



短期大学コンソーシアム九州 紀要
『短期高等教育研究』

Vol.9 2019(平成31)年3月
短期大学コンソーシアム九州

巻 頭 言

昨年刊行された『短期大学教育の新たな地平』（安部恵美子／南里悦史編著 北樹出版2018）を一読すると、「短期大学コンソーシアム九州」（JCCK）が誕生した経緯、また短期大学の現況と再生への模索、それに増して短期大学を何とかしたいという熱い思い、いや何が何でも蘇らせようとする強い意志が伝わってきます。

大学等の高等教育機関を取り巻く状況は、急激に変わりつつあり、特に短期大学においては、その存在をも危惧されるような切迫した状況にあるといわねばなりません。そのような短期大学の危機をいち早く察知し、それを乗り越えようと叡知を結集して、先進的な取り組みとして、さまざまな課題に向き合い実践してこられたのがJCCKといえるでしょう。2002年に立ち上げられた「短期大学の将来構想に関する研究会」を経て、2009年に北部九州の7短期大学により組織されたこのJCCKが今日まで積み上げてこられたさまざまな研究、調査、実践は、単一の短期大学ではなしえなかったコンソーシアムならではの成果をあげてこられたことは確かであり、全国の短期大学からも注目される存在になったことはそれを証明するものにほかなりません。このJCCKに情熱を注いで育ててこられた各短期大学、そして携わってこられた先生方のご努力に深甚の敬意を表せずにはおれません。

さて本学（九州龍谷短期大学）は、2018年度よりこのJCCKに参加させていただき2年目を迎えることになりました。JCCKは今年10周年となり、その間多くの難題を乗り越えて現在の形を築き上げてこられたことは想像に難くありません。その蓄積された貴重な成果を共有できることは大変ありがたく思います。しかしながらその成果は各参加短期大学の不断の努力によって得られたものにほかならず、その蓄積のない本学が真にその成果を手にするには、教職員の意識改革をはじめさまざまな教育改革がなされなければならないことはいうまでもありません。

本学がJCCKに参加する契機となったのは、長崎・佐賀両県のすべての私立大学、短期大学（福岡県の短期大学2校を含む）のみならず、国公立の大学、さらに自治体、経済産業界も巻き込んだ「九州西部地域大学短期大学産学官連携プラットフォーム」（QPF）事業への参画で、そこに参加する短期大学の多くがJCCKの構成メンバーであり、QPFにおける短期大学WGの活動と重なる部分があったことです。

昨年11月には中央教育審議会による「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」（答申）がまとめられ、高等教育改革の指針として位置づけられるべき方向性が示されました。（1）学修者が「何を学び、身につけることができるのか」を明確にし、その成果を学修者が実感できる教育、またその質の保証体制の構築、（2）18歳人口が激減する中で、教育の質の維持向上が可能な規模適正化を図った上での、社会人及び留学生の受け入れ、（3）各地域における高等教育のグランドデザインが議論される場があり、その地域のニーズに応えるべく、各高等教育機関の強みや特色を活かした連携や統合の推進という3点が最初に挙げられています。全体を通して、改革が遂行できない場合は撤退をも含む淘汰の時代を実感させる厳しい内容です。

この時代にこそJCCKの実践を通して、地方の短期高等教育機関として生き抜く智恵を身につけ、役割を果たすべく歩みを共にしていきたいと思います。

九州龍谷短期大学 学長 後藤 明信

短期大学コンソーシアム九州紀要 『短期高等教育研究』

目 次

巻頭言	後藤 明信	1
論文		
戦後日本の短期高等教育における職業教育確立への挑戦－「専科大学」構想をめぐる展開と帰結－	伊藤 友子	5
研究ノート		
短期大学の入学者選抜：中国・四国・九州地方の実施状況分析	伊藤 一統	19
短期大学における保育者養成の特徴と課題－機関責任者へのアンケート調査から－	長島万里子	25
学修到達度と自己評価の相互浸透に関する一考－学生調査に基づく学修成果の獲得要因の検討－	平田 孝治	33
学生の自己評価からみた短大フェスのサービス・ラーニングとしての有効性	武藤 玲路 桑原 哲章 久保 知里	43
短期大学コンソーシアム九州関係者の調査・研究活動の記録		53
紀要編集委員会から		
『短期高等教育研究』編集規程		60
『短期高等教育研究』投稿規程		61
『短期高等教育研究』原稿執筆要領		62
編集後記	伊藤 友子	

Contents

Foreword	Myoshin GOTOH	1
Articles		
The Challenge to Establish Vocational Education in Non-University Higher Education in Japan after World War II : Development and Consequence over “Senka- Daigaku (Vocational College) Plan”	Tomoko ITOH	5
Research Reports		
A pilot study on junior college entrance examinations in Japan	Kazunori ITOH	19
The Features and Subjects of ECEC in Junior College : A Questionnaire Survey of College Deans	Mariko NAGASHIMA	25
A Study on the Interpenetration of Two Institutional Outcomes, Objective Academic Achievements and Subjective Self-Evaluations, at Nishikyushu University Junior College : A Consideration of the Regulatory Factors from Student Survey	Koji HIRATA	33
The effectiveness of the junior college festival as a service learning from the viewpoint of students' self-evaluation	Ryoji MUTO Tetsuaki KUWAHARA Chisato KUBO	43
The Records of Research Activities by the Persons concerned with Junior College Consortium Kyushu		53
From the Editorial Committee		
Regulations for Editing		60
The Rules for Contribution		61
The Essentials for Writing Articles		62
Editor's Postscript	Tomoko ITOH	

【論文】

戦後日本の短期高等教育における職業教育確立への挑戦

－「専科大学」構想をめぐる展開と帰結－

The Challenge to Establish Vocational Education in Non-University Higher Education in Japan after World War II

Development and Consequence over “Senka- Daigaku (Vocational College) Plan”

伊藤 友子

Tomoko ITOH

要旨 最近の高等教育を巡る議論の特徴の1つは、「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関」の制度化に代表されるような「職業教育」を中心に据えた改革の方向性である。このような高等教育機関の必要性を、近年のグローバル化を伴う急激な社会情勢の変化に求める議論が多数あるが、戦後初期から、政界や産業界を中心に、「高等教育における職業教育」の必要性が繰り返し訴えられていたことも看過しえない。「職業教育に主眼をおいた高等教育機関」としての「専科大学」の設立への要望は実現しなかったが、その際の議論や対立構図は、その後の日本の高等教育改革をめぐる潮流底に常に存在していた。そこで、本稿は、戦後初期に出された政界や産業界の要望から「専科大学」設立への動きとそこに関わるアクターとイシューの展開を分析し、現在の短期高等教育と職業教育への示唆を考察するための検討を行う。

キーワード 戦後日本の短期高等教育、職業教育、産業界、イシュー、アクター

1. 研究の目的と枠組み

1.1 研究の目的

最近の高等教育をめぐる議論の特徴の1つは、既存の4年制大学や短期大学とは異なる、「職業教育」に特化された教育内容をもつ「実践的な職業教育を行なう新たな高等教育機関の制度化」を受けての「専門職大学・専門職短期大学」の設立に代表されるような、「職業教育」を中心に据えた改革の方向性である。

ただ、このような高等教育機関の必要性の原因を、昨今のグローバル化を伴う急激な社会情勢の変化に求める文脈の議論が多数であるが、主に産業界を中心に、第二次大戦

後初期から一貫して「高等教育における職業教育」の必要性が訴えられ、「職業教育に主眼を置いた制度改正を含む議論が展開された経緯が存在する。

その要望は実現しなかった（一部は高等専門学校誕生に結びついている）が、そこで問題とされた方向性は、その後の日本の高等教育改革の流れの底に常に存在したのではない。それゆえ、その方向性は、後の高等教育機関の「種別化」構想から「専門学校」設立に繋がり、さらに今回の「専門職大学・専門職短期大学」設立への動きの背景になっていると考える。その意味や経緯を分析することが、特に、現在の短期高等教育と職業教育の問題を考える上で重要な意味があると考えられる。

1.2 先行研究の検討と研究枠組み

先述した問題意識の下、本節では先行研究の分析と本稿

* 著者紹介

熊本学園大学 外国語学部 教授
〒862-8680 熊本市中央区大江2丁目5-1
TEL: 096-364-3770
e-mail: tomoito@kumagaku.ac.jp

の分析視角を考察する。

日本の短期高等教育制度の代表格としての短期大学の歴史についての研究は数多いが、本稿では1950年代の高等教育政策に焦点をあて、その時代に限定した教育政策研究を先行研究として検討する。

当時の高等教育政策史の代表的研究として、海後・寺崎(1969)がある。戦後日本の大学改革の視点のなかで、主に将来の4年制大学化を見据えた暫定的存在としての短期大学の成立から恒久的地位を獲得していく過程、そしてその後の発展に繋がる問題について、詳細かつ多角的な分析がなされている。また、政界や産業界からの要求として、「大学とは異なる存在」の高等教育機関(「専修大学」や「専科大学」)の設立を求める動きについても、客観的な記述がなされている。土持(2006)も、戦後初期、特に占領下における高等教育の展開について、一次史料を駆使し短期大学の成立経緯やその後の展開を詳細に分析している。

他方、教育社会学的な高等教育システム形成という観点から、天野(1996)は、戦前の二元二層の高等教育システムの構造的な問題から日本の短期大学誕生を把握していくという点で、示唆に富んでいる。

教育をとりかこむ産業界については、飯吉(2008)が、戦後の産業界の大学教育に対するスタンスと大学への要求を、実証的に明らかにしている。広瀬(1985)も、1980年代までの産業界の「多様化」要望を検討している。同様に、李(1988)も、1980年代前半までの産業界の要望について、経済発展の時代区分ごとに分類・分析がなされ、高等教育だけでなく、初等・中等教育に関わる整理がなされ、産業界の要望の全体像を把握するのに有効である。

しかしながら、学校制度だけでなくその職業教育のプログラムや機能についての考察は限られている。「職業教育」については、その全体を批判する立場として、平原(1978)は、「職業教育」を目的とする「専科大学」の設立に繋がる一連の中央教育審議会(以下「中教審」と記す)の答申や、政界や産業界の要望について、戦後の民主的な教育制度の「改編」と捉えて論を展開している。堀尾(1978)も、1950年代半ばから1960年代までの時期を「日本資本主義が『復興から成長へ』と転換を遂げる」時期に照応し、戦後教育の方向転換が図られたと論じている。特に政界や産業界及び文部省を同一視し、その要望については、「国家独占資本主義」の立場から鋭く批判している。

以上の先行研究を踏まえて、本稿では、高等教育段階における職業教育の確立をめぐる、以下の研究視角を提示したい。まず、1950年代に出された政界や産業界の「職業教育を目的とする短期高等教育機関」設立の要望を受けた「中教審答申」(1956)とその後に数時に亘り国会で議論された「専科大学法案」が成立しなかった要因と背景の分析の視点である。なぜなら、「専科大学」構想は、当時の政界や産業界の「中堅職業人」養成の要望を具現化していることに対し、それに反対するアクターとして、当時の短期大学関係者とともに、その背景に民主的な教育学者グループの政治的な主張が存在したとする視点である。

具体的には、「専科大学法案」を軸に、関係する史資料をもとに1950年代の政界や産業界と教育関係者間の短期高等教育における職業教育をめぐる意見対立とその帰結について分析する。なお、以下本稿中での文献引用の際の傍点は、筆者による加筆である。

2. 職業教育確立に向けた政策の動き：「専科大学法案」をめぐって

2.1 政界や産業界からの「専修大学」、「職業専門大学」および「技術専門大学」設置への要望

第二次大戦後初期の、発足間もない4年制大学と短期大学からなる日本の高等教育機関において「職業教育」を軸に制度改編を唱えたのは、1951(昭和26)年11月に吉田茂首相の私的諮問機関である「政令改正諮問委員会」が出した『教育制度の改革に関する答申』であった。

同委員会は、「我が国の国力と国情とに適合しよく教育効果をあげ、以て各方面に必要かつ有用な人材を多数育成しうる合理的な教育制度を確立する」との趣旨のもとに、6・3・3の学校体系は原則的に保持するが、「画一的教育制度を打破」し、「普通教育偏重を改め、職業教育を尊重強化することを主眼」とすることを以下のように提言している。

「大学は、二年又は三年の専修大学と四年以上の普通大学とに分つこと。専修大学は、専門的職業教育を主とするもの(工、商、農各専修大学)と教員養成を主とするもの(教育専修大学)とに分ち、普通大学は、学問研究を主とするものと高度の専門的職業教育を主とするものと教員養成を主とするものとに分つこと。…(略)…普通大学となるものについても、施設、スタッフ等の充実の期待しがたい学部学科については、五年制又は六年制の専修大学に再編すること。」

要するに、大学を、修業年限4年の「普通大学」と2～3年の「専修大学」の二種類に区別した上で、普通大学は、学問研究を主たる目的とする大学と、高度の専門職業教育を主たる目的とする大学に区別し、専修大学は、工・農・商などの専門職業教育機関と教員養成機関とに分けることを提言している。また、施設・スタッフ等が十分ではない「普通大学」については、高校と併合した修業年限5～6年の「専修大学」にすることを提案している。

一方、この時期には、産業界からも高等教育機関の人材養成についての要望が次々と出された。

まず、1952（昭和27）年10月に、日本経営者団体連盟（以下「日経連」と記述）の教育委員会から『新教育制度再検討に関する要望書』が出された。同要望書は、戦後の新教育制度は、無準備かつ急激に行われたため我が国の実情を無視しているとした上で、下記のように訴える。

「もともと高校以上の学校においては学生生徒の知能力に応じ、それぞれ職業乃至産業面の教育指導が行われ、学校卒業後にはその習得した学識技術を通じ職業人として社会国家の進歩に貢献すべき人物が育成されるべきである。然るに新教育制度について産業人の立場よりこれをみるに社会人としての普通教育を強調する余りこれと並び行われるべき職業乃至産業教育の面が著しく等閑に附されこの点、新教育制度の基本的欠陥というべく、これが是正こそ先ず考慮されねばならぬ重要事である。」

その上で、高等教育だけでなく中等教育をも視野に入れた職業教育への要請が、「実業高等学校の充実」の項で、以下の様に示されている。

「(略) 企業における中堅従業員の養成機関としてその任務重き実業高等学校本来の面目を発揮するため、学校の種別及び配置を考慮すると共に教科課程の内容等につきその充実をはかられたい。」

「新大学制度の改善」の項でも以下の様に要請すべき人材のモデルが提示される。

「大学卒業生はその多数が会社、工場、事業場等産業界に入り、それぞれ専門の部署について活動し、将来は幹部として部下の統率指導、計画の樹立、企業経営の推進等に於たるべき人材である。従つて(原文ママ)その基礎を作るべき大学教育の充実について産業界は多大の関心を持ち、今後とも能う限りの協力を惜しまざるものである。」

産業界は、実業高等学校の卒業生は、企業の「中堅従業員」として、大学の卒業生には、「将来の幹部候補生」として各々の専門を活かした「部下の統率・指導や計画、および経営推進まで視野に入れた」活躍を期待し、いわゆる「上級職業人」の人材養成を期待していることが分かる。

次いで1954（昭和29）年12月に、「日経連」教育委員会は『当面の教育制度改善に関する要望書』を提出する。同要望書は、文部省、国会、各政党などに対し提出され、そのなかで、一部の短期大学と実業高校との併合による「5年制職業専門大学」設立を提言し、その前文において、以下のように、教育界が変化しつつあることに一定の評価をしつつも、その実情は現実の産業界のあり方からは遠いことを指摘している。

「(略) 中央教育審議会においても新教育制度の再検討が行われるなど大学教育の改善が試みられつつあるが、未だわれわれ産業界の要望するところに遠く、現下の教育一般的情勢はわが国産業の実情に到底副わないことを甚だ遺憾とするものである。」

その上で、短期大学や4年制大学に対して6提言を示しているが、そのなかでは、「三、専門教育の充実を図ること 四、中堅的監督者職業人を養成すること」が注目される。特に、提言「四」のなかで次のように言う。

「企業体における従業員の人事構成に照らし中堅的監督者及び職業人の需要が強く要請されているにも拘らず、新大学制度においてはこれらの要請に応え得べき中堅者の教育が行われず、職業専門教育も充実を図るため次の新構想による新学校制度を考慮すること、(略)、一部新大の年限短縮あるいは一部短大と実業高校との一体化などにより5年制の職業専門大学とすること」

すなわち、日本において多くを占めている中小企業で必要とされる「技術系の中堅的監督者」とともに「事務系の実務的職業人」としての人材養成の必要性を訴えている。その意味での「一部の短期大学と実業高等学校との併合」による「5年制の職業専門大学」設置の提案であった。

その後、1956（昭和31）年11月に、「日経連」教育委員会・技術教育委員会は、『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』を提出するが、その前文には次のような危機感に満ちた表現がある。

「最近先進諸国における科学技術の進歩はまことに目覚ましいものがあり、(略)、いまにして経済の画期的な成長発展に対応する技術者・技能者の養成計画を樹て産業技術向上の確保を図らないならばわが国科学技術は日進月歩の世界水準に遅れをとり、列国との競争に落伍することはけだし必至の勢であり、悔を次の世代に遺すものといわなければならない。」

その上で、理工科系教育の充実と改善の要望5項目が提示されており、ここで本稿に関わって以下3項目が目される。

「一、今後の経済発展に対応する技術者・技能者の計画的養成教育
(略)、
四、初級技術者及び監督者養成のための工業高校の充実
五、技術者養成のための理工科系大学教育の改善」

そして、その上で、特に「中級技術者」の養成において、産業界から見てその要求レベルを満足し得ない当時の2年制の短期大学を改組し、高校と結び付けた5年制の「専科大学」を設置することを提言した。

その後、1957(昭和32)年12月に、「日経連」教育委員会が『科学技術教育振興に関する意見』を出した。同意見では、同年10月のソビエト連邦共和国での人類初の有人宇宙ロケットの打ち上げ成功がもたらした西側諸国の動揺(「スプートニクショック」)を受けて、翌年度の予算編成で、「科学技術教育振興費」に関する強力な予算措置を具体的に要請している。

その構成は、「一、小、中、高等学校の理数科教育および職業教育について」と「二、大学における科学技術教育について」からなっている。特に、後者においては、大学における科学技術教育について具体的に言及するとともに、短期大学と高等学校をあわせた「5年制の技術専科大学」を早急に設置することを要求している。

2.2 「専科大学法案」の登場：中央教育審議会答申と「専科大学法案」審議の経緯

前述したように、産業界を中心に「中堅職業人(中級技術者)」の養成を目的とする「職業専科大学」の設置の要請が再三にわたり提出されていた。

そのため、「中教審」は、1954(昭和29)年11月に、『大学入学者選考およびこれに関連する事項について』を答申

した。そこでは、「短期大学の制度を改めて、恒久的な教育機関とし、高等学校教育の基礎の上に、職業教育その他について充実した専門教育を授けるものとする」とし、それが「短期大学志願者の増加となり、結局4年制大学の入学率の緩和になると考えられる。」と述べている。

また、同時に「短期大学の課程と高等学校の課程を包含する新しい学校組織を認めること、充実した専門教育を授けるためには、5年間課程において一般教育および専門教育の学年配当を容易にする事も必要である。」とし、その名称は、「短期大学あるいは専科大学」というものだった。

その方向性は、1956(昭和31)年12月の『短期大学制度の改善について(答申)』で、より具体化されていく。

「短期大学は現在暫定的な制度であるが、これを改め恒久的な制度とし、高等学校教育の基礎の上に、主として職業または実際生活について専門の学芸を教授する機関とする。一貫して充実した専門教育を授けるために、必要のある場合は、高等学校の課程を包含する短期大学を認める。短期大学は専門教育を行う完成教育機関であって、4年制大学とは別個のものであり、従ってその目的性格は異なるものであって、これに関する規定を設ける場合にも、両者は明確に区別する必要がある。(略)、その修業年限は、2年または3年とするが、必要のある場合は現行の高等学校の課程を合わせて5年または6年とすることができる。」

すなわち、同答申では、当時暫定的制度であった短期大学を恒久的制度にし、かつ日本の産業構造の発展の中で、「中堅の技術系及び事務系の労働者」を育成する、職業を専門とする教育機関として設置しようとした。また、修業年限5年間とし、一部の実業高校と一体化する提案からは、「専科大学」には、既存の4年制大学とは明らかに異なった位置づけを与えようとするものであった。

次いで、翌1957(昭和32)年4月に、『科学技術の振興方策について(答申)』が出された。その中では、「短期大学における科学技術教育について」の項が設けられ、主に理工系の短期大学の設置を求めている。

「今日産業界において、旧制工業専門学校の卒業者に相当する技術者の要請が強いが、現在理工系の短期大学は数も少なく内容も不十分で、科学技術教育の面で大きな寄与をしているとは言い難い。(略)、わが国においては、大企業と並んで中・小企業も大きな部分を占めているので、このような技術者の養成は急務と思われる。(略)、短期大学と高等学校をあわせた5年制または6年制の技術専門の学校を早急に設けること。」

ここでは、先の2答申の内容に加え、先述の「日経連」から出された「意見書」(1956・1957)の内容も反映されているが、その背景には、特に理工系教育の充実と改善の必要性の認識があったと考えられる。

以上の「中教審」答申後の1958(昭和33)年3月に、いわゆる「専科大学法案」と呼ばれる「学校教育法の一部を改正する法律案」が第28通常国会に提出された。

「専科大学は、4年制大学とは別個の高等教育機関とし、深く専門の学芸を教授研究し、職業または實際生活に必要な能力を育成するを目的とする。

(第70条)、、、(略)、、、修業年限は、2年または3年。ただし、必要あるときは、修業年限を5年または6年とする専科大学を設けることができる。修業年限5年または6年の専科大学は、3年の前期の課程と2年または3年の後期の課程とする。、、、(略)、、、前期の課程では、高等学校に準ずる教育を施し、後期の課程に進学するために必要な知識技能を授ける。、、、(略)、、、入学資格は、高等学校卒業程度。ただし、修業年限は5年または6年とする専科大学は、中学校教育卒業程度とする。」

以上のような条項からは、「専科大学」は、4年制大学とは区別される別個の「専門教育機関」であり、「職業または實際生活に必要な能力」の形成を目的とする機関と読みとれる。

しかし同法案は、同年4月25日に内閣不信任で国会が解散したため、実質的に審議に入らないまま審議未了となった。その後の第29回国会は、衆議院総選挙後の特別国会(29日間)であったために、提出は見送られた。

次いで、政府は、第30回国会に、先の法案を一部修正し提出した。具体的には、第28回国会提出案では、「成立後3年以内に短期大学は専科大学に移行する」とされていたが、第30回国会提出案では、「1959(昭和34)年3月31日までに認可された短期大学は『当分の間』存続できる」という表現になった。しかし、その前文には、「現存のものは当分の間存続できることとし、できるだけ専科大学に転換することを期待している」とも述べられている。

この件では、衆議院文教委員会で緒方信一大学学術局長(当時)が、次のような趣旨の答弁をしている。

「制度としては、専科大学が学校制度上の恒久的なものとして置かれることになるが、実態としては今後短期大学の設置が認められないので、次第に短期大学から専科大学に転換していくことを期待している。」

つまり、4年制大学とは別種の法的地位の下での「専科大学」の改編は、学校教育法の大学の枠内での恒久制度化を強く要望していた私立短期大学には到底受け入れ難い内容であったため、後述するような大きな抵抗を受けたのである。

また、公聴会を含めてかなりの時間が審議に費やされたが、結果的には、同年11月5日に衆議院本会議で採決され成立した。しかし、参議院ではほとんど審議されることなく廃案になった。

翌第31回国会にも、法案は提出されたが、またもや衆議院本会議では成立(1959年3月17日)したが、参議院ではほとんど議論されることなく審議未了で廃案となった。

このことはどのように考えればよいのだろうか。3度に及ぶ政府側の法案提出理由を読む限り、一貫して先の「中教審3答申」(1954, 1956, 1957)に沿った内容となっている。それぞれは同時に、先述したように、主に産業界が要望している「中級技術者」の養成機関として「専科大学」の設立のための法案であった。(國、2000)

しかし、衆議院文教委員会の議事録を読む限り、議論が正面から「短期高等教育機関としての職業教育」に向き合ったものとはなっていない。どちらかという「専科大学」の設立により「単線型学校教育制度を崩し、戦前の複線型教育制度に戻る恐れがある」ことが論じられることが多かった。またその際必ず「既存の短期大学」の存在意味が議論となった。海後・寺崎(1969)は「廃案となった最大の理由は、この法案が短期大学の処遇とからんで構想されていた点にあったとみられる。」と述べているが、そのように考えると、この後1965(昭和40)年の「短期大学の恒久化」に繋がる一連の動向も理解しやすい。

2.3 その後の展開：「高等専門学校」の成立と「短期大学制度恒久化」の実現

結果として「専科大学」は設立できなかったが、もともと産業界の要望や中教審の答申で求められていたのは、職業教育の充実であった。

「短期大学の教育内容が不十分であって、十分な学力が付きにくい。これは短期大学が4年制大学のちょうど半分、小型の4年制大学のような実態で運営されておる。、、、(略)、、、修業年限2年または3年の学校の生徒としてふさわしいように職業教育あるいは実際教育を充実するように

した方がいいじゃないか、…(略)…卒業者を問うような意見が強うございまして、もう少し職業教育あるいは実際教育の性格をはっきり持った学校制度に改編すべきである。」(衆議院文教委員会 緒方信一答弁)

つまり、「専科大学法案」構想の背景には、前述したように「中級技術者養成」への強い要望があった以上、同法案が成立しなくてもその構想は存在し続けた。形を変えて、1961(昭和36)年の第38回国会で「学校教育法一部改正案」が成立し、「高等専門学校」が創設された。

一方、1960(昭和35)年5月、松田竹千代文部大臣は、戦後の教育制度のなかで展開・発展してきた高等教育機関の改善のために、中教審に『大学教育の改善について』を諮問し、1963(昭和38)年に答申が出された。その中で、「短期大学については、…(略)…その目的・性格を明らかにするとともに、これを恒久的な制度とする必要がある。…(略)…専門職業教育をおこなうものまたは实际生活に必要な知識、技能を与えもしくは教養教育をおこなうもの。修業年限は、2年または3年とする。」と述べられている。

政府は、この答申を受け、1964(昭和39)年3月に第46回通常国会の衆議院文教委員会に「学校教育法の一部改正案」(「短大制度恒久化法案」)を付託した。

先の第45回国会に、「条文から『当分の間』の字句削除案」は自民、社会、民社の3党で共同提案された(この時は会期切れで審議未了)という経緯があったことと、今回の法案の内容が、長年「短大制度恒久化」を実現すべく活動をしていた私立短期大学協会の考えに沿ったものであったこともあり、成立することになった。具体的には、5月29日に衆議院本会議で可決された後、6月17日に参議院本会議で可決・成立した。

その内容は、「従来附則に記されていた『当分の間』という暫定規程を削除し、短期大学を制度的に安定させる」とし、「短期大学は大学とみなす」というものであった。

3. 短期高等教育における職業教育に対する意見対立

3.1 推進派アクターグループの意見と動向

3.1.1 政界と産業界の意見と動向

この時期、何故「専科大学」構想などの、高等教育段階における職業教育に特化した機関が成立しなかったのだろうか。本章では、戦後初期の短期高等教育機関における職

業教育をめぐるイシューに対する関係アクターの意見や動向を分析する。具体的には、職業教育に特化する「専修大学」や「専科大学」設立の推進派アクターグループとして、政界と産業界のグループを取り上げる。一方の反対派アクターグループとして、主に教育界や学校関係者グループを取り上げる。

まず、新教育制度において、「専修大学」や「専科大学」設立を推進し、短期高等教育機関における職業教育の充実を訴えていたアクターグループは、政界と産業界であったが、政界の意見である「政令改正諮問委員会答申」(1951)と、数次にわたり産業界から出された「要望や意見」は、若干性格が異なっている。それは、前者が政界のなかでも、保守的グループによるものであったからであろう。そのために、同答申の高等教育以上の提言からは、戦後の単線型の、特に高等教育制度改革に対する大きな変更の意思を読み取ることができ、事実、多くの大学関係者から批判的見解が出されている。しかしそれは、確かに、発足したばかりの新制大学の再編成を意味し、そのまま戦前の複線型への回帰と受け取ることも可能であるが、同答申については、海後・寺崎(1967)の「大学の“種別化”論、専科大学問題を含む1950年代から60年代にいたる多くの大学教育再編論のほとんどすべての論点を萌芽的に含んでいた。」という指摘が的確であろう。

