

自校教育を取り入れたキャリア教育科目の開発と実践 —京都文教大学「ともいきとキャリア」科目の事例—

中西 勝彦・平岡 聡

1. はじめに

本稿は2024年春学期に京都文教大学(以下、本学)で開講された新規科目「ともいきとキャリア(以下、本科目)」の実践報告である。本学は、仏教の教えである「四弘誓願」を建学の理念とし、これを「ともいき(共生)」と表現している。本学では「ともいき」を「自己と他者とがともに幸せを感じられる状態」と定義し、「ともいき」を創造できる「ともいき人材」を育成することを教育目標としている。2024年度から始まった基盤教育科目の新カリキュラムでは、「ともいき」の理念をもとに自身のキャリア(特に、ライフ・キャリア≡人生)について考える機会を提供することを目的に、キャリア形成支援科目群の中に本科目を新設した。本科目のコンセプトは、「ともいき」理念とその背後にある仏教思想を通じて、受講生が自身の価値観・人生観を問い直し、捉え直すことである。受講生は、「ともいき」の理念や仏教思想を直接知るだけでなく、自己と他者との関係を表裏一体のものとみなす「ともいき」の理念が埋め込まれた授業プログラムに参加する中で、自己と他者との相互作用を経験し、自身のキャリアや人生を考察することになる。なお、本科目は受講生同士の相互作用を活性化することを意図し、演習形式で実

施することにした。これらの前提を踏まえると、本科目は自校教育を取り入れた演習形式のキャリア教育科目であると言える。

学年固有のキャリア課題に応じて履修推奨学年が設定されている他のキャリア形成支援科目と異なり、本科目は1年次から4年次までの全学年を対象にしている¹⁾。それは他学年の受講生とともに学び合う授業環境が「ともいき」の理念に合致するとの理由による。加えて、建学の理念から自身のライフ・キャリアを考える機会は、どの学年であっても可能であるとの見立てから、全学年を対象に開講することにした。

一方、本学ではこれまで自校教育の要素を取り入れ、かつ、1年次から4年次までを対象にした演習科目は存在していなかった。したがって、本科目開講に先立ち、自校教育をどのようにキャリア教育に取り入れるのか、学年混合でのキャリア教育科目をどのように運営するのかを検討する必要があった。今回は2023年度に開講した以下の3科目を参考にした。すなわち、建学の理念をもとに4年間の学びを振り返る「セルフアセスメント演習(以下、A科目)」、学年混合で参加型授業を行った2つの科目「プロジェクト科目ⅠA(以下、B科目)」と「プロジェクト科目ⅠB(以下、C科目)」の計3科目である。これらの授業で得られた知見を通じて、本科目のコース(全15回の授業)デザインと授業運営を検討し、

実際に2024年度春学期に授業を行った。

本稿では、本科目のコースデザインと運営方法をどのように検討したのかを紹介した後、2024年度春学期に開講した本科目の実践とその評価を報告する。

2. コースデザインのプロセス

自校教育を取り入れた学年混合の演習形式キャリア教育科目を開講するにあたり、先述の3つの科目の授業運営を参考にした。なお、A科目は本稿第一著者の中西と第二著者の平岡との共同担当科目であり、B科目とC科目はいずれも中西が科目担当者であった。

(1) 自校教育を取り入れたキャリア教育のコースデザインの検討 (A科目)

① A科目の概要

A科目は、本稿第一著者と第二著者とが担当した基盤教育科目である。4年次を対

象とし、シラバスには「大学生活の集大成として本学での大学生活経験を振り返り、それを表現する活動を通じて自己の価値観をとらえなおし、セルフアセスメント（自己評価）する授業である。本学での学びを総括しつつ、卒業後も『ともいき人材』として社会で活躍することを後押しすることを目的とする」と記されている。同科目は1単位8コマ授業であり、春学期・秋学期いずれも集中講義として実施した。

本科目はA科目の後継科目であり、旧カリキュラムの学生は本科目の単位がA科目（セルフアセスメント演習）に読み替えられることになっている。したがって、「ともいき」の理念をもとに自己理解を深めその相対化を目指すという科目コンセプトは引き継がれることになっていた。

