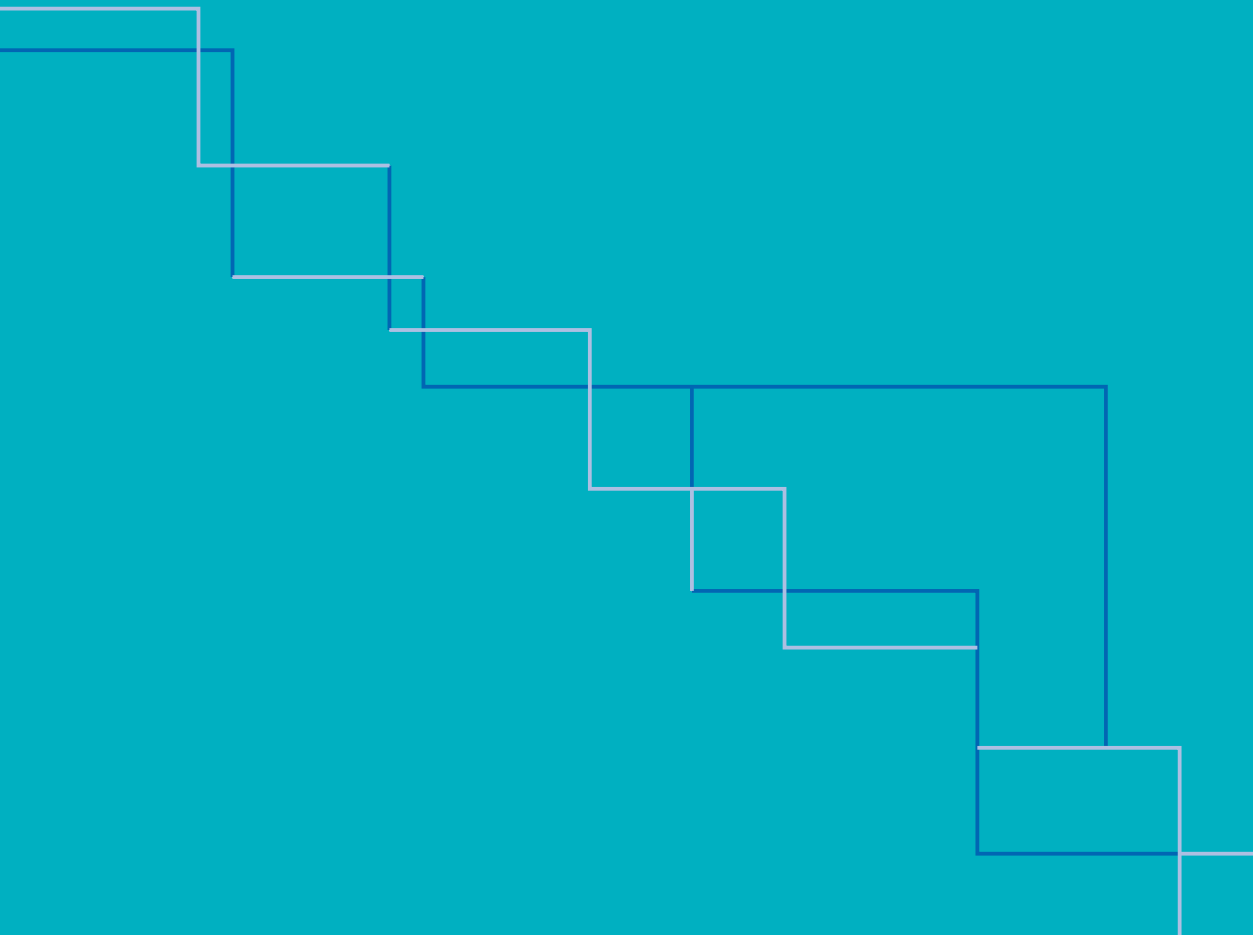


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 23
2023



巻頭言

未来を切り拓く教育

1979年に本誌の前身である『教育資料』という冊子が創刊されました。2001年に『中部大学教育研究（Journal of Chubu University Education）』として衣替えをし、今号で第23号となりました。今号ではライフキャリア教育科目「自己開拓」の教育効果、コロナ後の対面授業など5編の研究論文、学生支援、地域との連携、語学教育、PASEOの観点から4編の実践研究・実践報告、1編のTOEICに関する教育資料、そして、FD活動評価点検委員会からの本学が誇る『魅力ある授業づくり』の振り返りを編纂しました。これらの論文や報告には、教育研究とその実践における新たな知見や実践的なアプローチが含まれており、大いに参考になることと思います。

我が国の2022年の出生数はおよそ77万人でした。前年よりも4万人の減少、5年前からは約20万人もの減少となっています。この状態が続けば「少子超高齢化社会」が現実味を帯びてきます。昨年度は、国公立大学約800校のうち、600校ある私立大学の53.3%にあたる320校の入学定員充足率が100%未満となりました。人口減少の影響がじわじわと広がっていると言っても過言ではありません。昨今のいわゆる大学全入時代では、予測困難な時代を生き抜く自律的な人材を育成する「学修者本位の教育」が重要視されることとなりました。

この「学修者本位の教育」とは、読んで字のごとく、教育の核心を学生に置くことを意味します。かつての大学のイメージとは異なり、現在は教職員と学生とで創りあげることが大学のあるべき姿となっています。旧来の教育の枠組みを超え、個々のニーズや学習スタイルを考慮しながら、自ら学び、問題を解決し、創造性を発揮できるような環境を整えることが求められています。

「学修者本位の教育」への転換が求められることにより「教学マネジメント」を確立することが必要不可欠となりました。そのための最重要ポイントである、3つのポリシーを改めて明確にした上で、それらのポリシーを通じた学修目標の具体化、授業科目・教育課程の編成・実施、学修成果・教育成果の把握・可視化、教学マネジメントを支える基盤（FD・SD、教学IR）、情報公表を機能させ、教育活動の改善に活用しなければなりません。教学マネジメントは、効果的な学習環境を築くための重要な要素です。学生の資質の適切な育成、教育方針の策定、教員と学生とのコミュニケーション促進、評価方法の改善など、多岐にわたる要素が含まれます。これらの要素が組み合わせることで、学生がより充実した教育を受けることが可能となります。

教育は常に変化し続けていますが、学生へのアプローチを中心に据え、教育の質を高めていくことが、より意義のある未来を築く鍵であると考えられます。そして、社会の礎であり、将来を担う人材の育成において重要な役割を果たしています。そのためにも、この『中部大学教育研究』が、教育の新たな展開や成長を支援するための場となり、教育の未来を切り拓いていくことを心より願います。

2023年12月

中部大学 学長
竹 内 芳 美

中部大学教育研究 No.23 (2023)

目 次

巻頭言

未来を切り拓く教育	竹内芳美
-----------------	------

【研究論文】

ライフキャリア教育科目「自己開拓」における教育効果の検証 ー2022年度授業に基づく検証ー	杉本英晴・佐藤友美 寺澤朝子	1
Beyond COVID-19: Online Extensive Reading and Face-to-Face Classes	David R. Laurence Gregory A. King	15
心理支援専門職とその関連組織に対する大学生の意識 ー学協会等のホームページ閲覧を通してー	森田美弥子	23
公認心理師科目「心理実習」受講生の学びと成長に関する研究 ー実習前の受講生を対象としたインタビュー調査の分析ー	願興寺礼子・堀 匡 田中秀紀・森田美弥子	31
共生社会の実現に向けた保育士・教員を目指す大学生に求められる学び ー学生の声からインクルーシブ保育・教育を担う 保育士・教員養成の課題を考えるー	伊藤佐奈美・本多祐子	39

【実践研究・実践報告】

大学生が運営する地域運動教室の意義 ー地域活性化人材の育成に着目してー	尾方寿好・桶野留美 松村亜矢子	53
2022年度の全学英語教育に関する報告	大門正幸・今村洋美 西村 智・加藤由崇 関山健治・和田珠実	59
A Report on PASEO Classes in 2022	JAMBOR Kevin	65
ハンドブック制作から考えるこれからの学生支援	佐藤枝里	71

【教育資料】

TOEIC® Testsによる学生の英語発信力の評価について	柳 朋宏 キング グレゴリー ローレンス デービット	79
--------------------------------------	----------------------------------	----

【FD活動報告】

中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って －2018年度から2022年度の実践と振り返り－	87
中部大学 FD・SD活動推進に関する主な出来事＜記録＞	105
『中部大学教育研究』 規程	117
『中部大学教育研究』 編集・投稿要項	117

Journal of Chubu University Education No.23 (2023)

CONTENTS

【Articles】

Verification of Educational Effectiveness in the Life Career Education Subject "Self Motivation Development": Verification based on the class of 2022 SUGIMOTO Hideharu, SATO Tomomi and TERAZAWA Asako	1
Beyond COVID-19: Online Extensive Reading and Face-to-Face Classes David R. Laurence and Gregory A. King	15
Perceptions of Clinical Psychologists among Undergraduate Students: An Analysis of Students' Views on Academic Associations' Websites MORITA Miyako	23
The Study about the Process of Learning and Growth of Students who took the Undergraduate Certified Public Psychologist Course "Practical Training in Psychology": Analysis of Interview Surveys Targeting Students Before Practical Training GANKOJI Reiko, HORI Masashi, TANAKA Hidenori and MORITA Miyako	31
Learning Required of University Students Who Aim to Become Nursery or Teachers toward the Realization of the Inclusive Society: Considering the Challenges of Training Nursery or Teachers for Inclusive Childcare and Education Based on Students ITO Sanami and HONDA Yuko	39

【Practical Reports】

Significance of Community Exercise Classes run by University Students with a Focus on Developing Human Resources for Regional Revitalization: OGATA Hisayoshi, OKENO Rumi and MATSUMURA Ayako	53
A Report on English Education in 2022 OHKADO Masayuki, IMAMURA Hiromi, NISHIMURA Satoshi, KATO Yoshitaka, SEKIYAMA Kenji and WADA Tamami	59
A Report on PASEO Classes in 2022 JAMBOR Kevin	65
Future Student Support from the Handbook Production SATO Eri	71

【Resources】

An Assessment of Students' English Language Proficiency Through the TOEIC® Tests YANAGI Tomohiro, KING Gregory and LAURENCE David	79
--	----

【FD Report】	87
-------------	----

研 究 論 文

ライフキャリア教育科目「自己開拓」における教育効果の検証

－2022年度授業に基づく検証－

杉本 英晴^{*1}・佐藤 友美^{*2}・寺澤 朝子^{*3}

要 旨

本研究では、2021年度に示されたライフキャリア教育「自己開拓」の教育効果が、単年度に限定されずに確認される授業特有の教育効果であるかを検討することを目的とした。授業の教育効果について検証した結果、2022年度の受講者においても、各回の授業プログラムは学生の授業に対する高いコミットメントやキャリア意識の深まりを促し、授業全体を通して性格特性における開放性の向上、自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、時間的展望における現在の充実、目標指向性の獲得、キャリア・アダプタビリティの向上、コミュニケーション・スキルの獲得など、単年度に限定されない十分な効果を有していることが明らかとなった。今後は、本授業がライフキャリア教育として、学生の柔軟な生き方や働き方に関する資質・能力の発達を促すかについて検討する必要性が示唆された。

キーワード

ライフキャリア教育、教育効果の検証、キャリア発達

1 問題と目的

1.1 大学におけるキャリア教育の課題

終身雇用や年功賃金といった従来の日本的雇用慣行は、経済成長を支える重要な仕組みとして機能し（濱秋・堀・前田・村田，2011）、高度経済成長期においては、家庭における収入の安定化をもたらし、近代的な性別役割分業体制の大衆的なレベルでの成立を促したとされる（cf. 関井・斧出・松田・山根，1991）。その結果、個人のキャリアパスは平準化し、近年まで「教育・仕事（家庭）・老後」という3ステージからなる単線型の人生が、多くの人に共有されるキャリアパスであった（cf. 中央教育審議会，2018）。

しかし、バブル崩壊後のいわゆる「平成不況」やリーマンショックは、伝統的な雇用慣行が前提としていた産業構造を大きく揺るがした。さらに、新型コロナウイルス（COVID-19）の世界的な大流行は、結果として、日本において生き方・働き方の多様化を促したといえよう。昨今、単線型のキャリアパスを想定することは困難になりつつあることから、個々人のキャリア発達を検討するうえでは、異なるマルチステージの複線型キャリアパスを想定することが求められている。今後、ライフコースの個人化（前田，2022）はより一層顕著となるであろう。

それにもかかわらず、大学でのキャリア教育においては、教育から仕事という従来の単線型キャリアパスが想定されているかのごとく、ワークキャリアに偏重したキャリア教育が広く実施されてきた。確かに、キャリア教育が学校段階に導入された当初は若者の不安定な就業対策が必要であったこと、また大学進学率の向上に伴い大学が仕事への移行直前の主要な教育機関となったことを勘案すれば、大学におけるキャリア教育においてワークキャリアを強調することが重要であったとも考えられる。

しかし、ワークキャリアに偏重したキャリア教育を受けた学生は、大学卒業後のキャリアについて、ワークキャリアの観点から捉える態度を醸成しやすいといえる。すなわち、キャリア教育においてワークキャリアを強調するほど、学生は教育から仕事への単線型キャリアパス志向に陥りかねない。

1.2 ライフキャリア教育の意義

現状、ライフコースの個人化が進んできたとはいえ、大学生の中には、いまだに従来の産業構造や単線型キャリアパスを前提としている者が少なくない。たとえば、杉本（2023）では、客観的事実を踏まえず漠然と信じられているキャリアに対する考え方である「キャリア

*1 人間力創成教育院 客員准教授／関西大学 社会学部 准教授
*3 経営情報学部経営総合学科 教授

*2 九州工業大学 教養教育院 准教授

にまつわる神話 (Career Myths)」(Stead & Watson, 1993) に焦点をあて、大学生が有するキャリアに対する思い込みについて検討している。その結果、「1つの仕事を生涯継続することが求められる」や「大企業・有名企業への就職は、将来の安定した生活につながる」、「学校卒業後は働くことが中心で、ライフキャリアを充実させる時間がない」などの回答が得られており、大学生が単線型キャリアパスに強くとらわれていることがうかがえる。

こうした学生に対して、ワークキャリアに偏重したキャリア教育を行うことは、より単線型のキャリアパスへの傾倒を促すがゆえにライフキャリアを考慮した将来展望を困難にし、さらには、ライフキャリアやワークキャリアに対する特定の思い込みを客観的に理解する機会を逸し、そうした思い込みを強めると考えられる。実際、思い込みの内容によっては、キャリアの選択肢を最大限に探求しなくなり (Ladany, Melincoff, Constantine, & Love, 1997)、十分な情報に接しないことで、キャリア神話に固執する傾向が強くなることが示唆されている (Leal-Muniz & Constantine, 2005)。

昨今、ワークキャリアに偏重したキャリア教育への批判から、ライフキャリアの視点を重視した教育実践が広まりつつある (前田, 2022; 丸山・河崎, 2016)。今後、大学におけるキャリア教育には、ワークキャリアに偏重せずライフキャリアの視点を取り入れ、ライフキャリアに関する知識を提供すること、そのうえで、ライフキャリアとワークキャリアから構成されたマルチステージの複線型キャリアパスを自ら意思決定できるような資質・能力を形成することが求められる。

1.3 ライフキャリア教育「自己開拓」の新設

こうした背景から、中部大学で従来行われてきた「自己開拓」にライフキャリア教育を導入し、新プログラムとして考案されたのがライフキャリア教育科目「自己開拓」である (杉本・佐藤・寺澤, 2022)。具体的には、仕事や家庭のみならず、趣味・市民性など多重役割を踏まえたライフ・プランニングや将来の生活に使用する資金を考えさせる金融教育などを通して多様な生き方・働き方の理解を深めることができるよう、ライフキャリアの視点や複線型キャリアパスをより強調した授業構成とした。なお、授業方法としては、従来の「自己開拓」で実践されてきた体験学習をベースとした参加型ワークショップ形式を踏襲し (ハラデレック・林・間宮・小塩, 2011; 小塩・ハラデレック・林・間宮, 2011)、グループワーク形式のアクティブラーニングを採用した。

この新プログラムの「自己開拓」は2021年度より実

施され、教育効果の検証もなされた (杉本他, 2022)。その結果、ライフキャリア教育科目「自己開拓」は、各回の授業において、学生による授業への高いコミットメントを促し、学生のキャリア意識を深めることが示された。また、授業全体の教育効果においても、学生は本授業を受講することで、自己理解を深め、コミュニケーション能力を向上させており、自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、時間的展望の未来の側面の拡がり、そしてキャリア・アダプタビリティの向上など、従来の「自己開拓」とほぼ同様の十分な教育効果が得られた。さらに、コミュニケーション・スキルについての向上も確認され、従来とは異なる効果も見出された。

このように、杉本他 (2022) では新プログラムにおいても十分な教育効果を有する可能性が示されたが、教育効果を検証するうえでの課題も指摘されている。1つは、「自己開拓」の受講群と比較する統制群で学部への偏りがみられた点である。もう1つは、単年度限定でみられた効果である可能性が否定できない点である。これらは、示された教育効果が、2021年度に「自己開拓」を受講した学生のみに確認される可能性を示しており、ライフキャリア教育「自己開拓」の教育効果を明らかにするためには、さらなる検証が必要である。

1.4 本研究の目的

以上より、本研究では2021年度に開発されたライフキャリア教育「自己開拓」の授業各回および授業を通しての全体的な教育効果が、単年度にとどまらず2022年度の授業においても同様に確認できるかについて検討することを目的とする。その際、2021年度に課題とされた統制群の対象者の偏りを考慮すべく、受講群と統制群の協力者の所属学部が偏らないように配慮することとする。

ライフキャリア教育「自己開拓」が十分な教育効果を有するのであれば、2021年度の受講群と同様の教育効果を示すであろう。また教育効果は、統制群よりも受講群において高く見られるだろう。

2 方法

2.1 調査協力者

調査協力者は、「自己開拓」の受講者 (以下、「受講群」) 194名と全学共通教育科目の受講者 (以下、「統制群」) 240名であった。それぞれの平均年齢は、受講群18.98歳 ($SD=0.98$)、統制群18.82歳 ($SD=0.85$)であった。なお、受講群、統制群ともに、特定の学部には偏ることはなく、工学部87名、経営情報学部76名、国際関係学部19名、人文学部75名、応用生物学部63名、生命健康科学部73名、現代教育学部36名、未回答5名

の学生から構成された。

2.2 調査内容

授業各回の教育効果を検証するため、杉本他（2022）と同様の調査内容を準備した。

授業での学び キャリア教育科目の各回の授業における教育効果を測定するために、杉本他（2022）で作成された授業での学び尺度を使用した。本尺度は、学びへのコミットメント（「授業の目的を意識して授業を受けることができた」など）とキャリア意識の深まり（「自分の人生や将来の生き方に対する考え方が広がった」など）の2つの側面からなる10項目で構成されている。授業を受講した自分自身にどれくらい当てはまるかについて「そう思わない（1点）」「ややそう思う（2点）」「そう思う（3点）」「とてもそう思う（4点）」「非常にそう思う（5点）」の5段階で回答を求めた。

また、授業全体の教育効果を検証するため、佐藤・杉本・寺澤（2017）、杉本他（2022）と同様の調査内容を準備した。

ビッグファイブ・パーソナリティ パーソナリティを測定するために、小塩・阿部・カトロローニ（2012）で作成された日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) を使用した。本尺度は、外向性（活発さ、社交性：「活発で外向的だと思う」など）、協調性（やさしさ、利他性：「人に気をつかう、優しい人間だと思う」など）、勤勉性（まじめさ：「しっかりしていて、自分に厳しいと思う」など）、神経症傾向（情緒的な不安定さ：「心配性で、うろたえやすいと思う」など）、開放性（知的な柔軟さ：「新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う」など）の5つの側面からなる10項目で構成されている。自分自身にどれくらい当てはまるかを「全く違うと思う（1点）」から「強くそう思う（7点）」までの7段階で回答を求めた。

自尊感情 自分を肯定的に捉え、自信があり、自分に満足している傾向を意味する自尊感情を測定するために、桜井（2000）で作成された自尊感情尺度を使用した。本尺度は「私は、自分に満足している」「私はたいいていの人やれる程度には物事ができる」などの10項目で構成されている。各項目について、現在の自分に当てはまるかについて「いいえ（1点）」から「はい（4点）」までの4段階で回答を求めた。

進路選択に対する自己効力 進路選択に対して認知された効力予期すなわち自己効力を測定するため、浦上（1995）で作成された進路選択に対する自己効力尺度を使用した。本尺度は、「自分の能力を正確に評価すること」「自分が従事したい職業（職種）の仕事内容を探ること」「一度進路を決定したならば『正しかったのだろうか』と悩まないこと」などの30項目で構成

されている。それぞれの項目についてどれくらい自信があるかを「全く自信がない（1点）」から「非常に自信がある（4点）」までの4段階で回答を求めた。

時間的展望 より遠くの将来や過去の事象が現在の行動に影響するという時間的展望の拡がり測定するため、白井（1991）で作成された時間的展望尺度を使用した。本尺度は「私の将来は漠然としていてつかみどころがない（逆転項目）」「毎日がなんとなく過ぎていく（逆転項目）」「私の将来には希望がもてる」などの19項目で構成されており、今の自分にどれくらい当てはまるかを「当てはまらない（1点）」から「当てはまる（5点）」までの5段階で回答を求めた。

また、時間的展望の内容を詳しく検討するため、白井（1994）の時間的展望体験尺度も加えて使用した。本尺度は、過去受容（「私は、自分の過去を受け入れることができる」など）、現在の充実感（「今の生活に満足している」など）、目標指向性（「私には将来の目標がある」など）、希望（「自分の将来は自分でできひらく自信がある」など）の4つの側面からなる18項目で構成されている。自分自身にどれくらい当てはまるかについて「当てはまらない（1点）」から「当てはまる（5点）」までの5段階で回答を求めた。

キャリア・アダプタビリティ 変化できる資質であり、大きな困難なくして新しいあるいは変化した環境に適応できる資質であるキャリア・アダプタビリティ (Savickas, 1997, 2011) を測定するため、杉本（2014）で作成されたキャリア・アダプタビリティ尺度を使用した。本尺度は、関心（「今の選択が自分の将来を形成すると認識すること」など）、コントロール（「自分で意思決定を行うこと」など）、好奇心（「自分の持っている疑問について深く調べること」など）、自信（「問題を解決すること」など）の4つの側面からなる15項目で構成されている。各項目について、キャリアを構築する強みとして現在の自分がどれくらい発達させ、できるようになっているかについて、「全くできない（1点）」から「非常によくできる（5点）」までの5段階で回答を求めた。

コミュニケーション・スキル コミュニケーションのスキルについて測定するため、藤本・大坊（2007）で作成されたENDCORE尺度を使用した。6つのメインスキルを測定するものであり、それぞれ「自己統制」「表現力」「読解力」「自己主張」「他者受容」「関係調整」について1項目、計6項目で構成されている。各項目は、「かなり苦手（1点）」から「かなり得意（7点）」までの7段階で回答を求めた。

2.3 調査手続き・倫理的配慮

授業各回の教育効果を測定するために、授業での学

びに関する調査内容を含んだ質問紙調査を作成し、毎回の授業で受講群の調査協力者に回答を求めた。具体的には、授業の最後に振り返りの時間を設け、その場で質問紙調査を実施した。

さらに、授業全体の教育効果を検証するために調査内容を含んだ質問紙を作成し、「自己開拓」の授業前後、および別の全学共通教育科目の授業前後で、受講群および統制群の調査協力者に回答を求めた。具体的には、初回の授業で事前調査として調査内容の各尺度および授業における学びへの期待に関する質問紙調査が実施され、最終回の授業で事後調査として同様の調査内容の各尺度および授業における学びの意味づけに関する質問紙調査を実施した。

なお、これらの調査は匿名で行うこと、調査結果は統計的に処理され個人が特定されることはないこと、調査への回答は任意であり、途中で中断することも可能であること、授業評価に影響を及ぼさないことを伝えたうえで、調査協力に同意を求め、同意が得られた学生にのみ調査を行った。本手続きは、中部大学倫理審査委員会の審査を受け承認された（承認番号20210059）。

3 結果と考察

3.1 授業各回の教育効果

3.1.1 授業での学びの尺度構成

授業での学び尺度の信頼性を確認すべく、第1回から第15回について、各下位尺度の信頼性係数（ α 係数）を算出した。その結果、学びへのコミットメントにおいて $\alpha = .94 \sim .97$ 、キャリア意識の深まりにおいて $\alpha = .94 \sim .98$ という非常に高い値が得られた。以上より、授業での学び尺度の各下位尺度は十分な信頼性を有することが確認された。

3.1.2 授業での学びの推移

「自己開拓」の授業各回の教育効果を検討すべく、

授業での学び尺度のそれぞれの下位尺度得点の加算平均点を算出し、各下位尺度得点とした。授業各回の各下位尺度得点の平均値をFig.1に示す。

学びへのコミットメントについては、第1回のオリエンテーションを経て、第2回以降、4.00点（4：とてもそう思う）以上であり、学生の授業での学びに対するコミットメントが非常に高いことが示された。本結果は、杉本他（2022）で検証された2021年度の結果と同様の結果であり、「自己開拓」は学生にとって学びに対するコミットメントの高い授業構成・授業展開になっていることがうかがえる。

また、キャリア意識の深まりについては、第1回のオリエンテーションを経て、第2回以降、3.50点（3：そう思う、4：とてもそう思う）以上であった。なお、第4回、第6回、第7回・第8回、第10回以降については4.00点（4：とてもそう思う）以上であり、とりわけ第10回以降は4.20点以上で、学生にキャリア意識の深まりが非常に強く認識されたことが示された。第10回以降については、2021年度の教育効果検証においても4.00点以上が得られ、相対的にキャリア意識の深まりがみられることが確認されている。授業後半では、授業前半で行ってきた基礎的な自己理解をもとに自身のライフキャリアについて考えるだけでなく、グループワークによって他者との比較や他者からのフィードバックを通して理解を深める。こうした授業構成・授業展開が、学生のキャリア意識をより深めたものと考えられる。

3.2 授業全体の教育効果

3.2.1 各変数の尺度構成

TIPI-J、自尊感情尺度、進路選択に対する自己効力尺度、時間的展望尺度、キャリア・アダプタビリティ尺度の信頼性を確認すべく、先行研究に倣い、TIPI-Jについては下位尺度ごとの項目間相関および事前調査

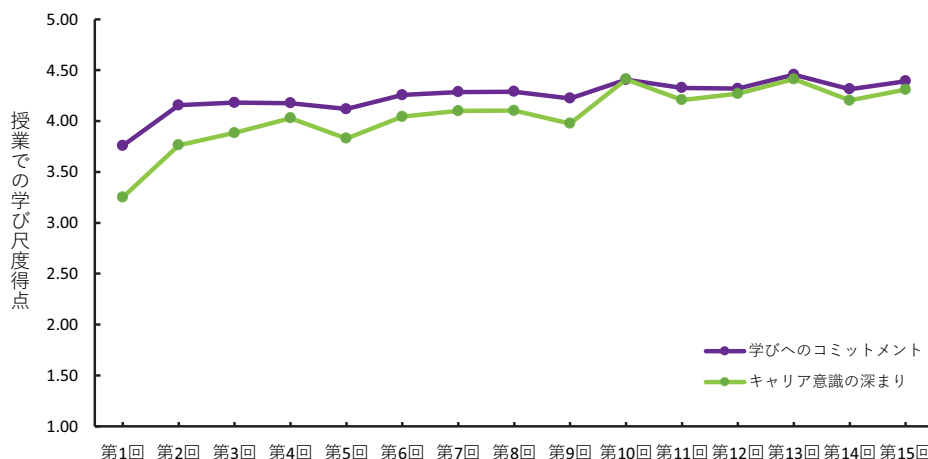


Fig.1 授業各回の教育効果

と事後調査間の相関を、TIPI-J以外の尺度については信頼性係数（ α 係数）を算出した。

TIPI-Jについて、下位尺度ごとの項目間相関は、外向性で $r = -.49$ （事前）と $r = -.55$ （事後）、協調性で $r = -.22$ （事前）と $r = -.18$ （事後）、勤勉性で $r = -.35$ （事前）と $r = -.32$ （事後）、神経症傾向で

$r = -.17$ （事前）と $r = -.22$ （事後）、開放性で $r = -.26$ （事前）と $r = -.35$ （事後）であった。また、先行研究に倣い各尺度の得点化を行い事前調査と事後調査間の相関係数を算出したところ、外向性で $r = .77$ 、協調性で $r = .59$ 、勤勉性で $r = .62$ 、神経症傾向で $r = .60$ 、開放性で $r = .58$ であった。先行研究同様、内的

Table 1
各変数における群ごとの平均値（標準偏差）と分散分析の結果

群			群(統制・受講)×時期(事前・事後)の			
			事前	事後	分散分析 F 値	
			Mean (SD)	Mean (SD)	群の主効果	時期の主効果 交互作用
ビッグファイブ・パーソナリティ						
外向性	統制	3.99 (1.38)	4.11 (1.44)	5.53 *	5.49 *	0.00
	受講	4.32 (1.46)	4.43 (1.49)			
協調性	統制	5.28 (1.00)	5.10 (1.01)	1.41	0.29	10.49 **
	受講	5.01 (1.15)	5.14 (1.14)			
勤勉性	統制	3.38 (1.16)	3.24 (1.23)	3.92 *	0.39	3.62 †
	受講	3.05 (1.29)	3.12 (1.29)			
神経症傾向	統制	4.40 (1.14)	4.33 (1.26)	3.37 †	1.21	0.02
	受講	4.59 (1.20)	4.54 (1.23)			
開放性	統制	3.96 (1.17)	3.95 (1.18)	21.92 ***	9.20 **	9.70 **
	受講	4.29 (1.22)	4.64 (1.25)			
自尊感情	統制	3.16 (0.52)	3.14 (0.55)	2.27	1.31	3.74 †
	受講	3.19 (0.54)	3.26 (0.56)			
進路選択に対する自己効力	統制	2.55 (0.44)	2.56 (0.47)	2.20	15.81 ***	12.21 ***
	受講	2.55 (0.45)	2.70 (0.56)			
時間的展望						
時間的展望	統制	3.25 (0.58)	3.20 (0.59)	0.18	0.00	4.20 *
	受講	3.22 (0.68)	3.27 (0.66)			
過去受容	統制	3.52 (0.88)	3.37 (0.88)	0.51	8.37 **	1.21
	受講	3.42 (0.90)	3.35 (0.87)			
現在の充実感	統制	3.39 (0.80)	3.30 (0.73)	0.54	0.83	10.20 **
	受講	3.32 (0.86)	3.48 (0.80)			
目標指向性	統制	2.95 (0.82)	2.95 (0.78)	0.11	3.91 *	4.09 *
	受講	2.85 (1.02)	3.00 (0.94)			
希望	統制	3.22 (0.76)	3.14 (0.78)	0.64	0.50	2.21
	受講	3.23 (0.88)	3.26 (0.92)			
キャリア・アダプタビリティ						
関心	統制	3.03 (0.84)	3.04 (0.82)	1.83	22.35 ***	18.72 ***
	受講	2.97 (0.86)	3.32 (0.97)			
コントロール	統制	2.98 (0.90)	3.05 (0.90)	4.63 *	33.78 ***	14.77 ***
	受講	3.00 (0.90)	3.39 (0.95)			
好奇心	統制	3.03 (0.80)	3.05 (0.78)	3.73 †	26.45 ***	19.36 ***
	受講	3.01 (0.70)	3.35 (0.84)			
自信	統制	3.01 (0.82)	3.01 (0.78)	1.38	12.43 ***	12.43 ***
	受講	2.97 (0.75)	3.22 (0.89)			
コミュニケーション・スキル						
自己統制	統制	4.64 (1.52)	4.71 (1.43)	3.73 †	1.18	0.05
	受講	4.36 (1.54)	4.46 (1.61)			
表現力	統制	4.00 (1.34)	4.11 (1.30)	0.08	5.77 *	0.65
	受講	3.98 (1.47)	4.20 (1.63)			
解読力	統制	4.85 (1.28)	4.78 (1.26)	1.58	1.11	4.67 *
	受講	4.56 (1.41)	4.77 (1.49)			
自己主張	統制	4.17 (1.34)	4.49 (1.29)	0.73	20.19 ***	0.01
	受講	4.27 (1.33)	4.60 (1.46)			
他者受容	統制	5.07 (1.19)	4.90 (1.19)	0.03	0.00	6.14 *
	受講	4.91 (1.34)	5.09 (1.47)			
関係調整	統制	4.77 (1.31)	4.84 (1.27)	0.05	10.29 **	5.48 *
	受講	4.57 (1.32)	4.99 (1.44)			

Note: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

整合性は高くなり、再検査信頼性が高かったため、一定の信頼性を有すると考えられる。

自尊感情尺度については、 $\alpha = .83$ （事前）と $\alpha = .85$ （事後）の信頼性係数が得られた。進路選択に対する自己効力尺度については、 $\alpha = .92$ （事前）と $\alpha = .94$ （事後）の信頼性係数が得られた。時間的展望尺度については、 $\alpha = .86$ （事前）と $\alpha = .86$ （事後）の信頼性係数が得られた。また、下位尺度ごとに信頼性係数を算出したところ、過去受容で $\alpha = .72$ （事前）と $\alpha = .70$ （事後）、現在の充実感で $\alpha = .78$ （事前）と $\alpha = .75$ （事後）、目標指向性で $\alpha = .62$ （事前）と $\alpha = .61$ （事後）、希望で $\alpha = .71$ （事前）と $\alpha = .73$ （事後）と一定水準の値が得られた。キャリア・アダプタビリティ尺度については、関心で $\alpha = .85$ （事前）と $\alpha = .88$ （事後）、コントロールで $\alpha = .77$ （事前）と $\alpha = .81$ （事後）、好奇心で $\alpha = .81$ （事前）と $\alpha = .79$ （事後）、自信で $\alpha = .80$ （事前）と $\alpha = .84$ （事後）と一定水準の値が得られた。以上より、これらの尺度についても、十分な信頼性を有することが確認された。

3.2.2 各変数の授業を通した変化

使用された尺度が十分な信頼性を有することが確認されたことから、変数ごとに加算平均点を算出し各尺度得点とした。そのうえで、各尺度得点を従属変数とし、群（受講群・統制群）× 調査時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析を行った。各平均値（標準偏差）とF値および有意水準について、Table 1に示した。

3.2.2.1 パーソナリティの違いと変化

分析の結果、協調性と開放性において、群と時期の交互作用が有意であり、勤勉性において、群と時期の交互作用が有意傾向であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、協調性については（Fig.2）、授業前において統制群が受講群より有意に得点が高かった（ $p < .05$ ）。また、統制群において授業前より後で得点がありに低かったのに対し（ $p < .01$ ）、受講群において授業前より後で得点が高い傾向がみられた（ $p < .10$ ）。開放性については（Fig.3）、統制群より受講群のほうが、授業前においても（ $p < .01$ ）、授業後においても（ $p < .001$ ）、得点がありに高かったが、受講群においてのみ授業前より後で得点がありに高かった（ $p < .001$ ）。勤勉性については（Fig.4）、授業前において統制群が受講群より有意に得点が高かった（ $p < .01$ ）。また、統制群において授業前より後で得点がありに低い傾向がみられた（ $p < .10$ ）。また、外向性については、群の主効果および時期の主効果が有意であり、受講群において統制群より得点がありに高く（ $p < .05$ ）、

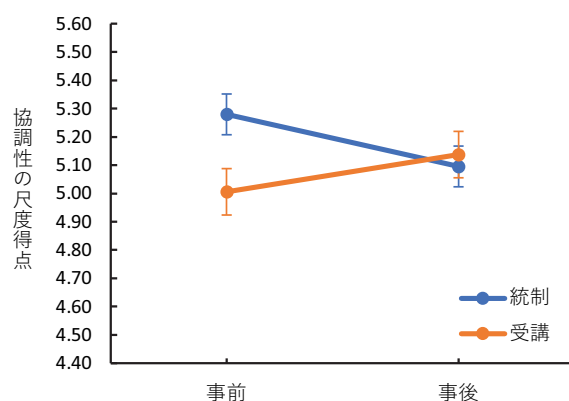


Fig.2 協調性の変化

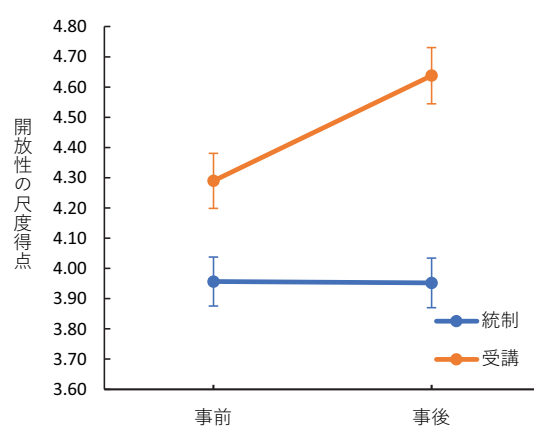


Fig.3 開放性の変化

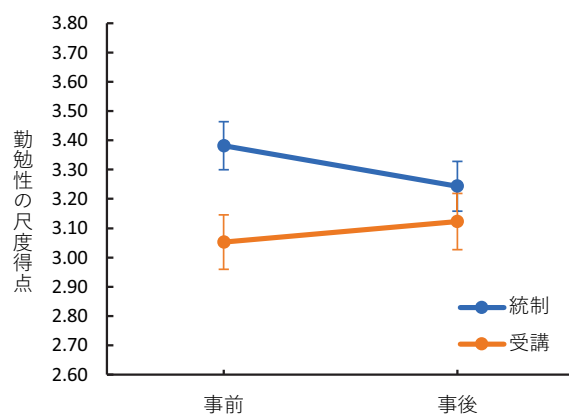


Fig.4 勤勉性の変化

授業前より後で得点がありに高かった（ $p < .05$ ）。神経症傾向については群の主効果が有意傾向であり、受講群において統制群より得点がありに高い傾向にあった（ $p < .10$ ）。

これらのことから、2022年度の「自己開拓」の受講は、協調性と開放性を高める可能性が示された。開放性については、2021年度に新プログラムとなった「自己開拓」においても確認された教育効果であり、従来の「自己開拓」にはなかった教育効果である。すなわ

ち、ライフキャリアを想定した新プログラムの「自己開拓」は、開放性を高める教育効果を有していることが示唆される。

なお、2022年度の「自己開拓」受講群は統制群と比べ、授業前の時点で外向性・開放性・神経症傾向が高く、協調性・勤勉性が低い特徴がみられた。「自己開拓」の受講者の多くは、授業内で行われるグループワークによってコミュニケーションについて学ぶことを期待している(杉本他, 2022)。グループワーク形式の授業を好むであろう外向性や開放性が高い学生が受講しているだけでなく、コミュニケーション能力に自信がなく協調性が低いと感じている学生が、自分の力を伸ばそうと受講している可能性が示唆される。

さらに、「自己開拓」の受講生は、授業で自己理解を深めることを期待している学生が非常に多い(杉本他, 2022)。多くの大学生が先行きの見えない自身のキャリアに不安を抱えることが明らかにされているが(全国大学生生活協同組合連合会, 2023)、本授業の受講者は、心配しやすい特徴を有しているからこそ、また、自分に対して厳しく評価をする特徴を有しているからこそ、自分のキャリアから目を背けず、低年次からキャリアに関する授業を積極的に受講していると考えられる。また、従来の「自己開拓」の受講者においては、神経症傾向が比較的高い学生が「自己開拓」を受講することが明らかにされており(佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2013; 佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2014)、2022年度は同様の特徴が確認された。

3.2.2.2 自尊感情の変化

分析の結果、群と時期の交互作用が有意傾向であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、自尊感情は(Fig.5)、受講群において授業前より後で得点が有意に高く($p<.05$)、授業後において受講群が統制群より得点が高かった($p<.05$)。

このことから、「自己開拓」の受講者は、自尊感情

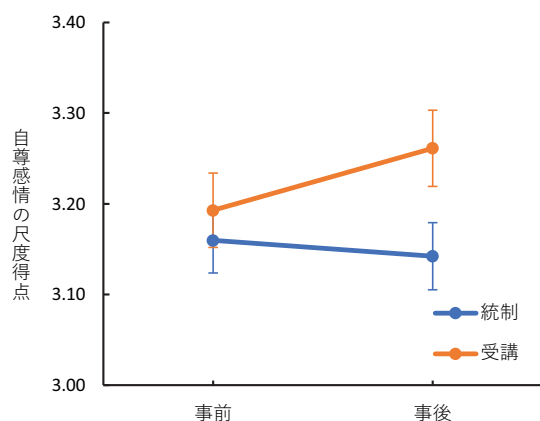


Fig.5 自尊感情の変化

を高め、受講しなかった者よりも高い自尊感情を育むことが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり(杉本他, 2022)、2022年度の受講者においても自尊感情を高める効果が示された。

3.2.2.3 進路選択に対する自己効力の変化

分析の結果、群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、進路選択に対する自己効力は(Fig.6)、受講群においてのみ授業前より後で得点が有意に高く($p<.001$)、授業後において受講群が統制群より有意に得点が高かった($p<.05$)。

このことから、「自己開拓」の受講者は、進路選択に対する自己効力を高め、受講しなかった者よりも高い自己効力を育むことが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり(杉本他, 2022)、2022年度の受講者においても自己効力を高める効果が示された。

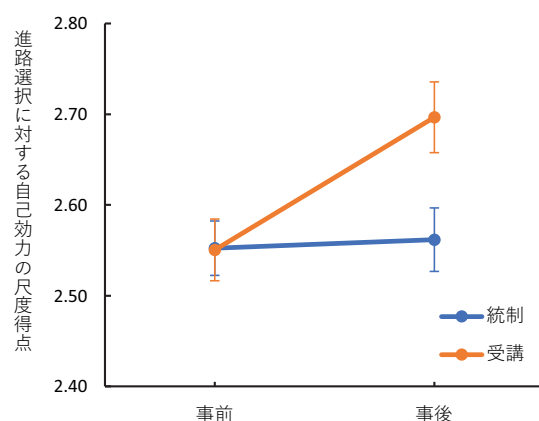


Fig.6 進路選択に対する自己効力の変化

3.2.2.4 時間的展望の変化

分析の結果、群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったが、有意な単純主効果は認められなかった。つまり、「自己開拓」の受講によって時間的展望に変化は認められなかった(Fig.7)。

そこで、時間的展望の変化をより詳細に明らかにするため、時間的展望の下位尺度ごとに検討したところ、現在の充実感と目標指向性で群と時期の交互作用が有意であった。単純主効果検定を行ったところ、現在の充実感(Fig.8)、統制群において授業前より後で得点が低い傾向にある一方で($p<.10$)、受講群において授業前より後で得点が有意に高く($p<.01$)、授業後において統制群より授業前で得点がありに高かった($p<.05$)。目標指向性は(Fig.9)、受講群において授

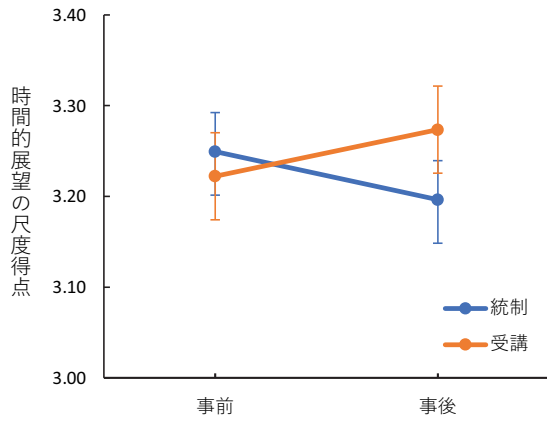


Fig.7 時間的展望の変化

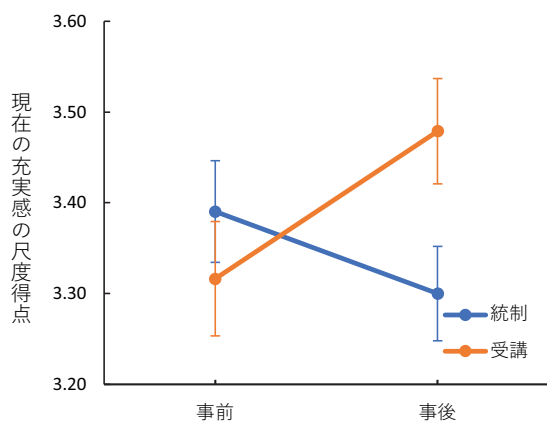


Fig.8 現在の充実感の変化

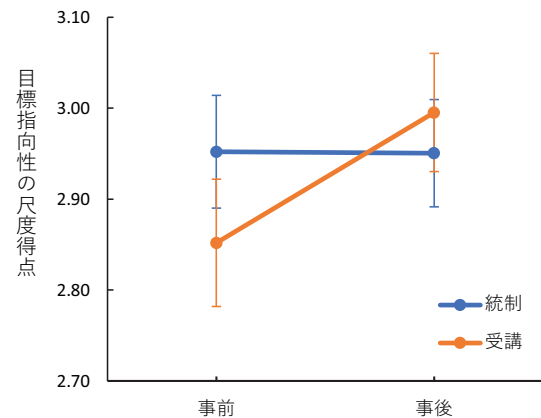


Fig.9 目標指向性の変化

業前より後で得点が有意に高かった ($p < .01$)。過去受容は時期の主効果が有意であり、受講前より後で得点が有意に低かった。

これらのことから、「自己開拓」の受講者は、時間的展望における現在の充実感や目標指向性を高めることが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり (杉本他, 2022)、2022年度の受講者においても時間的展望を高める効果が示された。

3.2.2.5 キャリア・アダプタビリティの変化

分析の結果、キャリア・アダプタビリティの4下位尺度すべてで群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、キャリア・アダプタビリティのすべての側面で (関心: Fig.10; コントロール: Fig.11; 好奇心: Fig.12; 自信: Fig.13)、受講群において授業前より後で得点が有意に高く ($p < .001$)、また、授業後において受講群が統制群よりも有意に得点が高かった (関心: $p < .01$; コントロー

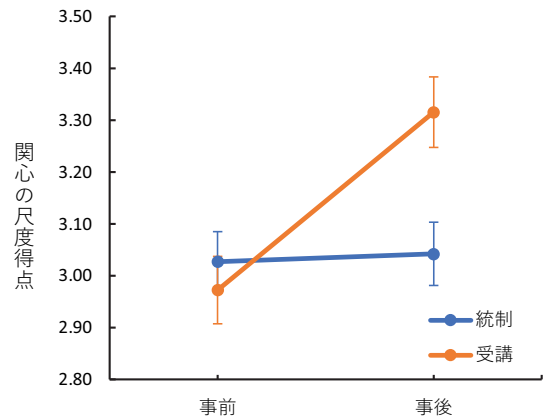


Fig.10 関心の変化

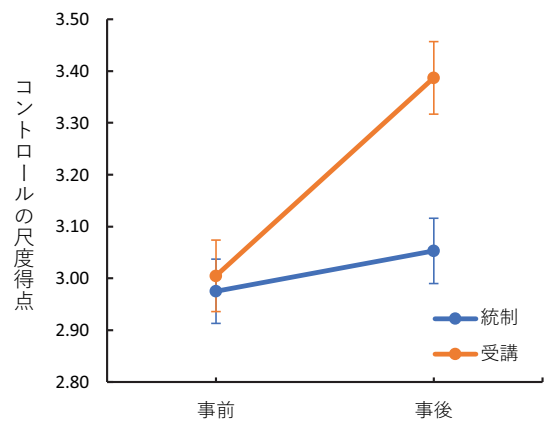


Fig.11 コントロールの変化

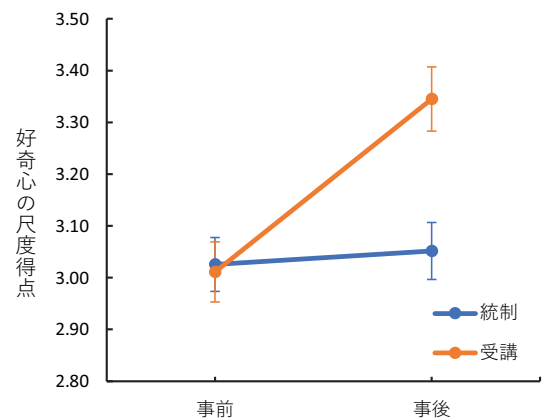


Fig.12 好奇心の変化

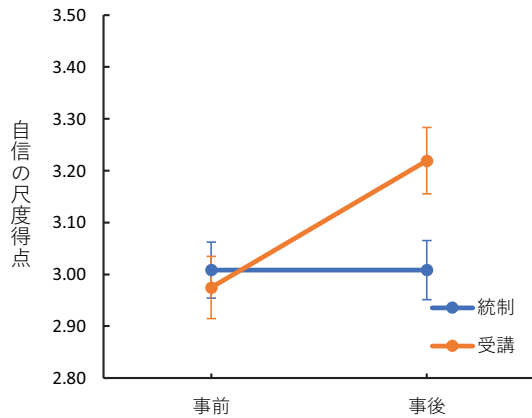


Fig.13 自信の変化

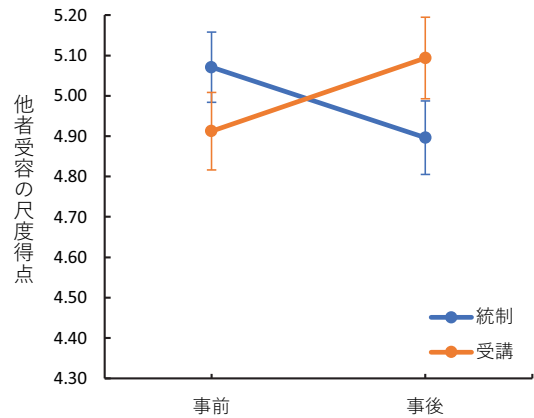


Fig.15 他者受容の変化

ル・好奇心： $p < .001$ ；自信： $p < .05$ ）。

これらのことから、「自己開拓」の受講者は、キャリアにおける新しいあるいは変化した環境に適応できる資質である関心、コントロール、好奇心、自信を高め、受講しなかった者よりも高いキャリア・アダプタビリティを育むことが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり（杉本他, 2022）、2022年度の受講者においてもキャリア・アダプタビリティを高める効果が示された。

