

高知大学教育研究論集

第30巻

2025年（令和7年）

【学術論文】

- 英語スピーキング力とAIツール活用に関する一考察
..... 今井 典子・福岡 慶明・高橋 俊・池島 耕 1
- 私立女子大学の共学化についての一考察
..... 岩崎 保道 13

【教育実践】

- 学部専門科目「魚病学」で学ぶ農林海洋科学部の実学教育
..... 今城 雅之 25
- 理論と実践を往還する主体的・対話的な授業づくり
—「中等国語科指導法Ⅰ」を事例として—
..... 辻 尚実 37
- 看護学生における多職種連携に対する認識
..... 下元 理恵・松本 智津・大坂 京子 45
- 2025年度高知大学社会教育主事講習における受講生の学び
..... 斉藤 雅洋 55

【報 告】

- 高知大学moodle2024利用状況レポート
..... 高畑 貴志・三好 康夫 65

【編集後記】

- 80

英語スピーキング力と AI ツール活用に関する一考察

■ 今井 典子（高知大学人文社会科学部）

■ 高橋 俊（高知大学人文社会科学部）

■ 福間 慶明（高知大学理工学部）

■ 池島 耕（高知大学農林海洋科学部）

キーワード：英語スピーキング力、AI ツール、語学学習支援

はじめに

グローバル化が進展する現代社会において、英語をはじめとする外国語運用能力の育成は大学教育における重要な課題である。母語以外の言語を学ぶことは、単なるコミュニケーション手段の獲得のみならず、思考を広げ、異文化理解を深め、そして価値観の多様性を尊重する態度を育むことにもつながるからである。高知大学においても、全学共通教育における語学教育の質保証を重視し、卒業後に国内外で活躍できる人材の育成を目ざしている。特に英語は、使用人口の多さに加え、インターネット上で最も利用される言語であり、加えて国際社会において最も影響力を有する言語の一つであるとされる（文部科学省、2021）。したがって、学術交流、海外留学、さらには将来のキャリア形成において求められる実践的な英語力、とりわけ日本人学習者が苦手と感じるスピーキング能力の育成は、大学教育における喫緊の課題であると考えられる。

日本人英語学習者にとって「話すこと」はしばしば大きな心理的ハードルとなっており、多くの研究が外国語不安（Horwitz et al., 1986）としてその要因を報告している。特に、日本人学習者は単なる語学力不足では

なく、文化的背景や教室文化に起因する要因によるものであると説明されている（Cutrone, 2009; Ohata, 2005）。

本課題を踏まえ、2024年度に全学部の1年生を対象として、AIを活用したオンライン英語スピーキングテスト（PROGOS®）を実施した。同テストは、日本で最も年間受験者数の多い英語スピーキングテストであり、インタビュー、音読、プレゼンテーション、グラフ・図を用いたプレゼンテーション、ロールプレイの5つのテスト項目で構成されており、試験時間は20分程度である（PROGOS for English Speaking, 2021）。また、表現の幅（Range）、正確さ（Accuracy）、流暢さ（Fluency）、やりとり（Interaction）、一貫性（Coherence）、音韻（Phonology）の6指標に基づいて即時に評価され、フィードバックが提供される（同上）。テスト後には学生の英語スピーキングに対する意識やAIツールに関する認識を把握するためのアンケート調査を実施し、得られた知見を学習支援に活用した。近年、教育現場におけるAIツールの導入は急速に進展しており、AIツールを活用した学習支援が、学習者に安心感を与えつつ実践的な会話練習を可能にする新たなアプローチとして注目されている。AIを活用した語学教育に関する研究は年々増加しており、対話型AIを用いた学習支援の有効性も実証的に報告されている（Jeon & Lee, 2024）。近年では、ChatGPTなどの生成

AI は、学習者にとって即時かつ個別化された学習支援を提供できる点で注目されている（Wang & Fan, 2025）。

本論は、2024年度に実施したスピーキングテスト後のアンケート結果をもとに、学生の英語スピーキングに対する意識や学習意欲を明らかにするとともに、ChatGPT、DeepL、Grammarly などの AI ツールの活用実態および今後の活用可能性を検討するものである。その成果を通じて、初年次教育における効果的な支援の在り方を提案し、学生の自律的学習態度の醸成に寄与することを目的とする。大学1年生といった初年次教育の段階で、大規模に AI 活用の実態や学習者意識を調査した研究は貴重であると言える。加えて、AI によるスピーキングテスト後の調査を通じて、AI ツール利用の可能性を検討する点に独自性がある。

1. アンケート調査の概要

1.1 調査対象、実施時期および方法

本調査の対象は、2024年度前期に高知大学に在籍し、オンラインスピーキングテスト（PROGOS®）を受験した全学部1年生のうち、アンケートに回答した学生626名である。学部別の内訳は、人文社会科学部194名、教育学部90名、理工学部117名、医学部61名、農林海洋科学部115名、地域協働学部49名となる。本調査結果は、学生の英語学習支援体制の見直し、および初年次教育における自律学習促進の基礎資料として活用することを意図している。

アンケートの実施期間は、2024年6月25日から7月19日である。調査は Microsoft Forms を用いて無記名形式で行われ、学生がオンライン上で自由に回答できる形式で配信された。

1.2 アンケート項目内容

アンケートは全9項目で構成され、Q1～Q3は英語スピーキングに関して、Q4～Q9はAIツールに関する内容となっている（表1参照）。

表1 アンケート項目一覧

Q	質問項目
1	あなたは「英語を話すこと」は好きである
2	あなたは「英語を話すこと」に自信がある
3	あなたは「英語で話す力」をもっとつけたい
4	あなたは、ChatGPT や DeepL などの AI ツールを用いたことがあるか？
5	あなたは、今後 AI ツールをどの程度活用したいか？
6	AI ツールを日常的に活用できるとしたら、英語学習で最も活用したい内容は？
7	AI ツールを日常的に活用できるとしたら、Speaking において最も活用したい内容は？
8	AI ツールを日常的に活用できるとしたら、Writing において最も活用したい内容は？
9	AI によるスピーキングテストを受けて、自身のスピーキング力の向上に役立てたいか？

2. アンケート調査の結果と考察

本章では、アンケートの集計結果を（1）英語スピーキングに関する自信と意欲、（2）AI ツールの活用実態と希望、の2つの視点から結果と考察を報告する。各質問への結果では、人数分布と割合分布を示している。

2.1 英語スピーキングに関する自信と意欲

質問（Q1～Q3）への回答は、すべて選択式の6件法（「とてもそう思う」「そう思う」「どちらかというそう思う」「どちらかというそう思わない」「そう思わない」「全くそう思わない」）によって回答を得た。

2.1.1 質問項目1（あなたは「英語を話すこと」は好きである）の結果

質問項目1の結果は、肯定的回答が44.9%、否定的回答が55.1%と否定的回答がやや上回った（図1・2参照）。この結果から、多くの学生にとって「英語を話すこと」に対する心理的ハードルが存在していることが明らかになった。特に「全くそう思わない」と回答した学生が19%に達している点は注目すべきである。こうした苦手意識や不安感は、学習意欲や自己効力感の低下につながる可能性があるため、今後の教育実践においては「英語を話すこと」を肯定的に捉え、自信を高められるような学習環境づくりが重要であると考えられる。

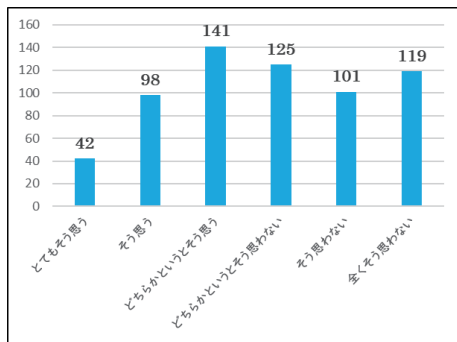


図1 質問項目1の人数分布

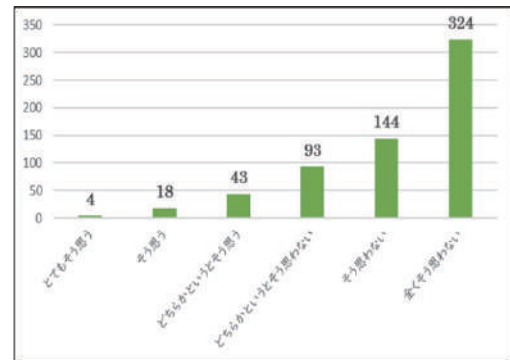


図3 質問項目2の人数分布

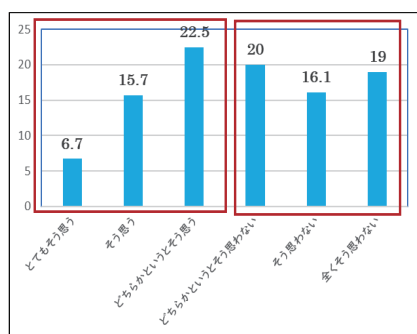


図2 質問項目1の割合分布

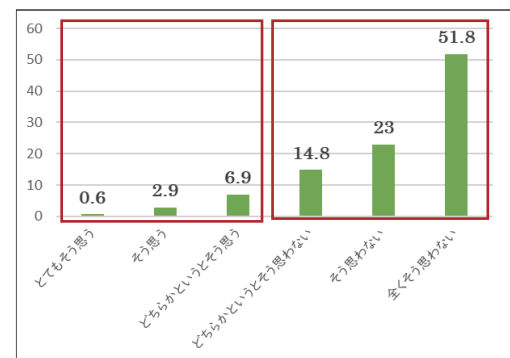


図4 質問項目2の割合分布

2.1.2 質問項目2（あなたは「英語を話すこと」に自信がある）の結果

肯定的回答が10.4%、否定的回答が89.6%と否定的回答が9割近くを占めていた（図3・4参照）。この結果は想定以上に、「話すこと」への自信を持つことができない学生が多くいることを明らかにしている。ただし、当該アンケートがスピーキングテスト後に実施されたことによる影響も考慮する必要がある。多くの学生が英語を話すことに対して自信を持っていない現状は、自己効力感理論（Bandura, 1997）の観点から考えると、過去に十分な成功体験を得られていない学生は「自分には英語をうまく話す能力がない」という低い自己効力感を抱きやすく、それが自信の欠如として表れていると考えられる。また、Horwitz et al. (1986) が指摘する外国語不安（Foreign Language Anxiety）とも関連しており、間違えることへの恐れや他者からの評価への過度な意識が、自信の低さに拍車をかけている可能性がある。

2.1.3 質問項目3（あなたは「英語で話す力」をもっとつけたい）の結果

肯定的回答が90.9%、否定的回答が9.1%であった（図5・6参照）。質問項目2の回答を考慮すると、自信はないが、回答者の大部分が「英語で話す力」をもっとつけたいと考えているという結果が示された。現在の自己効力感は低くても、将来的に能力を高めたいという強い動機づけを有していることを示している。また、この傾向は、学習者が自らの課題を自覚しつつも、克服への意欲を持っている点で重要であると言える。教育的示唆としては、こうした「自信はないが伸ばしたい」という学習者のニーズに応える形で、安心して発話練習に取り組める機会を提供することが求められる。具体的には、例えば、AI ツールを活用した個別フィードバックや繰り返し行うことができる発話練習の機会は、個別最適化された学習を可能とし、学生が自信を獲得する一助となり、学習者の動機づけを持続させる上で有用であると考えられる。

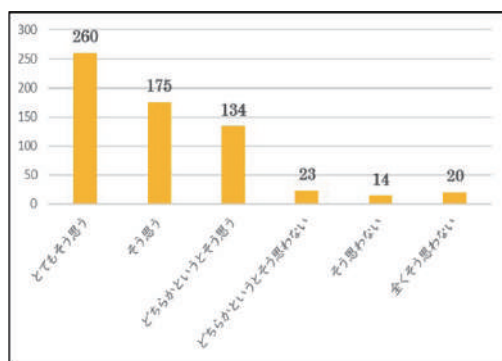


図5 質問項目3の人数分布



図6 質問項目3の割合分布

次に、質問項目2（あなたは「英語を話すこと」に自信がある）で否定的回答をした学生（全体の89.6%）の中の多くの学生（89.8%）が、質問項目3の「話す力」をもっとつけたいと肯定的回答をしていることが分かった（図8参照）。図8の④（青）は質問項目2で「どちらかというと思う」、⑤（オレンジ）は「そう思わない」、⑥（グレー）は「全くそう思わない」と回答した学生の人数を示している。

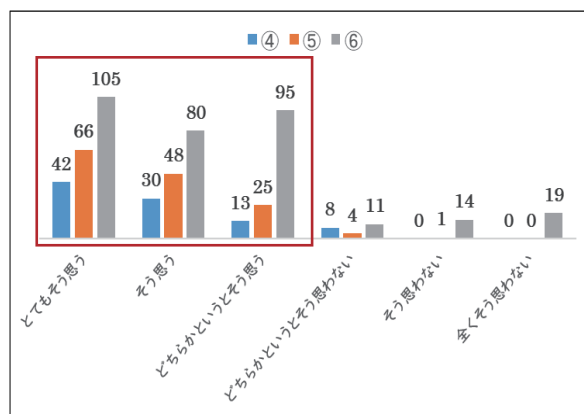


図8 質問項目2において否定的回答を示した学生の話す力への意欲

2.1.4 質問項目1～3について

質問項目1（あなたは「英語を話すこと」は好きである）の中で否定的回答をした学生（全体の55.1%）の中の多くの学生（84.1%）が、質問項目3の「話す力」をもっとつけたいと肯定的回答をしていることが分かった（図7参照）。図7の④（青）は質問項目1で「どちらかというと思わない」、⑤（オレンジ）は「そう思わない」、⑥（グレー）は「全くそう思わない」と回答した学生の人数を示している。

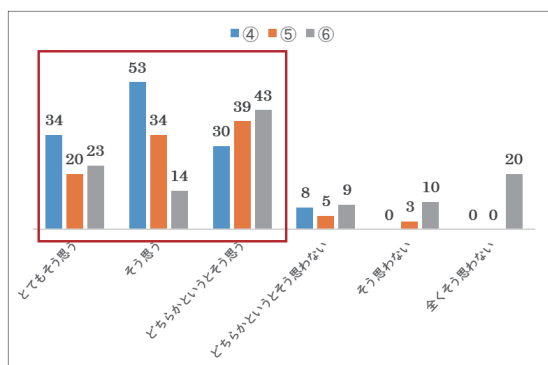


図7 質問項目1において否定的回答を示した学生の話す力への意欲

以上の結果から注目すべき点は、「英語の好き嫌い」、「話すことへの自信の有無」に関わらず、多くの学生が「話す力を伸ばしたい」と考えていることである。

現在、多くの大学がグローバル教育の推進や英語教育の充実を図っているが、実際に教育を受けている学生が大学の英語教育をどのように受け止めているのか把握することは重要である。この傾向を理解する上で、先行調査結果を2つ紹介する。1つ目は、杉田（2021）が首都圏の10大学に在籍する1年生302名および2年生以上492名、合計794名を対象とした調査である。同調査では、現在の英語力について「最も不足する技能」として「スピーキング」と回答した学生が最も多く、794名の内458名（57.7%）であった。次いで「ライティング」134名（16.9%）、「リスニング」116名（14.6%）、「リーディング」86名（10.8%）という結果が報告されている。2つ目として、大学1～4年生771名を対象としたベネッセキャリア（2023）のアンケート調査結果では、在学中に最も伸ばしたい技能

として「スピーキング」が56.5%と最多であり、次いで「リスニング」26.5%、「リーディング」12.1%、「ライティング」4.9%が報告されている。これら2つの調査から、大学生にとって「スピーキング」が最も不足していると認識され、かつ最も伸ばしたいと望まれている技能であることが明らかである。さらに、スピーキングに関して「自分の英語力を把握したい」と回答した学生が48.8%にのぼる一方で、実際に「把握できている」と答えた学生は25.8%にとどまっており、多くの学生が自身のスピーキング力を正確に把握できていない実態が示されていた（ベネッセキャリア、2023）。この点を踏まえると、今回本学で実施したスピーキングテストにおいて、CEFR レベルによる評価と6指標に基づくフィードバックを提供したことは、大きな意義を持つ。

次に、今回アンケートと共に実施したスピーキングテスト結果の Pre-A1 レベルに注目する。スピーキングテストでは、結果を CEFR に基づき評価している。具体的には、Pre-A1 から B2 までの8段階の評価基準が示されている（Pre-A1、A1、A1 High、A2、A2 High、B1、B1 High、B2）。Pre-A1 に位置する学生42名のうち76.2%が「話す力をもっとつけたい」と考えていることが分かった（図9 参照）。

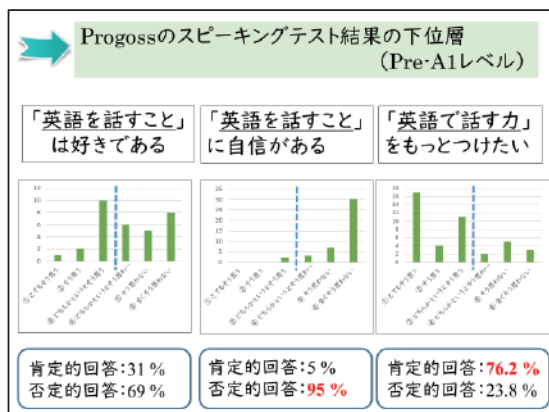


図9 Pre-A1レベルの学生の質問項目1～3への回答結果

英語を話すことに対して否定的印象をもっている学生も含めて、また実際にスピーキングの力が伸び悩んでいる学生たちの「英語で話す力をもっとつけたい」

と考えている学生の割合が多いという実態が見えてきた。しかしながら、下位層の中でも否定的回答をしている学生（23.8%）へのアプローチ、支援の検討が大きな課題となる。

2.2 AI ツールの活用実態と希望

生成 AI を取り入れた教育が進む中で、入学前の高等学校段階の実態を紹介する。国立青少年教育振興機構（2025）の報告（有効回答者数4,955名）によると、Chat GPT やチャットボットなど生成 AI の利用経験について、「よくある」と回答した割合は18.9%であり、「たまにある」（43.4%）を合わせると6割を超えている。一方で、「使ったことはないが、使ってみたいと思う」の割合は26.6%で、「使ったことはないが、使ってみたいとも思わない」と回答した割合は10.3%にとどまっており、日本の高校生は生成 AI に対して全体として前向きな姿勢を持っていることがわかる。さらに同報告では、日本の高校生は生成 AI を「便利で効率的な道具」として歓迎している一方で、「新しい学び方や職業の可能性」については慎重な姿勢を示し、むしろ仕事喪失や漠然とした不安を抱いている状況も明らかにされている。

2.2.1 質問項目4（あなたは、ChatGPT や DeepL などの AI ツールを用いたことがあるか？）の結果

質問への回答は、選択式の4件法（「頻繁に利用していた」「必要に応じて利用していた」「利用したことはない」「そもそも使い方がわからない」）である。結果、55.8%の学生は利用経験があると回答していた（図10・11参照）。

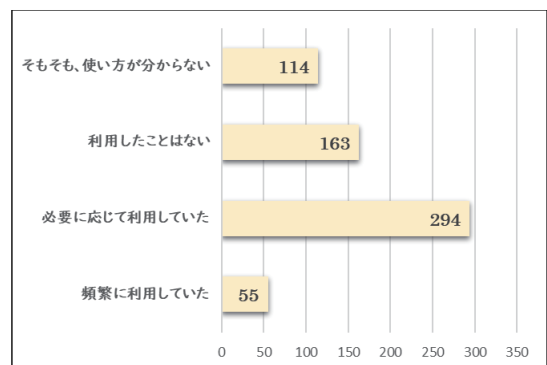


図10 質問項目4の人数分布

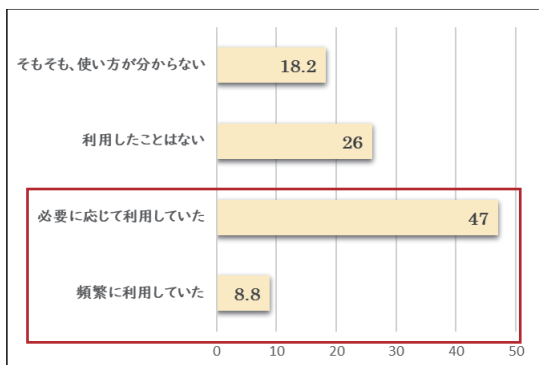


図11 質問項目4の割合分布

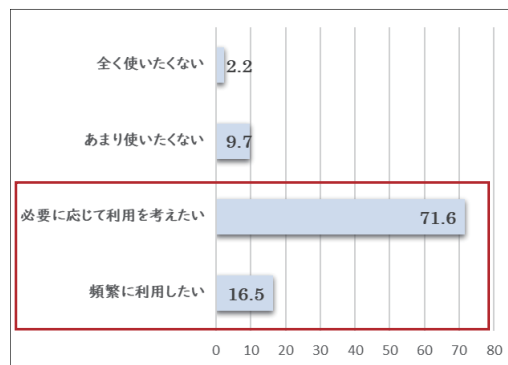


図13 質問項目5の割合分布

2025年度も同様の調査を実施しているが、2024年度と比較し2025年度の大きな違いとして、この質問項目の数値の上昇が挙げられる。つまり、2025年度の調査結果では、全体の76.1%の学生が利用経験があると回答している。この割合の増加は教育現場や社会全体でAIツールが広く取り上げられ、利用への心理的ハードルが低下し、浸透していることを反映していると考えられる。さらに、高等学校段階からAIツールに触れる機会が拡大していることが背景にあり、その経験をもとに大学入学後も抵抗なく活用を開始する学生が増加していると推察される。

2.2.2 質問項目5（あなたは、今後AIツールをどの程度活用したいか？）の結果

質問への回答は、選択式の4件法（「頻繁に利用したい」「必要に応じて利用を考えたい」「あまり使いたくない」「全く使いたくない」）である。結果、88.1%の学生が利用に前向きな回答をしていた(図12・13参照)。

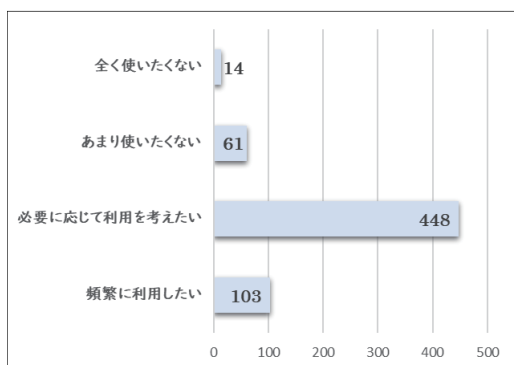


図12 質問項目5の人数分布

2.2.3 質問項目6（AIツールを日常的に活用できるとしたら、英語学習で最も活用したい内容は？）の結果

最も多かったのはSpeaking学習であり、47.4%の学生が選択していた（図14・15参照）。この傾向には、調査がスピーキングテストの受験直後に行われたという状況的要因が影響している可能性も考えられる。2番目に多かったのはListening学習であり、16.3%の学生が選択していた。また、その他の回答としては「翻訳」という自由記述がみられた。注目すべき点として、Writing学習を選択した学生は14.2%にとどまり、予想よりも少ない割合であった。この背景にはいくつかの要因が考えられる。第一に、調査がスピーキングテスト直後に実施されたため、学生の関心が発話力の強化に強く向けられていた可能性がある。第二に、Writingは授業課題やレポート等を通じて比較的多くの練習機会や教員からのフィードバックを得られる一方で、Speakingは授業外での練習機会が限られるため、AIツールによる補完的支援への期待が相対的に高まったと考えられる。

これらの結果から、学生は特に発話力の向上に対してAIツールの支援を強く期待していることが明らかとなった。同時に、翻訳やリスニングといった受容的スキルに関しても一定のニーズが確認され、AIが多様な学習活動において補助的役割を果たす可能性が示唆される。

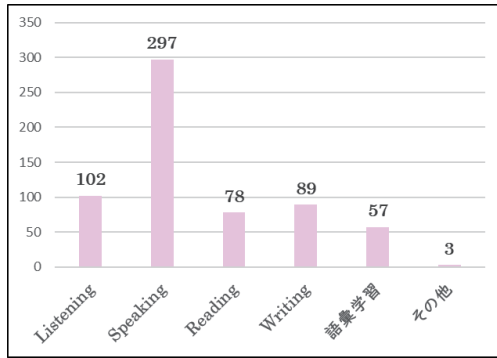


図14 質問項目6の人数分布

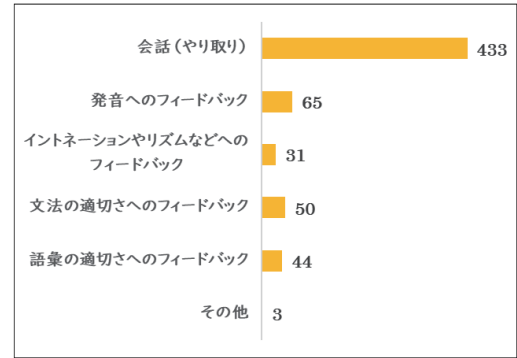


図16 質問項目7の人数分布

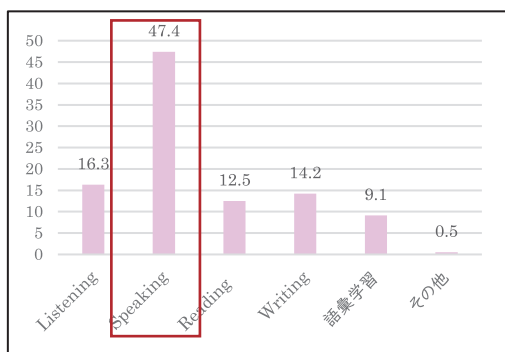


図15 質問項目6の割合分布

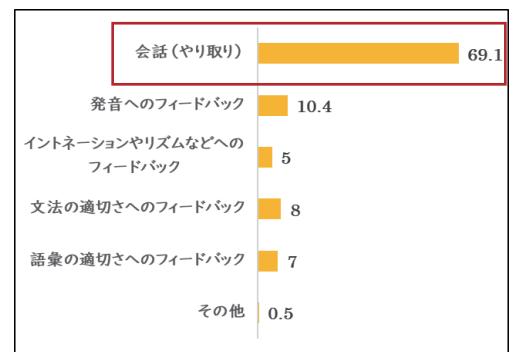


図17 質問項目7の割合分布

2.2.4 質問項目7 (AI ツールを日常的に活用できるとしたら、Speaking において最も活用したい内容は?) の結果

Speaking 学習で最も活用したい内容は、69.1% の学生が選択した「会話 (やり取り)」であった (図16・17参照)。また、自由記述としては「会話中の表現」といった回答もみられた。この結果に関しても、調査がスピーキングテストの直後に行われたことが影響している可能性がある。これらの結果から、学生は AI ツールに対して単なる発音や文法の訂正以上に、実際の会話場面での相互作用や適切な表現の習得を支援してくれることを強く期待していることが示唆される。つまり、AI の活用は文法的正確さの強化にとどまらず、実践的なコミュニケーション能力の向上に資する可能性を持つと考えられる。

2.2.5 質問項目8 (AI ツールを日常的に活用できるとしたら、Writing において最も活用したい内容は?) の結果

Writing 学習において活用したい内容として最も多かったのは「文法の適切さに関するフィードバック」(39.3%) であり、次いで「英文の構成や流れ (論理的構成) に関するフィードバック」(37.9%) であった (図18・19参照)。また、その他は「相手に伝わる文章の書き方」や「文を考えるのが苦手」といった回答があった。これらの結果から、学生は正確な文法の使用のみならず、論理的で説得力のある文章構成や、相手に伝わりやすい表現方法への支援を AI ツールに求めていることが示唆される。

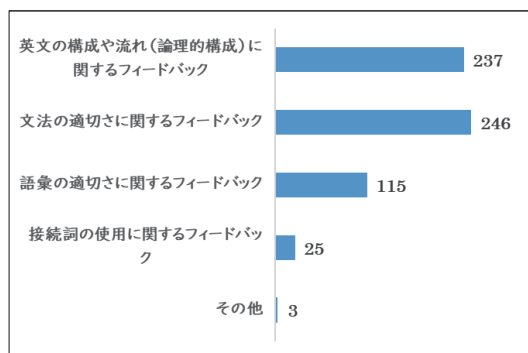


図18 質問項目8の人数分布

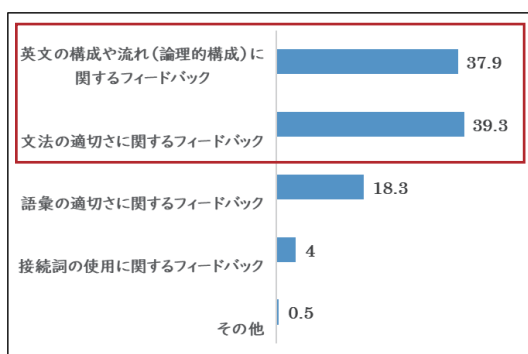


図19 質問項目8の割合分布

2.2.6 質問項目9 (AIによるスピーキングテストを受けて、自身のスピーキング力の向上に役立てたいか?)の結果

質問への回答は、選択式の6件法(「とてもそう思う」「そう思う」「どちらかというと思う」「どちらかというと思う」「そう思わない」「そう思わない」「全くそう思わない」)である。肯定的回答が85.5%、否定的回答が14.5%と肯定的な回答者が非常に多かった(図20・21参照)。スピーキングテストの結果に対して「思うようにできなかった」や「悔しい」と感じた学生が一定数いたと推測されるが、それでもなお「改善したい」「克服したい」という学習意欲が示唆される。さらに、本テストは結果が約2分で返却され、その際に8段階のCEFRレベルと6指標ごとの評価が提示されるため、自身のスピーキング力を可視化すると同時に課題を発見する機会ともなっている。このことから、AIを活用したスピーキングテストは、学生に自己の課題を気づかせ、次の学習への動機づけを促す契機となり

得る。特に、結果が迅速に返却され、CEFRレベルや指標ごとの評価が提示されることで、自らの到達度と改善点を可視化できる点は、学習者に「克服できる」という期待を与え、学習意欲と自己調整的な取り組みを支える要因となる。AI評価は単なる到達度測定にとどまらず、学習者の継続的な学習を支援する教育的機能も持つ可能性がある。

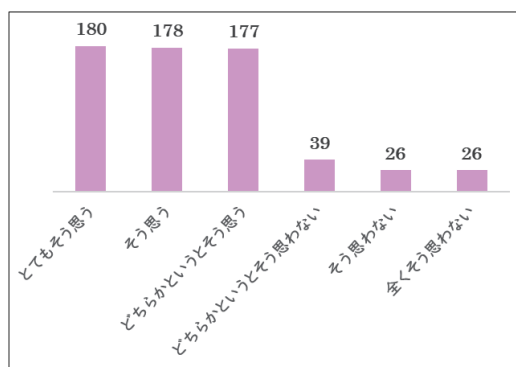


図20 質問項目9の人数分布

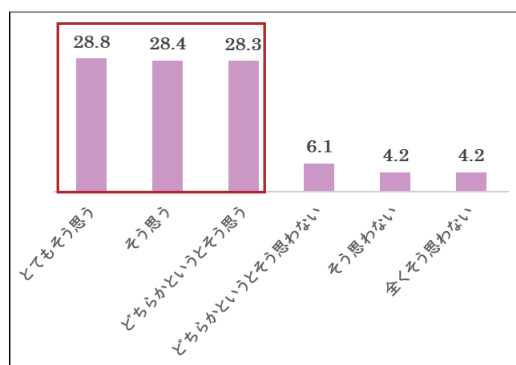


図21 質問項目9の割合分布

次に、この質問に否定的な回答をした学生(全体14.5%)をさらに詳細に確認すると、「そう思わない」と回答した26名(4.2%)のうち、話す力をつけたいと肯定的に考えている学生は16名(61.5%)であった。また「全くそう思わない」と回答した26名(4.2%)のうち、話す力をつけたいと肯定的に考えている学生は9名(34.6%)であった。