② A科目の授業内容

A科目は春・秋学期とも2日間の集中講義で実施し、同一の授業内容で行った。授業の構成は表1の通りである。

表1 A科目（セルフアセスメント演習）授業構成

日程	コマ	テーマ	詳細
1日目	1	オリエンテーション、アイスブレイク 「お互いを知り合う」	・授業概要の説明 ・アイスブレイク、ニックネーム覚え
	2	ブレ物語創作ワークショップ 「4コマで紡ぐ物語」	・前半は与えられた4枚の絵を並び替えて物語をつくる。個人で並び替え、それをグループで共有。その後、個人でセリフやナレーション、効果音などをつけて物語とし発表する ・後半は、4コマ物語創作リレー。むかし話を題材に、その続編をグループメンバーでリレー形式で創作する ・まとめとしてのミニレクチャー「空の思想」
	3	インタビュー・ワーク 「教えて！あなたの大学生活」	・1対1になって、相手のこれまでの大学生活についてインタビューを行う ・インタビューで聞いた話をもとに、相手の大学生活を川柳で表現。同時に自分自身の大学生活も川柳にする。ペアごとに、両者の川柳を全体に発表 ・まとめとしてのミニレクチャー「未来を問う〈なぜ〉」
	4	物語創作ワークショップ① 「ある大学生の物語—プロット作成」	・大学生活をテーマとしたフィクションの物語を個人で制作するワーク ・アイデアを検討し、プロットを作成する
2日目	5	物語創作ワークショップ② 「ある大学生の物語—作品制作」	・プロットをもとに、実際の作品を制作する ・メディアは何でもOKとするが、必ず言語表現を用いる
	6	物語創作ワークショップ③ 「ある大学生の物語—作品発表」	・順番に物語を全員の前で発表する ・聴衆は物語の感想を書いて、本人に手渡す
	7	リフレクション 「わたしの大切にしていること」	・物語創作ワークを振り返る。グループで振り返り、自分の物語を通してが大学生活に対して考えていること、私が大切にしていることを整理する ・まとめとしてのミニレクチャー「ともいきの思想」
	8	エビローク 「未来に向けた決意表明」	・授業での体験を振り返る個人ワーク。それを全員の前で発表して終了

A 科目の特徴は以下の通りである。

- a) 授業のメイン活動として、「物語創作ワークショップ」を置き、その前段階として2つのワーク（「4コマで紡ぐ物語」「教えて！あなたの大学生活」）を配置した。「物語創作ワークショップ」は受講生が個人でフィクションの物語を創作するというクリエイティブな作業となるため、そのモードへの切り替えを促すために「4コマで紡ぐ物語」を導入している。また、大学生活に関する物語を創作するにあたり、自身の大学生活を振り返り、そこからヒントを得ることを意図して「教えて！あなたの大学生活」のインタビューワークを取り入れている。「物語創作ワークショップ」は、第一著者が他大学での授業実践で実施したワークである（詳しくは、川出(2024)を参照）。フィクションとして創作された物語に埋め込まれた作者の価値観について、発表と振り返りを通して掘り下げることが特徴である。自身が創作した物語を対象化することで、作品内や創作プロセスのなかに自己の価値観を発見することが目的となる。
- b) 各ワークのまとめとしてミニレクチャーを実施し、「ともいき」の理念や仏教思想と自身の経験とを関連づけるように設計した。講義を独立して配置するのではなく、各ワークのまとめとして、ワーク内容と親和性の高い講義を配置した。また、1回の講義は15分程度とし、受講生の集中力が維持できる程度の長さになるようにした。
- c) アイスブレイクとして、互いのニックネームを決め、授業中はそれを使用して互いに呼び合うことにした。中西(2024)が指摘したニックネームの意義3点のうち、A科目では1つ目と3つ目を意図した。つまり、普段の肩書きや属性とそこにまわりつく役割を脇

に置き、「いま、ここ」での自分として振る舞うことができる点と、互いにニックネームをつけあったという体験が授業の居場所感覚を高める点である。

③教員振り返りでの評価と検討

春学期と秋学期のそれぞれの授業が終わった後、担当教員2名で各学期の授業の様子を振り返った。そこで指摘されたのは以下の点である。

- a) 春・秋いずれも受講生の能動的参加が見られた。ニックネームで呼び合うことと、クリエイティブな作業があったことが、それを後押ししたと考えられる。
- b) ミニレクチャーは効果的であった。受講生は集中して講義を聞いていたし、「ともいき」の理念や仏教思想を深く理解していたようである。それは期末レポートの記述からも窺えた。
- c) 「ともいきとキャリア」科目は、今回の授業構成を軸に考えて良いだろう。ただし、今回は2日間という短期集中であったため、受講生同士の関係性が深まるところまではいかなかったように思う。本科目の日程と構成を検討する際、学期を通した長期の関わりと集中講義期間での短期集中的な活動とのバランスを重視したい。