一方、産業界から繰り返し出された「意見や要望」は、当時の学校教育の「職業教育」の実態に対する懸念と不満の表明であった。先述の『日経連要望書』(1954)の中の厳しい表現からもうかがえる。

「高校、大学における専門教育の充実徹底を図り、わが国企業の経営の実態、殊にその大部分を占むる中小企業の要請にも充分応え得る学校制度、学校計画、教育内容、学校施設等について一段の工夫と改善を加え、併せて教育行政の根本的刷新を断行することを要望する。」

それゆえ、『日経連意見』(1956)の、以下の様な記述に繋がっていく。

「わが国においては、戦後学校制度の変革をみたが、技術教育の重要性は殆ど顧みられることなく大学については理工系に対し法文系偏重の風は依然改められず」

「産業界においては、戦前旧制工業専門学校の供給してい

た中級技術者は今日の産業界においてもその必要を痛感しているが、現在二年制の短期大学では到底この要求を満足し得ない。よって二年制の短期大学を高校と結びつけ五年制の専門大学を設けその積極的拡充を図っていく」

この「中堅職業人」や「中堅技術者」の養成の必要性については、『日経連意見』（1956・1957）が出された当時、「日経連教育委員長」であった児玉寛一が、「専科大学法案」審議中、衆議院文教委員会の公聴会に出席した際の下記の言葉が良く示している。

「中小企業と大企業の利害は、いろいろな面で必ずしも一致しない。…(略)…今回出ております専科大学のこの案につきましては、これこそ文字通り中小企業も大企業も大賛成であるという結論になりました。…(略)…さて、専科大学というこの案にあるものがなぜ必要かと申しますと、…(略)…かりに技術だけを考えましても、そうでない会社を運営する事務系のことを考えましても、大体人員というものはピラミッド的というか、そういう配置になる方が人事管理上非常に都合がよい。…(略)…そこでかりに現在の…(略)…工業学校、商業学校を考えましても、高卒三年程度の者と、大学四年を終った者との間には相当な開きがあります。この間を埋めるためにはどうしても…(略)…その中間の技術者、事務屋が必要であろう。そうするとこの専科大学案が最も適当であろうという私の考えであります。さてそれならば、これは高等学校を卒業して二年であります、その案を作るのにどうしたらいいかということと考えますと、さっき技術々々という話がありましたけれども、事務系におきましても五年制にした方がより効果的である。商業高等学校を出た人と大学との間の、その中間の人として商業短期大学、あるいはこれと言えば専科大学ですが、専科大学の人がぜひ必要であろう。…(略)…今の短期大学の六・三・三・二、ところがこれはいろいろな議論がありますが、…(略)…六・三・五の方がより有効であるというのが私の見解であります。従ってこれができますれば、これはもとの文科系統で言えば商業高等学校、商業専門学校、それから技術で言えば工業専門学校、あの三年制度の専門学校よりは、…(略)…よりいい有能な人ができ得るであろう。教育というものは、…(略)…ことに技術教育においては年限を要する。それを二年ではまことに短か過ぎると考えますので、専門学校のときよりははるかにいい卒業生が出るであろう。…(略)…同時に、現在事務系の方は非常に卒業生が余って就職難だ、技術系は逆に希望する人数が得られないで各事業場は非常に困っているという時代に、今後技術者の、ことに中級、高級技術者の数を非常に増さなければいかぬ。日本が工業国として立つ以上はどうしても技術者の供給数をとにかく増さなければいかぬ。増す場合に何を増すべきかといえますと…(略)…この専科大学による技術者を日本は作るべきだ。その方が父兄の負担も少しいし、国家の負担も少しいし、しかも民間の事業会社は切にこれを望んでいるのでありますから、これを増すべきだ。」

以上のような政界や産業界に代表される推進派アクターの主張の背景として、第一には、戦後初期の連合国による占領から、1951（昭和26）年の「サンフランシスコ講和条約」の締結による「独立国家」としての出発と経済発展が挙げられる。それは、一般に言われるように「日本としての自信の回復」という意味合いも持つ。

つまり、戦後の混乱期を経て、徐々に回復した経済状況（1950年勃発の「朝鮮戦争」の特需による好景気等）はその後の高度経済成長へと繋がっていった。また、その経済成長は、同時に技術革新・職業構造の変化をもたらすものであった。その状況について、海後・寺崎（1969）の記述は以下の通りである。

「1956年7月には、経済企画庁は白書『日本経済の成長と近代化』を発表し、技術革新による経済発展を強調していた。また、前年から、製造工業の生産は急激に伸び、産業界においても好況がつついていた。東南アジアに対する技術協力のため経団連が日本技術協力株式会社を設立したのも1956年9月のことである。」

したがって、そのような産業構造の変化に対応するべく、「中堅職業人」の人材養成の必要性が高まっていったのである。

また、第二には、戦前と戦後の高等教育制度の急激な変化による混乱が挙げられよう。周知のように、第二次大戦後の1947（昭和22）年の「学校教育法」の改正により、いわゆる6・3・3・4制の新教育制度が導入されたが、初等・中等教育機関の新制度への移行と比較し、高等教育機関のそれは極めて困難を伴った。

つまり、戦前の高等教育制度は、天野（1996）で論じるように二つの系統に別れ、一方は大学に進学が可能なルート（正系）上の教育機関で、他方は、原則として大学には進学できないルート（傍系）上の主に専門教育を施す教育機関であった。

特に後者は、中等教育機関の卒業生を入学させ、その修業年限は3年または4年の「専門学校」であった。その内容は、文科、理科、経済等から家政、美術、音楽等にわたり幅広い専門教育を施し、その卒業生の多くは、そのまま社会に出て職業に従事した。制度的には、単独の官立・公立・私立専門学校のほかに、私立大学に附設され専門学校や専門部があった。

また、高等工業学校・高等農業学校・高等商業学校・高等商船学校などは、「実業専門学校」として制度化されていた。一方、1943（昭和18）年に修業年限3年の専門学校になった小学校教員養成のための「師範学校」や、修業年限が4年で主として中等学校教員を養成する、極めて長い歴史をもつ官立の「高等師範学校」と「女子高等師範学校」もあった。また、1944（昭和19）年に、青年学校教員を養成する官立の「青年師範学校」が高等教育機関の一部に加わった。なお、高等女学校附設の「専攻科・高等科」は、もともと中等教育機関の一部であったが、中等学校卒業生を入学させ、かつ修業年限が3年であったために、専門学校に準ずる学校として取り扱われていた。

そのような複雑な日本の戦前の高等教育機関は、戦後の新制度により、すべて「4年制大学」と「短期大学」に一元化されたために、「社会が必要としている『多様な職業』や『多様なレベルの仕事』に対応できない」という不満、特に「中堅職業人」「中教技術者」養成機関不在への危機感が、主に産業界から挙げられることになったのである。先述した『日経連要望書』（1952）では次のような不満として表現される。

「新制度自体に運営上の無理が既に露呈されているゆえに大学専門学校別の存した旧学制がむしろ好ましいとの声さえ起っている。（原文ママ）」

最後は、産業界からの高等教育の多様化への要求が挙げられよう。そもそも産業界は、「高等教育機関の卒業生」を「労働力」として受け入れる立場である。それゆえに、産業社会の変化に対応できる人材養成への要求は強くなる。広瀬（1985）は、次のように述べている。

「財界が戦後一貫して主張し続けてきたものはなにかといえば、それは教育における画一性に対する批判、すなわち多様化への要求といえる。多様な人材をより効率的に育成するように、教育の在り方を多様なものにすべきだ、というのが財界の教育要求の中心であった。それは、社会的分業の拡大にともなう職種の専門分化という産業社会の現実と、効率性の追求という産業社会の原理に根本的に規定されていた。」

つまり、高等教育機関を「4年制大学」と「専科大学」に区別し、その目的を、「学術研究」と「職業専門教育」

に種別化する考えや、短期大学と実業高校を併合し、「5年制の職業専門大学である専科大学」を設立しようとした動きは、多様な職業に対応できる「職業専門教育の充実」と「教育の効率化」を図るための高等教育の多様化への要求でもあった。

3.2 抵抗派アクターグループの意見と動向

3.2.1 短期大学関係者の意見と動向

先述したように、政界や産業界が要望した職業教育に特化した短期高等教育機関設立のための「専科大学法案」は成立しなかったが、当時その最大の要因として、短期大学関係者、特に「日本私立短期大学協会」（以下「私短協」と記す）の徹底的な反対運動が挙げられている。

海後・寺崎（1969）も次のように指摘する。

「後年、文部省の犬丸直は、専科大学法案は私立短期大学協会の反対意見がおもな原因となって審議未了となった、と回想し、文部省の白書『日本の高等教育』も『短期大学を従来どおりのわく内で恒久化することを希望する短期大学関係者の賛成が得られず、主としてこのために成立をみるに至らなかった』と記す。」

もともと、「私短協」は、短期大学制度発足直後から、「短期大学制度の恒久化」を目指し、独自の活動を繰り広げていた。1954（昭和29）年11月、当時の文部大臣に、以下の決議書「全私立短期大学193校の総意」を届けている。

「一、学校教育法第109条に『当分の間』たる暫定的短期大学制度を恒久的の制度とすること
二、制度恒久化に際しては、当然短期大学を大学教育の枠内に置くこと
三 短期大学の目的・使命には甚だしい変革を加えないこと
四 制度恒久化に際して、短期大学教育を画一化することは反対である。…(略)…
五 名称は現行通り『短期大学』とすること」

その後も1956（昭和31）年12月に同様の決議書を提出した。特に、1958（昭和33）年2月には、「大学の枠より外した専科大学案に反対」という意見書を提出しているが、その反対理由を下記のように挙げている。

「1、現在の短期大学は、学校教育法第52条の大学の目的を適用されていますが、今回の専科大学案には、この目的を適用されていません。短期大学を5年間に強制的に専科大学に移行させることは、現短期大学を大学の枠より外すこととなりますので反対いたします。

2、中堅技術者養成のための短期大学制度の改善は賛成であります。しかし、これは短期大学を現在通り大学の枠内に置きつつ改善、充実を希望します。

3、中堅技術者養成のための中学校卒業生を入学対象とした、5ヵ年又は6ヵ年の別の専科大学創設には、別に反対しません。

4、しかし、右の目的を達成するため、理工科系以外の全部の短期大学をも大学の枠より外した専科大学への強制的に移行させることには反対いたします。

5、単に短期大学、専科大学、専門大学の名称如何の問題ではなく、大学の枠内において恒久的制度化することを強く希望します。」

そこで明らかにされた「私短協」の主張の核となっているのは、一応「中堅技術者」養成の必要は認めつつも、あくまでも「大学の枠内」に留まる形での短期大学制度の恒久化の実現にあった。このことを示しているのが、「専科大学法案」を審議していた第30回国会衆議院文教委員会の公聴会で、「私短協」の松本生太会長の意見表明である。

「とにかく現在の短期大学のお方はみんな大学として認可されたものですから、大学以下のものにはなりたくない。こう言うているのです。…(略)…ただ今の短期大学もだんだん発達をして四年制大学にはしていきたいという希望はみなあるのです。」(国会会議事録 1958)

しかし、「専科大学法案」は、もともと主に産業界が要求した技術系及び事務系の「中堅職業人」の養成を目的とする短期高等教育機関の設立を目指していたはずであったが、「私短協」の意見には、職業教育に関する積極的な言及がない。要するに、短期大学の目的としての職業教育に関しても、関心が薄かったと言わざるを得ない。

その理由として、当時の短期大学は、「完成教育」を目的とする文系の女子短期大学の占める比率が、圧倒的に大きかったことが主因と思われる。

短期大学は、1950年の発足時には、149校（私立132校、公立17校）であったが、その後順調に発展し、1955年には、266校（私立204校、公立43校、国立19校）に増加した。

発足当初は男子学生が約60%を占めていたが、1954年に女子学生が50%を超え、その後1957年には約60%とな

り、次いで1963年には70%を超えた。それに伴い、学科構成も、当初は法政・商経分野が多かったが、その後家政・人文系が増加した。

女子学生が多く在籍する私立短期大学は、自他ともに認める「女子の完成教育機関」としての役割を強めていった。先の私立短期大学協会の要望書に対する関係者（中原稔）の説明からも、自ら専門職業教育の必要性をほとんど感じていなかったことが伺える。

「科学技術教育振興には大賛成であって、中学卒業生を入学対象とした修業年限5年の新制度の創設についても特別の異論はない。…(略)…この制度は、主として男子の理工系学校であるため、移行を希望しない文科系短期大学及び女子短期大学は現行の大学枠内にとどめて、その上で恒久化を要求している。」

このことは、先述した「専科大学法案」審議の公聴会に出席した産業界代表の児玉の以下の主張と対比すると、その姿勢がより鮮明となろう。

「女子につきましてはいわゆる花嫁学校というものも考えられますけれども、今後の日本におきましては女子が就職戦線に相当期間なけりゃいかぬであろう。そう考えますと、現在のニヵ年よりは、女子においても、たとえば先ほど関口先生（国立山形短期大学学長）からお話がありましたが、看護婦さんだとか、料理だと家政、裁縫ですか、そういう面につきましても、現在の二年よりは五年制度の女子単科大学の方がはるかに有能である。有能というは多少語弊があるけれども、役に立つであろう。こういう方向に進んで、女子が就職に進んでいくことを非常にやりやすくすることは、国家として非常に女子に対して親切なやり方であろう。従って男子に対しても女子に対しても、この五年制度あるいは六年制度の専科大学を今後は作るべきであるというのが私の見解であります。」

その後、私短協は、自らの方針を認めさせるために、短期大学の「専科大学」への再編構想に対して、多方面への精力的で強力な反対運動を繰り広げていった。具体的には、同法案が継続審議されていた期間、協会幹部は、文部大臣と会見し、その主張を伝えている。そのほか、文部省・国会・議員等に陳情活動を行ったが、特に第30回国会開催時の1958（昭和33）年10月13日から11月15日までに、10回もの国会陳情を行っている。（海後・寺崎 1969）

その様子の一部は、『日本短期大学協会50年史』に下記のように記述されている。

「本協会は、文部省と話し合いを重ねると並行して、将来予想される『学校教育法』の改正に備え、国会関係者の働きかけにも着手。その第一段階として6月23日、衆議院文教委員を招いて懇談を行った。当日は衆議院側より佐藤観次郎文教委員長をはじめ文教委員の各議員が出席、松本協会会長等が短期大学の現状、文部省の意図している短大制度の改正案、私立短期大学側の要望、短大を枠から外すべきではない理由などを詳細に説明した。本協会としては、短大を大学として恒久化する問題について国会議員と懇談したのは今回が初めてであったが、各議員とも本協会の見解に熱心に耳を傾け、善処を約した。次いで7月13日には参議院文教委員との活発な意見交換を行い本協会の意向について了解を得ることができた。」

ただ、このような「私短協」の一連の動きに対して、土持(2006)は、「この決議(1954年の決議)は、恒久的な短期大学の転換を望みながらも、従来どおり、大学の『枠内』にとどまり、目的使命の変革も望まない『独善的』なもので、社会情勢の変化に便乗した表面的なものであった。」と批判的に述べている。

一方、「全国公立短期大学協会」(以下「公短協」と記す)は、「私短協」とは異なる動きを見せている。まず、「公短協」は、1954(昭和29)年12月、当時の文部大臣である安藤正純と「中教審」に対して、当時の四宮恭二会長名で、短期大学の恒常化を要望した上で次のような「要望書」を提出した。

「一、従来の短期大学の延長ではなく、4年制大学とは異なる独自の目的の必要性
二、名称は「専科大学」とし、修業年限は2年ないし3年
三、高等学校との合併による5年制や6年制には反対
四、大学の範疇から外れることには反対」

また、翌1955(昭和30)年11月には、当時の文部大臣である松村謙三にも同様の内容の『短期大学制度の改正について』と題する「意見書」を提出した。そこでは、「専科大学」について、大学の範疇へのこだわりを強調する。

「一、この大学は従来の短期大学の異なる延長であってはならない。独自の目的を樹て4年制大学と異なる使命を有する大学として新しく発足するものでなければならない。
二、この大学はその使命こそ異なれ、4年制大学と同様であるから、大学の範疇から外れることは絶対に不可である。即ち大学の目指す人間の陶冶、専門教育、学問研究の総てを含み持つものでなくてはならない。」

具体的な提案は、以下の様に展開されている。

「一、新しきものとして出発する以上短期大学の名称を廃し専科大学とする。二、専科大学は、深く専門の学芸を教授研究し、主として職業に必要な知的・道徳的、応用的能力を展開させることを目的とする。三、学校教育全課程に互る改正でない以上、現在のところ2年又は3年は妥当である。高等学校と合併して5年制又は6年制の専科大学を創設することは、志望を早期に制限し、高等学校教育を混乱させ、専科大学をも低下させる恐れがあり、…(略)…、反対である。」

つまり、この時点では、公短協は、既存の4年制大学や従来の短期大学とは明確に異なる目的を持つ、職業教育を専門とする高等教育機関である「専科大学」に移行することには賛意を表明している。しかし、「大学」の範疇での制度化をも強く要望しており、それが、上記の「高等学校との合併による5年制や6年制」に反対する姿勢に繋がっているとも言えよう。

ただ、あくまでも「専科大学法案」に反対した私短協と異なり、独自の「職業専門教育機関」としての「専科大学」に賛同していた公短協の考えが実現しなかったのは、当時の短期大学全体のなかで、公立短期大学の占める割合が少なかったことにも起因していると考えられる。具体的には、先述したように、1955年当時の全短期大学266校中、公立短期大学は43校であり、その割合はわずか約16%にすぎなかった。

3.2.2 民主的教育学者グループの政治的な意見と動向

短期大学の関係者以外にも、「専科大学」構想に繋がる一連の動きには反対を表明している人々は多かった。なかでも、教育学者の間では、戦後の民主化政策としての新教育制度の再検討(再編構想)を、戦前旧制度への回帰(復帰)策ととらえる以下のような論調が中心であった。特に「政令改正諮問委員会」の答申に対しては、多くの批判が挙げられた。

「政令改正諮問委員会の出した線…(略)…ほとんど全く戦前の旧制度への復帰論である。…(略)…『弾力性を持った教育制度』は、究極において、昔に帰ることである。…(略)…おまけに専修大学の名の下に専門学校を復活させ、教育委員会は任命制にして、すっかり骨抜きにしようというのであるから、これは完全に旧制度復帰である。」(梅根

1952)

「政令改正諮問委員会の答申は、学校制度に弾力性を持たせながら旧制の高等学校及び専門学校、単科大学などの学校体系へ復帰するようになる再改革であった。この点からこの答申が新制学校制度を旧制へ復帰せしめる逆行政策と批評されるわけである。」(海後・寺崎 1975)

また、1951(昭和26)年12月22日に東京大学教育学部教授団(海後宗臣、勝田守一、宮原誠一、宗像誠也ら15人)から出された「『教育制度改革に関する答申』に対する意見」は、同答申への体系的な反対意見である。

「右の答申は、(1)現行学校体系を『原則的には維持すべきだと言いつつ、実際はこれを大きく崩す』ものであり、(2)『実情に即する』という名目で、前近代的、非民主的な日本の社会、経済、政治組織に教育を奉仕させようとし、(3)『教育の基本的な問題を無視』し、『教育を節約の対象としてのみ』扱い、(4)『教育による人権の確立伸長にきわめて冷淡』であり、(5)『社会の階層制を助長』する『複線型』学校体系にもどすことによって、『産業構成の上で、兵卒、下士官、将校の養成をそれぞれの学校に割り付ける』ものであり、(6)大学については、『教育と研究の水準の低下(注・専科大学案)をきたす恐れ』があり、(7)教員養成機関については、『旧師範学校にもどす』ものであり、(8)教育行政に関しては『教育行政の民主化に逆行』する案であって、教育委員の任命制は『能率と経済』のみを重視し『民主化の意義を軽視』するものであり、(9)『教育財政の確立に対して(は)十分な考慮を払っていない』と批判した。」(平原1978)

ここで明らかになったのは、単に「職業教育」を重視する短期高等教育機関の設立に対する意見ではなく、戦後の民主的な学校の教育制度全体の問題としての懸念の表明であった。それゆえ、その後次々に出された「中堅職業人」を養成する必要性を訴えた産業界からの要望や意見に対しても、教育界の反応は、戦後民主化への反動ととらえる傾向が強かった。また平原(1973)は、『日経連要望書』(1952)の政界と産業界の主張の認識の一致を以下のよう表現している。

「それまでも『赤い学生』の就職について各社に指名の紹介を行うなど、治安対策的な観点から教育問題に発言してきた財界・産業界であったが、戦後教育制度の再検討を正面から論じたのはこれが最初であった。…(略)…これらの要望は、要するに高等学校以上の学校教育において、産業人養成の教育に力を注ぐべきだというのはじめての公式発言であり、その趣旨はさきの政令改正諮問委員会の教育制度改革意見と同旨であった。」

また『日経連要望』(1954)については、大学の種別化と理工系重視等、その内容を詳細に説明しながらも、文部省の大学の管理運営の問題を強調している。

「他方で後期中等教育と前期高等教育の一貫制や、それらにたいする教育行政の基準設定権や監督権の強化など、重要な提案がなされていた。教育行政の基準設定権の強化の提案は、文部省の以前からの意向と合致するものであり、…(略)…この結果、大学における専門教育の重視の傾向、大学の種別化の発想が『設置基準』にとり入れられ、学生の入学定員や教員の任免などに関する教授会の決定の尊重、大学における学生生活・修学条件の向上の協調などについての明文規定が消え、しかも『設置基準』の法的拘束力が強まった。」

また、この論調は、「国家独占資本主義」という資本主義国家の在り方への批判にも繋がっていく。

「経済界の教育界への要求の基調をなすものは、基本的には産業構造に見合う労働力の確保という観点である。『技術革新』と『生産性の向上』を基礎とする高度経済成長政策は、産業構造と労働力需要構造を変化させ、『産学協同』と『能力主義』の原則を中心として、労働力需要に見合う人材の選別と配分の機関として教育制度の多様化と能力適正に応じた教育を要求する。」(堀尾1978)

以上のような民主的教育学者グループの論理を基盤とし、それをより先鋭化した闘争思想とし、政府や文部省と対決姿勢を取っていったのが、当時の「日本教職員組合」(以下「日教組」と記す)であった。1959(昭和34)年6月に出された「民主教育確立の方針(第三次草案)」のなかで教育行政について以下の様に述べる。

「教員に対する政治活動の自由を制限するための教育二法の制定、教育委員会制度の基本的性格を骨抜きにした任命制教育委員会の強行と管理規則の設置、…(略)…かつての修身科的教育と何ら異ならない道徳教育の時間特設、これをうらづけるために国定教科書の布石として教科書検定制の強化、…(略)…これらの反動文教政策の最先端として教師に対する勤務評定の強行実施、勤務体制による教育支配が今や露骨にあらわれている。」

この文脈の中で、その続きとして専科大学が標的となる。

「これらに続き専科大学、産業高校設置等による学校体系の複線化、…(略)…等がすでに強行されようとしている。」

そしてその批判の根底に、まさしく職業教育への批判があり、当時の「国家独占資本主義」への強烈な批判の核となっていたのである。

「わが国の独占資本は労働者を低賃金政策によりその利潤を追及（原文ママ）するため、従順な労働者の育成を強く要望している。『生産性向上運動』『ヒューマンリレーション』等は巧みな宣伝で国民大衆の目をおわよせう（原文ママ）としている。教育上ではこれ等の政策に合致するための教育、つまり道徳教育の時間特設、出来れば教科の独立によって、「まるい、従順な」労働者の養成、その養成を受けた子どもが、産業高校、専科大学においてさらに資本家に奉仕する職人教育を強く要求し、その実現を政府に迫っている。」

以上の、当時の民主的教育学者や日教組の主張は、政界や産業界が要望した「職業教育」を目的とした「専科大学」の設立は、そのまま新教育制度の改編や国家による学校や大学の統制に繋がるという懸念や恐れのものである。そのような考え方からは、産業界が要望した「中堅職業人」を養成する「短期高等教育機関における職業教育」の必要性は出てこない。むしろそれは、戦前の教育への回帰に繋がることから、それゆえ「反動的」な政策と断じられることにもなったと考えられる。

4. 結論

戦後初期、特に1950年代においては、政界や産業界の要望を受け、職業教育を目的とする高等教育機関として、当時の短期大学を「専科大学」に再編する動きがあった。その動きのなかで論じられたイシューは、当時そしてその後の日本の経済社会における必要な人材である「中堅職業人」の養成の問題であった。しかし、その動きは、関係者アクター、なかでも短期大学関係者グループの反対により実現しなかった。またそれを支えたのが、民主的教育学者グループであった。

当時は、占領終了後の政治体制の確立の動きのなかで、日米安保体制をめぐる激しい政治的対立に代表されるような騒然とした時代でもあった。そのため、戦後の民主的教育を標榜していた教育界は、どうしても政府や文部省と対立しがちであった。それゆえ、「戦後の民主的な学校教育全体を崩す恐れがある」との理由での反対であった。

関係諸アクターの反対により「専科大学」設立は実現しなかったが、その方向性は、その後の1971（昭和46）年

の「中教審答申」で提言された「短期大学の種別化構想」に繋がっていることは明らかである。

したがって、今後の課題として、まず上記の「種別化」の動きについて分析することが、現在の短期高等教育と職業教育の問題を考える際にも必要であろう。

また、戦前の高等教育制度は、非常に多様で複雑であり、同一の「高等教育機関」として括ることは困難である。特に主として「中堅職業人」の養成を担っていた専門学校は、多くの問題を内部に抱えていた。（天野 1993）そのことが、短期大学の「職業教育」の位置づけの曖昧さと困難さにも繋がっている。したがって、戦前と戦後の高等教育機関の接続に関する分析の必要性がある。

最後に、高等教育全体のなかで、短期高等教育の職業教育が、実態としてどのように展開していったのか分析することも重要な課題となろう。

参考文献

- 天野郁夫（1993）『旧制専門学校論』玉川大学出版部
- 天野郁夫（1996）『日本の教育システム—構造と変動—』東京大学出版部
- 平原春好（1988）「サンフランシスコ体制の成立と教育の再編」太田堯編『戦後日本教育史』岩波書店 191-226頁
- 広瀬隆雄（1985）「財界の教育要求に関する一考察—教育の多様化要求を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第25巻 263-272頁
- 伊藤友子（2015）「戦後初期の短期高等教育と職業教育に関する研究資料」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』vol.5 43-47頁
- 堀尾輝久（1978）「経済成長と教育」太田堯編『戦後日本教育史』岩波書店 288-296頁
- 飯吉弘子（2008）『戦後日本産業界の大学教育要求—経済団体の教育言説と現代の教養論—』東信堂
- 海後宗臣・寺崎昌男（1969）『大学教育—戦後日本の教育改革9』東京大学出版部
- 海後宗臣・寺崎昌男（1977）『教育改革—戦後日本の教育改革1』東京大学出版部
- 國雄行（2000）「高度経済成長期における公立短期大学び制度的動揺と発展」公立短期大学協会編『公立短期大学五十年誌』16-23頁
- 日経連創立十周年記念事業委員会編（1958）『十年の歩み』日本経営者団体連盟
- 日本私立短期大学協会50年史編纂委員会（2000）『日本私立短期大学協会50年史』日本私立短期大学協会 14-18頁
- 李 永愛（1988）「戦後日本における産業界の教育『改革』提言」九州大学教育学部教育行政研究室紀要『教育行政研究』第3号 77-105頁
- 土持ゲリー法一（2006）『戦後日本の高等教育改革政策—教養教育の構築—』262-266頁
- 梅根 悟（1952）「6・3・3制とその教育内容」『文部時報』第893号 25-28頁

史料

- 国立国会図書館 (1957-1964) 『国会議事録』 国会会議録検索システム (<http://kokkai.ndl.go.jp/>)
- 日本経営者団体連盟教育委員会 (1952) 『新教育制度再検討に関する要望書』 日本経営者団体連盟
- 日本経営者団体連盟教育委員会 (1954) 『当面の教育制度改善に関する要望書』 日本経営者団体連盟
- 日本経営者団体連盟教育委員会・技術委員会 (1956) 『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』 日本経営者団体連盟
- 日本経営者団体連盟教育委員会 (1957) 『科学技術教育振興に関する意見』 日本経営者団体連盟
- 日本教職員組合 (1959) 『民主教育確立の方針 (第3次草案)』
- 日本私立短期大学協会 (1954) 「(短大恒久化についての) 決議」
- 日本私立短期大学協会 (1958) 「大学の枠より外した専科大学案に反対」
- 政令改正諮問委員会 (1951) 『教育制度の改革に関する答申』
- 中央教育審議会 (1956) 『大学入学者選考及びこれに関連する事項について (答申)』 文部省
- 中央教育審議会 (1956) 『短期大学制度の改善について (答申)』 文部省
- 中央教育審議会 (1963) 『大学教育の改善について (答申)』 文部省
- 全国公立短期大学協会 (1954) 『(中教審への) 意見書』
- 全国公立短期大学協会 (1955) 『短期大学制度の改正について』

