

第12号
2018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

これまでの実績とこれからの課題

山形大学教育開発連携支援センター長 出口 毅

平成 29（2017）年 8 月 16 日付けで、文部科学大臣から、教育開発連携支援センターは「教育関係共同利用拠点」に認定されました。「地方中小規模大学の教育実践力の開発・向上を支援する連携・体験型拠点」として平成 31 年 3 月末日までの有効期間となります。本学では、センターが中心となって組織的な FD の実施を通じた授業方法の改善等を着実にやってきた実績があります。また、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、連携校における活動の強化と、全国の大学における教育の質保証につなげていることを、審査において評価していただいた結果です。その一方で、最近の進展状況や現代的な課題への対応という点で、これからの成熟過程についての課題をご指摘いただきました。

大学教育を取り巻く状況は、絶えず変化します。経団連が、平成 27（2015）年 9 月に出した「国立大学改革に関する考え方」では、「産業界の求める人材とは、即戦力ではなく、基礎的な体力、公德心に加え、幅広い教養、課題発見・解決力、外国語によるコミュニケーション能力、自らの考えや意見を論理的に発信する力を、初中等教育段階で身につけた上で、大学・大学院では、学生がそれぞれ志す専門分野の知識を修得するとともに、留学をはじめとする様々な体験活動を通じて、文化や社会の多様性を理解することが重要」と指摘しています。また、文部科学省は、高大接続改革の議論において、課題発見・解決力養成を目指したアクティブ・ラーニング導入と高校教員の改善が必須との方向性を示しました。さらに、現行の大学入試を改め、思考力・判断力・表現力を評価する記述式重視などの方針を打ち出し、国大協でも AO・推薦入試枠の定員拡大が合意されています。

ご存じのとおり、本学でも、実社会での問題解決に資する能力を養成する PBL（Project Based learning, Problem Based Learning）の導入や、そのためのカリキュラム・ポリシーなどの改革が実施に移されています。しかしながら、これまでの年報をあらためて読み返してみると、上記の課題への対応がすでに議論され、その多くが実践に活かされていることがわかります。これまでの実績を大切にしながらも、これからも「教育開発」の拠点にふさわしい、探究の見通しをもった取組ができるよう一層努めていきたいと存じます。これまで以上に、皆様から忌憚のないご意見やご要望をいただければ幸いです。

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 29 年度山形大学基盤共通教育特別ベストティーチャー賞受賞記念

中島 宏 6
「続・教養科目「日本国憲法」の実践例と課題について」

研究論文・事例報告

小田 隆治 12
地方中小規模大学・短大を支援する教育拠点のビジョン

松坂 暢浩 山本 美奈子 18
早期インターンシップ参加学生の追跡調査
—大学生活と進路決定プロセスの検証—

橋爪 孝夫 23
学生主体型授業とアクティブ・ラーニング
—地域連携型授業実践の視点から—

阿部 宇洋 29
フィールドラーニングとフィールドワークの差異と民俗学への応用

第二部

平成 29 年度活動報告

教育開発連携支援センター活動概要 34

第 19 回 基盤教育（FD）ワークショップ 37

第 17 回 FD 合宿セミナー 58

第三部

『山形大学高等教育研究年報』投稿規定 102

教育開発連携支援センター名簿 104

第一部

特 別 稿

平成29年度 山形大学基盤共通教育

特別ベストティーチャー賞 受賞記念

続・教養科目「日本国憲法」の実践例と課題について

中島宏（山形大学人文社会科学部）

はじめに

2014年度以来、4年連続でベストティーチャー賞を拝受する結果となった。心から感謝申し上げたい。特に、授業資料を印刷して頂いている学生センターの皆様には本当にお世話になっている。教養科目「日本国憲法」の履修者は毎年約300人となるため、資料を自分で印刷した場合、その印刷代が個人研究費にとって大きな負担となってしまう。学生センターの皆様のサポートがあるからこそ、「日本国憲法」の講義をなんとか担当することができている。この場をお借りして再度御礼申し上げたい。

また、副賞として研究費を支給して頂いた。研究費が毎年減額される中、副賞を頂いたおかげでここ数年の状況をなんとか凌ぐことができた。この点についても、改めて感謝申し上げたい。

「日本国憲法」の実践例については、本年報9号（2015年3月）掲載の「教養科目『日本国憲法』の実践例と課題について」において報告させて頂いた。本稿はその続篇として、公開授業に参観して頂いた方にご教示頂いたことや、その後に考えたことを踏まえて、前稿で触れることのできなかった点を中心に報告させて頂きたい。

以下、講義の狙いと質問の仕方(1)、様々な教材の使用例(2)、休憩(3)、教育目標(4)について、実践例を交えながら紹介する。

1. 講義の狙いと質問の仕方について

教養科目「日本国憲法」は、基本的には講義形式の授業である。毎回レジュメと資料を配布し、それに基づいて講義を行っている。但し、広い意味でのアクティブラーニング的な要素がないわけではない。教員が「正解」を教授する、ということを講義の主目的とはしていないからである。本講義では、可能な限り履修者自身に「正解探し」をしてもらい、悩んでもらえるよう配慮をしているつもりである。もちろん、講義の中で基本的知識や対立軸を説明する。しかし、具体的な問題についての正しい答えを提示するわけではない。むしろ、具体的問題についてどのような選択肢があり、それぞれの選択肢にどのような長短があるのか、という点を説明することに重きを置いている。その上で受講者にマイクを向け、いかなる選択肢がより適切であるか、意見を表明してもらっている。意見を求める際は、導入部、中間部、展開部の各段階に分けて、質問を投げかけている。

例えば、ヘイトスピーチ規制の是非に関する授業では、導入部として外国におけるヘイトスピーチの事例を紹介している。フランスにおけるユダヤ人差別、ドイツにおけるネオナチによるデモ、アメリカにおけるKKKの集会の画像を見てもらい、「一体これは何だろうか？」と質問する。知っている学生がいればその学生に解説してもらい、そうでなければこちらから解説することになる。身近ではないものの、外国における代表的なヘイトスピーチ事例を視覚的に紹介しているため、履修者に強い印象を残す様子である。まずはこの問題に興味を持ってもらいたい、という狙いである。

続いて中間部では、ヘイトスピーチの法的取扱いをめぐる対立軸を説明する。ドイツやフランスでは「戦う民主主義」、アメリカや日本では「思想の自由市場論」という考え方が傾向として強いということを説明する。「戦う民主主義」の立場をとった場合、「有害」な表現かどうかを判断することは可能であり、国家はこれを積極的に規制しなければならないということになる。これに対して「思想の自由市場論」の立場をとった場合、有害か否かは国家が判断すべきではなく、社会における自由な議論・討論を通して選別淘汰されていくべきということになる。これはあくまで理念上の対立軸であり、各国における規制の在り方を隅々まで説明できるわけではない。また、それぞれの立場には一長一短がある。この二つの対立軸について「どちらを選ぶべきか？」との質問を向けると、当然のことながら履修者の間で選択が分かれる。学生にとっては、そのこと自体が新鮮な様子である。また、立場の異なる者の意見を耳にして自らの立場を再検討する良い機会にもなっている様子である。教員側とし

ては、いずれの立場を選ぶにせよメリット・デメリットがあることを伝え、その点をさらにどう考えるか、と質問している。本人の理念上の選択に基づき、さらなる思考を促す狙いである。

さらに展開部では、日本における実際のヘイトスピーチの映像を見てもらっている。いわゆる「ヘイトデモ」と、これに抗議する「カウンターデモ」が対立する様子を報じるニュース映像である。ヘイトデモの参加者が苛烈な言葉をマイクで叫ぶ部分が含まれており、履修者にとっては強いインパクトがある様子である。但し、生のヘイトスピーチ映像をそのまま放映した場合、一部の履修者がその内容にショックを受ける可能性もあることに注意が必要であろう。ニュース映像というフィルターを通しての放映であれば、そのリスクを多少は抑えられるのではないかと思われる。実際のところ、多くの履修者が「初めて映像で見た」と答えており、この問題をより身近な問題として考え直す良い機会になっている様子である。また、中間部で「思想の自由市場論」を選択したものの、その選択自体を変更したり、あるいは立場を維持しつつも何らかの対策を模索しようとする者が現れる。そこで具体的な規制方法の可能性について説明することになっている。規制方法の選択についても意見を求めたいところであるが、時間が不足してそこまで至らない場合が多い。

履修者に質問をする際は、「正しい答えはないから、自由に意見を述べてもらってよい」とあらかじめ何度も説明している。可能な限り、自由に意見を述べる雰囲気を作れるように一応の配慮をしているつもりである。教員が提示した選択肢から一つを選ぶことに躊躇し、言葉に詰まる履修者もいる。その場合は、ハードルを下げて「単なる感想で良い」と言っている。それでもなお、講義の中でマイクを向けられること自体に抵抗感のある履修者もいる様子である。

全体として、外国の話（遠い事例）から理念の話（抽象的な選択）に、そして日本における具体的事例（身近な事例と具体的な選択）へという段取りになっているが、常にこのように講義を構成できるわけではない。他のテーマを扱う回においては、基本的知識に関する講義の時間が大半を占め、質問と意見表明の時間を十分に取れない場合もある。講義内容の取捨選択と時間配分は、今もなお、一番の悩みどころである。

2. 様々な教材の使用例について

憲法の授業については、とかく「堅くとっつきにくい」と言われることが多い。本講義では、履修者が入り口でできる限り興味関心を閉ざしてしまわないように、そして講義途中で興味関心が可能な限り失われないように、様々な表現媒体を教材として利用している。

例えば、わいせつ表現規制に関する授業では、漫画、詩、新聞記事、ニュース映像、エッセイ等を紹介しつつ、法学上の問題を説明している。最初に扱うのは著名な「チャタレイ夫人の恋人」事件であるが、問題となった小説のあらすじを把握してもらうために、漫画版（川崎三枝子〔D.H.ロレンス原作〕『チャタレイ夫人の恋人』世界文化社、1996年）を履修者に紹介している。最初から判決文の検討に入ってしまうと、硬質な文章に拒否反応を示してしまう履修者も多い。先に漫画版を紹介しておく、と判決の社会的意義や問題性も伝わりやすい。わいせつ表現規制を正当化するにあたって、「民族の滅亡」や「人類の滅亡」に言及する第一審判決の面白さも理解しやすくなると思われる。

また、谷川俊太郎の詩「ちらり」（『落首九九』所収、1964年）も紹介している。この作品は、「悪徳の栄え」事件の係争中に発表された作品であり、「サドのだんなもロレンスさんも」というくだりが登場する。軽妙なリズム感とユーモアのある内容となっているため、面白おかしく朗読すると履修者にも受けが良い。

さらに、わいせつ性の判断が分かれた二つの「メイプルソープ写真集事件」の説明にあたっては、当時の新聞記事を使用している。記事には、事件の事実や最高裁の判断についての解説のみならず、メイプルソープの写真作品の画像も掲載されており、メイプルソープを初めて知る履修者も多いため参考になる様子である。わいせつ性が問題となった写真作品であるため、新聞記事に掲載されたものを紹介する形にした方が、履修者が嫌悪感を覚える可能性を低減できるのではないかと考えている。

続いて、条例による有害図書規制と児童ポルノ規制を紹介する際は、国内と海外のニュース映像を

紹介している。特に児童ポルノ規制や漫画・アニメ規制については、日本国内と海外で大きな温度差があるように思われる。海外では、実写か非実写かを問わず、児童ポルノ規制に積極的な傾向があるのに対して、日本では、特に非実写表現である漫画・アニメについて、規制に消極的な傾向があるように思われる。国内外のニュース映像を見てもいい、規制の必要性に関する温度差を意識しながら、履修者の多くにとって身近な表現媒体である漫画・アニメへの規制について考えてもらおうという狙いである。

最後のまとめとして、ゆうきまさみの漫画作品「機動警察パトレイバー」の一部と、三島由紀夫のエッセイ「人のふり見てわがふり直すな」(『不道德教育講座』所収)を紹介し、有害とされる表現をあらかじめ取り締まるべきなのか、それとも一端は表現されることを優先するべきなのか、という問題について考えてもらっている。ヘイトスピーチ規制の授業で登場する「戦う民主主義」と「思想の自由市場論」の対立とも共通する問題である。「機動警察パトレイバー」には、予防を重視する場合には「健康体にカゼ薬をブチ込む」危険性があり、事後規制に徹する場合には「いつも手遅れ」となる覚悟をしなければならない、というジレンマが示唆される印象的なシーンが登場する(小学館文庫版では9巻211頁以降)。一方、三島由紀夫のエッセイには、テレビや映画等の表現に登場する「悪者」に親しんでおくことによって「悪に対する免疫性」や「身の処し方」を研究するきっかけとなる、という主張が登場する。それぞれ履修者に感想や評価を求めると様々な反応があり、表現規制について多様な視点から検討する一助となっている様子である。

このように、わいせつ表現規制に関する授業では、様々な表現媒体を使用することができている。履修者にも楽しんでもらっている様子である。しかし、毎回の授業で常に多様な表現媒体を利用できているわけではない。他のテーマの授業では、新聞記事以外の教材を提供できないことも多い。視覚的な資料を提示できない回の授業では、睡眠の世界に誘われる履修者も少なくない様子である。このような教材を使用しなくても興味関心を刺激できるよう工夫を重ねつつ、授業で使える教材を地道に探していくしかなさそうである。

3. 休憩について

履修者から毎年評判が良いのは、講義途中で休憩を入れることである。議論や検討の前提として様々な基本的知識、背景、沿革等を説明すると、履修者の集中力が途切れてしまうことも多い。特に解釈論や判例の説明になると、途端に睡眠欲の虜となる履修者も多々見受けられる。講義形式の授業において、丸々90分間履修者の興味関心を刺激し続けることはかなり難しい。また、マイクを向ける時間が長い場合、履修者は一定程度の緊張感を持たされることになるため、疲労感を覚える履修者もいる様子である。

そのような状態をリフレッシュしてもらえるように、講義時間の中ほどで3分から5分程度の休憩を入れている。この時間帯を使って、トイレに行っても良いし、お喋りをしても良いと指示している。履修者に気分転換をしてもらった方が、教員の側としても授業を進めやすくなるように思われる。以前から当たり前のように実施していたことであるため、特記すべきことではないと考えていたが、公開授業の際に評価の声を頂いた。お礼を兼ねてご紹介させて頂きたい。

4. 教育目標について

上記のように、「日本国憲法」の講義では、可能な限り、特定の結論や価値観を押し付けないように気を付けている。最初から結論を決めつけないこと、そして複数存在する選択肢の間で迷ってもらうことを重要視している。もちろん、価値観を完全に排除することは不可能である。少なくとも、総論として前提となる基本的な価値観(立憲主義や民主主義など)は踏まえてもらわなければならない。しかし、このような基本的価値には限界があり、これを前提としてもなお、各論において見解が分かれるということは周知のとおりである。

その意味で、本学の教育目標とされている事柄について若干の疑問を持った。本学の基本理念には、

既に「知・徳・体のバランスのとれた人材を育成する」という文言が含まれているが（この点自体にも疑問がないわけではない）、この「知・徳・体」の具体的内容を敷衍する資料を最近目にした。その資料によると、「知」は「知識・技能・技術だけでなく知恵：考える力」、「徳」は「仁：思いやり」、「義：正義」、「礼：礼儀、躰」、「智：知識・知恵」、「信：信頼」、そして「体」は「心身共に健全」とそれぞれ説明されている（以下、上記説明という）。この点、以下のように四つの疑問がある。

第一に、大学の基本理念ないし教育目標として、「思いやり」や「礼儀、躰」を掲げることに疑問がある。学校教育法83条は、「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と定める。初等・中等教育機関の教育目標として「思いやり」や「礼儀、躰」を掲げるのであればまだ理解できるが、能力の「展開」を目的とする高等教育機関の目標として果たして適切なものであろうか。

第二に、上記説明は、儒教思想における「五常」概念を借用したものと思われるが、儒教という特定の思想を前提とした教育目標を掲げることに疑問がある。学校教育法83条は、大学を「広く知識を授け」、「深く専門の学芸を教授研究」する機関と位置付けており、大学教育に「広さ」と「深さ」を求めている。また、本学基本理念も「幅広い教養を基盤とした豊かな人間性」の養成を掲げているところである。上記説明のように特定の思想を前提とした場合、大学教育の「広さ」「深さ」「幅広さ」「豊かさ」が損なわれるのではないかと危惧を覚える。

第三に、五つの語に関する上記説明は、どの程度学術的ないし客観的に精査された内容なのか疑問である。例えば、「義」と「正義」を同一視することに強い違和感がある。「義」概念は「正義の諸構想」の中の、一つの立場ではないのか。「義」と「正義」を同一視するという説明は、「正義」概念の複雑多様さを無視した狭隘な理解に基づくものではないか。また、「礼」概念に「躰」という意味が本来含まれているのか。筆者には儒教思想や五常に関する専門的・学術的知識がないため、断言はできないものの、上記説明はいささか主観的理解に基づくものではないかと憾みがある。

第四に、「体」が「心身共に健全」と説明されているが、病気や障害を持つ学生のことをどう考えているのであろうか。例えば、障害者は、本人の障害のみならず、「社会的障壁」によって生活に相当な制限を受ける者と位置付けられており（障害者基本法2条）、大学も障害学生が「安全かつ円滑に学生生活を送れるよう」施設整備計画において配慮するとされる（本学基本方針）。このような「社会モデル」の理念やインクルーシブな社会を目指す方向性と、上記説明は整合的なものであろうか。

講義を担当するに際して大切にしていることは、多様な視点、思想、結論があり得るということ履修者に可能な限り伝えるということである。これは、自分の世界だけでなく、他者の世界もあるということを理解・受容するということでもある。自分のものとは異なる価値観や視点を目にすることで、自分の価値観を見直したり、迷ったり、修正したりする、その契機にこそ成長の可能性があるように思われる。ところが上記説明は、特定の価値観しか想定しておらず、高等教育における成長の機会をむしろ摘み取ってしまうことにならないかと懸念している。

おわりに

以上、教養科目「日本国憲法」の実践例の一端と、筆者が考えたことを紹介させて頂いた。今後も履修者に講義を楽しんでもらえるよう、工夫を重ねていきたい。「日本国憲法」の担当は、今年度で10回目となった。1回目の講義は、今思い出しても恥ずかしくなるような内容であった。履修者からの率直な批判の声が、授業改善のきっかけとなった。また、履修者からの評価・応援の声も非常に励みになった。履修者の皆さんに、改めて、心から感謝申し上げたい。

第一部

研究論文・事例報告

地方中小規模大学・短大を支援する教育拠点のビジョン

山形大学 教育開発連携支援センター

小田隆治

はじめに

山形大学・教育開発連携支援センターは平成29年度に文部科学省の「教育関係共同利用拠点（大学の職員の組織的な研修などの実施機関）」に申請し認定された。山形大学の拠点の名称は「地方中小規模大学の教育実践力の開発・向上を支援する連携・体験型拠点」である。この名称は筆者が申請時に命名したもので、文科省など他者から付けられたものではない。

本論は、最初に教育関係共同利用拠点の概略を述べた後で、我々の取組について申請書に記載したことをベースとして、我々のセンターが拠点に申請した社会的背景と実績を記述していく。さらに、申請時には、軽く触れるに留まっていた個別大学を訪問してのコンサルティングを含めた制度設計について論述していく。

教育関係共同利用拠点とは

教育関係共同利用拠点の概略を文科省のウェブサイトから見ていくことにしよう。詳細については、文科省のウェブサイトを参照して頂きたい^{注1}。

拠点の趣旨は、「多様化する社会と学生のニーズに応えるべく、各大学において、それぞれの教育理念に基づいて機能別分化を図り、個性化・特色化を進めながら教育研究活動を展開していくことが重要。質の高い教育を提供していくためには、個々の大学の取組だけでは限界があるため、他大学との連携を強化し、各大学の有する人的・物的資源の共同利用などの有効活用を推進することにより、大学教育全体として多様かつ高度な教育を展開していくことが必要不可欠。」である。

こうした趣旨に基づき、大学の教育関連施設の共同利用の促進を図るための制度を創設し（「教育関係共同利用拠点の認定等に関する規定」。平成21年9月より施行）、大学間連携を図る取組を一層推進することになった。

教育関係共同利用拠点の例として、留学生を対象とした日本語教育センターや多様な支援機能を備えた学生用宿舎、大型練習船、農場、演習林、スポーツ施設、英語教育や情報教育の拠点、FD・SDセンターなどが挙げられている。

平成29年8月29日時点で拠点に認定されている大学^{注2}は、留学生日本語教育センターとして3校、大学の職員の組織的な研修等の実施機関として14校（この内1校が2機関認定されている）、練習船として7校（この内1校が2船認定されている）、演習林等は9校、農場は8校、臨海・臨湖実験所は13校、水産実験所は4校である。一大学で複数の機関が拠点として認定されている大学もたくさんあるが、拠点に認定されているのは全部で60機関となっている。この中の「大学の職員の組織的な研修等の実施機関」には、我々のセンターも含まれている。

拠点の経費は国立大学の基盤経費で賄われており、前年度に予算を申請しなければならない。拠点に認定されているのは私立の2校以外はすべて国立大学である。この2校の私立大学には拠点に認定されているにも関わらず、経費の配分はされていない。

本拠点が必要とされる理由

申請書に記載した、本拠点が必要とされる理由の概略を記しておこう。

18歳人口の減少に伴い大学の学生確保は一層難しくなり、早晩少なからずの大学が閉学を余儀なくされることが予想されている。現時点においても定員が充足できていない大学・短期大学（私立大学44.5%、短大学61%）が多い。読売新聞の『大学の實力2016』の調査によると、首都圏等（東京、神奈川、愛知、京都、大阪）の私立大学の定員充足率は平均107.4%であるが、それ以外の地方では92.6%とおおよそ15ポイントも低い。さらに、地方においても大規模大学では106.8%と首都圏等の大学とそれほど遜色はないが、地方中小規模大学では90.5%と顕著に低い。地方中小規模大学の課題は定員充足率にとどまらず、退学率が首都圏等の大学に比較して高い値を示している。

日本全体の健全かつ均衡のとれた発展は、地域の存続にあり、それは地方の大学の生き残りにかかっていると言っても過言ではないだろう。地方に存在する中小規模大学の魅力や存在感は、それぞれの大学の実践的な教育力に依拠している。しかし、一大学の限られた人的・財政的資源だけでは、時代のニーズに対応し、さらには時代に先んじた新たな展開を望むことは難しい。ここに、中小規模大学を支援する共同利用拠点の設置が強く望まれる理由がある。

拠点に認定されるに当たっての本センターのこれまでの実績

申請書に記載した、拠点となるに相応しい実績の概略を次に記しておこう。

山形大学の教育開発連携支援センターは、山形県の大学間連携組織「地域ネットワークFD“樹氷”」（平成16年度現代GP採択事業）から東日本全体の「FDネットワーク“つばさ”」^{注3}の拠点校として14年間活動し、東日本にとどまらず全国の地方の中小規模の大学・短大・高専のFD・SDの支援を精力的に行い、大学間連携のマネジメントと教育支援のノウハウを蓄積してきた。“つばさ”加盟校は当初34校で始まり、その後それぞれの地域にコンソーシアムができていったにも関わらず、“つばさ”の加盟校は徐々に増加し、現在は51校となっている。これは“つばさ”の存在価値が地方の大学に口コミで広がっていったことによるものと考えられる。

本学が平成13年度に開始した「FD合宿セミナー」は、以後これまで毎年開催しているが、平成15年度から他大学の教員を受け入れ、現在まで北海道から沖縄まで全国の中小規模の大学・短大・高専から多数の教員が参加して研修を行ってきた。

本センターは伝統的な授業の改善を支援してきたが、同時に新しい授業法についても他大学の支援を行ってきた。現在、「主体的学び」を推進する「アクティブ・ラーニング」が全国の大学に導入されつつあるが、現場での混乱が少なからず起こっている。山形大学では平成13年から「学生主体型授業」として「アクティブ・ラーニング」を研究・実践し^{注4}、学内で共有を進め、平成21年度よりアクティブ・ラーニング専用の教室として「先端学習ラボ」を整備し、全国に授業を公開し、積極的に情報発信を行ってきた（平成20年度教育GP採択事業）。毎年、大学間連携によって学生の発表による「学生主体型授業発表コンテスト」を実施し、授業とカリキュラム改善に努めてきた。

現在、大学と地域が連携した教育活動が活発になっているが、山形大学は「エリアキャンパスもがみ」^{注5}において、平成18年度から地域と連携した現地体験宿泊型授業（フィールド・ラーニング）を展開してきた（平成18年度現代GP採択事業）^{注6}。毎年200名を超える学生が履修している。山形大学のフィールド・ラーニングを大学間連携の「大地連携ワークショップ」に発展し、他大学に技術移転を行ってきた（平成24年度大学間連携共同教育推進事業採択）^{注7}。

本学はここに挙げた研修会以外にも毎年多様な研修会を実施するとともに、他大学からの調査に積極的に応じ、他大学で実施されたFDにも講演会やワークショップの講師として貢献してきた。

山形大学は文部科学省の平成 28 年度「大学教育再生加速プログラム（AP）」に採択され、学士課程教育の質保証のために、基盤力テストによる学生の達成度評価に着手したが、他大学にも情報を提供していく。

以上概略した通り、地方の中小規模の大学において、建学の精神・専門性・地域性の違いを超えて、「教員として必須の基礎的・共通的な内容に関する内容」について、これらを支援する実績を、本センターは十分に備えていると考えた。

一方、経営の効率化の旗印の下に、大学は職員の削減を進めているが、もともと職員の絶対数の少ない中小規模の大学においては、一人の職員にかかる仕事の負担が増大している。大学が生き残るためには、大学職員としての意欲や資質・能力の向上が必須である。

全国の大学の職員を対象とした「大学間連携 SD 研修会」を平成 20 年度に開始し、以後毎年開催しているが、全国から多数の職員が参加して活動を伴った研修を実施している。

大学の教育改善のためには、教員と職員のコミュニケーションが重要であり、教員と職員が一緒になって研修を受けることが必須であるが、現実には職員が教員と一緒に研修会を受講すると、一部の人のをぞいて多くは口を閉ざしてしまう。本センターは“つばさ”の活動を通して、教員と職員の信頼関係を構築し、「合同 FD/SD 研修会」を開催し、教職員から高い満足度を得ている。

さらに、教職員と大学生が参加する「学生 FD 会議」を全国規模で開催し、教育改善を進めてきた。

山形大学のフィールド・ラーニングに参加することによって、フィールド・ラーニングの運営方法など、職員としての支援のあり方を身に付けてきた。

大学間の IR 事業として、統一フォーマットによる「学生による授業評価」と「学習成果等アンケート」を進めてきたが、これによって職員の IR に対する認識や技量が向上した。

地方の中小規模の大学の職員は、本センターの研修を通して視野が広がり、意欲や能力が向上した。本センターは、「職員として必須の基礎的・共通的な内容に関する内容」について、これらを支援する実績を十分に備えていると考えた。

教育拠点としてのビジョン

本センターは平成 12 年に FD を開始した時点で、その理念として「公開」「共有」「相互研鑽」を掲げてきた。教育改善は教員一人ひとりの日々の営為をみんなの前に公開し、それらの教育情報を共有し、教員間で切磋琢磨する相互研鑽を授業改善の方法としてもっとも重視したのである。この FD の理念はその後 SD にも敷衍された。

この理念は大学内の教職員の相互研鑽のレベルから飛び出し、大学間相互の研鑽をも奨励する大学間連携組織の「地域ネットワーク FD “樹氷”」、そして「FD ネットワーク “つばさ”」設立の理念としても働いた。

教育改革や改善は、現場の構成員である教職員の当事者としての使命感と能力抜きに遂行されることはない。また教職員の横の連携抜きに持続的な改善運動となることもない。もちろん「公開」「共有」「相互研鑽」の民主的な運動体がしっかりと形成された後でしか改善活動が進んでいくというわけではないし、そうした民主的な組織がすでにどこかに出来上がっているというわけでもない。この構成員による自主的な「公開」「共有」「相互研鑽」は、一つの出発点であると同時にゴールでもある。つまり我々は小さな「公開」「共有」「相互研鑽」の磁場を作り、その活動を通して巨大な磁場へと拡大していこうとしているのである。

我々の理念の「相互研鑽」は閉ざされた組織の内なる連帯に終わることはない。たとえば山形大学で行われる「FD 合宿セミナー」に参加した教員は、そこで他大学の教員と「相互研鑽」を図ること

になるが、そこで得られた知見は、自分の大学に持って帰られ、自分の大学や学部で報告会を行い、そこで共有され、それぞれの知見は自分の大学や学部、そして各教員の授業に実際に役立てられるようにアレンジされるのである。こうしたことは「大学間連携SD研修会」においても然りである。このように「公開」「共有」「相互研鑽」はたった一回の研修会に閉じられることなく、教育改善の巨大なネットワークを形成するのである。