本科目はA科目の後継科目となる。したがって、授業内容に関してはA科目を軸に検討することにした。また、自校教育をどのように取り入れるのかについても、A科目と同様にワークに関連したミニレクチャーを導入することで対応することにした。

(2) 学年混合科目におけるコースデザインと授業運営方法の検討1 (B科目)

B科目は第一著者が2023年度春学期に担当したPBL型の演習科目である。同科目は、受講生が大学で使えるアイスブレイクをグループで開発することを主な目的とした基盤教育科目である。2023年度は2学部の2～4年次生14名が履修した。

また、受講生とは別に2名の4年次生がボランティアで授業に参画し、授業運営をサポートした。本科目にはゲストという位置づけで、対人援助職に従事する社会人（以下、H氏）も参加した。H氏は全15回授業のうち、第2回、第7回、第11回、第14回の計4回に参加し、ファシリテーターとして受講生と関わった。

春学期の授業が終了した8月上旬、H氏にインタビューを行い、授業の内容、受講生間のコミュニケーションの様子を聞き取った。そこで語られた内容は以下の通りである。

- a) クラスの雰囲気としては「かたい」印象であった。それは第14回でも感じられたことである。しかし、それは打ち解けていない、不安で緊張していることとは違う。
 - b) 「かたさ」の要因は受講生の「まじめさ」からくるように思われた。「まじめさ」とは、「教室規範」に従順であることを指す。授業や教室では「かくあるべし」という規範に従い、「良き受講生」を演じようとする受講生の姿である。教員の指示に素直に従い、指示された内容を時間内にそつなくこなす様子は、教員からするとスムーズに授業が進んでいるように映る。しかし、それぞれが「良き受講生」を演じるということは、素の自分を出さず遠慮し合うことでもあるため、適度な距離感を保ったまま無難な交流に終始する可能性が高い。結果として、授業での学びも予定調和になることが予想される。第14回授業で感じた「かたさ」は、以上の要因によって生じていたと思われる。
 - c) 学部の違いは特に感じなかったが、学年の差は時折感じた。しかし、それは「年上だからグループを引っ張る」とか「年下だから周りに従う」といった上下関係ではなかった。そこには〈ほんやりとした壁〉だけがあるように感じられた。
- 同じ学年同士のグループが編成されると別け隔てなくグループ活動を行っている様子から推察するに、学年の差異は上下関係としてではなく、性別や出身高校の違いのような属性の違いとして認識されていたように思われる。それはまた、これまで彼らが他学年の学生との交流があまりなかったことを示唆しているのかもしれない。
- d) 本科目は非受講生である4年次生2名が参画していた。基本的には受講生に混じって一緒にワークを行っており、クラス内に和やかな雰囲気構築しようと奮闘していた。ただ、彼らが「先輩」として振る舞うと受講生は「後輩」として振る舞っていたように感じられた。それは上記のような〈ほんやりとした壁〉ではなく、明確な上下関係であった。それは本クラスの受講生が「まじめ」であることと関係しているように思われる。先生のアシスタントである先輩に対しても、受講生は従順に振る舞っていたと思われる。
 - e) アイスブレイクは関係を構築するためには重要であるが、それだけでは学年の差を越えられない可能性がある。彼らの授業に対する構え自体を揺さぶるような仕掛けが必要になる。キーワードは「遊び」、「(教員と受講生の間に立つ) 第三者の存在」、「教員と受講生との個人的なかかわり」であるように思われる。
- a) と b) に関する H 氏の指摘は、履修者層に関するものである。先着順で履修登録が行われた B 科目と違い、本科目は抽選科目であるため履修者層は異なることが予想される。つまり、必ずしも「まじめさ」を有する学生が多くなるとは限らない。しかし、「良き受講生」を演じようとする学生の構えが、予定調和の学びにつながるのと指摘は重要である。本科目は自己と他者との相互作用を通じて自身のキャリアや人生を深く考察することを目的にしている。

そのためには偽りのない自己表現と本音で他者とやり取りすることが肝要となる。これはキャリア教育科目の特徴でもある。つまり、「受講生らしさ」を脇に置き、一人の人間として参加することがキャリア教育科目である本科目の学びにとって不可欠となる。これを実現するためには、e) の指摘にある通り、受講生の構えを揺さぶる仕掛けをコースに組み込む必要がある。特に、キーワードにある「遊び」が重要になると考えられる。「遊び」とは、それ自体に楽しさを感じる活動のことを指し、課題のために仕方なく行う活動と区別して使用されている。活動に「遊び」の要素を取り入れることで、「受講生らしさ」が後景に退き、一人の人間としてのその人が少しずつ場に現れてくるという見立てである。授業冒頭でアイスブレイクを行うだけでなく、コースデザインおよび授業運営全体でこの点を意識する必要があるだろう。