【研究ノート】

短期大学の入学者選抜

中国・四国・九州地方の実施状況分析

A pilot study on junior college entrance examinations in Japan

伊藤 一統

Kazunori ITOH

要旨 高等教育の質保証や高大接続の観点から、国による入学者選抜に関する大きな改革の方向性が打ち出されている。入学者選抜に関する改革は、四年制大学と短期大学とを包括して示されており、内容的には注目や知見の豊富な四年制大学の状況に依拠したものとなっている感が否めない。短期大学の入学者選抜は、四年制大学のそれとは傾向を大きく異にしており、これについて詳細な情報や分析はあまり見ることができない。こうした状況を鑑みるに、短期大学の入学者選抜に関する分析の必要性が感じられるところであり、そのためのパイロットスタディとして、中国・四国・九州地方の短期大学の入試に係るデータ収集・整理と簡単な分析を試みた。結果としては、推薦入試中心、構成科目数の少ない一般試験等、短期大学に特有ともいえる入試の傾向を再確認することとなった。また、毎年文部科学省より出されている要項の遵守が徹底していないこと、ローカルな範囲の中で入試の構成が似通う傾向のある可能性を見る結果となった。

キーワード 短期大学、入試、推薦入試、入学者選抜改革、高大接続

1. はじめに

昨今、医学部を中心に入学者選抜の公正・公平に注目が集まる事態となっている。教育の機会均等が保障され、「能力」に応じて教育を受ける権利が担保されねばならない中、受験に向けた大学志願者たちの物心両面での投資の大きさもあって、入学者選抜の在り様への市民の関心度は著しく高い。文部科学省の示す「平成31年度大学入学者選抜実施要項」（平成30年6月4日付文部科学省高等教育局長通知。以下、「選抜要項」と称す。）によると、大学入学者選抜は、短期大学、専門職大学、専門職短期大学を含む各大学が、各々の教育理念に基づき、いわゆる「3つのポリシー」¹⁾に照らして、「入学者に求める力を多面的・総合

的に評価することを役割とするもの」とする。こと短期大学における入学者選抜＝入学試験（以下、「入試」）について日本私立短期大学協会教務委員会編（2018）によると、「入学試験の目的」として、「各短期大学が、その社会的ニーズや教育的ニーズに応えるべく、それぞれの教育を行うにあたり、その教育目標を達成するためには、そこに学ぶ者に一定の能力と適性が要求されることから、選抜の必要が生じる。そして、その選抜は、公正にして妥当な方法によって受験者の能力・適性を判定しなければならない。」（日本私立短期大学協会教務委員会編 2018：3）と述べている。しかし、高等教育のユニバーサル化の段階と少子化社会を迎える中、こうした趣旨が適切に反映されているか疑念を抱かざるを得ない事象も多い。エンロール・マネジメントといった観点からも、カリキュラムに接続していく入り口として、入学者選抜、入試の役割・意味を再度確認していく必要があるように思われる。

* 著者紹介
宇部フロンティア大学短期大学部 保育学科 教授
〒755-8550 山口県宇部市文京町5-40
Email: ittoh@ube-c.ac.jp

一方で、高等教育の質保証や高大接続といった観点から、入学者選抜に関して、国による大きな改革の方向性が打ち出されてきている。平成26年に出された中央教育審議会答申（2014）において、初等中等教育から高等教育まで一貫した能力の育成を期した高大接続の改革と「アドミッション・ポリシー」に基づきながら、多様な入学希望者に対応して『『公正』に評価し選抜する』ことの必要性を述べている（中央教育審議会 2014：8）。これを受ける形で大学入学者選抜の改革の方向性がまとめられ、平成29年には「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告（29文科高第355号高等教育局長通知）」が発出された。入学者選抜は、「学力の3要素」（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」）を多面的・総合的に評価するものへと改善されることとし、具体的には、大学入試センター試験を2019年度の実施を最後に廃止し、代わって2020年度から「大学入学共通テスト」を行うほか、各大学の一般入試、AO入試、推薦入試といった従前の入試区分を、それぞれ一般選抜、総合型選抜、学校推薦型選抜に変更することとなっている。

だが、こうした動きのベースにあるのは四年制大学の入学者選抜の実態であって、短期大学の実情にはマッチしない可能性がある。入試の区分による違いだけみても、四年制大学の入学者に占める推薦入試およびAO入試による入学者の割合が44.3%なのに対し、短期大学のそれは83.3%と大きな差がある（文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室 2017）。短期大学を高等教育ファーストステージとして位置づける考えも提示されている（中央教育審議会大学分科会大学教育部会短期大学ワーキンググループ 2014など）ものの、教育の内容をみると、四年制大学には学問的専門性を主とするものが多い一方、短期大学では幼児教育・保育や介護、栄養等の分野における専門的職業人の養成が多く、資格の取得や職業や社会に必要な知識・技能の取得を目的としているものが多くを占めるといった違いが見られる。こうした違いを前に、短期大学を単に「2年制の大学」として考えることができるかについては一考の余地があろう。

もちろん、入試の区分別の実施状況の違いの背景には、志願者数の減少傾向とその数における大幅な違いの存在がある。短期大学については、平成29年度の入試状況で見

表1 調査対象校プロフィール（設置者種別の学科数、入学定員規模、四年制大学併設状況）

n=68			
設置者種別 学科数	公立 (4)	私立 (64)	計
1	0	17	17
2	2	27	29
3	1	11	12
4	1	7	8
5	0	1	1
6	0	1	1
入学定員（人）			
～100	2	13	15
101～200	0	26	26
201～300	1	20	21
301～	1	5	6
四年制大学併設	1	35	36

ると、全国の募集人員の合計61,808人に対して、入学者の数が55,870人と大きく下回っている。四年制大学のそれは、596,197人に616,584人である（文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室 2017）。入学者選抜制度の改善を考えるにあたっては、そうしたことも含め、四年制大学と短期大学の置かれた状況の違い、そしてそれと関連した各機関での施策の違いについて理解した上でなければ、真の改善策をあげることは難しい。学習指導要領とも関連し、高大接続を念頭に学力の保障に重点を置く今回の入学者選抜の改革は、四年制大学にも短期大学にも同じ内容が等しく適用されることになるが、実態に即したものでなければ、不応や実行の不徹底にもつながりかねない。そのためにも、短期大学における入学者選抜の実態について正確な情報の収集とその分析が求められる。

短期大学の入学者選抜に関しては、理系の短期大学において事例的な研究がある以外にはあまり見ることができない（加藤ら、2016、松原ら、2016、岩本ら、2005など）。そこで、短期大学セクターの入学者選抜の分析に向けて、まずは、試行的にデータの収集と整理を試みることにした。本稿では、西日本エリアの短期大学の入試を対象として、データの収集と整理を試みた結果を報告する。

2. 調査の対象と方法

中国・四国・九州の短期大学について、2019年度入試に関するデータを収集した。使用したデータは、教育情報公表の義務化（平成23年に学校教育法施行規則に規定）

表2 入試種別実施状況（設置者別）²⁾

入試種別	設置者		
	公立 (4)	私立 (64)	計
一般	4	64	68
推薦公募制	4	63	67
推薦指定校制	1	60	61
センター試験利用	4	34	38
AO	1	57	58
社会人	4	60	64
帰国子女	2	29	31
外国人	3	39	42

n=68

に伴って整備されている「大学ポータル」(独立行政法人大学改革支援・学位授与機構「大学ポータル」サイト)および各大学のウェブサイト上の入試に関する情報、あるいはそこから得ることのできる入試要項の電子版から入手した。結果として、対象となったのは中国・四国・九州各地方のすべての短期大学68校であり、設置者種別で見ると、公立が4校、私立が64校であった。

3. 調査の結果

3.1 入試の実施状況

まず入試の実施状況について、入試の種別を、AO、センター試験利用、推薦公募制、推薦指定校制、社会人、帰国子女、外国人の7カテゴリに分類して整理した。入試制度として明示されているものをカウントの対象としている。結果は表2に示すとおりである。1校を除くすべての短期大学において、公募制の推薦入試の実施が行われていた。一方で、センター試験利用の入試実施は約半数にとどまっている。

次に、入試の実施時期についてみる。前出の文部科学省による「選抜要項」によると、推薦入試は「出身高等学校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として判定する入試方法」とされ、「原則として入学願書受付を平成30年11月1日以降とし、その判定結果を一般入試の試験期日の10日前までに発表する」とされている。この要項との対応も視野に、入試の実施時期について、AO型の入試を除いて、最も早い実施月日について7区分に分けて整理してみた(表3)。「選抜要項」を遵守したとすれば、ある程度の出願期間の必要性を考慮に入れると、早い場合でも11月1日から1週間程度をみた11月8日以降であることが妥当と思われるが、それより

も前の時期に実施している短期大学が4割弱を占めている。

3.2 募集人数

「選抜要項」によれば、「2以上の入試方法により入学者選抜を実施する場合には、それぞれの入試方法の区分ごとに募集人員等を明記する」とあるが、今回の調査対象で入試種別ごとに募集定員が明記されていたのは58校(83.5%)であった。

入試のうち、推薦入試での募集人員について、同じく「選抜要項」において、「大学における推薦入試の募集人員は、附属高等学校長からの推薦に係るものも含め、学部等募集単位ごとの入学定員の5割を超えない範囲において各大学が定めるものとする」としながらも、短期大学については四年制大学と異なり、これに関わらず「推薦入試以外の入試方法における受験機会の確保にも配慮して、各短期大学が適切に定める」とされている。

また、AO入試は「詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって、入学志願者の能力・適性や学修に対する意欲、目的意識等を総合的に判定する入試方法」(前出「選抜要項」)とされており、推薦入試とともに必ずしも学力の検査を要しない。このAO入試と推薦入試を併せた募集定員について、募集全体に占める割合を算出した結果、平均すると73.7%となり、最高では募集人員のうちの95.0%がAO入試と推薦入試の定員に割り振られていた。なお、実際の入学者ベースの数字としては、前出の数値(83.3%)が示されている。

表3 年度最初の入試実施期日

実施時期	校数	%
9月以前	2	2.9
10月中	6	8.8
11月1日～7日	17	25.0
11月8日～14日	11	16.2
11月15日～21日	24	35.3
11月22日～30日	5	7.4
12月中	2	2.9
書類提出のみ	1	1.5

※AO型入試の日程は除く

表4 公募制推薦入試の出願条件（成績）

評定平均値	校数	%
3.0未満（含C段階）	4	6.1
3.0以上3.5未満	25	37.9
3.5以上4.0未満（含B段階）	6	9.1
4.0以上	2	3.0
特に定めなし	29	43.9

n=66

表5 公募制推薦入試の試験内容

内容	校数
英語	7
国語	11
数学	3
その他の教科	4
実技	9
小論文（作文）	3
面接	66

n=66

3.3 公募制推薦入試の条件と内容

「選抜要項」には、入試の出願資格として「大学に入学を出願することのできる者は、学校教育法第90条の規定により大学の入学資格を有する者又は大学入学の前までに入学資格を有することとなる見込みの者とする」とあり、これが、入試全体に係るものとなっているが、こと推薦入試に関してはこれとは別に出願要件を課す場合が多い。スポーツ等を用いたような推薦の種別により特殊なものもあるが、高等学校時の成績（評定値）を条件としている場合が多くみられる。本調査では、公募制の推薦入試について、成績上の条件について調べている（表4参照³⁾。評定値3.0を条件としているところが多いが、2点台から4点超までの幅が見られた。

推薦入試は、前述したように、「選抜要項」では「原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として判定する」とされているが、実際には何らかの試験が課されることが通例といえる。公募制推薦入試においてどのような試験内容が課されているかをまとめたものを、表5に示した⁴⁾。「面接」は、調査書のみで試験を課さないところ1校を除き、すべての機関で行われている（ただし、面接を課していない学科を有する短期大学が1校ある）。一方で、教科の科目を課すところは少ない。推薦試験で課される内容については、小論文（作文）と面接というパターンが多

くみられる。今回の調査では、27校、全体の40%がこのパターンであった。その他のパターンとしては、国語と英語の2科目若しくは、その2科目に学科の特性に関係のある科目（商業系での数学、栄養系での理科など）を加えた科目群から1科目選択というパターンが多く見られた。なお、実技を入れている短期大学の内訳は、音楽・美術系が6校、保育・幼児教育系が3校であった。

3.4 一般入試の内容

表6には、一般入試において課される試験内容を各短期大学単位で集計した結果を示している⁵⁾。教科の中では、国語を課すケースが58校と最も多い。また、試験の内容として、教科や実技以外に、面接も39校で行われている。また、試験日程の早いものと遅いもので試験に課される内容の異なっているものが半数弱の30校であった。これらは、遅い日程の方の試験について、受験内容が削減されるか、若しくは教科に代えて小論文を課すなどの軽量化ともいえる内容とされている。ゆえに、早い日程の方の試験内容について、受験科目等の数を調べてみたところ、実技、面接を除く科目等に関して、1科目としている短期大学が最も多く全体の8割を超える⁶⁾。

3.5 社会人入試の内容

社会人入試に関しては、実施しているすべての短期大学

表6 一般入試の試験内容

内容	校数
英語	39
国語	58
数学	21
その他の教科	16
実技	9
小論文（作文）	27
面接	39

n=68

表7 一般入試（前期）の科目数

科目数	校数
1	56
2	15
3	2
4	1

n=68

において面接を課している⁷⁾。パターンとしては、小論文と面接という、推薦試験でも見られた形が多かった。一方で、面接のみをして試験の内容にしている短期大学が19校を数える。実技を課す短期大学については、保育系、美術系、音楽系がそれぞれ1校ずつであった。

表8 社会人入試の内容⁸⁾ n=61

内容	校数
面接のみ	20
面接と小論文(作文)	37
面接と小論文以外の科目	1
面接と2科目以上	2
面接と実技	3

4. おわりに～短期大学のミッションと入学者選抜

本稿で報告するのは西日本(中国・四国・九州)という地域を限定した試行的な調査研究であり、十分な分析は難しいが、その結果を概観して見えてくるものについて少し考えてみたい。

まず、「大学入学者選抜実施要項」の遵守が徹底していない様子がみられたことだ。入試種別に募集内容が明示されていない、推薦入試の実施時期が早い等、要項から逸脱している短期大学の割合は少なくなかった。単に、失念しているだけという可能性も考えられなくはないが、確信犯的なものが多いであろうとも推測される。その背景には志願者募集の問題が考えられる。前述のように、短期大学セクターにおける志願者の寡少の問題は、学生募集に係る非常に強い圧力となっており、これをして「入りやすい」入試の形態にする指向となっていることが考えられる。データ整理の関係から、本稿においては統計的検定等の類を用いていないが、この点に関して、ローデータのマッピングからはひとつの仮説の可能性がみえてくる。それが、都道府県単位の狭いエリア毎の入試の相似性である。例えば、推薦入試の出願資格の評定平均値において、3.0未満であったのは4校であったが、そのうち3校が同一県内の短大である。また、一般入試のパターンにおいて、同一県内の全てが1科目と面接であったり、別の県では1校を除きすべてが面接なしの1科目であるなど、入試の条件や形態が同一県内という小さいエリアで似通ったものになっている傾向が見られた。こうしたことは、近隣の短期大学で志

願者獲得の競争意識が強いことが反映されている可能性、すなわち、短期大学の入試がより志願者募集の論理に支配されている可能性を示すといえるのではないかと。

そもそも学力を測り、それをもって選抜の機能を果たしているはずの入試について、機能不全を起こしている疑いについては、一部四年制大学においても同様であり、中央教育審議会高大接続特別部会等において、AO入試では「知識技能の修得状況に過度に重点を置いた選抜基準としない」、推薦入試では「原則として学力検査を免除」とされている(「実施要項」)のではあるが、これをして一部、事実上の「学力不問」になっているとの懸念が示されて久しい(中央教育審議会 2008など)。冒頭にあげたように、そこに学ぶ者に「一定の能力と適性」を要求するので「選抜の必要が生じる」とされる短期大学の入学者選抜は、実際にどの程度その使命を果たしているのだろうか。

志願者募集は、各短期大学にとって経営的な点で重要な要素ということはもちろんだが、短期大学のミッションを損なうようなものであっては機関自体の存在価値を危うくする。平成29年4月より策定が義務付けられた3つのポリシー、そのうちのアドミッション・ポリシーに基づいて「大学への入口段階で入学者に求める力を多面的・総合的に評価することを役割とするものである」(「選抜要項」)とされている。今回の調査においても、各短期大学とも入学者の募集要項にはアドミッション・ポリシーについては明示されていた。だが、その入試との対応ということについては、必ずしも明確でないものが大部分であった。ポリシーと入試の対応について触れていた短期大学は散見される程度であり、「学力の3要素」と各入学者選抜に用いる評価方法をマトリックス化して明確に示した短期大学は1校のみを確認するにとどまった。

高等教育のユニバーサル化、そして短期大学の四年制化が進んできた潮流に加え、専門職大学・短期大学制度の開始を目の前にして、短期高等教育機関である短期大学は一層その役割、位置づけを問われる状況となっている。加えて、高等教育の質保証がいわれる昨今にあって、教育プログラムのマネジメントの一環として入学者選抜を考えることはこうした制度上の制約に関わらず重要なものといえる。それは、各短期大学の価値を増すためにも、義務的・形式的に行われるのではなく、それぞれのミッションにあった形で質保証に向けた取り組みを主体的に行っていく必要が

ある。そして、そのためには、各短期大学における意思決定を支援すべく、IR 活動への取り組みが充実し、入試に関する適切な分析とその戦略的な在り方についての機関内での知見の蓄積が求められる。

本稿においては、我が国の短期大学の入学者選抜の実態を明らかにしていくことをめざして、パイロット的な調査とデータ整理を行ったものであり、現時点での知見は仮説的な域を出ないといえる。今回の整理は基本的に機関単位で行ったが、ミクロでの分析に供するためには、より細かい学科・専攻単位でデータを整理することの必要性があるなどの課題もあげられる。短期大学セクターの入学者選抜の実態構造の解明に向け、引き続き、データの増補とその整理・分析に取り組んでいきたい。

注

- 1) 卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）の3つ。平成28年3月に学校教育法施行規則等の改正が行われ、平成29年4月より策定と公開が各大学に義務付けられている。
- 2) 数字は短期大学毎に集計したものであり、学科毎に異なる場合であっても、機関単位で有無を数えている。
- 3) 集計の対象は、制度のない1校と不明の1校の2校を除く。なお、集計は短期大学単位で行い、学科毎や複数の公募制推薦制度がある場合等で条件が異なる場合は、その中の最も高い値を集計に用いた。
- 4) 集計に際しては、科目によって選択とされている場合も、その対象となっている科目すべてを数えている。
- 5) 集計は短期大学単位で行い、選択とされている科目や試験日程によって内容が違う場合等もすべてを該当科目として数えている。
- 6) 科目数についての集計は短期大学単位で行っているが、学科によって科目数が異なる場合は、科目数によって重複して数えている。このため、表7に示される校数の合計は実際の校数である68よりも多くなっている。
- 7) 社会人入試を行っていない短期大学4校と社会人入試の内容が不明であった3校を除く61校が対象。
- 8) 学科によって異なる内容の入試を課している短期大学を重複して数えている（該当は2校。いずれも学科によって小論文と面接のパターンと実技と面接のパターンを有す。）。

参考文献

- 岩本美江子・岩田隆子・東玲子・塚原正人（2005）「山口大学医療技術短期大学部における入学者選抜方法と入学後の経過に関する追跡調査研究」『医学教育』36(2)、81-87頁。
- 加藤真弓・木村菜穂子・鳥居昭久・松村仁実・木村元則・舟橋啓臣（2016）「本学における入試形態別の基礎学力と入学後成績の関連性」『愛知医療学院短期大学紀要』(7)、81-89頁。
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm）。
- 中央教育審議会（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実

現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm）。

中央教育審議会大学分科会大学教育部会短期大学ワーキンググループ（2014）「短期大学の今後の在り方について（審議まとめ）」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1351962.htm）

日本私立短期大学協会教務委員会編（2018）『平成30年度短期大学教務必携（第23次改訂版）』日本私立短期大学協会。

松原孝典・富永哲貴・小池稔・廣田正行（2016）「工学系短期大学における新入生の数学基礎学力：入学学科と入試種別の関係」『第64回工学教育研究講演会講演論文集』526-527頁。

文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室（2017）「平成29年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要」（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/12/1398976.htm 平成30年10月11日アクセス）。

【研究ノート】

短期大学における保育者養成の特徴と課題

—機関責任者へのアンケート調査から—

The Features and Subjects of ECEC in Junior College:
A Questionnaire Survey of College Deans

長島万里子

Mariko NAGASHIMA

要旨 保育者養成が行われる場はかつて短期大学が主流であったが、2000年代以降四年制大学の比率が高まっている。また今日的な問題として少子化により入学者の確保が難しくなり、入学してくる学生の質が変容している。そのような状況のなかで保育者養成をおこなう短期大学の保育者養成の特徴と課題、四年制大学と比較した際の短期大学の強みを、幼稚園教諭免許も取得可能な指定保育士養成校の責任者を対象としたアンケート調査から分析した。その結果、実習先の確保や実習指導の手厚さ、現場とのネットワーク構築など現場での実践的な教育と、丁寧な就職支援が特色であるとする短期大学が多い傾向が明らかになった。課題としては、実習指導の忙しさや担当授業数の多さで時間を取られることや、学生の学習習慣不足があげられた。また短期大学の強みについては保育士資格については四年制大学と同じ資格を2年で取得できる、早く働きたいニーズに応えられる、低学費に加え、学生の目的も保育者になることと明確であること、また短大卒に対する現場のニーズが高いことなどがあげられた。

キーワード 短期高等教育機関・短期大学 保育者養成

1. 研究背景

日本においては就学前の幼児のほとんどが幼稚園または保育所に通っている。平成29年度の5歳児の就学前教育・保育の利用状況は幼稚園が44.6%、保育所が40.7%、幼保連携型こども園が12.8%であった。3歳未満児においては0歳児の約15%、1歳児の約4割、2歳児の約半数が保育所等に入所しており保育所の利用率は年々高まっている状況である（厚生労働省 2018）。子どもたちは幼稚園や保育所などで一日に4時間から10時間ほどを過ごす。そして同世代の友だちや先生とともに過ごしなが

らを通して様々なことを学んでいるのである。

2015年に東京大学教育学研究科に発達保育実践政策学センターが、2016年に国立教育政策研究所内に幼児教育研究センターが設置される等、日本国内の就学前教育・保育に関する学術研究への関心は高まり、より質の高い就学前教育・保育を目指しその内容や環境、教育・保育を行う幼稚園教諭・保育士の免許・資格の枠組みや養成・研修について、そしてその業務内容や待遇の在り方についての議論は様々な形で進められるようになった。

就学前教育・保育の重要性が認知されていくなかで、それを担う保育者（幼稚園教諭・保育士）の在り方についても注目されている。

日本では、かつて保育者の大部分が短期大学において養成されてきた。しかし、近年この分野では四年制大学の参

* 著者紹介
洗足こども短期大学 幼児教育保育科 専任講師
〒213-0011 神奈川県川崎市高津区久本2-3-1
mnagashima@senzoku.ac.jp

入が続いており、少子化のなかで学生募集の競争が激化している状況である。

保育者養成分野への四年制大学の参入に関しては、保育士を養成する機関であり幼稚園教諭免許も同時に取得可能であることが多い指定保育士養成施設の施設数を参照したい。平成元年は四年制大学20校に対し短期大学220校、専修学校55校であったが平成30年には四年制大学277校に対し短期大学237校、専修学校162校となっており、四年制大学の大幅な増加が認められる。

また保育者を養成する学部・学科の増加と少子化のなかで、入学定員が募集定員を下回るいわゆる定員割れを起こす機関が増加している傾向にあることに関して、日本私立学校振興・共済事業団私学経営情報センターが実施した「学校法人基礎調査」の学科系統別入学定員充足率¹⁾調査結果を参照したい。保育者養成学部・学科は系統区分の「教育学（四年制大学）」、「教育系（短期大学）」にあたり、保育士や幼稚園教諭、小学校教諭を養成する学部・学科の大部分はこの系統に含まれる。四年制大学の「教育学」系統では、入学定員充足率が平成26年度に106.92%であったのが平成30年度は100.26%となっている。短期大学の「教育」系統では、入学定員充足率が平成26年度に99.50%であったのが平成30年度に84.40%と下がっている（日本私立学校振興・共済事業団 2018）。この5年間に入学定員充足率が下がっており、短期大学において特に厳しい状況であるといえよう。

2. 研究目的

以下のリサーチクエスチョンを明らかにすることを目的とする。

- ①短期大学における保育者養成は、どのような特徴があるのだろうか。
- ②短期大学における保育者養成は、どのような課題があるのだろうか。
- ③四年制大学と比較する際、短期大学における保育者養成はどのような点が強みなのだろうか。

本稿では、これらの疑問を短期大学における保育者養成をおこなう学部・学科の責任者を対象としたアンケート調査の分析により把握する。そしてその考察から、今後の短期大学における保育者養成の在り方を議論するうえでの示唆を得ることを試みる。

3. 研究方法

3.1 分析データ

本稿では、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（Cedep）の関連SEED研究プロジェクトの一環で実施された「保育者養成に関するアンケート²⁾」のデータを用いて分析を行う。

調査は全国指定保育士養成施設の中から保育士及び幼稚園免許のどちらも取得可能な四年制大学及び短期大学の責任者を対象に2018年1月から2月にかけて郵送法により実施された。このアンケートは保育者養成が高学歴化することが保育の質の向上につながっているのかを調査するこ

表1 記述統計結果

		校	%			校	%
設置形態	国立	0	0.0	立地	政令指定都市及び東京都特別区部	32	29.6
	公立	3	2.8		それ以外の市部群部及び町村	70	64.8
	私立	105	97.2			6	5.6
短大設立年	1960年以前	34	31.5	学部学科等 設立年	1960年以前	14	13.0
	1961年～1975年	51	47.2		1961年～1975年	56	51.9
	1976年～1990年	16	14.8		1976年～1990年	16	14.8
	1991年～1998年	2	1.9		1991年～1998年	4	3.7
	1999年以降	5	4.6		1999年以降	18	16.7
設立背景 ※無回答2校	新規開設（前身なし）	67	62.0	入学者 学力層 ※無回答3校	高	6	5.7
	専門学校から発展	18	16.7		中	69	65.7
	学科改組等	16	14.8		低	30	28.6
	その他	5	4.6				
取得免許資格	保育士		95.0	就職	保育所等		62.5
	幼稚園教諭	各校%で回答	93.9		幼稚園	各校%で回答	25.3
	小学校教諭		3.6		小学校		1.1

n=108

表2 立地別短期大学における保育者養成の特徴

		立地			合計	p 値
		政令指定 都市及び 東京都 特別区部	それ以外 の 市部	群部 及び町村		
認定要件以上に 保育専門科目を 開講している	あてはまらない	0.0%	1.4%	0.0%	0.9%	n.s.
	あまりあてはまらない	15.6%	11.6%	40.0%	14.2%	
	ややあてはまる	46.9%	42.0%	20.0%	42.5%	
	あてはまる	46.9%	42.0%	20.0%	42.5%	
教養科目が 充実している	あてはまらない	6.3%	8.7%	0.0%	7.5%	n.s.
	あまりあてはまらない	46.9%	27.5%	50.0%	34.6%	
	ややあてはまる	40.6%	52.2%	50.0%	48.6%	
	あてはまる	6.3%	11.6%	0.0%	9.3%	
研究会・ゼミが 充実している	あてはまらない	6.3%	11.6%	33.3%	11.2%	n.s.
	あまりあてはまらない	43.8%	31.9%	0.0%	33.6%	
	ややあてはまる	37.5%	39.1%	66.7%	40.2%	
	あてはまる	12.5%	17.4%	0.0%	15.0%	
実習指導が 手厚い	あてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	n.s.
	あまりあてはまらない	6.3%	2.9%	0.0%	3.7%	
	ややあてはまる	31.3%	34.3%	66.7%	35.2%	
	あてはまる	62.5%	62.9%	33.3%	61.1%	
実習先が十分に 確保されている	あてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	***
	あまりあてはまらない	3.1%	1.4%	33.3%	3.7%	
	ややあてはまる	12.5%	30.0%	50.0%	25.9%	
	あてはまる	84.4%	68.6%	16.7%	70.4%	
丁寧な就職支援を 行っている	あてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	n.s.
	あまりあてはまらない	0.0%	4.3%	0.0%	2.8%	
	ややあてはまる	25.0%	22.9%	66.7%	25.9%	
	あてはまる	75.0%	72.9%	33.3%	71.3%	
公務員試験対策に 力を入れている	あてはまらない	9.4%	8.7%	0.0%	8.4%	n.s.
	あまりあてはまらない	15.6%	33.3%	33.3%	28.0%	
	ややあてはまる	53.1%	36.2%	16.7%	40.2%	
	あてはまる	21.9%	21.7%	50.0%	23.4%	
現場との強い ネットワークがある	あてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	n.s.
	あまりあてはまらない	9.4%	2.9%	0.0%	4.6%	
	ややあてはまる	43.8%	40.0%	83.3%	43.5%	
	あてはまる	46.9%	57.1%	16.7%	51.9%	
	n	32	70	6	108	