3.2.2.6 コミュニケーション・スキルの変化

分析の結果、コミュニケーション・スキルの解読力、他者受容、関係調整で群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、解読力は（Fig.14）、受講群において授業前より後で有意に得点が高く（ $p < .05$ ）、授業前において受講群は統制群より得点が高い傾向にあった（ $p < .10$ ）、授業後では受講群と統制群の得点に有意な差はみられなかった。他者受容は（Fig.15）、統制群で授業前より後で得点が高い傾向にあり（ $p < .10$ ）、受講群で授業前より後で得点が高い傾向にあった（ $p < .10$ ）。関係調整は（Fig.16）、受講群において授業前より後で得点が

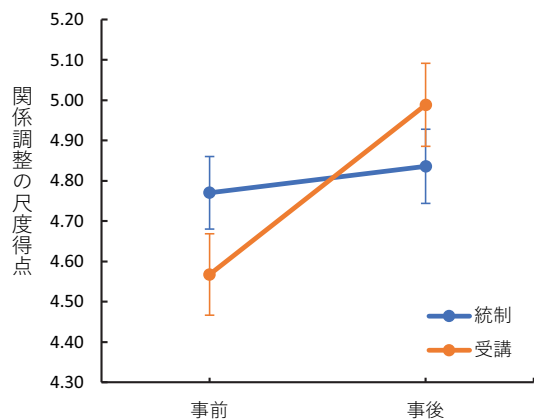


Fig.16 関係調整の変化

有意に高かった（ $p < .001$ ）。自己統制は、群の主効果が有意傾向であり、受講群が統制群よりも得点が高い傾向にあった。表現力は、時期の主効果が有意であり、授業前より後で得点が高い傾向にあった。自己主張は、時期の主効果が有意であり、授業前より後で得点が高かった。

これらのことから、2022年度の「自己開拓」の受講者は、解読力・他者受容・関係調整に関するコミュニケーションの得意さを高めることが示された。これらの結果は、従来のプログラムでは示されなかった効果であるが、新プログラムで示された効果と同様である（杉本他, 2022）。すなわち、新プログラムの「自己開拓」は従来のプログラムとは異なり、コミュニケーション・スキルの獲得にとどまらず、得意さの自覚まで高める効果を示したものと考えられる。

なお、2022年度の「自己開拓」受講群は統制群と比べ、授業前の時点で自己統制や解読力が低い特徴がみられた。本結果は、2021年度も同様にみられた特徴である。「自己開拓」はグループワークがあるため、コミュニケーション・スキルに自信を持っていない学生が、コミュニケーション・スキルを身につけようと意欲的に受講しようとしているものと考えられる。

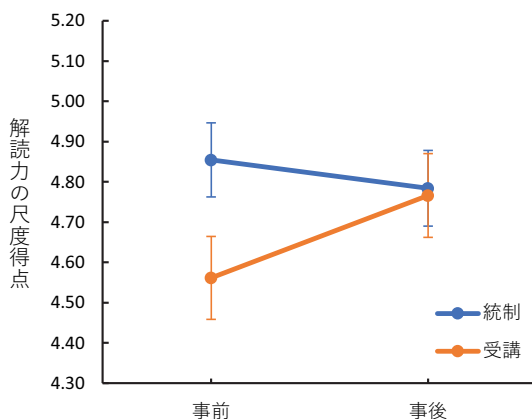


Fig.14 解読力の変化

4 まとめ

4.1 新プログラムが有する教育効果

本研究では、ライフキャリア教育の視点を取り入れた新プログラムの「自己開拓」について、2021年度にみられた教育効果が単年度限定の効果ではなく、2022年度も同様に確認できるかを明らかにすることを目的とした。

はじめに、毎回の授業における教育効果を検証した結果、2022年度の「自己開拓」受講者において、授業での学びは高く評価されており、新プログラムは、授業への高いコミットメントを促し、キャリア意識を深めることが示された。本結果は、2021年度と同様であり、新プログラムの教育効果は単年度に限定されない可能性が示された。

次に、授業全体の教育効果について検証した結果、性格特性における開放性の向上、自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、時間的展望における現在の充実、目標指向性の獲得、キャリア・アダプタビリティの向上、コミュニケーション・スキルにおける読解力・他者受容・関係調整の獲得など、2021年度と同様の教育効果が示された。すなわち、これらの教育効果は、2021年度に限定されない効果であり、新プログラムがもつ教育効果であると考えられる。

これらのことから、「自己開拓」の新プログラムは、単年度に限定されない十分な教育効果を有する可能性が示されたといえよう。本授業では、ライフキャリアの視点を取り入れ、自己理解を深めるために、授業前半では自己や他者の視点から自己理解を促した。そうした自己理解に基づいて、授業の後半では他者のライフキャリアと比較しつつ自身のライフキャリアを考えたり、他者と異なる自分がいかにライフキャリアを構築するかを考えたりと、現実的なライフキャリアを想定しつつ統合的な自己理解をはかっている（杉本他、2022）。大学生にとってライフキャリアについて考えることは、ワークキャリアよりも相対的に容易であり、さらには、他者との比較の中で将来について段階的に理解を深めていくことにより、学生自身が抱きやすい将来のキャリアについて考える際の心理的抵抗感をおさえ、主体的な授業参加を促したものと考えられる。ライフキャリア教育は、キャリア教育の本来的な理念を勘案すると教育内容がワークキャリアに偏重しないという点から重要であるが、学生の授業に対する主体性を促すという点からも意義があると考えられる。

4.2 新プログラムがもたらす波及効果

ところで、大学適応に目を向けてみると、これまで入学当初に抱いていた大学生活や将来に対する希望を、大学生は入学後、徐々に失っていくことがさまざまな

研究で明らかにされてきた。たとえば半澤（2007）では、大学における学業イメージや期待が、大学での専門的な学業に、さらには大学で学んだことを生かした仕事に就くことにつながっているという時間的連続性に着目し、これらが大学入学後に学業に対するリアリティショックを感じることによって崩壊すること、さらにはリアリティショックが学業意欲や授業意欲を低下させることを示唆している。これまでも時間的展望やキャリア関連指標において、学年間で比較すると2年生が最も不適応的になることから、“sophomore slump”（cf. Baumgardner, 1976）として古くから注目を集め、支援プログラムの策定も行われている（O'Connor, 2016）。

本研究においては、とりわけ、自尊感情や時間的展望における現在の充実感といった現在の自己に関連する変数と、進路選択に対する自己効力やキャリア・アダプタビリティといったキャリアに関連する変数は、“sophomore slump”の影響を受けやすい変数であるといえるだろう。しかし、「自己開拓」を受講するかしないかで授業前にこれらの変数に違いはみられなかったにもかかわらず、「自己開拓」を受講した者のみが授業を通してこれらを獲得し、授業後には受講していない者よりも高い水準になることが明らかとなった。また、統制群においては、これらの変数の大きな変化はみられなかった。すなわち、自己形成やキャリア形成を促す「自己開拓」の新プログラムは“sophomore slump”を抑制し、大学適応にも貢献していると考えられる。したがって、低年次に自己形成やキャリア形成を促すようなライフキャリア教育を履修できるようにカリキュラムマネジメントを行うことは、非常に意義があると考えられる。

4.3 新プログラムを受講する学生の特徴

ただし、「自己開拓」の新プログラムの教育効果については、「自己開拓」が選択科目であるために、本授業を選択する学生の特徴の影響も考慮する必要があるだろう。2022年度の「自己開拓」受講者は、授業前の時点で、ビッグファイブの外向性・開放性・神経症傾向が高く、協調性・勤勉性が低い、また、コミュニケーション・スキルの自己統制や読解力が低い特徴がみられた。こうした傾向の一部は、従来の「自己開拓」にも確認された特徴であり、従来から「自己開拓」を受講しようとする学生は、自身の将来やコミュニケーション・スキルに不安を抱えてはいるものの、それを乗り越えようと、教育内容や教育方法を吟味したうえで授業を主体的に履修している様子がうかがえる。そのため、「自己開拓」の受講者は、もともと授業に対する主体的な態度を有している学生であり、授業を通

して積極的な授業参加がなされることで、十分な教育効果が得られているとも考えられる。そもそもキャリアに対して心理的抵抗感が高い学生は、キャリア教育科目を回避するため、検証することは困難であるが、主体性の低い学生やキャリアに対する心理的抵抗感が高い学生においても、「自己開拓」の新プログラムによって本研究と同様の教育効果が得られるかについて、検討の余地があるといえるだろう。

4.4 今後の課題

本研究では、2021年度に新たに開発されたライフキャリア教育科目「自己開拓」の教育効果が、単年度に限定されるものではなく、十分な効果を有していることが示された。また、「自己開拓」の新プログラムが、従来の「自己開拓」と同様の教育効果を有していることも確認されたが、従来の「自己開拓」と比較して同等以上の教育効果を有しているかについては検討の余地がある。教育効果の大きさについても、今後比較検討することが求められる。

また、本授業はライフキャリアを強く意識した教育内容となっているが、従来の「自己開拓」との比較を行うべく、従来の教育効果検証で用いられた変数から検証しており、ライフキャリア教育としての効果については十分に検証することができていない。依然として学生が従来の産業構造や単線型キャリアパスに関する思い込みを有しているとするならば、こうした思い込みに気づかせることは、学生の進路意思決定に対する幅を拡げ、今後の柔軟な生き方・働き方に関する資質・能力を育むことにつながるであろう。そのため、新プログラムの「自己開拓」がライフキャリア教育として有用であるかについて、別指標を参照して検討する必要があるだろう。

ところで、初等・中等教育段階では、総則にキャリア教育が位置付けられた新しい学習指導要領が、周知・徹底、先行実施を終え、年次進行で実施されている。高等学校においては2022年度より本格実施となり、今後大学には、中等教育段階までにキャリア教育や市民性教育、金融教育を受けた生徒が入学してくることが予想される。そのため、大学においてはそうした中等教育段階までの教育を踏まえたうえで、教育内容をより発展させていく必要があるだろう。「自己開拓」におけるライフキャリア教育においても、学生の理解度を踏まえ、より拡充していくことが求められる。

文献

Baumgardner, S. R. (1976). The impact of college experiences on conventional career logic. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 40-45.

- 中央教育審議会 (2018). 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申) 文部科学省<https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf> (2023年8月25日閲覧)
- 藤本 学・大坊 郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 濱秋 純哉・堀 雅博・前田 佐恵子・村田 啓子 (2011). 低成長と日本的雇用慣行 日本労働研究雑誌, 611, 26-36.
- ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文・小塩 真司 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(1) -「自己開拓」の概要と学生の成長- 中部大学教育研究, 11, 43-47.
- Ladany, N., Melincoff, D. S., Constantine, M. G., & Love, R. (1997). At-risk urban high school students' commitment to career choices. *Journal of Counseling & Development*, 76, 45-52.
- Leal-Muniz, V., & Constantine, M. G. (2005). Predictors of the career commitment process in Mexican American college students. *Journal of Career Assessment*, 13, 204-215.
- 前田 信彦 (2022). キャリア教育と社会正義-ライフキャリア教育の探求- 勁草書房.
- 丸山 実子・河崎 智恵 (2016). ライフキャリア教育における授業プログラムの枠組構築-日米家庭教科書分析を手がかりとして- 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8, 59-66.
- O'Connor, L. A. M. (2016). The effectiveness of the Rising STARR sophomore program on sophomore slump. Education Doctoral. Paper 267.
- 小塩 真司・阿部 晋吾・カトローニ ピノ (2012). 日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み パーソナリティ研究, 21, 40-52.
- 小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(2) -「自己開拓」による学生の心理的变化- 中部大学教育研究, 11, 49-54.
- 桜井 茂男 (2000). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, 12, 65-71.
- 佐藤 友美・小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文 (2013). キャリア教育科目「自己開拓」の効果-2012年度の授業について- 中部大学教育研究, 13, 43-49.
- 佐藤 友美・小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・

- 間宮 基文 (2014). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2013年度の授業について－ 中部大学教育研究, 14, 67-73.
- 佐藤 友美・杉本 英晴・寺澤 朝子 (2017). キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果－2016年度の授業について－ 中部大学教育研究, 17, 99-111.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48, 179-182.
- 関井 友子・斧出 節子・松田 智子・山根 真理 (1991). 働く母親の性別役割分業観と育児援助ネットワーク 家族社会学研究, 3, 72-84.
- 白井 利明 (1991). 青年期から中年期における時間的展望と時間的信念の関連 心理学研究, 62, 260-263.
- 白井 利明 (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, 65, 54-60.
- Stead, G. B., & Watson, M. B. (1993). The Career Myths Scale : its validity and applicability. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 16, 89-97.
- 杉本 英晴 (2014). キャリア・アダプタビリティ尺度の作成 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 316.
- 杉本 英晴 (2023). 大学生の「キャリアにまつわる神話」に関する探索的研究－ワークキャリア・ライフキャリアの視点から－ 日本心理学会第87回大会発表論文集, 3A-055-PO.
- 杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子 (2022). ライフキャリア教育科目「自己開拓」の開発および教育効果の検証－2021 年度授業に基づく検証－ 中部大学教育研究, 22, 13-25.
- 浦上 昌則 (1995). 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要. 教育心理学, 42, 115-126.
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2023). 第58回学生生活実態調査 概要報告<https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf_report58.pdf> (2023年9月6日閲覧)

謝辞

本研究はJSPS研究費JP22K02700の助成を受けたものです。本研究にご協力いただいた、学生の皆様に感謝申し上げます。また、貴重な時間を割いて快く調査を実施していただいた、「自己開拓」をご担当の先

生方に、心より御礼申し上げます。

Verification of Educational Effectiveness in the Life Career Education Subject "Self Motivation Development" : Verification based on the class of 2022

SUGIMOTO Hideharu^{*1}, SATO Tomomi^{*2} and TERAZAWA Asako^{*3}

*1 Associate Professor, Faculty of Sociology, Kansai University

*2 Associate Professor, Institute of Liberal Arts, Kyushu Institute of Technology

*3 Professor, College of Business Administration and Information Science, Chubu University

Abstract

The purpose of this study was to examine whether the educational effects of the life career education "Self Motivation Development" shown in the 2021 fiscal year are educational effects that can be confirmed not limited to a single fiscal year. As a result of examining the educational effect of the classes, it was found that each class program promoted a high commitment to the classes and a deepening of career awareness among the students in 2022, and had sufficient effects not limited to a single year. In particular, the results showed that an increase in openness in personality traits, an increase in self-esteem, an increase in self-efficacy in career choice, a current enrichment in time perspective, acquisition of goal directivity, an increase in career adaptability, and acquisition of communication skills throughout the classes. In the future, it was suggested that it is necessary to examine whether this class promotes the development of qualities and abilities related to flexible living and working styles of students as a life career education.

Key words

life career education, verification of educational effects, career development

Beyond COVID-19: Online Extensive Reading and Face-to-Face Classes

David R. Laurence^{*1} and Gregory A. King^{*2}

Abstract

With the sudden move to online classes brought about by the COVID-19 pandemic in early 2020, much of Chubu University was forced to suddenly pivot from face-to-face to online learning methods. The Department of English Language and Culture was of course no different, and one of the biggest challenges the department faced in this way was its extensive reading curriculum. Before the pandemic, students came to the department's graded reader library and checked out physical books to read as an important part of first- and second-year students' general English coursework. With students unable to come to campus, the department had to quickly find and implement an online alternative. Fortunately, such an alternative was found, but it was difficult to determine the effect this change had on student engagement with the extensive reading assignment, or their learning outcomes as a result of taking part in it. In order to assess this new program, and to help make a decision about whether to continue an online program moving forward or to return to the traditional program that had been in use before, faculty of the Department of English Language and Culture conducted a study, focusing on student experiences with both the new online program and the traditional program. It was found that the move to an online program had no appreciable negative effect on student attitudes towards graded readers, or learning outcomes associated with its use, but that the online nature of the program had potential negative effects in terms of community building and cohesion.

Key words

English education, online learning, extensive reading

1 Introduction

Students majoring in English naturally want to improve their language skills. As educators, we need to find ways for students to achieve this goal. Of course we do what we can in the classroom, but the time we have with students there is limited. One way to help students improve their skills is to provide resources outside of the classroom for students to use to help them in their journey to language proficiency. In 2010, the Department of English Language and Culture implemented an

extensive reading program into its curriculum. This paper will provide the reasons for this implementation, a brief history of the program and changes that were made when the coronavirus pandemic hit and students were no longer on campus.

2 Reasons for Extensive Reading (ER)

Extensive reading is having students read extensively at or below their level. Students should be able to understand what they are reading

*1 Associate Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University

*2 Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University

without consulting a dictionary. Graded readers, books that are written to certain levels of English proficiency, are often used. Students choose the books they read and hopefully the students will forget what they are studying and enjoy reading the book whilst reaping the benefits.

The benefits of extensive reading have been well documented. Jeon and Day's (2016) meta-analysis of 49 studies suggests that students in an English as a Foreign Language Environment (EFL), as is the situation here at Chubu University, benefited more than students in an English as a Second Language environment (ESL). But what are these benefits?

One clear benefit is that students increase their vocabulary in the second language (L2). Iwata (2022) looked at 72 non-English majors and used the Mochizuki Vocabulary Size Test (MVST) to measure vocabulary knowledge. He found that the level of the students' vocabulary increased significantly. Liu and Zhang (2018) meta-analyzed the data of 21 studies and also found great benefits in terms of L2 vocabulary for students who had utilized ER. Several other studies have also found that L2 vocabulary increases (Hafiz & Tudor, 1990; Waring & Kano 2003).

The improvement of lexical knowledge is not the only benefit students can gain from ER. Reading proficiency also improves for students (Aka, 2019; Beglar, Hunt, & Kite, 2012; Iwata, 2022; Jeon & Day, 2016; Robb & Kano, 2013). Furthermore, knowledge of grammar improves (Aka, 2018; Rezaee & Nourzadeh, 2011), helps with listening and speaking abilities (Cho & Krashen, 1994), writing in the L2 (Mermelstein, 2015), and helps with improved scores on the TOEIC (Nishizawa, Yoshioka, & Fukuda, 2010). The benefits are clear, but the implementation might not be clear.

3 The Department of English Language and Culture's Extensive Reading Program

Robb (2002) provides us with a realistic view of ER in Japan and how to implement it. Let us take a look at the history of the ER program in the Department of English Language and Culture.

3.1 Creation and Development of the ER Program

To have an ER program, books are needed. The department purchased several graded readers for students to use and these books are kept in the Multi-Media Room (MMR). At first, students could come and get books and return them to get another, but we had a problem with students not returning the books, so we implemented a borrowing system to ensure the books returned.

In the spring semester of 2010, students had a modest goal of 15,000 words to read by the end of the semester. For every 5,000 words over the goal they read, they were given a bonus of 1% points on their final grade, but if they did not meet the goal, their final grade was lowered 20% points. In the fall semester, this goal was raised to 30,000 words.

The following year the ER program became a bit more organized with first-year students having a goal of 50,000 words for the spring semester and 75,000 words for the fall semester. Students in their second year had a goal of 100,000 words for both semesters. The bonus system remained in place, but was changed to 10,000 words over the goal for a 1%-point increase in the final grade. Failure to reach these goals would result in their final grade being lowered by 25% points.

The ER program is connected to a variety of classes. For first-year students, these classes are English for Academic Purposes A and B, Communicative Grammar A and B, and Integrated English A and B. In the second year, these classes are English for Academic Purposes C and D and Integrated English C and D.

To track the students, a website called Moodle Reader, later changed to MReader, was used. This website is used to check to see if a student actually read and understood what they were reading by having students answer ten multiple-choice questions about the book. These questions are designed to be easily answered if the book was actually read.

One problem with our system was that many students would wait until the end of the semester to read the required number of words. This will not help students as much as constantly reading, so we implemented a midterm goal that was half of the total. If students failed to reach the midterm goal,

their final grade would be lowered by 10% points. We kept the penalty for not reaching the final goal at 25% points, but students would not be penalized twice. This somewhat solved our problem, but then we noticed many students were only reading right before the midterm goal and final goal. We then implemented weekly goals for the English for Academic Purposes classes. This seemed to help.

3.2 The ER Program and COVID-19

With the coronavirus pandemic in early 2020, the department had to quickly pivot to purely-online classes, with little time to develop a thoughtfully-integrated online extensive reading element of the curriculum. Fortunately, we were able to find an entirely-online graded reader program in XReading, primarily because it was at the time the only such program that offered an entirely-online extensive reading program. XReading does allow for a hybrid delivery system with both online and in-person elements, but fortunately also had the tools in place to deliver a fully-fledged extensive reading program 100% remotely.

Through XReading, students can take a placement test, check out and read books of an appropriate level, and take comprehension quizzes all within the same website; this was very attractive for our remote delivery system in Spring semester 2020. The website also allows faculty to set reading targets for their classes, which fits nicely with the Department of English Language and Culture's extensive reading program.

For the return to hybrid remote and face-to-face classes in Fall semester 2020, we elected to stay with XReading, partly because of the uncertainty surrounding the possibility of again returning to remote teaching in the face of surges in COVID-19 cases, and partly for simplicity's sake; staying with a single program throughout the year would save us trouble in student and part-time instructor training.

Finally, as we looked at returning to fully on-campus classes in the future, the administrators of the extensive reading program decided to continue using XReading in the 2021 school year, while conducting a rigorous study of attitudes and learning outcomes to help us decide whether to return to the face-to-face physical books program

of MReader, the fully-online program available through XReading, or some hybrid of physical and online graded readers. This paper presents the preliminary results of that study, and will further describe our decisions vis a vis traditional vs. online extensive reading programs in a post-COVID-19 future.

4 The Study

The study was two-pronged, consisting of a survey given to students in the Department of English Language and Culture following their experiences with the online graded reader system, and interviews with full-time and part-time faculty members about their experiences with it.

The survey was given to 96 students in the department. About half of the participating students were first-year students (whose only experience with graded reading was through the online system) and half were second-year students (who had used the face-to-face system during their first year and the online system their second). It was delivered via Google Forms in Japanese, and participation was entirely voluntary. The survey asked a number of questions concerning students' experiences with extensive reading in general with respect to motivation, interest, engagement, and perceived effects on English level and reading ability.

It might be noted that it is difficult to find a direct correlation between students' academic achievement or measurable test scores and their participation in the graded reader program, as thanks to the connection to their grades participation and completion levels are very high, and few students go far beyond their goals.

Interviews with faculty were conducted informally and focused on discussions of ease of use of the online system, especially as compared with the face-to-face system, as well as perceptions of student engagement and usage.

5 Results

This section will discuss the results of the survey and interviews, split into student experiences and faculty experiences with the two systems.

5.1 Student Experiences

This section will begin with a discussion of students' experiences with graded reading in general. In the past, informal discussions with students have suggested that students do not particularly enjoy the graded reader assignments, but do perceive that the assignments are helpful for their English studies; the surveys supported these conclusions.

Notably, there was not a significant difference between first-year students (who had only used the online graded reader system) and second-year students (who had used both) for most of the survey results; experience with the original physical book graded reader system did not seem to change students' opinions about the ebook system.

When asked directly how they felt about reading graded readers, only 15.4% of respondents stated that they "very much liked" or "liked" reading graded readers, while 41.7% responded that they "neither liked nor disliked" them, and the remaining 42.9% of students reported that they "disliked" or "hated" doing the assignments. In a similar vein, 26% of the students reported that they agreed with the statement that they "could forget that they were studying" when reading the graded readers, while 52.1% disagreed. with the remaining students offering no opinion.

However, students generally felt that doing the graded reader assignments had positive outcomes for their English skills and other learning goals. When asked about general English skills, 69.8% of respondents agreed that Graded readers helped them improve, while only 8.3% disagreed, with 21.9% feeling neutral on the topic. Similarly, 57.3% of the students felt that their reading speed had improved dramatically since beginning graded readers, and 40.6% felt that their vocabulary had dramatically improved, and 56.2% felt that reading graded readers had a positive effect on their TOEIC scores.

Generally, students did not express a strong preference for one system or the other: 30.2% stated a preference for physical books to ebooks, while 41.6% stated the opposite and 28.2% stated no preference. Individual students had preferences, but taken as a whole there was little difference. Switching to ebooks also had little effect on students' success rates: completion rates remained

stable at roughly 90% before and through the pandemic with the change to the virtual system.

5.2 Faculty Experiences

Discussions with faculty about the change in system had two notable recurring themes: Ease of use on the one hand, and community-building on the other.

The general faculty consensus was that the online tools offered by the XReading program made administering the program considerably easier, thanks to all resources being consolidated in one place. Tracking student progress was also quite straightforward, and removing the burden of maintaining a physical library of books and tracking which students had borrowed books was also noted as a considerable step forward compared to the old program.

The largest drawback of the program, however, was more difficult to measure directly, but still quite important. Under the previous program, students had to come to the Department of English Language and Culture's Multimedia Room (MMR) in order to check out physical books, and interacted not only with each other, but with their upperclassmen in the MMR and working as staff there. It was quite common for first- and second-year students to ask the older students for recommendations of books to read, or advice about how to achieve their goals. More than this, though, simply coming to the MMR and interacting with other students was, in retrospect, a powerful and important tool in building community in the Department of English Language and Culture.

Naturally, thanks to the pandemic, all aspects of student life lost much of this community aspect during the semester that was spent entirely online, and in following weeks and months when face-to-face student interactions were kept at a minimum. However, even after returning to nearly-full face-to-face teaching, as the graded reader assignments continued being administered online, many students simply had little reason to come in to the MMR, as beyond checking out books for graded readers, students only needed to use the room for printing occasional reports, or solitary computer work.

This is potentially troubling when one considers

the works of Tinto (1988) and other researchers into new-student success and retention at university. Creating positive relationships in the university setting is critical for new students, and depriving our first-year students in particular with a potential such source of helpful relationships not only with their cohort but also with upperclassmen is potentially detrimental to their success in their university studies.

6 Discussion and Conclusions: The Future of the ER Program

Taken together, this situation presents something of a dilemma for the faculty dealing with graded readers at the Department of English Language and Culture.

On one hand, moving to a virtual graded reader system seems to have progressed quite smoothly from the students' point of view, with no appreciable negative effects either in student engagement with graded readers, or success rates with completion of their assignments. Students and faculty both report that the online graded reader system is at worst no more difficult to use than the paper book system (this point of view being expressed primarily from the student side) and at best considerably easier (from the faculty side). While some students profess to prefer the paper book system, an essentially equal number prefer the new ebook system. In terms of administration of the program, faculty are in agreement that the new online system is in most ways an improvement.

However, the important effect on community-building and cohesion cannot be overlooked. The Department of English Language and Culture has noticed a decline in the usage of the MMR since returning to face-to-face classes after the COVID-19 pandemic. While this cannot be laid entirely at the feet of the move to an online graded reader program—at the very least, this might be a fruitful area to investigate rigorously, not only to back up faculty and student anecdotal feelings of decreased usage, but to attempt to better explain real causes—informal discussions among faculty and with students do suggest that the new system may at least be a factor. Traditionally, the Multimedia Room has been an important social hub for the students of the department, and faculty consider it

a key aspect of departmental community building.

For this reason, the faculty of the Department of English Language and Culture are considering piloting a move to a so-called “hybrid” graded reader system, allowing students to continue to do much of the assignment online, but requiring some degree of usage of traditional books, checked out from the Multimedia Room. While this would necessarily make the system slightly more complicated, as management of the physical library of books was always one of the more challenging aspects of the system, the department feels that these challenges are outweighed by potential benefits in terms of relationship- and community-building amongst the students of the department.

Naturally, piloting such a program will require follow-up research to gauge efficacy and outcomes, but the generally positive learning outcomes with the move to online graded reader system gives the faculty of the Department of English Language and Culture confidence that such a program is both viable and potentially beneficial for the students of the department and not only their English-language learning goals, but their success in the department and at Chubu University.

References

- Aka, N. (2019). Reading performance of Japanese high school learners following a one-year extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 31(1), 1-18.
- Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2012). The effect of Pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62(3), 665-703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00651.x>
- Cho, K.-S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Extensive Reading Foundation (n.d). *MReader*. <https://mreader.org/index.php>
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18(1), 31-42. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(90\)90026-2](https://doi.org/10.1016/0346-251x(90)90026-2)
- Iwata, A. (2022). The Effectiveness of Extensive Reading (ER) on the Development of EFL

- Learners' Sight Vocabulary Size and Reading Fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 22(2), 74-91.
- Jeon, E.-Y., & Day, R. R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 246-265.
- Liu, J., & Zhang, J. (2018). The effects of extensive reading on English vocabulary learning: A meta-analysis. *English Language Teaching*, 11(6), 1. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n6p1>
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. In A. M. Stoke (Ed.), JALT2009 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.
- Rezaee, A. A., & Nourzadeh, S. (2011). Does extensive reading improve EFL learners' processing ability? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1167-1175. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.9.1167-1175>
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 234-247.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education* (59), 4, 438-455.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.

COVID-19の向こう側—オンライン多読教材と対面授業とその融合

ローレンス デービット^{*1}・キング グレゴリー^{*2}

*1 人文学部 英語英米文化学科 准教授

*2 人文学部 英語英米文化学科 教授

要 旨

2020年初頭のCOVID-19パンデミックにより、中部大学の授業の多くは対面式からオンライン授業へ突然移行しオンライン学習法へ軸足を余儀なくされた。英語英米文化学科も同様にオンライン学習法へ移行し、同学科の直面した最大の課題のひとつは「多読カリキュラム」だった。パンデミック以前は、1. 2年生の一般英語コースワークの重要な一環として、学生はグレーデッドリーダー図書館にて「Graded Readers」の本等を借りて「多読」が出来たが、パンデミック後は学生がキャンパスに来ることが出来なくなった為に同学科はオンラインによる代替手段を早急に見つけそれを導入する必要に迫られた。幸い、そのような「代替手段」は見つかったが、学生の多読課題への取り組みと多読課題に参加した学生の学習成果の結果にどのように影響を与えたかを判断する事は難しかった。その為、英語英米文化学科の教員は、この代替手段を「新しいオンライン・プログラム」として評価し、今後もオンライン・プログラムを継続するか、以前から使用していた従来のプログラムに戻すかの判断材料とする為に「新しいオンライン・プログラム」と「従来のプログラム」の両方における学生の体験に焦点を当てた調査を実施した。その結果、新しいオンライン・プログラムは、学生の「Graded readers」に対する学習意欲や、それに関連した学習成果に大きなマイナスの影響を及ぼさなかったことが判明したが、同じ学科内の学生同士のつながりと人間関係の構築にはあまり良い成果は出ていないかも知れない。

キーワード

英語教育、オンライン ラーニング、多読

心理支援専門職とその関連組織に対する大学生の意識

ー学協会等のホームページ閲覧を通してー

森田 美弥子^{*1}

要 旨

大学生は、心理支援専門職に対してどのような認識をもっているのだろうか？ 筆者は、2020年および2021年に、大学1年生および3年生を対象として調査を実施した。公認心理師や臨床心理士の職能団体、養成機関の連合組織、関連学会等、8つの心理支援専門職関連組織のホームページの中から1つ以上を閲覧して、短い感想を自由記述することを求めた。2年間で計276名から得られた自由記述回答を内容別に分類したところ、ホームページの外観、組織の活動、心理支援専門職の役割、の3カテゴリに大別された。大学生にとって、各ホームページはわかりやすく、デザインも魅力的であること、資格取得は難しいが、心理支援の職域は多様で現代社会において重要であると認識されたことが示された。

キーワード

大学生、心理支援専門職、ホームページ

1 問題と目的

2017年に公認心理師法が施行され、2018年には国家資格としての心理支援専門職が誕生した。同年、全国の多くの大学・大学院で公認心理師のためのカリキュラムが導入され、養成教育が開始されたが、当初は、臨床心理士をはじめとして、それまで心理支援の仕事に携わってきた多様な専門家が、現任研修を受けるなどして国家試験を受験した。初年度の資格取得者は、27,876名であった。数年経過した現在は、現任者の受験受け入れは終了し、公認心理師カリキュラムを学んだ者が主たる受験生となっている。2023年3月時点での公認心理師資格取得者は69,875名に及んでいる。その多くを占めているのは、臨床心理士であるが、学校心理士、発達臨床心理士、産業カウンセラー、その他、心理支援を行っていた教員、看護師、社会保健福祉士なども含まれる。

公認心理師資格取得のためには、学部・大学院それぞれで演習・実習を含む所定の科目を履修する必要がある。学部卒業後、認定された支援機関で数年間勤務することでも受験資格は得られるが、現在認定されている機関は鑑別所等の国の矯正施設と数カ所の病院等の民間施設に限られる。また様々な支援領域で実践できる専門職となるための基礎を身につけるうえでは大学院での専門教育が必須と言える。中部大学人文学部

心理学科では、大学院における養成課程を設置することはできなかったが、学部において公認心理師対応科目を2018年度より開講した。所定の科目をおさめた学生は、他大学の養成大学院に進学して、公認心理師に加えて多くは臨床心理士も合わせて資格取得を目指している。

著者は担当授業の中で、心理支援専門職に関連するいくつかの組織のホームページを学生に提示したところ、“初めて知ったこともあり参考になった”、“わかりやすいページで一般向けの活動もある”、“資格の重みを感じた”等、多様な興味深い意見が得られた。感想の中には“(年次) 大会って何を競い合うのだろう”等の誤解も含まれていた。現代の若者にとってインターネット利用に対する関心は高く、進学先など進路選択のための情報収集や入学後の学習における文献や資料検索等で欠かせないツールとなっている。活字離れが懸念される一方で、ネットならではの利便性もある。

これまで、大学生を対象としたカウンセリングや相談機関についてのイメージ調査を行った研究は多数ある。たとえば、森田（1997）は、大学生約1,000名に学生相談室イメージの自由記述回答を求め、接近・敬遠・消極・保留に4分類し、その後の実際の来談との関連を報告した。また、緒賀（2004）は臨床心理学関連の授業において初期と終期の2回、坂本・千島

^{*1} 人文学部 心理学科 特任教授

(2018)は、教職課程の大学生を対象として2004年と2015年に、それぞれカウンセリング・イメージについての質問紙調査を実施し、いずれも肯定的なイメージが高まったとの結果を得ている。しかし、これまでの多くの研究は、支援機関の利用に関する意識とも合わせて尋ねており、将来自分がカウンセリング支援を受けるかもしれない立場を前提とした内容になっていた。支援者側になるかもしれない立場にアプローチした研究は見当たらない。

そこで本報告では、将来の進路として心理支援専門職を視野においている学生を対象として、ホームページ閲覧を通して大学生が心理支援専門職とその関連組織に対してどのような認識や関心を抱いているのかをとらえ、さらなる学びとして何を提供することが必要か検討することを目的とする。心理支援専門職をめぐる学生の意識を知り、公認心理師養成教育に役立てたいと考える。

2 方法

対象：2020年度と21年度に心理学科の入門講義「スタートアップ・セミナー」を受講した学部1年生（計160名）、及び「公認心理師の職責」を受講した3年生（計116名）。

手続き：それぞれオムニバス形式の授業の中で、心理支援専門職（臨床心理士・公認心理師）の成り立ちや役割等について説明した回に、関連する8つの学協会等のホームページ URLを紹介し、1つ以上を閲覧してその感想を簡単に述べよ、という課題を出した。具体的には、「どのHPを閲覧したか?」「閲覧して心理専門職やその関連組織についてどのようなことを感

じたか?」（文字数は厳密に指定せず、最低数行でよい）と質問した。提出された記述内容を今回の検討データとする。なお、2020年度はコロナ禍のため遠隔授業で実施された。

8つの学協会の概要を表1に示す。公認心理師および臨床心理士に関連する組織は他にもあるが、規模と歴史を考慮してこの8組織を選んだ。

国家資格としてスタートした公認心理師に関わるものとして、「①日本公認心理師協会（以下、師協会と略称）」は有資格者の職能団体、「②日本公認心理師養成機関連盟（以下、公養連）」は養成する大学等の団体、「③日本心理研修センター（以下、研修セ）」は資格試験等の実施組織、「④厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部精神・障害保健課公認心理師制度推進室（以下、厚労省）」は制度や法律等を司る行政組織である。

これまで心理支援専門職として中心的存在であった臨床心理士に関わるものとして、「⑤日本臨床心理士会（以下、臨士会）」は有資格者の職能団体、「⑥日本臨床心理士養成大学院協議会（以下、臨大協）」は養成する大学院の団体、「⑦日本臨床心理士資格認定協会（以下、認定協会）」は資格試験等を実施する組織、「⑧日本心理臨床学会（以下、日心臨）」は臨床心理士の制度をたちあげる母体となった学会である。

分析方法：全員の記述内容をKJ法に準じて分類し、学生が各ホームページのこういったところに注目し、どのような感想を抱いたかをまとめ、閲覧した組織ごとの特徴や学年による着目点の違いがあるかどうかを検討する。

倫理的配慮：感想提出は出欠確認と今後の授業内容

表1 ホームページを閲覧した8組織

組織名称	概要
①師協会 https://www.jacpp.or.jp 公益社団法人) 日本公認心理師協会	公認心理師有資格者の職能団体。2014年に一般社団法人として設立。2023年4月より公益法人化。
②公養連 https://kouyouren.jp 一般社団法人) 日本公認心理師養成機関連盟	公認心理師を養成する、大学、大学院及び実務経験を行う施設等の機関によって構成。2019年4月に設立。
③研修セ https://www.jccpp.or.jp 一般財団法人) 日本心理研修センター	2013年に設立。2016年4月より、文部科学大臣・厚生労働大臣に認可された指定試験機関。2017年11月より指定登録機関。
④厚労省 厚生労働省 社会・援護局障害保健福祉部 精神・障害保健課公認心理師制度推進室	公認心理師法および関連した通達等が掲載された解説ページ。 https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000116049.html
⑤臨士会 https://www.jsccp.jp 一般社団法人) 日本臨床心理士会	臨床心理士有資格者の職能団体。 1989年に設立。2009年より法人化。
⑥臨大協 https://www.jagpcp.jp 日本臨床心理士養成大学院協議会	臨床心理士を養成する大学院によって構成。 2001年に設立。
⑦認定協会 https://fjcbcp.or.jp 公益財団法人) 日本臨床心理士資格認定協会	臨床心理士の資格審査、養成指定大学院の認定審査等を行う。 1988年に設立、2年後に法人化、2013年に公益財団法人化。
⑧日心臨 https://www.ajcp.info 一般社団法人) 日本心理臨床学会	心理学または隣接諸科学を専攻した者、心理臨床経験を有する者等が入会条件。1982年に設立。2009年より一般社団法人化。

の参考にするためであること、加えて大学生の意識傾向としてまとめて研究発表する可能性もあること、したがって記述内容の良否は成績に影響しないこと、研究使用に同意できない場合はその旨書き添えてほしいこと、以上を口頭で伝えた。不同意の表明はなかった。なお、本研究は、中部大学倫理審査委員会において承認された（承認番号20230026）。

3 結果および考察

3.1 閲覧状況

「8組織のうち、どのHPを閲覧したか？」という質問に対し、1組織のみと回答した者が177名、2カ所以上と回答した者が96名、不明（記載なし）3名であった。

組織別の閲覧人数を年度および学年別に図1に示した。①師協会が180名（単独閲覧97名、複数閲覧83名）と最も多く、いずれの授業でも約6割前後を占めていた。次いで⑤臨士会66名、③研修セ47名、⑧日心臨46名、④厚労省40名、②公養連32名、⑦認定協会30名、⑥臨大協15名となっており、④②⑦⑥については単独での閲覧は少なかった。複数組織のHPを閲覧した96名において、組み合わせは様々で、①⑤が17名、①④11名、①③8名、①～⑧すべて7名、①②5名、①②③4名、その他は1～2名ずつであった。

①師協会を含む閲覧が圧倒的に多かったのは、本学が学部科目として公認心理師のみに対応しているためだと考えられる。しかし、公認心理師関連組織（①～④）と臨床心理士関連組織（⑤～⑧）とにまたがって閲覧している受講生も少なくない。

3.2 記述内容の分類

「HPを閲覧して何を感じたか？」という質問に対する276名の自由記述回答には、50字程度のもの、800～1000字くらいのものが、それぞれ数名あったが、ほとんどの学生が概ね150～250字で記述していた。

複数組織を閲覧している場合、各組織についての感想を並列的に記述しているもの、複数をまとめて記述しているもの、複数閲覧はしていても一部の組織についてのみ記述しているものがあり、それらを区別して合計した記述数は357となった。これらを通読し、KJ法に準じて分類を行ったところ、以下の4カテゴリが抽出された。

1)「ホームページ外観」(38記述)：ホームページのデザイン・レイアウトの見やすさや、情報量・説明のわかりやすさ等についての印象。

2)「当該組織の活動」(165記述)：組織設立の趣旨や経緯・入会制度等の仕組みや、社会貢献・会員育成等の事業について知識を得たという感想。

3)「心理支援専門職の役割」(140記述)：多様な職域、職務の重要性、資格取得の難しさに関心の高まりについての再認識。

4)「その他」(14記述)：主に、記載なし（複数組織を閲覧しているが、その一部のみ記述）。

4カテゴリの出現数を、学年および年度の異なる4授業ごとに集計したものを表2に示した。「その他」を除く3カテゴリについてカイ二乗検定を行ったところ、有意な関連が見られた（ $\chi^2(6)=48.948, p<.01$ ）。残差分析の結果、20年度1年生では「組織の活動」が有意に少なく、「心理支援専門職の役割」が有意に多い（ $p<.05$ ）、21年度1年生と3年生では「組織の活動」が

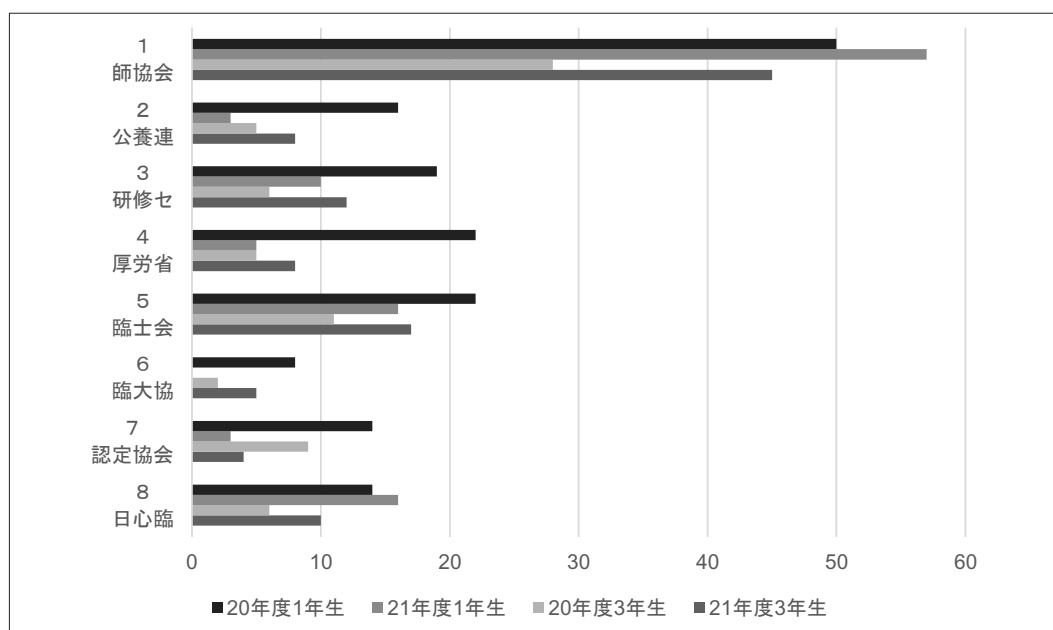


図1 組織別閲覧数

表2 記述内容カテゴリの年度・学年別集計 (χ^2 検定結果)

	人数 計	カテゴリ別記述数				記述数 計
		HP外観	組織の活動	心理支援専門職の役割	その他	
20年度1年生	74 名	6	23 ▼	62 △	7	98
21年度1年生	86 名	10	66 △	31 ▼	3	110
20年度3年生	51 名	8	30	30	1	69
21年度3年生	65 名	14 △	46 △	17 ▼	3	80
合計	276 名	38	165	140	14	357

(△有意に多い ▼有意に少ない $p<.05$) (「その他」を除外して分析)

有意に多く、「心理支援専門職の役割」が有意に少ない ($p<.05$)、21年度3年生では「HP外観」についても有意に多い ($p<.05$)、という結果が得られた。総じて内容分類と学年との関連はなく、開講年度との関連が強いと言える。

3.3 各カテゴリの具体的内容特徴

大学生が心理支援専門職関連組織のホームページを閲覧した感想（自由記述）について、分類カテゴリのうち「その他」を除く3カテゴリの具体例を表3に示した。

なお、自由記述において、「臨床心理士協会」「公認心理士会」といった名称の誤記などが目立ち、特に複数組織を閲覧している場合いずれに対する感想なのか不明な場合が散見されたため、組織別に記述内容を数値的に整理するのは困難と判断された。そこで、学生自身の記述の中で公認心理師と臨床心理士の比較などが明記されていない限り、心理支援専門職全般に対する感想として見ていくこととした。

各カテゴリの記述内容の特徴を以下にまとめる。

1) ホームページ外観について

38名が外観についての感想を記述していた。「見やすい」「美しい」「わかりやすい」「丁寧に説明されている」など好印象が多く述べられていた。一般の人に

アピールするかどうか疑問という意見も2、3名あったが、全体としては様々な立場の人にわかりやすいページであると感じられている。

2) 組織の活動について

185名が該当した。各ホームページのトップページに掲載されている当該組織の趣旨概要や設立経緯の説明文をほぼそのまま引用している傾向はあるが、心の健康支援や知識普及に関する政策提言や啓発活動、地域連携など社会的な活動も幅広く行われていることを「初めて知り驚いた」「すばらしいと感心した」という感想として述べられていた。特に、一般向けの講演等の企画、会員の資質向上・キャリアアップ・生涯学習のための研修に注目しているものは多かった。

3) 心理支援専門職の役割について

140名が該当する感想を述べていた。ここでも「多様な活動をしているとわかった」という内容が目立った。スクールカウンセラーや病院の心理支援専門職については知っているが、福祉・司法矯正・産業といった職場、子育て支援・高齢者支援・被害者支援などについてはこれまであまり認識されていなかったようである。現代社会において心の問題も多様であるため、心理支援専門職が必要とされていると、重要性が再認識されていた。

心理支援専門職につきたいという学生は、あらため

表3 自由記述の具体例

カテゴリ	記述例
HP外観	「簡単に要点をまとめられているため、知りたい情報をすぐに理解することができた。また、詳しくまとめられているページも設けてあり、深く学びたい人にも軽く興味がある人にも対応しているページだと思った。」(1年) 「美しいホームページでわかりやすかった。心理職ってなんだろうと参考に覗きにきた小中生などに対して職に興味を持ってもらえるようなページが見られなかったのが残念に思えた。」(3年) 「草木や空などの自然をイメージさせるような背景のものが多く感じた。このことは、少しでもホームページを見た人が心理職に対して、親しみを持てるようにされた工夫の一つなのではと考えた。」(3年) 「関係の薄い人にとっては非常に専門的かつ事務的で、このサイトを見て新たに関心を持ってくれる人はあまりいないように感じた。関係者にとっては情報の宝庫で非常に重宝するだろうと思った。」(3年) 「なるためのプロセスを分かりやすく説明していたり、多種多様な情報があったので細かく見れば心理職の世界を知ることができると思った。」(3年)

心理支援専門職とその関連組織に対する大学生の意識

カテゴリ	記述例
組織の活動	「公認心理師が誕生したのが2018年9月と、とても最近なことに驚いた。」(1年) 「資格認定が開始された年からの30年ほどしか経過していないということを再確認した。支援の対象が幅広いがそれぞれの分野に合わせた支援が確立されているので、今後停滞せずに更なる発展を目指すために様々な知見や経験を積んだ若い世代が最も必要な職だと感じる。」(3年) 「公認心理師はできたばかりの国家資格であるため、様々な分野においての活躍を期待されている。また臨床心理士を地盤とした信頼をさらに向上させるとともに、他職種との連携を重視していることがわかった。そのほかには委員会の種類が豊富で驚いた。」(3年) 「様々な分野で社会貢献活動や心理支援などを行っていることが分かり、自分には縁のないものだと思っていたが、我々の生活に接している・関わりを持っているように感じた。」(1年) 「心理支援に多くの種類があるように、組織もそれぞれの支援に対する分野に組織が分かれていることを知り驚いた。ある一つの分野に特化してしまうことは、支援の幅を狭めてしまうことや多職種連携においてその分野以外のことが対応できなくなるので全体的に習得することが良いことだと学んだ。」(3年) 「新型コロナこころの健康相談電話や心理的なガイドラインを掲載していて、対応がしっかりなされているのが素晴らしいなと感じた。」(1年) 「福祉に力を入れていて、思っていたよりも、ボランティア活動のようなことをたくさんしていて意外だと感じた。人を支えるのには初歩的なことからやるのが大事なのかなと考えさせられた。」(1年) 「心理職が市民に向けての活動が重要であること、また市民が臨床的知識を身に付けることが大切であることがわかった。」(3年) 「研究活動を行うことは、専門性を高めるために行われていることがわかった。質の向上を高めるためにいくつも研修が行われているんだなと思った。」(3年) 「心理職同士のコミュニティが広がることで、いろいろな立場で働く方々と意見交換をできる場なのだろうと感じた。」(1年) 「有資格者への教育・研修を行い時代の変化に応じて知識や技能の向上を図り、様々な事業をしていることがわかった。」(3年) 「会員のスキルアップ、キャリアアップ支援と福祉の向上というのがとてもいいなと思った。これによって少しでも質の良いものをクライアントに届けられるといいなと思った。」(3年) 「講座や研修会等のお知らせがページの目立つところに配置されており、自己研鑽の機会を積極的に提供しようとしていると感じた。」(3年) 「資格を有する人が仕事をしていく上でのサポートもしっかりあるのだと分かった。」(3年) 「自分自身で技術を高めることももちろん大切だが、心理職としての先輩などからその経験などを教えてもらうこともとても重要なことなのだなと感じた。またこうした組織があることによって自分が心理職の一員なんだという意識向上の効果や孤独感などが薄れるなどの効果があるため、こうした組織の重要性を改めて感じた。」(3年) 「公認心理師に関する法令等も載っており、人を支援するにあたっての責任感がよくわかった。」(3年)
心理支援専門職の役割	「臨床心理士は5年ごとに資格を更新する義務がありとても厳しく、それだけ専門性が高いのだと改めて認識することが出来た。」(1年) 「資格を取ることは難しいと思った。他人の心理は何を考えているかわからないことが多いため心理職として働いている人はすごい。」(1年) 「大学院を出るとするのは、経済的な負担が大きい。公認心理師はこれからどんどん需要の出てくる職業なのではないかと思う。その分簡単になれてはいけなければならないけれど、多くの人が目指せるようになってほしいのなと思った。」(3年) 「本気で覚悟を持って取り組まないと資格は取れずに中途半端に終わってしまうと思った。」(1年) 「臨床心理士は5年で更新しなければならず、こうして更新し続けることで信頼性を高く保つことができると思った。」(1年) 「なることが出来た後もさらに勉強を続けていくということなのでだんだんとレベルが上がり、より高度な問題も解決できる日が来るのではないかと思った。」(1年) 「スクールカウンセラーは知っていたが、子育て支援や高齢者支援、犯罪被害者等支援など様々な人に対しての支援を行っていることを初めて知った。」(1年) 「公認心理師と臨床心理士の違いはあるのかということが気になったが大きな違いはないということが分かった。どちらも心のケアを行う専門家であり、短い期間で身につけることができない技術を必要としているためだと考えた。」(1年) 「臨床心理士は主に精神病理や重い神経症などを対象にカウンセリングなどを行っており、公認心理師は生きていく上でより健康に人々が暮らすために、比較的健康状態にある人も対象にカウンセリングなどを行っているといった違いがあるのだと考えた。」(1年) 「支援をする対象は幅広い。ということはそれだけ多くの人の力が必要なため、様々な機関や人と連携と協同をしているなと思った。また、支援をしたから終わりではなくそこから分析をして課題を発見して次に向けて反省をしていくの繰り返しだと思った。」(3年)

カテゴリ	記述例
	「どのホームページも地域と繋がりながら支援を行うことを重要視しているように感じた。」(3年) 「助言や援助だけでなく心の健康に関する教育や情報提供を行っている点が、現代社会にとって、とても必要なことだ。」(1年) 「あらゆる年代のクライアントのこころの健康を向上させるために必要な存在だと再認識した。」(1年) 「先人の功績や、授業をしてくださっている先生方のおかげで成り立っている。心理師への期待に応えられるような支援ができるように勉学に励もうと思う。」(3年) 「ほかの職業と比べて、やはりコミュニケーション能力が求められると感じた。」(3年) 「なることがゴールではなく、信頼されている分役割をしっかりと果たす必要があるなと感じた。」(3年) 「公認心理師になりたいと考えているため、試験について知らなかったこともたくさん知ることができてよかった。」(3年)

て頑張らなくてはならないと自覚し、目指してはいないという学生も「身近な存在と感じ」、関心に向けるようになったという感想もあった。資格取得は「簡単ではない」ということも述べられていた。

4 考察

本研究では、心理支援専門職関連組織のホームページを見た大学生276名の感想を分類整理した。ホームページの閲覧は、心理学を学ぶ大学生にとって有益な知識提供かつ関心の増強を図るものとなることが示された。

1年生対象の心理学科入門講義「スタートアップ・セミナー」と3年生対象の「公認心理師の職責」において2年間調査を実施したところ、学年による感想内容の違いは見られず、年度の違いが見られた。新型コロナウイルス感染症対策として遠隔授業が実施された2020年度は、1年生の授業における「心理支援専門職の役割」に関する感想が多く、対面授業が可能となった2021年度では「組織の活動」に関する感想が両授業ともに多いという結果だった。授業形態の違いがこの結果にどのように影響したのかは確認できないが、双方向的な授業において、それまで心理支援の仕事については様々な授業で学んでいても、心理支援専門職の「組織」についての予備知識は乏しかったことから新鮮な情報となったことも考えられる。

新型コロナウイルス感染症の蔓延している時期にあたり、そのための相談支援等の活動紹介に注目し、すばらしいと述べた感想は多かった。また、各組織による心理支援専門職の研修が行われていることは、将来の進路として心理支援専門職を視野に入れている大学生にとっての安心材料になったようである。これらのことから、大学生たちは自分や周りの人たちに心理支援専門職やその関連組織が何を提供してくれるのかという点を重視していると言える。

大学生がホームページ閲覧を通して学んだことは、次のように集約できる。

- 1) 心理支援専門職関連組織の存在と、それらの組

織が人々の心の健康維持増進を目標として社会への貢献活動をしていること、心理支援専門職に対する資質向上のための活動も熱心に行われていることを知ったこと。

- 2) 心理支援専門職の職域の多様性を知り、あらためてその重要性を認識し、関心が高まったこと。関連して、心理支援専門職になることは簡単ではないが、重要な役割を担っていることを再認識できたこと。

心理学科の講義や演習において、既存のホームページを教材として活用することの効果も確認できたと考える。

引用文献

- 森田美弥子（1997）学生相談室イメージと来談の関係．心理臨床学研究15， 406-415
- 緒賀郷志（2004）カウンセリング・イメージに関する研究(1)－学部講義による変化－，岐阜大学教育学部研究報告（人文学部）52， 1-4
- 坂本憲治・千島雄太（2018）カウンセリング・イメージの経年変化－教職課程の大学生を対象として－，カウンセリング研究51， 27-38

Perceptions of Clinical Psychologists among Undergraduate Students : An Analysis of Students' Views on Academic Associations' Websites

MORITA Miyako^{*1}

*1 Designated Professor, Department of Psychology, College of Humanities, Chubu University

Abstract

What are the perceptions of university students regarding professions in mental health? To investigate this question, the author conducted a survey with undergraduate students in their first and third year of study in 2020 and 2021. Participants were asked to explore one or more websites from a selection of eight websites belonging to organizations related to mental health professions. These included professional bodies for Certified Public Psychologists and Certified Clinical Psychologists, associations of educational institutions that train psychologists, related academic associations, and others. A total of 276 responses to the open-ended question were collected over the course of two years. These responses were divided into three broader categories of content: the aesthetics of the website, the activities carried out by the associations, and the roles played by mental health professionals. The findings show that undergraduate students generally perceive the websites as being both easy to navigate and aesthetically pleasing. Respondents also noted that obtaining certification is a challenging task. However, they acknowledge the diversity of professional careers within the mental health sector and their importance in today's society.

