

教育開発ジャーナル

第 15 号

2024.12

● 目 次 ●

〈論 文〉

演習科目におけるキャリア教育の実践例

..... 福井 直人、島田 善道、藤村 佳子 1

〈実践研究〉

高大連携による協働中国語学習の実践

— 中国語で「つながる」体験がもたらすもの —

..... 眞島 淳、春岡 恵子 17

〈実践報告〉

教職課程履修学生への指導体制構築と今後の課題

— 2022 ～ 2023 年度の実践報告 —

..... 小嵯 麻由 33

〈活動報告〉

明石市「5 歳児発達支援事業」との連携報告

..... 川島 梨瑛、土井 晶子、道城 裕貴 43

● 論 文 ●

演習科目におけるキャリア教育の実践例

The Practice of Career Education in Seminar Courses

福井 直人¹ 島田 善道² 藤村 佳子³

投稿日：2024 年 5 月21 日

受理日：2024 年 9 月26 日

1. 経営学部

2. 大阪学院大学 経営学部

3. 京都光華女子大学 キャリア形成学部

(要約)

本論文の目的は、キャリア教育と専門教育の融合を図る手段として、演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を探究することにある。大学における従来のキャリア教育では、演習科目におけるキャリア教育が等閑視されてきた。そこで著者3名は、演習科目の特性を活かしたグループディスカッション演習を実施した。本実践の効果測定として、学生のキャリア意識を測定すべく Career Action-Vision Test (CAVT) による質問票調査を実施したが、本実践後の CAVT 得点は本実践前よりも有意に低かった。結論として、演習科目におけるキャリア教育の実践が、学生のキャリア意識を変容させる方法として有意義であることを示した。

キーワード：キャリア教育、演習科目、Career Action Vision Test (CAVT)

1. 問題と目的

本論文の目的は、これまで等閑視されてきた演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を探究することにある。その目的を達成すべく、筆者が所属する大学の学生を対象としたキャリア教育を、演習科目の一部を用いて実践する。とりわけ、この実践により学生のキャリア意識がどのように変容したかについて既存の尺度を用いて効果測定を行い、その結果を分析する。

まず本論文におけるキャリア教育の定義を示しておきたい。中央教育審議会（2011）によれば、キャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」であると定義されている。本論文もこの定義に従うが、本論文が対象とするキャリア教育は高等教育機関とりわけ大学においてなされる教育のみを対象とする。なぜなら、社会人の前段階である大学生のキャリア発達を支援すること、それにより大学から社会への移行を円滑に促すことが大学に求められているためである。初等・中等教育機関においてよりも、大学がキャリア教育において果たす役割は大きいのである。

2000年前後からキャリア教育を導入する大学が増加し始めたことは周知のとおりであり、2016年度には96.9%の大学（回答数777校）が課程教育内でキャリア教育を実施している（文部科学省、2019）。大学におけるキャリア教育の目的は、学生が主体的にキャリアを考え、大学での学修を中心とした大学生活の構築を支援することである（梅澤、2007）。しかし、関口（2005）も指摘するように、とりわけ私立大学においては卒業生の就職率や就職先が入学者数や入学希望者数に影響を与えるので、経営上の観点からもキャリア教育に積極的に取り組まざるを得ないのが実情である。その結果、就職活動対策に偏重するキャリア教育が全国に広がっており（五十嵐、2012）、専門教育から切り離された科目がキャリアセンターや一般教養担当部局による主導で設置されることが多くなっている。

しかし、職業選択や内定獲得に直結するような活動や意識形成を促すことだけがキャリア教育ではなく、むしろキャリア教育を専門教育課程へビルトインすることが求められている（永作、2019）。実際にそのような取り組みも始まっているものの、専門教育課程の一部にキャリア教育科目を新設するとなれば、シラバス作成のみならず大幅なカリキュラム改編も生じることになり、学部教員にとっても大変な労力を割くことは避けられない。さらに、学部とキャリアセンターとの連携不全や（谷内、2005）、学部教員のキャリア教育に対する非関与意識が根強くあり（永作、2019）、ともすれば学部におけるキャリア教育を専門業者や外部識者に丸投げしがちとなっている。そのような現状では、キャリア教育と専門教育との融合が図られるはずもない。

そこで本論文は、いかにすれば各学部においてキャリア教育と専門教育とがうまく融合できるかを追究する。しかも少ない労力でより効果が高く、かつ専攻領域で学修したことが応用できるキャリア教育のあり方を模索する。ここでいう効果とは、キャリア教育によってもたらされるキャリア意識の変容を意味する。その意識変容を促す方法として本論文が注目するのは、これまで講義科目に比して等閑視されてきた演習科目におけるキャリア教育の導入である。この研究上の間隙を埋めるべく、本論文のリサーチ・クエスチョンとして「演習科目におけるキャリア教育によって学生のキャリア意識を変容させることは可能か」という問いを設定する。本論文では、我々が独自に実施した、演習科目におけるキャリア教育の実践について紹介するとともに、当該実践の効果測定を行うこととする。

2. 先行研究の整理

2.1. キャリア教育の背景・内容・方法

なぜ大学においてキャリア教育が必要とされるようになったのか。花田・宮地・森谷・小山（2011）はこの原因を、実質的な大学全入時代を迎えての大量かつ多様な学生が大学に入学するに伴い、大学生としての基礎学力が低下した学生層の発生に至ったことに求める。1990年代後半以降は若者の就業環境が質的に変化し、学校から職業への円滑な移行が困難な若者が増加している。

その一方で、働く個人が自律的かつ積極的にキャリア開発に関わっていくことが、近年になるにつれて強く求められるようになり（武石，2016）、それと呼応するように個人の仕事や職業に対する価値観も変化し「選職志向」が強くなっている（宇田，2007）。学生のうちから明確なキャリア意識を持たないことには、関口（2005）や小杉・堀編（2006）が問題視するように、就職活動の失敗や早期離職をもたらし、フリーターやニートになるリスクを高めてしまう。以上の動向を背景として、大学生のキャリア意識を育成するため、大学におけるキャリア教育が急速に普及してきたのである。

それではキャリア教育はいかなる能力の育成を意図しているのか。それを示す代表的な見解に中央教育審議会（2011）がある。この答申によれば、キャリア教育を通して育成する能力とは「基礎的・汎用的能力」であり、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つから構成される。これはそれまでに開発・提示されてきた様々な資質・能力論を基盤としつつ、それらを統合するものであった（日本キャリア教育学会編，2020，p.14）。すなわち、キャリア教育とはこれらの基礎的・汎用的能力を形成することを通じて、学生のキャリア意識の向上を目指すものと解釈できる。その他、政府や教育関係諸機関からキャリア教育で形成されるべき能力が今日までいくつも示されてきたが、日本キャリア教育学会公認テキストであるキャリア教育学会編（2020）も中央教育審議会（2011）による基礎的・汎用的能力依拠した議論を展開することから、これが研究者に広く共有された通念であると捉えて間違いない。

この答申は高等教育に限らず初等・中等も含む学校教育一般のあり方を展望する内容となっているが、本論文では社会に出る直前の教育段階である大学でのキャリア教育でこれらの能力を形成することが重要であると強調したい。なぜなら、大学生が該当する年齢帯はNevill & Super（1986）により提示されたキャリア発達段階のうち「探索段階」にあり、かつ就職という進路決定が目前に迫っているからである。あらゆる進路を模索し、暫定的に選択した進路について準備や試行を繰り返すことで現実を吟味し、選んだ職業が自身にふさわしいか、あるいは自身の生涯にわたる職業になるかを考えることが、大学時代に求められる。上述した基礎的・汎用的能力の形成は、大学生のキャリア形成における必要条件である。

ところが、現状のキャリア教育はこのような能力の育成に結びついていない。主体的にキャリアを形成するための素養を身につけるという観点からの議論はなく、むしろ高等教育から職業人への移行準備に教育内容が限定される傾向にある（藤村，2020）。まして、学部教育そのものをキャリア形成の支援から見直す方向には進んでいない（上西，2009）。この見直しに向けて、キャリア教育に資する教育内容を検討せねばならない。森山（2007）は、現状のカリキュラムにキャリア教育として組み入れられている内容として「有意義な学生生活を送る」「産業社会を知る」「キャリアデ

ザイン」「就職試験対策」の4点を挙げる。学生の将来の進路や就職目的の明確化を支援することに重点がおかれていることが理解できるが、これらだけで上記の諸能力は育成できない。この他、畔津・齋藤・前田・浦野（2021）は、北九州市立大学経済学部におけるキャリア教育科目の新規開設過程を紹介し、「自己分析」「業界研究・職種研究」「個別企業研究」「労働者の権利」「適性検査対策」がキャリア教育に含まれるべき教育内容であるとする。

以上の他に、就職活動対策に資する実践的な内容に踏み込むとすれば、たとえば質問や傾聴の方法やファシリテーション技術といったコミュニケーション・スキルにかんする学修内容もあり得る。その他には、ビジネスマナー修得、エントリーシート作成演習、模擬面接試験など、種々の就職活動対策を含めることもできる。キャリア教育にここまで挙げたすべての内容を盛り込むことができれば、上述の諸能力の形成が実現するであろう。一方、教員が教育すべき内容も同時に多様化せざるを得ない。

多岐にわたる内容を学修できる機会をカリキュラム内にいかに設けるかが重要であるが、まずはキャリア教育を目的とする独立した正課科目を設ける方法が考えられる。永作・三保編（2019）は正課科目としてのキャリア教育科目をどのように設計・運用したかについて、7つの大学の事例を詳らかに紹介する。そこで紹介される科目は、主に低学年次を対象とした総合・教養科目型のプログラムと、学部特性を色濃く反映した専門教育融合型とに区分される。将来に向けてのキャリア展望を明確にさせるためにも、総合・教養科目型が重要であることは否定しない。ただし、学部特性に応じた教育内容を展開させようとするれば、また各学部のキャリア教育に対する関与を強めようとするならば、専門教育融合型を今後より充実させる必要がある。実際にこのような取り組みは始まっている。たとえば、永作・三保編（2019）では、法政大学キャリアデザイン学部におけるキャリアサポート系の実習科目の事例や、大妻女子大学心理学部におけるキャリア心理学学修を通じた社会人基礎力育成の事例などが紹介されている。

ところが、学部教員はキャリア教育を専門としない教員が大半であり、専門教育融合型キャリア教育科目を学部内に新設することは容易ではない。新設するとしても、上述のとおり学部教員のキャリア教育に対する非関与意識が根強くあり（永作, 2019）、ともすれば学部におけるキャリア教育を専門業者や外部識者に丸投げしがちとなっている。そこで注目されるのが、専門教育との融合を図りつつ、既存の専門科目の一部にキャリア教育の内容を導入する方法である。

たとえば、経営学や経済学でいえば、人を分析対象とする人的資源管理論や労働経済学のなかで、企業における人の働き方・働かせ方と各自のキャリア形成との連関について学修させることは可能である。あるいは、産業経済学や産業組織論のなかで業界研究を行うこともできる。法学領域では、労働法のなかで労働者の権利について学修させることも可能である。心理学領域では、パーソナリティ論のなかで性格・気質・能力といった概念を学修させるなかで、それを職業と結びつけることにより自己の適性を把握させることもできる。

既存のカリキュラムにおける教育内容との整合性を保ちつつ、相乗効果を図るという点で、この方法に優位性がある。また、多くの学部が他学部提供科目の受講を可能にしていることを鑑みるならば、既存の専門科目のリソースを活用する形で全学的なキャリア教育を行うことも不可能ではない。むしろ、新規科目開設に向けたカリキュラム改編やシラバス作成にかかる労力、科目担当教員増員などのコストを減らすという点で、既存の専門科目の活用は大いに検討されるべきである。

一方、専門教育融合型キャリア教育を既存科目の一部に導入する方法としてこれまで等閑視されてきたのが、演習科目におけるキャリア教育の実施である。ここでいう演習科目とは、受講者数の多い講義科目に対比される少人数受講科目を指し、ほとんどの大学において3年次ないし4年次に開講される科目である。演習科目はゼミナール科目と称することも多く、少人数の学生間で専門領域についての知識を深めるとともに、闊達なディスカッションを行うことを目的とする。さらに、何らかの研究成果物とりわけ卒業論文の作成を学生に課することが多い。この点で演習科目は、大学の講義等で学んだ知識・技術・方法を実地で学ぶ実習科目（インターンシップ科目や産学官連携科目なども含む）や、機材や器具等を用いて実験を行う実験科目とは目的や内容が異なる。

演習科目といってもキャリア論を専攻内容とする演習担当教員は僅少であろうし、人文科学や社会科学における大半の演習科目はキャリアとは関連性の低い内容を扱うはずであるから、この方法は現実的でないと考えられて当然である。まして、大学は就職予備校ではないという反論が学部教員から出ることは予想に難くない。しかし、本論文の筆者が専攻する経営学の演習科目についていえば、演習の一部をキャリア教育に充てることは十分に可能である。

本論文の筆者はいずれも経営学、とりわけ経営組織論ないし人的資源管理論を専攻領域とする演習科目を担当している。経営組織論は人々による分業と調整のあり方について追究する学問領域であり、人的資源管理論は企業における人の働かせ方についての仕組みを分析する学問領域である。いずれの領域についても、企業のなかで人が働くという現象に着目する点では共通する。これらの領域では企業における職務内容や働き方のみならず、学生自身のキャリアをいかに設計するかについて学ぶことができ、演習科目となれば当該テーマについて少人数による徹底した討議が可能である。とはいえ、演習科目の輪読で文献を読み込んだからといって、その知識がすぐに就職後の職務遂行に活用できるわけではない。演習で得た知識を実践する場をなるべく早いうちに提供することが教員に課された使命であるといっても過言ではない。

本論文は演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を問うだけでなく、その方法を探ることによってもたらされる教育効果を測定しようとするものである。実践の詳細について紹介する前に、キャリア教育がどのような効果をもたらしたのかを測定する方法について、先行研究を整理しておく。いかなるキャリア教育も実施してやりっ放しでは意味がなく、我々の実践もキャリア教育の効果測定に最も重点をおくからである。

2.2. キャリア教育の効果測定にかんする先行研究

本節では、キャリア教育についての効果測定がこれまでどのような形でなされてきたのかを確認する。ただし、本論文の目的を鑑み、高等教育機関とりわけ大学におけるキャリア教育の効果測定を行った研究に限定しレビューする。

まず、森山（2007）はキャリア科目受講の効果を職業レディネスの尺度を用いて測定している。職業レディネス尺度は、大学生が自分のこれからの就職や職業などについて成熟した考えを持っているのか測定することを目的として作成された尺度であり、関心性、自律性、計画性の3つの下位尺度から構成される。同尺度によりキャリア教育の受講前後で職業レディネスがどう変化したかを実証した研究として高崎・武石（2017）を挙げることができる。それ以外の尺度を用いた研究として、キャリアデザイン論受講の効果を進路成熟（career maturity）の尺度を用いて測定する三川（2008）

や、キャリア教育の効果を進路就職決定率で測定する前田（2017）などがある。

以上のように、キャリア教育の効果は多様な概念によって捕捉されようとしてきた。上記以外の尺度として有力なものが「キャリア意識の発達に関する効果測定テスト」（Career Action-Vision Test：CAVT）である。この尺度は法政大学キャリアデザイン学部の研究チームである下村・八幡・梅崎・田澤（2009）によって開発されたものであり、大学におけるキャリアガイダンスの取り組み効果がどのような側面にどの程度見られるのかを測定するために作成されたものである。同研究チームは、大学生の就職活動と初期キャリアとの関係について研究を蓄積しつつある。

CAVTは将来への準備（ビジョン）と将来に対する積極的行動（アクション）の2因子からなる心理尺度である。CAVTの開発者の1人である田澤（2015）によれば、ビジョンは「将来に向けたビジョンや夢、やりたいことなどを、どのくらい明確にしているか、また、それに向けて準備しているかを測定（田澤，2015，p.13）」する項目群であり、アクションは「将来に向けて、どのくらい熱心に積極的に行動を行っているかを測定（田澤，2015，p.13）」する項目群となっている。CAVTによりキャリア教育の効果測定を行うことで、大学生のキャリア意識の発達を測定し、将来の就職活動の成否などを見直すことができるとする。また、諸大学における様々なキャリアガイダンスの取り組みを評価するための効果測定用の質問項目として、さらに、学生自らが自分のキャリア意識の発達を知るツールとして、幅広く使用可能な汎用版のテストとして使用することができるとしている。

実際に、多様なキャリア教育のプログラムに対してCAVTはしばしば用いられており、その分析結果を示す論文もこれまで公刊されてきた。そのうちキャリア教育の効果測定を行った研究で、かつ特筆すべきものについてのみレビューする。まず、金澤（2011）と田澤・梅崎・八幡・下村（2013）はいずれも、キャリア教育科目の受講によって大学生のキャリア意識が高められていることを、CAVTによる測定を通じて実証している。ただし、調査対象となったのはキャリア教育の受講者のみであり、当該教育を受講していない統制群を設けたうえで比較分析を行っていないという難点がある。その難点を克服したのが平尾（2019）であり、自然実験環境を作り出したうえでキャリア教育がCAVTの得点を高めていることを実証したものである。同研究は調査対象とされたキャリア教育がビジョン得点とアクション得点の双方を高めていることに加え、後者の得点の方が相対的に高まったことを明らかにしている。併せて文理比較や男女比較も行っている。その他の研究としては小山（2021）が、初年次キャリア教育科目の履修過程3時点で質問票調査を実施することにより、CAVTおよび能力習熟度が向上していることを実証している。