とを目的として実施されたものである。保育者養成の高学歴化に関する研究は管見の限り行われておらず、新規性のある調査であったが回答数は全国の保育者養成校を対象としているにも関わらず全体で191校（45.5%）と少なかった。四年制大学が84校（40.2%）、短期大学が108校（51.2%）であった。本稿ではそのうち短期大学のデータ及び自由記述欄を使用する。（表1）

設置形態別にみると私立が97.2%、公立が2.8%、国立は0校であった。国公立の養成機関数が少なかったことから本稿では設置形態別の分析は行わず全ての機関を対象とする。入学者の学力層は調査票の「入学する学生の学力層

は保育者養成課程（四年制大学・短期大学を含む）のなかで高い方／中程度／低い方である」に対する回答を使用した。「入学者の学力は中程度である」と回答した比率が最も多く65.7%となっている。一方「入学者の学力は低い方である」の回答比率は28.6%となっているので保育者養成をおこなう短期大学では学力の高い学生の入学は少ないことがうかがえる。また免許・資格の取得は該当学科の卒業生が卒業時に取得する割合の回答である。保育士資格は95.0%、幼稚園教諭免許は93.9%、小学校教諭免許は3.6%であった。この数値からは保育士資格と幼稚園免許の同時取得者が大多数ということがわかる。就職状況に関

表3 立地別短期大学における保育者養成の課題

		立地			合計	p 値
		政令指定都市及び東京都特別区部	それ以外の市部	群部及び町村		
学生の学習習慣不足	あてはまらない	0.0%	2.9%	0.0%	1.9%	n.s.
	あまりあてはまらない	3.1%	2.9%	0.0%	2.8%	
	ややあてはまる	50.0%	60.0%	66.7%	57.4%	
	あてはまる	46.9%	34.3%	33.3%	38.0%	
保育を専門とする教員の不足	あてはまらない	6.3%	8.6%	0.0%	7.4%	n.s.
	あまりあてはまらない	40.6%	25.7%	16.7%	29.6%	
	ややあてはまる	46.9%	52.9%	83.3%	52.8%	
	あてはまる	6.3%	12.9%	0.0%	10.2%	
教員の協力体制の構築に課題	あてはまらない	25.0%	20.0%	16.7%	21.3%	n.s.
	あまりあてはまらない	50.0%	47.1%	50.0%	48.1%	
	ややあてはまる	18.8%	28.6%	33.3%	25.9%	
	あてはまる	6.3%	4.3%	0.0%	4.6%	
学生の保護者の対応が大変である	あてはまらない	18.8%	18.6%	16.7%	18.5%	n.s.
	あまりあてはまらない	56.3%	47.1%	50.0%	50.0%	
	ややあてはまる	21.9%	30.0%	33.3%	27.8%	
	あてはまる	3.1%	4.3%	0.0%	3.7%	
学生の実習マナーに問題がある	あてはまらない	12.5%	4.3%	0.0%	6.5%	n.s.
	あまりあてはまらない	37.5%	31.4%	33.3%	33.3%	
	ややあてはまる	43.8%	58.6%	66.7%	54.6%	
	あてはまる	6.3%	5.7%	0.0%	5.6%	
担当授業が多い	あてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	n.s.
	あまりあてはまらない	12.5%	17.1%	33.3%	16.7%	
	ややあてはまる	59.4%	48.6%	0.0%	49.1%	
	あてはまる	28.1%	34.3%	66.7%	34.3%	
実習指導が忙しい	あてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	n.s.
	あまりあてはまらない	6.3%	2.9%	0.0%	3.7%	
	ややあてはまる	34.4%	48.6%	50.0%	44.4%	
	あてはまる	59.4%	48.6%	50.0%	51.9%	
学生募集のために時間が取られる	あてはまらない	9.4%	4.3%	0.0%	5.6%	n.s.
	あまりあてはまらない	34.4%	25.7%	33.3%	28.7%	
	ややあてはまる	37.5%	47.1%	50.0%	44.4%	
	あてはまる	18.8%	22.9%	16.7%	21.3%	
	n	32	70	6	108	

しては、調査票の「就職先の内訳」の回答を使用した。「保育所等」に関しては、保育士資格を使用しての就職という意味での設問であり就職先は保育所のみとは限らないものの保育の資格を生かした就業という意味で「保育所等」と位置付けている。保育所等への就職が62.5%、幼稚園への就職は25.3%であった。小学校への就職は1.1%となっており保育所への就職の割合が高い。

4. 分析結果

4.1 短期大学における保育者養成の特徴を立地別に分析した結果の考察

本節ではリサーチクエスション①「短期大学における保育者養成は、どのような特徴があるのだろうか」を明らかにするため、3区分による立地別の保育者養成の特徴についてデータを整理し、クロス集計をおこなった。それぞれ政令指定都市及び東京都特別区部が32校、それ以外の市部が70校、群部及び町村が6校という内訳となっている。調査票の間15「貴学科等における保育者養成教育の特色について、あてはまるものに○をつけてください」の設問

表4 短期大学における保育者養成の強み

	あてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる
2年で同じ資格が取得できる	0.0%	1.9%	18.5%	79.6%
早く働きたい学生のニーズに応えられる	0.0%	0.0%	17.6%	81.5%
低い学費水準を求める層に応えられる	0.0%	5.6%	25.9%	68.5%
保育者養成に特化している	1.9%	15.7%	29.6%	51.9%
短大卒に対する現場のニーズが高い	0%	4.6%	49.1%	46.3%
就職後、より長く勤務していくことが期待できる	1.9%	32.4%	39.8%	25.9%
保育者になることが明確な学生が多い	0.0%	1.9%	34.3%	63.9%
教員間の協力関係が構築しやすい	3.7%	12.0%	43.5%	40.7%

n=108

から特色を探った結果を表2に示す。

カイ二乗検定の結果、「実習先が十分に確保されている」という特色のみ統計的に有意な差異が認められた ($p < 0.01$)。これは郡部及び町村において実習先の確保が難しい反面、都市部においては確保しやすい状況が関係していると考えられる。しかしその他の項目は立地による統計的な有意差は見られなかった。

項目ごとに見ていくと、「丁寧な就職支援をおこなっている」に対して「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した合計が97.2%と多かった。また前述した「実習先が十分に確保されている」ことや「実習指導が手厚い」は「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した短期大学がどちらも96.3%と多く、「現場との強いネットワークがある」が同様に95.4%と、短期大学全体に、現場での実践的な教育を特色として力を入れている傾向があることがうかがえる。

4.2 短期大学における保育者養成の課題を立地別に分析した結果の考察

次にリサーチクエスチョン②「短期大学における保育者養成は、どのような課題があるのだろうか」を明らかにするため、3区分による立地別の保育者養成の課題についてデータを整理し、クロス集計をおこなった。調査票の間18「教育上の課題は何ですか」及び間26「専任の先生方について、(課題が書かれている各項目について)あてはまるものに○をつけてください」の設問から課題を探った結果を表3に示す。

課題としては、専任教員が「実習指導が忙しい」に対して「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した合計が96.3%と最も多かった。また専任教員の「担当授業が多

い」に対して「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した合計も83.4%と多くみられた。ほかには課題として「学生の学習習慣不足」があげられ、「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した合計は95.4%と最も多かった。「保育を専門とする教員の不足や」「教員の協力体制の構築に課題」、「学生の保護者の対応が大変である」、「学生の实習マナーに問題がある」、「学生募集のために時間が取られる」の項目は当てはまる学校とそうでない学校に分かれており、学校ごとに抱える課題の違いがあることが推測される。なお、課題に関しては立地別の統計的有意差は全く見られなかった。

4.3 短期大学の保育者養成における強み

次にリサーチクエスチョン③「四年制大学と比較する際、短期大学における保育者養成はどのような点が強みなのだろうか」について、調査票の間17「保育者養成は四年制大学でも行われていますが、それらと比べて短期大学で行うメリットは何ですか」のデータから考察したい。この項目は短期大学における保育者養成系学科等の責任者に対し「短大として、どのような強みがあるか」を聞いたものであり立地別の分析は適さないと考えられるため、全体の集計から分析する。集計表を表4に示す。

数値から、短期大学の強みについては「早く働きたいニーズに応えられる」ことに対して「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した合計が99.1%と多かった。また「保育士資格については四年制大学と同じ資格を2年で取得できる」も98.1%、「低い学費水準を求める層に応えられる」が94.4%、「短大卒に対する現場のニーズが高い」が95.4%、「保育者になることが明確な学生が多い」が98.2%となっていた。これらのことから、学生の経済事情や就職希望を

かなえることができ、現場の需要もマッチしていることが短期大学のメリットであり強みととらえられる傾向がうかがえた。

4.4 自由記述欄からの考察

本稿で分析した質問紙調査では調査の最終ページに保育者養成に関し自由記述が設けられていた。そこからは、調査項目に関すること、日本の保育政策・保育者養成政策に関すること、現在の各機関の状況など多岐にわたって貴重な意見が書かれている。多数の意見のなかで本稿のリサーチクエスチョンに限り紹介し、考察を試みたい。数としては①「保育者養成の特徴」に関する意見はごくわずかであり、②「保育者養成の課題」に関する意見が最も多く、③「保育者養成の強み」に関する意見も多くはないが見られた。

1から4は、短期大学の保育者養成の現場が忙しいという課題に関する意見である。2年という限られた時間のなかで保育士資格及び幼稚園教諭免許を取得するためには座学の授業や演習、実習指導、実習中の巡回訪問が続くため、四年制大学と比較し教員の仕事が忙しくなっていることがうかがえる。また調査を実施した2018（平成30）年が保育所保育指針、幼稚園教育要領の改訂や保育士養成課程等の見直しなどの保育政策にかかわる転換点にあっていたため、養成校の事務処理作業が例年に増して多いことに触れている声が多数あった。

1. 養成校は忙しすぎる。教員として、保育現場に送り出す自信も持てないように感じる。
2. 業務量の増加は保育者養成の質を悪化させる可能性がある。
3. 再課程認定によって事務処理が膨大に増えているため政策の志は素晴らしいが、養成校の現場を苦しめている状況がある（同様の意見、複数）。
4. 大学の独自性、ダイナミクスが十分に保障されるような教職課程・保育課程が必要である。学問として探求できるようなゆとりが必要である。1つの教科に内容が詰め込まれすぎていると感じる。

5と6は、短期大学のメリット・強みに関する意見である。短期大学における保育者養成には2年間だからこそその良さ、地域社会で必要とされる理由があることがうかがえる。

5. 設問にもありましたが、短期大学は「早く社会で活躍したい」という学生のニーズに応えることができます。また学生たちも保育者になるという目標が大変明確であり、二年間という機関の中で専門性をしっかりと身に付けて卒業していきます。今後も短期大学の社会的役割はとても重要であると考えています。

6. 地区の、短期大学へのニーズはまだまだ高いと感じさせられます。送り出す側の保護者の経済的な事情、受け入れ側の現場の需要（若くて元気のよい保育士に対する期待）。保育者養成に対する現場の期待も地域によって違いが大きいと感じております。

一方で、7から9のように、これからの保育者養成には今までとは異なる力を伸ばしていく必要があるので2年間ではなくより長期の養成が求められるのではないかと、もしくはそのような考えで四大化した、同一法人内において四年制大学でも保育者養成をすることとなった、という意見もあった。

7. 現代社会においては保育者を目指す入学者の質が変わってきている。そのため「保育職に就く」という意識を持つと同時に社会性や基礎学力、コミュニケーション力を「ある程度の期間」をかけて養成していくことが必要であると思う。

8. 本学は、四大での保育者養成を始めている（始める予定である）が短大と並行している。今後は状況次第で完全に四大化する可能性がある（同様の意見、複数）。

9. 短大2年間での養成には学生にとっても養成施設にとっても負担が大きく限界に達しているように思う、しかし、地区の四年制の需要は現状ではない。

以上、自由記述欄からは現在短期大学における保育者養成が抱える課題や強みを具体的に知ることができた。この知見も、前節までの考察に加えたい。

5. まとめ

本稿ではかつて短期大学が主流であった保育者養成の分野に四年制大学が参入したことと、人口動態や社会・学生のニーズの変化などにより学生募集の競争が激しくなっている状況のなかで保育者養成をおこなう短期大学の保育者

養成の特徴と課題、四年制大学と比較した際の短期大学の強みを、幼稚園教諭免許も取得可能な指定保育士養成校の責任者を対象としたアンケート調査から分析した。

保育者養成の特徴と課題については機関の立地別に分析し、四年制大学と比較した短期大学の強みについては全体で分析した。その結果、実習先の確保や実習指導の手厚さ、現場とのネットワーク構築など現場での実践的な教育と、丁寧な就職支援が特色であるとする短期大学が多い傾向が明らかになった。課題としては、実習指導の忙しさや担当授業数の多さで時間を取られることや、学生の学習習慣不足などがあげられた。また短期大学の強みについては保育士資格については四年制大学と同じ資格を2年で取得できる、早く働きたいニーズに応えられる、低い学費に加え、学生の目的も保育者になることと明確であること、また短大卒に対する現場のニーズが高いことなどがあげられた。

そのほか自由記述欄からは、質問紙の調査項目に対する回答の具体的な状況について、各短期大学の責任者の貴重な意見を聞くことができた。

今後の課題としては、立地別以外のカテゴリー分けによる分析をおこなうこと、四年制大学のデータとの比較をおこなうことがあげられる。また、今回使用した質問紙の調査項目では保育者養成の特徴をより多角的にとらえることに限界があったことも課題である。後者は自由記述にていくらか補うことができたと考えるが、本稿ではリサーチクエスションに焦点を当てて考察をしたため、自由記述で出された全意見についての分析を別の機会に整理したい。

しかしながら、使用した質問紙の回答の分析からは共通点がみられ、短期大学全体としての保育者養成の傾向を一部とらえることができたと考える。本稿で試みた分析の結果が今後の短期大学における保育者養成の在り方の議論の一助となれば幸いである。

注

- 1) 対象が私学のみであり、「教育系」のカテゴリーには保育士資格・幼稚園教諭免許取得のコース以外の学科等も含まれること、その他の学科系統にも保育者養成をおこなう学科等が含まれている可能性があることから全保育者養成校の状況を示すものではない。
- 2) 調査の単純集計結果はCedepサイト (<http://www.cedep.pu-tokyo.ac.jp/event/15039/>)にてweb上で公開されている。

参考文献

- 厚生労働省 (2018) 「保育所等における保育の質の確保・向上に関する基礎資料 (平成30年5月18日)」
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11921000-Kodomoka-teikyoku-Soumuka/0000207475.pdf>
 (2019年1月14日参照)
- 厚生労働省 (2018) 「保育所等における保育の質の確保・向上に係る関連資料 (平成30年9月26日)」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000360397.pdf>
 (2019年1月14日参照)
- 日本私立学校振興・共済事業団 私学経営情報センター (2018) 「平成30 (2018) 年度 私立大学・短期大学等入学志願動向」
<https://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukouH30.pdf>
 (2019年1月14日参照)

付記

本研究は、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター (Cedep) で実施している関連 SEED 研究プロジェクト (研究代表: 東京大学大学院 両角亜希子) の一環である。

【研究ノート】

学修到達度と自己評価の相互浸透に関する一考

－ 学生調査に基づく学修成果の獲得要因の検討 －

A Study on the Interpenetration of Two Institutional Outcomes,
Objective Academic Achievements and Subjective Self-Evaluations,
at Nishikyushu University Junior College

－ A Consideration of the Regulatory Factors from Student Survey －

平田 孝治

Koji HIRATA

要旨 直接評価と間接評価の相関関係は、学修成果の把握・評価の一つの課題となっている。西九州大学短期大学部は、教育課程全体の学修到達目標に基づいた、科目成績の集計から得る学修到達度（直接評価）と自己評価（間接評価）のセットを学修成果とし、各学期末にその相互浸透を図ることで、学修成果の獲得向上を目指している。両者の関係性には、学期間の変動から相関関係が見出され、教育側と学習側が大別される2つの因子の存在が両者の相互浸透性に影響を及ぼしていることが推察された。本論では、この因子を検証するとともに、学生調査の分析から規定要因となる項目について考察した。2015年度から2018年度前期までの全学データから、学修到達度と自己評価について探索的因子分析を行った結果、それぞれに区別される因子の存在が示唆された。一方、2015年度から2017年度の学修活動に関する学生調査（入学半年時・卒業時）の学修成果との相関を調べ、探索的因子分析から考察した結果、大別して教育側の「学習プログラム」と学習側の「自己認識」とする2つの因子を見出した。とりわけ「学習プログラム」は、入学半年時と卒業時の変化において、この因子を構成する「授業計画」と「学習の取組み」に、教員による教育・指導（「教員の関与」）の項目が加わることが分かった。

キーワード 学習成果の把握・評価、学修到達度（直接評価）、自己評価（間接評価）

1. はじめに

1.1 緒言

文部科学省（2018）は、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」Ⅲ. 教育の質の保証と情報公表のなかで、学修成果の把握・測定（評価）を義務付けた。学修成果の可視化は、教育の質の保証において、各認証評価機関からの評価基準として必須要件ともなっている。

高等教育機関では、学修成果に対してそれぞれに様々な把握・評価の方法が採用されるなか、学生の成果を測定する科目試験、標準試験等の直接評価と、学生の学習行動や認知的・情緒的成長の過程を測定する学生調査等の間接評価は、従来から広く活用されている（山田2012、あずさ監査法人2014）。山田（2011、2012）は、学生の成果（認知的・情緒的成果）¹⁾において、直接評価と間接評価を補完的に組み合わせること、それに加えて、外部評価委員などによるプログラムや機関評価とも組み合わせることで、より教育成果を高めていくことが可能となることを述べてい

* 著者紹介
西九州大学短期大学部地域生活支援学科教授
〒840-0806 佐賀県佐賀市神園三丁目18-15
e-mail: hirata@nisikyu-u.ac.jp

る。またここでは、学生の成果（認知的・情緒的成果）に対して、高校時代までの既得条件と、教育課程を中心とする教育成果との関係性をモデル化している²⁾。西九州大学短期大学部が採用する学修成果の評価支援システムでは、カリキュラム全体の学修到達目標とそのルーブリックに基づいて、科目成績を集計した学修到達度と、その学修到達度に適った正しい自己評価（メタ認知化）を求めることで学修成果の獲得向上（教育の質の保証）を図るものとし、学修到達度と自己評価のセットを学修成果としている³⁾。これは、学生の認知的・情緒的成果にそれぞれ対応するもので、また直接評価と間接評価、そして機関評価（教育課程全体の評価）を重複させたものであり、その成果の獲得向上を図るツールとして有効と考えている。

直接評価と間接評価の関係性については、およそ1970年代から盛んに議論されているが、これまでの研究からは高い相関が示されないことが知られており、課題の一つとなっている⁴⁾。今日の教育の質の保証（学修成果の把握・評価）の改革が進むなかで、この相関関係は最新課題の一つとして取り上げられている。高等教育機関では、外部評価基準のテストやアンケート調査、パフォーマンス評価などが様々導入され、学修成果の把握・評価が試みられている（高橋ほか2015、斎藤ほか2016）。この一方で、外部の標準化された評価は、学生の個性や特長、地域性、建学の精神をはじめとする大学の独自性が反映されないことや、とりわけそれらの学修成果と学業成績等との乖離があることは、少なからず聞き及ぶところである。学業成績等の直接評価と、アンケート調査などの間接評価の関係性については、これらの相関や相互浸透に係る研究・開発が進められている（松下2012）⁴⁾。

本論では、西九州大学短期大学部を事例に、学修到達度と自己評価の両者の関係性について、学修成果の把握・評価に係る検証を行い、学生調査から学修成果の規定要因を考察する。

1.2 西九州大学短期大学部の学修成果の把握・評価について

学修到達度と自己評価は、卒業までに求める同一の学修到達目標を基準としている。学修到達目標は、コンピテンシー概念に基づき、8つの能力要素で区分され、それぞれに3項目の学修到達目標が置かれている。学修到達度は、

各科目において全24項目の能力要素から選択された学修比率に基づいて成績評価され、能力要素別に集計されたものである。自己評価は、学修到達目標の能力要素別に作成されたルーブリック指標（全24項目）に基づいて5段階評価（0～4ポイント）を行うものである。自己評価の集計では、各3項目評価の平均ポイントを採用し、各能力要素別の学修到達度8項目と対比させている。

自己評価については、平田ほか（2018）が報告したとおり、学修到達度と自己評価の2軸に対して査定基準が学期別・能力要素別に設けられており、学期末毎の自己評価（査定基準との差）に応じてコメントが返される仕組みを設けている。学期別に集計される学修到達度に応じた自己評価に対して、それぞれの査定基準との差を認識させ、適正な自己評価に導くことで学修成果の獲得向上を目指している。学生には、当該学期の振り返りとして学修到達度を確認させ、自己評価の時間を設けて指導に当たっている。修学期間中の自己評価においては、形成的評価として各学期の査定基準を有効活用し、学修成果の獲得向上を図るものとしている。最終学期末の自己評価は、学修成果の総括的評価として査定され、学位証明補足資料に提示するものとしている。

西九州大学短期大学部は、2017年度に改組を行い、食物栄養学科と生活福祉学科を統合させ、3コース（食生活支援コース、福祉生活支援コース、多文化生活支援コース）からなる地域生活支援学科を編成した。現在の学科構成は、従来からの幼児保育学科（2コース）と地域生活支援学科の2学科となっている。解析にあたっては、母数が少ないことから、学科・コース別の分析は避け、全学的な傾向を明らかにする。これらの解析では、全学生を対象として、入学年度・学期別の学修到達度と自己評価について、それぞれ能力要素別に集計されたデータに基づいて行った。本来、カリキュラム別に解析する必要があるが、統一化された評価システムを採用していることから、本学全体の傾向を明らかにすることに問題はないと考えた。学修成果の把握・評価について、本論に先立ち、2015年度導入から2018年度前期までのデータをもとに、平田ほか（2019）が報告した内容は次の通りである。

学修到達度と自己評価（自己評価の査定基準との差）の関係について、学期間の変動から相関分析を行ったところ、両者に連動性の相関があることが示された⁵⁾。連動性の相

表1 入学後半年時並びに卒業時の学修活動に関する調査項目

Q1. 当該活動への注力(5段階評価)
Q1.a. 授業に関係する勉強
Q1.b. 授業とは関係ない勉強
Q1.c. 実習やインターンシップなど、職場での就業体験
Q1.d. サークル・クラブ・部活動
Q1.e. ボランティア活動
Q1.f. アルバイト
Q1.g. 友達との交際
Q1.h. 趣味
Q2. 1年前期または2年間の一週間あたりの授業時間数(6段階)
Q3. 当該活動の一週間あたりの活動時間数(7段階)
Q3.a. 授業以外の勉強や宿題
Q3.b. 実習やインターンシップ等、職場での就業体験
Q3.c. 授業以外での教員との会話
Q3.d. サークル・クラブ・部活動
Q3.e. ボランティア活動
Q3.f. アルバイト
Q3.g. 友人との交際
Q3.h. インターネットを通しての友人との交流
Q3.i. 趣味としての運動やスポーツ
Q3.j. 趣味としての読書
Q3.k. テレビやパソコンでのゲーム遊び
Q3.l. テレビを見る
Q3.m. 家事手伝い
Q4. 学修活動(授業)での取組み程度(5段階評価)
Q4.a. 授業に出席する
Q4.b. 授業中、教員の質問に答えたり、意見を述べたりする
Q4.c. 授業中以外に教員とコミュニケーションをとる
Q4.d. ノートのとり方を工夫する
Q4.e. 授業での配布資料・プリントを整理する
Q4.f. 教科書以外に参考文献などを読む
Q4.g. 辞書・電子辞書を活用する
Q4.h. 図書館を利用する
Q4.i. インターネットを活用する
Q4.j. 授業の課題をきちんと提出する
Q4.k. 授業の予習・復習をする
Q5. 2年間の学習態度(5段階評価)※
Q5.a. 授業への遅刻
Q5.b. 授業中の私語
Q5.c. 授業中の携帯電話やメールの使用
Q5.d. アルバイトでの授業欠席
Q5.e. サークルや趣味活動での授業欠席
Q6. 試験前の学習への取組み(5段階評価)
Q7. 成績の程度(5段階評価)
Q8. 成績に対する満足度(5段階評価)
Q9. 教育に関する満足度(5段階評価)
Q9.a. 選択できる授業の多様性
Q9.b. 豊かな教養を身につける授業
Q9.c. 専門的知識や技術を身につける授業
Q9.d. 実践(職業)で役立つ実学性重視の授業
Q9.e. 学外体験(実習やインターンシップ)の機会
Q9.f. わかりやすい授業
Q9.g. 授業方法に工夫がある授業
Q9.h. 参加意識が持てる授業
Q9.i. 私語のない授業
Q10. 教員の指導に関する満足度(5段階評価)
Q10.a. 科目履修に関する助言や指導
Q10.b. 就職や編入学など進路選択の励まし
Q10.c. ノートのとり方や試験への取り組みについてのアドバイス
Q10.d. 教員の専門分野に触れる機会
Q10.e. 精神的なケアや励まし
Q10.f. 授業以外で教員と交流する機会
Q11. 学生生活のサポートに関する満足度(5段階評価)
Q11.a. 就職・進路支援の体制
Q11.b. 進路や悩みなどを気軽に相談できる体制
Q11.c. 部活・サークル・イベントなど学生同士の交流の機会
Q11.d. 図書館や情報設備
Q12. 自身の知識・技能・態度に関する程度(5段階評価)
Q12.a. 学問に対する興味関心
Q12.b. 専門的な知識や技能
Q12.c. 幅広い知識や教養
Q12.d. 職業や進路選択への方向づけ
Q12.e. ひとつの問題を深く探究する態度
Q12.f. 多様なものの見方を知って受け入れること
Q12.g. 社会の現実的な問題への関心
Q12.h. 一般的な常識や礼儀・マナー
Q12.i. 人とのコミュニケーション能力
Q12.j. チームで仕事をする力
Q12.k. リーダーシップ
Q12.l. 自分で考え、行動する力
Q12.m. 最後までやりぬく力
Q12.n. 自分に対する自信
Q13. 2年間の学習能力の獲得に関する評価(5段階評価)※
Q13.a. 文章表現の能力
Q13.b. 数理的な能力
Q13.c. 情報収集能力
Q13.d. プレゼンテーション能力
Q13.e. コンピュータ(WordやExcelの近い方を含む)やインターネットの活用方法

注) 各段階評価は、上位評価が高評価

※ 項目5.13は、卒業時調査のみ

関は、学期の進行に伴って負の相関を与え、比較的高くなっていた。この変化は、負の直線回帰が示されることから、学期の進行に伴って自己の学修到達度に対して過大な自己評価から適正な自己評価へと少なからず収束していることが示唆された。また両者の変動は、学期の進行に伴って原点あるいは回帰直線上へと収束することが考えられるが、その傾向があまり示されなかったことから、学修到達度に対する学修成果への適正な自己評価が修学2年間で収束しきれておらず、収束する群と収束しない群があることが考えられた。また学修到達度と自己評価の関係性には、大別して教育側と学習側に関わる要因が、それぞれに、あるいは双方に対して影響を及ぼしていることが考えられた。

