

第 36 回（2019 年度）・第 37 回（2020 年度） 関東地区大学教育研究会報告

第 36 回（2019 年度）関東地区大学教育研究会 開催案内	1
2019（令和元）年 9 月 21 日（土）桜美林大学 四谷（千駄ヶ谷）キャンパス	

《自由研究発表》

自由教育再考 —「欠如態の思想」の成否を通じて—	3
志津木 敬（日本大学 文理学部附属人文科学研究所研究員）	

米国の大学における学修支援専門職の今 —日本はどうあるべきか—	15
大西 好宣（千葉大学）	

《シンポジウム》

大学人の学びのリテラシー —“やらされ”FD・SD を超えて—	21
シンポジスト： 古賀 暁彦（産業能率大学） 長谷川 紀幸（横浜国立大学） 前田 早苗（千葉大学） 司会： 出光 直樹（横浜市立大学） 小島 理絵（日本私立大学協会）	

2019 年度総会資料・会務報告	36
2018 年度会計報告・2019 年度予算	37

第 37 回（2020 年度）関東地区大学教育研究会 開催案内	38
2020（令和 2）年 9 月 19 日（土） オンライン開催（開催校 神田外語大学）	

《自由研究発表》

欧州スポーツ学会理事としての経験と日本への教訓	39
杉野 俊子（浜松学院大学）	

《シンポジウム》

グローバル社会とスポーツ —21 世紀の教養科目になり得るか—	
Liberal Arts としての 21 世紀スポーツ —身体的ルネッサンスを求めて—	43
菊 幸一（筑波大学）	
大学体育フラッグフットボール全国大会の運営を通じた PBL 型教養教育	46
谷合 哲行（千葉工業大学）	
平昌五輪ボランティア活動の成果と今後のスポーツ・リベラルアーツ教育	51
朴 ジョンヨン（神田外語大学）	
2020 年度総会資料・会務報告	57
2019 年度会計報告・2020 年度予算	58

第36回 関東地区大学教育研究会

【日時】 2019年9月21日(土) 13時30時より

【会場】 桜美林大学 四谷(千駄ヶ谷)キャンパス <裏面参照>

【参加費】 1,000円 【懇親会費】 4,000円

(非会員の方もご参加いただけます。また桜美林大学の教職員・学生は、参加費無料です)

13:00 ~ 受付 <1階ホール>

13:30 ~ 13:50 総会

14:00 ~ 14:50 自由研究発表

- | | |
|-----------------------------------|-------------|
| ① 自由教育再考 — 『21世紀の一般教育』について考える— | 志津木 敬 |
| ② 米国の大学における学修支援専門職の今 —日本はどうあるべきか— | 大西 好宣(千葉大学) |

15:00 ~ 17:30 シンポジウム

大学人の学びのリテラシー — “やらされ” FD・SD を超えて—

“大学改革”の流れとともにFD・SDの必要性がうたわれ始め、設置基準においても努力義務から実施義務へと規定されるようになり、各大学においてはFD・SDと銘打った研修等が実施されています。また会場の桜美林大学を始めとするいくつかの大学では、高等教育関連の大学院プログラムも開設されてきたものの、そうしたプログラムで腰を据えて体系的に学べる教職員はまだまだ少数にとどまるなど、“大学改革”とともに多忙化する大学の現場では、FD・SDも含めて、目の前の業務に対する“やらされ感”が蔓延しています。

本シンポジウムでは、そうした環境の中でも大学人として独特なキャリアを築いて来られた3氏 — 社会人教育部門の事務職員から学部教育を担う教員になられた古賀氏、技術職員として教育研究支援の課題に取り組んで来られた長谷川氏、大学基準協会の職員から大学教員の今に至るまで一貫して大学評価の課題に取り組まれている前田氏 — をシンポジストに迎え、それぞれの大学人としての学びの経験とFD・SDに対する課題意識を発題いただき、フロアの参加者と共に、“やらされ感”を克服・打開した、大学人としての真の生涯発達(Development)となるFD・SDのあり方を探っていきたい。

シンポジスト： 古賀 暁彦(産業能率大学 情報マネジメント学部教授)

長谷川 紀幸(横浜国立大学 理工学部技術専門職員)

前田 早苗(千葉大学 国際教養学部教授・全学教育センター長)

司会： 出光 直樹(横浜市立大学) 小島 理絵(日本私立大学協会)

18:00 ~ 19:30 懇親会 <上海飲茶 猪八戒 千駄ヶ谷本店>

【参加申込】9月17日(火)までに、横浜市立大学 出光 直樹 naoki@idemitsu.info までメールにてお申込み下さい。その際、件名に【関東地区大学教育研究会 参加申込】と明記のうえ、本文に ①氏名、②所属、③懇親会参加の有無をお知らせください。
参加費・懇親会費は当日会場にて申し受けます。

桜美林大学 四谷(千駄ヶ谷)キャンパス

JR 千駄ヶ谷駅（≡ 都営地下鉄大江戸線 国立競技場駅）より徒歩6分
または、東京メトロ 北参道駅より徒歩5分



自由教育再考 ——「欠如態の思想」の成否を通じて——

志津木 敬

(日本大学文理学部附属人文科学研究所研究員)

はじめに

現代日本の大学が抱える切実な課題に対する一般教育の思想・理念の重要性では、小笠原(2017)と絹川(2018a,2018b)は、「欠如態の思想」の成否に集約される。絹川(2018a,20頁;2018b,196頁)における私案「21世紀の一般教育」カリキュラムは、部分を通じた全体性の獲得でもある。「欠如態の思想」は、カリキュラム研究に手掛かりが求められる一般教育思想ともみることができないわけではない。

後藤(1995,44頁)にもうかがえるように、いわゆる大学設置基準の大綱化は、一般教育からコア・カリキュラムへの推移として受け止められた。しかしカリキュラム統合の類型に即した場合、大学レベルの一般教育(*general higher education*)は、「学問型」「経験型」、それぞれを基礎とすることが可能である。教育課程は、教育課程の編成と教育課程の構成の両面が伴われる。前者が行政制度的側面を指すのに対して、後者は学術理論研究的側面を指す。後述する社会的公共性は、一般教育において妥当な範囲、規模の模索が伴われる。「欠如態の思想」の成否は、教育課程の構成に即して検討される必要が高い。

以上のような観点から、本論文では、教育課程の構成に基づきながら、「欠如態の思想」の成否に関する検討を試みる。教育課程は、歴史的・社会的な文化の全体と学習者との間の媒介的な性質をもっていることから、包括的な性質を帯びる(教師養成研究会 1949,123頁)。包括的な性質を帯びる以上、教育課程の根底に据えられた教育哲学のもとにはあらゆる教育理論はもとより、教育用語も集約されるわけでもある。「欠如態の思想」は、自由教育(*Liberal Education*)の再考が伴われてこそ価値が高まる一般教育思想でもあることを論ずる。

1. 「欠如態の思想」

(1) 大学における一般教育の位置づけ

「欠如態の思想」は、普遍的経験の枠組に照らして考察するときを生ずる専攻主軸—すなわちディシプリン主軸のカリキュラムには欠落するものがあるという認識に着目した一般教育思想である(絹川 2015,60-61頁)。我々が自分の専門の営みそれ自身が欠如態であるという認識を持つことは一般教育が他人に強制されて行うものではないことはもとより、教育理念から発想することが要請される。一般教育は、研究大学におけるカレッジにおいて導入された。その経緯にもうかがえるように、観想と実践の分断は、パイディアから生まれた学問が第二のテクネになる現状を招くことになった。一般教育の背景のひとつである文化的停滞(*cultural lag*)の克服は、「欠如態の思想」において課題とされる第二のテクネに対する第二のパイディアの創造にも通ずる。「欠如態の思想」は、新制大学への移行に伴う一般教育導入以来の問題点、およ

び今後の方向性が的確，端的に言い表された一般教育思想である。

以上の「欠如態の思想」は，扇谷（1993c,18-19 頁）の提案である大学における一般教育の位置づけを手掛かりにしつつ形成された．それは，A. 専門教育に浸透した一般教育理念，B. 専門教育のなかに取り入れられる一般教育的内容，C. 専門以外の一般教育，三種の一般教育カテゴリーから構成される．なお，A. 専門教育に浸透した一般教育理念と C. 専門以外の一般教育は，つぎの事項が取り上げられている．A-1. 一般的関連性と普遍性への洞察，A-2. 専攻の可能性と限界についての感覚，A-3. 考えることと生きることの一致を目指す英知の働き，C-1. 補完的教養プログラム，C-2. 高等基礎能力のプログラム，である．

前述した「欠如態の思想」の念頭におかれる大学卒業者の獲得すべき普遍的経験の枠組は，C-1. 補完的教養プログラムの目的において述べられている．その際，C-1. 補完的教養プログラムの目的には，当該大学の教育理念・目的ないし建学の精神も挙げられている．C-1. 補完的教養プログラムの目的のひとつである当該大学の教育理念・目的ないし建学の精神には，学士課程にとって欠かせない図書館での学習やクラブ活動からなる課外活動，および学寮生活などの教育的諸活動も含まれる．A-3. 考えることと生きることの一致を目指す英知の働きと B. 専門教育のなかに取り入れられる一般教育的内容は，前者が藤沢（1990）におけるプロート・ディシプリナリーが，後者がボイヤー（1988）における enriched major が，それぞれ参照されている．大学における一般教育の位置づけは，学士課程カリキュラムの構造化における一般教育の機能と役割に基づいて提案された．その意味では，絹川編（2002）・絹川（2015）における国際基督教大学教養学部理学科の総合演習（SIS：Senior Integrating Seminar）の主眼であるディシプリン対角線型学習は，当該大学の教育理念・目的ないし建学の精神も活かした専門教育への一般教育理念の浸透になる．統合されたカリキュラムを媒介とする点では，「欠如態の思想」は，統合し続ける精神（integrative mind）と改革し続ける精神（reforming mind）の相互作用性に着目した一般教育思想でもある．

（2）教育課程の構成

「欠如態の思想」の手掛かりになった大学における一般教育の位置づけは，専門教育の自由化としての一般教育に基づいた提案の一環として行われた．専門教育の自由化とは，専門教育自体が自由探究の精神を発揮することを指し，それには，専門教育が自由探究的な性格を獲得する条件が伴われる．扇谷（1993c,18 頁）によれば，専門教育が自由探究的な性格を獲得する条件には，健全な専門教育，すなわち開かれた専攻の採用が挙げられる．開かれた専攻は，専門教育を専門閉塞から解放し，人間としての教養に支えられた全体的展望をもつ教養ある専門人の育成を目的とする専攻観であり，一般教育において強調される知識の一般化，知性の自由化，英知の働きの実現に努めることとされる．このうち，知識の一般化における一つの学問の方法論の基底を重視し，その学問を一般的な知的領域に関連づけて自由学習的な性格の確保に努めることと隣接の専門の知識，技術との相互関係を探ること，知性の自由化における専攻がある健全な立場から全体を形作って見渡すことができるようにすること，は，後述する改革原理としての一般教育に関する指摘である．しかし一般教育は，「カリキュラムを通じて行われる教養教育」とも称される．その意味では，広領域カリキュラムに関する指摘とも言い得るものがある．

広領域カリキュラム（broad field curriculum）は，教科カリキュラムからコア・カリキュラ

ムに至るカリキュラム統合のタイプのひとつであり、融合カリキュラム (fused curriculum) において見受けられた教科の枠を取り外す考えかたをすべての分野に拡大させるところに特徴が存在する (志津木 2018,39 頁). 科名の代わりに設定される大きな幹線とその内部における小さな幹線を軸に展開が試みられる点では、大学レベルにおける一般教育は、代表的な事例とされる。「人文科学」「社会科学」「自然科学」は、大きな幹線に該当する。それは、わが国新制大学における教養学部においても同様である (白根 1962,209 頁)。

扇谷 (1993a,209 頁) によれば、広領域カリキュラムは広域研究への再編成に止まらず、新しい領域への再編成も含まれる。新しい領域への再編成の事例である生態学は、学習経験が組織する努力の度合いに応じて主題の「人間と環境」からコア・カリキュラムの目的とされる個人的社会的に重要な問題である「環境保全」に近づく。学習経験が組織する努力の度合いは、主題ないし問題による総合的な科目の開発における広域法の活用 (broad field approach) でもある¹⁾。カリキュラム類型は、「類型化の軸」と「形態上の変化」の明確さが要請される (安彦 1990,57 頁)。広域法は、改革理念としての一般教育の実態といってもよい²⁾。

教育課程の構成に関しては、全体的な教育課程 (entire curriculum) も特筆される。全体的な教育課程は、初等教育から高等教育にわたる一貫した教育内容を同一の過程を達成しようとするひとつの全体的な教育課程である (教師養成研究会 1949,242 頁)。全体的な教育課程の主眼である各学校段階における一般教養と専門教養は、すべての者に対して普通に提供される必修課程と個人的な傾向をもった学生に提供される選択課程とされる。後述する自由教育においても、自由学芸に基づいた高等普通教育という紹介が存在する³⁾。大学基準協会工学部会『用語の定義 (案) —一九四七年五月末作成 (推定) —』における「一般教養科目は社会科学人文科学及び自然科学に属する科目であつて学生の一般教育のために設けられた科目」や文部省大学學術局大学課が 1950 年度に作成した「新制大学に於ける一般教養と専門教養の履修／新制大学に於ける一般教養と専門教養の連絡」は一応、全体的な教育課程、すなわち一般教育を統括概念とする一般教養と専門教養に依拠しながら作成されたということになる。絹川 (2015,32 頁) では、旧制時代からの未分化などから、「一般教養」や「教養教育」は、混乱の要因とされる。しかし直線型教育制度との関連をもっている点からすれば、一般教養と専門教養における一般教養は、「一般教養」とはおのずから異なる。専門教養科目や理工学のリベラル・アーツ化にもうかがえるように、「欠如態の思想」は、結合性が問われる。教育課程の構成は、「欠如態の思想」において指摘される専門教養科目や理工学のリベラル・アーツ化の根拠とともに、一般教育への統一に関する視野が秘められている。

2. その批判

(1) 教育内容の選択

小笠原 (2017) では、四つの論点を取り上げられている。それは、①「一般教育」の実体は何か？ ②「理工カリキュラムのリベラル化」とは何か、③「工学的方法」と「行動目標」に対する誤解、④学術の「作品化」の展望、である。このうち、①の「一般教育」の実体は何か？は、カリキュラムであるのか、授業の方法であるのか、あるいは教員の姿勢であるのかさえはっきりしていないとされる (小笠原 2017,91 頁)。②の「理工カリキュラムのリベラル化」とは何か、では、慶應義塾大学理工学部の例に触れていても内容には踏み込んでいないので著

者の意図がわからないと述べている。しかし学士課程の特徴であるカリキュラム選択は教育学上、教育方法ではなく、教育内容に該当する。その理由としては、教育課程の編成と構成の段階において既に教育内容の選択が行われていることが挙げられる。以上の観点からする限り、四つの論点は、教育内容の解釈という理解も成立させる。

前述した広領域カリキュラムにおける教育内容は、教科カリキュラムの教科毎に即した教科内容とは異なり、コモン・グット³⁾の教育、すなわち大きな文化領域と関連づけられた基礎とされる（ポプキンス・ハウマー 1950,211 頁）。大きな文化領域は、前述した大きな幹線を指す。学士課程カリキュラムは、大きな幹線の設定、およびその配置といってもよい。前述した私案「21 世紀における一般教育」の枠組みとされた科学・技術リテラシー、脱産業化社会における経済学・政治学・社会学、国際関係論・平和論・人口論、哲学・倫理学・心理学・思想再考のデカルト主義批判、第二のパイディアの探求（人間存在論）、総合演習「科学・技術・社会（STS）論」、テクノロジー論はいずれも、「社会的公共性」、グローバル・クライシスの認識、科学技術の本質から導き出されたものであり、大きな文化と関連づけられた基礎である。とりわけ、脱産業化社会における経済学・政治学、社会学は、前述した開かれた専攻の方向を示唆している。②の理工カリキュラムのリベラル化の事例として挙げられた慶應義塾大学理工学部における「学門」と称する五つの入り口は、教育内容の選択に要請される適切な学科数の設定に相当する⁴⁾。①の「一般教育」の実体は何か？と②の理工カリキュラムのリベラル化における内容に対する踏み込みに関する指摘は、高等教育研究にとって不可欠な教育専攻者による内容に踏み込んだ批判的研究と各専攻領域の研究者の協力関係が教育内容の選択を手掛かりにして行われることに関する示唆とも言い得るものがある。

（2）教養教育

小笠原（2017,89 頁）では、私見を述べるときには便宜的に教養教育を liberal education とみなし、原語については、アメリカ大学協会（AAC&U : Association of American College & Universities）の公式見解である「複雑かつ多様に変化する世界に対応するために個々人に力をつけるための大学における学習・教育の方法」を採用するとしている。

以上の私見は、アメリカ大学協会の公式見解において general education が liberal education の一部とされていることも紹介されている。しかしそれは、general education は liberal education の敵対者であるのか、あるいはパートナーであるのかという論議を経て、双方が相互互換的に用いられるようになった公式見解でもある。アメリカにおいて通常、general higher education という場合、カレッジ段階の学士課程における一般教育を指す（松浦 2000,28 頁；2017,32 頁）。高等教育の多様化、大衆化、専門化との対応では、一般教育は、教育制度とも密接なかわりが認められる⁵⁾。教養教育は、専門職業分野と非専門職業分野の区別、あるいは前述した一般教養と専門教養の確認が要請される。

北海道大学における教養教育成立に影響を与えた第二の要素としては、戦後あらためて再発見されたドイツ近代大学の思想も挙げられる（小笠原 2016,18 頁）。北海道大学における教養教育の成立に影響を与えた第二の要素は、60 年以上も前からのアクティブ・ラーニングの奨励となり、今日の大学における学習・教育の方法につながるようになった。しかしリベラルアーツ・サイエンス教育は、新制北海道大学における教養教育でもある。旧制大学予科の徹底的な解体を経た教養教育では、一般教育の応用学的な特性に基づいた提案、実施にほかならず、一

般教育を統括概念とする一般教養と専門教養とも敷衍できる。高大接続は、直線型教育制度の採用に起因する。北海道大学における教養教育、わけでもリベラルアーツ・サイエンス教育は、liberal education と general education の関連を重視した訳出に関する指摘でもある。

3. 考察

一般教育の前提である一般 (general) には、大学の学問の進歩によってもたらされた新知識 alternative と既存の universal の間に生じる不適応・衝突の転化・結合が新旧文化諸要素間の相互適応をはかる文化的統合のかみ合った状況を指している (志津木 2018,35 頁)。それには当然ながら、教養ある人間の生活に欠くことができない基礎的にして適切な諸概念が存在するならば、すべての学科から素材を引き出してくることも含まれる (扇谷 1962,6 頁)。ヘルダーにおけるギムナジウム教育改革と Harvard Committee (1945) の対比を通じて、小林政吉 (1950,21 頁) は、アメリカの一般教育には普遍から個別へ方向とは逆に、個別から普遍へ方向において考えられているとしている。個別から普遍へ方向は、20 世紀中盤のアメリカ社会が抱えていた世界観の無政府状態、多種多様な人種や階級間の反目、個人の自由と社会の統制との摩擦等々の複雑な問題も見逃せないものがある。しかし 1958 年 10 月 3 日から 4 日にかけて北海道学芸大学旭川分校において解された第 8 回東北・北海道地区大学一般教育研究会総会に関する記録には、「日本では specialist を非常に狭く解釈しているが、真の specialist はそういうものではなく、万般の知識を総合して使う人が真の specialist であり、小さな分野に止まっているのは specialist ではないという講義を聴かされました」という記録も存在する⁶⁾。真の specialist 像とされる万般の知識を総合して使う人との関連性からする限り、アメリカの一般教育において考えられる個別から普遍へ方向はむしろ、アメリカにおける専攻観として見做される必要が高い⁷⁾。

アメリカの一般教育において考えられる個別から普遍へ方向に関しては、個別的な教育のゆきついたところで全く帰納的に考えられている (小林政吉 1950,21 頁)。それは、二つないしそれ以上の一般的命題を総合的に組み合わせて前提よりも一般性の低い命題や真理が導き出されることにほかならず、その限りにおいては、アメリカの一般教育において考えられる個別から普遍へ方向は、記号論理学登場以前に用いられていた帰納と演繹の関係に過ぎないということになる。しかし「論理学」の現代化に伴い、精密に体系化された型式論理学が教育において敬遠され、クリティカルシンキング関係の本では三段論法が「復活」している (横山 2015, 5 頁)。事実、「論理学」の現代化に伴う三段論法の「復活」は、単にやさしく初級の教材として適切であるという教育上の意義を超えて、論理とは何か、その研究領域と方法として何が適切かなどの問題を提示している⁸⁾。

2010 年 12 月 24 日の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』以降、共通教育が用いられている。しかしそれ以前に用いられていた教養教育に関しても、いわゆる大学設置基準の大綱化に伴う論議の準拠枠としての一般教育が概念的有効性を急速に喪失したことに替わって登場した (松浦 2003,19 頁)。21 世紀の一般教育の課題とされるグローバル・クライシス、社会的公共性は拡充的な発想であり、前述した広域法の主眼である文化的停滞の克服に妥当な範囲、規模の追求が要請される。その意味では、日本版「一般教育」の誤解の克服が学士課程カリキュラムの課題である広域法の活用に求められる。理論と教育現場における実践の関

係では、「欠如態の思想」は、一般教育の原理との連続的把握に特徴が求められる一般教育思想でもある。しかし一般教育は、最小限度の自由教育とも称される。それは、統一された人格の育成を目的とする自由教育との相互補完関係が絶えず要請される教育でもあることを意味する。前述したように、アメリカの一般教育において考えられる個別から普遍の方向は個別的な教育のゆきついたところとされながらも、全く帰納的に考えられている。いわば、大衆民主主義社会における修辞学に等しい。

一般教育（general education）は、自由人に対する教育の変遷、すなわち後述する自己節制における自由と普遍的な動機と共感にうかがえる自由人の基本的な質に対する信念の継承策を試みる大学レベルの一般教育に主眼がおかれる教育である。「欠如態の思想」は、自由教育が再考されることによって価値が高まる一般教育思想といってもよい。自由教育の再考は、教育社会における全体的人間の育成の比重を意味する。それは、教育課程の構成の比重にほかならず、以下に挙げる三点はさしずめ、そのあたりをうかがわせている。