また、c) と d) にある学年混合クラスが必ずしも上下関係を誘発するものではないとの指摘も見過ごすことはできない。受講生は学年を全く意識していないわけではなく、自己と他者との属性の違いの一つとして学年を認識している。しかしそれは、各々の役割を決定づけるほど強力な上下関係として機能するものではなく、自身のコミュニケーションを決める一つの要素に過ぎない。指摘のように、学生は他学年の学生とのコミュニケーションに不慣れな部分があることを念頭に、コースデザインと授業運営を行う必要があるだろう。

(3) 学年混合科目におけるコースデザインと授業運営方法の検討2 (C 科目)

C 科目は第一著者が 2023 年度秋学期に担当した基盤教育科目である。B 科目と同様に PBL 型授業であるが、C 科目は受講生が対話を促すワークショップをデザインすることが目的となっている。受講生は 2 学部の 2～4 年次生 14 名であった。C 科

目には他大学で学生支援業務に従事する社会人（以下、S 氏）がゲストファシリテーターとして、15 回全てに参加した。S 氏には初回授業の前に「受講生同士がどのようなコミュニケーションを実践しているのか、教員の指示に対して受講生がどのように反応しているのか、について観察してほしい」旨を伝えた。それを踏まえ、授業日程が終了した後に S 氏にはレポート作成を依頼し、それをもとにディスカッションを行った。そこで S 氏から頂戴したコメントをまとめると以下の通りであった。

- a) 1 対 1 のペアワークではコミュニケーションが活性化していたのに対し、4 人組のグループになるとコミュニケーション量に差が生じた。
- b) 4 人組のグループワークでは、よく話す人が固定化されており、それはどのような組み合わせでも変わらなかった。ただし、よく話す人と学年との間に相関はなく、上級生だからよく話すわけではなかった。
- c) 人の話を理解する能力に差があった。ただし、あまり理解できていなかったとしても、確認したり、聞き直したりする様子は見られなかった。これは受講生の間に「理解している風を装わないといけない」という同調圧力があったからと思われる。
- d) 授業のアイスブレイクとして実施した「ニックネーム決め」と「ニックネーム覚え」のワークは、学年の壁を越えるのに絶大な効果を発揮した。クラスメンバーで互いのニックネームを決めること、そしてそれを声に出してみんなで覚えることで、クラス内に共通言語が生まれた。ニックネームで呼び合うことは、本人の学年や年齢といった上下関係の原因になる属性をマスクし、フラットな関係を築く効果があったように思われる。
- e) 「受講生の主体性に任せる」という教員

のスタンス、ティーチャーではなくファシリテーターに徹するという教員のマインドは、このような少人数での参加型授業において重要である。

上記S氏の指摘では、コミュニケーションの活性化という観点から考えると、ペアワークが最も効果的であること、グループでの活動では多かれ少なかれ同調圧力が働くこと、ニックネームを徹底することで学年の差を覆い隠すことができること、教員はファシリテーターとして授業運営に関わることが重要であることが示された。

ニックネームの効果についてはA科目でも確認されたが、A科目は全員が4年次生であった。今回の指摘により、ニックネームは学年混合授業においても効果が期待できること、具体的には学年の違いをマスクし、フラットな関係を築く足掛かりになることが示された。

以上の指摘を踏まえ、本科目のコースデザインおよび授業運営の基本理念策定を行った。

3. コースの概要

新カリキュラムにおける本科目のコンセプトを念頭に置き、A科目の内容を下敷きにしてコースの全体像を検討した。そこに

B科目とC科目の授業実践で得られた知見を加え、本科目のシラバスを作成した。

授業日程は、受講生が継続的に関わりながら関係性を深化させることと、90分1コマの週間授業ではワークの連続性が保てないことを考慮し、月に1回2コマ連続授業と夏休みの集中講義（7コマ）とを組み合わせる形でシラバスを作成した。しかし、シラバス入稿後、事務的な理由により上記日程での実施が困難であることが判明した。そこで、集中講義として夏休みの3日間（計15コマ）のみで実施するよう変更し、コース内容もそれに合わせて再構成した。以下では再構成した内容を紹介する。

