

追 手 門 学 院

一貫連携教育研究所紀要

第1号

2015 年 3 月

追手門学院一貫連携教育研究所

ISSN 2189-3551

Bulletin
of
Research Center for Integrated Education System

Vol. 1 March 2015



Research Center for Integrated Education System, OTEMON GAKUIN
1-3-20, Otemae, Chuo-ku, Osaka, JAPAN

追手門学院 一貫連携教育研究所紀要の発刊に際して

追手門学院一貫連携教育機構長 梅村 修

旧教育研究所は、追手門学院創立 80 周年記念事業の一つとして、1965 年（昭和 40 年）に、初代学長天野利武先生によって構想され、4 年を経た 1969 年（昭和 44 年）3 月 17 日に設置、同年 4 月 1 日の諸規程発効と同時に活動を始めた。その活動目的は、追手門学院の一貫連携教育の推進にかかる教育研究であった。

それから約半世紀、旧教育研究所は、学院の教育理念に基づき、学内外の教育の発展のために活動してきたが、2014 年度からは学院附置の「一貫連携教育研究所」として、再出発することになった。同時に、1981 年（昭和 56 年）以来、途切れることなく発刊されてきた「教育研究所紀要」は、「一貫連携教育研究所紀要」と装いを改めて、その命脈を保つこととなった。

天野初代学長は、常日頃、追手門学院の一貫連携教育の重要性を強調されていたという。その教育方針の核心をなすものは、広い視野の上に立って、学生・生徒・児童の個性を伸ばし、社会に貢献し得る人物を育成するところにあった。

一貫連携教育研究所は、天野初代学長のこの志を受け継ぎ、「独立自強 社会有為」の人材育成のための教育研究を行い、その成果～教育に関する論文と資料～を本紀要を、舞台に発表していく。いささかなりとも、学院の一貫連携教育の発展に寄与できれば幸いである。

追手門学院 一貫連携教育研究所紀要

第1号 (2015年 3 月)

追手門学院 一貫連携教育研究所紀要の発刊に際して 梅村 修

【一貫連携教育研究所に則した論文・調査報告・実践記録等】

出前授業による一貫連携教育の試み		
－幼稚園と中学校 1 年生の場合－	東田 充司	1
「働くこと」を教材とした人権教育の試み		
－高等学校と大学の連携を通して－	古川 隆司	10
追手門学院型 AP システムについて	梅村 修	21
	藤本 祥之	
	山本 直子	
「一貫連携教育の研究」・「教育力向上研究」		
一貫連携教育研究所での活動報告 (2014 年度)	表 弘之	57
玉川学園・成城学園・成蹊学園訪問 報告書	表 弘之	67

【自由論文】

遠隔授業システムを用いた留学生の指導	朽尾 真一	77
これから「金利」の話をしよう		
－義務教育課程における算数・数学分野での金融教育導入について－	四塚 朋子	85
CALL 英語学習者に影響を及ぼす要因の特定に向けて		
－CALL 学習者のコンピュータスキル及び英語力の観点から－	岩田 聖子	90
	原田 章	
日本を学ぶための講義内容の設定		
－流通・マーケティングに係わって－	松井 温文	101
大学における共通教育のあり方	樋口 勝一	108
	梅村 修	
	下川 邦泰	
	村上 亨	
教養と教養教育について	武田 裕紀	120
多人数授業におけるグループ学習の試み	土肥 眞琴	125
キャリア教育の体系化と PBL の導入	吉村 大吾	130

初代学院長 八束周吉先生についての調べ	
－資料と現地調査をもとにした「覚え書き」(2014 年度)－	藤原 栄一 139
大学教育における実務家と関わり方に関する一考察	田上 正範 149
2014 年度活動記録	155

一貫連携教育研究所に則した
論文・調査報告・実践記録等

出前授業による一貫連携教育の試み

一幼稚園と中学校1年生の場合一

追手門学院小学校校長 東田 充司

1. はじめに

追手門学院で一貫連携教育を推進する一貫連携教育機構の任務について、梅村修機構長は本年度の幼小中高大連携事業計画の冒頭で下記の様に述べている。(以下引用)

さて、一貫連携教育機構の使命は、いうまでもなく、こども園から大学院までを備える総合学園として、追手門学院内部の紐帯を固くし、人と情報の行き来を活発にすること、そして2012年3月の学院教育改革検討委員会答申で示された「6つの教育の柱」～志の教育、心の教育、国際教育、自校教育、キャリア教育、一貫連携教育～を具現化し、広く世の中の付託に応えることだ。言い換えれば、未だ緊密とは言い難い、各学・校・園をつなげる仲介の労をとり、人や情報の流れを作ると同時に、既存の、図らざる連携事業にも光を当て、“みえる化”に努めることを任務としている。(引用終わり)

この要請に基づき、昨年度と本年度の2年間、園児(年少・年中・年長に一部こども園児を含む)生徒(中学1年生)に出前授業を行った。一貫連携教育推進への一助を目的とした、絵本の読み聞かせと国語授業であった。その概要をここに報告する。追手門学院ならではの良き一貫連携の授業展開を希求したく、ここに大方のご批正をお願いする次第である。

2. 幼稚園での絵本の読み聞かせ

〔概要〕

クラス単位中心で教育活動を行う日々の保育とは異なり、2クラス合同で遊戯室(講堂)を会場とし、大形絵本による迫力ある読み聞かせを行うことにした。また保護者の参観を可とし、出前授業の終了後は、出前授業内容の補足説明や家庭での絵本の読み聞かせの留意点などを直接お話す保護者教育の側面も持たせることにした。幼稚園では一般の幼稚園同様に通常の絵本のみを使用しており、大画面が必要な場合はプロジェクター等の教育工学機器に依っていた。園長をはじめとする幼稚園の皆様方のご理解とご協力が大きく、年間3回のこの出前授業は大切な幼小連携のひとつとして定着しつつある。

〔ねらい〕

字が読めない発達段階だから、読み聞かせをするのが良いという教育的背景があるのではない。挿絵を通してそこに展開している物語をイメージ化することに大きな価値がある。耳で聴き、目で読み取るのが絵本の楽しみであると言える。

実施にあたっては、単に絵本を読むことだけにとどまらず、動作化を促したり声を揃えて復唱させたりするほか、必要に応じて人形やぬいぐるみ類を併用していくことで大人数での子どもたちの反応を生かし、授業効果を最大限に引き出すものとした。

〔読み聞かせに採り上げた絵本〕

絵本の選定にあたっては、子どもたちの心を動かし、適応力を育てることを第一義とした。絵本には様々な生き方が語られているが、現実体験には限界がある。真善美を求める中で、怖いことや恐ろしいことも、子どもたちの成長過程には大切である。物語体験として持っておれば、危機に陥った時に判断基準のひとつとなる可能性があるからである。

また既知の絵本であっても、新たな発見や感動を共有できる可能性があるものも選定の目安のひとつとした。以下、第6回までに渡って採用した絵本を列挙する。

第1回 2013年6月27日 年長児対象

「にゃーご」宮西達也（鈴木出版）

「おおきなかぶ」A. トルストイ 内田莉彩子（福音館書店）

第2回 2013年12月12日 年中児対象

「でんしゃにのって」とよたかずひこ（アリス館）

「ぐりとぐらのおきゃくさま」中川李枝子（福音館書店）

第3回 2014年1月23日 年少児対象

「なにをたべてきたの？」岸田衿子（佼成出版社）

「もちづきくん」中川ひろたか・長野ヒデ子（ひさかたチャイルド／チャイルド本社）

第4回 2014年5月30日 年長児対象

「もぐらバス」佐藤雅彦・うちのますみ（偕成社）

第5回 2014年12月10日 年中児対象

「もったいないばあさん」真珠まりこ（講談社）

「ぐりとぐらのおきゃくさま」中川李枝子（福音館書店）

第6回 2015年1月20日 年少児対象

「ぐりとぐら」中川李枝子（福音館書店）

「きらきら」谷川俊太郎（アリス館）

今後は絵本の読み聞かせに止まらず、他の国語分野での出前授業の可能性を追求していきたい。

他教科に関しても、本校理科教員による理科（自然科学）実験の出前授業を本年度より開始した。

ることを躊躇しがちな年令であるが、身近なテーマに積極性を期待するものである。

音読発表では、グループ毎にお互いの良さを考えさせながら鑑賞させ、発表活動に生かした。

〔音読を生かした物語文の実践〕

国語科学習指導案

指導者 東田充司

1. 日 時 平成25年7月23日(火)第2時限 1年ABC組合同
平成25年10月28日(月)第2・4時限 1年4・3組
10月31日(木)第5時限 1年1組
11月2日(土)第4時限 1年2組
2. 場 所 追手門学院大学 6101 教室・追手門学院大手前中学校 1 年各教室
3. 学年・組
1 年 ABC 組合同(男子 49 名、女子 43 名、計 92 名)
1 年 1 組(男子 17 名、女子 8 名、計 25 名) 2 組(男子 17 名、女子 8 名、計 25 名)
3 組(男子 21 名、女子 6 名、計 27 名) 4 組(男子 15 名、女子 12 名、計 27 名)
4. 教 材 「仙人」芥川龍之介
5. 目 標
 - ・自らの願いを成就させる為に、努力し続けた主人公の思いを読み取ることができる。
 - ・登場人物の会話や行動から心情をとらえ、物語の主題について考えることができる。
 - ・登場人物の生き方について、自分なりの意見や感想を持ち、発表することができる。
6. 指導にあたって

(1) 生徒観

小中一貫連携に関する授業を中学校で実施するにあたり、指導者が大部分を既知でない受講者を対象とした授業展開を行う関係上、ここでは生徒観の記載を行わない。

(2) 教材観

この「仙人」は、昔大阪の町に奉公に出てきた権助が人生の儚さを憂い、口入れ屋の番頭に不老不死の仙人になりたいと相談したところから始まる。番頭が医者に相談すると、その女房から「うちへよこせば二、三年中に仙人にする」と口から出任せを言う。翌日やってきた権助に対し、女房は「二十年間奉公すれば仙人になる術を教えてやる」と言い、以後二十年間無給で奉公させた。二十年後に仙人になる術を求めた権助に対して、女房は無理難題を押し付けてその場逃れをしようとした。しかし権助は仙人になれ、空高く昇って行ったのであった。

本作品は芥川龍之介作品の中でも年少文学と呼ばれるものの一つであるため、ある意味道徳

的要素を併せ持つ。権助が本当に仙人になることなど、誰が予測出来たであろうか。ここに大きな感動があり、この点で文学作品の主題に迫る読み取り教材として最適であると判断する。ここでは真面目に努力すれば、願いは叶うのである。

また、この物語は登場人物の会話文の比重が極めて高く、たとえ読書経験が少なくても、筋を追っていく中で比較的容易に場面の流れを捉えることが出来る特徴がある。そして、具体的事実や出来事の様子が各場面の冒頭に並んでおり、さらに心理描写が多用されている。ここに着目することにより、登場人物の心の揺れ動きが明確に把握できる。こういった叙述は、一時間に限った新たに出会った本学級での授業に際して、扱いやすい教材であると言えよう。

さらにこれらの特徴があるこの作品を扱う授業では、自分なりの意見をまとめる文章表現の場としても最適である。自分が感じ取った意見を綴り、発表する場としても位置付けたい。

(3) 指導観

中学生になると、発達段階から、どうしても皆の前で自分の意見を発表することに消極的になってしまう傾向が生じがちである。学習する教材が現代の生活経験から遊離した大正時代の丁稚奉公物語であれば、なおさらであろう。ただ今回の「仙人」は小・中学生が一般的に読む芥川龍之介作品の中にはまず入っておらず、既読による知識や既成概念といった条件の違いが無い為に、全員が新鮮に取り組むことが期待できる。そこで「登場人物の中で誰が一番得をしたか」という目的意識をもとに読み解き、そう自分が考えた理由を書いて発表するという手立てをとることによって文章表現意欲を促し、さらに出来るだけ多くの生徒の発表を行わせたい。

ここでは、どの登場人物を自分が選んだとしても誰もが得をしていることは間違いない。権助は一見損をしている様に見えるが、最後は望み通り仙人になれたのである。医者や女房はもちろん、口入れ屋の番頭は得のみである。権助を自分が選ぶということは、損得を天秤にかけが必要が生じる訳で、詳細に本文に戻って確認する必要がある生じるのである。単純に比較するだけではないところに、この課題設定が持つ必然性は大きい。

また権助ははじめから仙人であったという極論すら成立する。狡猾な女房に天罰を下す目的で医者の家に奉公に来て、二十年もの間給金を要求せず、炊事、洗濯、拭き掃除、果ては医者につき添い薬箱を背負うことが出来たのも、人間ではない仙人だったからだとも考えることもまた出来る。「権助は丁寧に御辞宜をすると、静かに青空を踏みながら、だんだん高い雲の中へ昇って行ってしまいました」という一文は、ずっと仙人であり続けたからこそその描写かもしれない。この意見に対しては、一番最後に真意が分かるという芥川龍之介独特の計算された作風として確認をさせたい。

7. 指導計画

全1時間での補充教材の為、指導計画の記載を省略する。

8. 本時の目標

- ・仙人になりたい願いを成就させる為に、医者の女房の口車に乗せられながら二十年間無給で

・登場人物の生き方について、自分なりの意見や感想を持ち、発表する。

学習活動	指導上の留意点	準備物
1. 物語の背景を知り、本時のめあてを知る。	・「一番得をしたのは誰か」を本時の中心課題とすることで、読みの目的を明確化させたい。	教材文
2. 音読を行い、自分の意見をまとめる。	・最低限の粗筋を話すことで、自分の意見がある程度予想させた上で音読に臨ませることを求め、より主体的な読みを促す。	ワークシート
3. 意見を発表し合う中で、思いや主題を話し合う。	・今回の答えはひとつでないことを前提に発表させることにより、多面的な読み取りの理解促進を図り、作者の意図に迫ることを試みる。	
4. 本時のまとめをする。		

— 6 —

5. 目 標

- ・ 会話表現や詩の持つリズムを楽しみ、自ら声に出して詩を読もうとすることができる。
- ・ 情景や心情をとらえ、皆と協力して熱い想いがよく現れる様に考えて読むことができる。
- ・ 詩に用いられている表現技巧について理解し、その効果を理解することができる。

6. 指導にあたって

(1) 生徒観

小中一貫連携に関する授業を中学校で実施するにあたり、指導者が大部分を既知でない受講者を対象とした授業展開を行う関係上、ここでは生徒観の記載を行わない。

(2) 教材観

この「どいてんか」は、大阪万博のテーマソングである「世界の国からこんにちは」の作詞者である島田陽子の作品である。教材として優れた詩とは、読む人の心を揺さぶるものであり、指導者が目的とする本時の目標に沿った内容を有するものである必要があることは言うまでもない。「女の神輿」に対してはったり、共感を覚えたり、強く感動したりと、作品とそれを読む人によって違いはあれ、本教材はある意味で常識外であるという特徴的な内容や、作品の持つ独特の表記からも生徒の心に強い印象を与える力に満ちているのではないかと判断している。

本作品は島田陽子詩集『うちしってんねん』の中でも、短く端的な表現校正の作品であり、国語が苦手な生徒であっても理解を積み重ねることが出来ると判断できる。さらに女子生徒にとってはテーマや信条に共感し易く、より力強く元気に表現活動を行うことが期待できる利点がある。

さらに、大阪弁特有のアクセントを強調することで詩のリズムを自ら体得し、自己表現することにより、工夫した音声表現が出来る。こういった特徴あるこの作品を扱う授業では、自分なりの表現の場としてもまた最適である。自分が感じ取った思いをもとにして、個人として発表する場面も設定も可能であると思われる。

(3) 指導観

中学生になると、その発達段階から、どうしても皆の前で自分の意見を発表することについて、少しずつ消極的になってしまう傾向が生じがちである。音読（一斉音読やグループ音読、個人音読を含む）に於いても同様であると言える。

音読とは、語、文、文章、作品等、文字言語で表現されたものを、音声言語に還元する読み方である。純正且つ明晰な日本語を音声面に於いて習得させる機能と、意味理解を的確にして味読し鑑賞を深化させる機能とを合わせ有している。朗読とは音読の一種であり、読み取った事柄や内容、あるいは印象や感動等について、自分なりの解釈を加え、これを自己表現する読み方である。読み手が自分の解釈に即して、これを意識的に表現しようと努めながら音読する場合を朗読という。

さらに群読は、複数の読み手による朗読であると言える。集団読みではあるが、斉読ではなく、役割や場面の分担を決め、演劇的な表現読みを一般に群読と言う。今回はこの群読的な手法を一部に採り入れることにより、一人では朗読が不得手な生徒であっても響く声を出すことが出来ることを目指したい。さらに分担読みを行う中で、お互いの声を丁寧に深く聞くことが出来る様にしたい。

これらの観点から、詩としての文体に音声化するに適したリズムを有した「どいてんか」は音読や朗読、群読に最適な作品であると言える。連毎の対照的な表現の描写的な部分にも着目し、各自が思い描く音声表現の工夫も最大限生かして発表させたいと願っている。

7. 指導計画

全1時間での補充教材の為、指導計画の記載を省略する。

8. 本時の目標

- ・神輿を担ぐ人々の心意気を想像し、その様子がよく現れる表現のあり方について考える。
- ・会話や行動から心情をとらえ、工夫した音読や朗読、群読を行う。
- ・表現技巧としての反復や擬音語を理解し、具体的な表現の工夫を知る。

9. 本時の展開

学習活動	指導上の留意点	準備物
1. 女の神輿について考え、本時のめあてを知る。	・「どいてんか」を視写することで、作品を正確に読ませ、本時の目的を明確化させたい。	神輿写真 教材文 ワークシート
2. 第1連の音読を行い、登場人物を考える。	・問いの答えはひとつでないことを前提にして「わっしょい わっしょい」を誰が言ったのかを考えさせる中で、より主体的な読みを促す。	
3. 第2連の音読を行い、神輿の様子を考える。	・各連の最後が下がっていることに着目させ、神輿の動きや祭りの激しさを感じ取らせる。	
4. その場の様子がよく現れる朗読や群読をする。	・分担読みを試みる中で詩の持つリズムに気付かせ、効果的な群読に移行させる一助とする。	CD ラジカセ 神輿音
5. 本時のまとめをする。		

〔ご高評欄〕

〔音読を生かした物語文の授業後の感想〕 追手門学院大手前中学校1年生

- ・今日の授業で、あらすじを読み取ることや、音読することの意義など、国語が得意になる方法がこの授業から学びました、これからも、このことを思い出して生かしていこうと思いました。

「働くこと」を教材とした人権教育の試み

－高等学校と大学の連携を通して－

社会学部社会学科准教授 古川 隆司

はじめに

高等学校と大学の連携や協力が様々な形で取組まれるようになって久しい。このうち大学の学生募集についてはかなり早くから取組まれ、近年は教育面でもさまざまな取組みが進められるようになった。たとえば、大学教員による授業、高等学校向けの授業科目の開講などはもっとも一般的だろう。後者については近年、高等学校生徒の進学を前提とした大学科目の履修と入学後の単位認定も始まっている。しかし大学は、高等学校までの授業とは異なって、各科目の位置づけ、学習者のとらえ方・到達目標と授業技術などにおいて教員の認識や訓練が行き届いているとはいえず¹⁾、いわゆる「全入時代」にありながら教育内容の改善に四苦八苦しているといってもよいだろう。かような中で、補習的教育プログラム（リメディアル教育）の整備や授業の受け方に関するレクチャーの充実が強調され、高等学校までの教育と大学教育のギャップを埋める試みが他方で進められている。ここでは、これら学生募集や大学の教育改革に関する議論は扱わず、高等学校での人権教育に対する連携の実践報告を通して、教育内容に対する高等学校と大学の連携のあり方を考察する。

なお本稿で紹介する実践は、他教員とともに立案・実践されたもので、執筆者はその一員として参加した。このため本稿の内容は執筆者の視点にもとづいており、参加した教員の統一見解ならびに大学と高等学校の公式見解でないことをあらかじめ断っておく。

1. 位置づけと準備

(1) 関係

追手門学院一貫連携教育機構では、2014年度から各校・園に加え大学各学部・機構・部局との連携事業計画を策定した。この中で、追手門学院大学社会学部（以下、社会学部と略）と追手門学院高等学校（以下、追高と略）の連携事業として、追高における人権教育を行うこととなった。

これまで追高での人権教育は、追高の教員が学年ごとのプログラムを組んで全クラス一斉に行われてきた。プログラムとしては、1学期に事前学習を行い、レポートを夏休みの宿題として取り組

ませ、夏休み明けに生徒に提出させたレポートを踏まえて人権教育のプログラムを行い、事後学習としてレポートを書かせるというものであった（表1）。

表1 従来の人権教育のプログラム

	時期	内容・形式
事前学習	1 学期	HR 等で実施、レポート作成
	2 学期	HR 等で実施、VTR 視聴とレポート作成
人権教育	2 学期	ビデオ視聴、講演の受講など
事後学習	2 学期	HR 等で実施、レポート作成

※打合せメモをもとに筆者作成

当初、追高としては人権教育のプログラムを大学教員の講義（派遣・出張授業）として想定されていたが、事前から事後まで一貫した内容に意義があることを打合せで確認した。このため単発の講義ではなく、全体のテーマと内容を統一したプログラムへの協力ととられ、追高と社会学部の担当で複数回の打合せを重ねて取り組むこととなった。なお担当者としては、社会学部が筆者のほか人権に関する科目を担当する上石社会学部教授と蘭社会学部教授、追高から下川原教諭と福田教諭が参加した。

まず人権教育の状況について追高側から説明を受け、今回取り上げるテーマを絞りこんだ。テーマを設定したうえで、授業計画のたたき台を筆者が準備、参加教員により意見交換と検討を重ねることとなった。

（2）学習者観の検討

これまでの追高の人権教育は、在日外国人や同和問題など差別にかかわるテーマが取り上げられていた。しかし生徒の反応は乏しかったという。このため、大学側メンバーが大学の講義でとりあげているテーマを出しながら検討・意見交換を重ねた。たとえば、ハンセン病元患者、ホームレス、差別論などを検討したが、「テーマを身近に感じにくいのではないか」「他人事としてしか受け止めないのではないか」等の指摘があった。その原因として、以下のものがあると考えられた：

- ・テーマが「自分とは縁がない」という認識
- ・通学事情から雑誌を売るホームレスに出会う機会がない
- ・これまでの人権教育に対するマンネリ感を持っている

これは大学教員にとって、在学する生徒の家庭環境や通学圏・通学手段などが影響するほか、これまでの人権教育を生徒が必ずしも身近にとらず、教員の提供する教材・テーマの適切さを考えなければならない必要性に気づく機会にあった。

以上の検討とともに、これまでの実践を踏まえて、追高としての人権教育に対する目標が以下のよう
に説明され、メンバーで共有した：

「生徒にとって身近に“人権”を考えられる機会とする」

（3）教材観の検討とテーマ設定

打合せて意見交換を重ねる中人権教育に関わる教材について、メンバーそれぞれの認識に違いがあることがわかってきた。大学では、教員それぞれが専門で取り組んでいる内容を中心に人権問題を考えることが多い。たとえば筆者の場合、専門領域の社会福祉を中心に教材を選ぶため、講義で用いるテーマおよびビデオ等 AV 教材や新聞・雑誌の記事などが、自ずと人権の尊重を念頭に置いた社会的な援護を考えるための教材となる。また他の教員では、憲法で争われる訴訟事案にもとづく人権の学習であるとか、特定のテーマや当事者を中心に人権を考える教育プログラムを考え、実践していることになる。しかし高等学校では、誰もが知っている事柄をとりあげて人権を守るということはどういうことかを学ばせようとする。このため、人権に関わる文脈があらかじめ定ま
ており、その中で学習内容を絞り込むのでポイントが明確である。両者を比べると、大学では教員
の人権に対する認識にもとづいたテーマ設定と教材提示が行われるけれど、高等学校では人権の尊
重を目的とした学習にみあう教材が用いられるといえるだろうか。

これらも踏まえてメンバーでの打合せを通し、生徒にとって身近に人権を感じ考えられるテーマ
を設定することが模索され、意見交換を重ねた結果、「誰もが経験する」こととして「働くこと」
が選ばれた。そして、これをとりあげた授業実践を行っている筆者が素案を作成、たたき台とする
こととなった²⁾。

（4）教材研究

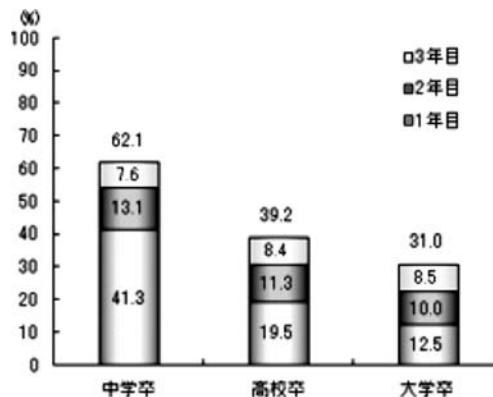
しかし、働くことをそのまま労働権のように教材にすることは生徒にとって身近とはいえない。
このため、「働くこと」がどのような広がりを持つか、また人権を学ぶことへどうつながるか、それ
ぞれの経験も含めて意見交換を重ねた。この中でメンバーからは、育児のため勤務時間を調整して
いることや、大学生のアルバイトがブラック企業であることなど、生徒が身近に体験する機会を念
頭に意見が出された³⁾。

また、追高で取り組んでいる「将来を考える日」との関連も検討された。これは、社会で活躍し
ている卒業生が講話を行い、将来の進路や職業観を養っていくことを目的にしているプログラムで
ある。これらの目標に加えて、社会で働き始めてからさまざまな苦労を重ねていること、仕事を通
して多くの人びとに支えてもらってきたことなどは、生徒にとって「働くこと」を多面的に考える
教材にもなりうると考えられた⁴⁾。

以上から、次のようなポイントを踏まえて教材化していくことを確認した：

- ・働くことは、人間らしく生活する機会で、誰にでも認められるものである
- ・働くことは、たとえば家族での育児や介護などと両立されるべきものである
- ・働くことは、自分の夢を叶えるための機会になる
- ・働くことを通して、さまざまな人びととの関係を作り、社会の一員になることが出来る

教材を設定するうえで、たとえば生徒にとって身近なのは学歴別就業者の離職状況が検討された(図1)。これは中学校・高等学校・大学の卒業後1年～3年の間にどれくらいが離職するかを示すものだが、「行政機関やマスコミが提示する際には『若年者は仕事が長続きしない』という文脈で用いられるため、適切な理解につながるだろうか」あるいは「生徒にとって中高を卒業後就職する経験は身近に感じられるだろうか」等の指摘がなされた。



(資料出所)厚生労働省職業安定業務統計

図1 学歴別就業者の離職状況

だが、働くことがさまざまな人びとと関わりながら社会参加することと同様、働きつづけるためにもさまざまな人びととの関係が必要である、という点を強調することで目標に沿った教材になると考えた。いいかえれば、生徒に考えさせる方向を明確化することで、授業のねらいに沿った教材になりうる。これに付随する説明や発問を検討していくこととした。

また、単に講義を聞くのではなく、途中で生徒同士が話し合う機会を設ける他、発問に対してマイクを向けて発表してもらうといった展開を図ることとした。

以上をもとに筆者が授業案と当日配布資料を作成し、打合せを重ねていった⁵⁾。また事前学習では、筆者が大学の授業で用いたことのあるネットカフェ難民を扱ったテレビのドキュメント番組のVTRを追高で視聴・検討してもらうこととなった。検討の中では、生徒たちと年齢の変わらない若者のインタビューを中心に事前学習の教材とする案を提案し、追高の教職員で視聴・検討した結果、全部を視聴して感想を書いてもらうこととなった。

2. 実践

(1) 事前学習

すでに夏休み前の宿題として、追高1年生へ「働くこと」を中心にレポートを書いてもらっていた。これを踏まえ、1年生10クラスのHRを使ってDVD「ネットカフェ難民」を視聴してもらい、その後感想を書いてもらうなど、テーマについて関心を持たせ、考える準備が進められた。生徒の提出したレポート等を事前に大学教員も目を通して全体での講義の準備を行った。

(2) 人権教育

10クラス約130名を大学の大講義室に集合してもらい、授業「働くことから人権を考えてみよう」を筆者が講師で行った（以下、講師）。時間は、45分2コマを用いた。生徒たちはクラスごとに着席してもらい、担任が資料配布や机間巡視など協力してもらった。

まず、導入として事前学習で視聴したVTRの一部を放映し、「働くことが誰にでも平等であるか」と講師から発問をし、人権としての意味づけを再確認した。また、プリントの空欄を埋めてもらう発問を行いつつ、講師が生徒にマイクを向けながら授業内容へ注目させ、今日のポイントについて板書を行った。

次に、若年者離職を取り上げた。プリントのグラフ（図1、前掲）をスクリーンでも大きく映し出して、次の問いかけを発問し、約3分何人かで話し合うよう指示した：

- ・同じ世代の友達が少ないと、職場で悩みを聞いてもらい理解してもらえる相手も少ないのではないだろうか？
- ・もしもあなたが、すでに働いている友達の話を聞いてあげることができたら、仕事をやめようと思っている友達はどうだっただろうか？

生徒たちは前後左右で話し合いを始めた。途中脱線をしそうな生徒に担任たちから促してもらった。講師はiPadでプレゼンテーションのタイマーのアプリをスクリーンに映して、時間を意識させた。その後講師が発表を促し、生徒に挙手させて教室をまわりマイクを向け発表してもらった。複数名から発表させた後まとめとして、働きつづけることは、お金のためだけでなく自分の夢をかなえる機会でもあること、そして、働き続けるうえで周りの協力が必要であることを確認した。

一旦休憩をとったのち、次に大学の卒業生の事例を2例あげた。なお事例は、複数の卒業生の実例をもとにプライバシーに配慮して授業内容に即して加工し作成したものをを用いた。それぞれを読み上げ、関心のあったところにマークさせた。

事例1は、希望する職に就いたが雇用身分が異なるため職務上のコミュニケーションがはかれな

かったために離職せざるを得なかったというものである。生徒たちに仕事のイメージがもてない可能性もあるため、途中解説も加えた。またパートタイムとフルタイムの雇用身分の違いなども補足説明を行った。

事例２は、ある女性が希望する一般企業に勤めたが、男性がほとんどの職場の中で健康面に対する配慮を十分得られずに健康を害して休職、のち離職せざるを得なかったというものである。雇用環境における男女の違いが大きな意味を持っていることについて補足説明を加えた。

これらを読み上げたのち、人間らしく働くということが事例から雇用環境によって大きな影響を受けていることを示した。

最後にまとめとして、以下の２点を読み上げ、穴埋めの文章に語句を入れてプリントを完成させるようにさせた：

①働くことの多様な意味があるが、「人間らしく」働くということが「人と関わり社会参加する」機会である。

②働き続けることとは人と関わる事であり、男女や雇用身分の違いを理解・尊重することで成り立っている。したがって普段の学校生活でも、どれだけ互いを尊重し合うことができるかが、人権について学ぶ機会になっている。

(3) 事後学習

追高にてそれぞれ HR の時間を使って振り返りを行い、まとめに取り組んでもらった。事後、生徒たちのまとめレポートを閲覧した。

3. 考察

今回、生徒たちが人権について身近にとらえ理解することをねらいに授業づくりを進めたことは、筆者だけでなく追高・社会学部教員にとって様々な刺激となった。事後反省会を行うことができないままであるが、数点に絞る筆者なりの反省と考察を試み、今後の教育実践に向けた示唆を得ることとしたい。

(1) 人権教育の意義

第一に、筆者にとって「人権を学ぶこと」の意義を振り返る機会となった。自分が授業を受ける側であったとき、小・中学校の人権教育で扱われたテーマは同和問題や障害者の差別であった。しかし、当時の筆者にとってこれらは身近でありながら気づいていないものであり、「いけないことで、なくすべき」という結論があらかじめ与えられている内容でしかなかったように思われる。その後大学で社会福祉を学ぶことを通して、社会的に不利益な状態におかれている人びとを知り、かれらと実際に関わることを通して、初めて不利益な状態におかれていることを人権としてとらえ直

すことができるようになったと考える。すると、今回追高の人権教育を受けた生徒たちにとって、人権が身近でも気づいていないことを通して学んでも、気づき、わかる段階に至るまでには少し時間がかかるのだらうと思われる。つまり学校で行える人権教育は、他教科目における学びと同様、そのまま理解につながるというより「きっかけ」だといえる。

ではその「きっかけ」に求められることはどういうものだろうか。準備の打合せで追高の教員から紹介されたが、同和問題や在日外国人への差別は生徒が身近にとらえられずマンネリ感をもって受け止められる。生徒の目線にたつ時、日常生活でどのような人権に関わる経験をし、それぞれの家庭環境や居住地域などの背景の中でどう解釈され受け止められているかには、各々の違いがある。

たとえば、ひとり親家庭など家族構成が多様化し、また虐待経験・身近な者のいじめや死などの経験を有する学習者に対して、自身が否定的にこれを理解しているなら、授業という場で扱われること自体がかねらの傷つきやすさに触れてしまう(古川 2003)。逆に経験をある程度自らの中で昇華・納得している場合は、授業に対しての意欲にも機能することもありうる。もしも、生徒の経験を把握しながら教育計画へ反映させることができたとしたら、生徒の内面の理解を促す「きっかけ」として有効だろう。これは、理解につなげるタイミングとしての「きっかけ」としての意義であるが、だが実際には学校組織の運営上難しく、適切な環境設定と動機づけにもとづいて実施しなければならないだろう。

このため、個別の人権に関わる経験を、より広い認識や意味づけで生徒がとらえることができるようになる機会としての人権教育の意義が求められる。生徒一人ひとりの有する人権に関わる個別的な経験を、これまでより幅広く、かつ多面的に理解できることへつながる「きっかけ」として、学校での人権教育が担う役割が見出せるのではないかと考えた。

また「人権を学ぶこと」は筆者自身が専門で担当する社会福祉に深く関わっている。今回の経験は、一足飛びに高等学校における福祉教育としてでなく、個別性の尊重やそれぞれの人の幸福追求など、社会的なコンセンサスにつながる内容に関わる教育実践の機会でもあった。

権利を侵害された状態から人権を提示するということは、社会的な異議申立と同じ構成である。いいかえれば、異議申立することによって規範的な価値の優位性と正当性を主張し、利害関係者やとりまく社会環境へ対峙するあり方といえるだろうか。しかしこれは異なる意見を批判し対決することになり、現実社会における立場や個性の違いを受け入れないことにつながってしまう。したがって、権利を侵害された状態のみをとりあげるのではなく、如何に多様性を受け入れることが出来るかという「寛容 (tolerance)」およびそのための関係を、主題とともに示していく必要がある。そのための手立てやあり方については、引き続き考えていかなければならない。

(2) 学習者の理解を促す教育

第二に、学習者の理解について、より一層深く考える機会となった。教材でいうなら、まず教育すべき要素の典型性を表現しているか、また誤解なく理解できるかという原則がある。ここからみると後者に関わるものだが、生徒が身近に経験することに教材を求めると、その身近さゆえに何らかの先入観とぶつからざるを得ない。あるいは、誰もが知っていることに求めると、それが扱われる社会的文脈や価値観を配慮しなければならない。けれども、生徒にとって確かな理解を促すために、いかなる工夫が可能であるかは、まさに授業を考えていく柱であり、学習活動を通して気づかせるような「間接的表現」による提示と、生徒が自ら気づいていく仕掛けを構成するような教授行為の工夫が欠かせないのではないかと考えた。

与えられた答えを鵜呑みにするのでは、手応えをもって確かな理解につながるような学びとはなりえない。だとすれば、教育プログラムの計画や毎回の授業が生徒による主体的な学習活動を中心に構成されるべきであり、教授行為も、これら学習者の変化を引き出すような形で検討されなければ目的に適うものにならないだろう。

いいかえると教員として、教育内容に対する知見を深めることだけでなく、学習者に対するより深い観察と理解を伴わなければ、十分な教育につながっていかないという反省につながる。教育活動にかかる研修の重要性はいうまでもないが、教員として学習者を理解し、学習者に応じて働きかけるための訓練や研修の機会を、更に意識することになった。

さらにいえば、学習者が教育内容についてどのように理解していくか、いかなる理解が望ましいと考えるかということの重要性を再認識する機会でもあった。これは、学校教育における教員個々の教育実践の努力だけでなく、学年や学部・学科などにおける人材育成に対する意見交換とコンセンサスの構築の重要性にもつながる。目まぐるしく変わる今日の学校教育は、ともすると学習や教育活動の質よりも成果を重視しがちだ。しかし成果とは、学校の教育課程を終えてからみえてくるものであろうし、一部分にのみ限定して学習者へ働きかけることを検討するのは、学習者自身が主体的に変化していく可能性へ目を向けないことでもあり、極端に言えば成長をあきらめることでしかない。教育組織に所属し、教育活動に従事する者として、このような可能性をあきらめない立場を再認識する機会にもなったといえる。

おわりに

教育実践を振り返ることは、よりよい教育活動を目指すために不可欠な段階である。とりわけ、変化の著しい年代の学習者に関わる高等学校や大学が、一つの教育プログラムについて取り組み、それを振り返る機会を持つことは、不可欠な営みであるといえる。

今回の教育活動は、追高と社会学部の教員グループによって取り組まれた。筆者のみの検討や高

札は限定的かもしれないが、さらに質の高い教育として、学習者のより確かな理解を紡ぎ出すための働きかけへつなげていけるよう、今後も努力を重ねたい。

最後に、今回ご一緒に取り組んだ先生方、生徒諸氏へ記して感謝を申し上げたい。

註

- 1) 学部教育のカリキュラムや募集・卒業時点の到達については、中央教育審議会答申から「学士力」が強調されるようになった。アドミッションポリシー・カリキュラムポリシー・ディプロマポリシーの「三つのポリシー」の策定と実体化を図ろうとしている。しかし教育方法について何等の訓練も受けてこなかった大学教員が、シラバスを精緻に準備して授業計画を公表しても、これを実体化する方法が伴わなければ、形式的なものにとどまってしまうのではないかというのが筆者の認識である。授業案を作成・実施するには、学習者たる学生への認識や到達度をしっかり観察し、授業を通して獲得するものや学習内容および到達の程度などを構造的に考えることが不可欠だからである。
以上の問題認識をもとに、本論で報告する教育実践が成り立ち、後段の考察が進められていることをまず断っておきたい。
- 2) 人権教育のテーマとして「働くこと」を設定することは、法規範として労働権を中心に教材化することも考えられるが、しかし難しいという意見も出された。したがって、今回のように働くことを「人間らしく生きること」という目的にむけて位置付けるとことは、自由や平等など（及びこれが侵される状況としての差別も含む）伝統的な人権への認識というより、幸福追求権あるいは生存権・居住権など社会的な人権の認識から導かれると考えられる。同時に、人間らしさも議論の余地があるが、ここで筆者はハンナ・アレント（Hannah Arendt）『人間の条件』を念頭に置いた。
- 3) 2013年度「福祉の諸問題 A」では外国人労働者やネットカフェ難民、高齢ホームレス等を、2014年度「現代社会の諸問題 B」ではネットカフェ難民、若年無業者などをとりあげた。
- 4) 生徒が働くことを考える上では「将来を考える日」以外に、法人の卒業生の記事からなる『追手門学院の履歴書』も参考になると考えられた。
- 5) プリントは、追高で配布される資料の体裁と揃えることとし、生徒たちが当日に書き込んで完成させる形式とした（資料1）。

参考文献・資料

- ・NHK スペシャル『ワーキングプア』取材班編（2010）『ワーキングプア 日本を蝕む病』ポプラ社
- ・門脇厚司（2010）『社会力を育てる』岩波書店〔新書版〕
- ・菊池一文監修、全日本手をつなぐ育成会（2013）『「働く」の教科書』中央法規
- ・櫛田佳代（2004）『ビッグイシューと陽気なホームレスの復活戦』BKC
- ・佐伯 胖（1975）『「学び」の構造』東洋館出版社
- ・中野麻美（2006）『労働ダンピング』岩波書店〔新書版〕
- ・野村正實（1997）『雇用不安』岩波書店〔新書版〕
- ・古川隆司（2003）「学生の傷つきやすさとソーシャルワーク教育」日本社会福祉学会第51回大会報告要旨
- ・古川隆司（2009）「支援を要する学生へのソーシャルワークと学生相談への示唆」日本学生支援機構、大学と学生平成21年7月号（通巻第69号）、25-34頁
- ・正岡寛司・藤見順子・嶋崎尚子・西野理子編（1997）『大学卒業、そしてそれから－「からだ・こころ・つながりの発達研究」報告書－』早稲田大学人間総合研究センター
- ・ハンナ・アレント、志水速雄訳（1994）『人間の条件』筑摩書房〔ちくま学芸文庫版〕
- ・「授業づくりネットワーク」学事出版

資料 1

働くことから人権を考えてみよう

1. 働くことに対して、誰もが平等であるだろうか？

(1) “マタハラ”をめぐる

- ・女性の出産や妊娠に関わるいやがらせ
- ・東京都議会でも女性議員に対する男性議員からの野次

→男女の平等はちゃんと守られているだろうか？

(2) ブラック企業、ブラックバイト

- ・せっかく勤めた会社も、残業が当たり前で過労死
- ・バイト先は雇用条件が求人票と全く違った。辞めようにも「次を探すまでやめさせない」と
→安心して働ける条件のはずなのに？

※働くことから人権を考えてみよう※

①働くことは「お金を稼ぐこと」だけだろうか？

- ・事前学習のDVD「ネットカフェ難民」で取材に応じた若者から出てこなかった言葉は？

< 友達、将来の夢 >

②人間らしく、自分の夢を実現するためには？

- ・働くことが「人間らしく生きること」ということは？

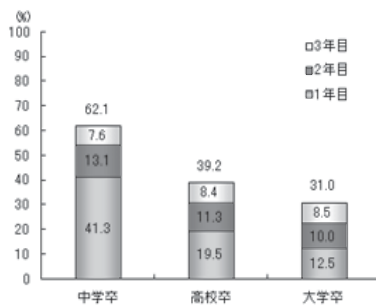
< 誰かの支えや人のつながり >

<今日のポイント> ←「働くこと」と「人間らしく生きる」の関係を考え書き込ませる

2. いま、就職したがやむなく退職する若者が増えている

(1) 実態はどうなっているのか？

①学歴別・年別の退職者割合



(資料出所)厚生労働省職業安定業務統計

それぞれ卒業後勤めた年数別の退職者割合

→□同じ世代の友達が少ないほど悩みを理解してもらえる相手は少ないのでは？

→□もしあなたが働いている友達の話を理解してあげられたらどうだっただろう？

何人かで話し合ってみよう

2014 人権教育 教材

（2）先輩たちの事例から考えよう

1）カウンセラーを目指したけれど

A君は、大学4年のときカウンセラーをめざして大学院に進学、無事修了しました。希望する仕事はみつかりませんが、パートで相談所に勤めました。しかし相談について対応の助言が欲しくても、正職員の先輩たちは忙しく、他の相談員もパートなのでなかなか時間がありません。だんだん落ち込むことが増えたAさんは体調を崩し、希望の仕事内容だったのに続けられなくなりました。

2）企業に勤めたけれど

Bさんは念願になって中堅の広告代理店に就職しました。しかし、昼間は撮影や取材・夜もデータ整理するなど不規則な仕事でした。半年経ったころから生理不順や不眠など体調がおかしくなりました。男性の多い職場のなかで、女性であるBさんの健康面を理解してもらえず、人間関係に悩み、結局退職せざるを得ませんでした。その後、仕事をする気力がなくなり家から出られなくなりました。

（3）事例から考える「人間らしく」働くということ

※説明したうえでポイントを文章にしてみよう

・「雇用身分が違うために関係が作れない」から…

・「男女の違いがうまくわかってもらえない」から…

まとめ

（1）働くことは、①収入を得ること、② 自分の夢を叶えること など様々な面がある。

その中で「人間らしく」働くことは 人と関わり社会参加すること につながる。

（2）働くために求められることは様々あり、これから学んでいくことも多い。しかし、働き

続けることが 人と関わる事 であり、 お互いを理解・尊重すること が重要。

追手門学院型 AP システムについて

追手門学院一貫連携教育機構長 梅村 修

追手門学院大学教育支援課 藤本 祥之

追手門学院一貫連携教育課 山本 直子

はじめに～「連携」と「接続」のはざままで

追手門学院一貫連携教育機構長 梅村 修

今、高校と大学との間の広義の“関係”が問題になっている。一つは高校と大学の「連携」、もう一つは入試を中心とする狭義の「接続」である。本稿で扱う「AP 科目」は、この「連携」と「接続」のはざまにある制度である。その可能性を考えてみたい。

1. 高大連携

近年、高校の教員と大学の教員が「連携」して教育活動を行う「高大連携」が大きな課題になっている。1990年代後半から行われるようになった「高大連携」は、年々活発になるとともに、多様化の様相を示しつつある。追手門学院でも、併設校での、大学教員のいわゆる「出前授業」や、併設校生徒のオープンキャンパスへの参加などが行われてきた。

たとえば、2012年度まで、入試課や旧・教育研究所が、茨木中高の総合学習の時間を使って、高校2年生を対象に「追大講座」を主催してきたし、2013年度には、一貫連携教育機構が音頭をとって、大手前中高の高校1年生を対象に、「大学での学び」と称する連続講演会を行った。追手門学院大学の各学部の先生が、それぞれの専門分野から、高校1年生が興味を持ちそうな話題を選んで、オムニバス形式で授業を運営した。