A. 創造的な学識への責任

自由教育に関し、扇谷（1962,153 頁）では、つぎのように述べられている。

『厳密な意味での職業教育・専門技術教育にたいする一般教養としての学芸教育。歴史的には、どれいのための職業教育から区別された自由市民のための教育を意味し、自由学芸の7科を教える教育であったが、現在では、人間の精神を自由にするための教育を意味し、せまく専門化した教育よりも、比較的ひろくおさめ、全体的人間の育成をねらうものとして、あるいは、生計のためよりも人生の準備としてうけいれられている。しかし、精神を自由にするためには、ある知的領域のなかにふかくはいつて、その領域で知的訓練をつみ、批判的・独立的な研究によらねばならない、とする考えかたが優勢である。精神の自由化・拡大化のためには、この集中研究のほかに、学習の作業をひろげる分散研究も必要である。したがって、自由教育は、集中研究と分散研究とからなりたつと一般に考えられている』

Harvard Committee（1945,57 p）によれば、自由教育は、教育上の自由主義（Liberalism in education）と自由主義の教育（Education in liberalism）を混同してはならないことが念頭におかれる。後者である自由主義の教育として挙げられるルソー、エレン・ケイ、さらにはわが国における大正自由主義の本質がその原理を個人主義に仰ぐのに対して、前者である教育上の自由主義の方は、一定の客観的価値を前提におくところの理性的自由とされる。当然ながら両者は力点も異なり、後者が方法的概念で心理的傾向がつよく、前者は歴史的・論理的である⁹⁾。それに関連すれば、現代文明論、あるいはグレードブックスは、そのあたりをうかがわせている。自由教育と一般教育の関係は、発生的にエリート的性格をもつ自由教育を民主的性格に改めるとき、あるいは個別学問的な自由教育に学際的研究法を採用するときに生ずる（扇谷 1993b,19 頁）。しかしその際には、自己節制における自由と普遍的な動機と共感にうかがえる自由人の基本的な質に対する信念を受けついでいることが条件とされる。このうち、学際的研究法の採用は、一般教育が知識の諸分野の総合であることをうかがわせる。

大学教育学会 25 年史編纂委員会（2004,50 頁）では、一般教育の創造的な学識に対する責任も挙げられている。一般教育思想の類型とされてきた人文主義・道具主義・新人文主義は、自由教育における個別性・多様性が秘められており、前述した広領域カリキュラムには、自由教育の力点でもある歴史的・論理的特質に満ちた文化的編入とも言い得るものがある。特殊を通

じた普遍性の追求では、自由教育は、その目的である全体的人間の育成から教育と研究の関係が発生し、教育と研究の関係を媒介、調停する学識（scholarship）が相互補完関係にある一般教育を通じて成立することを示唆する¹⁰⁾。

B. 役割葛藤モデル

役割葛藤モデル（role-conflict model）は、専門職遂行中に遭遇する道徳的判断場面を念頭においたカリキュラム統合モデルである（扇谷 1977a,1977b,1977c,1978,1983a；志津木・早川 2011）。専門職遂行中に遭遇する道徳的判断場面が念頭におかれることにもうかがえるように、役割葛藤モデルは、役割の遂行に特有な人格特性の強化に努める専門職カリキュラム（professional curriculum）を指す（扇谷 1977a,116 頁）。

役割葛藤モデルは、一般教育と専門教育の関連性に際して求められる四つの発展段階とともに紹介されていることが特筆される。四つの発展段階は、①離脱（分離）型、②相応型、③結合理型、④統合型、である。①の分離型は、職業教育との分離を念頭においた伝統的なリベラル・アーツの教育思想に基づいた類型を、②の相応型は、各専攻の幅に即応する範囲内において取り扱う類型を、③結合理型は、専攻を一般性の水準、すなわち広い理論的文脈のなかに基づいて取り扱う類型を、④の統合型は、③の結合理型をさらに進化させて全体性を思考して機能上の統一をもたらす統合（integration）まで高められた類型を、それぞれ指している。このうち、最終段階である④の統合型は、機能上の統合（integration）であり、大学の本質にかかわる共通基盤、すなわち人間的価値への貢献をめざした、批判的精神に基づく自由探究の確立という観点から遂行される（扇谷 1977b,52 頁；1983a,13 頁）。専攻の中核に食い込んだ一般教育、これと同時に専門の脈絡の拡大に努める専門教育、そこに一般教育と専門教育の一体化した総合カリキュラムが成立するとされている点では、役割葛藤モデルは、最終段階である④の統合型に分類できる。

扇谷（1986,78-79 頁）によれば、役割葛藤モデルは伝統的な真理の探究性に止めず、理論と実践の結合を意図して知識の実際的使用についてあらかじめ考慮することを念頭におき、その本質に含ませる学問観に基づいていることとともに、学士課程カリキュラムの最終段階に求められる冠石（cap-stone）としての開設が望ましいことが指摘されている。役割葛藤モデルにおける役割葛藤（role-conflict）は、社会学用語に該当する。それは、変動社会に特有な現象である一時的な均衡に過ぎず、知識の実際的使用が原理上の自己修正による合意の成立であるプロセス・バリュー（process values）の繰り返しをうかがわせるものがある¹¹⁾。理論と実践の結合を意図して知識の実際的使用についてあらかじめ考慮することを念頭におき、その本質に含ませる学問観の採用では、役割葛藤モデルは、ベルの一般教育改革論の核心である探求自体の行為の戦略における教育を批判的に継承したカリキュラム統合モデルでもあり、ひいては部分的に発達した人間における全面的に発達した人間への接近とみることができるカリキュラム統合モデルでもある。

C. 「教授団の能力開発」

FD（Faculty Development）は通常、「大学教授団の資質開発」と訳出される。しかし一般社団法人大学教育学会の母体である一般教育学会では、「教授団の能力開発」という訳出が採用された（志津木 2001,130 頁）。「教授団の能力開発」が用いられた理由には、暫定的に用いた

「大学教員の教員研修」よりも、自律性と自発性、あるいは内発性を強調した新しい Faculty Development 発想に依拠する必要が指摘できる。しかし 1986 年 12 月 20 日に日本大学会館にて開催された F.D.アンケート調査（第 1 回）の際には、とりあえず「教授団開発」が採用された（一般教育学会編 1987,134 頁）。「教授団開発」が直訳である点では、「教授団の能力開発」は、前述した「カリキュラムを通じて行われる教養教育」を強調した訳出でもある。

「教授団の能力開発」に関しては、Faculty と Development、それぞれの言葉の意味に遡った検討が特筆される。それぞれの言葉の意味に遡った検討に関しては、発生論に遡って新たな理念型を構築する堀地武の方法論も無視できない。しかし前者である Faculty は、アリストテレスにおける dynamis がストア派における理性、あるいは新プラトン派における全人類に共通、普遍的な能動的な理性とみなす哲学的学問論として作用し、やがて中世を迎えるにおよび、アリストテレスにおける dynamis にラテン語訳の facultatem が用いられるようになった経緯が存在する¹²⁾。後者の Development では、元来、ペスタロッチの「開発教授法」などにうかがえる自動詞的な意味を持っていたものの、1962 年度の経済協力開発機構（OECD : Organization Economic Co-operation and Development）設立以降、他動詞的な意味が兼ね備えられたことが述べられている。このうち、元来の自動詞的な意味は、ヘーゲルの市民社会的概念も参照された¹³⁾。ヘーゲルの市民社会的概念は、封建社会のなかで縮っていた精神が世界的に広がり発展してある倫理目的を達成する過程が伴われる。人間の内部から自らを変化させていくような自発的な能力では、「教授団の能力開発」は、移行過程における力量形成を通じた資質開発を視野に入れた訳出と言い得る¹⁴⁾。

扇谷（1987,87 頁）によれば、「教授団の能力開発」の課題には、FD を通じた一般教育の改善が挙げられ、一般教育と専門教育を架橋する総合コースの開発も含まれていた¹⁵⁾。前述した Faculty にしても、アルテス・リベラーレスとリベラル・フリー、双方の緊張関係を孕んだ言葉である。「教授団の能力開発」は、一般教育の全体性が移行段階における洞察を通じて形成されることを示唆する訳出といってもよい。

おわりに

本論文では、絹川正吉の一般教育思想である「欠如態の思想」の成否を検討したうえで、自由教育が再考されることによって価値が高められることを論じた。「欠如態の思想」は、普遍的経験の枠組みに照らして考察するときを生ずる専攻主軸—すなわちディシプリン主軸のカリキュラムには欠落するものがあるという認識に着目した一般教育思想である。大学における一般教育の位置づけとされる以上、カリキュラム研究が不可避になる。「欠如態の思想」の成否に関しては、教育課程の構成に即して行うことにした。

第一に、カリキュラム研究の研究対象である教育課程は、教育課程の編成と構成の双方の側面が存在する。前者が行政制度的側面を指すのに対して、後者は学術研究的側面を指す。一般教育からコア・カリキュラムへの推移にもうかがえるように、旧省令大学設置基準下における一般教育科目における人文科学・社会科学・自然科学の各系列／人文科学・社会科学・自然科学の各分野は、官僚統制モデルの象徴とされてきた。しかしカリキュラム統合の類型に即した場合、一般教育科目における人文科学・社会科学・自然科学の各系列／人文科学・社会科学・自然科学の各分野は、広領域カリキュラムの事例として挙げられ、「学問型」「経験型」、それぞ

れを基礎とすることも可能である。事実、広領域カリキュラムとコア・カリキュラムはいずれも、経験型カリキュラムの類型に属する。

第二に、広領域カリキュラムの特徴は、大きな文化領域のもとに構成されることから科名がなくなるとされ、履修原理よりも構成原理が強調される。学士課程カリキュラムの課題は、広域研究と新しい研究領域への再編成が挙げられる。広域法の活用では、学士課程カリキュラムは、「類型化の軸」と「形態上の変化」が要請される。教育課程の構成に含まれる学校段階と教育課程における教育内容である一般教養と専門教養は、一般教育が全体的な教育課程における統括原理であり、大学レベルの一般教育の基礎概念とされる自由学芸と教育学の連続的把握が広域法から生ずることを示唆する。「欠如態の思想」において指摘される理工系のリベラル・アーツ化の論点とされる内容は、教育課程の編成・構成の際に要請される教育内容の選択とともに、学校段階と教育課程が問われる。広域法には、大きな幹線の作成、立案が含まれる。教育課程の構成は、「欠如態の思想」において課題とされる第二のパイディアに関しても根拠を与えている。

以上の二点からする限り、「欠如態の思想」は、一般教育の本質が端的、明確に言い表された一般教育思想である。とりわけ、核心である第二のパイディアとされるパイディアのテクネ化は、新制大学導入以来の一般教育の経緯、およびその課題に等しい。しかしそれには、自由学芸の歴史的推移、すなわち一般教育の背景を示唆した訳出が要請される。自由教育は永年、**Liberal education** の訳語として用いられてきた。教育と研究の関係が全体的人間の育成から生み出されたとみることもできる点では、自由教育は、一般教育における創造的学識への責任に関する根拠を成し得る。自由教育は、教育上の自由主義と自由主義の教育、双方の相違も特筆される。それは、高大接続やアウトカム領域において強調される情意的領域の解明、自由社会と市民社会の差異に示唆を与えることはいうまでもない。21 世紀の一般教育の課題として挙げられるグローバル・クライシス、社会的市民性に関しても、拡充が伴われる。段階的移行における拡充では、「欠如態の思想」は、一般教育と相互補完関係にある自由教育が伴われてこそ価値が高められる一般教育思想でもある。

前述した役割葛藤モデルは社会学用語の応用とも言い得るカリキュラム統合モデルであり、一般教育と応用社会学としての教育社会学(**educational sociology**)の内面的関連性を示唆する。それは、一般教育の学問的基盤にも示唆を与えているものであることはいうまでもない。一般教育と応用社会学としての教育社会学の内面的関連性に関する検討は後日、改めて行うものとする。

注

- 1) Tanner D・Tanner L, (1980,473p) 参照。
- 2) 小林哲也 (1980,29 頁) 参照。なお、小林哲也 (1967,1968) では、**liberal education** に対して教養教育が用いられている。教養教育には教養学部教育という理解も成立するとともに、一般教育が自由教育に端を発する改革原理であることをうかがわせている。
- 3) ハッチンス (1956,79 頁) 参照。高等普通教育元来の目的である自由社会で他の人びととともに自由生活を営むのに備えるという目的が専門的職業的訓練の影になったことから高等普通 (**liberal**) の代わりに一般 (**general**) を用いたとされている。大学紛争前夜である 1960 年代末には、一般教養カレッジの高等普通教育 (**liberal education**) とされている。扇谷 (1968a, 7 頁) 参照。近年においても、林 (2013,4 頁) では、大学教育の全体を「高等普通教育」と位置づけたものであり、高度の専門教育を役割とするものとは違っていたと述べている。

- 4) 倉田（1987, 6 頁）には、1960 年度の関西学院大学社会学部設置に際して、大道安次郎が 1 学部 1 学科とした理由には、一般教育を重視し、広い視野を身につけさせること、学部段階では専門に限定せず、広い分野の一般教育科目や専門教育科目を出来るだけ多く履修させ、総合的な視野を身につけるためであったことが述べられている。
- 5) 総じていえば、直線型教育制度における統括概念であり、教育の機会均等、および教育人口の拡大ともに、大学レベルの一般教育が形成されてきたことを示唆する。前田（1979, 67-68 頁）、大口（2014, 351-352 頁）参照。これに関連すれば、館（1992）は、学校教育法における普通教育に即した解釈は、大学管理法が大学版学校教育法として構想されていた経緯、および国立大学における教養部制度化の経緯が踏まえられる必要がある一方、トランスファーの見地に立った提案として見做されるべきであるように思われてならない。
- 6) 佐々木（1959, 11-12 頁）参照。
- 7) この点について、扇谷（1968b, 73-74 頁）では、専門的 pursuit の教養の寄与とその限界と称し、ヨーロッパの大学におけるカリキュラム思想と対比しながら、つぎのように述べている。『単一の専門学科の研究をふかめていけば、その根が全知識の源泉と思われる深さに到達し、これによってもものごとの源泉をみぬき、第一原理をみる事ができる。こうして専門研究がひとつの基本原則をもつことになり、教養の統制原則を獲得することになる。だから、せまく限定された個人的関心の追求こそ、教養に寄与するものであり、さらに全知識の総合の問題も専門的 pursuit の深化によって解決できるのである／こうした考えは、ヨーロッパにおける大学のカリキュラム思想にみられ、わが国もその影響下にあったのであるが、アメリカ合衆国では一専門を通しての人間形成には限度があることに着目する』その理由としては、積極的に社会的責任を果たし得る人間として生きていくための的確な知的判断力と、自由な批判的思考力のためであることが述べられている。なお、前述した広領域カリキュラムの特徴である大きな幹線は、集中（concentration）における他の領域の習得が何を含んでいるか、自己の専門の外側に、自己の発達のために枝上に拡がったものがあることのセンスを学生に与えることと一対をなしている。集中については、扇谷（1966, 15 頁）参照。
- 8) 「論理学の革命」が 1970 年代から 1980 年代にかけての時期におよんでおり、論理学における「三理一哲」から情報科学への移行とも重なっている点では、論理学教育といわゆる大学設置基準の大綱化は時期的にほぼ一致する。横山（2015, 2-3 頁）参照。なお、旧省令大学設置基準下における一般教育科目に関し、1959 年 11 月 26 日に同志社大学において開催された第三回日本私立大学連盟「一般教育研究集会」の「全体討論 一般教育科目と基礎教育科目」にて日本大学・杉山逸男は、「最初からいわれていた全人的教育をねらっておきながら」と前置きをしたうえでつぎのように発言している。「一般教育科目としては、幅の狭い単一科目名を明記しているから誤解をまねきやすい。一般教育科目については、むしろそういう単一科目名はないんだ……本意はそういういろいろの要素を十分に織り込んだような総合的な自然科学的知識、社会科学的知識、人文科学的知識を学生にあたえることにあります。つまり＜総合性＞に立つて一般教育は実施さるべきであります」私学福祉研修会・日本私立大学連盟編（1959, 53-54 頁）。
- 9) 松本（1962, 3 頁）参照。ちなみに、扇谷（1993b, 19-20 頁）では、「自由教育（大学の）」とされており、教育思想史学会編（2000, 2017）では、「教養教育」は、項目としての採択が行われていない。
- 10) 統合の学識（scholarship of integration）は、発見の学識（scholarship of discover）とも密接な関連性をもっている学識であるとともに、新たな授業科目の設置、カリキュラム改革への参加、コア・カリキュラムの設置、学際的なセミナーの開催準備なども含まれる。ポイヤール（1996, 65 頁）参照。専門化のより広い展望ともされている点では、統合の学識は、前述した教育上の自由主義と自由主義の教育の相違を念頭においた議論であるように思われてならない。
- 11) 扇谷（1983b, 16 頁）参照。
- 12) 堀地（1987, 68-69 頁）参照。なお、前述した堀地武の方法論に関しては、堀地（1991, 39 頁）参照。
- 13) 「効果的な学び方と教え方」と題するプリントが 1995 年 6 月 16 日に作成されていることを踏まえれば、プリント『「開発 development」』は、扇谷尚が 1995 年度、当時学長職にあった大阪薫英女子短期大学において担当していた「人間関係論」との関係から作成されたプリントと推察される。なお、堀地（1987, 69 頁）において検討事項のひとつとして取り上げられたペスタロッツの「開発教授法」は、扇谷尚が堀地武に教えたことが契機になった検討事項である。2004 年 3 月、扇谷尚の証言。
- 14) 「大学教授団の資質開発」と「大学教員の資質開発」が組織体に対する個々人として位置づけられることと同様に、「教授団の能力開発」と「大学教員の能力開発」は、組織体に対する個々人として位置づけられる。「大学教員の能力開発」は、大学教員の授業能力開発を指す。それは、理論と実践の間のギャップに架橋する能力の増大、経験を反省的に思考し、一般化し、経験の優先順位をつける能力の増大、諸学問間の関係理解と論争問

題の処理に基づく実際的能力の増大に集約される性質を持っている。第二次世界大戦後に導入された一般教育を介してリベラル・アーツを理解する必要とも符合が認められる点では、資質が意味する先天性とは明らかな相違が存在する。扇谷（1993d,17頁）参照。

- 15) 第3課題研究「総合コース・総合科目の研究」は、扇谷尚の提案「高学年向け総合コース」に端を発している。一般教育学会編（1984,138頁）参照。

参考文献

- 安彦忠彦 1990,「カリキュラムの類型」細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編集代表『新教育学事典』第2巻, 第一法規.
- ボイヤー,E,L 1988,喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳『アメリカの大学 カレッジ』リクルート出版.
- ボイヤー,E,L 1996,有本章訳『大学教授職の使命——スカラシップ再考——』玉川大学出版部.
- Daniel Tanner・Laurel N. Tanner 1980,“*Curriculum Development Theory into Practice*”SECOND EDITION ,Macmillan .
- 大学教育学会 25 年史編纂委員会 2004,『あたらしい教養教育をめざして——大学教育学会 25 年の歩み・未来への提言——』東信堂.
- 藤沢令夫 1990,「学問の原方向性——一般と専門の区分——」『一般教育学会誌』第12巻第2号.
- 後藤邦夫 1995,「21 世紀の大学像と一般教育の役割」『一般教育学会誌』第17巻第2号.
- 堀地武 1987,「Faculty Development に関する検討事項」『一般教育研究』第37号,香川大学一般教育部.
- 堀地武 1991,「大学自己評価のアセスメント」『一般教育学会誌』第13巻第1号.
- 林哲介 2013,『教養教育の思想』ナカニシヤ出版社.
- 一般教育学会編 1984,『一般教育学会誌』第6巻第2号.
- 一般教育学会編 1987,『一般教育学会誌』第9巻第1号.
- Harvard Committee 1945,“*General Education in a Free Society*” Harvard University Press.
- 絹川正吉 2015,『「大学の死」,そして復活』東信堂.
- 絹川正吉 2018a,『「大学の死」,そして復活,に対する書評への応答』『大学職員論叢』第6号,公益法人大学基準協会.
- 絹川正吉 2018b,『リベラル・アーツの源流をたずねて』東信堂.
- 絹川正吉編 2002,『ICU<リベラル・アーツのすべて>』（シリーズ教養教育改革ドキュメント2）東信堂.
- 小林政吉 1950,「一般教育の問題」『教育学研究』第18巻第4号,日本教育学会.
- 小林哲也 1967,「教養教育について——その哲学的背景としての Perennialism と Progressivism——」『国際基督教大学学報 教育研究 I-A』12号.
- 小林哲也 1968,「リベラル・アーツ・カレッジにおける一般教育——コロンビア・カレッジにおける改革提案をめぐって——」『国際基督教大学学報 教育研究 I-A』13号.
- 小林哲也 1980,「一般教育の国際比較」『一般教育学会誌』第2巻第1・2号.
- 教育思想史学会編 2000,『教育思想史事典』勁草書房.
- 教育思想史学会編 2017,『教育思想史事典増補改訂版』勁草書房
- 教師養成研究会 1949,『教育課程——カリキュラムの構成と展開——』（教師養成研究会叢書第5輯）学芸図書.
- 倉田和四生 1987,「大道安次郎の人と業績」『関西学院大学社会学部紀要』第55号,関西学院大学社会学部研究会.
- 前田博 1979,『教育の本質』玉川大学出版部.
- 松本賢治 1962,「GENERAL EDUCATION の概念とその成立」『横浜国立大学教育紀要』第2輯.
- 松浦良充 2000,「一般教育」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房.
- 松浦良充 2003,「リベラル・アーツをめぐる理解と誤解」『教育文化』第13号,同志社大学文学部教育学研究室.
- 松浦良充 2017,『一般教育』教育思想史学会編『教育思想事典増補改訂版』勁草書房.
- 小笠原正明 2016,「北大教養教育の成立」小笠原正明編『北大教養教育のすべて——エクセレンスの共有を目指して——』東信堂.
- 小笠原正明 2017,「書評 絹川正吉著『大学の死』,そして復活」『大学職員論叢』第5号,公益法人大学基準協会.
- 大口邦雄 2014,『リベラル・アーツとは何か』さんこう社.
- 扇谷尚 1962,『アメリカの諸大学における一般教育』（IDE 教育資料第23集）民主教育協会.
- 扇谷尚 1966,「新制大学における一般教育の在り方について」『一般教育研究』第2号,立命館大学一般教育研究センター.
- 扇谷尚 1968a,「[全米的背景におけるコロンビアカレッジの経験] 大学における一般教育の再編成」『IDE 国際教養

