

# 高知大学教育研究論集

## 第20巻

2016年（平成28年）

### 【学術論文】

- 発達障がいのある学生への早期修学支援に関する研究  
ーファンクショナルGPAの推移を指標としてー  
..... 松本 秀彦 1
- 大学における男女共同参画人材の育成  
..... 廣瀬 淳一 11
- 地域協働教育への学生の意識  
～高知大学地域協働学部第1期生調査の結果から～  
..... 湊 邦生・玉里恵美子・辻田 宏・中澤 純治 25
- 「すじなし屋」の本源的特性ー共感の場と自己組織化の機能ー  
..... 池田 啓実 35
- 中途退学の防止についてのー考察  
..... 岩崎 保道・宮嶋 恒二・蔭久 孝政 49  
福島 謙吉・谷ノ内 識

### 【教育実践】

- 課題探究実践セミナー  
「ラジオについて考えよう／ラジオ・ドキュメンタリーをつくろう」  
..... 川本 真浩・西尾 美穂 61
- 問題解決能力向上を目指した成人看護学事例演習の検討  
..... 青木 早苗 71
- 講義スライドの穴埋め機能をもつ簡易LMSの試作と授業実践  
..... 三好 康夫 83

### 【研究ノート】

- 大人数授業時のアクティブ・ラーニングに対する自由記述の内容分析  
～初期段階の心理的負担感～  
..... 杉田 郁代 93

- 【編集後記】 ..... 108

# 発達障がいのある学生への早期修学支援に関する研究 ファンクショナル GPA の推移を指標として

■ 松本 秀彦（高知大学学生総合支援センター）

## 【要約】

### 1. はじめに

発達障がいとは、なんらかの要因による中枢神経系の発達の障がいのため生得的に認知やコミュニケーション、社会性、学習、注意力等の能力に偏りや問題を生じる障がいである。平成16年12月に成立した発達障害者支援法第八条第二項では「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」と明記され支援の必要性が示されている。自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder, ASD）は社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥、行動興味活動の限定された反復的様式を有し、注意欠如・多動症（attention-deficit / hyperactivity disorder, ADHD）は不注意、多動性および衝動性に特徴づけられ、特異的学習症（specific learning disorder, SLD）は、特定の学習あるいは学業的技術の使用に困難があるものをいう（DSM-5（米国精神医学会, 2014））。

大学においては、診断はないが発達障がいの特性を有し支援がある学生は平成26年度に約3500名となり、平成20年度の約7倍になった（日本学生支援機構, 2015）。このことは発達障がいの診断がなくても、修学における特別な支援ニーズを持つ者が多いことを示している。さらに、学生自身が支援要請を表明してい

ない場合、あるいは支援の必要性を自身で認識していない場合など、何らかの修学上の困難を感じているにもかかわらず支援に結びついていない場合が多いものと思われる。不登校や休学している学生の中に発達障害を背景にするものが多いとの指摘もある（日本学生支援機構学生生活部障害支援課, 2015）。北添・藤田・寺田（2009）は、新入生に対して Autism-Spectrum Quotient (AQ) を実施し発達障害傾向の強い学生の支援を早期に開始する取り組みを行っている。その結果3.5%の学生がAQのカットオフポイントを上回ること、さらに面談を実施した学生の中でも自覚的に困っていない者がいると報告している。このことは、入学者への予防的なアプローチを行っても、修学支援に至らないケースがあることを示唆している。

ところで、休学・中途退学さらには不登校の問題も近年大学における問題としてクローズアップされてきているが、その原因の中心である学業不振は平成19年度の12.7%から平成24年度の14.5%に増加している（文部科学省, 2014）。進学率の増加による学生の多様化によるところもあるが、発達障がいのある学生の増加も原因のひとつだと推測でき、適切な支援や合理的配慮提供をより早期に開始することが多様な学生が豊かに修学するためにも重要な課題として挙げられる。早期支援は、学生の自己理解の機会を提供し、修学上

の問題が生じた場面では学生が自ら解決することを可能にする。また、適切な自己理解は、進路選択をより具体化し修学のモチベーションを高めることにつながるができる。また、障害者差別解消法の平成28年4月施行によって法的義務（私立大は努力義務）となる障がい学生への合理的配慮提供することが大学に求められており、障がい学生への修学支援は重要な課題となっているといえよう。

大学不適應の一つである不登校について、発達障がいとの関連性について登校回避傾向と発達障害特性との関係を高田ら（2015）が検討を行っている。その結果、修学上の困難と「不注意」、「衝動性」、「読み書き」、「対人関係」との間に高い相関が認められること、また「不注意」が「登校回避行動および登校回避感情」に正の有意な影響力があったとしている。「不注意」とはスケジュール管理ができない、メ切を忘れる、集中できず課題が終わらない等の自己管理に関する項目であり、学生の自己管理能力にも注目して関わるのが不登校支援に有効であると指摘している。一方で、ASDの特性の一つである対人関係に困難を感じる群では登校回避傾向は高くなかったとしており、学習面への影響は少ないものと推測される。発達障がいのある大学生への修学支援に関して、高橋（2012）は学習方法を身につけること、自己管理スキルの向上、自己理解の促進、支援要請スキルの獲得を挙げている。安田・鈴木・井出原（2015）は、発達障害の行動レベルの指標（AQ-J）と主観レベルの特徴の指標（統合版困り感質問紙）から学生を4群に分類した。その中でも高校までは不適應を示さず、「学年進行に伴う適應困難」となる群があることを指摘した。大学においては学年進行に伴って学業・サークル・アルバイトなど多様な人間関係、複数の仕事遂行、実験などの共同作業、研究室の緊密な人間関係が障壁となってくるものと考えられる。このような学生は自身の特性を理解しておらず、大学での修学に必要な主体性・協調性・計画性の弱さのために、ある局面で不適應を顕在化させることが多いのだと考察している。

このように入学当初は問題がないが徐々に修学困難

になることについて、発達障害の早期介入の取り組みがなされる。Kitazoeら（2014）は新入生を対象としてUPI（心理面の問題）、The Autism-Spectrum Quotient 日本版（AQ-J）（自閉症尺度）、LSAS-J（社交不安障害尺度）の質問紙を実施し、心理面および発達障害傾向のある学生の呼び出し面談を行って、大学生活でのつまずきが顕著になる前に支援を開始する取り組みを実践している。学習支援プログラム、仲間づくり、大学生協でのインターンシップ経験就労支援、さらにはユニバーサルデザイン型のビジネスマナー講座の実践など支援体制を整え成果を上げていることから早期支援の有効性が確かめられている。

大学における成績指標は取得単位数の他に grade point average (GPA) が導入されている。GPA は学生の学習動機付けを高め、学修成果を厳密に評価するためのものとして採用が進んできている。中でも functional GPA は原成績との一致性がより高いとされている。GPA を導入した大学数は H20年度339校（46%）H25年度528校（72%）と増加し、活用方法は個別の学修指導57.2%、奨学金などの選定基準57%となっている（文部科学省高等教育局，2015）。個別の学修指導においては成績不振の予防的な活用かどうかは明らかではない。事例を挙げると、産業能率大学では GPA が1.5ポイント未満の場合に保護者同席の個別指導が実施される。信州大学においては、GPA が成績不振学生指導に用いられる事例を学生に対して啓発している（信州大学高等教育研究センター，2012）。一橋大学では低 GPA 成績不振学生に対する長期的・継続的支援を進めるためのアカデミック・プランニング・センターを設立し、数名であるが学修成果があったと報告している（粟飯原，2012）。同志社大学では、「特色ある大学教育支援プログラム」において GPA 分布を公表した結果、学生がシラバスにアクセスする件数の増加（導入前比10倍）、図書館貸出冊数の増加（同比1.5倍）が見られるなど学習意欲の向上といった成果が報告されている（同志社大学，2006）。また、吉田・田山・西郷・鈴木（2015）は大学1年生終了時期の段階で、社交不安障害検査、自閉症スペクトラム指数日本語版

(AQ-J)および困り感尺度と GPA の関連性について調査し、社交不安リスクが高い学生は AQ-J の得点が高く、困り感得点も高かったことから、社交不安の背景に ASD がある可能性を指摘している。一方で、AQ-J および社交不安が GPA と関連性がないとしており、大学1年の後期時点では発達障がい特性が学業成績に影響が少ないことを明らかにした。

さて、学業成績に不振に対する指導が担任教員による呼び出しによって行われることがあるが、松本・寺田 (2015) によると学年が上がるにつれて成績不振改善が認められる人数が少なくなるとされている(表1、表2、発表論文集より引用)。この報告では発達障がいの有無については考慮していないが、修学困難への対応が遅れるほど効果は低く、より早期に指導することの有効性を示唆している。また、障害者差別解消法施行(障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(平成二十五年法律第六十五号))においては学生からの配慮申請に応じて合理的配慮を提供することとなっているが、修学困難の兆候を早期に発見して適切な修学支援を早期に開始する仕組みづくりをしておくことも重要であると考えられる。

表1 地方国立大学 Y 学部における成績不振学生数(名)

| 学 年   | 1 年 | 2 年 | 3 年 | 4 年   | 5 年   |
|-------|-----|-----|-----|-------|-------|
| 人 数   | 0   | 6   | 7   | 3*, 5 | 0*, 4 |
| 検討人数  | 0   | 4   | 4   | 0, 3  | 0, 1  |
| 特修支援室 | 2   | 2   | 2   | 0     |       |
| 保管センタ | 1   | 2   | 0   | 0     |       |
| 何でも相談 | 1   | 0   | 1   | 1     |       |

\*4, 5年生で卒論無資格の者

表2 成績不振学生の改善状況(名)

| 学 年    | 2 年 | 3 年 | 4 年 | 5 年 |
|--------|-----|-----|-----|-----|
| 指導対象人数 | 6   | 7   | 8   | 4   |
| 改善した人数 | 3   | 3   | 1   | 0   |
| 変わらない  | 3   | 2   | 4   | 1   |
| 休学・退学  | 0   | 2   | 3   | 3   |

## 2. 目的

以上のように、発達障がい特性のある学生は学年進

行によって必要となる修学スキルの弱さによって、徐々に修学困難になりやすいこと、また自身の特性を理解していないためつまずきの発見が遅れること、さらに支援のタイミングが遅れることで支援効果が低くなり不適応状態になるものと考えられる。最近導入が進む GPA は修学の質を評価しうる指標として期待ができる。そこで、本研究では、発達障がいの特性のある学生が修学困難になる前に早期に困り感を持つ状況を発見できるかどうか、GPA の推移を指標として検討することを目的とした。はじめに相談のケーススタディから修学困難の兆候をエピソードと合わせて検討し、次に発達障がい特性のある学生の GPA データの推移から成績不振パターンを明らかにする。

## 3. 発達障がい特性のある修学困難学生のファンクショナル GPA の推移

### 3.1 目的

ここでは、成績の質について数値で検討できる GPA に着目し、修学困難を示し相談に応じた発達障がい特性のある学生について GPA の推移を検討することとした。

### 3.2 方法

#### 3.2.1 対象のケースプロフィール

200x 年に Y 大学において修学相談が行われた 3 名(A, B, C) の学生を対象とした。支援の開始は 2 年生の第 2 学期であった。学生の選定については、ASD 特性の社会性の困難およびこだわりの強さ、ADHD 特性の不注意があるケースとした。本稿では、単位取得が 1 年間で 20 単位未満の者については修学支援の必要性がすでに明らかであり、成績不振学生指導の仕組みによってすでに指導がなされていると考えられるので、ファンクショナル GPA を用いた検討対象としなかった。なお、個人情報保護の観点から所属学部、性別は特定せず、また単位数およびファンクショナル GPA の原点数はランクに修正したものをを用いた。

#### 3.2.2 対象学生のプロフィール

A さん：人前で話すことを非常に苦手としている。約

束の時間に遅れる。提出物の作成方法がわからない時にどのように対処すれば良いかすぐに思いつかない。Aさんが困っている様子を見て周囲の友人が助ける。サークルには所属していない。

Bさん：専門分野においても興味が限定されている。マイペースさが目立つので友人の間ではちょっと変わった人と捉えられている。話題が合う仲の良い友人を欲しいと希望している。サークルには以前所属していたことがある。

Cさん：好奇心が旺盛で授業や地域貢献活動など非常に意欲的な活動を展開している。それぞれの活動におけるリーダー的な人物である。うっかりミスが目立つが、ミスを未然に防ぐ声かけをしてくれる友人関係ができています。

### 3.2.4 分析に用いる成績に関するデータ

累積修得単位数：累積修得単位は原単位数ではなく、5単位区切りのクラスに集計し直した。

ファンクショナル GPA：各学期のファンクショナル GPA 得点を算出した。得られたファンクショナル GPA は、0.5 点区切り、0～、0.5～、1.0～、1.5～、2.0～、2.5～、3.0～、3.5～、4.0～に集計した。なお、成績の評価点とファンクショナル GPA のポイントの対応については表 3 に示した。

表 3 成績評価点と fGPA ポイントとの対応

|      |     |     |     |     |     |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 評価点  | 60  | 65  | 70  | 75  | 80  |
| fGPA | 0.5 | 1.0 | 1.5 | 2.0 | 2.5 |
| 評価点  | 85  | 90  | 95  | 100 |     |
| fGPA | 3.0 | 3.5 | 4.0 | 4.5 |     |

成績不振学生と判断に用いられる基準単位数：修学上指導が必要な学生とされる成績不振学生の選出は学部により異なる成績基準で行われる。成績不振学生は、アドバイザー教員等により面談が行われ指導される。単位数基準は、1 年生終了時点で 25～30 単位、2 年生終了時点 60 単位、3 年生終了時点 70～100 単位とされている。その他 4 年生以降も決められているが本稿では省略した。

## 3.3 結果と考察

支援事例 3 名について、修学上でどのようなことで困っているか、あるいは修学でのつまずきについて、面談を通して把握したことを示したのち、修得単位数とファンクショナル GPA の学期ごとの推移について述べていく。

### 3.3.1 修学の経過

A さん：レポート提出頻度が高い実習系の科目において、レポート作成が遅れ提出が間に合わなくなった。そのために、複数のレポートを作成しなくてはなくなり、メ切りに追われることとなった。レポート作成が遅れる原因は、どの程度まで詳細に記載すればいいのか見本がないためにわからないためであった。また、個人発表がある授業では人前に入る苦手意識が強いため自分の発表への不安が強くなって欠席しがちになった。そのために気まづくなりさらに出席できなくなるという状態になった。さらに、1 年生の大学導入科目の受講を通して、専攻の進路に向いていないのではないかと思いはじめた。

B さん：夜遅く就寝するといった生活習慣と授業開始時間が曜日によって異なるため、生活リズムの崩れがみられた。専門科目の欠席多くなって、講義の内容や課題がわからなくなっていると訴えがあった。それゆえ専攻の内容が面白くないと感じてきてしまった様子もうかがえた。レポート課題や授業内容のわからなかったところなど助けが必要なことが生じても、クラスメイトに質問しづらいと思っているため、解決できず困っていることが多かった。趣味に夢中になり深夜に就寝することが多くなり、生活リズムのくずれがみられた。

C さん：複数の科目で、レポートの締め切りが重なると、どの課題から始めればよいか迷い、課題に手をつけないうちにメ切りがきてしまうことが多かった。また、欠席して課題がわからなくなったときに、授業を放棄してしまいたくなるというが増えた。出席したか欠席したか記録する際に、1 週間分を思い出そうとするが、不確かなことが多かった。課外活動は、非常に熱心に取り組むことができた。

### 3.3.2 修得単位数の推移

3人とも、累積の修得単位数は当該学年の成績不振学生基準単位数よりも多かった。1年生終了時点では基準よりも10単位多く、2年生終了時では10~20単位多かった。そのため、成績不振学生指導の対象者とはならなかった。しかし、BさんとCさんの2年生2学期における単位数は約10単位となっており、履修科目の半分程度の単位取得であった。

### 3.3.3 ファンクショナル GPA の推移

1年生第1学期では、Aさんが2.5ポイント、Bさんが2.0ポイント、Cさんが1.5ポイントクラスであった。それぞれ評価点では、80点平均、75点平均、70点平均に相当した。ところが3名ともに、2年生第1学期のファンクショナル GPA が評価点平均65点に相当する1.0ポイントと極端に低下した。2年生終了時点では、Aさんは1.5ポイントに上がり、B,Cさんはさらに0.5ポイント下がった。

単位数とファンクショナル GPA の結果から、修学上の困難があつて相談室に訪れた学生であっても、単位数は成績不振の基準には達しておらず、本人・保護者あるいは関係する教職員が支援につながらない限り修学上の困難を一人で抱えてしまう可能性が示唆された。

一方で、ファンクショナル GPA 得点は、3名ともに2年生の第2学期になって急激に低下しており、専門科目の増加による学習内容の高度化、課題の複雑化といったことが要因なのではないかと推測される。高田ら（2015）の指摘する通り自己管理の難しさがBさんとCさんには認められており、登校回避傾向が現れてくると今後不登校や休学といった状況になる可能性も低くはないものと考えられる。また安田ら（2015）が指摘するように、自己理解ができていなかったことと、修学スキルに関する能力の弱さを補うサポートがなされてこなかったためにAさんは成績不振になってしまったのだと考えられる。またASDの特性であるこだわりの強さもレポート作成などに影響を与えており、複数の課題が重なった状況においては従来持っている能力を十分に発揮できない状況に

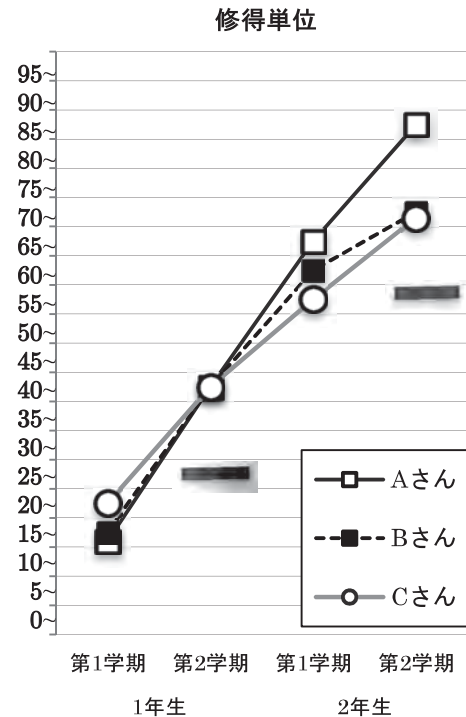


図1 3人の修得単位数の推移. 1年生第2学期と2年生第2学期の灰色の横線は成績不振の基準単位数を示す。

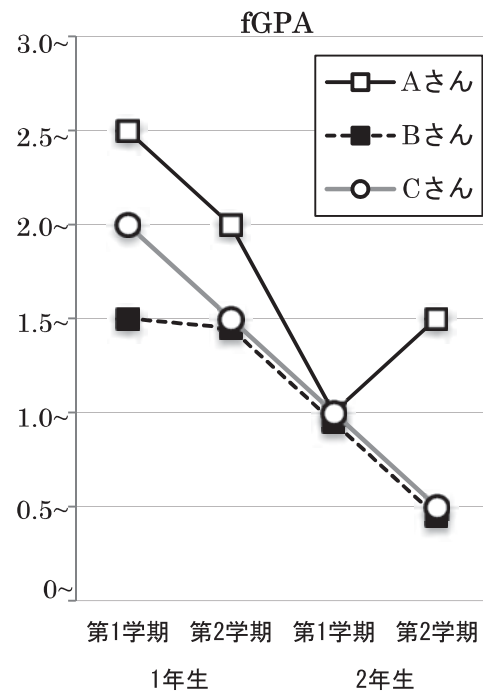


図2 3人の学生のファンクショナル GPA の推移

なってしまうのではないだろうか。このような学生に対する支援内容については、プランニングなどの実行機能のスキル、困ったことがあれば質問するといった

援助要請スキルの獲得を目指した修学スキル支援が有効であることが考えられる。

以上の3人のケースから、ファンクショナル GPA をモニターすることにより、徐々に修学困難になっていく学生をより早期に発見し支援し得る可能性が示唆された。さらに、成績不振の指導においては、単に学習意欲の問題だけでなく、その背景に発達障がいの可能性を見据えることが重要であると言える。

今後の課題としては、面談が行われたうち3名が支援によって修学状況が改善したかどうかといったことについての検討、AQ の得点とファンクショナル GPA との関連性の検討、休退学・留年学生においてもファンクショナル GPA の急激なポイント低下といったような兆候が認められるかどうかの検証などが考えられる。

## 4. 発達障がい特性のある学生のファンクショナル GPA の推移

### 4.1 目的

前節3においてケーススタディの結果、単位取得は表面的には問題がないが、GPA ポイントの下降、つまり学修の質の低下が認められ、比較的早期に修学の困難を有していることと、修学指導がなされていないことがわかった。発達障がいを大学に届け無いケースもあるだろうし、本人が自覚していないケースもあると想定すると、これまでの事後対応的な体制では修学困難な状況になった学生のみが把握されやすい。発達障がいの特性を有しているいてもあるいは診断があっても、順調に修学する学生もいることは忘れてはならない。成績不振にならない学生もおり、修学成績から支援の必要性がチェックできるようにしなくてはならない。

そこで、修学相談を受けた発達障がいの診断および特性のある学生について、修得単位数およびファンクショナル GPA の推移の特徴を検討した。

### 4.2 方法

#### 4.2.1 対象者

修学相談を受けた発達障がい特性のある2年生以上の学生11名とした。個人が特定されないよう配慮するため、性別、学部、学年および相談期間（年度等）については記さないこととした。

#### 4.2.2 単位数とファンクショナル GPA

取得単位数は累積数とし学期ごとにプロットした。ファンクショナル GPA は、学期ごとのポイントのプロットした。

### 4.3 結果と考察

図3に11名の取得単位の累積数を示した。定性的な評価であるが、学生 #1～#5の5名と #6～#11の6名で単位数の積み上がり方が異なった。学生 #1～#5は成績不振の基準を上回って推移した。ただし学生 #4 および学生 #5は単位数の伸びが頭打ちになる推移が認められた。学生 #6～#11のグループは1学年より単位数が増えておらず成績不振指導の対象となっているものと思われる。

次にファンクショナル GPA のポイントの推移を取得単位数が多かった5名については図4に、取得単位数が少なかった6名については図5に示した。取得単位数が少なかった6名のファンクショナル GPA は1.5ポイントを上回ることがなかった。1.5ポイントは評価点70点に相当し、成績評価“良”の下限である。次に単位数の多かった学生について見ると、1年1学期は1.5ポイントを下回るものはいなかった。しかし、学生 #4と #5はポイントが学期ごとに低下し、2年時には1.5ポイントを下回った。この2名は取得単位数の積み上げが鈍くなったものであり、一見して成績不振がないよう判断されるが、何らかの原因によって学修の質の低下が生じていることが疑えるものであった。この2名の学生と単位数が少なかった学生のグループのファンクショナル GPA ポイントの共通点は1.5ポイントのラインを下回るという点であった。1.5ポイントを下回る場合には少なくとも修学の困難が生じている可能性が高いことを示す結果であると推測できる。

これらの結果から、ケーススタディで示唆された修

学困難の入学後の顕著化は、他の発達障がいのある学生の特徴のある学生から裏付けられたものと考えられる。特に1年生の段階では顕在化しないケースも吉田ら（2015）が指摘するように認められた。発達障がい特性のある学生については成績状況を学期ごとにモニターして修学不振・不調・困りごとの兆しを早期に見出すこと、そして適切な修学支援を行うことが重要なのである。発達障がい特性があっても順調な修学状況にある学生もあり、高田ら（2015）が指摘するような「不注意」を持っているかどうかといったことや、自己理解の状態も考慮した修学困難の研究を行わなければならないといった課題が残された。また、成績のモニターだけでなく、スクリーニング検査による早期発見・早期支援も同時に活用することが大切なのは言うまでもない。医師、心理師の面談によって、自己理解の促進、メンタルケアといった予防的アプローチをさらに充実させていかなければならない。さらに障がいのある学生あるいは障がいはないが学びにくさを持っている学生がいることを考えると、授業担当者全員が多様な学生が在籍しているという意識を持って、困難に応じて配慮する形式ではなくユニバーサル化された授業づくりに取り組むことも今後の高等教育においても重要な課題になっていくであろう。

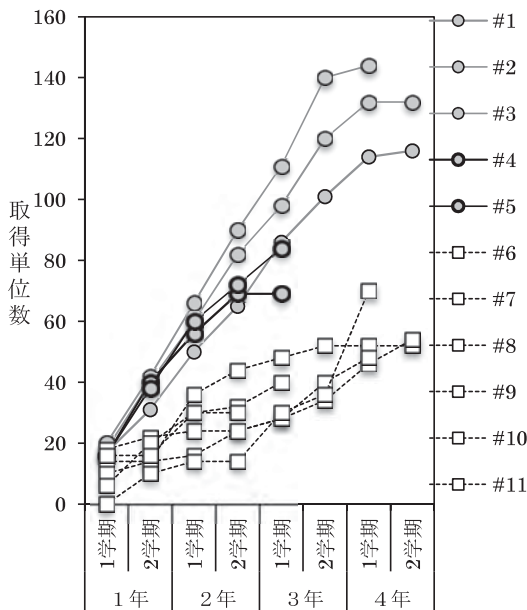


図3 修学相談を行ったうち発達障がい特性が認められた学生の取得単位数の推移。

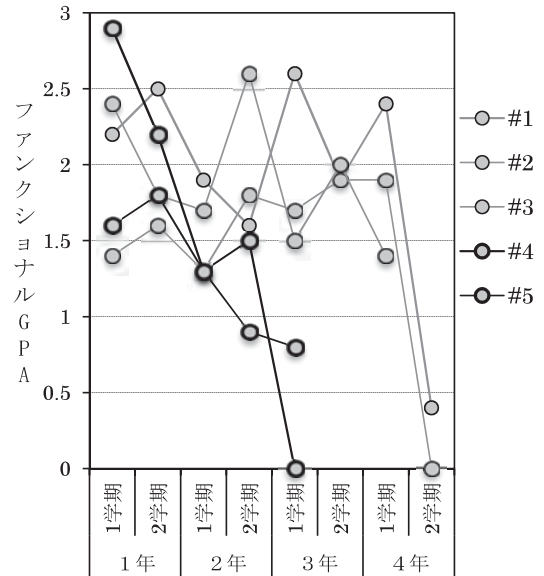


図4 取得単位数が多かった5名のファンクショナル GPA の学期ごとの推移。

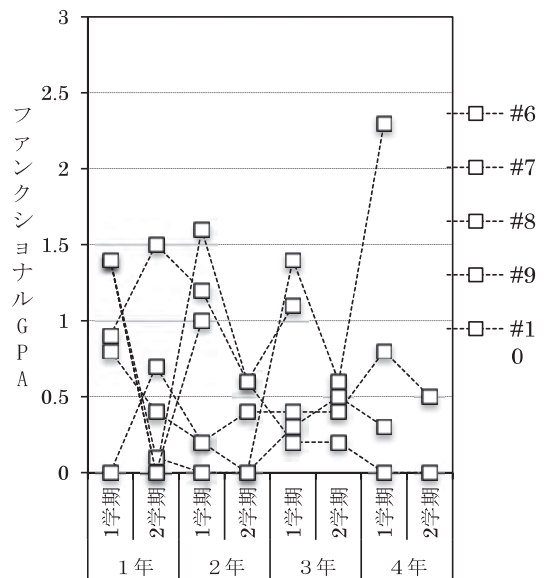


図5 取得単位数が少なかった6名のファンクショナル GPA の学期ごとの推移。

### おわりに

本研究では発達障がい特性のある学生が修学において困難を示すケースから成績の質の低下が兆候として認められること、兆候はファンクショナル GPA の推移をモニターすることによって可能になること、さらに GPA ポイントが1.5を下回った場合に成績不振が顕著になることを示した。その上で、単位数だけでは



ない成績のモニター、スクリーニングによる早期発見の仕組みが有効な支援につながることを考察した。

発達障がいの特徴がない場合でも、修学困難の指導は3学年までに行わないと改善しにくい(松本・寺田、2015)ことを考えると、早期支援のためのスクリーニングに自己回答型のチェックシートに加えて、ファンクショナル GPA を指標としてあらたに位置づける必要があるだろう。

先行研究では(安田、2015)、発達障がいの特徴について自己理解できていない場合には入学後徐々に修学困難な状況が顕在化してくることも指摘されており、本研究でも GPA の急激な下降が認められる場合、学生本人は修学困難を感じている可能性が高いことが明らかになった。支援方法については、発達障がいの特性である社交性の問題により生起するグループ学習での困難、こだわりや不注意などによるレポート作成の遅れに対する支援が必要であろう。また、メンタル面の不調といった二次的な症状について留意する必要がある、保健管理センターとの連携によって支援をより確実なものにしていく体制の確保をすることが重要であろう。

## 引用文献

栗飯原匡伸。(2012). 学習支援活動報告「学習相談コーナー」の設置. 大学教育研究開発センター年報(一橋大学), 39-42.

米国精神医学会。(2014). 1 神経発達症群/神経発達障害群. 著: 米国精神医学会, DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル(日本語版)(ページ: 31-85). 医学書院.

同志社大学。(2006). 情報環境の整備と成績評価の厳格化 - 学修支援システム DUET と GPA 得点分布公表. 参照先: [https://www.doshisha.ac.jp/support-program/attach/page/SUPPORT\\_PROGRAM-PAGE-JA-8/5267/file/2006\\_sankouzu.pdf](https://www.doshisha.ac.jp/support-program/attach/page/SUPPORT_PROGRAM-PAGE-JA-8/5267/file/2006_sankouzu.pdf)

KitazoeN, InoueS, IzumotoY, KumagaiN, TeradaS, FujitaN. (2014). Association between Autistic Traits and Social Anxiety among Japanese

University Students. International Journal on Disability and Human Development, 13 (1), 63-69.

北添紀子, 藤田尚文, 寺田信一。(2009). 大学生における自閉症スペクトラムの調査—the Autism-Spectrum Quotient 結果の分析. LD 研究, 18 (1), 66-71.

成瀬道子, 大原佳子, 松本玲子。(2013). 学修に困難のある学生への全学的支援体制の構築に関する研究—教員アンケート調査結果を通して—. 人間生活文化研究, 23, 230-241.

日本学生支援機構。(2015). 平成26年度(2014年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.

日本学生支援機構学生生活部障害支援課。(2015). 日本学生支援機構: 教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版). 185.

松本秀彦, 寺田信一。(2015). 大学における学部と連携した特別修学支援体制の整備 —特別修学支援室と学部とが連携して行う成績不振学生指導の取り組み—. 日本特殊教育学会第53回大会発表論文集(CD-ROM), P13-7.

文部科学省。(2014). 学生の中途退学や休学等の状況について(平成26年9月25日).

文部科学省高等教育局。(2015). 平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)大学振興課大学改革推進室. 参照先: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354156\\_13.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354156_13.pdf)

信州大学高等教育研究センター。(2012年1月). 高等教育センター News Letter No.004 GPA 特集第3弾 GPA と成績不振学生への対応. 参照先: <http://www.shinshu-u.ac.jp/institution/rche/approach/gpa/2012/01/11/docs/NewsletterNo4.pdf>

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(平成二十五年法律第六十五号).(日付不明). 平成28年4月1日施行.

高田純, 内野梯司, 磯部典子, 小島奈々恵, 二本松美里, 岡本百合, ほか。(2015). 大学生の発達障害の

特性と不登校傾向の関連．総合保健科学：広島大学  
保健管理センター研究論文集，31，27-33．

高橋知音．(2012)．発達障害のある大学生のキャンパス  
ライフサポートブック -大学・本人・家族にできること．学研教育出版．

安田道子，鈴木健一，井出原千恵．(2015)．学生相談  
の現場から発達障害学生への学修支援を考える．名  
古屋高等教育研究，15，39-59．

吉田ゆり，田山淳，西郷達雄，鈴木休巳．(2015)．発  
達障害学生支援のためのアセスメントシステムの検  
討－社交不安障害と自閉症スペクトラム障害、困り  
感、GPA との関連を中心に－．日本特殊教育学会  
第53回大会発表論文集，P12-14．



# 大学における男女共同参画人材の育成

■ 廣瀬 淳一（高知大学安全・安心機構）

## はじめに

1998年10月26日大学審議会答申における「21世紀の大学像と今後の大学の改革方策」<sup>(注1)</sup>の「課題探求能力の育成—教育研究の質の向上—」では、『21世紀初頭の社会状況の展望等を踏まえると、今後、高等教育においては、「自ら学び、自ら考える力」の育成を目指している初等中等段階の教育を基礎とし、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」(課題探求能力)の育成を重視することが求められる』とされた。

大学生にとって友人や恋人、あるいはアルバイト先の上司等との人間関係、そして卒業後の進路や就職先への関心はことさら高い。大学生はこれらに関する課題に向き合う時に、自分の性別、将来の結婚・出産、仕事、親の老後について当事者として深く考えることになる。

大学は、これまでも学生支援やキャリア支援を通じて大学生の課題をサポートしてきたが、近年では男女共同参画の担当部署を設けて、男女共同参画の視点からもサポートするようになってきている。例えば、国立大

学法人高知大学(以後、高知大学)は、2012年2月に「高知大学における男女共同参画の基本理念・方針」を制定し、大学を「学知の拠点として、次世代育成の母体として、さらには地域社会の発展の基盤として、大学は男女共同参画社会を実現するための先進的なモデルを提示する立場」にあるとした。そして基本理念として、高知大学は「『男女共同参画を大学で実践し、教育につなげ、そして社会に広げる』という考えのもと、男女双方にとって、学びやすく働きやすい場、個性と能力をよりいっそう発揮できる場を形成することに努めます』と掲げている。つまり、大学を構成するすべての者がその実践を行い、社会に発信することを求められている。

2015年度に高知大学で開講された共通教育「男女共同参画社会を考える」のオリエンテーションで、現在一番関心のあることを訊ねたアンケートの回答(第2表)では、有効回答67件のうち47件(うち女性が21件)が「人生・将来」「就職活動・仕事」に該当するものであった。専門的技術や知識の習得は大学教育の目的の一つであるが、学生にとって最も身近な関心のひとつである「人生・将来」「就職活動・仕事」について考える機会を提供することも大切な役割となっている。この講義を通じて、彼らの関心ごとが男女共同参画と密接な関心があることに気づき、驚く学生も多い。こ

<sup>注1</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315932.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm) (2014年12月11日アクセス)

の点を見ると、大学という学生の学びの場であり、日常生活の場である空間が男女共同参画を社会に率先して実践していること自体に教育的意義があると言える。

大学で男女共同参画人材を育成することは、男女共同参画の意識啓発に留まらず、働く教職員や学ぶ学生が当事者として社会实践に取り組む「場」を形成していくことである。本稿では、大学がどのようなことを意識して男女共同参画の実践に取り組めば、男女共同参画の視点を持ち、すべての人が協力し合いながらその実現のために具体的に行動する、いわゆる男女共同参画人材を育成できるかについて考える。

## 1. 新自由主義の改革と男女共同参画

本節では、日本の男女共同参画の歴史を振り返りながら、近年の変化について考えてみたい。

日本では戦後の高度経済成長のために、(個人ではなく)「世帯」を単位として構築された「日本式経営」の労働慣行を続けることに限界の兆しが見られ、この経済停滞を打破すると息巻いた新自由主義の政治家は保守派の既得権を破壊し始めた。「古い自民党をぶっ潰す」と言って有権者の支持を集めた小泉元首相はその典型であろう。保守派の既得権を破壊して、経済の規制緩和が進められることで、新しい働き方をする人々の活躍の道を開こうとした。そして、ベンチャー企業が躍進し、IT企業や投資家など独立して稼ぐ能力がある者のなかには億万長者もあらわれた。保守派層にとっては歓迎しにくい「男女共同参画」も、新自由主義者との相性は必ずしも悪くはなかった。例えば、労働力不足が指摘されるなか、企業に「優秀」とみなされた女性は総合職として採用され、マスコミも一部のバリバリ活躍する女性を挙げて紹介した。一方で、補佐的業務をする一般職は縮小し、その人材は派遣業者から調達されることが増えた。職場には正規職員、非正規職員が混在するようになり、その待遇の違いから格差社会の到来が指摘されるようになった<sup>(注2)</sup>。思想家の内田樹(2008:218)が「能力のあるものが取れるだけのものを取り、能力のないものは自

己責任で飢える。そのような『窮極の競争社会』が『男女共同参画社会』の実相」と指摘した背景には、新自由主義者にとって都合の良い男女共同参画の一部分が強調されたという事実が関係しているだろう。1985年の男女雇用機会均等法は、フルタイムの総合職で働く女性の雇用機会を拡大したが、「残業OK・休日出勤OK・すぐ転勤OK」という、職場にすべてを捧げる「男稼ぎ型モデル<sup>(注3)</sup>」の担い手として雇用される機会を均等にしたに過ぎず、男女平等には程遠いとの意見もあった。しかし、そのように働くことを望む女性にとってはチャンスであり、マスコミもその活躍を報じた。ところが、1989年の「1.57ショック」と呼ばれた合計特殊出生率の低下は、少子化が予想を超えたスピードで進んでいることを露わにし、政界・経済界を慌てさせた。その衝撃によって政府は1991年に育児休業法を急ぎ成立させた。

その一方で、「男稼ぎ型モデル」を支える年功序列の賃金体系、長時間労働を担保する終身雇用の仕組みは容易に変わることはなかった。田中(2015:85)は、学校を卒業して就職する生徒や学生に贈られる「社会人」という言葉は、会社等に勤めてさえいれば立派な社会人であるという誤った認識を社会に与えかねないと指摘する。田中は「社会人」の関与すべき日常生活の領域を、職業領域、地域領域、家庭領域、個人領域に4分類しているが、日本の「男稼ぎ型モデル」は職業領域に異常に偏重しており、「専業主婦」の存在がなければ、家庭領域、地域領域の日常さえ成り立たないことは容易にわかる。一方で日本の職場では、すべてを差し出す労働者なくして成り立たない長時間労働の仕組みになっていたからこそ、「男は結婚して一人前」(田中 2015:55)という文化が生まれたのだろし、男性のなかには仕事さえしていれば地域領域や家庭領域の事柄は免除されると思いを違える者が現れたのであろう<sup>(注4)</sup>。実のところ、個人ではなく「世帯」を社会

<sup>注2</sup> その当時に小泉政権の規制緩和を経済・財政担当として支えた大臣は、現在では大手人材派遣会社の会長として活躍している。

<sup>注3</sup> 1985年、9割以上の男性が正社員として働いていた、(田中 2015:50)

の構成する単位と考えた場合、長時間労働の男性と専業主婦の組み合わせは、世帯のワーク・ライフ・バランス（WLB）を実現していたとも考えられる。

第1表 「社会人」の4領域

|                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 職業領域<br>収入を得ることを目的として社会的分業に参加 | 地域領域<br>互いの生活の豊かさを求めて合意を形成     |
| 家庭領域<br>衣食住という基本的な日常生活行動を共有   | 個人領域<br>社会的役割から距離を置いたプライベートな領域 |

出典：田中俊之『男がづらいよ 絶望時代の希望の男性学』角川書店 2015 p85

男女共同参画はひとつの概念にすぎないが、同時に人間の生活世界に直接かかわることであり、時代やその社会的背景を踏まえて多角的に理解されるべきものである。大学で男女共同参画について学ぶということは、空間や時間を超えてものごとを俯瞰し、偶然ある時期に生まれ育ったことによって信じ込んでしまった「普遍的」価値観を疑い、再検証する機会として最適である。そのような学問的体験が学生の内発的疑問と結びつくことで「当たり前」を疑う強い動機となる。学生にとって関心の高い「就職」についても同様のことが言える。学生はたまたま帰属した社会の価値に身を任せながら、「誰か」がその価値を揺さぶるたびに受け身的に不安の波に襲われる。学生がそのような不安を和らげるためにすべきことは、自分の意思決定に必要な情報集め、分析し、リスクを引き受けて行動することである。大学が将来「社会人」として羽ばたく学生に提供できることは、そのような経験をする学びの場であろう。

## 2. 男女共同参画の不思議

### (1) 根付かない男女共同参画

男女共同参画が日本の国策とされたのは1985年6月に国連女性差別撤廃条約が可決された後のことである

(上野 2013: 33)。男女共同参画の用語は行政による造語で、一般的に英語表記には Gender equality が使用されるが、本来その和訳は男女平等（あるいはジェンダー平等）とすべきところである。しかし、このことから分かるのは、国際社会における Gender equality と、日本で使われるそれとは必ずしも一致していないということである。男女共同参画という用語をあえて造った背景に、日本社会が国際水準の男女共同参画を実現できない理由を見出すことができるのかもしれない。言葉どおりであれば、男女共同参画とは個人を単位とした主体が社会づくりに共同で責任をもって実践することで、民主主義の問題でもありガバナンスの問題でもある。意図的であるかどうかは不明であるが、男女平等に先立って男女共同参画を掲げた理由には、『日本にとって「個人を単位とする社会づくりの概念（個人主義）」は時期尚早なので、まず、はじめに個人が参画した社会づくりをしようではないか』とでもいう考えがあったのかもしれない。そもそも男女共同参画は日本においてどのように扱われてきたのだろうか。

1975年から1979年は国際婦人年とされ、1975年に第1回世界女性会議がメキシコシティで開催された。日本政府はこの会議の決議を受けて1977年から1986年までの国内行動計画を策定した。1985年に第3回世界女性会議がナイロビで開催され、日本政府は1986年に女子差別撤廃条約を批准し、1987年に「2000年に向けた新国内行動計画」を策定した。次の大きな変化は1991年のことで、新国内行動計画を改定（第1次改定）し、その総合目標における「男女共同参加型社会を目指す」の記述が「男女共同参画社会の形成を目指す」に改められた。このとき「参加」から「参画」に表現が改められた理由は、「単に女性の参加の場を増やすだけでなく、その場において政策・方針の決定、企画に加わるなど、より主体的な参加姿勢を明確にするため」とされた<sup>注5)</sup>。1995年の第4回世界女性会議（北京大会）

<sup>注4)</sup> 「三号被保険者」の年金制度化は、女性に自分が正社員として働くより、「世帯」に入って「男稼ぎ型モデル」で働く夫の扶養の範囲内で家計を補完する働き方のほうが「お得」でと思わせる工夫であったのではないかとさえ考えられる。

<sup>注5)</sup> 内閣府男女共同参画局、「男女共同参画社会基本法制定に至る男女共同参画の経緯」、[http://www.gender.go.jp/about\\_danjo/law/kihon/situmul-3.html](http://www.gender.go.jp/about_danjo/law/kihon/situmul-3.html) (2014年11月22日アクセス)

では、翌年までに各国で男女共同参画の政策を明確にすることが決定された。日本政府は1996年に「男女共同参画ビジョン」を答申し、これに基づき1999年に「男女共同参画社会基本法」を制定した。このようにこれまでの日本の男女共同参画の歩みは「外圧」への対応の歴史であった。ダボス会議で知られる世界経済フォーラムは2006年からGGI（Gender Gap Index）を発表している。GGIとはジェンダー・ギャップ指数のことで「経済活動の参加と機会、教育、健康と生存、政治的権限の強化」の4項目から男女格差を指摘している。2014年の調査では日本は対象国142か国中のうち、104位という結果であった。しかし、日本が国際社会から男女共同参画の途上国であると指摘されながらも、自他ともに認める安全で衛生的で、経済的にも豊かな社会を実現したことは事実である。むしろ、日本はそのような状況下で経済開発を成し遂げた理由について国際社会が理解できる説明をすべきである。そして、その努力は同時に日本の男女共同参画が根付きにくい理由についても明らかにすることだろう。