また、大手前中高に設けられた「追手門コース」に、経営学部の教員が派遣され、高校生を対象に「ビジネスマネジメント研修」を行い、商学の専門家の立場から店舗の設えや販売方法を指導したこともある。同年7月には、茨木中高の「立志塾」の生徒と「追手門コース」の生徒の合同授業が実施され、本学の大学生とグループディスカッションを行ったこともある。

さらに、併設校以外の近隣の高校との「連携」も図られている。たとえば、2013年度まで、「学び論C」は、併設校のみならず、外部の協定校（高槻市の大阪府立阿武野高校、および茨木市の大

阪府立茨木西高校）の生徒にも門戸が開かれていた。実際は、履修を希望する高校生が思うように集まらず、開店休業状態が長く続いたため、2013年度に廃止に至ったが、これはまさに、今年度から本格稼働した AP 科目の前身であった。

なぜ、こうした「高大連携」が広がりつつあるのか。一つには、スーパーサイエンスハイスクールに代表されるような、優秀な高校生への知的啓発、また、もっと一般的には、大学の専門領域がどのような実態をもって展開されているかを紹介し、曖昧さを孕む高校生の進路志望を確実にするという目的がある。特に本学院のように、初等中等教育から大学院までを備える総合学園は、併設校の高校生に上の大学の魅力を感じてもらい、できれば内部進学を促したいという切実な希望がある。

2. 「高大接続」

一方、「高大接続」というと、高校と大学の教育プログラムの相互乗り入れや教員間、学生・生徒間の交流よりも、その先にある「入試制度」の文脈で語られる傾向がある。2018年から再び本格化する18歳人口の減少を目前にして、全国の国公立大学では、入学生確保のために、従来からの推薦入試や AO 入試に加えて、様々な入試形態が生まれている。ここでも「高大接続」が受験生確保の有効な手段とみなされているのである。

たとえば、本学では、先ごろ「大学教育再生加速プログラム」に採択された「アサーティブ入試」が進行中である。「選入試から、育てる入試へ」をスローガンに、入試前から、大学職員が丁寧に受験生一人ひとりに向き合い、大学進学目的、進学先大学の選択理由を受験生本人に深く考えさせる。そして、学ぶ意欲を高め、偏差値という狭いものさしを超えて、自分の興味や適性に応じた進路選択を考える手助けをしている。「アサーティブ入試」は、学院の職員が親身に受験生の進路選択に寄り添うことで、追手門学院との縁を深めてもらい、結果的に多くの学生を追手門学院大学に招来することに成功している。

3. 追手門学院の AP 科目

さて、追手門学院の AP 科目であるが、本稿でもその足取りの中で紹介されるように、内部進学が決定している両併設校の高校3年生が、追手門学院大学の秋学期科目（中でも初年次に履修が推奨される科目）を先行履修して、単位を先取りするシステムである。その経緯や詳しいプログラムや成果については、本学の AP 科目を精力的に推進した、本稿の共著者、藤本祥之、山本直子両氏のレポートに譲るとして、その特質について原理的な考察を加えておきたい。

冒頭で「AP 科目は、『連携』と『接続』のはざまにある制度」と書いた。このことである。本学の AP 科目は内部進学者、すなわち追手門学院大学への進学が決定している生徒を対象としてい

る。したがって、将来の入試を見据えた大学選び（大学から見れば入学者選び）のための「AP 科目」では、そもそもない。ところが、北米であまねく行われている AP 科目は、そのほとんどが、必ずしも受験を前提としていないのである。あくまでも特定の大学と、選ばれた高校が連携し、大学の授業科目を、高校生と大学との「出会いの場」として提供しているにすぎない。したがって、高校生側がその大学を進学先として選ばない可能性もあるし、大学側がその高校生を入学生として選ばないこともあるのだ。聞けば、北米の AP 科目生は、大学の授業を受講しつつ、ときおり、大学のアドミッション・オフィスに赴き、担当の教職員から様々な指導を受けるという。たとえば、「君は本学の経済学部に進学するためには数理的な力が足りないから、基礎的な数学を復習するように」と参考図書を渡されたり、「あなたは読書量が足りないから、一週間に 2 冊は専門分野の論文を読むように」と図書館の司書に引き合わされたり、ということが日常的に行われるそうだ。まさに AP 科目という制度が『連携』と『接続』のはざまにあるわけだ。比べると本学の AP 科目は、疑似的な（という表現が適当でないならば過渡的な）産物であることは否めない。

将来的には、AP 科目を、本学のアサーティブ入試の発展形として、位置付ける必要があると私は考える。すなわち、現在のアサーティブ入試では、本学職員との事前面談を呼び水にして追手門学院大学に誘引しているが、そこにさらに「科目履修」というステップを入れ込むのである。そうすれば、受験生は本当の意味で追手門の真価を見定め、確信をもって追手門を選択する（もしくは選択しない）ことができるだろう。

2014 年度、本格的に始動した追手門学院大学の AP 科目は、受け入れ先の大学と、送り出し側の併設高校と、その間を取り持つ一貫教育課、この 3 者の間の認識のずれや意欲の温度差が災いして、当初、ごたごたしたことは事実である。しかし、雨降って地固まる、という諺もあるように、結果的には、大学の授業マネジメントを見直す良い機会となり、また、AP 科目生を「追手門の子」として、高校と大学が手を携えて面倒を見るという体制が（たぶんに泥縄式ではあったものの）整備され、AP 科目を大学生と肩を並べて受講した高校 3 年生も、良くも悪くも貴重な大学体験の先取りができ、本当によかったと私は思っている。

なかでも、大学の入試課（アサーティブ係）が、AP 科目生の毎日の学修補助や、大学生活のアシストに関与してくださったことは、特筆すべきことだったと考える。

AP 科目制度が、ただの交流を目的とした「高大連携」で終わることなく、また、受験に特化した無味乾燥な「高大接続」で終わることなく、そのはざままで、AP 科目生の、追手門学院大学での大学体験を支援し、かつ、生徒の大学選びと大学の入学者選びに寄与する制度に育っていくことを、願ってやまない。

追手門学院大学教育支援課 藤本 祥之

「アカデミック・ライティング」「ことばと文化」「イタリア語初級Ⅰ」「英語コミュニケーション」「スペイン語初級Ⅰ」「外国史」「総合英語Ⅱ」「総合英語Ⅲ」「中国語初級Ⅰ」「演劇史基礎」「現代演劇論概説」「造形メディア論」「美術論概説」「回路入門」「電気回路」「機械力学」「物理学 B（電気）」「宇宙科学」「化学入門」「科学技術史」「実践の物理学」「生活と科学」「生物学入門」「生命科学」「地球科学」「物理学入門」「国際関係論」「情報倫理と社会」「パブリック・スピーキング」「ロジック」「経済学」「現代と宗教」「現代総合研究 A」「国際関係入門」「国際機構」「社会学」「心理学」「人間の研究」「政治学」「比較文化論」「文化遺産」「数学入門」「代数学入門」「データ処理入門」「トータルプロダクション・マネジメント」「ネットワーク入門」「プログラミング基礎」「マルチメディア入門」「情報科学」

これらの連携講義科目は、「大学接続科目」と「大学選択科目」に分けられている。「大学接続科目」は、学部を問わず共通する基礎力の養成を目的とし、大学が指定する 2 単位×5 科目＝10 単位が必修となっている。「大学選択科目」は、2 単位×3 科目＝6 単位を受講者が自由に選択できるようになっている。

連携講義科目の受講に先立ち、9 月中旬に履修登録ガイダンスが実施される。さらに、履修登録ガイダンス実施前の 9 月上旬に平日 8 日間、特別講座「サマーセミナー」が実施される。「サマーセミナー」の内容は、語彙・読解力講座、文章表現講座、講話、大学リソースガイダンス、サマーリーディング（大学の教材を使用した授業）などである。

連携講義科目は、大学と高等部の双方で認定される。B 評価以上の科目については入学後に大学の単位として認定され、C 評価以上の科目については高等部の単位として認定される。

(3) 具体的な準備

玉川学園をモデルとする大胆な高大接続を追手門学院で実施する際の最大の問題は、高校の授業の単位認定であった。玉川学園高等部は大学と同じ前期・後期の二学期制で、授業の単位認定は学期ごとである。しかしながら、追手門学院の両高校は三学期制であり、授業は通年で単位認定は学年末である。追手門学院の両高校生が追手門学院大学で秋学期の授業を履修することになれば、高校の一部の授業は 1 学期だけで終了することになる。その場合の単位認定をどうするのか、という問題である。他大学・他校の事例も可能な限り調査したが、AP 科目を実施している他の高校はすべて二学期制で、大学で履修する授業も 1 科目（2 単位）もしくは 2 科目（4 単位）であった。

玉川学園や他大学・他校の事例調査から、一貫教育課では当初、AP 科目の単位を大学・高校の双方で認定する場合、大学での単位認定（試験の合格）をうけて高校が単位認定するものととらえていた。

そのため、7 月 25 日の茨木高との協議の中で茨木高の卒業式が大学の秋学期試験よりも前に举行されることが判明して以降、本学院で実施する AP 科目は、大学での単位先取りのみとし、高校

での単位認定はしないという方向で準備を進めることとなった。

8月初旬の段階で一貫教育課がまとめたAP科目の実施素案は以下の通りである。

①時期：2014年度 大学秋学期（高校2学期・3学期）

②対象：大手前・追手門コース生徒と茨木・スポーツコース生徒

③単位認定

1) 追手門学院大学への内部進学決定者に大学の授業を受講させ入学後の大学の単位として認定する（単位の先取り）

2) 高校での単位認定はしない

※「学校外における学修等」として高校で単位認定することは可能

④AP科目の単位数（科目数・大学での授業受講日数）

1) 学習指導要領で定められた高校卒業に必要な修得単位数は74単位（HRは除く）であるので、両高校とも、高3で残っている必修科目のみを通年履修し、他の科目については1学期のみの授業として2学期・3学期は大学でAP科目を受講する。

2) 大手前・追手門コース生徒は最大で週に5日（土曜日を含む）大学での授業受講が可能であるので、AP科目は最大で18科目（36単位）の受講が可能である。

3) 茨木・スポーツコース生徒は最大で週に3日（土曜日を含む）大学での授業受講が可能であるので、AP科目は最大で10科目（20単位）の受講が可能である。

この素案をもとに、一貫教育課は大阪府私学大学課の今井純司氏に相談し、方向性に問題がないかどうかの確認をとったところ、概ね問題はないとの回答を得た。ただし、AP科目を受講する生徒には別立てのカリキュラムが必要であり、カリキュラム案が完成し次第見せてほしいということであった。これを受けて、一貫教育課は8月下旬から11月の初旬にかけて両中高・大学との調整を進めていった。

この間に、教務課を中心に大学側のAP科目の開講準備も進められた。10月3日には教務委員会で次の原案が検討された。

①開講科目について

1) 1年次対象の秋学期開講共通科目をAP科目に設定する

2) 日本語事情科目・抽選科目・指定科目・国際交流科目は除く

②履修登録について

1) 1クラスあたりの受講高校生数は2名を上限とする

2) 大学から提示する開講科目一覧をもとに各高校が取りまとめた上で大学教務課に提出し教務課で調整・確認した上で履修登録する

3) 1 名あたりの履修登録上限は 18 単位とする

③単位認定について

1) 大学生同様に期末試験を受験し成績を算出する

2) 修得した単位については入学後の本人からの届け出により修得単位として認定する

茨木高との調整の中では、スポーツコース生は 2 学期以降も 5 限目以降あるいは 6 限目以降クラブ活動に参加しなければならないので、大学で AP 科目を受講できる時間帯が大幅に制約されることが判明した。その一方で、英数Ⅱ類の内部進学決定者も AP 科目受講の対象とすることを検討することになった。また、AP 科目の受講科目数は受講者が自由に選択できるようにして（受講しないという選択も可）、2 学期以降も可能な限り高校での授業を受けさせたいという要望も出された。

11 月 14 日の一貫連携教育推進委員会（高大会）では、一貫教育課が集約した AP 科目開講準備の進捗状況を報告した〔資料 1〕。

12 月 6 日には、教育研究所の主催で「両中高・大学の懇談会」が大阪梅田サテライトで開催され、大学から 11 名、大手前中高から 18 名、茨木中高から 14 名、大学教務部・入学センター・教育開発センターから 5 名、教育研究所・一貫教育課から 6 名が参加した。当日は「高校側が考える AP 科目と大学側が考える AP 科目」というテーマで、第一部は一貫教育課・山本教育主事、大学・村上教務部長、茨木中高・岩本教頭、大手前中高・田中教務進学部長からそれぞれ AP 科目実施に向けた準備の進捗状況が報告され、第二部は 7 グループに分かれてのディスカッションが行われた。グループディスカッションでは、それぞれの立場から活発な議論が交わされ、AP 科目に対する理解・認識の共有が大きく前進する機会となった〔資料 2〕。

2014 年 3 月 6 日には、大学・両高校・一貫教育課の担当者による連絡会議が開かれ、村上副学長（基盤教育機構長）、梅村一貫連携教育機構長、小板教務課長、木内大手前高教頭、田中大手前高教務進学部長、佐々木茨木高校長、浅野茨木高教務部長、山本教育主事、藤本一貫教育課員が出席した。ここでは、2015 年度秋学期の大学時間割が提示され、開講される AP 科目の科目数と開講曜日・時間帯が確定した。また、茨木高の AP 科目受講対象者を、当初予定していたスポーツコースではなく、英数Ⅱ類の内部進学決定者としてことが確認された。両高校で検討中のカリキュラム案についても報告された。当初は両高ともに「高校での単位認定はしない」方向で進んできたが、大手前高は、受講した AP 科目の単位数にかかわらず高校で「学校外における学修等」（科目名は「大学研究」）として、大学の期末試験の結果とは別に生徒の出席状況やレポート等により高校側で独自の評価を行い、一括して 8 単位を認定するという形に変更した。

この段階での AP 科目開講準備の進捗状況を一貫教育課が集約し、3 月 12 日の一貫連携教育推進委員会（高大会）で報告した〔資料 3〕。

両高校のカリキュラム作成作業は、大手前高が先行しており、3 月初旬から大阪府私学大学課の今井氏との間で具体的なカリキュラム案の確認を開始した。今井氏からの指導により、最終的に次

の2点について大幅な修正がなされた。

- ①受講した AP 科目の単位数にかかわらず高校で「学校外における学修等」（科目名は「大学研究」）として一括して 8 単位を認定する

〈修正〉「大学研究」は 4 単位とする

〈理由〉大学の授業は 2 単位 = 90 分授業 × 15 回 = 1350 分であるが、高校の授業は 1 単位 = 50 分授業 × 35 回 = 1750 分である。AP 科目は 6 科目以上の受講となるので、大学で授業を受ける時間は 1350 分 × 6 科目 = 8100 分となる。これを高校の授業に換算すると、8100 分 ÷ 1750 分 = 4.6 単位となる。

- ②2 学期以降に高校で授業を受けない火曜日（7 単位）・水曜日（6 単位）の合計 13 単位分については、4 つの科目を指定して 1 学期で授業を終了する。これらの科目のうち、3 単位の科目は 1 単位として認定し、4 単位の科目は授業数を補った上で 2 単位として認定する（合計 5 単位分を 1 学期分として認定する）。

〈修正〉上記 4 つの科目を、1 学期と 2 学期以降を別の単位（科目）として設定して 8 科目とし、2 学期以降の科目は選択履修とする。

〈理由〉年間を通じて 3 単位として設定している科目を 1 学期だけ独立させて 1 単位を与えることはできない。単位を与えるのであれば内容的な独立性が必要であり、別科目として設定することが最も適切である。

上記 2 点の修正を経て、3 月 17 日に大手前高の AP 科目対応カリキュラムは完成した〔資料 4〕。一方、茨木高のカリキュラム作成作業は、大手前高と今井氏とのやりとりを踏まえた形で進められ、最終的に次の 2 点を修正することになった。

- ①AP 科目受講の単位は高校では認定しない

〈修正〉AP 科目を受講した場合、高校では「学校外における学修等」（科目名は「大学での学び」）として出席状況・レポート等を勘案して単位を認定する。「学校外における学修等」として認定する単位は、AP 科目 1 科目（大学の 2 単位）につき 1 単位とする。その際、高校の授業時間としての不足分 400 分については、6 月の大学説明会と事前のオリエンテーションで補う。

〈理由〉大学に生徒を任せて高校はまったく関与しない（生徒を放置している）ということになるので、高校側でも生徒の活動を評価して単位を認定すべきである。

- ②AP 科目受講のために高校での授業（高 3 で残っている必修科目 5 単位以外のすべての科目が対象となる）を欠席する場合は公欠とし、当該科目の欠課時数には算入しない。すべての科目の授業は 2 学期も継続し通年で単位認定する（減単位しての認定はしない）。

〈修正〉AP 科目受講時間と重なる可能性のある科目（必修科目以外のすべての科目）を名目上別科目とし、元の科目の単位から 1 単位減して単位配当する。

〈理由〉公欠扱いにするには問題がある。そもそも、学校がある科目の単位を認定するという事は、学校は定められた時数の授業（1 単位＝50 分授業×35 回）にすべて出席することを生徒に求めるということであり、大学の授業を受けるためであれば高校の授業には出なくてもよいと学校が認めることには問題がある。公欠ではなく欠席扱いも、学校が欠席を許可する形となるので論外である。AP 科目受講のために授業を欠席しなければならない科目については、別科目として設定し出席できる授業時数にもとづいて単位配当すべきである。

上記 2 点の修正を経て、4 月 2 日に茨木高の AP 科目対応カリキュラムも完成した〔資料 5〕。

以上が、2014 年度 AP 科目実施のために 2013 年度中に進められた準備の内容である。

注）本文中の人名・所属・役職はすべて 2013 年度当時のものである

2014 年度 AP システム実践報告および次年度の検討について

追手門学院一貫教育課 山本 直子

1. 2014 年度 AP システム実施に向けた準備（4 月～8 月）

2014 年 4 月、いよいよ AP システム開始の年度となった。実施にあたり、AP システムの担当部署を確定し、受講する高校生の指導体制など詳細を詰めなければならないが、とにかく前例のない試みであるがゆえに、その確定は困難を極めた。

そのような中、福島副学長、梅村一貫連携教育機構長のご協力のもと、大手前高生の控え室が 5 号館 7 階中会議室に決まり、高校生に対する日々の指導は、志村入試課アサーティブ係、山本一貫教育課教育主事、また朝礼・終礼点呼は、表一貫連携教育研究所員が担当することに決まった。

大胆な高大接続・AP システムを導入するにあたり、ワンキャンパスではないということが大きな壁となる。キャンパス間移動には片道 1 時間を要するため、大手前高生が多くの科目を受講しようとすると、終日大学にいたことが余儀なくされる。AP として開講される科目は火曜日・水曜日が最も多いため、この両日を大手前高生の受講日に設定した。高校生の履修には人数制限があるため、茨木高生は、大手前高生が受講しない月曜日・木曜日・金曜日の 3 限（高校での 5.6 時間目）に設定した。

茨木高は大学と同キャンパスにあり移動に時間がかからないため、AP 生は午前中高校で授業を

受け、大学での AP 科目を受講後高校に戻って終礼を受ける。

大手前高生は火曜日・水曜日終日高校を離れて大学への登下校となるため、彼らの出欠管理や、履修人数制限によって生じる空き時間の指導の体制を万全に整えなくてはならない。そこで、控え室である大学5号館中会議室にて、表一貫連携教育研究所員が朝礼および終礼点呼を行い、火曜日の空き時間（課題研究）の指導は一貫教育課山本教育主事が、水曜日の空き時間（課題研究）の指導は、志村入試課アサーティブ係長が担当することになった。

これらの概略を、8月1日（金）一貫連携教育推進委員会・全体会にて審議、その結果を大学教育研究評議会、大学教授会、管理職会などで報告いただき、周知徹底のお願いして開始にこぎつけた。

2. 対象生徒確定から受講開始まで（9月1日～15日）

【スケジュール】

9月3日（水）茨木高 内部推薦委員会（AP 生候補者決定）

9月4日（木）茨木高担任団より候補者に向けて説明会

9月9日（火）大手前高内部推薦委員会（AP 生決定）

9月10日（水）両高オリエンテーション（大学にて）

学生カード、履修登録用紙大学に提出

9月15日（祝）学生証受け取り・茨木高大学授業開始

9月16日（火）大手前高大学授業開始

茨木高は、9月3日（水）の内部推薦委員会において、追手門学院大学に専願で進学する生徒（AP 科目候補生）が確定、翌4日に高校3年生の担任団より AP システムについての説明会を行い、受講について検討させ、数日後に AP 科目受講生が確定した。

大手前高は9日（火）の内部推薦委員会において、追手門学院大学に専願で進学する「追手門コース生」（AP 科目受講生）が確定した、

大手前高生は火曜日・水曜日以外は高校授業があり学校を離れられないため、大学でのオリエンテーションの機会は、決定翌日の10日（水）にしかない。両校ともかなりタイトなスケジュールであった。

そこで大手前高では、事前に候補生徒にシラバスを印刷して配布し、受講希望科目を選択させ、それに従って大手前・追手門コース長の田中佳哉教諭が受講科目の人数制限を考慮して一人ひとりの時間割の作成を行なった。その時間割に従い、翌日のオリエンテーション時に本人が学生カードと履修科目届を記入し、大学に提出するのみとした。（資料 6-1 6-2）今年度この時点での AP 科目受講生は、大手前高14名、茨木高9名であった。

しかし、大学教務課と両中高および一貫教育課の連絡・協力体制がうまく取れず、大学の履修登録システムが伝わっていなかったため科目選択に関する齟齬がおり、履修登録のやり直しが余儀なくされた。その際に、高校生に対する人数制限が教養ゼミ 2 名→4 名、大人数科目 4 名→制限なしと緩やかになったため、人数制限により受講できなかった茨木高の希望者 2 名が受講可能となり、茨木高の AP 生は 11 名となった。

大手前高生は、受講科目がなく空き時間となった時間を「課題研究」と称し、生徒それぞれが各自の課題を設定してそれについての研究を行うこととした。課題研究の時間は、火曜日・水曜日ともにそれぞれ 1 時間設けた。したがって大手前高生は、大学の授業を 2 時間受講し、控え室または PC 教室にて 1 時間の課題研究をするという 3 時間（1 限～3 限または 2 限～4 限）の時間割となったが、14 名中 4 名の生徒は、少しでも多くの単位を習得したいという希望を持ち、両日とも 5 限目の授業の受講を希望した。（資料 7）

AP 生の指導のために、大学での受講状況、課題・小テストなどを把握しようと、「AP 科目履修生日誌」を作成、日々の記録を取らせることにした。（資料 8）

オリエンテーションでは、まず大手前高生のみを集め、控え室の場所確認、前述の学生カード、履修登録用紙の記入ののち、日誌の配布と記入の方法などのオリエンテーションを行った。そののち、高校の授業が終わった茨木高生が合流し、両高共通のオリエンテーションを行った。（資料 9-1 9-2）両高とも自分の受講教室に足を運び場所の確認などを行ったのち、入試課アサーティブ係に作成いただいた「AP 科目受講許可書」を、梅村機構長より一人ひとり手渡していただくというセレモニーを実施した。

3. 2014 年度 AP 科目受講開始

AP 科目開始初日である 9 月 15 日は祝日。該当の茨木高は休日だが、大学は授業日であった。初日の混乱を避けるため、表一貫連携教育研究所員が、茨木高生の点呼および連絡調整にあたった。

翌日 16 日（火）から、大手前高生が受講開始。

1 限から受講する生徒は、9:15 に、2 限から受講する生徒は 10:45 に、5 号館 7 階中会議室にて朝礼。出欠点呼とともに生徒への訓話を行い、生徒一人ひとりの状況把握をした。また、各個人の AP 生日誌を配布し前週の授業内容および課題等の確認や、その日の予定を記入させた。さらに、各自ユニバーサルパスポートにログインさせ、休講・教室変更の有無を確認することを習慣とした。

1 限から受講する生徒は 3 限終了時に、2 限から受講する生徒は 4 限終了時に終礼を行い、その日の授業内容、課題等を日誌に記入させ回収、翌日（次週）の連絡を行った。

日誌、AP 生控え室用携帯電話など（中会議室は外線が繋がらない）AP 生の物品は、大学中央

棟1階の一貫連携教育機構室で保管した。

【配慮願い】

AP生は、高校での定期試験および体育祭・文化祭などの学校行事の際はそちらを優先させ大学での授業を欠席することになったため、校長名で「配慮願い」を教務課に提出し、教務課から担当の先生に連絡することになった。（資料10）

【気象警報の取り扱い】

また、台風などの気象警報による授業の扱いも高校とは異なる。当初は、大学の基準にあわせることにしたが、茨木高用のスクールバスの運休により登下校が困難となるため、気象警報の取り扱いは、高校の基準に合わせるようになった。

【受講に関するAP生からのヒアリング】

AP生が大学の授業についていけるのか、問題はないのかなどについて、ヒアリングを行うことにした。秋学期期間中に、大手前校2回（2週目と5週目）、茨木校2回（3週目終わりと4週目終わり（書面にて））のヒアリングを行なった。

1回目のヒアリング、特に大手前高生は大学滞在時間も長く受講科目も多いため、様々なことに過敏に反応した。制服を着た高校生がAP生として受講することが大学内で周知されていなかったためか、どこに行ってもみんなに見られ、ヒソヒソと囁かれるや、担当の先生が高校生の受講をご存知なく驚かれたなどの発言もあったが、それに関してはすぐに慣れたようで大きな問題にはならなかった。

ほか、担当の先生が春学期からの継続履修生のみと思っておられたのか、いきなり教科書の途中から授業に入られ、教科書購入すべきであることも知らずにとまどったと聞いたので、急遽教科書が必要か否かについて調査し、購入させた。また、ユニバーサルパスポート（ユニパ）で学生自身が教室変更・休講等を確認するシステムになっているが、高校では携帯使用禁止になっているため生徒は高校と同じくスマホを使用せず、教室変更があったことを知らずに履修していない科目を1時間受講したなどのトラブルもあった。控え室である5号館7階中会議室はPC環境になくユニパの確認もできないため、生徒の大学でのスマホ利用を可とし、同時に情報センターに相談しノートPC2台を控え室用として借りることにした。

しかし、AP生が最も驚いたのは、大学生の大教室での授業実態（授業中に携帯ゲームをする、大声で話をする、途中退出をする、ノートをまったく取らずに一斉に写メを撮るなど）であったようだ。

このようなAP生の声がきっかけで、原田教務部長から非常勤講師を含めた大学AP科目担当者に対するオリエンテーションが行われ、また、同時に教務課員がローテーションでAP生の受講科目の視察や、課題研究および単位習得に向けての指導体制を取る協力体制も生まれた。

このように、初期にはトラブルが多発したが、中には先生が「今日から高校生と一緒に授業を受けます」と紹介してくださったと喜ぶ声や、「私の授業は毎時間テーマについて調べてきたことを

前提に議論する」とのことなので厳しそうだが楽しみだ、「文系だったので数学は基礎しかやっていなかったが、とてもわかりやすかった」などという感想もあった。

第2回目のヒアリングは、AP生の大学生活も1/3が経過したころであったので、高校生たちは良くも悪しくも大学生活に慣れ、大教室の授業崩壊を声高に言うこともなくなったが、教務課の視察によると高校生の授業マナーも悪くなった感もあるようだ。

また同時期に、授業担当の先生よりAP生が授業についてきていないようなので特別授業の機会を持ちたいという申し出があった。該当生徒4名に志村アサーティブ係長が同席したところ、先生がユニパに授業資料を掲載されそれを前提に授業や小テストが行われていたが、それをAP生が知らなかったことが判明したため、改めて全員にユニパの使い方の連絡を行った。

【PC 教室】

秋学期の前半は、控え室であった中会議室に情報センターから借りたノートPC2台を順番で使い、ユニバ確認や課題研究発表のためのパワーポイント作りを行っていたが、次第に授業発表やレポート等も増え、AP科目履修生がPCを使うことが多くなったため、課題研究をPC教室で行うようになった。

【レポート、小テスト・授業発表の指導】

秋学期も半分を過ぎた頃から、レポートや小テスト、授業発表などを課せられる授業が増えてきた。高校と大学では学びの形態に差があるため、長文のレポート（3000字～4000字）を課せられ、どのように対処すればよいかわからず困難を極めた生徒も少なからず見受けられた。教務課、入試課アサーティブ係、一貫教育課より「課題研究」の指導人数を増やし、マンツーマンでの指導を行うことになった。

【課題研究および発表会】

当初は、火曜日の課題研究を山本一貫教育課教育主事が、水曜日は志村アサーティブ入試係長が担当することにしたが、実際に始まってみると、水曜日3限には大学で設定されている授業が2科目しかなく、10名の生徒が同時に課題研究を行う。他の時限と比べて細やかな指導体制が取りにくいと、森岡一貫教育課係長も指導体制に入ることとなった。

当初は「課題研究」は、生徒が自分の進路、興味分野に合わせて決定した課題について研究する時間であったが、結果的には生徒一人ひとりの状況を把握し、時には授業発表の下調べや授業時に提出するレポート作成、小テストの予習、内部推薦入試の面接対策、時には、生徒の入学後の進路相談から大学課外活動見学や大阪府警に内定した4回生に話を聞くなど、弾力的に運用することとなった。

課題研究発表会は、AP生が所属する追手門コースのシンガポール研修が2月4日から始まることもあり、大学の15回の授業が終了してから大学の定期試験までのあいだの、1月21日（水）となった。

発表順をくじで選び当日のスケジュールや役割分担が確定しつつあったが、その日が大学の補講

日であるため、AP生の多くが補講にあたり発表順を変更した。

発表はパワーポイントを用いて行った。1人7分の持ち時間を使い、自分の進路や興味のある事柄などをテーマで発表を行った（資料11）。

当日は、開会あいさつ、司会、タイムキーパー、閉会あいさつなど、すべて大手前AP生が行った。大手前高からも田中追手門コース長、クラス担任の立山教諭、大学AP生授業担当の先生、教務課や入試課員、副学長など、のべ25名の方にご来場いただいた。

【大学の試験に向けての準備】

秋学期10回目の授業を過ぎた頃から、大学の試験（レポート）に向けての指導を始めた。まず、高校とは試験（評価）の形態が全く異なるので、生徒に「試験レポート日程表」を配布し（資料12）、試験がいつ行われるのか、定期試験中なのか授業期間中なのか、レポートなのか試験なのか、レポートは授業中に提出するのか教務課に提出用紙をつけて提出するのか、試験の場合は持ち込みの有無など、細かい情報や勉強の仕方について、授業終わりに先生のところに行き問い合わせをさせた。その情報を一貫教育課で一覧表にまとめ、指導の参考にした。

また、日ごろ顔をあわせて指導することができない茨木高生にも、茨木高PC教室にてユニパにログインさせ試験教室の確認や試験範囲など、大学試験に関するオリエンテーションを行った。（資料13）これと同時に、教務課でも大学の試験の受講についてのオリエンテーションが実施された。

4. 両中高と大学教員懇談会

2014年12月16日（火）18時から、大阪城スクエアにてAP科目をテーマにした「両中高と大学の懇談会」を開催した。（資料14）

大学からは、特に今年度AP科目を担当していただいた先生や教務課員が出席、大学・両中高あわせて105名の参加であった。

当日は、話題提供として、山本一貫教育課教育主事から今年度のAP生の現況報告ののち、大学から米澤大学教務部事務部長、中高から浅野高校3年学年主任、大手前から田中追手門コース長の進捗報告があった。

そののち、11グループに分かれて「AP科目の現況と課題～来年度に向けて～」というテーマでグループディスカッションを行ったのち、各グループの代表が話し合われたことを発表した。担当者としてそれ以外の教職員の温度差は否めない感がした。（資料15）

5. 2015年度以降のAP科目に向けた検討

当初、担当部署もはっきりと決まらず、検討する会議体もないままのスタートであったが、一貫

教育課、アサーティブ係、教務課、一貫連携教育研究所が AP 生の指導にあたるなかで、担当者会議の必要性が認識され、やっと「AP 科目担当者会議」が発足した。しかし、この会議体は出席人数が多く 1 ヶ月に 1 度しか集まることができないため、実務者による「AP 科目ワーキンググループ」を発足させ、主に次年度の AP プログラムの詳細を詰めていくこととなった。2015 年 3 月までに、7 回担当者会議と 8 回のワーキンググループを開催した。

【次年度に向けて～今年度を踏まえた変更点など～】

1 意義の共有

今一度原点に戻り、AP 科目の意義を、大学両高の教職員、生徒、保護者の間で共有することが必要であるとの認識から、これを再検討することになった。

今年度は、両校とも「単位先取り」が意義の前面に出ていたが、初年度を経験するなかで、それはあくまでも結果であり、実は高校生の円滑な大学生活への移行が大きい成果であると痛感したため、「高大接続」を意義の中心に置くことになった。

AP システムを、半期かけて高校と大学の学修形態の違いを修得させると同時に、この大学で何を学び、どのような 4 年間で過ごし、それを将来にどう活かすのかというキャリア形成の機会ととらえる。またこのようなシステムを持つことができるのも、本学が総合学園であるが故であり、彼らを「学院の生徒・学生」ととらえ、両校と大学が総力をあげて指導する体制を組むことにした。また、大学入学後は、新入生をリードする学生になってほしいという期待をこの意義の文言にこめることとした。(資料 16)

2 課題研究に代わる次年度の「ガイダンス科目」(仮称) (以下資料 17)

今年度の「課題研究」は指導者も多く、結果的に弾力的で細やかな指導となったが、次年度以降、担当者がどのように変わっても運用できるシステムを構築するというのが大前提となった。

そこで、今年度の「課題研究」を「ガイダンス科目 (仮称)」と名前を代え、火曜日の 2 限に置き、大手前高 (できれば追手門コース・AP 生の担任) 教諭が、コーディネーターとともにその指導を行うという原案が出された。ガイダンス科目 (仮称) のコーディネーターは、一貫教育課。その内容は、大学の先生によるレポートの書き方の講義や、職員によるユニパの使い方、面接指導やレポートやテスト対策など、4 月以降詳細を検討することになった。この時間は大学の科目認定はされないもので、0 単位となる。

茨木高に関しては、AP 生が複数クラスに在籍するため、必修科目の都合上一斉に集めることができない。そこで、AP 生は試験がない中間考査・期末考査の最終日を利用して、集中ガイダンスを行なうことになった。

3 朝礼・点呼等の担当について

今年度は、一貫教育課、一貫連携教育研究所、入試課・アサーティブ係、教務課が AP 生の指導を担当したが、次年度は、AP 科目の意義も鑑み両中高にも積極的に参画いただくことになった。火曜日の朝礼およびガイダンス科目 (仮称) は大手前の教諭、終礼点呼は教務課が担当。水曜日の

朝礼は茨木高の教諭が担当、終礼点呼は教務課が担当するという原案になり、2月13日（金）両高の校長同席のもと開催されたAP科目担当者会議で認定された。これは、APシステムは高大連携事業のひとつであり、生徒は『学院の生徒・学生』なので大手前高、茨木高、大学がそれぞれに力を出しあって指導するという認識によるものである。両高の教員には引率・朝礼点呼に要する時間を鑑み、高校での持ち時間1単位減の適用を検討いただくことになった。2015年度はこの1単位減に伴う人件費は両高が負うが、このAPシステムが「学院の生徒・学生」を育てるものであるならば、この両校合わせて2単位相当分の人件費を将来的には両校の予算に上乗せするなど、学院が負担すべきではないかという意見もあり、2016年度以降の検討事項のひとつとなっている。

4 受講までのスケジュール

今年度は、AP生が決定してから受講が始まるまでのスケジュールがかなりタイトであったので、茨木高も今年度の大手前高と同じく、内部推薦委員会開催前に事前指導のかたちで候補者にシラバスを配布し、内部推薦（専願）が正式に決まった際には、大学でAP科目受講をするのか、またどの科目を希望するのか等を決め、正式決定ののちは手続き書類の提出のみとし、スピードアップを図るという原案が出された。

これも、同じく2月13日（金）の担当者会議にて検討され、2015年度のスケジュールが確定した。

5 生徒への事前学習およびガイダンス

今年度はAP科目を受講する生徒にのみガイダンスをおこなった。次年度もそれは必要であるが、1学期AP生が決定する前に追手門学院大学内部推薦（専願）への誘導の意味も込め、該当クラスでの講演、授業などの事前学習を行ないたい。これも4月以降の検討事項のひとつである。

最後に

1期生の大学での受講が終った。AP生は4月入学の新入生よりも大学のシステムや学びについて詳しく、また、何よりも内部生であるので追手門学院に対するロイヤリティを持っているので、新入生のリーダーになりうる素養があると信じている。

また、当初はうまく動かなかったこのシステムの担当者間の連絡・協力体制が、やっと構築されはじめた。AP生を真ん中においてお互いが少しずつ越境し合って手を差し伸べ、太いパイプを築き、追手門学院のコアとなる生徒・学生が育てられるシステムとなることを心より願っている。

5. 大学側のAP科目の開講準備 ※大学教務委員会で開催される (10/3)

- (1) 開講科目
- ① 1年次対象の秋学期開講共通履修をAP科目に設定
- ② 日本語事情科目・抽選科目・指定科目・国際交流科目は除く
- (2) 履修
- ① 高校生が大学生とともに授業を受ける (1クラスあたりの受講高校生数は2名を上限とする)
- ② 履修登録は大学から提示する開講科目一覧をもとに各高校が取りまとめた上で大学教務課に提出
→ 教務課で調整・確認した上で履修登録する (1名あたりの履修登録上限は18単位とする)
- ③ 大学生同様に期末試験を受験し成績を算出する
→ 修得した単位については入学後の本人からの届け出により修得単位として認定する
- (3) 高校生が全員受講する科目 (高校生だけのクラス) も必要 ⇒ **検討中**
- (4) 大学の秋学期開始までに高校生対象のオリエンテーションが必要 ⇒ **検討中**
- (5) 内部推薦入試の合格決定時点を秋学期開始より前にも前にも定める必要がある ⇒ **要検討**
- (6) 茨木・スポーツコース生徒が大学「スポーツキャリアコース」科目を受講できないか? ⇒ **要検討**

6. 高校側のAP科目実施の準備

- (1) AP科目受講生使用のカリキュラムと時間割の編成 → 学期変更の手続きが必要
- (2) 生徒の管理体制 ⇒ **要検討**
- ① 大学での授業受講は高校生活のルール内での学習活動として位置づける
- ② 大学の授業を受講する生徒は各校の制服を着用する
- ③ 大学の授業を受講する生徒は朝礼から終礼までの時間は大学敷地内で生活する
- 大前前・追手門コース生徒の朝礼・終礼・出欠確認 (担任と連絡) は一貫連携教育研究所に依頼できないか?
- 茨木高の生徒の朝礼・終礼・出欠確認は高校教室で担任が行う
- (3) 大前前・追手門コース生徒の大学通学に必要な交通費の予算化
- ① 各自で通学 → 大学のスクールバスを利用
- ② 天淵橋〜茨木市街の片道料金: 阪急梅田線由は 460 円/地下鉄南河原町線由は 490 円
- (4) 大前前・追手門コースのシンガポール研修の扱い (廃止か継続か?)