- 育資料』第7号.
- 扇谷尚 1968b 「一般教育の日米比較」大学一般教育の展望の会編『近畿地区大学一般教育研究会報告集 大学一般教育の展望』
- 扇谷尚 1977a, 「一般教育と専門教育の内的関連性の研究——統合理論の樹立をめざして——」『大学論集』第5集, 広島大学・大学教育研究センター.
- 扇谷尚 1977b, 「一般教育の理念——その復活原理——」『研究センター報』創刊号, 関西大学一般教育等研究センター.
- 扇谷尚 1977c, 「一般教育と専門教育の統合理論に関する研究——役割葛藤モデルにもとづく大学カリキュラムの構想——」日本教育学会編『日本教育学会第36回大会発表要旨集録』
- 扇谷尚 1978, 「一般教育」細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編集代表『教育学大事典』第1巻.
- 扇谷尚 1983a, 「大学における一般教育と専門教育の有機的関連について」『研究資料』№17. 国庫助成に関する私立大学教授会関東連絡協議会.
- 扇谷尚 1983b, 「カリキュラム統合の研究——一般教育の新しいパラダイムを目指して——」『一般教育学会誌』第5巻第2号.
- 扇谷尚 1986, 「高等教育における一般教育の位置づけ——一般教育と専門教育の統合を目指して——」『一般教育学会誌』第8巻第2号
- 扇谷尚 1987, 「大学の活力と教授団の能力開発——一般教育の改善を目指して——」『一般教育学会誌』第9巻第1号.
- 扇谷尚 1993a, 「広(傾)域カリキュラム」奥田真丈・河野重男監修『現代学校教育大事典』第2巻.
- 扇谷尚 1993b, 『自由教育(大学の)』奥田真丈・河野重男監修『現代学校教育大事典』第4巻.
- 扇谷尚 1993c, 「専門教育の自由化としての一般教育」『一般教育学会誌』第15巻第2号.
- 扇谷尚 1993d, 『現代教育の視座』私家版.
- ハッチンス,R 1956, 田中久子訳『偉大なる対話』岩波書店.
- ポプキンス,T 1950, 白根孝之訳「中核カリキュラム」ポプキンス,T 編『インテグレーション—カリキュラムの編成と実際—』勝田守一・白根孝之訳, 桜井書店.
- 私学福祉研修所・日本私立大学連盟編 1959, 「全体討議 一般教育科目と基礎教育科目」『第3回一般教育研究集会 1959』31-67頁.
- 佐々木吉郎 1959, 「一般教育の今後のあり方」北海道学芸大学旭川分校作成『第8回東北・北海道地区大学一般教育研究会議事録』
- 白根孝之 1962, 『教育と教育学』鏡浦書房.
- 志津木敬 2001, 「FDの理論的基礎づけとアンドラゴジー——ユニバーサル・アクセスにおけるFD——」『大学教育学会誌』第23巻第2号.
- 志津木敬 2018, 「一般教育の基礎概念に関する考察——自由学芸と教育学の連続的把握——」『広島大学文書館紀要』第20号.
- 志津木敬・早川優 2011, 「放送芸術学における芸術性に関する一考察——放送芸術学と一般教育の内的関連性——」『メディア研究放送芸術学』№10, 日本放送芸術学会.
- 館昭 1992, 「アメリカ大学一般教育再考——一般教育は高等普通教育であることの確認——」『IDE——現代の高等教育——』№340, 1992年11月号
- 横山輝男 2015, 「批判的思考と論理学」南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編第10号, 南山大学.

付記

本論文は、2019年9月21日に桜美林大学千駄ヶ谷キャンパスにて開催された第36回関東地区大学教育研究会における当日配布資料「自由教育再考——『21世紀の一般教育』を考える——」を改題し、誤植の訂正と補訂などを行ったうえで、脚注を施したものである。

米国の大学における学修支援専門職の今 ー日本はどうあるべきかー

千葉大学 国際未来教育基幹 教授 大西好宣 PH.D.
(於 第36回関東地区大学教育研究会 2019.9.21)

0-1、発表者略歴

出身:兵庫県姫路市

教育:日本(学部)、米国(修士)、タイ(博士)

職歴:NHK、NY都庁、民間助成財団、国連大(国連職員)、大阪大→千葉大

専門:高等教育(Ph.D.)、国際行政学(MPA)、国際協力

アカデミック・アドバイザー(AA)との関連:千葉大での面接(?)で初めて知る

国連時代は留学生政策に、阪大時代は専門職としてのアドミッションズ・オフィサーに関心、但し、AA関連業務もそれと意識せずやっていた

0-2、発表者略歴

現在、どのようにAAに関わっているか

1、千葉大学大学院 教育・学修支援コース 教授

(1)留学支援論など数科目を担当(但し実績ゼロ)

(2)米国での調査(2016, 2018, 2019にNACADAや大学へ)

(3)outputとしての論文、報告

2、千葉大学 体育会ラグビー部顧問

3、千葉市内 児童養護施設の中学生向け学習支援ボランティア(週1)



1、専門職とは？

・何らかの抽象的知識を具体的なケースに適用する排他的職業集団(Abbott, 1988)

・a)職業の複雑さ、b)自営、c)人間志向、d)愛他的サービス、e)長期の訓練、f)専門家組織の形成、g)倫理規定、h)能力の証明、i)許認可、j)高所得、k)社会的ステータス(Cullen, 1978)

・イ)専門的知識、ロ)倫理的規範、ハ)職業団体の存在、ニ)専門性(太田、1993)

・1) **全てに共通する要件**

長期教育により獲得する理論・知識、倫理的規範

2) **挙げられることの多い要件**

専門的職業団体の存在、自律性、法律・制度の確立による独占的権限、教育訓練機関の設置(宮下、2001)

2、AAの(長期)専門教育

・米国 カンザス州立大学大学院

証明書コース(15単位)、修士課程(30単位)

2020年より博士課程(90単位、onlineベース)

・日本 千葉大学

履修証明プログラム(15テーマ、1テーマは8時間)

人文公共学府大学院(修士課程) 教育・学修支援コース(32単位)



3、専門性:AAと隣接・重複する諸領域

アドバイザー？

↑↓

コンサルテーション？

↑↓

カウンセリング？

↑↓

相談に乗る？



・【大西仮説】

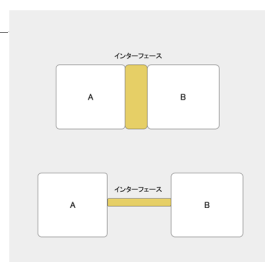
学習支援はある種のインターフェース機能を果たしているのではないかと？

・インターフェースとは？

- ・異なる2つのものの接点
- ・異なる装置や回路の接続部分

出典 インターフェースとは

(<https://kheivy.jp/businessmanner/768/>)



・ケース1: 初年次教育のアドバイジング

- ・ A: 高校までの学習 B: 大学からの学修と研究

・ケース2: キャリア・アドバイジング

- ・ A: 大学 B: 社会 or A: 勉学 B: 仕事

・ケース3: メジャー、マイナーに関するアドバイジング

- ・ A: 教養課程 B: 専門課程

・ケース4: アスリートへのアドバイジング

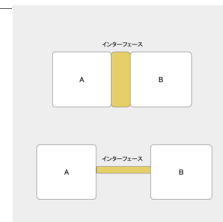
- ・ A: スポーツ B: 学習・研究

・ケース5: 国際教育のアドバイジング

- ・ A: 国内体験 B: 海外経験

・ケース6: 教職共同

- ・ A: 教員 B: 事務系職員



4、専門職能団体としてのNACADA

高等教育関係・他団体との比較→AAは比較的新しい専門職！

名称	分野	会員数(人)	設立年	本部
NAPSA	学生支援	15,000	1918-19	ワシントンDC
ACPA	学生支援	6,500	1924	ワシントンDC
NACAC	入学審査	15,000	1937	バージニア州
AIR	IR	3,000	1966	フロリダ州
NACADA	学修支援(AA)	15,000	1990	カンザス州

出典: AIRは直接問い合わせ、他は各団体HPより作成

5、倫理綱領の概略

The Statement of Core Values of Academic Advising (by NACADA)

- 1、アドバイザーは被助言者に対して責任を負う
- 2、アドバイザーはアドバイジングの過程において、適切と思われる際、他者に関与させることに責任を負う
- 3、アドバイザーはその勤務する組織に対して責任を負う
- 4、アドバイザーは高等教育に対して責任を負う
- 5、アドバイザーは教育界に対して責任を負う
- 6、アドバイザーは専門的な実践を重ねること、また自らに対して責任を負う

6、NACADAの仕事、役割

- ・Standard作り
- ・普及・啓蒙活動
- ・調査・研究(写真の学術雑誌を発行)
- ・ネットワーキング
- ・新任アドバイザーの継続的な育成
- ・現役アドバイザーのリカレント教育



7、NACADA最大のイベント 年次大会

2016年10月5～8日 ジョージア州アトランタ市

大会テーマ: ATL: Advising to Learn

参加者数: 約4,000人

私の印象: Peer advisingに関するセッション多し



2018年9月30日～10月3日 アリゾナ州フェニックス市

大会テーマ: Life Stories: The Art of Academic Advising

参加者数: 約3,800人

私の印象: 2016年に比べ多様化していた



8、NACADA年次大会の動向

2018 順位	分野/分類	2016年	セッション数 2017年	2018年
1	特定層への学修支援	69	79	96
2	中退と学術上のスキル	76	50	59
3	訓練と開発	44	55	46
4	学修支援のアドミニストレーション	36	33	30
5	学生発達、理論と研究	29	46	29
6	多様性、包摂、社会的公正	22	31	23
7	テクノロジーとソーシャルメディア	17	17	20
8	教員及び学生による学修支援、メンタリング	17	19	19
9	受給生及び1年生の体験	10	12	17
10	具体的な学術上の専攻分野	19	14	16
10	キャリア・アドバイジング	10	12	16
10	健康と幸福	17	17	16
13	評価	14	20	15
14	国際的或いはグローバルな学修支援	9	12	8
15	その他	4	4	4
合 計		393	421	414

9-1、参加者プロフィール

どんな人が参加しているのか？

・参加者属性に関する大会公式データは公開されていないので、過去の事例から推測

属 性	人 数	割合(%)
教員アドバイザー	4	2.31
アカデミック・アドバイザーまたはカウンセラー	111	64.16
アドバイジング・アドミニストレーター	23	13.29
アドバイジングも担当するものまとしてアドミニストレーター	18	10.4
大学院生	7	4.05
その他大学関係者	9	5.21
大学以外	1	0.58
合 計	173	100

出典：2009年インディアナ州パデュー大学でのNACADA地域会議データより

9-2、参加者プロフィール

AA経験年数はどれくらいか？

・同じく、過去の事例から推測

経験年数	人 数	割合(%)
5年以下→新人	70	40.46
5～10年→中堅	55	31.79
11～20年→ベテラン	32	18.5
20年以上→超ベテラン	15	8.67
不明	1	0.58
合 計	173	100

出典：2009年インディアナ州パデュー大学でのNACADA地域会議データより

9-3、セッションの評価

(参考)発表者への評価フィードバック(5点満点)

私が参加した国際セッションの参加者事後評価(有効回答数11人)

- ・発表者は多くの情報を持っていたか 4.9点
 - ・発表者は効率的に伝えたか 4.6点
 - ・プログラムにはセッションの内容が正しく表記されていたか 4.9点
 - ・配布資料は役立ったか 4.7点
 - ・総合評価 4.6点
- 具体的コメント：2部に分け深い議論を、毎年違う国にすべき、素晴らしい、etc

出典：大西に届いた大会公式メールの添付エクセルデータより

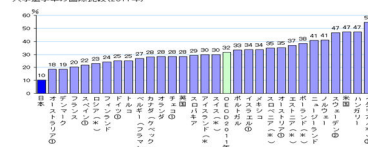
10、米国の大学で学修支援専門職が必要な3つの理由

- 1、リベラルアーツの大学が多い→学生は専門を決めないといけない
- 2、中退率が高い→大学として引き止めないといけない
- 3、スポーツで食っている大学が多い→入学時、成績は二の次？

要するに、日本とはかなり事情が違う！

(参考)例えば中退率

大学退学率の国際比較(2011年)



(注) 高等教育(リベラルアーツを含む)に入学して最初に得られる資格を取らずに退学した者の比率である。米国でよくあるように入学後別の高等教育機関へ移っての進出した可能性のある者を含む。①資格取得のために必要な単位を履修せず退学した学生を含む。②国内レベルを除く。③大学部レベルのみ。OECD諸国以外にロシアなど参加国を含む。(*)は2005年

出典：本川(2013)

(資料) Education at a Glance 2013, (Pb200617)

(続き)例えばスポーツ、特待生

ガーニー(2018)らによると、2013-14年度、

- ・全米大学体育協会(NCAA)からDivision Iの大学に550億ドル弱の予算が
 - ・加えて、全加盟大学に奨学金や学修支援費として151億ドルの予算が
 - ・優秀なスポーツ選手を獲得するため、学修支援者による不正が横行
- 1)入学時などの選手の成績を意図的に改ざん
 - 2)スポーツ特待生の宿題を学修支援者が代行(事例最多)



・もちろん、現場のAAIによる不満は多い

例:予算の減少、家族と日曜一緒に過ごせない、限らない要求、他の専門職との軋轢...

しかし、

- ・学生一人当たり、入学までにかけているコストは日本の数十倍
- ・中退を企図する学生を出来る限り説得し、
大学の顔であるスポーツ特待生を維持しなければ、
大学の財政に深刻な危機が迫る！

・米国の大学における学修支援専門職は、背負っている責任や使命の大きさと一方で、日本の大学とは全然異なった状況

- ・責任が大きいから、権限も大きい
- ・絶え間ない自己研鑽も求められる
 - ・1人当たり5万円以上払ってNACADA年次大会に4,000人が参加する
- ・日本の大学における学修支援専門職は、量的な意味でも質的な意味でも、**米国並みの拡大は見えそうにない(大西の私見・予想)**



11、日米で共通する部分、米国からの教訓など

- 1)性的マイノリティ(LGBTQ)や障害を持つ学生への対応
 - ・日本以上に米国の経験は多様で豊富
- 2)教員によるAA
 - ・日米で共通する部分が多い
 - 例:AAは研究の専門分野とは見做されない(AAIに関して論文を書いても業績とは認められない)、研究の方が余程大事と思われる(特にテニユア直前)
- 3)体育会系の学生に対するAA
 - ・2019年3月、日本版NCAAのUNIVASが誕生
 - ・大目的の一つは文武両道の実現→米国の経験が役立つ(負の経験も)

(続き)スポーツ特待生の光の部分

・体育会系クラブに専属AAというのが標準的な米国

参考:フロリダ大学に進学した2人の日本人

- ・充実した学業面のサポートが決め手
- ・成績確保にAAの存在が大きく役立った

出典:いずれも読売新聞(2017)



12、日本版NACADAは必要か？

・日本の学会との違い

- 1)潤沢な資金 \$75/年 x 110円 x 15,000人 = 1億2,375万円(個人会員だけで!)
- 2)常駐の専任スタッフ(Ex:12月メール数8、1月メール数13)
- 3)カバーする範囲の広さ
- 4)イベントの多さ
- 5)教員以外の実務家が気軽に参加でき、むしろそちらが多数派
- 6)堅苦しくない、結論がない、時には目的さえもない、それでも参加者は満足
- 7)情報発信力、企画力、実行力、影響力....

12(続き)

1、必要！

- ・学会では不足
- ・統一ルール
- ・情報共有

2、必要ない！

- ・とりあえず学会がある
- ・大学の分化：専門大学、職業大学、研究大学・・・
- ・分野の違い：文系、理系、医系・・・



25

12(続き)

因みに、国内でも他分野では棲み分け成功例も

例：留学生教育学会(会員数200~)

- ・留学に関する事例研究、発表

JAFSA(NPO法人・国際教育交流協議会、団体会員数330)

- ・実務家の研修、アウトリーチ、ネットワーク

26

13、各大学の試み：'16-17年調査より

1、ダートマス大学

- ・ピアサポートを除き、AAは教員のみが担当

2、バドュー大学ノースウエスト校

- ・成績が中以下の学生にピアサポート
- ・全学としてAAを雇用、学部もAAを雇用し、研修は全学で
- ・身分としては教員ではないし、事務(administrator)でもない
- ・高校の教員への転出が比較的多い



27

13(続き)

3、カリフォルニア大学バークレー校

- ・かつては法令に基づき、専門を決めかねている学生中心におざなりにやっていた
- ・薬物、ハラスメント、中退などの問題が深刻となり、現学長で「どんな学生も見捨てない」と方針転換

例：・オリエンテーションを学寮ごと、学部ごと、複数回実施

かつての数時間から数日という単位に

- ・アドバイザーにアクセスしやすい環境作り担当のDeanを新たに配置

28

14、日本の現状

文科省(2015)調査では、

- ・AA専門職が配置されている国内の大学は25.5%
- ・AA専門職に関する学歴要件など内部規則が整備されている大学は6.5%
- ・AA専門職を将来的に配置したいと答えた大学は7.6%

但し、AAに関する研究は2012年以降増加傾向(例：科研費DBでは「学修支援」で61件ヒット)

大学教育学会では特別報告(ラウンドテーブル)も

29

15、日本の課題とまとめ

- ・AA専門職の広がり(量的問題)→国内の実利的な効用・必要性比較的低い
- ・質的な問題→育成、訓練は不可欠 たとえ速習でもゼロよりはマシか
- ・国内ネットワークの構築→NACADAまで行かずとも：関西のAAサロンの事例
- ・国際ネットワークの構築→学修支援に関するNACADAの国際調査では、日本は対象国では無い！ここは教員の役割・領域か？
- ・米国の経験豊富な分野→とにかく学ぶ！
- ・米国の経験が役立たない部分→海外留学、グローバル教育に関する助言
(現在の大西の研究領域)

30

(参考)速習・実践トレーニングの提案

・ケースメソッドが有効ではないか

ケースメソッドとは、

- ・実例に基づく(超)短編小説的な教材を用い、他者・出来事を疑似体験
- ・ハーバード大学ビジネススクールが最初に開発
- ・現在では国際協力や行政分野でも用いられるように
- ・カンザス州立大学の修士コースでも使用

・大西(2011)「SDのために、ケースメソッドの活用を」

・野田(2012) ストーリー型「学修支援職務入門」eラーニング教材開発

31

ケースの具体例: 某事件を題材に

うらかな春の日差しが窓から差し込み、平野はついうとうとしてしまう。A大学のアカデミック・アドバイザーになって5年。日本有数の規模を誇る超大型の私立大学で、アカデミック・アドバイザーという比較的新しい領域に挑戦し、それなりのキャリアを積んできた。

「こういう平穏な日に、得てして大事件が起こるんだよね」。平野が一人呟いたところへ、果たしてその学生はやって来た。

「ちわっす。あの、ちょっと相談があるんですけど」

「はいはい、いらっしやい。どういことかな？」

「自分、アメフト部なんですけど、最近部活が忙しすぎて、全然勉強が出来ないんですよ。このままだと進級も危ないし、もう3年生なんで就活もあるし、どうしたらいいのかわかりません」

「ふむふむ」

「監督には『やらないと意味ないよ』なんて言われて凄くプレッシャーもかけられてて」

「やらないと意味ないって？ どういこと？」

「実は自分、レギュラーじゃないんです。長い間、なんか干されてて…」

……続く

32

(参考・引用文献)

大西好宣(2011)「SDのために、ケースメソッドの活用を」『大学マネジメント』Vol.6 No.11., pp.21-24., 大学マネジメント研究会

大西好宣(2018a)「アカデミック・アドバイザー(学修支援)の現在と未来ー米国NACADA2018年次大会に参加してー」『大学マネジメント』Vol.14, No.8., pp.37-45., 大学マネジメント研究会

大西好宣(2018b)「米4大学におけるリベラルアーツ教育の現状と改革」『JAILA JOURNAL』第4号, pp.14-25., 日本国際教養学会

Abbott, A.(1988) *The system of the professions*, London: University of Chicago Press.

Cullen, J. B.(1978) *The Structure of Professionalism: a quantitative examination*, New York: Petrocelli Books .