Key words

University student, Clinical psychologist, web-site

公認心理師科目「心理実習」受講生の学びと成長に関する研究

－実習前の受講生を対象としたインタビュー調査の分析－

願興寺 礼子^{*1}・堀 匡^{*2}・田中 秀紀^{*2}・森田 美弥子^{*3}

要 旨

本研究の目的は、公認心理師科目「心理実習」受講生8名に対して半構造化面接によるインタビュー調査を行い、実習前の受講生の意識や感情、これまでの授業や事前学習で習得した事柄に対する理解の程度について質的に検討することであった。インタビューを逐語化したデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析した結果、4つのカテゴリー、10のサブカテゴリー、28の概念が得られた。また、概念、サブカテゴリー、カテゴリー間の関係を説明したプロセス図を作成した。受講生は心理実習受講に至る個人的な背景を持ち、実習施設や利用者に対して一部誤った思い込みをしていることが明らかになった。さらには実習施設や利用者に対するアンバランスな理解の在り方が実習先での利用者との関わりへの不安に繋がっている可能性があることが示唆された。これらの結果を踏まえて、実習に出る前の授業や事前学習の在り方について考察を行った。

キーワード

心理実習、受講生の意識と理解度、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1 問題と目的

2015年9月「公認心理師法」が制定・公布され、2017年9月に施行された。これによって、日本において初めて国家資格による心の専門家である「公認心理師」が誕生することになった。公認心理師養成にあたっての学部カリキュラムについては、公認心理師法において25科目が定められている。その中で、公認心理師が業務として行う行為について、適切に実践できる能力を養成することが必要とされ、特に実習・演習の内容については、将来チームワークでの業務を求められる機会が多い現状を踏まえ、質・量ともに充実したものとなるように求められた。学部段階から養成教育が始まり、学部においても外部機関における心理実習が配置されていることなどが、養成カリキュラムが大学院のみに限られるこれまでの臨床心理士養成とは大きく異なる点である。

公認心理師に必要となる25科目の中でも、多くの大学で3年次後期または4年次に配置されている心理実習は、学部における公認心理師養成教育の集大成とも言える科目であり、臨床実践の場においてそれまでの授業で習得した知識を統合し、実際の現場での経験と結びつけることで、公認心理師としての技能や資質を高

めることを目的とする、極めて重要な科目である。しかし、厚生労働省・文部科学省による心理実習の内容は（ア）要支援者へのチームアプローチ、（イ）多職種連携及び地域連携、（ウ）公認心理師としての職業倫理及び法的義務への理解などの指導を受けることと規定されているにすぎず、学部段階でこれらの事柄について具体的にどのレベルまで教育する必要があるのかが明確に規定されていない。より専門的な大学院での養成課程へのスムーズな接続のために、学部段階で実施されるべき具体的な実習指導の在り方を検討することは重要な研究課題であると言える。

これまで心理実習を取り上げた研究はきわめて数が少なく、その内容も実態把握程度に留まっており（伊藤・村瀬・塚崎ら、2001；良原・落合・金坂ら、2010）、実習を通しての実習生自身の心の変容プロセスには目が向けられていない。また、研究のほとんどが大学院における心理実習を対象としている（古田・加藤・森本、2016；伊藤ら、2001など）。学部生を対象とした心理実習の研究としては、学生の発表資料をもとに考察した松原（2004）がある他、実際に行われた実習に関する報告が数本あるのみであり（橋本・江上・福丸、2021；永田・井芹・林ら、2022；櫻井・岩崎・渡邊、

*1 人文学部 心理学科 教授

*2 人文学部 心理学科 准教授

*3 人文学部 心理学科 特任教授

2021など)、今後さらに詳細を検討した研究が積み重ねられていく必要がある。

そこで本研究では、学部教育における心理実習の受講生に対してインタビュー調査を行い、臨床現場の見学や関与を通しての受講生の意識変容と成長のプロセスについて検討し、学部教育における心理実習の受講生の成長を促進する実習教育の在り方を提案することを目指す。本稿はその第一報として、実習前の受講生にインタビュー調査を行った結果について報告する。実習前の受講生の詳細な意識や感情、これまでの授業で学んだ内容や事前学習で調べた各実習施設に関する理解の程度について質的に検討することが、本稿の目的である。

2 方法

2.1 研究協力者と手続き

研究協力者は、研究の趣旨、インタビュー内容や倫理的配慮について説明後、同意が得られた心理実習受講生AからHの8名（男性1名、女性7名）、全員4年生であった。受講生は、保健医療領域の施設として単科の精神科病院ないしは精神科クリニックと総合病院の精神科の2施設、教育領域の施設としては適応指導教室、福祉領域の施設としては児童自立支援施設ないしは養護施設、司法領域の施設としては少年鑑別所ないしは刑務所の、計5施設へ実習に行くことになっていた。保健医療・司法領域の施設では主に見学、教育・福祉領域の施設では利用者との関与を中心とした内容であった。インタビュー調査は、実習の事前学習・事前指導を終え、学外実習に出る前の期間である2021年6月に行った。実習の事前学習・事前指導では、主に自身が実習に行く施設の特徴について調べて発表するとともに、実習担当教員から実習に関する諸注意を受けた。Zoomを使用して1対1による半構造化面接（約60分）を行い、研究協力者の同意に基づき録音し、逐語に起こした。なお、インタビューは、公認心理師資格を持ち、心理実習を担当する4名の教員（著者）が行った。

2.2 調査内容

インタビューの内容は、①心理実習を受講した理由、②将来、公認心理師になることを希望しているか、③今回実習に行く各施設、利用者に対して率直にどのような印象や思いをもっているか、④これまでの授業で学んだことを踏まえて、現時点で心理職一般について、さらには今回実習に行く各施設の心理職についてどのように捉えているか、⑤実習に対して不安に思うこと、⑥実習において期待すること、学びたいこと、⑦心理実習に参加することが自身にとってどのような意味が

あると思うか、⑧現時点で多職種連携や地域連携をどのようなものとして理解しているのかについて尋ねた。

2.3 倫理的配慮

本研究は、中部大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 20210018）。インタビュー実施前に、研究の趣旨、参加は任意であり協力しないことに対する不利益は生じないこと、心理実習の成績には無関係であること、匿名性と守秘義務の約束、質問への回答の拒否や研究協力への中断は可能であること、得られた内容を研究成果として公表する可能性があること、インタビュー調査によって得られたデータは研究終了後に全て破棄することを文書および口頭で説明し、署名をもって同意を得た。

2.4 分析方法

分析に当たっては、実践的質的研究法である木下（2003）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTAと略す）を用いた。M-GTAは人間同士が直接やりとりをする社会的相互作用に関係する人間行動の説明力に優れ、ヒューマンサービスの領域において有効な分析法とされており（木下，2003／2007）、本研究の分析方法として適切だと考えられた。まず始めに、分析焦点者を「公認心理師養成のための大学院課程をもたない大学の学部教育における心理実習を受講する4年生」とし、分析テーマを「心理実習受講に至る経緯とこれまでに習得した臨床現場に関する知識やイメージの状態、及びそれらに基づいた実習を控えた気持ちや実習に関するイメージの形成」と設定した。

2.5 分析の手続き

分析は以下の3ステップで行った。①概念生成：得られたデータから分析テーマと関連する語りを抽出し（具体例）、それが研究協力者にとってどのような意味があるのかを考え概念を生成した。なお、概念の生成にあたっては、木下（2007）による分析ワークシート（概念名、定義、具体例、理論的メモを記述）を使用した。8名全員のデータを分析し、新たな概念が生成されなくなった時点で理論的飽和に達したと判断した。②カテゴリーの作成：①で生成された概念をカード化し、共通する概念をまとめサブカテゴリーを作成した。さらにいくつかのサブカテゴリーをカテゴリーとしてまとめた。③プロセス図・ストーリーラインの作成：カテゴリー間の関係性や影響過程について検討し、プロセス図を作成し、ストーリーラインとして文章化を行った。分析にあたっては、臨床心理学を専門とする大学教員である著者4名で慎重に合議を行って進めた。

3 結果

分析の結果、28の概念、10のサブカテゴリー、4のカテゴリーに集約された（Table1）。以下【 】はカテゴリー、《 》はサブカテゴリー、〔 〕を概念とする。

3.1 データから生成された概念およびカテゴリー

まず、【受講に至る個人的背景】は、《身近な体験からの心理職への興味》と《様々な受講理由》から構成されていた。これまで身近なところに発達障害を抱える友達がいたり、小中学校で関わったスクールカウンセラーにあこがれ、自分もそうなりたいと思うようになったという《身近な体験からの心理職への興味》の高まりから受講に至ったことが示された。また、〔公認心理師資格を取得するための積極的受講〕をしている語りだけでなく、公認心理師の適性が自分にあるのかどうかを見極めるために〔迷いながらの受講〕をしているという語りも得られ、《様々な受講理由》によって受講していることが明らかになった。

次に、【特定の対象者に対して待つイメージ】は、《単科精神病院への異質感と抵抗感》と《子どもへの抵抗感の低さ》で構成されていた。保健医療領域の中でも〔単科精神病院に対する異質感とわからなさ〕が示され、〔結構異質な感じ。訳の分からないって感じの抵抗感に近い〕という語りが得られた。その一方で、利用者が子どもに限定される教育領域や福祉領域の施設の利用者に対しては「発達障害のお子さんが多分いっぱいいるので、明るい雰囲気なんじゃないか。子ども相手だったら、すごく明るくていいというイメージ」「一緒に遊んだりするのが、ちょっと楽しみだなんて・・・」などのポジティブな語りが得られ、〔子どもを支援する実習施設に対する抵抗感の低さ〕や〔実習施設での子どもと遊ぶことへの期待〕として概念化した。

【心理職や実習施設に対するアンバランスな理解】は、《心理職の基本的役割に対する理解度の高さ》《連携に対する断片的な理解》《各実習施設に対する具体性に欠ける理解》で構成された。〔心理職の基本的役割に対するイメージ〕〔心理職として活動することの難しさ〕という概念が生成され、《心理職の基本的役割に対する理解度の高さ》が示された。それに対して、多職種連携やチームアプローチに関しては、〔心理士だけで考えちゃできない支援とか、その人にとって一番有効な支援を見つけるために、いろんな職種で話し合っ。その人を多角的に見て、いい支援を探していくっていう・・・〕という内容の語りがあり、〔連携による相補的・総合的支援のメリットの認識〕はある程度なされていたものの、連携についての具体例を問うと「子どもの障害とか問題を全員が共有して話し合

いをして、とにかく解決すること」などのような内容の語りしか得られず、〔具体例においては情報共有に限定された連携のイメージ〕しか持っていないことが示された。また、漠然と〔多職種連携を実行することは難しそうというイメージ〕が形成されていた。連携に対しては断片的な理解（《連携に対する断片的な理解》）に留まっていることが明らかになった。各実習施設に対しては、〔医療機関に関する受講生独自の漠然としたイメージ〕〔総合病院に対するポジティブなイメージ〕〔福祉施設に対する受講生独自の漠然としたイメージ〕しか持っておらず、また、各領域で働く心理職についても〔領域による心理職の個別性に対する表層的なイメージ・理解〕に留まっていたり、〔メンタルクリニックでは具体的な援助が実施されているというイメージ〕など実状にはそぐわないイメージを持っていることが示され、《各実習施設に対する具体性に欠ける理解》に留まっていることがうかがわれた。

【学びへの期待と不安】は、《現場体験への期待》とともに《実習先での関わりの不安》《実習指導に対する不安》で構成されていた。〔（児童自立支援施設では）児童の年齢の幅があると思うのでそこでの対応の違いというのは気になる〕〔（児童福祉と教育領域の）関連性とか、どこが違うのかということを知りたい〕というように〔実習先ごとの自らの関心と学習意欲〕を示す積極的な語りも聞かれた。また、〔その空気感とか、もちろん仕事の内容とか、患者さん自身のことを全部目で見えて学べる、感じ取るっていうのはすごく期待というか、絶対に勉強になるので、そこはきちんと吸収して帰ろうというのはある〕という語りに見られるように、〔授業では学べない現場体験への期待〕の大きさも示された。〔実習という経験を通じて専門的な技能を実践的に知る〕〔様々な臨床領域での実習経験を通じて視野の拡大〕〔多職種連携を学ぶことへの期待〕という概念も生成され、実習を通して成長したいという期待や意欲が伝わってくる語りも多く聞かれた。その反面、《実習先での関わりの不安》は高く、〔実習先での子どもとの距離感のわからなさ〕〔実習先の利用者に対して不適切な言動をとってしまうかもしれない不安〕が語られ、直接利用者と関わる際の自信のなさや戸惑いが示された。さらに、異質感や抵抗感をもつ〔単科精神病院の利用者との関わり方を学ぶ必要性の認識〕はしているもののそれを克服できるか、また〔福祉施設における利用者のデリケートさへの配慮〕をしなければならないと思っているもののそうできるかどうかについては不安も感じているようであった。多くの学びを得たいものの〔多忙な実習指導者がどれだけ指導してくれるのかについての不安〕についての語りも聞かれた。

Table 1 生成されたカテゴリーと概念および具体例

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名	具体例
受講に至る個人的背景	身近な体験からの心理職への興味	心理職に関心を持つようになったきっかけ	スクールカウンセラーは小学生のときに部屋が開放されていて、休み時間のたびにずっと遊びに行っていて、その先生が好きで、私もそうなりたくなって思ったのが一番で… (C)
		自分自身の体験に基づく将来やりたい心理職としての仕事	今、児童自立支援施設に行ったり、学習支援も経験しているので、なので児童福祉分野に興味があるので、その分野に行きたいです (G)
	様々な受講理由	公認心理師資格を取得するための積極的受講	私は、公認心理師という資格を取りたいので、そのために受講しました (A)
特定の対象者に対して持つイメージ	単科精神病院への異質感と抵抗感	心理職の基本的役割に対するイメージ	自分が大学院に行って公認心理師になるか、それとも諦めるかっていうのを見極めるために、自分がどれだけ適性があるのかの判断材料の一つにしたいなと考えたからです (E)
		異質感とわからなさ	自分が思っているよりも結構異質な感じ。訳のわからないって思った感じの抵抗感に近いです (A) / 自分とは違う、結構離れた世界観とか持っている方がいて、ちょっとだけ異質な空間なのかなというイメージがあります (F)
	子どもへの抵抗感の低さ	子どもを支援する実習施設に対する抵抗感の低さ	発達障害のお子さんが多分いっぱいいるので、明るい雰囲気なんじゃないかなって。どうしても精神科とかって暗いイメージがあるんですけど、子ども相手だったら、すごく明るくていいというイメージ (C)
心理職や実習施設に対するアンバランスな理解	心理職の基本的役割に対する理解度の高さ	心理職として活動することの難しさ	一緒に関わって遊んだりするのが、ちょっと楽しみなって… (A)
		聴いていく中で本人に気付かせる、自分で見つけさせる、それが大事なんだということを学んだ (H) / 患者さんの本来もっている力を引き出す人 (D)	
		いろんな領域に関わりながら仕事をしていくことも多いと思うから、本当にいろんな分野の知識も必要だし、今は難しいなと思っている精神 (科) とかも避けて通れない (A)	
	連携に対する断片的な理解	連携による相補的・総合的支援のメリットの認識	心士士だけで考えちゃできない支援とか、その人にとって一番有効な支援を見つけるために、いろんな職種で話合ってる。その人を多角的に見て、いい支援を探していくっていう… (F)
		具体例においては情報共有に限定された連携のイメージ	子どもの障害とか問題を全員が共有して話し合いをして、とにかく解決すること。いろいろシェアとかして、そういうふうにいるいるやっていると… (C)
		多職種連携を実行することは難しそうというイメージ	人数がいればいるほど大変なことも、たぶん連携とかは難しいところがあると思う (G)
	各実習施設に対する具体性に欠ける理解	医療機関に関する受講生独自の漠然としたイメージ	〇〇大学病院、大きい病院に行くので、結構重篤、症状が重い人が利用されているのかって思っています (F) / 単科精神病院はお年寄りのイメージがあります。成人している人たちで、ちょっと重たいイメージ (D)
		領域による心理職の個性に対する表層的なイメージ・理解	医療領域の心士士は基本的にカウンセリングすることが多くて、医者と連携して、一緒に治療していくんじゃないかな (E) / 教育領域では、遊ぶっていう印象が強いので、子どもと走り回ったりする学童の指導員みたいなイメージが強く、心理療法とか実施しているイメージはない (F)
		総合病院に対するポジティブなイメージ	精神病院よりも、なんとなくあったかい雰囲気はあるんじゃないかな (A)
		福祉施設に対する受講生独自の漠然としたイメージ	学園と言うだけあって、アットホームな印象はあります (H) / 明るい、和やかなイメージ…子どもたちを刺激しないように気を使ったり、工夫したりしている所なのかなというイメージ (F)
学びへの期待と不安	現場体験への期待	メンタルクリニックでは具体的な援助が実施されているというイメージ	検査とかもちろんやると思うんですけど、具体的な支援をしていくことの方が重きを置いているのかなって (C) / きちんとした医療というか支援を求めて来ている方がきつというので、ちゃんとしなきゃああって (D)
		実習先ごとの自らの関心と学習意欲	〇〇学園は児童の数が多いし、年齢の幅が結構あると思うのでそこでの対応の考え方とか違いとかというのは気になる (G) / 不登校の結果、非行して自立支援施設に来たとか、(児童福祉と教育領域の) 関連はあると思う。関連性とか、どこが違うのかというのを知りたい (G)
		授業では学べない現場体験への期待	授業とかでいっぱい話は聞いてきたんですけど、実際に現場に行くと見る患者さん、そこで働いている人も、施設自体も、きちんと見ることが初めてなので、その空気感とか、もちろん仕事の内容とか、患者さん自身のこと全部、目で見て学べる、感じ取るっていうのはすごく期待というか、絶対勉強になるので、そこはきちんと吸収して帰ろうというのがあります (D)
	実習先での関わりへの不安	実習という経験を通じて専門的な技能 (知識・態度・判断・マナー) を実践的に知る	将来、私はスクールカウンセラーになりたいと思っているので、心理職として子どもの接し方を学ぶことができると思う…予行演習みたいなことができるのかなと (C) / 自分にまだ足りないところや、成長すべきところや、今自分がこんなことやってよかったんだとか、メリットとかデメリットとかも知っていたらいいなって思っています (E)
		様々な臨床領域での実習経験を通しての視野の拡大	いろいろ見ること、心理士としての見方もそうだし、自分の中での価値観とかも変わるように思うので…自分の成長の糧になる (G) / 将来のイメージは児童心理司かなって、ぼやっとしかできていないので。そのイメージが広がるのは、すごい期待しています (F)
		多職種連携を学ぶことへの期待	連携が、その人たちの立場によって何がほしいのかが違うなって感じていて、そのところをどうやって調節したり、連携しているのかな (E)
		実習先での子どもとの距離感のわからなさ	(子どもと) 遊ぶときにどれぐらい手加減をしたらいいのか…本気で遊びすぎても大人げなくてよくないと思うし… (A) / けんかが起きた時、どうやって止めればいいのか (F)
		実習先の利用者に対して不適切な言動をとってしまうかもしれない不安	(医療領域で) 私の不安は、患者さんとか施設の利用者とかとうまくしゃべれるかなって (F) / 皆さん何か事情があってそこにいると思うので、考えなしに言動を起こしては絶対いけないなって思いますね。軽はずみな一言とか態度が、すごく大きなことに繋がっちゃう可能性があるし、誰かを傷つける可能性もあるし… (D)
		単科精神病院の利用者との関わり方を学ぶ必要性的認識	実習とかで (単科精神病院の利用者を) 受け入れづらいなって感覚はありつつも、関わっていかないといけないから、うまく克服していけるんじゃないかなと思います (A) / 重い方と接するときの気を付け方とか…現場見て体験して、支援の仕方を学べればいいかなって思っています (B)
		福祉施設における利用者のデリケートさへの配慮	親に愛されないというか、親とうまくいっていない子たちが来るころだと思ってるので、デリケートかなと…気を付けたいなって思います (D)
		各実習施設における利用者への関わり方についての関心	〇〇センターは…すごく大きいところで…いろんなところに対応できるかもしれないけど、患者さんとの関わりはどこまで深くできているんだろうという疑問はあります (H)
実習指導に対する不安	実習指導に対する不安	多忙な実習指導者がどれだけ指導してくれるのかについての不安	忙しい中で教えてもらうという状況なので、どこまで聞きたいことだったとかを覚えてもらえるのかな… (H)

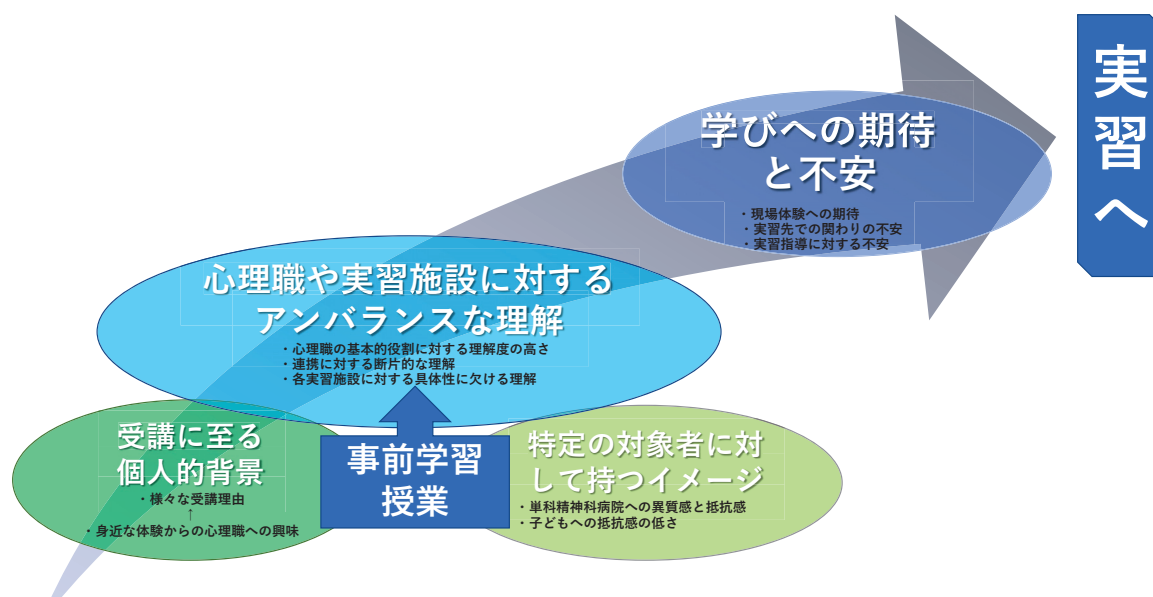


Fig.1 「心理実習」受講から学外実習までのプロセス

3.2 ストーリーライン

以上の分析から得られた概念とカテゴリーから、心理実習の受講に至る経緯から外部施設での実習を前にした時点での実習に関するイメージや気持ちの在り方について、以下のようなストーリーラインとプロセス図（Fig.1）を作成した。

心理実習を受講する理由は受講生によって異なり、《身近な体験からの心理職への興味》やその他《様々な受講理由》によって受講しており、【受講に至る個人的背景】をもっている。実習を前にして実習施設の【特定の対象者に対して持つイメージ】は、保健医療領域の中でも《単科精神科病院への異質感と抵抗感》を強く有している一方で、利用者が子どもに限定される教育領域や福祉領域の施設の利用者に対しては《子どもへの抵抗感の低さ》があり、ポジティブなイメージを有している。また、これまでの事前学習や公認心理師科目の授業により《心理職の基本的役割に対する理解度の高さ》は認められたが、その一方で多職種連携・チームアプローチや各実習施設に関する知識に関しては、《連携に対する断片的な理解》、《各実習施設に対する具体性に欠ける理解》に留まり、【心理職や実習施設に対するアンバランスな理解】をしている。実習を前にしての気持ちとしては、《現場体験への期待》《実習先での関わりの不安》《実習指導に対する不安》など実習における【学びへの期待と不安】の両面が示された。

4 考察

4.1 受講生の個性

心理実習の受講生は、《様々な受講理由》によって受講していることが明らかになった。〔公認心理師資

格を取得するための積極的受講〕をしている者から、公認心理師になりたい気持ちはあるものの果たして自分に適性があるのかどうか自信がなくそれを見極めるために受講している者、また公認心理師取得を目指す者の中には今すぐ公認心理師になるわけではないが将来にその可能性を残しておくために受講している者など様々であった。心理職に関心をもつようになったきっかけは、身近にいた発達障害の友達や小中学校時代に出会ったスクールカウンセラーとの出会いというようなきわめて《身近な体験からの心理職への興味》によるものであった。そうした個人的体験こそが、心理臨床に対する原体験となっている可能性が高く、受講生の心理職や心理臨床に対するイメージに大きな影響を与えていることが推測される。受講生は【受講に至る個人的背景】や様々な受講目的をもち、受講意欲や思いも様でないことを認識して、ひとり一人の受講生に合せた丁寧な指導を行っていく必要がある。

4.2 誤った思い込みへの気づき

多くの受講生が、保健医療領域では《単科精神科病院への異質感と抵抗感》といったネガティブなイメージを、それに対して教育領域や福祉領域においては〔子どもを支援する実習施設に対する抵抗感の低さ〕〔実習施設での子どもと遊ぶことへの期待〕といった明るくポジティブなイメージを持っていることが示された。松原（2004）は、実習施設に対する偏った予備知識が偏見に繋がることを指摘しているが、本研究においてもそれまでの公認心理師に関わる授業や事前学習において得た知識が十分とは言えず、個人的に見聞きした情報や一般に流布されているイメージの影響を受け特定の領域の施設や利用者に対して一部誤った思い込み

をしていることが明らかになった。こうした誤った思い込みはそれまでの授業や事前学習によって払拭されていることが理想であるが、一度形成された思い込みは、実体験を伴わない座学のみにおいては変化しにくい部分があると考えられる。したがって、実習の事前学習において大切なことは、それぞれの領域の施設や利用者について実習生が現在どのような理解やイメージを持っているのかを自覚してもらうことであると考えられる。どのような誤った思い込みであれ、実習に臨む時点で自身がどのような理解やイメージを持っているかを自覚しておくことが重要であり、それが学外実習体験を経てどのように変化していったのかを振り返ってもらうことが、体験ベースの学習を行う実習の核となる学びであると考えられる。そしてこのことは、受講生の自己理解や成長につながりうる学外実習の大きな意義だと考えられる。

4.3 受講生の理解度と学びへの不安との関連

《心理職の基本的役割に対する理解度の高さ》や「連携による相補的・総合的支援のメリットの認識」などが認められ、これらは、これまでの授業等で学んだ内容が一般的な知識として定着している部分であると考えられる。しかし、具体的な多職種連携やチームアプローチの在り方や各実習施設、領域による心理職の個性性の理解は非常に断片的で表層的な理解に留まっていた。このような表層的な理解に留まっている部分は、先述のように個人的な体験や思い込みをベースにして偏った理解がなされているところもあり、総じて【心理職や実習施設に対するアンバランスな理解】をしていると言える。これは、これまでの座学中心の授業や事前学習において心理職や実習施設、連携についての一般的理解は得られているものの、より具体的、実際のイメージを描くに至っていないことの証左であると考えられる。つまり、理解が曖昧なままで、腑に落ちる理解に達していないのではないかと考えられる。そして、こうした曖昧な理解が利用者との《実習施設での関わり方の不安》に繋がっている可能性が推察される。初めて行く施設、そこでの利用者との関わりに対していくらかの不安や戸惑いが生じるのは当然であるが、それが大きくなりすぎて利用者とのせっかくの関わり方を逃したり活かし切れなくなってしまうようなことが起きないように留意する必要がある。利用者との関わりに対する不安以外にも、受講生は実習中に想像以上に多職種連携の複雑さや実際の心理職の業務の奥深さに直面し、通常の学生生活とは異なったストレスに直面する可能性があるとの指摘がなされている（永田・林，2022）。こうした指摘からも、学外実習に出る前に受講生のもつ利用者との関わりに対

する不安や戸惑いをできるだけ小さくしておくことが求められる。公認心理師科目の授業や事前学習では、より具体的なイメージが形成されるように、実体験に近い形で利用者や実習施設に関する知識が習得できるよう工夫をする必要がある。心理実習の事前学習においては、実習に行く施設についてのみ調べ学習を行うのではなく、領域全体やそこで求められる心理職の役割について具体的な事例を元に学ぶ学習を導入することなどが効果的だと考えられる。授業や事前学習において、具体的にどのような内容や指導を展開していくのかについては、今後さらに検討していきたい。

4.4 社会人としてのマナーの必要性

今回のインタビュー調査において、社会人としてのマナーの必要性について言及した受講生は一人もいなかった。しかし、多くの実習先で真っ先に問題視されるのが、社会人としての最低限の礼儀や立ち振る舞いに関することである。今回言及がなかったということは、心理の専門職である前に社会人としてどうあるべきかという基本的なマナーの大切さに気付いていない可能性が考えられる。学外実習前に、社会人としての基本的なマナーについて、繰り返しきめ細かに指導し、学生に意識付けをしていく必要がある。

5 まとめと今後の課題

公認心理師科目心理実習の受講生に対して、学外実習に行く直前にインタビュー調査を行い、その結果を報告した。心理実習開講初年度ということもあり、教員側も手探り状態であったが、本研究により、学外実習前の受講生の現状と課題が明確になった。受講に至る個人的な背景があり、実習施設や利用者への誤った思い込みをしていることが明らかになった。また、アンバランスな理解の在り方が実習先での利用者との関わりへの不安に繋がっている可能性があることが示唆された。本研究結果を踏まえて、さらには他大学の実践例も参考にしながら検討を重ね、公認心理師科目の授業や実習の事前学習の効果的な在り方を今後も考えていく必要がある。

文献

- 古田雅明・加藤佑昌・森本麻穂（2021）. 医療領域における臨床心理実習の多面的評価方法に関する研究 人間生活文化研究, 26, 31-36.
- 橋本陽介・江上園子・福丸由佳（2021）. ブレンディッドラーニングによる心理実習の試み——学部における公認心理師養成課程での取り組み—— 白梅学園大学・短期大学情報教育研究, 24, 45-50.
- 伊藤直文・村瀬嘉代子・塚崎百合子・片岡玲子・奥村

- 茉莉子・佐保紀子・吉野美代（2001）. 心理臨床実習の現状と課題——学外臨床実習に関する現状調査—— 心理臨床学研究, 19, 47-59.
- 木下康仁（2003）. グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い—— 弘文堂
- 木下康仁（2007）. ライブ講義M-GTA 実践的質的研究法——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—— 弘文堂
- 松原由枝（2004）. 臨床心理学実習が学生に及ぼした成長要因 川村学園女子大学研究紀要, 15, 43-54.
- 永田忍・林秀樹（2022）. 公認心理師志望学生の心理実習へのモチベーションに関する研究 ——学部学生の実習での体験に関する調査を通して—— 就実教育実践研究, 15, 1-10.
- 永田忍・井芹聖文・林秀樹・堀田裕司・石原みちる（2022）. 公認心理師養成大学における「心理実習」導入初年度の取り組み 就実大学大学院教育学研究科紀要, 7, 29-44.
- 櫻井由美子・岩崎眞和・渡邊孝憲（2021）. 「心理実習」の授業のあり方について 茨城キリスト教大学紀要(社会科学), 55, 107-116.
- 良原誠崇・落合美貴子・金坂弥起・松木繁・山中寛（2010）. 臨床心理実習の実態と実習効果の促進に関する一考察——大学院と臨床心理士のアンケート調査から—— 心理臨床学研究, 28, 595-606.

**The Study about the Process of Learning and Growth of Students
who took the Undergraduate Certified Public Psychologist
Course "Practical Training in Psychology" :
Analysis of Interview Surveys Targeting Students Before Practical Training**

GANKOJI Reiko^{*1}, HORI Masashi^{*2}, TANAKA Hidenori^{*2} and MORITA Miyako^{*3}

*1 Professor, Department of Psychology, College of Humanities, Chubu University

*2 Associate Professor, Department of Psychology, College of Humanities, Chubu University

*3 Designated Professor, Department of Psychology, College of Humanities, Chubu University

Abstract

The purpose of this study was to qualitatively clarify students' consciousness and emotions before the practical training and their understanding of what they had acquired in previous classes and pre-study by conducting interviews with eight students who attend the "Practical Training in Psychology" subject of the Certified Public Psychologist.

As a result of analyzing the verbatim interview content using the modified grounded theory approach (M-GTA), 4 categories, 10 subcategories, and 28 concepts were obtained. In addition, a process diagram was created to explain the relationship between categories, subcategories, and concepts.

It became clear that the students who took the psychological training had the personal background and had a false belief against the training facilities and users. Furthermore, it was suggested that a biased understanding of the training facilities and users may be related to anxiety about how to interact with users.

Based on these results, we considered the ideal way of classes and pre-study before going to practical training.

Key words

Practical Training in Psychology, students' consciousness and understanding,
modified grounded theory approach

共生社会の実現に向けた保育士・教員を目指す大学生に求められる学び — 学生の声からインクルーシブ保育・教育を担う保育士・教員養成の課題を考える —

伊藤 佐奈美^{*1}・本多 祐子^{*2}

要 旨

日本では、共生社会の実現を目指し、「日本型インクルーシブ教育」が実施されている。本研究では、その中で育ってきた保育士・教員養成課程の学生に必要な学びを、共生社会の実現の視点から明らかにすることを目的にし、特別支援教育ゼミの学生を対象とした調査を行った。調査結果からは、子供時代から身近な関係で障害のある子供と過ごした体験が、特別支援教育への関心につながっていることや、幼少期から障害のある子供と障害のない子供が「同じ場で共に学ぶ」必要性を認識していることが示された。また、「日本型インクルーシブ教育」の肯定と共に、国連が指摘する分離教育の課題や、日本に支配的な「障害」観に対する課題意識の低さが捉えられた。共生社会の実現に向けて、保育士・教員を目指す学生に必要な学びは、現行の特別支援教育の専門性や障害の「社会（人権）モデル」に限らない。学生たちが公共倫理に向かうには日本の歴史を支配してきた「共生」を阻む価値、「障害」観、「発達」観、「専門性」と人権保障の在り方などを、自明視している価値と共に考え、議論することにあることを言及した。

キーワード

保育士・教員養成、インクルーシブ保育・教育、分離教育、共生社会、障害観

1 研究の背景

1.1 研究の背景・課題

2006年に障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約とする）が国連にて採択後、日本では、学校教育法が改正され（2006年）、特別支援教育の本格的実施が図られてきた。その後も、障害者基本法の改正（2011年）、障害者総合支援法の成立（2012年）、障害者差別解消法の成立および障害者雇用促進法の改正（2013年）などが進められ、障害者権利条約に批准（2014年）後の2016年には障害者差別解消法も施行され（2021年改正）、各機関等によっても法に基づいた対応が図られている。学校では、「同じ場で共に学ぶこと」の追求とともに、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒の自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みや小・中学校における連続性のある「多様な学びの場」の必要性から、その整備が図られてきた。しかし、特別支援教育は、主に小・中学校を中心に捉えられ、幼児期及び小学校への移行期の連携した支援の必要性は認識されているものの、保育・幼児教育場面における取り組みや研究はまだ少ない。

一方、国連は、障害者権利条約についての日本の取り組み状況を審査し、2022年9月に懸念事項や勧告等を公表した。その内容の一部は次の通りである。「懸念」として、

- ・障害者資格・認定制度を含む、法律、規制、実践にわたる障害の医学モデルの永続化
- ・障害のある子供たちの分離された特別教育の存続
- ・医療に基づく評価による障害のある子供たちの通常教育環境へのアクセスの難しさや、特別支援教育クラス

の存在などを示している。さらに「勧告」として、障害者資格・認定制度を含む障害に関する医学モデルの要素を排除するために法律および規則の見直しを求めている。また、分離された特別な教育をやめる目的で、教育に関する国家政策、法律、行政上の取り決めの中で、インクルーシブ教育を受ける権利の認識や十分な予算等で質の高いインクルーシブ教育に関する国家行動計画を採択することなどを求めている。その他、障害者の人権モデルについての認識を高めることや、精神保健医療を一般医療から分離する制度を解体するために必要な立法措置および政策措置を採用することなども求

*1 現代教育学部 現代教育学科 教授

*2 現代教育学部 非常勤講師

めている (United Nations, 2022)。

この課題に関して、日本では議論が重ねられている過程にあるが、障害の「社会モデル (人権モデル)」に立脚している障害者権利条約の考え方からのこの指摘は、日本の社会・教育構造の支配的価値を揺るがすものであり、自明視されてきた「医学モデル (個人モデル)」からの脱構築は安易ではない。しかし、今後、保育・教育領域で追究していくべき課題であり、筆者らは、保育士・教員養成課程の教育においても、学生の課題意識を醸成していくことが必要と考え、この課題に着眼した。

日本の特別支援教育の背景には、障害のある子供の就学猶予・免除や、障害種と程度によって就学先が決められていた学校制度の歴史がある (栗田, 2015)。2007年に特殊教育から特別支援教育に名前が変わっても、障害のある児童生徒は特別な場で特別な処遇を受けることが望ましいとされ、障害者権利条約の批准後も、別学体制を解体する動きはないまま、特別支援教育をおおむね正当化される形での「日本型インクルーシブ教育」が指向されてきた (堀家, 2018)。野口 (2020) は、先行研究から「インクルーシブ教育」が、各国・地域の実情に応じて方向性も方法も多岐である現状を踏まえた、日本の条件にかなう日本らしいものとして構築してきた、特別支援教育を含む教育 (連続した学びの場) を「日本型インクルーシブ教育」とし、特別支援教育を通常学校で包摂する教育を「フル・インクルーシブ教育」として、前者の課題や後者の実現の困難性、その克服に向かうための論を展開している。

文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」(2012) で「特別支援教育」とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」とされる。ここでは、総合的な観点からの就学支援、合理的配慮およびその基礎となる環境整備、通常学校の通常学級、通常学校の特別支援学級及び通級、特別支援学校といった多様な学びの場の準備、特別支援教育充実のための専門性強化などについて提言されている。すなわち、現行の特別支援教育は、生活や学習上の困難さを改善又は克服することを目的にした、教育的ニーズの把握に基づく指導・支援であり、障害者権利条約が目指す、人権及び基本的自由の平等な享有や固有の尊厳の尊重の促進とは目的が異なる。

国連の指摘にある通り、日本の障害関連制度や教育制度の背景には、障害の「医学モデル」の「障害」観

が支配的であるが、「障害」は、「社会モデル」の他にも、実存的次元、文化的次元などからも捉えられる。時間軸や状況によっても、自他・社会の価値の次元や実存的次元でも変化する、発展する概念である。その中でWHO (世界保健機関) は、専門家間の共通言語として「ICF (国際生活機能分類)」を示した。これは、「疾病の結果 (帰結)」の分類であったICIDH (国際障害分類) からの改訂版として、健康状況と関連状況を記述する統一的で標準的な言語と概念的枠組として、「健康の構成要素」の分類である (障害者福祉研究会, 2002)。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編の「障害の捉え方と自立活動」の項においてもICFの障害観が挙げられている (文部科学省, 2018)。

保育士・教員を目指す学生が、障害のある子供の支援に向けて、共通言語としてのICFの考え方を理解しておく必要はあるが、障害者権利条約が目指す共生社会の実現に向けては「日本型インクルーシブ教育」の課題を認識しておく必要性も高く、その理解には、「社会モデル」の理解が不可欠となる。したがって、次節において、「障害」観の視点から、本稿で着眼した「日本型インクルーシブ教育」の課題を明らかにしておく。

1.2 「障害」観と「日本型インクルーシブ教育」の課題

障害者権利条約は、障害者を治療や保護の「客体」ではなく人権の「主体」として捉える障害者観に基づいており (川島・東, 2012)、ICFとは目的も「障害」観も異なる。しかし、ICFは、条約が目的とする障害者の平等な社会参加の実現に向けて、多様な視点と中立性の両者を提供しているともされる。

障害者権利条約での障害者は、専門家の「支援の対象」「保護される人」等ではなく、障害のある人が、基本的人権を享有する主体的な存在として、障害のない人と同等にあらゆる場面に参加する権利 (権利において「平等」) があるとの考え方が根幹にある。したがって、「社会モデル」では、「障害のある人のことを考慮せずに形成され営まれている社会システム全体が「障害 (社会的不利)」を作っている」、「多数派に便利のように作られた社会に障害 (社会的障壁) がある」と考えられ、社会全体の共同責任が認識される。ここで「社会的障壁」とは、「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう (障害者基本法・障害者差別解消法)」。

そして「合理的配慮」は、「社会的障壁」を「除去」する手段としての「変更・調整」であり、「支援の対象」である

少数派を多数派へ適応できるようにするための支援ではない。

川島（2013）は、英国社会モデルでの「障害：disability」では社会障壁と障壁を原因に生じた不利を意味し、米国社会モデルではimpairment（機能障害）と社会障壁との相互作用で生まれる不利を「障害」とするが、いずれも生物医学的次元ではなく社会政治的次元に関する問題が重視されるとしている。そして、impairmentが社会的構成物であるとの理解を前提に、当事者の不利：disabilityをいかに削減できるかとの観点から「障害：impairment」を法的に定義する方が探られるべきとしている。

一方、ICFは、「生きること」のプラス面と要素間の相互作用が重視され、「障害：disability」は生活機能（心身機能・活動・参加）の否定的側面、すなわち「機能障害（構造障害を含む、以下同じ）：impairment」「活動制限：activity limitations」「参加制約：participation restrictions」の包括用語とされる。ICFにおける「障害」は、人と物的・社会的環境との相互関係の結果生じる多次元の現象で、健康状況や機能障害の結果であると同程度に環境上の阻害因子の結果として生じるとの考えに基づき、疾病については中立的な立場をとり、権利擁護と社会変化への貢献が図られる。また、個人は単に機能障害、活動制限、参加制約だけに還元されたり特徴づけられたりしてはならないことが強調され、人を健康状態や障害を意味する用語で呼ぶことを避け、中立的な言葉が一貫して用いられる（例：「知的障害者」→「学習活動制限のある人」）（障害者福祉研究会，2002）。