3. アンケート結果からの示唆

本調査から、多くの学生が「英語を話すことに関して自信はないが、話す力を伸ばしたい」という意識を

もっていることが明らかとなった。したがって自己効力感を高め、「間違ふことへの恐れ」を克服し、「成功体験」を得ることが必要であると考えられる。そのためにも、安心して試行錯誤できる学習環境を整備することが不可欠である。その観点から、個々の学生に適した scaffolding (足場かけ) を可能にする AI ツールの効果的な活用を検討する必要がある。この scaffolding は教育学・心理学で広く引用される概念で、もともとは最近接発達領域 (ZPD: Zone of Proximal Development) に基づいて発展したものである (Vygotsky, 1978)。ここでいう scaffolding とは、学習者の発達水準に応じて適切な支援を段階的に提供し、徐々に自立的な学習を促す指導法を指す。この指導法により、学習者が適切な支援を受けることで自力では解決できない課題にも挑戦でき、次第に自力でできるようになり、それが成長につながるのである。具体的には、文法や語彙に関する即時的フィードバック、会話モデルや応答例の提示を受けることによる言語的支援が考えられる。AI ツールは、これらの scaffolding を個別化して即時に提供できる点で、学習者の不安を軽減し、自己効力感の向上に寄与する可能性があると考えられる。

アンケートより、AI を活用した「会話 (やり取り)」への希望が多く見られ、AI が学習者にとってストレスの少ない発話練習環境として受容されていることを示している。これらのことを踏まえると、今後の語学支援には、実際の会話へと円滑に進めるための練習として、AI を活用した対話練習の機会を提供することが考えられる。その効果に関しては、Wang & Fan (2025) のメタ分析論文が参考になる。この論文では、ChatGPT が公開された2022年11月から2025年2月までに発表された研究を対象としており、最終的に採用された研究数の51件から結果を導いている。それによると、ChatGPT が学生の学習成果に大きく寄与し、学習意欲や高次思考力にも中程度の正の影響があると結論づけられている。

先行研究では、AI を活用した学習支援が、学習者の不安を軽減するとともに、自己ペースでの学習を可能にし、より自律的な学習を促す効果を有することが報

告されている (Jeon & Lee, 2024)。本学でも、授業外学習において AI チャット機能を組み込むことで、授業内の練習と相互補完的な学習体制を構築できる可能性がある。特に、初年次教育の段階で AI を導入することは、学生が安心して試行錯誤できる環境を早期に提供し、その後の学習態度形成に大きく寄与すると考えられる。

4. フォローアップ調査の結果—AI ツールを用いた学習への振り返り

実際に AI ツールを用いた会話練習に取り組んだ学生 (全85名) の感想を抜粋して紹介する。このツールでは、レベル別 (初級・中級・上級) にさまざまなジャンル (メディア・日常・ビジネス・アカデミック・文法・発音・旅行・会話表現など) の動画を視聴したり、また動画のセリフを音読し、即時に発音と流暢さの評価を受け取ることができ、また AI チャットの MiMi と会話ができる機能などが搭載されている。

学生からの感想には、「外国人の先生の授業を受けた際に聞き取りやすく感じるようになった」、「チャットなどの会話表現はとても実践的なことに加えて、細かい添削までしてくれるので、とても良かった」、「チャットではフィードバックをすぐにしてもらえるため、とても身になっているように感じた」、「最初と比べて、会話することに対しての抵抗が少し減少したなと思います。やはり相手が AI であると間違えても迷惑がかからないので、積極的に会話することができました。この調子で、AI だけでなく生の人間と会話できるようになりたい！！という意欲もわいてきました。これは自分にとって大きな成長だと思います」、「最初は上手く発音できなくて会話も楽しくなかったが、やり続けるにつれて、チャットの AI と上手く会話できるようになり、習ったけど使ったことがない単語や熟語を、間違いを恐れず使うことができて楽しくなり、積極的に話すことができるようになった」など肯定的コメントが多くあった。

以上のコメントからも、AI ツールを用いた会話練習は、学生にとって実践的であり、安心して取り組め

る学習環境を提供していることが分かる。具体的には、①即時的フィードバックが発音や流暢さに関する誤りへの気づきと改善を促すこと、②実用的な会話表現の習得や添削を通じた表現力の向上、③間違いを恐れず挑戦できる心理的な安心感、④ AI との繰り返しのやり取りによって自信が培われ、人との会話にも挑戦しようとする意欲の芽生え、などの効果が確認された。これらの効果を理論的観点から整理すると、まず、即時的フィードバックによる気づきは Schmidt (1990) の Noticing Hypothesis (気づき仮説) に照らして理解できる。また、アウトプットを通じて不足を自覚し修正を試みる過程は Swain (1985) の Output Hypothesis (アウトプット仮説) に合致し、AI が提供する支援は Vygotsky (1978) の社会文化理論における「足場」として機能している。さらに心理的側面では、Krashen (1982) の Affective Filter Hypothesis (情意フィルター仮説) が示すように、誤りを気にせずやり取りできる環境は、不安を軽減することにつながり、学習に取り組みやすい環境をもたしている。加えて、Deci & Ryan (1985) の自己決定理論や Bandura (1997) の自己効力感理論の観点からは、安心感や成功体験が動機づけや自信の向上につながることで理解できる。加えて、Csikszentmihalyi (1990) のフロー理論に照らすと、即時フィードバックと適度な挑戦を伴う AI 練習は没入感を生み出し、学習意欲の持続に寄与することが示唆される。以上のことより、AI を活用した会話練習は、言語習得を促進するのみならず、心理的に支えられた学習環境を提供し、学習者の自信と動機を高める教育的意義を有すると結論づけられる。

さらに、学習の過程で「最初は発音がうまくできず楽しめなかったが、続けるうちに積極的に話すようになった」といった自己成長の実感も寄せられており、継続的に学習を続けることの大切さがうかがえる。これらの経験は、自己効力感を高め、失敗を恐れず挑戦できる学習環境の有効性を裏付けていると言える。したがって、AI ツールを用いた会話練習は、単なる補助的な役割にとどまらず、学習者が実際の対人コミュニ

ケーションへと踏み出すための橋渡しの役割を果たす可能性もあると言える。今後は、AI との練習で培った自信をどのように実際の外国語使用の場面につなげていくかが課題となると考えられる。

おわりに

本調査では、2024年度に実施したオンラインスピーキングテスト後のアンケート結果をもとに、大学1年生の英語スピーキングに対する意識と AI ツール活用の現状を明らかにすると共に、今後の活用可能性を検討した。結果として、多くの学生が英語の必要性を認識している一方で89.6%が「自信がない」と回答しながらも、90.9%が「英語で話す力をもっとつけたい」と強い学習意欲を示した。この点から、学生のモチベーションを維持しつつ自信を回復させるための支援が求められる。支援方策としては、従来の自律学習支援センター (OASIS) による検定対策講座や学習相談の充実に加え、AI ツールを用いたスピーキングやライティングへの効果的なアプリの活用が挙げられる。AI は個々の学生に適した scaffolding を可能にし、継続的なオンラインスピーキングテストと即時フィードバックは学習意欲の維持・向上に寄与すると考えられる。

一方で、AI ツールの使い方が分からないと回答する学生もいることより、情報リテラシー格差による学習機会の不均等が課題となる。すべての学生が安心してツールを利用できるよう、基礎的な操作指導や倫理的観点を含めた教育の実施が不可欠である。今後は、AI 活用が実際の言語運用能力の向上にどのように結びつくのかを検証する実証研究を重ねていく必要がある。

参考文献

国立青少年教育振興機構 (2025) 「高校生の科学への意識と学習に関する調査報告書－日本・米国・中国・韓国の比較－」、
https://www.niye.go.jp/wp-content/uploads/2025/07/kagaku_zentai.pdf

- 杉田由仁 (2021) 「「話すこと」の技能向上につながる
高校英語授業の在り方—高校英語授業に関する大学
生対象の質問紙調査結果から—」, *JACET-KANTO
Journal*, 9: 5-25,
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetkanto/
9/0/9_5/_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetkanto/9/0/9_5/_pdf)
- ベネッセ・キャリア (2023) 「大学生の英語学習意識
について」に関する調査」,
[https://www.benesse-i-career.co.jp/news/202404
04_1release.pdf](https://www.benesse-i-career.co.jp/news/20240404_1release.pdf)
- 文部科学省 (2021) 「総合的な英語力の育成・評価が求
められる背景について」,
[https://www.mext.go.jp/content/20210216-mxt_
daigakuc02-000012828_11.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210216-mxt_daigakuc02-000012828_11.pdf)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of
control*. W.H. Freeman.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL
learners' fear of speaking, *Language Studies
Working Papers*, 1, 55-63. University of Reading,
[https://www.reading.ac.uk/elal/-/media/project/
uor-main/schools-departments/elal/lswp/lswp-1/
ell_language_cutrone_vol_1.pdf? a=en&hash=7E78
2A5221DE36A078502](https://www.reading.ac.uk/elal/-/media/project/uor-main/schools-departments/elal/lswp/lswp-1/ell_language_cutrone_vol_1.pdf? a=en&hash=7E782A5221DE36A078502)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology
of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation
and self-determination in human behavior*. Plenum
Press.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986).
Foreign language classroom anxiety. *Modern
Language Journal*, 26, 125-132.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second
language acquisition*. Pergamon Press.
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for
Japanese learners of English: Preliminary case
interviews with five Japanese college students in
the U.S., *TESL-EJ*,
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065859.pdf>
- PROGOS for English Speaking (2021). 「PROGOS の
詳細」, <https://progos.ai/about.html>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in
second language learning. *Applied Linguistics*, 11,
2.
- Swain, M. (1985). Communicative competence:
Some roles of comprehensible input and compre-
hensible output in its development. In S. Gass & C.
Madden (Eds.), *Input in Second Language
Acquisition* (pp.235-253). Newbury House.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The
development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.
- Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of Chat
GPT on students' learning performance, learning
perception, and higher-order thinking: insights
from a meta-analysis. *Humanities and Social
Sciences Communications*, 12, 621.
<https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
- Jeon, J., & Lee, S. (2024). The impact of a
chatbot-assisted flipped approach on EFL learner
interaction. *Educational Technology & Society*, 27
(4), 218-234.
[https://research.nottingham.edu.cn/ws/portalfiles/
portal/1419424343/202408_Jeon_Lee_ETTS.pdf](https://research.nottingham.edu.cn/ws/portalfiles/portal/1419424343/202408_Jeon_Lee_ETTS.pdf)

私立女子大学の共学化についての一考察

■ 岩崎 保道¹

キーワード 私立女子大学 共学化 再編 経営戦略

1 はじめに

本研究は、私立女子大学から共学化に転換している傾向を検討することで、今後の大学業界の在り方について考察する資料を示すことを目的とする。

その検討方法として、第1に、先行研究として女子大学の存在意義や一般的なイメージなどについて考察したものをまとめたうえで、私立女子大学の共学化についてデータを用いて分析した論考を紹介する。第2に、入学定員充足率が100%未満の私立大学を概観し大学を取り巻く厳しい経営環境を確認する。第3に、女子大学数の推移や私立女子大学の一般選抜の競争率の動向を整理し、いくつかの観点を用いて女子大学の置かれた変化を把握する。第4に、私立女子大学から共学化する（予定を含む）事例を整理する。第5に、私立女子大学の共学化前後の入学定員充足率を確認し共学化の影響を確認する。最後に、私立大学が厳しい経営環境に置かれているなか、私立女子大学の共学化の現状を把握するとともに、私立女子大学の今後の市場の在り方を考える。

近年、女子大学の共学化に関する報道が盛んに行われている。例えば、日本経済新聞（2025年7月29日）

「女子大学の「共学化」第2波 少子化が加速、別学維持派も理系に活路」、東京新聞（2025年7月12日）「共学化や募集停止が加速する「女子大」は今後どうなる？ 少子化、志願者減…でも色褪せない魅力がある」、産経新聞（2025年6月14日）「京都の御三家まで「罪深い」選択、岐路に立つ女子大 募集停止に共学化…四半世紀で4分の1消滅」などがある。どれもインパクトの強い見出しであり、見方によっては、この話題についてやや過激な文言が並んでいるようにも読み取れる。それだけ社会的な関心が強いことがうかがえる。

ところで、女性の大学進学志向に関しては「専門的な研究、学習がしたいから」「資格や免許を取得したいから」「将来、就きたい仕事が決まっていたから」など、かなり明確な目的意識を持って進学しているという調査結果がある²。また、女性が社会で活躍の場を求めるなど、キャリアや自立の志向が高まるといった将来のビジョンを見据えた志望校の選択が求められるようになった。このように、女性の進学志向が社会環境や時代の流れとともに変化しているものと思われる。半世紀前の女性の大学進学は、良妻賢母の女性を育むための教育機関という一般的なイメージがあった。特に、短期大学が女性教育に大きく貢献してきた。

¹ 高知大学

² 稲見直子ほか（2023）「女性の大学進学行動と就業意識に関する実証的研究 A 女子大学生への調査を手がかりに」『佛教大学教育学部学会紀要』23, pp.175-184.

1950年に発足した日本の短期大学は、1995年に約42年ぶりに四年制大学の女子進学者数が短期大学の女子進学者を上回るまで、日本の女子高等教育進学に一定の役割を担っていた³。

しかし、時代は変わり女子大学を取り巻く状況は大きく変化した。近年は私立女子大学が次々と共学化に舵を切ったり、学生募集の停止を発表するなど、大きな政策的決断を下す学校法人が急増している。この背景には入学定員充足率の低迷に対する対応や将来的な戦略的対策としての取り組みなどが考えられる。この事例を調査分析することにより、他の法人が戦略的な方策を考察するための参考になれる資料にしたいと考えた。

女子大学が共学化する事例は増えたものの女子大学の共学化に関する研究はあまりない。その背景として、これまでその影響が限定的に捉えられていたり、事例が年に1校など少なかったことから、あまり関心が持たれなかった可能性がある。そのため、この分野の考察が十分行われなかったのかもしれない。

本研究の手法の特徴は、次の点にある。

第1に、私立大学全体の厳しい経営環境を整理したうえで、私立女子大学の動向を示した。そのことにより、業界全体の中で私立女子大学がどのような位置付けに置かれているのか把握しやすくなった。

第2に、我が国における女子高等教育機関の創成期や女子大学の存在意義の論考についてとりまとめ、女性を対象にした教育機関の成り立ちを整理した。そのことにより、本稿のテーマをより深い観点で捉えることとした。

第3に、私立女子大学の共学化前後の入学定員充足率を経年変化で確認することにより、一つの側面だけではあるが、共学化の影響をデータにより確認した。

私立女子大学の共学化の効果や課題を検証することは、この分野の論考を科学的な視点で考察することになる。学校法人が積極的な経営戦略を立案する際の参考となり、それが今後の高等教育研究に寄与すること

を望む。これまで女子大学の共学化に関する研究が希少であることから、今後、新たな研究分野として展開することもあり得る。

なお、筆者は私立大学の再編や統合に関する研究業績を複数あげているが⁴、本稿はそれに関連する研究である。

2 女子大学の共学化に関する先行研究

本章は、女子高等教育機関の創成期に関する研究をはじめ、女子大学の存在意義や一般的なイメージについて考察したものをまとめ、そのうえで、私立女子大学の共学化についてデータを用いて分析した論考を紹介する。

2.1 女子高等教育機関の創成期に関する研究

山本ほか（2001）は我が国における女子高等教育の歴史的発展に関して「明治以降の女子高等教育の創成期において私学、特にキリスト教系教育機関がその先駆的役割を果たしたことは周知のことである。1870年（明治3年）に設立されたフェリス女学院をはじめ平安女学院・神戸女学院（1875年）、同志社女学校（1876年）等が相ついで誕生し、1870年代に開設されたミッションスクールは20校に達している。これらの諸校は日本の女子教育振興のために意図されたというよりも、アジア地域への伝導を志す宣教師たち、またその夫人たちの熱意によって、聖書を中心とした宗教教育や英語教育が行なわれる過程で設立され発展してきたとみられる。」と述べている⁵。明治初期に近代教育制度が成立して多くの教育機関が誕生した。その中で教会を母体とする宗教系の私立学校が次々と作られて、女性を対象とした専門教育も行われるようになった。

³ 鈴木さくら（2019）「日本における短期大学の成立に関する研究—発足時の前形態を中心に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』26, p. 109.

⁴ 例えば、岩崎保道（2024）「大学法人の効果的な M & A 手法の検討」『高知大学学術研究報告』73, pp. 89-92.、岩崎保道（2024）「学校法人の合併及び大学統合の効果の検証—学校法人に対するアンケート調査と訪問調査の分析—」『高知大学教育研究論集』28, pp. 47-58.、岩崎保道（2023）「大学法人と高等学校法人の合併効果：財務分析と入試情報の分析」『関西大学教育開発支援センター』『関西大学高等教育研究』14, pp. 69-76. などがある。

⁵ 山本ほか（2001）「女子大学の存在意義に関する比較研究—アメリカ・イギリス・韓国・日本—」『東洋英和女学院大学』『人文・社会科学論集』18, p. 122.

私立学校を創設する場合、財団を形成するための寄付が必要になるが、寄付者の意向が学校の教育目的に色濃く反映されることになる。

山崎（2025）は「女子教育の流れを振り返ると、明治初期、学制による小学校教育のために教員養成が急務となり、1874年に女子師範学校が設置された。その後、1890年に設置された女子高等師範学校は、教員養成を目的とした機関でありながら、事実上の女子の最高教育機関として存在していた。専門学校令が施行されて以降は私立の女子専門学校も増え、女子に高度な教育を授ける機関が登場した。一方で、戦前には原則的に女性は大学に進学することができず、また女子専門学校が大学に昇格することもできなかった。」と述べている⁶。戦前においては、女性が高等教育を学べる環境が未整備であり、専門教育を受けたいという女性にとっては不遇の時代であった。

湯川（2019）は「1950年前後には、多くの女子高等教育機関やその関係者の間では、戦後の民主社会を支える自立した女性の育成を基盤としながらも、同時に特性教育の必要が唱えられ、それが別学選択の重要な要因となったのであった。そして、このような認識に基づく女子大学論は、専門分野だけでなく必然的に教育目的にも及ぶことになる。」と述べている⁷。

明治期から1970年代までを俯瞰すると、時代の流れとともに、女性が高等教育を学べる環境が少しずつではあるが整いつつあることが分かる。

2.2 女子大学の存在意義に関する研究

加藤（2024）は、女子大学の再編が行われている状況のなかで「現在、女子大学の存在意義をめぐる議論に直面した女子大学は、存在意義のひとつとして「女子学生が自主性とリーダーシップを発揮できる」ことを挙げ、教育目標やカリキュラムに取り入れるように

なっている。女子大学においてリーダーシップについて学習・経験し、社会でリーダーシップを発揮できる人材を輩出することが女子大学の社会貢献であり、存在意義のひとつであるという論理である。」と指摘した⁸。女子大学だからできる、あるいは目指すことのできる点に女性を対象とした教育機関の社会的役割があると考ええる。具体的には、学校法人の寄附行為や大学の教育目的などに掲げられている事項になる。

高橋（2010）は「日本社会のまだまだ多くの部分は、女性にとっては職業人として生きていくのが大変難しい社会だということです。特に政治・経済の分野で女性の参画は極めて難しい状況にあり、それが現実だということです。そのような中で女子大学は女性に何ができるのか。女性に力を与え、女性には価値があって、自分自身のインテグリティ（Integrity）に確信を持って、そこから前進していける、そういうあなたたちを私たちは信じていますよ、というメッセージを女子大学の教職員がどれくらい学生たちに語りかけることができるのかが問われているのだと思います。」と述べている⁹。この意見は、女性が厳しい社会環境のなかで自立し社会参画していくことの難しさと、それ乗り越えていくための基礎的な力を女子大学で、いかに修得していくべきかを訴えかけているように感じる。女子大学は共学の大学とは異なる教育目標や観点を持った事業活動を展開しているものと思われる。

一方、湯川（2019）は「大学共学化の意義は、大学進学機会の男女差別をなくし、機会均等を確立したことにとどまるものではなく、女性への幅広い学問の開放を意味し、また男女の共同の経験が人格形成に影響を及ぼす可能性を含むものであった。」と述べている¹⁰。ジェンダーレスが推進されるなか、別学から共学の波を広げることが男女の差別化を解消していくという考えもある。

⁶ 山崎衣知子（2025）「日本における女子大学の成立過程—新制大学設立前後の津田塾大学の事例から—」東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース『大学経営政策研究』15,p.197.

⁷ 湯川次義（2019）「私立女子大学の設立過程と女子大学の論拠—1949年以降を中心に—」早稲田大学大学院教育学研究科『日本教育史論集』6,p.13.

⁸ 加藤厚子（2024）「『女子大』とは何か—女子大学をめぐる研究視角—」お茶の水女子大学コンピテンシー育成開発研究所『比較日本学教育研究部門研究年報』20,p.8.

⁹ 高橋裕子（2010）「女子大学だからできること—女性を伸ばす〈学び〉の環境—」『武庫川女子大学教育研究所 研究レポート』40,p.23.

¹⁰ 湯川（2019）前掲書、p.36.

2.3 女子大学の共学化に関する研究

男女共学化に関する研究は女子大学については少なく、高等学校の共学化に関する先行研究は多い¹¹。その要因として、学校の共学化に関する研究業績数が高等学校と大学では、前者の学校種の事例数が圧倒的に多いことに起因するものと推察する。本章では、女子大学の共学化に関する先行研究として、「女子大グループのポジショニング」及び「私立女子大学の共学化の定員充足率」を中心に解説する。

女子大学の共学化に関する研究として、科学研究費助成事業（2025-04-01～2028-03-31）研究代表者：安東由則「女子大学の共学化に関する日米の国際比較研究：戦略、課題、そして女子大学への示唆」は興味深く、国際的な最新の動向を加味した内容であることが期待され、今後の研究成果の完成と公表が待たれる¹²⁾。

図1は、首都圏の女子大グループのポジショニングを分かりやすく表現したものである。縦に「エライ」の軸があり、横に「ハデハデ」と「ジミジミ」と示されており、女子大学の相対的な位置が視覚的に示されている。歴史と伝統のある学校が名を連ね、各大学の簡単な解説が付けられており、おおよそ一般的なイメージを具体的に表現しているといえよう¹³。しかし、社会環境の変化や18歳人口の減少を背景とする入試動向の変化を受けて伝統のある私立女子大学のブランドやイメージが少しずつ変わってきているのかもしれない。

2000年以降、私立女子大学の共学化の事例は30校以上ある（詳細は5.1で説明する。）。このなかで積極的

な経営戦略を展開する手法として志願者の大幅な増加につながる成功事例があった¹⁴。2000年頃より私立短期大学における入学志願者数の減少が目立ち始め、その前後あたりから4年制大学に転換する事例が増えていった。私立の女子中学高等学校や公立の女子校が共学化する事例も全国的に増えていった。広井（2005）は「女子大学はこれまで女子高校から多くの入学者を得てきた。だが、1990年代からの急激な高校の共学化は、女子大学の学生募集に深刻な影響を与え、大学の共学化を推進する大きな要因になっているものと考えられる。」と指摘している¹⁵。



図1 女子大グループのポジショニング

(出典) オバタカズユキ監修 (2025)

『大学図鑑! 2026』 ダイヤモンド社, p.298.

¹¹ 例えば、三井知代 (2024) 「共学化による成長：共学から始める教育改革」『IDE：現代の高等教育』658, pp. 38-41.、坂本祐子 (2023) 「群馬県の公立高校男女共学化に向けて」『日本地域政策研究』30, pp. 102-103.、湯川次義ほか (2022) 「新制中学校の成立に関する実証的研究」『早稲田教育評論』36, pp. 219-233.

12 同研究事業の「研究開始時の研究の概要」として「本研究は、次の三つの観点から調査・分析を行なう。①どのような特性をもつ女子大学が共学化、閉学しているか、個々の大学特性や社会的要因を含めた統計データの分析から明らかにする。②共学化した日本とアメリカの大学を訪問し、共学に至る経緯と共学後の運営戦略・課題について聞き取りを行なう。③以上総合し、共学準備や共学化後の戦略に関する基礎資料を作成し、女子大学には新たな存立意義や改革を考えるための示唆を提示する。(抜粋)」とされている(国立情報学研究所ウェブサイト <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-25K05881/>)(2025年8月10日確認)。

¹³ 何らかの根拠のあるデータに基づいた資料ではない点に留意する必要がある。

¹⁴ 日本私立大学協会ウェブサイトによると、「共学化の成功例として語られるのが武蔵野大学（西東京市）。元々、武蔵野女子大だったが、04年の共学化の前年に大学名から女子を外し、薬学部などを備えた総合大学に脱皮。03年の約6000人の志願者が1万6000人に急増した。」と紹介されている。<https://www.shidaikyo.or.jp/newspaper/rensai/koho/2403-4-1.html>（2025年8月10日確認）

¹⁵ 広井多鶴子 (2005)「女性の大学進学率の上昇と女子大学」『実践女子大学人間社会学部紀要』, 1, p. 45.

石渡（2025）は2019～2024年度の女子大・入学者データを分析したうえで、入学者定員充足率100%が減少傾向にあることを指摘し、「女子大がしんどい理由」として「女子大なので対象が半分」「2020年代以降の入試激変が影響」「2020年代以降に大規模校志向が強まる」「女子のキャリア志向」といった背景を根拠データなどを踏まえて示した¹⁶。

さらに、石渡（2025）は私立女子大学の共学化の定員充足率について、共学化の「前年」「共学化年」「2025年」の3つのポイントに分けて示した（表1）。表1において「入学者定員充足率が100%」の大学の割合は、「前年」は0%（0／12校）、「共学化年」は38%（5／13校）、「2025年」は46%（6／13校）であった。この結果を踏まえ、石渡（2025）は「6校が女子大時代に比べて入学定員充足率が改善しています。しかし、7校は定員割れでうち2校は充足率70%未満となっていました。（中略）学生集めに苦戦する女子大は共学化するだけでは不十分です。共学化と同時に、立地

の良さ、あるいは学部新設など、アピールポイントを増やしていく必要があります。ただ、学部新設などが可能となるほど、財務状況が良好な女子大は多くはありません。」と分析している¹⁷。

この分析は、入試データの経年変化の状況など、具体的な根拠に基づいて説明しており説得性のある内容である。特に、「過去10年間の共学化校データ」（表1）は、女子大学の共学化の効果を端的に表す一つの手法として適切と考える。

3 私立大学全体の入学定員充足率

本章は、入学定員充足率が100%未満の学校数や、その割合を見ることにより大学を取り巻く厳しい経営環境を把握する。また、所轄庁による経営危機に陥った私立大学への対応など、政策的な動向を紹介する。

私立大学の2006年度と2024年度を比較すると、「入学定員充足率が100%未満の学校数」は1.6倍になり、「入学定員充足率が100%未満の割合」は19ポイント増

表1 私立女子大学の過去10年間の共学化校データ（出典）石渡（2025）、同資料。

（注）「旧・大学名」「現・大学名」「所在地」「共学化年」の情報を非表示にした。

旧・大学名	現・大学名	所在地	共学化年	前年			共学化年			2025年		
				入学定員	入学者数	充足率	入学定員	入学者数	充足率	入学定員	入学者数	充足率
				100	70	70.0	100	78	78.0	100	102	102.0
				510	224	43.9	517	190	36.8	517	190	36.8
				120	54	45.0	120	105	87.5	80	80	100.0
				920	—	—	920	885	96.2	850	875	102.9
				176	132	75.0	216	240	111.1	216	240	111.1
				175	162	92.6	225	189	84.0	225	195	86.7
				560	405	72.3	440	500	113.6	440	500	113.6
				460	186	40.4	400	260	65.0	400	260	65.0
				385	243	63.1	385	467	121.3	375	482	128.5
				395	266	67.3	395	363	91.9	395	363	91.9
				390	336	86.2	390	436	111.8	390	350	89.7
				300	252	84.0	280	306	109.3	280	259	92.5
				170	140	82.4	170	140	82.4	170	148	87.1

¹⁶ 石渡嶺司（2025）Yahoo!ニュースエキスパート「名門女子大が共学化・募集停止で明暗分かれる～女子大72校データから専門家が解説」<https://news.yahoo.co.jp/expert/articles/b33854b67553ac9f27494399bc3e13c9a94fac2b>（2025年8月10日確認。）

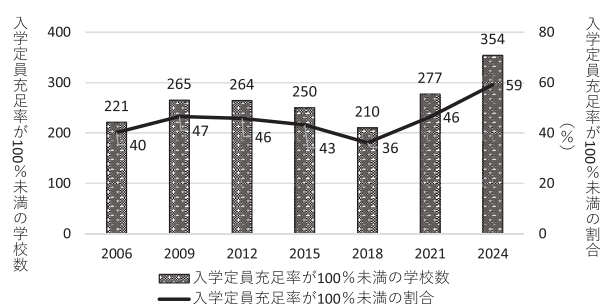
¹⁷ 石渡（2025）、同資料。

加している（図2）。「入学定員充足率が100%未満の割合」は2015年度から2018年度にかけて改善傾向にあったが、2021年度以降は右肩上がりに転じてしまい悪化している。私立大学においては、三大都市圏以外の地域の小規模校ほど収容定員充足率が低くなっている¹⁸。

なお、私立大学の2025年度の「入学定員充足率が100%未満の学校数」は316校、「入学定員充足率が100%未満の割合」は53%と2024年度より改善している¹⁹。

私立短期大学の2006年度と2024年度を比較すると、「入学定員充足率が100%未満の学校数」は1.3倍になり、「入学定員充足率が100%未満の割合」は40ポイント増加している（図3）。私立短期大学（2024）の入学定員が150人未満の学校の入学定員充足率が100%未満のグループは67%（n=134）、入学定員が150人以上の学校の入学定員充足率が100%未満のグループは72%（n=138）であった²⁰。私立短期大学の場合、小規模校より規模の大きな学校の方が入学定員充足率の割合が悪化していた。

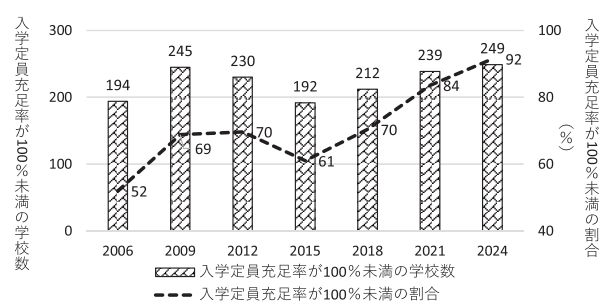
なお、私立短期大学における2025年度の「入学定員充足率が100%未満の学校数」は220校、「入学定員充足率が100%未満の割合」は88%と2024年度よりやや改善している²¹。



※ 入学定員充足率（入学者数÷入学定員）
（出典）日本私立学校振興・共済事業団（2024）「令和6（2024）年度私立大学・短期大学等入学志願動向」p.33.

図2 入学定員充足率※が100%未満の私立大学

このような状況を受けて、所轄庁では次のような検討が行われている。中央教育審議会（2025）によると「現在のきつ抗しつつある高等教育への進学希望者数と高等教育機関の収容定員との需給バランスが、今後は、急速な少子化の進行等の中で、18歳で入学する学生の減少により超過供給状態になり、定員充足率のより一層の悪化が見込まれ、各高等教育機関が最低限確保すべき学生数を確保できず、経営状況の悪化により、教育研究の「質」を維持できなくなるおそれがある。」と指摘したうえで「高等教育全体の規模の適正化については、高等教育機関以外の機関における再編等に関する施策の例も参考にしつつ、地域や社会のニーズ等を踏まえた上で、再編・統合や縮小、撤退を支援することが必要である。」と提言している²²。18歳人口の減少に対する歯止めが効かず、大学業界の将来性が十分見通せない状態になっている。私立大学の設置者である学校法人は、運営責任者として安定した事業活動を管理維持する責務を負っている。そのために経営陣は中長期的な視野を持って速やかに適切な経営判断を行わなければならないのである。



※ 入学定員充足率（入学者数÷入学定員）
（出典）日本私立学校振興・共済事業団（2024）、前掲書、p.61.

図3 入学定員充足率※が100%未満の私立短期大学

¹⁸ 2024年度の収容定員充足率は大規模校（収容定員8千人以上）は105.7%、中規模校（収容定員4千人以上8千人未満）は100.1%、小規模校（収容定員4千人未満）は87.0%だった（日本私立学校振興・共済事業団（2024）、前掲書、pp.28-29）。

¹⁹ 日本私立学校振興・共済事業団（2025）「令和7（2025）年度私立大学・短期大学等入学志願動向」p.33.

²⁰ 日本私立学校振興・共済事業団（2024）、前掲書、p.38.

²¹ 日本私立学校振興・共済事業団（2025）、前掲書、p.61.

