第11号
2017年3月

山形大学高等教育研究年報

山形大学高等教育研究企画センター紀要

Higher Education Research
Research Center for Higher Education, Yamagata University

山形大学高等教育研究年報

第十一号　二〇十七年三月

山形大学高等教育研究企画センター

山形大学

教育における不易と流行

山形大学教育開発連携支援センター長　出口　毅

平成 28 年 11 月 15 日付けで国立大学法人評価委員会から、平成 27 年度に係る業務の実績に関する評価の結果について通知がありました。本学の全体評価において、組織的な FD の実施を通じて授業方法の改善等につなげていることが取り上げられるとともに、教育研究等の質の向上の状況において「アンケート結果のフィードバックによる授業方法等の改善と連携校への展開」が注目される事項となっております。本学の取組は、東日本エリアに所在する大学・短大・高専が加盟する FD ネットワーク“つばさ”を通じて、連携校における SD・FD・IR 機能の強化を図り、教育の質保証につなげていることを、高く評価していただきました。

昨年度の年報において、前センター長が「不易と流行」について触れております。松尾芭蕉は、俳諧上達の秘訣を聞かれて、「過去の自分に飽きることだ」と答えたそうです。要するに過去にどんなに優れたものを詠んだとしても、それに固執していても仕方ない、ということになります。この考えが、芭蕉の芸術の本質である「不易と流行」というところに到達します。常に努力を重ねつつ、新しい境地をさらに切り開いていこうとするからこそ、そこに進歩があり、物事の本質により近づけると考えたのでしょう。

教育の世界においても、中央教育審議会などで「不易と流行」について言及されます。たしかに教育は、社会の変化に無関心であってはならないし、「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」に柔軟に対応していくことは、教育上の大きな課題であります。特に、急激に変化していく社会の中にあって、今後の社会の変化を展望しつつ、教育について絶えずその在り方を見直し、速やかに改善していくことは、極めて重要なことでしょう。

本学では、来年度から学部改革と基盤教育改革が実施され、その後は大学院改革に着手することになります。教育の本質的なもの（不易）を追究するために、常に変化（流行）していかねばならないのであり、変化する（「流行を追う」）場合も本質的なもの（不易）を踏まえていかねばなりません。教育の変わり目だからこそ、このことを何度も肝に銘じたいと思います。

目　次

巻頭言　　　山形大学教育開発連携支援センター長　　出口　毅

第一部

特別稿：平成 28 年度山形大学基盤教育ベストティーチャー賞受賞記念

中島　　宏　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6
教養セミナー「映画で考える憲法問題」の実践例と課題について

千代　勝実　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１０
学生の主体的な学び～「みずから学ぶ」の教育実践から～

研究論文・事例報告

小田　隆治　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１６
大学教育におけるフィールドラーニングとアクティブラーニング再考

小倉　泰憲　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・２２
理学部におけるキャリア支援の取り組み

松坂　暢浩　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・３１
低学年向け中小企業インターンシップ参加者の追跡調査
―早期のインターンシップ体験が与える影響についての考察―

橋爪　孝夫　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・３７
教養教育の入り口としての初年次教育に関する考察
―リベラルアーツを手掛かりに―

第二部

平成 28 年度活動報告

教育開発連携支援センター活動概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４２

第 19 回　基盤教育（FD）ワークショップ・・・・・・・・・・・・・・・・・・４５

第 16 回　FD 合宿セミナー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・７６

第三部

『山形大学高等教育研究年報』投稿規定 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１２８

教育開発連携支援センター名簿 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１３０

第一部

特別稿

平成 28 年度　山形大学基盤教育
ベストティーチャー賞

教養セミナー「映画で考える憲法問題」の実践例と課題について

中島宏（山形大学人文学部）

はじめに

2014 年度および 2015 年度に引き続いて、本年度も 3 年連続で基盤教育ベストティーチャー賞を拝受した。まずもって、資料の印刷等のご支援を頂いている学生センター基盤教育担当の皆さまに感謝申し上げたい。また、私の担当する講義を履修してくれた多くの学生の皆さんにも感謝申し上げる。履修者の反応こそが、授業改善の重要な糧となっている。加えて、同賞受賞者に集中傾向が見られるということで、連続受賞禁止規定が新設されたと聞き及んだ。ご迷惑をおかけして大変申し訳ない。

本稿においては、教養セミナー「映画で考える憲法問題」の実践例と課題についてご紹介させて頂きたい。教養科目「日本国憲法」の実践例と課題については、既に本年報 9 号（中島 2015）および 10 号（中島 2016）において検討・報告させて頂く機会に恵まれた。「日本国憲法」の講義は、大人数・大教室という前提条件の下で、いかにして履修者の関心や双方向性を確保するのかという点に重きを置いて工夫を重ねてきたところである。

一方で基盤教育においては、「日本国憲法」やスタートアップセミナーと併せて、教養セミナーも担当してきた。 2011 年度以来これまでに 4 回担当して得た成果について、極めてささやかではあるが、この場をお借りして振り返ってみたい。私が担当した教養セミナーについては、年度を重ねるごとにその授業形態を大きく変えてきた。当初は少人数の伝統的なセミナー形式であったが、本年度は大教室・大人数でのグループ報告形式となっており、テーマも全く異なるものとなっている。

そこでまず、当初の形態から現在の「映画で考える憲法問題」という形態に至った経緯を簡単にご紹介する（1）。その上で、教室割り当ての事情により生じた前提条件の変化と現在の授業方法をご紹介し（2）、同セミナーの利点と課題を確認してみたい（3）。新年度から教養セミナーというカテゴリーは廃止されるが、本年度実施した授業形態自体は今後も継続可能であると思われる。現在までのあり方を振り返ることで、今後の授業改善の足がかりとさせて頂きたい。

1. 経緯

最初に教養セミナーを担当したのは 2011 年度であり、「マンガ規制について考える」というテーマであった。当時は、東京都青少年健全育成条例が 2010 年に改正され、漫画・アニメを含む非実写の性的表現に対する規制が可能となった時期であり、法学者や表現者のみならず、様々な領域の専門家から賛否両論の議論がなされていた。学生にとって馴染みやすい題材であり、現在進行形の新鮮な議論を利用できるという点を考慮してこのテーマを選択した。

漫画・アニメは非実写表現であるため、直接の被害者は存在しない。従って、規制を正当化するためには、特に性的・暴力的要素を含む漫画・アニメ表現の「有害性」をいかにして立証するかという点が重要な問題となる。履修者は、表現が「有害」であるとは一体どういうことなのか、そして実写表現と非実写表現で何が異なるのかという、実は深く、難しい問題について取り組むことになる。幸いにも、このテーマを分析した新書（長岡 2010）が出版され、同セミナーにおいても大変重宝した。

漫画・アニメ規制を題材とした教養セミナーは、2011 年度と 2012 年度に開講し、履修者数は前者が 37 名、後者が 83 名であった。上記新書をテキストとし、補足資料を配布しつつ、グループごとに報告してもらうという伝統的なセミナー形式となった。しかし、限界はすぐに見えてきた。2010

年前後は盛り上がった議論もやがて収束・低調化の兆しが見られ始めたし、なにより限られた領域での問題であるため、話題の豊富さという点ではやはり不足の感があった。一部の履修者からも「議論は尽くされたのではないか」との声が上がった。

そこで、2014 年度に再度教養セミナーを担当するにあたって、テーマを大きく変えることとした。幸いなことに志田陽子編『映画で学ぶ憲法』の執筆に参加する機会を頂いていたため、同書をテキストとしたセミナーを設計することにした。同書は、歴史的事件や社会問題を題材とする映画作品を多数紹介しつつ、そこに登場する憲法上の問題（人権論・制度論）を検討する入門書であり、基盤教育の履修者にとっても使いやすいと考えた。しかし、予想外だったのは履修者数が大幅に増えたことである。

2. 条件と方法

2014 年度に教養セミナーを担当するにあたって最も驚いたのは、大教室を割り当てられたことである。教養セミナーとして開講される科目は、おおよそ 20～40 人程度の履修者数が想定されているものと思い込んでいた。割り当てられる教室も、一般的にはその程度の収容人数が想定されていたように思われる。しかし、同年度に割り当てられた教室は、300 人収容の大教室であった。初日に教室に赴くまで、不覚にもそのことに気付かなかったため大変驚くこととなった。

実際の履修者数も、2014 年度は 203 名、2016 年度は 236 名となった。このような規模で教養セミナーを実施するということは全く想定していなかったため、抽選による減員と教室変更も考えた。しかしながら、2012 年度規模の 80 名程度まで減らすとしても、100 名を優に超える学生の履修希望を断るということになり気の毒に思われた。そこで「物は試し」と、この人数を前提条件とした教養セミナーの実施を検討することにした（無謀な試みではあったが）。

基本的なセミナーのあり方は、次の通りである。まず、学生の負担とならないようテキストに登場する映画作品の DVD を、全てではないが出来るだけ多く、私費および教育研究費を使って事前に購入した。DVD を教員が提供できない映画作品を学生が希望する場合には、学生負担でレンタルしてもらうこととした。教員は履修者に作品内容を説明できるよう、事前に鑑賞しておく必要がある。

授業初日は、ガイダンスの中で貸し出し可能な DVD リストを配布し、各作品の概要を説明する。2 回目の授業で報告したい作品ごとに早速グループ分けを行い、各グループで幹事を選出してもらう。幹事は、主に名簿作成と連絡役を担当する。また、成績に反映させるため、報告準備のために特に貢献度の高かった学生の氏名を記録・連絡するよう指示した。3 回目は教員が模擬報告を行い、4 回目以降は前半と後半に分けて、2 グループずつの報告を始める。

同セミナーの一番の特徴は、授業時間外の映画鑑賞会の実施である。DVD をグループごとに貸し出し、希望するグループには、鑑賞会の場所としてスクリーンのある教室を教員が予約提供した。実際にはほぼ全てのグループが教室での鑑賞会を選択した。映画鑑賞後に感想や報告内容について話し合い、テキストを参考としながら報告スライドを作成してもらう。映画作品や登場する問題について、ネット上の資料・情報も参照にするよう指示した。

報告においては、作品を観たことのない人にとっても分かりやすいように、映画の魅力や関連する憲法問題を紹介するようお願いした。担当グループは、是非見せたいという重要シーンを事前にいくつか選び、そのシーンの上映を挟みつつ、スライドでプレゼンテーションを行うことになる。報告を担当しない履修者は、感想カードに報告の良し悪しや感想を記入し提出する。成績評価は、毎回の感想カードの提出（30 点）、報告の充実度（30 点）、学期末のレポート（40 点）を評価して

行う。

3. 利点と課題

上記のような条件と方法の下で教養セミナー「映画で考える憲法問題」を実施した。

利点としては、①学生が普段見ることの少ない「社会派映画」や歴史的事件を題材とした映画を知る機会となる、②テキストを通して国内外の法的・社会的・政治的問題に触れる機会となる、③授業時間外の学習時間の確保に資する、④スライド作成やプレゼンテーションを実践・評価する機会となる、⑤グループワークを通して他学部の学生と交流する機会となる、といった点がある。実際、履修者の感想にもこの点を指摘したものが多かった。また、生き生きとした素晴らしいプレゼンテーションや、中身の充実したスライドを目にすることができたことは大変幸いなことであった。

しかしながら、課題もある。①200 人を超える履修者を受け入れたため、まずグループ分けが大変であった。2 回目および 3 回目に希望の映画作品ごとにグループを作ってもらったが、200 名の履修者を仕分けするのに非常に苦労した。②また、3 名から 20 名ほどまで、各グループの人数規模に差が出た。少人数のグループは意思疎通も容易で相互の協力度も高い様子であったが、大人数のグループはまとまりに欠け、報告準備の負担もやる気のある学生に集中した様子であった。

③実際、当日の報告ぶりを見ていても、明らかに報告内容を理解していない学生（あるいは映画自体を観ていないかもしれない学生）、ただ立っているだけの学生、他の誰かが用意したメモを棒読みするだけの学生（酷い場合にはメモに書いてある漢字を読むことができない学生）が含まれるグループが散見された。これらのグループの報告については、幹事と一部の学生だけで準備されたことが目に見えて明らかであった。負担が自身に集中した学生や、他グループのやる気のない報告を目にした学生の中には不満を覚えた者もいたようである。

④また、「映画で考える憲法問題」は後期開講であるため、履修者は前期のスタートアップセミナーにおいて効果的な報告の方法を一通りは習得したであろうことを想定していた。しかし、情報量や文字数の多すぎるスライドや逆に少なすぎるスライド、あるいはスクリーンに映し出されたスライドをほとんど参照せずにただしゃべるだけのプレゼンテーション、すなわち聴衆の存在や反応を全く無視した報告も散見された。報告のスキルは必ずしも学生に浸透していないように思われる。

⑤加えて、200 名を超える履修者数でありグループ数も多かったため、各グループの報告回数は 1 回しか確保できなかった。自分たちの報告について反省点があったとしても、次の報告に生かすという機会までは提供することができなかった。報告の改善点を教員が口頭で説明しても、③や④に挙げたような問題点を含む報告が無くなることはなかった。実践と反省、そして改善のサイクルの実現までは、到底到達することができなかった。

⑥その他、鑑賞会を実施するにあたって教員の負担が大きいことや、ブルーレイディスクを再生することができない教室がほとんどである、といった問題点を挙げることもできる。

上記のような課題を解決するためには、当然のことながら、履修者数を減らす、グループの人数に制限を付ける、報告回数を増やすといった改善策を考えることができる。それ以上のさらなる対応として、例えば詳細な報告マニュアルを作成配布するかどうかといった点については、未だ判断しかねている状態である。大変充実した報告も見られた中で、最初から多くの注文を付けることにも躊躇を覚えるところがある。

おわりに

以上、ご紹介してきたように教養セミナー「映画で考える憲法問題」は、未だ開発途上の講義と言える。大教室への割り当てという偶然ともいえ

る条件を前提としたため、上記のような容易に予想される課題が生じたことも確かである。しかしながら、履修者数が多かったため、多くの学生の多様な反応を観察することができたことは大きな収穫であった。また、不満を覚えた履修者もいたようであるが、映画を鑑賞しながら憲法問題について考えるという趣向や、大勢の聴衆の前でプレゼンテーションをする機会を楽しんでくれた履修者も少なくなかった。全体の履修者数を減らした方が学生にとっての効用が増えるのかどうか、更なる検討が必要かもしれない。

いずれにせよ、基盤教育の実施と授業改善にあたってなにより問題となるのは、業務が増え続けているという現実である。学内外の業務に忙殺される中で、余裕をもって学生に接するということが難しくなっているのではないかと強く反省した。本稿でご紹介した教養セミナーの実施にあたっても、講義当日や鑑賞会において、常に笑顔で学生に対応できたとはとても言い難い。改めて現状の仕事のあり方について、改善の必要性を自覚した次第である。

参考文献

長岡義幸 2010『マンガはなぜ規制されるのか―「有害」をめぐる半世紀の攻防』平凡社新書

中島宏 2015「教養科目『日本国憲法』の実践例と課題について」山形大学高等教育研究年報 9 号 16-20 頁

中島宏 2016「山形大学における法学教育の意義に関する覚書」山形大学高等教育研究年報 10 号 20-24 頁

志田陽子 2014『映画で学ぶ憲法』法律文化社

学生の主体的な学び～「みずから学ぶ」の教育実践から～

千代勝実（山形大学基盤教育院）

1.はじめに

私が山形大学に赴任して 5 年になるが、これまで理系基礎教育やリテラシー系の授業（「微分積分学」「力学の基礎」「情報処理」など）と、学生が主体的に学ぶ仕組みを組み入れた学生主体型授業（「スタートアップセミナー」「アドバンストセミナー」「体感する科学」「みずから学ぶ」など）を担当してきた。どちらのタイプの授業においても、学生が主体的に学び、概念を理解し、それを実社会で適用できるようになることを授業の目的として、単に計算ができる、覚えるということにとどまらない、実践的な内容であることを自らに課してきた。前者の授業タイプの実践についてはすでにいくつか報告しているので、この稿では後者の授業タイプとして「みずから学ぶ」として実施している学生主体型授業について、具体的な中身を報告しよう。前例のない授業をどのように構成していくのか、一つのモデルケースとして他の教員にとっても参考になる点もあるかと考える。以下、教員が目標と方法を与えて学習することを「学習」、学生が自律的に目標を設定して学ぶことを「学修」と書き分ける。

2.授業の構想

「みずから学ぶ」は、学生自身が学修目標を決定し、その達成度を日々記録し、最終的な達成度によって教員と学生が相談し成績を決めるという全く新しいタイプの授業である。とはいえ、大学の成立の歴史を考えると先祖返りともいえる。この授業では個々の学生によって学修目標が異なるため必ずしも同様の学修内容にはならない。また、何かを学ぶのではなく「学修目標を立て、継続的に努力し、それを定期的に自己評価し、最終的に目標を達成する」という学びの方法を体得するのが目標である。いうなれば「メタ学修」を行うのがこの授業のテーマである。ただ、このような実践は最初からこの形でなされたのではなく、個別の教育目標の積み上げと実践・改善、特に次のような主に 2 つの検討と実践から生まれた。

・学生主体型授業へのあいまいな不信

高等教育の分野でもアクティブラーニングやフィールドワーク・インターンシップなど、これまでの受動的な学習と比較して学生と相互作用しながら学ぶ学生主体型授業の効用が説かれて久しい。確かに、学生主体型授業は伝統的な受動型学習に比べて「教育効果が高いような気がする」。これが非常に大きな問題だが、学生主体型授業の教育評価はごく一部の分野を除いて、教員にとって「効果が高いような気がする」、学生から見て「効果が高いような気がする」といった主観的・間接的なものがほとんどである。評価を実施する際でも学生や教員への主観アンケート（間接調査）に頼っているものがほとんどである。さらに、フィールドワークやインターンシップなど強度とコストの大きい学生主体型授業はたいてい募集式かつ選抜式となっており、もともと意識の高い学生が応募してくるため、単にフィルターをかけて学生を集めているだけではないかという思いもある。この場合、教員が意識的・無意識的にかかわらず学生に評価基準への過適応を強制していれば、本来自律的であった学生を型にはめてしまうことになり、まわりまわって学生主体型授業の負の側面となる。結局のところ、従来型の授業に比べて手間暇をかけているにもかかわらず教育評価がはっきりしないために、評価・検証・改善も難しい。その結果、学生主体型授業は個々の教員の職人芸となってしまいがちで、仮にせっかくよい実践があったとしてもその教員が転出などで授業を止めてしまうと失われてしまう。そして個々の教員が自画自賛を

しつつさまざまな流派の学生主体型授業を提案し、収束することなく発散してしまう。学生主体型授業は従来型の授業より教育効果が優れているという主張を信用できない原因として、具体的かつ客観的な評価検証のサイクルが確立していないところにおおもとの問題があることははっきりしている。

・1 年次の基盤教育は何を教えるべきか

誤解を恐れずにいうと、過去の一般教養教育は担当教員が自分の専門分野を「広く教養を得る」という名分でなんとなく実施してきたのが正直なところである。この残滓は未だ山形大学の基盤教育の基本方針において「『教養科目』…幅広い教養を身につける…」という文面で残っている。実際のところ、教養科目内の授業テーマや教育は教員が自由に決定するため、学生の需要や大学の教育方針とは関係なく教員の都合で実施されるのが教養科目であるといってもいいすぎではない。もちろん、山形大学のディプロマ・ポリシーに戻って議論すれば形式的な教育方針や枠組みは立てられる。しかし、本来我々が学生に学んでほしいことはなんだろうか。学生主体型授業でも「学ばせる」「できるようにさせる」というように使役形になっているシラバスが多く、本省周りでの提言や審議なども同様である。本来の戦後大学教育のあり方に戻ると、大学教育を通して学生が自立した市民になっていくべき、ということではなかろうか。そのための入口が 1 年次の教育であって、授業数や種類を大量に確保することはあまり本質と関係なく、表面的な授業テーマは学問としての必須条件である体系性と論理性が維持されている限り交換可能であるべきで、いたずらに個々の学問分野の特別性とそれを基にした多様性を主張するのは単なるセクト主義だろう。

以上の 2 点の問題意識をもとに、学生主体型授業の教育指標の明確化と、自分で学ぶ目的を理解し、目標を設定して評価改善し、目標を達成するというプロジェクトとしての主体的な学び、の 2 点を実現する授業として「みずから学ぶ」に至った。

3. TOEIC サバイバル（平成 26 年度前期）

プロトタイプの授業として、単位化をせずに自由な発想で教育指標を設定し、学生が自律的に学修すること、を最優先とした「TOEIC サバイバル」を試行した。この授業は学生の TOEIC の点数を 100 点上げることを目標に 100～300 時間の自律学修を行う指導を実施するものである。教育指標は TOEIC のスコアと TOEIC 関連の学習時間、自律的な学修空間として月～金の 9～10 校時(16 時 20 分～17 時 50 分）に学生が出席する教室を設定した。この教室には随時教員が待機し学修状況を学生に干渉せず監督する。自律的な学修とはいえ、TOEIC のスコアを上げるために必要な学修方法（市販されている模擬テストを繰り返し丁寧に解き実戦形式で 80%を取れるまで学修する、1 つの模擬テストで約 50～100 時間程度を費やし学修する）を開始当初に提示した。教育指標として 4 月中旬に模擬テストを利用した開始当初のスコアの確認、7 月に 1 年生全員に実施される TOEIC-IP テストのスコアと、当初模擬テストと TOEIC-IP テスト間の増分を利用した。また学修時間は教室に設置された出欠確認用の IC カードリーダを用い、出席日数に授業時間の 90 分を掛けたものを総学修時間とした。開始時には 10 名程度が参加したが、終了時まで半分以上の出席を維持した学生は 3 名であった。開始当初、感覚的には単位の付加なしで 1 名残れば評価が可能となり御の字と考えていたので、それなりに満足のいく出席状況であった。

最終的に得られた結果から学修時間と TOEIC スコアの増分の関係を推定すると約 100 時間の学習で TOEIC スコア 100 点の上昇が見られることがわかった。この結果は他大学のいくつかのあま

り精度の高くない報告（200～300 時間の学習で TOEIC スコア 100 点上昇）よりも少ない時間で達成できていることを示している。参加した学生や山形大学1年生のTOEICスコアの平均が約400点ともともと高くなく、また当初示した学修方法が単純で学生のレベルに適切であったことや、テスト慣れということも勘案すると勉強開始直後のボーナスと解釈することもできる。いずれにしても自律的な学修に対してなんらかの教育指標が設定できることがわかった。また、学生からの反応として、このような形で学修をサポートしてもらえる仕組みは歓迎であり学修する習慣がついたという感想をもらい、意を強くした。実際、この授業が終了してさらに半年後の TOEIC-IP の結果を学生たちが自発的に報告してくれたこと（もちろんスコアは上昇している）もこのマイクロプロジェクトを推進する大きな支えとなった。

改善すべきこの授業の問題点として明らかになったことは、外発的動機付けとしての単位を付加せず宣伝が少なかったために参加者が少なかったことや、教員が教室に週 5 日はりついていなければならない負担を軽減することであった。

4. 初期の みずから学ぶ（平成 27 年度前期・後期）

前年度の「TOEIC サバイバル」の問題点を解決し、さらに自律的な学修を目指すために学生自身が目標を自由に設定する授業として「みずから学ぶ」を、単位を付与する授業として平成 27 年度の前期・後期実施した。この授業で最大の変更点は、目標を学生自身が設定すること、単位を付与し授業が週 1 回となったかわりに学生自身が課外での学修状況・学修時間について日々学修日誌をつけることにしたことである。これにより、1 週間を学修行動の単位とすることができるようになった。実際の指導として、最終的な学修目標を設定するとともに、それを達成するために 1 週間で何を行うか、例えば 1 週間あたり何時間学修するかといったスモールステップを決め、メンタリングは「過去 1 週間に何を行ったか」という単位で実施できるようになった。これは学生と教員の間の契約というものでもあり、達成度をより具体的に把握できるようになった。授業時間中は個々の学生の学修日誌やその週の学修状況を学生と話し合いながら今後の改善についてメンタリングを実施する形態である。この時間中、他の学生のメンタリングが実施されている間、目標としている学修をしてもよいし他の活動もしてよい、またメンタリングが終了したら退室してもよいというように大きく自由化を行った。単位を付与した結果として受講学生は前期 25 名、後期 45 名と非常に多くなり、この授業内容が原因で脱落する学生はなく全ての学生が最後まで受講した（途中休学した学生は除く）。ただし、この人数は学生主体型授業ではごく平均的な受講者数であり、より多数の学生に対して対応できるような工夫が必要である。

次に実践内容について説明する。まず教育指標として学修日誌の精度であるが、適切に記載される担保として学生同士で連絡を取り合い適切に学修できるようグルーピングを行った。これは学生相互の緩やかな監視として機能したが、実施してみてわかったことは、山形大学の学生の気質としてかならずしもこのような監視がなくとも素直に事実を記載する傾向が強いということである。したがって次年度の平成 28 年度においては学生のグルーピングは自然発生しない限り教員から指示しないこととした。次に学修目標であるが、当初の例として TOEIC の学修方法を提示しているので TOEIC スコアの上昇を目指す学生は 6 割程度存在した。その他の目標として、専門科目の先取り学習、情報処理技術者などの資格試験、体力トレーニングなどの直接大学での学修と関係のないもの、読書や家庭菜園での園芸実習など学修と関係ないがよい生活習慣につながるものがあった。これらをもとに継続するための工夫を自ら考えてもらうこととした。

また、継続や目標達成のための工夫を学生間で

共有してもらうために 1 人の学生につき 1 ヶ月に 1 回程度（毎回の授業で 5〜10 人程度）工夫しているポイントとうまくいった点、改善が必要な点について、授業開始時に発表してもらい学生同士で情報共有をしてもらった。ただ、学生にとっては自分の工夫を言語化するのが難しいようで、必ずしも情報共有がうまくいったとはいえない。これは平成 28 年度でも同様で、結局授業全体での情報共有は止めてしまった。

学修日誌は 1 日あたりの学修時間と学修内容、そして 1 週間ごとに個人的な所感の記載をするようにした。ほとんどの学生は授業開始前までに学修日誌を記載しているのでメンタリングは学生の所感を読んでこれまでの振り返りと今後の計画を学生と一緒に確認するだけでよいが、学修行動をどのように行っているのか、また振り返りの際に学修の時間帯や習慣などを、記載した学生はともかく教員は学修内容と学修時間だけでは把握できないため必ずしも適切なメンタリングができない恐れがあった。これについては 28 年度に具体的な学修時間帯を記述させるなど改善を実施している（後述）。

メンタリングの実際を以下に説明する。基本的には学生が提示した日誌と学生の所感を基に話し合いをするのであるが、目標が TOEIC のスコアであっても基本的には 1 週間単位で学修時間が確保できているかどうかで目安を決めてもらう。つまり指標は振り返りの時間的なスパンでわかりやすく即時性のあるものでなくてはならない。TOEIC のスコアが 10 点上がったかどうかは簡単にはわからないし、誤差もある。このため事前事後テストで比較した場合、1 週間程度では達成度がプラスになったりマイナスになったりする。このような指標では継続して学修しようとするモチベーションを維持しにくい。しかし学修時間であれば何時間学修したかは非常に客観的であり即時的に測定することができる。このように「みずから学ぶ」では TOEIC に限らず指標の立て方を学修時間など簡単に記録でき、蓄積的に評価できるものにするように指導している。指標の達成度についての評価は、ある程度(80%)達成している学生については十分に達成しこの調子で継続するよう応援するだけでよいが、60%を切っている学生については問題点を報告してもらい改めて今日からフレッシュスタートするように指導する。これは過去もしくは現在・未来の未達成状況に関する罪悪感がリスタートすることに対しての大きな壁になるためである。そのため、学生には「継続することは重要であるが、やれなかった次の日にリスタートすることがさらに重要であり、それができさえすればどんなことでも継続できる」という、メンタリングの後にどうしていくかという点に絞って指導している。

成績の評価は、学生が当初に決めた週平均学修時間目標を 100%として 60%以上を合格とし、基盤教育での成績基準に基づいて評価を行った。これについては授業最終日に学生とともに学修日誌を確認しながら決定している。また週平均の学修時間は 10 時間程度となりこの授業単体での授業外学修時間は山形大学生全体の週平均の学修時間 7 時間より大幅に長くなっている。このため、昨今喧伝されている授業外学修時間の確保という観点からは、授業外学修時間測定はこの授業だけでなく他の授業も含めた学習時間の追跡が必要であり、学生の 1 週間の生活の中で学修の置かれている位置づけを調査する必要があるとわかった。また TOEIC スコアについては授業の成績評価に含めていないが、26 年度の TOEIC サバイバルと同様、100 時間で 100 点のスコア上昇（ただし誤差はプラスマイナス 20 点）ほどとなり、山形大学の 1 年生にとってはおおむね再現性のある結果が得られた。

5. 現在の みずから学ぶ（平成 28 年度前期・後期）

平成 28 年度での改善ポイントは(1)より多数の受講者数への対応、(2)学修日誌内記述の詳細化、

⑶生活全体の記録、である。

⑴については、後述の学修日誌の改善により学修内容や学習時間を一目で確認できるような改良を実施した。また課題内容についても直接学修と関係ないものは個別対応が必要になるため制限した。これにより学生からの細かい説明が不要となりこちらから積極的に質問が行え、学生とのメンタリングがよりインタラクティブになるとともに効率が上がった。この結果、平成 27 年度には受講生を最大 40 名程度に制限していたのであるが、平成 28 年度は 130 名まで受け入れることができるようになり、学生主体型授業としては非常にクラスサイズの大きなものとなっている。

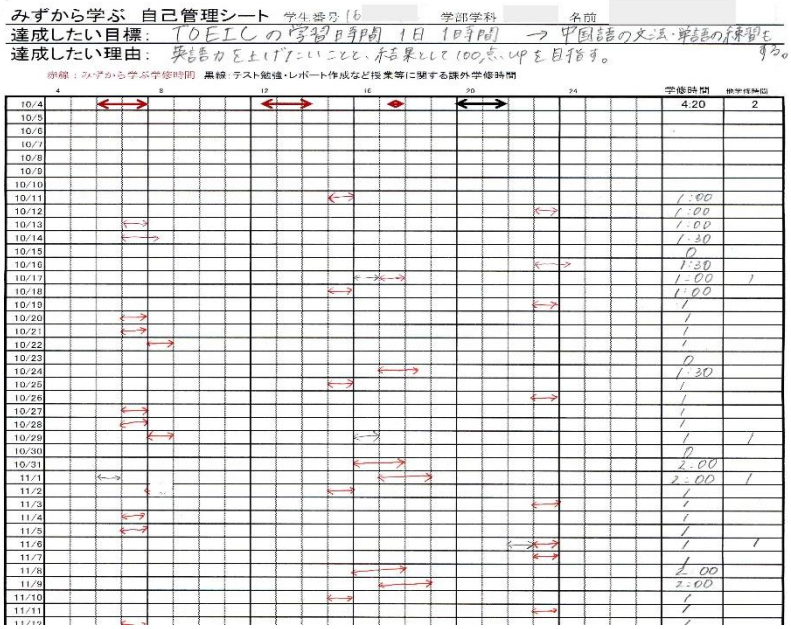
⑵については、図のように学修日誌を方眼紙状のカレンダーとしてこの授業の目標課題に対する学修時間、その他の授業のための学習時間、アルバイトその他の活動時間を記録してもらうこととした。これにより学修の傾向や開始時間、継続時間、繰り返しなどさまざまな活動状況が一目で見られるようになり、教員・学生とも振り返りが非常にしやすくなった。

⑶については、⑵と同時に改良し、学生に学修だけでなくさまざまな活動を記載して学修ができなかった「いいわけ」として提示するよう指示した。これにより学生の日常生活のうち、大きな割合を占めているアルバイトやサークル活動なども把握できるようになった。

成績評価としては TOEIC スコアの向上は同様であるが、他の授業の学修時間をも把握することにより週あたりの授業外学修時間が 15~20 時間であることがわかった。また受講生との話から、先輩から TOEIC の成績を上げたければこの授業を受けるようにという形で推薦されたという学生が複数いた。マーケティングにおいても商品やサービスの評価を最も代表する質問として「その商品（サービス）を他の人に勧めますか」という設問・因子でほぼ説明がつくという調査があるが、平成 27 年度の受講生が「みずから学ぶ」での自主的な学修について高く評価し効果を実感してくれていたという点はとても勇気付けられる。

6. 今後の展望

「みずから学ぶ」は学生主体型授業における指標の客観化、学生の自律的な学修、という 2 点の目標に対して一定の成果が得られたと考える。この成果と手法をさらに簡略化し、基盤教育で実施されている必修科目に組み込んでいくことにより、大学 1 年次向け教育のあるべき姿を追求していきたいと考えている。



第一部

研究論文・事例報告

大学教育におけるフィールドラーニングとアクティブラーニング再考

山形大学　教育開発連携支援センター
小田隆治

はじめに

一年前、本研究年報にて、以前から広く使用されてきた大学の専門教育の教育方法であるフィールドワークと区別して、教養教育の授業法としてフィールドラーニングという用語を提案した[注1]。提案した背景には、山形大学が2006年から「エリアキャンパスもがみ」[注2]で開講してきた教養教育の授業「フィールドワーク：共生の森もがみ」[注3]や、文部科学省の大学間連携事業で2013年から毎年実施してきた大学と地域が連携した現地体験型学習の「大地連携ワークショップ」[注4]の存在がある。「大地連携ワークショップ」は「フィールドワーク：共生の森もがみ」を大学間で北海道から神奈川県にまで拡大したバージョンである。

我々は「フィールドワーク：共生の森もがみ」と「大地連携ワークショップ」の成果から、これらの現地体験型学習を大学教育、とりわけ教養教育のカリキュラムの中にしっかりと位置付けたいと考えている。そこで学問の研究法として歴史的に位置づけられている「フィールドワーク」の用語を使用することは無用な混乱を起こすと考え、「フィールドワーク：共生の森もがみ」や「大地連携ワークショップ」を「フィールドラーニング」という用語にまとめることにした。

本論では、大学教育とりわけ教養教育における「フィールドラーニング」の存在理由について論究していきたい。また、現在の流行であるアクティブラーニングについても考えることにする。

教育課程から見たフィールドラーニングとアクティブラーニングの位置付け

大学の教育課程と学習場所の観点からフィールドラーニングとアクティブラーニングの位置付けを図１に示した。横軸に教育課程を示し、左に教養教育、右に専門教育を配置した。縦軸に学習場所を示し、下に教室の座席、上に地域を置いた。

大学において伝統的な教育方法の主流である講義は、教養教育であろうと専門教育であろうと、教室の座席にずっと座って受講するものである。これは大学だけではなく、小学校から中学校、高校まで日本の授業の大勢を占め、大学に入学した学生にとってなんら違和感のない学習法である。もちろん、座席に座って微動だにしないわけではなく、教員が黒板に書いたことやパワーポイントに示したことを自分のノートに書き写している。授業によっては、演習問題や小テストを解くこともある。

講義を受動的だと決めつけ、受動的な学習法が時代おくれであったり悪であると決めつけることによって、学生たちの能動性を称揚するアクティブラーニングを善とする時代になってきた感がある。実際、インターネットの発達により講義の動画配信が可能になり、授業者の一方的な授業は何も教室で行わなくてもいいのではないか、という見方もある。だが、教室内の講義はあくまでライブ（生（なま））なのである。音楽にしてもＣＤやネット配信される時代になったが、それでも音声が悪くともライブコンサートの魅力がある。教育とエンターテインメントとは違うという指摘もあろうが、人間の本性から見てライブがなくなることはないと思えるのだ。教員やエンターテイナー、他の学習者や観客と同じ空間・時間を共有することは、他に代えがたい魅力がある。それは学習者がずっと沈黙している講義においても通底するところがあるはずだ。自分の部屋で一人で液晶画面から流れて来る講師の動画を見ているの

とはわけが違うのだ。我々は一人で液晶画面を観ていては、孤独すぎるし、他の人との連帯性は生まれない。

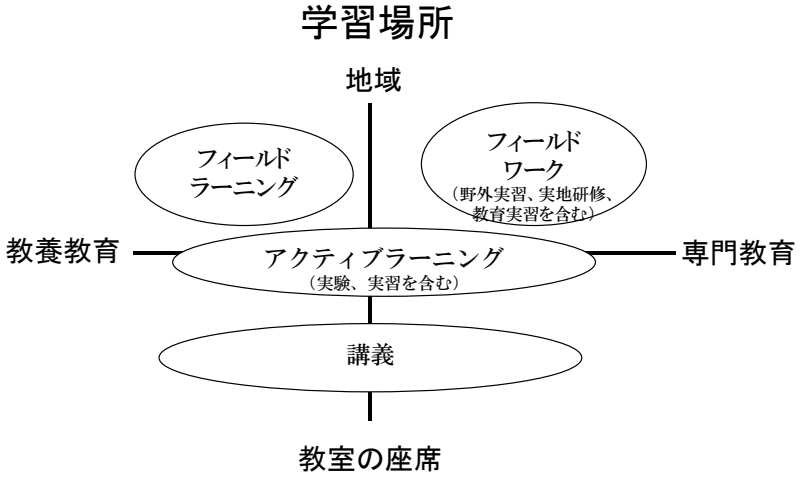


図1　教育課程と学習場所から見たフィールドラーニングの位置付け

アクティブラーニングは学生たちの能動性を喚起するために講義と対峙したかたちで唱道されているが、別にアクティブラーニングだけが学生の能動性を喚起する授業法ではない。これまでも講義は能動的な思考を喚起してきたことは間違いない。そうでなければ講義だけを受けて大学を卒業したこれまでの人たちは、みんな受動的なはずである。そんな馬鹿なことはない。講義を受けて受動的な学生もいれば、能動的になる学生もいた。講義の内容はもちろんのこと、教員の声や表情から我々は学問や生き方の熱を感じてきたのである。そこには聞き取りやすい言葉というような単純な授業法の改善つまりＦＤは介在しなかった。教育はもっと本質的なことが問われてきたはずである。

一見して授業がアクティブだということはどういうことであろうか。それは見るからに授業が活発だということであり、学生たちの行動様式にそれがはっきりと認められるということであろう。つまり学生は授業中決して静かな存在ではなく、発言し動き回る存在なのである。こうすることによって授業はアクティブな様相を呈することになる。極端に言うと、学生たち全員がのべつまくなしに話をし、その声が大きければアクティブ度が高い授業だと判定されるかもしれない。さらには、自分の席を離れ動的に様々なグループが離合集散を繰り返し、議論がなされること、それがアクティブさを演出するかもしれない。

一見、学生たちの能動性によって議論がなされ、自由にグループ活動が行われているように見えても、それは単なる教員の演出かもしれないのだ。教員の意志が介在する演出ならばまだしも、自由という名の単なる放任であるかもしれない。学生はこうした授業から何を得ることができるのだろうか。何も得ていないのかもしれない。

我々が心に留めておかなければならないのは、形だけのアクティブラーニングを作り出すことに奔走しているかもしれないというおそれである。アクティブラーニングだけではないが、この形式主義が大学の教育改革に深く根をはろうとしている。形式主義はアリバイ作りやマニュアル化とも結びついていく。創造的であることを宿命づけられた大学がこうしたことと結託して堕落しないことを願うのみである。

アクティブラーニングは学生の主体的な思考や行動を伸ばすことを目標としている。それは当該の授業にとどまることはなく、授業が終わった後も、様々な場面で主体性は発揮されなければならない。授業時間内をアクティブにしたからといって、生涯にわたる主体的な態度が育成することをなんら保証はしない。

アクティブラーニングは、こうした難問題をひとまず置き、コミュニケーションスキルやプレゼンテーションスキルの向上を教育目標とするならば、非常にわかりやすいかたちとなる。こうしたスキルは実践抜きには身につかないからだ。アクティブラーニングの存在意義は当面この行動面の「can do」によって保証されるのかもしれない。もちろんそれだけでは大学教育としてなさけなさすぎるのであるが。

教室の座席を離れること、という単純な形式主義においてアクティブラーニングは表現型として成立することになるのかもしれない。教室内で座席から離れたならば、なにも教室やキャンパスに留まる必然性はない。こうしてアクティブラーニングは、従来の実験や実習を含むことになり、さらには拡張して専門教育のフィールドラーニングも包含されることだろう。

アクティブラーニングは何も新しい授業法ではなく、学問分野によっては古くから持っていたし、大学院の授業ではプレゼンテーションやディスカッションは日常的な学習法であった。しかし大学院レベルの教育は従来研究者養成に特化した教育であり、また勉強のよくできる優秀な学生を対象としたエリート教育でもあった。もちろんこの30年の間に大学院の大衆化とともにその姿は大きく変貌したが。いずれにしても、旧来の大学院教育の教育手法をそのままのかたちで大衆化した大学の学部教育に下ろしてくるのははなはだ乱暴なことである。

現在問われていることは、アクティブラーニングを専門も教養も関係なくすべての授業に生かしていこうとする運動である。それは初等・中等教育にも及ぶ大きなうねりとなっている。そうした時代にあって、アクティブラーニングが新しい時代を切り開く教育方法として発展していくためには、多くの大学教員がそれぞれの専門や経歴、性格に合わせて自分流のアクティブラーニングを試みていくことが必要であろう。マニュアル化されたアクティブラーニングをコピペして使うのは大学教員がやることではない。眼前の学生を伸ばしていくこと、そのリアリティこそが教育である。研究のみならず教育も創造的であることがいまの大学に求められている。実際、日本中の大学で様々なアクティブラーニングが試みられている[注5]。

教養教育としてのフィールドラーニング

教養教育として位置づけたフィールドラーニングはどのような性格を持つのであろうか。少なくともキャンパスを飛び出してフィールドに出なければフィールドラーニングと呼ぶことはできない。授業時間のほとんどを教室内で過ごし、ほんのわずかな時間をフィールドに出ていくのもフィールドラーニングと呼ぶことはできない。やはりフィールドを学習の主要な場とし、学習時間の大半をフィールドで過ごす学習法をフィールドラーニングと呼ぶことにする。

では、フィールドに出ればそれでフィールドラーニングと呼べるのか。いや学習をしなければそれはフィールドラーニングではない。では、具体的な教育目標は何なのか。学生たちは具体的に何を身に付けるのか。生態学や文化人類学を修得するにはフィールドに出て、実際に学問固有の観察法や調査法等のスキルを身に付けなくてはならないし、それがフィールドワークの教育目標となる。

一方、フィールドラーニングは特定の学問やスキルの修得を目的としてはいない。もちろんフィールドラーニングによってこうした学問やスキルを身に付けたり、活用することを否定はしない。大学に排

他性は似合わないし、身に付けたスキルは有効に活用されればいいのである。だが、フィールドラーニングがそのことを第一義とはしていないということである。

図２に示したように、フィールドラーニングの重要性はその総合性にある。日本の大学教育において、最終年度に一年間をかけて行う卒業研究は、それまでの3年間で身に付けた学問の知識や方法を活用して、新しいことを探求し創造する作業である。それは課題解決型学習（Problem Based Learning:PBL）の典型的な学習法である。ここに大学の学習の一つの帰結点が想定されている。卒業研究そして卒業論文は研究結果がうまくいかなくとも、それを行う学生一人ひとりの独創性（オリジナリティ）は求められている。こうして、卒業研究は大学教育の総合性と研究者としての独自性が問われる場なのである。

一方、フィールドラーニングは教養教育の総合性と各人の独自性が問われることになる。もちろん大学に入学したばかりの、まだ学問にもほとんど触れていない新入生に学問的な総合性を望むことはできない。教養教育の総合性は、それまでの学校教育で受けてきた知識や思考、家庭や地域から学んできたすべての知識とスキル、思考を総動員してフィールドでの体験学習を通して、自分自身で課題を発見し探求しようとする強い意志にある。もちろん課題が解決されることが望ましいが、一つの授業で解決されるような単純な課題を発見して欲しいとは思わない。自分や人間、自然や文化を問う根源的な深い思考にまで入って欲しいのだ。

フィールドラーニングの総合性は同時に個々人の個別性、そしてそれを基盤とした多様性へと向かっていく。学生たちは互いに考えたことを発表しそれを聴き、議論することを通して集団内の多様性を発見していくだろう。

自分自身で発見したとする課題は、誰もが持っているありきたりの課題かもしれない。そこには一つもオリジナリティはない。だが、そこに学生たちは共感という喜びを見出すかもしれないし、オリジナリティのなさに愕然とするかもしれない。いずれにしても、なぜそうなのかということにさらに思考を深めていかなければならない。さらには、同じ授業を履修している人たちだけでなく、どこかに自分と同じ考えの人がいるかもしれない。オリジナリティとは世界の歴史の中で唯一でなければならない。オリジナリティを誇れるのは、まさにこの点にあるのだ。決して内輪ネタや内輪受けにとどまってはいけないのだ。こうして様々な本や文献を読むことの必要性が理解されるだろう。フィールドラーニングを通して、普遍性や客観性という学問の根本的な問題があらわとなり、そして自分という個別性のよりどころの脆弱さに不安を覚えるかもしれない。

体験を通して個々人の思考が深まるように教育するのがフィールドラーニングの目的である。まさにこの目的に誘っていくのが教員の役割である。

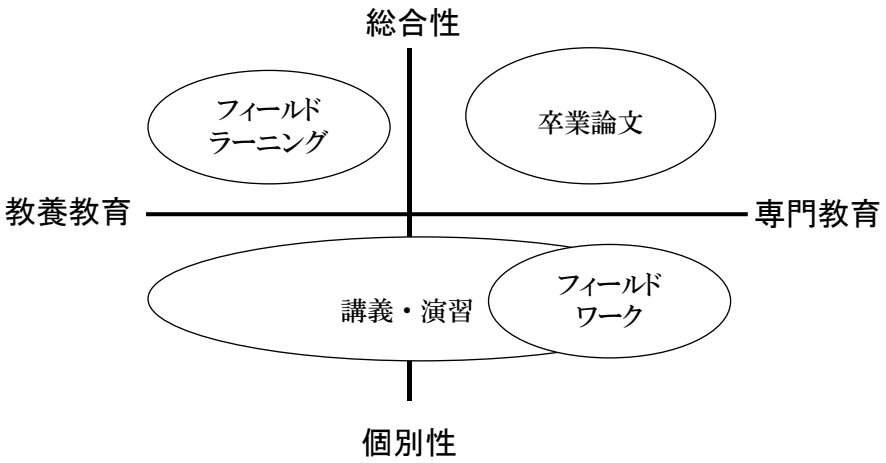


図2　教育課程と総合性から見たフィールドラーニングの位置付け

おわりに

アクティブラーニングという学習法が、大学のみならず日本の教育界全体を席巻している。振り子は極端なまでに触れ、従来の講義などの教授法がもはや陳腐なものとして軽蔑されようとしている。決してそんなことはない。講義はずっと大学教育の中に残っていく。しかし講義一辺倒の授業やカリキュラムが見直されることは確かである。大学にいいかたちでアクティブラーニングが定着して欲しいと願う。

アクティブラーニングとは違って、フィールドラーニングという用語はまだ世間に知られていない。だが、旧来の専門性に立脚したフィールドワークとは違ったかたちで、フィールドに出ていく授業が急増している。こうしたフィールドに出かける非専門の授業群を概念としてまとめ新たな用語を用いることは、こうした授業群の発展のためには必要なことだと思える。そのため本報告では、簡単な図示を試みた。フィールドラーニングの理解の一助になればと思う。

注1　フィールドラーニングについては、小田隆治・呉屋淳子・橋爪孝夫著「フィールドラーニングは教養教育の新しい教育方法である」山形大学高等教育研究年報8，38－43、2016を参照のこと。

注2　「エリアキャンパスもがみ」の設立経緯については、小田隆治著『大学職員の力を引き出すスタッフ・ディベロップメント』2010、ナカニシヤ出版を参照のこと。「エリアキャンパスもがみ」の活動については、Webサイト（http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/yam/、2017年2月22日現在）を参照のこと。