（1）到達目標

本科目の到達目標は以下の4点である。①自分の考えや意見を指定の形式で表現することができる、②他者の意見や表現物を尊重し、能動的にフィードバックすることができる、③「ともいき」の考え方を自身の経験と関連付けて説明できる、④表現活動の過程で気づいた自身の価値観を言語化できる。

（2）コース内容

夏休み3日間の集中講義として再構成した全15回の授業内容は表2の通りである。

表2 「ともいきとキャリア」授業構成

日程	コマ	タイトル	詳細
1日目 8/2	1	オリエンテーション	授業の概要説明
		アイスブレイク「ペアで話し合おう」	ペアで自己紹介、相手の印象をメモ
	2	アイスブレイク「ニックネームを覚えよう」	互いのニックネームを決め、それを全員で覚える
	3	ペアワーク「わたしとあなたの違うところ」	「どっちの選択肢」シートを使って、相手と違うところを話す
		ミニレクチャー「【ともいき】の考え方」	本学の建学の理念「ともいき」の説明、自己と他者は表裏一体
2日目 8/3	4	個人&全体ワーク「作文と朗読ワークショップ」	「わたしが他の人と違うところ」をテーマに作文。それを他のメンバーが朗読（代読）し、作品をクラス全員で鑑賞する
	5	本日の授業の振り返り	本日の授業の振り返り
	6	アイスブレイク「手を叩く、ボール投げ」	全体で円になって手を叩く、ニックネームを呼んでボール投げる
		ペアワーク「キャリアインタビュー」	ペアになって相手のこれまでの人生をじっくり聞く
		ミニレクチャー「反転の考え方」	物事を反転して考えてみる視点
	7	個人&全体ワーク「作文と朗読ワークショップ」	「あの時のあの人に伝えたい言葉」をテーマに作文。それを他のメンバーが朗読（代読）し、作品をクラス全員で鑑賞する
	8	グループワーク「4コマで紡ぐ物語」	4枚のイラストを使って自分なりの物語を創作する
3日目 8/4	9	グループワーク「自分なりの十牛図をつくろう」	悟りのプロセスを説明した「十牛図」を使って、「これまでの自分」と「これからの自分」を表現する。
	10	ミニレクチャー「未来（意味）を問う【なぜ】」	科学の知と神話の知、原因理由を問う「なぜ」と意味を問う「なぜ」
		本日の授業の振り返り	本日の授業の振り返り
	11	アイスブレイク「ダンスワークショップ」	グループで4拍の振りを考え、全員で踊る
		個人ワーク「物語創作ワークショップ（制作編）」	大学生活をテーマにフィクションの物語を創作
	12	全体ワーク「物語創作ワークショップ（発表編）」	創作した物語を全員の前で発表する
	13	グループワーク「物語創作ワークショップ（振り返り編）」	創作した物語を個人で振り返り、グループで共有する
	14	ペアワーク「メンバーと出会いなおす」	ペアになって互いの印象の変化を話し合う
		ミニレクチャー「出会いなおす」	自分と、他者と出会いなおすとは
	15	全体振り返り	全体でクロージング

コースのポイントとして、以下の点が挙げられる。

- a) 1日目のアイスブレイクは二段階とし、最初にペアで自己紹介を行った後、ニックネームを決めそれを覚えるワークを採用した。また2日目、3日目の冒頭にもアイスブレイクを行い、その日の活動のウォーミングアップと位置づけた。なお、1日目のアイスブレイク「ペアで話し合おう」は、総当たりでクラス全員と1対1で話し、その際相手の印象をメモすることにした。そして3日目の最後のワークでも同じように総当たりのペアワークを行い、1日目の印象と対比しながら互いの3日間の活動を振り返る形とした。
- b) 主要なワークは個人ワークを基本とし、その成果物をグループや全体で共有する形とした。これは本科目が受講生の自己表現に重きを置いていること、この方法が自己の価値観・人生観を問い直し、捉え直すのに最適であるとA科目およびC科目の実践による知見から判断したことによる。主要なワークとは、1日目の「作文と朗読ワークショップ」、2日目の「作文と朗読ワークショップ」、3日目の「物語創作ワークショップ」である。3日目の「物語創作ワークショップ」は、A科目で行ったものをそのまま取り入れた。加えて、1日目と2日目には新たに「作文と朗読ワークショップ」を導入した。これはテーマに関する作文を個人で行い、それをシャッフルして別のメンバーが朗読するワークショップである。これは第一著者が別科目で実践した取り組みである（詳しくは中西・川出・鬼塚（2020）を参照）。本ワークを1日目と2日目のメインワークとして2回行うのは、1日目の経験を踏まえて2日目のワークに再チャレンジできるようにすることを意図している。