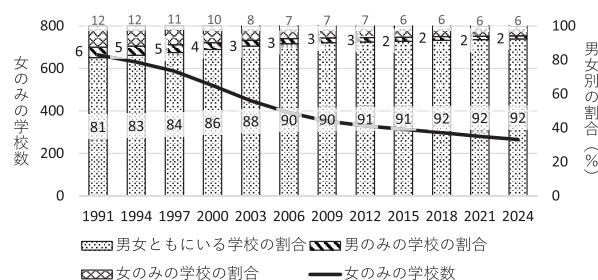
²² 中央教育審議会「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（2025年2月21日）pp.36-38.

4 私立女子大学を取り巻く環境と私立女子大学の動向

本章では、「男女別に見た高等学校数」「女子大学、短期大学の学校数」「女性の大学入学の分野別割合」など、女子大学に関連する複数のデータを見ながら私立女子大学の動向を確認する。そのことにより、女子大学に接続する高等学校の環境や、女子大学の市場規模、志願者の志願分野のトレンドを概観する。

4.1 男女別に見た高等学校数

男女別に見た高等学校の動向として、「男のみの学校の割合」「女のみの学校の割合」が減少傾向にあり「男女ともにいる学校の割合」に移行している(図4)。「女のみの学校数」は、1991年度は664校だったものが、2024年度は266校にまで減少している。この傾向は、広井(2005)が指摘した「1990年代からの急激な高校の共学化は(中略)大学の共学化を推進する大きな要因になっているものと考えられる。」の指摘の裏付けの一つになる根拠データと言えよう²³。学校法人が設置する学校全てが女子教育を行う場合、一部の学校のみ共学化するのではなく、学園全体が共学に移行する事例が多い。



(出典) 文部科学省「学校基本調査」(注) 男子校あるいは女子校という分類ではなく、現実に在学している生徒の状況により分類したもの。分校は除いた。

図4 男女別に見た高等学校数
(国公立の全日制・定時制)

4.2 私立女子大学の学校数と入学者の動向

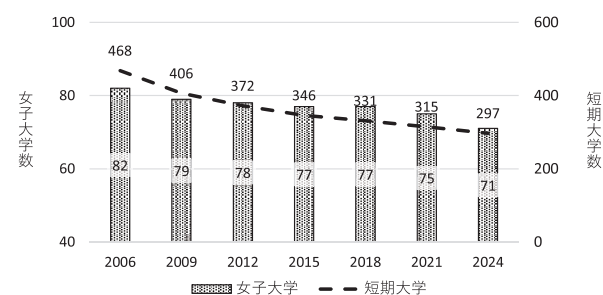
2006年度以降、女子大学数は緩やかに減少しており、短期大学数は減少幅が大きくなっている(図5)²⁴。

2006年度と2024年度を比較すると、女子大学は11校(13%)、短期大学は171校(37%)減少している。図4では、高等学校における「女のみの学校の割合」が減少傾向にあることを示したが、女子大学でも同様の現象が起こっている。

女子大学数が減少している要因は共学化が多く、短期大学数が減少している要因は事業廃止や4年制大学への転換が多いと思われる。経営改革の方策として事業の再編成の手法が多用されている。

女性の大学入学の分野別割合において、分野別には保健(77%増)、自然科学のなかの工学(62%増)と農学(30%増)であった(図6)。一方、人文社会のなかの人文科学は14%減少し、家政は10%減少した。このような動向は、女性の大学進学志向に関して冒頭で述べた「かなり明確な目的意識を持って進学している。」や「将来のビジョンを見据えた志望校の選択が求められるようになった。」といった指摘に深く関わっているように考える。

私立女子大学の一般選抜の競争率は2021年度以降、減少している(図7)²⁵。このデータの母数は17校と



※ 国公立のすべての学校を示している。

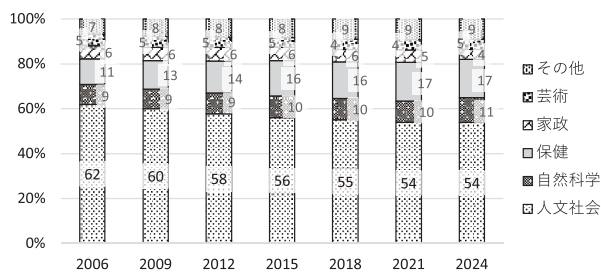
(出典) 武庫川女子大学教育総合研究所(2025)「女子大学統計・大学基礎統計」

図5 女子大学、短期大学の学校数※

²⁴ 文部科学省「学校基本調査」では女子大学という分類はされていないため、この資料を用いた。

²⁵ 推薦入試や指定校推薦など、他の入試データを加味していない点に留意する必要がある。

²³ 広井(2005)、前掲書、p.45.



(出典) 文部科学省「学校基本調査」

図6 女性の大学入学の分野別割合 (国公立私)



※ 競争率は受験者数÷合格者数を原則としている。

(出典) 昌文社『大学受験案内』,各年度。

図7 私立女子大学の一般選抜の競争率※ (n=17)

少ないが、首都圏や関西圏にある著名な伝統校ばかりである。それでも近年の一般選抜の競争率は、2006～2018年度までは3.0倍前後で推移してきたものが、2021年度、2024年度と急下降しており異変が生じているように見える。なお、石渡（2025）は2019～2024年度の女子大学72校の入学者データを分析して、入学定員充足率が全国的に減少していることを示している²⁶。

女性の大学進学率と大学院進学については次のデータがある。2006年度の女性の大学入学者数が約24万9千人、女性の大学進学率は38.5%だったが、2024年度の女性の大学入学者数は約29万2千人、女性の大学進学率が56.2%に増加している（4万3千人、17.7ポイント増）²⁷。また、大学院修士課程の女性の入学者数は1994年度は約1万1千人だったものが、2024年度は2万5千人と30年間で2.3倍に増加した²⁸。男性は同期間の比較で1.3倍の増加であるのに比べて女性の増

加率は、それより高かった。稲見ほか（2023）は、女性の大学進学志向の一つとして「専門的な研究、学習がしたいから」を挙げており、女性の高等教育機関への進学が目覚ましくなっていることを示している²⁹。男女雇用機会均等法の制定（1986年）や男女共同参画社会基本法の制定（1999年）、男女共同参画基本計画の策定（2000年）など、男女共同参画社会の実現に向けて女性研究者を増やすための政策的な取り組みが行われてきた。そのなかで、科学技術・学術における男女共同参画の推進として、この分野における女性の採用・登用³⁰の促進及び研究力の向上に向けた支援、女性人材の育成などが行われた³¹。

5 私立女子大学の大学再編

本章は、私立女子大学の共学化等を行う学校名とその設置場所（予定を含む）を確認するとともに、私立女子大学の共学化前後の入学定員充足率を分析することにより、私立女子大学の共学化の効果を一つの指標（入学定員充足率）により確認する。

5.1 私立女子大学の共学化と学生募集の停止

2000～2018年度における私立女子大学の共学化は24校あった。これを地域別に見ると、関東10校、関西6校、中国4校、中部2校、その他2校であった。

表2は、2019年度以降の私立女子大学の共学化、学生募集の停止を一覧にしたものである。2024年度までは1～2校だったものが、2025年度に5校と急激に増加し、2026・2027年度も3～4校が共学化（大学統合、設置者変更によるものを含む）されることが公表され

²⁹ 稲見直子ほか（2023）「女性の大学進学行動と就業意識に関する実証的研究 A 女子大学生への調査を手がかりに」『佛教大学教育学部学会紀要』23, pp.175-184.

³⁰ 第3期科学技術基本計画（平成18（2006）年3月28日閣議決定）の「研究分野における男女共同参画の推進に関する提言等」においては「大学や公的研究機関は、多様で優れた研究者の活躍を促進する観点から、女性研究者の候補を広く求めた上で、公正な選考により積極的に採用することが望まれる。また、採用のみならず、昇進・昇格や意思決定機関等への参画においても、女性研究者を積極的に登用することが望ましい。」と述べている。

³¹ 具体的な取り組みについては、男女共同参画局ウェブサイト（https://www.gender.go.jp/about/danjo/whitepaper/r04/zentai/html/honpen/b2_s04_01.html）を参照されたい。（2025年8月13日確認。）

²⁶ 石渡（2025）、前掲資料。

²⁷ 文部科学省「学校基本調査」。

²⁸ 文部科学省、同資料。

ている。表2の私立女子大学の共学化（2019～2029年度）を地域別に見ると、東北2校、関東4校、中部4校、関西5校、中国2校、九州2校となっている。2000年以降、共学化を行う私立女子大学（予定を含む）を地域別に分類してみると、特に集中しているエリアはなく、全国的な現象であることが分かる。

表2のなかでは武庫川女子大学が正式に共学化を決めたトピックは全国的に大きく報道された（同大学は、ホームページ上で2025年6月17日に共学化する方針を固めたという趣旨の発表を行い、同年7月29日に共学化する方針を固めたという趣旨の発表を行った³²）。同大学は1939年に教育者の公江喜市郎氏が創設した組織が母体となっており、1949年に開学した大学は2025年現在、13学部、大学院8研究科を擁する日本最大の女子大学に発展したものである³³。同大学は、これまで多くの卒業生を社会に輩出しており、西日本の私学

において女性を対象に高等教育を牽引してきた稀有な存在と言えよう。同大学が共学化する趣旨として「『女性に高等教育の機会を提供する』という本学としての所期の目的は達成された」「本学の教育をすべての人に広げ、ジェンダーバイアスに縛られない価値意識を醸成することが、真の男女共同参画社会につながる」「女子大学はいっそう厳しい未来が予想される」「性別、国籍、年齢の枠を超えて学びを開くことは総合大学としての責務」などを挙げている（武庫川女子大学ウェブサイトより抜粋）³⁴。同大学は女子大学の中でも国内屈指の総合大学であるが、それが共学化するとなると大手中堅の私立大学がひしめく関西圏の大学入試に及ぼす影響は非常に大きいと思われる。

さらに、2026年度に学生募集を停止すると発表した私立女子大学が2校あった。このうち、京都ノートルダム女子大学は1961年にノートルダム教育修道女会が

表2 私立女子大学の共学化、学生募集の停止（予定を含む）
（出典）著者取りまとめ

年度	共学化（旧校名を含む）※	大学統合による共学化	設置者変更し共学化	学生募集の停止
2029	鎌倉女子大学（神奈川県）			
2027	仙台白百合女子大学（宮城県）、武庫川女子大学（兵庫県）		広島女学院大学（広島県）	
2026	女子栄養大学（埼玉県）、岡崎女子大学（愛知県）、京都光華女子大学（京都府）	学習院女子大学（東京都、学習院大学と統合）		京都ノートルダム女子大学（京都府）、名古屋柳城女子大学（愛知県）
2025	東京家政学院大学（東京都）、名古屋女子大学（愛知県）、田園学園女子大学（兵庫県）、神戸松蔭女子学院大学（兵庫県）、活水女子大学（長崎県）			
2024	桜花学園大学（愛知県）			恵泉女学園大学（東京都）、神戸海星女子学院（兵庫県）
2023	神戸親和女子大学（兵庫県）、鹿児島純心女子大学（鹿児島県）			
2021	東北女子大学（青森県）			
2019	清泉女学院大学（長野県）、広島文教女子大学（広島県）			

※ 段階的に共学化する大学及び一部の学部のみ共学化する大学を含む。諸事情などにより変更される可能性もある。

³² 武庫川女子大学ウェブサイト <https://info.mukogawa-u.ac.jp/publicity/alertsdetail?id=376> , <https://info.mukogawa-u.ac.jp/publicity/alertsdetail?id=382>（2025年8月13日確認。）

³³ 武庫川女子大学ウェブサイト <https://info.mukogawa-u.ac.jp/publicity/alertsdetail?id=382>（2025年8月9日確認。）

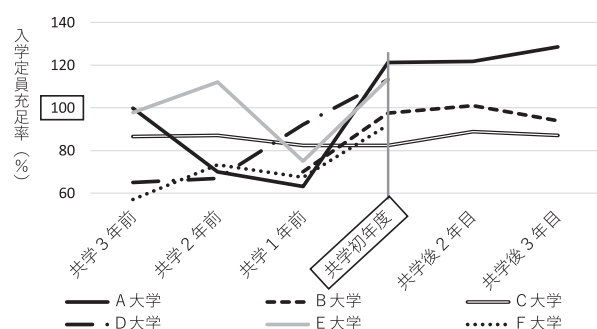
³⁴ 武庫川女子大学ウェブサイト、同上（2025年8月9日確認。）

母体となって設立された伝統校であり、英語教育とカトリック精神を基盤とした国際教育を展開してきた実績を持ち、多くの卒業生を社会に輩出してきた。しかし「急速な少子化による18歳人口の減少など社会情勢等が変貌するなか、近年は入学者数が定員を下回る状況が続いており、大学存続のためあらゆる方策を進めてきましたが、2025（令和7）年度の入学生を最後に募集停止せざるを得ないという苦渋の決断に至りました。（2025年4月25日）」³⁵という運営法人と大学の説明にあるように、学生数の減少を要因とした同大学を取り巻く厳しい現状が、大学の閉鎖を決断させた。同法人は系列の私立学校を複数設置しており、その学校の運営を中心に存続していくものとされている。この発表は関西圏だけでなく全国的に大きく報道されており、学校関係者をはじめ社会的にも驚きを与えた。

以上のとおり、歴史ある伝統校を含む女子大学が共学化または事業を停止するという報道が次々とされている。この動向を受けて、今後の大学市場や入試動向への影響並びに変化に注目する必要がある。

5.2 私立女子大学の共学化前後の入学生定員充足率

図8は、表1の「共学化」で示した大学のうち、データが入手可能な大学から筆者が選んだ6校の共学化前後の入学生定員充足率の推移を示したものである。この分析手法は、石渡（2025）が行った「私立女子大学の



（出典）各大学のウェブサイト、大学ポートレート
（注）入学生定員数を変更している大学がある。

図8 私立女子大学の共学化前後の入学生定員充足率

過去10年間の共学化校データ」（表1）と同様である。なお、表1のデータのサンプル（13校）と図8のデータのサンプルは一部重複しているものがある。

図8の大学の属性を簡単に示すと、A大学は文系、B大学は家政系、C大学は文系・看護系、D大学は：文系・家政系・健康科学系、E大学は文系・看護系、F大学は文系・健康科学系である。

図8において「入学者定員充足率が100%」の大学の割合は、「共学3年前」は20%（1／5校）、「共学2年前」は20%（1／5校）、「共学1年前」は17%（1／6校）、「共学初年度」は50%（3／6校）、「共学後2年目」は67%（2／3校）、「共学後3年目」は33%（1／3校）であった。サンプル数が少ないため、信頼性が低く、また年度によって割合に大きな変動が見られる。また、データが一部不明な大学もある。しかしながら、この結果に限って言えば女子大学の共学化の効果の割合は高くない。

前述した石渡（2025）の分析結果（表1）においても「入学者定員充足率が100%」の大学の割合は、「共学化年」は38%、「2025年」は46%と半数を超えていない。

図8及び表1の状況より、私立女子大学の共学化が、入学者定員充足率100%に及ぼす効果はさほど高くないと言えよう。入学の対象者が男性も加わるため志願者が倍になる、という単純な話ではない。

石渡（2025）が「共学化と同時に、立地の良さ、あるいは学部新設など、アピールポイントを増やしていく必要があります。」と指摘したように、女子大学の共学化によって劇的に入学志願者数が増加するわけではなく、「心地よく過ごせる清潔感のあるキャンパスなど、良質な教育環境を構築していく」「キャリアサポートなど、学生サポートサービスが充実している」「学生が抱く自身の将来ビジョンに貢献してくれる期待が持てる大学であるか」「大学の特徴や良さが社会的に評価されている」など、多くの志願者に注目され、地域にも強い関心を持たれるような大学であることが強いアピールポイントになるだろう。「学生の生活環境の良さ」も条件の一つになろう。

³⁵ 京都ノートルダム女子大学ウェブサイト <https://www.notredame.ac.jp/important/20250425news/>（2025年8月9日確認。）

6 小括

私立女子大学の共学化は表2で示したように、これまでの推移を踏まえ将来の経営環境を考慮すると、さらに今後も進行すると考える。具体的にはブランド力を持つ女子大学が存在意義を高める一方で「カリキュラム内容や募集定員の見直し」「女子大学が積極的な経営戦略として共学化を図る」「大学統合や設置者変更」「系列学校に注力し大学の学生募集を停止する」などの政策的取り組みを行う大学が増えると予想する。

ところで、2025年7月1日に京都女子大学の学長名により「女子大学宣言」として「京都女子大学は、創立以来の建学の精神に基づき、女子大学であり続けることをここに宣言します。(中略) 京都女子大学は、これからも在学生・卒業生とともに女子大学としての更なる発展を目指して教育改革に邁進し、女子大学として社会の変革に挑戦する“人”を育成し続けることをここに宣言します。」というメッセージを発表した³⁶。この宣言は、朝日新聞(2025年7月1日)「京都女子大が女子大堅持を宣言 学長「男女格差解消に重要な役割」」、読売新聞オンライン(2025年7月2日)「京都女子大が「女子大学宣言」…他大学の共学化に不安の声寄せられ発表」など大きく報道された。女子大学が共学化するという報道が相次ぐなか、女子大学として存続することをあえて社会にアピールすることで、大学進学を考えている受験生の注目を集めた効果があったと考える。これは、前述した兵庫県の大手女子大学の共学化の報道(2025年6月)を受けた直後であった。この大手女子大学の共学化を受けて反対の署名が数万人集まるなど社会的に波紋を呼ぶ事態に至っていた。その影響が他の女子大学の学生や女子大学の受験を考えている生徒にも不安を与え、様々な憶測を呼ぶなかで、京都女子大の「女子大学宣言」は同大学の在校生や関係者の不安を払拭するものであったと考える。

本稿は、オープンデータなど公表された情報を中心にして整理・分析したものだが、今後の展開として、

共学化を行った女子大学及び共学化を予定している女子大学に対する訪問調査を行って事例に基づいた研究を進めていきたい。具体的には、共学化を行った女子大学に対しては「決断に至った経緯」「学生やその保護者への説明」「諸手続きなどの実務作業」「社会的な影響」「効果と課題」「施設設備等の改修の必要性」などを中心に訪問調査を実施したい。共学化を行うことを発表した女子大学に対しては「決断に至った経緯」「どのような期待をしているか」などについて調査を行いたい。また、学生募集の停止を決断した女子大学に対しても、事情や教員の雇用・処遇などの詳細な事情を把握するための調査を行いたい。その中で「共学化」「設置者変更」などの選択肢はなかったのかを確認したい。

「私立女子大学の共学化」に係る事例研究を加味することによって、将来的なビジョンを踏まえ改革を決断する判断基準やそれに至った経緯、さらには現場の考え方などの実態を踏まえた分析が期待できる。図8においては、私立女子大学の共学化前後の入学定員充足率を経年変化で確認したところだが、共学化の効果を事業活動のなかで多様な観点より可能な限りデータを抽出し評価していくべきである。例えば、認証評価や法人が公表する事業報告書など別の観点において、「私立女子大学の共学化」がどのように評価されているか分析することも有効と思われる。そのなかでは、自己評価と外部評価ではそれぞれどのように評価されているのか確認することもできよう。

以上が本稿の検討結果である。私立女子大学の共学化は18歳人口の減少を背景とした再編の範疇に含まれることに含まれると思われるが、大学の再編や統合がさらに加速すれば、近い将来、大学業界は現在のものとは大きく異なったマーケットに変化するのかもしれない。大学関係者は危機感を持って対応策をすべきであるし、進学希望者は大学の過去の実績やブランド性だけでなく、自身の将来性や希望と、それに対して大学が何を与えてくれる期待ができるかなども見据えながら選択していく必要がある。また、3つのポリシー(アドミッションポリシー、カリキュラム・ポリ

³⁶ 京都女子大学ウェブサイト「女子大学宣言」<https://www.kyoto-wu.ac.jp/daigaku/kyojo/declaration.html> (2025年8月11日確認。)

シー、ディプロマ・ポリシー）をしっかりと把握して、自身の将来目標を描くうえで、どう関わってくるのかあらかじめ十分検討すべきである。

私立女子大学の将来ビジョンを考えると、「女子大学としての機能を充実させて存続していく」「別学から共学化に転換して、新たな事業展開を図る」「法人合併や大学の設置者変更などの経営改革を測る」「大学経営から撤退して、系列の学校の運営に絞って事業活動を続ける」など、難しい選択を迫られる局面が出てくると思われる。その大学が置かれた経営環境や経営資源（人的資源や基本財産など）の保有状況、設置学部（分野）の将来性、法人の方針、他大学の動向などを慎重に分析しながら最適な選択を決断していくべきである。

「別学から共学化に転換して、新たな事業展開を図る」など、大きな改革の決断に至った場合、在校生にとって不安や混乱を招く事態にならないよう、最大限の配慮が求められる。在校生やその保護者、同窓会組織などの関係機関、さらには教職員に対して、ご理解いただくための十分な時間と機会を設けて丁寧に説明したり、別学から共学化に移行するまでに相当な期間（スパン）を設定することも配慮の一つだと考える。利害関係者、特に、学生の意見を集めて尊重することも大学の姿勢としてあって然るべきではないだろうか。大学経営陣が、どのような判断をするにしても学生ファーストの精神は持ち続けて、それを実行していくべきである。

学部専門科目「魚病学」で学ぶ農林海洋科学部の実学教育

■ 今城 雅之（高知大学 農林海洋科学部 海洋資源科学科 海洋生物生産学コース）

キーワード：魚病学、農林海洋科学部、専門科目、地域関連科目、DS・DX 関連科目

1. はじめに

魚病学は、医学や獣医学と同様に「病気」を対象にした学問分野で、対象動物の病気について研究し、その予防、診断、治療、および健康保持・増進を図ることを目的としたものである。

魚病学は獣医学の一分野に位置づけられるが、日本では金魚やコイなど観賞魚と養殖魚を対象にしたのが始まりで、水産研究者によって担われてきた経緯がある。特に海水魚の海面養殖が盛んになった1960年代以降、頻発する魚病問題への対策が重要課題となり、高知県を含めた海面養殖の盛んな地域を中心に、魚病研究が本格化していった。

高知大学では1979年4月、楠田理一先生のもと、農学部栽培漁業学科に水族病理学講座が新設され、歴代で専門科目「魚病学」を担当して、これまでに水産分野で活躍する多くの人材育成に貢献してきている。楠田先生の研究業績は数多くあり、その中で、養殖ブリの連鎖球菌症（楠田ほか1976）と抗酸菌症（楠田ほか1987）を最初に発見した功績を立てており、そうした高知県での研究の歴史は教育面においても意義深く、当時のご自身の研究成果をよく講義で紹介していたと聞いている。そして、著者が2013年にその歴史ある魚病学を引き継ぎ、現在に至るまで熱意をもって講義に取り組んでいる。



楠田理一先生瑞宝章勲章受章祝賀会での
門下生達の記念写真



楠田理一先生を偲ぶ会での門下生達の
記念写真

2. 魚病学の概要

魚病学は、長い魚病研究の歴史の中で学問体系が確立されている。そのため、専門書である恒星社厚生閣「新版・魚病学概論（小川和夫・飯田貴次編）」を教科書に使用して、下記15コマを展開している。なお内容はシラバスから抜粋して一部改変した。

第1回 魚病の概説

魚病の特徴と養殖業における魚病問題について詳しく解説する。

第2回 ウイルスの概説

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第3章に記載された内容について詳しく解説する。

第3回 サケ・マス魚類のウイルス病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第3章に記載された内容について詳しく解説する。

第4回 淡水魚のウイルス病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第3章に記載された内容について詳しく解説する。

第5回 海水魚のウイルス病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第3章に記載された内容について詳しく解説する。

第6回 細菌の概説

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第4章に記載された内容について詳しく解説する。

第7回 サケ・マス魚類の細菌病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第4章に記載された内容について詳しく解説する。

第8回 淡水魚の細菌病 その1

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第4章に記載された内容について詳しく解説し、高知県河川アユでの冷水病問題と河川環境モニタリングによる流行予測システムを解説する。

第9回 淡水魚の細菌病 その2

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第4章に記載された内容について詳しく解説する。

第10回 海水魚の細菌病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第4章に記載された内容について詳しく解説し、高知県海面養殖場でのリアル動画を用いた細菌感染症の早期予知システムを解説する。

第11回 真菌病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第5章に記載された内容について詳しく解説する。

第12回 原虫病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第6章に記載された内容について詳しく解説し、高知県海面養殖場での白点病問題と養殖環境モニタリングによる発生予測システムを紹介する。

第13回 寄生虫病

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第8章に記載された内容について詳しく解説し、高知県海面養殖場でのハダムシ症の事例を紹介する。

第14回 水産用医薬品について

新版・魚病学概論（恒星社厚生閣）第4章に記載された内容について詳しく解説し、ICT技術を活用した新しい感染症対策の取り組みを紹介する。

第15回 総括

1回から14回までの講義内容について重要点を再度提示する。

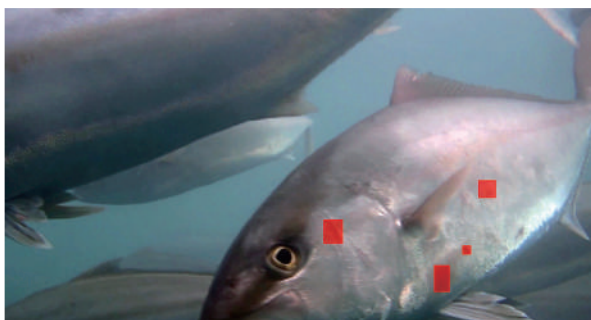


著者が講義で使用している教科書

3. 具体的な取り組み

農林海洋科学部は2023年4月に改組されて、著者の魚病学がこれまでの必修専門科目（地域関連科目）に加えて、海洋科学分野におけるDS・DX関連科目にも位置づけられた。そのため、地域が直面する諸課題を学生自らが探求して、幅広い視点で考え、その解決策を提案できる人材を育成できるよう、地域＝高知県を盛り込んだ授業内容を展開している。具体的には、受講生達に「魚病の歴史を学んでもらう」「魚病の問題を感じてもらう」「魚病の研究を知ってもらう」の3つをコンセプトにして、新版・魚病学概論を教科書の主軸におくことで、専門科目としての学問体系を維持しながら、地域関連とDS・DX関連に関した著者を含めた最新の研究を紹介している（上述した第8回、第10回、第12回、第13回、および第14回の下線部分）。

例えば、養殖業者が生け簀の中の魚の様子を水中カメラで24時間モニタリングし、AIによる画像認識技術を活用して魚病発生を推定できる技術の研究に取り組んでおり、将来的に病気の早期発見・早期治療に繋がり、魚病被害を軽減する地域課題の解決が期待できる。これまで得たデータを分かりやすく講義で紹介できるよう、令和5年度学長裁量経費の採択事業「魚病のAI診断を活用した次世代養殖システムより実践的に学ぶデータサイエンス教育の強化」と、令和6年度農林海洋科学部DS・DX教育研究推進プロジェクトの採択事業「魚病AI診断を活用した次世代養殖システムより実践的に学ぶAI・データサイエンス教育の強化」の中で、講義用の魚病判定AIソフトウェアを開発して、実際に罹患した魚について詳しく解説を行っている。



魚病が疑われるAI診断画像の様子

他に著者の研究紹介として、河川アユの疫学調査を取り上げている。高知県は清流に恵まれ、毎年清流の女王として知られるアユの放流を盛んに行っているが、その一方で病気の問題に悩まされており、著者は高知大学公認クラウドファンディングでの多くの方々からのご支援のもと、今高知県河川で魚病の疫学調査を実施している。このような研究の動機づけから研究成果、そして今後の対策に至るまでの様々な経験を実例にして、地域における魚病問題とその解決に向けた研究普及活動を受講生に紹介している。また物部キャンパス近くを流れる物部川アユを教室に持ち込んで、アユの解剖やつかみ取りに挑戦してもらうなど、天然アユの素晴らしさを知ってもらうイベントも開いている。



著者のクラウドファンディング



物部川アユの解剖の様子



物部川アユのつかみ取りの様子

魚病学の中で受講生にあまり評判がよくないのが魚病特有の症状の解説である。教科書に記載された専門用語、例えば「糜爛」、「潰瘍」、「結節」など難しいものがあり、やはり文章だけで理解させることは難しい。そのため、日常的に外部から依頼される魚病検査のための検体をタイミングがあれば講義に持っていき、実際に解剖して実物を見せることで学生の理解を促している。下記の写真は眼球炎症と呼ばれる細菌感染症に罹患したカンパチ検体を持ち込んだ時の様子で、今カンパチ養殖で被害の大きな病気のひとつである。



魚病診断のためのカンパチ検体解剖の様子

そして受講生に最も評判がよいのが養殖場見学である。著者は、これまでに高知県野見湾の養殖カンパチを対象にして、被害の多いハダムシ症（今城ほか2015, 2017）、白点病（今城ほか2016）、連鎖球菌症（今城ほか2020, 2021; Salif *et al.*, 2024）などの研究を精力的に行っており、それらの研究意義や成果について講義

で紹介している。この野見湾はリアス式地形に恵まれた県有数の養殖生産地で、カンパチ養殖の発祥地として全国的な知名度を持つ。場所は物部キャンパスから車で1時間ぐらいの距離にあり、講義の時間外学習の一環として、有志を募って養殖場見学を実施している。当日は実際に船を出してもらい、現場で餌やりの様子を見せたり、今現場で取り組んでいる魚病対策や魚病被害の現状など、養殖業者の声を直接聞く経験をさせることで、講義で学んだ魚病について、体験型の実学でもう一度学ぶ機会を与えている。また見学後は、養殖業者のご厚意でカンパチを試食する体験をさせていただいており、とても美味しいと学生達に好評である。本来であれば、養殖場見学は講義とは別にして、他の実験や実習で行う形もあるが、できるだけ学んだ知識を短期で効果的に定着させたいという狙いで行っている。



野見湾での養殖場見学の様子



恒例の養殖カンパチ解体ショー

以上から、魚病学は、従来の対面授業の座学という範疇を超えて、受講生の五感による体験を重視している。その中でも講義で学ぶ対象をそのまま学生の目の前でモノとして見せる、触らせる、食べさせるという手法は、学生の興味と理解をさらに深めるユニークな手法であると自負している。

4. アンケートの紹介

魚病学は、受講生数が毎年50人程度と農林海洋科学部の中で比較的受講生の多い専門科目であり、他分野の学生の受講も目立つ。5週目アンケートの結果を以下に示したが、5週目の時点で8～9割の割合で受講生の満足度が高いのが分かる。また15週目アンケートの手書きの自由記述でも、受講生から好意的で長文の感想やコメントが数多くみられ、これまで知らなかった魚の病気の問題について知る・考えるといったコメントが多く、講義を通じて受講生の学びがあったものと実感している。

〔設問内容〕この授業で教員は、受講生の学問的関心や知的好奇心を高めるように授業を進めていると思いますか。

- はい 88.6%
- どちらかというとはい 11.4%
- どちらともいえない 0%
- どちらかというといいえ 0%
- いいえ 0%

〔上記設問の回答理由をお答えください〕

- 配分や内容に気を配っているから。
- 具体例や教科書にないことも説明してくれるから。
- 実際に講義で取り扱ったものを見る機会を設けるなどしてくださっているため。
- 魚病についてだけでなく、魚に関することを幅広く学べて興味深い内容が多い。
- 現物を使って説明してくれたりするから。
- 実際にウイルスに感染した魚を見せていたから。

- 現物を見ることでより関心が高まった。
- 授業に魚を持ち込んで、実際に病気の魚を観察できるため。
- 病気の魚などを実際に見せてくれたり、興味を引くような話し方をしてくれているから。
- 興味をそそられる話し方をしているから。
- なぜ魚病を学ぶ必要があるのか分かりやすく説明し、特に魚病の重要なポイントを押さえながら講義を行っているから。
- 実物を見せたり、興味をそそる説明の仕方によって、学生の興味を高めていると感じる。
- 実物を見せてくれたから。
- 高知県での例を紹介するなど、授業内容をより身近に感じられるようにされているため。
- 実際に魚を持ってきてその場で解剖したり、菌に感染した様子を学生に見せたりしているため。
- 実際に感染した魚体を授業前に見せてくれるなど、魅力的な授業だから。
- 写真だけでなく実際に病気になった魚を見ることができると。
- 実際に魚病にかかっている魚を見せてもらえたのでとても興味が湧いたから。
- 授業の際に、病気に罹患した魚の検体を持ってきて説明してくれることもあり、興味が湧きやすい。
- 魚病にかかった魚の死体を用いて授業を進めている。
- 実際に病気にかかった魚の状態を見せてくれたから。
- 実際に魚類を解剖して、どんな魚病が起こっているか見せることや、高知で盛んに行われている鮎の養殖などに絡めて魚病を説明している。
- 実際に病気にかかった魚などを持ってきて見せてくれるから。
- 実際に病気の魚を見られるのが面白いです。
- 説明が分かりやすい。
- 図や映像を多く用いて、関心を引くようにしてくれている。
- 言葉のみで説明するのではなく、物を用いたりして授業をしてくださるからです。