日本では、2011年の障害者基本法の改正において、ICFの障害観や障害者権利条約の考え方が考慮された障害者の定義に改訂された。発達障害者支援法改正（2016年）時には「発達障害者」の定義に「社会的障壁」が追加され、障害者差別解消法施行（2016年）等、「社会モデル」の普及が徐々に図られた。しかし、諸制度活用の根拠の多くに診断書が活用され、疾患や機能障害の種類や程度でサービスが決められたり、発達障害者支援において認知機能評価が重視されたりする現状などから、日本では、依然「障害」は「医学モデル」が支配的と思われる。佐藤（2023）は、障害の社会モデルというタームは、福祉行政の担当者や障害をもつ当事者、支援機関の関係者など、障害者に関わる人々の中の、そのまたごく限られた範囲において、（時に曲解や誤解を含みながら、曖昧かつ恣意的に）理解されただけのように思われるとしている。合理的配慮の法制化以降、専門家による機能障害のアセスメントを経て必要な配慮が決定される組織的取り組みが、医学モデルへ逆行させていることも課題視されている

（星加，2018）。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、就学先決定に当たって踏まえるべき点として、「障害の状態、本人の教育的ニーズ」が置かれている。これに関して堀（2018）は、「教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見」が列挙されている点から、能力主義と専門家主導の医学モデルが強化されたもので、現行のシステムは、「可能な限り普通学級での教育を保障する」という共生原理が欠落していること、障害と「特別な教育的ニーズ」を基準に階層化された分離教育システムであるとしている。国連は、日本のこうした現状を課題視し、人権の次元から「障害」を捉え直すことを求めているのである。

野口（2020）によると、ICFでは、Sen, Amartyaの潜在能力（ケイパビリティ：人がなし得る可能性、ありえる状態の機会の可能性）の開発を重視する思想（Sen, 1992）に基づかれている。さらに、野口は、ICFやSenとNussbaumの理論を整理し、ICFは、障害者のエンパワーメント、自主性、ケイパビリティ・アプローチのエイジェンシー（主体性）のような要素の含意は薄いこと、フル・インクルーシブ教育が実現されている環境では普遍的な可能性を含意するものの、分離という社会的障壁や抑圧に的確に応答していないことを指摘している。説明の詳細は割愛するが、野口は、特別支援教育に支配的な「発達保障論」が目的化され、新たな序列を生み、幸福の実現を保障する視点に欠けていることを指摘する。そして、「ケイパビリティ・アプローチ」は、個人モデルと社会モデルの二項対立的側面を克服できる、教育的側面から支援の必要な子供への機能と全般的なケイパビリティの達成との視点から具体的な支援や配慮につながる結果指向の理論であるとして、フル・インクルーシブ教育の文脈から捉えると優位性があると述べている。

このように、「日本型インクルーシブ教育」の課題に向き合うには、「社会モデル」の理解のみでも十分とはいえず、「日本型インクルーシブ教育」に至る歴史や、それを支配してきた社会の価値の次元での問い直しが求められる。

2 研究の方法と目的

2.1 研究の目的

日本の社会、特別支援教育の歴史の背後には、優生思想に基づく能力観・発達観があることは否めないが、それが自明視される中で子供時代を送ってきた学生たちが、これに気づく機会は得難いことや、多様な個性をもつ者が同じ場で共に学び合うという体験に乏しいことが想定される。しかし、未来の共生社会を共創す

る子供たちを保育・教育する立場にある学生こそが、国連の指摘の真意を理解し、分離教育の環境で学ぶ意味を振り返り、未来の共生社会の形成者を育成するための新たな価値創造をなし得る可能性を秘めていると考えられるのではないだろうか。

こうした可能性に着眼した筆者らは、分離教育の歴史を残した「日本型インクルーシブ教育」時代に学び育ってきた保育・教育を学ぶ学生にとっての、共生社会に向けた価値転換に向けての学びの必要性や課題を、学生たちと共に考究していきたいと考えた。本研究では、その端緒として、学生たちの率直な考えや発想を捉えると共に、それらの声の意味や可能性の考察を図るものである。研究を進めるに当たり、調査項目の理解ができ、また特別支援教育の現状や今後の課題についての考えをもつことができると考え、特別支援教育ゼミに所属する学生に調査協力を得ることにした。

本研究では、未来社会を共創する子供たちを保育・教育する立場にある、「日本型インクルーシブ教育」の環境で育ってきた学生に必要な学びの追究に向けて、学生が共生社会の実現の視点から捉える課題を明らかにすることを目的とする。

2.2 研究方法

特別支援教育に関心の高い、「日本型インクルーシブ教育」の環境で育ってきた学生の意識を捉えるため、選択式および自由記述による質問紙調査を実施した。

倫理的配慮として、調査実施前に、研究の趣旨説明を行い、調査の回答を分析する際には個人が特定されないデータとして扱うこと、公表時には個人が特定される表現はしないこと、回答は成績評価に関係しないことを説明し、承諾が得られた者のみに回答を依頼した。

○調査対象者：特別支援教育ゼミを受講する学生のうち、協力が得られた学部3年生、または4年生の学生 31名

○調査時期：2023年5月

○調査内容：資料1に示す質問項目に沿って、以下の内容についての回答を依頼した。

- ・特別支援教育に関心をもったきっかけ・関心につながった子供時代の出来事
- ・分離教育で学ぶ環境を変える必要性の認識の程度およびその理由
- ・幼少期からの交流保育や交流教育の必要性の認識の程度およびその理由
- ・幼少期から同じ場で学ぶ必要性の認識の程度および、その理由
- ・同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難と考える事柄

- ・保育士や教員を目指す学生が、学んだり考えたりする必要があると考える内容

- ・一般の学生が学ぶ必要性・関心についての捉え方

○分析方法：質問文の内容に対し、その必要性を感じる程度を5段階で尋ねた項目および複数回答可とした選択肢に回答を求めた項目の結果は、段階毎に回答した人数を単純集計し、割合を求めた。自由記述を求めた項目については、データの類似性からカテゴリー化した。その分類方法や命名については、研究者間で協議して導き出した。本文の中で、自由記述内容をカテゴリー化したカテゴリー名は【 】, 回答例は〈 〉で表記している。

3 調査結果

3.1 特別支援教育に関心をもったきっかけ・関心につながった子供時代の出来事

自由記述式の回答をカテゴリー化した結果、【障害のある家族・親戚の存在】【子供時代の障害のある友人の存在】【障害のある人に関わる家族からの関心】【入学前の交流教育やボランティアの体験からの関心】【特別支援教育に関する学びの必要性の認識や関心】【大学入学後の学外活動で障害のある児童と関わった体験からの関心】【その他】のカテゴリーが得られた。【その他】には、〈大学の授業を受けて〉〈大学に入ってから、なんとなく〉〈新聞記事〉といった回答があった。

なお、約半数の回答が、【障害のある家族・親戚の存在】または【子供時代の、障害のある友人の存在】に分類された。これらの回答例には、身近な障害のある他者の〈楽しんでいる様子や笑顔が見られると、自分のことのように嬉しく感じられ、障害のある子の笑顔を増やしたいと思った〉〈支援をしたいと思った。まわりに知識をもっている人が少ないので役に立ちたい〉〈うまくコミュニケーションがとれなかったことから「なぜだろう、どうすれば良いのだろう」と思うようになった〉〈彼らが何を望んでいるのかに興味をもった〉〈学校での生活のしづらさ・家族の苦勞に接して、誰もが学びやすい環境にできたらと関心をもつようになった〉〈学校で適切な指導が受けられなかったことと、それにより家庭環境が困難だったこと〉〈一緒に生活をしていく中で関心をもった〉などがあった。

【入学前の交流教育やボランティア体験からの関心】の回答例には、〈支援が必要な人が多い事実を知り、自分にできること・関われることは何かを考えるようになった〉、【特別支援教育に関する学びの必要性の認識や関心】の回答例には、〈通常学級に在籍する児童の支援ができるようになるため〉〈通常学級での

発達障害等の支援について学びたいと考えた〉、【大学入学後の学外活動で障害のある児童と関わった体験からの関心】には、〈接し方や障害について興味をもった〉などがあった。

3.2 分離教育で学ぶ環境を変える必要性の認識

障害のある子供が通級指導教室・特別支援学級・特別支援学校で学んでいる環境を変える必要性を感じる程度について、「高い」を5、「低い」を1とした5段階で回答を求めた結果は、「5」は9.7%、「4」が41.9%、「3」が29.0%、「2」が9.7%、「1」が9.7%であった（図1）。

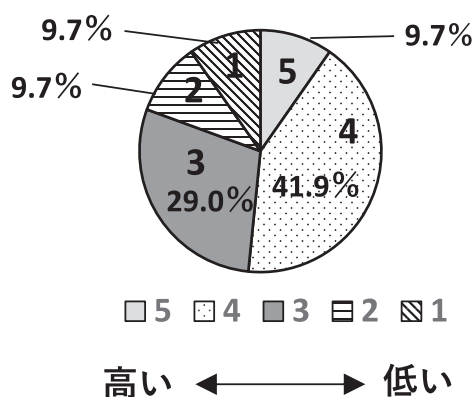


図1 分離教育の環境を変える必要性の認識の程度

また、必要性を感じる程度を選択した理由の自由記述内容をカテゴリー化した結果は次の通りである。なお、カテゴリー化は、選択した程度ごとに行ったのではなく、記述内容に基づいて行ったため、選択した段階が異なる類似回答が、同じカテゴリーに分類されている場合がある（3.2、3.3においても同じ）。

必要性の程度が「5」または「4」である理由が、【その子に適した支援の必要性】【誰もが同じ場で学ぶ必要性、垣根をなくす必要性】【交流の必要性・交流機会を増やす必要性】に分類された。必要性の程度を「4」～「1」と選択した理由が【個々の状況や自分の意思で学ぶ環境を選択できる現状】【人員確保や専門性の必要性】【現時点で、ある程度整っている】【その子に合う、その子の能力を高める教育の必要性】に分類された。

【交流の必要性・交流機会を増やす必要性】の回答には、〈多様な考え方が身につく〉〈圧倒的に交流がすくないから増やすべき〉、【その子に合う、その子の能力を高める教育の必要性】の回答には、〈差別というような言い方がされるが、区別であって、その子に合った教育をした方がいい〉〈分けることに批判する声も

あるが、分けることで障害者の能力を向上する授業ができると思う〉などがあった。

3.3 幼少期からの交流保育や交流教育の必要性の認識

障害のある子供が、幼少期から交流保育や交流教育などで障害のない子供と関わる機会が必要と感じる程度について、「高い」を5、「低い」を1とした5段階で回答を求めた結果は、「5」は61.3%、「4」が29%、「3」が9.7%、「2」「1」は0%であった（図2）。

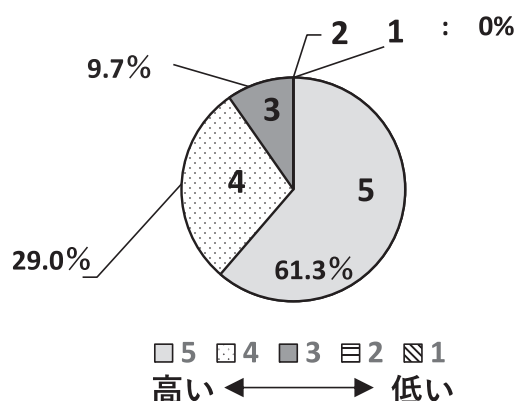


図2 幼少期からの交流保育・交流教育の必要性を感じる程度

また、必要性を感じる程度の理由の自由記述回答をカテゴリー化した結果は次の通りである。必要性の程度を「5」とした回答の理由が【障害としてではなく人としての共生社会に向けた必要性】【障害のある人となない人の共生社会に向けた必要性】【多様性の理解】【障害のある子供となない子供の相互理解、学び合い、協力して当たり前という考え方に向けた必要性】【障害や得意な能力の理解、支援へのつながりとしての意義】、「4」または「5」とした回答の理由が【幼少期からの関わりによる、障害のある人への偏見の軽減に向けた必要性】【交流教育による互いの学びの意義】【障害のある子供・ない子供の社会経験の意義】、「3」または「4」とした回答の理由が【障害の程度や段階、違いの提示に配慮しつつ、交流から得るものの理解からの必要性】に分類された。

【障害や得意な能力の理解、支援へのつながりとしての意義】に分類された項目には、〈自分の障害について理解してもらう。特異な能力に気づける〉、【障害のある子供・ない子供の社会経験の意義】には、〈社会に出たら関わらなければいけないため〉〈障害のある子の社会経験、障害のない子にもいい経験になると思う〉、【障害の程度や段階、違いの提示に配慮しつつ、交流から得るものの理解からの必要性】には、〈障害の程度によると思うが、接し、関わり合う中で共に知

り合うことができると思うので必要かを感じる〉〈他の子との違いを提示する必要はない〉などがあった。

3.4 幼少期から同じ場で学ぶ必要性の認識

障害のある子供と障害のない子供が、同じ保育所・幼稚園、学校などで学ぶことが必要と感じる程度について、「高い」を5、「低い」を1とした5段階で回答を求めた結果は、「5」は38.7%、「4」が38.7%「3」が22.6%、「2」「1」は0%であった（図3）。

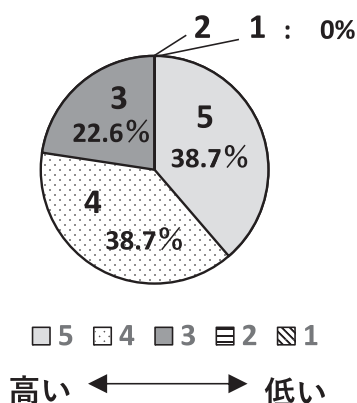


図3 障害のある子供とない子供が同じ保育所・幼稚園・学校で学ぶ必要性を感じる程度

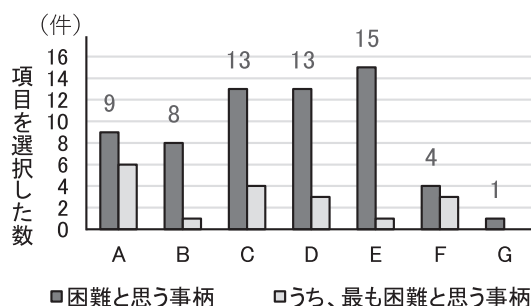
また、必要性を感じる程度の理由の自由記述回答をカテゴリー化した結果は次の通りである。必要性の程度を「4」または「5」と回答した理由が【将来の共生社会に向けた経験としての必要性】【障害のある子供・ない子供の相互のコミュニケーションを学ぶ経験としての必要性】【インクルーシブな環境で共に楽しんだり助け合ったりする経験としての必要性】【障害のある子供・ない子供の互いのことを知ることの意義からの必要性】【多様性の理解】【共生に向けた理解と、大人の負担】、「3」～「5」とした回答の理由が【幼少期から関わることによる偏見の解消に向けた必要性】、「3」または「4」と回答した理由が【交流の必要性と、生きづらさ・学びにくさへの配慮の必要性】、「3」と回答した理由が【それぞれの子供に合った教育の必要性】に分類された。

【将来の共生社会に向けた経験としての必要性】には、〈同じ社会を生活しているから〉〈小さい頃から共に過ごし、共生社会が当たり前になることが大切〉〈社会において関わるための準備として〉、【障害のある子供・ない子供の相互のコミュニケーションを学ぶ経験としての必要性】には、〈お互いに多様性について学ぶことができ、将来、人とのコミュニケーション能力に大きく影響する〉〈互いにメリットがあると思う。接し方などを学べるため〉、【交流の必要性と、生きづらさ・学びにくさへの配慮の必要性】には、〈生きづらさ・学びにくさを感じるのであれば、必ずしも一緒の場で学ぶ必要はないと思う〉〈障害のある子供にとって学びやすい環境であればよいと思う。必要に応じて〉などがあった。

らさ・学びにくさへの配慮の必要性】には、〈生きづらさ・学びにくさを感じるのであれば、必ずしも一緒の場で学ぶ必要はないと思う〉〈障害のある子供にとって学びやすい環境であればよいと思う。必要に応じて〉などがあった。

3.5 同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難と考える事柄

障害のある子供とない子供が、同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難と考える事柄について、複数回答可の選択肢式回答を求めた結果は、図4の通りである。なお、選択した項目のうち、「最も困難と思う事柄」としての回答については、色を分けて示した。なお、「その他」の回答には「管理」との記述があった。最も多い回答が「先生方の負担」で15件、次に多い回答が「周りの子供の理解」および「周りの子の保護者の理解」で、それぞれ13件であった。



項目

- A: 幼稚園・保育所、学校の指導体制
- B: 障害のある子供本人と保護者の障害受容や理解
- C: 周りの子供の理解
- D: 周りの子の保護者の理解
- E: 先生方の負担
- F: 地域社会の理解
- G: その他

図4 同じ場で学ぶことや交流保育・交流教育を進める上で困難と考える事柄

3.6 保育士や教員を目指す学生が、学んだり考えたりする必要があると考える内容

共生社会の実現に向けて、保育士や教員を目指す学生（特別支援教育を専攻していない学生を含む）が、学んだり考えたりする必要があると考える内容について、複数回答可の選択肢式回答を求めた結果は、図5の通りである。最も多い回答が「障害のある子供とのコミュニケーション方法」で20件、次に多い回答が「心身障害に関する専門知識」で19件であった。続いて「特別なニーズ教育・保育に関する専門知識」および「障害のある子供の生活支援の方法」がそれぞれ18件と多く、その次に「障害にとらわれない、その子の

理解や支援方法」が15件と約半数の学生が選択していた。

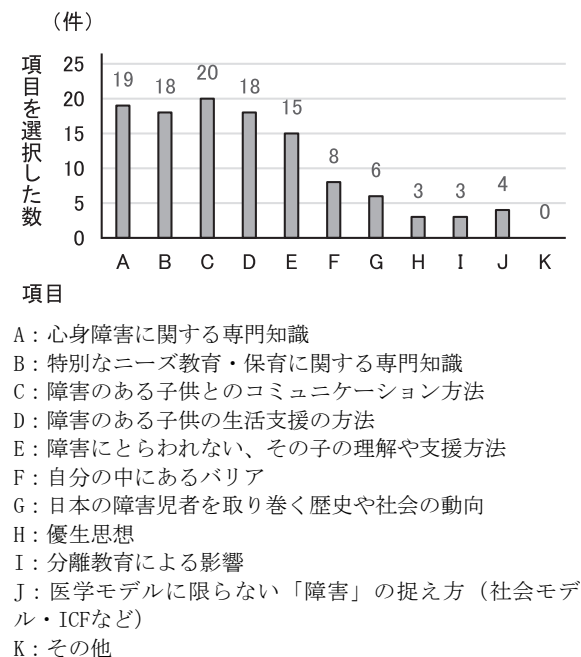


図5 保育士や教員を目指す全ての学生が学んだり考えたりする必要があると考える内容

3.7 一般の学生が学ぶ必要性・関心についての捉え方

保育士や教員を目指す学生が学んだり考えたりする必要があると考える内容に関して、特別支援教育を専攻していない一般の学生が学ぶことについての考えに

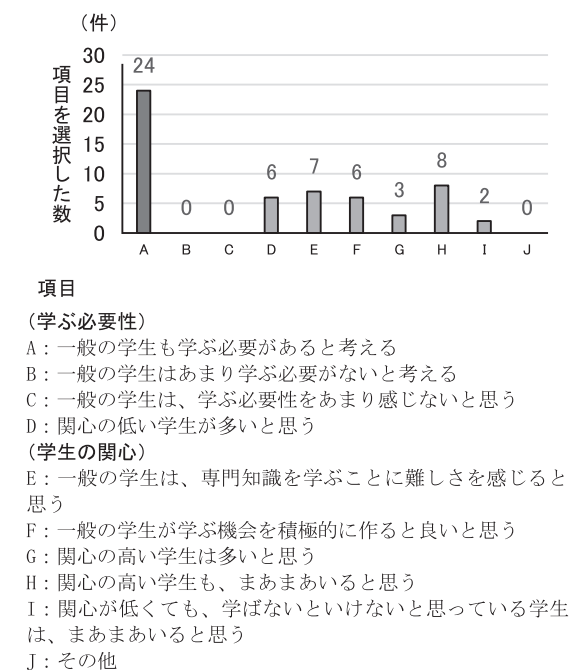


図6 保育士や教員を目指す全ての学生が学んだり考えたりする必要があると考える内容

近いと思うものを複数回答可の選択肢式で求めた結果は、図6の通りである。最も多い回答が「一般の学生も学ぶ必要があると考える」で24件あった。次に多い回答が「関心の高い学生も、まあまあいると思う」で8件、続いて「一般の学生は、専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う」が7件、「関心の低い学生が多いと思う」「一般の学生が学ぶ機会を積極的に作ると良いと思う」がそれぞれ6件という結果であった。

なお、この回答の理由や補足がある場合に求めた自由記述内容は、次の通りである。

- ・「一般の学生も学ぶ必要があると考える」の理由として「通常の学級でも、発達障害の子たちがいるので、みんな学ぶ必要がある」「特別支援教育に関する知識を備えておくことは、教員になる上で大切」。
- ・「一般の学生は、専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う」「関心が低くても、学ばないといけないと思っている学生は、まあまあいると思う」の補足として「実践する機会が少なくと学んだことを忘れる、意味を見出すことが難しいと考えると思う」。
- ・「関心の低い学生が多いと思う」の補足として「大学で学ばなくても、障害のある子が生きていきやすい社会をつくれる人間を小さいころから育成するべき」。

4 考察

4.1 調査結果の傾向

4.1.1 特別支援教育への関心の契機

今回、特別支援教育ゼミ所属の学生に協力を得たのは、特別支援教育への関心が高いと想定したからであるが、その関心につながった契機や子供時代の出来事には、【障害のある家族・親戚の存在】【子供時代の障害のある友人の存在】のいずれかの回答が約半数に見られた。すなわち、障害のある他者と身近な関係で共に過ごした体験が、関心の高さにつながる事が分かる。回答からは、障害のある他者の「笑顔を増やしたい」「役に立ちたい」といった思いや、「コミュニケーションをうまく取りたい」「何を望んでいるか知りたい」といった、障害のある他者への関心につながっている。また、学校で障害のある子供が過ごすことの困難や家族の苦労を身近で体験したことが、関心の高さにつながっていることも分かった。家族・親戚・友人などとしての身近な関係で共に過ごした体験が、特別支援教育への関心の高さにつながったことから、障害のある子供と「身近な関係で共に過ごす」体験が関心の高さにつながる事が示唆される。

また、大学入学前の交流教育やボランティア、入学後の学外活動で障害のある子供と関わった体験から関心とした回答も多い。他に、「大学の授業を受けて」

〈大学に入ってから、なんとなく〉などの回答もあり、上述のように身近な関係性で障害のある子供と過ごした体験でなくとも、障害のある子供と関わる体験や授業等を通して関心が喚起されることも分かる。回答者の関心に影響した体験の具体的内容や、体験の意味づけに影響した背景は不明確であるが、こうした体験が関心につながる学生が一定数いることは明らかである。

4.1.2 幼少期からの交流保育・教育と同じ場で学ぶことの意味と課題

図1、図2、図3の通り、「分離教育の環境を変える必要性」、幼少期からの障害のある子供と障害のない子供の「交流保育・教育の必要性」、「同じ場で学ぶことの必要性」は、いずれにおいても、半数以上の学生がその程度を「5」もしくは「4」と回答していた。このうち、「同じ場で学ぶことの必要性」の高さを「5」とした回答38.7%と「4」とした回答38.7%を合わせると、8割近い学生が、その必要性を認識していることがわかる。その理由は、障害のある子供と障害のない子供の互いの理解、互いの学び、垣根をなくす必要性、幼少期からインクルーシブな環境で学ぶことによる偏見の解消、多様性の理解といったことに多い。

これらの回答例には、「「障害のある子」と「障害のない子」が互いに」という表現と、「同じ社会を生活している」「共生社会」「多様性」とした表現の両者があることも興味深い。すなわち、「障害のある子」と「障害のない子」を区別した上で交流することが前提とされた回答と、これらを区別しない表現をしようとした回答の両者があることから、分離が当然視された教育を受けてきた学生たちが、その前提を問うような質問に対し、分離教育の課題を問い直すような表現をしたとも捉えられる。一方で、区別した上で交流することを前提とする回答からは、「互い」の理解や接し方、将来関わり合うことに向けた経験の必要性として、その意義を回答していると捉えられる。そして、「同じ社会を生活している」ゆえに、幼少期から同じ場で学ぶ必要性を感じているとする回答からは、そもそもが多様な個々が共生する社会ゆえに、インクルーシブな保育・教育環境を用意する必要性を考えていることが推察できる。

一方で、【個々の状況や自分の意思で学ぶ環境を選択できる現状】【現時点で、ある程度整っている】などにある通り、多様な学びの場がある現状を肯定的に捉えている回答も見られた。その理由は、〈差別というような言い方がされるが、区別であって、その子に合った教育をした方がいい〉〈分けることに批判する声もあるが、分けることで障害者の能力を向上する授業ができると思う〉〈他の子との違いをつきつける必

要はない〉〈生きづらさ、学びにくさを感じるのであれば、必ずしも一緒の場で学ぶ必要はないと思う〉といったもので、「分ける」場があることのメリットに言及した回答であると捉えられる。すなわち、「分ける」ことによってその子供に合った教育ができることや、同じ場で学ぶことの強要は望ましくなく、自分の意思で選択できる環境を肯定的に捉えていることが窺える。

図4からは、障害のある子供と障害のない子供が同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で、学生が困難と捉える事柄が分かる。障害のある子供本人や保護者、地域社会の理解よりも、「周りの子供の理解」「周りの子の保護者の理解」「先生方の負担」「幼稚園・保育所、学校の指導体制」などを困難と捉える傾向にあり、最も困難と捉える事柄としては、「幼稚園・保育所、学校の指導体制」や「周りの子供の理解」「周りの子の保護者の理解」「地域社会の理解」とする回答がみられた。学生たちは、同じ場で学ぶことや交流保育・教育の必要性の認識と共に、その困難さを、指導体制や障害のある子供の「周り」の子供・保護者の理解の困難さに感じていた。こうした回答の傾向から、この「困難さ」を解消していくには、保育・教育現場の認識の変化と共に、時間をかけて、保育士・教員を目指す全ての学生に、学生時代から関心を高められるような教育が求められることが分かる。

4.1.3 保育士・教員を目指す全ての学生が学ぶ必要があると考える内容と、学生の関心についての捉え方

図5からは、保育士・教員を目指す全ての学生が学ぶ必要があると考える内容についての傾向が捉えられる。心身障害、特別なニーズ保育・教育に関する知識や、障害のある子供とのコミュニケーションや生活支援の方法についてなどの回答が多く、約半数の学生が「障害にとらわれない、その子の理解や支援方法」に回答している。一方で、「自分の中にあるバリア」や、「日本の障害児者を取り巻く歴史や社会の動向」「優生思想」「分離教育による影響」「医学モデルに限らない『障害』の捉え方」などについての回答は少ない。

図6において「一般の学生も学ぶ必要があると考える」回答の明らかな多さと、図5の回答数の多い内容の傾向からは、自らが学んでいる特別支援教育に関する学びや、障害のある子の具体的な支援につながることを、多くの学生に学んでほしいと捉えていることが分かる。一方で、回答数の少ない内容からは、分離教育による機会の少なさの影響や、その背後にある優生思想、医学モデルに支配された「障害」観に伴う課題への関心の低さが推察できる。これらは、分離教育の

環境で、恐らく問うことすらなかった、自明視された価値観や障害観からの回答であると思われる。また「自分の中にあるバリア」の回答の少なさは、これを考えた機会の少なさや、学生にさほど「バリア」はないと感じている可能性などが推察できる。

図6からは、特別支援教育を専攻していない学生全般に対して、その関心は、「高い学生も、まあまあいると思う」と捉える回答が8件、「低い学生が多いと思う」と捉える回答が6件あった。また、一般の学生は、「あまり学ぶ必要がないと考える」「学ぶ必要性をあまり感じないと思う」の回答は1件もなく、「専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う」に7件、「学ぶ機会を積極的に作ると良いと思う」に6件の回答があった。これらの傾向から、保育士・教員を目指す学生に対し、特別支援教育に関する学びの必要性は認識されているものの、その関心には差があり、専門知識への難しさを感じる傾向がある可能性を、学生らの回答から推察することができる。

4.2 総合考察

調査結果からは、障害のある子供との交流保育・交流教育やボランティア活動等の体験以上に、家族・親戚・友人などとしての「身近な関係で共に過ごす」体験が特別支援教育への関心の高さにつながることや、前述の学生が幼少期から同じ場で学ぶ必要性を認識していることが示された。このことは「幼少期から同じ場で共に学ぶ」体験がこうした関心や認識につながり得ることを示唆していると思われる。そして、その理由を、障害のある子供と障害のない子供の垣根をなくすこと、互いの理解、偏見の解消などとしている通り、回答学生ら自身は垣根の低い環境で育ちつつ、周囲の人たちと障害のある子供との垣根の高さや無理解、偏見などを感じ、「幼少期から同じ場で共に学ぶ」ことがその解消につながり得ると考えていることが分かる。それゆえに「分離教育の環境を変える必要性」の認識と同時に、周囲の無理解や先生方の負担から「困難さ」も感じているものと思われる。

また、特別支援教育を専攻する学生が、特別支援教育を専攻しない学生に対し、特別支援教育に関する学びを得る必要と共に、その「難しさを感じる学生が多いと思う」と回答する傾向が捉えられた。回答からは、特別支援教育の専門性は、心身障害や特別なニーズ保育・教育に関する知識および障害のある子供とのコミュニケーションや生活支援の方法として認識している傾向にあることが分かる。また、その学びの難しさを、特別支援教育を専攻しない学生が感じるであろうと捉えていることも分かった。したがって、こうしたことを全ての学生の学びにつなげていくには、その

「難しさ」を感じる壁を低くするような動機づけが必要となることが示唆される。

一方で、「インクルーシブ」教育としては、回答にもあったように、そもそも多様な子供が同じ場で学ぶことを目指す必要がある。「障害のある子供」と「障害のない子供」の区別の前提にある「障害」観は、「医学モデル」にあると考えられるが、互いの壁は、他者との差異の認識や否定的な眼差し、社会的障壁、機会不平等などにある。こうした「障害」の性質を捉えると、学生たちが学ぶ必要のある内容としての調査の回答には少なかったが、「日本の障害児者を取り巻く歴史や社会」「優生思想」「分離教育による影響」「医学モデルに限らない『障害』の捉え方」なども重要と考えられる。また、約半数の学生が「障害にとらわれない、その子の理解や支援方法」と回答した通り、どのような子供も「その子」として理解・支援・教育する視点が、インクルーシブ教育の根幹におかれる必要があると言えないだろうか。

とはいえ、学生たちの回答からは、「障害のある子供」と「障害のない子供」が、共生社会に向けて、互いの助け合いの体験や接し方を学ぶ体験を通した学びの必要性、「同じ場で学ぶ」ことを絶対視せずとも、交流保育・教育の機会を増やす必要性を認識していることが捉えられた。また、これを進める上での限界を、指導体制や障害のある子供の「周り」の子・保護者の理解の困難さなどに感じていた。この「困難さ」に向き合っていくには、日本の教育の背後にある価値の次元を問い直す視点も必要となるだろう。

調査結果からは、分離教育の歴史を残した「日本型インクルーシブ教育」の環境で学んできた現在の特別支援教育ゼミの学生たちが、未来の共生社会の形成者を育成するための新たな価値創造をなし得る可能性を秘めていると思われた。すなわち、分離教育の影響によって、その支配的価値への気づきの浅さと共に、真のインクルーシブ教育に向かうための「同じ場で学ぶ」ことへの課題と可能性を捉えつつあること、周囲の学生の認識の高さや関心には多様さがあると感じていることなどが捉えられた。その前提には、国連も指摘する「医学モデル」支配の「障害」観が根強いことも推察できる。調査において、保育士・教員を目指す全ての学生が学ぶ必要があると認識する内容として、「日本の障害児者を取り巻く歴史や社会」「優生思想」「分離教育による影響」「医学モデルに限らない『障害』の捉え方」などについての回答が少ないことから推察される。こうしたことこそが、「日本型インクルーシブ教育」が「インクルーシブ教育」に向かう上で、必要な学びの内容であると思われる。国連からの指摘も、日本の歴史に支配的であった、「障害」観の捉え

直しが求められていると考えられる。

野崎 (2015) は、日本の障害児教育には、発達を保障するための適切な環境を権利として要求する「発達保障論」と、障害児と健常児がともに生活し育ち合い、学び合おうとする「共生教育」の2つの思想があるとしている。そして野崎は、生は「根源的に他者とは異なる存在」として、「発達」観の転換に基づく教育の意義に言及している。それは、子供の身体的・知的・精神的な機能を望ましい方向へ導こうとする従来の発達観から、「自分と異なる存在と出会い、あるいは出会い損ねながら、世界を感受していくそのプロセス」を支えていく、この社会における「人と人とのつながり方を軸とする発達」観へ転換し、「自分とは異なる存在との出会いに対する責任」に基づく「主体」形成の教育である。

野口 (2020) は、日本におけるフル・インクルーシブ教育の実現困難性を先行研究から整理し、その克服に向けた提言をしている。それは、「発達保障論」と医学モデルを根拠にした分離教育の存在の支配的認識である、障害を医学的・心理学的な克服の対象として捉える理論に対抗する概念の必要性からの、大阪市立大空小学校の実践の分析に基づくものである。紙幅の制約上、説明は割愛するが、それは、「エイジェンシー」機能の生起による通常学校改革を通した「ケイパビリティ」の達成といったことにある。そして、日本型インクルーシブ教育の早急で大幅な制度転換の実現は非現実的である中で、大空小学校の実践を、フル・インクルーシブ教育に至るまでの学び合いの場として捉える提言をしている。

また、分離教育の歴史の背後には優生思想があることは否めないが、田中 (2017) は、優生思想のみを批判すればそれでよいというものではなく、なぜ、弱い立場の人が実質的に排除され、強い立場の人が利益を得るのか、両者の立場の人は、能力の優劣とは無関係に支え合えないのか、その理由を考えるべきとしている。そして田中は、弱者の排除か、みんなの協働か、有能の独善か全員の連帯かーといった二項対立ではなく、公共倫理に向かう必要性を述べている。

「日本型インクルーシブ教育」と「フル・インクルーシブ教育」の狭間の課題を考えるには、日本の歴史に流れてきた「発達保障論」と「共生教育」、「優生思想」が孕む課題などから公共倫理に向かおうとする視点での、「考え、議論する道德」が求められる。保育士・教員を目指す全ての学生においても、こうしたことを考えたり議論したりする機会を積極的に設けていく必要があると思われる。

また、調査結果からは、特別支援教育を自分たちと同様には学んでいない学生の関心には差があり、専門

知識に対する難しさを感じる可能性が示唆された。回答学生が「専門性」と捉える内容は、心身の障害や特別なニーズ教育、障害のある子供とのコミュニケーションや生活支援などにあったが、その「専門性」は狭義であるため、人権という視野で「専門性」を俯瞰的に捉え直すことが求められると思われる。野崎 (2011) は、障害をもつ人が「医療、福祉、看護、そして特別な教育が必要な人」として、専門家らの支援の対象とされる中で、その人たちは限られた条件の中で生活せざるを得ず、社会から差別的な視線を受ける現実、「援助」の名のもとに人権侵害が正当化される可能性、また「障害者すなわち障害者福祉の対象」という枠組みからの脱却を目指し、文化としての障害、障害者として生きる価値に着目する障害学の視座を述べている。

「日本型インクルーシブ教育」に対し、回答学生は、現行の仕組みの中での交流保育・教育の意義を高く認識し、多様な学びの場の選択肢があることにも肯定的であり、現段階でその肯定面を安易になくすことは難しい。一方で、回答学生が、全ての学生が学ぶ必要性として回答した数の少なかった内容こそが、国連からの指摘内容に日本が応えていく必要のある課題と考えられ、現状の「特別なニーズ教育」の問い直しも求められる。1994年サラマンカ声明の「万人のための教育」に基づく「特別なニーズ教育 (Special Needs Education : SNE)」は、障害者だけでなくすべての人達へのものとして宣言され、21世紀の日本の障害児教育にも影響を与えたが、ここでの「特別な教育的ニーズ」の概念は、支援を必要とする、困難さをもつ、すべての子供たちを対象とした教育のことで、日本の特別支援教育のような障害児に限定的な解釈ではない。

2005年ユネスコは、グローバル化の中で多様な子供たちが参加していくための「特別なニーズ教育」は、社会的に排除されている人々の自己選択、自己決定といった権利を保障すること、「メインストリーミング (米国に登場し英国にも取り入れられた、障害のある子供たちが「より制限のない環境」によって適切な範囲で、一般教育の子供たちと一緒に学ぶことを前提に、障害のある子供たちを一般教育に統合する考え方)」の考え方を見直し、統合からインクルージョンに変えていくこと、合理的配慮の解釈にある包摂しようとする社会の義務を、社会的公正の考え方のもと理解していく必要があることを示している。この見直しが求められている「メインストリーミング」の考え方は、障害の重い子供たちにとっては利用できないとの批判や、子供たちの自主性や自立を支えられていないという課題が指摘されている (荒巻, 2019)。

共生社会の実現に向けて、保育士・教員を目指す学生に必要な学びは、現行の特別支援教育の専門性や、

障害者権利条約に含意される障害の「社会モデル」と共に、日本の歴史を支配してきた「共生」を阻む価値、「障害」観、「発達」観、「専門性」と人権保障の在り方などを、考え、議論することにあると考える。調査結果から、保育士・教員を目指す全ての学生が、特別支援教育に関する学びの必要性を認識していることが推察される中で、こうした課題を、自明視している価値と共に考えたり議論したりしながら、公共倫理に向かおうとする学生たちを育てることこそが、未来の共生社会の実現につながり得ると考える。

5 まとめと課題

本研究は、未来社会を共創する子供たちを保育・教育する立場にある、「日本型インクルーシブ教育」の環境で育ってきた大学生に必要な学びを追究するために、学生が共生社会の実現の視点から捉える課題や可能性を明らかにすることを目的とした。特別支援教育ゼミの学生に行った調査結果からは、子供時代から身近な関係で障害のある子供と過ごした体験が、特別支援教育への関心につながっていることや、幼少期から障害のある子供と障害のない子供が「同じ場で共に学ぶ」必要性の認識の高さと共に、国連が指摘する分離教育の課題や、日本に支配的な「障害」観に対する課題意識の低さが捉えられた。すなわち、分離教育の歴史を残した「日本型インクルーシブ教育」における、多様な学びの場があることの肯定面や、交流保育・教育の意義の認識と共に、国連が指摘する分離教育の課題の背景や、日本に支配的な医学モデルの「障害」観への課題意識の低さが捉えられた。また、調査結果からは、回答者は、全ての学生が特別支援教育の知識を学ぶ必要性を認識しており、全ての学生にもその認識があることも推察された。以上を通して、共生社会の実現に向けて、保育士・教員を目指す学生に必要な学びは、現行の特別支援教育の専門性や、障害の「社会モデル」と共に、日本の歴史を支配してきた「共生」を阻む価値、「障害」観、「発達」観、「専門性」と人権保障の在り方などを、考え、議論することにあると考える。こうした課題を、自明視している価値と共に考えたり議論したりしながら、公共倫理に向かおうとする学生たちを育てることこそが、未来の共生社会の実現につながり得る。

本稿は、限られた学生の調査結果の単純集計と文献に基づいた考察に過ぎず、一般化するには、さらに研究が必要である。また、特別支援教育専攻ではない学生の意見と比較することもできていない。今後は、より障害に関する日本の課題や取り組みの動向を掴みつつ、本稿をより精緻化したり、本稿で述べた内容の実践を通して、価値の次元での問い直しを重ねたり実証

したりしていくことが課題である。

文献

- 荒巻恵子（2019）日本標準ブックレットNo.22 インクルージョンとは、何か？－多様性社会での教育を考える－，日本標準。
- 堀家由妃代（2018）インクルーシブ教育，日本教育社会学会編，教育社会学事典，丸善出版，708-709。
- 川島聡・東俊裕（2012）障害者の権利条約の成立，長瀬修・東俊裕・川島聡 増補改訂 障害者の権利条約と日本－概要と展望，第1章，生活書院，13-36。
- 堀正嗣（2018）合理的配慮をとらえなおす－能力主義批判の視点から，障害学研究，第13号，明石書店，110-124。
- 星加良司（2018）合理的配慮と医学モデルの影，障害学研究，第13号，明石書店，125-138。
- 川島聡（2013）権利条約時代の障害学－社会モデルを活かし，超える，川越敏司・川島聡・星加良司編，障害学のリハビリテーション，障害の社会モデルその射程と限界 第3章，生活書院，90-117。
- 栗田季佳（2015）見えない偏見の科学－心に潜む障害者への偏見を可視化する，京都大学学術出版会。
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告），https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm（2023年8月11日 最終閲覧）
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部），https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf（2023年8月11日 最終閲覧）
- 野口友康（2020）フル・インクルーシブ教育の実現にむけて－大阪市立大空小学校の実践と今後の制度構築，明石書店。
- 野崎泰伸（2011）生を肯定する倫理－障害学の視点から－，白澤社。
- 野崎泰伸（2015）「共倒れ」社会を超えて 生の無条件の肯定へ！，筑摩書房，138-153。
- 佐藤貴宜（2023）あとがき，佐藤貴宜・栗田季佳，障害理解のリフレクション 行為と言葉が描く〈他者〉と共にある世界，ちとせプレス，313-320。
- Sen, Amartya (1992) INEQUALITY REEXAMINED Oxford University Press, 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳（1999）不平等の再検討 アマルティア・セン，岩波書店。
- 障害者福祉研究会編（2002）ICF国際生活機能分類－

国際障害分類研究版, 中央法規.

田中智志 (2017) 何が教育思想と呼ばれるのかー共存
在と超越性ー, 一藝社.

津田英二 (2012) 物語としての発達/文化を介した教
育-発達障がい社会モデルのための教育学序説,
生活書院.

United Nations (2022) Concluding observations on
the initial report of Japan, Convention on the
Rights of Persons with Disabilities Twenty-
seventh session, [https://tbinternet.ohchr.org/
_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx
?symbolno=CRPD%2fC%2fJPN%2fCO%2f1&Lang
=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fJPN%2fCO%2f1&Lang=en) (2023年8月11日 最終閲覧)

アンケート回答のお願い

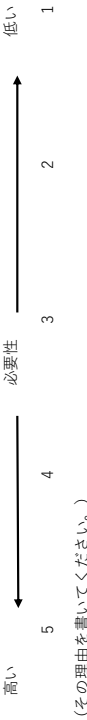
私たちは、特別支援教育を学ぶ学生の皆さんが、自身の育ってきた環境を振り返ると共に、将来の共生社会の実現の視点から捉える保育や教育の課題や可能性を明らかにすることを目的に、本調査を実施することになりました。この調査の回答を分析する際には、個人が特定されないデータとして扱い、公表する際にも個人が特定される表現はいたしません。調査の趣旨にご賛同いただける場合には、以下の項目への回答にご協力をお願いいたします。なお、このアンケートの回答は、成績評価には関係しませんので、自由にお書きください。

1 あなたが特別支援教育に関心をもったきっかけや理由をご記入ください。
特別支援教育への関心につながった子ども時代の出来事があれば、支障のない範囲で合わせてご記入ください。

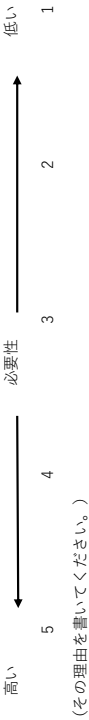
2 皆さんは、障害のある子が通級指導教室や特別支援学級、特別支援学校へ通う環境で学んできましたが、その環境を変える必要性をどの程度感じていますか。必要性を感じる程度を数字で選んでください。



3 あなたは、障害のある子が、幼少期から交流保育や交流教育などで障害のない子と関わる機会が必要だと思いますか。必要性を感じる程度を数字で選んでください。



4 あなたは、障害のある子と障害のない子とが、同じ保育所・幼稚園、学校などで学ぶことについて必要だと思いますか。必要性を感じる程度を数字で選んでください。



資料 1

共生社会の実現に向けた保育士・教員を目指す大学生に求められる学び

5 障害のあることない子が、同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難だと考えられる事例に○を付けてください。○の中で最も困難だと思う事例には◎を付けてください。(複数回答可)。

- ・幼稚園・保育所、学校の指導体制 ・障害のある子本人と保護者の障害受容や理解
- ・周りの子どもとの理解 ・周りの子の保護者の理解 ・先生方の負担 ・地域社会の理解
- ・その他あれば ()

6 共生社会の実現に向けて、保育士や教師を目指す学生(特別支援教育を学んでいない：特別支援教育ゼミでない学生を含む)が、学んだり考えたりする必要があると考える内容に、○を付けてください。(複数回答可)

- ・心身障害に関する専門知識 ・特別なニーズ教育・保育に関する専門知識
- ・障害のある子どもとのコミュニケーション方法 ・障害のある子どもの生活支援の方法
- ・障害にとらわれない、その子の理解や支援方法 ・自分の中にあるバリア
- ・日本の障害児者を取り巻く歴史や社会の動向 ・優生思想 ・分離教育による影響
- ・医学モデルに限らない「障害」の捉え方(社会モデル・ICFなど)
- ・その他あれば ()

7 6の内容を、特別支援教育を学んでいない(特別支援教育ゼミでない)一般の学生が学ぶことについてのよう to 考えますか。近いと思う項目に○を付けてください(複数回答可)。

- ・一般の学生も学ぶ必要があると考える ・一般の学生はあまり学ぶ必要がないと考える
- ・一般の学生は、学ぶ必要性をあまり感じないと思う ・関心の低い学生が多いと思う
- ・一般の学生は、専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う
- ・一般の学生が学ぶ機会を積極的に作ると良いと思う
- ・関心の高い学生は多いと思う ・関心の高い学生も、まあまあいると思う
- ・関心が低くても、学ばないといけないと思っている学生は、まあまあいると思う
- ・その他あれば ()

(その理由や、補足があれば、書いてください。)

質問は以上です、ありがとうございます。

Learning Required of University Students Who Aim to Become Nursery or Teachers toward the Realization of the Inclusive Society : Considering the Challenges of Training Nursery or Teachers for Inclusive Childcare and Education Based on Students

ITO Sanami^{*1} and HONDA Yuko^{*2}

*1 Professor, Department of Contemporary Education, College of Contemporary Education, Chubu University

*2 Part-timelecturer, College of Contemporary Education, Chubu University

Abstract

In Japan, “Japanese-style inclusive education” is implemented with the aim of realizing a inclusive society. In this study, we conducted a survey of students in the special needs education seminar with the aim of clarifying the learning required for students in the nursery teacher and teacher training programs who have grown up in such an environment, from the perspective of realizing an inclusive society. The survey results showed the fact, the experience someone spending familiar time with the “disability” children from childhood, led to interest in special needs education, the awareness of the need for children with or without disabilities to “learn together in the same place” from childhood. In addition, the issues of separate education pointed out by the United Nations along with affirmation of “Japanese-style inclusive education”, low awareness of issues were captured regarding the dominant view of “disability” in Japan. It is necessary for students not only to study current special needs education expertise and the “social (human rights) model” of disabilities but also more to think about and discuss the values, as it were, having prevented “inclusive”, having dominated Japanese. In other words, they succeedingly have to continue think the framework of “disability”, “development”, and the “expertise”, along with the self-evident value, in order to realize the inclusive society.

