

第13号
2019年3月

山形大学高等教育研究年報

山形大学教育開発連携支援センター紀要



目 次

第一部

特別稿：平成 30 年度山形大学基盤共通教育ベストティーチャー賞受賞記念

- 松坂 暢浩 3
「共通科目「自己理解（キャリアデザイン）」の取組みについて」

研究論文・事例報告

- 小田 隆治 7
エリアキャンパスもがみのフィールドラーニングと ESD についての一考察
- 山本 美奈子 松坂 暢浩 小倉泰憲 12
地方大学の理工学系大学院生のキャリア意識
ーインターシップに参加した学生と不参加学生の比較ー
- 橋爪 孝夫 19
戦後教育改革期における「大学での教養教育と専門教育」
ー教育刷新委員会第五特別委員会での議論を中心にー

第二部

平成 30 年度活動報告

- 教育開発連携支援センター活動概要 26
- 第 20 回 基盤教育（FD）ワークショップ 28
- 第 18 回 FD 合宿セミナー 50

第三部

- 『山形大学高等教育研究年報』投稿規定 78
- 教育開発連携支援センター名簿 80

第一部

特 別 稿

平成30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

共通科目「自己理解（キャリアデザイン）」の取組みについて

松坂暢浩（山形大学 学術研究院（学士課程基盤教育機構））

1. はじめに

この度、名誉ある平成29年度のベストティーチャー賞をいただき、学生および協力いただいた教職員の皆様に心から感謝申し上げたい。本稿では、受賞対象になった「自己理解（キャリアデザイン）」の取組み内容について、平成25年度のベストティーチャー賞受賞記念特別稿（松坂2014）および松坂他（2016）で報告した内容に加筆修正した形で報告する。

2. 「自己理解（キャリアデザイン）」について

「自己理解（キャリアデザイン）」は、基盤共通教育「共通科目」の1つである「キャリアデザイン」のなかで、前期に開講されている授業である。

共通科目「キャリアデザイン」は、卒業後の将来やこれからの大学生活を有意義なものにしていく上で、「いかに生きるか」という問いかけを通して、自らのキャリアについて考え、それを言葉にし、行動に移すことができる力を養うことを目的としている。

そのなかで「自己理解（キャリアデザイン）」は、「自己理解」をキーワードに、肯定的に自己を捉えた上で自分らしさについて理解を深めることを目的としている。自己理解の基本は価値・動機・能力などであるが、これらを扱う概念としてE.H. シャイン（2003）の「内的キャリア」がベースになっている。また、社会で求められる能力として挙げられる「コミュニケーションスキル」を高める取組みも併せて行っている。全15回のスケジュールは、以下の通りである。

- 第1回 オリエンテーション（概要と進め方の説明）
 - 第2回 キャリアとは何か？（キャリアおよびキャリアデザインとは何かについて解説）
 - 第3～5回 コミュニケーショントレーニング（聴く、話す上での基本を身に付ける）
 - 第6回 中間の振り返り（これまでの復習）
 - 第7～12回 自分を知る（自分の持ち味、価値観、適性等について考える）
 - 第13回 中間の振り返り（これまでの復習）
 - 第14回 キャリアデザインガイダンス（キャリア教育担当教員によるオムニバス講義）
 - 第15回 まとめ（授業全体を振り返り）
- また本授業は、多くの学生が履修できるよう、週4回同

じ内容で開講している。

平成29年度の履修学生は、合計922名で、1授業あたり200名を超える大人数授業となった。また、授業の運営は、平成28年度まで教員2名で行っていたが、平成29年度は、教員1名で行う必要があった。

3. 「自己理解（キャリアデザイン）」の運営上の工夫

本授業では、大人数授業を運営するために、6つ工夫を行った。1つ目は「グループ分け」。2つ目は「授業進行のパターン化」。3つ目は「授業のルール設定」。4つ目は「グループワークの工夫」。5つ目は「学習管理システムの活用」。6つ目は「学生へのフィードバック」。7つ目は「アシスタント学生による授業補助」である。以下7つの取組内容について詳細を紹介する。

1) グループ分け

仲の良い学生同士で固まらないように、また、性別や学部の違う学生同士の交流できるように、教員が、ランダムにグループ分けを行った。グループ分は、1回目が第3回の授業、2回目は第7回の授業の計2回実施した。理由は、第3回から6回までコミュニケーションの基本を学ぶ内容になっており、まずグループ活動に慣れてもらうためであった。そして、第7回以降は、これまでに学んだコミュニケーションの基本を活かし、新しいグループで活動する流れにした。また、グループ分けすることで、知らない者同士で着席するため不要な雑談が減る効果があった。

2) 授業進行のパターン化

大人数でも、学生が授業のなかで次に何を行うかが分かれば、自ら行動できるようになると考えた。そこで、毎授業の流れを4つのステップに分けて、それぞれ時間の目安を示し、次に何を行うかを意識しながら、主体的に取組めるようにした。まず、ステップ1が「振り返り」（15分）である。教員から前回の授業内容のポイントを改めて解説し、その後グループになり、前回の内容や学びを思い出してもらうために、振り返りを行った。また、前回学生からあった疑問や質問などについて、この場で回答を行った。次に、ステップ2が「考える」（30分）である。各回のテーマと内容について教員が説明し、その後、配布したワークシートを使用し、個人ワークを行った。そして、ステップ3は「分かち合う」（30分）である。グループになり、個人ワークで記入した内容をお互いに発表し、感想

の共有を行った。その後、与えられたテーマについて、グループで話し合う時間を設け、様々な他者の意見を聞き、新たな学びや気づきが得られるようにした。最後のステップ4が「振り返り」(15分)である。教員が授業のまとめを行い、その後、学生が配布したリフレクションシートに本日の学びや気づきを記入する流れで行った。

3) 授業のルール設定

授業の妨げになる行為に注意する機会を減らし、また社会に出る上で必要なマナーやルールを守る意識を高めることができよう、履修上守るべき最低限のルールを設定した。ただし、このルールは教員からの一方的な押しつけで行わなかった。まず、一度ルールを提示し、学生から意見を求め、必要があれば修正を加えた。このやり取りは「ウェブクラス」に意見や要望を提出できる項目を設けて行った。

4) グループワークの工夫

グループワークが、大教室(階段教室)の固定式の机や椅子で実施できるように、1グループ6名のメンバー全員が、その場で席を立ち、お互いが向き合ってグループワークを行った。また、この方法を取ることで、グループワークの際に立ち、終了後に座るといった動きをつけることで、授業にメリハリがついた。また、履修人数によっては、1グループ4名とし、着席した状態でもグループワークがしやすいように工夫した。

5) 学習管理システムの活用

本学で導入している学習管理システム「ウェブクラス」を活用した。授業で使用するスライドや資料の共有や、課題の提出を全て「ウェブクラス」で行った。これにより、以前は、紙で印刷し、配布や回収をしていたが、その手間を省くことができた。また、メッセージ機能を使用することで、学生に直接連絡ができ、授業に関する案内や気になる学生へのフォローができるメリットがあった。

6) 学生へのフィードバック

大人数授業であると、個々人に対してのフォローが難しい面があった。しかし、大人数のなかでも学生一人ひとりが気にかけてくれていると感じてもらうことが、学生との信頼関係構築に繋がると考えた。そこで、授業終了後に「ウェブクラス」から提出してもらう課題に対して、気教員がコメントを記入し、返却をした。また、授業の始めに共有したいコメントを紹介し、学生の解釈が違った内容の補足説明や質問へのフィードバックも合わせて行った。

7) アシスタント学生による授業補助

前年履修した学生をAA(アドミニストレイティブアシスタント)として雇用し、授業補助を依頼した。主に、グループワーク時に、前年の経験を活かし、うまく活動できないグループへのフォローやサポートを行ってもらった。また、彼らの視点から授業運営に関する改善点などのアドバイスをもらい、よりスムーズな授業運営を行うことができた。

4. 「自己理解(キャリアデザイン)」のアンケート結果

授業の最終回に、履修学生に対して、独自に作成したアンケートを実施した。回答者は824名(回答率89.4%)であった。

設問は、以下の5点である。

①授業で学んだ「コミュニケーション能力」(特に聴く、話す力、意見をまとめる力)の基本を意識して、他者とやり取りできるようになったか。

②授業で深めた自己理解の内容を踏まえて、これからの大学生活をどのように過ごしていくか考えられるようになったか。

③この授業を通して、自分に自信が持てるようになったか。

④この授業を通して、行動や考え方に変化があったか。

⑤この授業を受講して、全体として満足できたか。

上記5点について、「全くその通り」から「全くそうではない」の5件法で自己評価を求めた。また、理由については、自由記述の回答を求めた。以下5点の結果について詳細を報告する。

①コミュニケーション能力については97.0%(全くその通り、ややその通りの合計)が向上したと回答していた。理由のコメントには、「グループワークやペアワークを通して、コミュニケーション能力や自分への理解を実践的に学べたのが大変ためになったから」、「私は人とコミュニケーションを取るのが苦手だったのですが、この授業を通して、人の話を聞く時の態度や、人に話をする時に気をつけることが分かり、前よりもコミュニケーションを取ることに苦手意識がなくなったから」などがあった。本授業は、前半にコミュニケーションの基本を学び、その後、学びを活かしてグループワークに取り組む流れで、段階的にコミュニケーション能力を高めていくように工夫した。この取り組みによって、コミュニケーションをうまく取れるようになったと実感でき、また苦手意識の克服につながったと考える。

②大学生活の過ごし方を考えられるようになったかについては95.4%(全くその通り、ややその通りの合計)ができたと回答していた。理由のコメントには、「自分とはどういう人間なのかということを理解することができ、これからの大学生活に役立てることができたから」、「授業での気づきが、これからの大学生活をより良い方向に持っていく材料になったから」などがあった。通常の授業や日常生活で考える機会の少ない、これらからの大学生活の過ごし方を考える時間を、本授業で持てたことが影響していると考えられる。

③自信については92.2%(全くその通り、ややその通りの合計)が自分自身に自信が持てるようになったと回答していた。理由のコメントには、「自分の気づけなかった部分を知ることができたり、短所だと思っていた所も

捉え方を変えられることができたり、自分の良さになることを知り、自分に自信を持つことができるようになったから」、「キャリアデザインの授業ではみんなが受け入れてくれることが分かっているので安心して自分を表現でき、自信に繋がったからです。」などがあつた。本授業では、第7回以降に自己理解を深める内容の授業を行った。また、グループワークのなかで、他者からのフィードバックをもらい、自分を肯定的に捉え直すことを行った。このような取組みを通して、自分らしさを認識できたことで、自信につながったと考える。

④履修後の行動や考え方については94.5%（全くその通り、ややその通りの合計）が自分自身の変化を感じたと回答していた。理由のコメントには、「自分の行動を一つ変えるだけで相手の自分の印象は大きく変化するということを学んだから」、「初対面のひとと、あまり話すことができなかった私が、自然に自分から他人に話しかけるようになったから」、「なかなか自分の考えを主張できないでいたが、この授業を受けていくなかで、変化があつた。徐々に、自分の意見を言うことが出来るようになり、自分から人とコミュニケーションを取ることができるようになったから」などがあつた。学生自身が、履修前の自分と比べて、特にコミュニケーションの点において、向上していると実感できたことで、変化を感じられたと考える。

⑤満足度について94.1%（全くその通り、ややその通りの合計）が授業に満足できたと回答していた。理由のコメントには、「キャリアデザインの他にこのような他学部のひとと交流する授業は少ないので、とても貴重な経験をすることができたから」、「大学に入って直ぐに様々なひととの新しい出会いや自分を見つめ直し理解することができるとても良い機会になったから」などがあつた。本授業のなかで、様々な学部の学生と交流できる点が、満足度の高さにつながったと考える。

以上のことから、学生の成長につながる、満足度の高い授業運営ができたことを確認できた。

5. 今後の課題

最後に今後の課題について2点挙げたい。

1つ目に、今回一人で4つの授業を担当したが、今後、さらに履修学生の人数が増えた場合、他の教員に協力を依頼する必要がある可能性がある。そのため、初めてキャリア教育を担当する教員でも運営できるよう、授業運営のマニュアル作成に取り組んでいきたい。

2つ目に、これまで、学生からの要望を踏まえて、授業改善に取り組んできたが、アンケートのコメントのなかに、授業に対する不満（グループワークに対する意見や意欲の低い学生の問題など）が少数であるが見られた。今後さらなる授業改善に向け、学生の意見を参考にしていきたい。

引用・参考文献

- 松坂暢浩（2014）「『キャリア教育』への挑戦 ～基盤教育教養科目『キャリアデザインⅠ、Ⅱ』の取り組み（事例報告）～」、『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）』，（8），pp. 16-19.
- 松坂暢浩・小倉泰典・栗野武文（2016）「多人数で取組めるキャリア教育授業を目指した実践報告」，山形大学高等教育研究年報（山形大学高等教育研究企画センター紀要），（10），pp. 48-51.

第一部

研究論文・事例報告

エリアキャンパスもがみのフィールドラーニングとESDについての一考察

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「エリアキャンパスもがみ」で平成18年度から実施している全学共通の教養（基盤）教育の授業「フィールドラーニング」は、現在は全国の多くの大学で実施されている、地域と連携した体験型授業のパイオニアの役を果たしてきた。「エリアキャンパスもがみ」とこの授業の詳細については「エリアキャンパスもがみ」のWebサイトをご覧ください^{※1}。

「フィールドラーニング」の授業は、平成30年度の前期まで「フィールドワーク」という授業名を名乗ってきたが、「フィールドワーク」という授業名が学問の実地調査方法として広く定着していることを鑑み、それとの混同を避けて教養教育のジェネリックスキルを身につける授業法として「フィールドラーニング」の用語を用いるようになった^{※2}。

「フィールドラーニング」の授業の目的は、学生たちがコミュニケーション能力や能動性などのジェネリックスキルを身につけることにある。本授業は、特定の学問の知識や研究方法を学ぶことを前提としてはいない。地元の匠が講師となつて、少子高齢化・人口減少の先進地域である山形県最上地域での自然・文化・産業などの体験を通して、自分たちが生きる時代と社会を考えてもらうところに力点が置かれている。教員があらかじめ考えておいた課題を学生に提示することはない。個人による独自の課題発見があればこそ、その後の課題探求や課題解決に意欲的に取り組んでいけると考えるからだ。

フィールドラーニングは、80代の老人たちとコミュニケーションをとり、自分のこれまでの生い立ちやこれから目指す社会について内省的に思考を掘り下げる豊饒な空間と時間になっている。このように、主体性は個人の思考が尊重されて始めて成立するものである。

筆者はしばしば「フィールドラーニング」を野球の試合に例えてきた。少年の頃、繰り返し打撃の練習をし、守備の練習をし、走塁の練習をしてきた。だが、毎日守備の練習だけを繰り返していれば、野球の楽しさがわからないだろう。子供は打撃や守備が未熟でも、時々試合をしなければ野球から離れていってしまう。試合には、野球の要素がすべて備わった総合性がある。大学においても、それぞれの学問を学ぶだけでなく、それまで学んだことを活用できる総合的な場が必要なのではなかろうか。その一つのかたちが「フィールドラーニング」なのである。

「フィールドラーニング」は、学生たちの体験を通じた自由な発想を尊重しているが、日本の過疎地域の最前線である最上地方から学生たちは「少子高齢化」「人口減少」などの問題を抽出していく。こうした問題は、現代の日本を覆いつくし、国民の誰もが課題に挙げる問題群となっていることは偽りのないことである。学生がこうした問題群を挙げたからと言って、それをステレオタイプな思考だと非難することはできない。かれらがマスコミなどから自然と耳に入ってきた情報を、体験を通して自分のものとしてリアルに捉えた瞬間だと思えるからだ。

本授業では、この課題発見に続く課題探求や課題解決に必ずしも深さを伴っているわけではない。これは一年生という学年を考えれば仕方がないことだ、と私は割り切っている。2単位の授業に過度の期待をかけることは酷なのである。

学生たちは「少子高齢化」「人口減少」という問題群を自分のものとして発見していく。一方で、こうした問題群の広がりにはぼんやりとしたものである。いままでは、授業の担当者としてそれを良しとしてきた。課題発見から探求・解決は、高学年の他の授業に委ねればよいのである。

以上のように、「フィールドラーニング」は学生たちの自主的な思考を重視してきたが、グローバルな視座を学生たちに提供することが必要なことは、授業開設当初から念頭にあった。実際、この授業の開設時からシラバスに「もがみを知ることは、山形を知り、日本を知り、ひいては世界を知ること

つながっていきます。」と書いている。だが、これまでグローバルな具体的な視座の提供は、ほとんど行ってこなかった。学生たちにグローバルな視座を提供することによって、かれらの思考はより深まっていたのかもしれない。こうした観点に立って、本論ではユネスコが提唱する「ESD(Education for Sustainable Development)」について考えてみるようにしたい。

ESDとは

現在、ESDの国際的な総元締めであるユネスコ（国際連合教育科学文化機関、United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO）は、「諸国民の教育、科学、文化の協力と交流を通じて、国際平和と人類の福祉の促進を目的とした国際連合の専門機関」³³である。

文部科学省の日本ユネスコ国内委員会のWebサイトには、ESDは「持続可能な開発のための教育」と訳されている。続けて、「今、世界には環境、貧困、人権、平和、開発、といった様々な問題があります。ESDとは、これらの現代社会の課題を自らの問題としてとらえ、身近なところから取り組む（think globally, act locally）ことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動です。つまり、ESDは持続可能な社会づくりの担い手を育む教育です。」と述べている。

ここで述べられている「現代社会の課題を自らの問題としてとらえ」というところは「フィールドラーニング」の教育目的と合致するところである。さらに、「身近なところから取り組む」という点においても体験型の授業である「フィールドラーニング」と一致している。

また、WebサイトはESDの実施には、特に次の二つの観点「○人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと、○他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むこと」が必要であることを強調している。この点についても、「フィールドラーニング」のジェネリックスキルの形成を教育目的としていることと符合している。

さらに、「環境、平和や人権等のESDの対象となる様々な課題への取組をベースにしつつ、環境、経済、社会、文化の各側面から学際的かつ総合的に取り組むことが重要です。」と述べられており、ここで強調されている「学際性」と「総合性」も「フィールドラーニング」の趣旨と合致している。

以上のように、「フィールドラーニング」はこれまでほとんど意識することはなかったが、ESDと親和性が非常に高いことがわかる。

ESDが目指す学び方・教えかたが3つ挙げられている。そのうち「○単に知識の伝達にとどまらず、体験、体感を重視して、探求や実践を重視する参加型アプローチをとること」は、まさに「フィールドラーニング」がとっている教育手法そのものである。また、「○活動の場で学習者の自発的な行動を上手に引き出すこと」は我々が努めてきたことである。3点目の「○「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一連の流れの中に位置付けること」についても、全体のスキームは「フィールドラーニング」と一致している。

残念ながら、最終的な「具体的な行動」を促すことにおいては、「フィールドラーニング」はそれほど力点をおいてこなかった。授業が終わった後の地元と人たちとの継続的なつながりや活動への参加は、「エリアキャンパスもがみ」の開設当初から地元の人たちから強く望まれていることであった。だが、大学から50～100km離れた「エリアキャンパスもがみ」に学生たちが行くには、経済的かつ時間的な余裕がそれほどあるわけではないかれらに、大学関係者が行くことを無理強いすることはできないと考えていた。正直に告白すると、学生たちがいつか自発的に行くようになるのを見守るしかなかった

のである。このことを地元の関係者に何度も説いてきた。地元としてできることは、「フィールドラーニング」の教育の質を上げて、履修者が授業を終わった後もまた来たくるように持っていくしかない」と説明してきた。実際、単発的に履修後に行われる地元のイベントに自主的に参加する学生が表れるようになった。さらに、金山町のプログラムを履修した学生が大学のボランティアサークルを立ち上げ、地域を支援するようになっていった。これは上記の学生たちの主体的でありかつ「具体的な行動」に結びついた例である。

「フィールドラーニング」が2単位の授業である限り、達成できる目標は自ずと限られている。授業外を見据えた広がりを持った教育を、我々は考えておかなければならない。すべてが授業によって構成されるカリキュラムが大学教育ではない。授業外も包含した教育プログラムこそが学生たちの主体性を育んでいく。それは授業を改善すればするほど丁寧に設計され、主体性を育むための自由度が低減することにつながりかねないことと関連している。教育と言う名の教員の直接・間接の管理や支配の及ばない、学生だけの授業外の学習や活動によって、真に汎用性の高い主体的な行動が生まれてくるのである。

SDとは

E S Dの前提となっているSD (Sustainable Development) について見ていこう。それはE S Dが総合性を強調しすぎると、ややもするとあれもこれもという枚挙主義に陥り、核心が見えづらくなるきらいがあるからである。

SDは現在「持続可能な開発」の訳語が用いられているが、そもそもは、1987年に「環境と開発に関する世界委員会」(委員長: G.H.ブルントラント) が公表した報告書「Our Common Future」の中心的な概念として登場した「将来の世代の欲求を満たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような開発」をさしている^{注4}。

1974年にアメリカのE.S.ローランド(1995年ノーベル化学賞受賞)によって、フロンによるオゾン層の破壊のメカニズムが提唱され、実際、1985年に南極でオゾンホールが発見された。1988年、アメリカ上院の公聴会においてJ. ハンセンが地球温暖化説を唱え、その後研究が進む中でこの説が社会のコンセンサスを得ていった。そして温暖化の主因は人為的な化石燃料の燃焼による温室効果ガスの増加である、と共通認識されるようになった。1980年代以降、熱帯林の破壊や生物多様性の喪失など、国境を越えた地球環境問題が浮き彫りとなった。地球環境問題は一国で解決できる問題ではない。そこで、1992年に、ブラジルのリオデジャネイロで「国連環境開発会議」が開催され、環境分野での国際的な取り組みに関する行動計画である「アジェンダ21」が採択されたのである。