33

太田肇(1993)『プロフェッショナルと組織』同文館。

宮下清(2001)『組織内プロフェッショナル』同友館。

千葉大学ALPSセミナー

(https://alc.chiba-u.jp/ALPS/seminar/handout_20161212_apu.pdf)

読売新聞(2017)「『文武両道』求め米留学 大学 手厚い学業サポート」7月7日朝刊

文部科学省(2015)『大学における専門的職員の活用の実態把握に関する調査』

野田啓子(2012)『大学事務職員を対象とした学習支援職務ミニマム・スタンダードおよびeラーニングプログラムの開発』立命館アジア太平洋大学修士論文

本川裕(2013)「図録 大学退学率(中退率)の国際比較」(<https://honkawa2.sakura.ne.jp/3928a.html>)

ジェラルド・ガーニー他(2018)『アメリカの大学スポーツ 腐敗の構図と改革への道』(宮田由紀夫訳) 玉川大学出版部

34

シンポジウム「大学人の学びのリテラシー」 ー “やらされ” F D ・ S D を超えて ー

シンポジスト： 古賀 暁彦（産業能率大学） 長谷川 紀幸（横浜国立大学）
前田 早苗（千葉大学）

司会： 出光 直樹（横浜市立大学） 小島 理絵（日本私立大学協会）

※本稿は、シンポジウムの内容を司会の出光の責任においてまとめたものです。

＜司会・出光によるシンポジウムの趣旨説明＞

私の本務は、現在は横浜市立大学ですが、もともと桜美林大学の大学院出身で事務職員であったこと、それから2014～2018年度まで5年間にわたって桜美林大学大学院の大学アドミニストレーション研究科で非常勤講師として大学入試に関する授業を担当していた事もあり、授業で利用していた地の利の良い千駄ヶ谷キャンパスを会場に、研究会を開催しようと考えました。

またこの研究会の仲間の中で、最初にご発題いただく古賀さんや、お2人目の長谷川さんのように大学での様々な立場や経歴を持った方がおられ、また3人目の前田さんは桜美林大学の大学院時代に一緒に机を並べて勉強した仲間でもあり、こうした方々をシンポジストに迎えて何か企画出来たら面白いだろうと思いました。

私が大学院生であった1990年代より大学設置基準の大綱化を受けて、いわゆる「大学改革」の流れが始まり、F D ・ S D という言葉も、大学教育学会を中心に日本に紹介されてその必要性が謳われ始め、設置基準の中にも努力義務から始まって規定されるようになり、F D ・ S D と銘打った研修等は実施されるようになりました。

それから、桜美林大学を始めとする高等教育関連の大学院プログラムが複数の大学に設置されてきましたが、F D ・ S D の必要性が叫ばれているにも関わらずその入学者数は低迷しており、桜美林大学では私が担当していた科目を含めて複数の授業科目が一斉に閉講になってしまったほどです。本日の自由研究発表で紹介されたアメリカの高等教育プログラムのような広がり、日本では起こっていない現状があり、この背景には、現在の大学の現場が置かれている“それどころではない”疲弊した状況が反映されているのを、現場の人間として実感しています。

しかし、そうした状況の中でもめげずに、大学人が学びを継続し続けてゆくために何が必要なのか、3人のシンポジストのご経験を含めたご意見を頂きながら、解決に向けた気づきが得られないかと思いこのシンポジウムを企画しました。

最初にご発題いただく古賀さんは、当初は産能大学の社会人教育部門で職員として仕事をしている中で桜美林大学の大学院で学ばれ、その後産業能率大学の中で教員に職制転換され、今は職員としてのキャリアと教員としてのキャリアが半々になったと伺っています。

お2人目の長谷川さんは、国立大学の技術職員として、広い意味での大学職員の中でも微妙な立場であって、我々がなかなか気づかないご苦労も多いかと思いますが、そうした視点からのお話も伺いたいと思います。

3人目の前田さんは、もともとは大学基準協会での大学評価に関する仕事に携われ、またその際に桜美林大学の大学院で学ばれてアメリカの大学ア kred i t e i n g ションについて研究され、今は千葉大学の教授として全学教育の責任者をされています。

＜参加者の自己紹介＞

- この研究会の幹事を長く勤めています。教育評価については、以前「評価差値」（学生が教員からもらう成績から、学生の教員に対する評価を引く）という評価方法を提案したことがあります。
- 専門は西洋哲学です。学内では各種の役職を経験してきましたが、どちらかといえば“やらされ”ながらも“やらせる”側にいました。功罪いろいろあるなど感じています。
- 職場で行われるFD・SDは会議の後などに行われるのですが、単発的な企画という感じがあり、系統的・体系的な方向性が見いだせればと思っています。
- 大学受験のオンライン家庭教師事業の広報を担当しています。本日は皆様から学びにきました。
- 大学経営の専門職としてFDに関する委員をしていましたが、管理のツールにしたいという方針に異を唱えたら干されてしまいました。SDについては教務部門の管理職向けに継続的に行っていますが、だれも聞こうとしない現状に無力感を感じています。
- FDは“やらされている”と受け取っているタイプです。法哲学が専門ですが、法学部なのに「憲法」や「権利」という漢字の書けない学生に、嘆きを感じています。そういう点でFDが必要なのかなと感じています。
- 本来の専門は環境問題の社会学ですが、現在、言語・メディア教育研究センターに所属し、ICTなどのデータを活用した学習環境づくりを行う他、教養教育部会、大学IR推進室にも所属して幅広く仕事をしています。FDは各大学で公開されている情報を見て参加していますが、内部のFDの“やらされ”感と外部のFDに参加するときでは感じ方が違うようです。
- 教養教育部会という組織に所属して一般教養科目を担当しています。他大学の状況を聞かせていただくことが参考になります。
- 私の所属する学部でのFDは、委員になった先生の負担だけが大きくなってしまっているように見受けられます。
- 京都にある大学の大学職員です。普段は人事部で職員のSD・人材育成を担当しています。“やらせる”側に回ることが多いです。今回のシンポジウムのテーマに関心があり、仕事に生かせるようにと参加しました。
- FDは学部全体および所属教室で独自に行っていますが、形式化してしまっています。また年に複数回開催されてはいるが、参加教員が固定化しています。どの教員も大切さは認識しているが、日常の業務の多忙さで意義を見失いつつあります。“やらされ”FDをどうしたら活性化できるか、お知恵をお聞きしたいと思い参加しました。
- 40年ほど大学の現場でSDを行っていました。現在はR大学で教育学を専攻している大学院生です。
- 大学職員としてIRと認証評価対応に関わっています。SDについては、所属大学の関係者がここに1人も来ていないということが、現状の課題と思います。
- 大学職員です。シンポジウムのテーマに関心があり、参加させていただきました。
- 技術職員として大学に勤務しています。日頃は分析機器の利用や管理を行いながら、学生の指導も行っています。また桜美林大学の大学院にも在籍しており、司会の出光先生の授業を取っていたことや、同じ技術職員の長谷川さんが発表されるということで参加しました。
- 人文科学としての歴史地理学が専門の教員です。自衛隊の幹部職員を養成する特殊な学

校に所属しており、その中で理系の学生に教養として地理学を、文系の学生には卒業論文指導も担当しています。

●スーパーグローバル大学創成支援事業の企画・運営を担当している大学職員です。今回のテーマは普段の業務とはあまり関係がありませんが、自己啓発や能力開発について業務内外で職員の方たちとチームを組んで行っており、興味があって参加しました。桜美林大学大学院の修了生でもあります。

●FD・SDの勉強と自由研究発表にも興味をもって参加しました。

●シンポジストの紹介で参加しました。企業出身で新設学部ができる時に教員になりましたが、大学という世界の文化やFD・SDというものがよくわかっていなくて、勉強のために参加しました。

●所属大学では教育研究所の主任に去年からになりましたが、人材と予算がうまく機能していないことがあり、今年から機構改革に着手しています。手始めにFD支援部門と初任者の研修をきちんとやってゆくことを答申として提案しています。うまく認められれば来年度からはそうした点が充実されると思っています。

●学習支援課でFDなどの学習支援を行っており、本日のテーマに強く関心をもって参加しました。1年間、目の前の仕事をとにかくこなしてきた感じでしたので、そこから脱却できればと思っています。

●ニューヨーク市立大学の大学院を出て日本の民間企業に勤務しています。また、様々な大学の非常勤講師も15年以上行っています。文科省のプロジェクトにも参加し、実務家教員の育成に携わっています。中教審でも教員の質に関する大学設置基準の修正を検討していて、FD・SDはホットなテーマになっています。

●元大学教員です。退職後10年以上たっています。本研究会には長くかかわっています。現役時代に専門としていた英語学の学会とはつながりが切れてしまっていますが、この研究会や大学教育には興味があり、多様な大学・多様な分野の方との交流ができるので、今でも来させていただいています。

●長く本研究会の幹事をさせていただいていました。昨年退職しましたが、今でも所属していた大学にお願いして研究室を残させていただいて化学の実験を続けています。教育系の活動からは少し離れていますが、今日は研究会に参加させていただきました。

＜古賀氏の発題＞

多様な参加者の皆さんのFD・SDについての感想を聞いていて、大変共通する事項が多いなと感じました。私の発表はベスト・プラクティスではありませんが、実践してきた実例としてお聞きいただければ幸いです。

今日お話しすることは、大きく4つです。(1)自己紹介と所属する大学の紹介、(2)大学の組織的FDとその課題、それから(3)私自身が取り組んでいる自己啓発などについて、お話しします。また企業内教育の部署で働いていた経験もあるので、(4)企業内での社員教育と大学内での教職員教育の違いについても比較して問題提起したいと思います。

まず(1)どんなキャリアを歩んできたか紹介します。大学を卒業して最初2年くらいは製造業で営業をしていました。その後、産業能率大学の総合研究所に入職しました。ここでは、企業の教育部門に研修を企画して売り込む仕事をしており9年程従事しました。その後社会人部門に異動して企画開発系の仕事を担当し、中国の企業に研修を売り込む事業企画を考えたり、ICTをつかった企業内教育の事業構想から実際の立ち上げなどをおこなっていました。その後、本学には職員から教員に移る制度があり、それにより情報マ

ネジメント学部の教員になりました。また教育開発研究所の所員も兼ねており、ここでF Dの企画などに携わっています。

産業能率大学は、社会人教育と学生教育の2本建てからなります。だいたい私立大学は75%くらいの収入が学生からの学納金だと思いますが、本学は60%くらいを社会人教育で稼いでいる少し変わった大学です。学生教育の方は“教育中心大学”ということを経年前から打ち出していて、教員の研究業績はほとんど評価されない、というなかなか変わった大学で、しつこいくらいにF D研修会を行っています。これも驚かれるのですが、人事制度上、教員も一般の民間企業と同じように人事考課の仕組みがあり、評価表を書いたり上司の面接があったりします。

(2)の大学で行っているF Dとその課題についてですが、学内に設置され私も所属している教育開発研究所がF D研修会を行っています。これとは別にF D委員会というものがあり、授業参観や授業評価はF D委員会が担当しています。今日のお話は、F D研修会についてです。

本学は大学教育再生加速プログラム(A P)に採択されて今年がその最終年度になっていますが、その目標指標にF D研修会の実施回数や教員の出席率があり、毎年集計しています。研修会は年8回ほど実施し、出席率は平均して9割くらいとなっており、おそらく日本の大学の中でも極めて高い数字だと思います。A Pに採択される前からもF D研修会は積極的に行われていて、他大学の先生を招聘しての講演会、自大学教員の特色ある授業の紹介、新しいIT ツール等の説明、というような研修会を行っていました。どうして回数や出席者数が多いかというと、教授会の後にそのまま1時間ほど実施しているからです。

これが、A Pが始まってからは、研修会の名を借りたA Pの進捗報告会みたいなものになりました。A Pには7つほどのユニットがありますが、A P採択期間の前半くらいの研修会は、各ユニットの取り組み内容や結果報告をうけて参加者全員でディスカッションするという感じで行っていました。

ただ、それも余りにも形式化しすぎて不平不満が多くなり、後半となる昨年あたりから変わってきました。類似した授業科目のカテゴリーごとに教員が集まって、自分たちで課題を設定してアクティブラーニングを実施し、その結果を年1回の公開研修会で発表する形になりました。具体的には初年次教育、英語教育といったグループで教員が6～10名程集まり議論しています。

私は昨年、専門ゼミのグループに所属しました。専門ゼミを初めて担当する先生が3人、4年以上担当経験のある先生が4人いましたが、まずは他の教員がゼミで行っている内容がわからないので、何をやっているのか、何に困っているのか、ゼミ教員として兼務するアカデミックアドバイザーとしての活動はどうしているのか、という事を共有していきました。後期には実際にゼミ参観をするようになり、面白かったです。特に初めてゼミを担当する先生は(その中には実務家出身の先生も多いのですが)、「お好きなようにやってください」としか言われぬまま担当することになり大変なのですが、こういう形で実際に見ることによって様々な気づきがあり、とても良かったです。

今年はカリキュラム改革とテーマとするグループに所属しており、完全に普段の会議の場になってしまっていますが、実践と研修の場が結び付いた形でやっていけば、大学から“やらされた”ものであっても、良いものになると思っています。

続いて(3)の私個人のキャリアと学びについて、これを機会に三十数年の職業生活を振り返ってみました。最初の頃、一般の会社や産業能率大学で研修を売り歩いていた頃は、要するに“存在する仕事”でした。基本的には上司に指導されて、何となくやっていけば

出来てしまい、そんなに自己啓発などはやっていませんでした。研修を売り歩きながらも自己啓発をやっていないのもおかしい話です。それについて同僚は、「八百屋が売り物の野菜を自分で食べてはいけないのと同じだ」などと言っていました、そのような勝手な理屈をつけてほとんど勉強はしていませんでした。

その後、eラーニングという新規事業を始めた時は大変でした。今みたいにネタがあるわけではなかったので、アメリカの専門職団体の大会に行き、最新のeラーニングの動向を調べるなどして、自分達の事業開発に役立てるようになりました。そうすると急に英語やインストラクショナルデザインの知識なども必要になり、“まだない仕事”を取り込むために、結構この時期は勉強しました。そういう中で、桜美林大学の大学アドミニストレーション研究科に入学したり、熊本大学の非常勤講師をしたり、仕事に関わる本の執筆の話が来たり、また自分自身の情報発信としてeラーニングに関するメールマガジンを毎週から隔週くらいのペースで500号くらいまで出していました。そしてその後に教員になります。

教員になってからは、あまり自己啓発はやっていないなという感じもありますが、出光さんに紹介された放送大学で学生として学んでいます。試験やレポートのプレッシャーを学生の身になって感じたり、上手な先生の教え方を自分の授業に取り入れたり、これは結構面白いです。その他、自分の教育実践を学会で発表したりしています。

また「トワイライトFDのシェアリングエコノミー」と銘打って自主的FD研修会を一年ほど前に取り組みました。先ほどの専門ゼミの話にもありましたが、それぞれの教員が何もわからないまま個別にゼミを担当していると、似たような事を行っているにもかかわらず、それぞれに資料を作っていて無駄が多い。だったら、他の教員が作った資料を利用したり、上手いやり方をお互いに取り入れたりすれば、我々教員の残業も減るのではないかと、いわゆる働き改革の先鞭をつけるような事を始めてみました。実際にゼミの中のユニットの教材を共同で作ってみたり、アクティブラーニングの手法（アイスブレイクのネタやパターンランゲージ）を共有したりと、結構楽になりました。

最後に（４）のFD・SDとHRDについての問題提起です。大学の教職員の“やらされ”を考えると、教職員が大学から“やらされている”と、大学が国から“やらされている”の、２つの構造があると思います。国は大学に対して、法令で義務化するムチや、APなどの様にお金をつけるアメの作戦をつかってやらせようとし、それを受けて大学は教職員にやらせる。そうして大学から教職員への言い分は、「設置基準で義務化されている」とか、「もうお金をもらったから、やらざるを得ない」となりますが、こんな構造では、たぶんダメだめだと思います。一方、企業内の人材育成では３つの場があるといわれています。Off-JT (Off the Job Training)、OJT (On the Job Training)、SD (Self-Development)。これに対して、大学におけるFD・SDは、仕事の場を離れた研修会の事ばかりを考えているような状況で、職場の中での学習や自己の学習と、FD・SDをどう結び付けていくかという視点が欠けていると思います。これが問題提起の１つ目です。

問題提起の２つ目ですが、企業の人材育成のコンセプトには、起業目的があり、経営戦略があり、組織編制があり、そこから人材育成の課題があつての教育があり、その結果で要員を配置していく。経営戦略や企業のミッションと連動した形で人材育成はされなくてはならないと考えられている。では大学はそうになっているのか？ 建学の精神や中長期計画があつて学部の組織編制がされて、その課題に応じてFD・SDを行うのが本来であるはずですが、そこが連携していない大学がほとんどではないかと思います。またFD・SDをやったアウトプットと人事施策もリンクしていない。今後そうした大学の経営や人事

と連動したFD・SDをだれがどのように推進するのか、大きな課題となってくるでしょう。

最後に、“やらされ”FD・SD以上に根深い問題を指摘したいと思います。勤務先以外で学習や自己啓発活動を行っていない人の割合が、アジア諸国と比較しても日本は断トツに高く、半分以上の人は職場以外のところでの勉強を行っていない。このような社会状況の中で、自発的なFD・SDをやりましょうと呼びかけても、はたしてやるようになるでしょうか？ 3連休の初日の土曜日に開催されているこの研究会の場に来ている人に、こういう話をするのはむなしいものです。此処に来ない人たちが問題であって、その人たちに“火を点ける”というのは無理なのではないかと個人的には思っています。

またもう1つ、イギリス植民地時代のインドの逸話に由来した「コブラ効果」という話を紹介します。当時のデリーでコブラがたくさん出て被害があったため、コブラ撲滅を狙いとして、コブラを殺してもってきたらお金をあげるという施策を総督府が始めました。そうしたら人々は報奨金目当てにコブラを飼育するようになり、飼育して大きくなったコブラを殺して持ってくるようになった。それを察知した総督府が報奨金制度を止めたところ、今度は何が起こったか。コブラを飼育していた人々がコブラを逃がした為、町中がコブラだらけに。そもそもの問題解決に導入した施策が逆効果になったという逸話です。こうしたことは人事の世界でもよくあることで、十数年前に成果主義の人事制度がはまりましたが、その結果、成果のハードルを低く設定したり、成果に結びつく以外事はかたくなにやらなくなったりと、組織がボロボロになった会社がかなり出ました。そのような事が、“やらされ”FD・SDの推進でも起こるでしょう。でも、本人の自発性に頼るだけでもダメだと思い、日々悶々としています。

<長谷川氏の発題>

横浜国立大学理工学部の技術職員をしています。かつては文部技官と呼ばれていて現在のポスドクのような仕事の仕方をしていました。現在はPCを使った演習授業のサポートを主にしています。コンテンツ作りやE-learningなど支援しています。職員としてのFDとの関わりはPCを利用する立場にいて、林義樹先生(参画授業を実践)が所属大学のFDセンターに赴任してこられてICTを使った教育を実践するサポートをしてことがきっかけです。

今日の発表では主にSDの話をしていきます。職員に対する1番のSD活動は職員による科研費の応募が1つのきっかけになると思っています。これが仕事の自立化と研究化につながってゆきます。事務職員にも興味・関心、やりたいことがあります、大学の中で公務分掌上、それがかなえられることは大変稀です。こうした業務上の仕事と自分が持っている興味関心を両立させるためには仕事を自立化しておく必要があります。そうした状況の中では自分がやりたいと思っていることを仕事として自立化させることができれば、それを自分の仕事にすることもできるでしょう。

では“仕事”とは何なのかを考えたときに、所属している国立大学を例にとれば、予算的根拠が仕事を規定する一番の根拠になります。教員の場合には研究活動費になりますが職員の場合にはそうした経費を確保することが難しい。例えば職員が出張したいと思ったときには、その出張旅費に根拠を付ける必要がある。個人としての経費申請だけでなく、組織としてその資金を支出する根拠が求められます。逆に言えば、自分がやりたいことに予算的根拠が付き、所属長の許可が出れば、その仕事はやらなくてはならない業務となり、自分がやりたいと思っていたことが、仕事・業務としてできるようになってきます。また、

そうした予算的根拠が付いて実施できることになれば、自分の部署や他の部署に依存することなく独自の業務として独立して実施することができます。こうした意味からも職員が自分のやりたいことを業務としてやる目には仕事の研究化が必要です。

職員の仕事の研究化とは何か。すなわち大阪大学の佐藤浩章先生が、教員にFDを進める1つの方法として教育を研究テーマにすることでFD活動を普及させたが、その手法を職員にも当てはめてみると、職員が業務を研究対象とすることで自らの興味の研究化ができると同時に、成果の共有化や活用の道が広がってきます。やりたいことの動機付け・意義付けを明確化することで、職員だとしても自分の仕事の研究化が行える。

また、第三者にその意義を伝え、納得してもらえなくては研究化することはできない。科研費申請の説明会などでもよく言われることとして、“地の利を活かした申請”が効果的です。これまでの研究成果や現在置かれている研究環境を活かして申請をすると第三者から見たときに理解されやすい形にしやすい。これはシーズとニーズのどちらを先行させるかという議論とも関係しています。

技術系の場合にはシーズ先行型になりやすいです。特に情報系の場合には社会的なニーズよりも先行した技術が求められ、技術が成熟して、利用され始めてから新たなニーズが求められることになります。一方、職員の場合には所属している職場や業務の中で求められるニーズがあり、それをかなえる技術を開発するという切り口・テーマ設定でも研究活動のきっかけをつかむことができます。また、職員が取り組む研究テーマとしては、関わっている地域やコミュニティの中で求められているものがあれば、そうした地域貢献や社会貢献という動機付けで研究テーマを設定することも可能でしょう。そうしたテーマ設定の場合には、誰がやってもよいのですが、だれもやっていないという新規性が求められます。

科研費の場合、そうした新規のテーマの場合には奨励研究というカテゴリーが設定されています。奨励研究では教育的・社会的に意義あるテーマを取り上げるもので、研究者番号を持たない職員こそが申請できるので、職員の研究活動の予算的根拠として最も説得力があるものとなっています。こうした資金を獲得することは仕事に対して教育的・社会的な意義を付与することになり、それが仕事の自立化・研究化につながってゆきます。

こうした資金を獲得して仕事を研究化した時には、継続的に研究活動を行ってゆくことが求められ、研究環境の充実が求められますが、そこには所属組織の文化的な背景が大きく影響します。上司や同僚の理解が得られるかということや、業務負担の不公平感の問題も生じてきます。そうした障壁を超えるためにも科研費というお墨付きを取ることが重要になります。

一方、ワークライフバランスを考えると、多大な時間と資金を研究に投入することになると、その研究活動が業務なのか業務外なのかという線引きが難しくなってきます。このことは研究者ではない職員が研究活動を行う場合に大きな壁になっています。

＜前田氏の発題＞

3年ほど企業経験をしてから大学基準協会に入りました。大学基準協会には25年間務めることになりましたが、その間に臨時教育審議会が教育改革に関する第二次答申を出し、これが後の大学設置基準の大綱化と自己点検評価の義務化につながってゆくことになりました。しかし、この答申の中には複数のメンバー大学が相互に評価しアクリディテーションを実施し、大学団体としての自治を活性化するということが謳われています。このことは大学基準協会の果たすべき役割をイメージしているものでした。この答申が出されてから

の大学基準協会はかなり厳しい批判にさらされることもありましたが、中央省庁が基準協会を使って各大学への評価のテコ入れを行おうとする場面もありました。

そうした流れの中で大学基準協会の事務局強化が求められることになり、新規採用者は大学院卒を採用するという方針が出されたこともありましたが、研究能力の向上も求められ、社会人として大学院に入学することを考え、桜美林大学の大学院に入学しました。また、自分の仕事の“核”について考えるようになり、アメリカの大学のアクリディテーションのルーツについて研究することになりました。

この研究の中で得られた“核”としては大学のオートノミー、大学団体としてのオートノミーが大学の質的向上に不可欠であり、そこに大学人として関わらなくてはならないと感じました。このことは、たまたま来日したアメリカのアクリディテーション団体の幹部の方たちと会う機会があり、そこでの対話で大きな示唆を受けました。アメリカでの奨学金は連邦政府が支給するものの他に、自立的な評価を行っている団体が支給しているものもあり、この評価機関を評価する団体がつぶれるという話が持ち上がっていました。もしそうしたことになるならば、アメリカの大学における自立的な評価やアクリディテーションができなくなるのではないかという危惧があったのですが、当事者たちの意見として、「アクレディテーションは自分たちがやっていることなので連邦政府のお金と切り離されたとしても関係なく継続してゆくだけである」という話で、大学自身の自治力の高さをまざまざと感じる出来事でした。