〔設問内容〕この授業で教員は、受講生の知識・能力や興味・関心を確認しながら授業を行っていると思いますか。

- はい 71.4%
- どちらかというとはい 28.6%
- どちらともいえない 0%
- どちらかというといいえ 0%
- いいえ 0%

〔上記設問の回答理由をお答えください〕

- 毎授業感想を書くため。
- 私たちの反応を確認しながら話してくれているから。
- 授業中にしっかりと受講生側に理解しているかなど問いかけてくださるため。
- 実際に病気にかかった魚を観察する時間とって、おもしろい。
- 所々に関連する別の話題をだすことで包括的な理解度を確認していたため。
- 授業後のアンケートで質問できるため。
- 生徒と積極的に交流を図っているように感じるから。
- 受講生は魚病に関する知識がないという前提で、講義を進めているから。
- 授業後に提出する質問がこれにあたると考える。
- 理解しているかどうか確認しているから。
- 授業内容について理解できているかどうか適宜確認し、質問も受け付けているため。
- 説明した内容について、学生が理解しやすいように補足したり、確認をしているため。
- 受講生の反応を意識しながら講義を行っているように感じられるため。
- 分かりにくいところはゆっくり解説してくれるから。
- 難しい範囲をやった後は確認や復習の時間を取ってくれる。
- 都度質問や反応を確認している。

- 受講生の反応を見ながら授業を進めているから。
- 授業後に感想、質問の回答から確認していると思うから。
- 覚えてるのか少し問いを生徒に投げかけている。
- 授業後に質問する時間があるのでいいと思う。
- 理解しているかどうか聞きながら進めてくれている。
- 特に理解するのが難しいと思われる部分は、何度も説明してくれている。
- 様々な資料などを使って授業をしてくださっているの、とても理解しやすく分かりやすいからです。

〔設問内容〕この授業で教員は、受講生に分かりやすい授業をするように努めていると思いますか。

- はい 88.6%
- どちらかというとはい 11.4%
- どちらともいえない 0%
- どちらかというといいえ 0%
- いいえ 0%

〔上記設問の回答理由をお答えください〕

- 配分や内容に気を配っているため。
- 身近な例を交えながら説明してくれるから。
- 教科書以外にもグラフなど様々な資料を提示してくださっているため。
- わかりやすい説明だった。
- PowerPointの資料が分かりやすいため。
- 配布資料を使いながら、丁寧に説明してくれている。
- 分かりやすい話し方をしているから。
- 実際に病気を患った魚を見せるなど、魚病を身近なものとして受講生に感じさせているから。
- サンプルなどを見せながらの授業は非常にわかりやすい。
- 難しいことをそのまま言っているから。
- 複雑な箇所については繰り返し丁寧に説明されて

いるため。

- スライドや説明に補足を加えながら分かりやすく話しているため。
- 難しい専門的な内容をわかりやすく教えてくれるから。
- 講義において、どの部分が大事で押さえておくべきなのかを詳しく教えてくれるため分かりやすい。
- 授業スライドに加えて追加で資料を紹介してくれるので、授業で分からなかったことの解決がしやすいから。
- 実物を用いたりしていたので、分かりやすいと思いました。
- スライドが分かりやすい。
- 用語の紹介から解説までわかりやすい。
- 比較的わかりやすい言葉で説明されているから。
- 魚病のウイルスを見せることや簡単に言い換えたりすることで行なっていると思ったため。
- 資料と教科書を用いて詳しく教えているから。
- 病気について要所をかみ砕いて説明してくれていると感じる。
- 病気になった魚やウイルスを実際にもってきてくれたのが分かりやすかった。
- 専門用語が多いが、できるだけわかりやすく言い換えてくれている。
- 説明が分かりやすく、理解しやすいからです。

〔設問内容〕この授業で教員は、受講生の意欲的・自主的な学びを引き出すための工夫をしていると思いますか。

- はい 60%
- どちらかというとはい 34.2%
- どちらともいえない 2.9%
- どちらかというといいえ 2.9%
- いいえ 0%

〔上記設問の回答理由をお答えください〕

- 現物も利用しているため。

- 上記に同様に実際に検体を持ってくることで理解を深めていた。
- 質問などにも返答しているから。
- 工夫が見えないから。
- 授業で教わった魚病を引き起こすウイルスについて詳しく知りたいと思っているため。
- 高知の特色を踏まえながら説明をしてくれるため調べやすい。
- 魚の解剖の様子を見ることができ、学生が興味を持ちやすいと感じたため。
- 魚病をもっと知ってほしいという先生の熱意が伝わり、私も魚病のことを知らなければという意欲が出てきたから。
- 参考資料や身近な例、また教科書には載っていない魚病の現状や背景などを適宜紹介しているため。
- 参考資料などを配布しており、授業外での学習に取り組みやすい。
- 自主的に確認しておくための資料などを用意してくださっているため。
- 実際に病気の魚を見せてくれたり、予習として簡単な資料を読んでもらうようにしているから。
- 実物を見せることで学生の意欲を引き立てていると感じる。
- 実際に高知で行われている魚病への対策を紹介しながら授業を進めているため。
- 実際の症例を示して興味をひかれるから。
- 漁業への影響など生活に影響があることを紹介してくれる。
- 高知の養殖などでどのような魚病が起きているのか説明することで、自分は意欲的に学習を行いたいと感じたため。
- 実際に魚を見て詳しく勉強したいと思うことが出来た。
- 図や写真、映像を多く用いて気を引くような工夫がある。
- 授業中で扱った病気を患った魚を用いた説明があった。

- 言葉だけで無く、資料を用いて説明してくださっているからです。
- 身近な河川から、興味関心を引く授業を展開している。メモとして授業前に見ておくべき資料をくれる。
- 受講生が退屈しないような授業の展開をしているから。
- 病気について後から調べる時間を設けている。

〔設問内容〕この授業で教員は、授業をより良くするための試みをしていると思いますか。

- はい 85.7%
- どちらかというとはい 8.5%
- どちらともいえない 2.9%
- どちらかというといいえ 2.9%
- いいえ 0%

〔上記設問の回答理由をお答えください〕

- 配分や内容に気を配っているため。
- 実物を持ってきて、生徒に見せることがあるため。
- 講義後のアンケートで受講生の意見を集めているから。
- アンケートを取っているため。
- 毎回教科書にない追加情報を多く教えてくれたり、生徒が理解しやすいよう例を出すなどしてくれるから。
- 実物を見せたり工夫しているから。
- 教科書や PowerPoint の資料を読む際も学生が興味を持ちやすいようにしているため。
- 授業後に質問できる点や理解確認をする点から、よりよくするための試みをしていると感じる。
- 生徒の反応を見て授業を進めているから。
- 受講生からの声を講義に取り入れより良いものにしてくださっているため。
- 質問内容や例年の受講生の反応を受けて、授業内容の説明がされているため。
- 生徒が興味を持つような工夫が感じられるから。

- 特別な試みがないから。
- 過去の受講生の反応を例に挙げ、難しい箇所は皆そう思っていたから過度に不安に思わなくてよいと安心させたりと、過去の経験から授業をよりよくさせていると思うため。
- 分かりやすいから。
- 実際に魚病がどんなものかを見せることで行なっていると感じたため。
- スライドがまとめられている。
- 実際に解剖しているところを見せてくれたり、魚の説明をしてくれるから。
- 様々な方法で授業が行われているからです。
- 面白さも入れて授業をしてくれようとしている。
- こういったアンケートや生徒とのコミュニケーションを通して、改善を図っている。
- 分かりやすいかどうか生徒に時々問うている。
- 後でわかるように参考資料を載せている。

〔設問内容〕この授業は、総合的に考えて、満足がいくものだと思いますか。

- はい 80%
- どちらかというとはい 14.3%
- どちらともいえない 5.7%
- どちらかというといいえ 0%
- いいえ 0%

〔上記設問の回答理由をお答えください〕

- 魚病について基礎を学べるため。
- 様々な話題について提供してくれるから。
- 満足しているから。
- 十分なところと不十分なところが半々だから。
- 重点的に学べき点や用語をわかりやすく伝えている。
- 魚病についてかなり説明ができるようになり、興味も持てるようになったから。
- 毎回違った種類の魚や病気を見ることができて楽しい。

- 難しい部分も受講生が理解しやすいような説明をし、受講生が意欲的に学べる講義になっているから。
- 魚病の歴史や現状、またその背景などについて丁寧に説明されているため。
- 内容が濃くて面白いから。
- 学びたい内容をしっかり学べているため。
- 病気にかかった魚を見る機会は滅多にないし、授業内容も面白いから。
- 完了していない授業の評価はできない。
- 授業を通してより詳しく勉強したいと思った。
- とても分かりやすく、楽しく感じているからです。
- 知識的な部分と実践的なもの（実際に取られている対策や解剖、解析など）を織り交ぜて授業を進めているため。
- とても興味を惹かれる内容で、学んでいて楽しいから。
- 授業で実際のものを見せて、高知大学で学んでいるからこそ高知での問題を絡めて学んでいるので、満足のいくものと思ったため。
- 多くの工夫をしてくれているが、教科書を読んでいるだけの部分が多いため。
- 楽しく専門的な内容について学ぶことができるため。
- 様々な魚病の歴史や特徴、対策を分かりやすく知ることができるため満足です。
- 知りたいと思うところをすべて詳しく習うことができる。授業を受けて終わると魚病に関して興味が増しているから。
- 魚病について理解を進められる。
- 実物がみられる授業はなかなかないので比較的満足している。
- これからも具体例を見せるなどして、分かりやすく、楽しい授業にしていってほしい。
- 良い点 実際の魚病を見せること授業内で魚を見られるのはとても良いと思います。
- 菌などを直接見る機会がある点は非常にいい点だと考える。改善してほしい点はとくにない。
- 病気の症例を、感染している魚を実際に持ってきたり、菌の様子を見せてくれるところがありがたい。
- 分かりづらい点をゆっくり解説してくれるのでわかりやすいです。
- 実際に資料を用いて授業を行ったり、分かりやすい説明でとても楽しい授業です。
- 良い点は、病気の説明だけでなく実際に見れて理解が深まる場所。
- 先生の魚病に関する話が面白い。
- 良い点は関心を引き出そうとしてくれているところ。
- 教員がこちらの反応を見て授業を進めているので、理解がしやすい。
- 重要ところはこまめに教えてくれるので要点がつかみやすい。
- 教科書を音読するときがあるが、それを授業スライドに盛り込んでしまえば時間の短縮につながる感じた。
- 実際に魚を持ってくることを続けてほしい。
- 魚病に関する知識をもっと身につけたいと思った。
- 実際に魚やウイルスを見せてくれたり、かみ砕いて説明をしてくれたりしているためわかりやすい。
- 授業で学んだことが、それぞれつながるような展開で分かりやすい。
- この授業を受け、魚病学への興味が高まった。
- 先生が魚病のことを好き（？）なことが伝わってきて大変おもしろい授業だと思います。
- 改善してほしい点は特にありません。今後も現在のような形態で講義を続けていただきたいです。

〔設問内容〕あなたが、この授業に関して感じていることを、自由に記述して下さい。とくに、この授業の「良い点」および「改善して欲しい点」について、強く感じていることを記述して下さい。

- 良い点は様々な資料を提示してくださったり、講義で取り扱った実物を見せていただける点。
- 教科書には載っていない身近な例を紹介することで、授業内容をより身近に感じることができるのは良い点であると考えます。また複雑な部分については繰り返し丁寧に説明され、質問をする機会も与えられているため、より授業内容を理解しやすいことも良い点であると考えます。改善してほしい点は特にないです。
- 難しい内容でもわかりやすくしっかり説明されている。病体の魚を実際に見ることができ、興味関心を惹かれる内容になっている。

上記5週目アンケート結果のうち、フィードバックした3つのコメントは、上記の下線で示したよう、次のとおりである。

- この授業で教員は、受講生に分かりやすい授業をするように努めていると思いますかについての「難しいことをそのまま言っているから」
- この授業で教員は、受講生の意欲的・自主的な学びを引き出すための工夫をしていると思いますかの「工夫が見えないから」
- この授業で教員は、授業をより良くするための試みをしていると思いますかについての「特別な試みがないから」

これらに対応する形で、講義資料作成の改善と、簡易な魚病診断手法や寄生虫の観察を新たに講義の中に組み込んだ。そして、15週目アンケートの中で上記のフィードバック内容の検証を行い、新たに組み込んだ内容に関してきちんとした反応があり、手ごたえは十分にあったと考える。

5. まとめ

魚病学は著者も遠い昔に受講した科目である。ただし、残念ながら楠田理一先生が退官された直後で、当時著者が受講した魚病学に関する率直な感想は「講義を聞いて教科書を読んでもよく分からない授業だな」

と、その特殊な世界観も相まって、残念ながら内容の記憶はない。しかし、分からないから研究室分属をして研究してやろうという動機になった。

あれから歳月は流れて、今はネット社会で情報が溢れているにも関わらず、依然として一般人が魚病に関する情報を目にしたり耳にしたりする機会はそう多くない。そうした下地のない受講生に魚病を理解させることの難しさを日々痛感して、魚病を実感できる「リアル」な講義を目指し、これまでの受講生達から高い評価を受けて、今回令和6年度高知大学教育奨励賞を受賞させていただくことになった。このことはひとつの結果だと受け止めているが、著者の思う学生教育においてはまだ通過点にしかすぎない。医学や獣医学で研究対象となるインフルエンザウイルス、コロナウイルス、鳥インフルエンザウイルスなどと同じ世界観が魚病学にもある。著者が常々魚病学を受講した学生に期待するのは、安くて美味しい養殖魚を食べながら、あるいはスーパーなどで並んでいる養殖魚を見ながら、まだ魚病を知らない周りの人達に魚病問題の認知度を高めてもらい、多くの人に生産者の苦労を知ってもらって、もっと日本の養殖魚の価値を上げたい。そして卒業して社会人になって、今度は色々な立場に立って水産業界で活躍して欲しい。そうしたきっかけが著者の魚病学であったらという思いである。これからも熱意を持って講義に取り組んでいきます。



著者が学生時代に勉強していた教科書の写真

6. 謝辞

この度、令和6年度高知大学教育奨励賞に推薦していただいた先生方、そして選考いただいた委員の先生方に御礼申し上げます。そして、これまでの魚病学の受講生達の益々の成長を心より祈念いたします。

7. 引用文献

楠田理一, 川合研児, 豊島利雄, 小松功 (1976) 養殖ハマチから分離された *Streptococcus* 属の新魚病細菌について. 日本水産学会誌, 42, 1345-1352.

楠田理一, 川上宏一, 川合研児 (1987) 養殖ブリから分離された魚類病原性 *Mycobacterium* sp. について. 日本水産学会誌, 53, 1797-1804.

今城雅之, 合田暉, 藤岡博哉, 井川拓也, 山本剛, 森光一幸, 久保栄作 (2015) 高知県の養殖カンパチと養殖イシダイ及び鹿児島県の養殖ブリに寄生するカプサラ科単生類の種の同定とその遺伝的多様性について. 高知大学学術研究報告, 64, 207-215.

今城雅之, 合田暉, 門野真弥, 久保栄作, 森光一幸 (2017) 高知県野見湾の養殖カンパチにおけるカプサラ科単生類2種の季節的寄生状況および遺伝的多様性について. 高知大学学術研究報告, 66, 165-170.

今城雅之, 森光一幸, 助田将樹, 梅崎拓也, 門野真弥, 合田暉, 久保栄作, 大嶋俊一郎 (2016) 高知県野見湾における *Cryptocaryon irritans* の TaqMan リアルタイム PCR 検出と分子系統解析. 魚病研究, 51, 103-111.

今城雅之, 池田拓司, 加藤佑亮, 服部汐音, 中山勝道, 西山慶, 久保栄作, 森光一幸 (2020) 高知県野見湾の養殖カンパチで新たに発生する連鎖球菌症に関する研究. 高知大学学術研究報告, 69, 221-229.

今城雅之, 服部汐音, 加藤佑亮, 福西晃育, 中山勝道, 西山慶, 久保栄作, 森光一幸 (2021) 高知県野見湾の養殖カンパチにおけるエリスロマイシン耐性連鎖球菌の初確認について. 高知大学学術研究報告, 70, 161-166.

Salif M, Ogawa R, Mikami A, Daibata M, Imajoh M.

(2024) Complete genome sequence of *Lactococcus garvieae* isolated from a greater amberjack (*Seriola dumerili*) farmed in Japan in 2022. Microbiology Resource Announcements, 13(8):e0043624.

理論と実践を往還する主体的・対話的な授業づくり －「中等国語科指導法Ⅰ」を事例として－

■ 辻 尚実（高知大学教育学部）

キーワード：モチベーション、振り返り、教職、教員経験、国語教育学

1. はじめに

この度、令和6年度高知大学教育奨励賞を頂いた。長く広島県の公立高等学校に勤務し、令和6年4月から本学で初めて大学生を対象に授業を担当することになった。高校教員としての経験が大学の授業づくりに活かせるかどうか不安に思う点もあったが、賞を頂いたことが大きな自信と励みになった。改めて、受講生や教職員の皆さまに感謝申し上げたい。

本稿では、受賞の対象となった科目「中等国語科指導法Ⅰ」において、学生が授業のどのような点を評価したのか、またその背景にどのような授業づくりの工夫があったのかを、具体的に記していきたい。「国語科」や「指導法」の講義のみならず、広く大学の講義全般に应用可能なので、微力ながら、本稿が大学の授業改善を推進する材料の一つとなれば幸いである。

2. 「中等国語科指導法Ⅰ」とは

「中等国語科指導法Ⅰ」は、中学校国語科の教員免許取得希望者を対象とした科目である。主に教育学部の2年生と人文社会科学部の3年生が選択し、令和6年は43名が受講している。授業の目標は、中学校国語科教育の目標・内容・評価等について理解し、「話すこ

と・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域の学習指導について考察を深めることである。評価方法は、筆記試験（40%）、単元計画・発問計画等の提出物（30%）、学習意欲・授業参加度（10%）、講義の振り返り（20%）である。

自身の使命は、高等学校教諭という経歴を活かし、学生に教職の魅力を実感をもって伝え、確かな国語力・授業力のある国語教師を育成することだと考えている。「自分を超越する国語教師を育てたい」という思いで授業に取り組んでいる。

3. 学生の評価 ―授業アンケートから―

学生は、授業のどのような点を評価しているのだろうか。授業アンケートの結果をもとに分析する。

3.1 モチベーションが向上した教員の言動

受講生の学習意欲を向上させることは、受講生の知識及び技能の習得、履修中のみならず履修後も学び続ける姿勢を養う上で重要である。学び創造センター「授業改善支援プログラム」が中等国語科指導法Ⅰの受講生（当日参加者37名）を対象に実施したグループインタビューの結果から、授業者のどのような態度、授業のどのような内容がモチベーションを向上させるのかを以下に明らかにする。

3.1.1 講義中の笑顔

学生A

いつも笑顔で講義をしてくれることで、私自身もいい気持ちで講義を受けられることがモチベーションになっています。昨年まで高校の教員をやられていたことも関係すると思いますが、他の大学の先生と違い、アットホームな空気を醸し出しており、変に緊張せずに楽しく講義を受けられています。

回答者37名全員が「笑顔が素敵だ」と答えてくれた。受講生からの指摘で、自身が笑顔で授業をしていたことに逆に初めて気づかされて驚いた。笑顔をつくった覚えはなく、毎週の講義で受講生に話をしたり、やり取りしたりすること自体がただ楽しかった。授業者の「授業をすることが楽しい」という思いが自然と表情に出たことで、受講生の緊張が和らぎ、講義室の空気が親和的なものになる効果があったことが分かる。また、授業者の笑顔は、教職を選択している受講生に対して、「授業をすることは楽しいことだ」と伝える無言のメッセージとしても機能していたと考えられる。

3.1.2 受講生への肯定的反応、講義への位置づけ

受講生に対する授業者の反応について、「モチベーションが上がった」と評価された内容を以下に挙げる。

学生B

全体で意見を発表する時に、出した意見の良いところを見つけて褒めてくれたところ。

学生C

意見を出した際にその意見を否定せず、毎回うなずきながら聞いて下さったり、意見を認めてくださる部分。

学生D

学生の意見を積極的に拾いながら話を進めてくれるので、自分がきちんと学習に参加しているという意識を持てる。

学生E

生徒の意見や行動を受け入れて、それらのことを

学びに繋げようという姿勢を感じます。そうすることによって授業の雰囲気が良くなっていると思います。

「授業は学生と教員とで共につくるもの」という意識をもって、受講生一人ひとりの意見を大切に授業を展開してきた。この姿勢が評価されたと考えられる。

学生Bの「意見の良いところを見つけて褒めてくれた」・学生Cの「否定せず、毎回うなずきながら聞いて下さったり、意見を認めてくださる」といった意見から、受講生が自分の意見を受容し、認めてもらうことによってモチベーションが向上することが分かる。また、学生Dの「学生の意見を積極的に拾いながら話を進めてくれるので、自分がきちんと学習に参加しているという意識を持てる」や学生Eの「生徒の意見や行動を受け入れて、それらのことを学びに繋げようという姿勢を感じます」といった意見から、受講生が自分たちの意見が講義の中に位置づけられ、学びに繋がることによって、学習意欲を向上させることが分かる。「国語教育学」という学問の中に、自分達の考えが位置づけられていくことで、「国語教育学」が自分達と切り離されたものではなく、その歴史と伝統を継承し、かつ未来の教師として新たに切り拓いていくものとなり、主体的な関わりを促すのではないだろうか。

3.1.3 高校教員としての経験談

高校教員の経験を評価した意見を、以下に示す。

学生F

教師としての実際の経験を聞いた事が、学校で働くということを意識させられ、学びに前向きになった。

学生G

実際に教師として嫌だったことや、乗り越えたことなど、教育現場の実態を知ることができて、モチベーションが上がった。

学生Fや学生Gの意見から、教員としての「実際の経験」「教育現場の実態」の話をしたことが、彼らに将

来「学校で働くということ」をイメージさせ、学習意欲が向上していることが分かる。

3.1.4 講義内容・資料の工夫

抽象的になりがちな講義内容についても、実際の学校現場の様子と関連づけたり、具体例を示したりしながら授業を展開したことが、以下のように学生に評価されている。

学生 H
中高の教育内容について、 <u>現在の状況を教えてくださるから、積極的に授業内容や指導案を考えられる環境で学びやすい。</u>
学生 I
<u>具体例を出しながら授業を進めているため、とても分かりやすい。</u>

3.1.5 講義の導入の工夫

講義の導入において、身近な話題やニュース等と講義内容を関連付けることも、次のように受講生の学ぶ意欲を喚起している。

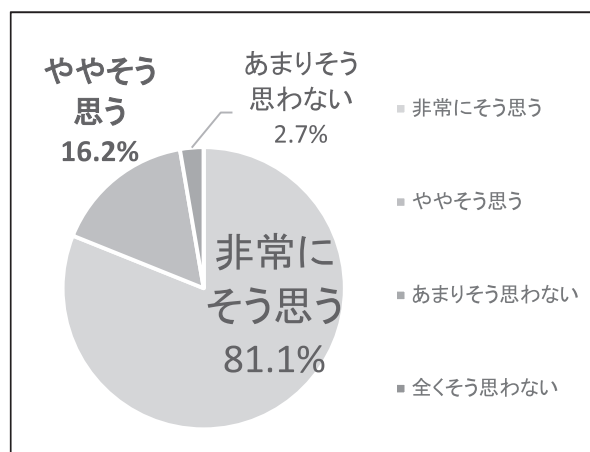
学習者 J
毎授業の導入で、 <u>身近な世間話と授業内容を繋げた話や、前回の授業の振り返りをしてくださるので、これから授業を受けるぞという意欲が湧いてきます。</u>

以上のことから、学生のモチベーションを向上させるには、授業者の受講生に対する肯定的な表情・態度、受講生の発言を講義に位置づけて主体的な参加を促すこと、「現実社会」と「講義内容」をつないで具体的なイメージをもたせることが有効だと言える。

3.2 将来教員になった場合、力になるか

次に、学び創造センターに追加で依頼したアンケート調査の結果について分析する。質問項目は、「この授業は、将来教員になった場合、あなたの力になると思いますか。教員志望でない場合も、「なるとしたら」と仮定して回答してください。」である。4択で回答

を求めた結果、〔図1〕のように、「非常にそう思う」の割合が81.1%であった。「ややそう思う」を加えた肯定的評価の割合は97.3%であり、ほぼ全受講生が「この授業は将来教員になった場合、自分の力になる」と受け止めていたことが分かる。



〔図1〕この授業は教員になった場合、力になるか

では、受講生はこの授業のどのようなところを「力になる」と評価していたのだろうか。先の質問について、受講生がその理由を自由記述で回答したものを、以下の〔表1〕にまとめた。

〔表1〕肯定的評価の理由

理由	回答数
① 教員経験を踏まえた話が参考になる	10
② 教員に必要なスキルや授業の工夫を具体的に教えてくれる	4
③ 生徒の反応を教えてもらえて、生徒の視点から授業づくりが学べる	4
④ 先生の振る舞いや授業の工夫・構成が将来の参考になる	3
⑤ 経験談を聞いて、自分だったらどうするかを考えて授業を受けられる	2
⑥ 教科書や学習指導要領の知識以上の内容を教えてくれる	2
⑦ 多様な学生の意見を聞くことができる	2
⑧ 授業内容が濃厚・興味深い	1

「将来教員になった場合力になる」と肯定的に評価した理由の主なもの、〔表1〕中の①にあるように、稿者の教員経験に基づく話が参考になるという回答であった。②～⑥、⑧の意見も稿者の教員経験に裏付けられたものが多いと推測される。「② 教員に必要なスキルや授業づくりの工夫を具体的に教えてくれる」という意見からは、受講生が「具体的に」教えてもらうことを「力になる」と考えていることが分かる。これは、「③ 生徒の反応を教えてもらえて、生徒の視点から授業づくりが学べる」や「⑥ 教科書や学習指導要領の知識以上の内容を教えてくれる」とも関連付けられるだろう。理論や文言だけに留まらず、実際の授業づくりにつながる具体的な内容、知識や理解だけではなく、実際にできるようになることを受講生は求めているのである。

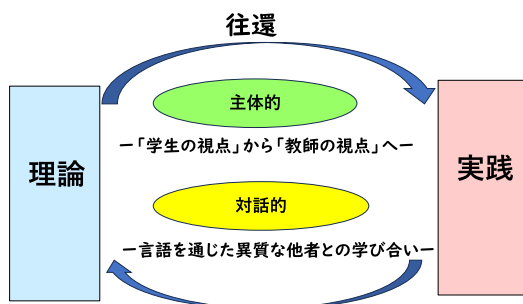
加えて、受講生が予想以上に主体的に授業に参加していたことに驚かされた。③に加え、「④ 先生の振る舞いや授業の工夫・構成が将来の参考になる」「⑤ 経験談を聞いて、自分だったらどうするかを考えて授業を受けられる」とあるように、「自分が将来教壇に立つ」という意識で授業に臨んでいたことが分かる。また、受講生にとっては、授業者だけではなく、「⑦ 多様な学生の意見」も有益な学びだったようである。

4. 授業の工夫

前節では、本授業のどのような点が受講生のモチベーションを高めたのか、「教員になった場合力になる」と評価されたのかを、受講生のアンケートから分析した。本節では、稿者が授業をつくる上で意識してきたことや、具体的な工夫について述べていく。

4.1 理論と実践の往還

稿者が授業を実施する上で重視していたことは、「理論と実践の往還」である。理論を実践へと具体化し、実践を理論へと抽象化・概念化することを意識して授業を行った。また、理論と実践の往還の過程を、主体的・対話的な学びでつないでいくことを心掛けた。以下の〔図2〕に、「理論と実践を往還する授業」のイメージ図を示す。



〔図2〕理論と実践を往還する授業のイメージ図

稿者の授業において、「主体的な学び」とは、学生が「学生」の視点から移行して、「教師」として授業づくりの課題を考えていくことである。「対話的な学び」とは言語を通じた異質な他者との学び合いだと考えている。他者の意見から新たな発見を得ることはもちろん、自分の考えを言語化していく作業を通じて、自分の考えが明確になったり、自分自身でさえ気付いていなかったことが明らかになったりする。

次に、国語科指導法における「理論と実践の往還」を具体的な授業内容に基づいて説明する。〔図3〕に示すように、国語科の各領域・事項における理論的な内容を単に理論の学習として終わらせるのではなく、実際の教材を用いて授業化できるかどうか、具体化してやってみる。そして、実際にやってみたら、新たな疑問や課題が生じて、再び理論に立ち返ってみる。このような流れを意図して、授業を構成した。

領域・事項	内容（理論）	具体化
		教材（実践）
話すこと・聞くこと	単元計画の作成 ― 実の場 の設定―	スピーチをしよう！
書くこと	単元の設定 ― 実の場 の設定― 添削の視点 ― 三角ロジック の活用―	意見文を書こう！
読むこと	発問づくり ― 評価読み の視点から―	モアイは語る―地球の未来
我が国の言語文化に関する事項	発問づくり ― 語り手 を読む―	オツベルと象
	言語活動の設定 ― ものの見方・考え 方を読み取る―	古今和歌集 三首
	発問づくり ― ものの見方・考え 方を読み取る―	論語

〔図3〕国語科指導法における「理論と実践の往還」

〔図3〕の「書くこと」の領域を例に、授業の実際について述べる。ここでは、「実の場」という概念を踏まえて、「意見文を書く」という活動を行った。「実の

場」とは、国語教育において、特に表現活動を行う際に重要視される考え方である。児童・生徒に表現させる場面を、教室の中の「学習」として閉じたものにするのではなく、現実社会とつなげ、児童・生徒が本気で取り組みたくなる、表現の必然がある課題設定にすることを意味している。この時、受講生がどのように理論を具体化したかについては、後の「4.3 対話的な学びを促す工夫」で述べたい。

4.2 主体的な学びを促す工夫

指導法の講義の特徴として、受講生の意識を授業の「受け手（学生）」から「作り手（教師）」に変えることがある。これは、授業の「主体者」として講義に臨むことを意味している。そこで、本講義では第1回目の講義開きで、次のようなことを明言し、受講生に意識改革を促している。2回目以降の講義でも、折に触れて繰り返し言葉にして伝えてきた。

- I 「この講義は、学生として受講するだけではなく、この講義そのものを俯瞰し、教員の授業態度や授業づくりを評価する『教員の視点』が必要である」

II 「あなた達を、学生としてだけではなく、将来の同僚として見ている」

III 「『学習指導要領』の改訂は既に始まっている。現行の『学習指導要領』はすぐに過去のものになる。『学習指導要領』はよくできているが、完璧ではない。」

IIは受講生に対して「将来の同僚として見ている」と伝えることで、稿者から教師として見られていることを意識させている。他者(稿者)からの眼差しによって、教師としての自覚を促しているのである。受講生の感想でも、「同僚として見ている」という言葉が印象に残ったようで、「身が引き締まる思いがした」「嬉しかった」という意見が複数見られた。IIIでは、本授業のテキストである『学習指導要領』を「すぐに過去のものになる」「完璧ではない」とあえて否定することによって、受講生に批判的な思考や教育への参画を促している。これからの時代は、教師自身が社会の変化に敏感になり、目の前の児童・生徒に必要な力は何か、

常に考え、授業を更新していくことがいっそう求められる。教師が授業や教育を創造する主体であることに気付かせ、新しい教育を自らがつくっていくのだという意識で授業に取り組むよう促した。

4.3 対話的な学びを促す工夫

授業では、ペアワークやグループ活動を積極的に取り入れている。

4.3.1 受講生への声掛け

活動の際に、稿者が繰り返し伝えているのは「グループに貢献しなさい」という言葉である。貢献の仕方はさまざまで、適切な意見を述べるだけではなく、質問したり、うなずいたり、明るい雰囲気をつくったり、グループ活動を推進するための行為全てが、貢献だと考えている。「積極的に意見を言いなさい」のように、受講生に「～しなくてはならない」という義務感をもたせるのではなく、「貢献する」という前向きな表現を使うことによって、各受講生が他者のために良いことをしているという意識をもち、進んで活動に参加できる雰囲気をつくりたいと考えたのである。