地球環境問題は、国境を越えた地球全体の問題であり、かつ先進国と開発途上国つまり南北問題でもあった。開発途上国も経済発展する権利を有しているが、森林の破壊や化石燃料の過度の消費を行うと地球環境問題は取り返しのつかない状況に陥る恐れがある。それかと言って、地球環境問題を引き起こした先進国だけが既得権に胡坐をかいていることは許されることではない。ここに深いジレンマが存在している。開発途上国が経済的に豊かになるためには、開発を閉ざすことはできない。そこで「持続可能な開発」というSDの概念が登場したのであり、それが世界のコンセンサスとして機能しているのである。だが、持続可能な地球や社会は「持続可能な開発」によってもたらそうとすることは、決して絶対的な真理とよばれるようなものではなく、数多ある思想の中の一つの選択肢であることを忘れてはならない。なぜかと言うと、思想的には、「開発をしない持続可能な社会」も選択肢としてありうるからである。

E S Dの概念図の中で、E S Dの基本的な考え方は、1) 気候変動、2) 生物多様性、3) 防災学習、4) エネルギー学習、5) 環境学習、6) 国際理解学習、7) 世界遺産や地域の文化財等に関する学習、8) その他関連する学習、とほとんどすべての事象が包含される総合性・統合性が強調されている。「持続

可能な社会の構築」のスローガンが強調されると、この現代日本にあつては「少子高齢化」「人口減少」が社会の持続性と深く関わる問題としてクローズアップされている。だが、ESDそしてSDの核となって問われていることが「地球環境問題」であることを見落としてはいけないであろう。

フィールドラーニングとESD

これまでESDとSDを見てきたように、体験や行動を重視する授業法はフィールドラーニングと非常に親和性が高いことを理解できるであろう。また、広い視点に立った教育目標も共通している。

「エリアキャンパスもがみ」のフィールドラーニングの授業プログラムの中には、間伐材のチップを利用したストーブを作る工場や、雪を夏場のクーラーとして活用した研究所や施設の見学など、「地球環境問題」とマッチしたプログラムも存在している。さらには「湿原の保全」などの生物多様性や環境学習に含まれるものも存在している。さらには、ユネスコの世界遺産に登録された「新庄祭」にも参加している。このようにESDのあらゆるものを包含する基本的な考えにフィールドラーニングはうまく合致している。

一方で、フィールドラーニングとESDのマッチングに違和感を覚えるところは、フィールドラーニングが深いところで「地球環境問題」を問題として据えていないところにあるのであろう。さらに、重要なことは、学生たちを直接指導する現地講師の人たちの中で何人の人たちがSDやESDという言葉や理念を知っているかと言うことに行き当たる。おそらく現地講師の方々にはSDやESDについてあまり知らないのではなかろうか。

フィールドラーニングとESDをリンクするためには、現地講師の人たちを対象としたSDやESDの学習会を開くことが必要なのであろう。これは特段難しいことではない。我々は毎年、現地講師を対象とした研修会を行っている。これにSDやESDの基本的な考え方を示せばいいだけなのである。そして自分たちが行ってきたプログラムを「持続可能な社会の構築」と関連して考えてもらえればよいのである。ESDは何も学生に限った教育ではなく、あらゆる世代や職業人を対象としたものである。

おわりに

「エリアキャンパスもがみ」のフィールドラーニングとESDを結び付けることによって、何が生まれてくるのであろうか。それはややもするとフィールドラーニングが「Act locally, Think locally」に陥り、思考と行動が自閉する恐れがある、という反省の上に立っている。やはり、フィールドラーニングにも地球規模でのグローバルな視野を必要とする。我々が腑に落ちる問題発見を重視するあまり、広い視野を持つことに抑制がかかってきたのかもしれない。「少子高齢化」「人口減少」の最先端問題地域である最上地域は、日本の問題の核心をついているが、世界を見れば「人口増加」が問題であり続けているのだ。世界の人口増加と日本の人口減少を同時に捉える思考が必要である。さらに、地域や国境を越えた地球環境問題は、解決しなければならない問題として我々一人ひとりの前に存在している。

フィールドラーニングを受講する学生には海外からの留学生もかなりいる。留学生と日本人学生そして地元の人たちが、「持続可能な社会」を頭の中にインプットした上で意見交換をすれば、すぐにグローバルな展開が図られることだろう。

「エリアキャンパスもがみ」のフィールドラーニングが「Act locally, Think locally, and Think globally」に発展し、将来学生たちが「Act globally」に活躍してくれることを望む。ESDはフィールドラーニングの中で、学生たちに地球規模の問題意識を持たせることを教えてくれるはずだ。

- 注1 山形大学「エリアキャンパスもがみ」のWebサイトは (<http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/yam/mogami/index.html>) である(2019年4月9日現在)。「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。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2 「フィールド・ラーニング」の用語については、小田隆治・呉屋淳子・橋爪孝夫著「フィールドラーニングは教養教育の新しい教育方法である」山形大学高等教育研究年報8, 38-43、2016を参照のこと。
- 注3 ユネスコについては、文部科学省のWebサイト (<http://www.mext.go.jp/unesco/003/001.htm>) 参照のこと(2019年4月9日現在)。
- 注4 SDについては、外務省のWebサイト (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/sogo/kaihatsu.html>) 参照のこと(2019年4月9日現在)。

地方大学の理工学系大学院生のキャリア意識 -インターシップに参加した学生と不参加学生の比較-

山本美奈子*・松坂暢浩*・小倉泰憲**

(山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構*、理学部**)

1 はじめに

(1) 問題と目的

インターンシップは、「学生が在学中に、自らの専攻や将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義され(文部科学省・厚生労働省・経済産業省, 1997, 2015)、国の政策としても、キャリア教育や就職支援機能の強化に位置づけ、推進が図られている(文部科学省, 2015)。学生が、インターンシップを通して就業体験を積むことは、幅広い視点で業種や職種を知るきっかけとなり、職業選択の幅を広げることにもつながる。特に、地方圏におけるインターンシップは、地域の企業理解を深め、学生の地方定着を促進する取り組みとして期待されている(まち・ひと・しごと創生本部, 2017)。そのなかで、採用ニーズの高い理系学部(理学部)の学生について調査した山本・松坂(2017)は、学生のなかに、地元で働きたいが、インターンシップに興味や関心が低い学生が一定数いることを報告している。しかし、理系大学院生が、インターンシップに対して積極的に参加しているのか、またインターンシップをどのように捉えているのかについては、解明されていない。

そこで本研究では、理工学系大学院生に焦点を絞り、次の3点について明らかにすることを目的とした。まず、理工学系大学院生のインターンシップの参加者と不参加者では、キャリア意識に違いはあるのかを定量的に明らかにする。次に、参加した学生はどのようなことを学び、参加しない学生はインターンシップをどのように捉えているのかを定性的に明らかにすることを目的とした。

(2) 先行研究

理工学系修士課程への進学率は高く、理学部では41.8%、工学部では36.4%と3人に1人が進学している(文部科学省, 2017)。理工学系の大学院を修了した場合、専門職を活かした就職につながると捉えがちであるが、進学が一般的になった現在では、専門職や研究職に就けるとは限らない(三上, 2015)。さらに、懸念事項として、学んでいる学科と将来の職業の関連性がイメージしにくい理系学部専攻や純粋な学問の興味や関心だけで専攻する学生の中には、キャリア意識が形成されていないという指摘もある(小倉, 2016)。キャリア意識の形成については、学生の二極分化が問題視されており、キャリア発達が十分でない学生は、自尊心が低く、夢や目標に挑戦したり、行動したりする力が弱く、職業観の脆弱性が危惧されている(文部科学省, 2015)。この点については、理学系の

学部生がキャリア意識を醸成しないまま大学院に進学した場合、一般企業への就職活動の際には学部生以上に戸惑いが発生するという指摘もある(小倉, 2016)。

以上のような観点から、理系の学部生だけでなく、大学院生においてもキャリア発達を促すための啓発的活動として、インターンシップが重要であると言える。亀野(2003)は、インターンシップの教育的意義として、①専門的な知識や能力および幅広い教養に対する学修意欲の喚起、②職業意識の希薄さの改善、③産学連携による人材育成を掲げている。インターンシップに関する先行研究を概観すると、理系学部生に対し授業の一環として取組んだ報告がある。例えば、伊藤・森脇・山北(2015)では、企業の新入社員研修の手法を授業に取り入れた結果、挨拶や主体性、実行力等において、自己評価が向上したという事例を紹介している。また、企業と教員・学生とが話し合いによってテーマを設定し、3カ月の長期インターンシップに取り組んだ結果、実習での知識を活用する能力や実践的に働きかけ対処する能力が向上した(荻野・玉田・穂崎, 2017)という報告がある。そして、山本・松坂(2017)の報告では、理系学部生に対し、インターンシップ参加者と不参加者のキャリア意識を比較した結果、参加者は約3割で、不参加者に比べ参加者はキャリア展望や就職活動意欲が有意に高いと報告している。このように、インターンシップに取り組むことで、一定の効果が期待できると考える。しかし、短期インターンシップの取り組みによる調査は、理系学部生が中心で、理系大学院生の実態については明らかにされていない。本研究では、地方大学の理工学系大学院生に焦点を絞り、彼らのキャリア意識について、インターンシップに参加した学生と不参加学生の比較を通し、違いを明らかにする。

(3) 本研究のフレームワークと仮説

学生が主体的にキャリアを考えるためには、自分自身に対する肯定的な感情を持っていることが望ましく(田澤・梅崎, 2011)、キャリア発達を促す指標の1つに、自尊感情がある。就職活動を直前に控えた学生を対象にした概念モデルでは、自尊感情が高いと心理的ウェルビーイングを介し、キャリア意識が高まることを明らかにしている(山本・松坂, 2017)。一方で、将来の目標などが明確でない者は自尊感情が低く、職業に関し不向きと感じていることが明らかになっている(下村, 2012)。これらの知見によりインターンシップ参加者は、自尊感情が高

くキャリア意識であるキャリア・アクション・ビジョン・テスト（以下 CAVT）が高いのではないかと考えられる。そこで、本研究では次の2点を仮説に設定し、図1にフレームワークを示した。

仮説1 インターンシップ参加者は、不参加者に比べて、自尊感情が高い。

仮説2 インターンシップ参加者は、不参加者に比べて、キャリア意識である CAVT のアクションとビジョンが高い。

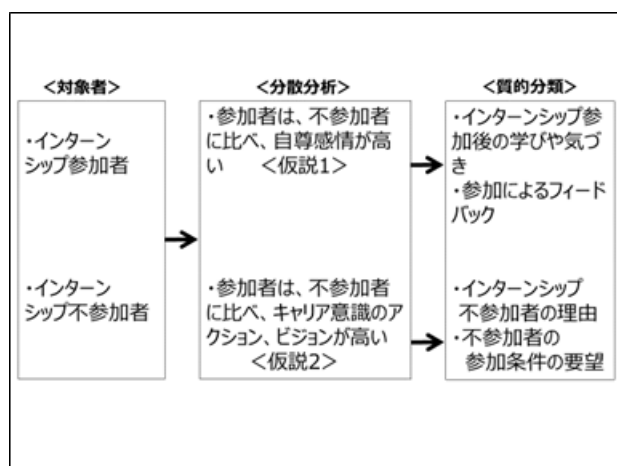


図1 本研究のフレームワークと仮説

2 方法

1) 対象者

調査は、東北地方の国立A大学で開催された就職イベント(セミナー等)に参加した理工学系大学院生を対象とした。調査は、2017年11月に実施した。

2) 調査票の構成

調査票には、フェイス項目として性別、年齢、学部、進路希望を尋ねた。またインターンシップは、教育実習や資格等の取得のための実習を除くと明記した上で、参加者の参加日数(1day、5日未満、5日以上、14日以上)とプログラム内容、参加都道府県、業種を尋ねた。参加者には、インターンシップ中に認められた点や改善点のフィードバックについて自由記述を求めた。さらに参加による満足度を5段階方式で尋ね、参加による学びや気づきを自由記述で求めた。

心理尺度は、次の2尺度を採用した。

- ① 自尊感情 (Rosenberg, 1965; 山本・松井・山城, 1982 邦訳版)

この尺度は、自分に対してこれでよいと感じる肯定的感情の程度を測定する。10項目で構成されており「あてはまる」～「あてはまらない」の5件法で評定を求めた。得点が高いほど自尊感情が高い傾向を示す。

- ② CAVT (下村・八幡・梅崎, 2009)

この尺度は、キャリア意識の発達に関する効果測定として開発され「ビジョン」と「アクション」の2下位

尺度、12項目で構成されている。「かなりできている」～「できていない」の5件法による評定を求めた。得点が高いほどキャリア意識が高い傾向を示す。

3) 分析方法

まず、使用する尺度の内定整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した。CAVTのビジョンは、.88、アクションは、.76、自尊感情は.82が示され、使用できることを確認した。次に参加者と不参加者の心理尺度の違いを分析するために、一元配置の分散分析にて解析した。インターンシップ中の学びや気づきおよび認められた点や改善点のフィードバックに関しては、自由記述の内容を文脈ごとに分類した。また、不参加者の不参加理由に関しても、同様に自由記述の内容を文脈ごとに分類した。

3 結果

1) 回答者の属性

有効回答者は、73名だった。男性54名(74.0%)、女性19名(26.0%)、平均年齢は22.7歳(SD=0.7)だった。学部別では、理学系17名(23.3%)、工学系56名(76.7%)だった。進路希望別では、民間企業68名(93.2%)、公務員2名(2.8%)、博士課程進学1名(1.4%)、その他2名(2.6%)だった。

2) インターンシップ参加者の参加業種および参加日数とプログラム内容

インターンシップの不参加者は41名(56.2%)で、参加者は32名(43.8%)だった。インターンシップ参加県は、A大学の所在地である山形県が5名、宮城県が4名、福島県が1名で、東北地方の参加が10名、その他の地方が7名、大都市圏が15名だった。参加割合として、大都市圏は46.9%と多く、次に東北3県の31.2%の順だった。業種別の参加割合では、メーカーが最も多く、次にサービス・インフラであった。インターンシップのプログラム内容は、日常業務型が多く(表1)、参加日数は5日以上14日未満が多かった。

3) インターンシップの不参加者と参加者の参加日数別の心理尺度の違い

インターンシップの不参加者と参加者の参加日数別(1day、5日未満、5日以上、14日以上)の5群に分けて一元配置の分散分析を行った(表2)。検定の結果、CAVTのアクションに有意差がみられ $F(3, 69)=2.7, p<.05$ 、群別では1dayが高く、不参加者が低かった。また、CAVTのビジョンと自尊感情は、有意差がみられなかった。

したがって、仮説1は支持されず、仮説2の一部が支持された。

4) 参加による気づきや学び

参加者の気づきや学びでは、16名が記述していた。記述した内容を文脈ごとに分類した結果、19個の文脈があり、「仕事理解」「モチベーション」「雰囲気・関係性」

表1 インターンシップ参加者のプログラム内容と業種の内訳

	メーカー	商社	サービス・ インフラ	ソフトウェア・ 通信	官公庁	その他	不明	合計
日常 業務型	8	0	6	1	0	1	1	17 (53.1%)
プロジェク ト型	4	1	1	1	1	1	0	9 (28.1%)
職場や工場 の見学	6	0	0	0	0	0	0	6 (18.8%)
合計	18 (56.3%)	1 (3.1%)	7 (21.9%)	2 (6.3%)	1 (3.1%)	2 (6.3%)	1 (3.1%)	32 (100.0%)

表2 インターンシップの不参加者と参加者の日数別における一元配置分散分析の結果

	不参加者 (n=41) M±SD	1day (n=5) M±SD	2日以上 5日未満 (n=7) M±SD	5日以上 14日未満 (n=11) M±SD	14日以上 (n=9) M±SD	F 値
CAVT ビジョン	16.5± 5.6	22.0± 2.5	20.3± 4.7	18.8± 4.2	18.1± 4.5	2.1
CAVT アクション	17.1± 4.4	22.2± 3.3	20.5± 5.3	19.7± 4.7	19.9± 2.5	2.7*
自尊感情	30.6± 7.1	31.2± 1.8	31.2± 6.3	35.1± 8.2	32.4± 6.6	1.0

*p<.05

「自己理解」「姿勢・態度・心構え」の5つに分類された(表3)。学生は、「組織の中で、分析を行うという意識を持つことができた」や「顧客とのかかわりを目で見て知れた」などの記述があり、体験を通して「仕事理解」を深めていた。また、「自分の足りないところを発見できた」、「自分が何をやりたいのか一度考え直すきっかけとなり、進路について考えるようになった」など「自己理解」を深めていた。さらに、「就職に対する気持ちが高まった」というように「モチベーション」を高め、社内の「雰囲気・関係性」、働くうえでの「姿勢・態度・心構え」を学んでいることが明らかになった。

5) インターンシップの満足度

インターンシップ参加者の満足度では、大変満足が11名、満足が18名、どちらとも言えないが2名、あまり満足できなかったが1名だった。したがって90.7%が大変満足、満足と回答していた。

6) 受入先からフィードバック内容

インターンシップ参加中に認められた点を記述した学生は19名で「コミュニケーションスキル」「ビジネススキル」「プレゼンテーションスキル」の順に多かった(表4)。一方、改善点のフィードバックは13名で、「コミュニケーションスキル」「ビジネススキル」であった(表5)。

7) インターンシップ不参加者の理由と参加条件の要望

インターンシップ不参加者が参加しなかった理由の記

述は、36名だった。記述した内容を文脈ごとに分類した結果、37個の文脈があり、「研究が忙しい」「時間がない」「興味がない」「どこに行けばよいかわからない」「予定があわない」「選考落ち」「今後参加予定」「その他」の8つに分類された(表6)。「研究で時間がなかった」などの記述から「研究が忙しい」が最も多く、「学業とバイトで忙しかった」など「時間がない」の記載があった。今後参加する際の条件や要望に関しては11名が記載しており、「短期の開催」「参加しやすい開催地」「研究に関連する内容」などがあつた。

4 考察

本研究の目的は、地方大学の理工学系大学院生のインターンシップの参加者と不参加者のキャリア意識の違いを定量的に明らかにすることであつた。また、参加した学生はどのようなことを学び、参加しない学生はインターンシップをどのように捉えているのか、定性的に明らかにすることであつた。

1) インターンシップ参加者と不参加者のキャリア意識

参加日数別のキャリア意識では、CAVTのアクションにおいて不参加者の得点が低く、参加者が高かった。そのなかでも1dayの参加者がもっとも高かった。1日ではあるが、企業や業界を知るきっかけになり、就職活動に向けて

表3 参加者の気づきや学びの分類

		n=16	
分析項目	項目例	項目数	回答率
仕事理解	・組織の中で、分析を行うという意識を持つことができた ・顧客とのかかわりを目で見て知れたから ・当初は入社する予定がないジャンルだったが、大学の講義で学ぶものと大きく異なり、現在志望業種になった ・商品作成の流れが分かった ・専門的な分析装置の扱い方を学んだ ・企画を出して、プレゼンする流れをつかめた ・製品開発で使用する測定器を使わせてもらうことができたため ・やりたくない、向いていないと思う職種についても実際やってみないとわからないということを実習で実感した ・普段の業務内容に類似した課題を行うことを通して、自分が働く姿を想像できた	9	47.3%
モチベーション	・就活のモチベーションが上がった ・就職に対する気持ちが高まった ・インターンシップに参加したことにより、就職に対しての意識を高めることができた	3	8.8%
雰囲気・関係性	・社内の雰囲気がつかめた ・社員の方々とたくさん話ができ ・とてもよくして頂いて、女性社員と話す機会があった	3	12.7%
自己理解	・自分の足りないところを発見できた ・自分が何をやりたいのか一度考え直すきっかけとなり、進路について考えるようになった	2	8.8%
姿勢・態度・心構え	・社会人になったら当たり前なことを今のうちからやれたほうが良いと思ったから ・ニュースを見て情報を集めるようになった	2	15.8%
合計		19	100%

表4 認められた点のフィードバックの分類

		n=17	
分析項目	項目例	項目数	回答率
コミュニケーションスキル	・グループメンバーとの交流、協調性 ・熱意、集中力、コミュニケーション ・自然な笑顔で接客できること ・人の目を見て話を聞くこと	8	26.3%
ビジネススキル	・仕事の効率化 ・礼儀正しい ・質問力がある	5	15.8%
プレゼンテーションスキル	・最終日の報告会を堂々と発表できたと褒められた ・パワポでまとめて発表するときに意見をまとめて発表できたこと	3	12.7%
専門スキル	・社内PCのセットアップやPCの分解が早かった ・集中して分析点を決めていたこと	2	7.6%
その他	・まじめ	1	0.5%
合計		19	100%

表5 改善点のフィードバックの分類

n=12

分析項目	項目例	項目数	回答率
コミュニケーションスキル	・伝わるように話す ・積極性（質問するまでの様子見の時間が長い） ・より積極的なコミュニケーションをとること（社員の方と） ・元気さ	5	38.4%
ビジネススキル	・社員さんへの報告の仕方 ・コストを考える ・資料の作成	4	30.8%
その他	・エントリーシートの書き方 ・服装 ・精神的柔軟性の少なさ	4	30.8%
合計		13	100%