地道でボトムアップの相互研鑽型のFD/SDは確かに泥臭く時代遅れと思う人たちもいるかもしれない。そうした人たちはよりシステムティックに組まれた形式的でありかつ集中的な教育プログラムを推奨するかもしれない。しかし、効率化やスピード感を尊重したそうした教育プログラムがもっとも求められる組織が何かを考えて欲しい。それは軍隊である。効率化、最適化の教育プログラムは軍事訓練に関連したものであることを想起できるのではないだろうか。適材適所を求め効率的であるかもしれないが、そこはシステムが優先される非人間的な場でもあるのだ。そこは決して教育機関ではない。

我々は集中的で効率的なFD/SD教育プログラムを全面的に否定するものではない。うまく活用すればとても有効なのだ。だが、我々は民主的な教育機関を求めるという点において、教育システムとしての「公開」「共有」「相互研鑽」の重要性は、いつの時代においても高まることはあったとしても低くなることはないと考えている。

18歳人口の減少によって引き起こされる地方中小規模大学・短大の経営的危機は、「公開」「共有」「相互研鑽」の理念だけでは、太刀打ちできないことは明らかである。なぜならば、この理念は教育改革・改善の理念であって、大学経営を対象としたものではないからである。大学が潰れてからでは教育改革や改善も入り込む余地はない。我々は、これまでの教育改革・改善の領域から越境し、個別の大学経営を支援できるノウハウを身に付ける必要に迫られたのである。これは、大学経営という大学の抱える個別的な課題に対処することと同時に、その迅速性を重視することになる。

大学経営と言っても、財務に特化して支援することを我々の任務とすることはない。学生定員の確保を通して経営の安定化を図ることをベースとしている。学生定員が確保できている大学においても財務状況が悪い大学はあるかもしれないが、そこまで我々は立ち入ることはできない。

入学者を確保できない理由は、各大学・短大で違っているが、地方にあることやブランド力がないことを理由に挙げる大学は多いし、確かにこの要因が大きく作用しているだろう。だがそれかと言って、大学を東京に移転するわけにはいかないし、ブランド力をすぐにつけるわけにもいかない。大学の倒産は差し迫った短期的な問題になってきたのであって、大学移転やブランド力の形成などの中・長期的な課題とは次元が違うと思われるのである。

それぞれの大学は受験生から世の中に数多ある大学の中から自分の大学を選んでもらわなければならない。受験生の選ぶ基準は、最初に学部・学科の専門性であるかもしれないが、その専門性も競合する大学が複数あるはずだ。その中から選ばれるためには、よそにはないか、よそよりも優れている特徴（えげつなく響くかもしれないが「商品」という言葉の方がわかりやすいかもしれない）が必要である。まさにそれが教育内容である。特色があったり魅力的な授業がなければならない。それなくして広報活動などできないからだ。今で言うと、地域と大学が連携した授業（フィールド・ラーニングやプロジェクト型PBLを含む）や教室内のアクティブ・ラーニングなどである。すでにほとんどの大学はこうした授業に取り組んでいるので、通り一遍のことでは売り込む商品とはならない。自分の大学の教員の専門性や資質に合わせて独自の授業を構築することが必要である。我々は教育上の具体的な商品を企画するという点において、学生確保のために支援をすることが可能なのである。

現在、学生確保のためには従来のマスコミへの宣伝広告よりも、口コミの方が効き目があると言われている。莫大な数の入学生を集める必要のない中小規模の大学や短大は確かにそうであろう。さらに、在校生の口コミや評価は出身校からの送り出しに大きく作用すると言われている。つまり、入学生の獲得は一過性では終わらず、入学した学生をいかに教育するかが、持続的な学生獲得に重要なのである。つまりいくら効果的な広報をしても看板に偽りがあっては、継続的な学生獲得はできないのである。やはり教育が柱なのである。

在校生の教育で何が重要なのか。それは学生の満足度である。休講ばかりでは満足であるはずがないし、自分たちの能力を伸ばしてくれなければ不満はつのる。就職できなければどうしてこの大学にきたのかわからない。しかし、成績優秀な学生で良いところに就職できた学生においても、大学に満足はしていないかもしれない。不満の要因はもしかするとサークル活動のように授業外にあるかもしれない。学生の満足度調査をきちんととり、それを改善し、改善したことを公開していくことが、学生獲得につながっていくだろう。在学生や卒業生が誇りを持てないような大学を、後輩の高校生に自分の大学を勧めることができるだろうか。

自分の大学に誇りを持つことは何も学生だけではない。教員や職員も同じなのである。大学の理事長や学長は、教員や職員をただの労働力と思ってはいけない。学生を確保しようと思うならば、教職員が自分の大学に誇りを持てるようにしていかなければならないだろう。つまり、迅速な意思決定としてトップダウンの運営ばかりがまかり通れば、教職員の当事者能力は薄くなり、ニヒリズムが跋扈するようになるかもしれない。FD/SDは単にティーチングマシンを磨いたり捨てたりする役割ではない。

おわりに

地方中小規模大学の教育改革・改善は、大学の生き残りを前提とした営みと言っても過言ではない。本センターが教育拠点として地方中小規模大学の教育改革・改善を支援するためには、大学経営特に学生確保の支援抜きには何の意味もないであろう。大学経営は理事長や学長の専権事項であるので、我々はこうした大学トップとの話し合いを積極的に行い、体系的なアドバイスからコンサルティングまでを行いたいと考え、すでにこれに着手している。これまでの半年で全国の十幾つの大学・短大の学長と面会し、かなり深い話し合いを行ってきた。これからは、教育商品の企画や広報、教育改革・改善についての体系的でありかつ具体的な提案をし、地方中小規模大学・短大の改革・改善に資するように努めていきたい。

大学トップだけでなく、これまで以上にFD・SD委員長や委員、教職員との話し合いや研修を活発に行い、全国の大学の持続的かつ健全な発展に寄与していく。

注1 教育関係共同利用拠点制度については、文部科学省のWebサイト

(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigakukan/1360542.htm, 2018年3月21日現在) を参照のこと。

注2 教育関係共同利用認定拠点一覧(平成29年8月29日現在)については、文部科学省のWebサイト(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigakukan/1360542.htm, 2018年3月21日現在)を参照のこと。

注3 大学間連携組織「FDネットワーク“つばさ”」については、Webサイト

(<http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/tsubasa/index.html>, 2018年3月21日現在) を参照のこと。

- 注4 日本の様々な大学で展開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。
- 注5 「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/>、2018年3月21日現在）を参照のこと。
- 注6 「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。「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7 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/>、2018年3月21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。

早期インターンシップ参加学生の追跡調査 —大学生活と進路決定プロセスの検証—

松坂暢浩・山本美奈子（山形大学 学術研究院（学士課程基盤教育機構））

1 はじめに

1-1 問題と目的

インターンシップは、学校教育と職業生活の接続をはかるための教育プログラムとして推進されてきた（文部科学省・厚生労働省・経済産業,1997;2015）。現在は、未来を支える人材力強化の観点（首相官邸,2015）や地域人材確保の観点（まち・ひと・しごと創生本部,2016）からも推進が強く望まれている。そのため、インターンシップ実施大学数も拡大しており、単位化を実施している大学が全大学の72.9%になっている。しかし、参加する学生の割合は2.6%にとどまっている状況である（文部科学省,2017）。また昨今のワンデー・インターンシップなど、インターンシップと称してしているにも関わらず、就業体験を伴わず、企業の業務説明会となっているものが存在する。そのため文部科学省（2017）は、インターンシップを大学等の教育活動の一環として、大学等の関与によって質を伴った教育プログラム普及に取り組むべきであるとしている。併せて、インターンシップ参加後の学修へのつながりや気づきが重要である点から、低学年（大学1、2年生等）からのインターンシップ実施の必要性を述べている。松坂（2017a;2017b）は、大学1年生を対象にした早期インターンシップ教育に取組んだ結果、学生自身が実習先の経営者や社員との関わりのなかで、仕事のやりがいに目を向けることができ、また「働く」理由が明確になると報告している。しかし、進路決定後までの追跡調査は実施していない。

そこで本研究では、松坂（2017a;2017b）で報告した早期インターンシップ参加学生の追跡調査を行い、その後の大学生活の変化と進路決定のプロセスを明らかにすることを目的とした。

1-2 先行研究

インターンシップ参加による大学生活やその後の進路選択への影響について先行研究をレビューすると、インターンシップ経験が社会人基礎力の伸長や就職活動への活用につながるという報告（眞鍋,2010）やインターンシップ参加者は内定率が高く、インターンシップが就職活動への意欲を高める効果があると報告されている（平尾,2011、平尾・田中,2017）。大学1、2年など低学年を対象にした早期インターンシップでは、亀野（2017）が長期インターンシップの実践事例紹介をし、効果検証の必要性を述べている。岩井（2017）は、早期インターンシップが大学生の主體的な職業選択や職業意識を長期的、

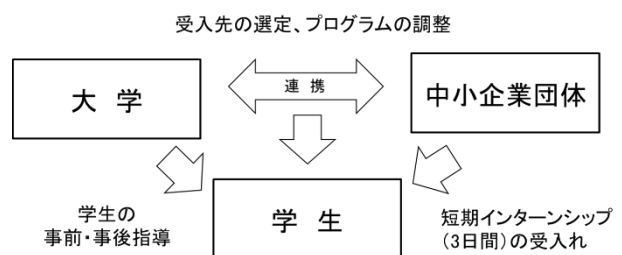
段階的に育成できる重要な機会となり、キャリア教育にも効果的な仕組みであると主張している。松坂（2017a;2017b）の報告では、早期インターンシップの参加により大学での学習意欲や社会人基礎力の向上、中小企業で働くことを肯定的に捉えることを明らかにしている。しかし、早期インターンシップによる研究は非常に少ない。またこれらの先行研究は、インターンシップ参加前後の教育効果検証が多く、追跡調査によってその後の大学生活の変化や進路決定のプロセスについて明らかにした報告がほとんどない。

1-3 本研究が取上げる早期インターンシップの概要

本研究が取上げる早期インターンシップの授業概要について触れておきたい。

本授業は、山形大学基盤共通教育の授業である。事前・事後指導を含む短期インターンシップ（3日間）の参加を必須として実施している。インターンシップ経験と内省の機会を低学年次から提供することが望ましいという提言（経済産業省,2013）を踏まえ、1年生を対象としている。また中小企業のインターンシップは、広い視野で進路を考える機会となり、キャリア教育上きわめて有効である（太田,2005、松坂,2017a;2017b）。この点を踏まえ、受入企業は中小企業に限定している。なかでも、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いる山形県中小企業家同友会の会員企業に事務局を通して依頼している（図1）。

図1) 本授業の全体イメージ



本授業は山形大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を目的としている。また、早期インターンシップを2年次以降のインターンシップ参加前のプレ体験と位置付け、その後のインターンシップ参加に繋げることも併せて目指してい

る。

本授業の到達目標は、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。

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、参加後に受入企業を招いた成果報告会を開催する流れで実施した。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より、連絡や情報共有を定期的に行った（図2）。

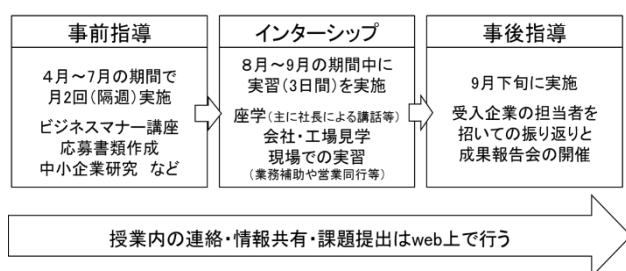


図2) 本授業のスケジュール

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勤しやすい企業をピックアップし、マッチングを行った。初年度の平成26年度は、履修者20名を13事業所に派遣した。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た。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た。

1-4 4年後の進路状況

4年後の平成30年1月時点で20名の進路状況を確認した。その結果、就職内定者は11名（55.0%）で、そのうち（中小企業基本法の定義による）中小企業に内定した者は5名（25.5%）であった。大学院進学が4名（20.0%）、その他（留年、休学、退学）が4名（20.0%）、未就職（活動中）が1名（5.0%）であった。

2 方法

本研究では、上記学生に対して早期インターンシップ参加後の大学生活の変化や進路決定プロセスについてアンケートによる追跡調査を実施した。さらに同意が得られた学生に対し半構造化面接を実施した。

(1) 調査対象者と調査時期

平成26年に履修した学生20名を対象に平成29年12月前半に記名式のアンケートをウェブサイトより実施した。学生への倫理的配慮として、調査回答は任意による

もので、協力は自由意志によること、途中で記入を中止しても不利益を被らないことを説明した。

(2) 調査内容

質問紙調査票は、平成29年12月に実施した。調査内容は、フェイス項目として性別、年齢、学部、進路、就職内定の勤務地を尋ねた。また、早期インターンシップの体験が、その後の大学生活において考え方や行動に変化を与えているかについて尋ねた。調査項目は、平尾・田中（2017）を参考に、学習意欲、課外活動、アルバイト、進路・就職活動、社会人基礎力、社会への関心度、中小企業への就職意向の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つを選ぶように求めた。さらに、2年次以降のインターンシップ参加有無（教育実習や資格等の取得のための実習を除くもの）を尋ねた。キャリア意識の測定には「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）を使用した。この尺度は、12項目で構成されており、5件法で回答を求めた。なおこの調査項目は、1年次の履修終了後に尋ねた項目と同一のものを活用した。就職内定者には、就職活動量、進路先の業種、企業規模、内定先を決めた理由を尋ねた。

(3) 半構造化面接

就職活動状況とキャリア発達の側面を把握するために、半構造化面接を行った。実施は、質問紙調査終了後の平成29年12月後半に、面接の同意が得られた対象者に実施した。質問内容は、就職活動の状況、内定決定に至るプロセス、将来の展望などについて尋ねた。面接時間は45分とした。

3 結果

本研究の調査結果は、表1の通りである。

(1) 回答者の属性

平成26年度履修者20名のうち回答が得られた11名（男性6名、女性5名）を分析対象とした。平均年齢は22歳（SD=0.9）だった。学部の文理別では、文系が7名（54.5%）で理系が4名（45.5%）だった。出身地は山形県内が4名（36.4%）、山形県外が7名（63.6%）であった。

(2) 進路決定におけるプロセスの結果

① 早期インターンシップで印象に残っている点

早期インターンシップで現在も印象に残っている点に関して自由記述を求めた。その結果、13個に分類された。分類内容は「中小企業の取引先は、中小だけでなく事業規模が大きい事業所もあった」、「地域への貢献と温かな人情が伝わってくるような経験でした。」など「中小企業のイメージ変化」に関する記述は4個（30.8%）だった。また「中小企業の代表者の方々が皆「情熱と信念」のある方々だった」など「経営者の魅力」の記述は2個（15.4%）だった。それ以外には「働くことを知る機会」や「ビジ

ネスマナーの理解」、「コミュニケーションの重要性」に関する学びがあり、その後の大学生活に生かされているという内容の記述であった。

② 早期インターンシップ参加後の大学生活等の変化

早期インターンシップ参加後に大学生活等における考え方や行動の変化を尋ねた。7項目に対し、「全くその通り」と「ややその通り」を選択した学生は、学習が7名(63.6%)、課外活動が7名(63.6%)、アルバイトが7名(63.6%)、進路・就職が9名(81.8%)、社会人基礎力が6名(54.5%)、社会への関心度が6名(54.5%)、中小企業への就職意向が5名(45.5%)であった。

③ 2年次以降のインターンシップ参加状況

2年次以降にインターンシップに参加した学生は5名(45.5%)、参加しなかった学生は6名(55.5%)だった。

④ CAVTのキャリア意識の測定

1年次と4年次の進路決定後の状況について、アクション得点とヴィジョン得点の結果を比較した。その結果、アクション得点、ヴィジョン得点の両方が高い【Aゾーン】が7名(63.6%)だった。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の【Bゾーン】が3名(27.3%)、アクション得点もヴィジョン得点も両方低い【Cゾーン】が1名(9.1%)であった。

⑤ 進路状況

進路状況としては、大学院進学が3名(27.3%)、民間企業に就職内定した者が8名(72.7%)であった。

⑥ 就職活動量および内定先の業種および企業規模

就職内定者8名の就職活動量(受験した企業等の数)は、2社~30社と活動の量に違いがあった。内定先の業種は、金融業・保険業、情報通信業、医療・福祉、サービス業など多岐にわたっていた。企業規模別でみると、中小企業に内定した学生は4名(50.0%)だった。

⑦ 内定先を決めた理由

就職内定者8名のうち、内定先を決めた理由を尋ねた結果、6名(75.0%)から回答を得た。経営者の人柄や姿勢、社員がイキイキと働いている環境、学んできた専攻が仕事に活かせる、仕事内容が自分の特性にあっている、OBとのつながりがあるなどであった。

⑧ 半構造化面接における就職活動の状況

同意が得られた4名(50.0%)を対象に就職活動の状況、内定決定に至るプロセス、将来の展望など半構造化面接を実施した。4年次においてCAVTのキャリア意識がAゾーンの学生no1は、将来の展望を描き自分の適性を探りながら就職活動を続け、内定を決定するプロセスが語られた。一方Bゾーンの学生no8では、大手企業に直ぐに内定を得ることができると思っていたが、内定獲得に苦戦し就職活動中期にてようやく内定を得ることができたと語った。またAゾーンの学生no5は、自分にあった企業が見つけれず就職活動に苦悩していた。そのなかで中小企業に内定を決めた理由について、早期インターンシップの経営者の影響、10年後の働く自分がイメ

ージできた点をあげていた。Cゾーンの学生no2では、職業選択について親との葛藤があり、内定決定後も継続している状況で、自分に自信がもてないと吐露した。

4 考察

本研究では、早期インターンシップを履修した学生の大学卒業時までの追跡調査を行い、大学生活の活動および進路決定のプロセスを明らかにした。

(1) 早期インターンシップ参加者の就職状況

回答者のなかで就職内定している8名のうち4名(50.0%)が中小企業に内定していた。早期インターンシップで印象に残った点に関する自由記述では、社会人と触れることで刺激になった点や中小企業の活気ある雰囲気が伝わったなど中小企業に対するポジティブな印象を記載していた。また内定先に決定した理由には、経営者や働く職場を具体的にイメージできたという内容があった。このことから、早期インターンシップによって働くイメージが明確化されたことや中小企業に対する肯定的な印象を持てたことが、最終的に就職を決めた要因になっていると推察される。

(2) 早期インターンシップ参加による変化

早期インターンシップに参加することで経営者の魅力、社内の活気や一体感など中小企業のイメージが変化していた。また大学生活の活動において、7項目のうち3項目以上意識して取組んだ学生は10名(90.9%)だった。早期インターンシップの参加によって、学生生活の活動に対する考え方やその後の行動へ変化が大きかったことが明らかになった。彼らが低学年の早い段階で、中小企業で就業体験に取組んだことによって、進路を決定するプロセスに影響している可能性がある。また早期からの就業体験は、キャリア意識と学習意欲を高め、働くとは何かを考えてもらうきっかけになったと考えられる。このような取組について平尾(2011)は、地域社会が学生への就業体験の場を創っていくことは、就業力の育成と地元企業の理解を通じて、将来的に地域で活躍する人材を育成することにつながると述べており、本研究は、平尾(2011)の主張を支持する結果と言えるだろう。

(3) 進路決定プロセスにおける支援の必要性

CAVTのキャリア意識がAゾーンの学生のなかには、就職活動に苦悩していた。また、Cゾーンの学生は、職業選択について親との葛藤があり、自信のない状況が続いていた。これらの結果から、学生のなかには、就職活動における躓きや親の影響などによってキャリア発達上の課題があることが分かった。大坂(2015)は、進路選択は具体的な就職先を探索し決定すると同時に自己の探究や再構成が行われ、自己のあり様に変化するプロセスであると述べている。早期インターンシップ参加後でCゾーンの学生のようにキャリア発達上の課題を有する学生については、継続的なフォローの必要性が示唆された。

表1) 回答者の属性および早期インターンシップ参加後の大学生活の変化と進路決定プロセス

		インターンシップで印象に残っている点		CAVT		その後の大学生活で 考え方や行動に変化あった項目											
no.	1年次の インターン シップ先の 業種	自由記述	分類	1年次	4年次	学習	課外活動	アルバイト	通語・ 就職活動	社会人 基礎力	社会へ の関心 度	中小企 業への 就職	2・3年生イン ターンシップ 参加有無	就職活動量 (受験した企 業・ 団体数)	進路先の 業種	中小 企業の 有無	内定先を決めた理由
1	製造業	中小企業でも、事業規模や取引先は中小ばかりでなく大きいこともある。活気がある。会社に一体感がある。	・中小企業のイメージ変化	A	A	○	○	○	○				参加	約30社	金融業・保険業		地元の企業である。休日や勤務体制が自分の生活に合っている。自分の特性(真面目、細かい)が活かせる。
2	製造業	あいさつの大切さや社会人の方と触れる良い経験になった。	・ビジネスマナーの理解	C	C	○		○	○	○	○		不参加	—	情報通信業	○	—
3	サービス業	働くというのは、何か特殊なことをするのではなく、今の生活と地続きになっているように感じたこと。コミュニケーションが重要であること。	・コミュニケーションの重要性	A	A		○	○	○	○	○	○	参加	約15社	医療・福祉		仕事で身につける知識が自分の生活にも役立つこと、地元で働けそうなこと、資格を取得することができること
4	卸売業・小売業	お得意先の小売店を一緒にまわらせていただいた時にまるで家族のように迎えられていて、卸売りならではの地域への貢献と暖かな人情が伝わってくるような経験でした。	・中小企業のイメージ変化	A	A			○	○	○			不参加	3社	学術研究、専門・技術サービス業	○	大学での専攻と一致しており、仕事内容が関心のある分野でした。1年半のアルバイト経験を通してみると社風が明るく前向きで、自然にそこで働きたいという気持ちになりました。
5	製造業	インターンシップ先の社長	・経営者の魅力	A	A								参加	約20社	サービス業	○	いい社長と自分の力が発揮できそうな環境と縁、大切にされている感覚
6	サービス業	中小企業では、社員同士のコミュニケーションが活発で、インターンシップ先の方々とは年齢や性別などに関係なく仲が良かったと感じました。	・中小企業のイメージ変化 ・コミュニケーションの重要性	B	B	○	○	○					不参加	—	大学院進学	—	—
7	建設業	1年次に参加したことで、意識を高め学生生活を送ることができたというメリットを感じました。しかし、3年次のインターンシップに参加しなかった私は、1年次に得た貴重な経験を最大限生かせたとは言えないと感じています。	・その他	A	A	○	○			○	○	○	不参加	約20社	製造業	○	就職活動をしていて「社員の方々が生き生きと働いている」という要素に重きを置きました。私が内定をいただいた企業では、社長を中心に人間の成長に力を入れていて、その点に魅力を感じました。
8	製造業	私は、インターンシップの初年度の受講者であり、試行錯誤の最中だったと認識はしているが、前期授業で身につけた事はあまりに基本的だったと思う。インターンシップ体験中に何をしたらと聞かれ、困った事を思い出す。マナー講習会のような機会をもっと多くにしたいと思った。	・その他	B	B	○	○	○	○	○	○		参加	30社以上	卸売業・小売業		—
9	製造業	インターンシップ中に、就職について相談のついでにもらった。そのことによって、収入の話や中小企業のよい点、悪い点なども知ることができました。	・中小企業のイメージ変化	A	B	○	○		○	○	○	○	不参加	2社	製造業		自分がやりたいと思える職種であったから。OBを通じてのつながりがあったから。
10	サービス業	お会いした中小企業の代表者が皆「情熱と信念」のある方々だったこと。あとは同友会代表のAさんが家が遠いことを考慮してくれたこと、そして毛嫌いしていたコービーを出されたおかげで飲めるようになったことが挙げられます。	社長の魅力	B	A		○	○	○		○	○	不参加	—	大学院進学	—	—
11	サービス業	企業へ実際に訪問させていただいたことで、学外へ出ることの意味や企業での働き方など多くの学びを得ることができたと思っています。その際に、訪問のための下見やお礼状の書き方などマナーを体験できたことによって、その後の生活に良い影響があったと感じています。	・働くことの意味 ・ビジネスマナーの理解	A	A	○	○				○	○	参加	—	大学院進学	—	—

5 結論

本研究によって明らかになった点は、以下の3点である。①就職先として中小企業に内定した者が一定数いたことが明らかになった。早期インターンシップにより、中小企業に対する肯定的なイメージへの変化が影響している可能性がある。②早期インターンシップ参加により、その後の学生生活に対する考え方や行動に変化があったことが明らかになった。特に早期のインターンシップ体験が、進路選択のプロセスにプラスの影響を与えている可能性がある。③CAVTの結果を踏まえた半構造化インタビューにより、早期インターンシップに参加してもキャリア意識に差がある点が明らかになった。就職活動における躓きや親の影響などによって、キャリア意識が高まらなかったり、活動による揺れ動きがあったりする。このようなキャリア発達課題を有する学生には、継続的なフォローが必要であると言える。

6 課題

早期インターンシップの後も、大学生活と進路決定のプロセスには様々な要因が影響し揺れがある。これらのことから、キャリア意識を高めていけるよう、履修後のフォローや就職活動前に相談できる機会を提供していく必要がある。本研究は、対象者数が少ないため、早期インターンシップが大学生活や進路決定のプロセスにどの程度影響があったのか厳密に判断できない。今後も早期インターンシップ履修者の追跡調査を継続的に行っていく必要がある。

謝辞

本研究を実施するにあたり、質問紙調査に回答していただいた学生の皆様に感謝します。

引用・参考文献

- 岩井貴美 2017「早期インターンシップのキャリア教育に関する一考察-近畿大学を事例として」『近畿大学商学論究』, 15(2), pp.1-11.
- 大坂綾 2015「大学生の進路選択プロセスとその体験について」, 『北星学園大学大学院論集』, 6, pp.47-62.
- 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) pp.8-21.
- 亀野淳・梶柴治・川上あき 2017「経済同友会と連携した低学年・長期インターンシッププログラムの実施:北海道大学における取り組みを中心に」『高等教育ジャーナル』, (24), pp.173-179.
- 経済産業省 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」
<http://www.meTi.go.jp/poliCy/kisoryoku/houkokusy_o_H24FY_inTernship.pdf> (2018年3月31日現在)
- 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, pp.127-139.

首相官邸 2015「日本再興戦略 改訂 2015 -未来への投資・生産性革命-

<<https://www.kAnTei.go.jp/jp/singi/keizAisAisei/pdf/dAiIjp.pdf>> (2018年3月31日現在)

独立行政法人日本学生支援機構 2017「インターンシップの実施事例」

<<https://www.jasso.go.jp/gakusei/career/internship/jirei/chiiki.html#05>> (2018年3月31日現在)

平尾元彦 2011「インターンシップの就職活動への影響:

山口大学 2010 年度 4 年生へのアンケート調査と

内定状況調査に基づく考察」, 『大学教育』, 8, pp.29-36.

平尾元彦・田中久美子 2017「大学生の就職活動とインターンシップ-多様化の時代の計測課題を追って-」『大学教育』, 14, pp.24-36.

松坂暢浩 2017a「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-」『山形大学高等教育研究年報』, 11, pp.31-36.

松坂暢浩 2017b; 日本インターンシップ学会東日本支部 (監修)・折戸晴雄 (編)・根木良友 (編)・山口圭介 (編)・松坂暢浩 (編)「特色あるインターンシップの取組み (3) 山形大学の低学年向けインターンシップ」『インターンシップ実践ガイド 大学と企業の連携』, 玉川大学出版会, pp.35-44.

まち・ひと・しごと創生本部 2016「まち・ひと・しごと創生基本方針 2016」

<<https://www.kAnTei.go.jp/jp/singi/sousei/info/pdf/h28-06-02-kihonhousin2016honTAi.pdf>> (2018年3月31日現在)

眞鍋和博 2010「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」『インターンシップ年報』, 13, pp.9-17.