注3　「フィールドワーク：共生の森もがみ」については、小田隆治・杉原真晃・酒井俊典著「地域の人たちと交流する現地体験宿泊型授業―山形大学「エリアキャンパスもがみ」の試み」第60回東北・北海道地区大学一般教育研究会　研究収録：75～78頁、2011を参照のこと。

注4　取組「東日本広域の大学間連携による教育の質保証・向上システムの構築」通称「“つばさ”プロジェクト」はWebサイト（http://www.yamagata-u.ac.jp/gp/tsubasa-p2012/、2017年2月22日現在）を参照のこと。「大地連携ワークショップ」については、2013年以降毎年年度末に発行し

ている『 “つばさ”プロジェクト報告書』を参照のこと。

注5　日本中の大学で実践されているアクティブラーニングの取組は、小田隆治・杉原真晃編著『学生主体型授業の冒険』2010、『学生主体型授業の冒険2』2012、小田隆治編著『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在』2016（3冊ともナカニシヤ出版から刊行）の書籍で読むことができる。

理学部におけるキャリア支援の取り組み

小倉泰憲（山形大学学術研究院）

１．はじめに

平成 23 年 4 月，山形大学理学部において文部科学省概算要求特別経費に基づく「理学系大学院生の職業観形成を支援する学習プログラムの開発」の取り組みが始まった（以下，職業観形成プログラムと呼ぶ)。職業観形成プログラムは平成 28 年 3 月で終了したが，３つの主要プログラムの１つである「キャリアパス形成プログラム」は理学部で独自に継続することとなった。この際，支援対象に学部生も加えることとし，「理学部キャリア支援」として現在まで展開してきた。本報告は，平成 23 年度から現在に至るまでの取り組みを概説するものである。

２．職業観形成プログラムの概要

これまで，理学系大学院に進学する学生については研究者をはじめ，専門性を活かすキャリアパスを前提とした教育が行われてきた。しかし，将来が予測困難な時代になるにつれ，労働者や学生に求められる社会的ニーズは大きく変化してきた（Gratton & Scott，2016)。この結果、理工系学生についてもキャリア教育の必要性が指摘され（社団法人国立大学協会，2005)，理学系大学院生のキャリアパスも多様化してきた。

理学部では，このようなキャリアパスの多様化を踏まえ，高度専門的職業人養成を目的とした大学院理学教育の新たな取り組みとして，全専攻を対象とした大学院生の多様な職業観の形成を支援する学習プログラムを開発し，実務的能力を育成する学習支援体制を構築することとした。

職業観形成プログラムは平成 23 年度から平成 27 年度までの５年間の取り組みであり，ここで解決しようとしたのは，次の３つである。

１　職業観・就業意識の早期熟成

２　高度な専門的技能の強化

３　問題解決能力・批判的思考力の強化

この実現のために，多様な職業観の形成を支援する学習プログラムの開発・実施と専門的技能と課題解決能力を強化する学習支援実施を目的とした。実際の取り組みは，上記１～３に対応する（１）キャリアパス形成プログラム，（２）プロフェッショナルスキル養成プログラム，（３）実地研修プログラムの３プログラムで構成された（図１)。以下にそれぞれの概要を示す。

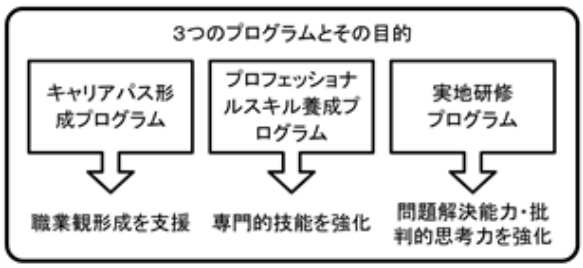


図１．「職業観形成プログラム」の全体構成

２－１．キャリアパス形成プログラム

このプログラムは，講義・ワークショップ，キャリア・カウンセリングを通じて，学生の職業観に対する意識形成を支援することを目標としたものである。具体的な取り組みとしては，理学系大学院生のキャリア形成に関する意識調査を行い，多様な職業観形成のための支援方法を検討した。また，キャリア科目を新設した。このプログラムが本報告の中核をなすものであり，３で詳述する。

２－２．プロフェッショナルスキル養成プログラム

このプログラムは，学生が実践的学習を通じて，職業観の形成に役立つ専門的技能と，職業人として求められる課題解決能力を身につけること目標としたものである。具体的な取り組みとしては，理学系大学院生のキャリアパスに関連した専門分野の実験･実習･演習を行った。特に，情報処理技術，分析・測定技術，環境保全・修復技術等を中心とした専門的技能（実験計画，工程管理，機器操作，保守・安全管理等に関わる技能）を修得する実習等を行った。このほか，技能教育用の実習機器類を整備し，多機能情報端末（iPad）を修士 1 年次学生全員に個別貸与した。そして同端末を利用した授業や教材のコンテンツ化を行った。

２－３．実地研修プログラム

このプログラムは，現場体験を通じて，職業観，専門的技能，課題解決能力をさらに成長させることを目標としたものである。具体的な取り組みとしては，学術･研究機関，教育等の現場において，学生が短期間の研修を行い，成果の振り返りを行った。毎年，国外 20 名程度，国内 50 名程度の学生を学会や実地研修等に派遣した。

２－４．職業観とキャリアについて

ここで「職業観」と「キャリア」の用語について触れておく。職業観とは，職業に関して持つ個人の知識・見方・考え方・態度を含んだ，個人の中における職業的現象をすべて含んだ包括的な概念であり，職業を媒介とした一種の人生観である（山田，1982；内山・中澤，1999）。さらに，職業観は「職業や働くことを通してどのように生きていくのか」といった「生き方」の選択決定やその後の行動にも影響を及ぼしうるものである（日本キャリアデザイン学会，2014）。

以上のことから職業観の形成のためには，「どのように働いていくのか」と「どのように生きていくのか」の両方を考える必要があると言える。さらに学生の職業観形成を考える際，「どのように学んでいくのか」の視点が欠かせない。この，「どのように生きていくのか」「どのように働いていくのか」「どのように学んでいくのか」という視点は，キャリアの定義「生涯を通しての人間の生き方・働き方」（Schein，1978；岡田，2013）とも言える。

これらを踏まえ，本報告においては，職業観は職業を媒介とした人生観であり，その際の「人生」に該当するのがキャリアだと捉える。

３．キャリアパス形成プログラムについて

３－１．考え方の枠組み

職業観形成プログラムを構成する3プログラムの1つであるキャリアパス形成プログラムは，理学部の大学院生を対象としてスタートした。実際の開始は報告者の着任時（平成 23 年 10 月）からであった（小倉，2012a）。

プログラム開始当初は，就職支援に重点をおいて学生の指導を行った。その中で就職がなかなか決まらず，本人だけではなく，指導教員や就職課職員も苦慮するケースが見られた。このようなケースでは，学生自身が，就職活動以前の大学生活において何らかの問題を抱えている場合が多いことが，経験的にわかってきた。しかも，こうした課題は，本人自身の課題に加え，発達障害のように本人の努力だけでは解決できないものや，指導教員の対応の仕方に主な理由があるなど，多種多様な学生指導上の対応が求められるものであった。

以上のことから，キャリアパス形成プログラムでは，当初の目的である就職支援にとどまらず，グループワークやカウンセリング等の手法を用いた就学支援を行い，さらに学生だけでなく教員への働きかけも含めて，様々な取り組みを試行的に行った。

このようなカウンセリングまで含めたキャリアパス形成支援の取り組みは予防的な考え方に基づくもので，就職活動や卒業研究の段階になって表面化する就学上

の問題を，早期に検知して解決に導く効果が期待される。ただし，このようにキャリア形成支援の対象を広げると，何をどこまで支援するのかの範囲が不明瞭になる恐れがある。この問題を避けるために，本プログラムで実施した様々な取り組みを体系的に整理するための枠組みとして，表1に示されるLewis et al.(2006)の「コミュニティ・カウンセリング」の考え方を用いた。

キャリアパス形成プログラムの各種取り組みを表 1 の枠組みに当てはめたものを表 2 に示す。具体的には「コミュニティ」を「理学部・理工学研究科」とし，「クライエント」を「理学部・理工学研究科の学生」と対応させてとらえた。

理学部・理工学研究科コミュニティと関係する部署（他のコミュニティ）としては，大学内の他部局（保健管理センターや就職課等），大学（法人本部），地域社会がある。クライエント以外の関係者としては，理学部の教職員，共通部門の職員，学生の保護者等が該当する。

なお，コミュニティ・アプローチを基本とした大学生への支援例は東北大学高等教育開発推進センター(2008)が先行して実施している。ここでは修正5軸モデルを独自に作成してセンターの役割・業務を表現し，組織評価と説明責任を果たした。これは複数のメンバーで支援チームを構成する中で築き上げてきたモデルである。これに対し，報告者が所属する理学部では予防の取り組みが明示的だということから，Lewis et al.(2003)のコミュニティカウンセリングモデルを活動の枠組みとして採用した（小倉，2014b）。

表１． コミュニティ・カウンセリングの4側面とそのサービス様式（Lewis et al., 2006）

	コミュニティサービス	クライエントサービス
直接的	予防教育	カウンセリング 社会的に弱い立場にあるクライエントへのアウトリーチ
間接的	公共政策への働きかけ	クライエントの権利擁護（アドボカシー） コンサルテーション

表２． 理学部コミュニティにおけるサービス様式

	コミュニティサービス	クライエントサービス
直接的	理学部の学生全員が，不必要な課題に遭遇しないよう，あるいは遭遇しても適切に乗り越えられるよう，予防的な関わり（教育，セミナー，ガイダンス等）をする。	理学部の学生一人ひとりが遭遇した課題を乗り越えるために，個別支援をする。
間接的	理学部の学生全員が，不必要な課題に遭遇しないよう，あるいは遭遇しても適切に乗り越えられるよう，関係者に働きかけ（FD 等），組織体制，環境を改善する。	理学部の学生一人ひとりが遭遇した課題を乗り越えるために，学生の権利を擁護すると共に関係者を支援する。

３－２．実施状況

平成 23 年 10 月から平成 28 年 3 月までの 4 年半のキャリアパス形成プログラムの実績を表3に示す。この表は表 2 の考え方に基づいて支援内容を区分したものである。

３－２－１．直接的コミュニティサービス

表3の左側に位置する「コミュニティサービス」の①～⑧は，これまで学部としての組織的に取り組んでこなかった活動で，本プログラムで新規に実施したものである。

①キャリア形成科目開講：　大学院生対象の講義「大学院生のキャリアデザイン」を平成 24 年度に新規開講した。この講義のベースは，社会人向けのキャリア開発ワークショップ（横山ら，2004；小野田ら，2011）であり，厚生労働省のキャリア・コンサルティング養成講座（グループ・カウンセリング演習）で採用されたものである。本講義を夏季集中講義として 4 年にわたって実施したところ，毎年の受講者は平均 20 人であった。講義終了後に提出されたレポートには次のような感想があり，キャリア開発に一定の寄与をしたと考えられる。

「社会人になってからの自分の姿をイメージできないことに気づき，あらためて考えるきっかけになった。」

「自己理解が深まり，将来の計画が明確になった」

なお，平成 25 年度からは理学部の専門科目として学部生対象の集中講義「キャリアデザイン概論」を開講した。毎年の受講者は平均 5 人であった。大学院生向けの講義の受講者数は学年全体の 2 割程度であり，学部生向けの講義の受講者数はさらに低い割合であったことから，人数的な課題が残った。

②キャリアセミナー開催：　学部生と大学院生を対象とした5種のキャリア関連セミナーを実施した。具体的には，ポジティブ心理学ワーク，理学部就職セミナー，アサーション研修，はたかちグループワークである。

このうち，平成 24 年度に実施したポジティブ心理学ワークでは，グループワーク形式で自己分析を行い，その結果を学生一人ひとりにフィードバックした。このワークはリフレーミングの手法を用いて短所を長所に変換することに取り組むものである（小倉ら，2012；小玉ら，2012；小倉，2014a）。

アサーション研修は自己主張のためのヒューマンスキル習得を目的としたものであり，平木（2009）の手法をベースとして実施した。研修では，過去のアンケート調査や個人面談を通じて判明した学生の心理的問題（例えば，研究で成果をあげることを強いられるためのストレスや，研究室内の人間関係に関する悩み等）に対する対処や予防的措置を意識した内容を題材とした。

はたかちグループワークは、カードを用いて自分の仕事に対する価値観を点検するものである。「はたかち」は「働く価値」の略称である。実施にあたっては，キャリア開発普及をミッションとしており，はたかちカードを提供しているNPO 法人（日本キャリア・カウンセリング研究会）に講師派遣を依頼した。

自己 PR 文作文セミナーは，就職活動時の履歴書やエントリーシートの自己 PR 欄の作成に特化したセミナーである。自己 PR の作文が特に難しいという声を受けて開催した。ポジティブ心理学ワークのリフレーミング手法と文章作成演習を組み合わせたもので，参加者全員が時間内に就活で使えるレベルの PR 文を作ることができた（小倉，2016b）。

以上のように複数実施したが，1つのセミナーに参加した学生は別のセミナーや講義に参加する場合もあり，学生との接点を複数持つ機会として有効であった。

③キャリアガイダンス：　学期当初に大学院生を対象としたキャリアガイダンスを実施した。キャリア支援に関する説明を行った後，①キャリア形成科目と②キャリアセミナーを紹介して学生への周知を図った。ガイダンス終了時に任意のアンケート調査を依頼し，ストレス（古川ら，2003）やキャリア意識（下村ら，2009），社会的自己制御（原田ら，2008）等の心理尺度を用いて調査した（小倉，2013a）。毎年，平均で約 80 名がアンケートに協力した。

表３． キャリアパス形成プログラムの実績（平成 23 年 10 月～平成 28 年 3 月）

	コミュニティサービス	クライエントサービス
直接的	①キャリア形成科目開講（95名） ②キャリアセミナー開催 ・理学部就職セミナー（91 名以上） ・心理学ワーク（37 名） ・自己 PR 作文セミナー（17 名） ③キャリアガイダンス（243 名）	⑨個人面談（141 名） ・就職・進学相談 ・インターンシップ指導 ・メンタルヘルス等の学生生活上の相談 ・対人関係の相談 ⑩発達障害者支援（1 件）
間接的	④キャリア意識等の各種調査 ⑤教職員研修（4 回） ⑥各種委員会参加 ⑦全学共通部門との連携 ⑧ホームページでの情報発信	⑪教員の相談対応（28 名） ⑫対人関係トラブル対応（4 件） ⑬保護者対応（1 件）

注）（ ）内の人数は 4 年半の総数。

３－２－２. 間接的コミュニティサービス

④キャリア意識等の各種調査： キャリアガイダンスで得たアンケート結果を集計し，全体的な傾向を分析した。これは後で実施されるセミナーや集中講義の効果判定の基礎資料としても活用された。このほか，学生満足度調査や就職状況調査など，幾つかの側面からの調査を行った。

⑤教職員研修： 教授会の機会を利用して教職員に対する研修を年に一度実施してきた。この研修では，学生アンケートの結果や理学部で発生した個別の事案（⑨～⑬）を教員にフィードバックするなどした。この取り組みにより，以前は学科内に留まりがちだった問題意識の共有化が，学部全体に広がった。

⑥各種委員会参加： キャリア支援を行う上で関係のある委員会に報告者が参加した。3委員会の委員及び2委員会のオブザーバーとして参加し，学部運営に関与した。この際，不足している制度があれば改善提案をして間接的コミュニティサービスの充実を図った。

⑦全学共通部門との連携： キャリア関係の全学共通部門として最も関係が深いのは就職課である。ここでは大学全体としての就職関連イベントやキャリア教育を担当している。本プログラムでは，キャリア教育の内容を合同で検討・実施したり，企業訪問のイベントを合同で実施した。

⑧ホームページでの情報発信： キャリア支援の専用ホームページ作成し，運用してきた。現在，理学部公式ホームページの「在学生のみなさんへ」の「お役立ちリンク」に「理学部・理工学研究科キャリアサポート」としてリンクを設けている。

３－２－３. 直接的クライエントサービス

⑨個人面談： 面談は，学生がメール等で事前予約し，報告者の研究室に来るという形を基本とした。最も多い相談内容は就職・進学に関する相談であった（小倉，2012b）。中でも履歴書やエントリーシート作成に関する相談や面接の仕方に関するものが多く，全相談の6～7割を占めた。これらの相談に対してはキャリア・カウンセリングのスキルを用いて対応した。

一方，相対的に数は少ないがメンタルヘルスに関わるものや研究室での人間関係に関する比較的深刻な相談もあった。相談者個人のスキル不足や受け止め方の問題であることも多く，各種ヒューマンスキルをその場で教えたり，認知行動療法等のカウンセリング技法を用いて対応した。

4 年半の相談者総数は 141 名であり，1年間で平均約 31 名が相談に来たことになる。相談者はほとんどが大学院生であった。これは大学院生のキャリアガイダンスにおいて相談対応の周知をしたためである。

平成 27 年 5 月時点の情報によると，学部学生 778

名，大学院生 166 名，教員 74 名であった。大半が大学院生だったので約 19%（31 名／166 名）の利用率ということになる。東北大学高等教育開発推進センター（2008）の場合，学生利用率は 4%台で推移している。これと比較して本プログラムでの利用率が高いのは，就職相談の割合が多いからであると考えられる。就職相談は比較的気軽に頼みやすい。そして，一度来談してからもう少し深い悩みについて相談するケースが多数存在した。

⑩発達障害者支援：　発達障害を有する学生が学習上の支援を望んだ場合，組織的な支援を行った。ここでいう組織的支援とは，支援を望む学生が所属する学科の教員や学部職員，キャリア支援教員（報告者）などが連携して支援することを意味する。必要に応じて全学部門である保健管理センターと連携して支援を行った。

具体的には自閉症スペクトラム障害を有する学生への学習支援を，約 10 か月にわたって行ったケースがある。大学全体としての支援体制が整っていない段階であったため，キャリア支援教員が学生への直接支援と全体の調整役を担い，保健管理センターの医師と共に専門的立場から関わった。主な関係者は 8 名で，全体として 5 回の打合せを行った。保護者及び本人面談は保健管理センター医師とキャリア支援教員の2名で担当し19回実施した。上記の主な関係者以外にも，実習では学科教員全員の協力が必要になる場合があった。また，支援開始当初，アドバイザー教員への負担集中が問題となった。これらの問題に対し，合理的配慮を実現するための学習支援シートを考案するなどして対応した（小倉，2013b）。

以上のような取り組みに関しては，平成 27 年 4 月 1 日に障がい学生支援センターが設置されてから大学全体としての支援体制が整い，発達障害を有する学生の支援が充実してきた。

3－2－4．間接的クライエントサービス

⑪教員の相談対応：　研究室に来なくなった学生やメンタルヘルス上の不調を訴える学生に対してどのように関わり，指導したらいいのかというような教員からの相談も少なくなく，4 年半の間に 28 名（年平均 6 名）の教員が相談に来た。個別面談に来た学生数は 141 名であったことから，比率は1:5ということになる。また，利用率は理学部全教員のおよそ 8%ということになる。報告者は理学部所属であるため，同じ学部の教員にとっては比較的相談しやすいという状況がある。なお，教員の相談は比較的深刻なことが多く，表に示した⑩や⑫，⑬では，1つの支援にかなりの労力と時間が割かれた。

⑫対人関係トラブル対応：　学生が何らかのトラブルに遭遇し，それに対して学生本人ではなく関係する教員から支援依頼を受けることが複数回あった。以下にいくつかの典型例を記載するが，個人を特定できないよう一般化して記述してある。

1つ目は教員と学生間のトラブルである。これは学生が萎縮して学業に支障が出る場合や，教員に対する不満を別の教員に訴える場合がある。これらのケースでは，当事者の認識や主張が過度に偏る場合があるため，客観的な事実関係の把握が重要になる。たとえば学生が「自分は被害者だ」と訴えたとしても，事実関係が明確になるまでは判断を保留して対応する。ただし，事実関係が明確にならない場合でも，学業に支障が出る場合には学ぶ権利の擁護を優先的に行う。たとえば一時的に学生と教員との距離を離すような措置を取るなど。

2つ目は学生間のトラブルである。これには同級生同士，研究室の同僚・先輩・後輩間の誹謗中傷やしつこい付きまといなどがある。また，付き合っているカップル同士で強い依存関係に陥り，学業に支障が出る場合もある。このほか，宗教勧誘のトラブルもある。これは，本来の目的を意図的に伏せたままで楽しいイベントがあるとか，美味しいものを食べに行こうと誘う場合に問題になる。また，過度にしつこい勧誘をして問題となることもある。

いずれの場合も，困っている学生が教員に相談して発覚することが多い。この場合，相談依頼をしてきた学生と十分に確認した上でもう一方の学生に介入するかどうかを決めていく。いきなり介入した場合，相手の学生が報復行動をする可能性が生じ，リスクが高くなるからである。

⑬保護者対応：　学生の保護者からアドバイザー教員や研究室の指導教員に対して種々の問い合わせが来ることは珍しくない。しかし，中には学生の私生活や学

業面を過度に心配して多数回電話等をかけてくる場合がある。頻度と所要時間によっては教員個人に大きな負担となる場合がある。

保護者が抱える心配・課題は多種多様である。他学部のケースだが，子供の私生活が心配のあまり，本人に無断でアパートの合鍵を作り，本人が大学に行っている間に観察を続けた母親がいた（小倉ら，2014）。また，親と子がお互いに強い依存状況に陥り，学生の学業や進路選択に支障がでるケースもあった。

「どうしたらいいんでしょうか」と保護者から相談の電話が来ることも有るが，保護者に直接会えない事も多く，大学側の対応は難しい。そこで，基本的には組織的に対応し，心理面のフォローが必要と判断された場合はキャリア支援教員（報告者）が受け持つなどの対応をしてきた。

３－３．プログラム実施で得られたこと

4 年半の取り組みから複数の知見・ノウハウが得られた。以下のその主なものをまとめておく。

A) 就職活動で大きな壁にぶつかる学生は，日頃の学生生活の中でちょっとした問題に遭遇し，それを乗り越えられずに後々深刻化することが多い。

B) 学生生活上の不適応や対人関係等のトラブルが深刻化した場合，組織的な対応が求められ，一件に多大な労力と時間を要することが多い。

C) 予防に重点を置くことで種々の問題の深刻化を減少させることができる。

D) 予防実施のためには，学生だけではなく教職員全員への関わりが必要になる。つまり，理学部コミュニティへの関わりが必要になる。

E) 大学院生全体との関わりを持つためには，年度当初に実施するキャリアガイダンスが有効である。

F) 個別面談においては，困っていることを何とかしたいという相談以外に，さらに可能性を広げたいという開発的なニーズの相談も多い。

４．理学部キャリア支援

４－１．キャリア支援の目的

職業観形成プログラムは平成 28 年 3 月で終了したが，得られた成果をもとに，理学部キャリア支援として取り組みを継続・発展することとなった。理学部キャリア支援の目的は，理学部に所属する全ての学生が自分自身の仕事の質・人生の質を高めることである。そのためには学生時代から将来の働き方を考え，自分の可能性を開発していくことが大切である。こうしたことを実現するために，以下の事に重点を置くこととした。

４－２．予防的関わりと開発的関わり

表1のコミュニティ・カウンセリングの枠組みに基づき，予防的関わりを強化することとした。これは，日ごろの学業でつまずいてしまうと，後の就職活動に大きな支障をもたらすケースが多いことを受けての対応でもある。修士1年生の場合，できるだけ早い段階で多くの学生と接点を持つことが大切になる。これまで 4 月に実施してきたキャリアガイダンスは参加者数が多く，アンケート調査もしやすいので，今後も継続してゆく。

また，夏季休暇中に実施していた大学院生向けの集中講義を早い時期に移すことを検討する。この講義は単につまずきを減らすというだけではなく，自分の可能性をより高めて発揮させることを狙うものである。つまり開発的な関わりである。これまでの実施経験から講義の有効性が確認されているため，今後も継続していく。

４－３．大学院生から学部生への拡大

理学部の学生の約半数は大学院に進学している。そこで，大学院生になる前の学部生の段階からキャリア支援を始めることで，学生一人ひとりの情報をより豊かに得ることが可能となる。そのための有効な手段の1つが基盤教育のキャリア科目の充実化である。基盤教育は理学部に限らず全ての学部学生が受講するものであるが，理学部の受講者数が増えることで早期の接点を持つことができ，一人ひとりの支援がしやすくなる。

具体的には平成 26 年度から基盤教育でのキャリア科目を新規開講し，拡充に努めている（表4）。例えば，自分の持ち味等の自己分析を行うワーク（小倉ら，2012；小倉 2014a）や，卒業までの計画を考えるワーク

（小倉，2016a）を開発し実施してきた。さらに，これらのワークを 300 名程度の大人数でも実施できるよう，全学共通部門と連携して授業方法を検討・開発した（松坂ら，2016a；松坂ら，2016b）。

表４． 平成 26 年度以降に開講した基盤教育科目

科目名	延べ人数	理学部学生の履修人数[注1]
キャリア開発入門	38	26 年度 9 名[注2]，27 年度 8 名，28 年度 21 名
キャリア発達論	36	27 年度 10 名，28 年度 26 名
音の科学	62	27 年度 25 名，28 年度 37 名

注１ 他学部の学生を除いた人数。

注２ 平成 26 年度のみ「キャリアの設計・開発」という名称で開講した。

新規開講した基盤教育科目の中で特徴的なのは「音の科学」という物理学の授業の存在である。この授業は，報告者が心理学以外に音響工学も専門としていたことがきっかけで始まったものである。開講した当初はキャリア科目との連携は想定していなかったが，以下のような経緯で関連性が見出された。

これまで4年間にわたり基盤教育でキャリア科目を選択科目として実施してきたが，理学部と医学部の学生の参加率が他の学部に比べて低いことが分かってきた。何人かの学生にきいたところ，「キャリア」という言葉に拒否反応を持つ学生もいるとのことであった。こうした中，「音の科学」を開講したところ，表4の延べ人数でもわかる通り，他のキャリア科目に比べ理学部の学生の受講人数が多いことが分かった。さらに，この授業で興味を持つと同じ教員の別の科目を選択する傾向があることもわかってきた。報告者の場合，別の科目というのは必然的にキャリア科目になる。このようなことから，当初「キャリア」という言葉に拒否反応を示す学生であっても，「音の科学」を開講したことで受講者数増加に寄与していることが分かった。

５．平成 29 年度以降の展開と今後の課題

理学部では平成 29 年 4 月から改組し，学生一人ひとりが，大学卒業後を視野に入れて学習できるよう，３つの履修プログラムと 6 つの専門コースを設けた。ここでは最初に自分の進路・将来像を考えて，履修プログラムを選択する。次に，自分の興味や適性に合わせて，学びたい専門コースを選択する。

この選択をするためには，将来何を目指すのか，どのような働き方をしたいのか，そのために何を学べばいいのか，大学院に進学した方がいいのかといったことを一人ひとりが整理できている必要がある。これは自分のキャリアを考えることそのものである。そこで履修プログラムと専門コースを迷わずに選択できることを狙い，カリキュラムにキャリア科目を組み込むこととした。このキャリア科目にはもう1つの狙いがある。それは，入学当初の段階からキャリア支援教員と関わりを持ち，卒業までに気軽に相談しやすい状況を作ることである。

このほか，発達障害を有する学生への支援体制の拡充も必要になる。全学的な体制は整ってきたが，今後はキャリアの視点を加え，支援を求める学生の持ち味に目を向け，開発的な関わりを増やすことが望ましい。その際，支援する人，される人という区別ではなく，異なるもの同士がお互いを尊重し，受け入れ，協力し合うという共生の考え方（小倉・小玉，2013）が大切になる。

今後は，カリキュラムに組み込まれたキャリア科目の運用とコミュニティ・カウンセリングの枠組みをベースとした支援の統合が課題となる。この取り組みが順調に進めば，理学に興味があるものの，将来の仕事を明確にイメージできない学生であっても，入学してからの戸惑い，不適応を減らすことができ，さらに可能性を開発しやすい環境を実現できると考えられる。

引用文献

古川壽亮・大野裕・宇田英典・中根允文 2003 「一般人口中の精神疾患の簡便なスクリーニングに関する研究」『平成 14 年度厚生労働科学研究費補助金（厚生労働科学特別研究事業）心の健康問題と対策基盤の実態に関する研究 研究協力報告書』.

Gratton, L. & Scott, A. 2016 *THE 100-YEAR LIFE*, Tuttle-Mori Agency.（池村千秋訳 2016『ライフ・シフト』東洋経済新報社，368-369 頁）

原田知佳・吉澤寛之・吉田琢哉 2008「社会的自己制御(Social Self-Regulation）尺度の作成　－妥当性の検討および行動抑制／行動接近システム・実行注意制御との関連－」『パーソナリティ研究』 17 82-94 頁.

平木典子 2009『改訂版　アサーション・トレーニング　－さわやかな〈自己表現〉のために－』 日本・精神技術研究所.

小玉正博・石村郁夫・川崎直樹・小倉泰憲 2012 「肯定的な自己資源育成のためのポジティブ心理学的介入プログラム」『日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第 14 回大会抄録集』 73 頁.

Lewis, J.A., Lewis, M.D., Daniels, J.A. & D'Andrea, M.J. 2003 *Community Counseling: Empowerment Strategies For A Diverse Society*, 3rd Ed. Thomson Learning.（井上孝代監訳 2006『コミュニティ・カウンセリング』 ブレーン出版，38-40 頁）

松坂暢浩・小倉泰憲・粟野武文 2016a「大人数で取り組めるキャリア教育の授業の課題分析　－学生アンケートの授業に対する不満要因に着目して－」『第 22 回大学教育研究フォーラム発表論文集』 290-291 頁.

松坂暢浩・小倉泰憲・粟野武文 2016b「多人数で取組めるキャリア教育授業を目指した実践報告」『山形大学高等教育研究年報 : 山形大学教育開発連携支援センター紀要』 10.

日本キャリアデザイン学会 2014『キャリアデザイン支援ハンドブック』 ナカニシヤ出版，46 頁.

岡田昌毅 2013『働くひとの心理学　－働くこと、キャリアを発達させること、そして生涯発達すること－』 ナカニシヤ出版.

小倉泰憲 2012a 「理学部の学生を対象としたキャリア支援の実践」『日本キャリアデザイン学会第 9 回研究大会・総会資料集』 63-66 頁.

小倉泰憲 2012b 「理系大学院生を対象とした職業接続支援の実践　－理学部におけるキャリア支援の実践報告－」『日本キャリア教育学会第 34 回研究大会・発表論文集』 126-127 頁.

小倉泰憲・松坂暢浩・石村郁夫・小玉正博 2012 「大学生を対象とした「ほめらレター」ワークの実践報告」『日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第 14 回大会抄録集』 38 頁.

小倉泰憲 2013a 「理学部大学院生を対象とした精神的健康調査とキャリア支援の実践」『日本キャリア教育学会第 35 回 発表論文集』 132-133 頁.

小倉泰憲 2013b 「発達障害を抱えた大学生の学習支援」『日本カウンセリング学会第 46 回研究大会発表論文集』63-66 頁.

小倉泰憲・小玉正博 2013 「個人と組織の共生が自己成長とワーク・コミットメントに及ぼす影響　－組織外活動と仕事の両立の視点から－」『産業・組織心理学研究』 26 (2)　91-105 頁.

小倉泰憲 2014a 「リフレーミングワークによる持ち味の発見・確認とその効果　－「ほめらレター」ワークの効果検証－」『日本カウンセリング学会第 47 回大会発表論文集』 78 頁.

小倉泰憲 2014b 「キャリア支援へのコミュニティカウンセリングモデルの適用　－理学部での実践事例－」『日本キャリアデザイン学会第 11 回研究大会・総会資料集』 48-51 頁.

小倉泰憲編著, 福島真司・奥山千尋・栗原利文・門馬甲兒 2014『大学生の規範意識と社会性の発達　－山形大学学生不祥事防止検討プロジェクトの取り組みから－』山形大学出版会.

小倉泰憲 2016a 「卒業までにやりたいことを整理するワークについて　－「グラジュエーション・リスト」ワーク－」『日本カウンセリング学会第 49 回大会発表論文集』 65 頁.

小倉泰憲 2016b 「「ほめらレター」ワークの学生及び社会人への適用と有効性の検討」『日本産業カウンセリング学会第 21 回大会発表論文集』 78-79 頁.

小野田博之・横山哲夫・秋場隆・小倉泰憲・平和俊・吉田洋 2011『キャリア開発２４の扉―組織・仕事・人・心を考える必携ガイド―』 生産性出版.

下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実 2009 「大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発」『キャリアデザイン研究』 5 127-139 頁.

Schein, E.H. 1978 *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley.（二村敏子・三善勝代訳 1991『キャリア・ダイナミクス』 白桃書房）.

社団法人国立大学協会 2005『大学におけるキャリア教育のあり方　－キャリア教育科目を中心に－』(平成 17 年 12 月 1 日）社団法人国立大学協会.

東北大学高等教育開発推進センター 2008「大学における学生相談・ハラスメント相談・キャリア支援」 東北大学出版会，90-93 頁.

内山喜久雄・中澤次郎 1999 「産業カウンセリング事典」 川島書店，224 頁.

山田兼尚 1982 「20 職業観形成にかんする情報・資料」阿部憲司・仙崎武他編『新進路指導事典』第一法規出版, 467-468 頁.

横山哲夫・小野田博之・上田敬・八巻甲一・小川信男・今野能志 2004「キャリア開発／キャリア・カウンセリング―実践・個人と組織の共生を目指して」生産性出版, 140-144 頁.

低学年向け中小企業インターンシップ参加者の追跡調査
―早期のインターンシップ体験が与える影響についての考察―

松坂暢浩（山形大学　学術研究院（基盤教育院））

1. はじめに

本稿は、山形大学基盤教育の授業で開講している低学年向け中小企業インターンシップ履修者の追跡調査の報告である。低学年次のインターンシップ体験が、その後どのような影響を与えていたかを明らかにすることを目的としている。開講初年度（平成 26 年度）の学生を対象に、高学年次（3 年生）のインターンシップ参加に繋がっていたか、またその後の大学生活や進路選択などに影響があったか検証を行った。

2. 本授業の概要

本授業は、低学年（主に 1 年生）を対象に事前・事後指導を含む短期のインターンシップ（3 日間）に参加する授業である。インターンシップ経験と内省の機会を提供することは、働くとは何かを考え、自己の適性や志向の理解、業界の理解など基礎的なキャリア教育に繋がると指摘されており、それらは特に低学年次から提供することが望ましいという提言がある（エティック, 2013 : 経済同友会, 2015）。また中小企業のインターンシップは、学生のキャリア教育上きわめて有用であるとする指摘（大田, 2005）がある。これらの点を踏まえ、本授業では、低学年（主に 1 年生）を対象に、受入企業先を中小企業に限定している。なかでも受入企業は、人材育成に理解と関心が高く、想いをもって地域でビジネスを行っている経営者が多く加盟しており、本学と平成 22 年より連携協力協定を結んでいる山形県中小企業家同友会の加盟企業に事務局を通して依頼している（図１）。

本授業の目的は、本学の教育目的に則り、インターンシップを通じて、学習意欲と就職に対する意識を一段と高め、実社会で必要とされる職業意識、自立心と責任感を育成し、実践する能力を早期から育成すること。そして、本授業を本格的なインターンシップ参加前のプレ体験と位置付けていることから、高学年以降のインターンシップ参加に繋げることを目的としている。

本授業の目標は、インターンシップ体験を踏まえて、働くことはどのようなことかを自分の言葉で説明できることを目標としている。また、中小企業への理解を深めること、山形で働く魅力を感じてもらうことも併せて目指している。

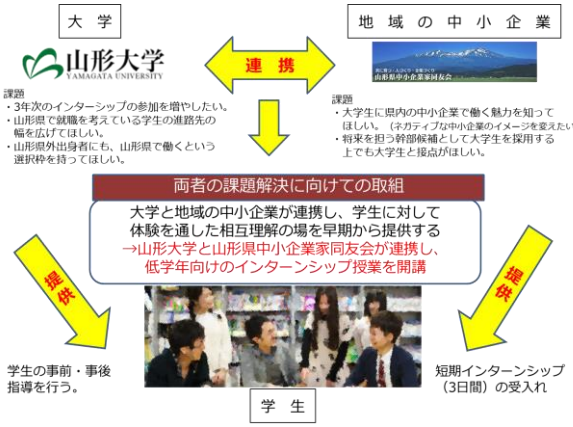


図 1）本授業の全体イメージ

本授業のスケジュールは、事前指導（ビジネスマナー講座、応募書類の作成、中小企業研究会など）を隔週で行った上で、インターンシップ（3 日間）に参加し、参加後に学生および受入企業を招いた成果報告会を開催する流れで実施している。また隔週の開講であることから、授業以外の時間を利用しての個別面談や、できるだけきめ細やかなサポートができるように専用のウェブサイト（サイボウズ LIVE）を立ち上げ、連絡や情報共有を定期的に行っている（図２）。

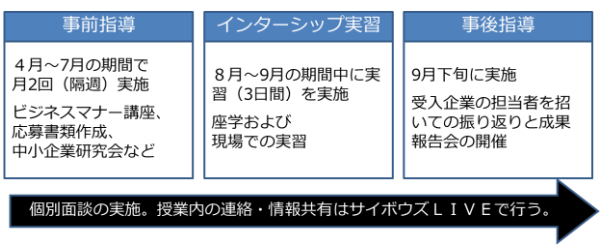


図 2）本授業のスケジュール

受入先のマッチングは、業界や仕事に対する視野を広げる観点から、学生の希望は取らず担当教員が学生の居住地から通いやすい企業をピックアップし、マッチングを行っている。

本授業の履修学生数および受入企業数（3 年間）は、初年度の平成 26 年度は、20 名の学生を 13 事業所に派遣した。2 年目の平成 27 年度は、28 名の学生を 18 事業所、3 年目の平成 28 年度は 34 名の学生を 19 事業所に派遣している（表１）。また受入企業の業種は、サービス業、卸売業、印刷業など幅広い業種の受入先となっている。履修学生も、様々な学部からの履修があり、山形県外出身者も多いことから、山形県の中小企業を広く知ってもらう機会になっているものと考える。

表１）受入企業と履修学生の推移

		平成26年度	平成27年度	平成28年度
	受入事業所数	13	18	19
	履修学生数	20	28	34
所属	人文学部	9	5	9
	理学部	2	3	3
	工学部	2	5	5
	農学部	4	11	1
	地域教育文化学部	3	4	16
性別	男性	9	18	11
	女性	11	10	23
文理	文系	12	9	25
	理系	8	19	9
出身	山形県出身者	6	5	12
	山形県外出身者	14	23	22

3. 調査の目的

開講初年度に履修した学生が、本授業で目指していた次年次以降の本格的な中長期インターンシップに参加を予定しているかついて、また低学年次のインターンシップ体験が、その後の学修や課外活動、進路選択などに影響を与えているかを検証することを目的に追跡調査を実施した。

4. 調査方法

平成 26 年度履修者 20 名に対して、平成 28 年 7 月中旬に記名式のアンケートをウェブサイトより行った。調査項目には、名前、学部、3 年次のインターンシップ参加有無とその理由、1 年次のインターンシップの参加による考え方や行動の変化（①学習、②課外活動、③アルバイト、④進路・就職、⑤社会人基礎力、⑥社会への関心度、⑦中小企業への就職の 7 点）について尋ねた。また心理尺度として、「キャリア意識の発達に関する効果測定テスト（キャリア・アクション・ビジョン・テスト：CAVT）」（下村ら,2009 ）を使用し、キャリア意識について調査を行った。

5. 調査結果

5−1　回答者の基本属性（表 2）

平成 26 年度履修者 20 名のなかで、回答を得られたのは 14 名であった。性別は、男性 6 名、女性 8 名であった。所属学部は、人文学部 7 名、地域教育文化学部 3 名、理学部 2 名、工学部 1 名、農学部 1 名であり、文理で分類すると文系 10 名、理系 4 名であった。出身県は、山形県出身者 5 名、山形県外出身者 9 名であった。3 年次にインターシップ参加を予定している学生は 7 名という結果であった。参加予定者の応募形態は、大学経由の応募（5 日間以上）が 5 名、就職情報サイト等の経由または企業等に直接申し込む者（5 日間未満）が 2 名であった。

表2）回答結果（性別、所属学部、文理、出身県、3年次のインターンシップ申込有無、参加者の応募形態）

性別	人数	割合（%）
男性	6	43
女性	8	57

学部	人数	割合（%）
人文学部	7	50
地域教育文化学部	3	21
理学部	2	14
工学部	1	7
農学部	1	7

文理	人数	割合（%）
文系	10	71
理系	4	29

出身地	人数	割合（%）
秋田県	1	7
山形県	5	36
宮城県	5	36
福島県	1	7
新潟県	1	7
長野県	1	7
山形県内出身	5	36
山形県外出身	9	64

3年次のインターネット参加有無	人数	割合（%）
参加する	7	50
参加しない	7	50

参加すると回答した者インターシップ応募形態	人数	割合（%）
大学経由の応募（5日間以上）	5	71
就職情報サイト等を経由または企業等に直接申し込む者（5日間未満）	2	29

5−2　低学年次のインターシップ体験による考え方や行動の変化（表３）

低学年次のインターンシップ体験が、現在の自分自身の考え方や行動に変化を与えているか、学習意欲など７項目それぞれについて「全くその通り」から「全くそうでない」の５つの選択肢から１つを選ぶことを求めた。また７項目以外である場合は、自由記述を設けて回答を求めた。その結果、③アルバイト、④進路・就職、⑤社会人基礎力、⑦中小企業への就職の４項目について、影響があると回答した学生（「全くその通り」と「ややその通り」を選択した学生の合計）がそれぞれ１１名（79%）おり、学習への影響があると回答した学生は９名（64%）であった。

表 3）低学年次のインターシップ体験による考え方や行動の変化

項目	質問	影響があったと回答した人数	割合（%）
学習	大学での勉強に対して意欲的に取組むようになった	9	64
課外活動	課外活動（サークルや部活、ボランティアなど）に対して意欲的に取組むようになった	6	43
アルバイト	アルバイトに対して意欲的に取組むようになった	11	79
進路・就職	就職や進学など卒業後の進路を選択する活動への意欲的に取組むようになった	11	79
社会人基礎力	社会で必要と考えられる能力（社会人基礎力）を高めないといけないと思い行動するようになった	11	79
社会への関心度	経済・社会の出来事に以前より関心を持つようになった	8	57
中小企業への就職	地方の中小企業で働くこともいいなと思うようになった	11	79

注1：影響があった回答者とは、選択枠で「全くその通り」と「その通り」を選択した者の合計人数。

その他で、あなたの考え方や行動に変化があった内容（自由記述）
当時は、準社員として会社に入れてもらうことが初めてだったので、自分のマナーには常に気を配り、肩肘を張った振る舞いをしていた。しかし、社員の皆様がかなりフランクに接してくれたことに大変驚き、気が抜けたことを覚えている。働くというのは自分らしさを完全に抑え込み、接するすべての相手に、いわゆる営業モードでやり通すことという思い込みがあったのだが、それは少し違うのではと思うようになった。
自分の欠点、改善点を見つめ直す機会が増えました。あと、他人の立場に立つと言うことを考え始めたと思います。
大企業や名前が有名な企業以外にも目を向けるようになった。むしろ、目立たない企業の方へ注目するようになった

5−3　キャリア意識の発達に関する効果測定テスト（CAVT）の結果

大学生の就職活動で必要な力を、アクション（Action）とヴィジョン（Vision）との２つの側面から捉える 12 項目それぞれについて「かなりできている」から「できていない」のの５つの選択肢から１つを選ぶことを求め、「アクション」得点と「ヴィジョン」得点を集計した。そのうえで、回答者ごとに得点結果をプロットシートに書き写し確認した。今回の集計にあたり、「アクション」得点と「ヴィジョン」得点が 19 点以上を【Aゾーン】としてカウントし、それ以外は、【Bゾーン】、【Cゾーン】としてカウントした。

以下、集計結果と各ゾーンの学生の傾向を見ていきたい（図３、表４）。

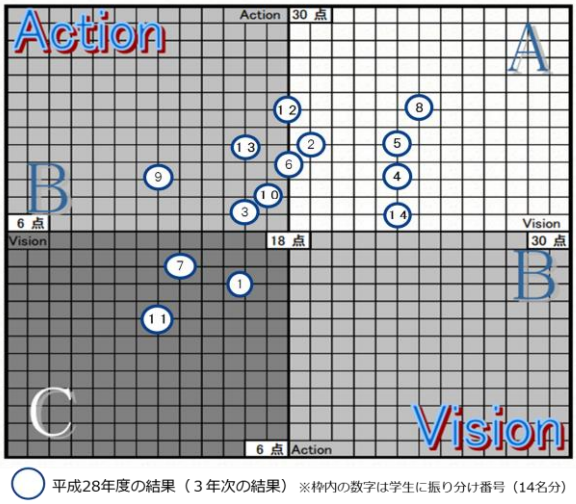


図３）ＣＡＶＴ集計結果

表４）各ゾーンの学生傾向

ゾーン	人数	割合（%）	就職希望（人）	院進学希望（人）	その他（人）	インターシップ参加予定（人）	インターシップ不参加（人）	学生No
Aゾーン	5	36	5	0	0	3	2	2 4 5 8 14
Bゾーン	6	43	3	3	0	2	4	3 6 9 10 12 13
Cゾーン	3	21	2	0	1	2	1	1 7 11

「アクション」得点とも「ヴィジョン」得点も高い【Aゾーン】の５名の学生は、全員が就職希望であった。5 名のうちインターシップ参加を予定している学生が３名、インターシップ不参加の学生が２名であった。インターシップ不参加の学生２名は、２年次にインターシップに参加していた学生が１名、教員志望でインターシップではなく教育実習に参加予定の学生が１名であった。

「アクション」得点か「ヴィジョン」得点の一方が高く、もう一方は低い状態【Bゾーン】の６名の

学生は、全員「アクション」得点は高いが、「ヴィジョン」得点が低い傾向があった。また 6 名のうち 3 名は就職希望、3 名は大学院進学を希望している学生であった。インターシップに参加を予定している学生が 2 名、インターシップ不参加の学生が 4 名であった。インターシップ不参加の学生 4 名は、インターシップには参加せず、課外活動（サークル）に力を入れて活動したいと考えている学生が 1 名、大学院進学のためインターシップの参加を考えていない学生が 3 名であった。

「アクション」得点も「ヴィジョン」得点も両方低い【Cゾーン】の 3 名の学生のうち、2 名は就職希望で、インターシップの参加も予定している学生あった。残り 1 名は就職もインターシップ参加も考えていない学生であった。

6. 考察

調査結果を踏まえて、本授業の目的としていた低学年次にインターンシップを体験することで、①高学年次のインターンシップ参加に繋がっていたか、②その後の大学生活や進路選択などに影響を与えていたかの 2 点について改めて考察していきたい（図 4）。

6−1　高学年次のインターシップ参加への繋がり

3 年次にインターシップ参加を予定している学生は 7 名であった。また 3 年次はインターシップに参加しないが 2 年次にインターシップ参加していた学生が 1 名いた。このことから、高学年次のインターシップ参加に繋がっていた学生は、回答者 14 名のうち 8 名（57%）であったことが分かった。

また、参加理由についての回答を見ると、*「1 年生のインターンシップを経験することにより、インターンシップに参加することへのハードルが下がり 3 年生で参加しやすくなりました。」*というコメントが挙げられていた。低学年次にインターンシップを体験することで、再度インターシップへ参加する際の抵抗感がやわらぎ、参加がしやすくなる効果があると考えられる。

インターシップ参加予定学生のＣＡＶＴの結果を見ると、インターシップに参加を考えている学生のうち、【Aゾーン】の学生が 3 名、【Bゾーン】の学生が 2 名、【Cゾーン】の学生が 2 名であった。このことから、インターシップの参加に繋がってはいるが、参加予定者のなかでキャリア意識に差がある点に注意が必要であると言える。今後、特に【Bゾーン】と【Cゾーン】の学生に対して、より将来をイメージしながらインターシップに参加するように働きかける必要があると考える。

次に、インターシップ不参加の 7 名についてみていきたい。不参加の理由についての回答を見ると、*「大学院進学を考えているからです。」*、*「教員の道を考えています。」* など教員志望や院進学希望の者が 3 名、*「2 年生のインターンで公務員と議員インターシップに行き、もう十分だと思ったから。」*という理由から 3 年次の参加を考えていない者が 1 名、*「1 年生のインターンシップ経験をあまり有意義なものと思えなかったから。」*という理由を挙げる者が 1 名いた。1 年次に参加したインターンシップの内容が、インターシップそのものに対するネガティブな印象を持たせてしまったことで、参加を見合わせる学生が 1 名いる点は見逃せない。この学生に話を聞くと、まずプログラムが単純作業中心だった。また、ずっとお客様扱いされ、何のためのインターシップか分からなくなったと語っていた。今後このような影響を与えないよう、インターシップのプログラム内容の改善が必要であると考える。

インターシップ不参加学生のＣＡＶＴの結果を見ると、【Aゾーン】と【Bゾーン】にいる学生が、回答者 14 名のうち 6 名（43%）いた。彼らは、大学院進学、教員志望、課外活動に力を入れているなど目標を持って行動している学生であった。新たにインターシップの参加を考えていないからと言って、決してキャリア意識は低いとは言えない。この点に関して、インターシップに何度も参加することがそもそも必要かという議論と併せて、今後詳細に分析する必要があると考える。

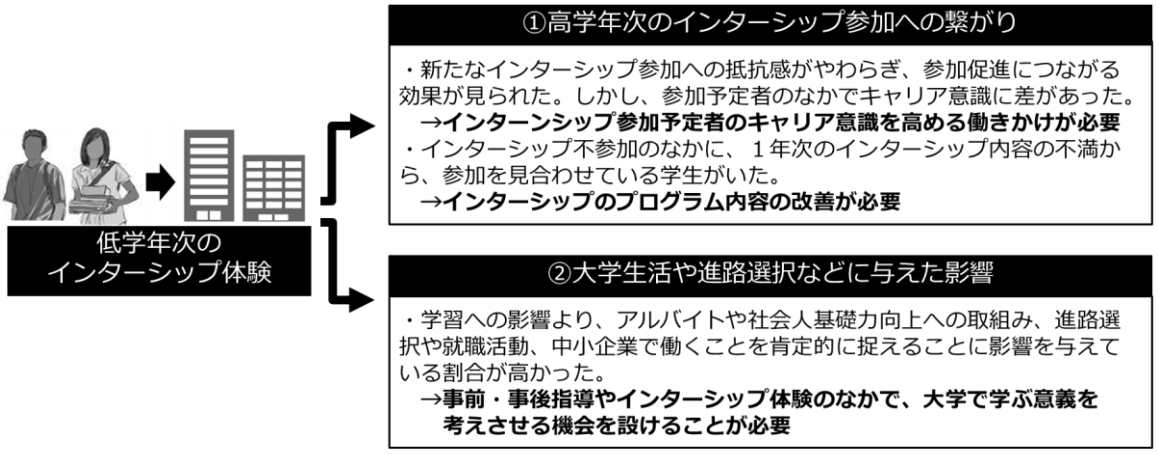


図４）調査結果を踏まえた考察のまとめ

6－2　大学生活や進路選択などに与えた影響

低学年次のインターンシップ体験が、本授業で目標としていた学習へ影響を与えていた割合（64%）より、アルバイトや社会人基礎力向上への取組み、

進路選択や就職活動、中小企業で働くことを肯定的に捉えることに影響を与えていた割合（79%）が高いことが明らかになった。

また他にどのような考え方や行動に影響があったかを尋ねたところ、*「自分の欠点、改善点を見つめ直す機会になったから」*、*「大企業や名前が有名な企業以外にも目を向けるようになった」*などのコメントがあり、自己理解や企業理解の促進にも影響を与えていることが分かった。

本授業は、各学生が所属する学部の専門性と強く結びついたインターシップではないため、学習への影響は限定的であった可能性がある。しかし、低学年次のインターシップを通して学習意欲向上に繋げるためには、事前・事後学習やインターシップ体験なかで、大学で学ぶことの意義を考えさせる機会を設けていく必要があると考える。

7. 本研究の課題

今回、３年次のインターンシップに繋がらなかった学生が７名いた。今後３年次以降の参加を促進させていくために、不参加の要因について、不参加者へのインタビュー調査による質的な調査・分析を行っていきたい。

そして、低学年次のインターシップ体験が、大学生活や進路選択などに与える影響について、本授業の目標に挙げていた学習への影響が限定的であった。この点に関して、インターシップ参加後の学習意欲を高めるために、学習に影響があった学生の分析を深め、そのメカニズムを明らかにして行きたい。

また、本調査が 3 年次のインターンシップ参加申込時点の調査であることから、実際に参加した後の調査ができていない。また 4 年次以降の就職活動にどのような影響があったについても検証できていない。今後継続的に調査を行っていく予定である。

付記

本稿は、筆者が 2016 年 9 月 4 日（日）に行った日本インターシップ学会第 17 回研究大会（於目白大学）における「低学年を対象とした「短期中小企業インターンシップ」の追跡調査」の報告内容を基に加筆修正したものである。

参考文献

特定非営利活動法人エティック（2013）「産学連携による　インターンシップのあり方に関する調査」URL:http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/houkokusyo_H24FY_internship.pdf (2017 年 1 月 31 日現在)

太田和夫（2005）「中小企業におけるインターンシップの有効性と今後の促進策」『インターンシップ研究年報』(8) pp8-21

下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実（2009）

「大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発」『キャリアデザイン研究』（5）pp127-139.