表6 インターンシップに参加しなかった理由の分類

n=36

分析項目	項目例	項目数	回答率
研究が忙しい	・研究で時間がなかった ・研究や学会で時間が取れなかったため ・研究室を休めず、参加できなかった	11	27.5%
時間がない	・学業とバイトで忙しかった ・アルバイトが忙しかった ・まとまった時間がなかった	9	22.5%
興味がない	・参加する気がない ・興味がなかった ・就職した友人が行く必要がないと言っていたため	7	17.5%
どこに行けばよいかわからない	・参加したい企業が見つからなかった ・どこに行けばいいかわからなかった	3	7.5%
予定があわない	・行きたい企業が実施していない ・予定があわなかった	3	7.5%
選考落ち	・面接で落ちてしまった ・一つ応募したが落ちた	3	7.5%
今後参加予定	・夏季開催が延期になった ・まだ参加していないが、参加する予定	2	5.0%
その他	・参加の敷居が高い ・体調が悪かった	2	5.0%
合計		37	100%

行動促進につながっていると捉えることができる。参加日数が5日以上では、アクションの得点が低かった。さらに CAVT のビジョンに有意差がみられなかった。下村・八幡・梅崎（2009）によると、アクションのみが高い学生は、事前に職場をよく見極めずに活動するために、ビジョンが伴わず内定時には関心が薄れることや早期離職の要因になることを示唆している。今回、自尊感情に

有意差はみられなかった。理系学部生を対象に分析した山本・松坂（2017）の報告では、自尊感情に差がなかった要因には、就業体験によって求められるスキルや能力と現在の自分とのギャップによるものと示唆している。本結果においても、同様の結果であったことから、就業体験によって現実を知ること、働くことのイメージに対するゆらぎがあったのではないかと考えられる。安達

(2012)は、学生に様々な体験機会を与えながら、達成や成功を確認し、知的好奇心を刺激するような方向づけの内省の重要性を述べている。本結果においても、インターンシップ参加後の支援として、振り返りの機会を持ち経験の意味づけによって現実を受入れつつ、将来のやりたいことを明確にしていく事後指導やフォローの必要性が示唆された。

2) インターンシップ参加者の学びや気づきと参加によるフィードバック

参加者の気づきや学びでは、19名が記述していた。インターンシップを通し得られた経験が、職業理解や自己理解を深めていると考えられる。浅海(2007)の報告では、日常業務型のインターンシップ参加者は、働くことのイメージが得られることや自分の適性や興味が明確になったとする割合が多いことを明らかにしている。本研究においても、参加者は、職業理解や自己理解を深め、自分にあった働きやすい職場は何かということを考えるきっかけになった可能性がある。

参加者がフィードバックとして認められた点は「コミュニケーションスキル」「ビジネススキル」「プレゼンテーションスキル」などであった。企業が期待するのは、研究活動のなかで身につけてきた思考力や研究に取り組んできた姿勢などへの期待も含まれている(三上, 2015)。理工学系の大学院では、チームで研究し、データ分析し、成果を発表するというようにチームで取り組むことが求められる。このような学修を通して身につけたスキルが、インターンシップで活かされ、評価されたと捉えられる。一方、改善点に関しても「コミュニケーションスキル」「ビジネススキル」であった。実際に企業が抱える課題や業務内容に触れ、社員と関わることを通し得られたフィードバックによって、学生は社会で求められる必要なスキルであると認識したと考えられる。

3) インターンシップの参加状況と満足度について

インターンシップ参加者は、43.8%で、参加エリアは東北3県が31.3%で、大都市圏は46.9%と大都市圏の参加が多かった。理系学部生では、大学所在地周辺を選択する傾向がある(山本・松坂, 2017)のに対し、大学院生は、大都市圏の参加が多く、興味や関心のある業界に参加する傾向と考えられ、地方創生の観点からすると参加割合が多いとは言えない。大企業の研究職の採用は、大半が大学院生であることや地方のものづくり開発を中心とした中堅や中小企業は、学部卒の採用に積極的である(三上, 2015)。この点を踏まえると、学生は地方の企業に就職するという意識は低く、地方の企業も大学院生の採用には消極的なかもしれない。

参加プログラムでは、日常業務型が半数以上だったが、見学も参加日数に関わらず、存在していた。また、90.7%が大変満足、満足と回答していたことから、学生は目的などによって参加日数を選択していると考えられ、見学が不満の要因になるとは限らないことが明らかになった。

不参加者の不参加理由は「研究が忙しい」、「時間がない」を併せると50.0%を占めていた。研究を優先しなければいけない時間的な状況があるとは言え、職業選択をするうえで、視野狭窄になってしまうことが懸念される。参加できなかった学生の要望には「短期の開催」や「参加しやすい開催地」、「研究に関連する内容」などの記載があった。学生のニーズにあわせたプログラムの工夫や情報の周知が必要であり、大学の支援や教育として、学生の目的に合った受け入れ企業の開拓や実習に臨むことができるような体制づくりが求められていると言える。一方、地方の中小企業のメーカーは、自社の製品と学生が取り組んでいる研究テーマを関連づけたプログラム開発を提案することができれば、理工学系大学院生の地域企業の理解が深まるとともに企業の魅力発信の機会につながると考えられる。

5 結論

理工学系大学院生のインターンシップ参加者は、43.8%で、大都市圏に参加する割合が多いことが明らかになった。また、インターンシップ参加者は、不参加者に比べ、CAVTのアクションが有意に高く、9割が参加に満足し、仕事理解や自己理解などの学びや気づきがあった。一方、不参加者は、研究が忙しく時間がないなどの理由からインターンシップへの参加は積極的ではなかった。以上の結果から、参加者は自信を高め、将来のビジョンを描けるための事後フォローの必要性が示唆された。また、不参加者に対しては、参加しやすい教育の支援体制の必要性が示唆された。

6 課題

本研究上の課題として、対象者はインターンシップ参加前後の調査ではないため、本結果がインターンシップの参加によるものか否かは厳密に評価できない。インターンシップの参加前後による比較やコントロール群を設定し検証を重ねていくことが必要である。また、一大学の調査であるため、地方大学の理工学系大学院生のインターンシップ参加者と不参加者の特徴を捉えているか否かは厳密に判断できない。今後は、地方の複数大学での比較調査を行い、インターンシップ後のキャリア意識の違いを明らかにすることが課題である。

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。

付記

本研究は、平成29年度山形大学「地(知)の拠点整備事業」による地域志向教育研究の助成を受けたものである。

引用・参考文献

- 安達智子 (2012) 「科学技術職への興味とその規定因——自己効力と男女差に着目した検討」『心理学研究』83(5), pp. 479-488.
- 浅海典子 (2007) 「学生にとってのインターンシップの成果とその要因」『国際経営フォーラム』18, pp. 163-179.
- 伊藤譲・森脇俊道・山北剛 (2015) 「企業と大学が連携したインターンシップ」『工学教育』63(4), pp. 81-85.
- 亀野淳 (2003) 「インターンシップにおける教育的意義 (インターンシップ)」, 『公益社団法人 日本工学教育協会 第51回年次大会』pp. 533-536.
- 三上隆次 (2015) 「理工学系の学生・若手の生きる道」『電子情報通信学会 通信ソサイエティマガジン』8(4), pp. 222-226.
- 文部科学省 (2013) 「インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について意見のとりまとめ」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gaiyou/_icsFiles/fieldfile/2013/08/28/1338222_1.pdf> (2019年1月10日現在)
- 文部科学省 (2015) 「地 (知) の拠点大学による地方創生推進事業 (COC+)」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/> (2017年5月20日現在)
- 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/fieldfile/2015/12/15/1365292_01.pdf> (2019年1月10日現在)
- 文部科学省 (2017) 「大学院の現状を示す基本的なデータ中央教育審議会大学分科会大学院部会 (第81回) H29. 5. 30」
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/> (2019年1月10日現在)
- 荻野晃大・玉田春昭・穂崎良典 (2017) 「理工系コーオプ教育プログラムの実践報告」『高等教育フォーラム』7, pp. 13-23.
- 小倉泰憲 (2017) 「理工系大学院生のキャリア形成に関する一考察: 理学部コミュニティを対象として」『キャリアデザイン研究』13, pp. 115-122.
- Rosenberg, M (1965) Society and the adolescent self-image, Princeton, NJ: Princeton University Press
- 下村英雄・八幡成美・梅崎修 (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.
- 下村英雄 (2012) 「若者の自尊感情と若年キャリアガイダンスの今後のあり方 (特集キャリア形成と自立に向けた課題: 若年・一人親・ミドル層への支援)」『Business labor trend』5, pp. 4-9.
- 田澤実・梅崎修 (2011) 「大学生活への意欲と達成が自尊感情に与える影響: 大学1年生に対する縦断調査」『京都大学高等教育研究』17, pp. 65-71.
- 山本美奈子・松坂暢浩 (2017) 「地方大学における理系学生のインターンシップ不参加理由とキャリア意識」『キャリアデザイン研究』13, pp. 123-133.
- 山本美奈子・松坂暢浩 (2017) 「地方大学に通う大学生のキャリア意識と自己イメージに関連する要因と構造」『メンタルヘルスの社会学』23, pp. 23-30.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982) 「認知された自己の諸側面の構造」『教育心理学研究』30, pp. 64-68.
- まち・しごと・創生本部 (2017) 「地方創生インターンシップ事業等について」
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/meeting/tihousousei_setumeikai/h29-01-17-siryoku14.pdf> (2019年1月10日現在)

戦後教育改革期における「大学での教養教育と専門教育」

—教育刷新委員会第五特別委員会での議論を中心に—

橋爪孝夫

(山形大学 学術研究院)

はじめに

知識基盤社会と呼ばれる世の中になって久しい。変貌のめまぐるしい時代においてこれに対応するため大学教育も柔軟に変化していくことが求められている。しかし不易と流行ということで言えば、現代の大学教育のあり方を考えるに際して時代に合わせて変化していく部分があると同時に原理原則を守る部分も考えられなければならない。

現在の大学教育は学校教育法、教育基本法、ひいては日本国憲法に根差して行われている。これは戦後教育改革の時期、それ以前の教育＝教育勅語体制への歴史的反省に基づいて獲得された教育理念を実現するために打ち立てられた「教育基本法制」と呼ばれる枠組みを守っているということである。現代の大学教育改革もこの理念を深く理解し、その実現を目指すという基本方針を守った上で日々の改善に取り組む必要がある。

この理念について、しかし現代の理解では大学基準協会が多くを担った戦後の新制大学基準を重視する傾向が強く、敗戦という歴史上の画期において行われた教育に関する根本的議論の成果を広く見ているとは言い難い。特に大学基準協会で行われた実行力のある改革の影に隠れてしまった感のある教育刷新委員会の、それも総会以外において行われていた大学教育に関する議論の要素は見出しづらい。

この点について、教育刷新委員会第5特別委員会での佐野利器の議論に見られるように、総会以外で行われた議論の中にも現代の大学教

育改革への示唆となる要素は多くある。(橋爪,2015) 本稿では以上の視点から、同じく第5特別委員会における関口鯉吉の議論に着目し、そこに含まれた過去の大学教育の事実に基づく理念の様相を明らかにする。

序論

戦後日本の教育改革は占領軍・CI&Eによる内面指導の影響を強く受けて行われた。現在日本の大学制度の基本となった所謂新制大学の制度も第一次米国教育使節団報告にある「高等教育は少数者の特権ではなく、多数者のための機会にならなくてはならない」(註1)を基調とする高等教育に関する報告に大きく影響を受けて成立している。

これは例えば、戦後日本の教育改革を主導したとされている教育刷新委員会の決議の一つである「大学の国土計画的配置について」(昭和23年7月23日)の中で、高等教育の門戸を広げ18-20歳人口に占める当時の新制大学在学者数の比率5.36%を向上させ、高等専門学校の在学者数の比率である8.18%まで伸ばすことを企図し「従来の高等専門学校に入学出来ることと同様の安易さで(傍点著者)、新制大学に入学出来るようにするためには、大体この八・一八%の比率を目標とすべきであろう。」

「尚八・一八%という目標は、今後わが国の経済状態の向上に伴い、できるだけ之を高めることが望ましい。」と記し、これを全国に広く大学を設置する根拠としていることなどからも窺える。(註2)

このような占領軍の影響を強く受けながらの新制大学の展開は、後に教育刷新委員会から大学基準協会の主導に移っていく。設立に当たって文部省や占領軍からの独立性にある程度言及されていた教育刷新委員会に比べ、元々が占領軍=CI&E 担当官による具体的な大学設立基準に関する働きかけを受けたことから設立された経緯のある大学基準協会には占領軍=CI&E 担当官からの内面指導が多くあり、結果としてのこの強い影響を受けながら大学教育改革が進められていった様子は『大学基準協会55年史』や(羽田,1999)(土持,2006)らの研究によって明らかにされている。

仮にこのような戦後教育改革の主流と呼べる動きを外発的な改革の契機と捉えたとき、それまでの大学教育の現実に根ざす内発的な理念に基づいた改革の契機はどのように捉えられるだろうか。一つの視点として、占領軍=CI&E の強い影響を受けていた大学基準協会に比べ、大学基準作成のような実行力のある改革にはつながらなかったにせよ、教育刷新委員会の、それも総会以外で議論された中にそのような契機が認められるのではないだろうか。

筆者はかつて教育刷新委員会の委員である佐野利器の新制大学に関する議論から、戦前の大学教育・専門学校教育への反省に基づいた理念の表れとして、現在の山形大学が総合大学として教養教育に取り組むことの意義を見出すことが出来た。(橋爪,2015) 本稿ではまた別の委員の議論に着目し、当時の大学基準協会主導の新制大学制度に大きな影響を与えなかったとしても、現在の大学教育改革を考える際の指針となり得る戦前日本の大学教育の実態に根ざした内発的理念の一端を明らかにしたい。

本論

1. 教育刷新委員会第5特別委員会設置に至る議論

教育刷新委員会総会における高等教育につ

いての議論の詳細は(海後・寺崎,1969)をはじめ多くあり、様々の事柄が明らかにされている。ここでは筆者が着目した関口鯉吉という委員の高等教育改革に関する意見が議論の中に登場するまでの大きな流れを確認する。

教育刷新委員会総会での大学教育に関する重要な議論の一つは1946(昭和21)年10月18日の第7回総会において行われている。この日の議題の中で教育刷新委員会の前身となった「日本側教育家の委員会」での議論の成果を確認し、その内容を戦後教育改革に生かすため当時からの委員達による報告が行われた。この中で委員の一人であった戸田貞三は、戦前日本の学校制度の問題として専門学校の教育が「大学教育に較べますと、程度の低い一つの専門教育に過ぎない」或いはその専門学校から上位の学校へ進学する途が「人数から見ますと、大学の収用率というものが非常に僅かなものであります」という問題があり、高等教育を受ける機会が制限されている。この状況を「これは何とか改めなくてはならない」という議論が行われていたことを報告している。(註3)

戸田は続けて技術者養成の話として、前出の佐野利器の考えなどから影響を受けたことを述べつつ「技術というようなものは、少数の技師を置いても決して発達するものでない。日本の工業を発達させるには、大学程度、詰り現在の工学部で教育している位な程度の技術者を沢山出さなければ、決して我国の工業というものは発達するものでない」「今日の大学教育程度の学校を沢山作って、そうしてそこで立派な技師を沢山養成する」という案が日本側教育家委員会の小委員会で検討されていたことを報告しており、これは新制大学の数的充実により教養を身につけた多くの技術者を養成するという点で佐野の意見と歩調を一にしており、さらにまた占領軍=CI&E の高等教育を多数者のための機会とする、という方針とも合致していた。

2. 関口鯉吉の大学論

このような議論の流れに対し、また別の角度から意見したのが関口鯉吉である。関口は1886（明治19）年、静岡県の生まれでこの時60歳。1910（明治43）年東京帝国大学理科大学を卒業し、中央气象台技師を経て1936（昭和11）年より東京帝国大学理学部教授であり、東京天文台長を兼任。富士山頂の高層気象観測の創始者であり、天文学を基礎として気象学および海洋学に関連した調査研究に従事していた。また1939（昭和14）年からは文部省専門学務局長も兼任しており、戦後教育改革を主導した大学人の中でも文相・田中耕太郎や教育刷新委員会副委員長・南原繁と同じく戦前に官僚経験を持つうちの一人となる。（註4）

この時関口は、日本側教育家の委員会での大学教育に関する議論以来の基調であった技術者養成の必要性などを根拠とした高等教育の機会拡大に理解を示しつつも「本格的の大学というものは職業教育ではない、実業教育ではない。詰り目的を持たない一つの知識の宝庫というか、知識の泉を湛えたものが大学である」として、原点に立ち返っての大学論を主張した。またここで関口のいう「本格的の大学」なるものは理想上の存在では無く「アメリカなんかには、そういうのが沢山あります。マサチューセッツ・インスティテュート・オブ・テクノロジー、カリフォルニア・インスティテュート・オブ・テクノロジー、これが純然たる研究機関であります。而も、それが他の大学と同じように、立派な人間を養って出している。本当の大学はああでなくちゃならない」と続け、世界的に見ても数少ない研究と教育を高度に両立した大学設立の可能性を提起している。これは敗戦後の復興の中で若者が高等教育を受ける機会を少しでも増やそうとする議論とは異質な意見であったが、関口は戦後教育改革という状況であるからこそ「今日はそういうものが必要である。日本の文化の進歩、エヴォリューションの為に

は必要であるということを強調して、具体的に更にそれを一歩進めて御検討になることをお願いしたい」と主張している。（註5）

関口の意見を受けて他の委員からも、高等教育の機会拡大以外の視点からの意見が出始める。務台理作は「大学というものを、本当の意味に於いての学術研究の場所にする」ための工夫に言及し、高橋誠一郎は高等教育の普及を重視する立場に立っていたものの関口の言う「本格的な大学」という考え方も「どうしても一方に考慮して行かなければならぬ」という立場から「研究指導機関としての大学というものに対して、専門技術を教育する専門学校というものは区別した方がいいのではないか。但し、これを専門学校ということがいけないならば、それは大学という名前をつけてもいいんでもあります」という折衷案とでも呼ぶべき意見を述べている。

教育刷新委員会委員長でありこの日の議長を務めていた安倍能成はこの件を学校制度の問題として捉え「所謂専門学校教育というものの年限の長短を与えることによって、やはり大学教育というものの区別がそこに存するのではないかということ。更に深い研究所といいますか、大学院といいますか、そういうようなものとの関係をどういう風にするか」として、技術者養成を行う専門学校と大学及び更に高度の研究を行う大学院、という整理を試みたが、議論がまとまることはなかった。

翌第8回総会の席上、この日の議長を務めた教育刷新委員会副委員長・南原繁は「この前大分御討論がありまして、大変有益でございました」と述べつつも「総会でいつ迄やっておっても、纏まりが附く迄やって責任を持って纏めることは困難」と断じ、安倍委員長が学校制度の問題としてまとめた一連の議論を第5特別委員会へ託すこととした。

しかし関口は当初この第5特別委員会の委員に選ばれなかったため、一連の関口から乃問

題提起に関する議論は暫く置かれることとなった。

3. 第5特別委員会 一六・三・三・四をめぐる議論と「二つの大学」一

以上のような経緯で設置された第5特別委員会は「上級学校体系に関する事項」を議論する場所とされたが、全体の基調となっていた高等教育の機会拡大と関連して六・三制のような学校制度の議論を急ぎ実施する必要があったことに加え、これと関連して教員養成や技術者養成を目的としたかつての旧制高校、専門学校、師範学校、大学、大学院全てを対象として学校群の新編成・体系化を扱っていたため議論は回数を重ねることとなった。南原繁に小委員会設置を示唆された第8回総会会議（1946（昭和21）年10月25日）から一ヶ月ほど後の11月14日の第1回から始まり年を越え、翌1947（昭和22）年1月15日の第8回会議で「関口鯉吉君がなんかいろいろ意見があるから、入れたらどうか」という意見が出され、更に約一ヶ月後の2月7日、第12回会議で漸く関口鯉吉の発言機会がやって来る。

ここまでの議論では、占領軍＝CI&Eの内面指導の成果もあり、高等教育の門戸を拡張することを重視し、六・三・三・四制の全国統一的な展開を目指す、という学校制度を前提として議論が行われていたが、関口はこの前提自体に異を唱え「大学教育を六・三・三・四として、それが動きのとれない窮屈なものだとしますと、私の考では理学教育に関する限りは、とても今までの水準のサイエンスを保って行くことは出来ない」「大学には本格的大学と専門学校的大学とある。今までの大学は専門学校的大学で、必要に応じてそれを活かして社会の為にプールを作ってやるのが、一つの大きな使命である」としますと、その社会がどういうクォリティのどれだけの分量のプールを必要とするかということから、大学のスケールといったものを決めなければならぬし、学科内容も決め

なければならぬ。」「六・三・三・四では中途半端なものしか出来ない。社会の要求する人間を質と量に於て充すことが出来ない」などと述べ、最後には「若しもアメリカ方面の意見に偏って居る文部省の気持の如く、六・三・三・四を相当動きのとれないものがあれば、この際又その決議の精神を見直して新たな態度で臨まなければならぬ」とまで意見している。（註6）関口の考えでは、大学には専門学校的大学と本格的大学があり、六・三・三までは統一で良いとしても最後の大学の部分は専門学校的大学であれば三年でもよいし、本格的大学であれば五年或いはそれより長くするなど、制度に幅を持たせて二つの大学を作る必要がある、ということであった。

