
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第10号

平成31年（2019）3月

＜目 次＞

○研究論文

- スポーツ実技の授業における運動強度のコントロールが感情に与える影響
 伊藤 英之 (1)
- 学修支援センターにおける障がい学生の学修支援体制の振り返り
 — 國學院大學の学修支援の始まりと障害者権利条約の視点から —
 佐藤 紀子・鈴木 崇義 (13)
- 学術誌上のFD研究の動向からみた機関レベルでのFD実践の批判的検討
 — 『大学教育学会誌』と國學院大學教育開発推進機構に焦点をあてて—
 戸村 理・小濱 歩 (27)

○取り組みレポート

- 図画工作科における「日本の伝統と文化」に関する教材開発に向けた予備調査
 関口 喜美子 (44)
- 基礎演習A・BにおけるFA制度を用いた授業改善 星野 広和 (58)
- 法学部フェロー制度の利用状況からみた次のステージへの課題
 — フェローの本旨の実現へ向けて — 宮内 靖彦 (66)

○英文要旨 (74)

○編集後記・執筆者一覧 (80)

スポーツ実技の授業における運動強度のコントロールが感情に与える影響

伊藤 英之

【要旨】

本研究の目的は、体育・スポーツ実技において、運動強度をコントロールすることによる心理的効果を検討することであった。201X年前期のスポーツ実技の授業にて連続した3週間にて、体育・スポーツ学を専攻している学生ではない大学生35名を対象に行い、そのうち3回とも出席をし、全ての調査項目に記入漏れがなかった19名(18.7±0.9歳、男子11名、女子8名)のデータを分析に用いた。授業で実施した内容は全てバドミントンのダブルスのリーグ戦であった。3回の授業にて、コントロール条件、低強度条件(RPE 9以下と指示)、高強度条件(RPE15以上と指示)の3つの運動強度の条件を設定し、各回の感情の変化を一過性の運動による感情を調べる心理検査紙であるWASEDAにより測定した。その結果、運動強度をコントロールして体育・スポーツ実技を受講させると、何も指示しないか高い運動強度を指示すると「否定的感情」には変化がないものの、「高揚感」が高まって「落ち着き感」が減少すること、低い運動強度を指示すると授業前後に感情の変化が認められないものの、「落ち着き感」が他の2条件と異なり高まることが明らかとなった。これの結果から、今後大学で体育・スポーツ実技を実施する際に、心理的効果を狙った運動強度の設定が可能であり、それにより学生の心理面の変容がもたらされる可能性が示された。

【キーワード】

大学生、RPE、否定的感情、高揚感、落ち着き感

1. はじめに

現在まで、運動によって感情の改善がみられるという報告は数多くされてきた(例えば、橋本ほか, 1995)。そして、運動を行うことは、感情の改善の効果が望め、メンタルヘルスに寄与するということは一般的な考えになってきており、運動を行うことの重要性が高まっていることは言うまでもないだろう。

大学生が運動を行う機会の一つとして体育・スポーツ実技の授業が挙げられる。現在まで、体育・スポーツ実技の受講が受講生に与える影響を報告した研究は数多くみられ、心理学的側面からのアプローチも非常に多くみられる。例えば、島本・石井(2009)は、体育授業の参加によるスポーツ経験がライフスキルの獲得に影響を与えていることを報告している。また、山津・堀内(2010)は、週1回の体育実技受講により、実技を中心とした授業では受講学生の特性不安が軽減される可能性がみられ、実技と講義を融合した授業では、男子受講生の身体活動を増強し日中の過剰な眠気を軽減させる可能性がみられたことを報告している。さらに、荒井(2010)は、体育授業で経験する感情の短期的側面である高揚感が感情の長期的な側面である肯定的感情や運動に関するセルフ・エフィカシーとの関連を示し、体育実技において高揚感を感じることの重要性を示している。これらの研究が示すように、大学生が体育・スポーツ実技を受講することは、ライフスキルの獲得やメ

ンタルヘルスへの寄与など様々な心理的側面への恩恵を与えると言える。

また、体育・スポーツ実技のプログラムに工夫をすることで、体育・スポーツ実技の教育効果や意義を高めようとする研究もみられる。木内ほか（2008）は、体育実技に行動科学に基づいた宿題を併用し、身体活動や食事、休養といった生活習慣を改善できることを明らかにしている。また、荒井ほか（2009）は、運動行動の変容ステージに対応して、授業内および宿題にて行動科学に基づいた課題が与えられるという体育プログラムにて、運動行動の予測因子である運動実践に伴う恩恵の維持、運動行動の変容ステージの前進および日常身体活動の実践水準の増加に好ましい影響を与える可能性が示されたことを報告している。このように、体育・スポーツ実技の授業内容や宿題に行動科学的なアプローチを加えることにより、受講生の日常的な生活習慣の改善にもアプローチできるということがいえ、大学教育における体育・スポーツ実技の開講意義を高めたと思われる。

さらに、教育機会は、障害の有無にかかわらず、均等に与えられるべきである（荒井・中村、2006）という考えから、運動制限を抱える大学生に対する体育・スポーツ実技の研究も進められてきている。荒井・中村（2005）は、障害のある学生や傷害を負っている学生を対象とした体育授業によって、実技の授業後に高い快感情を感じていることや授業プログラムによる日常生活でのテレビ・パソコン使用時間の減少の教育効果がみられたことを報告している。また、荒井・中村（2006）は、体育授業の受講により、障害のある学生の身体活動量の増加や運動セルフエフィカシーの高まりがみられたことを報告している。さらに、伊藤（2013）は、運動制限を抱える学生を対象とした体育実技において、1回の授業前後での感情の改善効果がすべての回で認められたことや、半期間の受講前後で運動有能感の過去基準有能感に有意な高まりが認められたことを報告している。

以上のように、現在までに大学で行われている体育・スポーツ実技が持つ心理的効果や教育的効果に関する報告は数多くなされてきた。しかし、同一の授業内容にて複数の条件による心理的効果の違いを検討したものはみられない。そこで、本研究は、条件設定の変数として運動強度に着目した。同じ内容の授業において、運動強度をコントロールして実技を行わせることによって、条件ごとに心理的効果に違いがみられるのではないかと考えた。体育・スポーツ実技において、一般的に多く見受けられる運動強度に関する教員からの指示は、「もっと元気を出して」や「しっかり動こう」といった運動強度を上げようとするものが多いように感じる。しかし、先に挙げたような運動制限を抱えている学生は、高い運動強度で運動を行うことができない学生が多いため、このような学生に対しては、自身が行える範囲の強度か低強度の運動強度を指示せざるを得ないだろう。したがって、低強度の運動強度で運動を行かせた際の心理的効果を検証することは、極めて重要な課題であると考えられ、今後大学において体育・スポーツ実技を実施する上で有益な知見となると考えられる。

以上のことから、本研究の目的は、体育・スポーツ実技において、運動強度をコントロールすることによる心理的効果を検討することとした。

2. 方法

1) 実施日

本研究は、201X年前期に開講された、K大学の共通教育科目であるスポーツ実技の授業にて、連続した3週間にて実施した。

2) 倫理的配慮

インフォームドコンセントを行い、本研究への協力に同意した者を調査対象とした。

3回に分けて実施するため、記名式の調査を行うことを説明し、調査への協力に同意した者のみ調査紙への回答を行わせ、同意をしない者については無回答にて提出するように指示をした。なお、回答は任意であること、回答を拒否・中断できること、いかなる場合においても不利益が生じないこと、得られたデータは連結可能匿名化を行い保管すること、得られたデータは統計的に処理をするため個人のデータが特定されることがないことなどを紙面に明記し、併せて口頭でも説明を行った。

なお、本研究は、著者の所属機関における研究倫理委員会の承認の下に実施された。

3) 対象

本研究は、K大学に在籍し、共通教育科目スポーツ実技の授業を受講している大学生1年生35名を対象に行った。この35名は、全員が体育・スポーツ学を専攻している学生ではなかった。分析には本研究を実施した3回とも出席をし、全ての調査項目に記入漏れがなかった19名(18.7±0.9歳、男子11名、女子8名)のデータを用いた。

4) 調査紙

調査紙は、授業前後の感情、授業で実施した運動強度、「授業で気づいたことや学んだこと、感想」についての自由記述で構成した。なお、授業前後の感情や運動強度には、以下の心理尺度を用いた。

①感情

授業前後の感情変化の測定には、荒井ら(2003)の一過性運動研究に用いる感情尺度WASEDA(Waseda Affect Scale of Exercise and Durable Activity)を用いた。WASEDAは、運動場面専用に作成された感情尺度である。「否定的感情」・「高揚感」・「落ち着き感」の3因子12項目(各因子4項目、得点範囲4-20点)から構成されており、簡便に測定できるものである。各項目に対し、1(全く感じない)から5(かなり感じる)の5件法で回答させ、回答をそのまま項目の得点として採用し、因子ごとの得点を算出するものである。

②運動強度

一過性運動に対する運動強度の測定には、Borg (1973) の主観的運動強度尺度RPE (Rating of Perceived Exertion) を小野寺・宮下 (1976) が翻訳した日本語版を用いた。RPEは、6 (安静) から20 (限界) までの運動強度を示す15個の数字から当てはまるものを選択させ、知覚した運動強度を評価するものである。

5) 授業内容と調査手続き

本研究では、授業の内容そのものが運動強度に与える影響をできるだけコントロールするために、扱った内容は全て「バドミントン (ダブルス) のリーグ戦」とした。なお、対象となった授業に至るまでに基本的な打ち方の練習やダブルスでのゲームなどを複数回行っており、バドミントンの技術がある程度安定してゲームができる状態であったと思われる。

授業はすべて90分間で行われた。対象者は、はじめに出欠確認をされた後、授業前のWASEDAに回答した (10分)。次に準備体操を行った後にペアを作り、全ペアによるリーグ戦を行った (60分)。なお、ペアは男女ごとで作成し、リーグ戦も男女別で行った。最後に片付けをし、授業でのRPEを評価した後、授業後のWASEDAに回答し、授業で感じたことなどについて自由記述を行った (10分)。

6) 運動強度の設定

本研究では、運動強度と感情の変化の関係を検討するため、コントロール条件 (何も指示しない)、低強度条件 (RPE 9 「かなり楽である」 以下で行うように指示)、高強度条件 (RPE15 「きつい」 以上で行うように指示) の3条件を設定した。なお、対象者にはRPEで運動強度をコントロールする感覚を養わせるために、あらかじめ調査を行った授業の2回前から授業後にRPEで授業中の運動強度を評価することに慣れさせた。

コントロール条件の運動強度は 12.3 ± 1.6 であり、事前にRPEで評価させた2回 (11.7 ± 1.2 と 12.0 ± 1.5) も12 「楽である～ややきつい」 前後とはほぼ同程度であったことから、低強度条件と高強度条件のRPEによる運動強度の指示は妥当であったと思われる。また、本研究では、対象者内での3条件の運動強度についてのカウンターバランスは取らず、全ての対象者がコントロール条件、低強度条件、高強度条件の順に行った。これは、本研究が1クラスの授業の中で実施されたためであり、同一回の中に3条件の対象者が混在すると、各々の条件の対象者の取り組み方が他の条件の対象者の心理状態に影響する可能性が考えられたためである。

7) 分析

3回の授業で運動強度がコントロールできていたかを確認するために、RPEについて3条件間における対応のある一要因分散分析を行い、主効果が認められた場合には多重比較 (Bonferroni法) にて差の検定を行った。3回の授業前後の感情の変化の違いについて

は、WASEDAの各因子得点について、条件間や授業前後での差を検定するために、二要因分散分析（対応あり・あり）にて交互作用の検定をし、交互作用が認められた場合は単純主効果の検定（Bonferroni法）を行い、更に単純主効果が認められた場合には多重比較を行った。また、交互作用が認められなかった場合、主効果の検定（Bonferroni法）を行い、主効果が認められた場合には多重比較を行った。また、授業前後のWASEDAの各因子得点の変化量を算出し、各因子について3条件間における一要因分散分析を行い、主効果が認められた場合には多重比較（Bonferroni法）にて差の検定を行った。なお、全ての統計には、統計処理ソフトウェアIBM SPSS Statistics ver.23（IBM社）を使用し、統計的有意水準は危険率5%未満とした。

3. 結果

1) 3回の授業の運動強度の比較

各回の授業の運動強度の比較を図1に示した。各強度条件でのRPEは、コントロール条件で 12.3 ± 1.6 、低強度条件で 9.1 ± 1.4 、高強度条件で 14.9 ± 1.6 であった。3条件間のRPEの平均値の差を対応のある一要因分散分析により検定した結果、有意な主効果が認められ（ $F(2,36) = 55.962$, $p < .001$ ）、多重比較検定を行った結果、いずれの関係にも有意差（ $p < .001$ ）が認められ、高強度条件 > コントロール条件 > 低強度条件であり、各回において運動強度がコントロールされていたことが認められた。

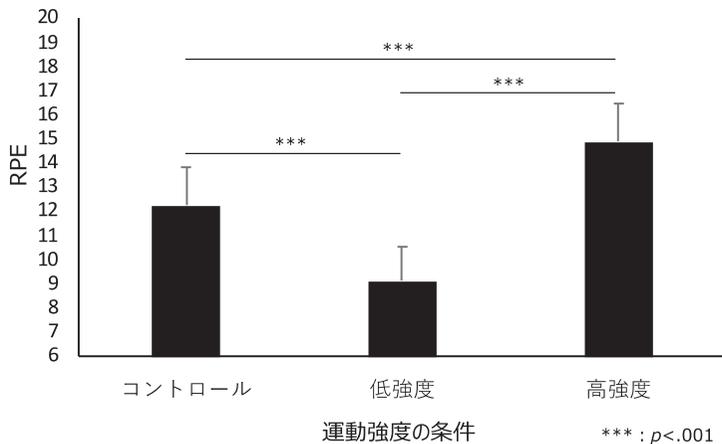


図1 3回の授業の運動強度の平均値の比較

2) 「否定的感情」の各授業前後における変化と条件の比較

各回の授業前後の「否定的感情」の変化を図2に示した。各強度条件での「否定的感情」の得点は、コントロール条件で授業前が 8.0 ± 3.0 点、授業後が 8.5 ± 3.7 点であり、低強度条件で授業前が 9.3 ± 3.5 点、授業後が 9.6 ± 3.5 点であり、高強度条件で授業前が 8.0 ± 3.3

点、授業後が 7.7 ± 3.5 点であった。「否定的感情」について、運動強度の条件と授業前後を2要因とする二要因分散分析により平均値の差を検定した結果、有意な交互作用は認められず ($F(2,36) = 0.315, p > .05$)、主効果検定の結果、運動強度の条件間 ($F(2,36) = 3.226, p > .05$) と授業前後 ($F(2,36) = 0.088, p > .05$) のいずれの関係にも有意差は認められなかった。

また、各回の授業前後の「否定的感情」の変化量の比較を図3に示した。「否定的感情」の変化量は、コントロール条件が 0.5 ± 3.5 点、低強度条件が 0.3 ± 4.0 点、高強度条件が -0.3 ± 3.8 点であった。わずかであるが、コントロール条件・低強度条件が上昇したのに対し、高強度条件では低下した。3条件間の「否定的感情」の平均値の差を対応のある一元配置分散分析により検定した結果、有意な主効果は認められなかった ($F(2,36) = 0.315, p > .05$)。したがって、「否定的感情」における統計的有意差は認められなかった。

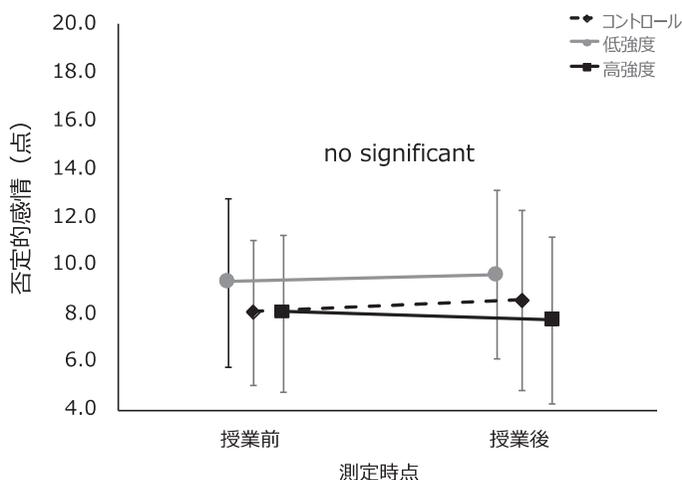


図2 「否定的感情」における3回の授業間および各回の授業前後の平均値の比較

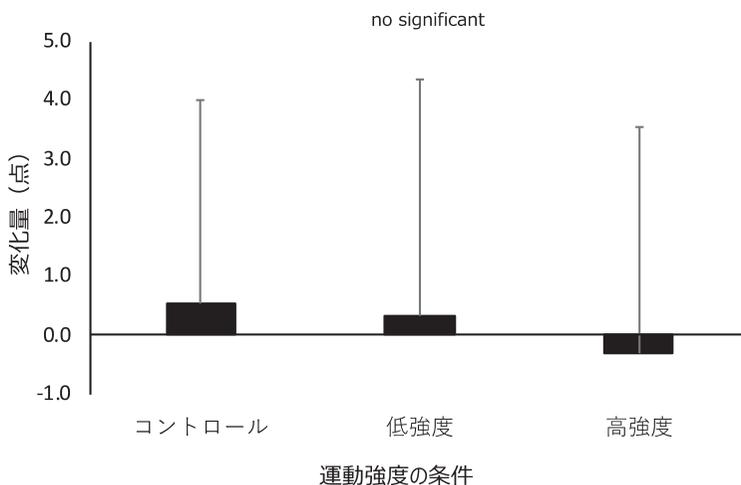


図3 3回の授業前後の「否定的感情」の変化量の平均値の比較

3) 「高揚感」の各授業前後における変化と条件間の比較

各回の授業前後の「高揚感」の変化を図4に示した。各強度条件での「高揚感」の得点は、コントロール条件で授業前が 11.0 ± 3.5 点、授業後が 17.2 ± 2.3 点であり、低強度条件で授業前が 10.4 ± 3.3 点、授業後が 10.8 ± 4.4 点であり、高強度条件で授業前が 10.2 ± 3.2 点、授業後が 17.1 ± 2.4 点であった。「高揚感」について、運動強度の条件と授業前後を2要因とする二要因分散分析により平均値の差を検定した結果、有意な交互作用が認められた ($F(2,36) = 38.973, p < .001$)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、授業前の運動強度の条件間には有意な単純主効果は認められなかった ($F(2,36) = 0.935, p > .05$) が、授業後の条件間には有意な単純主効果が認められ ($F(2,36) = 51.332, p < .001$)、多重比較の結果、コントロール条件 > 低強度条件 ($p < .001$)、高強度条件 > 低強度条件 ($p < .001$) であった。また、授業前後では、コントロール条件 ($t(18) = -10.703, p < .001$)、低強度条件 ($t(18) = -0.421, p > .05$)、高強度条件 ($t(18) = -10.560, p < .001$) であり、コントロール条件と高強度条件において、有意に「高揚感」の得点が増加した。

また、各回の授業前後の「高揚感」の変化量の比較を図5に示した。「高揚感」の変化量は、コントロール条件が 6.2 ± 2.5 点、低強度条件が 0.4 ± 3.8 点、高強度条件が 6.9 ± 2.9 点であった。3条件間の「高揚感」の平均値の差を対応のある一元配置分散分析により検定した結果、有意な主効果が認められ ($F(2,36) = 38.973, p < .001$)、多重比較検定を行なった結果、コントロール条件 > 低強度条件 ($p < .001$)、高強度条件 > 低強度条件 ($p < .001$) であり、低強度条件に対してコントロール条件と高強度条件で、低強度条件に比べて有意に増加した。

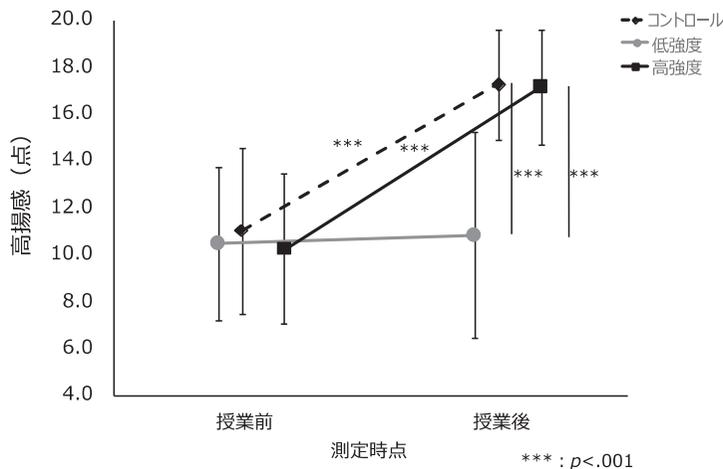


図4 「高揚感」における3回の授業間および各回の授業前後の平均値の比較

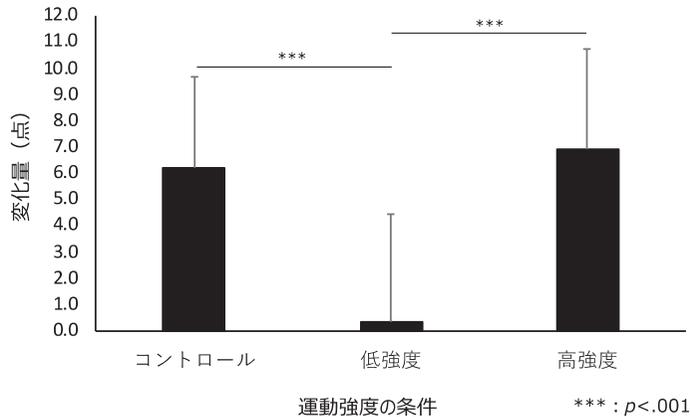


図5 3回の授業前後の「高揚感」の変化量の平均値の比較

4) 「落ち着き感」の各授業前後における変化と条件の比較

各回の授業前後の「落ち着き感」の変化を図6に示した。各強度条件での「落ち着き感」の得点は、コントロール条件で授業前が 11.5 ± 2.2 点、授業後が 9.7 ± 2.1 点であり、低強度条件で授業前が 10.7 ± 2.6 点、授業後が 12.2 ± 3.6 点であり、高強度条件で授業前が 10.5 ± 2.0 点、授業後が 8.6 ± 2.0 点であった。「落ち着き感」について、運動強度の条件と授業前後を2要因とする二要因分散分析により平均値の差を検定した結果、有意な交互作用が認められた ($F(2,36) = 34.272, p < .01$)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、授業前の運動強度の条件間には有意な単純主効果は認められなかった ($F(2,36) = 1.363, p > .05$) が、授業後の条件間には有意な単純主効果が認められ ($F(2,36) = 10.360, p < .001$)、多重比較の結果、コントロール条件 $>$ 低強度条件 ($p < .05$)、高強度条件 $>$ 低強度条件 ($p < .01$) であった。また、授業前後では、コントロール条件 ($t(18) = 2.640, p < .05$)、低強度条件 ($t(18) = -1.638, p > .05$)、高強度条件 ($t(18) = 3.005, p < .01$) であり、コントロール条件と高強度条件において有意に「落ち着き感」の得点が減少した。

また、各回の授業前後の「落ち着き感」の変化量の比較を図7に示した。「落ち着き感」の変化量は、コントロール条件が -1.8 ± 3.0 点、低強度条件が 1.5 ± 3.9 点、高強度条件が -1.8 ± 2.7 点であった。3条件間の「落ち着き感」の平均値の差を対応のある一元配置分散分析により検定した結果、有意な主効果が認められ ($F(2,36) = 6.992, p < .01$)、多重比較検定を行なった結果、低強度条件 $>$ コントロール条件 ($p < .05$)、低強度条件 $>$ 高強度条件 ($p < .05$) であり、低強度条件はコントロール条件と高強度条件に比べて有意に増加した。

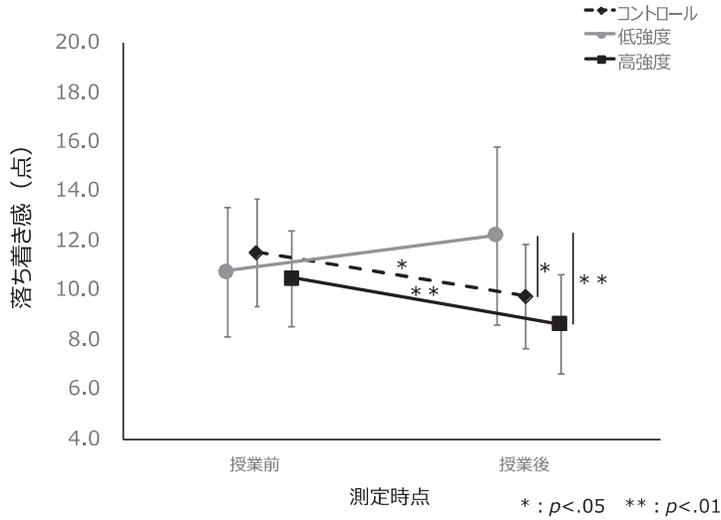


図6 「落ち着き感」における3回の授業間および各回の授業前後の平均値の比較

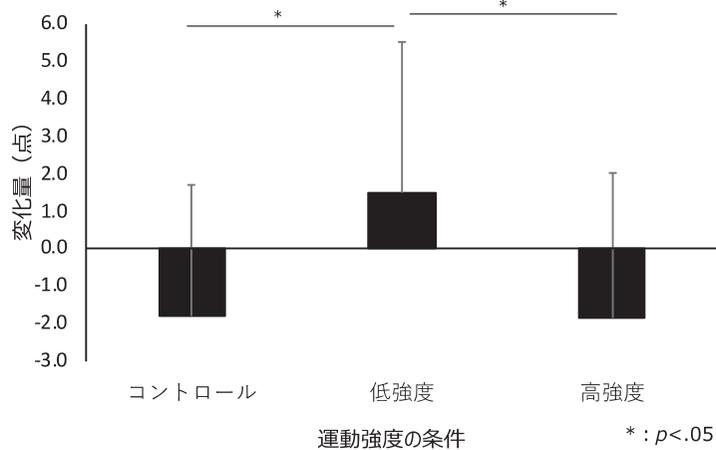


図7 3回の授業前後の「落ち着き感」の変化量の平均値の比較

4. 考察

本研究の目的は、体育・スポーツ実技において、運動強度をコントロールすることによる心理的効果を検討することであった。その結果、各授業のRPEは、高強度条件>コントロール条件>低強度条件であり、運動強度がコントロールされていたことが認められた。WASEDAの得点の授業前後の比較では、低強度条件においては授業前後に感情の変化が認められず、コントロール条件と高強度条件においては授業前後に感情の変化が認められ、いずれも「高揚感」が高まり「落ち着き感」が低下することが認められた。また、授業前後のWASEDAの得点の変化量では、「否定的感情」においては条件間に違いがみられず、