しかし、日本の男女共同参画にも変化の兆しがある。近年、日本政府は女性の活躍推進に躍起になっている。GGIを発表する世界経済フォーラムの関心はその名のとおり経済にあり、特に女性の活躍促進が経済成長の要であると助言している。確かに日本の男女共同参画も公正の側面より、経済活動の停滞を打破するための規制緩和と競争の側面が強調されているようにも見える。実際、経済産業省経済社会政策室は、世界経済フォーラムの役員であるIMF（国際通貨基金）のラガルド専務理事の言葉を引用し「急激な高齢化による日本の潜在成長率の低下に歯止めをかけるには、女性の就業促進がカギ」として、「日本の女性労働力率が他のG7（イタリアを除く）並みになれば、1人当たりGDP（国民総生産）が4%上昇し、北欧並みになれば8%上昇する<sup>(注6)</sup>」と紹介している（経済産業省 2014）。しかし、ここからは、成功体験である長時間労働の「男稼

ぎ型モデル」をスタンダードとする考えを改める姿勢は伝わってこない。

## (2) 日本型労働慣行の普遍性

はたして日本型労働慣行は日本人にとって不変の様式なのであろうか。女性解放の国際的運動は1960年代から70年代にかけて起こった。今日では女性活躍の先進地域である欧州も、当時はまだ既婚女性の労働を制限する法律が根強く残るなど保守的なところもあった。例えば、フランスでは夫の許可なく女性が働けるようになり、その給料を振り込むための預金通帳を（夫の許可なく）女性名義でつくる事が出来るようになるには1965年の法改正を待たねばならなかった（民法典221条、1965年7月）。1970年代からの経済不況で、欧州においても男性のひとり働きでは家計を賄うことが難しくなっていた。そのため女性の就労が進み、家事・育児と仕事の両立、ワーク・ライフ・バランス、時短勤務やワークシェアリングなど働き方の改善が進んだ。この時日本は欧州のこの動きに対応できなかったが、IMFのラガルド専務理事の“Can Women Save Japan?”によれば、1970年代にオランダの女性就業率が20%台であったのに比べ、日本のそれは50%台と高水準であったという。その後、オランダはパート労働者の待遇改善に取り組み、同一労働同一賃金を導入することで労働時間の選択制を実現し、90年代には日本との関係を逆転させた。こうして現在のオランダは北欧並みの女性就業率を達成している。

この欧州が不況の時、日本は（養ってもらう人が減少する）「人口ボーナス」時代を謳歌していた。地方から都市に若年層が労働移動し、核家族化も進んだ。職場は結婚、出産、介護等のライフ・イベントを理由とした「キャリアの中断リスク」が少ない（少なくした）男性を職業人の基本モデルとすることで業務の効率化を図った。男性が家事、育児、介護や地域活動の時間を仕事に振り当てるのが当然視されるようになると、男性は地域社会の生活者として、「歪なかたち」の存在となった。生活者と職業人との両立の難しさは、岡野（2013）による「人間として、あるいは人間らし

<sup>注6</sup> 経済産業省社会経済政策室作成の資料「成長戦略としての女性活躍の促進」で、2012年10月発表のIMF1WP「女性が日本を救うか？」をもとに紹介したもの。http://imf.org/external/pubs/ft/wp/2012/wp12248.pdfを参照。

く生きることと、労働することをめぐる両義性」の議論とも通じるところがある。こうして男性が失った地域や家庭での「生活者」の役割をまるで既婚女性が補完するかのように1970年代初め頃に「専業主婦」の言葉が生まれ、そして定着していったのである。生活のすべてを仕事に捧げることのできる能力を持つ人材を労働者の基準として想定した職場は、残業、休日出勤、転勤を妨げる（育児、介護、看護等を必要とする）者を排除し、彼らを職場のネガティブ要因と見做すようになっていった。現在、日本政府は女性の活躍推進を掲げて、女性が生涯を通じて仕事で活躍できるよう企業等に働きかけを行っている。しかし、会社の要求に沿って従業員のほうが柔軟に働き方を変えざるを得ない職場に、男性も女性も組み込まれることになれば、地域領域、家庭領域、そして個人領域さえも壊れてしまう危険性がある。このような女性の活躍推進は、職場は社会の一部であることを意識し、従業員に柔軟な働き方を提供する取り組みとセットで進められる必要がある。

### 3. 地域社会と男女共同参画

#### (1) 地域の課題と男女共同参画

都市の生活者は意識しないかもしれないが、地方では都市が発信する知識や情報のプレゼンスが大きい。大学においても、都市が発信する過剰な知識から逃れることはできない。学生はテレビや教科書から流れてくる都市の知識を自分のものとするために、自分の生活世界の出来事と関連付けて、リアリティを吹き込まねばならない。地方の大学のキャンパスで学ぶ学生が効果的に学ぶためには、自分が毎日を生活する地方について知る必要がある。この点について最近の大学が「地域科目」を提供していることは好ましいことである。有識者でつくる民間研究機関「日本創世会議」の分科会（座長：増田寛也）は、2040年までに全国の自治体の約半分にあたる896自治体で若年女性が半減すると試算した。同分科会は、これらの自治体は社会保障の維持が困難で雇用も確保しづらい「消滅可能都市」になると報告した。1989年に「1.57ショック」と言わ

れた合計特殊出生率の数字を2035年までに2.1に引き上げて、かつて地方から都市への労働人口の移動を促したように、今度は都市から地方への移住を促進することが必要なのだという。

高知大学のある高知県は婚姻率（人口千人当たり：平成20年度）が4.6%で全国42位と高く、出生率（人口千人当たり：平成20年）は7.5%で全国43位と低い。男性の生涯未婚率（平成17年度）は18.7%で全国4位と少子化に拍車がかかる。高知県は全国に15年先行して人口が減少しており、高齢化は10年先行して進んでいる<sup>註7)</sup>。高齢化率は県全体で28.1%、町村部では36.3%と高い（平成22年度住民基本台帳）。高齢者がいる世帯の割合は42.2%で全国6位（平成17年度）、高齢者単身世帯の割合は12.7%（平成17年度）で全国2位の高さである。高齢者の要介護（要支援）認定者数も平成20年度は38,876人であったが、平成26年度には45,791人に増加した。高知県は住み慣れた地域で誰もが安心して暮らせることを目標に自助・共助・公助による「高知型福祉の理念」を掲げる。しかし、平成21年度県民世論調査では高知県民が「家庭機能や地域の支え合いの力の弱体化」を感じている様子が浮き彫りになっている。

高知県では児童の貧困も課題となっている。OECDによる2010年「貧困率の国際比較」では日本の相対的貧困率はOECD加盟国34か国のうち29位、児童の相対的貧困率は25位と状況は深刻である。子どもがいる世帯の貧困率では、大人2人以上の世帯でも24位と低位にあるが、さらに大人1人世帯は33位とOECD加盟国の最下位である<sup>註8)</sup>。大人1人世帯の「母子・父子世帯の親の雇用形態、年間就労収入階級別構成割合（2006）」を見ると、1217世帯のうち482世帯の雇用形態が臨時・パートであり、その92.1%が年間就労収入200万円以下である母子世帯である。一方で父子世帯は正規雇用が多く、その51.2%の年間就労収入400万円以

<sup>註7)</sup> 平成25年度「日本の都道府県別推計人口」、国立社会保障・人口問題研究所

<sup>註8)</sup> 「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（平成25年法律第64号）<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou/000059373.pdf>



上であることから、大人1人世帯における児童の貧困は母子世帯に多いことが推測できる。高知県は離婚率が人口千人当たり1.94と全国で7番目に多く、大人1人世帯率（平成17年度）は2.26%で全国4位の高さである。

日本では女性の年齢階級別有業率を曲線がM字を示すことは良く知られている。この曲線がM字を描くケースは国際的にはめずらしく、日本と韓国が女性の職業分野での活躍が遅れていることを示すデータとして良く使用される。日本の場合、女性は25歳あたりから労働力率が減少し、30歳頃から45歳頃にかけて再び上昇する。この曲線は女性が結婚や出産を機会に仕事を辞めて家事・育児に従事したのち、子供の成長に合わせて再び仕事に就くという特徴があることを示している<sup>(注9)</sup>。日本の労働慣行では一度結婚や出産で退職すると、仕事に復帰する際に正規雇用のポストに就きにくいことが指摘されており、例えば離別や死別等のためにシングルマザーとなった女性が仕事を探す際に正規雇用に就きにくい状況を生んでいる。非正規雇用で働く母子家庭では児童の貧困リスクが大きく、女性が結婚出産を理由に仕事を退職することなくキャリアを継続でき、復職が当然となる環境が重要である。

## (2) 高知の男女共同参画

都市で発信された情報は地方でも有効であろうか。2012年の全国知事会「女性活躍の場の拡大による経済活性化のための提言」で、都道府県別M字の深さランキングを見ると、高知県はM字左頂点(A)からM字谷底(B)を引いたM字の深さ(A-B)が2.5ポイントで47都道府県中47位と日本で最もM字が浅い。最もM字が深い神奈川県は18.0ポイントと比べればその差は歴然である。総務省「平成24年度就業構造基本調査」を見ても、M字が浅い地域は、例えば福井県、徳島県、高知県と地方が目立つ。一方で、M字が深い地域は東京都、神奈川県、大阪府など都市部が多い。

<sup>注9</sup> 日本の女性の労働力率はM字曲線を描くとされているが、日本においても地域により状況は異なっており、例えば高知県は他の都道府県に比べて女性の労働力率のM字が極めて浅く台形を示している。

高知県で女性の社会進出が進んでいる理由に、女性が勤勉でたくましい気質（はちきん）を挙げる人もいる。しかし、結婚・出産後も働き続ける女性が多い高知県ではあるが、県民所得の低さからもわかるように経済状況の厳しさから「働かざるを得ない」の声も聞こえる。高知県の人口千人当たりの生活保護率は27.4%（2011年のワースト3）で、全国平均の13.8%に比べても相当に高い。実際、2009年の高知県の1人当たり県民所得は約201万円で、沖縄を下回り全国最下位となった。一方、東京都は高知県の約2倍の約390万円で、若年層の県外流出の原因の一つとなっている。

M字曲線では、女性の非正規雇用が問題視されていたが、総務省「2012年就業構造基本調査」を見ると、実は高知県は47都道府県のうち42位と女性の非正規雇用の比率は低い。総務省「2010年国勢調査」を見ると、都道府県別の女性管理職の数及び割合において、8,166人の管理職のうち16.7%の1,364人が女性であり、高知県は徳島県に次ぐ全国2位であった。M字が浅い県とされる福井県は管理職10,550人のうち11.7%の1,238人が女性ありこれは全国41位である。高知県では正規職員で管理職の女性が多く、平成12年の内閣府国勢調査を見ると、特に「保健医療従事者」、「社会福祉専門職業従事者」が多い。

男女共同参画は、地域社会と密接にかかわっており、必ずしも都市が発信する情報が地方に該当するとは限らない。地方大学の学生は、都市が発信する知識を理解したうえで、自分が学ぶ大学がある地域の現象をしっかりと把握することで、学問的な学びを日常生活の中で深めることが出来るのである。

## 4. 大学生と男女共同参画

高知大学では2012年から共通教育科目「男女共同参画社会を考える」をオムニバス方式で開講している。2015年度は9月24日から26日の3日間に集中講義として実施された。初日のオリエンテーションで、学生の男女共同参画社会に対する関心を知るためのアンケート調査が行われた（第2表）。アンケートの質問は2点で「男女共同参画社会とはどのような社会ですか」、「い

ま、一番関心があることは何ですか」というシンプルなものである。67件の回答（本文で回答を紹介する場合には解答欄の番号及び性別を M/F で記載している）をみると、「男が外で働き、女は家を守るという概念ではない社会（3F）」、「性別によって職や行動が制限されない社会（18F）」、「性別の差なく就業したり、家庭内で役割を担ったり、学業を行ったりできる社会（32F）」、「男女によって職種などが区別され、限定されない社会（39M）」など、学生に男女共同参画社会を「可能性が開かれている社会」と考える共通認識があることがわかった。学生が「可能性が開かれるべき」として挙げたのは、「社会人」の4領域である仕事（職業領域）、体験（地域領域）、ケア（家庭領域）、精神（個人領域）がほぼ該当しており、職業領域では性別によって仕事の内容や働き方が固定化されず、地域領域では男女問わずに自治活動やボランティア活動に従事できる機会があり、家庭領域においては、男女ともに家族のケア（育児、介護、看護、療養）と両立できる働き方があり、個人領域としては学び、発言し、尊重される状態を男女共同参画の実現とみなしている。

また、女子学生の方が男子学生よりも具体的な回答をしている様子も見られる。女子学生は、例えば「出産・妊娠等における女性の身体的負担を社会保障によってカバーすることで、女性の適齢期の出産とその後のキャリアを充実させる（10F）」、「女性が結婚や子育てで会社を辞めずに済む（16F）」、「男女が社会に進出した時に、性別により出世や待遇が変わるのではなく、その人自身の能力により、諸々が決められる社会。また、その能力により待遇が決められる社会（20F）」、「男女が性別に関係なく、仕事などが出来る社会。従来・性別によって決定されていた役割に対する偏見が無くなり、様々なことに挑戦できる社会。主には、女性の社会進出を目指し、家事・育児の男女平等化を図る社会（41F）」、「男性と女性が平等に社会的評価を受けることのできる社会。昇進、役職、給与等（42F）」、「男性も女性も平等に出世のチャンスがある社会（47F）」、「人物と作品を切り離して評価される（61F）」などの記述があった。これらの記述からは、女子学生

が近い未来に向き合うだろうライフ・イベントや、男性と仕事上で同待遇を得ること、キャリア継続、自分の仕事や作品が評価されないのではないかなど、などの社会に対して抱く疑念や不安が伝わってくる。

これに対して、男子学生の回答は、やや観念的である。例えば、「男女が共に助け合い生活していける社会（7M）」、「男女が協力し合いお互いの苦手な部分を助け合っていく社会（8M）」、「男女共に生活しやすい環境（13M）」、「男女平等な社会（15M）」、「一緒に働いて、力を合わせて頑張れる（24M）」、「男女が協力し合って育児をする社会（26M）」、「男女の権利が平等な社会（27M）」、「女性も男性も同じように働くことが出来る社会（35M）」、「男性と女性が平等（37M）」、「男女共にイキイキと暮らせる社会（43M）」、「男女が協力し、よりよい社会を創っていくというもの（49M）」、「男女が対等な立場である社会（53M）」、「男性、女性が社会の中で、おたがいに頼れるところは頼り、自分自身を認識し、さらに自分の役割を行動することで、人が幸福を追求する社会（63M）」、「男女が平等に扱われる社会（66M）」等の回答があった。男子学生の回答には「共に力を合わせて助け合おう」、「お互いイキイキできる住み良い社会にしよう」という総論賛成型のコメントが目立った。これらの回答は、もちろん前向きな意思の表明なのかもしれないが、「男性は基本スタンスを変えない」ことを当然視していると取れなくない。もし、男女共同参画の議論が家庭領域、地域領域に関する各論に及び、男性の役割に大きな修正が求められる場合、男子学生の意見がどのように変化するかは興味があるところである。しかしながら、男子学生にも例えば「家事育児の負担が同じ（19M）」、「職場では育児休暇は男女どちらも簡単に取りやすく、社会復帰がしやすい（31M）」、「育児と仕事の兼ね合いが誰でも取りやすい制度（54M）」、「育児に等しく関わることが出来る（59M）」、「性を理由とせずに仕事・育児など自分の望む道を歩める社会（64M）」、「男性が育児を女性が仕事をしてもおかしくない社会（66M）」等の意見もあり、子育ての当事者として男性が活躍できるように、社会的役割を変化させる必要があると考える若者が増えて

きていることは注目すべきである。この講義の受講者には1年生の割合が高く、入学後間もない学生が将来や働くことに強い関心を示しており、特に女子学生はキャリア設計や仕事と家事・育児の両立に対して内発的な関心を抱いている。この関心をそれぞれの学問領域の学びと結びつけながら育てていくために大学はどのような教育や教育環境を提供すべきであろうか。

## 5. 男女共同参画の教育

### (1) 安心社会と信頼社会

日本式経営は日本人の気質や社会環境に適したモデルなのでそう簡単に変えることは出来ないという意見もある。しかし、日本式経営とは、そこまで確固とした普遍性を持つものなのだろうか。ゲーム理論の研究では、「社会において、個人の合理的な選択が社会としての最適な選択に一致せず乖離が生ずる場合の葛藤」について社会的ジレンマという有名な研究課題がある。簡単に言えば、「自分だけサボれば自分は得をするが、みんながそう思ってサボると、結局みんながその結果に苦しむことになる(山岸 2004)」というものである。例えば、日本人の労働時間が長いという問題で、「長時間働く」ことが「得すること(損しないこと)」につながると置き換えてみれば、みんながそう思って長時間労働をすれば、結局(周囲の者や家族を含めて)みんながその結果に苦しむということである。社会的ジレンマの状況は、ゲームの参加者が他の参加者を信頼できないことから生まれる。社会心理学者の山岸俊男はゲーム理論に関する実験で、参加者の約8割が「みんなが協力してくれるのであれば自分も協力しても良い」と考えることを実証した。山岸が同様の実験を日本人、アメリカ人、オーストラリア人を対象にそれぞれ実施したところ、やはり国籍にかかわらず「他人に対する信頼が高い人は協力して、他人に対する信頼が低い人は協力しないという傾向がある」ことが明らかになった(山岸 2004)。この結果は、「ある人を信頼できるかどうか考える時は、信頼が報われたときに自分が得る利益が、信頼しないときに自分が得る利益よりも大きい」ことが関係している。つまり、「相手に裏

切られてしまうと自分の身が危険にさらされて、ひどい目に遭ってしまうかもしれないけれども、相手はそんなことはしないだろうと考えるのが信頼」である。誰かを信頼することは、リスクを引き受ける態度なり行動が必要になる。例えば、職場で女性社員が出産・育児のために短時間勤務を申し出たり<sup>(注10)</sup>、男性社員が育児休業を申し出ること、「自分の身が危険にさらされて、ひどい目に遭ってしまう」のではないかと不安になることが、職場の「ワーク・ライフ・バランス(WLB)」や「ライフ・イベントと仕事の両立支援」の制度が上手く活用されないことの背景にあるのだろう。

信頼には相手の人間性に基づくものと、周囲からの監視による制御に基づくものがある。後者については例えば「相手が自分を裏切ると、実は相手自身も困った目に遭ってしまう。だから相手はひどいことをしないだろう」という場合で、山岸はこれを「安心」と定義した。この場合、仮に人格的には信じるのが難しい人物であっても、何らかの制御装置の存在によって、「この監視制度がある限りにおいては、ひどいことはしないだろう」と「安心」を確保できる。いわゆる「村八分」の制裁は村人の伝統的な暮らしの「安心」を守るための制御装置であろうし、職員の縁故採用も「その従業員は紹介した親戚のメンツがあるから、ひどいことはしないだろう」という制御装置の一種とみなすことができる。このような「安心」のための制御装置は不安な状況から逃れ、固定した人間関係をつくることで少しでも「安心」を担保しようとする自然な行為である。護送船団方式と言われてきた日本の大企業も部品調達や販売の取引相手を系列企業に固定化させ関係性を閉じることで「安心」を担保してきたのではない。また、新卒採用についても、学生の将来のパフォーマンスという不確実性を前提に、人材を開かれた労働市場に求めるよりも有名大学から調達したほうが「安心」と感じることもわかる。つまり、これまでの企業は労働市場から優れた人材を確保する機会を失

<sup>注10</sup> 女性が「男稼ぎ型モデル」の働き方を降りることを「マミートラック」と呼ぶことがある。

うというデメリットよりも、「安心」に対してメリットを見出したのである。

新自由主義の政治家や経営団体が、女性の活躍促進や男女共同参画の必要性を唱える理由は、グローバル化によって、リスクを覚悟で「信頼」を選択することをメリットと考える国際的なビジネス様式が日本にも広がってきたことと関係している。かつて関係を固定化することで得られた「安心」は、イノベーションにとっては却って足枷になり始めた。そして、日本的経営の労働慣習や諸制度がうまく機能しない場面が増えてきたことが、企業にとっても「不安」となり、就職を考える学生もその「不安」に翻弄されているのである。ハーバード大学のダニエル・ヤンミンとチャン・マイミンが戦後日本に普及した教育システムを「パイプライン・システム」と呼んだように、学生は年齢や学力に適したパイプラインに入り、同級生の動向を察知しながら途中で漏れることなくパイプを移動していけば、それなりの就職先に運んでもらえた。企業も「安心」できる有名大学から運ばれてくる「染められていない」人材を自社の風土に合わせて育成すればよいと考えていた。しかし、今日では企業側も学生側も、固定したコミットメント関係の範囲で互いを選び合うことの機会費用を意識せざるを得なくなっている。企業は人材を見極めるコストもリスクも覚悟しなくてはならなくなったし、実際に「株主のガバナンスが強く多様な経営改革に取り組んでいる（川口 2008：245）」ベンチャー企業等は特にシビアに人材獲得に取り組んでいる。そして、学生にはパイプラインを通る能力とは異なる課題探究能力や自分をプロデュースする能力が求められるようになったのである。

## (2) 高信頼を育む教育

WLB がとれた働き方やライフ・イベントと仕事を両立させる職場環境を実現させるためには、職場コミュニティに「他人に対する信頼が高い人」を増やすことが効果的と予測できる。山岸（2004：200）によれば、高信頼者は「無分別に他人を信頼しているのではなくて、他人の信頼性を判断する高い社会的知性の持

ち主」であるという。高信頼者は社会的リスクを覚悟で機会追求をする「開かれた社会での適応に役立つタイプの社会的知性（機会追求型知性）」の持ち主でもある（山岸 2004：202）。その一方で低信頼者は他人の信頼性を判断する能力に劣る。しかし彼らは人間を制御する装置に高い関心があるため、人間関係に敏感な傾向がある。彼らは不安を避けるために派閥や仲良しグループに対する親和欲求が高く、「誰が自分に好意を持っているか」、「誰が自分を嫌っているか」、「誰と誰が仲良しか」等を判断する能力が高い。山岸（2004：204）は、社会的共感性が足りない低信頼者を「社会的ビクビク人間」と呼び、「閉ざされた社会環境の中での適応に役立つ社会的知性（地図作成型知性）」が高く、「人間関係の地図」に能力を発揮すると説明する。これまでの日本社会では「機会追求型知性」よりも、組織内の政治に強い「地図作成型知性」が高く評価される印象があった。企業は日本的労働慣行の「安心」を基礎にして、高度経済成長と所得倍増を達成させた。ところが、その「男稼ぎ型モデル」が人々の意識の中で標準化されたころ、日本経済は成熟期を迎えた。大企業とその労働組合は総合職に就く労働者の雇用と家庭を守るために、派遣労働者や非正規雇用の契約社員を増加させて、新卒など若者の雇用を手控えた。そして、労働者に格差が広がり、女性同士の格差を表す「女女格差」なる言葉も現れた。かつて企業が「負担」の緩衝材として期待を寄せた「家庭」は仕事、家事、育児、介護の重圧で、その余裕を失った。親のケアを理由に介護離職の選択を余儀なくさせるケースも増えた。

かつては企業内の人間関係に詳しい「地図作成型知性」が便利であったが、これからの日本社会が必要とする能力は「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力（課題探究能力）」であり、「機会追求型知性」の特徴に近いようである。それでは「機会追求型知性」に基づく「信頼」はどのように育成できるのだろうか。山岸（2004）が、多様な大学生の「信頼」のタイプを調べたところ、大学の

偏差値と「信頼」の高さに強い相関関係があり、かつ「偏差値による信頼度の差は、1年生の間では存在していない」ことがわかった。つまり、偏差値が高い大学の学生は入学時点では偏差値が低い大学との差はないが、数年間のキャンパスライフの中で「信頼感」を身に付けたところになる。この理由について山岸は、「将来にいろんな機会を持っている人たちは、そのチャンスを生かすような生き方をしたほうがいい」と合理的に考えるため、人を信頼する選択肢を選ぶことが増えると説明する。このことは学生が大学教育を通じて「高信頼」の精神を育むことが可能であることを示唆している。

男女共同参画社会の考え方は、年齢性別を超えてひとりひとりの個人が社会づくりに参画する社会である。これを実現するためには、年齢性別にかかわらず「高信頼」の人材を育成し増やしていく必要がある。大学において「高信頼」の人材を育成するためには、学生はもちろん教職員も「自分の将来にはいろいろな機会が開かれている」ことを当然のこととして実感できる環境が必要である。学校教育は学生にとって比較的「男女平等」が進んだ領域である。そのような環境にいた女子学生が、社会人になると同時に性別を理由に仕事の内容や働き方を制限され、人間社会の維持にとって最も重要な仕事であるはずの出産や育児のようなライフ・イベントが将来を制限するものと思わせているとすれば残念なことである。

## おわりに

大学における男女共同参画人材の育成は、「会社人」ではなく「社会人」の育成を視野に入れて行われるべきものであり、その基本的な能力ともいえる「他者と

の協力」の価値観を育成するためには、自分の頭で判断する「高信頼」の人材の育成が必要である。山岸の実験からも、高信頼の人材を後天的に育成することは可能であり、そのためには学生が自分には将来の決定に対していくつもの可能性が開かれていることを実感することである。学校教育は男女平等が比較的進んでいる領域であるとされる。高校生の時に、受験勉強を頑張れば希望する大学への進学の可能性がどんどん開かれてくると実感できた女子学生は多いであろう。一方、就職活動、結婚、出産などライフ・イベントの経験が近未来に自分事として訪れると感じる女子学生のなかには、性別によってその選択の可能性が制限されているのではないかと不安や疑念を抱きはじめる。今回のアンケート調査でも、入学して間もない大学生がキャリア・デザイン、ライフ・イベントと仕事の両立等に対して高い関心を示していることから、大学はその関心に応えた教育機会を提供し、学生が自分の将来には選択肢や可能性が広がっていることを実感できるようにサポートしていくことが必要である。そのことが「社会人」として、職場コミュニティ、地域コミュニティ、家族コミュニティと協力し合える能力の育成に寄与する。このような能力の育成は、教室における知識やスキルの習得に留まらず、地域社会や大学という空間の出来事すべてのリンケージを通じて育成されるものである。もちろん、学生が日々接触する大学の教職員が男女共同参画の視点に立った働き方や職場環境を実現し、開かれた可能性を感じて、イキイキとした「社会人」のロールモデルであろうとすることが、学生の教育にとっても重要であることは言うまでもない。

第2表. 共通教育「男女共同参画社会を考える」アンケート

| 質問⇒ | 「男女共同参画社会」ってどのような社会でしょうか？（複数回答）  |   | 開かれた<br>チャンス<br>(仕事)<br>職業領域 | 開かれた<br>チャンス<br>(体験)<br>地域領域 | 開かれた<br>チャンス<br>(ケア)<br>家族領域 | 開かれた<br>チャンス<br>(精神)<br>個人領域 | 今一番関心があること          |
|-----|--|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------|
| 1   | 個人個人を大事にする社会   | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 自分の人生、どう生きるか        |
|     | 「男をたてないといけな」という考えのない社会   |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 2   | 女性がないがしろにされている部分が改善され理解が深まった社会   | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 情報科学                |
|     | 女性が優遇されるあまり、男女のバランスがくずれ逆に男性がないがしろにされるような事態が起こらない社会   |   | ●                            | ●                            | ○                            | ○                            |                     |
| 3   | 「男が外で働き、女は家を守る」という概念がなくなる  | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 将来の夢                |
|     | 男女で差がない稼ぎ  |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 4   | 性別による社会的な扱いがない社会   | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | インターンシップへの参加        |
|     | 男性でも育休が取れる   |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 5   | 男女で役割が違うということがない   | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 将来の夢                |
|     | 男性も育児休暇が取れる  |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 6   | 性別による差別（区別とは異なる）や偏見がなく、かつそれぞれの性差に合ったライフスタイルが自由に選択でき、推奨される社会  | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 奨学金返済、親の老後          |
| 7   | 男女が共に助け合い生活していける社会   | M | △                            | △                            | △                            | △                            | インテリアデザイナーになること     |
|     | 男女差別のない社会  |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 8   | 社会が男女で役割を決めつけない社会  | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | アルバイト               |
|     | 男女が協力し合いお互いの苦手な部分を助け合っていく社会  |   | △                            | △                            | △                            | △                            |                     |
| 9   | 男性は仕事、女性は育児の概念（ではない社会）   | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | セクハラ、パワハラ、マタハラ      |
|     | 男性、女性と仕事の中の地位（役割）の差（がない社会）   |   | ○                            | ○                            | △                            | ○                            |                     |
| 10  | 介護・保育の従事者に十分賃金が払われ、そのようなサービスを誰もが利用しやすい社会（個々人の意識よりも、制度的な貧富の差を解消することがまずは重要と思う）   | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | L G - T はジェンダー好きの仮説 |
|     | 出産・妊娠における女性の身体的負担を社会保障によってカバーすることで、女性の適齢期の出産とその後のキャリアを充実させること  |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 11  | 男女が「男だから」、「女だから」という理由で区別（差別）を受けることがない社会  | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 将来の自分の生活            |
| 12  | 男女が同じ立場にある社会   | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 小説家になること            |
| 13  | 男女共に生活しやすい環境   | M | △                            | ○                            | ○                            | ○                            | 就職                  |
|     | 男女の差が限りなくゼロに近い   |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 14  | 男女間で能力を発揮する機能に差がない社会   | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 将来、進路               |
|     | 「男らしさ」、「女らしさ」の過度の強調がなされない社会  |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 15  | 男女平等な社会  | M | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 将来、ボランティア           |
|     | 男女とも職場で昇進している社会  |   | ○                            | ○                            | △                            | ○                            |                     |
| 16  | 女性が結婚や子育てで会社を辞めずに済む  | F | ○                            | △                            | △                            | ○                            | 将来、就活               |
|     | 男も女も子育てする  |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 17  | 男女が平等に扱われる   | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 仕事                  |
|     | 男女がという概念がない世界  |   | △                            | △                            | △                            | △                            |                     |
| 18  | 性別によって職や行動が制限されない  | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 病気になる時の働き方          |
|     | 女性、男性が少ない職業で働きやすい  |   | ○                            | ○                            | △                            | ○                            |                     |
| 19  | 上級職に就く割合が同じ  | M | ○                            | ○                            | △                            | ○                            | 就職、卒論               |
|     | 家事育児の負担が同じ   |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 20  | 男女が社会に進出した時に、性別により出世や待遇が変わるのではなく、その人自身の能力により、諸々が決められる社会。また、その能力により待遇が決められる社会   | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 自家製ビールの製造           |
| 21  | 「男女共同参画社会」とはすべての人が人間力（人間としての魅力）を評価される社会であると思います。近年、政治や企業での女性の活躍が叫ばれている（「女性らしさを活かそう」というような）が、そのような人（女性）の評価ではなく、一人の人間としてを評価する社会が真に平等な男女共同参画社会だと思います。 | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 自分の将来               |
| 22  | 男女間で壁がなくみんなで協力し合える社会   | F | △                            | ○                            | ○                            | ○                            | 将来                  |
|     | 男女がお互い尊重し合っている社会   |   | △                            | △                            | △                            | △                            |                     |
| 23  | 男女が共に公平に生きて行ける社会   | F | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            | 国際ボランティア、将来         |
|     | 固定概念にとらわれることなく、個々の意志が尊重され、互いの性を認め合える社会   |   | ○                            | ○                            | ○                            | ○                            |                     |
| 24  | 一緒に働いて、力を合わせて頑張れる  | M | △                            | △                            | △                            | △                            | 仕事、彼女、健康            |
| 25  | 無回答  | M | —                            | —                            | —                            | —                            | —                   |

(次頁に続く)

|    |   |   |   |   |   |   |                       |
|----|---|---|---|---|---|---|-----------------------|
| 26 | 職場の役職への就任や昇進に男女の性差が影響しない社会  | M | ○ | ○ | △ | ○ | 料理、音楽                 |
|    | 男女が協力し合って育児をする社会  |   | ○ | ◎ | ◎ | ○ |                       |
| 27 | 男女が平等に参画する社会  | M | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | 教員                    |
|    | 男女の権利が平等な社会   |   | △ | △ | △ | △ |                       |
| 28 | 男女平等な社会（発言権など）  | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 就職                    |
|    | 固定概念がない社会（女性は主婦など）  |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 29 | 概念的な社会に過ぎない   | F | △ | △ | △ | △ | 男女共同参画の概念は誰に支持されているのか |
|    | 性差にかかわるあらゆる問題を廃除することを目的とした社会  |   | △ | △ | △ | △ |                       |
| 30 | 男女に固定された役割がない   | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 将来の夢、働き方              |
| 31 | 職場、勉強の場、家庭において男女が同等に扱われる  | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 仕事の差別                 |
|    | 職場では育児休暇は男女どちらも簡単に取りやすく、社会復帰がしやすい   |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 32 | 性別の差なく就業したり、家庭内で役割をになったり、学業を行ったりできる社会   | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 家庭での夫婦の役割が多様になっていること  |
|    | 役割分業があっても、それは性別の違いに関わらずに分担の目的によって、当事者の意見も合わせて考えていくことが出来る社会  |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 33 | 「男のくせに」、「女のくせに」といった男女間の偏見のない社会  | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 就職、恋愛                 |
| 34 | 賃金に男女間で差が出ない社会  | F | ○ | ○ | ○ | ○ | 本当に大切なものはお金か、愛情か      |
|    | この仕事は男がするものというのなくなる社会   |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 35 | 女性も男性も同じように働くことが出来る社会   | M | ○ | ○ | ○ | ○ | 就職、健康                 |
|    | 専業主婦が認められない社会   |   | △ | △ | △ | △ |                       |
| 36 | 人々がその性別にかかわらず、その能力によって評価される社会   | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 将来、年金                 |
|    | 既成の概念にとらわれない社会  |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 37 | 男性と女性が平等  | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 38 | 政治的にも社会的にも利益と責任が等しい社会   | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ボランティア、赤十字            |
| 39 | 男女によって職種などが区別され、限定される社会じゃないこと   | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 仕事、睡眠                 |
| 40 | 男性と女性について、社会的（就職や出世等）において差が少ない、差が無い社会   | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 楽器の演奏                 |
| 41 | 男女が性別に関係なく、仕事などが出来る社会。従来・性別によって決定されていた役割に対する偏見が無くなり、様々なことに挑戦できる社会。主には、女性の社会進出を目指し、家事・育児の男女平等化を図る社会。 | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 将来、仕事と育児              |
| 42 | 男性と女性が平等に社会的評価を受けることのできる社会。昇進、役職、給与等。   | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 睡眠障害                  |
| 43 | 男女共にイキイキと暮らせる社会   | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 就職                    |
| 44 | 男女が平等に生活できる社会   | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 就職、恋愛                 |
|    | 男女平等を謳うだけでは同じ能力を持った男性が差別される   |   | △ | △ | △ | △ |                       |
| 45 | 政治家の数が男女半々である社会   | F | △ | △ | △ | △ | 自分は結婚できるのか、自分の将来の仕事   |
|    | 女性だけでなく、男性も参加して、周りの大人みんなですべて育てていく社会   |   | △ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
|    | みんなが性別に制限されることなく、やりたいことが出来る社会   |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 46 | 専業主夫  | F | △ | ○ | ◎ | ◎ | 地震                    |
|    | 女性の管理職  |   | ○ | ○ | △ | ○ |                       |
| 47 | 男性も女性も平等に出世のチャンスがある社会   | F | ○ | ○ | △ | ○ | マタハラ、県庁の女性管理職比率       |
|    | 男性優先の感覚が無い社会  |   | ○ | ○ | ◎ | ◎ |                       |
|    | 接待で女性社員をダシに使わない社会   |   | ○ | ○ | △ | ○ |                       |
| 48 | 看護婦から看護師に変わったように、どんな職業にも男女両方が就きやすいような雰囲気のある社会   | M | ◎ | ◎ | △ | △ | 現代の新社会人のライフスタイル       |
|    | 出産・子育てを理由にして、女性の昇進が妨げられない社会   |   | △ | △ | △ | △ |                       |
| 49 | 男女が協力し、よりよい社会を創っていくというもの  | M | △ | △ | △ | △ | 海外、教育                 |
|    | 政治の場において、男女の数が平等であり、より多様性に富んだ議論が行われている社会  |   | △ | △ | △ | ◎ |                       |
|    | 現代において、好奇の目で見られるような状態（土木現場で働く女性、専業主夫）が解消され、職業の選択が完全に自由になった社会  |   | M | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 50 | 性別関係なく社会に意見を出せる状態   | M | △ | △ | ◎ | ◎ | 同人誌販売、公務員             |
|    | 性別で決められない社会   |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 51 | 男女が均一に利益と責任を持つ社会  | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 安保法案                  |
|    | 性による差別はないが、性による性差がある社会  |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |                       |
| 52 | 男女が平等である社会  | F | △ | ○ | △ | ○ | 仕事、恋愛                 |
|    | 女性の社会進出等が高い社会   |   | △ | ○ | △ | ○ |                       |

(次頁に続く)

|    |  |   |   |   |   |   |   |               |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---------------|
| 53 | 男女が対等な立場である社会                            | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 仕事            |
| 54 | 一方の優位性のために他方を抑圧しない事                      | M | △ | △ | △ | △ | △ | 生活環境と態度の改善    |
|    | 育児と仕事の兼ね合いが誰でも取りやすい制度                    |   | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |               |
| 55 | 男性・女性のみが働くことが許されるなど男女差別が無い社会             | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 自分のため、人のための仕事 |
| 56 | 男女が平等な社会（給料、退職の年齢が同じ、家事や育児は女性がするという偏見が無い | F | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 将来の職業         |
| 57 | 男性○○、女性○○という言葉が無い社会                      | M | △ | △ | △ | △ | △ | お金、将来         |
| 58 | 働く人すべて男女関係なく均等が取れている社会                   | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | NPO法人         |
| 59 | 育児に等しく関わることが出来る                          | M | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | 共働き           |
|    | 男女で仕事の内容が同じ、仕事に対する評価が同じ                  |   | ○ | ○ | △ | ○ | ○ |               |
| 60 | 働くとき、男女の仕事内容の扱いが平等                       | F | △ | △ | ○ | ○ | ○ | 働き方、外国人       |
|    | 男女とも育休が取れる                               |   | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ |               |

出典：学生アンケートの回答より筆者作成

### 参考文献

- 1) 上野千鶴子、2010年、『ニッポンのミソジニー』、紀伊國屋書店
- 2) 上野千鶴子、2013年、『女たちのサバイバル作戦』、文春新書
- 3) 内田樹、2008年、『女は何を欲望するか？』、角川書店
- 4) 内田樹、2010年、『街場の大学論 ウチダ式教育再生』、角川文庫
- 5) 岡野八代、2013年「はじめに一働くこと。生きること」、『学術の動向 5月号』、日本学術協力財団
- 6) 川口章、2008年、『ジェンダー経済格差』、勁草書房
- 7) 経済産業省経済産業局社会経済政策室、2014年8月「成長戦略としての女性活躍の促進」、www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/.../20131216.pdf (2014年12月15日付きアクセス)
- 8) 橋木俊詔、2008年、『女性格差』、東洋経済新報社
- 9) 田中俊之、2009年、『男性学の新展開』、青弓社
- 10) 国立大学協会、「国立大学における男女共同参画推進について－アクション・プラン－」、http://www.janu.jp/post.html
- 11) 国立大学協会、2013年、『国立大学における男女共同参画の推進の実施に関する第10回追跡調査報告書』、国立大学協会
- 12) 廣瀬淳一、2014年、「大学における男女共同参画推進の教育的意義－当事者意識の喚起による内発的学習－」、『高知大学教育研究論集』第18巻、高知大学総合教育センター
- 13) 妙木忍、2009年、『女性同士の争いはなぜ起こるのか 主婦論争の誕生と終焉』、青土社
- 13) 山岸俊男、2004年、「社会の行方」、糸井重里編『智慧の実を食べよう 学問は驚きだ』、株式会社ぴあ
- 14) 山岸俊男、メアリー・C・ブライトン、2010年、「リスクに背を向ける日本人」、講談社現代新書
- 15) 山岸俊男、2010年、『心でっかちな日本人 集団主義という幻想』、ちくま文庫
- 16) 山田昌弘、2004年、『希望格差社会 「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』、筑摩書房





# 地域協働教育への学生の意識 ～地域協働学部第1期生調査の結果から～

■ 湊 邦生  
■ 辻田 宏

■ 玉里 恵美子  
■ 中澤 純治

## はじめに

高知大学では2015年4月に地域協働学部（以下「本学部」）が新設され、第1期生となる学生67名が入学した。「地域協働」を掲げる学部は全国初であり、倣うべき先行例がないだけに、学部教育の運営や教育効果の検証、教育へのフィードバックにあたっては、学生の変化や反応を見ながら行っていかなければならない。それだけに、変化を計測するための基準点として、学部教育が始まる前の学生の状況を記録しておく必要があった。

このような背景から、本学部では、第1期生が入学する時点での意識を探る調査を実施した。本稿は、この結果について報告するものである。

ただし、この調査の意義は学部内での教育面のみにとどまらない。本学部のみならず、地域志向教育<sup>1)</sup>に対して学生・受験生が意識についての解明する取り組みは、現時点でも急務となっている。地域志向教育に関しては、文部科学省の「地（知）の拠点整備事業」

において「大学での学びを通して地域の課題への理解を深め、解決に向けて主体的に行動できる人材を育成する」<sup>2)</sup>こと、その後継となる「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」では「地域産業を自ら生み出す人材など地域を担う人材育成」<sup>3)</sup>が、それぞれ目的として掲げられている。地域を担う人材の育成は、国の教育再生実行会議による提言にも含まれている<sup>4)</sup>。一方で、学生の側のこのような学部を志望する、あるいは実際に入学を決意する学生が、学部教育に対してどのようなイメージや期待を持っているのかについては、既存の議論には見当たらない。つまり、現状は教育を「させる」側の希望ばかりが目立ち、教育を「身につける」側の思いが見えづらい状況が存在している。これは教育を行う上で、決して健全な状態ではなからう。本稿は、本学部を事例とする研究によって、このような状況の改善を目指すものでもある。

本稿の構成は以下の通りである。第1節では調査お

<sup>1)</sup> 地域課題の解決や地域の再生、発展を目的とした教育、あるいは地域での実習を中心とした教育（特に高等教育）は全国各地で登場しているが、それらを総じてどう呼称すべきかについては定かではない。本稿では便宜的に「地域志向教育」という用語で、それらの教育を総称する。ただしこれはあくまで本稿での議論を行うための措置であり、どのような教育を「地域志向」と見なす／見なさないのか、さらには地域「志向」という表現が適切かどうか等については、詳細な議論が必要とならう。これについては別稿に委ねたい。

<sup>2)</sup> 文部科学省高等教育局大学振興課(2014)『平成25年度地（知）の拠点整備事業』p.2。

<sup>3)</sup> 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室(2015)『地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）事業説明会資料』2016年1月8日閲覧、URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/coc/\\_icsFiles/afiedfile/2015/02/12/1354716\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/_icsFiles/afiedfile/2015/02/12/1354716_02.pdf)

<sup>4)</sup> 教育再生実行会議(2015)『「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について（第六次提言）』、2016年1月8日閲覧、URL: [https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai6\\_1.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai6_1.pdf)

よび対象者の概要について報告する。第2節から第5節にかけては、各設問の集計結果について紹介、検討する。第6節では、回答結果と対象者の性別、合格した入試の種別、出身地という属性とのクロス表分析の結果を検討する。ただし、対象者数が限られることから、ここでは単純クロス表分析のみにとどめる。以上の結果は最終節でまとめられる。

## 1. 調査の概要

本調査は前述の通り、2015年度に入学した本学部新入生を対象者として実施した。調査実施に際しては、本稿筆者による合議で調査項目を考案、設問及び調査票を作成した。その上で、調査は2015年4月2日の新入生オリエンテーションにおいて、第1期生67名全員を対象に実施した。したがって、本調査は集合調査法に基づく悉皆（全数）調査である。

表1は対象者の属性を示したものである。なお、回答は67名全員から得ており、無回答やエラーを除けば、いずれの設問にも有効な回答があることから、調査票は全て有効と判断した。