本論では、先ず学修到達度と自己評価について探索的因子分析から、因子の検討を行う(3.1節)。そして、学生調査との相関関係を調べ(3.2節)、相関が示された調査項目について探索的因子分析を行うことで、学修到達度と自己評価の規定要因、即ち学修成果の獲得に係る内在要因について検討する(3.3節)。

2. 方法

評価支援システムが導入された2015年度から2018年度前期にかけて集計された学修到達度と自己評価のデータを分析対象とした。学生調査データは、短期大学コンソーシアム九州の共同調査となる、入学時半年後調査と卒業時調査の学修活動に関する調査項目(表1)を使用した。調査対象は、2015年度生152名、2016年度生157名、2017年度生162名、2018年度生166名となっている。統計解析には、Excel 2013 (Microsoft Co.)、IBM SPSS Statistics 23 (IBM Co.) あるいは OriginPro 2018 (Origin Lab Co.) を用いた。

3. 結果及び考察

3.1 学修成果の因子の探索

学修到達度と自己評価は、学期の進行に伴って負の相関を得る傾向があることは、1年前期より自己評価の過大評価から適正な評価へと移行する何らかの因子が影響を及ぼしていることが考えられる。そこで、学修成果の要素(各8能力要素)について、学期別の探索的因子分析(固有値1の下限に基づく抽出)を行った。その結果(表2)、いずれの学期においても学修到達度と自己評価とに明確に区別された2つの因子が見出され、およそ学期の進行に伴っ

表2 学修到達度と自己評価の因子分析 (パターン行列)

2015年度生													
		(N=150, N欠損=2)		(N=134, N欠損=18)		(N=94, N欠損=58)		(N=123, N欠損=29)					
		1年前期		1年後期		2年前期		2年後期					
因子		1	2	1	2	1	2	1	2				
学修到達度 (AA)													
汎用_態度(G1)		-.049	.906	-.089	.871	.952	.037	.964	.046				
汎用_知識(G2)		-.034	.870	-.012	.920	.902	-.081	.980	.088				
汎用_技能(G3)		-.023	.936	.035	.889	.814	.122	.896	-.077				
汎用_行動(G4)		-.053	.940	-.065	.905	.990	.061	.977	.042				
専門_態度(S1)		-.031	.888	-.031	.952	.907	-.069	.940	-.062				
専門_知識(S2)		.014	.851	-.046	.877	.885	-.094	.895	-.086				
専門_技能(S3)		.064	.818	.121	.920	.873	.056	.929	-.013				
専門_行動(S4)		.121	.918	.073	.902	.940	-.067	.957	-.035				
自己評価(SE)													
汎用_態度(G1)		.904	.072	.946	.123	.022	.887	-.025	.833				
汎用_知識(G2)		.917	.066	.952	.036	-.055	.816	-.062	.765				
汎用_技能(G3)		.889	-.063	.881	-.093	-.108	.734	-.097	.838				
汎用_行動(G4)		.946	.096	.986	.086	.023	.936	.020	.871				
専門_態度(S1)		.978	.069	.934	.015	.067	.928	.095	.930				
専門_知識(S2)		.902	-.022	.908	-.049	.037	.950	-.043	.866				
専門_技能(S3)		.764	-.173	.877	-.089	-.002	.910	.056	.927				
専門_行動(S4)		.864	-.085	.904	-.055	.010	.878	-.052	.873				
分散の%*		53.1	27.5	60.3	23.9	58.4	22.4	66.7	16.6				
因子間相関	1	—	-.318	—	-.429	—	-.443	—	-.582				
	2	-.318	—	-.429	—	-.443	—	-.582	—				
2016年度生													
		(N=157, N欠損=0)		(N=65, N欠損=92)		(N=121, N欠損=36)		(N=132, N欠損=25)					
		1年前期		1年後期		2年前期		2年後期					
因子		1	2	1	2	1	2	1	2				
学修到達度 (AA)													
AA_G1		.964	.026	.894	-.038	.933	.091	.891	.045				
AA_G2		.928	-.040	.930	.004	.865	-.006	.896	-.041				
AA_G3		.907	.046	.902	.015	.842	.036	.837	-.009				
AA_G4		.948	.044	.918	-.045	.972	.022	.892	-.086				
AA_S1		.903	-.043	.871	-.073	.821	-.131	.954	-.066				
AA_S2		.759	-.083	.821	-.084	.805	-.087	.850	-.043				
AA_S3		.876	.039	.848	.153	.865	.043	.959	.132				
AA_S4		.938	.010	.924	.085	.973	.021	.960	.045				
SE_G1		.030	.914	-.031	.934	-.053	.785	-.043	.777				
SE_G2		.054	.891	.101	.857	.071	.792	-.047	.830				
SE_G3		.041	.904	.087	.881	-.165	.811	.003	.870				
SE_G4		.034	.916	.097	.875	.040	.886	.071	.894				
SE_S1		.036	.934	-.032	.880	.017	.872	.015	.916				
SE_S2		.022	.893	-.072	.873	.107	.881	-.001	.864				
SE_S3		-.108	.871	-.129	.826	.007	.901	.007	.851				
SE_S4		-.134	.870	-.017	.807	-.046	.876	-.010	.849				
分散の%*		53.0	28.7	49.7	28.0	45.7	30.4	51.0	27.1				
因子間相関	1	—	-.298	—	-.282	—	-.198	—	-.302				
	2	-.298	—	-.282	—	-.198	—	-.302	—				
2017年度生													
		(N=162, N欠損=0)		(N=152, N欠損=10)		(N=141, N欠損=21)		(N=166, N欠損=0)					
		1年前期		1年後期		2年前期		1年前期					
因子		1	2	1	2	1	2	1	2				
学修到達度 (AA)													
AA_G1		.956	.055	.958	.046	.953	-.012	.943	-.098				
AA_G2		.929	-.041	.952	.055	.790	-.160	.942	-.011				
AA_G3		.953	-.015	.958	.064	.777	-.146	.917	-.084				
AA_G4		.947	.020	.965	-.026	.990	.015	.949	.047				
AA_S1		.919	.057	.967	.000	.980	.028	.913	-.060				
AA_S2		.923	.039	.954	-.022	.954	.102	.935	.053				
AA_S3		.888	-.088	.882	-.042	.799	-.032	.921	.036				
AA_S4		.917	-.030	.932	-.060	.936	.139	.903	.126				
SE_G1		-.008	.909	.000	.874	-.083	.861	.023	.924				
SE_G2		.104	.925	.116	.870	.096	.902	.083	.926				
SE_G3		.025	.930	.093	.914	-.027	.870	.079	.924				
SE_G4		.065	.953	.047	.901	.000	.912	.075	.952				
SE_S1		.035	.940	-.022	.923	.020	.915	-.009	.931				
SE_S2		-.090	.914	-.070	.940	-.009	.935	-.065	.918				
SE_S3		-.087	.909	-.080	.892	.048	.896	-.111	.888				
SE_S4		-.050	.938	-.082	.894	-.062	.877	-.065	.899				
分散の%*		47.5	39.0	51.8	33.9	51.0	30.5	55.6	30.2				
因子間相関	1	—	-.099	—	-.205	—	-.249	—	-.299				
	2	-.099	—	-.205	—	-.249	—	-.299	—				

因子抽出法: 主因子法 (回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法)
 ※ 分散の%は、抽出後の負荷量平方和(回転前)より算出

て負の相関を高めていることから、それぞれに大別される因子があることが示唆された。これらの累積寄与率は平均して80%強であった。2015年度の1年前期・後期の因子分析結果は、これ以外の結果と異なり、およそ因子1と2の分散率が逆転しているが、恐らくは導入初年度における教職員側の理解・指導の不足や、学生の過大評価の傾向が比較的高かったことなどが結果に影響を与えているものと推察した。

表3 入学半年時調査の学修到達度と自己評価に対するスパマン相関係数の該当数

項目	2015年度生 (N=120, N欠損=32)				2016年度生 (N=125, N欠損=32)				2017年度生 (N=134, N欠損=27)			
	学修到達度		自己評価		学修到達度		自己評価		学修到達度		自己評価	
	++	+	-	--	++	+	-	--	++	+	-	--
学修到達度	56				46	8	56		56			
自己評価												
Q1_a	1	7			4				7			
Q1_b												
Q1_c	1				2	1						
Q1_d											5	
Q1_e												8
Q1_f				1								
Q1_g												
Q1_h						1		4				
Q2		3										
Q3_a		3								7		
Q3_b			2			6						
Q3_c												
Q3_d												
Q3_e				1								8
Q3_f						1						
Q3_g				1								
Q3_h												
Q3_i										1		
Q3_j		8				1						
Q3_k												
Q3_l												
Q3_m								1				
Q4_a	5	3			8	2	6			8		1
Q4_b							2					
Q4_c												
Q4_d		1										
Q4_e		1									1	
Q4_f		1						2				
Q4_g												
Q4_h		2									1	
Q4_i		2									7	
Q4_j	5	2				2	8			5	3	1
Q4_k				1				2				1
Q6		8			7	1	7			2	6	
Q7		8				7	1			8		
Q8	3	4				6	2			8		
Q9_a					2							
Q9_b												
Q9_c												2
Q9_d												1
Q9_e							1					5
Q9_f												
Q9_g												
Q9_h												
Q9_i												
Q10_a												
Q10_b												
Q10_c												
Q10_d												
Q10_e												
Q10_f												
Q11_a												
Q11_b												
Q11_c							3			2		
Q11_d		8										
Q12_a			2				2				8	
Q12_b												
Q12_c												
Q12_d											4	
Q12_e		4										
Q12_f		7										1
Q12_g							1			2		2
Q12_h												5
Q12_i												2
Q12_j												2
Q12_k												1
Q12_l							2					2
Q12_m		2					8			1		
Q12_n							1					

表4 卒業時調査の学修到達度と自己評価対するスピアマン相関係数の該当数

質問項目	2015年度生(N=98, N欠損=45)				2016年度生(N=111, N欠損=41)			
	学修到達度		自己評価		学修到達度		自己評価	
学修到達度	++	+ - --	++	+ - --	++	+ - --	++	+ - --
自己評価	56	5 59	56	5 59	56	46	56	46
Q1_a		8				8		5
Q1_b								
Q1_c		4						
Q1_d								
Q1_e								
Q1_f								
Q1_g		2						
Q1_h						1		4
Q2						7		
Q3_a								
Q3_b				3				1
Q3_c				3				1
Q3_d								
Q3_e								
Q3_f		1				1		2
Q3_g		5						7
Q3_h		8		5				
Q3_j								3
Q3_k								4
Q3_l								
Q3_m		4		3				2
Q4_a	8			8	6	2		2
Q4_b					3	5		
Q4_c						7		
Q4_d		8						1
Q4_e		8				8		
Q4_f								
Q4_g								
Q4_h		1						
Q4_i		3						
Q4_j	8			8	8			2
Q4_k		8				7		1
Q5_a		7	1	8		7	1	1
Q5_b		4		1				
Q5_c		7		3		3		4
Q5_d						6		
Q5_e								
Q6						8		
Q7	8			1	3	5		
Q8	2	6		1	6	2		
Q9_a		4						
Q9_b				2		1		
Q9_c		8		1		2		
Q9_d								
Q9_e						1		7
Q9_f								
Q9_g				3				
Q9_h				2		1		
Q9_j		1						
Q10_a		4				7		
Q10_b		3		1		4		6
Q10_c						4		
Q10_d						3		1
Q10_e				1		6		
Q10_f				2		7		1
Q11_a						6		
Q11_b		1						
Q11_c				4				
Q11_d		7		4				
Q12_a	2	6		1				4
Q12_b						2		
Q12_c								1
Q12_d		1						
Q12_e		6		1				
Q12_f				2				8
Q12_g		1		1				
Q12_h		1		1				1
Q12_j								2
Q12_k								3
Q12_l								1
Q12_m		7				4		3
Q12_n		7		1		1		
Q13_a								7
Q13_b								3
Q13_c		1		1		3		4
Q13_d				1		3		
Q13_e						5		

(P<0.05) ++: r>0.4; +: 0.4≧r>0.2; -: -0.4≦r<-0.2; ---: r<-0.4; 空白: -0.2≦r≦0.2
 注) 学修到達度と自己評価は、それぞれに対応する8能力要素から構成されている。
 塗りつぶしは、全てに相関が示されなかった箇所を表す。

後半年時・卒業時調査のなかで解析に使用した学修活動に関する調査項目は表1に示す通りである。

まず入学半年時調査の学修到達度・自己評価との相関を調べた。その結果の要約を表3に示す。学修到達度・自己評価間の相関は、2015年度では弱い負の相関が全体的に示されたが、年度の進行に伴って見られなくなっている。この間のFD活動においては、評価支援システムへの理解と指導強化、アクティブ・ラーニングや地域連携活動の導入促進が図られており、これらの結果として適正な自己評価へと改善が図られていることが推察された。このことは、3.1節で示した結果に対応するものと考えられる。質問項目に対する相関は、全体的に低いものであって、自己評価との相関は学修到達度との相関と比較して低いものであった。全質問69項目のうち、21項目は複数年において相関があった。とりわけQ1_a(授業に対する勉強)、Q4_a(授業に出席する)、Q4_j(授業の課題をきちんと提出する)、Q7(成績の程度)、そしてQ8(成績に対する満足度)は比較的相関が高いことから、学修成果は学習プログラムとしての授業計画との関係性が高いと考えられた。一方では、学修到達度及び自己評価に対して相関がないものが23項目あり、主に授業以外の学生生活面や進路・就職の支援面、そして意外にも教員による教育・指導面の対応との相関はないことが分かった。これは恐らくは、教員一人ひとりの対応が学生個人の学修成果に直接的影響を与えるものでないという学生の認識や、1年次のゼミ活動が2年次とは質的な違いがあることも起因としては考えられる。また、自己評価と負の相関が示されたQ1_c(実習やインターンシップなど、職場での就業体験への注力)、Q3_b(実習やインターンシップ等、職場での就業体験の時間数)、Q4_a(授業に出席する)、Q4_j(授業の課題をきちんと提出する)、Q6(試験前の学習への取組み)、そしてQ9_a(選択できる授業の多様性への満足度)は、自己評価の過大評価者における適正な修正に寄与する項目と考えられる(過小評価者においてはその逆が考えられる)。学修到達度及び自己評価の双方に相関を与える項目は、Q1_h(趣味)とQ3_j(趣味としての読書)の趣味に関する項目、そしてQ3_b、Q4_a、Q4_j、Q6の、授業の受講に関する項目が挙げられており、これらに係る要因は学修到達度と自己評価に双方向に影響を与えるものと考えられた。

次に卒業時調査の学修到達度・自己評価との相関を調べ

た。その結果の要約を表4に示す。学修到達度・自己評価間の相関は、入学半年時調査と比較して、同様に弱い相関が示されたが、相関する項目は比較的多かった。全質問79項目のうち、29項目は複数年において相関が示された。Q4_a、Q4_j、Q5_a(授業への遅刻)、Q7、Q8、Q12_a(学問に対する興味関心)は、比較的高い相関を示していることから、学修成果は実際に授業を受ける際に求められる基本的事項と関係性が高いことを示すことが分かった。一方で、相関がないものは13項目あり、主にQ3の授業や、趣味やサークル活動といった学生生活におけるその他の諸活動に係る時間数、実学性重視の授業や、わかりやすい授業との相関は示されなかった。これらの項目に関して、恐らくは学修成果に対する学生の自己認識は一様でなく、別の観点から評価していることが考えられた。また、学修到達度との正の相関を与える項目と自己評価との負の相関を与える項目は、入学半年時と比較して多く、主に教員による教育・指導面の対応との相関が弱いながらも多い点は、入学半年時とは明らかに異なっていた。卒業時調査を行った2年後期においては、教員による教育・指導が学修成果の獲得向上に影響を与えていることが考えられた。

総じて、1年前期(入学半年時)から2年後期(卒業時)への相関の関係性において、学修成果の獲得要因とする「学習プログラム」に、教員による教育・指導の要因とする「教

員の関与」が加わることが考えられた。また学生調査項目のQ3_d(サークル・クラブ・部活動)、Q3_l(テレビを見る)、Q4_g(辞書・電子辞書を活用する)、そしてQ9_f(わかりやすい授業)は、本調査においては入学半年時・卒業時に共通して学修成果との相関は示されなかった。学生の多くは、アルバイトに専念しており、Q3_dに該当する学生は少ないと考えられる。今日の情報メディアの主流は携帯端末であり、学生にとってはアルバイトもあって、Q3_lやQ4_gに該当する学生もまた少ないと考えられる。わかりやすい授業(Q9_f)については、学修成果の獲得にとって主たる要因として捉えられておらず、恐らくは意欲や取り組み、理解力や行動力などに対する学生の自己認識側に起因するものと考えた。

3.3 学生調査の因子分析による規定要因の検討

入学半年時・卒業時調査それぞれにおいて、学修到達度と自己評価との相関が複数年度に示された調査項目を取り上げ、因子分析を行った。

入学半年時調査について、探索的因子分析を行った結果、表5に示すように、いずれの年度において、累積寄与率50%弱を有する6因子が抽出された。因子を構成する質問項目に限られており、6つの因子の特性をそれぞれ見極めることは困難であったため、各因子の質問項目の構成に

表5 入学半年時調査の因子分析

質問項目	2015年度生 因子(パターン行列)						2016年度生 因子(パターン行列)						2017年度生 因子(パターン行列)						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Q1_a	-.098	.048	.173	.188	.113	.535	-.006	.051	.070	.082	-.063	.687	.411	.163	-.096	-.052	.138	-.062	
Q1_c	-.114	-.030	-.054	.829	.050	.133	.001	.127	.097	.762	-.081	.073	.452	.092	-.169	-.230	-.026	.018	
Q3_a	.274	.168	.064	-.261	.021	.079	-.175	.030	.394	-.096	.027	.371	-.076	-.104	-.297	.449	.106	.234	
Q3_e	.236	-.126	-.017	-.031	.087	.142	-.138	-.107	.501	.311	.078	.055	-.020	-.086	.104	-.046	-.022	.824	
Q4_a	-.119	.160	.556	.035	-.231	.132	-.020	.601	-.018	-.011	.022	.088	.497	.206	.023	-.027	-.194	.126	
Q4_e	.322	.121	-.053	.506	-.056	-.013	-.038	.639	.070	.006	-.119	.035	.849	-.101	.052	.047	-.006	.026	
Q4_f	.377	.343	-.171	-.134	.054	.192	-.007	-.009	.669	.037	.017	.067	.777	-.150	.017	-.110	.079	-.098	
Q4_h	.796	-.134	-.090	.104	.143	.036	.161	-.037	.384	-.256	.054	-.031	.155	.087	.023	.339	.155	.048	
Q4_j	.787	-.064	.094	.013	-.048	-.184	.173	.324	.234	-.352	-.180	.010	-.104	-.097	.099	.749	.016	-.082	
Q4_j	.446	.080	.257	.271	-.132	-.011	-.074	.867	-.055	.082	.090	-.072	.649	-.040	.018	.337	-.077	-.017	
Q4_k	.497	.001	-.079	-.128	.099	.479	.128	.142	.594	.040	.024	.003	.204	.013	.270	.277	.127	-.052	
Q6	.076	-.007	.216	.169	-.171	.558	.087	.268	-.028	-.012	.146	.341	-.116	.125	.894	.037	-.010	-.007	
Q7	.114	-.092	.849	-.237	.098	.070	-.047	.016	.110	-.043	.926	-.064	.031	-.078	.793	-.003	-.043	.109	
Q8	-.109	-.150	.605	.054	.279	.076	.150	-.020	-.070	-.077	.643	.030	-.015	.018	-.005	.034	.666	.055	
Q9_e	.047	.040	.107	-.533	-.239	-.052	.146	-.018	-.004	.820	-.045	-.020	-.002	.013	-.059	.129	.767	-.077	
Q11_c	-.033	.109	.013	-.156	.029	.095	.292	-.075	.373	.022	-.087	-.177	-.077	-.049	.053	.302	.224	-.040	
Q12_a	-.055	.389	.131	.154	.358	-.133	.492	-.120	-.135	-.022	-.011	.481	.242	.444	.045	-.192	.256	.142	
Q12_f	.114	.207	.198	-.038	.585	-.094	.710	-.279	.180	.034	.021	.043	-.016	.707	.086	.068	-.004	-.129	
Q12_g	.102	-.039	-.061	.145	.680	.098	.664	.060	-.057	.011	.020	.085	-.137	.683	.074	-.002	.146	.106	
Q12_j	-.035	.715	-.085	.004	.037	-.003	.636	.086	.060	.022	.023	-.109	-.003	.583	-.133	.499	-.157	.017	
Q12_m	-.115	.892	-.007	-.022	.008	.043	.494	.294	-.066	.195	.087	-.039	.032	.800	-.050	-.176	-.053	-.104	
累積% [※]	23.5	29.8	35.9	40.3	44.0	47.0	21.3	29.8	36.2	42.0	45.4	48.4	23.8	31.2	38.2	43.3	46.8	49.1	
因子間相関	1	-	.400	.392	.321	.175	.345	-	.387	.368	.197	.282	.377	-	.408	.299	.440	.389	.095
	2	.400	-	.476	.368	.277	.384	.387	-	.318	.215	.312	.382	.408	-	.307	.344	.408	.305
	3	.392	.476	-	.450	.123	.254	.368	.318	-	-.148	.005	.297	.299	.307	-	.318	.343	-.096
	4	.321	.368	.450	-	-.038	.269	.197	.215	-.148	-	.101	.118	.440	.344	.318	-	.295	.145
	5	.175	.277	.123	-.038	-	.200	.282	.312	.005	.101	-	.296	.389	.408	.343	.295	-	.251
	6	.345	.384	.254	.269	.200	-	.377	.382	.297	.118	.296	-	.095	.305	-.096	.145	.251	-

因子抽出法: 主因子法 (回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法)
 ※: 累積%は抽出後の負荷量平方和(回転前)より算出

着目し、年度間の共通因子について検討した。表5に示されるように、2015年度の因子2と5の組み合わせは、2016年度の因子1と2017年度の因子2に共通し、また2015・2016年度の因子6は共通していた。この他の因子については、2015年度の因子1と2016年度の因子3、2015年度の因子3と2016年度の因子5、2016年度の因子2・4の組み合わせと2017年度の因子1など、年度間に類似性が示されているが、各因子を明確に区別することは困難であった。一方、3.1節で述べたとおり、学修到達度と自己評価の因子分析からは2因子が抽出されたことから、これらの調査項目に対して2因子固定の因子分析を試み、年度間の共通因子を検討した。その結果を表6に示す。各因子を構成する共通する質問項目のうち因子負荷量が比較的高いものを判断材料とし、一つの因子は、Q12(自身の知識・技能・態度に関する程度)、Q6(試験前の学習への取組み)、Q7(成績の程度)、Q8(成績に対する満足)などの、およそ学修成果の理解・把握を主な要因とする「自己認識」と称する因子として、もう一方の因子は、Q4_h(図書館を

利用する)、Q4_e(授業での配布資料・プリントを整理する)、Q4_j(授業の課題をきちんと提出する)、Q4_i(インターネットを活用する)などの、授業計画とこれに沿った

表6 入学半年時調査の因子分析(2因子固定)

調査項目	2015年度生1年前期 因子(パターン行列)		2016年度生1年前期 因子(パターン行列)		2017年度生1年前期 因子(パターン行列)	
	1	2	1	2	1	2
Q1_a	.553	.068	.406	.186	.378	.134
Q1_c	.435	.024	.638	-.364	.257	-.058
Q3_a	.061	.266	.078	.435	.082	.045
Q3_e	-.087	.307	.182	.152	-.088	.231
Q4_a	.504	-.054	.452	.094	.390	.133
Q4_e	.287	.348	.389	.141	.879	-.103
Q4_f	.168	.386	.135	.528	.743	-.198
Q4_h	-.188	.911	-.072	.561	.346	.283
Q4_j	-.161	.750	.024	.541	.292	.124
Q4_k	.303	.465	.572	.003	.803	-.026
Q6	.387	.589	.294	.530	.432	.238
Q7	.387	.245	.483	.143	.123	.421
Q8	.413	.167	.318	.086	.183	.256
Q9_e	.463	-.018	.319	.050	.150	.372
Q9_e	-.306	-.023	.627	-.475	.232	.362
Q11_c	.081	-.035	.073	.314	.156	.148
Q12_a	.630	-.097	.441	.167	.155	.573
Q12_f	.459	.110	.350	.291	-.002	.682
Q12_g	.295	.158	.541	.182	-.180	.861
Q12_j	.567	-.072	.471	.204	.151	.515
Q12_m	.739	-.123	.724	-.015	-.099	.586
累積%*	22.6	28.3	22.9	29.5	20.4	28.2
因子間相関	1	-.560	-	.248	-	.484
	2	0.560	-	.248	-	.484

因子抽出法: 主因子法 (回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法)
 ※ 累積%は抽出後の負荷量平方和(回転前)より算出

表7 卒業時調査の因子分析

調査項目	2015年度生 因子(パターン行列)								2016年度生 因子(パターン行列)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Q1_a	.034	.604	.175	-.075	-.081	.049	.157	.064	-.182	-.036	.059	.698	-.172	-.036	-.242	.026	
Q3_b	-.186	.019	-.076	.122	.036	.638	.005	.024	.127	.193	-.129	.087	-.073	-.158	.402	.047	
Q3_c	.142	.200	-.139	.048	.093	.539	.092	-.109	-.107	.091	-.020	.336	-.118	.119	-.023	-.181	
Q3_f	-.061	-.064	-.022	.168	-.041	.037	.578	-.025	-.048	.312	.056	-.114	-.038	-.089	.407	.006	
Q3_g	-.039	.016	.179	.059	-.018	.006	.729	-.180	.002	-.014	-.021	-.163	-.133	.059	.772	-.117	
Q3_m	.161	.037	.220	.000	-.112	.322	-.109	-.280	.293	.054	-.081	.077	.456	-.079	-.180	.085	
Q4_a	.026	.629	-.169	.128	-.038	-.263	-.028	.138	.251	.416	-.274	.237	.093	.055	-.082	.055	
Q4_d	.028	.730	-.022	-.073	.121	.260	-.056	.000	.154	-.051	.137	.330	.250	.125	-.106	-.072	
Q4_e	-.074	.836	.028	-.068	-.052	.213	.142	.062	.094	-.157	.017	.730	.063	-.086	.133	.066	
Q4_j	-.033	.497	-.128	.193	.146	-.124	-.080	.252	.006	.223	.055	.690	.076	.020	-.026	-.195	
Q4_k	.054	.613	.042	-.112	-.045	.194	-.131	-.031	.072	-.054	-.016	.166	-.885	.054	.095	.441	
Q5_a	.124	-.512	-.091	-.130	.130	.187	.145	.100	.062	.097	.021	-.094	-.302	-.007	-.089	.790	
Q5_c	-.056	-.399	-.122	-.092	-.021	.136	.292	.253	-.072	-.006	-.311	.256	-.164	-.074	.239	-.024	
Q7	-.032	.034	.304	-.016	-.048	.087	-.260	.697	.204	.269	-.032	-.116	.330	.128	.042	.126	
Q8	.070	.121	.059	.037	-.079	-.120	-.005	.577	.466	.058	.437	.052	-.212	.022	.088	-.162	
Q9_b	.197	.107	-.025	.713	.031	.059	.191	-.025	.103	.038	.859	.049	.003	-.044	-.044	.027	
Q9_c	.124	-.095	.098	.816	-.010	.125	.027	.056	.021	-.034	.755	.056	-.010	.017	-.006	.022	
Q9_h	.628	-.011	.033	.302	-.114	.094	.000	-.124	.554	.244	-.070	-.034	-.158	-.132	-.163	-.256	
Q10_a	.626	-.173	.061	.246	-.007	.212	-.153	.154	.660	-.145	.118	-.060	.070	.122	.014	.013	
Q10_b	.793	.017	-.047	.066	.049	-.025	.099	.135	.782	-.182	-.065	.088	.078	.040	.054	-.066	
Q10_e	.927	.014	-.153	-.035	-.013	-.054	-.054	-.015	.840	-.077	.078	.015	.026	-.061	-.080	.200	
Q10_f	.892	-.039	.019	-.098	.046	-.170	-.053	-.072	.793	.030	.061	-.268	.028	.008	.083	.039	
Q12_a	.193	.211	.464	-.169	.041	.002	.135	.202	.052	.470	.135	-.007	.006	-.098	.053	-.073	
Q12_f	.294	-.042	.590	-.075	.099	-.300	.067	-.025	-.194	.424	.191	.162	-.133	.150	.007	.027	
Q12_h	-.243	.043	.664	.112	.075	.061	-.063	-.076	-.124	.838	-.097	-.035	-.017	.059	-.007	.119	
Q12_j	.001	-.015	.731	.027	-.058	-.012	.086	.146	-.188	.534	.362	-.003	.206	-.113	.037	.151	
Q12_m	-.169	.135	.471	.214	.081	-.175	.062	.110	-.041	.630	-.126	-.056	.132	.042	.106	-.063	
Q13_c	-.004	-.088	.023	.001	.982	.013	-.039	-.043	.190	.188	.008	.017	-.013	.495	.029	.060	
Q13_d	.008	.042	.178	.030	.523	.171	-.019	-.092	-.007	-.021	-.017	-.031	-.057	.903	-.046	-.030	
累積%*	23.6	36.1	42.3	46.6	50.4	53.0	55.3	57.3	18.2	27.4	32.8	37.7	41.6	45.2	47.9	50.4	
因子間相関	1	-.074	.398	.385	.321	.140	-.032	.049	-	.367	.350	.356	.291	.228	.047	.043	
	2	.074	-	.520	.362	.251	-.040	-.397	.392	.367	-	.098	.403	.191	.134	.165	.082
	3	.398	.520	-	.355	.472	.146	-.154	.314	.350	.098	-	-.051	.048	.273	-.053	-.010
	4	.385	.362	.355	-	.148	-.039	-.143	.215	.356	.403	-.051	-	.234	.064	.335	.078
	5	.321	.251	.472	.148	-	.182	.038	.250	.291	.191	.048	.234	-	.169	.065	.340
	6	.140	-.040	.146	-.039	.182	-	.225	-.073	.228	.134	.273	.064	.169	-	-.022	.139
	7	-.032	-.397	-.154	-.143	.038	.225	-	-.106	.047	.165	-.053	.335	.065	-.022	-	.266
	8	.049	.392	.314	.215	.250	-.073	-.106	-	.043	.082	-.010	.078	.340	.139	.266	-