文部科学省・厚生労働省・経済産業省 2015「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」

<http://www.mexT.go.jp/Component/A_menu/eduCAtion/deTAil/_iCsFiles/Afieldfile/2015/12/15/1365292_01.pdf> (2018年3月31日現在)

文部科学省 2017「インターンシップ好事例集-教育効果を高める工夫 17 選」

<http://www.mexT.go.jp/Component/b_menu/oTher/_iCsFiles/Afieldfile/2016/10/07/1355719_001_1.pdf> (2018年3月31日現在)

文部科学省 2017「インターンシップの更なる充実に向けて (議論の取りまとめ)」

<http://www.mexT.go.jp/b_menu/shingi/ChousA/kouTou/076/gAiyoi/_iCsFiles/Afieldfile/2017/06/16/1386864_001_1.pdf> (2018年3月31日現在)

学生主体型授業とアクティブ・ラーニング —地域連携型授業実践の視点から—

橋爪孝夫

はじめに

日本の学校教育の中で所謂アクティブ・ラーニングの重要性が高まってきている。現在議論されている「新しい学習指導要領」においては、現時点では主として大学で実施されているアクティブ・ラーニング型の授業について、大学以前の学校体系の中でも明確に実施が必要とされてくる見込みとなっている。

平成 28 年 12 月 21 日付の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」においてはその本文中だけでなく「関連用語索引」においても「『主体的・対話的で深い学び』の実現」という用語の欄が設けられ、この言葉が答申本文中 7 か所で使われていることがわかるとともに、この用語の補足説明文として（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）と明記されている。

アクティブ・ラーニングの概念が現在のような形で定着する以前からこのような教育改善の試みに先駆的に取り組んでいた大学においても、そこに至る学校体系での取り組みに響き合う形でこれまでとは異なるアプローチが必要となってくると考えられる。

山形大学の「学生主体型授業」

山形大学ではアクティブ・ラーニングという用語が一般的となる以前から教育改善の活動に取り組んで来た。この時のキーワードは「学生主体型授業」であり、その意義の第一は学習目標を「学生が自ら問題発見をし、そのことについて自学自習し、深く考えて行動できるようになる」というものであった（小田・杉原編著，2010）。これはアクティブ・ラーニングという言葉が大学教育のシーンの中で一度授業の手法技法やツール活用を意味する活動を意味するようになり、最近では「主体的・対話的で深い学び」という方向へ流れて来たところの、昨今の意味の方を最初から念頭に置いていたと言い得る。

その中でも学生主体型の度合いが最も高かったであろう授業として「自分を創る」という一連の授業が挙げられる。これは前掲書中에서도紹介されている、山形大学の小田隆治が設計した授業であり、そのコンセプトは「学生に好きなことをしてもらい授業を開講することにした。『もっと自由だったらこうしたことができるのに』とか『チャンスが与えられればすごいことができるのに』という若者の思いを可能にする場を提供しようと考えた」（前掲書 p.87）と語られている。

設計に忠実に、この授業は運営やそもそも授業で何をするのかすら学生に主体的に考えさせるというものであり、学生主体型の度合いが高い授業であると言える。筆者はかつて学生主体型授業の実施に取り組んだ経験を持つが（橋爪，2016）、このアクティブ・ラーニング隆盛へ向かう機会に改めて学生主体型授業の原理原則に基づいた「自分を創る」モデルの

授業を実施することとした。

「地域の中の大学」の 3 年間

山形大学基盤共通教育授業「地域の中の大学」は筆者が 2014 年度から開講している授業である。2016 年度までの 3 年間の間に細かなマイナーチェンジは行っているが、原則として①少人数型（30 人程度）のグループ（5-6 人で構成）学習を主体とした学生主体型授業（アクティブ・ラーニング）の形式で実施。②地域（山形）の中で大学（主として山形大学）が果たす役割とは何か、を大テーマとするがその中でグループごとに個別にテーマを定めて課題発見・探求型学習を行う。③探求の成果をプレゼンテーションする機会（発表会）を自分たちで設定し、実行する。という三つの点を共通させている。

この授業での取り組みは 2015 年度の山形大学ベストティーチャー新人賞を受賞していることから、内容の詳細はその折の報告に譲る。（橋爪，2016）当該報告に若干触れると様々な工夫を盛り込んだこと、学生の主体的な活動が評価されたものの、公開授業の際のコメントとして学生主体型授業の常とはいえ教員の関与が弱いことが指摘されていたり、筆者の実感として課題探求の成果を発表する部分が授業内で完結している部分が積み残された課題となっていた。

そこで 2016 年度は更なる改善を期して FD の視点から授業の作りこみを進めたところ、蓋を開けてみれば受講者 4 人という結果を招いた。これは、時間割の中で授業の配置にミスがあったことも考えられるが、シラバスに細かい要件を書き連ね過ぎたことで学生離れを招いてしまったことが考えられる。

受講者数が教育の成否の全てを分けるということではないが、このままで良いはずがない。「自分を創る」の原理原則に立ち戻って考えることとして記録を見直してみると、以下のような表現に気づいた。（以下すべて前掲小田・杉原編著，2010 より）

どの班も指示されなければほとんど何もしてこないが、指示すればきちんとやってきた。
(P. 90)

学生たちの話し合いでは何も決まっていかなかった。そのため筆者が各人の役割と決まったことを黒板に書くように指示を出すと、作業ははかどっていった。(P. 91)

そこに教師がいるかいらないかで大きな違いが生じてくる。教師の存在によって学生主体型授業は授業として成立するのである。(P. 95)

これらの記述により「地域の中の大学」では「学生主体型授業」の呼び名を重視するあまり、適切な授業者としての働きかけが出来ていなかった可能性に気づいた。公開授業で指摘された部分とも共通している。

よって 2017 年度は講義として指導をする部分と学生の主体性を大いに発露してもらう部分のメリハリ、バランスを意識して授業を実施することとした。

2017 年度「地域の中の大学ー学生主体型授業で山形大学での行く末を考えるー」

初回のガイダンスにおいて例年「学生主体型授業」であるという特異性を理解してもらうことを優先していたが、今年度は最初に教員から指導があり、その「型」を守って課題発見・探求型学習に臨んで欲しいということを周知するようにした。この際、導入科目「スタートアップ・セミナー」で取り組んでいる大学生としての課題発見・探求型学習の手法を応用することで誰でも不安なく学びに向かうことが出来ることを強調した。

学生の主体性という部分では、授業での学びの成果を発信する集大成としての成果発表会は学生自身の手で企画立案し運営する必要があることを説明した。この時、これまで履修した先輩学生たちも発表については大成功とは言えない結果であったことも率直に伝えた。実際、2014 年度はクラス内発表にとどまり、2015 年度は公開発表会を企画するも来場者は職員の方 2 名のみ。2016 年度は受講生 4 人では発表会が実施できず、学生主体型授業合同成果発表コンテストに出場することで発表会の開催に代えていた。昨年度までのシラバスではこの、最終成果報告の結果が成績評価に大きく影響するとしていたが、今年度は盛会に終わったかどうかの結果だけではなく、そこに至る経緯や企画の内容を重視して評価するという評価方針の変更を行ったことを明言した。

ガイダンスの内容が奏功したか、昨年度の 4 人から大きく増加し、平成 29 年度は 36 人の学生が受講した。内訳は工学部が 5 人、地域教育文化学部が 20 人、人文社会科学部が 11 人であり、男女比は男子 19 人女子 17 人とほぼ一対一となっていた。学生たちは 6 人班を 6 班形成しグループ学習に取り掛かった。

学外発表成立の経緯

ガイダンスから重ねて授業の趣旨を説明していた効果があつてか、学生たちは最初に「課題発見・探求型学習の成果をどのように有意義に外部に対し発表するか」という議論に積極的に取り組んだ。最初に有力な候補となったのは「youtube で世界中に向けて発表する」という案だった。

これは先輩たちの発表会が人集めに難儀していた事実から、大学の授業の内容の発表に対して地域の人を大勢呼び込むことは難しいという推測と、動画ファイルの作成さえ行えば全世界の不特定多数の人々に対し発表を行うことが出来るという、発表規模の大きさと発表会実行のコストを抑えることが出来るという合理的な判断に基づいた案であったが、学生の議論を聞いていると「授業が終わったら動画を消せばいい」という意見が支持を得ており、この点は懸念となった。

そこで情報リテラシーに関わる小講義を実施し、一たび web 上にアップロードした動画を無かったようにすることの困難さについて伝えることにした。この授業の趣旨に鑑み学生の主体的な提案を出来るだけ尊重する方針であったが、リスクをよく理解しないまま youtube に動画アップロードという行為はデメリットの方が多いと判断出来た。

結果、youtube 案は白紙となった。学生たちは「地域の中の大学」というテーマのもと、課題発見・探求型学習に取り組んでいたが、その成果をどこで、誰を対象に発表するかにつ

いては、なかなか意義のある計画を立てられずに進むこととなった。

転機となったのは、一つのグループで大学と地域の関りについて、地元住民の視点から山形大学がどう思われているか調べている中で、地元の高校生に対して意識調査のアンケートを実施するという案が出たことによる。この時、山形市の N 高校出身の学生たちが母校でのアンケート調査への協力をお願いするため連絡を取った際、元担任の教諭らが大学生の発表に興味を示し、実現の可能性を示唆してくれているという話が出た。クラスではこの件について 2 週間をかけて検討し、二つの問題点について論議した。

一つは実現可能性であり、先方の求める企画、レベルを満たすことが出来るか、実際に N 高校へ赴いて学外で高校生を相手に発表をするだけの実力を身に付けられるかどうかということであった。この点については話の発端となった N 高校出身者達が、昨年まで在籍していた関係性を活用し、密に連絡を取ることで意思疎通を図り「朝の活動の時間に大学生がどんなことを学んでいるのかを伝えてあげて欲しい」という要望を把握し、これならば可能であるという結論を得た。

もう一つの問題点は、自分たちの興味・関心に基づき進めていた課題発見・探求型学習のテーマや切り口が、高校生にとって興味のあるものかどうかという、言わば発表を受け入れてくれる側への配慮に基づくものであった。この議論は紛糾し、結果として元々のテーマを高校生向けに変更して調査をやり直してもよいし、そのまま進めてもよい、という各グループの判断を尊重する方向で決着を見た。

二つの問題点を乗り越えたことで学外発表は急速に現実味を増した。筆者はこの前後から度々 N 高校の担当教諭らと連絡を取り或いは打ち合わせの機会を持ったが、日程や企画内容については N 高校出身者と元・担当教諭らの話し合いの結果を尊重するように努めた。

最終的に今年度の成果発表は 2018 年 1 月下旬の 4 日間に渡り、N 高校の朝の活動の時間に大学生が「地域の中の大学」というテーマで自分たちの課題発見・探求型学習の成果を発表させて頂き、また高校生たちの質問に答えて大学生の学びについて伝える、という企画に決定した。

学外発表の記録

発表は 1 月 23 日からの 4 日間実施された。36 人の学生は 4 グループに分かれ、毎朝 07:30 に N 高校に集合し、朝の活動の時間が始まる 08:00 から 15 分間、高校生の前で自分たちの学びの成果を発表した。この 15 分間の中で一班が 5 分ずつ、一日に 1～2 か所のクラスで発表する形式を取り、最終的に全ての班が全てのクラスで発表を行うことが出来た。

この 4 日間は時節柄毎朝雪が降っており、また N 高校の立地が山形駅から徒歩 20 分程度でバス路線からもやや離れていることもあり毎朝 07:30 の集合が困難な状況であったが、学生たちは 4 日間で一人の欠席者、一人の遅刻者を出したに留まり、責任感と計画遂行力を示した。

特に母校に錦を飾る機会となった N 高校出身者たちは 4 日間入れ代わり立ち代わり何度

もN高校を訪れ、計画の細かな修正や高校側からの要望による改善に積極的に取り組む姿勢を見せた。

学生たちの成長

4日間という短い期間ではあったが、学生たちはその日の発表者のリフレクション(省察)の内容を共有し、翌日、翌々日と改善を重ねていった。

省察課題の文章を見ると初日の記述内容では発表者のほとんどが目線を下に向けてしまっていて高校生の顔が全く印象に残っていなかったり、高校生の方でも顔を上げてくれず配布資料を見ているばかりなので自分たちの発表が届いているかわからず焦ってしまうことへの反省点が多く記述されている。

反省を生かし、後に続くメンバーは顔を上げて話すことを意識したり、最初に時間を取ってでも自己紹介を行って高校生にも顔を上げてもらう機会を作ったり、工夫と努力を重ねていった。

最終日には、高校生の方でも慣れて来たことがあるのだろうが、大学生の側に心理的余裕が生まれて来たからか、高校生は顔は上げていなくても熱心に資料を見ながら発表を聞いてくれていた、という感想や高校生の理解のために今、配布資料のどの部分について話しているのかをきちんと説明することが必要であると考え発表の段取りを変えるなどの改善を行った報告が見られるようになった。

筆者は廊下から全体の様子を見ていたが同じように見守ってくださっていたN高校の教諭らからも、初日とは全く違うようだ。短い期間に大層成長している、という評価を多くいただいた。

授業評価アンケートの結果

この授業の授業評価アンケートの結果は以下の通りであった。(各項目5点満点での評価)

	この授業平均	大学全体での平均
意欲的受講	4.51	4.27
内容理解	4.49	4.21
技術向上	4.43	4.22
学びの意欲向上	4.37	4.04
課題発見・探求	4.38	3.92
教員の熱意	4.83	4.46
教授法	4.54	4.34
双方向性	4.73	4.27
板書資料	3.91	4.20
学習環境	4.4	4.34
総合	4.66	4.43

「板書や資料の準備」以外の全ての項目で大学全体の平均値より高評価となっている。最も平均との差が大きいものは「課題発見・探求」と「双方向性」で大学全体よりも0.46ポイント高い。次点は「教員の熱意」で0.37ポイント大学全体より高い。

結論と今後の課題

授業評価アンケートの結果からは、この授業はテーマに基づく課題発見・探求型授業であり少人数の学生主体型授業であるという当初の設計に叶う結果であると考えられる。しかし、本稿のタイトルである学生主体型授業とアクティブ・ラーニングという視点から見るとこの成果を手放しに喜べない課題も発見された。

この授業は学生の主体性を重視したアクティブ・ラーニング型の授業でありその点で教育的効果があったが、シラバスに記載された授業の当初目的は「地域の中の大学」という名称の通り「地域の中の大学の在り方を学ぶ」というものであった。結果から見てこの授業目的が達成されたかどうかを判断することが難しい。勿論、15回の授業の中で学生たちの知識や理解は進展し、自らの学びの成果を他者（高校生）に説明できるようになっている、という意味で成長しているし、高校生のアンケートの結果を見れば発表を聞いた側の知識と理解が進展していることも疑いない。

しかし、現在の授業の構造では本来この「地域の中の大学」という授業が始まった際に第一の目的としていた、大学生が地域について学び親しむという要素が二の次になってしまっていることは事実である。学生主体型授業は学生の深い学びを促す、学びの成果を上げるための授業法であったはずが、今年度の講義に関して言えばアクティブ・ラーニングという手法の方が学生にとって印象深く、この授業における学びの要素としては「技能」と「態度・習慣」が前面に出て「知識・理解」が後景に退くような結果を招いた感がある。

学び合いの集団を構成して課題発見・探求型学習に挑む力を養う上で効果的な授業であったことは間違いないが、来年度以降は学びの要素のバランスを見ながら授業を設計していく必要があると考えさせられた。或いは現在の特徴を生かすために「リーダーシップ論」のような形で学び合いの集団形成に特化した授業として更に学生の主体性を伸長する方向での改善も検討したい。

【引用・参考文献】

小田隆治・杉原真晃編著『学生主体型授業の冒険』ナカニシヤ 2010

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016

橋爪孝夫「学生主体型授業漂流記」小田隆治編『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在』ナカニシヤ 2016

橋爪孝夫「FDの成果としての「学生主体型授業」の試み」『山形大学教育開発連携支援センター紀要』（10）山形大学教育開発連携支援センター 2016

フィールドラーニングとフィールドワークの差異と民俗学への応用

阿部宇洋（山形大学教育開発連携支援センター）

はじめに

フィールドラーニングという新しい学術用語が使用され、新しい地域系学生主体型授業の方法として注目されている。一方で、新しい用語の定着には時間と認知が必要である。

そこで、既存の民俗学的フィールドワークとの比較と専門教育へのスタートアップとしての教育方法として有効であるか考察する。

フィールドワーク≠フィールドラーニング

フィールドワークは幅広い学問分野で使用される調査方法の一つであり、民俗学の分野においても、資料採集の際に実施される。一方で、「フィールドラーニング」とは、教室外のフィールドでの活動を通して、自己・人間・社会・自然について思索理解を深め、得られた成果を表現できることを目的とする教養教育の体験型学習である。と定義されている（※1）。

双方、名詞に「フィールド」がつく点において、自身の拠点外での活動を意味するものの、知名度の高い「フィールドワーク」とは対象に「フィールドラーニング」は市民権を得ているとはいえない状況である。

『フィールドワーク：共生の森もがみ』は2005年度から基盤教育の科目として12年間使用してきた名称であり、2017年度前期シラバス上の名称は『フィールドラーニング：共生の森もがみ』（山形から考える）と変わっていない。しかしながら、後期シラバスでは『フィールドラーニングー共生の森もがみ』（学際）への名称変更が行われた。

フィールドラーニングという名称に関しては、新しい学術用語であり知名度が低く、違いがはっきりと伝わらない状態で使用している印象があるもののその認知度を向上させる必要があるのである。

学術用語は地域や学生にも認知されず使用されており、現地講師の方も名称が変化したことに関してフィールドワークからフィールドラーニングへ変更することはないし、活動報告会の練習においても、フィールドラーニングよりもフィールドワークと発言する学生が多いことから、フィールドラーニングの認知度をあげることが課題であろう。

では12年間の活動内容主軸が2017年度後期から変化したかということ、変わってはいない（※2）。つまり約10年の歳月を経て、適切な学術用語の設定ができたということになる。フィールドラーニング以前は『フィールドワーク：共生の森もがみ』のプログラム内容に対して適切な用語がなく、広義にフィールドワークを使用していた。それでも、広義的解釈であれば、フィールドワークでも問題がないのであろうが、専門的学問分野における調査方法との棲み分けがつかないという問題があった。

民俗学的フィールドワークと教養教育としてのフィールドラーニング

ここで、フィールドワークとフィールドラーニングを整理したいと思う。もちろんフィールドワークとひと言で片付けられる代物ではない。そのため、本稿では民俗学的フィールドワークとの比較になることを念頭に置いていただきたと思う。

（1）目的と方法

まず民俗学的フィールドワークの場合、図書館やインターネットで知ることのできない情報を現地で知る、民俗資料としての情報を得る為に地域に入るのが一番の目的である。小松は「民俗調査は自分の「欲望」を、さらには「民俗学的欲望」を満たす為の営みであって、ムラ人たちとの友人・友好関係は、それがどんなに素晴らしい関係に発展し

ようとも、しょせんはそのための手段にすぎない、ということである」と目的意識、問題意識、課題をもちながら実施するものであり、フィールドワークは情報取得の手段であると述べている。また、位置づけ的には「民俗学における調査も、基本的にはそうした旅の一角を占めるものである。(中略)「民俗」を「所有」するための旅が、民俗学的な旅である。(※3)」とし調査方法を大きく二類型に分けている。

それは、一つめが巡歴・移動型、もう一つが一点集中・定着型である。さらに小松は「ある民俗学者が、若いときは一点集中型の調査をしていたが、晩年は巡歴・移動型の調査を好むということもある」としあくまでも類型であること強調した。

なかでも民俗学的フィールドワークにおいて、フィールドラーニングと類似するのは一点集中型の期間を限定した地域調査のみであり、その点においてもフィールドラーニングとの違いが見えている。しかしながら、前述した民俗学的フィールドワークはあくまでも、民俗学者、もしくは民俗学という分野で専門性を高めようとするもしくは専攻する学生のための条件であり、一般的な全学的な前提に立ったものではない。

さらにいえば、大学教育の単位認定制度の中で、単位認定のための活動時間は限られており、巡歴・移動型、定着型といった時間的、金銭的負担の大きい演習は組み込めないのが現状でないだろうか。

一方フィールドラーニングは教養教育という「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。(中略)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。(※4)」つまり、体験を通して、課題を発見することに重心が置かれているのである。

また、フィールドラーニングの場合、時間的には1泊2日を2回、計4日設定し、最後に受け入れ先

の地域の方への報告会で終了する。

民俗学的なアプローチでは、課題が先に存在し、その課題を解決するために地域へ調査に行くが、フィールドラーニングにおいては、一定地域に入ってから自ら課題を見つける必要があるという特徴が見えてきたであろう。

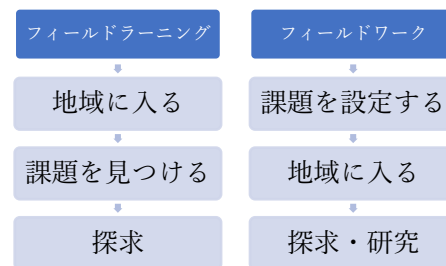


図1 過程比較図

(2)、調査対象場所と調査対象者

民俗学的フィールドワークの場合、課題を設定して調査地に入ることにより、その課題解決のための情報がある場所、話者を探す必要性が生じる。「現在では、まず最初に調査地があるのではない、ということである。民俗学という学問があり、その学問の内部における諸課題があり、その諸課題を解決するために生きている「民俗」の調査が必要になり、民俗学者は調査に出かけてゆくのである。」

話者に関しても「「民俗」を調査するためには、それを担っている人びとと接触しなければならない、ということである(※5)」と述べ、自発的な行動を伴った調査が求められとされている。

一方フィールドラーニングの場合は、プログラムによりけりではあるものの、教育委員会もしくは受け入れ団体が指定した講師が、何を伝えたいか、何を学ばせたいかを指定する。

そのため、流動的に突発的にプログラム内容が変化する可能性があるものの、話者は常に担保されている。それも、フィールドラーニングの特徴的なところであると考える。

講師を地域の方にお任せしているということは学びの中心は地域と学生であり、地域は、より学生

に地域を知ってもらおうとその場でプログラムの改善を試みるのである。

例えば、プログラムに雪上ハイキングが組み込まれていたとする。本来であれば、かんじきを使用し雪上ハイキングを実施する予定であったものの、現地に行ってみると天候の関係で堅雪になっていた時があった。この場合、受け入れ側はかんじきをはかせることがメインではないためかんじきを使用せずに雪上ハイキングを実施した。

実際、堅雪をかんじきで歩いても、かんじきの効果はほとんどわからないだろう。こういった、雪を知り尽くした地元講師ならではの対処も見ることができる (※6)。

また、ちょうど、地域の民俗行事「病送り」の日と重なっていた事から、急遽病送りに参加させるといったフットワークが非常に軽いプログラム変更などもある。

しかしながら、地元で教育、地域情報をもっている方が中心となるため、民俗学的フィールドワークのように、話者を探す、話者が情報を確かにもっているかどうかという不安は払拭され教育的な効果は安定している。

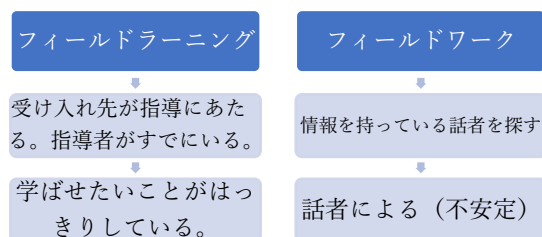


図2 情報（教育）の安定性比較

民俗学的フィールドワーク教育の問題点

「フィールドワークの実践によって、民俗誌学ともいべき地域の民俗を総体としてえがく分野を樹立する必要性である。(中略) あくまでも現代のフィールドがおかれた状況を出発点とする民俗誌学が構築されなければならない。(※7)」とするものの、民俗学徒の教育についての具体的な方法は未提案であることが問題であろう。また、多くの学

生が自らの課題を設定し探求した場合、様々な地域での活動が余儀なくされる。その活動も教員が引率するわけでもなく、あくまでも成果のみが評価の基準になりやすい状況にある。そのため、初年次から地域でのフィールドワークを実施することは少ないのである。

ではどのようにフィールドワーカーを育成すればよいかということに関しては、筆者は、フィールドラーニングをフィールドワークのスタートアップに使用することがベストであると考ええる。

今後の展開

民俗学的フィールドワークの場合にはどのように研究者を育てるかということが最大の課題である。フィールドラーニングは課題発見能力、課題探求能力、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力、行動力、社会性の基礎的な力を身につけることである。

一見すると全く別の目標に感じるが、フィールドラーニングの目標は民俗学的フィールドワークにも内包されなければならない大切な事項である。また、課題発見能力が身につけていない状態で専門的なフィールドワークに出た場合に地域に与える被害は大きく、大学側のリスクも大きくなる。

フィールドラーニングは民俗学的な視点で見れば、非専門的であるものの、研究者としてのスタートアッププログラムとしては非常に実行しやすいものであると考える。と同時に、民俗学徒育成の為にも実施する必要があると考える。

しかしながら、プログラムの前提になるのは地域の負担である。地域との信頼関係があつての授業形態であることを肝に銘じなければならない。

註

※1 2016「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』

※2 フィールドラーニング共生の森もがみの目

標は課題発見能力, 課題探求能力, プレゼンテーション能力, コミュニケーション能力, 行動力, 社会性の基礎的な力を身につけることである。

『山形大学シラバス 2017』参照

※3 小松和彦 1998「民俗調査の二類型」『講座 日本の民俗1 民俗学の方法』

※4 小田隆治 2017「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」『山形大学高等教育研究年報10』下線は筆者。

※5 註3と同じ。下線は筆者。

※6 かんじきは柔らかな雪上を歩くための民具である。

※7 岩田重則 1998「日本民俗学の歴史と展開」『講座 日本の民俗1 民俗学の方法』

参考文献

佐藤郁哉 2006『フィールドワークー書を持って街へ出よう』

R・エマーソン、R・フレッツ、L・ショウ著 1998『方法としてのフィールドノートー現地取材から物語作成まで』

第二部

平成29年度活動報告

教育開発連携支援センター活動概要

第19回 基盤教育ワークショップ

第17回 FD合宿セミナー

平成29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29年9月4日(月)～5日(火)

第2チーム:平成29年9月5日(火)～6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:23人

第2チーム:21人 合計44人

2 基盤教育ワークショップ

【開催日】 平成29年9月8日(金)

【場 所】 山形大学小白川キャンパス 基盤教育 1 号館

【内 容】 第1部 基調講演

演題:「改革に役立つカリキュラムマップの実践例:迫大はモデルとなるか」

講師:池田 輝政 氏

追手門学院大学 基盤教育機構長・教授

第2部 ラウンドテーブル

第1分科会

「学士課程教育の質保証～直接評価と基盤力テスト～」

第2分科会

「初年次教育のコア・カリキュラムを考える～山形大学導入科目改革 スタートアップセミナーの導入事例～」

第3分科会

「地域連携型キャリア教育の取組～実践と評価のポイントについて～」

【参加者】 合計45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、16校が参加し、前期に2,799科目・122,125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 | ・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29年9月13日(火)

【場 所】 北翔大学

【内 容】 テーマ「今と未来

～になりたい自分になるために～」

【参加者】 合計60人

(3)大学間連携SD研修会

【開催日】 平成29年9月1日(金)

【場 所】 山形大学小白川キャンパス

【内 容】

テーマ「学生獲得のための大学職員の企画力と行動力」

プログラムⅠ「大学の現状認識と学生獲得の方法」

プログラムⅡ「バーチャル大学の学生獲得作戦」

プログラムⅢ「発表会」

【参加者】 合計29人

(4)FD協議会

○第19回FDネットワーク“つばさ”FD 協議会

【開催日】 平成29年5月27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47人

○第20回FD協議会

【開催日】 平成30年2月17日(土)

【場 所】 山形大学小白川キャンパス

【内 容】 1 平成29年度 FD ネットワーク“つばさ”事業報告について

2 平成30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31人

(5)シンポジウム「地域連携とフィールドラーニング

ー山形から日本・世界を考えるー」

【開催日】 平成29年12月9日(土)

【場 所】 金山町内及び新庄市民プラザ

【内 容】 第1部 金山町内で実施されるフィールドラーニングの見学

第2部 基調講演 山形大学教授 小田 隆治
事例発表 東北芸術工科大学教授

山下 英一

沖縄県立芸術大学准教授

呉屋 淳子

山形大学准教授 滝澤 匡

レインボープラン推進協議会

事務局 小林 美和子

山形大学人文社会科学部

1年 山本 嘉太

パネルディスカッション

【参加者】 26名

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

・県内外約110校 約190回実施

(2)研究室訪問

・山形県立新庄北高等学校 2年生15名

2 エリアキャンパスもがみ

(1)教育活動

①基盤共通教育科目

「フィールドワーカー共生の森もがみ」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)

・歴史的な地域資源の保存と活用を考える (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)

・大場満郎氏の冒険の心に触れ、最上を体感しよう！Ⅰ
(最上町)

・里地里山の再生Ⅰ (舟形町)

・田舎体験で考える

～豊かな暮らしをつくる生き方働き方～ (真室川町)

・子どもの自然体験活動支援講座Ⅰ (真室川町)

・[大蔵村]自然・人・ものの体験 (大蔵村)

・里山体験と鮭川歌舞伎 (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)

・伝承野菜栽培と郷土料理 (戸沢村)

②基盤共通教育科目

「フィールドラーニング共生の森もがみ」開講

【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

～隠明寺風と昔語り～ (新庄市)

・山間地のお祭りを企画しよう (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)

・大場満郎氏の冒険の心に触れ、最上を体感しよう！Ⅱ

(最上町)

・里地里山の再生Ⅱ (舟形町)

・子どもの自然体験活動支援講座Ⅱ (真室川町)

・環境保全と総合型地域スポーツクラブ参加体験

(鮭川村)

・里山保全とキノコ料理 (戸沢村)

・創作太鼓と里山ぐらし体験 (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29年11月11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】

○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

鮭川村教育委員会教育課 社会教育指導員

五十嵐 ゆりか氏

田舎体験塾つのかわの里 事務局長 安食 輝敏 氏

(2)フィールドワーク参加学生による活動報告

・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～

・戸沢村 伝承野菜栽培と郷土料理

○第2部 グループ討論と発表

「2030年のもがみを創造する」

【参加者】合計40名

②もがみ協力隊活動

・舟形小学校、舟形中学校学習支援ボランティア

平成29年8月2日(水)～4日(金)