表1 調査対象者の基本属性

| N    |    | %     |  | N        |    | %     |  |
|------|----|-------|--|----------|----|-------|--|
| 性別   |    |       |  | 出身地      |    |       |  |
| 男子   | 22 | 32.8% |  | 高知       | 17 | 25.4% |  |
| 女子   | 45 | 67.2% |  | 四国（高知以外） | 22 | 32.8% |  |
|      |    |       |  | 山陽       | 7  | 10.4% |  |
| 入試方法 |    |       |  | 東海       | 6  | 9.0%  |  |
| AO   | 16 | 23.9% |  | 九州       | 6  | 9.0%  |  |
| 推薦   | 11 | 16.4% |  | 山陰       | 5  | 7.5%  |  |
| 一般   | 40 | 59.7% |  | 関東       | 2  | 3.0%  |  |
|      |    |       |  | 近畿       | 2  | 3.0%  |  |

## 2. 地域協働学部を志望した背景(Q 1-3)

この調査では、本学部を志望した背景として、志望理由(Q 1)、志望動機に影響を与えたもの(Q 2)、魅力を感じたキーワード(Q 3)の3つをたずねている。ここでは、それらの回答についてみていく。

まず、Q 1の志望理由については、選択肢の中から3つまでを選んで回答するようたずねている。表2には、すべての回答をまとめて集計した結果を示してい

る。この設問では、対象者に「第1位」「第2位」「第3位」のような順位をつけて回答することを求めなかったため、3つの回答間でウエイト付けを行わず、そのまま集計した。また、選択肢には「学費減免・奨学金制度がある」「クラブ・サークル活動が盛ん」というものもあったが、どちらも選択者はいなかったため、表では省略している。

表2 地域協働学部を志望した理由（3つまで、Q 1）

|                       | N   | %      |       |
|-----------------------|-----|--------|-------|
|                       |     | 有効回答   | 回答者   |
| 学びたい内容を学べる            | 45  | 22.8%  | 67.2% |
| カリキュラム・教育制度が充実している    | 38  | 19.3%  | 56.7% |
| 充実した学生生活が送れる          | 34  | 17.3%  | 50.7% |
| 入試方法・科目が合っている         | 29  | 14.7%  | 43.3% |
| 就職に役立ちそう              | 20  | 10.2%  | 29.9% |
| 教員・スタッフが魅力的           | 13  | 6.6%   | 19.4% |
| 立地・環境が良い              | 7   | 3.6%   | 10.4% |
| 偏差値が合っている             | 4   | 2.0%   | 6.0%  |
| 就職・進路指導等のサポート体制が整っている | 2   | 1.0%   | 3.0%  |
| 社会調査士の資格が取れる          | 1   | 0.5%   | 1.5%  |
| 施設・設備が充実している          | 1   | 0.5%   | 1.5%  |
| 留学制度や研修制度が充実している      | 1   | 0.5%   | 1.5%  |
| その他                   | 2   | 1.0%   | 3.0%  |
| 合計                    | 197 | 100.0% |       |

注：Nは回答数を、%のうち「有効回答」は全有効回答に対する比率、「回答者」は全回答者に対する比率をそれぞれ示す（以後の表でも同じ）。

集計結果からは、教育内容に期待する対象者が多いことが伺える。また、入学者選抜の方法に注目して受験したとの回答も目立つ。もっとも、その割に偏差値を判断基準として受験を決定したとの回答が非常に限られているが、これは一般入試での大学入試センター試験を除けば学科試験が課されない本学部の特性によるものであろう。

次のQ 2では、対象者の志望動機に影響を与えたものについて、選択肢より該当するものを全て回答するようたずねている。結果は表3の通りである。ただし、選択肢のうち回答がなかった「SNSによる情報」と「友人」は表から除いている。

表3が示す通り、回答が最も多かったのは、高校教員からの勧めであった。具体的にどのように勧められ

表3 志望動機に影響を与えたもの(Q 2)

|                    | N   | %      |       |
|--------------------|-----|--------|-------|
|                    |     | 有効回答   | 回答者   |
| 高校教員               | 43  | 19.3%  | 64.2% |
| 地域協働学部ホームページ       | 40  | 17.9%  | 59.7% |
| 地域協働学部紹介冊子等        | 36  | 16.1%  | 53.7% |
| 家族                 | 16  | 7.2%   | 23.9% |
| オープンフィールドワーク       | 14  | 6.3%   | 20.9% |
| シンポジウム「地域協働で未来を拓く」 | 14  | 6.3%   | 20.9% |
| 入試要項               | 12  | 5.4%   | 17.9% |
| 「高知大学案内2015」       | 9   | 4.0%   | 13.4% |
| 新聞などの記事            | 9   | 4.0%   | 13.4% |
| オープンキャンパス          | 9   | 4.0%   | 13.4% |
| TV ニュースなどの番組       | 7   | 3.1%   | 10.4% |
| 大学情報サイト            | 4   | 1.8%   | 6.0%  |
| 雑誌などの特集記事          | 3   | 1.3%   | 4.5%  |
| その他                | 7   | 3.1%   | 10.4% |
| 合計                 | 223 | 100.0% |       |

たかは明らかではないが、対象者本人のみならず、高校教員の本学部への関心が志望につながったことが分かる。加えて、ホームページ<sup>5)</sup>やパンフレット等も学部への関心を喚起する上で一定の役割を果たしたと言えよう。

続くQ 3は、本学部について魅力を感じたキーワードをたずねるものである。この設問も、該当する選択肢を全て挙げることになっている。回答結果は表4で示しているが、選択肢のうち「学年研究論文」は回答がなかったため省いている。

本学部に入学者だけあって、「地域活性化」「地域協働」を選択した対象者が多数を占めたのは自然なことであろう。一方で、グループワークという授業形態に魅力を感じた学生も半数いることは、授業運営のあり方を考える上で注目に値する。

また、本学部で育成を目指す4つの人材像の中では、産業の地域協働リーダーを表す「地域の人・モノ・企業をつなぐコーディネーター」の選択率が最も高く、次いで行政の地域協働リーダー（地域をつなぐ行政リーダー）、「6次産業化人」、生活・文化の地域協働リーダー（地域の暮らしと文化を支えるリーダー）の順と

<sup>5)</sup> 現在のウェブサイトではなく、学部開設前に設置されていたブログサイトを指す。

表4 地域協働学部で魅力的なキーワード(Q 3)

|                        | N   | %      |       |
|------------------------|-----|--------|-------|
|                        |     | 有効回答   | 回答者   |
| 地域活性化                  | 46  | 10.1%  | 68.7% |
| 地域協働                   | 43  | 9.5%   | 64.2% |
| グループワーク                | 34  | 7.5%   | 50.7% |
| 地域の人・モノ・企業をつなぐコーディネーター | 34  | 7.5%   | 50.7% |
| 企画立案力                  | 32  | 7.0%   | 47.8% |
| 地域振興                   | 31  | 6.8%   | 46.3% |
| 地域協働マネジメント力            | 30  | 6.6%   | 44.8% |
| 地域をつなぐ行政リーダー           | 30  | 6.6%   | 44.8% |
| 6次産業化人                 | 28  | 6.2%   | 41.8% |
| 協働実践力                  | 26  | 5.7%   | 38.8% |
| コミュニティ振興               | 25  | 5.5%   | 37.3% |
| 地域の暮らしと文化を支えるリーダー      | 25  | 5.5%   | 37.3% |
| 地域理解力                  | 22  | 4.8%   | 32.8% |
| 起業                     | 16  | 3.5%   | 23.9% |
| 産業振興                   | 13  | 2.9%   | 19.4% |
| 地域協働型産業人材              | 12  | 2.6%   | 17.9% |
| サービスラーニング              | 6   | 1.3%   | 9.0%  |
| 学習成果報告会                | 1   | 0.2%   | 1.5%  |
| 合計                     | 454 | 100.0% |       |

なっている。他方、本学部で育成する力である「地域協働マネジメント力」を構成する3つの能力では、「企画立案力」「協働実践力」「地域理解力」の順で選択率が高くなっている<sup>6)</sup>。地域課題を解決するための行動に必要な能力、もしくは行動そのものへの関心が高いことが推察される。

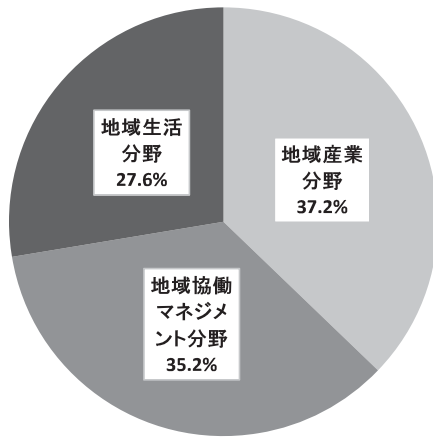
### 3. 受講を希望する授業(Q 4)

ここでは本学部が開講する専門科目のうち、対象者が受講を希望するものはどれかをたずねた結果を示す。回答は多項選択で、該当する授業を全て回答するものとした。ただし、選択肢には39科目が並んでおり、その全てを挙げるのは煩雑となるので、ここでは専門科目の3つの分野、すなわち「地域協働マネジメント分野」「地域産業分野」「地域生活分野」<sup>7)</sup>ごとの比率

<sup>6)</sup> 4つの人材像については国立大学法人高知大学地域協働学部パンフレット(n.d.)および同学部ウェブサイト(n.d.)「育てる人材像」(2016年1月8日閲覧、URL: <http://www.kochi-rc.jp/about/vision/>)を、3つの能力については上述のパンフレット及びウェブサイト「カリキュラム」(2016年1月7日閲覧、URL: <http://www.kochi-rc.jp/curriculum/>)をそれぞれ参照。

についてまとめた。結果は図1の通りである。

図1 受講を希望する授業分野(Q4, N=699)



まず、分野としては「地域産業分野」の比率が最も高く、僅かな差で「地域協働マネジメント分野」が次いでおり、「地域生活分野」の比率が最小となっている。これを見る限り、実際の授業分野に希望が集まっていることが推察される。

ここで、回答の多かった個別の科目について分野ごとに見ると、「地域産業分野」では、「地域デザイン論」がQ4で挙げた39科目全てでも最多となる36名の回答を集めた。これは全対象者の53.7%、回答全体の5.2%にあたる。次いで「経済学入門」「六次産業化論」を挙げる回答がそれぞれ30件(回答全体の4.3%、全対象者に対して44.8%)あったほか、「中心市街地活性化論」が26件(回答全体の3.7%、回答全体の38.8%)、「フードビジネス論」「国際ビジネス展開論」が25件(回答全体の3.6%、全対象者に対して37.3%)の回答を得た。

次に、「地域協働マネジメント分野」では「経営組織論」の回答が最も多く30件(回答全体の4.3%、全対象

者に対して44.8%)、次いで「地域計画論」が28件(回答全体の4.0%、全対象者に対して41.8%)、「非営利組織マネジメント論」が23件(回答全体の3.3%、全対象者に対して34.3%)、「組織学習論」が21件(回答全体の3.0%、全対象者に対して31.3%)、「起業・経営実務講座」が20件(回答全体の2.9%、全対象者に対して29.9%)、それぞれ回答を集めている。「地域生活分野」では、「コミュニティ振興論」を挙げる回答が最多の28件(回答全体の4.0%、全対象者に対して41.8%)あったのに続き、「地域福祉論」が20件(回答全体の2.9%、全対象者に対して29.9%)、「地域防災論」と「比較地域社会論」が18件(回答全体の2.6%、全対象者に対して26.9%)、「地域スポーツ振興論」と「非営利組織論」が17件(回答全体の2.4%、全対象者に対して25.4%)の回答を得ている。

以上のような分野別の回答結果から、個別の科目への希望について、傾向を見出すことは難しい。ただ強いて言えば、特定の技能に関する科目よりは、概論的な科目が上位に挙がっているとは言えよう。

#### 4. 地域協働マネジメント力の自己イメージ(Q5-7)

前述の通り、本学部では、地域協働を組織するための力である「地域協働マネジメント力」の育成を目指している。そのために必要となる能力として、第1年次では「地域理解力」、第2年次では「企画立案力」、第3年次では「協働実践力」を順に獲得するよう、カリキュラムを組んでいる。今回の調査では、それぞれの能力に関する項目を設け、対象者の入学時点での自己評価をたずねている。あくまで対象者自身による評価である点は注意が必要だが、本学部の学生が持つ自己認識の概要を把握する上では有用であろう。

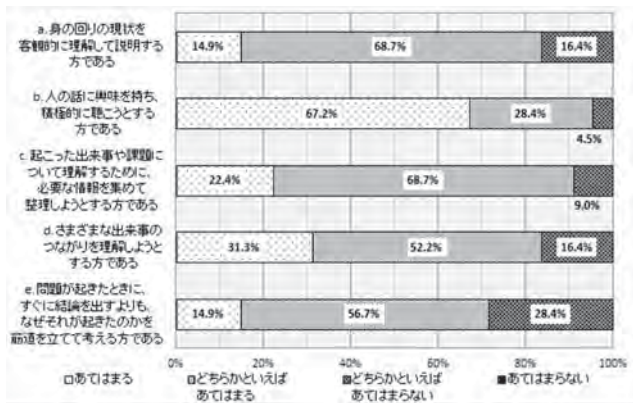
まず、図2は地域理解力に関してたずねた設問(Q5)への回答結果である。地域理解力は「地域の産業及び生活・文化に関する専門知識を活用して、多様な地域の特性を理解し、資源を発見できる力」と定義され、Q5の各項目は順に、この能力を構成する「状況把握力」(a.)、「共感力」(b.)、「情報収集・分析力」

7) 「地域産業分野」は「経済学入門」「地域デザイン論」「フードビジネス論」「六次産業化論」「農業振興論」「地域産業政策論」「国際ビジネス展開論」「食品生化学」「森林経営学」「地域産業連関論」「中心市街地活性化論」「国際農林水産物市場論」を、「地域協働マネジメント分野」は「組織学習論」「地域計画論」「非営利組織マネジメント論」「経営組織論」「地域資源管理論」「行財政論」「会計学概論」「社会教育論」「起業・経営実務講座」「行政実務講座」「金融・税務実務講座」「実践情報処理」「外国語特別演習」「海外特別演習」を、「地域生活分野」は「生涯学習論」「地域スポーツ振興論」「環境社会学」「ダンス」「地域スポーツ社会学」「地域福祉論」「コミュニティ振興論」「地域防災論」「比較地域社会論」「ソーシャルキャピタル論」「非営利組織論」「環境文化論」「家庭経営学」をそれぞれ含む。

(c.)、「関係性理解力」(d.)、「論理的思考力」(e.)にそれぞれ対応している。

図2に示された通り、「あてはまらない」という回答がないことから、対象者の自己評価は概して高いと言えよう。ただし項目間では違いがみられる。共感力については「あてはまる」という回答が突出して多い一方、論理的思考力は「どちらかといえばあてはまらない」との回答が最も多い。この自己評価に従う限り、他者に対する共感的理解を活かしつつ、いかにして分析的・論理的な理解力を養っていくかが、学部教育での課題となろう。

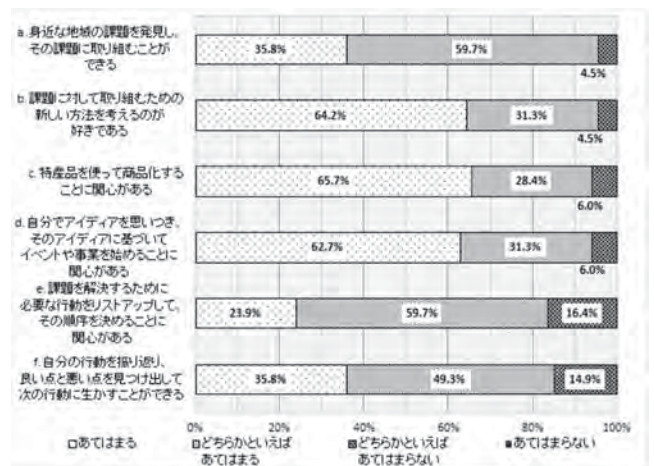
図2 地域理解力関連項目への回答(Q 5)



次に、企画立案力に関する設問(Q 6)への回答結果を図3で示す。企画立案力は「課題を発見・分析し、解決するための方策を立案して、その成果を客観的に評価する能力」であり、Q 6の各項目は順に、下部項目である「地域課題探究力」(a.)「発想力」(b.)「商品開発力」(c.)「事業開発力」(d.)「事業計画力」(e.)「事業評価改善力」(f.)にそれぞれ対応する。ただし、入学時点で事業の立案・実施経験のある対象者の数は限られると考えられることから、発想力・商品開発力・事業開発力・事業計画力については、対象者の関心をたずねる項目を立てた。

図3からは、発想力・商品開発力・事業開発力について「あてはまる」が多いことが分かる。これは本学部の趣旨から考えれば自然なことであろう。他方で、事業計画力・事業評価改善力については、否定的な回答が相対的に多くなっている。対象者は今後さまざま

図3 企画立案力関連項目への回答(Q 6)



な実習地において自ら企画を立案、実施していくことになるが、企画の着想よりも、1つには各自の発想を詳細な企画に練り上げるために、もう1つにはまた企画実施の局面で生じるであろうさまざまな反応、影響、問題等や実施結果を省察して改善につなげていくために必要な知識やスキルの獲得が、とりわけ課題となるものと考えられる。

さらに、Q 7ではもう1つの能力である「協働実践力」についてたずねている。この能力には「多様な人や組織を巻き込み、互いの価値観を尊重しながら、参加者や社会にとっての新しい価値を生み出す活動をリードする力」との定義がなされている。これには下部項目として「コミュニケーション力」「行動持続力」「リーダーシップ」「学習プロセス構築力」「ファシリテーション能力」が含まれる。このうち、「コミュニケーション」「リーダーシップ」については既に議論の蓄積があり、本来であればそれらを検討した上で設問項目を作成するのが常道であろう。しかし、限られた時間の中でそのような検討を行うのは極めて困難であったことに加え、既存の議論に拘泥することで、設問項目の妥当性の問題、すなわち本学部で育成しようとするコミュニケーション力およびリーダーシップから乖離する懸念も生じる。そのため、今回の調査では、コミュニケーション力については他者との関係性と自己表現とに分けて、また「リーダーシップ」については、文字通りの先導(lead)能力のみならず、協働実践

力として示されている、他者を巻き込む能力についてもたずねることとした。その結果、Q 7ではコミュニケーション力のうち對他者関係(a.)および自己表現(b.)、行動持続力(c.)、リーダーシップのうち先導(d.)および他者巻込(e.)、学習プロセス構築力(f.)、ファシリテーション能力(g.)について、それぞれたずねることとした。図4は回答結果を示したものである。

図4 協働実践力関連項目への回答(Q 7)

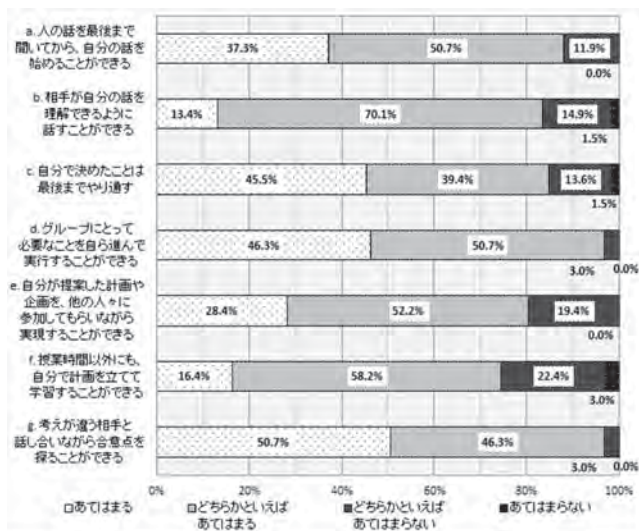


図4ではまず、地域理解力、企画立案力と比較すると、総じて否定的な回答が多い点が目立つ。対象者にとっては、地域協働マネジメント力の中で協働実践力が最も高度な課題となるようである。個別の項目では、行動持続力とファシリテーション能力については「あてはまる」が多いが、他者巻込と学習プロセス構築力については否定的な回答が多い。Q 5の共感力と合わせて考えると、対象者は他者への理解と協調を重視する一方、参加・協力等の形で、自らの目的のために他者に負担を求める点では不安があるものと思われる。また、本学部の学びにおいては、地域での実習のみならず、学内学習において学生が目指す人材像に応じた専門知識・スキルを獲得することが必須となる。学習習慣の確立はそのためにも重要となろう。

## 5. 学生が描く将来像(Q 8-9)

本学部の4年間の学びを経た上で、学生たちはどのような将来を目指しているのだろうか。ここでは、仕事選びにおいて重視すること(Q 8)、将来就職を希望する職種(Q 9)についての回答結果を検討する。

表5はQ 8の結果をまとめたものである。回答は複数選択式で、該当する選択肢をすべて回答するようたずねている。表が示す通り、回答が最も多かったのは仕事内容であった。その他の選択肢は職場環境に関するもの(「職場の雰囲気」「通勤の便」、労働条件に関するもの(「収入」「労働時間」、自己実現に関するもの(「自分を生かすこと」「自分の好きなことや趣味を生かせること」「能力を高める機会があること」「専門的な技能や知識を生かせること」、将来の展望に関するもの(「将来性」「事業や雇用の安定性」、社会的意義に関するもの(「社会に対する貢献」「仕事の社会的意義」というように分類が可能であるが、これらの分類の中で回答が集中するものはなく、それぞれ回答が多い選択肢と少ない選択肢が混在している。この結果から、仕事選びに際しての傾向を読み取ることはできない。

Q 9の結果は表6に示されている。この設問は単一回答形式である。なお、選択肢のうち「家業のあと

表5 仕事を選ぶ際に重視すること(Q 8)

|                    | N   | %      |       |
|--------------------|-----|--------|-------|
|                    |     | 有効回答   | 回答者   |
| 仕事内容               | 51  | 13.3%  | 76.1% |
| 職場の雰囲気             | 46  | 12.0%  | 68.7% |
| 収入                 | 44  | 11.5%  | 65.7% |
| 自分を生かすこと           | 37  | 9.6%   | 55.2% |
| 自分の好きなことや趣味を生かせること | 33  | 8.6%   | 49.3% |
| 社会に対する貢献           | 31  | 8.1%   | 46.3% |
| 将来性                | 30  | 7.8%   | 44.8% |
| 事業や雇用の安定性          | 27  | 7.0%   | 40.3% |
| 能力を高める機会があること      | 19  | 4.9%   | 28.4% |
| 労働時間               | 18  | 4.7%   | 26.9% |
| 仕事の社会的意義           | 18  | 4.7%   | 26.9% |
| 専門的な技能や知識を生かせること   | 16  | 4.2%   | 23.9% |
| 通勤の便               | 11  | 2.9%   | 16.4% |
| その他                | 3   | 0.8%   | 4.5%  |
| 合計                 | 384 | 100.0% |       |

つぎ「大学院進学」については有効回答がなかったため、表から外している<sup>8)</sup>。過半数の対象者が公務員への就職を希望している一方、起業を志望するとの回答が企業への就職を希望する回答とほとんど差が無い点特徴的である。ただし、これらはあくまでも入学時点での希望であり、以後の学びに応じて変化する余地が大いにある点は注意を要する。

表6 将来就きたい職種(Q 9)

|            | N  | %      |
|------------|----|--------|
| 公務員        | 35 | 55.6%  |
| 企業         | 10 | 15.9%  |
| 自分で起業する    | 9  | 14.3%  |
| 非営利団体、団体職員 | 5  | 7.9%   |
| その他        | 4  | 6.3%   |
| 合計         | 63 | 100.0% |

## 6. 属性との関連

表1で示した通り、本調査では対象者の性別、合格した入試の種別、出身地についてもたずねている。こ注：4ケースで多重回答があったため、エラーとして処理した。

ここでは、2.から5.で紹介した各項目と、それらの属性との関連について見ていく。ただし煩雑さを避けるため、ここでは独立性の検定の結果5%水準で有意であり<sup>9)</sup>、かつ最小期待度数の問題がないと判断される<sup>10)</sup>ものについてのみを取り上げる。

<sup>8)</sup> 厳密には「大学院進学」との回答が多重回答を行ったケース1件で見られたが、エラーになるため除外した。

<sup>9)</sup> 独立性の検定を含む統計的検定の本来の目的は、標本調査データの分析結果が母集団にも当てはまるかどうかを確認することにある。したがって、全数(悉皆)調査データに対して統計的検定を行うことについては異論もあろう。しかし、全数調査であってもデータには測定誤差やそれに基づくランダム効果が生じ得ることから、それらの影響による偶然の効果と真の効果を区別するためには、統計的検定が求められるという主張もある(太郎丸博(2011)「ランダム効果の意味、マルチレベル・モデル、全数調査データ分析」*Theoretical Sociology*, 2016年1月6日閲覧、URL: <http://sociology.jugem.jp/?eid=550>および井出草平(2012)「表層研究における検定の必要性—全数調査に検定は必要か」『井出草平の研究ノート』2016年1月6日閲覧、URL: <http://d.hatena.ne.jp/iDES/20121211/1355176603>)。測定の信頼性を確保することで統計的検定が意味を成さなくなるとする研究もあるが(奥村太一(2012)「悉皆調査における統計的推測」『上越教育大学研究紀要』31: 57-62)、信頼性確保のためには回答から予測不可能な観測誤差を排除することが必要となり、人々の意識に関する調査ではきわめて困難である。本稿の分析で統計的検定を行うのは以上の理由による。

まず、表7はQ 1(志望理由)、Q 2(志望動機に影響を与えたもの)、Q 3(魅力を感じたキーワード)、Q 4(受講を希望する授業)についてのクロス表分析の結果を示している。まず志望理由については、「充実した学生生活を送れる」との回答がAO・推薦入試合格者で多い一方、「カリキュラム・教育制度が充実している」は県外生の回答に多い。

3つの属性それぞれと上記の回答によるクロス表分析を行った結果を表7, 8, 9にそれぞれ示す。性別について見ると、Q 4(受講を希望する授業)の「六次産業化論」では女子の選択率が高かった。また、Q 5(地域理解力)の「論理的思考力」とQ 7(協働実践力)の「リーダーシップ(他者巻込)」では、男子は「あてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」が女子より、女子は「どちらかといえばあてはまる」が男子より多かった。若干ではあるが、男子の方が自己評価が割れる傾向が見られる。

次に、入試種別を見ると、Q 1の「充実した学生生活を送れる」という項目と、Q 8の「自分の好きなことや趣味を生かせること」は、AOないし推薦入試合格者で選択率が高い。また、Q 2の「ホームページ」は一般入試、Q 3の「地域活性化」は推薦・一般、Q 4の「非営利組織マネジメント論」は推薦、「地域デザイン論」はAO入試合格者が選択する傾向が高い。一般入試の受験先がセンター試験の結果によって左右される面は否定できないことから、Q 1の「偏差値が合っている」は一般入試合格者の選択率が高く、またQ 3のうち「地域活性化」など地域の再生、発展に関するキーワードはAO・推薦入試合格者の選択率が高いことが予想されたが、結果はこの予想を覆すものであった。少なくとも合格者に関しては、センター試験の結

<sup>10)</sup> 独立性の検定ではピアソンの適合度統計量 $\chi^2$ を計算し、カイ二乗分布を用いるが、期待度数(変数間に関連がないと仮定した場合に、クロス表の各セルがとる値)が小さ過ぎる場合には $\chi^2$ がカイ二乗分布に従わないため、この検定方法が使えないという問題点がある。どのような場合に「小さ過ぎる」と判断すべきかについては諸説あるが、ここでは(1)最小期待度数が1未満かつ(2)期待度数が5未満のセルが全体の20%以下という基準を採用する。これらの判断基準については太郎丸博(2005)『人文・社会科学のためのカテゴリカル・データ解析』ナカニシヤ出版を参照。



果のみで志望を決める傾向は見出されない。他方、一般入試合格者は学生生活への期待が目に見えて低い。この点は4年間の学びに対する動機づけにも関わる問題となろう。

出身地では、Q 1のうち「カリキュラム・教育制度が充実している」とQ 2の「ホームページ」は県外生

がより多くを選択している。県外の受験生にとって高知大学はなじみがあるとは言い難く、オープンキャンパスやオープンフィールドワーク等に容易に参加しづらい例も多い中、インターネット等を利用してカリキュラム等の制度を調べている姿が想像される。

表7 属性との関連(Q 1-4)

| Q 1: 充実した学生生活が送れる              |           |           | Q 3: 地域活性化                     |    |           |           |            |
|--------------------------------|-----------|-----------|--------------------------------|----|-----------|-----------|------------|
|                                | 選択        | 非選択       | 合計                             |    | 選択        | 非選択       | 合計         |
| AO                             | 12(75.0%) | 4(25.0%)  | 16(100.0%)                     | AO | 7(43.8%)  | 9(57.3%)  | 16(100.0%) |
| 推薦                             | 8(72.7%)  | 3(27.3%)  | 11(100.0%)                     | 推薦 | 10(90.9%) | 1(9.1%)   | 11(100.0%) |
| 一般                             | 14(35.0%) | 26(65.0%) | 40(100.0%)                     | 一般 | 29(72.5%) | 11(27.5%) | 40(100.0%) |
| 合計                             | 34(50.7%) | 33(49.3%) | 67(100.0%)                     | 合計 | 46(68.7%) | 21(31.3%) | 67(100.0%) |
| $\chi^2=9.860, p=.007, V=.384$ |           |           | $\chi^2=7.418, p=.025, V=.333$ |    |           |           |            |
| Q 1: カリキュラム・教育制度が充実している        |           |           | Q 4: 六次産業化論                    |    |           |           |            |
|                                | 選択        | 非選択       | 合計                             |    | 選択        | 非選択       | 合計         |
| 県内                             | 6(35.3%)  | 11(64.7%) | 17(100.0%)                     | 男子 | 6(27.3%)  | 16(72.7%) | 22(100.0%) |
| 県外                             | 32(64.0%) | 18(36.0%) | 50(100.0%)                     | 女子 | 24(53.3%) | 21(46.7%) | 45(100.0%) |
| 合計                             | 38(56.7%) | 29(43.3%) | 67(100.0%)                     | 合計 | 30(44.8%) | 37(55.2%) | 67(100.0%) |
| $\chi^2=4.258, p=.039, V=.252$ |           |           | $\chi^2=4.058, p=.044, V=.246$ |    |           |           |            |
| Q 2: ホームページ                    |           |           | Q 4: 非営利組織マネジメント論              |    |           |           |            |
|                                | 選択        | 非選択       | 合計                             |    | 選択        | 非選択       | 合計         |
| AO                             | 8(50.0%)  | 8(50.0%)  | 16(100.0%)                     | AO | 3(18.8%)  | 13(81.3%) | 16(100.0%) |
| 推薦                             | 3(27.3%)  | 8(72.7%)  | 11(100.0%)                     | 推薦 | 8(72.7%)  | 3(27.3%)  | 11(100.0%) |
| 一般                             | 29(72.5%) | 11(27.5%) | 40(100.0%)                     | 一般 | 12(30.0%) | 28(70.0%) | 40(100.0%) |
| 合計                             | 40(59.7%) | 27(40.3%) | 67(100.0%)                     | 合計 | 23(34.3%) | 44(65.7%) | 67(100.0%) |
| $\chi^2=8.157, p=.017, V=.349$ |           |           | $\chi^2=9.249, p=.010, V=.372$ |    |           |           |            |
| Q 2: ホームページ                    |           |           | Q 4: 地域デザイン論                   |    |           |           |            |
|                                | 選択        | 非選択       | 合計                             |    | 選択        | 非選択       | 合計         |
| 県内                             | 6(35.3%)  | 11(64.7%) | 17(100.0%)                     | AO | 13(81.3%) | 3(18.8%)  | 16(100.0%) |
| 県外                             | 34(68.0%) | 16(32.0%) | 50(100.0%)                     | 推薦 | 6(54.5%)  | 5(45.5%)  | 11(100.0%) |
| 合計                             | 40(59.7%) | 27(40.3%) | 67(100.0%)                     | 一般 | 17(42.5%) | 23(57.5%) | 40(100.0%) |
| $\chi^2=5.641, p=.018, V=.290$ |           |           | $\chi^2=6.906, p=.032, V=.321$ |    |           |           |            |

表8 属性との関連(Q 5, 7)

| Q 5 e: 問題が起きたときに、すぐに結論を出すよりも、<br>なぜそれが起きたのかを筋道を立てて考える方である |           |                       |                         |            |
|---|-----------|-----------------------|-------------------------|------------|
|   | あてはまる     | どちらかと<br>いえば<br>あてはまる | どちらかと<br>いえば<br>あてはまらない | 合計         |
| 男子  | 6(27.3%)  | 7(31.8%)              | 9(40.9%)                | 22(100.0%) |
| 女子  | 4(8.9%)   | 31(68.9%)             | 10(22.2%)               | 45(100.0%) |
| 合計  | 10(14.9%) | 38(56.7%)             | 19(28.4%)               | 67(100.0%) |
| $\chi^2=8.746, p=.013, V=.361$                            |           |                       |                         |            |
| Q 7 e: 自分が提案した計画や企画を、他の人々に参加して<br>もらいながら実現することができる        |           |                       |                         |            |
|   | あてはまる     | どちらかと<br>いえば<br>あてはまる | どちらかと<br>いえば<br>あてはまらない | 合計         |
| 男子  | 11(50.0%) | 5(22.7%)              | 6(27.3%)                | 22(100.0%) |
| 女子  | 8(17.8%)  | 30(66.7%)             | 7(15.6%)                | 45(100.0%) |
| 合計  | 19(28.4%) | 35(52.2%)             | 13(19.4%)               | 67(100.0%) |
| $\chi^2=11.917, p=.003, V=.422$                           |           |                       |                         |            |

注：Q 6には有意な関連を示す属性がない。また、選択者のなかった「あてはまらない」は分析段階で除外した。

表9 属性との関連(Q 8)

| Q8: 自分の好きなことや趣味を生かせること         |           |           |            |
|--------------------------------|-----------|-----------|------------|
|                                | 非選択       | 選択        | 合計         |
| AO                             | 7(43.8%)  | 9(56.3%)  | 16(100.0%) |
| 推薦                             | 2(18.2%)  | 9(81.8%)  | 11(100.0%) |
| 一般                             | 25(62.5%) | 15(37.5%) | 40(100.0%) |
| 合計                             | 34(50.7%) | 33(49.3%) | 67(100.0%) |
| $\chi^2=7.191, p=.027, V=.328$ |           |           |            |

注：Q 9 (将来就きたい職種)には有意な関連を示す属性がない。

## まとめ

本稿では高知大学地域協働学部第1期生を対象に実施した調査の結果を事例として、地域志向教育を行う学部を選択した学生の学部教育に対する意識と将来像について検討した。

本調査の結果は以下のようにまとめられる。第1に、対象者の本学部での教育に関する期待は概して高い。これは志望理由やキーワードの回答結果に見られる教育内容・制度ならびに地域の再生・発展に対する関心の高さから伺える。第2に、地域理解力のうちの共感力、協働実践力のうちファシリテーション能力に

ついて肯定的な回答が多いことから、他者への理解と協調を重んじる対象者が多いことが見出される。反面、第3の結果として、地域理解力のうちの論理的思考力、企画立案力のうち事業計画力・事業評価改善力、協働実践力のうち学習プロセス構築力については否定的回答が比較的多く、いわゆる「座学」面では不安を抱える対象者が比較的多いものと考えられる。学習習慣の確立から地道な学習の継続を、対象者にどのように定着させるかが課題となろう。

この調査の対象者はあくまでも一学部の一学年のみに限られる。したがって、今回の調査結果を他の地域志向教育の現場に一般化することは慎まなければならない。地域志向教育を行う他の高等教育機関においても、今後自らの教育に対する学生の意識を調査し、その結果を発信する取り組みがなされることを期待したい。



# 「すじなし屋」の本源的特性 － 共感の場と自己組織化の機能－

■ 池田 啓実 (高知大学学生総合支援センターキャリア形成支援ユニット)

## はじめに

### ・問題意識

本稿の分析対象である改訂版「すじなし屋」の開発は、2009年度から始まり、2015年度で6年の歳月が流れた。2007年の第1次安倍内閣が打ち出した「再チャレンジ」の一環として国立大学に対応が求められたOBOG支援が事の始まりである。高知大学では、同窓会の支援が手薄な首都圏在住の若手OBOGへの支援をメインとした取組を開始したが、このときは、どこにでもある知識重視のセミナーの展開に止まっていた。その後、ブレインストーミング機能を重視した「すじなし屋」へと改編したが、思うような成果は得られなかった<sup>1</sup>。

こうした状況を打ち破る契機となったのは、2009年度に設置した「すじなし屋」研究会である。研究会は、大学関係者に加え、高知大学のキャリア形成支援事業に関わっていただいている高知と東京の学外者も構成員とし、研究会が改善を施した改訂版「すじなし屋」に研究員全員が参与しながらこの仕組みの社会的意義や価値について考察を行ってきた。その結果、「信頼」が人を繋げる現代社会では、信頼醸成の源となる共感の資質を覚醒させる「共感の場 (Sympathy Based

Feel-shop)<sup>2</sup>」がとくに必要であることに、そしてその具体的な手法として「すじなし屋」が極めて有効であることに気づくことになった。

近年普及目覚ましいワールドカフェは「会話のオーナーシップ」を基盤とする仕組みであるが、「すじなし屋」は参加者の「場のオーナーシップ」が必須の仕組みだと捉えている。また、ある種のブレインストーミングであるワールドカフェは課題解決型のワークショップだが、「すじなし屋」は「共感の場」と位置付けた。ただ、共感の場は、間接的に課題解決策の質にも影響を及ぼすと考えている。直接的には、自己の人生観や世界観といった哲学的思考土壌の滋養を高めることに寄与するものであるが、それが自己と他者(社会)の関係性をより明確にし、課題解決の軸となる自身の世界観を一層豊饒にするからである。

### ・目的、結果の概要及び論文構成

以上の問題意識の下、本稿では、果たして「すじなし屋」に共感の場の機能は備わっているのか、また、その持続性を担保するのに必要な機能、つまり課題を自ら解決できる自己組織化の機能をも内包するものなのかについての解明を目指す。

<sup>1</sup> 「すじなし屋」の開発経緯の詳細については、池田啓実(2012)を参照。

<sup>2</sup> Sympathy Based Feel-shop は筆者の造語。

ここで、結論ポイントを簡単に紹介すれば、「すじなし屋」は、共感の場の機能も自己組織化の機能もどちらも内包する仕組みであることを証明することができた。そして、そのどちらの機能にも不可欠な要素が、「すじなし屋」研究会にあることも明らかになった。

こうした結論は、以下の分析から得たものである。まず2節において、改訂版「すじなし屋」の基本形を紹介し、これまでの実績から収集した定量データを基に、共感の場機能の存在の可能性を明らかにする。そして次節の3節では、会話の領域構造に着目するオート・シャーマーのU理論と、場における心理的相互作用を重視した伊丹敬之の場の論理から共感の場の生成構造の解明を図る。さらに、4節では、牧野丹奈子の自己組織化論を活用し「すじなし屋」の仕組みが自己組織化機能を有するかについて明らかにするとともに、協働型システムとして開発してきた「すじなし屋」を事例に取り、近年注目されている協働型組織の自己組織化成立要件についても筆者の「協働関係継続化モデル」を用いて検証する。

## 2. 「すじなし屋」の基本形と実績特性

### (1) 目的と基本形の概要

#### ・改訂版「すじなし屋」の目的

改訂版「すじなし屋」は、2009年度以前の内容を大幅に改訂しその年の第2回から展開を始めた。改訂にあたって、(1)個の豊饒な世界観の醸成と(2)信頼おける他者とのネットワーク化を目的とし、それに沿って趣旨も以下の内容に変更した。

「すじなし屋」は、ここに集うすべての人々の“想い”を共有する小屋（空間）です。

「すじなし屋」は、小屋主の席亭、客人そして客人の“想い”を共有したい参加者が集い、客人の“想い”と参加者各自の“想い”が空間全体で共有されていくことで、参加者各自の人生観や世界観がより豊饒なものになることを企図するものです。

このように「すじなし屋」は“想い”の共有を軸とするため運営方法も独特で、最初は席亭と客人のテーマに沿った会話を中心ですが、参加者も“想い”の共有のための質問であ

れば自由に会話に入ることが認められているため、会話の中身は、まさに“すじなし”が如く想定外の方向へとほとんど展開していくこととなります。そして多くの場合、参加者はこの想定外の展開を心地よく感じるようです。その最大の要因が、参加者全員の“想い”の共有にあると考えています。

さらに、目的達成のため趣旨を踏まえた基本ルールを以下のように設定した。

- ①その場に参画した人の考えをまずは受け入れる。
- ②会話の中身に是非を求めない。
- ③参加者は、共有を促進する発言であれば、どのタイミングでも自由に発言できる。
- ④「すじなし屋」は“想い”の共有空間であるので、会話の収れんを目的としない。

#### ・基本形の概要

「すじなし屋」には3つの主体が存在する。客人(想いの語り手)、席亭(想いの引き出し手)そしてオーディエンス(想いの聴き手)である。「すじなし屋」は、これらすべての主体が先の2つの目的を手にてできるよう、3つのセクションによる構成<sup>3</sup>としている。

【写真①：客人から“ゆかり”の説明を受けるグループ】



第1部(写真①)は、4～5名でグループを組み、客人に纏わる場所等を訪問するのが基本形である。意図は、第2部「すじなし屋」で披露される客人の世界観を参加者が吸着しやすくすること、そして第2部「すじなし屋」の心理的な小屋（空間）を創出することにある。その小屋は、第1部の共通の体感が内発する“結界”によって形作られる。また“結界”は、アジェ

<sup>3</sup> 「すじなし屋」は参加費制を採っている。

ンダ（「すじなし屋」の企図）の共通理解という小屋への入場券の役割も担う。第1部は、事程左様に重要な役割を担うセッションである。

次いでセッション第2部（写真②）は、第1部で整えた舞台で3主体が即興劇風に振舞う空間である。その時空には、席亭が引き出す客人の想いを端緒に、オーディエンスがときに引き出し手となることでまさに筋書きなき世界が出現する。そして、その世界で繰り返される客人の想いに対する各自の自由な咀嚼が、客人の想いへの深い理解と自身の世界観への問いかけを誘発する。これが、第2部の想定世界である。そのため写真②からも分かるように、互いの想いのエネルギーが伝播しやすくなるようレイアウトを工夫するなど空間創りにもこだわる。

【写真②：聴き手のオーディエンスの雰囲気】



ときめき交流会という名称で実施する第3部（写真③）は、その名の通り、参加者全員による交流会（立食形式）である。この空間は、参加者間の自由な語りを通して第2部で感じた自身の想いのあり様を一層明確にするとともに相互信頼の醸成を狙いとしている。

【写真③：第3部のときめき交流会】



以上で紹介した概要を簡単にまとめたものが以下の表である。なお、それぞれのセッションへの入退出は、基本、自由としている。

| 構成  | 時間数   | 設定意図              |
|-----|-------|-------------------|
| 第1部 | 2.5時間 | 客人の世界観の吸着と2部の舞台創出 |
| 第2部 | 1.5時間 | 客人の想いの深い理解と自問への誘い |
| 第3部 | 1.0時間 | 各自の想いの自覚化と相互信頼の醸成 |

※第1部の時間数は移動時間（約1時間）を含む

「すじなし屋」の特長の1つは、時間の長さにある。上記の時間数は標準的時間を記したが、すべてに参加すると5時間にも及ぶ。通常のセミナーでは考えられないことであろう。しかも最近では、「すじなし屋」後に関係者の慰労として催してきた懇親会（2時間程度）にも多数の一般参加者が参加するようになってきた。数は、常に参加者の8割超となる。後に詳しく分析するが、この関わり時間の長さが、「すじなし屋」効果の実現において重要な役割を果たすのである。