Key words

Students of Nursery Teachers and Teacher Training Programs, Inclusive Early Childhood Care and Education, Inclusive Society, Framework of Disability

実践研究・実践報告

大学生が運営する地域運動教室の意義

ー地域活性化人材の育成に着目してー

尾方 寿好^{*1}・桶野 留美^{*2}・松村 亜矢子^{*3}

要 旨

地域が抱える問題の1つに「地域活性化」がある。地域活性化を実現する方法の1つがスポーツである。そこで、我々は、中部大学生が地域活性化に資する人材として成長するために、春日井市と社会福祉法人まちスウィングと共同で、大学外の地域コミュニティにおいて大学生が地域住民に運動指導を行うことができる機会を設けた。大学生は、50歳以上を対象としたシニア教室と、小学生を対象としたキッズ教室の2教室での運動指導を担当した。運動指導のみならず、運動メニュー作成および運動指導に対する反省を大学生に課した。この運動教室に参加した大学生2名が卒業後に社会福祉法人まちスウィングに就職し、同地域にてスポーツを通じたまちづくり事業に従事している。これは、文部科学省の「地域連携プラットフォーム構築に関するガイドライン」の中に示されている「産業界等が大学等での人材育成に対する協力を積極的に行うことで、大学等の人材育成機能を高め、結果として優れた人材の定着といった好循環が期待される」との趣旨に合致する事例であると言える。

キーワード

運動指導、大学生、地域活性化、地域社会

1. はじめに

2020年度に、文部科学省は「地域連携プラットフォーム構築に関するガイドライン～地域に貢献し、地域に支持される高等教育へ～」¹⁾を打ち出した。このガイドラインには、大学等が、地域ニーズを踏まえた質の高い高等教育機会を確保し、地域経済・社会を支える人材を育成することが、これまで以上に重要であること、および「大学等」「地方公共団体」「産業界等」の様々な関係機関が地域の将来ビジョンを共有し、地域の課題解決に向けた連携の強化を図っていくことが重要であるとの見解が述べられている。また、大学等の卒業生が地域にとどまるような施策を実施することも、このガイドラインの中で求められている。

中部大学は、2013年度に文部科学省の「地（知）の拠点整備事業（COC事業）」に採択され、最終年度の2017年度に至るまで地域が抱える課題の解決と、地域に役立つ人材養成を通じて、地域社会に貢献していくことを目的とする事業を行ってきた。COC事業終了後も、COC継続事業として同内容の事業が現在（2023年7月7日）まで継続されている。地域が抱える課題の1つは「地域活性化」である²⁾。地域活性化を実現する

ためには、1人あたりの所得水準を増やすことを目的とする経済面と、人々が安心・元気になることを目的とする社会面の2つの軸があるが³⁾、後者については「スポーツ」が有効なツールになると考えられている⁴⁾。なぜならばスポーツは、顔と顔を突き合わせた親密な結びつきと協同を特徴とする親交的なコミュニティの形成に有効であり、この親交的コミュニティを基礎として、住民自らの手によって共通生活問題の共同処理を進める自治的なコミュニティにも発展しうるのである。地域活性化に資する人材の育成に、そのプロ機関である大学が貢献することが求められている⁵⁾。

スポーツ庁の「令和4年度総合型地域スポーツクラブの実態調査結果概要」⁶⁾によると、総合型地域スポーツクラブが抱える現在の課題として、「クラブ運営を担う人材の世代交代・後継者確保」を71%のクラブが、「指導者の確保」を61%のクラブが挙げており、これらが全ての課題の中の上位1位と2位の割合を占めている。このため、若い世代の指導者を確保することが地域スポーツの振興、ひいては地域の活性化につながる重要な要素であると考えられる。そこで本稿では、「地域連携プラットフォーム構築に関するガイドライ

*1 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 准教授

*2 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 非常勤講師

*3 人間力創成教育院 健康とスポーツ教育プログラム 准教授

ン～地域に貢献し、地域に支持される高等教育へ～」の趣旨に沿った事例として、大学が地域の関係機関と連携して、地域在住のシニア（50歳以上）と小学生を対象にした2つの運動教室を地域で開催し、これらの運動教室を大学生が指導者として担当していること、および運動教室に参加した大学生が卒業後に地域づくりの担い手として活躍していることを報告する。なお、本稿で紹介する運動教室はCOC継続事業の活動の1つとして実施しているものである。

2. 地域住民を対象とした運動教室の事例

2.1 実施組織

本運動教室が開始されたのは2018年の5月からである。開催場所は、愛知県春日井市にある高蔵寺ニュータウン藤山台の「グルッポふじとう（高蔵寺まなびと交流センター）」である。中部大学から直線距離で約3kmの場所に位置する。グルッポふじとうは、2016年に策定された愛知県春日井市の「高蔵寺リ・ニュータウン計画」の一環で整備された第三セクターであり、旧藤山台東小学校施設をリノベーションし2018年の4月に開所している。「まなび」「交流」「居場所」をコンセプトとした多世代交流拠点施設である。本運動教室の開始に先立ち、中部大学生命健康科学部スポーツ保健医療学科の教員らが、春日井市の担当部局、グルッポふじとうの指定管理者である「高蔵寺まちづくり会社」、運営の一部を委託されたNPO法人「まちのエキスパネット」（現在の社会福祉法人まちスウィング）と協議を重ね、グルッポふじとうの開所から1か月後に運動教室を開始し、現在（2023年7月7日）に至るまで継続して開催している。本運動教室は「高蔵寺まちづくり会社」の主催事業に位置付けられている。社会福祉法人まちスウィングとは、教室参加費の徴収などの事務手続きにおいて協働しながら、運動教室を運営している。

2.2 教室の名称

荒木と中村⁶⁾が指摘するように、教室の名称は広報手段の第一歩であり、これによって対象者や内容を想起させることになる。本運動教室は、“グルッポふじとう”の開所とほぼ同時期に開催したことから、開催場所を認知させる必要があった。そこで50歳以上の方を対象とする「グルッポシニア健康クラブ」と、小学生を対象とする「グルッポキッズ運動教室」という名称を用いた。

2.3 運動教室の教育上の目的

大学生が運動指導を通じて地域社会に貢献できる人材として成長することが、本運動教室の教育的側面に

おける目的である。特に、「グルッポシニア健康クラブ」（以下、シニア教室）と、「グルッポキッズ運動教室」（以下、キッズ教室）の2つの教室を担当することで、多世代に対応できる能力を身につけることを本運動教室の特色としている。

2.4 運動教室での指導担当者

中部大学生命健康科学部スポーツ保健医療学科に所属する大学生が運動指導を担当した。指導者募集に際しては、複数の大学生が集まる機会に教員から運動教室の概要を伝えて、興味を持った大学生に対して教員が懇談を行った上で参加決定がなされる場合と、運動指導能力が高いと思われる大学生を教員が選定して直接声掛けをし、本人の参加意思がある場合のみに参加の決定がなされる場合があった。参加が強制にならないように十分な配慮を行った。2023年の4月1日現在で運動教室に参加した大学生の合計人数は17名であり、その全員が2年次後半期（2月以降）から3年次前半期（9月以前）の間のどこかで、運動教室に参加し始めた。引退時期は卒業後の準備などを考慮して4年次後半期の1月末頃としたが、この時期よりも長く担当する大学生もいた。引退時期まで参加を継続した大学生は、現在（2023年12月7日）活動中の1名を除いた16名のうち8名である。この8名の運動教室の継続期間は、1年6か月～2年間の範囲である。その他8名の大学生については、「嫌になった」「他の活動に注力したい」等の理由で参加を辞退する場合と、突然参加しなくなるという場合があった。

本運動教室には、地域運動教室での指導経験が豊富な社会人1名がサポートに加わった。大学生による運動指導のチェックおよびフィードバックが主たる役割であるが、大学生が不在の場合に運動指導を代替した。

2.5 運動教室の内容

運動教室の実施頻度は週1回（月4回）、年間で48回である。なお、愛知県における新型コロナウイルス感染症蔓延を理由とする緊急事態宣言の発令期間（2020年4月16日～5月14日、2021年1月14日～2月28日、2021年5月12日～6月20日）については、教室開催の中止を余儀なくされた。

シニア教室とキッズ教室（図1）は同一日に実施している。各教室の運動時間は1時間である。シニア教室の終了15分後にキッズ教室を開始する。教室の延べ参加人数は、シニア教室が18名、キッズ教室が21名であった。時期によって参加人数の変動はあるが、シニア・キッズ教室ともに約10名であった。どちらの教室も、同じ大学生が運動指導を行っている。

当日の具体的な運動メニューは事前に指導担当の大



図1 シニア教室（左）とキッズ教室（右）の様子

学生が考案し、教員を含む他のスタッフとソーシャルネットワークサービスを用いて共有している。必要があれば、教員がメニューに修正を加える。表1は、シニア教室とキッズ教室の運動メニューの一例である。シニア教室では、ウォーミングアップに引き続いて、ストレッチ体操、認知課題と運動を組み合わせたコグニサイズ、筋力トレーニング、エアロビクス体操を中心とする有酸素運動、クーリングダウンによる構成が主である。一方、ジュニア運動教室では、ウォーミングアップとしてのランニングや体操を行った後、走・跳・投の基本的な動作を中心に遊びやゲームの要素を取り入れ、子ども達が楽しく実施できることを意識した内容となっている。どちらの教室のメニューについても、運動方法や運動を行う目的、指導時の工夫、準備物についての詳細をメニュー表に記載させるようにした。教室での指導が終了した直後には、毎回、大学生と教員の一同で反省会を行い、大学生にその日の振る舞いに関する反省を述べさせた。

運動教室の実施場所が大学外であり、運動器具を保管するスペースが制約されることから、使用可能な運動器具の種類および数も限られる。必要な器具の一部は、毎回、教員の自家用車で運搬している。大学生は、自家用車や自転車で現地集合および帰宅する場合と、教員の自家用車に同乗して現地集合および帰宅する場合がある。

2.6 運動教室の内容

引退時期まで継続した大学生のうちの2名が、卒業後に運動教室を共同運営している社会福祉法人まちスウィングに就職した。1名は2020年度、もう1名が2023年度の就職である。2名ともに同法人の「まちづくり部会」に配属された。この部会は「0歳から100歳まで誰でも参加できる市民のプラットフォーム」をコンセプトにしている。「まちづくり部会」の活動の1つに「こどもとおとなの生涯学習」がある。2020年度卒業

生は、「こどもとおとなの生涯学習」の活動として、就職初年度に中学生以上を対象として健康な身体作りを目的とする運動教室（Sスクール）と、小学生を対象として基礎的な動作の習得を目指す（Jスクール）を立ち上げ、今日まで継続して運動指導を担当している（2023年7月7日現在）。また、この卒業生は高蔵寺地域の賑わいをもたらすことを目的とした各種イベントにおいて、ボッチャやモルックなどのニュースポーツを取り入れて賑わいづくりを図っている。

3. 考察

本稿では、大学生が主体となり運営する地域運動教室が、「大学等（中部大学）」「地方公共団体（春日井市）」「産業界等（高蔵寺まちづくり会社、社会福祉法人まちスウィング）」の提携により実現し、この運動教室を通して成長した大学生が、運動教室を共同運営した社会福祉法人まちスウィングに就職した後に、その地域のまちづくりに貢献している事例を紹介した。

冒頭で参照した文部科学省のガイドラインには、「産業界等が大学等での人材育成に対する協力を積極的に行うことで、大学等の人材育成機能を高め、結果として優れた人材の定着といった好循環が期待される」と述べられている。この趣旨に沿った活動を行う団体の1つが、2019年3月に設立された「しまね産学官人材育成コンソーシアム（以下、コンソーシアム）」である⁷⁾。活動の目的は、地域を支え、地域で活躍する若者の人材育成および若者の県内定着・県内就職であり、県内の経済団体、県内の高等教育機関、島根県等の11機関・団体が参画した。事務局は島根大学に置かれているが、2020年には島根県教育委員会も加わり、初等中等教育から高等教育、就業までに取り組む体制が整備されている。また、2021年6月に岩手県で「いわて高等教育地域連携プラットフォーム（以下、いわてPF）」が発足した⁸⁾。岩手県内の経済・産業団体、高等教育機関、岩手県、岩手県教育委員会等の21団体が構成さ

表1 シニア教室（上段）とキッズ教室（下段）の運動メニューの一例

【シニア教室】

No.	時間 配分	種目	方法	目的	指導時の工夫（コツ）	準備物
1	5分	ウォーミングアップ	ウォーキング	運動への意識の向上体温・心拍数の上昇	自分のペースでいいので、正しい姿勢で歩く。	なし
2	5分	ストレッチ	全身のストレッチ	怪我の予防	伸びている筋を意識させる使う筋をメインに伸ばす。	椅子
3	7分	脳トレ	コグニサイズ ①手の入れ替え運動（グーパーなど） ②前横上下	認知症予防	②は初めは両手で前横上下を行い、その後片手ずつにする。足の動きも入れて難易度を上げる。	椅子
4	10分	筋トレ	ボールを使った筋トレ ①内もも ②胸 ③フレンチカール ④足裏つぶし	ボールの反力を使って全身を鍛える。	力を入れてボールを押すため、呼吸を忘れないようにする。	椅子、ボール
5	15分	有酸素運動	エアロビクスマーチ、マンボ、ステップタッチ、グレープバインの4つの動きをメインに行う。	体力、心肺機能の向上	少しずつ動きに変化をつけていく。休憩も挟みながら行う。	CD、デッキ
6	8分	クールダウン	全身のストレッチ	疲労が溜まらないようにする。 痛みや怪我、体調の確認	リラックスできる雰囲気にする。	椅子

【キッズ教室】

No.	時間 配分	種目	方法	目的	指導時の工夫（コツ）	準備物
1	5分	ランニング	3周走る。	体温・心拍数の上昇、怪我の予防	高学年と低学年で追いつけさせて走る。	コーン
2	5分	体操	6年生にやってもらう。	怪我の予防	だらけた場合は先生が行う。	なし
3	6分	ライン鬼	ラインの上のみを走る鬼ごっこ	体力向上	1回目は飛び越えなしで行い、2回目は同じ色のラインへのジャンプはありにするなどしてルールを少し変える。	なし
4	5分	短縄	二重跳びやあや跳びなど本人の中で難しい跳び方で行う。	体力向上、身体をうまく使えるように。	飽きていたら2人1組で跳ばせる。	短縄
5	5分	大縄	全員で跳ぶ。	体力向上、タイミングを合わせる能力を鍛える。	前回の回数より跳べるようにと目標を与える。	大縄
6	6分	ボールキャッチ（1人）	テニスボールを真上に投げキャッチする。キャッチの前にジャンプをしたり、手拍子をするなど動きを入れる。	小さいものを扱う器用さを鍛える。	出来ている子はどんどん難易度を上げる。	テニスボール
7	6分	ボールキャッチ（2人）	ペアが投げたボールを手ではなく、コーンに入れるようにしてキャッチする。	ボールのコントロール力	大きなコーンだと簡単な場合は、マーカーを使う。	テニスボール、コーン
8	10分	ボール運び	2チームに分かれ、片方はテニスボールを反対側に運ぶ。もう片方のチームは運んでいる人を阻止するためボールをあてる。	ボールのコントロール力、瞬発力など。	説明は短くして、2回戦行えるようにする。	テニスボール、ボール、コーン
9	残り時間	ドッジボール、リレー	6年生vs在学学生で行うなど、チームを変えながら行う。	最後の子たちが多いため、盛り上がりとして行う。	6年生の希望を聞いて行う。	ボール、コーン

れている。事務局は県に置かれている。いわてPFでは、①地域ビジョンを踏まえた地域との連携による人材育成、②高等教育機関と連携した地域活性化の推進、③中高生の学力向上、大学等への進学率向上、④高等教育人材の地元定着、地域企業への就職率向上を課題に上げている。本稿で紹介した事例では、地域連携プラットフォームとしての団体を設立してはならず、運動教室を開始した目的は「地域に貢献できる人材の育成」のみであったが、結果として、運動教室を共同運営した社会福祉法人まちスウィングへ卒業生が就職し、地域活性化が推進されていることから、地域連携プラットフォームに期待される効果を示した事例であると言える。

運動教室を開催した地域である春日井市高蔵寺ニュータウンは、日本住宅公団（現在のUR都市機構）が開発を手掛けた最初のニュータウン開発事業である。入居が始まった1968年の人口は3,400人であるが、その後徐々に人口が増え、1995年に52,200人のピークを迎えた。その後、人口は減り続け2022年時点で42,400人となっている。一方、春日井市全体の人口は1968年以降増加し続けているが、人口のピークは2019年の312,000人であり、2022年時点でも309,800人である。ピーク時の人口に対する2022年現在の人口の比率は、春日井市全体の人口が99%であるのに対し高蔵寺ニュータウンは81%であることから、局地的に人口が大きく

減少していることが伺える。高蔵寺ニュータウンは、春日井市内でも中部大学と比較的近い距離にあり、地域と連携した教育を実践する場所としても絶好の地域である。このため、高蔵寺ニュータウン地域の活性化や人口増加という課題の解決においても、本稿で示した“教育”という側面から切り込むことが有効であると考えられる。

文部科学省は、2022年3月から「地域活性化人材育成事業～SPARC～」の公募を開始した。この公募の目的は、「地域社会と大学間の連携を通じて既存の教育プログラムを再構築し、地域をけん引する人材を育成すること」である⁹⁾。SPARCが目指すところは、これまでのCOC事業のように正課外に地域と連携した特別カリキュラムを設定することではなく、正課カリキュラムを見直して再構築を進め、学位プログラムとすることである¹⁰⁾。もし地域運動教室の一連の活動を正課の授業にすることができれば、大学生にとっては単位取得というメリットにもなり¹¹⁾、地域で活動する大学生の人数が増えることが考えられる。しかしながら、池田¹¹⁾が指摘するように、地域運動教室の参加者である地域住民と、運動指導者である大学生の双方が揃わなければ授業としては成り立たず、教育機会は保障されない。今後、授業科目としていくための方策として、地域運動教室を運営する各種団体と提携し大学生が参加できる機会を増やすことが挙げられる。また、運動教室に参加した大学生へのインタビュー調査から、大学生は運動指導能力のみならず、コミュニケーション能力や、責任感などを学んでいることが明らかになっている¹²⁾。より適性のある大学生が運動教室に参加することを前提に授業科目とする必要があり、そのためには選択科目にして、事前オリエンテーションを通して、運動教室に臨むにあたってコミュニケーション能力や責任感などが求められる旨を説明し、それを意識づけることが必要であると考えられる。

謝辞

社会福祉法人まちスウィングの治郎丸慶子氏、岩谷直子氏、早崎永治氏には本運動教室を開催するにあたり春日井市との調整にお立会い頂きました。また、教室の運営方法について様々なご助言を頂きました。その他のスタッフの方々にも、本運動教室の運営に多大なサポートを頂きました。心より感謝を申し上げます。

文献

- 1) 文部科学省.『地域連携プラットフォーム構築に関するガイドライン～地域に貢献し、地域に支持される高等教育へ～』
<https://www.mext.go.jp/content/20201029->

mext-koutou-000010662_01.pdf

アクセス日 2023年3月28日

- 2) 総務省.『自治体全体の課題及びICTシステムの課題認識』
https://www.soumu.go.jp/main_content/000567406.pdf アクセス日 2023年3月28日
- 3) 橋本 行史 編著.『地方創生の理論と実践－地域活性化システム論－』創成社 2015
- 4) 尾方 寿好、西垣 景太、藤丸 郁代. 大学における地域活性化人材の育成方法－スポーツと防災を融合した活動の可能性－『中部大学教育研究』16: 99-104; 2016
- 5) スポーツ庁.『令和4年度 総合型地域スポーツクラブに関する実態調査結果 概要』
https://www.mext.go.jp/sports/content/20230324-spt_stiiki-300000800_1.pdf
アクセス日 2023年3月28日
- 6) 荒木邦子、中村好男. 地域高齢者を対象とした「筋力アップ体操教室」の事例『スポーツ産業学研究』21: 229-234; 2011
- 7) 服部泰直. しまね産学官人材育成コンソーシアムと島根創生『IDE：現代の高等教育』634: 39-42; 2021
- 8) 木原昌子. 地域連携で発展する大学（#2）いわて高等教育地域連携プラットフォーム 産学官連携を早くから進めてきた岩手の強みを生かして課題解決に取り組む『リクルート カレッジマネジメント』231: 66-69; 2022
- 9) 文部科学省.『令和4年度大学教育再生戦略推進費「地域活性化人材育成事業～SPARC～」の公募について』
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sparc/r4-1_00001.htm
アクセス日 2023年3月28日
- 10) 木原昌子. 地域連携で発展する大学（#3）令和4年度大学教育再生戦略推進費「地域活性化人材育成事業：SPARC」地域連携プラットフォームと大学等連携推進法人は次のステージへ 学部から地域へと視点を変えた大学教育改革を目指すSPARC『リクルート カレッジマネジメント』232: 76-79; 2022
- 11) 池田孝博. 大学を拠点とした総合型地域スポーツクラブの運営に関する諸問題『福岡県立大学人間社会学部紀要』19: 1-8; 2010
- 12) 桶野留美、松村亜矢子、尾方寿好. 地域運動教室の運営によりもたらされる大学生への教育効果について－多世代と触れあうことの意義－（未発表）
掲載写真などについては個人に承諾を得ています。

Significance of Community Exercise Classes run by University Students with a Focus on Developing Human Resources for Regional Revitalization :

OGATA Hisayoshi^{*1}, OKENO Rumi^{*2} and MATSUMURA Ayako^{*3}

- *1 Associate Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *2 Lecturer, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *3 Associate Professor, School of General Education, Health and Sports Education Program, Chubu University

Abstract

Regional revitalization is one of the important issues for local community. Revitalization can be advanced through sports. In order to cultivate human resources contributing to regional revitalization, students in Chubu University were given an opportunity to provide education on sports and physical exercises for community-dwelling persons in local community classes outside the university in collaboration with Kasugai City and Social Welfare Corporation Machi swing. The students take charge of two classes: one class is for persons 50 years of age or older, and another class for elementary school children. The students not only provide instructions on sports and physical exercises but also create exercise menus. The students reflect on their performance after the completion of classes. Two students who had participated in the classes obtained a job in Social Welfare Corporation Machi swing after graduation from university. They are now engaged in town development projects through sports in the same local area. This case is in accordance with the intent of guidelines about construction of a regional collaborative platform offered by the Ministry of Education, Culture, Sports and Technology. The guidelines state that industries are expected to enhance the function of human resource development of universities by their active collaboration and that a virtuous cycle of retaining excellent human resources is expected as a result of their collaboration.

Key words

exercise instruction, university student, multi-generation, local community, regional revitalization

2022年度の全学英語教育に関する報告

大門 正幸^{*1}・今村 洋美^{*1}・西村 智^{*1}・加藤 由崇^{*2}・関山 健治^{*2}・和田 珠実^{*2}

要 旨

全学英語教育科（現人間力創成教育院・語学教育プログラム・英語）では、2010年度に教育理念・方針を策定して以来、それに沿って教育を行い、コロナ禍で遠隔授業となった2020年度を除き、その成果と課題について本誌で報告してきた。本稿では、授業内で実施した到達度確認テストと語彙テスト、実力テストの結果、および入学時に実施されるフレッシュマンテストの結果を中心に、2022年度の状況について報告する。なお、これまでも触れることのあった大学全体として取り組むべき2つの課題、すなわち学力差および出席率の問題についても、改めて焦点を当てて報告する。

キーワード

英語教育、到達度確認テスト、フレッシュマンテスト、実力テスト、語彙テスト

1 はじめに

2011年度の全学共通教育のカリキュラム改訂以来、全学英語教育科（現人間力創成教育院・語学教育プログラム・英語）では全学共通教育科目のスキル教育科目として「英語スキルI/II」を実施し、その成果や課題について検討すると同時に、その成果を本誌や学会等で発表してきた（今村・大門, 2020、大門他, 2010; 2011; 2012; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018、和田他, 2013a; 2013b、Imamura et al., 2019、Wada et al., 2014）。2017年度には到達度確認テスト（全クラス共通テスト）の改訂を行い、翌2018年度からは改訂版を用いて授業を行っており、同年および2019年度の結果については大門他（2019; 2020）で報告し、2017年度までに見られた問題点が概ね改善されたことを報告した。

遠隔授業のため到達度確認テスト等が実施できなかった2020年度については、遠隔授業に関する報告となったが（大門他, 2021）、対面授業が基本となった2021年度には従来と同様の報告を行い、2018年度、2019年度と同様の成果が見られたことを報告した（大門他, 2022）。

本報告では、2022年度と同様の報告に加え、授業担当者の次元では対処の難しい課題についても触れることにする。具体的には、学力差の問題と、それと関係するであろう成績不良、中でも出席不良の問題である。

2 授業の概略と実施したテスト

「英語スキルI/II」の受講生は、入学時に行われる

フレッシュマンテストの成績によって、多い時間帯で7段階、少ない時間帯で2段階の習熟度別クラスに分けられる。14の時間帯のうち、7つの時間帯においては最上位のクラスを「上級」とし、その他のクラスを「中級」としている。教科書および教材は全学英語教育科（現語学教育プログラム・英語）の教育方針に沿ったものである。2011年度と2012年度には既存の教科書を、2013年度からは独自に作成した教科書を使用している。

当初から、学習の到達度を測るために、各学期の最後に、(i) 読解方略（リーディング・ストラテジー）に関する問題、(ii) 文法に関する問題、(iii) 語彙に関する問題、の設問からなる到達度確認テストを実施してきたが、2017年度に改訂を行い、(iii) を秋学期に独立して行う語彙テストとして実施し、各学期の最後に行う到達度確認テストは (i) 読解方略に関する問題と (ii) 文法に関する問題に限定した。また、その内容についても、より応用力を測る問題に改訂した（大門他, 2019; 2020）。

さらに、秋学期には授業内容とは独立した実力テストを実施し、フレッシュマンテストの成績と比較することで、英語力の変化の確認を行っている。

以下、3節、4節、5節では、それぞれ、到達度確認テストの結果、語彙テストの結果、フレッシュマンテストと実力テストの結果について報告する。6節では、到達度確認テストおよび語彙テストがフレッシュマンテストおよび実力テストとどれくらい相関しているか

*1 人間力創成教育院 語学教育プログラム（英語）教授

*2 人間力創成教育院 語学教育プログラム（英語）准教授

を検討し、これらのテストがどれだけ受講生の実力を反映しているかという点について確認する。7節では大学全体に関わる課題について述べる。

3 到達度確認テストの結果

到達度確認テストの結果を表1と表2に示す。表1は春学期の、表2は秋学期の結果である。表の一行目における「方略」「文法」は、「読解方略問題」および「文法問題」を示す。その前の「春」「秋」は、「春学期」および「秋学期」を、またその後の「上」「中」は、「上級」と「中級」を表す。春学期の有効数は「上級」が206、「中級」が2,199である（注：「春方略」には欠損値が一つあり、有効数は2,198となっている）。秋学期の有効数は「上級」が199、「中級」が1,940である。テストは20点満点であるが、100点満点に換算してある。なお、分析に用いたのは、SPSS Statistics 29 (Mac OS X版) である。

表1 春学期の到達度確認テストの結果

	春方略上	春方略中	春文法上	春文法中
平均	86.0	74.9	84.5	65.5
中央値	85	75	85	70
最頻値	90	80	95	70
標準偏差	8.3	14.1	10.2	18.5
最小値	60	0	45	0
最大値	100	100	100	100

表2 秋学期の到達度確認テストの結果

	秋方略上	秋方略中	秋文法上	秋文法中
平均	75.4	61.3	84.3	63.9
中央値	75	65	85	65
最頻値	80	65	85	80
標準偏差	9.6	16.3	12.8	21.4
最小値	40	0	30	0
最大値	100	100	100	100

平均や中央値、最頻値を見ると、「上級」と「中級」では大きな違いがあることがわかる。また、秋学期の得点が春学期よりも全体的に低めなのは、秋学期の問題には春学期の既習内容も含まれるため難易度が上がるからだと考えられる。また、標準偏差の値が秋学期の方が大きい傾向にあるのも同じ理由によるものであろう。

4 語彙テストの結果

2018年度より実施をはじめた語彙テストの結果を表3に示す。有効数は「上級」が197、「中級」が2,064である。テストは30点満点であるが100点満点に換算

してある。

表3 語彙テストの結果

	語彙上級	語彙中級
平均	91.3	76.7
中央値	93	83
最頻値	97	97
標準偏差	8.3	20.0
最小値	63	0
最大値	100	100

平均、中央値では「上級」と「中級」の間に大きな差がある。最頻値はいずれも97点であるが、標準偏差および最小値に大きな開きがあるのは、「中級」では成績の振るわない受講生の数も多いためである。

5 フレッシュマンテスト・実力テストの結果

新入生は入学時に全員フレッシュマンテストを受けるが、一年次の秋学期、11月末から12月初旬に、二年次のクラス分けの参考資料として、また、入学時からの英語力の変化を測るために、実力テストを受けることになっている。このテストは、フレッシュマンテストと比較可能な内容であるため、両テストの得点は、受講生の実力の伸長を知る参考資料としても用いている。両テストの数値を表4に示す。なお、実力テストについては50点満点のテストであるが100点満点に換算してある。

表4 フレッシュマンテストと実力テストの結果

	フレッシュマン <i>N</i> = 2,858	実力 <i>N</i> = 2,286
平均	56.0	59.2
中央値	58	60
最頻値	70	64
標準偏差	19.3	16.4
最小値	0	0
最大値	98	96

平均点では若干の伸びが見られるが、統計的に有意かどうかをWilcoxonの符号付き順位和検定を用いて分析した¹⁾。その結果、.05の水準で有意であることが分かり、2021年度と同一の傾向が見られた。この点は喜ぶべきであろう。

6 テスト間の相関

2018年度に刷新された到達度確認テストを使用するようになってからは、フレッシュマンテストや実力テ

ストとの間に強い相関が見られることが示され、受講生の実力を反映していることが確認されていた（大門他, 2019; 2020; 2022）。この点は、表5に示すように、2022年度についても同様であった。なお、表5では、参考までに括弧内に2021年度の数値を示してある。

表5 フレッシュマンテスト／実力テストと到達度確認テストとの相関

	フレッシュマン	実力
春の「方略」	.439** (.593**)	.617** (.631**)
春の「文法」	.536** (.693**)	.713** (.716**)
秋の「方略」	.492** (.480**)	.678** (.520**)
秋の「文法」	.506** (.621**)	.685** (.643**)
語彙	.426** (.542**)	.591** (.581**)

** $p < .01$.

7 大学全体で考えるべき課題

最後に、教科や授業担当教員では対応しがたい、大学全体に関する課題について、2点触れておきたい。一つは学生間の学力の大きなばらつきについて、もう一つは履修登録をしたにも関わらず単位の修得に至らなかった受講生についてである。

7.1 学力差

これまで示してきたデータの最小値および最大値の数値から明らかなように、学生間の成績のばらつきは

極めて大きい。また、学科間による学力の差も大きい。この点を示すために、表6に学科毎のフレッシュマンテストの成績に関するデータを、図1にそのデータに基づく箱ひげ図を示す^{2), 3)}。例えば、平均の最低値（BSの48.0）と最高値（LPの68.0）の間には20点の差がある。中央値についても同様で、最低値（BSの48）と最高値（LPの70）の間には22点もの差がある。

入試制度とも深く関わる問題なのでここでは現状を報告するに留めるが、学力差の問題は、教育上の大きな課題となっている。

表6 学科毎のフレッシュマンテストの成績

	平均	中央値	最頻値	標準偏差	最小値	最大値
BS	48.0	48	50	17.2	0	88
EA	56.9	58	40	20.8	0	96
EC	55.2	58	46	21.2	0	92
EK	59.9	62	62	21.5	0	98
EL	58.4	60	56	18.1	0	94
EM	59.2	60	68	17.2	0	90
EP	59.9	64	60	21.5	0	98
ER	57.7	56	46	18.2	0	96
EU	57.5	62	72	20.4	0	94
FR	60.0	64	68	20.3	0	98
FS	56.9	58	76	16.2	0	88
FT1	51.9	52	50	21.5	0	90
FT2	54.4	57	58	16.2	0	86
HF	61.5	63	68	16.1	0	94
HH	52.0	50	60	19.7	0	88
HI	48.7	47	44	16.9	0	84
HJ	56.0	55	74	20.1	0	92
HW	50.2	50	50	20.5	0	88
LB	60.5	60	60	16.7	28	96
LC	62.9	68	72	17.0	0	86
LE	50.9	54	50	19.7	0	84
LK	59.9	62	50	20.3	0	96
LP	68.0	70	64	19.1	0	94
LS	62.4	64	48	17.8	0	98
NA	51.5	52	68	17.0	0	84
PJ	62.6	64	62	17.5	0	90
PY	55.4	55	56	18.1	0	94

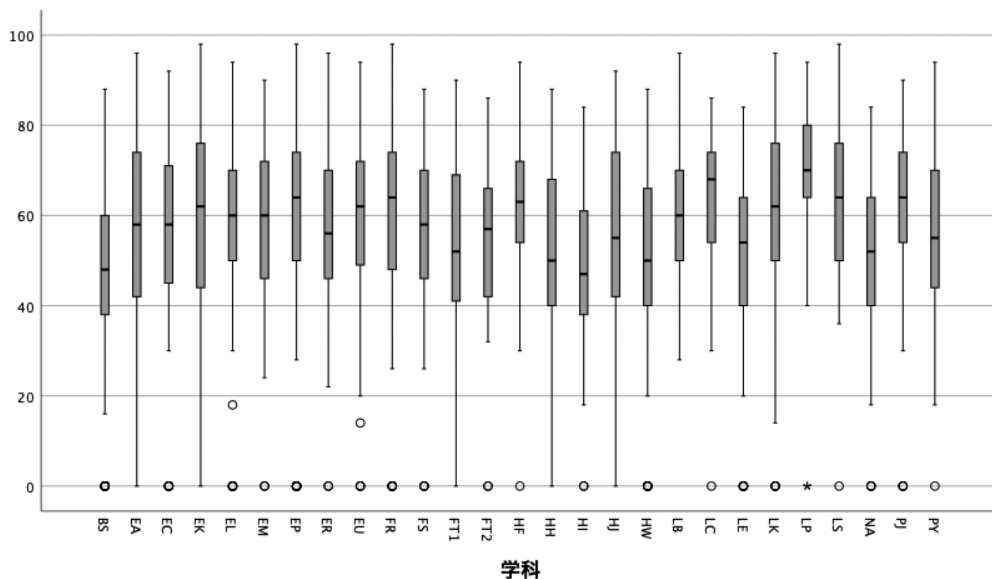


図1 学科毎のフレッシュマンテストの成績

7.2 単位が修得できない理由：出席率の低さ

最後に、履修登録をしたにも関わらず単位の修得に至らなかった受講生について分析しておきたい。

毎授業の学習の積み重ねを重視する「英語スキルI/II」では、欠席は原則として3回を限度としている。つまり15回の授業のうち最低でも12回（80％）の出席が要求される。表7に示すように、成績と出席率にははっきりした関係があり、春学期と秋学期のいずれにおいても単位を修得できなかった学生の出席率は極めて低い。

表7 成績と平均出席率

	S	A	B	C	E
春	96.3% (N=434)	93.8% (N=813)	93.0% (N=639)	90.5% (N=483)	72.1% (N=142)
秋	94.6% (N=270)	93.1% (N=629)	90.8% (N=676)	88.2% (N=671)	66.4% (N=239)

単位未修得者（E評価）について言えば、春学期は57名（40.1％）、秋学期は108名（45.2％）が規定の出席率を満たしておらず、主としてそのために不可になったと考えられる。

この傾向は再履修者ではより顕著であり、表8に示すように、単位を落とした再履修生の出席率の平均は3割程度である。規定の出席率を満たさず主としてそのために不可になったと考えられる受講生の数は、春学期41名（87.2％）、秋学期15名（100.0％）である。

表8 成績と平均出席率（再履修生）

	S	A	B	C	E
春	92.0% (N=5)	89.2% (N=21)	87.3% (N=40)	85.3% (N=66)	30.4% (N=47)
秋	90.0% (N=2)	90.5% (N=19)	89.9% (N=29)	86.7% (N=41)	31.1% (N=15)

授業に魅力を感じず出席率が低くなった可能性は否定できないが、履修登録後1度も出席していない受講生もいる。その数は、通常の履修生では春学期、秋学期それぞれ4名（E評価者中の2.8％）と20名（E評価者中の8.5％）、再履修生では春学期、秋学期それぞれ12名（E評価者中の25.5％）および6名（E評価者の40.0％）である。

単位を修得できない受講生の出席率の低さは過去からずっと続いている問題であるが、やはり、オリエンテーションや指導教授制を利用したきめ細かい対応など、抜本的な対策が必要であろう。

謝辞

教育方針の策定、各種テストの実施、その他の運営面でご協力くださった先生方、本報告の内容に関して貴重なコメントを下された先生方、英文要旨に目を通してくださったデイビッド・アレン先生に厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 得点は非正規分布をなしていたため、ノンパラメトリックな検定を行った。方法はSPSSがデータに基づいて自動的に選択したものである。
- 2) 学科の略号は以下の通り。BS（経営総合学科）、EA（建築学科）、EC（都市建設工学科）、EK（応用化学科）、EL（電気電子システム工学科）、EM（機械工学科）、EP（情報工学科）、ER（ロボット理工学科）、EU（宇宙航空理工学科）、FR（応用生物化学科）、FS（環境生物科学科）、FT1（食品栄養科学科・食品栄養科学専攻）、FT2（食品栄養科学科・管理栄養科学専攻）、HF（英語英米文化学科）、HH（歴史地理学科）、HI（コミュニケーション学科）、HJ（日本語日本文化学科）、HW（心理学科）、LB（生命医科学科）、LC（臨床工学科）、LE（スポーツ保健医療学科）、LK（保健看護学科）、LP（理学療法学科）、LS（作業療法学科）、NA（国際学科）、PJ（現代教育学科）、PY（幼児教育学科）。ただし、英語英米文化学科（HF）および国際学科（NA）は全学向けの授業を受講していない。また、ロボット理工学科（ER）は独自の授業を実施している。このため、到達度確認テスト、実力テスト、語彙テストの分析においては、これらの学科は対象となっていない。
- 3) 箱ひげ図の見方は次の通り。箱の部分には、データを並べて四分割した場合の、真ん中の2つ、つまり全体の50％が入る。箱の中の横線は中央値を示す。箱の上下に伸びた部分は、外れ値を除いた最大値と最小値を表す。“○”は軽度の外れ値（箱の長さの1.5倍から3倍まで）を、“☆”は極端な外れ値（箱の長さの3倍以上）を表す。

参考文献

- 今村洋美・大門正幸（2020）「中部大学におけるオンライン全学英語教育の取り組み－教員間連携に焦点をあてて－」大学英語教育学会第35回中部支部大会（オンライン開催）での口頭発表。
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明（2010）「大学英語教育に関する基本方針について－専門教育機関としての大学における英語教育の在り方を巡って－」『中部大学教育研究』10, 23-28.

大門正幸・柳朋宏・西村智・野田恵剛・山田伸明
 (2011)「全学英語教育に関する中間報告」『中部大学教育研究』11, 87-94.

大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・柳朋宏 (2012)「平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』12, 81-89.

大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実 (2014)「平成25年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』14, 29-37.

大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実 (2015)「平成26年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』15, 65-74.

大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実 (2016)「平成27年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』16, 89-97.

大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実 (2017)「平成28年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』17, 35-44.

大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実 (2018)「2011年度－2017年度の全学英語教育に関するまとめ」『中部大学教育研究』18, 1-6.

大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・和田珠実 (2019)「2018年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』19, 1-7.

大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実 (2020)「2019年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』20, 31-36.

大門正幸・今村洋美・西村智・和田珠実・加藤由崇・中島眞吾 (2021)「2020年度の全学英語教育に関する報告－オンライン授業への取り組み－」『中部大学教育研究』21, 13-20.

大門正幸・今村洋美・西村智・加藤由崇・関山健治・和田珠実 (2022)「2021年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』22, 27-31.

和田珠実・大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明 (2013a)「平成24年度の全学英語教育報告」『中部大学教育研究』13, 79-85.

和田珠実・今村洋美・大門正幸 (2013b)「中部大学におけるEGAPを意識した全学英語教育カリキュラム改革」大学英語教育学会第52回国際大会（於京都大学）での口頭発表.

Imamura, Hiromi; Wada, Tamami; Ohkado, Masayuki (2019) “Utilizing a Tailor-made Textbook Focusing on EGAP at a Japanese University,” poster presentation at JACET Seminar 2019, Tamagawa University, Japan.

Wada, Tamami; Imamura, Hiromi; Ohkado, Masayuki; and Laurence, David (2014) “An

English Education Curriculum Reform Focusing on EGAP at a Japanese University,” oral paper at AILA World Congress 2014, Brisbane, Australia.

A Report on English Education in 2022

OHKADO Masayuki^{*1}, IMAMURA Hiromi^{*1}, NISHIMURA Satoshi^{*1},
KATO Yoshitaka^{*2}, SEKIYAMA Kenji^{*2} and WADA Tamami^{*2}

*1 Professor, Language Education Program (English), School of General Education, Chubu University

*2 Associate Professor, Language Education Program (English), School of General Education, Chubu University

Abstract

Since 2011, the division of English Education (Language Education Program, English, School of General Education) has been providing education based on newly established policy as in reported in Ohkado et al. (2010). We have also been reporting the results of the new curriculum as measured by the combination of two existing tests and two newly created tests: the freshman test and the proficiency test; and the achievement test and the vocabulary test, with the exception of the year 2020 because relevant classes were all held online due to the spread of COVID-19 and the tests were not conducted in the regular fashion. In this paper, we report the results of English education based on our policy in 2022. We also touch on the two recurring and growing issues of (1) academic gap and (2) low attendance rates.

Key words

English Education, Achievement Test, Freshman Test, Proficiency Test, Vocabulary Test

A Report on PASEO Classes in 2022

JAMBOR Kevin^{*1}

Abstract

This report provides a brief summary of the Chubu University's Ohio Program for English Language Teaching (OPELT) 2022 academic year, April 2022 - March 2023, and enrollment data for Preparation for Academic Study in English Overseas (PASEO) courses taught by the OPELT faculty. Classes were taught in-person with pandemic policies in place throughout the year, and the PASEO program continued to see general increases in enrollment since pandemic lows, albeit with lower numbers of students at the highest levels.

Key words

English language education, Ohio Program of English Language Teaching (OPELT), Preparation for Academic Study in English Overseas (PASEO)

1 Introduction

This report provides a brief summary of the Chubu University's Ohio Program for English Language Teaching (OPELT) 2022 academic year, April 2022 - March 2023, and enrollment data for Preparation for Academic Study in English Overseas (PASEO) courses taught by the OPELT faculty. For the sake of brevity, this report omits general information about the OPELT and PASEO program outlined in Jambor (2022).

2 Ohio Program for English Language Teaching (OPELT)

The OPELT is comprised of five full-time, temporary, English - as - a - second - language instructors, primarily recruited from Ohio University through its long-running international partnership with Chubu University. As of the 2022 academic year, OPELT is housed in both the renamed School of General Education (SGE) academic department, formerly known as the Global Education Center (GEC), and the Center for International Affairs (CIA). OPELT faculty serve as members of both under the university's

organizational structure. How day-to-day issues, administrative tasks, etc. are dealt with remains somewhat complex and undefined; however, academic affairs go through the SGE and housing and other support goes through the CIA, generally speaking.

All OPELT faculty were involved in PASEO orientation, registration, testing, placement, student evaluation, course evaluation, OPELT and SGE faculty meetings, student consultations, office hours, cross-cultural workshops, and program events. Faculty also taught six course hours in the English Language and Culture department and two course hours in the International Studies department.

3 Program for Academic Study in English Overseas (PASEO)

PASEO classes were held in person during 2022 with mask, ventilation, sanitizer, and other pandemic policies in place. PASEO instructors used Google Classroom and Schoology as Learning Management Systems during the year.

Following several years of lower enrollment in

*1 Senior Assistant Professor, Language Program, School of General Education, Chubu University

the program's higher levels, the OPELT faculty revisited a discussion about the five levels and the optimal fit with the Academic Listening and Speaking (LS) and Academic Reading and Writing (RW) course curricula. The discussion culminated in the decision to revise the PASEO program's levels from five to three. Ultimately, the faculty agreed that the program did not lose anything vital by having fewer levels, but would gain several benefits: better opportunities for faculty to collaborate when teaching at the same level, more consistent placement with wider cut score bands on the program's in-house placement test, and an opportunity to revise the schedule to offer sections at times more requested by students and at times which allow for faculty to observe each other and substitute, not possible previously. After receiving approval from the SGE and Academic Affairs Office, the director conducted an analysis of the schedules of all majors and years to identify the most open periods to offer PASEO classes and organized a new class schedule to be trialed in the 2023 academic year.

4 Orientation and Registration

The CIA continued to provide essential support in conducting PASEO orientation for the students and fielding student inquiries about the registration process. To accommodate students who choose not to attend orientation nor read the requirements of classes for which they register on the university's Tora-Net system, PASEO offers a late registration period during the first week of classes that coincides with the university's registration class change period.

5 Program Events

PASEO offered two extra-curricular events in 2022. The Ena Retreat was not revived because of continuing complications with pandemic policies, but in its place two parties were held, one in the spring and one in the fall semester. OPELT instructors also continued to host hour-long Conversation Room sessions bi-monthly throughout the year.

6 Enrollment Data

Enrollment for 2022 resembled pre-pandemic

patterns of larger numbers in spring and lower numbers in fall semesters. Class size averages were higher year-over-year, 9.2 to 12.7 in spring 2021 and spring 2022 and 8.5 to 8.6 in the fall respectively (see **Table 1** for 2022 averages). Organized by school year (**Fig.1**), the data indicates that the majority of PASEO students are freshmen and sophomores (79%) who are likely aiming to fulfill graduation requirements.

Successes indicated by enrollment data (**Table 1**) include:

- Reducing students cut from a high of 188 in 2019 down to 43 in 2022.
- Reducing students who drop a class down from a high of 190 in 2019 to 88 in 2022.
- Reducing no-shows, students who register but never attend class, from 51 in 2019 to 34 in 2022.

Table 1 PASEO Enrollment Summary 2022

Data Point	Spring 2022	Fall 2022
Total # of Students (Ss) Enrolled	319	225
LS	103	59
RW	43	33
Content	173	133
Ss taking 1 class	268	170
Ss taking 2 classes	38	46
Ss taking 3 classes	12	0
Ss taking 4 classes	0	0
Average Class Size	12.7	8.6
Drops	70	18
Cuts	43	0
No Shows	25	9
Total classes taken for credit (self-reported)	263	161
Total classes taken for no-credit (self-reported)	55	55
Ss signed up for credit with <i>Kyomushien-ka</i>	271	174

Fig.2 shows PASEO 2022 enrollment by university department. **Fig.3** and **4** show the university and PASEO gender ratios for 2022. **Fig.5** shows PASEO enrollment by semester from spring 2019 to spring 2023. Finally, **Table 2** lists all the program courses, instructors, and class sizes.