同時進行的に国内の認証評価機関の立ち上げにかかわっていましたが、この仕事はかなり苦労しました。業務としてもハードなものでしたが、この仕事をすればするほど大学のオートノミーが遠のいてゆく感じもしていました。それで改めて大学というものを知りたいたいと思って、現職に公募して大学教員となりました。

当初は自分が想定したような仕事とは違い、最初から一般的な教員としての仕事をすることになりました。経歴的に教育経験がなかったので、大変居場所がなく感じましたが、今でも教育についてのすそ野がない中で、教育を行うことについては自信がないながらも日々の研究・教育活動を行っています。特に大学の教員になったことで“色がなくなり”、多方面からお声がかかることになりました。それは学内・学外を問わずで、現在もたくさんの役職を経験させていただいています。現在の全学教育センター長をする中で、ようやく大学の仕組みが見えてきた気がしています。大学運営が大学教員のSDとしてかかわらなくてはならない状況になってきていますが、現職になってそうしたこともやっとなかるとなってきた気がしています。学外の活動としては大学の中にいて、大学の質保証の実務を知っている人間として重宝されています。

中教審の答申を中心に振り返ると、46答申以降、高等教育については計画的に整備することが求められる時代が続きました。この時代は進学率によって大学の質をコントロールしようとしていましたが、ことごとく失敗しました。平成5年の計画的整備では、“想定は行えない”という状況にまで追い込まれます。

次の段階として『21世紀の大学像と今後の改革方策について』では、“競争的環境の中で個性が輝く大学”と銘打ち、計画的整備から各大学が個々に競争して大学運営を行ってくださいという方針に転換してきます。『我が国の高等教育の将来像』答申辺りから、将来像の提示と政策誘導という方針が出されます。すなわち対価を明示してそのために努力させる方向に変わってゆきます。また、省庁としては自分たちが認可した大学を減らしたくないので、機能を強化して、機能別に分化し、今までとは違った学生を開拓するように大学を誘導するように3つのポリシーを掲げてきます。この3つのポリシーは、出自は不

明ですが今や義務化されるまでになっています。

また次に来る『学士課程教育の構築に向けて』という答申では、将来像答申の具体化のために出されたもので、学士力という言葉が明示されてきます。この答申からは大学に対する指導や義務付けが強くなります。更に『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』という答申では、主体的に学習できる学生の育成が求められアクティブラーニングが導入され、学習時間を延ばすと共に教学マネジメントという言葉も入ってきます。そのガイドラインというものが示されることになり、カリキュラムポリシーの中にアセスメントポリシーが導入されます。また認証評価機関が3つのポリシーを基点とした自己点検評価に基づく内部質保障を重視した評価をすることになります。こうした動きを受けて2040年に向けた高等教育のグランドデザイン答申が出されます。ここでは教学マネジメントの確立が各大学に求められ、近年の法令改正につながっています。

昨今は大学運営に対して政府が口出しをしてきて、そうした介入が直接中教審の部会に持ち込まれるようになっていきます。特に将来構想部会のワーキングには、大量の要求・要望・案件が持ち込まれ、議論も不十分なまま、そこで討議されましたという“お墨付き”を得て法令化されてゆきます。この状況は大変危険な状況であると危惧しています。部会のその場では気が付かないのですが、法令化されて施工されて初めて気が付くケースが多々見受けられるようになってきました。

昨今の教育行政の形骸化は意味を理解しないうちに事務的応答で法令化されているところが問題の根幹にあると思います。現在の大学には様々な制約が波状攻撃のように押し寄せています。これらの制約の大部分は義務化なので拒否するとペナルティーが課せられます。こうした制約を大学の中でどのように理解し、咀嚼して、それぞれの大学がどこまで・どのような対応をするのかを自ら問わなくてはならなくなっています。そうした状況の中では教職協働が極めて重要です。特に職員の方のSDや職員の方の研究活動には教員の協力が不可欠です。職員の方でないと気が付かない重要な視点もあるのですが、大学という組織の中でそうしたアイディアを形にしてゆくためには、大学の中で協力してくれる教員の存在が欠かせません。

<司会・小島による中間コメント>

桜美林大学の大学アドミニストレーション研究科の前身である国際学研究科大学アドミニストレーション専攻の卒業生です。研究科卒業後7つの仕事を転職して8社目が現在の私立大学協会です。大学職員やNPO法人などで仕事をしてきました。SDは研究活動の中でもサブテーマのような形で継続してきました。職員がどのように学び、成長して、大学の経営・運営を担ってゆくかに関心を持っています。メインの研究テーマはオープンキャンパスのあり方についてです。

今日の発表を聞いていて、多様な論点が提供されましたが、職員目線で行くと長谷川さんのお話に出てきた科研費申請を通した業務の研究化に興味がありました。昨2018年度に初めて応募してみましたが不採択でした。職員として科研費を取るとなると自分の業務時間内にはできないので、上司に相談し、業務時間外での活動であればという条件付きでの応募でした。業務がメインなので、業務に支障が出ない形でどのように実施するかが課題でしたし、実際上も業務過剰な状態になっているので、実際に取れていたとするとかなり過剰な負担であっただろうと予測されました。実際の職員にとってはバランスをとるのは難しいのではないかなと感じています。一方、配布資料の採択情報を見ていると同じ専攻の修了生や大学職員の方が採択されているテーマもあり、そうした方々の努力に感銘をう

けました。

一方、多くの大学院が社会人用のコースを開設する中で、個人的には大学院で学ぶ意味として自己研鑽や自主的な研究活動の場として大学院に通うという選択肢は増えてきているものの、社会人としてそうした場に出てゆくことがより難しくなっていると感じています。今回のシンポジウムでは、3人のシンポジストの方々の論点を拾いながら議論を進めてゆきたいと思っています。

＜ディスカッション＞

※発言者名については、原則として、司会・発題者はそのまま記載し、フロアからの質問はイニシャルで表記しています。

出光：最初に大きなテーマでの質問・コメントを紹介しておきたいと思います。

「18歳人口が減って、なぜ大学が増えるのか？この状況下で大学を増やすこと自体がよいのか悪いのか？」

「やる気のない人へのFD・SDをどのように行うのか？」

「大学教職員のキャリア支援の必要性・可能性は？」

FDは教育方法・授業方法の改善、SDは大学運営の視点が強く強調されていますが、今回のシンポジウムの趣旨文にも書いたように、Developmentは我々（大学人）の生涯発達に関わる事なので、議論の中でブレてはいけない視点だと思います。

出光：個別の具体的な質問として、まず古賀さんへのNさんからの質問です。自主的FD研修会で取り組まれた、共有の教材やネタの管理・更新はどうされていますか？知的財産として有用だと思いますが、どのように工夫されていますか？

古賀：教材やネタの管理は難しいです。1人のものであれば、その都度直していれば良い訳ですが、例えば4人で取り組んでいけば他の人にも共有していかなければならないので、結構大変です。一方で複数人の目が入るので、1人でやっていたときには気付かなかったミスが発見されるメリットもあり、そういう点で教材の質が向上しうる可能性を持っていると思いますが、現状ではシステムティックには出来ていません。

Nさん：教材やネタの蓄積が進むと、授業が上手くいっていない人がそれを活用するなど、大学にとっての強みになるツールになるのではないかと思います。共有者以外の第三者の利用を想定した管理はされているのでしょうか？

古賀：私はその点は懐疑的です。だれでも自由に使える「大学教員ツール箱」というようなものを作ったとしても、直接かかわりのない人には興味関心を持たれにくいと思っています。制作過程にも関わっている4～5人くらいの間で共有するというスケール感がちょうどよいと感じています。10～20人になるとむしろ使われないのではないかと思います。

出光：次に前田さんへの質問です。教員もFDだけでなくSDをやらなくてはならないとおっしゃったことの意味を教えてください。

前田：大学運営については一部の人が知っているだけではだめで、大学人は皆知ってい

なくてはならないという意味でSDが言われています。ちなみにヨーロッパではFDという用語は使われず、教員の研修も職員の研修も全部SDと呼ばれています。教員も“教育職員”なので、FDとSDの境目は以前よりなくなってきているかもしれません。

小島： 補足です。文科省での議論の中では、FDは教授法の改善や教育活動の改善に絞られていて、対象は主に教員に、大学の運営などについては、教員も含まれる“Staff”の“Development”という意味で、SDに含まれるとされているようです。

出光： 次に長谷川さんにお話しを振りたいと思います。職員が科研費を取って研究を行ってゆく中で、どのように普段の仕事と折り合いをつけてゆくかについて、もう少し詳しくご説明ください。

長谷川： ワークライフバランス的な話と同時に實際上その研究活動をどの時間でやるかという問題が生じます。また、日常的な業務を行っているうえに、業務時間外で科研費の申請課題に対応した研究活動を行うことになります。そうした時間外の活動が時間外労働にあたるのか当たらないのかという、組織としての問題も生じてきます。たまたま自分は技術職員なので、業務と研究活動が比較的リンクしているのでやりやすいですが、そうでない状況の職員や業務との関係性が低いテーマ設定の場合には時間の確保が大きな問題になると思います。これはテーマ設定の話の“地の利”とも関わっています。やはり日常的な業務と両立できるようなテーマ設定が必要です。また同僚との関係にも注意をしなければならなくて、同僚からの理解が得られるかどうか、研究の意義を理解して協力してもらえるかどうかという、組織文化にも関わってきます。

出光： 労働時間かプライベートかの区別は難しいのですし、以前以上に現在は様々な場所でのハーモニーがなくなっているところがより困難な状況を作り出しています。古賀さんもかつては仕事とプライベートがはっきり分けられる仕事の仕方ができる状況だったものが、現在は混然とした状況になっていると思います。そうした仕事とプライベートの棲み分けをどのようにしていますか？

古賀： 研究と職務・業務の区別や棲み分けは職員だけの問題ではなく、働き方改革の関係で教員の仕事の時間をどう定義するかは、かなり問題になっています。島根大学で労働基準監督署から是正勧告を受けた事例があります。これは休日に研究室に出て仕事をしているにも関わらず残業代が支払われなかったことが問題とされました。所属大学でも今年に入ってから教員が勤務表をつけるようになりました。勤務時間を全部つけたとしても給料が変わるわけではないのですし、学会で土日にも出勤したとしても全く関係ないのですが、本当にそれでよいのか？という疑問はあります。職員が研究に取り組む中でのワークライフバランスの話が出てきましたが、同じような議論が教員の方にも起こってきています。他大学の方に聞いた話では、勤務時間が問題とされるので土日の学会には表立って参加できなくなってしまい、大学には黙って参加するしかないという問題が、実際には起きています。

出光： 古賀さんのお話の中に“火を点ける”というテーマがあったと思いますが、このワークライフバランスの問題にも対応しながら“火を点ける”というのは難しくなってい

ると思いますが、いかがでしょう？

古賀： 何らかの動機があれば、あるところまでは夜遅くまで残業や研究をすることは出来ると思います。ただ今の自分の言い訳にもなりますが、ある日燃料は尽きると理解しています。

出光： 前田さんのお話の中にも“オートノミー”というキーワードが出てきました。シンポジウムの中での“オートノミー”は組織としての大学のもつ“オートノミー”でしたが、個人として、研究者としての“オートノミー”もあると思います。大学人として、このワークライフバランスとオートノミーをどのようにとらえていますか？

前田： まず、裁量労働制との整合性がどうなっているのかが気になっています。また職員の人が研究できるかどうかは、その組織の度量の広さに依存する部分が多いと思います。大学基準協会に勤めていたころに、研究志向のあった同僚とアクリディテーション団体のハンドブックの翻訳を時間外でやっていたことがあります。これは当時の事務局長がこの作業を業務とは認めてくれなかったので、時間外でおこなっていました。現在は、大学基準協会自体が指定研究機関となって協会の職員も研究者番号を持っており、組織としての研究体制が整えば研究活動も業務の一環として位置づけられるのですが、それには組織の上部の人たちが体制を整える事が重要かと思います。

それから、大学に来て当初、なんで“孤独”だったかという仕事らしい仕事が多かったのです。当時は大学の教員は時間に縛られない仕事の仕方が認められていましたし、基準協会時代のような仕事の仕方とは全く異なる仕事文化の職場だったので、孤独感を感じていました。

出光： 関連してSさんからの質問です。大学教職員のキャリア支援の必要性というのを問題として取り上げられていて、この話題は関連性が深いと思います。

Sさん： 企業の場合であれば、キャリアプランを考える際には、ロールモデルがいたり、上司からのフィードバックが得られたりします。しかし大学という組織の中では職員側にはそうしたシステムがあるのかもしれませんが、教員の中にはそうしたシステムはあまりないか、あっても機能していません。職員だけでなく、教員も自身のキャリアプランというものを考えたり、それを支援するシステムがあってもよいと思います。学内の先生方の中にもそうした考えや情報を持っている方と持っていない方の間で差が広がっていると感じて、情報を提供する活動を行っていますが、現状はなかなか思ったようには機能していない状況です。

出光： この問いに対して、古賀さんいかがでしょうか？

古賀： キャリア支援というよりは人事制度上の仕組みの話ですが、現在の大学には様々なキャリアの方が教員として採用されてきます。その先生ごとに様々な肩書が与えられ、給与体系や任期の有無など同僚の先生から見てもお互いのことがよくわからないという状況が起こっています。また、パーマネントといえども自分の就労年限や定年年齢も固定されていないような状況で安定した研究環境と研究意欲を維持しにくくなっています。一方、

職員の方は様々な研修が行われ、定年年齢も固定されており、ライフプランに関する研修なども行われているので、そうした人生設計的な部分についての研修が制度化され、充実してきています。こうした教員の人事に関することは、教員ではむしろわからないことが多いです。自分の所属している大学のこともそうですが、他大学の状況なども聞いてみたいのですが。

出光： この問題は国公立・私立に関わらず起こってくるでしょうし、それぞれに対応・状況は異なっていると思います。長谷川さん、いかがでしょうか？

長谷川： 国公大学の状況も似たようなものだと思います。一般的な公務員のキャリアパスというよりも、一般職としての大学職員のキャリアのロールモデルとしては自分の課の上司がそれにあたると思います。最近のSDの中でのキャリアパスとして職員の自己研鑽研修のために費用を出すという制度もあります。一方、従来の職域ではない人たちは、以前は教員枠を拡充して教員の給与制度を適用して雇用していたのですが、対応する専門職という職域ができるとそれに準じた待遇と雇用形態が適用されるようになり、そこで状況の変化を余儀なくされることもあるようです。

出光： 人事をご担当されているIさん、いかがでしょう

Iさん： 私立大学の人事部に勤めています。直近で職員制度改革を議論しています。現在は完全に年俸制が適用されていて、評価が給与に全く反映されない形になっています。同一法人が運営する大学が大分県にもありますが、職員は京都と大分の間で人事異動があります。キャリアパスが描けない中で、この長距離の人事異動は大きな負担となっています。職員についてもそうしたキャリアの不透明感や評価制度の不十分さが問題になっています。

出光： ちなみに今日のIさんはプライベートですか？ 仕事ですか？

Iさん： 自己研鑽制度を利用して、特定の団体が実施・主催しているセミナーなどに参加する場合には交通費の半額が補助される制度を利用して参加しています。半額ですし、自己研鑽制度ですので、仕事とも言えますしプライベートともいえる感じになっています。

出光： 運用については制度の知恵が求められます。完全な業務ではないにしろオーソライズされた、プライベートな活動という形が一つの解の形かもしれませんね。前田さん、いかがでしょうか？

前田： 所属大学にも学習支援職員という職域があるのですが、担当している人は大学側から指名されてその職務を担当しています。学生が最初に相談に行く人をイメージしている制度で、一定の履修証明プログラムを納めればこの職域の職務を担当できるのですが、この職を希望する人が思った以上に少ないことが課題になっています。

出光： 以上、私の方で回してきましたが、残りの時間、他の観点から質問はいかがでしょうか？

Uさん： シンポジウムではFD・SDについて議論してきたわけですが、通常はこれまでの経緯や海外の事例を参考に検討を行いますね。アメリカなどではテニユアトラック制度があり、うまく運用されていると感じています。6～7年アシスタントプロフェッサーとしての経験を積んで、教育・研究、両面のスキルを向上させて本採用になる制度です。日本にはそうした制度や研修期間がなく、FDも十分には行われていない気がしています。日本でも類似した研修期間のような制度を模索する動きはありますが、まだまだカルチャーとしては定着していないようです。どうすればこうした制度が日本にも定着させられるでしょうか？

古賀： 大学の教員も高齢化していて、若い人を入れなくてはならなくなっているのですが、なかなかよい人材を効率的に見つけ出すことができなくなっています。また、いくつかの高等教育プログラムを卒業した人をターゲットとしたリクルーティングなども検討していますが、それは外部での研修プログラムの経験者のハンティングで、学外でFDを受け、教育された人材を取ってくる活動です。そうした外部での経験が就職につながっているという事例が広まると、キャリアアップのためにそうした外部研修に積極的に参加しようとするムーブメントが形成できるのではないかと思います。

出光： 大学以外でも複数の機関でそうしたプログラムが展開されていますが、現在は個々ばらばらに実施されているので、そうしたムーブメントにはなっていないのかもしれないですね。そうした外部の研修プログラムをうまくつないでゆく発想ができればよいですね。

古賀： 育成と雇用を社会システムとしてうまく連動させることを採用側からやってゆけば、大変うまいシステムが構築できる気がしています。中堅以下の大学では優れた研究業績を持っている教員よりも教育がうまくできる人と、困った学生と膝を突き合わせて話し合える人を必要としています。研究ばかりやっている研究者タイプの教員は現場的にはあまり求められてはいません。しかし、そうした現場で求められる人材は学会などに行ってもなかなか見つけられず、そうした人材を発掘して採用できるプレFDのような制度を大学側が作ればよいなと思っています。

Uさん： 制度として確立できないまでも、教員の公募要領にそうした制度を記載したり、共同拠点などを活用したプレFDプログラムへの参加を評価するようにすると、アカデミックポストを目指す若い人材の発掘と能力開発につながるのではないかと思います。内部の高齢教員の再研修よりも外部で研修を受けた若い人材の導入が現実的かなと思っています。「JREC-IN Portal」などの公的な人材公募サイトなどでも一定時間以上のFD認証プログラムの受講を義務付けるような方法も考えられます。

出光： 単に募集要項にそうした項目を追加するだけでは、その項目を満たすためだけの研修参加のような抜け道も出てきて、本来の趣旨とは異なるケースも予想されそうですね。従来とはちょっと異なるリクルーティングのチャンネルとして考えないと欲しい人材が得られないと思います。

古賀： 教育熱心で一定以上の教育スキルのある人材が欲しいことには変わらないので、

そうした人材をどのように獲得するかが課題ですね。

出光： まだまだ話しを続けたいところですが、最後に3人のシンポジストの皆さんから感想をいただいて締めたいと思います。その際、古賀さんには”火をつける”、長谷川さんには”仕事の自立”、前田さんには”オートノミー”というキーワードを踏まえてお願いします。

古賀： とても難しい問題だと思いますが、“火を点ける”という事と、“火が灯し続ける”という持続性の部分と、あと“火を消す（消されない）”という事の3つがあると思います。火が点くのは、皆さん何かのきっかけにチョコチョコあると思いますが、ただ持続的に火が点いているかどうかは別問題です。こうした研究会に出て火が点くのは、キャンプで言えば着火剤みたいなものですが、着火剤にしか火が点いていないと、炭や薪に火が灯していかない。その火の受け渡しのようなダイナミズムについては、私にもまだよくわかりません。あとは、周りから理解されないとその火を消そうと水をかけられます。いかに点いた火に水がかからないようにするか。点いた火がいかに大事なものであるかを上手く説明できる事も大切だと思います。

長谷川： “仕事の自立”という意味では、前田さんの話にも出てきた“学内の協力者”の存在が欠かせないという話もありましたが、自分がなぜ”自立”という話をしたかったと言うと、所属する組織にそうしたものを涵養する文化がない場合にも、自分一人でもできる活動という意味が含まれています。これは古賀さんの話の中で出てきた“点けた火を消さない（消されない）”ための自立化という意味も含まれています。今回紹介した科研費を取る事は、予算的な根拠によって個人にとっての興味・関心が業務化・研究化することで”火を灯し続ける”ことができ、ひいては大学にとっても有用なものとして形になってゆけるのではないかと思います。

前田： “オートノミー”を言いながらも、例えばアメリカに行って聞いても、あまりその言葉は出てきません。質保証の業務に関して大部分の人は“いやいや”やっています。それは間違いありません。それでも、少しでもその“いやいや”を少しでも軽くしてことを努力している人たちもいます。そこの辺りを、誰がどのように役割を変えていくのかを考える事が必要だと思います。またFDもあまり大きなサイズでやっても前に進まないの、ある程度小さな規模で大上段の構えずに課題（どうしたら良い教育が出来るかということ）について考えていくのが大事なのではないかと思います。

出光： まだまだ十分に話し尽くせていない点もあろうかと思いますが、これを火種として皆さまにお持ち帰り頂き次に繋がる事を願いまして、今回のシンポジウムを終えます。ありがとうございました。

関東地区大学教育研究会 第 36 回研究会 総会資料

1. 第 35 回研究会報告

第 35 回研究会は 2018 年 9 月 7 日（金）に立教大学池袋キャンパスにて実施されました。参加者は 42 名（発表者含む）で、報告書は各会員に送付されました。

2. 会員動向

2019 年 8 月現在で、会員数は、団体会員 9 団体、個人会員 49 名。

団体会員は次の通りです。桜美林大学 川村学園女子大学 神田外語大学 敬愛大学
千葉工業大学 千葉大学 日本大学理工学部 明海大学 立教大学

3. 幹事会

第 1 回 2019 年 3 月 9 日（土）16:00～18:00

桜美林大学四谷（千駄ヶ谷）キャンパス SY201 教室

第 2 回 2019 年 5 月 11 日（土）16:00～18:00

桜美林大学四谷（千駄ヶ谷）キャンパス SY201 教室

第 3 回 2019 年 9 月 21 日（土）11:00～12:00

桜美林大学四谷（千駄ヶ谷）キャンパス SY201 教室

幹事会構成員：佐々木 一也（会長、立教大学）、出光 直樹（会計、横浜市立大学）、上田 忠憲（大正大学）、内山 宗昭（工学院大学）、大西 好宣（千葉大学）、小島 理絵（日本私立大学協会）、権 安理（立教大学）、杉野 俊子（工学院大学）、鈴木 明（日本大学）、谷合 哲行（広報、千葉工業大学）、奈良 雅之（目白大学）、秀島 武敏（桜美林大学）、菅野 憲司（代表幹事、千葉大学）