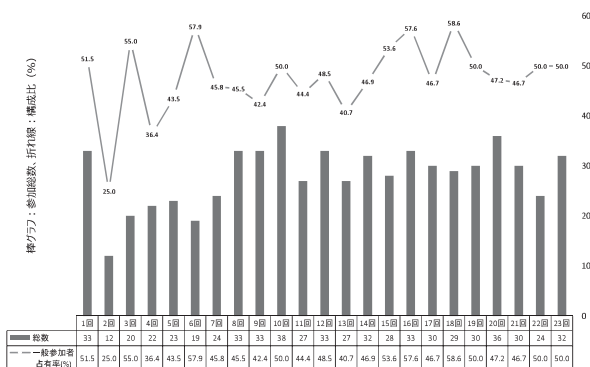
## (2) 実績の概要と機能の確認

### ・定量面からの実績の概要

改訂版東京「すじなし屋」の開催は、09年度から14年度までの6年間で23回を数え、参加総数は648人（平均28.8人）に上った。内訳は、関係者（大学関係者、すじなし屋研究員、客人、席亭など）が336人（平均14.6人）、一般参加者（本学のOBOG含む）が312人（平均13.6人）という結果であった。ちなみに、各回の参加状況は【図表1】の通りである。

また、「すじなし屋」は、新たな「共感の場」創りを企図した試行事業であったことから、参加募集は口コミを基本とした。その成果を表す新規登録状況をまとめたものが、【図表2】である。総数で96名、2014年度を除けば、毎年十数名の新規登録を数えた。加えて、目標を30名程度（関係者含む）としていた参加人数についてもまずまずの結果であった。

【図表1】東京すじなし屋参加人数と一般参加者構成比(%)の推移



【図表2】一般参加者の年度別新規登録状況

|        | 一般 | OBOG | 合計 | 構成比(%) |
|--------|----|------|----|--------|
| 2009年度 | 7  | 8    | 15 | 30.6   |
| 2010年度 | 7  | 0    | 7  | 14.3   |
| 2011年度 | 12 | 1    | 13 | 26.5   |
| 2012年度 | 5  | 1    | 6  | 12.2   |
| 2013年度 | 3  | 2    | 5  | 10.2   |
| 2014年度 | 3  | 0    | 3  | 6.1    |
| 合計     | 37 | 12   | 49 | 100.0  |

・定量データによる機能確認

本稿の仮説は、「すじなし屋」の仕組みには本来的に共感の場と自己組織化の機能が備わっているというものであった。この仮説の妥当性を、まずは定量データを基に検証してみる。

【共感の場に関わる定量的検証】

検証に先立ちまずやるべきことは、共感の場の捉え方の特定である。

「すじなし屋」が目指す共感の場は、伊丹敬之が提唱の「心理的相互作用」が創発されている空間である。伊丹によれば、「場」にはこれまで言われてきた情報の相互作用に加え、上記の心理的な相互作用も派生するという。その際、2つの作用で扱われる知識は、情報的な相互作用では形式知（言語化された明示的な知識）、心理的相互作用では暗黙知（言語化しがたい知識）というのが筆者の見解である<sup>4</sup>。

<sup>4</sup> 野中郁次郎・紺野登(2004)p.105参照。なお、暗黙知の提唱者はM・ボラーニ。

前節の説明からも分かるように、暗黙知のやりとりは「すじなし屋」すべてのセッションの基底要素であり、これを最重点に制度設計したのが第1部である。この仕組み上の特性を踏まえれば、共感の場の機能に関わる検証は、第1部における暗黙知のやりとり、言い換えれば心理的相互作用の創発状態を定量的に確認できれば達成できることになる。

そこで注目したのが、第1部参加者のその後のリピート状態である。参加者が形式知の修得を期待し第1部から参加しているとすれば、この参加者が引き続き「すじなし屋」に足を運ぶことはまずあり得ない。「すじなし屋」自体が、暗黙知のやりとり重視の仕組みだからである。逆に言えば、第1部に共感の場を感じた参加者は、その後も「すじなし屋」に参加する可能性が極めて高いということになる。

これを基に考案した定量的把握法が、第1部の参加率とリピート率の相関度の導出である。

第1部参加率は「すじなし屋」の参加回数に対する第1部の参加率、リピート率は2回目以降の案内回数に対して参加した割合である。いま、第1部参加率を  $E$ 、リピート率を  $D$ 、案内回数を  $s$ 、第1部参加回数を  $e^1$ 、すじなし屋への参加回数を  $e$  とするとき、 $E$  と  $D$  は以下の算出式で表せる。

$$(1) E = \frac{e^1}{e}$$

$$(2) D = \frac{e-1}{s-1}$$

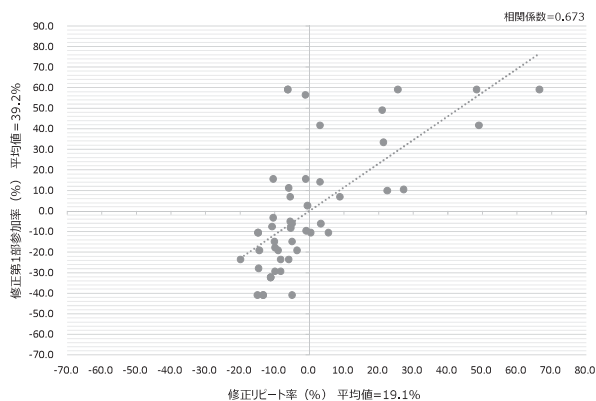
さらに、上記の算出式に含まれる案内回数の多寡の影響を除去するため、(1)及び(2)式を案内回数に関わるウェイト係数 ( $\lambda$  : 当該者への案内回数 ÷ 開催回数) で修正する。修正された第1部参加率 ( $E^*$ )、リピート率 ( $D^*$ ) の算出式は以下の通り。

$$(3) E = \lambda E = \lambda \frac{e^1}{e}$$

$$(4) D = \lambda D = \lambda \frac{e-1}{s-1}$$

以上の算出式から得た各参加者の修正第1部参加率 ( $E^*$ ) と修正リピート率 ( $D^*$ ) をプロットしたものが【図表3】の相関図である<sup>5</sup>。

【図表3】修正リピート率と修正第1部参加率の  
相関図 n=49



この2変数間には、正の相関（相関係数  $(r) = 0.673$ ）が見て取れる。人の行動に関わる変数という点からすれば、かなり高い相関である。この結果は、第1部「すじなし屋」への参加とリピート間に正の比例的な関係があることを示すものでしかないが、分析の前提を考えれば、第1部の参加がリピートを誘発すると考えることも許されるであろう。

#### 【自己組織化に関わる定量的検証】

自己組織化機能が内在する価値は、対象の仕組みが外部の力を借りなくても内包する課題を自力で解決できる機能（以下、課題の自己解決機能）を有していれば、その仕組みの持続性は担保されるという点にある。「すじなし屋」に共感の場機能が備わっていても、それが持続可能な仕組みでなければ、一過性のイベントに終わってしまう。社会的に真に価値ある「すじなし屋」であるためには、自己組織化機能が内在するか否は極めて重要な要素なのである。

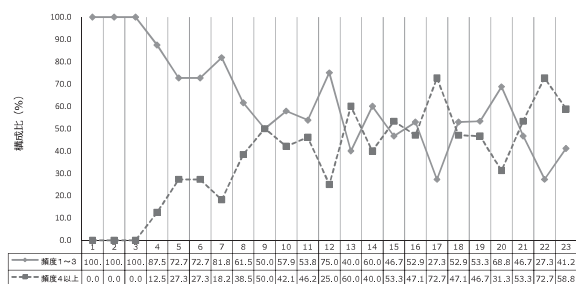
今回、「すじなし屋」における当該機能の定量的把握は、各回における新規参加者の全参加者に占める比率（以下、新規参加者占有率）で行ってみた。その際、参加回数3回目までを新規参加者の母集団とした。仮に、「すじなし屋」に課題の自己解決機能が備わっていれば、参加者は積極的に知り合いに呼び掛けてくれるで

<sup>5</sup> この分析の対象は、本稿で行ったリピートの定義から「すじなし屋」に2回以上参加した一般参加者49名（全新規登録者96名の約半数）としている。半数の新規登録者が1回限りということであるが、その多くは客人目当ての参加であった。

であろうし、新規参加者も真に価値があると認めた時点で継続的な関係を望むはずである。その判断がこれまでのデータから参加が4回を超えた人に多く見られたことから、3回目までを新規参加者の母集団と捉えたというのがその理由であった。

この構成比(%)を開催回毎で図式化したのが【図表4】である。構成比は、第9回で50%となって以降も、14回中12回は40%~60%の範囲で推移していた。この事実を、参加者に「すじなし屋」は常に価値あるものと感じさせていたことを示唆する。そして、この状態は、自己組織化の機能が作用して初めて現れる。これが、「すじなし屋」がこの機能を内包する根拠である。

【図表4】参加頻度別構成比(%)の推移



### 3. 共感の場の生成構造

#### (1) オットー・シャーマーのU理論からの解析

この節では、「すじなし屋」の共感の場機能の生成構造とその場が出現するための成立要件をオットー・シャーマーのU理論から可視化してみたい。

#### ・会話領域とその構造

U理論開発者のオットー・シャーマーは、自身の著作の中で「人々の間で交わされる会話は社会的な場が生き活きと具現化している状態であり、社会的相互作用を改善するための重要な出発点である<sup>6</sup>」と述べる。「すじなし屋」の共感の場機能をU理論の視点から分析を試みようとした理由の1つが、ここにある。

オットーによれば、(1)会話は複数のパターンや領域の中で行われ、パターンはずっと変わらない傾向が

<sup>6</sup> オットー・シャーマー/中土井・由佐訳(2011)p.342より引用。



あり、(2)会話の中で「観る」ことができる一般的な領域のパターンは【図表5】にある4つの領域に限られているという。

【図表5】会話の4つの領域

| 意識の領域構造      | 領域                              |  |
|--------------|---------------------------------|--|
| 一<br>私の中の私   | 1. タウンローディング<br>あたりさわりの<br>ない発言 | 相手が聞きたいところから話す<br>礼儀正しい決まり文句、意味のない言葉<br>自閉的システム（自分の考えていることを言わない） |
| 二<br>それの中の私  | 2. 討論<br>意見を主張する                | 自分が考えているところから話す<br>異なる考え方：私の意見は私自身だ<br>適応するシステム（自分の考えを言う）        |
| 三<br>あなたの中の私 | 3. 対話（ダイアログ）<br>内省的な探検          | 自分を全体の一部と見なすところから話す<br>自己防衛から他人の意見の探求へ<br>内省的システム（自分の立場から省察する）   |
| 四<br>今の中の私   | 4. フレゼンシング<br>生成的な流れ            | 場の流れに流れているものから話す<br>静けさ、集合的な創造性、流れ<br>生成的システム（アイデンティティの転換：真の自己）  |

（出所）オットー・シャーマー/中土井・由佐訳（2011）『U理論—過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術—』, 英治出版, p.344の図17-1を転載

こうした観点から会話の構造を捉えるオットーは、その領域構造を「相互作用のパターンであり、いったんそのパターンが会話に現れると、会話に参加しているすべての人によってそのパターンが繰り返される傾向がある。また会話が1つのパターン（例「礼儀正しい」）から別のパターン（例「心にあることを話す」）へ移行すると、そのパターンの移行は一部の人だけでなく、たいいていの場合そこにいるすべての参加者に起こる」と見ている<sup>7</sup>。さらに、その構造は、次の【図表6】のような進化を起こすともオットーは指摘するのである。

【図表6】会話の領域構造の進化

| 段階 | タウンローディング                         | 討論(ディベート)         | 対話(ダイアログ)             | フレゼンシング                            |
|----|-----------------------------------|-------------------|-----------------------|------------------------------------|
| 1  | 聞き方1：<br>タウンローディング<br>過去の習慣的なパターン | 聞き方2：<br>事実のつながり  | 聞き方3：<br>個人的なつながり     | 聞き方4：<br>源につながる                    |
| 2  |                                   | ↓<br>討論<br>相違点の表明 | ↓<br>お互いを聴き、<br>分かち合う | ↓<br>お互いを真に聴き、<br>分かち合う            |
| 3  |                                   |                   | ↓<br>対話<br>探求、共に考える   | ↓<br>対話<br>より深い空間に<br>注意を向ける       |
| 4  |                                   |                   |                       | ↓<br>集合的なフレゼンス<br>源につながる<br>集合的な流れ |

（出所）オットー・シャーマー/中土井・由佐訳（2011）p.375の図17-4を転載

以上のことを要約すれば、会話の領域やパターンは、基本不変的ではあるが、他の領域に移行することになった場合は全体集合的に移行するというところである。この考えを活用し、以下において「すじなし屋」で成立する会話領域や共感の場の生成構造、成立要件について分析を進めてみたい。

#### ・「すじなし屋」に出現の会話領域

これまでの分析から明らかのように、聞き方の領域が1や2に止まり続ける人が、「すじなし屋」に継続的に参加することはまずあり得ない。継続的に参加する方々は、参加を重ねるにつれ、少なくとも領域3へと聞き方の領域が移行しているはずである。その移行は参加が3回目くらいまでに生じる可能性が高いというのが、前節の分析から得られた結論であった。

では、共感の場の生成はどうか。本稿では、共感の場とは、伊丹の心理的相互作用が生じている空間だと先に定義した。上記で見たように「すじなし屋」の会話領域パターンが少なくとも領域3であったならば、そこには心理的相互作用が派生し、共感の場の機能も作用している可能性は極めて高いはずである。仮に、領域1や2にある人が参加したとしても、多くの参加者が領域3や4で会話を繰り返し行っていれば、オットーが明らかにした会話の領域構造の特性から彼らの会話パターンも領域3ないしは4へと移行していくことになる。これこそ心理的相互作用から生じるものであり、共感の場が生み出す変化である。この考えから導き出せることは、「すじなし屋」の仕組みが、参加者の会話領域を領域3や4へと誘えることを証明できれば、「すじなし屋」には共感の場の機能が内在するという本稿の仮説も同時に証明されるということである。

#### ・共感の場の生成構造と成立要件

「すじなし屋」は、すべてのセッションの基底に暗黙知の交換を置く、ということはすでに述べたとおりである。繰り返しになるが、この仕組みゆえに、「すじなし屋」の空間では、聞き方が領域1や2に止まって

<sup>7</sup> オットー・シャーマー/中土井・由佐訳(2011)p.342より引用。

はおれないし、その意識のまま第1部に参加したとすれば、それは苦痛以外の何物でもない<sup>8</sup>。逆に、情報の相互作用だけが重視される場に辟易している人には、快適な空間に感じることだろう。

だが、「すじなし屋」の価値は、単に快適な空間を提供することにあるのではない。より本質的な価値は、現在の会話領域が1や2の人であっても、「すじなし屋」に参加するに当たってこれまでの習慣的な活動のやり方を保留できる人であれば、回を重ねるうちに会話領域が領域3や4へと移行しうる点にある。

会話領域4で出現する世界は、【図表5】にあるように「プレゼンシング (presensing)」である。プレゼンシングとは、sensing (感じ取る) と presence (存在) の混成語で、最高の未来の可能性の源とつながり、それを今に持ち込むことであるとオトターはいい、さらに、この状態に入ると、自分次第で現実になり得る未来の可能性からものを見るようになり、ほんとうの自分、正真正銘の自己である真正の自己へと入っていくと彼はいう<sup>9</sup>。そして、それは場で起こるといふ。たとえば、個人がある場に参加したとき、会話が場に流れているものから起こっているならば、自身も含む場全体を俯瞰する視点から今の自分を捉える (真正の自己の存在を認識する) ことを経験する。つまり、新たな自分との出会いである。新たな自分は、現在の自分足らしめるそれまでのすべてのもの (過去の存在) から自分を開放し、未来においてはこれまでとは異なるステージから活動を起こす予感をもたらすことを自分自身に認識させる。これがプレゼンシングである。企図通り「すじなし屋」にプレゼンシングが派生しているとすれば、「すじなし屋」の目的である「個の豊饒な世界観の醸成」も達成されることになる。その世界は果たして実現可能なのだろうか。

オトターによれば、プレゼンシングへの移行は明確な4つの原則で特徴づけられるという<sup>10</sup>。その原則と「すじなし屋」の各セッションの関係を一覧にしたも

<sup>8</sup> このケースとしては、客人が比較的著名で、その方の考えに興味を持つ方の参加などがある。

<sup>9</sup> オトター・シャーマー/中土井・由佐訳(2011)p.215参照。

<sup>10</sup> オトター・シャーマー/中土井・由佐訳(2011)p.242より引用。

のが、【図表7】である。

【図表7】プレゼンシングの原則

| 第1部 | 第2部 | 第3部 | 原則  | 原則の内容と基本的考え方  |
|-----|-----|-----|-----|---|
| ◎   | ○   |     | 原則1 | <b>手放すことと委ねること</b><br>習慣的な活動のやりかたを保留することになると、驚いたり興味を引かれたりしたことに、なにか具体的で、明確で、思いがけないことに意識が向かう。そのときに、開かれた思考にアクセスを始める。   |
| ○   | ◎   | ○   | 原則2 | <b>転換一針の穴を通り抜ける</b><br>針の穴とは、そこを通り抜けるには必要でないすべてを捨てなければならぬ敷居のことで、これを通り抜けると、自分が機能する源が「我々を取り巻く人々」に移行する。今までとは別の方向から見るようになり、未来から自分に近づいていくようになる。                              |
|     | ○   | ◎   | 原則3 | <b>より高次(真正)な存在と自己の誕生</b><br>共感的傾聴から、より深い源、つまり出現の流れからの傾聴に切り替わると、出現しようとしている未来の可能性の領域につながる。出現しようとしている未来のより深い存在から機能すると、人間とシステムの両方が活用できる知性と傾聴のさらに深い資源、つまり開かれた意志の知性につながるができる。 |
|     | ◎   | ○   | 原則4 | <b>場のカー深い傾聴から保持空間を創る</b><br>プレゼンシングは場の中で起こる。つまり、何らかの形で空間が保持されている状況で起こる。その際、3つの条件 (無条件で見守る、つまり判断をたさないこと、個人を超えた愛、真の自己をみること) の充足が必要。この移行が起こると、個人と集合的自己の間に新しい種類の関係が形成される。   |

(出所) プレゼンシングの内容と基本的考え方の部分については、オトター・シャーマー/中土井・由佐訳 (2011) pp.241-247に記載されている内容から抜粋。

第1部「すじなし屋」に参加するに当たって、原則1の習慣的な活動のやり方を保留すること、これは必須である。その意味では、「すじなし屋」に参加する唯一の資格と言えるかもしれない。この意識状態で、客人に纏わる場所への訪問は、原則1によって創発される世界を十分に達成できる。さらに、原則1は、第2部にも埋め込まれている。席亭が引き出す客人の暗黙知は、オーディエンスに思いがけないこととの出会いをもたらすからである。

「すじなし屋」では4つの基本ルールを置くが、原則2に関わるものは、基本ルール① (その場に参画した人の考えはまず受け入れる) と基本ルール② (会話の中身に是非を求めない) である。これらのルールは、とりわけ第2部と第3部の仕組み作りで重視しているものである。極めてシンプルなルールであるが、「すじなし屋」にプレゼンシング領域を創発するには、極めて重要なルールだったわけである。

同様に、原則3も第2部と第3部双方で派生するよう仕組みを設計している。第2部は真正の自己の存在らしきものを予感する場として、第3部はそこに集う他者との自由な会話によって予感した存在を自覚化できる場として組み立てている。

最後は原則4である。これに関わる「すじなし屋」の基本ルールは、基本ルール③ (参加者は、共有を促進する発言であれば、どのタイミングでも自由に発言

できる)と基本ルール④(「すじなし屋」は“想い”の共有空間であるので、会話の取れんを目的としない)の2つである。

以上が、U理論を活用し明らかにした「すじなし屋」に出現する共感の場の生成構造の中身とその成立要件である。この分析結果でとくに注目すべきは、「すじなし屋」に共感の場を出現させる成立要件が「すじなし屋」の4つの基本ルールだという点にある。「すじなし屋」は、共感の場の創発において極めて理に適った仕組みだったわけである。

## (2) 伊丹の場の論理からの解析

U理論からの分析により、「すじなし屋」における共感の場を生成する成立要件は手にすることができた。次いで必要な情報は、共感の場を質高く運用するための要件(以下、運用要件)である。この要件が明らかになれば、「すじなし屋」の各セッションの内容の妥当性についても検証できることになる。

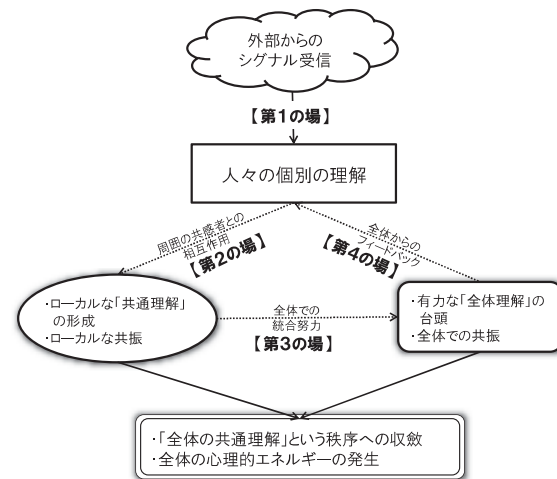
### ・伊丹の場のメカニズム

伊丹の場の論理の特徴は、組織内に派生するヨコの心理的相互作用(以下、心理的共振)に着目し、その構造を可視化した点にある。それが、【図表8】のフローチャート図である。この図は、心理的共振が以下の4つの場の循環によって創発することを示すものである。

- (a) 共振起発・増幅を担う共振起発の場(第1の場)
- (b) ローカルな共振形成の場(第2の場)
- (c) 全体共振形成の場(第3の場)
- (d) 形成された心理的共振(共通理解)の個人への還元の場(第4の場)

上記の4つの場は、次のような循環プロセスを持つ。いま、「すじなし屋」の客人のような外部者がなんらかの情報や想いをその場に提供し、そこに集う人々が自分なりにそれを理解したとしよう。これが第1の場である。その各自の理解は、身近な共感者と交わす会話(第2の場)を通してメンバー間に心理的共振(共通理

【図表8】 共通理解とエネルギー



出所：伊丹敬之(2005)『場の論理とマネジメント』東洋経済 p.122の図3-1を転載

解)を形成する。さらに、この部分的心理的共振を全体共有する場(第3の場)が設定されていれば、全体共振(全体の共通理解)という、より強い心理的エネルギーを生み出す。その共振は、各自が内省する場(第4の場)があれば、当初に比べより深い自己理解を各自にもたらすというものである。

ところが、伊丹の場のモデルには、1つ弱点がある。それは、心理的共振のメカニズムそのものがブラックボックス状態だということである。メカニズムの構造がブラックボックスでは、場の運営者が適切な心理的共振を創発するための場を的確に設定できず、結果、成果は常に偶然の産物となり、その仕組みを社会に普及させることもできない。伊丹の場の論理を有効に活用するには、どうしてもこの問題を解決する必要があった。

その1つの方策として筆者と中澤は、実際の授業のデータを活用し、上記の4つの場の波及メカニズムを可視化する数理モデルを構築した<sup>11</sup>。下記の式が、その集約形である。なお、「 $\Pi$ 」は全体共振(全体の共通理解)、「 $(\sigma^o \sigma^w)^{-1}$ 」は「組織への貢献(O)」と「チームワーク力(W)」の共分散の逆数、「 $B_i$ 」は場のマネジメントパラメータセットを表し、「 $a_s$ 」は第1の場のマネジメントパラメータ、「 $a_f$ 」は第3の場のマネジ

<sup>11</sup> 池田啓実・中澤純治(2009)参照。導出した数理モデルは12本の方程式から成り、変数は、内生変数12個、外生変数5個、場のマネジメントパラメータ4個で構成する。

メントパラメータ、「 $\beta_i$ 」はローカル場のマネジメントパラメータ、「 $\theta_i$ 」はそれぞれの場の共振起発因子である<sup>12</sup>。

$$(5) \quad \Pi = (\sigma^o \sigma^w)^{-1} B_i$$

$$(6) \quad B_i = [\alpha_s, \alpha_f, \beta_i, \theta_i]$$

この2つの式は、場を共有する人々の共通理解（全体共振）の水準は、運営者が設定する場の質と参加者個々の「組織への貢献」と「チームワーク力」の分散レベルによって決まることを示す。さらに、(5)式の右辺第2項は、結局は場のマネジメントパラメータに影響を受けることになるので、場の運営者は、制度設計時には自らがコントロールできる場のマネジメントパラメータ（場の設定）に注意を払えば良いということになる。

#### ・「すじなし屋」の心理的共振派生構造

伊丹は、先に見た心理的共振が起こるための個人の側の条件として、場に集う人たちがかなりの連帯欲求を持っていることが必要だという<sup>13</sup>。我々のモデルでは、この連帯欲求に該当する変数が(5)式右辺の「組織への貢献」と「チームワーク力」だと考えている。この2変数の共分散の逆数が大きければ、つまり2つの変数の分散が小さければ、全体共振の増幅量は大きくなることを(5)式は示している。この機能から我々は、この要素を共振インパクト因子と名付けた。

では、「すじなし屋」においてこの因子の値はどのような水準にあるのだろうか。すでに述べてきたように、「すじなし屋」は試行的な取組のため参加者募集は、口コミで行ってきた。声がけするのは、参加者や研究員、大学関係者であるから、その多くは「すじなし屋」に適した人ということになる。この募集の仕方は、声がけする人と同質の新規参加者を迎え入れる可能性が

高い<sup>14</sup>。その場合、先の変数の分散は小さくなり、共振インパクト因子の値は高まる。結果、場に集う人々の共通理解（心理的共振）は、より明確にそして深くなっていくことになる。

こうした参加母集団の質に規定される全体共振の増幅量は、場のマネジメントパラメータ群にも影響を受ける。この影響を分析するには、先の4つの場が「すじなし屋」の各セッションにおいてどのように作動しているか、整理する必要がある。以下の表が、セッション毎に該当する場を「○」表示した一覧表である<sup>15</sup>。

|     | 第1の場 | 第2の場 | 第3の場 | 第4の場 |
|-----|------|------|------|------|
| 第1部 | ○    | ○    |      |      |
| 第2部 | ○    | ○    | ○    |      |
| 第3部 |      | ○    |      | ○    |

第1部「すじなし屋」は、客人に纏わる場所を小グループ単位で訪問する形を基本としている。まずは、ここに参加した人々は、客人に纏わる情報（とくに暗黙知）からまず自分なりの理解が進み、それは同じグループのメンバーと交換されることによって心理的共振（共通理解）が起発する。つまり、第1の場と第2の場が作動することになる。

心理的共振が起発された状態で、場は第2部へと移る。客人と席亭の会話から、客人の第1部とは異なる新たな暗黙知が場に提供される。まずは、第1の場が機能する。そして、場が進行し、ときにオーディエンスが聞き手となってくると、聞き手のオーディエンスと客人の間に、個別の心理的共振が起発する（第2の場の出現）。そのとき、その場が「すじなし屋」の基本ルール①と②を満たした空間であれば、個別の共振は、全体共振へと統合されていく。第3の場の創発である。

第2部の場で創発された全体共振は、第3部において他の参加者との自由な会話を通して、各自が客人の想いを深く理解する機会となる。この時空では、全体

<sup>12</sup> 池田啓実・中澤純治(2009)及び池田啓実(2011)参照。なお、ここでの組織への貢献とは、「組織・チームで自らの役割を見出し、組織の価値向上に貢献する力」であり、チームワーク力は「的確な報告・連絡・相談を通して、効率的・効果的な共同作業を実現する力」と定義している。

<sup>13</sup> 伊丹敬之(2005)p.183参照。

<sup>14</sup> このケースに該当しないとすれば、OBOGと客人の知り合いの参加が考えられる。事実、客人関係の参加者の多くは、その回だけの参加に終わるケースが多い。

<sup>15</sup> 整理に当たっては、すべてのセッションに参加したケースを想定した。

共振を踏まえた会話が、部分集合的にそこかしこに出現する（第2の場の機能作動）。そのローカルな場では、新たな心理的共振が創発されると同時に、振り返りの機会として各自が自身の新たな暗黙知として自己に落とし込んでいく。この作用が第4の場の機能である。

こうした循環を経ながら、参加した人々は、客人の想いに対する深い理解を醸成し、同時に自身の暗黙知の更新を果たす。その循環の基底にあるのが、共感である。「すじなし屋」には、こうした形で共感の場が出現するのである。

以上のことから、ある取組に共感の場を出現させるための運用要件は、まず連帯欲求の高い参加者集団を形成すること、その上で適切な外部シグナルの発信とそれを共感できる形で受け止め、増幅する運営方法を設定することの2点にあることが分かった。そして、改訂版「すじなし屋」はその運用要件を十分に満たしていることも明らかになった。

#### 4. 協働型システムの自己組織化成立要件

##### (1) 自己組織化の生成構造

###### ・自己組織化機能包含の価値

伊丹によれば、自己組織化とは、「外部からの介入がなくとも自分たちの間で秩序をつくる、あるいは構造を変えろ」という意味での『組織化』が起こることであり、誰か外の人が組織化をするのではなく、自分たちで組織化してしまう<sup>16)</sup>ことである。組織でもない「すじなし屋」の仕組みをこの視点から評価する意図は、「すじなし屋」が創発する効果をより大きなものにするにある。これまでの検証から「すじなし屋」には、「共感の場」の機能から会話領域（意識構造）の移行や心理的共振（共通理解）の醸成などの効果があることが分かっている。ただし、その効果の創発には継続的な「すじなし屋」への参加が必要であった。ここに、「すじなし屋」に自己組織化機能が求められる理由がある。

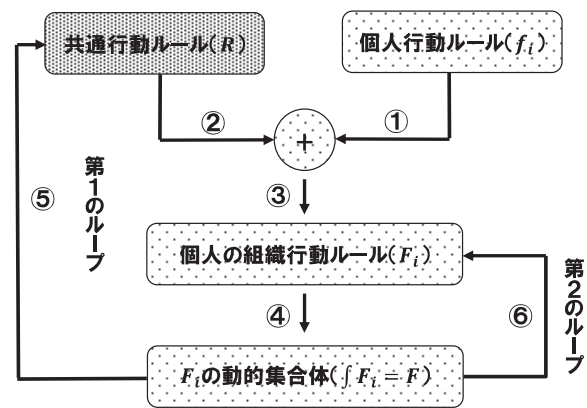
<sup>16)</sup> 伊丹敬之(2005)p.142より引用。

###### ・牧野の自己組織化モデル

自己組織化の重要性について、伊丹も言及はするもその生成構造については必ずしも明確にしていない<sup>17)</sup>。この問題に明確に応えたのが、牧野丹奈子の研究である。そこで、牧野の研究結果<sup>18)</sup>を基に「すじなし屋」における自己組織化生成構造の可視化を行うことにする。

牧野は、自己組織化は、「自律した個人<sup>19)</sup>」、「装置」としての組織、「相互行為空間」としての組織の3者間で成立する2重ループによって形成されるとしている。その考えを図式化したのが【図表9】である。

【図表9】 牧野の自己組織化モデル



(出所) 牧野丹奈子(2002)p.137の図3-3を基に池田が加筆

第1のループは、図中の①～⑤のフローである。「装置」としての組織において個々のメンバーは、自己の行動ルール ( $f_i$ ) と組織の共通行動ルール ( $R$ ) を融合した各自の組織行動ルール ( $F_i$ ) に基づき組織活動を行う(①～③)。こうしたメンバー個々の組織行動ルール ( $F_i$ ) は、組織の「相互行為空間」機能により統合され ( $F = \int F_i$ )、さらに組織の共通行動ルール ( $R$ ) にフィードバックし当該ルールを更新する (④～⑤)。これが、牧野の第1のループである。

他方、第2のループについては次の通りである。牧野は、活動から生じるメンバー共通の個人の組織行動ルール ( $F$ ) は、各自の組織行動ルールの動的な集合体 ( $F = \int F_i$ ) となる形で「場」になるという。さらに、動

<sup>17)</sup> 伊丹敬之(2005)pp.141-142参照。

<sup>18)</sup> 牧野丹奈子(2002)第3章参照。

<sup>19)</sup> 自律した個人とは、組織の目的を理解し、それを前提に主体的に思考行動する個人をいう。

的で可変的な秩序である場として形成されたメンバー共通の組織行動ルール ( $F$ ) は、その場に居合わせる個人の組織行動ルール ( $F_i$ ) にフィードバックし、それがまた動的集合体である「場 ( $F$ )」に影響するという過程 (④と⑥) が繰り返されると考えた。

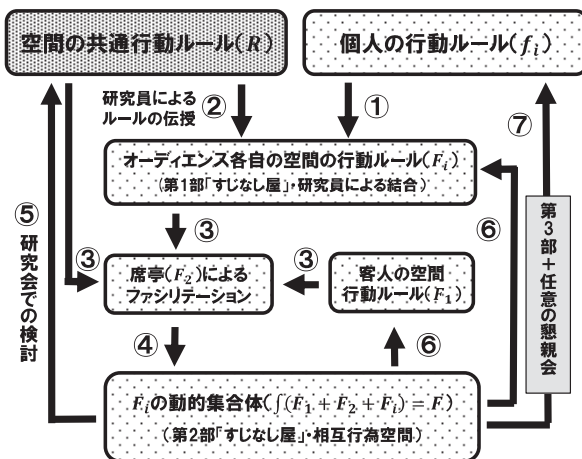
見ての通り2つのループは、一度、第1のループが作動し始めると、外部からの介入がまったくなくとも、自らが自身の組織行動ルールを更新し、その動的集合体である場の更新を経由し組織の行動ルールを変化させ続ける連鎖を誘発する。

以上が牧野のモデルにおける2重のループであり、組織の自己組織化のメカニズムである。ただしその際、これらのループが成立するのは、組織が自律した個人で構成されていることが前提にあることを十分理解しておく必要がある。

・「すじなし屋」における第1のループの生成構造

「すじなし屋」の仕組みを牧野のモデルを活用し図式化したのが、【図表10】である。

【図表10】 「すじなし屋」の自己組織化機能



【出所】牧野(2002)pp.137の図3-3を基に池田が作成

ここでは、組織を空間と読み替える。また、「相互行為」としての空間は、空間の共通行動ルールと個人の行動ルールの融合を演出する第1部と、席亭、客人、オーディエンスそれぞれの空間行動ルールの結合を図る第2部の2つが対象となる。なお、こうした各ルールの融合や結合のファシリテートは主に、第1部は「す

じなし屋」研究員、第2部は席亭が担う仕組みになっている。

第1ループ (①~⑤) は、「相互行為空間」が機能することで「すじなし屋」参加者共通の空間行動ルールが形成されるプロセスである。まず、「装置」としての「すじなし屋」には基本となる空間全体の行動ルール ( $R$ ) がある。第1部「すじなし屋」は、このルールを体現している研究員が参加者 (とくに初参加の方) に基本ルールを伝え、これが個々の行動規範となって自らの行動ルール ( $f_i$ ) が修正され、参加者各自の空間行動ルール ( $F_i$ ) が形成される。

第2部「すじなし屋」は、「すじなし屋」の行動ルール ( $R$ ) を認識した参加者 ( $F_i$ ) と固有の空間行動ルール ( $F_1$ ) を持った客人が集う空間である。そして、ここが「相互行為空間」となる。この空間では、席亭の「すじなし屋」の行動ルール ( $R$ ) を踏まえたファシリテーションにより3者の想いが共鳴し合いながら、席亭の空間行動ルール ( $F_2$ ) やオーディエンス各自の空間行動ルール ( $F_i$ )、さらには客人のそれ ( $F_1$ ) が結合されていく ( $F = f(F_1 + F_2 + F_i)$ )。お分かりだと思うが、このプロセスが出現するには、「すじなし屋」の空間は「共感の場」となっていないとなければならない。こうしたループは最終的には、「すじなし屋」研究会を通して「すじなし屋」の行動ルール ( $R$ ) にフィードバックされ、「すじなし屋」の運営がより実態に合った内容へと改編されることになる。これが、第1ループである。

・「すじなし屋」における第2のループの生成構造

牧野のモデルに従えば、第2ループは【図表10】のルート (④と⑥) のみということになるが、「すじなし屋」には、ルート⑦がさらに加わると考えている。

「すじなし屋」は、企業といった本来の組織ではない。あくまで多様な人々が集う空間に過ぎない。したがって、「すじなし屋」で体得した各自の行動ルールが、「すじなし屋」以外でも発揮できるようその本質が個々の行動ルールに取り込まれていかなければ、「すじなし屋」の狙いは達成されたとは言えない。この個々の本源的行動ルールへのフィードバックが第3部 (最近

ではこれに任意の懇親会が含まれる)の役割ではないかと考えている。

以上のことから「すじなし屋」においては、ルート④と⑥にルート⑦も加えたループが第2のループということになる。このループは、U理論でいうところの会話領域の移行に当たる部分だと考えられる。

#### ・生成構造成立の付帯条件

以上に見たように、「すじなし屋」は、牧野の自己組織化モデルに該当する事例である。ただし、牧野は、自己組織化には、2つのループがしっかり機能する条件「多様な個人ルール ( $f_i$ )」に対して、共通行動ルール ( $R$ ) が適度な影響を持つことを満たす自律分散型組織であることが必要だという<sup>20</sup>。牧野流に考えるなら、「すじなし屋」が自己組織化型であるには、仕組みの内容が上記の条件を満たしている必要があるが、これまでの分析から「すじなし屋」がそれを十分に満たしていることは明らかであろう。

「すじなし屋」が自己組織化機能を発揮するためのもう1つの条件、それが参加者の自律性(組織の目的を理解し、自らが主体的に思考行動する資質)である。これまでの「すじなし屋」の経緯を見る限り、リピータの多くは、「すじなし屋」の行動ルールを理解し、自らの空間行動ルールを形成しているはずである。そうでなければ、「すじなし屋」という掴みどころのない集まりに関心を示し、繰り返し参加することはあり得ないからである。これがまさに自律性である。したがって、改訂版「すじなし屋」の仕組みは、自己組織化となるための条件を満たしていることになる。ただし、今後、「すじなし屋」機能を大学教育や企業の人材育成に応用していく際には、参加者の自律性が必ずしも満たさないことを前提としたシステムにカスタマイズしなければならないことに注意が必要である。

## (2) 協働型の自己組織化成立要件

### ・協働関係継続化モデルの考え方

池田は、複数の関係者が関わる仕組みが協働型となるための要件の解明を行った<sup>21</sup>。その分析から得たのが、以下の思想要件と能力要件である。

- ① 制度の設計・運用に関わる思想要件(思想要件):  
すべての関係者の利得が好循環的に実現する制度の設計
- ② 制度の設計・運用に関わる能力要件(能力要件):  
関係する機関が対等平等な関係で実践できる体制と方法の存在

上記の要件は、西口敏宏の企業活動における信頼醸成の条件から導き出したものである。西口は、ダンカン・ワッツ提唱のスマールワールド・ネットワーク理論<sup>22</sup>でも明確ではなかったネットワークのノード(結節点)のつながりが、人々の間の目に見えないつながりによる「相互作用」が生み出すものであり、その基準が、以下の4つの条件を満たす企業活動の副産物である信頼にあることを考え出した<sup>23</sup>。

- ① 優れた問題解決法(経営管理、生産方式)の存在
- ② そうした問題解決法の組織の枠を超える実践
- ③ 生じた利益の公正な分配
- ④ 取引関係におけるウィン・ウィン・ゲームの好循環

先の2つの要件は、西口の上記の条件を集約したものである。思想要件は条件③と④を、能力要件は条件①と②を集約したものである。この条件は企業活動におけるものであるが、池田は、これらを2つの要件に集約することで、4つの条件が実は協働関係実現のための普遍的条件であることを明らかにした。

### ・「すじなし屋」の2つの要件の充足状況

「すじなし屋」には、主催者サイドとして大学や「すじなし屋」研究会のメンバーに席亭、参加者サイドとして客人やオーディエンスが存在する。つまり、これ

<sup>20</sup> 牧野丹奈子(2002)p.139参照。

<sup>21</sup> 池田啓実(2013)参照。

<sup>22</sup> ダンカン・ワッツ/辻・友和訳(2006)pp.89-116参照。

<sup>23</sup> 西口敏宏(2009)p.106より引用。

ら関係者が継続して「すじなし屋」に関り続けるには、先の協働関係継続に必要な2つの要件を満たさなければならない。これは、前項の分析で「すじなし屋」の自己組織化機能内在との整合性の観点からも必ず充足しなければならない要件である。

「すじなし屋」システムの特長は、この事業のPDCAを担う機関として「すじなし屋」研究会を設置した点にある。研究会は、大学関係者に加え、高知大学のキャリア形成支援事業に関わっていただいている高知と東京の学外者も構成員とし<sup>24</sup>、大学と企業等双方の人材育成に寄与する「すじなし屋」の開発を担ってきた。これは、思想要件を形にしたものである。他方、「関係する機関が対等平等な関係で実施できる体制」という能力要件はどうか。こちら「すじなし屋」研究会の設置趣旨からも分かるように、研究会機能が能力要件を充足させていることは明らかである。

以上のことから「すじなし屋」については、協働関係継続に必要な2つの要件を十分に満たし、その実現にもっとも重要な役割を果たしているのが「すじなし屋」研究会であることが分かった。

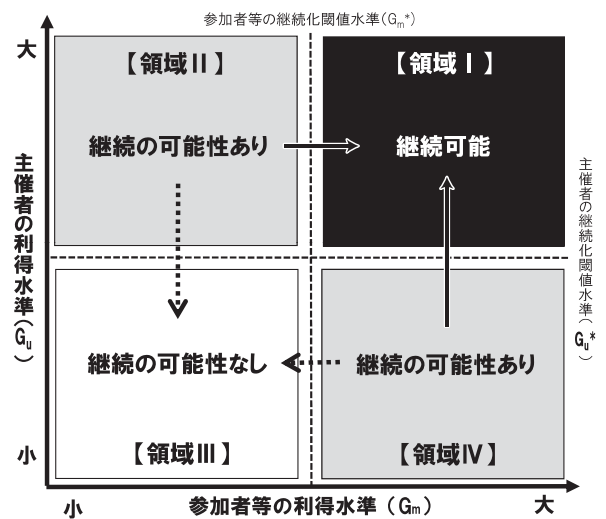
#### ・「すじなし屋」の協働関係継続化の主要要因

池田は、先の要件に加え、協働関係継続の意思決定の構造についても可視化を行った。それが、「協働関係継続化モデル」である。

このモデルは、事業に参画するそれぞれの関係主体が当該事業を継続するのに必要と判断する「利得の継続化閾値水準」を基準に、継続の是非を判断するというものである。「すじなし屋」のケースでは、【図表11】のように表すことができる。

この図は、主催者と参加者それぞれが、利得について継続化閾値水準と実際に手にした水準を比較し、事業継続やリピートを決める組み合わせを図式化したものである。双方の実現利得が領域Iで出現するとき、手にした利得は主催者、参加者ともに閾値水準を上回

【図表11】関係者利得と「すじなし屋」継続の相関



るため、事業は継続される。

領域IIとIVは、主催者、参加者いずれかで継続化閾値をクリアしていない水準で利得が実現するため、継続は不確定となる。このとき、その取組に何らかの改善が施され、双方の実現利得が閾値水準を上回る状態になれば、組み合わせは領域Iへと移行し、事業は継続となる。逆に、有効な改善がなされなければ、閾値水準を下回っている関係者の参画意欲はやがて減退し、その影響でそれまで閾値水準を上回っていた機関の実現利得も逡減し始め、いずれは閾値水準を下回る状況に陥ることになる。これは、領域IIないしはIVから領域IIIへの移行であり、取組は、事情がない限り取り止めとなる。後者のような状況を回避するには、適切な改善策の考案に資する閾値水準の中身を具体的に把握する必要がある。「すじなし屋」は、研究会の設置によってそれを実現し、持続性ある仕組みへと昇華しえたと考えている。