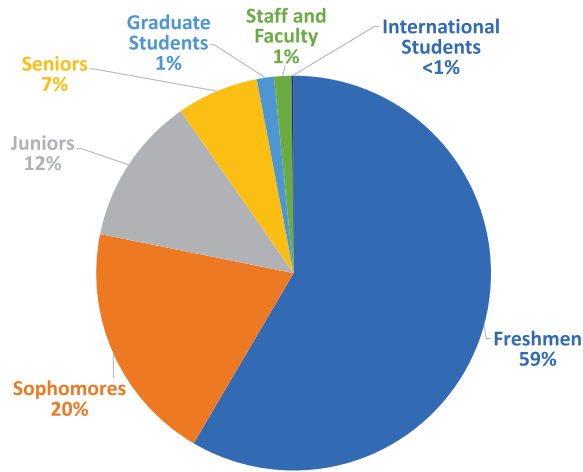


Fig.1 Enrollment by School Year 2022

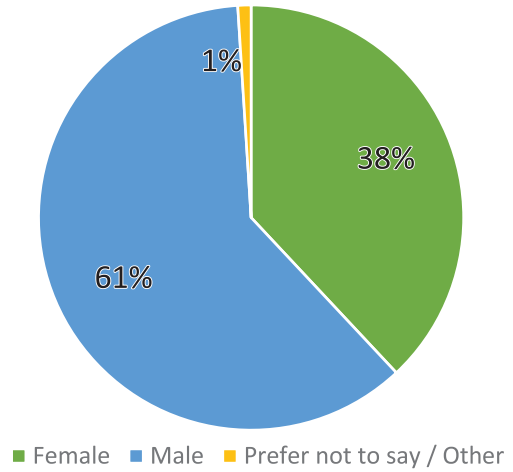


Fig.4 PASEO Gender Ratio 2022

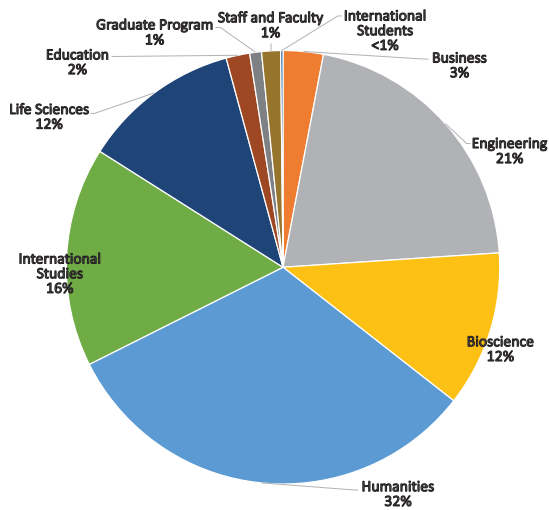


Fig.2 Enrollment by Department 2022

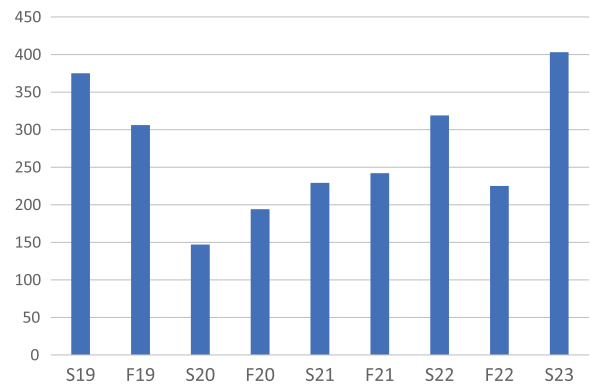


Fig.5 PASEO Enrollment Year Over Year 2019 - Spring 2023

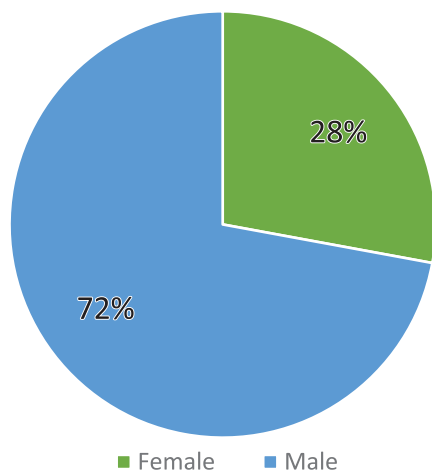


Fig.3 Chubu University Gender Ratio 2022

Table 2 PASEO Enrollment by Class 2022

Course #	Course Name & Level	Instructor (spring / fall)	# of Students Spring 2022	# of Students Fall 2022
1	Listening and Speaking 1	Jambor	23	11
2	Listening and Speaking 2 Listening and Speaking 2	Rich Dragiev (spring only)	24 22	24
3	Listening and Speaking 3	Sormaz / Dragiev	21	12
4	Listening and Speaking 4	Campbell	12	5
5	Listening and Speaking 5	Sormaz	0	3
6	Reading and Writing 2	Sormaz	14	14
7	Reading and Writing 3	Rich	20	9
8	Reading and Writing 4	Dragiev	6	3
9	Reading and Writing 5	Campbell	3	5
10	Pronunciation Workshop 1-2	Rich	24	23
11	Popular Culture through Entertainment 3-4	Sormaz	13	14
12	Story Writing 4-5	Campbell	2	0
13	Advanced Grammar 4-5	Jambor	2	2
14	Conversations 1-2	Rich	23	11
15	Science 2-3	Dragiev	24	1
16	Cultural Identity 4-5	Sormaz	3	1
17	English for Travel 1-2	Sormaz	16	14
18	News 2-3	Campbell	9	11
19	Grammar for Writing 4-5	Jambor	3	5
20	All About the USA 2-3	Campbell	8	7
21	Current Issues 4-5	Dragiev	0	0
22	Japan Talk 1-2	Dragiev	21	22
23	Presentation Skills 3-4	Rich	7	3
24	Reading and Vocabulary 4-5	Jambor	3	3
25	Amazing Stories 1-2	Jambor	15	12

References

Jambor, K. (2022). A Report on PASEO Classes in 2021. *Journal of Chubu University Education*, 22, 33-38. <https://elib.bliss.chubu.ac.jp/webopac/XC22000065>

2022年度のパセオ教育に関する報告

ジャンボル ケビン^{*1}

^{*1} 人間力創成教育院 語学教育プログラム 講師

要 旨

本稿では、2022年度（2022年4月から2023年度3月まで）のオハイオ英語教育プログラム（オペルトOPELT）および同プログラムの海外英語留学準備カリキュラム（パセオPASEO）の概要とその受講者データについて報告する。コロナ対策に基づいて対面授業を実施した一年となり、上級クラス受講者数は減少したものの、パセオ全体の受講者数はコロナ前の水準まで順調に戻ってきていることなどが分かった。

キーワード

英語教育、オペルト（OPELT）、パセオ（PASEO）

ハンドブック制作から考えるこれからの学生支援

佐藤 枝里^{*1}

要 旨

中部大学学生相談室は教職員を対象に学生支援のために2冊のハンドブックとDVDを制作してきた。その制作過程と内容の変遷を考察したところ、学生層の多様化だけでなく、制作時の学生支援体制、学生支援に対する学内理解度、大学教育への社会からの期待が関連していることが推測された。今後、高大連携による入学前教育の強化やリスクリング拠点としての大学の在り方など、社会からの大学教育への要望の多様化が予測され、入学予定の高校生、社会人学生や高齢学生、留学生へと支援対象の拡大の可能性が推測される。家族の役割も変容を遂げ、大学生の子どもを持つ親・家族を対象としたハンドブックも必要となるかもしれない。教職員側の多様性が進む可能性もあり、学生相談室から発信される知見も様々な障害特性に配慮した情報バリアフリーの充実が期待されることになるのではないだろうか。

キーワード

学生相談 学生支援ハンドブック 大学教育支援 多様性

1 はじめに

中部大学学生相談室では相談業務の主軸となる学生を対象とした個別面接に加え、①学科必須科目1単元「社会生活の基礎・大学生の対人関係」の出前授業、②UPI学生精神的健康調査を含む調査の実施とハイリスク学生の呼出面接、③相談員の研修を受けた上級生サポーターによる一人暮らし学生対象のグループの運営や、自己理解他者理解を促す心理教育グループの開催を通して多層的な支援をしてきた（佐藤，2023a）。

近年の学生相談室の利用件数は5年前の約2倍に達し、学生をめぐる教職員や学生の親・家族を対象としたコンサルテーション件数が相談件数の25.3%を占めている（佐藤・渡邊，2022）。2000年来、非常勤カウンセラーの勤務日数を増やすことにより堅固な相談体制が組織され（谷口，2018）、教職員の学生支援力の増強のため定期的にFD・SD活動が開催されてきた（渡邊・佐藤，2021；佐藤・渡邊，2022）。

本学の学生相談室は1968年に専任カウンセラーが採用されて開室し、「相談室のある大学が珍しい時代に画期的な試み」（桐山，2018）とされていた。専任が配置されていた期間は短く、学外から週1日非常勤カウンセラーを招いて開室する期間が長く続いたが、その後1995年に専任カウンセラーが教員として再配置され、再出発の時を迎えた。

学生相談室の支援体制が整備されるに伴い、相談業

務から得られた知見を、授業や課外活動で学生対応の最前線にいる教職員の学生支援に活かす取り組みを模索してきた。2006年には、冊子『教職員のための学生と向き合う25の提案—こんなとき、あなたは どうしますか？—』（中部大学・教育を考える研究会編）が発行され、2012年には、DVDと冊子『アスペルガー症候群の学生を理解し支援するために』（中部大学学生相談室編）が制作された。その後10数年を経て、学生層の多様性、教育観の変化、社会の多様性の流れのなか、今日の学生支援の実際に合わせて『学生支援ハンドブック—学生の困ったに効く21の提案』（中部大学学生相談室編，2023）を作成するに至った。

本研究では、これまで学生相談室が制作してきた学生支援の冊子2冊とDVDを取り上げ、その制作過程と取り上げられた項目の変遷から、今後本学学生相談室に求められる支援について考察することを目的とした。

2 2006年制作『こんなときどうする？学生と向き合う25の提案』の制作理念：内容と課題

2.1 学生相談室体制

専任カウンセラーが再配置された1995年からの5年間で、相談件数、学内認知度が上がり、2000年に非常勤カウンセラーの採用が実現することで、面接業務においての協働が可能となった。相談体制の拡充により、

^{*1} 1 教育戦略部門 学生相談室 教授

健康な学生への発達支援、学生相談室から大学への発信、保護者面接など活動の幅を広げることも達成された。専任カウンセラーの配置は依然1人であったため、学内の志を同じくする教職員とチームを組むことで様々な学生支援を試み、恵那オリエンテーションガイドブックの作成、中部大学・教育を考える研究会の立ち上げ、レッツ・チャレンジの作成に加えて、『こんなときどうする？学生と向き合う25の提案（以下、『25の提案』と記す）』が制作された（桐山，2018）。

「中部大学・教育を考える研究会」メンバーの、学生相談、スポーツ、数学、法律を専門とする4名の教員で冊子制作の構想が練られ、誰もがよく出会う事例として精選された25項目を学生相談室カウンセラーが執筆した。中部大学学長裁量研究費による研究「中部大学の教育を考える一知・情・意の融合的教育を目指して」の一環として作成された。

専任カウンセラー1名体制で相談機関を運営しながら、学生の成長を願う志を同じくした教員で研究会チームを編成し、学生対応時の教員の困り感を明確にしたうえで冊子制作は、本学学生相談室の在り方として組織開発の面からも意味深いものがあると考えられた。

2.2 理念

2006年に出版された『25の提案』は、4章構成、B5判、全71頁で編集された（図1）。

第1章「こんなとき、あなたは どうしますか?」、第2章「学生の話聞く」、第3章「学生たちは話を聞いてくれる人を求めている—アンケート調査の結果から—」からなる（表1）。学生の気になる行動25項目に対する対応の選択肢がクイズ仕立てで提示され、読者自身に対応の振り返りを求めたのちに考察を加えていくという遊び心溢れる構成となっている。

第1章「こんなとき、あなたは どうしますか?」で取り上げられた25項目を精査すると、「学生対応の基本姿勢」を基軸としながら、自身の学生観、人間観を再考、再確認、直面させるものがあることに気づかされる。「こんなとき、『あなたは』 どうしますか?」という書名のとおり、読者である大学人の「あなた」に問題提起を迫り、学生対応の在り方を内省させ、対峙させる重さと厳しさが感じられる。だからこそ、遊び心を喚起させるクイズ仕立てを取り入れ、軽やかに明るく取り組んでもらう仕掛けが必要だったのではないだろうか。

25項目を読み進めると、「(7) 言いたいことがはっきり言えない学生と接するとき」「(21) 友だちのいない学生が気になるとき」といった「緊急性は低いが今後の学生の心理的成長について考えさせられるもの」から、「(9) SOSに気づいたとき」「(10) 自殺したい、



図1 『25の提案』表紙

表1 『25の提案』目次

1	こんなとき、あなたは どうしますか?
1	学生の相談にすぐ答えを出せないとき
2	何か変だな?と思ったとき
3	学生が突然忙しい時間に訪れたとき
4	小さなノックの音がしたとき
5	態度の悪い学生と向きあうとき
6	学生が突然泣き出したとき
7	言いたいことがはっきり言えない学生と接するとき
8	異性の学生の相談を受けるとき
9	SOSに気づいたとき
10	自殺したい、死にたいという学生と向き合うとき
11	自信のない学生を励ましたいとき
12	ほめるところのない学生をほめたいとき
13	成績不振に悩む学生と接するとき
14	単位が欲しいとせがまれたとき
15	大学での目標を失った学生と接するとき
16	他の先生の講義について質問・相談を受けたとき
17	呼び出しに応じない学生に困ったとき
18	学生が退学したいと相談にきたとき
19	退学届けに印を求められたとき
20	学生が就職のことで相談に来たとき
21	友だちのいない学生が気になるとき
22	歩きたばこの学生を見かけたとき
23	気になる学生を学生相談室に行かせたいとき
24	学生相談室を勧めることにためらいがあるとき
25	外見でついつい判断したくなるとき
2	学生の話聞く
3	学生たちは話を聞いてくれる人を求めている—アンケート調査の結果から—

死にたいという学生と向き合うとき」といった「緊急性が高く適切な判断を持った危機対応を要するもの」まで、発達支援的な内容のものから緊急対応までを網羅していることがわかる。

第1章の最初の項目である「(1) 学生の相談にすぐ答えを出せないとき」は、以下の問いかけから始まっている（図2）。

「最近相談内容も複雑になり、深刻な問題を抱え

て、クリニックに通いながら授業に通っている学生も少なくありません。家族関係も複雑で、相談されてもどう対応していいかわからない場合があります。そんなとき、あなたは「どうしますか」という投げかけがされ、続いて以下の4つの選択肢が示される。

- ①「頑張れ。あなたならできる」と肯定的に励ます。
- ②自分にはわからないので他に相談に行くように伝える。
- ③何かよい助言ができないかと知恵をしぼる。
- ④とりあえず話を聞く。



図2 『25の提案』のレイアウト

「とりあえず学生の話をしっかり聞いてほしい」というメッセージを巻頭に掲載していることから、『25の提案』制作の目的が、大学人として学生と向き合うときの基本姿勢（学生の声に耳を傾けること）を広く学内に示すことであることが読み取れる。

続く第2章「学生話を聞く」では、受容と共感、傾聴をはじめとするカウンセリングの基礎知識、学生話を聞くことの教育的意義が記されている。読み進めるうちに、第1章でのクイズ仕立ての「問い」の背景にある学生支援、学生相談の神髄に至るという流れとなっている。

『25の提案』が制作された翌年の2007年に、日本学生支援機構から出された報告書「大学における学生相談体制の充実方策について」において学生支援の3階層モデルが提示され、「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」についての提言がされた。学内支援の方向性が全国的に明示される前に、冊子制作を通して、学生相談の理念、すなわち「対象となる学生一人ひとりが自己を理解し、コントロールし、自分らしい社会への巣立ち方を選択できるよう『個』としての主体を育てることにある」（高石、2020）という理念を示し、学生の心理的成長のために教職で協働しようというメッセージが発信されていたことは大変意義深い。学生支援という主題を通して深

淵なる理念が披露され、多くの問題が提起された1冊となっている。

2.3 課題

『25の提案』は、学内配布やFD・SDの参考テキストとして使用されただけでなく、全国他大学のFDSDでも広く用いられた。他大学からの引き合いに応じて増刷し、発行部数は12,000部に至った。

出版から年月を重ねるなかで、発達障害やその傾向のある学生への支援を必要とする場面が報告されるようになってきた。学生をめぐるコンサルテーションのために来室した教職員から、対応の難しい事案についての項目を追加してほしいとハンドブックの続編を望む声が上がってきた。

3 2012年制作DVD『アスペルガー症候群の学生を理解し支援するために』の制作理念：内容と課題

3.1 学生相談室体制

学生相談室の来談学生数はますます増加し、発達障害、引きこもり、退学、ハラスメント等、相談内容も深刻なケースが目立つようになっていった。2004年制定の発達障害者支援法と2016年の発達障害支援法一部改正を前に、本学でも発達障害学生やその傾向のある学生の理解と適切な対応が求められるようになり、視聴覚資料制作への機運の高まりが感じられるようになってきた。

2007年に専任カウンセラー2名と専任事務職員1名での相談体制が構築されてから5年を経て、DVD『アスペルガー症候群の学生を理解し支援するために』（以下、DVDと記す）が制作されることとなった（図3）。

制作企画は、専任カウンセラー2名に加えて、学生相談において連携をしてきた心理学科教員、学部事務室職員の4名で行った。学生対応の最前線にいる学科教員と学生支援課（当時は学生課）職員、学部事務室職員を対象に「よくあるケース」を収集するためにカウンセラーが聞き取り調査を行った。その結果、「講義場面」「呼出面接場面」「窓口対応場面」での教職員の困り感を取り上げ、解決のヒントが求められていることが明らかになった。

発達障害の学生の様子とその対応を、大学での「よくあるケース」としてドラマ化して映像で表現するために、学内関係部署スタッフの協力を得て協働制作することとなった。撮影から細かい編集に至るまでの作業を学内メディア教育担当部署職員に依頼した。教員2名と学生支援部署職員1名、そして、学内演劇部学生3名に出演要請をした。

学生対応の「よくあるケース」の映像化だったこと

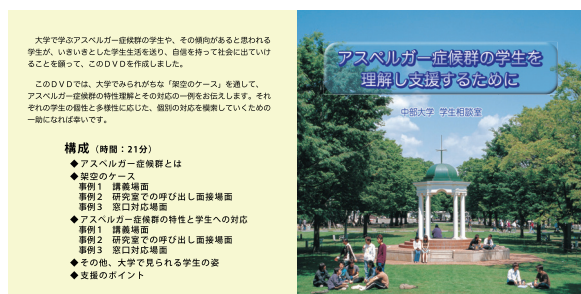


図3 DVD『アスペルガー症候群の学生を理解し支援するために』ジャケット表紙・裏表紙

もあり、各人の経験を生かした独自の役作りがなされ、完成後には視聴者から「プロの役者を起用したのか」との問い合わせを受けるほどの完成度が得られた。演劇部員の役作りには、当時TV放映されていた発達障害の傾向のありそうな主人公が活躍する人気ドラマ視聴の勧めが大いに役に立ち、こちらも「当事者を起用したのか」との問い合わせを受けたほどであった。

情報の可視化のためのDVD挿絵は、フリーのカットは使わずにイラストの得意な学生に描き起こしを依頼した。制作資金は、2012年度の中部大学特別研究費CP（学内競争的研究費）を獲得し、学内の協働制作となった。

3.2 理念

映像資料を基に、アスペルガー症候群に関する解説と学修面及び生活面からの支援のありかたの提示を通して、学生相談室から以下の思いを発信したいと考えた。

まず第1に、当時まだ理解が得られていなかった発達障害やその傾向のある学生の障害特性を理解したうえで、彼らの肯定的な面に注目し適切な対応をすることで、可能性を伸ばすことができると言われていることを伝えたいと考えた。

第2に、発達障害の学生への関わり方の基本姿勢は、健康な学生への支援の在り方にも通じるものであることを周知したいと考えた。そこで、支援のポイントとして、英国自閉症協会によるSPELLという関わり方の基本姿勢を取り上げた。SPELLとは、枠組みをもって対応するという構造化（StructureのS）、肯定的に接すること（PositiveのP）、その人独自の考え方を受け止める、共感すること（EmpathyのE）、ストレスや不安を与えず低刺激を図ること（Low arousalのL）、関わる多くの人・機関と連携すること（LinksのL）の頭文字である。こうした関わり方の基本姿勢は、実は学生支援の基本でもあるということを明記した。

3.3 課題

制作当時在学していたアスペルガー症候群やその傾向のある学生とは学業面での問題がほとんどなかったことから、DVDの主眼は、彼らの特性や教職員側の具体的な情報伝達方法の周知におかれていた。

当時はまだ限局性学習障害の学生は極めて少数派であったため、学習障害学生への支援を取り上げることはなかった。学習に困難を感じる彼らの支援については、熱心な指導教員との関係性においてか、若しくは熱心な指導教員に連れてこられた学生相談室において、その人らしい進路を共に考え、思うように学べない悔しさや不条理を聞くという形での支援として展開されていた。

4 昨今の学生支援の実情

上掲DVD制作から10年が経ち、コロナ禍以降、学生からの相談内容も「心身健康」が増加し、ストレスが身体化するケースがより顕著となってきた（佐藤・渡邊, 2022）。学生生活上のさまざまなリスク予防（カルト問題やハラスメント防止）が求められ、学科必修科目「スタートアップセミナー」参考テキストにも改訂が加えられていった（中部大学人間力創成教育院初年次教育プログラム編, 2022）。コロナ禍の影響もあってか、対人距離の持ち方の困難さからくる対人関係の諸問題や自死の問題といった危機に直面する学生の理解と対応の知識も必要となってきた。

また、学生相談室の利用者数、面接件数が10年前の約2倍に増加し、教職員と親・家族を対象とするコンサルテーション業務が全利用者数、全面接件数ともに業務の約3割を占めることが常態化するようになってきた（佐藤・渡邊, 2022）。教職員が「気になる学生」を見逃さず、丁寧な対応をしていることの裏付けでもあるが、学生相談室の人的資源、マンパワーにも限界がある。学生相談室から、教職員が学生対応の際に心得ておくとい点、留意点を可視化し発信することで、より適切な支援に繋がるのではないかと考えた。

5 『学生支援ハンドブッケー学生の困ったに効く21の提案』の制作理念：内容と課題

5.1 学生相談体制

2022年度の学生相談室は、専任カウンセラー2名と専任事務職員1名、非常勤カウンセラー5名が週1日勤務するという体制で運営されていた。本学の非常勤カウンセラーは授業経験を有しており、非常勤講師として採用されている。

冊子制作にあたり、学生相談室の構成員である5名のカウンセラーに加えて、前職が学生相談部署であった学部教員5名にも執筆を依頼した。授業担当者及び

支援者としての経験を有するメンバーからの言葉を集約した冊子となった。

5.2 理念

本学で『25の提案』が制作されて以降、大学生を対象とした支援ハンドブックが全国の学生相談室で制作されるようになった。18歳人口減少問題を背景に、多様な学生を受け入れることになった大学で、学生支援が大きな課題となったことの証左と言えよう。

『学生支援ハンドブック』では、巻頭に表記法についての見解を記す必要があった。2022年度より民法改正により成年年齢が18歳に引き下げられたことを受けたことや、親のいない学生も在学していることから、「保護者」「保証人」でなく「家族」という表記を用いた。また、本学における学生支援に関する指針や対外的広報では「障がい」が用いられているが、参考文献や資料では「障害」が用いられていることが多く、表記の混在による読みにくさを回避するために「障害」で統一した。「聞く」「聴く」「きく」という様々な表記法があり、文中では「聞く」で統一したが、「学生の話をよく聞くことは教育的効果がある」という理念からタイトルに「効く」という文字を用いた。

急激な社会情勢の変化を受け、学生支援が複雑化困難化するなか、入学時から丁寧な支援が必要となる発達障害学生支援や性的違和をはじめとする新しい人権、ハラスメント防止、親対応といった視点が不可欠となり、改訂版においてはこれらの諸項目を盛り込む必要があった（佐藤，2023b）。

4章構成で、「学生に寄り添うために」で理念を、「学ぶ力を伸ばす」で学業支援を、「心の危機と向き合う」「問題解決のために」で学生の心理的危機とその対応を扱い、事例を精選した（図4）。

学生支援の最前線にいる教職員が欲する情報をいかにわかりやすく伝えるかを考え、1項目を見開き2頁で扱うこと、対人関係・対人支援は「絶対正解」が得難い領域であるものの何らかの糸口・ヒントの提供となること、視覚的にわかりやすく直感的に理解しやすいことを考慮した（図5）。

2019年に「視覚障害者等の読書環境の整備の推進に関する法律」（読書バリアフリー法）が制定され、障害の有無に関わらず全ての国民が等しく読書を通じて文字・活字文化の恵沢を享受することができる社会の実現が求められている。学生相談室が制作する資料も、文字の大きさやフォントなどの「読みやすさ」と、情報提供の仕方が左右する「わかりやすさ」を軸に検討が加えられた。

配色は、黒を基調にオレンジ色を用いた二色刷りとした。強い印象を持つフォントであるゴシック体で織

目次	
第1章 学生に寄り添うために	5
1. 学生が相談に来たとき	6
2. 学生が何もしゃべりません	8
3. 発達に課題のある学生が気になります	10
4. 障害を認めない学生がいます	12
5. 性のありかたについて悩んでいる学生がいます	14
6. 「就職活動がうまくいきません」と言われました	16
7. 気になる学生に学生相談室を勧めたいとき	18
コラム1 学生生活スタイルの特徴	20
第2章 学ぶ力を伸ばす	24
8. 学生と連絡が取れずに困っています	22
9. 課題を出してくれません	24
10. 欠席の多い学生が気になります	26
11. 「大学をやめたい」と言われました	28
12. 「大学に行けません」と言われました	30
コラム2 「質問がない」背景とその対応	32
第3章 心の危機と向き合う	33
13. 授業中に予期しない行動をとる学生がいます	34
14. 「死にたい」と言われました	36
15. 「家に帰りたい」と言われました	38
16. ひとりぼっちでいる学生が気になります	40
17. 学生が亡くなりました	42
コラム3 学生のうつ状態に気付くためのヒント	44
第4章 問題解決のために	45
18. 学生同士のトラブルについて相談を受けました	46
19. 他の先生とのことで相談を受けました	48
20. 学生から「ハラスメントだ」と言われて戸惑っています	50
21. 学生の家族から苦情がきました	52
コラム4 アサーティブに伝える7つのステップ	54
付録 学生支援連携フローチャート	55
1. 学生相談室との連携	56
2. 合理的配慮申請から実施までの流れ	57
3. 緊急時（問題行動を含む事件・事故）の対応	58
引用文献	60
あとがき	62
執筆者一覧	63

図4 『学生支援ハンドブック』目次

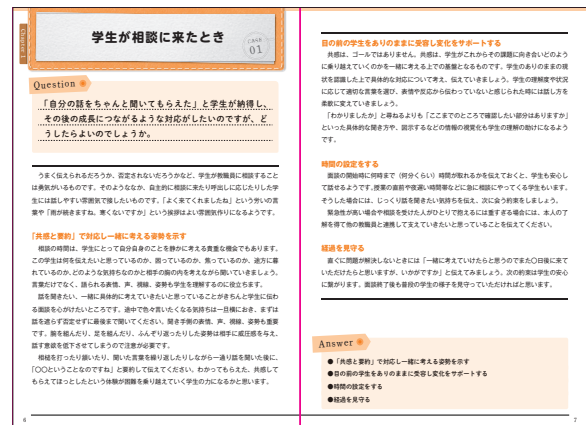


図5 『学生支援ハンドブック』レイアウト

細な内容を表記した。

ケース1では、「学生が相談に来たとき」の対応を示している。「『自分の話をちゃんと聞いてもらえた』と学生が納得しその後の成長につながるような対応がしたいのですが、どうしたらよいのでしょうか」という質問が記され、対応ポイントを太字のオレンジ色で明記している。時間に余裕がないときや内容を概観したいときに、太字部分を読むことでヒントが得られるようレイアウトされた。

『アスペルガーDVD』で、発達障害やその傾向のある学生に対して、図示したり可視化したりすると情報伝達がしやすくなる旨を記したが、『学生支援ハンドブック』でも学内連携の手順をチャートにして掲載した。学生支援課と合理的配慮の申請窓口を有する学生支援部署スタッフの現場の経験値をもとにチャートが制作された（図6）。

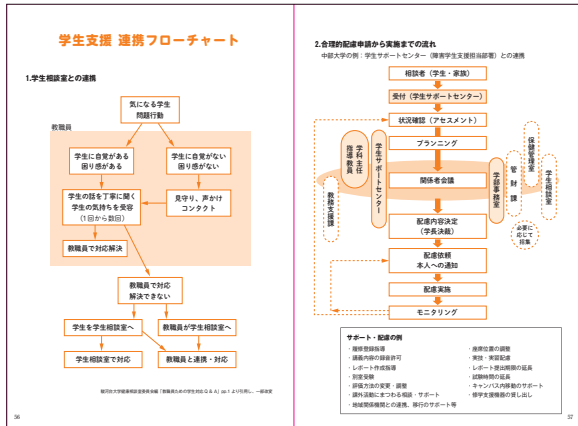


図6 学生支援 連携フローチャート

冊子のもつ五感情報にも臨床的な意味があり、大切にしたいと考えた。そこで、冊子の表紙絵制作は、2017年に本学で開催された日本学生相談学会第35回大会（大会委員長桐山雅子名誉教授）のプログラム及び論文抄録集表紙イラストを担当した芸術療法を専門とする南山大学人文学部心理学科教員伊東留美氏に依頼した。

分担執筆者および学生相談室事務スタッフに対して、『私にとって、学生相談室はこんな場所です』という皆さまのイメージを「もの」「かたち」「いろ」などで教えてください』との質問項目が課された（伊東，2023）。学生相談室から連想されるイメージが、「ことば」もしくは「ことばの補助的表現としてのイラスト」として求められ、集められた素材から表紙絵デザインが完成した（図7）。日常から暫し離れて「自分の持つ学生相談のイメージとはどういうものなのか」をイ



図7 『学生支援ハンドブック』表紙

メージする時間は、芸術療法的な時間であったと言える。

表紙絵はパステルを用いた柔らかなタッチで描かれ、印刷会社のイラストレーターがタイトルの「ハンドブック」から連想したミシン目の入ったフックが描かれ、生命を育む大地、基盤となる土壌、土をイメージした茶色が用いられた。紙媒体に記されたメッセージを挟み込む表紙両面は優しく穏やかな印象に仕上げることで、ゴシック体を黒とオレンジの二色刷りで表記するメッセージ性の強さとのバランスを取りたいという思いは、表紙の完成によって達成された。

6 考察

中部大学学生相談室が教職員を対象に学生支援のために制作してきた2冊のハンドブックとDVDを、その制作過程と内容の変遷の軸から検討したところ、学生層の多様化だけでなく、制作時の学生支援体制、学生支援に対する学内理解度、大学教育への社会からの期待が関連していることが考察された。

『学生支援ハンドブック』の内容は、『25の提案』で扱われた健康な学生を含む学生支援の一般から、発達障害やその傾向のある学生の理解と支援のために制作された『アスペルガーDVD』を経て、より多様な学生対応に言及する内容へと変遷を遂げてきている。

今後、高大連携、入学前教育強化の要請から、入学前の進学予定高校生や、リスクリソグ拠点の大学として社会人・高齢学生、留学生へと支援対象の拡大が推測される。また、IT技術革新により「学びの意義」も受け入れる学生も多様化が進むことが見込まれる。家族の在り方・役割も大きく変化しつつ、大学生の子どもを持つ親・家族を対象としたハンドブック制作を要望する声さえある。

教職員側の多様性が進む可能性も考えられる。「視覚障害者等の読書環境の整備の推進に関する法律（読書バリアフリー法）」（2019年制定）に基づいて、学生相談室から発信される情報も伝達方法のバリアフリー化が期待されることが推察された。

新しい人権といった法律面の変化だけでなく、これまでにない急速な変化を受けて、新しい体験や新しい感覚を持つ若者が大学に入学することになる。個々の学生のもつ特性や独自性を汲み取りながら、学生の心理的成長の促進を可能にする学生支援の在り方を模索し発信していくことが強く求められている。

引用文献

- 中部大学学生部学生相談室編 2023 学生支援ハンドブック—学生の困ったに効く21の提案—
- 中部大学学生相談室編 2012 アスペルガー症候群の

- 学生を理解し支援するために（DVD資料）。
- 中部大学教育を考える研究会編 2006 教職員のための
の学生と向き合う25の提案—こんなとき、あなたは
どうしますか？—。風媒社。
- 中部大学人間力創成総合教育センター初年次教育プロ
グラム編 2022 大学で学ぶスタートアップセミナー
参考テキスト2022。KNS出版。
- 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部 2007 大
学における学生相談体制の充実方策について—「総
合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・
協働」—。 [https://www.jasso.go.jp/gakusei/
publication/__icsFiles/afieldfile/2021/02/12/
jyujitsuhausaku_2.pdf](https://www.jasso.go.jp/gakusei/publication/__icsFiles/afieldfile/2021/02/12/jyujitsuhausaku_2.pdf)（2023年9月10日取得）
- 伊東留美 2023 表紙絵について。学生支援ハンドブッ
ク—学生の困ったに効く21の提案—, 64.
- 桐山雅子 2018 中部大学学生相談室の歴史。中部大
学学生相談室活動報告書, 1, 5-12.
- 文部科学省 2019視覚障害者等の読書環境の整備の推
進に関する法律について
[https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/
gakusyushien/1421441.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/1421441.htm)（2023年9月10日取得）
- 佐藤枝里・渡邊素子 2022 2020年度（令和2年度）
学生相談室利用状況。中部大学学生相談室活動報告
書, 4, 25-39.
- 佐藤枝里 2023a 初年次教育科目における心理教育—
学生相談の視点から—。中部大学リベラルアーツ論
集, 5, 90-102.
- 佐藤枝里 2023b 学生相談業務で得られた知見を初
年次学生支援の実際に活かす—学生支援冊子に内容
改訂から支援の変遷を考える—。初年次教育学会第
16回大会発表要旨集, 72-73.
- 高石恭子 2020 学生相談という場—ニッチから多様
性という価値の実現に向けて—。現代思想10,154-1
62.
- 谷口洋子 2018 構造の変化に伴う相談の内容と関係
性の変遷—18年間の実践からの考察—。中部大学学
生相談室活動報告書, 1, 13-20.
- 渡邊素子・佐藤枝里 2021 2019年度（令和元年度）
学生相談室利用状況。中部大学学生相談室活動報告
書, 3, 39-51.

Future Student Support from the Handbook Production

SATO Eri^{*1}

^{*1} Professor, Student Counseling Room, Chubu University

Abstract

Chubu University's Student Counseling Room has produced two handbooks and a DVD for student support for faculty and staff. The process of production and changes in the contents of the handbooks and DVD were examined, and it was inferred that they are related not only to the diversification of the student population, but also to the student support system at the time of production, the level of understanding of student support within the university, and societal expectations of university education. In the future, it is predicted that society's demands for university education will diversify, such as strengthening pre-entrance education through high school-university cooperation and the role of universities as reskilling centers, and it is speculated that the scope of support will expand to include prospective high school students, working students, elderly students, and international students. The role of the family will also undergo a transformation, and a handbook targeting parents and families with children of college students may become necessary. The diversity on the faculty and staff side may increase, and it may be expected that the information transmitted by the Student Counseling Room will also become barrier-free in the way it is communicated.

Key words

Student Counseling, Student Support Handbook, University Education, Diversity

教 育 資 料

TOEIC® Testsによる学生の英語発信力の評価について

柳 朋宏^{*1}・キング グレゴリー^{*1}・ローレンス デービット^{*2}

キーワード

TOEIC S&W、TOEIC L&R、英語発信力、英語運用能力

1 はじめに

英語運用能力を測る代表的な試験には、実用英語技能検定（英検）、TOEIC® Tests¹⁾、TOEFL® iBT²⁾、TOEFL® ITP、IELTS³⁾、CASEC⁴⁾などがある。このなかで、学生にとって最も知られているのは英検だろう。英検は一次試験（リーディング・リスニング・ライティング）と二次試験（スピーキング）とに分かれており、一次試験の合格者が二次試験を受験することができる⁵⁾。

TOEIC® TestsにはListening & Reading TestとSpeaking & Writing Testsがある。この2つの試験を受けることで、英語の4技能を測ることができる。それぞれのテストの詳細については次節で触れる。TOEFL® iBTが4技能を測る試験であるのに対し、TOEFL® ITPはリーディングとリスニングの試験である。IELTSもTOEFL® iBTと同じく、4技能を測る試験である。TOEFL® iBT同様、高等教育機関で必要となる英語運用能力を測るアカデミック・モジュールのほか、日常生活で使用する実践的な英語力を測るジェネラル・トレーニング・モジュールがある。CASECはリスニングとリーディングの試験である。

こうした英語資格試験のなか、英語英米文化学科では、学生の英語運用能力を定期的に測定する試験としてTOEIC® Listening & Reading Test（以下 TOEIC L&R）を採用し、4年間で6回受験させている。この試験は、比較的安価であり、可否ではなくスコアが示されるため、英語力を定期的に確認するのに適した試験だといえる。

ただし、4技能のうち測定できるのはリスニング力とリーディング力のみである。そこで、今回は学生の英語発信力を評価するため、2022年度・2023年度の岩手県立大学主催「復興防災学習プログラム」に参加（予定）の学生を主な対象として、TOEIC® Speaking & Writing（以下 TOEIC S&W）を実施した。以下では、2022年度から2023年度にかけて実施したTOEIC

L&Rのスコア分布とTOEIC S&Wのスコアを示す。また、TOEIC L&Rとフレッシュマンテストの平均点を比較し、両者の傾向が類似していることを指摘する。

2 TOEIC® Testsについて

一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会（The Institute for International Business Communication; 以下IIBC）が実施するTOEIC® Testsには2種類のテストがある。1つは、「聞く・読む力を測る」テストであり、もう1つは「話す・書く力を測る」テストである。「聞く・読む力を測る」テストがTOEIC L&Rであり、「話す・書く力を測る」テストがTOEIC S&Wである。これら2つのテストは、「日常生活やグローバルビジネスにおける活きた英語の力を測定する、世界共通のテスト」（IIBC, 2023, p.2）とされている。これら2つのテストを組み合わせることで、英語4技能の実力を測ることができる。

2.1 TOEIC L&Rの概要

TOEIC L&RはListeningとReadingのテストである。問題数はそれぞれ100問、試験時間はListeningが約45分、Readingが75分、合計約120分である。テストの形式はマークシート方式である。スコアの範囲は、Listening・Readingともに、5点から495点まで5点刻みで示され、トータルスコアは10点から990点である⁶⁾。

受験料は、公開テストが7,810円（税込：以下の受験料は全て税込価格）であるのに対し、IPテストでは団体特別受験制度により、4,230円で受験できる。さらに、賛助会員に登録している団体では、3,130円で受験可能である⁷⁾。

次節で説明するTOEIC S&Wとは異なり、TOEIC L&RではListeningとReadingの両方のテストを受験する必要がある。

TOEIC L&Rのスコアによるコミュニケーション能

*1 人文学部英語英米文化学科 教授

*2 人文学部英語英米文化学科 准教授

カレベルとの相関は、IIBCの公開資料によれば、表1のように述べられている⁸⁾。

表1 TOEICスコアとコミュニケーション能力レベルとの相関表

レベル/ スコア	評価 (ガイドライン)
A 860-990	Non-Native として十分なコミュニケーションができる。
B 730-855	どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えている。
C 470-725	日常のニーズを充足し、限定された範囲内では業務上のコミュニケーションができる。
D 220-465	通常会話で最低限のコミュニケーションができる。
E 10-215	コミュニケーションができるまでに至っていない。

2.2 TOEIC S&Wの概要

TOEIC S&WはSpeakingとWritingのテストである。前述のTOEIC L&Rとは異なり、団体受験制度ではSpeakingのみ、Writingのみの受験も可能である⁹⁾。ただし、両方を受験する場合はSpeakingとWritingを続けて受験する必要がある、途中で中断したり、分けて受験したりすることはできない。

Speakingの問題数は11問、試験時間は約20分であり、Writingの問題数は8問、試験時間は約60分である。どちらのテストもオンラインで行われ、受験者はコンピュータ上で音声を読み込み、英文を入力することで解答する。スコアの範囲は、Speaking・Writingともに、0点から200点まで10点刻みで示される¹⁰⁾。

受験する際は、試験開始までにアカウントの登録が必要である。受験期間内であれば、登録した受験者が一斉に試験を受ける必要はなく、自宅での受験も可能である。ただし、自宅を受験する場合は、システム上のトラブルなどが発生した際、各自の責任で対処することになる。

受験料は、公開テストの場合、SpeakingとWritingを合わせて10,450円である。IPテストの場合は、団体特別受験制度適用により、SpeakingとWritingを合わせて9,215円となる。賛助会員に登録している団体では、8,115円で受験することができる。また、Speakingのみ、もしくはWritingのみの場合は、それぞれの受験料は6,285円である（賛助会員の場合は、5,185円）。

2.3 TOEIC S&W実施における課題

本節では、これまでTOEIC S&Wを3回実施したな

かで直面した課題について述べる。まずは受験料について、TOEIC L&RがIPテストであれば、賛助会員による割引価格の3,000円程度で受験できる。これに対し、TOEIC S&WはIPテストで、賛助会員による割引価格を適用しても、その倍以上の8,000円程度が必要である。定期的に英語発信力を評価するには、いささか高額である。

次に受験環境について、十分な広さがある教室と受験者数分のコンピュータとヘッドセットを準備する必要がある。密閉型のヘッドセットを使用しても、周りの受験者の発声を完全に遮断するのは難しい。今回は少人数で実施し、隣との距離も十分空けていたが、人によっては、周りの受験者の解答する声が気になったものもいた。

システム上のエラーも大きな課題である。今回3回実施した中で、初回と3回目で、システムエラーが数回発生した。そのため、Speakingの解答をやり直すことが複数の受験者でそれぞれ複数回生じた。コンピュータにシステムエラーはつきものであり、対処することも容易ではあるが、ほぼ解答が終わった段階でのやり直しは、受験者の意欲をそぐことにもつながる。また、採点対象は最後の解答（エラーが生じず完了した解答）のため、途中の解答の方が優れていたとしても、採点の対象とはならない。

3 スコアの分布

3.1 TOEIC L&Rのスコア分布

本節では2022年12月に実施したTOEIC L&Rについて述べる。テストの結果を表2に示す。受験者は英語英米文化学科に所属する全学年の学生で、欠席者を除き233名が受験した。表2のスコア分布をグラフにしたものが図1である。

表2 TOEIC L&Rのスコア分布

得点	人数
905-990	1
805-900	7
705-800	19
605-700	11
505-600	50
405-500	52
305-400	53
205-300	31
10-200	9
合計	233

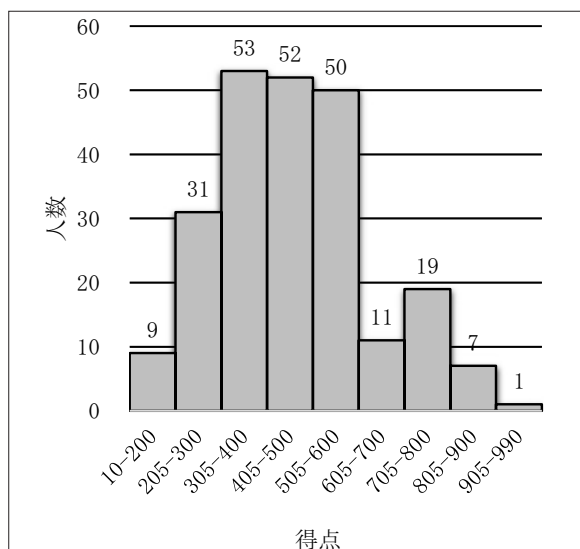


図1 TOEIC L&Rのスコア分布

今回の最高点は915点（これまでの最高点は970点）、平均点は459.2点、中央値は445点であった。表1で示したTOEICスコアとコミュニケーション能力レベルとの相関表において、レベルAの学生は2名、レベルBの学生は19名であった。

3.2 TOEIC S&Wのスコア分布

本節では、2022年度に2回、2023年度春学期に1回実施したTOEIC S&Wのスコア分布を示す。1回目は、2022年9月に、2回目は2023年1月に、3回目は2023年7月に、それぞれ実施した。受験者数は、第1回が6名、第2回が11名、第3回が6名であった。それぞれの実施回で受験者数が異なるが、表3から表5では、同一の受験者については同じ記号をつけている。

受験者は、2022年度もしくは2023年度に岩手県立大学主催「復興防災学習プログラム」に参加（予定）の学生のほか、TOEIC L&Rの高得点者の中から留学経験と英検・TOEFL®・IELTSの受験経験を考慮して、数名を抽出した。

表3 第1回TOEIC S&Wのスコア

受験者	Speaking	Writing
A	110	130
B	160	150
C	130	140
D	120	150
E	150	150
F	90	150

表4 第2回TOEIC S&Wのスコア

受験者	Speaking	Writing
A	110	150
B	170	150
C	130	180
D	150	160
E	150	150
G	120	140
H	140	150
I	80	150
J	120	130
K	70	110
L	90	90

表5 第3回TOEIC S&Wのスコア

受験者	Speaking	Writing
H	110	160
M	100	120
N	140	140
O	120	120
P	130	160
Q	130	120

IIBC（2022, p.11）によれば、大学生の平均スコアは、Speakingが129.0点、Writingが142.6点である。

表3・表4・表5から、今回の受験者の多くは、大学生の平均スコアよりも高いスコアを得たことがわかる。

Speaking・Writingのそれぞれの実施回における最高点は表6のとおりである。

表6 TOEIC S&Wの最高点

実施回	Speaking	Writing
1	160	150
2	170	180
3	140	160

3.3 TOEIC L&RとTOEIC S&Wのスコア

本節では、2023年1月に実施した2回目のTOEIC S&Wを受験した学生について、TOEIC S&Wと

TOEIC L&Rのスコアを比較する。2回目のTOEIC S&Wを受験したのは11名だが、このうち、2022年12月にTOEIC L&Rを受験したのは10名であった。それぞれの受験者のListening (L)、Reading (R)、Speaking (S)、Writing (W)のスコアを表7に示す。表中のTはTOEIC L&Rのトータルスコアを示している。

表7 TOEIC L&RとTOEIC S&Wのスコア

受験者	T	L	R	S	W
A	840	425	415	110	150
B	795	440	355	170	150
C	780	420	360	130	180
D	850	475	375	150	160
E	830	400	430	150	150
G	760	445	315	120	140
H	715	420	295	140	150
I	725	385	340	80	150
J	775	480	295	120	130
K	565	325	240	70	110

受験者の各スキルにおける習熟度を確認するため、IIBCが公開しているTOEIC® Program各テストスコアとCEFRとの対照表を表8に示す¹¹⁾。CEFRとはCommon European Framework of Reference for Languages（ヨーロッパ言語共通参照枠）の略称で、ヨーロッパで作成された外国語学習の習熟度を示すガイドラインとして広く用いられているものである。

CEFRの、C1はProficient User（熟達した言語使用者）、B2・B1はIndependent User（自立した言語使用者）、A2・A1はBasic User（基礎段階の言語使用者）をそれぞれ表している。

表8 TOEIC® Programの各テストスコアとCEFRとの対照表

CEFR	L	R	S	W
C1	490-	455-	180-	180-
B2	400-	385-	160-	150-
B1	275-	275-	120-	120-
A2	110-	115-	90-	70-
A1	60-	60-	50-	30-

4技能全てにおいてC1に達している学生はいなかったが、学生CはWritingでC1の基準に達していた。今回、TOEIC S&Wの受験者をTOEIC L&Rの高得点者から選抜したこともあり、表7と表8を比べると、ほとんどの受験者が、4技能のそれぞれにおいて、B2・B1の基準に達していたことがわかる。

4 フレッシュマンテストとの比較

本節では、本学が新入生対象に実施しているフレッシュマンテストの得点分布とTOEIC L&Rのスコア分布を比較する。フレッシュマンテストは通常入学時に実施している。一方、英語英米文化学科で実施している1年生対象のTOEIC L&Rは例年4月中旬に行うが、2020年度はコロナ禍のため9月下旬に実施した。2020年度については、フレッシュマンテストとTOEIC L&Rの実施時期は異なるが、そのほかの年度については、ほぼ同じ時期に新入生は受験している。

フレッシュマンテストの得点分布を表9に、そのグラフを図2にそれぞれ示す。

表9 フレッシュマンテストの得点分布（人）¹²⁾

得点	2020	2021	2022	2023
91-100	4	2	1	1
81-90	10	7	5	4
71-80	13	14	9	16
61-70	12	24	17	13
51-60	12	7	13	9
41-50	11	11	6	6
31-40	4	0	3	2
21-30	0	0	1	2
合計	66	65	55	53

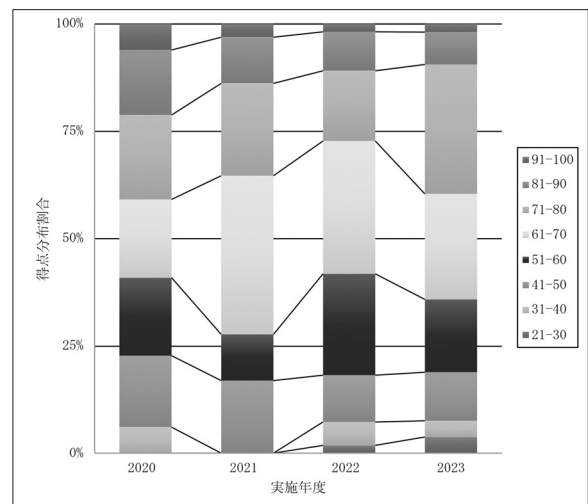


図2 フレッシュマンテストの得点分布

図2のグラフから、高得点者層（71－100点）は、2020年度から2022年度にかけて徐々に減少したが、2023年度では増加したことがわかる。一方、低得点者層（21－50点）は、2021年度において減少したが、2022年度、2023年度でやや増加した。中得点者層（51－70点）は、2021年度に増加し、その後は2023年度にかけて減少傾向であったことがわかる。

次に、TOEIC L&Rのスコア分布を表10に、そのグラフを図3にそれぞれ示す。

表10 入学時におけるTOEIC L&Rのスコア分布（人）

得点	2020	2021	2022	2023
705-800	0	1	1	0
605-700	2	0	0	0
505-600	2	2	1	2
405-500	7	13	5	7
305-400	28	23	16	24
205-300	23	23	22	18
-200	1	0	7	2
合計	63	62	52	53

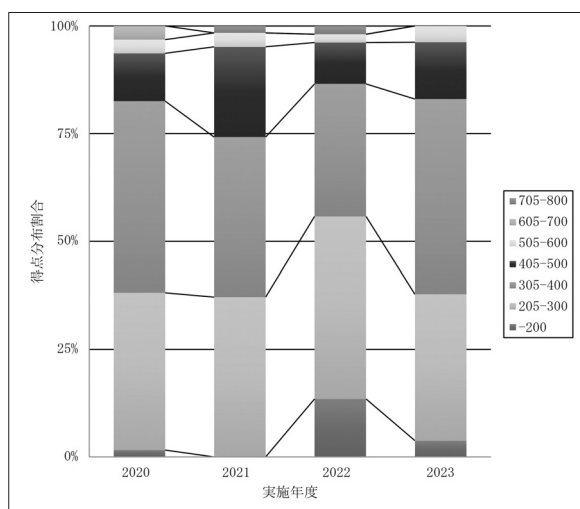


図3 入学時におけるTOEIC L&Rのスコア分布

図3のグラフから、中得点者層（305－500点）は2021年度で増加したが、2022年度で減少し、2023年度でやや増加したことがわかる。低得点者層（－300点）は、2022年度に増加しているが、そのほかの年度ではほぼ同じ割合であることがわかる。

最後にフレッシュマンテスト（FT）とTOEIC L&Rの平均点を比較する。それぞれの平均点を表11に示す。

表11 フレッシュマンテストとTOEIC L&Rの平均点の比較

種別	2020	2021	2022	2023
FT	66.4	66.7	62.7	64.4
TOEIC L&R	349.1	355.7	305.2	334.6

フレッシュマンテストとTOEIC L&Rの平均点を比べてみると、おおよその傾向は同じであることがわかる。2020年度と2021年度では平均点の変化はあまりみられないが、2022年度では、フレッシュマンテストもTOEIC L&Rも平均点が下がっている。一方、2023年度では、どちらのテストでも平均点が上昇している。

2020年度と2023年度で比べると、平均点は下がっていることがわかる。ただし、2017年度、2018年度、2019年度のTOEIC L&Rの平均点（表12）と比べてみると、2023年度の平均点の方が高いことがわかる。

表12 TOEIC L&Rの平均点の比較

種別	2017	2018	2019
TOEIC L&R	310.9	326.3	334.3

謝辞

TOEIC S&Wの初回実施の際には、一般財団法人国際コミュニケーション協会名古屋事業所の田口陽平氏に運営の手伝いをしていただいた。ここに記し、感謝の意を表したい。本研究の一部は、中部大学特別研究費CP（課題番号：22L04CP、23L04CP）の助成を受けて行われたものである。

注

- TOEICはTest Of English for International Communicationの略称である。
- TOEFLはTest of English as a Foreign Languageの略称である。Internet Based Testing (iBT)とInstitutional Test Program (ITP)の2種類があるが、正式なスコアとして認められるのはiBTのみである。
- IELTSはInternational English Language Testing Systemの略称である。
- CASECはComputerized Assessment System for English Communicationの略称である。
- ここで示したものは英検（従来型）とよばれるものである。1級、準1級、2級、準2級、3級、4級、5級の7つの級に分かれている。このうち、4級、5級にはライティングは含まれておらず、任意でスピーキングテストを受験することができ、スピーキングテストは級判定には影響しない。

従来型英検のほか、準1級から3級には英検S-CBTとよばれる試験があり、スピーキング、リスニング、リーディング、ライティングを1日で測ることができる。詳細については英検のサイトを参照。

<https://www.eiken.or.jp/s-cbt/>

(最終アクセス日：2023年9月20日)