ここで関口は「私の思想はかたくなかもしれませんが」断ってまで「二つの大学」を分ける必要に更に言及している。旧制中学校5年＋旧制高校3年＋帝国大学3年＝11年間の教育期間が3+3+4＝10年になるということは、1年短くなるだけではないか、という意見もある中で「一年年数を少なくするということは、一年ではなく、二年以上短くなるのと同じなのです。」「今度一年少なくなったということは、エフェクトに於ては二年三年少なくなったのと同じである。」と述べたり、別の場面では「どうしても今まで位なければ駄目であります[殊に理学の方面は]」という議事録の記述も見られる。科学教育を行う「本格的の大学」の教育は4年間では足りないという強い主張が窺える。

しかしこのような刷新委員会での異論を横目に占領軍＝CI&Eは大学基準協会への内面指導を続け、六・三・三・四の原理原則を守って新制大学の制度は創設された。

結論 関口鯉吉の見出した科学教育の理念

結果だけを見れば六・三・三・四への反対意見の一つに過ぎないが、関口の意見の特徴は大

学の機能分化に着目し、明確に「二つの大学」が必要であると主張していた点にある。この主張の端緒は、遡って1946（昭和21）年9月20日、教育刷新委員会第3回総会に見られる。初期の総会では一人一人の委員が戦後教育改革における自らの教育の理想や理念を語る機会があった。関口は戦後の科学教育の在り方に言及し「事実をありの儘正確に眺め、それから帰納して或る自然法則を取出し、そうした自分取出し、又過去の先人が取出した所の法則を演繹的に自然の現象に当嵌めて、成程その法則は確かである。不変的なものであることを悟らせ、応用力を高める、こうした行き方であって欲しい」と述べている。

このような科学教育の重視は戦後教育改革に臨む教育刷新委員としては当然のことにも見えるが、関口に関して言えばこの発言の起源をさらに遡ることが出来る。この発言からほぼ20年の昔、1925（大正14）年に刊行された著書『太陽』の最後の段を見ると科学について以下のように著されている。「眼前の事物をあるがままに見、之を最も統整ある體系の内に時空的に配列しようとする不断努力としての科学、其一部門たる太陽物理学の現勢を紹介しようといふのが著者の目的であった」「物理学の原則を確固たるものと仮定するも、集積極まりない「事物」の数量と間断なく進む観察の精緻とは不断の立て直しを吾々に要求する。其結果は更に「事実」の集収の方向と観察の方法とを暗示し新たなステップにわれわれを驅る。築いては崩れるはかない殿堂の観ある「科学」の「仮説」や「理論」、其れは吾々の発足場として、將又行歩指針としてのみ尊重さる。決して定住の場ではない。」ここで科学者・教育者としての関口は自然科学の精神に関連して現代で言う課題発見・探求の重要性に言及しており、第3回総会での発言からはこのような自然科学の精神を育てる場として戦後日本の教育の在り方に期待していたと考えられる。

戦後教育改革以来、新制大学は全て同じ基準で設置認可と適格認定を受けるという仕組みが現在まで継続されている。大学の多様化が当時とは比較にならないほど進んだ今日ではあるが、70年の成果として「本格的の大学」に相応しい科学教育を実現していくことが大学教育の「不易」として大正年間の科学教育から関口が見出した理念を活かすこととなる。そのためには学生が事実根拠として思考し、不断に自ら課題を発見し探求する科学の精神を身につける機会を大学教育の多くの場面で準備する必要がある。

<註>

- 1)『資料教育基本法50年史』p.88
- 2)『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録第十三巻』p.82
- 3)『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録第一巻』第7回総会議事速記録より
- 4)（山口,2009）p.230
- 5) 前掲『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録第一巻』135-137頁。この時、関口の大学教育に関する意見は一続きの発言で議事録の2頁半に及んでいる。
- 6)『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録第八巻』p.185

<参考文献>

- 関口鯉吉 1925『太陽』岩波書店。
 海後宗臣・寺崎昌男 1969『大学教育<戦後日本の教育改革第9巻>』東京大学出版会
 日本近代教育史料研究会（編）1995『教育刷新審議会会議録第一巻』岩波書店。
 日本近代教育史料研究会（編）1997『教育刷新審議会会議録第八巻』岩波書店。
 日本近代教育史料研究会（編）1998『教育刷新審議会会議録第十三巻』岩波書店。
 鈴木栄一,平原春好（編）1998『資料教育基本法50年史』勁草書房。

大学基準協会年史編さん室（編）2005『大学基準協会五十五年史』財団法人大学基準協会.

羽田貴史 1999『戦後大学改革』玉川大学出版部.

土持ゲーリー法一 2006『戦後日本の高等教育改革政策』玉川大学出版部.

山口周三 2009『資料で読み解く南原繁と戦後教育改革』東信堂.

橋爪孝夫 2015 「教育刷新委員会における佐野利器の議論から見る山形大学創立の理念」

『山形大学高等教育研究年報第9号』33～39頁.

謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 JP 16K04451 の助成を受けたものである。

第二部

平成30年度活動報告

教育開発連携支援センター活動概要

第20回 基盤教育ワークショップ

第18回 FD合宿セミナー

平成30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

「相互研鑽による大学教育の飛躍を目指して」

【開催日】

第1チーム:平成30年9月3日(月)～4日(火)

第2チーム:平成30年9月4日(火)～5日(水)

【場 所】協同の杜JA研修所(山形市)

【内 容】

講師:山形大学教授 小田 隆治

東京工芸大学教授 大島 武

北星学泉大学教授 田実 潔

第1チーム

プログラムⅠ

「科目設計1:授業名と目標、内容の作成」

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・ラーニングについて考える」

プログラムⅣ

「アクティブ・ラーニングの実践」

第2チーム

プログラムⅠ

「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Ⅱ

「失敗から学ぶ～個々の体験の分かち合いと
『NG授業』の類型化」

プログラムⅢ

「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ー」

プログラムⅣ

「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ー」

【参加者】第1チーム:15人

第2チーム:13人

2 基盤教育ワークショップ

【開催日】平成30年9月14日(金)

【場 所】山形大学小白川キャンパス

【内 容】

第1部 基調講演

演題:「インストラクショナルデザイン(ID)に基づく
授業設計と授業運営」

講師:伊藤 勝久 氏

神奈川工科大学教育開発センター 教授

第2部 ラウンドテーブル

第1分科会

「IR、授業アンケートなどデータ活用について」

第2分科会

「学生の主体的学びを促す地域体験型科目について」

第3分科会

「新任教員向けキャリア教育科目の

授業運営法について」

【参加者】合計40人

3 東北地域大学教育推進連絡会議

【開催日】平成30年9月22日(土)

【場 所】山形大学小白川キャンパス

【内 容】

第1部 東北地域大学教育推進連絡会議

第2部 シンポジウム

「東北地方にある大学・短大の魅力的な教育の取組」

事例報告

1. 桜の聖母短期大学

「小さな短大が地域に開くということ

～人生100年時代の生涯学習支援から～」

地域連携センター長・キャリア教養学科准教授

三瓶 千香子 氏

2. 尚絅学院大学

「時代を生き抜く『実力』を身につける大学へ

～尚絅学院大学の取り組み～」

副学長・教授 赤坂 和昭 氏

3. 東北芸術工科大学

「習うから学ぶへ変換『想像力基礎ゼミナール』」

基盤教育研究センター教授 柳川 郁生 氏

4. 青森中央学院大学

「キャリア教育におけるアクティブ・ラーニングの

実践－HOTAプロジェクト－」

経営法学部准教授 森田 学 氏

5. 国際教養大学

「国際教養大学の全人教育:

英語・留学・共同生活で世界標準を実現」

参事兼学修支援室長 須田 幸子 氏

6. 岩手大学

「いわて高等教育コンソーシアム

『地域リーダー育成プログラム』」

人文社会科学部教授 後藤 尚人 氏

【参加者】合計40人

4 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120,934枚、後期91,515枚のアンケートを実施した。

【参加校】

・北翔大学

・青森中央学院大学

・東北生活文化大学

・東日本国際大学

・羽陽学園短期大学

・鶴岡工業高等専門学校

・了徳寺大学

・山形県立保健医療大学

・仙台大学

・青森中央短期大学

・いわき短期大学

・桜の聖母短期大学

・仙台青葉学院短期大学

・湘南医療大学

・ 沖縄県立芸術大学 ・ 山形大学

(2) 学生FD会議

- 【開催日】平成30年12月15日(土)
 【場 所】札幌学院大学
 【内 容】「コミュ力って必要?!」
 「私たちが社会に出るために必要な能力とは」
 【参加者】合計38人

(3) 大学間連携SD研修会

- 【開催日】平成30年9月7日(金)
 【場 所】山形大学小白川キャンパス
 【内 容】
 プログラムⅠ
 ・ミニレクチャー「大学教育改革の時代を突破する職員とは?」
 ・グループワーク「自校の発展の前に大きく立ちはだかっている壁(課題)は何か?」
 プログラムⅡ
 ・グループワーク「バーチャル大学の改革実行計画を企画する」
 プログラムⅢ 発表会
 【参加者】合計20人

(4) FD協議会

- 第21回 FD 協議会
 【開催日】平成30年5月26日(土)
 【場 所】山形大学小白川キャンパス
 【内 容】
 第1部 協議会
 第2部 ワークショップ
 第1分科会:学生の主体的な学び
 第2分科会:大地連携
 第3分科会:大学教育と学生支援
 【参加者】合計37人
- 第22回FD協議会
 【開催日】平成31年2月16日(土)
 【場 所】山形大学小白川キャンパス
 【内 容】
 第1部 協議会
 第2部 事例報告
 1. 札幌大学
 「「日本武芸文化論」と「日本武芸文化演習」から日本の伝統文化を学生と共に考える」
 FD 担当副学長
 スポーツ文化専攻 教授 瀧元 誠樹 氏
 2. 東北文教大学
 「OST(オープンスペーステクノロジー)によるFD 研修」
 人間科学部子供教育学科
 教授・副学科長 河合 規仁 氏
 3. 仙台青葉学院短期大学

「地域社会との連携について」
 仙台青葉学院短期大学事務局
 長町キャンパス長 高野 斉 氏

第3部 ワークショップ

- 第1分科会:FD・SD 研修会
 第2分科会:学生の主体的な学び
 第3分科会:大地連携

【参加者】29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111校 142回実施
 (2) 大学訪問受け入れ
 ・県内外18校、ほか中学校2校
 (2) 研究室訪問受け入れ
 ・山形県立新庄北高等学校 2年生

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
 【前期】
 「フィールドワーカー 共生の森もがみ」開講
 15プログラム実施
 【後期】「フィールドラーニング 共生の森もがみ」開講
 7プログラム
 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
- (2) もがみ活性化事業
 ① タウンミーティング
 【開催日】平成30年11月17日(土)
 【場 所】新庄市・新庄市民プラザ
 【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
 ・「金山町・山間地の宝物を味わおう」
 道草ぶんこう運営委員会 事務局長 須藤幸一氏
 ・「最上町のフィールドワーク」について
 最上町教育委員会
 教育文化課社会教育係 主事 阿部 大紀氏
 (2) フィールドワーク参加学生による活動報告
 ・「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
 ・「里地里山の再生Ⅰ」 舟形町
- 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35名

山形大学教員研修会「第20回基盤教育ワークショップ」

日 時：平成30年9月14日（金）

会 場：山形大学基盤教育1（A1）

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
小田 隆治

10:15 【第1部】基調講演

演題「インストラクショナルデザイン（ID）に
基づく授業設計と授業運営」

講師 神奈川工科大学教育開発センター
教授 伊藤 勝久

12:00 昼食・休憩

13:30 【第2部】ラウンドテーブル

第1分科会

「IR、授業アンケートなどデーター活用について」

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2分科会

「学生の主体的学びを促す地域体験型科目について」

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 橋爪 孝夫

第3分科会

「新任教員向けキャリア教育科目の授業運営法について」

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・挨拶：小田

おはようございます。それでは第20回基盤教育ワークショップを開催します。

山形教育開発連携支援センター長の小田です。チラシに書いてありますように、この基盤教育ワークショップも、名前を変えながら、教養教育など名前を変えながら、第20回となっております。毎年やっておりますので、平成11年、1999年に第1回が始まり、今回第20回目となりました。平成最後のですね、今年やることは、全部平成最後ということになりますが、平成最後の基盤教育ワークショップとなりました。

日本中、今年は猛暑で、西日本では大水害、台風、そして北海道の地震があり、日本全体が災いにみまわれておりますが、この日本全体を包み込む天変地異が、いつか収まってくれればと思っているところでございます。今回も北海道から来る予定だった参加者の方が来られなくなりました。いろいろ大変なことになっておりますが、今日は皆さまの力によって、明るく楽しく、そして真剣に議論ができて、実り多い一日になれば願っております。ご協力のほどよろしくお願いいたします。

では、早速ですが、第1部の基調講演に入りたいと思います。基調講演の演題としましては、「インストラクショナルデザイン(ID)に基づく授業設計と授業運営」ということで、神奈川工科大学の教育開発センター教授の伊藤勝久先生にお願いしております。先生には、春の大学教育学会で、このようなタイトルでお話し願えないかという形をお願いいたしました。かなり具体的な話、授業改善の具体的な話になります。インストラクショナルデザイン、かなり有名ですがけれども、実際に触れることはほとんどありません。きょう90分お願いしていたら「100分にしてくれ」とか言われるぐらい充実して準備をなさっていますので、ワークも伴っているらしいので、かなり中味の濃い話が聞けると思います。

先生の経歴を簡単に、これの裏面に書いてありますので、簡単に申し上げますけれども、駒澤大学を出られ、その後勤務されたりとありますが、ピッツバーグの大学院に進まれまして、修士、そして博士(Ph.D.)をそこで修得されました。まさにこのID、インストラクショナルデザインというものは、向こうで研究なされたことでもございます。そして今実践なさっております。そしてアメリカから帰られて、ピッツバーグ大学の助教を終えられたあとに、台湾の大学の助教授、そして苫小牧駒澤大学の助教授、教授となられて、私とそのときにFDネットワークつばさを通して、伊藤先生と知り合いになり、それ以後、懇意にさせていただいております。そして2年前くらいですかね、神奈川工科大学の教育開発センターの教授に赴任されて、今、神奈川工科大学でFDや教育改革を担当されております。では、早速伊藤先生の方からお話を願いたいと、よろしく願いたします。

○伊藤

皆さん、おはようございます。神奈川工科大学、教育開発センターから参りました、伊藤と申します。

先ほど、小田先生よりお話をいたしましたとおり、私、本学のほうでは、大学のカリキュラムのメンテナンス、それから教育改善、そのための全学FDを担当しております。今日はちょっと短い時間です。本当は300分くらい欲しい内容です。300分お付き合いいただければいいのですが、恐らく皆さん嫌だろーと思いますので、100分で、しかしかなり凝縮してやりますので、よろしくお願いいたします。

それでは早速始めたいと思います。そもそもインストラクショナルデザインというのを、今日タイトルを目にする前からご存じだった方はいらっしゃると思います。いらっしゃるんですね。IRの方、多分いらっしゃると思います。インストラクショナルデザイナーのことをIDerと呼びますが、IDerがIRerを兼ねていたり、同じようなところで仕事をしていますので、イメージはお持ちかと思いますが、その専門の教育も受けているかもしれません。けれども、一般的にはインストラクショナルデザインって何だろうという方が多いと思いますので、そこから話を始めていきたいと思います。

はじめに

インストラクショナル・デザイン(佐藤, 2018)

「効率的・効果的な教育を実施するためのシステムティックな手法。IDは、教育プロダクト(授業、カリキュラム、教材)を、ニーズ分析・設計・開発実施・評価という手順を経て運用するという工学的なアプローチに基づいている。これによって教育者・学習者双方のニーズが満たされ、目標が達成されることを目的としている。」(中略)

IDの専門家であるインストラクショナル・デザイナーには、内容面での専門家と分業・連携して、一連のシステム運用を担うことが期待されている。」

佐藤浩章(2018)「インストラクショナル・デザイン」『大学を知る辞典』平凡社

大阪大学、佐藤浩章先生の定義です。効率的・効果的な教育を実施するためのシステムティックな手法。IDは、教育プロダクト(授業、カリキュラム、教材)をニーズ分析・設計・開発、そして評価の4点の手順を経て運用するという、統合的なアプローチに基づいている。これによって教育者・学習者双方のニーズが満たされ、目標が達成されることを目的としている。IDの専門家であるIDerは、内容面での専門家と分業連携し、一連のシステム運用を担うことが期待されている。内容面の専門家というのは、例えば皆さんがそうです。そして教育開発センターの私がIDの専門家です。それが一緒に手を携えて、カリキュラムあるいは授業を設定していったら良くなるだろうと。簡単に言うとそういうことになります。

はじめに

インストラクショナル・デザイン

教授活動を

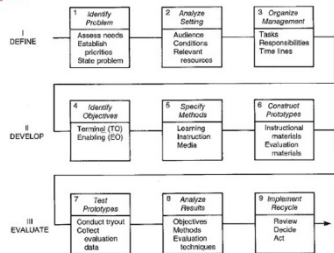
「ニーズ分析・設計・開発実施・評価

という手順を経て運用」

IDer の仕事を本当に簡単に要約しています。教育プロダクト（授業、カリキュラム、教材）をニーズ分析・設計・開発、そして評価という手順を用いて運用する。それが我々 IDer の仕事になります。

先ほど小田先生からご紹介いただきましたが、私はアメリカでインストラクショナルデザインを勉強してまいりました。勉強というよりほとんど訓練みたいな感じで、日々大変な状況でしたが、当時いた私のクラスメイトがどういふところに就職しているかという、例えば公教育です。アメリカの公教育は小学区制をとっていますので、学区でのカリキュラムの構成というのは非常に自由度が高いです。州の監督によってカリキュラムが構成されるのですが、逆に言うと自分の学区のカリキュラムは自分たちで責任を持って構成しなければなりません。そういうところで皆さん雇われます。ペンシルベニア州では、学区が 500 ありました。そこには、単純計算で IDer が最低 500 人は必要になります。公教育以外では、例えば公官庁です。警察や消防の研修担当、それから企業のトレーニングセンターなどでの研修担当ですね。IDer の需要は非常にたくさんありました。簡単に僕たちがどのような仕事しているかお示ししましょう。

はじめに



IDI Model (1973)

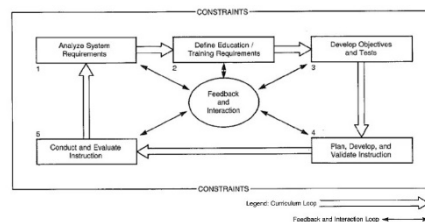
Wittich, W. & Schuller C. (1973). *Instructional Technology: Its Nature and Use*. Harper & Row Publishers, Inc.

これからお示していくものを、私たちは「ID モデル」と呼んでいます。教育のカリキュラムやプログラムの設計の指標とするためのモデルです。ここでお示しするのは、公教育の学区のプログラム、カリキュラムを設計するためのモデルです。IDer は、ニーズを分析し、設計し、プロトタイプを開発し、それを評価し、実際にそれを運用する。これをもとに、更に調整

を加え、分析し、関係部署やプロジェクトメンバーに仕事を割り振りながら、カリキュラムを構成していくのです。

ちなみにこのモデルは 1965 年に米国教育省がスポンサーとなって構成されたプロジェクトで考案されました。このプロジェクトには、シラキュース大学、サウスカリフォルニア大学、そしてミシガン州立大学が参加したコンソーシアムで開発し、そこで開発されたのがこの ID モデルです。当時、このモデルは全米 20 州で使われカリキュラムが構成されていきました。

はじめに



Air Force Model (1975)

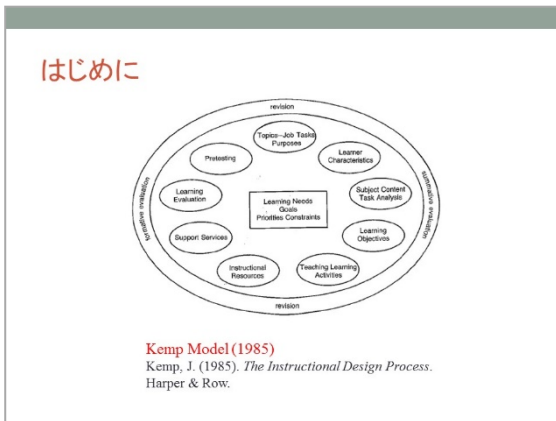
US Air Force (1975). *Instructional System Development*. US Air Force, UF Manual.