以上の先行研究を本論文の分析視角から評価すると、以下3点にまとめられる。第1に、CAVTをキャリア教育の効果測定に用いる研究のいずれもが、キャリア教育の正課科目を履修することによる効果を測定しており、正課科目の一部のみを用いたキャリア教育は分析対象としていない。第2に、田澤他（2013）が専門教育融合型である他はすべて総合・教養科目型キャリア教育の効果測定を実施するものであり、演習科目におけるキャリア教育は実践例さえ紹介されることがない。第3に、CAVTを用いた研究の暗黙の前提として、キャリア教育によりCAVT得点が上がることが望ましいと捉えていることであり、得点が下がることも含め得点に変化すること自体の意義について検討した研究は皆無である。

以上のように未解明な部分が残されており、CAVTを用いた研究は途上段階である。今後の研

究蓄積が継続して求められている CAVT 研究ではあるものの、CAVT の測定尺度としての妥当性はひとまず確認されている（田澤・梅崎, 2011）。そこで本論文も CAVT をキャリア教育の効果測定に用いることとする。次節では、演習科目におけるキャリア教育の実践方法を紹介し、それに続いて CAVT を用いた質問票調査による本実践の効果測定方法を示す。

3. 方法

3.1. 演習科目におけるキャリア教育実践の方法

本論文の筆者3名は、それぞれが担当している演習科目の一部をキャリア教育に充て、かつ合同で行うことに決めた。キャリア教育を演習科目においてかつ合同で実施するからには、他科目でも学べるような内容に終始するのでは意味がない。演習で学んだことを実践に移すことができ、かつ異なる大学の学生が一堂に会することでより徹底したディスカッションができる利点を活かす機会を作らねばならない。我々が専門とする研究領域すなわち経営学における最重要概念は意思決定であり、それはキャリア教育と深く関連づけられる概念である。なぜなら、キャリア教育で形成すべき能力の一つがキャリアプランニング能力であり、これは意思決定能力に裏打ちされる能力であるためである。キャリアプランニングにおいて、自己理解と職業理解の情報を統合し進路(主に就職先)を選択し決定することは、数多くある選択肢から一つを採択することに他ならず、すぐれて意思決定といえるからである。意思決定のための訓練はキャリア教育の中心に位置づけられるべき教育内容である。

意思決定能力はキャリアプランニング以外にも必須である。四年制大学卒業者の多くはホワイトカラーとして企業に就職する。ブルーカラーでは肉体労働が中心であるのに対し、ホワイトカラーでは組織的意思決定あるいは合意形成がとりわけ重要な職務である。企業にひとたび就職すれば、調整のために何らかの意思決定を迫られることが多い。組織における意思決定は、個人に意思決定権限が付与されている場合でさえ、個人的な利害や信条に基づき意思決定してよいものではない。限定された合理性のもとで（Simon, 1997）、組織目的と照らし合わせながら組織人格を以て意思決定を行わなくてはならず（Barnard, 1938）、日常における個人的意思決定とは大きく性質を異にする。また、日本企業の意思決定の特徴としては、集団による合議制であり全会一致が好まれること、比較的職位の低い従業員からの問題解決を含む提案が日常的に行われること、「根回し」と呼ばれる部署間、職務階層間での調整が事前に行われることなどが挙げられる（高宮, 1980）。浅井（2019）は、日本企業では低い職位の従業員であっても、業務的意思決定から戦略的意思決定に至る様々なレベルの意思決定において関与することを実証結果によって示しており、日本企業における意思決定方式は現在も従来と大きくは変わっていないといえる。

この意思決定方式のもとでは、意見の相違する他者とのどのように折り合いをつけ、どこを落としどころにするのかを探らねばならず、複数の人々の意見をくみ取りながら合意形成を図るという難しさがある。このような意思決定機会は社会人になって初めて与えられるものと考えられるが、組織の一員としてどのように意思決定しなくてはならないかを学生時代から学んでおくことは非常に有意義である。なお、経営学部においては意思決定のあり方について学生が詳しく学ぶ機会は多く、たとえば第一著者の担当する演習科目では、3年次の1年間約30コマを使って「人の働き方・働き

せ方」にかかる意思決定を学生に考えさせ、人的資源管理の仕組みとしていかなる施策を設計すべきかを報告資料としてまとめさせている。具体的には、3年次の前期15コマでは人的資源管理論の教科書を輪読し、後期15コマではその知見をもとに報告資料を作成させている。ただ、作成された資料は思惟の産物であり、それを実践にいかに移すのか、すなわち意思決定の場面でどのように活かすかは、実際に意思決定の経験を積むことなく理解することは難しい。

そこで理論と実践の間隙を埋めるべく、筆者3名による合同ゼミの内容を「グループディスカッション（以下GDと略）の演習」とし、組織的意思決定あるいは合意形成を円滑に進めるための予備的な訓練機会を与えることにした。付言すれば、企業による採用選考の過程において、これらの能力を測定するためにGDによる選考試験が課されることが少なくない。本実践は就職活動対策だけを目的とするものでないことは強調しておくが、GDの演習を積むことによって、より高い確率でGD選考を通過できるようになることが、副次的効果として期待されるのである。さらには、学生に就職活動の開始を実感させる契機となり、各自のキャリア意識の醸成にもつながり得る。

上記の主旨のもと、筆者3名は2023年12月10日(日)13時30分から16時30分まで3時間、演習科目の時間を用いてキャリア教育を実施した。なお、高々3時間で行われる実践をキャリア教育と呼べるのかという反論があるかもしれない。しかし、専門教育課程においてキャリア教育を拡充させるためには、各学部の所属教員に対し誰でもキャリア教育が実践可能であることを理解させる必要があり、短時間でのキャリア教育であっても学生のキャリア意識を高めうることを証明せねばならない。ゆえに、本実践は教員になるべく労力のかからないシンプルなプログラムとした。本実践への出席者はA大学経営学部、B大学キャリア形成学部、C大学経営学部の学生計30名で、かつ本論文の著者3名のうちいずれかが担当する演習科目を履修する、学部3年次の学生である。B大学の学生は学部こそ経営学部には属さないものの、演習では経営組織もしくは人的資源管理という経営学の一領域を専攻している。

当日のプログラムは以下のようなものである。まず、参加学生にGDの趣旨および方法について簡単な講義を行った。講義内容には、ディスカッションの仕方や心構え、たとえば他の人の話の聞き方などのインストラクションなども含まれる。次いで学生に約5名ずつ6つのグループに分かれてもらったうえで、30分間のGDを2回実施させた。なるべく異なる学生とディスカッションしてもらうため、1回目と2回目とでグループメンバーをシャッフルした。1回目のGDテーマはアイスブレイキングの目的も考慮し、学生が比較的取り組みやすい「過去に流行した商品の一つ挙げ、その売上促進策について考えよ」とした。2回目は本実践の趣旨であるキャリアプランニングにかかる意思決定を経験させる目的から「進路選択の軸3つを考えよ」とした。ディスカッションにおいては、グループ内で司会、タイムキーパー、書記、報告者といった役割を自分たちで決め、議論を進めてもらった。議論の終了後、グループ内の代表者に議論の過程および結論について報告を行わせた。テーマごとに全報告が終わったところで筆者3名が報告全体に対するコメントをフィードバックした。すべてGDが終了した後、効果測定アンケートおよび振り返りシート（GDの出来不出来および課題を各自に内省させる簡易レポート）作成を実施し、本実践は無事終了した。

当日の経過をすべて述べると冗長的になるので、ここでは本論文の趣旨である2回目のディスカッション内容についてのみ簡略に記す。GDの結果、進路選択の軸として「将来性」「仕事内容」「やりがい」「自身の関心や適性と合う」「個性が活かせる」といった、職務と自身との適合性を示す軸

の他、「賃金」「福利厚生」「休日」「勤務地」といった労働条件に関わる軸が報告された。3名の教員からは「軸を考える際に will・can・should といった分け方をするとうまく整理できるのでは」「キャリア論の知見を援用するのもよい」「報告で一切出てこなかった人間関係も重要では」といったディスカッション内容についてのコメントや、「ディスカッション時の姿勢・態度に注意すること、たとえば傾きや言葉遣いを丁寧に言うべき」といった実践的なアドバイスがなされた。

3.2. 本実践における効果測定の方法

我々が実践したキャリア教育のどのような点がどの程度効果があったのかを定量的に確認する必要がある。そこで、キャリア教育実施前および実施後の2回、質問票調査を学生に対して実施した。調査対象となる学生は本実践の出席者全員であり、経営学専攻とりわけ経営組織論もしくは人的資源管理論を専攻する学生のみが調査対象となっている。キャリア教育実施前の質問票調査は実施日の前々週に、キャリア教育実施後の質問票調査は実施直後に行われた(表1)。いずれの調査においても事前説明において、回答者に対しては匿名性が確保されること、また回答結果は演習科目の単位修得や成績にはまったく影響しないことを口頭で説明した。

演習受講者全員に対し質問票が配布され、全員が回答しているので回収率は100%である。32名が実施前調査に回答したものの、本実践の当日に欠席した2名は実施後調査に回答しなかったため、これら2名による回答は今回の分析から除外した。結果として、30部が最終的な有効回収数となった。本調査は記名調査であるため、得られたデータは対応のあるサンプルとして分析が可能である。

表1. 本実践における実施前後の質問票調査対象および調査日

参加大学	回収数	実施前調査日	実施後調査日
A大学	9	2023年11月29日(水)	2023年12月10日(日)
B大学	13	2023年11月28日(火)	2023年12月10日(日)
C大学	8	2023年11月30日(木)	2023年12月10日(日)

出所：筆者独自に作成。

今回の調査ではあえて統制群を設けることはしなかった。というのは、キャリア教育実施前の質問票調査実施からわずか10日間ほどで、何らかの特別な経験をしないで突如学生のキャリア意識に変化が出ることは考えにくいためである。逆にいえば、キャリア教育の受講という特別な経験をした学生たちにキャリア意識の変化が出た場合は、その要因はキャリア教育にこそあるという蓋然性が高くなると考えたためである。

次いで質問票の設計についてである。先述のとおり、本論文ではCAVTを効果測定の尺度として用いることとし、それを中心とした質問票を作成した。なぜなら、本論文ではキャリア教育の効果としてキャリア意識を測定したいためである。また、本実践は演習科目の時間を使用してのGDという特殊な内容ではあるものの、効果測定においては他の研究結果と比較可能という意味での汎用性が重要であると考えたためである。また、先に挙げた先行研究のいずれもが、正課のキャリア教育科目の効果測定を行っているものの、演習科目におけるキャリア教育について検討したものは皆無である。キャリア教育研究に存在する間隙を埋めるべく、CAVTによる効果測定を行うことは一定の意義があるに違いない。

なお、本実践の内容からすれば、教育効果としてキャリア意識ではなく意思決定能力の向上を測定すべきではないかという反論は十分あり得る。しかし、本実践のみにより急激に意思決定能力が高まるとは考えにくく、これを契機に漸進的に能力が向上していくものと予想され、短期間での変化を測定することが難しい。また、意思決定能力向上はキャリア意識向上という最終目的に向けての手段であり、そうであればこそ最終目的に近い尺度で測定することが合理的である。本実践を通じて、学生自身が就職活動の時期に入りつつあることを実感させることを目論んでおり、その実感の即時的効果としてのキャリア意識の変容こそが効果測定で確認されるべき点である。さらに、本実践により、これまでGDを経験したことのなかった学生でも、やればできるという自信、すなわち自己効力感が高まるに違いない。通説どおりにCAVTの理論的基盤を鑑みると、自己効力感の源を刺激することでCAVT得点は上昇するはずである（古田，2018）。そうであれば、GDの実体験を通じ、達成体験、代理体験、社会的説得および生理的・感情的状態を操作することによって、CAVT得点に影響を及ぼしうると予想される。

本論文ではCAVTの質問項目を加工せずに、オリジナルのまま使用した（表2）。先述のとおり、CAVTはビジョンとアクションの2因子からなる心理尺度であるが、奇数番号がビジョンを測る項目、偶数番号がアクションを測る項目である。各項目は「全く当てはまらない」～「大いに当てはまる」の5件法で質問され、それぞれに1点から5点を与えて数値化している。なお、フェイスシートで質問した項目は、所属大学と性別のみである。

表2. 本論文で用いたCAVTの質問項目

問:あなたは、現在、以下のようなことが、どの程度できていますか。あてはまる箇所に○をつけて回答してください。	かなりできています	ややできています	どちらとも言えない	あまりできていない	できていない
1 将来のビジョンを明確にする	1	2	3	4	5
2 学外の様々な活動に熱心に取り組む	1	2	3	4	5
3 将来の夢をはっきりさせ目標を立てる	1	2	3	4	5
4 尊敬する人に会える場に積極的に参加する	1	2	3	4	5
5 将来、具体的に何をやりたいかを見つける	1	2	3	4	5
6 人生に役立つスキルを身につける	1	2	3	4	5
7 将来に備えて準備する	1	2	3	4	5
8 様々な人に出会い人脈を広げる	1	2	3	4	5
9 将来のことを調べて考える	1	2	3	4	5
10 何ごとにも積極的に取り組む	1	2	3	4	5
11 自分が本当にやりたいことを見つける	1	2	3	4	5
12 様々な視点から物事を見られる人間になる	1	2	3	4	5

出所：下村・八幡・梅崎・田澤（2009）より引用。

4. 分析および考察

質問票調査の記述統計は表3のとおりである。CAVTの尺度は厳密には順序尺度であるが、平均点の比較を行うために各選択肢の間隔は等しいと仮定し、間隔尺度として取り扱うことにする。回収票の回答に欠損値は一つもなかったため、本論文では欠損値の処理は問題とならない。CAVTは下位尺度ごとに信頼性係数（ α 係数）を算出してそれが十分な値であれば、元尺度の構成を用いることができる。CAVTの下位尺度ごとに α 係数を算出した結果、アクションおよびビジョンと

もに基準となる 0.7 を超えており、一定の信頼性が確認された。ゆえに、下村他（2009）の抽出した 2 因子を本論文でも用いる。

以下に分析結果を端的に示す。全項目の平均点は本実践の前後で 0.28 点の低下が見られた（2.99 \Rightarrow 2.71）。質問項目ごとに見ると、全項目において得点の低下が確認された。下位尺度であるアクション得点は本実践の前後で 0.29 点の低下（2.92 \Rightarrow 2.63）、ビジョン得点については同じく 0.27 点の低下（3.07 \Rightarrow 2.80）となり、いずれも得点の低下を示した。これらの差が有意であるかどうか、関連 2 標本に対応する t 検定を行った。結果として、アクション得点では $t(29)=2.339$ 、 $p=.026<05$ 、ビジョン得点では $t(29)=2.463$ 、 $p=.020<05$ と、いずれも 5% 水準で有意差が確認できた。本実践の前よりも後の方が CAVT 得点が有意に低いという結果が得られた。

表 3. CAVT アクション得点およびビジョン得点の記述統計量

		平均値	標準偏差	最大値	最小値	度数	信頼性係数
アクション得点	実践前	2.92	0.71	4.17	1.33	30	0.77
	実践後	2.63	0.79	4.17	1.17	30	0.82
ビジョン得点	実践前	3.07	0.79	5.00	1.67	30	0.89
	実践後	2.80	0.90	4.67	1.17	30	0.91

出所：筆者独自に作成。

以上の分析結果を CAVT の先行研究の前提から捉えれば、本実践はキャリア意識の向上をもたらさず、キャリア教育として不十分な結果に終わったと結論づけられるであろう。確かに CAVT 得点の上昇はキャリア意識の向上を意味しており、キャリア教育の効果として期待されることである。とはいえ、キャリア意識は個人の長きにわたる成長のなかで培われるものであり、必ずしも経時的に右肩上がりでも向上し続けるものでないことに注意したい。柳澤・高野（2023）も強調するように、大学生にとって大学時代は卒業時の職業選択を行うために必要な情報を集める期間であるが、職業探索への関心が低いあるいは混乱しているために探索が停滞している状況と、職業選択についてある程度の方向性が決まり、キャリアに関わる情報を積極的に探索している状況とがある。そうであれば、キャリア意識も自己肯定と自己否定とが幾度となく繰り返される過程のもと、一進一退で向上することがむしろ通常であると考えられる。このようなキャリア意識の性質を鑑みれば、一時的に CAVT 得点が下がることにも、キャリア意識の変容という観点から見れば積極的な意義があるに違いない。その意義に注目してデータを異なる視点から分析し解釈してみたい。

CAVT 得点低下の背景として、キャリアにかかる意思決定の経験を初対面の他者で行うことにより、明確なビジョンを持っている、あるいは活発にアクションができていると今まで思い込んでいたことが、実は過信であったことに気づいた可能性を指摘できる。この可能性を検証するために、実践前後でいかなる得点変化が顕著に見られたのかを探究すべく、サンプルごとのアクション得点とビジョン得点とを、3 点を原点とする座標軸にプロットしたものが図 1 である。3 点を境にアクション得点の高低群、ビジョン得点の高低群にそれぞれ分けられ、右上から反時計回りに順に A、B、C、D という 4 つの象限を構成する。分析上、座標軸上にプロットされた点は高群に含めることとした。