4. 2018 年度決算報告

別紙資料（裏面）を参照ください。

5. 2019 年度予算案

別紙資料（裏面）を参照ください。

6. 次年度役員について

7. 次年度の開催校

8. その他

以上

関東地区大学教育研究会

2019/5/11幹事会 9/21総会
幹事(会計担当): 出光 直樹

2018 (H30)年度決算

収入の部

2018(H30)年 4月 1日 ~ 2019(H31)年 3月31日

項目	内訳	予算額	決算額	差額(対予算)	備考
前年度繰越		141,270	141,270	0	
会費		100,000	87,000	-13,000	
	当該年度分		83,000		団体10件+個人33件
	過年度分		3,000		個人3件
	次年度以降分		1,000		個人1件
雑収入		300	600	300	
	報告書売上		600		
	銀行利息		0		
合 計		241,570	228,870	-12,700	

支出の部

項目	内訳	予算額	決算額	差額(対予算)	備考
総会・研究会		40,000	40,000	0	立教大学
印刷費		36,000	0	-36,000	報告書の作成は翌年度に繰り越し
通信費		22,000	9,038	-12,962	案内2回分
消耗品費		3,000	2,772	-228	用紙、封筒
予備費		140,570	0	-140,570	
繰越			177,060	177,060	
合 計		241,570	228,870	-12,700	

2019(H31)年3月31日の現金・預金残高

現金 15,963

郵便振替 34,000 振替口座: 00140-1-33841 関東地区大学教育研究会

銀行預金 127,097 三菱東京UFJ銀行西新宿支店 普通:5350756 カトウチクダ イカケヨウイクケンキュウカイ

2019 (H31=R1)年度予算

収入の部

2019(H31)年 4月 1日 ~ 2020(R1)年 3月31日

項目	内訳	2018年度	2019年度	差額(対前年度)	備考
前年度繰越		141,270	177,060	35,790	
会費		100,000	98,000	-2,000	団体10件+個人48件
雑収入		300	300	0	報告書バックナンバー1部
合 計		241,570	275,360	33,790	

支出の部

項目	内訳	2018年度	2019年度	差額(対前年度)	備考
総会・研究会		40,000	40,000	0	桜美林大学
印刷費		36,000	72,000	36,000	報告書作成2回
通信費		22,000	27,000	5,000	案内2回、報告書1回
消耗品費		3,000	3,000	0	
予備費		140,570	133,360	-7,210	
合 計		241,570	275,360	33,790	

第37回 関東地区大学教育研究会

<https://kantodk.wordpress.com/>

日時 2020年9月19日(土) 13時30分より

※オンライン(Zoom)開催 (開催校 神田外語大学)

参加費 会員(団体会員の構成員含む)無料 非会員 1,000円

【プログラム】

13:30~13:50 総会

14:00~14:25 自由研究発表

「欧州スポーツ学会理事としての経験と日本への教訓」

杉野 俊子(工学院大学)

14:30~17:00 シンポジウム

グローバル社会とスポーツ ー21世紀の教養科目になり得るかー

コロナウイルスの感染拡大により、オリンピックを始めとする世界中のあらゆるスポーツイベントが延期または中止となっています。けれどもそのことによって逆に、スポーツの価値が今ほど問われている時代はないのではないのでしょうか。少なくとも今後一年は、地球上の至る所で関連する議論が交わされることになりそうです。そこで今回のシンポジウムでは、大学人としてポストコロナの時代に向け、スポーツの価値や周縁の文化形成を教養科目としてどのように位置づけて行くかを考えます。

基調講演: 「Liberal Artsとしての21世紀スポーツ」

菊 幸一(筑波大学 体育専門学群教授)

シンポジスト: 「大学体育フラッグフットボール全国大会の運営を通じたPBL型教養教育」

谷合 哲行(千葉工業大学 先進工学部准教授)

「平昌五輪ボランティア活動の成果と今後のスポーツ・リベラルアーツ教育」

朴 ジョンヨン(神田外語大学 体育・スポーツセンター准教授)

司会: 大西 好宣(千葉大学 国際未来教育基幹教授)

【参加申込】9月11日(金)までに、出光 直樹(横浜市立大学) naoki@idemitsu.info までメールにてお申込み下さい。その際、件名に【関東地区大学教育研究会】と明記のうえ、本文に①氏名、②所属、をお知らせください。非会員の方には銀行口座をお知らせしますので、参加費(1,000円)をお振込みください。
なお研究会の年会費も1,000円ですので、そのままご入会いただくことも可能です。

国際体育連盟理事としての経験を通じた教訓と示唆

杉野俊子 (Dr., 現浜松学院大学、元工学院大学教授)

2020/09/19

関東地区大学教育研究会

オンライン開催(開催校 神田外語大学)

発表の進め方

- * 1. FIEP(国際体育連盟)と出会うまでの関連略歴
 - * 2. FIEPとは？
 - * 3. FIEP Asiaの活動、学んだこと
 - * 4. 探求的実践(EP)の紹介-体育学にも応用可能
 - * 5. まとめと示唆
- 計25分

タイトル変更

・欧州スポーツ学会理事としての経験と日本への教訓
→国際体育連盟の理事としての経験を通じた教訓と示唆

FIEPと出会うまでの関連略歴

学歴1971年 米国インディアナ州ボール州立大学文理学部数学科卒業

体育はLiberal Artsの必修選択科目(ゴルフ、ボーリング、乗馬、柔道等)

- * 1992年 米国アリゾナ州立大学大学院英語教授法専攻修士課程修了
 - * 2007年 米国テンプル大学日本校大学院教育学部CITE(Curriculum, Instruction, and Technology in Education)学科 博士課程修了
- 職歴 1996年 防衛大学校総合教育学群外国語教育室、室長(2005-2007)
総合教育学群長 (2008-2010) 外国語・数学・体育教育室
2011年 工学院大学基礎・教養教育部門(現教育推進機構)
* 外国語科主任(教授)(至2016年3月)
* 人文・社会、外国語科(英語・第2外国語)、数学、物理、化学、情報、保健体育、教職課程
* (参考:工学院大学先進工学部応用物理学科 実験補助、レポート指導16.9-19.3)

→ 小・中は体育が苦手、私的にもスポーツをしてこなかったが、仕事上では体育・スポーツと関連ができた。

FIEP FÉDÉRATION INTERNATIONALE D'ÉDUCATION PHYSIQUE, International Federation of Physical Education (国際体育連盟)

1923年7月2日に設立、1900年9月バリの学会で提案され、第2次世界大戦中も継続、世界120カ国の各地域で運営

- * FIEP World 運営理事長 Almir GRUHN (ブラジル)
- * 国際運営副委員長 International Vice-president: B. ANTALA (スロバキア)
- * 運営委員 C. A. BOSHI (ブラジル)、R. BUENAVENTURA (アルゼンチン)
- * F. A. CASTILHA (ブラジル) 財務: C. R. LORDA PAZ (ブラジル)

世界の各地域の副代表と出身国

アラビアと北アフリカの国々: モロッコ、アジア: マレーシア、カリブ: キューバ、中米: グアテマラ、ヨーロッパ: スロバキア、北米: メキシコ、オセアニア: オーストラリア、南米: チリ、アフリカ: チュニジア

分野別代表

- 科学セクション (Scientific Section): J. FERNANDES Filho (ブラジル)
- 学校体育とスポーツ (PE and Sport in School Section): Ken HARDMAN (英国)
- 教育オリンピックセクション (Education Olympic Section): S. IVASHCHENKO (ウクライナ)
- 障がいスポーツ (Adapted Physical education and Sport Section): S. CAZZOLI (イタリア)
- 歴史セクション (History Section): L. F. CONTECHA (コロンビア)
- 生涯スポーツ (Physical education and Sport for the Aged Section): C. R. LORDA Paz (ブラジル)
- すべてのセクションのスポーツ (Sport for All Section): G. SINGH (インド)
- リクリエーションとレジャー (Section of Recreation and Leisure): E. CABRERA (ベネズエラ)

FIEPとの関わり

FIEP World Director Board: 世界の理事と出身国

P. E. ANTONELLI (ブラジル) J. ACOSTA (パラグアイ) N. ZIVANOVIC (セルビア) N. OCHIANA (ルーマニア) A. POUSI (フィンランド) C. RAMIREZ (アルゼンチン) P. RANAIVOSON (マダガスカル) D. B. SANCHEZ (スペイン) D. COLLELA (イタリア) A. EMELJANOVAS (リトアニア) D. DASHEVA (ブルガリア) H. J. PERALTA (コロンビア) G. DEMIRHAN (トルコ) N. TORDI (仏) S. POPOVIC (モンテネグロ) F. SOBYANIN (ロシア) E. R. BERNSTEIN (米国) S. SARYONO (インドネシア) T. SUGINO (日本) G. C. AMARO (メキシコ)

最初のきっかけ

杉野俊子、三村由紀、国際社会における女性と体育-ベトナムの体育教育の事例、

工学院大学研究論叢、第50号/1, 19-36, 2012年10月

Dr. Ken HARDMANに参考文献のことでメール

学校体育とスポーツ PE and Sport in School Section: Ken HARDMAN (英国)

最初に就任したのが、2013年1月世界の各地域のアジア代表 (FIEP World Regional Vice-presidents)

FIEPヨーロッパに初めて参加:

2013年8月30日、8th FIEP European Congress プラチスラバ、スロバキア

Women and PE in the Globalized World: The Case of PE in Vietnam /Mimura, Yuki

FIEPヨーロッパ参加からFIEP Asiaの開催

FIEPヨーロッパ発表・参加

1. 2013年8月、コメンスキー大学 プラチスラバ、スロバキア 8th FIEP (羽根田 卓也)
2. 2014年10月、National Sport Academy in Sofia, ブルガリア
Using sports to nurture Konjo (guts) in popular Japanese cartoons: Historical and modern view, 9th FIEP
3. 2016年9月、バーニャルカ、Baja Luka 大学、ボスニアヘルツェゴビナ
Making Inactive Children Active at After-School Daycare Facility in Japan 11th FIEP
4. 2017年9月、Luxembourg 大学、ルクセンブルク
School Physical Education Uniforms in Japan-Their Purpose and Function 12th FIEP European Congresses

FIEP Asia、工学院大学(新宿キャンパス)にて開催 アジア代表(2013.1-2017.1)

・2013年12月15日 (FIEPヨーロッパ会長、Antala 教授セミナー)

1. 2014年12月13日 (第1回 FIEP Asia大会開催)
2. 2016年2月13-14日 (第2回 FIEP Asia大会開催) スロバキア、クロアチア、米国、マレーシア、チュニジア、ベトナム、韓国、インドネシア、英国、東チモール、ブラジル、タイなど 約60名
3. (2018年 (第3回 FIEP Asia マレーシア代表主催))
4. (延期) 2020年9月 (第4回 FIEP Asia 麗澤大学にて→2021年に延期)



FIEPの学会に参加して:まとめ

発表は基本的に以下の分野別に分かれる (前提は、日本の体育教育学会に参加したことがない)
 学校体育とスポーツ 教育オリンピックセッション
 障がいスポーツ (パラスポーツ) 歴史セッション
 生涯スポーツ すべてのセッションのスポーツ
 リクリエーションとレジャー
 (他、テクノロジーとスポーツ、神経科学、精神衛生、学校運営、教師教育、世界的連帯)

発表を通してみた英語教育と体育の共通点

1. 理論と実践
2. 理論と研究手法に共通点が多い
3. 口頭発表も理論研究と同じ手順で発表
4. 教育について(教材、教え方、スキルの向上、動機づけなど)
4. テーマが世界共通の問題点が多い: 子どもの肥満・怠慢、生涯スポーツ、パラスポーツ

特徴:

1. 研究のレベルは高い、理論研究が多い
2. 国際的つながりが強い(地理的に近い)
3. 施設は一般の日本の大学より古い、研究費も潤沢ではない
4. ロシア、中国の影響—ウクライナ問題、バーニャルーカ(ボスニアヘルツェゴビナ)
5. 武道についての発表がない(日本のスポーツは知られていない—例:根性論T. Is the Oriental Notion of 'Using Sports to Nurture Guts' Understood in the Globalized World, 2nd FIEP Asia)
6. 英語が出来ないことをわびる(東ヨーロッパ)、出来なくても気にしない、ロシア語のみ
7. 西ヨーロッパの参加者が少ない、スκανジナビアはフィンランド
8. 日本人の参加者が非常に少ない

FIEP学会に参加して:その2 示唆

国内の研究者と実践者に向けて

1. 日本人がほとんど参加していない(英語のせい?)
2. ヨーロッパでも、西洋(イギリス、フランス、ドイツ、スペイン)の方に関心が深い?
3. もっと日本の体育やスポーツについて宣伝すべき(中国、韓国の影響は強い)

⇨スポーツ交流は盛んだが、東ヨーロッパと日本は研究の交流が少ない感がある
 よく食べ、よく飲む(共通点)

国内のFIEPアジアに参加して:

1. FIEPアジアでは、理学部の先生がたも参加、工学と体育(スッポン泳法 by Dr. Ito)
2. 国内で英語の学会を開催した場合、日本在住の留学生や研究者も参加でき、工学院の学生も、体育なので(英語で聞いても)内容は分かりやすいという感想。

日本の大学組織に関して:

1. 理系と文系を分けるのが早すぎる。大学入学後、専攻を変更するのは容易ではない
2. (個人的経験だが)他教科より、英語(教育)と体育(教育)に視覚化された成果を期待しすぎる傾向がある。例:TOEICの点数向上、体力向上成果など。
3. 英語はスキルだけで良いと考える傾向がある。英語教育・体育教育は理論に基づいて研究・実践しているので、大学では(英語)教育・(体育)教育をもっと強調すべきではないか。

Teacher's belief (教師の信条)

教師の信条とEP(Exploratory Practice) 探求的実践の枠組みを使って、学生の理解の深化を考察する授業(2019年後期)の紹介

教師が持っている理念・信条は、人生においても教育においても重要な役割を果たし、自身の意識・教育態度、教育法や教育方針などに影響を与える

(例)真の国際人は、単に英語がペラペラならば良いという訳ではなく、**Racism人種差別(主義)**、**Sexism性別差別(主義)**、**Linguicism言語差別(主義)**、**ageism年齢差別(主義)**のようなismがない人たちだと、日本人学習者にも学んでほしいので、関連する内容や単語が出てきたら、そこから例え少しでも説明することになっている—という信条を持っている。

探求的実践(Exploratory Practice-EP)とは何か

※1990年代にAllwright が、ブラジルの現職の教師達と関わった際に、現実に即している実践研究としてEP(探求的実践)の発想を得た

EPの特徴

- ※ 持続的で恒常的
- ※ アクション・リサーチのように最初から研究結果を得るために行わない
- ※ 学習者は「participantデータ提供者」や「problem-solver(解決すべき)問題」ではない
- ※ 学習者は、教師と共に「問いかけ」を解決する「協働実践者」
- ※ 「一般法則(generalizable truth)」ではなく、「局所的な環境に合った理解(localized understanding)」を見つける
- ※ 授業内で起きていることの答えを見つけ出そうとする過程や内省が貴重であり、(教師の負担がなく)授業と研究が一体化する
- ※ 最も重視していることは、「人生の豊かさQuality of Life(in class)」である

実験研究, アクションリサーチ, 探究的実践(EP)の対比 柳瀬(2008)			
	Scientific Research	Action Research	Exploratory Practice
Period prospering 隆盛時期	1980年代	1990年代	2000年代
Primary Goal目的	一般法則定立	問題解決	理解の深化
Method 方法	Experimental 実験計画法	Quasi-experimental 準実験デザイン	Open-ended 定めない
Central concern 重視すること	Preciseness 厳密性	Cyclical nature of self-inquiry説明責任	Quality of Life 人生の質 (の向上)
Starting with	Hypothesis 仮定	Task 仕事	Puzzlement
Work needs to be conducted 結果	Prescription 規範提示	Description 記述	Mutual development 相互の成長
Concept of Learning学習観	Cognitive Behavior認知行動	Task 仕事	Life 人生
Research period	横断的に短期	縦断的に中期	持続可能 sustainable
Leaner 学習者	Participant 被験者	'Problem' solver	Co-practitioner 協働実践者
Researcher研究者	3rd person, neutral	1st person, singular	1st person, plural
研究者と実践者の 関係	研究者が実践者を指導	実践者が研究者になる	実践者が探究者になる
Demerits	教育への介入が過剰になる	アクションの自己目的化・過剰負担化	自己満足に終わりがわからない

EPの手順

4つのステップ(手順)

1. 問いかけ(puzzle)-なぜこのクラスは○○なのか。

2. 方法(method)-(1)授業方法(慣れている手法を使うー
ロールプレイ, 授業内討論, グループ活動, PBL等)
(2)データ収集方法(観察, ログ, 録画, フィードバック等)

3. 内省, 解釈

4. 示唆, 発表

*このステップは厳密ではなく緩く決められている

*順序も時系列的ではなく、同時に起きても良い

EPの実践方法

科目名:ワールドカルチャー(2年生、選択授業)2019年後期

学生の特徴:2017年から非常講師。専門分野の興味や英語レベルは様々。
受講生:受講者は70名程度。前期では、横に長い大教場、スマホ、おしゃべり、居眠り、

遅延による遅刻が散見。しかし実際は、教室内で発言するのが苦手、
教師と距離を置きたがる等、学生と相互間意思疎通が難しいと感じた。

1 問いかけ(inquiry)

*この現状を踏まえて、どのように学習者の英語力をあげながら持続可能な多
様性と包括的な文化観を持てもらえるか(筆者の教師信条である、-ism(差
別主義)を教えることと、学習者の気づきを促すことである)。

2 方法

*問いかけに答えていく方法として、教科書の他に、関連文化についての補助
教材(配布物、activity sheet、DVD)を使った。1-7週の導入を経て、8-15週
のバーチャルボランティア活動の補助教材を増加した。

バンクーバー、パースの補助教材の例

第2週-3週(カナダ、バンクーバー)

- ・お初めの観光スポット(後半英語)
- ・バンクーバーが「ホンクーバー」と呼ばれた理由
- ・カナダはどうして英語と仏語が公用語なのか。
- *カナダも米国も移民国と呼ばれているが違いは?
- ・カナダ先住民の言語維持
- *カナダ移民と二言語事情の映像(僕たちのムッシュ・ラザール)の感想
- *カナダとオーストラリアの共通点と相違点は何か。

第4-5週(オーストラリア・パース)

- *A brief history of Australia
- ・ゴールドラッシュと白豪主義、映画「オーストラリア」を見た感想
- オーストラリア英語、アボリジニの歌手グループの実話(The Sapphires)

8-15週はバーチャルボランティア活動に重点を置いた。第11週は
シンガポール在住の日本人教師の体験談

学生の感想

- ・(Kさん)普通に生きているだけでは体験できないような事を知る授業だったと思う。色んな
国の映画が見られたことが自分の中では大きく、時代背景を知れた気がした。物事を深く
知ることによって探究心を得ることをこの授業で学んだ。それは圧倒的に将来に役立つことだし、
これからはたくさんの事をいろんな形で知っていきたいと思えた。
- ・(K君)白豪主義に興味を引いた。ファッションでもあるショーで問題になっていた。自分には
関係ないと思って授業を受けていたが、考え方が変わった。
- ・シンガポールについて何も知らなかったから、様々な民族が異なった服装をしている事
が面白いと感じた。
- ・(YH君)今の時代人種差別が問題になっている。授業でもDVDでたくさん見てきたが、その
問題はファッションにおいてもとても大切な事だと思う。例えば、白い靴紐は英国で白は
白人を意味し、白豪主義だと問題になっていた。色だけでも問題になっている今の時代だ
からこの授業はとても大切だと思った。何がダメではなくて、どういことが過去に起きている
から、こういうことは避けられない。原因を知る。これが一番今の私達に出来る事だと、
この授業を通して学んだ。
- ・(Mさん)ボランティアについて調べたり学んだことで、その国に対しての見方が変化したり、
興味を持つようになった。私達にはまだまだ知らない国の経済状況だったり、貧富の格差
だったり、生活状況などを知って、少しでも私達に出来る事はないのかととても考えさせら
れたし、いつかボランティアに行ってみようと思った。

まとめ No1

1. 探究的実践の「問いかけ(Inquiry)」は、「このクラスの現状を踏まえ、どのように学習者の
の英語力をあげながら持続可能な多様性と包括的な文化観を持てもらえるか」
2. 方法、教師信条「-ism」をなくす、を入れて、配布資料・DVD・バーチャルボランティア
活動を、教科書の内容に加えた。
3. 内省, 解釈
→授業中に反応が少なく無関心に見える学生達だが、第9週までの学生のコメントには、学
生の繊細な気持ち、他者に対する思いやりが吐露されていた。これは、シンガポールからの
講話者も述べていたことだった。「話の間、学生があまりにも反応がなく、興味を示さなかつた
ので、不安に感じたが、activity sheetを見て、しっかり聞いていた事とたくさんの素敵なコメ
ントをもらってびっくりした。はっきり意見を言うシンガポールの学生とは全然違うのだ」と嬉し
い驚きを表していた。
*バーチャルボランティアに関しては、本学の学生がどの程度反応してくれるのかは未知
のものだった。最初の回答は、出席者の3分の2以下。
最終的に、ほぼ全員のコメントに共通したことは、「～は知らなかった」、「～が変わった」、
「～ということを学べた」、「知ることができた」、「考えさせられた」、「～がよかった」、「～して
みたいと思う」、「～していきたい」、「役立ちと思う」、「生かしていきたい」などの言葉だっ
た。
「気づき→知識の獲得→持続可能な多様性」はAllwrightのEPの概念に沿っている

まとめと示唆

研究や論文を書くためにEPを始めたわけではなく、授業をしながら学生の反応、コメントを見ていく途中で、それを大学の紀要などを通じて発表する必要がある所に、EPに出会えた。

⇒教員と学生の協働研究・学習になる

*最後に、この授業が、探求的実践(EP)の最も重要な目的である「人生の豊かさ(Quality of Life)」を高めたかどうかは断言できないが、学生の反応を見る限りではそのように言えるのではないと思う。

* ⇒この研究手法は、保健体育・スポーツの分野でも活用できる

(その他-ismについて考える補助教材) バスケットの選手が多いクラスの遠隔授業で、sportsと人種についての動画 'Black athletes and the struggle for racial equality'を見せるなど。

16th FIEP European Congressのお知らせ

* **16th FIEP European Congress and 18th Annual Scientific Conference of Montenegrin Sports Academy** with topic „Sport, Physical Education, Physical Activity and Health: Contemporary Perspectives“ that will be held in **Cavtat – Dubrovnik, Croatia** from **8th to 11th of April 2021**. Event is organized by Montenegrin Sports Academy, FIEP Europe and their partners. FIEP delegates meeting will be a part of the event – 9th of April 2021 at 6 pm. Full info about event you can find on <http://csakademija.me/conference/index.html>.