日本インターシップ学会関東支部監修 折戸晴雄他編（2015）『インターシップ入門 就活力・仕事力を身につける』玉川大学出版部，東京

日本インターシップ学会東日本支部監修 折戸晴雄他 編（2017）『インターシップ実践ガイド 大学と企業の連携』玉川大学出版部

松坂暢浩（2016）「低学年を対象とした「短期中小企業インターンシップ」の追跡調査」　第 17 回日本インターシップ学会研究大会　配布資料

文部科学省（2016）「インターンシップの拡大に向けた施策について」
URL:http://www.jasso.go.jp/gakusei/career/event/workshop/__icsFiles/afieldfile/2016/04/28/2H27WS_monnkasyou.pdf（2017 年 1 月 31 日現在）

文部科学省（2016）「インターンシップ好事例集
-教育効果を高める工夫 17 選-」
URL:http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/icsFiles/afieldfile/2016/10/07/1355719_001_1.pdf（2017 年 1 月 31 日現在）

山形大学（2014）「平成 26 年度文部科学省大学改革推進事業産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業 －産官学連携による地域・社会の未来を拓く人材の育成－ 成果報告書」

教養教育の入り口としての初年次教育に関する考察
―リベラルアーツを手掛かりに―

橋爪孝夫（山形大学教育開発連携支援センター）

はじめに

大学教育における教養教育に関する議論が活発化し、教養教育の在り方が広がりを見せている。戦後日本の教育改革の中で新制大学の果たすべき大きな役割が教養教育だと考えられていたことからすれば喜ばしい面もあるが、林哲介が「学部教育における専門教育以外のあらゆる種類の対応が「教養教育」と言われてしまった」と指摘したように 1)、本来の意義を超えるような、あまりにも多くの期待が教養教育に向けられている状況は批判的検討を要する。

本稿では戦後教育改革の原点に立ち返り、大学教育の中で求められる教養教育本来の意義と、その実現のために必要な初年次教育の在り方について考察する。

「教養」と「教養教育」

教養は幅広い概念であり、その重要性は疑いないとしても、何を持って教養とするかは一概に言える事ではない。教養教育改革を強く提言した平成 14 年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」の中でも「教養とは，限りなく広く深いものであって，この答申で語り尽くせるものではない」として教養の在り方を一律に定義することは避けている。

一報で、天野郁夫が「欺瞞的多様化」2)と述べたように、現代の教養教育にはジェネリック・スキル、社会人基礎力、web リテラシー、キャリア意識といった「専門教育ではない」要素が次々と担わされ、更に高等学校の補習授業の役割や実用英語の体得、挨拶・マナーのような事項までが期待されるようになってきている。

「教養」の幅広さはそのまま、それを身につけるための「教養教育」も幅広く実施されることが最良である、という結論につながるものだろうか。ここで改めて「教養」全体ではなく大学教育の中で実施される「教養教育」という視点から論点の整理を試みたい。

「一般教育」の理念と実際

戦後日本の教育改革の中で新制大学の果たすべき大きな役割として人間教育・人格教育がいわれ、新制大学の制度全体を議論し基礎を築いた大学基準協会では新制大学の教育を受けた卒業生に期待されることを以下のようにまとめている。

一、新制大学の卒業生は自国語を明確に話し書くことが出来、又読んでよく理解出来なければならない、外国語も十分理解し、専門的文化的方面で将来伸びることが出来なくてはならない。

二、同胞に対する義務の念と、銘々が高い基準により行動しようとする希望と、民主社会に於ける人類一般の福祉の為に協力しようとする意欲を、大学卒業生はもたなくてはならない。

三、現代の主要な社会的、文化的、経済的、哲学的な問題について、その歴史的背景を知り、又その解決の為の自己の役割を知っていなくてはならない。意見をたてるに当っては種々異なる見解を知り、然も常に自ら考えることが出来なくてはならない。

四、人類の生活に対する広汎な科学の貢献並に科学的な調査研究の方法に関する一般的な知識をもっていなくてはならない。

五、常に熱心に知識を追求しなくてはならない。

六、余暇の利用が賢明に又愉快に出来なければならない。

七、心身の健康を保つ為の原理を知り、又その知識を応用出来なくてはならない。

更に一方に於て自らの生計をたてる為の専門的

な知識に対する指導を与えることが大切である。

これは昭和 22 年に発表された文章であるが、呼び方こそ違えどコミュニケーション能力や多様性理解にまで言及されており、敗戦から 2 年という時点で既に現代の大学教育における教養教育に期待されているような事項が相当に深く検討されていたことが理解される。

しかし、このような素晴らしい学生を育てるための方法として「自然科学、社会科学、人文科学の三領域からそれぞれ一定の単位数の授業を履修する」以上の内容に踏み込めなかった点が問題であった。広汎な教養を広汎な教養教育で育成しようとした時、そこには学生の意欲に任せるというある種の無責任体制とでも呼ぶべきものが現れたといえる。

勿論、日本全国の個別の事例の中では組織的で機能性のある一般教育の授業を展開した大学もあったかもしれない。しかしこの一般教育の枠組みが崩され、いわゆる「大綱化」の時に京都大学の教養教育を担当していた林哲介は、インタビューの中で当時の空気について触れ「(一般教育の理念実現の為に体制を解体し、新しく実効性のある枠組みを作ると言っても）いったい、誰がそんなことをやるんだろう」という状況であり、大学という組織に教養教育実施主体であるという意識が欠けていたことを指摘している。3)

理念はあっても責任ある、実効性のある実施体制を構築できないまま「大綱化」を迎えたということであれば、その後の教養教育改革の中で今度こそ教養教育のためのカリキュラムが構築されたのであろうか。しかし冒頭に戻るが、その後 20 年以上を過ぎて「欺瞞的多様化」の時代が訪れていることを見ると、教養教育はその多様性とかけられる期待から常に拡大して行く傾向があるとも考えられる。現代の大学教育の中で「一般教育」の轍を踏まぬよう、実効性のある教養教育の実施体制を考えてみたい。

「専門教育」と「教養教育」の相互補完

先ほどの大学基準協会の文章中でも、最後の段で「生計をたてる為の専門的な知識」に関する言及があったが、人格教育といっても具体的な場面を離れて人格だけを磨くということは困難であるし、大学の教育に期待されることは精神的修養などではなく、あくまで科学の精神に基づいて人格を形成して行くことであろう。

そう考えた時「教養教育」と「専門教育」の相互補完が重要となる。寺﨑昌男は立教大学のカリキュラム改革の中で「専門性に立つ教養人」という理念を掲げた。4)教育刷新委員会で重要な役割を果たし戦後教育改革を主導した人物の一人である南原繁は、新制大学の本質の問題として教養教育を考え、専門教育については戦後の「新しい大学院」に期待をかける発想が教育改革の根底にあったことを語っている。5)大学の、少なくとも学部教育の目的を教養教育に定めることは、必ずしも専門教育と教養教育の対立や分離を意味しない。むしろ手綱を引いておかないと無原則に広がってしまう可能性が教養教育にあるならば、専門教育で十分に育成できる事項については専門教育に委ねることで、教養教育として必須の要件を洗い出し、相互補完の中で人格教育を実施することが新制大学の理念に適う。

これを実効性のあるカリキュラムという視点から考えると、出口において卒業論文を完成させることの重要性が際立つ。科学的に調査・研究・考察を行い、その結果を文章で表現する一連の過程において身につく知識・技術は数多い。卒業論文は単に専門知識をまとめたものではなく、大学 4 年間を通しての総合的教育＝教養教育の成果である。

であれば、充実した卒業研究、卒業論文を導くために「一般教育」が無頓着であったシーケンスに着目し、構築することの意義が大きいと考えられる。出口に対する入り口と道程でありどちらも重要性が高いが、本稿では高等学校までの「正しい知識を受け取る」学習に親しんだ学生を「自ら

主体的に知に取り組む」学びへ転換させるという大きな転換を目的とした入り口の部分に着目する。

専門教育と相互補完的に展開する教養教育の視点から考える初年次教育の在り方

現代の大学教育の入り口について考える際の材料として「初年次教育」が挙げられる。平成 20 年に出された中央教育審議会答申「学士課程教育の再構築に向けて」ではその「用語集」の中で初年次教育について「高等学校から大学への円滑な移行を図り，大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく，主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」と定義づけている。また初年次教育学会の「設立趣意書」を見ると「高等教育のユニバーサル化の進行に伴い，多様な学生が高等教育に進学するようになる一方で，卒業時の質保証が求められるようになり，入学した学生を大学教育に適応させ，中退などの挫折を防ぎ，成功に水路づける上で初年次教育が効果的であるという期待や評価が高まっている」との文言がある。

このような枠の中で具体的にどのような初年次教育を展開するかを考える際、本稿では教養教育の入口としての初年次教育の在り方を考える。ここで手掛かりとするのは、歴史的に「大学」が成立したヨーロッパにおいて伝統的に教養教育の役割を担ってきたリベラル・アーツの考え方である。

リベラル・アーツの考え方は古代ギリシアに端を発し、教養を実利や専門志向の知識と対置関係にあるものと捉え、4-5 世紀にはその教授―学習方法として「三学四科」という定型を成した。即ち文法、修辞学、弁証法（論理学）の三学と「算術」、「幾何」、「天文」、「音楽」の四科であり、大きく分ければ言語系の科目と数理系の科目ということになる。

言語に関して考えると、中世ヨーロッパに「大学」が成立した当初、ヨーロッパ各地から集まった学生はラテン語を共通言語として書籍を学び、大学の講義を受講した。加えて三学に取り組むことで読解力や表現力を養ったと考えられる。

数理に関しては、福沢諭吉が日本の近代化に必要不可欠なものとして慶應義塾において「数理と独立」を説いていたことからもわかるように近代科学の精神の基礎をなす考え方であり、文系・理系を問わず大学生が科学的な学びを行う上でこの合理的精神は必須であると言える。

いずれも大学での学びの基礎となる能力であり、このようなリベラル・アーツの精神を生かすことで、積極的、能動的に教養教育の入り口を拓く初年次教育の可能性を考えることが出来る。

初年次におけるアカデミック・スキルの修練

現代日本の大学教育で言う初年次教育はアメリカで発展した「First-Year Experience」の訳語であると言われている。Experience（経験）の言葉で表されているように、元来これは初年次学生に対する総合的支援アプローチ全般を意味し、いわゆる「教育」とは異なる意味合いも含んでいる。

この考え方に立ち戻れば、日本の大学においても初年次教育の中で前述のような言語系・数理系の技術的修練に力を入れる大学があっても良いのではないだろうか。言語系に関して言えば日本の多くの大学で「アカデミック・ライティング」のような授業は実施されている。しかし「ラテン語→文法、修辞学、弁証法（論理学）」のようなリベラル・アーツの考え方を糸口にするならば、もっと初歩的な読解についての技術を養う機会について考える必要がある。高等学校までの学びで十分に読解力が身についているという考え方も出来るが、科学的精神に重きを置いた「アカデミック・リーディング」のような考え方に基づく授業の可能性が考えられる。

同じく数理系に関しても、文系・理系を問わず科学的・合理的な精神に基づく学びに触れる授業が初年次教育の中にあってしかるべきであろう。算術のような数的技術を身につける目的ではなく、

リベラル・アーツの精神のように、主観ではなく客観で、数的把握により世界を捉えるための考え方の基礎を学ぶ授業の可能性が考えられる。
筆者は大学に入学したばかりの学生を主たる受講者とする学生主体型授業に取り組んでおり、その中で基本的な大学での学びに対する技術についても説明しているが、ディスカッションやプレゼンテーションの進め方はともかく、その前段となる基本的な文章の読解力や、科学的合理的精神に基づく相対化の考え方についてまでは手が及んでいない。
もちろん授業が進む中で、読解力も科学的合理的精神も徐々に伸長していくことは見て取れるが、学生主体型授業や PBL の意義をより高めるためにももうワンステップ、技術的修練の「経験」を積む機会を準備することの効果は大きいと考えられる。

まとめに代えて

本稿では大学教育全体での人格教育＝教養教育の実質化について考察した。専門教育で育つ・伸びる部分は大いに専門教育に任せつつ、初年次に大学での学びに適応して学生が転換するためにはリベラル・アーツの精神に立ち返り言語系、数理系の能力に着目し、これらの能力を活用する「経験」を準備することが重要であると考えられる。

「教養」は幅広いものであり、様々な学問に触れる機会をきちんと確保した上で、あとは学生達の自主性に任せるという方法が間違いということではない。実際に「一般教育」の時代にも良い学びを得たと回顧する卒業生はいくらでもある。

しかし大学における「教養教育」という視点で考えるならば、現代の実情に合わせたカリキュラムの構築はもっと意図的に行われても良いだろう。特に初年次教育においては「正しい知識を受け取る」学習から、正解の無い問いの前に立ち新たな知を創り上げるという大学での学びに対する転換を、今より更に細やかに、丁寧な段階を踏んで進めることも必要となって来る。

以上のような考え方も取り入れ、平成 29 年度の山形大学基盤教育（教養教育）導入科目「スタートアップセミナー」では、基本的な読解力の訓練と図書館等の資料を活用した相対的視点の獲得に特に重点を置いて授業全体を設計した。アカデミック・スキルだけの訓練とはならないよう、倫理やキャリアといったテーマを立て、グループ学習で学生同士で学び合いながら進める授業形式を取り、その中でディスカッションやプレゼンテーションにも取り組むが、教養教育の「入り口」という意味では読解力と科学的合理的相対化の精神が最も重要なポイントとなる。この試みが学生の学びに期待通りの成果をあげるかどうか、他日の報告を期したい。

１）林哲介『教養教育の思想性』ナカニシヤ出版、2013　p.62
２）天野郁夫「『教養教育』を問い直す」『IDE 現代の高等教育 426』IDE 大学協会、2001　pp.5-12
３）第 22 回大学教育研究フォーラム（2016）参加者企画セッション「日本における教養教育の史的展開　大綱化に関するオーラルヒストリー　―京都大学を中心に―」当日のインタビューより
４）寺﨑昌男『大学教育の創造―歴史・システム・カリキュラム』東信堂、1999
５）「補 戦後教育改革における一般教育」『聞き書 南原繁回顧録』東京大学出版会、1989

第二部

平成 28 年度 活動報告

教育開発連携支援センター活動概要

第 18 回　基盤教育ワークショップ

第 16 回　ＦＤ合宿セミナー

平成 28 年度教育開発連携支援センター活動概要

FD支援部門

1 FD合宿セミナー

【開催日】
第1チーム：平成28年9月5日（月）～6日（火）
第2チーム：平成27年9月6日（火）～7日（水）

【場　所】 協同の杜JA研修所（山形市）

【内　容】

第１チーム

プログラムⅠ「アクティブ・ラーニングを導入した授業を設計する」
プログラムⅡ「授業設計2：シラバスの完成」
プログラムⅢ「アクティブ・ラーニングの模擬授業の練習」
プログラムⅣ「アクティブ・ラーニングの模擬授業の発表」

第２チーム

プログラムⅠ「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」
プログラムⅡ「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」
プログラムⅢ「授業力の向上－わかりやすい授業を実現するために－」
プログラムⅣ「研修のふりかえりとまとめ」

【参加者】 第1チーム：42人
第2チーム：23人　合計65人

2 基盤教育ワークショップ

【開催日】 平成28年9月9日（金）

【場　所】 山形大学小白川キャンパス　理学部棟

【内　容】 第1部　基調講演
演題：「在学生と既卒者の大規模調査に見る大学教育の成果と課題」
講師：松本 留奈 氏
ベネッセ教育総合研究所　高等教育研究室
第2部　ラウンドテーブル
第1分科会
「基盤（教養）教育におけるアクティブ・ラーニング」
第2分科会
「学生はフィールドで何を学ぶのか？」
第3分科会
「大学はいかにして学生のキャリア意識を高めるか」

【参加者】 合計50人

3 FDネットワーク“つばさ”

（1）統一フォーマットによる「授業改善アンケート」の実施

・授業改善アンケートには、17校が参加し、前期に3,009科目・121，573枚のアンケートを実施した。

【参加校】

・北翔大学　・山形県立保健医療大学
・青森中央学院大学　・石巻専修大学
・仙台大学　・東北生活文化大学
・東北文教大学　・青森中央短期大学
・東日本国際大学　・いわき短期大学
・羽陽学園短期大学　・桜の聖母短期大学
・鶴岡工業高等専門学校　・仙台青葉学院短期大学
・了徳寺大学　・湘南医療大学
・山形大学

（2）学生FD会議

【開催日】 平成28年9月13日（火）

【場　所】 山形大学

【内　容】 テーマ「大学は就職予備校ではないぞ！
～我々の可能性を広げる時間と空間を考える～」

【参加者】 合計43人

（3）大学間連携SD研修会

【開催日】 平成28年9月16日（金）

【場　所】 山形大学小白川キャンパス

【内　容】
テーマ「大学職員の地域連携企画力の醸成」
プログラムⅠ「自学の地域貢献を再考する」
プログラムⅡ「大学の地域貢献の企画を練る」
プログラムⅢ「「大学の地域貢献の実践計画を練る」」
プログラムⅣ「発表会」

【参加者】 合計39人

（4）FD協議会

○第17回FDネットワーク“つばさ”FD 協議会
（同時開催「“つばさ”プロジェクト第9回運営協議会」）

【開催日】 平成28年6月4日（土）

【場　所】 山形大学小白川キャンパス

【内　容】 議事
1 協議会議長の選出
2 「平成28年度 FD ネットワーク“つばさ”プロジェクト事業計画について」
3 分科会
4 全体発表

【参加者】 合計64人

○第18回FD協議会
（同時開催「“つばさ”プロジェクト第10回運営協議会」）

【開催日】 平成28年12月10日（土）

【場　所】 山形大学小白川キャンパス
1 平成28年度 FD ネットワーク”つばさ”事業報告について
2 平成29年度 FD ネットワーク“つばさ”事業計画について
3 分科会
4 全体発表

【参加者】 合計50人

（5）“つばさ”プロジェクトシンポジウム

【開催日】 平成28年11月26日（土）

【場　所】 明海大学　浦安キャンパス

【内　容】
第1部　基調講演 「東日本大学間連携プロジェクトの5年間の歩み」

山形大学教育開発連携支援センター　教授　小田隆治
第2部　大学間と地域間の連携による「大地連携ワークショップ（WS）」
①大地連携ワークショップ in 平取
～アイヌの人たちの知恵から学ぶ～
札幌大学地域共創学群地域創生専攻　教授　小山　茂
②大地連携ワークショップ in 川崎
「2016かわさき WS の成果と課題 ～学生サポーターからの報告～」
日本女子大学人間社会学部心理学科　教授　小山 高正
日本女子大学　学生サポーター
③大地連携ワークショップ in 真室川
「真室川町から、大地連携の更なる広がりへ」
山形大学教育開発連携支援センター　講師　橋爪　孝夫
④大地連携ワークショップ in 韓国
「多文化共生～外国にルーツをもつ人びとから学生は何を学んだか～」
山形大学教育開発連携支援センター　講師　呉屋　淳子
第3部　パネルディスカッション
【参加者】 合計46人

（6）その他
文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」
・各種ニュースレター発行
『FD/SD News』第15号～第18号／『東日本広域大学連携通信』 第4号の合併号

地域教育連携支援部門

1　高大連携
（1）高等学校での出張講義
・県内外108校　約170回実施
（2）研究室訪問
・山形県立新庄北高等学校　2年生14名

2　エリアキャンパスもがみ
（1）教育活動
①基盤教育科目「フィールドワークー共生の森もがみ」開講
【前期】
・「新庄まつりとオレ」～日本一の山車行列～　（新庄市）
・「作陶に挑戦！」新庄東山焼の世界　（新庄市）
・地域の資源を活かし山屋の魅力を探る　（新庄市）
・マルシェ“本活プロジェクト”
～本と人をつなげる出前図書館～　（新庄市）
・山間地の宝物を見つけよう　（金山町）
・探求！谷口銀山～その秘められ歴史～　（金山町）
・森と人との共存を考えるⅠ
～山間地の歴史を探り地域振興へ～　（金山町）
・森がもたらす地域の活力に触れよう！　（最上町）
・舟形町の自然と文化にふれる
～国宝「縄文の女神」を活用した町おこし～　（舟形町）
・地域から元気と力を！
八敷代伝承文化活性化プロジェクト　（真室川町）
・子どもたちの自然体験支援講座1　（真室川町）
・鮭川歌舞伎と里山環境学習　（鮭川村）
・戸沢村の超元気印！幸齢者集団の生きざまに学ぶ　（戸沢村）
・里山保全と山菜料理　（戸沢村）
・夏秋野菜の栽培と郷土料理　（戸沢村）
【後期】
・七所明神伝説と地域活動のあり方を探る　（新庄市）
・新庄伝統の民俗文化を体験しよう
～隠明寺凧と昔語り～　（新庄市）
・山間地の文化を掘り起こそう！　（金山町）
・森と人との共存を考えるⅡ
～山間地の文化を探り地域振興へ～　（金山町）
・大場満郎さんの冒険の心に触れ、最上を体感しよう！　（最上町）
・里地里山の再生　（舟形町）
・子どもたちの自然体験支援講座2　（真室川町）
・[大蔵村] 自然・人・もの体験　（大蔵村）
・里山保全とキノコ料理　（戸沢村）
・創作太鼓と冬の里山ぐらし体験　（戸沢村）

②専門科目の開講
・人文学部「地域づくり特別演習」
・地域教育文化学部「教育実習」 新庄市
・大学院教育実践研究科「学社融合の実践と課題」 戸沢村
・理学部「野外実習Ⅱ」 防災科研長岡雪氷研新庄支所

（2）もがみ活性化事業
①タウンミーティング
【開催日】平成28年11月12日（土）
【場　所】新庄市・最上広域交流センター「ゆめりあ」
【プログラム】
〇報告 “つばさ”プロジェクト実施報告
平成28年度「大地連携ワークショップ in 韓国」について
山形大学教育開発連携支援センター　講師　呉屋　淳子
平成28年度「大地連携ワークショップ in 真室川町について
真室川町教育委員会教育課生涯学習・スポーツ担当
課長補佐　庄司　利彦　氏
〇第1部　フィールドワーク活動報告
（1）フィールドワーク実施市町村による報告
舟形町役場地域整備課生活環境班　班長　大山　邦博　氏
山形県神室少年自然の家　研修主査　柿崎　健　氏
（2）フィールドワーク参加学生による活動報告
・金山町　山間地の宝物を見つけよう
・真室川町　子どもたちの自然体験支援講座1
・新庄市　マルシェ“本活プロジェクト”
～本と人をつなげる出前図書館～
〇第2部　グループ討論と発表
「現在のもがみの課題と未来のもがみについて考える」
【参加者】合計43名

②もがみ協力隊活動
・新庄小学校学習支援ボランティア
平成28年8月3日（水）～4日（木） 3名参加
・舟形小学校、舟形中学校学習支援ボランティア
平成28年8月1日（月）～3日（水） 8名参加
・真室川中学校学習支援ボランティア
平成28年8月1日（月）～3日（水）
都合が合わず派遣なし

③大学見学旅行
・金山町立金山小学校4年生（33名） 6月10日（金）
・新庄市立新庄小学校4年生（79名） 6月17日（金）
・新庄市立萩野学園4年生（41名） 6月24日（金）
・最上町立向町小学校4年生（33名） 9月9日（金）

（3）運営会議
第26回山形大学エリアキャンパスもがみ運営会議
【開催日】平成28年7月22日（金）
【場　所】山形大学基盤教育1号館1階会議室及び
各地区テレビ会議室
【議　事】
1 前回（平成28年2月5日）記録の確認
2 エリアキャンパスもがみ平成28年度事業（案）について
3 その他
【出席委員】19名

第27回山形大学エリアキャンパスもがみ運営会議
【開催日】平成29年2月3日（金）
【場　所】山形大学基盤教育1号館1階会議室及び
各地区テレビ会議室
【議　事】
1 前回（平成28年7月22日）記録の確認
2 エリアキャンパスもがみ　平成28年度事業について
3 その他
【出席委員】 18名

（4）学生支援事業
①土田秀也奨学金（山形大学）
地域教育文化学部　1年　秋野　沙羅
②吉田奨励金（エリアキャンパスもがみ後援会）
農学部　2年　新田　藍
（5）広報事業
①広報誌「エリアキャンパスもがみ キャンパス通信」
②報告書（研究年報及び授業記録）

山形大学教員研修会「第 18 回基盤教育ワークショップ」

日　時：平成 28 年 9 月 9 日（金）
会　場：山形大学理学部棟
主　催：山形大学教育開発連携支援センター

趣　旨

学士課程教育におけるＦＤが義務化された現在、大学教育の質の向上が以前にも増して求められています。本ワークショップは、大学教育の発展を目的とし、相互研鑽の理念の下、本学の教職員及び「ＦＤネットワーク“つばさ”」を始めとした学外からの参加者と一緒に議論を深めていきます。

日　程

10:00　開会
　あいさつ　山形大学教育開発連携支援センター長
　　出口　毅
　日程説明
10:15　【第１部】基調講演
　演題「在学生と既卒者の大規模調査に見る
　　大学教育の成果と課題」
　講師　松本　留奈
　　ベネッセ教育総合研究所
　　高等教育研究室　研究員
12:00　昼食・休憩
13:30　【第２部】ラウンドテーブル
　第１分科会「基盤（教養）教育における
　　アクティブラーニング」
　ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ：栗山　恭直　教授（理学部）
　第２分科会「学生はフィールドで何を学ぶのか？」
　ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ：呉屋　淳子　講師（教育開発連携支援センター）
　第３分科会「大学はいかにして
　　学生のキャリア意識を高めるか」
　ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ：松坂　暢浩　准教授（小白川ｷｬﾘｱｻﾎﾟｰﾄｾﾝﾀｰ）
　　橋爪　孝夫　講師（教育開発連携支援センター）
16:30　閉会

○ラウンドテーブルの様子

○基調講演の様子

【第１部】基調講演　記録

〇司会（小田）：

平成 28 年度 山形大学教員研修会第 18 回基盤教育ワークショップを開催したいと思います。始まるにあたりまして、主催者側としまして、山形大学教育開発連携支援センター　出口センター長よりご挨拶をいただきます。

〇出口センター長：

みなさんおはようございます。本日は学内外から基盤教育ワークショップにご参加いただきましてありがとうございます。

4 月から教育開発連携支援センター長をおおせつかっております出口と申します。

どうぞよろしくお願いいたします。

本日は第 18 回目の基盤教育ワークショップとなっております。2008 年からＦＤの義務化ということがあり、山形大学ではＦＤ合宿が 16 回目、そして、ワークショップが 18 回目を迎えるということですから、2008 年以前から教員の研修会を続けてきたことは、本学の誇りだと思っております。

本日は『在学生と既卒者の大規模調査に見る大学教育の成果と課題』ということでベネッセ教育総合研究所　高等教育研究室から佐藤室長様、そしてご講演いただく松本様においでいただきました。お忙しい中、誠にありがとうございます。本日一日、よろしくお願いいたします。学生の実態に即して、我々は、日頃、いろいろ教育について考えているのですが、また新たな視点から、今日、お話が聞けることを楽しみにしております。

さて、私は、昨日、大学ではないのですが、高校までの教員の研修に関わる会議に半日参加しておりました。そこでの課題は今日の課題と似通っており、学習指導要領の改訂に見られますように“アクティブラーニング”や“プログラミング”などの新しい言葉が扱われておりました。今日は、三つのラウンドテーブルで「アクティブラーニング」「フィールドラーニング」「キャリア教育」をテーマにしております。新しいことについて理解を深めて教育の質を高めていくことは非常に大事ですので、本日の研修会が充実したものになることを期待しております。その一方で、昨日の会議において考えたことは、新しいことを通じて考えていかなければならない従来からの課題もあるのだろうということです。いわゆる、教育の質、大学教育とは何か、学生を育てるということはどういうことか、など、もう一度原点に立ち返って考えていかなければならないと思います。今日は、我々が再び足元を見つめるような一日になり、大きな学びがあることを期待いたします。簡単ではありますがご挨拶に代えさせて頂きます。

それでは本日一日どうぞよろしくお願いいたします。

〇小田：

どうもありがとうございました。

それでは本日の予定をお知らせします。午前中には基調講演が 12:00 まで、13:30～16:30 まで三つのラウンドテーブルを用意しております。午後からのラウンドテーブルは 1 階の教室をとっておりますので、地図などを見てください。お食事も 1 時半まで取っていただければと思います。アンケートがありますので最後にご回答お願いいたします。

早速ですが、第一部基調講演に入りたいと思います。講師に今回お願いいたしましたのは、ベネッセ教育総合研究所　高等教育研究室　松本留奈様でございます。

松本様はベネッセコーポレーションの営業部門を経たのち、この研究所に入られて高等教育領域を中心とした調査研究に従事されております。学生の主体的学習及び障害支援の在り方についての研究を行っておられます。

今回、松本様にお願いした時のいきさつをお話ししたいと思います。春に大学教育学会がありまして、その分科会で、ベネッセ教育総合研究所と京都大学が組んで、ラウンドテーブルでお話がありました。私は他のところで話をしなくてはいけなくて、すごく興味があったのですが出られなかったのです。懇親会の時にベネッセの方にお会いし、もしお願いしたら山形に来ていただけるかとお話をしたところ、行って話をしますとおっしゃっていただきました。何が興味を引いたかというと、既卒者の調査は、一大学でやれているところはほとんどありません。まして大規模な調査、大学をまたがってやられているところは全くないといっていいでしょう。それをきちんと分析もされていらっしゃいます。ここに私はすごく興味を持って、90 分という長く時間をとることは他でもないでしょうけども、その話をゆっくり聞きたいと思いました。よく大学はこうだとか財界の人や色んな人が自分の大学時代を思って話されていますけれども、我々と接触する人たちは、今は全然違うのだと感じていただきます。しかし、変わり方をデータに基づいて話ができるのはこの調査だと思っております。この調査を我々は今日教えてもらいながら、自分の大学はどうしたらいいのか、ということを考えてみたい、ということで、松本様にお忙しいところお願いしたということです。お話をすごく楽しみにしています。早速お願いいたします。

○：松本

皆様おはようございます。ただいまご紹介にあずかりましたベネッセ総合研究所高等教育研究室の松本と申します。

本日は「大学生と既卒者の大規模調査の大学教育の成果と課題」というタイトルで 90 分お話しさせていただくということで、非常に光栄に思っております。私どもは民間という立場ですので、皆様のような実践者の方々や学生さんを現場からちょっと距離のあるところから支援サポートすることが役割だと思ってやっております。その役割の中で日々私たちのやっていることは一体どんな風に皆さんに教育現場で役立てていただいているのか、どんな意味があるのかということを自問自答しながら活動しています。そんな状況ですので、こういった実践の場と私たちが提供する客観的なエビデンスをつないで検討していただける場を設けてくださったことに感謝をしております。

今回のこの調査ですが、先ほど小田先生からもありましたように学び手の視点にこだわった客観的なエビデンスに焦点をあててやっております。いまは、FD や初年次教育の実施率は何%になりました、とかいったやる側の理論での数値データは飽和状態かと思います。しかし、そういった教育する側の変化を受けて学び手がどう変わったのか、何をそこから感じ取っているのかといった、学び手側の理論を結果検証したエビデンスは、個々の大学ではやられているかもしれませんが、大規模で見たものは少ないのではないかと思っております。そして大学教育の成果、質保証が、若干コンピテンシーを要素分解して何々がこのぐらいつけばいいんだといった定義で進んでいくような流れを感じます。それもすごく重要なことであり、私どももアセスメント提供などでお手伝いさせていただいておりますが、果たしてそれだけで、その後の長い人生、卒業後遙かに長い人生が待っているわけなのですけれども、そこを生き抜いていくだけの力をつけて送り出したと大学教育が胸をはって言えるのかというところについて、一緒に考えさせていただきたいというふうに思っております。私どもの行っている調査は若干抽象度が高いものではあるのですが、学び手自身がどのくらい学びを充実したと感じていたか、卒業後どのぐらい印象が残っているかということが成長したと感じているかといったような、学生自身の実感値にこだわって、学び取ったものとの関係性をみております。ただデータはデータでしかなく、これを受け止めて教育現場がどのように改善を考えてくださるか、今後の道筋をつくっていただけるかが勝負になってくると思います。今からのお話が、今日の午後からのディスカッションの題材や、また皆様個人が自学の状況と照らし併せて今後の発展を考える際のヒントになればと願っております。今日は 90 分の時間いただいているのですが、お伝えしたいデータがたくさんあり、配布資料が膨大になっております。データの説明はどうしても単調になりがちであったり駆け足になったりということも途中あるかとは思いますがお付き合いの程よろしくお願いいたします。

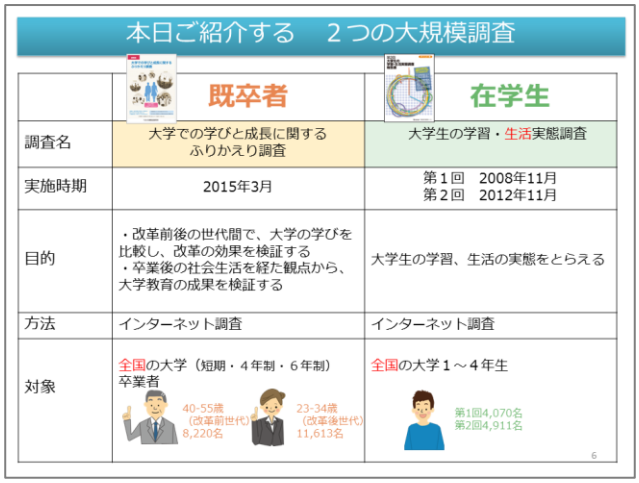
ベネッセ教育総合研究所について簡単にご説明させていただきます。研究理念として“子どもは未来”というコミュニケーションメッセージを掲げて活動しております。ざっと 35 年ほどこういった調査研究をやらせていただきまして、小さいものから大きいものまで累計 400 本くらいの調査をやってきております。データで何かお困りの際は、我々の研究所のホームページをのぞいていただくともしかしたらお役に立てるかもしれないなと思います。

高等教育研究室で現在取り組んでいるテーマです。1 つめが大学生の学習生活実態調査、今日ご報告の大学生のデータのほうですけれども、今年の秋にまた調査する予定で準備を進めているところです。

そして 2 点目卒業生調査、これは既卒者のほうですが、この既卒者の調査には 2 万人にとっているものと同じ項目で個別大学にやっていただき、その 2 万人とのベンチマークを比較することで各大学の強みや弱み、今後の教育改善へのアドバイスをさせていただきます。こちら進研アドというグループ企業と連携しながら、サービス化に向けて動き出しているというところです。

そして 3 点目。リリースしているのでこれはもしかしたらご存じの方もいらっしゃるかもしれませんが、関東学院大学さん追手門学院大学さん、ともに目標指導評価の一体的運用をテーマに、IR の中に入りこんだ実証研究というものをさせていただいております。

そして 4 点目、5 点目のところ専門学校です。これからの時代、大学教育だけを見ていてはいけないのではないかということで、若者の世代を幅広くとらえていこうと専門学校の領域も少し調査研究のテーマをひろげているというような研究室になります。ご興味がありましたら、ホームページをご覧頂けたらと思います。

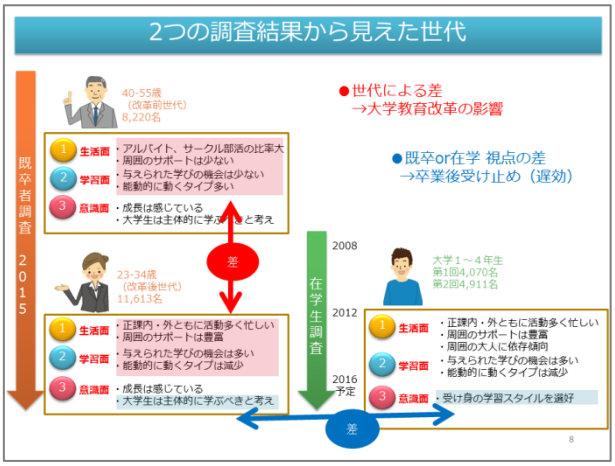


本日ご紹介する 2 つの調査について、ご説明します。皆さんのお手元に 2 冊の報告書がお届けできているかと思うのですが、大きい方が既卒者、卒業生にきいたものになります。調査名は「大学での学びと成長に関するふりかえり調査」という名称でおこなっております。こちらの調査実施時期が 2015 年 3 月で、昨年の秋にリリースしたものになります。調査目的ですが、90 年代以降、非常に大学教育改革が進んできました。その改革の効果というものを学び手がどういう風に変化したのかということで捉えてみたいというのが 1 点目。ですので、この大規模 2 万人という既卒者を改革前の人と後の人に分けて比較できるという調査設計になっています。そして 2 点目は、卒業後の社会生活を経た、卒業してフレッシュな状態ではなく色んな事を経験したその視点から大学教育がどうだったのかということを検証すること、これら 2 つの目的をもって実施をしました。方法はインターネット調査です。対象は全国の大学。こちらは短期大学も 4 年制も 6 年制も含んだ形での実施をしております。そして、対象者、先ほど改革前と後で分けたと申し上げましたが、前の人は 90 年代前半までに大学がいわゆるレジャーランドと言われていた頃に、大学にいた 40 才から 55 才の方々、大学の現場が変わり始めた 2000 年代以降に大学を卒業した 23 才から 34 才の世代、改革後世代としてこの二つの年齢層をとったものになります。

そして、もう一つ、在学生調査は大学生の学習と生活の実態を幅広くとらえたものになります。学習についての大規模な調査は他にもいくつかやられているところがありますが、学習だけ切り出していても片手落ちなのではないかということで、生活面も含めた幅広い形でとっているというのが我々の調査の特長ではないかと思っています。こちらについては 2008 年に第一回をやり、その 4 年後 2012 年に第二回目をやっております。ちょうどその 4 年後が 2016 年 11 月、今から 2 ヶ月後に 3 回目をやるということになります。方法はインターネットで全国の大学生 1 年生から 4 年生まで、大体 1 学年 1,000 から 1,200 程度とっておりまして、4 学年で 4,000 から 5,000 くらいの規模の調査を行っております。

この報告書の裏側にそれぞれの調査に携わっていただいている先生のご紹介があります。既卒者の方は監修に追手門学院大学の池田輝政先生に、在学生の方は現在大阪大学にいらっしゃいます川嶋太津夫先生に監修していただいております。そしてそれぞれ学生をテーマに研究されている京都大学の山田先生ですとか、お茶ノ水大学の望月先生、青山学院大学の杉谷先生には両方の調査研究会にかかわっていただいております。既卒者の方は、産業界にお詳しいと言うことで大阪市立大学の飯吉先生にお力添えをいただき、在学の方は学生と若者の文化論に詳しいということで谷田川にお力添えいただいています。皆さん研究者でいらっしゃると同時に、それぞれの大学で教学を実践されている実践家でもあります。まったく別の調査なのですが、今日はその二つの別の調査を重ね合わせる形で組み立てていきたいと思っております。

アジェンダは一点目が大学生の生活の変化、二点目はその大学の生活が変化していく中の学習面がどう変化したのか、三点目が意識、考えがどう変化したのか、この三点の流れで説明していきたいと思います。



これの調査の対象者を重ね合わせるとどうなのかということを、前提として確認させていただきたいと思います。

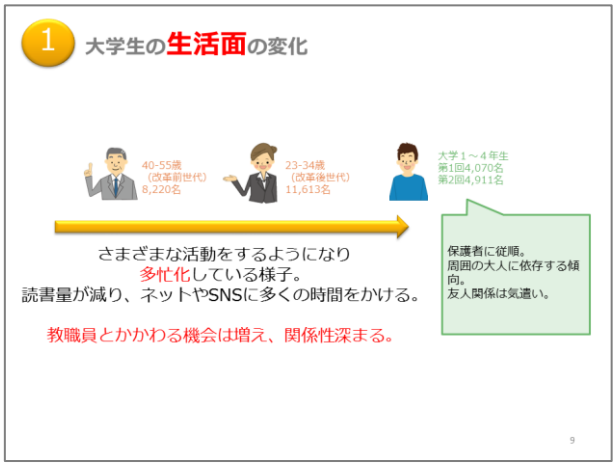
まず既卒者調査というのは 2015 年時点で 40 才から 55 才の改革前世代と、23 才から 34 才の改革後世代になります。前者を“シニア世代”というふうに呼ばせていただきますけれども、見ていただきますと生活面ではアルバイトやサークルに注力する比率が大きく、周辺からのサポート環境というものや、与えられた学びの機会というものが今に比べると非常に少ないです。ただ、これは進学率の問題もあると思うのですが、今の学生と比較すると能動的に自分から積極的に動くタイプの学生が多かったというのが特徴です。意識面、これはこの調査時点での考えなのですが大学時代成長を感じたと答えていますし、大学生は主体的に学ぶべきだというように回答しているというのが、この世代の特徴です。

一方で若い卒業生、“若手層”と呼ばせていただきますが、生活面・学習面の実態をみますと以前に比べてアルバイト・サークルが中心となっているのですが、それだけでなく正課内活動にもきちんとコミットしていて、それに伴って忙しい学生生活になっています。ただし周囲のサポート環境というものは豊富になっています。与えられる学びの機会というものも非常に豊富になっています。ただし与えられると受け身になって、待ちタイプの学生が増えているというのが若い人たちの特徴です。

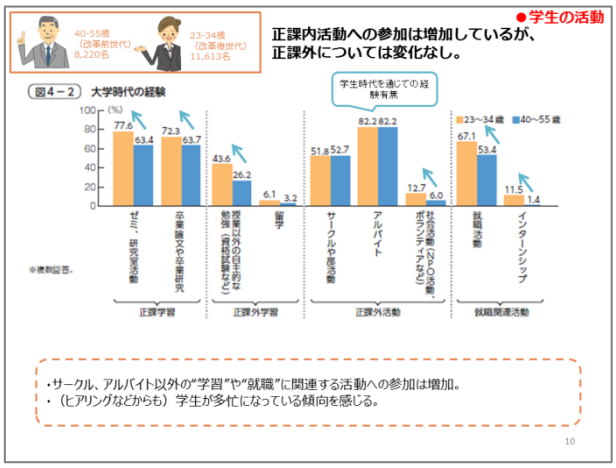
生活面と学習面は世代間によってすごく大きな差が出ているのですが、この世代の差は、一つの大きな要因として大学教育改革が進んでいることによる影響であると、とらえております。