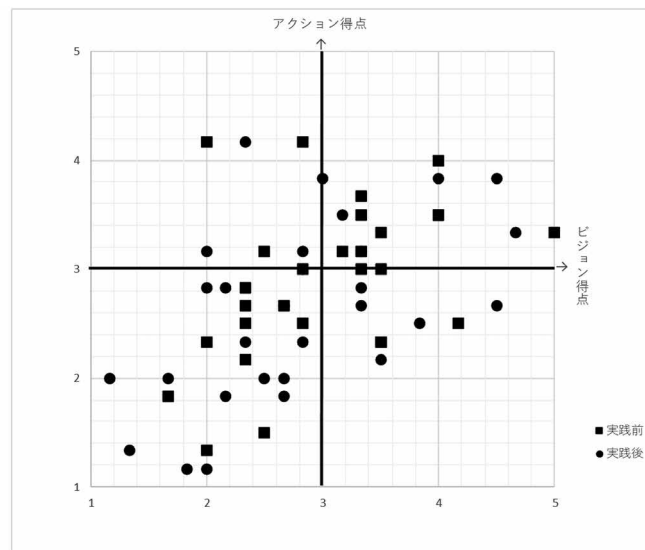


図1. 本実践におけるCAVTのプラットシート

出所：筆者独自に作成。

注：アクション得点3点、ビジョン得点3点をそれぞれ座標軸とし、座標軸が交わる点を原点とする。右上の象限をA象限とし、そこから反時計周りにB、C、D象限とする。

実践前後の象限間移動について分析すると、象限を移動しなかった学生が18名（60%）と多数であり、象限Aで6名、象限Bで2名、象限Cで9名、象限Dで1名が実践後も同じ象限にとどまった。その他12名（40%）は何らかの形で象限を移動していた。キャリア意識を低下させる方向で象限を移動したのは10名であり、その内訳は、 $A \Rightarrow B$ が1名、 $A \Rightarrow C$ が3名、 $A \Rightarrow D$ が2名、 $B \Rightarrow C$ が2名、 $D \Rightarrow C$ が2名であった。一方、キャリア意識を向上させる方向で象限を移動したのは2名のみであり、 $C \Rightarrow B$ が1名、 $C \Rightarrow D$ が1名であった。つまり、アクション得点およびビジョン得点の双方が低い象限Cに移動した学生が7名である一方、双方が高い象限Aに移動した学生は皆無であることが確認できる。実践前はいずれかの得点が低い象限Bもしくは象限Dに位置していた学生が、実践後にいずれかの得点を伸ばして象限を上方に移動することができなかったことも分かる。以上より、象限間の移動が主に低得点の方向に向かって起こっていることを確認できる。

以上の分析結果は以下のように解釈できる。アクションも起こしているし、ビジョンも明確であると自己評価してきた、いわば「キャリア形成に対し自信に満ちた学生」（象限Aに属する学生）が、自分よりもキャリア意識の高い学生とディスカッションをしたとき、自己のキャリア形成に対する甘さを自覚し、根拠なき自信を一部喪失したと推察できる。一方で、もともと自己評価が低い「キャリア形成に対し自信がない学生」（象限A以外に属する学生）は、ディスカッションを経て自身のキャリアに対する理解の不十分さを自覚し、さらなるビジョン明確化とアクション強化の必要性を再認識したがゆえに、厳しめの自己評価を下したと考えられる。これらの要因が組み合わさり、CAVT得点の全体的な低下をもたらしたというのが、ここでの解釈である。実際に、本実践後に回収した振り返りシートにおいて「他大学の学生は伝えたいことが明確であった」や「積極的に話を進めたり、議論を理解したうえで発言したりすることが、自分よりできていて危機感をおぼえた」旨の記述が

見られ、他者と比しての自身に対する厳しい評価につながったことを示唆していた。

繰り返すが、本実践の前後で CAVT 得点が低下したからといって、本実践がキャリア教育として失敗であったとは考えていない。むしろ、他者との出会いにより自己を相対化することで客観的な評価が可能となり、それが CAVT 得点の低下を招いたとすれば、それは学生のキャリア意識が変容したことを意味しており、キャリア教育が期待するところの効果を達成できたといえる。このように、キャリアについて学生による内省を促すことにより、彼（女）らのキャリア意識を変容させることに成功したという意味で、本実践は一定の成功を取めたと結論づけられる。

5. まとめ

本論文の目的は、キャリア教育と専門教育の融合を図る手段として、演習科目におけるキャリア教育の可能性を探究することであった。「演習科目におけるキャリア教育によって学生のキャリア意識を変容させることは可能か」という問題設定のもと、筆者が担当する演習科目受講者を対象に、GD を中心とするキャリア教育を演習の時間中に実践し、CAVT による効果測定も実施した。本実践によるキャリア教育を受講する前よりも後の方が、CAVT 全体の得点が低いことが確認されたものの、キャリア意識の変容という観点からは積極的な意義を見出せるとした。結論として、本実践を通じて学生による内省が促され、他者との出会いにより自己を相対化することで客観的な評価が可能となり、その結果としてキャリア意識が変容したことを示した。

本論文の理論的含意は以下の 2 点である。第 1 に、先行研究で見逃されてきた演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を新たに見出し、それによるキャリア教育と専門教育との融合のあり方を示した点に、キャリア教育論に対する貢献がある。さらに、それを我々が実践することにより、演習内で学んだことを応用できるような有意義なキャリア教育の展開が実現可能であることを示した。我々の見解は決して机上論にとどまらない、きわめて実践的なものである。第 2 に、先行研究で多く用いられている CAVT による効果測定を本論文でも行うことにより、先行研究と共通の尺度による本実践の比較評価が可能となったことである。CAVT を用いたキャリア教育の効果測定研究に対し、本論文がささやかながら新たな知見を付加したことは重要な貢献である。

本論文の実践的含意は以下の 2 点である。第 1 に、我々が試行した実践はキャリア意識の変容を促しうるものであり、演習科目においてもキャリア教育は設計次第では実践可能であることを提言する。また、3 名の教員が特段の事前準備なく、当日の 3 時間という少ない時間を確保するだけで実践できたことから理解できるように、限られた時間的・人力的リソースのもとでも効果的なキャリア教育が可能であることも示唆される。既存の専門科目に蓄積されたリソースを活用するという点において、演習科目の一部をキャリア教育に充てる取り組みが推進されるべきである。ただし、これは演習科目をキャリア教育に関連づけられる専攻領域に限定される可能性がある。本論文の筆者が属する専攻領域すなわち経営学から遠い場合は、本実践と類似のことは行っただとしても本来の演習の主旨からかけ離れてしまうかもしれない。しかし、そうした場合であっても GD の方法がある程度マニュアル化されていれば、経営学以外の演習科目においても実践可能性は残されている。第 2 に、演習科目において実践する場合のみならず、キャリア教育の実施に際しては事後的な効果測定が不可欠である。効果測定を実施することにより、以降のキャリア教育のどこを修正すべきか

を明示できる。効果測定の結果をもとに以降の実践プログラム設計について入念に検討することが必要である。キャリア教育をやりっ放しで終えないことが肝要である。

本論文に残された課題は主に3つある。第1に、本実践に参加した大学はわずか3つであり、参加者数も30名に過ぎず、かつ得られた効果も限定されたものとなった。調査対象となる大学数および参加者数の双方を増やすとともに、本実践をどのように改善することで学生のキャリア意識を高めるのかについて、入念に検討せねばならない。第2に、本実践と類似するキャリア教育を他学部でも実践可能かについての議論が必要である。本論文は経営学を専攻領域とする学生と教員とから実践された事例であり、これ以外の専攻領域であればまた違った実践内容が予想される。我々の実践に触発された、他学部における実践が積み重ねられることを期待したい。第3に、今回の分析に際しては効果測定の尺度としてCAVTを用いたが、本実践の効果としてキャリア意識以外にも注目しなければならない。たとえば、意思決定能力や合意形成能力といった社会人に必要な基礎的能力の向上や、それがもたらす採用選考通過確率の向上、さらには獲得内定数増加なども重要な効果となる。こうした効果は、質問票による一時点の測定のみでは捕捉することが困難であるため、経時的なリサーチが必要になると考えられる。参加学生の就職活動を今後追跡しながら逐次インタビューを行うことで、より長期的な効果が測定できる可能性がある。

参考文献

- [1] 浅井希和子（2019）、「人材育成と参加的意思決定」、上林憲雄・平野光俊（編）『日本の人事システム—その伝統と革新—』、東京、同文館出版、82-101
- [2] 畔津憲司・齋藤朗宏・前田 淳・浦野恭平（2021）、「北九州市立大学経済学部の必修キャリア科目新設について」、『北九州市立大学商経論集』、56/1・2・3・4、1-13
- [3] Barnard, C. I. (1938) . *The Functions of the Executive*, Cambridge, MA: Harvard University Press（山本安次郎・田杉 競・飯野春樹訳（1968）、『新訳経営者の役割』、東京、ダイヤモンド社）。
- [4] 中央教育審議会（2011）、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」、文部科学省
- [5] 藤村佳子（2020）、「自律的キャリア形成時代における大学キャリア教育の課題」、『京都光華女子大学短期大学部研究紀要』、58、235-241
- [6] 古田克利（2018）、「学生生活の意味深さと職業観およびキャリア意識との関連—人文系初年次学生を対象として—」、『キャリア教育研究』、37、1-10
- [7] 花田光世・宮地夕紀子・森谷一経・小山健太（2011）、「高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題」、『KEIO SFC JOURNAL』、11/2、73-85
- [8] 平尾智隆（2019）、「自然実験によるキャリア教育の効果測定—キャリア教育が大学生のキャリア意識に与える影響—」、『日本労働研究雑誌』、707、79-92
- [9] 五十嵐 敦（2012）、「大学生のキャリア発達についての研究—1~4年までの各学年の横断データの比較から—」、『総合教育研究センター紀要』、12、27-34
- [10] 金澤良昭（2011）、「キャリア意識尺度CAVT及び授業評価による大学生キャリア教育効果測定の試み」、『西武文理大学サービス経営学部研究紀要』、19、11-28
- [11] 小杉礼子・堀 有喜衣（編）（2006）、『キャリア教育と就業支援—フリーター・ニート対策の国際比較—』、東京、勁草書房
- [12] 小山 治（2021）、「初年次キャリア教育科目の履修過程における学生の個人内変化—CAVTと能力習

- 得度に着目して一」、『高等教育フォーラム』、11、71-76
- [13] 前田信彦 (2017)、「立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題」、『立命館高等教育研究』、17、1-18
- [14] 三川俊樹 (2008)、「大学におけるキャリア教育—3年間の「キャリアデザイン論」(選択科目)を振り返って一」、『追手門学院大学教育研究所紀要』、26、43-63
- [15] 文部科学省 (2019)、「平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」、文部科学省
- [16] 森山廣美 (2007)、「大学におけるキャリア教育—その必要性と効果測定の視座から一」、『四天王寺国際佛教大学紀要』、44、309-319
- [17] 永作 稔 (2019)、「まえがき」、永作 稔・三保紀裕(編) (2019)、『大学におけるキャリア教育とは何か—7人の若手教員による挑戦—』、京都、ナカニシヤ出版、i-vii
- [18] 永作 稔・三保紀裕(編) (2019)、『大学におけるキャリア教育とは何か—7人の若手教員による挑戦—』、京都、ナカニシヤ出版
- [19] Nevill, D. D., & Super, D. E. (1986). *The Salience Inventory: Theory, Application and Research: Manual*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- [20] 日本キャリア教育学会(編) (2020)、『新版キャリア教育概説』、東京、東洋館出版社
- [21] 関口和代 (2005)、「大学におけるキャリア教育」、川端大二・関口和代(編) (2005)、『キャリア形成—個人・企業・教育の視点から—』、東京、中央経済社、113-136
- [22] 下村英雄・八幡成美・梅崎 修・田澤 実 (2009)、「大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発」、『キャリアデザイン研究』、5、127-139
- [23] Simon, H. A. (1997). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization, 4th ed.*, New York: Free Press (二村敏子・桑田耕太郎・高尾義明・西脇暢子・高柳美香訳 (2009)、『新版経営行動—経営組織における意思決定過程の研究—』、東京、ダイヤモンド社)。
- [24] 高宮 晋 (1980)、『現代経営とは何か—理論と実践—』、東京、マネジメント社
- [25] 高崎美佐・武石恵美子 (2017)、「大学のキャリア教育が学生のキャリア意識に及ぼす影響」、『生涯学習とキャリアデザイン』、15/1、133-147
- [26] 武石恵美子 (2016)、『キャリア開発論—自律性と多様性に向き合う—』、東京、中央経済社
- [27] 田澤 実 (2015)、「大学におけるキャリア意識の発達に関する効果測定テスト(CAVT)の活用事例—学生が自らのキャリア意識の発達を知るツールとして—」、『進路指導』、88/1、13-22
- [28] 田澤 実・梅崎 修 (2011)、「大学生における成績とCAVT(キャリア・アクション・ビジョン・テスト)が初期キャリアに与える影響—全国大学4年生の追跡調査—」、『キャリアデザイン研究』、7、57-70
- [29] 田澤 実・梅崎 修・八幡成美・下村英雄 (2013)、「体験型学習の効果—CAVTを使った効果測定の試み」、梅崎 修・田澤 実(編) (2013)、『大学生の学びとキャリア—入学前から卒業後までの継続調査の分析—』、東京、法政大学出版局、41-58
- [30] 上西充子 (2009)、「大学生の現状とキャリア形成支援」、橘木俊詔・佐藤博樹監修・小杉礼子(編) (2009)、『若者の働き方(叢書・働くということ第6巻)』、京都、ミネルヴァ書房、97-119
- [31] 梅澤 正 (2007)、『大学におけるキャリア教育のこれから』、東京、学文社
- [32] 宇田美江 (2007)、「適職さがし」、齊藤毅憲責任監修・菊池達昭・宇田美江(編) (2007)、『キャリア開発論』、東京、文眞堂、80-94
- [33] 谷内篤博 (2005)、『大学生の職業意識とキャリア教育—will can must—』、東京、勁草書房
- [34] 柳澤かおり・高野一郎 (2023)、「エンプロイアビリティがキャリア探索に及ぼす影響」、『西南学院大学人間科学論集』、19/1、131-144

● 实践研究 ●

高大連携による協働中国語学習の実践
— 中国語で「つながる」体験がもたらすもの —

Practical Implementation of Collaborative Chinese
Language Learning Through High School-University
Cooperation: What the Experience of ‘Connecting’
in Chinese Can Achieve.

真島 淳¹ 春岡 恵子²

MASHIMA Jun HARUOKA Keiko

投稿日：2024 年 5 月22 日
受理日：2024 年 9 月26 日

1. グローバル・コミュニケーション学部
2. 兵庫県立洲本高等学校

(要約)

本稿では、英語以外の外国語を学ぶ学科、科目を設置しているという共通点を生かした高大連携の取り組みとして、高校生と大学生による準備学習、そして中国語圏出身の留学生を交えた交流授業という2段階で構成する協働中国語学習の実践を行った。

実践の結果、本稿の実践が高校教育の内容の充実に貢献したばかりでなく、授業に参加した高校生・大学生・留学生全員の言語・文化学習を促進することができたと言える。また、年齢の近い大学生がサポート役に当たることで、高校生が学習目標言語である中国語を用いて実際に留学生とコミュニケーションをとることへの心理的な敷居を下げただけでなく、大学生や留学生の姿が一種のロールモデルとなったことで、互いにより刺激になったと考えられる。

現在の年2回という限定的で一時的な協働学習を、いかに年間を通した継続的な協働学習のシステムに変換していけるかが今後の課題である。

(Abstract)

This paper describes the collaboration between a high school and a university that makes use of the common feature of having a department or subject where students learn a foreign language other than English. A collaborative Chinese language learning programme was implemented, consisting of two stages: preparatory learning by high school and university students, and an interactive class with foreign students from Chinese-speaking countries.

As a result, it appears that the practice described in this paper not only contributed to enriching the content of high school education, but also promoted language and culture learning for all the university and international students, as well as the high school students. In addition, the supportive role of the university students, who were close in age, not only lowered the psychological threshold for the high school students to actually communicate with the foreign students using Chinese, the target language of study, but provided a good stimulus to each other as the university students and foreign students became positive role models.

The future challenge is to transform the currently limited, temporary collaborative learning, which is conducted twice a year, into a system of continuous learning throughout the year.