《2014年度AP科目準備に関する一貫教育課と関係部署との打ち合わせ》

- ①7/25 (茨木高) 岩本教頭・津野教務部長 (高3主任)
- ②8/23 (茨木高) 岩本教頭・津野教務部長 (高3主任)
- ③9/9 (大前) 村上副学長 (生涯教育機構長)・梅村一貫連携教育機構長・小坂教務課長
- ④9/27 (大前高) 木内教頭・田中教授准学部長・上松高3追手門コース担任・立山高2追手門コース担任
- ⑤10/1 (大前) 朝賀入学センター課長・梅村一貫連携教育機構長
- ⑥10/22 (茨木高) 岩本教頭・大橋教諭 (スポーツコース担当)
- ⑦11/2 (茨木高) 佐々木校長・岩本教頭・津野教務部長 (高3主任)

資料1

追手門学院大学の併設高校からの内部進学者に対するAP科目開講準備に向けての進捗報告

2013.11.14 一貫教育課

1. 時期: 2014年度 大学秋学期 (高校2学期・3学期)
2. 対象: 大前前・追手門コース生徒と茨木・内部進学生後 (検討中)
3. 実施形態
- (1) 追手門学院大学への内部進学決定者に大学の授業を受講させ入学後の大学の単位として認定する
- (2) 高校での単位認定はしない
- ※ただし「**学校外における学修等**」として高校で単位認定することは可能 ⇒ **要検討**
- ① 茨木高の生徒は高校卒業式 (1月29日) 後に大学の期末試験 (1月30日から2月7日まで) を受験することになるため
- ② 高校の教科・科目と大学の科目の開講付けが煩雑であるため

4. AP科目の単位数 (科目数・大学での授業受講日数)

- (1) 高校の単位・出席日数に関する規定
- ① 学習指導要領で定められた高校卒業に必要な修得単位数=74単位 (15Rは除く)
- ② 学習指導要領で認められた「**学校外における学修等**」の単位認定=36単位まで (大学での学修・留まを含む)
- ③ 高校卒業に必要な出席日数に関する規定はない → 各学校が独自に設定
- ※単位については1単位時間を50分として35単位時間の授業を1単位として計算することを標準とする
- ┌ 高校の授業 1単位=50分授業×35回
- └ 大学の授業 2単位=90分授業×15回

(2) 大前前・追手門コース生徒と茨木・スポーツコース及び英数Ⅱ期生後の修得単位数

①高3までの修得単位数

	高1	高2	合計	未修得
大前前・追手門コース	34	34	68	6
茨木・スポーツコース	28	28	57	17
茨木・英数Ⅱ期	35	35	70	4

②高3で残っている必修科目及び単位数

	科目	単位	合計単位数
大前前・追手門コース	世界史Aまたは日本史A	2	5
	体育	3	
茨木・スポーツコース及び英数Ⅱ期	体育	2	7
	家庭基礎	2	
	総合学習	3	

(3) AP科目の単位数 (科目数・大学で授業を受ける日数) ⇒ **検討中**

一貫連携教育機構 NEWSLETTER No.29

この一貫連携NEWSLETTERでは、学校・園のつながりを中心にお知らせしていきます。



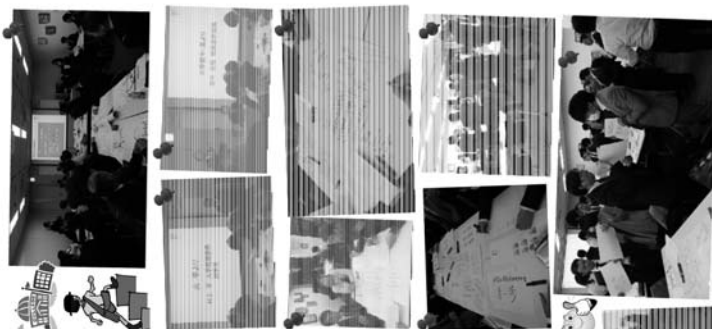
大学と両中高の教職員懇談会

12月16日(月)、大学と両中高の教職員懇談会が開催され、大学から11名、大手前中高から18名、英米中高から14名、大学教務部・入学センター・教育開発センターから5名、教育研究所・一貫教育課から6名が参加しました。

大学と中高の教職員懇談会は、教育研究所の主催で2008年から始まりました。昨年までは同一キャンパスにある大学と英米中高間の開催でした。今年は大手前中高も参加することになり、両キャンパスが集える場所ということで、梅田サテライトでの開催となりました。

今回のテーマは「高校側が考えるAP科目と大学側が考えるAP科目」。AP (Advanced Placement) とは、高校生が大学の科目を履修し、大学が認定した単位については大学入学後に入学前取得単位として扱うという制度のことで、高大連携・高大接続の取り組みとして近年全国に広がっています。大手前学院大学では、2014年度に内部進学予定者を対象に大胆なAP科目(1年次秋学期に最大18単位)の導入を予定しており、現在、両高と調整しながら準備を進めています。懇談会では、それぞれの立場から活発な議論が交わされ、AP科目に対する理解・認識の共有が大きく前進する機会となりました。

【お問い合わせ・連絡先】
初等中等部第一貫教育課 (担当: 山本)
TEL 06-6942-2759
FAX 06-6942-2089
E-mail ikk@shimizu.ac.jp



追手門学院大学の両併設高校からの内部進学者に対するA.P科目開講準備に向けての進捗報告

2014.3.12 一貫教育課

1. 時期: 2014年度 大学秋学期 (高校2学期・3学期)
2. 対象: 大手前・追手門コースと英米・英数Ⅱ類に在籍する生徒のうち追手門学院大学への内部進学決定者

3. 大学側のA.P科目の開講準備

(1) 開講科目

- ① 1年次対象の秋学期開講共通科目をA.P科目に設定
- ② 日本語事情科目・抽選科目・指定科目・国際交流科目は除く

(2) 履修

- ① 高校生が大学生とともに授業を受ける (1クラスあたりの受講高校生数は2名を上限とする)
- ② 履修登録は大学から提示する開講科目一覧をもとに各高校が取りまとめた上で大学教務課に提出
→ 教務課で調整・確認した上で履修登録する (1名あたりの履修登録上限は18単位とする)

③ 大学生同様に期末試験を受験し成績を算出する

→ 修得した単位については入学後の本人からの届け出により修得単位として認定する

④ A.P科目の開講科目数 (2014年度秋学期)

	月	火	水	木	金	土
I 時限	9:30~11:00	4	4	4	4	5
II 時限	11:10~12:40	5	5	4	6	2
III 時限	13:20~14:50	2	5	3	2	2
IV 時限	15:00~16:30	7	3	9	2	5

- (3) 高校生が全員受講する科目 (高校生だけのクラス) も必要 ⇒ **検討中**

- (4) 大学の秋学期開始までに高校生対象のオリエンテーションが必要 ⇒ **検討中**

- (5) 内部推薦入試の合格決定 (内定) 時期を秋学期開始よりも前に早める必要がある ⇒ **要検討**

4. 高校側のA.P科目実施の準備

- (1) 高校の単位・出席日数に関する規定

- ① 学習指導要領で定められた高校卒業に必要な修得単位数=74単位 (注Rは除く)

- ② 高校卒業に必要な出席日数に関する規定はない ⇒ 各学校が独自に設定

※単位については1単位時間を50分として36単位時間の授業を1単位として計算することを標準とする

{ 高校の授業 1単位=50分授業×35回

大学の授業 2単位=90分授業×15回

(2) 大手前・追手門コース生徒と英米・英数Ⅱ類生徒の修得単位数

①高2までの修得単位数

	高1	高2	合計	学習指導要領で定められた高校卒業に必要な 修得単位数(74単位)に不足する単位数
大手前・追手門コース	34	34	68	6
英米・英数Ⅱ類	35	35	70	4

②高3で残っている必修科目及び単位数

	科目	単位	合計単位
大手前・追手門コース	世界史 A または 日本史 A	2	5
	体育	3	
	体育	2	5
英米・英数Ⅱ類	家庭基礎	2	
	総合学習	1	

(3) AP 科目の受講形態 ⇒ **大阪府私学・大学側に可否を確認中**

①大手前・追手門コース生徒

○火曜日・水曜日の2日間全日をAP科目の受講に当てる

○受講したAP科目の単位数にかかわらず高校で「**学校外における学修等**」として一括して8単位を認定する

※学習指導要領で認められた「**学校外における学修等**」の単位認定＝**38単位まで(単位は含まない)**

○2学期以降に高校で授業を受けない火曜日(7単位)・水曜日(6単位)の合計13単位分については科目を指定して1学期で授業を終了する

{ 国語演習(3単位)
日本史B／世界史B(4単位)
日本史演習／世界史演習(3単位)
英語演習(3単位)

※上記科目のうち3単位の科目は1単位として認定し4単位の科目は授業数を補った上で2単位として認定する(合計5単位分を1学期分として認定する)

②英米・英数Ⅱ類生徒

○火曜日・水曜日以外の曜日の午後(大学のⅢ時限・Ⅳ時限)をAP科目の受講に当てる

○受講科目は固々人で選択する(受講しないという選択もある)

○AP科目受講の単位は高校では認定しない

○AP科目受講のために高校での授業(高3で残っている必修修科目5単位以外のすべての科目が対象となる)を欠席する場合は公欠とし当該科目の欠課時数には算入しない

→ すべての科目の授業は2学期も継続し通年で単位認定する(減単位しての認定はしない)

(4) 生徒の管理体制

①大学での授業受講は高校生活のルール内での学習活動として位置づける

②大学の授業を受講する生徒は各校の制服を着用する

③大手前・追手門コース生徒はAP科目を受講する日(火曜日・水曜日)は朝礼・終礼・出欠確認(担任と建禮)を行う ⇒ **大学側に相当部署・担当者置く必要あり**

(5) その他の準備

①学期変更の手続き ⇒ **大阪府私学・大学側にカリキュラムの表記方法を確認中**

※当該コースのカリキュラム表にAP科目受講者の単位認定の方法を注記する形で両高校統一する

②内部推薦入試の学内手続きのスケジュール検討

→ 大学秋学期の授業開始(9/15)に間に合うように校内選考を終わらせる

③大手前・追手門コース生徒の大学通学に必要な交通費の予算化

○各日で通学 → 大学のスクールバスを利用

○衣類備へ英米市間の片道運賃：阪急梅田線由は460円／地下鉄南森町線由は490円

※4月1日以降運賃改定予定

《2014年度AP科目準備に関する一貫教育課と関係部署との打ち合わせ》

⑦7/25 (英米高) 岩本教頭・浅野教務部長(高3主任)

⑧8/23 (英米高) 岩本教頭・浅野教務部長(高3主任)

⑨9/9 (大学) 村上副学長(基盤教育機構長)・梅村一貫連携教育機構長・小松教務部長

⑩9/27 (大手前高) 内田教頭・田中教務学部長・上松高3追手門コース担任・立山高3追手門コース担任

⑪10/1 (大学) 朝賀入学センター課長・梅村一貫連携教育機構長

⑫10/22 (英米高) 岩本教頭・大隅教諭(スポーツコース担当)

⑬11/2 (英米高) 佐々木校長・岩本教頭・浅野教務部長(高3主任)

⑭12/16 (梅田PT会) 大学・両高教員懇談会

⑮3/6 (大学) 村上副学長(基盤教育機構長)・梅村一貫連携教育機構長・小松教務部長・内田大手前高教務学部長・佐々木校長・浅野高3教務部長

— 40 —

※2012年度新規入学者用
(改正の趣旨)
追手門学院大学A P 科目受講のため履修変更。

— 43 —



資料6-2

2014年度 追手門学院大学特別受講生・履修科目届

—高大連携プログラム—

2014 年 9 月 10 日

ふりがな			
氏 名			
所属高校	追手門学院大 手前		高等学校
	年 組	番	
	担任教諭名	連絡先	

授業コード	曜日	時限	授業科目名	担当教員

学籍番号	※ 1 4 R E
------	-----------

※ 大学教務課使用欄

高校側受付印	大学側受付印
受付印	受付印



資料6-1

2014年度 追手門学院大学特別受講生学生カード

—高大連携プログラム—

写真は2枚提出

写真貼付欄	
3か月以内に撮影したものの写真(縦4.0×横3.0cm)	

ふりがな			
氏 名			
生年月日	年 月 日	性 別	男 女
現住所	〒	都 府 道 県	市 郡
	寮・荘・方 号		
	追手門学院高等学校		
	担任教諭名	年 組	番
所属高校	連絡先		

学籍番号	※ 1 4 R E
------	-----------

※ 大学教務課使用欄

高校側受付印	大学側受付印
受付印	受付印

資料7

— 45 —



2014年 月 日（火）

担当者

印

本日の予定			
時間帯	教室	科目名	担当
1 9:30 11:00			
2 11:40 12:40			
3 13:20 14:50			
4 15:00 16:30			
5 16:40 18:10			

授業の感想	
科目	予習・課題
内容	
課題研究の進捗	
テーマ	予習・課題
内容	
今日調べたこと・考えたこと	
次回の予定	予習・課題

資料8

AP科目受講日誌

2014.9.16～2015.2.3

大手前高

資料カ1
2014.9.10

追手門学院大手前高校 AP 科目オリエンテーション

9 月 10 日 (水) 15:00
1 号館 3 階 会議室 3A

*編修科目届記入

*オリエンテーション出席者紹介

大手前中高・追手門コース長 田中 佳哉
一貫連携教育機構 機構長 梅村 修
一貫連携教育研究所 表 弘之
大学・入試課アサーティブ係 志村 知美
一貫連携教育機構 清瀬 祥子
一貫教育課 山本 直子

1 大手前高より

①受講スケジュールについて

火曜日・水曜日 全日

(注意) 9/23 (祝) 授業あり、10/15 (水) 体育祭のため受講不可、10/21 (火)、
22 (水) 中間考査のため受講不可、11/4 (火)、5 (水) 大学祭のため休講
12/9 (火) 午前 期末考査のため午前で受講不可 (午後からは受講)

- ・1 限登校者 8:45 バス
- ・2 限登校者 10:00 バス (J R、阪急とも) に乗ること
- ・必ず秋学期終了まで受講し、試験を受ける。合格者は入学後申請し、単位認定される

②出欠点呼について

- ・登校時、下校時とも必ず控え室 (5 号館 7 階中会議室) に行き、朝礼・終礼を受けること。ここで出欠を確認するので、直後教室に行ったり、下校してはならない。
- ・AP 科目出欠は、高 3 の速刻数、欠席数としてカウントされる。
- ・欠席速刻連絡は 8 時 20 分までに、保護者から担任 (立山先生) に入れてもらうこと。
- ・体調不良等の場合は、必ず担当者 (後述) に連絡すること。勝手に早退してはならない。
- ・毎日、別紙「日誌」を記入すること。日誌は朝礼時に配布し、下校時に回収する。
- ・課題研究は、控え室で行なう。必要に応じて図書館等での研究を行なうこともある。

【受入れ担当】

点呼

9:15 1 限前朝礼点呼 (表)
10:45 2 限前朝礼点呼 (火曜日山本・水曜日志村)
15:00 3 限終了下校点呼 (火曜日山本・水曜日志村)
16:40 4 限終了下校点呼 (表)

・課題研究対応

2 限 (火曜日山本・水曜日志村)
3 限 (火曜日山本・水曜日志村)
4 限 (火曜日のみ 山本)

③その他、受講に関して

- ・制服を着用すること
- ・学校⇄大学交通費 (450 円×2) は、通学した日数分を月末にまとめ、翌月 15 日までに返込む

2 AP 科目担当より

① AP 科目受講日誌について

- ・毎回、AP 科目受講日誌 (別紙) を記入し、終礼点呼時に提出すること

② 課題研究について

授業のない空き時間は、各自が設定する課題研究をすること

2 月に各目の課題について発表をする機会を設ける

3 次本高 AP 科目受講生とともに

- ① 授業出欠確認システム (カードリーダー) について
- ② 学内オリエンテーション (教室番号の見方)

NO の最初の数字は○号館

2 番目の数字は○階

5605 → 5 号館 6 階の教室

2014.11.12

一貫連携教育機構NEWSLETTER No.45

一貫連携教育機構 NEWSLETTER No.45

この一貫連携NEWSLETTERでは、学・校・園のつながりを中心にお知らせしていきます。



高大連携AP科目が始まりました!!

9月15日(月・祝)より、追手門学院大学に内部推薦入校で進学予定である茨木10名、大手前(追手門コース)14名の高校3年生が、大学の秋学期の授業を受けています。

茨木の生徒は、月曜・木曜・金曜の3限目、大手前の生徒は、火曜・水曜の1限～5限目を受講しています。

彼らは、大学生と一緒に学期末試験を受け、合格すると、大学入学後に単位認定を受けることになります。少しでも多くの単位を取得したいと、5限目まで意欲的に受講する生徒も多くなります。

大手前の生徒は、大学8号館7階の学生会館を控室にし、空き時間に図書室なども利用し、各自の定める課題を研究しています。

制服を着用して受講しているため、一目で高校生とわかります。是非遠くから目でご指導ください。



小学生が大学「キャンドルナイト」に 絵画で参加!

大学では、学生と教職員による協同企画・運営で、冬のキャンドルナイトを彩る光のイベント「キャンドルナイト」を毎年開催しています。第6回目となる今年は、自分自身のアイデンティティを見つけた、どの思いから「Life is...」しふんの灯をさがしに「J」がテーマです。

10月8日(水)小学校の課外活動・美術クラブに、大学キャンドルナイトスタッフである心理学部4年生・森本さん、社会学部4年生・下田さん、経営学部3年生・上原さん、職員・福井さんが来校。美術クラブの児童たちに、キャンドルのシェードとなる白い紙袋に絵を描いてもらいました。

小学生たちは、サンタクロースやトナカイ、クリスマスツリーなどをカラフルに描いていました。12月10日(水)小生の作品にキャンドルが灯るのが楽しみです。



【お問合せ・ご連絡先】

初等中等第一貫教育課(担当:山本)
TEL 06-6942-2789
FAX 06-6942-3089
E-mail ikk@icm.ac.jp

資料 929

2014.9.10

追手門学院高校 AP 科目オリエンテーション

9月10日(水) 15:00
1号館3階 会議室3A

*オリエンテーション出席者紹介

一貫連携教育機構 機構長 梅村 修
一貫連携教育研究所 表 弘之
大学・入試課アサーティブ係 志村 知美
一貫連携教育機構 清瀬 祥子
一貫教育課 山本 直子

1 受講スケジュールについて

月曜日・木曜日・金曜日の3限
*9/15(祝)授業あり、10/13(月) 中間考査、11/6(木)、7(金) 公費制推薦入試のため休講 11/24(祝) 授業あり、12/4(木)、5(金) 期末考査
・必ず全15回受講し、大学の試験を受ける。合格者は入学後申請し、単位認定される

2 授業出欠確認システム(カードリーダー)等、教務課のプリントについて

学生証 9月12日(金) 終礼時 担任より配布される
ユニバーサルバスボードのバスワードについて

3 学内オリエンテーション(教室番号の見方)

NOの最初の数字は○号館
2番目の数字は○階

5605 → 5号館6階の教室



資料 10
2014 年 10 月 10 日

教務部長さま

追手門学院大手前高等学校
学校長 木内 淳嗣

下記追手門学院大手前高校 AP 科目受講生に關しまして、高校の行事および試験のため、大学の授業を受けることができない日があります。ご配慮のほど、お願い申し上げます。

五老海 佑二郎
磯見 太良
大野 順也
亀田 吉彦
神戸 祐史
河井 隆太
坂野 和紀
柴田 佑宣
瀧野 琉弘
野村 泰嗣
北村 志保
杉原 幸奈
竹内 梨乃
弘田 風沙

以上 14 名

【追手門学院大手前高校 AP 生が、大学授業受講できない日時】

10 月 15 日 (水) 終日 体育祭
10 月 21 日 (火) 午後 中間考査
10 月 22 日 (水) 午後 中間考査

教務部長さま

2014 年 10 月 9 日

追手門学院高等学校
学校長 住谷 研

下記追手門学院高校 AP 科目受講生に關しまして、高校の行事および試験のため、大学の授業および試験を受けることができない日があります。ご配慮のほど、お願い申し上げます。

秋庭 涼
宮脇 淳
山上 紗佑佳
堂野 晃宏
橋本 祥
樋井 那於
金子 小夏
尾崎 真良
田中 志穂
栗田 源一朗

以上 10 名

【追手門学院高校 AP 生が、大学授業受講できない日】

10 月 13 日 (月) 中間考査
12 月 4 日 (木) 期末考査
12 月 5 日 (金) 期末考査
1 月 29 日 (木) 卒業式

2014年度 追手門学院AP生

秋学期末試験スケジュール管理表

追手門学院高等学校

資料12

		1/6(火)	1/7(水)	1/8(木)	1/9(金)	1/10(土)
1/11(日)	1/12(月・祝)	1/13(火)	1/14(水)	1/15(木)	1/16(金)	1/17(土)
試験科目や試験開始時間、試験室等の忘れてはいけないことを書いてね。スケジュールを制するもの						
1/18(日)	1/19(月)	1/20(火)	1/21(水)	1/22(木)	1/23(金)	1/24(土)
1/25(日)	1/26(月)	1/27(火)	1/28(水)	1/29(木)	1/30(金)	1/31(土)
2/1(日)	2/2(月)	2/3(火)	2/4(水)	2/5(木)	2/6(金)	2/7(土)

資料11

2015年度第1期大手前AP生 課題研究発表会

日時:2015年1月21日(水) 13:30~15:40
場所:大学5号館 7階 中会議室

研究テーマと発表順

発表順	発表者	タイトル	アドバイザー	所属
1330 開会挨拶	大野			
発表順	発表者	タイトル	アドバイザー	所属
1 1340	瀬野	ベトナム・今・昔	杉原	北村・神戸
2 1347	北村	過剰消費の活性化について		
3 1354	杉原	水産物の資源		
4 1401	亀田	ハンドの置き方について		
5 1408	堀野	旅行会社の衰退		
6 1415	堀野	日本・世界の警察		
7 1422	森田	Future business		
休憩				
8 1445	五老海	留学の意義	坂野	坂井・野村
9 1452	大野	長崎の広瀬神社		
10 1459	野村	ベトナムについて		
11 1506	神戸	警察官・車検を受ける仕事~		
12 1513	竹内	CA~外資系と日系の比較~		
13 1520	河井	ウーバーにまつわるお金の話		
14 1527	弘田	スターバックス~その人気の秘密~	竹内	
1535 閉会挨拶				

第1期大手前AP生14名が、大学での授業の空き時間を利用して、いま自分たちが興味を持っていることや、将来進もうとしている進路について研究を行ってきました。今回、それを発表させていただきます。拙い研究発表ではありますが、一生懸命取り組みましたので、よろしければ、ぜひいらしてください。

AP1 期生の誇りをかけて。
いざ！自分との戦い！

追手門学院大学 定期試験の心得の要点

- ◆ 定期試験実施期間
1 月 22 日 (木)、1 月 27 日 (火) ～1 月 31 日 (土)、2 月 2 日 (月)
予備日 : 2 月 3 日 (火)
※ 気象警報発令、その他の理由により秋学期末試験が実施できなくなった場合の振替日です。
- ◆ 定期試験の時間帯

試験時間
I 限
II 限
III 限
IV 限
V 限
- ◆ 受験上のルール
(1) 受験に際しては、必ず学生証を携帯しよう！
万が一学生証を忘れた場合は、試験開始前までに教務課教務・基盤教育係まで！
(2) 試験の際は、指定された席で受験すること！
(3) 試験開始 5 分前には指定の座席に着席すること！
(4) 試験終了まであきらめずがんばること！
(5) 解答用紙の学部・学科・学号・学号・氏名は、ボールペンで記入しなければならぬ。
(6) 試験場では携帯電話、スマートフォン、タブレット等の電源を切ること！

- ◆ 定期試験に代わるレポート
(1) 「定期試験に代わるレポート」は定期試験を教室内で受験する代わりに、テーマを決めてレポートを課すものです。授業の中でレポートを書いていた場合であっても、定期試験に代わるレポートがある場合がありますので、UNIVERSAL PASSPORT の「試験時間割」機能で確認しましょう。
(2) 「定期試験に代わるレポート」の提出内容 (テーマ、用紙の種類、枚数、提出期限等)
→ 試験時間割発表日に学内掲示板で発表。(UNIVERSAL PASSPORT には、科目と提出期限のみ掲載となりますので、必ず掲示板で提出内容を確認しよう！)
(3) 提出期限を過ぎたレポートは一切受け付けてもらえません！！
→ レポートを提出する際は、「レポート提出票」をあらかじめ作成して、書いたレポートの表紙にホッチキスし、レポートの受付期間中に教務課にある「レポート提出ボックス」に提出してください！

自分の信じる、自分を信じる！

2014 年度秋学期試験対策ノート

<授業名>

<AP 生 氏名>

先生の名前 :

先生

<成績評価方法> ※シラバスを見て記入する。

変更がある場合は、その内容もきちんと聞くこと！

試験の場合

レポートの場合

◆試験の日時について

試験期間中 / 授業期間中

<試験のある日>

月 日 :

◆試験範囲について

<テーマ>

<分量>

◆提出先と締切について

<提出先>

教務課 / その他

<締切>

月 日 :

★2015 年 1 月 6 日の試験範囲発表表にも要注意！★



- ・茨木中高…浅野真一郎 教諭
- ・大手前中高…田中佳哉 教諭
- 3. グループ・ディスカッション
「AP 科目の現況と課題～来年度に向けて」
- 4. 成果発表
- 5. 総括 (佐々木実 常務)
- 6. 閉会のあいさつ (梅村修 一貫連携教育機構機構長)

資料14
2014年11月14日

教職員各位

一貫連携教育機構
機構長 梅村 修
追手門学院中等高等学校
校長 住谷 研
追手門学院大手前高等学校
校長 木内敦詞

茨木中高、大手前中高、大学の懇談会についてーご参加のお願い

日頃より、教育研究所の活動、研究にご協力賜り、誠にありがとうございます。
さて、教育研究所では、毎年、恒例になりました「高校と大学との懇談会」を、一貫連携教育機構・嘉延教育機構、両中高との共催で、下記のように催すことになりました。6年目を迎える今回は、会場を梅田サテライトに移し、「AP 科目の現況と課題～来年度に向けて」というテーマで行いたいと考えております。茨木中高、大手前中高、大学からの教職員が一堂に会して、懇談する機会はめったにありません。学院の一貫・連携の教育活動に関心を抱かれる、すべての教職員のご参加を呼びかけます。

記

日時：2014年12月15日 16:30～18:00

場所：追手門学院 大阪梅田サテライト

テーマ：「AP 科目の現況と課題～来年度に向けて」

内容：

1. 閉会のあいさつ (梅村修 一貫連携教育機構機構長)
2. 話題提供 (司会：一貫教育課・山本直子教育主事)
 - (1) 2014 年度の AP 科目の概況…山本直子教育主事
 - (2) 2014 年度 秋学期 AP 科目の進捗報告

・大学…原田章 大学教務部長

追手門学院APシステムについて 案 ver.7

資料16

1. 定義

追手門学院APシステム → 追手門学院AP科目の設定

総合学園・追手門学院の教育理念を具現化させることを目的とし、高等学校から大学にかけて実施する追手門学院独自の高・大をつなぐ教育。

追手門学院の高・大連携について
「高・大連携」とは、高校と大学の修得を増やし、生徒の学習意欲向上を図る取り組みと定義され、高校生対象の公開授業や大学教員の出前講義などがその典型である。本学院の「高・大をつなぐ教育」はそういった継続的な「点」による連携ではなく、明確な教育理念に基づいた、継続的な「線」による連携によって高・大をつなぎ、いわゆる“連続する”教育を行うものと定義する。

2. 意義について

キャリアへの意欲

「大学の学び」を先取りすることで、キャリア形成や大学進学への意欲を向上させることができる。

追手門学院独自の

高・大をつなぐ教育 Otemon Bridge Education

学修形態の移行

大学単位の修得を通して、学びのスタイルを円滑に移行できると同時に、大学での学修に幅をもたせることができる。

主体性の育成

高校の教育内容を補完し、大学以降での学修に求められる自主性を育成することが出来る。

総合学園として

高・大を併設する本学院の利点を生かし、新たな教育価値とリーダーたりえる人材を創造することができる。

3. APシステムの骨子



資料13

2014.12.16

2014年度両中高と大学との懇談会

グループディスカッション「AP科目の現況と課題～来年度に向けて～」

11 グループによる発表

- A AP科目の設定に、総合学園らしいものが必要。AP生が大学生活で感じたことを伝える場を作っていないかが、
- B 準備不足である。また、該当者決定から大学授業を受講するまでのスケジュールがかなりタイトなので、高校サイドの日程を見直すべきである。このような高大連携科目は、高校2年生からスタートしてはいいが、
- C AP科目を受講する生徒たちにゆとりがない。APの意義が理解できていないし、高校生の指導方針の統一感に欠ける。急ピッチで形だけ作ってしまったように思う。
- D 準備不足である。「単位の先取り」というが、学生はこのゆとりの時間をアルバイトに使うのではないが、また本当に良い制度にしたいのなら、この企画の意義を真剣に考えるべきである。
- E 大学生の初期指導（新入生演習）を先取りするものにとらえない、夏休み終了直前に、AP科目生のオリエンテーションをすることはできないか。
- F 高校生から大学生になるという変化は大きい。これを半年かけて指導できるのは良い。「新入生演習」の要素を入れてはいいが、
- G AP科目の意義がはっきりしていない。高校と大学では、学び方の違いの感がある。それをクリアするために、大学教員によるAP生のためのセミナーを開講してはどうか。また、受講科目に関しては彼らにふさわしいものをセレクトすべきである。AP生の感想を、秋学期半分過ぎあたりでフィードバックしてほしい。
- H AP生の基礎学力が不足している。日常的な会話から「論述」に仕上げていくことが難しい。これは高・大両方の課題である。
- I 科目選択に、もっと幅を持たせたい。大学の学びがよい。大学の学びに向かわせるサポート体制が必要である。
- J 参加型、プレゼン型の授業が高校でもできないか。学びのスタイルが変わっていることによるつまづきが見られる。また、AP生が高校でこの体験の報告会を行ってはいいいが、
- K 高・大が接点をたくさん持つことが大事である。たとえば、就職活動の体験など、単位の先取り以外のものも必要ではないか。また、高校も、最低限のマナー、しつけ教育を行っていただきたい。

2015年度追手門学院APシステムについて

資料17
案Ver.02/15

1. APシステムの意義について (附)Otemon Bridge Education構想

(詳細は別紙参照)

総合学園・追手門学院の教育理念を具現化させることを目的とし、両高等学校から大学にかけて実施する追手門学院の「高・大をつなぐ教育」単位を先取りと、大学での学びへのスムーズな移行を意義とする。

2. 対象生徒およびAP受講生決定の日程

◆2015年度APシステムの対象

- ・追手門学院高等学校3年生
立派コース在籍者のうち、専断で追手門学院大学へ内部進学が決定した者
- ・追手門学院大手前高等学校3年生
追手門コース在籍者のうち、専断で追手門学院大学へ内部進学が決定した者

◆2015年度AP受講生決定(高校内での会議)

- ・追手門学院高等学校 2015年 9月3日(木)
- ・追手門学院大手前高等学校 2015年 9月7日(月)

【備考】内部推薦入試出願日 2015年9月25日(予定)

3. AP科目の開講期間と開講科目および履修制限

◆開講期間

【第1週】 2015年9月14日(月) ～ 【第15週】 2016年1月19日(火)

【定期補講期間】 2016年1月20日、21日

【試験期間】 2016年1月22日(金) ～ 1月30日(土) 【成績発表】 2月18日(木)

◆開講科目

大学1年次対象の秋学期開講基礎教育科目のうち、学部長の推薦を受けた講義科目及び少人数・双方向型科目。ただし、日本事情科目・教養ゼミと表現コミュニケーションを除く(指定科目、プロジェクトを除く指定科目、国際交流科目は除く。)

◆履修単位制限

1名あたりの履修登録上限は18単位とする。

◆履修人数制限

・大人数講義形式の科目には、制限を設けない。
・「教養ゼミ」表現コミュニケーションは最大4名までとする。
これにプラス最大4名を最大24名となる。

4. 両高等学校における高校単位認定の措置

両校とも、学習指導要領で認められた「学校外における学修等」として、学則に定められた高校単位(英米語は「大学での学び」として大学履修単位に順じて1～3単位、大手前は「大学研究」として4単位)を認定する。

◆追手門学院高等学校

・AP科目受講のために、高校での授業に出席しない場合は、そのかわりに「大学での学び」で高校単位を修得することとなる。ただし、高校での全ての授業は通年で単位認定することとなるため、高校の定期考査を受ける必要がある。

◆追手門学院大手前高等学校

・2学期以降に高校で学修しない単位は、科目を指定して1学期で授業を終了し、その単位を修得する。

-1-

5. APシステムにおけるAP科目受講の形態と役割分担について

追手門学院高等学校		追手門学院大手前高等学校	
月・木・金	集合・点呼 大学3103教室	火	水
1～4限 高等学校にて授業	10:20～ 10:40	大学前教員による引率 および点呼・朝礼	大学教員による 点呼・朝礼
5・6限 (大学3コマ目) AP科目受講	11:10	ガイダンス科目	大学2コマ目 AP科目受講
高等学校にて修礼	13:20	大学3コマ目 AP科目受講	
	15:00	大学4コマ目 AP科目受講	
	16:30	教務課窓口にて終了報告	

◆受講の形態について

追手門学院高等学校のAP受講生(茨木AP生)

月・木・金の高校5・6限(大学3コマ目)にAP科目を受講する。

追手門学院大手前高等学校のAP受講生(大手前AP生)

火・水の大学2、3、4コマ(場合によっては5コマ目も)にAP科目を受講する。

火曜の大学2コマ目はガイダンス科目を設定する。(大手前校追手門コース担任も同席)

⇒履修科目は、2015年度秋学期にすべて自由選択にできるが、4限の単位管理、AP生間の意識醸成の主なため、予めセオリーと教員(サラー)のメンバーのなかから選択されるについては、2015年度秋学期が確定後に議論し、選択することとする。

◆各部署における役割について

・一貫連携教育機構

(1)追手門学院APシステム全体の統括と推進

(2)両中・高等学校と大学教務課との調整と連絡

(3)AP受講生の出欠管理とAP科目学習指導

(4)各種オリエンテーション、ガイダンス科目のコーディネート

・追手門学院高等学校

(1)茨木AP生への連絡・対応および出欠管理

(2)大手前AP生の朝礼・出欠管理(水曜)

(3)茨木AP生の集中ガイダンス科目時の参加

・追手門学院大手前高等学校

(1)大手前AP生への連絡・対応

(2)ガイダンス科目(ホームルーム)への参加

・大学教務課

(1)「大学生活化」オリエンテーション(大学施設等の利用説明など)、『AP科目受講者オリエンテーション』

(2)「大学生活化」オリエンテーション(大学施設等の利用説明など)、『大学試験対策ガイダンス』(大学試験の指導など)の「ガイダンス科目」時における実施。

(2)大手前AP生の終了報告および追手門学院高等学校休校時の朝礼・点呼

・入試課・サーティップ係

(1)AP生へのフォロー。(入試課・サーティップ係と一貫教育課との連携・協力は別に定める。)

-2-

6. その他について

- ◆AP生の大学の交通費(一貫教育課で対応)
 - 大手前AP生…2014年度と同様、大学への登校回数に応じて、天満橋・茨木市間の電車賃を一律支給。
 - 茨木AP生…高校スクールバス運休時の、自宅隣寄駅から茨木市あるいはJR茨木までの電車賃を支給。
- ◆水曜日の大手前AP生の出入管理
 - ※茨木教員と一貫進路教育機構職員による朝礼、点呼を実施。(大学3103教室にて)
 - 出入状況は一貫教育課へ連絡。一貫教育課は大手前の担任と連絡を取り合い、AP科目開講中の出入を管理。
 - ※遅刻者は、教務課へ大学に到着した旨を申し出てから、大学の授業へ参加する。
 - (遅刻が発生した場合は、一貫進路教育機構職員が、朝礼点呼後、教務課へ報告する。)
 - ◆大手前AP生は、同日とも、その日の講義がすべて終われば、大学教務課へ行き、終了報告を行ったのちに下校する。
- ◆大手前AP生の大学内授業
 - ※休講発生時や、授業が早く終わってしまった場合、昼食を摂る必要がある場合は、大学3号館3103教室を使用する。
- ◆AP生の大学での生活
 - ・服装について
 - ⇒茨木AP生、大手前AP生とも、大学内では制服着用とする。
 - ・大手前AP生の昼食について
 - ⇒弁当を持参するか大学食堂を利用して摂る。
 - ・携帯電話について
 - ⇒携帯については、授業内で教育的に使用される可能性もあるため、対応については協議を要する。
 - ⇒茨木AP生は、高校と同じ待参・使用を禁止とする。大手前AP生は、必要に応じて使用を許可する。ただし大学コンセンサス・PCを用いての充電は緊急の場合を除き、禁止とする。
 - ・AP科目開講当日に発生した教室変更や休講について
 - ⇒毎回の確認は、手前か?
 - ⇒茨木AP生は、AP科目受講の前に必ず2号館前教務掲示板を確認した上で受講する。大手前AP生は、朝礼時に各自携帯端末からユニバーサルバスポートで情報を確認する。
 - ・気象警報発令時の対応について
 - ⇒両高校の学期に使う。その際のAP科目欠席については高校行事による欠席と同じく「公欠的欠席」として処理する。(一貫教育課と教務課にて処理する。) →要当か?
- ◆成績発表とAP科目単位の大学単位への読み替え
 - ・成績発表は2016年2月18日、AP生は自身で成績を確認し、一貫教育課へ連絡。
 - ・一貫教育課は向教頭のIDでユニバにログインし、全AP生の成績を照会。成績発表日に両校担当へ報告する。
 - ・取得単位は、教務課にて大学単位として一括して読み替える。ただし、本人が、修得成績に不本意があった場合、申請により単位の読み替えを辞退することができる。
- ◆プロジェクト科目は、その性格・内容によっては高校生にマッチしないものもあるため、どの科目をAP科目とするかは、教務課で判断する。また、教務課では、履修希望の大学生の数によって開講・不開講が決まるため、万が一、不開講の科目が発生した場合は、AP生が履修できないことがある。
- ◆AP科目受講許可証およびAP科目学生証
 - 受講者内々々定後、一貫教育課が許可証発行。初回のガイダンス科目時に学生証とともに授与。なお、学生証は学生課にて発行。(APシステム修了後は返却。)

-3-

7. ガイダンス科目(原称)について

◆ガイダンス科目(原称)の趣旨

「高等学校までの学び」と「大学での学び」のスタイル変化による衝撃を和らげるため、主として大学教員によるガイダンス科目を設ける。内容は授業の受け方やノートとり方、大学での学びの進め方、具体的なレポート作成指導など、大学単位は得られないが、カリキュラムやシラバスに補えない弾力的な運用が可能。また、この時間を利用して、いわゆるホームルーム的な指導を行い、大学での学びへのモチベーション向上と待機につなげる。

→一貫教育課、その他担当部署により、十分なコーディネートが必要。

◆実施概要

追手門学院高等学校 茨木AP生

毎週決まった時間を確保することが難しいことから、集中講義的に実施する。

【実施時期(予定)】 10月17日(土)午前(2学期中間考査 最終日)、12月5日(土)午前(2学期期末考査最終日、その他高校の都合のつく日)を検討する。

追手門学院大手前高等学校 大手前AP生

【実施時期】 毎週火曜 大学2コマ目 大手前のAPシステム担当教員が同席する。

- ◆内容 一貫教育課が教務課・両高校に意見を伺いながら、内容や日時をコーディネートする。
- ＜例(案)＞ ・教員によるレポートの書き方 ・教務課による大学生活オリエンテーション
- ・情報メディア課による校内PCの使い方 ・AP科目で課された小レポート作成
- ・高校教員による内部推薦入試対策 など

8. APシステム全体スケジュールについて(案)

6月	7月	8月	9月	10月
(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)
6月上旬 通商経済委員会にて業績発表 の最終報告	7月0日? 原則学長による両校生徒への 講演??	8月0日 茨木AP生選定 9月1日 大手前AP生選定 9月10日? 茨木AP生 ガイダンス科目 14科目目受講者オリエン	9月10日 茨木AP生選定 9月10日 大手前AP生選定 9月10日 茨木AP生 ガイダンス科目 14科目目受講者オリエン	10月17日 茨木AP生 選定 12月5日 大手前AP生 選定 ガイダンス科目
(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)
6月0日 追手門学院大学POC (内部推薦入試説明会)	7月0日? 一貫教育課より両校教員への 説明	8月14日 大手前AP生開始 前期 茨木AP生ガイダンス 14科目目受講者オリエン ガイダンス科目 開講	9月14日 大手前AP生開始 前期 茨木AP生ガイダンス 14科目目受講者オリエン ガイダンス科目 開講	10月17日 茨木AP生 選定 12月5日 大手前AP生 選定 ガイダンス科目
(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)
12月15日 茨木AP生 茨木教員考査にあわせ ガイダンス科目	12月15日 茨木AP生 茨木教員考査にあわせ ガイダンス科目	12月15日 茨木AP生 茨木教員考査にあわせ ガイダンス科目	12月15日 茨木AP生 茨木教員考査にあわせ ガイダンス科目	12月15日 茨木AP生 茨木教員考査にあわせ ガイダンス科目
(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)
11月0日 大手前AP生 ガイダンス科目 【大学試験対策ガイダンス】	11月0日 大手前AP生 ガイダンス科目 【大学試験対策ガイダンス】	11月0日 大手前AP生 ガイダンス科目 【大学試験対策ガイダンス】	11月0日 大手前AP生 ガイダンス科目 【大学試験対策ガイダンス】	11月0日 大手前AP生 ガイダンス科目 【大学試験対策ガイダンス】
(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)	(土曜)
				1月22日 大学 秋季期試験開始

-4-

9. AP受講生確定、履修登録、AP科目履修開始まで (案)		
AP受講生内々定者対象 ガイダンス	追手門学院高等学校 ●一学期始業式 8月25日	追手門学院大手前高等学校 ●二学期始業式 8月27日
学生カード・履修科目届 事前確認	※1 8月25日(火) ?	※1 9月 1日 ?
APシステム受講生確定 推薦委員会	9月 3日(木) <予定>	9月 7日(月) 16:30~ <予定>
学生カード・履修科目届 教務課へ提出	9月 7日(月) 午前 高校⇒教務課・一貫教育課	※2 9月 8日(火) 午後 高校⇒一貫教育課⇒教務課
学生カード 教務課から学生課へ提出	9月 7日(月) 午前	9月 9日(水) 午前
学生課にて学籍登録完了 学生証発行	9月 9日(水) 午前	9月11日(金) 午後
教務課にて履修登録完了	9月11日(金) 午前	9月14日(月) 午前
情報メディア課にて ユニバID処理完了	9月11日(金) 午前	9月14日(月) 午前
ガイダンス科目第一回 受講許可証と学生証を授与	※3 9月14日(月) 午前	9月15日(火) 午前
AP科目 第一講	9月14日(月) 午後	9月15日(火) 午前

※1 AP科目受講生になる可能性のある生徒に対して、APシステムの意義、AP科目のシラバスなどを説明し、推薦委員会までにAP科目受講者の学生カードと履修科目届を作成。(一貫教育課・面校)

※2 9月8日(火)の午後には第一回目のガイダンスを実施。その場で学生カードと履修登録カードを完成・確認させて、教務課へ提出。

※3 9月14日、若本高校3年は午前中で文化祭片付けとHR(13:00ごろ下校)午前中の後片付けなどを配慮していただき、その他高校生とは別で直前のAP科目ガイダンスを実施。その後、午後のAP科目第1講に参加。なお、9月14日までの間で、ガイダンス科目を設けることも計画する。若本・大手前とも開講までの間に3回のガイダンスを確保することができる。
(案) 若本・9/7~9/13の間に①、9/14午前に②、大手前・9/8午後に①、9/15午前に②(←ガイダンス科目第1講)

「一貫連携教育の研究」・「教育力向上研究」 一貫連携教育研究所での活動報告（2014年度）

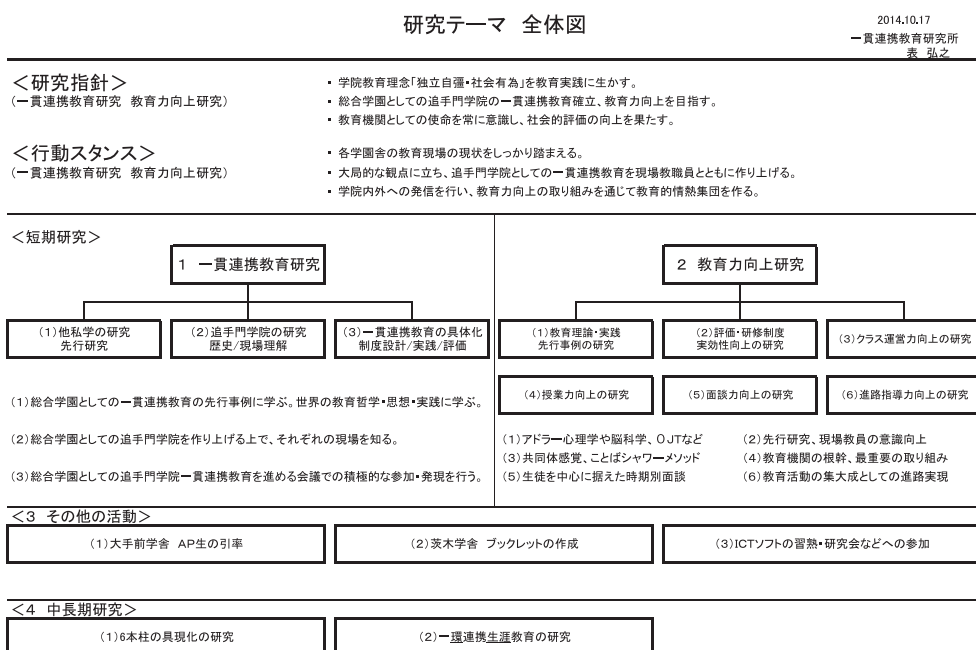
一貫連携教育研究所所員 表 弘之

1. はじめに

私は、1996年に追手門学院中・高等学校に採用され、以来18年間、現場での教育実践に当たってきた。今年度（2014年度）新たに組織編制された「一貫連携教育研究所」への出向となった。この研究所での私の研究テーマは、「一貫連携教育の研究」、「教育力の向上の研究」である。この研究テーマでの私の1年間の活動についてまとめた。

2. 研究テーマについて

一貫連携教育の研究、教育力向上の研究について、どういう視点があるのかをまとめたものが、下記の表（10月17日の中間発表時のもの）である。まず、「1 一貫連携教育研究」「2 教育力向上



上研究」として、全体図を示したのが、「研究テーマ 全体図」である。

「1 一貫連携教育研究」をさらに具体的な視点と活動に落としたのが「●1-1 一貫連携教育」、同様に「2 教育力向上研究」を具体的な視点と活動におとしたものが「●2-1 教育力向上研究」「●2-2 教育力向上研究」である。研究以外に、大手前中・高等学校のAP生の引率・指導や自校教育テキスト「ブックレット 追手門学院中・高等学校編」の作成など実務的な仕事もあり、それらを「●3-1 その他の活動」とした。

●1-1: 一貫連携教育研究

研究内容	実現のための課題	留意事項(リスクヘッジ)	関係部署とミッション/ビジョン(私案)	主たる実施済項目/私案の留意点
(1) 他私学の研究 (先行事例の研究)	①キャンパス訪問 ②文献研究・調査 (世界の教育哲学・思想・実践に学ぶ)	・他私学と追手門学院との違いの意識化、明確化 ・取り入れるべきものの選別、どのように取り入れるかの視点	・大学 総務課(周年事業) ・初等中等室一貫教育課	・玉川、成蹊、成城の研究と訪問 (6/24～6/25)
(2) 追手門学院の研究 (本学院の歴史、および現場理解)	①自校史、および自校史教育の研究 ②各学園舎訪問 ③ブックレット英米版の作成	・追手門学院の歴史や、その歴史を作り上げてきた教職員・卒業生の思いを知る。 ・現在の生の教育現場、教育活動を知る。 ・教員意識の向上を目指し、一貫連携教育についての今後の展望を模索する。	・子ども園・幼稚園 ・小学校 ・大手前中高等学校 ・中高等学校 ・大学・大学院 ・学院史研究室 (・教育研究所の活動)	・小学校 公開授業・第一回入試説明会(当日および前日までの準備活動ならびに学校生活の視察) ・大手前中高 学習推進・教科主任会議に毎週参加(金曜2限) 第一回入試説明会への参加 洗庵講座への参加
(3) 一貫連携教育の具体化 制度設計/実践/評価	①ブレインストーミング ②中長期実践計画の策定 (例 2018年度創立130周年にむけて等) ③一貫連携教育研究所として企画・実践・検証を毎年実施し、実効性の高い教育を提供	・ゴールイメージと年度別達成計画(マイルストーン)を作成する ・各学舎・学園舎の文化の違いを押さえ、盛り合わせながら、一貫連携教育を進める。 ・小学校の公開授業は、教育現場の研修としても、入試広報の戦略としても、労働時間の削減・質の高い教育の提供としても、来年度見学する価値あり。	私案: ①研修(教育・経営)を通じて、「総合学園としての追手門学院」を作る。 ②教育活動の視察は、「授業」であり、各学舎「現場での教育活動」で学び合う。 ゴールイメージ: ある学年を指定し、小学校の公開授業のような研究会をそれぞれの学園舎で、同日に行い、目学者・他学舎に出かけ、そこで6名程度ずつでの研究授業・合評会を行う。(年1回) 全体研修会で、学校評価・教員評価・研修を、職能等級別に行う。講師は、本学院の教師で、その職能の上級者が行い、それぞれの6名程度ずつで行う。数年先の予定まで見通しを提示する。これも各学舎に分かれて行う。(年1回)	・一貫連携教育研究所セミナーの開催(6/30) ・一貫連携教育研究所 紀要の作成 ・一貫連携教育研究所 資料の整理・スクエアへの書籍移動 (私案 留意点) ・各学舎での研修と研究所で行う研修との整合性、調整、相乗効果 ・学院の教員育成の中での位置づけ

●2-1: 教育力向上研究

研究内容	実現のための課題	留意事項(リスクヘッジ)	所轄部署とミッション	主たる実施済項目/私案の留意点
(1) 教育理論・実践、 脳科学や心理学知見 先行事例の研究	①教育理論、実践の研究 ②脳科学、心理学の知見の援用 ③他校の実践研究	・教育活動の根幹スタイル研究(対人関係 アドラー教育) ・生徒は一つの存在であり、総合的な視点が大切 ・社会に出て大きく活躍する「人材」づくり	・初等中等室一貫教育課(研修) ・各学舎の研修担当者	(私案 留意点) 「怒る」と「叱る」/「怒る」と「ほめる」 「ほめる」と「みとめる」/「勇気付け」 一人の存在を、一人の存在として認め、多様な観点から評価する 生活という土台、クラスという土台、科学的研究の裏づけと実践のある学習法
(2) 評価・研修制度 実効性向上の研究	①先行研究・論文調査 ②現場教員の意識調査 (学校評価・教員評価・研修の精度向上)	・現場教員の教育力が、総体としての学校全体の教育力になる。 ・現場教員の向上心が、学校全体の教育力向上、ベクトルの傾きになる。 ・教員意欲の向上、実効性のある研修を行うために仕掛けを工夫する。	・初等中等室一貫教育課(研修) ・各学舎の研修担当者	・発表者(表)の受けた今までの研修資料の整理、活用
(3) クラス運営力 向上の研究	①教員意識の改革 ②生徒の共同体感覚の醸成 ③年間取り組みの決定 ④教室という空間のデザイン	・アドラー心理学に基づく関係性の構築教師と生徒 生徒と生徒 教師と教師 ・「ことばシャワー」メソッド(菊池省三) ・「かかわる」「関係性の力」の発揮へ	・生活(家庭生活・学校生活)という土台 クラス(共同体感覚・人間関係)という土台 ・有形、無形の枠を確立し、その中での共同体感覚の醸成 ・次の進路(共同体)に向けて、自立的に踏み出す力の育成	・低学年指導研究会への参加(10/11) ・出口先生の活動資料 ・文部科学省、厚生労働省の研究資料