・真室川中学校学習支援ボランティア

平成29年8月2日(水)～4日(金)

・戸沢村中学校学修支援ボランティア

平成29年8月2日(水)～4日(金)

※上記のほか、学生サークル「チーム道草」による学習
支援ボランティア活動あり

③大学見学旅行

- ・新庄市立新庄小学校 6月16日(金)
- ・新庄市萩野学園 6月23日(金)
- ・金山町立金山小学校 6月23日(金)
- ・最上町立向町小学校 9月15日(金)

(3)運営会議

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7月21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29年2月3日)記録の確認
- 2 エリアキャンパスもがみ平成29年度事業(案)
について
- 3 その他

【出席委員】21名

第28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30年2月2日(金)(持ち回りにて開催)

【議 事】

- 1 前回(平成29年7月21日)記録の確認
- 2 エリアキャンパスもがみ 平成29年度事業
について
- 3 その他

(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 青木 桃香

②吉田奨励金(エリアキャンパスもがみ後援会)

医学部 2年 結城 翔太

(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19回基盤教育ワークショップ」

日 時：平成29年9月8日（金）

会 場：山形大学基盤教育1号館

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「改革に役立つカリキュラムマップの実践例
：追大はモデルとなるか」

講師 池田 輝政

追手門学院大学 基盤教育機構長

12:00 昼食・休憩

13:30 【第2部】ラウンドテーブル

第1分科会「学士課程教育の質保証～
直接評価と基盤力テスト～」

コーディネーター：山形大学 学術研究院

学士課程基盤教育機構 教授 千代 勝実

第2分科会「初年次教育のコア・カリキュラムを考える

～山形大学導入科目改革 スタートアップセミナーの事例～」

コーディネーター：山形大学 学術研究院

理学部 教授 栗山 恭直

第3分科会「地域連携型キャリア教育の取組

～実践と評価のポイントについて～」

コーディネーター：山形大学 学術研究院

学士課程基盤教育機構 准教授 松坂 暢浩

16:30 閉会

○基調講演の様子



○ラウンドテーブルの様子





【第1部】基調講演 記録

司会：小田

おはようございます。定刻となりましたので、平成29年山形大学教員研修会第19回基盤教育ワークショップを開催します。それでは開催の挨拶としまして、主催者側から山形大学教育開発連携支援センター長の出口毅よりご挨拶をいただきます。



挨拶：出口

皆さんおはようございます。本日は学内外、県外からも基盤教育ワークショップにご参加いただき誠にありがとうございます。山形大学教育開発連携支援センター長を仰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。

さて、2008年からFDの義務化ということがあり、間もなく10年となります。FDはその間広く大学に普及してきたといえます。山形大学では今年でFD合宿セミナーが17回目、そしてこのワークショップが19回目の開催ということになります。FD義務化以前から教員の研修会を継続して続けていますことは、本学の優れた取組みだというふうに自負しております。

まず、本日の基調講演では『改革に役立つカリキュラムマップの実践例』という演題で追手門学院大学 基盤教育機構長の池田先生にご講演をいただきます。池田先生にはお忙しい中、遠方よりおいでいただきまして誠にありがとうございます。私は10年以上前に読ませていただいた「成長するティップス先生」を先生からイメージします。このタイトルは最初読んだ時

ということなのだろう、とわくわくしながら読んだという覚えがあります。現在ご所属の大学がモデルとなるかとサブタイトルに入っておりますが、主催者としては当然モデルとして学びたいということでお招きしております。大学における改革の中で、議論や活用事例など具体的なお話を伺うことを楽しみにしております。どうぞよろしくお願いいたします。

また、午後は本学の取組みを題材にして3つの分科会を用意しております。学士課程教育の質保証、コアカリキュラム、キャリア教育について、コーディネータ・パネリストと共に参加者の皆様とじっくり議論し学び合う機会にしたいと思っております。これまでと同様、これらのテーマについて考えることを通して大学教育を考える充実した時間となることを期待しております。

最後に教育開発連携支援センターはこれまでの教育実践力の開発・向上に向けた研修等の実績が評価され、8月に「教育関係共同利用拠点」に認定されました。これまで以上に皆様におかれましては当センターの事業にご協力いただくと共に今後の事業展開や現代的な教育課題の対応に連携して取り組んでいただけますようお願い申し上げます、挨拶とさせていただきます。

それでは本日一日どうぞよろしくお願いいたします。



司会：小田

どうもありがとうございました。

それでは今日一日の16:30までの長きにわたりますが、皆さんと充実したお話ができることを願っております。それでは早速ですが午前の部の基調講演にはいります。

今回講師をお願いしたのは追手門学院大学基盤教育機構長の池田輝政先生です。先生は九州大学の大学院を出られ、同大学の助手、大学入試センター教授、メディア教育開発センター教授、そして名古屋大学教授のときに先ほど話しにありました「成長するティップス先生」という本を出版されました。全国で誰もが知る国内きってのFDの教材で、皆様に支持される教材として大変な評判をよびました。山形大学でも感化されて同じようなものを作りました。また、名古屋大学に在職された時に、池田先生はメルボルン大学のスケールの大きなマップを参考にされて大学の大きな見取り図と戦略を描かれました。かなり巨大なものです。私もスケール感を学ばせていただきま

した。

それから名城大学教授になられまして、大学院研究科長、副学長・理事（教育担当）を歴任されました。名城大学におられた時に私をFD講演会の講師として呼びいただき、お話をさせていただきました。

2017年4月現在は追手門学院大学教授、学長補佐（IRとFD担当）、基盤教育機構長、アサーティブ研究センター長、IRオフィス長を務め、2016年3月からはまなびのコミュニティ協会の評議会議長を務められています。先生は「成長するティップス先生」で有名ですが、専門の一つとして高等教育の戦略経営というものがあり、この戦略経営という広いスコープを持っておられる、研究者としては日本では稀有な存在だと私はずっと感じており、これは凄いといつも尊敬しているわけです。視野の広さをその大学に落とし込んで、それをさらに教室の中に落とし込むという一貫性というのは、日本では意味のある形だと思っています。そういうところで本日お話しただけの事は、私個人としても楽しみにしております。

タイトルは「改革に役立つカリキュラムマップの実践例：追大はモデルとなるか」となっておりますが、先生自体の経歴からいってもスケールの大きいことで、一大学に決してとどまることではないと思います。質疑応答の時間をとっておりますので、是非とも皆様の大学と照らし合わせながらお聞きいただきたいと思います。

それでは先生よろしくお願いいたします。

池田

おはようございます。今日ホテルでかつての仲間と会って開口一番「元気ないですね」と言われてしまって、今日の基調講演では元気を見せないといけないなと思っておりますが、一生懸命がんばりますのでよろしくお願いいたします。



今日はこちらから一方向で話すという発想でない基調講演にしたいなと思います。本日の話題はカリキュラムマップです。先ほど紹介された「成長するティップス先生」の本のあと書きに「一つ一つの科目のシラバス設計にとどまらずカリキュラム全体の設計にまで踏み込んでやる課題が残されている」という

趣旨のことを書いています。カリキュラム全体に手をつけるのは難しい課題です。しかし、そこまで踏み込んだティップスが出来てはじめて「成長するティップス先生」の目標達成になるのかなと私たちは考えていました。あの時点では予定は立ちませんでしたでしたが、やっと目標にかなり近いところに来ました。当時は「さよならティップス先生」というタイトルが最終ゴールになるといいと思っていましたが、「学び成長し続けるティップス先生」というタイトルで一つ書かなきゃいけないという思いは強くなっています。ここにA3判縦長の追大の基盤教育カリキュラムマップをお示ししていますが、学内でも作成途上の限定配布資料です。これは2019年度から運用開始するために準備しているカリキュラムマップです。このマッピング手法を提案したのが私です。これを教務課と協働して担当教師や教室などの条件と照らし合わせ、建築という構造計算をしてもらい、時間割編成や教務運営に移せるように仕上げつつある段階です。カリキュラム設計の研究と開発が実務レベルに使えるツールとして仕上がってきたといえます。そういう意味では研究と実務の橋渡しが可能となった事例になります。

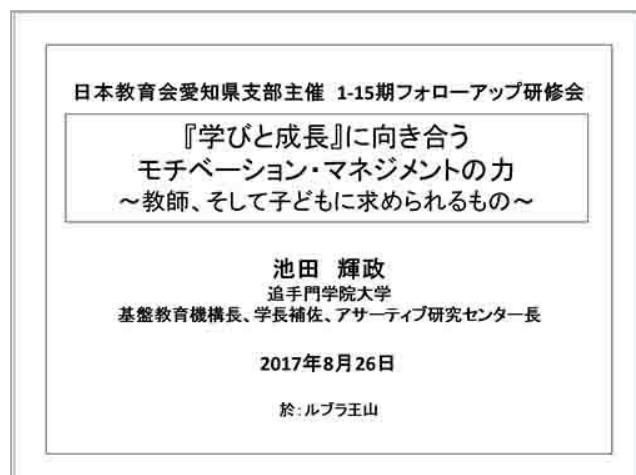
先ほど小田先生から私の紹介がありましたが、私自身は研究者としてのアイデンティティをもって大学院で学び、教員のアイデンティティはその後です。これまで研究者あるいは教育者として自分に足りないものは何かを考えてきましたが、振り返ると名古屋大学ではじめて実践と研究を橋渡しする方向が生まれたとわかります。私が大事にしたいのは学問の理論や「科学」です。アイデアや仮説・分析・検証・確からしい根拠に基づいた理論が風雪に耐えて、ある意味普遍性を認められる。そうした理論とは個人が身につけ役立てるようになるまでには時間がかかります。でも、そういう普遍的な科学・理論というものは国境を越え、人や年齢を超えて使うことができる。この科学を使う力は伝統的に大学が強かったのですが、だんだん企業の方にシフトしています。私は科学を使う力を大学の教育や経営にも応用することにこだわりたい。

もう一つのこだわりは、「戦略」という考え方に出会ったことに始まります。「成長するティップス先生」のアイデアと開発にはこの考え方の力があつたかも知れません。「戦略」は全体を俯瞰し構想することから始まります。それを開発ベースに乗せて細部を作り込み機能することを確認する。私たち教師にとっても大事な考え方です。「成長するティップス先生」のなかで宛先を学生にする「授業デザイン力」にこだわった理由はここにあります。これは分析力を重視する「科学」の考え方には弱いところかも知れません。ものごとを俯瞰する力は科学の思考法でいえば、演繹と帰納の思考法を双方向で行ったり来たりする使い方に近いのかな。そんなことがようやく分かってきました。

ですから、カリキュラム全体を誰宛てに俯瞰できるようなマップを作るのかと考えたときに、宛先を文部科学省と答える人は戦略的思考法が弱いと判断します。「マップで俯瞰できるように」するのは文部科学省ではなくて高校生でしょう。あるいは

は、父兄もはいります。学ぶ人に向けてカリキュラムマップを作ることにまで認識が変わらないと「戦略」の考え方にはならない。これは「科学」の思考法からはなかなか出てきませんね。相手とコミュニケーションのできるカリキュラムマップを設計・開発していくには「科学」と「戦略」の二つの思考の力がどうしても必要になる。ということを伝えるべきだと気づいたのは最近ですね。そのきっかけは、この二つの思考法の大事さに気づいて発信されている企業人の記事を読んで改めて確信したことです。大学教育の中で「科学・戦略」の意図をもってカリキュラムを伝える工夫はされているのか、私は現状に不安を感じる状況です。個人的には、カリキュラムをマッピングという方法で設計・開発することで、学生募集や新入生オリエンテーションを通して自然な形で高校生や大学生に伝えられないかと勝手に考えています。という話を前振りにして、用意したスライドの中で大事なポイントを解説させていただきます。

「追大はモデルになるか」という副題は、追大で挑戦させてもらってできたことを、色んな大学でも受入れてもらいたいなと考えて付けたものです。



まず私に起きた最近のグッドニュースの紹介です。日本教育会の愛知県支部が主催する教員研修会を16年間続けてきました。毎年11月初旬頃に、県下の公立高等学校の先生が参加して土日の丸2日間を使う合宿研修です。研修講座の企画・設計を任された先生から「手伝ってくれ」と頼まれたのがきっかけです。いまから16年も前に学校の教師に戦略的思考法が必要だと判断した、その先生の見解の明には頭が下がります。研修会1期生から15期生の修了生が一堂に集まるこの夏の研修会で話した話題を紹介します。

文部科学省は最近、「課題解決のための思考力や判断力・表現力」、「主体的に取り組む態度」という学力の新しい要素を打ち出しました。これらは世界の共通語として捉えれば、コンピテンシーをどのように身につけさせるかというテーマになると思います。このテーマについて私自身はコンピテンシーの本質は何なのかという問いかけをしながら学術的に探してきました。いまでは、コンピテンシー概念の本質部分にはモチベーション・マネジメントが位置づくのではないかと考えています。

専門用語としてのモチベーション・マネジメントは最近使われるようになっていますが、まだコンピテンシーの概念に関連づけて位置づけられてはいないようです。ましてや、カリキュラムに対するモチベーション・マネジメントの意味づけはまだ意識されてはいないと思います。

モチベーション・マネジメントというのは、自分自身が大事にしていることを持ち努力を続けることですから、子どもにも教師にとっても大事な能力です。にもかかわらず、モチベーション・マネジメントをどのように学んで身につけるかは、教育の範囲としては未知の部分です。研修会では、モチベーション・マネジメントの育成を先生方に訴えました。ベテランの先生方からどんな反応が返ってくるのか興味があったのですが、先生方からの反応は予想以上に良かったです。例えば、「要するに、私たちが子どもや生徒のモチベーション・マネジメントをきちんと自覚して可視化して方法化して、それを指導に役立てなきゃいけないということを言いたいのですね」というコメントが返ってきました。私はドンビシヤなので「その通りです」と答えるしかありません。教師が手取り足取りで手をかけすぎると、生徒は「先生の言うとおりにすればいいや」という受け身の態度になります。生徒が誠実に努力して優等生になっても、身についた態度はなかなか抜けません。それではたとえ大学での勉学では通用したとしても、社会に出ると本人も会社も困ることになります。「どこまで手をかければいいのか」という悩みは大学の先生もお持ちですが、本人のモチベーションのスイッチを切るのでもなければ、少々突き放すことや、見守ることなど方法はいろいろあり得ます。

モチベーション維持に関しては、これまでの私のキャリアでも本当に気持ちがぶち切れそうな場面がありました。だけど、幸いにして、それにストップをかけるまでにはならなかったから、いまここで教育学のなかに意味づけて話ができているのでしょう。そう考えると、自分で自分のモチベーションをコントロールする力を、学術と戦略の両方の観点から、学校や大学の教育に広げたいというのが私の新たな目標宣言になります。カリキュラムマップの手法も現実に使って前任校では実証できなかったことが見通せたので、追手門学院大学に移った甲斐があったということになります。

れてはいませんが、事務スタッフが審査資料に入れることを提案してくれました。私にとっては嬉しい提案でした。

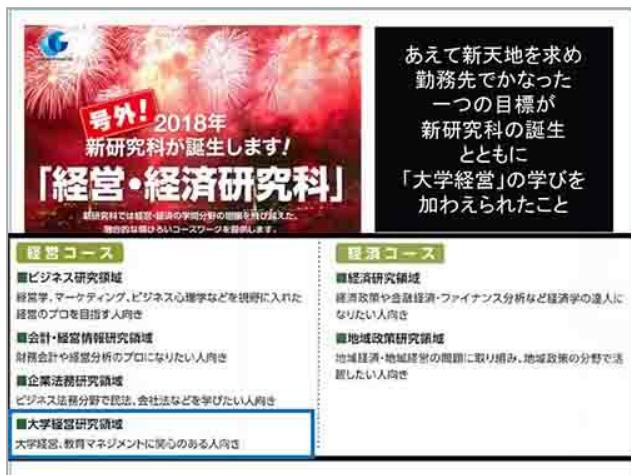
マップには人材養成目的、学位授与方針、カリキュラム編成方針、入学受入れ方針の三ポリシーがそれぞれの科目群と対応しています。マップを使って博士課程から修士課程の一貫性を一覧できるように表現しています。資料は修士課程のカリキュラムマップの例です。各科目群では専門の学術の論理にそって科目も精選しました。担当する先生方の適材適所にも目配りできました。入学生の実験歴にも配慮した学際的な導入科目も新設できました。既存の経営と経済の研究科のカリキュラムのパッチワークにならないようにこだわった結果です。出来上がった内容が先生方のモチベーションを下げするようなマップにならずに良かったです。座長としては嬉しい仕事でした。

このようにマッピングの手法を使えば、議論を重ねる時間は大幅に削減できます。マップ案の修正は教師数、教室数、時間割展開などの裏付けをとりながら進めることができます。これは建築学という建物の構造計算に似ていると説明したことがあります。出来上がったマップの内容を学位授与、教育課程編成、入学者受入れの三ポリシーの順に目で追っていけば、論理的な一貫性も比較的容易に確認することができます。順番としては、「この教育内容であれば、入ってくる学生に対してアピールする言葉はこうだ」というアドミッションポリシーが明確になってきます。

マップの基幹部分がディプロマポリシーと各科目群の対応関係になります。ディプロマポリシーは読む人にとって理解しやすいように箇条書きの形式に表現し直して書いています。例えば先生方がシラバスを作成する際には、箇条書きの指針部分を基準にして科目設計してもらうことになります。もちろん、ディプロマポリシーの指針の全てに対応して科目設計をする必要はなく、例えばポリシー内の1・2・3のいずれかの方針に対応しておけばよいという考え方を取っています。

カリキュラムの構造を表現する科目群の設計も大事なポイントです。例えば経済学と経営学の既存の研究科を統合する際には、構造なき科目区分の切り貼り文書になることを怖れました。結果的にも新研究科はそうはならず済みました。その証拠となるのが新研究科の科目群構造に統合を象徴するような共通科目群を置くことができました。カリキュラムに対する誠実な議論の流れは設置事務スタッフの良識にも支えられたものです。共通科目群の編成方針の中身ですが、経済学からは初級ミクロと初級マクロの経済学が導入科目として配置されています。学部で経済学を専攻しないで入学してきた学生への配慮がなされています。専門の科目群に目を向けると、中級ミクロ・中級マクロの経済学が必須として配置できています。経済学の専門を深めるための必須科目という意味で配慮された結果がこの科目名の切り分けです。これも経済学の専門的センスを尊重したからできたことです。

新研究科での人材養成目的では研究者養成をメインにしないという合意から出発しました。そういう意味では、アドミッ



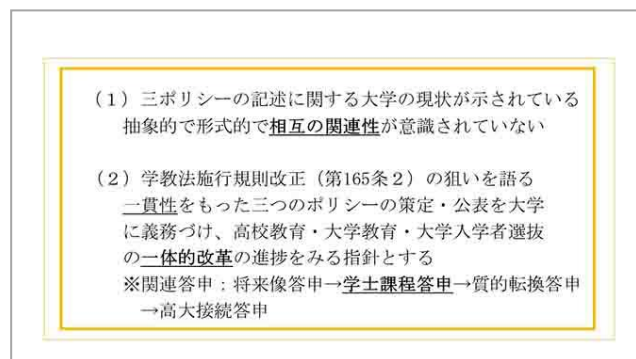
二つ目のグッドニュースです。仕事上の目標を見失わずに気持ちをつないできたもう一つが、大学職員の専門職化をお手伝いするための大学院づくりでした。前任校ではそれが実現できて10期生までは続きましたが、組織再編で現在は募集停止になっています。追手門学院大学では新たな研究科の中に大学経営領域の専攻を新設できました。赴任のタイミングとしても幸運でした。新研究科はざっくばらんに言うと定員充足の生き残り策です。具体的には、経済学研究科と経営学研究科を併せて充足率が実質見込めるように統合することでした。私の赴任前に両研究科は当事者同士で統合策を進めていましたが、当事者間でまとめるのに難航していました。そんな理由で、第三者の私が統合案をまとめる座長に任じられたのでしょうか。座長としてお願いしたのが、三つの方針を組み込んだカリキュラムマップを作って審議を進める案です。設置の事務スタッフと一緒にカリキュラムマップ案のたたき台を提出しました。マップを活用する効果としては、学問や専門分野の系統性を大事にする議論ができることです。それから社会人を含む入学生の多様な学習歴に配慮をしたカリキュラムの議論ができることです。人間関係のしがらみはマップ上では議論しないことにしました。この三つがポイントでした。結果的には実質6ヶ月くらいでとまり2018年4月の新研究科発足に間に合うことになりました。新しい経営・経済学研究科に企業経営や公共経営の専攻に加えて大学経営の領域を入れてもらったのはありがたかったです。

新研究科には戦略的カリキュラム設計の手法を生かす				
1	共通科目群	専門科目群	選択科目群	自由科目群
2	共通科目群	専門科目群	選択科目群	自由科目群
3	共通科目群	専門科目群	選択科目群	自由科目群
4	共通科目群	専門科目群	選択科目群	自由科目群

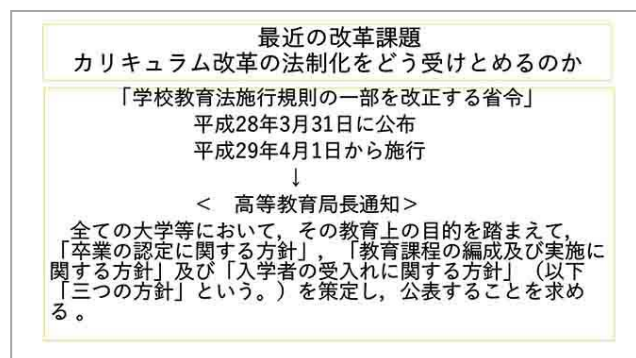
では、本日お渡しした研究科のカリキュラムマップをご覧ください。これは文部科学省の設置届出審査の資料として要求さ

ジョンポリシーには専門学部からストレートに入る学部生向け、そしていったん社会に出て学び直す社会人向けの両方に向けて表現することになります。経済学・経営学を専門に学んでなくても、入学後にカリキュラム対応するという考え方はカリキュラム編成方針で配慮してありますから、アドミッションポリシーの表現にもその関連づけが必要になります。従来の研究科の考え方ですと、入るには“学部で専門の経済と経営を学んでから来てください”というのが常識でした。これは煙突型といわれる学部・研究科一体型を前提とする考え方でした。この前提を自覚しないと社会のニーズとはかけ離れたままで研究科が運営され、学習者の市場を限定する大学院となって当然ながら存続できなくなります。

このように、戦略的なマッピング手法を生かした結果として、法制度が求める一貫性のある三ポリシーを組み込んだカリキュラムマップが現場でも使える形でなんとか仕上がりました。これは私の個人的な判断ですがそう考えています。皆さんの大学でもぜひ生かしていただきたい。この手法は大学基準協会の認証評価にも使ってもらいたいのですが、ある関係者の方からは、「これは役に立つと思うが、認証評価ではすぐに使えませ



ん」と現実判断されてしまいました。これはよく分かります。組織的に使うには現実の大学側の事情が目に見えかねないでしょう。学会仲間の国立大学の先生の反応でも、「わかりやすい方法だと思うけど、すでに別の方法をとっているのでは今更や



ると混乱の極みですから使えません」ということでした。こう

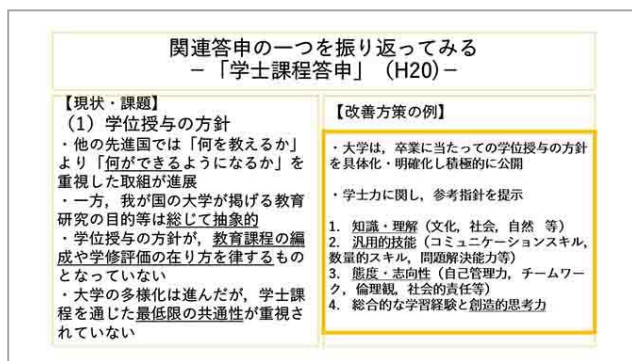


いう反応は十分に予想できていましたので、声をかけてもらえる関係者に個別の働きかけをする戦法をとって手法開発を続ける私のモチベーションを維持してきました。前任校でもいろいろ働きかけをしました。学部レベルで協力してくれる人達はいましたが、大学としては動きそうにないと判断して、新天地に可能性を求め、ガバナンス改革で活発な追手門学院大学でやっと思いを遂げました。に移るという決断をしました。その結果が、本日お話しできた内容です。

ところで、すでにご存じのように、三ポリシーを組み込むカリキュラム改革は平成29年から法制レベルの課題となりました。それぞれのホームページを見る限り、この課題への対応は各大学で表面上の形式としては整備されてきているので、法律で一律に求めても大丈夫だとの状況判断が国にはあるのでしょうか。

法制化とほぼ同時に、三ポリシーの策定の方法について中教審の大学教育部会がガイドラインをまとめています。ガイドラインという名称を期待して読むと、肝心のノウハウは全く書かれていなので、肩透かしされた気持ちになります。

その内容のポイント部分を資料に示しましたが、要は「大学に対する現状への不満」と「三ポリシーの一貫性を大事に策定してくれ」と繰り返し述べるにとどまっています。これがガイドラインと呼べるものか疑問に思いますが、国の立場ではここまでしか書けないのでしょう。しかも、こうした一貫性ある三ポリシーの策定を高校教育・大学入試選抜・大学教育の高大接続の一体的改革を測る進捗指針にすると書かれています。やや強引ですが、こうなると大学の責任は大変重くなります。



三ポリシーの施策が打ち出された「学士課程答申」の内容を今一度振り返ってみます。資料には【現状・課題】のつぎに【改善方策】の例を示しています。「学士力の学位授与の方針に関する参考指針」を見てください。いまだから言えることは、この段階では国の方でも学位授与の方針の書き方はまだ分かっていなかったと思います。むしろ、あえて言えば間違った指針の例を出したことになります。そして、この参考指針の例に飛びついて対応した大学の関係者は金太郎飴のように形式でD P

を書いてしまった。その広がりがいまのDPの混乱の一因になっていると私は考えています。

【現状・課題】 (2) 教育課程編成・実施方針	【改善方策の例】
・学修の系統性・順次性が配慮されていないとの指摘 ・学生の学習時間が短く、授業時間外の学修を含めて45時間で1単位とする考え方が徹底されていない ・成績評価が教員の裁量に依存しており、組織的な取組が弱いとの指摘	・順次性のある体系的な教育課程を編成 ・国は分野別のコア・カリキュラム作成を支援 ・学生の学習時間の実態を把握した上で、単位制度を実質化 ・成績評価基準を策定し、GPA等の客観的な評価基準を適用

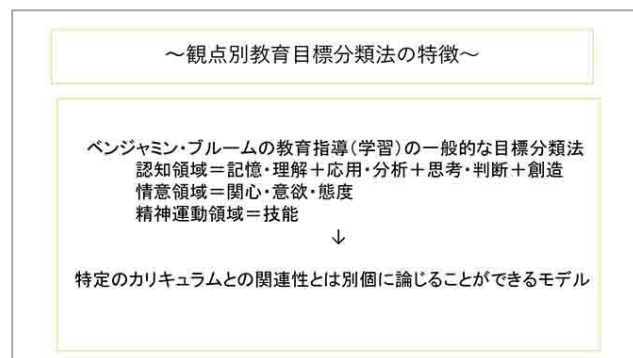
教育課程編成・実施方針にしても、資料の【改善方策】の例のように、分野別のカリキュラムの参照基準については日本学術会議に頼んでいます。学術団体は特定の専門分野に関しては体系的なカリキュラムの枠組みは示せても、学部専門教育や教養教育といった広がりのある文脈では一律の参照基準を示すことは避けるはずですが、事実そういう議論があったと聞いています。教育課程は大学の教育理念や人材養成目的という経営の「戦略」を大事にして展開されるものなので、学術団体にDPを組み込む形のカリキュラム編成のスタンダードづくりを依頼することにはそもそも無理があると思います。教育課程編成方針は教育現場と向き合う人々が独自のDPを意識して責任をもって設定するしかないものです。

H27当時の追手門学院大学のDPの例 ～観点別教育目標分類法を採用～
知識・理解 1. どのような学問領域を学ぶ上でも基礎となり、また、社会に出てからも役に立つような、歴史、文化、経済、科学に関する基本的な知識を身につけていて、それを説明することができる。
思考・判断 1. 社会の直面する諸課題に主体的に取り組み、他者と協働して解決する力をつけている。 2. 社会の諸問題を多角的な思考法に基づいて考えることができる。
技能・表現 1. 自分の考えを価値観や文化的背景の異なる他者にわかりやすく伝えることができる。 2. 仲間を尊重しようとする姿勢を持って協働作業を行うことができる。
関心・意欲・態度 1. 地球的規模の視野を持ち、国内外の諸問題に積極的に取り組む学習態度を持っている。 2. 責任感のある自立した個人としての自覚を持ち、常に主体的に学びつづける姿勢を持っている。