以上が、協働関係継続化の主要な要因は第1部の新設と研究会の設置にあるという考えの根拠であり、この仕組みが領域Iで成立しているとする理由である。

## 5. おわりに

「すじなし屋」の本質的な価値は、共感の場の機能を具体的に編み出した点にある。共感が創発される機能さえ担保できれば、手法は多様であって構わない。

<sup>24</sup> 「すじなし屋」の試行は、この機能を大手企業の人材育成にも援用すること目的の1つとしていることもあり、東京の研究員には、大手企業の人事関係者も招聘している。



この趣旨を踏まえ、研究員は、大学教育や企業の人材育成の局面に適用してきた。その1つに、3年生を対象にした高知大学と首都圏の複数の大学が連携して2泊3日で実施の合同合宿（以下、連携合同合宿）がある。

この合宿は、テーマに「働くとは何か」を設定し、初めて顔を合わすメンバーと初日に仮説を立て、翌日チームで企業を訪問し検証するというものである。このミッションを達成するため、筆者がファシリテータとなり4時間ほどを使ってアイスブレイクを実施。この部分が、「すじなし屋」の第1部の機能に当たる。その後、いよいよ各チームで仮説立てをするのだが、そのためには「共通の考える軸」が必要となる。これが、理論の提供なのだが、普通に実施したのでは、学生たちの「腹落ち」実現はかなり難しい。

2014年度の連携合同合宿は、この部分を「すじなし屋」の第2部と第3部の形式で実施してみた。ただし、ここでの客人は、想いを持った理論解説者でなければならないことから、中澤二期研究員<sup>25</sup>に客人を依頼し、実施した。また、学生たちの表情を見つつ客人の狙いや想いが彼らに届くよう客人に問いかける席亭も、「すじなし屋」に何度となく足を運び、この仕組みの意図をご理解いただいている方をお願いした。こうした方法で合宿を実施したが、参加学生からは、高い評価を得ることができた。とくに、彼らから「すじなし屋」で「理論が腹落ちした」との多数の事後メッセージが寄せられたことは、想像以上の成果であった<sup>26</sup>。

上記の事例は、共感を軸に場を創ることで、そこに心理的相互作用が生まれ、結果的に情動的相互用の質（理論の理解の質）も高まるというプロセスを理解する好例である。この他にも、高知大学の正課の授業に「すじなし屋」機能を組み込むなどしているが、どの授業の受講生からも極めて高い評価を得ている。これほどに共感の場は、価値多様化している21世紀社会においては、他者との関係性構築にとって重要なツールな

のである。そして、それを実現する機能の肝を明らかに出来たことは、「すじなし屋」の普及にとっても大変価値のあることだったと考えている。この成果を踏まえ、大学や企業の人材育成手法に「すじなし屋」機能を応用する取り組みをさらに進めていきたい。

## 参考文献

1. 池田啓実・中澤純治(2009)「社会協働教育系授業の「場」の機能解析用数理モデルの開発-高知大学の自律協働入門を事例として-」『高知大学教育研究論集 第13巻』, pp.38-65
2. 池田啓実(2011)「「場」における信頼感乗数基本形の導出」『高知大学教育研究論集 第15巻』, pp.17-31
3. 池田啓実(2012)「新装「共感の場」・すじなし屋の紹介」『Collaboration Vol.3』, 高知大学地域協働教育学部, pp.23-29
4. 池田啓実(2013)「協働型インターンシップの本源的特性」『Collaboration Vol.4』, 高知大学地域協働教育学部, pp.35-53
5. 池田啓実・福井美和(2014)「自己評価型アセスメント要素変化の含意」『Collaboration Vol.5』, 高知大学地域協働教育学部, pp.27-42
6. 伊丹敬之(2005)『場の論理とマネジメント』, 東洋経済
7. オッター・シャーマー/中土井・由佐訳(2011)『U理論-過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術-』, 英治出版
8. ダンカン・ワッツ/辻・友和訳(2006)『スモールワールド・ネットワーク-世界を知るための新科学的思考法』, 阪急コミュニケーションズ
9. 西口敏宏(2009)『ネットワーク思考のすすめ-ネットセントリック時代の組織戦略』, 東洋経済新報社
10. 牧野丹奈子(2002)「経営の自己組織化論「装置」と「相互行為空間」」, 日本評論社
11. 野中郁次郎・紺野登(2004)『知識経営のすすめ』, ちくま新書

<sup>25</sup> 中澤二期研究員は、新日鉄住金ソリューションズ株式会社の人事部専門部長にして高知大学の客員教授でもある。

<sup>26</sup> 連携合同合宿の定量的及び定性的成果については、池田啓実・福井美和(2014)で詳しく論じている。

## 中途退学の防止についての一考察

■ 岩崎 保道 (高知大学)  
■ 蔭久 孝政 (琉球大学)  
■ 谷ノ内 識 (学校法人 追手門学院)

■ 宮嶋 恒二 (京都学園大学)  
■ 福島 謙吉 (埼玉大学)

### はじめに

本稿は、中途退学の防止に関わる大学の対応事例をまとめたものである。そのことにより、この課題に対する知見を深めるとともに、対応策の参考になることを期待する。近年、中途退学者の増加が大きな社会問題として認識されている。大学の中途退学者は少なくとも年間6万人以上とみられ、非正規雇用増加の要因になるなどの社会的損失を指摘する意見がある。中途退学者が生じるということは、大学の教育機関としての役割が十分果たされない懸念が生じる。また、中途退学者の増加は授業料収入の減収が伴うため、大学財政にも悪影響を及ぼす可能性がある。このように、退学者の増加は、マクロレベルにまで悪影響を及ぼしている。

一方、「学生の将来のために是正する」という観点からすると、中途退学は必ずしも「悪いこと」とはいえない。例えば、学生に新たな人生の目標ができ、その達成のために別の進路を選択するために退学する、というケースもありえるだろう。具体的には、海外留学、他大学受験等の進路変更などの積極性のある理由が考えられる。あるいは、経済的理由、家族の介護、災害、結婚などのやむを得ない環境要因によって中途退学するケースも考えられる。従って、退学は学生個別の事情によって進路修正を図る手段ともいえよう。

近年では、高等教育の社会開放が飛躍的に進展した結果、リカレント教育や公開講座等が多くの大学で用意されているため、学齢に縛られることなく生涯学習の観点で学び直しをすることができる環境にある。ただし、山本(2011)が「学生の中退率が高いということは、背後にどのような事情があるにせよ、多くの学生が大学に満足しなかったことの結果であり、単位不足による留年を理由に退学する場合にも、その本質的な原因は単位を取れるように学生を教育できなかった大学側にあると考える<sup>1)</sup>」と指摘したように、大学に対する不満が解消されなければ、見限られることになる。特に、勉学意欲の喪失、単位不足などの消極的理由による中途退学となる原因は、大学の責任において解消する取り組みが行わなければならない。

以上を背景として、本稿は先行調査を整理したうえで、7件の事例紹介を行う。心理学を学ぶ大学院生を学生相談室の相談員として活用するもの、「マンツーマン指導」を軸として学生生活支援体制を充実するもの、学生の入学前から卒業後に至る総合的な学生支援により創発的な学生支援策を行うものなど、様々な取り組みが実施されている。

<sup>1)</sup> 山本繁(2011)「『中退予防』が大学存続の命運分ける～大学の教育情報公開の時代～」大学マネジメント研究会『大学マネジメント』, 11月号, p.24.

## 1. 中途退学に関する先行研究等

### 1.1. 中途退学に関する先行研究

一般に大学生の退学に対しては、心理学的・精神医学的アプローチと社会心理学的・社会学的アプローチに大別される<sup>2</sup>。窪内(2009)<sup>3</sup>は、大学における中途退学者に関する社会心理学的・社会学的アプローチの先行研究をレビューしている。丸山(1984)の研究では、大学の中途退学の分析を試みたアメリカの諸研究をレビューし、①退学に関与する要因が個人属性(社会的変数を扱う)にあるとする教育達成モデル、②大学が学生に対して適切な環境を用意すれば大学に適応し、退学せず卒業しうることを前提とするカレッジ・インパクト・モデル、③大学など教育機関が学生に明確な形で成人の職業的役割を呈示できれば、学生の社会化に大きな影響力を持ちうることをチャーターリング・モデルに整理した。その上で、我が国の退学の傾向を「学校基本調査報告書」のデータを活用して実証分析を行った。その結果、学部における中途退学者数は、学生/教員比、平均講義規模、非常勤/本務教員比という教育条件が悪化すると増加することを明らかにし、カレッジ・インパクト・モデルに整合的であるとしている。また、学部における中途退学率は、学部規模が拡大すると中途退学率は低下する傾向があることを明らかにした。そのことは、チャーターリング・モデルに整合的であるとしている。

西村・中村(2000)<sup>4</sup>の研究では、富山大学保健管理センターが1979年度から開始した休・退学に関する実態調査の結果を分析している。この論文では、時期をⅠ期(1980~1981年度)、Ⅱ期(1988~1989年度)、Ⅲ期(1996~1997年度)と3つに区分し比較した結果、コンスタントな右肩上がり増加傾向があり、統計的にみても有意であると報告している。また、休学と精神障害との関係を分析した結果、精神障害のために休学

を余儀なくされる学生の実数は増加しているものの、その増加率は並行しており、精神障害が休学率を左右しているわけではないとしている。その上で、休学・退学を減少させるには、精神障害でない不適応学生に対する早期の治療的援助が重要であると指摘している。

小塩・願興寺・桐山(2007)<sup>5</sup>の研究では、中途退学者と非退学者のUPI(University personality Inventory)得点を比較し、中途退学者の特徴を明らかにしている。この研究では、1999年度から2001年度の入学時にとられたUPIのデータを主成分分析し、「UPI総合指標」と「身体-精神兆候」という2つの成分を抽出した。その2つの成分と1年次の中途退学者、2年次以降の中途退学者、非退学者(卒業、留年者含む)との比較を行っている。結果は、1年次の中途退学者は、在学生に比べて「UPI総合指標」「身体-精神兆候」の両方で得点が高く、2年次以降の中途退学者は、非退学者と比較して「身体-精神兆候」が高いことが明らかになった。これは、入学直後に精神健康上の諸問題を自覚している学生や特に、身体的な兆候を自覚している学生ほど、1年以内の早期に中途退学に結びつきやすいことを指摘している。こうした知見は、中途退学する可能性を有する学生の発見には、身体的な症状にも注目する必要がある、入学直後から早期に学生の状況を把握し、学生支援体制を整備する必要があることを示唆している。この他に、最近の大学新入生への学生相談に関する調査から見た心理学的考察として、金沢・山賀(1998)<sup>6</sup>、山田(2006)<sup>7</sup>、森田・岡本(2006)<sup>8</sup>、小塩・桐山・願興寺(2006)<sup>9</sup>のレビューを行っている。

窪内(2009)は、これらの先行研究から、これから

<sup>2</sup> 丸山文裕(1984)「大学退学に対する大学環境要因の影響力の分析」『教育社会学研究』第39集,p.140.

<sup>3</sup> 窪内節子(2009)「大学退学とその防止に繋がるこれからの新入生への学生相談的アプローチのあり方」『山梨英和大学紀要』8号,pp.10-14.

<sup>4</sup> 西村優紀美・中村剛(2000)「学生の休・退学について」富山大学『学園の臨床研究』1,pp.7-12.

<sup>5</sup> 小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子(2007)「大学退学者におけるUPI得点の特徴」『学生相談研究』Vol.28,No.2,pp.134-142.

<sup>6</sup> 金沢吉展・山賀邦子(1998)「大学のカウンセリング・サービスに対する学生のニーズとその構造」『学生相談研究』Vol.19,No.1,pp.33-44.

<sup>7</sup> 山田ゆかり(2006)「大学新入生における適応感の検討」『名古屋文理大学紀要』第6号,pp.29-36.

<sup>8</sup> 森田祐司・岡本貞夫(2006)「新入生対象の講義「キャンパスライフ実践論」の試み」『学生相談研究』Vol.26,No.3,pp.185-197.

<sup>9</sup> 小塩ほか,前掲書,pp.138-148.

の大学における新入生に対する具体的な学生相談的アプローチについて、①正規授業のなかでの学生相談担当者による出前授業の実施、②大学入学以前から新入生援助の開始、③入学後できるだけ早期に授業欠席者や成績不良者を発見するシステムの構築、④成熟促進のためのグループワークの実施、を提言している。

## 1.2. 文部科学省「学生の中途退学や休学等の状況について」の調査結果

文部科学省は、2014年9月に「学生の中途退学や休学等の状況について」の調査結果を公表した。本調査は、国・公・私立大学、公・私立短期大学、高等専門学校を対象に1,191校に調査し、1,163校（回答率97.6%）から回答を得た。調査の内容は、2012年度の各大学等の中途退学や休学等の状況について調査した（調査期間2014年2月7日～3月7日）。この調査で中途退学者は、全学生（2,991,573人）の2.65%にあたる79,311人にも上る。その理由として「経済的理由」が最も多く、中途退学者の20.4%にあたる16,181人という人数である（図1参照）。続いて多いのが転学（15.4%）、学業不振（14.5%）、就職（13.4%）、病気・けが・死亡（5.8%）、学校生活不適應（4.4%）、海外留学（0.7%）となっている。また、休学者は、全学生（2,991,573人）の2.3%にあたる67,654人という結果である。その理由は、経済的理由（15.5%）が一番多く、次に海外留学（15.0%）、病気・けが（14.6%）、学業不振（4.4%）、学校生活不適應（3.0%）、と続いている。

設置形態別にみると、中途退学する理由として国立では就職（20.5%）が最も多く、公立は転学（15.8%）、私立は経済的理由（22.6%）、高等専門学校は転学（36.2%）と学業不振（33.6%）が多くなっている<sup>10</sup>。休学の理由は、国立では経済的理由（18.3%）と海外留学（14.7%）が多く、公立は海外留学（24.0%）と経済的理由（16.7%）が上位にきている。一方、私立では病気・けが（16.4%）が最も多く、続いて経済的

理由（14.2%）と海外留学（14.2%）となっている。高等専門学校は、病気・けが（22.6%）、海外留学（19.7%）となっている。

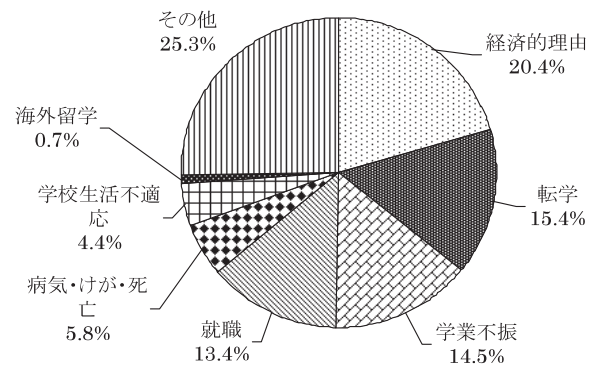


図1 中途退学者の退学理由（2012年度）

出典 文部科学省 HP を基に筆者が作成。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf)

## 1.3. ベネッセ教育総合研究所の調査結果

ベネッセ教育総合研究所は、2014年5月にベネッセが提供しているアセスメントの「大学生基礎力調査」の約2万人のデータ（2013年度1～3年のパネルデータ）を活用して、大学入学時の中途退学および転学意向にどのような要因があるかについて調査研究（「大学生の中退防止に向けて～入学時退学意向の要因は何か」）を行った。

一つ目に合格偏差値帯別（①60以上、②50～60、③40～50、④40未満）、学部系統別（人文科学、社会科学、理工、医歯薬、生活・芸術）に「退学意向」の割合について分析しているが、どの偏差値帯においても約3.0%から6.5%以内で入学時に「退学意向とともあり」と回答している。また、合格偏差値60以上の退学意向（とともあり+ややあり）の割合は、他の区分と比べてやや低い。しかし全体傾向としては、偏差値と退学意向に強い相関は見られない（表1参照）。学部系統別でみると社会科学系統に課題が多く、理由としては専門への興味ではなく大学進学そのものが進学目的の学生が比較的多いためではないかと指摘している。

次に、人文・社会科学系統の学部について大学志望度と学部志望度との関係を分析している。その結果か

<sup>10</sup> 割合は学校種毎の学生数に占める割合。

表1 合格偏差値帯・学部系統別退学意向割合  
(ベネッセ教育総合研究所)。

| 合格偏差値帯         | 学部系統  | 回答数   | 退学意向<br>全く無し | 退学意向<br>あまり無し | 退学意向<br>ややあり | 退学意向<br>とてもあり |
|----------------|-------|-------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 合格偏差値<br>60以上  | 人文科学  | 1,268 | 69.3         | 18.9          | 8.4          | 3.3           |
|                | 社会科学  | 2,297 | 67.4         | 19.9          | 8.9          | 3.7           |
|                | 医歯薬   | 158   | 76.6         | 15.2          | 6.3          | 1.9           |
| 合格偏差値<br>50・60 | 人文科学  | 654   | 68.3         | 19.3          | 9.0          | 3.4           |
|                | 社会科学  | 782   | 61.4         | 24.0          | 11.1         | 3.5           |
|                | 理工    | 2,912 | 57.8         | 25.9          | 11.4         | 4.9           |
|                | 医歯薬   | 164   | 68.3         | 17.1          | 8.5          | 6.1           |
| 合格偏差値<br>40・50 | 人文科学  | 2,064 | 61.7         | 24.1          | 9.9          | 4.3           |
|                | 社会科学  | 2,747 | 54.6         | 26.9          | 12.3         | 6.2           |
|                | 理工    | 1,817 | 55.2         | 24.4          | 14.4         | 6.0           |
|                | 医歯薬   | 244   | 65.6         | 19.7          | 11.9         | 2.9           |
|                | 生活・芸術 | 402   | 57.2         | 25.6          | 13.2         | 4.0           |
| 合格偏差値<br>40未満  | 人文科学  | 143   | 61.5         | 22.4          | 12.6         | 3.5           |
|                | 社会科学  | 1,050 | 51.1         | 26.9          | 15.5         | 6.5           |
|                | 理工    | 2,166 | 54.3         | 29.2          | 11.4         | 5.1           |
|                | 生活・芸術 | 139   | 65.5         | 19.4          | 10.8         | 4.3           |

出典 ベネッセ教育総合研究所 HP を基に筆者が作成。  
<http://berd.benesse.jp/koutou/topics/index2.php?id=4131>

ら大学志望度よりも学部志望度が低い方が、退学意向の割合が高まる。このことから学ぶ目的が明確で学びたい学部があったにもかかわらず、そうではない学部にも不本意で入学している場合に退学志向が強くなるのではないかと指摘している。

最後に、入試方式との関係を分析している。その結果をみるとセンター利用入試が最も退学志向が強く、次に一般入試が続いている。比較的に課題とされている推薦入試や AO 入試による入学者の方が、相対的にみて退学志向は弱い傾向にある。これには、不本意入学者が多いと考えられるセンター利用や一般入試は退学志向が高く、推薦入試や AO 入試は志望動機を持って入学する者が多いからではないかと指摘している。まとめとして、入学時に転部や中途退学を考える学生は、①学ぶ目的が明確でない場合や②学ぶ目的が明確であり第2志望以下の学部にも不本意入学した場合に多いことが指摘されている。

ただし、本調査は、大学入学時の中途退学および転学意向に関する調査であるため、実際の中途退学状況の実態とは乖離する可能性があることに注意が必要である。例えば、読売新聞が調査した「大学の實力2015」では、AO 入試や大学が決めた高校からの推薦入学(指定校推薦)者の退学率が他の選考別よりも高い傾向に

あることが報告されている<sup>11)</sup>。

## 2. 中途退学の防止に関わる取り組み事例

前章は、中途退学の実態や先行研究の状況を紹介した。本年は、中途退学の防止に関わる実際の取り組みについて紹介する。

### 2.1. 臨床心理学を専攻する大学院生を学生相談室のインターカーとして活用(琉球大学)

琉球大学の学生相談室では、学生生活委員の教員による履修相談、学生生活、課外活動など、いわゆる「何でも相談」を行ってきた。しかし、近年、教員の多忙化に伴いスケジュール調整、相談時間の確保等が困難になる課題があった。そのため、琉球大学 保健管理センターの職員である古川教授を実施責任者として、2012年10月から臨床心理士を目指す大学院生を学生相談室の相談員として8名を雇用した。そのうえで、インターカー<sup>12)</sup>として臨床心理士の指導のもと運営し、カウンセリングの必要な学生への学生支援の向上を図った。大学院生のインターカーは、保健管理センターのカウンセラー(臨床心理士)から事前指導及び実務指導を受けることが義務付けられている。彼らは学生からの相談に際して継続的なカウンセリングが必要と判断した場合、カウンセラーや教員の学生相談員への橋渡しを行う役割を担う(図2)。相談内容は、主に履修相談、進路相談、学生生活に関するものが大半を占めるが、なかにはカウンセリングが必要と思われる学生も含まれる。なおこの事業は、大学院生にとって実務を通じた研修(On the Job Training システム)を兼ねている。

学生相談員として教員を配置していた時の相談者数は、2011年9月までで月に数件程度であった。しかし、同年10月に大学院生をインターカーとして配置したところ、その月に17件の相談があり、休業期間を除き月平均10件を超える相談者が来室するようになった。年

<sup>11)</sup> 読売新聞教育部(2014)『大学の實力』中央公論新社, pp.6-8.  
<sup>12)</sup> インターカーとは、カウンセリングにおいて初回面接を行う者をいう。また、その後のカウンセリングに必要な情報収集や相談者の状況の見立て等を行う。

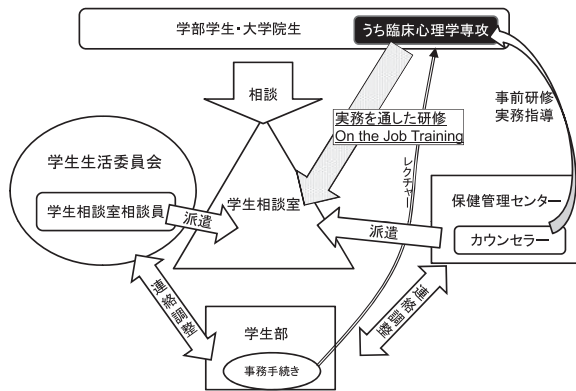


図2 学生相談室における大学院生のインターカー (琉球大学)

度ごとの推移は、2012年度は140件、2013年度は109件であった。

相談件数が増加した要因は、次の工夫を行った点が考えられる。学生相談室を学生の目につきやすい学生会館に設置したこと、相談時間を14時～16時から13時～17時に延長したこと、予約を不要にして気軽に来室できるようにしたこと、インターカーが同年代であること、ポスターやチラシなどの広報活動の効果などが挙げられる。さらに、カウンセリングが必要な学生であっても、最初から保健管理センター等の専門的組織に来所することは抵抗があると思われるため、まずは専門知識を持つインターカーがカウンセラーとの橋渡しをする形態が実情に適したシステムと考える。全国的には臨床心理学を専攻する大学院生が、研修も兼ねて学生相談室でインターカーとしてカウンセリングを行う例は他の大学でも見られる。

## 2.2. 学生に<充実感、達成感、満足感>を与える教育 (長岡大学)

### 2.2.1. 地域が求める人材を育てる教育の概要

長岡大学 (新潟県長岡市) は、地域社会の中核となる、地域に貢献できる人材を育成することをその使命として掲げており、学生に対しても地域貢献を強く意識させている。

長岡大学の教育プログラム改革は、2004年に学長が原学長に交代した時から始まっており、その特徴は、以下の通りである (図3)。まず、充実感と達成感を実

感させる教育プログラム「産学融合・地域連携教育プログラム」の実施である。その主な内容は、①学生に職業的自立の力を身につけさせるための教養・キャリア教育の充実、②専門的能力を身につけさせるための資格対応教育の充実、③地域活性化プログラム<sup>13</sup>や地域企業へのインターンシップを通じた課題解決能力を身につける取組の充実、④学生の課外活動の活発化である。それとともに、学生生活支援制度を徹底している。具体的には、①より広い専門性を身につけさせるためのダブルコース制、②ゼミ担当教員が毎月学生の学習意欲等を確認するマンツーマン制、③資格取得対策講座の開催や日々の学習相談に応じる資格取得支援センターの開設、などである。

教育プログラムの主な目的は、地元企業等が実際に採用したいキャリアを身につけた人材を育成することであり、地元企業と連携したプログラム開発を行った。

こうした取組が評価され、長岡大学の就職率は過去



図3 長岡大学の教育等全体概要図 (長岡大学 HP)

<sup>13</sup> 日本中退予防研究所編著 (2011) 『中退予防戦略』 NPO 法人 NEWVERY, p.144.

3年間95%を超えており<sup>14</sup>、学生に満足感を実感させることに成功している。

### 2.2.2. 「マンツーマン指導」の特徴

2001年に開学した長岡大学は、開学後2年間の定員割れ状態に強い危機感を抱き、教育プログラム改革を行うとともに、2005年より教員に教育的責任を持たせるために「マンツーマン指導」を導入した。教員一人に対して学生10名前後のクラスからなるゼミナールを設置し、教員は毎月1回、ゼミの時間以外に学生との面談を行い、面談の内容を「指導カルテ」(図4)に記録し、毎月の教授会に提出する。この取組は、大学の経営状況に危機感を抱き、改革を推進する教員たちが全教員に対して担当する学生の全責任を負わせるという姿勢を徹底させたものである。これにより、教員が教育に対する責任感を持つようになるとともに、教員の意識を変えるきっかけを作ることになった<sup>15</sup>。

| 長岡大学                      |       | マンツーマン指導カルテ   |   |
|---------------------------|-------|---|---|
| 所属ゼミナール(教員名):             |       | 学籍番号  |   |
| ■ I・O E・O加・OIV            |       | 氏名  |   |
| 年度                        | 面談日   | 内容  | チェック  |
| ■ 前期<br>4-5<br>□ 後期<br>10 | 4月14日 | (学習、課外活動、生活、アルバイト、通学、就職、その他、など)<br>大学まで来て授業に臨む心構え「資格は、取れるものは全部取るように頑張りたい。其他の業だけでなく、ある程度のを取ることもアドバイス。<br>サークルはNACD、びゅうに入った。<br>一人暮らしなので、家賃バランスを考えた食事を探そう心掛ける。<br>アルバイトをなるべく早く始めたい。<br>就職希望、将来は飲食店を経営したい。 | <input checked="" type="checkbox"/> 学業推進<br><input type="checkbox"/> 就職支援 |
| ■ 前期<br>6<br>□ 後期<br>11   | 6月25日 | 授業は真面目に取り組んでいる。<br>NACD、びゅうの活動に参加している。びゅうでは小規模の地域の方との作業を始めた。<br>大学ではオープンキャンパスのスタッフとして活動することになった。<br>実家(県外)に戻って就職するか長岡に残るかは、まだはっきりしていない。<br>人間関係のコースに関心がある。2年次以降のことを今から考えておく。                            | <input checked="" type="checkbox"/> 学業推進<br><input type="checkbox"/> 就職支援 |
| ■ 前期<br>7<br>□ 後期<br>12   | 7月28日 | 授業の全般的な出席は良好。<br>サークルの活動は悠久奈に向けた準備を始めた。<br>前1回オープンキャンパスのスタッフを務めた。自分なりにうまくできたと思う。<br>人間関係の関心ある科目は、他学科で認められる8単位の中で取ることにする。<br>ゼミ1のグループワークでは、リーダーを務めた。冷静沉着に対応している。   | <input checked="" type="checkbox"/> 学業推進<br><input type="checkbox"/> 就職支援 |

図4 指導カルテ(長岡大学HP)

### 2.2.3. 学生生活支援体制の効果

学長のリーダーシップと改革派教員による取組の推進により、教育的責任を追及された教員は長岡大学を去らざるを得なくなり、改革初期段階では約半数の教員が入れ替わった。こうした改革の徹底により、学生たちにく「充実感、達成感、満足感」を与えることが出来るようになった。これにより、図5の通り、当初は6%台と高かった退学率②(入学から1年間の中途退学者の比率)が、2013年度は1.4%にまで低下した<sup>16</sup>。退学率①(入学から4年間の中途退学者の比率)も入学者の4分の1(25%)が退学していた状況から、2013年度は10.4%にまで低下している。退学率の低下は、大学の教育改革の取組が学生に受け入れられていることを明示している。

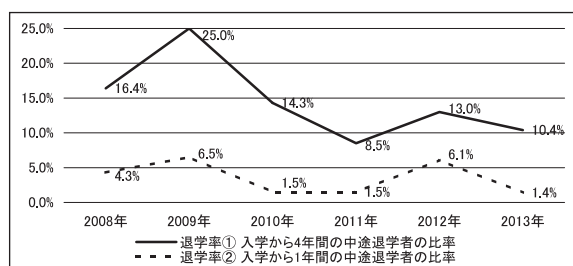


図5 長岡大学の退学率の推移(読売新聞教育取材班、長岡大学の退学率を引用して作成)

### 2.3. エンrollment・マネジメントの取り組み(京都光華女子大学)

京都光華女子大学では、2007年から学生の入学前から卒業後に至る総合的な学生支援(エンrollment・マネジメント)を開始した。当初は、一部の学部からの取り組みから始まったが、翌2008年には本格的に稼働し、全学部での実施となった。同年に文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」に「学生個人を大切にしたい総合的支援の推進：エンrollment・マネジメントと個別対応教育モデルの実践的融合」の取り組みが採択された。その内容は、①基礎学力、学習意欲、生活実態といった広範な学生評価情報についてのアセスメントの体系化、②特別な配慮

<sup>14</sup> 長岡大学の2011年度卒業者の就職率は97.4%、2012年度は99.0%、2013年度は98.9%である。(http://www.nagaokuniv.ac.jp/job/job\_jyokyo/.2015/2/21)

<sup>15</sup> 日本中退予防研究所編著(2011)『中退予防戦略』NPO法人NEWVERY,p.138.

<sup>16</sup> 読売新聞教育取材班(2009~2013)「大学の实力調査結果一覧」『大学の实力』中央公論新社。

を要する学生へのトラッキング・サポート（不登校ゼロ計画）、③ラーニングコミュニティの創出によるピアサポートの充実という3施策を有機的に接合することによって、学生支援と教育モデルの統合度をさらに高め、隙間と取りこぼしのないサポートを実現し、創発的な学生支援効果を増幅させる試み<sup>17</sup>として取り組まれた。その後、2012年に新たな恒常的組織として学長直下に「エンrollmentマネジメント・インスティテューショナルリサーチ部（EM・IR部）」を設置した（表2）。EM・IR部は、EMとIRを一つの組織に包摂することで、学生の教育・生活全般に関する組織横断的な総合学生支援策としてのEMと、情報の蓄積と分析を戦略立案に接続するIRを有機的に結びつけることを目指した<sup>18</sup>。学生に対する教職員の個別支援に終わらせないように組織間に横串を刺し、教職協働で総合的な支援体制を構築している。

表2 京都光華女子大学 EM・IR部の構成（筆者作成）  
（2014年11月現在）

| 組織構成     | 人数 | 組織構成       | 人数 |
|----------|----|------------|----|
| 副学長      | 1名 | キャリアセンター   | 1名 |
| 健康科学部    | 2名 | 学生サポートセンター | 2名 |
| キャリア形成学部 | 1名 | 入試広報部      | 1名 |
| 短期大学     | 1名 | 学務企画部      | 2名 |

2014年度は、①学修成果の可視化、②IRの体系化、③退学防止策を重点項目として取り組んでいる。この退学防止策の取り組みは、退学・除籍の入学時点の要因を抽出・評価し、退学防止のための施策を立て、学生支援を効果的に行うことを目的としている。例えば、入学前の特性要因と退学・除籍要因との相関分析を行い、その関連性を発見し、学生個人に配慮した指導やサポートにつなげている。また、退学リスク要因をランキングし、そのデータを分析したところ、学

科ごとに退学要因の特徴には差異が見られたことから該当する学生についての情報を各学科に提示し、入学直後の指導に活かしている<sup>19</sup>。また、学生の授業への出席管理は、カードリーダーで行っており、必修科目等の欠席が続いている学生に対して、担当教員と学生支援の事務職員が連携をしながら本人と連絡をとるなどして教職協働で対応にあたっている。

このようにデータを活用して、中途退学する可能性のある学生等を早期に発見し、素早く対応していくことで、中途退学の予防を行っている。また、それはある時点だけの取り組みではなく、学生の入学前から卒業後までをサポートするという理念のもとで行われている。

#### 2.4. 学修支援センターの設置と取り組み（四国大学）

四国大学では、すべての学生の学修要望に応えるため2009年に学修支援センターを開設し、総合的な学修支援を行っている。その前身は、2008年5月短期大学部に設置した学習支援室が始まりである。四国大学では、創立以来「きめ細かい教育」を教育方針に掲げて実践してきており、それを具現化させた取り組みのひとつとなっている。その背景には、多様な学生が入学し画一的な支援だけでなく、個々に応じた学習面、精神面、生活面を踏まえた支援の必要性を感じていたことにある。この学修支援センターの基本コンセプトは、「学習面のみならず、学生がよりよい大学生活（学修）を送っていく上での要望にも応える機関を目指し、学生を支え援け本来の能力を引き出す（支援）」ことである。

センターに課せられた役割として、①離籍率の通減、②数値目標の設定（退学者、休学者、留年者改善、利用者数）があり、自ら課した役割としては、①各課・部署との積極的な協働体制、②サービスの意識、がある。センター組織は、学修支援センター専門委員会を設置し運営している。センターのスタッフは表3のとおりである。特徴的なこととして、専任事務職員に1

<sup>17</sup> 金明秀（2008）「エンrollment・マネジメントと教育実践の融合—京都光華女子大学を事例として—」『京都光華女子大学研究紀要』46号,p.273.

<sup>18</sup> リクルート「EMの実現をデータで支える活かしたPDCAサイクル」『カレッジマネジメント』第32巻6号通巻189号,p.20,2014年11月.

<sup>19</sup> リクルート,同書,p.20.



名臨床心理士を配置している。また、ピア・チューター (PT) を6名 (学生5名、社会人1名) 配置しているとともに教職員がボランティアで関わっているところが特徴である。

表3 四国大学 2014年度 学修支援センター組織構成

| 組織構成           | 人数  | 備考         |
|----------------|-----|------------|
| 学修支援センター長 (教員) | 1名  |            |
| 学修支援副センター長     | 1名  |            |
| 専任教員           | 1名  |            |
| 専任事務職員         | 3名  | うち1名臨床心理士  |
| ピア・チューター (PT)  | 6名  | 学生5名、社会人1名 |
| ボランティア教職員      | 約8名 |            |

出典 2014年度第20回 FD フォーラム (2015.3.1) 第12分科会「小規模大学における学修支援」四国大学短期大学部谷川裕稔教授の資料を参考に作成。

センター内は、学生の居場所をつくるというコンセプトから学生ラウンジを基本とした学修支援 (学習支援、学生相談) スペースとなっており、居心地のよい空間となっている。常設パソコンの設置や持ち込みパソコンも利用できるようコンセントを多く設置しており学習できる環境を整備している。また、雑誌・飲み物の設置やリラックスできるスペースを用意するなど、学生が過ごしやすいうように工夫がなされている。現在のセンターの主な支援内容は、①学修相談および学習支援、②資格取得支援、③編入学対策支援、④ミニ講座、⑤自学自習スペースの確保、などがある。特に、学習サポートプログラムを開設し、基礎学力向上を支援するため「国語」「英語」「数学」「生物」「化学」の授業を開講している。また、キャリアアップ支援プログラムでは、「日本漢字能力検定」や「日商簿記検定」「実用英語技能検定」「TOIEC® テスト」などの講座を開設している。また、ミニ講座では公務員対策講座なども開講している。現在までの成果として、当初予測の延べ3,000人から2009年度は延べ9,511人、2010年度は延べ11,784人と予測を大きく上回る利用者数となっている。また、新入生がかなり多く利用していることから大学定着率に貢献していると自己評価している。また、大学全体の離籍率は、経済的理由などの他の要

因があるために正確な把握は困難であるものの、センターを利用した学生の中途退学を思い止ませることが一定数あったことは、センターの存在が果たした役割は大きいと考える。

四国大学の学修支援センターの取り組みは、主目的が中途退学者を減少させるための政策ではなく、大学内に学生の『もうひとつの居場所』を提供することにある。そして、学生が生き生きとキャンパスライフを楽しめることが出来る環境整備を行うことにある。よって、支援センターの場所や部屋の雰囲気づくり、スタッフの対応など細かなところに気を遣いながら運営を行っている。こうした地道な取り組みこそが、ひいては中途退学者や休学者の減少に表れてくるものと考えられる。

## 2.5. 寄り添い型学生支援の取り組み (尚綱大学)

川崎・中嶋・川嶋・川口 (2014)<sup>20</sup>をもとに、尚綱大学の総合生活学科における寄り添い型学生支援の取り組みについて紹介する。学科では、毎年一定数の中途退学者がおり (表4を参照)、学生のこれまでの環境要因によって大学生生活に不安を感じたり、他人とのコミュニケーションを図ることが困難な学生に対して、どのような支援が考えられるのかが課題となっている

表4 尚綱大学 総合生活学科 退学者等について

| 入学年度 | 入学者数 | 退学者数 (退学率)  | 退学理由            |
|------|------|-------------|-----------------|
| 2007 | 73名  | 5名 (6.8%)   |                 |
| 2008 | 80名  | 11名 (13.8%) |                 |
| 2009 | 55名  | 2名 (3.6%)   |                 |
| 2010 | 87名  | 6名 (6.9%)   | 進路変更3名, 除籍3名    |
| 2011 | 64名  | 6名 (9.4%)   | 進路変更5名, 除籍1名    |
| 2012 | 69名  | 4名 (5.8%)   | 進路変更3名, 経済的理由1名 |

出典 川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口恵子 (2014) 「大学における寄り添い型学生支援体制の構築—中途退学防止の観点からの実践的アプローチ—」尚綱大学研究紀要人文・社会科学編第46号, p.81.

<sup>20</sup> 川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口恵子 (2014) 「大学における寄り添い型学生支援体制の構築—中途退学防止の観点からの実践的アプローチ—」『尚綱大学研究紀要人文・社会科学編』第46号, p.75-89.

た。これまでは、担任ひとりによる個別対応で行っていたが、その対応には限界があるため、組織的対応の基盤整備を進め、「退学防止対策班」を結成した。

退学防止対策班は、学科長を含めて4人の学科教員で構成されており、学科教員の講義科目を中心に学科会議等定期的な情報交換を行っている。講義の欠席回数が多い学生には、班員でキーパーソンとなる学科教員を選定して、その教員が学生または家族へ連絡を行っている。教員の選定は、必ずしも担任とは限らず、相性やこれまでの接触度など当該学生と一番関係構築ができると思われる教員をあてることにしている。具体的な取り組み事例については、川崎ほか(2014)で詳細に記載されているので、参照されたいが、不登校や長期欠席、周囲との関係構築等の問題を抱えている学生への支援にあたっている。そのことから、①アウトリーチ(訪問支援)を視野に入れた支援、②大学における居場所確保による学生同士の関係構築の支援、③関係機関(高校・医療機関)との連携などの必要性を指摘している。また、それを実現するために、個人で抱える問題を個人の責任と考えず環境との関係で捉え、全学教職員がFD研修等を活用しながら全学で一貫した支援体制を整備することが必要であると指摘している。併せて、学生情報の共有を図るためにマクロ・ミクロレベルで大学の学生情報のガイドラインを作成し、学生情報を有効的に活用する必要性を指摘している。

## 2.6. 嘉悦大学における「働ける大学」づくり

### 2.6.1. 「働ける大学」の概要

嘉悦大学は2008年の加藤寛氏の学長就任を契機とし、当時、年間100名を超える中退者を減らすため、初年次教育改革に加えて学生が大学に関わる機会を増やす「働ける大学」づくりに着手<sup>21</sup>した。

ヒューマンリソースセンター(HRC)を設立し、アルバイトとして学内で働く意欲のある学生を登録する制度をつくった(図6)。オープンキャンパスの準備

<sup>21</sup> 角方正幸(2013)『リクルートカレッジマネジメント182』リクルート, pp.61-63.よりまとめた。

備スタッフや講演会の運営スタッフといったアルバイトが発生する業務に学生を派遣している。大学にとっては、学生が大学運営に関わってもらうことができる上に学内での滞在時間が増えるのでキャンパスが賑やかになる。一方、学生にとってはアルバイト料をもらいながら教育的業務に関わることができ、学生同士の交流の場にもつながる。学生・大学双方にとってメリットがあるシステムである。すでに全学生の5分の1にあたる約300名がHRCに登録しており、業務も学内行事のサポート業務から図書館の補助やPCのサポート、授業中の講義補助へと、より教育的業務へと広がっている。今では、HRCそのものを学生達が運営しており、学生参画型の大学づくりが一層進んでいる。

### 2.6.2. 「働ける大学」の効果と課題

学内で働ける場を増やしたことで学生の居場所が増え、大学に対する帰属意識も高まったと考えられ、課題だった中途退学率は低下しつつあり、特に1年次の中途退学者数は、ここ数年で半分くらいに減っているという。一方で、こうした取り組みは高校現場には伝わりにくく学生募集に結びついていないことが当面の課題である。

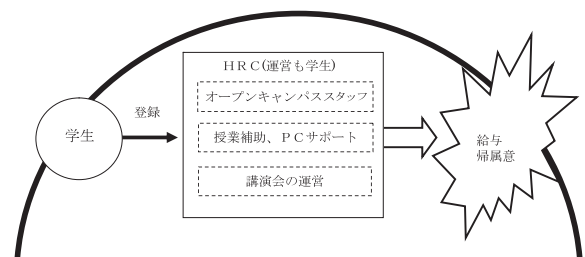


図6 嘉悦大学における「働ける大学」イメージ(筆者作成)

## 2.7. 規模を生かした教・職・学三位一体の学生支援(京都市圏A大学)

### 2.7.1. 学生対支援の概要

京都市圏にあるA大学は文系2学部で構成される学生数約1,800名の中小規模大学である。教員数は約80名、職員数は約60名である。A大学はその規模を生

かして、1クラス10名から15名程度のゼミを1年次から導入し、全員が履修する。ゼミ担当教員と現場窓口である学生課との連携は密であり、週に一度、学生相談室、学生課、学生部長ミーティングで学生の状況を共有し、各学科長を経由してゼミ担当教員にフィードバックを行っている（図7）。ゼミ担当教員からの学生の情報は逆のルートで集約されている。全教職員で全学生を把握することを基本とし、学生に問題が起こる前に対処する予防に力を入れている。更に学生相談室にカウンセリングの専門家である専任スタッフを2名配置し、総勢6名のスタッフが学生のケアにあっている。学生相談室は心の病や悩みを抱えている学生の受け入れの場であることが一般的だが、A大学では学生数のわりに充実した人員配置をしていることもあり、工作や料理教室などのミニ講座を開催して一般の学生が気軽に立ち寄って仲間をつくることのできる場としても機能している。実際、2013年度の年間利用者数は延べ2,500名を超えており、計算上は誰もが一度は利用していることになる。

A大学は課外活動も盛んで、学生自治会本部スタッフだけで全学生数の1割にあたる約180がいるほか、学生・教職員による各種プロジェクトがいくつも立ち上がっている。初年次教育科目である1年生全員履修の入門科目は全15コマの内、5コマを学生が主体となって企画・運営し先輩が後輩を教える形をとっている。1年生にすれば具体的な上級生像（未来の成長した自分の姿）を描くことができるのに加えて、自大学のことを深く知ることができ愛校心の醸成に役立っているという。もちろん、この入門科目ではワークショップを通じた友人づくりの場も用意されており、正課内外を問わずきめ細かな支援策が行われている。

### 2.7.2. 今後の課題

一連の取り組みは結果として、中途退学予防の取り組みになっていることもあり大学として様々な施策が中途退学予防とどの程度相関があるかを分析しているわけではない。実際、中途退学率はここのところ横ばい状態で減っているわけではないという。今後の課題

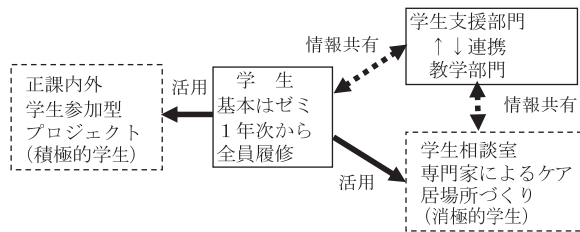


図7 A大学の学生支援体制（筆者作成）

として奨学金の充実といった経済的支援や、2年次以降の学習意欲の低下に対する組織的な対応策を挙げている。

### まとめ

前章の通り、すべてが学生支援策の一環として取り組みが行われていた。「2.1. 臨床心理学を専攻する大学院生を学生相談室のインテーカーとして雇用（琉球大学）」は、中退率との関連性は不明であるが、相談者数が増加傾向にあり、今後の効果が期待できる。また、On the Job Training も兼ねたシステムとしても注目したい。「2.2. 学生に＜充実感、達成感、満足感＞を与える教育（長岡大学）」は、教員に教育的責任を持たせる「マンツーマン指導」の導入により、中退率の改善がみられた点は、効果があがっている取り組みと評価できよう。同制度を取り入れることで、改革初期段階では約半数の教員が入れ替わったという大きな改革であった。「2.3. エンrollment・マネジメントの取り組み（京都光華女子大学）」は、EM・IR部が中心となって、データ分析を用いて退学・除籍の入学時点の要因を抽出・評価し、中途退学防止のための施策を立て、学生支援を効果的に行うことを目的の一つとしている。「2.4. 学修支援センターの設置と取り組み（四国大学）」については、学修支援センターが、①離籍率の逡減、②数値目標の設定（退学者、休学者、留年者改善、利用者数）の役割を担い総合的な学修支援を行っている。同センターが行う事業で注目したいのは、「学生の居場所」をつくっている点である。主目的は中途退学者を減少させるためではないということだが、多様な取り組みを実践しているところから、大学の活性化を通じて中退率の改善に関わる効果が期待さ

れる。「2.5. 寄り添い型学生支援の取り組み（尚綱大学）」は、退学防止対策班を立ち上げ、講義の欠席回数が多い学生に対する連絡を行うなどの予防策を講じている。それまでは、担任ひとりによる個別対応だったということだが、組織的な取り組みを行うことによる成果が期待される。「2.6. 嘉悦大学における「働ける大学」づくり」は、学生が大学に関わる機会を増やすHRCを設立して学内の活性化を図るというユニークな取り組みである。学生・大学双方にとってメリットがあるシステムとして興味深く、中退率が低下している点に注目したい。

「2.7. 規模を生かした教・職・学三位一体の学生支援（京都都市圏A大学）」について、全教職員で全学生を把握することを基本としており、さらに、学生問題の予防に力を入れている点は、中小規模大学ならではの取り組みであろう。また、毎週のミーティングにより学生情報の共有化に努めている点は、自己改善を図るうえで重要である。ただし、中退率との関連性は不明な部分もあるため、今後の分析を待ちたい。

以上の通り、中途退学防止のための様々な対応が行われている。大学の専門性や人的資源をうまく活用しているものもあるが、多くが専門部署を設置して取り組みを行っていた。

その成果は7事例のうち、「飛躍的に改善された」というレベルの事例はなかったが、「ある程度の効果がみられた」との自己評価した事例は2件であった。特に、長岡大学の取り組みは意欲的な制度改革ということができ、注目すべきである。それ以外は、中途退学との関連性が不明確なものや現時点で効果が確認できないものがあつた。ただし、これらの大学は中途退学防止のため、積極的な取り組みを実践していることは間違いなく、今後の効果に期待したい。中途退学防止の取り組みにあたり重要なことは、役員をはじめ、教職員のすべてが中途退学の問題を大学全体の課題として認識し、その要因を考察し対応にあたることである。

#### （参考文献）

小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子（2007）「大学退学者

におけるUPI得点の特徴」『学生相談研究』Vol.28, No.2, pp.134-142.