「高揚感」においては、低強度条件よりもコントロール条件と高強度条件の方が多く増加しており、「落ち着き感」においては、低強度条件では増加し、コントロール条件と高強度条件では減少しており、変化に違いがみられた。以上の結果から、運動強度をコントロールして体育・スポーツ実技を受講すると、コントロール条件と高強度条件は「高揚感」が高まり「落ち着き感」が低下するという効果がみられ、低強度条件は有意な変化はみられないものの、他の2条件と違い「落ち着き感」が高まることが示された。

RPEの平均値をみると、運動強度を指示した2条件（低強度条件、高強度条件）において、おおよそ指示した運動強度で授業を行っていたと言える。また、運動強度の条件間のRPEの平均値の差の検定においても有意差が認められたことから、本研究の授業での運動は、低強度条件、コントロール条件、高強度条件の3条件で行われたと言えるだろう。本研究のコントロール条件ならびにRPEの評価に慣れさせるために行った2回の予備調査のRPEの数値は12前後であり、この数値は体育・スポーツ実技の心理的効果を報告した先行研究（伊藤，2013など）ともほぼ合致していることから、体育・スポーツ実技において、運動強度について何も指示をしない場合には、受講生は「楽である」～「ややきつい」くらいの感覚で運動を行なっていることが示されたと言える。また、橋本ほか（1995）は、「最も快適と感じるペースで走行すること」という指示で15分間のランニングをさせた先行研究において、走行中のRPEが開始5分後で 12.2 ± 1.39 、終了直前で 13.2 ± 2.04 、5分後以降の10分間の平均が 12.6 ± 1.58 であったことを報告しており、同時に測定された生理的指標の数値を根拠に、このRPE12前後という結果を中等度の運動強度としている。本研究のコントロール条件のRPEの数値はこれともほぼ合致していることから、体育・スポーツ実技において、運動強度について何も指示をしない場合には、「自身が快適だと感じる運動強度で運動をしている」と言い換えても良いのではないだろうか。

運動強度の条件ごとの授業前後のWASEDAの各因子得点の変化においては、コントロール条件と高強度条件はいずれも「否定的感情」には変化がみられず、「高揚感」が高まり「落ち着き感」が低下するという結果であった。低強度条件は、いずれの因子も変化しなかった。また、運動強度の条件間での比較では、コントロール条件と高強度条件には違いがなく、この2条件はいずれも低強度条件と比べると授業後の「高揚感」が高く、その変化量も大きかった。また授業後の「落ち着き感」もコントロール条件と高強度条件で低く、またその変化量も大きかった。これらの結果から、コントロール条件と高強度条件では、同等の感情の変化がみられたと言える。荒井（2010）は、体育授業で経験する感情の短期的側面である高揚感が感情の長期的な側面である肯定的感情や運動に関するセルフ・エフィカシーと関連することを明らかにし、体育実技において高揚感を感じることの重要性を示している。本研究のコントロール条件と高強度条件では「高揚感」が高まっていることから、体育・スポーツ実技において、運動強度について何も指示しない、あるいは「きつい」と感じるように高い運動強度で受講をさせることは、荒井（2010）が報告したような効果を生む可能性が考えられる。ただし、本研究では、コントロール条件と高強

度条件の間には感情の変化の違いがみられなかったことから、特別に高い運動強度となるように指示する必要はないのかもしれない。しかし、「否定的感情」の変化量に着目すると、統計的有意差がみられなかったものの高強度条件のみに「否定的感情」の低下傾向がみられている。このことから、高強度条件固有の感情の変化がある可能性を示している。

低強度条件については、授業前後の感情の変化は認められなかったものの、「落ち着き感」の変化量はコントロール条件、高強度条件で減少したのに対し、低強度では増加しており、有意な差が認められている。さらに、「否定的感情」も「高揚感」も有意な変化がみられなかったことから、低強度運動が感情にネガティブな影響は与えなかったと言うことが指摘できる。したがって、「否定的感情」や「高揚感」は変わらず「落ち着き感」が高まるということが、低強度条件固有の心理的効果である可能性があるのかもしれない。したがって、「かなり楽だ」と感じる程度で授業を受講させることは、普段通りに受講させる時や高い運動強度で受講させる時と比較して「落ち着き感」を感じることにつながるものと考えられる。

最後に、本研究の限界を示す。本研究では、運動強度の評価を主観的な評価で行った。そのため、本当に身体的な負荷量に違いがあったのか否かは不明である。今後、同様の実験デザインにて生理的な指標も加えて運動強度を定量し、本研究の結果の妥当性を検証していく必要がある。また、本研究では、1クラス分のデータでの検討しかできていない。そのため、教員の関わりなどの要因が統制されておらず、研究の対象となった回以外での教員の関わりも含めて少なからず結果に影響を及ぼしている可能性は否定できない。今後、無作為に複数のクラスでデータを採取して検討を重ねることが望ましい。

以上のことから、運動強度をコントロールして体育・スポーツ実技を受講させると、何も指示しないか高い運動強度を指示すると「否定的感情」には変化がないものの、「高揚感」が高まって「落ち着き感」が減少すること、低い運動強度を指示すると授業前後に感情の変化が認められないものの、「落ち着き感」が他の2条件と異なり高まること明らかにした。本研究の結果より、高強度、中等度、低強度のそれぞれの運動強度による体育・スポーツ実技の心理的効果が明らかになり、今後大学で体育・スポーツ実技を実施する際に、心理的効果を狙った運動強度の設定が可能となったことや、様々な運動強度で受講させることの意義が示されたといえよう。

参考文献

- 荒井弘和：大学体育授業に伴う一過性の感情が長期的な感情および運動セルフ・エフィカシーにもたらす効果. 体育学研究, 55,55-62,2010.
- 荒井弘和・木内敦詞・浦井良太郎・中村友浩：運動行動の変容ステージに対応した体育授業プログラムが大学生の運動習慣に与える効果. 体育学研究, 54 (2), 367-379,2009.
- 荒井弘和・中村知浩：障害のあるまたは傷害を負っている学生に対する大学体育授業の効果. 体育学研究, 50, 449-458,2005.
- 荒井弘和・中村知浩：大学体育授業が障害のある受講生の身体活動量に与える影響. 体育学研究, 51,341-350,2006.
- Borg,G. : Perceived exertion : a note on history and methods. Medicine and Science in Sports and

Exercise, 5, 90-93, 1973.

橋本公雄・斉藤篤司・徳永幹雄・高柳茂美・磯貝浩久：快適自己ペース走による感情の変化と運動強度．健康科学, 17, 131-140, 1995.

伊藤英之：運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の心理的効果．國學院大學教育開発推進機構紀要, 4, 83-92, 2013.

木内敦詞・荒井弘和・浦井良太郎・中村友浩：行動科学に基づく体育プログラムが大学新入生の健康度・生活習慣に及ぼす効果：Project FYPE．体育学研究, 53 (2), 329-341, 2008.

小野寺孝一・宮下充正：全身持久性運動における主観的強度と客観的強度の対応性—Rating of perceived exertionの観点から—．体育学研究, 21 (4), 191-203, 1976.

島本好平・石井源信：体育授業におけるスポーツ経験がライフスキルの獲得に与える影響—運動部所属の有無からの検討—．スポーツ心理学研究, 36 (2), 127-136, 2009.

山津幸司・堀内雅弘：週1回の大学体育が日常の身体活動量およびメンタルヘルスに及ぼす影響．大学体育学, 7, 57-67, 2010.

学修支援センターにおける障がい学生の学修支援体制の振り返り —國學院大學の学修支援の始まりと障害者権利条約の視点から—

佐藤 紀子・鈴木 崇義

【要 旨】

国連の障害者権利条約の採択にはじまり、日本国内の大学においても合理的配慮の提供について多様な在り方が模索されている。本稿においては、國學院大學の障がい学生の学修支援に焦点をあて、その実施機関である学修支援センターの開設当初と差別解消法の施行後の動向とを中心に、同センターにおける障がい学生への学修支援体制を振り返る。この目的のために、ふたつの軸を設定した。ひとつは大学教育に学生の相談・支援体制が組み込まれるきっかけとなった、教員中心の大学から学生中心の大学への転換である。もうひとつは、一連の障がい者制度改革による障がい者の権利主体への転換である。これらふたつを軸に学修支援センターの障がい学生の学修支援体制を振り返ると、正課外の学生支援を大学教育の一部とみなす大学教育におけるパラダイムシフトと、障害者権利条約が求める社会モデルへのパラダイムシフトとに対応すべく学修支援センターの体制がその都度更新されてきたことがわかり、今後も、課題を見据えつつ、学生の学びを支えるために柔軟な対応が求められることがわかった。

【キーワード】

学修支援センター、合理的配慮、学生相談体制、差別解消法、社会モデル

1. はじめに

平成18年の国連による障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）の採択を皮切りに、日本国内では条約批准のために障がい者制度改革がすすめられ、さまざまな法改正がなされてきた¹。なかでも、平成23年の障害者基本法の改正においては、障がい者の定義のなかで日常生活や社会生活に制限をもたらすものとして社会的障壁が明記された点が新しい。平成28年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、差別解消法）においては、社会的障壁の除去のための合理的配慮の提供が公的機関で義務化され、民間事業者においても努力義務とされた。こうした流れをうけて、私立大学においても、障がい学生に対する合理的配慮の提供について多様な在り方が模索されている。

そこで本稿は、本学の障がい学生の学修支援体制に焦点をあて、その実施機関のひとつである学修支援センターの開設当初と差別解消法の施行後の動向を中心に、國學院大學における障がい学生の学修支援の役割を振り返ることを目的とする。

この目的のために、障がい学生支援が学生支援と障がい者支援の2つの領域にまたがるという理由から、つぎの2つの軸を設定した。ひとつは大学教育における学生支援の位置づけの変遷である。教員中心の大学教育から学生中心の大学教育へと転換することにより、正課外の領域であった学生支援が大学教育の一環に位置づけられた。これにより、障がい

学生支援が大学教育においていかなる位置を得たのかを論じる。もうひとつは、上述の国連による障害者権利条約にみられる障がい概念の転換である。かつて保護や医療の対象として捉えられてきた障がい者が権利の主体へと移行し、当事者主体性に依拠した支援が求められるようになった。また、障がい者の社会参画を阻止するのは人間の多様性を考慮しない画一的な社会によると主張する社会モデル²が登場し、社会の責任が問われている。こうした転換とそれに伴う法整備とを概観し、障がい学生支援体制との関連を述べる。最後に、これら障がい学生支援に関わる2つの転換を軸とし、本学の学修支援センターにおける設置当時と法制化以降の障がい学生支援の変遷をたどり、今後の課題や展望を得ることをめざす。

2. 研究の背景—2つの転換

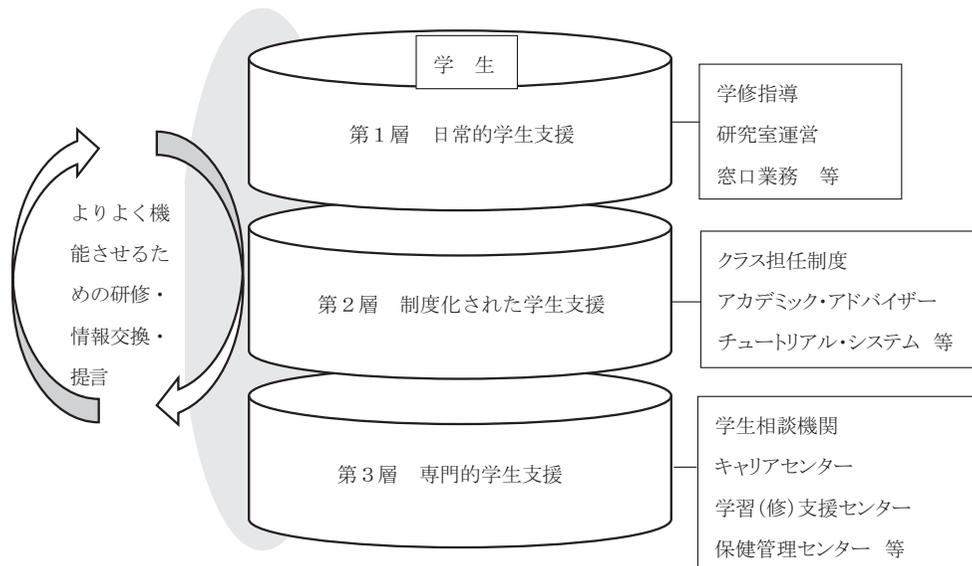
2-1 学生支援の変遷

日本の大学教育における学生支援の大きな転換点として、平成19年3月の『大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—』³（以下、苫米地レポート）が挙げられる。このレポートは、当時の文部省高等教育局・大学における学生生活の充実に関する調査研究会により平成12年に提出された『大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学づくりをめざして—』（以下、廣中レポート）のなかで提言された教員中心の大学から学生中心の大学への移行を踏まえ、多様化する学生の相談に適切に対応するためのモデルを提示する目的でなされた調査・研究から生まれた。

苫米地レポートの前提となる廣中レポートは、教員中心の大学から学生中心の大学への転換を理念として打ち出し、大学教育の教育力を再定義した。このときの再定義の結果、新たに大学が備えるべき教育力の筆頭に、本稿の主題と関わる大学における学生支援体制が挙げられた。これまで問題のある一部の特別な学生が行く場所として捉えられてきた学生相談機関が、全ての学生を対象とした学生の人間的な成長を図る場として捉え直され、学生相談の機能が大学教育の一環として位置づけられた（廣中レポート:2000）。くわえて、同レポートは学生支援の充実のためにカウンセラー等の充実、学生相談機関と学内外の諸機関との連携強化、何でも相談窓口の設置、不登校への対応など、各大学が今後充実させるべき課題を提示した。こうした提言を受けた各大学はそれぞれ特色のある学生支援体制を整えていくことになる。

先行する廣中レポートを受けて、苫米地レポートでは、より具体的かつ協働的な相談体制の確立に踏み込んだ提言がなされた。入試の多様化、大学進学者の増加、進学目的の多様化あるいは進学目的の不在、入学時の学力のばらつき、留学生や社会人学生など、質的にも量的にも学生の多様化がすすむなか、学生が有する悩みもまた多様化・複雑化した。この状況に対応すべく、個々の学生の個別なニーズに対応可能な相談を専門職とする人材

が求められると同時に、学生支援を専門職にのみ委ねるのではなく、教職員と相談の専門職との協働のもと、学生の「個別性と多様性に配慮しつつ、教育的・成長促進的視点に立った的確な支援」（苦米地レポート：2007）が不可欠とされ、大学全体で学生をサポートする体制が求められた。これを図式化したものが苦米地レポートの3階層モデルである（下図参照：苦米地レポート：2007）。



出典：独立行政法人日本学生支援機構「大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—」をもとに著作作成

3階層モデル図の左側の枠内は一例であり、各大学によって内容は異なる。第一層の日常的な学生支援は、事務課の窓口対応や日常的な授業担当教員との会話といったインフォーマルな形での支援である。第二層はフォーマルに制度化された支援体制にあたる。本学であればティーチング・アシスタントやオフィスアワーなどが該当するだろう。第三層はさらに制度化され、臨床心理士や医師、社会福祉士やキャリアカウンセラーなどその分野の専門職が支援にあたる。ちなみに、本学の学修支援センターは予約なしで訪問できるオープンな環境にありつつ、臨床心理士が常駐するなど専門的に学生支援を行うことから第一から第三まで網羅する形といえよう。これら3層が単独で学生支援を行うのではなく、FD活動やSD活動や学外への研修などを通じて、有機的に連携・協働することが求められた。

上記の提言のもと、各大学が正課外の取り組みとして学生を大学全体で協働して支える体制を様々に工夫するようになった背景には、研究者中心、教員中心の大学から学生中心の大学への転換がある。米国の大学教育改革の潮流を受けて（小貫：2014、2016）、正課内の教育を除く他の学内の活動を大学教育として認めてこなかった教員中心の教育が、学

生中心の教育へと転換して初めて、正課教育外の学生支援が大学教育の本質の一部となりえた。この流れのなかで、本稿の主題である障がい学生支援も、学生支援と同様に、障がいによる学修上の困難のサポートそのものも、サポートを受けた障がい学生自身の人格的成長の促進も大学教育の一部となった。さらに、障がい学生を支える学生どうしのピアサポート体制の確立や運営、ボランティア活動の推進もまた、大学教育における学生の人格的成長を促す有効な場として捉え直された。学生どうしによる障がい学生支援はいまや大学教育のなかに強力に組み込まれている。以上のことから、学生中心の大学教育への転換は障がい学生支援を大学教育に位置付けたという意味において大きな転換点であったといえよう。

2-2 障がい者支援の転換

上述の大学教育とは異なる文脈で、大学における障がい学生支援は転換期を迎えた。国連による障害者権利条約の採択に端を発する一連の障がい者制度改革（以後、改革）である⁴。先述したとおり、差別解消法の施行により私立大学においても、障害を理由とする差別等の権利侵害の禁止が義務化され、合理的配慮の提供は努力義務とされた。差別解消法施行後の今、大学においては法的根拠に基づく障がい学生支援の検討は欠かせない。まず改革による改正点を確認し、それらが障がい学生支援にいかなる意味を有するかを検討する。

改革は国連の障害者権利条約の批准に向けてすすめられた。平成23年（2011）の障害者基本法の改正、平成24年（2012）の障害者自立支援法の改正（障害者総合支援法制定）、平成25年（2013）の差別解消法（平成28年施行）制定を経て、ついに平成26年（2014）、日本政府が障害者権利条約に批准してこの改革は終わる。この一連の改革の要点は、障害者権利条約が求める社会モデルに即した法制度改革であり、主に障がい者の定義の改正と合理的配慮の提供の明記にあったといえる。障害者権利条約が締結国に求めた社会モデルは、日本社会が長く障害者認定において用いてきた医学モデル（個人モデルとも呼ばれる）とは異なり、障害学、特殊教育、社会福祉分野などの専門的領域を除いて、日本の一般社会にとっていわば初めて本格的に導入される視座である。医学モデルにおいては、障がいの原因は障がいをもつ本人の心身の機能障害に帰されるため、機能障害を診断し確定する医学的アプローチが重視される。一方で、社会モデルは障がいの原因は機能障害だけではなく、社会の規範意識や支配的価値観、慣習、環境などを含む複層的な社会的障壁との相互作用に帰されるため、社会的な障壁とはなにか、どうすれば除去できるのか、できなるとすればどのような代替案があるのかというように問題意識が社会の方向へ向かう。いうまでもなく、医学モデルと社会モデルとを比較し優劣をつけることが問題なのではなく、方向性の相違を理解することがここでは鍵になる。

障害者権利条約における障がいの定義を確認すると、条約がどのように社会モデルを提示しているのかがわかる。条約はつぎのように定義づけた。「(この条約の締約国は) 障害

が発展する概念であることを認め、また、障害が、機能障害を有する者とこれらの者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用であって、これらの者が他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げるものによって生ずること」(中央法規：2016：462)と記述される。すなわち、障がいとは固定的、静的に一人の個人に帰されるものではなく、機能障害と相互作用をもちながら、社会生活を送るうえで他者との関わりの中で動的にもたらされる障壁に帰されるということである。条約の締約国となるために、日本はこの社会モデルに由来する障がい観に基づく法改正が求められた。

では、締約国になるべく社会モデルに依拠して改正された日本国内の法律は、どのように障がい者を定義づけたのか。差別解消法において障がい者の定義は以下のように記される。

(1) 法の対象となる障害者は、障害者基本法第2条第1号に規定する障害者、即ち、「身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む。)その他の心身の機能の障害(以下「障害」と総称する。)がある者①であって、障害および社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるもの」②である。これは、障害者が日常生活又は社会生活において受ける制限は、身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む。)その他の心身の機能の障害(難病に起因する障害を含む。)のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとのいわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえている③。したがって、法が対象とする障害者は、いわゆる障害者手帳の所持者に限られない。なお、高次脳機能障害は精神障害に含まれる。(中央法規：2016：35)(下線と番号は筆者による)

主に下線部分が改正箇所にあたる。下線①は、難病指定の困難さや法制度における障がい認定の狭さになどに由来する「谷間の障害」をなくす狙いがある。下線②と③では、社会モデルに対応して改正されたことが顕著に現われる。心身の機能障害に着目する医学モデルから、日常生活や社会生活における制限や社会における障壁に着目する社会モデルへの転換はわれわれの視線の向きを変える。医学モデルにおいては機能障害を有する個人の力を高めるためのリハビリテーションや医療的アプローチに目が向けられるが、社会モデルにおいては、本人が直面する生活上の不利益や社会的障壁、あるいはそれらに対するニーズへと目が向けられる。なおかつ、障がい者の社会における位置づけも変える。医学モデルにおいては治療やリハビリテーションが必要な患者として映るが、社会モデルにおいては社会的障壁のゆえに社会参画できない市民として映る。ゆえに障害者手帳の所持よりも、社会的障壁のほうが重視される。

こうした視線の向きの変化は、もう一つの法改正の要点である合理的配慮の提供においてさらに具体的になる。障害者権利条約における合理的配慮の定義を確認すると、つぎのようにある。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって①、特定の場
合において必要とされるもの②であり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さない
もの③をいう。（中央法規：2016：463）（下線と番号は筆者による）

下線部①において、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享受し、又は行使することを確保するため」と述べられることから、障がい者が保護や支援の対象者としてではなく、他の人びとと平等に人権と基本的自由を享受かつ行使する権利主体として捉えられていること、権利主体としての意向の尊重が含意されていることがわかる。そして、権利主体としての障がい者が自らの主体性を発揮するための変更や調整がまさに合理的配慮であるが、下線部②の「特定の場において必要とされるもの」がつづいて記述されることで、必要とされる変更や調整が画一的なものではないこと、障がい者のニーズがすべて異なり、個別的であることが含意される。障がい者がある特定の場面で、ある特定の時に必要とする調整こそが合理的配慮なのであり、事前に用意された調整を指すのではない。障がい者からの意思表示があって初めて、提供に向けて当事者間で対話をはじめまるのである。

こうした事後的性格、個別的性格、対話的性格と呼ばれる合理的配慮のプロセス（西倉・飯野：2016：196）は、大学における合理的配慮の提供プロセスにおいても同様のことがいえる。障がい学生の意思表示があって初めて動き出し、場面も関係者も必要とされる内容もすべて個別的であり、合理的配慮の内容の合意形成をおこなう際には大学側や教員は指導的にならずに、建設的な対話がなされねばならない。そのためには、先述した社会モデルに基づく法制化の意味を真に理解し、障がい学生が一方的な支援や保護の対象ではなく、権利主体であり、彼らが中心に位置づけられる支援が不可欠である。

3. 國學院大學学修支援センターにおける障がい学生支援

3-1 学修支援センター開設当初

上述した2つの転換点、学生中心の大学への転換と障がい者の権利主体への転換を軸に、本学の学修支援センターの開設当初と、差別解消法など一連の法制化における障がい学生支援体制を振り返る。

國學院大學学修支援センターは平成21年（2009）に、教育開発センター、共通教育センターと共に教育開発推進機構のなかの一センターとして設置され、今年で10年の節目を迎える。発足当時の学修支援センターの役割は、発足時に刊行された教育開発機構のニューズレター『教育開発ニュース！』における当時のセンター長の記事によると、（1）個別学修相談（2）基礎学力向上（3）なんらかのハンディキャップを持つ学生の支援（4）

学生による学修支援の4つである（柴崎：2009）。

（3）の「なんらかのハンディキャップを持つ学生の支援」が現在の障がい学生支援に該当する。しかしながら、同記事には「國學院大學にも、様々な学生が在学している。一人ひとりの学生が十分に大学生活を継続できるよう、学生一人一人の状況に応じた施策を考え、実施する責任を持つ」とのみ記され、詳細は窺い知れない。むしろ、（1）の個別学修相談の箇所では、「常時（月曜から土曜まで）相談員（名称は仮称）がセンターに在住し、学生一人ひとりに対応する。最低限専任の職員と教員が各1名は常駐する体制を取るようになる。相談の内容は限定しないが、『学修』相談なので、履修相談、授業の疑問点、自宅学習の仕方、大学での勉強の仕方、等々になろう」と記され、当時の学修支援センターが相談内容を限定しない何でも相談窓口に近い役割を担っていたことが窺える。学生の相談のたらい回しを防ぎ、ワン・ストップで学生の多様な相談を受け止める支援の場として機能した可能性がある。事実、開設1年後のニューズレターに「センターの業務としては軌道に乗ってきたともいえる状況だが、問題点もでてきた。そのひとつは、予期されたことであるが、精神的な問題を抱える学生が定期的に来談するようになり、センターがいわゆる保健室の役割を果たさざるを得なくなってきたことである」（柴崎：2009）との記述があり、その証左といえよう。