キーワード：中国語、高大連携、協働学習、コミュニケーション、ロールモデル

Key Words: Chinese language, high school-university cooperation, collaborative learning, communication, role models

1. はじめに

高大連携については1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」による影響が大きく、これまでに大学教員による高校出張講義などのイベント企画、高校生の大学施設利用、高大教員の相互交流、高校生の大学での講義聴講、高校生向けの大学オープンキャンパスなどの多くの取り組みが「高大連携」の名のもと実施されている。高大連携の目的、効果としては、高校側にとっては主に生徒の進路選択、教育内容の充実、進学実績の向上などが見込まれ、大学側としては新入生の確保、地域への貢献、学生のニーズとのミスマッチの解消、学生への刺激などが挙げられる。

2013年に公益財団法人国際文化フォーラム（TJF）から発行された「外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言」では「多様な社会のニーズへの対応」、「多言語による情報収集力は日本社会の生命線」、「複眼的思考や視点・多文化的資質の獲得」、「コミュニケーションの深まりと広がり」の観点から複数の外国語を学ぶことの重要性が述べられている（當作靖彦・中野佳代子, 2013, p.11-12）。

文部科学省の学校基本調査（確定値）によると、2021年度の高等学校在学者数は国立、公立、私立合計で4,856校約300万8千人である。その中で、延べ1,190校で英語以外の外国語科目を設置しており、延べ42,324人の学習者がいる。英語以外の外国語科目の履修者は高校生全体の約1.4%に過ぎず、ほとんどの高校生が高等学校卒業まで英語以外の外国語を履修する機会がないことがわかる。英語以外で設置されている言語数は14であるが、言語別に履修者が最も多いのは中国語（457校・履修者数17,847人）となっている。一般社団法人日本外国語教育推進機構 JACTFL（2023）の調査によると、本学が位置する兵庫県では東京（111校）、大阪（72校）に次いで多い42校で英語以外の外国語科目を開設しているが、本学の高大連携校である伊川谷高等学校はその中の1校であり、英語以外の外国語を学ぶ機会を提供している数少ない高等学校であり、2年次よりコミュニケーション類型及び人文社会類型の生徒を対象に中国語の授業を開講している。一方、本学グローバル・コミュニケーション学部には中国語を専門に学ぶ中国語コースがあるだけでなく、本学には中国語圏出身の留学生が多く在籍している。

本稿では、英語以外の言語を学ぶ学科、科目を設置しているという共通の特色を生かした高大連携の取り組みとして、本学グローバル・コミュニケーション学部中国語コースの学生、各学部の留学生及び伊川谷高等学校の中国語選択履修者による協働学習を実践し、参加者の感想文をもとに、高大連携による交流授業における中国語を用いた「つながる」体験が高校生、大学生、そして留学生というそれぞれの参加者にどのような変化をもたらしたのかについて省察を行う。更に省察の結果をもとに今後の実践に向け、授業デザインにおいて改善すべき課題にも触れておきたい。

2. 先行研究

2.1 協働学習の基礎理論

子どもの認知発達には他者や文化との交流を通して成長していくとした社会文化的発達理論を提唱したヴィゴツキー（2001）の発達の最近接（ZPD）領域理論によれば、協働学習は習熟度の異な

る学習者が共に学びあう過程で、他の学習者とのコミュニケーションにより外言（他人に対して述べる言葉）を引き出し、その内言（自分の頭の中で整理したり確認するための言葉）への転化を促す効果的な学習方法と考えられる（津田，2015）。また、秋田（2007）は、習熟度の低い学習者は、習熟度の高い学習者との相互行為を通じてメタ認知ストラテジーへの気づきと使用を促進し、習熟度の高い学習者は仲間との相互行為によって思考の多様性に気づき、自己を振り返るなどメタ認知を働かせると述べている。また、互惠的学習について秋田（2007）は、教える側は「抽象的に理解していたことと具体的な例がつながり、理解が深まる」とし、一方教えられる側は「ヒントを求めたり、一緒に解いてもらったりして相手の行動や話を見聞きする過程で、教えられる側の子も、適切な援助を受け理解を深める」と述べている。

バフチン（1996）は教室における他者の言葉には情報を単に送り手から受け手に向け一方的に伝達する「権威的な言葉」と相手とのやり取りの中でお互いに影響しあい、自発的な成長を促す「内的説得力のある言葉」があるとしているが、津田（2013）はうまく機能している協働学習において学習者同士の発話では後者のやり取りがなされ、協働学習は学習者が自由に発言し、タスクを遂行する場として位置付けられ、その結果、学習者は教師及び仲間と対等な相互関係を構築しうる可能性をもつと考えている。

津田（2015）は、協働学習では、成績の上下関係やグループ内の力関係など社会的制約から解放され、学習者を自由に活動させるため、間違いを恐れないこと、また間違えても笑わないことを奨励し、そこでは、学習者の情意フィルターが下がり、緊張が和らぎ、互いの経験や情報を共有し、ラポールが形成されるとしている。そして、協働学習では、学習者中心に活動を進めることを旨とし、教師はあくまでファシリテーターに徹し、グループ活動への介入はできるだけ避けたいと述べている。

2.2 中国語教育におけるコミュニケーション活動

植村（2012）は教室外と「つながる」ことを目標として、既習の文法事項を使用して、知り合いの中国人、あるいは学内の中国人留学生にインタビューすることを授業外課題として課した活動を報告している。活動後には「振り返りシート」に記入を行わせているが、振り返りの内容から学習者がインタビューという中国語を用いて「つながる」経験を通じて、中国語によるコミュニケーションを楽しみ、かつ自分の足りないところを実感していることがわかるとし、自分の足りないところを強化していく重要性を学習者自身が体験的に感じることの意義が大きいとしている。また、学生の中国語学習に対する姿勢が前向きに変化しただけでなく、中国語、英語、日本語といった複数の言語を使い分けてコミュニケーションをとる学習者の姿が、CEFR の理念である「複言語・複文化主義」を体現していると述べている。

一方、寺西（2013）は日本人学生と中国人留学生の混合グループによる中国語文献のピア・リーディング活動実践を報告している。その学習上の効果として、(1) 母語の活用とお互いの言語能力不足の補完、(2) 視点の多様化と、利用できるリソース・ストラテジーの拡大、(3) 学習意欲の強化など情意面における効果、(4) 両者の交流促進と異文化間コミュニケーション能力の育成、(5) 両者の相互作用の中で、文献そのものから得られること以上のことを学べるなどを挙げている。一方、困難と問題点としては(1) 外国語能力不足や互いの習慣やコミュニケーションスタイルの相違からくるコミュニケーション障害、(2) 意見を出すことの回避、(3) 責任感の欠如、(4) 教師が「ファ

シリテーター」、「支援者」などの役割を担う必要性について言及している。寺西（2013）の実践同様、ネイティブとの協働学習型授業の実践例として、森山（2012、2015）による中国、台湾の留学生と学ぶ異文化間相互学習型授業がある。自己紹介やゲーム活動といった教室の「空気」作り、仲間意識の醸成に始まり、グループ会話活動、異文化間コミュニケーション能力養成のための語用論的言語使用規則などを学ぶグループワークを行った後に、日中文化の比較、対照をテーマとしたプロジェクト型学習で終わるというように段階的な授業設計がなされ、一定期間継続するネイティブとの接触を通じ、学生自らが実行し学び取る形式をとり、教師はファシリテーター的役割をになうものとなっている。また、日本人学習者が学習言語を使用しコミュニケーションする情意フィルターの低減に配慮している点も参考となる。

2.3 中国語教育における高大連携

英語以外の外国語教育における高大連携の実践例は管見の限り非常に少ない。中国語教育における高大連携の例として、慶應義塾における高大連携の取り組みが挙げられる（須山、他、2016）。慶應義塾では一貫教育校・大学で中国語教育を担当する教員によって情報共有の必要性が強く意識され、特に高校と大学の間の情報交換が重視された結果、教員有志による懇談会が開かれ、塾内の中国語教育の様々な問題について意見交換を行っている。共有された情報は、選択必修科目の中国語科目のクラス設計、設定に役立てられている。須山、他（2016）は高大連携活動の問題点の一つである、高校生の学力向上が主眼となっており、大学生の学力向上を目指すという視点が欠けている点を挙げ、学習者が高校で学んだ内容をスムーズに大学での学習に移行できるカリキュラムを、教育目標の異なる高校と大学が違いを乗り越え、協力して作り上げていく懇談会の試みが、この問題への答えの一つと言えるだろうとしている。また、拓殖大学では、外国語学部主催で高大連携中国語スピーチコンテストを開催し、高校生と大学生が中国語での朗読、暗唱、弁論を競いあう場を設けている（浅井、2016）。

本稿の実践では、高校生、大学生、留学生の三者が中国語を用いたインタラクティブ活動を行い、高校生はもちろんのこと、大学生は「教える」ことによって高校生のサポートを行い、留学生は母語である中国語だけでなく日本語も用いて高校生の質問に答え、中国語や中国語圏の文化を紹介している。このような協働学習を通して、参加者全ての学び、語学や文化学習への動機強化につながっている点が特徴的であり、上記の高大教員間の情報共有や共同の学習成果発表の場を提供するといった高大連携とは一線を画すものであると考えられる。

3. 高大連携協働中国語学習の概要

本稿の高大連携協働中国語学習は、本学グローバル・コミュニケーション学部中国語コースの学生が「中国語専攻演習Ⅲ（ゼミ）」の一環として、兵庫県立伊川谷高等学校を訪れ、中国語科目を選択履修する高校生が本学の留学生と交流授業を行うためのサポートを行うものである。これまで、2022年から2023年まで2年にわたって実施している。

3.1 学習目標

本稿の高大連携協働中国語学習において、本学グローバル・コミュニケーション学部中国語コースの学生は、これまでに習得した中国語能力を運用し、高校生を主体とした交流授業が順調に運ぶようにサポート・コミュニケーションを行うことを目標とする。この目標は、協働中国語学習が4年間の学修の集大成と位置付けられる卒業研究科目の一環となる授業活動であり、学部の学位授与方針であるディプロマ・ポリシーに掲げられた能力にも共通するものである。

伊川谷高等学校の生徒は、本学の学生との協働学習を通して、中国語コミュニケーション能力を含め、他者を尊重し社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となるために必要な資質や能力を育成することを目標とする。

3.2 参加者

2022年度及び2023年度の参加者は表1の通りである。伊川谷高等学校ではコミュニケーション類型及び人文社会類型の生徒を対象に、2年次に「中国語基礎」(週2コマ、1コマ50分)、3年次に「中国語実践」(週2コマ、1コマ50分)を開講している。本学中国語コースの学生は1、2年次に週6コマ(1コマ90分)の基本中国語科目を履修し、3年次の前期は1学期間にわたる留学(本稿の授業に参加した学生は、コロナ感染拡大防止による渡航制限のため、オンライン留学)を経験している。2023年度は「中国語専攻演習Ⅲ(ゼミ)」を履修する4年次生に加え、伊川谷高等学校卒業生である1年次生も3名参加した。

表 1. 高大連携協働中国語学習参加者

	2022 年度		2023 年度	
	11 月 9 日	11 月 16 日	9 月 8 日	9 月 15 日
伊川谷高等学校 中国語基礎履修者(2年次)	9	9	20	17
伊川谷高等学校 中国語実践履修者(3年次)	10	10	9	9
神戸学院大学 GC 学部中国語コース学生	12	12	11	10
神戸学院大学 留学生		4		6
教員	3	2	2	2
計	34	33	42	44

3.3 授業内容

2022年度、2023年度とも2回の授業を行った。第1回目の授業(2022年11月9日、2023年9月8日)は、第2回授業で実施する留学生との交流授業の準備作業を行った。まず、高校生と大学生との混合グループを作り、簡単な自己紹介を行った。その後、配布されたワークシート(3.4参照)をもとに、留学生にインタビューする質問を一緒に考えた。高校生は既習の中国語を運用し、教科書やこれまでの授業で配布された資料なども参考にしながら質問を考えた。大学生は高校生の状況を見ながら適宜声かけを行い、質問を考えるサポートを行った。教員は机間巡視を行い、必要に応じて声かけを行ったが、高校生のサポートはできる限り大学生が主体で行うように最小限にとどめた。

第2回目の授業（2022年11月16日、2023年9月15日）では、留学生を授業へ招待し交流授業を行った。お互いに簡単な自己紹介を行った後、第1回目の授業で準備した質問を用いて留学生へのインタビューを行った。交流授業でのインタビューも、高校生が主体となってい、大学生はサポートに徹した。留学生へは事前に、高校生への質問に答えるだけでなく、同じ質問や関連する質問を高校生へ聞き返すように依頼をして、会話が双方向になるように努めた。授業終了5分前に、全体でまとめを行い、授業後に感想と振り返りの記入を行った。

3.4 教材

例として中国語基礎履修者(2年生)を対象として使用した教材を図1と図2に示す¹。図2のワークシートはグループメンバー、中国語質問、日本語質問、感想の4つのパートから構成されている。中国語基礎、中国語実践ともに1コマ50分、週2コマの履修であり、高校生の既習単語、表現が限られてくる。そのため、既習単語、表現を運用して簡単な中国語の質問を考え、中国語でまだ表現できない項目については日本語で質問を考えることとした。

また中国語基礎履修者の中国語学習歴は半年ほどで、楽しみながら中国語を学習することで、中国語に対する興味を深めてもらおうと、図1のすごろく形式のワークシートを併用した²。図1の数字やアルファベットは図2のワークシートと呼応しており、更に留学生が質問するターンや、既習のあいさつことば、数字などのマスも設け、既習内容を復習できるよう工夫をほどこした。

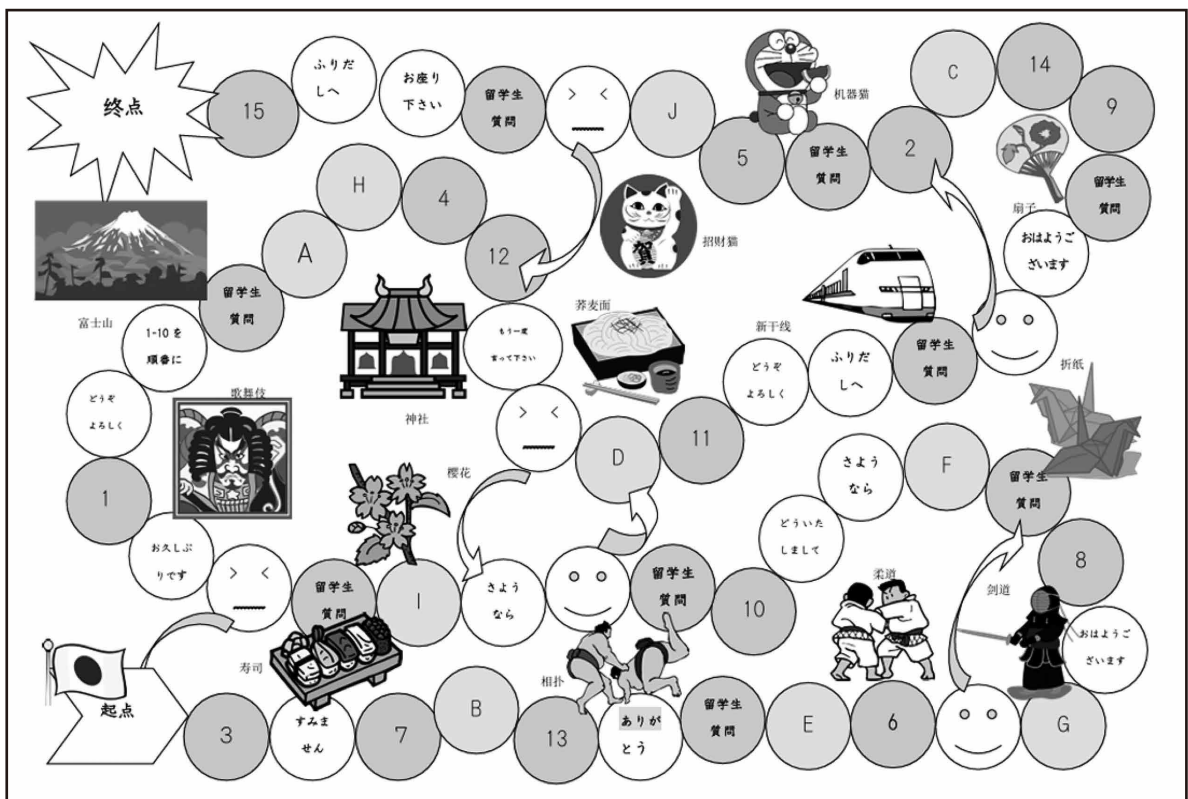


図1. 中国語基礎履修者(2年生)用すごろくシート

中国語交流授業ワークシート					
年	組	番	氏名		

1. 自己紹介をして、グループメンバーの名前を記入しましょう。

--	--	--	--	--	--

2. 今まで学習した中国語を使って、留学生に尋ねる質問（簡体字・ピンイン）を考えましょう。

1	質問	2	質問	3	質問

3. 日本語で留学生に尋ねてみたいことを考えましょう。

	質問		質問
A		B	
C		D	

交流授業の感想を書きましょう（印象に残ったこと、新しく知ったこと、考えさせられたことなど）。

図 2. 中国語基礎履修者（2 年生）用ワークシート

4. 実践結果と考察

この章では本稿の高大連携協働中国語授業に参加した高校生、大学生、留学生が授業後に記入した感想文（計 79：高校生 46、大学生 27、留学生 6）をもとに、KH Corder によって抽出した参加者構成別の高頻出語（表 2、上位 10 個、留学生については頻度 2 回以上）もふまえながら、感想文の内容の一部を引用して実践結果の分析し、考察を行う。

表 2. 感想文における参加者構成別高頻出語

高校生		大学生		留学生	
語	頻度	語	頻度	語	頻度
思う	41	中国語	65	交流	11
中国語	32	高校生	57	高校 / 中国語	9
留学生	25	教える	43	高校生	6
中国	24	思う	39	伊川谷 / 活動 / 皆さん / 経験 / 今回 / 参加 / 思う / 中国	4
楽しい	23	質問	32	楽しい / 知る / 日本 / 文化 / 本当に	3
質問	21	交流 / 自分 / 留学生	27	ゲーム / コース / 学ぶ / 感じる / 嬉しい / 緊張 / 見る / 行く / 子 / 持つ / 色々 / 長い / 髪の毛 / 非常 / 勉強 / 理解	2
大学生	20	考える / 勉強	23		
知る / 話す	18	高校	22		

高校生		大学生		留学生	
勉強	15	楽しい / 話す / 感じる	19		
交流	14	授業	18		

4.1 学習対象言語の理解と運用

高校生の感想文に「知る」、「勉強」という語が高頻度で出現しているが、生徒が本稿の協働学習で学んだ中国語は、語彙だけでなく、文字（漢字）、音声（発音）、表現（文法、フレーズ）など多岐にわたっているのが高校生の感想文から見て取れる。協働学習が限られた時間ではあるものの学習対象言語（中国語）の理解促進につながったと考えられる。