- c) 受講生が「ともいき」の理念およびそれに関連する仏教思想を学ぶための講義は、ミニレクチャーとして全4回に分割して配置した。ミニレクチャーはワークでの体験を振り返るための観点を提供できるようなものにし、ワークとミニレクチャーとが連続体となるようにした。ミニレクチャーは1回15分～20分とし、受講生の集中力が切れない形とした。これはA科目の実践と同様の方法である。

（3）授業運営の基本理念

- a) 各ワークの成果物やワークへの参加態度などは成績評価に反映しないようにした。これは受講生が教員からの評価を気にすることなく自由に創作活動に取り組めるようにするためである。本科目でのワークとその成果物は、自己理解や他者理解を深めるための手段である。成果物を創作するまでの過程を振り返ったり、成果物を通して他者と対話したりすることによって、自身の価値観やキャリア観を言語化することが授業の目的（到達目標④に相当）であり、それこそが本科目の最も重要な点であることを考慮したためである。そのことを踏まえ、到達目標①を「自分の考えや意見を指定の形式で表現することができる」とした。指定の形式で表現できているかどうかだけを評価対象とし、成果物自体を評価対象としないことを示すためである。
- b) 本科目は本稿第一著者と第二著者の2名が担当したが、授業運営の役割に関しては、それぞれの専門性を踏まえ、全体の進行を第一著者が、ミニレクチャーを第二著者がそれぞれ担当することとした。なお、進行に支障のでない範囲で、両者はワークに参加し受講生とともに活動することにした。教員自身もニックネームを決め、授業中は受講生から

ニックネームで呼ばれるようにした。

- c) 本科目には担当教員2名以外に、学生1名が授業運営のサポート役として参加することになった。SA（スチューデント・アシスタント）ではなくボランティアスタッフとしての参加であった。サポート学生は他の科目でSAとして活動した経験を持ち、また上記C科目の元受講生でもある。授業支援の経験があり、かつ学年混合でのグループ活動の経験を有することから、今回の役割を依頼した。サポート学生には、一人の学生として参加しながら他の学生の活動の様子を観察して欲しいことを伝え、授業に参加してもらった。

4. コースの評価

最後に、本科目での実践について、受講生の様子、運営者の振り返り、受講生アンケートの3点から振り返る。個別のワークに関する評価は紙幅の都合上、扱うことができないため、ここではコース全体について述べる。

(1) 受講生の様子

本科目は18名が履修登録し、実際に授業に参加したのは15名であった。学部は総合社会学部4名、臨床心理学部11名であり、学年は4年次1名、3年次4名、2年次2名、1年次8名であった。授業に参加した学生は全員が最後まで参加し、途中で脱落した者はいなかった。

授業を通して受講生同士の関係性が構築され、教室が和やかな雰囲気になっていく様子が観察できた。1日目の授業開始前、教室は静寂に包まれ、受講生は教室の隅でスマホを触っているだけだったが、その様子は1日目の授業の終盤には全く見られなくなっていた。そして3日目の授業が終わる段階では互いの連絡先を交換し、受講生全員が入るLINEグループができていたよ

うである。また、後日懇親会が開催され、そこに教員2名も呼ばれた。これらの様子から、授業を通して学年の差など関係なくメンバー同士の関係性が構築されたことが窺える。

また、受講生個人にとってもこの授業での経験やメンバーとの関係がかけがえのないものになっていたことが窺えた。1日目の最後に行った振り返りワークでAは「今の段階で既に明後日でこの授業が終わるのが寂しい」と全員の前で語った。また、Bは3日目の最後の振り返りで「実は今日、体調が悪くて授業に行くか迷った。いつもの私なら、なんのためらいもなく授業を休んでいたと思うが、今日はみんなに会いたくて、遅れてだったけれど授業に来た。来て良かった」と語った。同じく最後の振り返りでCは「この授業はこれまで受けたどの授業よりも楽しかった。最初は3日間の集中講義なんて耐えられないと思っていたけれど、終わってみるとあっという間だった」と語った。彼ら以外にも、この授業でポジティブな手応えを得た学生の語りを多く聞くことができた。これらの語りは、本科目が受講生同士の関係性を構築し、能動的な参加を促すことができていたことを示すものと考えられる。