そして在学生調査なのですが、これは 2015 年に何歳だったのかと考えると、大体 30 代前半から 23 歳くらい、つまりこの既卒者調査のなかで若手層としたところの人たちと、まったく同じ年代の方々が回答しているということになります。生活学習といったような実態面は、ほぼ既卒者と在学生の調査も異なる項目で取っているのですが、出てきた結果としては同じような数字が並んでいます。ただ一つ大きく違うのは、意識面のところです。やはり在学中はどうしても受け身になっており、学生が学習のさまざまなことに対して、非常に受け身で依存型の

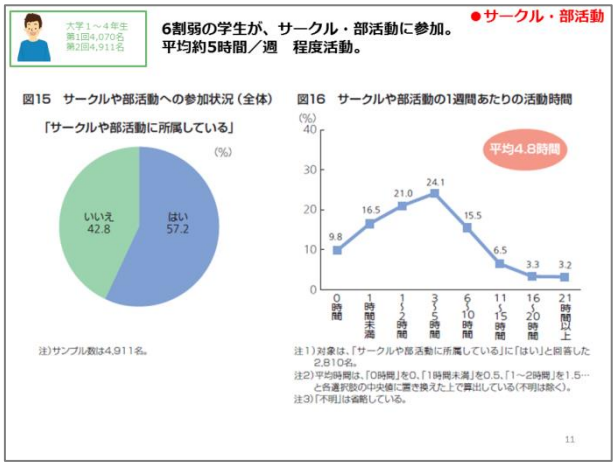
傾向が強まっている。これは、在学か既卒かという視点の差、すなわち卒業後の受け止め、大きく言うと遅効性のようなものがこの辺りから浮かび上がってくるのではないかというふうに思って分析をしております。



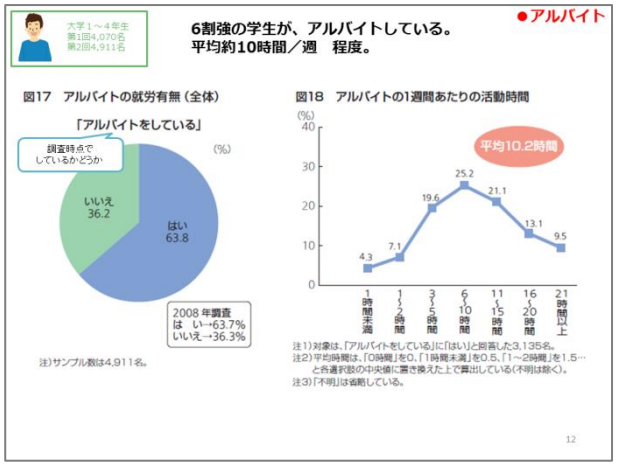
早速生活面の差に入っていきたいと思います。先にサマリーをお伝えしておきます。このように世代の大きなトレンドといたしましては、様々な活動するようになって、多忙化してきており、読書量が非常に減り、ネットやＳＮＳに依存しているという状況があります。ただし教職員と関わる機会というのも非常に増えておりまして信頼感・関係性が非常に高まっています。ただ現役の学生の声というのを見ますと保護者にも従順になっていまして、教職員と関わる機会、保護者と関わる機会が非常に多くなっており、それぞれ、周囲の大人に依存する傾向がみられます。そして友人関係は大学生活を送るうえでキーにもなってくるのですが、だいたい気を使ってお互い傷つけないようにしながら生活をする気遣いがみられます。



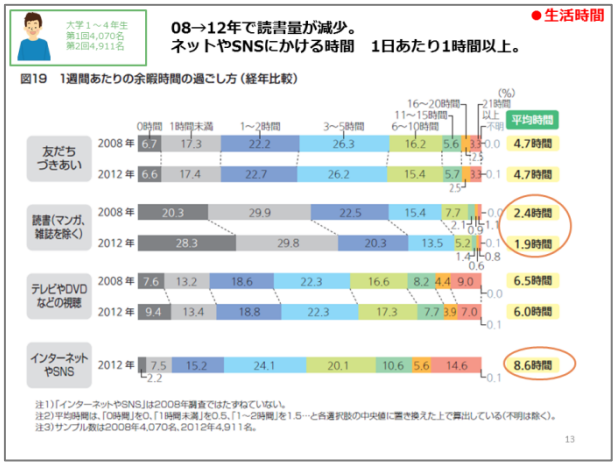
では、データを見ていきたいと思います。まず学生の活動についてです。こちら左上に誰の回答かというアイコンが入っておりますので、これで卒業生調査のシニアの人か、若手の人の回答かというふうに読んでいただければと思います。シニアと若手の人の長期的なトレンドを見ますと、アルバイト・サークル以外の学習や就活関連のイベント、社会活動いずれも参加したと答えている人は多いです。ということで、多忙になっているのが伺えます。またヒアリングをしていますと、若干消費者意識というか“学費をこれだけ払っているのだから、色々やらないと損”みたいな、考えを持つ学生もちらほら見受けられていて、そうした意識も高まっているのかなと感じるところもあります。



つぎが学生の回答です。学生の回答ですので詳しく実態をみていきます。サークル・部活動にかける時間と参加率なのですが、6割程度の学生がサークル･活動をしていると答えていて、平均週 5 時間程度、平日 1 時間くらいずつ活動しています。

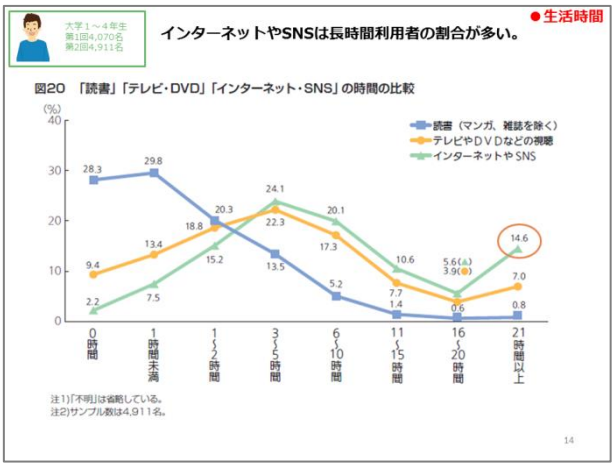


アルバイトは 6 割程度がやっていると答えていて、これは平均週１０時間くらいです。アルバイトの種類にもよるかとは思いますが、週２～３回程度をしているというのが、平均的な学生の姿かなと思います。

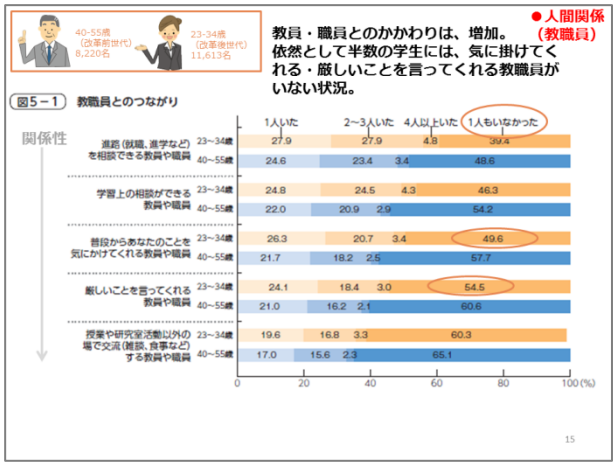


つぎに生活時間ということで、余暇時間の使い方です。友達付合いは週当たり 4.7 時間、これは 2008 年と 2012 年の短いスパンでの変化を見ているというふうになるのですが、変化がありません。友達付き合いとテレビ・ＤＶＤなどの視聴時間、

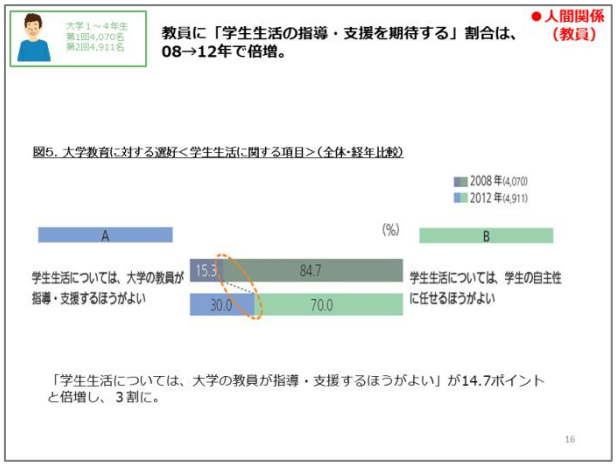
ここには変化がないです。読書時間は、もともと週当たり 2.4 時間と少ないのですが、週当たり 1.9 時間とすごく減っています。インターネット・ＳＮＳは 2012 年しかとっていないので増減がわからないのですが、8.6 時間で断トツに多い結果になっております。



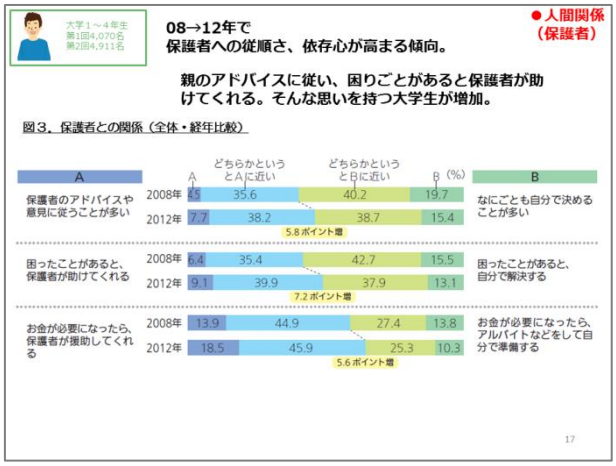
インターネットやＳＮＳというのは、長時間使っている人、21 時間以上使っている人が、14.6%おり依存者が出やすいものであるということが、データとしても確認ができています。



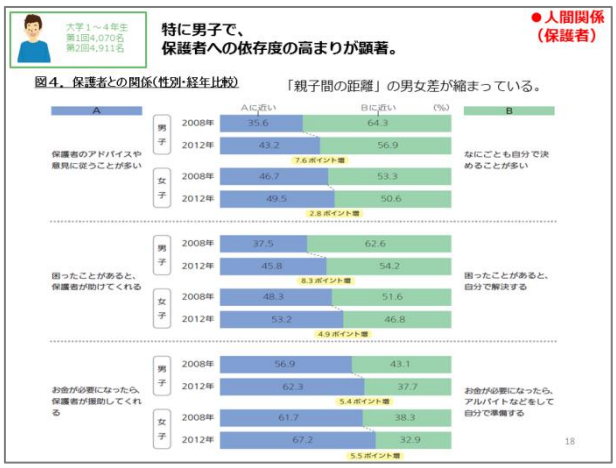
次に、人間関係です。教員と教職員との人間関係。職員の方も含めた人間関係です。上から進路などを相談できる、学習上の相談ができるというような、割とライトな関係であり、下に行くにしたがって、普段から気に掛けてくれるとか普段から厳しいことを言ってくれる、学校外でも交流するといったような関係性が密になっていくといったようなイメージでとらえていただければと思います。一人もいなかったという項目に注目していていただきたいのですが、ブルーのシニア世代だと“一人もいなかった”、すなわち半数の人が相談できる人がいなかったというような状態なのですが、それがオレンジの若手世代を見ていただきますと、相談できる人が一人もいない人が減っているということで、非常に関係性が良くなっています。先生方が非常によく頑張っていらっしゃるのだなということがここからも伺えます。相談できる先生がいるというのは、一般化しつつあるのですが、半分ぐらいの人は依然として厳しいことを言ってくれるだとか、気に掛けてくれるような深い関係性までの先生はいないというのが現状です。



その一方で、大学生活については先生に指導支援してほしいという学生が、2008～2012 年という 4 年という短いスパンで倍増しています。もちろんまだ少数派ではあるのですが、そういった先生に支援を求める傾向は強まっています。

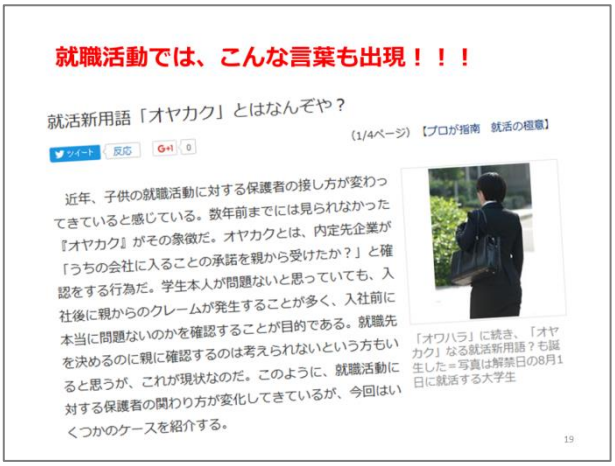


保護者に関して、これは 2008～2012 年の大学在学生の調査になります。保護者のアドバイスの意見に従うことが多く、2008 年は 4 割だったのが 2012 年では半数になっていいます。困ったことがあると助けてくれる、これも同じく 4 割だったのが半数になっています。金銭的な援助に関しても保護者がしてくれると回答している学生が増えています。親のアドバイスに従い、困ったことがあると助けてもらおうと思っている学生、保護者に対して依存している大学生が増加している傾向です。

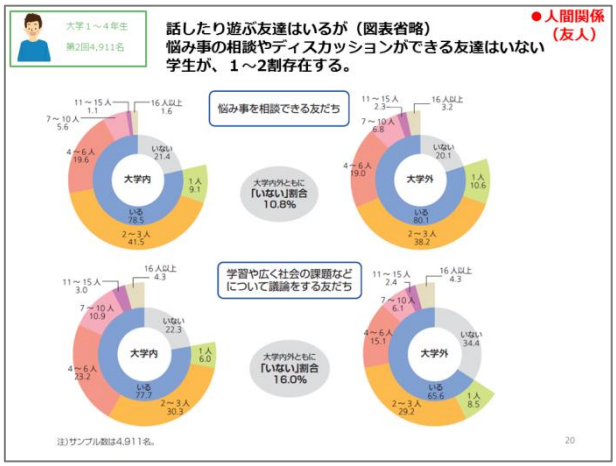


性別で見ますと男子に増加傾向が特に顕著です。これは何となくイメージがつくと思いますが、もともと女子の方が保護者

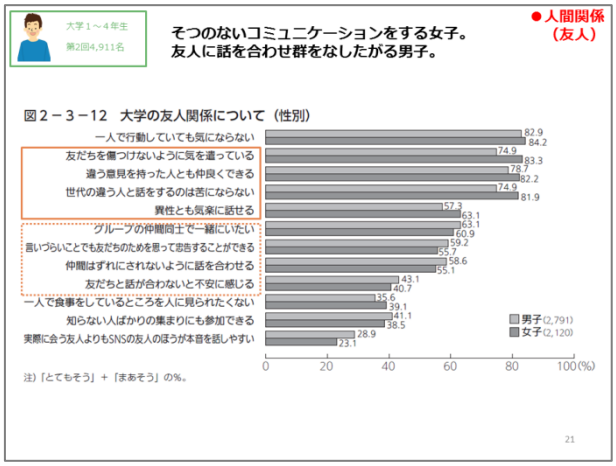
と関係性が近いです。今や男子も女子も保護者と等しく近く、性差がない状況になってきています。



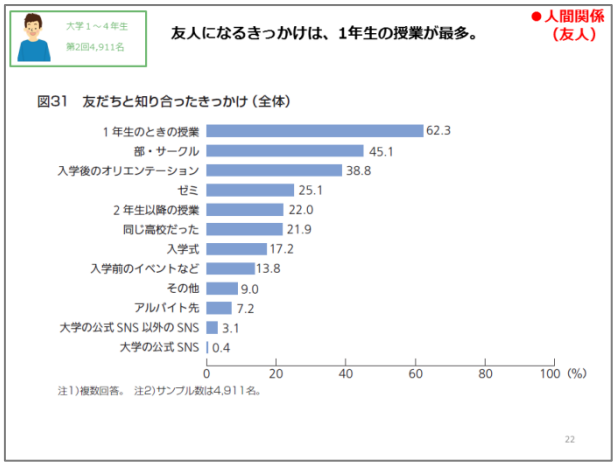
番外編になりますが、数年前東大の入学式で総長が保護者の出席に言及して話題になっておりましたが、今や就職活動でも「オヤカク」と言って親に確認しないことには、内定を辞退されてしまうとか、親から苦言が来るということが普通に言われてくるようになっており、大学生にとっても親の存在というものは、日に日に大きくなっているということが確認されております。



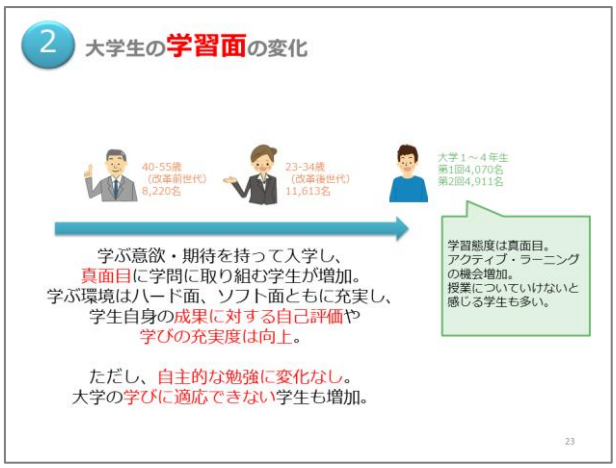
つぎが友人関係です。話したり遊んだりする友達はほとんどの学生にいるので、図表を省略させていただきます。悩みごとの相談をする友達が大学内外どちらにもいないと答えた人が、一割います。そして、学習や、社会の課題について議論する友達、これが大学内外どちらにもいないと回答した人が 16%もいます。悩みごとの相談は学内外であまり差がないのですけれども、やはりディスカッションするとなると学内の友人の方が多いという傾向もありますが、表面的に話したり遊んだりする友達はいるが、深い相談やディスカッションできる友達はいないという人が、1～2 割は存在しています。



友人関係の男女差です。友達を傷つけないようにですとか、違う意見を持った人とも仲良くするのだというような、そつのなさが目立つのが女子です。一方男子の方がグループの仲間と一緒にいたいとか、仲間外れにされないようにといったような群れを成すとか人に話を合わせるといったような傾向が強くなっています。

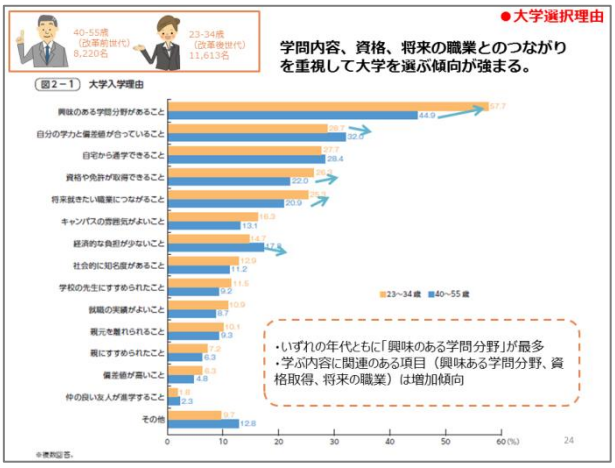


友人と知り合うきっかけです。一番多いきっかけは一年生の時の授業です。ここで交流の機会を作って学生どうしが友人関係を深めるといったことが非常に大切なポイントになってくるのではないかと思います。生活面に関してのデータはここまでになるのですが、皆さまが普段接していらっしゃる学生さんの姿と重なっているでしょうか。重なっているのであればこの後の話もスムーズに聞いていただけるのではないかと思います。

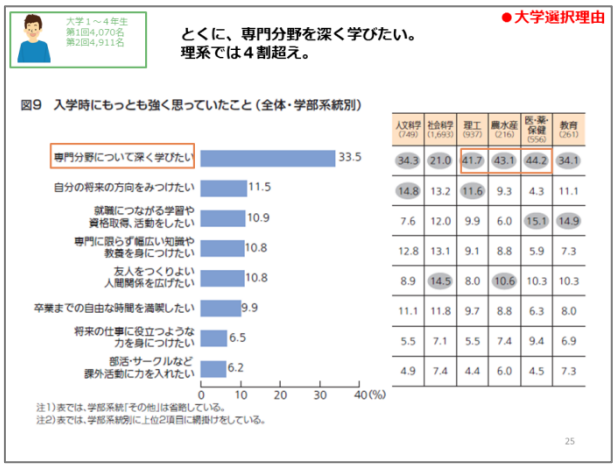


大学生の学習面の変化について述べます。

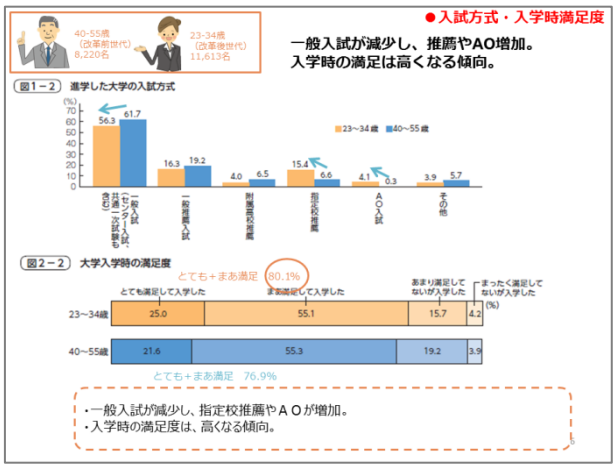
こちらも先に結論をお伝えしますと、学ぶ意欲や期待をもって入学する学生が増え非常にまじめになっています。そして学ぶ環境はハード・施設や設備の面でも充実していますし、ソフト面・先生方の教育の機会の提供や指導方法なども非常によくなっています。よって、これは自己評価でしかないのですが、変化として身に着けたものはどうなのかと質問したときの自己評価も上がっていますし、総合的な学びの充実度といったような感触・手応えも上がっています。ただし、自主的に勉強する、やらされた勉強をやる真面目さはすごくついているのですけども、自分で興味を持ったことを自主的にやるのだという学生は残念ながら増えていない。こういった、学習が機械型になったことには、ユニバーサル化で学生が多様化しているといったような背景はもちろんあると思いますけれども、学びに適応できない学生といったものが増加している課題も見えてきています。在学生の方が学習態度もまじめですし、アクティブラーニングの機会は在学中でみると 2008~2012 年の 4 年間でも増えています。にもかかわらず、現役の学生で授業についていけないといった声も大きくなっているということです。この学習面について、後程データを皆さんの実感と合わせて、何か見えたのか少しお時間あれば話していただきたいなと思っておりますので、そのつもりで実感と重ね合わせて聞いていただければと思います。



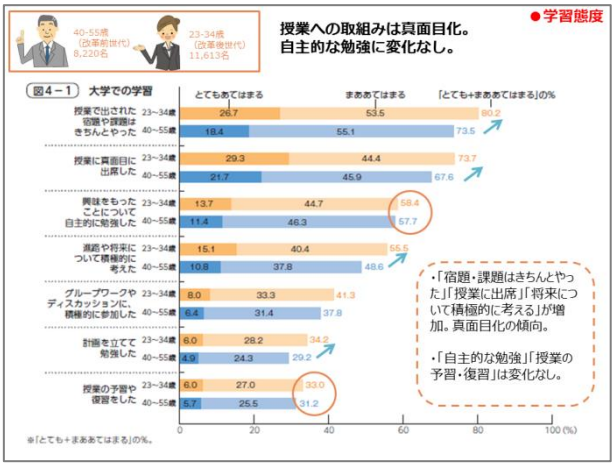
つぎのスライドは入学時の大学選択の理由についてです。一番多いのは興味がある学問分野があること、シニアから若手にかけて増えています。あと増えているところは、資格や免許を取得できるといったことですとか、将来、就きたい職業があるといったような、内容面を見て大学を選んだという学生が増えています。一方減っているところは、自分の学力と偏差値があっているとか、経済的な負担が少ない、といったような事由については、シニアから若手にかけても長期なトレンドとしては減っています。



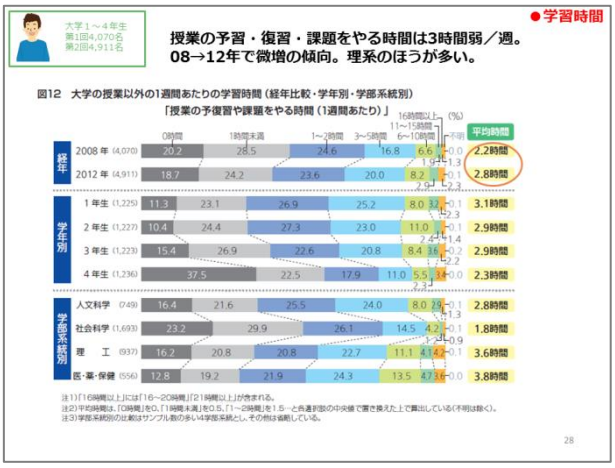
今の在学生です。専門分野を深く学びたいという答えが断トツで多いです。三割以上がそれを一番強く思ったといって、大学に入学してきています。あとの項目、将来の方向を見つけたいとか友人関係を作りたいとか自由な時間を満喫したいといったような項目については差が無く一割程度分布しています。特に文理別で見ますと、理系の生徒のほど、専門分野を学びたいと思って入ってきているようです。



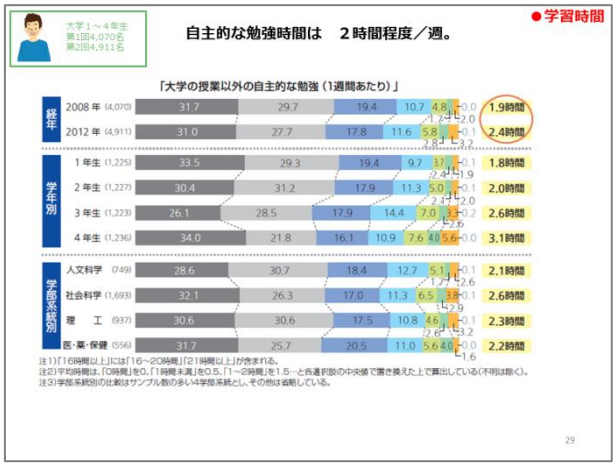
次は入試方法と入学満足度です。これは上のグラフに表れている傾向についてはご存じだとは思いますが、この調査の中でも一般入試というものが長期的トレンドで減り、ＡＯや推薦といった学力入試ではないもので入ってくる学生が増えているといったことが確認されています。それに伴い入学時の満足度、行きたい大学に入れる学生が増えているといったことで、満足度は上がっている傾向です。“まあ満足している”まで入れますと８割程度の学生が満足して大学に入学してきています。



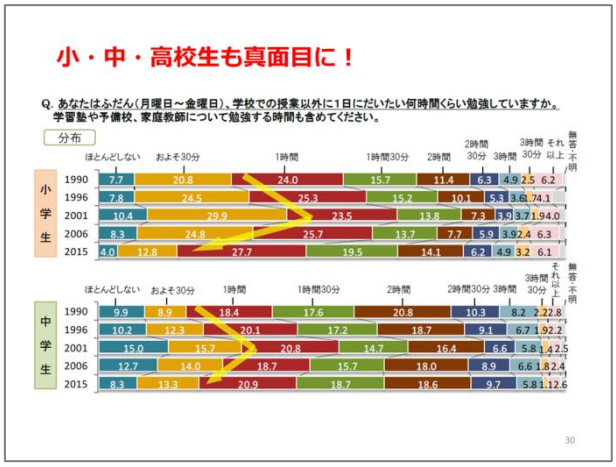
つぎが学習態度です。授業への取り組みはまじめになっています。一番上の“授業で出された宿題や課題はきちんとやった”ですとか、“授業に真面目に出席した”、これは長期的トレンドで伸びています。中ほどの“進路や将来について積極的に考えた”ですとか、“計画を立てて勉強した”の増加に見られますように、まじめな学生の姿が増えていることを確認できます。ただし、“興味を持ったことについて自主的に勉強した”や一番下の“授業の予習や復習をした”これは全体的に見ても少ないのです。学習態度の長期的トレンドとしては、やれと言われたことはまじめにやるけれども、自分から進んでプラスアルファというところまでは中々難しいという傾向が読み取れます。



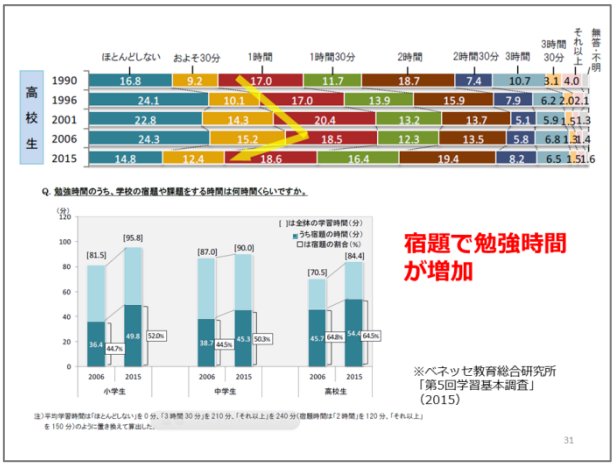
では具体的に現役の学生がどれぐらいの時間、勉強しているのかという数値がこちらになります。これは授業の予復習や課題のやる時間です。2008 年は週当たり平均 2.2 時間と答えていたのが少し増加して、2012 年では週当たり 2.8 時間になっています。学年でいうと一年生が一番勉強していて 4 年生になるに従って予習復習や課題に限定してですが、それに割く時間は減っている、文理別でみると理系の方が時間を割いています。



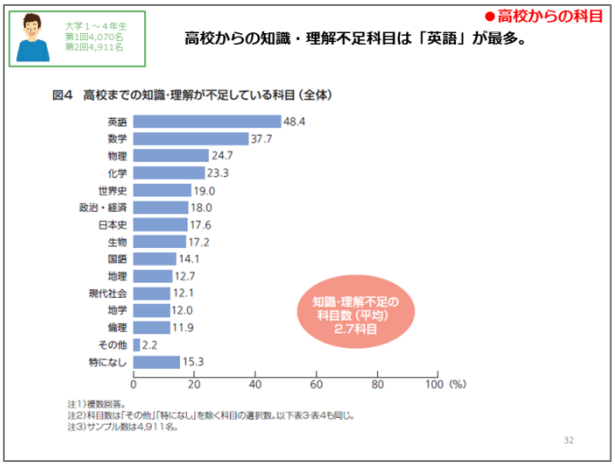
そして自主的な勉強時間です。こちらは先ほどの「興味をもったことについて自主的に勉強した」という設問とは若干聞き方のニュアンスが違いまして、これは資格試験などの勉強も含むという形で聞いているということを伝えておきたいと思います。2008~2012 年の短いトレンドで見ると週当たり平均 1.9 時間から 2.4 時間で少しだけ（30 分）増えていますし、学年別で見ると 4 年生はおそらく資格や就職に関する試験勉強などではないかなと思いますが自主的な勉強時間が長いです。



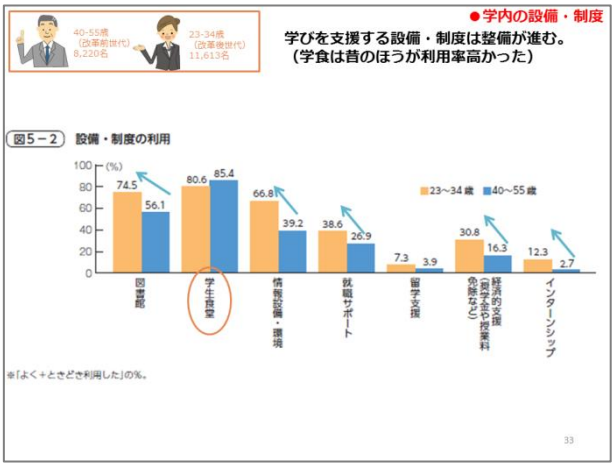
少し番外編です。小中高でも大学生で見られたのと同じ傾向が確認できているということです。先ほどご説明したとおり、私どもの研究所は、幼児から大学生までを対象に調査研究を行っております。ここに示しているのは第 5 回学習基本調査といって、学習に関する基本的な項目を小中高校生に問うたものになります。1990 年から 5 年、6 年ごとに実施していたのですけれども 2006 年から 2015 年まで 10 年ほど期間があいてしまいました。去年久しぶりにとってみたら 2001 年、2006 年あたりに、小中高生なのですけれども、勉強しなくなっており、2001 年～2006 年と比較すると、2015 年は勉強時間が回復している傾向にあります。今や勉強時間はすでに 1990 年、25 年前の水準、小学生だとそれを超えています。



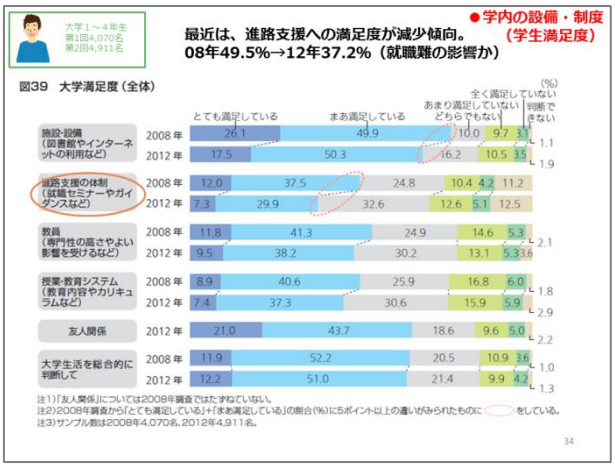
これが高校生のデータです。まったく同じトレンドです。ただし、なぜ勉強時間が増加しているのか、という内訳を見たときに小中高校生も宿題による増加であるということがわかっています。全体が学習時間を表すもので、濃いところが宿題のボリュームなのですが、棒全体が伸びているのは宿題で伸びているということがわかっています。



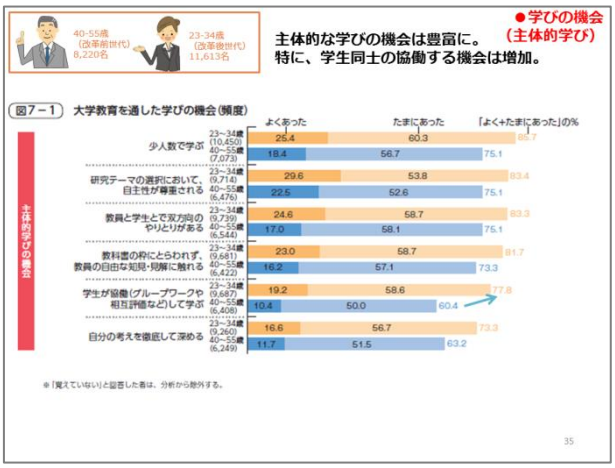
ちなみに大学生について高校からの学習で何が足りていなかったか、これを科目別にみると英語というのが圧倒的で、英語をもっと勉強しておけばよかった、というふうに学生は後悔しているようです。数学・物理・化学といったようなものは理系に特徴的なもので知識の不足というものを感じているということがわかります。



つぎが学内の設備や制度です。学びを支援する設備や制度として利用率を見たものになりますが、図書館や情報設備また就職活動サポートやインターンシップといったもの、それから経済的な支援・留学支援といったような制度的なものいずれも利用率が上がっています。ただし、学生食堂に関しては、シニアの人の方が利用していたということで、徐々に学食を利用する率だけは減っているという傾向になっております。



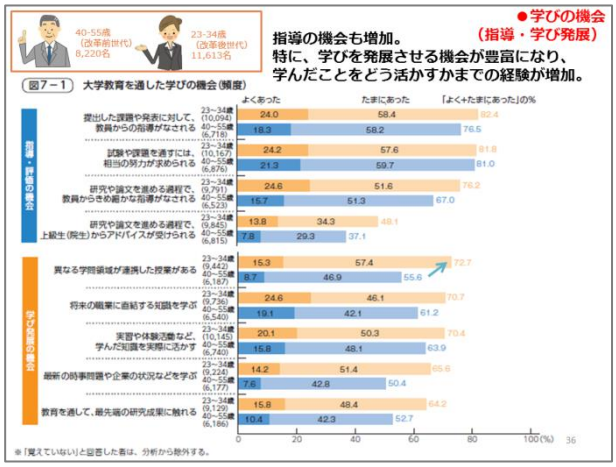
これは既卒者の利用率だったのですが、次が現役学生の満足度です。しかし進路支援への満足度が減少する傾向にあります。2008~2012 年にかけて、これはリーマンショックがおこって以降の就職が厳しくなっていった四年間という背景もあるのでしょうけれども、就職支援の体制についての満足度が下がっているという傾向です。その他の満足度については、教員やシステムについては５割くらい、友人関係や大学生活を総合的に評価すると、満足度は６割くらいということで安定した傾向になっています。



つぎが、学びの機会です。これは学びの機会としてどれくらいこういう機会がありましたか、という頻度を訊ねたものです。最初に主体的な学びの機会に該当すると思われる６項目をまとめてご説明したいと思います。

まず“少人数で学ぶ”一番目といったようなものや、ちょっと飛びますが下から二つ目の学生が協働してグループワークなどで学ぶ“といったような主体的学びをうながす形式、そして２~４つ目の自主性の尊重や双方向のやり取りそして、教員の自由な見解に触れるといったような、先生方の教員力・教育力に関するようなもの、そして最後、自分自身で決定して考え

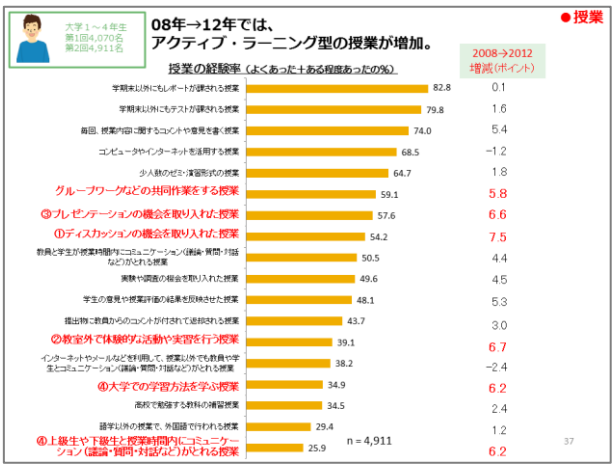
ぬいて学ぶ、主体的な学びとして最終的に到達したいところ、それぞれ尋ねているのですが、長期的トレンドでみると、どれも頻度として増えています。グループワークといった形式的なものの方が顕著には伸びているのですが、全体的に主体的な学びという機会はすごく増えているというデータになっています。



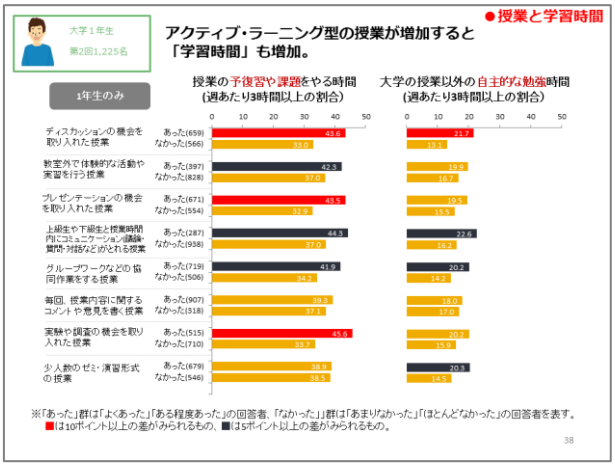
つぎが指導の機会と学びを発展させていく機会です。同じように訊ねたものになります。

指導の機会ですが、どれも伸びています。しかし、ここに並んでいる指導の項目は、古典的な教育のスタイルを反映したものですので、それほど伸び率というものは大きくありませんが、長期的トレンドで見ると指導もすごく良くなっている、ということはできると思います。

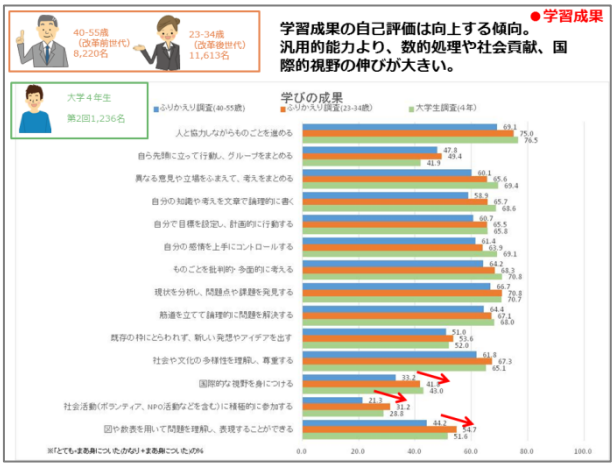
そして、学びの発展の機会です。これは、学びのことをどう生かすかという観点で横と連携したり、実習をしたり、何に使えるのか、職業に直結させたりといったような、学ぶことを学んだだけで終わらせず何に使うかといったことに関する機会すけれども、これもどれもすごく伸びているという結果になっております。



そして次はこの４年の変化で見るとですが、アクティブ・ラーニングと呼ばれる授業が増えています。



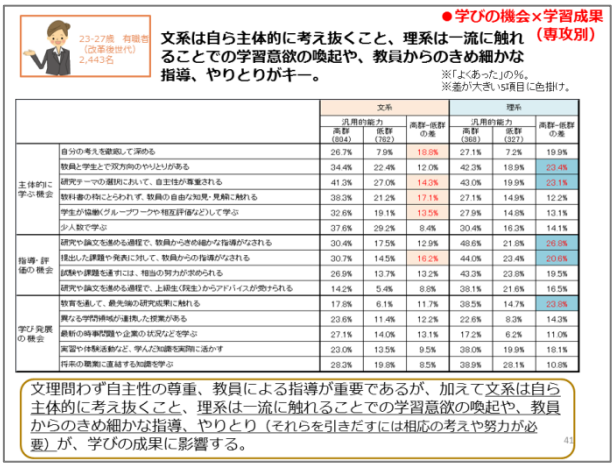
そしてアクティブ・ラーニング型の授業が増加すると副産物的として学生が個人で取り組む学習時間が少しですが増加しています。アクティブ・ラーニングに備えて、準備の時間として個人が勉強する時間も増えているというよい傾向になっています。



これら学習の機会が豊富になり良くなったことによって、全体的な学習成果を自己評価する学生自身が“自分はこれだけ身についた”と回答する自己評価の向上を図に示しています。これは、卒業生も大学生も同じ項目で聞いているので、合わせて一つの資料にまとめたものになります。振り返った時のシニア層のデータからしますと若手や現役の大学４年生のほうが、身についたと回答する傾向が高まっています。特に汎用的な能力よりも数的処理や社会貢献、国際的視野といったような技能・スキル寄りの力のほうが、おそらく身についたと感じやすいですし、教える側も身につかせやすいというか、伸ばしやすい項目の方が伸び率としては顕著に表れてきています。けっして汎用的能力が伸びていないというわけではなく、全体的に上昇している傾向にあります。

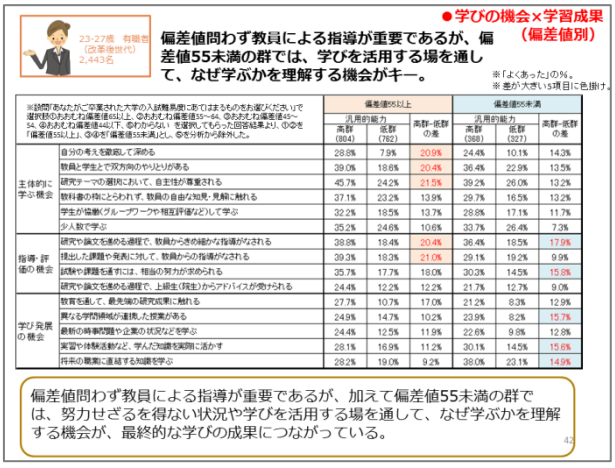
次に、先ほど説明した学びの機会がこの学習成果にどのように関連しているのかというのがふり返りの調査から見ます。

これは、汎用的能力がとても身についたという群とそんなに差がないという群を比較してどんな学びの機会が多かったのかというものを並べたものになります。総合するといずれの学びの機会も汎用的能力高群の方が多かったと答えているので、多様な学びの機会が重要であるということがいえると思います。特に差がついたところを見てみますと、主体的に学ぶ機会、最終的に考えを徹底して考えを深めるところまでいけたかどうか、ということが汎用的能力の獲得にもきいているということです。。

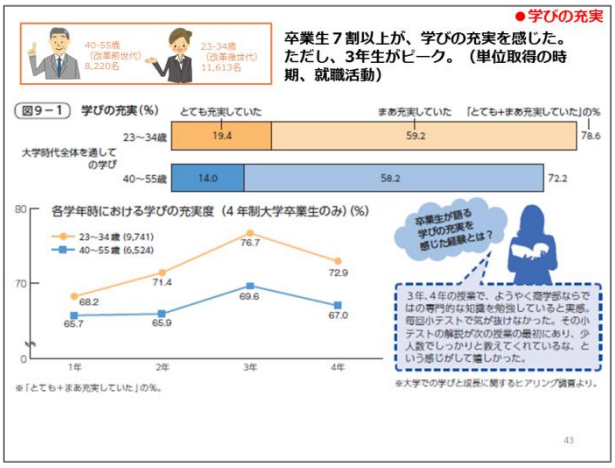


同じようなことを文理別で見たのがこちらになります。文理で少し傾向が違っています。文理を問わず自主性を尊重するとか、教員の指導が大切だというここに関して変わりはないですが、特に文系と理系で特徴的に出てきたところとして、文系は自ら主体的に考え抜く、自分の考えを徹底して深めるというところで、大きな差が出ます。自分で深めるというのが文系の学習成果につながる特徴といえるのではないかと思います。

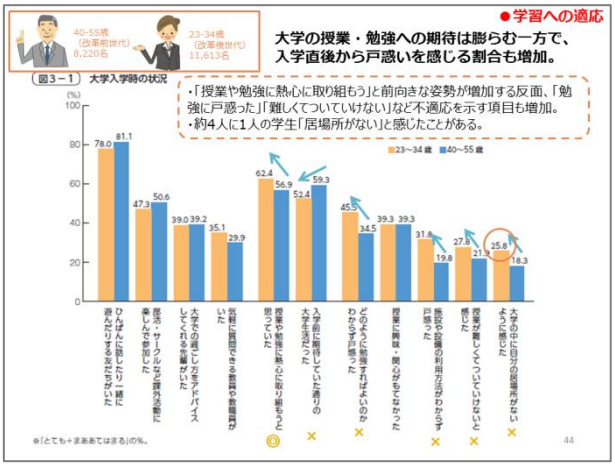
一方理系は、最先端に触れるという刺激があったかどうか、教員の方がきめ細かく指導したかどうか、また、きめ細かなやり取りをするには、それ相応の準備、ないし自分の学習が重要だったかという背景があるのではないかとおもいますが、周囲からの刺激を受けて自分自身を高めていくといった経験が学習成果につながるプロセスに文理で少し差が出ているということです。