4.3.2 ICT の活用

先に述べた「意見文を書く」の授業づくりを例に、ICTを活用した対話的な学びを促す工夫について述べる。以下の〔図4〕は、受講生が「実の場」の理論を踏まえて、「意見文を書く」活動例をグループ内で出したものである。Google スライドの付箋機能を使って作成している。



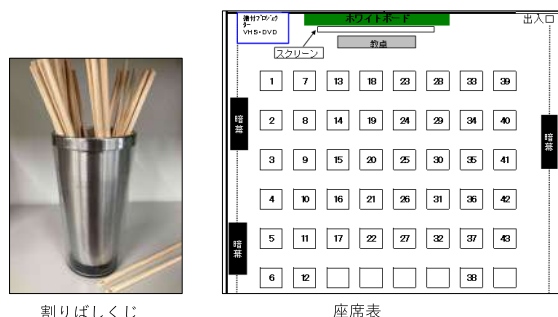
〔図4〕 Google スライドの例

講義では、各グループが挙げた例を、受講生全体で同時に共有することができる。ICT 活用によって、思考の可視化・共有化を促すことができ、対話的な学びが成立している。各グループのスライドに対して、稿者から「生徒が本気で取り組みたくなる課題か」「必然はあるか」という問いかけ・揺さぶりをを行い、「実の場」として適切な事例かどうかを考えさせた。受講生が理論を具体化した例を、再び理論へと導く「往還」を促している。〔図4〕中の「地域の課題について、調査し、根拠を明確にした改善案の意見文を提案し、市役所の人に聞いてもらう」という例は、総合的な学習の時間と関連づけることも可能で、カリキュラムマネジメントの観点からも優れている。また、「修学旅行で行きたい場所とその理由」「校則改善の意見文」等は、生徒の学生生活とつながっており、生徒が取り組みたくなる課題設定として評価できる。いずれも「実の場」を意識した事例が工夫されている。

4.3.3 座席指定の工夫

毎回の講義の座席は、次の〔図5〕のように、くじ引きで座席指定を行っている。自由座席にせず、座席を固定しないのは、いつも親しい者同士でばかり座っていると、グループの話し合いにおいて、役割が固定化し、意見の停滞・硬直を招くと考えたからである。言語を通じていかに自分の考えを伝え合うか、このことが対話的な学びにおいて、重要だと考えている。

ペアワーク・グループワークに取り組みやすい座席になっているか、欠席者がいることで活動に取り組みにくくなっているグループがないか、常に注意している。ペアがいなかったり、歪なグループ編成になったりした場合には、学生自身が声をかけあって、適切なペア・グループ編成になるように指示している。これは、いわば「仲間づくり」であり、講義室内の受講生同士が「共に学ぶ仲間」「協働するチーム」という意識で授業に臨み、講義室全体に一体感をもたせるための働きかけである。



〔図5〕「割りばしくじ」と「座席表」

インターネット上には便利な席替えアプリも多く存在している。しかし、「割りばしくじ」というアナログなものをあえて使用したことには、理由がある。アナログなものを活用すると、身体性を伴うことに価値がある。身体性を伴う活動は、学生同士の距離感を縮めたり、コミュニケーションをスムーズにしたりする上で有効である。ここにデジタルには無い魅力がある。

4.3.4 「振り返り」の記入と共有

授業では、毎時間の終わりに「振り返り」の記入を課している。「振り返り」の構成は次の通りである。

- (1) 本時の重要な概念についての説明 (200字)
- (2) 今日の「なるほど」(200字)

「(1) 本時の重要な概念についての説明」とは、授業内容の理解度を確認するための課題である。「(2) 今日の「なるほど」」とは、授業の内容あるいは授業者の指導方法について、「なるほど」と参考になったことを具体的に挙げ、その理由を書く課題である。この「なるほど」というフレーズは、稿者の恩師である田中宏幸が安田女子大学の教職課程で行っていた取組を参考にした。田中は「今日の講義で何でも『そうか、なるほど』と思ったことを書くように」と指示し、次の講義にその内容の一覧を配付していた。稿者はこの取組を参考にし、「なるほど」の内容を、「講義内容」か「指導方法」のいずれかに絞って記述するように指示した。「なるほど」という親しみやすい名称にすることで、受講生の負担感を軽減し、気軽に取り組める点

が魅力である。

受講生が提出した「振り返り」から、優れた内容のものを〔図6〕〔図7〕のように一覧にまとめ、次時の授業で受講生全体に提示した。〔図7〕の1・2の意見等から、受講生が稿者の発言や授業態度を、教師としての視点で意味づけている様子が窺える。「我が事」として主体的に授業に参加しているのである。また、毎時間、これらの優れた意見の中から、どの意見が自分の心に響いたかを、その理由と共にペアの人と伝え合う時間をとっている。これは対話的な学びと言える。このような主体的・対話的な活動を通して、受講生は自らの教育観や授業観を明確にしていくことができるだろう。鶴田（2013）が「『国語科指導法』の授業自体を学生の授業づくりの参考にさせること」と述べたように、「振り返り」とその共有は、受講生が教師の視点で授業を理論化することにつながっていくのである。

5. まとめ

これまで、稿者が担当している「中等国語科指導法Ⅰ」の講義を例に、学生が授業のどのような点を評価しているのか、また授業者はどのようなことを意識して授業をつくっているのかを記してきた。学生の学習意欲を高め、「将来の力になる」と教育効果が実感でき

る授業をつくるために重要なこととして、以下の4点を挙げる。

- 授業は学生と一緒につくるという意識で臨む
授業者が学生に対して肯定的な態度を示すことが、学生のモチベーションを向上させる
- 現実（学校や授業）と講義内容（理論）をつなぐ
講義内容を具体化することが理解を促進する
具体的事象を理論化することで概念化を図る
- 主体的な学びを促す工夫をする
学生に主体（教師）となる視点を与える
「振り返り」の活用
- 対話的な学びを促す工夫をする
受講生の発言を受け止め、授業に位置づける
「振り返り」の共有
「異質な他者」とのグループ編成
グループに「貢献する」意識をもたせる
ICT活用による思考の可視化・共有化

Q1中学校国語科で「書くこと」を指導する際に、教員が留意すべきことは何ですか。本日の講義をふまえて、200字程度で書きなさい。

記述のポイント	
0	○ 「真正の課題」の設定 → 学習意欲の向上。ワクワク感。相手意識・明確な目的がもて、場にあふましい語句・表現の使用を考えさせることができる。 ○ 「書くこと」は、生徒の考えの表出のみならず、生徒の自己認識や世界認識、自己形成を促す働きがある。誰しも書いた作品は自分自身のように感じることが踏まえて、指導にあたる。 ○ 「書くこと」への指導意識をもたせない。（改善点は指摘するが、良いところを見つけるように） ○ 配当時間、発達段階に応じた学年ごとの指導事項の違い
別解（「学習指導要領」を踏まえた上で、自分なりに解釈を加えたもの）	
1	「書くこと」は生徒自身の自己認識にもつながるため、生徒の意見や作品を否定的に見ないことは前提である。また、国語の授業のために単元を作成するのではなく、生徒自身の学びや実の場を意識した単元を企画し、必然的に書くことが必要になる状況を作り出すことも、生徒の主体性のために大切な点である。学習指導要領においては、一年生から三年生にかけて視点を日常生活から社会生活へ向けるとともに、より論理的な説明を作成できるようになる必要がある。また、詩や俳句なども、先生自身が書けるようになっておかなければならない。ただ良い点を見つけるのは小学生までであり、改善点も指摘できるよう指導していく必要がある。
2	「書くこと」には説明的な文章、実用的な文章、文学的な文章がある。教員は生徒たちの生活に役立てるような内容や語句表現を指導することが重要である。気をつけなければいけないこととして、書いた文章は生徒そのものだと思って接さないといけない。肯定することが大切である。
3	「書くこと」の指導を行う際には、文章の題材と書いた文章を発表する場が生徒にとって興味を持って積極的に取り組めるものであるようにする必要がある。例えば、校則見直しの意見を題材にした、書いた文章を地元の新聞の投書欄に応募したりといった工夫である。また、実際に手を動かして「書く」ことは、自己や他者を認識し、考えが形成される効用があり、書いた文章そのものをまるで自分自身のように感じることがある。教員は、生徒が書いた文章を通じ、生徒と向き合うことができると考える。
4	文章の構成や根拠を明確にすることを実の場を通して伝えることが必要であると考える。しかし実際の書くことの授業において実の場を毎回設けることは難しい。そのため知識や構成を教える場面と学校行事や地域等を絡めて意見文を書く場面を設けることが必要だと考える。これは生徒の興味関心いわずにわくわく感を催促させる必要があるからである。やはり実用的に意見を申し立てることが必要だと考える。
5	「書くこと」とは、自分そのものを表現するということや、他者（世界やモノ）を認識するものである。このことから、教員はその子が表したいものを表情や会話から引き出してあげたり、その意見を尊重してあげたりすることが大切である。そのために、教員が「書くこと」の素晴らしさを理解しておくことが大切である。ただ言葉を表面的に読み取るだけではなく、想像を働かせて立体的に感知することを教員になる上で心掛けていきたい。

〔図6〕振り返り（本時の重要な概念についての説明）

Q2 今日の「なるほど」		Q3 理由
1	「書くこと」の授業で生徒に「頭に浮かんでいること、書きたいことを書いてごらん」と言っただけでいいこと。先生が過去に、わざとバツの強い投書を読ませて生徒に反論したい気持ちを満ちさせたこと。	書きたいこと、自分の意見が思い浮かばない子もいるし、生徒の誰もが書くことが得意だとは限らないため、教師は書きたいことをただ書かせる放任的な態度を取るのではなく、生徒が文章を書きたくなるような環境、意識づくりに徹底しなければならないと分かったから。一見興味の無いテーマであってもバツの強い文章には自然と反論したいという気持ちが湧くことをうまく利用した授業工夫だなと思ったから。
2	グループワークのときに先生が歩き回って意見を聞いていたこと	ただ意見を聞きに来るのではなく、多かった意見や面白い意見を全体に共有して下さったから。残り時間が少なかったこともあり、各グループが発表するよりも、先生が各グループのまとめを共有して下さる方が効率がいいと感じた。どう意見を交流するかを臨機応変に対応しているのがなるほどなと感じた。
3	生徒の関心の高い授業資料を設定すること	教員は、指導要領をかみ砕いて理解したうえで、授業資料を作成する能力が必要なのだと思います。生徒の関心の高さは、素直に態度に表れる。その態度をうまく予想し、授業が盛り上がる材料を作ることが出来れば、感情を表に出さない子どもや、表現が苦手な子どもたちも、授業に没入してもらえることができると思った。教員は、生徒の学びを最大限に伸ばす努力を、いつも念頭にしておかないといけないと思った。
4	若いうちに本を読むべきであるということ。	本の内容は変わっていないはずであるが、昔小さいころに読んだ本を読み返すとあの時には感じた感情にはならなかった体験をしたことがある。自分が変われば本も変わったものとして楽しむことができるようになった。
5	書きたいことを作ってあげる	書くことが得意な子もいれば苦手な子もいる。書くことが苦手な子に対して「頑張って書こう」や「書きたいもの探してみよう」と声をかけても、かえってその子に対して負担になるかもしれない。こんな時に今回の授業で学習した、「書きたい!!」と思わせる工夫や、事件・出来事や行事・体験と つないで、「書きたいこと」を作ってあげるという方法を使うことが有効である。抽象的なアドバイスを言うのではなく、具体的な例や事柄を言ってあげることで、その子にとっての書きたいことや意見を見つけやすくなるのだと感じた。
6	意見文を書く際、エンパシーをもつ	意見文を書く時、同じ地方、同じ性別、同じ学生など共通項を見付け、立場を決めることにより意見文が書きやすくなったり、自分事としてそのことについて考えることができたりすることに納得したから。
7	根拠と理由付けの違いについて。	今まで、根拠と理由付けは似た者同士であると思っていたが、今回の講義で別物であることが分かった。根拠は意見が生まれるために必要な事実であると考えた。また、理由付けは自分の意見や考えに必要な材料になると考えた。
8	意見文を添削する時の目の付け所	将来教師になった時に、生徒の文章を添削する時に必要なことであると思ったから。また、自分が文章を書く時にも意識しなければならなかったから。添削活動を通じて、やはり三角口ジックが重要であると再認識した。生徒の文章をしっかりと添削して、より良い文章にさせるためにも、教師は客観的に評価する必要がある。また、褒める点と改善する点に分けることも重要であると思った。その理由は、何よりもまずしっかりと褒めてあげること、生徒を認めてあげることが大切だからだ。加えて、「改善すること」と表現するのが前提で、「ダメな所」とは絶対に表現しないことだ。生徒の文章にはたとえ誤った表現や足りない部分があったとしても、必ず良いところがある。それらを見出すことが教師に求められる。私も毎日レポート等を書くので、今後の卒論に向けて、日頃から三角口ジックを意識しようと思った。

〔図7〕振り返り（今日の「なるほど」）

謝辞

本学に着任して間もない私の講義を、熱心かつ好意的に聞いてくれた受講生の皆さんに感謝しています。教師は学生に育てられることを、改めて実感した一年でした。皆さんと共に頂いた「教育奨励賞」です。

「令和6年度高知大学教育奨励賞」の受賞にあたり、推薦して下さった教育学部長 小島郷子先生、国語教育コース長 武久康高先生に心より感謝申し上げます。

また、受賞式では学長 受田浩之先生より「ぜひ私も講義を受けてみたい」という大変温かいお言葉を頂き、とても励みになりました。ありがとうございました。

参考文献

辻尚実 (2025)「国語科指導法において学生が実務家教員から学ぶ効果―「授業アンケート」による学生の視点から―」、「高知大学学術研究報告」第73巻、pp.51-60

鶴田清司 (2013)「大学における国語科教師教育に関する研究の成果と展望」、全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』pp.423-430、学芸図書株式会社

看護学生における多職種連携に対する認識

■ 下元 理恵（高知大学医学部看護学科）

■ 松本 智津（高知大学医学部看護学科）

■ 大坂 京子（高知大学医学部看護学科）

キーワード：看護学生、多職種連携、認識

1. はじめに

看護師は、「保健師助産師看護師法」に基づき、「診療の補助」および「療養上の世話」を担っており、医師をはじめ、薬剤師、栄養士、理学療法士、メディカルソーシャルワーカーなどの専門職と連携しながら、チーム医療の一員として協働している。現代の高度化・複雑化した保健・医療・福祉の現場では、看護職が単独で医療サービスを提供することはほとんどなく、患者・家族のニーズに対応するためにさまざまな職種が同じ目的をもって協力し合う「多職種連携」が重視されている。この多職種連携は、厚生労働省の進める地域包括ケアシステムとよばれる総合的な体制にも必要不可欠な手段である。

日本看護系大学協議会は、看護系大学の教育における到達目標の指針となる、「学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標」¹⁾の中で、チーム医療に関する達成目標を明示している。2025年に改訂された看護教育モデル・コア・カリキュラム²⁾（以下、モデル・コアカリ）では、基本的資質・能力の11領域の1つとして多職種連携能力が位置づけられ、専門職連携教育Interprofessional Education（以下、IPE）を通じてチーム医療が実践できる優れた医療人を養成

することがアウトカムとして盛り込まれた。本学看護学科におけるIPE関連科目は「地域看護学（1年生）」「在宅看護学概論（2年生）」などがあげられる。

加えて、2022年4月から保健師助産師看護師学校養成所指定規則が改正された。臨地実習23単位のうち、6単位は学校の裁量で教育内容を柔軟に設定可能となり、留意事項の一部には、「チームの一員としての役割を学ぶ実習とする。」ことや「保健・医療・福祉との連携、協働を通して、切れ目のない看護を学ぶ実習とする。」ことが盛り込まれた。本学科は国立系大学医学部看護学科であり、附属病院を有している。このような環境は、他職種連携教育（IPE）を実践的に学ぶための恵まれた環境である。そこで、本学科の独自の科目として1年次に「コミュニティ共生実習」を、4年次に「多職種連携・地域生活者支援実習」という新たな看護学実習を開講した。

2025年度には新カリキュラムが完成年度を迎える。そこで、チーム医療や多職種連携に関する科目を履修している本学看護学科学生を対象に、IPEに対する認識を明らかにし、次年度からの「多職種連携・地域生活者支援実習」実習の内容検討材料とし、教育の質の担保に努めたい。そして、効果的な実習を履修することによって、卒業後に看護職として勤務する上であらゆる職場において、IPEを意識しながら目の前の対象

者に対する多職種連携Interprofessional Work（IPW）の実践が可能となると思われる。

2. 用語の定義

- 専門職連携教育（IPE：Interprofessional Education）：複数の領域の専門職者が連携およびケアの質を改善するために、同じ場所でともに学び、お互いに学び合いながら、お互いのことを学ぶことである。
- 多職種連携（IPW：Interprofessional Work）：複数の領域の専門職者が各々の技術と役割をもとに、共通の目標を目指す協働のことである。
- IPWは複数の領域の専門職者が各々の技術と役割を活かして共通の目標を目指す連携協働であり、IPEはIPWを機能させるために行われる専門職者への教育である。

3. 研究方法

1) 研究デザイン

横断研究

2) 研究対象者

新カリキュラムが始まった2022年度以降の入学生で、2024年度に高知大学医学部看護学科に在籍している学生である。編入生は入学までに学習してきたカリキュラムが個々で異なるため除外した。

3) 調査内容

調査項目は、属性（学年、IPEに関連する履修した選択科目の有無とその科目）と、IPE尺度³⁾およびRIPLS（The Readiness for Interprofessional Learning Scale）日本語版⁴⁾を使用した。また、WHOの「専門職連携教育および連携医療のための行動の枠組み」を参考に調査項目を作成した。「5：強くそう思う」から「1：まったくそう思わない」、「0：わからない」の6段階の尺度を用いた。また、質問項目10、11、12、17、18、21、25の7項目は分析時逆転項目である。

4) データ収集方法と期間

調査は、Microsoft Formsを使用して行った。該当学生のいる学年の講義担当教員に許可をもらい、口頭および文書にて依頼を行った。回答は各自が依頼文書に記載のあるQRコードからMicrosoft Formsにアクセスして回答を依頼した。調査は、2025年2月19日～2025年8月4日の期間で行った。

5) 分析方法

収集したデータのうち、逆転項目である7項目は、得点方向を統一するためにリバーススコアリングを行い、その後、全項目の記述統計を行った。よって、平均値が高いほど認識が高いことを意味する。属性との関連はKruskal-Wallis検定およびWilcoxonの不号付き順位検定を行った。なお、統計的有意水準は5%未満とし、統計ソフトIBM SPSS Statistics Ver.28を用いた。

6) 倫理的配慮

本研究は、高知大学医学部倫理委員会の手承を得た後に行った（承認番号：2024-111）。

4. 結果

183名に配布し、118名から回答を得た（回収率64.5%）。除外したケースはなく、すべてを分析対象とした。118名のデータには欠損データはみられなかった。

1) 対象者の概要

多職種から講義を受けたことがある学生は91.5%であり、多職種連携に関する講義を受けた経験のある学生は84.7%であった（表1）。

表1 対象者の概要

	n (%)
学年	
2年生	33 (28.0)
3年生	51 (43.2)
4年生	34 (28.8)
多職種から講義を受けた経験	
あり	108 (91.5)
なし	10 (8.5)
多職種連携に関する講義を受けた経験	
あり	100 (84.7)
なし	18 (15.3)

2) 多職種連携に対する認識

45項目のうち、平均値が4.0以上を示した項目は、逆転項目を含めて32項目であった。平均値が3.0未満の項目は、「39. 専門職連携は、医療費の削減につながる」の1項目であった(表2)。

3) 学年による多職種連携に対する認識の差

学年による差がみられた項目は、4項目であった。「12. 実践的問題解決能力は、自己の専攻の中でこそ学習することができる」は2年生に比較して3年生、4年生のほうが有意に高かった。「17. 看護職や他のコ・メディカル役割・機能は、主に医師のサポートをすることである」は2年生より3年生のほうが有意に高かった。「19. 自分の専攻では、他の専攻の学生より、もっと多くの知識やスキルを習得しなければならないと思う」では、3年生より2年生のほうが有意に高かった。「44. 多職種が連携するためには、フォローアップ(メンバーシップ)が必要である」では4年生より3年生のほうが有意に高かった(表3)。

4) 4年生の実習履修前後の比較

4年生は新カリキュラムとして設置した「多職種連携・地域生活者支援実習」を履修した前後で、同様の質問項目を用いて調査を行った。その結果、「10. 他専攻の学生と合同学習をすることは、時間の無駄である」、「11. ヘルスケアを学ぶ学部学生には、他専攻との合同学習は必要ない」、「18. 他専攻との合同学習では、自己の(目指す)専門職の役割が理解できない」、「21. 専門職連携によるチーム医療のために患者の治療計画を作成することは途方もない時間の浪費である」、「25. 専門職連携のチーム医療で仕事をする場合は、たいていの場合、物事を不必要に煩雑にする」、「34. 専門職連携は、医療従事者が患者、家族、介護者、コミュニティと連携して包括サービスを提供することである」、「37. 専門職連携により、医療サービスへのアクセスが調整できる」、「40. 専門職連携は、在宅で治療を受ける患者や家族の満足度を向上する」、「44. 多職種が連携するためには、フォローアップ(メンバー

シップ)が必要である」の9項目で実習後のほうが有意に高かった(表4)。

5. 考察

本研究の目的は、新カリキュラムにおけるチーム医療や多職種連携に関する科目を履修している本学看護学科学生を対象に、IPEに対する認識を明らかにすることである。結果(学生は)、他専攻学生との合同学習や実践的問題解決能力の学習は、多職種連携のためには必要であり、他専攻学生との合同学習によって自己の専門職の役割の理解につながると認識していた。また、連携することは物事を煩雑にしたり、時間の無駄であるという認識は低かった。学年間では4項目で有意な差がみられ、4年生の「多職種連携・地域生活者支援実習」の前後で比較すると、9項目で実習後が有意に高かった。

1) 多職種連携に対する認識

IPE45項目のうち、逆転項目を含めて約7割の項目が平均値4.0以上を示し、多職種連携に対する認識が高かった。本学科では、医師、臨床看護師、薬剤師などから講義を受ける機会を多く設けている。多職種からの講義や多職種連携に関する講義を受けた経験があると回答した学生が8割以上であり、多職種連携の理解には講義や実習が影響していることがわかった。臨床実習では、看護師の実践や多職種との連携に参加をしたり、看護学生自らが患者や家族に対してどのように関わればいいのか考えたりする姿が多々見られ、そのような様子からも多職種連携を実施することが必要であるという認識が高いことがわかる。

一方で、多職種連携によって医療費削減につながるという認識は平均値3.0未満であり、他職種連携による経済効果に対する認識は低いことが明らかになった。本学科は4年次に看護管理実習を含む統合看護実習を履修する。この実習を終えた4年生が、実習前後でも変わることなく低い値であることから、依然として医療費や医療経済の側面にまで認識が及んでいないことが推察される。先行研究^{5),6)}ではIPEと他職種

連携（IPC）の効果が十分に証明されておらず、評価が困難であることが明かになっている。さらに、学生の認識を明らかにした研究では、IPE・ICPの教育プログラムに参加した後でも、医療費削減に対する理解や関心は限定的であるとされており、本研究の傾向を裏付けるものである。教育内容に経済的視点が十分に含まれていないことが一因と示唆されている。

医療費や医療経済の側面が患者や家族、病院に及ぼす影響に認識が十分ではなく、講義内容及びカリキュラムにそのような視点を盛り込む必要があると考えられた。

2) IPEの学習準備状態

RIPLS日本語版は、多職種チームの協働を志向する知識やスキル・行動を身につける学習の準備状態を測定する尺度である。本研究結果では、IPEの準備状態は、「12. 実践的問題解決能力は、自己の専攻の中でこそ学習することができる」、「17. 看護職や他のコ・メディカル役割・機能は、主に医師のサポートをすることである」、「19. 自己の専攻では、他の専攻の学生より、もっと多くの知識やスキルを習得しなければならないと思う」の3項目で学年間の有意な差がみられた。また、「12. 実践的問題解決能力は、自己の専攻の中でこそ学習することができる」、「17. 看護職や他のコ・メディカル役割・機能は、主に医師のサポートをすることである」の2項目は2年生より高学年のほうが有意に高く、準備性が低いことがわかった。Puspitasariら（2022）⁷⁾は、看護学生は医学科学生に比べて自職種の役割やスキル習得を重視する傾向があることを報告している。3年生や4年生の臨床実習では、一人の患者を責任もって担当し、看護を展開する。その中で、多くの人や医療職とかかわり、準備性が高まっていると考えられる。しかし、「19. 自己の専攻では、他の専攻の学生より、もっと多くの知識やスキルを習得しなければならないと思う」は3年生より低学年である2年生のほうが有意に高かった。Alruwailiら（2020）⁸⁾やReevesら（1998）⁹⁾の研究では上級生の方が下級生よりもIEPS（Interdisciplinary

Education Perception Scaleが高いことを明らかにしており、本研究の結果と異なっていた。そして先行研究では、上級生の方が実習期間中に医療現場での経験と知識が豊富だったためと考察されている。2年生は基礎看護実習を終了したが、高学年と比べると知識と経験はまだ未熟であること、また講義において入学時よりも学習内容は専門性が高くなる学年であり、そのため、「もっと多くの知識やスキルを習得しなければならないと思う（う）」っているのではないかと考える。これは、Soe Soe Ayeら（2020）¹⁰⁾の研究において、看護学生が専門的な立場でチームにどのように適合できるのかには確信がなく、他の学生と比較して、より多くの知識とスキルを習得する必要性を感じていたという結果と一致する。

吾妻ら（2013）¹¹⁾の研究では、これまで培われてきた医師優位の関係性を打破できないために、連携・協働が困難であることを明らかにしている。看護職は独自の専門性と倫理性に基づいて自律的に判断・行動する責務がある¹²⁾が、「17. 看護職や他のコ・メディカル役割や機能は、主に医師のサポートをすることである」が優位に高かった。このことは、看護学生にも看護職としてのアイデンティティが確立していないことが伺える。また、保健師助産師看護師法には、医師の診療に関する指示に基づき、補助的な役割を果たすことが記載されていることが影響していると考えられる。Freidson（1988）¹³⁾は専門職の自律性を、「独立しており、自由で他からの指示を受けない、という特質ないし状態」であり、中核概念であると定義している。モデル・コアカリでも「自律的判断」、「多職種連携」、「プロフェッショナリズム」などが中核項目として位置づけられており、これを強化する授業内容やカリキュラムの構築が必要だと考えられた。4年生の「多職種連携・地域生活者支援実習」の前後比較では、「10. 他専攻の学生と合同学習をすることは、時間の無駄である」、「11. ヘルスケアを学ぶ学部学生には、他専攻との合同学習は必要ない」、「18. 他専攻との合同学習では、自己の（目指す）専門職の役割が理解できない」の3項目で実習後のほうが、有意に準備性が高くなっ

ていた。これは、「多職種連携・地域生活者支援実習」によって、多くの職種とかわり、また学内においては「多職種連携」や「協働（意思決定）」についてのグループワークを行うことで、これら3項目の準備性を高める効果があったといえる。

3) チーム医療教育に対する態度

IPE尺度は、質問項目20～33に該当する。この14項目では、学年間において有意な差はみられなかった。しかし、「20. 専門職連携のチーム医療を受けている患者は、そうでない人たちよりも、より全人的に扱われる傾向がある」、「32. 専門職連携のチーム医療を受けている入院患者は、他の患者よりも退院の準備は良くできている」の2項目は、他の項目に比べて全学年で平均値が低かった。本学科学生が実習を実施している附属病院においては、入院時から入退院支援センターが患者および家族の継続的な支援を提供している。さらに、必要に応じて地域医療連携室が関わっており、他職種連携や他施設連携が図られている。病棟においても薬剤師による服薬指導や栄養士による栄養指導など専門職による支援が日常的に行われており、すべての患者に対してチーム医療が提供されている状況である。このような環境下では、チーム医療を受けていない患者との比較が困難であり、学生がその違いや効果を意識的に捉えることが難しい可能性がある。その結果、チーム医療の効果に関する評価項目の平均値が低くなったと考えられる。今後は、講義や実習の中で他職種連携の具体的な取り組みを「見える化」し、学生がその意義や成果を実感できるような教育内容の充実が求められる。

4年生の実習前後では、「21. 専門職連携によるチーム医療のために患者の治療計画を作成することは途方もない時間の浪費である」、「25. 専門職連携のチーム医療で仕事をするのは、たいていの場合、物事を不必要に煩雑にする」の2項目が実習後に有意に高くなっていた。Marilynら（2007）¹⁴⁾は学生の現在または将来の実践を反映した文脈で、専門職連携について学ぶことが効果的な学習にとって重要であることや、

教員らIPEカリキュラム開発者が、成人学習ニーズを認識し、それを念頭に置いて指導を構成する必要があると述べている。新たに設けた「多職種連携・地域生活者支援実習」では、実際に多職種間で、患者が退院後により良い療養生活が送れるよう多くの時間をかけて検討し、またそのために各職種が専門性を発揮するために取り組んでいる姿をシャドーイング実習したことが結果に影響したと考える。

4) 専門職連携教育および連携医療のための行動

「多職種連携・地域生活者支援実習」では、通常の臨地実習とは異なり、専門看護師や認定看護師による専門外来、医療安全や感染管理など横断的に専門性の高い活動をしている看護師や薬剤師、管理栄養士、検査技師、メディカルソーシャルワーカーなどの業務に同行し、各職種の役割や業務内容を理解することを目的としている。これにより、医療における看護との連携を実践的に学習することができる。専門職連携教育および連携医療のための行動において、「44. 他職種が連携するためには、フォロワーシップ（メンバーシップ）が必要である」の1項目で、学年間に有意な差がみられ、3年生が最も高かった。3年次は専門科目の学習が本格化し、多職種連携やチーム医療に関する講義・演習が集中的に行われる時期である。実習前であるため、理想的なチーム医療像を保持しやすく、自らがリーダーになるよりも、協働するメンバーとしての役割を重視する傾向が強いことが考えられる。

また、4年生の「多職種連携・地域生活者支援実習」前後では、「44. 他職種が連携するためには、フォロワーシップ（メンバーシップ）が必要である」以外に、「34. 専門職連携は、医療従事者が患者、家族、介護者、コミュニティと連携して包括サービスを提供することである」、「37. 専門職連携により、医療サービスへのアクセスが調整できる」、「40. 専門職連携は、在宅で治療を受ける患者や家族の満足度を向上する」の合計4項目が実習後で有意に高くなっていた。つまり、多職種が連携するために必要なものとして、リーダーシップには差がみられなかったが、フォロワーシップ

(メンバーシップ)は学年間で差がみられた。多職種連携において、リーダーシップとフォロワーシップ(メンバーシップ)の両方が重要であるが、実習中は看護学生ということもあり、自己がリーダーシップを取り連携するよりも、メンバーシップを発揮し、連携することの必要性・重要性を学修したためではないかと考える。また、臨地実習での学生は、情報共有や各職種の専門性の発揮といったフォロワーシップ(メンバーシップ)を発揮している病棟看護師の様子を目にすることが多い。また、講義などでのフォロワーシップ(メンバーシップ)について学ぶ機会が多いことから、4年生よりも低学年のほうが認識が高い結果となったのではないかと考える。そして、4年生の「多職種連携・地域生活者支援実習」において、看護職以外の医療ソーシャルワーカーや入退院支援センターなど、地域との連携の様子を直接見学する機会があり、それを学内実習においてグループ間で共有することによって、専門職連携が及ぼす影響を考えることができたのではないかと考える。

5) 次年度の実習に向けて

新カリキュラムによる「多職種連携・地域生活者支援実習」は今年度初めて実施された臨地実習である。本調査によって、概ね多職種連携に対する認識の高さが明らかとなった。しかし、「39. 専門職連携は、医療費の削減につながる」の1項目だけが認識が低かった。Han Jungら(2020)¹⁵⁾は、「効果的な医療チームは、患者の満足度の向上、医療費の削減、医療過誤率の低下、医療全体の改善に貢献する」と述べている。次年度は、多職種連携を実践することによる効果として、医療費削減への貢献やコスト、経営の視点での学習が必要であり、課題であると考え。また、木内(2019)¹⁶⁾は、「協働力を身につけるためには、教育効果の観点から、講義・演習・実習を含むステップバイステップのIPEを用いて教えることが望ましい」と述べている。今回の「多職種連携・地域生活者支援実習」では、隔日で多職種に付いてシャドウイングによる臨床実習を行った。しかし、志田ら(2022)¹⁷⁾は、「連続した臨床IPE

は学生が学習内容の理解を深めるのに役立つ」と述べている。さらに臨床における実践ベースのIPEを組み込んだ実習内容とすることで、さらなる共同実践能力の習得が可能となると考える。Floreliz Ngaya-anら(2024)¹⁸⁾の研究結果では、IPEの障壁として、IPE関連の活動を促進するための教員のトレーニング不足やIPE教育者の最小数があったことを述べている。また、IPEの結果を評価するためにフィードバックが重要であることも指摘している。より効果的な学習とするためには、IPEに関する訓練を受けた教育者の育成や臨床現場からの具体的なフィードバックが得られるようなプログラム企画を検討する必要がある。

5. 結論

1. 45項目のうち、平均値4.0以上を示した項目は25項目であり、約半数の項目で多職種連携に対する認識が高かった。
2. 学年間での比較では、4項目で有意な差がみられた。
3. 4年生の実習前後では、9項目で実習後に有意に認識が高くなっていた。
4. 「44. 専門職連携は、医療費の削減につながる」の1項目のみが認識が低く、多職種連携による効果については次年度に向けての課題である。

引用・参考文献

- 1) <https://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf>
- 2) https://www.mext.go.jp/content/20250317_mxt_igaku-000040938_1.pdf
- 3) 牧野孝俊、篠崎博光、林智子 他：チームワーク実習によるチーム医療及びその教育に対する態度の変化：保健学科と医学科学生と比較検討、保健医療福祉連携2 (1)、2-11、2010
- 4) 田村由美、ボンジェ・ペイター、多留ちえみ 他：IPE科目の効果：クラスルーム学習と合同初期体験実習が大学一年生のIPW学習に及ぼす影響、保健医療福祉連携4 (2)、84-95、2012
- 5) Neubauer, F.B., Wagner, F.L., Lörwald, A.