金沢吉展・山賀邦子（1998）「大学のカウンセリング・サービスに対する学生のニーズとその構造」『学生相談研究』Vol.19, No.1, pp.33-44.

川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口恵子（2014）「大学における寄り添い型学生支援体制の構築—中途退学防止の観点からの実践的アプローチ—」『尚綱大学研究紀要人文・社会科学編』第46号, pp.75-89.

京都光華女子大学 HP

<http://www.koka.ac.jp/admission/>（2015.3.11確認）.

金明秀（2008）「エンrollment・マネジメントと教育実践の融合—京都光華女子大学を事例として—」『京都光華女子大学研究紀要』46号, pp.251 - 296.

窪内節子（2009）「大学退学とその防止に繋がるこれからの新入生への学生相談的アプローチのあり方」『山梨英和大学紀要』8号, pp.9-17.

尚綱大学 HP <http://www.shokei.jp/>（2015.3.11確認）.

四国大学 FD 委員会（2009）「平成20年度 教育実践報告書」四国大学.

四国大学 HP

<http://www2.shikoku-u.ac.jp/jimu/shien/>（2015.3.11確認）.

大学コンソーシアム京都主催2014年度第20回FDフォーラム（同志社大学）第12分科会「小規模大学における学修支援」配布資料、四国大学短期大学部 幼児教育保育科 教授 谷川裕稔 氏（2015.3.1）.

角方正幸（2013）『リクルートカレッジマネジメント182』, リクルート, pp.61-63.

リクルート「EMの実現をデータで支える活きたPDCAサイクル」『カレッジマネジメント』第32巻6号通巻189号, pp.18 - 21, 2014年11月.

長岡大学 HP

[http://www.nagaokauniv.ac.jp/job/job\\_jyokyo/](http://www.nagaokauniv.ac.jp/job/job_jyokyo/)（2015.2.21長岡大学 HP 参照）.

- 西村優紀美・中村剛 (2000)「学生の休・退学について」  
富山大学『学園の臨床研究』1, pp.7-12.
- 日本中退予防研究所編著 (2011)『中退予防戦略』NPO  
法人 NEWVERY, p.144.
- 丸山文裕 (1984)「大学退学に対する大学環境要因の影  
響力の分析」『教育社会学研究』第39集, pp.140-  
153.
- 森田祐司・岡本貞夫 (2006)「新入生対象の講義「キャン  
パスライフ実践論」の試み」『学生相談研究』  
Vol.26, No.3, pp.185-197.
- 文部科学省「学生の中退学や休学等の状況について」  
2014.9.25  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/  
\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf)  
(2015.3.10文部科学省 HP 参照).
- 山本繁 (2011)「「中退予防」が大学存続の命運分ける  
～大学の教育情報公開の時代～」大学マネジメント  
研究会『大学マネジメント』11月号, p.24.
- 山田ゆかり (2006)「大学新入生における適応感の検討」  
『名古屋文理大学紀要』第6号, pp.29-36.
- ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主席研究  
員・チーフコンサルタント 山下 仁司  
[http://berd.benesse.jp/koutou/topics/index2.  
php?id=4131](http://berd.benesse.jp/koutou/topics/index2.php?id=4131) (2015.3.10ベネッセ教育総合研究所  
HP 参照).
- 読売新聞教育取材班 (2009～2013)「大学の实力調査結  
果一覧」『大学の实力』中央公論新社.
- 読売新聞教育部 (2014)『大学の实力』中央公論新社.  
リクルート「EMの実現をデータで支える活きた  
PDCA サイクル」『カレッジマネジメント』第32巻  
6号通巻189号, p.20, 2014年11月.

# 課題探究実践セミナー 「ラジオについて考えよう／ラジオ・ドキュメンタリーをつくろう」(人文学部人間文化学科2015年度開講)の記録

■ 川本 真浩 (高知大学人文学部)

■ 西尾 美穂 (高知大学人文学部)

## はじめに

本稿は2015年度に人文学部人間文化学科で開講した初年次科目「課題探究実践セミナー」の一クラスである「ラジオについて考えよう／ラジオ・ドキュメンタリーをつくろう」の実践記録である。

このクラスにかかる実施基本事項は次のとおりである。

- ・副題：ラジオについて考えよう／ラジオ・ドキュメンタリーをつくろう
- ・時間割と教室：水曜2限 共通教育棟320番教室 ただし、学外から招聘したゲスト講師の日程上の都合と授業内容の関係により、6月17日(水)は3、4、5限に共通教育棟多目的室において開講した。
- ・担当：川本真浩・西尾美穂 ただし、後述のとおり3名のゲスト講師を学外から招いた。
- ・定員：20名 なお、履修登録締切時の受講希望者数が23名であることをたまたま抽選実施前に担当教員(川本)が把握し、定員再検討の末、今年度については23名の受講者に対応すべく授業計画を変更できるメドがついたため、希望者全員を受講可とした。

また開講までに、ICレコーダ4台を用意するとともに、学外からゲスト講師を招聘する準備も進めた。

後者については、2015年1月から5月にかけて、テーマに適した講師陣の人選と出講依頼をおこない、出講承諾後は、受け入れ事務手続きと並行して、授業概要とこちらの意向を各講師に伝え、講義内容について主にメールで(県内の講師については直接に会って)打ち合わせた。

## 授業実施内容

2015年4月から7月にかけて開講した授業の実施状況は以下のとおりである。

### 第1回(4月15日)「オリエンテーション」

- ・受講者票(実家のある自治体名を把握する→授業でのグループ編成のために使用)を配布し、その場で記入させて回収した。
- ・教員及び受講者がそれぞれ自己紹介した(出身地、これまでのラジオ体験、そのほかの部活経験や趣味など(放送部経験者による経験談を含む))
- ・①出身地(高知県内9名; 県外14名)②高校放送部出身(5名)であるかどうか③性別(男4名; 女19名)で偏りが生じないように、教員が受講者23名を4つのグループに分けた(6名×3班+5名×1班)。
- ・授業全体の概要を説明し、受講の前提となる「心がまえ」を示した。

ラジオというメディアにかかる意識（ラジオを肯定／否定するというのではなく、思考／議論の対象とすること）

グループワークという共同作業にとりくむ、そして知識を得るための基本的手法を修得するための「心がまえ」

- ・授業前半の課題である「全国各地（高知を除く）のコミュニティ・ラジオ（CR）を題材としたグループリサーチと報告」について詳細を説明した。
- ・学外から招聘するゲスト講師（3名）を紹介し、事前学習すべき事項を指示した。
- ・グループごとに分かれて作業を開始させた。
- ・グループ名の決定、作業の進め方、分担など。

《課題》「コミュニティ・ラジオ（CR）について、調査・報告する」の概要は次のとおりである。

- ・CR局（高知を除く）をとりあげて調査する。
  - ・いくつとりあげる、という指定はしないが、できれば複数とりあげる。一つの局を取りあげて深く掘り下げるにしても「他のCR局を比較する視点」は必須である。
  - ・報告内容には次の4点を盛り込む。
- ①事業体（CR局運営主体）に関する基本情報・設立までの経緯・開局から現在までの状況（…事実）
  - ②放送エリアの概要と地域的特色（…事実といくらかの考察）
  - ③主な自主制作番組とその特徴（…事実と考察）
  - ④地域ないし聴取者とのつながりかた（…いくらかの事実と考察）
- ※比較の視座、多角的な視点…CR局の公式HP（基本情報）や広報などから読み取れることと、そこには現れない「実態」や「課題」をさぐり、考え、議論すること。

・発表（報告）方法

- ①必ずハンドアウトを配布する
- ②プレゼンテーションの手法についてはパワーポイント、模造紙、スケッチブック、図像提示など、各グループの創意工夫に任せる。発表時間は1グ

ループあたり10分間。

※調査に着手する際の手がかりとなるデータを得られるウェブサイトを紹介した。

総務省 HP にある「放送ネットワークの強靱化に関する検討会（第4回）会議資料」

[http://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/kenkyu/kyoujinka/02ryutsu09\\_03000127.html](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/kenkyu/kyoujinka/02ryutsu09_03000127.html)

日本コミュニティ放送協会 <http://www.jcba.jp/>  
そのほか、各CR局が運営するSNS等を活用できる旨、説明した。

## 第2回（4月22日）「ラジオについて、調べる／考える／語る」（1）

- ・CRに関するグループリサーチ：グループ作業を進めさせた。
- ・教員が各グループをまわって、作業の様子を確認し、適宜助言を与えた。
- ・作業内容をA3紙（2枚）にフリーハンドで書き込ませ、授業終了時に提出させた。
- ・CRや学外から招聘するゲスト講師に関わる参考図書を提示した（KULASも併用）。

## 第3回（5月7日）「ラジオについて、調べる／考える／語る」（2）

- ・CRに関するグループリサーチ：グループ作業を進めさせた。
- ・教員が各グループをまわって、作業の様子を確認し、適宜助言を与えた。
- ・授業の終盤に1グループあたり2～3分をわりあてて、①進捗状況②今後の作業にむけた課題について、口頭報告させた。他グループの報告をきいて質問、意見などを出すよう、指示した（各グループの報告に対して、数人の学生から発言があった）。

## 第4回（5月13日）「ラジオについて、調べる／考える／語る」（3）

- ・CRに関するグループリサーチ：グループ作業を進めさせた。

- ・教員が各グループをまわって、作業の様子を確認し、適宜助言を与えた。
- ・学外から招聘するゲスト講師の一人である松木亮氏（エフエム高知・アナウンサー）から依頼されたアンケートを配布し、その場で記入させて、回収した。

#### 第5回（5月20日）「グループ発表／相互論評」

- ・各グループ10分間の割り当てで、調査内容を発表させた。プレゼンテーションに際しては、ハンドアウトを作成させて、他の受講者に配布させた。

※プレゼンテーション方法は、パワーポイント使用が3グループ、スケッチブック使用が1グループであった。

《発表でとりあげられたCR局》

- ①FMわっぴ〜、FM石垣サンサンラジオ
- ②知多メディアスエフエム、FMゆめウェーブ、FMからつ
- ③FMちゅーピー、FMラヂオバリバリ、FMがいや、FMBAN-BANラジオ
- ④岡山シティエフエムRadioMOMO、いわきFM

- ・学外から招聘するゲスト講師の一人である千野秀和氏（NHK高知放送局・アナウンサー）が、今回の授業を参観し、次回授業のための事前学習について指示された。
- ・授業前半についてまとめるレポート課題を次のとおり提示・指示した。

《課題》「CR調査に関するレポート」を受講者各人が作成し、提出する。

- (1)「コミュニティ・ラジオ」について考えたこと／その展望と課題（1200～1400字）
- (2) ①グループリサーチの作業概要 ②そのなかで自分が果たした役割 ③グループワークに関する成果と反省（①～③をあわせて600～800字）

体裁は、A4用紙を縦に置いて横書き、表紙は付けない、ワープロソフトを用いてよいが氏名は必ず手書き（署名）、とする。提出締切は6月10日（水）授業時

（前日までに川本研究室に持参してもよい。ただし手渡しに限る）。

#### 第6回（5月27日）「ラジオの可能性」

標題のテーマについて、千野秀和氏（NHK高知放送局・アナウンサー）による講義及び質疑応答がおこなわれた。

《講義の概要》NHKラジオ放送の概要；ラジオの特性；ラジオとインターネット；「防災ラジオドラマ」

「ラジオ（番組）」に関する全般的な解説から、とくに①NHKネットラジオ「らじる★らじる」の開発②「防災コンテスト」（主催：国立研究開発法人防災科学技術研究所）審査員③防災ラジオドラマはじめ「特番」制作及び被災地報道、に関わってきた講師自身の経験談などに話が及ぶなど、講義内容は多岐にわたった。

なお、講義後の質疑応答は15分間ほどを予定していたが、講義時間がやや（10分ほど）延びたことに加えて、受講者からの質問も多くあり、授業時間を15分程度超過した。

#### 第7回（6月10日）「高知における地方FMラジオ局」

標題のテーマについて、松木亮氏（エフエム高知・アナウンサー）による講義及び質疑応答がおこなわれた。

《講義の概要》自己紹介；エフエム高知の概要；日常業務とりわけ番組制作とその他の業務の関わりなど

「自分史」的エピソードからはじまってJFN加盟局としてのエフエム高知の事業活動の経緯と現状まで、率直かつわかりやすく話された。質疑応答における受講者とのやりとりにも具体的な説明を交えた丁寧な説明があった。

なお、授業に関わる次の事項について、授業終了時に受講者に指示した。

- ・「CR調査に関するレポート」提出締切
- ・次回授業の事前学習として、「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」ことについて、受講者各自で情報収集し、考えることを指示した。



## 第8、9、10回(6月17日)「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」(1~3)

標記3回分の授業は、通常とは異なる3、4、5限に、共通教育棟1号館多目的室で実施した。なお、3、4限には高橋俊教授(人文学部)と本学の学生サークル「放送研究会JAKKU」メンバー学生(2名)が授業参観した。

まず、標題のテーマについて、山登義明氏(元NHK/NHKエンタープライズ、TV番組プロデューサー)による講義及び質疑応答がおこなわれた。

《講義の概要》自己紹介及びこれまでの制作番組(NHKにて放送)の紹介と制作に関する解説:ドキュメンタリー番組制作の手順(企画/取材/編集)とその重要点について、他大学での映像ドキュメンタリー制作授業の実例紹介なども交えた説明

1970年のNHK入社以来、著名なドキュメンタリー番組を数多く手がけてきた経験に裏づけられた講義は、短時間では盛り込みきれない重厚な内容であった。

山登先生の講義及び質疑応答の後、授業後半は以下のように授業を進めた。

- ・学期初めと同様の方針でもって新たにグループ編成をおこない、その新グループ(4つ)に分かれて、「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」グループワークに着手した。その間、山登先生が各グループをまわって助言をおこなった。
- ・ドキュメンタリー制作要領と今後の日程について以下のように説明した(KULASへも掲出した)。

(1) 音声コンテンツの長さは5~8分とする。

※なお、授業後に3~5分のほうが適切であろうという山登先生からの見直し提案もあり、再検討の末、そのように変更することにした(第11回授業にて告知)。

(2) 県域ラジオ(エフエム高知など)またはコミュニティ・ラジオ(朝倉キャンパスを中心とする高知市西部及びいの町南東部を聴取エリアとする仮想CR)でオンエアすることを想定して制作する。

(3) ドキュメンタリーの主題/テーマ/トピックは基本的に自由である。ただし上記(1)(2)の条件

のほか、制作時間、作業内容、実際にオンエア可能なクオリティを保持することなど、さまざまな要件や観点をも考慮に入れて決めること。

(4) 第13回授業(7月8日)にドキュメンタリーの内容(概要)を口頭報告し、相互コメントする(ドキュメンタリーの形を作り上げる上での疑問点、不足点、留意点などについて意見を出し合うことを意図している)。

(5) 第15回授業(7月29日)に完成品を公開する。

## 第11回(6月24日)「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」(4)

・音声編集ソフトウェア Audacity の基本的な操作方法について、大学公認の学生サークルである放送研究会JAKKUのメンバー(和根崎友梨子・人間文化学科3回生)が解説したうえで、担当教員が受講者の実習作業を補助したり補足説明したりした。受講者は必携パソコンを持参し、実際に操作をおこなうながら、操作方法を習得した。

・ドキュメンタリー制作のためのグループワーク

制作要領の追加と一部修正をおこない、次の3点を示した。

- ①各グループでディレクター(MD)及びアシスタント・ディレクター(AD)を各1名きめること。
- ②ICレコーダの貸し出し(各グループに1台)とその管理についての諸注意。
- ③制作番組の長さを3~5分に変更すること。

## 第12回(7月1日)「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」(5)

・ドキュメンタリー制作のためのグループワーク:グループ作業を進めさせた。

・教員が各グループをまわって、作業の様子を確認し、適宜助言を与えた。

・山登先生から送られてきたペーパー「ラジオ番組の作り方(実践篇)」を配布した。

## 第13回(7月8日)「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」

## る」(6)

- ・ドキュメンタリー制作のためのグループワーク：グループ作業を進めさせた。
- ・教員が各グループをまわって、作業の様子を確認し、適宜助言を与えた。
- ・授業の終盤に、作業の進捗状況について受講者全体に対して口頭報告させた。あわせて、作業途上での「行き詰まり」や問題点があれば、それを示して他グループの受講者にヒントやコメントを求めてもよい、と促した。
- ・期末レポートについて次のとおり作成要領を告知した(KULASにも掲出した)。

《期末レポート》次の(1)(2)についてレポートを作成し、提出する。

- (1) ①「ドキュメンタリー」制作作業の概要 ②そのなかで自分が果たした役割 ③グループワークに関する成果と反省(①～③をあわせて600～800字)
- (2) この授業でのとりくみ(CRリサーチ、ゲスト講師の講義、ドキュメンタリー制作)をとおして、「人間」「地域」「言葉」について学んだこと(成果)、考えたこと(考察)、今後の自分に活かせるであろうこと(課題と展望)についてまとめる(800～1000字)
- 体裁は、A4用紙を縦に置いて横書き、表紙は付けない、日本語の文章で論述(箇条書きは不可)、ワープロソフトを用いてよいが氏名は必ず手書き(署名)、とする。提出締切は8月5日(水)午後4時30分、提出場所は学生サービスセンター2階共通教育カウンター近くのレポート提出箱、とする。

## 第14回(7月22日)「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」(7)

- ・ドキュメンタリー制作のためのグループワーク：グループ作業を進めさせた。
- ・教員が各グループをまわって、作業の様子を確認し、適宜助言を与えた。

## 第15回(7月29日)「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」(8)

- ・完成番組(ラジオ・ドキュメンタリー)の公開、質疑、相互論評をおこなう。

- (1) 完成番組を2回ずつ聴く。
- (2) 受講者各人が他グループ作品(3つ)に対するコメントを紙に記し、それぞれ当該グループに渡す。
- (3) 受講者各人に他グループ作品(3つ)のうち、もっとも良かった作品に投票させる。

投票をその場で教員が回収・集計し、票数を発表した。

- ・完成作品(音声データファイル)を学外から招聘したゲスト講師に送付した。先生方から返信された具体的なコメントをKULASに掲出した(掲出から期末レポートの締切まで5日ほどあったので、受講者はそれを参考にする事ができたはずである)。

《完成作品(4点)のテーマ》

- ①南溟寮の「雄叫び」
- ②卒業後の進路
- ③高知大生にきいた方言
- ④「高知家」オールスターズ

## 授業内容の逐次公開

人文学部オンライン学習支援システム(SOULS)の教員(川本)ページにつくった特設ページにこの授業の内容を紹介する記事を掲載し、毎回の授業後に更新した\*。いわゆる「地域関連科目」として、高知のラジオ放送(NHK高知放送局/エフエム高知)に関する内容とゲスト講師をとりこむだけでなく、授業内容を発信することによって広義での「地域」「地元」とのつながりをこちらが意識し、受け手に意識してもらうことをも目指した。

\*「ラジオについて考えよう/ラジオドキュメンタリーをつくろう」(2015年度授業)

アドレス：<http://souls.cc.kochi-u.ac.jp/?&rf=5140>

## 受講状況など受講者の様子

全15回の授業で、欠席1名、10分ほどの遅刻2名、体調不良による途中退出2名があった(同一学生による重複なし)。

授業時間の多くを占めたのがグループワークであったが、教員が適宜みてまわって声をかけるなどしたことや途中経過を口頭報告させたこともあってか、授業時間中にあからさまな「怠惰な取り組み」や「不適切な受講態度」が認められるようなことはなかった。また、受講者各人に提出させた2回のレポートにグループワークへの取り組み、役割、反省を書かせたことで、授業時間外の取り組みの状況や各人、各グループの状況も（あくまで各人の「自己申告」であることは差し引いたとしても）相当程度、把握できた。

授業前半の課題であった「CR局に関する調査・報告」では、全てのグループが調査要領に従った内容の報告をおこなったが、1つのグループが割り当て時間を大幅に超過した（10分間と指定したところを約20分かかった）。同グループは配布資料もハンドアウトとしての体裁を全く成していなかった（後述「今後のための検討事項と提言」も参照せよ）。

期末レポートを提出しなかった受講者が1名あったが、その他の受講者は2回のレポートを提出し、合格点を得た。評点は2名の教員（川本・西尾）がそれぞれに策定したものを平均した点とした。いずれのレポートにも積極的な取り組みが記されており、受講した意義と受講したことによる一定の成果は得られたものと考えられる。

## 授業運営体制

基本的には川本と西尾の共同作業によって授業を運営したが、授業の骨格、詳細とも川本が原案をつくり、西尾が確認・適宜修正したうえで進める形をとった。ただ、川本が時間の余裕をじゅうぶんにとらずに西尾に相談した事項があったり、実質的には西尾への相談無しに川本の原案のままに授業に臨んだりしたこともあった。

担当教員（川本・西尾）は現代日本の「ラジオ」「ドキュメンタリー」を直接の研究対象としていないため、ゲスト講師の招聘はきわめて大きな意味をもった。まずは地域関連科目であることを重視して、エフエム高知（松木亮氏）とNHK高知放送局（千野秀和氏）か

ら現職者（専門職）を招聘した。またドキュメンタリー制作にかかる専門的知見を得るためにこれまでに多くの優れたTVドキュメンタリー番組を制作してきた現役プロデューサー（山登義明氏）を招聘した。人選・依頼に際しては、地元の民間ラジオ局と日本最大のラジオ放送機関の地元局、アナウンサーとプロデューサーという対比関係も意識した。いずれの講師もたいへん積極的かつ熱心に授業にとりこんでくださった。松木氏は、事前アンケートをとって講義内容の組み立てに活用されつつ、地元民間FM局の業務全般をわかりやすく説明された。千野氏は講義担当の前週に授業見学に来られて受講者の様子などを確認し、当日は放送事業全体のなかでのラジオの位置づけや具体的な業務のありように至るまで丁寧に説明された。山登氏は、東京からはるばる来高され、担当時間いっぱい講義と直接かつ具体的な助言と指導をいただいたほか、授業後にもドキュメンタリー制作のための追加資料や学期末に完成したドキュメンタリー作品に対する厳しいコメントを下された。授業後に提出させた受講者（複数）の感想にも「山登先生の熱意」を深く感じ取ったことを記すものがみられた。

## 授業の成果

本授業については、前述のようなSOULSにつくった特設ページの冒頭で次のようにうたった。

「ラジオについて考える」「ラジオ・ドキュメンタリーをつくる」ためには、「人間」「地域」「言葉」に適確にアプローチしなければなりません。それはまさしく人間文化学科の3コース（人間基礎論、地域変動論、言語表象論）にある学問分野のキーとなる対象であり、このクラスが本学科の学生にとって重要であろう基本的な技法と知見を習得する機会になることを意味しています。

ここに掲げたコンセプトに沿った授業が完全な形で実現されたかどうか、にわかには判じたいが、受講者から提出された期末レポートを読むにつけ、クラス

全体としては所期の目的に適うレベルに到達できたのではないかと考える。

上述（「受講状況など受講者の様子」）のとおり、出席状況も含めて受講者の受講態度はかなり良好であった。授業冒頭の自己紹介で、大半の受講者が「ラジオはほとんど聴かない」と答えたことから、ラジオひいてはコミュニティ・ラジオ（CR）は多くの学生にとって日常的な関心の外にある題材であった。そのわりにいわゆる「食いつき」が良かったことは担当教員として喜ぶべきことであろう。グループリサーチに際して調査対象CR局に直接コンタクトをとったり現地（サテライトスタジオ）に出かけたりしたグループが複数あった。報告内容にはそれなりに練られた切り口のアプローチが認められ、プレゼンテーションも一後述のような問題点もあったとはいえそれぞれに工夫されていた。授業後半に制作したドキュメンタリーについても、超一流のプロデューサーである山登氏からは厳しいコメントが寄せられたものの、限られた時間でそれなりに奮闘したあとが認められた。授業全体を通して言えば、受講者はこちらが想定した以上の積極性で課題や作業にとりくんだと言えるだろう。

学外から招聘したゲスト講師の講義についても、受講者の反応はとてとても良かった。どの講師の質疑応答でも教員が促すまでもなく質問の手が上がった。他大学で授業を担当した経験の豊富な山登氏が「これほど次々と手が上がる（＝質問が出る）授業はめずらしい」と驚いていたほどである。

「自ら課題を探求する」という点で、「ラジオ」ないし「ドキュメンタリー」という枠を設定したことの当否については議論の余地があるかもしれない。ただ、「課題探究実践セミナー」という授業をたしかに学問的な営為に結びつける手法のひとつとして考えれば、上に述べたような専門分野とのリンクを意識したコンセプトをふまえた「ラジオ」ないし「ドキュメンタリー」という枠は有効に機能したと言える。次項に述べるように検討や改善を要する事項はあるにせよ、総体的にみれば本授業は一定の成果をあげることができたものとする。

## 今後のための検討事項と提言

次年度以降に同じような主題により課題探究実践セミナーを開講するとしたら、次のような検討事項が考えられる。担当教員としての提言とあわせて以下に記す。

### （１）受講定員と履修登録手続き

本授業に関する受講定員の設定と履修登録手続きにおける措置については本稿冒頭に示したとおりであるが、実際に授業を実施するなかで「グループ数は最大で4つ、授業実施に支障のない各グループの構成人数は4～6名だが、その最適人数は5名」であることを実感した。また、もとより担当教員（川本）は「希望者が定員を超えた場合、本来は受講意欲を確認すべくなんらかの選考を実施するのが望ましい」と考えている。学生間で受講に対する意欲の高低がある現実是否定できないなか、機械的な抽選である以上、「意欲の高い学生が落ちて、意欲の低い学生が履修する」という事態は起こりうる。一定の選考手続きをとることで「教員・学生双方にとっての不幸」を回避できるし、20数名という規模だけで考えるとそのような手続きも不可能ではあるまい。ただし、履修登録にかかる事務作業全体の仕組みや煩雑さを考えれば、そのような手続きをとることは実際には困難であろう。どのような方法が可能であるか、事務担当とも協議し検討することが望まれる。

### （２）基本的な学問技法の指導

本授業で、担当教員がもっとも頭を悩ませ、もっとも議論を交わしたのは「ハンドアウト、レポート、プレゼンテーションの手法や技法について、どこまで具体的に指導するか」ということであった。それらはいずれも授業のなかで重要な位置を占めるが、他の初年次科目（たとえば「大学基礎論」）の内容と重複することやグループ作業（議論・コミュニケーション・協調作業）に要する時間のことを考えると、それらを微に入り細をうがち説明し指導することは難しい—あるいは本授業の本来の目的・目標に照らしても適切ではない—だろう。されど本授業でおこなわれたプレゼンテーションの事例にみられるような事態を考えると、

これらの学問的技法について全く言及も指導もしないというわけにはいかない。限られた授業時間のなかでどこに力点を置いて指導内容を組み立てるか、さらに検討を重ねる必要がある。

### (3) グループのパフォーマンスと個人のパフォーマンスにかかる評価

本授業では「ハンドアウト、レポート、プレゼンテーションの手法や技法」よりも「議論・コミュニケーション・協調作業」への取り組みに重点を置いたので、グループのパフォーマンスはそれぞれに対応する受講者各自のレポート内容とあわせて評価する形をとった。つまり、グループによるプレゼンテーションや制作ドキュメンタリーの出来不出来が個々の受講者の成績評価にストレートに反映される度合いはいくぶん低くなったといえる。そのような評価手法がはたして最善であるか、またグループ作業の諸局面を個々の受講者の評価にどう反映させていくかについては、今後も慎重に検討していかなければならない。

### (4) 学生による授業補助

本授業では、音声データ編集ソフトウェアの操作方法を説明する際に、担当教員（川本）が学生サークル「放送研究会 JAKKU」のメンバーに直接依頼し、ボランティアな賛同を得て、同サークルのメンバーである学部学生（本授業の受講者ではない）の助けを得た。初年次科目「課題探究実践セミナー」で学部学生のサポートを活用する（TAないしSAにあたる）正規のシステムが存在しないため、このようなイレギュラーな形をとった。「課題探究実践セミナー」では、通り一遍な授業の枠を越えた工夫が他の科目以上に盛り込まれる可能性があり、多様な内容や形態の授業がおこなわれるケースも少なくないだろう。そのようなケースに適確に対応するためにも、学部学生が授業運営をサポートするシステム（SAなど）の拡充が求められる。

### (5) 別時間帯の授業開講

本授業の第8～10回は、学外からゲスト講師を招聘する日程の関係で、やむなく通常の開講時間割（水曜2限）とは別の時間帯に開講せざるをえなかった。別時間帯（とくに平日）の開講は、学生の授業選択の幅

をせばめたり、他授業科目の履修に支障を生じさせたりすることがあるので、本来的には避けるべきである。ただ、授業内容に深く関わる高度な知見を得る機会をもうけるためなど、授業内容を充実させるためにやむなく別時間帯に授業を開講する場合もある。本授業では、シラバスに「授業期間中の水曜午後に特別授業をおこなうので公私とも時間を空けられるようにしておく」旨を明記して、受講者が履修登録前にそのことを認識するよう意を配った。通常の開講時間割の外で授業を実施するときに当該時間帯に重複する他授業の担当教員にあてて「受講者への特別な配慮」を求める事例があると仄聞するが、シラバスに明記することによって一少なくとも手続き上は一そのような不用意な要請や無用の混乱を避けることができる。受講生に授業内容と実施計画を正しく認識させる点からも、別時間帯の開講（あるいは開講後に日程調整する可能性があること）はシラバスで告知しておくようにすべきであろう。

## むすびにかえて

ここで授業終了後の成果をひとつ付記したい。ゲスト講師である千野氏による講義に触発されて、本授業の受講者3名が地域の防災をテーマとするラジオドラマを制作し、(国立研究開発法人)防災科学技術研究所が主催する「第6回防災コンテスト」に応募したのである。同コンテストは2010年から開催されているもので、千野氏によれば前回までのコンテストでは高知県からの応募がなかったため、同学生たちによる応募は高知県からの初参加ということになる。本授業が共通教育カリキュラムをこえて学生たちの自発的な活動につながったことは、担当教員としてもたいへん嬉しい。

本稿執筆時点で次年度の開講については未定であるが、本授業から得られた成果と課題は今後の課題探究実践セミナーの開講に際して活用できる要素を多く含んでいる。とりわけラジオという媒体は、インターネットや映像メディアが急速に発展・拡大している今日にあってこそ、むしろ注目されるメディアとも言える。東日本大震災後の災害対応ラジオ局による活動の

ことを考えても、それはあながち的外れではあるまい。「学生の能動的・主体的な学習を促進・展開し、少人数グループでの学習を取り入れて、課題探究能力や社会性およびコミュニケーション能力を育成する」<sup>i</sup>授業としてのみならず、人間文化学科（2016年度に新設される人文社会科学部にあつては人文科学コース）で主たる研究対象たる「人間」「地域」「言葉」に批判的想像力をもってアプローチする「入り口」としてもまた、ラジオを題材とした本授業の取り組みを今後も深めていきたいと考える次第である。

《参考文献》（本授業の受講者にも紹介したもの）

山登義明『ドキュメンタリーを作る』京都大学学術出版会、2006年。

長坂俊成／坪川博彰／李泰榮／須永洋平『地域発・防災ラジオドラマづくり』NHK出版、2011年。

北郷裕美『コミュニティFMの可能性』青弓社、2015年。

ラジオフォーラム／小出裕章『ラジオは真実を報道できるか』岩波書店、2015年。

---

<sup>i</sup> 高知大学教育改革実施検討本部『高知大学の学士課程教育改革の基本方針』（平成22年3月）、20頁。



# 問題解決能力向上を目指した成人看護学事例演習の検討

■ 青木 早苗 (高知大学 教育研究部医療学系看護学部門)

## はじめに

国立大学法人高知大学では、「地域社会の諸問題を幅広い教養と綿密な観察力に基づく学際的な視点で自ら捉える課題探究力、さらには諸課題への対応策と解決策を自ら構築し提案できる能力とともに意欲を持った人材を育成する」ことを中期目標にあげている。それを受け、医学部看護学科では、平成22年度から看護学教育授業開発検討会を立ち上げ、活動を開始した。委員会の主な活動目標は、学生の問題解決能力がどの程度備わっているのかを把握できる「問題解決能力測定尺度」を開発すること、「問題解決能力測定尺度」を用いて、4年間の大学生活において学生の問題解決能力がどのように変化しているのかを明らかにすること、看護学科の学生の問題解決能力向上を目指した授業開発を行い、「問題解決能力測定尺度」を用いて授業を評価することであった。

今回は、問題解決能力向上を目指した授業開発を行うために、看護過程の展開の授業を選択した。看護師に求められる実践能力には、①ヒューマンケアの基本的な能力、②根拠に基づき、看護を計画的に実践する能力、③健康の保持・疾病の予防・健康の回復にかかわる実践能力、④ケア環境とチーム体制を理解し活用する能力、⑤専門職者として研鑽し続ける基本的能力がある<sup>1)</sup>。看護過程の展開はこの②に該当し、卒業時に

は「批判的思考や分析方法を活用して看護計画を立案できる」、「問題解決法を活用し、看護計画を立案し展開できる」、「実施した看護実践を評価し記録できる」ことが求められる。看護過程の展開では問題解決の思考が重要であると同時に繰り返し看護過程の展開を行っていくプロセスの中で根拠に基づき看護を計画的に実践する能力が養われていくと考える。特にアセスメント能力は簡単に身に付くものではなく、継続した訓練も必要である。患者の個性を考慮し、看護的視点でアセスメントを行う際には、豊富で質の高い情報が必要である。そのためには、情報収集に必要な基礎知識やフィジカルアセスメント能力に加え、患者の主観的情報 (subjective data) を受け止め、疑問や関心を持ってそこから客観的視点 (objective data) で情報を広げていく能力が求められる。

そこで成人看護援助論の事例演習を取り上げ、能動的な学習法として効果があると言われている<sup>2)</sup> PBL (Problem-Based Learning) を主軸に、体験 (ロールプレイ) を組み入れたアセスメントまでの段階の学びを強化する授業を実施し、学生からの調査により、その効果を明らかにしたので報告する。

## 1. 授業の実際

### 1) 授業の概要



事例演習は、2年生2学期に行う成人看護援助論60時間（4単位）のうち14時間（7回）で、慢性期疾患患者（急性骨髄性白血病の事例）の看護過程の展開を実習で使用される記録様式を用いて行う。以下、看護過程の基本的用語は文献<sup>3)</sup>を参照。

## 2) 対象者のレディネス

1年次に解剖生理学、病態学などの専門基礎分野の講義は終了している。基礎看護学にて看護過程の授業を終了し、各専門科目が同時進行している。また基礎看護学実習は終了している。今回の事例で用いる「血液疾患患者の看護」の講義は演習を行う前に行った。

## 3) 指導案作成過程（図1）

単元の教材観、学生観、指導観に関しては、定期的学習会を持って何度も話し合い、教員間で共有しながら、授業展開を考案した。



## 4) 授業展開の工夫（表1）

この演習は、1年次の問題解決能力の特徴を踏まえ、アセスメントまでの段階の学びを強化することを特に意識し、3年生の実習に向けて学生が看護過程の展開を主体的に学習し、理解できることを目的とした。また、グループワークや全体討議で話し合ったプロセスを重要視し、お互いのアセスメントをクラス全体で共

有することにより、「正解」ではなく、様々な考え方を通して自分たちの看護過程を修正したり、納得したりできることをチュータは支援するように心掛けた。チュータは4人であり、それぞれの臨床経験・教員経験が学生サポートに影響しないようにするため、指導要領を作成し、それを元にチュータとして学生に関わるようにした。学習形態はグループワークを主体とし、PBLの進め方に沿い、1人の教員が2～3グループを担当し、演習を進めていった。

ペーパーペイシエントでは、どうしても患者がイメージしにくく、リアリティにかけるため、教員が演じた場面のビデオ学習や実際にロールプレイを行うことにより、臨場感を持たせる工夫を行った。

また、データベースアセスメントを行う際に、まず不足している情報に学生が気づくこと、そして不足している情報を実際に患者役の教員から収集する体験を取り入れた。したがって初回の患者情報はA4用紙1枚に家族構成、既往歴、現病歴、治療、検査データなど学生が事前学習するために最小限必要な情報のみとした。

2回目の不足情報を収集するロールプレイでは、実習初日をイメージしながら、どのような情報をどのような方法で収集するのか、グループで事前に話し合っ

てまとめておくように指示した。そして、教員が演じる患者・家族に対し、学生が面接・フィジカルアセスメントを実施していく。このとき教員は、学生から出てきた必要な不足情報・また学生から出てきていない不足情報を元に役作りを行い、それぞれの役を演じるようにした。

この場面で得られた情報を学生たちが記録用紙に整理しながら、データベースアセスメントを行う。成人看護学実習で学生が最も躓くのはこのデータベースアセスメントであり、情報収集の段階で1週間を費やしてもまだ全体像を捉えられない学生も多い。このことを踏まえ、初回事例提示は最小限の情報にとどめ、そこからcueとなる情報をどのように広げていくのか、またどのように患者から情報を収集していくのかを実際に学んでいけるような授業展開とした。このときに

表1 授業展開

| 回                  | 授業形態                                  | 内容   |
|--------------------|---------------------------------------|--|
| アセスメント<br>(データの整理) | 1<br><①-④レインク><br><個人学習><br><グループワーク> | ①オリエンテーション・看護過程復習<br>②ロールプレイにて事例紹介(患者・看護師を教員が演じたビデオ教材視聴)<br>③個人学習:情報の整理<br>④グループワーク(各グループで情報の整理,不足データ) |
|                    | 2<br><①-④レインク><br><全体討議><br><グループワーク> | ①不足情報についてロールプレイ(役割:患者・家族-教員,学生役:学生)<br>このとき,どのような内容を聞きたいかがグループごとに不足情報をまとめておく。<br>②各グループでの演習            |
|                    | 3<br><全体討議>                           | ①全体討議<br>・I軸,II軸,III軸ごとのデータの解釈・分析について<br>・患者の全体像のイメージについて  |
| アセスメント<br>(重点)     | 4<br><グループワーク>                        | ①グループワーク<br>・キーワードを抽出し,関連図を作成する。<br>・問題,原因と誘因(関連因子または危険因子),強みを明らかにする。                                  |
|                    | 5<br><全体討議>                           | ①全体討議:4回目の内容について   |
| 診断・<br>計画          | 6<br><全体討議>                           | ①全体討議:優先順位の決定,看護目標,看護計画  |
| 実施・<br>評価          | 7<br><①-④レインク><br><個人学習>              | ①ロールプレイ(学生が立案した計画をもとに患者・看護師を教員が演じたビデオ教材視聴);実施の評価,健康問題の評価,看護計画の評価<br>②個人で実施・評価記録の記載<br>③演習のまとめ・質問等      |

知識が不足しているとアセスメントのエビデンスが不十分になるため、「成人期の特徴」「成人期の発達課題」「病態生理・診断・治療・看護のポイント」などを事前学習してから演習に臨むように提示した。

7回目の実施・評価のロールプレイでは、学生が立案した看護計画をもとにシナリオを作成し、看護師の一援助場面を教員が演じ、実施・評価の記録様式に学生に記載してもらい、記載した記録は学生個々にフィードバックしていくために、学生が記載した記録をもとに全体討議で学びを共有した。

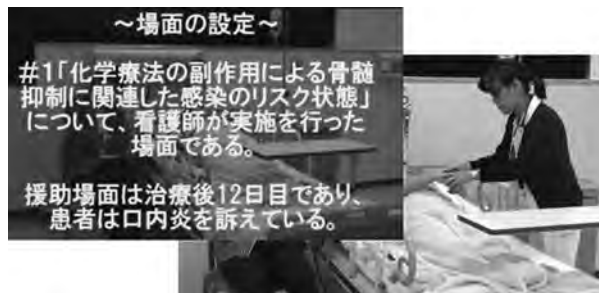
〈第1回目：事例紹介〉DVD 視聴2場面



〈第2回目：学生と教員によるロールプレイ〉  
不足情報について



〈第7回目：実施・評価のロールプレイ〉



## 2. 学生による授業評価

### 1) 調査対象者

成人看護援助論事例演習を受講した2年生60名

### 2) 調査時期：平成26年2月～3月

### 3) 倫理的配慮

授業開始前に、調査目的について口頭で説明を行い、調査への同意を得た。調査協力の有無は個人評価には影響がないことを伝えた。プライバシーの保護については、協力が得られたデータのみを使用し、対象者の特定ができないようにコード番号として扱った。