私が赴任する前の追大もディプロマポリシーは策定していました。資料はH27 当時の例です。これを見ると、①知識・理解、②思考・判断、③技能・表現、④関心・意欲・態度という評価の観点にそって表現されています。これは評価の観点別に教育目標を分類するという考え方に則っています。この考え方は測定・評価を目的に靴に合わせて足を切る考え方なので、目標を設定する方法としてはやってはいけません。具体的にみると、「知識・理解」の観点な目標は「どのような学問領域を学ぶ上でも基礎となり、また、社会に出てからも役に立つような、歴史・文化・経済・科学に関する基本的な知識を身につ

けていて、それを理解することができる」と書かれています。

「知識・理解」の観点に立てば論理的に整合的ですが、対応する実際のカリキュラムの科目群構造を視野に納めなくても作れる文章です。特定の科目群との関連はつけられていません。他の評価の観点でも同じように論理的整合性に配慮された文章が並んでいる。測定・評価の要素に分解してディプロマポリシーを語ることは全体設計の趣旨にはあっていません。

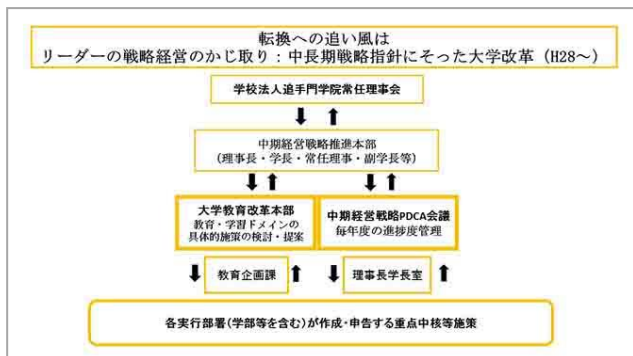


目標を測定・評価の観点から分類法で表現する考え方はどこから来たのか調べてみると、心理学者のベンジャミン・ブルームが1950年代に教育指導の一般的な目標分類法として提案しています。人の脳内にある認知領域・情意領域・精神運動領域を根拠に対応する学びのスキルや態度を分類しています。教育指導の目標を科学的に分析・評価する考え方として教育学・心理学では大事にされてきました。ですから、この分類法がディプロマポリシーの設計に応用されていることは分かります。しかし、特定のカリキュラムの構造とその関連性を考慮しながら全体的な視点でもって学生の学びと成長の姿を設計する場合には、この分析・評価型の分類法は避けてほしいものです。

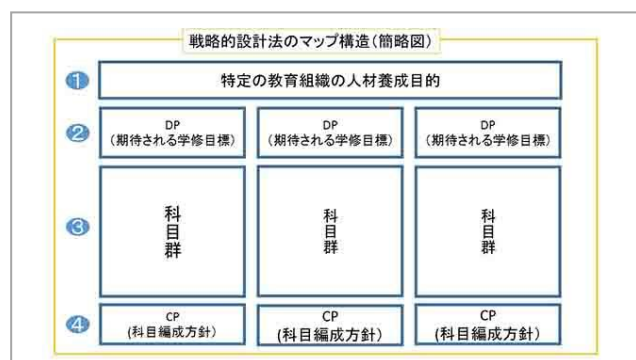
観点別教育目標分類法からの転換を試みる
追手門学院大学社会学部FD研修会 カリキュラムの戦略的設計法 ー積み上げ法からマッピング法へー 追手門学院大学 池田 輝政 2015(H27)年12月3日 於：追手門学院大学

赴任してからは早速、観点別教育目標分類法の考え方からの転換を計画することにしました。状況はすでにDPの策定が終わって再改訂をお願いするしかない難しい局面でした。「手間をかけて策定したのに、またか」という声なき声は十分理解できました。転換法を思案していたときに、機会は赴任後の8か月ころやってきました。社会学部から「FD研修会」の依頼があったので、手始めに一学部から再改訂の必要性を訴えてみよう決めました。タイトルは「カリキュラムの戦略的設計法ー積み上げ法からマッピング法へー」に大胆に設定させてもらっ

て、学習者に伝わるカリキュラムマップの必要性に耳を傾けてもらいました。



新参者の私にこういうことができたのも追大の意思決定のスピードが追い風になっていたからだと思います。教授会の決定があって改革を進めるのではなく、経営の決定があって教授会が動いている。全学的な改革は教授会ベースでなく経営ベースが適切です。教授会ベースと違うのはスピードが圧倒的に違います。ムーアの法則ではないですが、10年かかることが1年でできるというくらい改革のスピードは違うかもしれませんね。組織論としては、改革の課題がスピードよく伝わるには経路の設計が大切になります。資料の図のように、組織の意思決定の経路は中期経営戦略推進本部がまず要にあって、経営課題は中期経営戦略PDCA会議、そして教学課題は大学教育改革本部がそれぞれ分担して推進していく体制です。大学教育改革本部の教務系の司令塔としては教育企画課が新設されました。教育企画課は教務現場で仕事をしながら学部の教務には足場をおかないのが基本の位置づけです。私は学長補佐として両方の意思決定経路にかかわっていますが、とくに大学教育改革本部への出席と教育企画課のスタッフとの打ち合わせに時間を使っています。



本題のマッピングの考え方をもう少し詳しく話します。戦略的設計法のマップ構造を模式図にしたのが資料の図です。人材養成目的を基点にして、DPと科目群とCPが一つの3点セットになっています。この模式図は2019年度から始める追大の基盤教育の新カリキュラムを根拠に作成しました。追大の一般教育を担う新カリキュラムはファウンデーション科目群、リベラルアーツ・サイエンス科目群、そして主体的学び科目群の三

つに対応するDPとCPが設定されています。

ファウンデーション科目群には、大学での学びの基礎力となる初年次科目、語学や体育の科目が含まれています。新入生演習などの初年次科目は大学生としての学びのモチベーションを育てる意味でも大切になっています。米国やオーストラリアの大学を訪問して初年次教育のコンセプトと実践を学んだことがあります。日本の現状の初年次教育はこれらとは違った方向に展開しているのではと少し懸念をもっています。それから語学、日本語表現、数学基礎、コンピューター、体育などの基本スキル科目はいわゆる学びの基盤力として欠かせないものです。

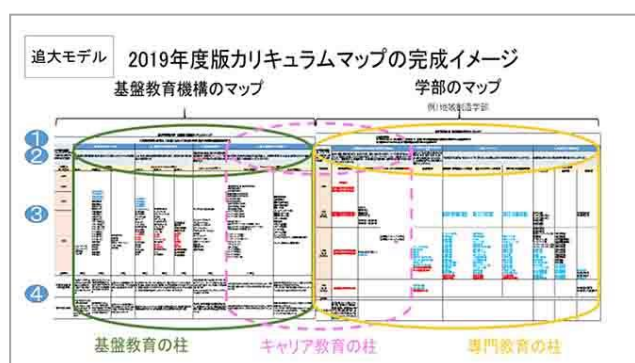
二つ目のリベラルアーツ・サイエンス科目群には、学問の知恵やそこに展開されている多様なテーマや世界観、ものの見方・考え方を学生に醸成してくれる人文・社会、芸術・文化・身体、自然科学の三科目区分が入っています。これまでは、人文、社会、自然という三つのくくりでこの科目群を構成していましたが、追大は人文社会系の総合大学なので人文・社会は同じくくりにして、新たに芸術・文化・身体のかくりを設け、自然はそのまま残しました。下位に位置づく科目区分のかくり方を再編成しながら、他方では細分化して科目数が多くなっていた問題についても手をつけました。方法は、例えば、最大公約数の考え方で近接の科目を統合的な科目名に変え、くられた科目は学生がシラバスを読んで選択履修できるようにするという考え方です。教育課程表には統合した科目名を載せますか

らかなりスリムになりました。この方法は他の科目群でも行い、結果としては100科目ほどが減りました。基盤教育の専任の先生方からは担当科目が減るということではないので、この方法には納得してもらいました。ただし、担当の先生方には2019年度のシラバス設計の際には、新たなDPを指針としながら、この統合的な科目名の趣旨にそった内容に書き改めるという手間は生じます。

三つ目の科目群は大学設置基準に最近加えられたキャリア教育にかかわる科目群です。これは教育課程の内外で学生の社

会的・職業的自立を支える仕組みづくりなのでこれまでにない考え方です。いまは就職・キャリア支援課が主導権を握るという状況です。スタート状況がそうであっても、正課の教育と正課外の支援とを連携するには、やはりカリキュラムにこの関連の科目群を位置づけるのが本筋だと思います。基盤教育のカリキュラムマップづくりにかかわった学長補佐の山本先生に、学生中心のコンセプトを象徴する科目群に新たな命名を相談したら、「主体的学び科目群」を提案してもらいました。「キャリア教育」という言葉では学生中心が明確に意識されないと思っていたので、「この科目群は学生が主役となるものです」というアピールがきちんとできる命名だと心底喜びました。この科目群のDPもいい感じで出来上がりました。新たに設計したDPの指針は既存のキャリア関連科目の見直しやスリム化、そして教育課程外のキャリア支援プログラムとの連携のあり方の議論に役立てることが出来ます。

このカリキュラムマップの構造は学修成果の目標に向かう筋道を科目群ごとに可視化できるので、戦略的設計法と私自身が名づけました。資料には、追大で実際に活用できた事例として二つのカリキュラムマップを紹介しておきます。一つは今年の4月から再出発する経営・経済研究科のカリキュラムマップです。それから基盤教育のカリキュラムマップです。他の大学にはモデルとして参考になることを願っています。マッピングの手法と結果についてはこの程度にとどめておきます。



追大モデルの全体を俯瞰する学士課程のカリキュラムマップが資料の図です。学士課程のカリキュラムマップのイメージは、基盤教育の柱と専門教育の柱の両方をキャリア教育の柱でつなぐという構造です。主体的学び科目群という共通の科目群が基盤教育と専門教育の双方をつなぐように構造化されています。とくに専門教育の主体的学び科目群には卒論指導やゼミ指導にかかわる科目、それから学外実習やインターンシップを再配置するようアドバイスしました。卒論指導のゼミ科目はこ

れまでは個々の先生の専門分野の延長に位置づけられてきました。学生が自分一人の力で卒論を仕上げることはまれで、先生方のサポートが必要だとしても、卒論は先生のためにあるのではなく学生のために編成されているはずです。卒論の仕上げは学生から見れば4年間の統合的な学びの成果ですから、この再配置の考え方は先生方には納得してもらいしかなかったです。でも、先生方には抵抗感はなかったと思います。他の大学のFDワークショップでこの考え方を説明した時には、ある先生がすごい抵抗感を顕わにされたことがありました。

追大のこれから：現場リーダーシップのカリキュラム経営

(1) 目的：ディプロマポリシー(DP)と科目群を柱にしたカリキュラムマップを設計し、それが適切に機能しているかを学生データで検証するためのカリキュラムマネジメントの仕組みを構築する。

(2) 方法：検証のためには、
① 学生の履修行動と結果(成果を含む)
② それ以外の活動成果、を利用する。

(3) 改善：検証結果は、カリキュラムマップへのフィードバック、学生の履修計画作成、学生からの履修相談、教職員によるオリエンテーション、に反映・活用する。

2017年3月17日 追手門学院大学 教育企画課作成

カリキュラムマップの実質的な形ができると、この延長線上でつぎに追大のやるべきことが見えてきます。それは一人一人の学生の学びと成長に向き合う方法に歩を進めるということです。その一つがエビデンスをベースにした学修成果の可視化の方法です。例えば学びと成長を診断するカルテ化、あるいは成績情報と学修成果を保存するポートフォリオ化のような、学生が成長を自己確認できる可視化ツールを作ることが挙げられます。とくにポートフォリオのツールは学生が使えるようにシンプルにデザインすることが求められます。カルテ化に進むのであれば、学生個人の総合的なIRのデータが整備されていて、そのなかから必要情報を上手くカルテマップのなかにデザインされるというのが開発の手順だと考えています。だから、そういうIRのデータが整備されて分析結果を公表できない大学ではカルテ化の開発には時間がかかります。こういう開発の考え方は追大の中でもまだ共有されてはいませんが、身近な現場からは徐々に理解されつつあります。

最後の資料で用意したのは「現場リーダーシップのカリキュラム経営」というスライドです。内容は教務の現場で改革の司令塔役を果たす教育企画課のスタッフが作成したものです。教育企画課の当面の目的の一つが、出来上がったカリキュラムマップの形を実質化して、学生の学びと成長を検証するカリキュラムマネジメントのシステムを構築することです。この目的を遂行するプロセスが方法・検証と改善に分けてアピールされています。方法・検証のフェーズでは学生個票のIRデータがどこまで整備されているかが実現可能性の課題となります。検証結果のフィードバックをする改善のフェーズでは、学生の履修計画やオリエンテーションなどに反映していくことが示されています。他への波及効果としては、学生の退学の予兆を早期

に発見する支援ツールして生かされるかも知れません。要するに、学生管理のためのカリキュラムマネジメントではないことを明確に発信する意図がここにはあります。難しい言葉を並べるのではなく、これまでの実績を踏まえて次のステップを検討する姿勢が現場のリーダーシップだと考えます。私に残された時間は1年半となりますが、この現場リーダーシップの方向感覚が生かされるかを見届けてさよならできたらと思っています。以上でいったん話を終えますが、ご静聴ありがとうございました。

小田

どうもありがとうございました、時間がまだまだありますので、質疑応答に移りたいと思います。大学教育・授業一般のことについてもあらゆることに池田先生答えてください。日頃困っていることでも構わないですし、このカリキュラムの話でも構いません。

山形大学：橋爪孝夫

今日のお話の中でカリキュラムの大学教育を動かそうと思いついている人たちがカリキュラムを作っていくのは楽しい作業だとの話がありまして、非常に前向きにとらえて行きたいと思ったのですが、初年次教育学会に行き、そこで山形大学のスタートアップセミナーの参考にしてく色々なことを聞いていたのですが、どうもうまくないなというところを感じており、先生のお話ですごくお伺いしたかったのは、初年次教育は日本に来て変わった形になったとスタートアップのようなファーストエクスペリエンスというよりは、もっと違う言い方がいいですか、僕が初年次教育学会で聞いた話だと非常に高尚な話が多くてレポートの書き方とか図書館の使い方とか一つ上の次元の話を皆さんしていたような気がしたんです。もしよければ、先生の中での一年次教育と初年次教育の違いなどのお話をもう少し詳しく伺えればと思います。

池田

初年次教育を言葉だけで理解するのは間違った学びになりそうだと思います、米国の先進校として日本で紹介されたサウスカロライナ大学に自らを納得させるために行きました。その後に日本ではリメディアル教育学会、そして初年次教育学会が立ち上がりましたが、前者は補習教育に特化しすぎ、後者は1年次の教育全般に広げすぎて、初年次の概念に混乱が生じているかなと外からは観ています。そこは学会の関係者は分かっていると思いますが、元々の初年次のコンセプトから考えると、大学で最初に出会う学業経験と生活経験の両方を視野に収めた適応力を形成する支援プログラムとして検討し直す必要があります。オリエンテーションのプログラムもその支援プログラムの大事な部分です。これが1年後に大学に生き残るための最初の支援となるファースト・イヤー・エクスペリエンスの

意味だと考えます。「将来の卒論に生かす図書館の使い方」とか「表現力を鍛えるライティング」といった学び方の作法のトレーニングがスタンダードとなる日本の初年次教育科目は、ある意味金太郎飴的な動きかなと思います。このままではそういう科目を担当する先生方のモチベーションを維持するのが大変になるかなと心配です。追大でも新入生演習という科目が初年次コンセプトの科目ですが、いまは何とか動いてはいます。個人的には、2019年度から導入される主体的学び科目群のなかにキャリアデザイン科目が配置されているので、この科目のなかにキャリアを自覚する学生のモチベーションのスイッチを入れる初年次経験の支援ができないかと思案している状況です。DPの学修指針とも整合的なので、インフォーマルな場で私からのアイデアを出しましたが、人的コストと時間的に実現は難しいでしょう。

東北公益文科大学：佐藤 隆也

先生のこの資料の中で主体的学び科目の中の1年次でプロテクト科目の1～8と言うものが削除されたと言うふうに書いてございまして、この内容がどういったもので合理的判断と言うことでございますが、なぜ削除されたのかプロジェクトの内容も是非お教えていただければと思います。

池田

プロジェクト科目はキャリア教育におけるアクティブラーニングの目玉科目の一つとして導入された経緯があります。先生方が自ら手を上げて担当するテーマ探求型で、1年生から4年生までの学生を募り学びを進めるものです。例えば、ここから日本酒開発プロジェクトというのが生まれ、実際に商品化までこぎつけた例もあります。2018年度まではこの科目は継続しますが、2019年度からは担当コマ数の適正化と絡んで科目数のスリム化の対象になりました。面白い科目になるという理由で色々な新規科目を増やしてきた経緯のなかで生まれたこともあり、DPを含めた見直しのなかでは生き残りの根拠は弱くならざるを得ません。この科目で培われた先生の指導のノウハウは個人の中で、あるいは他のキャリア科目のなかで生かしてもらうことになります。

話は別ですが、今年からはライティングセンターを創設しました。いまは授業外の支援活動を軌道に乗せることに努力を傾けていますが、2019年度からは特定の授業科目との関係プレー、例えば1年生が全員履修するキャリアデザイン科目のライティング指導とうまく関係できるような形になればと期待しています。

日本保健医療大学：稲田 貴子

このカリキュラムマップが凄くよく出来ており、感銘を受けたのですが、私に基礎がないので分からないと思うのですが、私が当番でマスターの生徒さんが言っていたのがファウンデーションというのは修士で入ってくるときに、私はファウンデ

ーションをとってから合格したので修士に入りましたと言うことをおっしゃっていたのですね。それでここは大学1年から4年までの学士課程なので、高校生が予備校で大学に入る前の出来てない学生のファウンデーションなのかなと考えており、私は科目が英語なので少し英語のようなのがついたのですね、ファウンデーションの英語のような科目でインテグレーション、カンバセーション、実用英語、英会話、英語購読というのがあり、それをひらめいたというのを見ると、外国人の名前なのかジェイカルチャーとかこういうのがキャリアであって、これはファウンデーションをパスした学生がこのキャリアを学べるのかそれとか、どういう仕掛けになっているのだろうという疑問があり、そしてリベラルアーツ・サイエンス科目の中に、多くの枠で自然科学入門だったらこの中から選択で取れるかたちになっているのですが、このファウンデーションの英語だったらコミュニケーション入門というくくりがあり、この中からいくつか選択できるということなのでしょうか。これをパスしないと次のキャリアは履修が出来ないのか、もう少し詳しく教えていただきたいのと、ライティングセンターを作ったというのは凄くいい試みで、海外だとあるのですね、外国人の学生に対してライティングセンターが設置されていて私もよく通っていたのですが、英語のライティングの指導とかをやってもらえるのかそのようなこと立ち上げているのかとか。アセスメントの仕方とか、データアビレーションなのかとかパスケールなのか。

池田

英語系のある大学ではファウンデーション科目をF科目と称して、高校までの英語教育から大学への英語教育に学びを転換させることをやっていると聞いたことがあります。追大での2019年度ファウンデーション科目群はそこまでハイレベルではなく、基本というより基本の前の基礎のレベルに焦点を当てています。しかも、英語に限らず、数学やコンピューターなどのスキル系科目がここには入っています。

英語の学力水準ですとTOEICだと300点前後のレベルの学生は授業を受けるだけでは基礎力は簡単には上がりません。得点を上げるには相当手間がかかります。だからといってそこで教師が諦めるのではなく、何とか教材や指導方法を工夫して、基礎スキルを上げて達成感を与えて学生のモチベーションを上げることはできないか。ファウンデーション科目群の設計のプロセスにはそういう議論もありました。学業における成長をGPAで追うということも大事ですが、Sを多くとる人とCやBが多い人の成長を比べるだけでは一人一人の成長とは向き合えないことになります。カリキュラムマップ上に示す科目群のDPやCPの狙いに照らせば、GPAの数値の解釈も違っていいはず。例えば、主体的学び科目群の1年次科目キャリアデザイン論のGPAを優劣で比較するのは意味がないでしょう。成長の出发点となる科目と位置づければ違った見方をすることが可能です。そういう見方が理解されれば、科目に向き

合う学生のモチベーションも違ってくると思います。

英語は2019年に4単位必修になります。必修だと先生によって可否の水準が分かれクラスごとに不合格者にばらつきがでると困ります。こういう状況に対応して、2019年度からは英語の基礎力検定テストを開発・導入して、共通の可否基準にしてもらい先生方には合格者を増やす指導の工夫をしてもらう。2018年からは開発した検定テストを特定の英語クラスで実証実験しようという計画で進めています。2019年の基盤教育の全科目のなかで必修はこの英語だけです。残りの科目は科目群ごとに選択必修があるだけで、卒業要件の選択必修単位は28単位を下限に設定します。

ライティングセンターの創設は経営の判断によるところが大きく、その仕事は当面は日本語表現に特化することになります。

東北文教大学 柳谷 豊彦

入学定員が90名で幼児教育・初等教育小学校教員養成・保育所教員養成を基本とする規模の小さな私大です。お話をお聞きしながら改めて2点先生にお伺いしたいことがあります。一点目は、モチベーション・マネジメント力のお話を聞きし、なるほどという感銘を致しましたが、これは教師あるいは学生にとっても深く必要なものであると、そして、目指すところは学びと成長であると言うお話をいただきました。その場合、モチベーションといった場合、教員側の手取足取りは厳禁ですよと言うような話もいただきました。そういう中で日々直面するのが、我々もさることながら学生自身のモチベーションをどう耕したり高揚したりしていくかというところに直面しているのですが、その場合いくつか先生のご経験の中で学生の高揚というポイントや要素というところで付け加えていただけるような話があれば幸いです。二点目は、長く30数年高等学校と教育行政において、今は実務家教員として大学の方に行っておりますが、初等中等教育の中に3つのポリシーがなかなか浸透していかなければ、目指すところの高大接続といったところはないだろうと言う話をいただきました。その中で一方、義務教育9年間は、大きくくれば完成教育をどう保証するかという責任を負ってあります。そのような場合、完成教育の保証のために学習指導要領という一定のルールや枠組みがあり、それを目指しながら小中高の教員は日々実践に取り組んでいる、確かにアクティブラーニングなどの動きもあって、高校でも高校の独自性・学校経営と言われ完成教育の保証と3つのポリシーを少なくとも高等学校段階に浸透させていくためのポイントと言いますか留意事項のお話をいただければ幸いです。

池田

私のほうが聞きたい質問をしていただきました。議論するだけでも面白い内容です。今の二点の質問のなかで、学生のモチベーション・マネジメントの大事さに気がついたのは最近です。

授業のなかで能力上位の学生に出会うことで逆に私のモチベーションを維持してきたのがこれまでです。下の方の学生は手に負えないと考えて自己責任の論理で一方向的に処理してきました。とくに国立大学に勤めていたときにはそれで困ることはなかったからです。でも私立大学を二校勤務するなかで変わらざるを得なくなりました。そのきっかけは、一人一人の学生と向き合う授業をどうしたらつくれるかというFDテーマを自分に課したときからです。学生の授業満足度で言えば、80%以上の水準をどの授業でも達成できるような目標設定をするようになりました。いま考えると、学生の満足度の本質はモチベーション・マネジメントの問題に深くかかわると思います。

一人一人の学生と向き合う目を大事にし始めてからは、クラスの中の微妙な人間関係で学びのモチベーションが影響を受けることが見えてきました。授業の中でスマホをいじる学生がいたら怒りが先にきていましたが、ある時にその学生はクラスで孤独を感じてそうした行動を無自覚にとっているのではないかと考えるようになりました。ある授業のときに試しに、「スマホをいじる人というのは自分が孤独に耐えられなくてやるんだよね」と話すと、そのときはスマホをいじらなくなりました。授業の終りに提出してもらう振り返りシートのなかに、「スマホをいじらせない言葉としては、池田先生さすがでした」と書いた学生がいました。学生の学びのモチベーションはちよつとした声かけや、人間関係づくりの方法、その他にも様々な理由で影響される敏感な性質をもっています。勉強以外のスポーツの分野でも小学生、中高生が監督やコーチの一言や態度で競技をやめたり、気持ちを取り直したりということが多々見られます。大学生、社会人、プロのスポーツ選手でも同じだと思います。それを耐えてきた人はモチベーションの自己管理が上手く、環境や人間関係の要因からの影響を最小化して気持ちが折れないように維持できる何かが身についています。

社会を生き抜く力の原動力となるモチベーション・マネジメントの視点をもつと、学生の気持ちが少しずつ見えてきて、自分の授業を少し変えていくことを楽しめるようになりました。それをアクティブラーニングという型から入ってやってきたのがこれまでの私です。型に囚われると授業に対する私のモチベーションを見失いそうになりますが、これからはきちんと向き合います。10年15年前の私は何を伝えるかというコンテンツ重視でしたが、学生と私の両方のモチベーション・マネジメントをそこに加えることができるようになりました。企業もモチベーション・マネジメントをきちんと取り入れている会社はいい会社ではないかと考えるようになりました。成果主義を声高に叫ぶ企業は危ないですね。もっと言えば、老いに向き合う人生のテーマにもなるのが個人としてのモチベーション・マネジメント力です。

二番目の質問は高大接続あるいは完成教育にかかわることですね。高等学校段階での「完成教育」という言葉を出されましたが、大学と高校のカリキュラムの連続性の中で高校の完成教育とは何なのかと言う議論はいまでは希薄になりました。こ

れに対して、小学校から高校までは一つのカリキュラム体系で表現できます。その観点からの見方がいわゆる高校の完成教育という形のあり方です。でも、小学校から高校までのカリキュラムを「俯瞰する」という感覚と実際が学校現場にどれだけあるかを問う視点はいまだ希薄ではないでしょうか。学校現場のカリキュラムの現実、小・中・高のそれぞれで非連続に運営されていて、これが例えば、高校の先生が「中学校で何を習ってきたんだ」と生徒の学力不足を批判するような言葉に表れる。もし、本来の意味で完成教育の言葉が理解されていれば、不足する学力は社会に出て困らないように高校の最終段階で補っていけばよいことです。こういう態度の先生に出会ったとしたら、その先生が教科書というコンテンツしか見ていないことを感じ取った生徒はモチベーションを低下させることになるかも知れません。

こういう現状に気づくには、学習指導要領を小学校・中学校・高等学校の全体を視野に収め、DPを組み込んだカリキュラムマップを設計してみるから始めるのはどうでしょうか。迂遠な方法かも知れませんが、完成教育または高大接続の課題に対してもカリキュラムマッピングという手法から向き合うことも考えられると思います。

東北公益文科大学：川上 佐知

貴重なお話ありがとうございます。学部は来年度から105分授業をすると言うことで検討しておりまして、時間割と教室の数で科目の削減をしなければならないと言う課題があるのですが、先ほど先生のお話で、科目を足して議論の中で皆さんの合意の基で100科目ほど削減されたと言うことですが、そこをもう少し詳しく伺いたいと言うことが一つと、先ほどのお話の中でGPAの質・中身がちがうそれはそれでありだというお話がありましたが、一方で私立大学等改革総合支援事業とか、他にもGPAを基に何かしているかも国からも聞かれますし本学としてもGPAでCAP制を設けていたりしているわけで、GPAが異なることを想定していない、事実としてばらつきがあるのは分かっているのですが、出来ればそろえたいということもありますから、全然真逆の考えだったので、そこを詳しく教えてほしい。例えばプロジェクト科目だとSが多くなるし資格の演習系もSが多くなるのでバランスが取れず、それぞれで進めているのですが、改革の中ではそろえるのかなと思っていましたのでそのお話をお聞きしたいです、お願いいたします。

池田

8月の訪問では色々教えていただきありがとうございます。科目削減の直接的な端緒は、学内部署を横断するIRデータが新たに整備できたので、科目数の増減を年度別に追ってみたことからでした。追大で教育改革が始まってから科目数が膨らんできたのを皆さんは実感できていたんですが、急激な増加を数値で確認できたのが大きかったと思います。そういう状況

だと適正規模のクラス数の増減や分割は無理になってきます。そこで「減らしましょう」という決断ができてからは、問題はその方法でした。

まずは増加した科目の担当者のモチベーションに配慮する必要があります。「改革の名の下に新しいアクティブラーニング科目を増やしたのに、その努力が無駄になってしまうのか…」と当事者のやる気がなくなる解決法は避けた。先に述べたように削減の基本の方法は統合です。科目群のDPとの一貫性を保ちながら、いくつかの科目を高次の目的にそって一つの科目に統合し、それぞれの下位科目はカリキュラム表には掲載しないという方法です。個々の科目はその高次の目的にそっていれば、シラバスの作成では先生方に自由度を与えればよいという方針にしました。これを学生の側からみると、例えば「アジアの多文化社会」という科目であれば、中国、インドなどいずれの国からこのテーマにアプローチするかという選択肢が増えるという考え方ができます。もう一つの方法は、新たに設定されたDPの指針に合わない場合は、他の科目群に移動してもらうか、あるいはどの科目群にも入らない場合は削減の候補にすることにしました。