2節で述べたとおり、平成12年の廣中レポートが公表された際も、その7年後に苦米地レポートの提言がなされた際も、当時は、大学教育において正課内外が協働して学生を支援する体制づくりが端緒についたばかりである。学生相談や学生支援体制の充実も、そのための協働・連携も提言の段階にとどまり、各大学が様々な方策を思案した時期にあたる。本学の学修支援センターもまた体制の充実を図り、学生の実態把握に励むと同時に、学修支援センターについて学内の周知をせねばならなかったことが推察される。

その上さらに、教職員に対して、学生支援の教育的意味を浸透させるべく働きかけねばならなかったことが、先のニューズレター内における当時のセンター長のつぎの言葉から読み取れる。

大学生に学修支援など、20年前なら一笑に付されたかもしれない。しかし、この一年を経験して、支援を必要とする学生が確かに存在する。いや、もっと強くいえば、支援なしでは充実した学生生活を送れない学生が確実にいることを痛感した。社会的責務として、大学は受け入れた学生の卒業（成長）に責任があるのである。安易な自己責任の言葉で突き放すことは、実際には許されない状況であることを、大学のすべての教職員（特に教員）に理解してもらいたい。学修支援センターの責任は重大である。（柴崎：2009）

進学率の上昇と大学の大衆化に伴い、多様な学生が入学する。それゆえ多様な学生の多様な悩みを打ち捨てず、応答する体制を学内に整備し充実させることもまた大学教育の一

環である。こう提言した廣中、苫米地両レポートと開設当時のセンター長の言葉は重なり合う。したがって、開設当時の学修支援センターは、学修支援センターという大学における新たな機能と、学修支援という大学教育における新たな教育の在り方との2つの新しさに向き合ったといえる。こうした開設当初のあわただしさのなかで、障がい学生支援という視点に立てば、同センターの何でも相談窓口としての要素と、学修支援相談のなかから別の問題が出来るという個人相談の特徴ゆえに、当時の障がい学生支援は学修相談と並存していたと指摘できよう。

3-2 開設当初の動向と体制整備の振り返り

2つの新しさに向き合った開設当時の学修支援センターが具体的にどのような動きをしたのか。本節では、開設当時から本学の学修支援センターがいかに体制を整備していったのかを振り返り、そこから障がい学生の学修支援体制がいかに確立されたのかを論じる。

学修支援センターが発足して最初に行った業務は、一つは出席率の低い学生を呼び出すこと、もう一つは、他大学の学修支援体制を調査することだった。前者については、出席率と成績に相関関係があること、後者は学修支援センターにおける学修支援体制をいかに構築するかを検討するための情報収集として実施するものであった。

学修支援センターの目的には、前述したとおり、多様な個性をもつ学生の学修支援が挙げられている。学修支援センター相談室を設置したことから、学生からの多様な相談を恒常的に受け付ける業務も担うため、学生対応についてまずはスタッフとなる教職員が学ぶ必要があった。そのために、富山大学のアクセシビリティ・コミュニケーション支援室（当時はトータルコミュニケーション支援室）を訪問し、これをきっかけに、障がい学生支援についての調査を推進することになった。

学修支援センター相談室が本格的に運用されると、履修相談や出席率の低い学生との相談を中心に、まさに多様な学生の相談を受け付けるようになった。この相談業務のなかで学生が抱える悩みを知り、また、学生対応に苦慮する場面も少なからず出来た。このような状況から、学生対応に関する専門的な知見を持ったスタッフの配置が求められ、臨床心理士の資格を持つ人員を、教職員への助言をするアドバイザーとして一週間に2日配置した。同時に、障がい学生支援を場当たりの支援に終始することのないよう、学修支援センターとしての支援方針を定め、制度化させるために、平成22年度内には障がい学生支援に関するガイドラインを策定し、平成23年度には障がい学生の学修支援に関する内規を策定した。

一方、なんらかの支援が必要と思われる学生も相談に来た。これについてはアドバイザーの助言を受け、学部教員や学生窓口となる事務課と相談をしながら、その時その時の学生の困難に個別の支援をした。このような状況にあって、発達障がい等のある学生に対する学修支援についても、具体的な支援体制の整備が必要であるとの認識を持つに至った。そこで平成27年度には、積極的に学生対応を行う臨床心理士を学修支援相談員として配置し、

学生相談体制の充実を図った。同時に、28年度に障害者差別解消法が施行されるのを契機として、従前の障がい学生支援体制を見直した。本学が実際に行える支援内容を洗い出し、必要に応じて個別対応を行えるよう、障がいがある学生の学修支援に関する内規も改正し、現在に至っている。

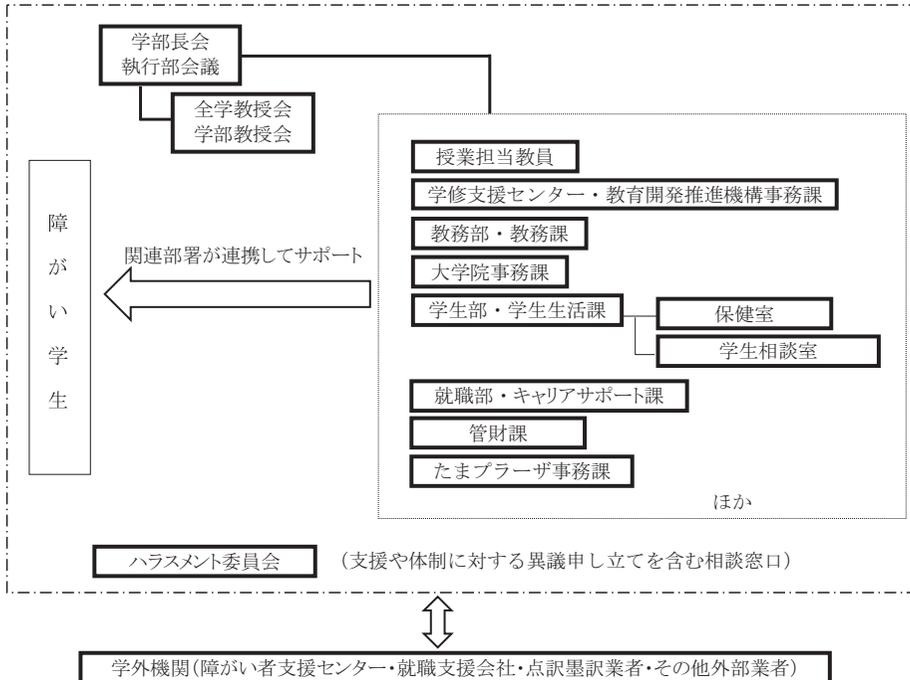
このように学修に関する相談業務にはじまり、臨床心理士の配置や内規の策定など障がい学生の学修支援体制を整えていくなかで、本学の障がい学生の学修支援体制を構築するにあたり、ひとつの契機となった出来事がある。平成24年度に聴覚障がいがある新生入生が3名入学し、情報保障に関する授業支援の申請がなされたことである。これを契機に、学修支援センターとして初めての障がい学生に対する学修支援が実施されたといえる。支援方法はノートテイクによる情報保障とし、支援者は学生から募集し有償の学生スタッフとした。学生に対してノートテイクを募集したところ、支援が必要な授業をカバーできるほどの応募があり、聴覚障がい学生に対する授業支援としてノートテイクを配置することができた。同時に、ノートテイクに関する研修会を外部講師を招いて実施した。支援体制は整ったものの、すぐに複数の課題が露呈した。利用学生は、授業についていけないと感じるのが大学の授業形式に慣れていないためなのか、障がいにより情報が入手できないためなのか明確ではなかった。彼らはまずは大学という環境に慣れ、その上で学修支援センターが提供する支援が適切かどうかを判断しなければならなかったからである。また、授業担当の教員に対する支援も不可欠であることがわかった。ノートテイクを配置する許可を得るだけではなく、ノートテイクができる速さで講義するよう依頼をしなければならなかった。さらに、支援者となった学生は自身の授業の合間を縫ってノートテイクに入るため、支援学生同士の、そして利用学生との意思疎通がうまくいかないこともあった。

こうした状況を打開すべく、ノートテイクの研修会終了後や学期末にノートテイク学生を一堂に会する場を設けた。利用学生に自身の話をしてもらう形での聴覚障がいに関する勉強会や、ノートテイク支援に関する振り返りとしての報告会を実施し、利用学生も含めた支援学生の相互学修の機会として位置づけた。その結果、報告会では、利用学生はどのような支援を求めているのかを具体的に話すことができ、支援学生もノートテイクに関するそれぞれの工夫を紹介しあい、ノートテイク支援に入っている各授業の個別の対策を検討した。このような機会を経て、やがて学生たちはノートテイクに関する自主的練習会を開催するにいたり、外部講師の研修で得た知識をもとに自分たちでスキルアップのための教材を作成し、後輩のノートテイク者に初歩的な研修をするようにもなった。

障がい学生支援が、それに携わる学生、利用する学生双方の成長を促したことは、支援学生の輪の中に当事者である利用学生が入っていたことが大きいといえよう。こうした学生相互の関係は現在にも引き継がれ、本学における障がい学生支援の大きな柱となっている。

3-3 法制化以降の振り返り

つづいて、差別解消法の施行以降の、すなわち、障がい学生支援が法の下で行われるよ



出典：國學院大學ホームページ「障がい学生支援について」における支援構成図をもとに著者作成

うになってから現在に至る本学の学修支援センターの障がい学生支援体制について振り返る。

2-2で述べたとおり、社会モデルが基盤となった法制化以降は、社会的障壁は社会に依拠するのであり、大学側がどうやって社会的障壁の除去に取り組むか、また障がい学生とともに社会的障壁の除去に向けて、いかに建設的対話をおこなうのか、その体制作りは大学の責務となった。

まず、國學院大學全体の障がい学生支援体制からはじめたい。國學院大學の障がい学生支援体制の特徴のひとつは、障がい学生支援にのみ従事する専門部署を設置せず、全学的に障がい学生をサポートするという点にある。

近年、各大学において障がい学生に関わる調整や調査・研究を担う専門部署として、アクセシビリティ支援室や障がい学生支援室、ダイバーシティ推進室、バリアフリーセンターなどが設置されるなか、國學院大學においては、学生生活課が障がい学生支援の統括的な窓口として設定されてはいるものの、障がい学生支援のみに対応する専門部署はない。障がいの有無に関わらず、あらゆる学生に対して、学生生活全般にかかわる相談は学生生活課が、心身の健康上の相談は学生相談室や保健室が、履修に関わる相談は教務課が、就職や進路に関わる相談はキャリアサポート課が窓口となり対応する(先図、支援構成図参照)。

くわえて、全教職員が遵守すべきものとして、障がい学生支援に関する基本方針が定められており、学生ハンドブック、保護者のための大学ガイドブックや大学ホームページ上

で公表されている。

國學院大學（以下「本学」という。）は、神道精神に基づく人格の陶冶を目的とし、研究教育における基本方針の一つとして「個性と共生の調和」を掲げています。また、本学教職員は人権・人格を相互に尊重することを「倫理と行動の綱領」に定めています。

それゆえ本学は、障がいのある学生を含む多様な学生が共に学び合える環境づくりに努めます。

とりわけ、本学学生が障がいを理由に修学をあきらめることのないよう、関係する各部署や学部・学科・研究科、及び学外機関等が連携しつつ、対話と相互理解を通じ、障がいの個別的な状況や程度に応じて合理的な配慮に基づく支援を行います。

こうした障がい学生への全学的な支援体制なかで、学修支援センターは障がい学生の学修上の相談窓口として位置づけられている。とくに、障がい学生の学修にかかわる合理的配慮の提供のプロセスにおいては、センターに常駐する臨床心理士の資格を有する学修支援相談員を中心に、学部教員と学生とをつなぎ、関係部署と連携しながら障がい学生の学修面での支援の主導的な役割を担う。障がい学生の希望内容の聞き取りや面談、依頼文書の作成、授業担当教員への依頼文書の配布、継続的面談など、業務は多岐にわたる。合理的配慮内容の審議・決定は学部教員と関係部署の担当者からなる学修支援センター委員会がなす。

こうした合理的配慮の提供プロセスは、学修支援センターを担当する教育開発推進機構の職員を中心に、差別解消法施行のもとでの合理的配慮の提供に対応すべく、既存の配慮提供のプロセスをおよそ2年かけて整備し、本年度から本格的に始動した。現在の学修支援センターはこのような体制のもとで、障がい学生支援を行っている。2節で取り上げた合理的配慮の提供プロセスの3つの性格、事後的性格、個別的性格、対話的性格に表されるように、合理的配慮は事前に準備しておくことはできず、場面や環境によって流動的になる。それは単に同じ障がい名でも人によって現れ方が異なるというだけのことではない。どのような場面で、どのような人との関わりのなかで、どのような心理状態で、どのような状況で、どのような配慮の申し出がなされるかは事前にはわからない。また、申し出を受けて、どのような配慮をなしうるのかは互いに話してみなければわからない。合理的配慮の提供が有するこうした性格を理解し、学修支援センターが対話の場として機能するよう様々な整備をすすめているのが現在の学修支援センターの障がい学生支援の現状である。

4. まとめ

障がい学生支援に関わる2つの転換に着目して論じてきた。ひとつは教員中心の大学教

育から学生中心の大学教育への転換である。ここには今なお活発に議論される様々な論点が含まれるが、本稿では、端的に、大学の中心は教員ではなく、大学で学ぶ学生であるという主体の転換という現象そのものに着目した。つづいて、日本の障がい概念にパラダイム転換をもたらした障がい観の変遷とそれに伴う法整備をとりあげた。ここにもまた、かつて保護や医療の対象として見られてきた障がい者が、社会モデルの導入により、権利主体であり、市民生活を担う主体へと移行する主体性の転換があった。

こうした主体性の転換を軸とし、本学の学修支援センターにおける障がい学生支援を振り返れば、大学の主役は学生であるというきわめて単純な答えにたどりつく。履修の仕方がわからない、勉強についていけない、人間関係に悩んで大学に行けないといった学生の声に応えることは、学生を中心にして大学を見渡せば、大学の役割であろう。法制化後の障がい学生支援においては、大学教育における平等な情報保障や参加保障に対する責任が大学に求められる。大学としてこの責任にどう応答するかは本稿の論述の範囲を超えることであるが、誰にとっての大学であるのか、あるいは大学の公共性とはいかなるものであるかという大学教育の本質を考えるうえで、大学の主役は学生であるというこの確認はひとつの支点である。

3節で述べたとおり、本学の学修支援センターは学生中心の大学教育に資するべく開設され、この10年間、活動をつづけてきた。本稿の主題である学修支援センターによる障がい学生の学修支援の振り返りから得られた知見として、代表的なものを3つ挙げて本稿を閉じる。ひとつは、センターの開設当初から、障がいの有無に関わらず、学修相談のなかでなんらかのサポートを必要とする学生と出会うことから、学修相談という間口の広さが、学生にとって大学内の相談機関に出向きやすくしているのではないかという示唆を経験的に得てきたことである。今後は、なお示唆に留まるこの点をデータ等で根拠づけられた結果として提示することが課題である。ふたつ目は、地道な支援の蓄積の重要性である。このことは、学修支援センターの障がい学生支援の大きな契機となった聴覚障がいの学生への情報保障支援におけるパソコンノートテイクやノートテイクの実践から得たことである。今後は、支援技術や支援体制の知見の蓄積にとどまらず、支援が学生にどのような変容をもたらしたのか／もたらさなかったのかなど、支援に関わった学生の変容に着目した研究をすすめ、障がい学生支援を介した人格形成への影響へと展開できると考える。3つ目は、差別解消法の施行以来求められてきた制度化された障がい学生支援体制の点検、更新の重要性である。前述のとおり、学修支援センターは合理的配慮の提供を可能にすべく障がい学生の学修支援体制を整備した。しかしながら、社会的障壁がまさに社会との関連のなかから生じてくるがゆえに流動的であること、また、合理的配慮の提供が双方の建設的な対話に基づいているがゆえに制度によって固定化できないことを捉え、点検と更新が不可欠であると考え。先駆的な取り組みをしている他大学の動向や知見を追いつつ、これと並行して、これまで学修支援センターが蓄積してきた経験を調査・分析し、本学の学修支援センターにおける支援の評価方法やチェック体制を構築していきたい。

参考文献

- 中央法規編集部編 (2016) 『障害者差別解消法 事業者のための対応指針 (ガイドライン) 不当な差別的取扱い・合理的配慮の具体例』中央法規出版。
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・WHO (2005) 『ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—』、ジヤース教育新社。
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2007) 「大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—」。
- 橋本真奈美 (2014) 『「社会モデル」による新たな障害者介助制度の構築—障害者のエンパワメントを実現するために—』明石書店。
- 川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (2016) 『合理的配慮—対話を開く・対話が拓く』有斐閣。
- 安部 (小貫) 有紀子 (2016) 「米国高等教育におけるピアプログラムの現状とアセスメントの意義」『高等教育研究開発センター大学論集』第48集 (2015年度)、広島大学、pp. 129-144。
- 小貫有紀子 (2014) 「米国学生支援における学習者中心主義への転換 要因とアセスメントのインパクトについて」『名古屋高等教育研究』第14号、pp. 97-116。
- 文部省 (当時) 高等教育局・大学における学生生活の充実に関する調査研究会『大学における学生生活の充実方策について (報告) —学生の立場に立った大学づくりをめざして—』。
- オリバー、マイケル (2006) 『障害の政治—イギリス障害学の原点』三島亜紀子ほか訳、明石書店。
- 佐藤久夫 (2015) 『共生社会を切り開く—障害者福祉改革の羅針盤』有斐閣。
- (2014) 「障害 (障害) の定義と障害 (障害) 者政策を考える」『保健医療社会学論集』第24 巻2号、pp. 5-14。
- 柴崎和夫『教育開発ニュース!』(2009) 「学修支援センターについて」vol.1 (平成21年11月4日) p. 5。
- 『教育開発ニュース!』(2010) 「学修支援センター開設1年! —現状と課題—」vol. 3 (平成23年1月12日) pp. 2-4。
- 田口多恵・篠田直子 (2018) 「信州大学学生相談センターにおける2016年度の活動報告—教職員との連携・協働に焦点をあてて—」『信州大学総合人間科学研究』第12巻、pp. 67-76。
- 上田敏 (2005) 『ICFの理解と活用—一人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか? きょうされん。』
- 内野悌司 (2017) 「発達障害学生への支援・合理的配慮に関する調査研究—A大学の教員を対象にしたアンケート調査より—」『総合保健科学』vol.33、pp. 39-50。
- 山本幹雄・坂本晶子・佐野 (藤田) 眞理子・吉原正治 (2017) 「高等教育における障害のある学生に対する合理的配慮のコーディネートに関する考察」『総合保健科学』vol.33、pp. 61-70。
- 吉原正治・山本幹雄・佐野 (藤田) 眞理子・岡本百合・日山亨・内野悌司・三宅典恵・永澤一恵・黄正国 (2017) 「障害学生支援における合理的配慮の妥当性評価に関する検討」『総合保健科学』vol.33、2017年、pp. 51-60。

注

- 1 本稿における障害の表記は、条約、法律、委員会について述べる際はそれらで使用される表記を採用し、本学の障がい学生支援にかかわる記述の際は、本学の「障がい学生支援に関する基本方針」に依拠した表記を採用する。また一般的な障がいについて論じる際も、本論文の掲載誌が國學院大學の紀要であることから上記の基本方針に倣い、障がいと平仮名を用いることにする。
- 2 社会モデルについては複数の理論が交錯し、明確な定義づけがなされていないのが現状である。オリバーやフィンケルンシュタインらによる社会的障壁の要因をすべて社会に還元する立場もあれば、WHOのICF(International Classification of Functioning, Disability and Health)における機能障がいや病気、生活機能や環境因子との統合モデルまで含まれる。本稿では、社会モデルの起源には遡らず、国連の障害者権利条約で述べられる社会モデルに依拠する。
- 3 独立行政法人日本学生支援機構「大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生

支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」一（独立行政法人日本学生支援機構学生生活部学生生活計画課、平成19年3月）。大学における学生相談体制の整備に資する調査研究会によるレポート。座長の苦米地憲明（国際基督教大学教授）の名をとり苦米地レポートと呼ばれる。

- 4 日本の障がい者制度改革には国際的要因と国内的要因のふたつがある。ひとつは国連による障害者権利条約批准のために当事者団体らによる国内法の見直しへの強い要望に由来する。もうひとつは平成21年の政権交代による障害者自立支援法の見直しによる（佐藤：2015）。本稿では、障がい者制度改革を論じる目的はないため、前者の国連による障害者権利条約批准に向けた国内法の見直しにのみ言及する。

学術誌上のFD研究の動向からみた機関レベルでの FD実践の批判的検討

—『大学教育学会誌』と國學院大學教育開発推進機構に焦点をあてて—

戸村 理・小濱 歩

【要 旨】

機関レベルでのFD実践が一般化される中、そのあり方を巡って、短期的にも中長期的にも問題を抱えている機関は少なくない。執筆者が所属する國學院大學教育開発推進機構も同様に、様々な課題を抱えているのが実情である。そこで本論文では、國學院大學教育開発推進機構の今後のFDのあり方を展望するために二つの検討を行った。第一は、我が国におけるFDの過去約三十年間の動向の検討であり、第二はこれまでに國學院大學教育開発推進機構が取り組んできた各種FD実践を整理し、各実践の実態を分析することである。前者については、学術誌上のFD関連論文の量的・内容的なレビューを行った。そして1997年のFD努力義務化前後で、FD関連論文の内容に変化がみられたことを明らかにした。後者については過去のFD実践を三つの型に分けて整理し、第一の検討から得られた視点をを用いて分析した。その結果、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向に偏ってきた傾向にあるとの見解に至った。以上より現在の教育開発推進機構は、今後の本学におけるFD実践をどのような方向性で進めていくか再検討を求められる段階にあり、教員の自主性と主体性はもちろんのこと、学術的視座に立脚した上で、大学理念・教育理念と実践性とを同時追求するような方向性を展望する必要があるとした。

【キーワード】

FD、大学教育学会、学術性と実践性、高等教育政策、研修・ワークショップ・講演会

1. はじめに

本論文では、以下の二つの検討を行う。第一の検討は、日本における過去約三十年間のFD（ファカルティ・ディベロップメント）の動向を、高等教育政策の影響を考慮しつつ、学術論文の量的・内容的なレビューによって把握することである。第二の検討は、國學院大學教育開発推進機構においてこれまでに実施されてきた各種FD実践を整理し、第一の検討から抽出された視点により分析することで、國學院大學におけるFD実践の現在位置を検証することである。最後に以上の検討結果を総合することで、今後の國學院大學（以下、本学）におけるFD実践の方向性を、試論的に考察することとする。

文部科学省の平成30年度学校基本調査（速報値）によれば、2018年5月1日現在、過年度卒業者を含む大学（学部）進学率は53.3%（過去最高）であった¹。我が国の大学教育は、大衆化の段階を終えて、ユニバーサル化の段階にある。このユニバーサル化段階では、個人と高等教育との関係が大きく変化するとされている（金子 2005）。金子は個人が大学に進学し就職する過程を「進学・就職キャリア」とみなした。そして個人の進学・就職キャリアが多様化する中で、教育機関である大学と職業とのリンケージが流動的になり、人材

養成を社会的使命とする大学教育には、学生の基礎的能力を育成するべく、大学教育の質的向上が急務であるとした。

この金子の見解は、2005年に発表された中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」に対して示されたものである。しかしながら現在に至るまで、大学教育の質的向上、とくにそのエビデンスとしての学習成果の可視化を求める声は大きくはなっても、小さくなることはない。2008年の「学士課程答申」、2012年の「質的転換答申」といった高等教育政策レベルでの要求は言うに及ばず、18歳人口の減少、錯綜の感は否めないものの入学定員管理の厳格化といった社会的経済的背景にある中で、各機関レベルでもその経営的な「生き残り」の観点から、大学教育の質的改善は依然として教育的にも経営的にも大きな課題であり続けている²。大学教員に対しては、1999年の大学設置基準の改正によりFDの実施が努力義務化され、2007年には大学院課程で、翌2008年には学士課程においてその実施が義務化された。2017年からはいわゆるSD義務化とあいまって、教員には大学運営の高度化を担う役割に関しても、その資質向上が期待されている。

上記の日本のFD政策にあって、我が国のFD研究はどのような動向をたどっていたのか。ここではFDの動向を整理した先行研究について、代表的なものを抽出して言及しておく。日本におけるFDの一般的概略を整理したものに山内（2007）が、実践事例の発展段階の観点から段階論的に考察したものに佐藤（2015a）が、また理論的検討と国際比較での実証分析を行ったものに有本（1991, 2007a, 2007b, 2008c）がある。山内（2007）は対象期間を1987～2007年の20年間に設定し、前半10年を「問題意識を有する個人が自由意志で参加」する形態であった「啓蒙期」とし、後半10年を「大学あるいは教員集団によって組織化」された「導入期」とした。佐藤（2015 a）は、1960年代から1970年代を「萌芽期」、1980年から1990年代半ばまでを「始動期」、1990年代後半から2000年代半ばまでを「競争による急速な発展期」、2000年代後半から現在までを「連携による持続的な発展期」として、段階的に整理した。これらの年代による区分がある一方、有本は上述のそれぞれの研究において、FDの制度化（institutionalization of faculty development）という視点を提示した。以下、有本（2007c）の見解を適宜引用すれば、FDの制度化とは、「専門分野を基礎にした大学教員の資質開発の概念、理論、実践が高等教育のシステムへ定着するばかりか、システムを構成する機関、組織、集団、意識へ実際に定着することを意味する」（p.10）ことである。しかしながらこのFDの制度化には、形式的発展と実質的発展とが伴い、両者の間で温度差が伴うこともしばしばである。とりわけ日本型FDの制度化は、「自主性・主体性を基盤にした自己規制政策モデル（policy model of self-regulation）よりも、行政主導の合理的計画統制政策モデル（policy model of rational planning and control）」が支配的な特徴」（p.12）であるため、「今後は本来の広義のFDを担保した制度化への軌道修正的な展開が不可欠である」（p.15）とした。有本はFDの制度化に対して、五段階の制度化過程を辿るという理論的仮説をも提示し³、国際比較の観点から日本のFD制度化の現状を批判的に検証した。