- ・留学生の発音を生で聞くことができてとても勉強になったし、楽しく新しい単語を学んですることができたので良かったと思いました。(2023 高 2J)
- ・知らない文法をたくさん教えてもらってたのしかったです。(2023 高 2C)
- ・すみませんとどういたしましてを初めて知った。(2023 高 2D)

同時に学習対象言語の中国語について、一つの漢字が多く語彙の中で共通して使用されていることや、中国語圏の中で使用される中国語に地域性、多様性があることを交流の中で発見した生徒がいることも非常に興味深い。

- ・まだ知らない漢字が思ったより難しくて書くのが大変だったけど、一つ知れば違う言葉のやつにも使われておもしろいなと思いました (2023 高 2Q)
- ・中国の地域によってスポーツの言い方に違いがあったり、意味が違うこともありました。(2022 高 3E)

高校生の感想文において「中国語」、「留学生」、「質問」、「大学生」、「話す」という語が高頻度で出現しており、大学生の感想文でも「中国語」、「質問」、「考える」という語が多く出現している。高校生が知識面だけでなく、実際に学習対象言語である中国語を運用して、大学生のサポートを得ながら、自分たちで留学生への質問を考え、実際に質問することを通して、本稿の協働学習が中国語運用力の向上に少なからず貢献したと考えられる。また、高校生だけでなく留学生の日本語運用力の向上にも役立ったことがわかる。

- ・普段、このようにして中国語を自分で考えて文にし、声に出して実際に話すことがないので、とても良い機会になりました。(2022 高 3H)
- ・発音が難しくて、うまく伝わらないことがあったけど、大学生の方がアドバイスをくださったおかげで、沢山の質問をすることができました。(2022 高 3A)
- ・今回は伊川谷高校で皆さんと問題のやり取りをしたり、ゲームをしたりで、お互いに他国の文化を知り、コミュニケーションの経験を積みました。色々な知識や言葉など知ったの上に、話すの力もよくなりました。(2023 留 B)

4.2 学習対象言語を使用してつながる体験

本稿の協働学習が、高校生へ学習対象言語を使って他者とつながる機会を提供し、多くの高校生が学習対象言語を用いて交流することに対して、ポジティブな感想を述べている点は、本稿の協働学習の大きな成果であると考えられる。

まずは、「楽しい」、「経験」、「嬉しい」といった語が参加者の感想文において高頻度で出現しており、高校生、大学生、留学生を問わず多くの参加者が、学習対象言語や母語を使って他者と交流することに対して、純粋に「おもしろい」、「楽しい」、「また交流したい」、「貴重な経験になった」と感じている。

- ・ こういう交流は初めてで、すごく緊張したけど、楽しかったです。時間の関係でたくさん聞けなかったのも、もっといろんなことを知りたいなと思いました。(2022 高 2G)
- ・ 留学生の方や、大学生の方といろいろ中国語を交えて話せて楽しかった。いろいろと留学生の方が思っていることや、経験などが聞けてよかった。今後も中国人の方と話したりする機会があれば、いろいろと質問もしてまたやりたいなと思いました。(2023 高 2C)
- ・ 全部の質問を聞くことはできなかったけど、1つ1つの質問にいてねいに中国語と日本語で答えてくれてとてもたのしい時間になりました。(2023 高 2P)
- ・ またみんなと交流して改めて中国語の楽しさ、交流の楽しさ、勉強した別の言葉が通じることの嬉しさを感じることが出来、とても有意義な時間でした。(2022 大 D)
- ・ 今回の活動で皆さんと一緒に伊川谷高校へ日本の高校生達や、中国語コースの先輩達と交流できるのが非常に楽しくて面白かったです。自分の経験にも、日本語の勉強にも役に立てると思います。これからも、このような活動を積極的に参加したいと思います。(2023 留 B)

次に、参加者の感想文の中で「交流」という語が高頻出となっているが、実際に交流することを通して、自身が今まで抱いていた中国語圏出身の方に対するイメージが覆されていることもわかる。情報があふれている今日において、自身が他者と交流した実経験をもとに、自分が抱いていたステレオタイプについて気づき、修正が行われていることは日頃の授業ではなかなか得られない貴重な経験であると言える。また、実際に中国語を使って交流し、自分の気持ちや考え、情報が少しでも伝わることに喜びや楽しみを感じ、中国語を用いて交流することへの心理的な敷居が低くなっていることも本稿の協働学習の大きな成果と言える。

- ・ 勝手なイメージ、中国人の方はとてもこわいイメージがありました。でもとても優しく、おもしろくて楽しかったです。また交流会したいです。(2023 高 2H)
- ・ 中国語を話せることで世界中の人と話せると知った。(2023 高 3A)
- ・ 留学生の人と話して、やっぱり聞き取れない事が多かったけど、話が伝わるとやっぱりうれしかったし楽しかったです。留学生の方々に対しての印象は、とてもやさしくて話しやすかったです。(2023 高 3G)
- ・ 母語が違えど言語を学ぶことで初対面の方と仲良くなれることは素晴らしいと改めて思いました。

高校生の方の中には将来のことを考えて高校生のうちから中国語を勉強しているという方もいらっしゃるって、私自身もとても刺激を受けました。(2022 大 J)

本稿の協働学習では、いきなり交流授業ではなく、1コマの学習時間を設けて準備作業を行った。「大学生」が高校生の感想文の高頻出語となっており、準備の時間を設けるだけでなく、大学生が高校生のサポートを行う形式が、高校生が交流する上で、心理的に大きな後ろ盾となっていることがわかる。

- ・初めてこういった交流授業をしてみて、中国語で留学生の方に質問するのは難しそうと思ったけど、学院の方が優しくたくさん教えてくれてできました。今まで直接、中国の方と話すことがなかったので貴重な体験になりました。(2022 高 3C)
- ・最初、大学生と留学生が中国語で話してて全く分からなくて質問出せるかなと心配しました。でも大学生の人が質問の読み方や留学生が質問に答えてくださったのを日本語になおしてくださって質問が出来たと思ってうれしくなりました。(2023 高 2H)

4.3 言語学習に対するメタ認知の促進

高校生、大学生ともに、「勉強」が感想文の高頻出語であり、高校生の感想文では「難しい」や「頑張る」といった語も多数出現している。準備作業と交流授業の両方において自身の中国語力及び中国語学習について振り返り、更なる学習の必要性について感じており、本稿の協働学習が高校生と大学生両方に益する学びの場になっている点は注目に値する。現段階では、多くの生徒が「頑張りたい」、「もっと勉強する」などという大まかな目標を提示するにとどまっているが、今後は協働学習のまとめとして、解決策を今後の具体的な学習目標として提示させるところまで行い、本稿の協働学習が一過性のものにならないように改善が必要であると考えられる。

- ・質問を考えるのも言うのも自分だけじゃできないので、もっと勉強してたくさん話せるように頑張りたいなと思いました。(2022 高 3C)
- ・中国語を聞きとるのが難しかった。読めない漢字が多くてもっと勉強しないといけないと思いました。ネイティブの方の普段しゃべるスピードがとても速いなと思いました。(2022 高 3D)
- ・人生で初めて中国人の方と話してみて、言いたいことがいえなかったり、発音がうまくいかなかったり、悔しいことが多かった。これからはすらすらと中国人と話す際に悔しい思いを少しでも少なくできるように、これからも中国語の勉強をがんばりたい。(2022 高 3G)
- ・簡単な文章が分からない時があったのできちんと勉強しないといけないと再確認しました。また、高校3年生の子もとても中国語が上手くとても刺激を受けました。(2022 大 D)
- ・中国語・日本語のレベルが全く違う双方の間を取り持つことで自分の翻訳力が試されたと感じました。その中で、自分が中国語に翻訳できない言葉があったり、留学生の日本語力に助けられた所もあったので、もっと中国語を学ぶ必要があると感じました。(2023 大 L)

4.2において大学生がサポート役を担うことが、高校生が交流を行う上での大きな後ろ盾になっ

ていることを述べたが、大学生が高校生のサポートだけにとどまらず、中国語を学ぶ上でのお手本というべきロールモデルになっていることもわかる。

- ・神戸学院大学の学生さんが来てくれた時に、学生さんが日本語のしつもんをささっと中国語に変えていたのがすごいと思いました。しかもピンインもすぐを書いていて、私はなんとなくで読めても漢字とピンインは書けないのでパパッと書けるようになりたいと思います。(2023 高 2E)
- ・お姉さんが中国語で話しているのをみて私もいつかこのくらい話せるようになればいいなと思った。(2023 高 2Q)

同時に、高校から英語以外の言語の学習に真剣に取り組む高校生の姿も、大学生にとってよい刺激となり、お互いに学習モチベーションを高めあっていることがわかる。

- ・2年生のレベルと、3年生のレベルがかなり違っていて、見ていて面白かったと同時に、3年生のレベルが非常に高くかつ勉強熱心で、取り組む熱心さを見習わなければならないと感じました。(2022 大 A)
- ・留学生の方たちも日本に来て3年と言っていたけどほとんど完璧に話せていて驚きました。高校生の方も週に2時間程度の中国語学習であれだけ話せるのはすごいと思いました。(2023 大 J)
- ・留学生が高校生になぜ中国語を学んでいるのか質問した際、将来ホテルに就職したいから、コロナがきっかけで中国のニュースを見てみようと思ったからと答えていて、私より4つも年下なのに考えがしっかりしていて、私も見習わなければならないと感じました。(2022 大 B)

本稿の協働学習は高校生を主体としたため、参加した大学生はサポート役に徹し、中国語を学ぶというより、中国語を教えることを求められた。高校生の性格、学習レベル、学習経験を探り、参考にしながら、他者に何かを教えるという経験は、これまでに経験したことのないコミュニケーションのスタイルであり、大学生にとってコミュニケーションスキルを磨く機会となったことがわかる。この点については、「教える」という語が大学生の感想文において高頻度で出現していることから顕著である。

更に、2023年度の協働学習に参加した伊川谷高等学校の卒業生(2023 大 C)は、大学卒業後中国語を教える仕事に就きたいと考えている。この学生は、本稿の協働学習に参加後、中国語を教えたいという気持ちを強め、現在では本学近くに位置する団地で地域住民を対象として中国語講座の講師をつとめることとなった。本学グローバル・コミュニケーション学部中国語コースは教職課程を開設していないのだが、本稿の協働学習が中国語を教えることに関心のある学生にとって、実践の場ともなりうる。

- ・留学生の方が教育を学んでるだけあって、教えるのが非常に上手く、根気強く復唱させたり、言葉の由来を詳しく話し高校生が理解できるまで説明しているのを見て、人に物を教えることが得意ではなかったため、教える姿勢を見習おうと思いました。(2022 大 A)
- ・高校生たちが分からないところがあった時は、すぐに答えを教えるのではなく、高校生達が自分

で考えて答えられるように、教えるようにしました。人に教えるのは、2倍の知識量が必要とされているようにとても難しいのですが、人に教えるにあたって、自分の知識もつき、自分が伝わったと思っていたところが、相手からしたら全く理解できていないところがあったので、そういうところでも大変難しいな感じました。伊川谷高校の交流授業を踏まえて、人に物事などを教えることは難しいのですが、まずは自分が思うように伝えてから、相手が理解できなかったところを再度理解できるように伝えるということは、とても難しいのですが、大変勉強になりました。(2022 大 F)

- ・自分が中国語を教えるっていうのはなかなか難しいことだと感じた。自分なりの覚え方などがあるので教えるとなるとまた違うなと思った。一人一人高校生たちは個性があり、その子に合った教え方や話をふったりするのが難しかったですが、うんうんと私の話を聞きながら理解してくれたり、メモをとってくれたことが嬉しかった。(2023 大 A)

4.4 文化の理解

「中国」、「日本」、「文化」といった語が高校生や留学生の感想文において高頻度で出現していることからわかるが、今回の協働学習の中で、中国語や日本語を用いて、実際に中国語を母国語とする留学生と対話する中で、自他の文化についても学ぶことができています。感想には詳細が記述されていないが、自他の文化を理解するだけでなく多様な文化を再認識し、日中文化間の共通性や相違性について分析を行っている生徒もいることは非常に興味深い。今後は、ただの振り返りでの記述にとどめず、交流授業で感じたことを出発点に日中文化の共通性と相違性を研究し、発表するなどに展開できるとよい。2.1 で提示した寺西 (2013) や森山 (2012、2015) の実践のように、継続的な協働学習へと発展させることも可能である。

- ・どの国の人でも共通なことはいっぱいあるなと思いました。(2022 高 2C)
- ・一緒に授業を受けた中国人の方は、オープンな方だと思ったし生まれた国が違うだけで日本にもいそうな人だと感じました。(2022 高 2F)
- ・好きなタイプからは日本人の考え方と中国の違いを感じた。中国の出身でも、行ったことのない場所もあったりして、中国の方みんなが行ったことがあるわけではないことも知った。同じアジアの地域でも、それぞれの良さもあり、文化の違いもあった (2022 高 3E)
- ・色々な中国の文化や料理について知ることができた。中国人から見た日本と、日本人から見た中国では違うところもあったけど、想像どおりなところもあった。空気が読めることがすごいとお聞きしてたしかになど納得した。四川に行ったらおすすめされた甜皮鴨を食べたいなと思った。(2023 高 2A)
- ・色々な中国料理を知れてよかったし、食べてみたいと思いました。中国人留学生と初めて交流してみてコミュニケーションをたくさんとれて楽しかったし、中国と日本で似ているところや違いもたくさんあって異文化を知れてよかったです。(2023 高 2B)

留学生にとっては日頃入ることのない日本の高校で目にするものの多くが異文化体験だったことがわかる。

- ・留学生として日本の高校に行くのは初めてです。見学にならないですが、日本の高校の雰囲気を少し感じましてとても新鮮でした。職員の机、筆で書いた注意事項、または「姿勢を正そう」というような標語などのことが教科書あるいは授業では学べないことです。(2022 留 A)
- ・今回の交流会で長い髪の毛の男の子のことを気づきました。中国の普通の高校には男の髪の毛の長さに厳しく管理されているので、羨ましいと感じました。(2023 留 C)

4.5 その他

4.3において大学生が高校生のロールモデルになっていることを述べたが、その他にも協働学習の過程において、大学生活に関する話題が高校生と大学生の間の距離を縮める潤滑油の役割を果たしていることがわかる。高校生にとっては、留学生だけでなく、大学生の姿も今後の進路選択の参考になるかと思われる。また、本稿の実践により、「外国語＝英語」という枠組みから出て、複数の外国語を学び、複眼的思考や視点、多文化的資質の獲得に今後も取り組んでいく必要性も強く感じられた。

- ・大学のことを聞けてよかった。(2023 高 3A)
- ・大学生活のお話しもしたところ、楽しく会話ができ、大学生になってからしたい事なども話していて、大学生になるにあたって目標などをしっかり持っていたので素晴らしいと思いました。(2022 大 F)
- ・高校で中国語を勉強するのはなかなか珍しいと思うのですが、高校生の時から中国語や韓国語などを好きな生徒が学べるというのはすごくいいと思いました。(2023 大 M)

5. まとめと今後の展望

本稿の高大連携による協働中国語実践であるが、第4章の考察より、高校教育の内容の充実に貢献したばかりでなく、授業に参加した大学生そして留学生全ての言語・文化学習を促進することができたと言える。また、大学教員による高校生を対象とした講義とは異なり、年齢の近い大学生がサポート役に当たることで、高校生が学習対象言語である中国語を用いて実際に留学生とコミュニケーションをとることへの心理的な敷居を低くしただけでなく、大学生や留学生の姿が一種のロールモデルとなったことで、互いにより刺激になったと考えられる。本稿の協働学習が高校生の進路選択にどれほどの影響を与えたかについては、別途追跡調査が必要であるが、協働学習のように高校生を取り込んだ形式の方が、大学から高校生へ向けた一方的な講義やオープンキャンパスの取り組みよりも新入生確保や学生のニーズのミスマッチの解消などの面において、大学側にとって効果的ではないかと考えられる。

更に、大学教員と高等学校教員の間で意見交換の場が生まれ、協働で授業を設計、実践することができたのも本稿の協働学習の大きな成果の一つである。高大間で教科教育の知識、経験を共有することができるだけでなく、生徒・学生に関する情報共有のパイプを構築することができたのは学生、教員の両方にとって本稿の実践の成果ではなかろうか。

本稿の実践を今後も継続していきたいと考えているが、現在の一年間に2回という限られた一時的な協働学習を、いかに年間を通した継続的な協働学習のシステムに変換していけるかが今後の課題である。例えば、表3のような年間を通じた取り組みが考えられる。

表3. 授業実践の計画

第1回（6月）	高校生と大学生のオンライン交流
第2回（9月）	高校生と大学生による、留学生との交流準備
第3回（10月）	高校生、大学生、留学生の交流
第4回（11月）	交流を通してそれぞれの立場で発見した疑問や課題についての探究と発表準備
第5回（12月）	高校生、大学生、留学生による対面またはオンラインでの探究成果の発表
第6回（2月）	まとめと振り返り

まず6月頃のオンラインで交流であるが、今後の留学生との交流に向けお互いを知っておくことで、対面のコミュニケーションを円滑に行うことができ、準備時間を最大限に活用することに繋がる。前述の感想にあったように、交流を通してそれぞれがそれぞれの立場で、言語・異文化・学習などの側面からの気づきがある。それらを更に探究し、理解を深め、共有するため、11月に発表の準備を行い、更に対面またはオンラインによる探究成果発表を12月に行う。ここでの使用言語は、高校生の中国語理解のレベルを考慮して、日本語で行うこととする。最後に総括として、年度末の2月にこの協働学習から学んだことのまとめと振り返りを行う。