科目の成績分布についてもIRデータを活用しました。追大でもS、A、B、Cに変換されたGPAの成績分布は科目によってかなりバラツキがありました。モデルとしては釣り鐘型の分布が基本の形状です。それを基本するので私はS評価とC評価の両端の分布については、Aではない、Bではないと根拠において納得できることを大切にしています。科目の目的によっては可否の2分法もありますが、GPAの場合は社会的通用性という観点から成績分布の割合ルールが大事になります。このルールが個々の先生方にゆだねられているのが現状なので、問題解決へのステップとして成績分布の指針をつくる話がありました。が、改革の優先順位としては科目数のスリム化が先ということで、当面は見送ることになりました。この問題は学内のIRデータでもって引き続き分析し、説得できるようなデータができれば適当なタイミングを見計らって執行部に打開策を提案することになると思います。



創価大学：碓井 健寛

今日はどうもありがとうございました。最近世の中で社会が

「原因」というものを検証しようという流れができていて、原因と結果の上流にさかのぼっていきおうのが、流行になっていると思います。私も経済学で統計学をやっているのですが、そういったことには関心があるのですが、すごくやっかいだなと言う気もしています。今日の先生のお話の中で、モチベーション・マネジメントという初めて聞きましたが、おそらく私の中でも実感している部分があるのかなと言うふうに思っています。ただ、大学にしか私は所属したことはないのですが、中等教育とかそういった様々な学びを経ていった学生がどのような原因によりマネジメントが出来る子に育っていくのかということに大変関心があります。先生は色々なところに所属され見聞を深められていて立証されている部分も多いかと思うので、そういった学生の傾向・ペルソナと言いますかそういったヒントとなるようなことを教えていただければと思います。

池田

これまでの人生でこの言葉の存在を私自身が実感させられたのは、1998年ごろに千葉市幕張のメディア教育開発センターにいたときです。当時文部科学省からきた経理事務の方と仕事上での接点ができて、ある日お昼を一緒にしたときにその人が「先生を見ているとモチベーションが全然切れませんね、どうしてですか？」というようなことを口にしました。仕事上は一目置いていた人からの言葉なので妙に記憶に残りました。

そこから私の専門である教育学のなかにモチベーション・マネジメントを言語化し意味づけるまでに時間がかかりました。意味づけができ始めてからは、ゼミや授業のなかでこのことを話題にするようになりました。前任校ではゼミ生に話してわかったのは、やはり高い水準で勝負している運動系の学生はモチベーションのセルフコントロールが上手い。逆にモチベーションを喪失したケースもありました。それは中学校や高校時代に「ある監督の一言で私は切れて辞めました」というよくあるような例です。高校までバスケットで高いレベルで活躍し、大学のバスケット部の水準を見切って在学中はストリートバスケットを楽しむ学生もいました。その学生はバスケットそのものを楽しむモチベーションは維持しながら、故郷の県警合格を1年生から目標にして見事達成したつわものでした。そういう事例にいろいろ出会いながら、モチベーション・マネジメントの複雑な動きを知ることができました。

追大で忘れられない場面では、新入生中心の課題解決型授業で「私は不本意で入学し、別の大学を受け直す勉強をするのでこの授業にあまり力を入れられません」と堂々とアピールされたことがあります。こういうケースは初めての教師経験なので一瞬ひるみましたが、これが大学での学びのモチベーションをストップさせている仮面浪人の例です。でも、その学生は仲のいい友達ができただけで学内で時々見かけるので最低限の学びのモチベーションは取り戻したようです。これはモチベーションは無くなってしまうのではなく増減を繰り返す性質があるという例です。人間関係を含めて何かのきっかけで学びのモチ

ベーション行動を取り戻すことはできるのですね。それをもう戻らないものと勘違いして、大事にすべきことをすぐ諦める人もいます。

人間関係がモチベーション・マネジメントの要因としては大きいですが、大学の先生方へのFDというテーマでは、例えば山形大学の小田先生のように全国区で頑張っている同僚の存在は、私のモチベーション維持には見えない効果としてあると思います。仲間の存在やネットワークという要因以外にも、目標への欲求度もモチベーション・マネジメントには関係しています。私自身の例で言えば、16年間の大学入試センターでの勤務の終り頃には居心地の良さを感じていたのに、このままでは面白くないと感じ始めてもいました。入試という研究の対象を教育に拡張したいと考えていたところに、いくつかの大学からオファーがあり異動を決断しました。そんなことも思い出しました。人生のいろいろな局面でかわるモチベーションは、人間関係や仲間や目標など様々な要因とは切り離せないセルフコントロール力だと解釈すれば、学生に対するアドバイスやケアのし方も自ずと変わらざるを得ませんね。

創価大学：碓井 健寛

今お聞きした話を自分なりに解釈してみるとアクティブラーニングとモチベーション・マネジメントというのがつながった気がします。まずは私が教える言葉で学生が分からないときに、交換的アクティブラーニングの手法を使うのですが、学生同士が振返りを互いにするのですが、このときに仲間の言葉がこういうふうに解釈しているのだなということを理解することで、学生が理解していることが腑に落ちる時が多々あり、私の説明がへたくそな部分が多いかと思うのですが、仲間がそういう解釈をしたことを自分が分かるなという共感みたいなものを得られた時孤独ではなくなるのかなと。ありがとうございます。

東北文化学園専門学校：増田 学身

私は専門学校の教員ですので、大学の先生方とは少し違うのですが、専門学校は各科の科長がカリキュラムを編成しますので、現場にしながら自分でマネジメントをしながら自分で作っていく、非常に面白い作業なのです。その分悩みも多いのですが、今日話を聞いて、池田先生のいらっしゃるところで働いてみたいと思うくらい大変興味深く聞かせていただきました。質問なのですが、そもそも論なのかもしれないのですが、「市民として」と言う言葉がございます。先生のカリキュラムマップの一番下のところにも、カリキュラムポリシーのリベラルアーツの一番下のところの市民と言うところが赤字になっていらっしゃって、私も「市民として」と言う言葉を主語にするというか、それを何年も前から割と深く考えるようになっており、シチズンシップと言う言葉がございますよね。海外の文献なんかを見ると、例えば国が求める人となるものを作るという時にシチズンシップと言う言葉が使われてきたことを

拝見してきたと言うことがあり、それ以来自分自身、市民としてと言う言葉を使うことに、結構重要だなと気をつけなければならぬなと考えるときがあります。先生の全体のマップを拝見しますと、この社会の中で自分がどういう役割を果たすべきなのか社会の構成員であり、それもまた、アイデンティティを確認するという意味で、「市民として」とあえて使っていられしやるのかなと思いつつ、拝聴しておりました。先生があえて「市民として」という言葉をあえて使った理由がございましたら、お聞かせ願えればと思います。

池田

これは先に紹介した哲学の山本先生がこだわった言葉です。私がこの言葉に共感したのは、ヨーロッパでは国に対峙できる主体としての市民という言葉を取り上げたからです。アメリカの教養教育でも市民性は大事にされています。そういうことも含めて受け取った言葉です。全学共通の基盤教育と学部の専門教育との関係で言えば、キャリア開発の視点で議論されるワーク・アンド・ライフの中の、ワークが専門教育の目指す領域、ライフが教養教育の目標領域になる、ということを基盤のカリキュラムマップのDPを議論しながら話し合いました。教養のカリキュラムは何のためにあるのか、という問いに対する私たちの回答としてDPのなかに表現させてもらった大事な言葉です。

小田

今の市民という言葉の中曽根元首相は「市民という言葉は嫌いだ」と言うのが何かに載っていました。なぜ嫌いかというと「フランス革命を想起させるから」と言うことなんですね。そして彼が好きなのは、落語に出てくる庶民だと言うのです。私ははっきり言わせてもらえば、ふざけるなという感想です。先生は国家権力・国と対峙するものと言われましたけれども、私は国そのものが市民だと思っています。国対市民というのはあり得ない。それは確かに過去にあり得たことですが、そうしたことを乗り越えて市民が国を作っています。常にそのような国そのものになるように、まだ見ぬものかもしれませんが、これからの国家というのは市民そのものが作るのだという、その中に大学教育というのはあるのだと思っています。

まだまだ質問はありますかと思いますが、私からも質問させていただければと思います。カリキュラムマップという概念が世の中を席卷し、文科省からの上意下達のようなかたちで成り立っています。おそらくマップ概念は池田先生が深く、メルボルン大学の大学経営戦略マップから学ばれた巨大なものを名古屋大学で作成されて、色々な形でズタズタにされながら、池田先生本人もこんなに複雑なものじゃ誰も見られないんだと、1ページに収まる形を作られていった話をお聞きしたことがあります。他人から借りたものではなくて、自分で色々な形で戦いつつ、考えながら学ばれたことだろうと思います。

そこでカリキュラムマップは、お話を聞いていて、実際に

その大学でもやられている。この意味は、1つは見える化ということですね。学習者にとっても社会にとっても分かるようになってきた。しかし、出来上がってきた今流行のカリキュラムマップから見たら、出来上がってきたから分かるけども、分かるからってこの大学に入学しようかということとはまた全然別のことですね。

そして、いくつかの大学を選ぶ選択肢があり、その大学に行くかどうかというのは、ただ単に資格や大卒の資格を取るか、この偏差値ならこの学部とか言うことだけではないのだろうと私は思っています。偏差値だけの問題ではなくなってきたのが現状だろうと思います。

じゃあこの中に、追大のカリキュラムマップの中に魅力、人を引きつけるための魅力というのがどのように提示されているのか、これをお聞きしたいと思います。

池田

1枚で表現できるカリキュラムマップの方法に至るまでのプロセスを簡単に言いますと、メルボルン大学の経営戦略をマップに表現できたのが2003年ごろの名古屋大学のときです。当時の総長や副総長に経営戦略マップの方法を認めてもらい普及を約束したのがモチベーションとしてこれまで続いています。カリキュラムマップは実はその応用版です。

カリキュラムマップの活用に話を進めますと、新入生のオリエンテーションにどう生かすか、入学者募集にどう生かすかは、まだ可能性の話です。その具体的な知恵は教務など現場チームに任せたいと考えています。この方面では私の役目は促進役に回ることだと考えています。

残された時間での私の役目は、例えばカリキュラムマップの設計法と学生の学びと成長の可視化データを関連づけるような新たな一步に挑戦することかなと思っています。その一つとして、追大ではカリキュラムマップの2階建て構造を提案しています。すべての学生を対象とした科目群の構造をファーストレイヤーの1階に配置し、特定の2年次以降の学生を対象としたまとまりのある小科目群はセカンドレイヤーの2階部分に配置するという案です。例えば主体的学び科目群を見てください。線で囲ってある小さな科目群はスポーツキャリアコースという小科目群です。ここに含まれるのがスポーツ心理学、スポーツ栄養学、スポーツビジネス、スポーツ特殊講義など10単位程度の配当科目です。このコースは企業に自信をもって推薦できる体育系学生を育てるという趣旨で編成されたものです。全学部にかかれていますし、履修する学生はモチベーションが続かない場合はふるい落とすという運営がされています。実際には4年次修了までには60名が30名程度に半減するのではないかと聞いています。残っていく学生の成長度は年間10回ほどの説明会に遅刻・欠席しない自己管理能力が一番わかりやすいと、運営担当の先生から聞きました。このようなコースの場合は、修了・就職できたという自信・実績がGPAの成績よりは成長の指標になるようです。GPAの効果について聞い

た限りでは、1、2年次の導入科目で成績が悪い学生はその後モチベーションも続かない傾向があるようです。担当の先生に根掘り葉掘り聞いて理解を深めた結果、これを全学部にかかれた基盤教育の付加価値プログラムの例として意味づけたいと考えて、セカンドレイヤーに配置する方法を思いつきました。

小田

まだまだ議論はつきないと思いますが、時間となりましたのでここで終わりたいと思います。最後になりましたが、池田先生に盛大な拍手をお願いいたします。

【第2部】 ラウンドテーブル

○第1分科会 「学士課程教育の質保証～直接評価と基盤力テスト～」

コーディネーター：山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 教授 千代 勝実



○第2分科会 「初年次教育のコア・カリキュラムを考える～山形大学導入科目改革 スタートアップセミナーの事例～」

コーディネーター：山形大学 学術研究院 理学部 教授 栗山 恭直



○第3分科会 「地域連携型キャリア教育の取組 ～実践と評価のポイントについて～」

コーディネーター：山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 准教授 松坂 暢浩松



第1分科会「学士課程教育の質保証～直接評価と基盤力テスト～」

会 場： 山形大学基盤教育1号館126番教室

コーディネーター： 山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 教授 千代 勝実

パネリスト： 山形大学 学術研究院 企画部 教授 浅野 茂

山形大学 学術研究院 エンロールメント・マネジメント部 教授 藤原 宏司

参 加 者 数：12名

感 想：

愛知工科大学 工学部情報メディア学科 教授 杉浦 伸明

「学士課程教育の質保証」をテーマとした第1分科会ワークショップに参加したのは、現在、学部教育の質保証をどのように評価するかということを考えており、小職自身、評価に対する大雑把なイメージを持っていたが、その内容をさらに確実なものにするために参考となる知見を得られればという目的からである。分科会ワークショップ全体に対する感想は、非常に意味あるものであった。ワークショップ全体を振り返ると、まず、コーディネータである千代勝実教授による山形大学で進めている「教育の質保証」に関する基本コンセプトの講演があった。次に、藤原宏司教授による「米国の大学において直接評価が求められている理由」の講演があった。この講演では、氏がアメリカの大学で教育力の評価の分析にかかわってきた経験に基づいて、アメリカにおける教育現場の実情や社会と大学との関係などが示された。講演を通して、なぜ、アメリカで教育効果の評価が変わってきているのかということの背景を知ることができるとともに、日本の教育事情を考慮した日本版の学士課程質保証の評価方法が必要となる事を改めて感じた。そのためには、単なるアメリカで行っていることの導入・模倣ではなく、日本の教育現場および各大学の教育環境などを活かせるようなものが必要であることを感じた。次に、浅野茂教授による「山形大学における内部質保証」の講演では、山形大学が取り組んでいる内部質保証に向けた内容や取り組みの過程を知ることができた。国立大学と一地方の小さな私大ということでは組織規模も異なるので同じ土俵では議論できないが、内部質保証は大学認証評価の第3ラウンドで重視されていることもあり、その仕組みつくりと実践の在り方を具体化していくことが必要ということを実感した。本ワークショップを通して得たヒントをもとに、仕組みつくりを進めたいと思っている。まずは、最初から100%の結果を求めるのではなく、一歩踏み出すことだと思っている。

第2分科会「初年次教育のコア・カリキュラムを考える

～山形大学導入科目改革 スタートアップセミナーの事例～

会 場： 山形大学基盤教育1号館127番教室

コーディネーター： 山形大学 学術研究院 理学部 教授 栗山 恭直

パネリスト： 山形大学 学術研究院 人文社会科学部 教授 下平 裕之

山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 講師 橋爪 孝夫

参 加 者 数：11名

感 想：

仙台青葉学院短期大学 学長室 藤田 奈美子

この度は、基調講演から分科会まで貴重な機会をいただき、ありがとうございました。参加致しました第2分科会では、貴学のスタートアップセミナーの制度設計、内容、成果と今後の課題等について、詳細な説明と貴重な資料により知ることが出来ました。

多くの刺激を得ましたが、とりわけ以下の点に感服致しました。

まずは、学びの「型」を体得させるということです。卒業後の自分を見据え、大学の4年間の学習イメージを確立する、そのために、学びのための基本的な考え方と技術である学びの「型」を身に付けることをスタートアップセミナーのねらいと定め、教員及び学生に予めかつ繰返し示しています。「型」の体得のために、グループワーク（ブレインストーミング～ディスカッション～プレゼンテーション）と個人活動（レポート作成）の往来により構成するサイクルを2回行い、課題の設定に際しては学生の生活に根差したものとし、グループワークに際しては全ての学生が役割を担うなどの仕掛けを図っています。毎受講後寝る前までにLMS(Webclass)にて提出するレポートについても、「型」を実施していれば8割は評価されるという、ねらいと一貫した基準を教員及び学生に明示しています。

さらに、セミナーをねらい通りに実施するためのシステムを構築していることです。LMSの活用等により教員が軽減できることは軽減し、一方、共通テキストや統一ルーブリックの開発、実施要領や手引きの作成を行い、全ての担当教員への活用を求めています。学部混合40名もの教員に徹底して実施していただくためには、相当の準備、理解を得るための活動、想定外の事柄への対応等を経てきたことと拝察致します。さらに毎年度振返りを行い、課題の追加・変更や、新たな「型」の検討等、改善を加え続けています。

同セミナーの受講前～1サイクル後～2サイクル後の学生たちの変化と深化を目の当たりにしてみたいと思った分科会でした。

第3分科会「地域連携型キャリア教育の取組～実践と評価のポイントについて～」

会 場： 山形大学基盤教育1号館128番教室
コーディネーター： 山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 准教授 松坂 暢浩
パネリスト： 山形大学 学術研究院 COC 推進室 教授 横井 博
山形大学 学術研究院 地域教育文化学部 准教授 滝澤 匡
参 加 者 数：9 名

感 想：

創価大学・経済学部 准教授 碓井 健寛

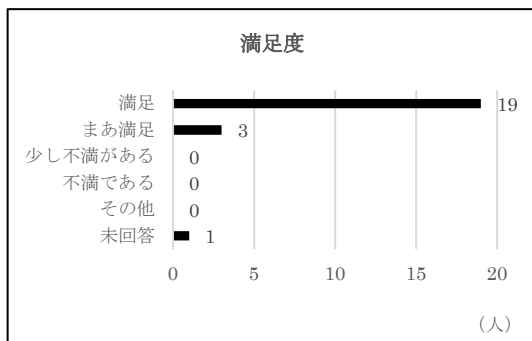
第3分科会で、地域で学ぶ授業実践について学びました。最初に本セッションのコーディネーターの山形大学学術研究院・学士課程基盤教育機構・松坂暢浩氏による「フィールドワーク山形の企業の魅力」をうかがいました。本取組は、低学年向けに開講されるインターンシップ科目です。地元中小企業で短期インターンシップを開講しています。体験を通じて、学生の就業意識を変容させることを目的としています。「地域体験型科目によるキャリア教育」という演題では、民話の語り部やチェーンソーを使った就業体験など、地元講師を活用しながら、学生たちに山形の面白さを体感させる実践について聞きました。学びの場は大学ではなく地域であることがポイントです。最後に、地域連携のPBLに関する評価手法の提案に関する報告がありました。

興味深かったのは、山形大学が県内中小企業への就職を、予想以上に意識しておられることでした。私の勤める創価大学とは明確に異なります。山形大学の地域連携の取組には、県内中小企業への就職を通じて、地元地域への貢献することが射程に入っていると考えられます。学生という未熟なよそ者が、地元企業にインターンシップで入り込んでいくことにより、「地域で若者を育てる」という課題を、大学と地域で共有できるのではないか、と思わず期待がふくらみました。また中小企業との関わり方や、学生が真剣に課題に向き合えるよう事前の準備についても、実践に裏打ちされた報告により学ぶことができました。それとともに、コーディネーターとなる教員の育成にも力を入れているのではないかと考えました。例えば、評価ルーブリックを作成することで、教員間で到達目標を可視化・共有できます。山形大学による地域連携の授業実践から得た学びを、創価大学に持ち帰り、日々の実践の手がかりにしていこうと思います。

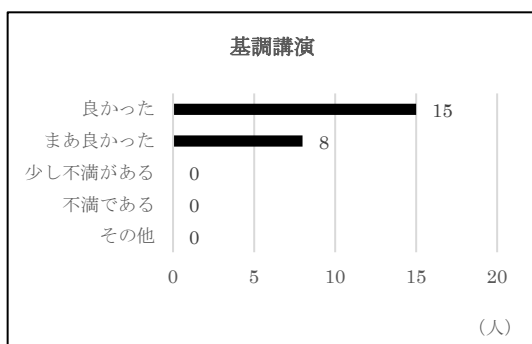
○基盤教育ワークショップに関するアンケート調査

(n=23)

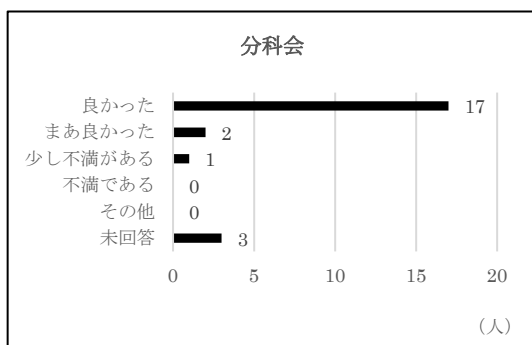
(1) 今回のワークショップに参加して満足されましたか。



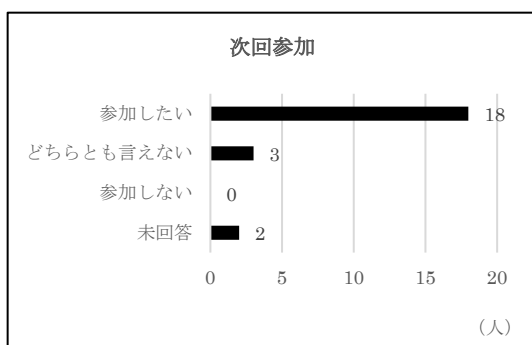
(2) 基調講演に参加していかがでしたか。



(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

・池田先生の基調講演を聴いて自分自身が今どのような方向に進んでいかなければならないのか、はっきりとわかった。ありがとうございました。

・基調講演については「カリキュラムマップの作成」という新しい考え方を学ぶことができました。カリキュラムの編成・再編やディプロマポリシーの作成にはまだ関わったことはありませんが、今後の参考にしたいと思います。

・学びました！基調講演ではカリキュラムの構築法についてよく理解ができました。いろいろな視点、考え方、あらためて気づくことができました。

第1分科会について

・どの大学でも苦心して取り組んでいるのがわかった。

・内部保証に対するイメージを固めること（方針のヒント）が持てた。

・具体的な事例についての説明が聞けて良かったです。大変参考になりました。

・参加規模（人員）が適当であり質疑応答に余裕ができ、課題の整理ができた。

・参加者の必要感に裏づけられた積極姿勢が感じられた。"

・"基盤力テストについて理解が深まった。

・質保証の考え方について知見を深めることができた。"

・率直に話せる雰囲気があり議論がしやすかった。すぐに役立つ情報というより、考え方やコンセプトを理解することができたと思う。

・ほかの大学の取り組みを知れてすごくよかった。

・テーマがタイムリーで関心のある内容だった。

第2分科会について

・ラウンドテーブルで活発な意見交換があり非常に勉強になった。具体的な資料を提示していただきましたことです。ありがとうございました。

・分科会にてスタートアップセミナーについて多くの疑問に丁寧にお答えいただき大変参考になりました。ありがとうございました。

・"ラウンドテーブルについては、「スタートアップセミナー」と

いう初年次教育の取組について細部を知ることができ、大変参考になりました。アクティブラーニングの実践教育は私の大学では系統立てて導入できていないので、参考にさせていただきたいと思います。"

第3分科会について

- ・まさに本務校で抱えているテーマであった。
- 活発な意見交換が十分な時間の中で行われたと思います。有意義な時間でした。
- ・山形大学の先生方の取り組みが大変参考になりました。実際に自分の授業にも取り入れ、実践したいと思います。
 - ・内容をあまり把握せずに参加したのですが、思いもよらず関心や問題意識が近かったのよかったです。
 - ・ラウンドテーブルでは地域へのアプローチの仕方について発見がありました。今後に生かしていきたいと思います。
- "・積極的な意見が出されている。
- ・生の情報は貴重です。ありがとうございます。"

○良くなかった点・改善点

- ・AP の経過について、もう少し詳しく聞きたかった。(勝手な都合で21日に参加できないため)
- ・自分の努力が足りないと思った。
- ・所属校に参加状況をお知らせしてほしいです。(次回もまた伺いたいの) よろしく願いいたします。ありがとうございました。
- ・基調講演の会場が少し窮屈な感じでした。

第17回 山形大学FD合宿セミナー

【第1チーム】プログラム及び記録

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17回 山形大学FD合宿セミナー日程表

期 間 第1チーム：9月4日（月）～5日（火）

○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		

○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		



開会の挨拶 安田副学長

平成29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	宿泊部屋
1	明海大学	吉田 敦	日本経済史	B	1号棟1FA
2	青森公立大学	高橋 基樹	法学、公法学、憲法学	B	2号棟1FA
3	羽陽学園短期大学	高桑 秀郎	体育	A	1号棟1FB
4	愛知工科大学	田川 和義	バーチャルリアリティ、ヒューマンインタフェース	A	1号棟1FB
5	常葉大学	関 真亮	東洋医学	A	1号棟1FC
6	ものづくり大学	土井 香乙里	言語学、応用語学、英語教育	B	3号棟1FA
7	ものづくり大学	大竹 由夏	建築計画、都市計画	C	3号棟1FB
8	鶴岡工業高等専門学校	和田 真人	工学・機械・トライボロジー	D	1号棟1FC
9	日本保健医療大学	稲田 貴子	英語教育	A	3号棟1FA
10	新潟薬科大学	井坂 修久	有機合成	B	1号棟2FA
11	前橋工科大学	森 友宏	土木工学、地盤工学、防災工学	C	2号棟1FC
12	國學院大學	齊藤 光弘	組織開発、人材開発	D	1号棟2FB
13	東北文教大学短期大学部	中俣 友子	心理学	C	3号棟1FB
14	了徳寺大学	岡村 知明	柔道整復学、スポーツ科学	A	1号棟2FB
15	ヤマザキ学園大学	内田 明彦	寄生虫学	C	1号棟1FA
16	東北芸術工科大学	青山 ひろゆき	洋画	D	1号棟1FC
17	沖縄県立芸術大学	呉屋 淳子	文化人類学	D	3号棟1FB
18	会津大学	スー チュンホ ワ	情報セキュリティ	B	2号棟1FB
19	山形大学	斎藤 昌幸	景観生態学	D	1号棟1FC
20	山形大学	松井 弘之	有機エレクトロニクス	A	2号棟1FA
21	山形大学	赤松 正人	伝熱工学	D	1号棟2FA
22	山形大学	濱 定史	建築構法・建築設計	C	2号棟1FC
23	山形大学	橋爪 孝夫	教育学	B	2号棟1FB
24	山形大学	小田 隆治	ディレクター		5号棟2FA

ディレクター 小田 隆治

A班

所属	氏名
了徳寺大学	岡村 知明
常葉大学	関 真亮
日本保健医療大学	稲田 貴子
愛知工科大学	田川 和義
羽陽学園短期大学	高桑 秀郎
山形大学	松井 弘之

B班

所属	氏名
青森公立大学	高橋 基樹
ものづくり大学	土井 香乙里
新潟薬科大学	井坂 修久
明海大学	吉田 敦
会津大学	スー チュンホワ
山形大学	橋爪 孝夫

C班

所属	氏名
東北文教大学短期大学部	中俣 友子
ものづくり大学	大竹 由夏
前橋工科大学	森 友宏
ヤマザキ学園大学	内田 明彦
山形大学	濱 定史

D班

所属	氏名
沖縄県立芸術大学	呉屋 淳子
鶴岡工業高等専門学校	和田 真人
國學院大學	齊藤 光弘
東北芸術工科大学	青山 ひろゆき
山形大学	赤松 正人
山形大学	斎藤 昌幸

オリエンテーション

1 F D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 大学生の質的变化への対応
- 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：4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：4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、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。

- ・ A4 1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：○○○○○○○○○○（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から：

- (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 教育	→ 多様な学生を卒業させる
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

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、ディベートなど）
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。

○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) いかに関係するか、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면을導入する。創意工夫をして、失敗と成功の場면을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

人生の味かせ方 ～人生一生モテ期～

学習目標:

1. 学生が自分で調べて発表できる。
2. 学生が人の意見を尊重して聞ける。
3. 学生が自分の意見を言える。
4. 学生が主体的に考えることができる。
5. 学生が自分の人生目標を明確にできる。

学年: 1年生前期

学部: 教養共通科目

人数: 40人 (教員2人)

授業計画

1. ガイダンス、ニックネームを考える、自分史を振り返る、ライフレビュー、ニーズアンケート、(自己紹介)
2. モテるとは？
男女別に意見をまとめる → 発表 → 後半はミックス
3. 2コマ目で出てきた事柄に深く掘り下げる
4. 恋愛
5. 世界のモテ事情
6. モテ歴史
7. 世界のモテ生物
8. 結婚
モテる、自分が好き、相手に求めること
9. 結婚後
10. 子育て、少子化
11. 不倫、恋愛ゲーム
12. (熟年)離婚
13. 老後・介護
14. 自分の人生設計
15. 初回との変化

成績評価

グループ内評価
ログ



○ B班



○ C班

20年後の働く姿を考えよう

開講学年：1年 開講学期：前期

授業の目的

- 将来の自分の職業に対する理解を深め、具体的に自分の働く姿を設計する

授業の目標

- 自分が就きたい職業の歴史を調べ、理解できる
- その職業が社会の中でどのように役立っているかを調べ、理解できる
- 20年後までの将来プランを考えることができる