以上のようなFDの動向を背景とするとき、本学のFDへの取り組みはどのような学術的・実践的な位置にあるのだろうか。本学教育開発推進機構（以下、機構）は、本学におけるFD実践を牽引する非学部組織として、2009年に設置された。2018年で設置後十年となるわけだが、この機会を節目に自らが取り組んできたFD事業に関して、批判的に検証する必要があると考える。とくに機構は上述の有本の表現を援用すれば、「[学内]行政主導の合理的計画統制政策モデル」の手法によって設置された経緯があり、その点からも自らによる批判的な検証が一層求められるものと考え。もちろん検証にあたっては、自らの位置づけを客観的・相対的に検証するための認識上の視点（判断枠組み）が求められる。そこで本論文では、本学機構が学術的な見地からも実践的な見地からも依拠すべき学会と考へ参加してきた大学教育学会（旧一般教育学会）に着目する。具体的にはその学術誌上で展開されてきたFDに関する一連の議論を整理することで、分析上の視点を抽出し、自らの組織が行ってきたFD実践の位置づけを検証する試みを行いたいと考える。

以下、本論文の構成である。第二節では、大学教育学会の学術誌上で検討されてきたFDに関する議論について、量的及び内容的な点での検討を行う。続く第三節では、本学機構がこれまでに取り組んできたFD実践を三つに分類した上でそれぞれ整理を行う。そしてその考察の結果と第二節で抽出した視点を元にこれまでのFD実践の位置づけを検証する分析を行う。以上の議論を踏まえ第四節では、本学におけるFDのあるべき方向性について、これまでの本学におけるFD概念の質的転換をも考慮した試論的考察を行うこととする。

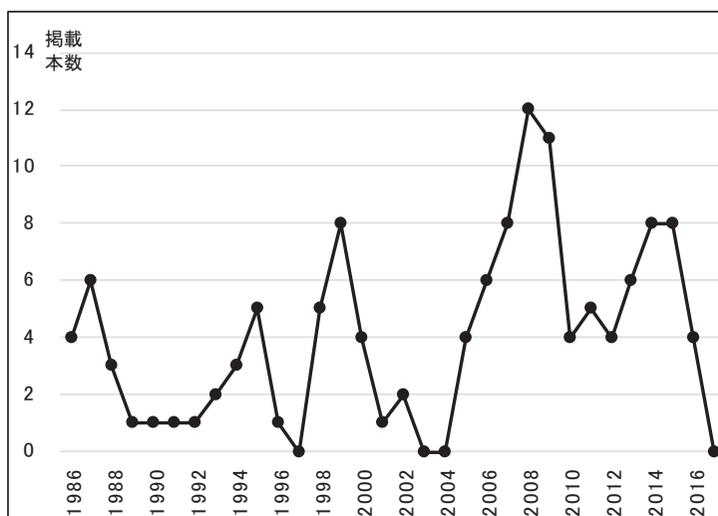
2. 『大学教育学会誌』におけるFDに関する議論の検討

以下では『大学教育学会誌』（旧『一般教育学会誌』も含む。以下、同誌と略記）に掲載された論文や報告、特集等（以下、論文で表記を統一）のうち、FDをテーマとしたものを抽出し、その量的動向と内容的な動向を整理する。同誌は大学教育学会が年二回刊行する学会誌であるが、同学会はウェブサイトによれば⁴、1979年12月に一般教育学会として発足した大学教育に関するパイオニア的学会である。大学設置基準の大綱化に伴う「一般教育」の廃止により、大学教育学会と名称変更したが、その活動の中心に変更はなく、「大学教員としての自己研究」活動、言い換えれば「FD型研究活動」に主眼が置かれ活動がなされている。このように同学会は、日本におけるFDの学術的・実践的活動の推進に大きく貢献をなしており、本論文の目的に最も合致する学会であるということができよう。なお分析対象とする同誌の範囲は、創刊号（1980年5月）から第39巻第2号（2017年11月）までの合計76冊とした。

(1) 量的動向

図1は、同誌に掲載されたFDに関する論文をカウントし、その経年変化を図示したものである。これより同誌におけるFDの掲載実績には、約三十年間の間に大きく分けて五回のピークがあったことが確認できる。同誌は刊行後しばらくの間は、タイトルをみる限りFDが活発に議論されてはおらず、論理的文章の書き方など現在でいうところのアカデミック・ライティングに関する論文や話題が多くを占めていた。そうした中でFDに関する記述の第一のピークは、1987年であった。内容分析は後に預けるが、これは1985年に一般教育学会が（第四）課題研究としてFDを採択したことによるものであった⁵。議論の内容は、一般教育の改善方策について卒業生を含めた学生によるアンケートをどのように活用すべきかであり、授業科目や教員の特性の他、FD活動の概念をも踏まえつつ学会としての対応課題を検討していた。

図1 『大学教育学会誌』に掲載されたFDに関する論文の推移



出典 『大学教育学会誌』（各巻各号）より執筆者集計

第二のピークは、1995年である。ここでは絹川（1995, p.29）によれば、「1987年のアンケート調査報告以後、課題研究については特に発展がみられないで、今日に至っている（執筆者により一部改編）」とあり、大学関係者がその取り組みに肯定的であるにもかかわらずなかなか進展がみえないFDについて、その阻害要因を多面的に検討している。

第三のピークは、1999年である。これは「課題研究⑧FD活動の具体的展開」と、シンポジウムⅠ「FD等の課題及びファカルティの活動のあり方—大学設置基準の努力義務規定等との関わり—」による。とくに後者に関しては、前節でも言及したFD実施の努力義務化を方向づけた大学審議会答申に対して、政策誘導での導入に懸念を示しつつも、批判だけに終始せず、前向きなFDのあり方を検討している。

第四のピークは、2008～2009年である。これは両年度ともにシンポジウムと多くのラウンドテーブルでFDが取り上げられたことによる。シンポジウムだけを見ても、2008年には「FDのダイナミックスーFDモデルの構築に向けてー」が、2009年には「FDのダイナミックスーFDモデル構築へむけた今後の課題ー」が実施された。この期間における議論の特徴は、国内外のFDに関する研究蓄積ともあいまって、FDに関する多様な影響要因を考慮し、FDの個別性・動態性を包含したモデル構築を目指したことである。もちろん2007年の大学院課程、2008年の学士課程におけるFD実施義務化の影響も無視できない背景である。

最後の第五のピークは、2014～2015年である。これは研究期間を2012～2014年度までの三年間とした課題研究「FDの実践的課題解決のための重層的アプローチ」による一連の研究成果による。この研究は、大学教育の実際の現場での実践可能性を追求すべく、これまでの学術的知見・経験的データからのモデル構築を目指した研究であった。

以上、同誌におけるFDに関する論文の量的動向を概観した。第一から第二、第三から第四のピークまでの間には、他の区間と比べて比較的長い間隔が確認された。しかし三十年間という範囲でみれば、断続的にFD関連論文が散見されており、やはりFDが同誌の主要テーマであり続けたことが理解できる。それでは具体的にどのような議論がなされていたのか。次では内容分析を行う。

(2) 内容分析

ここでも図1に示した五つのピークを基本に、順を追って検討していく。まずは第一のピークである。第一のピークの特徴は、一般教育学会においてFD研究が本格化した時点を示している。この経緯については扇谷（1987）によると、一般教育学会では1985年8月の常任理事会にて課題研究の新設を検討し、FD研究が第4課題として決定した。その趣旨は、「大学の大量状況の下で世界の多くの国においては、大学教員のティーチング能力を向上させるFDが重視されているのに、日本は取り残されている。一般教育にとってとりわけティーチングが大事であるから、FDを学会の課題研究として設定する」というものであった（扇屋 1987, p.52）。そしてFDに対する意識の実態を把握すべく学会主導により実施されたのが、1987年2～3月に実施された「Faculty Developmentに関するアンケート調査」であった。この学会の動きに呼応する形で、各大学レベルで着手されていた授業評価を含む各種アンケートの実践事例が報告されたため、第一のピークとなったのである。この第一のピークは、佐藤（2015a）によれば「始動期」にあたる。だが同アンケートの調査報告によると、集計結果による現状の実態把握にとどまらず、米国を中心とした国際的な先進事例をも考慮しながら我が国におけるFDの方向性を模索しており、（日本型）FD概念形成への試みや、FDの阻害要因や成立要因、そして大学評価や教員研修システムの模索など、理念的検討、実態的検討、そして理念と実態とを架橋する制度構築の検討など、いわゆるグランドデザイン構築のための総合的な検討がなされていたことが読

み取れる⁶。

第二のピークでは、FDの重要性が定着した感にある中で、FD実現に対する阻害要因の検討が行われた。原（1995）は、FDに対する五つの阻害要因としてまず「FD活動の学問性の希薄さ」を挙げ、それに付随する阻害要因として「FD推進者の個性（リーダーシップ）」、「FDの実施体制（トップダウンでなくボトムアップ）」、「FD活動の具体的内容」、「FDという呼称の再考（の必要性）」を挙げている⁷。この第二のピークでは、第一のピークと比較して、組織的FD実現のための指針の検討が中心であり、いわゆる「狭義のFD」にまでは限定されていないものの、「FDを定着させるにはどうすればよいか」といった「現場感」が前面に出始めていた様子が理解できる。それはFDの阻害要因の突破口として、「教授会自治はFDにとって積極的因子なのか、または阻害要因なのか、もっと立ち入った議論が必要である」とした絹川（1995, p.30）の指摘からも理解出来よう。

第三のピークは1999年であるが、その前後でもFDへの言及は多い。例えば2000年においては、「FD活動の具体的展開」として各機関レベル、すなわち「現場」での取り組み事例が報告されている。しかしながら1999年は量的動向の箇所でも指摘したように、大学設置基準の努力義務規定化との関係から、第二のピークまでの議論と比較して、焦点が限定された感がある。具体的には、「政策（行政）的誘導」、「大学評価・教員評価・教育活動評価」、「大学教育観」といった焦点である⁸。誤解を恐れずやや抽象的にまとめれば、大学が持つ固有の理念・観念と実情との葛藤の中で、ボトムアップの志向を持つ大学が有す教育機能と、トップダウンの志向を持つ行政が執行する高等教育政策とが目に見える形で干渉し始め、その緩衝足り得るか否か議論の分かれるところではあったが、教育活動評価の必要性が認識され、そのあり方が検討されるといった実態にあったのではないか。以上の見解に立った場合、同誌におけるFDの議論は、第一～第二のピークとは明らかに議論の性質が変化し、FDをめぐる議論において、アクターとしての政府（行政）を見過ごすわけには行かなくなったとみることができよう。

第四のピークでは、政策的には大学院課程及び学士課程におけるFD実施の義務化、学術的には国際比較研究の充実や我が国におけるFD研究の蓄積といった要因から、第一節で述べた有本のいう「FDの制度化」段階に達した様相を、同誌から理解することができる。ただしその「FDの制度化」は必ずしも実質的發展が伴っているわけではない。また各機関によって形成的發展の度合いすら異なる。それゆえ一つの準拠枠組みとしての「モデル」を、学生（の学習支援）、政策（行政）、FD実践のコミュニティ、さらにはアカデミック・フリーダムといった多様な視点を踏まえた上で構築しようとする動きが生じたとも理解できる。

最後に第五のピークは、「FDの実践的課題解決のための重層的アプローチ」という課題研究名が示しているように、日本の各機関のFDの現場で発生する多様な課題に対して実践的に解決することを目的としていた。佐藤（2015b）は重層的フレームワークを提示するに際して、教育・研究・管理運営・社会貢献といった大学教員に求められる総合的な

能力を基本に、個人レベル（ミクロ）、学部・学科レベル（ミドル）、全学レベル（マクロ）といった重層構造でのFD実践の必要性と、問題解決のための五つのポイントを提示した⁹。第四のピークで検討された「モデル」が、より実践性に重きを置いて検討され、精緻化が試みられたと言えよう。

以上、第一～第五のピークで議論されていた内容から、同誌におけるFDの質的動向を検討してきた。この検討からわかることは、第三のピーク、すなわちFDの努力義務規定化が一つの転換点となって、同学会におけるFDの議論のあり方に変容がみられたことである。具体的には、FDの議論において政府（行政）の存在を無視することができなくなり、国内外の事例の蓄積ともあいまって、FDは「実践すべき」ものとして半ば強制的に認知されることになった。その結果、各大学の現場でFDが展開された一方で、意図せずして潜在的問題が顕在化し、逆機能により発生したともいえなくもないその問題に対する対応策を解決する方向へ、FD研究の動向がシフトしたと言えるのである。端的に言えば、当初の学術的視座に立脚した上で大学理念と実践性とを同時追求する志向から、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向へ視点がシフトしたと理解することができよう¹⁰。

3. 國學院大學教育開発推進機構におけるこれまでのFD実践の検討

もう一つの検討事項として本節では、これまでに國學院大學教育開発推進機構（以下、機構）が担当してきた各FD実践の整理・分析を行い、各実践の現在の位置を確認する。具体的にはまず機構が提供するFD実践の取り組みについてその概要を提示するとともに、三つの型に分類する。次に三つの型ごとに考察を行う。最後に前節で指摘した視点から議論を整理・分析し、機構が実施してきたFD実践の現在の位置を示す。

(1) FD実践の概要

機構が2009年に設置された組織であることはすでに述べた。機構は、教育開発センター、共通教育センター、学修支援センター、ランゲージ・ラーニング・センター、教職センターの五つのセンターで構成される非学部組織であり、教職センターを除く各センターには、機構に所属する専任教員が1～2名配置されている。この中でFD事業を主として担当するのは教育開発センターであり、年間を通じて多様なプログラムを提供している¹¹。表1は教育開発センターが提供するFD実践について、機構の関与の程度によって三つの型を設定し、それぞれのプログラム名、概要を整理したものである。ここで機構の関与の程度という点について説明しておく。これは機構所属の専任教員のみで（＝内部）、プログラムの企画・運営・実践・省察といった最初から最後までをすべて直接的に担当するか否かで（＝直接）区分したものである。これらをすべて担当する場合が内部直接型である。そして外部から有識者を招き、広く高等教育に関する諸問題について、学術的であったり、

実践的であったりさまざまな視点について講演の形式で知を共有するものが外部型である。機構の専任教員が実際の現場でのFDに原則関わることはないが（現場に一任）、プログラム全体の年間を通じた定期的なマネジメントや、各実践から得られた知見を集約・総合し、適切な形でフィードバックする機会を提供することを主たる任務とするものが間接型である。このような機構の関与の程度によって整理した場合、内部直接型に該当するのは新任教員研修とFDワークショップであり、外部型に該当するのはFD講演会であり、間接型に該当するのはFD推進事業（学部FDとグループFD）である。以下ではこの三つの型のそれぞれについて分析を行う。なお内部直接型の新任教員研修については、毎年研修内容の一部が一定であることなど他の研修と性格が異なることを考慮し、また間接型のグループFDについてもプログラム自体が始まってまだ三年間と短いことを考慮し、本論文では分析の対象から除外した。

表1 國學院大學教育開発推進機構が管轄するFD実践の一覧

機構の 関与	プログラム	概 要	
内部 直接型	新任教員研修	新規新任教員を対象に、年3～4回の研修を実施。校史、シラバス、成績評価等について、講義や演習形式で行う。	
	FDワークショップ	年3回程度実施。毎回1つのトピックを取り上げ、演習形式で実施。	
外部型	FD講演会	外部から有識者を招き、1つのトピックについて講義を受講。	
間接型	FD 推進 事業	事業内容	学部単位で継続的に取り組む教員の職能開発に関するプロジェクト。
		申請条件	申請者は学部長、受任担当者は別。毎年各学部1件申請可。
	予 算	一事業あたり100万円以内の予算とする。	
	成果報告	中間報告と最終報告書の提出及び成果報告会での報告義務。	
グループFD	事業内容	教育と学修の成果向上を目的とした以下のいずれかに該当するプロジェクト。 ①カリキュラムの改善化や体系化②教育組織及び学修環境の整備③教員の教育力開発④授業内容や方法の工夫改善	
	申請条件	2名以上の専任教員で実施（事業推進の協力者に兼任講師や職員を含むことも可）。	
	予 算	申請課題1件あたりの金額は、申請件数と予算枠で調整。	
	成果報告	中間報告と最終報告書の提出及び成果報告会での報告義務。	

出典 過年度実績より執筆者作成

(2) FD実践の整理・分析

①内部直接型：FDワークショップ

FDワークショップは表1に示したように、毎回1つのトピックを掲げて、演習形式でそのトピックの内容把握を目指す取り組みである。表2は、これまで実施したFDワークショップについて、実施年度、担当講師の所属（内部か外部か）、タイトル名について一覧にしたものである。以下では、年度、担当、タイトル（内容）の順にみていきたい。

まず年度をみると、当初二年間こそ回数は少なかったが、2012年度以降、年三回から四回の頻度で実施していることが理解できる。したがって2012年度から現在の形式が定着し

たといえよう。

次に担当をみると、初期は講師を外部に完全に依存しており、機構に所属する専任教員ですべてを運営するようになったのは、2016年度からであった。機構は当初、高等教育を専門としない若手教員四名によって設置された。したがって高等教育に対する知見に明るいとは言えず、いわばOJTによってその学術的・実践的知識を蓄積していった。そして2013年度からは内部が占める割合は高くなり、2016年度以降は機構内の専任教員でFDワークショップを開催するに至ったのである。以上を踏まえると、FDワークショップは、当初は外部型のFD実践としてスタートし、機構所属の専任教員が学内外での経験や研修を経て講師役を任せられるまでに成長するのを待って、内部直接型へと変容していった過程を理解することができる。改めて言及するまでもないが、高等教育を専門としない教員、しかも若手教員がFDの講師役を務めるまでに成長するには、一定の時間を必要とする。FD担当者を早急に内部化するなら、外部から適切な人材を獲得したほうが得策である。しかしながら機構の設置準備段階において、機構所属教員が学内の教育研究環境・条件に明るいことが望ましいとの判断がなされた結果、外部型から内部直接型への成長のプロセスを踏んで担当者の育成を図ることを選択したものと考えられる。

最後にタイトル(内容)をみると、一貫して実施されたことに「シラバス」がある。シラバス作成は学士課程教育の根幹である個々の授業運営に直結するものである。ゆえに機構専任教員は、外部の講師から2010年度に基礎的内容を、2011年度に発展的内容を学ぶことで、その翌年である2012年度からは自らでFDワークショップを担当するようになった。それではシラバス作成以外は何のようであったか。これについても考慮すると、大まかで

表2 FDワークショップの年次別一覧

年度	担当	タイトル
2010	外部	「授業設計論1」(シラバスと授業)
2011	内部	「授業設計論1」(シラバスと授業)
2011	外部	「教育方法論演習2」(良い授業のための留意点-話し言葉に着目して)
2012	内部*	「國學院大學校史」
2012	外部	「教育評価論演習-学習達成評価-」
2012	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2012	外部	「良い授業のための留意点(非言語、視聴覚情報の応用)」
2013	内部*	「國學院大學校史」
2013	内部	「日本の高等教育をめぐる情勢と國學院大學」
2013	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2013	外部	「聴き手に求められる力」
2014	外部	「ルーブリック評価の実際-学修達成度評価の方法-」
2014	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2014	内部	「良い授業のための留意点(話し言葉に着目して)-図形並べ-」
2015	外部	「ルーブリック評価の実際-学修達成度評価の方法-」
2015	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2015	内部	「良い授業のための留意点(非言語、視聴覚情報の応用)」
2016	内部	「マイクロティーチング」
2016	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2016	内部	「アクティブラーニングとジグソー法」
2017	内部	「マイクロティーチング」
2017	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2017	内部	「大学の成績評価」
2017	内部	「やさしい反転授業教材撮影法」
2018	内部	「インストラクショナルデザイン①」
2018	内部	「大学の成績評価」
2018	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2018	内部	「インストラクショナルデザイン②」

注 担当の「内部」は機構所属専任教員、「内部*」は非機構所属の本学専任教員、「外部」は他大学に所属する教員を示す。

出典 過年度実績より執筆者作成

はあるが2015年頃までは、教員の教授上の認知能力、とくに学生との一対一での対応で重視されるようなコミュニケーション能力の資質向上に関するワークショップが外部講師を中心に毎年実施されていたことが理解できる。該当するのは「良い授業のための留意点」(2011～2012年度、2014～2015年度)、「聴き手に求められる力」(2013年度)である。そのようなワークショップの担当講師はほぼ外部講師であり、まさに機構専任教員の専門からは「遠い」領域が採用されていた。しかしながら2016年度以降にこの傾向は一変した。具体的には、教育工学的知見に基づいた具体的な教育技法(「アクティブラーニングとジグソー法」(2016年度)、「やさしい反転授業教材撮影法」(2017年度)、「インストラクショナルデザイン①・②」(2018年度))や、高等教育評価論・教育心理学的の知見に基づく評価方法(「大学の成績評価」(2016～2017年度))といったものにワークショップの内容が変更されている。内容面をより深くみれば、学術上の理論的知見にも言及するようになっていくことが注視される。

②外部型：FD講演会

FD講演会は表1に示したように、外部から有識者を招き、ある特定のトピックについて60～90分程度の講演形式で実施される。表3は、これまで実施したFD講演会について、年度、タイトル(内容)を一覧にしたものである。まず年度をみると、唯一例外として初年度である2009年度のみ、FD講演会は二回開催された。これは機構が2009年に設立されたこととあいまって、FD全般、すなわち大学教(職)員の資質向上に関する全般的な話題について、その基礎的知見を機構教職員が皆で理解し共有することを目的としていた。その意味で第一回目は、キックオフイベントとしての側面が強いものであった。これを踏まえた上で次に2009年度2回目以降から2018年度までを内容別にみると、おおよそ三つの観点に大別することができる。第一に高等教育政策と本学学士課程教育との接点という観点、第二に個別の授業運営に資することという観点、そして第三に大学教育における学修・学生支援という観点である。以下、順に分析していく。

第一の観点は、「学士課程答申」(2008)や「質的転換答申」(2012)に代表される文部科学省による学士課程教育の質保証を主眼とした一連の高等教育政策に対して、大学がどのような行動をとるべきかという、政策と大学との接点を理解することを前提に実施されたものである。これに該当するのは、2009年度や2014年度に実施された講演会である。ここで先に接点と表現した理由を述べる。それは講演会の内容が、当時はまだ策定と公表が義務付けられてはいなかった三ポリシーの策定(とそれに連動するPDCAサイクル等のチェック体制)や、学部教育から学士課程教育へとカリキュラム設計概念が移行するなかで、成績評価の厳格化を含む質保証の観点からのカリキュラム評価と再設計のあり方など、実際に以後の高等教育政策において義務化¹²や評価につながるものだったからである。

第二の観点は、個別の授業運営に資することを目指したものであるが、これに該当するのは、2010、2011、2013、2016年度に開催された講演会である。ただしこれら4つの講演

会は、2011年度以前と2013年度以後とでは、若干、性質が異なる。というのも2010、2011年度では、まだ「学生参加」の意味するところが比較的多様であり、どのように理解するかについては、形式的にも実質的にも教員の裁量に任せる部分がかかなり大きいものであった。そのため講演会で得た知見をどのように活用するかについては、一定の「緩さ」が担保されていた。しかしながら2013、2016年度では、アクティブラーニングという教授方法・形態が「質的転換答申」(2008)によって示されたことともあいまって、半ば制度化されたため、そのような文脈で講演会が開催されていた感が否めなかったと言える¹³。反転授業に関しても、アクティブラーニングのさらなる充実化という文脈に位置づけられよう。

第三の観点は、大学教育における学修・学生支援に関するものだが、これに該当するのは、2012、2015、2017年度に開催された講演会である。現代の高等教育において学修・学生支援に関するさまざまな配慮は、欠くことのできない検討事項である。機構内の学修支援センターからの要請もあって、2012年度からほぼ隔年で実施された。様々な障がいを持つ学生への学修支援、およびそこで必要とされる合理的配慮をどのように進めていくかという点について本学の方針を決定する際には、その専門的知見に加えて、行政や他大学の動向等をふまえながら総合的に検討する必要がある。ゆえに毎年異なる方面から講師を招き、日々刻々と変わる現状について、情報収集と整理、さらには知の共有を図る機会として設定されていた。

表3 FD講演会の年次別一覧

年度	タイトル (内容)
2009	「教員の能力開発と大学教育開発の課題—大学の担い手をどう育てるか—」
2009	「学士課程教育の構築に向けて—3つのポリシーの実現方策とシラバス—」
2010	「『縁』コミュニティによる離脱者ゼロ計画—ICTを利用した学生支援システムの現状と課題—」
2011	「教養教育における学生参加型授業の開発と改善」
2012	「発達障害がある学生の理解と対応」
2013	「主体的に学び続ける学生をいかに育成するか—アクティブ・ラーニングの可能性—」
2014	「カリキュラムの評価と再設計～その原理とプロセス～」
2015	「高等教育段階における障害のある学生支援について」
2016	「反転授業を組み合わせたアクティブ・ラーニングの取り組み」
2017	「合理的配慮とは何か—大学における障害学生支援の現在—」
2018	「学士課程教育の質保証とIR」