- et al. :Sharpening the lens to evaluate interprofessional education and interprofessional collaboration by improving the conceptual framework: a critical discussion. BMC Med Educ 24. 2024; 615.
- 6) Alshogran, O., Almansour, M.. :Impact of Interprofessional Education and Collaborative Practice on Healthcare Outcomes: Evidence and Implications. Novel Health Interprofessional Education and Collaborative Practice Program: Strategy and Implementation . 2023; 147-169.
 - 7) Vivien Puspitasari, Ni Gusti Ayu Eka, Marisa Junianti Manik, et al. :Houghty. READINESS FOR INTERPROFESSIONAL EDUCATION: PERSPECTIVE FROM MEDICAL AND NURSING STUDENTS. JPKI 2022;11 (3): 287-294.
 - 8) Alruwaili, A., Mumenah, N., Alharthy, N. et al. : Students' readiness for and perception of Interprofessional learning: a cross-sectional study. BMC Med Educ 20. 2020; 390.
 - 9) Reeves S, Pryce A. Emerging themes: an exploratory research project of an interprofessional education module for medical, dental and nursing students. Nurse Educ Today. 1998; 18(7): 534-41.
 - 10) Soe Soe Aye, Roy Rillera Marzo: Readiness for inter-professional education at Health sciences: A study of educational technology perspectives. World Journal on Educational Technology Current Issues 2020; 12(3): 207-216.
 - 11) 吾妻知美、神谷美紀子、岡崎美晴 他：チーム医療を実践している看護師が感じる連携・協働の困難、甲南女子大学研究紀要 看護学・リハビリテーション学編、第7号、23-33、2013
 - 12) 勝山貴美子：看護職のチーム医療における協働と自律性-歴史的背景と調査結果からの考察-、医学哲学医学倫理、32 巻、33-42、2014
 - 13) Freidson, Eliot. : "Professional of Medicine-A Study of Sociology of Applied Knowledge-with a new Afterword," The University of Chicago Press. 1988; p. 24.
 - 14) Marilyn Hammick, Deela Freeth, Ivan Koppel et al. :A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9, Medical Teacher. 2007 ;29 :735 -751.
 - 15) Han Jung, Kwi Hwa Park, Yul Ha Min, Eunhee Ji : The effectiveness of interprofessional education programs for medical, nursing, and pharmacy students. Korean J Med Educ. 2020 ; 32 (2): 131-142.
 - 16) Kiuchi Y. :Systematic and stepwise interprofessional education in University of Medical Sciences. Jpn. J. Pharm. Educ. 2019 ; 3: 89-96.
 - 17) Junko Shida, Mariko Otsuka : Nursing Students' Experiences in Consecutive Clinical Interprofessional Education in Japan: Application of the IPE in Nursing Colleges. Nurs Rep. 2022 ;12(2):324-338.
 - 18) Floreliz Ngaya-an, Ryan Q De Torres, Arnold B Peralta, et al. : Status of Interprofessional Education (IPE) Implementation in Asian Nursing Schools. Acta Med Philipp. 2024 ; 58(12): 70-77.

表2 多職種連携における認識

	mean	SD
1 他専攻の学生と共に協同学習することは、将来有能なヘルスケアチームのメンバーになるために役立つだろう。	4.40	(0.73)
2 ヘルスケアを学ぶ学生が患者の問題解決のために協同して学ぶことは、患者に役立つ結果につながられるだろう。	4.41	(0.63)
3 他専攻の学生との協同学習は、将来、実践における種々の問題を理解する能力を高めるだろう。	4.36	(0.61)
4 資格取得前に他専攻の学生と共に学ぶことは、資格取得後の相互関係性を向上させるだろう。	4.30	(0.70)
5 コミュニケーションスキルは、他専攻の学生と合同で学習するとより向上するだろう。	4.25	(0.84)
6 他専攻との合同学習は、他の専攻(専門職)のことについて肯定的に考えるのに役立つだろう。	4.33	(0.72)
7 他専攻との合同学習で小グループの課題学習をするには、学生はお互いに信頼、尊重することが必要である。	4.34	(0.86)
8 チームワークのスキルは、ヘルスケアを学ぶ学生にとって必須である。	4.37	(0.71)
9 他専攻との合同学習は、自己の(専門職の持つ)限界を理解するのに役立つだろう。	4.08	(0.97)
10 他専攻の学生と合同学習をすることは、時間の無駄である。(逆転項目)	2.03	(1.16)
11 ヘルスケアを学ぶ学部学生には、他専攻との合同学習は必要ない。(逆転項目)	2.08	(1.15)
12 実践的問題解決能力は、自己の専攻の中でこそ学習することができる。(逆転項目)	2.88	(1.22)
13 他専攻の学生との合同学習は、患者(クライアント)や他の専門職との意思疎通のために役に立つだろう。	4.25	(0.71)
14 他専攻の学生と合同で小グループによる課題学習をする機会を積極的に受け入れられる。	3.95	(0.83)
15 他専攻の学生との合同学習は、患者(クライアント)の問題をより明確にするのに役立つだろう。	4.11	(0.91)
16 資格取得前に他専攻の学生と共に学ぶことは、よりよいチームワーカーになるために役に立つだろう。	4.19	(0.72)
17 看護職や他のコ・メディカル役割・機能は、主に医師のサポートをすることである。(逆転項目)	2.76	(1.22)
18 他専攻との合同学習では、自己の(目指す)専門職の役割が理解できない。(逆転項目)	2.45	(1.18)
19 自分の専攻では、他の専攻の学生より、もっと多くの知識やスキルを習得しなければならないと思う。	3.68	(1.02)
20 専門職連携のチーム医療を受けている患者は、そうでない人たちよりも、より全人的に扱われる傾向がある。	3.10	(1.56)
21 専門職連携によるチーム医療のために患者の治療計画を作成することは途方もない時間の浪費である。(逆転項目)	2.31	(1.18)
22 チームメンバーがお互いに意見を交換することで、チームメンバーは患者の医療に関する決定に、より良い判断を下しやすくなる。	4.28	(0.69)
23 専門職連携のチーム医療によるアプローチは医療の提供をより効率的にする。	4.17	(0.85)
24 他のチームメンバーと共に患者の治療計画を作成することで、医療を提供する際のミスを防げる。	4.27	(0.76)
25 専門職連携のチーム医療で仕事をするとは、たいいていの場合、物事を不必要に煩雑にする。(逆転項目)	2.45	(1.32)
26 専門職連携のチーム医療環境下で仕事をするにより、ほとんどの専門家は自分の仕事に対する熱意や興味を保つことができる。	3.81	(0.94)
27 専門職連携によるチーム医療方式は患者に対する医療の質を高める。	4.29	(0.54)
28 チーム医療のために専門職連携の協議に要する時間は、多くは別の方面でより有効に活用できるだろう。	3.64	(1.08)
29 チームで仕事をしている医療専門家は、患者の感情ならびに経済的要求に対して、よりの確な対応をする。	3.64	(1.30)
30 専門職連携によるチーム医療によって、患者と同様に家族の介護者の要求に対しても、医療専門家は対処できるようになる。	3.92	(1.07)
31 観察した事柄をチームに報告しなければならないため、チームのメンバーは他の医療専門家の仕事をより良く理解できるようになる。	4.07	(0.77)
32 専門職連携のチーム医療を受けている入院患者は、他の患者よりも退院の準備は良くできている。	3.38	(1.55)
33 チームのミーティングによって、異なった専門や分野のメンバー間のコミュニケーションが深められる。	4.24	(0.75)
34 専門職連携は、医療従事者が患者、家族、介護者、コミュニティと連携して包括サービスを提供することである。	4.12	(0.89)
35 多職種が連携することによって患者の安全が守られる。	4.26	(0.62)
36 専門職連携には経済的支援が必要である。	3.37	(1.62)
37 専門職連携により、医療サービスへのアクセスが調整できる。	3.81	(1.20)
38 専門職連携により、患者と家族の満足度が向上する。	4.22	(0.76)
39 専門職連携は、医療費の削減につながる。	2.42	(1.76)
40 専門職連携は、在宅で治療を受ける患者や家族の満足度を向上する。	4.08	(1.00)
41 専門職連携は、文化(国)によって影響を受ける(固有の課題がある)。	3.37	(1.52)
42 専門職連携では、職務遂行において患者を中心に据えた倫理感が必要である。	4.26	(0.65)
43 多職種が連携するためには、リーダーシップが必要である。	4.06	(0.87)
44 多職種が連携するためには、フォロワーシップ(メンバーシップ)が必要である。	4.23	(0.85)
45 多職種が連携するためには、IoTやAI、情報通信技術などのテクノロジーが必要である。	3.86	(1.15)

Abbreviations: SD, standard deviation

表3 多職種連携における学生間における認識の差

	2年生 n=33		3年生 n=51		4年生 n=34		p
	mean	SD	mean	SD	mean	SD	
1 他専攻の学生と共に協同学習することは、将来有能なヘルスケアチームのメンバーになるために役立つだろう。	4.45 (0.67)		4.43 (0.50)		4.29 (1.03)		0.849
2 ヘルスケアを学ぶ学生が患者の問題解決のために協同して学ぶことは、患者に役立つ結果につなげられるだろう。	4.45 (0.79)		4.43 (0.50)		4.32 (0.64)		0.375
3 他専攻の学生との協同学習は、将来、実践における種々の問題を理解する能力を高めるだろう。	4.39 (0.70)		4.35 (0.52)		4.35 (0.65)		0.758
4 資格取得前に他専攻の学生と共に学ぶことは、資格取得後の相互関係性を向上させるだろう。	4.45 (0.71)		4.24 (0.68)		4.24 (0.70)		0.188
5 コミュニケーションスキルは、他専攻の学生と合同で学習するとより向上するだろう。	4.36 (0.78)		4.20 (0.69)		4.24 (1.07)		0.354
6 他専攻との合同学習は、他の専攻(専門職)のことについて肯定的に考えるのに役立つだろう。	4.39 (0.70)		4.35 (0.56)		4.24 (0.92)		0.714
7 他専攻との合同学習で小グループの課題学習をするには、学生はお互いに信頼、尊重することが必要である。	4.48 (0.71)		4.29 (0.83)		4.26 (1.02)		0.431
8 チームワークのスキルは、ヘルスケアを学ぶ学生にとって必須である。	4.39 (0.66)		4.33 (0.82)		4.41 (0.61)		0.959
9 他専攻との合同学習は、自己の(専門職の持つ)限界を理解するのに役立つだろう。	4.06 (1.03)		4.12 (0.84)		4.03 (1.11)		0.986
10 他専攻の学生と合同学習をすることは、時間の無駄である。(逆転項目)	2.21 (1.49)		1.84 (0.90)		2.12 (1.12)		0.595
11 ヘルスケアを学ぶ学部学生には、他専攻との合同学習は必要ない。(逆転項目)	2.30 (1.53)		1.88 (0.82)		2.15 (1.13)		0.686
12 実践的問題解決能力は、自己の専攻の中でこそ学習することができる。(逆転項目)	2.27 (1.28)		3.16 (1.12)		3.06 (1.13)		0.004
13 他専攻の学生との合同学習は、患者(クライアント)や他の専門職との意思疎通のために役に立つだろう。	4.39 (0.66)		4.20 (0.78)		4.21 (0.64)		0.266
14 他専攻の学生と合同で小グループによる課題学習をする機会を積極的に受け入れられる。	3.88 (1.02)		3.94 (0.76)		4.03 (0.72)		0.890
15 他専攻の学生との合同学習は、患者(クライアント)の問題をより明確にするのに役立つだろう。	4.24 (0.61)		4.08 (1.00)		4.03 (1.03)		0.829
16 資格取得前に他専攻の学生と共に学ぶことは、よりよいチームワーカーになるために役に立つだろう。	4.24 (0.61)		4.18 (0.77)		4.15 (0.74)		0.884
17 看護職や他のコ・メディカル役割・機能は、主に医師のサポートをすることである。(逆転項目)	2.30 (1.13)		3.06 (1.16)		2.76 (1.28)		0.015
18 他専攻との合同学習では、自己の(目指す)専門職の役割が理解できない。(逆転項目)	2.82 (1.36)		2.24 (1.01)		2.41 (1.18)		0.161
19 自分の専攻では、他の専攻の学生より、もっと多くの知識やスキルを習得しなければならないと思う。	4.06 (0.86)		3.43 (1.06)		3.68 (1.01)		0.012
20 専門職連携のチーム医療を受けている患者は、そうでない人たちよりも、より全人的に扱われる傾向がある。	3.24 (1.58)		2.76 (1.64)		3.47 (1.33)		0.082
21 専門職連携によるチーム医療のために患者の治療計画を作成することは途方もない時間の浪費である。(逆転項目)	2.58 (1.46)		2.24 (0.95)		2.18 (1.19)		0.516
22 チームメンバーがお互いに意見を交換することで、チームメンバーは患者の医療に関する決定に、より良い判断を下しやすくなる。	4.27 (0.57)		4.39 (0.53)		4.12 (0.95)		0.394
23 専門職連携のチーム医療によるアプローチは医療の提供をより効率的にする。	4.27 (0.63)		4.14 (0.85)		4.12 (1.04)		0.856
24 他のチームメンバーと共に患者の治療計画を作成することで、医療を提供する際のミスを防げる。	4.36 (0.60)		4.24 (0.71)		4.24 (0.96)		0.767
25 専門職連携のチーム医療で仕事をするには、たいていの場合、物事を不必要に煩雑にする。(逆転項目)	2.82 (1.40)		2.37 (1.11)		2.21 (1.49)		0.142
26 専門職連携のチーム医療環境下で仕事をするにより、ほとんどの専門家は自分の仕事に対する熱意や興味を保つことができる。	4.09 (0.72)		3.65 (1.00)		3.79 (1.01)		0.139
27 専門職連携によるチーム医療方式は患者に対する医療の質を高める。	4.36 (0.60)		4.31 (0.55)		4.18 (0.46)		0.263
28 チーム医療のために専門職連携の協議に要する時間は、多くは別の方面でより有効に活用できるだろう。	3.70 (1.16)		3.55 (1.14)		3.71 (0.91)		0.733
29 チームで仕事をしている医療専門家は、患者の感情ならびに経済的要求に対して、より的確な対応をする。	3.82 (1.13)		3.63 (1.22)		3.50 (1.56)		0.689
30 専門職連携によるチーム医療によって、患者と同様に家族の介護者の要求に対しても、医療専門家は対処できるようになる。	3.85 (1.20)		4.02 (1.05)		3.85 (0.99)		0.523
31 観察した事柄をチームに報告しなければならないため、チームのメンバーは他の医療専門家の仕事をより良く理解できるようになる。	4.24 (0.50)		3.94 (0.97)		4.09 (0.62)		0.363
32 専門職連携のチーム医療を受けている入院患者は、他の患者よりも退院の準備は良くできている。	3.33 (1.67)		3.35 (1.49)		3.47 (1.54)		0.788
33 チームのミーティングによって、異なった専門分野のメンバー間のコミュニケーションが深められる。	4.42 (0.56)		4.22 (0.78)		4.09 (0.83)		0.185
34 専門職連携は、医療従事者が患者、家族、介護者、コミュニティと連携して包括サービスを提供することである。	4.03 (1.19)		4.14 (0.83)		4.18 (0.63)		0.989
35 多職種が連携することによって患者の安全が守られる。	4.18 (0.64)		4.25 (0.63)		4.35 (0.60)		0.540
36 専門職連携には経済的支援が必要である。	3.52 (1.48)		3.25 (1.72)		3.41 (1.62)		0.881
37 専門職連携により、医療サービスへのアクセスが調整できる。	4.06 (0.90)		3.69 (1.32)		3.74 (1.26)		0.354
38 専門職連携により、患者と家族の満足度が向上する。	4.27 (0.63)		4.18 (0.65)		4.24 (1.02)		0.485
39 専門職連携は、医療費の削減につながる。	2.82 (1.93)		2.27 (1.76)		2.24 (1.56)		0.158
40 専門職連携は、在宅で治療を受ける患者や家族の満足度を向上する。	4.15 (0.71)		4.12 (1.03)		3.97 (1.19)		0.846
41 専門職連携は、文化(国)によって影響を受ける(固有の課題がある)。	3.64 (1.29)		3.25 (1.67)		3.29 (1.51)		0.494
42 専門職連携では、職務遂行において患者を中心に据えた倫理感が必要である。	4.36 (0.49)		4.14 (0.80)		4.35 (0.49)		0.344
43 多職種が連携するためには、リーダーシップが必要である。	4.18 (0.77)		4.04 (0.92)		3.97 (0.90)		0.523
44 多職種が連携するためには、フォローアップ(メンバーシップ)が必要である。	4.36 (0.55)		4.41 (0.50)		3.82 (1.29)		0.034
45 多職種が連携するためには、IoTやAI、情報通信技術などのテクノロジーが必要である。	4.09 (0.98)		3.88 (1.14)		3.62 (1.30)		0.179

Kruskal-Wallis 検定とBonferroniの多重比較

Abbreviations: SD, standard deviation

表4 多職種連携における4年生の実習前後の認識の差

	実習前 n=34		実習後 n=54		p
	mean	SD	mean	SD	
1 他専攻の学生と共に協同学習することは、将来有能なヘルスケアチームのメンバーになるために役立つだろう。	4.29 (1.03)		4.17 (0.80)		0.264
2 ヘルスケアを学ぶ学生が患者の問題解決のために協同して学ぶことは、患者に役立つ結果につながられるだろう。	4.32 (0.64)		4.33 (0.61)		0.580
3 他専攻の学生との協同学習は、将来、実践における種々の問題を理解する能力を高めるだろう。	4.35 (0.65)		4.30 (0.72)		0.464
4 資格取得前に他専攻の学生と共に学ぶことは、資格取得後の相互関係性を向上させるだろう。	4.24 (0.70)		4.20 (0.74)		0.651
5 コミュニケーションスキルは、他専攻の学生と合同で学習するとより向上するだろう。	4.24 (1.07)		4.15 (0.83)		0.292
6 他専攻との合同学習は、他の専攻(専門職)のことについて肯定的に考えるのに役立つだろう。	4.24 (0.92)		4.15 (0.68)		0.741
7 他専攻との合同学習で小グループの課題学習をするには、学生はお互いに信頼、尊重することが必要である。	4.26 (1.02)		4.33 (0.67)		0.973
8 チームワークのスキルは、ヘルスケアを学ぶ学生にとって必須である。	4.41 (0.61)		4.46 (0.61)		0.670
9 他専攻との合同学習は、自己の(専門職の持つ)限界を理解するのに役立つだろう。	4.03 (1.11)		4.07 (0.77)		0.964
10 他専攻の学生と合同学習をすることは、時間の無駄である。(逆転項目)	2.12 (1.12)		3.98 (0.84)		0.000
11 ヘルスケアを学ぶ学部学生には、他専攻との合同学習は必要ない。(逆転項目)	2.15 (1.13)		3.91 (1.00)		0.000
12 実践的問題解決能力は、自己の専攻の中でこそ学習することができる。(逆転項目)	3.06 (1.13)		3.20 (0.98)		0.695
13 他専攻の学生との合同学習は、患者(クライアント)や他の専門職との意思疎通のために役に立つだろう。	4.21 (0.64)		4.19 (0.73)		0.830
14 他専攻の学生と合同で小グループによる課題学習をする機会を積極的に受け入れられる。	4.03 (0.72)		3.80 (1.05)		0.158
15 他専攻の学生との合同学習は、患者(クライアント)の問題をより明確にするのに役立つだろう。	4.03 (1.03)		4.04 (0.82)		0.599
16 資格取得前に他専攻の学生と共に学ぶことは、よりよいチームワーカーになるために役に立つだろう。	4.15 (0.74)		4.11 (0.66)		0.265
17 看護職や他のコ・メディカル役割・機能は、主に医師のサポートをすることである。(逆転項目)	2.76 (1.28)		2.89 (1.11)		0.824
18 他専攻との合同学習では、自己の(目指す)専門職の役割が理解できない。(逆転項目)	2.41 (1.18)		3.89 (0.88)		0.002
19 自分の専攻では、他の専攻の学生より、もっと多くの知識やスキルを習得しなければならないと思う。	3.68 (1.01)		3.48 (0.88)		0.405
20 専門職連携のチーム医療を受けている患者は、そうでない人たちよりも、より全人的に扱われる傾向がある。	3.47 (1.33)		3.50 (1.53)		0.606
21 専門職連携によるチーム医療のために患者の治療計画を作成することは途方もない時間の浪費である。(逆転項目)	2.18 (1.19)		4.11 (0.69)		0.000
22 チームメンバーがお互いに意見を交換することで、チームメンバーは患者の医療に関する決定に、より良い判断を下しやすくなる。	4.12 (0.95)		4.17 (0.82)		0.867
23 専門職連携のチーム医療によるアプローチは医療の提供をより効率的にする。	4.12 (1.04)		4.24 (0.78)		0.944
24 他のチームメンバーと共に患者の治療計画を作成することで、医療を提供する際のミスを防げる。	4.24 (0.96)		4.22 (0.72)		0.315
25 専門職連携のチーム医療で仕事をするとは、たいていの場合、物事を不必要に煩雑にする。(逆転項目)	2.21 (1.49)		3.26 (1.43)		0.023
26 専門職連携のチーム医療環境下で仕事をするにより、ほとんどの専門家は自分の仕事に対する熱意や興味を保つことができる。	3.79 (1.01)		3.72 (1.00)		0.750
27 専門職連携によるチーム医療方式は患者に対する医療の質を高める。	4.18 (0.46)		4.37 (0.59)		0.593
28 チーム医療のために専門職連携の協議に要する時間は、多くは別の方面でより有効に活用できるだろう。	3.71 (0.91)		3.98 (1.02)		0.283
29 チームで仕事をしている医療専門家は、患者の感情ならびに経済的要求に対して、より的確な対応をする。	3.50 (1.56)		3.57 (1.46)		0.924
30 専門職連携によるチーム医療によって、患者と同様に家族の介護者の要求に対しても、医療専門家は対処できるようになる。	3.85 (0.99)		4.02 (0.69)		0.429
31 観察した事柄をチームに報告しなければならないため、チームのメンバーは他の医療専門家の仕事をより良く理解できるようになる。	4.09 (0.62)		4.19 (0.62)		0.599
32 専門職連携のチーム医療を受けている入院患者は、他の患者よりも退院の準備は良くできている。	3.47 (1.54)		3.67 (1.37)		0.222
33 チームのミーティングによって、異なった専門分野のメンバー間のコミュニケーションが深められる。	4.09 (0.83)		4.38 (0.49)		0.069
34 専門職連携は、医療従事者が患者、家族、介護者、コミュニティと連携して包括サービスを提供することである。	4.18 (0.63)		4.44 (0.54)		0.016
35 多職種が連携することによって患者の安全が守られる。	4.35 (0.60)		4.44 (0.69)		0.617
36 専門職連携には経済的支援が必要である。	3.41 (1.62)		3.20 (1.74)		0.691
37 専門職連携により、医療サービスへのアクセスが調整できる。	3.74 (1.26)		4.22 (0.50)		0.038
38 専門職連携により、患者と家族の満足度が向上する。	4.24 (1.02)		4.24 (0.82)		0.414
39 専門職連携は、医療費の削減につながる。	2.24 (1.56)		2.33 (1.70)		0.480
40 専門職連携は、在宅で治療を受ける患者や家族の満足度を向上する。	3.97 (1.19)		4.35 (0.78)		0.039
41 専門職連携は、文化(国)によって影響を受ける(固有の課題がある)。	3.29 (1.51)		3.39 (1.62)		0.901
42 専門職連携では、職務遂行において患者を中心に据えた倫理感が必要である。	4.35 (0.49)		4.33 (0.78)		1.000
43 多職種が連携するためには、リーダーシップが必要である。	3.97 (0.90)		4.22 (0.74)		0.094
44 多職種が連携するためには、フォローアップ(メンバーシップ)が必要である。	3.82 (1.29)		4.43 (0.79)		0.008
45 多職種が連携するためには、IoTやAI、情報通信技術などのテクノロジーが必要である。	3.62 (1.30)		3.54 (1.60)		0.946

Wilcoxon の符号付き順位検定

Abbreviations: SD, standard deviation

2025年度高知大学社会教育主事講習における受講生の学び

■ 齊藤 雅洋（高知大学地域協働学部）

キーワード：「先輩」社会教育士、受講生の仕事、経験、翻訳、協働

はじめに

2025年7月19日（土）から8月27日（水）の日程で、2025年度高知大学社会教育主事講習が開催された。社会教育主事講習の目的は、「社会教育主事の職務を遂行するために必要な専門的知識、技能を習得させ、社会教育主事となりうる資格を付与すること及び、社会教育に携わる専門的職員等の資質の向上」にある¹。四国地方では、四国4県の国立大学（高知大学、鳴門教育大学、香川大学、愛媛大学）が持ち回りで開催しており、高知大学における前回の開催は4年前の2021年度であった。

本稿の目的は、2025年度高知大学社会教育主事講習における29名の受講生たちの学びを明らかにすることである。社会教育主事講習における学びとして、「生涯学習・社会教育の理念、法制度等の知識」、「学習プログラムの企画・立案に関する知識・技能」、「地域の人々や団体等との人脈の大切さ」、「社会教育主事が社会教育や生涯学習振興に果たす役割」、「公民館や青少年施設等の社会教育施設の役割や存在意義」等が先行

研究で指摘されているが²、本稿では獲得した知識・技能ではなく、次の2つの視点から、受講生たちの学びの内実に迫ってみたい。すなわち、ひとつは受講生たちの仕事との関係においてどのような意識の変化が生まれたのか。そして、もうひとつは学習支援者としての社会教育主事・社会教育士の役割を受講生たちはどうのように考えたかという視点である。

以下、1で社会教育主事の資格と社会教育士の称号に関する基本事項や運用状況を確認し、2で2025年度高知大学社会教育主事講習のプログラムの概要と特徴を紹介する。それらをふまえて、3では受講生たちが書いたレポートの記述内容と学習成果発表会のプレゼンテーション資料等の内容を上記の2つの視点から考察する。

1. 社会教育主事・社会教育士

（1）社会教育主事・社会教育士の役割

社会教育主事とは、社会教育法に基づき都道府県及び市町村の教育委員会事務局に配置されている専門的教育職員である。その職務は、社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与えるほか、学校が社会教

¹ 「社会教育主事講習の実施について（運用指針）」（2006年4月3日社会教育課長決定・2025年2月12日一部改正）

² 浅野秀重（2018）「社会教育職員養成における社会教育主事講習の現状と課題」日本社会教育学会編『社会教育職員養成と研修の新たな展望』東洋館出版社

育関係団体、地域住民その他の関係者の協力を得て教育活動を行う場合に、その求めに応じて、必要な助言を行うこととされている（社会教育法第9条の3）。社会教育主事の主な業務は、教育委員会事務局が主催する社会教育事業の企画や実施、管内の社会教育施設・団体への指導・助言、社会教育関係職員の研修の企画・実施等である。そこで社会教育主事は、コーディネーター・ファシリテーターとして、多様な主体と連携・協働した地域住民の学習活動の支援を通じた、人づくり・つながり（ネットワーク・絆）づくり・地域づくりに中核的な役割を担うことが期待されている。また、地域づくりに向けては、「地域課題解決学習」を推進し、住民やNPOなど多様な主体とのコーディネートを行う「学びのオーガナイザー」³としての役割も期待されている。

社会教育士とは、社会教育主事講習を修了した者（修了証書を授与された者）に社会教育主事の任用資格と併せて付与される称号である（「社会教育主事講習等規程」第8条第3項）。社会教育士は社会における教育活動に携わる上で社会教育主事と同等の資質・能力を有することを示すものである。社会教育主事が都道府県・市町村の教育委員会事務局に配置される専門職であるのに対し、社会教育士は、都道府県・市町村の首長部局や社会教育施設、企業、NPO、学校、地域運営組織、地域のボランティア団体等の、社会の多様な分野での教育活動の推進において活躍する人材として期待されている。

社会教育主事・社会教育士の役割を担うために必要な能力として、ファシリテーション能力、プレゼンテーション能力、コーディネート能力が示されている⁴。ファシリテーション能力とは、人のやる気に火をつけ

たり、ものごとを自分事化していくプロセスを支えたりというような、活動への意欲・自発性を引き出しながら意識・行動の変化を促していく「学び」を支援するための基礎的な知識と技能である。プレゼンテーション能力とは、地域のヒト、コト、モノや、地域で共有したい想いや願いなどの情報を、より多くの人に、わかりやすく、共感しやすい方法で積極的に伝えていくための基礎的な知識と技能である。コーディネート能力とは、人どうし、活動どうし、組織どうしなど、異なる他者どうしが相互理解を深め、信頼し合い、互いを支え合うことができる関係（協働）へと調整するための基礎的な知識と技能である。

（2）社会教育主事資格の運用状況

図1は、社会教育主事資格の運用状況を整理したものである。社会教育主事の資格は、社会教育主事講習の修了または大学の社会教育主事養成課程における「社会教育に関する科目」の単位修得に加えて、一定の実務経験が必要である（社会教育法第9条の4）。そして、自身が社会教育主事であることを名乗るためには、資格に加えて所属する教育委員会からの発令が必要とされる。ただし、教育委員会以外の組織（例えば、社会教育施設の指定管理者）が職員を社会教育主事として任用している場合もあり、社会教育主事は職名としても用いられていることもある。

このような運用であるため、社会教育主事の資格は、社会教育主事としての発令を受けることができる資格という意味で、「任用資格」や「基礎資格」と慣行的に言われている。一般的に大学生は社会教育主事養成課

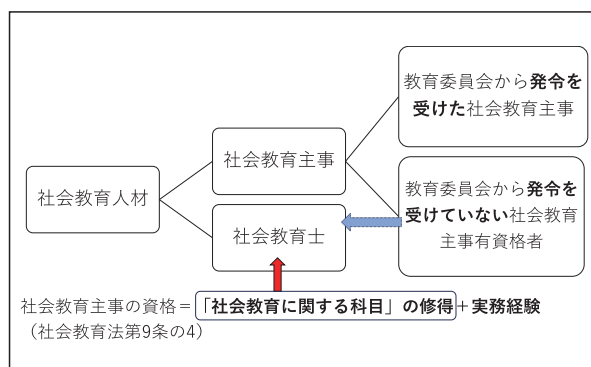


図1 社会教育主事の資格について

³ 学びのオーガナイザーとは、地域課題を解決する学習を支援する上で、関係施策の企画・立案や事業の推進に向けて、住民やNPOなど多様な主体間のコーディネートを行い、組織をつくり出す役割を指している。文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター「社会教育主事の専門性を高める現代的課題を扱った研修プログラムの開発に関する調査研究報告書」（2020年3月）