なお、高等学校では、これら一連の取り組みは中国語の授業という教科学習の場においてだけではなく、総合的な探究の時間にも組み込んでいくことを想定している。この活動は、「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成する」（文部科学省、2018）という総合的な探究の時間の目標とも矛盾しない。また、評価に関しても、教科や総合的な探究の時間に行う協働学習として、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点から行うことを検討している。

謝辞

本稿の高大連携協働中国語学習を実践するにあたり、兵庫県立伊川谷高等学校関係者、本学国際交流センター 小山田真弓氏、広報部 高村洋一氏の多大なる協力を賜った。ここに感謝の意を表したい。

参考文献

- [1] 秋田喜代美（編著）（2007）、『授業研究と談話分析』、改訂版、東京、放送大学教育振興会、139
- [2] 浅井澄民（2016）、「外国語学習とアクティブ・ラーニング—拓大的グローバル人材育成を目指して—」、『拓殖大学語学研究』、134、109-119
- [3] 一般社団法人日本外国語教育推進機構 JACTFL（2023）、「日本の高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況に関する調査」https://www.jactfl.or.jp/?page_id=4240（閲覧日：2024年4月28日）

- [4] レフ・セメノヴィチ・ヴィゴツキー (2001)、『思考と言語』、(柴田義松訳)、東京、新読書社
- [5] ミハイル・バフチン (1996)、『小説の言葉 (付：小説の言葉の前史より)』、(伊藤一郎訳)、東京、平凡社
- [6] 文部科学省 (2018)、「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総合的な探究の時間編」
https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf (最終閲覧日：2024 年 9 月 16 日)
- [7] 文部科学省 中央教育審議会 (2019)、「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm (閲覧日：2024 年 4 月 28 日)
- [8] 文部科学省 (2021)、「令和 3 年度学校基本調査 (確定値) の公表について」https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf (閲覧日：2024 年 4 月 28 日)
- [9] 森山美紀子 (2012)、「日中台学生跨文化交际课程的教学实践及其调查分析」、『東海大学紀要 外国語教育センター』、33、57-69
- [10] 森山美紀子 (2015)、「異文化間コミュニケーション能力養成を目指す留学生と学ぶ中国語会話授業の実践」、『中国語教育』、13、240-257
- [11] 須山哲治、山下一夫、吉川龍生 (2016)、「慶應義塾の中国語教育における高大連携 (1)：全塾懇談会の理念と既習者の扱い」、『慶應義塾外国語教育研究』、13、153-161
- [12] 寺西光輝 (2013)、「中国人留学生と日本人学生による協働学習—中国語文献のピア・リーディングを通して—」、『中国語教育』、11、67-87
- [13] 當作靖彦、中野佳代子 (2013)、「外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言、公益財団法人 国際文化フォーラム (TJF)」
- [14] 津田ひろみ (2013)、『学習者の自律をめざす協働学習 (中学校英語授業における実践と分析)』東京、ひつじ書房
- [15] 津田ひろみ (2015)、「協働学習の成功と失敗を分けるもの」、『リメディアル教育研究』、10/2、25-33
- [16] 植村麻紀子 (2012)、「21 世紀型スキルの養成と中国語教育—「つながる」をキーワードに」、『中国語教育』、10、105-126

注

- 1 「中国語実践」を履修する 3 年生も図 2 とほぼ同様で、中国語の質問の箇所に自分の答えを中国語で書き入れる欄を設けたワークシートを使用した。
- 2 図 1 のワークシートは「【虹色日本語教室】スパイスが効いたゲーム・教材・活動集」の「動詞すごろく (<http://2216.jp/blog-entry-23.html>)」を研究者が編集して作成した。

● 実践報告 ●

教職課程履修学生への指導体制構築と今後の課題

— 2022 ～ 2023 年度の実践報告 —

小 崎 麻 由

はじめに

本学教職教育センター教職課程では、教職課程履修学生に対する支援と指導のため、2019 年度より様々な取り組みを行ってきた。2019 年度から 2021 年度までの 3 年間については『教育開発ジャーナル』第 13 号で報告を行った¹。本稿では 2022 年度・2023 年度の実践内容について報告する。なお「サポート室」とは本学の教職教育センターに置かれている教職教育サポート室、「指導員」とはサポート室に曜日ごとに交替で勤務している教職教育サポート室指導員を指すものとする²。

第 1 章 2022 年度・2023 年度 教職教育センター教職課程の実践

第 1 節 2022 年度・2023 年度に取り組むべき課題

前出『教育開発ジャーナル』第 13 号の 2021 年度の報告で示したように、教職教育センター教職課程の業務内容は以下の「A 教職履修学生への指導に関するもの」「B 環境整備に関するもの」「C 教職課程に関するもの」の A ～ C に整理できる。

この項目ごとの概要について、2021 年度と比較するかたちで 2022 年度～ 2023 年度の取り組みを示す（表 1 ～ 3）。

表 1. A 教職履修学生への指導に関するもの

	内容	2021 年度の具体的な実践	2022 年度の具体的な実践	2023 年度の具体的な実践
A1	指導員の共通理解	会議全体の見直し、会議の回数を削減、内容の精選 遠隔会議システムなどの積極的な利用	原則として遠隔会議システムを利用、必要に応じて対面会議を実施	会議の時期や回数がある程度固定されてきた。会議の内容によって、対面開催か遠隔で行うかを選択して実施
A2	指導員によるメンター制度	3、4 年次生に対して年度当初から実施	3、4 年次生に対して年度当初から実施	同左
A3	教職課程履修学生向け講座の実施	講座に参加する学生の人数を増やす工夫 対策講座の実施時期の見直し、内容の充実	講座に参加する学生の人数を増やす工夫 対策講座の実施時期の見直し、内容の充実	同左

A4	広報活動の実施	定期刊行物として年1回発行	定期刊行物として年1回発行	定期刊行物として年1回発行 教職課程や教職教育サポート室のプロモーションビデオ作製
A5	教員採用試験受験者支援	より具体的、直接的に教員採用試験に対応した指導 教員採用試験を受験した学生の受験レポートを蓄積	より具体的、直接的に教員採用試験に対応した指導 教員採用試験を受験した学生の受験レポートを蓄積	対策講座の内容の充実 新規講座、講義の実施 集団討論練習前倒し
A6	教職課程履修学生自助組織の支援	指導員の勉強会を実施し自助組織につなぐ	指導員の勉強会を実施し学生による自助組織につなぐ 全学教育推進機構研究開発助成金による『教職ハンドブック』作成	指導員の勉強会活発化 学生の自助組織活発化 『教職ハンドブック』の活用、2024年度より教職教育センター予算で発行
A7	卒業生教員の会の発足	検討する	検討する 8月の講座に卒業生が数名参加	検討する 8月の講座で「卒業生教員を囲む会」を実施
A8	ICT活用授業の指導	学習支援システムを利用した模擬授業練習の実施	サポート室用デバイス購入 指導員の研修会実施	デジタル教科書の購入・整備 指導員の研修会実施

表2. B 環境整備に関するもの

	内容	2021年度の具体的な実践	2022年度の具体的な実践	2023年度の具体的な実践
B1	模擬授業のできる教室の設置	KPC2のサポート室、学習室の利用促進	KPC2のサポート室、学習室の利用促進	両キャンパスサポート室、学習室の利用促進
B2	サポート室の環境整備	指導員の要望と学習指導要領改訂に合わせた教科書発注	指導員の要望と学習指導要領改訂に合わせた教科書発注	指導員の要望に応じ図書を発注
B3	指導員の出勤時間帯の変更	学生の利用実態に合わせて指導員の勤務を検討	特に変更なし	KACサポート室に元栄養教諭指導員が常勤
B4	教育委員会との提携強化	神戸市教育委員会の学内説明会年1回、兵庫県教育委員会の学内説明会年2回 神戸市立学校学生スクールサポーター制度の活用推進	神戸市教育委員会の学内説明会年1回、兵庫県教育委員会の学内説明会年2回 神戸市立学校学生スクールサポーター制度の活用推進	兵庫県教育委員会の学内説明会年2回 神戸市立学校学生スクールサポーター制度の活用推進、事前面接の徹底
B5	教職教育年間行事の見直し	年間行事の確定、関係者周知、広報活動	年間行事の確定、関係者周知、広報活動	年間行事の遂行 新しい企画の提案、試行
B6	指導員・教職担当教員の共通理解	教職教育サポート室懇談会の開催 教職教育センター所長による指導員との面談実施	教職教育サポート室懇談会開催 教職教育センター所長による指導員との面談実施	教職教育サポート室懇談会開催 教職教育センター所長による指導員との面談実施(年2回)
B7	ICT環境の整備	必要な機器やシステムの購入に向けて予算化	必要な機器やシステムの購入に向けて予算化	同左

表3. C 教職課程に関するもの

	内容	2021年度の具体的な実践	2022年度の具体的な実践	2023年度の具体的な実践
C1	高等学校社会科教員の採用試験へ対応したカリキュラム改訂	学部長懇談会への上奏	検討する	検討する
C2	教職課程希望者の絞り込み	検討する	検討する	教職課程履修終了予定の4年次生に対する意識調査実施
C3	神戸学院大学附属中学校・高等学校との連携強化	ICT活用授業の紹介、模擬授業練習会などに、神戸学院大学附属中高の現職教員を招聘	ICT活用授業の紹介、模擬授業練習会などに、神戸学院大学附属中高の現職教員を招聘	教職実践演習の授業の一環として神戸学院大学附属中高の授業見学
C4	ICT活用指導能力育成に向けた実践	教職課程の授業や教職教育センター主催の教員採用試験対策講座などで勉強会を開催	教職課程の授業や教職教育センター主催の教員採用試験対策講座などで勉強会を開催	指導員のICT研修実施 教員採用試験対策講座のなかでICT関連講座を実施

第2節 実践の詳細

1. 「A 教職履修学生への指導に関するもの」に係る実践

(1) 遠隔対応と対面を並行して使用

2020～2021年度のコロナ禍では、遠隔対応が迫られたが、2022年度以降は遠隔の活動を適切に行うようにした。例えば指導員同士の連絡、教職教育センターから教職履修学生への連絡や採用試験対策講座の申し込みなどは2022年度以降も教育支援サービス manaba を積極的に活用した³。

(2) 「A-1 指導員の共通理解」

全学教育推進機構教職課程の専任教員と指導員は、「教職教育サポート室懇談会」の名称で、年4回打合せを行った。このうち4月は教職教育サポート室等協議会と合同で実施した。ただし2022年度は『神戸学院大学 教職ハンドブック』執筆・作成のために別の日程で打合せを行った⁴。

(3) 「A-2 指導員によるメンター制度」

教職を履修している3年次生と4年次生に対して年度当初からメンター制度を実施した⁵。4年次生の採用試験や教育実習の相談を優先するため、4年次生は4月から、3年次生は5月末から原則対面で面談を行った。

(4) 「A-3 教職課程履修学生向け講座の実施」

この項目については第1章 第3節で詳細を述べる。

(5) 「A-4 広報活動の実施」

2022年度、2023年度とも12月上旬に教職教育センター広報誌を1,500部発行した。2023年度末には、広報誌以外に、卒業を迎える教職履修4年次生数名が中心となり、教職課程のプロモーションビデオを作製してくれた。次年度以降活用していく。

(6)「A-5 教員採用試験受験者支援」

①教員採用試験受験予定者に対するサポート

支援すべき学生の人数や個人の特定のため、4月、4年次生に対して教員採用試験を受験有無をmanaba上のアンケートで提出させ、願書用小論文添削指導などを行った。2022年以降の傾向として、大学推薦による教員採用試験の出願が増え、進路選択に悩む学生の相談などが増加している。

②教育実習に向けての指導

教育実習に行く前に実習中に扱う教材の研究や指導法の助言などを行った。

③大学院進学指導

本学の大学院に進む学生のほか、兵庫教育大学大学院に進学する学生が毎年数名いる。学部の学びとは異なる分野を志望する学生が多く志望理輔書作成に苦勞する学生が散見された。

④早期受験、教採前倒しへの対応

教員採用試験の日程が全国的に早まってきている。これに伴い、2023年度は集団討論の練習を2月の模擬授業練習会で行うなど、指導の時期を早めた。

(7)「A-6 教職課程履修学生自助組織の支援」

サポート室各指導員が独自の方法で熱心に学生指導を行っている。このため、その時間を指し目的意識を持って集まってくる学生が増えてきた。また2022年度神戸学院大学教育改革助成金を得て作成した『神戸学院大学 教職ハンドブック』を2023年度の教職課程の様々な場面で活用し、学生の教職に関する意識向上を図った。

(8)「A-7 卒業生教員の会の発足」

卒業生教員の会発足を見据えて、まずは8月の対策講座のなかに「卒業生教員を囲む会」という時間を設定し、数名の卒業生教員に来てもらい、座談会を開催し、在学生と情報交換した。

(9)「A-8 ICT活用授業の指導」

2022年8月の対策講座のなかで、教科書会社2社にデジタル教科書を紹介してもらった。2023年2月の対策講座において本学附属中高の現役教員による「ICT活用授業」の講演を実施した。2023年8月の対策講座ではデジタル黒板のデモンストレーションを実施した。2023年9月のサポート室懇談会において指導員を対象にデジタル教科書の動作確認、管理と使用について研修を行った。2024年2月の対策講座では現役中高教員を招聘し、「ICT活用授業」の講演を実施した。

2. 「B 環境整備に関するもの」に係る実践

(1)「B-1 模擬授業のできる教室の設置」

KPC2サポート室内の学習室、KAC6号館3階模擬授業教室などを積極的に利用し、模擬授業練習を行う学生が増えてきた。専任教員や指導員の指導のもと丁寧な模擬授業指導が行われている。

(2)「B-2 サポート室の環境整備」

指導員と専任教員で、サポート室に配架すべき書籍の選定を行い発注した。2023年度末にパンフレット用のラックを購入し、自治体の採用試験資料などを整理して展示できるようになった。

(3)「B-3 サポート室相談員の出勤時間帯の変更」

学生のサポート室利用実態に合わせて指導員の勤務時間を検討し、周知徹底した。また、2023年度より対面勤務できる元栄養教諭の指導員が着任した。

(4)「B-4 教育委員会との提携強化」

神戸市教育委員会、兵庫県教育委員会採用担当が来校または Zoom で採用説明会を実施した。また神戸市が行っている学生スクールサポーター制度に参加する学生は、2022 年度は 21 名、2023 年度は 20 名いた⁶。新規にこれに参加する学生に対して教職課程専任教員で事前面接を行った。

(5) 「B-5 教職教育年間行事の見直し」

2021 年までに、サポート室の行事日程や内容を立案、改善しながら実施してきた。これにより年間行事がほぼ確定し事前に日程を組むことができるようになった。2022 年度、2023 年度は細かい見直しや充実を図った。また学生の意見も取り入れ、新しい企画も実施した。

(6) 「B-6 指導員と教職担当教員との共通理解」

教職教育センターの打合せは内容により対面、および遠隔で行った。2022 年度センター所長が交替したこともあり、教職教育センター所長と指導員との個人面談は年 2 回実施した。

(7) 「B-7 ICT 環境の整備」

2023 年度デジタル教科書を購入し、PC にインストールするなど活用できるよう整備した。専任教員、指導員に使用方法を周知すべく研修を行った。

3. 「C 教職課程に関するもの」に係る実践

「C-1 高等学校社会科の教員採用試験へ対応したカリキュラム改訂」「C-2 教職課程希望者の絞り込み」については具体的な動きは作れていない。2023 年度末に教職を履修して卒業する学生に教職履修に関するアンケートを実施した。今後分析を行う予定である。「C-3 神戸学院大学附属中学校・高等学校との連携強化」としては、教職の授業の一環として附属中高の授業を見学したり、対策講座に教員を招聘したりした。「C-4 ICT 活用指導能力育成に向けた実践」としては、指導員に対する ICT 研修、対策講座のなかの ICT 関連講座を実施し、ICT 活用について検討した。

第 3 節 「A-3 教職課程履修学生向け講座の実施」詳細

教職教育センター主催の特別講座として「教員採用試験 1 次対策講座」などの 4 講座を開いた。これらの講座への参加は学生の希望による自主的な申し込みによる。また、講座という規模ではないが、新しく教職教育サポート室ミニイベント「教員採用試験合格者を囲む会」を開催した。

1. 教員採用試験 1 次対策講座

2022 年度は、遠隔会議システムを使った遠隔指導と対面での指導を並行して実施したが、遠隔で参加する学生はいなかったため、2023 年度は対面のみで指導を行った。また 2023 年度は、当初両キャンパスごとに実施する予定であったが、KPC の参加者が少なかったため、両キャンパス合同で指導を行った。指導内容は、1 次試験の内容確認、受験の心構え、集団討議、個人面接、集団面接、場面指導などである。参加人数は 2022 年度がのべ 33 名、2023 年度がのべ 40 名であった。

2. 教員採用試験 2 次対策講座

2～4 年次生および院生、科目等履修生、卒業生を対象に、8 月 3 日間「教員採用試験 2 次対策講座」を実施した。内容は、教員採用試験 2 次対策特訓講座（「個人面接」「場面指導」「模擬授業」「実技試験」など）や小論文特訓講座、模擬授業練習である。参加人数は 2022 年度がのべ 70 名、2023 年度がのべ 78 名であった。

3. 学力養成講座

2～4 年次生および科目等履修生を対象に、両キャンパス別々に科目ごと 3 日～4 日実施した。1

次専門科目や一般教養にも対応できるように、学生自身が取得する予定の教科だけでなく、他教科の講座も受講できるようにした。2022年度の申し込み数は、KPC：11名、KAC：20名 合計31名、2023年度申し込み数はKPC：14名、KAC：29名 合計43名であった。