(2) 運営者の振り返り

授業終了後、教員2名とサポート学生とで授業を振り返った。そこで出た意見を整理し以下に記述する。

a) 授業日程について

当初は月に1回の授業と集中講義を組み合わせる日程を予定していたが、結果的には3日間の集中講義が最適だったという結論に至った。具体的には以下の意見が出た。「短期集中で行うことによって学生同士の距離感が一気に縮まった。これは週に1回の授業や間隔を空けた授業では実現できなかったらう」「週に1回だと日常の一部に

しかならず、学生は他の授業と同様に《授業をこなす》だけに留まるだろう。集中講義にすることで非日常的な時間が創出でき、学生は普段と違うモードで参加できたのではないか」「3日間集中は、学生には負担が大きいと思われる懸念があるため、学生にどう伝えるのかは今後の課題であると思われる」

b) 教室環境について

今回の教室は通常の講義室や演習室とは違い、ダンスレッスンや武道、卓球などが行える小体育館で行った。土足禁止で教卓や教壇がない環境で、ワーク内容に応じて椅子や机を出したり、地べたに座ったり、立ったまま行ったりできる自由度があった。この教室環境が本科目にマッチしていたという意見が出た。また、個人ワークや休憩時間にBGMを流していたことも、普段とは違う異空間の創出に一役買っていたという意見も出た。

c) ニックネームの重要性

他の科目と同様に、今回もニックネームの重要性についての言及が多かった。これまでと異なる視点として、ニックネームがあることで二人称を使ったコミュニケーションが活発になる点が指摘された。ニックネームがクラス内の共通言語として機能し、コミュニケーションに二人称が用いられることで互いの関係性が深まったのではないか、という指摘である。また、ニックネームを覚えるために行った「ネームウォーク（全員で円になり、誰かのニックネームを呼んでその人のところへ歩き、呼ばれた人はまた次の人のニックネームを呼び歩くを繰り返すワーク）」は、《歩く》と《声を出す》という2つの身体行為を伴うことによって《楽しさ》や《遊び》の感覚を与えていたようであった。加えて、同ワークは自分の働きかけに対して相手が動くという行為を繰り返

すが、その一連のやり取りを通じて自分の存在が認められていると感じる機会になっていたのではないかという意見も出た。

d) クラスの関係性ができた要因

受講生の様子でも紹介した通り、今回は学年の差を感じることなく、クラス全体に良好な人間関係が構築されたと感じられた。その要因として上記のニックネーム以外に指摘されたのは、「ワーク内容」と「教員の指導力」、「受講生の学年構成」であった。「ワーク内容」では、今回のような自己表現や自己開示を伴った発表を繰り返し行っただけで《その人のことを知っている感覚》が築かれた可能性が指摘された。普段の授業や生活の中で学生同士がしないような真面目な話題を通じて、相手のことを知っている、自分のことを知ってもらっている、という関係が相互に築かれたのかもしれない。「教員の指導力」に関しては、教員のキャラクターや醸し出す雰囲気が緊張感の緩和に寄与し、結果的に和やかな雰囲気の構築につながっていた可能性が指摘された。また、授業冒頭の説明時に「この授業は成果物の良し悪しで評価しません」という説明を丁寧に行ったことが、学生の不安を低減するのに効果的であったとの意見も出た。「受講生の学年構成」では、今回の受講生の学年構成が学年の差を感じさせないバランスだった可能性が指摘された。特に、今回は最低学年の1年次生が多数派だったことで、1年次生が先輩に臆することなく接することができたのではないかと、との意見があった。

これらの意見の多くは、事前に想定されたものではなく、今回の授業運営を通して新たに指摘された知見である。今後の授業運営ではこれらの点を踏まえつつ、受講生の様子を観察し、今回の指摘をさらに深め、

授業改善につなげたい。

(3) 受講生アンケート

今回の授業では、受講生の変化を明らかにするためにアンケート調査を行った。アンケートは授業開始時（Pre）と授業終了後（Post）の二時点できとり、いずれも無記名での回答を求めた。誕生日4桁の回答項目を使って両者の回答を紐づけることができた12件の回答を分析対象とした。PreとPostで同じ内容を尋ねた項目の変化を対応のあるt検定で確認した。分析結果は表3の通りである。