⁴ 文部科学省社会教育士特設サイト https://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/what.html（最終閲覧日：2025年9月16日）

程に必要な単位を修得し、大学卒業後に実務経験を積んで任用資格を取得するのに対して、社会教育主事講習の受講生は既に実務経験を積んでから受講しているという点に特徴がある。つまり、実務経験が社会教育主事講習の受講動機に結びついており、職業上のキャリアに由来する動機だけではなく、生活上のキャリアに由来する動機もあり、社会教育士の称号制度創設後は、後者の動機による受講が増え続けているように思われる。このことから社会教育主事講習の受講生の多くは、講習を修了して、新しい職業に就き、新しい仕事を始めるという人は少なく、現在の職業や仕事のなかでの必要性から、あるいは所属組織からの要請によって受講しているのである。一方で、大学のカリキュラム上の制約から、社会教育主事養成課程を履修できない大学生にも社会教育主事講習の門戸は開かれている。すなわち、学部・学科を問わず、大学での一定の在学年数や修得単位数を満たせば、社会教育主事講習を受講することができる（社会教育主事講習等規程第2条第1項）。これらのことから、社会教育主事講習の受講生の年齢、職業、受講動機などは多様であり、この多様性は社会教育主事講習の学習資源となっている。

2. 社会教育主事講習プログラムの概要と特徴

（1）社会教育主事講習の科目と社会教育主事・社会教育士に必要とされる資質と能力

社会教育主事講習は、生涯学習概論、生涯学習支援論、社会教育経営論、社会教育演習の各2単位の4つの科目で構成されている⁵。そして、新規で社会教育主事の資格取得をめざす人を対象とした全科目講習

と、令和元年度以前に社会教育主事の資格を取得しており、社会教育士の称号を取得するために、生涯学習支援論と社会教育経営論の2科目のみを受講する人を対象とした一部科目指定講習がある。2020年4月1日施行の「社会教育主事講習等規程の一部を改正する省令」に基づき、講習修了者に「社会教育士（講習）」という称号を付与する制度が創設されたことを機に、2種類の社会教育主事講習が実施されている。

社会教育主事講習では、これら4つの科目を通して、①生涯学習・社会教育の意義など教育上の基礎的知識、②地域課題や学習課題などの把握・分析能力、③社会教育行政の戦略的展開の視点に立った施策立案能力、④多様な主体との連携・協働に向けたネットワーク構築能力、⑤学習者の特性に応じてプログラムを構築する学習環境設計能力、⑥地域住民の自主的・自発的な学習を促す学習支援能力の6つの社会教育主事・社会教育士に必要とされる基礎的な資質・能力⁶を養成する。これらは、ファシリテーション能力、プレゼンテーション能力、コーディネート能力の基礎的な資質・能力に位置づくと考えられる。4つの科目の主な目的・内容は、表1のとおりである⁷。

⁵ 社会教育主事講習における現状の科目と単位数は2020年度から施行された。2019年度までは、生涯学習概論、社会教育計画、社会教育特講、社会教育演習の4科目計9単位であった。社会教育特講は3単位で、社会教育の実践に関わる隣接分野の知識・技能の習得を目的としていたが、任用資格取得後の研修等で扱うものとして廃止となり、社会教育計画（2単位）は生涯学習支援論（2単位）と社会教育経営論（2単位）の2科目に拡充となった。「社会教育主事講習等規程の一部を改正する省令の施行について（通知）」（2018年2月28日付・文部科学省生涯学習政策局長通知）

⁶ 文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター「社会教育主事の養成等の在り方に関する調査研究報告書—社会教育主事講習の見直し（案）について」（2016年）

⁷ 「社会教育主事講習等規程の一部を改正する省令の施行について（通知）」（2018年2月28日付・文部科学省生涯学習政策局長通知）

表1 社会教育主事講習の科目について

科目名・単位数	目的	主な内容
生涯学習概論 〔2単位〕	生涯学習及び社会教育の本質について理解を図る	<ul style="list-style-type: none"> ・生涯学習の理念と施策 ・社会教育の意義と展開 ・社会教育に関する法令 ・社会教育主事・社会教育指導者の役割 ・生涯学習社会と学校・家庭・地域 等
生涯学習支援論 〔2単位〕	学習者の多様な特性に応じた学習支援に関する知識及び技能の習得を図る	<ul style="list-style-type: none"> ・学習支援に関する教育理論 ・効果的な学習支援方法 ・学習プログラムの編成 ・参加型学習の実践とファシリテーション技法 等
社会教育経営論 〔2単位〕	多様な主体と連携・協働を図りながら、学習成果を地域課題解決や地域学校協働活動等につなげていくための知識及び技能の習得を図る	<ul style="list-style-type: none"> ・社会教育行政と地域活性化 ・社会教育行政の経営戦略 ・学習課題の把握と広報戦略 ・社会教育における地域人材の育成 ・学習成果の評価と活用の実践 ・社会教育を推進する地域ネットワークの形成 ・社会教育施設の経営戦略 等
社会教育演習 〔2単位〕	社会教育主事の職務を遂行するために必要な資質及び能力の総合的かつ実践的な定着を図る	<ul style="list-style-type: none"> ・社会教育に関する実践演習 ・社会教育に関する現場体験 等
合 計 8単位		

出典：「社会教育主事講習等規程の一部を改正する省令の施行について（通知）」より

（2）2025年度高知大学社会教育主事講習プログラム

2025年度高知大学社会教育主事講習における生涯学習概論、社会教育経営論、生涯学習支援論のスケジュール、内容・テーマ、担当講師は表2のとおりである。2021年度に開講した際に、大学教員による講義・演習が多く、実践者による講義・演習が少ないという受講生からの声を受け、2025年度は大学教員も含めて実践現場をもっている講師を起用した⁸。また、2025年度は高知大学の moodle を活用したオンデマンド講義も初めて導入し、一部の講義をオンラインで実施した。

社会教育演習は、生涯学習概論、生涯学習支援論、社会教育経営論の受講成果を生かし、社会教育主事の職務を遂行するために必要な資質及び能力の総合的かつ実践的な定着を図ることが目的である⁹。こうした

目的をふまえ、「学習支援者としての社会教育主事・社会教育士の役割と課題」をテーマに、次の3つの学習目標を設定した。

- ①生涯学習概論，生涯学習支援論，社会教育経営論の受講成果をふまえ，受講者のもつ社会教育・生涯学習に対する問題意識や関心をもとに，講義で習得した知識・理論を現場における実践とつなぎ，講義に対する理解を深める。
- ②ヒアリングや現地視察等を通して，学習支援の実態を捉える。
- ③社会教育主事・社会教育士に期待される学びのコーディネーター・ファシリテーター・オーガナイザーとしての役割をふまえ，これからの社会教育主事・社会教育士としての自身の役割と課題を明らかにする。

その上で次のような演習と実習を実施した。まず、キャンパス内の演習では、社会教育主事講習のプログラムの概要や日程等についての説明や、社会教育・生涯学習に関する自身の実践や経験の振り返り、キャン

⁸ ただし、この点は社会教育主事講習プログラムの企画立案者のもつネットワークに左右されられると考えられる。ネットワークは社会活動によって広がり、継続するなかで関係性に厚みも増してくる。講習のプログラム編成のためには、平時からの社会活動を通じた実践者との関係形成が重要である。

⁹ 前掲注7

パス外の演習や実習（現地演習・実習）の事前学習等を行った。

次に、現地演習では、オーテピア高知図書館・高知みらい科学館・声と点字の図書館を訪問し、3館の施設概要の紹介と施設見学を行い、書庫やバックヤード等に入り、普段見ることのできない施設職員の仕事の裏側も紹介していただいた。そして、講話としてオーテピア高知図書館におけるサービス計画、多文化サービス、市町村立図書館への支援、県立学校図書館等との連携・協力、高知市民図書館の分館・分室網等についての解説を受けるとともに、来館者に対する学習環境づくり等に関する意見交換を行った。

現地実習では、高知県立青少年センターに訪問し、アイスブレイクのための自己紹介ゲームや人とのかわり合いやチームワークを体験する「心の冒険プログラム」、野外炊飯、のいち歴史探訪などの体験活動・レクリエーションを実体験し、指導方法についての解説を受けた。そして、高知県立青少年センターの役割や機能、自主企画事業のプログラム開発等について解説を受け、学習支援実践のための力量形成等に関する意見交換を行った。

そして、キャンパス内の実習として、学習成果発表会にむけたプレゼンテーションの準備及び社会教育演習報告書の原稿作成をグループに分かれて、次の手順で行った。

- ①生涯学習概論、社会教育経営論、生涯学習支援論、社会教育演習（特に現地演習・実習）で学んだことを振り返り、知識・情報・資料を整理・分析し、グループ内における学習成果の共有をはかる。
- ②本講習での学びを総括し、学習支援者としての社会教育主事・社会教育士の役割と課題を考察する。ここでは、コーディネーター・ファシリテーター・オーガナイザーの再定義や、これからの社会教育主事・社会教育士としての自身の役割と課題について検討した。
- ③学習成果発表会にむけたプレゼンテーション資料（PowerPoint）と社会教育演習報告書の原稿（word）を作成する。

最後に、社会教育演習の総括として学習成果発表会を行った。この時間はグループごとに社会教育主事講習の学習成果を発表し合い、受講生同士で活発な意見交換が行われた。

（３）プログラムの特徴

2025年度高知大学社会教育主事講習プログラムには、次の3つの特徴があると考えられる。第1は、社会教育施設の歴史、機能、役割に関する基礎的な知識の習得をめざしたテーマを数多く配置している点である。4科目すべてに社会教育施設に関する講義・演習があり、とりわけ社会教育演習の現地演習・実習も社会教育施設で行っている。これは高知県の社会教育施設が生涯学習・社会教育以外にも多様な目的・機能をもつ公共施設として充実しており、そして注目されているという地域的な背景があるからである。高知県の社会教育を理解する上で、社会教育施設は欠かすことのできないテーマである。

第2は、社会教育主事・社会教育士の「先輩」を講師陣に加えている点である。これは社会教育主事講習の受講生に社会教育主事や社会教育士の実像（ロールモデル・活躍している姿）を提示し、講習修了後の自身のイメージを具体的に描いてもらうという教育効果をねらうだけではなく、過去の社会教育主事講習（他大学含む）を修了した「先輩」に講習での学びや経験を還元してもらうというねらいもある。つまり、社会教育主事講習における学びの循環を企図している。社会教育経営論の「社会教育士の学びとネットワーク」では、社会教育主事・社会教育士として活躍している4名の「先輩」たちのリレートークを行い、その発表内容をふまえて社会教育主事・社会教育士としての自身の役割や展望を考えるグループワークを行ったが、短時間ながらも具体的なアクションプランやビジョンが多くの受講生から提示された。

第3は、生涯学習・社会教育の基礎的な内容・テーマを抑えつつも、スポーツ社会学や、地域計画論、社会調査論、NPO論、ソーシャル・キャピタル論（地域防災）、組織経営論（ファシリテーション）、ジェンダー

論（男女共同参画）等の隣接分野のテーマを配置している点である。この点は講師陣の多くを地域協働学部
に依拠しているため、幅広い社会科学分野の学問を基
盤としたプログラム編成となった。

3. 受講生の学び

（1）受講生の概況

2025年度高知大学社会教育主事講習の全科目講習の
受講者は27名（高知県20名、徳島県2名、香川県2名、
愛媛県2名、宮城県1名）であった。このうち年度内
または年度を越えて、科目を分割して受講をしている
受講者は4名であった。また、一部科目指定講習の受
講者は2名であった（高知県1、香川県1）。この2種
類の講習計29名の属性の内訳は、行政関係者13名、学
校関係者12名、大学生2名、その他2名であった。現
役の大学生の受講は例年にない特色である。

受講生たちの受講動機は、人事異動に伴う職場（上
司）からの資格取得の要請だけではなく、社会教育や
社会教育士に対する興味関心や業務上のスキルアッ
プ、地域活動への活用等、受講生の自発的な動機が少
なくなかった。社会教育主事講習期間中に行った受講
生へのアンケート調査（記述式）では、29名のうち18
名（62%）が自発的な受講動機を挙げていた。

（2）受講生たちの仕事と社会教育主事講習の学び

受講生たちの仕事と社会教育主事講習の学びの関
係に焦点を当ててみていくと、次の2つの点が指摘で
きると考えられる。なお、受講生たちのレポートの記
述内容や学習成果発表会でのプレゼンテーション資料
等の引用に際しては、受講生の氏名を匿名としている。

第1は、受講生たちが自身の仕事や学びを捉え直
したということである。受講生Aはレポートの中で自
身の仕事を次のように捉え直したと記述している。

- ・自分が約2年間携わってきた様々な事業が、社会教育主事講習を受けるなかで、学校教育以外の幅広い分野の教育に繋がっていることを言語化・可視化され、とても大事な仕事をしていると理解し驚きまし

た。

- ・自分の行っている業務が市民の何に役立っているかを落とし込める時間がありませんでした。今回の講習を受け、自分の業務全てが社会教育に貢献していると認識でき、生涯学習について学ぶ時間が持ててよかったです。
- ・私は社会教育主事講習を受けるまでは、与えられた自分の役割が曖昧でよくわかっていなかったため、働くモチベーションや考え方が今とは全然違ったと思います。今は一つ一つの業務や決断をする際に、社会教育の役割や意義が少し理解できたため、どういった人に影響を与えるか、どんなことを学んでほしいか、こんなことが必要ではないか等、受け手と送り手の背景まで考えながら取り組んでいます。

また、受講生Bは「自分が置かれている状況や立場が変化することで大きく視点が変わり、学び続けることがいかに重要であるか、ということに気がつき、学び直しの重要性を再認識した」と、レポートの中で記述している。仕事に取り組むために学ぶことの重要性を再認識したと考えられる。その一方で、自身の学び方の捉え直しにつながったという指摘もある。受講生Bはレポートの中で次のようにも記述している。

ワークは潜在的に苦手感があり、「めんどくさい」「またか」のようなネガティブな感情があった。これまでの自分の人生を考えると、時代的にワーク形式の授業が少なく、また専攻した講義の中で、歴史系の授業が多かったこともあり、座学の授業が多かったという気づきがあった。潜在的なネガティブなイメージが、これまでの自分の学習への取組に問題があったのも一つの原因であることに気がつけたのは、今回の社会教育主事講習の中で一番刺さった。このような意識というのは、私だけではないと感じ、学習支援を行うに当たっても、一人一人違ったネガティブな感情があることを十分に理解し、学習者によりそった活動を行うことが重要だと思った。

このように社会教育主事講習を通して、仕事や学びに対する捉え直しが起き、それまで取り組んでいた仕事や学びの意味の再発見につながったと考えられる。

第2は、生涯学習・社会教育以外の立場から、社会教育主事講習を通して社会教育と出会い、学びの成果を普段の仕事に取り入れようとしていることである。

受講生Cは、レポートの中で「学校教育の立場からできることは何か考えながら」受講していたと記しており、学習成果発表会では、「今後は、総合的な学習の時間をコーディネートして地域人材を活かすこと、また保幼小連携の架け橋プログラムの取組でも地域も巻き込み、社会全体で教育していく文化を作り、学校教育と社会教育を橋渡しする立場として、私の役割を果たしていきたい」という抱負を述べていた。

また、受講生Dはレポートの中で「教育現場には教育現場の課題があり、地域には地域の課題がある。自分は地域課題を解決するための支援を行う部署に所属しており、こういった課題解決に向けた取り組みや手法を学べることはとてもありがたいと思った」と記述している。同様に受講生Eは、学習成果発表会において、地域学校協働活動による教育活動の質の向上や、「地域づくり」まで広げて実践していきたいと抱負を述べており、「教員として地域づくりの視点を持つことができた」ことを社会教育主事講習の学習成果に挙げていた。この他にも、次のような学校運営協議会の運営方法の改善や、公民館を活用した学習プログラムの提案をしている受講生がいた。

・地域学校協働本部で勤務をしているので、これまで以上に地域と学校とをつなぐお手伝いをしていきたいと思っている。その中でも特に学校運営協議会の運営方法の見直しを提案したいと考えている。まずは会場のレイアウトや会の時間配分、グループ編成など、できることから手を付けていき、本当の意味での熟議ができるような場になるようになるように、さらには協議会の委員のみなさんが自ら学んでいくことができる場になるように、「黒子に徹して」自分の役割を果たしていきたい。(受講生F)

・現状として、高校生は学校と家の往復で、地域の大人と関わる機会が少ない。また、地方では、人口減少が進み、学校単位で地域貢献活動を行うことも限られ、効果も限定的である。地域にある公民館を活用し、学校種別、各校の枠を越えて一緒に活動するプロジェクトを実施したい。学校と地域をつなぎ、大人も子どもも相互に学び合える学習プログラムを設計したい。また、地域で活動するNPO団体とも関係を作り、協力して学習プログラムを行いたい。(受講生G)

このように、社会教育主事講習の学びは、行政実務、学校における教育活動、地域活動等の改善に役立つ、さらには担当する事業・活動の質的な向上につながる等、仕事や活動に直結している。そのことに気づいた受講生たちの、自身の業務へ応用し、積極的に活用していこうという姿勢・態度が窺える。そして、既存の知識に「プラスされるような感覚」(受講生B)で、講義・演習を受けていたという感想が示唆するように、受講生たちは職務上の経験を中心とした過去の経験を土台にしながら、講義・演習の内容を理解していったと考えられる。

(3) 学習支援者としての社会教育主事・社会教育士の役割と課題

社会教育主事講習を通して、受講生たちは社会教育主事・社会教育士の役割をどのように考えたのだろうか。次の3点が指摘できると考えられる。

第1は、生涯学習社会における社会教育の伝道者・翻訳者という役割である。人々にとって、生涯学習・社会教育は身近にあるが、その位置づけや価値が曖昧なゆえに気づかずに一生を終える人も少なくない。そのような人々に対して社会教育を伝えていくことの重要性を、受講生たちはレポートの中で次のように述べている。

・教育機会は至る所に存在している。それを知らない人たちにつなぐ、新たな場面・つながりを生み出す

ことが社会教育士に求められる力、能力なのではないかと考える。社会教育は学習支援者であり、コーディネーターであり、学びのオーガナイザーといわれているわけだが、教育を理解し、学習を適切にサポートすることを理解することが必要だと考えた。(受講生 H)

- ・今の私が、社会教育士として踏み出せる一歩としてできること。それは「学校教育と社会教育は車の両輪」であることを伝えていく。特に、学校現場に、地域に根ざした「社会教育」の力を伝えたい。学校の先生方は、自分たちで何とかしなきゃ、と頑張っている。だからこそ、頑張っている先生方に、「協力できることはないかな」と思っている地域の方がいる、ということ伝えたい。(受講生 I)

また、受講生 J は、レポートの中で「私が考える社会教育士の役割は、『翻訳家』である」と指摘し、次のように記述している。

- ・私たちは知らず知らずのうちに、自分たちの集団でしか使わない言語で話していることがある。他の組織や人と一緒に何かをやっていくには対話が必要だが、お互いに違う言葉で話しているとうまく進まない。その際、お互いの文化を理解したうえでそれぞれの「言いたいこと」や「理念」を伝え合うことができるよう、翻訳ができれば良いと思う。

第2は、学び合い、育ち合いの創り手という役割である。受講生たちはレポートの中で次のように述べている。

- ・社会教育主事の役割は、「誰でも、何でも、何歳からでも、満足するまで学び続けられるようにアシストする存在」と考えた。学習者が自らの関心に沿って学びを深められるように、環境を整え、きっかけをつくり、継続できるように支えていきたい。今後は、まず自分自身が知識や経験を常にアップデートし続けていくようにする。社会教育士自身が学び続ける

姿を示し、得たものを授業や日常生活の中で周囲の人々に還元することで、地域や学校に「学び合う文化」を広げていきたい。(受講生 K)

- ・社会教育の実践には二つの視点が求められると考える。一つは、地域に存在する多様な学習資源を有機的につなぎ合わせる調整力である。行政・学校・地域住民・民間団体など、異なる立場の人々を結びつけ、学びを共創することが必要だ。もう一つは、支援者自身が「学び続ける存在」であることだ。社会教育は一方的に知識を伝えるものではなく、支援者と学習者がともに育ち合う営みである。(受講生 L)

第3は、人や組織あるいは異分野・領域との協働を通して、その役割を担う存在ということである。学習成果発表会において、あるグループが「学びのオーガナイザー」の理解をめぐり、「一人のスーパーな社会教育士」のことを指すのではなく、社会教育士同士が協働することによるオーガナイザー化を図っていくという考え方を、次のように指摘していた。

一人一人の社会教育士が身に付けた資質・能力(コーディネート力・ファシリテーション力・プレゼンテーション力)をそれぞれの立場で発揮していくのですが、けっして一人ですべてを完結していくのではなく、地域にある人材・施設の強み・弱みを把握し、役割について預けることがあっていいと思います。学びのオーガナイザーになるということは、今の自分たちにはハードルがまだ高く、少し怖気づいてしまいます。もしなれたたとしても一人ですべてをしていくのであれば、持続可能な社会教育の発展につながっていくとは思えません。地域に社会教育士の仲間を増やしていき、社会教育士同士が協働することで、オーガナイザー化を図ることが、今の社会では可能になるのではないかと思います。

同様に、受講生 J も、「私が考える社会教育士の専門性とは、何か特別な分野の知識や技術に長けているこ

とではなく、自分の特性あるいは趣味や仕事など自分の領域に引き付けて物事を展開できる能力であるように思う」とレポートの中で指摘している。

おわりに

社会教育主事講習は、オンデマンド講義の時間を除くと13日間という限られた時間であるが、集中して社会教育を学ぶ非日常的な時間でもある。この非日常的な時間を過ごした受講生たちは、日常にもどったときにいつもの景色がどのように見えているのだろうか。もし、日常の景色に何らかの変化を感じたとすれば、その変化をもたらしたのは他ならぬ受講生自身であり、受講生自らが自分の可能性を広げたとと言えるのではなかろうか。社会教育経営論「社会教育士の学びとネットワーク」に登壇した「先輩」社会教育士のひとりが、社会教育は自分と他者の可能性を広げるものだと強調していた。確かに、受講生の受講動機をみても、自分自身や周囲のために受講したという方が少なくなかったように思われる。

本稿は、受講生たちの仕事との関係と社会教育主事・社会教育士の役割に対する理解という2つの視点から受講生たちの社会教育主事講習の学びに接近したが、受講生たちのレポートには、社会教育に対する視野の広がりや興味関心の高まりから、新たな社会教育活動への参加を展望していることが読み取れる記述も散見された。受講生たちが、今後どのように自分と他者の可能性を広げていくのか、活躍の動向に注目していくべきだろう。何より受講生の意識や行動の変化は、講習期間のなかだけで起こるものではなく、講習修了後に（こそ）起こるものだとすれば、中長期的な視野で受講生たちの講習修了後を捉えていくことも必要であろうと思われる。受講生たちの社会教育主事講習の学びは、今後も継続して検証していきたいと考えている。

表2 2025年度高知大学社会教育主事講習のスケジュールと内容・テーマ・担当講師

科目	月日	時限	内容・テーマ	講師
生涯学習概論	7月19日(土)	2	生涯学習論の生成と展開	高知大学教授 内田純一
		3	高知県の生涯学習・社会教育	高知県教育委員会事務局生涯学習課 課長補佐 威能英明
		4	室戸市の生涯学習・社会教育	室戸市福祉事務所 竹内妙 (元室戸市社会教育主事)
		5	生涯学習社会における家庭教育・学校教育・社会教育の役割と連携	高知大学教授 内田純一 高知大学准教授 斉藤雅洋
	7月20日(日)	1	社会教育の法制度	高知大学教授 内田純一
		2	社会教育施設の歴史的展開①	高知大学教授 内田純一
		3	個別最適な学びと社会教育—居場所づくり活動から	四国まなび未来ネットワーク研究所 代表 赤松梨江子
		4	社会教育施設の歴史的展開②	高知大学教授 内田純一
	7月21日(月)	1	地域における公民館の機能と可能性	土佐清水市立中央公民館 館長 岩井拓史
		2	地域における青年団の意義	高知県青年団協議会 事務局長 西村ひかる
		3	動物園の機能と役割	高知県立のいち動物公園 園長 本田祐介
		4	人と地域を幸せにする図書館	香美市立図書館 統括官 山重壮一
	オンデマンド		生涯学習・社会教育関連施策の動向	文部科学省総合教育政策局地域学習推進課 社会教育人材研修係長 大澤幸展
			地域における生涯スポーツの意義	高知大学准教授 中村哲也
社会教育経営論	8月16日(土)	3	社会教育と地域づくり—地域運営組織「チーム稲生」を事例として	集落活動センター「チーム稲生」 (南国市立稲生ふれあい館) 顧問 前田学浩
		4・5	地域協働による計画策定とPDCA	高知大学准教授 松本明
	8月17日(日)	1・2	「持続可能な地域とともにある学校」の体制の構築—めざす子ども像を中心としたチーム春野の実現 きらっといきいき あったかい 教育を目指して	高知市立春野中学校 校長 小川真悟
		3	学習成果の評価と活用	高知大学准教授 斉藤雅洋
		4・5	自治体クラウドファンディング	高知大学講師 梶英樹
	8月18日(月)	1・2	高知県立県民文化ホールの経営	高知県立県民文化ホール 館長 大原恵理子 副館長 兼 事業課長 濱口友章
		3	高知市型地域共生社会を目指して—地域福祉コーディネーターの意義と役割	高知市社会福祉協議会 地域協働課 課長補佐 馬場敦久 地域福祉コーディネーター 谷口芽伊
		4・5	社会教育士の学びとネットワーク	こうち社会教育・生涯学習研究会 北川力、野村ゆかり、松井一久、阿河優里、斉藤雅洋
	オンデマンド		地域課題・学習課題の分析・把握のための社会調査の方法	高知大学教授 湊邦生
	生涯学習支援論	8月23日(土)	1・2	地域防災と社会教育—避難所運営を考える
3～5			参加型・体験型学習とファシリテーション	高知大学准教授 俣野秀典
8月24日(日)		1	社会教育における学習支援	高知大学准教授 斉藤雅洋
		2・3	学習プログラムの企画・運営①・②	高知大学准教授 斉藤雅洋
		4・5	子どもの発達支援と社会教育—「ぶらうらんど社会教育」の事業計画と実践	社会福祉法人ぶらうらんど 総合施設長 山下かのう
8月25日(月)		1・2	男女共同参画の視点による学習支援	高知大学准教授 佐藤洋子 こうち男女共同参画センター「ソーレ」 館長 竹村朱美
		3・4	人権啓発プログラムと啓発の実際	高知県人権啓発センター 研修啓発課長 中田正康
		5	学習支援者の力量形成	高知大学准教授 斉藤雅洋
社会教育演習	7月19日(土)	1	開講式・社会教育主事講習について	高知大学准教授 斉藤雅洋
	7月20日(日)	5	社会教育主事・社会教育士の役割を考える①	高知大学准教授 斉藤雅洋
	7月21日(月)	5	社会教育主事・社会教育士の役割を考える②	高知大学准教授 斉藤雅洋
	8月19日(火)	1	社会教育施設の視察にむけた事前学習	高知大学准教授 斉藤雅洋
		2～5	社会教育施設の視察(オーテピア)	オーテピア高知図書館・高知みらい科学館 オーテピア高知声と点字の図書館
	8月20日(水)	1～5	体験活動・レクリエーションの実践	高知県立青少年センター
	8月26日(火)	1～5	グループ活動	高知大学准教授 斉藤雅洋
	8月27日(水)	1・2	グループ活動	高知大学准教授 斉藤雅洋
3～5		学習成果発表会・閉講式	高知大学教授 内田純一 高知大学准教授 斉藤雅洋	

高知大学 moodle2024利用状況レポート

■ 高畑 貴志（学び創造センター）

■ 三好 康夫（理工学部／学術情報基盤図書館）

キーワード：高知大学 moodle, オンライン授業, Moodle, 知プラ e, LMS, e-Learning

高知大学では、すべての学生と教職員が利用できる LMS(Learning Management System)としてオープンソースの Moodle を用いた「高知大学 moodle」を導入している。この高知大学 moodle は、2010年度から開始された『e-Knowledge コンソーシアム四国(eK4)事業』の際に導入され、その後、eK4の後継事業となる『四国における e-Knowledge を基盤とした大学間連携による大学教育の共同実施(知プラ e)事業』の科目を開講するために利用され現在に至る。また、高知大学 moodle は、非同期型を中心としたオンライン授業

のためのプラットフォームとしても利用されている。2019年度より高知大学 moodle は、毎年主に授業などの利用を想定した年度ごとに更新される単年度版と、主に学内の情報共有のための利用を想定した連年度版の2つのシステムが提供されている。本レポートは、2024年度(2024年4月1日～2025年3月31日)の単年度版高知大学 moodle の利用状況を報告するものである。

1. コースの利用状況

表1に2024年度の moodle 上で公開されたコースについて報告する。

表1. 学部等別の科目の moodle 利用率・登録ユーザの利用率(下段：2023年度実績)

2024年度	moodle 準備科目数 (A)	moodle 利用科目数 (B)	moodle 利用率 (B/A)	利用科目への 登録ユーザ数 (C)	科目にアクセス したユーザ数 (D)	登録ユーザの 利用率 (D/C)
共通教育科目	543 (586)	296 (341)	54.5% (58.1%)	21,052 (21,793)	20,052 (20,721)	95.2% (95.1%)
人文社会科学部／人文学 部専門科目	458 (464)	155 (161)	33.8% (34.7%)	10,091 (9,341)	9,794 (9,072)	97.1% (97.1%)
教育学部専門科目	765 (745)	274 (270)	35.8% (36.2%)	9,020 (9,331)	8,642 (8,755)	95.8% (93.8%)
理工学部／理学部専門科 目	374 (381)	251 (243)	67.1% (63.8%)	12,208 (11,705)	11,796 (11,346)	96.6% (96.9%)
医学部専門科目	325 (327)	172 (167)	52.9% (51.1%)	18,035 (16,993)	14,798 (14,415)	82.1% (84.8%)
農林海洋科学部／農学部 専門科目	628 (605)	237 (230)	37.7% (38.1%)	9,832 (8,932)	9,362 (8,479)	95.2% (94.9%)
地域協働学部専門科目	131 (119)	59 (45)	45.0% (37.8%)	1,889 (1,562)	1,856 (1,524)	98.3% (97.6%)
土佐さきがけプログラム 専門科目(2023年度まで)	- (2)	- (1)	--- (50.0%)	- (5)	- (3)	--- (60.0%)
全学開設科目	7 (7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	--- (0)
学部生対象科目合計※	3,231 (3,236)	1,444 (1,458)	44.7% (45.1%)	82,127 (79,683)	76,300 (74,335)	92.9% (93.3%)