出典 過年度実績より執筆者作成

③間接型：FD推進事業

FD推進事業は表1に示したとおり、学部FD事業とグループFD事業とに分けられる。前者は学部単位で一つのプロジェクト、後者は学部学科を横断した有志の教員によって実施されるプロジェクトであり、ともに広く教員の職能開発や授業改善に資することを目的とする。両者とも教育開発センター委員会での審査により実施の可否が決定され、機構より予算が措置される。機構が直接的に実践に関与することは原則としてなく、機構の役割

は要請に応じてコンサルティング活動を行う他、中間報告書の提出、予算の執行状況のチェック、最終報告書の提出と成果報告会の実施などである。

表4は、これまで実施したFD推進事業について、学部ごとに経年で整理したものである。表4より明らかなことは、学部ごとにFD推進事業での取り組みが大きく異なることである。順にみるとA学部では、一貫してカリキュラムと授業改善の方策を検討していた。B学部では、一つのプログラムを三年程度の周期で実施しており、B学部教育という制度設計を経た上で、アクティブラーニングや初年次教育の設計がなされ、カリキュラムの実効性の検証へと進んでいたようである。C学部では、2015年度以降、導入教育や初年次教育科目に特化した取り組みがなされていた。D学部では、アンケート調査を重ねることで経年での学生の学力実態を把握するよう努めており、その学力実態から学部運営さらにはカリキュラム改善に資することを目指して実践されていた。最後にE学部では、教員養成系学部という特徴から、教員養成に資する実践的指導力の向上に焦点がおかれた取り組みがなされていた。

学部ごとに学士課程教育の運営上の課題は異なるから、学部FD推進事業の取り組みのあり方にも大きな差異がみられることは当然である。ただし異なる取り組みから得られたさまざまな知見を共有する営みは必須である。そこで間接的な役割

表4 学部FD推進事業の年度別学部別一覧

西暦	学部	タイトル
2012	A学部	導入教育及び初年次教育科目の授業改善
2013	A学部	授業改善及びカリキュラム改訂の基本方針策定
2014	A学部	授業改善及びカリキュラム改訂の基本方針策定
2015	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2016	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2017	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2018	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2012	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクル始動のための準備作業
2013	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクルの準備作業
2014	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクルの成果検証およびアクティブラーニング導入に関する基礎的研究
2015	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクルの成果検証およびアクティブラーニング導入に関する基礎的研究
2016	B学部	B学部におけるアクティブラーニング導入および初年次教育手法の研究
2017	B学部	B学部における新カリキュラム導入に向けた初年次教育の手法の研究
2018	B学部	B学部新カリキュラムの実効性の検証
2012	C学部	4年間を見通した教育改善を目的とした学生による主観的な学修の達成度に関する調査
2013	C学部	在学中の学修達成度と教育改善に関する意識調査
2014	C学部	導入教育における主体的な学びの促進
2015	C学部	リーダーシップ教育を行うための能力とスキルの獲得
2016	C学部	基礎演習 A・B における外部評価を通じた授業改善
2017	C学部	基礎演習 A・B におけるFA制度を用いた授業改善
2018	C学部	基礎演習 A・B におけるルーブリックの作成・授業導入、および実践のためのコーチングスキル研修
2012	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上プログラム
2013	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上プログラム
2014	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上プログラム
2015	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上・改善化プログラム
2016	D学部	学生に対する効率的なアンケート・学力調査ならびに有識者の外部評価による授業運営・学部運営の改善化
2017	D学部	学生に対する効率的なアンケート・学力調査による授業運営・学部運営の改善化
2018	D学部	学生に対する効率的なアンケート・学力調査に基づく授業運営・学部カリキュラム改善への検討
2012	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2013	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2014	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2015	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発—教育実習・保育実習に焦点をあてて—
2016	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2017	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発—学校インターンシップの現状と課題の把握—
2018	E学部	充実した『理論と実践の往還』による教育インターンシップに向けた学部の関わり方

出典 過年度実績より発表者作成

を担う機構では、年度末に成果報告会を開催することで、各取り組みから明らかとなった成功要因や阻害（失敗）要因等の共有に努めた。FD推進事業は、本学における教育改善上の実践性という観点では、大きく寄与しているものと判断できる。なお機構の間接的な役割のうち、コンサルティング活動については未だ十分とは言えない状況にある。コンサルティング機能の強化により実践性の一層の高度化はもちろん、実践性と学術性の双方に供する取り組みの蓄積が求められる。

（3）FD実践の現在位置

ここまで機構が管轄するFD実践について、内部直接型、外部型、間接型の順にその内容を考察してきた。前節の最後では、『大学教育学会誌』の分析から、「FDにおける当初の学術的視座に立脚した上で大学理念と実践性とを同時追求する志向から、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向へ視点がシフトした」と述べた。本設の最後では、この視点から機構が管轄するFD実践の現在の位置づけについて考察する。

まず内部直接型（FDワークショップ）であるが、内部直接型としながらも当初は外部型であり、徐々に直接型へと変容したことはすでに述べた。では最も早く内部化、すなわち内部の専任教員が担当するようになったワークショップの内容は何か。それはシラバスの書き方であった¹⁴。先にも述べたが改めて言うまでもなくシラバスは、当該授業科目の到達目標を明示し、学習内容、準備学習、成績評価の方法・条件等を示す最も基本的なツールである。したがって学士課程教育の質保証を考える上でシラバスの改善は最も優先的に取り組む事項であるが、本学の場合、それは学術的な視座やニーズというよりもむしろ、本学学士課程教育上の現実的課題や、教員のシラバス作成の実情という実践的課題への解決・対応にウェイトを置いていた側面は否定できない。2016年度以降に完全内部化が実現して初めて、引き続き実践性を重視しつつも、教育工学や高等教育評価論に基づく学術性にも配慮するようになったと言える。

次に外部型であるが、これは2009年度の第一回目を除くと、先に述べたとおり、高等教育政策や個別の授業運営、そして大学教育における学習・学生支援という観点で整理できるものである。これらはまさしく、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向の視点に依拠した取り組みにはかならない。少々穿った見方をするならば、FD講演会でとりあげたアクティブラーニングのメソッドや学習・学生支援も、しばしば高等教育政策上の重要課題として取り上げられ、その対応が迫られていたものである。機構としてもその対応に迫られて実施していたのが実情であることは否定できない。したがってその意味も加味すれば、機構は、FD講演会の企画立案及び実施に際しては、学術的視座に立脚した上で大学理念と実践性を同時追求するといった志向をほとんど有していなかったと考えられる。

最後に間接型であるが、そもそもFD推進事業は学部ないしは有志で構成されるグループのニーズを最優先する取り組みであり、その性格からも実践性に重きが置かれることは

自明である。とはいえ、前述の通り、コンサルティング活動等を介して、学術的視座を踏まえた実践的知見を提供する形で支援を行っていくことは可能である。しかしながら機構では、このFD推進事業の制度化（実施）に係る諸対応に追われ、その点に関して十分な対応をとっていたとは言い難い。開始後七年を経て、学部FD推進事業は、学部によっては、事前や中間、事後の審査等があるとはいえ、「マンネリ」や「ルーティン化」の側面がないとは言えない状況にある。この点においても、単なる実践性に終始しない、学術的視座に立脚した上で、大学理念や建学の精神とまでは言わないまでも、学部学科の学問的特性や教育理念と実践性の双方に配慮したコンサルティング活動を、機構教員が担えるようになることが求められよう。

以上、内部直接型、外部型、間接型の順に、第二節で抽出した視点から考察してきた。考察の結果明らかとなったのは、機構が管轄するFDが、機構の関与の度合いこそ異なるものの、総じて政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向に偏ってきた傾向にあるということである。このこと自体は、そもそも機構が、大学設置基準の大綱化以降に始まる大学改革及び学士課程教育の質保証の推進という社会的・学内的背景のもとで設立された経緯があることを考慮すれば当然である。さらには第一節で述べた有本の言を執筆者が一部改訂して述べれば、「自主性・主体性を基盤にした自己規制モデル」ではなく、「学内」行政主導の合理的計画統制モデル」によってトップダウンで設置され、学内の実践的課題の解決を第一義とした経緯がある以上、機構のFDに対する上述の現状の姿勢は、その設置意図に即して当然の帰結であるとも言える。そのこと自体については、ここで是非・好悪の価値判断を下すことにあまり意味はないであろう。重要なことは、機構のFD実践を今後どのようにしていくべきか、あらゆるレベルで議論することである。なぜならばこれまでの分析が示しているように、本学のFD実践は、これまでの段階を超えて、新たな段階・方向性を模索するまさに過渡期を迎えていると認識することができるからである。

4. まとめと今後の課題

ここまで本論文では、國學院大學におけるFD実践の今後の方向性を検討することを目的に、二つの検討を行ってきた。第一の検討は日本における過去約三十年間のFDの動向を把握することであり、第二の検討は國學院大學にて機構が担ってきたFD実践について整理し、第一の検討から抽出された視点によってその現在位置を検証することであった。その結果、本学のFD実践は、機構設立の経緯ともあいまって、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決の志向に偏っていたきらいがあるとの結論に至り、それは一方では本学のFD実践が、新たな段階や方向性を模索する時期にあることをも意味する、との見解を示した。

第一節で言及したが、FDの制度化は、大学教員の資質開発の概念、理論、実践が高等教育システムを構築する機関、組織、集団のみならず意識にまでも定着する必要がある。

この意識レベルまでの定着をどのように組織として進めていくかということが、現在の機構に問われている課題であると言えよう。この課題に答えていくためには、単に実践的課題解決の志向を追求するばかりではなく、学術的視座に立脚しつつ、本学の理念（建学の精神や教育理念）と実践性とを同時追求する志向が機構には改めて求められてくるのではないだろうか¹⁵。本学にFDが根付いて十年の月日が経過したが、今後は、学内行政主導ではなく学内構成員の水平的関係性によって、本学FDの新たな段階・方向性を模索する必要があると言えよう¹⁶。

なお本論文には課題が多い。その課題を二点示すことで、本論文を終えたいと考える。

一点目は、本論文の第二節で実施したFDに関する学術的研究の量的動向及び内容分析のさらなる精緻化である。今回は種々の制約により『大学教育学会誌』掲載の論文に分析を限定した。しかしながらこの検討だけでは不十分であることは自明である。同学会に限定しても、年次大会の発表要旨集も分析対象に含めたほうが良いことは言うまでもない。また関連学会でもFDに対する議論は活発に行われており、分析対象に含めることが肝要である。加えてFD実践は各機関で実施されるものであるから、各機関で刊行されている紀要等も分析対象に含めることが同様に求められる。もちろん対象の量的側面（範囲）だけでなく、質的側面における内容分析の精緻化は言うに及ばずである。

二点目は、機構がこれまで従事してきたFDに関して、外部からの評者を交えて振り返りを行うことである。本論文では学術論文の動向から抽出した視点による分析を試みたが、FDにおいてはやはり実践的な視点からも絶えず外部の視点によって検討を行う必要がある。機構では客員研究員制度を有しており、その実現は十分可能であると考えられる。

参考文献

- 有本章（1991）「第1章 アメリカにおけるFD活動の動向」有本章編『高等教育研究叢書 12：諸外国のFD/SDに関する比較研究』, pp.1-22.
- （2007 a）「本研究のまとめと今後の課題」有本章編『高等教育研究叢書 92：FDの制度化と質的保証（後編）』, pp.101-121.
- （2007 b）「序章 FD制度化に関する研究—研究の視座と枠組—」有本章編『高等教育研究叢書 98：FDの制度化に関する研究（3）』, pp.1-13.
- （2007 c）「FD制度化の現状と展望」『メディア教育研究』第4巻第1号, pp.9-18.
- （2009）「日本型FDの制度化における問題点と課題」『比治山高等教育研究』第1号, pp.3-18.
- 一般教育学会FDアンケート調査実施委員会「Faculty Developmentに関するアンケート調査報告」『一般教育学会誌』第9巻第2号, pp.64-122.
- 扇谷尚（1987）「ファカルティ・ディベロップメントとは何か—一般教育学会の取組みと検討課題—」『一般教育学会誌』第9巻第2号, pp.52-55.
- 金子元久（2005）「高等教育ユニバーサル化—「グランドデザイン」への3つの論点」『アルカディア学報』日本私立大学協会私学高等教育研究所217
- （1995）「セッションⅡ「Faculty Developmentの研究」（第四課題研究）を司会して」『一般教育学会誌』第17巻第1号, pp.29-30.
- 網川正吉（1999）「大学教員評価システム」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.21-125
- 佐藤浩章（2015a）『ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究』（博士学位申請論文）

pp.35-58.

—— (2015b)「重層的FDのフレームワークとFDの実践的課題解決のための5つのポイント」『大学教育学会誌』第37巻第1号, pp.51-54.

関正夫 (1986)「Faculty Developmentに関する一考察—英・米の場合—」『一般教育学会誌』第8巻第1号, pp.60-71.

館昭 (1999)「大学の自己評価・大学評価システムとFD」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.18-20.

寺崎昌男 (1999)「アカデミック・フリーダムと大学審議会答申」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.26-28.

戸村理、小濱歩 (2018)「学内FDプログラム支援における中間組織の役割」大学教育学会第40回大会発表資料。

原一雄 (1995)「FD活動の阻害要因とその克服策」『一般教育学会誌』第17巻第1号, pp.21-24.

—— (1999)「FD活動のあり方と今後の実践課題—努力義務規定は果たして必要か—」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.13-17.

山内正平 (2007)「FDの20年を振り返って (シンポジウム FDのダイナミクス—現状の把握と課題の析出—)」『大学教育学会誌』第29巻第1号, pp.86-89.

松下佳代 (2017)「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第20集

吉田文 (2017)「学修成果の可視化に関する政策動向」『IDE現代の高等教育』No.590, 2017年5月号。

注

1 文部科学省 (2018)「学校基本調査—平成30年度結果の概要— (調査結果の概要：高等教育機関)」より転載。http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/08/02/1407449_3.pdf (2018年10月20日閲覧)

2 吉田 (2017, p.16)は学習成果に関する高等教育政策の動向を概観した上で、競争的資金による政策的誘導と、省令改正による政策的強制という2つの方策によって、学修成果の可視化は「日本の大学がとるべき道となった」としている。

3 この五段階は「氷河期 (FDは教員によってフロッピーディスクとされている程度の段階)」、「模索期 (講演会開催・委員会措置による研修の段階)」、「安定期 (教員によって成功していると思われる段階)」、「挫折期 (トップダウンの機能麻痺など問題が発生する段階)」、「創造期 (現状を見直し新たな創意工夫を行う段階)」である (有本 2007c, p.13)。

4 大学教育学会ウェブサイト「学会概要：大学教育学会の特質」より転載 (<http://daigakukyokugakkai.org/site/outline/> 2018年10月20日閲覧)

5 関正夫 (1986)「Faculty Developmentに関する一考察—英・米の場合—」『一般教育学会誌』第8巻第1号, pp.60-71.

6 一般教育学会FDアンケート調査実施委員会 (1987)「Faculty Developmentに関するアンケート調査報告」『一般教育学会誌』第9巻第2号, pp.64-122.

7 五つの阻害要因の表記に関しては、文意を汲み、執筆者らで文言を改訂したことをことわっておく。

8 原 (1999)、館 (1999)、絹川 (1999)、寺崎 (1999) による。

9 佐藤 (2015b, pp.53-54.) によれば、問題解決のための5つのポイントは、①「つかむ (Understanding)：組織の現状を理解する」、②「つくる (Design)：全体像 (big picture) を描く」、③「つなぐ (Tuning)：人・知識、情報を超越的につなぎ、調和させる」、④「つみあげる (Accumulation)：エビデンスを積み上げる」、⑤「つたえる (Dissemination)：実践を発信し普及させる」の五つである。

10 寺崎 (1999 p.26)はFDの努力義務化に対して、「「義務」を意味する強制力を持つ」とし、それを危惧する「具体的光景」をも述べていた。

11 機構設立以前には、「FD委員会」なる会議体が存在していた。FD委員会の構成員は教務部長を委員長に、教務部委員 (二名) と、A学部、B学部、C学部、D学部の教務委員 (A学部のみ二名、他は各一名ずつ)、教務課長一名とで構成されていた。過去の記録を散見すると、全学レベル、各学部学科レ

- ベルでの問題点を教職員で共有する場として設けられており、具体的なFD実践やプログラムを企画・運用する組織体とまでは至っていなかったと考えられる。
- 12 DP-CP-APのいわゆる三ポリシーは、2005年のいわゆる「将来像答申」で初めて言及された。以後、学校教育法施行規則の改正・施行を受ける形で、2017年より策定と公表が義務化された。なおこの政策動向を受けて、國學院大學でもポリシーの策定と見直しが行われた。現在公開されているものは、見直し後のそれである。
 - 13 形式的な理解であれ、アクティブラーニングという用語については、本学教職員の多くが政策文書などからこの時点ですでに理解していたと推察する。
 - 14 シラバス作成を担当した専任教員は、2011～2014年においては学部所属の機構兼担教員（教務部長）であり、2015年度以降は機構所属の専任教員が担当した。
 - 15 ここで指摘したFDを模索する一つの試みとして、執筆者らは本学教育開発推進機構のような非学部組織であり、学部と執行部との間に位置する中間的な組織が、学内のFD実践において果たし得る機能について試験的に検証した（戸村・小濱 2018）。詳細には非学部かつ中間的な組織が提供するFDプログラムについて、プログラムそのものの阻害・推進要因をケース・スタディの手法から探索的に検討した。分析の結果、阻害要因にも推進要因にも変化し得る中間要因なるものを見出し、前述の組織がこの要因へ積極的な働きかけを行うことで、同要因が推進要因へと成り得る可能性を提示した。なおこの知見については近々、学術論文として公刊する予定である。
 - 16 本学では「学生による授業評価アンケート」や「学生リアル調査」を実施しており、こういった各種の調査結果（エビデンス）も用いて議論すべきであることは言うまでもない。

図画工作科における「日本の伝統と文化」に関する教材開発に向けた予備調査

関口 喜美子

【要旨】

本研究では、図画工作科における「日本の伝統と文化」に関する教材開発を目的として、予備調査を実施した。具体的には、本学の「初等科教育法（図画工作）」を履修する学生（小学校教員志望学生）が「日本の伝統と文化」の教育に対してどのような意識を有しているかを明らかにするため、アンケート調査を実施した。その結果、多くの受講生は、「日本の伝統と文化」に対して大きな関心があり、それらの教育には学校や課外活動、地域社会との連携が重要であると捉えていることが明らかとなった。また、「初等科教育法（図画工作）」における「日本の伝統と文化」に関する教材開発を行うため、和紙に焦点を当てて意識調査を行ったところ、約60%の受講生が和紙の学習に関心を有していることが示された。しかしながら、大多数の受講生は、これまで和紙に関する授業を受けたことがないこともあり、和紙についてほとんど知識を有していないことが明らかとなった。今回の予備調査結果を踏まえ、今後、本学の「初等科教育法（図画工作）」の授業において、学校現場で実践することのできる具体的な実践方法を提案していきたい。

【キーワード】

日本の伝統と文化、アンケート調査、教材開発、図画工作科、和紙

1. はじめに

近年、国際化の進展やオリンピック・パラリンピック開催などに伴い、「日本の伝統と文化」¹に関する教育の重要性が高まっている。例えば、教育基本法第2条が掲げる教育目標においては、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」とされている。こうした教育基本法が目指す目標を基盤として、中央教育審議会（2016a）では、「多様な国や地域の文化の理解を通じて、多様性の尊重や国際平和に寄与する態度や、多様な人々が共に生きる社会の実現に不可欠な他者への共感や思いやりを子供たちに培っていく」と記述され、「日本の伝統と文化」の尊重と多様な国々との異文化理解を深めることが求められている。

では、実際の学校現場、とりわけ図画工作科においては、「日本の伝統と文化」に関する学習の現状はどのようなになっているのだろうか。

2. 本調査の意義

平成23年の学習指導要領以降、初等中教育の教育課程において「我が国の伝統と文化」

が重要事項として扱われることとなった。それらの基本的考え方を継続し、平成32年度から全面実施される新学習指導要領の教育内容の主な改善事項においても伝統や文化に関する教育の充実が示されている。これを受け、図画工作科の学習指導要領において伝統と文化についての内容の取扱いは、「親しみのある作品などを鑑賞する活動を通して、自分たちの作品、我が国や諸外国の親しみのある美術作品、生活の中の造形などの造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深めること」として第5学年及び第6学年の鑑賞領域に位置づけられている。東京都教育委員会（2010）は、日本の伝統・文化理解教育推進モデル地域における実践事例や開発した教材等を紹介している。これらを経験した教員の声として、教員自身の「日本の伝統と文化」に対する理解の深まりなど肯定的な意見が寄せられている。しかしながら、松岡（2016）は、今日の学校現場における鑑賞学習指導の消極性を指摘しており、近年の鑑賞教育への関心の高まりに対して十分に実践されていないとしている。また、松岡（2016）の現役教師329人に「自身の鑑賞学習指導を充実させるうえで必要だと考えるものは」、「これからの鑑賞学習指導の充実に必要なだと考えるものは」の設問に対し、約8割の教員が鑑賞教育指導を充実する上で「美術文化に対する教養」が重要と捉え、その指導や評価などの研究や研修を希望していることが明らかとなっている。さらに、太田（2010）は、児童・生徒や教員が伝統文化に触れる機会が減少していることを指摘している。

以上のことから、実際の学校現場における「日本の伝統と文化」に関する取り組みについては、教師の経験や知識と力量に任されているのが現状と推察される。こうした状況を鑑みると、今後、小学校教員志望学生に対し、「日本の伝統と文化」に関する経験や知識、実践力を強化することが課題と考えられ、本講義「初等科教育法（図画工作）」を進めていく上で、学生の実態や現状を把握することは不可欠であると考えられる。そこで、本研究では、「初等科教育法（図画工作）」を履修する学生に対する「日本の伝統と文化」の教育の意識調査を通じて、その現状を把握するとともに、教材開発に向けての基盤の構築を目指していく。

3. 図画工作科における「日本の伝統と文化」に関する教材の選択

中央教育審議会（2016b）においては、「芸術の学習等を通じて、日本人として大切にしてきた文化を積極的に享受し、我が国の伝統や文化を語り継承していけるようにすること、様々な国や地域について学ぶことを通じて、文化や考え方の多様性を理解し、多様な人々と協働していくことができるようにすることなどが重要である」、「グローバル化する社会の中で、子供たちには、芸術を学ぶことを通じて感性等を育み、日本文化を理解して継承したり、異文化を理解し、多様な人々と協働したりできるようになることが求められている。このため、美術や工芸の伝統や文化を尊重し、実感的な理解を深めていくことが重要である」と記述されている。

このように、今後の学校教育ではグローバルな視野とともに自国の伝統と文化への理解が必須となる。図画工作科においても、グローバルな視点から「日本の伝統と文化」の教材化を模索することは重要であると考えられる。世界的な認知度の観点から考えた場合、国連教育科学文化機構（UNESCO）によって無形文化遺産として登録された和紙²はその対象として最適と言えるだろう。この登録を契機として、和紙は世界的に評価されるとともに、国内においてもその文化的価値が広く認識されるようになり、その保存・継承の取組がより一層進められるようになった。例えば、文化庁は「文化遺産を活かした地域活性化事業」の一環として、「美濃和紙あかりアート展」を毎年開催しており、平成26年には2日間で8万人が来場するなど、その関心の高さがうかがえる。国内外において注目を浴びている和紙を図画工作科の材料として使用することにより、伝統や文化の継承のみならず、生活との関わり、さらには新しい文化の創出や国際理解を深めることが期待される。

上記の教材開発を行う上で、「日本の伝統と文化」の教育に対する意識の実態と和紙に関する知識と関心を把握することが重要と考え、本学の「初等科教育法（図画工作）」を履修する学生（小学校教員志望学生）を対象として、「日本の伝統と文化」の教育に関する意識調査を行った。

4. 調査方法

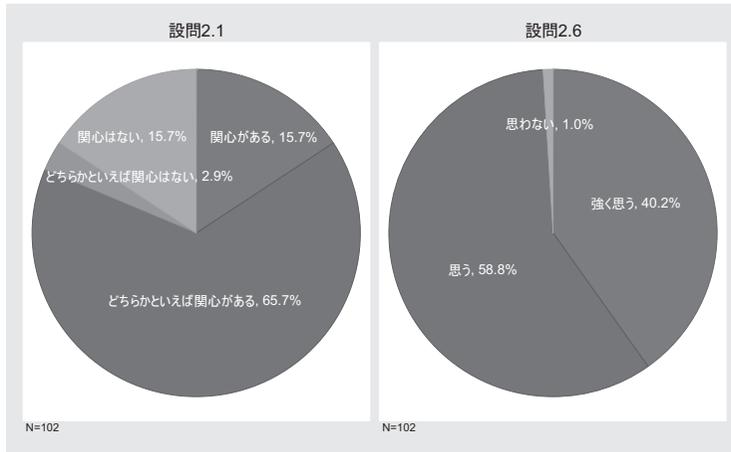
平成30年度前期に「初等科教育法（図画工作）」の受講生102名（初等科教育法学科90名、健康体育学科12名）を対象に、アンケート調査を実施した。調査実施日は、授業の最初に本調査の趣旨や質問紙の記入方法を説明した後、約15分～20分間かけて回答してもらい、その後すぐに質問紙を回収する形式をとった。質問紙の内容は、受講生の属性（学科、学年、出身地）についての設問、「日本の伝統と文化」についての設問、「日本の伝統と文化」の学習についての設問、和紙についての設問の4領域26問から構成される³。設問の作成に当たっては、文化庁（2018）と安部・中村（2012）を参考にしつつ、内容の検討を行った。回答方法は、主に4段階で回答する形式を採用したほか、複数回答や具体的な内容や理由を書いてもらう自由記述の形式とした。本稿では、「日本の伝統と文化」に関する設問2及び設問3での回答を分析・検討することにより、受講生の「日本の伝統と文化」の教育に対する意識の実態を明らかにする。また、設問4を通じて、本講義で扱う和紙について、どの程度の知識と関心を有しているかその現状を読み取る。