表 弘之：「一貫連携教育の研究」・「教育力向上研究」

●2-2:教育力向上研究

研究内容	実現のための課題	留意事項(リスクヘッジ)	所轄部署とミッション	主たる実施済項目/私案の留意点
(4) 授業力向上の研究	①教科指導力の向上計画(組織的実施) ②校内研究会の実施企画 ③校外研修の実施計画	・入試問題研究 ・実践研究(研究授業) 《他の教育活動やHR活動との調整、相乗効果》 ・検証の確実な実施(PDCAの確立) ・研修時間を勤務時間内にも確保	学習推進部 教科主任会議 ○教育活動と教育効果を可能な限り数字の上から客観的に分析する。 ○問題把握のミスが対策を誤らせる。	(私案の留意点) ・目の前の生徒の力を確実に伸ばす。 ・生徒が伸びない原因を生徒に帰すのではなく、自分に帰す。 ・組織的実践を大切にする。
(5) 面談力向上の研究	①面談内容の整理 ②心理学の援用 ③コーチング技術の向上	・各時期における面談の目的、内容の明確化 ・面談事前プリントの作成 ・実施計画 《他の教育活動やHR活動との調整、相乗効果》	進路指導部 各担任会 生徒を主体とした現状理解のうえに、生徒とともに歩む教師としての支援(アドラー心理学)	(私案の留意点) ・「ティーチ」から「コーチ」へ ・「自立」させるために、「手をかける」という発想 ・発達段階における指導 ・組織的実践
(6) 進路指導力向上の研究	①世界・日本の現状と教育政策に関する研究 ②進路シラバスのブラッシュアップ(谷川・東田案) ④各種校外研究会への参加 ③ICT機器の活用	・3年間の進路指導のデザインのブラッシュアップ ・各種補助教材、プリントの整理、蓄積 ・他の教育活動やHR活動との調整、相乗効果	学習推進部・進路指導部・各担任会 3年間6年間の教育活動(精神力・体力・学力)の集大成としての進路実現を目指す。単なる大学進学ではなく、その先にある社会参加・社会改善を目指した進路を実現させる。	・入試結果報告会(6/10) ・低学年指導研究会(10/11)

●3-1:その他の活動

活動内容	実現のための課題	留意事項(リスクヘッジ)	所轄部署とミッション	主たる実施済項目/私案の留意点
(1) AP生の引率	①AP制度の充実 ②出欠管理の補助業務遂行	・追手門コース生の気持ちを大切にすること。 ・大手前中高の生活指導、推薦条件などの理解 ・総合学園としての追手門学院の生徒・学生として育てる。 ・追手門学院としての教育体制の充実	・初等中等室一貫教育課 ・入試課アサティフ係 ・大学教務課 ・中高担当当事者 目の前の生徒こそ大切であり、現場にこそヒントがあると考ええる。面談を通じて生徒の生の声を拾い、今後の制度充実に反映させたい。	・追手門学院の教職員意識の向上 ・今年度できること、来年度行うことなど、具体的な内容の整理、進展
(2) 中高ブックレットの作成 (自校教育テキスト)	①資料の読み込み	・年史と自校教育テキストの違い ・歴史観、教育観に対する違い ・解釈の幅と客観性の問題	・学院史研究室 ・外部業者(エトレ)	・年史の読み込み 資料の読み込み ・先輩教員のインタビュー
(3) ICTソフトの習熟 研修会等への参加	①ICTソフトの習熟 ②研修会・講演会への参加	・オフィスにおける情報の共有化は、一貫連携教育の視点からも、効率的労働環境の視点からも必要 ・教育活動の根本である「教師－生徒」の時間確保。特に授業第一の点からもここに資源(人・もの・資金・時間)を集中させ、必ず成果を出させることが必要 ・教員と職員との相互理解、協力体制を構築する	・大阪高校への訪問(6/27) ・大阪高校から大手前中高訪問時の応対(8/27) (参加した研修会・講演会など) ・ワークショップデザイナー育成プログラム(平田オリザ)(4/12) ・大阪私学教員研修会(8/8) ・安藤忠雄 講演会 ・私学経営研究会 定例セミナー(9/12) ・FDスキルアップセミナー(秦敬治)	

ただ、実務的な仕事をしたうえで、すべてについて研究することは難しいため、佐々木実一貫連携教育研究所所長(当時)と相談の上、研究テーマを「1 一貫連携教育研究」については、(1)他私学の研究(2)追手門の研究に、「2 教育力向上研究」については、(2)評価・研修制度 実効性向上の研究(6)進路指導力向上の研究に絞った。

3. 一貫連携教育について

こども園・幼稚園から大学・大学院まで擁する総合学園である以上、一貫教育を行うことは至極

当然のように思われる。また、裏を返せば、総合学園でなければ、一貫教育を行うことはできない。しかし、私は今年玉川学園を訪問するまでは、そういった発想を持ち合わせていなかった。玉川学園を訪問したおり、酒井健司中学部長・教育部長から玉川学園が小中高の12年間について、「4・4・4」制を導入した教育目的と経緯を伺ってはじめて、一貫教育の意義、魅力、そして、総合学園の力について知った次第である。

追手門学院の各『年志』やその他資料を調べると、本学院でも、一貫教育の流れを作ろうとする動きは、中学部設立時からあり、その後何度も試みられていることが分かる。

古くは、昭和33年（1958年）発行の追手門学院『70年志』に、すでに「一貫教育」の文字が見られる。教育内容としては、「教育の基本的方針は同一学園の総合的一貫教育の趣旨に従って、戦後教育の一般的理念を学院の伝統や特性に即せしめていく」（p289）とある。

しかし、『80年志』では、学院教育の一本化について「なかでも本校は小・中・高の一貫教育を本旨とする総合学園でありながら、最近では比較的優秀な多くの生徒が途中で他に移転し、ために一貫教育の実があがらないばかりか、かえって質の低下をきたし、ひいては大学進学の結果にも大きな影響を与え、学院教育の理想にも支障をきたしつつある」（p208）と述べられている。

本格的に一貫教育を目指されたのは、天野利武先生であった。「私学の特色をいかに発揮するか、総合学園としての本学院の一貫教育の実はどうすればあがるのか」と考えられた末、追手門学院創立80周年記念事業の一つとして、教育研究所を構想され、1969年（昭和44年）から教育研究所は活動を始めている。

当初は、運営協議会が4部会（教育研究・教育相談・教職員研修・公開講座）の運営を司り、各部会には、大学の学部・各学校園から、それぞれ2名ずつの委員を選出し、一部会12名、計48名の委員が活動を支えるという非常に大規模なものであった。

また、「教育研究所報 第30号」（1993年5月12日発行）には、設置から発行当時にいたるまでの活動が概要としてまとめられているが、発行時においても、非常に活発に活動されていることが分かる。

しかし、残念ながら、一貫教育については現在も十分に行われているとはいえない状況にある。天野利武先生の作られた教育研究所は、2014年度一貫連携教育研究所として、新たなスタートを切った。一貫連携については、一語のように捉えられがちであるが、「一貫教育」と「連携教育」とはまったくの別物である。連携教育は、地域や他の学校法人などとの連携が考えられ、魅力的な部分もあるが、まずは、総合学園の強みを活かすべく、本筋の「一貫教育」を打ち立てるべきであるとする。

4. 一貫教育「教育の流れ」をつくるために

一貫教育の実現を考えると、行うべき教育とその教育を受ける人という「教育の流れ」と「人

の流れ」の二つのものがなくてはならない。その順序としては、まずは、行うべき「教育の流れ」を作り、その教育を受ける「人の流れ」を作る必要がある。この章では、「教育の流れ」について考えてみたい。

昭和25年4月10日に行われた高等学校の開校式で吉田千代喜先生は、「私は今日から諸君を紳士として待遇したい」と宣言された。また、新生追手門の礎を築いた八束周吉先生も「教育とは教育しないこと」との名言を残されている。

しかし、吉田千代喜先生の言葉は、小樽商科大学の前身である小樽高等商業学校の初代校長渡邊龍聖によっても用いられている。また、八束周吉先生の言葉も、1900年に発表されたエレン・ケイの『児童の世紀』の一節「教育の最大の秘訣は、教育しないことにある」と酷似している。『[現代]教育学事典』（青木一他編 1988年発行 労働旬報社）によると、エレン・ケイの『児童の世紀』は1906年に日本に紹介され、大正自由教育運動期には基本文献の1つとなった」（p 250）とある。

また、両中・高等学校『60年志』では、八束周吉先生が『はくる』に寄稿された「ペスタロッシーに還れ」を引用した上で、「八束周吉が、毎号のように執筆した『はくる』では、常に、内面に問いかけるペスタロッシーの教育精神が、底流に見られるのである。」（p 75）と八束先生とペスタロッシーの教育思想の繋がりを指摘している。

児童中心主義の源流は、ルソーの『エミール』（1762年）に求められるようだが、山崎高哉「『エミール』に見る児童中心主義」（日本大百科全書 小学館 2001年）によると、ルソーの『エミール』に見られる教育思想は、「その後ペスタロッシーやフレーベルらによって、継承・深化され、20世紀初頭エレン・ケイによって現代に復活させられた。彼女の著作『児童の世紀』（1900年）はドイツで大反響をよび、当時勃興しつつあった芸術教育運動と相呼応して、「児童から」Vom Kinde aus（ドイツ語）を標語に掲げた新教育運動を生んだ」とある。これらを考え合わせれば、八束周吉先生の言葉は、背景にエレン・ケイを踏まえたものと考えるのが自然であろう。

もちろん問題は、誰が一番にこの考えを述べたかにあるのではなく、日本や世界の大きな教育の流れの中で、吉田先生や八束先生の教育思想を位置づけて考えることにある。さらに、それは、われわれ教職員が「よりよい教育実践」を行ううえでの教育的伝統の厚みと理論的背景を得ることに繋がる。

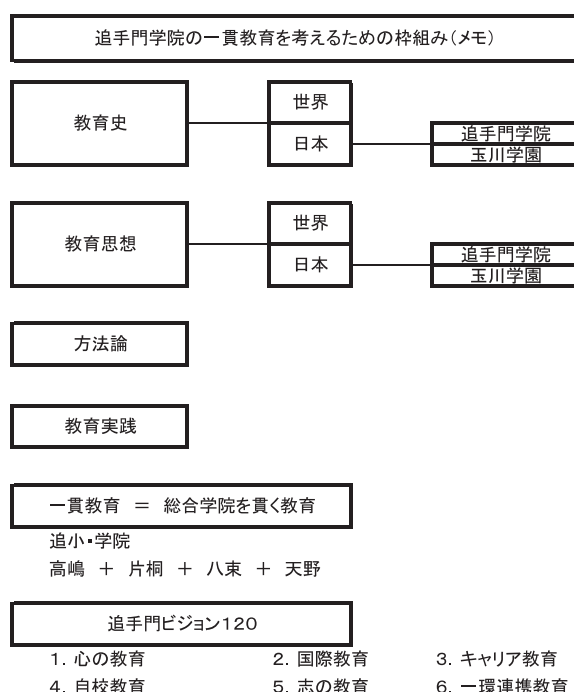
その点で、将軍山会館にある「天野利武先生の人脈図」には、W・ウントなどの人名とともに、源流となる学派や学問的背景となる学派も丁寧に挙げられている。具体的には、構成主義心理学、機能主義心理学、実験心理学、ゲシュタルト心理学などであるが、今後の「総合学園・追手門学院の一貫教育」を考えると、他の先輩諸氏についても、このような学問・教育思想や背景を踏まえるべきである。

成蹊学園は中村春二が創設した学校法人であるが、その敷地の一画に成蹊学園資料館がある。ここでも、やはり、中村春二の生涯や学園の貴重な資料の紹介だけでなく、中村春二の教育思想が、

1921年（大正10年）に行われた「八大教育主張」とともに紹介されていた。

人間は、誰しも時間的にも空間的にも切り離されて存在するわけではない。大きな時代の流れ、教育の流れの中で、共通性や独自性を模索しているのであり、後から教育に参加する若い世代は、これらの流れを学び、意識した上で、新しい時代に対応する新しい教育、教育実践を行うことが、生徒に「よりよい教育を提供すること」に繋がる。

以上の考えを踏まえたとき、下図は大きな意味を持つ。これは、前所長の佐々木実先生から今後の「総合学園・追手門学院」の一貫教育を考えると、こういう枠組みが必要ではないかと示されたものである。



上記図中には、本学院と交流のある玉川学園の名がある。玉川学園は、今後「総合学園・追手門学院」の一貫教育を作るうえで、大いに参考にすべきモデルとなる。本学院との共通点としては、長い歴史を有していること、発祥が小学校から始まったこと、大学学部数や学生数などの規模（6学部 7600人）が挙げられる。相違点として、玉川学園の創設者小原國芳が教育実践の中で小学校から大学まで擁する玉川学園に発展させたこと、創設者の子や孫などその流れが今でもあること、ワンキャンパスであること、大学に理系学部（工学部）があることなどが挙げられる。

しかし、最も大切な違いは、小原國芳が掲げた理想の教育「全人教育」をより具体化した教育信条「K-12」が、幼稚園から大学・大学院まで一貫していることである。

これらのことは、今年度玉川学園・成城学園・成蹊学園を訪問するにあたり、学んだことである。なお、この活動報告書の後に「玉川学園・成城学園・成蹊学園訪問 報告書」を添えている。

幸い玉川学園とは、現在教職員交流が続いている。この交流をしっかりと生かし、「総合学園・追手門学院」の一貫教育を作る必要がある。なお、玉川学園と成城学園の視察は、1977年、1978年の二度にわたって行われており、その際の活動が「玉川学園・成城学園見学報告集」「玉川学園・成城学園見学報告集（Ⅱ）」として、旧教育研究所に残されていた。そこには、私が就職した1996年当時も在籍されていた石川陽運先生や公文弘先生などの報告書があったが、このような取り組みが行われていたことを、今回一貫連携教育研究所に出向するまでまったく私は知らなかった。

今後の「総合学園・追手門学院」の一貫教育、すなわち学院教育理念「独立自強・社会有為」な「人財」育成のための「教育の流れ」を作るには、このような背景まで踏まえた分厚い教育思想の研究が不可欠であると考えている。

余談になるが、このような一貫教育を打ち出すことができれば、私学の宿命、生徒募集活動においても強力な訴求ポイントを作ることができる。なぜなら、こども園・幼稚園から大学・大学院までを擁する総合学園は、決して多くはない。また、「伝統」という長い歳月も、他にはまねることができない訴求ポイントになると考えるからである。

企業は、経営戦略のひとつとして成功事例の「同質化戦略」を行う一方、他からの参入を防ぐための「参入障壁」を築くという。（守屋淳『最高の戦略教科書 孫子』日本経済新聞出版社）

教育現場においても、同じことは考えられる。実際、私もいくつかの学校を視察した。すぐにも導入できる取り組みを求めていることである。しかし、企業と学校は、根本的な点で違う。企業では「機械が物をつくる」が、学校は「人が人をつくる」のである。うわべだけの同質化戦略による教育活動では、よりよい教育はできない。私が雲雀丘学園を訪問した折にも、中尾直史校長（当時）から開口一番、そのことを指摘されたのが強烈に印象に残っている。八束周吉の「中正の道」同様、伝統、それも教育思想・信条に裏打ちされ、いまなお息づいている伝統を踏まえ、今の時代、次の時代を見据えた教育活動こそが、よりよい教育の提供に繋がると確信した。

5. 一貫教育「人の流れ」をつくるために

教育という観点で見れば、「人の流れ」は、教育を受けるべき園児・児童・生徒・学生である。「中期経営戦略」でも、送出率・受入率が、具体的な数値で挙げられている。しかし、現場教職員の意識は、十分に育っているとはいいがたい。現場の教職員意識を変え、協同の精神で「総合学園・追手門学院」の一貫教育に責任を持ってあたる必要がある。そのためには、「教育の流れ」を具体的な教育活動に落とし込んだ上に、さらに、教員の人事交流も必要だと考える。これも「玉川学園・成城学園・成蹊学園訪問 報告書」に書いたが、玉川学園 酒井健司中学部長のお話が印象に残っている。教員が、小学校・中学校・高等学校の垣根を越えて、一緒に仕事をする事の大切さ、そして、それが何より児童・生徒にとってよりよい教育の提供に繋がるとのお話は、今後の「総合学園・追手門学院」を考えるうえで、大きなヒントになった。

ただ、各学校園ともに、それぞれの現場で、日々教育活動を行っている。また、それらの活動は、これまでの歴史を背負った取り組みである。性急に事を進めれば、支障をきたしたり、感情的なトラブルになる心配がある。まして、1947年の中学部設立から長い年月、さまざまな取り組みを経ても出来ていない一貫教育である。ここは、学院の創立周年（130周年 140周年 150周年）を意識したゆるやかな長期的な計画と、それを確実に進めるための中期計画、さらに具体化した年次計画であるべき姿の学院にむけて政策を組んでいかないと実現は難しい。現在の追手門学院小学校の校舎は、周年事業を意識しながら、25年間をかけて造られたと東田充司校長から伺った。自分たちの行いたい教育、そして、それを実現する学校設備を、長期的な展望を持って、そのつと修正しながら、全教職員参加の下、話し合いながら着実に造られたのは見習わなくてはならない。

また、教職協同の観点も必要であろう。教員は、教育には強いが、財政には弱く、職員は、その逆である。「よりよい教育を提供する」観点から、お互いの強みを生かし、弱点を補完しあうために、教職協同は必要だ。

追手門学院は、「ワンキャンパス」ではなく、創設者一族の流れもない学校である。そういう点で、可能性は広く、多くの人が教育・経営に参加しやすいが、反面、系統性や継続性に弱く、総合学園としての意識・取り組みは希薄なものになりがちである。「一人ひとりが教育思想に基づいた教育実践を行い、あわせて経営としての視点を持つ」教職員を育てる意識とシステム、特に、「教育の流れ」「人の流れ」を作るための教職員研修制度は、不可欠であると考えてに至った。

いずれにしても、追手門学院が「学校法人」である以上、根本である「教育力」を中心に据え、園児・児童・生徒・学生をしっかり伸ばすという「教育の原点」において、教職員がまとめ、総合学園の経営資源（ヒト・カネ・モノ・情報）を、一貫教育を中心に活用することが、今後の学院の発展に繋がると確信している。

6. 一貫教育「研究と実践の融合を目指す」

2014年度は、佐々木実前所長の新体制の下、新たに希望する所員を募集し、2015年度にむけての準備会合を重ねてきた。来年度は、成城学園教育研究所の活動を参考に、所員は2単位の持ち時間減を行ったうえで、火曜日の午後に所員会議を行う予定である。研究内容としては、「追手門ビジョン120」の6本柱のうち、「心の教育」や「国際教育」、そして「志の教育」「自校教育」につながるような「キャリア教育」を研究しようということになっている。また、それらを夏期合同研修で発表するとともに、小学校の東田充司先生に「追手門学院の源流」に関するご講演をお願いしている。

ただ、近い将来には、これらの研究成果をどのように教育実践に活かすか、「研究と実践」を強く結びつける、あるいは弁証法的に発展させる活動とシステムの開発が必要だ。実践に活かない研究ほどむなしいものはない。研究にかかったコストは、必ず実践に生かさなくてはならない。

|||||

荻谷剛彦は「私が徹底して実証研究にこだわる理由」（小森陽一監修『研究する意味』所収）のなかで、アメリカ留学中の「研究費用」と「データに基づいた実証研究」の大切さについて、次のように述べている。

自分が研究者になれたことのコストは、他のことにも転嫁できた資源です。アメリカの犯罪をなくすキャンペーンに使ってもいいし、恵まれない子どもに食費としてあげてもよかったのに、私に研究しろとお金をくれた。他に転嫁できたコストだと思ったときに、研究をとおしてコストに見合う成果を出したいという意識がすごく強くなりました。（p 185）

経済では、観念論や精神論で語っても仕方がないという大前提がありますから、金子勝さんが発言すれば、それに対して竹中平蔵さんが答えなければいけない義務が生じます。ところが、教育では、精神論や理想論だけで議論が回ってしまう。いくらデータを突きつけても、「荻谷が言っているのはただのペーパーテストの学力だ。違う学力がちゃんと育っている。しかもそれは目に見えない」と言われたら、もう議論になりません。（p 191）

一貫連携教育研究所の今後の研究においても、研究活動にかかったコスト以上の実績を作り出し、それを教育実践に活かす、教育活動に成果として結実させる必要がある。

7. 教育力向上

「一貫教育の研究」と並ぶ「教育力向上の研究」の成果としては、下記の表を作成することに留まった。これは、佐々木実常務が中高等学校教頭時代に作られていたシラバスを基に、私自身の経験・考えを加えて作成したもの的一部である。（実際の表は、高校1年生4月から高校3年生3月までを作成しているが、誌面の都合上、一部を掲載する。）

ポイントとしては、

- ①生徒を中心に考え、一人の人間としての総合的な成長を重視したこと
- ②その基盤として生活（家庭生活・学校生活の両方）を置き、学習・進路を「習慣化する力」の中で獲得させようとしたこと
- ③客観的な数値に基づく分析ができるように、PDCAのサイクルを組み込んだこと
- ④生徒自身が自立できるように、生徒自身による振り返りも取り入れたこと
- ⑤総合的な成長のために、クラブ活動や保護者との連携なども加えたこと

などが挙げられる。

当然、多くの生徒にとって最終的な進路となる大学進学、進路実現も視野に入れた。高い「志」を抱かせ、「第一志望の進路実現」を生徒ともに目指す学校でありたい。

高校1年生	
-------	--

「自分の人生基盤を自ら築く高校生集団/生徒とともに歩み、自身の人生航路を見つめ続ける教師集団」人生ストーリー

— 66 —

玉川学園・成城学園・成蹊学園訪問 報告書

一貫連携教育研究所所員 表 弘之

はじめに

1. 全体の行程について
2. 玉川学園について
 - (1) 総合学園としての取り組み
 - ①小中高の12年間をどう区切るのか
 - ②玉川学園が444制を敷くにあたって
 - ③教員免許の問題解消法
 - (2) 内部進学について
 - (3) 今後の展望について
 - (4) その他
3. 成城学園について
 - (1) 総合学園としての取り組み
 - ①「オール成城」として行ったオープンキャンパス
 - ②教育研究所の活動
 - ③自校教育について
 - (2) 内部進学について
 - (3) 今後の展望について
 - (4) その他
4. 成蹊学園について
 - (1) 総合学園としての取り組み
 - ①企画室の活動
 - ②小中の内部進学担当者会議
 - ③各校の国際教育への人材派遣
 - (2) 内部進学について
 - (3) 今後の展望について
 - (4) その他
5. 今後の取り組み

はじめに

2016年には大学創立50周年、2018年にはこども園5周年、学院・小学校130周年と大きな節目を迎える。また、その後も2019年には幼稚園50周年、2020年には両中高70周年と伝統ある総合学園としての周年記念が目白押しの状況にある。これは、先輩教職員の努力の賜物であり、その後続くわれわれにとって、真に誇りにすべきことである。

ただ、残念なことに、総合学園としては現在十分に機能しているとはいえない。しかし、2008年の学院設立120周年を境に急速に総合学園としての取り組みが行われるようになってきた流れを引き継ぎ、さらなる今後の発展に繋げていきたい。

「中期経営戦略書（2013～2015）」には4つのミッションが掲げられている。そのうちの【ミッション3】には各校の教育を、幼稚園から大学院、そして卒業後までもカバーする「一環連携生涯教育システム」として連結・統合し、「追手門学院スタンダード」を確立するとある。これは総合学園としての追手門学院を見据えての提言である。

一方で、【ミッション1】「追手門学院大学の競争力再生」【ミッション2】「併設校の競争力強化」に象徴的に示されるように、学院としてのブランド力のもとに内部送出率を上げても、それを受け入れる各学校園舎がそれぞれに魅力をもたなければ、すなわち生徒・学生・保護者などに選ばれる教育機関でなければ、将来の永続的発展はないとの戒めだと理解した。

以上、「総合学園としての追手門学院」を、今後確立していくためには何が必要かという問題意識をもって、今回の視察に臨んだ。

1. 全体の行程について

訪問日時 2014年6月24日（火）～25日（水）

訪問者 学校法人追手門学院総務部審議役 吉田 浩幸

一貫連携教育研究所所員 表 弘之

18年間教員である私自身の経験から中高等学校を中心とした訪問になった。訪問校以外の情報も得たが、玉川以外は一貫教育は緒に就いたばかりという印象だ。東京ではまだ人口が増え続けていたことも背景にあると考えられる。その点、玉川は、IB、SELHi、SSHに続き、SGHの認定も受け、教育の玉川と言われる実践を積み上げていた。「総合学園としての追手門学院」を考えていく上で、まずは12年間の小中高一貫連携強化を図っていく必要があるのではないだろうか。

また、吉田審議役には日本私立大学連盟にもご案内をいただいた。審議役には、組織や経営、補助金や外部資金の獲得、税金のことなど学校経営にかかわる多くのことも教えていただいた。今後の教育活動に是非とも活かしていきたい。

成蹊学園では、成蹊史料館も訪問した。成蹊を含めた大正時代の教育の流れとあったが、総合学園としての追手門学院が今後ますます名を成し、発展すべく私自身もしっかり努力していきたい。

2. 玉川学園について

日 時 2014 年 6 月 24 日（火）13:00～15:10

場 所 玉川学園キャンパス

応対者 玉川学園中学部長・教育部長 酒井 健司

教学部長・国際交流センター長 渡瀬 恵一

教学課長 高田 恵美

(1) 総合学園としての取り組み

①小中高の 12 年間をどう区切るのか

小中高があれば、教育的観点や戦略的観点から、その 12 年間を 633 制ではなく、444 制や、534 制で区切ることも選択肢になる。当然、小中高がそろっていないと戦略のとりようもない。私立学校連盟では、ほとんどが中高しかもっていない。それでは区切りを積極的に用いる戦略がとれない。現在、小学校をつくろうとしているところがある。そこでは、区切りをどうしようかということになっている。8 年前に 444 制をしくときには、設置基準が厳しく、保健室等は、小学生用、中高生用と二つ別々に作る必要があったが、特区申請のこともあるからなのか、今はそうでもないようだ。

②玉川学園が 444 制を敷くにあたって

玉川学園中学部が、444 制の一貫教育を始めて 8 年目になる。生徒の成長は「連続的」であるのに、教員の見方は、小中高 633 制の「枠組み」の中でしか生徒を見られない。それを中学部一括して 12 年間生徒を見るということで解決しようとした。一緒に仕事を始めた頃は、小中高の文化の違いに驚きを感じた。同じ生徒の行動に対しても、小中高の先生方では、それぞれ反応・受け止め方が違った。先生はカチカチの小学校の先生、中学校の先生、高等学校の先生であった。小中の垣根、中高の垣根をどうとるのかということが大きな課題だった。小学校の先生と中高の先生が一緒に仕事をするのが大切だと考えている。

③教員免許の問題の解消法

教員免許の問題があるが、小学校 5、6 年生に相当する学年は、教科担任制を敷いているので、特別非常勤の免許で対応している。担任はできないが、教科は可能である。中高等学校の先生が教えると、先を見通して教えることができるので、教育効果が高い。また、玉川学園には通信制があるので、持っていない方の免許を取ってもらうこともしている。

（玉川では、教育内容が、理念にはじまり、取り組みなども非常に多岐にわたるうえ、高度な教育力を求められる。教員採用や育成をどのようにしているのかという質問に対し）教員は、玉川出身者が 7 割を占める。その点で理念や取り組みなどを知ったものが多い。また、常勤の先生方が 5～6 名いるが、他はほとんどが専任である。しかし、玉川の教育を作り上げた小原國芳に直接教育

を受けたものが減ってきているのが事実である。慶応義塾では、福沢諭吉はすでに伝説の人となっている。伝説ではよいことしか伝わらない。教育を行ううえでは「オヤジ」と呼ばれていた小原の側面も大切と考えている。

(2) 内部進学について

○玉川小学校（1学年4～5クラス 1クラス約35名 学年人数140～175名）では約10%15名程度が外部中学に進学する。玉川中学（1学年6～8クラス 1クラス約40名 学年人数240～320名）でも、約10%の30名程度が外部高校に進学する。玉川高校（中学と同規模）から玉川大学への進学率は、現在40%程度（約120名）に減った。以前は幼稚園や小学校から大学まで進学する「純玉」「貫玉」は当たり前だった。ただ、小学校から入っている生徒の70～80%（約100名）は大学まで進学する。今春IBコース2期生が卒業し、海外大学進学者が大幅に増加した。（1期生8名 2期生25名）

(3) 今後の展望について

○公立と私立は、本来的に違うと考えている。玉川の教育を受けたいという人に来てもらいたい。社会に必要な学校であれば、なくなればいいという考えだ。今は「アクションプラン2014」を実施中であるが、新たに学園教学部で将来構想として「玉川ビジョン2020」を作った。

○小学校では、もともとチャイムをやめていたが、現在これを真ん中の4年制生徒にも広げている。チャイムがなくても、時計を見て自主的に行動できている。以前は、チャイムを聞いて行動していたが、今は時間よりもはやく動くようになったので、時間前にはそろっているようだ。今後は、最後の4年制生徒にも広げたいと考えている。

○労作教育を引き継ぐ委員会活動が、放課後に現在でも行われている。教育理念をどのようにして教育活動につなげていくかが大切である。

○現在通学しているものは、最大1時間くらいかかっているようだ。東京では、東西のラインは強いが、南北のラインは弱い。そういうことも考えて募集活動を行う必要がある。

(4) その他

○追手門学院は、ワンキャンパスではないことがネックだ。英語スピーチや海外研修を一緒に行う等し、それを外部にアピールするのも一策だ。慶応義塾も立地がバラバラで、それぞれ独自にやっている印象だ。慶応の人の話では、一貫教育を行いたいと考えているが、そういう建物を作る土地がないとのことだった。人が離れているので、それぞれ独自にやっていて、一貫しにくいという状況らしい。

3. 成城学園について

日 時 2014 年 6 月 25 日（水）10:00～12:00

場 所 成城学園キャンパス

応対者 成城学園中学校高等学校 校長 石井 弘之

教育研究所 所長 臼井 英之

教育研究所 主任 岩見 寿子

(1) 総合学園としての取り組み

①「オール成城」として行ったオープンキャンパス

「オール成城」と銘打って幼少中高大で一緒にオープンキャンパスを行った。これは幼稚園からのアイデアだった。一体感を外部にアピールした。こうやって成城は育てていますよというアピールが対外的にできたと考えている。ワンキャンパスのメリットもあり、沿線の電車の中吊り広告なども行った。小学校はいつも通り授業を行い、それを見てもらった。次の日を代休とした。

②教育研究所の活動

教育研究所には、事務員が2～3名と専従の主任がいる。事務員は、国立国会図書館のように資料を収集・整理している。主任は専門職で異動がない。所長は大学教授で任期が3年、所員は幼小中高で任期が2年と短く、これまでの研究活動の流れは、主任が把握している。所員は、2時間減の扱いで、毎週木曜日の午後、5、6限の時間帯に定例会議を行っている。現在の中高校長の石井先生も30代のとき、教育研究所で編集長を任されることになり、ここで鍛えられたとの話であった。以前は情報交換程度であったが、現在は積極的に動いている。幼小中高の合同研究会も持ち回りの幹事校方式で行っている。一貫教育を行う素地は十分あるので、まさに今プラン化しようとしているところである。

③自校教育について

（教育研究所を訪れたとき、所長から）ちょうど今、追大の『自校教育の今』を参考にするために読んでいたところだった。自校教育を行ってみると、自校の歴史について、教職員が一番知らなかったというのが現実である。

(2) 内部進学について

○成城幼稚園から成城小学校には、ほぼ100%（50名）が進学する。成城中学校は男子校のため、成城小学校（1学年3クラス 学年人数約120名）の男子（約60名）のみになるが、ほぼそのまま進学する。成城中学校（1学年6クラス 学年人数約240名）からは約30名が外部進学する。成績不振者が約10名、成績優秀者が約20名で、優秀者は海外の高校に進学する。この外部進学者30名分に40名分をのせた70名を高校で募集している。大学への内部進学率は約60%（学年人数

約280名のうち170名程度）だ。成城大学も追手門学院大学と同じく理系がない。そのため、生徒の私立志向が強いが、男子は他大学に進学することが多い。

○成城小学校には、伝統的に中学入試で戦える学力を鍛えるという発想がない。中学受験に対応するものは一切ない。ノビノビ個性尊重という姿勢だ。小学校には「散歩」や「遊び」という授業があるくらいだ。成績表すらない。内部では持っているが、保護者に渡すようなものはない。小学校校長も、外部説明会で、児童・保護者・教師からごく普通にあだ名で呼ばれていることを自ら話されているような学校だ。それで本格的な勉強は中学に入ってからになる。偏差値の輪切りになっていないので、成城小学校からの内部進学者には学力が非常に高いものも中に混じっている。

○高2、3生に大学の出前授業を行っている。全4学部1回ずつの4回実施である。高2の2学期当初には各学部の紹介も行っている。内部進学者をつれてきて、高校生に大学生活について話をさせている。成城学園に高校から入る生徒（約70名）は、99%成城大学を狙うが、中学から入る生徒（約180名）は、外部か成城大学かは半々である。小学校から入る生徒（約60名）は、12年間もいたので、外部へ出ることが多い。小学校の保護者には医者が多く、医学部がないことも一因かもしれない。保護者に対しては、高2、3年生の時の保護者会に学長が自从来られて、大学の話をしている。

（3）今後の展望について

○少子化が今後強まるなか、一貫教育をより進める必要がある。4、5年前に赴任された今の学園長が、「学園全体を見る」という話を始められて、一貫教育に関する考え方が教職員の間で変わってきた。こういう話がないと、それぞれのところで独自に行うという話になってしまう。学園長は、フットワークが軽く、幼小中高の合同研究会や部長会にも出席されている。

○國學院や都市大学付属は、内部進学を薦めていない。中高受験で名前を売る作戦である。少子化が進む中で、どういう戦略で行くかが大切だ。

（4）その他

○学習院・成城・成蹊・武蔵・甲南の五学園が私立の旧制7年制高等学校であり、今でも運動会などの交流がある。

○教員の数が多い。専任率はきわめて高く、102名のうち、専任講師は7～8名で、その他の95名はすべて専任である。理事会・法人からは減らせといわれている。成城出身者は1割くらいである。ただ、年齢構成が悪い。海外に付属高校を作っていて、それを閉鎖したためにそういう状況がおきている。

○授業は、分割で10名～15名規模のものが非常に多い。目は行き届くが、人件費の占める割合が高く、中高は大学の寄生虫といわれている。100周年記念でこの9月から中高新校舎建設が始まるが、金食い虫といわれた。募金は7年間にわたって行っている。卒業生は、あまりお金を出してく

れない。卒業生のなかでは、小澤征爾が一番有名である。中高の卒業生で、在学時はラグビー部だった。

4. 成蹊学園について

日 時 2014 年 6 月 25 日（水）14:00～16:00

場 所 成蹊学園キャンパス

応対者 成蹊学園企画室長 中村 潤

企画グループ長 塩島圭一郎

中学・高等学校教頭 横井 亮

(1) 総合学園としての取り組み

①企画室の活動

企画室では、経営企画・広報・史料館の管理・運営を行っている。現在は、ワンキャンパスの強みを生かせていない。各学校任せになっている部分が多く、法人がもっと関与していく必要があると考えている。創設者の中村春二に直接教育を受けた世代はすでに抜けていっている。創設者の中村春二の人生を描いた DVD「大正自由教育の旗手」を作った。（追手門学院もこれを参考に株式会社ボルケにお願いして「追手門の歩み」を作成している。）中村春二の教育理念や実践をどのように伝えていくかが課題である。

②小中の内部進学担当者会議

小中のミーティングが年 1 回行われている。教科別であったり、分掌別であったり、分科会（不登校生徒対応、保護者対応など）であったり、教頭管轄の下、研究部が主導して行っている。すべて交流会・宴会つきである。また、隔年で小中の授業を互いに見たり、球技大会を行ったりしている。理科の先生は、小中高共同の研究会を行い、自作の教材を出し合っている。これも宴会つきである。

③各校の国際教育への人材派遣

中学生のトーフルゼミの希望者や海外からの中高留学生、小学校の英語教育には、国際教育センターから先生を出している。徒歩で 10 分くらいしかかからないワンキャンパスのメリットである。

(2) 内部進学について

○大学への内部進学率は 30% 強くらいである。20 年前は、50 パーセント以上あったが、年々、下がってきている。大学への内部進学率は、どこでもだんだん落ちてきている状況だ。途中で抜けないのは、早稲田・慶応くらいではないか。明治は頑張っているかもしれない。

○小学校から中学校に進学する段階で、優秀な生徒が抜けていく状況がある。私立・公立ともに学校がたくさんあるので、地域的にここでなければならないというのが少ない。慶応小学校に入れた

かったのに、不合格で成蹊に来たという生徒が多い。小学校6年生担任と中学校1年生担任で生徒を預かるときに、打合せの会がある。同じメンバーでその後の状況を伝えるフィードバックの会もある。うけわたしとフィードバックで年2回の会になる。

○小学6年生には前から中学校の説明会をやっていたが、小学校4年生、そして3年生へ降りてきている。塾に行く前に、中学校の魅力を伝えたい。塾には、塾の都合がある。塾の実績をあげるために、成蹊小学校の児童には、成蹊中学校の悪口を言うようだ。塾に行き始めると、指導がやりにくくなるので、その前に行く必要があると考えたためである。

○高校側からいうと、成蹊大学への進学数では中学校や塾で売れない。つまり、大学合格者実績では、早慶上智・国公立大学でないと中学受験では稼げない。役員には、大学が出来る前の人も多く、大学に進まないからといって、法人からの不満は聞かれない。大学が出来る前からの役員と後からの役員とでは、大学に対するスタンスが違うようだ。

(3) 今後の展望について

○他校との差別化が必要である。総合学園である以上、一貫教育ならではの強みがほしい。各学校間の交流がないといけない。外部的にもそういう見られ方をする。

○中高等学校は、おっとりのんびりした学校だったので、対外的な広報活動は、今まであまりかけてこなかった。ようやくオープンスクールでクラブ体験を可能にした程度である。在籍している生徒を広報活動に巻き込みたくなかったが、そうもいってられないと考えている。

(4) その他

○中高全体で教員は80人規模になる。非常勤講師以外は、すべて専任教員である。昔は、中高それぞれまったく別で、仲も悪かったが、今は中学から高校へ生徒が上がるときに、一人から二人は必ず持ち上がり、六年間見る教師がいる。中学と高校でそれぞれ文化がある。(教頭先生が赴任された)25年前よりはずいぶん仲良くなってきたと感じている。中学は7クラス、高校は8クラスを標準としている。中学から高校にあがるときに40名くらい外に出るので、2クラス80名くらいを高校では募集している。

5. 今後の取り組み

「総合学園としての追手門学院」の発展を考えると、一番のポイントは「人の流れ」「教育の流れ」をいかに作るかにある。伝統ある私学として教育施設の充実は当然のことであるが、学院教育理念「独立自強・社会有為」の実践こそが本丸である。追手門の教育を受けた「園児・児童・生徒・学生」を追手門学院の卒業生として社会に送り出すこと、また、彼ら・彼女たちが、現実社会で活躍することこそが教育に従事するものとしての最大の喜びである。

そのためには、生徒を目の前にしてまさに教育を行う現場の教員、それを支える職員の「意識改革」、および「組織作り」を中長期的展望に立って行う必要がある。

私自身の研究テーマの1つとして、「総合学園としての追手門学院」を目指すための具体的な提案を今後行いたい。

参考文献、資料

各学園のホームページやウィキペディア以外に下記の資料を事前学習の資料とした。

また、吉田浩幸審議役、山本直子先生からも2回のレクチャーを受けた。

○追手門学院

まんが110年志委員会『まんが110年志』（追手門学院小学校）

『百二十年志』（追手門学院小学校）

『百二十年志』（追手門学院）

○玉川学園

『玉川学園の教育活動・玉川大学の教育活動・玉川大学院の研究活動』

玉川学園 学校案内（幼稚部、小学校、中高、大学、学園 2014年度版）

○成蹊学園

みやぞえ郁雄『大正自由教育の旗手 中村春二』（小学館）

成蹊学園 学校案内（小学校、中高、大学 2015年度版）

○成城学園

成城学園六十年史編集委員会『成城学園六十年』（成城学園）

成城学園 学校案内（小学校、中高、大学、学園広報 2011年度版）

○その他

平生漫画プロジェクト『マンガ 平生^{はち}眞三郎』（幻冬舎）

立命館一貫教育部訪問 報告書（山本直子先生とりまとめ）

関西大学訪問記録（相馬すみひこ先生とりまとめ）

自由論文

遠隔授業システムを用いた留学生の指導

経済学部経済学科准教授 朽尾 真一

1. はじめに

2014年度9月から情報メディア課（旧総合情報教育センター）のリブレースに伴い、新たに導入されたシステムの1つとして、遠隔授業システムが導入された。

2013年度生からスタートしたグローバル・キャリア・コース（以後GCCと略記する）の対象学生が偶然にも担当科目の受講生であった。この学生とは留学中も定期的に連絡を取りながら単位を評価する必要が生じた。

このシステムを利用して2回実施した遠隔授業の、実態と問題点、今後の展開を報告する。

2. 出発前の準備

遠隔授業システムが導入されることは、リブレースプロジェクトのメンバーであったため、導入検討時から知らされていたが、GCC生の担当になる前のことであったため、利用する機会はあまりないと感じていた。

GCC生の担当を知らされてからも、学生の負担を考えると、毎回の授業にSkype¹⁾などを使用して参加してもらうかなどの具体的なことは決断を保留していた。このため、留学に送り出す前にLINEのアドレスを交換して後日指示を出すことにした。

3. 準備

3-1. 遠隔授業の概要を伝達

8月後半のシステムのリブレースが順次進められ、遠隔授業システムも利用可能になった。このシステムを他の授業で利用しているとの噂を聞いたので、状況を確認して利用することにした。

秋学期開始後、GCC生と音信確認程度のメールをLINEで行った。その後、教務課からGCC生に対する課題を一斉連絡する為に指示を明確にする必要が発生した。

1) 無償で利用できるインターネット電話である。無償版は1対1での動画通話も可能である。

今回のリブレースで導入されたシステムの1つに Web Class がある。国内でも多くの大学で利用されている LMS で、2015 年度から本学でも本格運用が開始される予定である。このシステムは試験運用として利用できるもので、枋尾はすべての授業で利用することにしたが、GCC 生もクラスのメンバーであるので、利用可能であった。この Web Class の URL を LINE で伝えて、使用する予定を伝えた。国内の学生とは「タイムライン」を利用して授業資料などを配付しているが、GCC 生とは「メッセージ」機能を利用した。メッセージはメールと変わらないが、該当する授業ごとに分類して表示されるので、授業に関する内容に特化して使用できる。また、メッセージを相互に送れるので、メールのようにやり取りができる。学生が返事を送りやすい点が Universal Passport とは大きく異なる。学生の中には Universal Passport の掲示板機能で届いたメールには、そのまま返信するため、送信者には届かないことがある。学生と連絡が取れず困った経験は多数ある。

一斉連絡が届く前に、LINE と Web Class の両方で、一斉連絡の内容（表1参照）を送ることができた。

表1 GCC 学生への連絡内容

授業科目名	経済学基礎演習 2 G
課題内容	Web を利用して、経済学基礎演習の授業に参加して、オーストラリアの経済に関する報告を行うこと。クラスのメンバーからの質問に答える動画双方向のコミュニケーションを行う。 1 回目は、オーストラリアからの報告。2 回目は、1 回目の報告に対して日本から事前に関連した質問事項に解答する。3 回目は、2 回目で足りなかった説明を補足するための日程とする。予定している項目は、物価、賃金体系、景気、治安、税制、インフラなど
枚数等	使用する Web の方法は、別途連絡して調整する。 11 月（2 回）と 12 月（1 回）を予定するが、3 回目は報告が不足している場合の予備とする。
備考	詳細については別途連絡します。 Skype あるいは、大学の遠隔授業用のシステムを使用する予定です。
提出期間 提出先	11 月（2 回）と 12 月（1 回）の 3 回（あるいは 2 回）の報告を提出と見なします。

また、Web Class のメッセージには次のように記述して連絡した。
「遠隔授業システムが導入されたので、これを利用してクラスのメンバーとの合同授業を行います。オーストラリアの経済などについて、〇〇さんから報告してもらい、いくつかの質問にはその場で回答してください。11 月 13 日、20 日、27 日の内の 2 回と、12 月を予定しています。報告に必要な資料は事前に送ってください。報告内容についても、事前に相談してください。遠隔授業システムの操作方法なども事前に打ち合わせる必要があります。」

3-2. 接続テスト

11 月 12 日に、GCC 生から Web Class のメッセージ機能で報告内容の文書が送られてきた。これよりも前に接続テストが行えていたら、11 月 13 日に実施できたが、間に合わない。まずは接続

テストを 11 月 14 日に行うことにした。

今回導入された遠隔授業システムは、PC に接続または設置された①Web カメラ、②マイク（ほとんどは Web カメラに内蔵）、③スピーカを使用して利用できるネットワーク型のシステムである。

ソフトウェアをインストールして、必要なサイトにアクセスすれば、遠隔授業システム（以後 VQS と記す）は使用できる。接続テストは 2～3 時間で終わられると思われた。ソフトウェアのインストールはマニュアルを Web Class のメッセージに添付して送信し、必要な事柄も適宜、Web Class のメッセージで連絡した。予定していたサーバが不調であったため、本番用のサーバに変更したが、他の授業などで使用していない時間帯であったため、支障はなかった。