- 6) 団体向けプログラムにはTOEIC L&R IPテスト（オンライン）も用意されている。IPテスト（オンライン）の試験時間はListeningが約25分、Readingが37分と短縮されている。問題数はどちらも45問である。IPテスト（オンライン）は24時間いつでもどこでも受験でき、テスト終了後、その場でスコアを確認することができるのが特徴である。
- 7) 受験料はいずれも本稿執筆時のものである。TOEIC S&Wの受験料についても同様である。
- 8) 関連する資料は以下のページから入手可能。
https://www.iibc-global.org/toeic/official_data/lr.html (最終アクセス日：2023年9月20日)
- 9) 公開テストではSpeakingのみ単独で受験可能である。受験料は6,930円である。
- 10) Speaking・Writingのスコアレンジ別評価一覧表は紙幅の都合上割愛する。詳細は以下のページを参照のこと。
<https://www.iibc-global.org/toeic/test/sw/guide04/score01/descriptor.html>
(最終アクセス日：2023年9月20日)
- 11) 対照表は以下のページで公開されている。
https://www.iibc-global.org/toeic/official_data/toeic_cefr.html (最終アクセス日：2023年9月20日)
- 12) 大学IR推進課提供「フレッシュマンテスト結果分析サイト」に基づき作成。

参考文献

一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）（2023）『TOEIC® Program Data & Analysis 2023』

An Assessment of Students' English Language Proficiency Through the TOEIC® Tests

YANAGI Tomohiro^{*1}, KING Gregory^{*1} and LAURENCE David^{*2}

*1 Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University

*2 Associate Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University

Key words

TOEIC S&W, TOEIC L&R, English language proficiency

F D 活 動 報 告

中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って ー2018年度から2022年度の実践と振り返りー

2008年4月に本学FD活動重点目標『魅力ある授業づくり』を掲げて15年が経過した。全学的なFD活動については、2013年、2018年に本学FD・SD委員会（委員長：学長）の専門委員会であるFD活動評価点検委員会が5年間にわたる取り組みをまとめ公表した。

本報告書は、2018年度以降の5年間のFD活動を振り返る続編で、2023年11月にホームページ上にて公表したものである。

中部大学 FD・SD活動推進に関する主な出来事＜記録＞

本資料は、全学的なFD・SD活動のうち、主にFD企画や諸制度、FD関連の掲載記事等をFD・SD活動の推進部署である大学企画室高等教育推進部が記録としてまとめたものである。

前回の『中部大学教育研究, No.18』での公表と同様に、2018年4月から2023年10月までの活動をここに掲載する。

中部大学『魅力ある授業づくり』 5年間の取り組みを振り返って －2018年度から2022年度の実践と振り返り－

1. 本報告書について
2. 2018年度以降の全学FD活動重点目標『魅力ある授業づくり』の推進
3. 2018年度以降のFD活動の検証
4. 今後の全学FD活動重点目標『魅力ある授業づくり』への
取り組みに向けた課題と展開

中部大学 FD活動評価点検委員会

中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って —2018年度から2022年度の実践と振り返り—

1. 本報告書について

『魅力ある授業づくり』とは本学のFD活動における重点目標である。この重点目標は、2007年度のFD委員会（2019年度よりFD・SD委員会へ名称変更）において検討が始まり、2008年4月に正式に制定された。その後、当該目標の下に実施された全学的なFD活動について5年ごとに評価・点検が為され、その詳細が2013年および2018年にそれぞれ報告書としてまとめられた^{1,2}。本報告書は、前回の振り返り以降の5年間（2018年度から2022年度まで）におけるFD活動の評価・点検内容を総括し、今後の方向性を見出すことを目的としてまとめられたものである。

なお、この重点目標『魅力ある授業づくり』は制定当初は5年間継続することを目安としていたが、2012年11月に開催したFD委員会において、2013年度以降も引き続き目標とすることが決まった。同時に、その意図するところをより明確に学内外に広く提示することが望ましいとして、以下の枠内の通り定めた内容を2013年度より公示している。

『魅力ある授業づくり』は、学生と教員が協同して行うものです。

魅力ある授業・・（学生にとって）興味を持って聴ける授業、将来において役立つ授業
（教員にとって）学生の成長を実感できる授業、学生から感化を受ける授業
授業づくり・・・（学生が目指す）自主的に学ぶ態度、知識・技術の修得
（教員が目指す）授業改善、授業スキルアップ
（学生と教員が目指す）双方向のコミュニケーション

2. 2018年度以降の全学FD活動重点目標『魅力ある授業づくり』の推進

2018年度以降の全学FD活動を振り返った際に、まずは社会全体に大きな影響をもたらしたコロナ禍について触れざるを得ない。2013年以降、本学では質および量ともに充実したFD活動を展開してきたが、2020年の春に突如として発生した新型コロナウイルスの感染拡大により、様々な活動の中止や延期が相次いだ。例えば、2020年度春学期には学生による授業評価が中止になったほか、FD・SD講演会の開催中止や、授業サロンおよび全学公開授業の募集停止等、特に対面型の活動が大きな制約を受けた。

その一方で、ICT技術を活用した遠隔授業が教職員や学生間に広く浸透したことを反映して、それらの技術の活用がFD活動においても新たな活路を開いた。特に新型コロナウイルスが猛威を振るった2020～2021年度にかけては、遠隔授業の事例を紹介したFDカフェの開催や、オンラインツールの利用方法の詳細を説明したキャリアアッププログラムが開催される等、遠隔授業そのものを題材とした企画が数多く開催された。その後、社会活動の正常化に伴い、授業サロンや全学公開授業等の対面型イベントも定期的で開催されるようになり、2022年度のFD活動件数はコロナ禍以前を上回る水準にまで達した。ただし、当該年度においても内容によっては、オンライン、オンデマンド形式やハイブリッド形式を採用する等、柔軟な運営方法がとられており、一部の企画ではこのことが参加者増につながっている。このようにコロナ禍が本学のFD活動に与えた影響は功罪ともにあったと言えよう。

さらに、この5年間における本学FD活動の特徴として学外との連携強化も上げられる。特に、本学が2012年に加盟した全国私立大学FD連携フォーラム（略称JPFF）では地域担当幹事校（2020年6月より）、さらには代表幹事校（2021年6月～2022年6月）を担当した。このフォーラムは、中規模以上の私立大学間でのFD分野における連携を目的として、2008年に発足されたものである。特に2021～2022年度において本学は代表幹事校として、各種委員会活動はもとよりミーティングや懇談会企画等の大学間での情報交換や人的交流を志向した活動を行った。これらの活動を通じて得られた経験や情報は本学のFD活動へ還元され、それらの内容のより一層の充実に資することとなった。

以下に『魅力ある授業づくり』の推進に関する組織や取り組みについて項目別に記す。

1) 本学のFD活動組織体制

図1のように、学長を委員長とした全学FD・SD委員会のもと、各学部FD委員会および各学科組織があり、全学体制のFD活動WGが中心となって種々の検討を行っている。また、教育活動顕彰審査選考委員会やFD活動評価点検委員会が組織されており、FD活動の内容について評価できる体制が整っている。主管部署として、大学企画室高等教育推進部がFD活動の推進・支援を行っている。全学FD・SD委員会により企画・開催されるFDプログラムは、大学教育を支援する職員のSDプログラムとしても機能しており、職員も教員と共に参加することで自らの職務遂行上の資質向上に役立っている。

また、「大学設置基準等の一部を改正する省令」が2017年4月1日から施行され、SD（Staff Development）が義務化されたことを受けて、本学の教員・職員のキャリア形成を図る組織的な取り組みを推進するため、2019年度に全学FD委員会を全学FD・SD委員会に再編し、その専門委員会としてSD活動WGを新たに設置した。

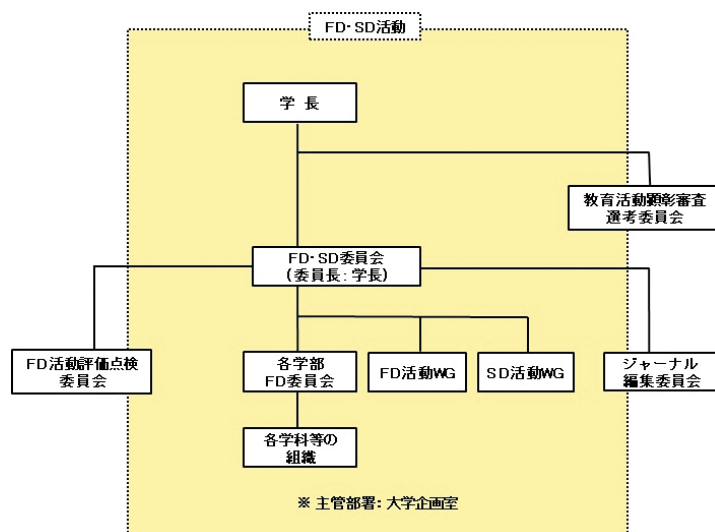


図1 中部大学のFD・SD活動組織図

FD・SD委員会：本学のFD・SD活動全般について、学長を委員長として審議、検討をする。

FD活動WG：FD・SD委員会の専門委員会として、学部代表のFD委員を中心に主に全学的な活動を企画する。

SD活動WG：FD・SD委員会の専門委員会として、SD活動の全学的な推進を図る。

FD活動評価点検委員会：本学のFD活動全般について、第三者的な立場にたって評価点検をする。

教育活動顕彰審査選考委員会：教育活動顕彰制度に係る重要事項、および受賞者の審査、選考する。

ジャーナル編集委員会：FD・SD委員会の専門委員会として、高等教育（大学教育）全般に関する研究成果、および本学での教育に関する分析研究、実践報告等を学内外に発表するために『中部大学教育研究』を発行する。

2) 教員個人における教育活動の評価点検

本学では「教員活動重点目標・自己評価シート」において、全ての教員が年度当初に教育活動に関する重点目標を立て、年度末に自己評価を行っている。内部質保証の観点から、教育のみならず研究、社会貢献、学内行政等についてもそれぞれの活動について評価・点検の実施、改善向上が求められており、「教員活動重点目標・自己評価シート」では、大学教員としての4つの責務（教育・研究・社会貢献・学内行政）についても、それぞれ自己評価を実施している。なお、目標設定後および自己評価後は、同シートを学部長、学長が点検し、組織のFD活動に役立てている。

2018年度からは、大学設置基準上で教員と区分される助手（教育・研究の補助を主たる職務とする）も対象とし、これを機に全学部共通のレイアウトに変更した。

3) Webを利用した授業評価

① Webを利用した「学生による授業評価」「教員による授業自己評価」

授業評価は、各学期末に原則として学部対象の全ての授業科目において「学生による授業評価」をWebを利用して共通設問で実施している。設問は、授業形態にかかわらず同じ選択形式の設問を8問（他に学生自身の状況を問う設問を2問）、加えて自由記述欄を設けている。教員が担当したすべての授業（複数担当による授業を含む）を振り返って回答する「教員による授業自己評価」では、教員はこれらの回答結果を総合的に分析して、自由記述のまとめを含む教員からのコメントを学内に公開している。授業評価の結果は、今後の授業改善のための資料として、また、教員を対象とした教育活動顕彰制度のポイントとしても活用している。

2019年度から、10年続けてきた授業評価項目について変更し、「シラバス」に関する設問を設定した。なお、2020年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止に鑑み、春学期はほとんどの授業が遠隔中心とした実施となり、対面授業を想定した設問項目は実態と乖離があるため、春学期は授業評価の実施を中止することになった。秋学期からは遠隔・対面授業双方に対応できるよう、設問内容の一部の修正および補足説明の追記を行ったうえで実施した。

回答結果には、新型コロナウイルス感染拡大を境に大きな変化がみられた。いずれの項目の回答率も大幅に改善していた。これは遠隔授業に切り替わったことにより、教員、学生双方にWebへの依存度が高まったこと、不慣れな授業形態への不安や不満等が影響していると考えられる。一方で、遠隔授業の教育効果が授業評価を押し上げたことがコメント等から推察された。新型コロナウイルス感染拡大により社会全体のオンライン化の流れが進み、大学の授業形態にも影響を及ぼした。今後の大学の授業のあり方を再検討しなければならないことを示唆している。

② 授業改善アンケート「Cumoc（キューモ）」システムの提供

「Cumoc（キューモ）：Chubu University Mobile Clicker」は、スマートフォンや携

帯電話を活用して、授業中に学生の反応を瞬時に把握できる本学独自のクリッカーシステムである。

クリッカーは、授業を双方向対話型にするために受講者からアンケートや回答をリアルタイムに回収、結果を公表できる仕組みである。「Cumoc」を用いた授業の運用方法は、教員や授業形態により様々であるが、その回答結果に基づいて授業進度等をその場で随時見直しできることや、ティーブレイク的な使い方により受講生の緊張感を持続させる効果、また受講生の授業への参加意識を高める効果を狙う等の多様な活用法があり、双方向授業を構成するツールの一つとして展開してきている。

中部大学独自の非常に有効なクリッカーではあるが、新型コロナウイルス感染拡大に伴う遠隔授業への切り替えをきっかけに、Google ClassroomやGoogle Forms等、同様の機能を有するソフトウェアを使用する教員も多くなり、Cumocの使用頻度は下がってきていることも事実である。今後の授業での使用に関する動向を注視する必要がある。

表 1. 授業改善アンケート「Cumoc（キューモ）」の利用件数

2018	2019	2020	2021	2022
160	135	103	104	192

4) 「授業サロン」の実施

「授業サロン」は、学部間を越えた教員（5人）による互いの授業見学に基づいた意見交換会である。

この企画の参加者は、互いの授業見学を材料として、授業の考え方、学生の反応、問題点、工夫、改善案等について、情報交換・意見交換を通じ、教育上における問題対応策や様々なケースにおける授業改善のヒントを見出すことが目的である。また、この「授業サロン」は、参加者による学部を超えた教員のFDネットワークを広げることにも繋がっている。本企画は毎学期1～2グループを運営している。

2020年度春学期・秋学期は、新型コロナウイルス感染症対策のため、急遽、遠隔授業が導入され、学生への配慮や教員の遠隔授業への切り替え対応を優先させる等の理由から「授業サロン」の募集を中止した。2021年度からは再度募集を開始したが、秋学期に1件のみとなった。授業を取り巻く環境が新型コロナウイルス感染拡大に伴って大きく変化していることが影響していると考えられるが、授業技術向上のためには有効な方法であるため、今後も継続して開催できるように募集システム等も検討していく。

5) 「全学公開授業」の実施

「全学公開授業」は、授業（1コマ90分1回）を公開し、本学教職員が見学することを通じて、授業改善に活かしていくという企画である。具体的には、授業の公開を希望する教員を講師として募り、公開日を調整した後に、当該授業の授業紹介シートを公表して授業見学者を募る。見学者は教員に限らず、見学後に授業見学コメントシートを記入し、授業担当者にフィードバックするという仕組みである。

2020年度春学期は「授業サロン」と同様、新型コロナウイルス感染症対策のため「全学公開授業」の募集を中止した。2020年度秋学期に再開し1件実施、2021年度は3件実施した。遠隔授業と対面授業の両方を対面で見学した。授業サロン同様に授業技術を向上するためには有効

な方法であるため、実状に合わせて遠隔授業、対面授業のいずれでも対応していく。

6) 「FDフォーラム、FD・SD講演会、FD・SD研修会」の開催

「FDフォーラム」と「FD・SD講演会」は、高大接続やハラスメント、合理的配慮、新課程入試等をテーマに、高等教育機関として時機を逸しない、教職員にとって関心が高いテーマを取り上げて開催している。

2018年度以降の5年間で様々なテーマをとりあげてきた。「FDフォーラム」はコロナ禍もあり開催が出来なかったが、「FD・SD講演会」は12回開催している。

2022年度にはFD・SD研修会をSD (Staff Development) 研修の機会として位置づけ、「ハラスメント」をテーマに開催した。専任教職員の参加率は70%であった。今後も、時節の問題点をテーマとして取り上げていく。

7) 「キャリアアッププログラム」の開催

「キャリアアッププログラム」は、多様化する学生や教育方法に対して教員が知るべき知識や技術を修得できるように少人数で実践的なワークショッププログラムとして実施している。テーマも多岐にわたり教員にとって関心が高いテーマを取り上げて開催し同じ内容のプログラムも定期的に開催している。同プログラムは、SDプログラムの一環として職員の参加者が多く、本学FD推進における教職協働にも繋がっている。

2018年度から5年間で「授業デザイン（シラバスの書き方、授業の進め方、授業内容、マイクロティーチング等）」9回、「授業技術・運営（話し方、板書、ノートの取らせ方等）」34回、「ICT（情報通信技術）」17回、「学生への応対（私語対策、ほめ方、叱り方、謝り方等）」13回等、延べ73回と、2008年度から2012年度の5年間に実施した22回並びに2013年度から2018年度の5年間に実施した49回から大幅に増加している。

2020年4月に、新型コロナウイルス感染症対策のため、急遽、導入された遠隔授業をサポートするため、CoursePower等の活用方法をテーマとしたキャリアアッププログラムを緊急的に全12回開催した。遠隔授業が必須となる以前までは、中部大学の学習管理システム（LMS）であるCoursePowerを使用したことのない教員が少なくはなく、特に非常勤講師では対応に苦慮していたため、1ヶ月で12回開催という異例の頻度で非常事態に対応した。また、現役アナウンサーの客員教授による「話し方講座」もZoomを用いた「オンラインにおける話し方の留意点」等、遠隔授業のスキルを上げる方策をとった。さらに、新型コロナウイルス感染拡大に伴う学生の気質の変化が問題となっていることから、この点をテーマに取り上げ、学生相談室の教員による講義、ディスカッションのプログラムも取り入れた。

8) 「FDカフェ」の開催

「FDカフェ」は、大学教育に関するさまざまなテーマ、学生と直面している大学教職員にとって必要な知識等の実践的なテーマに関して自由に意見を交わすことで情報やスキルを共有する場を提供することを目的として開催している。同プログラムは、教職員が気軽に情報交換や意見交換を行うことで互いの教育力向上を目指しており、この企画への参加者による全学にまたがるネットワークづくりも狙いとしている。原則として各回のテーマを定め、話題提供者の概説、ファシリテーターの進行による意見交換というグループ研修の形態として運営している。

内容は、毎年恒例の新任教職員向けの意見交換、「私の授業づくり」とシリーズ化した教員

の授業デザイン等の話題提供、コロナ禍による遠隔授業の円滑な実施に向けたICTを活用した授業づくり等の情報交換等を行っている。2018年度から2022年度の5年間に、春学期5回、秋学期4回の計9回実施した。

学生によるプレゼンテーションも盛り込み、学生目線でのICTツール活用についてのアイデアも共有する場となった。さらに、各学部から推薦された話題提供者によるパネル討論形式で運営し、授業づくりについての多様なアイデアを共有および交換する等、新たな試みも開催された。

9) 「FDオンデマンド講義」の提供

本学が加盟している全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）が運用している「実践的FDプログラム オンデマンドサービス」を希望者に対して、中部大学「FDオンデマンド講義」として提供している。4つのアカデミック・プラクティス（教育、研究、社会貢献、管理運営）に関連した教育学をはじめとした系統的な理論の講義を受講する場として、毎年、専任教職員を対象に募集し、組織や個人単位での教育力向上を目的として利用されている。

10) CUループリックライブラリ

成績評価方法の1つであるループリック評価の支援のために、ループリック表の「共有」と「作成支援」を目的として、「CUループリックライブラリ（Chubu University Rubric Library）」を運用している。教員は簡単に個人ライブラリーとして登録することができ、他の教員でも公開用のループリックについては授業形態、評価対象に条件を設定して検索することができるシステムである。

表2. 各年度末におけるCUループリックライブラリ登録件数（非公開含む）

2018	2019	2020	2021	2022
19	20	30	34	42

11) 教育活動顕彰制度

「中部大学教育活動顕彰制度」は、本学における教育活動の分野において優れた功績を挙げた教員を顕彰する制度である。「教育活動優秀賞」（教育活動全般を総合的に評価し、特に優れた活動をした教員を表彰するもの）、「教育活動特別賞」（特筆すべき教育活動実績を挙げた教員等を表彰するもの）、「教育活動金虎^{きんとら}賞」（教育活動優秀賞の受賞が通算して4回目となる教員を表彰するもの）が授与される。

受賞者の審査は、教育活動顕彰審査選考委員会において毎年厳正に行っている。そのうえで受賞者の選考理由や審査選考委員会による選考総評等をホームページ上に公表している。大学からは名誉を刻する記念の楯を授与し、受賞者のコメントをホームページ上において公表している。

表 3. 中部大学教育活動顕彰制度年度別受賞者数

教育活動 顕彰制度	受賞者属性（評価学部）	2008～ 2012	2013～ 2017	2018	2019	2020	2021	2022	2018～ 2022
教育活動 優秀賞	工学部	20	18	6	4	3 [1]	7 [3]	6 [2]	26 [6]
	経営情報学部	7	5	3	0	1	2 [1]	0	6 [1]
	国際関係学部	6	6	2	2 [1]	1	0	0	5 [1]
	人文学部	11	11	0	0	4	3 [1]	0	7 [1]
	応用生物学部	6	10	0	1	3	0	2	6
	生命健康科学部	7	4	1	0	1	3	3	8
	現代教育学部	5	10	0	1	0	1	3	5
	人間力創成教育院（全学 共通教育部、教養教育部）	4	10	0	2	1	0	1	4
	教育担当副学長	—	—	—	—	0	0	1	1
	小 計	66	74	12	10 [1]	14 [1]	16 [5]	16 [2]	68 [9]
教育活動 特別賞	個人	3	2	1	0	0	1	1	3
	組織・グループ	3	4	0	0	2	0	0	2
	小 計	6	6	1	0	2	1	1	5
合 計		72	80	13	10	16	17	17	73

※本制度では、学部には所属しない教員について評価する学部等を別途定めており、「評価学部」という。

※ [] 内は、金虎賞受賞者数（内数）。

12) 中部大学『魅力ある授業づくり』プログラム

すべての教員（特に教育歴の少ない教員や新たに本学に赴任する教員）が持続的に教育力の向上を目指すことを勧奨し、FDプログラムへの積極的な参加を奨励するために、FD・SD委員会が主催しているFDプログラムを活用して規定の要件を満たしたものに対して、本プログラムの修了証を授与している。修了の要件については、リーフレットやWeb上で公開されており、3年間の間に授業サロンまたは全学公開授業実施を必須としたポイント制をとっている。

2022年度には7人の教員に修了証を授与した。なお、前述の7人は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、授業サロン等の必須プログラムが実施できなかったこともあり、特例措置として、2018年度からの4年間で修了要件を満たした修了者である。

13) 中部大学『魅力ある授業づくり』作品コンクール

4年ごとに『魅力ある授業づくり』に関する作品コンクールを開催している。学生から募集テーマにそった作品を募集し受賞者を決定するだけでなく、作品集の作成・発表、受賞者と学長との懇談会、受賞者と教員との討論会等も行ってきた。本活動は学生参加型のFD活動といえよう。

2021年度は、「第3回中部大学『魅力ある授業づくり』—学生と考える「魅力ある授業」—」と題して、学生との討論の場を加味する形で実施した。授業改善に関する様々なアイデア・意見や授業あるある・つぶやき、川柳を募集し、前者38件、後者91件、計129件の応募があった。第1次審査（学生選考委員16名、FD・SD委員32名）、および第2次審査（FD・SD委員会）を通じて、Good Idea賞を8件選定した。授賞式・発表会が2021年12月1日（水）に不言実行館アクティブプラザ1階のアクティブホールで開催され、受賞者8人によるプレゼンテーショ

ンを基調とし、フロアの参加者も巻き込んだ活発な討論が行われた（参加人数：教職員70人、学生44人 計114人）。記録集を作成し、冊子配付の他、Webで公開している。

14) 学修成果に関する調査の実施

本学の教育における質の保証について、「学生の主体的な学び」に向けての状況や学生の学修成果に関する状況について把握し、組織としての今後の教育内容を検討する資料とすることを主な目的として、「学修成果に関する調査」を実施している。各組織からの結果に対するまとめを全学で共有し、集計結果についてはホームページ上にて学内外に公表している。2019年度末に第3回の調査を実施し、回答率は29.1%であった。

この「学修成果に関する調査」を発展的に解消し、2021年度から大学IR推進部が「学びに関する調査」として実施することになった。学生の学修成果の達成状況や満足度を把握して教育活動の改善に活用している。

15) 非常勤講師、博士後期課程の学生に対するFD 活動と職員へのアプローチ

本学で実施しているFD活動は、本学の教育を担う教員として専任のみならず、非常勤講師も対象としている。さらに、FD活動で取り上げている内容は、大学教育を様々な形で支援している職員にとっても必要な知識や技術であることから、原則としてほとんどのFDプログラムは職員も対象にして大学全体としてFD活動推進に取り組んでいる。

2020年度には、博士後期課程の学生に対し、将来学識を教授するために必要な能力を培う機会を与える仕組みを構築するため、中部大学FD・SD委員会規程を改正した。

3. 2018年度以降のFD活動の検証

以下に、本学におけるここ5年間のFD活動について、1) FD活動評価点検報告書、2) 各プログラムの実施状況、3) 本学FD活動に関する情報発信の状況、4) 「学生による授業評価」、および5) FD活動の取り組みの傾向のデータ実績の観点からそれぞれ検証した。

1) FD 活動評価点検報告書の公表

2018年度以降も、毎年FD活動評価点検委員会により当該年度の「FD活動評価点検報告書」がまとめられ、FD・SD委員会での報告および了承を得たうえで、学内外に向けてホームページ上にて公表された。この報告書には、全学のみならず、各学部や大学院研究科におけるFD活動の目標設定や実績報告も「中部大学 FD活動評価点検について（申し合わせ）」に基づいて掲載されている。

なお、上記の申し合わせは、2018年度以降も5度の改廃および改正が行われており、組織でのFD活動がより実質化するようにその内容や様式の検討が随時行われている。

2) 本学FD活動の実績

まず、2018年度から2022 年度にかけて本学で実施したFDプログラムの開催実績一覧を表4に示す。この表に示すように、新型コロナウイルス感染拡大による制約があったにもかかわらず、この5年間のFDプログラム数の合計は2013～2017年度の数値と比べてそれ程減っていない。オンライン、オンデマンドまたはハイブリッド開催等、運営方法に工夫を講じることにより、活発な活動を継続できたことが示唆される。なお、2020年度の「キャリアアッププログラム」

の開催数が突出して多いのは、上述したCoursePower等の活用方法をテーマとした緊急開催があったためである（2. 7）参照）。

表 4. 本学FDプログラムの年度別開催実績一覧

F D 活動	2008～ 2012	2013～ 2017	2018	2019	2020	2021	2022	2018～ 2022
FDフォーラム	4	2	0	0	0	0	0	0
FD・SD講演会	11	14	2	2	1	5	2	12
全学公開授業	10	20	1	2	1	3	0	7
キャリアアッププログラム	22	49	14	14	23	11	11	73
FDカフェ	1	23	2	1	2	2	2	9
授業サロン	10	12	2	2	0	1	1	6
認定プログラム	—	47	8	9	3	9	7	36
FDオンデマンド講義	—	4	1	1	1	1	1	5
合計	58	171	30	31	31	32	24	148

※2013年から2022年に実施したコンクールや調査は含めていない。認定プログラムは、学部組織等が主催するFDに関する学内企画で全学対象に案内しているもので、申請に基づき認定したものである。

※FD・SD講演会は、2019年度よりFD講演会から名称変更した。

次に、表 5－1 に各種FDプログラムへの参加者数の実績（述べ人数）を示す。年度によって企画数や参加規模の違いもあるが、毎年700人前後の多くの教職員が参加している。特に2021年度に820人と際立って参加者数が多かった理由として、この年にはFD・SD講演会を例年よりも多く（5回）開催したことがあげられる。なお、FD・SD講演会については県内の4年制大学および全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）に属する大学に対して開催案内を行っており、毎同学外からの参加者が一定数得られている。

さらに、表 5－2 にプログラム参加者の実人数を示す。専任教員について見ると、在職専任教員数に対する参加実人数の割合（表中の(A)/(B)(%)）はどの年も40%台であった。先述した参加者数の実績（述べ人数）を考慮すると、FDプログラムへの参加者が固定化していることが伺える。今後も、より多くの専任教員がFDプログラムに参加するように促していきたい。

最後に表 6 に、教員個人の点検評価として実施している「教育活動重点目標・自己評価シート」の提出状況を示す。2018年度以降は、目標設定と自己評価を求めている該当者の約99%が当該シートを提出しており、この活動については大学全体にその意義が十分に浸透していると言える。

表5-1. 本学FDプログラムへの年度別参加者実績一覧

区 分	プログラム	年 度				
		2018	2019	2020	2021	2022
専 任 教 員	FDフォーラム	—	—	—	—	—
	FD・SD講演会	74	71	58	111	129
	全学公開授業	6	21	7	22	—
	キャリアアッププログラム	68	84	199	57	60
	FDカフェ	18	12	41	21	32
	授業サロン	10	12	—	5	5
	認定プログラム	233	289	117	331	213
	小 計	409	489	422	547	439
非常勤講師	FDフォーラム	—	—	—	—	—
	FD・SD講演会	1	1	4	1	27
	全学公開授業	0	1	0	6	—
	キャリアアッププログラム	18	6	119	22	18
	FDカフェ	1	0	4	5	2
	認定プログラム	0	1	0	2	3
	小 計	20	9	127	36	50
学生・院生	FD・SD講演会	0	0	3	2	7
	FDカフェ	0	0	0	3	0
	認定プログラム	0	0	0	0	3
	小 計	0	0	3	5	10
職 員	FDフォーラム	—	—	—	—	—
	FD・SD講演会	53	109	15	126	89
	全学公開授業	3	4	9	11	—
	キャリアアッププログラム	67	53	13	14	28
	FDカフェ	2	9	0	6	0
	認定プログラム	25	31	9	57	39
	小 計	150	206	46	214	156
組 織	認定プログラム	1	2	2	1	2
	小 計	1	2	2	1	2
外 部	FDフォーラム	—	—	—	—	—
	FD・SD講演会	8	17	14	8	13
	全学公開授業	0	0	1	0	—
	キャリアアッププログラム	15	8	19	7	10
	FDカフェ	0	0	0	2	4
	認定プログラム	0	0	0	0	0
	小 計	23	25	34	17	27
合 計		603	731	634	820	684

※認定プログラムは2013年度より実施。また、2014年度よりFDオンデマンド講義を実施し、認定プログラムに含む。

※組織はFDオンデマンド講義を組織で申込みをした数。

表5-1. 本学FDプログラムへの年度別参加者実績一覧

区分（教員のみ）	2018	2019	2020	2021	2022
専任教員（A）	210	247	240	252	226
非常勤講師	11	7	107	23	31
合 計	221	254	347	275	257
在籍専任教員（B）	525	538	515	516	515
（A）／（B）（％）	40.0	45.9	46.6	48.8	43.8

表 6. 教育活動重点目標・自己評価シート 年度別提出状況

対象区分		2018	2019	2020	2021	2022
年度内在籍者		531	544	523	521	519
年度始め非在籍者		6	6	8	6	3
目標設定未依頼		14	15	9	12	16
目標設定提出		509	519	502	500	497
目標提出者の 自己評価（内訳）	自己評価提出	499	511	492	490	489
	自己評価未依頼	6	3	3	3	4
	自己評価未提出	0	3	2	1	3
	年度末非在籍	4	2	5	6	1
目標未提出者の 自己評価（内訳）	自己評価未提出	2	4	4	3	3
	年度末非在籍					
割 合（％）		99.6	98.6	98.8	99.2	98.8

※「未依頼」は、何らかの理由で提出依頼をしなかった場合をいう。

※「割合（％）」は、目標提出・自己評価提出該当者【年度内在籍者から年度始め非在籍者と目標未依頼者と自己評価未依頼者を引いた数】における自己評価提出者の割合を表す。

3) 本学広報誌への情報発信と他大学等学外機関とのFD交流

本学で行っている様々なFD活動を学内外に向けて発信するために、この5年においても本学広報誌にいくつかの記事を投稿してきた。まず、本学のFDに関する紀要『中部大学教育研究』には、2020年度に「FD研修としての『授業サロン』の短期的・長期的な受講効果—授業の評価視点からの質的分析—」と題した研究論文を投稿した（No.20, pp.15-30, 2020年）。さらに、2021年度には、「学修成果に関する調査」の報告を行った（No.21, pp.107-117, 2021年）。

また、本学広報誌の学生向け『ウプト』には、第3回中部大学発『魅力ある授業づくり』—学生と考える「魅力ある授業」Good Idea賞授賞式の内容について掲載した（220号）。なお、この授賞式の様子は当日のディスカッション内容や参加した学生や教職員の声も含めた形で別途記録集としてもまとめられた。さらに、教職員向けの広報誌『ANTENNA』(No.148)には、新型コロナウイルス感染症の情報と予防法について緊急開催した第51回FD・SD講演会の開催報告を掲載した。

一方で、学外向けの活動としては、2018年度に客員教授らが大学教育学会第40回大会において「FDプログラムの効果検証—授業評価結果とFDプログラムへの参加期間との関係性—」と題した研究発表を行った。ほかに大学教育学会誌（第40巻 第2号、2019年1月）に「授業評価アンケート結果から見るFD研修の効果—中部大学における授業評価アンケート結果とFD研修の種類、効果の測定時期との関係—」と題した研究論文を投稿した。また、2019年度に『私学経営 No.539』（私学経営研究会）に、「Cumocを用いた双方向型授業の運営と効果」を寄稿した。

さらに、2章にて述べたように、全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）では2020年6月から地域担当幹事校、2021年6月から代表幹事校に就任し、幹事会・総会ならびに幹事校・会員校ミーティングの開催や、シンポジウムおよび懇談会を企画し、全国私立大学間での連携強化に向けた活動を行った。

表 7. 本学FD活動の情報発信と学外に向けての活動実績一覧

活動項目	2008～ 2012	2013～ 2017	2018	2019	2020	2021	2022	2018～ 2022
「大学教育研究」	2	3	1	0	1	1	0	3
本学広報誌	21	6	2	0	1	1	0	4
学外向け活動	19	19	2	2	1	1	1	7

4) 授業評価の実績

① 学生の授業評価・教員の授業自己評価の回答率と教員のコメント率

図 2 に、2008 年度から2022年度までの「教員による授業自己評価」と「学生による授業評価」の回答率を示す。直近の 5 年間に注目すると、2. 3) にて述べたように、2020年度春学期に一旦中止となった授業評価の再開直後に学生回答率が目立って増加した。その後、やや減少傾向にあるものの、比較的高い水準を維持している。一方で、非常勤講師についても再開後にコメント率の増加が見られたが、依然として50%程度であるため、さらなる増加のための方策を講じていきたい。

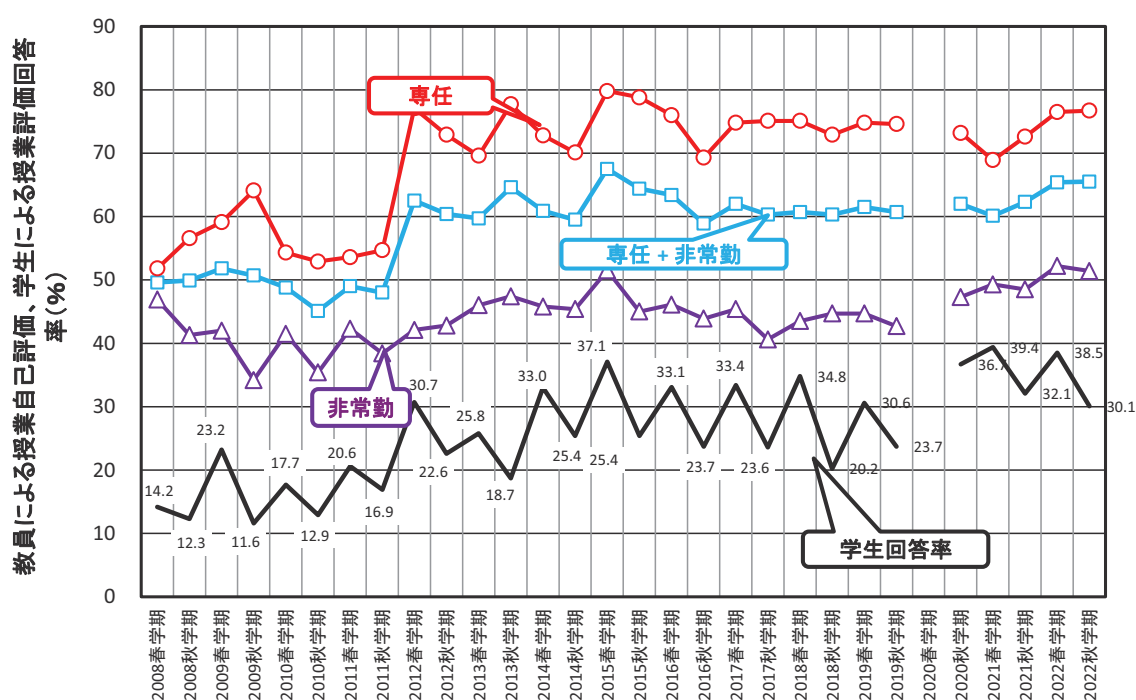


図 2. 学生による授業評価 回答率

※新型コロナウイルス感染症拡大により遠隔授業を実施している状況を考慮し、2020年度春学期は授業評価を実施していない。

次に、教員のコメント率の推移を図 3 に示す。専任および非常勤のいずれについても、授業評価再開後にコメント率の増加がはっきりと見られた。前述した再開後における学生による回答率の増加を受けて、教員側もそれらの回答に対するフィードバックの記入を徹底したことが伺われる。

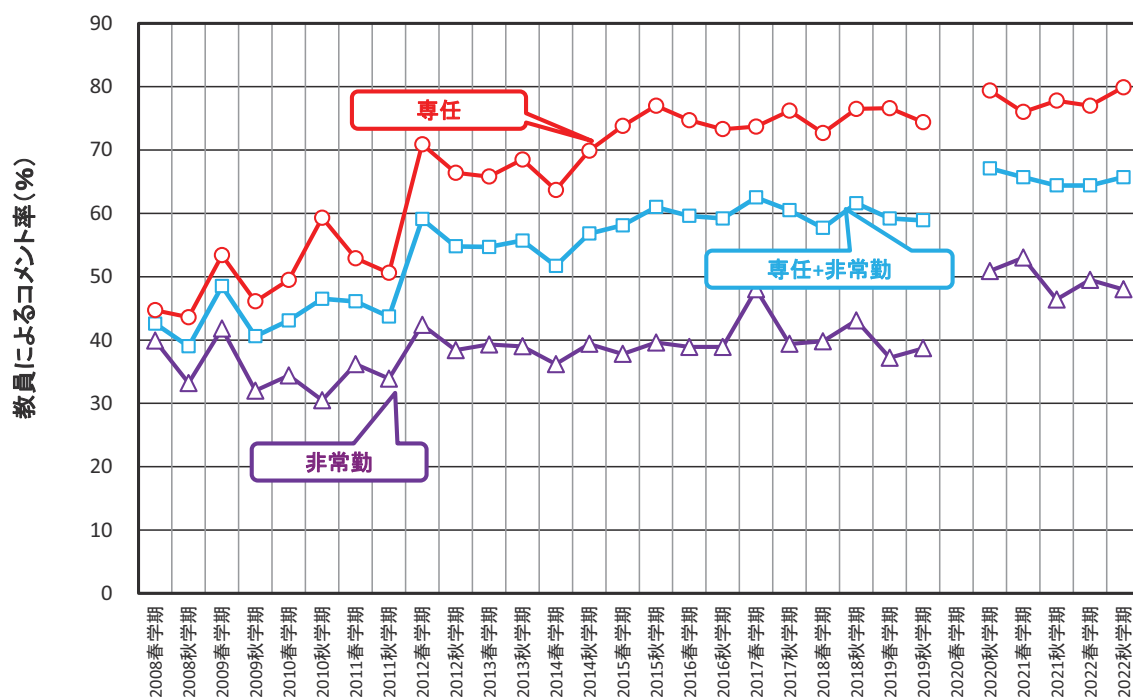


図3. 授業評価 教員コメント率 年度別推移

② 授業評価・授業自己評価の平均ポイントの推移

図4および図5に、2008年度から2022年度の15年間の「学生による授業評価」および「教員による授業自己評価」の平均ポイントの推移を示す。なお、各設問内容を表8-1～8-3にまとめた。

表8-1. 「学生による授業評価」「教員による授業自己評価」の設問（2018年度まで）

設問	「学生による授業評価」（設問AおよびBは学生自身への問いかけ）	設問	「教員による授業自己評価」（設問AおよびBは学生に対する認識）
1(基本項目)	: 教員は授業時間を守りましたか。	1(基本項目)	: 授業時間を守るようにしましたか。
2(基本項目)	: 教員の声は明瞭で聞き取りやすいものでしたか。	2(基本項目)	: 学生に聞き取りやすいように話しましたか。
3(授業目的)	: 毎回の授業の主題・テーマが明確に示されていましたか。	3(授業目的)	: 毎回の授業の主題・テーマを明確に示しましたか。
4(熱意態度)	: この授業に取り組む教員の熱意ある態度を感じましたか。	4(熱意態度)	: この授業に対し、熱意ある態度で取り組みましたか。
5(授業方法)	: 授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫は適切でしたか。	5(授業方法)	: 授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫をしましたか。
6(授業運営)	: 教員は学生の反応を確かめながら授業を運営していましたか。	6(授業運営)	: 学生の反応を確かめながら授業を運営できましたか。
7(内容理解)	: この授業の内容は理解できましたか。	7(内容理解)	: 学生に授業内容を理解させることができましたか。
8(総合評価)	: この授業は総合的に魅力的な授業でしたか。	8(総合評価)	: 学生の立場に立った魅力的な授業ができましたか。
A(学習時間)	: あなたはこの授業に必要な授業時間外の学習をしましたか。	A(学習時間)	: 学生はこの授業に必要な授業時間外の学習をしてきましたか。
B(学習態度)	: あなたはこの授業に意欲的・積極的に取り組みましたか。	B(学習態度)	: 学生はこの授業に意欲的・積極的に取り組んでいましたか。

表8-2. 「学生による授業評価」「教員による授業自己評価」の設問（2019年度）

設問	「学生による授業評価」（設問AおよびBは学生自身への問いかけ）	設問	「教員による授業自己評価」（設問AおよびBは学生に対する認識）
1(基本項目)	: 教員の声は明瞭で聞き取りやすいものでしたか。	1(基本項目)	: 学生に聞き取りやすいように話しましたか。
2(授業目的)	: 毎回の授業の主題・テーマが明確に示されていましたか。	2(授業目的)	: 毎回の授業の主題・テーマを明確に示しましたか。
3(シラバス)	: 授業はシラバスに基づいた内容で行われましたか。	3(シラバス)	: シラバスに基づいた内容で授業を行うことができましたか。
4(熱意態度)	: この授業に取り組む教員の熱意ある態度を感じましたか。	4(熱意態度)	: この授業に対し、熱意ある態度で取り組みましたか。
5(授業方法)	: 授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫は適切でしたか。	5(授業方法)	: 授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫をしましたか。
6(授業運営)	: 教員は学生の反応を確かめながら授業を運営していましたか。	6(授業運営)	: 学生の反応を確かめながら授業を運営できましたか。
7(内容理解)	: この授業の内容は理解できましたか。	7(内容理解)	: 学生に授業内容を理解させることができましたか。
8(総合評価)	: この授業は総合的に魅力的な授業でしたか。	8(総合評価)	: 学生の立場に立った魅力的な授業ができましたか。
A(学習時間)	: あなたはこの授業に必要な授業時間外の学習をしましたか。	A(学習時間)	: 学生はこの授業に必要な授業時間外の学習をしてきましたか。
B(学習態度)	: あなたはこの授業に意欲的・積極的に取り組みましたか。	B(学習態度)	: 学生はこの授業に意欲的・積極的に取り組んでいましたか。

※朱書きは変更箇所を示す。

表 8－3. 「学生による授業評価」「教員による授業自己評価」の設問（2020年度から）

設問	「学生による授業評価」（設問AおよびBは学生自身への問いかけ）	設問	「教員による授業自己評価」（設問AおよびBは学生に対する認識）
1(基本項目)	: 教員からの伝え方（話し方や文書・情報等）は適切でしたか。	1(基本項目)	: 学生への伝え方（話し方や文書・情報等）は適切でしたか。
2(授業目的)	: 毎回の授業の主題・テーマが明確に示されていましたか。	2(授業目的)	: 毎回の授業の主題・テーマを明確に示しましたか。
3(シラバス)	: 授業はシラバスに基づいた内容で行われましたか。 （補足説明）シラバスに変更があった場合は、その旨の説明が行われたかを含めお答えください。	3(シラバス)	: シラバスに基づいた内容で授業を行うことができましたか。 （補足説明）シラバスに変更があった場合は、その旨の説明を行ったかを含めお答えください。
4(熱意態度)	: この授業に取り組む教員の熱意ある態度を感じましたか。	4(熱意態度)	: この授業に対し、熱意ある態度で取り組みましたか。
5(授業方法)	: 授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫は適切でしたか。	5(授業方法)	: 授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫をしましたか。
6(授業運営)	: 教員は学生の反応を確かめながら授業を運営していましたか。 （補足説明）質疑応答やメール対応など幅広く想定しお答えください。	6(授業運営)	: 学生の反応を確かめながら授業を運営できましたか。 （補足説明）質疑応答やメール対応など幅広く想定しお答えください。
7(内容理解)	: この授業の内容は理解できましたか。	7(内容理解)	: 学生に授業内容を理解させることができましたか。
8(総合評価)	: この授業は総合的に魅力的な授業でしたか。	8(総合評価)	: 学生の立場に立った魅力的な授業ができましたか。
A(学習時間)	: あなたはこの授業に必要な授業時間外の学習をしましたか。	A(学習時間)	: 学生はこの授業に必要な授業時間外の学習をしましたか。
B(学習態度)	: あなたはこの授業に意欲的・積極的に取り組みましたか。	B(学習態度)	: 学生はこの授業に意欲的・積極的に取り組んでいましたか。

※朱書きは変更箇所を示す。

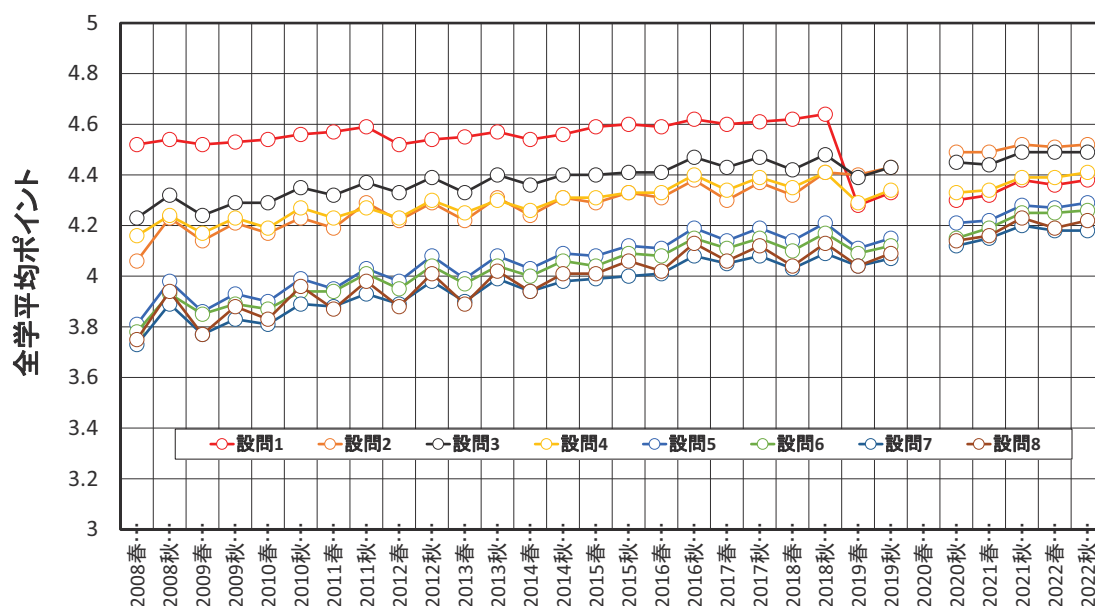


図 4. 学生による授業評価の平均ポイント

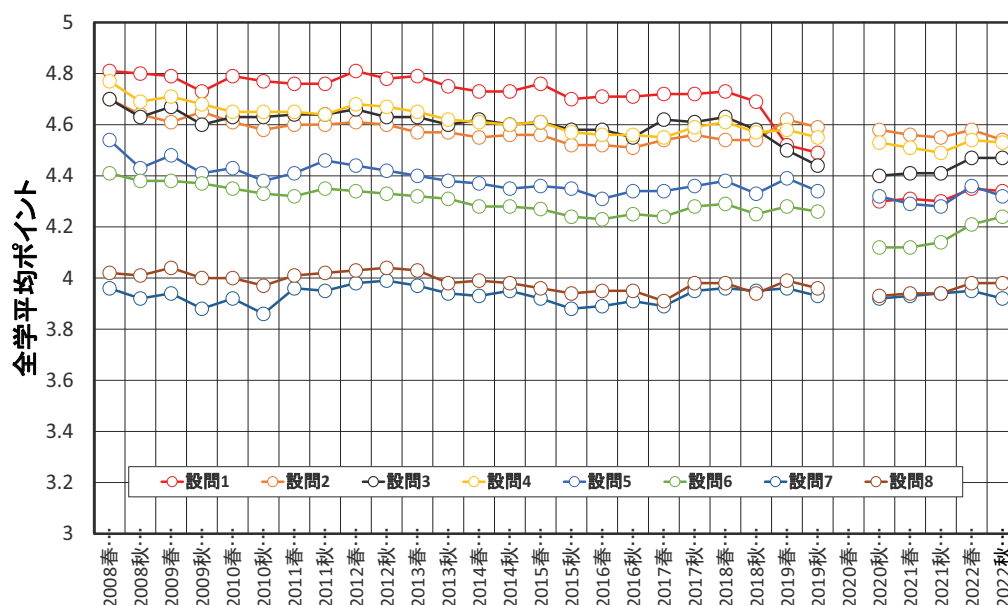


図 5. 教員による授業自己評価の平均ポイント

まず、図4に示す学生による平均ポイントはこの5年間でどの項目についてもそれほど大きな変化は見られなかった。特に、新型コロナウイルスの感染拡大の前後に注目しても、際立った増減は認められなかった。教員による遠隔授業が学生にある程度受け入れられたことが伺える。なお、現状の授業評価が開始された2008年度まで遡って推移を見ると、各項目とも着実に増加傾向が維持されていることが分かる。