References

Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hanks, J. (2017). *Exploratory Practice in Language Teaching- puzzling about principles and practices*. London, U.K.: Palgrave MacMillan

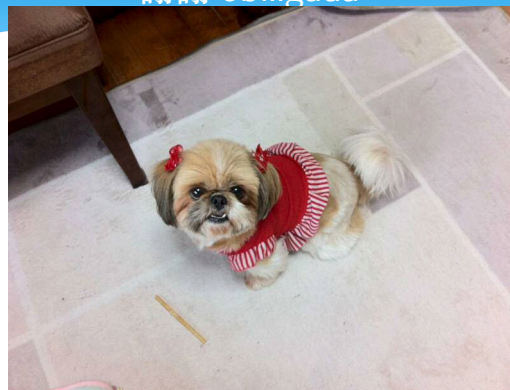
Slimani-Rolls A. & Kiely, R. (2019). *Exploratory practice for continuing professional development*. London, U.K.: Palgrave MacMillan.

Sugino, T., Ueda, M. & Abe, E. (2018), *Teacher Beliefs in College English Classes in Japan: How and How Much to Reflect them?* Unpublished paper presented at 2018 JUSTEC in Sep. 2018.

杉野俊子 (2020) 「英語の広がりについて研究者はどのように考えていますか」、杉野俊子 監修、田中富士美・野沢恵美子編著、『英語とつきあうための50の問い』、146–156、明石書店

柳瀬陽介 (2008) 「Exploratory Practice の特質と「理解」概念に関する理論的考察—アクション・リサーチを超えて—」『中国地区英語教育学会研究紀要』NO38, 71-80.

Thank you for listening 감사합니다
謝謝 obiligada



Liberal Arts としての21世紀スポーツ ー身体的ルネッサンスを求めてー

菊 幸一(筑波大学)



0. 講演目次



1. Global Culture としての Sport
2. 体育とスポーツー教育と文化の狭間ー
3. Liberal Arts の起源 と University
ーPhysical Freedom の遅れー
4. 近代スポーツの誕生
ースポーツと教育の結合ー
5. with コロナの時代と大学体育

1

1. Global Culture としての Sport (1)



1 Global vs. International ?

- 1) Global=鳥の目、International=虫の目
border-less vs. border
普遍 vs. 特殊
Sport vs. Sports

2) Sport の Globalization とは？

- ・「人類」共通の文化 ← その出自は？
- ・なぜ、England の 特殊なゲーム形式が…？
←※「宇宙人」からみた Sport の不思議とは？
- ・自発的な運動の楽しさを基調とする = Play
⇔ (これまで)運動 = 強制 = 労働

2

1. Global Culture としての Sport (2)



2 近代スポーツの伝播と普及 は Pandemic ?

1) Cultural Pandemic? としての Sport

- ・ "Sport" という発音のグローバル化
≠ 完全な翻訳語
→ 「ゲームの成立過程で内面化されたさまざまな意味
合い(コンテクション)をもった適当な言葉がない土
地に、それに相当する現象が生じたことを意味して
いる」(多木, 1995)
- ・ 「内面化された意味合い(connotation)」とは何
か？

2) Sport は、なぜグローバル化したのか？

3

1. Global Culture としての Sport (3)



3 「楽しさ」の2類型

1) 前近代のスポーツ

- ・ 「苦」=労働、からの解放としての
「楽しさ」 cf. モブ・フットボール
- ・ 「苦」=困難、をわざわざ追求する
「楽しさ」 cf. サッカー
→ なぜ誕生したのか？

2) 階級的ライフスタイルへのまなざし

- ・ 上流階級(貴族・ジェントリー) → boredom
- ・ 庶民 → 中産階級(ブルジョアジー)
→ 労働者階級(プロレタリアート)

4

2. 体育とスポーツー教育と文化の狭間ー (1)



1 近代体育の成立(義務教育段階)

- 1) デンマーク(1814)、スウェーデン(1842)、
ドイツ(1862)、フィンランド(1866)、
フランス(1869)、ノルウェー(1869)、イギリ
ス(1870)、日本(1886)=諸学校令
→ <Why?> ①体操 ②国民国家(国民皆兵)
③体育 ≠ スポーツ
- 2) 日本の場合…初代文部大臣・森有礼
⇒ 普通体操 + 兵式体操 ← 2~3千坪の運動場
⇒ 校庭の誕生 ← 眼差される身体、規律訓練
⇒ playing field …行進、修学旅行、運動会

5

2. 体育とスポーツ教育と文化の狭間 (2) 筑波大学 University of Tsukuba

2 教育の中のスポーツ(=体育)から、社会の中のスポーツへ<日本の場合>

	これまで	→	これから
1 背景	教育	→	社会-文化
2 対象	体育	→	スポーツ
3 関係	供給	→	需要
4 起点	必要 手段的 ↓ 強制	→	欲求 自己目的的 ↓ 自発
5 社会	産業型	→	成熟型

6

3. Liberal Arts の起源と University (1) 筑波大学 University of Tsukuba

1 Liberal Arts = 自由技芸 = 教養?

1) Liberal Arts と Renaissance

- ・「何」からの自由か? → 中世キリスト教の呪縛
- ・人間の主体性(subject) < キリスト < 精霊
- ・「何」の復活か? → キリスト教以前の社会 = 古代ギリシャがモデル

2) 古代ギリシャの市民的教養と大学

- ・①弁論術(哲学、知性)+②音楽(感性)
- +③身体性 ⇒ 理想的な肉体をもつ神への接近
- ・ルネッサンス期…ボローニャ大学への注目

7

3. Liberal Arts の起源と University (2) 筑波大学 University of Tsukuba

2 Intellectual Freedom, Sensitive Freedom vs. Physical Freedom ?

1) なぜ、Physical Freedom は遅れたのか?

- ・心身二元論…心(精神) > 肉体(隷属)
- ・文化としてのスポーツ??
- ・運動部 vs. 文化部という区別
- ・軍事的、生産(労働)的有用性 = 道具化

2) 戦後新制大学(university)におけるルネッサンス

- ・卒業単位120+4単位(保健体育科目)の意味
- ⇒ 戦後大学体育は、Physical Freedom を達成したのか??

8

4. 近代スポーツの誕生—スポーツと教育の結合—(1) 筑波大学 University of Tsukuba

1 パブリック・スクールで起きたこと

1) プレイする「楽しさ」の正体

- 「自由」から生まれる「規律」
- = 自発性と自治
- = 自己規律化の誕生 ← 「楽しさ」の延長

2) トーナメントからリーグ戦へ

- ⇒ スポーツ化(sportization) = 文明化
- ⇒ レジャーとしてのスポーツ (Leisure Class の誕生)
- = 教養ある豊かな生活とは、時間の過ごし方
- = ライフスタイルの問題
- ⇒ 近代的ライフスタイルとの一致

9

4. 近代スポーツの誕生—スポーツと教育の結合—(2) 筑波大学 University of Tsukuba

2 近代社会が求める社会的性格とスポーツ

⇒ 非暴力的性格を前提とした

- ・教育的性格 … 人間形成・道徳的発達に役立つ
- ・禁欲的 “ … 強い意志・努力を重視する
- ・倫理的 “ … フェアプレイ・自己犠牲を尊重する
- ・知的・技術的 “ … 技・知略を重視する
- ・組織的 “ … ゲームの組み立て・社会集団を構成する
- ・都市的 “ … 都市のライフスタイルに対応する

近代社会の
ライフスタイルに
望まれる資質

アスレティズム (athleticism)

= スポーツ礼賛、のムーブメントへ

10

4. 近代スポーツの誕生—スポーツと教育の結合—(3) 筑波大学 University of Tsukuba

3 なぜ、大学にスポーツが??

1) 本来の意図

- = スポーツによる Physical Freedom の達成
- そのための課外活動モデル

2) 近代化を急ぐ近代後進国 > 近代日本

- 西欧近代モデルに追いつき、追い越すための課外スポーツ
- = スポーツの教育的手段化
- > スポーツの自己目的性、自治 = 楽しさ

3) 後進国の後追い教育(時間的手段化)

- 強制力の発揮 < 結果の社会的的重要性

11

4 教養としての大学体育の課題

1) スポーツと教育の結合への原点回帰

- ・スポーツによる Physical Freedom の達成とは？
→ **わざと**身体を不自由にするルールによって、競争や達成の**過程**における楽しさの充足
＜結果の未確定性＞
・なぜ、「未確定性」が楽しさを生み出すのか？
→ 本来は、不安を喚起するのでは？

2) 制度的「体育」＝後進国的スポーツ観を打破するための大学体育

- Physical Happiness の**享受**に基づく Physical Freedom の**探求**へ

(12)

1 教養教育としての体育の新たな使命

1) ICT活用におけるスポーツ学習の可能性

- ① 「する」スポーツの多様な見方の発見の可能性
→ 新たなスポーツ種目の開発の可能性等
→ 多様な評価(みる、ささえる、助言する等)への開発
→ 学習者同士のヨコの「つながり」に基づく学習の重要性への再認識

- ② Play する身体運動における「**かかわり**」の重要性の再認識へ…**現実**(直接)と**非現実**(間接)の相補性

2) 身体運動に要求される**知性と感性**

- **教養科目体育による総合的学習**

(13)

2 文化としてのスポーツの豊かな可能性を拓く

1) 「する」以外の多様なかかわりにおける学習可能性 → 「みる」「ささえる」「知る」

2) Physical Freedom の学習イメージ

「(スポーツにおける)無色透明な差異、それ自体としての差異の表示、メッセージを内在しないメディア特性、ここに自在な主体の意味付与・解釈が成立する。

メディアとしてのスポーツの豊かさは、このスポーツの特質が持つ多義的な意味付与・解釈可能性にある。

人々は、スポーツ・パフォーマンスの中に、己の人生を読み、民族の運命を感知し、あるいは自己主張と自己犠牲の、闘争と友愛の、競争と共同の調和等を、自らのコンテクストに従って、自由に読み取り、解釈するのである。

この、メッセージを主体に委ねるメディア性こそがスポーツの魅力の核心に潜んでいる」(佐伯、1995)

(14)

(2 文化としてのスポーツの豊かな可能性を拓く)


3) スポーツライフスタイルの探求へ

- ・スポーツの一般的特性(play element)
＝「競争」＋「達成」＋「克服」
→ 未知なる(未確定な)ものへの挑戦
＝不安 ＜ **楽しさ** ＜ 安全 ⇔ 危険

・これからのスポーツライフスタイル

- ① 人工的(計画的)＝ **都市型** → 「達成」型？
＜人対モノ＞
- ② 自然(非計画的)＝ **エコロジカル型** ⇔
＜人対自然＞ → 「交流」⇔ 「克服」？
- ③ 社交的＝ **地域(コミュニティ)型**
＜人対人＞ → 「競争」型？＋…**総合型**？

(15)



大学体育フラッグフットボール 全国大会 を通じたPBL型教養教育


谷合 哲行

in 関東地区大学教育研究会
2020/09/19



目次

1. 大学の授業として
2. フラッグフットボールとは
3. スポーツイベントとしての
大学体育フラッグフットボール全国大会について
4. With COVID-19 時代の授業運営について

- 
- 1.大学の授業として
 2. フラッグフットボールとは
 3. スポーツイベントとしての
大学体育フラッグフットボール全国大会について
 4. With COVID-19 時代の授業運営について

授業としての目的

- スポーツを題材に様々な分野の視点を体験的に学ぶ機会を作りたいと考えた学際的な科目です。(2007年から開講)
- 大学間の交流の場を提供し、いつもと異なる環境下で学生自身に考えさせる体験をさせたいと考えています。

2020年度スポーツイベントシラバスより抜粋

本学における体育・スポーツの授業は高校までの内容とは異なり、「教養教育」として、自ら課題を見出し、いかにその課題を解決するかを「考え、実践すること」を重視します。―― 中略 ―
本講義を通じて、一 義的な正解の存在しない問題について、学際的な視点で物事を考え、多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験をすることを期待する。さらに、他者の様々な意見を聞き討論を行うためのコミュニケーション能力、幅広い視点から物事を考える能力の獲得を目指します。

科目の変遷

分野横断的科目のため、カリキュラムの変更に伴って科目の名称や開講学期、開講形態などがごろごと変更された。

- 最初は“基礎ゼミナール”として2007年から開講
- カリキュラムの変更に伴って、“総合学際科目”として改編されたが、開講学期が変わり授業の運営が制限された。
- 体育系科目である“スポーツアクティブラーニング”の一科目として開設
- 選手として参加する学生は“夏季集中スポーツ科学”を受講する
- 運営スタッフは半期の座学科目“スポーツアクティブラーニング(スポーツイベント)”を受講する。

それぞれ希望に沿った参加形式を選択できる

基礎ゼミナール時代の座学の内容

スポーツの科学
物理
化学
社会学
法律
外国語
歴史・文化
+

外来講師の招聘

オービックシーガルズ
(地元の社会人アメリカンフットボールチーム)
からの講師を招待

それぞれの分野の
大学教員が1コマずつ
講義する

授業としてのコンテンツ

化学	プロテクターやボールなどに用いられる材質について化学的見地から考察する。
文化	サッカーの持つ文化性を理解し、その上で日本サッカーの向上をサッカー文化の成熟という見地から考察する。
社会・教育	アメリカンフットボールに関して、その成立・発展の社会・文化的背景について理解すると、ともに、プレイを構築する共同的・状況依存的認知過程について考察する。
法律	フットボールというスポーツに関連する法律上の問題を考察する。
物理	空中を飛ぶボールの運動を物理的な立場から考え、理解する。

授業としてのコンテンツ

（オービックシーガルズ 脇田 雅史）

プレーヤー・コーチ的視点	アメリカンフットボールチームの運営について
経営的視点	プロアメリカンフットボールチームの運営について

オービックシーガルズの"フラッグフットボールで遊ぶ日"を見学し、選手やコーチ、トレーナーにインタビューする

スポーツと地域の連携
千葉県習志野市・オービックシーガルズ
(2019年8月17日(土) 千葉工業大学)

オービックシーガルズ

アラバマ大学(タスカルーサ市) 訪問

小学校訪問

チャリティー活動

フラッグフットボールで遊ぶ日 見学会

現在の講義の構成・概要

選手
集中スポーツ科学(フラッグフットボール)

- 夏休み中に 6 日間の集中授業を行う(2 日間の大会参加を含む)
- 種目としてフラッグフットボールを体験し、大会に選手として参加する。
- フラッグフットボールに関する講義を数コマ受講する。

運営スタッフ
スポーツアクティブラーニング(スポーツイベント)

- 前期の座学の科目として開講されるが、夏休み中に開催される大会のスタッフをすることが求められている。
- 前期に 7 - 8 回の授業を行い、プロジェクトマネジメントの手法を取り入れたスポーツイベント運営について学ぶ
- 座学の授業の集大成として自分たちが考える大会の企画書を発表する。
- 発表会の結果を踏まえて、夏休み中にその年の大会で実現可能な企画の準備をする。

大会へ

2. フラッグフットボールとは

1. 大学の授業として
2. フラッグフットボールとは
3. スポーツイベントとしての大学体育フラッグフットボール全国大会について
4. With COVID-19 時代の授業運営について

フラッグフットボールとは（種目の概要）



フラッグフットボールは、アメリカンフットボールを基にして考案された安全に老若男女が楽しめるスポーツです。

ゲームは、オフェンスチームとディフェンスチームが、野球のように攻守交代しながら行います。全員が役割と責任を分担してプレーするスポーツです。



フラッグフットボールとは（種目の特徴）

- レベルや身体能力の**違いがでにくく、性差なく参加できる戦略的種目**として小学校の体育の授業で教材種目に採用された競技
- 教育学部体育系など教育関係者からひろがり、ラグビーワールドカップなどの効果もあり、現在はようやく認知度が高まってきている。
- 現在の大学生の間ではまだまだ経験している人が少ないため、ほとんどの学生が**共通のスタートラインから授業を始められる**というメリットがある。
- **ハドル(作戦タイム)**が重要な意味をもつが、コミュニケーションに障害のある学生にとっては一般的な種目よりも困難だと感じる。

フラッグフットボールとは（課題・ルール）



ローカルルールを設定することで参加者の技量や性差、体力差をカバーすることができる。



あまり複雑なローカルルールを設定すると選手の共通認識が形成されず、かえって判断を誤ったり、運営上の混乱を生じる。

アメリカンフットボールに近いルール
身体接触はできないことが特徴

最近ではほぼ公式ルールのまま開催

1. 大学の授業として
2. フラッグフットボールとは
- 3. スポーツイベントとしての大学体育フラッグフットボール全国大会について**
4. With COVID-19 時代の授業運営について

大会概要（大会 HP より抜粋）

- 開催日時 9月 月上旬の2日間
- 会場 千葉工業大学 西浜人工芝グラウンドおよび西浜屋内運動施設（第5回記念大会は筑波大学）
- 主催：大学体育フラッグフットボール全日本大会 実行委員会
- 後援：(公財)日本フラッグフットボール協会
- 広報：全国大学体育連合 HP に案内を掲載
- 大会 HP：<https://dtflag.wordpress.com/>
- ルール：日本フラッグフットボール協会公式規則 2019 年度版に則り、一部、参加者の事情に応じたローカルルールを採用することがある。

大会概要（主要日程）

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 初日（大学間対抗戦） • 14:00 から開会式 • 14:30 から試合開始 参加チームを4ブロックに分ける ブロック内で総当たり戦(4コート) その後、順位ごとにトーナメント戦 • 18:00 から懇親会 翌日の混成チーム発表 初日の表彰式 | <ul style="list-style-type: none"> • 二日目（混成チーム交流戦） • 9:00 集合 • 10:00 から試合開始 混成12チームを4ブロックに分ける ブロック内で総当たり戦(4コート) その後、順位ごとにトーナメント戦 • 12:30 から開会式・表彰式・記念撮影 解散後スタッフは後片付け スタッフの解散は 16 時ごろ |
|--|---|

大会運営（スタッフ側の準備）

[illegible]

- ・記録・広報、会場、審判の3つの班での準備
- ・記念品を作成
- ・ロゴを作成
- ・BGMを製作
- ・賞状の発行
- ・トロフィーの作成



大学对抗戦



混合チームでの交流戦



大会結果・成果

- ・ 過去の大会の優勝校
- ・ 第 7 回大会優勝 東京藝術大
- ・ 第 6 回大会優勝 千葉工大・Zai
- ・ 第 5 回大会優勝 筑波大・ミッキーズ
- ・ 第 4 回大会優勝 一位優勝 東京藝術大
つば・ Broncos
(同点の為、両チーム優勝)
- ・ 第 3 回大会優勝 千葉工大・ロングハー
- ・ 第 2 回大会優勝 筑波大・イーグルス
- ・ 第 1 回大会優勝チーム(同率一位)
筑波大 Honets, 筑波大 Jets

- ・ 大会号の写真



大会号

大会初日



1日科目満足度				
11月10日				
科目	満足度	満足度	満足度	満足度
国語	3.5	3.5	3.5	3.5
英語	3.5	3.5	3.5	3.5
数学	3.5	3.5	3.5	3.5
理科	3.5	3.5	3.5	3.5
社会	3.5	3.5	3.5	3.5
総合	3.5	3.5	3.5	3.5
体育	3.5	3.5	3.5	3.5
音楽	3.5	3.5	3.5	3.5
美術	3.5	3.5	3.5	3.5
外国語	3.5	3.5	3.5	3.5
職業科目	3.5	3.5	3.5	3.5
その他	3.5	3.5	3.5	3.5

懇親会



手一ム紹介



報道・広報



ならしの朝日平成25年9月20日付

2015オービックシーガルズ地元公式戦
の準備・運営に協力

大会から見てきた課題

- 長所・利点
 - 大学対抗戦を行うと**“愛校心”**のような感覚が得られる
 - 戦略も学校ごとに大きく異なる
 - 懇親会の場では混成チームごとに会食
 - 混成チームでの試合体験
 - **学校を超えた学生同士の交流**
 - 大会運営スタッフという**“役割”**での大会参加
 - “選手”以外の役割でもスポーツに関われる
- 短所・欠点
 - **費用**をどう工面するか
 - **雨天時の会場**の確保
 - 開催校・参加校の固定化
 - スポーツで地域活性化
 - ↓
 - 新しい開催場所・開催形態が必要
 - ↓
 - **長野県南箕輪村とのコラボレーションへ**

目次

1. 大学の授業として
2. フラグフットボールとは
3. スポーツイベントとしての大学体育フラッグフットボール全国大会について
- 4. With COVID-19 時代の授業運営について**

With COVID-19 時代における注意点

- With COVID-19 だからこそできること
 - リモートでの準備・打ち合わせの可能性
 - 新しい開催方式の模索
 - 多様なデジタルツール
 - e-スポーツとの融合
 - ↓
 - **新しいスポーツ種目誕生**
- With COVID-19 ではできないこと
 - 多くの大学・学生の参加
 - これまで通りのルールでの開催
 - 身体的な距離の確保
 - ↓
 - 新しい開催形式の模索
 - **心の距離をどう近づけるか**