作業を始めて約 1 時間程度でオーストラリアの GCC 生からソフトウェアのインストールが完了したとの連絡があった。大学側では、教室の PC と枋尾のノート PC の 2 台で遠隔授業の体制を整えていた。しかし、GCC 生が VQS にログインできなかった。

私とサポートスタッフは、1. 学生の PC の不調、2. ネットワークのトラブル、3. ソフトウェアのインストールが失敗しているなどを原因として考えた。GCC 生の PC を再起動して試すが、LINE で連絡を取り合う中で、ホストファミリーの Wi-Fi ルータを利用していることと、これが時々通信できなくなることを確認した。準備のサポートに入ってくれていた情報メディア課のスタッフがインターネットで検索して、オーストラリアの Wi-Fi 状況が良くないことが判った。通信の回復を待ちながらソフトウェアのインストール状況の確認と使用している PC の OS を確認した。また、iPhone にも対応しているので、これを利用する方法や、Android スマートフォンでテザリングを利用することも検討した。海外でテザリングを利用した場合の通信料金が膨大になるかも知れないことと、作業時間が長引いていることを考慮して、不安定な Wi-Fi を利用する方法を選ぶことにした。

通信が回復したので、VQS の接続試験を再開した。夏のオーストラリアで扇風機が原因のリズミカルな異音がしたので、扇風機は止めてもらった。動画と音声を確認した程度で再度通信が途絶えた。

3-3. 方針変更と動画ファイル作成

オーストラリアからの報告をライブ映像で行う予定であったが、通信が途切れたり、そのまま再接続できなくなる事も考えられた。そこで、報告部分をビデオにして送ってもらうことを考えた。幸いにも GCC 生の PC は Windows 8 のノート PC で、カメラも付いているようであった。Windows 8 の標準的なカメラツールで動画を撮影できることを伝えた。撮影した動画は Web Class のメッセージに送ってもらうことにしたが、動画ファイル送信中に通信が途切れることも考えられるので、ファイルサイズを小さくする必要があった。フリーソフトで Any Video Converter Free 版を紹介し、動画サイズの変更、画質の変更と保存するファイルの種類を指定して変換するように伝えた。

このような作業に耐えられるだけの ICT スキルを GCC 生が持ち合わせているかが心配であったので、LINE で画面のサンプルを送るなどして、補足した。作業を終えたときには4時間半ほどの時間を要していた。

4. 授業とその後

11月18日に、GCC 生と連絡して20日に実施することを確認した。19日に Web Class のメッセージに以前に提出された報告内容の文書の章単位の7つの動画ファイルを GCC 生が提出してきた。

通信データ量を減らす方法として、帯域を下げる方法があったので、これを利用することにした。画面が少しカクカクした感じになるが、音声が悪くなることも無く、通信が途切れながらも、支障なく利用できた。

遠隔授業の当日は、通常の授業で行っている小テストの後に、19日に送られてきた動画ファイルを再生して、クラスのメンバーに視聴してもらった。こちらの進捗は LINE や、VQS のメッセージ機能を利用して伝えた。送られてきた動画ファイルは枳尾のノート PC で再生して、教室内のセンターモニターとスピーカから送ったが、動画の音声小さかったので、少し聞き取りにくかったかも知れない。

動画ファイル再生後に VQS の画面に切り替えて、クラスの学生からの質問を求めたが、残念なことに2つ程度しか質問が無かった。

また、質問に答えている間も2回ほど通信が途切れることがあったが、今回はほとんど直ぐ（10秒程度）に再接続できていた。

質問はクラスのメンバーに宿題とした。Web Class のメッセージで枳尾宛に送るように指示した。判りにくい表現などは、枳尾が質問者に確認して調整した。クラスのメンバーからの質問は枳尾がまとめて、21日、24日、25日、27日に GCC 生に Web Class のメッセージで送信した。

5. 質問による2回目の授業

11月28日に GCC 生から LINE で連絡があり、2回目の遠隔授業を12月11日に実施することにした。12月10日に質問に対する回答の資料2つと、動画ファイル4つが GCC 生から提出された。

12月11日に前回同様に、小テストの後で、送られてきた動画ファイルを再生した。今回は音声の接続を忘れたため、マイクで直接 PC の音を拾ったが、偶然にも上手くいった。動画再生後に VQS での質疑応答を行った。今回も帯域を下げていたので、画質は良くなかったが、通信が途切れながらも、支障なく利用できた。途切れた場合の再接続も前回同様に短い時間であった。

質疑応答は、11月27日までに質問が間に合わなかった学生が行った。残念ながら、その場で即答できるような質問では無かった。

6. まとめ

通信環境が日本と違い予想以上に悪かったため、当初考えていたような臨場感が出せなかったことは残念であった。しかし、日本にいる学生には、春学期に同じクラスのメンバーが異国から報告し、質問にも答えることは、刺激的であったと思う。また、GCC生には、日本のクラスのメンバーが、日本に居る感覚で質問するので、日本との違いや似た点を再認識できて良かったと思っている。

今回の遠隔授業では、質問が少なく、お粗末な授業になってしまった。学生が積極的に質問できるように、普段から意見を積極的に述べられるような環境と授業運営も行わなければならないだろう。

GCC生本人の状態も動画で確認できるので、遠隔授業の形式で無くても、有効な連絡ツールになることが判った。

通信環境については、Wi-Fiであったための不具合である。可能であれば、受け入れ先の大学の有線の設備を利用させてもらえれば、より良い授業が行えたであろう。

また、GCCの運営にも関わることかも知れないが、数名の学生は同じ地区に留学しているのだから、このシステムを利用してシンポジウムのような形で中間報告をさせてはどうだろうか。4月に実施すれば、新しいGCC生を募集するPRにもなると考えられる。留学前にソフトウェアのインストールと接続テストを実施しておけば、準備もスムーズに行えるであろう。

最後になるが、今回のGCC生は、事前の接続実験と資料作成で済むはずの作業に加えて、動画作成と変換作業も必要になるというトラブルにも挫けることなく、よく付き合ってくれた。お陰でとても良い授業ができた。感謝する。また、情報メディア課のスタッフの外間さんにも、準備や授業当日にサポートしてもらえてとても助かった。感謝する。

VQSは、録画も可能であるので、今回の遠隔授業も収録してある。拙い授業であるが使い方の例として参考になさりたい方は情報メディア課に問い合わせたい。

補足資料1：GCC 生との交信記録

日付	事項
7/24	LINE アドレス交換。
9/18	LINE であいさつ程度の連絡を取る。
10/10	LINE で Web Class の URL を通知する。
10/14	LINE と Web Class で課題内容を連絡する。オーストラリアでの授業時間が東実の授業と重複した際の対応などについて LINE で確認する。
11/12	Web Class のメッセージに添付して1回目の報告書が届く。
11/13	LINE で翌日（11/14）の遠隔授業システムの設定などの約束をする。
11/14	LINE と Web Class で連絡を取りながら、VQS のソフトをインストールする。 15:03 作業を開始する。VQS のソフトウェアのダウンロードとインストールを始める。ダウンロードとインストール方法は、手順書を Web Class のメッセージで送り、本人に行ってもらう。予定していた予備サーバが不調のため、本番用のサーバを使用することにする。 16:20 インストール完了の連絡を受ける。 16:27 VQS での接続を開始するが、オーストラリア側と通信が接続できない。 16:48 LINE で PC の再起動を指示する。再起動中に、ネットワーク接続環境について LINE でやり取りしながら確認して、Wi-Fi を利用していることが判る。オーストラリアの Wi-Fi インターネットは不安定であることをサポートしてくれていたスタッフが見つける。（PC の不調で無いことを確認する） 17:38 LINE で、PC の OS（Windows8）を確認して、ソフトウェアが正しくインストールできているかを確認してもらう。スマートフォンによるテザリングも検討するが、費用の心配があるため、保留する。 18:00 Wi-Fi が復活したので、VQS の接続実験を再開する。映像と音声は双方向で送れていることを確認する。 18:19 Wi-Fi が不調になり、VQS の実験を中断する。 18:29 LINE で、PC 上でビデオを作成して送るように指示する。しかし、動画ファイルのサイズが大きくなるため、ビデオ変換する無償のツールを伝えて簡単な使用方法を伝える。 19:27 作業を終了する。 88 メッセージ
11/18	Web Class で 11/20 に実施することを伝える。LINE で Web Class を見るように伝える。
11/19	Web Class のメッセージで指示していた動画ファイルが届く。11/12 に届いた資料の章単位で7つの動画ファイルが送られてきた。
11/20	1 回目の遠隔授業を実施する。通信の帯域を下げる方法があるので、設定を変更して通信を行う。少し画面がカクカクするが、音声に変化は無いため、支障は無い。 送られてきたビデオを再生してクラスのメンバーに見てもらう。その後、VQS を利用して、質疑応答を行う。
11/27	学生からの質問をまとめて、Web Class で送る。
11/28	質問に対する回答の準備に時間が必要なため、12/4 を延期して 12/11 の実施を相談して決める。
12/10	Web Class のメッセージに添付して2回目の報告書と動画ファイル（4つ）が届く。
12/11	2 回目の遠隔授業を実施する。前回同様に動画を再生したのちに、追加の質問を受けるようにした。

補足資料 2：VQS の画面サンプル

ソフトウェアインストール後はプログラムを起動してログインする。

図 1 VQS の起動画面



図 2 ログイン画面



授業管理から遠隔授業を行う時間を設定する。

図 3 メイン画面



図 4 授業管理画面



図 5 予約登録画面 1



図 6 予約登録画面 2



図 7 予約登録画面 3



授業の予約ができる「本日の予定」に表示される。時間になると入室できる。

図8 予約済みのメイン画面（時間前）



図9 予約済みのメイン画面（時間内）



入室してから、遠隔授業の画面に変わる。

図10 入室後の画面



最大6台まで接続できる。右の部分でチャットが利用できる。

図11 遠隔授業の画面



図12 遠隔授業の画面（コメント付き）



帯域を変更するためには、「設定」ボタンから操作する。

図13 設定変更の画面

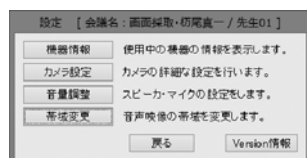


図14 帯域変更の画面



これから「金利」の話をしよう

－義務教育課程における算数・数学分野での金融教育導入について－

経済学部経済学科准教授 四塚 朋子

1. 序

明治時代の算数の教科書には、計算問題の題材として株式が登場していた。大正時代には国債や金利計算の問題が扱われていた。社会的ニーズが反映されていたからである。昭和以降、算数・数学の計算問題で金融が題材になることはほとんど無く、現在では溶液の濃度や重さ、惑星間の距離など理系の題材が偏重されている。

日本人の基礎学力における算数・数学の能力は世界的にも高い一方で、日銀の金融中央広報委員会の調査では、簡単な複利計算の問題もできない成人が多く存在していることが分かっている。また、海外研究者による調査においても、調査対象4か国（日米独蘭）の中で日本人の成人の金融リテラシー（基礎的な金融の知識とそれを応用して考える力）は最下位である。

本稿では、算数・数学の範囲で金融が扱われてこなかったことが現代の日本人の金融への苦手意識につながっているのではないかと言う問題意識から、本学院の特性を生かした算数・数学分野での金融教育の効果を計測するためのひとつの調査計画を提案したい。

2. 金融リテラシー教育の変遷

以下は、明治時代の高等小学校2年の算数の計算問題である（名古屋市立大学横山和輝准教授のブログ「クリオの実験室－金融リテラシー外伝」から引用）。

1株の時価20.2円の株を100株売り、その代にて
1株80円の株を買えば幾株買い得るか。

日本郵船株式会社の株50株を有する人あり、
或る半期決算に於いて配当金の歩合1割2分ならば、
何程の配当金を得べきか。ただし1株の金額は50円也。

当時は、高等小学校を卒業してすぐに家業を手伝ったり、商家への奉公に出る子供たちが数多く存在していたことや、科学技術の産物が日常的な存在ではなかったことが、このような算数教育の

背景にあったと考えられよう。

横山准教授のブログによれば、その後、昭和の初期には算数の教科書から株式や公債の文字は消え、代わって郵便貯金や銀行預金に関する問題が登場する。そこでは複利計算も扱われていたということである。しかし、昭和18年以降には戦況の悪化に伴って金利計算も姿を消してしまう。そして、現在では水溶液の濃度や重さ、時刻表を使った平均速度、宇宙レベルの距離など、物理・化学を意識した題材が中心となっている。

このような状況であるが、計算問題を通じて理科系の科目や発想に馴染ませることと同様に、金融リテラシーに馴染ませることも重要なのではないだろうか。

翻って、現代の金融教育はどのような形で実施されているのかを確認してみよう。

日本銀行に本部を置く金融広報中央委員会の「金融教育プログラム－社会の中で生きる力を育む教育とは」における記述では、「小学校において、特にかかわりの深い教科等は、社会、生活、家庭科、道徳、特別活動（学級活動や学校行事）、それに総合的な学習の時間である。」とされ、対象科目として、社会科、生活科、家庭科、道徳が挙げられているのみで、小数の掛け算で金利計算を扱うことは含まれていない。

また、中学校については「金融教育を進めるに当たっては、各教科等の特性を考慮し、金融教育と内容面で関連が深い教科、技能や能力面で関連が深い教科、題材や教材の面で関連がある教科、といったように関連づけを明確にすることが大切である。社会科や家庭科、道徳教育、特別活動は内容面で関連が深く、国語や数学は技能面でその成果を生かすことができる。」と数学での取り扱いを示唆しているものの、同時に対象科目としては、社会科、技術・家庭科、道徳しか挙げていない。

文科省の新学習指導要領における記述では、小中高を通して消費者教育に重点が置かれている。高等学校の家庭科では「自己破産」も扱われているが、自己破産以前に複利の効果を知っていればある程度は回避できる事態であろう。

なお、証券会社が行なう出張講座についてはここでは触れない。理由の一つとしては、こういった講座の目的が証券投資に親しみを抱かせることや、ゲーム感覚での疑似体験を通じて難しそうだと感じる心理的な障壁を取り除くことにあたりするからである。

3. 日本人の金融リテラシー

さて、以下は米国金融取引規制機構（FINRA）のサイトで公開されている Lusardi（2013）による調査の結果概要である。調査対象の4か国（アメリカ、ドイツ、オランダ、日本）について、3問の金融リテラシー問題で全問正解した比率は高い方から順に、独（男性）60%、蘭（男性）55%、独（女性）48%、米（男性）38%、蘭（女性）35%、日（男性）34%、米（女性）23%、日（女性）21%となっている。全体として女性の方が正答率は低い傾向があるが、ドイツの男女の正

逆に、3 問のうち少なくとも 1 問で「分からない」を選択した比率は、日（女性）69%、日（男性）53%、米（女性）50%、蘭（女性）46%、独（女性）43%、米（男性）34%、独（男性）30%、蘭（男性）29% となっている。各国とも女性が「分からない」を選択する傾向が強いが、その中で日本の男性の選択率の高さには注目すべきである。

問題 1：正答率 71.3%（2005 年の結果）

どちらが多くのお金を持っているでしょうか

- 1 二人とも同額を積み立てたので、同額を保有している。
- 2 A さん。
- 3 B さん。
- 4 よくわからない。

国債の金利と価格の関係を正しく説明しているのは、
次のうちどれでしょうか

- 1 国債の価格が上がると、金利が上がる。
- 2 国債の価格が上がると、金利が下がる。
- 3 国債の価格と金利の間には何の関係もない。
- 4 よくわからない。

元本と金利を5年後に一括して返済しました。

5年後の返済額に関する以下の説明のうち、
正しいものはどれでしょうか。

- 1 単利計算であるため、125万円。
- 2 単利計算であるため、128万円。
- 3 複利計算であるため、125万円。
- 4 複利計算であるため、128万円。
- 5 よくわからない。

問題1は複利の効果の認識を利得局面で、問題2は債券の価格と利回りの関係を、問題3は複利の効果の認識を損失局面で問う問題である。特筆すべきは、問題1と比較してより親切な選択肢が提示されている問題3の正答率が著しく低いことである。多くの人々にとって預金の経験はあるが、借金についてはそうではないことも要因のひとつであると考えられるが、実際に体験する前に知っておくべきことであろう。

人は誰しも利得局面と損失局面で同等に認識・評価や意思決定ができるわけではないことは行動ファイナンスの教えるところでもある。それだけに、直感に頼らず正確に評価するための基礎学力としての計算力、あるいは複利効果の「計算の経験」と計算結果への驚きが裏付けとして必要になる部分である。

足許ではゼロ金利が続いており、複利の効果を検討する必要はないと見る向きもあるかも知れない。しかしながら、経済状況から見て遠くない将来に金利が（場合によっては大きく）上昇する可能性があることは経済学者、金融関係者のみならず、広く共有されている共通の認識であることに留意されたい。

4. 結びにかえて

筆者の最近の調査では、金融リテラシーのある人々は、金融資産残高が小さい人ほどリスク回避的で金融資産残高が大きい人ほどリスク愛好的である一方、人口の多数派を占める金融リテラシーが欠如している人々は、金融資産残高が小さい人ほどリスク愛好的で金融資産残高が大きい人ほどリスク回避的な傾向が強いという結果が得られている。本来、リスクを許容できる立場にある人ほど知識の欠如から闇雲にリスクを避け、リスクを受け入れる余裕のないはずの人が過度にリスクを取って散財する図は、単なる停滞を超えた静かな地獄絵図のようだ。

明治時代に教育を受けた人々が *adventurous* に戦後の目覚ましい復興を担う人材になったこと、そして「明治生まれの人々の気骨」という表現のなかにも、取るべき時にはリスクを取ることができるというニュアンスが含まれていることに異論のある向きは少ないだろう。

あくまで論理的には数ある可能性のある推論のひとつに過ぎないが、算数・数学の範囲で金融が

扱われないことが現代の日本人の金融への苦手意識、引いては思考を停止させてリスクに背を向ける姿勢につながっていないか、という疑問は検証に値する仮説であることは間違いない。リスク回避度とともに教育上重要な役割を持つことが知られている時間割引率（将来を重視する我慢強さに関連）なども含め日常の様々な意思決定の特徴を抽出すると同時に、小学校で小数の掛け算の題材として若干の複利計算の問題（べき乗を使わず、何度もかけていく）を、中学校で反比例の題材として債券価格と利回りの関係を導入し、それを経験していない高校生～社会人と、それを小・中学校で経験した児童・生徒が高校生～社会人になった時とで金融リテラシーの多寡および意思決定の特徴を抽出・比較する研究計画を策定することが可能である。本学のように整備された同窓会をもつ一貫教育校であることは、長期的な視野での調査研究の強い基盤を提供するものであり、重要な研究資源であると同時に教育へのフィードバックにも直結するまたと無い環境であると言える。

また、理系博士の過半数がアカデミック・ポストには就くことができない現状を考えても、文系・理系を問わず初等教育時からの金融リテラシーが共有されていれば、成人後も有用な人材が社会に目を向けてより生産的な道を模索する下地となり個々人の将来の選択肢は確実に広がるであろう。高い技術力と適切なリスク評価を基にした起業を促し、活力ある社会を後押しする力になることも期待できるのである。

参考文献

- Lusardi, Annamaria, (2013) Financial Literacy around the World (FLAT World)
大竹文雄 (2010)「競争と公平感－市場経済の本当のメリット」中公新書
鎌田浩子「第2章 学校における金融教育」、『未来を担う子供たちの金融教育』、
URL : www2.hokkyodai.ac.jp/finance-net/
横山和輝「クリオの実験室－金融リテラシー外伝」
金融広報中央委員会「金融教育プログラム－社会の中で生きる力を育む教育とは」
URL : www.shiruporuto.jp/teach/school/program/
同上 (2011)「金融力調査」

CALL 英語学習者に影響を及ぼす要因の特定に向けて ーCALL 学習者のコンピュータスキル及び英語力の観点からー

経済学部経済学科非常勤講師 岩田 聖子
経営学部マーケティング学科教授 原田 章

キーワード

CALL 英語学習、コンピュータリテラシー、質問紙調査、探索的因子分析

English learners' barrier to the use of CALL : From the viewpoint of assessing computer skills and English proficiency of learners in a CALL classroom

Abstract :

This paper describes a study that investigated the effectiveness of CALL in teaching English to the freshmen at Otemon Gakuin University. The purpose of this study is to examine the relevance of the factors affecting their use of computers in English-language classrooms. The questionnaire was administrated to explore the students' understanding of the course content, evaluating the course and computer skills in January and July 2012. The findings predicted some correlations between the computer skills and the evaluation for the course for the students using CALL for only three months. Therefore teachers should consider their learners' level of computer skills and competencies in the use of CALL.

1 はじめに

2007 年秋、追手門学院大学 5 号館 5604 教室にフルデジタル CALL システムが導入された。この教室は、定員 72 名のスクール型（教員と学生が対面する形式）であった。その後、5602 教室が定員 48 名の 2 列アイランド型（学生同士が対面する形式）の CALL 教室となった。この教室は、グループ討議のような共同作業に適しており、語学学習用に通訳ブースも用意された。さらに、5601 教室も定員 42 名のスクール型 CALL 教室となった。これらの教室は、定員数に合わせた学生用および教員用コンピュータで構成された。コンピュータの OS は当初 Windows Vista であったが、2014 年夏には Windows 8.1 Enterprise（64 bit）へ更新された。

追手門学院大学における CALL システムは、UnderWood（1984）にある「コンピュータが語学教育においてなしうるすべての役割を果たすように利用される」ための教育機器として整備され

た。一方、CALL システムには、その利点を最大限に発揮するための支援、適切な教材やソフトウェアの開発、さらには人材教育、教授法などが不十分であるといった問題があると言われている。また、Murray & Blyth (2011) が述べているように、CALL 受講者のコンピュタリテラシーが低いことによって CALL の利点が十分活用できないという問題も出てきている。

受講生のコンピュタリテラシーについては、追手門学院大学に CALL システムを導入した当初、コンピュータ操作およびコンピュータに対する興味の個人差が、いくどとなく授業進行の妨げになった。具体的には、大学で発行された学内コンピュータ ID やパスワードが分からず総合情報センターに問い合わせに行く、学内コンピュータにアクセスする方法がわからない、操作方法がわからないといったことが多くあった。そのため、出席はするが授業にならない状態がしばらく続いた。岩田 (2009) は、CALL システム導入半年後に、学生のコンピュータおよび CALL に対する意識アンケートを実施した。回答者 66 名中 55% の学生が「コンピュータ歴 2 年未満」、69% が「大学入学後のコンピュータ利用は必要最小限」と回答し、「CALL 学習に対してその効果に役に立つと感じるか」という質問に対して 40% が「どちらともいえない、またはあまり役に立たない」と回答があった。この結果から、学生のコンピュタリテラシーが決して高くはないことが推察される。

しかし、この状況は 2008 年に学内ポータルサイト Universal Passport を利用した Web 履修登録が全学で行われるようになったことで変化した。2008 年の CALL 授業では、第一回目の授業でコンピュータアクセスができない学生や、コンピュータ利用学習の初歩的操作段階でのつまずきが減少した。一方、岩田・中条 (2012) によると、CALL 機能の平均稼働率は 47% で、CALL 特有の機能が十分活用されているとはいいがたい状況であることが分かった。CALL 教室でありながら、従来の face-to-face の形式に回帰するような授業も見られた。こうした問題は、追手門学院大学の CALL システム導入目的が LL 教室の改修であったことも原因のひとつであろう。CALL システムの利用者である教員に CALL 授業のすべてが任されてしまったため、CALL を活用するために必要な手法が教員に十分伝わらなかったと考えられる。

2009 年より授業登録を PC で行うことが義務付けられると、CALL 学習者の 70% が「PC 利用が週に 4 回以上」と増え、コンピュタリテラシーが授業に影響する割合は少なくなっているとも考えられる。しかし、こうした影響は学習者の初歩的な操作に関わる部分であり、CALL を用いた学習効果については依然として学習者のコンピュタリテラシーの高低が影響を与えているとも考えられる。そこで、本研究では、コンピュタリテラシーが CALL 学習に何らかの影響をおよぼすかどうかについて検討することを目的に質問紙調査を行った。CALL 学習者を対象に、コンピュータスキルや授業理解度に対する自己評価、CALL や授業に関する評価について調査を行った。また、学習者の英語能力を測定するために、学期末試験の成績と記述式パフォーマンステストによる評価を行い、質問紙項目との関連を検討した。本研究は 2012 年より継続的に実施している。本稿では、2011 年度の秋学期終了時および 2012 年度の春学期終了時に行った調査結果について報告する。

2 先行研究

CALL 学習に関する先行研究は数多く見受けられる。その中には、高橋・鈴木・竹蓋（2003）のような実践報告が多く、教育機器の有能性や教材の開発について実証的な研究が行われている。その一方で、CALL 学習に対する動機付けの重要性について検討した研究は少ない。Warshauer（1996）は、writing and communication における外国語学習において、学習者がコンピュータスキルの高低に関わらず、コンピュータ利用学習に対し前向きな態度を持ち、コンピュータリテラシーやスキルを習得することでさらにモチベーションが高まると述べている。また、Lee（2000）は、CALL 学習効果のひとつに「ゲーム感覚や PC を使う新たな学習感覚や多種多様な e-learning により、教師依存の学習ではなく自ら独立した学習者となる動機付け」を挙げている。さらに、劉（2002）は、コンピュータ利用への意欲尺度の得点が高いほど CALL 学習活動が活発化されることから、コンピュータおよび CALL 利用学習に対する学習者の態度・動機付けが CALL 学習に影響があると結論付けている。一方、真野・大須賀（2005）は、コンピュータスキルやコンピュータ不安と CALL 学習との関連は見られなかったと述べている。

コンピュータリテラシーについて、Murry & Blyth（2001）は、それが暗黙知であると言及している。したがって、コンピュータスキルはコンピュータリテラシーの表出と捉えることができるが、その関係性は必ずしも明確ではないと考えられる。

3 質問紙調査

3.1 調査時期と調査対象

本研究では、コンピュータスキルの CALL に対する影響を検討するため、CALL を用いた授業の受講学生を対象に質問紙調査を行った。調査時期は、2012 年 1 月と 2012 年 7 月の 2 回で、1 セメスター 15 回授業の最終回に質問紙を配布し、回答を記入してもらった後回収した。質問紙に回答する前に、成績評価を行うための試験と後述する「記述式パフォーマンステスト」も行った。調査対象はいずれも追手門学院大学経済学部の学生であった。2012 年 1 月には 51 名、2012 年 7 月には 53 名の学生に対して調査を行った。いずれの調査も 1 年生を対象とした。なお、調査対象のクラスには、女子学生が極めて少なかったため、調査対象学生はほぼ男性である。したがって、本研究では性差について取り上げないこととする。

3.2 授業の概要

調査対象のクラスでは、教材として「世界で活躍する日本の企業（Flesch-Kincaid Grade Level Average: 15)」を用いた。学生の英語力レベルと authentic materials の読解難度の乖離を補完する

ため、以下のような授業形式とした。

- CALL 教室の使用 (supportive classroom atmosphere)
- とことん単語リスト配布：頻出単語および LEVEL 2 以上の単語リストおよび予習を兼ねた単語クイズ
- 各テーマと学習者の経験を関連させた質問回答：CALL 機能アナライザーによる興味づけ (春学期)
- 企業レポート及び各ユニットのグループプレゼンテーション：Power Point にて (秋学期)
- 内容文の背景を日本語で配布：スキーマビルディング
- 精読用シート配布学習：スラッシュリーディング：CALL の配布機能利用
- 精読用課題添削および内容クイズ添削評価を学習者が結果を毎回記録：Excel 使用

3.3 質問項目

質問内容は、授業で扱った内容に対する理解度の自己評価、授業に対する評価、CALL に対する評価、コンピュータスキルに対する自己評価に関するものであった。各質問内容は、コンピュータスキルに対する自己評価を除き、10 項目程度の質問項目から構成された。授業で扱った内容に対する理解度の自己評価項目は、使用教材の各単元について、理解できたかどうかを 6 段階（よく理解できた、まあまあ理解できた、どちらかというと理解できた、どちらかというと理解できなかった、あまり理解できなかった、まったく理解できなかった）で尋ねるものであった。

授業に対する評価の質問は、表 1 の 9 項目であった。回答選択肢は 6 段階（まったくそう思う、かなりそう思う、どちらかというとそう思う、どちらかというとそう思わない、あまりそう思わない、まったくそう思わない）であった。

CALL に対する評価の質問は、表 2 の 8 項目であった。回答選択肢は 6 段階（まったくそう思う、かなりそう思う、どちらかというとそう思う、どちらかというとそう思わない、あまりそう思わない、まったくそう思わない）であった。

コンピュータスキルに対する自己評価は、原田ら (2007) に用いられたものを用いた。具体的には、(1) キーボードを見ないで文字入力する、(2) いらなくなったファイルを削除する、(3) 必要なファイルをフロッピーディスクや USB メモリなどにコピーする、(4) ワードプロソフト（たとえば Word など）を用いて簡単な文章を作成する、(5) コンピュータを用いて Web ページを見る、(6) コンピュータを用いて目的の Web ページを探す、(7) コンピュータを用いて Web ページを作成する、(8) コンピュータを用いて電子メールのやり取りをする、(9) コンピュータを用いて簡単なプレゼンテーションを作成する、(10) コンピュータの設定（壁紙など）を変更する、(11) 携帯電話を使ってメールのやり取りをする、(12) 携帯電話を使って時刻表を調べる、(13) ワードプロの文書や Web ページを印刷する、(14) インターネットを使ってファイルをダウンロードする、

(15) コンピュータを用いて blog (mixi や facebook など) を書く、(16) ログインなどに使うパスワードを変更する、(17) 表計算ソフト (たとえば Excel など) を用いて簡単な計算やグラフを作成する、(18) コンピュータを用いて絵や図を作成する、(19) ファイルを圧縮したり解凍したりする、(20) 簡単なプログラムを作成する、(21) Twitter でつぶやく、(22) コンピュータを用いて動画の編集を行う、(23) インターネット上でのマナーについて説明する、(24) 必要なソフトウェアのインストールや削除をする、(25) インターネット上に必要なファイルをアップロードする、(26) インターネット上の危険 (たとえばウィルスや情報漏洩など) について説明する、の 26 項目であった。回答選択肢は 6 段階 (きわめてできる、かなりできる、どちらかというところ、どちらかというところ、あまりできない、まったくできない) であった。

3.4 結果

3.4.1 合成得点の算出

授業で扱った内容の理解度に対する自己評価、授業に対する評価、CALL に対する評価、コンピュータスキルに関する自己評価のそれぞれについて、探索的因子分析を行った。各回答の数量化は、6 段階の選択肢に対して 1 点から 6 点を割り当てることで行った。このとき、値が大きくなるほど、各内容の傾向をよく表すように数量化した。コンピュータスキルに関する自己評価以外は、すべて 1 因子モデルを適用し、最尤法による因子抽出を行った。その後、内容的妥当性を検討しつつ、因子モデルが適合するように項目の選択を行った。この項目選択には Kano & Harada (2000) の SEFA を用いた。コンピュータスキルに関する自己評価については、3 因子モデルを適用し、因子抽出や項目選択は他と同様の手順で行った。因子の回転については Promax 法を用いた。以上の探索的因子分析は、2012 年 1 月と 7 月の調査結果それぞれに対して行った。授業に対する評価、CALL に対する評価については、それぞれ表 1 と表 2 にあるとおり、ほぼ同じ項目で因子モデルが適合した。コンピュータスキルについては、表 3 のとおり、2012 年 1 月と 7 月でやや異なる因子構造が得られた。そこで、項目の内容から 2012 年 1 月は「基本操作に関する因子」「ファイル操作に関する因子」「中級操作に関する因子」と命名した。2012 年 7 月については、身近な操作が多いことから「Familiar 因子」、大学のコンピュータ教育で習うような操作が多いことから「Understandable 因子」、回答者にはよく分からない操作が多いことから「Unknown 因子」と命名した。

各因子分析の結果から、各因子モデルに含まれる各項目の回答値を平均することで合成得点を算出した。2012 年 1 月については、授業に関する内容として、授業理解度自己評価得点・授業評価得点・CALL 評価得点、コンピュータスキルの 3 因子に対して、基本操作自己評価得点・ファイル操作自己評価得点・中級操作自己評価得点を算出した。2012 年 7 月については、授業に関する内容の変数は 1 月と同様であったが、コンピュータスキルの 3 因子に対しては、Familiar 得点、Understandable 得点、Unknown 得点とした。すべての得点は、1 から 6 までのいずれかの値を取り、値が高いほどその得点の傾向が高いことを表す。

表1 授業に対する評価の因子負荷量 (.350以上のもののみ)

項目		2012 年 1 月	2012 年 7 月
(1) 自分にとって授業で取りあげた内容はとても興味深いものだった		.728	.693
(2) 今まで受けた授業の中で授業の進め方がユニークだった		.789	.624
(3) 他の英語の授業に比べて、この授業は英語力の向上に効果的だと思った		.775	.788
(4) この授業で出された課題はむずかしいものが多かった			
(5) この授業は自分の英語学習にとても役立つものだった		.804	.699
(6) この授業を受けるのが毎週楽しみだった		.704	.788
(7) この授業で出された宿題は自分にとって難しかった			
(8) この授業を繰り返し受講すれば、自分の英語力がもっと高まると思った			.612
(9) この授業の難易度は自分の英語力に合っていると思った		.502	.345
	適合度(χ^2)	10.256	20.068
	自由度	9	14
	P 値	.324	.128

表2 CALLに対する評価の因子負荷量(.350以上のものののみ)

項目	2012 年 1 月	2012 年 7 月	
(1) CALL 教室で行う授業の方が、ゲーム感覚のできるのよい	.733	.718	
(2) CALL 教室で行う授業では、コンピュータの画面上にさまざまな情報が視覚的に表示されるところがよい	.827	.806	
(3) CALL 教室で行う授業の方が、学生が自分のペースで進められるのよい	.691	.829	
(4) CALL 教室で行う授業では、学生がネイティブの発音を繰り返し聴けるところがよい			
(5) CALL 教室で行う授業では、学生がコンピュータを利用できるところがよい	.834	.755	
(6) CALL 教室で行う授業の方が、教員との距離を近くに感じられる		.768	
(7) CALL 教室で行う授業の方が英語力の向上に役に立つ	.784	.814	
(8) CALL 教室で行う授業の方が積極的に授業参加できる	.817	.693	
	適合度(χ^2)	6.849	15.005
	自由度	9	14
	P 値	.649	.378

作成した各合成得点について、相関係数を求めた。表4は、2012年1月と7月に共通する授業理解度や授業評価に関する得点について求めたものである。表5はこうした得点とコンピュータスキルに関する得点の相関・CALL評価を求めたものである。授業理解度や授業評価・CALL評価の得点間については、.350以上の有意な相関係数が得られた。コンピュータスキルとの間では、2012年7月の調査において、Familiar得点と理解度・評価得点の間にやや低い値ではあるが有意な相関係数が得られた。また、授業理解度自己評価得点とコンピュータスキルの間にも有意な相関係数が得られた。

表3 コンピュータスキルに関する自己評価の因子負荷量 (.350以上のもののみ)

項目	2012年1月			2012年7月		
	基本操作	ファイル操作	中級操作	Familiar	Understandable	Unknown
(1) 文字入力				.519		
(3) ファイルのコピー					.567	
(4) 簡単な文章作成	.957				.807	
(6) Web ページの検索					.814	
(7) Web ページの作成			.530	.517		
(9) プレゼンの作成				.617		
(10) 設定(壁紙など)の変更		.564			.697	
(11) 携帯電話によるメール					.619	
(13) 文書の印刷	.733				.643	
(14) ダウンロード	.672					
(15) blog を書く			.449			
(16) パスワードの変更					.731	
(17) 簡単な計算やグラフの作成	.810			.724		
(18) 絵や図の作成	.553			.673		
(19) ファイルの圧縮・解凍		.601				
(20) 簡単なプログラムの作成			.736	.927		
(22) 動画の編集			.938	.751		
(23) マナーについて説明						.579
(24) インストールや削除		.987				.944
(25) アップロード		.698				.657

表4 2012年1月と7月で共通する得点の相関係数(下側三角が2012年1月、上側三角が2012年7月)

合成得点	授業理解度	授業評価	CALL 評価
授業理解度自己評価得点		.609**	.415**
授業評価得点	.462**		.575**
CALL 評価得点	.362**	.670**	

(**: $p < .01$)

表5 理解度・評価の得点とコンピュータスキル得点間の相関係数

合成得点	2012年1月			2012年7月		
	基本操作	ファイル	中級操作	Familiar	Understand	Unknown
授業理解度自己評価得点	.389**	.275**	.182**	.229**	.287**	.351**
授業評価得点	.345**	.172**	.147**	.278**	.118**	.111**
CALL 評価得点	.222**	.192**	.182**	.272**	.230**	.173**

(*: $p < .05$, **: $p < .01$)

3.4.2 記述式パフォーマンステストによる群分け

本研究では、調査時に記述式パフォーマンステストを実施した。このテストは学生の潜在的な英語能力を調べる目的で行ったものである。和訳する上でセンスが必要となる簡単な英文和訳問題 10 問に解答してもらった。このとき、成績評価とは関係ないことを伝えた上で実施した。

各学生の和訳を複数の英語教育専門従事者に評定してもらった。このとき、テストの趣旨を十分説明し、単に正解・不正解を評定するのではなく、潜在的に英語能力があるかどうかという観点で評定することを伝えた。評定は 5 段階で行った。その結果、評定の高い学生がいなかったことから、中程度の評価になった学生を「普通群」、それ以下の学生を「低群」と考え、2 群間の相違について検討した。各群の人数は、2012 年 1 月で普通群 31 名、低群 20 名、2012 年 7 月で普通群 27 名、低群 26 名であった。

各合成得点の平均について、普通群と低群の間に有意差があるかどうか t 検定を行った。その結果、2012 年 1 月の CALL 授業評価得点において有意差が見られた ($t[49] = 2.101, p < .05$)。2012 年 7 月においてはすべての得点で有意差が見られなかった。図 1 は有意差の見られた CALL 評価得点の群別平均を図示したものである。低群の平均値が普通群に比べて高かった。

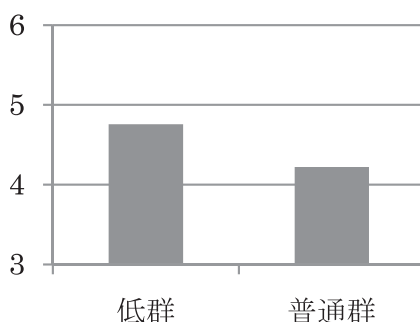


図 1 CALL 評価得点の群別平均 (2012 年 1 月)

3.5 考察

授業および CALL に対する評価について、2012 年 1 月と 7 月でほぼ同じ項目によって因子が構成された。このことと質問項目の内容を考慮すれば、本研究で設定した質問項目は妥当であったと考えられる。授業に対する評価の項目では、「(4) この授業で出された課題はむずかしいものが多かった」と「(7) この授業で出された宿題は自分にとって難しかった」の 2 項目がいずれの調査でも項目選択の過程で削除された。この両項目は受講時間外学習に関して尋ねるものだと考えることができる。授業評価の観点には、宿題や課題に対する評価が当然含まれると考えたことから、これら 2 項目を作成した。しかし、評価の観点として分ける必要があるのかもしれない。

また、CALL に対する評価では、「(4) CALL 教室で行う授業では、学生がネイティブの発音を繰り返し聴けるところがよい」という項目がどちらの調査でも因子に含まれなかった。評価する基

「ネイティブの発音が聴けるところ」なのか「繰り返し聴けるところ」なのか、回答者が判断に困ったのかもしれない。この項目の表現については今後修正することが必要であろう。

これに対して、コンピュータスキルの探索的因子分析結果は、表3から分かるとおり、2回の調査で異なるものであった。これは調査時期によるコンピュータ学習進度の違いが影響しているのかもしれない。いずれの調査も対象は1年生であったため、2012年1月の調査対象者は大学入学から10ヶ月経過した状態で本調査に回答している。これに対して2012年7月の調査対象者は大学入学から4ヶ月しか経過していない。高等学校でも情報教育の授業はあるが、多くの学生は大学に入学してからコンピュータを本格的に利用した作業を体験していると考えられる。したがって、調査時期によって学習しているコンピュータスキルの内容の違いが因子構造の違いに現れていると考えるのが妥当であろう。調査時期による違いかどうかについては、今後も調査を繰り返すことで明らかになるだろう。

次に、表4から、授業理解度の自己評価や授業およびCALLに対する評価の間に関係性があることが示唆された。いずれの調査においても中程度の正の相関が見られることから、理解できたと感じることで授業やCALLの評価が高まるという因果を推測することができる。これについては、コンピュータスキルとの関係を考える上で因果構造を指定した分析を行うことで、より明確に検討できるだろう。

ところが、表5から分かるとおり、コンピュータスキルと授業理解度・授業やCALL評価との間に明確な相関関係があるとは言えない結果となった。ただし、2012年7月においては、コンピュータスキルの内、Familiar得点と授業理解度・授業やCALL評価と相関が見られた。また、授業理解度はコンピュータスキル3因子すべてと相関が見られた。表4から授業理解度は授業やCALL評価と正の相関を持っているので、2012年7月については、コンピュータスキル3因子は間接的に授業やCALL評価にも正の影響を与えていると予測することができる。このことについても、構造方程式モデリングを用いた因果構造の検討を今後進めることで検討できるだろう。

その一方、2012年1月では、こうした因果関係を予測できるような結果が得られなかった。これは、先に述べたとおり、調査時期におけるコンピュータ学習状況の違いが影響しているのではないかと考えられる。2012年1月の対象者の方が、コンピュータスキルのレベルは平均的に高いと考えられる。また、CALLはコンピュータを利用する学習形態なので、コンピュータスキルが低い状態で使うことは困難であるが、ある一定のスキルレベルに達すれば容易に利用できると考えられる。平易な言い方をすれば、コンピュータに対する「慣れ」から、授業理解度や評価に影響を与えるほどコンピュータスキルが低い状態ではなくなったと思われる。

最後に、調査対象者の英語力を専門家による評定によって群分けしたが、普通群と低群の間に主だった有意差は見られなかった。唯一見られた2012年1月のCALL評価については、普通群の評価の方が低群よりも低いという結果になった。この群間差について検討するためには、コンピュータスキルや成績といった他の要因との関係性を詳細に検証する必要があるだろう。また群分けの方

法についてもよりよい方法がないか検討していく必要があると思われる。

そもそも、学生の英語力を評価するためには通常の学力試験を行うことでも可能である。しかし、学力試験は現在の状況を示すものであり、将来の可能性を測定するための方法が作成できるのであれば、それは重要である。教師が学生の成績結果を見て、「もっと成績がよいはずなのに」と直観的に学生の英語力を評価していることはあるはずである。こうした評価を活かすことができる評定法を目指して、今後もこの方法を改良していく意義はあると思われる。

4 今後の課題

本調査は授業終了時に行われたものである。したがって、授業後に授業評価について検討することになり、調査を行った授業の改善に直接つなげることはできない。授業改善の観点から考えた場合、このような調査は授業終了後だけでなく、授業開始時や授業期間中にも行う必要があるだろう。コンピュータスキルの測定は、授業開始時に行うことが重要で、その結果は受講学生のスキルレベルに合わせた授業進行を行うための資料となるはずである。

また、CALL を用いた英語教育の有効性を高めるためには、コンピュータスキル以外の多面的な要因の検討が必要である。そのためには、今後も調査を続けるだけでなく、動機付け理論に基づく因果構造を検討し、質問項目をより精査していくことが必要である。

さらには、本研究で得られた知見が他の対象者でも適用可能なものなのか、特定の条件下においてのみ適用可能なのかといった観点を考えつつ、特徴の異なる群に対して調査を行い、結果を比較していくことが重要であるだろう。

以上の観点を考慮しつつ、今後も CALL 英語学習の有効性に影響を与える要因について検討していきたい。

参考文献

- Aacken, S. (1999). What motivates L2 learners in acquisition of kanji using CALL : A case study. *Computer Assisted language Learning*, 12(2), 113-136.
- Chappelle, C. & Jamieson, J. (1986). Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly*, 20(1), 27-46.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kano, Y. & Harada, A. (2000). Stepwise variable selection in factor analysis. *Psychometrika*, 65, 7-22.
- Lee, K. (2000). English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. *The Internet TESL Journal*, 6(12).
- Murry, A. & Blyth, A. (2011). A study of Japanese University Students Computer Literacy Levels. *Jalt call journal*, 7(3), 307-316.
- Nation, I.S.P. www.er.uqam.ca/nobel/r21270/texttools/web_vp.html
- Underwood, J. (1984). *Linguistics, computers and the language teacher : a communicative approach*, Rowley, MA : Newbury House.

Warshauer (1996). Motivation aspects of using computers for writing and communication. <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/8946/NW01.pdf?sequence=1>.

岩田聖子 (2009). 追手門学院大学における CALL 授業の現状と今後の展望. 追手門学院大学教育研究所紀要, 82-90.

岩田聖子・中条貴夫 (2012). CALL 教育の上にも3年. 比較文化研究, 101, 177-186.

高橋秀夫・鈴木英夫・竹蓋幸生 (2003). CALL 教材による自己学習と授業活動を有効させた大学生英語聴解力の養成. 日本教育工学雑誌, 27(3), 305-314.

原田章・菅澤拓生 (2007). 一般情報教育における習熟度自己評価とコンピュータ不安の時系列解析. 平成19年度情報教育研究集会発表論文集, 595-597.

真野千佳子・大須賀直子 (2005). 大学生の CALL に対する態度・授業評価に影響を及ぼす個人差要因. 文教大学国際学部紀要, 16(1), 115-128.