### 4) 調査内容と方法

回答は無記名とするが、授業前後での比較を行うため、学生に自分が考えたコード番号を記載してもらうこととした。またデータはオンライン学習支援システムに期間を決めて入力してもらうことを呼びかけた。調査は以下の内容について行う。

(1)《体系的方法で問題を解決する能力》、《態度》、《思考力》、《実行力》、《情報処理力》の5カテゴリー36項目からなる「問題解決能力測定尺度 Ver.2（資料1）」を用いて授業前後で調査を行う。

(2) 問題解決能力はその時々ので出来事が影響することが考えられるため、調査をしたときの回答が、どのような出来事に影響を受けているのか具体的に記載してもらう。

(3)「授業評価」は、授業過程評価スケール（講義用、演習用、実習用）<sup>4)</sup>を参考に、事前学習・オリエンテーションに対する評価（3項目）、ロールプレイに対する評価（7項目）、授業の参加・全体に対する評価（4項目）で構成し、授業終了時に調査した。

5) 分析方法

(1)「問題解決能力測定尺度 Ver.2」は、まず、4段階の尺度のうち、「当てはまる」、「だいたい当てはまる」の2段階を「肯定的評価」、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」の2段階を「否定的評価」として分ける。そして、「問題解決能力測定尺度 Ver.2」の調査項目ごとに基本統計を算出後、授業前後で $\chi^2$ 検定を用いて比較した。

(2) 問題解決に影響していると考えられる出来事は文中に表現された意味ごとに分類し、その特徴につ

いて質的に分析した。

(3)「授業評価」は、4段階の尺度のうち、「当てはまる」、「だいたい当てはまる」の2段階を「肯定的評価」、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」の2段階を「否定的評価」として分け、項目ごとにその特徴をまとめた。

6) 分析結果

調査票の回収数は授業開始前が51名（回収率85.0%）、授業終了後が50名（回収率83.3%）であり、そのうち欠損値がないデータ、前後のIDが同じデータ42名分を分析対象とした。

(1)「問題解決能力測定尺度 Ver.2」を用いた授業前後の比較

①《体系的方法で問題を解決する能力》（図2）

《体系的方法で問題を解決する能力》10項目全てにおいて、授業後に肯定的評価が増加していた。〈様々な場面で問題に気がつくことができる〉、〈問題に気がついた時、何が問題なのかを明確にできる〉、〈問題を解決するためにいろいろな方法を考える〉、〈解決策を実行する過程で、上手くいかない時には解決方法を修正して再度実行する〉の4項目では、授業前後で有意差が見られた。8項目では、実習終了時に8割を超える肯定的評価になっていたが、〈立案した解決策を実

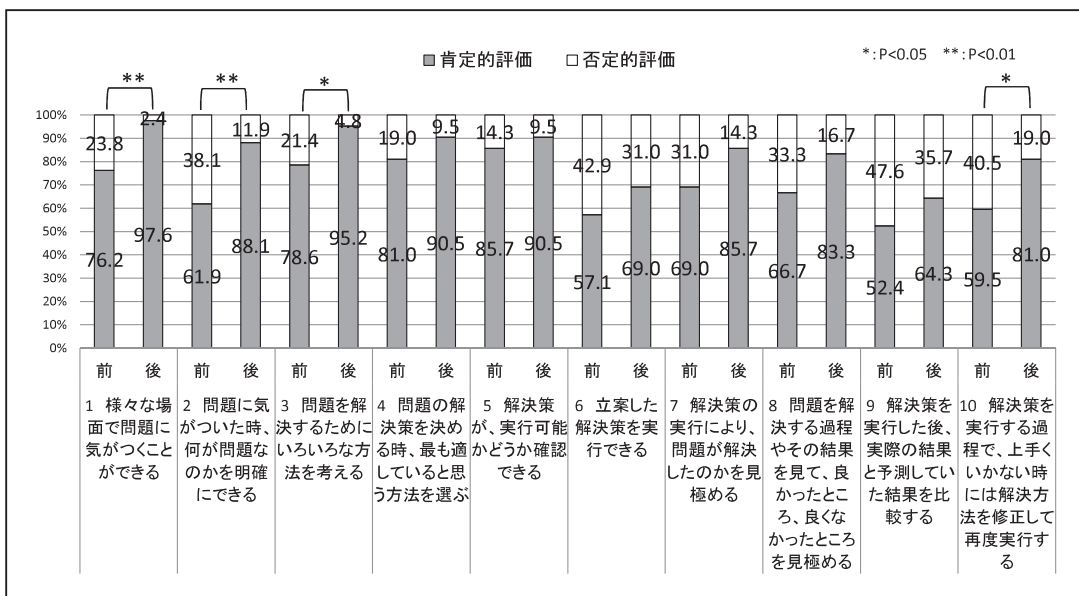


図2 体系的方法で問題を解決する能力

行できる)、〈解決策を実行した後、実際の結果と予測していた結果を比較する〉の2項目は授業後肯定的評価が増加しているものの、8割に達していなかった。

② 《態度》 (図3)

《態度》8項目全てにおいて、授業後に肯定的評価が増加していたが、授業前後で有意に差は見られなかった。〈他者からの自己に対する評価を素直に受け止める〉、〈やるべきことは自主的に行う〉の2項目は、肯定的評価が授業後8割に達していたが、他の6項目は8割に達していなかった。特に、〈日頃から疑問や

問題意識を持って生活している〉、〈新しい問題や難しい問題が生じても解決する自信がある〉、〈失敗を恐れず難しいことに挑戦する〉の3項目は、授業後も肯定的評価が5割に達していなかった。

③ 《思考力》 (図4)

《思考力》5項目中、4項目において、授業後肯定的評価が増加していた。〈問題に気がついた時、似たような過去の問題について考える〉では、授業前後で有意差が見られた。〈好奇心が旺盛で、色々なことに挑戦している〉は、授業後に肯定的評価が減少してお

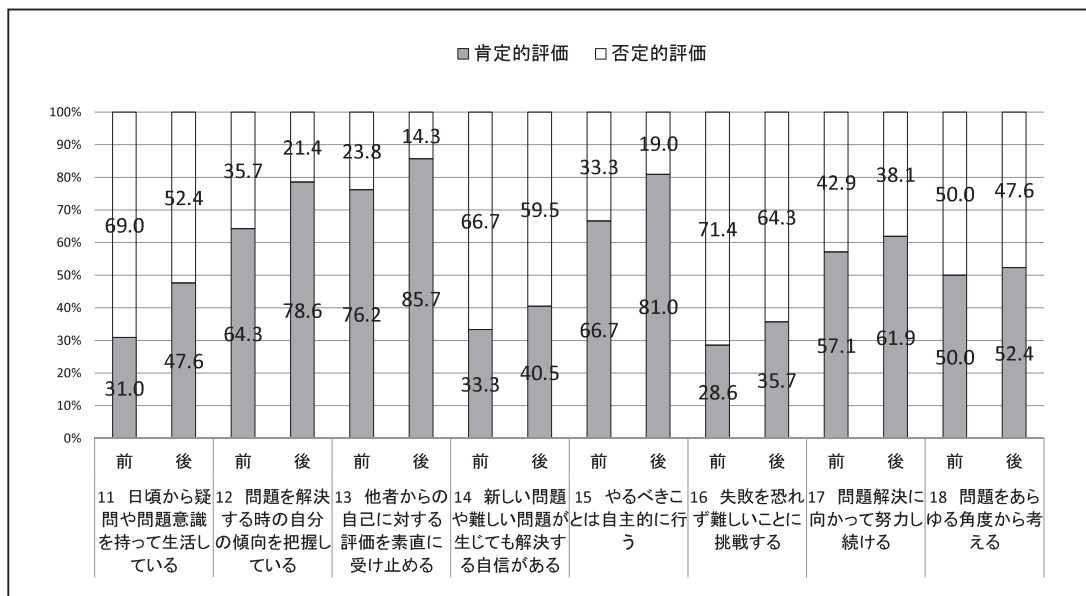


図3 態度

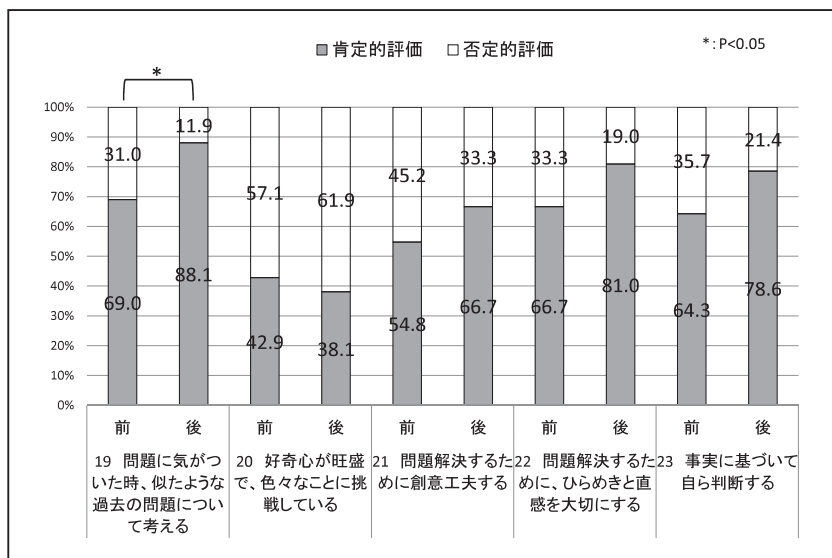


図4 思考力

り、38.1%と5割に達していなかった。

#### ④実行力（図5）

《実行力》8項目全てにおいて、授業後に肯定的評価が増加しており、〈考えていることを正確に相手に伝えることができる〉、〈誰もが納得できるような説明ができる〉、〈問題を解決するために、時間を有効に使うことができる〉の3項目では、授業前後で有意差が見られた。しかし、授業後肯定的評価が8割に達した項目は、〈問題解決するために必要な知識を活用できる〉、〈チームで協力しあい問題を解決できる〉、〈チー

ムの中でお互いに尊重しあい、意見や考えを交換できる〉の3項目であり、他の5項目は8割に達していなかった。特に〈誰もが納得できるような説明ができる〉は授業終了後も肯定的評価が5割に達していなかった。

#### ⑤情報処理力（図6）

《情報処理能力》5項目全てにおいて、授業後に肯定的評価が増加しており、〈問題に気がついた時、問題の関連要因について分析する〉、〈収集した情報を関連付けて分析する〉の2項目では、授業前後で有意差が

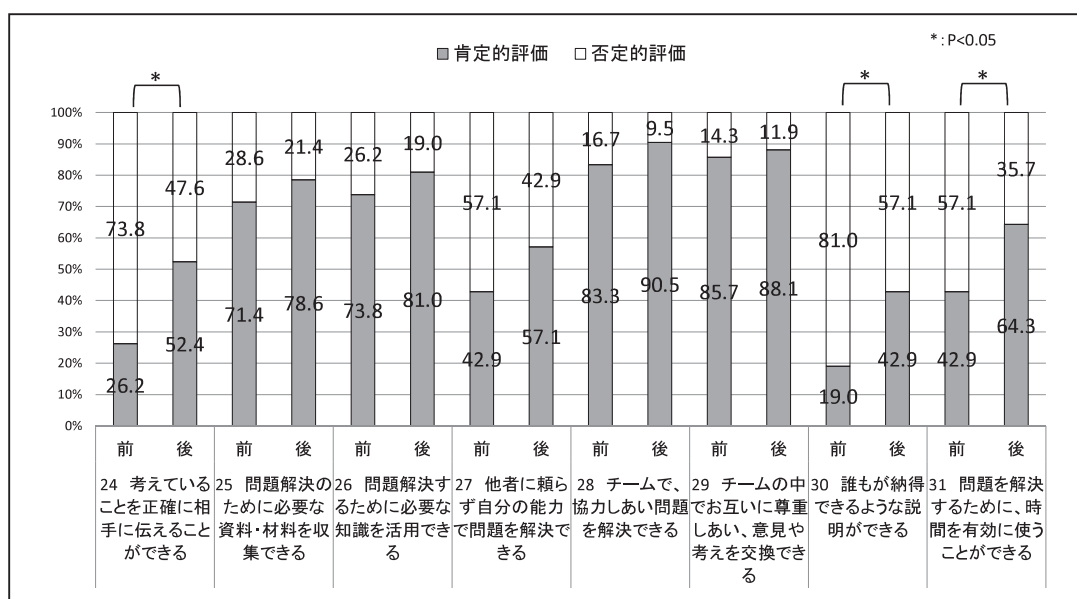


図5 実行力

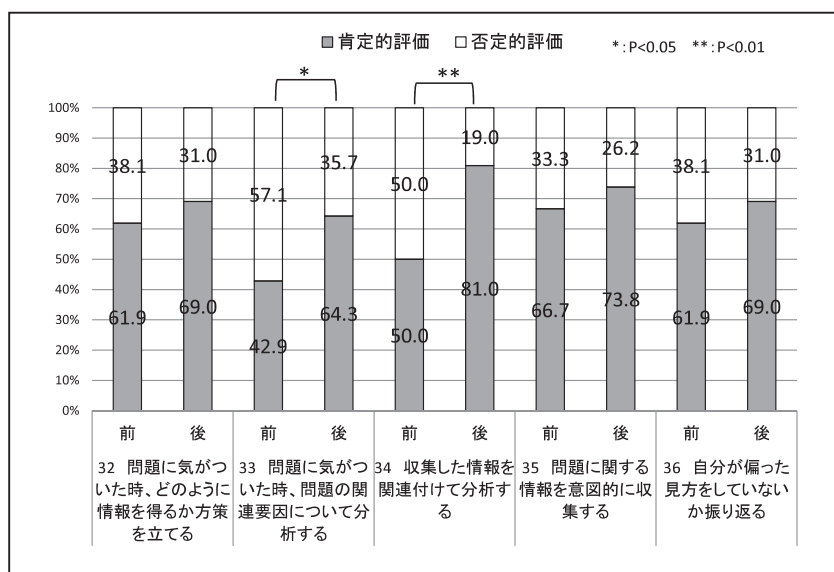


図6 情報処理能力

見られた。しかし、授業後肯定的評価が8割に達した項目は、〈収集した情報を関連付けて分析する〉の1項目だけであり、後の5項目は8割に達していなかった。

(2) 授業後の問題解決に影響していると考えられる出来事の分析(表2)  
以下カテゴリーを《 》、サブカテゴリーを〈 〉、

コードを「 」で示す。

授業後の自由記載には、95のデータを43のコードに分類し、最終的に類似内容を5つのカテゴリーに分類した。授業後に学生が問題解決能力に影響していると考えていた出来事は、《自ら学んだ先の成功体験》、《他者と協働する》、《リフレクション》、《可能性の広がり》、《興味・関心》であった。

表2 授業後の問題解決に影響していると考えられる出来事

| カテゴリー               | サブカテゴリー               | コード  |
|---------------------|-----------------------|--|
| 自ら学んだ先の成功体験         | 事前学習・事後学習             | 事前学習してからグループワークに臨む                                   |
|                     |                       | 復習をする  |
|                     | 主体的に取り組む授業            | 座学ではなく、自分で体験する学習法                                    |
|                     |                       | 主体的に取り組む姿勢   |
|                     | 深く物事を追及する             | 深く物事を考える   |
|                     |                       | 分からないことを深く学習する                                       |
|                     |                       | 何度も繰り返し考え直す  |
|                     | 「分かる」喜び               | 学習するにつれて知識量が増える                                      |
|                     |                       | 授業の回数が増えるたびに情報量が増え、見えてくる患者像ありきたりの計画ではなく、「その人」を考慮した視点 |
|                     |                       | 過程を踏んで考えていく  |
| 毎週少しずつ理解していることを実感する |                       |  |
| できるようになった自信         | 苦手意識の克服               |  |
|                     | 満足感や達成感を得る            |  |
|                     |                       | 今までよりできるようになったという自信                                  |
| 他者と協働する             | グループワークで求められる協調性      | 他者に合わせる  |
|                     |                       | 自分の意見が言えない雰囲気での発言                                    |
|                     |                       | 休日でも皆で集まって学習する                                       |
|                     | 責任感を問われる              | 一人ひとりの責任感  |
|                     | 納得いくまで話し合う            | 皆が納得できるまで話し合う  |
|                     |                       | 意見が違ふと理解したうえで自分の考えを述べる                               |
|                     | 自分と違う考えに触れる           | メンバーとの意見交換で考え方の違いを知る                                 |
|                     |                       | 違う考えをまとめていく  |
| 他のグループとの意見の違いを知る    |                       |  |
| プレゼンテーションする機会       |                       |  |
|                     |                       | 同じことを見ても人によって捉え方が違う                                  |
|                     |                       | グループで学習することにより他者がどのような視点から考えているのか理解できる               |
| リフレクション             | 学習において自分に不足していることに気づく | 学習を振り返り自分の知識のなさ・アセスメント力のなさに気づく                       |
|                     |                       | 知識が必要不可欠であると再認識する                                    |
|                     | 自己を振り返る               | グループワークを通して自己を見直す                                    |
|                     |                       | 自分自身の物事に対する見方を見直す                                    |
| 可能性の広がり             | 今まで以上を求められる体験         | 今まで以上の知識や能力を求められる                                    |
|                     |                       | 教員からのアドバイス   |
|                     | 将来に活かせる授業             | 定期的な課題   |
|                     |                       | 実習に活かせるという思い   |
| 興味・関心               | 学習に関する興味・関心           | 看護師として患者に対する向き合い方                                    |
|                     |                       | もともと成人の学習に関心があった                                     |
|                     | 実際にイメージしやすい状況での授業     | 学習するにつれて深まる興味  |
|                     |                       | 実際の看護場面に近い状態から情報収集する体験                               |
|                     |                       | 視覚で分かりやすい教材  |
|                     |                       | 精神的な問題やケアについて親身に考えやすい授業                              |
|                     |                       | ロールプレイにより具体的にイメージできた                                 |
|                     |                       | グループワークや、ロールプレイをすることにより身をもって体験する                     |

### (3) 授業評価 (図7)

事前学習・オリエンテーションに対する評価 (3項目) すべての項目において8割以上の学生が肯定的評価をしていた。ロールプレイに対する評価 (2項目) では、7項目中6項目において8割以上の学生が肯定的評価をしていたが、「ロールプレイ中、目的意識を持ってみる事ができた」の項目のみ、78.6%の肯定的評価であった。授業の参加・全体に対する評価 (4項目) では、4項目中3項目において8割以上の学生

が肯定的評価をしていたが、「担当教員から必要に応じて支援を受けた」の項目のみ、78.6%の肯定的評価であった。

### 7) 考察・今後の課題

以下特徴のある結果より、授業の振り返りと今後の課題について考察する。

(1) 「問題解決能力測定尺度 Ver.2」を用いた結果について

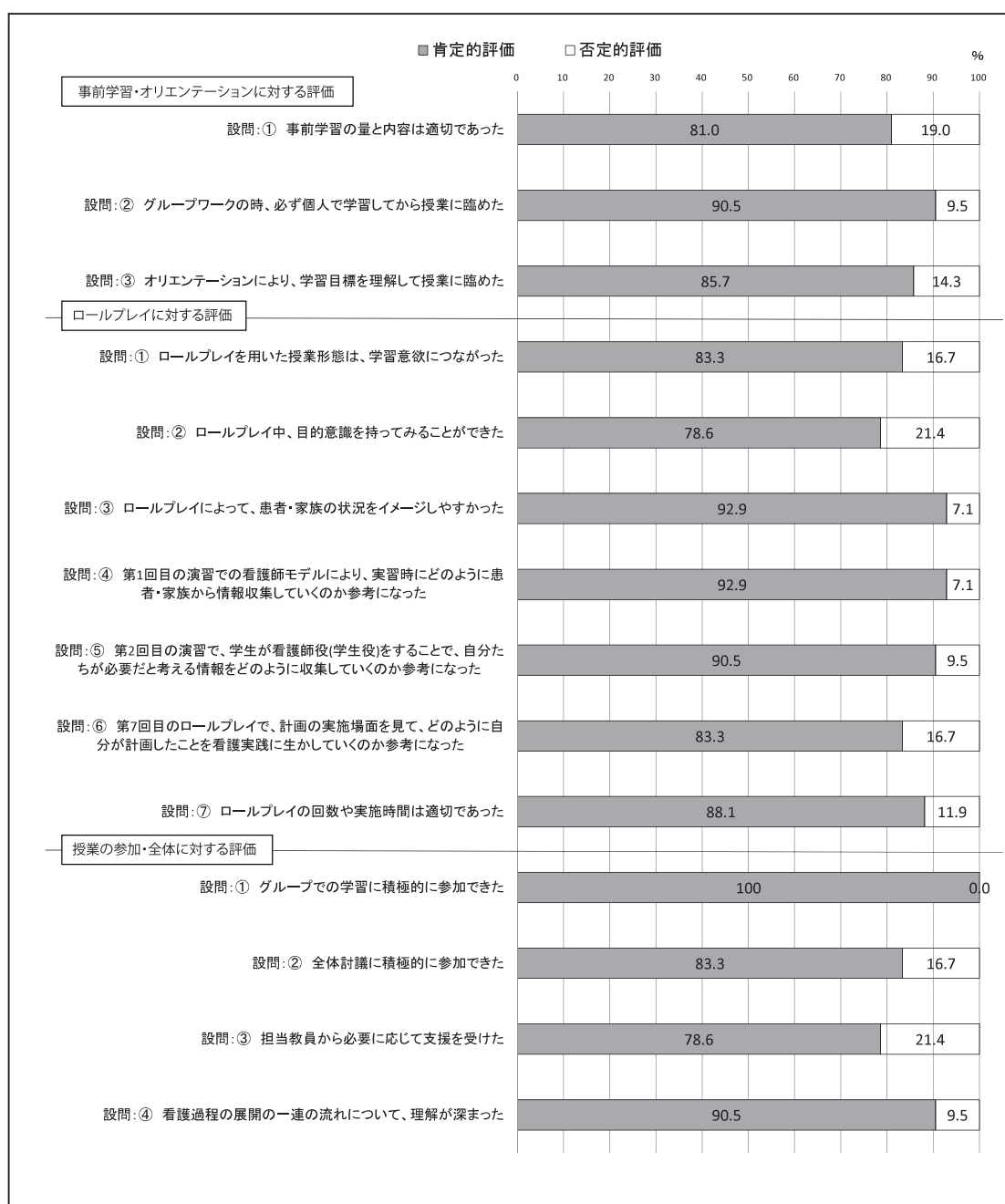


図7 授業評価

図2～図6の結果を見ると、概ね今回のロールプレイを取り入れた授業は学生の問題解決能力を向上させることに有効であったといえる。

《体系的方法で問題を解決する》では、10項目中8項目が8割を超える肯定的評価であった。特に有意差が見られた〈様々な場面で問題に気がつくことができる〉、〈問題に気がついた時、何が問題なのかを明確にできる〉、〈問題を解決するためにいろいろな方法を考える〉、〈解決策を実行する過程で、上手くいかない時には解決方法を修正して再度実行する〉の項目は、3回のロールプレイを通して実際の場면을イメージしながら看護過程を展開したり、グループワークの中で他学生とディスカッションを繰り返したりしながら学生が「できるようになった」という達成感が肯定的評価になったことに影響しているのではないかと考える。逆に8割に達しなかった「立案した解決策を実行できる」、「解決策を実行した後、実際の結果と予測していた結果を比較する」の2項目は、ペーパーペイシメントでは限界があり、今後の臨地実習において教員の意図的な関わりが求められる項目であると言える。

《態度》では、授業後も8割に達している項目が少なかった。特に〈日頃から疑問や問題意識を持って生活している〉、〈新しい問題や難しい問題が生じても解決する自信がある〉、〈失敗を恐れず難しいことに挑戦する〉の3項目では肯定的評価が5割に達していなかった。自信は体験を繰り返すうちに育まれると考えるが、失敗を恐れ挑戦しなければ、自信も持てない。演習の中でも正解を求めず、考えた努力を認めるようにチュータ間で話し合っていたが、次年度は難しい課題に挑戦した結果、得た成果を学生にフィードバックして、自信に繋げることができるように関わっていくことも必要である。

《思考力》では、〈問題に気がついた時、似たような過去の問題について考える〉の項目で有意差が見られた。これは、ロールプレイにより実際の場面がイメージでき、基礎看護学実習で体験した場面などを想起しやすかったことが一要因にあげられる。また、〈好奇心が旺盛で、色々なことに挑戦している〉は、授業後

に肯定的評価が減少しており、創造性豊かに色々なことに挑戦できる授業・実習の工夫が今後必要であることが示唆された。

《実行力》では、〈考えていることを正確に相手に伝えることができる〉、〈誰もが納得できるような説明ができる〉の項目で、授業前後で有意差が見られた。これはグループワークやプレゼンテーション、そして学生が看護師の役割を演じるロールプレイにおいて肯定的評価が増加したと考える。しかし、授業後の肯定的評価がそれぞれ52.4%、42.9%と8割に達しなかった。学生は自分の考えていることを正確に相手に伝えたり、誰もが納得できるような説明をしたりすることが苦手であるという意識を持っている。今後はこのような授業形態をうまく利用しながら学生が苦手意識を克服できる体験を増やしていくことが必要であると考えられる。

《情報処理能力》では、〈問題に気がついた時、問題の関連要因について分析する〉、〈収集した情報を関連付けて分析する〉の2項目において、授業前後で有意差が見られた。これらの項目は、今回の授業で私たちが強化したいと思っていた問題解決能力であった。気になる情報をどのように増やしていくのか、得た情報をどのようにアセスメントしていくのかと考えるプロセスが「できるようになった」と答えた学生が増加したことは、この授業を工夫して実施した成果であると考えられる。看護の中で意図的に情報収集していくことは重要であり、この科目のみならず、今後も継続して強化していく必要があると考えられる。

## (2) 授業後の問題解決に影響していると考えられる出来事について

学生はグループワークに主体的に取り組むために事前学習・事後学習をして演習に臨んでいた。そして、グループワークを通して、〈深く物事を追及する〉ことをしながら、〈「分かる」喜び〉、〈できるようになった自信〉を体験していた。このような《自ら学んだ先の成功体験》が、学生の問題解決能力を向上させることに影響していると学生は感じていた。今後の授業でも、学生が自ら学べる課題の提示や〈主体的に取り組



む授業)を組み立て、学生の成功体験を積み重ねることで学生の学習に対する自己効力感も高まっていくのではないかと考える。このような体験の繰り返しが、「問題解決能力測定尺度 Ver.2」の《態度》で肯定的評価が低かった〈新しい問題や難しい問題が生じてでも解決する自信がある〉、〈失敗を恐れず難しいことに挑戦する〉の2項目や《思考力》の〈好奇心が旺盛で、色々なことに挑戦している〉の項目を高めることにつながると考えられる。その授業の組み立てには、《興味・関心》を引き出す工夫が必要である。

また学生はグループワークを通して、〈納得いくまで話し合う〉、〈自分と違う考えに触れる〉体験をしており、《他者と協働する》ことの意味も感じていた。今回は個人でも看護過程の展開を行うと同時にグループでディスカッションして意見をひとつにまとめていくことも課題であった。そのため、個人で学習して臨む責任感や〈納得いくまで話し合う〉ことの重要性を認識できたのではないかと考える。そして学生はグループワークやプレゼンテーションの中で《リフレクション》しており、自分を見つめ直すことができていた。しかし「問題解決能力測定尺度 Ver.2」の《情報処理能力》で、〈自分が偏った見方をしていないか振り返る〉の項目において授業後肯定的評価が69.0%と低かった。教員は、学生が〈学習において自分に不足していることに気づく〉、〈自己を振り返る〉体験をしていることを意味づけていくことで、学生自身が《リフレクション》できていることに気づく関わりが必要である。

また学生は、〈将来活かせる授業〉を望んでおり、それは〈今まで以上を求められる体験〉であったとしても、《可能性の広がり》を感じていることが明らかになった。課題を多く課すことは学生の負担にはなるが、適度な期待や課題は学生にとって《可能性の広がり》を感じることに繋がるということが分かった。

### (3) 授業評価について

事前学習・オリエンテーションに対する評価より、事前学習の量と内容・オリエンテーションについては良好であったといえる。今後は、個人学習のフィード

バックや事前学習の提示時期・方法を再検討していく。

ロールプレイは、患者・家族の状況をイメージしやすく、今後の学習に活かしていけるという学生評価を得た。しかし、「ロールプレイ中、目的意識を持ってみることができた」の項目のみ、78.6%の肯定的評価であった。今後はロールプレイを行うとき、またビデオを視聴するとき、どのような視点でみていくのかを指示していく必要性が示唆された。

授業の参加・全体に対する評価では、「担当教員から必要に応じて支援を受けた」の項目のみ、78.6%の肯定的評価であった。今後は時間外学習における学生支援の方法について再度考えていく必要がある。

### おわりに

今回学生の問題解決能力向上に向けて授業方法を工夫してその効果を明らかにした。PBLをモデルにした今回の学習形態は問題解決能力を身につけるにおいて有用な方法であると言える。しかし、学生の問題解決力を高めるためには、科目単位の方法論のみでなく、看護基礎教育4年間のカリキュラム全体を通して他の科目との関連も見直すことも重要であり、継続した、組織的な学生への関わりが必要であることが今後の課題であると考えられる。

### 〈引用・参考文献〉

- 1) 厚生労働省ホームページ、「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」について、<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001316y.html>.2016.1.11.
- 2) 阿部幸恵：看護に必要とされるシュミレーション教育とは、メヂカルフレンド社、38(2)、p7、2013。
- 3) 青木早苗,高橋永子：看護アセスメントを総点検 - 患者個々の状態・背景を反映したアセスメントの基礎知識と身に付け方、日総研、23(1)、p2-17、2013。
- 4) 舟島なをみ監修：看護実践・教育のための測定用具ファイルー開発から活用の実際までー、医学書院、2009.
- 5) 東京女子医科大学チュートリアル委員会：チュー

トリアル教育 新たな創造と実践、医学書院、2009。  
 6) 堀公俊他：フレンジーセッション・セラフイック - 議論を「見える化」する技法 -、日本経済新聞出版社、2009。

8) ドナルド R. ウッツズ著、新道幸恵訳：PBL - 判断を高める主体的学習 -、医学書院、2001。  
 9) B. マージェンダ、竹尾恵子：「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へPBLのすすめ、学習研究社、2004。

7) 森美智子編：PBL チュートリアル教育研究 - グロ  
 フェッションナルを 目指す看護教育 -、風間書房、  
 2007。

### 問題解決能力測定尺度 (Ver.2)

1. あなた自身の事についてお聞きします。当てはまる番号に○を付けてください。

- 1) 年齢 ( )  
 2) 学年 ① 1年生 ② 2年生 ③ 3年生 ④ 4年生  
 3) 性別 ① 男性 ② 女性  
 4) 住まい ① 家族と同居 ② 1人暮らし ③ その他  
 5) 部活・サークル ① 参加している ② 参加していない  
 6) アルバイト ① している ② していない  
 7) 相談する相手 ① 友人 ② 先輩・後輩 ③ 家族 ④ 教員 ⑤ その他

2. この質問項目は、あなたの大学生生活において問題解決能力がどのように変化していくかを見るためにお尋ねするものです。質問項目を読み、今のあなたに最も当てはまる番号に○を付けてください。

|  | 当てはまる | だいたい当てはまる | あまり当てはまらない | 当てはまらない |
|--|-------|-----------|------------|---------|
| 1 様々な場面で問題に気がつくことができる                      | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 2 問題に気がついた時、何が問題なのかを明確にできる                 | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 3 問題を解決するためにいろいろな方法を考える                    | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 4 問題の解決策を決める時、最も適していると思う方法を選ぶ              | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 5 解決策が、実行可能かどうか確認できる                       | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 6 立案した解決策を実行できる                            | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 7 解決策の実行により、問題が解決したのかを見極める                 | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 8 問題を解決する過程やその結果を見て、良かったところ、良くなかったところを見極める | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 9 解決策を実行した後、実際の結果と予測していた結果を比較する            | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 10 解決策を実行する過程で、上手くいかない時には解決方法を修正して再度実行する   | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 11 日頃から疑問や問題意識を持って生活している                   | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 12 問題を解決する時の自分の傾向を把握している                   | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 13 他者からの自己に対する評価を素直に受け止める                  | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 14 新しい問題や難しい問題が生じても解決する自信がある               | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 15 やるべきことは自主的に行う                           | 4     | 3         | 2          | 1       |
| 16 失敗を恐れず難しいことに挑戦する                        | 4     | 3         | 2          | 1       |

|                                | 資料1     |
|--------------------------------|---------|
| 17 問題解決に向かって努力し続ける             | 4 3 2 1 |
| 18 問題をあらゆる角度から考える              | 4 3 2 1 |
| 19 問題に気がついた時、似たような過去の問題について考える | 4 3 2 1 |
| 20 好奇心が旺盛で、色々なことに挑戦している        | 4 3 2 1 |
| 21 問題解決するために創意工夫する             | 4 3 2 1 |
| 22 問題解決するために、ひらめきと直感を大切にす      | 4 3 2 1 |
| 23 事実に基づいて自ら判断する               | 4 3 2 1 |
| 24 考えていることを正確に相手に伝えることができる     | 4 3 2 1 |
| 25 問題解決のために必要な資料・材料を収集できる      | 4 3 2 1 |
| 26 問題解決するために必要な知識を活用できる        | 4 3 2 1 |
| 27 他者に頼らず自分の能力で問題を解決できる        | 4 3 2 1 |
| 28 チームで、協力しあい問題を解決できる          | 4 3 2 1 |
| 29 チームの中でお互いに尊重しあい、意見や考えを交換できる | 4 3 2 1 |
| 30 誰もが納得できるような説明ができる           | 4 3 2 1 |
| 31 問題を解決するために、時間を有効に使うことができる   | 4 3 2 1 |
| 32 問題に気がついた時、どのように情報を得るか方策を立てる | 4 3 2 1 |
| 33 問題に気がついた時、問題の関連要因について分析する   | 4 3 2 1 |
| 34 収集した情報を関連付けて分析する            | 4 3 2 1 |
| 35 問題に関する情報を意図的に収集する           | 4 3 2 1 |
| 36 自分が偏った見方をしていないか振り返る         | 4 3 2 1 |

3. 今までの質問のような内容(問題解決能力)に、日ごろどのような出来事が影響していると思いますか。具体的に記載してください。\*例えば〇〇〇の授業で行ったグループワークでの出来事(具体的な内容)



# 講義スライドの穴埋め機能をもつ 簡易 LMS の試作と授業実践

■ 三好 康夫 (理学部応用理学科情報科学コース)

## 1. はじめに

筆者が2013年度から2014年度にかけて実施した授業実践を中心に報告する。本実践については既に教育システム情報学会にて発表済み[1]であるが、本稿ではより詳細に試作システムを紹介する。また、その他の取り組みとして、講義収録システムの利用報告や2015年度に行った授業実践についても併せて報告する。

筆者はスライドを用いた講義を行っている。スライドを用いた講義は板書による授業と比較してノートをとることが困難である。そこで筆者が開講している授業では講義スライドを Web や紙で配布するようにしている。しかしスライド資料が配られると、受講生は講義を聞くだけになるため退屈に感じ、集中力が低下してしまうようであった。そこで、スライドの一部を穴埋めにした資料を配布するようにしたが、投影用のスライドと印刷用の穴埋めスライドの2種類を授業毎に用意しなければならず面倒であった。また、受講生が授業中に穴埋めを埋めているのかを確認したくても、配布プリントを回収して採点し返却する必要があり困難であった。

筆者はこのような状況を改善するため、簡易な LMS (Learning Management System) の試作を行った。本 LMS “ClozeSlide” は、穴埋めスライドを Web 上に公開し、履修者の穴埋め状況を管理して成績評価

に利用することができる。次章にて ClozeSlide の機能と特徴について解説し、3章で授業での実践結果を報告する。

## 2. 簡易 LMS “ClozeSlide”

### 2.1. 主要機能

#### (1) 穴埋めスライドの公開

本 LMS は、穴埋めスライドを Web 上に公開する機能をもつ。スライドは HTML5 形式で記述されるため、Web ブラウザさえあれば表示可能である。図 1 に実際のスライドの表示例を示す。穴埋め項目は緑色の枠で表示される。スライド表示には Google のテンプレート[2]を利用しており、カーソルキーによるページ切り替えやアニメーションといった一般的なプレゼンテーションソフトと同様の操作を行うことができ

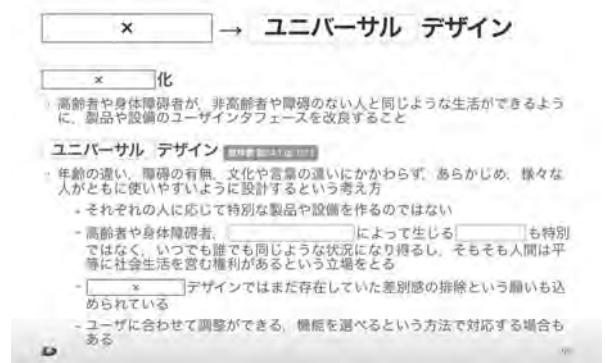


図 1. 穴埋めスライドの表示例

る。各回の授業スライドへのリンクは、図2に示すインデックスページから辿ることができる。



図2. 授業インデックスページの例

(2) 穴埋めの正誤判定

Webブラウザで表示した穴埋めスライドの穴埋め項目をクリックすると図3に示すようにダイアログが表示され、解答を入力することができる。図1のように、正解するとスライド内に解答が埋め込まれて灰色の枠内に表示されるが、誤答の場合は赤枠に「×」と表示される。正解するまで何度も解答することができ、ログイン時には解答した内容や時刻がLMSサーバに記録される。未ログイン時にも穴埋めの正誤判定は行われるが、LMSサーバに記録されないためページを再読み込みすると正解していた穴埋めは空欄に戻る。

正誤判定には Ajax と呼ばれる非同期通信技術を用いているため、受講生がHTMLのソースコードからカンニングすることはできないようになっている。

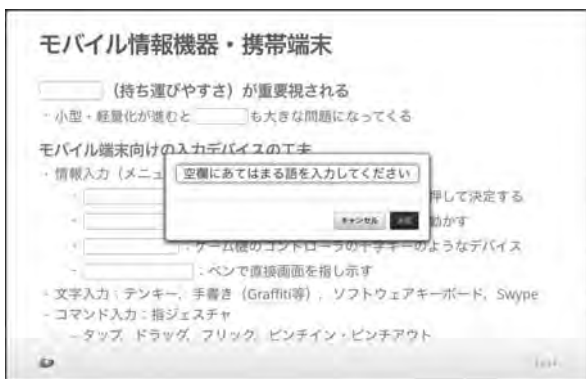


図3. 穴埋め解答ダイアログ

(3) 受講生以外への限定公開

スライド内に利用許諾を得られていない画像等の著作物が含まれている場合、著作権法上、授業外にその著作物を利用することはできない。そこで履修生がログインして閲覧している時のみ表示し、未ログインユーザーに対しては図4下部のように枠と「利用許諾を得ていないため授業外非表示」というメッセージのみを表示して内容を表示させないように設定できる機能を備えている。e-Learning に対する著作権の法的整備は十分になされていない現状で法解釈が難しいところではあるが、履修生であっても授業時間外に閲覧できる状況が問題となることも想定されるため、ログインした履修生が授業時間内に閲覧している時のみ表示するように設定することも可能となっている。また、非表示設定を行う対象は、スライドのページ内の一部分だけでなく、スライドの特定のページやスライド自体に設定することも可能である。



図4. 授業外非表示コンテンツの例

(4) 利用時間チェック

計算機演習室で開講される授業の場合、受講生は授業中に授業を聞きながら演習室のパソコンのWebブラウザで穴埋めに解答することができる。筆者は計算機演習室で開講する授業担当が多いため、ログイン時間や穴埋め解答時間をチェックする機能を実装した。これにより正確な出席管理が可能になり、図5のように学生自身もその場ですぐに出席状況や穴埋めの回答状況を確認できるようになった。また、授業に対する集中が促されることを期待し、穴埋めに解答した時間が授業時間を過ぎていた場合には得点が(半分に)減点されるようにしている。

さんの出席状況

| 授業内容                  | 授業日        | 出席       | 穴埋め (89点)                |
|-----------------------|------------|----------|--------------------------|
| 1. オリエンテーション          | 2013/10/02 | 出席       | 穴埋めなし                    |
| 2. ヒューマンインタフェェ...     | 2013/10/09 | 出席       | 18問中 18問正答<br>(時間外解答 5問) |
| 3. Webやモバイル端末にお...    | 2013/10/23 | 遅刻 (19分) | 12問中 12問正答               |
| 4. コミュニケーション支援 ...    | 2013/10/30 | 出席       | 7問中 7問正答                 |
| 5. インタラクションのデザ...     | 2013/11/06 | 欠席       | 5問中 5問正答<br>(時間外解答 5問)   |
| 6. 情報のデザイン、サイト...     | 2013/11/13 | 出席       | 18問中 18問正答               |
| 7. Webデザイン(6) 課題ペー... | 2013/11/20 | 欠席       | 穴埋めなし                    |
| 8. ユーザビリティ評価 / 課...   | 2013/11/27 | 出席       | 6問中 6問正答                 |

図5. 出席状況と穴埋め採点結果の確認画面

また図6に示すように、穴埋め採点結果の一覧表示が可能であるため、成績評価へも利用しやすい。

| 学籍番号     | 氏名       | 穴埋め得点 | 申請コード                                     |
|----------|----------|-------|---|
| 00000001 | 三好 康夫    | 34点   | 76171                                     |
| 00000002 | 三好 康夫    | 71点   | 76171                                     |
| 00000003 | (未利用ユーザ) | 0点    | 2014                                      |
| 00000004 | 三好 康夫    | 78点   | 担当教員<br>三好 康夫                             |
| 00000005 | (未利用ユーザ) | 0点    | 履修開始年次<br>2年                              |
| 00000006 | 三好 康夫    | 85点   | 開講学期<br>2学期                               |
| 00000007 | 三好 康夫    | 88点   | 所属期<br>水曜1限                               |
| 00000008 | 三好 康夫    | 96点   | 単位数<br>2                                  |
| 00000009 | 三好 康夫    | 85点   | シラバス<br>Link                              |
| 00000010 | 三好 康夫    | 31点   | 開講コース<br>理学部専門科目 情報科<br>学コース アドバンス科<br>目群 |
| 00000011 | 三好 康夫    | 92点   |   |
| 00000012 | 三好 康夫    | 100点  |   |

図6. 穴埋め採点結果の一覧表示

## 2.2. 開発環境

本 LMS “ClozeSlide” は Web アプリケーションとして開発しており、開発言語は Python で Django フレームワーク [3] を利用した。データベースは MySQL を用いており、テーブル構造は基本的に図7の ER 図に示すエンティティモデルに基づいて構成している。理学部情報科学コースではコース内で認証サービス (LDAP) を運用しており、LMS の認証には LDAP を用いている。したがって、ユーザテーブルにパスワードを持つ必要がない。そして、LDAP 認証を経て一度ログインするとユーザテーブルにユーザ情報が追加される。逆に言うと、一度もログインしていないユーザ情報はユーザテーブルには登録されていない。これは受講生テーブルにユーザを関連付けさせて登録することができないということを意味している。そこで、本 LMS では受講生テーブルには文字列としてユーザ ID (学籍番号) を登録するようにしている。本来であれば、受講生テーブルも担当教員テーブルのように依存リレーションシップで従属エンティティとなるはずであるが、実際には受講生テーブルのユーザ ID は外部キーではないのでリレーションはない。図7では便宜的に赤い点線で非依存リレーションシップとして示している。