これは、Air Force Model と呼ばれる ID モデルです。Air Force、米国空軍は、ID のパイオニアと言われています。軍隊と教育という、かなりかけ離れたイメージをお持ちかもしれませんが、軍隊というのは、実は教育活動、とくに規範を遵守させるための教育活動が中心に維持されるものです。マニュアルを作って、そのマニュアルに則って教育活動、例えば訓練を行う。その宝庫です。軍隊で使う兵器は常に最新の物が採用されていき、刷新されていきます。そうすると、それに伴いメンテナンスが必要になっていきます。新旧の入れ替えも必要です。使用だけではなく点検も必要です。保管も必要です。それぞれにマニュアルが必要になってきます。また、それぞれに訓練が必要になってきます。

米国空軍は 1975 年に IDer のためのマニュアルを構成しました。私は 90 年代の初めにインストラクショナルデザインの勉強をしていましたが、その時点で米国空軍では、年間 1000 人ぐらいの IDer を量産していました。そのぐらい IDer というのは、軍隊でも重宝されているということです。

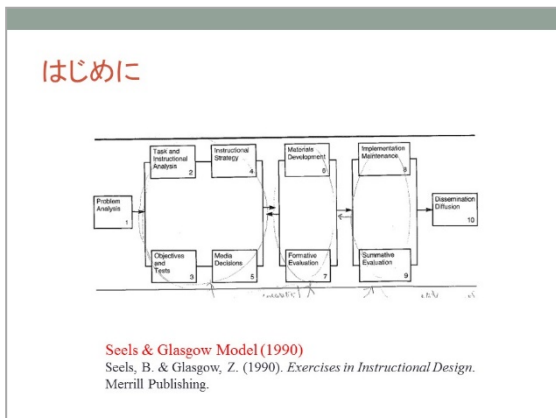
ちょっと余談になりますが、当時のクラスメイトに米国空軍の州兵がおり、タンカー（空中給油機）のキャプテンをしていました。彼のクラスの中でのプレゼンテーションは大変印象に残っています。直立不動、話す時には絶対にまばたきをしない。その時に学生が最初に質問したのが、「どうしてまばたきをしないのだ」でした。「ああ、アメリカ人でも軍人の行動は珍しいのだな」と思い、変な感銘を受けました。そのプレゼンテーションは空中給油をする際の戦闘機とタンカーの動きをタンカー目線から撮影した動画映像を中心とするもので、マニュアルの作成に関するものでした。ニーズと手順を分析し、実際にどのように空中給油をしているのか、マニュアルではどうい

う点で気をつけていったらよいのかを述べたものでした。



これ、今お示した Air Force モデルとかなり違いますよね。Kemp Model と言います。これは学校現場の教員用のモデルです。今までお示したモデルでは、例えば Air Force Model もそうですが、ニーズ、それから設計、開発、そして評価というふうに、かなりしっかりカッチリ作られています。この Kemp Model は違います。ニーズ、それから設計、開発、評価、分析、どこから始めてもいいのです。どこから始めても、どういう順番でやっていってもいいと。これが実は教育現場の状況に一番適しているであろうと、そういうモデルになります。

ID の考え方にも文化が反映されています。学校の先生はまばたきしながらお話ししてもいいですよ。私がこうやってふらふら歩きながら、皆さんとお話することもできます。軍隊の文化、教育現場での文化と、その差がモデルに表れているようにも感じ興味深く思います。



これはシールズ・グラスゴーモデルと言います。これは実は私の恩師の一押しのモデルなのですが、どうしてそうかと言いますと、彼女が自分で作ったモデルだからです。1993 年のある日、彼女は私たちの前でこの図を示しながら、その有意性について熱弁をふるっていました。ニーズ分析をする、設計する、開発する、それから評価をする。このステップ間の柔軟性が特長となるモデルです。すなわち開発しながら評価するというコンセプトです。このモデルは、例えば e ラーニング教材、メディアを使った教材などの設計のために適したモデルとして、彼女は非常に推していました。

ところが、突然説明が止まりました。スライドの図、よく見

てください。ここ（ステップ 6, 7 と 8, 9 の間の矢印）ちょっと変だと思いませんか。矢印がくしゃんと入っているのですが、これは私が手書きで入れたのです。彼女は突然、黒板に示している図上でここに矢印を入れ、「こうあるべきだ」と言い出しました。この図を示した書籍が出版されたのが 1990 年でしたので、93 年の時点では、もうそれまでに 3 年の年月が経っています。その日は我々に自分の作ったモデルを説明していて、説明しながら気がついたのだらうと思います。

ここから私は二つのことを学びました。第一に、IDer というのは、常に改善に向けて動いていなければいけないということです。止まってはいけません。彼女の場合は、その日この部分まで説明が来たときに、恐らく瞬時にして、自己のモデルの評価がなされ、分析がされ、設計され、開発され、そして矢印を加える事が実施されたのだと思うのです。そういう形で常に動きながら考え実行していなければいけないのだということです。

第二に、プロとしての IDer は、恥ずかしいとかプライドということは考えてはいけないのだと。実際の場面で必要があるならば、すぐに手を下さなければいけないのだと。その二つを学ばせていただきました。

今までのお話を簡単にまとめましょう。IDer は、カリキュラム設計、授業設計、それから実施段階において、すべてをモニターしながら、改善に向けて常に考え、検討し、そして行動していくと。それが IDer の仕事と考えていただければ良いと思います。

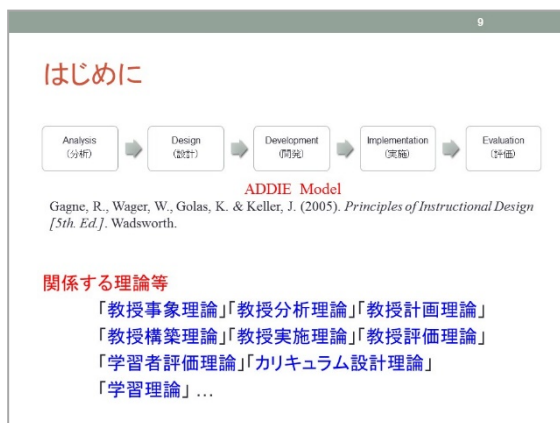
はじめに

インストラクショナル・デザイン(鈴木, 2017)

「IDは、**教科内容の専門性と教育方法の専門性を区別した上で、教育内容の如何にかかわらず適用可能な、効果的・効率的・魅力的な教育方法の確立を目指してきた研究領域**である。すなわち、「どのように教えるか」という問いについての汎用的な研究知見を蓄積してきた。」

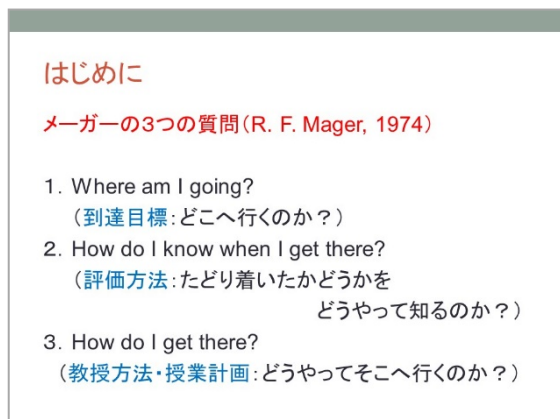
鈴木克明 (2017)「教授・学習過程の革新：教授設計論 (Instructional Design) の視座からの提言」東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 3, 13-26.

熊本大学の鈴木克明先生の定義も示しておきましょう。鈴木先生は、日本の ID の第一人者です。受講者の中には、個人的に関係がおりの先生もいらっしゃるかもしれません。ID は、評価内容の専門性と教育方法の専門性を区別した上で、教育内容の如何にかかわらず、適用可能な効果的・効率的・魅力的な教育方法の確立を目指してきた研究領域だと。すなわち、どのように教えるかという問いについての汎用的な研究知見を蓄積してきたと。その知見を基にして、皆さんのような内容の専門家である方と力を合わせて、良い授業を、良い教育課程を考えていく。それが我々 IDer の仕事になります。



ADDIE Model もご紹介いたします。これはお見せしようかどうか少し迷いました。というのは、今までの話からちょっと離れてしまうかなとも思ったのです。これは ID を勉強する方にとっては一番最初に勉強するモデルになります。このとおり設計していきなさい、の一番シンプルなモデルと考えていただいても良いかもしれません。まずは分析を行います。カリキュラムだったら、その必要性の分析を行います。今まで出てきた言葉ではニーズ分析ですね。そして設計をし、開発し、実施して、評価をする。大切なものが抜けていますね。どなたかお気づきでしょうか。これは完全な図ではありません。IRerの方はすぐにお気づきになれるのではないかと思います。ちょうどこの evaluation（一番最後）と analysis（一番初め）の間ですね。IRerの方がとくに活躍される部分になるかと思いますが、ここに矢印（evaluation→analysis）が必要になります。この矢印で、初めて完全なモデルになります。こうやって改善に向けて、常に動いていく。それを個々の授業レベルでやる。あるいはカリキュラムレベルでやる。

関係する理論の例を少し示しました。教育事象理論と教育分析理論、教育計画理論、...学習理論と、いくらかでも多分出てくると思います。それがこの（図中の五つの）局面にかかわってくるのです。ID とは、そういう専門分野になります。

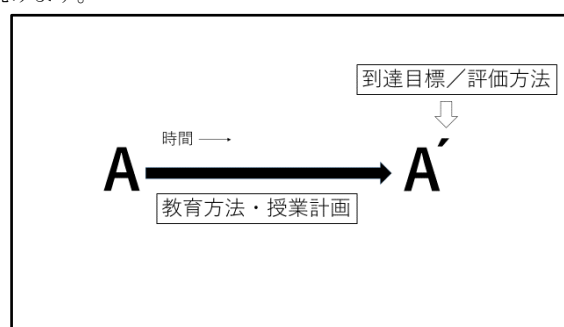


それでは、授業設計と授業運営のお話に入ります。皆さんに今日は絶対に持ち帰っていただきたい物があります。それがこの「メーガーの3つの質問」です。ここまでは ID の中でも、作業の指針を示すような、いわば大きなモデルを示してきました。ここからは大きなモデルから離れ、授業設計や運営に役立つ技法あるいは考え方を中心に提示していきます。

教育活動を設計する上で非常に重要な考え方なのですが、初めに重視すべきは「到達目標」を設定し、そこから考えていくことです。まずは「どこへ行くのか」、をしっかりと考えること。そして「そこに行ったかどうかをどうやって知ることか」を知ること。すなわち「到達目標」をしっかりと定めて「評価方法」、そこに本当に行っているのかどうかを考える。学生だったら要求されていることが「達成できているのかどうか」を、具体的に構成しなければいけない。「到達目標」と「評価方法」その関係は表裏一体です。それをしっかりと構成した上で、初めて「教育方法・授業計画」を考える、というのが「メーガーの3つの質問」です。

皆さん。皆さんのキャリアが続く限り、この「メーガーの3つの質問」は忘れないでいただきたいと思います。

もう少し噛み砕いてお話をしましょう。教育活動の考え方を続けます。



Aさん(学生)がいます。ここに時間が流れていくのですが、例えば授業だったら90分ありますよね。科目でしたら、神奈川工科大学の場合は15回です。それが終わった時に、ここ(Aさん)にこれ(ダッシュ)が付け加えられていなければなりません。この考え方が教育活動の基本中の基本です。このダッシュがすなわち、何かと言うと「到達目標」に相当するものです。

「到達目標」を設定するのは、当然授業や科目が始まる前、我々が設計する段階で、決めておかねばならない。そうでないと授業や科目の設計というのは、成り立たないはずなのです。

皆さん、もしかしたらこのように（「授業方法・授業計画」が先立って、授業が流れながら「到達目標」や「評価方法」に至る）やっていませんか。

私が初めて授業を担当した時に、実は、こっち（「授業方法・授業計画」）からこう（後ろの方に流れて）行って、「到達目標」が最後に決まったりとか、恐ろしいことをやっていました。そういう方はいらっしゃると思いますが...

話を続けますが、「到達目標」を決めた時点で、「評価方法」が決められなければいけない。ここ（「到達目標」）に到達することを決めるならば、「到達したかどうか」を、ここ（授業一番最後の部分）でどのように判断したらいいかのを、同時に決めなければいけません。この両者（「到達目標」と「評価方法」）を対応させて決めないといけません。これが決まって初めて授業の内容や方法も決まってくるわけです。

少年野球教室を教育活動の例としてお話を続けましょう。少年野球教室を開設する「目的」は、例えば「週末の一日を使っ

て、野球がうまくなる」というのをあげることができるかもしれません。教室としての「到達目標」はどうしましょうか。例えば「バントが上手になる」こと。これに絞って一日を使いましょうか。「評価方法」はどうしましょうか。仮に、バントをやらせてみて、達成率80パーセント、成功率80パーセントですね。そういうふうに決めてみましょうか。じゃあその80パーセントに行くためには何をしたら良いのでしょうか。そこで初めて「教育方法や授業計画」の部分が決まってきます。教える内容は何でしょうか。それをどういう順番でどのように実施していくのでしょうか。バントの構え、腕の力の抜き方、あるいは走塁の仕方、ステップの踏み方、いくつかバントの成功要因はあると思います。教育活動を設計する時にこういう順番（「到達目標」と「評価方法」が検討・設定された上で）で決まってくるのが「教育方法・授業計画」です。教える内容から教育活動が決まっていくわけではありません。

この「メーガーの3つの質問」は、ぜひお持ち帰りいただきたいと思います。この講演の中でも、この考え方は全体に流れていきますので、あとの話の中でも振り返ってまいります。

はじめに

目 標:

1. 学習の成果に応じた**授業(科目・コース)の目標を設定**することができる。
2. 1に基づいた**適切な評価方法を設定**することができる。
3. 学習者の学習プロセスに基づいて**適切に授業(クラス・単元)内容・方法を計画**できる。
4. 1と2と3に関連し、**学生の興味を喚起するための方法をイメージ**することができる。

この講演の目標です。「メーガーの3つの質問」に則っています。まずは、皆さんが授業の目標（「到達目標」）を学修成果に応じて適切に設定することができるようになること。第二は、それ（「到達目標」）に応じた適切な「評価方法」を設定することができるようになること。第三に、学生の（認知的な）学習プロセスに基づいて、適切に授業内容と方法を計画できるようになること。それをある程度できるようにになって、お帰りいただきたいと思います。

そして、これら1、2、3に関連して、第4に、学生の興味を喚起するための方法をイメージすることができるようになることを設定しました。今日は時間が全然ないので、この四つ目の部分はこちらで指針を示してお帰りいただくような形になると思います。

今日は100分ということでお話をいただいていますので、「大体こういうことをすると良い」と、実際に体を動かしながら理解していただいて、「後で家に帰って何をしたらいいか」が分かるようになる。今日はそういう事で、この講演を計画させていただきました。

はじめに

本講の流れ

1. 教育課程における**授業(科目・コース)の位置づけ**
(授業(科目・コース)はどうして存在するのか?)
2. **授業(科目・コース)における目標**
(「目標」は「目標」になっているか?)
3. **評価方法の是非**
(「目標」に対して適切な「評価方法」になっているか?)
4. **授業計画の見直し**
(学生の学習プロセスに留意した「授業計画」か?)
5. 学生の**授業への興味喚起**に向けて
(作成した「授業計画」を魅力的にするための工夫は?)

今日の流れです。皆さんは自己の担当する授業を基本に、まずは「授業の位置づけ」を考え、次に授業における「目標」を考えていきます。皆さんの設定した「目標」は本当に「目標」になっているのかを点検してもらいます。そして「評価方法」に注目します。「目標」に対して適切な「評価方法」、先ほどお話ししました、それになっているのかを見ていただく。それから「授業計画」を見直していただき、「授業への興味喚起」に向けてどのように考えていったらいいのか。それをお示しして終わりになるという、そういう流れで進んでまいります。

皆さんにご自身の授業を検討していただく前に、参考までに私が担当した「スタディスキル」を例として挙げたいと思います。

本日、皆さんにお配りした資料の中に「スタディスキルのシラバス」と「看護教員と教育開発者による初年次導入科目の設計と評価」とがあります。「スタディスキル」は、私が看護学科の教員と組んで設計・実施した科目です。実施後、四国にSPODというFD担当者のコンソーシアムがあるのですが、そこで事後検討を行うための整理のために発表報告を行いました。

「スタディスキル」の科目目標です。この（「資料1」に示した）ように、1から8まで具体的に「到達目標」を構成しております。それに基づいて「評価方法」がございます。見てお分かりのとおり、「評価方法」①から⑧は、「到達目標」1から8に対応しております。単に順番が1、2じゃなくて、1は①に対応し、2は②に対応ということで、「到達目標」と「評価方法」を対応させています。「到達目標」を達成するために、「評価方法」として配布資料で各々「成績・評価」「評価」で掲げたものが考えられました。これも1から8まですべて数字が対応しています。こういう形で設計を行い実施し、実際に評価を行い、現在考察し問題を洗い出しているところです。

実はこの科目は設計に当たって重要なプロセスが抜けていました。よくある話ですが、いきなり3月の段階で「伊藤さん、ちょっとこれ一緒に考えてくれない?」と言って持ち込まれた科目だったのです。決定的に欠けているのは皆さんお分かりになりますか、設計前のニーズ分析がなされず始まったのです。皆さんの大学の授業は、そのように始まる科目が多いのではないかと思います、非常に危険です。動かしてから過ちが分かってくるパターンです。この授業も、そういうところで色々問題が起きました。

看護学科の2年生は、12月に病院実習を2週間やるのですが、そのうちの1週間、私も参加させていただき2年次での看護実習でのニーズを把握し、その上で来年度の授業設計を行うつもりです。これがIDerとしての私の仕事です。そこまで、中々、徹底してできるものではないのですが、できれば皆さんにも同じように考えていただきたいと思います。先に進みましょう。

目標の設定

活動1

個別活動

WS上で「①授業(科目)について」と「②科目の目標」を記入

5分

さて、お手元にワークシートがあると思います。配られたときからちょっと嫌な予感はいっていたと思います。ご自身で授業を担当されている方は、自分の授業を思い出していただき、最初の「①科目について」と「②科目の目標」について書いていただきたいと思います。職員の方や授業を担当されていない方は、その用紙の裏に練習用として、「情報リテラシー」という科目を設定しました。入りやすいように事前にこちらで「目標設定」もしておきました。その目標を見て「こうじゃないだろう」という感じで添削していただければと思います。

じゃあ5分差し上げます。はい、スタート。

いくつか科目お持ちだと思いますが、日ごろ問題だと思っている科目。この際ですので、改善に向けて考えてみよう、そのような科目を取りあげていただけるとよいかもしれません。

職員の方は、研修を企画することもあるかと思います。それを念頭に、この際ここで考えてみると。それもよろしいかと思います

～ワーク～

(アラームの音)

目標の設定

あなたの「目標」設定法

- A. 科目名称を基本として、自己の既得の知識・技能・経験に鑑み、授業の内容(コンテンツ)から設定
(入口から考える)

はい。終わらないと思うのですが、まずは手を止めて、こちらに注目してください。皆さんどのようにお考えになったでしょうか。よくあるパターンですが、科目名称と手持ちの知識を基本に「これが必要であろう、あれが必要であろう」とお考えになっていませんか。私の場合は、以前教職課程におりましたので、自分の教育理念として「学生はこれを知るべきであろう」を中心にコンテンツとして「これを教えたらいい」を重視し、そこから「目標」を構成していく。初めの頃は、そうやって科目設計を行っていたかもしれません。いわば入口から考えていく方法です。皆さんの中には、もしかしたらそういう方もいらっしゃるかもしれません。

目標の設定

あなたの「目標」設定法

- A. 科目名称を基本として、自己の既得の知識・技能・経験に鑑み、授業の内容(コンテンツ)から設定
(入口から考える)
- B. 教育課程の中での科目の位置づけを基本として、受講者が学習した結果「できるようになること」を設定
(出口から考える)

あるいはこちらの方ですか。「教育課程の中での科目」、その位置づけを基本として、「受講者が学習した結果できるようになること」を設定し、出口から考える。そういう構成になっていたでしょうか。

授業は教育課程の中で位置づけられているものですので、Bのほうが望ましいことになります。

目標の設定

「目標」設定の基本

1. 「**逆向き設計**」の考え方
2. 「目標」は**可視化**できなければいけない
(「目標」(学習成果)に応じた「**行動動詞**」の使用)

皆さんには授業設計をするにあたって、二つ、気をつけていただきたいと思います。第一に、「逆向きに設計する」という考え方。それから第二に、「目標」は「可視化」できなければいけないということです。どうして「可視化」できなければいけないのでしょうか。簡単です。「可視化」しないと「評価」ができなくなるからです。観察できなければ「評価」をすることはできません。

さて、はじめに逆向き設計の考え方についてお話ししましょう。

目標の設定

逆向き設計

建学の理念／大学のミッション

↓

大学全体の教育目的

↓

大学全体の教育目標

↓

学科の学位授与方針(DP)

↓

各科目(コース)の到達目標

↓

各科目(コース)の内容・方法

榊原 久 (2017.3.7) 「理工系講義形式授業において学生の学習を促進する授業デザイン」WS資料

先ほどの例(板書した「Aさんの学修」)から、授業の中で又は科目の中での「目標」設定が逆向き(到達時点で要求されるものから検討・設定する)であるのはお分かりになったと思います。教育課程の中ではこういう考え方です。はじめにゴールがあると。ゴールとは何か。我々は教育課程の中に科目を位置づけなければならないので、考え方としてはこの図の上から来きます(一番上にあるものがゴール)。私学だと「建学の理念」がある。それから国立大学だったら「大学のミッション」があります。それが、一段下がって「大学全体の教育目的」に噛み砕かれる。そしてそれが更に「大学全体の教育目標」として具体化される。その具体的に掲げられた教育目標を達成するために、学科が配置されて各々の「学科の学位授与方針(DP)」が構成される。このDPを学科・学校として達成するために科目が配置され皆さんが担当している、ということです。そのため、これらの科目はDPに則った形で、「到達目標」が構成されていなければなりません。それに基づいて「内容・方法」が決ま

ってくるのです。

実際皆さんは、ご担当の科目でこのように考え設計されているでしょうか。大学の先生はどこから入り(採用され)ますか。ここ(図中の黄塗の部分)から入ってこられる事が多いのではないのでしょうか。「すみません、伊藤さん、教職の科目ですが基幹科目を四つ担当してください。」そうすると、どうも「私の科目」という意識が強くなってしまって、この部分(黄塗の部分の上)が見えない。ここ(図中の最上部「見学の理念／大学のミッション」)から入っていらした方、いらっしゃいますか。「建学の理念が好きだから、私はここで殉じたい。」「大学のミッションが好きなので山形大学にぜひ就職したい。」こうやって考えて入職された方はいらっしゃらないのではないのでしょうか。

目標の設定

逆向き設計

皆さんの所属する学科の教育課程上の目標

i.e., 「学位授与方針(ディプロマポリシー)」は...