劉百齡 (2002). CALL 利用学習に対する態度・動機づけ要因の分析. 『言葉と文化』, 3, 201-214.

吉野志保・野沢智子・狩野紀子 (2003). 日本人大学生の英語自主学习・英語学習の動機・英語授業に対する態度-コンピュータ所有・コンピュータ技量・CALL 授業経験との関係-. *Language Education & Technology*, 40, 211-229.

日本を学ぶための講義内容の設定

ー流通・マーケティングに係わってー

経営学部マーケティング学科講師 松井 温文

1. はじめに

一般企業と同様に、大学も大きな変革が求められる時代になった。その変革をどのように具現化していくのかは各大学の置かれた状況に大きく左右される。その1つの試みとして、本論稿において、ある講義の有り様について、筆者は実践的な分析を試みる。

大学は教育サービスというサービス財・サービス商品を生産する。それは製造企業が生産する物財である有形の商品とは根本的に異なる。その違いの確認から始めよう。物財・商品とサービス財・サービス商品、両者の相違点は生産過程にある。テイラーの科学的管理法やフォード生産システムの導入によって、商品の生産性は飛躍的に高められるだけでなく、商品は均質化され、大量生産による規模の経済の恩恵を受けたコスト削減が達成される¹⁾。この生産システムにおいて、従業員の労働は商品の中に対象化される。それに対して、サービス商品は経済学による厳密な規定を受けたものではなく、便宜上のものであるが、本論稿において、従業員の労働がモノに対象化されることなく直接価値を形成したものである。サービス商品は従業員の労働が価値の形成過程である生産と価値の実現過程である販売、それは消費者にとっての消費の過程でもあるという意味にあって、生産と消費の不可分性という性質を持った財である。商品の生産過程にみられる機械設備等の活用による厳密な均質化を図る手段は存在しない。

そうではあるが、マクドナルド社は接客サービスの重要性を認識し、マニュアルによる徹底的な管理を行うことによって、一定程度の均質化を図った。このような姿勢は商品にみられた生産システムをサービス商品の生産管理に直接応用・適用した代表的な事例である。このようなサービス商品は従業員の労働がモノに対象化されないものの、生産過程の中に要素化されるものであり、それによって均質化が達成される。この段階ではサービス商品は商品と同様しかし一定程度ではあるものの、均質化を実現するが、機械設備の導入にみられる生産効率の向上による大量生産は出来ない。それは人間による生産活動には限界があるためである²⁾。

1) テイラーの科学的管理法やフォード生産システムについて、平易に説明する文献として以下参照。高木直人編『経営学入門』五紘舎、2014年、9-10頁、126-128頁。

2) マクドナルド社での事例について、平易に説明する文献として以下参照。拙著『サービス・マーケティングの理論と実践』五紘舎、2014年、40-41頁。

直上にある生産過程の中に従業員の労働が要素化されるサービス商品は消費者の多様性を受容出来ない。均質化されたサービス商品は基本的な欲求や欲望を満たすに過ぎないからである。この点からすれば、本来、大学教育サービス、特に講義はそのような生産管理システムの活用は出来ない。それは講義の根幹的な性質に起因する。その1つに講義はハンバーガーのような規格化は出来ない。講義科目によって、又、担当者の指導方針によって、その具体的内容は必然的に変更されるからである。それだけでなく、講義は一連の内容を毎回の授業に分割するものであり、同一の内容が繰り返されることがないためである。それだけでなく、教育サービスにおける学生への効果の視点から、もう1つのそれも大きな課題が残される。学生は人としての多様性があり、それは学習効果にも影響を与える。実質的な学習効果はその多様性をどれだけ積極的に受容したのかに大きく左右される。そのような姿勢でのサービス商品の生産がサービス・マーケティングの本来の対象となる。

しかし、サービス・マーケティングでの高品質なサービス商品は個人の多様性を直接受けた生産活動による産物ではあるが、これはサービスの生産者とサービスの受け手の個人対個人の間に於いて生産される。教育サービスに置き換えれば、個別学習指導のみが対象になるという狭義のサービス・マーケティングは大学教育サービスには適用出来ない³⁾。

大量生産、均質化、学習効果等の根幹の問題を抱える大学教育サービスはサービス商品の生産と販売に係わる理論体系であるサービス・マーケティングにおいても対象外にあった特殊的対象である。理論的援護を得られない現段階での実践は困難を極めること明白である。そのような現実には直面するものの、それを克服するために、大学教育サービスに関する理論と実践両面での活動は大学教員全ての共通の課題であると言えよう。今日、その出発点にあると筆者は認識する。

本論稿の対象となる事例は「日本について学ぶ」講義にあって、特に、留学生に対して、講義内容をどのように設定すべきなのかということの検討にある。日本の流通・マーケティングを直接知ることは専門科目においてなされるべきであり、あくまでも日本を学ぶための材料として、流通・マーケティングという手段がある。

2. 学習手段に関する基本的な確認

筆者は森下二次也先生が確立したマーケティング経済論の立場にある。そこにあって、流通・マーケティングは経済活動の運動法則を分析するものであり、マクロ的視点に立つ⁴⁾。流通・マーケティングを成立させる必須は経済的な交換である。その交換は市場を形成する。市場は生産財ではなく消費財に限定されるが、本論稿の係わりにあって、市場そのもの又はこの性格は日本の社会や

3) 狭義のサービス・マーケティングの性質について、平易に説明する文献として以下参照。同上、41-43頁。

4) 森下二次也『マーケティング論の体系と方法』千倉書房、1993年。

文化に大きく影響される。

筆者が紙幅の関係で重要なポイントだけに絞り、極端に圧縮したものではあるが、白石善章先生はこれを以下のように説明する。市場と分業は相互連鎖をすることで流通システムを形成する。「市場」での現象は「流通」問題と言える。よって、市場を分析するためには、交換とそれを担う商業・商人の役割に注目しなくてはならない⁵⁾。ゾンバルトは交換と価格形成は時代によって全く異なることを指摘した。マクミランは制度、手続き、ルール、慣習等の要素が異なれば、市場も変化すると指摘した。ケイは取引が法律よりも期待や慣習によって成立するため、各地で異なる様相となると指摘した。このように経済学は市場の制度的構造に関心は示すものの、その解明はなされていない⁶⁾。旧制度主義経済学は慣習・習慣・伝統・法律等のきわめて重要な視点を取り入れていたが、その体系化は未熟であった。新制度主義経済学にあるコースやウィリアムソンは取引に注目したが、旧制度主義の視点を欠如していたので、その成果は不十分であった。それに対して、ヒックスは商人的経済の視点から市場を捉え、グラノベッターは行為者の目的的行為の試みは進行中の社会関係のシステムにしっかりと埋め込まれていると論じた。そして、ウェーバーは目的志向の合理性、価値観に基づく合理性、情緒的合理性、慣習的合理性が経済学の基礎にあるとした⁷⁾。

このような分析姿勢のもとで、市場システムの基盤を生み出した精神、思想の形成とその本質的性質を検討する。商業の出現とその社会的評価について、アリストテレス、キケロ、プラトンは商業が明らかに経済効果をもたらしているものの、卑しい存在と認識した。不正や虚偽、利益の獲得に対する批判は痛烈であったが、公正証書の登場や商人ゴッドリック的行動により、改善が図られる。その結果として、聖トマス・アクイナスの見解、道徳書『王の鏡』、『東方交易案内』等、商人道徳の新しい評価の潮流も生まれ、神の名においてその存在と重要性が認められてきた。ボルギルベール、モンテスキュー、アダム・スミス、アタリ等、商業者の行動をより社会的なものであると発展的に捉えた。商人的エートスはキリスト教的教義までを変えてしまったのである⁸⁾。

それほどまでに大きな力を持つ商人の行為である取引様式と倫理について、人間の意識と行動は自己利益に基づくものと、理性と知識によって規定される面があり、この2つの側面が重要な要素となる⁹⁾。そして、市場的交換は経済行為であるが、同時に社会行為でもあり、取引活動には社会的関係のネットワーク・システムが内包されている¹⁰⁾。

本論稿との関連で整理すれば、取引・交換は経済的側面だけで成立するものではなく、社会的側面からの影響を強く受ける。もちろん、それを必須とする流通・マーケティングも同様である。社会的側面を構成する人間の行動はその土地の歴史や文化に影響される。日本を学ぶための手段とし

5) 白石善章『市場の制度的進化－流通の歴史的進化を中心として－』創成社、2014年、iii、iv頁。

6) 同上、37-47頁。

7) 同上、47-56頁。

8) 同上、67-92頁。

9) 同上、158-159頁。

10) 同上、193-196頁。

て、歴史的経済的社会的側面からのアプローチがあるが、流通・マーケティングはそれらの要因が影響を与えた市場取引を行うための具体的な、多種多様な活動である。よって、流通・マーケティングをとおして日本を学ぶことの意義は十分にあると言えよう。

3. 講義の設計に関するアンケート調査

アンケート調査を2つの偏差値の異なる大学で実施した。実施期間はそれぞれ2014年12月中頃である。167名に実施し、全て有効回答であった。氏名の記入欄の設定はせず、個人の特定化が来ないよう配慮した。

「大学生活で学びたい、または、経験したいことについてお尋ねします」と質問項目全体に対する前提を記載した。5点スケールを用い、1. 非常にしたい、2. したい、3. どちらでもない、4. したくない、5. 非常にしたくない（これ以降文章の短縮化のため、それぞれを①②③④⑤と表記する場合がある）とし、該当する番号に○を付けてもらうようにした。

まずは度数分布について、A大学78名、B大学89名であった。留学生は39名23.5%であった。質問2「経済や社会事情について学ぶ」（これ以降、「経済・社会事情」と表記する）について、①は33名19.8%、②は69名41.3%、③は46名27.5%、④は16名9.6%、⑤は3名1.8%であった。質問3「観光する」（これ以降、「観光」と表記する）について、①は69名41.3%、②は68名40.7%、③は19名11.4%、④は7名4.2%、⑤は4名2.4%であった。質問4「各地の食を知る」（これ以降、「食」と表記する）について、①は65名38.9%、②は68名40.7%、③は18名10.8%、④は11名6.6%、⑤は5名3.0%であった。質問5「歴史遺産を学ぶ」（これ以降、「歴史」と表記する）について、①は29名17.4%、②は50名29.9%、③は54名32.3%、④は27名16.2%、⑤は7名4.2%であった。質問6「好きな専門分野を学ぶ」（これ以降、「専門分野」と表記する）について、①は64名38.3%、②は79名47.3%、③は17名10.2%、④は4名2.4%、⑤は3名1.8%であった。質問7「視角を取得する」（これ以降、「資格」と表記する）について、①は66名39.5%、②は74名44.3%、③は24名14.4%、④は2名1.2%、⑤は1名0.6%であった。質問8「人間関係を学ぶ」（これ以降、「人間関係」と表記する）について、①は53名32.9%、②は68名40.7%、③は35名21.0%、④は5名3.0%、⑤は4名2.4%であった。質問9「社会人としての教養を高める」（これ以降、「教養」と表記する）について、①は71名42.5%、②は77名46.1%、③は13名7.8%、④は3名1.8%、⑤は3名1.8%であった。

度数分布の結果をみていこう。各項目に対する希望や要望の相対的な比較をするため、①と②の合計した%のみを次に記載する。質問2は61.1%、質問3は82.0%、質問4は79.6%、質問5は47.3%、質問6は85.6%、質問7は83.8%、質問8は73.7%、質問9は88.6%であった。%の高い順に並べると、「教養」「専門分野」「資格」「観光」「食」「人間関係」「経済・社会事情」「歴史」のようになった。上位にある「教養」「専門分野」「資格」はまさに大学という機関を将来の就職先と

の関係で位置付ける学生の基本的な姿勢を表すものであると理解される。しかし、「経済・社会事情」「歴史遺産」は本来教養の中に位置付けられるものであるが、それらは下位になった。この結果は単純に結論付けられず、今後の追加的分析が必要であるが、推察されることとして、漠然と教養の必要性を認識しつつも、その具体的内容を明確には理解していないという現実があるのではない。経済・社会事情は根幹的な部分においてはその国や土地の歴史性に起因する場合が多く、教養の出発点として歴史は位置付けられるものの、特に、他の要素と比較して歴史への関心の低さは顕著であり、学生への教養とは何かということに関する教育の必要性もある。単に形式的なものとしてではなく、自然な形で学生が学べるように教育内容を検討しなくてはならない。観光や食は中央に位置付けられたが、これらの素材がキーワードになるように筆者は感じる。それについては後述する。教養という一番の関心とその具体的内容である歴史への関心の低さは大学教育の根本的な問題であり、簡単に結論付けるのではなく、長期的な視点に立って検討と実践を繰り返さなくてはならない。このような問題と同列に捉えられるものとして、人間関係への関心の低さである。「教養」と「人間関係」とのポイントの差は 14.9 であり、「教養」と「歴史」との差である 41.3 より小さいものの、教養は社会人として必要なものではあるが、社会人として成立するための必須である人間関係への関心の低さこそは最も深刻な課題である。

次に、各質問項目の①の%のみについて、高い順に並べ替えをすると、「教養」「観光」「資格」「食」「専門分野」「人間関係」「経済・社会事情」「歴史」となる。強い関心を示す学生について、教養は高く、人間関係、経済・社会事情、歴史は低く、根本的な構造は変わらない。ただし、専門分野、資格、観光、食という順番が観光 41.3%、資格 39.5%、食 38.9%、専門分野 38.3% に変わっている。観光と専門分野の間のポイントの差が 3 しかなく、各要素に対して、4 割程度の学生は強い関心を持っていることは重要である。

次に相関分析について、全体として、各要素は基本的に関連性のあるものばかりであり、相関関係が成立するというよりも、共変関係にあると考えられる。表 1 にあるように、教養を高めたいという思いが強い学生程、全ての項目に関する関心度は非常に高く、先述したような教養の内容に関する問題は確かに存在するものの、全体としての理解の方向性に問題はないように思われる。当然、追加的調査の必要性はある。

最後に、差の検定について、留学生であるかどうかの差を基準として、有意差が強くみられた要素は「経済・社会事情」と「歴史」である。経済・社会事情は留学生の平均値は 1.82、そうでない学生は 2.47、等分散を仮定する有意確率 .000、等分散を仮定しない有意確率 .000 であった。歴史は留学生の平均値は 2.13、そうでない学生は 2.74、等分散を仮定する有意確率 .002、等分散を仮定しない有意確率 .001 であった。留学生の方が明らかに、経済・社会事情と歴史への関心は高い。この結果は教養の具体的内容を留学生の方がよく理解しているということを示す。自分のことを紹介する際、日本人と外国人では大きく異なる。外国人は自分が生まれ育った土地やその歴史について語るが日本人はそれが苦手である。個人を具体化するものは血縁的、経済的、地理的、歴史的な

表1 相関係数

	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9
質問2 Pearsonの相関係数 有意確率(両側)	.211** .006	.335** .000	.480** .000	.377** .000	.165* .033	.277** .000	.458** .000
質問3 Pearsonの相関係数 有意確率(両側)		.517** .000	.326** .000	.133 .086	.304** .000	.233** .002	.216** .005
質問4 Pearsonの相関係数 有意確率(両側)			.411** .000	.282** .000	.367** .000	.304** .000	.465** .000
質問5 Pearsonの相関係数 有意確率(両側)				.428** .000	.273** .000	.296** .000	.399** .000
質問6 Pearsonの相関係数 有意確率(両側)					.319** .000	.330** .000	.540** .000
質問7 Pearsonの相関係数 有意確率(両側)						.302** .000	.454** .000
質問8 Pearsonの相関係数 有意確率(両側)							.489** .000

** 相関係数は1%水準で有意(両側)です。

* 相関係数は5%水準で有意(両側)です。

要素であることからすれば、歴史、経済、社会への関心は自然と持つはずだが、日本の文化的風土からかそれが十分にされていない。自分を紹介する、それは就職活動の際の面接時で最も大切な活動の要素として、それらの必要性を学生に認識させることは重要である。

4. 具体的な検討

アンケート結果を基礎として、流通・マーケティングという手段を活用することで日本を学ぶための講義の設計を検討する。講義のスタート時において、講義内容がアンケート調査の結果に基づいて設計されたことを学生に伝え、問題点があれば随時意見をしてもらうようにすることは大切であろう。又、その結果において、大学生活で学び経験したいことについて、「教養」「専門分野」「資格」「観光」「食」「人間関係」「経済・社会事情」「歴史」という順であったことも伝え、教養の具体的内容とは何かということを学生に問いかけるのでもいいかもしれない。その際、人間関係の形成を促す工夫として、グループ毎の意見を発表してもらうのもいいであろう。留学生とそうでない学生の間にみられた差を説明することも大切である。それも日本を知る素材となるからである。

講義内容について、「人間関係」「経済・社会事情」「歴史」に対しては少ないものの、他の要素には4割の学生は強い関心を示すことから、毎回全ての要素を取り入れた講義内容に設計することによって、学生を動機づけやすくするのではないかと。専門分野や資格への対応は専門科目に譲るとして、観光と食を中心に歴史と経済・社会事情を加えるような構成にし、学生の精神的な負担を軽減

減しながら、説明手段として流通・マーケティングを用いるのがいいのではないか。

毎回の講義のテーマについて、観光、食、経済・社会事情、歴史等を流通・マーケティングの視点から説明するため、地域毎に設定するのが妥当であろう。学生が関心のありそうな地域として、京都、東京、大阪、名古屋等がある。ある土地について学ぶ際、各要素について、学生に知っていることを尋ねるのもいいであろう。どこを観光するのか。どのような食があるのか。学生からの話を素材に説明するのは参加意識を高めるであろう。

例えば、京都は観光する場所や食が豊富にある。二条城、御所、金閣寺、銀閣寺等、それらが作られた歴史的背景や役割を、文化の発達は食にも深く影響することを説明する。その1つの例として、京都で食される鯖寿司は福井県の小浜から鯖街道を通して運ばれる間に寿司が熟れる。鯖という名称は寿司だけでなく、街道にも付与される。福井県の鯖はブランドと密接な関係があり、大阪駅から富山駅間を走る特急列車サンダーバードでは鯖寿司が販売され、福井県の土産として鯖の浜焼きが代表的である。このように京都の話題から他府県へそれを広げるようにすることも出来る。京都の由緒正しき和菓子店での販売方法は直営店による。流通コストは商業者の本来的な機能からすれば、高くなるものの、客に対する丁寧な対応が出来ることでは優れた販売方法である。なぜそのような販売形態を取るのかということをお店の伝統の維持という視点から説明出来る。学生が話題に関心を示すようになってきたら、観光とお店の街というイメージが京都にあるかもしれないが、実際には力強い経済活動を行う街でもあることを説明する。京都の漬け物のブランド力を高める素材として、41種の京野菜がある。ユネスコ世界文化遺産に登録された和食文化の代表の1つは京都であり、和食には欠かせない酒の酒造メーカーも多数ある。その中でも缶酎ハイで馴染み深い宝酒造は様々な先駆的取り組みを行っている。男前豆腐店も京都である。京都で創業したグンゼも有名である。それらの会社の創業に係わる話は日本を間接的に知る素材でもある。このように多様な事例を用いて、流通・マーケティングの視点から説明することによって、話題を変えながら、学生の関心の強い要素を何回も提供することで少しでも飽きないように出来るのではないか。

5. おわりに

これまでの内容は実際に講義を行った後に再検討する必要性を筆者は十分認識するものであり、効果がどの程度期待出来るのかも全く分からない。まさに手探りで模索である。そうではあるが、単なる思いつきではなく、様々な理論を積極的に応用・適用し、論理的思考によって、具体的内容は検討されなくてはならない。そうすることによって、更なる改善に向けての検討が適切に行えるからである。この講義に対する学生の反応は改めて報告したい。

大学における共通教育のあり方

基盤教育機構教授 樋口 勝一
基盤教育機構教授 梅村 修
就職・キャリア支援課課長 下川 邦泰
基盤教育機構教授 村上 亨

1. はじめに

1991年施行の大学設置基準の一部を改正する省令¹⁾、いわゆる大綱化によって大学における学部学科共通の一般教育と、専門教育との区分が廃止された。そのため、各大学において専門課程へつながる学部教育を自由に設定することができるようになった。

大綱化前の大学共通教育は教養教育と呼ばれることが多く、専門をもった大学教員がそれぞれの分野の入門レベルの内容をある程度自由に教授し、また、学生のほうもある程度自由に教養の課程にある科目を選択していることが一般的であった。そして、このような方法であってもその当時は教養と呼ばれる能力の養成に、ある程度有効であったと推定できる。その理由としていくつか考えてみた。

- (1) 大学入学定員が18歳人口よりも少なく入学試験が十分な選抜機能を果たしていた。そのため、一定の学力をもった学生が入学し、専門の入門レベルの内容であっても十分に理解することができた。
- (2) 学習を計画して行う力がすでに受験で培われている学生が入学し、自ら履修を計画し、学習していくことができた。
- (3) 高校3年間にわたってほぼ全員が英数国理社の主要教科を学習していた。その結果、未履修問題や基礎学力不足の問題は顕在化しなかった。

ただし、大綱化前の旧大学設置基準では「開講すべき授業科目に重点が置かれていたのである。そのため、個々の授業が教員個人の責任で展開され、大学・学部の教育目的からみた各授業科目の位置付け、授業科目相互の関係等の議論・調整はほとんど行われてこなかった」。そこで、大綱化によって「個々の授業科目は、各大学の理念・目標を達成するために、体系化された教育課程の中に位置付けられることとなった」²⁾。この結果、多くの大学で1・2年次の共通教育を担う教養部や一般教育課程が解体・廃止されていった。そして、そこに所属する教員は各学部に配属され、専門教育が重視で、いわゆる教養教育は軽視されるようになっていった。

その一方で、18歳人口は大綱化施行の1991年ごろをピークに減少をはじめ、少子化を原因として2009年ごろから大学入学定員が大学希望者数を上回る大学全入時代を迎えることとなった。そのため、大学入試による選抜機能が十分に働かなくなり、いわゆるゆとり教育の影響も相まって、従来の大学入学者のような基礎学力をもっていない多様な学生が入学するようになってきた。また、ゆとり教育によって、例えば「高校で生物を学ばないで医学部に入学する学生」、「高校で物理を学ばないで工学部に入学した学生」、「数学を高校1年までしか学習していない文科系学生」が入学している。このような学生が多くを占めるようになってくると、専門教育中心では指導が立ちいけなくなるということは容易に想像がつく。そのため、近年では、一度は解体されていた一般教育課程の枠組みで、専門教育前の指導が行われる事例が目立ってきた。このように表現すると、大綱化前の指導状況に戻っているように見えるのだが、実際は異なる。あくまでも「枠組み」のみが復活しているのであって、その内容は刷新されている。そこでは、従来行われていた教養教育に加えて、新たに初年次教育、リメディアル教育、キャリア教育、さらには問題発見・解決型の授業による教育などが行われるようになってきている。

大綱化によって、その後多くの大学で、教養部や一般教育課程が解体され、大学教育は概ね教養から専門重視と舵を切られたが、そもそも大綱化の目的は決して専門教育重視ということではなく、「一般教育科目・専門教育科目等の授業科目の区分に関する規定を廃止」することで、「教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成すること」であった。実際、2002年中教審答申の「新しい時代における教養教育の在り方」³⁾において、従来の一般教養の内容を含む新しい教養教育の必要性が次のようにうたわれている。

「教養は、個人の人格形成にとって重要であるのみならず、目に見えない社会の基盤でもある。一人一人が広く深い教養を持つことは、それぞれの多様な生き方を認め合い、生涯にわたって自らを高めながら、社会の一員としての責任と義務を自覚して生きることのできる魅力ある社会を築くことにつながる」

従来の教養教育に時代の要請する内容を加味し、体系化された内容を教授するために、一度は廃止された一般教育課程の枠組みが今求められているのではないだろうか。つまり、専門教育重視から「新しい教養」教育も重視していかなければならないのではないか。

本稿では、このような大学共通教育としての「新しい教養」教育とは具体的にどのような内容でどうあるべきかについて議論していく。構成として、第2章は、本紀要武田氏による前論文を参考に、新しい教育の中であっても従来の教養教育の必要性を確認する。それを踏まえうえて、第3章では新しい教養教育のもう1つの柱とも考えられる就業力の育成について考えてみる。第4章は総括とする。

2. 従来の教養教育の必要性

1991年の大綱化以降、多くの大学で教養部など一般教養科目を担当する枠組みが廃止され、専門教育重視の体制が構築された。その結果、これまで教養部等で担当されてきた教養教育は軽視されるようになった。もちろん、専門教育課程の中に、教養教育は体系的に組み込まれたということもあるだろう。しかしながら、教養教育の枠組みがなくなるということで、やはりその比重は自動的に小さくなっていったのは事実である。ここでは主に従来の教養教育の必要性について考えていく。

いったい教養とはなんだろうか。武田氏は本紀要前論文において「『子どものころから私たちを取り囲んできた偏見から解放する体系だった知識』である、こういった教養を身につけるため、大学の一般教育科目は自然科学・社会科学・人文科学の科目群から構成されている」としている。なお、これらの科目群はもとをたどれば「具体的に細かな学問を学ぶ準備級としての『哲学級』ではないか」と言及している。

大綱化では、一般教育と専門教育の垣根がなくなり、体系的な指導が求められているわけであるが、けっして従来の一般教養教育を不要としているわけではない。上記のような教養という基礎的な知識や態度をもたずして、はたして、専門科目の内容を学習したり研究したりできるのだろうか。1つの専門を学ぶにしても、その学びをより深いものにするためには、その周辺他分野の知識は絶対に必要となるだろうし、全くかけ離れた分野の手法・考え方が利用できることもある。また、研究においては、例えばある段階で行き詰ることがあっても粘り強く、様々な角度から考察することで研究の突破口が開ける場合もある。

このような力の養成はまさに従来の教養教育の意図するところであり、平成14年の中教審答申³⁾では、様々な問題が生じている現代にこそ、従来以上に教養教育が必要であるとしている。ただし、少子化の進行で大学全入時代に入り、そのため初・中等教育レベルの基礎学力が十分ではない多様な学力の学生が入学している状況では、専門はもちろんのこと従来の教養教育を学ぶ準備のない学生も多数いると考えられる。そういった学生には、従来の教養教育の前段階としてのリメディアル教育が必要となる。他方、多くの企業がグローバル競争にさらされ、以前は仕事に行われてきた訓練（on the job training：OJT）を若い社員に行える余裕がなくなりつつある中で、大学教育において即戦力となる人材育成が期待されるようになってきた。例えば、それは社会人として必要な汎用能力、いわゆるジェネリックスキル・ソーシャルスキルなどを持った人材の育成である。

そこで、従来の教養教育は残しつつ、その前段階に配置される基礎学力養成のための「リメディアル教育等」と、従来の教養教育と並立または上位に置かれる「社会人として必要な汎用能力の養成」を加えたものがこれからの大学共通教育、つまり、文部科学省のいう大学における「新しい教養」教育のあるべき1つの姿ではないかと考えた（図1）。

次章では、上述のリメディアル教育と汎用能力養成を「就業力の育成」の観点から議論する。

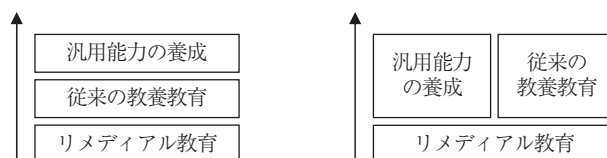


図1 これからの大学共通教育のあり方

3. 新しい教養教育の中の就業力の育成

前章では、従来からある教養教育が新しい教養の中でも必要とされることを主張した。それゆえに、新しい教養教育とは従来の教養教育をすべて捨て去るということではなく、従来のものもその中の1つの柱として組み込まれるべきだと考えた。一方、この章ではさらなる1つの柱と考えられる「就業力の育成」について3つの観点から議論する。

3-1. リメディアル教育

今や大学全入時代を迎え、大学生の基礎学力低下は各大学において深刻な問題となっている。これらの学生の基礎学力を向上させるために、多くの大学で「リメディアル教育」が行われている。リメディアル教育とは、例えば「学習が遅れ、学習困難な適応性のない子どもを普通の水準にするように行動を矯正し学力を推進すること」⁴⁾や「入試を通過して大学へ進学したものの大学教育にはついていけない学生たちの『入学以前の教育』に対する『リメディアル＝補正』である」⁵⁾とされており、「概ね初等・中等教育の『補習授業』」⁶⁾と考えてもよいのではないだろうか。2005年度の文部科学省の調査では約3割の大学でリメディアル教育の実施が確認されている。本稿執筆時の2014年度においてはこの割合がさらに上積みされていることは容易に想像できる。

第4期中教審の大学分科会⁷⁾においては「大学や学生の実情に応じて、補習教育（リメディアル教育）の充実に向け、積極的に取り組む」こととされている。ただし、「高等学校以下のレベルの補習教育を計画する場合、教育課程外の活動として位置づけ、単位認定は行わない取扱いとする」ともされている。つまり、大学教育としてリメディアル教育を推奨しているものの、正課授業としては認められないということである。そうすると、リメディアル教育そのものは正課外で行わなければならないなくなる。しかしながら「リメディアル教育が必要な学生ほど、課外の補習で提供されるこの教育を受けたがらないという傾向がアメリカでも日本でも共通してある」⁸⁾という指摘は自然な解釈だろう、それならば、やはり正課でということになるが、上述の中教審の議事録から単位認定は認められないとされているし、さらに吉田⁹⁾が指摘するように「大学教育の質保障」という観点からも問題がある。それでも、正課授業として初年次教育やキャリア教育、専門教育の内容の中にリメディアル教育が内包され、その指導を行っている大学もあるだろう。ここでは、キャリア教育の中にリメディアル教育を取り入れることを考えていく。

2011年の大学設置基準改正¹⁰⁾により、いわゆるキャリア教育の義務化が行われた。そこで、各大学では、大学初年次よりキャリア教育がおこなわれるようになった。キャリア教育の中身として、当然のことながら就業力の育成は含まれる。就業力とは辞書によると「学生が卒業後自らの素質を向上させ、社会的・職業的自立を図るために必要な能力」とされている。ところで、学生が就職するための1つの関門として就職試験がある。その筆記試験の多くは、小・中学校レベルの算数・数学の内容が中心の「数的処理分野（非言語分野といわれる）」、同国語の内容が中心の「日本語能力分野（言語分野ともいわれる）」、同社会の内容が中心の「一般常識・時事問題分野」が課せられている。なぜ、小中レベルの内容が課せられているかは、文献¹¹⁾で数的処理分野の意義が述べられている程度で、その他の先行研究は見当たらない。ただし、そういった内容は「小・中学校できちんと学習をしてきたかという学習履歴の指標」になること、また、「どのような職業・職種であっても就業後に必要とされる基礎的能力」であることには間違いなさそうだ。

そこで、基礎学力ともいえるこれらの分野の能力を養成することは、すなわちキャリア教育の中での就業力を育成することにつながると考えた。小・中学校の補習として、それと同じことを教授するのでは、それはまさにリメディアル教育（補習）であって、単位認定ができない。しかし、将来の仕事につながる実践的な内容としてそれらの分野を教授できれば、それは補習ではなく、就業力の育成である。実際、就職筆記試験において、問題は、小・中学校での表現とは異なり、仕事における実践的な場面での表現として出題されている。数的処理分野の1つの問題例をあげてみよう。

以下は、現在使用中の事務所の間取り図である。床のカーペットをすべて張り替えることにしました。カーペットの1㎡あたりの単価は税込4500円である。床の貼り換え費用はいくらになるか1～4から選びなさい。なお、壁面の厚さはすべて0.5m、トイレ・給湯にはカーペットは貼りません。

1. 270,000 円
2. 252,000 円
3. 184,500 円
4. 126,000 円

図2 就職試験における数的処理分野の例題

この問題では、内容としては小学校高学年算数で学習する「割合」を利用するのであるが、表現は仕事上の場面となっている。

このような内容（日本語、一般常識・時事問題を含む）をキャリア教育の体系の中で科目設定し、教授することで間接的にリメディアル教育を行える。

また、澤田¹²⁾によれば、教育心理学の観点から、単なる「補習」としてのリメディアル教育を行うことは学生の「無能感」をさらに助長してしまう可能性もある。その一方で、リメディアル学習を含むキャリア教育ならば大学に入学した学生がみな同じスタートラインから開始できるので、もし、就職に向けた自発的な取り組みとして学生がその科目を選択履修し、学習していくことになれば、学習効果が期待できるのではないだろうか。

本学でも、次年度からそのような科目を開講して、学生の就業力の養成、ひいては基礎学力の向上を図っている。

3-2. ジェネリックスキル、ソーシャルスキルの養成

さて、先の節では、大学の学士課程教育におけるリメディアル教育、いわゆる「読み書きそろばん」の養成について述べた。

一方で、就業力を確かなものにするためには、ジェネリックスキル、すなわち、文部科学省が提唱する「学士力」のうち、「態度・志向性」に相当する能力、たとえば、自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力、そして、「統合的な学習経験と創造的思考力」に相当する能力、たとえば、獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題を解決する能力などを、学士課程のうちにしっかり身につけることが必要になる。また、経済産業省が提唱する「社会人基礎力」¹³⁾、すなわち、基礎学力や専門知識以外の「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」も確かな就業力には欠かせない。

言い換えれば、「読み書きそろばん」はリテラシーの教育であり、「ジェネリックスキル」はコンピテンシーの教育と簡略にいうこともできる。おそらく、この二つの教育は、就業力の育成に当たっては、キャリア教育に直結する、もしくは下地をなす、車の両輪に相当するだろう。追手門学院大学の基盤教育科目に引き当てて述べれば、リテラシーの教育は、基盤教育機構が、教務や就職・キャリア支援課との連携で実現しようとしている、「日本語表現」、「数的処理の基礎」、「入門物理学1」、「基礎力リテラシー」、そして「入門コンピュータ1・2」といった基礎教育科目群に相当する。一方、コンピテンシーの教育は、少人数、双方向、参加体験型の協働学習のクラスである、「教養ゼミ」、「表現コミュニケーション」、そして「プロジェクト」や「オープンゼミ」等に相当する。また、少人数でも双方向でもないが、近年、国公私立を問わず、日本全国の大学で導入されている自校教育も、広義にはコンピテンシーの教育に入るかもしれない。

ジェネリックスキル養成の意義は、次のようにまとめることができる。

まず、時代的要請である。現代は PC や携帯電話といった情報端末のパーソナル化、情報のユビキタス化、コンテンツ化が著しく進展した。誰もがどこからでも、ネットワークを経由して世界中の情報に瞬時にアクセスでき、同時に、自らの情報を瞬時に世界中に発信できる。反面、生身の人間同士の触れ合いが希薄になり、映像と音が織りなすバーチャルな世界が、あたかもリアルな現実であるかのような錯覚を呼び起こすようになった。こういう高度情報化の世の中で、大学はどのような存在価値を持つべきか。PC を起動すれば瞬時に繋がれる時代に、大学教員と学生、もしくは学生同士が、わざわざ大学まで身体を運んで出会う意味は何だろうか。知識を仕入れるためだけに図書館で本を読むなり、WEB 上で検索するなりすれば済むことだ。あえてキャンパスに通う意味は、学問というメディアを通して、教職員と学生、学生同士が対話し、学び合うということ以外ない。

現代の大学は、学ぶ者と教える者が直に向き合う、「対話と学び合いの場」であるべきだ。少人数、双方向、参加体験型の協働学習のクラスで、グループディスカッションやディベートやプレゼンテーションを体験することは、実社会で欠かせない自己開示、協調性、リーダーシップ、ファシリテーション能力、対人交渉能力などの訓練になる。こうした諸能力は PC やスマホの画面でつぶやいているだけでは、なかなか身につかない能力なのである。

次に、大学生の質の変化への対応である。日本の大学進学率は、1970 年代半ばに 37% くらいでピークに達し、1980 年代末まで約 20 年間、横ばい状態が続いたが、1991 年の大学設置基準の大綱化¹⁾以降、急激に上昇し、2009 年には 50% を突破している。すでに日本の大学教育はユニバーサル段階を迎えているといわれる所以だ。それに加えて、カリキュラムの自由化、定員増と私立大学の新設ラッシュ、少子化による全入化傾向が進行して、学生の多様化が著しく進んだ。その結果、大教室での講義形式による伝統的な授業スタイルについていけない学生が大量に大学に入学するようになった。

一昔前なら、大学での学習は、自ら課題を発見し、解決するタイプの主体的な学習が当然であった。高校までは教師の提示した問題に唯一の正解を出すことが求められるが、大学では自ら問題を提起し、仮説を立て、検証していく姿勢が欠かせない。ところが、昨今の大学生はなかなか高校生を脱却できない。教員のわかりやすい板書や談話を待ち望み、唯一の正解を求めてくる。従来の知識注入型の講義形式の授業では、学生の学ぶ意欲を賦活することが難しいことが徐々に明らかになってきた。それに代わって注目されるようになって来たのが、対面形式のワークショップ型の少人数クラスである。こういうクラスなら、自ら考え、仲間とともに課題を解決し、アイデアを創出する能動的な学習活動が何とか成立するのである。

ところで、ジェネリックスキルの養成は、主体的な学習スタイルの形成に役立つだけではない。実り多い大学生活を送るうえでも欠かせないものだ。昨今の大学生は、教学面の不適応以前に、対人関係に躓いて友人ができない、授業の合間の時間の過ごし方がわからない、グループ活動がうまくできないといったコミュニケーション不全、さらには発達障害に近い学生が増えている。そうい

う学生にとって、少人数、双方向、参加体験型の協働学習の場は、コミュニケーション能力や対人交渉能力を高めるうえで、この上ない良い機会である。教師の統制下で、グループワークやプレゼンテーションの訓練を受けるうちに、少しずつ自己開示ができるようになり、友達の輪も広がり、対話もスムーズにできるようになる。すなわち、ジェネリックスキルの養成は、大学適応教育という意義も併せ持っているのである。

さらにもう一つ、学生一人ひとりが、自分の人間的成長を実感できることもジェネリックスキル科目の大きな強みである。コミュニケーション能力や対人交渉能力やリーダーシップやプレゼンテーションなどを、教師や仲間と対面状況で学ぶ過程は、すなわち自分の中で常時更新され、蓄積され、変形される智と向かい合うことである。あらかじめ仕組まれた「学問知」や「技能知」を暗記したり反復したりする座学形式の授業と違って、少人数・双方向・参加体験型の協働学習の場では、ハプニングやアクシデントを掻い潜りながら、状況に合わせて自己を変革していかなければならない。すなわち、自らの同一性の絶えざる解体と更新を迫られる。その結果、自己開示が苦手だった学生が堂々と自己を主張できるようになったり、対人関係に躓いて交友関係が乏しかった学生が話題の中心になったり、自信がなくいつも二番手に甘んじていた学生が率先してチームをまとめるようになったり、といった目覚ましい変化がもたらされる。つまり、ジェネリックスキル養成は、学生に「学問知」や「技能知」とは別種の「実践知」とでも呼べる知恵を授けてくれるのである。

3-3. 課外支援との連携～就職支援の立場から

大学選びにおいて就職状況に対する関心が高まるなか、様々な指標による情報やランキングが掲載されるようになってきた。最近では主として、卒業生をベースにした就職率や優良企業への就職者の人数に関心の目が向けられているようだ。ここでは、社会が注目するこれら指標の実績向上に向けた就職部署と正課教育における連携について述べる。

卒業者全体における就職率は大学により異なるが、就職しなかった者の現状を見ると、大学院への進学や留学等の明確な進路先が決まっている者ばかりではない。その比率や人数は様々ではあるが、明確な進路を持たないまま卒業している者に対して、大学は十分な出口保証ができていえるだろうか。また、優良企業への就職は、大学で学んだ学生を広く社会で活躍させるという意味においても大切な指標であることから、求められるレベルの学生の育成・輩出は大学が果たすべき重要な役割であると考え。このうち、卒業者全体における就職率の向上に向けた課題は、大別すると以下の2点に集約されよう。

- (1) 就職活動を行っているが内定が取得できない学生に対する就職支援。
- (2) 卒業後の進路についての意識付けが十分に醸成されていない学生に対するキャリア支援。

(1) の課題については就職部署が中心となって支援を行っていくが、(2) については正課教育（キャリア教育）とも連携して1年生の段階から体系立てた支援を行っていく必要がある。

一方、優良企業への就職者を増やすための課題の一つとして、基礎学力の養成がある。地頭の良さを見る上でも、多数の応募者を絞り込む上でも、優良企業において筆記試験を課す意味は大きいと考えられることから、基礎学力の養成に本腰を入れて取り組むことは大学における重要な課題の一つである。学生の基礎学力を客観的に把握するのは全学的な調査（適性検査等）でもしなければ難しいが、就職部署の現場で感じる感覚的な現状認識は様々な指標から見えてくる。例えば、就職模擬試験の結果からは全国平均との比較や企業の規模に応じた到達目標ラインとの比較が可能であり、客観的な指標の一つとして活用することができる。また、就職活動における筆記試験の合否や、面談等において比較的優秀であると感じる学生層、すなわち意欲やコミュニケーション力、更には基本的なマナーが身につけている学生層の基礎学力の現状等、日々の学生支援を通じて見えてくるものもある。

現在は多様な入試制度で入学する学生が増え、高等学校までの基礎学力が必ずしも十分に身につけていない学生が入学してくることが予想される。実際に SPI 試験や一般常識試験に代表される就職採用試験で苦戦を強いられる学生の現状を見てみると、基礎学力を養成するための教育が必要だと強く感じる。基礎学力の習得は、論理的思考力をはじめコミュニケーションに不可欠な理解力や表現力といった能力の習得にも繋がるであろう。これは、社会人基礎力¹³⁾として社会が求めている「考える力」、「行動する力」、「協働する力」のベースとなる要素であり、社会に有為な人材を輩出するという大学の役割を果たす上で大変重要な教育事項である。

就職部署において「筆記試験対策講座」や「就職模擬試験」等による対策を講じている大学は多いが、これに参加する学生が非常に少ないという状況も多々あるのではないかとと思われる。むしろ、基礎学力が十分でない学生ほどこの種の支援事業を敬遠しているようにも感じる⁸⁾。

そこで正課共通教育においてこそ、学生が自身の基礎学力の状況を認識できるような機会の提供とその養成が求められているのではないかと考えた。

就職活動において基礎学力を問われるのは企業の筆記試験のみならず、公務員試験や教員採用試験においても同様である。求められる基礎学力は大企業と中小企業または公務員や教員など、目指す進路によって様々であり多様な支援メニューが必要となる。そのため、正課教育で取り組む基礎学力の目標レベルを明確にし、これを課外支援で引き継ぐような連携の仕組みの構築が望ましい。

就職部署においては、様々な進路を目指す学生の学力養成を支援するためのツールとして課外講座を展開していることが多く、これに関する情報も豊富に持ち合わせている。

正課共通教育と課外支援との連携推進には、情報共有、目標共有、そして一貫した支援の仕組みを構築することが不可欠であると同時に、大学としての姿勢を明確に示すことが大切である。

4. 結びにかえて～本学の共通教育のあり方について

本学の共通教育を担っているのは、2013年4月に発足した基盤教育機構である。その目的は、

幅広い教養教育を提供するとともに、専門教育の基盤、生涯にわたる学習の基盤、学士課程教育の基盤となる教養教育を学部の枠を超えて提供することにある。それはまた、これまでの共通教育を「追手門スタンダード」として再構築し、「追大学士力」を明示化・共有化する試みでもある。本学ではこれを「学ぶ力・考える力・生きる力」の三つの力の育成を柱とする「追手門リベラルアーツ教育」として、教養教育体制の充実化に努めている。

1991年の大学設置基準の大綱化・自由化以降、多くの大学で教養部は解体され、一般・教養科目の単位数は大幅に削減された。その結果、ある程度の専門知識はあるが、社会性、常識、教養、コミュニケーション力、考える力に乏しい学生が送り出され、このような学生を多く受け入れる企業側は、大学と学生に対して社会人基礎力を求めるという新たな構図を生み出すに至った。本学の共通教育を基盤教育として再構成し、独立した運営主体として基盤教育機構が設置された理由にはこうした背景がある。

新しい基盤教育科目の体系は、追手門型リベラルアーツ教育の構築を目指して、「学ぶ力」を育成する初年次教育と学びのための基本的技能に関わる「基礎科目」群、「考える力」の育成については、幅広い分野の学問を深く考えるための「教養科目」群、「生きる力」の育成については、技能知と学問知を総合する実践力に関わる「キャリア科目」群の三本柱を中心に構成されている。それに加えて、UI (University Identity) 科目や国際交流科目を含む「総合科目」群が配置されている。

日本学術会議の知の創造分科会は、2010年4月に公表した「提言 21世紀の教養と教養教育」の中で、「21世紀に期待される教養、大学教育を通じて育むことが期待されている教養は、現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について考え探求し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・知恵・実践的能力である」と述べ、それを、「学問知、技法知、実践知という三つの知と市民的教養を核とするもの」として示している¹⁴⁾。本学の掲げる「学ぶ力・考える力・生きる力」の三つは、技法知・学問知・実践知にほぼ符合するものと考えている。

現代の教養教育に期待される内容を知性や能力として示すことも重要ではあるが、これをどのような科目体系として具現化するかは、基本的には各大学の建学の精神・教育理念によって規定される。本学の基盤教育科目体系の基本コンセプトは、「個性と協働力をみがくゼミナールの追手門」とした。本学院の教育理念である「独立自強・社会有為」の実現、すなわち学生と教員との距離が近いという本学の伝統を継承しながら、ゼミナールを中心とした少人数双方向型授業を通じて個性と協働力を育むことを基本コンセプトとした。

これを実現するために、1年生全員履修の新入生演習（春学期）と学部ごとのゼミに加えて、学部横断型のゼミとして、春学期と秋学期にそれぞれ教養ゼミ（定員20名）、1年生向けのプロジェクト入門およびPBL型授業である2年生以上対象のプロジェクト（定員30人）、教養ゼミの発展形として2年生以降を対象とするオープンゼミ（定員20名程度）、多様な表現コミュニケーション

科目（定員30名）を複数コマ開講した。どの学部 of 学生も、4年間の学生生活の間に6種類以上のゼミナールを受講することができる体制となっている。このようなゼミナール中心の授業は、他者との関係形成過程を通じて、とりわけ生きる力、考える力の育成に有益な影響をもたらすと考えている。

また汎用的技能の習得など、学ぶ力の育成のために、初年次教育科目として「日本語表現」、実践的な運用能力の育成を主眼とする「実用英語」、論理的思考の基礎となる「数的処理の基礎」、情報リテラシー教育として「入門コンピュータ1・2」を配置し、さらに自校教育として「追手門UI論」を開講することになっている。

以上のように、どの学部 to 所属するかを問わず、本学に入学したすべての学生が学ぶべき内容が明示化されると、これをどのような仕組みで履修させるかが問題となる。本学の特徴は主に三つある。一つは、基盤教育の重要性を反映して、基盤教育科目の卒業必要単位数を引き上げたことである。第二は、学修の質向上を図るとともに、総花的な履修を抑制するために、1年春学期の履修上限単位数を18単位に引き下げたことである。なお、1年秋学期以降の各学期も、これまでの24単位から22単位に引き下げた。そして第三は、学修へのインセンティブを高めるためにGPAに応じて次学期の履修上限単位数を引き上げる制度を導入したことである。GPAの水準に応じてより多くの科目を履修することができる。

今後の課題として、教養教育においても履修の順序や難易度を明示するナンバリングの導入、各科目の位置づけや関連性を示すカリキュラム・マップの作成・公表などが挙げられる。また、教養教育分野においても学習意欲の高い学生向けにより高度な学修機会を提供するためのカリキュラムの充実が必要であろう。語学や情報リテラシー、数的能力については学生の能力に応じたクラス編成など、学修意欲を持続させるための工夫も重要である。

いずれにせよ、従来型の共通教育から基盤教育への転換は学部の枠を超えた全学的な教学課題であり、すべての教職員の協力・理解なしには実現できない。とはいえ、学部教育に対して教養教育を導入的・入門的科目として下位に位置づける見方や、必要な教養科目を学部教育に関連付けて捉えようとする専門科目優先型の思考は、依然として存在することも事実である。しかしながら、現代の経済社会においては、教養教育の充実と全学的・体系的な取り組みは、大学教育の質向上と大学に対する社会的評価を高めるための不可避の課題であることを認識する必要がある。

参考文献

- 1) 文部科学省, 「大学設置基準の一部を改正する省令等について」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19910624001/t19910624001.html), 2015. 1. 1 取得.
- 2) 林正人 (2003) 「大学設置基準大綱化後の共通 (教養) 教育のかかえる問題」大阪工業大学『大阪工業大学紀要人文社会編』第48巻第2号: pp.13-26.
- 3) 文部科学省, 平成14年中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm), 2015. 1. 1 取得.