因子抽出法: 主因子法 (回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法)
 ※ 累積%は抽出後の負荷量平方和(回転前)より算出

学修活動での取組みの程度を主な項目とする「学習プログラム」と称する因子として大別した。Q1（当該活動への注力）は、各年度学生の傾向によって因子の位置づけが左右されるものとする。これらは質的な尺度であり、学生自身の認識に基づくため、「自己認識」の因子に含まれるものとする。表5に示されるように、詳細には複数の因子が抽出されたことから、大別した2つの因子、特に「自己認識」の因子は、複数の要因が複雑に交差する要因によって構成されていることが考えられる。その他の質問項目からは、「自己認識」の因子には、およそ学生の学修への関心と意欲や、取組みの志向性も含まれるものであった。また「学習プログラム」の因子には、授業の活動内容を含めた計画と、授業活動の時間数も含まれるものであった。

次に卒業時調査データの探索的因子分析を行った。この結果、表7に示すように、累積寄与率50～60%程度を有する8因子が抽出された。それぞれの因子を構成する調査項目には、入学半年時と比較して共通性が多く示されており、2015年度の因子5と2016年度の因子6は共通し、2015・2016年度の因子1、2015年度の因子4と2016年度の因子3、そして2015・2016年度の因子7は類似していた。この他の因子について、2015年度の因子2・6・8の組み合わせは、2016年度の因子4・5・8の組み合わせに対応するものと考えられた。また入学半年時調査の分析と同様に、2因子固定の因子分析を試みた。その結果、表8に示すように、累積寄与率30%前後を有する2因子が抽出された。各因子を構成する質問項目から、およそ一つの因子は、学修活動での取組みの程度と学修成果への理解・把握を主とする「自己認識」の要因として、もう一つの因子は、Q9（教育に関する満足度）、Q10（教員の指導に関する満足度）の、主に教員の教育・指導を要因とする「学習プログラム」の要因として要約した。また「自己認識」の因子においては、Q5_a（授業への遅刻）とQ5_c（授業中の携帯電話やメールの使用）の学修態度は負の因子負荷量を与えており、負の項目として特徴付けられる。また、学修活動での取組み程度の項目は、入学半年時では「学習プログラム」、卒業時では「自己認識」と、異なる因子に含まれるものとなった。学修活動での取組みの程度に対しては、時間的経過、教員の関与や授業形態の違いなどによって学生の認識が左右することが考えられるが、基本的には授業の計画に基づくものであることから、総じては学習の

表8 卒業時調査の因子分析（2因子固定）

調査項目	2015年度生1年前期 因子(パターン行列)		2016年度生1年前期 因子(パターン行列)	
	1	2	1	2
Q1_a	.595	.007	-.122	.298
Q3_b	-.017	.025	-.143	.479
Q3_c	-.049	.271	-.086	.259
Q3_f	-.312	.094	-.096	.327
Q3_g	-.296	.155	-.170	.174
Q3_m	-.045	.273	.329	.199
Q4_a	.643	-.133	.110	.650
Q4_d	.680	.019	.342	.280
Q4_e	.730	-.120	.044	.502
Q4_j	.703	-.035	.105	.656
Q4_k	.581	-.033	-.188	.009
Q5_a	-.599	.190	.023	.012
Q5_c	-.475	-.049	-.442	.377
Q7	.699	.027	.327	.271
Q8	.478	.017	.645	-.012
Q9_b	.146	.563	.700	-.191
Q9_c	.174	.578	.579	-.221
Q9_h	-.137	.776	.343	.132
Q10_a	-.040	.818	.729	-.095
Q10_b	-.090	.830	.616	.093
Q10_e	-.224	.796	.765	.050
Q10_f	-.115	.790	.723	-.034
Q12_a	.456	.303	.145	.358
Q12_f	.246	.460	.050	.341
Q12_h	.492	.122	-.057	.638
Q12_l	.446	.292	.187	.353
Q12_m	.573	.110	-.033	.571
Q13_c	.165	.361	.386	.185
Q13_d	.213	.335	.306	-.085
累積%*	23.0	34.8	17.6	26.1
因子間相関	1	-.319	-	.328
	2	.319	-.328	-

因子抽出法: 主因子法
(回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法)
※ 累積%は抽出後の負荷量平方和(回転前)より算出

取組みの要因として「学習プログラム」に含めるものとした。

以上述べてきたとおり、学修成果に対する学生調査（入学半年時と卒業時）の分析から、学修成果の規定要因には、大別して学習側の「自己認識」と、教育側の「学習プログラム」の、2つの因子があるものと考えられた。当然の結果とも言えるが、実際に学修成果とする学修到達度（直接評価）と自己評価（間接評価）の関係性において、学生調査から幾つかの要因を見出すことができた。学修成果の規定要因において、当初は学修到達度と自己評価の双方向に影響を与える項目は少なからずあると考えていたが、本調査からはその項目は多くはなかった。

武藤（2018）は、学生調査（表1）と職業適性検査をもとに、長崎女子短期大学における学修成果の規定要因について、学業成績の分類比較から「学生の主体的で積極的、能動的な学修行動」が関係することを述べている。その要因には「授業の課題を提出する」、「授業の予習・復習をする」、「実行力」、「授業に出席する」、「最後までやりぬく力」、「計算」、「規律性」、「知覚」、「図書館を利用する」、「授業での配布資料・プリントを整理する」などが挙げられており、これらは本論で要約した学習側の「自己認識」と教育

側の「学習プログラム」の2つの要因に大別されるものであり、本結果を支持するものと考えられる。とりわけ「学習プログラム」の要因においては、入学半年時は授業の計画とその取組みが主な要因となるのに対して、卒業時では教育を担う教員の関与の要因が加わる点は、学修成果の獲得要因の特徴として挙げられる。境ほか(2015)は、短期大学の教育力の規定要因となる「教員」要因、教員の関与(教員への親近感)が学修成果を高めることについて述べている。また森ほか(2009)は、教育成果の3因子「国際力」「人間力」「知力」において、前者2つの因子には授業以外での教員との会話の要因が有意であることを述べている。

岡田と鳥居(2011)は、大規模私立大学における学習成果の規定要因について、学業成績(直接評価)と学生調査(間接評価)の相関から、授業の在り方(学習への取り組み方)、カリキュラム・デザイン、個別の授業設計、学習支援が影響を与えることを示唆している。このなかで、大学生の学習成果を説明するための仮設モデルに示された「学修成果」につながる「授業経験」と「学習への取り組み方」は、それぞれ本論の2つの因子「学習プログラム」と「自己認識」に当てはまるものと考えられる。平田ほか(2019)は、本研究に先立ち、学修到達度と自己評価の関係性については、学修成果の獲得に係る規定要因のモデルを立てており、今回の結果を踏まえ、学修成果と規定要因との関係を模式図(図1)に整理した。図1は、概ね山田(2012)や岡田と鳥居(2011)が示したモデルに類似するものであった。

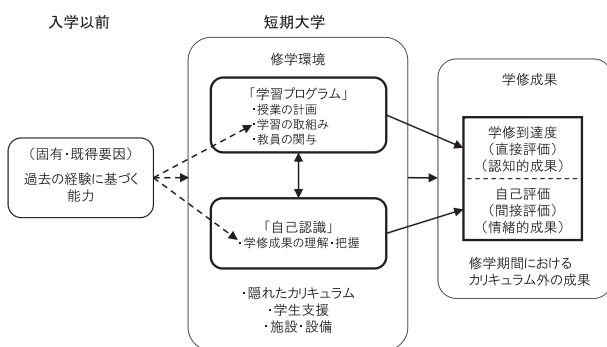


図1 学修成果と規定要因との関係モデル

4 今後の課題

3.2節の解析では、能力要素別に相関分析を行っているが、本論では、相関が示された能力要素の項目数として要約し、その特徴を見出した。学生調査からは、学修成果の

規定要因として考えられる学修活動での取組みの程度が、入学時と卒業時とでそれぞれ「学習プログラム」と「自己認識」の因子に分かれるものとなったことについては、学習プログラムの変化なのか、学生の認識の変化なのか、あるいは双方を繋げる中間的な要因なのか、その他の項目を含めて再検討したい。また今後の解析では、より適切な統計学的手法を含め、学修到達度・自己評価それぞれの能力要素(全16要素)の学生調査項目との関係性を詳細に検討することで、能力要素別に要因を明らかにすることが課題の一つと言える。

学修到達度と自己評価の双方に相関を与える項目からは、その課題抽出から教育側のPDCAによって学修成果の適正化に向けた教育効果を高めるものと考えられ、認知的・情緒的成果としての学修成果の獲得向上を高めることが期待される。規定要因の項目について、Q2とQ3を除き、学生調査の評価は学生の主観に委ねられている。これらの定性的要因については学生調査に代わる定量的調査も必要と考えられる。例えば、「自己認識」の項目に対しては、ポートフォリオのテキスト・マイニング等による調査や、心理学的テストなどの採用などが考えられる。「学習プログラム」の因子においては、実際授業の出欠席数や、課題の件数と提出数、アクティブ・ラーニングの導入時間数、地域連携活動等の導入件数、授業内外で教員が学生の指導や交流に充てた時間数、あるいは成績評価におけるパフォーマンス評価の強化など、教職員側による計測可能な調査が考えられる。一方、杉谷(2012)は学習メカニズム(モチベーション、メタ認知、学習スキル)に関する理論と実践について論じるなかで、学習方略をメタ認知の面から構築することの重要性を説いている。平田ほか(2018)は地域交流活動での学修成果の獲得において、段階的な認知的学習プロセスの重要性について論じている。「学習プログラム」の充実において、自己認識を高めるための授業・指導の計画やエンロールメント・マネジメントでの学修支援の方略は、学修到達度と自己評価の双方向に作用する要因となること、とりわけ2年間という比較的短い修学期間において、教員の関与に対する認識を早い時期から高めていくことが、両者間の相互浸透を高め、学修成果の獲得向上につながるものと考えられる。

謝 辞

本論をまとめるにあたり、JCCCK 研究センターのセンター長 吉本圭一氏（九州大学教授）、同センター研究員の伊藤友子氏（熊本学園大学教授）・稲永由紀氏（筑波大学講師）ほか、JCCCK 加盟校の委員の先生方からの有意義なご助言・意見等をいただいたことを感謝申し上げます。

注

- 1) 学生の成果（アウトプット）は、知識の習得や知識を使って理論づけや論理構成などができる認知面と、感情、態度、価値観、信念、自己概念、満足度、期待感や、社会的および人的相互関係の構築に関係するような情緒面に分類される。認知的成果には、教科・領域別知識、学習能力、批判的思考力、基礎学習技術、学習達成度や、学位取得や職業という結果が含まれ、情緒的成果には、価値、関心、自己概念、態度、信念、満足度や、リーダーシップ、市民性、人間関係構築が含まれるとしている（アステイン1993）。
- 2) 山田（2012）は、アステイン（1993）の I-E-O（既得情報－環境－成果）モデルに基づいて、大学教育が学生の成果に与える効果の過程を次のようにモデル化している。教育課程を中心とした機関内環境として、認知的・情緒的成果につながる「学習の質と量」に対し、これに接続する「教員との係わり、教員の励まし、教育内容、教育方法」と「学友・友人、先輩・後輩、メンター」、そして高校時代から「学習の質と量」に接続する既得条件を背景に置いている。既得条件には、高校時代の「学習行動」と「志向・活動」、そして「学習動機・関心」を挙げている。
- 3) 評価支援システムは、学校法人永原学園（西九州大学短期大学部）とバリエーションソフト株式会社が共同開発したものである（特開2018-36718）。8つの能力要素は、全学共通の汎用的能力と学科別の専門的能力に区分され、それぞれに態度・志向性、知識・理解、技能・表現、行動・経験・創造的思考力の4つの要素から構成されている。学修成果の設計並びにシステム運用については次の報告を参照のこと。
平田孝治・福元健志・菅原航平（2015）「学修到達目標とコンピテンシー評価の接続に関する一考－短大教育のベンチマーキングに関する検討－」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』Vol. 5, 35-42頁。
平田孝治ほか11名（2015）「食物栄養学科カリキュラムの諸性質に関する一考－平成26年度カリキュラム分析－」西九州大学短期大学部紀要, Vol. 45, 14-25頁。
平田孝治・福元裕二（2016）「教学マネジメントの取組みに関する一考－アセスメントシステムの運用、組織運営と情報フローを中心に－」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』Vol. 6, 41-48頁。
平田孝治ほか10名（2016）「食物栄養学科カリキュラムの諸性質に関する一考－平成27年度カリキュラム分析－」西九州大学短期大学部紀要, Vol. 46, 1-10頁。
平田孝治ほか10名（2017）「学修成果と学習到達度の相互浸透に向けて－食物栄養学科カリキュラム平成27年度カリキュラム分析（第2報）－」西九州大学短期大学部紀要, Vol. 47, 1-9頁。
- 4) 直接評価と間接評価の相関について、松下¹⁾は様々な調査において正の相関が弱～中程度であることを紹介している。両者の相関関係には諸説あるなかで、統合に向けた開発の必要性が述べられている。
松下佳代、(協力) 森利枝「直接指標と間接指標の相関に関する米国での研究」大学教育学会 第36回（2014年）大会資料

を参考にした。（Web 閲覧：平成30年11月23日）

- 5) 学期間の運動性の相関について、平田ほか（2019）は学修前期（1年後期－1年前期）/学修中期（2年前期－1年後期）/学修後期（2年後期－2年前期）の相関について、（2015年度）-.125/- .405*/-.625*、（2016年度）-.126/- .622*/-.483*、（2017年度）.105/- .573*/ [未調査]（*p<.01）を報告している。

参 考 文 献

- あずさ監査法人（2014）「学修成果の把握と学修成果の評価についての具体的方策に関する調査研究」報告書。
- 岡田有司・鳥居朋子（2011）「私立大学における大学生の学習成果の規定要因－ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から－」京都大学高等教育研究第17号, 15-26頁
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代（2016）「パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連」日本教育工学会論文誌 40 (Suppl.), 157-160.
- 境完・木村拓哉・西郡大・山田礼子（2015）「短期大学におけるエンゲージメントの構造－重回帰分析、分散分析、多重対応分析を用いた検討－」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』Vol. 5, 15-24頁。
- 杉谷乃百合（2012）「大学生のモチベーション、メタ認知、学習スキル」東京基督教大学紀要『キリストと世界』第22号, 105-113頁。
- (代表) 高橋哲也（2015）「学士課程教育における共通教育の質保証 最終報告書第1～4部」大学教育学会2013年度～2015年度 課題研究。
- 平田孝治・桑原雅臣・米倉慶子・鍋島恵美子・福元裕二（2018）「地域交流活動の学習成果と獲得プロセスについて－短期大学のキャリア・職業教育に関する一考－」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』Vol. 8, 27-34頁。
- 平田孝治・ほか30名（2018）「学修成果と学修到達度の相互浸透に向けて－平成27年度カリキュラム分析（第3報）－」西九州大学短期大学部紀要 No. 48, 9-28頁。
- 平田孝治・ほか26名（2019）「学修到達度と自己評価の相互浸透に関する一考－コンピテンシーに基づく学修成果の統計分析－」西九州大学短期大学部紀要 No. 49, 15-28頁。
- 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価」京都大学高等教育研究 第18号, 75-114頁。
- 文部科学省（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」中央教育審議会。
- 武藤玲路（2018）「長崎女子短期大学における学修成果の体系化と規定要因に関する報告」短期大学コンソーシアム紀要『短期高等教育研究』Vol. 8, 35-43頁。
- 森利枝・相原総一郎・山田礼子（2009）日本教育社会学会大会発表要旨集録（61）, 177-180頁。
- 山田礼子（代表）（2011）「学生の認知的・情緒的成長を支える高等教育の国際比較研究」科学研究費補助金基礎研究（B）研究成果報告書。
- 山田礼子（2012）『学士課程教育の質保証へむいて－学生調査と初年次教育からみえてきたもの－』東信堂。

【研究ノート】

学生の自己評価からみた短大フェスのサービス・
ラーニングとしての有効性

The effectiveness of the junior college festival as a service learning
from the viewpoint of students' self-evaluation

武藤 玲路*¹

桑原 哲章*²

久保 知里*³

Ryoji MUTO

Tetsuaki KUWAHARA

Chisato KUBO

要旨 短期大学コンソーシアム九州に加盟する8短大は、2018年10月に長崎市内のアーケード商店街で「第6回短大フェス」を開催した。これは文科省の私立大学等改革総合支援事業（タイプ5）であり、8短大の共同企画と学生交流を通して、新たなサービス・ラーニングの手法とキャリア教育プログラムの開発を目的の一つとした。終了後のアンケート調査の結果、学生の自己評価が高い項目は、(1)「短大生や一般の来場者に喜ばれ好評だった」の地域交流に関する評価であった。(2)また、学生の態度変化では、行動的側面の「熱心に一生懸命取り組んだ」「正確で丁寧に取り組んだ」、および感情的側面の「楽しかった・嬉しかった」「興味・関心を持った」「充実していた・満足した」に高い自己評価の傾向が見られた。(3)さらに、能力変化では、短大フェスが、「実践力」の習得においてある程度有効であることが示された。

キーワード サービス・ラーニング、短大連携、目標設定、態度変化、能力変化

1. 問題と目的

1.1 サービス・ラーニングとは

中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」において、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」の必要性を提唱した。

同答申では「今後の具体的な改革方策、速やかに取り組むことが求められる事項」として、サービス・ラーニングを挙げている。サービス・ラーニングとは「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム。サービス・ラーニングの導入は、①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上、などの効果が期待できる。」と定めている。また、山口（2015）は、サービス・ラーニングの位置づけと方法論について「対象者に何がもたらされたかが重要なボランティアと、学習者がどこで何を学んだのかが重要なイン

* 著者紹介

*¹ 長崎女子短期大学 生活創造学科 准教授

〒850-8512 長崎市弥生町19-1

TEL: 095-826-5344

e-mail: muto@nagasaki-joshi.ac.jp

*² 福岡女子短期大学 音楽科 准教授

〒818-0193 太宰府市五条4-16-1

TEL: 092-922-4034

e-mail: kuwahara@fukuoka-int-u.ac.jp

*³ 佐賀女子短期大学 地域みらい学科 講師

〒840-8550 佐賀市本庄町本庄1313

TEL: 0952-23-5145

e-mail: chisato-k@asahigakuen.ac.jp

ターンシップとの間にサービス・ラーニングが位置し、プログラムの焦点が中庸であること、担い手と受け手の適切な関係構築が欠かせないことなどから、参加型学習の一つとして着目されたのであろう。(中略) サービス・ラーニングでは、建学の精神の追求、競争的資金の獲得、震災支援等の社会貢献といった多様な目的のもと、学生の学びと成長を重ねる現場の人々との連携・協力により、プログラムの開発と運営がなされていく。」と述べている。

従って、サービス・ラーニングは学生のキャリア教育プログラムとして、今後もより一層その手法の開発と成果の検証が期待されると思う。

1.2 短大連携によるサービス・ラーニングの効用

短期大学においても地域に密着したコミュニティ・サービス・ラーニングの事例は各短大のウェブサイトでも数多く紹介されている。しかし、いずれも単一の短大が自校の学生を対象として実施している教育プログラムであり、複数の短大が連携して行う共同事業として取り組んでいる先行事例は見当たらない。他校との共同企画や学生交流は、互いの類似点・相違点やスキルの優劣の比較、内集団・外集団、共同・競争などの意識が強い刺激となり、新たな学習意欲の喚起やフィードバックの機会に繋がると予想される。

1.3 目標設定の見直し

短期大学コンソーシアム九州は過去5回の短大フェスを開催しているが、いずれにおいても明確な成果を検証することができなかった。その要因として「目標設定」の視点に問題があると推察される。

これまでの短大フェスでは特定のスキルについて到達度の検証を行ってきたが、準備を含めて数日間という短い期間の取組では特定の能力の習得や向上は非常に困難であると考えられる。短大フェスに何らかの成果を求め、教育プログラムとしての有効性と有用性を示すためには、目標設定に対する視点を見直す必要があると考えられる。

梶田(1992)は「教育目標の3類型」について次のように定めている。

- ①「体験目標」：学習者側における特定の体験の生起をねらいとする。
- ②「向上目標」：ある方向へ向かっての向上や深まりが要求される。

③「到達目標」：特定の具体的な知識や能力を完全に身につけることが要求される。

過去の短大フェスの成果検証では、上記③の到達目標を評価の指標にしてきたが、特に②の向上目標のカテゴリーには、アクティブ・ラーニングやサービス・ラーニングにとって重要な向上心・主体性・学習意欲が含まれている。

また、従来の短大フェスの成果検証では、各種能力に関する学生の自己評価の結果をそのまま到達度として捉えてきた。しかし、自己評価は真の到達度ではなく、学生自身の認知状態を示す指標に過ぎない。従って、学生調査の結果は上記③の到達目標に対する結果ではなく、上記②の向上目標や①の体験目標に対する結果を示すものであると言える。もし学生の到達度を調査票で評価する場合は、寧ろ教職員調査の方が、学生の標準的なレベルをある程度把握しているという点で、妥当ではないかと思える。

従って、短大フェスの目標設定には、学生の自己評価で測定できる「向上目標」「体験目標」を用いると、短大連携の特色を活かした有効な教育プログラムの成果検証ができるのではないかと思う。

1.4 評価指標の見直し

第5回までの短大フェスに明確な成果が見られなかったもう一つの要因として「評価指標」の選定の問題があると推察される。これまでの短大フェスの成果検証では「社会人基礎力」や「学力の3要素」などの汎用的能力の習得・向上に着目してきた。しかし、アクティブ・ラーニングやサービス・ラーニングの成果検証では、主体性・学習意欲・自己効力感・自己肯定感などの態度変化が重要な要素になると思う。

鹿毛(2013)は、「学習プロセスにおける態度変化」を次の3つに分類している。

- ①「行動的側面」：どの程度「行ったか」。
- ②「感情的側面」：どの程度「感じたか」。
- ③「認知的側面」：どの程度「意識したか」。

特に上記③の認知的側面は自己効力感・自己肯定感などの自信や学習意欲を含んでいる。よって、短大フェスの評価指標には、従来の能力変化に加えてこの3種類の態度変化も加える必要があると思われる。

一方、能力変化について国立教育政策研究所(2013)は、「21世紀型能力」を「思考力を中核とし、それを支え

る基礎力と、使い方を方向づける実践力の三層構造」とし、それぞれを次のように説明している。

- ①「基礎力」(道具や身体を使う能力) : 言語や数量、情報などの記号や自らの身体を用いて、世界を理解し、表現する力。
- ②「思考力」(深く考える能力) : 一人一人が自分の考えを持って他者と対話し、考えを比較吟味して統合し、よりよい答えや知識を創り出す力、さらに次の問いを見つけ、学び続ける力。
- ③「実践力」(未来を創る能力) : 生活や社会、環境の中に問題を見だし、多様な他者と関係を築きながら答えを導き、自分の人生と社会を切り開いて、健やかに豊かな未来を創る力。

以上のように、短大フェスの評価指標として前述の3種類の態度変化と能力変化を使用することで、短大連携による短大フェスがキャリア教育プログラムとしての有効性と有用性を示すことができるのではないだろうか。

さらに、短大フェスの目標設定に関連して、企画内容・評価指標・改善計画のPDCA サイクルに明確な整合性や一貫性がなかった点もこれまでに成果が見られなかった要因と言える。教育プログラムとしての短大フェスのPDCA サイクルの確立も急務である。

1.5 目的

- (1) 短大フェスを短大連携によるサービス・ラーニング型のキャリア教育プログラムと位置づけ、目標設定に学生の自己評価で測定可能な「向上目標」「体験目標」を用い、3つの態度変化(行動、感情、認知)、および3つの能力変化(基礎力、思考力、実践力)を評価指標として、その有効性と有用性を検証することを目的とした。
- (2) 今後の短大連携によるサービス・ラーニング型の短大フェスについて、企画立案や運営方法を提唱する。

2. 方法

2.1 短大フェスの概要

(1) 趣旨・統一テーマ

短期大学コンソーシアム九州が九州西部地域大学・短期大学連合産学官連携プラットフォーム事業として開催するイベントで、以下が趣旨と統一テーマである。

- ①地域の課題やニーズへの対応を教育目標の一つとして、

地域社会や家族を支援している取組を披露する。

- ②連携8短大の共同企画と短大交流により、単一短大では実施困難なキャリア教育プログラムの開発を目指す。
- ③短大生の地域貢献や学修成果を披露し、短大の存在意義や魅力をアピールして、短大への進学率を促進する。
- ◎統一テーマ：家族の笑顔のために短大生ができること

(2) 参加者・日時・会場

- ①参加者：短期大学コンソーシアム九州、および九州西部地区の8短大の学生103名、教職員45名
- ②日時：2018年10月21日(日) 11:00~16:00
- ③会場：長崎市銅座町観光通りアーケード商店街

(3) 企画の種類

- ①独自企画：学校紹介、ステージ発表、ブース実演
 - ②共同企画：笑顔コンテスト、短大間フィールドワーク、エンディング合唱
- 今回の短大フェスは、短大連携のサービス・ラーニングによるキャリア教育プログラムの開発を目指しているため、従来の連携8短大の共同企画に加えて「笑顔コンテスト」と「短大間フィールドワーク」の新規企画を実施した。

2.2 調査対象・時期・方法

- ①対象：短大フェスに参加した学生103名、教職員45名
- ②時期：2018年10月下旬~11月下旬
- ③方法：短大フェス開始時に参加者全員に調査票を配付し、1カ月以内に短大単位で回収した。回答者は調査票に所属短大を記入し無記名で回答した。回答形式は4段階評価とし、意見・感想等は自由記述とした。

2.3 質問紙の構成

(1) 学生用の調査票

学生用の調査票は学生が短大フェスに関する以下の項目について、4段階で自己評価するように構成されている。

- ①自分の地域交流・地域貢献について
- ②自分の態度の変化・向上について
- ③自分の能力の変化・向上について
- ④短大フェスの総合評価について

(2) 教職員用の調査票

教職員用の調査票は教職員が学生用調査票と同じ項目について、自校の学生全体の傾向について、4段階で評価するように構成されている。

2.4 結果の処理

全調査項目の有効回答数は、学生103名、教職員45名である。また、4段階評価での高低を判断する基準は、低い評価を全項目の平均評価値の2.8未満、高い評価を平均評価値2.8に約2割を乗じた3.4以上とした。