到達目標

- 様々な職業を理解する
- 問題を自分で設定し、課題を解決できるようにする
- 社会情勢とその職業の関連について具体的資料をもとに分析し、まとめる

授業計画

第1回 オリエンテーション（授業目的・概要説明）・様々な職業紹介 VTR①

第2回 様々な職業紹介 VTR②

第3回 職業の歴史（講義）

第4回 過去を知る1（グループディスカッション）

第5回 過去を知る2（各自調べてきたものをまとめる）

第6回 過去を知る3（グループごとにプレゼンテーション）

第7回 現在を知る1（現役職業人からの講話①）

第8回 現在を知る2（現役職業人からの講話②）

第9回 現在を知る3（グループディスカッション）

第10回 現在を知る4（各自調べてきたものをまとめる）

第11回 現在を知る5（グループごとにプレゼンテーション）

第12回 未来を考える1（グループディスカッション）

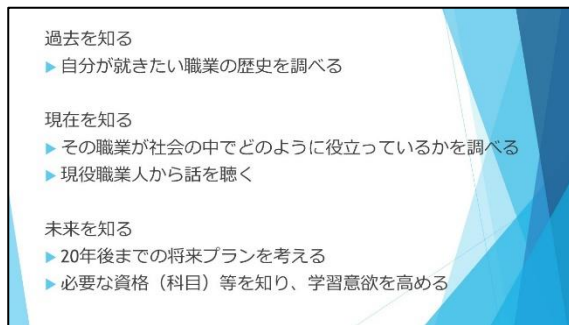
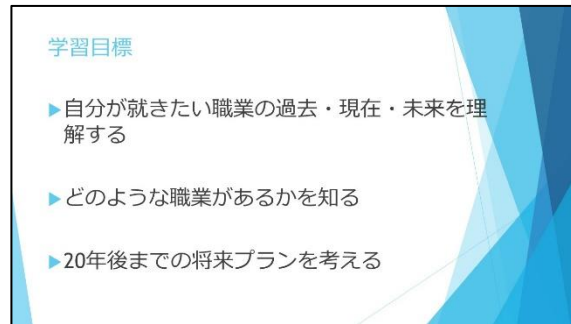
第13回 未来を考える2（各自調べてきたものをまとめる）

第14回 未来を考える3（グループ内プレゼンテーション）・レポート提出

第15回 総括・講評（全員のレポートをデータベース化する）

評価方法

3回のグループプレゼンテーションと、個人の最終レポートで評価する



○ D班

仮定：大学1年生、教養科目、受講人数30名程度

人が減った未来を歩く

【授業の目的】

【授業の到達目標】

- ・学習者は感覚ではなく、エビデンスに基づいて議論ができる
- ・資料に基づいて、定性的ではなく定量的に議論することができる
- ・学習者は21世紀の諸問題を認識し、課題を解決し、未来に希望が持てる

【科目の位置付け】

【授業計画】

- ・授業の方法
- 座学とフィールドワーク、成果発表会、ディスカッションをおこなう

・日程

1. オリエンテーション、野生動物問題から社会を眺める
→ 授業の説明、評価の仕方、フィールドワーク用の班分け、野生動物問題（導入的な話）
2. 私たちが迎える人口減少社会
→ 人口減少、少子化、核家族、介護
3. フィールドワークをやってみよう
→ アポの取り方、インタビューの方法、ノートの取り方、情報の信憑性、情報のまとめ方、資料の集め方
4. フィールドワーク1：資料調査
→ 図書館で資料検索と整理
5. フィールドワーク1の成果発表
→ フィールドワーク1の成果発表会
6. 環境問題の現在と未来
→ エネルギー、廃棄物、温暖化
7. 食糧問題の現実
→ 食糧
8. 過疎化がはらむ文化の問題
→ 文化
9. フィールドワーク2：インタビュー調査
→ 学内の教員・関係者にインタビュー
10. フィールドワーク2の成果発表
→ パワーポイント形式
11. 90分間だけ生討論会1
→ これまでのフィールドワークを踏まえた討論
12. 「今」の問題を解決するための技術
→ AI、SNS、職業の変化予測
13. 人が減った現実を歩く：過疎地の巡検
→ タイトルの回収、過疎地を訪問するフィールドワーク
14. 90分間だけ生討論会2：私たちは大学で何を学ぶのか
→ これまでの講義内容を踏まえて、これから必要な教育について考える
15. 講義のおさらい

【学習の方法】

- ・受講のあり方
-
- ・授業学習時間へのアドバイス

【成績の評価】

- ・基準
- 積極的に成果発表に参加しているか。

・方法

グループワーク＋中間課題（フィールドノートの提出）＋最終課題（レポートの提出）

【テキスト・参考書】

【その他】

「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」
D班: 21世紀の諸問題に対応する授業

タイトル: 人が減った未来を歩く

授業名の決定
人が減った未来を歩く

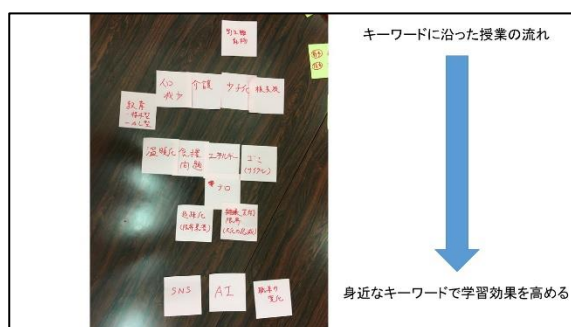
学習目標

- ・学習者は感覚ではなく、エビデンスに基づいて議論ができる
- ・学習者は21世紀の諸問題を認識し、課題を解決し、未来に希望が持てる

概要: 大学1年生、教養科目、受講人数30名

学習方法

- ・講義とフィールドワーク(計15回)
- ・最終回はグループワークにてパワーポイントによる発表会



第17回 山形大学FD合宿セミナー

【第2チーム】プログラム及び記録

F D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17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）～6日（水）

○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		
13:20	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		

○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		

平成29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）	宿泊部屋
1	明海大学	吉田 敦	日本経済史	A	A	1号棟1FA
2	青森公立大学	江連 敏和	ビジネス英語、英語音声学、英語教育	B	A	1号棟1FB
3	青森公立大学	大森 史博	哲学、倫理学	C	B	1号棟2FA
4	湘南医療大学	猪股 英輔	作業療法学	D	B	1号棟1FA
5	愛知工科大学	高橋 亮	電子工学、物理学	A	C	1号棟1FB
6	鶴岡工業高等専門学校	和田 真人	工学・機械・トライボロジー	B	C	1号棟1FC
7	ものづくり大学	岡田 公彦	建築設計空間デザイン	C	A	1号棟1FC
8	ものづくり大学	松岡 大介	建築環境、設備省エネ、健康・快適	D	B	1号棟2FB
9	青森大学	福井 雅之	免疫学	A	C	1号棟2FB
10	岐阜医療科学大学	煤田 雄大	画像診断学	B	C	1号棟2FA
11	日本保健医療大学	稲田 貴子	英語教育	C	C	3号棟1FA
12	新潟薬科大学	松本 均	栄養生化学	D	A	1号棟2FC
13	國學院大学	川村 尚子	民法	A	B	3号棟1FB
14	前橋工科大学	江本 聞夫	プロダクトデザイン、モビリティデザイン	B	B	1号棟2FC
15	東北文教大学短期大学部	石井 美和	教育学	D	A	3号棟1FB
16	新潟薬科大学	前田 武彦	薬理学	C	—	—
17	了徳寺大学	山口 浩美	在宅看護学	A	A	3号棟1FB
18	清泉女学院大学	石井 国雄	心理学	C	A	2号棟1FB
19	八戸学院大学	田中 克枝	小児看護学	B	B	3号棟1FA
20	会津大学	吉良 洋輔	社会学	D	B	2号棟1FB
21	山形大学	松坂 暢浩	キャリア教育	A	C	2号棟1FB
22	北星学園大学	田実 潔	ディレクター			5号棟2FB
23	東京工芸大学	大島 武	ディレクター			5号棟2FC
24	山形大学	小田 隆治	ディレクター			5号棟2FA

1 日目

ディレクター 田実 潔

A 班

所属	氏名
明海大学	吉田 敦
愛知工科大学	高橋 亮
青森大学	福井 雅之
國學院大學	川村 尚子
了徳寺大学	山口 浩美
山形大学	松坂 暢浩

B 班

所属	氏名
青森公立大学	江連 敏和
鶴岡工業高等専門学校	和田 真人
岐阜医療科学大学	榎田 雄大
前橋工科大学	江本 聞夫
八戸学院大学	田中 克枝

C 班

所属	氏名
青森公立大学	大森 史博
ものづくり大学	岡田 公彦
日本保健医療大学	稲田 貴子
新潟薬科大学	前田 武彦
清泉女学院大学	石井 国雄

D 班

所属	氏名
湘南医療大学	猪股 英輔
ものづくり大学	松岡 大介
新潟薬科大学	松本 均
東北文教大学短期大学部	石井 美和
会津大学	吉良 洋輔

2 日目

ディレクター 大島 武

A 班

所属	氏名
明海大学	吉田 敦
青森公立大学	江連 敏和
ものづくり大学	岡田 公彦
東北文教大学短期大学部	石井 美和
新潟薬科大学	松本 均
了徳寺大学	山口 浩美
清泉女学院大学	石井 国雄

B 班

所属	氏名
青森公立大学	大森 史博
湘南医療大学	猪股 英輔
ものづくり大学	松岡 大介
國學院大學	川村 尚子
前橋工科大学	江本 聞夫
八戸学院大学	田中 克枝
会津大学	吉良 洋輔

C 班

所属	氏名
愛知工科大学	高橋 亮
鶴岡工業高等専門学校	和田 真人
青森大学	福井 雅之
岐阜医療科学大学	榎田 雄大
日本保健医療大学	稲田 貴子
山形大学	松坂 暢浩

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 大学生の質的变化への対応
- 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29年度 第17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×6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
 - 研修全体のまとめー学びをFDに生かしていきましょうー 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？ー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？ー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？ー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「授業力の向上ーわかりやすい授業を実現するためにー」

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ーケーススタディーー」 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ー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と ← 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

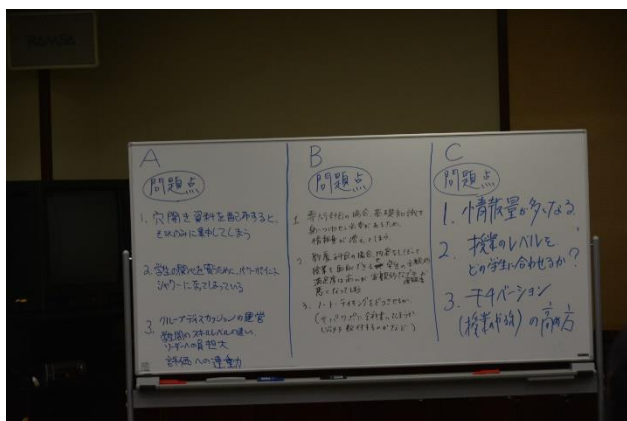
プログラムⅢで議論、検討したより良い授業を実現するためのポイントについて、各グループに発表していただき、全体での分かち合いを行います。また、2日間の研修を通じて、自分のコミュニケーションスタイルが他人にどんな印象を与えたのか、イメージ交換ゲームを通じてふりかえります。

- プログラムⅣの検討結果のプレゼン 5分×6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 ー学びをFDに生かしていきましょうー 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合宿セミナー参加者感想

第1チーム参加者

○FD 合宿セミナーに参加して

ものづくり大学 大竹由夏

アクティブ・ラーニングを導入した授業について研修に参加しました。セミナー自体がグループで行うアクティブ・ラーニングとなっており、とても貴重な経験をさせて頂きました。

私が参加したC班では、「20年後の働く姿を考えよう」というタイトルの職業意識と労働意欲を培う授業を設計しました。本授業の設計にあたり、学習者自身に、20年後までの将来プランを考えさせ、将来の自分の職業に対する理解を深め、具体的に自分の働く姿を設計させる方法を模索しました。

プログラムⅠとプログラムⅡでは、学習者を主語として表現するなどのテクニックを使うことで、シラバスに載せる授業の目標や到達目標を学習者目線に作成することができたと実感しました。さらに、シラバスをみた学習者に能動的な授業を受講するとの意識が芽生えさせるところから、アクティブ・ラーニングがはじまるのだなと気づきました。

プログラムⅢでは、模擬授業の練習を行うことで、発表時間が足りないなどの問題に直面し、より具体的な場面を想定し授業の設計をしなくてはならないと痛感いたしました。

また、プログラムⅣでは、各グループの発表形式が異なり、少し驚きました。アクティブ・ラーニングを導入した授業では、実際に起こり得る問題であり、成績評価が難しくなるだろうと実感しました。

私は、4月に助教になったばかりで、まだ、自身で授業を設計した経験がありません。本セミナーを受講し、今まで私自身が受講していた授業も教員の方々が一生懸命考えてくださっていたのだと、感謝の気持ちでいっぱいになりました。今後、授業設計を行う際には、本セミナーで学んだことを取り入れ、より充実した授業を行うよう努力したいと思います。

また、本セミナーに参加したことで、他大学の先生方と専門分野を越えて議論を交わし、有意義な時間を過ごすことができました。ありがとうございます。

○青森公立大学 高橋基樹

本セミナーに参加するまでは、大学での講義に関する授業設計について詳細に検討したことも意識したこともありませんでした。またシラバスの作成方法についても、自分自身の教育経験だけを基に、自己流に考えて作成してきたことがほとんどであり、他者からそれに対する評価をもらうことも少なかった。そのため、学生を中心にした授業設計を特に意識することなく、従来型の大学での講義スタイル(教員が学生に対して一方的に講義するスタイル)を展開することが多かったと思う。しかし、本セミナーを通じて、FDの必要性から特に学生中心に授業設計を行うことを意識する必要性と、アクティブ・ラーニングの授業を実施する必要性をま

ず学んだ。そのうえで、学生が授業でアクティブになるためにはどのような展開をしていくべきかということを徹底して考えた2日間であり、とても充実していた。加えてセミナーの中では、シラバスの作成だけではなく、アクティブ・ラーニングの模擬授業の練習・発表も行うことで、実践するうえで、どのような失敗が想定されるか、そして失敗したとしてもどのように挽回すべきかを考えることもできたため、実に有意義な時間を過ごさせていただいた。また他大学・他分野の先生とアクティブ・ラーニングの実施方法を検討するという一つのテーマで考察することができたため、自分自身の凝り固まった思考だけでなく、様々な思考に触れ、様々な意見や見方を参考にすることができ、幅広い教養教育としてのアクティブ・ラーニングの実践方法を学ぶことができた。

しかし、本セミナーでは、事前に①大学の個性を発揮する授業、②地域性と関連する授業、③国際性を培う授業、④21世紀の諸課題に対応する授業、⑤職業意識と労働意欲を培う授業、⑥主体的に考える力を育成する授業という6つのテーマが提示されている中でのアクティブ・ラーニングの実践方法を検討するものであったため、教養教育としてのアクティブ・ラーニングの実践方法を学ぶことはできたが、自分自身の専門分野科目(法学教育)の教育におけるアクティブ・ラーニングの実践方法はいまだに漠然としている点が残っている。上記の6テーマであるならば、幅広く教養教育として学生の関心を惹き、アクティブ・ラーニングの展開が可能であると考えるが、たとえば、資格試験に向けた教育(公務員試験対策の法学教育など)では、資格を取得するための知識の教授が優先される必要があり、その中でどのようにアクティブ・ラーニングを構築することができるのかを今後検討すべきだと感じた。そこで、上記の6テーマのような提示がなく、自分自身の専門分野の教育や資格対策の教育などにおけるアクティブ・ラーニングの実施計画について、グループだけでなく個人でも検討し、そのシラバスや実践案を評価・検討することを対象にしたFDセミナーがあるならばぜひ参加したいと思った。

第2チーム参加者

○平成29年度 第17回山形大学FD合宿セミナーに参加して

新潟薬科大学応用生命科学部 松本 均

本セミナーにおいて、障がい者差別解消法の施行に伴う、大学における支援の方法について、実例を挙げての貴重な解説を聞けたと思います。

確かに、身近に授業参加に苦勞し、試験成績が思わしくない学生もおり、障がいの可能性と十分な配慮や対応ができていたのか、思い返すことになりました。また、保護者を含めた学生とのコミュニケーションが大切で、プライバシーに関わるため、1人の教員では、対応は不可能なこともあると感じました。そのため、通常からの他の教員との情報交換を綿密にし、配慮の必要かもしれない学生への「気づき」を大切にすること。学内サポート部署の専門職員との密接な

連携も重要であると感じました。

授業力向上に関するケーススタディーについて、私は、4月に初めて教職についたため、現代の学生が求める授業とその準備、授業運営に不安を持っていました。

特に、限られた時間で多くのことを教えすぎ、情報過多になり、学生が理解できない嫌いがありました。授業中の90分間で、すべてを習得させるのは不可能であり、教員として重要なのは、学生に興味を持たせ、勉強の方法を指し示すことであると理解しました。情報過多の時代に情報入手は容易であり、意欲があり方法がわかれば、学生自ら進んで勉強し、スキルやナレッジを蓄積していくことが目指すべき方向だと感じました。

最後に、研修中も終了後も親身になって相談に乗っていただいた先生方に深く感謝します。

○第17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」

第2チーム【9月5～6日】に参加して

八戸学院大学 田中克枝

今回、この合宿セミナーには『授業に求められる合理的配慮とは？』『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』というプログラムを見て参加させていただきました。私の専門分野は小児看護学であり、以前から発達障害の自閉症スペクトラム障害やADHD(注意欠如・多動性障害)に関心があり、研修会等で学習する機会がありましたが、さらにその取り組みを学びたいと思いました。1日目は北星学院大学の田実潔先生より、大学で学生主体型授業についてこれない学生や合理的配慮の講義や大学でやられている教職部門の専任教員のアクセシビリティ支援室について講義でした。発達障害等の学生に教員個人で関わるのではなく、大学として専門にコーディネートする教員がいるシステムのことやその具体的配慮の仕方など大変参考になりました。今後、大学全体で発達障害の学生にどのように関わっていくか考えなければならないと思う一方で、実際にシステム化していくことは難しいなあとも感じました。

2日目の東京工芸大学の大島武先生の『授業力の向上-わかりやすい授業を実現するために-』を聞き、教員生活も長くやっていますが、どのような授業方法がよりよいかと少し迷いながら試案して行っています。講義の表現技術など具体的方法で分かりやすく参考にしたいと思います。また、他の様々な専攻の先生とディスカッションすることによって、教養科目と資格を取るような科目とは違うところもありますが、問題点が明確になり、解決策がでない場合でも、ディスカッションすること自体意味がある気がしました。

さらに、プログラム以外の懇親会や部屋に帰っての会話など様々な大学、専攻科目も年齢も違う参加者の方と話をすることによって、自分自身も新たなモチベーションがもて、相互研鑽になりました。有意義なセミナーを開催していただき、ありがとうございました。

○東北文教大学 石井美和

9月6日7日のFD合宿セミナーに参加させていただき、多くの学びと刺激を得ることができました。1日目の講義では、発達障害の学生の現状や認知の特性についてわかりやすく教えていただき、大学での学習において発達障害を持つ学生がどのような困難を感じているのか、改めて認識することができました。グループワークでは、それぞれの教員が感じている学生指導や教育上の課題を具体的に話し合うことができ、分野や規模の違う大学においても、同様の課題を感じているということが実感できました。特に分野は違っても専門職養成を行っている大学においては共通する課題が多くあり、共感できることがたくさんありました。

2日目の講義とワークショップでは、普段なかなか取り組むことができない授業改善の方法について、具体的な内容を取り上げていただき、改めて自らの授業の方法について考えることができました。授業のレベルをどの学生に合わせて設定するのか、情報の量をどのようにコントロールするのか、すぐに授業に役立てられる内容が多くあり、後期の授業から取り入れたいと授業改善に前向きになれる内容となっていました。

2日間のFDセミナーを通して、普段接することの少ない、年齢層やキャリア、専門分野が異なる先生方とともに学び、話し合うことで、たくさんの刺激を受けることができました。特に、大学教員になったばかりの先生方は、戸惑いを感じながらも意欲的に授業に取り組んでいる姿勢や熱意に溢れており、大学教員の仕事に少し慣れてきた自分に気づくとともに、大学教員になった当時の新鮮な気持ちを思い出することができました。

今回のFDセミナーでは楽しい雰囲気の中で、充実した学びを得ることができました。先生方との交流を通して得たことを自分自身の大学教育の実践に生かしていきたいと思っています。

○第17回山形大学FD合宿セミナーを終えて

岐阜医療科学大学 保健科学部 放射線技術学科

榎田 雄大

平成29年3月まで、病院で診療放射線技師として仕事していた私。縁があり、4月より診療放射線技師を育成する立場として入職。現場にいた技師として理解しておいて欲しいこと、国家試験合格の為にと思いパワーポイントを多用した講義をしていた。今、思うと学生の理解度を無視した詰込講義であり、範囲を全て講義したという自己満足であった。

今回のFD合同セミナーは、「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」「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」「授業力の向上-わかりやすい授業を実現するためには-」等のプログラムに沿って行われた。セミナーにおいて、わかりやすい授業法の講義において、板書が効果的やパワーポイントを上手に使用することを学

んだ。

FD 合同セミナーにおいて、本来新人の私は1グループを受講した方が良いのかもしれないが、私の娘が医師の診断はされていないが、発達障害の可能性があり、どのように接していけば良いか興味があり2グループを受講した経緯がある。4月の入職時に他の教員より、「発達障害の学生もいるから」と言われていたが、今回参加された他大学においても同じような傾向であることを知った。あまり発達障害について理解していなかった私は、学生に対し、同じことを説明したのに？なぜ理解しないのと心の中で苛立ちをおぼえていたが、

これからは、どこまで理解できたのか？どう説明したら学生に理解されるかを、学生とともに考えていきたい。

セミナー終了後職場に戻り、他の教員に発達障害についての理解を伺ってみたが、セミナー受講前の私のようにほとんど理解されていなかった。そのため、セミナーで学んだことを他の教員に啓発していきたい。今回のセミナーを開催していただいた山形大学に感謝申し上げます。

○第17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』

國學院大學法文学部 講師 川村 尚子

周知のとおり、現在の大学教員は、「高校までの受け身の勉強とは質的に異なる主体的な学び」を実現するために、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどによる課題解決型の能動的学修(アクティブ・ラーニング)に取り組むことが求められている。

こうした要請のもと、従来型の一方通行的な講義に慣れ親しんできた教員がまず直面する問題は、どのように授業を組み立てていくべきかであろう。今回のセミナーでは二日目の研修でこの問題が取り上げられた。また、学生主体型の授業が行われるなかで、授業にうまくついてこれない学生、とりわけ発達障害を抱えている学生にどのように対応すべきかが現場では問題となっているということで、一日目の研修ではこの問題がテーマとして取り上げられた。

まず、後者の問題については、私の教育経験がまだ5カ月程度しかないこともあり、こうした問題の存在を特に意識したことがなかったため、問題の存在を認識できたこと自体が大きな収穫であったように思われる。また、発達障害の学生に対応していくには個々の教員ができることと、個々の教員だけでは対応しきれない部分があり、事務方も含めた大学全体で制度的に対応していくことが必要である点、そしてまた、大学全体で発達障害の学生の支援に取り組んでいる北星学園大学の事例は大変参考になった。しかし、そうした体制を築いたとしても学生側からの自己申請がなければ対応できないことや、どの大学にもそうしたマンパワーがあるわけではないなど、まだまだ課題は多い。

二日目の研修では、研修講師の授業方法が呈示された。特に、視角情報が聴覚情報に優先するという点について、セミナーのなかで講師が用意したしなを実際に参加者と体験するなかで気づけたことは今後の授業を行っていく

うえで非常によかった。

合宿セミナー全体としては、参加者同士で日頃抱えている悩みを共有し、アドバイスしあえる時間が設けられていた点が大変参考になった。特に、私の場合、着任して間もなかったこと、また、日々の業務に追われている他の先生方と業務外のことについて話す機会をあまり持てていなかったこともあり、他大学のそれも他学部の先生方から同じように悩みながら日々研鑽されているという話を聞いたことは大きな励みとなった。

第1・2チーム参加者

○第17回山形大学 FD 合宿セミナーに参加して

日本保健医療大学 稲田 貴子

昨今の少子化現象に直面し学生獲得のために、各大学では授業の質保証を高めることが必須になってきている。そのため大講堂での教師中心の講義形式の授業から、生徒中心のアクティブラーニングへの移行が注目され始めて久しい。TESOL(英語教授法)が専攻なので、自分なりのやり方でアクティブラーニングを授業に取り込んできたが、他の先生方のやり方も学びたいと思い第1チームに参加した。このプログラムは参加形式で最初からグループで作業に取りかかり、翌日は順番に模擬授業を発表するという誠に実践的かつ有意義な活動だった。学生の立場に置かれて初めて彼らの気持ちが分かるので、こういう経験ができて良かったと思っている。

第2チームに参加した理由は発達障害の学生を受け持った経験があるため、もっとその障害に関しての知識を深めたいと思ったからだ。初日に「障害者差別解消法と授業」というタイトルで講師の先生がレクチャーしてくれた。発達障害の特徴が理解でき、授業での対応例等も教わった。今後この教わった知識があれば、とっさの対応もできるようになるかも知れないと心強く思っている。次に、「現在日本で行われている障害のある学生への支援」を学び、日本もここまでできたのかと感動した。より多くの大学がこのような支援の輪を広げて行ってほしいと希望する。最後に「発達障害を感じてみるコーナー」では、実際に体験することで、障害を持つ学生がどのように見え聞こえているのかを知り、障害者への理解がより深まった。

次の日は「授業力の向上一わかりやすい授業を実現するために」で、直ぐにでも使える学生の注意を途切れさせない為にやれる工夫を伝授してもらった。例えば、90分授業を3つのパートに分ける、最初に全体像を示す、板書の重要性等、色々なコツを学べた。さらに、グループワークで他の先生達が実際に抱えている問題を提示し、解決策を練り、講師の先生からのアドバイスを頂けたのは実践的で役に立った。また、イメージ交換ゲームでは、他人の自分に対するイメージと自分の思い込みとの違いが分かり、興味深い体験をさせて頂いた。

短時間に多くのことを学べた非常に充実した3日間だった。是非自分の大学に還元していきたい。講師の先生方はじ

め、お世話役で支えて下さった皆様に心から感謝を申し上げます。

○明海大学 吉田 敦(経済学部准教授)

9月4～6日山形大学FD合宿セミナー(第1・第2チーム)に参加しました。2013年第1チーム、14年第2チームに参加しましたので通算3度目、チームとしては各々2度目です。今回の第1チームではアクティブラーニングの授業設計、シラバス作成、模擬授業を行いました。模擬授業コンテストでは、私の所属チームが優勝しました。山形大学小田先生の言＝「日本人にはユーモアが足りない」を真に受けて、使えない地域の先生(県会議員)役で笑いを取りました。またここでは親しい他大学の方々、羽陽学園短期大学高桑先生、東北芸術工科大学青山先生、沖縄県立芸術大学呉屋先生、山形大学橋爪先生等と再会できました。

第2チームでは北星学園大学田実先生の「発達障害学生への合理的配慮」、東京工芸大学大島先生の「わかりやすい授業の実現」について学びました。前者では「発達障害」と「知的障害」の区別が曖昧になっていた事、後者では自分の講義で使用している「グループ作業記録」が大島先生の模倣であった事を思い出しました。以上はここ数年の、自分の授業改善の歩みについての確認の好機になりました。

ところで今夏参加した別の研修会で、高等教育政策等について学びました。それ自体は大変興味深く、私個人にとっても母校にとっても有益だったと思います。ただし一抹の違和感を禁じ得ませんでした。高等教育政策には、少子高齢化の下での労働=産業政策的理念が根底にあり、学生達の学力向上に対して即効性を求め過ぎる傾向があるからです。「学士課程教育の質保証」は、我々大学人にとって、現時点での重要課題です。しかし恒久的な理想は、教員と学生とが、共に成長できる「学びの場」の構築であると思います。これについては、今回FD合宿セミナーの懇親会でも話題の一つになりました。私は山形大学卒業生として、教員同士と同時に、学生達を交えた「相互研鑽」を、生ある限り追い求めたいです。