科目設計をするにあたっては、ご所属の学科の「教育課程の目標」「ディプロマ・ポリシー」をまずはチェックする必要があります。それに鑑みて科目の「目標」を具体的に考えていく必要があります。

目標の設定

行動動詞の利用

「到達目標」は可視化できなければいけない

学生の学習成果を
観察できない...

可視化できない = 目標到達点において評価することができない!!

授業として成立できない!

次に「目標」は「可視化」できなければいけない、ということでした。先ほどお話ししました、「行動動詞」を使用するということです。「可視化できない」という事は、「学生の学習成果を観察できない」、「学生の成長が観察できない」ということで、「目標」到達点において、「評価することができない」と、すなわち「授業としては成立していない」ということになってしまいます。そうならないために、「行動動詞」を使う必要があるのです。

目標の設定

行動動詞の利用

ブルームの学習目標の分類

1. 「認知的領域」

知識に関する目標で、獲得・活用に関する

2. 「精神運動領域」

技能に関する目標で、獲得・熟達化に関する

3. 「情意的領域」

態度に関する目標で、受入・内面化に関する

「行動動詞」を使うための指針です。教育学の先生方や教職を履修してこられた方はご存じだと思いますが、ブルームという人の「学習領域の三分類」というものがございます。これはブルームが亡くなったあとも引き継がれ改訂され、未だに改訂が続いている状況です。ブルームの「学習領域の三分類」に関しては、皆さんに冊子のコピーをお渡ししています。名古屋大学の中島先生がお書きになった「授業設計」という書籍の一部になります。少し概要が載っていますので、あとで時間がある時にお読みいただきたいと思います。

ブルームの「学習領域の三分類」ですが、第一に「認知的領域」。これは「知識」にまつわるもので、大学の専門領域ではよく取り扱われているものです。第二が「精神運動領域」。すなわち技能に関するもの。理工系の大学では実験科目などが該当します。あるいは実習科目も含まれていきますね。レポートの作成や英語によるコミュニケーションなども「技能」になります。そして第三にくるのが「情意的領域」です。「態度」に関するもので近年求められている汎用的能力などが該当してきます。余分な話になりますが、実はこの態度に関する学習で、学生の学修を「可視化」するのは非常に難しい。実を言うと、IDでは「態度を直接評価することはできない」と言い切っています。「直接」は「評価」できないのです。しかし、「評価」できないということではありません。「評価」するために、「知識」を使う、「技能」を使う、それらを複合的に使い「態度」を「評価」していくのです。ちょっと複雑な話にしましたが、以上示したように三つの分類がり、それに則った動詞が各々提示されているのです。

目標の設定

行動動詞の利用

ブルームの学習目標の分類

1. 「認知的領域: 知識」

列記(列挙)する 述べる 推論する 説明する
分類する 比較する 対比する 類別する 識別する
関係づける 予測する 具体的に述べる 結論する
同定する 特定する 公式化する 一般化する
指摘する 選択する 使用する 応用する 適用する
など

大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部 (2018.7.14-15)
「大阪大学コースデザインワークショップ」資料

「認知的領域」において「可視化」のために有用な「行動動詞」のリストです。このリストに関しては、お手元の中島先生の資料でもより詳しくあげられています。

目標の設定

行動動詞の利用

ブルームの学習目標の分類

2. 「精神運動領域: 技能」

測定する 実施する 模倣する 熟練する 工夫する
触れる 行う 調べる 操作する 挿入する
準備する 手術する 視診する 触診する 打診する
など

大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部 (2018.7.14-15)
「大阪大学コースデザインワークショップ」資料

「技能」に関するものです。

目標の設定

行動動詞の利用

ブルームの学習目標の分類

3. 「情意領域: 態度」

協調する 配慮する 参加する コミュニケートする
討議する 尋ねる 示す 見せる 助ける 感じる
行う 相談する 寄与する 反応する 応える など

大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部 (2018.7.14-15)
「大阪大学コースデザインワークショップ」資料

そして「態度」に関して。先ほどもお話ししたように、「態度」は直接「評価」するのが難しい領域ですが、このような形で「行動動詞」も提示されています。

目標の設定

活動2

個別活動

WS上で「目標」の検討

DPの反映は？ 達成可能性(具体性)は？、
学習目標の分類は？、可視化はできていますか？

5分

さて、また皆さんに考えていただきます。まずは目標を再検討してください。先ほど皆さんがお書きになった目標ですが、「達成可能性」や「具体性」はいかがでしょうか。「学習目標の分類」ではどこに該当するのでしょうか。「可視化」はできているのでしょうか。もう一度、考えていただけますか。

「行動動詞」としては、資料にもございますので、これらを参考にもう一度考えてみて下さい。

5分間差し上げます。

～ワーク～

(アラーム音)

評価方法

メーガーの3つの質問(R. F. Mager, 1974)

1. Where am I going?
(学習目標:どこへ行くのか?)
2. How do I know when I get there?
(評価方法:たどり着いたかどうかを
どうやって知るのか?)
3. How do I get there?
(教授方法・授業計画:どうやってそこへ行くのか?)

次に、「評価」にお話を移してまいります。また先ほどの「メーガーの3つの質問」です。「学習目標」すなわち「どこへ行くのか」に対応しての「評価方法」すなわち「たどり着いたかどうかをどうやって知るのか」でした。「目標」と「評価」が表裏一体的に構成されるのが重要とお話をしました。それに基づき「どうやってそこへ行くのか」の「教育方法」が設定されるのでしたね。

評価方法

評価の役割

「たどり着いたかどうかを知る」ためだけではない！

- ・学習者自身が復習し学んだことを整理する機会
- ・学習者が自己の理解度を確認するための機会
- ・学習者がさらに学ぶ機会を獲得する機会

学習者とその結果をもとに行動を起こすために実施されるものであり、学習を促進するために行われる

佐藤浩幸編 (2010)『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部
桐原暢久 (2017.3.7)「理工系講義形式授業において学生の学習を促進する授業デザイン」WS資料

しかし、「評価の役割」ですが、この「たどり着いたかどうかを知るため」だけに限定することはできません。「評価」の実施は、学習者自身が復習し、学んだことを整理する機会にもなります。それから、学生が自己の理解度を確認するための機会にもなります。さらに学生が更なる学びを行うための機会にもなります。「評価」の考え方ですが、学習者とその結果をもとに行動を起こすため実施されるものであり、学習を促進するために行われるものと位置づけることもできます。我々が成績をつけるために行うのが「評価」、ということではないのです。「学習者の学習を促進するために行う」のが「評価」です。

後ほど「総括的評価」という言葉が出てまいります。すなわち学生の学びの最後に行う評価で、そこで我々は成績付けを行ったりしますが、私は、それ自身ですら、学習を促進するために行われるべきだと考えています。学習者は、科目を履修して、それでいなくなるわけじゃないですよ。授業者の前からはいなくなるかもしれませんが、その授業の履修は学生にとっては人生の中の一部に過ぎません。であるならば、その次につなげていくものを考えてあげるべきだと思います。「評価」(総括的評価)というのは、その最後の機会と考えることもできます。

評価方法

評価の役割

授業における規範

「テストでカンニングするのは許されない!？」

授業における規範です。テストの際の規範ですね。テストでカンニングするのは許されない。皆さんそう思いますよね。

違う枠組みを使っています。帝京大学のゲーリー土持先生が使っている分類法を流用しました。少し整理して「知識」の部分を三分類しましたが、実はこれもブルームに微妙に対応しています。表の上の方から「低次の知識」、それから「高次の知識」、「より高次の知識」に至ります。その各々に対応した「評価方法」です。少し列記してみました。「知識」に関してはこれだけのものが考えられます。もっとあるかもしれませんが、もしあれば教えていただきたいと思います。

評価方法	
学習目標に応じた評価方法のバリエーション（技能・態度）	
目 標	評価方法
技 能	実演・模倣作風 観察・記述法 チェックリスト/ルーブリック (上記評価方法を併用) ポートフォリオ作成
態 度	論述式レポート 出来と聞か（事後評価法など） 行動の観察を問う (あなたならこの場面はどうする) 模擬場面テスト（設定場面での行為） 観察・記述法 チェックリスト/ルーブリック (上記評価方法を併用) ポートフォリオ作成

「技能」に関してはこんな感じかなと。これも掲載されていないものがあれば教えていただきたいと思います。

それから「態度」についてもあげてみました。「態度」については、とくにより多くの「評価方法」のアイデアが欲しいところです。

評価方法	
評価方法を決定する際の注意点	
信頼性	・結果の再現性・評価の精度
妥当性	・学習課題・学習者に対しての評価方法の適切性
客観性	・採点者間による結果の一致性
効率性	・評価の時間的、経済的、物理的な実用性
gacoo「インタラクティブ・ティーチングWeek6 学びを促す評価」	

「評価方法」を設定する際の注意点です。まずはその「信頼性」です。とくに「低次の知識」に関しては、これは非常に重要です。そこでは再現性、100回やったら100回とも同じ結果になる。それが評価としては望ましいわけです。「態度」を「評価」する際に「信頼性」を担保するのは難しいかもしれませんが、これはできるだけ留意すべき事項です。

次に「評価」の「妥当性」。これは「知識」であろうが「技能」であろうが「態度」であろうが、同じです。これは「評価方法」が「学習目標」を図るのに適切なかどうかという事です。一番やってはいけないのは、まだ習っていないところをテストして「評価」することです。これは非常に効果的です。学生は多分一気にやる気をなくすと思いますよ。「皆さんの信頼性」も一気に地に落ちると思います。

それから「客観性」。他の先生との間で、例えばチームティーチングをやっている場合や同じ科目名称でクラスを分け合っている場合などでは、とくに重要です。採点者間によって同じ評価を使って結果が違ってはいけません。そのために我々はルーブリックを併用し、それで観点を合わせます。

そして最後に「効率性」です。この重要性については、私は身をもって分かりました。先ほどお示した私の評価の方法が一番問題なのは、この「効率性」でした。「効率性」の観点が抜けています。これはいけません。なぜなら私の科目は私が私的に投入する時間とエネルギーのみに頼ることになり、他の教員に一般化することができないからです。ほかの先生が担当することができなくなってしまうのです。この三つ（「信頼性」「妥当性」「客観性」）を担保しながら、この「効率性」も担保することを考えなければなりません。

評価に関してはこの四点に留意しなければなりません。

評価方法	
活動3	
個別活動	
WS上に「③評価方法」を記入して下さい	
目標に対して適切か、信頼性・妥当性	
客観性・効率性、形成的視点など	
「学習の促進ための評価になっているのか」	
5分	

それでは皆さん、またワークシートに戻りましょう。

「目標」に対応した「③評価方法」を考えて下さい。「形成的評価」はできているのか。「目標」に応じた「評価方法」になっているのか。「信頼性」「妥当性」「客観性」「効率性」は大丈夫でしょうか。そして最も重要だと思うのですが、学習の促進のための「評価」になっているのでしょうか。

それでは5分差し上げます。

～ワーク～

(アラーム音)

評価方法	
活動4	
ペア活動	
WS上で記入した「目標」「評価方法」を改善	
ペアでパートナーに説明・意見交換	
目標: 具体性、可視化、目標に応じた動詞	
評価: 信頼性・目標に対しての妥当性・	
客観性・効率性、形成的視点	
1人5分ずつ	

はい。では、これからペア活動をしていただきます。皆さんが書いた「目標」と「評価方法」をお互いにシェアしていただき、改善できる部分がありましたらパートナーの方に提言いた

「目標」については、「具体性」、「可視化」、目標に応じた「行動動詞」など。それから「評価方法」については、「信頼性」「妥当性」「客観性」「効率性」「形成的視点」など、そして「学生の成長のためになっているのかどうか」でした。その辺も含めて見ていただければと思います。5分ごとで区切りたいと思います。じゃあスタートいたします。はい、どうぞ。

～ワークはじまり～

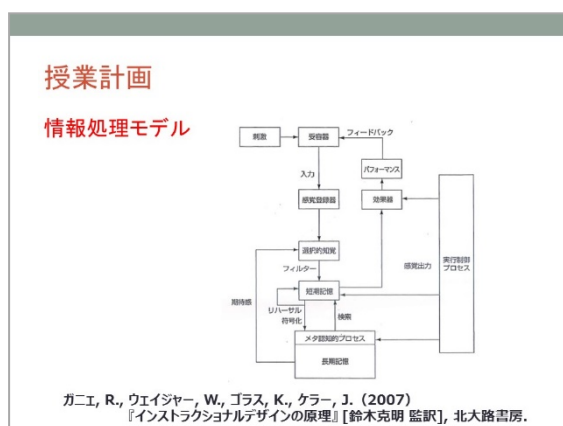
交代お願いいたします。5分間です。

～ワークおわり～

皆さん話し足りなかったのではないかと思います。「目標」と「評価方法」について考えていただきましたが、時間が全然ないですね。この講演の後で、続きを考えていただければと思います。常に改善です。シールズ先生から学んだところでした。

授業(クラス・単元)計画を考える (学習者の「学習プロセス」を基本として)

今度は、「目標」と「評価方法」に応じて、「教育方法」を考えていきます。ID では、学習者の学習プロセスに則って考えてまいります。「ガニエの9教授事象」を紹介いたしますが、これは今日、「メーガーの三つの質問」に加えてもう一つ持って帰っていただきたいものです



この図は有名なので、ご存じの方も多いと思います。情報処理モデルと呼ばれています。学習者の学習プロセスに則って、情報の流れを表したものです。外部の刺激が入力され、それが我々の経験から期待感を持って選択的に知覚され、短期記憶に入り、長期記憶の中で関係するものが検索され、そこに本人にとって意味があるもの、重要だと思われるものが記憶されるという。どこかで皆さんも勉強したことはあるかもしれません。

授業計画

「学習プロセス」に基づく ガニエの9教授事象

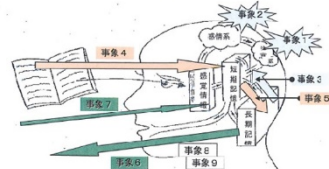
- | | |
|--|---|
| <p>導入(新しい学習の準備)</p> <p>情報提示(新知識の導入)</p> <p>学習活動(新知識の定着)</p> <p>まとめ</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. 学習者の注意喚起 2. 学習者に目標提示 3. 既習関連知識を思い出す 4. 新知識の提示 5. 学習指針(既習知識との関連付け) 6. 練習(頭から取り出し使う) 7. フィードバック(知識の強化) 8. 学習の成果を評価(成功体験創出) 9. 保持と転移(知識の維持と応用へ) |
|--|---|

ガニエ, R., ウェイジャー, W., グラス, K., ケラー, J. (2007)
 『インストラクショナルデザインの原理』[鈴木克明 監訳], 北大路書房。

学習プロセスに基づく「ガニエの9教授事象」です。先ほど情報処理モデルで提示した学習者の学習プロセスに基づいて、九つの段階が用意されています。「導入」段階として「学習者の注意喚起」。それから「目標を提示」、「既習関連知識を思い出す」。「情報提示」段階では、「新しい知識」を提示する。「既習知識との経験からの関連づけ」です。それから「学習活動」段階として、「頭から取り出して実際にどんどん使う」。すなわち一度内化したものを外化するのです。そして「フィードバックを与え知識の強化」を行い、「まとめ」の段階として「成果を評価しつつ成功体験を創出」してあげて、それを忘れないようにに後続する授業の中で適宜振り返りを行っていきます。振り返り際には「既習関連知識を思い出す」辺り、あるいは「学習指針(既習知識との関連付け)」の辺りで投入すると、「保持」が図られるように思います。そして他への「転移」応用です。これが9教授事象ですね。

授業計画

「学習プロセス」を助ける9教授事象



人間の情報処理モデルと9教授事象
 鈴木克明 (2004) 『詳説インストラクショナルデザイン：eラーニングファンダメンタル』
 NPO法人 日本eラーニングコンソーシアム (パッケージ版テキスト) .
 [熊本大学 (2016.9.22) インストラクショナルデザイン公開講座 入門編
 事前学習マニュアル 平成28年度版]

皆さんに配布した資料に頭の形のものがあると思います(「資料3」)。鈴木克明先生がお作りになったもので、あとでお話する ARCS の資料もそうです。鈴木先生は、著者名と出典が明らかにされているのであれば、どんどん広めてくださいとおっしゃっています。この資料を使って、皆さんも ID の考え方や技法をどんどん布教していただければと思っています。話を戻しますが、この「資料3」の頭の形の図(図1: スライド上の図に同じ)と下の表(表2. 算数の「長方形の面積」を用いた9教授事象の例: 鈴木克明他 (2016, p.45) 『インストラクショナルデザインの道工具箱 101』北大路書房を一部加筆引用)を対応していくと、だいたい皆さんの授業で、例えば知識を扱う場合、どういうことを考えていったらいいのかお分かり

になるかと思います。

「資料3」に則っていきましょう。頭の形と下の表、長方形の面積ですね。小学校の事例ですが、それに対応しながら見ていきましょう。まず導入、事象1「学習者の注意喚起」ですね。

「縦と横のサイズが違う2冊のマンガ本を見せて、どちらが大きいかわかせる」ですね。そして、事象2「学習者に目標提示」です。「今日の授業はこれだよ」ですね。どちらの本も長方形であることを気づかせて、長方形の面積を計算する方法が、今日の課題であることを知らせる。次に、事象3「既習関連知識を思い出させる」ところです。学習者の長期記憶（経験）から検索し関連知識を参照する部分ですね。長方形の相対する幅が平行で、角が直角であることを確認する。また、前時に習った正方形の面積を思い出させる。ここで前時の正方形で学んだ知識の「保持」も図るわけですね。

そして事象4「情報提示」。今日学ぶ新しい知識が提示される場所ですね。「新知識の提示」、すなわち長方形の面積の公式を提示し、いくつかの例に適用してみせる。モデリングも行います。それから事象5「学習指針」。既習知識との関連づけを行わせます。正方形の面積の方式と比較させて、どこが違うのかを考えさせる。同じところ・違うところに着目させて公式の適用を促す。そして事象6「練習」させる部分です。頭から取り出し何度もやらせる。これまでの例で使わなかった数字を用いて、縦と横の長さの違う長方形の面積をいくつか自分で計算させる。事象7「フィードバック」ですね。正しい答えを板書きし、答えを確認させる。間違えた児童には、誤りの種類に応じてなぜ違ったかを指摘する。そして、「まとめ」の部分。事象8「学習の成果の評価」です。簡単なテストで学習の達成度を調べ、できていない学習者には手当てをするとともに、次回授業の参考にします。そして最後に事象9「保持と転位」です。忘れないように、もう一度長方形の出し方を確認する。また平行四辺形や台形の面積の出し方を考えさせるというプロセスです。

ちなみにこの九つの教授事象というのは、90分これを全部押さえないといけないことではないです。皆さんの場合15回の授業をいくつかの単元に分けることができると思います。私の「スタディスキル」でしたら、読み書きのスキルの部分で1単元、議論の構成の部分で3単元を設けているとか、そういう形です。おそらくこの「9教授事象」の1から8、あるいは9までの塊が一つの単元でくくれるかと思いますが、また、もちろんこれらの9つの事象が全て網羅されていなければならない、という事でもありません。これはあくまでも一つの考え方にすぎません。授業の計画に困った。ではどうしたらいいかという時に、参照して使うものと考えるとよいでしょう。そういう時に便利なのがこの「ガニエの9教授事象」です。

IDのモデルや技法は、一見マニュアル化されているように見えるので「このとおりしなくては行けない」と考えてしまう方がおります。そのようなことではありません。まったく初めて授業を作る方にはこれを指し示して、「とりあえずこれで作

ってみたいかがですか」というお話はします。そうでない方は、授業設計や授業運営上で問題が起きた時に、参考にしてみると良いと思います。

授業計画

活動5

WS上で「④授業計画」を記述して下さい

5分間

それではまたワークに戻って「④授業計画」を考えてみましょう。皆さんの授業で「知識」を扱われているのであれば、例えば「ガニエの9教授事象」に則って考えてみると、もしかしたら考えやすいかもしれません。もうお分かりだと思います。「学習目標」と「評価方法」ですね。それに対応した形で作れるのが良いでしょう。

はい、それでは5分間でどうぞ。

～ワーク～

(アラーム音)

興味・関心喚起

ARCSモデル(1983)

J. M. Keller (フロリダ州立大学)

主張

- ・学習意欲の低さは**学生の責任ではない**。
- ・授業を魅力的にできるのに、
そうしようとしていない**授業者の責任である**。

次は、いよいよ難しい部分です。学生の興味関心、それを喚起するにはどうしたらいいかというお話です。フロリダ州立大学というのはIDerにとっては非常に重要な場所です。シラキユースもそうですが、ノースウェスタン大学などもそうです。とくにフロリダ州立大学はIDのスターの方がたくさんたくさんいらっしゃる場所です。先ほど皆さんに紹介した、ガニエという方もそうです。あとウェイジャー、IDをかじったことがある方だとすぐに名前にピンと来る、そういう方がたくさんいらっしゃる場所です。鈴木克明先生もこちらです。彼はガニエに直接指導を受けた方です。私はバーバラ・シールズに指導を受けましたが、彼女はガニエの友人です。ちょっとそこで格差があります。すみません、あまり面白くないですね失礼いたしました。フロリダ州立大学ですが、ケラーという先生がいらっしゃいました。その方が考案したのがこのARCSモデル

です。

彼の主張ですが、まず「学習意欲の低さは学生の責任ではない」と。では、誰の責任なのか。「授業を魅力的にできるのに、そうしない授業者の責任である」と言い切っています。いつか私も公言できるようになりたいと思っています。