3. 結果

学生、および教職員の回答について、それぞれ4段階評価の平均値を求めた。その結果を「地域交流」「態度変化」「能力変化」「総合評価」の順に横棒グラフで示す。

3.1 地域交流・地域貢献の成果検証

図1は、地域交流・地域貢献に関する評価である。これは短大フェスに訪れた地域の来場者の方々との交流の程度を4段階で評価したものである。図1より、評価が高い項目は学生評価の「短大生や一般の来場者に喜ばれ好評だった3.4」である。一方、評価が低い項目は教職員評価の「地域の人々を支援して社会の役に立っている2.6」であることがわかる。

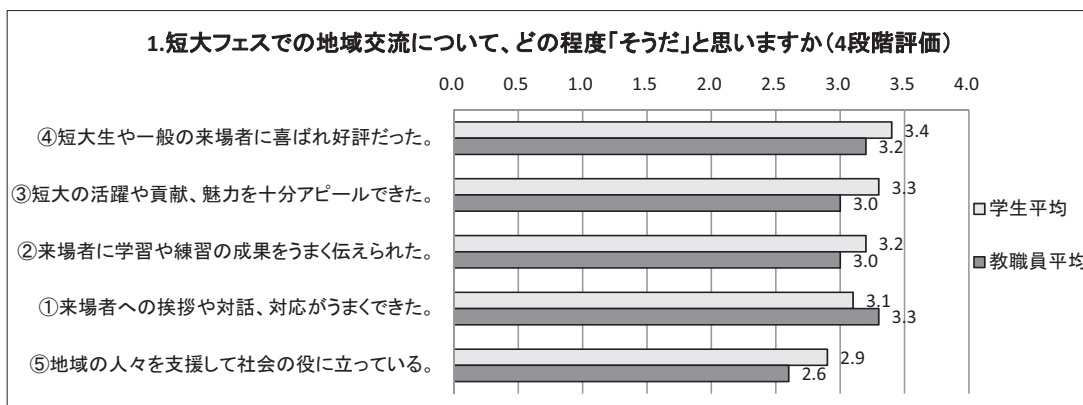


図1. 地域交流・地域貢献に関する評価

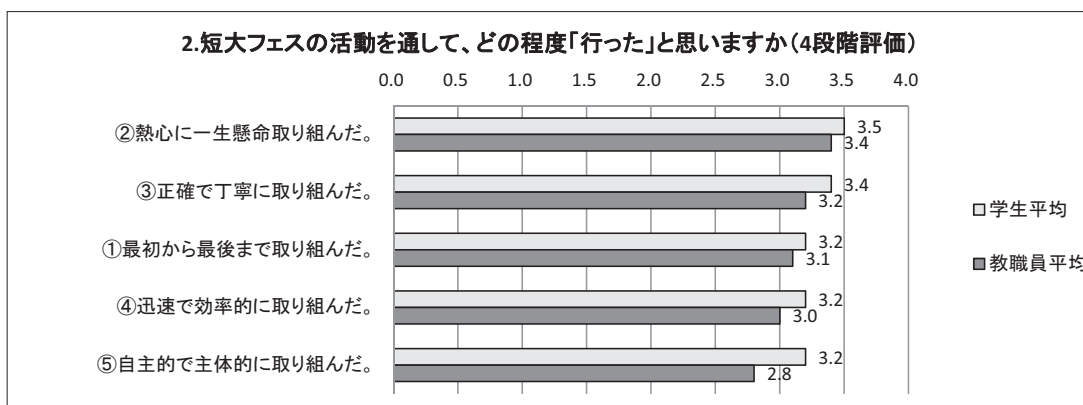


図2. 行動的側面に関する態度変化の評価

よって、今回の短大フェスは「地域の方々との交流」という点では学生の評価は高かったが、「地域貢献・地域支援」としての教職員の評価は低かった。

3.2 態度変化の成果検証

図2～図4は、行動的側面・感情的側面・認知的側面のそれぞれに関する態度変化の評価である。これは3つの態度の側面について、短大フェスで変化・向上した程度を4段階で評価したものである。これら3つの図より、評価が高い項目は学生の「行動的側面」の「熱心に一生懸命取り組んだ3.5」「正確で丁寧に取り組んだ3.4」、および「感情的側面」の「楽しかった・嬉しかった3.5」「興味・関心を持った3.4」「充実していた・満足した3.4」である。一方、評価が低い項目は教職員評価の「短大の授業関係で学習意欲が出てきた2.6」であることがわかる。

すなわち、短大フェスは「行動的側面」「感情的側面」での態度向上の機会としては高い評価であったが、自己肯定感や学習意欲のような「認知的側面」の態度向上では逆に低い評価結果となった。

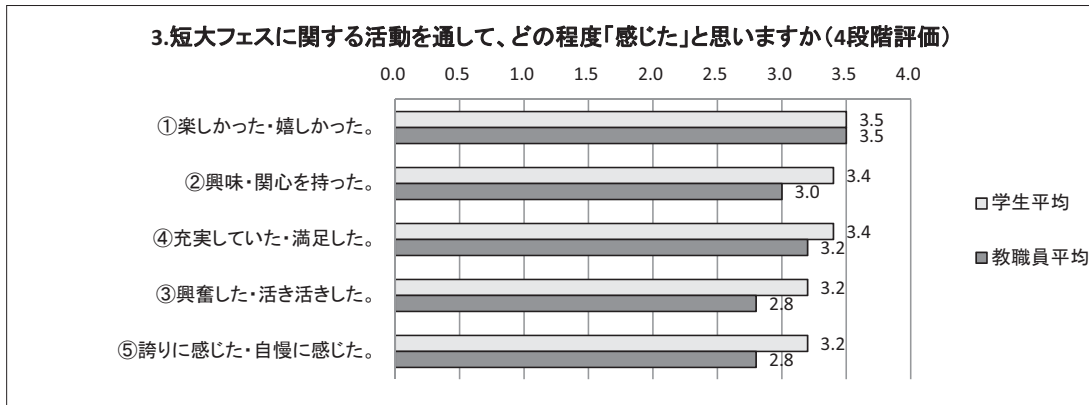


図3. 感情的側面に関する態度変化の評価

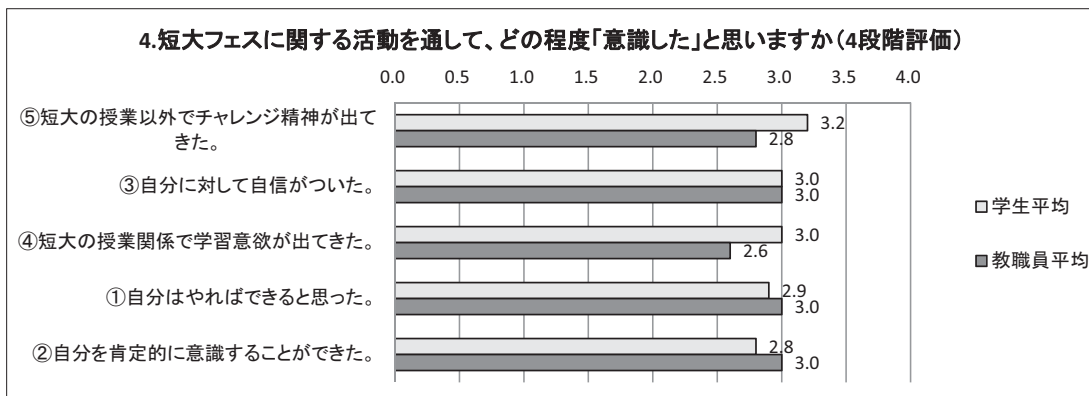


図4. 認知的側面に関する態度変化の評価

3.3 能力変化の成果検証

図5～図7は、基礎力・思考力・実践力のそれぞれに関する能力変化の評価である。これは短大時代のさまざまな体験について、3つの力が身についた程度を4段階で評価したものである。これら3つの図より、学生にとって短大フェスは未来を創る「実践力3.4」が身についた体験として評価されていることがわかる。

従って、今回の短大フェスは特に「実践力」の能力向上の機会として、学生から高い評価が得られた。

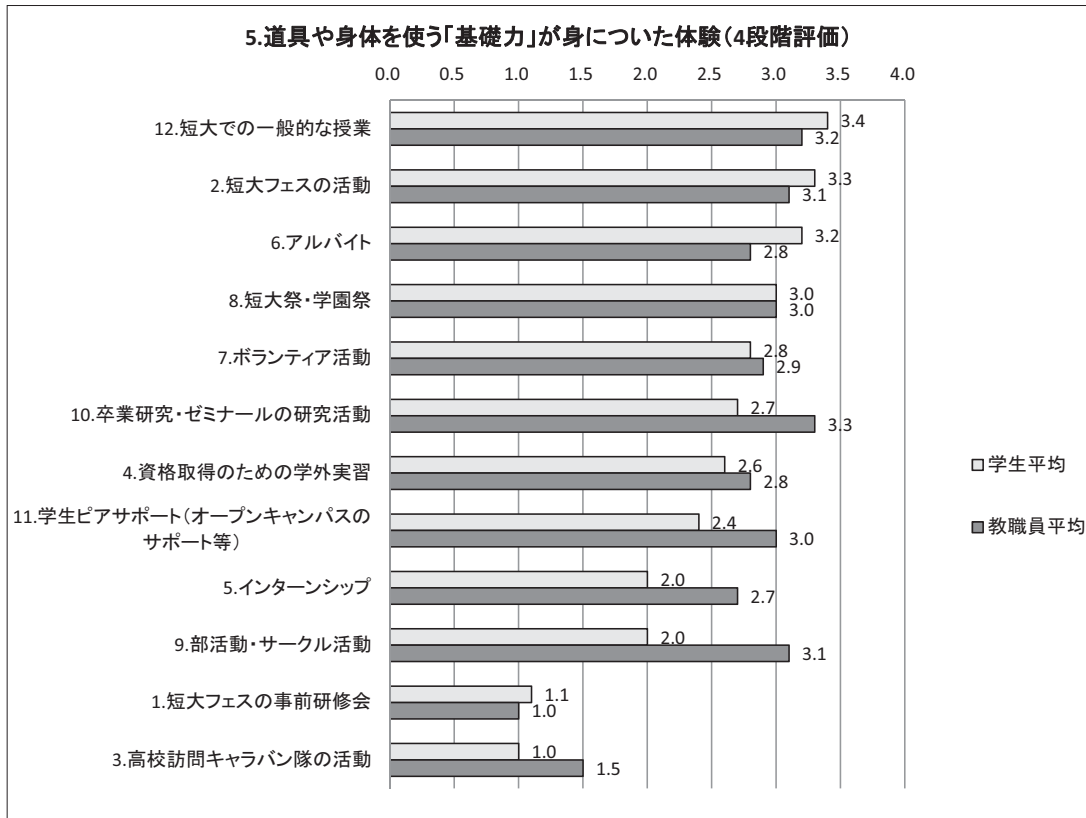


図5. 基礎力に関する能力変化の評価

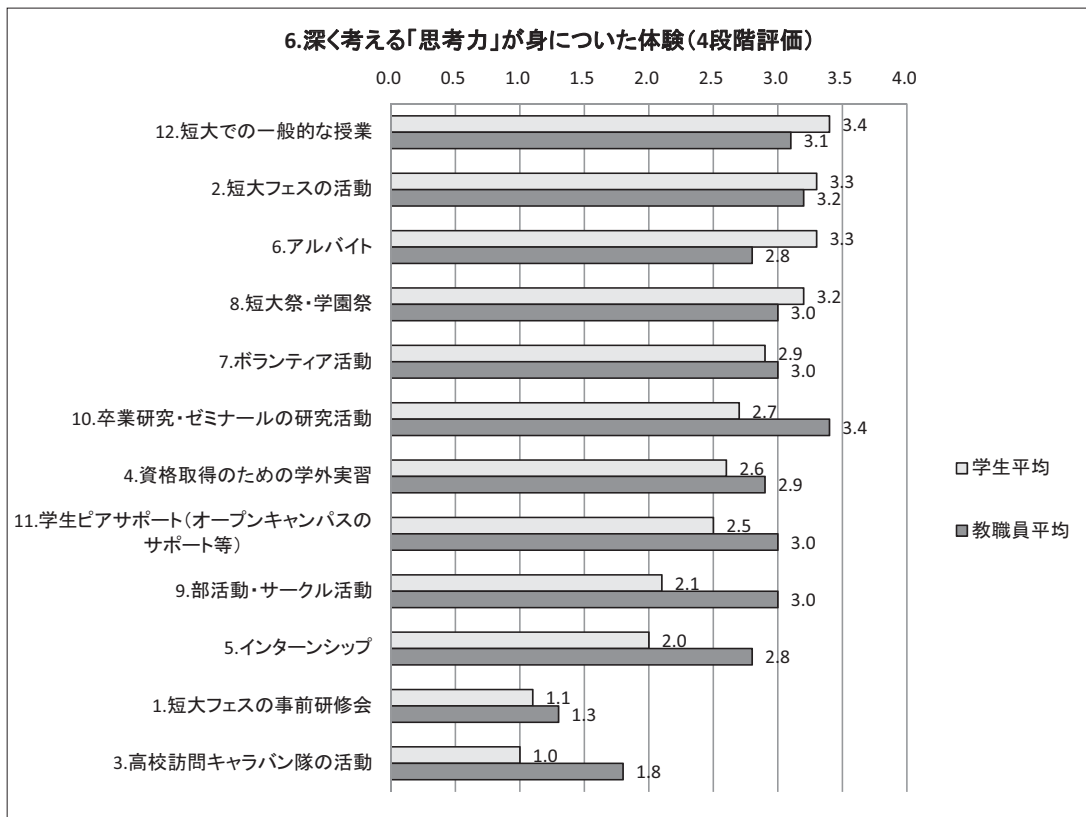


図6. 思考力に関する能力変化の評価

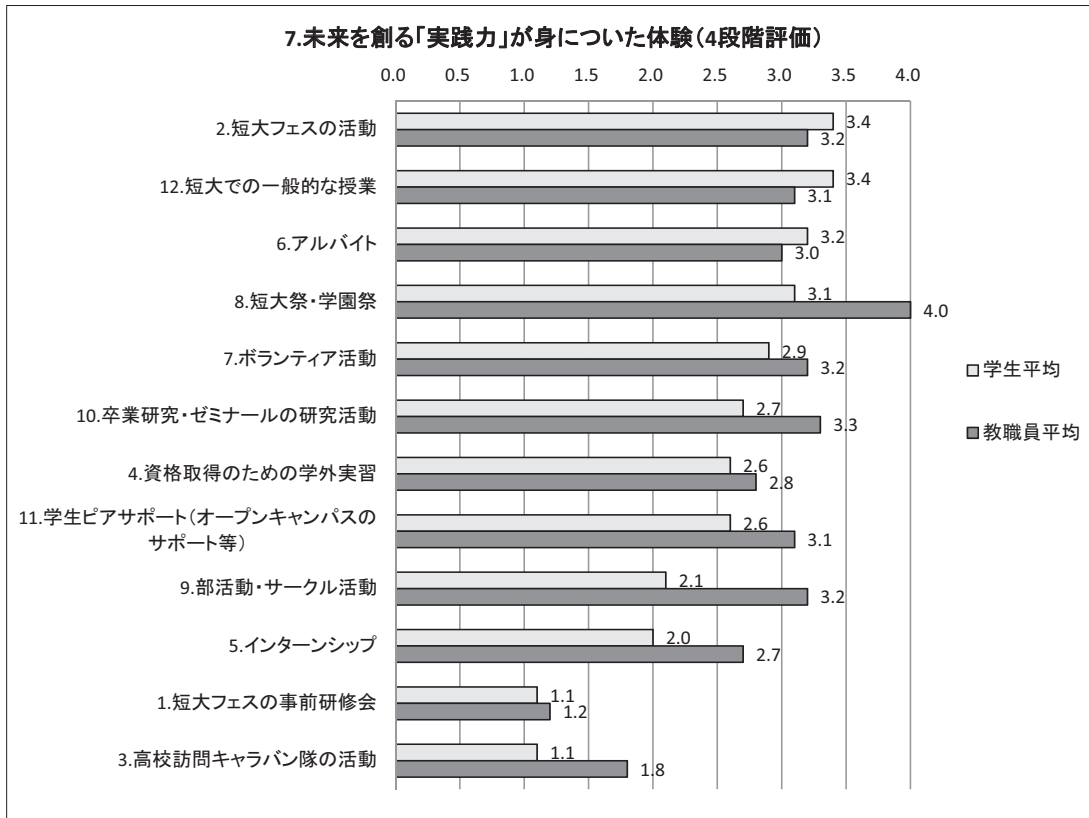


図7. 実践力に関する能力変化の評価

3.4 総合評価の成果検証

図8は、短大フェスの総合的な評価である。ここでは短大フェスが全体として「楽しかった」「役に立った」程度を4段階で評価している。図8より、今回の短大フェスに

ついて、学生の総合的な評価は、「楽しかった3.6」「役に立った3.5」であり、全体的に有意義な体験であったと言える。

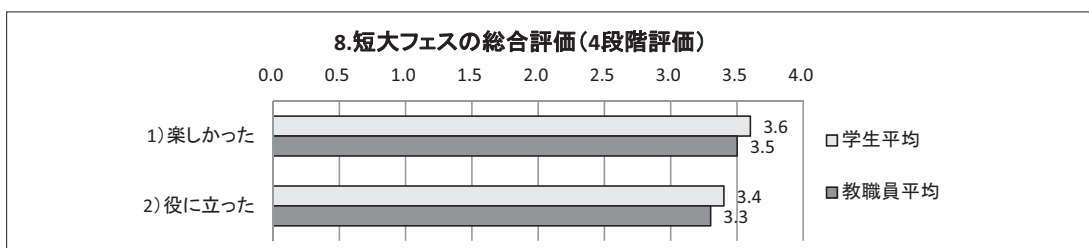


図8. 短大フェスの総合評価

4. おわりに

4.1 結果の総括

本稿は、短大フェスを短大連携によるサービス・ラーニング型のキャリア教育プログラムと位置づけ、目標設定に学生の自己評価で測定可能な「向上目標」「体験目標」を用い、3つの態度変化(行動、感情、認知)、および3つ

の能力変化(基礎力、思考力、実践力)を評価指標として、その有効性と有用性を検証することを目的とした。その結果と解釈を以下に示す。

(1) 今回の短大フェスは学生にとって「地域交流」の体験というレベルではある程度の学習成果があったが、「地域貢献・地域支援」としての成果は低かった。

(2) 短大フェスは「行動的側面」「感情的側面」での態度向上の機会としてはある程度成果があったが、自己肯定感や学習意欲のような「認知的側面」の態度向上では成果は見られなかった。すなわち、アクティブ・ラーニングやサービス・ラーニングで最も重要視されている主体性・学習意欲・自己効力感・自己肯定感などの認知的側面の態度変化に今回の短大フェスは結びつけることができなかった。このことは、今後の重要な課題として継続的に取り組んでいきたいと思う。

(3) 今回の短大フェスは「実践力」の3つの能力向上の機会として、学生から高い評価が得られた。また、学生と教職員の肯定的な総合評価から短大フェスを継続して実施する可能性が示唆された。

(4) 鈴木(2017)はアクティブ・ラーニングの評価方法について、近年、教育心理学の分野でも頻繁に研究がなされていることを報告している。また、松下(2012)はアクティブ・ラーニングの評価方法について、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、ルーブリックを利用した方法論や具体的な手法を報告している。

以上の結果を踏まえて、今後も短大連携によるキャリア教育プログラムの開発を進めていきたい。

4.2 短大フェスの企画立案の展望

今回で第6回目を迎えた「短大フェス」は、これまで以上に職業・キャリア教育という部分に焦点があたるように企画立案を行った。テーマは「家族の笑顔のために短大生ができること」。短大生にとって地域は教育の場であるという共通認識のもとに、連携をとおしての職業・キャリア教育がどの程度行えるかがポイントであった。その中で特筆すべき点は初めて実現した事前研修会の実施である。

事前研修会は8短大学生の交流を軸にコミュニケーション力の強化、そしてプレゼンテーション能力の向上を目的として実施した。各短大より代表学生2名、教員1名の計24名で1泊2日の合宿形式の主なスケジュールは以下のとおりである。

(1日目)

- ①アイスブレイク
- ②学校紹介プレゼンテーション
- ③学校紹介プレゼンテーションの内容再検討
- ④短大共同企画ワークショップ

(2日目)

- ⑤短大フェス会場下見
- ⑥学校紹介プレゼンテーション(再発表)
- ⑦事前研修会振り返り

研修会は、どれも充実した内容であったが、特に④短大共同企画ワークショップでは教員の予想を遥かに上回る成果を出す事ができた。コミュニケーション力の強化の為に初対面である他短大学生とのグループ編成により実施したワークショップは、教員のファシリテーターのもとに学生らしい意見が多数出され活発な活動であった。またそれをグループ毎にプレゼンテーションする姿は頼もしささえ感じた。その結果、新規共同企画として「笑顔コンテスト」「短大間フィールドワーク」を実施することができた。

この事前研修会により、当然のことながら参加学生の短大フェス当日の活躍は賞賛に値するものであった。また教員側の学びとして研修会の意図や目標設定が誰から見ても明確になっていれば、学生はそれ以上の成果を出してくれることも実感することができた。

今後の課題としては、一部の学生のみならず短大フェス参加学生全員による事前研修会の実施が挙げられるだろう。日程調整や予算の事などクリアしなければならない課題はあるが、それをも上回る成果が表れる事は今回の事で実証できたのではないかと考えられる。

4.3 短大フェスの運営体制の展望

短大フェスの運営は、短期大学コンソーシアム九州加盟校から、各校1名以上の担当者(教職員)が選出される。短大フェス担当者会議を開催の約1年前から実施し、日程や会場選定・実施内容の吟味・学生の学びの成果検証といった内容の協議を重ね、実施の準備などを行ってきた。短大フェスは福岡・佐賀・長崎の3県(加盟校所在県)の持ち回りで開催しているため、自ずと開催県に立地する短大の担当者が主体となって会場との調整などに尽力している。第1回(2012年)は、高校生のための進学相談会の意味合いも有していたため、進学ガイダンス等を手がける業者に入ってもらい、短期大学コンソーシアム九州事務局中心で企画立案も進めていた。その後、第2~6回は業者へ運営などは依頼せず、短大フェス担当者会議と事務局が運営主体となっている。短大フェスは、例年ステージ発表とブース発表(体験・展示)といった2部構成になってい

るため、ステージ統括、ブース統括の役割が担当者から選ばれ、統括がスケジュール作成や役割分担決め、当日の進行管理などを行ってきた。ここ数回は統括者が固定されていて、スムーズに進行ができています。一方で、役割が固定化され、一部に業務負担過多が出て来ているとも言える。

はじめて短大フェスを実施した2012年から一貫して、職業・キャリア教育の側面は保ちつつも、毎年何かしらのテーマを掲げるようになり、今年度も担当者会議で協議がされた。詳細は前項の通りで、共同企画は学生事前研修会で提案された学生の意見である。これまで教職員が主体となって企画立案を進める体制であったが、例年協議しては実践できていない、「学生による短大フェス実行委員会」の立ち上げが、今回の事前研修会と当日のイベント成功によって、一歩近づいてきたのではないかと感じる事ができた。

前述の通り、統括の固定化はスムーズな運営をもたらす一方で、「人」に依存した運営体制となる。教職員の運営体制を少しでもシステム化し、また学生による企画立案を学生間で引き継いでいくことで、継続的で無理のない体制を構築していくことが今後の課題であろう。

謝 辞

本稿に掲載した調査の実施、および集計・分析に際して、長崎女子短期大学事務職員の田頭未幸様に多大なるご尽力を賜った。ここに記して感謝の意を表したい。

参 考 文 献

- (1) 梶田叡一 (1992) 「行動目標の3類型」『教育評価第2版』有斐閣
- (2) 鹿毛雅治 (2013) 「学習意欲と学習プロセスとの関係」『学習意欲の理論 —動機づけの教育心理学—』金子書房、9頁
- (3) 国立教育政策研究所 (2013) 「国立教育政策研究所が整理した21世紀型能力のイメージ 第4章」、国立教育政策研究所、26頁
- (4) 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価 —学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』18、75-114頁
- (5) 鈴木雅之 (2017) 「測定・評価・研究法に関する研究動向と展望 —統計的分析手法の利用状況と評価リテラシーの育成に向けて—」『教育心理学年報』57、136-154頁
- (6) 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて —生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』
- (7) 山口洋典 (2015) 「キーワードで読み解く大学改革の針路」『Between』2・3月号、32-33頁

短期大学コンソーシアム九州関係者の調査・研究活動の記録

1. 外部資金研究費等の獲得状況（平成30年度）

● 科学研究費助成事業

(1) 首都圏から避難した原発ディアスポラの生活リスク意識と家族関係の変容に関する研究

補助事業期間：平成27年度～平成30年度

研究種目： 基盤研究（C）

研究代表者： 加藤朋江

(2) 新たな行動指標の確立—瞬きが映す主体の認知プロセス—

補助事業期間：平成29年度～31年度

研究種目： 科研費 挑戦的研究（萌芽）

研究代表者： 村井千寿子

(3) NHK「みんなのうた」を中心とした日本児童音楽文化の変遷に関する歴史社会学的研究

補助事業期間：平成30年度～2020（平成32）年度

研究種目： 若手研究

代表者： 佐藤慶治

(4) 発達障害児の二次障害予防支援

補助事業期間：文部科学省平成29年度採択（継続）

研究種目： 私立大学研究ブランディング事業

代表者： 川邊浩史

(5) 平成30年度 江北町健康ポイント事業（佐賀県杵島郡江北町）（継続）

研究種目：受託研究

代表者： 吉村浩美

2. 短期大学の将来構想に関する研究会（2009. 10～2019. 3）

第39回研究会（2019／3／17 長崎女子短期大学）

・第1部

「短大生卒業生調査を通してみる学修成果」（九州大学教授 吉本 圭一氏）

「長崎女子短期大学での学習成果と3つの方針の検証」（長崎女子短期大学准教授 武藤 玲路氏）

・第2部パネルディスカッション「短期大学における学習成果のコンソーシアムスタンダード構築に向けて」

（コーディネーター 筑波大学 稲永 由紀氏）

・「コンソーシアムと事業推進～調査研究は業務か？～」(佐賀女子短期大学 藪 敏晴氏)

・「学習成果を把握する調査スタンダード」(長崎女子短期大学 武藤 玲路氏)

・「IR データの活用法～組織内のPDCA サイクルを考える～」(事例紹介) (香蘭女子短期大学 中濱 雄一郎氏)

・「西九州大学短期大学部内でのスタンダード開発と定着に向けた歩み (事例紹介)」

(西九州大学短期大学部 平田 孝治氏)

3. 各短大業績一覧

◎長崎短期大学

『長崎短期大学 研究紀要』(第30号、2018年3月)

【論文】

- 1) 川原ゆかり／萩原宏美／新井浩之／廣瀬美由紀／中尾健一郎／小浦康平／座間味愛理／安徳勝憲「『茶道文化』教育の教育効果に関する探索的研究Ⅱ～ホスピタリティと社会人基礎力の経年変化～」(1-13頁)

【研究ノート】

- 2) 西田江里／中根秀之／田中悟郎ピネット法を用いた女子短期大学生における摂食障害に関するメンタルヘルスリテラシー調査(15-22頁)
- 3) 陣内敦「絵画私論7『挿絵考』～バラッドのイラスト制作(3)～」(23-34頁)
- 4) 藤島法仁「介護予防・生活支援サービス事業のサービス利用に関する基礎的研究」(35-39頁)
- 5) 藤野正和「ダウン症児における動作法の援助イメージの導入における効果と課題一」(41-47頁)
- 6) Luc Roberge「Global Leadership: Intercultural Leadership Camp-A Case Study」(49-57頁)
- 7) 福元美和子「“An Elementary Grammar of the Japanese Language”についての一考察—ローマ綴りに注目して—(59-66頁)

【報告】

- 8) 吉田美恵子／安見詠子／宮崎淳子「教育課程・保育の全体的な計画編成における課題～幼・保・大連携保育研究①～」(67-77頁)
- 9) 陣内敦／澤田須賀子「造形を通じた子育て支援活動Ⅳ～のびのびワークショップ3年間の記録～(平成27・28・29年度)」(79-88頁)
- 10) 陣内敦「絵画制作と朗読の実践研究～文化マンス朗読会活動報告～」(89-96頁)
- 11) 牟田美信「国際コミュニケーション学科に於けるグローバルリーダーシッププログラムの開発～活躍する社会人となるために～」(97-108頁)
- 12) 章潔「長崎短期大学生の HSK 受験結果報告と分析」(109-116頁)
- 13) 章潔「2017年度日本文化体験プログラム(禅寺体験などを中心として)」(117-123頁)