5. 調査結果

（1）「日本の伝統と文化」の教育に対する学生の意識実態

では、「初等科教育法（図画工作）」の受講生（小学校教員志望学生）は、「日本の伝統と文化」の教育に対してどのような意識を有しているのだろうか。「日本の伝統と文化」については、

図1 「日本の伝統と文化」に対する関心と継承に関する意識（有効回答：102名）



設問2及び設問3の15項目からなるが、その中の6項目を取り上げて検討する。

まず、設問2.1「日本の伝統と文化に関心はありますか」に対する回答結果は、「関心がある」が15.7%、「どちらかと言えば関心がある」が65.7%となっており、約8割の学生が「日本の伝統と文化」に関心を有していることがわかった（図1左）。さらに、設問2.6「日本の伝統と文化を後世に残していくべきだと思いますか」という設問に対し、「強く思う」が40.2%、「思う」が58.8%であり、ほぼ全員が肯定的に捉えている（図1右）。

これらを回答した学生に対し、設問2.7「日本の伝統と文化を継承するために、どのような取り組みが必要だと思いますか」と質問したところ、「学校の授業や課外活動において子どもたちに教える」が最大（43.9%）、次いで「地域ぐるみで行事や習慣を次の世代へ引き継ぐ」（33.8%）となった（図2）。これらの結果から、受講生は「日本の伝統と文化」に対する関心や継承への意識が高く、その取り組みとして学校や地域での教育が重要であ

図2 「日本の伝統と文化」を継承させるための取り組み（有効回答：101名）

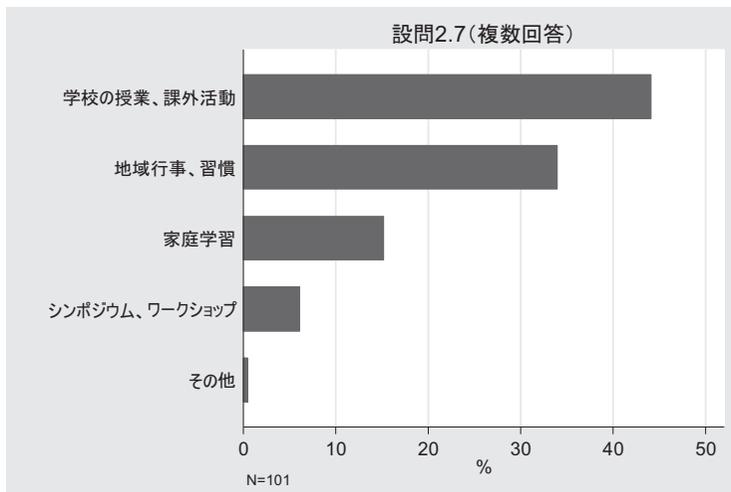
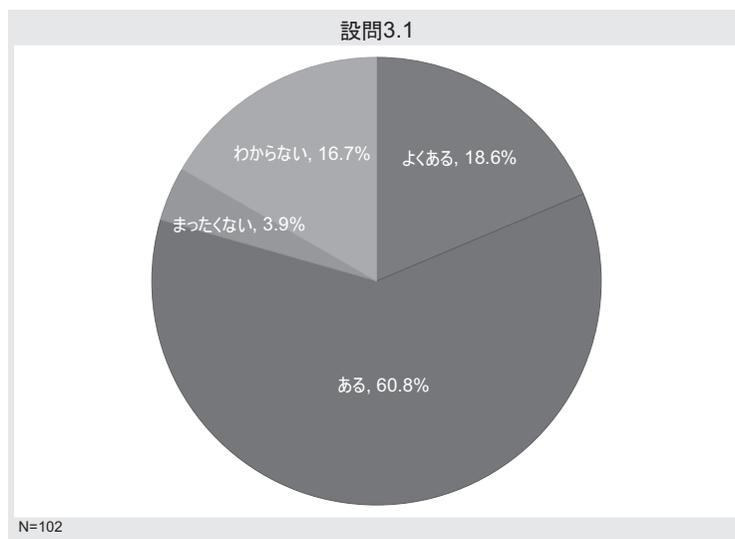


図3 「日本の伝統と文化」に関する学習経験の有無（有効回答：102名）



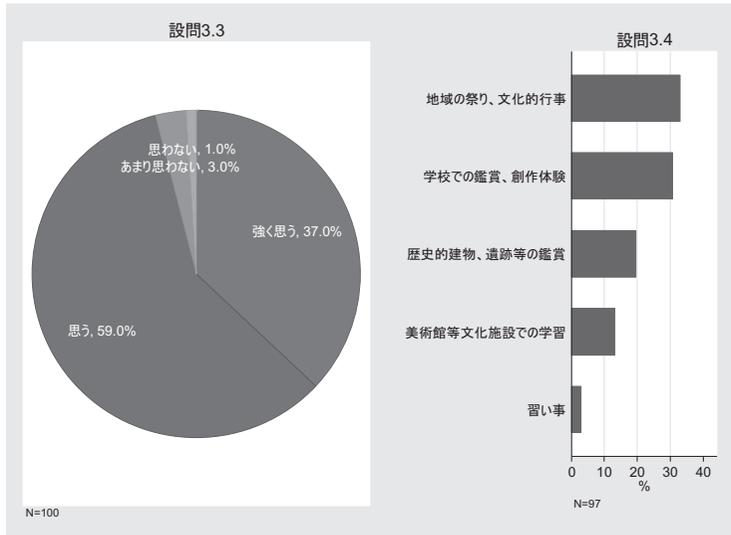
ると捉えていることがわかった。

また、日本の伝統と文化における教育の設問3.1「これまで日本の伝統と文化に関する授業を受けたことはありますか」に対しては、「よくある」が18.6%、「ある」が60.8%となり、約8割の学生が授業を受けた経験があると回答している（図3）。このうち、「よくある」、「ある」と回答した学生に具体的な授業内容を記述してもらったところ、「神道と文化」、「日本の伝統文化」、「武道」など、本学の授業で学習した内容を挙げた受講生がほとんどであった。このことから、受講生にとっては「日本の伝統と文化」を学習・体験する主要な場が本学となっていることがわかった。したがって、大学での学習経験は、「日本の伝統と文化」に対する理解を深めるとともに、生活との関わりや文化を創造する意識を高められると考えられる。

設問3.3「子どもに伝統と文化を体験させることは必要だと思いますか」では、「強く思う」、「思う」と肯定的な回答をした学生が9割超となった（図4左）。これらの学生に対し、設問3.4「子どもの伝統と文化の体験には何が重要だと思いますか」を回答（複数回答可）してもらった結果、地域の祭りや文化的行事に親しむことを重視する学生が最も多く、次いで学校における鑑賞や創作体験の充実が重要であると捉えている学生が多いことがわかった（図4右）。

これらの結果をまとめると、受講生は、子どもに「日本の伝統や文化」を体験させることの必要性を認識し、それらの取り組みとして学校での鑑賞や創作体験が不可欠と考えていることから、本講義「初等科教育法（図画工作）」において、「日本の伝統と文化」の教育を充実させることは重要であると言えよう。

図4 子どもに伝統と文化を体験させることの必要性（有効回答：100名）と取り組み（有効回答：97名）



（2）学生の和紙に対する関心と知識について

和紙は古来より日本の生活（障子、屏風、襖、扇子、団扇など）や文化（書道、日本画、水墨画など）に深く根ざし、豊かにしてきた。ここでは、日本の生活や文化を支えてきた和紙について、受講生の興味・関心度合いや知識について把握すべく、設問4の回答を分析・検討する。

設問4.1「和紙を使ったことがありますか」に対して、約6割の学生が和紙に触れた経験があると回答している。また、設問4.4「和紙について学習したいと思いませんか」に対して、「強く思う」が4.0%、「思う」が55.4%と約6割の学生が肯定的な回答を示している（図5左）。一方、設問4.7「これまで和紙に関する授業を受けたことはありますか」では、「まっ

図5 和紙を学習することへの意欲と和紙に関する学習経験の有無（有効回答：101名）

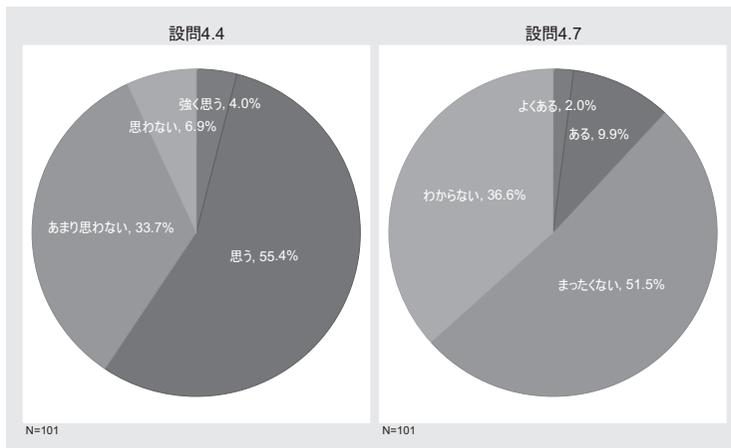
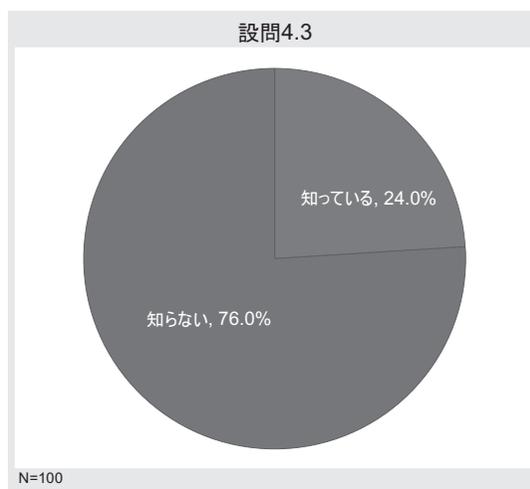


図6 和紙のUNESCO無形文化遺産登録に関する認知度（有効回答：100名）

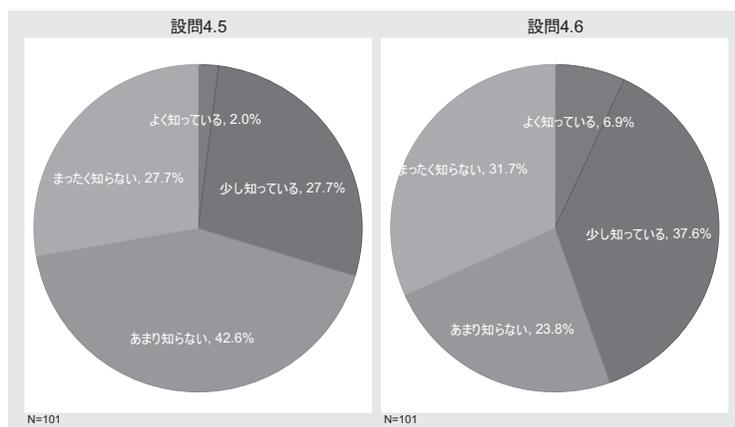


たくない」(51.5%)、「わからない(覚えていない)」(36.6%)と約9割の学生が学校教育の場において和紙に関する授業を受けたという認識は低い結果となった(図5右)。

さらに、和紙に関する知識として、設問4.3「2014年、和紙がUNESCO無形文化遺産に登録されたことを知っていますか」に対しては、「知っている」が24.0%、「知らない」が76.0%となり、和紙のUNESCO無形文化遺産への登録については認知度が低いことがわかった(図6)。

和紙の専門的な知識である設問4.5「和紙の原料を知っていますか」では、約7割の学生が「あまり知らない」「まったく知らない」と回答している(図7左)。さらに、設問4.6「手漉き和紙の製造方法を知っていますか」に対しては、「あまり知らない」(23.8%)、「まったく知らない」(31.7%)と6割弱の学生が知らないとする一方(図7右)、約4割の学生が知っているという結果となった。ここ数年、日本文化の紹介などのテレビ番組等を目に

図7 和紙の原料と手漉き和紙の製造方法に関する認知度（有効回答：101名）



する機会が多くなったことが影響している可能性がある。

以上の結果から、受講生は和紙に対して関心があるにもかかわらず、その知識や実体験が乏しいことが明らかとなった。

(3) 図画工作科における「日本の伝統と文化」に関する今後の授業展開

図画工作科において和紙を取り入れた教材開発として、様々な内容が考えられる。例えば、田島・松島(2015)は和紙を重ねる、丸める、水切りなどの手法を使って季節のカレンダーづくりを提案している。また、大河原(2017)は、学校現場において和紙に関する造形の発展性が乏しいことを指摘しており、平面表現だけではなく立体表現のランプシェードづくりなど様々なことを試みている。

筆者は和紙と他の材料(礬水⁴)を組み合わせることで、表現の幅を広げ、和紙の表現の可能性を追求していきたいと考える。本学の「初等科教育法(図画工作)」においては、次の3つに焦点を当てて授業を展開していきたい。

- ①和紙の歴史や用途、和紙と洋紙の違い、原料と製法などについての基礎的な知識を深める。
- ②科学的実験による考察、発表を通じて、和紙の構造と表現の可能性について模索する。
- ③習得した知識を活かし、造形活動を行う。

本講義において受講生が習得した基礎的な知識・技能が基盤となり、古くから受け継がれてきた日本の伝統美への尊重や学校現場において和紙を題材とした授業の展開が可能となることを期待したい。

6. 調査結果

本調査結果を通じて、本学の「初等科教育法(図画工作)」を履修する学生(小学校教員志望学生)は、「日本の伝統と文化」に対して非常に関心があり、それらの教育には学校や課外活動、地域社会との連携が重要であると捉えていることが明らかとなった。一方、「日本の伝統と文化」を習得する主要な場が本学であることがわかった。大学の教員養成課程においては、学校現場で実践することのできる具体的な実践の内容と方法を提示していくことが今後の課題であろう。

本稿では、筆者が教材開発を行うテーマとして、和紙を取り上げたが、受講生は和紙の学習に関心が高いものの、これまでの授業において和紙に触れる機会が少なかったことが示唆された。和紙を取り入れた授業は、国際交流や異文化理解教育ばかりではなく、今後どのように保護や継承、発展させていくのかについても考えるきっかけとなる。また、造形活動においては、平面表現や立体表現など様々な展開可能な素材でもある。今後、和紙の可能性を追求し、教材の一つとして提案していきたい。

参考文献

- 安部崇慶・中村哲（2012）『「伝統と文化」に関する教育課程の編成と授業実践』風間書房。
- 大河原典子（2017）「日本の伝統的素材を応用した図画工作科のための新しい造形素材の考案」『鎌倉女子大学学術研究所報』第17巻、pp65-73.
- 太田直之（2010）「日本の伝統文化研究と伝統文化教育の間」『國學院大學人間開発学研究』、pp28-34.
- 田島陽子・松島さくら子（2015）「日本の伝統工芸を取り入れた図画工作指導～和紙を探る～」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第1号、pp97-105.
- 中央教育審議会（2016a）『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』
- 中央教育審議会（2016b）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』
- 東京都教育委員会（2010）「日本の伝統・文化理解教育の一層の充実に向けて」『日本の伝統・文化理解教育指導資料』
- http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/document/tradition_and_culture/files/traditional_culture/sidousiryoy2.pdf（2018年10月8日閲覧）
- 文化庁地域文化創生本部事務局（2018）『平成29年度 生活文化等実態把握調査事業報告書』
- http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/seikatsubunkato_jittai/pdf/r1403203_01.pdf（2018年10月8日閲覧）
- 松岡宏明（2016）「小学校における鑑賞学習指導の現状と課題」『美術教育』第300号、pp.34-41.
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文京出版。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文京出版。
- 文部科学省（2018）『特集1 2020年に向けた文化政策の戦略的展開』
- http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201501/detail/1361475.htm（2018年10月8日閲覧）

注

- 1 東京都教育委員会（2008）『日本の伝統・文化理解教育指導資料』「日本の伝統・文化理解教育の推進」によると、「伝統文化」とは、我が国の長い歴史の中で、人々に受け継がれてきた文化を意味し、「伝統・文化」とは、過去の遺産や文化の継承のみならず、未来に受け継いでいきたい現代の文化をも含むと定義づけられている。本稿では、「伝統文化」及び「伝統・文化」の両方の意味を含む内容を「日本の伝統と文化」と表記する。
- 2 2014年に「和紙：日本の手漉和紙技術」がユネスコ無形文化遺産に登録された。登録された和紙は、石州半紙（島根県浜田市）、本美濃紙（岐阜県美濃市）、細川紙（埼玉県小川町、東秩父村）である。
- 3 質問紙は、文末に掲載。
- 4 礬水とは、膠水と生明礬の混合液である。和紙の滲み止めとして使用させる。

《資料》

「日本の伝統と文化に関する意識調査」

2018年7月4日

初等科教育法(図画工作)担当
関口 喜美子

本調査は、初等科教育法(図画工作)を履修する学生が「日本の伝統と文化」に対してどのような意識を有しているか明らかにすることを目的としています。また、今回学習する和紙の知識についても調査させていただきます。各回答者のプライバシーの保護に配慮した上で、ご回答頂いた内容はすべて統計的に処理され、学術研究のみ使用致します。ご希望の方には結果の概略について報告書をお渡し致します。是非とも率直な意見をお聞かせください。

調査へのご協力の程宜しくお願い致します。

《質問用紙記入についてのお願い》

- 回答に当たっては、他の方とご相談されることなく、必ず一人でお答えください。
- 質問紙には名前や学籍番号を記入する必要はありません。
- 答えにくい質問については、無記入でも結構です。
- **【必須】**となっている箇所は、すべて答えてください。
- 質問への回答は、あてはまる回答選択肢の項目番号に○をつけてください。
- 質問回答で、回答選択肢に当てはまる項目がない場合には、「その他」の項目番号に○をつけ、下の設問に具体的な内容を記入してください。
- 質問紙は5ページ、質問は全部で26問、回答にかかる時間は約15分～20分です。
- 記入は、鉛筆あるいは黒か青のボールペンなどをお願いします。また、回答を訂正する場合は、消しゴムで消すか、×印をつけるなどして、訂正したことを明示してください。
- 質問紙は本日中に回収します。

設問 1 あてはまる項目に○をつけてください。また、空欄には出身地を記述してください。

設問 1.1 【必須】 学科をお答えください。

初等教育学科

健康体育学科

設問 1.2 【必須】 学年をお答えください。

1 2 3 4

設問 1.3 【必須】 出身地をお答えください。

設問 2 以下の質問では日本の伝統と文化¹⁾について伺います。あてはまる番号に○をつけてください。

※ここで示す日本の伝統と文化とは次のようなことを指しています。

(1)生活文化…生活に密接に関わる文化(食事、着物、家、年中行事、あそびなど)

(2)地域文化…住んでいる地域の伝統芸能、産業(地域に伝わる祭りや踊り、播州歌舞伎、立杭焼、黒谷和紙など)

(3)伝統文化…日本の伝統的な芸術・芸能・芸道(能・狂言、茶道、華道、書道、伝統工芸、日本画、俳句、和歌、邦楽など)

(4)Japan Now…国内外で評価が高い現代の日本文化(アニメ・マンガ、映画・音楽など)

設問 2.1 【必須】 日本の伝統と文化に関心はありますか？

1 関心がある

2 どちらかと言えば関心がある

3 どちらかと言えば関心はない

4 関心はない

設問 2.2 設問 2.1 で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた方にお尋ねします。どのような日本の伝統と文化に関心があるか具体的に教えてください。

設問 2.3 設問 2.1 で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた方にお尋ねします。日本の伝統と文化についての情報をどのような方法で入手するか教えてください。(複数回答可)

1 学校での授業

2 本・雑誌・新聞

3 テレビ・ラジオ

4 インターネット

5 美術館・博物館

6 祭り・イベント

7 友人・知人・家族

8 その他 []

1 兵庫県教育委員会編 (2007) 『学校設定科目 日本の文化』の内容区分を参考。

設問 2.4 **【必須】** 日本の伝統と文化を体験したことがありますか。

- | | |
|----------|-----------------|
| 1 よくある | 2 ある |
| 3 まったくない | 4 わからない(覚えていない) |

設問 2.5 設問 2.4 で「よくある」「ある」と答えた方にお尋ねします。どのような体験をしたのか具体的に教えてください。

設問 2.6 **【必須】** 日本の伝統と文化を後世に残していくべきだと思いますか？

- | | |
|-----------|--------|
| 1 強く思う | 2 思う |
| 3 あまり思わない | 4 思わない |

設問 2.7 設問 2.6 で「強く思う」「思う」と答えた方にお尋ねします。日本の伝統と文化を継承するために、どのような取り組みが必要だと思いますか。(複数回答可)

- 1 学校の授業や課外活動において子どもたちに教える
- 2 家庭において子どもたちに教える
- 3 地域ぐるみで行事や習慣を次の世代へ引き継ぐ
- 4 シンポジウムやワークショップ等により普及活動を行う
- 5 その他
- 6 わからない

設問 2.8. 設問 2.7 で「その他」と答えた方にお尋ねします。どのような取り組みが必要か具体的に教えてください。

設問3 以下の質問では日本の伝統と文化の学習について伺います。あてはまる番号に○をつけてください。

設問 3.1 **【必須】** これまで日本の伝統と文化に関する授業を受けたことはありますか？

- | | |
|----------|-----------------|
| 1 よくある | 2 ある |
| 3 まったくない | 4 わからない(覚えていない) |

設問 3.2 設問 3.1 で「よくある」「ある」と答えた方にお尋ねします。具体的な授業内容を教えてください。

設問 3.3 **【必須】** 子どもに伝統と文化を体験させることは必要だと思いますか？

- | | |
|-----------|--------|
| 1 強く思う | 2 思う |
| 3 あまり思わない | 4 思わない |

設問 3.4 設問 3.3 で「強く思う」「思う」と答えた方にお尋ねします。子どもの伝統と文化の体験には何が重要だと思いますか。(複数回答可)

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1 学校における鑑賞や創作体験の充実 | 2 習い事の充実 |
| 3 美術館等の文化施設における学習の充実 | 4 地域の祭りや文化的行事に親しむこと |
| 5 歴史的な建物や遺跡などの学習の充実 | 6 その他 |
| 7 特にない | |

設問 3.5 設問 3.4 で「その他」と答えた方にお尋ねします。何が重要か具体的に教えてください。

設問 3.6 **【必須】** 子どもの伝統と文化の体験について、期待される効果は何だと思いますか。

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1 美しさなどの感性の育成 | 2 コミュニケーション能力の向上 |
| 3 他者との相互理解 | 4 日本や地域に対する愛着心の育成 |
| 5 日本と諸外国の文化の関心 | 6 伝統と文化の継承に対する関心 |
| 7 その他 | 8 特にない |

設問 3.7 設問 3.6 で「その他」と答えた方にお尋ねします。期待される効果は何か具体的に教えてください。

設問 4 以下の質問では和紙について伺います。あてはまる番号に○をつけてください。

設問 4.1 【必須】 和紙を使ったことがありますか？

- | | |
|----------|-----------------|
| 1 よくある | 2 ある |
| 3 まったくない | 4 わからない(覚えていない) |

設問 4.2 設問 4.1 で「よくある」「ある」と答えた方にお尋ねします。具体的に何に使ったのか教えてください。

設問 4.3 【必須】 2014 年、和紙が UNESCO 無形文化遺産に登録されたことを知っていますか？

- | | |
|---------|--------|
| 1 知っている | 2 知らない |
|---------|--------|

設問 4.4 【必須】 和紙について学習したいと思いますか？

- | | |
|-----------|--------|
| 1 強く思う | 2 思う |
| 3 あまり思わない | 4 思わない |

設問 4.5 【必須】 和紙の原料を知っていますか。

- | | |
|-----------|------------|
| 1 よく知っている | 2 少し知っている |
| 3 あまり知らない | 4 まったく知らない |

設問 4.6 【必須】 ^{てす}手漉き和紙の製造方法を知っていますか。

- | | |
|-----------|------------|
| 1 よく知っている | 2 少し知っている |
| 3 あまり知らない | 4 まったく知らない |

設問 4.7 【必須】 これまで和紙に関する授業を受けたことはありますか？

- | | |
|----------|-----------------|
| 1 よくある | 2 ある |
| 3 まったくない | 4 わからない(覚えていない) |

設問 4.8 設問 4.7 で「よくある」「ある」と答えた方にお尋ねします。具体的な授業内容を教えてください。

以上で質問は終わりです。回答欄に記入漏れがないか、最後に確認してください。

調査にご協力頂き、ありがとうございました。

基礎演習A・BにおけるFA制度を用いた授業改善

星野 広和

【要 旨】

本稿では、経済学部初年次教育である基礎演習A・Bにおいて、FA（学生ファシリテーター&アドバイザー）制度を用いた授業改善効果について検証する。本報告では株式会社イノベストに調査協力を依頼し、次の分析を行った。(1) FAの学習支援行動を因子分析したこと、(2) FAの学習支援行動に対する受講生からの評価が高いクラスと低いクラスの比較、(3) 学生のタイプ別の比較によるFA制度の有効性の分析、である。

結果として、①FAの学習支援行動によるグループワークの活発化、②FAの学習支援スキルと受講生の学習効果における相関関係、③学生の動機づけに対するFA制度の有効性、が確認された。