将来的には筆者以外の教員でも利用できるよう教材

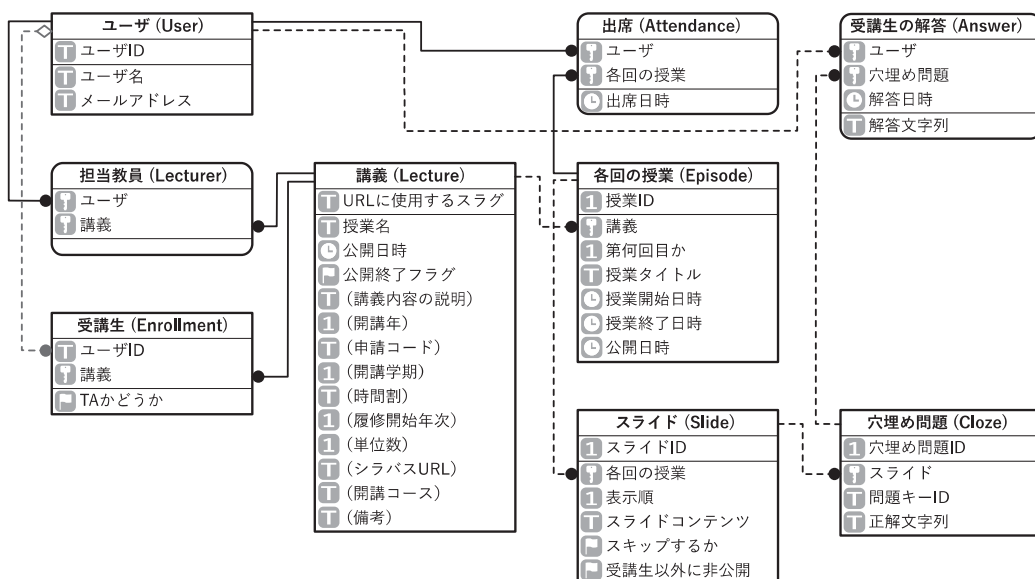


図7. LMS を構成しているデータベースのテーブル構造 (主要部分のみ)

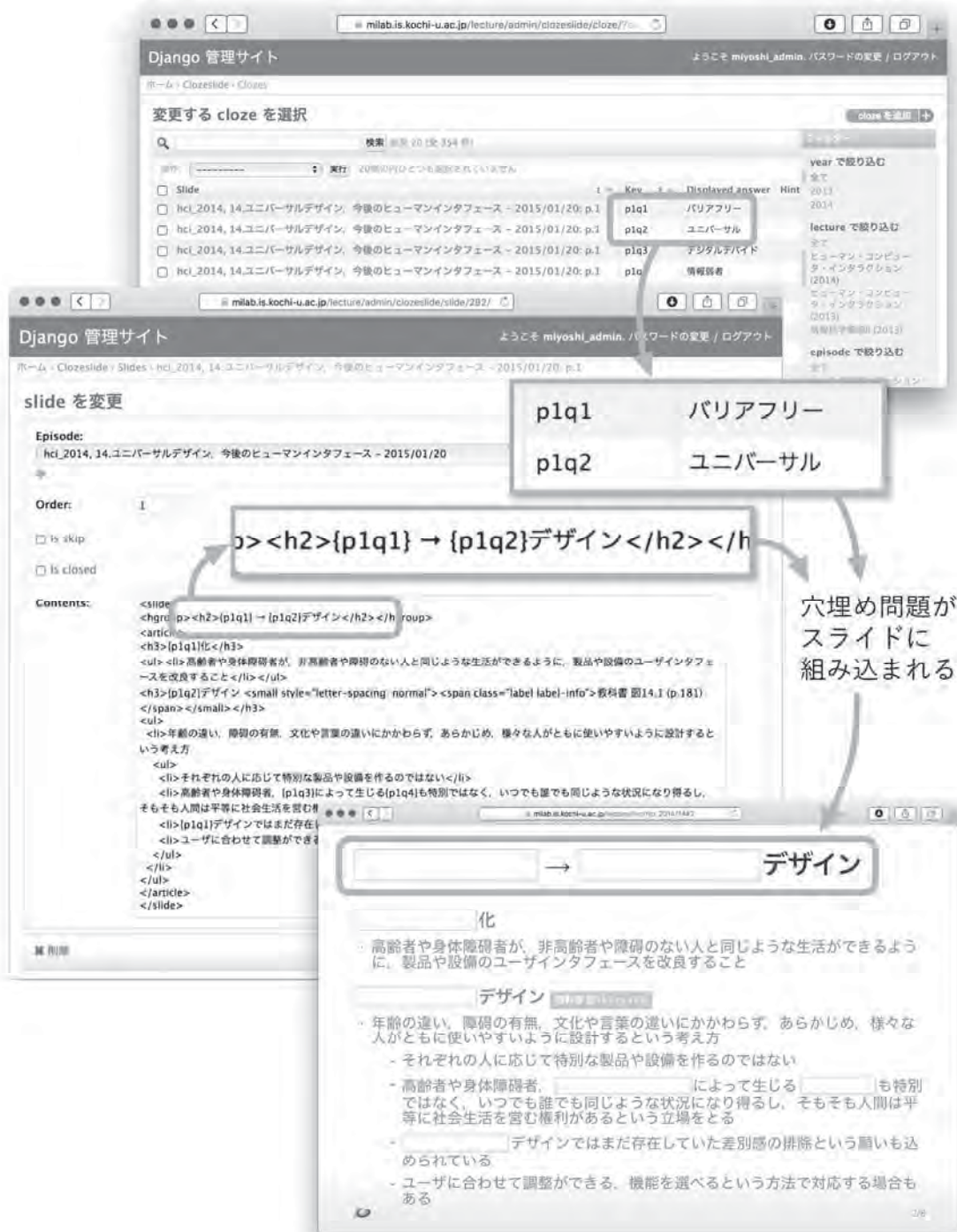


図 8. Django 標準管理画面によるスライド登録

登録のインタフェースを開発する必要があるが、現時点では図 8 に示すような Django の標準の管理画面から登録を行うことになる。

### 2.3. 穴埋めスライドの作成方法

穴埋めスライドは図 8 に示した「slide を変更」の画面上で、HTML5 あるいは Markdown 記法 [4] で slide テーブルに記述し、穴埋め箇所は「{p1q1}」のような独

自のタグで指定する。独自タグや Markdown 記述はサーバ側で HTML5 に変換される。独自タグの括弧で括られた任意の文字列 “p1q1” は穴埋め問題のキー ID であり、このキー ID に対応した正解データを別途データベースの cloze テーブルに登録しておくことで正誤判定が可能となる。

現時点では図 8 に示すように、スライドを HTML5 や Markdown 記法で記述しなければならないため、慣れていない人にとってはスライド作成の難易度が高い。またプレビュー機能がなく、穴埋め正解データの登録画面が別画面となるため、穴埋めの動作確認が容易にできない等の課題も多く残っている。

### 3. ClozeSlide を用いた授業実践

#### 3.1. 実践結果

2013年度と2014年度の後期に「ヒューマン・コンピュータ・インタラクション(HCI)」という計算機演習室で開講する2年生対象の理学部専門科目にて、試作した ClozeSlide を使用した。受講生のうち、一度でも授業に出席して ClozeSlide にログインした学生は、2013年度が23名、2014年度は18名であった。受講生の利用状況をまとめた表 1 に示すように、大半の受講生は全ての穴埋めに解答していた。ただし、解答された穴埋めの約15%は授業時間外に解答されていた。そして図 9 に示すように、穴埋めの得点と出席状況との間には強い相関(2013年度:  $r = .95, p < .001$ , 2014年度:  $r = .97, p < .001$ )が確認できた。

表 1. 受講生の ClozeSlide の利用状況

|                          | 2013年度          | 2014年度          |
|--------------------------|-----------------|-----------------|
| 利用した受講者数                 | 23              | 18              |
| 穴埋め出題数                   | 161             | 172             |
| 正答数の平均<br>(標準偏差)         | 147.1<br>(35.1) | 146.4<br>(45.1) |
| 正答中の時間外解答の割合             | 15.6%           | 15.9%           |
| 穴埋め得点(満点100)平均<br>(標準偏差) | 83.7<br>(20.3)  | 77.8<br>(25.9)  |
| 全問正答者数<br>(割合)           | 17<br>(73.90%)  | 12<br>(66.70%)  |

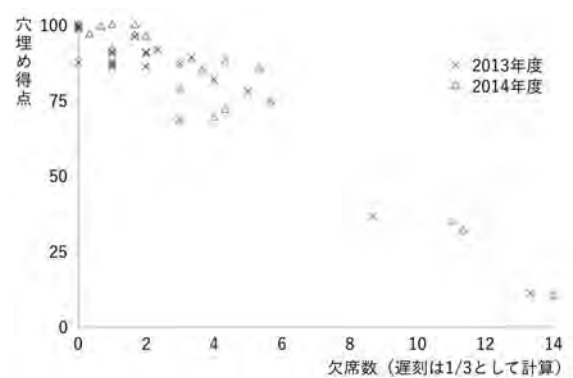


図 9. 穴埋め得点と出席状況との相関関係

#### 3.2. PDF での穴埋めスライド資料配布との比較

2014年度前期に計算機演習室で開講している3年生対象の専門科目「情報ネットワーク論」(受講生39名)では、ClozeSlide を使用せずに PDF で穴埋めスライド資料を配布した。Apple 社の Keynote で作成した穴埋めスライドを PDF 形式に書き出し、「高知大学 Moodle」(<http://moodle.cc.kochi-u.ac.jp/>)を使って受講生に公開した。受講生は授業中に Moodle にログインして PDF をダウンロードして受講している。穴埋めに解答したものを提出させることはしていないため、成績評価には利用できない。

受講生の反応を確認するため、情報ネットワーク論の第10回目の授業の前後空き時間に、受講生に対して穴埋めスライドに関するアンケートを実施した。アンケートは Moodle 上で実施し、回答者は27名であった。うち16名は2013年度後期に ClozeSlide を使用した HCI も受講していたため、ClozeSlide について ClozeSlide と穴埋め PDF との比較についてのアンケートにも回答してもらった。

穴埋めの講義資料に関するアンケートの集計結果を表 2 に示す。概ね穴埋め資料については肯定的な意見が多いことが確認できた。穴埋めに否定的な受講生からの意見には、正解を公開してほしいというものが多くあった。穴埋めの仕方は、ほとんどの受講生が PDF ファイルに Adobe Reader 等で直接書き込んでいるとのことであった。

授業においてモチベーションを高めるのに何が重要であるかを質問したアンケート結果を表 3 に示す。手



表2. 穴埋め講義資料に関するアンケート結果

| 穴埋め資料と穴埋めでない資料とどちらが良いか     |        |
|----------------------------|--------|
| 穴埋め資料が良い                   | 18 67% |
| 穴埋めでない資料が良い                | 9 33%  |
| 資料の公開は不要                   | 0 0%   |
| その他                        | 0 0%   |
| 穴埋めはいつ埋めているか               |        |
| 授業時間内に全て                   | 16 59% |
| 授業時間内が主で残りは授業時間後に          | 9 33%  |
| 授業時間内に少して授業時間後が主           | 2 7%   |
| 授業時間後に全て                   | 0 0%   |
| 埋めていない                     | 0 0%   |
| 穴埋めをどのように埋めているか（複数回答可）     |        |
| PDF ファイルに直接書き込む            | 23 82% |
| 紙に印刷して手で書き込む               | 3 11%  |
| その他                        | 2 7%   |
| 穴埋めする際にメモはとるか（複数回答可）       |        |
| メモはとらずに直接埋める               | 22 79% |
| メモをパソコンにとる                 | 4 14%  |
| ノート等に手書きでメモをとる             | 2 7%   |
| その他                        | 0 0%   |
| 授業の際に穴埋め資料を紙で配布してほしいか？     |        |
| 紙で配布してほしい                  | 14 52% |
| 紙の配布は不要                    | 5 19%  |
| 授業前に自分で印刷してこれるくらい          | 3 11%  |
| どちらでもよい                    | 5 19%  |
| 穴埋め資料は復習の際（試験勉強等）に役立ったか？   |        |
| とても役に立った                   | 17 63% |
| 少し役に立った                    | 9 33%  |
| あまり役に立たなかった                | 1 4%   |
| ほとんど役に立たなかった               | 0 0%   |
| 穴埋めでない資料なら復習に役に立ったと思うか？    |        |
| 穴埋め資料より役に立っていたと思う          | 5 19%  |
| 穴埋め資料より役に立たなかったと思う         | 11 41% |
| どちらも変わらないと思う               | 11 41% |
| 復習の際に穴埋め資料をどう使用したか？（複数回答可） |        |
| 計算機実習室のパソコンで開いて使用した        | 5 17%  |
| 自分のパソコンで開いて使用した            | 17 57% |
| 印刷して使用した                   | 8 27%  |
| 使用しなかった                    | 0 0%   |

軽に穴埋めができることと、穴埋めしていることが評価対象になることがモチベーションを高めるようである。これらは ClozeSlide の特長であることから、PDF 形式での穴埋め資料の提供と比較して、ClozeSlide の有用性を示せたと考えている。

表3. モチベーションに関するアンケート結果

|                          | とても重要  | 少し重要   | あまり重要でない | ほとんど関係ない |
|--------------------------|--------|--------|----------|----------|
| 試験がある                    | 20 74% | 6 22%  | 0 0%     | 1 4%     |
| レポート等の課題を行うのに必要          | 13 48% | 11 41% | 1 4%     | 2 7%     |
| 穴埋めしているかを評価される           | 9 33%  | 10 37% | 5 19%    | 3 11%    |
| 穴埋めを正しく埋められたか採点してもらえる    | 5 19%  | 6 22%  | 12 44%   | 4 15%    |
| 授業内容が面白い                 | 12 44% | 11 41% | 3 11%    | 1 4%     |
| 授業内容が難しい                 | 4 15%  | 15 56% | 6 22%    | 2 7%     |
| 手軽に穴埋めができる（授業への集中が途切れない） | 14 52% | 10 37% | 2 7%     | 1 4%     |

一方で、ClozeSlide についてと ClozeSlide と穴埋め PDF とを比較するアンケート結果(表4)においては、希望する講義スライドの公開方法についての質問に対し ClozeSlide と穴埋め PDF との間であまり差が見られなかった。PDF が良いという意見は、どれもオフラインで講義資料をチェックしたいということであった。ClozeSlide ではスライドの印刷が可能であるが、アンケート結果によると誰も印刷を試みなかったようで、印刷ダイアログから PDF として保存すれば、穴埋め PDF と同様にオフラインで講義資料をチェックできることに気付けなかったようである。ClozeSlide のその他の各機能については、表4に示すように概ね好評であった。

## 4. その他の取り組み

### 4.1. 講義収録

2014年度前期の情報ネットワーク論では、3.2で述べた PDF による穴埋めスライド資料配布と並行し、講義収録装置を用いた講義収録を行った。使用した講義収録装置は持ち運びが可能な Photron 社の Cbox で、教員のパソコン画面をキャプチャしながらビデオ

表4. ClozeSlide に関するアンケート結果

|                         |    |     |
|-------------------------|----|-----|
| 穴埋め資料の提示の仕方はどちらが良いか     |    |     |
| PDF の穴埋めの方が良い           | 6  | 38% |
| ClozeSlide の方が良い        | 8  | 50% |
| どちらも変わらない               | 2  | 13% |
| 講義スライドの公開方法はどれが良いか      |    |     |
| 穴埋め PDF での公開方法          | 5  | 31% |
| ClozeSlide での公開方法       | 8  | 50% |
| 穴埋め資料の紙での配布             | 2  | 13% |
| 穴埋めでない資料の PDF での公開      | 1  | 6%  |
| 穴埋めでない資料の HTML での公開     | 0  | 0%  |
| 穴埋めでない資料の紙での配布          | 0  | 0%  |
| 講義スライドは公開しなくてよい         | 0  | 0%  |
| その他                     | 0  | 0%  |
| 自分の出席状況がすぐに確認できる機能を使ったか |    |     |
| 使用した                    | 15 | 94% |
| 知っていたが使わなかった            | 0  | 0%  |
| 知らなかった                  | 1  | 6%  |
| 自分の出席状況がすぐに確認できる機能の満足度  |    |     |
| とても満足                   | 12 | 75% |
| まあまあ満足                  | 2  | 13% |
| あまり満足でない                | 0  | 0%  |
| 不満足                     | 0  | 0%  |
| 未使用なので評価できない            | 2  | 13% |
| 自分の穴埋めの得点が確認できる機能を使ったか  |    |     |
| 使用した                    | 9  | 56% |
| 知っていたが使わなかった            | 2  | 13% |
| 知らなかった                  | 5  | 31% |
| 自分の穴埋めの得点が確認できる機能の満足度   |    |     |
| とても満足                   | 5  | 31% |
| まあまあ満足                  | 5  | 31% |
| あまり満足でない                | 0  | 0%  |
| 不満足                     | 0  | 0%  |
| 未使用なので評価できない            | 6  | 38% |
| 講義スライドを印刷できる機能を使ったか     |    |     |
| 使用した                    | 0  | 0%  |
| 知っていたが使わなかった            | 6  | 38% |
| 知らなかった                  | 10 | 63% |
| 講義スライドを印刷できる機能の満足度      |    |     |
| とても満足                   | 1  | 6%  |
| まあまあ満足                  | 1  | 6%  |
| あまり満足でない                | 1  | 6%  |
| 不満足                     | 0  | 0%  |
| 未使用なので評価できない            | 13 | 81% |

カメラの映像も取り込み、2つの映像をリアルタイムに合成しながら講義動画を作成することができる。作成した動画の一場面を図10に示す。パソコン画面のキャプチャ映像とビデオカメラ映像の大きさの比率は自由に変更可能で、比率の異なる複数の動画を同時に作成しながら講義収録を行うことも可能である。

講義収録装置を使用して感じたのは、便利ではあるが配線が複雑で準備や片付けが面倒ということである。可搬型とはいえ、収録装置の他、ビデオカメラや三脚、ケーブルや映像信号の変換器等、かなりの荷物量になる。図11の写真はこれらの装置をカバンに収納したもので、一人で持つのがやっとの大荷物であり、これに授業で使用するパソコンや教科書等の荷物が加わると、一人で持ち運ぶことはできなかった。

収録準備を整えるのは、結線作業に慣れたサポートスタッフ1名に手伝ってもらっても15分位はかかっていたと思う。収録したい授業の直前に他の授業が入っている場合は準備が間に合わないため、Cbox を使っ

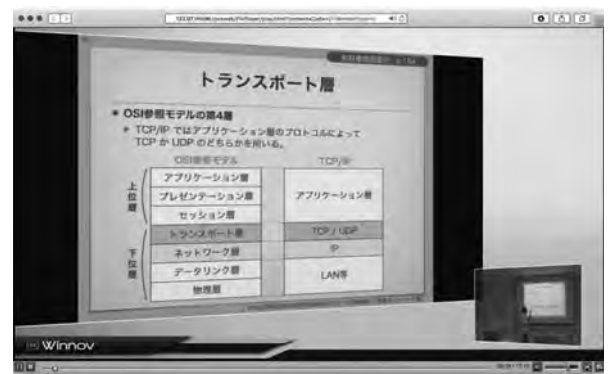


図10. 収録した講義動画の一場面



図11. 収録に必要な装置類

て授業を収録する場合は、前の時間に使用されていない教室で収録するか、1時限目や3時限目に開講するよう時間割を変更することをお勧めしたい。

今回は理学部情報科学棟の計算機実習室での授業を収録するため可搬型のCboxを利用したが、本学には教室据え置き型の講義収録装置(同じくPhotron社のPowerRec MV)が導入されている。朝倉キャンパスの共通教育棟の3教室と、物部キャンパスと岡豊キャンパスにそれぞれ1台が導入されている。こちらは既に配線がされているため、Cboxほど収録準備に時間がかかることはないと思われる。

講義収録装置の良いところは、収録した動画の編集作業が不要なところである。ただし、パソコンやスマートフォンの画面を通して90分の授業をずっと観続けるのは学生にとっては苦痛であると思われるため、授業のトピックの区切りごとに講義動画を分割する程度の最低限の編集作業は行った方が良さそうである。筆者が収録した情報ネットワーク論の講義動画は、1回90分授業の動画を4、5つに分割し、1つの動画を15~30分程度にしてMoodle上に公開した。残念ながら、誰がどの動画を閲覧したかをMoodleで正確に把握することは難しく(履修生本人が最後まで席を外さず講義動画を観続けたかどうかを確認する手段はない)、誰がどの動画再生ページをいつ開いたかというログを確認するくらいしかできないが、真面目な履修生はレポート課題に取り組む際や試験勉強の際に、復習教材として利用しているようである。

## 4.2. 2015年度の授業実践

### (1) Moodleの小テスト機能の利用

2015年度は穴埋めスライドによる講義資料の配布をやめ、Moodleの小テスト機能を使って重要な事項を理解できているかを確認させるようにした。授業開始とともに、図12に示したような「確認テスト」を公開し、授業を聞きながら問題に答えさせている。問題は教科書を読み返せばすぐにわかるような簡単なもので、文章を書かせるような問題は出題せず、自動採点可能な選択問題が中心である。穴埋めは何も考えなく

でもスクリーンを見ていれば解答できてしまうが、確認テストであれば考えなければ解答できないため、授業への集中力が高まることが期待できる。授業評価はまだ行っていないが、授業を行って初めての感想としては、問題に関係する内容を話すかもしれないと思いながら聞いてくれているのか、授業内容にしっかり耳を傾けるようになったように感じた。ただし、問題を用意するのは思っていたより大変であった。問題をMoodleに登録する作業も煩雑であるが、それ以上に、問題を考えなければならず、スライドの一部を穴埋めにするだけとは異なり大変であった。



図12. Moodleの小テスト機能による確認テスト

### (2) パソコンを使った講義動画収録

2015年度の2つ目の取り組みとして、パソコンを使って授業動画を前もって収録し、e-Learningでの開講を実施した。講義動画収録にはTelestream社のScreenFlow (<http://www.telestream.net/screenflow/>)というMac用のソフトウェアを使用した。使用しているパソコンがMacであればOSに標準でインストールされているQuickTime Playerでも画面収録可能である。またWindowsであれば、PowerPointに収録機能を追加するOffice Mix (<https://mix.office.com/>)というアドオンが、Microsoft社からベータ版ではあるが無料で公開されている。その他、講義収録ソフトウェアについては文献[5][6]が詳しい。ScreenFlowで収録した動画の編集作業を行っている

際のスクリーンショットを図13に示す。



図13. ScreenFlow による収録授業動画編集

なお本学では、半数以上の回を e-Learning で開講する場合は「メディア授業科目」として申請する必要があるが、半数に満たない場合は申請不要である。

ScreenFlow では Web カメラで講師の顔をワイプとして取り込むことも可能であるが、スライドにワイプ用のスペースを空ける修正が必要となるため、パソコン画面と音声のみを収録した。また、収録の際には原稿を用意した。原稿があった方が話しやすく、説明がくどくなることや曖昧な表現になるのを防げると考えたからであるが、原稿を用意するのは労力を要した。原稿を用意して話をすると、90分の対面授業で使用しているスライドの説明は、25～45分程で終わってしまった。原稿があると速く読めてしまうということもあるが、それよりも、著者の普段の授業にはかなりの無駄があるということなのかもしれない。e-Learning の授業として成立させるため、動画を5つ程度に分割し、各動画に確認テストを数問ずつ用意した。先述のように、講義動画を全て閲覧したかを確認する手段がないため、確認テストに全て解答すれば出席とした。その上でレポート課題を課した。

2015年度前期に開講した情報ネットワーク論の Moodle ページ (<https://moodle.cc.kochi-u.ac.jp/2015/course/view.php?id=712>) は、ログインしなくても誰でも講義資料と講義動画を閲覧できるよう公開

しているので、授業収録に興味のある方は参考にしてください。

## 5. おわりに

本稿では、著者がこれまで授業で取り組んできた実践について報告した。自作した簡易 LMS を授業に導入し、穴埋めスライド機能に手応えを得たが、2015年度は Moodle の小テスト機能を使うことにした。自作の LMS はサーバの運用やメンテナンスの面においても負担となるので、今後はできれば Moodle を用いた授業を続けていこうと考えている。小テストより穴埋めスライドの方が準備が容易という利点もあるので、穴埋めスライド公開機能を Moodle のモジュールとして実装することも検討している。

本稿で報告した授業実践のうち、2013～2014年度の実践が評価され、筆者は2014年度高知大学教育奨励賞を受賞した。推薦して下さった方々及び選考委員の方々に感謝いたします。

## 参考文献

- [1] 三好康夫：“穴埋め式講義スライドを配信する簡易 LMS の試作と授業での実践”，教育システム情報学会第39回全国大会講演論文集，pp.47-48 (2014)
- [2] Google：“HTML5 Slide Template for Google I/O 2012”，<https://code.google.com/p/io-2012-slides/> (2012)
- [3] Django Software Foundation：“Django”，<https://www.djangoproject.com/> (2005)
- [4] John Gruber：“Markdown Syntax Documentation”，<http://daringfireball.net/projects/markdown/syntax> (n.d.)
- [5] 井上博樹：“反転授業実践マニュアル”，海文堂出版 (2014)
- [6] 松尾知幸：“映像授業の収録方法例”，電子書籍版 (Kindle)のみ (2013)



# 大人数授業時のアクティブ・ラーニングに対する自由記述の内容分析 ～初期段階の心理的負担感～

■ 杉田 郁代

## 1. 問題と目的

文部科学省の調査によると、平成25年度に学部段階においてアクティブ・ラーニング（能動的な学修）をカリキュラムに組み込み検討を行っている大学数は454大学（62%）であった。前年度の調査では、407大学（55%）であったことから、アクティブ・ラーニングをカリキュラムに組み込み大学は、急速に増えていることが理解できる。

アクティブ・ラーニングとは、文部科学省（2012）の定義によると「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」。また、溝上（2014）は「一方的な知識伝達型講義を聴くという学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義する。ここまでの定義をまとめると、アクティブ・ラーニングとは、学生主体の能動的な学習形態であり、学生の書く・

話す・発表するなどの学習活動を用いて、汎用的な能力を育成する学習であると考えられ、これまでの伝統的な講義形式とは異なる形態である。

このアクティブ・ラーニングの導入について、中井（2016）は、積極的に受け入れない学生の存在を指摘する。学生の中には、他者とのコミュニケーションに苦手意識や負担感・抵抗感を持つ学生がいる（近田・杉野，2015）ことから、能動的な学習形態に積極的に参加することに躊躇する学生の存在も考えられる。また、近田・杉野（2015）は、学生は従来の受身の学習スタイルを好んでおり、その背景に教室内の匿名性を維持できることを指摘する。受身型の講義形式の授業スタイルは、学生たちにとって、他者とのコミュニケーションを発生させることなく、匿名のまま授業を終えることができることから心理的負担感が少ないことが考えられる。従来の講義型においては、他者と話すことや一緒に作業をするなどのコミュニケーションをすることが殆どなく、心理的負担感は少ないが、アクティブ・ラーニングの授業形態を取ることは、形態として意図的に他者とのコミュニケーションを取ることが求められており、学習へ進む以前の段階で、苦手意識や負担感・抵抗感などの心理的負担感を感じながら臨んでいることが考えられる。

阪上（2015）によると、授業に対して何を感じ、困っ

ているかなどについて学生の詳細は反応を知る上で自由回答を分析することは有用であるとし、自由回答を分析することにより、学生の授業に対する反応を確認できることから、本稿では、アクティブ・ラーニングに関わる学生の心理的負担感について検証を行うために、学生のリフレクションペーパーに書かれた自由記述を分析対象とした。分析方法は、言語的データを分析するテキストマイニングという手法を用いて学生の書いた自由記述を分析する。これにより、アクティブ・ラーニングのグループに関わる学生の意見を検証し、学生の心理的負担感等を明らかにできると考える。

本稿では、大人数授業においてアクティブ・ラーニングを導入した授業の学生の反応から、初期段階の心理的不安感について検証し明らかにしていきたいと考える。

## 2. 対象とした授業の概要

調査対象の授業科目は「教職入門」である。4学部の教員を志望する142人の学生を対象として、2年次以降に開講される15週2単位の授業科目であり、教職に関わる基礎的な知識について学ぶ科目である。授業方法については、事前にシラバスにアクティブ・ラーニング型授業であり、グループ学習を毎回行うことを記している。授業で取り上げたトピック的なテーマに沿って、まず自分の意見をワークシートや付箋紙等に記入する個人思考を経て、4人～5人程度のグループで意見を取りまとめる集団思考、そしてその意見を

受けて、リフレクションペーパーに記入する個人思考という流れの協同学習の形態を用いて授業を進めていく。また、回によっては、グループで解答する学習形態を取り入れて、グループの合意形成を図る授業も行った。本稿では、第1週目のアクティブ・ラーニングを実施するにあたりグループ編成を行い自己紹介等のアイスブレイクを導入した回の終了後のリフレクションペーパーに書かれた自由記述部分（90人分）を対象に調査分析を行った。

## 3. 自由記述の分析

### (1) グループワーク等に関する意見の分析結果

自由記述の中に含まれる単語とその頻度について検証するために、「KH-Corder」の抽出語リストを利用して、語彙の頻出頻度について分析した。上位30位の頻出語彙は、図1の通りである。図1の語彙の出現頻度を確認すると、動詞「思う」の出現が最も高いことが分かる。次に、名詞「授業」の出現頻度が高く、授業に対しての思いがつつられていることが予測される。また、名詞「グループ」「グループワーク」の2語彙の出現頻度が高いことから、グループやグループワークに関わることについてつつられていることが予測される。さらに、「人」「自分」という語彙が見られることから、先の動詞や名詞との共起関連があると考えられる。これらを踏まえて、語彙同士の関係について、KH-Corderの「共起ネットワーク」を検証し、次に共起している語彙の内容について「KWIC コンコー

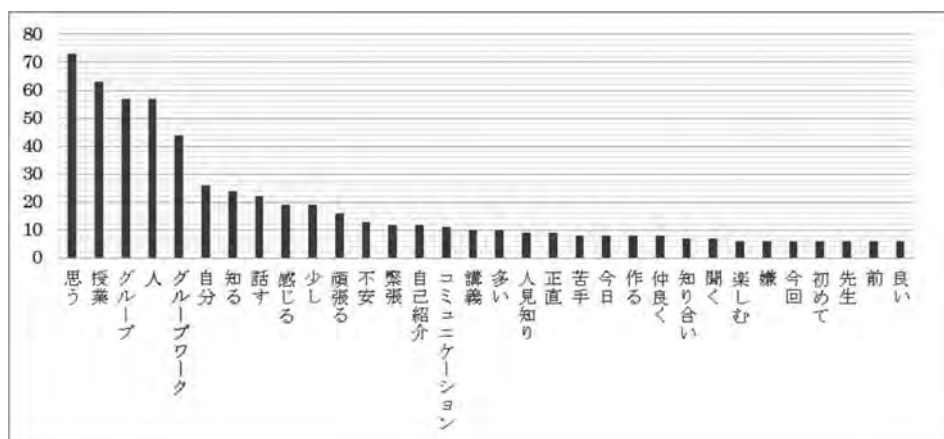


図1 自由記述の頻出語彙とその数

ダンス」を用いて検証を行う。

## (2) 語彙間の共起関係の分析結果

ある語彙がどの語彙と共に用いられていたかを検証することによって、手がかりを得ることができる(阪本, 2015)ことから、「共起ネットワーク」分析を行い、語彙間の共起のネットワークについて分析を行った。結果は、図3の通りである。共起ネットワークの設定

については、まずは文の全体構造を把握するために、最小出現数を〔6〕に設定し、集計単位を「文」とし、全品詞を選択した。共起ネットワークの描画する共起関係の絞り込みは、Jaccard係数を〔0.1〕に設定した。当初の設定において、最小出現数を上位15位の8にしていたが、図4の通りに示すように共起関連がはっきりと示されないため、最小出現数を6に設定し分析を行った。

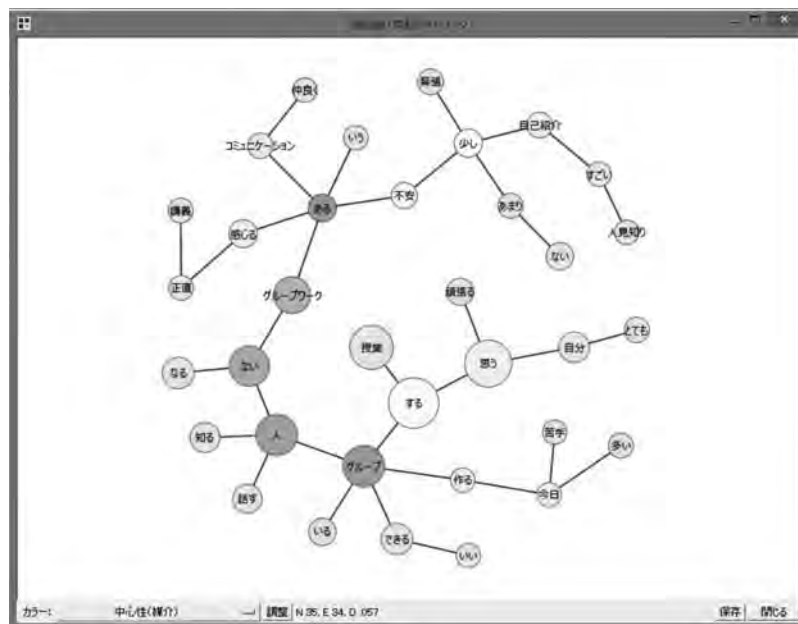
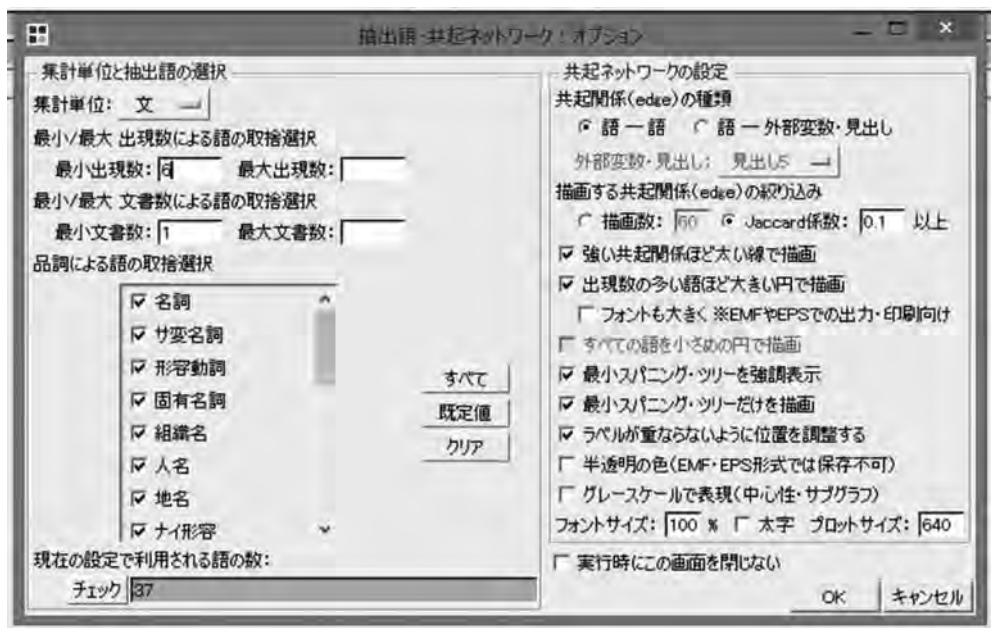


図4 最小出現数を上位15位に設定した共起ネットワーク



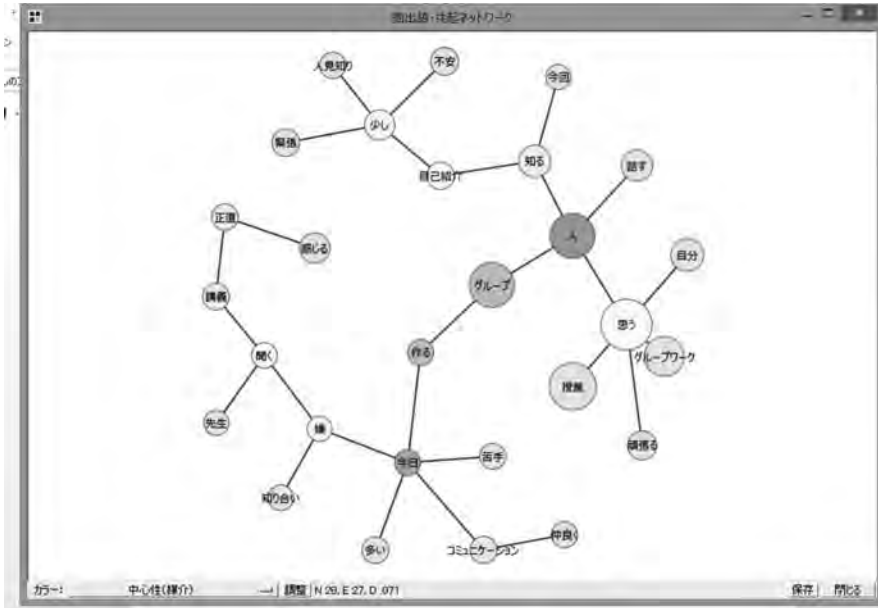


図5 最小出現数を6に設定した共起ネットワーク

共起ネットワークの設定については、高頻度の出現は大きく描き、強い共起関連が認められるものについては太線に設定した。また、円の配置設定についても位置を調整し重ならないように設定した。

図5の共起ネットワークから読み取れることは3点である。一つ目は、「グループ」を作ることについての記述が多いことである。二つ目は、「グループワーク」について何かしら思っていることである。三つ目は、

「少し」から派生する語彙が心理的負担を表す「緊張」「人見知り」「不安」と続いていることである。

(3) 語彙間の共起表現について

「グループ」が高頻度であり、「グループ」を「作る」ことに派生する記述が多いことから、その左右5語にどのような表現が共起しているかについて検証するために、KH-Corderの「KWIC コンコーダスライン」



図6 「グループ」語彙に関わる KWIC コンコーダス

を出力して検証した。

図6を確認すると、「グループ」に対して、グループ編成を行うためのグループ割りに対する意見と活動への心理的不安感を持つ語彙が出現している。また、グループ内に「知り合い」が存在することについても安心するといった語彙が連続してみられた。学生は、グループ活動に対して「ひとりぼっち」「ドキドキ」「知らない人とグループを創ることは大変」「緊張から手汗が」「不安が強い」「学びが不安」などの記述がみられることから、心理的負担感を感じていることが考えられる。さらに、初回ということもあり、教員側によって意図的にグループ編成を行ったが、それについて良いと判断するものの、「知り合い」「知らない人」の語彙が続き、「知り合い」がいることの安心感や「知らない人」への新規のコミュニケーションの難しさを感じた記述がみられる。それについて検証を行うために、「知り合い」という語彙の「KWIC コンコーダンス」を行ったところ、図7のような記述がみられた。「知り合い」は学生にとって、既存のネットワークであり、すぐに話しができる存在であり、緊張感が少ないことが考えられる。

次に、「グループワーク」について学生は何を感じているかについて、KWIC コンコーダンスを用いて検証を行ったが、グループワークについては、期待を持つものや不安感と嫌悪感を表出するものなど意見が拡散していることから図8の表記に留める。

3点目の「少し」から派生する語彙について検証を行う。共起ネットワークを確認すると「緊張」「人見知り」「不安」と続いている。実際の連続語彙についてKWIC コンコーダンスを出力し、図9に示してみる。着目する点として副詞「少し」の前後の語彙に、「不安」「疲れる」「緊張」と心理的負担感を示す語彙が表出されていることである。「少し」という副詞を添えて、心理的負担感を表出しており、直接的に表出するものと副詞を添えて、負担感を表現するものがあることがこの結果から分かる。

これまでは、共起ネットワークの結果から確認できる3点について述べてきたが、その中で学生が「不安」に感じる心理的負担感の内容について検討していく。「不安」に関わる語彙のKWIC コンコーダンスを出力して、その内容について検証したいと考える。



図7 「知り合い」語彙に関わる KWIC コンコーダンス



図8 「グループワーク」の語彙に関わる KWIC コンコーダンス



図9 「少し」の語彙に関わる KWIC コンコーダンス

#### 4. 考察

本稿では、大人数授業時のアクティブ・ラーニング導入における学生の心理的負担感と不安感について検証を行うため、学生の書いた自由記述を、テキストマイニング分析を用いて検討した。その結果について考察を行っていく。

既存の人間関係の安心感と新規の人間関係の不安感について

学生たちは、授業形態の一つであるグループ学習に対して、既存のネットワークである知り合いがいれば、心理的負担感は感じないが、新規のネットワークである知らない人に対しては、緊張や不安などの心理的負担感を感じている傾向がみられることが分かる。Ready



図10 「不安」の語彙に関わる KWIC コンコーダンス

ブローズ他 (2014) によると、初回の授業における学生の印象はその後の授業に対する意識の形成と雰囲気形成すると指摘することから、初回の授業の心理的負担感は後続の授業の雰囲気に影響すると考えられることから、軽減するための取組が必要であると考えられる。その取組として、小林 (2016) は心理的不安感を和らげるためのアイスブレイクの活用を挙げている。既存ネットワークが多い同一学部や学科での授業では、心理的負担感は感じにくい、他学部との合同開講の授業において既存のネットワークである人間関係を使うことが難しい場合は、学生の心理的負担感を考慮しながら、初期段階においてはアイスブレイク等を用いた授業デザインを組むことが大切であると考えられる。

自己の性格要因等からの心理的不安感について

自己の性格を表す語彙として「人見知り」が、分析結果から出現してきた。個数は9個であり、今回の90人の文章中からの数であることから少ない数ではないと考える。また、コミュニケーションが苦手であるや嫌いであるなどの表現を含めると出現数は多くなる。中井 (2016) は「コミュニケーション能力などアクティブ・ラーニングで活用される能力の育成は重要であるが、その活動を苦手と感じる学生への支援」を指摘す

る。アクティブ・ラーニングでは、人と関わるコミュニケーションを学習において重要な役割を果たすことを考えると、苦手と感じる学生が存在することの認識とそれに対するサポートについても、授業デザインの中に組み込んで考えることが必要であると考えられる。とりわけ、大人数の授業でのアクティブ・ラーニングの授業実践では、新規の人間関係が多いと考えられることから、その人間関係づくりに不安や負担感を持つ学生に対するコミュニケーション能力に関わるサポートについて意識する必要があると考えられる。

## 5. 今後の課題

本稿は、研究ノートという形式で、アクティブ・ラーニングに関わる学生の初期の心理的不安について、自由記述を分析することにより検証を行ってきた。この初期の段階の心理的不安については、文中では述べられることはあるが、具体的な検証は殆どされていないことから、意義があると考えられる。また、複数の学部合同での大人数の授業デザインの際に要検討事項であることから、学生への心理的負担感に対する配慮の必要性については検証できた。しかし、今後、後続の授業デザインとともに、学生の心理的変化については

検証する必要があると考えることから、授業デザインと心理的負担感等の軽減に関わる効果検証も併せて行う必要があると考える。

## 6. 引用文献

- ・文部科学省高等教育局 「平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」 文部科学省 2015
- ・近田政博・杉野竜美 『アクティブ・ラーニング型授業に対する大学生の認識』 神戸大学 大学教育推進機に構 大学教育研究 第23号 1-19
- ・阪上辰也『テキストマイニングによる英語授業に関する自由記述回答の内容分析』広島外国語教育研究(18), 55-64, 2015
- ・中井俊樹 『アクティブラーニング 第2章』 中井俊樹編著 玉川大学出版部 2016
- ・小林忠資 『アクティブラーニング 第7章』 中井俊樹編著 玉川大学出版部 2016
- ・スーザン A. アンブローズ・マイケル W, ブリッジズ・ミケーレ ディピエトロ・マー社 C, ラベット・マリー K, ノーマン『大学における「学びの場」づくり』玉川大学出版 2014