◎長崎女子短期大学

『長崎女子短期大学紀要』(第42号、2018年3月)

- 1) 武藤玲路／濱口なぎさ／森弘行「女子短大生のジェネリックスキルと学修意欲に関する報告」(1-10頁)
- 2) 濱口なぎさ／江頭万里子／武藤玲路／森弘行「ゼミナール活動における地域交流・地域貢献への取り組み」(11-16頁)
- 3) 江頭万里子「『マナー学』の実践報告(2)」(17-22頁)
- 4) 長尾久美子「『社会福祉』受講生の『暮らしに関する意識』についての一考察」(23-27頁)
- 5) 荒木正平「『子育ての社会化』をめぐる現状に関する一考察—学生レポートの検討過程から—」(28-36頁)
- 6) 荒木正平「認知症高齢者とのコミュニケーション場面における『ゆらぎ』—パッシング・ケアの意義に関する学生アンケートから—」(37-46頁)
- 7) 白石景一「保育者養成校における音楽指導法の研究—第10報—～保育内容領域『表現』の専門的事項に関する科目『子どもと表現』の指導に向けて～」(47-51頁)
- 8) 松尾公則「特別支援学校でのカエルの授業の実践例」(52-58頁)
- 9) 島田幸一郎「幼稚園におけるインクルーシブ教育の課題～教育実習からみた『特別な配慮』～」(59-70頁)

- 10) 中村浩美「領域「表現」における音楽指導〈「保育と音楽表現」の授業報告と主に「手作り手遊び歌」について〉」(71-89頁)
- 11) 本村弥寿子「領域「環境」に係る保育実践の在り方について」(90-98頁)
- 12) 本村弥寿子「科目「保育方法論」の内容見直しに向けての一考察」(99-104頁)
- 13) 本村弥寿子「科目「保育内容総論」の取り組みについての一考察 ―遊びの実践を通して―」(105-110頁)
- 14) 福井謙一郎「保育者養成課程に在籍する学生の領域「人間関係」に対する捉え方と授業改善に関する一考察」(111-116頁)
- 15) 光武きよみ「病児対応型施設における保育士の専門性について」(117-123頁)
- 16) 光武きよみ「領域「健康」の指導法についての研究 ～園児への手洗い指導に向けて：保育学生の手洗い評価～」(124-133頁)
- 17) 光武きよみ「保育実習指導の教授における研究 ～保育士養成校における施設実習事前・事後指導のあり方～」(134-141頁)
- 18) 光武きよみ「乳児保育についての研究 ～保育学生における乳幼児発達段階への理解：中間評価～」(142-150頁)
- 19) 昆正子「領域「表現」における造形表現に関する一考察 ―オイルパステルによる心の開放体験から―」(151-158頁)
- 20) 山本尚史「領域「言葉」と小学校生活科の接続についての一考察～幼稚園教育要領と小学校学習指導要領の比較～」(159-168頁)
- 21) 山本尚史「小学校生活科におけるスタートカリキュラムについての一考察～言葉による伝え活動を意識した自己紹介を事例に～」(169-178頁)
- 22) 蛭原正貴「身体表現活動が保育者効力感に与える影響」(179-185頁)
- 23) 蛭原正貴「運動遊びに関する指導内容の分析 ～保育内容「健康」における模擬保育を通して～」(186-191頁)
- 24) 織田芳人「幼児教育におけるメディア活用に関する国内の研究概観―幼児によるメディア活用」(192-202頁)
- 25) 橋口亮／山口ゆかり「トランスグルタミンアゼ製剤の添加がクジラ肉のソーセージパテに及ぼす効果について（第3報）」(203-205頁)
- 26) 古賀克彦「間食が食後血糖値に及ぼす影響」(206-210頁)
- 27) 古賀克彦「長崎の正月料理に関する考察」(211-215頁)

◎佐賀女子短期大学

『佐賀女子短期大学紀要』（第52集第2号、2018年3月）

■論文

- 1) 坂本美須子「高齢者の食生活に関する研究」(1-10頁)
- 2) 諸岡直「短期大学栄養士養成課程におけるアクティブ・ラーニングの可能性―生化学および食品学の学修におけるペア・グループワークの効果―」(11-26頁)
- 3) 坂本一恵「地域福祉活動による「ふれあい・いきいきサロン」の効果」(27-39頁)
- 4) 諸岡直／清水千幸／小島菜実絵／尾朽加奈「短期大学栄養士養成課程における入学前教育に関する考察（Ⅲ）」(41-55頁)
- 5) 橋本節子／峰松和美「学校における救急処置-養護教諭の養成と現職研修-」(57-69頁)
- 6) 白濱洋子／高木京子／田口香津子「心と身体のサインに対応できる養護教諭とはⅡ～それぞれの実践事例からの学び合い～」(71-88頁)
- 7) 井手一雄「保育の動向と保育内容（人間関係）に関する指導方法の考察」(89-97頁)

- 8) 桑原広治「保育者養成カリキュラムに関する一考察～保育・教育実習と保育内容「言葉」に焦点をあてて～」(99-113頁)
- 9) 大村綾「保育指導案作成にみる学生の保育の方法についての理解(2) (115-121頁)
- 10) 桑原広治／夏目朋之「幼児期から児童期の接続を見据えた ICT 活用能力に関する一考察 (123-132頁)

■報告

- 11) 長澤雅春「釜山広域市立市民図書館蔵 日帝期和書総目録(3) (133-144頁)
- 12) 水田茂久「読みに及ぼす神とディスプレイ画面の影響について」(145-153頁)
- 13) 古川隆幸「社会的養護施設実習を終えた学生の意識についてⅡ—佐賀女子短期大学生へのアンケート調査より—」(155-164頁)
- 14) 櫃本真美代「保育における『環境』の捉え方」(165-168頁)
- 15) 菅原航平「付属認定こども園における特別支援教育・障害児保育の取組(1)～発達障害児に対する個別の指導計画における養護及び保育内容 5 領域に関する検討～」(169-172頁)
- 16) 菅原航平／宮地泰枝「保育者による障害児支援におけるアセスメントと行動論的介入～自閉スペクトラム症と知的能力障害が併存する幼児への食事場面での援助～」(173-182頁)

◎西九州大学短期大学部

『永原学園 西九州大学短期大学部 紀要』(第48巻、平成29年度)

(研究論文)

- 1) Anwar Nur 「A Case for the Use of Spaced Repetition Systems for Vocabulary Acquisition and Review」(1 - 4 頁)
 - 2) Anwar Nur 「Using Debate in the EFL/ESL Classroom」(5 - 8 頁)
 - 3) 平田孝治／福元裕二／諸江一徳／辻裕一／村上あさの／和田佳奈美／松田佐智子／モハメッド ノル・アンワー／津上佳奈美／春原淑雄／金丸智美／中島加奈／赤坂久子／小川智子／立川かおり／溝田今日子／占部尊士／西田明史／川邊浩史／吉村浩美／馬場由美子／武富和美／西岡征子／田中知恵／野口美乃里／木村安宏／成清ヨシエ／米倉慶子／鍋島恵美子／桑原雅臣／西河貞捷「学修成果と学修到達度の相互浸透に向けて～平成27年度カリキュラム分析(第3報)～」(9-28頁)
 - 4) 木村安宏／牛丸和人「これからの保育者養成における領域「表現」(造形)指導に関する提案」(29-35頁)
 - 5) 川邊浩史／津上佳奈美「発達障害児に対する療育支援活動の実践(2)～学生の学びを中心に～」(37-43頁)
 - 6) 吉村浩美／松尾徳子「江北町健康ポイント事業による住民の行動変容と意識の変容～第1報～」(45-53頁)
- (特集：平成28年度 教職課程に係る教育実践報告書)
- 7) 春原淑雄「講義形式授業への当日ブリーフレポート方式導入の試み～授業アンケートの分析からみる教育の効果～」(57-60頁)
 - 8) 金丸智美「教育課程の編成および各種指導計画の作成に関する授業実践報告」(61-63頁)
 - 9) 米倉慶子「身体表現の指導法～振り返りノートの記述から～」(65-69頁)
 - 10) 西田明史 「短期大学において修得される基礎的・汎用的スキルと学修行動タイプの関係」(71-73頁)
 - 11) 西田明史「幼児における跳び箱遊びの技能獲得の実態」(75-77頁)
 - 12) 西田明史「幼児における跳び箱・開脚跳びのキネマティクス的特徴」(79-81頁)
 - 13) 川邊浩史、津上佳奈美、米田 練、川邊久美子「発達障害児に対する学内支援活動」(83-87頁)
 - 14) 米倉慶子「身体表現指導のあり方」(89-93頁)

◎九州龍谷短期大学

『九州龍谷短期大学紀要』(第65号、平成31年3月)

- 1) 木原すみ子／宮原正広「インターンシップの取り組みと成果の考察－学生による自己評価と成果を中心に－」(1-21頁)
- 2) 松田祐子「ある保育者像と保育園像に対する学生の反応―『ダンプえんちょう やっつけた』を通して 平成29年度調査―」(23-36頁)
- 3) 余公敏子「保育者における年帝こども園文化に対するイメージの組織文化論からの検討：保育経験年数別アンケート調査を通して」(37-60頁)
- 4) 鬼塚良太郎「療育活動へ参加した学生の自己評価に関する研究」(61-75頁)
- 5) 西村幸高「幼児教育者養成課程におけるリトミックの可能性－幼小連携に焦点を当てた実践から－」(77-88頁)

◎精華女子短期大学

『精華女子短期大学 研究紀要』(第44号、2018年3月)

- 1) 【原著論文】
朝木徹「子どもの第一反抗期の育児に関する調査－育児における大変さや困りごとを感じる場面について－」(1-7項)
- 2) 【原著論文】
古林ゆり「保育内容「環境」の理解の深化を目指して～協同的遊び「ふゆまつり」の実践検討を通して～」(9-16項)
- 3) 【原著論文】
金戊丁「国際間都市観光における北九州市の現状と問題点」(17-26項)
- 4) 【教育・研究資料】
佐藤晃子「東京都における学童保育の制度と運動の展開－1950年代半ばから70年代半ばまでを対象に－」(27-42項)
- 5) 【教育・研究資料】
渡邊智美・益田玲香「保温鍋を使用した加熱調理の指導の試み」(43-46項)
- 6) 【教育・研究資料】
芝木儀夫「ドイツ印刷技術史紀行～印刷と音楽を結ぶ旅～」(47-54項)
- 7) 【教育・研究資料】
角真由美「介護福祉教育としての地域貢献のあり方～せいかよかよか倶楽部の交流を通して～」(55-62項)

◎福岡女子短期大学

『福岡女子短期大学紀要』(第84号、2019年2月)

(原著論文)

- 1) 古市恵美子／牧幸浩「ICTを活用した学修支援システムの構築と評価」(1)
- 2) 牧幸浩／古市恵美子／平川幹和子「携帯情報端末を用いた授業用アプリケーションの研究開発と既存学内教育システムとの連携」(17)
- 3) 岡本啓湖／猪原文生「醸造における *Aspergillus oryzae* の代替として *Aspergillus kawachii* の効用」(33)
- 4) 山下和弘「タリの衰退とテイルの文法化の相互関連」(80)
- 5) 桐生直代「身体の変奏－岡本かの子『金魚撩乱』」(95)

(実践・事例報告)

- 6) 宮嶋郁恵／矢渡理奈／樋口和美／大年真理子／壽谷静香「保育者養成における『リズム・ダンス表現』発表への試み

－実技系科目の協働による総合表現活動－ (41)

7) 壽谷静香「幼稚園における『ミュージッキング』の実践：事例報告」(53)

8) 樋口和美「幼児の造形活動における言語活動－子どもが自信をもって表現するための言葉かけと環境づくり－」(59)

(研究ノート)

9) 中元博明「ミニトマトの栽培活動が『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』に示された資質・能力に及ぼす教育的効果について」(67)

◎香蘭女子短期大学

『香蘭女子短期大学 研究紀要』(第61号 平成30年度)

1) 坂根潤樹「幼児教育現場における業績評価に関わる予備的研究」(1)

2) 河野洋子「地域連携センター報告 南区出前講座(大学版)の取り組みについて」(7)

3) 青柳薫子「百貨店の会計－アパレル小売について－」(15)

4) 遠矢幸子「短期大学の総合学科における初年次教育の取り組み」(25)

5) 藤岡健「ポール・ヴァレリーの『人と貝殻』について」(35)

6) 杉森映徳「日本伝統真土型鑄造技法及び西洋式石膏鑄型鑄造技法の混合鑄造技法の研究－鑄ぐるみ技法と裏土を使用した鑄型による金属作品の制作をとおして－」(41)

7) 濱田尚志「障がいを持つ子どもの発達を支援する遊びについて－自閉症児のための療育サークル「土曜学級」の活動からの検討－」(57)

8) 橋本浩「保育内容Ⅳ「言葉」における学びの深化に向けた一考察－主体的・協働的で、能動的な学びを通して－」(69)

9) 寺地亜衣子「保育所における靴箱環境について－戸外遊び時間の子どもの行為に着目して－」(81)

10) 黒木知美「ピアノの練習に関する取り組みの意欲を高める工夫」(93)

養成校(保育学科)としての地域支援の可能性

11) 河野博行「試案「支援センター設立とその内容」」(103)

12) 姫島源太郎「幼児期の心理的危機に対する理解と支援の概観－自然災害時の支援を中心とした検討－」(113)

13) 寺井知香／溝田めぐみ「保育指導案作成に関する一考察－学生の相互添削に着目して－」(129)

14) 金田一秀「飲料水からの甘味料の網羅的検出方法の検討」(139)

15) 坂元美貴子「保育士エプロンの研究と製作」(147)

4. 短期大学コンソーシアム九州の合同アクティビティ活動の実績

平成30年度 高校訪問キャラバン隊

○事前研修会の実施

日時：平成30年6月30日(土)13:30～15:30

場所：佐賀女子短期大学411教室

講師：株式会社佐賀銀行

内容：ワークショップ

○高校訪問キャラバン隊の実施

訪問期間：2018年8月～9月

参加人数：36名

訪問高校：福岡県立古賀竟成館高等学校

福岡県立玄界高等学校

佐賀清和高等学校
長崎県立諫早商業高等学校
こころ未来高等学校

平成30年度 短大フェス

○事前研修会の実施

日時：平成30年9月17日（月）～18日（火）

場所：長崎女子短期大学

内容：学校紹介プレゼンテーション、共同企画ワークショップ

○平成30年度「短大フェス～九州8短大合同学園祭～『家族の笑顔のために短大生ができること』開催

日時：平成30年10月21日（日）11：00～16：00

場所：ベルナード観光通りアーケード（長崎市銅座町14-1）

参加校（全8校）：九州龍谷短期大学、香蘭女子短期大学、佐賀女子短期大学、精華女子短期大学、長崎女子短期大学、長崎短期大学、西九州大学短期大学部、福岡女子短期大学

参加学生数：135名

目的：短大生の学びの成果を地域の方々に向けて披露する。地域へ短大生のこと・短大のことをアピールする

内容：

○ステージ・パフォーマンス

- ・みんなで元気にふろやん体操！【九州龍谷】
- ・みんなで楽しむパネルシアター&ダンス【香蘭】
- ・オペレッタ～家族で楽しめる劇を上演します～【精華】
- ・子どもから大人まで！！みんなで楽しい簡単手遊び！！【長崎女子】
- ・歌って遊ぼう！お菓子なパーティー【長崎】
- ・パネルシアターで楽しく歌おう！【西九州】
- ・音楽科学生による電子オルガンコンサート【福岡女子】

○体験・実演・展示ブース

- ・キッズキャスターに挑戦！【九州龍谷短期大学】
- ・野菜スタンプで絵手紙づくり【九州龍谷短期大学】
- ・アイシングクッキー作り体験【香蘭女子短期大学】
- ・グローバル活動報告～多文化共生の時代を生きるために～【佐賀女子短期大学】
- ・観光分野（観光分野の仕事、長崎観光の現状等）に関するパネルでの説明【精華女子短期大学】
- ・職業適性検査【精華女子短期大学】
- ・「長崎食育学」郷土料理クイズ【長崎女子短期大学】
- ・オリジナル携帯グッズとゼミ作品の配布【長崎女子短期大学】
- ・だれにだって、おたんじょうび♪～クッキーの首飾り～【長崎短期大学】
- ・子育て支援『親子いきいき広場』『ハンドマッサージ体験』その他の活動紹介【西九州大学短期大学部】
- ・家族で楽しもう！～手作りワークショップ～【福岡女子短期大学】

『短期高等教育研究』編集規程

短期大学コンソーシアム九州・研究センター

- 1、短期大学コンソーシアム九州は、短期大学教育に関する研究推進のために「紀要」を刊行する。「紀要」のタイトルは『短期高等教育研究』とする。
- 2、短期大学コンソーシアム九州・研究センター内に紀要編集委員会を置く。
- 3、『短期高等教育研究』の編集は編集委員会が行う。
- 4、編集委員会の委員は、研究センターの研究員5名程度とし、委員長は委員の互選とする。
- 5、編集委員会は記事の査読を行う。必要に応じて専門分野に関わるJCKK加盟校の教職員に査読を依頼する。
- 6、投稿に関する規程および執筆に関する要領は、別に定める。

附則 この規程は、2011年10月15日から施行する。

『短期高等教育研究』 投稿規程

短期大学コンソーシアム九州・紀要編集委員会

- 1、『短期高等教育研究』には、短期大学教育に関する「論文」「研究ノート」「報告」「資料」を掲載する。
 - 1) 論文は、一定の研究成果をまとめたもので、以下の点を満たしているもの。
 - ① 課題意識の明確さ
 - ② 先行研究の位置づけの的確さ、または実践事例の先進性
 - ③ 分析を含めた論証手続きの正確さ、および論理性
 - 2) 「研究ノート」は、「論文」に準ずる研究成果をまとめたもの。
 - 3) 「報告」は、短期高等教育の実践活動についてまとめたもの。
 - 4) 「資料」は、研究の基礎となる情報をまとめたもの。
- 2、『短期高等教育研究』に掲載される記事は、他の学術雑誌に発表されたことのない、未発表のものであること。ただし、口頭発表およびその配布資料はこの限りではない。
- 3、『短期高等教育研究』の投稿者は、JCKK 関係者および短期大学に関心を持つ個人とする。
- 4、記事の掲載は、紀要編集委員会の審議を経て決定する。編集委員会は、投稿者に内容の変更を求めることがある。
- 5、原稿の提出期限は、編集委員会が定めた日とする。
- 6、『短期高等教育研究』に掲載されるすべての記事の電子公開および著作権については、短期大学コンソーシアム九州に帰属する。

附則 本規程は、2011年10月15日から施行する。

本規程は、2016年10月1日から施行する。

『短期高等教育研究』原稿執筆要領

短期大学コンソーシアム九州・紀要編集委員会

2016年10月1日制定

1. 記事は原則として日本語とする。文章は口語体で表現し、常用漢字、現代仮名遣いを用いる。
2. 原稿はA4版の用紙を縦に使い、次項以降で特に指定がない限り、横書き2段組で、明朝9pt、26字/行×40行/段で記述する。分量は、本文、図表（写真含む）、注、参考文献等を含めて、「論文」および「研究ノート」の場合は6頁以上10頁以内、「報告」および「資料」の場合は4頁以上10頁以内とする。ただし、編集委員会が認めた場合には、この限りではない。
 - (b) 句読点には全角の「。」と「、」を用いる。また、本文中の英字と数字には、原則として半角を用いる。
 - (c) 図表（写真を含む）は、本文とは別にし、原則として1図A4版1枚に記載する。それぞれ図1、図2、…、表1、表2、…、のような連続番号と題名を付け、本文中には挿入箇所を示す。なお、図と表の番号と題名は、図および写真ではその下に、表ではその上に、それぞれ書くこと。出所、注記は、図表の下に付記する。オリジナルの図表の場合は、出所を記さない。
 - (d) 写真には、その裏面に天地と著者名を書いておく。なお、印刷時は原則として白黒となる。
 - (e) 数式を本文中に挿入する場合は、改行後に全角2文字分下げるか、または、数式を別紙上に書いて、本文の欄外に挿入箇所を指示する。数式には通し番号を付けておく。
3. 原稿は、「主題（和文、英文）」、「副題（和文、英文）、省略可」、「著者名（和文、英文）」、「要旨（和文のみ）」、「キーワード（和文のみ）」、「本文」、「注」、「参考文献」、「著者紹介」の順に構成する。
 - 3.1 「主題」は、明朝ボールド20ptを用い、2行以内で中央揃えにし、2行以内で最大40文字に納める。また、「副題」は、明朝ボールド11ptを用い、中央揃えにし、最大40文字に納める。
 - 3.2 「主題」および「副題」には、英文をつける。英文は、Century標準11ptを用い、中央揃えにする。
 - 3.3 「著者名」は、ゴシック12ptを用い、中央揃えにする。
 - 3.4 「著者名」には英文をつける。英文は、Century標準11ptを用い、中央揃えにする。
 - 3.5 「要旨」は、明朝標準9ptを使い、400文字程度で、本文の内容を簡潔に記述する。行頭は1字下げる。
 - 3.6 「キーワード」は、要旨の末尾に3～5語程度つける。明朝標準9ptを用い、左揃えにする。
 - 3.7 「本文」については、次の形式に従うこと。
 - (a) 章節の見出しは、章（1.、2.、3.、…）、節（1.1、1.2、1.3、…）の2段階とする。また、節番号と見出しの間には全角で1文字分の空白文字を挿入する。ゴシック9ptで記載する。
- 3.8 「注」（参考文献を除く）は、本文中の該当箇所^{1),2)}…のように上付きで記した上で、「本文」の後に順番にまとめて記載する。
- 3.9 「参考文献」は、原則として発表し公開されているものに限る。参考文献は、以下の例に従って記載する。
 - (a) 文献を示す割注については、全角丸括弧内に「著者の氏_出版年：_始頁-終頁」の記載を原則とする。なお、「_」は半角スペース、「:」は半角コロン、「-」は半角ハイフンをあらわす。
 - ・共著の場合は、「第1著者・第2著者」の順に記載し、中黒でつなぐ。3名以上の場合は、「第1著者のほか」として「ほか」をつける。編書の場合は、「編者名編」として「編」をいれる。監修の場合は、「監修者名監修」として「監修」を入れる。英文による3名以上の共著の場合は、「et al.」を、一人の編書の場合は「ed.」、2名以上の編書のときは「eds.」をつける。

・終頁の数値のうち、始頁の数値と同じ上位の桁は省略する。

(例)「…が明らかにされている(田中1995:124-9、鈴木1998:206-15)」

「田中(2005)によれば、…」

(b) 翻訳書、翻訳論文の場合は、「原著者の氏_原書の出版年=訳書の出版年」を原則とし、頁数の記載にあたっては、訳書の頁を用いる場合は、「原著者の氏_原書の出版年=訳書の出版年:始頁-終頁」、原書を参照して独自に訳出した場合には、「原著者の氏_原書の出版年:始頁-終頁」とする。

(例)「…と論じている(Smith 1930=1996:51-64)。」

(c) 参考文献は、末尾に和文、欧文を含めて著者の姓のアルファベット順、年代の古い順に西暦で記し、同一著者の同一年の文献は、引用順に a、b、c…を付し、注の後にまとめて記載する。

〈図書の場合〉著者名、発行年、書名、出版社名の順に記載する。

(例) 天野郁夫(1986)『高等教育の日本的構造』

玉川大学出版部

高鳥正夫・館昭(編)(1998)『短大ファースト
ステージ論』東信堂

Cohen, Arthur M. and Brawer, Florence B. (1982),

The American Community College, Jossey-Bass.

〈論文の場合〉著者名、発行年、論文名、雑誌名、出版元、巻号、ページの順に記載する。

(例) 吉本圭一(2003)「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究』17、51-68頁。

(例) Dowd, Alicia C., Cheslock, John J., Melguizo, Tatiana, (2008), "Transfer Access from Community Colleges and the Distribution of Elite Higher Education", *The Journal of Higher Education*, Vol. 79, Num. 4, pp442-472.

〈翻訳書・論文の場合〉原典書誌情報(図書・論文の場合に準ずる)の後に、(=翻訳出版年、訳者名訳、図書・論文名、出版社名)を記載する。

(例) Becker, G.S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press,

(=1976、佐野陽子訳『人的資本-教育を中心とした理論的・経験的分析-』東洋館出版社)

〈新聞記事、雑誌、辞典など〉可能な限り、上記文献記載方法にしたがい、執筆者名が分かる場合は記事名の後に執筆者を、新聞記事の場合は掲載年月日を追加する。

〈ウェブサイトから引用する場合〉可能な限り、上記文献記載方法に従い、末尾に URL と最終アクセス日を()内に記載する。

3.10 「著者紹介」は、著者全員について、表題の下に並べたそれぞれの名前の右肩に上付きの小さな記号、例えば「*1」、「*2」を明示しておき、第1頁の左段、本文下の脚注欄に、「著者紹介」と明示した後に、“所属先の名称、職階、所属先の住所、E-mail アドレスなど”を書く。

編集後記

今年度、短期大学コンソーシアム九州（JCKK）の紀要『短期高等教育研究』は、創刊から9年を迎えました。ただその間、私たち日本人は、平和を享受しつつも、多くの災害に見舞われました。創刊号の編集作業中の2011（平成23）年3月には、未曾有の被害を出した「東北大震災」に、その後Vol.6を発行したばかりの2016（平成28）年4月には「熊本地震」に襲われました。また、水害をはじめとする災害にも数多く遭遇しています。私たちにとって「平成」は、戦争のない時代を実現できたものの、災害の多い時代でした。今後は、多くのことを想定し十分な準備を心掛けるも、日々静かな気持ちで過ごすことが必要になると思われます。そのような中、これからも本紀要が内容を充実しつつ、発展していくことを願っています。

本号Vol.9の構成は、1編の「論文」と4編の「研究ノート」という内容になっております。具体的には、「戦後日本の短期高等教育における職業教育確立への挑戦」として、戦後初期の「専科大学法案」を軸に、関係する史資料をもとに、1950年代の政界や産業界と教育関係者間の短期高等教育における職業教育をめぐる意見対立とその帰結について分析・考察した論考が「論文」として掲載されています。また「研究ノート」として、短期大学の入学者選抜に関する研究のパイロットスタディとして、中国・四国・九州地方の短期大学の入試データを整理・分析した「短期大学の入学試験の状況」と、指定保育士養成校の責任者を対象としたアンケート調査から、短期大学の保育者養成の特徴と課題及び強みを分析・考察した「短期大学における保育者養成の特徴と課題」が掲載されています。また同じく「研究ノート」として、数ヶ年にわたる自学の学習到達度評価と学生の自己評価のデータを詳細に分析・考察した「学習到達度と自己評価の相互浸透に関する一考」と、短期大学コンソーシアム九州加盟8短大開催の「短大フェス」後に実施したアンケート調査からその成果を分析・考察した「短大フェスの成果検証」がそれぞれ掲載されています。

なお、本号の巻頭言は、2018（平成30）年度より本コンソーシアムに加盟され、8短大の戦略的連携のために日々ご尽力されています、九州龍谷短期大学学長の後藤明信先生に執筆をお願いしました。先生は、昨年「中央教育審議会」から出された『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』（答申）を引用しつつ、これからの短期大学に必要な改革への強い意志と覚悟をお示しになっています。私は、先生のこのお言葉から、紀要『短期高等教育研究』も今後も変革を恐れず進化・発展する必要があることを示唆されたを受け止めています。

最後になりましたが、今年度も、多大なる私の仕事の遅れのため、本号の編集に携わって頂いた方々に多くのご迷惑をおかけしたことを、深くお詫び申し上げます。特に、原稿を提出して頂いた執筆者の皆様と研究センターや編集委員の先生方のご協力に感謝いたします。そして、私の無理な要求にいつも誠実に対応して下さいました久保さんや高野さんと昭和堂の小玉さんに心から御礼を申し上げます。ありがとうございました。（編集委員長）

短期大学コンソーシアム九州紀要 Vol. 9 「短期高等教育研究」

ISSN 2188-6687

2019（平成31）年3月31日印刷

2019（平成31）年3月31日発行

発行所 短期大学コンソーシアム九州 研究センター
〒840-8550 佐賀市本庄町大字本庄1313番地
佐賀女子短期大学内
TEL：0952-23-5145 FAX：0952-23-2724
E-mail：tandai-con@asahigakuen.ac.jp

印刷 株式会社昭和堂
〒849-0932 佐賀市鍋島町大字八戸溝1449-2
TEL：0952-33-1221 FAX：0952-34-1144