【キーワード】

FA制度、FAの学習支援行動、リフレクションサポート、ストレッチサポート、学生のタイプ

1. はじめに

本稿では、経済学部初年次教育である基礎演習A・Bにおいて、FA（学生ファシリテーター&アドバイザー）制度を用いた授業改善効果について検証する。株式会社イノベストに調査協力を依頼し、次の分析を行った。(1) FAの学習支援行動を因子分析したこと、(2) FAの学習支援行動に対する受講生からの評価が高いクラスと低いクラスの比較、(3) 学生のタイプ別の比較によるFA制度の有効性の分析、である。

結論を先に述べると、①FA（学生ファシリテーター&アドバイザー）の学習支援行動によってグループワークが活発化したこと、②FAの学習支援スキルと受講生の学習効果に相関関係があること、③学生の動機づけに対するFA制度の有効性、が確認された。

2. 基礎演習A・Bの課題と平成29年度事業の概要

(1) 学生ファシリテーター配置授業

昨年度に引き続き、平成29年度の学部学修支援事業もまた経済学部のグループワーク形式授業、特に基礎演習A・Bの実施において、その教育効果を挙げるためにFA制度を活用した。現在、課題解決型授業（PBL）といわれるグループワーク形式の授業を実践する際にFAを1クラスに1名ずつ配置し、学生の議論の活性化を促すとともに、学習の支援も行うことを目的としている。対象となる授業科目は「基礎演習A」（1年前期）、「基礎演習B」（1年後期）、「経営学特論（ビジネスデザイン）」（2年前期）、「経営学特論（リーダーシップ）」（1年後期）、である。

(2) 基礎演習A・Bの課題

平成27年度から「アクティブラーニング形式」(以下AL型式と略)の授業トライアルを導入し、平成28年度から全23クラスへ展開している。しかしながら、基礎演習A・Bの課題として、①基礎演習担当教員およびFAスキルのバラつき、②教育ノウハウ(例えば、ファシリテーションスキル)の蓄積が不十分であること、③各クラスの運営におけるバラつき、が指摘されており、基礎演習各クラスの標準化および均質化には従前より課題があった。

(3) 平成29年度事業の概要

平成29年度の学部学修支援事業では、上記の課題の解決を図るために、AL型式の教育手法に実績のある第三者(株式会社イノベスト)を通じて、FA制度の構築と運用に対する助言と評価を行ってもらい、「基礎演習A・Bの授業評価の改善ならびに教員スキル向上を図ること」を目的とした。その内容は、以下の4点に集約される。①FAのスキル向上を目指したワークショップの実施、②FAによる授業改善提案を引き出すワークショップの実施、③FAが考案した授業改善提案の教員向け報告会の実施、④FA制度の効果測定アンケート実施および総括レポートの提出、である。これによって、基礎演習A・Bの現状と課題の可視化を行った。

3. アンケート調査について

(1) 調査目的

調査は株式会社イノベストに依頼し、FAの学習支援行動がどのような学習効果に影響を与えているか、どのようなタイプの学生に効果的であったかを把握するために行われた。

(2) 調査の概要

調査は前期2回と後期1回の計3回実施されている。前期調査では、イノベスト社は基礎演習Aを受講した学生に対し、「FAの学習支援行動がどのような学習効果に影響を与えているか、どのようなタイプの学生に効果的であったかを把握」するため、2017年6月(事前調査)と8月(事後調査)に実施された。アンケートは各クラスの任意で実施し、235名(6月)、87名(8月)から回答を得た(図表1参照)。以下では、イノベスト社によるアンケート調査(「基礎演習Aアンケート結果報告:学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」)をもとに、前期の調査についての概要および調査結果を記述する。

この調査では、FAの学習支援行動を測定する調査項目として、全9項目(FAの学習支援行動、社会人基礎力、アカデミック・スキル、大学生生活の過ごし方、学習動機、大学生生活の重点、将来設計、2つのライフ、充実感、経験学習スタイル)からなる全154設問のアンケートを実施した。

図表1 学科別回答者内訳

学科別の回答者内訳 (男性・女性)				
性別	経済	経済ネットワーク	経営	合計
事前 (2017年6月末)	106 (68,38)	76 (49,27)	53 (29,24)	235 (146,89)
事後 (2017年8月末)	48 (31,17)	28 (18,10)	11 (6,5)	87 (55,32)
合計	154 (99,55)	104 (67,37)	64 (35,29)	322 (201,121)

(出所) イノベスト (2018) 「國學院大學経済学部 基礎演習A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」、p.2。

4. アンケート調査結果

(1) サマリー

アンケート調査の要点は次の3点である。

第1に、FAの学習支援行動の設問を因子分析した結果、3因子、すなわち a) 学習プロセスのファシリテーション、b) ロールモデルとしての行動、c) グループワークのファシリテーションの中でも c) を支援していたこと。

第2に、FAの学習支援行動に対する受講生からの評価が高いクラスとそうでないクラスの比較の結果、FAの学習支援行動に対する受講生からの評価が高いクラスの方が学習効果も高いこと。

第3に、学生のタイプ別の比較によるFA制度の有効性を分析した結果、明確な動機がなく大学生活を送っている傾向にある学生に対して効果的であったこと。

(2) アンケート調査結果の分析

①FAの学習支援行動の設問を因子分析

FAの学習支援行動に関する10項目をもとに因子分析を行い、解釈可能な3因子を抽出した。それぞれの因子を「学習プロセスのファシリテーション」「ロールモデルとしての行動」「グループワークのファシリテーション」と命名した(図表2参照)。結果として、FAの学習支援行動のなかでも、特に「グループワークの活発化」を支援する「グループワークのファシリテーション」が高かった。

なお、学習支援行動には、「リフレクションサポート」と「ストレッチサポート」の2つが挙げられる。「リフレクションサポート」の具体的行動としては、授業で学んでほし

図表2 FAの学習支援行動の因子分析結果

FAの学習支援行動の因子分析結果					
設問	第1因子 学習プログラムの フィードバック	第2因子 ロールモデルとしての役割	第3因子 グループワークの フィードバック	第4因子 対話的能力	第5因子 自己学習意欲
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.846	-0.095	-0.028		0.711
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.886	0.067	-0.04		0.744
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.766	0.177	0.118		0.751
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.524	0.027	0.347		0.511
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.047	0.072	-0.028		0.547
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.007	0.715	0.198		0.706
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.023	0.848	0.028		0.606
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	0.036	-0.064	0.716		0.588
FAの企画やプログラムを制作する過程で必要となる知識の共有や 普及を通じて良問である	-0.125	0.347	0.621		0.545

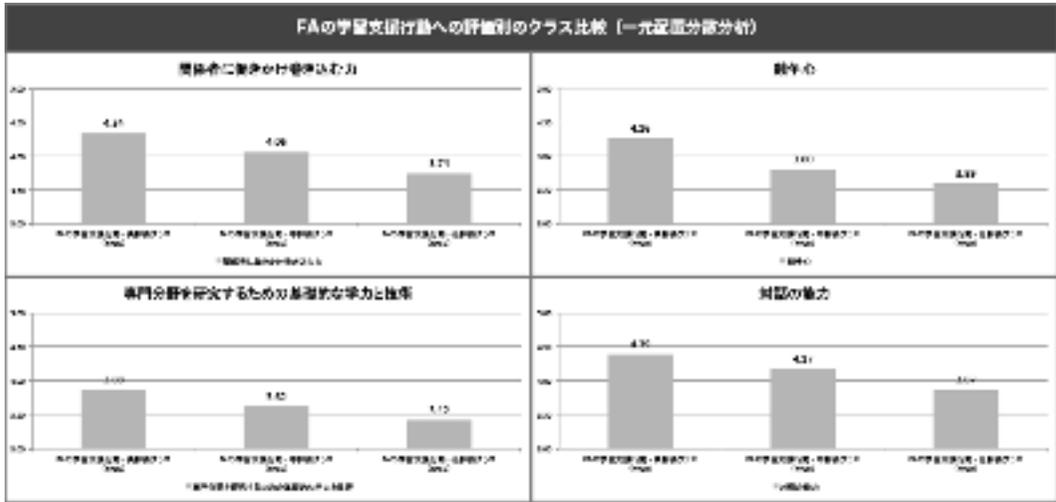
(出所) イノベスト (2018) 「國學院大學経済学部 基礎演習 A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」、p.7。

いことを明確にする、再び成功したり失敗したりしないために今後どうしたらよいかを考えさせる、授業で学んでほしいことに照らして現時点でどれくらい到達できているかを示し受講生の成長を促す、受講生の改善点について気づかせる、がある。一方で、「ストレッチサポート」の具体的行動としては、受講生の姿勢や努力を認める言葉をかける、受講生の自由な発言を促す、タイミングよく相づちを打つなどして率直な意見を引き出す、受講生の考えや価値観を知るように努める、などがある。もちろん、この2つの学習支援行動は相互作用的に影響を与えるわけであるが、とりわけ今回の調査では「ストレッチサポート」に関する影響力が見られた。

②FAの学習支援行動への評価別のクラス比較

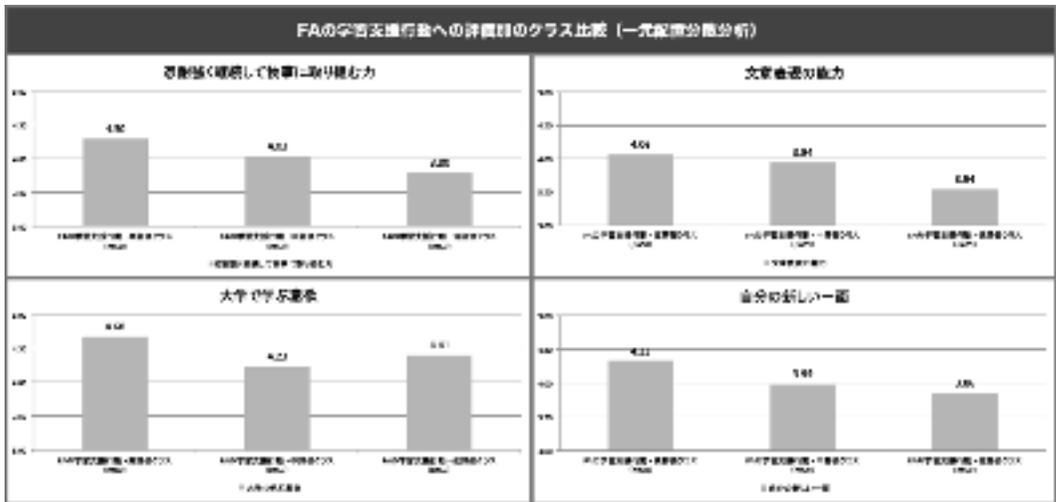
FAの学習支援行動が受講生の学習効果に好影響を与えているかを確認するために、FAの行動に対する受講生からの評価をもとに「FAの学習支援行動への高評価クラス・中評価クラス・低評価クラス」に分類した。アンケート項目は、社会人基礎力とアカデミック・スキルに関する全41設問（例えば、FAの学習支援行動、物事に主体的に取り組む力、関係者に働きかけ巻き込む力、目標を設定し確実に行動する実行力など）のうち、8設問において有意差（5%水準）が見られ、FAの学習支援行動によって受講生の学習効果に違いが生まれることが確認できた。有意差が見られた8つの設問とは、「関係者に働きかけ巻き込む力」「競争心」「専門分野を研究するための基礎的な学力と技術」「対話の能力」「忍耐強く継続して物事に取り組む力」「文章表現の能力」「大学で学ぶ意欲」「自分の新しい一面」である。

図表3 FAの学習支援行動への評価別のクラス比較



(出所) イノベスト (2018)「國學院大學経済学部 基礎演習 A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」、p.12。

図表4 FAの学習支援行動への評価別のクラス比較 (続き)



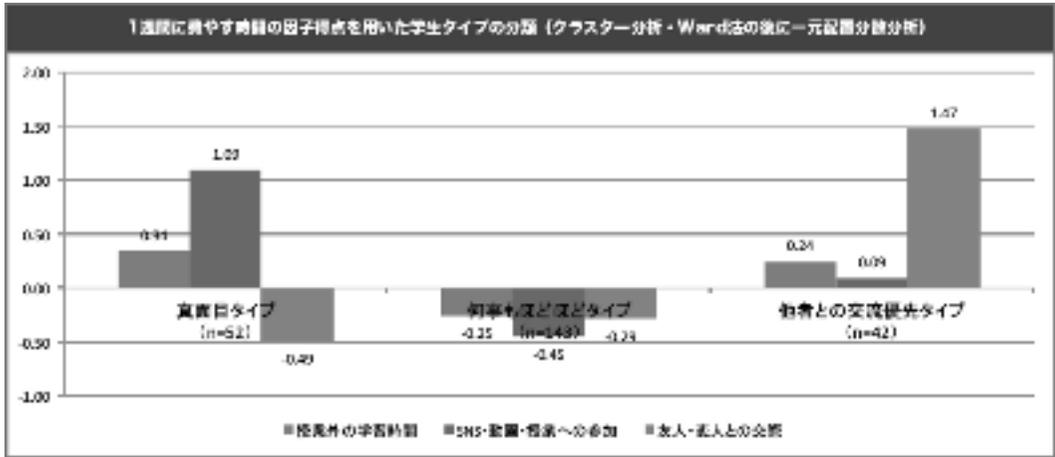
(出所) イノベスト (2018)「國學院大學経済学部 基礎演習 A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」、p.13。

結果として、FAの学習支援行動に対する受講生からの評価が高いクラスの方が学習効果が高かった (図表3、4 参照)。

③学生のタイプ別の比較によるFA制度の有効性の分析

大学生活の過ごし方に関する17項目に対して、経済学部1年生が「1週間に費やす時間

図表5 1週間に費やす時間の因子得点を用いた学生タイプの分類

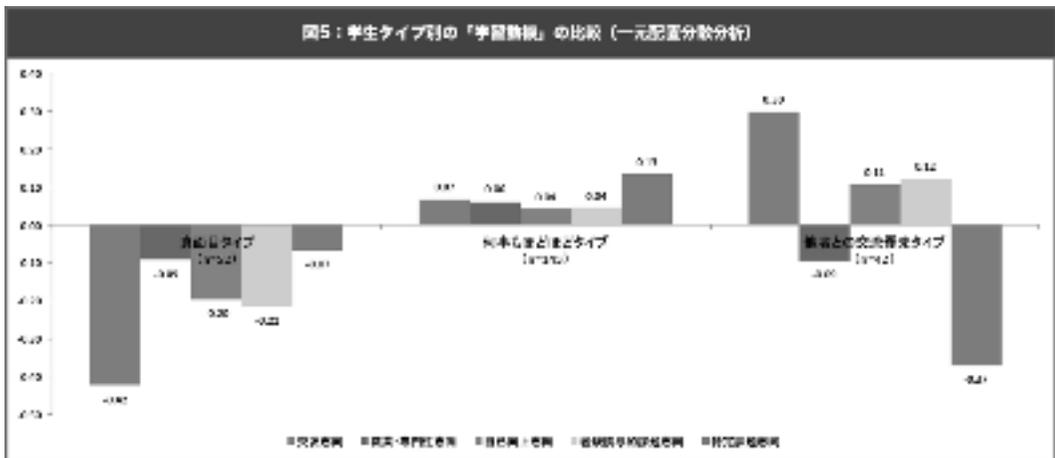


(出所) イノベスト (2018)「國學院大學経済学部 基礎演習 A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」、p.17。

数」を因子分析し、解釈可能な3因子を抽出した。それぞれの因子は、「授業外の学習時間」「非能動的な授業参加」「友人・恋人との交際」と命名された。1週間に費やす時間に関する設問をもとに、授業外の学習、SNS・動画・授業への参加に多くの時間を費やす「真面目タイプ」、何かに特別に多くの時間を割かない「何事もほどほどタイプ」、何よりも「友人・恋人との交際」に時間を費やす「他者との交流優先タイプ」の3タイプの分類を行った(図表5参照)。

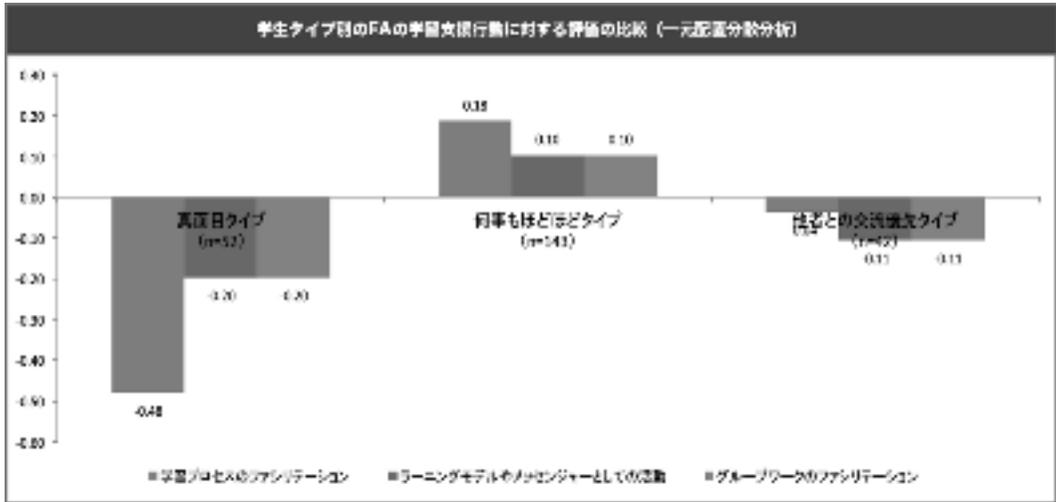
さらに学生のタイプを明確に理解するために、どのような動機で学習しているかを測定する学習動機の設問をもとに確認的因子分析を行った¹(図表6参照)。結果として、交

図表6 学生タイプ別の「学習動機」の比較



(出所) イノベスト (2018)「國學院大學経済学部 基礎演習 A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」、p.20。

図表7 学生タイプ別のFAの学習支援行動に対する評価の比較



(出所) イノベスト (2018) 「國學院大學経済学部 基礎演習A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」、p.24。

友志向において、「真面目タイプ」と「他者との交流優先タイプ」の間で有意差が見られた。また特定課題志向において、「何事もほどほどタイプ」と「他者との交流優先タイプ」の間で有意差が見られた。「他者との交流優先タイプ」の時間の使い方に納得のいく結果が得られ、「何事もほどほどタイプ」も明確な動機がないまま学んでいることが分かった。

タイプごとに、FAの学生支援行動に対する評価の違いを比較した結果、「何事もほどほどタイプ」に比べると、「真面目タイプ」と「他者との交流優先タイプ」の学生に対する支援の仕方に改善の余地があることが分かった。つまり、比較的明確な動機がないまま学習している「何事もほどほどタイプ」の学生に対して、FAの学生支援行動が有効的であることが判明した (図表7参照)。

5. おわりに

本調査を通じて判明した点は以下の3点である。第1に、FAの学習支援行動によってグループワークが活発化することであり、特にストレッチサポートのスキルが大きな影響を与えることである。第2に、FAの学習支援スキルと受講生の学習効果に相関関係があることである。つまり、FAの学習支援行動に対する受講生からの評価が高いクラスの方が学習効果も高いことがわかった。第3に、FA制度は、特に「明確な動機がないまま大学生活を送っている傾向にある学生」に効果的であり、それは経済学部生の大半を占めるタイプでもあることから、影響力や波及性という面からも有効といってよい。

本稿を締めくくるにあたり、今後に向けた改善点を3点指摘しておきたい。第1に、今

回の報告の結果にもとづいて次年度以降もモデル授業案やシラバスへ反映することであり、FAと教員相互による結果分析と情報共有が求められることである。第2に、FAと教員による事前打ち合わせの徹底である。今回の調査結果からも、FAの学習支援行動（リフレクションサポートおよびストレッチサポート）が効果的であることが判明したが、それは教員への理解と反映が不可欠である。第3に、そのためには教員のファシリテーションスキルやコーチングスキルの向上も不可欠であり、これらは今後の学部FD活動へ展開することが重要であると思われる。

<謝辞>

本稿を作成するにあたり、株式会社イノベストのレポート（アンケート調査結果報告）を利用させていただいた。この場を借りて、衷心より感謝の念を表する次第である。もちろん、表現上の誤り等があれば、すべてそれは筆者の責任に帰す。

参考文献

- イノベスト（2017）「2016年度國學院大學経済学部基礎演習B 科目改善とFA制度化 総括レポート」。
- イノベスト（2018）「國學院大學経済学部 基礎演習A アンケート結果報告—学生のタイプ別にみるFA制度活用の効能」。
- 星野広和（2018）「学生ファシリテーター配置によるグループワーク形式授業の学習支援効果」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第9号。

注

- 1 5因子とは、交友志向、職業・専門性志向、自己向上志向、経験関与的課題志向、特定課題志向、である。

法学部フェロー制度の利用状況からみた次のステージへの課題 —フェローの本旨の実現へ向けて—

宮内 靖彦

【要 旨】

國學院大學法学部は、法学政治学の学修を支援するため、平成26年度よりフェローを配置してきている。4年間の実施を闊した結果を分析した結果、個別的学修支援を行うサポーターとしての役割は、学生に認知された。今後の課題は、フェローの本旨である専門科目の教育指導の一翼を担うことに向けて、さらに授業への関与・組み込みを求めていくことであり、授業担当教員の教育手法の開発をさらに促すとともに、学部としても制度的にも予算的にもさらなる改良と拡大を先制的（preemptively）に検討していく必要がある。

【キーワード】

フェロー、法学部、実績評価、授業への関与、教育手法の開発

1. はじめに

平成29年度は法学部がフェローを開始して4年目となる。即ち、教務部の「特色ある教育研究」としてトライアルを行った平成26年度に始まり、平成27年度および28年度には教育開発推進機構学修支援センター所管の学部学修支援事業（2年限定）の補助を受けて実施し、同事業利用期間の限定が外されたことに伴い、平成29年度以後も継続して同事業下で実施することとなった初年度になる。実施予算項目は転々としているが、この間、学生にはその存在が認知され利用が拡大してきており、その有効性はもはや証明や検証の段階ではない。他方で、フェロー制度本来の狙いから見れば、まだ充実させるべき課題があるのであり、そちらへの取り組みを検討・強化するべき時期にきている。トライアル期間を含め、フェロー・アンケートや指導記録のデータに基づき、これまでの4年間の実績をあらためて再検証し、今後への方策を考察したい。

2. フェローの趣旨目的

ここで、あらためて、國學院大學法学部フェローの趣旨目的を確認しよう。

明治期以来、日本は欧米列強に追いつくべく、様々な努力を重ねてきた。外国人法律顧問ボソナードを招聘しての民法や刑法の制定や、伊藤博文の主導した憲法の制定も、はては鹿鳴館における舞踏会すら、国際社会における日本のサバイバルのためであり、つまり、文明化のみならず近代日本の国内法制度の整備そのものが日本の安全保障政策であった。それ以来、「日本」を語る時、欧米抜きに語ることはできなくなったという点において、日本人が日本人であることの「十字架」が掲げられているといえよう。学問の分野

においては、従来の漢学中心を改め、欧米の学術的基礎に様々な政策を基礎付けることが課題となり、まず日本の研究者に求められたのは、欧米の学問を輸入・紹介することであった。日本の英語教育が読解中心主義をとるのも、そのような日本の「近代化」「文明国化」という目的に由来する。そのようにして、日本は近代国際社会の荒波を乗り越え、欧米列強から、欧米以外において例外的に「文明国」、つまり、国際社会における一つのパワーと認知され、日本人が日本語を語りながら国際社会において独立した生活を営んでいく基盤を構築することができたのである。植民地化されることなく、また、植民地解放戦争を戦うこともなく、独立を維持し、欧米列強に承認させたという点で、近代における「国際社会のグローバル化」への対応に日本は成功したといえよう。

しかし、20世紀の世界大戦の時期に入ってきたとき、そのような既存の体制を遵奉することによる外交政策は破綻する。その結果が、第2次大戦における日本の敗北であり、時代の転換を知るにあたり日本と日本人は大きな犠牲を払ったと言わざるをえない。第1次大戦以後の現代において、国際社会にもはや不変の基準は存在せず、社会の発展に応じた新たなスタンダードの形成に能動的に参加しつつ、同時に自らの利益を図らねばならない時代となった。この段階で要求される能力は、相手が求めているものを読解する能力ではなく、自ら利害関係を有する者として主体的に社会形成に参加し、主張し、討議し、争い、世界のスタンダードを構築し、その中で賢くも自己の利益を実現する能力である。そのためには、もはや、他者の立てた基準を当てはめてよしとするのではなく、自ら、あるべき基準を構築する能力が求められるのであり、それを提案し、他者と協議し合意できる能力が必要となる。現代日本社会は、そのような能力の涵養に教育方針を転換せねばならないのであり、戦間期のみならず、第2次大戦後も冷戦後も求められてきたが、さらに21世紀に入れば、その要請はますます高まるばかりである。

自ら考えると、言うは易くも、考えるべき枠組みと材料がなければ為せるものではない。教育においても、学生が自ら考えるよう仕向ける必要がある。近年、求められているアクティブ・ラーニングも、その一方策として提案されているものであるが、しかし、今まで欧米の「空気を読む」だけの教育をしてきた日本人が、できるわけもない。否、日本人のみならず誰であっても、方法すら教えなければ、できるわけもない。そのため、欧米においても、ただ講義を提供するだけでなく、学生各人の自主的学修を基本とし、それを手助けする体制を教育の基本として構築してきたのであり、その最たるものが、オックスブリッジのカレッジにおける「フェロー」である。ことはイギリスだけでなく、数年前に有名になったハーバード大学のマイケル・サンデルの講義も、1000人を越えるといわれる教室における質疑応答形式の授業は、十数人のアシスタントによる事前の論文指導を踏まえているといわれる。日本の大学教員のように、数百人を一人で相手にする一方的講義だけで学生の理解を実現しているわけではない。つまり、大学教育には、その目的ゆえに決して下げてはいけない実現すべき教育水準がある一方で、個々の学生には、それぞれの出自・生活から、様々なこだわり・偏見・思い込みがあり、それらを個々に解消しなくては