興味・関心喚起

ARCSの12要素

A. 注意 (Attention)	C. 自信 (Confidence)
A-1: 知覚的喚起	C-1: 学習要求
A-2: 探究心の喚起	C-2: 成功の機会
A-3: 変化性	C-3: 自分で制御する
R. 関連性 (Relevance)	S. 満足感 (Satisfaction)
R-1: 親しみやすさ	S-1: 自然な結果
R-2: 目的志向性	S-2: 肯定的な結果
R-3: 動機との一致	S-3: 公平さ

彼の ARCS モデルを見ていきましょう。お手元の資料で、A3 版でお願いしているものがあります。あえてカラーでお願いいたしました。先ほど出典を明記して、これは布教しても構わないと言ったものの一つです。「資料4」です。具体的に書いてありますので、これを参照しながらお話を聞いてください。

12 の要素を挙げています。A「注意」: A1「知覚的喚起」、A2「探究心の喚起」A3「変化性」、R「関連性」: R1「親しみやすさ」、R2「目的志向性」、R3「動機との一致」。C「自信」: C1「学習要求」、C2「成功の機会」、C3「自分で制御する」、それから S「満足感」: S1「自然な結果」、S2「肯定的な結果」、S3「公平さ」と、こういうものに注意しながら授業を設計・計画すると良いというのが、ケラーの示唆です。

興味・関心喚起

「学習プロセス」に基づく 9教授事象

導入 (新しい学習の準備)	1. 学習者の 注意喚起
	2. 学習者に 目標提示
	3. 既習 関連知識 を思い出す
情報提示 (新知識の導入)	4. 新知識 の提示
	5. 学習指針 (既習知識との 関連付け)
学習活動 (新知識の定着)	6. 練習 (頭から取り出し使う)
	7. フィードバック (知識の 強化)
まとめ	8. 学習の成果を 評価 (成功体験創出)
	9. 保持と転移 (知識の維持と応用へ)

実はお気づきの方もいるかもしれませんが、先ほどお話ししました「ガニエの9教授事象」の9つの事象。この各々の事象に ARCS が微妙に関連していたりします。

それと実はこれ微妙にちょっと関連があったりします。例えば、ARCS の A と R。これらは、この「9教授事象」の「導入」部に関わってきます。「資料4」で具体的に書かれているものを考えながら、自分の授業の「導入」部を検討したら、もしかしたら使えるのではないのでしょうか。そういうのがヒントとしてあるかもしれないです。「9教授事象」上では、「情報提示」から「学習活動」「練習」にかけて、そして「フィードバック」

まで入るかもしれません。ARCS の C がかわってきます。

それから S に関しては、「9教授事象」では7の「フィードバック」から8「学習の成果を評価」、9「保持と転移」辺りで関わっていると思います。

皆さんに配布したワークシートの右側の部分に ARCS で考える枠を設けています。お帰りになってから、是非、「④授業計画」に対応させて、ARCS で使えそうな部分をチェックしてみると良いでしょう。そうすると、何か、学生の興味関心を喚起できるような内容に、もしかしたら出ていくかもしれないですね。改善を考えていくヒントになると思いますので紹介させていただきました。

ここまでで 97 分お話しさせていただきました。100 分いただいていますので、あと 3 分です。

興味・関心喚起

事後学習

個別活動

WS上で自己の1回の授業を分析・改善
(ARCSを参照)

「ARCS」の諸要素で、
自己の「④授業計画」に役立てそうなところはないか
考えてみてください

事後学習を勝手につけました。ワークシート上で自己の1回の授業をもう一度分析・改善して頂きたいと思います。そして、ARCS の資料も是非参照していただき、ARCS の諸要素で授業計画に役立ちそうなところはないか考えてみてください。お帰りになったら、是非、取り組んでいただきたいと思います。

以上で、私のお話は終わりにになります。しつこいようですが、ID のモデル、理論や技法はマニュアルではないということ。それはお分かりになっていただきたいと思います。こういうものが出ると、「このとおりしなければいけないだろう」となりがちです。最初に使ってみるのはいいと思います。しかし自分の経験、それは非常に重要だと思います。問題が起きたときに、振り返る道具として、困ったときに使う道具として、お考えいただくのが良いと、私はそう考えています。

最後になりますが、今日お持ち帰りいただくものは何でしたか。「メーガーの3つの質問」ですね。それは、授業設計を考える時に、第一に思い出していただきたいと思います。

ありがとうございました。

一応宣伝します。神奈川工科大学では、「教育力向上ワークショップ」として、月にワークショップを開催しています。私が主体で運営しておりますので、「授業設計」に関係するものが多いのですが、大学の仲間に手伝ってもらい、発達障害学生への支援や知的財産法入門なども展開しながらやっています。飛び込み結構ですので、参加希望者がいらっしゃいましたら、私に一報いただければと思います。自己の研修は常に改善すべしと考えていますので、厳しい目で私の研修を見ていただ

いて、色々と言っていただけると嬉しく思います。

私から最後をお願いします。今日ペアを組んだ方とお互いに向き合ってください。にっこり笑って相手の目を見て握手をして下さい。

それからもう一つ事後課題です。ペアの方は、人生のうちにどこかでまた会う機会があるかもしれません。そのときはお互い目を見て、にっこり笑ってあいさつしましょう。

以上です。ありがとうございました。

○小田

伊藤先生、どうもありがとうございました。非常に具体的な話でした。何かご質問等、所属と名前をお願いします。

○明海大学・吉田氏

明海大学の吉田と申します。

専門は日本経済史ですが、4月から統計学入門を仰せつかり120人に電卓でやっています。先生が最初におっしゃったニーズというものはつかめていなかったですね。全然分野が違うので、やっているうちに一番こいつらの問題あるというのは、式が書けないとか、プラスが、マイナスがときどき消えたり付いたりするわけですよ。この答えが合っているのか、間違っているのか、これを正さなきゃならないというのは到達点に、途中で気がつきました。先ほど先生のスライドの中で、カンニングの話が出ましたね。私は公認ではありませんが、最初はテストと呼んでいましたが、途中から課題と言い換え、学生同士の相談可だと。そうしなければ120人の質問に一人で答えられるわけがないということに気づき、その過程で、別の統計学、それは経済数学の先生とかと、相談し質問するようにしたわけです。そうしなければ、やり方について、本学の学生がどれだけできないかできるかということも知らなかったもので、昨今そういう先生、数理教育に携わっている先生たちと一緒に相談し合って、デザインしていくようにするということが、実はIDになっているのではないかと、そういうところをお聞かせいただければ。

○伊藤

はい。全くそのとおりだと思います。協力がもし得られるようであれば、相談していただき、構成されていくのがいいかと思います。あと先ほど先生がおやりになっている、その方法です。学生同士で相談し合いながらやるのは大変良いと思います。「シンク・ペア・シェア」をご存じですか。アクティブラーニングの技法の一つです。まず一人で考えさせ、それをペアで話し合わせます。先ほど講演の中で活動していただいたのは私なりの「シンク・ペア・シェア」です。まず自分でやって、お互いそれを説明し合うのです。そして、説明し合ったあと、ペアでどちらか発表するとかです。そういう形でやられるといいかもしれないです。時間を計って、例えば1分考えてください。

それで交互に考えさせて、それで答えを出す。そんな形がもしかしたらできるのではないかと思います。

おっしゃるとおり評価は大変難しいですね。たくさんいると。お互い教え合わせて、回答し合わせるというのも良いと思います。

○吉田氏

先生、もう一つ。もう一つ付け加えますと、隣にいてうただけで、できない学生と相談するのですよ。だから最初に、前回のテストでできた学生が発表するんですね。そいつに聞けと。隣に座っているからってできない学生と相談するなっていうやり方をやっています。全然建設的じゃないかもしれませんけど。

○伊藤

はい。恐らく、課題として出されるのがいいのではないのでしょうか。分かります。本学でもそういう問題がありますので。理想的には課題としてやってこさせて、それがテストに出るようになるのがいいのではないかと思います。やってこなきゃいけない環境を作らせて。それで、その課題をみんな持ってくるでしょうから、そこで「シンク・ペア・シェア」ですね。それもしつかりやらないとテストにつながりませんので、そういう状況を作るのがいいのではないかと思います。

○土居氏

ものづくり大学の土居と申します。どうもありがとうございました。

評価方法	
評価の種類	
診断的評価	・教授／学習活動が行われる前に実施 学習者の能力とレディネスを見る
総括的評価	・教授／学習活動の終了時に実施 目標に応じた学習者の達成度を見る
形成的評価	・教授／学習活動の過程において逐次実施 地点地点での学習者の理解度を見る

今回は一つの科目、教員の一人が担当するという、一つの科目の中の話だったと思うのですが、お配りいただいたその資料、パワーポイントの資料の8ページのところの、先ほどカンニングのお話もあった反対側の、評価方法の診断的評価・総括的評価・形性的評価で本来であれば、その中で構成しやすい。だからシラバスがかつちりなると、非常に融通が利かなくなるというですね、いま大学が要求されているのと、全く真逆の話をきょうは聞かされて、困ったという感想が一つなんですけど、あと超理想的に言うのと、例えば僕、1年生の初年次の科目を担当しているのですが、その総括的評価が、次の学期の先生方の診断

的評価として渡せると、ほんとに超理想的な形になる。それをデザインなせるのがIDだという理解をすればよろしいですか。

○伊藤

はい。そうですね。それは総括的評価だけではなく、前時に関係する総括的評価の情報とかもアクセスできるようにするのが理想だと思います。それは、私は学科でできるようにすればいいと思う。これは本当に理想論です。「お前やれよ」って言われたら、多分みんな嫌がると思います。大変な作業になりますが、学生の学習は、成長のために行うことですので、本来だったら力を尽くすべきところです。先ほどお話をされた、その前の話は何でしたか。何か言おうと思って、そちらの方に今熱中して忘れちゃったんですけど。

○伊藤

シラバスのお話ですね。全くそのとおりです。シラバスの役割ですが、授業案内的な役割のほかに、学生とのコミュニケーションツールですね。その役割もございますので私は分けています。いわゆる大学で言っている提示しなければいけない、文科で提示しなければいけないシラバスですね。変えてはいけないうつです。それはあります。それは、オンライン上で載せられるのですよね。その他に、最初の授業で学生に渡す、詳細シラバスです。それを作り込んで、例えば先ほどの授業外学習に関して、何が要求されているのか、やらないとどうなるのかです。そういうものも詳細に書いて、学生に提示するようにしております。それをどんどん変更し、「ここはこう変わっているよ」「この次はこの点を気をつけてくださいね」「ここにみんなで向かっていきましょう」です。まさにコミュニケーションのツールとして使っていけるわけです。ですので、二つお作りになることをお勧めします。

○栗山

ありがとうございます。ちょっと具体的なことになるのですが、先ほど先生に見せていただいた看護のところ、最初の1回目で、リーディングの方法について説明できる、その評価がワークシートと書いてあり、例えば単純にこう考えると説明できるので、説明できたら評価できるというふうな感じで書いてあります。ワークシートは実際に、先ほどの先生のところで、学生が自分たちで伸びるようなところも、何かそのワークシートの中にあるのかなと思い、もし具体的にこんなワークシートだと教えていただけたら、よろしくお願いします。

○伊藤

はい。ありがとうございます。実はそれが今後の課題のところで述べてあります。3Rに関する教育内容ですね。この3Rの構成における目標評価、方法の再検討ですね。とくに評価の精緻化とございますが、そこが実は私の授業では問題でした。

何しろ3月に始まりましたので既成、関西国際大学さんがお作りになった、『知へのステップ』です。あれを流用させて使わせていただいています。そのワークシートも、それに基づいて使わせていただいていたので、この目標、先ほどおっしゃられた「リーディングの方法について説明できる」。それは授業内で説明はさせております。そして練習問題もさせておりますが、実際に、学生にそれを説明させるという評価の仕方はしていないです。ですので、これはしっかりとワークシートを作り直さなければいけないと思っています。それから、方法自体も私これが適切だとは、いま思っていないので、この辺りはしっかりと構成させていきたいと考えています。ありがとうございました。この辺は確かに問題点です。次回お会いするときに、「こうなりました」と必ずお見せします。自分に課します。

○小田

他にどなたか。はい。

○龍前氏

きょうは大変ありがとうございました。ものづくり大学の龍前と申します。非常に即物的なお話で申し訳ないのですが、こういうお話を伺って、大学に戻って、じゃあ先生方こういうことをやっていただけるかというところとちょっと難しいという、やはり相当手間がかかるお話でしたのでね。そういう先生方にやっていただくと、あるいは授業を改善していただくために取り組んでいただくためには、こういうことが効果的だよというような、何かこう根拠と言いますか、裏づけがあるといいのだと思いますが、何かそういうようなお話というのはあるのでしょうか。

○伊藤

そうですね。私がまさに大学で直面している問題でもございますので、直接解答することは難しいですね。ただ私がやっていることは仲間を増やしていくことです。口伝で「伊藤に相談するといいいと、問題が解決するよ」そういう雰囲気をつくることだと思っています。FDの担当者としては、それを心がけています。例えば事あるごとに、研修会とかあるごとに、全学研修会、年に何回かやっているのですが、その度ごとに、授業でお困りのことはないですかと皆さんに伺うようにしています。あればここに書いてくださいと。書いてくださった方には、私がコンタクトを取って、それでお話をさせていただく。理工系の大学だとよくあるのが処理する方々ですね。授業というのは処理すればいいだろう。研究費は取るやつがえらいだろう。比較的若い方は、本当にまだ授業をしっかりと考えていらっしゃる方が多いと思います。あと着任間もない方ですね。本学の場合、企業からいらっしゃる方がけっこういらっしゃいます。その方はやっぱり頼ってらっしゃいます。「いきなり授業をしなきゃいけないのですが、どうしたらいいでしょうか」と来ますので、それが来やすい雰囲気を作ることを私は心がけ

ています。ちょっとお答えになったかどうか分からないのですが、いかがでしょうか。

○龍前氏

とりあえず文化を作っていけばいいということですね。

○伊藤

はい。というか、それしかないという。あるいは、それこそ学長直下ですよ。そういう大学は多いと思います。危機感を持たせるというのは、方略としてはあるかと思っています。

○龍前氏

ありがとうございます。

○小田

そろそろ時間ですので、今のお話もありましたが、まさにそうじゃない、今日みたいなのができない人たちに、どうやって役に立つのかという話がありましたが、恐らく一つは、じゃあ役に立つかという人たちが、今までの自分の方法について、アカウンタビリティ（説明責任）を果たせるのか。面倒くさい社会になっていて、恐らくこれは一つの説明責任を果たしている。今までやっている人たちが競っているだけではなく、自分がどのようにして学生を伸ばし、自分の授業をどのようにしているんですかということだけは説明できる必要があるのだと思います。

もう一つは、今日の話は、大学の設置審、学部改組とか新設しますと、必ずもう出されますので、シラバスとか。これはほとんどが定型化しているのだと思っています。そんなに目新しく追及されているものではなく、定型化していて、恐らく文科省から出せと言われたら、設置審議会出すという時には、このような形になっています。ですから、到達目標というのは、学生からの能力、何々ができるようになる。キャン・ドゥですね早い話が。そういうところを示していかざるを得ない。だけど教育のすべてがそうではないことも皆さん分かっていることです。キャン・ドゥだけではない。

そして、こういうモデルはすごく単純であり、ステップを一つずつ踏んでいくモデルです。私がよく例えるのは、ピーカーの中で色々な色を混ぜた時に、最後の一滴で変わる色ってあるのですね。これも教育なんです。それは人文系でも割とあるのです。何かの臨界点を超えるとき、それは目には見えない時がある。こういうものは恐らく捨象をして、もう分かるころだけ図っていこうというところが、こういうモデルが今やっている。教育というのは、色々なものを捨て去ってはいけません。だけど、色々な形で社会からの要求に対しては、アカウンタビリティを果たしていかなければいけないものも、我々にいま置かれていることだろうと思います。それから先ほども、きょうのは授業一つの話ですが、カリキュラムで全体ということもあります。じゃあカリキュラム全体ということはどうなっている

かと言ったら、一つずつのところを次に PDCA サイクルで回していかなければいけないところは、自分のところを把握して、誰々がどうなっていますという、状態を次に教える人に渡していかなってはいけません。まあ集団なのですよ、はっきり言えば。そこにおいて色々な授業の記録とか、色々な教育の色々な e ポートフォリオみたいなものが、いま普及しつつあります。それをどうやってうまくできるかどうか個人のもので、当事者として活かしていけるのか、大学として活かしていけるのか。よその文科省とかどこかのところからただ与えられるものではなく、いかにしてできるかということが、恐らく大学、それぞれの大学に問われているのだらうと思います。

ある大学さん、東京電機大学さんですが、これは、十何年ぐらい前に新設学部を作られた時に、情報環境学部を作られた時に、これ単位制です。単位制であって、まさにカリキュラムツリーとか、そういうものを如実に反映しているところはそこだと私は思っています。何かと言いますと、単位を取らないと、次のステップに行けず科目は取れないんです。そして、この科目を取っていったけれども、もしその科目を教える途中に、この力が足りなかったらフィードバックしなくちゃいけないんです。すごく斬新な組み方を、もうどれぐらいになりますかね。10年以内だと思います。恐らく見える形のカリキュラムの、すごくシステマティックなのは、見た限りではあそこじゃないかなと思っています。

新設だからできたのしょうけれども、既存のものはなかなか新しいところに踏み込めないでしょうけれども、そういう試みをされているところもありますので、ぜひとも参考にさせていただければと思います。それらがすべていいわけではありません。単位制の大学にも、単位制というのは、一つ一つの単位にお金を払うわけですが、そこにはその固有のまた問題があります。いずれにしましても、きょう非常に丁寧に授業の設計、恐らく 10 年ぐらい前にシラバスができたときに、授業を設計するという、デザインという言葉というのは馴染みがなかったと思います。それがデザインをしていくのだと。じゃあデザインというのはどのようにしたらいいのだ。それが恐らく世の中にいろんなデザイナーがいて、パターン化されているものはない。優秀なデザイナーほど独自の方法を持っているから。

しかし、この一つの方法、我々知らなかったデザインということは、一つ方法はこういう形です。それがシラバスの色々な項目に反映させて、初心者でもできるようになっているという、そういうことが今日のお話なんですね。そんなことだと思います。最後に伊藤先生が紹介されたように、ぜひとも、もし分からないとかいろいろあれば、伊藤先生にこれからもコンタクトを取って、教えていただいたり、いろいろと研修会もあるようですので参加なされば良いと思います。伊藤先生、今日はどうもありがとうございました。

【第2部】 ラウンドテーブル

○第1分科会 「IR、授業アンケートなどデーター活用について」

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2分科会 「学生の主体的学びを促す地域体験型科目について」

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 橋爪 孝夫



○第3分科会 「新任教員向けキャリア教育科目の授業運営法について」

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



第1分科会「IR、授業アンケートなどデータ活用について」

会 場： 山形大学基盤教育1 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： 株式会社リアセック 代表取締役 CEO 松村 直樹

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： 13名

感 想： 明海大学経済学部 吉田敦

子供染みっていますが、自校 IRer が「”つばさ” 諸事業へろくに参加しない怠け者」でありながら尊大だという理由で、私は IR を敬遠していました（ちなみに当該分科会パネリストの発言の中に、「IRer は高圧的な人物には相応しくない」との意のものがありません）。

一方、アクティブラーニングには強い関心があり、論文や報告の少数の研究業績も有しております。しかしそこでは「授業評価アンケート」について論及していますが、あまり積極的には分析していません。本学のアンケート集計では、項目別得点の平均しか算出されない、つまり分布形については勿論、自分の得点が上位何%に位置するのかも不明で、事実上数量分析ができないからです。また学生達の自由記述文についても、私の予想の範囲内のものばかりであり、端的に言うとも本学の「授業評価アンケート」は、私にとって授業改善に役立たないものなのです。蛇足ですが、FD 委員長も件の人物です。

もっとも上記論文では勿論、教員になった直後から、担当科目の成績分布（ヒストグラム）を作り、年度ごとに比較し、授業改善の成果を自分なりに検証していました。当該分科会の配付資料に「大学 IR（Institutional Research）とは、大学運営や教育改革の効果を検証するために大学内の様々な情報を収集して数値化・可視化し、評価指標として管理し、その分析結果を教育・研究、学生支援、大学経営等に活用する活動」とありました。したがって私は、IR という言葉を知る以前から、後には IR を敬遠しながら、実は自分にできる範囲内で IR 活動を行っていたという事になります。

また 2013 年からインターンシップ責任者となり、その直後から研修機関による学生達の「評価表」を統計分析し、インターンシップ運営改善に役立てないかと模索していた時期がありました。私は昨年から学長命令で、2 年間の千葉大学専門職養成履修証明プログラムを受講していますが、そこで課せられた「プロジェクト研究」（卒業論文）は、この「評価表分析」になりつつあります。私が IR を意識するようになったきっかけの一つは、このプログラム受講だったと思います。

さて、取留めない事を書きましたが、少なくとも私の関心が IR に向かっていったのは、拙いレベルとはいえ統計学を学んでいたからです。山形大学での分科会のパネリストのお一人の話は、概念中心でした。もうお一人の話は、分析結果中心でしたが、逆に言うとその分析結果の意味を、もう少し掘り下げて考えた方が良いのではないかと思います（この類の指摘は当日フロアからも出ました）。

上述の千葉大学の IR 研修担当者が、「反省の弁」として、私に話して下さいましたが、IR 研修においては、初歩的統計学を用いた演習（実際にデータをいじってみる事）から始めた方が良いのではないのでしょうか。私自身、今年から「統計学入門」を担当し痛感している所ですが、統計学をきちんと理解する事、させる事は大変です。IR 活動においては、データを分析するだけでなく、分析結果を多くの教職員が共有し活用すべきです。そうした意味から、上述の「演習」の必要性を提起させて頂き、稚拙な「感想文」の締め括りと致します。