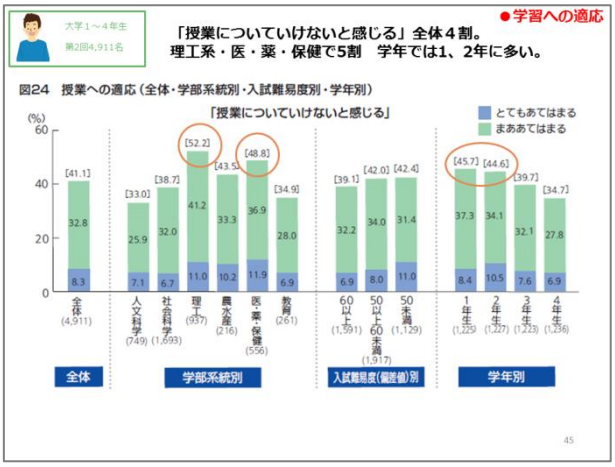
同じようにこちらは偏差値別になります。偏差値 55 以上の大学と 55 未満の大学とでは、偏差値については卒業時の自己申告の偏差値になるので、正確なものではないかもしれませんが少し差が出ているということをお伝えしておきます。55 以上のところでは主体的に学ぶ機会が学習成果につながっているというのが結果ですが、55 未満のところをみますと、学び発展のところの差が大きくなっています。今学んだことが何を伝えるのか、その都度確認し、学ぶ意味を感じさせながら、学ばしていく、このかみくだきのプロセスというのが、偏差値 55 未満の層にとってはキーポイントになるのではないかと思います。



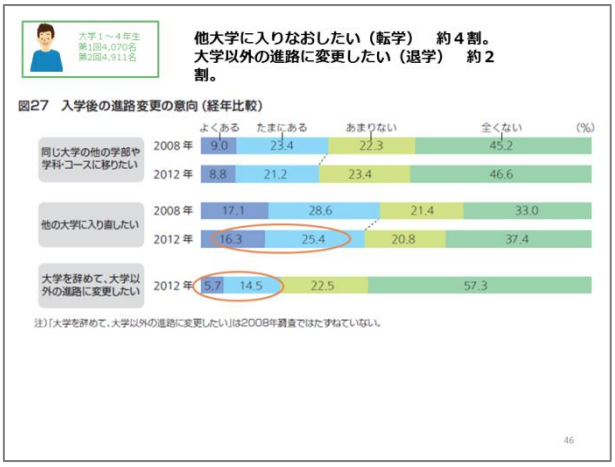
学びの充実の総合指標です。こちら、卒業生の 7 割以上が学びの充実を感じたと回答しておりまして、これはシニアが 72%で若手が 78%ですので、向上の傾向にあります。学年別で見ますと 3 年生のところが共にピークになっています。3 年生でのピークのところの差が改革前後で非常に大きくなっておりますので、これこそが近年の大学教育の成果を表していて学び充実を学生にもたらしているのではないかと思います。



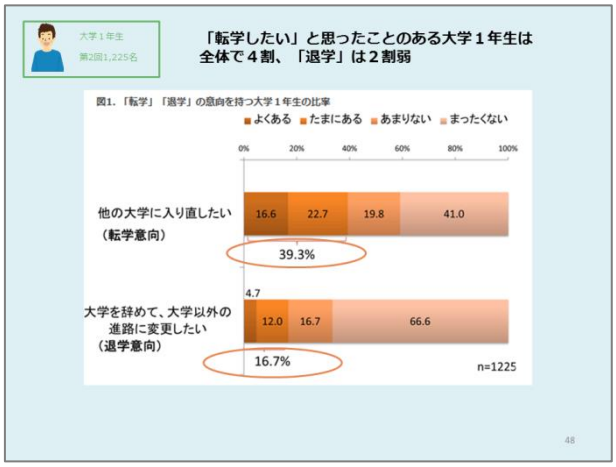
次は心配な学習への適応についてです。ここからは少し心配な話に入っていきます。大学への授業、勉強への期待をもって、専門的に学びたいと意欲をもって入ってきている学生が増えてきています。このデータを見ても勉強や授業に熱心に取り組もうと思っていたという学生は、シニアと若年層を比較して増えています。その反面、入学前の期待と違うとか、どうしていいかわからなかった、といった戸惑いを感じる割合も増えていて、最終的にその大学に自分の居場所が無いように感じたといった学生が 25%に増えており、学生の４分の１がそう感じたということになります。



現役の学生の４割が授業についていけないと感じたことがある人と答えていますし、傾向として、理工系・医薬保健系の半数がそのようなことを感じています。学年でいうと、１・２年生で感じることが多いということです。

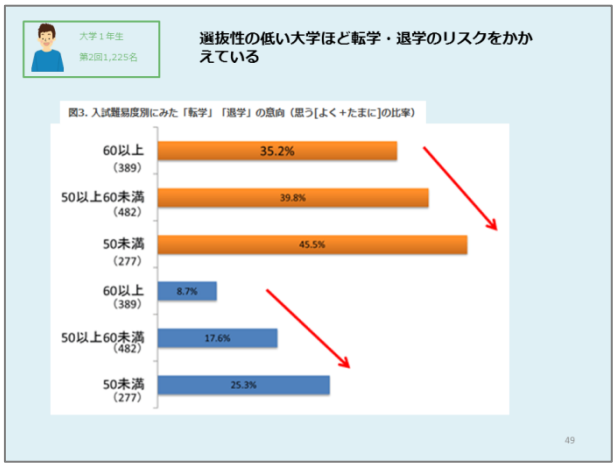


そして、それが深刻化しますと、ほかの大学に入りなおしたいと転学意向を持つ学生が４割、また学ぶ以外の進路に変更したいと退学意向をもつ学生が２割存在するのが現状となっております。

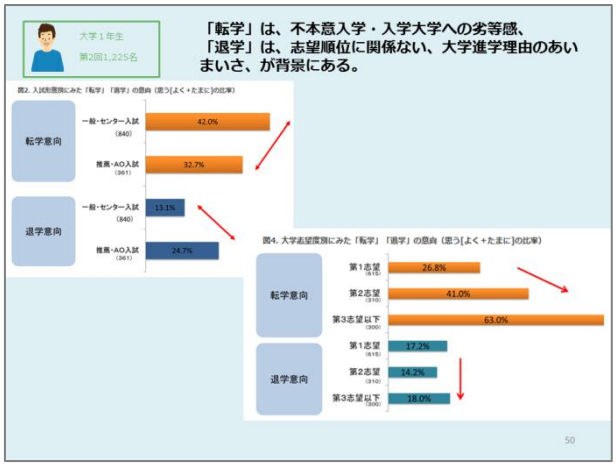


ここで少し問題だと感じられる大学への不適応・進路変更意向について詳しくデータを見ていきたいと思います。

ここでは不適応を起こしやすい１年生に限って分析を進めております。まず、１年生の段階で転学したいと思う学生が４割、退学が２割いることについて確認しておきたいと思います。



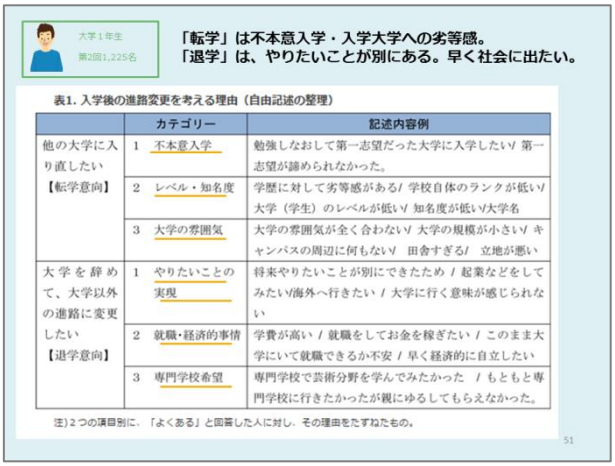
では、どんな大学でそのようなことが起こっているかというと、偏差値別でみると圧倒的に偏差値 50 未満の大学です。そこでは約半数が転学したいと思っておりますし、４分の１が退学したいと思っていて選抜性が低い大学ほど、転学・退学のリスクを抱えるというのが現状です。



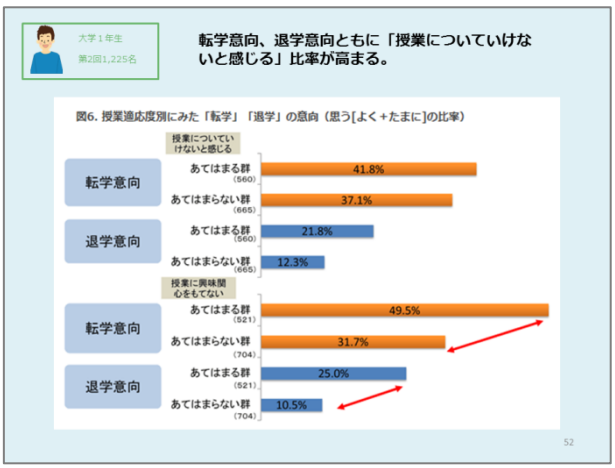
さらに掘り下げていきますと、入試ルート別と大学の志望順に見たのが次のデータになります。ここで転学と退学は実は中身が違うのだということが分かっていただけるかと思います。

転学意向の方を見ていきます。入試別に見ると転学したいと思う学生が一般入試で入ってきている割合が高いです。そして志望順では、圧倒的に第３志望以下というのが多くて、つまり頑張って学力で入ったが希望のところに行けなかったというのが転学したいと思う学生のパターンです。

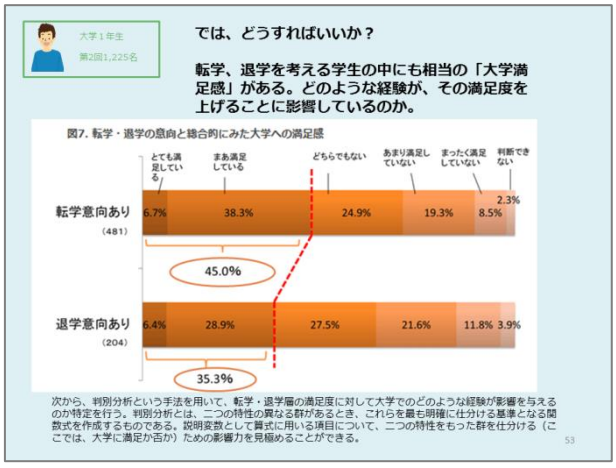
一方で退学については、入試形態は一般・センター入試ではなく推薦での割合が多いです。そして、志望順位には差がありません。つまり、あまり考えずにあいまいな志望動機で入ってきた、それが退学意向につながっているという背景の違いを確認できるかと思います。



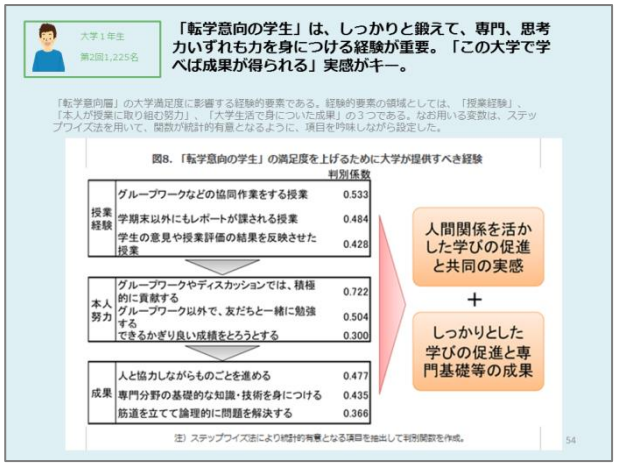
ここはフリーアンサーでとったものをカテゴリー別に整理したものです。今ご説明したとおり転学意向が不本意入学やレベル・知名度への不満、また大学の雰囲気になじめないといったものが声としても上がっています。それに対し辞めたい退学したいという人の背景にはやりたいことを実現したいのだという背景ですとか、就職・経済的事情または、専門学校に行きたいという人ですとか、曖昧な志望だったという結果が出ています。



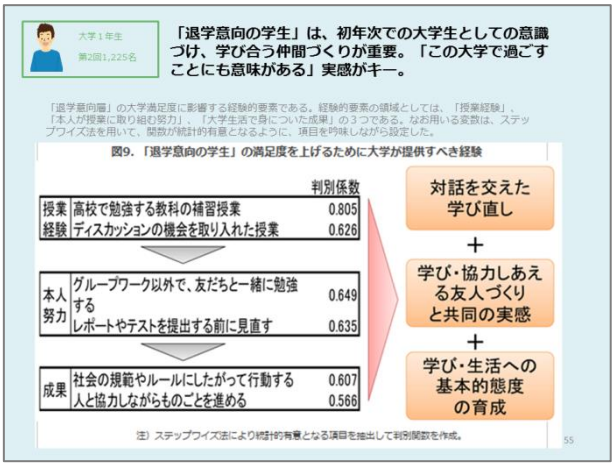
やはりこういう気持ちを持ってしまうと大学の授業についていけないと感じる割合が高まるというデータが次になります。



ではこれをどうすればよいかですが、転学や退学を考えている学生の中にも一定の大学への満足度というのがあります。ここでは大学への満足度が上がれば退学したい・停学したいという気持ちが少し抑えられるのではないかというふうに読み替えて、この満足度をどう上げていくかについてデータから検討しています。

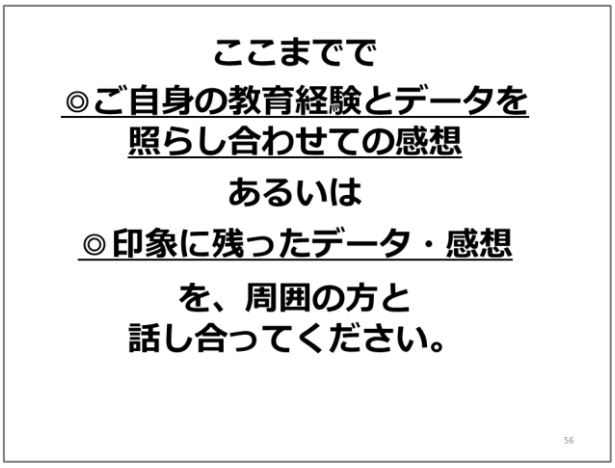


これが転学意向の学生が大学満足度を上げるためのキーとなっているような経験について並べたものになります。一つ一つ細かくは見ないのですが、並んでいる項目を眺めていますと、転学意向の人はもっと上の大学に行きたかった、もっと自分はできたのだという思いが強いものですから、ここでもきっちり力がつく、自分自身が引き上げられているような成果を感じることができる経験があると、大学満足度につながって、そこへの着地につながっていくということがデータから言えるのではないかと思います。



同じく退学です。退学に関しても周囲との共同という点に関しては同じです。ただ退学については学び直しの項目やルールに従って行動するといったような基本的なことが挙がってきています。こちらは先ほどの引き上げとは対照的に周囲と共同してボトムアップしてあげるようなイメージで、ここで学ぶ、ここにいる事の意味を考えさせていくことが大切なのではないかなというふうにこれらのデータから感じています。

ではここまでで、生活面・学びの面・学習面に関してのデータの紹介はいったん終わらせていただきます。



ご自身の経験とご説明したデータを照らし合わせて何かお気づきになられた点ですとか、このデータが非常に印象に残ったといったような感想でも結構ですので、周囲の方とお話をしていただければと思います。

少しお話ししていただいたことを、この会場で共有させていただければと思います。

何名かの方に少し話を伺ってみたいと思います。

○龍谷大学　佐藤　龍子

お話をお伺いして、生活面ですと、国立の静岡大学に十数年いて、昨年から新設の龍谷大学の農学部に移り、やはり思ったのは、生活面でしたら、下宿・自宅・通学時間の長さ・仕送り額が決定的に、国立に十何年いて私立に来たら、下宿生が非常に少ない。面接をしますと非常に通学時間が長い、国立から来た先生たちは、京大・名古屋大、ものすごく自宅生が多いのですが通学時間はすごく長いのでそのことが、生活で様々な面に反映していると思うので、もしそのようなデータをお取りでしたら、こちらで年収の方は書いてあるのですけれども、相対貧困の問題であるとか、あるいは、授業料自体が国立だと 60 万円くらいでしょうか、私立大学の農学部ですので、近隣大よりも高いのですが、それでも龍谷大学農学部それでも初年度 180～190 万します、国立からくると大変びっくりする額なのですが、それでもなかなか大変で全学から文句を言われるくらいなのですが、生活面でいうとそこの面が、データをお持ちでしたら、部分のクロスをかけていただくか、何かしないと、どちらかというと表面的な、学習面がそれに非常に反映しているというのが、私立にきて非常にそう思ったので、国立以上に私立に来て思うので、そこのデータがご座いましたらと思いました。

○ベネッセ教育総合研究所　佐藤

ありがとうございます。おそらく調査の中で、通学時間の変数も数えておりますので、今日ご指摘いただいたような、学生を取り巻く背後にある生活環境の部分ですとか、今共同研究をさせていただいているのですけれども、やはり大学一年生の子が生活に適応するのに、精一杯で学習までに手が回らなかったという声が、共同研究やヒアリング等をさせていだいて、学生さんからそのような声が出てきています。地方から出てきて生活を回すことで精いっぱいになってしまって、なかなか学習の方へ向かえないという、相対的貧困というお話もありましたけれども、学生をとりまく背後にある生活についても含めておさえながら、今回 2016 年また在学生の調査をしていきたいと思っているんですけれども、その項目に反映させていただきたいと思いますし、今後の２次発信のところでそれらの件も踏まえて、引き続き発信をしていきたいと思います。

もう少し先生からお話を伺いたいと思います。

○山形大学　安田純一郎

私自身の教育経験から、非常に納得できるデータばかりで、ハードと前半大学教育学とか十数年間学生とやってきて非常に励まされました。特に私が山形大学の授業において実感としてあるのが、P42 の偏差値 55 以上と偏差値 55 未満の大学で、汎用的能力の～～～で学びの機会が提供する機会が違うという話のところで、私の授業は統計学を教えているのですが、授業で学んだ知識が将来どのように役立つかということを強調して教えるようにしています。～～～を丁寧にする授業だと学生が中々ついてきてくれないそういうのがありましたので、反

省し、いかに統計の分析を将来に生かすのかという話をするようしたら、学生がこっちを向いてくるようになりましたので、非常にいい受講となりました。ありがとうございます。

○山形大学　松坂暢浩

こちらの報告書の“大学の学びと成長に関する振り返り調査”の３ページ目の対象と抽出方法を見ていると、首都圏・近畿圏とその他の地域を１：１でと書いてあるのですが、１：１で分けた場合、差があるのか聞いてみたいです。私が千葉の大学の先生から話を聞くと、エリアによって首都圏とはちょっと違う傾向にあるそうです。この辺の差があるのか、教えていただきたいのですが、よろしいでしょうか。

○松本：

ご質問ありがとうございます。教育の機会ですとか学びの成果については、目立った差が無かったように記憶しておりますが、学生さんの気質的なもの、これから意識面のところで出てくるようになるのですが、例えば主体的に動けるような学生ですとか、学生が持つ様々な気質みたいなものに関するところは、少し地方の学生さんの方がのんびりしたような学生さんが多いのかなという傾向はあったかと思います。ただ先ほどのご指摘にもありましたように、国立・私立によって遠方から来るような国立ですとそうとも言い切れないということもあり、大きく地方差で見たときに教育としては、差がないといえるのではないかと思いますが、全体的に学生さんの気質については少し差があったのかな、とらえています。

○松坂：

ぜひそれを出していただけると…

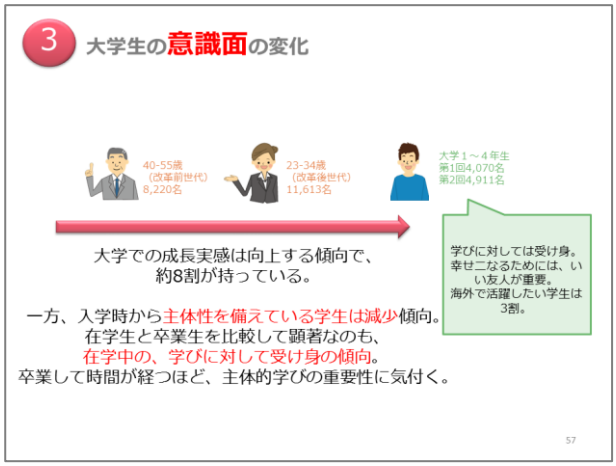
○松本：

どんどん個別に切っていて、それぞれの実態に即したデータを出していかないといけないなと感じております。

○山形大学　川口　雅一

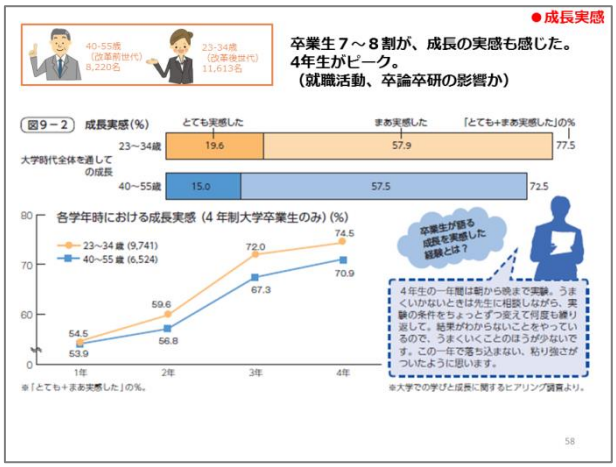
データで示して頂いて、最近の学生は真面目で勉強するようになってきているのだなと周囲の学生を見て感じるうなずけるデータだと思います。これからの話になるかもしれませんが、結局教育が変わってきて全体的にどうなったのか、どう評価するのかというのがわからない。これからの話になるのでしたら教えていただきたいと思います。

では皆さまありがとうございました。引き続き三つ目の大学生の意識面の変化について最後みていきたいと思います。



これまで長いスパンで見ると、教育の質は非常に向上し、学生は非常に真面目に勉強するようになってきている、と冒頭で小田先生がおっしゃったように、昔の財界の人が思っているような大学じゃなくなってきているのだと、いうことの確認が取れてきました。

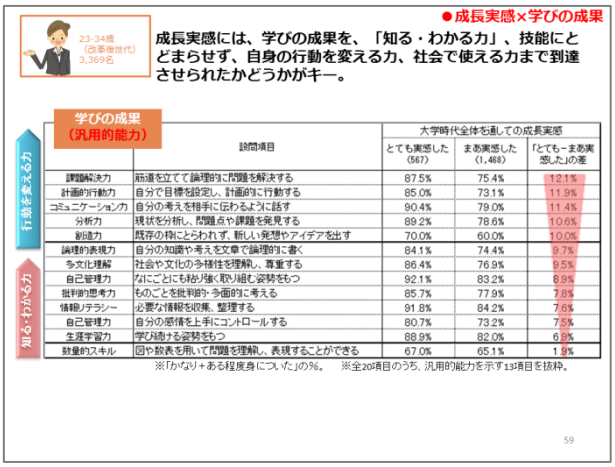
では、それが学生の意識に対してどうなのか学生が抱く大学での成長実感についてまず見ますと、これも向上している傾向、今約八割の学生がだいぶ成長したと回答しています。しかし、一方で入学時から主体性を備えている学生というのが減少する傾向にあります。主体性がある学生がどんどん減少していく中で、しっかり協力して成長実感を持たせているということが、今の大学教育の非常に大きな成果であると受け止めることもできると思っています。在学生と卒業生を比較して顕著なのもこの学びに対しての姿勢、やはり在学中はどうしても受け身になっているという傾向が見て取れます。卒業して社会で過ごす時間が経てば経つほど、主体的に学ぶことの重要性に気付いています。在学生は非常に機会が豊富になっているのに、それを生かしきれていない残念な状況が今あるのではないかと思っております。



データを見ていきたいと思います。まず成長実感です。これらもすべての活動をとおして、何に限らず大学４年間を通してあなたは成長しましたか、というシンプルな問いです。シニア層でも 72.5%がとても成長したと答えていますけれども、若手になると 77.5%ということで、上昇する傾向にあります。先ほど見た学びの充実は３年生でピークになっているとお伝えしたのですが、この成長実感に関しては４年生がピークになって

いるということで、この背景には就職活動をとおしての成長実感や、卒論や卒研といったようなもので成長するというような、影響が考えられるのではないかと思います。

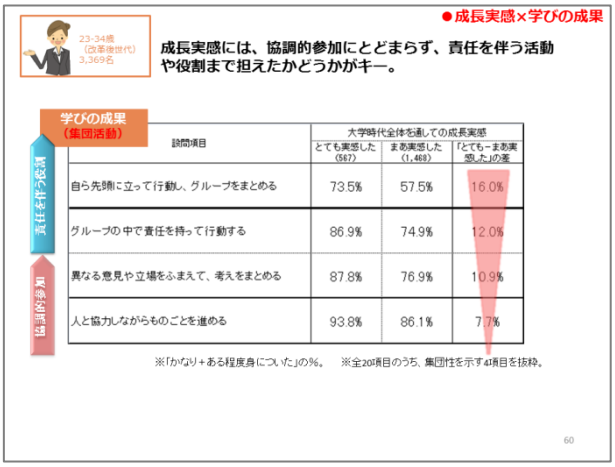
では、成長実感がどのような背景から生まれるのかというのが、次になります。



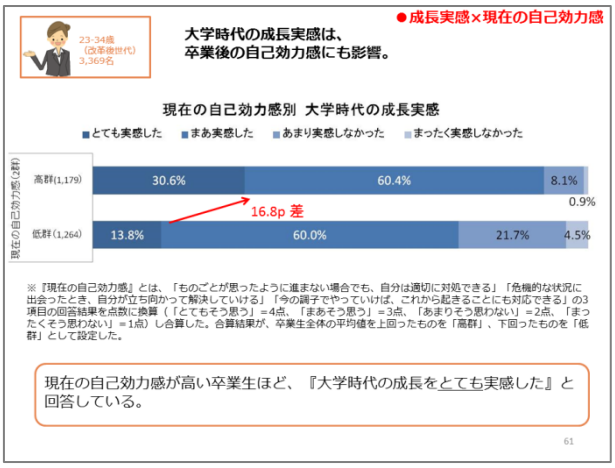
これは成長実感と学びの成果ということで、どういう力が身についたかを掛け合わせたものになります。成長を“とても実感した”と、“まあ実感した”という二つに分けまして、それぞれ何が身についたかと実感しているのかというのがこの行にあたるところです。これは少し統計的な分析というより、若干印象としてとらえていただいた方が、よいかなと思うのですが、成長実感に対してあまり差がつかなかった成果としては、下の方にきているもの数量的スキル、また生涯学習力、自己管理力といったようなもので、これらはどちらかというと技能スキル的なものや、自分の中で完結するような力、ととらえられるかなと思います。

一方で成長実感に対して大きく差をもたらしたような学びの成果については、課題解決、計画的な行動、コミュニケーションといったような自分自身の行動を変え、周りや周囲に影響を与えながら、何かをしていくといったような、行動を変える力が上位にきています。

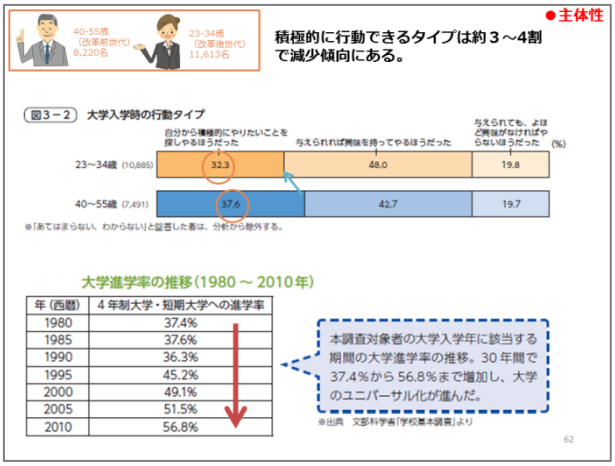
つまり、知る・わかるといった段階から周囲を巻き込んで何かを変えていくのだ、行動自体を変えていくのだというような力まで到達できたという実感こそが成長したという思いにつながっているのではないかなと分析をしています。



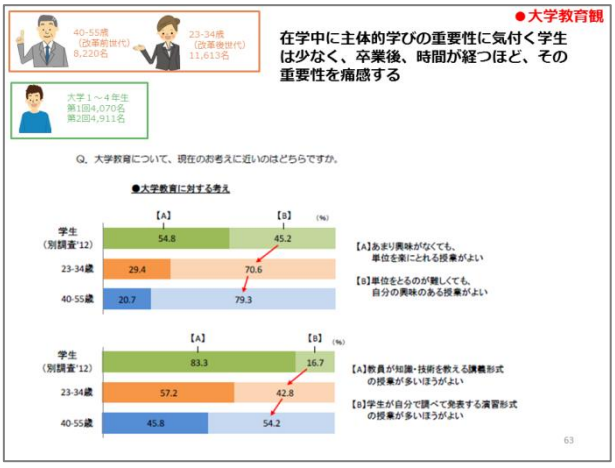
これは集団活動についてどうだったかということです。同じように表を見ていただければよいのですが、“人と協力しながら物事を進める”という、協調的参加したという事実が下に来ておりますが、上にあがるにしたがい“クループの中で責任をもって行動する“ですとか、リーダーシップを発揮してグループをまとめていくという、より責任の重い役割を果たせたということが成長実感につながっているといえるのではないかと思っています。



ちなみに“大学時代の成長実感は卒業後の自己効力感”、自己効力感とは社会生活を送るうえで自分は困難なことがあっても立ち向かっていけるといったようなレジリエンスに近いのですが、そこに対しての大学時代の成長実感が影響しています。卒業後の人生を考える際、大学時代の成長実感というのが重要ですというような確認になります。

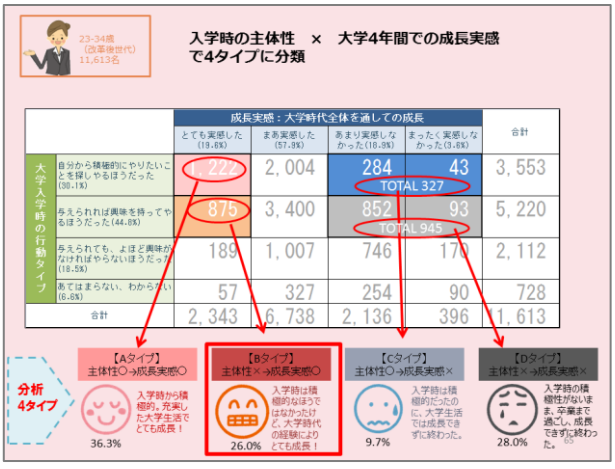


一方、主体性です。積極的に行動できると答えた学生は、シニア層が多いと冒頭から申し上げているとおりで、これは減少する傾向にあります。“自分から積極的にやりたいことを探してやる方だった”という学生は３割ちょっとで、半数が“与えられれば興味を持ってやるほうだった”という受け身な状態になっています。下に進学率の推移を出していますけれども、この調査の中でも進学率が３割の時代から５割まで取っていますので、こういった学生の多様化というものは、多分に影響していると思います。こういった学生に対し、大学教育が学びの成長実感を向上させているということが、非常に大きな大学改革の成果だととらえています。



これが学生と卒業後の大学教育観の違いの図表になります。上から学生、若手、シニアとなります。3 グループが A・B どちらを選んだか見ていただきたいのですが、A は楽単、興味よりも楽にとれるという傾向、B は単位を取るのが難しくても興味でとるのだという傾向を示しています。この結果は時間が経てばたつほど興味でとるべきだという考えの人が増えているということを示しています。

下は講義形式がいいか演習形式がいいかという形式を問うものです。これも演習形式がいいのだと答える学生は 2 割弱しかいないのですが、シニアにいけばいくほど増えてきて、最終的に半数以上のシニアは演習形式の方がいいという回答になっています。ここでは半数が受け身の状態というふうに申し上げましたが、その学生さん達をどう成長させていくのか、主体的に学ばせていくのかということについて少し詳しくデータを見ていきたいと思います。



入学時の主体性と大学 4 年間での成長実感をクロスさせたものになります。そしてこの中から 4 タイプ抜き出しています。

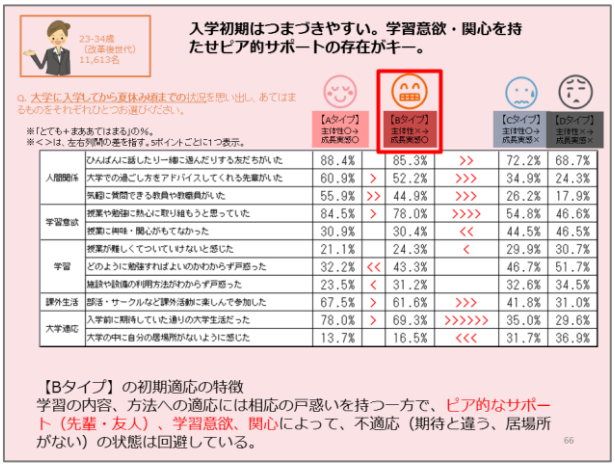
最初 A タイプというのは在学時も入学時も主体的で、大学時代とても成長できた、自分でどんどんいろいろな事やって成長したのだというのが A タイプです。これはまあそうだろうねという形になるかと思います。

注目したのが B タイプです。これは受け身だったけれど、とてもいろいろな事やって成長したというのが B タイプです。

そしてもう一個注目したのが C タイプです。とても積極的だったのになぜか大学生活成長できなかったと分類したのが C タイプです。

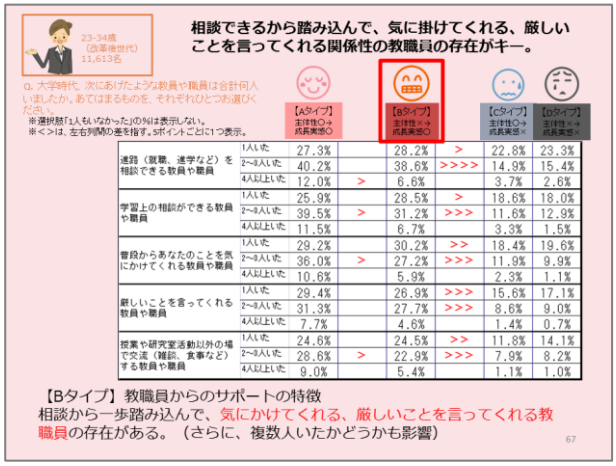
D は受け身だったし成長できなかったという悲しいという状態で終わっていたというのが D タイプ。

この 4 タイプに分けていくつかの項目をみていきたいと思います。

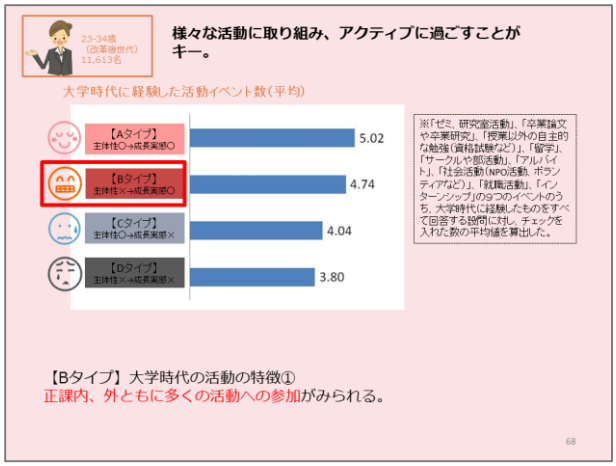


まず学習への適応をみますと B と C でどのように勉強すればいいのかわからず戸惑ったというような部分で数値としては差が無いのですね。つまり B タイプは最終的に成長できているのですが入学時は主体性がなく戸惑っていたのだということがわかります。

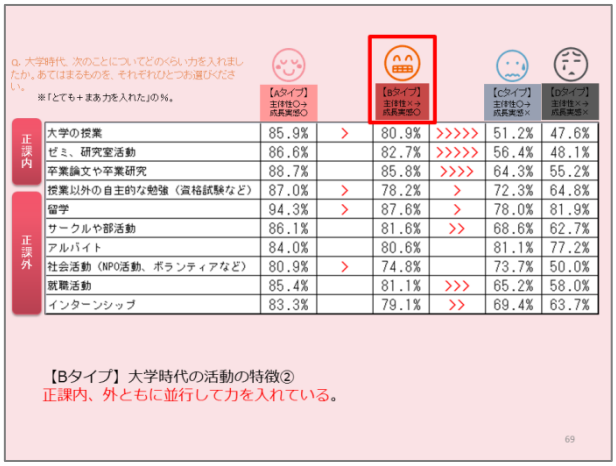
ただ違うところは人間関係がすごく充実しています。頻繁に遊んだりする友達がいたりアドバイスしてくれる先輩がいたり教職員の方に相談したりということをしていますし、学習の意欲についてもきちんともっているというのが B の特徴です。それによって最終的に居場所がないように感じたということにはならずに済んでいます。先ほどの退学転学以降の学生の説明ともちょっと似通っているのですが、そういう周囲のサポートと本人の意欲によって救われているという状況がわかります。



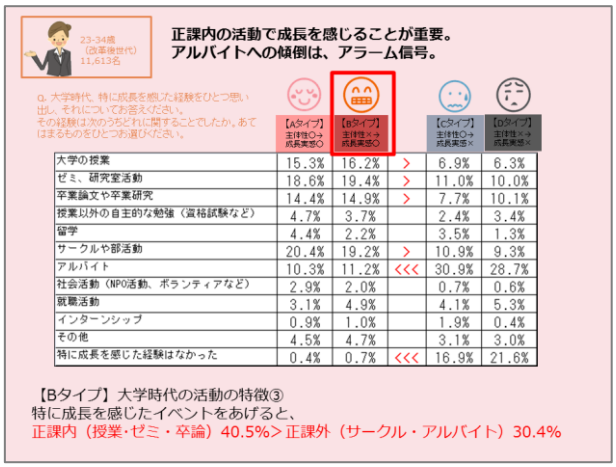
次が、教職員の先生方のサポートについて詳しくみたものになります。これも B タイプと C タイプでいずれも違うのですがやはり教員に相談できるというところから厳しいこと言ってくれる、気にかけてくれるというような親身な先生が多かったというようなのが B の特徴になります。これは人数も関連していまして、一人居たと言う学生よりも二人、三人いたという学生の方が非常にという結果にもなっています。



次が様々な活動です。これは大学生が行うようなポピュラーな 9 つの活動のうちいくつ活動していたかということを平均値でとったものになります。C、D に比べてやはり A、B の成長できたという学生の活動数は多いです。



そして、やはり活動をしただけではなく、その一つ一つにきちんと取り組んでいたということも明らかになっています。正課内活動に特に力を入れたという結果になっています。

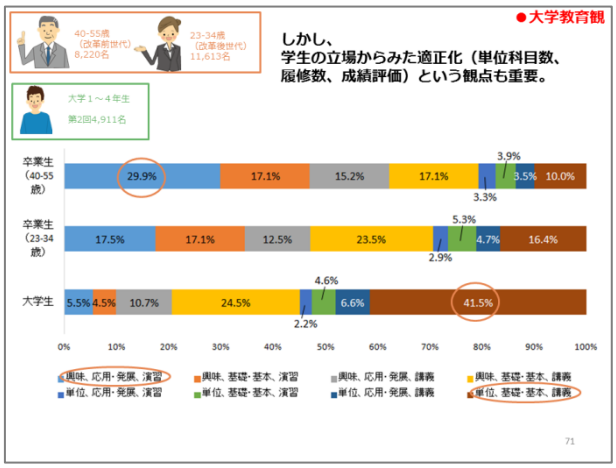


そして中でもどの経験で一番成長を感じましたかと一つだけ選ばせたというのがこの設問になります。

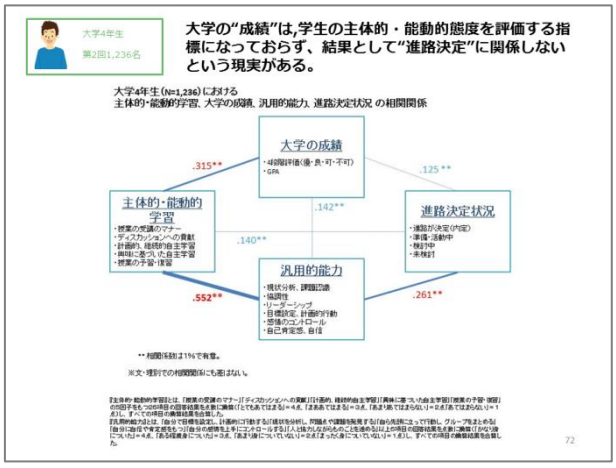
特に成長を感じたイベントとして、正課内を挙げる割合が正課外を挙げる割合よりも多いというのが成長実感につながるポイントになっています。

そしてもう一つ注目しておきたいのはアルバイトです。成長できなかった右のCとDをみますとアルバイトと答える率が非常に高いです。そして特に成長を感じた経験はなかったという、成長をしていないと答えているので当然なのですが、そういう該当も多いのですが、こうやってアルバイトにどんどん傾倒して学内から遠ざかっていくことは、アラーム行動として捉えるものではないでしょうか。

ここまで学生の主体性のなさが、学生自身をどう変化させるかという観点から見てきたのですが、ここから少し視点を変えてみてみたいと思います。

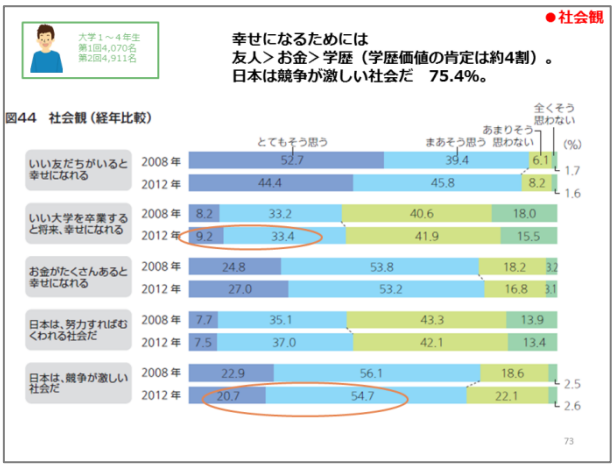


これは授業を選ぶときに興味なのか単位なのか、また応用発展がいいのか基礎基本がいいのか、また演習がいいのか講義が良いのかそれぞれの二択に対して二択三問に関してどう答えたか、ということの 8 パターンに分けたものになります。グラフの見方としては青の部分が興味応用発展演習ですので、よりチャレンジングに授業を選ぶべきだというような選考がブルー、茶色は単位、基礎・基本、講義ですので、守りに入った選び方が茶色になります。パッと見ていただくとわかりますように、卒業して時間が経てばたつほどチャレンジングに授業を選ぶのだというポイントで物事を考えておりますし、学生は守りに入っている。これは学生自身の主体性のなさだけではなく、単位を取らないといけない単位科目数、履修数、成績をきちんととらないといけない、といったような、こうならざるをえない学生からの立場の適正化という観点もやはり重要なのではないか、というふうに思います。

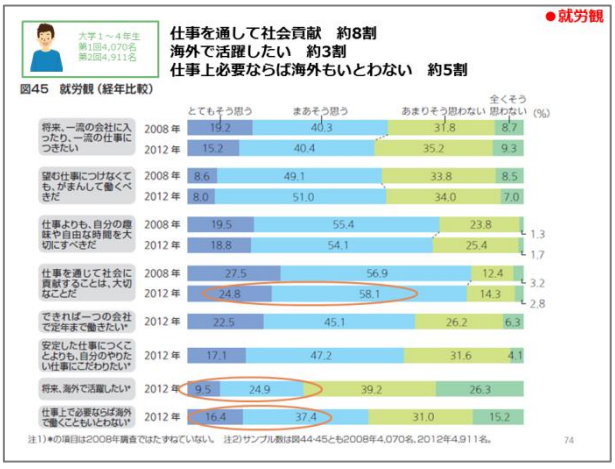


事実、大学の成績が何を表しているのかということを分析したのがこちらになります。主体的、能動的な学習態度というのは大学の成績に少し相関しています。もっと自分自身、汎用的

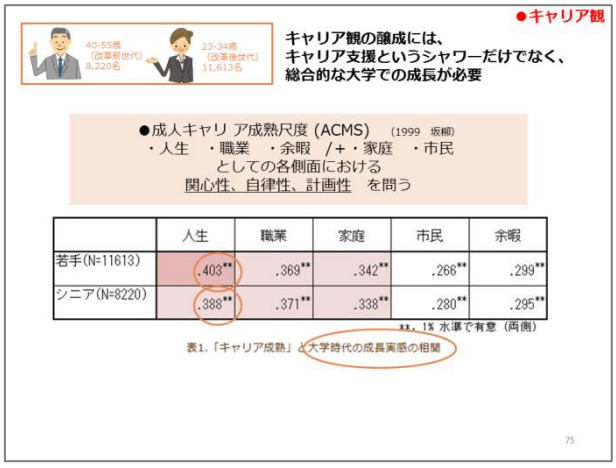
能力獲得ぐあい、汎用的能力のところは自己評価ですけれども、そこの方はもっと相関をしています。そして、最終的な進路決定状況に対しては、自分自身汎用的能力がすごくついていますという学生ほど進路を決めている、そこにも相関しているのですけれども大学の成績がいい学生と進路の決定状況に全く相関が無いです。つまり主体的に学び汎用的能力を身に着け社会でやっていくのだというプロセスに対して大学の成績は今、蚊帳の外になっている、乖離してしまっているということがこのデータからわかります。チャレンジングな授業ばかり取っていられないのだというような学生のやむを得ない状況があるということもデータからいえるのではないかと思います。



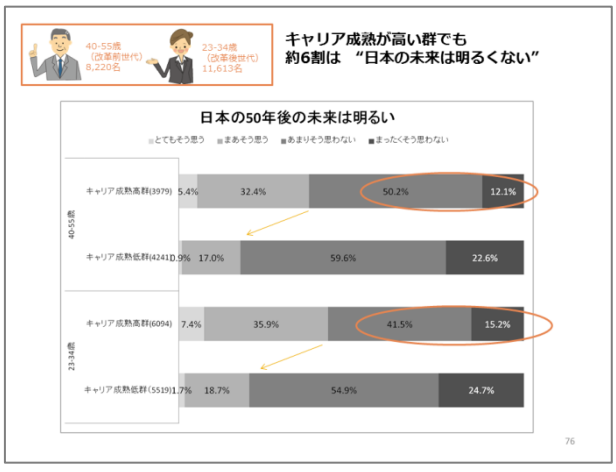
つぎに、社会観です。幸せになるためには何が大事か、という三項目、友達と答える学生が多く、次いでお金、学歴について 4 割程度は学歴の価値を肯定しているということです。日本は競争の激しい社会だと回答している学生も４５％程度いるということです。



つぎに就労観です。仕事を通して社会貢献したいと考えている学生は 8 割程度です。そして今さかんにグローバルといわれておりますけれども、海外で活躍したいと積極的に考えている学生は 3 割程度、必要ならば厭わないといった学生も 5 割程度というのが現状になっております。



つぎにキャリア感についてです。成人キャリアの成熟指標という尺度を参考に、自分自身の人生、職業人として、余暇を楽しむ一人の人として、そして家庭人として、一市民として、卒業後に大人になっていくと色々な側面をもって人は生活していくわけで、それぞれの側面においてどれぐらい関心をもって自律的に計画的に過ごせているか、というものをキャリア感は測る尺度になります。この尺度を用いて大学の成長実感とそれが、どのように関連しているかというものを見たものがこちらの相関表になります。キャリアの成熟というのは働いていればいいとか何ができていればいいというわけではなく、色々なライフステージに応じて自分自身がどれぐらい自分の人生に真剣に向き合えているかということを測っている尺度だとご理解いただければと思うのですが、そのキャリア感において大学時代の成長実感は非常に還元してくるというような結果になっております。一市民として、余暇を楽しむ人としてという部分には還元してこないのですが、職業人として、家庭人としての充実に対しての大学時代の成長実感というのがポイントしてくるということがこの表からわかっています。