設問1～5は本科目の到達目標にかかわる項目である。各設問とも5件法（「とても当てはまる」から「まったく当てはまらない」）での回答を求めた。いずれの設問も授業開始時より終了後の方が有意に高くなっており、授業の到達目標が達成された可能性が窺える。特に、設問1は、本科目の自校教育的側面を象徴する問いである。学生自身の自己評価ではあるものの、この結果から本科目が自校教育としての役割を果たせていたことが示唆される。この点に関しては、本科目のレポート試験でも「ともいき」に対する理解が深まった様子が確認されているため、その部分とも整合して

いる。

設問6～9は、心理的安全性尺度を用いた項目である。今回は山田（2023）が用いた項目を使用し、各設問とも5件法（「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」）で回答を求めた。いずれの項目についても有意に高くなっており、授業を通して受講生の心理的安全性が高まったことを示している。山田（2023）は、心理的安全性が学生の情緒的エンゲージメント（楽しいという感情）に影響を及ぼし、それが行動的エンゲージメント（主体的な学び）に繋がり、最終的に学習成果に有意な影響を及ぼすことを明らかにしている。同様に、今回のアンケートでも受講生の心理的安全性（設問6-9）が高まったことによって、学習成果（設問1-5）につながったと考えられる。

今回、教員や学生は教室内でメンバー同士の関係が深まり、親和的雰囲気構築されたと感じていた。そのような「仲良くなった」「いい雰囲気だった」「楽しかった」という感覚がアンケートからも確認できたこと、そしてそれらの感覚が学習成果にもつながっていた可能性が確認できたことになる。これは本科目のコースデザインが適切に行われ、効果的な授業実践ができたこと

表3 受講生アンケートの結果（Pre-Post比較）

	項目	Pre	Post	Post-Pre
1	本学の理念である「ともいき」について説明することができる	3.17	4.25	1.08**
2	他の学生の多様な意見に触れたことがある	3.75	4.83	1.08**
3	「表現活動」はおもしろいと思う	4.17	4.92	0.75**
4	自分が大切にしている価値観を他者に説明することができる	3.42	4.50	1.08**
5	他者に興味がある	3.67	4.33	0.67*
6	このクラスでは、私が違う意見を言ったときでも受け入れてくれる	2.83	4.92	2.08***
7	このクラスでは、分からないことがあったときでも安心して相談できる	2.92	4.50	1.58***
8	このクラスでは、私の個性が尊重され、それが生かされていると感じる	2.67	4.75	2.08***
9	このクラスでは、もし私が何か失敗しても責めることはしない	3.25	5.00	1.75***
	心理的安全性尺度（6-9）の合計	11.67	19.17	7.5***

*** : $p < .001$

** : $p < .01$

* : $p < .05$

の証左とも言えよう。本科目は秋学期にも開講される。今回の手応えと改善点とを踏まえ、引き続き学生にとって学びの多い授業運営を探究したい。

講義科目であるのに対し、本科目は演習科目として開講し履修人数制限を設けているため、授業形態も異なる。

謝辞

本研究は、「京都文教大学ともいき研究推進センター研究助成（種目5：大学教育の開発研究支援費）」の助成を受けたものです。

コースデザインにあたり貴重なご意見を頂戴した橋尾優希さんと清水菜未さんに感謝いたします。また、授業運営と振り返りにご協力いただいた寺田あゆみさん、そして授業に参加しアンケートに回答くださった受講生の皆さまに厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 川出健一（2024）「物語創作ワークの場づくりと提示の仕方」鬼塚哲郎・川出健一・中西勝彦編著『大学授業で対話はどこまで可能か——「21世紀の教養教育」を求めて』ナカニシヤ出版、64-70.
- 中西勝彦・川出健一・鬼塚哲郎（2020）「エッセーの作文と代読（朗読）を通した対話促進ワークショップの実践——低単位学生を対象とした授業を例に——」『高等教育フォーラム』10、53-64.
- 中西勝彦（2024）「ニックネームの意義と決め方、覚え方」鬼塚哲郎・川出健一・中西勝彦編著『大学授業で対話はどこまで可能か——「21世紀の教養教育」を求めて』ナカニシヤ出版、50-52.
- 山田剛史（2023）「大学教育における心理的安全性の重要性と学生エンゲージメントに及ぼす影響」、『関西大学高等教育研究』14、7-18.

注

- 1) 厳密にはキャリア形成支援科目群の「大学生活とキャリア」も1年次から4年次まで履修できる。ただし、同科目は1年次を主な対象とした授業内容になっており、シラバスにも1年次あるいは低年次の間に履修することを推奨している。そのため、もともと全学年の履修を想定している本科目とは前提や性質が異なる。また、同科目は大人数が履修することを想定した