ご清聴ありがとうございました。

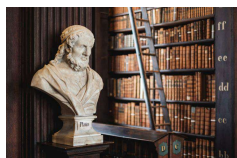


2019年度大会記念写真

2019年度スタッフ記念写真

連絡先 : drtanici@mx3.ttcn.ne.jp

平昌五輪ボランティア活動の成果と 今後のスポーツ・リベラルアーツ教育



神田外語大学 体育・スポーツセンター
准教授 朴 ジョンヨン

教育とは

「教育」は、「教える育てること。望ましい知識・
技法規範などの学習を促進する意図的な働きかけ
の諸活動」

新村出編（2008）『広辞苑第六版』岩波書店

Educe=引き出し、伸ばす



21世紀の大学に求められる教養教育、

日本学術会議（2010）



学問知（学習を通じて形成される知）

：研究の成果としての知の総体であり、その学習を通し
て形成される知である



技法知（外国語、表現能力、メディアの活用）

：メディアや言語・非言語的な表現能力・コミュニケー
ション能力等を構成要素とする知



実践知（外国語、表現能力、メディアの活用）

：日常の様々な場面で実際に活用・発揮される知

「知識」と「知恵」の違い

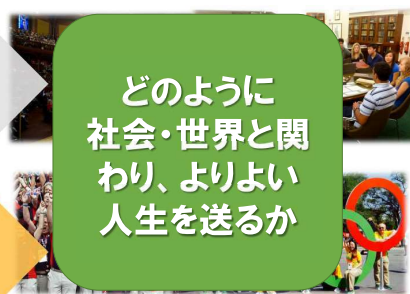
知識

・知っていること
・何を理解しているか
・何ができるのか

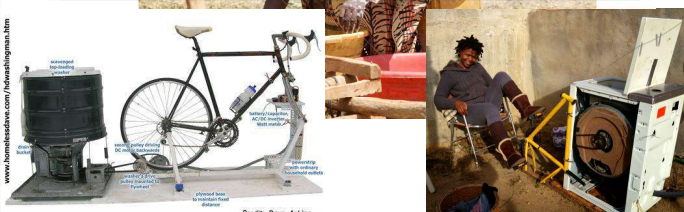
知恵

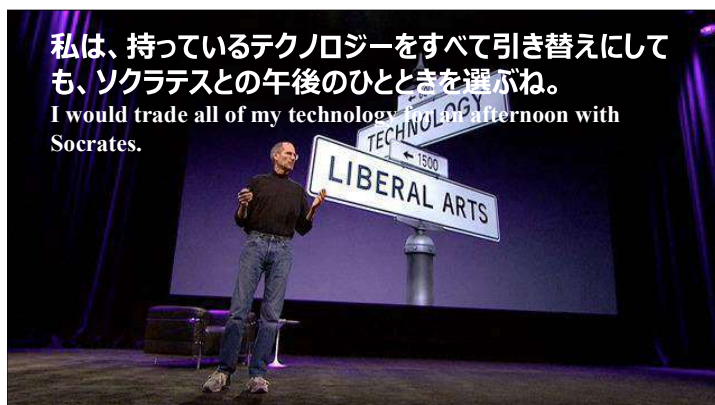
・知っているだけでなく、
適切に生かす力
・できること、理解して
いることをどう使うか

どのように
社会・世界と関
わり、よりよい
人生を送るか

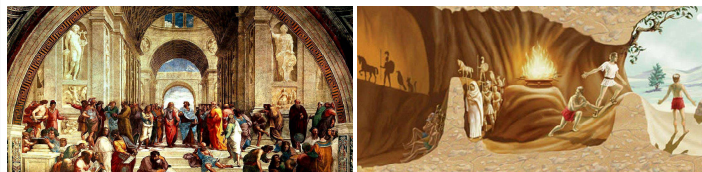


教育から知識を積み、体験から知恵を得、
人間同士での交流を通して教養を身に付ける



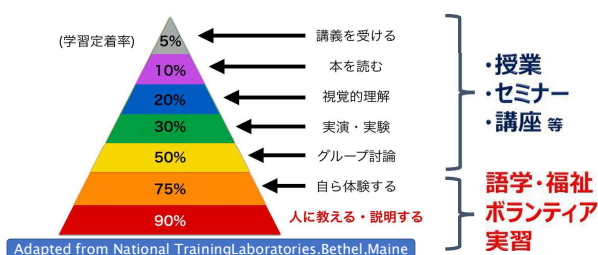


リベラルアーツ語源 → Artes Liberales



学びにより精神を自由にし、人間の価値とは何か、この世をいかに生きるかを考える学問

「ラーニングピラミッド」からみる平均学習定着率



「言語を学ぶ意欲」や「人間力アップ」に繋がる

21世紀のスポーツ・リベラルアーツ型の教育モデル



全国外大連携通訳ボランティア育成セミナー 神田外語大学 (2017.9.5~2019. 8.30)

第1回~7回まで 受講者数

1,965名

第1回~7回まで 多言語人材バンク登録者数

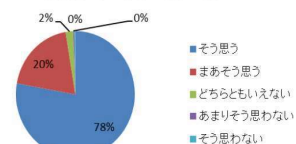
1,694名

第1回~6回目までのアンケート結果 (1,758名)

1. セミナーを受講してグローバル人材とは何か、そのために何をすべきかが明確になった

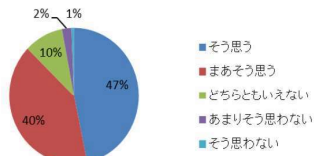


2. 語学力とコミュニケーション力の必要性について学ぶことができた

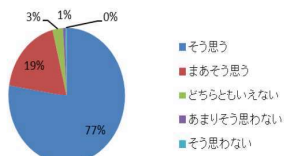


第1回～6回目までのアンケート結果（1,758名）

3. スポーツを取り巻く多様な分野や専門知識の理解が深まった



4. 参加する前より語学を学ぶ意義と学習意欲が高まった



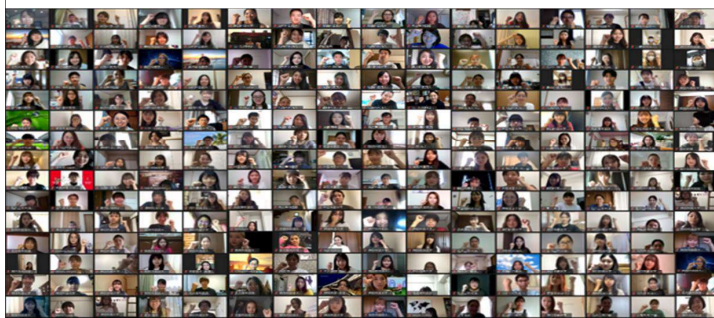
平昌五輪大会におけるボランティア 教育プロセス

<https://drive.google.com/file/d/1TiaMsAz6UZEkzLvVDY5uEblvKyHykE7/view>



第8回全国外大連携通Vセミナー（オンライン開催）

受講者284名、@ 神田外語大学



MOOC : Massive Open Online Course



【首都圏7大学】連携 スポーツ・リベラルアーツ講座



平昌五輪ボランティア参加までの背景

- 北朝鮮の核・ミサイル問題
- 日韓の歴史問題
- 急な北朝鮮の五輪参加表明
- ボランティア活動の対応
- （ボランティア宿舎までの長距離、マイナス20°を超える防寒対策、開会式のボイコット等）
- ノロウイルスやインフルエンザ等の感染症



平昌オリンピック・パラリンピック大会 ボランティア活動の目的

韓国の社会・文化・言語を理解し、ボランティア活動を通じて
学生間の友好親善を図るとともに、グローバルマインドの醸成と
語学力・コミュニケーション力、異文化理解力を兼ね備えた人材
を育成する



平昌五輪ボランティアにおける全国外大生概要

大学名	人数
関西外国語大学	5
京都外国語大学	12
神田外国語大学	67
神戸市外国語大学	2
東京外国語大学	3
長崎外国語大学	4
名古屋外国語大学	7
参加者合計	100名

参加言語	人数
英語	45
韓国語	34
中国語	11
スペイン語	3
ポルトガル語	1
フランス語	3
ロシア語	1
イタリア語	1
ドイツ語	1
参加者合計	100名

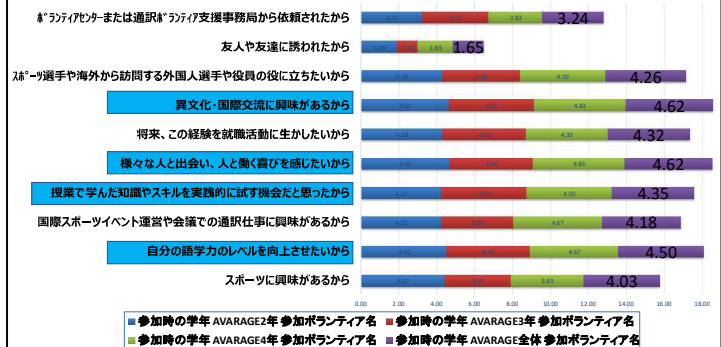
地域	人数
平昌	34
カンヌン	34
チョンソン	32
合計	100名

学年	人数
2年	45
3年	34
4年	19
1年	2
合計	100名

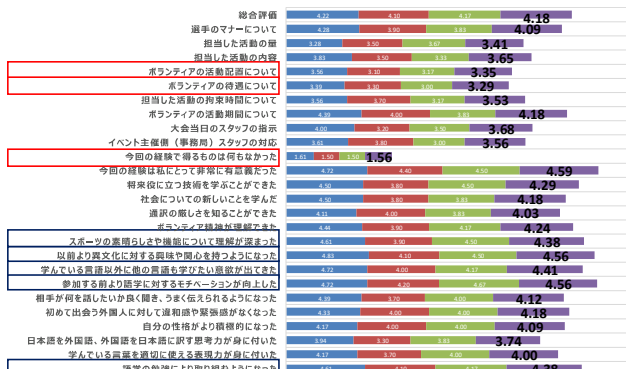


平昌五輪ボランティア 活動から学んだこと

平昌五輪ボランティアに参加した動機（67名）



平昌五輪ボランティアに参加後の自己評価（67名）



平昌五輪ボランティアの教育的な効果

キーワード

学生の感想から抜粋

外国語を日常的に使用できる環境にない日本の学習者たちにとって、責任を伴う形で外国語を使う体験は、さらなる高度な言語能力獲得への大きな動機付け、学習意欲の向上につながっている。また、大学教育の現場において、貴重な実践の場となっており、グローバル人材として求められている語学・コミュニケーション力、異文化理解力を深めるきっかけとなる。

【神田外国語大学、朴（2015）】

企業の人事がみる大学イメージランキング2019
日経新聞社記事（2019. 6. 5 教育面）

【調査概要】
【調査時期】2019年2月18日～3月22日。有効回答社数815社
全上場企業と一部有力未上場企業4779社に、2017年4月～19年3月
の2年間で新卒社員として採用実績のある大学を多い順に10校まで挙げてもら
い、「学生のイメージ」と「大学の取り組みのイメージ」を聞いた。

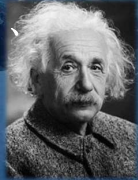
ボランティア通訳からプロ通訳へ、そして夢の実現

[illegible]

成功者になろうとするのではなく、
むしろ価値のある人間になろうとしなさい。
Try not to become a man of success but rather to become a man of value.

人の価値とは、その人が得たものではなく、
その人が与えたもので測られる。

The value of a man should be seen in what he gives and not in what he is able to receive.



ご挨拶

神田外語大学
体育スポーツセンター 施設長
ボクシングの指導に携わっている神田外語大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

朴 ジョンヨン
ボクシングの指導に携わっている神田外語大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

慶應義塾大学
体育教育 西北 教授
体育教育の指導に携わっている慶應義塾大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

石手 靖
体育教育の指導に携わっている慶應義塾大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

上智大学
学芸部体育部長
ボクシングの指導に携わっている上智大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

久田 満
ボクシングの指導に携わっている上智大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

筑波大学
オリリンピック・パラリンピック推進部長
ボクシングの指導に携わっている筑波大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

清水 満
ボクシングの指導に携わっている筑波大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

東京大学
教授 スポーツ・人間科学部教授
ボクシングの指導に携わっている東京大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

石井 直方
ボクシングの指導に携わっている東京大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

立教大学
教授 スポーツ・人間科学部教授
ボクシングの指導に携わっている立教大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

安松 幹展
ボクシングの指導に携わっている立教大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

早稲田大学
教授 スポーツ・人間科学部教授
ボクシングの指導に携わっている早稲田大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

友添 秀剛
ボクシングの指導に携わっている早稲田大学の先生から、
この大会について、お話を伺います。つまり、自ら主眼点に
あて、何をやるかを決めることが大切です。

The Sports and Liberal Arts Seminar 2019
7 UNIVERSITIES

The Sports and Liberal Arts Seminar 2019			
7 大学のご案内			
	主催校	ボランティセンター・スポーツ・ボランティア推進室	
	アдрес	T261-0014 東京都千代田区石原1-1-1	
	主催校	教員室	
	アдрес	T108-8345 東京都港区三軒3-15-45	
	主催校	ソフィア・オリンピック・パラリンピックプロジェクト	
	アдрес	T102-8551 東京都千代田区月形7-1	
	主催校	オリリンピック・パラリンピック推進室	
	アдрес	T305-8577 茨城県つくば市中央1-1-1	
	主催校	スポーツ先端科学研究施設	
	アдрес	T153-8902 東京都目黒区4-1-1	
	主催校	東京オリリンピック・パラリンピックプロジェクト事務局	
	アдрес	T171-8501 東京都品川区西品川3-34-1	
	主催校	オリリンピック・パラリンピック推進室プロジェクト室	
	アдрес	T109-8050 東京都新宿区四谷1-1-104	
7 大学連携スポーツ・リベラルアーツ講座実行委員会 公式ウェブサイト: 7universities-sla.strikingly.com			

大学領域を越えた、グローバル社会に活躍できる教養人の育成

7 大学連携 スポーツ・リベラルアーツ講座

The Sports and Liberal Arts Seminar 2019

主 催
7大学連携スポーツ・リベラルアーツ講座実行委員会

開催日程・会場
第1日目: 11/30(土)
会場: 東京大学 (駒場地区キャンパス)
第2日目: 12/1(日)
会場: 筑波大学 (駒場中学校・高等学校)

受講者数
150名(定員)

受講対象
7大学に所属する
大学生・大学院生



Curriculum & Schedule

11.30 SAT 会場: 東京大学 駒場地区キャンパス
Theme: グローバル社会におけるスポーツの多様性

受付 (9:00 - 9:20) 【会場: 18号館ホール】

9:20 - 9:30 開講式
【会場: 18号館ホール】

9:30 - 10:40 人間拡張工学による新しいスポーツの創造
【会場: 18号館ホール】
東京大学 先端科学技術研究センター 教授 稲見 昌彦

10:50 - 12:00 東京2020大会に向けたアスリートの若き対策
【会場: 18号館ホール】
立教大学 体育教育 教授 中村 大輔

ランチタイム (12:00 - 13:00)

GROUP A	GROUP B
13:00 - 14:00 講義① スポーツ創造体験とディスカッション 【会場: 18号館ホール】 東京大学 先端科学技術研究センター 教授 稲見 昌彦	13:00 - 14:00 講義② スポーツと技術に共通する身体スキル 【会場: 18号館ホール】 東京大学 先端科学技術研究センター 教授 稲見 昌彦
14:20 - 15:20 講義③ スポーツと技術に共通する身体スキル 【会場: コミュニケーションプラザ体育館2階特別室】	14:20 - 15:20 講義④ スポーツ創造体験とディスカッション 【会場: 18号館ホール】
15:50 - 17:00 スポーツと技術におけるスキルの科学 【会場: 18号館ホール】 東京大学 先端科学技術研究センター 教授 稲見 昌彦	

懇 親 会 (17:30 - 18:30) 【会場: 生協食堂2階南側】

12.1 SUN 会場: 筑波大学 附属中学・高等学校
Theme: 東京2020大会の意義や21世紀のスポーツ

受付 (9:00 - 9:20) 【会場: 附属会館】

21日目の流れ説明 (9:20 - 9:30) 【会場: 附属会館】

9:30 - 10:40 ラグビーワールドカップを終えて
【会場: 附属会館】
神田外語大学 ボランティセンター 教授 徳増 浩司

10:50 - 12:00 スポーツツーリズムの観点から考察する東京2020大会
【会場: 附属会館】
早稲田大学 スポーツ科学部 教授 木村 和彦

ランチタイム (12:00 - 13:00)

GROUP C	GROUP D
13:00 - 14:00 講義① 視覚障害者サポート方法とガイドランナー紹介 【会場: 附属会館】 筑波大学 体育教育 教授 佐藤 北斗	13:00 - 14:00 講義② ハラスポーツを通じた多様性理解 【会場: 附属会館】 上智大学 学芸部 教授 ソフィア・オリンピック・パラリンピック推進プロジェクト
14:15 - 15:15 講義③ ハラスポーツを通じた多様性理解 【会場: 附属会館】	14:15 - 15:15 講義④ 視覚障害者サポート方法とガイドランナー紹介 【会場: 附属会館】
15:30 - 16:40 国際スポーツイベントにおけるおもてなしの心 【会場: 附属会館】 筑波大学 附属中学 教授 村上 いずみ	
16:40 - 17:00 閉講式・修了証書授与 【会場: 附属会館】	

7大学連携スポーツ・リベラルアーツ講座について

7大学(神田外語大学、慶應義塾大学、上智大学、筑波大学、東京大学、早稲田大学)が主眼点、スポーツを軸に大学領域を越えた社会・文化・自然科学分野の幅広い教養・教育について考え、グローバル社会で活躍できる教養人育成を目指しています。

昨年度(2018年度)実績

■2018年度7大学連携スポーツ・リベラルアーツ講座集合写真(筑波大学にて)



■2018年度講座概要

第1日目: 11月11日(日)	「東京2020大会の意義と21世紀の教育・教育」	早稲田大学 早稲田キャンパス
第2日目: 11月17日(土)	「スポーツとグローバル社会・共生社会」	上智大学 附属中学校・高等学校
第3日目: 11月24日(土)	「21世紀における東京2020大会の多様性」	立教大学 池袋キャンパス

■受講者特典

本講座を通じて、他大学の学生と交流(懇親会あり)、7大学各入り修了証(修了証)、オリリンピック・パラリンピックの3特典があります。



関東地区大学教育研究会 第 37 回研究会 総会資料

1. 第 36 回研究会報告

第 36 回研究会は 2019 年 9 月 21 日（金）に桜美林大学四谷キャンパスにて実施されました。参加者は 33 名（発表者含む）で、報告書は今年度中にお手元に送付する予定です。

2. 会員動向

2020 年 4 月現在で、会員数は、団体会員 9 団体、個人会員 47 名（昨年度からの増減：入会 1 名、退会 2 名）となりました。

団体会員は次の通りです。桜美林大学 川村学園女子大学 神田外語大学 敬愛大学 千葉工業大学 千葉大学 日本大学理工学部 明海大学 立教大学

3. 幹事会

第 1 回 2019 年 3 月 11 日（土）17:00～19:00

場 所 神田外語大学 1 号館 3 階 大会議室

第 2 回 2019 年 5 月中 幹事会メーリングリストでメール審議

第 3 回 2019 年 9 月 16 日（水）18:00～19:00 オンライン会議

4. 2018 年度決算報告

別紙資料を参照ください。

5. 2019 年度予算案

別紙資料を参照ください。

6. 次年度役員について

本年度第 3 回幹事会において、代表幹事が菅野憲司幹事から谷合哲行幹事に交代することと、大西好宣幹事の退任が承認された。幹事の新体制は以下の予定。

幹事会構成員：佐々木一也（会長、立教大学）、石井雅章（神田外語大学）、出光直樹（会計、横浜市立大学）、上田忠憲（大正大学）、内山宗昭（工学院大学）、菅野憲司（千葉大学）、小島理絵（日本私立大学協会）、権安理（立教大学）、鈴木明（日本大学）、奈良雅之（目白大学）、秀島武敏（桜美林大学）、山近久美子（防衛大学）、谷合哲行（代表幹事・広報、千葉工業大学）

7. 次年度の開催校

立教大学新座キャンパス（埼玉県新座市）で開催予定。

8. その他

以上

関東地区大学教育研究会

2020/5/9 9/16幹事会 9/19総会
幹事(会計担当): 出光 直樹

2019 (H31)年度決算

収入の部

2019(H31)年 4月 1日 ~ 2020(R2)年 3月31日

項目	内訳	予算額	決算額	差額(対予算)	備考
前年度繰越		177,060	177,060	0	
会費		98,000	86,000	-12,000	
	当該年度分		74,000		団体8件+個人34件
	過年度分		5,000		個人5件
	次年度以降分		7,000		個人7件
雑収入		300	200	-100	
	報告書売上		200		報告書バックナンバー1部(200円に値下げ)
	銀行利息		0		
合 計		275,360	263,260	-12,100	

支出の部

項目	内訳	予算額	決算額	差額(対予算)	備考
総会・研究会		40,000	40,000	0	桜美林大学
印刷費		72,000	26,552	-45,448	前2018年度報告書を作成し、2019年度は翌年度に繰り越し
通信費		27,000	14,441	-12,559	案内2回分(報告書1回含む)
消耗品費		3,000	3,261	261	用紙、封筒
予備費		133,360	0	-133,360	
繰越			179,006	179,006	
合 計		275,360	263,260	-12,100	

2020(R2)年3月31日の現金・預金残高

現金 9,909

郵便振替 82,000 振替口座: 00140-1-33841 関東地区大学教育研究会

銀行預金 87,097 三菱東京UFJ銀行西新宿支店 普通:5350756 カトウチクダ イカクキョウイクケンキュウカイ

2020 (R2)年度予算

収入の部

2020(R2)年 4月 1日 ~ 2021(R3)年 3月31日

項目	内訳	2019年度	2020年度	差額(対前年度)	備考
前年度繰越		177,060	179,006	1,946	
会費		98,000	92,000	-6,000	団体9件+個人47件
雑収入		300	200	-100	報告書バックナンバー1部
合 計		275,360	271,206	-4,154	

支出の部

項目	内訳	2019年度	2020年度	差額(対前年度)	備考
総会・研究会		40,000	15,000	-25,000	神田外語大学(遠隔開催)
印刷費		72,000	72,000	0	報告書作成2回
通信費		27,000	30,000	3,000	案内2回、報告書2回
消耗品費		3,000	3,000	0	
予備費		133,360	151,206	17,846	
合 計		275,360	271,206	-4,154	

第 36 回・第 37 回関東地区大学教育研究会報告

発行者：関東地区大学教育研究会 代表 佐々木 一也（立教大学）
<https://kantodk.wordpress.com/>

編集担当：出光 直樹（横浜市立大学）

発行日：2021 年 6 月 1 日