- 4) 内山利満 (2000)「リメディアル教育と学士入学制度」日本東洋医学会『東洋医学会雑誌』47 巻 4 号：p.301-302.
- 5) 冠野文 (1997)「センター刊行物紹介『大学のリメディアル教育』」広島大学教育研究センター『大学論集』：p.197.
- 6) 藤田哲也 (2006)「初年次教育の目的と実際」日本リメディアル教育学会「リメディアル研究」第 1 巻第 1 号：p.1-9.
- 7) 文部科学省. 第 4 期中教審大学分科会「学士教育課程の在り方に関する小委員会（第 6 回）議事録・配布資料」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/018/gijiroku/08022508/002/004.htm）. 2015. 1. 1 取得.
- 8) 濱名篤 (2007)「日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果」大学教育学会『大学教育学会誌』第 29 巻第 1 号：p.36-41.
- 9) 吉田文 (1999)「アメリカの大学・高校の接続」日本高等教育学会『高等教育研究』第 2 集：p.223-245.
- 10) 文部科学省. 平成 22 年 1 月「大学設置基準および短期大学設置基準の改正について（諮問）」中教審諮問. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1289824.htm). 2015. 1. 1 取得.
- 11) 河崎美保他 (2014)「文科系大学生就職支援のための数学教育の必要性」追手門学院大学『教育研究所紀要』第 32 号：pp.141-150.
- 12) 澤田瑞也他 (2014)「リメディアル教育の変遷・展望と本学における取組」神戸海星女子学院大学研究助成報告書：pp.42-44.
- 13) 経済産業省.「社会人基礎力」（<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>）. 2015. 1. 6 取得.
- 14) 日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会 (2010)「提言 21 世紀の教養と教養教育」（日本の展望－学術からの提言）.

教養と教養教育について

基盤教育機構准教授 武田 裕紀

1. はじめに

近年、教養教育の再構築が叫ばれているせいか、あるいは逆に反知性主義的な教養蔑視が猖獗を極めていくせいか、教養をテーマとした本は屋上屋を重ねるかのようになく出版されています。もっとも、私はそういった本はなるべく読まないようにしているので、彼らが何を語っているのかよく知りません。読まないようにしている理由は、教養とは何かなどわざわざ考えたくないからです。とはいえそこには、教養とはそのような本を読んで何事かわかるようなものではないという、ある程度の熟慮に基づいた信念もあります。

そのような人物が、事の成り行きとはいえ、教養と教養教育についての雑文を人に読ませようとするなど、なんとも滑稽なことではありますが、生来かつ職業柄、自己顕示欲の強い私は、この機会に、自分の専門分野の範囲内でいくつかの例を挙げながら、自分の考えるところの教養や教養教育について少々書いてみたいという気分に駆られました。そういうわけで、自分の気まぐれと自己顕示欲を何とか取り繕うために、以下の文章は、教養教育の歴史についてのちょっとした情報と、現代において求められる教養についてのエッセイ（試論）と定義しておきます。ここで言うエッセイとは、まさしくモンテーニュが『随想録（エッセイ）』というタイトルで使った意味でのそれ、すなわち「自己の判断力の試し（エッセイ＝essais）」としての試論＝私論、ということになります。要するに、自身が教養についてどのように考えているのか、自分自身をチェックしてみたいわけです。

2. 18～19 歳に対する教養教育

教養教育については長い歴史があり、私たちはそこから多くのことを学ぶことができます。とはいえ、今回お話ししたいことは、大学における教養教育の起源となった「自由七科」についてではありません。というのも、古代に淵源をもち中世を通してその内容を随時変更していった自由七科は、それについて語るにはあまりにも広すぎるし、そのうえ、基本的には 15 歳前後の少年に提供されたカリキュラムであって、その教育理念、カリキュラム構築、教育実践において、今日の高等学校のそれに近いところがあるからです。

そういうわけでここでは、もう少し時代を絞って 16 世紀から 20 世紀初頭まで、そして年齢的に

も 16～20 歳程度を対象とした「教養教育」であるレトリック級や哲学級を参照したいと思います。レトリック（修辞学）が今日あまり良い意味で用いられず「言葉の綾」と同義で用いられているのは、教育史におけるレトリックの歴史的重みに対するルサンチマンによるところが大きいはずで、十歳ごろから開始され、中等教育の総仕上げに位置づけられたレトリック教育は、その過度の技巧と、有無も言わずキケロなどの古典を手本とさせる権威主義的なやり方のせいで、数々の批判を浴びながらも、20 世紀の初頭まで中等教育に君臨し、20 世紀以前のヨーロッパの文物に見るような荘重な文体を生み出す母体となりました。19 世紀ロマン主義文学の流行以降、このような形式主義に対する風当たりがいっそう強まり、個人の内面を率直に語る簡潔な文体が好まれるようになった結果、ついにフランスでは 1903 年にレトリック級は廃止され、レトリックは教養教育の玉座から失墜します。

このヨーロッパでの動きはすぐさま日本にもたらされました。中心となったのは、鈴木三重吉などの在野の児童文学者でした。彼らは、それまでの漢文の伝統に基礎を置いた形式的な書き方教育を批判し、（日本流に解釈された）自然主義文学の理念にのっとり、子供たちに自由な発想で率直に自らの体験を語らせる「生活綴り方」を提案しました。この生活綴り方は、日本独特の道德教育と混交することで、いくつかの内容上の類型（読書による魂の成長や、自己を見つめることによる反省文など）を生み出し、国語教育における「作文」の基礎となっていきます。

この間ヨーロッパでは、レトリックに代わって、「ディッセルタシオン」という非常にコンパクトではあるけれども汎用性の高い論理的な作文技法が教育に取り入れられ、新たにリセの最終年度に設置された「哲学級」の主要なカリキュラムになりました。ところが日本では、なぜかそれに対応するメソッドが生まれませんでした。この重大な欠落は、日本語が東洋の島国における閉鎖的な言語であるという幸運によって、長きにわたって潜在的なものにとどまり続けていましたが、近年、ピサの国際試験においてようやく露わになり、汎用性の高い論理的な作文技法の教授が喧伝されるようになりました。外国の例に倣うならば、これは中等教育で身に付けるべきものではあるとはいえ、そして日本の初等・中等国語教育にもいくぶんの改革が見られるとはいえ、現状に鑑みると、やはり今のところ大学の初年度に集中的に教える必要がありそうです。

さて「哲学級」は、伝統的には大学の専門課程への準備級として位置づけられ、論理学（Logique）、自然学（Physique）、倫理学（Morale）、形而上学（Métaphysique）の四部門から構成されていました。論理学は学問の方法について、自然学はその方法によって明らかにされた世界のありようについて、倫理学はそうした世界において人間の占める位置と生き方について、形而上学は世界と人間の根拠について、それぞれ論じます。学問がまだ未分化で有機的に結びつきあっていた近代以前であったからこそ可能な壮大な体系ではありますが、神学や医学の事細かで七面倒くさい学習に入る前に、学問の全体像を俯瞰しようという意図があったはずで、近代の大学において教養部が自然科学、社会科学、人文科学の科目群から構成されていたのは、この哲学級の理念の歴史的継承というところがあります。

この哲学級の充実は、近世に入ってから目を見張るものがあります。そもそも、神学部、医学部、法学部は、それぞれ聖職者、医者、官僚を養成するための職業訓練校のようなものであり、学士をとるための修業年月は17世紀には一年（博士は十年以上）だけでした。それに対して、例えば16世紀から18世紀に教育界で成果を挙げたイエズス会の学校では、哲学級の履修期間は三年（デカルトの場合では17歳から19歳）でした。この哲学級のカリキュラムが、たとえばアダム・スミスがモラル・フィロソフィの教授であったように、近代になって勃興した諸学問の母体となっています。17世紀から18世紀は、歴史的に見るとたしかに大学の停滞期に当たりますが、しかし近年の動向のようにとりわけ中堅・下位大学が職業訓練校化すると、皮肉なことですが、大学の専門課程はかつての大学がそうであったように一年でじゅうぶんであって、後の三年は教養教育に費やすことになるかもしれません。実務に勝る職業訓練はないのですから。

3. 人文主義者に倣いて

それでは教養教育の中身は如何にあるべきでしょうか。先ほど「汎用性の高い論理的な作文技法」を挙げましたが、私は新しい教養教育の体系的なプログラムを提示しようという野心を抱いているわけではありません。そのような能力を決定的に欠いているとからというのはもちろんですが、私自身が、「教養」に対して前時代的ともいえる崇拜の念をもっている一方で、その理念そのものに対してかなりの警戒心も抱いているからです。前時代的ともいえる崇拜の念は、親の影響があるかもしれません。実家には、中央公論の『世界の文学』が物心ついた時には全巻そろっており、両親からは「これくらい読んでおかないと教養を疑われる」と言われたからです。もっともそのシリーズのほとんどは、実際のところ、私が紐解くまで全く読まれた形跡がありませんでした。要するに、文学叢書が家具の一部になりうるということ、あるいはそのような売り込みをかける出版社がいること、その口車に乗る消費者がいるということ、このこと自体が、教養に対する信頼を証しているものであり、実はこうした権威主義がなければ「教養」は成り立ちえないのです。このことの裏返しとして、「教養に対する警戒心」があります。つまり教養はある種の権威主義と密接に結びついているのです。それだけではありません。上の例は単に私の両親の趣味（『世界の名著』ではなく『世界の文学』だった）という個人レベルの逸話ですが、公教育機関が、ある種の「教養」を「知らないで恥ずかしい」とばかりに奨励するならば、それはいっそう深刻な問題——おそらくは政治的な——を引き起こすことになるでしょう。というのも、「教養」の選択にはかなりの恣意があり、何かを選べばそこには必ずなにかしらの文化イデオロギーが介入せざるを得ないからです。このことは例えば、神武天皇を知らないのは日本人の教養として恥ずかしいとの理由で歴史教科書に掲載したいとする人たちが、それを推進する一部の政治家と密接につながっていることから明らかでしょう。

そういうわけでここで参照したいのは、「教養」を打ち立てた人たちよりも、むしろ「教養」に

対して異議を申し立てた思想家たちです。そして、「教養」に反逆した者が、「教養」を墨守する人たちよりも、深い「教養」に支えられていることもあるでしょう。私が言いたいのは、スコラ的伝統に対決したルネサンス人文主義者たちのことです。ここで、「教養」という語に相矛盾するわけではないけれども必ずしも両立可能というわけでもない二つの意味を与えていることにご注意ください。ある文化的前提のもとで習得すべき知識という意味での教養と、その文化的前提が成立する根拠についての洞察としての教養、であります。

「人文主義者」は、ユマニスト（仏）、ヒューマニスト（英）の訳語で、たしかに「人間主義者」よりはるかにましな訳語であるとしても、誤解を生じやすい言葉です。しかし、そもそも誤解を生じさせないような仕方では「人文主義者」を定義することは困難なので、その特徴を私なりに列挙するにとどめましょう。第一に、教科書的な説明では、「キリスト教中心の中世に反対して、人間の価値と尊厳を訴えた思想家たち」ということになっていて、それはたしかに間違いではないのですが、人文主義者のチャンピオンであったエラスムスは、カトリックの司祭でありました。「キリスト教的人文主義者」という連語は、決して形容矛盾ではありません。第二に、ヒューマニズムという語から、彼らの教養が人文学一辺倒であったような印象を与えますが、実は数学・自然科学分野のギリシア語文献の発掘や注目が、彼らの偉大な仕事のひとつであったことを忘れてはなりません。ディオファントスの発見や翻訳は、近世の数学の発展に大きく貢献しましたし、15世紀に再発見されたルクレティウスの『事物の本性について』は、16世紀の後半には近世原子論の重要なソースとして活用されます。第三に、この点は唯一、「人文主義者」の定義としてあまねく妥当なことですが、ギリシア語に通じ、原典を通して物事を実証しようという態度を身に付けていたことです。スコラ哲学を大成したトマス＝アクィナスは、ギリシア語はできませんでした。それに対して、エラスムスは、それまでヒエロニムスによる古いラテン語訳に頼っていた聖書読解を、ギリシア語原典にまで遡り、さらにギリシア語原典からの新訳を世に問うたのでした。

このような「人文主義者」たちの態度から私たちが学ぶことができるのは、ギリシア語（外国語）を通してわれわれとは異なった「他者」の思考を学び、その思考を武器に粘り強く事柄そのものに即する、そのような身構えであります。ギリシア語を学ぶのは、たんに未知の文献を読解するというだけではなく、権威を脇において直接原典に当たろう、自分たちの馴染んでいるパラダイムの外部において思考しようという、批判精神の表れでもあります。他方で彼らは、ギリシアの遺産に盲従したわけではありません。ギリシアの文物がキリスト教以前のものであること、そしてキリスト教文明を通して自分たちが得ることのできた果実がそれなりに豊かなものであることに、じゅうぶん自覚的でした。ですから彼らのテキストを読むと、現代人にはどこか態度が煮え切らないように映ります。あなたの立ち位置はどこなのかと問いたくなります。しかしそのような問いかけは、おそらく人文主義者たちにとっては、忌避すべき党派的振る舞いであったように思われます。一見したところ「ぶれ」ているように見える彼らの言動も、よく読んでみると、熱しやすい現実に対して、バランスをとろうとしていることが分かります。当時は活版印刷が爆発的に広がり、いわ

ば情報のインフレーションが起きた時代です。宗教改革が成功したのは、活版印刷に乗って、ルターたちの文書が大量に流布して、熱しやすい大衆を動員せしめたことにも一因があります——こうした状況は、情報への相互アクセスを飛躍的に高めたインターネットの発展が、社会を再部族化し、ネット上で同じコミュニティに属する人たちを熱狂させ、時には集団ヒステリーとも思われる行動にまで彼らを駆り立てることさえある現代を彷彿とさせます——。そのような状況の中、カトリックの腐敗を告発したエラスムスは、宗教改革を準備したと言われながらも、ルターとは袂を分かち、過激に向かう一派を諫めました。一方の党派に属してその言説を鍛え上げることは決してやさしいことではありませんが、複数の党派の間でバランスをとるのは、その双方の言説に精通しなければならないぶんだけ、いっそうの教養が求められるのです。私はここに、現代が求める教養の理想を見出します。情報の爆発の中で、堅実な基礎的（語学的、科学的）能力をベースに、信頼のおける良質の資料を自らの力で選び取り、事柄に即して粘り強く思考する態度、これこそが現代の教養教育を通して身に付けるべきスキルだと思われます。そしてこうしたスキルは一生涯をかけて獲得するものであるとはいえ、そのための基礎的訓練は、精神が軟らかいけれどももはや軟弱ではない、18、9歳にふさわしいものであると考えます。

4. 最後に、自由七科

人文主義者に倣うのならば、私はスコラの教養に対しても、一定の理解を示す必要があります。人文主義者に批判されたスコラの教養ですが、その黎明期はやはり瑞々しいものであったことでしょう。その瑞々しさは「自由七科」という言葉そのものにも現れているように思えます。自由七科のことをラテン語で *artes liberales* といい、この理念そのものはおそらくプラトンにまで遡ります。しかし、中世の *libertas* やその形容詞の *liberalis* は、キリスト教神学の文脈においては、神意に従うことで「解放される」という意味を持っていました。私たちは諸々の人生の重荷を背負って生きていますが、神意に従うことができれば、すべてのことを従容と受け入れて心の重荷から解放されることでしょう。こうした心の在り方のことを、彼らは自由であると考えたのでした。自由七科にも同じことが言えます。私たちは子供のころからさまざまな偏見に取り囲まれて生きています。そうした偏見から「解放」されるには、一度は体系立った知識を学ばなければならない、その知識は私たちの思考を「自由」にしてくれるだろう、というわけです。

たしかに「教養」は私たちにある種の「型」を与えます。しかしその「型」は、私たちに重荷ではなく、自由を与えるものである、そのような教養教育を構築できればと願っています。

多人数授業におけるグループ学習の試み

基盤教育機構准教授 土肥 眞琴

1. 実施の背景

本学においては2013年度まで、大学が紹介するインターンシップへの参加者は、正課授業である「インターンシップⅠ」・「インターンシップⅡ」を履修した上で、夏期休暇中に実習に参加することを条件としており、履修可能年次を3年次に限定し、グループワーク等の実践的学習を主体とする授業カリキュラムの教育効果を考慮した上で、クラスサイズを1クラス100名前後に設定していた。また、実習においては、受け入れ協力先の意向を考慮し、学生の実習参加目的を明確化させ、本学学生を代表して実習に参加することへの責任感を涵養することを目的とし、履修申し込みに際して、簡単なエントリーシート（履修動機、これまでの学生生活における活動・体験内容、アルバイト経験等を盛り込んだ自己PRシート）を提出させることで、インターンシップ実習参加への意欲の高い学生を選抜できるように設定していたのである。

この結果、「インターンシップⅠ」及び「インターンシップⅡ」を履修した学生は、全員が実習に参加し、実習終了後の事後学習として、全員が報告会に参加することが前提となったシステムが成立していたのである。

このシステムにおいて、大きな課題と考えられたのは以下の2点である。

①実習先のミスマッチによる学生の意欲低下

実習先はほぼ全てが大学紹介の事業所であり、必ずしも学生の将来的な職業選択に関連が深いとは考えられない実習先もあったが、「実習参加」が必須であり、健康上の問題等、止むを得ないと考えられる理由以外の辞退が認められていなかったため、「不本意だが仕方なく」実習に参加する学生もあり、そのような学生の中で、明らかに実習参加態度が不良であったり、「無理やり実習に参加させられた」という被害者意識を強く感じる学生を生じさせてしまっていた。

就職活動においても、活動を始めた当初希望していた業界・企業に就職が決定する学生の方が少数派なのであるが、経験から学んだことを自分の知恵として活用できるようになるためには、時間を要するし、「就職活動に役立つ、有利になる」というインターンシップへの期待が大きいだけに、自分の希望通りにならなかった場合の落胆も大きくなる。また、インターンシップに参加しようとする学生の大半は、一般的な学生よりも就職活動に対する意識が高く、学生生活においても、部・サークル活動、ボランティア、資格取得等、様々な活動に積極的に参加している者が多く、貴重

な時間を費やしていることへのコスト意識も高い。

「投資に見合ったリターン」をどう設定するかについては、学生本人だけでなく、親等の意向もあり、「関心のない実習先で実習しても無駄」という判断になるのも、無理からぬ点があった。

②インターンシップ実習プログラムの質確保

①と関連するが、実習協力先の選定において、協力目的が「社会貢献」であり、学生に実務体験をさせることよりも、「働くこと」や「社会人とは」といった、より広範なテーマで、社会見学的なプログラムが中心である実習先も多く、この場合は、「社会人との交流」や「社会人の実態を知る」という成果はあっても、「仕事をしたという感覚はない」ため、「仕事の実際を知る」ことや「業界・企業の現実を理解する」という成果を得たという意識が学生に生じていない。

また、実習先の指導体制にも格差があり、インターンシップ実施に関する窓口部署と、実際に実習が行われる部署との意識差が大きく、後者において、アルバイトとインターンシップとの差異が明確化できていないのではないかと考えられるケースもあった。このような場合、当事者である学生が問題意識を持たず、順応していることもあり、問題意識を持った学生においても、実習終了後の報告会やレポート、最終授業時のアンケート等で初めて実態を報告するというケースが多く、次年度の受け入れ依頼を行う際に対処するという「後手」に回った対応になってしまっていた。

本来学生のキャリア形成支援は、個々の学生のニーズに応じた対応が必要であり、この点においても、社会経験のレベルから取り組む必要のある学生と、大学卒業後のキャリアプランがかなり明確・具体化している学生とを十分に区別した実習プログラムを確保する必要が増大していた。

このような現状を考慮した上で、2014年度はインターンシップ実習参加を義務化せず、実習に参加する場合に必要な知識・スキル・態度の習得を目的とした「インターンシップ基礎」と、実習主体の「インターンシップ実習」の2科目を設け、履修対象を全学部全学科の2・3年生とすることとなった。併せて、大学紹介事業所以外に、学外のインターンシップ紹介機関を利用した実習や自己開拓での実習についても、条件を満たしていれば「インターンシップ実習」の単位取得を可能とすることとなった。

（これらの変革については、大学方針であり、授業実施担当者としては本稿では取り上げない。）

この結果、「インターンシップ基礎」は2クラスの開講であったが、いずれも200名超のクラスサイズとなり、1クラスは300名近い履修者で授業開始となった。

実習を義務化しないとは言え、履修する学生はインターンシップ実習に参加する希望がある学生であり、大学紹介の実習先での実習を希望する学生がほとんどであると考えられたため、履修登録については、前年と同じくエントリーシートを期限内に提出することを条件としたので、最低限の選別は実施されたと考えられる。

しかし、インターンシップ実習で必須となるグループワークの実施において、教員1名で学年混合の200名以上の学生への指導を行うことは、かなり困難と考えられ、授業計画において当初はグループワークは最低限に抑えることを考えていた。教育上の配慮を必要とする学生が、各クラスに

複数名在籍していたことも、グループワーク実施を抑えるべきと考えた理由の一つである。

一方で、「インターンシップ基礎」の授業目的を考えると、履修学生に実習に参加するためには必須となる「社会的なコミュニケーション能力」の習得をさせる上で、効果的な学習プログラムである「グループワーク」を経験させないことは、学生の利益を損なうこととなる。実習協力先に対しても、実習生の質担保ができないこととなる。

他大学の学生が経験していることを、本学の学生に経験させないまま、実習に参加させることのリスクと、グループワークへの対応・参加が難しい学生への対応が十分にできないことのリスクとを比較検討し、前者のリスクがより大きいと筆者は判断した。

就職困難者や、大学生活に不適應を感じている学生等との関わりを通じて、後者のリスクの大きさは、十二分に自覚している。場合によっては、一人の人間の人生に壊滅的な打撃を与えてしまうこともある恐ろしさも理解している。

問題が表面化しなかっただけで、履修放棄、あるいは授業に出席しなくなった学生の中に、グループワークを苦手とする学生がいた可能性は大きいと考えている。

のような学生に対する「補習授業」実施を試み、案内したが、利用者は限定的で、参加人数も毎回1～2名の少数であったので、学生の希望把握の時点で既に誤認していたと考えている。

2. グループワーク、グループ学習の実施

1. で述べた授業環境を踏まえ、履修学生をランダムにグループ分け（1グループ8～10名）し、教室での着席位置もグループ単位で指定した。教員1名で机間巡回を行う制約があり、教室後方に着席したグループへの注意・指導が不十分になるため、グループの着席位置も原則として毎回変更した。教育的配慮を要する学生については、保健室・学生相談室・教務課と適宜連携し、学生の要望を確認した上で、参加するグループを決め、課題への参加については、本人の状態に応じて柔軟的に参加できるようにした。

しかし、このような対応が可能なのは、配慮願いが提出されているか、自分で相談に来た学生に限られたので、前述した通り、見落としてしまった学生が多数いた可能性がある。

グループ内のコミュニケーションについては、各グループにリーダー、サブリーダーを置き、皆で学習に取り組みやすい環境づくりに中心的に取り組んでもらうことを期待した。

実際、非常に効果的に働きかけている学生もおり、特に教育的配慮を必要とする学生へのサポートの点で、大いに貢献してくれた。一方で、リーダー、サブリーダーが、グループの学習意欲を阻害するような存在になってしまったケースもあり、授業外でのリーダー、サブリーダーへの監督・指導を行うべきであったと考えている。

グループは固定化せず、授業期間中で5回の組み換えを行った。実習先のマッチング実施後は、実習先ごとにグループ編成を行ったが、途中で実習先が変更になったり、実習先による選考結果で

実習不参加になったりする学生もいたため、そのような学生には精神的な負担を大きくさせてしまった点が課題である。

また、実習に参加する学生と、不参加を決めた学生との意識差も大きくなり、同じ課題を与えても、実習不参加の学生グループに「取り残され感」が生じてしまっていたのも問題である。

授業で実施したグループワーク、グループ学習の中で、最も重要度が高い課題は、グループでの業界研究課題である。

1 グループ6名単位で学部学科をランダムにグループ分け（学年については、授業時間外の連絡体制の問題があったため、2・3年生は区分した）し、グループで研究する業界を決定し、分担して研究レポートの作成と10分間の発表用資料（ppt スライド、シナリオ原稿）を作成して提出するという内容で、授業回数の3回分を当てて取り組ませた。

実施の流れは資料1を参照されたい。

この課題については、期限までにグループで研究する業界を決定し、分担を決め、資料を作成するという流れそのものがコンセンサスと課題達成を目的としたグループワークであり、レポートと発表用資料を作成する作業もグループワークとなっている。

授業内だけの取り組みで完成することが難しい点もあり、授業外学習と授業外での連絡体制をどう構築するかという点も、各グループでのコンセンサスで決定させることとした。

結果として、成果物であるレポート、発表用資料の作成ができなかったグループはなく、「期限内に成果を出す」という目的達成のために、各グループでそれぞれ創意工夫した点は高く評価している。

研究結果の内容については、精査が必要であったが、課題の理解の仕方については、今後の学習材料として有効な点（企業評価の基準設定等）があり、有意義であったと考えている。

問題としては、いわゆるフリーライダーが生じていたグループも多く、入試偏差値が高いと評価されている学部の学生に他の学生が負荷をかけたり、リーダー学生が自己犠牲的に多くの負担を引き受けたという現状把握ができていなかった点が挙げられる。

このように、多くの課題があったグループワーク、グループ学習であったが、個々の課題については主に物理的な環境が整備できれば対応できるものであり、200名を一つのまとまりとして見るのではなく、10人グループが20個、あるいは5人グループが40個というようにユニット化し、学生と教員の協力関係を構築することで、改善していけるものと考えている。（了）

資料1 (グループワーク実施の流れ)

- 2)グループ課題:業界研究発表(パワーポイント使用)
①5月27日
●新グループ編成(学年別・6名単位)
- 各グループで研究する「業界」を決定
1.自動車 2.工作機械 3.総合電機 4.エネルギー(電力・ガス)
5.ソフトウェア 6.インターネット検索サービス 7.銀行
8.信用金庫 9.証券 10.生命保険 11.損害保険
12.クレジットカード 13.人材サービス 14.食品(加工食品)
15.食品(菓子・パン) 16.食品(飲料) 17.食料(製糖、製粉、
製油) 18.警備サービス 19.医薬品 20.化粧品
21.文房具・事務用品 22.旅行 23.出版 24.広告
25.住宅 26.物流 27.コンビニエンスストア 28.量販店
29.アパレル 30.総合商社 31.専門商社 32.外食 33.教育
34.ブライダル 35.介護 36.観光 37.ホテル 38.その他

1

- グループメンバー全員で協力して課題達成
●課題
①グループとしての「合意形成」(全員納得して研究する業界を決定する)
②決定した業界についてグループメンバー全員で分担して調査・研究・報告(発表)資料を作成する
③メンバー全員で協力して発表を行う

2

今日は①グループとしての「合意形成」(全員納得して研究する業界を決定する)に取り組む

1)メンバーの確認

・自己紹介(1分)

◆学部・学科・氏名

◆実習先が分かっている人は実習先とそこでの取り組み予定(目標等)について

◆実習先未定の人は今エントリーしている実習先とそこでの取り組み予定(目標等)について

◆実習参加予定のない人はこれからの学生生活での目標について

3

自己紹介が終わったら・・・

●グループでリーダー1名、サプリーダー1名を決める(第一次グループでリーダー、サプリーダーをしていない人優先)

●今日の話し合いの役割を決める

4

2)研究する業界を決めるための話し合い

●時間 45分

●話し合いの役割

1.進行役 2.書記 3.タイムキーパー

「発表」に代わって「話し合い結果報告書」を記入して授業終了後提出

3)次回までの準備

●時間 授業終了時間(18:10まで)

●調査・研究・資料作成の役割分担

●連絡方法確認

5

●研究発表内容

1.選択した業界と選択理由

2.「業界」の内容【どんな事業をしている企業の集まりなのか】

3.最近の動向・特色

4.業界を代表する主要企業5社
名称、規模、事業内容・特色

5.大学生の新卒採用状況

6.研究結果についての考察(コメント)

●作成資料

1.発表用(時間 10分) パワーポイント

2.発表内容をまとめたレジュメ(レポート)

6

キャリア教育の体系化と PBL の導入

基盤教育機構講師 吉村 大吾

1. はじめに

若者雇用問題の顕在化に伴い、その原因を探る多様な研究が行われている。例えば、経済がグローバル化する中で、需要サイドである企業の要求水準に若者が対応できていないことは、背景の1つとして捉えられている。そのため近年政府は、若者の教育に対して様々な施策を実施している。施策の一端として、教育機関にキャリア教育が導入され、大学においては多様な科目が開講されている。そして現在、普及期にあるキャリア教育は、その科目の体系化と改善が求められている。

そこで本稿では、大学のキャリア教育の現状と変化について論じる。具体的には、まず大学生の進路状況を把握し、キャリア政策の動向について整理する。その上で多様なキャリア科目を類型化し、A大学のキャリア教育の変化について論じる。

2. 大学生の進路状況

表1 進路状況の構成比率（学科分類別）（％）

	人文科学	社会科学	工学	保健	教育
進学者	7.4	4.4	37.1	5.6	7.9
正規の職員等	65.8	75.2	53.8	66.8	61.7
正規の職員等でない者	5.9	2.2	0.8	1.6	15.1
一時的な仕事に就いた者 進学も就職もしていない者	19.1	16.2	7.8	9.1	14.7
臨床研修医	—	—	—	16.7	—
その他	1.8	2.0	0.4	0.2	0.7

（資料出所）文部科学省（2014）『学校基本調査』¹⁾

1) 文部科学省 2014 年 12 月 19 日発表「2014 年『学校基本調査』（確定値）の公表について」の p.8, 図 7 を引用し作成している。また構成比率は、四捨五入しているため、100 を超える場合がある。加えて教育分野の正規の職員等でない者には、教員の臨時的任用を含んでいる。さらに表に記載したのは、卒業者数が多い上位 5 学科である。

文部科学省（2014）『学校基本調査』によれば、2014 年 3 月の卒業生数は、56 万 5 千人であり、そのうち卒業生に占める就職者数の割合は、69.8% となっている。内訳は、進学者数 71,387 人（12.6%）、就職者数 394,845 人（69.8%）、一時的な仕事に就いた者 14,519 人（2.6%）、進学も就職もしない者 68,484 人（12.1%）等になっている。学科分類（分野）別に概観すると（表 1）、最も卒業生数が多い社会科学分野（193,974 人）は、進学者 4.4%、正規の職員等 75.2%、正規の職員等でない者 2.2%、「一時的な仕事についた者」及び「進学も就職もしていない者」16.2% となっている。次に卒業生数が多い工学分野（86,684 人）は、進学者の割合が 37.1% となっている。同程度の卒業生がいる人文分野（86,708 人）は、「一時的な仕事に就いた者」及び「進学も就職もしていない者」の割合が、19.1% と比率的に高い状況にある。

整理すると、理系分野は「進学者」と「正規等の職員」への移行が、相対的に大部分を占めている。また文系分野は、正社員への移行する者の比率が高い一方で、非正規・無業への移行も大きな比率を占めている。

表 2 産業別就職者数（学科分類別） (人)

	人文科学	社会科学	工学	保健	教育
建設業	1,623	5,789	8,568	89	373
製造業	5,973	16,072	12,333	1,227	1,061
情報通信業	4,500	11,184	7,341	139	717
卸売業、小売業	13,648	32,043	3,812	4,358	2,258
金融業、保険業	6,295	21,686	765	102	1,068
教育、学習支援業	5,474	3,551	725	824	15,376
医療、福祉	3,586	10,160	650	27,712	4,884
サービス業（他に分類されないもの）	3,797	6,591	3,379	183	682

（資料出所）文部科学省（2014）『学校基本調査』より作成²⁾

表 3 職業別就職者数（学科分類別） (人)

	人文科学	社会科学	工学	保健	教育
専門的・技術的職業従事者	8,445	14,161	35,294	32,874	20,269
事務従事者	24,956	62,467	3,285	971	4,631
販売従事者	19,352	51,765	4,912	1,410	3,738
サービス職業従事者	6,173	10,727	1,217	663	1,836

（資料出所）文部科学省（2014）『学校基本調査』より作成³⁾

2) 就職者数が多い上位 5 つの学科分類と、産業別就職者数の上位 7 業種までを掲載している。ただし、公務は除いている。また、1 万人以上に網掛けをしている。

3) 学科別の職業別就職者数の主要分類について表示している。また 1 万人を大きく超える職種について、網掛けをしている。

表4 専門的・技術的職業従事者、就職者数（学科分類別）

（人）

	人文科学	社会科学	工学	保健	教育
製造技術者	130	286	14,547	370	50
建築・土木・測量技術者	85	246	8,479	16	16
情報処理・通信技術者	1,484	4,884	8,405	72	220
教員	3,166	1,460	454	415	14,245
医師、歯科医師、獣医師、薬剤師	—	—	—	6,221	—
保健師、助産師、看護師	6	12	—	14,991	1
医療技術者	3	49	321	8,777	5
その他の専門的・技術的職業従事者	2,952	5,797	599	502	5,402

（資料出所）文部科学省（2014）『学校基本調査』より作成⁴⁾

次に社員への移行について着目する（表2、表3）と、工学分野は、「製造業」や「情報通信業」等の、「専門的・技術的職業従事者」（35,294人）への移行が、最も一般的なパターンであることが理解できる。さらに保健分野の卒業者は、「医療・福祉」等に「専門的・技術的職業従事者」（32,874人）として就職している。このように理系分野については、進路先が比較的一元化している。

一方人文科学分野は、「卸売業・小売業」に13,648人就職しているが、「金融・保険業」6,295人、「製造業」5,973人と、進路先が分散している。また社会科学の卒業者も、「製造業」16,072人、「情報通信業」11,184人、「卸売業・小売業」32,043人、「金融・保険業」21,686人と、就職先は多様化している。そして文系分野の学生は、「事務従事者」「販売従事者」を中心とした職種に就職している。人文・社会科学系の学生で、「専門的・技術的従事者」に移行するのは、主として、「教員」「情報処理・通信技術者」が中心となっている（表4）。

以上のことを整理すれば、第1に理系の学生は、各学部の専門性を活かせる「専門的・技術従事者」に移行している。第2に文系の学生は、多様な業種の事務職・販売職への移行が中心であり、進路先は多彩になっている。つまり文系の学生が、学校から職場への移行をスムーズに行うためには、様々な職場から求められる基本的な能力・資質を、在学中に高めておくことが求められている。

3. キャリア教育と「基本的・汎用的能力」

政府報告書においてキャリア教育は当初、①働く意欲・態度の涵養、②発達段階に応じたキャリア・カウンセリングの充実、③望ましい職業観・勤労観の育成、といった側面が強調されてき

4) 専門的・技術的専門従事者の顕著な分類について表示している。また学科ごとの主な就職先職種について、網掛けをしている。

た⁵⁾。その後、さらに若者の能力育成という視点が、様々な報告書で指摘されている。例えば中央教育審議会（2008）においては、「知識・理解」「態度・思考」「統合的な学習経験と創造的思考力」等から構成される「学士力」の必要性を言及している。他の政府報告書においても、「就職基礎力」「社会人基礎力」「人間力」といった概念で、若者にとって必要な能力を指摘している。

特にキャリア教育の今後の方向性が示された、2011 年の『今後の学校におけるキャリア教育と職業教育の在り方』においては、1 人 1 人の社会的・職業的自立が提示されている。その中では、社会・職業への円滑な移行に必要な力として、「基礎的・基本的知識技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力・創造力」「意欲態度及び価値観」「専門的な知識・技能」が取り上げられている。その中で特に必要とされているのが、「基礎的・汎用的能力」である。具体的には、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「キャリア・プランニング能力」といった要素に加えて、課題を発見し解決することができる「課題対応能力」の必要性を提示している。

以上のようにキャリア教育は、キャリア意識を涵養する側面、職業への移行を円滑にする力の育成する側面、2つの視点から論じられている。そのためキャリア教育を実践するにあたっては、両面を考慮していく必要がある。

4. キャリア教育の現状

表 5 キャリア科目（必修）の開設状況
(%)

	2010 年	2013 年
国立大学	36.9	42.4
公立大学	22.1	27.3
私立大学	38.2	53.6

（資料出所）日本学生支援機構、各年より作成⁶⁾

表 6 インターンシップ実施率（単位認定科目）
(%)

	2007 年	2011 年
国立大学	88.5	91.9
公立大学	46.1	53.7
私立大学	67.4	69.7

（資料出所）文部科学省（2013）より作成⁷⁾

近年キャリア教育は、導入が進んでいる。表 5 によればキャリア科目（必修）は、国立大学では 2010 年 36.9% から、2013 年 42.4% と上昇しており、半数近くが開講している状況にある。また私立においても、2013 年には 53.6% の大学が実施している。

5) この章は吉村（2013）、2 章を参照した。

6) 2010 年の調査は、全国の各大学、短期大学及び高等専門学校、1211 校が対象で、回答校数は 1136 校である。回答校数は 1136 校で、回数率は 93.8% である。また 2013 年の調査は、全国の各大学、短期大学及び高等専門学校 1183 校が対象で、回答校数 1122 校で回数率は、94.8% である。主要な回答学校内訳は、国立大学 86 校、公立大学 77 校、私立大学 577 校、短期大学 329 校、高等専門学校 54 校である。

7) 2007 年度のインターンシップ状況調査は、全国公私立大学 745 校、短期大学 390 校、高等専門学校 61 校が対象である。回答率は 100% である。また 2011 年度のインターンシップ実施状況は、全国公私立大学 748 校、大学院 620 校、短期大学 349 校、高等専門学校 57 校を対象に調査している。回答率は、99.7% である。

加えて、実践的なキャリア教育科目であるインターンシップも、国立大学では2007年88.5%から、2011年91.9%と増加している(表6)。私立大学においても2011年には、69.7%が実施しており、導入が進んでいる。

表7 インターンシップの実施状況 (%)

	大学全体の授業科目		学部単位での授業科目		大学全体で成果外活動		学部単位で成果外活動	
	2010年	2013年	2010年	2013年	2010年	2013年	2010年	2013年
国立大学	27.4	36.5	56.0	65.9	8.3	40.0	9.5	23.5
公立大学	27.3	29.9	29.9	29.9	13.0	28.6	5.2	5.2
私立大学	36.9	42.8	29.9	29.8	15.2	27.7	7.6	8.7

(資料出所) 日本学生支援機構、各年より作成⁸⁾

表8 インターンシップの実施学年の平均値

	大学全体の授業科目		学部単位での授業科目	
	2010年	2013年	2010年	2013年
国立大学	3.0	2.7	2.7	2.9
公立大学	2.4	2.5	2.7	2.7
私立大学	2.7	2.7	2.7	2.8

(資料出所) 日本学生支援機構、各年より作成

表9 インターンシップ実施学年、構成比率(%)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
2007年	3.7	13.2	74.7	6.8	1.5	0.1
2011年	7.3	18.8	61.8	8.2	2.3	1.6

(資料出所) 文部科学省(2013)より作成⁹⁾

さらに表7によれば、インターンシップは大学全体・学部単位での授業科目として、普及しつつある。加えて単位科目だけでなく、成果外活動としても導入が進んでおり多様化している。また表8を概観すると、インターンシップ実施学年の平均値(大学全体の授業科目)は、概ね3を割っており、3年次のみにインターンシップが集中していないことが推察できる。より具体的なデータによれば(表9)、インターンシップ実施学年・構成比率は、1年次7.3%、2年次18.8%、3年次61.8%となっている。インターンシップの低学年化が進展していることが理解できる。

以上のように各調査からは、キャリア教育の必修化、インターンシップの多様化・低学年化が概観できる。

5. キャリア教育の体系化とPBLの導入

本章ではキャリア教育科目を分類した上で、A大学の事例について論じる。

8) 2013年度は、教育実習・医療実習・看護実習など、特定の資格取得を目的とするインターンシップを除いて調査している。また複数回答可の項目となっている。

9) 特定の資格取得に関係ない、インターンシップを対象にしている。

5-1. キャリア教育科目の分類

表 10 キャリア教育科目の分類と役割

	大学への移行	キャリア意識の醸成		能力の育成	
分類	大学生活入門	キャリアデザイン	ワークデザイン	大学生基礎力	社会人基礎力
導入型科目	○			△	
初年次型科目		△	△	○	
総合型科目		○	○	△	
就職支援型科目			△	○	
PBL 型科目				△	○

(資料出所) 筆者作成¹⁰⁾

現代社会の変化と若者雇用問題の顕在化に対応し、近年、高等教育機関はキャリア教育を導入している。その上で、大学で開講されている具体的なキャリア科目は、5つに分類できる（表 10）¹¹⁾。第 1 に、1 年次春学期に開講されることが多い「導入型」キャリア科目では、高校から大学への柔軟な移行を目的にして、レポートの作成方法、図書館の使い方、ノートの取り方、などが行われている。第 2 に「初年次型キャリア科目」では、グループワーク等によるコミュニケーション能力向上や、基本的な自己理解、学生生活のプランニングなどを重点的に行っている。第 3 に「就職支援型キャリア科目」では、面接対策、エントリーシート対策、グループワーク対策、マナー講座、SPI 対策など、実際の就職活動に直結する項目が実施されている。第 4 に、「総合型キャリア科目」では、多様な自己理解、社会に求められる人材、業界・企業研究、企業の実態、経済の現状などが、講義内容になっている。第 5 に「PBL 型キャリア科目」では、社会人基礎力の育成を目指している。この科目は近年導入が進んでおり、企業・地域社会の実践的な課題を、学生が発見し解決していくという実践的な科目となっている。

以上のようなキャリア科目が大学で、開講されている。そして一方で、そのキャリア科目群の体系化・改善が課題となっている。

10) 主目的は○、副目的は△としている。

11) この節は、吉村（2013）、3 章 2 節を引用・参照している。

5-2. キャリア教育の体系化と PBL の導入

表 11 B 年度のキャリア教育科目の構成

	春学期	秋学期
4 年次		キャリア科目 3（選択）
3 年次	キャリア科目 1（選択）	キャリア科目 2（選択）
2 年次		
1 年次		キャリア入門（全員履修）

（資料出所）筆者作成¹²⁾

表 12 C 年度のキャリア教育科目の構成

	春学期	秋学期	
4 年次		キャリア科目 4（選択）	
3 年次	キャリア科目 3（選択）		+ PBL 科目
2 年次	キャリア科目 1（選択）	キャリア科目 2（選択）	
1 年次	PBL 入門（選択）	キャリア入門（全員履修）	