4. 教員採用試験対策講習会及び模擬授業練習会

2～4年次生および院生、科目等履修生を対象に、2月「教員採用試験対策講習会及び模擬授業練習会」を実施した。内容は教員採用試験対策講演（外部講師または指導員による講座）、合格者座談会、ICT活用授業勉強会（現役中学校・高等学校教員によるICT活用授業の講演）、模擬授業練習などである。2023年度は教員採用試験の日程前倒しを受け、集団討議のデモンストレーションと練習会の時間を設けた。2022年度の参加人数は合計44名、2023年度は合計64名が参加した。

5. サポート室ミニイベント「教採合格者を囲む会」

2023年度の新しい企画として、教職履修者対象を対象に教員採用試験現役合格者による教員採用試験対策の説明会「教採合格者を囲む会」を実施した。両キャンパスで別々に行い、4～5名の合格者と数名の教職履修学生が集い、情報交換を行った。この会は学生からの発案で実施した。

第2章 教職教育センター教職課程 2022年度・2023年度の成果

サポート室や教職履修学生に係るデータと2023年度末に指導員から寄せられた年度末反省アンケートの記述をもとに2022年度から2023年度までの活動について考察する。

第1節 「A 教職履修学生への指導に関するもの」

1. サポート室の活性化

教職教育センター教職課程に係る教職員と指導員が連携して活動をすすめ、予定していた活動を全て実施できた。どの対策講座もこれまでを上回る人数の学生が集まり、増加傾向にある。特筆すべきはサポート室の利用者数で、日常的にサポート室を居場所としている学生が増えている。2022年度KPCが537名、KACは1376名。2023年度はKPCが764名、KACは1545名がサポート室に来室し、両キャンパスとも大幅に増加した。詳細は表4、表5の通りである⁷。

表4. 2022年度 教職教育サポート室利用状況 相談及び指導内容別

来室目的別		KAC						KPC2					
		1年次	2年次	3年次	4年次	既卒等	小計	1年次	2年次	3年次	4年次	既卒等	小計
1	教採対策授業等	0	36	117	133	4	290	16	62	97	4	0	179
2	面接練習	0	1	24	58	2	85	0	2	0	0	0	2
	メンター面談	0	6	16	2	0	24	0	0	0	0	0	0
3	生徒指導インタビュー	0	41	0	0	0	41	0	54	8	1	1	64
	特別活動インタビュー	0	1	0	0	0	1	0	23	3	1	0	27
4	教育実習関連	0	0	13	63	4	80	0	2	0	14	0	16
5	模擬授業	1	303	103	31	9	447	1	3	103	0	0	107
6	指導案作成	0	15	6	0	0	21	0	10	18	3	1	32
7	進路相談	2	2	15	13	3	35	9	5	3	1	0	18
	大学院対策	0	0	2	7	2	11	0	0	2	1	2	5
	免許等取得相談	8	1	3	0	0	12	6	4	2	4	0	16
8	その他相談	1	22	23	40	10	96	0	4	0	0	0	4
9	自習学習	0	18	41	170	4	233	1	9	49	3	5	67
総計		12	446	363	517	38	1376	33	178	285	32	9	537

表 5. 2023 年度 教職教育サポート室利用状況 相談及び指導内容別

来室目的別	K A C						K P C 2					
	1 年次	2 年次	3 年次	4 年次	院科目	小計	1 年次	2 年次	3 年次	4 年次	院科目	小計
1 教授対策授業等	5	66	197	106	4	378	0	75	185	102	0	362
2 面接練習	0	0	2	65	1	68	0	0	1	8	1	10
メンター面談	0	0	39	0	0	39	0	1	3	0	0	4
3 生徒指導インタビュー	0	21	3	0	0	24	0	18	0	0	0	18
特別活動インタビュー 制度論を含む	0	0	0	0	0	0	0	83	0	0	0	83
4 教育実習関連	0	1	8	62	0	71	0	12	17	15	0	44
5 模擬授業	0	71	111	8	1	191	0	50	4	15	0	69
6 指導案作成	2	9	23	8	0	42	0	1	2	24	0	27
進路相談	8	20	23	54	4	109	0	0	13	8	0	21
7 大学院対策	0	0	1	5	0	6	0	2	22	1	0	25
免許等取得相談	1	1	2	1	0	5	0	0	0	0	0	0
8 その他相談	0	9	7	18	0	34	0	4	5	18	0	27
9 自習学習	0	108	301	161	8	578	0	3	9	62	0	74
総計	16	306	717	488	18	1545	0	249	261	253	1	764

指導員からは「サポート室に学生が集まり出した。まずはサポート室に来ること。」「4年生が3年生に経験等を伝えている姿がとても良い。空き時間にサポート室に顔を出すことから始まり、顔を覚えていい関係が生まれてきた。」「サポート室において4年生が下級生を指導する機会が多くなった。下級生は4年生が実際に採用試験に向けてどのような勉強をしているのか肌で感じ取れていると思う。」「模擬授業が日常化した。教科教育法での模擬授業に向けて、サポート室で先に先輩に見てもらおう雰囲気が出てきた。」「個々の指導員の先生が自主勉強会を開いておられ、その運営も個性的でよい。」などの意見が出た。指導員の学生に対する働きかけが、学生の積極的なサポート室利用を促し、学年やキャンパスを越えた交流の場になっていることがわかる。

2. 2022 年度・2023 年度教員採用試験合格実績

2019年度の現役合格は6名、2020年度1名、2021年度3名、2022年4名と低迷が続いていた。しかし、2023年度は現役合格9名、卒業生も合わせるとのべ14名の合格者が出た。2019年から始めた教職課程の改革がようやく数字に表れてきたといえる。

(1) 2022 年度教員採用試験合格者

2022年度、教職を履修していた4年次生および科目等履修生は65名で、教員採用試験の合格実績および教育大学大学院進学実績は以下の通りである。

① 1次合格者（のべ12名 ただし卒業生のべ4名を含む）

兵庫県4名（中学国語3、中学社会1）・神戸市3名（国語2うち1名は大学推薦、社会1）
豊能地区2名（中学国語1大学推薦、中学社会1）・その他各1名（大阪市中学国語、堺市中学社会、福井県中学社会、福岡市中学国語）

② 2次合格者（のべ7名 ただし卒業生のべ2名含む）

兵庫県3名（中学国語3）、その他各1名（神戸市中学国語、豊能地区中学国語、福井県中学社会、福岡市中学国語）、このほか、期限付き任用教員、講師など12名

③ 私立中高など

私立中高採用3名（国語1、社会2、英語2）

④ 教育大学大学院進学者

兵庫教育大学大学院（生活・健康・情報系教育コース、社会系教科マネジメントコース、小学校教

員養成特別コース3年制コース 各1名)

(2) 2023年度教員採用試験合格者

2023年度、教職を履修していた4年次生および科目等履修生は67名で、教員採用試験の合格実績および教育大学大学院進学実績は以下の通りである。

① 1次合格者（のべ19名 ただし卒業生のべ5名を含む）

兵庫県7名（中学国語3、中学社会3、高校地歴公1）、神戸市3名（国語1、社会1、小学校1）、福岡県4名（中学社会1大学推薦1次免除、中学英語2大学推薦1次免除、小学校1）その他各1名（大分県高校地歴公民、愛媛県中学社会、鳥取県中学国語、石川県中高国語、北海道小学校）

② 2次合格者（のべ16名 ただし卒業生のべ7名を含む）

兵庫県5名（中学国語3、中学社会2）、神戸市2名（国語1、小学校1）、福岡県4名（中学社会1、中学英語2、小学校1）その他各1名（愛媛県中学社会、石川県国語、北海道小学校、東京都社会、大阪市栄養）、このほか期限付き任用教員、講師、など9名、学校事務職員1名

③ 私立中高、国立大学法人など

私立中高採用3名（国語2、社会1）

④ 教育大学大学院進学者

兵庫教育大学大学院（社会系教科マネジメントコース2名、小学校教員養成特別コース3年制コース2名）

指導員からは、「組織的な講座の体制が年々整ってきており、取り組みの成果が合格者数の増加として表れてきている。」「サポート室利用者の激増と、その結果が採用試験合格者増につながった。」などの意見が出た。様々な取り組みや学生同士の交流が成果につながっている。

第3章 教職教育センター教育課程 今後の課題

第1節 「A 教職履修学生への指導に関するもの」に係る課題

1. 教員採用試験前倒し、3年生早期受験への対応

2024年4月26日、文部科学省は、公立学校教員採用選考について試験の実施日を前倒しするよう通知を出した⁸。全国的な教員不足を受け、多くの教師志願者を確保するねらいがある。すでに2024年度実施の兵庫県教員採用試験は例年より2週間前倒しの6月15日になっているが、来年度はそこからさらに1カ月前倒しの5月11日を基準にするよう通知している。また同じ文書で、3年生早期受験の推進を含む、採用試験の複数回実施を求め、質の高い教師人材確保を呼び掛けている。教員採用試験をめぐる動きは非常に激しく、学生への情報提供や支援は今後ますます必要である。願書出願の相談などが前年度末になるであろうし、1次対策の持ち方も検討すべきだ。集団討議の練習は学生1人では取り組みえない。人数を集めて実施したい。その時期や方法を工夫すべきである。さらに3年次生への支援も視野に入れる必要がある。2023年度3月に卒業した教職履修学生に、本学教職課程を履修に関するアンケートを分析し本学の学生の傾向やニーズを把握したい。

2. 卒業生に対する支援

現役合格する学生が増え、卒業後講師として教壇に立つ学生も増加している。逆に教壇に立つてから現場での対応に悩み、教職専任教員や指導員に連絡をとってくる卒業生も出てきている。教授の倍率は全体的に低下しているものの、卒業後、講師などをしながら教職を目指す本学卒業生も少

なくない。在学の教職履修者に情報を提供するためにも、卒業生教員を支えるためにも、「卒業生教員の会」の必要性を感じる。まずは8月や2月に実施する特別講座に参加してもらい、遠隔で卒業生の指導を行う、卒業生教員を訪問する、などについて検討し、ゆくゆくは「神戸学院大学卒業生教員の会」(仮)のような組織立ったものにしていきたい。

第2節 「B 環境整備に関するもの」に係る課題

1. 学内外の連携の強化

地元の教育委員会採用担当が来校しての説明会に学生の参加が非常に少ない。一方で、過去に複数の学生が受験した地方自治体から学内で説明会を開きたいという申し入れがきている。今後学生の受験動向もみて説明会のあり方も検討する。教職教育センター教職課程に係る教職員と指導員の連携は以前よりすすんできた。多くの先生に関心を持っていただけるよう働きかけを行っていく。対策講座の様子などを大学広報に情報提供し、大学HPなどで紹介することも考えたい。

2. ICT 環境の整備

兵庫県の教員採用2次試験では、これまでの教科に加え、2022年度に中学社会科、高校地歴公民の受験者に、2023年度は中高国語科受験者に、ICTを使った模擬授業を課した。今後他教科にも広がるという。このように兵庫県の教員採用試験受験者には、ICTを活用した模擬授業の練習が必要である。サポート室でも、ICT機器を整備してきたが十分活用するまでには至っていない。またKACでは1号館を新設し、教職教育サポート室はそこに移設する予定である。これに伴い新しいサポート室のICT環境について検討する必要に迫られると考えられる。

第3節 「C 教職課程に関するもの」

1. 教職課程の充実

現在本学で「中一種免(社会)」や「高一種免(公民)」「高一種免(福祉)」のみの認定を受けている学部等が「高一種免(地理・歴史)」「中一種免(社会)」の免許も取得できるよう、学部間に理解を求め、教務教職担当職員とともに具体的に検討をすすめたい⁹。また、教員採用試験で複数免許の優遇措置を行う自治体も多く、学生の資質向上や採用試験を有利にすすめるためにも将来的には学校図書館司書教諭資格の課程、国際バカロレア教員養成課程などを検討したい。

2. ICT 活用指導能力の育成

2024年度から3年次配当の科目として「ICTを活用した授業」を新たに開設する予定である。この講座では中高の授業においてICTをどのように活用すればよいかを学ぶ。またこの科目は中高免許のためには必修科目である。このため、サポート室で提供するICT関連の講座もこの科目と重複しない内容で実施する必要がある。

第4節 その他の課題

1. 他大学との情報交換・連携

本学は神戸親和大学と、2021年度大学同士で連携協定を結んだ。神戸親和大学は教員養成に力を入れており、本学在学学生も神戸親和大学の授業を履修し小学校免許取得ができる業務提携を行っている。今後何かしら具体的に連携できることを検討したい。

2. 長期的・継続的な課題

検討すべき長期的・継続的課題として、HP の活用や卒業生教員の会の発足がある。

おわりに

ここ5年の改革が実を結び、サポート室の活性化が教員採用試験合格者の増加につながっている。卒業生が全国各地の教壇に立ち、教師として活躍することは教員養成課程を持つ大学としての使命であり、何よりの社会貢献である。一方で昨今の教育をめぐる変化に対応する必要性に迫られている。さらに、教職必修科目は増加し続けており、教職履修学生のカリキュラム・オーバーロードが議論されている。学生に過度な負担を強いることが無いよう配慮すべきであろう。今後もこれらの課題に取り組み、教員志望の学生に採用試験を通過できる知識や、資質・能力を身につけさせ、学生のキャリア形成を支援し、教員として力強く踏み出せる人材の育成を行っていきたい。

注

- 1 山下恭（2023）「教職課程履修学生への指導体制構築と今後の課題－2019年度・2020年度実践研究－」『教育開発ジャーナル』13、55-64
小嵯麻由（2023）「教職課程履修学生への指導体制構築と今後の課題－2021年度実践研究－」『教育開発ジャーナル』13、35-44
- 2 教職教育サポート室は、本学のポートアイランド第2キャンパス（KPC2）1号館1階と、有瀬キャンパス（KAC）6号館5階に1部屋ずつ設置されており、教職教育サポート室指導員という教員経験者が曜日ごとに交替で常時勤務している。
- 3 開発元の（株）朝日ネットのWebサイトによれば、manabaとは「課題管理」や「情報発信」機能により授業の事前・事後の学びと、授業中の学びを支援するクラウド型の教育支援サービスとある。本学の教職教育センターで導入し活用している。
- 4 小嵯麻由（2024）「2022年度教育開発助成金活動報告 教職課程を学ぶ学生のための『教職ハンドブック』新規作成」『教育開発ジャーナル』14、81-87
- 5 「メンター制度」とは本学教職教育サポート室指導員による学生支援で、1人の学生に担当指導員が1人つき、いわゆる学校における担任のような役割を果たすというものである。
- 6 神戸市教育人材センターのWebサイトによれば、神戸市立学校学生スクールサポーター制度は、協定している大学と連携して、教員を目指す大学生・大学院生・短期大学生を、神戸市立の小・中・義務教育学校に配置し、学校教育活動を支援するとともに、将来教員となる人材の自覚や資質を高め、神戸の教育力向上に資することを目的としている制度である。
- 7 表6、表7の作成は、教職教育サポート室指導員の田阪義英先生にご尽力いただいた。
- 8 文部科学省（2024）「令和8年度教員採用選考試験の実施に関する留意点等について」文部科学省総合教育政策局通知（最終閲覧 2024, 5, 28）
https://www.mext.go.jp/content/20240426-mxt_kyoikujinzai01-000011998_4.pdf
- 9 2021年度、教育職員免許法施行細則及び教職課程認定基準等の改正が行われ、中学校及び高等学校の教科に関する専門的事項、いわゆる「教科専門科目」に関する科目について、他学科等の教職課程の授業科目として認定されている科目と共通開設が可能となった。

● 活動報告 ●

明石市「5歳児発達支援事業」との連携報告

Report on collaboration with Akashi City “Developmental Support Project for 5-year-old Children”

川島 梨瑛 土井 晶子 道城 裕貴

1. はじめに

乳幼児健康診査は、母子保健法により、市町村において「1歳6か月児」及び「3歳児」に対する健康診査の実施が義務づけられている。また、乳幼児（「3から6か月ごろ」及び「9から11か月ごろ」）の健康診査についても全国的に実施されている。

平成17年に施行された発達障害者支援法では、市町村は乳幼児の健康診査を行うにあたり、発達障害の早期発見に十分留意しなければならないと定められた（発達障害者支援法, 2005）。しかし、従来の乳幼児健康診査の実施方法では、「発達の遅れはないが落ち着きがない」、「発達の遅れはないが集団行動ができない」、「対人関係に問題がある」などの子どもたちの早期発見は困難であること、早期発見しても対処方法や支援の資源が不十分であり、かえって養育者に不安を与えてしまうことなどが指摘されてきた。

平成8年より、鳥取県の一部地域においてでは、5歳児健診が開始された（小枝, 2017）。3歳児健診の結果、「言葉は話せるが、一方的で会話になりにくい、落ち着きがない、指示が入りにくい、癇癪が多い」などとされた、気になる子どもたちを就学前にもう一度診ておこうという試みからスタートした。5歳児健診は、平成19年度には鳥取県のすべての市町村において実施されるようになり、現在も全国の自治体に広まっている。

こども家庭庁（2023）は、新たに「1か月児」及び「5歳児」に対する健康診査の費用を助成することにより、出産後から就学前までの切れ目ない健康診査の実施体制を整備することを目的とした声明を発表した。こども家庭庁（2023）によると、5歳児健診は、原則として集団実施であり、発達障害など心身の異常の早期発見（精神発達の状況、言語発達の遅れ等）、育児上問題となる事項について問診を行うこととしており、必要に応じ、専門・個別の相談にも応じるとしている。