人文社会科学専攻(修士課程大学院科目)	50 (86)	3 (4)	6.0% (4.7%)	16 (21)	14 (20)	87.5% (95.2%)
教育学専攻(修士課程大学院科目)(2023年度まで)	- (2)	- (1)	--- (50.0%)	- (2)	- (1)	--- (50.0%)
理工学専攻／理学専攻(修士課程大学院科目)	372 (377)	52 (48)	14.0% (12.7%)	632 (541)	605 (502)	95.7% (92.8%)
医科学専攻(修士課程大学院科目)	175 (169)	22 (27)	12.6% (16.0%)	283 (514)	241 (289)	85.2% (56.2%)
看護学専攻(修士課程大学院科目)	110 (107)	17 (14)	15.5% (13.1%)	178 (164)	143 (121)	80.3% (73.8%)
農林海洋科学専攻(修士課程大学院科目)†	807 (1,623)	23 (25)	2.9% (1.5%)	434 (495)	393 (459)	90.6% (92.7%)
地域協働学専攻(修士課程大学院科目)	32 (36)	2 (2)	6.2% (5.6%)	8 (8)	2 (8)	25.0% (100.0%)
土佐さきがけプログラム(修士課程大学院科目)	2 (20)	0 (0)	0% (0)	0 (0)	0 (0)	--- (0)
スポーツ・芸術文化共創専攻(2024年度より)	44 (-)	2 (-)	4.5% (---)	12 (-)	11 (-)	91.7% (---)
その他(修士課程大学院科目)	24 (25)	1 (1)	4.2% (4.0%)	5 (1)	5 (1)	100.0% (100.0%)
教職実践高度化専攻(専門職学位課程大学院科目)	218 (212)	13 (11)	6.0% (5.2%)	112 (82)	92 (69)	82.1% (84.1%)
応用自然科学専攻(博士課程大学院科目)	273 (270)	4 (2)	1.5% (0.7%)	50 (33)	36 (27)	72.0% (81.8%)
医学専攻(博士課程大学院科目)	383 (343)	20 (22)	5.2% (6.4%)	204 (224)	164 (161)	80.4% (71.9%)
黒潮圏総合科学専攻(博士課程大学院科目)	111 (125)	9 (6)	8.1% (4.8%)	45 (50)	41 (44)	91.1% (88.0%)
その他(博士課程大学院科目)	0 (8)	0 (0)	--- (0%)	0 (0)	0 (0)	--- (---)
大学院対象科目合計	2,601 (3,403)	168 (163)	6.5% (4.8%)	1,979 (2,135)	1,747 (1,702)	88.3% (79.7%)
通常科目合計※※	5,832 (6,639)	1,612 (1,621)	27.6% (24.4%)	84,106 (81,818)	78,047 (76,037)	92.8% (92.9%)
講習・研修用	135 (148)	130 (138)	96.3% (93.2%)	51,675 (44,721)	27,225 (23,019)	52.7% (51.5%)
その他※※※	26 (16)	22 (15)	84.6% (93.8%)	432 (171)	398 (78)	92.1% (45.6%)

(A)moodle 準備科目数は、高知大学で開講されている全授業科目(シラバスに掲載された科目)及び、「その他」・「講習・研修用」の科目(シラバス掲載外の科目)を加えた数である。本学では moodle を利用したいと思う教員がいつでも利用を開始できるよう、履修登録期間に合わせ、学期ごとの授業科目データ・授業担当教員データ・履修学生データを moodle 上に登録している。この数値は moodle 上に作成されたコース数に基づいて算出されている。基本的には時間割コードごとにコースが作成されるが、さらに、科目の運用に応じて追加でコースが作成される場合や、不要となったコースが削除されずに残っている場合が含まれる。なお、各コースに登録されたユーザが当該コースを利用するには、コースを公開する必要がある。

(B)moodle 利用科目数は、実際に公開されたコース数である。

(C)利用科目への登録ユーザ数は、(B)に登録されたユーザ数の合計である。この数は教職員・学生を区別していない。同一のユーザが複数の科目でカウントされる可能性がある延べ数である。

(D)科目にアクセスしたユーザ数は、moodle にログイン後、各リソースに対してなんらかの操作を行ったことのあるユーザ数を示している。同一のユーザが複数の科目でカウントされる可能性がある延べ数である。

※学部生対象科目は、通常科目合計から大学院を対象とするカテゴリーを除いて集計している。

※※通常科目合計は、その他、講習・研修用のカテゴリーを除いて集計している。

※※※その他には、管理者用テストコースなどが含まれる。

※このカテゴリーでは、2023年度には2022年度まで開講されていた農学専攻の修士課程大学院科目が引き続き登録されていた。

結果

農林海洋科学専攻（修士課程大学院科目）の区分で、moodle 準備科目数が800以上減少し2023年度の半数以下となっている。このカテゴリーの2023年度の集計には農学専攻の修士課程大学院科目も含めた数が計上されている。農学専攻の科目は2022年度までで開講を終了していたが、2023年度には、教務情報システム KULAS 上に削除されずに残っていた科目の情報に対応して moodle コースが作成されていたためである。この減少の影響を除けば、科目単位の moodle 利用率は2023年度とほぼ同水準であった。それ以外では、地域協働学部での moodle 利用率が、2023年度に引き続き前年から増加している点は目を引く。また、登録

ユーザの利用率も、昨年度と大きな違いは認められない。

講習・研修用での利用に関しても、2023年度とほぼ同水準となった。

2. アクセス状況

表 2 に2024年度のユーザ種類別のユーザ数・利用率・ログイン回数・アクセス数について報告する。

(E)ユーザ数は、以下の3種に分けた。

本学学生ユーザ……本学「学生統計要覧」の学生数（各年度5月1日時点）である。

本学教職員ユーザ……本学学術情報課が有する有効ユーザ数（各年度5月1日時点）である。

連携大学ユーザ……本学が知プラ e 事業として提供している共同実施科目（以下、知プラ e 科目）の履修生のうち、コースに自己登録を行うことにより高知大学 moodle に登録された連携大学のユーザ数である。

表 2 . 2024年度ユーザ種類別の利用率・ログイン回数・アクセス数（下段：2023年度実績）

2024年度		合計	本学学生	本学教職員	連携大学ユーザ
ユーザ数(E)		9,289 (9,484)	5,565 (5,520)	3,038 (3,246)	686 (718)
ログインしたユーザ数(F)		9,181 (9,128)	5,410 (5,372)	3,110 (3,084)	661 (672)
利用率(F/E)		98.8% (96.2%)	97.2% (97.3%)	102.4% (95.0%)	96.4% (93.6%)
延べログイン数(G)	第1学期	784,641 (740,459)	722,998 (681,590)	47,323 (43,534)	14,320 (15,335)
	第2学期	641,906 (608,786)	592,308 (557,165)	45,324 (47,203)	4,274 (4,418)
	合計	1,426,547 (1,349,245)	1,315,306 (1,238,755)	92,647 (90,737)	18,594 (19,753)
延べアクセス数(H)	第1学期	17,804,054 (16,495,236)	15,419,312 (14,374,909)	2,089,661 (1,824,277)	295,081 (296,050)
	第2学期	14,239,933 (12,877,441)	12,403,821 (11,094,455)	1,756,700 (1,677,488)	79,412 (105,498)
	合計	32,043,987 (29,372,677)	27,823,133 (25,469,364)	3,846,361 (3,501,765)	374,493 (401,548)
ログインしたユーザ数あたりのアクセス数(H/F)		3,490.3 (3,217.9)	5,142.9 (4,741.1)	1,236.8 (1,135.5)	566.6 (597.5)
ログインあたりのアクセス数(H/G)	第1学期	22.7 (22.3)	21.3 (21.1)	44.2 (41.9)	20.6 (19.3)
	第2学期	22.2 (21.2)	20.9 (19.9)	38.8 (35.5)	18.6 (23.9)
	合計	22.5 (21.8)	21.2 (20.6)	41.5 (38.6)	20.1 (20.3)

(F)ログインしたユーザ数は、本学学生・本学教職員においては全学認証 ID を使ってログインしたことのあるユーザの数であり、連携大学ユーザにおいては Shibboleth を用いた学術認証フェデレーション(学認)によりログインしたことのあるユーザの数である。

(G)延べログイン数は、ログインする度にカウントされる数である。複数回ログインした場合は、それぞれを数えている。

(H)延べアクセス数は、moodle ログイン後、各リソースに対して何らかの操作を行った数である。ページを閲覧する、動画を開く、小テストを受験するなどがこれにあたる。

※2024年度の本学教職員の利用率は100%を超えているが、母数に5月1日時点の数値を用いており、その後に加わった方のアカウントが母数には含まれないためである。

結果

延べログイン数が、本学学生と本学教職員で増加し、それに伴い、本学学生と本学教職員の延べアクセス数も増加した。ログインユーザ数あたりのアクセス数は、本学学生と本学教職員で増加しており、本学において、moodle を用いて行う活動が増加している様が見て取れる。ログインあたりのアクセス数は、すべてのユーザ区分で2023年度と同水準であった。連携大学ユーザは、アクセス数等にわずかに減少が見られた。

3. 過去7年間の利用状況の推移

これまでに発行された高知大学 moodle 利用状況レポート¹⁻⁷⁾から、2018～2024年度の利用状況の推移を表3、4および図1～5にまとめた。

コロナ禍のため利用が急増した2020年度からの変化を見ると、表3からは科目に関しては利用数と利用率および登録ユーザの利用率のいずれもが2022年度までは減少傾向にあったが、2023年度からは利用科目数と利用率が上昇に転じたことが見て取れる。また、利用科目への登録ユーザ数、科目にアクセスしたユーザ数、登録ユーザの利用率も、2022年度と比較するといずれの数値もやや増加していることが読み取れる。

表4からは、2021年度をピークに減少が続いていた延べアクセス数の減少傾向が2024年度には上昇に転じたことが読み取れる。

表3. 通常科目の moodle 利用状況の推移

年度	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
moodle 準備科目数	6,502	6,962	7,112	7,438	6,928	6,639	5,832
moodle 利用科目数	180	291	1,751	1,721	1,414	1,621	1,612
moodle 利用率	2.8%	4.2%	24.6%	23.1%	20.4%	24.4%	27.6%
利用科目への登録ユーザ数	9,258	15,163	116,453	79,792	75,094	81,818	84,106
科目にアクセスしたユーザ数	7,307	12,726	77,355	76,951	67,962	76,037	78,047
登録ユーザの利用率	78.9%	83.9%	66.4%	96.4%	90.5%	92.9%	92.8%

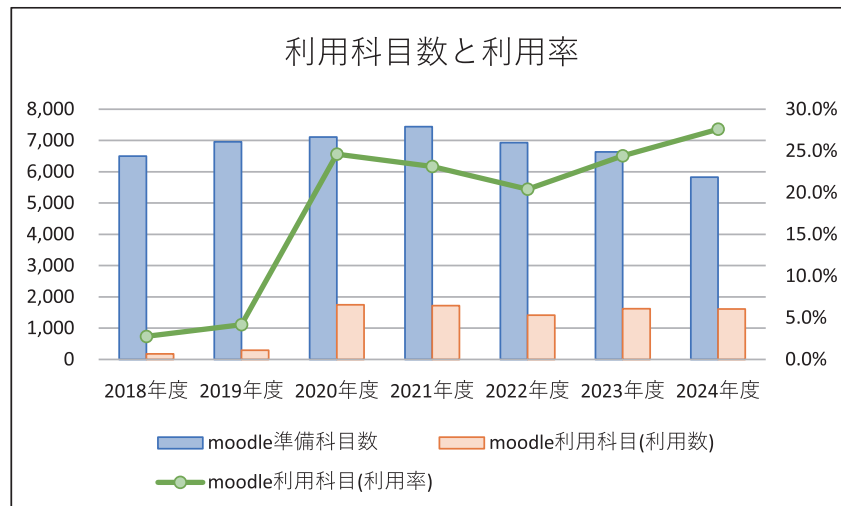


図1. 利用科目数と利用率の推移

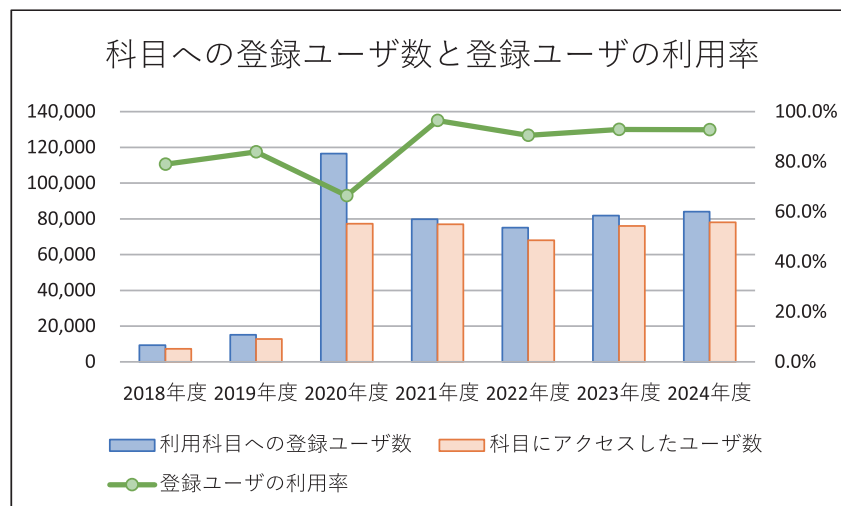


図2. 科目への登録ユーザ数と登録ユーザーの利用率の推移

表4. ユーザ数・利用率等の推移

年度	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
ユーザ数	9,281	8,875	8,982	9,008	9,256	9,484	9,289
ログインしたことのあるユーザ数	4,617	6,583	8,588	8,746	8,859	9,128	9,181
利用率	49.7%	74.2%	95.6%	97.1%	95.7%	96.2%	98.8%
延べログイン数	101,976	186,838	1,763,978	1,485,308	1,528,394	1,349,245	1,426,547
延べアクセス数	1,725,780	3,103,877	34,503,891	35,476,724	32,855,243	29,372,677	32,043,987
ログインあたりのアクセス数	16.9	16.6	19.6	23.9	21.5	21.8	22.5

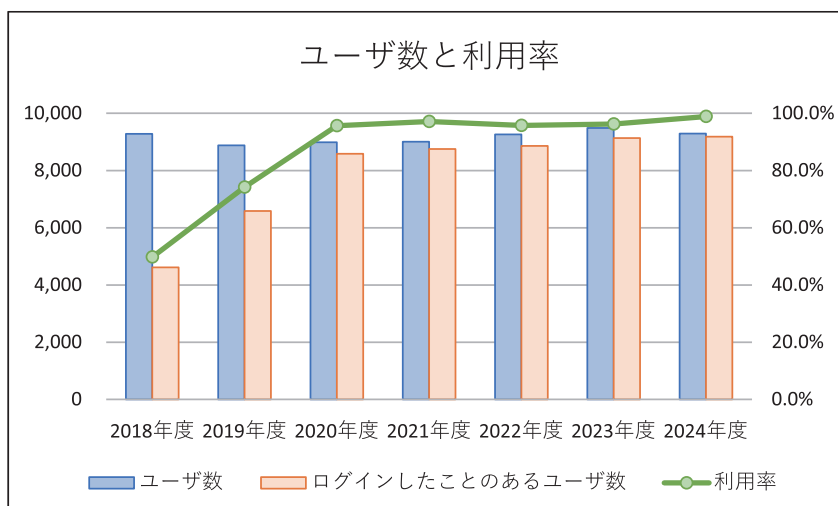


図3. ユーザ数と利用率の推移

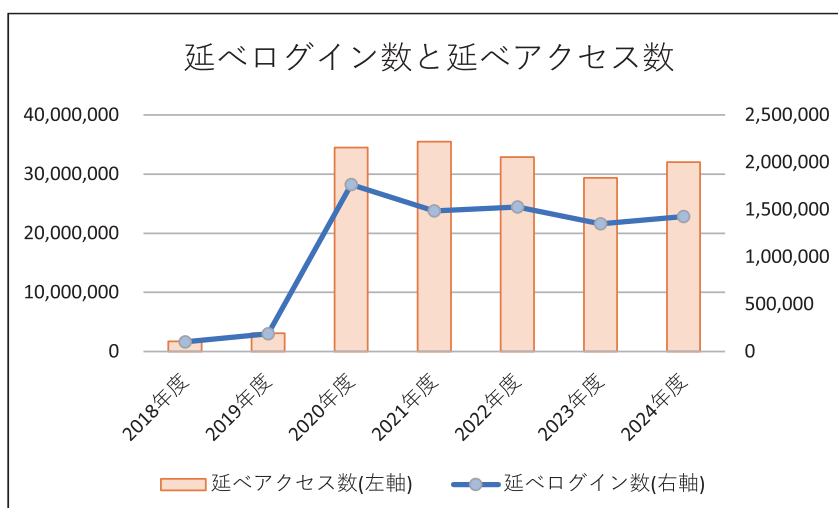


図4. 延べログイン数と延べアクセス数の推移

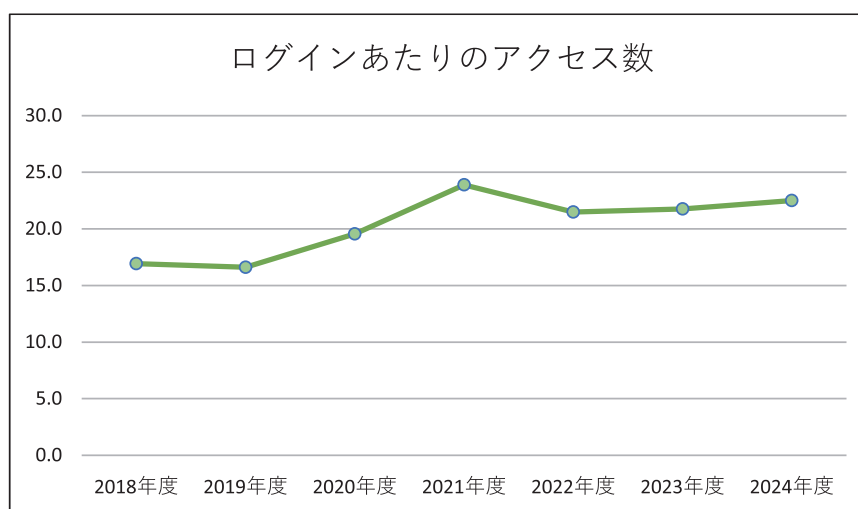


図5. ログインあたりのアクセス数の推移

考察

高知大学 moodle の利用状況において2023年度には、新型コロナウイルスの5類感染症への変更や、システム更新に伴う教務情報システム KULAS からのレポート提出機能の廃止に伴い、2022年度と比べた変化が何点か確認できたが、2024年度の高知大学 moodle の科目単位での利用状況においては、農林海洋科学専攻の修士課程大学院科目カテゴリで moodle 準備科目数が大きく減少したことに関する影響以外では、2023年度からの目を引く変化はほとんど確認できなかった。本学学生や本学教職員のほとんどが高知大学 moodle を年度によらず定常的に利用している状態になったと言えよう。本学のユーザは、2024年度は2023年度に比べて10% 程度アクセス回数を増加させ、高知大学 moodle 上でより多くの活動を行うようになった。

今後も、高知大学 moodle が学生・教職員の活動を支えるプラットフォームであり続けるよう、学内外の諸部門と連携して、大学連携 e-Learning 教育支援センター四国高知大学分室も力を尽くしていきたい。

参考文献

- (1) 大学連携 e-Learning 教育支援センター四国高知大学分室，高知大学 moodle2017利用状況レポート，高知大学教育研究論集，第23巻（2018）pp. 111-114.
- (2) 高畑，三好，立川，中城，藤田，南，高知大学 moodle2018利用状況レポート，高知大学教育研究論集，第24巻（2019）pp. 117-121.
- (3) 高畑，三好，立川，高知大学 moodle2019利用状況レポート，高知大学教育研究論集，第25巻（2020）pp. 103-107.
- (4) 高畑，三好，高知大学 moodle2020利用状況レポート，高知大学教育研究論集，第26巻（2021）pp. 89-96.
- (5) 高畑，三好，高知大学 moodle2021利用状況レポート，高知大学教育研究論集，第27巻（2022）pp. 83-90.
- (6) 高畑，三好，立川，高知大学 moodle2022利用状況レポート，高知大学教育研究論集，第28巻（2023）pp. 97-103.
- (7) 高畑，三好，高知大学 moodle2023利用状況レポート，高知大学教育研究論集，第29巻（2024）pp. 92-98.

高知大学教育研究論集に関する内規

高知大学学び創造センター
令和4年10月6日制定
最終改正令和7年5月8日

(趣旨)

第1条 この内規は、高知大学学び創造センター（以下「センター」という。）が発行する高知大学教育研究論集（以下「論集」という。）（英文名：Kochi University Reports of Educational Research and Activity）について定める。

(目的)

第2条 論集は、高知大学における教育に関する研究および実践等の成果を公表し、高知大学の教育研究活動の推進に資する。

(論集の発行時期)

第3条 論集は、年刊とし、原則として12月に発行する。

(高知大学教育研究論集編集委員会)

第4条 論集の編集は、高知大学教育研究論集編集委員会（以下「委員会」という。）が行う。

2 委員会は、センター基幹教員により構成する。

3 委員会には互選によって委員長を置く。

4 委員長は、論集の受理にあたって、編集委員以外の学内者に意見を求めることができる。

(審議事項)

第5条 委員会は、次の事項を審議し決定する。

(1) 論集の編集方針

(2) 論文、資料等の投稿受理、編集・校閲に関すること。

(3) 委員長の選出

(4) 内規および申合せ等事項の制定・改廃に関すること。

(5) その他、論集の発行に関すること。

(事務)

第6条 委員会の事務は、学務部学務課総務係において行う。

(その他)

第7条 編集・発行に関する申合せは、別に定める。

附 則

1 この内規は、令和4年10月6日から施行し、令和4年10月1日から適用する。

2 第4条に規定する高知大学教育研究論集編集委員会は、高知大学教育研究論集に関する内規（大学教育創造センター平成27年10月28日制定）第4条の「高知大学教育研究論集」編集委員会の業務を承継する。

附 則（令和7年5月8日）

この内規は、令和7年5月8日から施行する。

高知大学教育研究論集の編集・発行に関する申合せ

この申合せは、高知大学教育研究論集に関する内規第7条に基づき、高知大学教育研究論集（以下「論集」という。）の編集・発行に関し必要な事項を定める。

1. 原稿の種別

論集には、高等教育に関わる学術論文、実践報告、講演筆記等を掲載する。

2. 投稿資格

- (1) 論集に投稿できる者は以下のとおりとする。
 - 1) 高知大学（以下「本学」という。）の専任の教職員
 - 2) 本学の非常勤教員（非常勤職員の就業規則の適用を受ける者）
 - 3) 「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）」加盟校の教職員
 - 4) 上記以外で高知大学教育研究論集編集委員会（以下「委員会」という。）が認めた者
- (2) 共著論文の場合、上記の者が筆頭著者であることを要件とする。

3. 投稿規定

- (1) 学術論文の投稿は、1人1編とする。
- (2) 原稿は完全原稿とし、投稿に際しては、「掲載願」を添えて、あらかじめ定められた期日までに委員会に提出しなければならない。
- (3) 原稿の枚数は原則として次のとおりとする。
 - 〔邦文〕20,000字以内（注を含む）、版面で12ページ（図版を含む）を超えないものとする。
 - 〔欧文〕邦文の基準に準じて、10ページ（注、図版を含む）を超えないものとする。
- (4) 原稿には、表題、著者名、所属を表記した表紙を付ける。
- (5) 原稿の作成要領は、「高知大学学術研究報告投稿の手引」に準ずる。
- (6) 投稿が受理された場合、投稿者は当該論文等が高知大学学術情報リポジトリにおいて公開されることを了承するものとする。

4. 著作権等

- (1) 掲載論文等の著作権は原則として本学に帰属するものとする。共著での投稿に際しては、当該論文の著作権が本学に帰属することを、共著者全員が同意しているものとみなす。したがって、投稿者は、共著者全員に本手続きを示し、この点に関する承諾を得た上で投稿しなければならない。
- (2) 本文の一部や図・表・写真等を他の著作物から転載する場合、著作権に係わる問題や法令上の手続きは、投稿者があらかじめ処理しておかなければならない。
- (3) 掲載する写真の、プライバシーにも配慮しなければならない。
- (4) 論集の、電子的記録媒体（CD-ROM、DVD-ROM等）への変換・送信可能化・複製・学内外への配布及びインターネット等で学内外へ公開する権利（公衆送信権、自動公衆送信権等）は、本学が専有するものとする。

5. 投稿の受理

- (1) 投稿の受理については、委員会がこれを行う。
- (2) 委員会において、論集の趣旨や投稿規定に合わないとは判断した場合は、投稿を受理しないことがある。
- (3) 投稿の受理の判断に際し、委員会は、当該委員以外の学内有識者に意見を求める場合がある。

6. 校閲

委員会は、論集に掲載される論文等の水準を維持するために、投稿された原稿のうち「学術論文」と「実践報告」、「講演筆記等」を含むすべての原稿の校閲を行う。

7. 編集編集

- (1) 論集の発行は、1年度1巻とする。
- (2) 論集の規格はA4版とし、オンラインジャーナルとして発行する。
- (3) 論集の表表紙には日本語、裏表紙には英語で次の事項を表記する。
 - 1) 名称
 - 2) 巻数
 - 3) 発行年
 - 4) 発行者
 - 5) 目次
- (4) 本文は、横組1段または2段とし、通しページをページ下中央に入れる。
- (5) 論集の掲載順序は、委員会で協議・決定する。
- (6) 論集奥付の発行年月日は、「(当年度の)12月31日」とする。

8. 契約・発注

- (1) 契約・発注は、財務部経理課において行う。
- (2) 著者が別刷を必要とする場合は、原稿提出時に申し出ることとする。なお、別刷作製に要する経費は原則として著者の負担とする。
- (3) 図表等において、特別な費用が必要となる場合は著者負担とする。

9. 配付

著者には、PDFデータを配付するとともに、投稿論文に係るURLを通知する。閲覧は、本学学術情報リポジトリにおいて公開するものとする。

附 則

- 1 この申合せは、令和4年10月6日から施行し、令和4年10月1日から適用する。
- 2 この申合せの適用日前から高知大学教育研究論集に関する内規（大学教育創造センター平成27年10月28日制定）第4条の「高知大学教育研究論集」編集委員会（以下「旧委員会」という。）において原稿の募集を行っている教育研究論集の編集・発行については、なお、従前の例による。この場合において、「編集委員会」は、旧委員会の業務を承継する高知大学教育研究論集に関する内規（学び創造センター令和4年10月6日制定）第4条の「高知大学教育研究論集編集委員会」とし、発行者は「学び創造センター」とする。

附 則

この申合せは、令和7年6月5日から施行し、令和7年4月1日から適用する。

『高知大学教育研究論集』 執筆要項

1.

- (1) 原稿は未発表のものに限る（ただし、口頭発表はこの限りではない）。
- (2) 原稿は、刷り上がり12ページ（図表を含む）を原則とする。
- (3) 原稿は電子メールによる提出を原則とする。ただし、原稿を記録した電子媒体による提出も可能とする。

(4)

A. 和文で執筆する場合（ワープロ仕上げ・横書きを原則とする）

- 1. 原稿は、24字×40行 2段組みを 1 ページとする
- 2. 原稿のフォントは、和文にはMS 明朝体を、数字・欧文には Century 体を使用する
- 3. 第 1 ページ目には、題目と執筆者名、キーワードを順に記入する。副題と執筆者名の間は 1 行空ける。なお、連名執筆者として、該当する者以外が含まれる場合は、その現在の所属機関名を第 1 ページ脚注に明記する
- 4. 題名のフォントサイズは15ポイント、副題のフォントサイズは12ポイント、執筆者名のフォントサイズは10.5ポイントとし、キーワードは、5 ワード以内とする

B. 欧文で執筆する場合（ワープロ仕上げを原則とする）

- 1. 原稿は、50ストローク（目安）×40行 2段組みを 1 ページとする
- 2. 原稿のフォントは、Century 体を使用する
- 3. 第 1 ページ目には、題目と副題、執筆者名を順に記入する。副題と執筆者名の間は 1 行空ける。なお、連名執筆者として、該当する者以外が含まれる場合は、その現在の所属機関名を第 1 ページ脚注に明記する
- 4. 題名のフォントサイズは15ポイント、副題のフォントサイズは12ポイント、執筆者名のフォントサイズは10.5ポイントとする

- 2. 注及び引用文献は、論文末に一括して掲げる。その形式は、各研究分野の学会誌の規定に従って構わないが、論文の場合は、著作・論文名・雑誌名・巻・年・ページ、単行本の場合は、著者・書名・発行所・年は必ず記すこと。
- 3. 提出原稿は、完全原稿とする。著者による校正は、2 校までとする。なお、初稿原稿提出時に、体裁を整えるために、編集委員会が校正を行うことがある。

『高知大学教育研究論集』第31巻原稿募集のご案内

高知大学教育研究論集編集委員会

例年、発行しております『高知大学教育研究論集』は、本号で30巻を数え、大学教育にかかわる研究及び実践等の発表の場として、教育研究の推進に貢献してまいりました。

本年度も、「高知大学教育研究論集に関する内規」に基づき、第31巻の原稿を募集いたします。「高知大学教育研究論集発行の編集・発行に関する申合せ」に従い、次の要領で投稿していただきますよう、お願い申し上げます。

記

1. 提出時に必要なもの

I 掲載願（別紙のとおり）

II 論文原稿（表題、著者名、所属を表記した表紙を付けてください）

III 原稿に掲載する図・表・写真等の元データ

（いずれも電子データによりご提出ください）

2. 提出期限

2026年9月下旬（予定）

3. 問合せ・提出先

学務部学務課総務係

TEL 内線 8144

E-mail gm04@kochi-u.ac.jp

高知大学教育研究論集 第31巻 掲載願

1. 申込者の資格（いずれか1つに✓）

- ☐ 1) 高知大学（以下「本学」という。）の専任の教職員
☐ 2) 本学の非常勤教員（非常勤職員の就業規則の適用を受ける者）
☐ 3) 「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）」加盟校の教職員
☐ 4) 上記以外で「高知大学教育研究論集編集委員会」が認めた者

2. 論文題目（日本語論文の場合は日本語・英語の両方を記載してください）

日本語：_____

英語：_____

3. 執筆者氏名（連名の場合は執筆順に記載）

日本語：_____

英語：_____

4. 原稿枚数等

全体の枚数	図	表	写真
枚	点	点	点

別刷の作製 ☐する ☐しない

冊数	表紙	色
冊	<input type="checkbox"/> 要 <input type="checkbox"/> 不要	<input type="checkbox"/> カラー <input type="checkbox"/> モノクロ

※別刷を作製する場合の費用は著者の負担とします。

5. 著作権等

論文等の著作権は高知大学に帰属します。また、論文等の電子的記録媒体（CD-ROM, DVD-ROM 等）への変換・送信可能化・複製・学内外への配布及びインターネット等で学内外へ公開する権利（公衆送信権、自動公衆送信権等）は、本学が専有するものとします。

☐ 承諾する ☐ 承諾しない

受付日： 年 月 日 受付者： _____

編集後記

第30巻には、学術論文2件、教育実践4件、報告1件を掲載しました。

英語学習における AI を用いたきめ細やかな評価とフィードバックに関する、今井・福間・高橋・池島稿は、AIを活用した教育の深化の展望を予見させるものと言えるでしょう。

一方で、自身の研究成果を取り入れた今城稿の教育実践や、自身の教員経験をベースにした働きかけが印象的な辻稿の教育実践からは、教員の経験や想いも教育に大切なファクターであると再認識させられます。

学生を一定レベルまで引き上げるための AI と、学生に未来の展望を見せやる気にさせる教員、といった役割分担が進んでいくのか？ AI のもたらす様々な影響の広さ大きさを考えると、先を見通すのは難しいですが、考えさせられる今日この頃です。

(学び創造センター 高畑貴志)

高知大学教育研究論集 第30巻 令和7年

KOCHI UNIVERSITY REPORTS
OF
EDUCATIONAL RESEARCH AND ACTIVITY
Volume 30 2025

令和7年12月 発行

Published December 2025

発行者 高知大学学び創造センター

〒780-8520 高知市曙町二丁目5番1号

電話 (088) 844-8144

印刷 有限会社 西村謄写堂

〒780-0901 高知市上町1丁目6-4

電話 (088) 822-0492

ISSN 2434-2513

**KOCHI UNIVERSITY REPORTS
OF
EDUCATIONAL RESEARCH AND ACTIVITY
2025**

CONTENTS

【Article】

Noriko IMAI Yoshiaki FUKUMA Shun TAKAHASHI Ko IKEJIMA	A Consideration of English Speaking Skills and AI Tool Application	1
Yasumichi IWASAKI	Discussion on Transformation of Private Women's Universities into Co-Educational Universities	13

【Educational Practice】

Masayuki IMAJOH	Practical education of Fish Pathology at the Faculty of Agriculture and Marine Science, Kochi University	25
Naomi TSUJI	Creating proactive and interactive lessons that bridge theory and practice : In the case of Teaching Method for Japanese Language for the Secondary School I	37
Rie SHIMOMOTO Chizu MATSUMOTO Kyoko OSAKA	Nursing students' recognition of interprofessional collaboration	45
Masahiro SAITO	Learning of the Participants in the 2025 Qualification Course for the Social Education Director at Kochi University	55

【Report】

Takashi TAKABATAKE Yasuo MIYOSHI	Kochi University moodle 2024 Annual Report	65
-------------------------------------	--	----

【Editor's Postscript】	80
------------------------------	-------	----