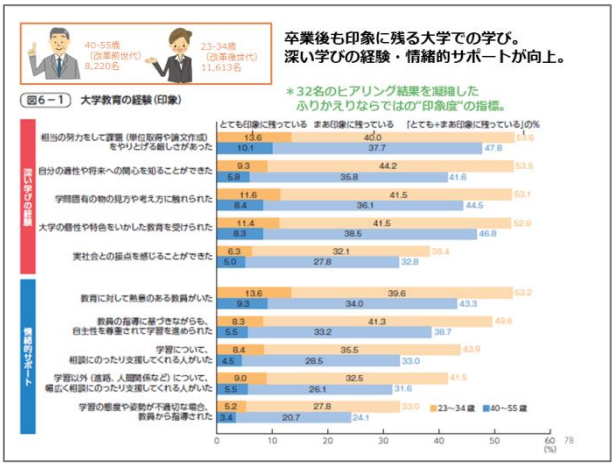


そしてキャリア成熟が高い人と低い人が日本の未来をどうとらえているか、というのがこちらのグラフになります。キャリアの成熟度が高い卒業生ほど日本の未来は明るいと答える割合が高いのですが、一方でキャリアを成熟させながらも日本の未来は明るくなると答えている人が 6 割いるわけです。色々な社会状況を見ますとなかなか明るいと答えるのも難しいのではないか、むしろ明るくなるというほうが地に足がついているのかもしれないのですが、これからの日本の将来像をどう見

せていくのか、どう考えさせていくのかということもキャリアの観点として重要なことなのではないかと思っています。これらのことからキャリア教育の実施率というのが非常に高くてどの大学でも当たり前のようにやられているのですが、キャリア教育という一面だけではなく大学での総合的な成長が後々の卒業後のキャリアの土台に影響していくというような観点も一つお伝えしたいと思っています。

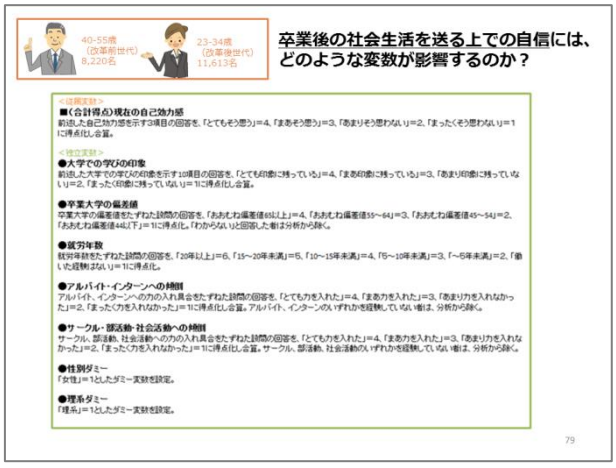
ここまでが三つの大まかな側面、生活・学習・意識でのデータのご紹介になります。

最後に卒業生調査から見えてきた過去 30 年の大学教育の価値について紹介させていただきたいと思います。



今回卒業生の調査をするにあたって、非常に丁寧にヒアリングを重ねました。それぞれ卒業生の方にどんな授業が印象に残っているのかを聞き、正課内・正課外活動ではどのような活動をしていたのか、先生とはどういう付き合いをしていたのかを根ほり葉ほり聞き、この１０項目の大学教育の印象というものにまとめました。

つまり大学生活の中で何がどれぐらいあったのかという頻度、何をどれぐらい身に着けたかという成果、この後もすごく大切なのですが、結局卒業後その人の中に何が残っているのかを振り返るときには大切にしたいねという思いから、この１０項目を作っています。その１０項目がどう構成されているかといいますと、上５項目は深い学びの経験です。その後努力をして、課題をやり遂げることの厳しさ、将来への関心を知ることができた、学問固有の物の見方や考え方に触れられた、大学の個性や特色をいかした教育を受けられた、実社会との接点を感じることができた、様々な卒業生の経験からこういうことがあるとすごく大学教育を好意的にとらえ、また今も成長できている、続いているといった５項目にまとめております。同じ５項目をまとめたものが情緒的サポートです。教育に対して熱意のある教員がいた、教員の指導に基づきながら自主性を尊重されて学習を進められた、学習について相談に乗ったり支援してくれる人がいた、学習以外について幅広く相談にのったり支援してくれる人がいた、不適切な場合に注意をしてもらえたという５項目を用意しています。この５項目に対しての印象度を訊ねた結果をみますと、シニアよりも若手の人の方が印象に残っている、これは時間効果もあるかもしれません。



これは卒業後、社会生活を送るうえでの自信とどのように関連しているのか、今の自信を従属変数に、それに対して何がどれくらい影響しているのかを分析しました。

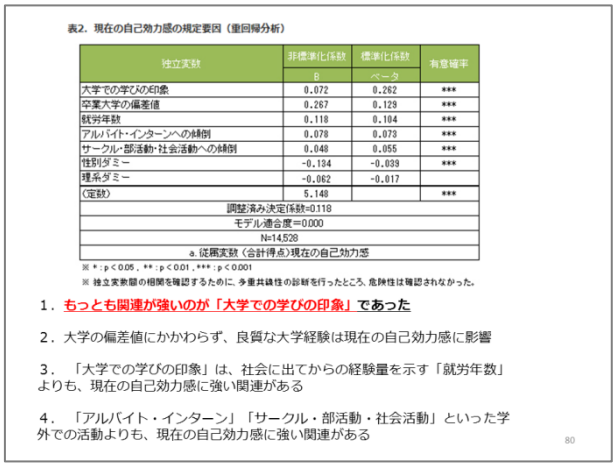


表2．現在の自己効力感の規定要因（重回帰分析）

独立変数	非標準化係数 B	標準化係数 ベータ	有意確率
大学での学びの印象	0.072	0.262	***
卒業大学の偏差値	0.267	0.129	***
就労年数	0.118	0.104	***
アルバイト・インターンへの傾倒	0.078	0.073	***
サークル・部活動・社会活動への傾倒	0.048	0.055	***
性別ダミー	-0.134	-0.039	***
理系ダミー	-0.062	-0.017	
(定数)	5.148		***
調整済み決定係数=0.118			
モデル適合度=0.000			
N=14,528			

▲ 従属変数（合計得点）現在の自己効力感

※＊：p＜0.05，＊＊：p＜0.001，＊＊＊：p＜0.001
※ 独立変数間の相関を確認するために、多重共線性の診断を行ったところ、危険性は確認されなかった。

1．**もっとも関連が強いのが「大学での学びの印象」であった**

2．大学の偏差値にかかわらず、良質な大学経験は現在の自己効力感に影響

3．「大学での学びの印象」は、社会に出てからの経験量を示す「就労年数」よりも、現在の自己効力感に強い関連がある

4．「アルバイト・インターン」「サークル・部活動・社会活動」といった学外での活動よりも、現在の自己効力感に強い関連がある

80

この大学での学びの印象なのか、はたして偏差値なのか、社会にでてからの就労年数なのかあるいは、アルバイト・インターンの経験なのか、サークル・部活動といった正課外活動なのか、といったことを性別や文理を統制しながら何が今の自信に効いているのかという分析をしたのがこちらになります。

その結果、最も関連が強いのが大学での学びの印象という結果になっております。つまりは、偏差値を統制しても、良質な大学経験は現在の自信につながっているともいえますし、社会に出てからの経験量、質はとれていないのでそこはわからないですが、量だけでいうと修了年数よりも影響してきていました。また、アルバイト・インターン・サークルといったような、そこで学生が育っているのでしょと言われがちな正課外の活動よりも、この学びの印象がよかった学生ほど今自信をもって生活できているという結果が明らかになりました。これは大学教育の功績でもあり、また、責任の大きさというものも表しているのではないかと思っております。特に、１０項目のうち５項目の情緒的なサポートで教職員の方々の学生さんへの温かい眼差しというもので構成されております。

また、もう一つ大切な観点として、自分が受けた大学教育を学生自身がきちんと１０項目のような形で受け止めるというか、リフレクションして自分の中で意味があったことだと思っていることも重要だと思います。ヒアリングをしていると、あの時先生が言っていることは何だったのだろうと思ったけど、

今になってわかるんですとか、先生のこと嫌だったけど、今になってありがたいと思うといったことを話してくれる人が本当にたくさんいました。在学中に何を身に着けたかとか、在学時の観点だけではなくて、卒業後リフレクションしたときに、この１０項目のようにとらえられる大学教育が非常に重要ではないかと考えております。

今回この調査で監修していただいた池田先生のお言葉なのですが、最初この結果をお見せした時に成長実感８割というのは大学教育たいしたものだと思う、とおっしゃっておりました。色々社会の事情もあって大学関係者の皆様つらいこと言われるというか、社会からいじめられていることが多いのですが、このデータを見て今までやってきたことが形になっていてすごく元気になったし、またこれから目指すべき指標・方向性というのがここから見えるので、すごく元気になれたというふうにおっしゃっていただきました。今日の説明・データが皆様の今までの形や頑張りが成熟して表れているということを感じていただいて利益になっていただけて今後の発展を考えていただけるような題材になればありがたいと思いますし、私どもも共に皆様と一緒にこれからの大学教育について考えていくサポートができればと願っております。

本日はご清聴ありがとうございました。

〇小田：

どうも、松本様、ありがとうございました。

それでは、質問の時間を 20 分取りたいと思いますので、お願いいたします。

〇質問者：吉田

明海大学の吉田と申します。P56 勉強とは何かということに対して世代間の相違があるのではないかと、私たちは就活のためにといったことでなく、今の世代は就職の方を勉強だと考えているのではないか。もう一度持ち帰り、自分のところで精査し活かしたいと思います。だからこそ、調査の仕方を明示していただきたい。インターネット調査をしたとき調査をして回答しなかった方がいらっしゃいますよね。

〇松本：

インターネット会社様のモニターを使わせていただいておりますので、５８８万人の中から学歴が大学卒であるという方々に対して、調査を依頼して OK をもらった方々に回答していただいている。

〇質問者：吉田

OK をしない方々の中の人には、すでに意欲的でないという可能性があって、私の周囲の学生も忙しいのですが、ちょっとの間そうでないインターシップにしろ FD のイベントにしても参加する学生としない学生の差がすごくある。今の調査に OK を出した人はそのような人であろう自分の大学に思い入れがあるから回答するわけですよね、思い入れない人は回答しないですよね、そこも考える必要があるのではないかと思います。

〇松本：

ありがとうございます。

〇質問者：高瀬

福島県立医科大学　高瀬と申します。

今日は貴重なお話をありがとうございます。スライドの５５番なのですが、大学１年生に退学意向の学生がということで、最後の成果のところに、変数がありますよね、これをどう解釈していいのか、退学意向のある子が、社会の規範やルールにしたがって行動する、人と協力しながら物事を進める、といった係数をどう解釈したらよいかご説明を頂けるとありがたいと思います。

〇松本：

これは分析の仕方としましては、退学意向をもっている学生の中で、大学満足度が高い人と低い人でどういう経験の差があるのかというのを見たもので、退学したいなと思いながらも、ルールや規範にのっとって行動する環境にあり、人と共有しながら物事を進めるという環境にほうりこまれていれば、その中で何かしら学びとって満足度を上げているということです。

わかりました、ありがとうございます。

〇質問者：佐藤

龍谷大学　佐藤龍子です。

インターネット会社はどこでしょうか。具体的に教えていただきたいと思います。

〇松本：

在学生の方はマクロミルさんです。卒業生の方はインテージさんです。

〇質問者：佐藤

先ほど明海大学の方がおっしゃったように、答えるといった方は、満足したから答える、満足していないから答えないといった可能性があるのではないか、データの精度を上げるためには

何かどこか盛り込まれた方が、特に私は専門ではないですが社会情勢をやってらっしゃる方は、インターネット調査の脆弱な部分ですので、会社名をお伺いしたということがひとつです。

それと 71 番目のスライドですが、大学の教育観ですけれども、この話をするのであれば、ＣＡＰ制とかＧＰＡ制度の運用率の問題についてもありますので、それによっての奨学金の有無、ＣＡＰ制やＧＰＡ制度の有無によって奨学金というのは変わっているだろう、山形大学も静岡大学もありましたし、今ですと特別奨学金というのはここにかかってきますので、そういうのが上の卒業生の世代は全くありませんので、そういうのが上の茶色の部分（基礎部分）が高くなっているという可能性は十分ありますので、学生ＧＰＡ制度の導入率あるいはそういう言葉自体が４０歳以上の人がなかったですので、その辺も入って抑えないとこれだけが勝手に動いては、これだけの指標が大学間として外に出るというのはまずいのではないかという意見です。

〇松本：

ご指摘ありがとうございます。

〇質問者：岩永

長崎ウエスレヤン大学　岩永と申します。

データをお示しいただきまして、本学は小さい大学なのですが、非常に参考になります。気になったのが P71 のスライドで調査の対象について気になったのがあったのですが、分析について、例えば P72 の分であれば相関件数で分類されたように取れるのですが、この大学の成績進路で汎用的能力を見るときに大学の成績は順位尺度で他は名義尺度だと思うので、そもそも～～～～～～～～というものになるので、相関係数が使えないのではないかというふうに思います。順序尺度と～～～～～～大学の成績と何位とか優とかもしくは満足している・満足していないというのであればスピアマンの順位相関係数というのが使えると思うのですけれども、ここに挙げられている分であれば、大学の成績と他のものであれば～～～～とかいうのですが、それ以外の進路決定、汎用的能力～～名義尺度どうしであればカイ 2 乗検定にしかならないのではないか、と思うのですけれども、もしくは私が最初から勘違いしていて、これは項目名であって、実際には規律尺度というのですけれども、規律データであれば相関係数で問題ないとおもうのですけれども、そのあたり～～～～相関係数でいいのかなと思います。

松本：名義尺度ではなく数値に置き換えて得点化して順次尺度にしてそこから出しております。

〇質問：橋爪

山形大学の橋爪です。どうもありがとうございました。これだけの人数の調査の結果というのは、自分で受け止められていないのですけれども、それでも、伺いたいことがあります。私、大学教育での大学での学びと成長に関する大学教育の調査ということでは、教養のことというのを調査で分かったらうれしいなというのがありまして、一つこの調査でスライド番号の 25 番で専門に限らず幅広い知識や教養を身に着けたいといった人が 10.8 で専門分野について深く学びたいといった人が、意外と少なく寂しいなと思ったのですが、これはよく見たら入学時に最もということですから、大学教育の基本は教養だとしてもここを受験生の段階ではあまり意識していないのではないかなと思ったのですよ、逆に卒業したあと振り返ると大学で勉強したこと色々なことあったけど、教養良かったなと思う人がいてくれる人がいるのではないかと探したのですけれども、卒業した後の大学教育観とか自己効力感のあたりの数値のところで、そういう質問が中々見つけられませんので、スライド 59 番で左の方に学びの成果、汎用的能力というのがあるのですが、この辺りの批判的思考力とか何となく教養にかかっていそうな気がしたのですが、卒業した後で大学では自分はこういうことが身についた、これがよかったみたいな所は、これからですか、今ウエブサイト見させていただいたら、この質問も大学で身についたことというのと、身に着けておくべきことというのと質問二重に取られておりますよね、この辺りの分析が進んでいって、大学の総合的な教育みたいな指標が出てきたら、うれしいなとおもいます。そのへん教えていただければと思います。

〇松本：

教養教育というか、大学の教養をとるのか専門なのか卒論なのかゼミなのかイベント別にどのような機会があったのか尋ねた項目があるのですが非常に複雑で細かかったので今日の発表では省略したのですが、おっしゃっていただいた通り教養なのか専門なのか卒論なんかゼミなのかによって学生がこの機会があったという受け止めは全然違っていてそこから学び取っているものも全く違っていてそれが総合的に学びの充実や成果指導につながっているということは、一つ証明はできると思いますので、追加でそういった分析はこれからしていきたいと思います。ちなみに教養でみますと異なる学問が連携した授業ですとか、最新の時事問題を学ぶ機会は教養で多かったと答えている学生は多いのに対して、教員との交流から指導されていくそういった経験ですとか、深い考えに至る主体的な学びのプロセスみたいなのもなかなか教養科目の中では、該当するパーセンテージは低いという結果になっています。

〇質問：小田

スライドの 9 ページに大学生の生活面の変化で右の欄で保護者に従順という形があります。そして 18 ページに特に男子で保護者への依存度の高まりが顕著という形で、我々もそういうことは大学の生活でそう思っているのですが、この保護者は父親が多いのでしょうか、それとも母親が多いのでしょうか。そのようなデータはお持ちなのでしょうか。データが無くても口コミでわかっていることがありましたら、教えてください。

〇松本：

保護者ということで、まとめて聞いているので、父なのか母なのかという関係性までは見られないのですが、別調査で大学生の保護者調査というのを行っております。これは父親と母親それぞれに聞いたものになるのですけれども、その結果から見ますと父親との交流が増えるどちらも増える、特に就職活動については父親がアドバイスするといったケースが非常に増えています。

○質問：小田

もう一つは 35 ページのところで、主体的な学びの機会は豊富にあった、特に学生同士の協働する機会は増加という形で説明にありましたように、形式的なもの、グループワークが多くなったとか、総合構成という形での割と定量的にとられる質問が多くて一番下だけがちがうので、自分の考えを徹底して深めるとここが優位に１０ポイントもやってきた。ここで私は、自分の考えを徹底して深めるようになったと勘違いしたのですが、自分の考えを深めるような授業が多くなった、とこの人達は答えているわけですよね。我々が求めているのはこのようなところであって、じゃあ彼らは、どういうことを深める授業をどういうふうなことを対象にして語ったのか、インタビューかなにかで、おわかりのところはありますでしょうか。１０ポイントも上がるのはある面では、うれしいことであり、どのような授業を印象としてどう深く残しているのか、それがわかれば我々としてもこれから深める授業を考えよう、成果に結びついている授業、グループワークとは全然違うことなのですね、設問が。形式的なこととは違ってくる。彼らは深めるとはどのような授業だと思っていたのか、もしインタビューなどありましたら、印象でもいいのですが。

○松本：

インタビューから出た印象としましては、ゼミ活動の場面がこの設問につながるような教育的経験としては多かったかなと思います。先生自身があまり多くを語らずに考えさせるような、学生にゆだねるようなゼミ運営をされていたり、ゼミの冒頭で時事ネタのようなものをもってきてディスカッションさせたり、先生の裁量でも小さな空間の中でも経験が強く残っている学生が多かったかなという印象です。

○質問：

教育学生支援部の職員です。今日は大変、多様な結果を見せていただいてありがとうございます。学生の質保証とか、学生の学習時間の確保とか言われておりますけれども、その中で気になった部分がありました。P28,P29 のスライドになります。授業の予習復習時間ですとか、自主的な勉強時間を切っているものがあります。この 2 つ例えば、課題、予習復習に多く時間を費やしているのが、自主的な学習がしやすいというか、勉強癖がついているという関連性あると、なお、こちらも参考になるのかなと思います。そういった計画とかがあれば入れていただけると、なお参考になるかと思います。

○松本：

まだその分析をしたことがないので、かえってやってみたいなと思います。

○質問：

大学での学びと成長に関するふりかえり調査の冊子の 3 ページの対象と抽出方法のところで何で出身校でなく居住地となっているのでしょうか。

○松本：

これは実務的な話となりますが、モニターの属性として出身校は情報としてないわけで、今住んでいるところの情報がとれなかった、

○質問：

首都圏と近畿地方とその他の地域といっているのは、大都市に偏らないようにしたいといったことでしょうかね。

○松本：そうです。全国ということですので。

○小田：

まだご質問はあるかと思いますが、時間となりましたので、これで終わりたいと思いますが、一番初めに述べましたようにすごく興味があったのは、既卒者の大規模調査です。しかし話を聞いてすごく考えさせられたのは、ベネッセという会社は小中高を含めて一貫して行われている、全世代を超えてまさに生涯学習の社会人までやられている。ということはどういうことかというと、お話を聞いていて世代ごとに取られている既卒者の相当部分にとられているのも、まさに大学改革の前と後という前提で取られています。しかし実際に大学改革の後の方に取られている 36 歳からというのが、18 歳の時に入学した時とするならば 16 年前で、それに対しての 16 年前というものが日本全体で大綱化はあっても教育改革は進行していたのかと、大学教員の意志があったのかというと、かなり怪しいところがあるのですね。おそらく大学教育に対して教員たちの意識が変わってきたのは、長く見積もっても 10 年くらいじゃないかと、そして今指数関数的に変化しつつある、内実が変わってきている。そういうところであって、おそらく 36 歳の人たちに大学改革が、学部改組があったのだということが難しいのだと思います。そうした時に、大学教育の成果というものを得たい、これが成果ですよと言いたいという物語にはまり込んでいる、いろんなところで外部から求められますから、大学教育の成果としてやりますけれども、まさに統計的に客観的にすると、難しいところがあるのだろうなということが思い知らされました。途中から出てきますけれども、大学進学率が 50 数%から上がって現在 56%、そこは大きく効いているのかもしれない。大学の教育改革の成果ではなくて、大学に入る母集団も変わってきた。ユニバーサル段階に代わったせいもある。さらには少子化の影響もある。さらに言うならば、大学の成果と思いたいけれども、

小中高の改革の成果かもしれない。他律的に見れば少子化の影響ももっと大きいのかもしれない。世の中の景気不景気も大きいかもしれない。16 年前に 21 世紀に入った時に、アメリカの東海岸のテロが起きました。そういうふうな巨大なものの影響もそれぞれの世代の人たちも引き継いでいるのだろうと思います。そういうことから、まさにベネッセは小中高と、ある世代のある学年の進行を追えるのだと思います。そうした時に小学校・中学校・高校の変化は将来の 20 歳 30 歳 40 歳に変わってくるかもしれない。さらに 20 歳から管理職になる 40～50 歳の時に大きく意識は変換してくるかもしれない。そういうことを追える研究所なのだろうなと思います。それは他のところではできません、という強みを感じさせられました。

これからの、ベネッセ教育総合研究所のご発展をお祈りするとともに、我々大学と教育産業が一緒になって、日本の教育界を発展できればと思っております。

松本様どうもありがとうございました。

【第２部】　ラウンドテーブル

○第１分科会【基盤（教養）教育におけるアクティブラーニング】

コーディネーター ： 栗山恭直　（山形大学理学部　教授）

○第２分科会【学生はフィールドで何を学ぶのか？】

コーディネーター ： 呉屋淳子　（山形大学教育開発連携支援センター　講師）

○第３分科会【大学はいかにして学生のキャリア意識を高めるか】

コーディネーター ： 松坂暢浩　（山形大学小白川キャリアサポートセンター　准教授）

橋爪孝夫　（山形大学教育開発連携支援センター　講師）

第１分科会「基盤（教養）教育におけるアクティブラーニング」

会　　場：山形大学理学部１号館１１番講義室
ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ：栗山　恭直　（山形大学理学部　教授）
パネリスト　：佐藤　慎也　（山形大学地域教育文化学部　教授）
　　奥野　貴士　（山形大学理学部　准教授）
参 加 者 数：１５　名

記録

第１分科会のテーマは、アクティブラーニングです。学内の3例を紹介してもらいました。まず、最初にアクティブラーニングの現状についてコーディネーターの私から説明を行いました。出版された書籍の数を調べてもアクティブラーニングに関する本が今年増えたことがわかります。また、高校入学後、大学受験のための勉強で折角慣れ親しんできた学修方法が途切れる点など、アクティブラーニングの現状を共通理解としました。

最初に教養セミナーとして開講している「サイエンスコミュニケーション」の実践例を報告しました。学生が科学絵本の読み聞かせと出前講義を行う企画をどのように進めていったかの報告です。ストーリーを練り、挿絵を東北芸術工科大学の学生にお願いし、完成させました。訪問する学校と連絡を取って出前実験を行うまでの準備と実施等での学生の行動と教官の指示を報告し、最後に発表スライドを作って報告するまでです。彼らは、東京で行われたプロジェクトでのコンテストで優勝し、大学の記者会見で発表しました。最終的に地元の民放ラジオの若者向け番組に出演しました。学生たちは、いろんな機会で自分たちの実施した内容を話す企画に恵まれ、良い経験になりました。

次に基幹科目の「共生を考える」を担当している理学部奥野先生の実践報告です。彼の講義は非常に細部にわたり計画された作りになっています。前半で調べ学修の方法やプレゼンの方法を学び、後半は班に分かれて自分たちのテーマで発表するためのグループワークを行うようになっています。スタートアップセミナーで学んだ技法を実際に活用して発表する形でまとめます。班毎に進行状況を把握し、コメントし発表に向けて指導していきます。評価は発表とレポートの総合評価で行うそうです。

3人目の事例紹介は地域教育分化学部の佐藤先生です。200人もの学生をコーディネートし、プロジェクトに向けて指導する報告です。学生同士の紹介も兼ねて、最初に体育館での活動の紹介があり、アイスブレーキングを100人規模で開催する手法に参加者たちも驚いていました。前半では、ユニセフのone minute videoへの応募、数例紹介されましたが、よくできていました。1年生がここまで完成度を高めるのは、教員の指導が大切だと理解しました。後半が都市デザインとなっています。佐藤先生の専門である分野なので、指導方法も確立し、学生たちが取り組みやすいようになっています。いずれの実践も前半と後半の2部構成になっていて班員を固定しないように工夫しています。評価もグループでの評価と個人での評価を組み合わせている点など、会場からも指導方法や評価方法についての質問がでて、活発な議論があり、3時間では、足りないくらいでした。

第２分科会「学生はフィールドで何を学ぶのか？」

会　　場：山形大学理学部１号館１２番講義室
ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ：呉屋　淳子　（山形大学教育開発連携支援センター　講師）
パネリスト：出野　紀子（東北芸術工科大学コミュニティデザイン学科　講師）
　　土井　正樹（山形大学学術研究院　准教授）
参 加 者 数：１０　名

記録

第２分科会では、国内外の地域においてフィールドワークや現地実習を行っている3件の事例を取り上げ、学生たちは「フィールドで何を学んでいるのか」をテーマについて、パネリストと参加者の意見交換より考えました。

まず、呉屋より、大学間連携事業としてこの夏に韓国のソウルと京畿道で実施した「大地連携ワークショップ in 韓国」について報告しました。学生たちの事後報告レポートから、学生たちが自分自身と向き合うことを通して、自分とは遠い存在にみえる「他者」を身をもって知るという機会になったことや、他大学の学生と寝食を共にしながら、互いに励まし、また地域の方々から励まされたことで、地域社会を構成する一員としての自覚を身に付ける教育の機会になっていたことが分かりました。

次に、東北芸術工科大学の出野紀子講師からコミュニティデザイン学科の現地演習の事例について報告がありました。学生たちは入学してからの２年半、コミュニティデザインの肝となる「人と人をつなげて、困難な課題を乗り越える手伝いをする」ことを大学教員と共に学びます。そして、残りの1年半は、学生が単独で地域に入り、住民と共に地域の課題解決に向けて取り組むといった学びについて説明いただきました。学生たちは、このような学びを通して、自分の「できない」をどのようにしたら「できる」に変えられるかを地域の人びとたちから学んでいることが分かりました。

最後に、山形大学人文学部の土井正樹准教授より、世界展開力強化事業「山形・アンデス諸国」ダブル・トライアングル・プログラムについての事例報告がありました。学生ちちは、3カ国（ペルー、チリ、ボリビア）の研修地域で、現地講師から社会福祉や林業、環境保全、自然災害などを学び、さらに現地の学生たちとの交流を通して、国際協力のあり方や各国の特徴、英語の非万能性、コミュニケーションの重要性について学ぶ機会になっていたことが分かりました。

ディスカッションでは、学生たちの学びの変化を定性データとしてまとめるためには、どのように工夫したら良いのかについて意見交換が行われ、大変充実した分科会となりました。

第３分科会「大学はいかにして学生のキャリア意識を高めるか」

会　　場：山形大学理学部１号館１４番講義室
ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ：松坂　暢浩　（山形大学小白川キャリアサポートセンター　准教授）
　　橋爪　孝夫　（山形大学教育開発連携支援センター　講師）
参 加 者 数：　８　名

記録

第３分科会は「大学はいかにして学生のキャリア意識を高めるか」というテーマでラウンドテーブルを開催しました。当日は「キャリア教育をエントリーシートの書き方講座や面接対策などの就職指導にとどめず、彼らが「人生をどのように生きていくか」を考える教養的学びの機会とする」ことを目指し、その方法を参加者皆でディスカッションする機会となるよう工夫しました。

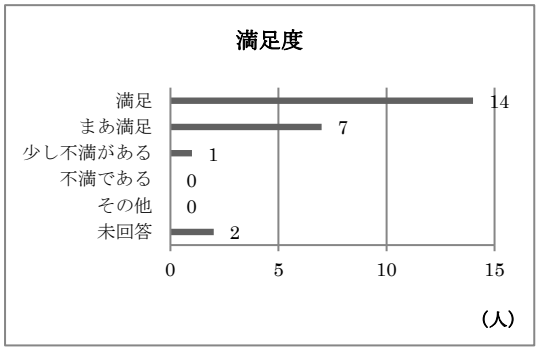
そのために分科会の第一部ではコーディネーター二人によって現在の大学教育の中で行われているキャリア教育に対する「良くある誤解」と、そのような誤解にとらわれず学生にとって有意義な「キャリア意識」を高めるためのキャリア教育とは何かについて話題提供を行いました。会場には必ずしもキャリア教育を専門としてきたわけではない、これからどう工夫していくかについて疑問や悩みを持った参加者も多く、今回の話題提供とそれに続く質疑応答はその後の議論を有意義なものとする上で役に立っていたようです。

第二部では第一部の話題提供と質疑の内容を踏まえて、参加者一人一人の目の前にあるキャリア教育についての実践的な議論が行われました。特に、参加者の多くを占めたこれまでキャリア教育について関わりを持って来なかったメンバーにとっては、どのようにして自分の専門分野に関わる教育の中で学生のキャリア意識を高めるのかについて活発な議論が行われました。この中で、現代の学生は社会において大学で学んだ専門性をどのように生かしていくことが出来るのか、そのために必要な大学での学びとは何か。また専門知識を活用して行こうという意識をどのようにすれば育むことが出来るのか、という内容について具体的な授業方法にまで踏み込んだ示唆に富んだ意見が出されました。参加者からは、様々な悩みを共有し、解決法を皆で考えたことでキャリア教育を展開する見通しが立てられたとの声が上がりました。有意義な議論に感謝申し上げます。

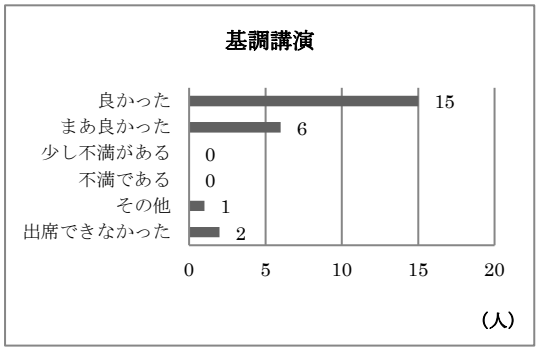
○基盤教育ワークショップに関するアンケート調査

（n＝24）

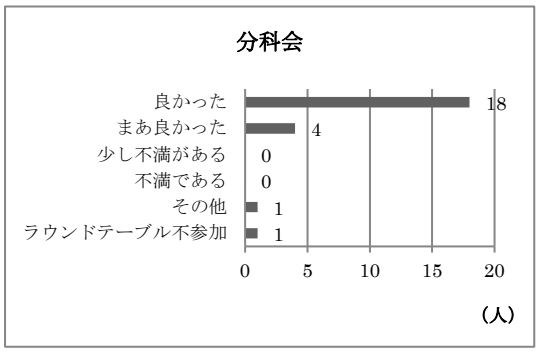
(1)今回のワークショップに参加して満足されましたか。



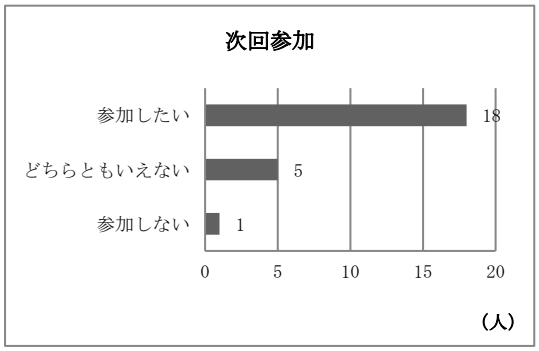
(2)基調講演に参加していかがでしたか。



(3)ラウンドテーブルに参加していかがでしたか。



(4)次回もワークショップに参加しますか。



(5)良かったと思う点・印象に残った点

基調講演について

・既卒者の大規模なデータについて、知れたことがとても良かったです。

・学生教育に関わるものとして、長期的にわたる推移と全国的規模の調査結果を丁寧に紹介いただき、これからの学生教育の在り方を考えるうえで、おおいに参考にさせていただきます

・大規模調査の結果を基にした話が聞けた。

・大学以外の講演者の話が新鮮でした。

(大学の FD セミナーではなかなか少ないので)

・講演を聞き我々世代の大学と全く違っていると感じた。

・データや新たな情報・今後の動向などを提供いただける。

参加し獲得できたことはよかったと思います。

・基調講演では、大学に焦点があたっていただが、高専との違いも聞きたかった。

・基調講演も分科会も大変勉強になりました。他大学からの参加者が少なかったのが残念です。

第 1 分科会について

・ワークショップでは先進事例のみならず、実施の際の課題も伺えたので、とても有益でした。

・アクティブラーニングの課題や具体的な進め方を知ることができた点。

・講演・話題の内容が良かった。

・アクティブラーニングの方法について様々知ることができた。

評価については、課題が残ると感じた。

・他大学で、意欲的に AL をされている方の話を直接聞くことができた。

・山大の先生の実践を知ることができた。

・AL の実践の具体的なメリット・デメリットが聞けて良かった。

・現場の授業の細部、教員の試行錯誤が非常によく理解でき大変有意義でした。

第 2 分科会について

"・多様な経験の方々と一堂にお話をできてよかったです。資料をいただいたので、持ち帰り考えていけそうです。

職場の悩みも話題としてとりあげて頂き貴重なアドバイスをいただくことができました。ありがとうございました。"

第３分科会について

・第 3 ラウンドテーブルのイントロが良かった。もう少し高度なプロレス芸を見たかった。

・少人数ワークショップになったのが良かったと思う。

"・キャリア教育についてもう一度考えるきっかけになりました。一人で考えることも大切ですが、たまにこうして話す

　ことは心と頭の整理につながります。"

・キャリア教育について学習できた。

・様々な立場の方の考えを知ることができた。

・松坂先生の実践内容を知れた。

・ラウンドテーブルでの意見交換が興味深かった。職学人としての育成の難しさがわかった。

その他

"・なかなか教育については答えが見つからないのが普通なので、こういう機会を通して、考えを深めていくべきと確認した。"

〇良くなかった点・改善点

・ショートディスカスションの機会があるならば、事前に伝えていただけると助かります。

・バスの便が悪いため新幹線で帰ので 16：00 終了だとうれしいです。

・できれば事前にもう少し詳しくワークショップの内容を通知してほしい。

・質問を事前に書いてもらって講演者が準備してから答えられるとよかった。

・運営者としての準備が足りず申し訳ありませんでした。

・充実した時間でした。

・時間が少し長い。

・スライドの文字が小さい場合は、読める程度の資料サイズだと助かります。

・配布資料の印刷が粗く、読み取れない箇所がいくつもありました。

・特にないですが、ここまでに至るなかでの、失敗例も報告いただけると、後進者としては勉強になりありがたい。

山形大学研修会「第１６回ＦＤ合宿セミナー」
【第１チーム】ＦＤ合宿セミナープログラムおよび記録
〇プログラム抜粋

ＦＤ合宿セミナーに当たって

学士課程教育の充実のためには，第一義的には各学部がその責任を負っていますが，学部の専門を超えた幅広い学びのあり方や授業の改善，学生の主体的な学習支援などは，学部の垣根を超えて全学的に取り組まなければならない課題です。また，生き残りをかけた大学改革に際し，授業の充実は最も重要な課題の一つです。

本セミナーは、グループでアクティブ・ラーニングを導入した仮の授業を設計し、それを実際に体験することによって、自分の授業でアクティブ・ラーニングが導入できるようになることを目的としています。仮の授業のデザイン（シラバス作成）を通して，授業科目の存在意義，成績評価法、授業方法などについて，あらためて検討し，再構築していくことにもつながります。

セミナーは，主にシラバスの作成とアクティブ・ラーニングのプログラムから成り立っています。各プログラムは，グループ作業を中心に組まれており，これ自体がアクティブ・ラーニングの一例となっています。

本セミナーは、相互研鑽の精神に則り，「大学を越えた人的交流の拡大・充実を図る」目的があります。他大学の参加者と専門分野を越えて活発な議論を交わしながらプログラムを遂行し，セミナーが終了した後には，参加者が自校の教育の発展により一層貢献されることを期待しています。

このセミナーは「構成員こそが大学の財産」という精神でのぞんでいます。

第１チーム参加者と山形大学安田副学長（前列中央）

第 16 回　山形大学ＦＤ合宿セミナー日程表

期　間　　第１チーム：9 月 5 日（月）～6 日（火）

〇第１日目

時　　刻	項　　目	担　　当	参照ページ
12:45	山形大学小白川キャンパス　集合		
13:00	送迎バス　大学出発		
13:45	会場到着・受付　記念撮影　セミナー開会 開会のあいさつ	司会：小田	
14:30	オリエンテーション	小田	P.5参照
14:50	アイスブレーキング	小田	
15:00～16:30	プログラムⅠ 「授業設計１：アクティブ・ラーニングを導入した授業を設計する」	小田	P.8参照
16:30～16:40	休憩（10分間）		
16:40～18:10	プログラムⅡ 「授業設計２：シラバスの完成」	小田	P.12参照
18:10～	夕食・懇親会	小田	
20:30～	入浴・休憩		
22:30	就寝		

〇第２日目

時　　刻	項　　目	担　　当	参照ページ
7:30～	朝食・部屋退出		
8:30～10:00	プログラムⅢ 「アクティブ・ラーニングの模擬授業の練習」	小田	P.14参照
10:00～10:10	休憩（10分間）		
10:10～11:40	プログラムⅣ 「アクティブ・ラーニングの模擬授業の発表」	小田	P.16参照
11:40～	修了式	小田	
12:15	送迎バス出発		
13:00頃	山形駅経由　大学到着　解散		

【留意事項】

〇セミナー期間中の途中からの参加及び離脱は禁止とします。

〇セミナー期間中の個人の呼称は，「〇〇さん」とします。

〇起床と同時に，**寝具を使用前と同様に整理・整頓**してください。

〇寝室では、飲食はご遠慮ください。

開会の挨拶　安田副学長

平成２８年度　ＦＤ合宿セミナー参加者一覧【第１チーム】

	機関名	氏　名	専門分野	班分け	部屋割り
1	青森公立大学	生田　泰亮	経営学	F	2号棟2FB
2	日本経済大学	渡邊　誠士	会計学	D	3号棟2FC
3	高崎健康福祉大学	前田　恵里	臨床薬学教育(薬剤師実務教育)	F	4号棟2FB
4	新潟薬科大学	小長谷　幸史	生物学	E	3号棟1FB
5	常葉大学	中澤　寛元	東洋医学	A	3号棟2FB
6	三育学院大学	山本　理	生物学, 微生物学, 生化学, 保健統計演習	F	2号棟1FC
7	ものつくり大学	西　直美	鋳造工学, 金属材料	B	3号棟1FC
8	ものつくり大学	戸田　都生男	木造建築計画, 森林環境教育, 建築環境心理行動学	E	2号棟1FB
9	東北文教大学	郷津　幸男	音楽	D	2号棟1FA
10	東北文教大学	鈴木　純	幼年体育、身体表現	E	4号棟2FA
11	関東学院大学	奈良　堂史	経営学・高等教育開発	E	3号棟2FA
12	青森大学	紅林　亘	数理工学	A	2号棟1FA
13	前橋工科大学	平川　隆一	水工水理学、河川工学	F	2号棟1FB
14	前橋工科大学	浅川　嗣彦	理論物理学(素粒子論)、数理物理学	B	3号棟2FB
15	前橋工科大学	星　淡子	生化学、分子生物学、糖鎖工学、骨代謝学	D	4号棟1FB
16	京都女子大学	岡田　愛	民法	C	4号棟2FB
17	鶴岡工業高等専門学校	加藤　健太郎	電気電子情報工学	A	3号棟1FB
18	國學院大學	藤山　圭	経営戦略論、組織論、イノベーション論	B	2号棟1FA
19	神奈川工科大学	伊藤　勝久	教育学・人文地理学	C	2号棟2FC
20	八戸学院大学	田名部　麻野	在宅看護領域	B	4号棟1FB
21	八戸学院大学	古舘　美喜子	公衆衛生領域	C	4号棟2FA
22	仙台大学	平良　拓也	栄養生理学	C	3号棟1FA
23	羽陽学園短期大学	白崎　直季	音楽	D	3号棟1FA
24	岐阜医療科学大学	熊澤　恵美	基礎看護学	D	4号棟1FB
25	明海大学	井上　尚	キャリア教育	E	2号棟2FC
26	明海大学	野尻　真裕子	キャリア教育	B	4号棟1FA
27	山形県立農林大学校	森　和也	野菜	C	2号棟2FB
28	帝京短期大学	玉城　聡	臨床工学	A	3号棟1FC
29	了徳寺大学	山田　ノリ子	高齢者看護学	D	4号棟2FC
30	了徳寺大学	三ツ井　圭子	成人看護学	A	4号棟1FC
31	石巻専修大学	木村　健司	数学基礎・応用数学(グラフ理論、アルゴリズム)	A	2号棟2FA
32	佐久大学	阿藤　幸子	成人看護学	E	4号棟1FC
33	会津大学	高橋　成雄	コンピュータ可視化, CG	F	2号棟2FA
34	**山形大学**	佐藤　啓	放射線治療	C	2号棟2FA
35	**山形大学**	青柳　敦子	学校力開発, 英語教育	F	4号棟2FC
36	**山形大学**	松坂　暢浩	キャリア教育	B	3号棟2FA
37	**山形大学**	橘爪　孝夫	教育学	D	2号棟1FC
38	**山形大学**	呉屋　淳子	教育人類学、比較教育学	C	4号棟1FA
39	**山形大学**	皆川　真規	有機化学	A	4号棟2FA
40	**山形大学**	戸森　央貴	ロボット工学	F	3号棟1FA
41	**山形大学**	東原　知哉	高分子・有機半導体	B	3号棟2FC
42	**山形大学**	横山　智哉子	細胞分子生物学	E	4号棟1FA
43	**山形大学**	小田　隆治	DR		5号棟2FB

ディレクター	小田　隆治

A 班

所属	氏名	性別
帝京短期大学	玉城　聡	男
了徳寺大学	三ツ井　圭子	女
常葉大学	中澤　寛元	男
鶴岡工業高等専門学校	加藤　健太郎	男
山形大学	皆川　真規	女
石巻専修大学	木村　健司	男
青森大学	紅林　亘	男

B 班

所属	氏名	性別
ものつくり大学	西　直美	男
八戸学院大学	田名部　麻野	女
前橋工科大学	浅川　嗣彦	男
山形大学	松坂　暢浩	男
山形大学	東原　知哉	男
明海大学	野尻　真裕子	女
國學院大學	藤山　圭	男

C 班

所属	氏名	性別
神奈川工科大学	伊藤　勝久	男
京都女子大学	岡田　愛	女
山形県立農林大学校	森　和也	男
八戸学院大学	古舘　美喜子	女
山形大学	呉屋　淳子	女
山形大学	佐藤　啓	男
仙台大学	平良　拓也	男

D 班

所属	氏名	性別
了徳寺大学	山田　ノリ子	女
岐阜医療科学大学	熊澤　恵美	女
山形大学	橋爪　孝夫	男
日本経済大学	渡邊　誠士	男
羽陽学園短期大学	白崎　直季	男
東北文教大学	郷津　幸男	男
前橋工科大学	星　淡子	女

E 班

所属	氏名	性別
佐久大学	阿藤　幸子	女
明海大学	井上　尚	男
新潟薬科大学	小長谷　幸史	男
ものつくり大学	戸田　都生男	男
関東学院大学	奈良　堂史	男
山形大学	横山　智哉子	女
東北文教大学	鈴木　純	女

F 班

所属	氏名	性別
山形大学	青柳　敦子	女
三育学院大学	山本　理	男
高崎健康福祉大学	前田　恵里	女
前橋工科大学	平川　隆一	男
青森公立大学	生田　泰亮	男
山形大学	戸森　央貴	男
会津大学	高橋　成雄	男

オリエンテーション

１　ＦＤの必要性

①　大学の組織的教育力の向上
②　大学教育を教員中心から学生中心へ移行することの教員の意識改革
③　大学教員個々の教育力の向上
④　大学生の質的変化への対応
⑤　大学の社会的な教育責務の明確化

２　合宿セミナーの目的

①　教員個人が大学を支えることの位置付け
②　教育の基本的構成要素，大学における各科目の存在意義，授業設計，成績評価法などをあらためて整理する。
③　教員相互の交流

３　セミナー形態

体験型のセミナーで，セミナー自体がグループ学習形式であり，参加者は，学生が運営する学生主体型授業を体験することになる。

①　参加者によるセミナー全体の運営
②　セミナーのグループ構成：６班
　　班の構成員の年齢は幅広くする。
③　合宿セミナーに関するポストアンケートを実施

セミナーの形態

体験型のセミナーで，セミナー自体がグループ学習形式であり，参加者は学生が運営する学生主体型授業を体験することになる。

①　参加者によるセミナー全体の運営
②　班構成：６班　班の構成員の年齢は幅広くする。班は，参加者を見て，当日までに専門部会で決定しておく。

プログラムⅠ「授業設計１：アクティブ・ラーニングを導入した授業を設計する」

各班に分かれ、以下の目標を念頭においてバーチャルな科目を作り、その科目名（名は体を表す科目名）とその学習目標を明らかにする。履修の時期も明確にする。

・大学の個性を発揮する授業
・地域性と関連する授業：大学と地域の連携
・国際性を培う授業
・21 世紀の諸課題に対応する授業
・職業意識と労働意欲を培う授業
・主体的に考える力を育成する授業

学習方略

・授業内容（順次性を踏まえて設計）
・授業の方法（講義、ビデオ、見学、調査、討論、担当教員等）
・必ずアクティブ・ラーニングを導入する。15 コマ全部でもいいし、数コマでもいい。1 コマ

の授業の数十分でも構わない。授業目標を達成するために効果的に導入する。
・作った科目の授業内容を設計する。
・原則として、週に 1 回 90 分授業を 15 回実施するとして、15 回分の授業内容（方略）を設計する。
・集中講義によるフィールド・ラーニングを導入しても構わない。
・授業の順序と各回の内容、授業法、媒体、資源などを現実的に示す。
・方略を設計するに当たり、目標の修正が必要になるかもしれない。この場合は、目標を手直しする。

プログラムⅡ「授業設計２：シラバスの完成」

プログラムⅠの問題点等を踏まえた上で，理想の大学をつくるためには，これからどのようなことを考え，実行していかなければならないか，具体的に提案する。
大学の理念・目標を実現するための具体的行動目標，大学の「個性」と「売り」をどうするか。すべての班が同じテーマであるが，個性あふれる具体的な企画を期待する。
大学の「売り」を作る企画が求められる。
①理念・目標
・自覚的に個性的な校風を作り出していく
・個性的な大学像（理念・目標，キャッチフレーズ）
②方略（考えられるいくつかの方法，実現の可能性）
③実行計画（主な活動，資源，時期，担当，責任，具体的企画書等）
・その宣伝・普及の方法（４年計画案）
④評価（測定方法，学生，教員，ステークホルダー）
・目標が達成できたかどうかを検証する。

プログラムⅢ「アクティブ・ラーニングの模擬授業の練習」

各授業に分かれ，以下の指定された授業において適当な科目を作り，その科目名（名は体を表す科目名）とその学習目標を明らかにする。履修の時期も明確にする。
Ａ班：大学の個性を発揮する授業
Ｂ班：地域性と関連する授業：大学と地域の連携
Ｃ班：国際性を培う授業
Ｄ班：21 世紀の諸課題に対応する授業
Ｅ班：職業意識と労働意欲を培う授業
Ｆ班：主体的に考える力を育成する授業