明石市では、母子保健事業として「妊娠期から始まる子育て支援」という言葉を掲げ、妊婦健康診査や家庭訪問・電話相談などから始まり、4か月健診・10か月健診・1歳6か月健診・3歳6か月健診と、細やかな乳幼児健診を行っている。また、心理師による個別相談や関係機関と密な連携を取るといったことも行っており、充実した母子保健事業を展開している。

しかし、3歳6か月健診を過ぎると就学前相談まで健康診査の機会がなかったこともあり、より充実した事業展開を目指し、明石市は令和5年度から「5歳児発達支援事業」を開始する運びとなった。事業推進にあたり、発達検査については保護者から多くの希望が寄せられることが推測された。そのため、市単独では対応が困難であることから、一層の拡充を図るため、近隣の連携協力協定を締結している大学である神戸学院大学の心理臨床カウンセリングセンターに一部の発達検査（K式発達検査）を担当してほしいとの依頼があり、連携していくこととなった。

本稿では、明石市の「5歳児発達支援事業」（以下、「本事業」という）と本学心理臨床カウンセリングセンターとの連携について報告する。本事業との連携は、大学院生の実習の一環としても機能している。これまでの活動実績について振り返り、今後の展望と課題について検討を行う。

2. 明石市「5歳児発達支援事業」との連携について

明石市の本事業と本学心理臨床カウンセリングセンターとの具体的な連携の流れは、下記の通りである。

- ① 明石市こども健康センターから当該年度中に5歳になる児の保護者（明石市民）へ「5歳児の健やかな育ちに向けて」「5歳児発達相談問診票（保護者用）」「5歳児発達相談問診票（保育所・幼稚園・こども園用）」が配布される。
- ② 個別の発達相談を希望する保護者で、すでに医療機関や発達支援センターなどで相談している保護者を除き、神戸学院大学での発達相談を希望する保護者に改めて「発達検査申込書」に記入を求める。併せて、明石市こども健康センターより神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター（以下、当センター）に依頼の連絡が入る。
- ③ 明石市こども健康センターからの依頼を受け、当センターでは、本学心理学研究科心理学専攻の大学院生から検査者または陪席者の希望を募る。大学院生とともに日程調整を行い、検査の日程を確定する。検査の担当／陪席の指導は当センター非常勤実習指導者1名（川島）が行う。
- ④ 受検者には検査日、結果報告日と2度当センターに来所してもらう。結果報告日には「発達検査結果報告書」とともに、口頭での結果報告を行う。報告は上記非常勤実習指導者（川島）と陪席や検査を担当した大学院生で行う。
- ⑤ こども健康センターの担当者と保護者とのあいだで、結果についての理解に齟齬がなるべく生じないように、明石市こども健康センターにも保護者宛と同様の「発達検査結果報告書」を郵送する。

表 1. 令和5年度月別発達相談の受け入れ件数（単位：件）

9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
1	0	2	3	3	1	1	11

表1は、令和5年度の月別における発達検査の受け入れ件数である。受け入れが9月開始となっているのは、受け入れに先立って、大学院生が検査を行えるよう、令和5年度前期にM2を対象とした新版K式発達検査2020の実習指導者による指導を行ったためである。

表1をみると1か月あたり0～3件程度の依頼があり、令和5年9月から翌年3月までの検査依頼は合計10件であった。

表2. 令和5年度年齢別発達相談の受け入れ件数（単位：件）

2歳	3歳	4歳	5歳	6歳	合計
2	5	2	0	2	11

一方で、表2に示す通り当初想定していた5歳児の検査依頼は0件であり、その他の年齢（2歳～6歳）の発達相談が多いという結果となった。これは、前述のように、明石市では3歳6か月健診までのフォローアップがかなり丁寧であることも影響していると思われる。また、5歳児で「気になる」子については、すでに医療機関や発達支援センター、療育機関などといった支援機関につながっているケースが多かったことが影響していると考えられる。

この結果を踏まえ、令和6年度については幅広い年齢層の発達検査に対応できるよう、実習指導者による実習の内容を改訂することとなった。

3. 大学院生の学内実習としての位置づけ

本連携の大きな特徴は、この発達検査が心理学研究科心理学専攻の大学院生の学内実習の場としても機能していることである。

（1）検査者・陪席者として経験を積む場

表3に示す通り、令和5年度は大学院生による陪席者が9名、検査実施者が5名となった。11件の発達相談に対してのべ14名の大学院生が陪席者及び検査実施者として参加したのは、1件のケースにつき2名の陪席者を募ったケースが合計3件あったためである。

表3. 令和5年度の大学院生の検査者及び陪席者の人数（単位：人）

陪席者	検査者	合計
9	5	14

※複数陪席のケース3件を含む。

大学院生に対しては、非常勤実習指導者が、発達検査に入る前の事前打ち合わせ・検査所見の添削・フィードバック後の全体の流れの振り返りも含めて指導を行った。

実際に陪席や検査実施者を担当した院生の感想は、「実際のケースに触れられて大変勉強になった」「実習では触れられていない細かな気遣いなどが知れて良かった」など、おおむね好評であった。また、定期的に発達検査の依頼があることにより大学院生自身の学習意欲の向上にもつながっており、自発的に検査の自主練習を行ったり大学院生同士でロールプレイをしたりするなど、自発的な研鑽の場を持つことにもつながっている。

(2) 新版 K 式発達検査 2020 の実習指導者による指導

大学院生が検査者となれるよう、新版 K 式発達検査 2020 の実習指導者による指導（以下、実習指導者実習）も実施した。令和 5 年度は、対象者として 5 歳児を念頭に置き、新版 K 式発達検査 2020 の中でもとりわけ第 4 葉に重きを置いて実習を組み立てた。表 4 に令和 5 年度の実習内容を示す。なお、前期（M2）・後期（M1）ともに同様の実習内容で実施した。

実習指導者実習ではこまめに小テストの機会を設け、院生の理解度を測りながら実習を進めた。実習の最終日には、個別にテストを行った。模擬事例を用いて第 4 葉を一人で実施し、検査所見をまとめて提出させる課題を出した。

表 4. 令和 5 年度の大学院生を対象とした実習指導者実習の内容

回数	内容
第1回	発達相談とアセスメント・検査用紙の見方
第2回	解釈の仕方・所見の書き方
第3回	検査の取り方（デモンストレーション）
第4回	小テスト①：検査実施手引きの確認
第5回	架空ケースAの処理（プロフィール線を引く・得点を出す）
第6回	小テスト②：プロフィール線の引き方・DQの出し方
第7回	架空ケースAの所見作成（所見作成から添削まで）
第8回	小テスト③：所見の書き方
第9回	テスト：第4葉を一人で実施し、所見作成、添削まで

図 1 及び図 2 は、令和 5 年度の実習指導者実習における理解度アンケートの集計結果である。ほとんどの院生が「ある程度理解できた」あるいは「理解できた」と回答したことから、実習の難易度としては適切であったと考えられる。

一方で、「全く理解できなかった」あるいは「ほとんど理解できなかった」という回答も散見された。『さらに詳しく触れてほしかったところがありますか。』という自由記述欄では、「各下位検査項目でなにを測っているのかをもっと知りたかった」「所見の書き方をより詳しく知りたかった」「結果の解釈のポイントをより詳しく知りたかった」など、結果から解釈、その先の支援の手立てにつながる見通しについても知りたいというニーズが推察された。これを踏まえ、今後の実習指導者実習では検査結果から解釈、支援の手立てを考えるまでの流れを伝えられるというようにしていく必要があるだろう。

令和 5 年度の院生は、実習指導者実習の時間だけでなく、自主的な学習にも多くの時間を割いていた。そうした院生の姿勢は、実施方法の習熟や所見内容の吟味に対して大きな役割を担っていたと思われる。令和 6 年度は、実習指導者実習と院生の自主学習が院生の理解度に一層相互的に作用するよう、カリキュラムのブラッシュアップに努めていきたい。

実習の難易度 ■理解できた □ある程度理解できた ▨どちらともいえない ■ほとんど理解できなかった ■まったく理解できなかった

*回答者：14名

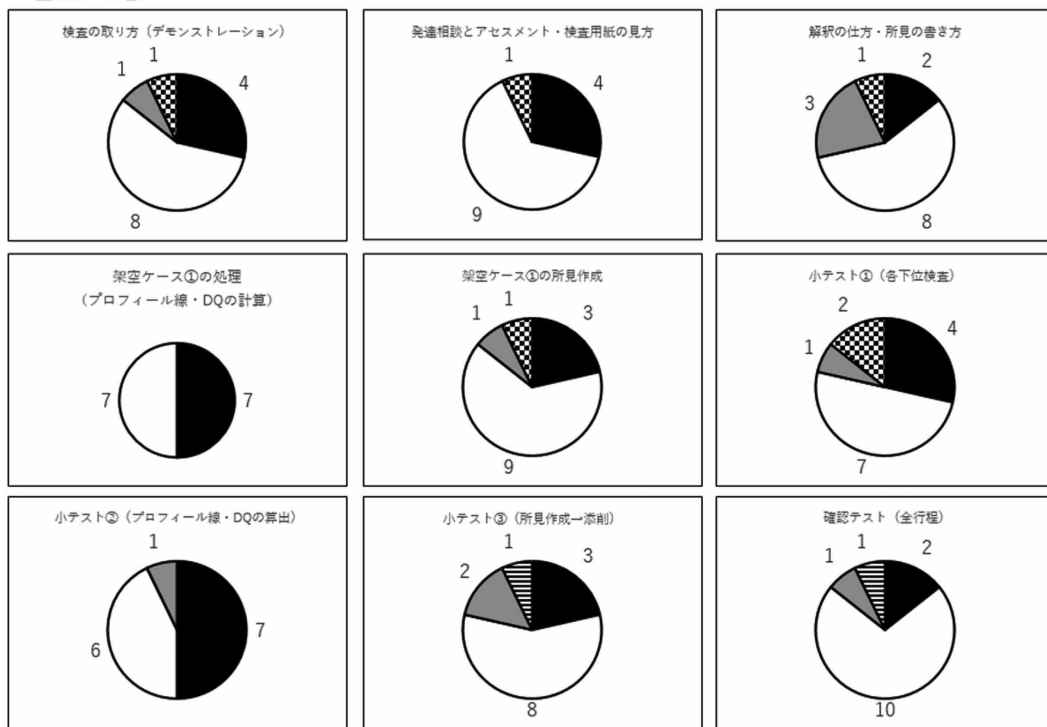


図1. 令和5年度前期実習指導者実習の理解度アンケート結果 (M2)

実習の難易度 ■理解できた □ある程度理解できた ▨どちらともいえない ■ほとんど理解できなかった ■まったく理解できなかった

*回答者：15名

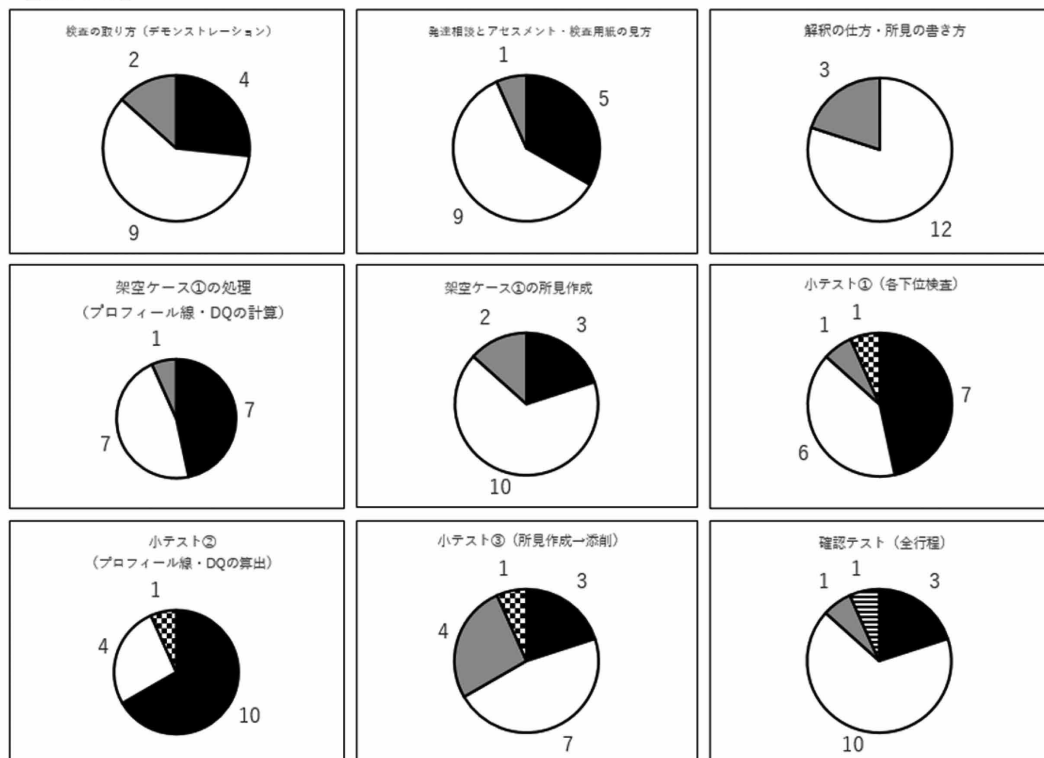


図2. 令和5年度後期実習指導者実習の理解度アンケート結果 (M1)

4. 今後の課題と展望

本事業は「5歳児発達支援事業」であるが、実施結果からは5歳以外の年齢の受け皿として機能していることが示唆された。また、令和5年度は9月からの実施となったが、令和6年度からは4月からの実施を予定している。開始時期が早まることで、令和6年度は前年度以上の検査申し込みが予想される。今年度はより一層地域に貢献できるよう、5歳児以外の幅広い年齢にも対応できるよう実習指導者実習の内容改訂を検討していく必要がある。

令和5年度の実習指導者実習では、5歳児への検査を念頭に4葉に重点を置いた実習を実施した。理解度アンケートからは小テストをこまめに実施することで院生の理解度向上に役立つことが示唆されたため、引き続き実践に近い実習形態で実施しつつ、2～5葉に対応できる内容にすることを検討している。

また、令和5年度は14名の院生が検査者及び陪席者として本事業に参加し、実践的な学びの重要性に触れられる機会となった。定期的な検査依頼は院生の学習意欲向上や主体性を持った学びを促進しており、相談件数の増加が予想される令和6年度はそうした側面が一層発揮されやすい機会になると思われる。

のべ14名の参加院生の内訳は検査実施者が5名、陪席者が9名となっており、陪席者としての参加が多い結果となった。院生は大学院での実践学習を通して、相談者の方々に関わる責任の重さ、心理臨床実践が相談者の方々に及ぼす影響の大切さを学んでいる。本事業は、令和5年度からパイロット的に始まったこともあり、これまで検査の実践に触れる機会の少なかった院生にとって、発達検査を通して一人の人の人生に影響を与える心理業務の重大さに直面化する体験でもあったと推察される。そのため、令和5年度は検査実施者よりも陪席者として発達検査に関わり、実習指導者(川島)と相談者とのやり取りを陪席することで、実習指導者実習で得られた知的な理解や情報と実践との隙間を埋める作業をする院生が多かったのではないかと考えられる。ただ、院生の姿勢がまったく消極的だったとはいえず、相談依頼に応えたい気持ちが自主練習や院生同士のロールプレイにつながっていると思われる。今後は、実習内容をより実践に即したものに近づけていくことで、院生の積極的かつ自主的な学びが、実際の検査者としての参加につながっていくのではないかと考えている。令和6年度の院生は、先輩が本事業に関わり成長する姿を間近に見てきており、良いモデリング対象がいるからこそ、令和6年度は多くの院生が検査者として参加することが期待される。

令和5年度の結果からは、本事業との連携により、当センターが地域の未就学児の相談機関として機能していること、公認心理師資格取得を目指す院生にとってより実践的な研鑽の機会につながっていることが確認された。地域の方々にとっても院生にとってもより機能的な事業となっていけるよう、ニーズに沿った実習内容の調整、実践に即した内容の拡充を行っていきたい。

参考文献

- [1] 小枝達也(2017)、「5歳児健診：20年間の経験」『認知神経科学』、19/1、7-13
- [2] こども家庭庁(2023)、『事務連絡』1か月児及び5歳児健康診査支援事業について(cfa.go.jp)
- [3] 文部科学省(2005)、発達障害者支援法(平成十六年十二月十日法律第百六十七号):文部科学省(mext.go.jp)

編集後記

ここに、教育開発ジャーナル第15号をお届けします。

教育開発ジャーナルは、神戸学院大学における高等教育開発に関する研究成果や実践報告など広く教育に関することを掲載させていただき、本学の組織的なFD活動などに寄与することを目的として発行しています。今年度の発行は、論文1編、実践研究1編、実践報告1編、活動報告1編の合計4本の掲載です。いずれも本ジャーナルの趣旨に沿った内容であり、貴重な論文を投稿していただいた先生方に、この場をお借りして、感謝並びに御礼を申し上げます。また、査読者としてご協力を賜りました先生方に、厚く御礼を申し上げます。

今後も皆さまからの投稿をお待ち申し上げております。

教育開発ジャーナル 編集委員会

教育開発ジャーナル 第15号

2024年12月20日 発行

発行人 神戸学院大学 全学教育推進機構
〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬518
電話 078-974-1551 (代)
FAX 078-974-2569

印刷所 株式会社 七旺社
〒653-0012 神戸市長田区二番町4丁目27
電話 078-575-5212 (代)
FAX 078-577-8366