一方で、図5の教員による平均ポイントの推移を見ると、授業評価を再開した2020年度秋学期において設問1（教員からの伝え方）と設問6が特に大きく減少した。いずれの項目も遠隔授業が中心であった当該年度においては、特に各種ツールの使用方法に不慣れな教員にとっては徹底が難しかった内容である。ただし、設問6についてはその後、年を追うごとにポイント数は回復している。この理由として、単に対面授業が増え、従前の授業スタイルが適用できるようになったことだけでなく、教員が自身の授業にツールをうまく利用するスキルを習得したことが考えられる。

5) FD活動の取り組みの傾向

2018～2022年度の本学のFD活動件数を、目的別、対象別、および内容形式別にまとめて、それぞれ表9-1～9-3に示す。まず、表9-1に示すように、全体的に見て2022年度には活動件数がここ数年の中で最多となった。理由として、全学のみならず各学部や学科での活動がますます活発になっていることが考えられる。さらに、表9-2に示すように、学生を含む活動件数が2022年度において顕著に増加した。教職員と学生が一丸となったFD活動が定着していることが伺われる結果となった。

なお、表9-3-2に示すように、2022年度から形式別の活動件数集約において、項目の簡略化をはかった。『魅力ある授業づくり』プログラムの認定プログラムにおけるポイント認定（座学形式は1ポイント、ワークショップ形式は2ポイント）との関連を考慮した変更である。

表9-1 目的別にみたFD活動（件数）

目的	2018	2019	2020	2021	2022
授業・教授法の改善	72	69	81	72	98
教員資質向上のための研究交流	74	66	50	73	70
FD活動企画・運営	16	26	11	35	39
	162	161	142	180	207

表9-2 FD活動の対象別にみたFD活動（件数）

対象	2018	2019	2020	2021	2022
全学対象	46	56	49	56	59
学部・研究科対象	39	41	19	32	23
学科・教育科対象	45	51	50	43	65
	130	148	118	131	147
* 表9-2のうち、非常勤講師を含む	51	44	47	47	40
* 表9-2のうち、学生を含む	46	53	29	48	58

表 9 - 3 - 1 形式別にみたFD活動（件数）～2021年度まで

内容形式	2018	2019	2020	2021	2022
研修会・懇談会	28	47	37	24	—
講演・報告会	63	54	27	60	—
ワークショップ・セミナー	26	24	37	23	—
制度・システム等	16	17	25	28	—
	133	142	126	135	

表 9 - 3 - 2 形式別にみたFD活動（件数）～2022年度から

内容形式	2018	2019	2020	2021	2022
講演・報告会形式	—	—	—	—	65
ワークショップ形式	—	—	—	—	38
制度・システム等	—	—	—	—	41
					144

※ 上記の3表の合計件数は、重複項目があるため、一致しない。

4. 今後の全学FD活動重点目標『魅力ある授業づくり』への取り組みに向けた課題と展開

前回の報告書では、今後の課題としてFD活動における教職協働の推進と、学生参加型のFD活動の模索が挙げられた。まず、前者の教職協働のための体制づくりとして、2. 1) で述べたように2019年度に全学FD委員会が全学FD・SD委員会に再編され、さらにその専門委員会としてSD活動WGが新たに設置された。そのSD活動WGが中心となって企画したFD・SD研修会には多くの教職員が参加し（2. 6）参照）、FD・SD活動における教職協働のための基礎が構築された5年間となった。

また、後者の学生参加型のFD活動については、「第3回中部大学発『魅力ある授業づくり』—学生と考える「魅力ある授業」—（2. 13）参照）」に加えて、遠隔授業の改善点を学生が発表するFDカフェを開催し、数こそ少ないものの学生参加型イベントのあり方について検討を行った。さらに、博士後期課程の学生に対する中部大学FD・SD委員会規程の改定も行われ（2. 15）参照）、学生がFD活動に参加するための基盤がこの5年間で形成されたと言えよう。いずれの課題についても、今後、継続して制度の改善や企画内容の充実をはかっていく必要がある。

一方で、この5年間を振り返って以下に述べる課題も明らかとなった。

・専任教職員および非常勤講師が一体となったFD活動の取り組みについて

本学では、非常勤講師もFD活動に積極的に参加しており、専任教職員と非常勤講師が一体となった取り組みは『魅力ある授業づくり』の特徴の一つである。しかし、非常勤講師の授業評価における回答率やコメント率は50%程度であり、全体の値を押し下げる要因となっている。今後、授業評価の趣旨を周知徹底したり、その伝達方法についての工夫を講じたりする等、非常勤講師の回答・コメント率をより一層上げるための方策を考えていきたい。

・一部のFD活動の参加率向上について

全体的には多くの教職員がFD・SD活動に参加しているものの、一部のプログラムについては十分な参加者が集まらないこともしばしばあった。特に、2022年度には全学公開授業や授業サロン（春学期）をはじめ、他のFD活動についても十分な参加者数が得られないことがあ

た。その対策として、2022年度にFD・SD委員会やFD活動WGにおいて新任教員に対して一部のFD活動を義務化する制度（新任教員向けFDプログラム）の議論を始め、2024年度からその制度が実施される運びとなった。このプログラムは新任教員に対する授業改善支援の一環であり、本制度の導入により本学のFD・SD活動がより活性化されることを展望している。

・ICTの使用スキルの習得について

新型コロナウイルス感染症の拡大によって、本学教員も遠隔授業の実施のために、ICTの使用スキルの習得を求められるようになった。多くの教員がそのスキルを身に付け、自身の授業において活用してきた。しかし、その一方で、CoursePowerやGoogle Classroom等の本学で使用される学習管理システム（LMS）を十分に使いこなせていない教員も一定数いることがわかった。感染拡大が収束したとは言え、今後、LMSの活用はより重要になっていくことが予想される。引き続き、ICTスキルの全体的な向上とその効果的な利用のための工夫をFDの課題として取り上げていく必要がある。

【引用文献】

1. 中部大学FD活動評価点検委員会（2013）「中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って」『中部大学教育研究』（No.13, pp.97-113）
2. 中部大学FD活動評価点検委員会（2018）「中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って－2013年度から2017年度の実践と振り返り－」『中部大学教育研究』（No.18, pp.71-90）

中部大学 FD・SD活動推進に関する主な出来事〈記録〉

2018年4月以降

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2018	4	1	教員活動重点目標・自己評価シートを実施	教育活動重点目標・自己評価シートを変更 ※2017年度から「教員活動自己申告書」のみ先行実施（助手を含む）
2018	4	5	FDオンデマンド講義 2018年度参加者募集	申込者 25人・1組織
2018	4	11	第25回FDカフェ スタートアップカフェ イン スプリング（春カフェ）	ファシリテーター：寺澤朝子 大学教育研究センター長、杉井俊夫 大学教育研究センター副センター長、宮下浩二 大学教育研究センター副センター長
2018	4			『ANTENNA』 No.140 第2回中部大学発『魅力ある授業づくり』作品コンクール
2018	5		授業サロン2018A	
2018	5			『ウプト』 206号 特集：『魅力ある授業づくり』作品コンクール受賞者決定 学長と受賞者による懇談会
2018	6	10		大学教育学会第40回大会 （自由研究発表：部会9 キャリア教育・教職協働・教職員能力開発 沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授・立命館大学教育開発推進機構教授、高比良美詠子 大学教育研究センター客員教授・立正大学心理学部教授、杉井俊夫 大学教育研究センター長、西川鉦治 大学事務局長） FDプログラムの効果検証－授業評価結果とFDプログラムへの参加期間との関係性－
2018	7	20	第72回キャリアアッププログラム 新・伝える伝わる話し方：伝えるための基本、わかりやすい話し方	稲葉寿美 大学教育研究センター客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2018	7	26	第73回キャリアアッププログラム 新・伝える伝わる話し方：聴き手を惹きつけ、飽きさせない話し方	稲葉寿美 大学教育研究センター客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2018	8	2	第74回キャリアアッププログラム 新・伝える伝わる話し方：聴き手を惹きつけ、飽きさせない話し方	稲葉寿美 大学教育研究センター客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2018	8	31	第75回キャリアアッププログラム 学生への対応（聴く力：積極的傾聴法）：相互理解を深めるコミュニケーション相手の情報を受け止めるための「積極的傾聴法」	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2018	8	31	第76回キャリアアッププログラム 学生への対応（自己表現）：相互理解を深めるコミュニケーション－アサーション（自分も相手も大切にする自己表現の方法）を学ぶ－	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2018	9	13	第77回キャリアアッププログラム 学生への対応：最近の学生の特徴と学生との接し方	佐藤枝里 学生相談室 カウンセラー・准教授 ※新任教職員を対象とする「学生対応に関する研修会」
2018	9	14	第78回キャリアアッププログラム 授業運営・ICT：授業の双方向性を高めるCumoc（キューモ：Chubu University Mobile Clicker）の活用	寺澤朝子 大学教育研究センター長 杉井俊夫 工学部 都市建設工学科 教授

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2018	9	14	第26回FDカフェ グループディスカッションをより活性化させませんか？	話題提供：寺澤朝子 大学教育研究センター長
2018	10	16	第31回全学公開授業 持続学のすすめ 国際関係学部 国際学科 河内信幸	
2018	10		授業サロン2018B	
2018	11	6	第48回FD講演会 これからの大学教育に求められるもの～高大接続と大学入試改革（新入試制度）を考える～	薄井道正 立命館大学 教育開発推進機構教授 対象：全教職員、他大学FD関係教職員等
2018	12			『中部大学教育研究』No.18 【FD活動報告】中部大学『魅力ある授業づくり』 5年間の取り組みを振り返って
2018	12			『中部大学教育研究』No.18 【FD活動報告】中部大学FD活動推進に関する主な出来事＜記録＞
2019	1			『大学教育学会誌』第40巻第2号（大学教育学会） （事例研究論文：沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授・立命館大学教育開発推進機構教授、高比良美詠子 大学教育研究センター客員教授・立正大学心理学部教授、杉井俊夫 大学教育研究センター長、西川 敏治 大学事務局長） 授業評価アンケート結果から見るFD研修の効果－中部大学における授業評価アンケート結果とFD研修の種類、効果の測定時期との関係－
2019	2	15	第79回キャリアアッププログラム 授業技術（話し方）：伝える伝わる話し方－聴き手を惹きつける話し方－	稲葉寿美 大学教育研究センター客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンプライズ代表取締役
2019	2	18	第49回FD講演会 大学の教育力を高めるには 一生き残るための大学改革－	小宮 一仁 千葉工業大学 学長 対象：全教職員、他大学FD関係教職員等
2019	2	21	第80回キャリアアッププログラム 授業技術（話し方）：伝える伝わる話し方－聴き手を飽きさせないわかりやすい話し方－	稲葉寿美 大学教育研究センター客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンプライズ代表取締役
2019	2	28	第81回キャリアアッププログラム 授業運営・ICT：授業の双方向性を高めるCumoc（キューモ：Chubu University Mobile Clicker）の活用	寺澤朝子 大学教育研究センター長 杉井俊夫 工学部 都市建設工学科 教授
2019	2	28	第82回キャリアアッププログラム 学生への対応：ストレスとうまく付き合う方法－教職員がいきいきと働くために－	キティこうぞう 氏 株式会社アドバンテッジリスクマネジメント・シニアコンサルタント
2019	3	6	第83回キャリアアッププログラム 授業技術（話し方）：伝える伝わる話し方－聴き手がまとめやすくなる話し方－	稲葉寿美 大学教育研究センター客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンプライズ代表取締役
2019	3	15	第84回キャリアアッププログラム 授業技術（伝える力）：より良い授業のための留意点（話し言葉に着目して）－図形並べ－	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2019	3	15	第85回キャリアアッププログラム 授業技術（伝える力）：相手の立場に立って情報を伝える力 トラストウォーカー	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2019	4	8	FDオンデマンド講義 2019年度参加者募集	申込者 18人・2組織
2019	4	10	第27回FDカフェ スタートアップカフェ イン スプリング（春カフェ）	ファシリテーター：杉井俊夫大学企画室長、寺澤朝子大学IR推進部長、石田康行高等教育推進課教育推進部長、宮下浩二高等教育推進課教育推進部副部長
2019	5		授業サロン2019A	
2019	7	12	第86回キャリアアッププログラム 「伝わる」授業のために 聞き手を引き込むトーク術 Part1：伝えるための基本、魅力ある声・話し方とは	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2019	7	19	第87回キャリアアッププログラム 「伝わる」授業のために 聞き手を引き込むトーク術 Part2：オープニングトークのすすめ、表現力と話の組み立て	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2019	7	20		関西大学 第21回関西大学FDフォーラム「授業評価アンケートを展望するーその多様性と可能性ー」 講演 杉井俊夫大学企画室長 中部大学における2つの授業評価システムと教育活動顕彰制度
2019	7	26	第88回キャリアアッププログラム 「伝わる」授業のために 聞き手を引き込むトーク術 Part3：人前で話すテクニック、自分の癖を知り伝わる話し方へ	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2019	9	4	第89回キャリアアッププログラム 多様化が進む学生の特徴と接し方	渡邊素子 学生相談室 カウンセラー・講師 ※新任教職員を対象とする「学生対応に関する研修会」
2019	9	17	第90回キャリアアッププログラム 授業技術（伝える力）：相手の立場に立って情報を伝える力 トラストウォーカー	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2019	9	17	第50回FD・SD講演会 アセスメントポリシーに基づく大学教育の質的転換ー高大接続と社会接続の観点からー	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授 対象：全教職員、他大学FD関係教職員等
2019	10		授業サロン2019B	
2019	11	1	第32回全学公開授業 分析化学 応用生物学部 応用生物化学科 石田康行	
2019	11	1	第33回全学公開授業 英米の歴史と社会 人文学部 英語英米文化学科 本内直樹	
2020	1			『私学経営 No.539』（私学経営研究会） 寄稿：（杉井俊夫 大学企画室長） Cumocを用いた双方向型授業の運営と効果
2020	2	12	第91回キャリアアッププログラム 学生への応対（聴く姿勢と態度） 聴き手に求められる力ーオーディエンス教育ー	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2020	2	12	第92回キャリアアッププログラム 学生への対応 アンガーマネジメント	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2020	2	17	第93回キャリアアッププログラム 「伝わる」授業のために 聞き手を引き込むトーク術 Part1：伝えるための基本、魅力ある声・話し方とは	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2020	2	21	第94回キャリアアッププログラム 学生への対応 人はどのように判断を誤るのか～認知バイアスがもたらすもの～	高比良美詠子 大学企画室客員教授、立正大学 心理学部 教授
2020	2	27	第51回FD・SD講演会 新型コロナウイルス（COVID-19）感染症の情報と予防法について―大学人として知っておきたい感染症の知識―	伊藤守弘 生命健康科学部教授・ICD（Infection Control Doctor）
2020	2	28	第95回キャリアアッププログラム 「伝わる」授業のために 聞き手を引き込むトーク術 Part2：惹きつける表現力と話の組み立て	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2020	3	2	第2回学修成果に関する調査 実施	調査時期：2020年3月2日(月)～3月26日(木) 調査対象：2020年3月1日現在、学部在籍する正規生 調査方法：「CumocL」を利用して、選択設問20問＋自由記述2問を実施 集計結果：2020年4月に学年・学科別に集計して、集計結果等をホームページ（情報公表：中部大学の評価）にて公表 結果分析：各学科等の組織による「集計結果に関するまとめ」を2020年度第2回FD・SD委員会において共有（学外非公表）（予定）
2020	3	4	第96回キャリアアッププログラム 「伝わる」授業のために 聞き手を引き込むトーク術 Part3：人前で話すテクニック、自分の癖を知り伝わる話し方へ	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2020	3	9	第97回キャリアアッププログラム 学習達成度評価（ループリック評価）のノウハウ Part1：基礎編：ループリック評価の考え方	杉井俊夫 大学企画室長、工学部 都市建設工学科 教授
2020	3	10	第98回キャリアアッププログラム 授業運営・ICT：授業の双方向性を高めるCumoc（キューモ：Chubu University Mobile Clicker）の活用	杉井俊夫 大学企画室長、工学部 都市建設工学科 教授 寺澤朝子 大学企画室 IR推進部 部長、経営情報学部 経営総合学科 教授
2020	3	12	第99回キャリアアッププログラム 学習達成度評価（ループリック評価）のノウハウ Part2：応用編：自分の授業で活用できるループリックの作成	杉井俊夫 大学企画室長、工学部 都市建設工学科 教授
2020	4	4	FDオンデマンド講義 2020年度参加者募集	申込者 17人・2組織
2020	4	21	第100回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	杉井俊夫 大学企画室長、工学部 都市建設工学科 教授

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2020	4	21	第101回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	石田康行 大学企画室 高等教育推進部 部長、応用生物学部 応用生物化学科 教授
2020	4	21	第102回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	杉井俊夫 大学企画室長、工学部 都市建設工学科 教授
2020	4	21	第103回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	宮下浩二 大学企画室 高等教育推進部副 部長、生命健康科学部 理学療法学科 教授
2020	4	21	第104回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	佐伯守彦 教務部長補佐、工学部 機械工 学科 教授
2020	4	22	第105回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、 応用生物学部 応用生物化学科 教授
2020	4	22	第106回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	長谷川 勝 大学企画室 大学IR推進部 副部長、工学部 電気電子システム工学科 教授
2020	4	23	第107回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	堤内 要 大学企画室 大学評価推進部副 部長、応用生物学部 応用生物化学科 教 授
2020	4	23	第108回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	杉井俊夫 大学企画室長、工学部 都市建設工学科 教授
2020	4	23	第109回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	長谷川 勝 大学企画室 大学IR推進部 副部長、工学部 電気電子システム工学科 教授
2020	4	24	第110回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	堤内 要 大学企画室 大学評価推進部副 部長、応用生物学部 応用生物化学科 教 授
2020	4	24	第111回キャリアアッププログラム 「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」	宮下浩二 大学企画室 高等教育推進部副 部長、生命健康科学部 理学療法学科 教 授
2020	6	30	第112回キャリアアッププログラム オンラインのコミュニケーション術—遠隔授業で気を付けること—	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2020	6	30	第113回キャリアアッププログラム オンラインのコミュニケーション術—遠隔授業で気を付けること—	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2020	8	7	第28回FDカフェ 遠隔授業上手くいらっしゃいますか？ ～授業づくりシェアタイム（オンライン）～	話題提供：藤吉弘亘 工学部 ロボット理 工学科 教授、山口直樹 経営情報学部 経営総合学科 教授、愛知真木子 応用生 物学部 応用生物化学科 准教授 ファシリテーター：杉井俊夫 大学企画室 長、寺澤朝子 大学IR推進部長、石田康 行 高等教育推進部長、宮下浩二 高等教 育推進部副部長
2020	9	2	第114回キャリアアッププログラム 遠隔授業における学生対応、多様化の進む 学生の特徴と接し方	渡邊素子 学生相談室 カウンセラー・ 講師 ※新任教職員を対象とする「学生対応に関 する研修会」
2020	9	10	第115回キャリアアッププログラム 相互理解を深めるコミュニケーション —アサーション（自分も相手も大切にする 自己表現の方法）を学ぶ—	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大 学 教育開発推進機構 教授

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2020	9	10	第116回キャリアアッププログラム 話を盛り上げ効果的に伝える力（ハンドジェスチャー）	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2020	12	2	第29回FDカフェ 遠隔授業上手くいらっしゃいますか？ ～授業づくりシェアタイム（オンライン）Part II～	話題提供：（大人数講義）堤内 要 応用生物学部 応用生物化学科 教授、（グループワーク）武田 誠 工学部 都市建設工学科 教授 ファシリテーター：石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、宮下浩二 大学企画室 高等教育推進部副部長
2020	12	7	第34回全学公開授業 パワーエレクトロニクスA 工学部 電気電子システム工学科 長谷川 勝	
2020	12			『中部大学教育研究』No.20 （高比良美詠子 大学企画室客員教授・立正大学心理学部教授、沖 裕貴 大学企画室客員教授・立命館大学教育開発推進機構教授、杉井俊夫 大学企画室長、寺澤朝子 大学企画室大学IR推進部長、石田康行 大学企画室高等教育推進部長、宮下浩二 大学企画室高等教育推進部副部長、西川 鉦治 大学事務局長） 【研究論文】FD研修としての「授業サロン」の短期的・長期的な受講効果－授業の評価視点からの質的分析－
2021	2	12	第2回「若手教職協同研修会」	ファシリテーター：杉井俊夫 大学企画室長
2021	2	19	第117回キャリアアッププログラム オンラインのコミュニケーション術ー遠隔授業で気を付けることー	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2021	2	19	第118回キャリアアッププログラム オンラインのコミュニケーション術ー遠隔授業で気を付けることー	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2021	3	2	第119回キャリアアッププログラム 到達目標の書き方	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2021	3	2	第120回キャリアアッププログラム Zoom授業におけるマイクロティーチング（アクティブ・ラーニングを意識して）	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2021	3	10	第52回FD・SD講演会 遠隔授業時代におけるハラスメント防止	葛 文綺 愛知学院大学 心身科学部 心理学科 准教授 対象：全教職員、他大学FD関係教職員等
2021	3	24	第121回キャリアアッププログラム 「CoursePowerおよびGooogleClassroomの初級者向け講習会」	佐伯守彦 教務部長補佐、工学部 機械工学科 教授、石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、応用生物学部 応用生物化学科 教授
2021	3	31	第122回キャリアアッププログラム 「CoursePowerおよびGooogleClassroomの初級者向け講習会」	佐伯守彦 教務部長補佐、工学部 機械工学科 教授、石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、応用生物学部 応用生物化学科 教授
2021	4	14	第30回FDカフェ スタートアップカフェ イン スプリング（春カフェ）	ファシリテーター：石田 康行 大学企画室 高等教育推進部長、宮下 浩二 大学企画室 高等教育推進部副部長
2021	4	14	FDオンデマンド講義 2021年度参加者募集	申込者 17人・1組織

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2021	4	23	第53回FD・SD講演会 学生の人間力育成の向上にむけて－アセスメントテストの目的および活用方法について－	黒田紀夫 株式会社ベネッセi-キャリア 名古屋支社 大社接続事業本部 大社接続 営業部 西日本営業課 チームリーダー
2021	4	28	第54回FD・SD講演会 学生の人間力育成の向上にむけて－アセスメントテストの目的および活用方法について－	黒田紀夫 株式会社ベネッセi-キャリア 名古屋支社 大社接続事業本部 大社接続 営業部 西日本営業課 チームリーダー
2021	6	10	第35回全学公開授業 教育をみつめて 人間力創成総合教育センター 石井 洋二 郎、鈴木 順子	
2021	6	18		全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF） 任期の定めのある代表幹事校（1年）就任
2021	6	22	第123回キャリアアッププログラム （基礎編）オンラインのコミュニケーション 術－遠隔授業で気を付けること－	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2021	6	22	第124回キャリアアッププログラム （基礎編）オンラインのコミュニケーション 術－遠隔授業で気を付けること－	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2021	6	29	第125回キャリアアッププログラム （実践編）あなたの話し方をチェックして みませんか？－自分の癖を知り、より伝わ る話し方へ－	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2021	8	31	第126回キャリアアッププログラム 到達目標の書き方～学習者中心のわかりや すいシランパスを意識して～	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大 学 教育開発推進機構 教授
2021	8	31	第127回キャリアアッププログラム 大学授業方法論 ～ アクティブ・ラーニン グ編 ～	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大 学 教育開発推進機構 教授
2021	9	8	第128回キャリアアッププログラム 遠隔授業における学生対応、多様化の進む 学生の特徴と接し方	渡邊素子 学生相談室 カウンセラー・ 講師 ※新任教職員を対象とする「学生対応に関 する研修会」
2021	10		授業サロン2021A	
2021	11	3	第55回FD・SD講演会 学生の人間力育成の向上にむけて －GPS-Academicの結果報告と今後の活用 について－	黒田紀夫 株式会社ベネッセi-キャリア 名古屋支社 大社接続事業本部 大社接続 営業部 西日本営業課 チームリーダー
2021	11	4	第36回全学公開授業 医用生体学演習 生命健康科学部 臨床工学科 平手 裕市	
2021	11	18	第37回全学公開授業 微生物学（8.ウイルス学総論-1） 生命健康科学部 生命医科学科 鶴留 雅人	
2021	12	1	第3回中部大学発『魅力ある授業づくり』 学生と考える「魅力ある授業」GoodIdea 賞授賞式・発表会	最終応募数：82人129作品 Good Idea賞 アイデア・意見部門：4作 品 授業あるある・つぶやき、川柳部門： 4作品（8人8作品）
2021	12	3		第3回中部大学発『魅力ある授業づくり』 学生と考える「魅力ある授業」GoodIdea 賞授賞式・発表会 中日新聞にて記事掲載
2022	12	22	第56回FD・SD講演会 大学との連携による持続可能なまちづくり	國島芳明 高山市長

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2021	12			『中部大学教育研究』No.21 「学修成果に関する調査」の報告
2022	1	28		全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）代表幹事校 懇談会企画 とりまとめ 大テーマ「With/Afterコロナ時代における高等教育について」 1. 授業のあり方 2. FD活動のあり方
2022	2	21	第129回キャリアアッププログラム 学習達成度評価（ルーブリックを用いたパフォーマンス評価）のノウハウ	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2022	2	21	第130回キャリアアッププログラム Zoom授業におけるマイクロティーチング－アクティブ・ラーニングを意識して－	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2022	2	25	第31回FDカフェ ICTを活用した授業づくり ～ICTツール情報をシェアしませんか?!～	ファシリテーター：河原敏男 生命健康科学部 臨床工学科 教授、石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、応用生物学部 学生3年小澤桃香、2年小川 輝、宮下浩二 大学企画室 高等教育推進部副部長、生命健康科学部 学生1年 池口菜々子
2022	2			『ウプト』 220号 TOPIC.2：第3回中部大学発『魅力ある授業づくり』 学生と考える「魅力ある授業」Good Idea賞 受賞者決定
2022	3	1	第131回キャリアアッププログラム 活気ある授業のために－対面授業に向けて－（第1部）対面授業でのコミュニケーション術－より伝わる話し方のスキル、学生との雰囲気づくりを意識して－	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2022	3	2	第57回FD・SD講演会 2025年度新課程入試を見据えた準備	曾根貴之 氏 株式会社 学力評価研究機構（クレア） 文教事業推進部 入試サポート課 東日本営業責任者 平島克教 氏 市川愛理 氏 株式会社 進研アド
2022	3	4	第132回キャリアアッププログラム 活気ある授業のために－対面授業に向けて－（第1部）対面授業でのコミュニケーション術－より伝わる話し方のスキル、学生との雰囲気づくりを意識して－	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2022	3	8	第133回キャリアアッププログラム 活気ある授業のために－対面授業に向けて－（第2部）話し方の診断、チェックしてみませんか？－自分では気づきにくい客観的視点により、より伝わる話し方へ－	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2022	3			第3回中部大学発『魅力ある授業づくり』－学生と考える「魅力ある授業」記録集 3月発行
2022	4	13	第32回FDカフェ スタートアップカフェ イン スプリング（春カフェ）	ファシリテーター：石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、宮下浩二 大学企画室 高等教育推進部副部長
2022	4	14	FDオンデマンド講義 2022年度参加者募集	申込者 16人・2組織
2022	4	26		全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）代表幹事校 臨時幹事会・総会 とりまとめ

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2022	6	18		全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）代表幹事校 幹事会・総会・シンポジウムとりまとめ シンポジウムテーマ『新学習指導要領を踏まえた大学教育のあり方～2025 年度入学生に向けた準備』 報告者：文部科学省 初等中等教育局 教育課程課 教育課程企画室 石田有記 室長 株式会社ベネッセ i キャリア 大社接統事業本部 大社接統営業部 小田桐一弘 部長 日本大学 文理学部 国文学科 紅野謙介 教授 静岡大学 情報学部 情報科学科 遠山紗矢香 講師 進行：石田康行 大学企画室高等教育推進部長
2022	7	15	第134回キャリアアッププログラム 対面授業での話し方を見つめ直すブラッシュアップ術 ーより伝わる話し方のスキル、学生との雰囲気づくりを意識してー	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2022	8	23	第135回キャリアアッププログラム 対面授業での話し方を見つめ直すブラッシュアップ術 ーより伝わる話し方のスキル、学生との雰囲気づくりを意識してー	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2022	8	26	第136回キャリアアッププログラム 楽しく学ぼう！授業での活気あるコミュニケーション術う ー自分では気づきにくい客観的視点により、より伝わる話し方へー	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーアナウンサー、株式会社INANAエンタープライズ代表取締役
2022	9	5	第137回キャリアアッププログラム ーインタラクティブな授業を目指してー	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2022	9	5	第138回キャリアアッププログラム 相互理解を深めるコミュニケーションー相手の情報を受け止めるための「積極的傾聴法」ー	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教授
2022	9	8	第139回キャリアアッププログラム コロナ禍の中での学生対応、多様化の進む学生の特徴と接し方	渡邊素子 学生相談室 カウンセラー・講師 ※新任教職員を対象とする「学生対応に関する研修会」
2022	10		授業サロン2022A	
2023	1	25	第1回FD・SD研修会 お互いを尊重し、守る為のハラスメント研修	堺 真理子氏（株式会社ビズアップ総研 専任講師 人材開発コンサルタント
2023	2	7	第58回FD・SD講演会 なぜ今の若者はそこまで目立つことを恐れるのか？～キャンパス内で急増する「いい子症候群」の心理的特徴～	金間大介 金沢大学 融合研究域 融合科学系 教授／東京大学未来ビジョン研究センター客員教授 対象：全教職員、他大学FD関係教職員等
2023	2	20	第59回FD・SD講演会 「合理的配慮」に関する考え方とその対応～私立大学での合理的配慮提供義務化に向けて～	船越高樹 独立行政法人 国立高等専門学校機構 本部 特命准教授／学生参事補

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2023	2	21	第33回FDカフェ 私の授業づくり～情報交換会～	話題提供者：檜村京一郎 工学部 准教授、 菊池悠矢 経営情報学部 経営総合学科 助教、伊藤正晃 国際関係学部 国際学科 講師、立石祥子 人文学部 コミュニケー ション学科 助教、森山昭彦 応用生物学 部 環境生物科学科 教授、岡村雪子 生 命健康科学部 スポーツ保健医療学科 准 教授、橋本美彦 現代教育学部 現代教育 学科 特任教授、塚元佑真 人間力創成教 育院 健康とスポーツ教育プログラム 助 教 ファシリテーター：石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、宮下浩二 大学企画室 高等教育推進部副部長
2023	2	9	第140回キャリアアッププログラム 何を話すかよりどう話すか！伝えるための 基本、魅力ある声・話し方とは	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2023	3	3	第141回キャリアアッププログラム 大学授業方法論 ～アクティブ・ラーニン グ編～	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大 学 教育開発推進機構 教授
2023	3	3	第142回キャリアアッププログラム 学習達成度評価（ルーブリックを用いたパ フォーマンス評価）のノウハウ	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大 学 教育開発推進機構 教授
2023	3	13	第143回キャリアアッププログラム 授業に活かせる話し方のコツ！アナウンサー による模擬授業から話し方・伝え方のテク ニックを学ぼう！	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2023	3	17	第144回キャリアアッププログラム 授業に活かせる話し方のコツ！アナウンサー による模擬授業から話し方・伝え方のテク ニックを学ぼう！	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2023	4	12	第34回FDカフェ スタートアップカフェ イン スプリング （春カフェ）	ファシリテーター：石田康行 大学企画室 高等教育推進部長、宮下浩二 大学企画室 高等教育推進部副部長
2023	4	14	FDオンデマンド講義 2023年度参加者募集	申込者 14人・3組織
2023	5		授業サロン2023A	
2023	6	15	第60回FD・SD講演会 2024年度学生募集に向けて 理系学部（工・ 応・生・理）を中心とした内容	近藤 治 （学）河合塾 教育研究開発本 部 顧問 小林リサ （株）KEIアドバンス 名古屋 営業グループ リーダー
2023	6	19	第61回FD・SD講演会 2024年度学生募集に向けて 文系学部（経・ 国・人・現）を中心とした内容	近藤 治 （学）河合塾 教育研究開発本 部 顧問 小林リサ （株）KEIアドバンス 名古屋 営業グループ リーダー
2023	7	6	第38回全学公開授業 健康科学 人間力創成教育院 健康とスポーツ教育プ ログラム 櫛田亮介	
2023	8	1	第145回キャリアアッププログラム 授業に活かせる話し方のコツ！ ーアナウンサーから学ぶ 伝える・伝わる テクニックを学ぼう！ー	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役

年	月	日	企画・制度など	関連記事（学園報除く）・その他・備考
2023	9	4	第146回キャリアアッププログラム 相互理解を深めるコミュニケーション －アサーション（自分も相手も大切にする 自己表現の方法）を学ぶ－	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大 学 教育開発推進機構 教授
2023	9	4	第147回キャリアアッププログラム 学習達成度評価（ループリックを用いたパ フォーマンス評価）のノウハウ	沖 裕貴 大学企画室客員教授、立命館大 学 教育開発推進機構 教授
2023	9	6	第148回キャリアアッププログラム 不安定な情勢下での学生対応、多様化の進 む学生の特徴と接し方	渡邊素子 学生相談室 カウンセラー・ 講師 ※新任教職員を対象とする「学生対応に関 する研修会」
2023	9	19	第149回キャリアアッププログラム 授業に活かせる話し方のコツ！ －アナウンサーから学ぶ 伝える・伝わる テクニックを学ぼう！－	稲葉寿美 大学企画室客員教授、フリーア ナウンサー、株式会社INANAエンタープ ライズ代表取締役
2023	10		授業サロン2023B	

『中部大学教育研究』 規程

- 第1条 中部大学（以下「本学」という）は、本学におけるFD活動の一環として、高等教育（大学教育）全般に関する研究成果、及び本学での教育に関する分析研究、実践報告等を学内外に発表するため、『中部大学教育研究』（英語名：『Journal of Chubu University Education』、以下「ジャーナル」という）を発行する。
- 第2条 ジャーナルの編集・発行に関する業務を行うために、中部大学FD・SD委員会第9条に規定する専門委員会として、ジャーナル編集委員会（以下「委員会」という）を置く。
- 2 委員会の庶務は、大学企画室高等教育推進部および大学企画部高等教育推進課が行う。
- 第3条 ジャーナルは、原則として年1回、毎年12月に発行する。
- 第4条 ジャーナルは、A4判左横とじ横書きとする。
- 第5条 ジャーナルに投稿できる研究成果等（以下、「論文等」という）の範囲は、次のとおりとする。
- (1) 本学に属する教職員が執筆したもので、委員会が適当と認めた研究、報告等
 - (2) 本学大学院生が執筆したもので、本学教員が委員会に推薦し、委員会が適当と認めた研究、報告等
 - (3) 委員会が学内外の研究者に対し、特別寄稿として執筆を依頼した研究、報告等
 - (4) ヒトを対象とする研究については、「中部大学における人を対象とする研究に関する倫理指針」を遵守し倫理的な問題に十分配慮して行ったもので、必要に応じて、中部大学倫理審査委員会の承諾を得たものであることを要件とし、このことを明確に論文中に記載しなければならない。
- 第6条 投稿する原稿は、未発表の論文等であることを原則とする。ただし、学会その他で既に発表または報告したものを投稿する場合は、必ずその旨を明らかにする。
- 第7条 委員会は、投稿された論文等の提出を受け、ジャーナルへの掲載について採否等を決定する。
- 第8条 ジャーナルに投稿の論文等は、別に定める『中部大学教育研究』編集・投稿要項に準拠して作成されなければならない。
- 第9条 ジャーナルに掲載された論文等の著作権は、本学に帰属する。ただし、著作者が当該論文等を利用する場合には、本学の許諾を必要としない。なお、著作物は『中部大学教育研究』、本学ホームページおよび、中部大学学術情報リポジトリにおいて公開する。
- 第10条 この規程の改廃は、中部大学FD・SD委員会の議を経て学長が定めるものとし、その他ジャーナルに関し必要な事項は、委員会が別に定めるものとする。

附 則

- 1 この規程は、2019年4月1日から施行する。
- 2 中部大学大学教育研究センタージャーナル規程（2001年4月1日制定）は、廃止する。

附 則

この規程は、2020年4月1日から施行する。

『中部大学教育研究』 編集・投稿要項

I. 編集要項

1. 『中部大学教育研究』（以下「ジャーナル」という）は、以下の区分の論文等を掲載する。投稿された原稿によりジャーナル編集委員会（以下、委員会という）がその構成を決定する。
 - 「研究論文」
 - ・大学教育に関して、方法や結果に独創性や新規性が認められる実証的、実践的、理論的な研究を指し、大学教育の研究の発展に資するもの。
 - ・大学教育について、国内外の諸研究を広く検討し独自の観点から総合的に概観・展望したもの。
 - 「実践研究・実践報告」
 - ・授業研究や教育に関する実践記録・事例研究、教材開発などに関するもの。
 - 「教育資料」
 - ・大学教育に関する有益な資料の提示。
 - 「教育スケッチ」
 - ・大学教育に関して、専門外の人にも理解できるように執筆したエッセイや書籍紹介など。小区分として、「提言」「海外便り」「書評」「エッセイ」など。
2. 投稿数の多い場合は、委員会が調整し、次号送りとすることがある。
3. 委員会が採否を決定するにあたり、投稿された原稿について校正を行う。校正方法等については、別に定める。

4. 委員会は、表題の配置、数式の配列、活字のポイントなど、体裁について可能な限りジャーナル全体の統一を図る。
5. 欄外表題（ランニングタイトル）は、各稿の2頁以降の偶数頁にジャーナル名・号数、奇数頁に表題を掲載する。
6. 著者が抜刷を必要とする場合、その経費は著者が負担する。ただし、委員会が学外者に投稿を依頼した場合は、この限りではない。

II. 投稿要項

1. 投稿方法

- (1) 投稿を予定している場合は、原稿募集時に定められた期日までに、投稿計画書を提出する。
- (2) 投稿できる原稿は、編集要項に定められた区分の原稿とする。
- (3) 原稿は、原則として新仮名づかいを用いて、Microsoft Wordによる横書きとする。原稿の提出は、印刷物と電子データとの両方とし、論文中の図表については、元となるExcelデータ等も合わせて提出する。
- (4) 投稿の際に、チェックリストを付して提出する。

2. 原稿の言語と記載事項

- (1) 原稿の言語は、日本語または英語とする。
- (2) 「研究論文」「実践研究・実践報告」の冒頭は、本文と同一言語の表題、著者名、要旨（400字程度、本文が英語の場合：250ワード程度）、およびキーワード（5項目以内）を、当該頁の脚注には所属・職名（原則として本務のみ）を記載する。ただし、「教育資料」「教育スケッチ」における要旨とキーワードの記載の有無は、著者に委ねる。
- (3) 原稿の末尾には、本文が日本語の場合は英語で、本文が英語の場合は日本語で、2.(2)で指定された表題、著者名、所属・職名、要旨、およびキーワードを書く。
- (4) 英語による氏名の表記は、通常のローマ字（訓令式）、ヘボン式および非ヘボン式などのいずれも可とする。
記載例）中部浩司：CHUBU Kozi、CHUBU Koji、CHUBU Kohji など。
- (5) 英語（本文が英語の場合：日本語）の表題、要旨およびキーワードは、事前にネイティブチェックを受けておくこと。なお、これらの項目は、編集要項に規定する校正の範囲外とする。
- (6) 共著の場合は、筆頭著者・第二著者の順に記載し「・」でつなぐ。

3. 規定書式

- (1) ページ：A 4 縦、横書とする。表題、副題、著者名、要旨、キーワードは全角48文字／行×1段組みとし、本文は、全角24文字／行×2段組、48行／頁とする。
- (2) 各項目のフォント
 - 1) 表題：13ポイント（MSゴシック）太字、中央揃え（下1行空け、副題のある場合は副題の下1行空け）
 - 2) 副題：12ポイント（MSゴシック）太字、中央揃え
 - 3) 著者名：11ポイント（MS明朝）（下1行空け）
 - 4) 節・項（項目名）：10.5ポイント（MSゴシック）太字（節・項が変わる場合は1行空け）
 - 5) 要旨、キーワード、本文：9ポイント（MS明朝）
- (3) 余白：上25.0mm、下20.0mm、左20.0mm、右20.0mm、2段組の段間10.0mmとする。
- (4) 句読点：「、」「。」とする。
- (5) 英数字：原則として半角とする。
- (6) 本文が英語の場合および原稿末尾の英語表記の各項目の書式は、すべて1段組とし詳細は別に定める。

4. 原稿の分量（目安）

- (1) 研究論文・実践研究・実践報告：原則として12頁以内。
- (2) 教育資料・教育スケッチ：原則として6頁以内。

5. 原稿の表題

- (1) 表題は簡潔なものにすべきであるが、長文になる場合は、欄外表題が1行以内となる省略表題を別に指定する。
- (2) 表題に副題がつく場合は、両端にー（ダッシュ）を付す。

6. 本文

- (1) 目的、方法、結果、論証などを明晰さを失わない範囲で、できるだけ簡潔に書く。特に著者のオリジナルな寄与がどの点にあるかを明らかにする。
- (2) 注は、謝辞、内容の補足説明のみに充て、人名、地名等は原則として原語を用いる。
- (3) 文中の文字指定は、原則としてすべて朱書きとする。ギリシャ文字は、明瞭に書き、特にローマ字とまぎれやすいものは、ギ（朱書き）と指定する。
- (4) 量を表わす記号は原則としてイタリックとし、単位および元素記号はすべて立体（roman letters）とする。数式はイタリックで組まれるから、立体とすべき文字や記号、例えばsin、gradなどには（朱書き）をつけて

指定する。

- (5) 数式を行中に挿入するときは、極力 a/b 、 $\exp(i\omega p)$ のような記法を用いる。上つき（下つき）の添字にさらに上つき（下つき）の添字をつけることはなるべく避ける。
- (6) 項、小項などの番号のつけ方は、原則として各専門分野の学会誌などで慣用されている形式に従う。

7. 図表、写真等

- (1) 図表、写真等は、最小限度に留め、本文との重複や図表相互の無意味な重複は、極力さける。図表の原稿は、本文とは別に縮尺度を考慮して作成し、本文のテンプレートとは別に提出する。図注は活字で組まれるので、別紙に一括することがある。写真の場合は鮮明なものまたは電子データを別に提出する。
- (2) 図表の番号は、図 1、表 1 (Fig. 1, Table 1) のように記し、挿入指定箇所は原稿内で指示する。また、図の下、表の上に、タイトル・連番号をゴシック体で記載する。文中で図表の番号を引用する場合にはゴシック体とする。
- (3) カラーの図表等は、必要最小限に留める。

8. 注、引用文献

- (1) 注は、原則として原稿の末尾に一括する。表記は、¹⁾、²⁾・・・、⁽¹⁾、⁽²⁾・・・などで示す。
- (2) 引用文献は、(1)と同様とする。引用文献 (references) の書き方は、著者名、書名（または誌名）、巻、ページ、発行年（単行本の場合は発行所、必要があれば発行地も含める）など、各専門分野の学会誌で慣用されている形式に従う。雑誌名の省略形についても学会誌などで慣用のものを使う。なお、Webを利用して文献等を引用した場合は、その取得した期日も明記する。

9. 投稿原稿の取扱いおよび校正

- (1) 投稿者は、完全原稿を提出する。校正は、印刷上の誤り以外の字句の修正、あるいは原稿にない字句の挿入は原則として認めない。
- (2) 委員会による校正は、原則として著者による初校が完了した原稿に対して行う。著者は、委員会による校正意見に対して、著者の責任において対応（二校）し、その対応結果を委員会に返答する。
- (3) 著者による校正は、原則として二校までとし、三校（最終校）は、委員会が行う。

（様式）投稿計画書

（表面）

年 月 日			
『中部大学教育研究』投稿計画書			
以下のとおり、『中部大学教育研究』No. ____ に投稿します。			
1. 投稿者（共著者がいる場合は、裏面の表に記入してください）			
筆 頭 著 者 氏 名		本務所属・職名（日本語）	内 職
日本語		◎	
英 語			
◎氏名記入例 日本語：中部 太郎 英語：CHUBU Taro			
2. 投稿種別：ひとつ選んで ☒ チェックを入れてください。 ☐ 研究論文 ☐ 実践研究・実践報告 ☐ 教育資料 ☐ 教育スケッチ（教育スケッチは、以下の種別にも ☒ チェックを入れてください） ◀ ☐ 提言 ☐ 海外便り ☐ 書評 ☐ エッセイ ☐ その他（ ） ▶			
3. 表題（仮）を枠内に記入してください。副題がある場合は、両端に“—（ダッシュ）”をつけて記入してください。			
日本語			
英 語			
4. 今回の投稿に際して、カラー印刷が必須の図表等がありますか。 ☒ チェックを入れてください。なお、最終的にカラー印刷となるか否かは、編集委員会の判断に依ります。 ☐ ない ☐ ある（図： 個 ・ 表： 表）			
5. 今回の投稿に際して、本学倫理審査委員会の審査を受けていますか。 ☒ チェックを入れてください。 ☐ 受けている ☐ 受けていない ☐ 内容上、受ける必要がない			
6. 投稿予定日 年 月 日			

（裏面）

7. 共著者一覧（掲載順で記入してください）		
◎氏名記入例 日本語：中部 太郎 英語：CHUBU Taro		
共著者氏名（上段：日本語 下段：英語）	◎	本務所属・職名（日本語）
共著者 1		
共著者 2		
共著者 3		
共著者 4		
共著者 5		
共著者 6		
共著者 7		
共著者 8		
共著者 9		
共著者 10		

以上

(様式) チェックリスト

【中部大学教育研究】論文投稿時のチェックリスト	
以下の表のチェック欄に確認後にチェックを入れ、原稿と一緒に提出してください。 チェックリストの最後に全員の署名が必要となります。	
筆頭著者名	
筆頭著者の所属	
論文名	
投稿区分	☐ 研究論文 ☐ 実践研究・実践報告 ☐ 教育資料 ☐ 教育スケッチ
形式チェック ☐ MS Word ファイルのテンプレートを使用して作成されていますか。 ☐ 原稿の表紙に表題、著者名、所属（本務）が記載され、著者番号が正しく付されていますか。 ☐ 所属機関および身分の英文名は、公式名称を用いていますか。 ☐ キーワードは、5項目以内で適切なものが記載されていますか。 ☐ 英文要約（タイトル、key wordsを含む）は、ネイティブ・チェックもしくはそれに準ずるチェックが済んでいますか。 ☐ 要旨およびキーワードを付す場合は、英文および和文で用意されていますか。 ☐ 原稿の文字および章番号や数字の表記は、編集・投稿要項に準じていますか。 ☐ 原稿は、投稿規程に示された分量の範囲内ですか（論文表題、本文、図表、写真、注、引用文献、参考資料など、すべてを含めて）。	
図表チェック ☐ 図表は、投稿規程に準じていますか。 ☐ 写真や図表は、通し番号を付し、説明文はついていますか。 ☐ 「本文」ファイル（タイトル全文、和文要約、和文キーワード、付記、謝辞、注、文献リスト、仕上がり寸法の図表を含む、英文要約、英文キーワード）に過不足はないですか。 ☐ 図表が含まれる場合は、その作成したデータ（各データ形式のまま）の他に、別添で仕上がり寸法がわかるデータが用意されていますか。 ☐ 写真を使用する場合、被写体の個人情報等の配慮は確認済みですか。	
本文について記述上の確認 ☐ 本文の表現および語句の使用は統一されていますか。 ☐ 専門分野以外の読者が理解できる表現になっていますか、専門用語を使用する場合は注を付していますか。 ☐ わかりやすい文章を意識し、文の長さが長すぎるものはありませんか。 ☐ 句読点は全角の「」と全角の「」で統一されていますか。 ☐ 本文中の注番号と原稿の末尾の注が対応していますか。 ☐ 文献情報の記載に間違いがないか、原典の奥付等で再確認しましたか。 ☐ 文献情報の記載方法は、投稿要項に従っていますか。 ☐ 誤字脱字などの点検を行い、基本的なミスがないことを確認していますか。	
本文内容に関するチェック ☐ 調査研究の実施、論文執筆に当たっては、個人情報、著作権の保護等、倫理面を尊重した内容となっていますか。	
提出時の確認事項 ☐ このリストにあるすべての必要な項目にチェックをしましたか。	
年 月 日 著者全員（署名）_____	

2020年 2 月27日
ジャーナル編集委員会承認

中部大学教育研究
Journal of Chubu University Education
No. 23
2023 年 12 月 20 日 発行

編集委員長 石田 康行 (大学企画室 高等教育推進部 部長)
編集委員 宮下 浩二 (大学企画室 高等教育推進部 副部長)
古市真智子 (大学企画室 高等教育推進部 副部長)
保黒 政大 (理工学部 宇宙航空学科 教授)
西田 豊昭 (経営情報学部 経営総合学科 准教授)
和田 知久 (国際関係学部 国際学科 准教授)
末田 智樹 (人文学部 歴史地理学科 教授)
上野 薫 (応用生物学部 環境生物科学科 准教授)
川本 善之 (生命健康科学部 生命医科学科 准教授)
関山 健治 (人間力創成教育院 語学教育プログラム 准教授)

編集兼 中部大学大学企画室高等教育推進部
発行者 愛知県春日井市松本町 1200 番地
印刷所 不二印刷工業株式会社
名古屋市西区中小田井 4 丁目 147 番地

Journal of Chubu University Education

No. 23 2023



中部大学 大学企画室高等教育推進部