学習方略
授業内容（順次性を踏まえて設計）
授業の方法（講義，ビデオ，実地見学，調査，討論，担当教員等）
つづいて，授業内容を設計する。原則として，週に 1 回 90 分授業を 15 回実施するとして，15 回分の授業内容（方略）を設計する。授業の順序と各回の内容，授業法，媒体，資源などを現実的に示す。方略を設計するに当たり，目標の修正が必要になるかもしれない。この場合は，目標を手直しする。

プログラムⅣ「アクティブ・ラーニングの模擬授業の発表」

・模擬授業を発表する。
・Ａ４１枚に発表するアクティブラーニングをまとめる。
班名
授業名
アクティブ・ラーニングの到達目標
アクティブ・ラーニングの具体的内容
アクティブ・ラーニングの失点

プログラムⅠ「授業設計１：アクティブ・ラーニングを導入した授業を設計する」

ここでの課題

シラバス作成作業の第１段階として，各グループごとの課題に対応した授業名と学習目標の設定を行う。

プログラムⅢ，Ⅳの各グループの課題

Ａ班：大学の個性を発揮する授業
Ｂ班：地域性と関連する授業：大学と地域の連携
Ｃ班：国際性を培う授業
Ｄ班：21 世紀の諸課題に対応する授業
Ｅ班：職業意識と労働意欲を培う授業
Ｆ班：主体的に考える力を育成する授業

学習方法と道筋（戦略，学習方略）を明示する。具体的には，学習者が到達目標に達するために必要な学習方法の，種類と順序を示す。

作業１　授業名の決定：〇〇〇〇〇〇〇〇〇〇（仮称）←内容確定後，最後に決定しても構わない。

作業２　学習目標の設定

１　踏まえておくべきことがら：

(1)教員中心ではなく，学生による学習を中心に考える(教員の果たすべき役割の再検討)
(2)大学に対する社会的ニーズ
(3)大学の全体的な教育目標

註：(1)について

大学の役割

講義の提供	→	学習方法と教育方法のデザイナー
学生から独立	→	教員と学生を一つのチームと考える
学力差を明確にする	→	すべての学生の能力と才能を引き出す

成功へ向けて

伝授する資源の重視	→	学習と学生の成功の産物を重視
資源の量と質の重視	→	産物の量と質を重視
入学生の質の重視	→	卒業生の質を重視
カリキュラムの発展と拡大	→	学習技法の発展と拡大
大学の質・内容の質	→	学生の学習の質

使命

知識の提供・伝授	→	学習を生み出し，知識の発見と形成へ

コース・プログラムの提供　→　強力な学習環境の提供
教育の質の改善　→　学習の質の改善
多様な学生への対応　→　多様な学生を卒業させる

教育
教員中心・知識伝授　→　学生中心・知識発見
教育の質　→　学習の質，学習効果・効率
指導者としての教員　→　学生の才能・能力を引き出す助言者
個人的・受動的学習　→　共同的・行動的・能動的学習

2　学習目標の記述

各科目の学習目標を表現することの必要性とその表現方法を学ぶ。学習の効果は，教育の受け手（学習の主体）である学生の変容で評価されるべきである。そのために，①授業の目標と②到達目標を定める。

註：授業の目標を作成する際の注意点

原則
(1) 学習者を主語として書く
(2) 学習の結果，いかなることができるようになるかを明示する

記述内容
(1) 知識・技能の学習がなぜ重要か。それによって学生の要求がどのように満たされるかを明示する。
(2) 複雑・総括的な概念を持つ動詞を用いる。
知る，認識する，理解する，感ずる，判断する，評価する，考察する，位置付ける，実施する，適用する，示す，創造する，身に付ける，等々
※単純な行動を示す動詞は用いない（述べる，列挙する，選ぶ，記載する等々）
(3) 必要な目標分類（認知・態度・技能）を総括的に含める。

註：到達目標を作成する際の注意点

授業の目標を達成するためにどのようなことができるとよいか，具体的に明示する。
(1) 学習者を主語として書く
(2) 動詞を含むこと
(3) 「理解する」のような概念的言葉ではなく，観察可能な行動を具体的に表す
(4) 授業の目標と関連していること
(5) 到達レベルを書く
(6) 認知，態度，技能を分けて書く
○**知識**（認知領域）：知識を得て理解し，一定の能力を獲得する
述べる，説明する，分類する，比較する，解釈する，推論する，一般化する，適用する，結論する，批判する，評価する，等々の動詞
○**技能**（精神運動領域）：知識・能力を活かして意識的・具体的に行動する
感ずる，始める，模倣する，工夫する，行う，創造する，触れる，調べる，準備する，測定する，等々の動詞
○**態度・習慣**（情意領域）：獲得した知識・能力を，情報として相互に提供・交換し合う
行う，コミュニケートする，協調する，示す，表現する，系統立てる，参加する，応える，等々の動詞

作業３　原則として，週に１回９０分の授業を１５回実施するものとして，授業の内容を考えてみる。その際，授業の順序と各回の内容，学習法，利用する媒体，資源などについて明示する。授業外学習（主体的学習、予習・復習、宿題）についても適切に配慮し、授業全体をデザインする。内容によっては，授業の目標，到達目標，さらには科目名についても変更が必要になるかもしれない。

註：学習方法の種類
(1) 受動的学習法：講義など
(2) 能動的学習法：①グループ討議（演習，セミナー，ディベーティングなど）
②実験・実習
③自習（読書，個人研究，コンピュータ活用学習など）

註：学習のための資源
(1) 人的な面で：
(2) 物的な面で：①場所
②媒体（スライド，ＯＨＰ，標本，ＶＴＲなど）
(3) 予算

プログラムⅡ「授業設計２：シラバスの完成」

ここでの課題
プログラムⅠで作成した授業について，シラバスを完成する。

〇成績評価
その位置付け
(1) 教育評価は，学生，教員，カリキュラム（目標，学習方法の立案（方略），評価）の三者が対象
(2) 成績評価は，その中の一つ。

留意点
(1) どの行動領域を評価するか
① 知識（認知領域）
② 技能（精神運動領域）
③ 態度・習慣（情意領域）
(2) いつ評価するか
① 学習前（プレテスト）
② 学習中（中間テスト）
③ 学習終了後（ポストテスト）
④ フォローアップ・テスト
(3) 評価の目的
① 形成的評価：学生が理解している点，理解が不足している点を発見し，学習法，教授法へのフィードバックが目的。最終評価の参考にしない。
② 総合評価：到達目標に対する学生の到達度を計測する。
(4) いかに評価するか，複数の評価項目のウェイト
① 論述試験

② 口頭試験
③ 客観試験
④ 実地試験
⑤ 観察試験
⑥ 論文（レポート）

評価の持つべき性格
(1) 妥当性：計測しようと意図する項目を計測できる方法か？
(2) 信頼性：計測結果の再現性は良いか？
(3) 客観性：計測者（教員）が替わっても，同じ結果が得られるか？
(4) 効率性：経済的にも時間的にも実用的か？
(5) 特異性：なぜ，そういう解答がなされたか分かるか？

プログラムⅢ「アクティブ・ラーニングの模擬授業の練習」

ここでの課題
プログラムⅡで設計した授業において、アクティブ・ラーニングの一場面をプログラムⅣで発表するための準備をする。

作業　模擬授業の発表時間は 1 グループにつき 7 分である。先生と学生役に分かれて演技を行う。先生と学生の双方向のやり取りの場面を導入する。創意工夫をして、失敗と成功の場面を織り交ぜる。見ている人たちを感動させる。

プログラムⅣ「アクティブ・ラーニングの模擬授業の発表」

ここでの課題
アクティブ・ラーニングの模擬授業を発表と、その発表に対する質疑応答を通してアクティブ・ラーニングの理解を深め、自分の授業にアクティブ・ラーニングが導入できるようになる。

プログラムⅣ記録

「アクティブ・ラーニングの模擬授業の発表」

○ A 班

A班

①美術系の大学では、講義形式の授業に対する学生のモチベーションが低い
→かわいい成果物の作成

②グループワークでの学生間に生じるやる気の差
→単にやる気のあるなしで判断せずに、その背景に目を向ける

③授業マネジメントについて（TAの活用法など）
→TAに過度の負担がかかる可能性、予算の問題
→LA（ラーニングアシスタント）の設置

○ B 班

授業運営における問題点と解決策

①受講人数が多い（200人規模）。受講者数が多すぎてレポートのやり取りなど小回りの利く授業ができない。

→クラス分割をして同じ授業を複数回行って対応をする。
→部屋のレイアウト（使用する教室の形態）を見直す。

授業運営における問題点と解決策

②授業資料の配布のタイミング、書式が難しい。

基本はケースバイケースである。

→全てを事前に出すことはしないことがよいのではないか。
→タイミングは、データ系は事前に配布し、スライド印刷物は授業後に配布する方法があるのではないか。
→スライド画面を撮ることを許可する。

授業運営における問題点と解決策

③課したレポートへのフィードバックをどのようにするか。

→曜日を変えて同じ授業を半分の人数にして細かく宿題に対してコメントを返す。50人くらいの規模までであれば可能である。
→毎回ではなく、レポートを課す回数を絞る代わりに、フィードバックを丁寧にする。

班　　名	B 班
授　業　名	コミュニティ・デビュー -地域活性化と自己発見-

アクティブ・ラーニングの到達目標

課題を洗い出し、グループで取り組むモチベーションを持つ。

アクティブ・ラーニングの具体的内容

グループに割り振られた学生は、それぞれテーマに対して異なるモチベーションを持っています。

今回の模擬授業では、はじめから興味を持っている学生と、希望するテーマに割り振られなかった学生を設定します。モチベーションの低い学生でも、自分の専門性を意識しながら議論に貢献できることに気づき、モチベーションを高めます。

アクティブ・ラーニングの工夫点

- 専門性を活かすということを教員が示唆する
- 議論に対して教員からフィードバックする
- 興味のないテーマに振り分けられた学生がいる、という設定
- 効果音？
- ナレーション
- 他のグループも巻き込む

○　C 班

スポーツトップアスリートの育成。国際性：日本の代表として。
日本はどういう国であるか。食がどういうものかを考えさせる。
食事の文化を調べさせる。日本を客観的に見られる。
混血の問題をどう考えるか。

国際性：外国人とけんかできる。主体性。
グループで動く。外国に連れていきたい。
外国で放し飼い。日本のリンゴを売り込むための市場調査。
台湾。韓国。ブラジル。生活格差の問題。タイを想定している。前橋国際大学でやっている取組。
問題解決。
国際的な：政治・歴史・文化の関係性に気付いてもらいたい。気付き。
50-60 人くらい。5-6 人くらい。週に 1 回、新聞記事を持ち寄る。
経済・領土問題。輸入・輸出しているか。海外の主張。環境産業。収益はどれくらいか。海外からも日本を見るきっかけに。

日本の衛生状況。地震・原発。小屋が破棄。
高齢化社会。

ものを生み出す。国際性：海外で評価されるものを生み出せる人材の育成。
アメリカに修学旅行。連携する力。ネットワークを作る力。
国際情勢：知っておく必要がある。国際事情通である。ものを出すことにおける問題解決能力。
どこの圏でも通用する。多文化理解。
日本の技術を知っているか。

日本文化について考える。異文化を発見する。
労働で地域が変わる。アイデンティティー。見た目。
国内の問題をみる。海外に出ること。台湾からきている地域をフィールド。

国際化：多文化理解。フィールド 3 回。アイヌ・
労働者同士。同じ人間であること。
上下を作らない。衛生問題の理解。
フィールドとして海外もしくは国内でも
SNS。困っていることに対して海外の人に提案。
カンボジアに日本語の指導。
韓流ドラマ。ベトナムと韓国。共感する。

好奇心。英語・スペイン語
好きなテーマ：
問題をある程度決めて。
度胸は必要。

輸入商社。気合いで通じさせる。
韓国・台湾・

街歩き。
インターネット情報。
旅行プランをプレゼン。
街紹介。文化・食事。
ネット情報を超えた。

班　　名	
授　業　名	他者理解について
アクティブ・ラーニングの到達目標	
相手のペンケースを観察することで他者を理解する。	
アクティブ・ラーニングの具体的内容	
① 相手のペンケースを観察し、印象を述べる。 ② 印象から相手が喜ぶと思われるプレゼントを述べる。 ③ プレゼントについてグループで自由に発言する。 ④ 自分のペンケースのこだわり(エピソード)を述べる。 ⑤ それを受けて、改めて相手に何をプレゼントしたいかを述べる。	
アクティブ・ラーニングの工夫点	
自分の印象と他者のこだわりから、相手へのプレゼントがどう変化するかを学ぶ。	

D 班

問題点　1）　授業中の居眠り

- 居眠りが望ましくないことを知らせる
  フリスクの用意
- 寝るなら、退席してください
- 全員　起立して動く、席替え

問題点　2）　授業中の内職

- 内職は許されない旨、ガイダンス
- 15分毎の活動の導入　内職の疎外
- 穴埋め式等のレジュメ　配布
- 他科目の授業の内職の場合、その教員と相談

問題点　3）　授業中　学生動向の把握が困難

- 情報量のスライドを半分にする
  ⇒TAの活用を検討
- リモコンの利用　教室後部より講義
- 授業の最後の部分でまとめをする（必要　最低の情報）

○ E 班

＜個人ワーク＞

・社会で活躍できる人の特徴

＜グループ共有・発表＞

・社会で活躍できる人の特徴

（グループメンバーの意見も
ワークシートにメモしましょう！）

＜授業の説明＞

将来から逆算して今をどう過ごすか
考える授業です。

＜まとめ＞

「社会で活躍できる人」は
「正解さがしができる人」
ではない。

↓

「主体性」「コミュ力」「協働・・・」
すぐに身に付く姿勢ではない。
だからこの授業で学んでほしい。

＜授業のゴール＞

・自己理解が深まり、自分の持ち味を言語化
できる（自己理解）。
・社会人になるために必要な知識、能力
について理解できる（社会理解）。
・自分の強みを社会でどのように生かせるか
社会の動向に興味、関心を持てる
（自己＋社会理解）。

＜みなさんが置かれた状況＞

「2013年現在小学校に入る全世界の子供たちの
65%が、将来、いまはまだない仕事につく」
デューク大学　デイビッドソン教授より

↓

今の「絶対」は未来永劫ではない。

＜みなさんに求められること＞

正解さがし×

↓

自身にとっての「最適解」を考える○

＜個人ワーク＞

・社会で活躍できる人の特徴

＊ワークシートに記入

○

班　　名	F 班
授　業　名	未来創造学
アクティブ・ラーニングの到達目標	
学生に主体的に考えさせることで、自分で問題を発見し解決策を創造する能力を培う。	
アクティブ・ラーニングの具体的内容	
ロボットを題材に、学生個々の知的興味を引いて主体的に考えさせる。 失敗例：学生の反応を無視して、教員の興味本位に授業を進める。 成功例：学生と教員との間のインタラクションを介して、学生が主体的に考える楽しみを発見できるようにする。	
アクティブ・ラーニングの工夫点	
一般的な質問から初めて、学生への問いかけや対話の反応を見て、徐々に専門的な話題を提供していく。 ロボットの定義を、一般的に機械との違いを意識させることで問題提起し、学生個々あるいはグループで考えさせるようにする。	

F 班

A 班　授業科目名　祭りを征する者は地域を征する（Living Together）

担当教員：　　（　　）

担当教員の所属：

開講学年：　1年　**開講学期：**　前期　**単位数：**　2単位　**開講形態：**講義・フィールドワーク・グループワーク

開講対象：　全学部　**科目区分：**

【授業概要】
・テーマ
1．我々の大学は不活性型地域に存在する。若い力でこの地域を活性化するためには、どうすればよいか考える。

・ねらい
1．地域社会の現状を把握するため、積極的に地域のコミュニティに参加する。
2．地域のニーズに対して、何ができるかを考え、地域社会に還元できる人材の育成をする。

・目標
1．地域の歴史・文化（方言や民謡など）を知り、地域の問題点（シャッター商店街、高齢化など）を理解する。
2．ボランティア活動（お祭りなどの地域活動の運営）に参加する。
3．地域活動に参加する準備を計画的、協力的に行い、地域の人々と積極的にコミュニケーションを行える。

・キーワード
地域活性化、地方創生、地域コミュニティへの参加、祭り、living together

【授業計画】
・授業の方法
4，5 人ずつのグループに分け、自分たちの大学・地域について調査を行い、地域のお祭りに参加する。
・日程
1．ガイダンス
2．自分の大学について調べる（理念・個性など）
3．中間報告会（大学について）
4．地域について調べる（お祭り、歴史、風習、地理、風土）
5．地域の方言について学習
6．中間報告会（地域について）
7．大学を代表して地域のお祭りに参加
8．最終報告会（お祭りでの活動、交流を通して気づいたこと）

【学習の方法】
・受講のあり方
自分たちで調査を行い、お祭りなどの地域活動に準備から片付けまで主体的に参加する。また、お祭りへの参加を通して、地域の課題について考察する。

・予習のあり方
必要な場合は、随時指示します。地域のお祭りの年間開催予定を調べ、把握しておいて下さい。

・復習のあり方
授業中に持った疑問や課題などを、適宜ノートにメモしておきましょう。

【成績評価の方法】
・成績評価基準
調査したことや、地域活動への参加を通して気づいたことを自分の言葉でまとめ、自分自身の考えを持てることを合格基準とします。また、自分自身の考えを表現できることを求めます。

・方法
中間報告会、最終報告会での発表、質疑応答の内容。お祭りでの活動状況。

【テキスト】
【参考書】
【科目の位置付け】
【その他】
・学生へのメッセージ
お祭りを楽しんで下さい。

・履修に当たっての留意点
・オフィス・アワー
・担当教官の専門分野

B 班　授業科目名　コミュニティ・デビュー -地域活性化と自己発見-

担当教員：B 班

担当教員の所属：

開講学年：　　年　**開講学期**：　　期　**単位数**：　　単位　**開講形態**：

開講対象：　　**科目区分**：

【授業概要】
・テーマ
本講義では、地域に根差す現状について学び、グループ活動を行う。とりわけこのグループ活動では、課題を自ら設定して、その解決策を提案することを目的としている。

・ねらい
1）現実と学問の関わりを理解し、学部学修の意義を認識する
2）地域に関わる諸課題の理解を深める
3）地域の課題に対して主体的に問題を設定し、解決策を提案する

・目標
1）地域の課題・問題点を発見する視点を持つ
2）グループで協働して課題に取り組む
3）学部で学修する目標を明確化する

・キーワード
アクティブ・ラーニング／地域創生／政策提言／自己発見

【授業計画】
・授業の方法
講義（１～４回・１５回）とグループでの活動（５～１４回）

・日程
第１回　　オリエンテーション：地域の課題とは
第２回　　レクチャー①：地域産業・雇用
第３回　　レクチャー②：地域に根付いた生涯学習
第４回　　レクチャー③：高齢者の介護予防
第５回　　テーマ設定：問題点の絞り込み
第６回　　テーマ設定：課題抽出
第７回　　テーマ設定：スケジューリング
第８回　　中間報告
第９回　　実地調査①
第１０回　実地調査②
第１１回　実地調査③
第１２回　実地調査④
第１３回　発表準備
第１４回　最終発表
第１５回　まとめ・振り返り

【学習の方法】
・受講のあり方
グループでの活動が中心となるため、積極的に意見交換を行ってほしい。

・予習のあり方
グループ活動の前には、議論用のレジュメ作成や資料調査などが必要になる。

・復習のあり方
【成績評価の方法】
・成績評価基準

・方法
出席
最終発表
レポート（A4 で 2 枚）

【テキスト】
指定しない

【参考書】
指定しない

【科目の位置付け】

【その他】
・学生へのメッセージ

・履修に当たっての留意点

・オフィス・アワー

・担当教官の専門分野

C 班　私が東京オリンピックのガイドになる ()

担当教員：　　(　　)

担当教員の所属：

開講学年：　　年　**開講学期：**　　期　**単位数：**　　単位　**開講形態：**

開講対象：　　**科目区分：**

【授業概要】
・テーマ
2020 年の東京オリンピックに向けて、ガイド役を担えるように自国と他国、他地域の文化を理解する。
・ねらい
学生の主体性・問題解決能力・共同性を養う。
・目標
① 異文化理解のための視点を身につけ、自己の今後の生活に活かすことができる。
② 2020 年の東京オリンピックに向けて、自らがガイド役を担えるように、自国と他国・他地域の文化を理解し、その違いを説明できる。
③ ①②で身につけた態度、知識を用い、他国・他地域に向けて自国の文化を適切に発信することができる。
・キーワード
2020 年東京オリンピック　ガイド　自国・他国の文化

【授業計画】
・授業の方法
・日程
第 1 回：オリエンテーション
第 2 回：オリンピックって何？
第 3 回：2020 年東京オリンピックを知る。
第 4 回：他者を知る(座学＆グループ学習)；ペンケースの中身は同じ？
第 5 回：自文化を知る
第 6 回：フィールドワークのレクチャー＆グループ分け
第 7 回：フィールドの選定・発表
第 8 回：自文化を知るフィールドワーク
第 9 回：他文化を知るフィールドワーク
第 10 回：文化の解釈理論
第 11 回：アクティブラーニング；共有するものと異なるものを理解する。
第 12 回：アクティブラーニング；おもてなしのプランニング
第 13 回：プレゼンテーション①
第 14 回：プレゼンテーション②
第 15 回：振り返り

【学習の方法】
・受講のあり方
積極的に参加する。他者の発言を肯定的に受け入れ、違いを楽しむ。
・予習のあり方
興味のある国・地域の文化・歴史についての記事・文献に目を通しておく。
・復習のあり方
他者および自国についての気付きをまとめる。

【成績評価の方法】
・成績評価基準
授業態度(10%)、ミニッツペーパー((30%)自分で理解したことを自分の言葉で表現できているか)、プレゼンテーション(30%)、最終レポート(30%(授業を受けての課題と今後にいかに発展させるか)
・方法
授業の最後に毎回ミニッツペーパーを書かせる。

【テキスト】
適宜配布

【参考書】
適宜配布

【科目の位置付け】
【その他】
・学生へのメッセージ
・履修に当たっての留意点
・オフィス・アワー
・担当教官の専門分野

Ｄ班　授業科目名　２１世紀を僕らが救う　（　　）

担当教員：　　（　　）

担当教員の所属：

開講学年：　１年　**開講学期：**　前期　**単位数：**　２単位　**開講形態：**講義・演習

開講対象：　　**科目区分：**

【授業概要】

・テーマ

２１世紀の諸課題に対しその世紀を担う若者の立場から課題発見、課題探究、課題解決に挑む活動を通して客観的に課題を認識し、若い世代の協同により対応した活動を行うことができる力を養う。

・ねらい

学生主体型授業により自ら諸課題に挑む姿勢を養う。
グループでの協同により学びを深める。
２１世紀の諸課題に対し客観的な知見を獲得する。

・目標

①　授業の目標
２１世紀の諸課題に興味・関心を持ち、グループ学習の中で課題を客観的に認識することでそれらの課題を解決するための具体的な方策を提案することができるようになる。
②　到達目標
○知識
２１世紀の諸課題を分類・解釈しこれについて説明することができる。
○技能
創意工夫により２１世紀の諸課題に対し主体的に対応する改善策を提案することができる。
○態度・習慣
課題を発見し、探究する過程で他者と協調し、客観的な知見を活用しようとすることができる。

・キーワード

グループ学習　プレゼンテーション　課題解決

【授業計画】

・授業の方法

学生主体型授業です。詳細はガイダンスで説明します。

・日程

第１回　ガイダンス　調べ方、グループ分け
第２回　仮グループで２１世紀の課題考察　→　グループ分け　世代違い二人インタヴュー
第３回　グループ決定
第４回　第一回中間発表会　テーマ、目的、研究方法　　模擬授業
第５回　第一回中間発表会の省察　→　修正計画提出
第６回　講義：課題探究・調査の方法について　何を聞いてくるか
第７回　調査計画発表会　アポ　目的　具体的に
第８回　ディスカッション：学んだ内容をいかにして２１世紀の諸課題への解決策へつなげるか
第９回　第二回中間発表＋省察 A
第１０回　第二回中間発表＋省察 B
第１１回　調査結果報告
第１２回　講義：良いプレゼンテーションとは
第１３回　リハーサル（プレ発表）
第１４回　最終発表会
第１５回　全体省察・まとめ

【学習の方法】

・受講のあり方

ガイダンスの内容理解を受講の必須条件と考えてください。出席できない場合は必ず事前指導を受けてください。
グループ単位での活動を重視します。平等である必要はありませんが公平な役割分担を心がけてください。
授業の進行等も毎回各グループに振り分けます。主体的参加を心がけてください。

・予習のあり方

自分たちのグループで定めたテーマについて日ごろから新聞記事や書籍により基礎知識を深めておく。

・復習のあり方

授業の中でリフレクション（省察）について指示をする。各活動について振り返りを怠らないようにする。

【成績評価の方法】

・成績評価基準

１）知的探求に対し主体的に取り組んだか
２）２１世紀の諸課題に対し客観的資料に基づく考察により考えを深めたか

３）グループ学習において自分の役割を果たしたか
４）学びの成果を外部へ伝える発表を実施出来たか

・方法
授業への参加度、活動の成果を１００点満点で評価する
１．授業への自主的・主体的参加
２．グループ活動への貢献度を学生により相互評価
３．グループ活動の中間報告、最終報告の水準・内容を評価

【テキスト】
・山形大学基盤教育院『なせば成る（改訂版）』（２０１３）

【参考書】
・授業の中で適宜指示する。

【科目の位置付け】
この授業はグループ学習により自立した個人として社会における責任を果たす態度･志向性の養成を目指すものです。

【その他】
・学生へのメッセージ

・履修に当たっての留意点

・オフィス・アワー

・担当教官の専門分野

E 班　授業科目「はたらく」を考える　（キャリアデザイン）

担当教員：　　（　　）

担当教員の所属：基盤教育機構

開講学年：1 年生　**開講学期：**前期　**単位数：**2 単位　**開講形態：**講義

開講対象：　　**科目区分：**

【授業概要】

・テーマ

＜自分らしさを大切にしながら、社会に興味を持ち、将来に向けて考える＞
激変する社会で生きていくためには「正解探し」ではなく、「自分に対しての最適解」を
考える必要がある。その際、必要となる自分を客観的に見たうえで、社会で自分が生かせる
環境を探す。

・ねらい

＜自己理解を踏まえたうえで、社会で求められるコミュニケーションスキルを磨くことで自己研鑽につなげ、
自分が今後どのように生きていくのか考える「きっかけ」とする＞

・目標

①　自己理解が深まり、自分の持ち味を言語化できる（自己理解）。
②　社会人になるために必要な知識、能力について理解できる（社会理解）。
③　自分の強みを社会でどのように生かせるか社会の動向に興味、関心を持てる（自己＋社会理解）。
④　自分で記入「　　」

・キーワード

キャリアデザイン、自己理解、就職、進路

【授業計画】

・授業の方法

毎授業では「個人ワーク→グループワーク→クラス共有→振り返り→次回授業へのつなぎ」を行うことで
PDCA サイクルの徹底を意識する。

・日程

第１回　オリエンテーション（概要と進め方の説明）
第２回　自己理解（自分史）
第３回　自己理解（ラインフラインチャート）
第４回　自己理解（バリューカード）
第５回　自己理解（マインドマップ作成）
第６回　自己理解（マインドマップ発表）
第７回　自己分析振り返り
第８回　社会理解（ゲストトーク：「働くとは何か」
第９回　社会理解（働くとは：職業・職種理解
第９回　社会理解（社会人インタビュー事前指導）
第１０回社会理解（社会人インタビュー発表）
第１１回社会理解（振り返りと２回目に向けて）
第１２回社会理解（発表）
第１３回社会理解（振り返り）
第１４回まとめ①（４年間のアクションプランを考える）
第１５回まとめ②（行動宣言と半期のまとめ）

【学習の方法】

・受講のあり方

「自分にとっての最適解」をみなさんには考えていただく講義となります。
ぜひ主体的に取り組む（自分の考えを話すなど）姿勢で参加してください。

・予習のあり方

・復習のあり方

【成績評価の方法】
・成績評価基準
＊授業回数の三分の一を欠席した場合は評価対象としない。
①毎授業後提出する「振り返りシート」＊８割以上記入しないものは評価しない。
②グループ活動の成果発表
③課外活動時でのレポート提出＊８割以上記入しないものは評価しない。

・方法

【テキスト】
テキストは未定。

【参考書】
特に指定なし

【科目の位置付け】

【その他】
・学生へのメッセージ
卒業して社会に出ていく際にみなさんが求められることは「正解探し」ではありません。
この授業を通して他人と対話することで相互理解を深め、自身の考えを深化させてください。
そして卒業後どうすれば幸せなキャリアを歩むことができるか。そのために必要な４年間の
アクションプランを一緒に考えていきましょう。

・履修に当たっての留意点

・オフィス・アワー
随時対応します。お気軽に担当教員にご相談ください。

・担当教官の専門分野

F 班　授業科目名　（未来創造学　）

担当教員：　（　）

担当教員の所属：

開講学年：　1年　**開講学期：**　前期　**単位数：**　単位　**開講形態：**演習

開講対象：　**科目区分：**基礎教養

【授業概要】

・テーマ

現代の諸課題について、ロボット、イノベーション、インフラ、地域課題の視点から課題を捉えるとともに、最終的には自分たちで何らかの提案することで、社会の未来を築く力を育成する。

・ねらい

学生は自分・地域について将来にわたって考えることができるようになる。

・目標

分野横断的に考える力を身に着け、視野を広げる。
自身で課題を発見し、調査・解決するための手段を考える能力を獲得する。
共創する力を身に着ける。

・キーワード

分野横断、共創、ヴィジョン、探究

【授業計画】

・授業の方法

各テーマにグループワーク、ディスカッション、教員によるコメントを含む。
後半からは、グループごとに独自に問題を設定して、その解決策を提案するための情報収集しプレゼンテーションを行う。

・日程

第１回：概論
第２回：科学技術の光と影―ロボットに役割を取られる！？前半
第３回：科学技術の光と影―ロボットに役割を取られる！？後半
第４回：科学的発明・発見をいかに「暮らしの豊かさ」につなげるか？―イノベーションの実現―
第５回：日常にみられるイノベーションの事例報告
　　日常生活の中からイノベーションの事例を調べ、グループで報告
第６回：インフラ―地域の河川を見てみよう！前半（実地）
第７回：インフラ―地域の河川を見てみよう！後半（実地）
（第６回、第７回は土曜日を利用し連続で行います）
第８回：発信―地域の良さを海外へ売り出すには？前半
第９回：発信―地域の良さを海外へ売り出すには？後半
第１０―１２回：自由に研究テーマを探し、プレゼンテーションを行うための準備を進める
第１３回：グループプレゼンテーション
第１４回：グループプレゼンテーション
第１５回：質疑応答・まとめ

【学習の方法】

・受講のあり方

グループ活動に能動的に関わることが求められる

【成績評価の方法】

・成績評価基準

到達目標の達成を合格の基準とする

・方法

各テーマ（全４回）のレポート：１０点×４回

プレゼンテーション：６０点

【テキスト】
特になし

【参考書】
特になし

【科目の位置付け】
大学での専門的な学問のための入門に位置する

【その他】
・学生へのメッセージ

・履修に当たっての留意点

・オフィス・アワー

・担当教官の専門分野

【第２チーム】ＦＤ合宿セミナープログラム及び記録

○プログラム抜粋

ＦＤ合宿セミナーに当たって

山形大学では，平成 13 年度よりこの合宿セミナーを実施し，教養教育の目標や授業の企画，シラバス作成を通して授業のスキル向上を実現するとともに，学部間の人的交流の拡大・充実を図ってまいりました。このような基盤のうえに，さらに「授業改善」に焦点化したアドバンスプログラムを実施することになりました。

このセミナーの第一の目的は，「個人個人の教員が教育者としての自己認識の深まりと学生の学びを大切にする授業，および授業改善の方法を具体的なケースを交えて考察・議論し，学生を中心とする教育・授業を発展させること」です。この目的を達成するために，本セミナーでは４つの参加型ワークショップを行います。これにより，参加者は学生が運営する学生主体型授業を体験することにもなります。

また，「ワークショップを共通の題材として，学部間の人的交流の拡大・充実を図ること」が第二の目的です。他部局の参加者と活発な議論を交わしながらプログラムを遂行し，セミナーが終了した後には，参加者が大学の教育分野全般の発展に，より一層積極的に貢献されることを期待しています。

このセミナーは，「構成員こそが大学の財産」という精神でのぞんでいます。

更に，このセミナーはＦＤネットワーク“つばさ”の参加校を始めとして，全国の大学等に開かれています。本セミナーが，相互研鑽の精神に則り，参加された大学・短大・高専の発展に寄与されんことを願っております。

第２チーム参加者と山形大学安田副学長

第 16 回　山形大学ＦＤ合宿セミナー日程表

期　間　　第２チーム：9 月 5 日（火）～7 日（水）

〇第１日目

時　　刻	項　　目	担　　当	参照ページ
13:00	山形大学小白川キャンパス集合		
13:15	送迎バス大学出発		
14:00	会場到着・記念撮影　セミナー開会 開会のあいさつ		
14:30	オリエンテーション	小田	P.6参照
14:40～15:10	アイスブレーキング	田実	
15:10～16:50	プログラムⅠ「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」	田実	P.10参照
16:50～17:00	休憩（10分間）		
17:00～18:10	プログラムⅡ「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」	田実	P.12参照
18:10～	夕食・懇親会		
20:30～	入浴・休憩		
22:30	就寝		

〇第２日目

時　　刻	項　　目	担　　当	参照ページ
7:30～	朝食・部屋の清掃・部屋退出		
8:30～10:00	プログラムⅢ「授業力の向上－わかりやすい授業を実現するために－」	大島	P.14参照
10:00～10:10	休憩（10分間）		
10:10～11:40	プログラムⅣ「研修のふりかえりとまとめ」	大島	P.19参照
11:40～	修了式（ポストアンケート）		
12:15	送迎バス出発		
13:00頃	山形駅経由　大学到着・解散		

【留意事項】

〇セミナー期間中の途中からの参加及び離脱は禁止とします。

〇セミナー期間中の個人の呼称は，「〇〇さん」とします。

〇起床と同時に，**寝具を使用前と同様に整理・整頓**してください。

〇寝室では、飲食はご遠慮ください。

平成２８年度　ＦＤ合宿セミナー参加者一覧【第２チーム】

	機関名	氏　名	専門分野	班（1日目）	班（2日目）	部屋割り
1	日本経済大学	戸田　宏治	進化経済学、法と経済学	D	B	2号棟2FB
2	新潟薬科大学	村瀬　博昭	経営学	D	B	2号棟2FA
3	常葉大学	関　真亮	東洋医学	B	C	2号棟1FB
4	三育学院大学	山本　理	生物学, 微生物学, 生化学, 保健統計演習	D	D	2号棟1FC
5	ものつくり大学	ビチャイ・サエチャウ	制御工学	A	D	3号棟1FC
6	ものつくり大学	佐々木　昌孝	建築史学, 木工家具	C	B	2号棟2FB
7	北陸大学	田中　康友	国際関係	B	B	2号棟2FA
8	北陸大学	東風　安生	道徳教育	A	C	3号棟1FB
9	青森大学	宮川　愛子	高齢者福祉	D	A	4号棟1FA
10	前橋工科大学	臼井　敬太郎	西洋建築史（イタリア近代）、デザイン史	C	D	2号棟2FC
11	富山国際大学	小西　英行	マーケティング	A	C	3号棟1FA
12	八戸学院大学	田名部　麻野	在宅看護領域	B	D	4号棟1FB
13	八戸学院大学	綿谷　貴志	スポーツバイオメカニクス、生涯スポーツ論	A	A	2号棟1FA
14	神奈川工科大学	伊藤　勝久	教育学・人文地理学	B	C	3号棟1FA
15	長岡造形大学	長谷川　博紀	グラフィックデザイン・広告全般・イラストレーション	D	A	3号棟1FC
16	京都造形芸術大学	荒川　朱美	住宅デザイン・景観デザイン	C	A	4号棟1FC
17	新潟医療福祉大学	大石　如香	失語症、高次脳機能障害学、神経心理学	A	B	4号棟1FB
18	茨城大学	矢嶋　敬紘	障害者支援	B	A	2号棟1FB
19	東北芸術工科大学	柳川　郁生	体育学・スポーツ運動学	C	B	3号棟1FB
20	岐阜医療科学大学	古川　紀子	基礎看護学	B	D	4号棟1FC
21	**山形大学**	三枝　和彦	英文学	C	A	2号棟1FA
22	**山形大学**	橋爪　孝夫	教育学	A	D	2号棟1FC
23	**山形大学**	呉屋　淳子	教育人類学、比較教育学	D	C	4号棟1FA
24	北星学園大学	田実　潔		DR		3号棟2FA
25	東京工芸大学	大島　武		DR		3号棟2FB
26	山形大学	小田　隆治		DR		5号棟2FB

DR－A	田実　潔
DR－B	大島　武

1日目

A 班

所属	氏名	性別
ものつくり大学	ピチャイ・サエチャウ	男
北陸大学	東風　安生	男
富山国際大学	小西　英行	男
新潟医療福祉大学	大石　如香	女
山形大学	橋爪　孝夫	男
八戸学院大学	綿谷　貴志	男

B 班

所属	氏名	性別
岐阜医療科学大学	古川　紀子	女
神奈川工科大学	伊藤　勝久	男
八戸学院大学	田名部　麻野	女
北陸大学	田中　康友	男
常葉大学	関　真亮	男
茨城大学	矢嶋　敬紘	男

C 班

所属	氏名	性別
京都造形芸術大学	荒川　朱美	女
東北芸術工科大学	柳川　郁生	男
ものつくり大学	佐々木　昌孝	男
前橋工科大学	臼井　敬太郎	男
山形大学	三枝　和彦	男

D 班

所属	氏名	性別
長岡造形大学	長谷川　博紀	男
日本経済大学	戸田　宏治	男
三育学院大学	山本　理	男
青森大学	宮川　愛子	女
新潟薬科大学	村瀬　博昭	男
山形大学	呉屋　淳子	女

2日目

A 班

所属	氏名	性別
長岡造形大学	長谷川　博紀	男
京都造形芸術大学	荒川　朱美	女
青森大学	宮川　愛子	女
八戸学院大学	綿谷　貴志	男
茨城大学	矢嶋　敬紘	男
山形大学	三枝　和彦	男

B 班

所属	氏名	性別
東北芸術工科大学	柳川　郁生	男
日本経済大学	戸田　宏治	男
北陸大学	田中　康友	男
新潟医療福祉大学	大石　如香	女
新潟薬科大学	村瀬　博昭	男
ものつくり大学	佐々木　昌孝	男

C 班

所属	氏名	性別
神奈川工科大学	伊藤　勝久	男
北陸大学	東風　安生	男
富山国際大学	小西　英行	男
常葉大学	関　真亮	男
山形大学	呉屋　淳子	女

D 班

所属	氏名	性別
ものつくり大学	ピチャイ・サエチャウ	男
岐阜医療科学大学	古川　紀子	女
八戸学院大学	田名部　麻野	女
三育学院大学	山本　理	男
山形大学	橋爪　孝夫	男
前橋工科大学	臼井　敬太郎	男

オリエンテーション

１　ＦＤの必要性

① 大学の組織的教育力の向上
② 大学教育を教員中心から学生中心へ移行することの教員の意識改革
③ 大学教員個々の教育力の向上
④ 大学生の質的変化への対応
⑤ 大学の社会的な教育責務の明確化

２　合宿セミナーの目的

① 教員個人が大学を支えることの位置付け。
② 学生一人ひとりの発達と同様に教員一人ひとりが同僚の力を得て発達することを改めて確認する。
③ 教授法について共に考え，スキルアップする。
④ 教員相互の交流。

３　セミナー形態

体験型のセミナーで，セミナー自体がグループ学習形式であり，参加者は，学生が運営する学生主体型授業を体験することになります。

① 参加者によるセミナー全体の運営
② セミナーのグループ構成：６班
「プログラムⅠ・Ⅱ」（１日目）と「プログラムⅢ・Ⅳ」（２日目）で，班構成を替えます。
③ プログラムによっては，全体での発表の際に記録をとるための記録係を置く場合があります。また，グループワークにおいて，各班に，司会者，記録係等を置く場合もあります。
④ 「③」で記録したものは，各プログラム終了後に提出していただきます（この記録は，こちらでコピーした後，速やかに全班に配付します）。
⑥ 最終日に合宿セミナーに関するポストアンケートを実施します。

＊　プログラムⅠ「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」では、最近増えている学生参加型授業についてこれない学生についてふれ、障害者差別解消法による授業での合理的配慮に基づく支援についてお話をします。その後、実際に発達障害とはどのような状態なのか、を体験して頂きます。

＊　プログラムⅡ「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」では、発達障害のある学生が出席している授業場面や実習での支援の実際や授業評価事例を交えながら、すぐに役立つ具体的な支援方法についてお話したいと思います。

＊　プログラムⅢ「授業力の向上－わかりやすい授業を実現するために－」は，授業スキルについての講義を聴いたうえで，「よりよい授業，わかりやすい授業」をテーマにディスカッションしていただきます。

＊　プログラムⅣ「研修のふりかえりとまとめ」は，プログラムⅢの討議結果の発表，及び全体のまとめを行います。

平成 28 年度　第 16 回山形大学ＦＤ合宿セミナー
「相互研鑽による大学教育の飛躍をめざして」

プログラムⅠ「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」では、最近増えている学生参加型授業についてこれない学生についてふれ、障害者差別解消法による授業での合理的配慮に基づく支援についてお話をします。その後、実際に発達障害とはどのような状態なのか、を体験して頂きます。

プログラムⅡ「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」では，発達障害のある学生が出席している授業場面や実習での支援の実際や授業評価事例を交えながら、すぐに役立つ具体的な支援方法についてお話したいと思います。

プログラムⅢでは，１日目のプログラムで検討した内容を実現するための基礎となる「授業力の向上」を目指して，講義＋ディスカッションを行います。

プログラムⅣでは，プログラムⅢのディスカッション結果を全体発表するほか，本研修全体のまとめを行います。自分のコミュニケーションスタイルは，この研修をとおして他のメンバーにどのように映ったのか，イメージ交換ゲームで体感してください。

プログラムⅠ「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」

（タイムスケジュール）
- ○　プログラムの講師による講義　　８０分
- ○　発達障害を体験してみる　　２０分

全体で１００分

プログラムⅡ「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」

- ○　授業のヒントの説明　　３０分
- ○　講義、ゼミ、実習、評価等々　　２５分
- ○　まとめと質疑応答　　５分

全体で６０分

プログラムⅢ「授業力の向上－わかりやすい授業を実現するために－」

- ○　プログラムの講師による内容の説明　　５分
- ○　「授業力向上のためには　－ケーススタディー」（講義）　５５分
- ○　「よりよい授業を目指して　－ディスカッション－」　３０分

全体で　90 分

プログラムⅣ「研修のふりかえりとまとめ」

○　プログラムⅢの検討結果のプレゼン　５分ｘ６班　　３０分
○　イメージ交換ゲームの実施　　３０分
○　イメージ交換ゲームのふりかえり　　１５分
○　研修全体のまとめ－学びをＦＤに生かしていきましょう－　１５分
　全体で　90 分

プログラムⅠ「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」

ここでの課題

プログラムⅠ「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」最近増えている学生参加型授業についてこれない学生についてふれ、障害者差別解消法による授業での合理的配慮に基づく支援についてお話をします。その後、実際に発達障害とはどのような状態なのか、を体験して頂きます。

○　プログラムの講師による講義　　８０分
○　発達障害を体験してみる　　２０分
　全体で１００分

プログラムⅡ「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」

ここでの課題

○　授業のヒントの説明　　３０分
○　講義、ゼミ、実習、評価等々　　２５分
○　まとめと質疑応答　　５分

プログラムⅡでは，発達障害のある学生が出席している授業場面や実習での支援の実際や授業評価事例を交えながら、すぐに役立つ具体的な支援方法についてお話したいと思います。

○　まとめと質疑応答　　５分
　全体で６０分

プログラムⅢ「授業力の向上－わかりやすい授業を実現するために－」

ここでの課題

プログラムⅠ～Ⅱで検討した学生のモチベーション向上，授業への参画を実現するためには，まず教える教員自身に指導力・授業力が求められます。「わかりやすい」「興味の湧く」授業を実現するにはどうしたらいいのか。このセッションでは，授業スキルの向上という基本に立ち返り，講師の体験に基づく講義をベースにディスカッション形式で考えを深めます。

○　プログラムの講師による内容の説明　　５分
○　「授業力向上のためには　－ケーススタディー」　　５５分
　→次頁のレジュメにそった講義
○　「よりよい授業を目指して　－ディスカッションー」　３０分
　→講義内容を踏まえ，よりよい授業を実現するためのポイントを整理する。
　→自分の持っている問題点の洗い出しと解決策の模索を行う。
　全体で 90 分

【ケーススタディ　～私の授業法～】

１．ガイダンスのしかた

■ 必ずワンペーパー作って渡す。　← 最初の３週間で徹底

２．授業の組み立て方

■ ９０分を３つのパートにわける。　← 話しの構造化
■ 時間の使い方を予告し，守る。　← 全体像を見せることが大切
■ 「つかみ」が大切（冒頭に力点）　← 終わりはすっきり

３．効果的な表現技術

■ 言語表現の工夫
・「例示」の多用　← 相手に合った例を挙げる
・「つなぎ言葉」の活用　← ゆっくり間を取って話す
・「用語」の選択と位置付け　← 新出語に注意

■ 非言語表現の効果
・身体表現　← gesture と posture の使い分け
・対人距離　← 机間巡視／指導はどこまで有効か
・アイコンタクト　← プレッシャーと激励

４．授業ツールの活用

【提示資料】･･･　学生の注意を惹きつける

■「聴かせる」と同時に「見せる」　← 視覚効果は絶大

Cf. 日常生活における知覚機能別情報量
視覚83%　聴覚11%　嗅覚3.5%　味覚1.5%　触覚１%
（小林敬誌他著『プレゼンテーション技法・演習』より）

← やりすぎは逆効果

Cf. 木像よりは絵像，絵像よりは名号といふなり（蓮如）

■ 板書は最高のビジュアル　← 小学校時代からのお約束

【配付資料】･･･　学生の手元に残す

■ レジュメの効果　← 情報を与えすぎない
■ 教科書の使い方　← 買わせたら使う

５．双方向性の確保

■ 発問のしかた　← 大切なのはリズム
■ 紙ベースでのやりとり　← ｅｘ）　巨大出席カード
大手前短大「なるほどポイント」

６．評価のしかた

■ 「合わせ技」が基本　← 内訳をシラバスに明記
ｅｘ）　参加 10%　小テスト４0% 発表 20%　提出物 30%
■ 個人情報保護と説明責任　← 授業期間と終了後で区別

７．まとめ

■ アリストテレスの話し方３要件　← ロゴス・パトス・エートス

プログラムⅣ「研修のふりかえりとまとめ」

ここでの課題

プログラムⅢで議論，検討したより良い授業を実現するためのポイントについて，各グループに発表していただき，全体での分かち合いを行います。また，２日間の研修を通じて，自分のコミュニケーションスタイルが他人にどんな印象を与えたのか，イメージ交換ゲームを通じてふりかえります。

○　プログラムⅣの検討結果のプレゼン　５分ｘ６班　３０分
○　イメージ交換ゲームの実施　３０分
○　イメージ交換ゲームのふりかえり　１５分
○　研修全体のまとめ　－学びをＦＤに生かしていきましょう－　２０分
全体で 90 分

プログラムⅠ記録「授業に求められる合理的配慮とは？－障害者差別解消法と授業」
プログラムⅡ記録「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」