ならないのであって、両者を架橋するものが、フェローやT.A.やチューターといった個別学修の支援制度である。言い換えれば、大学の提供する講義と、フェロー等の提供する個別・少人数の学修支援が相まって、初めて大学教育は実現するといえよう。

しかし、日本の大学においては、このような制度への理解が一般的であるわけではない。かかる制度を採る大学は数少なく、まだまだ大学教員の一方的講義による「片肺」飛行を続けているにとどまる。他方で、個別教育の充実の必要性に気づいている大学もあり、もはや決して早すぎることはない。むしろ遅いくらいといわねばならない。

國學院大學法学部のフェロー制度は、このような歴史的社会的背景の下、真の大学教育を実現すべく開始されたものである。したがって、学内のただの「家庭教師」でも塾の代わりでもなく、学生の主体的学修を促すための実質的な指導を施すことこそ、その任務としているのであり、授業でも指導できる資格と能力を有するものとして構築されている。

そうはいても、一夜にして理想的な制度が構築できるわけもなく、また、これまで孤独に講義を準備してきた教員が、補助者を巻き込んだ教育を十全に運営できるわけでもない。そこで、まずは学生の疑問を学生に寄り添う形で解消することで授業をサポートすることを主とするところから、フェロー制度を始めた。この4年間は、学生にまずフェローの存在を認知せしめ、授業の不明な点を不明と認識しつつ、質問に赴かせることに馴染ませることに費やされた。さて、その状況はどうであったろうか。

3. フェロー室来談者の状況から見た実績

この4年間の経年変化は、前号までのフェローに関する各記事にも示されているが、大きく見れば、以下のように推移している。

フェローの採用人数枠は、認められた予算規模に応じて、平成26年度・3名、平成27年度・5名、平成28年度・5名、平成29年度・10名と推移してきている（なお、平成26年度は、法科大学院から2名の協力も得て、月火木金の4日間に配置することができた）。フェロー室の開室期間は、テスト期間を含む各学期の授業期間としているが、実際の日数は、平成26年度が117日止まりであったのに対し、平成25年度・161日、平成26年度・155日、平成27年度・160日と、2年目以後、約160日・32週の開室を確保してきている。フェローの専門分野は、当初は民法・行政法であったが、その後、法律学の主要科目に拡げ、平成29年度はさらに政治学系科目担当を2名採用するに至った。

このような提供側の態勢構築に対し、この間の学生による1年間の利用実績として来談件数は、平成26年度・260件、平成27年度・270件、平成28年度・650件、平成29年度・830件と増加し、特に3年目以後激増してきている。各訪問件数の中での来談者数も増えてきており（表1参照）、平成24年度・365人、平成25年度・308人であったところ、平成26年度・763人、平成27年度・944人と、これも同じく3年目以後激増してきており、学生の相談相手としてのフェロー制度が定着し普及しつつある状況が示されている。

3年目以後訪問者数が増加した理由として推測されるのは、学生の消極性を踏まえて、教員の側からフェローの指導を求めることを促した2年目・3年目の学部FD委員の努力が功を奏したことに加えて、4年目の平成27年度はフェローが10人態勢となって、法学・政治学を問わず、また、すべての法分野に通りのフェローを配置することにより、柔軟・広範に学生のニーズに応ずることができるようになったことが考えられる。

もう少し細かく、月ごとの来談状況を見れば（表2参照）、例年、5月・6月・7月・1月に来談件数が増えているが、平成29年度も、5月・6月・7月・1月に3桁の来談者数が続いている。5月と6月は授業担当教員からの指導依頼により、7月と1月は試験対策のために増加したと考えられる。期末試験直前の1月についていえば、平成28年度の1月に初めて3桁の来談件数となり、平成29年度は初めて200件超に上った。平成29年度の業務依頼数は例年より減少しているにも関わらず、来談者数が増えてきていること、および、期末試験直前の来談者数が増加していることから、授業担当教員からの促しがなくとも、学生自身が動機付けが得られた時には来訪する傾向が生じてきているといえる。

来談して指導を求める科目は、平成29年度の状況を踏まえてみても、おおそ憲法、行政法、民法、商法、刑法・刑事訴訟法、国際法、政治学、行政学、国際政治などが多く、その他、特許法や「インターネットと法」の指導を求めてくる者もある。これらの科目に関する来談目的は、レポート・小テスト等の授業関連の課題解決の一環として、あるいは、試験の答案添削を求めて、指示されて来談する以外に、判例の読み方やレジユメの作り方・報告の相談などのために来訪することが多い。

これらの科目のうち、圧倒的に行政法が多く、次いで民法についての来談希望者が多い（表3参照）。行政法については、当該科目の授業担当教員がフェローを関与させた指導方法を採用していることによるのであり、授業にフェローの指導を関連させる手法の有効性については、昨年の本紀要所掲のレポートでも報告されているとおりである（高橋信行「法学部フェロー制度を利用したレポート課題について」本紀要第9号（平成30（2018）年3月89頁以下）。民法については、その難解さに困惑した結果、法律学の学修そのものに挫折していく学生も多いため、その学修に気の長い支援が必要であることは明らかである。その対策として、民法の担当教員からフェローの指導をからめた課題が出されたりして、フェローへの来談を促すこともあるが、平成29年度についていえば、フェローへの依頼業務記録から見ると、民法の担当教員からフェローに何らかの指導依頼があるわけではない。それにもかかわらず、多数の来談者がいたということは、学生の側で自主的に民法の理解を求めていることが示されているといえよう。来談者にフェローの指導を受けた後に記入を求めているフェロー・アンケートにおいても、平成29年度のアンケートにおいては、民法を正面から専門として担当するフェローが少ないことについての不満が表明されており、民法の授業や指導においてフェローを活用する余地が非常に大きいことが示されているといえよう。これは、今後の民法の指導上の論点の一つであろうと思われるとともに、来

年度以後のフェロー採用計画の留意点と考えられる。

学年別に来談者数を見ると、平成29年度は、1年生:81名、2年生:498名、3年生:255名、4年生:58名であった。2年生が多いのは、行政法の課題のための来訪者数が圧倒的な影響を及ぼしているが、3年生については、課題のため以外の来談者が多い。このことは、2年次のフェローの利用の促しが、その後の自主的な利用につながったことを意味しているといえ、1年次2年次のフェローへの誘導の有効性を示すものといえよう。

なお、数少ないものの、大学院や法科大学院への進学のためのアドバイスや指導、その他進路に関するアドバイスを求めて来談する者もある。このことは、ただ単に科目指導者というだけでなく、大学後を見通す先輩としての信頼に基づく相談にも利用されていることを意味し、望ましい傾向といえる。

以上の傾向に鑑みれば、フェロー制度そのものの存在と有用性は学生に認識され定着しており、学生へのフェロー制度の定着という第1の目標は成功裡に実現してきているといえる。

4. フェローへの依頼業務数の状況

しかし、國學院のフェローを立ち上げるにあたり、「専門型TA」として始め、チューターではなく、オックスブリッジと同じく「フェロー」を称したのは、上述のように、ただ単に大学内の学生の家庭教師制度を設けるためではなく、講義に関与することも含め、実質的な学問の指導を行い、学生の理解という観点から学修を推進させるためである。そのために、他のチューターやTAとは異なり、募集対象もポスト・ドクターをまず基準とし、専門的指導が可能な人材を日本中から募集する態勢を構築しているのである。また、フェローが授業に関与すればするほど、学生がフェローの力を借りて、自ら学修する姿勢を身につけるようになることは明らかである（高橋・前記レポート、本紀要第9号（平成30年）91頁）。その点で、今後は、ただフェローの指導を求めに赴かせるだけでなく、多くの授業担当教員がそれぞれの授業にいかんフェローの力を導入して授業を構築するかということが課題となる。

そのような観点から、授業担当教員の依頼業務数の推移を見てみよう。授業担当教員といっても、フェローの人数や各フェローへの過剰な負担を回避するため、業務依頼は法学部専任教員を主としている。そのような前提で、過去4カ年の依頼業務数は（表1参照）、平成26年度・60件、平成27年度・36件、平成28年度・67件、平成29年度・43件と推移した。隔年で増減し、平成29年度は減少した年度となっているが、これは各授業のニーズとの見合いによるものである。月別で見ると、依頼業務数が2ケタに乗ったのが、平成26年度は6月・7月・10月、平成27年度はなし、平成28年度は5月・6月・7月・9月、平成29年度はなしと推移してきた。業務依頼は、依頼の最初の月に行い学期中の継続業務である場合もあるが、業務データに大きな影響はなく、フェローとの共同の教育態勢は年度ごとに

上下し、また、利用しているか否かは教員によってもばらつきがあるといえよう。

依頼業務の内容は、K-SMAPYデータによる出席状況の転記やレポートの提出状況チェックといった形式的業務の場合もあるが、多くは、本来想定されている小テスト・中間テストの採点やレポートの評価である。また、期末試験の直前期には、事前に示された出題への答案の添削指導を委ねるといった事例が数件出てきており、受講生の学修状況を踏まえながら、フェローが成績評価をできない前提の中で可能な限りの学修支援を求める取り組みが始まってきていると評価できる。それに対して、授業への出席による指導補助の依頼はむしろ数少なく、この点では開発の余地は大きい。もっとも、授業への参加を求める場合、フェロー勤務時間内に待機場所から離れて出勤することを求めなくてはならず、その間、当該科目についてフェロー室来談者への対応はできないか、または、手薄となる。そのため、依頼する教員の側も依頼を受けるフェローの側にも、ある程度の心理的ハードルがあると思われ、今後のフェローの配置人数に関わる課題といえよう。

以上の状況から見ると、フェローと授業の結合、あるいは、授業過程へのフェローの参加や関与への組み込みによる十分な教育支援についての実現は未だしの感があるが、これは制度の限界、すなわち、フェローが成績評価に関与できないということが大きな原因となっていることは否めない。現在実施しているフェロー制度は、あくまで、学生の学修支援または教員の教育支援を事実上・実質の側面から行う制度であって、カリキュラムに組み込まれているわけではなく、授業の成績評価に関与させることはできない。その結果、成績評価に関わることが少しでもあれば、むしろ依頼を避けたり、躊躇するということになり、依頼者側にブレーキがかかっている。そのため、授業担当教員の側が、フェローに業務依頼するにしても、成績評価に反映する形ではなく、学生の能力の向上という実質を実現できる依頼を探し試行錯誤せざるをえないこととなっている。依頼業務数の推移は、教員側のそのような迷いを表していると捉えるべきであろう。

フェローを利用できる学生の範囲に制限はなく、法学部生だけでなく、法学部の専門科目の受講生だけでなく、PCAPやシチズンシップ教育の受講者も利用できるものであり、これらのカリキュラムが稼働し始めた平成30年度以後、それらのカリキュラムの受講者の利用も増えることが期待される。その際も、フェローの制度趣旨から、引き続き、各授業担当教員に、授業への組み込み、指導の補助への利用と、そのための工夫を促したいと考えている。現在でも、レポートのチェック、小テストの指導、答案添削、ゼミや報告の準備のサポートなどが行われているが、その利用をさらに促すとともに、ゼミや授業への出勤による、アクティブ・ラーニングのサポートや、グループワークへの指導補助をさらに促進することは可能と思われる。さらに、新たな企画として、フェローによる小論文や答案作成講座を呼び水的に開催することも考えていいと思われる。

他方で、学部としては、制度的態勢的な課題をクリアする必要があるだろう。現在、法学政治学合わせて10名の態勢で開いているが、授業担当教員との関係でこれが十分というわけでない。上述のように、フェローの授業参加時間中には当該科目のための来訪者への対応

ができなくなることをいかにカバーするかという課題があるし、また、フェローを授業に参加させようとしても、各教員の授業の開講曜日に当該専門科目のフェローが勤務していなければ、授業への参加を依頼するわけにはいかない。各フェローの勤務曜日を決める際に、授業担当教員の希望配置曜日も聴取して、できる限りの調整を行っているが、各フェローとの調整の過程で、その希望が必ずしも十分に実現するわけではない。その点では、すべての専門科目を常時カバーできるだけの人数がさらに必要といえる。また、現行のフェロー制度は、大規模講義のサポートとして制度構築しているが、実際に、レポートや小テストの評価のフェローへの依頼は、数百人分の評価を必要とする大規模講義にこそ必要である。しかし、現在、フェローは原則として週1日勤務であり、勤務時間内に業務を終了させることが前提であって、レポートの持ち帰りによる評価の依頼は、勤務時間外の業務を求めることになるため、できない。その結果、例えば、平成28年度前期の「国際法の基礎」で行ったレポート課題の評価依頼において100名強のレポートの評価を求めた際も、受講生への返却が1ヶ月後となり、機動的で効果的な教育指導という点ではむしろブレーキとなったということもある。憲法や民法などのように受講者が200～300人となる場合、フェロー総出でなければ、もはや手に負えないことは明らかである。しかし、フェローも、それぞれの専門分野を越えた部分で正確な評価は困難なのであり、やはり、科目ごとに複数のフェローを揃える必要があるといわざるをえない。ハーバード大学のチューター制度においては、各授業の受講者数に応じたチューターやフェローの人数を配置することによって教育支援を行っていることを考えれば、そのような態勢を組むことをいずれ考えなくてはならないのかもしれない。フェロー制度の趣旨目的を十全に実現するためには、予算も含めて次のステージを検討する時期にきているといえよう。

5. 今後の課題

以上のように、これまでの実施状況を踏まえてみた場合、フェローの本旨を実現し、学生の自主的学修の支援体制および教員の教育支援体制の完備のためには、現実に対応するだけの対症療法ではなく、目的指向的なフェロー制度そのものの改良を進めて行くべきことが見えてきている。授業との連動の面で様々な課題が浮き彫りになりつつあるが、これも専門分野によってフェローへのニーズも異なることが容易に推測できるところであって、現実に立脚した理想の実現のためには、平成30年度以後の課題として、授業担当教員にさらに様々な業務委託の試行錯誤を促し、フェローを関与させた教育手法の開発を促すとともに、そのための論点をさらに多数顕在化させることが必要となろう。その上で、今後、フェロー制度じたいについて、その人数や任務権限・カリキュラムとの関連付けをも含めて、いかに発展させていくかを探っていくことが必要と考えられる。

《資料》

表1 4年間の来談件数・来談者数および業務依頼数

	来談件数	来談総人数	業務依頼数
平成26年度	260	365	60
平成27年度	270	308	36
平成28年度	650	763	67
平成29年度	830	944	43

表2 フェロー利用実績（月ごと来談件数・人数、業務依頼数）（平成29年度）

	4月				5月				6月				7月				8月				9月			
	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
月	3	7	10	2	4	32	34	0	4	42	46	3	5	17	24	2	0	0	0	0	1	0	0	0
火	3	6	6	0	5	41	48	1	4	54	61	1	4	53	61	0	1	0	0	2	1	0	0	0
水	3	6	8	1	3	15	16	0	4	24	25	1	4	25	34	0	1	0	0	1	1	3	3	0
木	3	4	5	0	3	11	15	0	5	33	37	1	4	15	17	2	1	1	1	2	2	0	0	0
金	4	6	6	0	3	11	13	0	5	32	39	3	4	19	24	2	0	0	0	0	2	0	0	0
計	16	29	35	3	18	110	126	1	22	185	208	9	21	129	160	6	3	1	1	5	7	3	3	0

	10月				11月				12月				1月				計			
	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
月	5	7	7	2	3	12	18	3	4	22	22	3	3	52	56	0	32	191	217	15
火	5	8	8	0	4	6	9	0	3	12	14	0	3	44	48	0	33	224	255	4
水	4	8	8	0	5	10	10	2	3	7	7	1	3	38	41	3	31	136	152	9
木	4	5	5	2	4	4	4	0	3	14	15	0	3	48	56	0	32	135	155	7
金	4	1	1	1	3	5	7	0	4	19	19	1	3	51	56	1	32	144	165	8
計	22	29	29	5	19	37	48	5	17	74	77	5	15	233	257	4	160	830	944	43

表3 科目ごと利用状況（平成29年度）

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	計
基礎法				1							1
憲法	5	5	3				1	3	3	24	44
行政法	1	77+	131+	41+			3	1	34	188	476+
刑事法	2	7	7	15			4	16	7		58
民法	16	6	13	47		1	12	6	12	24	137
商法		5	3	7	1	1	1		1	15	34
民事訴訟法	1		5				1			1	8
国際法		2	8	15						1	26
その他法律			1	1				2		1	5
政治学	1	3	2	7				1	16	3	33
	26	105+	173+	134+	1	2	22	29	73	257	

The Effect of Exercise Intensity Control on Emotions in Practical Sport Class

Hideyuki ITO

Abstract

The aim of this study is to examine the psychological effects of controlling the intensity of exercise in physical education and sports practice. The study was conducted in practical sports classes over three consecutive weeks in the first half of 201X, with 35 university students who wish to acquire a teacher's license but are not majoring in physical education or sports education. Of those students, the data of nineteen (18.7 ± 0.9 years old, 11 male and 8 female), who attended all three times and who did not have any omissions in any of the survey items, was used for analysis. All of the content practiced in the classes was badminton doubles league matches. In the three classes, three exercise intensity conditions, namely, control conditions, low intensity conditions (indicated as RPE 9 or lower), high intensity conditions (indicated as RPE 15 or higher), were set, and changes in emotions each time were measured through WASEDA. The survey showed the following two results: if students whose exercise intensity is controlled attend physical education and practical sports classes, and if no instructions or instructions for high intensity exercise are given, there was no change in "negative emotions" and the "feeling of elation" is heightened and "sense of calmness" is reduced; second, if instructions for low intensity exercise are given, there were no changes observed in emotions.

Keywords : university students, RPE, negative emotion, feeling of elation, sense of calmness

A Review of Learning Support System for Students with Disabilities at Kokugakuin University Study Support Center

Noriko SATO and Takayoshi SUZUKI

Abstract

The adoption of the convention on the rights of persons with disabilities by the United Nations in 2006 led to an enthusiastic discussion and considerable changes in learning support system for students with disabilities in higher educational institutions in Japan. This paper reflects on learning support system of Kokugakuin University Study Support Center with special reference to activities at the time of the establishment of the institution and those after the enforcement of law to eliminate discrimination against people with disabilities in 2016. For this purpose this paper particularly focuses on two paradigm shifts: 1) shift from teacher-centered learning to student-centered learning, 2) as to approaches to disability, shift from object in medical model to subject of human right in social model. The reflection shows that learning support system for students with disabilities in this center has properly been updated, so that the institution has succeeded in achieving student-centered education in higher education.

Keywords : reasonable accommodation, study support center, study support system for students with disabilities, law to eliminate discrimination against people with disabilities, social model

A Case Study of FD Programs at Kokugakuin Univ. through Trends analysis of FD-related Papers

Osamu TOMURA and Ayumu KOHAMA

Abstract

Not a few institutions have mid-term and long-term issues as well as short-term ones under the current circumstance where the efforts for the faculty development (FD) have been widely spread. Kokugakuin University is facing various challenges as well. In this context, this paper has made two discussions for the purpose of indentifying the desirable future FD at Kokugakuin Univ. One is the discussion on the trends of FD in Japan over the past 30 years or so while the other is that for understanding the current status based on the summarizations and analyses of FD which Kokugakuin Univ. has been addressing so far. The former discussion has reviewed FD-related study papers in academic journals in terms of their quantity and contents, revealing that there was a change in the contents of such FD-related study papers around the year of 1997 when the efforts for FD was obligated. Meanwhile, the latter discussion marshaled past FD practices by classifying them into three types and then analyzed them from the perspectives obtained through the first discussion, consequently leading to the view that they had a tendency to be biased toward the resolution of practical challenges according to the political/practical framework. Taken all together, this paper, based on the recognition that the current FD of Kokugakuin Univ. is at a transition stage for seeking a vision of the future FD, concluded that it is at the stage where the FD seeking to satisfy both the principles and practical natures of the education of the university should be substantialized based on the academic perspective as well as the autonomy and initiatives of its faculty.

Keywords : Faculty Development, Japan Association for College and University Education, Science and Practice, Higher Education Politics, Training, Workshop, and Lecture about Faculty Development

Preliminary Research for the Development of Educational Materials about ‘Japanese Tradition and Culture’ in Arts and Crafts Education

Kimiko SEKIGUCHI

Abstract

This study presents a preliminary research aimed at developing educational materials about ‘Japanese tradition and culture’ in arts and crafts education. The study examines awareness of education for ‘Japanese tradition and culture’ of the undergraduates of Kokugakuin University who take ‘Education Methods for Elementary School (arts and crafts)’ through a questionnaire survey. The results show that a large number of undergraduates of this university have a great interest in ‘Japanese tradition and culture’. They acknowledge that schoolwork, extracurricular activities and communities are significant to protect ‘Japanese tradition and culture’. In addition, the study focuses on the knowledge and interest in Washi (Japanese traditional paper) which has been registered as World Heritage. Although the survey shows that approximately 60% of students have a great interest in Washi, most students have never taken classes about culture related to Washi before, and thus they have little knowledge of it. Overall, this study suggests that it is important to develop a practical method in the scene of school education.

Keywords : Japanese tradition and culture, Questionnaire survey, Development of educational materials, Arts and crafts education, Washi (Japanese traditional paper)

Improvement of Classwork Using the FA System in Basic Seminar A and B

Hirokazu HOSHINO

Abstract

In this paper, we examine the effect of lesson improvement using the FA (Student Facilitator & Adviser) system in Basic Seminar A and B which are the subjects in the first annual education of the Faculty of Economics. We asked Innovst Co., Ltd. for research cooperation and conducted the following analyses: (1) factor analysis of learning support behaviors of FA, (2) comparison between the classes with high evaluation from the students on learning support behaviors of FA and those with low evaluation, and (3) analysis of effectiveness of FA system through the comparison of student types.

As a result, it was confirmed that (1) activation of group work by FA support behavior, (2) correlation between learning support skill of FA and learning effect, and (3) effectiveness of FA system for student motivation.

Keywords : FA system, FA learning support behavior, Reflection support, Stretch support, Student type

The Agenda of the Law Faculty Fellow System for the Next Stage

Yasuhiko MIYAUCHI

Abstract

The Faculty of Law has adopted the fellow system since 2014, in order to assist our students' study and research of law and politics. Now the effective role of fellows as study supporters is known very well among our students, as indicated in the analysis of data of visiting and consulting with fellows during the last 4 years.

What remains to be done is, in order to realize and complete the purpose of the fellow system as playing a part of the education of specialized subjects, to involve fellows in lectures or seminars and assist teachers to instruct students more positively. For that purpose, it is necessary for teachers to develop how to provide their subjects, using fellows as their assistants, and at the same time, for the Faculty to consider preemptively how it should develop the fellow system institutionally and financially.

Keywords : Fellow, Faculty of Law, result analysis, involvement to lectures, development of educational method

《編集後記》

『教育開発推進機構紀要』第10号をお届けします。本誌は、教育開発推進機構設立の初年度に第1号を刊行しており、第10号の刊行は教育開発推進機構の設立10年をも意味します。この10年の間に本誌にも変化がありました。本誌の趣旨や査読基準の見直しをはかったことは、前号の編集後記に述べてある通りです。これまで、応募原稿のほかに、教育開発推進機構が主催している教育開発シンポジウムや、FD講演会の講演録も掲載してきました。教育開発シンポジウムの報告は、開催の翌年度刊行号に講演録として今後も掲載される予定です。講演会については、別の公開方法を予

定しています。

編集担当者（筆者）の努力不足により、第10号として本数の盛大さは叶いませんでしたが、投稿者の皆様と査読にご協力いただいた先生方のおかげで、質は保たれているのではないかと思います。この場を借りて御礼申し上げます。

また、今号は全て本学における取組みに関わる論考となっています。取組みレポートのうち2本は、学部学修支援事業の報告を兼ねています。

エントリー件数は12、掲載されたのは研究論文、取組みレポート各3本となりました。次号へのご投稿をお待ちしております。（佐川）

〈執筆一覧〉※掲載順、職名は当時

伊藤 英之	國學院大學人間開発学部助教
佐藤 紀子	國學院大學教育開発推進機構助教
鈴木 崇義	國學院大學教育開発推進機構准教授
戸村 理	國學院大學教育開発推進機構准教授
小濱 歩	國學院大學教育開発推進機構准教授
関口 喜美子	國學院大學人間開発学部兼任講師
星野 広和	國學院大學経済学部教授
宮内 靖彦	國學院大學法学部教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第10号

平成31年3月1日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
TEL：03-5466-6744 FAX：03-5466-6742
URL：https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl
印刷：丸井工文社

The Bulletin
of
Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.10
March 2019
CONTENTS

Articles:

- The Effect of Exercise Intensity Control on Emotions in Practical Sport Class Hideyuki ITO (1)
- A Review of Learning Support System for Students with Disabilities at Kokugakuin University Study
Support Center Noriko SATO and Takayoshi SUZUKI (13)
- A Case Study of FD Programs at Kokugakuin Univ. through Trends analysis of FD-related Papers
..... Osamu TOMURA and Ayumu KOHAMA (27)

Reports:

- Preliminary Research for the Development of Educational Materials about
'Japanese Tradition and Culture' in Arts and Crafts Education Kimiko SEKIGUCHI (44)
- Improvement of Classwork Using the FA System in Basic Seminar A and B Hirokazu HOSHINO (58)
- The Agenda of the Law Faculty Fellow System for the Next Stage Yasuhiko MIYAUCHI (66)

Abstracts (74)

Editor's Note (80)