（資料出所）筆者作成¹³⁾

A 大学のキャリア教育科目の変化について概観する。B 年度のキャリア科目の配置状況は、表 11 に整理できる。1 年次において、キャリア入門は全員履修（推奨）となっている。次に 2～3 年次に、キャリア科目 1 とキャリア科目 2 が選択科目として配当されている。その上で、4 年生秋学期に、社会人への移行準備として、キャリア科目 3 が位置付けられている。

次に翌年 C 年度のキャリア科目は、表 12 のように整理できる。まず体系的なキャリア教育構築のために、キャリア科目が増加され、各年次に配当されている。また問題発見・解決能力向上を目的にした、PBL 入門が 1 年次（春学期）に開講されている。加えて、全学年を対象とした PBL 科目も実施している。なお C 年度に導入された PBL 科目では、春学期 4 クラス、秋学期 6 クラスが開講されている。

12) キャリア科目 1. 2. 3 は、推奨学年で表示している。

13) 増加した科目について、網掛けをしている。

表 13 キャリア教育科目の配置と目的

	キャリア入門 (1 年次)	キャリア科目 1 (2 年次・春)	キャリア科目 2 (2 年次・秋)	キャリア科目 3 (3 年次・春)	キャリア科目 4 (4 年次・秋)	PBL 科目 (全学年)
大学生活入門 基本的な能力	○					
自己理解	△	○				
職業・社会理解	△	△	○			
企業理解		△	△	○		
社会人基礎力					○	○
主体性 問題発見・解決						○

(資料出所) 筆者作成¹⁴⁾

また具体的な科目とその内容については、表 13 のように整理できる。キャリア入門は、基本的な能力の育成を中心に、大学生活のプランニングなどを学習している。またキャリア科目 1 では「自己理解」、キャリア科目 2 では「職業・社会理解」が講義されている。加えて就職活動が本格化するキャリア科目 3 では、職業選択に対する実践的な準備が行われている。また主体性、問題発見・解決能力育成のため、PBL 科目（全学年向け）が導入されている¹⁵⁾。

このように A 大学においては、キャリア科目の体系化と PBL 科目群の導入が進展している。

6. おわりに

本稿は、大学生の具体的な進路とキャリア教育の普及状況について整理した上で、キャリア科目を類型化し、大学の事例について報告した。具体的には第 1 に、理系学生は各学部の専門性を活かせる「専門的・技術従事者」に移行している。一方で文系学生は、事務職・販売職への移行が中心となっており、進路業種は多様化している。そのため文系学生は、多様な業種に移行するための能力が求められている。第 2 にキャリア教育の政府報告書は、キャリア意識を涵養する側面、職業への移行を円滑にする力を育成する側面、2つの視点から論じられている。第 3 に大学キャリア教育の現状として、キャリア科目の必修化、インターンシップの多様化・低学年化が進展している。第 4 にキャリア科目は、「導入型」「初年次型」「総合型」「就職支援型」「PBL 型」に分類できる。第 5 に A 大学の事例では、キャリア科目の体系化と PBL 科目群の導入が進展している。

14) 主目的が○、副目的が△となっている。

15) PBL の運用と改善については、今後の課題である。

引用文献

- ・ 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて』。（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf 2014. 11. 28）
- ・ 中央教育審議会（2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf 2015. 1. 10）
- ・ 日本学生支援機構（2011）「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」。（http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/documents/torikumi_chousa.pdf 2015. 1. 5）
- ・ 日本学生支援機構（2014）「大学等における学生支援の取組状況に関する調査」。（http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/documents/h25torikumi_chousa.pdf 2015. 1. 5）
- ・ 文部科学省（2008）『大学等におけるインターンシップ実施状況調査』。
- ・ 文部科学省（2013）『大学等における平成23年度のインターンシップ実施状況について』。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1337777_1.pdf 2014. 11. 25）
- ・ 文部科学省（2014）『学校基本調査』。
- ・ 吉村大吾（2013）「キャリア政策の動向と高等教育機関の現状」『追手門経済論集』第48巻，第1号，pp.37-60。

初代学院長 八束周吉先生についての調べ —資料と現地調査をもとにした「覚え書き」(2014年度)—

一貫連携教育機構学院志研究室 藤原 栄一

はじめに

2014年学院は、創立126年を迎え、そして明年は「大学開学50周年」…で記念すべき2016年となる。

私見ではあるが、本学における「自校教育」の展開について、学院のあゆみとそのバックグラウンド、キーパーソン、成長・発展の変遷を知ることが自校についての理解の第一歩であり、それを如何にして高揚させるかが、結果として豊かな学校生活の原動力となるのではないかと考えている。

「学院志」研究員としての2014年度の活動は、名誉学院長 八束周吉先生の「告別式」の一場面を撮影した「1枚の写真」の発見がきっかけとなり、表題を主たるテーマとして取り組むこととした。

先生は松山で生誕、成長され、札幌で少年時代を過ごされたのち、愛媛県下での小学校教員〔師範〕生活(訓導・10年間)を経て、広島高等師範学校教育科へ入学された。卒業後、当時、日本統治下にあった朝鮮半島へ渡られ、20年間にわたって小中学校の(校長・視学・訓導・教諭として)教育に携わられた。そして終戦による引き揚げ、故郷である松山にて自適生活を送られていたときに、本学とのご縁があり、「大阪の人」としての生活が始まった、と認識している。

学院のこれまでの歩みは「学院の遺産」として、新たな歴史とともに次代へ継承されるべきものであることは言うまでもない。本稿は、今年度、八束周吉先生に関する調査等の活動により、明らかになったことがらについて整理する機会としたい。

(記載については、2014年1月末までの内容である)

I. 追手門学院へ —「学院長」としての着任— ……昭和二十一年十一月三日

1. 八束周吉先生については『先賢伝記集』第二巻¹⁾に詳しく、次のように紹介されている。

…太平洋戦争が終わり、本学院最大の危機—学校廃絶の運命のなかで、昭和21年11月3日、八束周吉先生が学院長として着任された。この昭和20年、敗戦の驚天動地の出来事、連合国による占領政策のなかで外来思想が渦巻きとなって押し寄せて、教育の換骨奪胎が進み、日本の教育伝統を葬り去るという風潮にあって、八束先生は「中正道の教育」を主唱された。

これにより、戦前と戦後の精神文化の断絶の危機をくい止め、大阪偕行社附属小学校の光輝ある伝統と戦後民主主義の精神を統合し、止揚された。とくに、教育基本法の制定過程で、日本伝統の教育精神を盛り込んだ第一条「教育は人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」にある「人格の完成」という趣旨を積極的に評価し、「道」としての教育

のあり方を打ち出した功績は、今日高く評価されるところである。

2. 八束周吉先生と『校歌』・・・誕生をめぐるエピソード（1951〔昭和26〕年4月10日記）

今日、追手門学院を語るとき、全学院の象徴的な存在として共有できるのが「学院歌」であり、これは65年にわたって歌われて続けている。八束先生は、創立間もない中学部自治会から発行された活動記録誌『あゆみ』創刊號（1951年3月）に、学院長として次のように記されている。

「私は校歌制定の希望を久しく抱いていたが、本学院には偕行社時代の校歌もあり、折々は歌われていたので、暫く時期を俟つことにしたのであったが、同校歌はその語句の上に尚ほ軍国調と封建制が濃厚であり、生徒諸君も漸次興味を失いつゝあり、又自治会等では速かに校歌が欲しいというような要望もあったので、ここにいよいよ制定することを決意し、昨年の春ごろから想を練りつゝ、あったのである。

現在の『学院歌』の作詞は、当初「追手門学院」と記されていた。その校歌ができる以前に学院内の先生達により推敲を加えた「原作」が完成していたのである。

一、	天そより立つ金城の そびゆる臺とこしえに 民主日本の象徴とあうぎ 大基礎固めんと こゝ学園に集いよる
二、	たのし学園、追手門 難波津の波に散り咲く かをり花はもゆるごと 燦爛の春たゝえんと こゝ学園に誓いよう
三、	ゆかし学園、追手門 金剛の峯、芽淳の海 こゝに拓けし河内野に 平和日本の大厚高く 創りなさんと一すぢに こゝ学園にむつびあう なつかし学園、追手門

さらに、実はこの原作よりも前に、いま一つの原作があつて、それを安倍能成氏²⁾（初代文部大臣、新憲法制定委員長〔貴族院〕、学習院 初代院長に就任）にお願いして添削を請うたものの、多忙のため果たせず、次いで折口信夫氏（慶大教授－釈超空氏）に請うたが辞退して受けられず。そこで今回の原作については郷土詩人として久しく高名のある今中楓溪先生に委嘱して自由な修飾添削をお願いした。先生は非常に熱意を以て、これを快諾せられ、昭和25年十月中旬に監修を了り、私のもとへ送っていただいたのが、現在の「校歌」なのである。

○

全文の形式は五七調をとり、荘重と軽快とを折衷した文語体で、簡潔に力強い表現を用い、対句の整正に留意した。

構想については以下の通り。

《第一節》「民主主義」を謳歌し、郷土の象徴たる金城の偉容を称え、之にマッチせしめた。無限の青空のように固く高遠であるべきことを示唆した…

《第二節》「文化的国家」の建設を強調したもので、郷土に境する生駒嶺にさしいづる朝陽の如く、燦然たる文化の花が燦爛の春を讃えるが如くありたい…うら若き青年学徒の希望とし、念願とすることを歌った…

《第三節》「平和国家」の理想を高唱したもので、金城を繞る城濠に永遠の碧水を湛えている姿にこれを求

めた。

・・・この構想を一貫するものは新憲法に外ならない。それは理想国家の理念である。わが愛する郷土とわが愛する母校とが、われわれの現実であって、こゝを足場にして、このような高遠な理想を健気にも、ほがらかに、つましく、学ぶのが、われら学徒の本分であり、愉悦であり、情熱であるのである。

作曲は高木和夫先生にお願いした。先生は宝塚創始の際から著名作曲家で、フランス、イタリア、オーストリアなど音楽行脚もせられ・・・（以下略）

・・・先生は「さらば大に歌わん、われらの理念を。とこえに、高らかに。」と、最後に結んでおられる。《下線については原文通り》

このように八束先生ご自身が書かれた「『校歌』の誕生まで」を改めて読み直すと、「校歌」への思いや内容についての重さを改めて感じる。

Ⅱ. 告別式・・・「記録写真」の発見から・・・



写真① 「欣浄寺」（現、谷町1丁目）故八束先生を偲ぶ参列者（多くは学院関係者と思われる）〔撮影者不詳〕

1. 追悼文「名誉学院長 八束周吉先生を偲ぶ」 藤田道雄先生³⁾

－追手門学院 小・中・高等学校『学校報』（昭和46年11月29日）－

去る（昭和46年）10月23日、本学院名誉学院長 八束周吉先生の告別式が先生のご遺言によって、武田真功導師のもとに大手前学舎に近い欣浄寺において厳かに取り行われました。葬儀の準備万端にわたっては現職員が分担し、式には多数の旧職員もかけつけました。また戦後の一期生、二期生の古い卒業生や

父兄の顔も多く見られました。

先生には22日早暁、永眠なされ、…（略）



先生は1961（昭和36）年惜しまれながら学院長の職を退かれ、あの寺山町のアパートの4階で、奥様と二人きりの静かな余生を送っておられましたが、その後は学院の主要な行事にはお元気なお姿をよく見せておられました。…（略）

2. 『山桜会報 第17号』（昭和48年10月15日）に掲載された「訃報」

－訃報－ 名誉学院長 八束周吉先生

昭和21年10月より35年7月まで学院長の重責を果たし、その後も名誉学院長として追手門学院の発展につくされた八束周吉先生は、…46年10月23日逝去された。

先生は広島高等師範学校を御卒業後、（日本統治時代の）朝鮮各地の学校に勤務、あるいは視学官を歴任、終戦により郷里松山に引揚げ自適中を偕行学園長として迎えられたのである。偕行学園とは大阪偕行社附属小学校が終戦により財団法人錦城育英会の経営に移管されて校名を改称したものである。錦城育英会は先生の赴任直後に連合国軍総司令部の命令で解散させられ、校名も大手前小学校と変更された。さらに財団法人大手前学園の設立により大手前学園小学校と称した。22年4月のことで、六三制の新学制が発足した時で、同時に中学部を併置することになった。続いて11月には法人名を（現在の）追手門学院に改め、25年には高等学部も開設された。

終戦直後の荒廃した世相、混乱した教育思想に棹すだけでも困難であるのに、私学としての経営組織の変転はその困難を倍加したが、先生はそこであって、偕行社小学校に一貫して流れてきた、…誠実・剛毅・自治の伝統を民主社会の人間形成の基盤におき、徒に新風潮に迎合することなく「中正堅実・質実剛健」という教育理念を打出され・・・その後における追手門学院の発展をみちびき出されたのである。

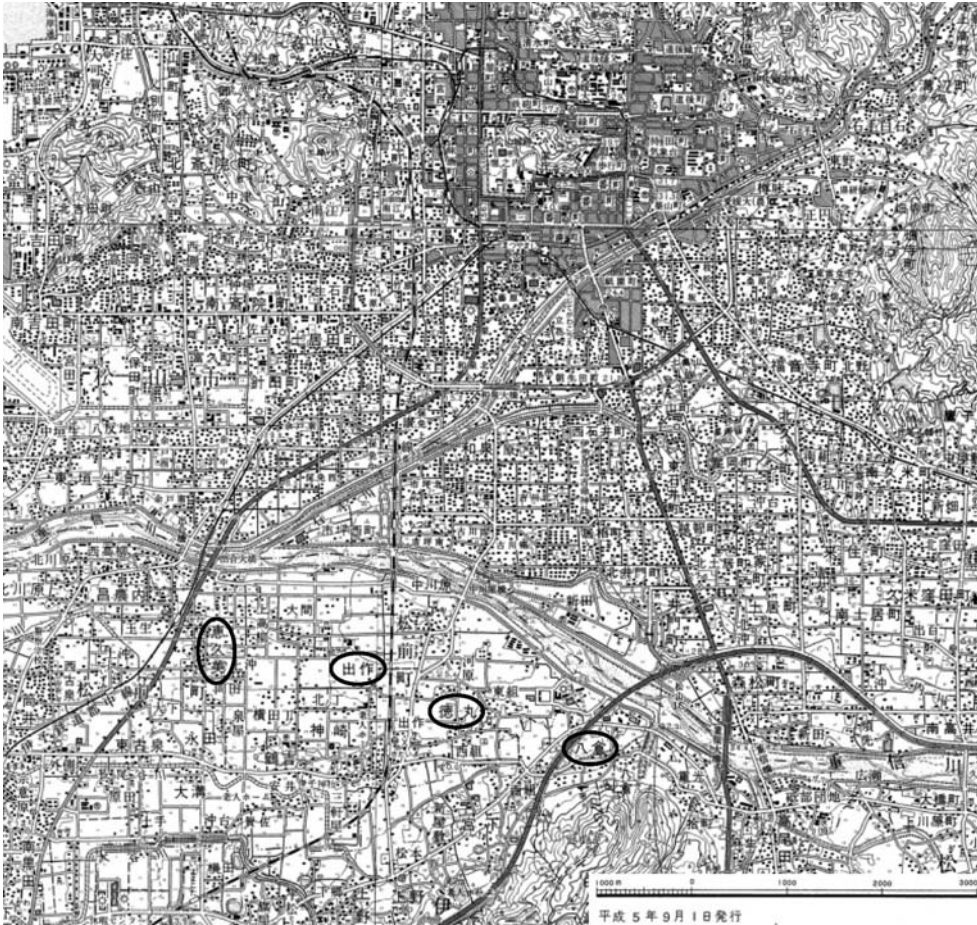
・・・（略）・・・

…まこと八束学院長なくして戦後の学院の復興はありえなかったといって過言でなく、先生の後半生は追手門学院にささげられた。35年7月に定年制の発足によって退職されてからは悠々自適の生活に入られ、・・・（略）・・・八十年の生涯をとじられた。

Ⅲ. 告別式、「その後」・・・菩提寺・墓碑・位牌の探索調査（郷里・松山市、伊予郡松前町）

1. 第1回（2014年1月）・・・松山市

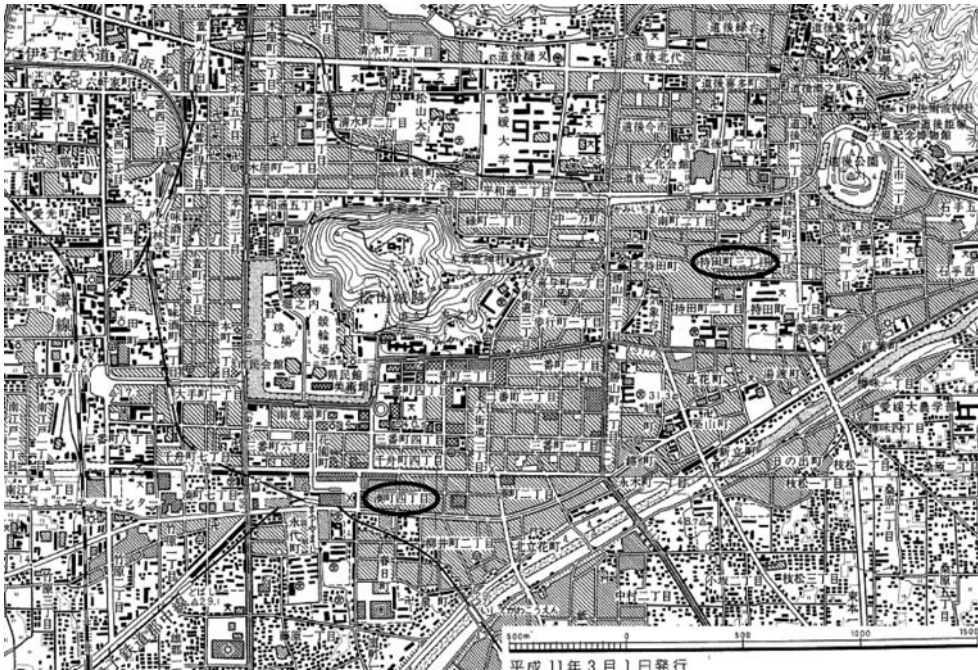
愛媛県での最後の赴任校となった旧中島東小学校⁴⁾（現松山市・現在休校）の体育館に、八束周吉先生が作詞された「校歌」の額⁵⁾が残されている、との情報をもとに、現在では統合・新設された中島小学校を訪問して、『百年のいしぶみ』⁶⁾（昭和53年3月）から先生の当時の教育活動の一端をうかがい知ることができた。



地図Ⅰ 現地調査の対象地域：調査により「八束」姓の確認がとれた集落（松前町）

生誕の地・松山市湊町四丁目は、現在では繁華な市街地となっているが、界限には歴史のある寺院が散在している。「八束家」は北東部の持田町三丁目（周辺に松山東高や愛媛大附属小中がある文教地区）に住まいを求め、転居されたようである《「本家」での聞き取りによる》。

結果として、叔父にあたる八束喜蔵氏の菩提寺（大法寺／梅津寺墓地〔喜蔵／宝塔寺〕）で聞き取りを行った結果、視点を変えることとし、「八束家」の関係筋からではなく奥さまの旧姓（小林ナミヨ）「小林家」を軸に調査を進めることになった。



地図Ⅱ 松山市街地 ―八束先生「縁の地」は、松山城跡の南、東にあたる―

2. 第2回（2014年6月）・・・松前町

第1回調査で聞き取りをした住職や関係機関等の協力、助言をもとに、八束周吉先生の奥さまの故郷である伊予郡松前町（松山市と伊予市に隣接）を訪ねた。当地でも各方面の協力により、奥さまの弟にあたる小林元義氏（松山南高校⁷⁾元教員）の存在と住居（借家）を確認（同町上高柳）することができた。さらに、周辺の各集落にある墓地の墓標調査から「八束家」が集住する集落の特定ができた。結果的には次の現地調査（第3回）の「予備調査」的な内容となり、期待を寄せることにつながった。

3. 第3回（2014年10月）

・・・「八束部会」⁸⁾による現地調査（愛媛県伊予郡松前町・伊予市八倉）

(1) 調査の目的

八束周吉先生の墓所、もしくは位牌等の存在につながる「情報」や「手がかり」の確認

(2) 調査の方法

①八束家へのアプローチ・・・「聞き取り」調査

- ・八束家「発祥の地」と思われる伊予郡松前町徳丸地区（『松前引け』の起点とされる）
- ・八束家「先祖歴代の墓所」（あるいは位牌）の確認

- ②八東周吉先生の妻（ナミヨさん）の実家・「小林家」へのアプローチ
・情報収集のため、奥さまの実弟である「小林元義」氏につながる同僚の確認
- (3) 調査の結果

①八東「本家」について・・・藩政時代、松前から松山城下への移住を、一族は『松前引け』と呼んだ。

松前町徳丸の名士である遠藤家（父は「町長」職にも就かれた）の奥さんからの聞き取りによれば、遠藤家と八東家は縁戚関係にあることが「八東家系圖」からうかがえ、八東周吉先生につながる八東家発祥の地がこの徳丸地区であることが確認できた。

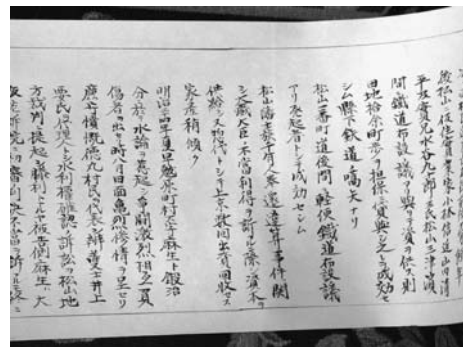
「八東家系圖」によると、当初は「八塚」と名乗っており、その後、「八東」と改姓した経緯があることの判明、また地元では「やつか」ではなく、一般的には現在も「やつづか」と読むことが確認できた。八東家先祖歴代の墓所へもご案内いただいたが、残念ながら八東先生につながることは確認できなかった。ただし、八東先生の「顔写真」を一見されたとき、「身内（祖父）にそっくり…」とのご家族の反応は非常に印象的なものであった。

現在の八東家「本家」は遠藤家宅に隣接しており、現当主の八東氏夫妻からも「聞き取り」を行うことができた。

・・・徳丸地区に集中する「八東」姓の人たちの間には親戚関係はなく、明治期に姓を名乗るにあたって、もともと八東本家に仕え働いていた人たちに対して、本家から「八東」姓を与えられたという歴史的事実がわかった。このため、「本家」と血縁関係にある八東家は本家を除くと二軒で、本家を除いては無住同然の状況にあるとのことであった。本家では「繰り出し位牌」を確認させていただいたが、ここでも八東周吉先生に結びつく法名等の手がかりは見つからなかった。ご夫妻からも詳細にわたり「聞き取り」をしたものの、八東周吉先生についての情報等も現存しないことから、「八東家発祥の地」である松前町徳丸地区には八東周吉先生につながる縁戚関係の痕跡は存在しないと結論づけた。



写真② 八東家に伝わる「文書」の確認作業



写真③ 「文書」の内容



写真④ 調査・確認作業を見守る遠藤さん夫妻



写真⑤ 「八束家」先祖歴代の墓標（徳丸集落）



写真⑥ 「繰り出し位牌」と、聞き取り先で配付した「情報依頼書」《位牌の右》

（4）小林家について

小林ナミヨさんは伊予郡松前町で生まれ育った⁹⁾とされているが、古い電話帳や旧村地域の公民館での聞き取りでは、ナミヨさんと縁戚関係にありそうな「小林家」は見あたらなかった。

一方、事前調査により、八束先生の義弟にあたる小林元義氏（1897年生）が愛媛県立松山南高校の教員であったことが確認できていたため、松山南高校の年史『七十年のあゆみ』（1961）¹⁰⁾からその詳細を入手することができた。

それによれば、小林元義氏は東北帝大を卒業、同校の定時制で長らく理科の教諭として勤務されていた（昭和36年5月現在の勤務年数、37年〔非常勤講師も含む〕と表記）。昭和29年度（57歳）には、学校長に次ぐ役職である「主事」に就かれていたことも判明した。

小林家について情報収集が八束先生の「その後」を知る手がかりになると考え、教員名簿をもとに元義氏のことをご存知でかつご存命のもと同僚を探した結果、住職のK氏（1923年生）から、

近隣地域に住まれる3氏（76歳、83歳、86歳／2014年）の当時の同僚（もと教員）をご紹介いただいた。

4. 現地調査における今後の見通し

K氏からご紹介いただいた元同僚からの聞き取りにより、小林元義氏を中心に小林家にかかわる（縁戚）関係者を探し出し、妻ナミヨさん（元義氏の姉や妹のトモさん）の動向までたどりつくことができれば、八束先生の墓碑や位牌、菩提寺を探る手がかりを得ることにつながるのではないかと考えている。

IV. おわりに

八束周吉先生の告別式（昭和46〔1971〕年）から40年余り・・・私の時間軸では“Expo 70”（いわゆる「大阪万博」）の翌年・・・というイメージをもって没後の調査に取り組んだが、情報の少なさに驚いている。現在ある可能性をもとにして考えても、時間的な制約は否めない。学院創立130年を念頭に、何とかこの40年余りの空白を解明したいものである。

八束周吉先生を知る貴重な学院史の資料となった『先賢伝記集』第二巻が発行される以前に、追手門学院小学校から『先賢伝記集』第一巻¹⁾（1988〔昭63〕年11月）と『追手門学院の源流』¹²⁾（1997〔平9〕年12月）が発行されている。内容については、（各地を訪ねて）詳細に調査されたことがらと、収集・整理された史資料をもとにして非常に丁寧に記載されており、これらは「年史」とはまた違った意味で、“学院史の原点”とも言える資料的価値や意義には大きいものがある。

今回、私が八束周吉先生を調べる過程で、「学院史」の開拓期ともいえるべき時期において、小学校を中心とした史資料の発掘と整理に長期にわたって携わられた名村精一氏¹³⁾のご尽力によるところの成果であることを知った。

本稿では、戦後の追手門学院と八束周吉先生のかかわりについて的一端を紹介した。今後においては、少年期（札幌）・青壮年期（松山～戦前・朝鮮半島）も含め、詳細な内容を整理し、「初代学院長のあゆみ」をまとめたいと考えている。

註

- 1) 追手門学院小学校「創立110周年記念事業」として、2000〔平成12〕年3月に発行された。
- 2) 初代学長 天野利武先生は、東京帝大・京城帝大時代はもとより、引き揚げられた後も懇意にされていた。
- 3) 現在の茨木中・高等学校長（当時）。退職後、福満寺（岐阜市）住職を務められた。
- 4) 1921（大10）年3月～1924年5月まで、3年2ヵ月にわたる勤務で、戦前においては最長の赴任校である。
- 5) 拙稿『「学院志」研究員としての一年（2013年度）』－追手門学院の復興と発展、戦後のキーパーソンをめぐる調査・探索の「覚え書き」－追手門学院教育研究所『教育研究所紀要 第32号』（2014.3）PP.190-191

- において紹介している。
- 6) 旧中島小学校（旧温泉郡中島町立）から『百周年記念文集』として、発行（1978.3）された。
- 7) 1949（昭24）年、県立男女共学校として開校（定時制も併設）。学校の歴史は古く、1891（明24）年、私立愛媛県高等女学校として設立され、1901（明34）年には松山高等女学校として県立に移管された経緯をもつ。
- 8) 重松伸司学長 アドバイザー、谷ノ内識 学院志研究室研究員（広報課）の共同調査メンバー。
- 9) 前掲1)、「先賢伝記集」第二巻による。
- 10) 愛媛県立図書館・松山市立中央図書館においての資料調査による。
- 11) 追手門学院小学校から「創立百周年」記念として発行された。
- 12) あとづけに「発行所追手門学院小学校・著者名村精一」と記載されている。
- 13) 小学校に残る記録によると、「百周年事業事務局」の資料調査の専従職員として、小学校の記念資料室で学院の歴史的資料の発掘と整理にあたられた（1987〔昭62〕年～1998〔平10〕年）。結果として、史資料の発掘と整理、そして各地での調査の結果、今日ある学院史の内容までまとめられ、残された功績はきわめて大きいと思われる。

大学教育における実務家と関わり方に関する一考察

合同会社 IT 教育研究所 田上 正範

キーワード

能動的学習 Active Learning、チームティーチング Team Teaching、交渉学 Negotiation Theory

概要

本稿は、大学教育において実務界の知を活かす方法として、実務家に着目し、実務家、教員、研究者の位置づけを整理し、それぞれが互いに価値を創造するような関係づくりについて、考察するものである。

1. 背景

大学において、実務界の知を活かした教育が求められている。しかし、他方で、実務界の知を大学に導入する上での課題や問題も指摘されている。妹尾（2007）¹⁾は、「実務の世界から専任教員あるいは兼任教員になった者」を「実務家教員」と定義し、実務家教員の必要性和問題等を整理している。近年、多種大量かつ最新の情報が蓄えられるようになり、大学が持つ知の所有に対する権威が変容してきている。「既存の確立した学問分野を軸に扱う大学知にも限界があり、企業等の事業組織の実践的な知や市民の知の必要性も増大しつつある」¹⁾。また、「知への需要が多様化し、スピード感やそれに対応した、あるいは先取りする知の展開が求められているのである。そのため、確立・体系化した知だけではなく、たとえ未成熟であったとしても実務知を積極的に活用することが重要となっている」²⁾のである。次に、実務家教員の問題は、その多くが「講義」「授業」「指導」ができないことである。つまり、「自分の経験談を語るといった講演会的な話はあるが、大学の講義として構成ができていないこと」「単に一方通行で講義をするだけであり内容に応じた『学ばせ方』ができていないこと」「学生に『学ばせる』だけでなく、『調べさせ・考えさせる』等の指導ができていないこと」¹⁾が挙げられる。

以上のように、大学教育における実務界の知の必要性和問題が挙げられる。本稿は、実務界の知をもつ実務家に着目し、大学教育における実務家との関わり方について、両者が互いに価値を創造するような関係づくりを提案するものである。

2. 実務家との関わり方

2.1 実務家とは

‘実務家’を辞書で引くと、「①実務に携わる人。②実務に熟達した人。」³⁾と記される。本稿では、実務界の知を大学教育に何かしら活かすことを目的とするため、‘実務家’を実務を通じた知識や経験をもつものと定義する。次に、大学教員について考える。大学を学術的な専門分野の研究・教授する機関とすると、大学教員を‘研究者’と‘教員’に分けることができる。これらを一覧にまとめたものを図1に示す。

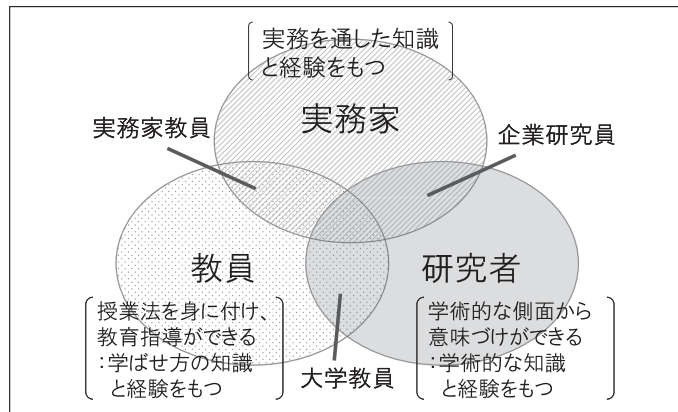


図1 実務家と教員、研究者の関係

実務家は実務を通じた知識と経験をもち、教員は授業法を身に付け教育指導ができ、研究者は学術的な側面から意味づけができる。実務家教員は、実務家と教員の両方の力をもち、大学教員は教員と研究者の力をもつ。大学における実務家教員は、これら3つの力を合わせ持つものと言える（図の中心部）。本稿では、3つ全てを持つ人材育成についてではなく、それぞれの力をもつ人材同士をつなげ、社会的な価値を創造する手立てを考える。

図1の中心部は、実務家・教員・研究者の全てが重なっており、大学における実務家教員に求められる力と言える。しかし、これら3つの力は、いずれも専門性が高く、3つ全てを合わせ持つことは容易なことではない。そこで、本稿では、これらの専門性を全てもつような希少な人材育成についてではなく、各々の専門性をもつ人材同士をつなげ、社会的な価値を創造するような手立てについて考えたい。

ここで、実務家と対照となる視点として、実務家の対義語となる理論家について考える。理論家とは、「理論に長じた人。理論を述べることを好む人。」³⁾である。実務家と理論家との関係を図2に示す。図2の通り、言葉の意味から考えると、対立の関係となる。しかし、両者をつなげる共通言語を設けることができれば、互いの専門性を組み合わせ、新たな価値を創造するような関係に展開することができる。その共通言語となるものが、学び問う‘学問’と考える。実務にしても、理論にしても、本質を探究するためには、学び問う姿勢・態度が不可欠だからである。

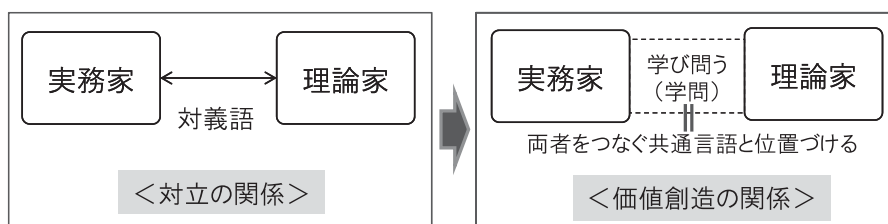


図2 実務家と理論家との関係

次に、実務家、教員、研究者のそれぞれが学び問う方向性（領域）について考える。まず、研究者は、特定の専門領域をもち、その研究を追及している。つまり、専門領域に対して、学び問うものと言える。また、教員は、学習目標と学習者に応じて、学習の計画や教材、発問等を考え、学ばせ方を探究している。つまり、学習者に応じた教授の手立てに対し、学び問うものと言える。しかし、実務家については、様々なニーズ（下記※Ⅰ参照）があるため、全般的にまとめることは難しい。但し、学び続ける価値を理解するものに厳選すれば、その関心領域に対し、学び問うものと考えられる。学び続ける価値を理解するものは、主体的に考える力を持ち、かつ、行動が伴う。彼らは、自主的に学習に参加し続けるのである。これらを図3にまとめる。

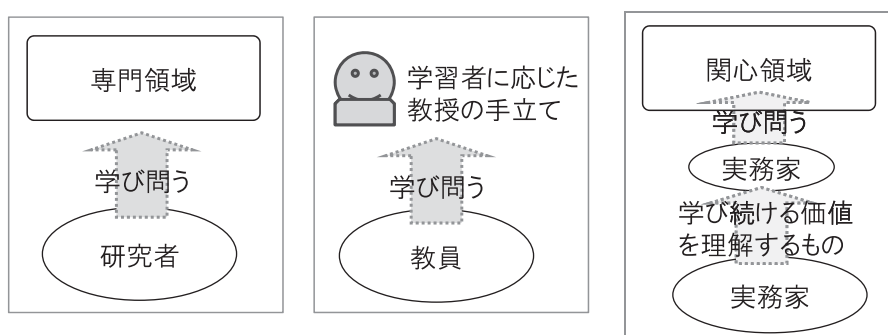


図3 研究者・教員・実務家が学び問う方向性（領域）

※Ⅰ：社会人教育におけるニーズ（引用¹⁾）

- ・トレーニングニーズ：自分の能力やスキルを高めたいという現実的かつ具体的なニーズ
- ・クオリフィケーションニーズ：学位・免許・称号等の資格を求めるニーズ
- ・インタラクションニーズ：他の人々との交流を図り、ヒューマンネットワークを作りたいというニーズ
- ・メンバーシップニーズ：職業上の所属組織とは別に、特定の集団の一員でありたいと願うニーズ
- ・コンサマトリーニーズ：勉強したいのは勉強が好きだからという、一種の自己目的型のニーズ
- ・気分転換ニーズ：日常生活を抜け出し、学問の世界に入ることによって気分転換を図るものである。

図3は、研究者、教員、実務家のそれぞれが学ぶ問う方向性を示す。これらを集約したものが、図4である。

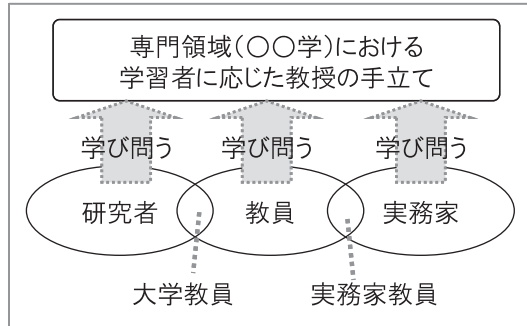


図4 研究者・教員・実務家の全てが学び問う方向性（領域）

ここで、留意すべきことは、互いの関係が、協力し合いながら取り組むようなパートナーであることである。例えば、教える／教えられるような関係になると、どちらかに依存する関係が生じてしまい、互いの価値を創造することが難しくなるからである。つまり、役割を分担し、協力し合いながら学習の計画を立て、指導するチームティーチングが必要である。

図4のような関係を実践する参考例として、交渉学の学習コミュニティを紹介する。交渉学とは、米国ハーバード大学の研究に基づく、交渉の成功確率を上げるための方法論であり、実際にあった数多くの交渉事例を分析し、理論パターンを研究した科学的なものである。

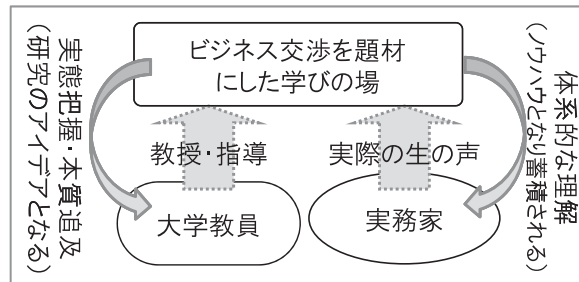


図5 大学教員・実務家が学び問う交渉学の学びの場

図5に示すように、大学教員と実務家が、チームティーチングを行い、ビジネス交渉を題材にした学びの場を設けている。実務家は、自らの実務の経験から、実際の状況や現場の声などを提供し、大学教員は、交渉学の側面から学術的に意味づけし、両者は協力し合いながら、学習者に応じた学習の計画、指導を行う。そして、この場を通じて、実務家は、自らの実務経験を体系的に整理・理解し、ノウハウとなって自らに蓄積し、今後に生じる実務の場に活かしているのである。また、大学教員は、実務を通してでしか得られない現場の実態を把握し、問題の本質を見極め、次の研究のアイデアに活かすことができるのである。

交渉学は、実際の事例を分析し、理論パターンを研究したものであり、さらに、交渉能力は生まれつきの才能ではなく、トレーニングにより習得できる“技術”として、その教育方法まで体系化

されている。よって、実務家、研究者、教員が連携し、日々変化する社会に応じて実務の実例が生じ、それを分析・研究し、その教授について学び問う必然性をもつ領域といえる。これらの関係を実現するような交渉学の学習コミュニティが実践されている。

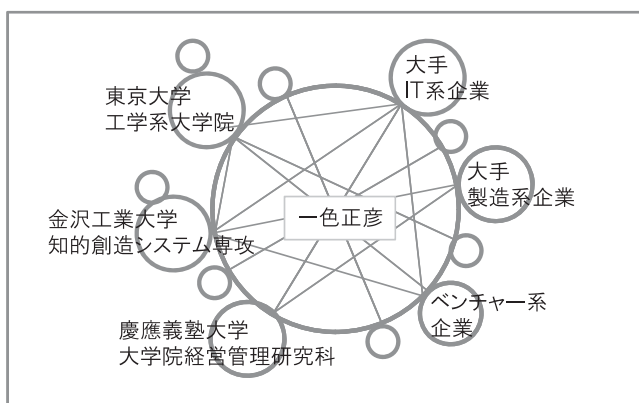


図6 交渉学の学習コミュニティの実践イメージ（引用⁴⁾）

図6は、東京大学をはじめ、複数の大学や企業にて、交渉学を学習する環境があり、さらに、各メンバーは、互いに行き来する関係をもつ学習コミュニティを示す。「コミュニティの規模が大きくなると、地理的な制約や所属組織の違いなどが生じ、対面での会合や相互交流が難しくなる。その場合、コミュニティは分散し、複数のコミュニティが存在する」⁴⁾のである。各コミュニティにはコーディネーターがおり、そして、各コーディネーターをまとめ、全体を統括するコーディネーター（図の中心部「一色正彦」）がいる構造をもつ。その結果、「頭で考えた『仕事のやり方』（理論）ではなく、やってみて学んだ『体験知』（実践）を共有すること」⁴⁾を実践するコミュニティを実現している。社会人、学生を問わず、学習者は主体的に参加し、互いに学び合えるような学習コミュニティが実施されているのである。

3. 考察

実務家の中で、学び続ける価値を理解するものは、決して少ないわけではない。また、その関心領域が、大学教育で扱う領域にないわけでもない。つまり、学び続ける価値を理解する実務家に対し、大学教育の実状が上手く周知されていないことが課題である。

大学教育に実務家を活かす上で、もう一つ留意すべきことは評価である。教授の手立てに注力するため、学術的な研究実績が疎かになりやすい。但し、実践取組の報告や発表を疎かにする意味ではない。大学の評価指標として、論文数や論文引用数などがよく挙げられるが、ここで、実務家との関わりが強いビジネススクールの評価指標を参考にしたい⁵⁾。つまり、企業採用担当者による外部評価のほか、修了生の給与や上昇率、卒業生のネットワーク（規模、有効性）などの導入検討を

行うべきである。

大学教育の周知を図り、大学は教育活動の発信を強化するべきである。高等教育機関として、広く社会に向けて、生涯学び続ける人材育成を根差す拠点とありたい。

引用文献

- 1) 妹尾賢一郎「実務家教員の必要性和その育成について」広島大学高等教育研究開発センター大学論集第39集（2007），pp 109-128
- 2) 同上 pp 111-112 に基づき、編集
- 3) <http://www.weblio.jp/>
- 4) 田上正範「生涯学び続けるゼミナールの実現に向けて－交渉学コミュニティの可能性－」追手門学院大学教育研究所紀要 第32号（2014），pp.199-206
- 5) 文部科学省ホームページ「民間等による大学評価活動の現状について」（2009）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/026/gijiroku/attach/1246158.htm

2014 年度教育研究所活動記録

月 日	主 な 活 動 内 容
6 月 30 日 (月)	第 1 回 一貫連携教育研究所セミナー (春のセミナー) 講 師：中野民夫 演 題：なぜ、今ファシリテーションなのか？ 場 所：大学 1 号館 会議室 5
10 月 21 日 (火)	第 1 回 所員会議 主な議題：①一貫連携教育研究所の「方針」について ②来年度の「会合」の持ち方について ③「一貫連携教育研究所セミナー」について
11 月 20 日 (木)	第 2 回 所員会議 主な議題：①「心の教育」「キャリア教育」「国際教育」の概要について (中高) ②今後の進め方について ③「キャリア教育」について ④「一貫連携教育研究所セミナー」について
12 月 2 日 (火)	第 2 回 一貫連携教育研究所セミナー (秋のセミナー) 講 師：岩井俊憲 演 題：アドラー心理学に基づく「自立心と責任感を育てる勇気づけ」 ～勇気づけで共同体感覚を育てる～ 場 所：大手前中・高等学校 視聴覚教室
12 月 15 日 (木)	第 3 回 所員会議 主な議題：①「心の教育」「キャリア教育」「国際教育」の概要について (小学校) ②今後の進め方について
1 月 26 日 (月)	第 4 回 所員会議 主な議題：①「心の教育」「キャリア教育」「国際教育」の概要について (大手前中高) ②来年度 4 月からの「取り組み」について ③推進課題
3 月 17 日 (火)	第 5 回 所員会議 主な議題：①来年度 4 月からの取り組みについて 取り組み内容 (研究テーマ)・体制・発表などについて
3 月 31 日 (火)	『一貫連携教育研究所紀要 第 1 号』発行 一貫連携教育に関する論文・活動報告 4 本 自由論文 10 本

執筆要項

1. 原稿の構成

- 1) 掲載形態は①特集論文②自由論文の、①②いずれかであること
- 2) タイトルは日本語のみの表記とする（要約は不要）
- 3) 所属名
学校名または学部・学科または所属課・事務室、職名（教員の場合）、執筆者名
- 4) 本文・注・文献（仕上がりは B5 判）
400 字詰め原稿用紙 35 枚程度
（1 ページ 43 字×33 行＝1,419 字、表題等のスペース（9 行分）も含め、原則として 10 ページ以内。図表等で 10 ページを超える場合は事前に相談。）
文中表記について、句読点の仕上がりは「、」「。」とする
注釈の形式は、脚注・文末いずれも可。他に基準は設けない。
参考文献の記載は、文末のみ可。他に基準は設けない。
- 5) 図表、写真の使用について
原則として版下図を提出すること
他からの引用については、必ず執筆者が許諾手続きをとること

2. 連絡先：追手門学院一貫連携教育研究所

- 1) デジタル原稿の場合、電子メール（添付ファイル形式）、CD または、FD（フロッピーディスク）
- 2) プリントアウトしたものを 1 部（A4 判）提出する
- 3) CD、FD（フロッピーディスク）は原則として返却しない

3. 原稿の校正

- 1) 原稿の校正は 2 回までとする
- 2) 校正時の執筆者による大幅な加筆・修正は認めない

4. その他

著作権は追手門学院に帰属し、刊行後本学ホームページ上で公開します

追手門学院一貫連携教育研究所紀要 第 1 号

2015 年 3 月 25 日発行

発行者：追手門学院一貫連携教育研究所

〒540-0008 大阪市中央区大手前 1-3-20

TEL：06-6942-2789

印刷所：協和印刷株式会社

〒615-0052 京都市右京区西院清水町 13

TEL：075-312-4010