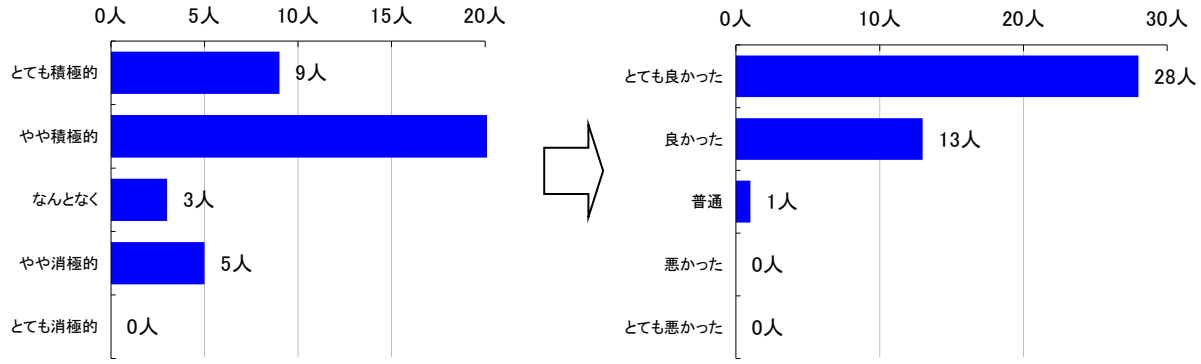
プログラムⅢ記録「授業力の向上―わかりやすい授業を実現するために―」
プログラムⅣ記録　「研修のふりかえりとまとめ」

FD合宿セミナーポストアンケート集計結果

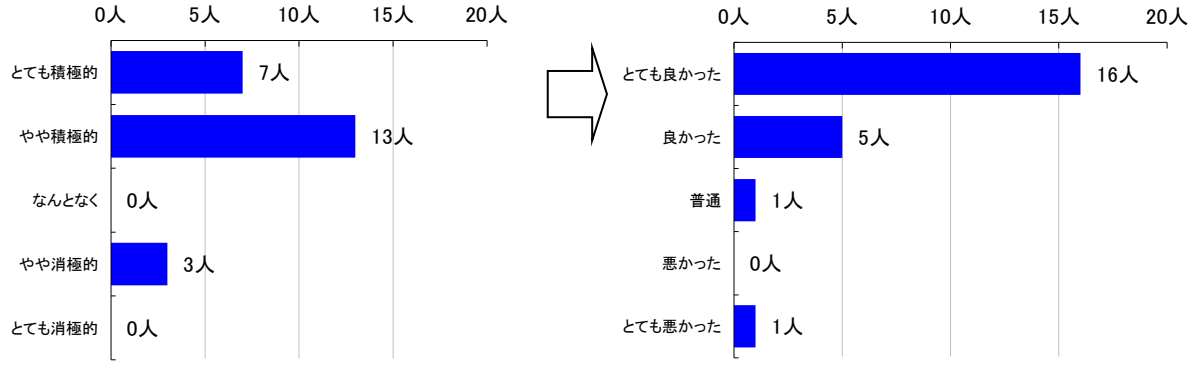
1　このセミナーには積極的に参加しましたか。　〈セミナー参加前〉

2　このセミナーに参加して良かったと思いますか。　〈セミナー修了後〉

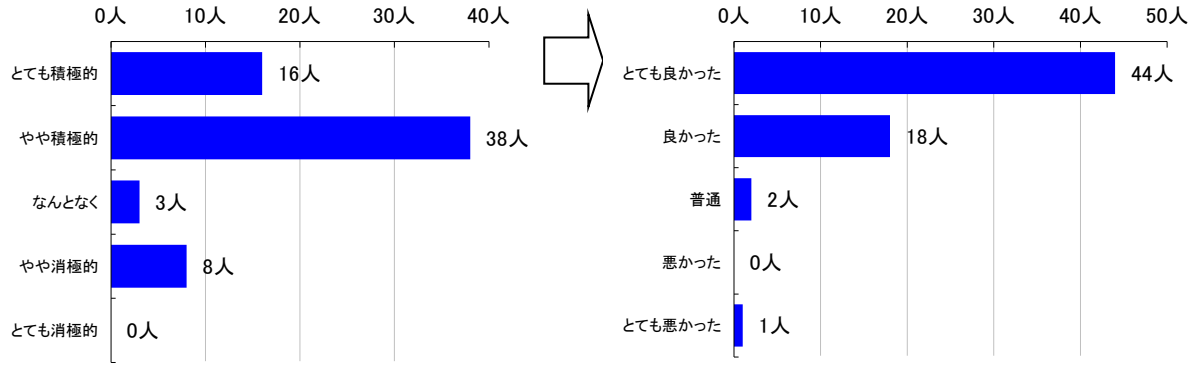
○第1チーム



○第2チーム

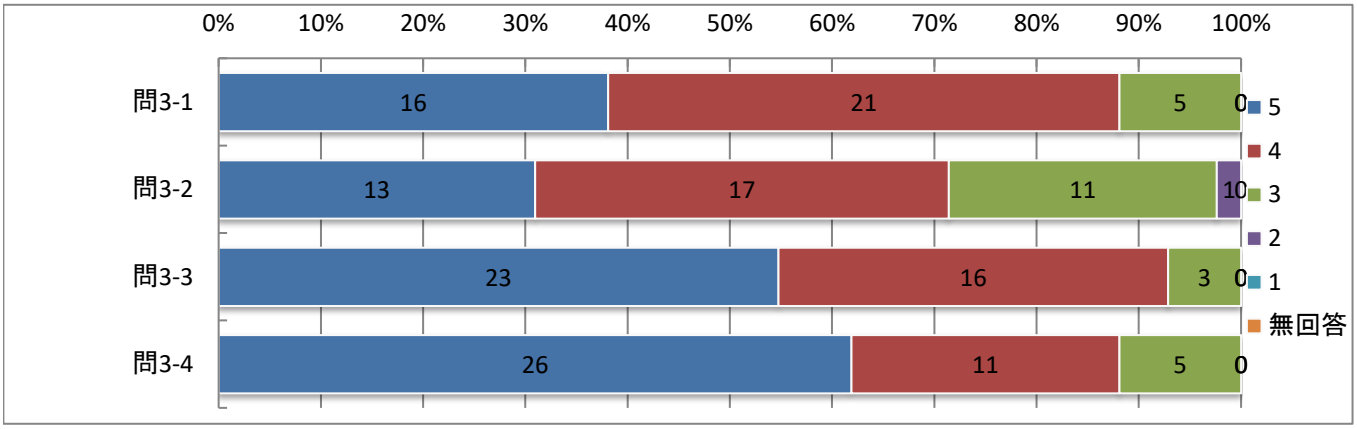


○全体

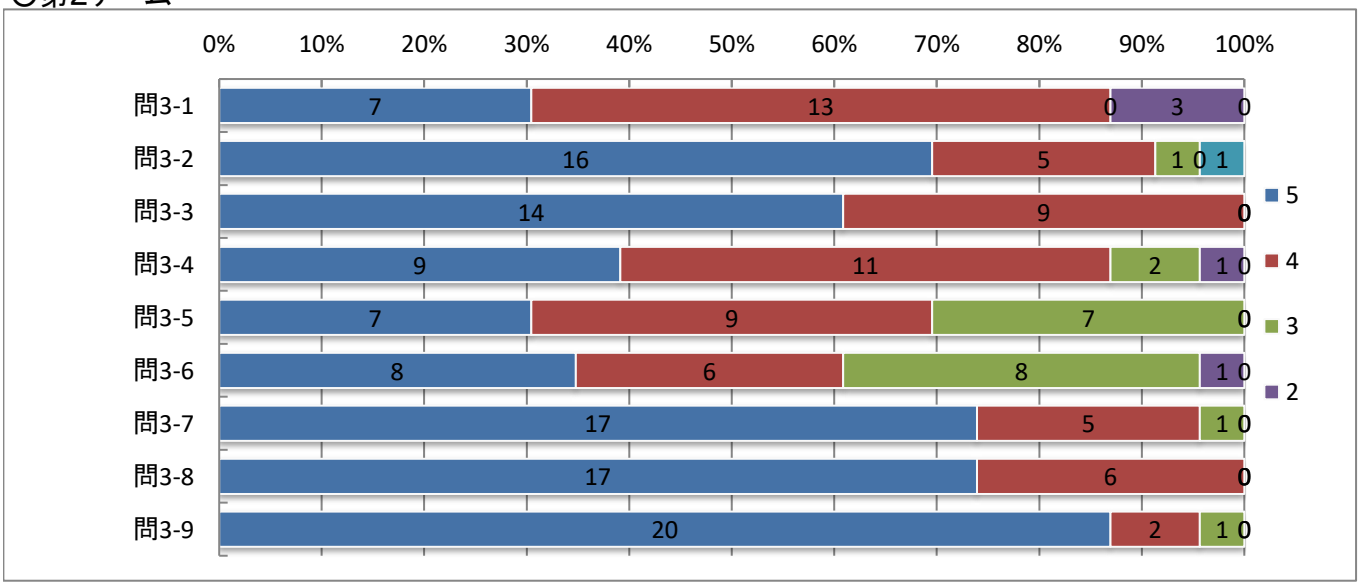


3　今回のセミナーにおける次の項目について、個人的な収穫度（意欲、理解、応用など）を5段階で評価してください。（5：良い ・・・ 1：悪い）

○第1チーム

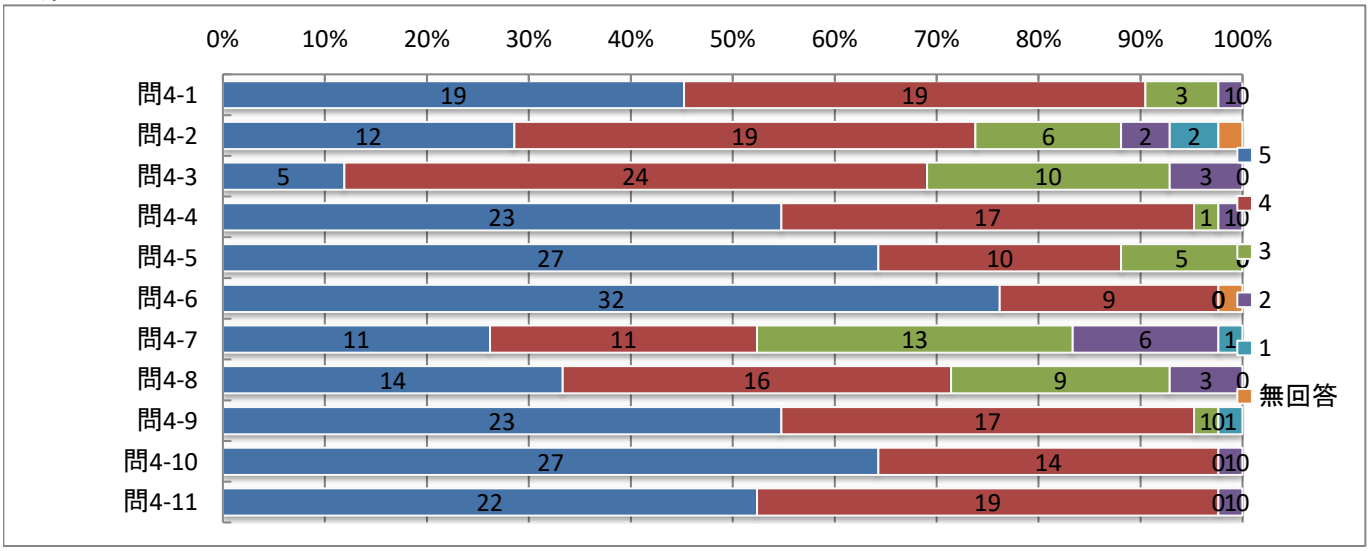


○第2チーム

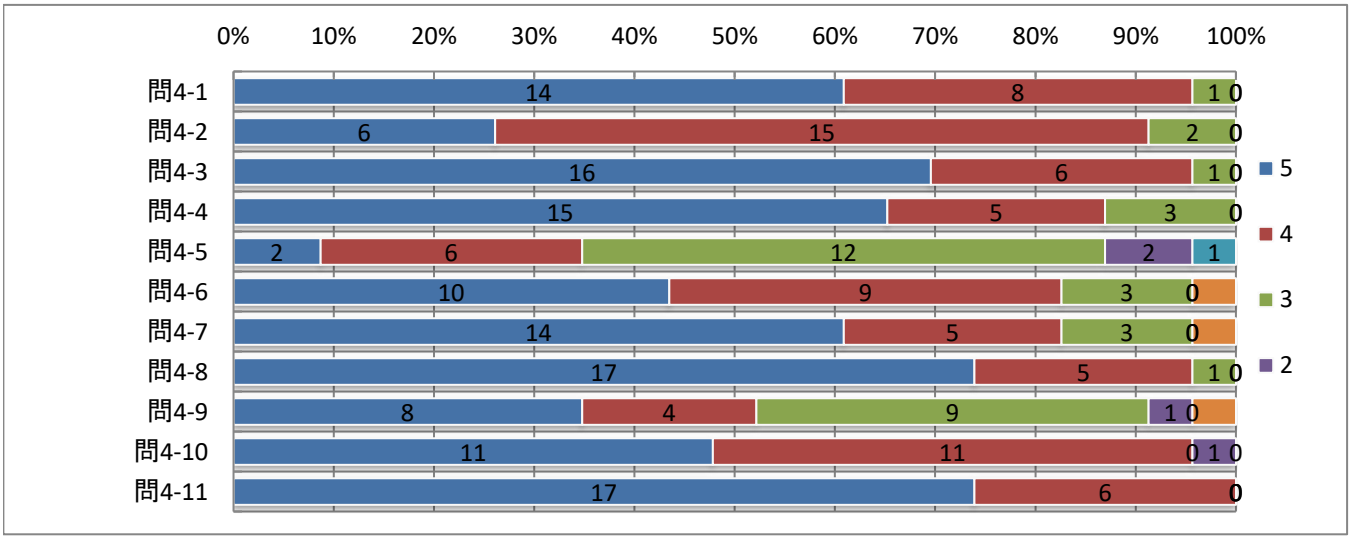


4　今回のセミナーを5段階で評価してください。（5：良い ・・・ 1：悪い）

○第1チーム



○第2チーム


0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%
問4-1
問4-2
問4-3
問4-4
問4-5
問4-6
問4-7
問4-8
問4-9
問4-10
問4-11
14 8 1 0
6 15 2 0
16 6 1 0
15 5 3 0
2 6 12 2 1
10 9 3 0
14 5 3 0
17 5 1 0
8 4 9 1 0
11 11 0 1 0
17 6 0
5
4
3
2

○自由記述

（1）第１チームの回答

① このセミナーにおいて、良かったと思う点

・相互の交流があること。学び合い、教え合い。
・他大学との交流。
・いま一度ふりかえりシラバス、講義を考えることができた。実践していることがある部分では「正しい」と判断できたと共に、改善、修正のポイントを学ぶことができた。
・教員となり１年目であり、アクティブラーニングの方法及びシラバスの作成等の指針となるものがなく、今回の経験を今後の活動に生かしたいと考える。
・アクティブラーニングについてじっくりと学べました。他分野の方とお話しができたことが楽しかったです。
・授業を行ってみることで、今後注意をすべきことを考えられた。
・アクティブラーニングについて理解を深めることができ、参加者との協同作業を通じて体験することができた。
・他大学や、分野の違う人々と交流を持ち、模擬授業を作り上げることができた。
・NG、OK の場面を設定したことで、注意すべき点に気づきやすく発表が盛り上がった。
・7 名のメンバー一人一人が協力して、ワークを行うことができた点。納得いくまで議論ができた点。
・色んな分野（研究分野だけではなく、授業を主にしていらっしゃる先生、研究室を主にされている先生→それぞれの立場や状況が異なるので）の先生の話しが聞けて良かったと思います。
・学部や領域の異なる先生方と取り組む中から視野の広がりを感じることができました。
・グループ学習の成果をただ発表するだけでなく、演劇形式でアウトプットできた点。
・多様な研究分野の先生方とディスカッションできた事。相互理解し（それぞれの主張を）、協働してシラバスを作ったこと。
・アクティブラーニングを十分理解できた。
・アクティブラーニング、フィールドワークをどのように利用、展開していけば学生にとって効果的なのか、具体的にわかったと思う。
・自分の知識不足がよくわかりました。
・具体的に仮想的な授業を計画する作業が含まれること、他グループの取り組みも見ていろいろ情報を収集できること。
・アクティブラーニングを実践を通して、あるいは他者の話を伺って学べた点が良かった。
・参加者全員が体験できるワーク構成になっていて、システムを体得できた。
・アクティブラーニングを、アクティブラーニングによって学べた点。アクティブラーニングやシラバス作成のツボを、他の参加者から聞き、学べた点。
・相互協力をしながら、プロダクトを伴っていく難しさを学べました。
・様々な方と知り合えた。アクティブラーニングを体験できた。
・初年時教育に生かせる内容、アイディアを沢山いただいた。ディスカッションの型と（人数、タイミング、etc）、進め方について新しく学んだ部分があった。シラバス作成・授業プレゼンに充分な時間がなかった、とも思ったが、結果的には締切効果があって良かった。他分野の先生方の視点が得られたのが嬉しい。
・最後の模擬授業では、大学などの教員の学生観察がどのようなものかわかった気がします。シラバスづくりから模擬授業まで一貫して行われている。
・大学の授業におけるアクティブラーニング（AL）の在り方について、異なる大学・分野の方々と議論しながら具体例を作り上げることができ、大変参考になった。今後の授業に活かしていきたい。
・グループ学習に対して創造性を発揮して構築して行けてすばらしさがあり、感動がありました。
・頭で分かっている事でも実現が難しいこと（形にすることの難しさ）を、グループメンバー同士で話し合うこと、他グループのプレゼン等を通して、実践していく道が見えました。特にALで重要と思って居るグループワークでのコミュニケーションのさせ方、指示出しの具体例等は参考になりました。
・学外の方と協働し、1つの授業まで作りあげられた点です。学生達に「協働しろ」と言っていることを実際に経験し、その大切さを後期は授業で伝えられるし伝えたいと考えています。
・初めて聞く名前の大学・色々な大学に色々考え工夫している教員が沢山いることがわかったこと。アクティブラーニングのノウハウを学べた。
・学生教育を変えたいという志の下、同じ目的に向かって全体で取り組めたことがとても有意義であった。様々な専門性の者が集まり、いろいろな角度から意見を出すことができたのは新鮮だった。
・学部横断的なメンバーだったので、様々な意見が聞け、基本的な考え方を勉強することができた。
・シラバスと実際の授業の関係を意識し直すことが出来ました。
・アクティブラーニングについて、その意義や方法を体系的に見直すきっかけとなった。シラバスの書き方など、自己流であったものを客観的に、また、学生の目線を取り入れながら学ぶことができた。
・自分の専門とは違う他大学の先生と話す機会がなかなかないので、その機会を持てて良かった。地域との連携というテーマは自分の普段の授業ではなかなか触れる事がないテーマなので最初戸惑ったが、色々違った角度の意見が出てきたため、シラバスを作りあげることができた。
・他分野の先生方と一つの課題に取り組むため、自分が日頃当然と思っていたことがそうではないことに気付かされた。これは学生に対してもそうであり、今後自分の考えを絶対と思わず、人間的にも学生の価値判断を理解する大切さを学ぶきっかけとなった。

・いろいろな先生方の意見にふれることができた。

② このセミナーにおいて、良くなかったと思う点（改善すべき点）

・次に行うプログラムやワーク、成果物の説明が少なく、たまに「何をしていいか、わからない」という時があった。
・時間管理がルーズ。早く開始するときのアナウンスがなく、遅れて（むしろスケジュール通りにその人達は動いていたが・・・）入ってきてしまう人たちもいた。
・食後チームで自由に議論できる場所や時間。
・1 回で終了可能なアクティブラーニングの方法も知りたかった。
・もっと積極的になればと思うことがあった。
・他の参加者との議論において、議題の方向性が定まらず、最後までまとまりがなかった。
・考える時間が短かった。
・名簿の情報（教歴や着任に関する情報があるといい）。しめいにふりがながあると良いです。
・時間（プログラム）通りに進めていただきたいと思いました。時間配分も授業には必ず必要であるため。
・時間的にやや、大変・・・と思う点はありました。（一日目で、主題決めとシラバス作成～模擬授業の構成～二日目で実際の模擬授業）。
・シラバスの白紙（書き込み用）や、ディスプレイなど PC で作成するシラバスを共有出来る（共有しやすく）ようにして欲しい。
・当初の予定と少し異なっていた。
・Ｉ日目にシラバスが仕上がるような時間配分が欲しいです。
・セミナー全体が終わった後、何かしら講師に質問する機会があると助かる、セミナー中にいろいろな疑問が生じるため。宿舎は夜とても暑かった。
・予算によると思うが、宿泊所の相部屋は近年の LBGT 配慮に欠けるのでは？朝食は同時に開始する必要性ないと思います。
・セミナー時間内外問わず、他にきがねなくグループワークに利用出来るスペースがあると良かった。
・シラバスを伴ったことのない方は、予習も必要かな・・・と感じました。
作業時間を長くする。テーマを具体的にする（具体的すぎてもやりづらいですが）。
・スケジュールが過密だった。
・2 日間はあっという間に終わってしまいます。
・懇親会でもう少し交流が進むとよかった（例えば、大学後との自己紹介など）
・時間配分に関してもう少し欲しいと思いました。
・風呂の時間が長く取れると良かったです。
・特にございません。あえて申し上げるならばワークの時間がもう少しあると良かった。
・時間配分、もう少し時間が欲しかった。
・パソコンでシラバスやテーマを考える際に、パソコンの内容を班員で共有できないので1台モニターがあればより良いと思った。
・時間がタイトだったので、もう少しディスカッションしたかった。
・せっかくなので、もっと時間をかけてみたいと感じました。
・アクティブラーニングを模擬授業という形式で行う際、良い点・悪い点を意識的に盛り込むため、勉強にはなるのだが、この目的を事前に丁寧にレクチャーし意義を理解させるべきだと思う。というのも、演技や内容のウケを重視して、つまらない三文芝居を見せられるのは苦痛でしかない。
・発表の時、講師役だったが、臨機応変にアドリブをきかせられなかったのが残念だった。対応できるように、これから日々授業に取り組みたい。
・食事や移転の時間がやや短いかと思います。それくらいしか改善点はないです。
・アクティブラーニングについて、自分の授業に取り入れられそうな工夫をたくさん学ぶことができた。

③ このセミナーに参加して、これからの自分の授業並びに教育活動をどのように展開していこうと考えていますか。

・単に AL を行うのではなく、授業設計に組み込むことが大切。（シラバスや 90 分の構成）
・セミナーのアクティブラーニングの意義は、自身の教育の中で例えば学年や卒業を越えて、長期的なスパンで効果を見ることになると考えます。
・内容をこのまま授業に用いることは難しそうだが、エッセンスは、すぐにでも取り入れたい。
・分担分しかないが、90 分で展開していけるような構成に組み直してやってみたいと思います。
・アクティブラーニングを常に意識していきたいと思う。考え方や気持ちをアクティブにできること、できるにはどうするかをもっと考えたい。
・アクティブラーニングの好ましい点、欠点双方について理解を深めることができたので、自分自身の授業に適切に取り入れていきたい。
・学生との対話型の授業および教育について、自分の専門に生かしていこうと思う。
・これまでのアクティブラーニングを導入した授業について、何をどのように改善するかを考えてみたい。
・まずは様々な学生、様々な教員がいることを受け入れ、臨機応変に対応する。
・一方的な講義でなく、学生自らも動きながら考えられ、身につく活動にしていきたいです。
・基本的なことですが、学生に対する理解（名前・学部）をできるだけ取り組み接すること。シラバスの活用や達成感の味わせ方。
・自分の大学に持って帰って、作ったシラバスを展開したい。問いかけの方法を工夫したい。
・大教室の授業では、なかなか難しいと思いますが、少人数（20～40名）では是非実施したい。
・演習型の授業において、もっと学生に考えさせる時間を確保したり、興味をもってもらえるような話題提供をしたいと考えます。

検討したいが、授業内容、受講者数などいろいろ制約があり試行錯誤が必要かと思う。
・学生に対する気付き(スイッチ)を実行する為の方法として積極的に取り入れていきたいし、学内の他教員にも伝えることで大学全体の教育活動に反映できる様に取り組んでいきたいと思います。
・基礎教養だけでなく、大学院教育、専門教育にも取り入れ、専門性をフルに活動したアクティブ・ラーニングのあり方も興味深い。ただし新しいアイディアのIPをどのように守るか、問題も出てきそうだ。
・当校では各科目についてアバウトな教育計画しか作ってないので、授業効果の程度は教員の個人的スキルに寄るところが多い。シラバスの作成は、体系的、システマチックな授業運営につながると考えられた。学生に考えさせるしかけのヒントにしていきたい。
・各班の模擬授業で表現されたポイント、質疑応答、授業運営や学生のやりとりを自分の教育活動にも取り入れていこうと思います。
・学生の考えるきっかけを増やしていきたい。
・これまで自己流の手法や考え方だったモノが、系統だったものが導入出来そうです。
・学生の思考が深まり、課題に対して協働的に取り組むことで、「共創」できる人材を育成していきたいと考えている。
・専門教科に対して、学生に対して主体的に学ばせる様にするには、難しいと思いますが工夫していきたいです。
・出来るところからやること、そして失敗してもくじけず何度も繰り返し改善に導きたいと思います。
・後期の授業に学生視点(実働)と教員視点(客観性)を持つ意義をするきっかけとなりました。
・少人数で自由が効く授業からアクティブラーニングを取り入れてみたい。
・アクティブラーニングを出来れば取り入れたい。
・これまでは課題を与えたSGDが多かったので、もう少し学生が考えると言うことを大事にした授業を考えたい。
・学生の主体性を引き出すアイディアを考える機会ともなったので、これを授業で実践してみたいです。
・基本的に講義形式の授業を担当しているのですが、アクティブラーニングないしは双方向性をどうにか取り入れてみたい。
・アクティブラーニングを通して学生が変わるような授業にもっと積極的に取り組んでいきたい。そのために今回学んだ講師が準備することやすべきことを行っていきたい。
・「シラバスのビジュアル化」は、法律学を初めて学ぶ学生にとって大変重要であり、今後自分が何を学習するのかどのように学ぶのかを知ってもらい、学習意欲の向上につなげたい。
・少しの時間でも工夫することで効果的にアクティブラーニングを取り入れたいと思う。

④ 自由に感想を書いてください。

・ありがとうございました！！
・なぜ山形大学で山形の場所で実施されているか等の根本的な意味があればより良いと思います。
・刺激的なセミナーでした。自身の教育方法を確認省みる良い機会となりました。山形大学の教職員の方々、参加された各大学の先生方に感謝申し上げます。
・とても、いろいろな先生方の考え方、工夫をすることができてよかった。
・よく練られたプログラム、とても面白かったです。ありがとうございました。
・様々な地域、専門、異年齢の方々の考えに触れることができて、とても良い機会となりました。アイスブレイクも面白かったです。やってみようと思います。
・小田先生のカリスマ性を感じました。エネルギーをいただけました。
・流れや難易度など調整されており、以前よりも一段とブラッシュアップされている印象がありました。まさにFDとしてこの研修も改善を繰り返していることを肌で感じました。参加させていただきありがとうございました。
・機会があればまた参加したい。
・大変有意義なセミナーに参加させていただきましてありがとうございました。今後の授業に活かしていきたいと思います。
・教員になって間もない事もあり、チンプンカンプンといった所から入ってきましたが、終了時にはシラバスの組立方がなんとなくわかった気がします。もう少し時間をおいて再度同様のセミナーに参加したいです。
・授業設計を改めて考えるいい勉強になりました。
・セミナー中に用いられた資料等が、後日インターネット等で拝見できるとありがたい。
・貴重な経験をさせて頂きありがとうございました。
・総じて、良い体験学習となりました。若手教員だけでなくシニア教員の意見も重要で、年齢の片寄りがないように参加者のダイバーシティーを確保した方が良い。
・つや姫おいしかったです。グリーンフィールドの名前の由来がわからなかったです。
・基礎の科目では、限られた時間の中で多くの知識を伝達しないといけないが、それをどのようにアクティブラーニングで行うのかが、自分の課題としている。
・自分が考えていたよりアクティブラーニングは深いことに気づかされました。
・直前に風邪をひき、参加するかどうか迷ったのですが、思い切って参加してよかったです。大変楽しく学ぶことができました。
・第1チーム、第2チームともに参加ですが、すでに燃え尽きました(笑)研修内容タフです。
・2日間大変お世話になりました。山形に来て合宿に参加できて勉強になりました。
・素晴らしい企画だと思います。物理の講義で、ここでやっているような定型的なやり方がなじむかは疑問ですが、新しいやり方もあるのではないかと思うようになりました。

・セミナーの存在をあまり知らずに参加することになったが同業種にもセミナー参加の良さを伝えたい。
・スムーズなディスカッションやセミナーを計画していただいた。スタッフの皆様に感謝いたします。
・全く異なる分野の方々と教育について考える貴重な機会になりました。
・2日間ありがとうございました。
・法律系は体系が明確でほとんどいじりようがないと思っていましたが、今回の合宿でこの固定概念が崩れました。学生の意欲につながるシラバス、アクティブラーニングの実現を目指します。

（2）第2チームの回答

① このセミナーにおいて、良かったと思う点

・授業改善する点が分かったこと。
・1日目、2日目ともに私が職業人として、そして生活者として悩み考えているテーマでしたので大変有意義でした。
・これからの課題である渉外学生の受け入れについて研修できた。
・テーマの設定と時間配分。
・実用的な具体例なども多く紹介して頂き、自分の授業改善に役立つと感じた。
・プログラムの内容が良かったと思います。具体例が多く盛り込まれており、理解しやすかったです。
・大学として合理的配慮をどのように行っていくか、理解することができわかりやすかった。大島先生のセミナーは後期からの授業にすぐに活かせる内容が盛りだくさんで大変有意義であった。
・様々な分野に方々にお会い出来たこと。知らなかった専門的なお話しを聞けたこと。
・他大学の先生との交流は大変有益でした。現状自分が抱えている課題について、他の先生はどのように対応されているのか、解決の方向性を見出すことが出来ました。
・積極的な先生方の集まりでの交流がとても良かった。
・多様な教員と知り合えたこと。あらたな知識を得られたこと（特に障害関連）、テクニカルな部分（授業の）、夜の懇親会。
・新しい学びが盛りだくさんでした。参加しないと得られない貴重な経験になりました。
・発達障害を持った学生への対応が必要となっている状況を良く把握できた。
・今後の授業の改善に役立つと思います。大変参考になりました。
・発達障害のある学生が実際に講義の中でどのようなことで困っているのかを知ることができて良かったです。具体的な対応について考えることができました。
・学習障害という、今、（そして今後ますます）取り組むべき問題に関する充実した内容のお話しを聴くことができた点。授業改善のための、様々な意見を聴くことができた。授業を組み立てる際に注意すべき点、あらたな視点が得られた。
・発達障害の学生のいる授業運営について、具体的なアドバイスをたくさんいただけました。
・授業メソッドの理解、授業体験、先生方との交流。
・似通ったテーマに取り組み続けられている先生方が多くいらっしゃることに刺激を受けた。教育について十分なメソッドを学んでいなかったため、シンプルなものから実践できたらと思いました。
・講師のみなさまのお話しの内容、熱意、ともに刺激を受けた点、参加された先生方との交流ができた点。他学の先生から様々なアイディアをいただけた点。
・向上心の高い各参加者と講義の時間のみならず、その他のの時間でもふれあえる機会を得られたことがよかったです。
・どのプログラムも非常に参考になり、また是非自分の授業に取り入れたいと思う内容ばかりでした。特に今年から施行された「障害者差別解消法」との関係性やそれを踏まえた対応がとても勉強になりました。
・様々な先生方と交流が持てたこと。1日目と2日目でグループ編成が変わったことでより多くの方と交流がもてた。

② このセミナーにおいて、良くなかったと思う点（改善すべき点）

・第 2 グループになると、いきなり年齢層が上がるのはなぜ？
・特にありませんが、また同じメンバー等で続きが出来るような仕組みがあればと思います。SNS など！！
・1 日目の内容が発達障害が中心の内容であったが、もう少し授業マネジメントに関する内容の方が良かったと思う。
・相部屋は、交流がもてた点で良い面もあったが、個人的には個室の方が良かったような・・・。懇親会は座敷でもっと色々な先生とお話ししたかったが、席の移動がしにくかった。
・特に思い当たりません。
・集合場所。山形駅に着いてから大学まで移動、帰りも駅を越えて大学まで、そのくらいです。中身については素晴らしかったです。
・もっと交流を深める時間があっても良いのかなというくらいです。良い先生たちとの出会いをもっと深めたかったということです。
・1 日目はレクチャーが多く、アイスブレイクしたのにあまりワークがなかった。
・2日目は、班内での交流があったが、1日目にはその時間がなかったのが残念でした。多くの方々と交わる必要から、このようになったかとは思います。
・Web環境が無い。
・事例をもっと紹介してほしいところです。
・セミナー中の飲み物を増やしていただきたい（水分補給）。
・第二チームは人数が少なかったため、アットホームで良かったと思いますが、懇親会で全員の自己紹介があってもよかったのでは・・・。
・最後のまとめとして、参加された先生、スタッフ全員のコメントを聞けたらと思いました（初日の宴でも良いかもしれませんが）。
・議論する時間がやや不足ぎみだったと感じた。
・参加型、体験型の講義がもう少し増えるとよかった。

③このセミナーに参加して、これからの自分の授業並びに教育活動をどのように展開していこうと考えていますか。

・大学間で知識の共有ができるようにしたいと思います。
・学生のニーズ、親のニーズ、大学の
・自分が出来ることと出来ないことをしっかりと見極めて、どんどん導入していきたいと思います！！

・プレゼンテーションを工夫して学生のモチベーションを上げる方法を活用したい。
・話し方、プレゼンの方法、障害をもつ学生への接し方。
・大学に帰り、早速 FD 委員に伝達講習し、大学としての取り組みに生かしたいと思います。“授業はプレゼンテーション”というのは目からウロコでした。早速、後期からの授業の見なおし(授業の組立て、配付資料等)を行います。
・これが正しいやり方だ！と決めつける事なく、常に自分の授業等を見つめてゆくこと、見つめることを怠らないことを心がけたい。
・アクティブラーニングを推進しているので、より効果的な方法を実践していただきたいです。障害者対応についても実践できることが多くありました。
・まずは個人的な工夫として活用しながら所属全体への共有としていきたいと思います。
・障害者に関しては、全学的に伝えられるように FD で発表したい。授業では最近アイコンタクトができず、授業も数年前の学生向けだったのでアップデートしてやっていきたい。
・発達障害のある学生への対応について、具体的に学ぶ機会が与えられたのはとても良かった。「困難な事案」への対応が主であり、障害・障害者が主ではないということを肝に命じておきます。
・学生に対しわかりやすい授業を心がけたい。
・情報の共有に活動して展開していきたいと思います。
・授業力の向上に役立つアイディアをたくさんいただきました。わかりやすい授業にいかしていきたいと思います。
・今回学んだことを後期からの授業に早速取り入れていきたい。
・自分の授業がもちろんですが、大学全体で共有させていただきたいと思います。
・発達障害の学生だけでなく、一般の学生にとってもメリハリの効いた授業の重要性を再認識しました。
・終わりのないテーマですし取り組みなので、2 日間のことを思い出し日々努力していきたいと思います。
・プログラムⅢ「よりよい授業をめざしてーディスカッションー」での各グループの提案をふりかえって実践していきたいと考えている。
・工夫は多岐に渡り、また細かいものも多かった。この細かい部分を積み上げていくことが大事と感じたため。手を抜かず、教育活動を改善しつづけたい。
・発達障害の有無に限らず、一般の学生や留学生にも活用できると考えているので、是非実践したいと思います。
・発達障害のある学生に対する対応、配慮、できることは何かを考えていきたい。学生に伝わりやすい授業の工夫。

③ 自由に感想を書いてください。

・ぜひ田実先生には本学スタッフにも学ばせたい。本学での SD 研修の講師に来てほしい。
・次年度、テーマ、講師が同じであっても、おそらく得られる内容は異なると思います。可能ならば次年度も参考にしたいです。
・とても有意義であった。しかし、宿泊場所に関してはネットワーク環境のあるホテル等の方が良かったのでは。また 2 人同室なのも改善して欲しい。
・2 日間お世話になりました。他学部の先生方と話す機会ができて貴重な経験となりました。
・大変、有意義な FD セミナーでした。ありがとうございました。
・勤務先の教職員に今回のセミナーの話しを是非伝えたいと思います。
・多くの先生方と知り合えて大変良かったです。
・ありがとうございました。また機会があれば参加したいです。
・可能なかぎり、2 泊 3 日での参加が望ましいのではと思います。
・他大学の先生方と率直に話し合えることが有り難い。
・有益なセミナーでした。
・大変充実した内容でした。ありがとうございます。
・大変お世話になりました。どうもありがとうございました。
・裏方の皆様もお疲れ様でした。大学に持ち帰って育てられる種をいただきました。ありがとうございました。
・非常に有意義なセミナーでした。とても清々しい気持ちで帰途につけます。
・各講師の先生方、運営の皆様のあたたかい雰囲気で嬉しい気持ちになることの多いセミナーでした。ありがとうございました。
・2 日間お世話になりました！こんなに充実していて「参加して良かった」と思える研修は初めてでした。本学には支援センター的な部署がまだないので、その設置に向けても働きかけることができれば・・・と考えております。本当にありがとうございました。
・発達障害に関する知識はほとんどない状態で参加させていただきましたが、とても充実した時間になりました。

平成 28 年度　第 16 回　山形大学FD合宿セミナー

第1チーム

「相互研鑽による大学教育の飛躍をめざして」

ポ ス ト ア ン ケ ー ト

所属		氏名	

1　このセミナーには，積極的に参加しましたか。〇で囲んでください。

①とても消極的　②やや消極的　③なんとなく　④やや積極的　⑤とても積極的

2　セミナーが終了した現在，参加して良かったと思っていますか。〇で囲んでください。

①とても悪かった　②悪かった　③普　通　④良かった　⑤とても良かった

3　今回のセミナーにおける次の各項目について，個人的な収穫度（意欲，理解，応用など）を5段階で評価し，〇で囲んでください。

	悪い ← → 良い
(1) 教育全般	1　2　3　4　5
(2) シラバスの書き方	1　2　3　4　5
(3) アクティブ・ラーニング	1　2　3　4　5
(4) 参加者の相互合流	1　2　3　4　5

4　今回のセミナーを5段階で評価し，〇で囲んでください。

(1) プログラムの内容の選択はいかがでしたか。	1　2　3　4　5
(2) 内容に対する時間配分はいかがでしたか。	1　2　3　4　5
(3) 内容の難易はどうでしたか。（1：簡単・・・5：難しい）	1　2　3　4　5
(4) グループ学習による体験型のFD合宿セミナーの教育効果はどうでしたか。	1　2　3　4　5
(5) このセミナーで示されたアクティブ・ラーニングを，あなたの授業に取り入れようと思いますか。	1　2　3　4　5
(6) このセミナーの成果を，これからのあなたの教育活動に活かそうと思いますか。	1　2　3　4　5
(7) 今回のセミナー会場として『協同の杜JA研修所』を利用したことについては，いかがでしたか。	1　2　3　4　5
(8) 今回のセミナーの開催時期はいかがでしたか。1または2に〇を付けた方は，下記の欄に御希望の時期を具体的に記入してください。 ※御希望の時期　[　　月　　旬頃]	1　2　3　4　5
(9) 今回のセミナーの企画・運営を総合的に評価してください。	1　2　3　4　5
(10)今回のDR陣を総合的に評価してください。	1　2　3　4　5
(11)今回のセミナー全体を総合的に評価してください。	1　2　3　4　5

【裏面にも御記入願います。】

自由記述欄

５　このセミナーにおいて，良かったと思う点
６　このセミナーにおいて，良くなかったと思う点（改善すべき点）
７　このセミナーに参加して，これからの自分の授業並びに教育活動をどのように展開していこうと考えていますか。
８　御自由に感想を書いてください。

平成 28 年度　第 16 回　山形大学FD合宿セミナー

「相互研鑽による大学教育の飛躍をめざして」

ポ ス ト ア ン ケ ー ト

第2チーム

所属		氏名	

1　このセミナーには，積極的に参加しましたか。〇で囲んでください。

①とても消極的　②やや消極的　③なんとなく　④やや積極的　⑤とても積極的

2　セミナーが終了した現在，参加して良かったと思っていますか。〇で囲んでください。

①とても悪かった　②悪かった　③普　通　④良かった　⑤とても良かった

3　今回のセミナーにおける次の各項目について，個人的な収穫度（意欲，理解，応用など）を5段階で評価し，〇で囲んでください。

	悪い ← → 良い
(1) 授業改善全般	1　2　3　4　5
(2) 学生を中心とする教育・授業の発展	1　2　3　4　5
(3) グループ学習形式による学生主体型授業の体験	1　2　3　4　5
(4) 所属大学に対する主体的な参画意識	1　2　3　4　5
(5) プログラムⅠ　授業に求められる合理的配慮とは？ －障害者差別解消法と授業	1　2　3　4　5
(6) プログラムⅡ　「学生の学修を支援する授業とは？－発達障害等の配慮を必要とする学生が受講している授業の工夫」	1　2　3　4　5
(7) プログラムⅢ　授業力の向上－わかりやすい授業を実現するために－	1　2　3　4　5
(8) プログラムⅣ　研修のふりかえりとまとめ	1　2　3　4　5
(9)参加者の相互合流	1　2　3　4　5

4　今回のセミナーを5段階で評価し，〇で囲んでください。

(1) プログラムの内容の選択はいかがでしたか。	1　2　3　4　5
(2) 内容に対する時間配分はいかがでしたか。	1　2　3　4　5
(3) 内容の難易はどうでしたか。（1：簡単・・・5：難しい）	1　2　3　4　5
(4) グループ学習による体験型のFD合宿セミナーの教育効果はどうでし　たか。	1　2　3　4　5
(5) このセミナーで示された学生主体型授業を，あなたの授業に取り入れ　ようと思いますか。	1　2　3　4　5
(6) このセミナーの成果を，これからのあなたの教育活動に活かそうと思　いますか。	1　2　3　4　5
(7) 今回のセミナー会場として『協同の杜JA研修所』を利用したことについては，いかがでしたか。	1　2　3　4　5
(8) 今回のセミナーの開催時期はいかがでしたか。1または2に〇を付け　た方は，下記の欄に御希望の時期を具体的に記入してください。 ※御希望の時期　［　　月　　旬頃］	1　2　3　4　5
(9) 今回のセミナーの企画・運営を総合的に評価してください。	1　2　3　4　5
(10) 今回の講師・DR陣を総合的に評価してください。	1　2　3　4　5
(11) 今回のセミナー全体を総合的に評価してください。	1　2　3　4　5

【裏面にも御記入願います。】

自由記述欄

５　このセミナーにおいて，良かったと思う点

６　このセミナーにおいて，良くなかったと思う点（改善すべき点）

７　このセミナーに参加して，これからの自分の授業並びに教育活動をどのように展開していこうと考えていますか。

８　御自由に感想を書いてください。

第三部

「山形大学高等教育研究年報」投稿規程

山形大学教育開発連携支援センター名簿

「山形大学高等教育研究年報」投稿規定

1. 本研究年報について

本誌は、高等教育に関する研究の発展を目的とした研究誌であり、山形大学教育開発連携支援センター（以下、センター）が発行するものである。

2. 投稿資格

本誌に投稿できる者は、センター関係教員、転勤または退職した元センター関係教員、旧高等教育研究企画センター関係教員（転勤または退職した者も含む）、共同研究員、客員研究員、編集委員会が依頼した者、その他、編集委員会が適当と認めた者とする。

3. 投稿内容

本誌の取り扱う内容は高等教育に関する広い領域のものであり、未発表のものとする。ただし、口頭発表およびその配布資料はこの限りではない。

本誌には投稿原稿の種類は、研究論文、研究ノート、事例報告、書評に区分される。ただし、編集委員会による依頼原稿等に関しては、この区分に拠らない。

4. 投稿様式

投稿者は、執筆者名、所属名、論稿名、ならびに掲載希望分類名（研究論文、研究ノート、事例報告、書評）を明記して、本誌編集委員会宛に提出する。なお掲載にあたって編集委員会が区分の変更を求めることがある。

投稿者は、原稿内容を電子媒体により送付する。

5. 投稿原稿の採否

投稿原稿の採否は、本誌編集委員会の審議により決定する。投稿原稿は原則として返却しない。

6. 原稿の体裁

長さ　：原則として図表や註、参考文献等を含め、23 字×2 段組×40 行を 1 頁とし、11 頁以内とする。

書式　：A4 版用紙を縦位置で使用し横書きとする。
余白は原則上下 2.5cm、左右 2cm とする。

使用文字　：常用漢字、現代仮名づかい、算用数字の使用を原則とする。ただし、特殊な文字、用語、数字、記号等の使用については編集委員会に相談すること。

図表　：白黒での印刷を原則とする。

註・引用文献：原稿末尾に一括して記載する。引用文献は、日本語文献、英語文献を問わず、註の後にまとめてアルファベット順に記載する。形式は次の

ように行う。

雑誌：元木幸一　2004　「コピーからコピーへ―中世末期ヨーロッパ北方の複製文化―」『西洋美術研究』29～49 頁.

Ka-ho Mok, Hiu-hong Lee 2000 Globalization or re-colonization: higher education reforms in Hong Kong. Higher Education Policy 13 361-377.

単行本：小田隆治　2000　『生物学と生命観』培風館.

Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated learning : Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

立松潔　2000　「東北地方の工業化とその構造」中村政則（編）『近現代日本の新視点―経済史からのアプローチ―』吉川弘文館, 328-348 頁.

Beach, K.　Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations. In Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (Eds.) Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing. Pergamon. 39-62.

Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated learning : Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.（佐伯胖訳　1993　『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書）

7.　著作権

掲載された論考の著作権はセンターに属する。なお、本誌内容をセンターのウェブサイトに掲載する予定である。

8.　規定の改正

本規定の改正は編集委員会が行う。

9.　原稿送付先・投稿に関する問い合わせ先

〒990-8560　山形市小白川町 1-4-12

山形大学教育開発連携支援センター　研究年報編集委員会宛

電話　023-628-4707

山形大学教育開発連携支援センター名簿

平成 29 年 3 月 1 日　現在

教員

出口　　毅（センター長）
小田　隆治（ＦＤ支援部門長、地域教育文化学部）
栗山　恭直（地域教育連携支援部門長、理学部）
中村　篤志（人文学部）
安藤　耕己（地域教育文化学部）
亀田　恭男（理学部）
千代　勝実（基盤教育院）
橋爪　孝夫（教育開発連携支援センター）
呉屋　淳子（教育開発連携支援センター）

事務局

結城　敏夫　（小白川キャンパス事務部長）
齋藤　秀昭　（小白川キャンパス事務部教務課長）
佐藤　俊次　（小白川キャンパス事務部教務課副課長）
齋藤　　喬　（小白川キャンパス事務部教務課教育企画担当係長）
八柳　育代　（小白川キャンパス事務部教務課教育企画担当）
今野　香菜子（小白川キャンパス事務部教務課教育企画担当）
高橋　元気　（小白川キャンパス事務部教務課教育企画担当）
福田　茉由　（小白川キャンパス事務部教務課教育企画担当）

『山形大学高等教育研究年報』第 11 号　編集委員会

（◎印：編集委員長，○印：編集幹事）

出　口　　毅　（教育開発連携支援センター長，地域教育文化学部長）

◎　小　田　隆　治　（教育開発連携支援センターFD 支援部門長，地域教育文化学部）

栗　山　恭　直　（教育開発連携支援センター地域教育連携支援部長，理学部）

千　代　勝　実　（基盤教育院）

○　橋　爪　孝　夫　（教育開発連携支援センター）

呉　屋　淳　子　（教育開発連携支援センター）

山形大学高等教育研究年報　第 11 号

発　行　　平成 29 年 3 月 31 日

発行者　　山形大学教育開発連携支援センター

〒990-8560　山形市小白川町一丁目 4－12

TEL　023－628－4707

FAX　023－628－4720