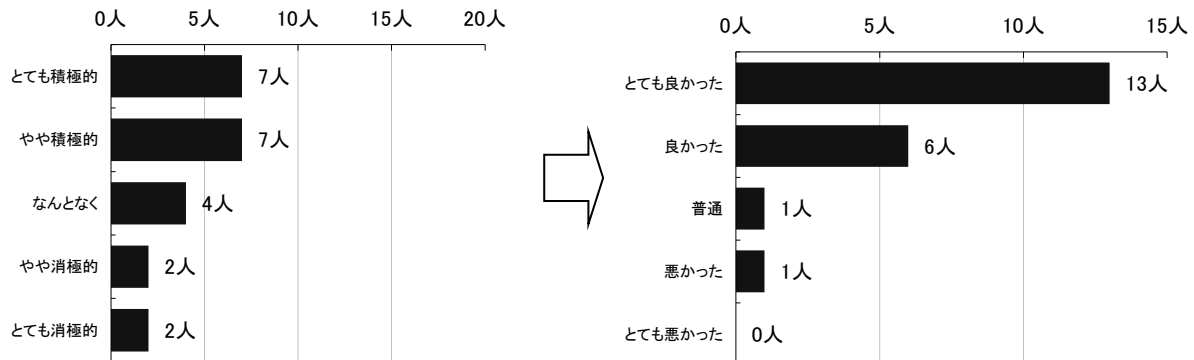
FD合宿セミナーポストアンケート集計結果

1 このセミナーには積極的に参加しましたか。 2 このセミナーに参加して良かったと思いますか。

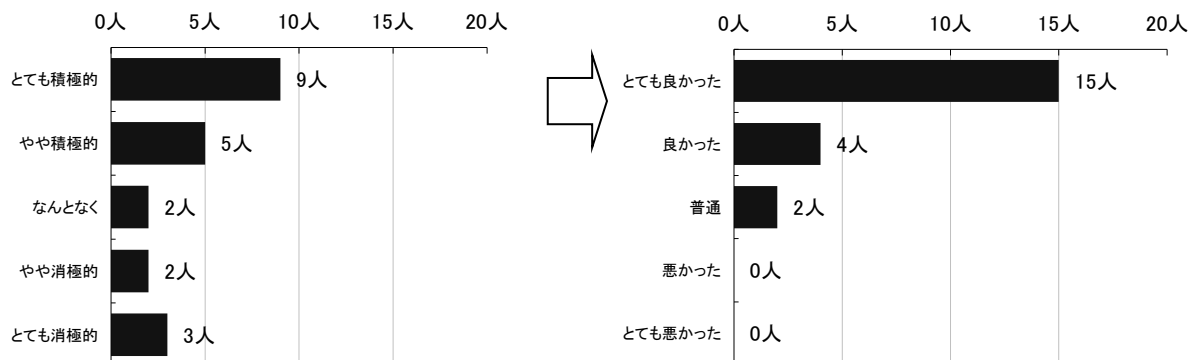
〈セミナー参加前〉

〈セミナー修了後〉

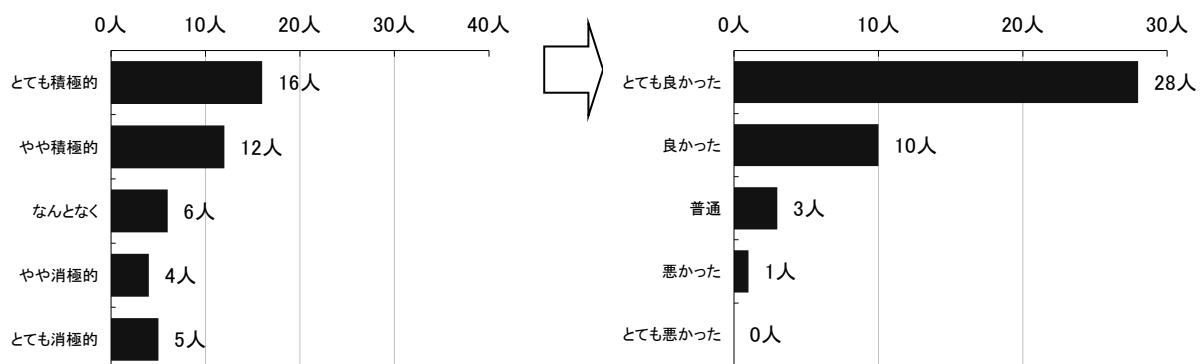
○第1チーム



○第2チーム

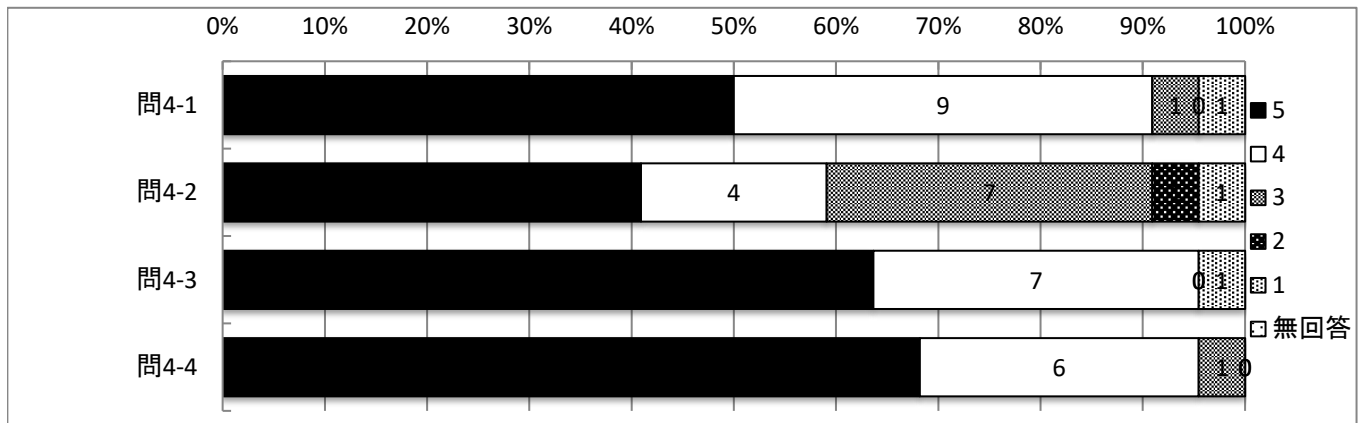


○全体

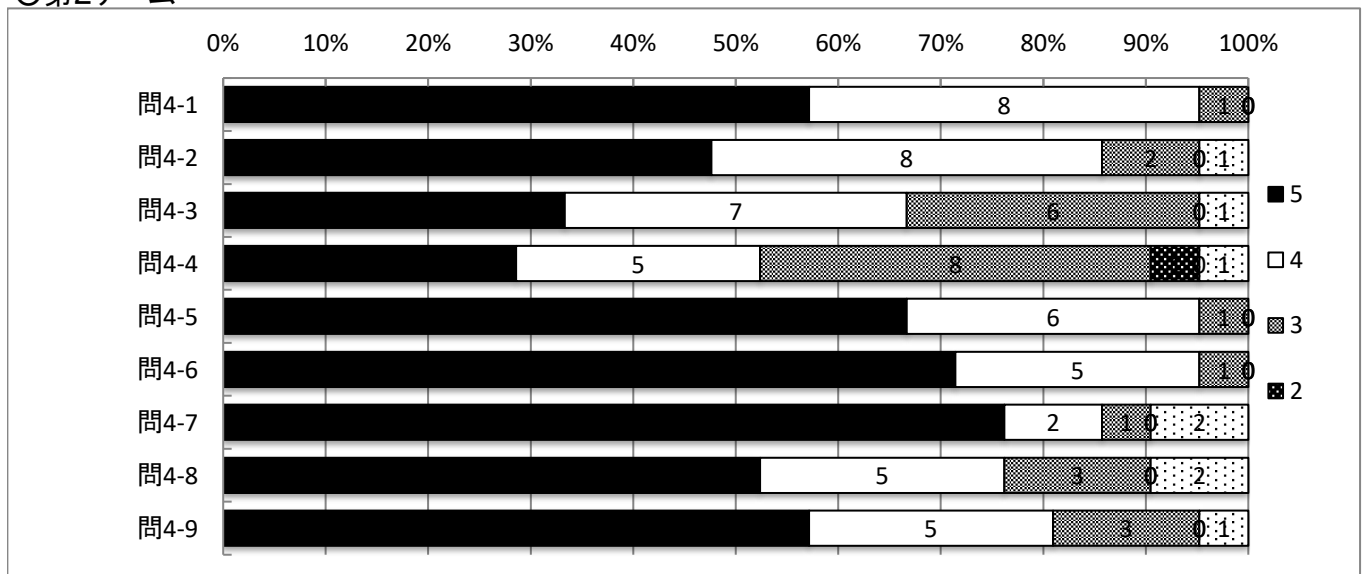


3 今回のセミナーにおける次の項目について、個人的な収穫度(意欲、理解、応用など)を5段階で評価してください。(5:良い・・・1:悪い)

○第1チーム

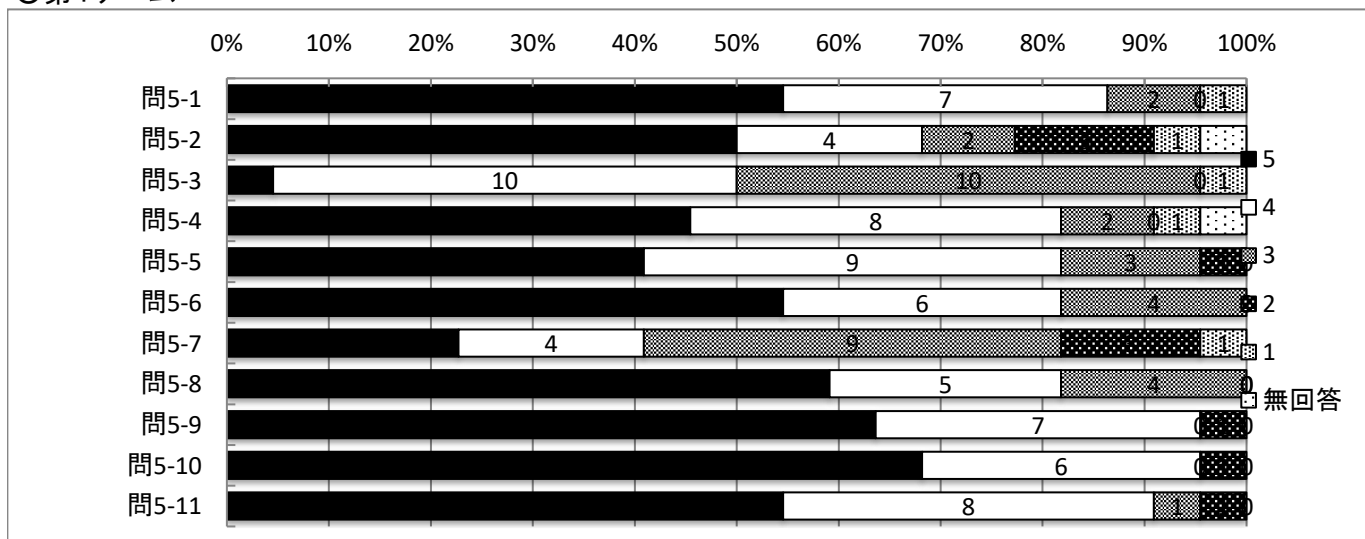


○第2チーム

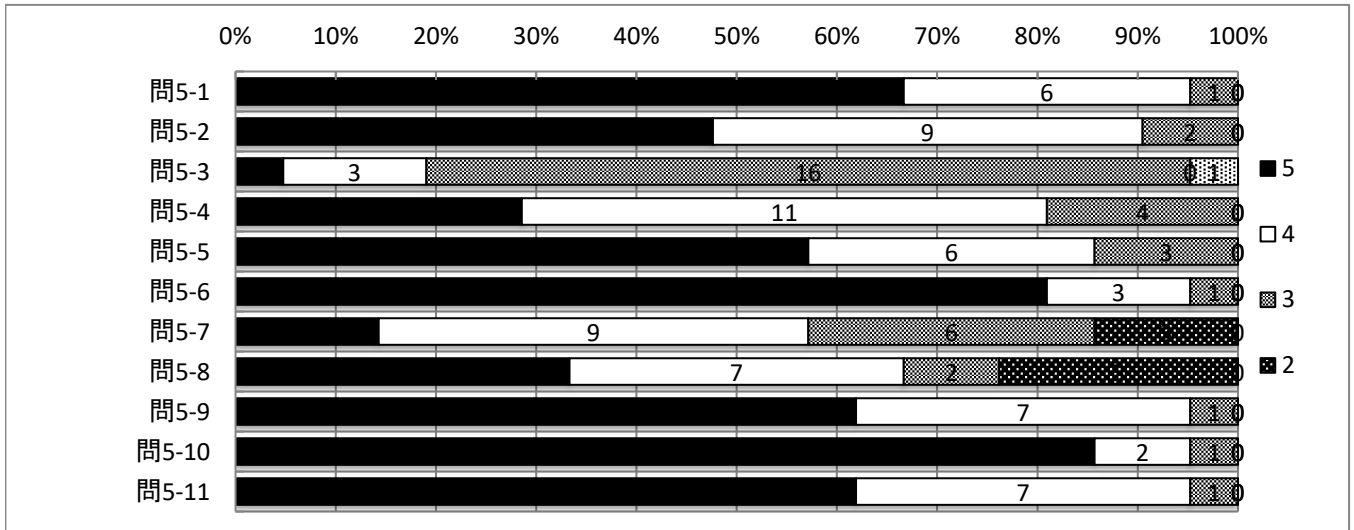


4 今回のセミナーを5段階で評価してください。(5:良い・・・1:悪い)

○第1チーム



○第2チーム



○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

- ・参加者が交流できた点。
- ・シラバスの作成、模擬授業まで実施した点。
- ・時作り話し合いながら新たな授業プログラムを組むことができた。
- ・様々な分野の専門家で考える授業の可能性を感じた。
- ・3回目の参加ですが、いちばん良いチームでした。
- ・楽しめたこと。
- ・FD 研修の重要性、アクティブラーニングの本質を説明いただけた点。
- ・年齢、専門を混ぜたグループ作りが楽しい。
- ・初参加でいろいろと学ぶことが多かったこと。
- ・様々な他大学の先生と交流できたこと。
- ・同様の問題をかかえる他大学の先生とディスカッションできたこと。
- ・皆と交流できるのは一番良かったと思います。
- ・過去2回と比べると、ずっとチーム形成がスムーズにできた。自チーム以外についてもそのように思います。
- ・他の大学の参加者との交流や意見の交換。
- ・ミッションに取り組むことで、グループの教員と議論ができた。
- ・実際にグループワークをしたことで、学生の気持ちを少し理解できた。
- ・アクティブ・ラーニングの良さを実感できた。
- ・漫然と考えていたFDについて、考え始めることができた。建築の授業は比較的アクティブ・ラーニングを含んでいると思っているが、まだまだ改善できる余地があると考えさせられた。
- ・アクティブ・ラーニングについて、実際に体験型のセミナーを通じて学ぶことができたことが良かった。また他大学、他分野の先生方とセミナーや懇親会等を通じて、垣根を越えた意見交換やコミュニケーションをとれたことがとても新鮮だった。
- ・他大学の教員とグループ活動で課題に取り組んだ。
- ・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て大変良かった。
- ・様々な分野の先生方と交流ができたこと。
- ・各学科との交流により、様々なことが学べた。
- ・いろいろな分野の方々といろいろお話する機会が持て良かったと思います。
- ・他大学の先生と交流ができた点。
- ・アクティブラーニングを学生役として、体験してみることができ、学生の立場で考えてみる点ができた点。
- ・色々なバックグラウンドの先生方とディスカッションすることで、自分では気づけないグループワークの問題点や活用法を知ることができた。
- ・これまで、講義の構成やシラバスの作成は自分一人で行っており、周囲の教員間での意見交換等はなかった。今回

様々な分野の方々と、自分の専門外のテーマについて議論を行いながらシラバス作成を行えたことは、非常に良い刺激となった。

・今までとは違った授業のあり方を知ることができた。

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)

- ・アクティブラーニングに対する理論的な部分や必要とされている背景などのインプットがほぼなく、参加者の感覚的な部分でのアクティブラーニングに終始していた点。参加者の対話や内省の時間がなく、現場への接続を侘得る時間がもう少しあるといいなと思いました。
- ・ふせんの枚数が少なく、模造紙やホワイトボード・ペンの備品がなく、一番導入しやすいツールが揃っていないのが残念でした。
- ・各セッション毎の司会や記録など役割を指示するか、割り当てるかすると進みやすいのでは、特に初日。
- ・会場の質(少し金額が高い)
- ・布団が羽毛布団なので、今の時期はあつい。
- ・自分は簡単な役であったのに、セリフでミスがあった。
- ・懇親会の告知は食事前をお願いします。
- ・版画固定されてしまい、あまり他班のメンバーとコミュニケーションできなかった。
- ・各プログラムにおいて、もう少し時間の余裕があると良かった。しかし、時間制限があることで、その時間内で目標を達成すべきことが明確になったことは良かったと思う。
- ・フード、ドリンク関係
- ・ビデオ、写真撮影の許可を得てほしい。(個人的には撮影してほしくない)
- ・突然「グループディスカッションをはじめて」と言われてとまどった。しかしながら、とまどう感じも学生の立場になることができたとも言える。
- ・所属している大学がクォーター制で、15回のシラバスを考えるのが難しかった。
- ・私が担当している講義が物理や数学などの基礎科目なので、今回のようなグループワークは取り入れにくいと感じた。分野ごとに違ったアクティブラーニングのスタイルがあるので、ある程度近い分野の人で集まることも必要だと思った。
- ・もう少し時間があつたらと思った。

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。

- ・日頃アクティブラーニング形の授業を展開している中では既知のものが多くあまり得るものはありませんでした。
- ・対象者がアクティブラーニングの初級者向けなのかも知れませんが、であるならばそういった点を事前に明記しておいた方がいいかもしれません。(自分の期待値が高かったのでもおさらそう感じるのかも知れません)
- ・学科、コースを越えて、授業プログラムを形成する試みを実践してみたいと考えました。
- ・新たな授業形態の在り方を検証し、前向きに取り入れて

いきたい。例えば、場の問題、テーマ、そして社会との関係などこれからの学生を育むためのプログラム。

- ・授業内容をどのように組み立てるかについては個別の問題ですが、今回のレクチャーを通して「楽しい/楽しめる授業づくり」を忘れないようにしたいと思いました。
- ・学生の興味を引く授業、トライアンドエラーで作りに上げていきたい。
- ・工学の授業内にアクティブラーニングをどのようにとり入れるのが良いのか考えて実践していきたいと思います。
- ・アクティブ・ラーニングを自分の授業に取り組みます。
- ・授業設計から模擬授業に至までの作業を学生達自身にやらせてみたいです。(FD 委員ではないのですが、10月末に学部 FD 研修会を任せられております。そこでは学生達だけで「実演」するつもりでしたが、出席教員の中に学生を混ぜる形で実施します)
- ・FD を推進する立場だと思うので、キャンパス内に広めていきたい。
- ・「アクティブ」とは何かを再考できた。より良い授業にした。
- ・学生自ら考える教育、授業を行っていきたい。実験的で良いということは、安心して実験的な学生と一緒に授業をつくっていくことをしたいと思います。
- ・今回のセミナーでは、受講者が少数であることを想定したアクティブ・ラーニングの教授方法を考察していることが主だったが、今後、大人数の講義でもこれを活用できるように模索していきたい。そのためにまずは、学生の主体性を作る切り口の講義内容を考え、実施していこうと思う。
- ・第三者の視点を意識して客観的な展開を心がけたい。
- ・まず、授業を想定して仮に授業を計画してみたいと思いました。
- ・小さなアクティビティから少しずつ取り入れようと思う。
- ・資格を取得することが目標の学科であるため、アクティブラーニングを取り入れるのが難しいと思っていたが、学生にもっと考えさせる授業を考えていきたい。
- ・これまで授業で行っていた方法とは異なる様々な分野の先生方のアクティブラーニングについての考え方を知ることができました。授業にも取り入れられると良いと思いました。
- ・アクティブラーニングを通して、授業そのものを活発にするだけでなく、今後の自主学習の方法を勉強する機会になるように、また、学生同士の仲が深まるように展開していきたいと思います。
- ・授業ではないが、ブレインストーミングなどが必要な会議などに生かせそうに感じた。
- ・グループワークを通じて、アクティブラーニングのある一つの形を体験することができた。自分の教育分野でどの程度導入していけるか、講義形態や効果を考えながら模索していきたい。
- ・現実には専門教科では、応用することはむずかしいと思うが、教養科目では使って行きたいと思う。

④ 自由に感想を書いてください。

- ・参加された皆さんがどれだけアクティブラーニングの本質

的な部分を理解できたのか気になりました。

- ・日頃そういうタイプの授業をされていない方が多かったので特に。「アクティブラーニング」という注意しなければいけないと自戒を込めて思いました。
- ・リラックスして研修ができました。このような雰囲気だからこそ、面白い授業設計ができるのだと思いました。ありがとうございました。
- ・小田先生との懇親会での深い話、部屋に戻ってからの語り合いが充実していて良かった。
- ・2013年、2014年と比べるとあっという間に終わりました。正直忙しい時期でしたが、多少無理をしても参加して良かったです。
- ・SD 義務化に伴い、教員も SD の対象となりました。次回以降で、FD 側からこの問題に取り組んでいただければ幸いです。
- ・毎年、スタッフの方も運営大変かと存じますが、参加者は感動しています。ありがとうございました。
- ・これまで、他大学の先生方と教育方法について意見を交わすことがなかったことから、とても貴重な機会でした。今後こうした貴重な機会に積極的に参加をしていきたいと思いました。
- ・二日間大変勉強になりました。とても有意義な意見交換ができました。ありがとうございました。
- ・貴重な経験ができて本当に良かったです。ありがとうございました。
- ・他大学の先生と交流することができ楽しかったです。
- ・小田先生のお話がとても興味深かったです。
- ・アクティブラーニングは、必ずしも学生の体験学習というわけではないことを再認識できた。講義の画一化を防ぎ、自由な発想の元で学生の自主的な学習意欲や思考を引き出せるようにしたい。今回は貴重な勉強の機会を与えていただき、ありがとうございました。
- ・結構唐突なテーマの振り、短い時間配分など、困惑したことも多かったですが、意外となんとかなるもんだと感じました。本当に苦労しましたが良い思い出です。土木分野は「チームプレイ」が重要ですので、巧く取り入れたいと思います。
- ・素晴らしかった。スタッフの方々が親切に、気を遣っていただき、ありがとうございました。

(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

- ・様々な分野の先生から、授業における難しさや工夫を聞くことができた。
- ・障害学生の対応について勉強になりました。
- ・ホットなテーマについて、コンパクトにまとめていただいていたありがとうございます。本務校に戻って、しっかり報告をしたいと思います。参加して良かったです。先生方の熱意が素晴らしかったです。
- ・具体例が分かり易く、自分も取り入れたいと思った。
- ・授業内容について意見交換ができた。どの大学もかかえている問題は同じなのだったと思った。
- ・知的障害者と発達障害の差異の重要性に気づいた点。
- ・発達障害という学生がいるということがわかった点。
- ・授業内容を改善しようと思った点。
- ・セミナー自体が講義の進め方の参考になった。
- ・体験型のエッセンス、工夫をたくさん学びました。
- ・発達障害への対応の仕方を深く考えることができました。講義のやり方次第では、個別、全体の進め方ができると実感しました。
- ・発達障害について知り考えることができた。
- ・大島先生のWS
- ・発達障害について耳にすることはあったが、具体的に知る機会を積極的に持とうとあまりしてこなかったの、基礎的な情報を得ることができて良かった。
- ・授業方法について、いろんな先生方の工夫を聞くことができて良かった。
- ・時間をゆっくり使った交流とディスカッション。お二人の講師の方々がとても良かったです。楽しい講義でした。
- ・いろいろな大学、領域の先生とお2人の講師の方など聞けたり、話し合えてよかった。
- ・どのセッションも勉強になりました。
- ・実際に悩んでいるトピックスを取り上げていただいた点。
- ・最初のアイスブレイク。
- ・4月より教育現場にはいって、学生の理解度、自分の授業のすすめ方等なやんでいましたが、接し方や授業のすすめ方(板書、資料を上手に使う)を学べた。
- ・現在課題に感じている点(特に発達障害の学生)について丁寧に解説いただき、グループワークで理解を深められたから。
- ・専門の先生の話を開けたこと。

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)

- ・グループワークの人数が多すぎると思います。
- ・もう少し長い講義でも良かったと思います。(内容は飽きさせないものだったので)
- ・会場、施設面。「悪い」という程度ではないが、例えばセミナールームはもう少し「オープンな環境」がより良いと思います。
- ・「さん」づけが行われていなかった。ぜひやってほしい。

- ・施設があまり良くなかった。
- ・人間の能力といった根本をさらにえぐる探求に踏み込んで考えたい。個々の授業内容に即した検討に結びつける必要性を感じました。
- ・宿泊場所は温泉とかが良かった。
- ・一番最後が慌ただしかったと思います。アンケート書きながら他の人のふりかえりを聞くとか、もっときちんと時間をとってやればよかったと思いました。

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。

- ・障害学生の評価方法(試験のつくり方)について再考しなければと思いました。
- ・発達障害を持った子が授業に参加している、という認識を持って、学生にわかりやすい授業をしていこうと思います。
- ・特に障害者対応について、思い返してみようと思いました。
- ・本学のFD活動を組織的なものにしたいです。
- ・授業の特にパワーポイントを簡潔に直す。
- ・学生をいかに授業に参加してもらうか、を念頭に置きながら講義の進行を考えていきます。
- ・発達障害の可能性のある学生を意識することができる。対応はその場で考えていくしかないと思うが・・・。
- ・講義内容を限定する際には聞き手である学生の目線にたち、どこまで身につけて欲しいのか、ということを吟味していきたい。また、一方的に話すだけでなく作業を入れるなどして、90分間学生が集中力を持続させるように工夫していきたい。
- ・分かり易い、面白い授業への改善。
- ・具体的な授業計画の再構築。
- ・発達障害児に関心があり、参加し、北星学園大学の取組を聞くことができてよかった。
- ・授業力の向上もたくさんの方と話し合え、また、講義の内容も参考になりました。
- ・障害者に対する対応、講義の改善に取り組みたい。
- ・特に、支援が必要な学生に対する学習フォローに展開していこうと思う。
- ・パワーポイントのシャワーをやめ、10をおしえるのではなく、8をおしえて8理解してもらうように努力していきたいと思う。
- ・まず、チームでも話題になった情報量の問題(情報のシャワー)はすぐに後期から手をつけることから初めていければと考えています。

④ 自由に感想を書いてください。

- ・2日間大変勉強になりました。ありがとうございました。
- ・参加して大変勉強になりました。楽しかったです。アイスブレイクの口を使う漢字が思い浮かなくてくやしかったです。
- ・女性にとって宿泊は負担が大きいので日帰りにしていただきたい。
- ・新任の為、現在の大学における教授法の現状がよくわかりました。ありがとうございます。
- ・次回参加する際には、さらに対応力を高めて臨みたいと

存じます。

- ・懇親会は楽しい思い出になります。様々な分野の異業種の考え方に触れ貴重な機会になりました。
- ・山形大学さんへの要望ではありませんが・・・専門教育を対象としたセミナーがあれば参加したい。
- ・様々な分野の先生方とお話しする機会をいただき、ありがとうございました。
- ・お酒をもう少し飲んでもよかったかな、もっと質問したりもっと多く話してもよかったなと反省しています。ほどほどでよかったのかも知れません。楽しかったです。
- ・今後もセミナーを継続してやっていくと教員のFD向上につながると思いました。
- ・アンケート記録時、感想 800 字といわれたので、そこを分けてやったほうがよいと思います。
- ・参加して本当に良かったと思います。
- ・2 日間お世話になりました。有難うございました。
- ・ありがとうございました。
- ・発達障害との理解が深めれたので良かったです。
- ・自分の大学にもどって、他の教員に合宿の内容をレクチャーしていきたいと思いました。
- ・貴重な機会をありがとうございました。
- ・お忙しいところありがとうございました。

平成29年度 第17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1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。○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。○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 どのようにして本セミナーの開催を知りましたか。

--

- 4 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, ○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

- 5 今回のセミナーを5段階で評価し, ○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○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

6 このセミナーにおいて、良かったと思う点

7 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)

8 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。

9 御自由に感想を書いてください。

平成29年度 第17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。○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。○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 どのようにして本セミナーの開催を知りましたか。

--

- 4 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、○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

- 5 今回のセミナーを5段階で評価し、○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○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

6 このセミナーにおいて、良かったと思う点

7 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)

8 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。

9 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」投稿規定

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ー中世末期ヨーロッパ北方の複製文化ー」『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ー経済史からのアプローチー』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30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）
中島 宏（人文社会科学部）
安藤 耕己（地域教育文化学部）
柳澤 文孝（理学部）
千代 勝実（学士課程基盤教育機構）
橋爪 孝夫（教育開発連携支援センター）
阿部 宇洋（教育開発連携支援センター）

事務局

成田 博昭（小白川キャンパス事務部長）
小山 和佳（小白川キャンパス事務部教務課長）
佃 美穂（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主任）
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）
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 12 号 編集委員会

(◎印：編集委員長)

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 (学士課程基盤教育機構)

橋 爪 孝 夫 (教育開発連携支援センター)

阿 部 宇 洋 (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 12 号

発 行 平成 30 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