第2分科会「学生の主体的学びを促す地域体験型科目について」

会 場： 山形大学基盤教育1 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 橋爪 孝夫
パネリスト： 山形大学 学術研究院 地域教育文化学部 准教授 滝澤 匡
山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 講師 阿部 宇洋
参 加 者 数： 12名

感 想： 山形大学大学院理工学研究科 赤松 正人

第2分科会「学生の主体的学びを促す地域体験型科目について」では、パネリストとして山形大学 学術研究院 地域教育文化学部 滝澤匡准教授および山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 阿部宇洋講師の二名にご登壇いただき、山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 橋爪孝夫准教授のコーディネーターの下、大学と地域の連携による授業（大地連携）、エリアキャンパスの仕組みに依らない科目の創設、基盤共通教育授業全学必修科目「山形から考える」等を踏まえた基調講演およびディスカッションがおこなわれた。参加者は13名、125番講義室にて13：30から16：30まで活発な討論が行われた。

まず初めに、滝澤匡准教授から「地域体験型科目 感じる山形 ～個別連携の例として～」と題して、科目概要、授業評価と教育効果、そして実施運営等についてご講演いただいた。なお、今後の展開として、幅広い体験型授業の展開、社会人力のさらなる向上、そして地域との継続的な関係などについてもお話しいただいた。

次に、阿部宇洋講師から「地域体験する学生に求めるもの ～フィールドワーク共生の森もがみ、フィールドラーニング共生の森もがみ～」と題して、講義の紹介、授業概要、そして授業成績評価と学生の学びについてご講演いただいた。なお、今後の課題として、受け入れ先および団体の高齢化など地域側の問題、予算削減など大学側の問題、さらに地域との絆をどのように保っていくかなどについてもお話しいただいた。

最後に、橋爪孝夫准教授からのお題「学生の成長を見込んだ授業をデザインするには」に対する全体ディスカッションでは、ディプロマポリシーとの関係、授業の目標設定、評価のための目標の可視化、授業設計と方法、成績評価方法、およびリフレクションの機会をどう確保するか等について意見交換が行われ、学生の主体的学びを促す地域体験型科目に対するテーマへの関心の高さが感じられた。

第3分科会「新任教員向けキャリア教育科目の授業運営法について」

会 場： 山形大学基盤教育1 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 理学部 教授小倉 泰憲

山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 准教授 山本 美奈子

参 加 者 数： 5名

感 想： 山形大学 学術研究院 学士課程基盤教育機構 准教授 山本 美奈子

本学のキャリア教育は、履修者が年々増加し2018年度の前期授業は1年生の約1,200名強（全学部 of 7割）が履修しました。第3分科会では、100～300名の多人数型のキャリア教育科目に対し、初めて授業を担当した山本がどのように授業運営を行ったかについてご報告しました。

具体的な運営法として主に3つの視点から、①共通の教材を使用し、②授業の進行をパターン化（前回授業の振り返り、個人ワーク、グループワーク、授業全体の振り返り）し、③授業ルールを提示し、学生の理解と協力を求めながら進めました。このルールは、社会で求められる基本的なマナーであると伝えることによって、私語や遅刻がなく円滑な授業運営につながりました。参加者の方から、多人数型の授業でグループワークが成り立つのか？というご質問を頂きました。特にグループワークで留意した点は、話合う内容を明確に指示し、進行役や発表者などの役割を決め、所用時間を必ず知らせる形で進めました。このように授業をパターンし、ルールを設定し、学生が主体的に参加できるように進めることによって、初めての教員であっても多人数型の授業を運営できたこととお話しました。

この話を受けて、参加者の方の大学においても数年前よりキャリア教育を必修科目としたことによって、学生のキャリア意識が高まっていることが語られました。さらに、学生の進路決定のプロセスにキャリアの専門外の教員は、どのように関わればよいかという話題に発展しました。そのなかで参加者の方から「キャリアの専門教員ではない教員も含め、すべての教員が授業のなかで、教員自身のキャリアを語る」ことが、学生のキャリア意識に好影響を与えることが紹介されました。また他の教員からは、授業のなかで学修したことが社会や仕事にどのように活かされるのか？学生との対話を大事にすることによって、進路選択を真剣に考え始める学生が一定数存在することが紹介されました。一見仕事とは関係がないように思われる授業においても、学生の興味や関心に対して働くうえで大切にしたいことや価値観と関連づけて、授業運営をしているというお話が印象に残りました。

第18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

F D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、授業の充実是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の小田教育開発連携支援センター長（前列左から2番目）

第18回 山形大学FD合宿セミナー日程表

期 間 第1チーム：9月3日（月）～4日（火）

○第1日目

時 刻	項 目	担 当	会 場
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	洋会議室
14:30	オリエンテーション	小田	同 上
14:50	アイスブレーキング	小田	同 上
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	同 上
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	同 上
18:10～	夕食	小田	食 堂
19:00～	懇親会（夕食が終わり次第開始となります）		和会議室
20:30～	各自自由時間（入浴可能時間は21:30まで）		
22:30	消灯		

○第2日目

時 刻	項 目	担 当	会 場
7:30～	朝食・部屋退出 (第2チーム参加者は、同じ部屋を引き続き利用可)		
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	洋会議室
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	同 上
11:40～	修了式	小田	同 上
12:15	送迎バス出発		
13:15頃	山形駅経由 大学到着 解散		

平成30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
1	鶴岡工業高等専門学校	高橋 淳	パワーエレクトロニクス	B
2	岐阜医療科学大学	丹羽 政美	放射線技術学	A
3	東京都立産業技術高等学校	富永 一利	機械工学（制御工学）	C
4	東京都立産業技術高等学校	澤田 一成	数学	A
5	会津大学	蛭名 正司	教育心理学	B
6	ものづくり大学	久保 隆太郎	建築整備、建築環境工学	C
7	新潟薬科大学	山崎 晴丈	遺伝子発現制御学	B
8	常葉大学	花家 彩子	演劇教育	B
9	福島工業高等専門学校	山田 貴浩	リモートセンシング	C
10	群馬パース大学	矢島 正栄	看護学（公衆衛生看護学）	A
11	群馬パース大学	岩井 譜憲	放射線技術学（放射線治療技術学）	C
12	了徳寺大学	田辺 達磨	柔道整復学	A
13	山形大学	松村 吉将	有機化学	A
14	山形大学	阿部 宇洋	歴史民俗資料学	C
15	山形大学	橋爪 孝夫	教育学	B
	山形大学	小田 隆治	ディレクター	

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：3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

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。

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

学生から独立

学力差を明確にする

→ 学習方法と教育方法のデザイナー

→ 教員と学生を一つのチームと考える

→ すべての学生の能力と才能を引き出す

成功へ向けて

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

使命

知識の提供・伝授	→ 学習を生み出し、知識の発見と形成へ
コース・プログラムの提供	→ 強力な学習環境の提供
教育の質の改善	→ 学習の質の改善
多様な学生への対応	→ 多様な学生を卒業させる

教育

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

2 学習目標の記述

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

註：授業の目標を作成する際の注意点

原則

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

記述内容

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

註：到達目標を作成する際の注意点

授業の目標を達成するためにどのようなことができるとよいか、具体的に明示する。

- (1) 学習者を主語として書く
- (2) 動詞を含むこと
- (3) 「理解する」のような概念的言葉ではなく、観察可能な行動を具体的に表す
- (4) 授業の目標と関連していること
- (5) 到達レベルを書く
- (6) 認知、態度、技能を分けて書く

○**知識**（認知領域）：知識を得て理解し、一定の能力を獲得する

述べる、説明する、分類する、比較する、解釈する、推論する、一般化する、適用する、結論する、批判する、評価する、等々の動詞

○**技能**（精神運動領域）：知識・能力を活かして意識的・具体的に行動する
感ずる，始める，模倣する，工夫する，行う，創造する，触れる，調べる，
準備する，測定する，等々の動詞

○**態度・習慣**（情意領域）：獲得した知識・能力を，情報として相互に提供・
交換し合う

行う，コミュニケーションする，協調する，示す，表現する，系統立てる，参加
する，応える，等々の動詞

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

註：学習方法の種類

- (1) 受動的学習法：講義など
- (2) 能動的学習法：①グループ討議（演習，セミナー，ディベートなど）
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：計測しようとする意図する項目を計測できる方法か？
- (2) 信頼性：計測結果の再現性は良いか？
- (3) 客観性：計測者（教員）が替わっても，同じ結果が得られるか？
- (4) 効率性：経済的にも時間的にも実用的か？
- (5) 特異性：なぜ，そういう解答がなされたか分かるか？

プログラムⅢ「アクティブ・ラーニングの模擬授業の練習」

ここでの課題

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

作業

模擬授業の発表時間は1グループにつき7分である。先生と学生役に分かれて演技を行う。先生と学生の双方向のやり取りの場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

地域課題から学ぶ
ビジネス発想法
第6回講義

あなたのシャッターを開けよう！

米沢市内の中心市街地の現状

ひとがいない。 みせがひらいていない。

現地調査の結果

- シャッターが閉まっている店が多い。
- 若者は中心市街地から離れたショッピングモールに。
- 気軽に食事をできる店舗がなく、学生はコンビニを利用している。
- 地域に開いた図書館はあるが、有効に利用されていない。
- 人が集まるための駐車場がない。

米沢市の中心市街地の問題点

- お年寄りが多く、若者が集まりにくい。
- 若者を引き付ける魅力が少ない。
- 近くのショッピングモールに勝てない。
- 夜間の飲食店は機能しているが、昼間の交流人口が少ない。

山形大学における
米沢市中心市街地活性化の試み

- 山形大学発信のコンソーシアム
- 中心市街地での地域向け講座の開設

試みの成果

- ✓ 一定の集客はあったが長続きしない。
- ✓ 永続しない理由の一つに駐車場不足
- ✓ 結果的には失敗に近い

失敗の経験を生かして
地域の活性化を話し合おう

皆さんの意見を！

ブレスト

学級委員長。Cスマホ学生に意見を求める。
C やるんだっただけの駐車場じゃつまらないから、カーシェアすれば？若者は車自体持っていないみたいだし。でも場所ないじゃん。

先生、スマートシュリンクを説明

- 中心市街地のお年寄りを集めてシュリンク
- サービス付き高齢者住宅があるよ。
- 空いたスペースに駐車場を誘致

ブレスト

先生 その駐車場にカーシェアもあるといいね。
C 図書館もあるんだから、有効利用じゃね？
A 学生が気軽に使える店舗も必要だね。
先生 親世代から若者世代への移行。Uターンもあり？
C 兄貴は東京で喫茶店を営んでいて成功している。ゆくゆくは米沢に戻ってきたいと考えている。

ブレスト

A 意外と若手世代は戻ってきたいけど、メリット、魅力が見えないよね。
B 中心市街地活性化の成功例を調べてみない？
先生 成功例も必要だけど、ビジネスとして成り立つには地域で共同することが必要だね。
ステークホルダーの整理をしてみよう。

○ B 班

科学を演劇する
B班

対象
1年生

時期
後期

到達目標

- ・科学に対する興味・関心を持ち、自然のしくみを他者に伝えることができる。
- ・他者の関心を喚起しながら、伝達できる。
- ・アカデミックスキルで習得した内容を活用できる。

1	「演劇」の導入/グループ作成
2	「科学」の導入
3	「演劇」の導入/グループ作成
4	「演劇」の導入/グループ作成
5	「演劇」の導入/グループ作成
6	「演劇」の導入/グループ作成
7	「演劇」の導入/グループ作成
8	「演劇」の導入/グループ作成
9	「演劇」の導入/グループ作成
10	「演劇」の導入/グループ作成
11	「演劇」の導入/グループ作成
12	「演劇」の導入/グループ作成
13	「演劇」の導入/グループ作成
14	「演劇」の導入/グループ作成
15	「演劇」の導入/グループ作成

評価方法

- ・発表
各班を相互に評価する
知的興味を喚起されたか
自然に対する理解が深まったか
- ・リフレクションペーパー

○ C班

科目名：
群馬国際大学における
グローバル実践1（ブラジル）

楽しさの創造へ

授業の目的と到達目標

- ① 自分たちで考えたイベントを開催する
- ② 国際人になるための地域社会を理解する
- ③ 伝える力を鍛える

※ 本講義は月1度の集中講義
3コマ/回

シラバスの内容

1. オリエンテーションとブラジル人街を歩く
レポート①（学生の感じ方を知る）
2. 地域の歴史を知るシンポジウム（レポート②）
3. イベント企画と学内発表
4. 学内発表を受けたフィードバック会議・コンテスト実施
5. コミュニティイベントの開催（レポート③）

オリエンテーションとブラジル人街を歩く

- ・ オリエンテーションで授業の内容・評価方法を説明
- ・ 某市におけるブラジル人街を歩く
 - ・ ブラジル人街の実しきを知る
 - ・ 問題点を知る
- ・ レポート①

地域の歴史を知るシンポジウム

- ・ 某市職員・国際交流協会職員による地域の紹介
- ・ ブラジル人コミュニティ代表によるコミュニティの現状紹介
 - ・ ブラジルの魅力（カーニバルの紹介）
 - ・ ブラジル人街コミュニティ形成の理由
 - ・ ブラジル人街コミュニティの注意点・従
- ・ ブラジル人コミュニティ代表との質疑応答
 - ・ パネルディスカッション（学生・地域職員・ブラジル人）
 - ・ シンポジウムのレポート②

イベント企画と学内発表

- ・ プレゼンテーションのいろは
- ・ 求めるべき到達点の決定（グループワーク）
- ・ 各班によるイベント企画・発案
- ・ プレゼンテーションの準備（各班）
- ・ プレゼンテーション（学内発表）

学内発表を受けたフィードバック会議
・ コンテスト実施

- ・ フィードバックコミュニケーション
- ・ コミュニティイベントの企画内容のコンテスト

審判員：
教員
地域の方
ブラジル人コミュニティの方
学生

コミュニティイベントの実施

- ・ コンテスト優勝企画でイベント開催



第18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

FD合宿セミナーに当たって

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

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

また、「ワークショップを共通の題材として、学部間の人的交流の拡大・充実を図ること」が第二の目的です。他部局の参加者と活発な議論を交わしながらプログラムを遂行し、セミナーが終了した後は、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、全国の大学等に関われています。本セミナーが、相互研鑽の精神に則り、参加された大学・短大・高専の発展に寄与されんことを願っております。



第2チーム参加者と

講師陣（前列左から東京工芸大学・大島教授、山形大学・小田教授、北星学園大学・田実教授

第18回 山形大学FD合宿セミナー日程表

期 間 第2チーム：9月4日（火）～5日（水）

○第1日目

時 刻	項 目	担 当	会 場
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		洋会議室
14:30	オリエンテーション	小田	同 上
14:40～15:10	アイスブレーキング	田実	同 上
15:10～16:40	プログラムⅠ「授業力の向上～わかりやすい授業を実現するために～」	大島	同 上
16:40～16:50	休憩（10分間）		
16:60～18:10	プログラムⅡ「失敗から学ぶ～個々の体験の分かち合いと『NG授業』の類型化」	大島	同 上
18:10～	夕食		食 堂
19:00～20:30	懇親会（夕食終わり次第開始となります）		和会議室
20:30～	各自自由時間（入浴可能時間21:30まで）		
22:30	消灯		

○第2日目

時 刻	項 目	担 当	会 場
7:30～	朝食・部屋の清掃・部屋退出		
8:30～10:10	プログラムⅢ「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	洋会議室
10:10～10:20	休憩（10分間）		
10:20～11:30	プログラムⅣ「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	洋会議室
11:30～	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30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	東京都立産業技術高等学校	富永 一利	機械工学（制御工学）	B
2	東京都立産業技術高等学校	澤田 一成	数学	C
3	前橋工科大学	杉浦 榮	都市・環境デザイン	A
4	新潟薬科大学	西山 宗一郎	食品安全学	B
5	常葉大学	花家 彩子	演劇教育	C
6	ものづくり大学	永井 孝	学習支援工学	A
7	國學院大學	佐藤 紀子	哲学・倫理学	B
8	國學院大學	多和田 真理子	日本教育史・教育学	C
9	富士大学	漆戸 宏宜	財政学	A
10	了徳寺大学	源 裕介	運動器疾患・スポーツ医学	B
11	沖縄県立芸術大学	波平 八郎	日本文学	C
12	東北文教大学	足立 佳菜	教育学	B
13	東北文教大学短期大学部	佐藤 亜実	日本語学・社会言語学	A
	東京工芸大学	大島 武	ディレクター	
	北星学園大学	田実 潔	ディレクター	
	山形大学	小田 隆治	ディレクター	

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：3班
- 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 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。

平成30年度 第18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
 - レジュメにそった講義等
- 全体で 90 分

プログラムⅡ「失敗から学ぶ～個々の体験の分かち合いと『NG 授業』の類型化」

- プログラムの講師による内容の説明
 - ケーススタディ
 - グループ毎に演習、発表
 - まとめ
- 全体で 90 分

プログラムⅢ「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
 - 発達障害を体験してみる
- 80分
20分 全体で100分

プログラムⅣ「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
 - 講義、ゼミ、実習、評価等々
 - まとめと質疑応答
- 30分
25分 全体で60分
5分

FD合宿セミナー参加者感想

第1チーム参加者

○第18回山形大学FD研修に参加して

ものづくり大学 久保隆太郎

2018年9月3日、4日に山形大学FD研修会に参加させていただきました。私はものづくり大学に着任したのが本年の4月のため、学生への教育方法に関しては、ほとんど素人に近い状態でした。私が知っている教育方法は、学生時代の教授や以前勤めていた熊本大学の教授が行うものでありました。両教授とも学生へのアプローチ方法としては、まさにティーチングであり、上から下へ伝えるだけの従来のパッシブラーニングの典型のような手法でした。今回、アクティブラーニング手法を知ることにより、学生のやる気を引き出し、かつ、教員の意欲を伝えることの重要性を痛感しました。

1日目の「アクティブラーニングを導入した授業を設計する」のプログラムでは、5名ほどのチーム編成を組み、私が所属するグループでは、学生の個性を発揮する授業、国際性を培う授業、地域と連携する授業といった目標を立て、群馬国際大学という架空の大学に通う1年生を対象として、日本に住むブラジル人街の方々とその地域の日本人の関係を、今以上に改善・向上するイベントを企画することを授業のターゲットとしました。このイベントの成功のためには、実際に現地に行きヒアリングを行い、日本人・ブラジル人の方々の問題点を収集し、両者の橋渡しをすることを講義の目的としました。アクティブラーニングの重要な点として、学生の意欲をかきたてることですので、グループ全員で現地へ赴き、イベントを自ら考えて企画するという楽しい体験をさせることで、より意欲が高まったと感じました。

2日目はチームが変更し、「アクティブラーニングの模擬授業の練習・発表」において、シャッター街化した中心市街地の店舗を復活させる授業を企画しました。この授業では意欲のない学生に少しのヒントを与えることで、多くの有益な情報を発見・提案するといった体験を想定し発表しました。学生、教員、両者の視点に立って考える重要性を学びました。

2日間で得られた貴重な経験を生かして、今後の教育・研究活動に臨みたいと思います。

○群馬パース大学 矢島正榮

事前の案内で演習があると承知してはいましたが、終始これ程徹底した「体験型」の学習が待っていいようとは思いませんでした。2日間のセミナーを終えた感想は、まさしく、体験に若く学びはないということです。

冒頭、小田先生のご講義では、授業設計とアクティブ・ラーニングについて短時間に多くの示唆に富んだお話をいただきました。思考が追いつかず焦りながらも、まずは解ったつもりになった第一段階でした。続いて、早々に各班に分かれ、アクティブ・ラーニングを導入した授業科目の設定

と15回の授業の企画をしました。「魅力的なシラバスで選択科目に学生を呼び込め」との課題をいただき、学生が何に関心・意欲を持つか、何を身につけられるかをひたすら考え、頭を悩ませました。要所要所で各グループが発表し、質問やコメントをいただくという流れであったため、改善しながら検討を進めることができました。2日目は新しい班編制で、企画された授業の一部を模擬授業にして発表するというプログラム、学生の学習を促進しようと試行錯誤する教員役、戸惑いつつもそれぞれの個性を発揮しながら解を追求する学生役を各メンバーが演じました。(演技まで体験するとは全くの想定外でした。)シナリオ作りを通して、授業場面で生まれる学びをとことん計算し、学生の思考を深める教員の関わり方を考え、ここに至って、冒頭の講義にあった様々な事柄が実感を伴って繋がってきました。

加えて、学生の気持ちに近づく体験ができたと思います。初対面の先生方と協力し、グループワークを展開する過程で感じた困惑、躊躇、期待、切迫感や達成感、新たなアイデアが生まれる喜び、探求心の高まり、集中して頭をフル回転させる感覚、ディレクターの存在感、メンバーとの関係性、諸々は授業に参加する学生の体験にとっても近かったことと思います。また、今更ながら自分の性格やコミュニケーションの特徴を再認識し、これも学生の体験として大切にしたいと思いました。

本セミナーをご提供くださった小田先生、スタッフの皆様、一緒に参加された皆様、送り出してくれた職場の皆様に心から感謝いたします。

第2チーム参加者

○新潟薬科大学 応用生命科学部 西山宗一郎

私は9月4日から5日にかけての第2チームのFD合宿セミナーに参加させていただきました。

様々な分野の先生方とチームを組み、互いに悩みや意見を交換しながらグループワークに取り組むことができ、大変貴重な経験となりました。

1日目は大島先生の講義とグループワークで、普段教員が頭を悩ませている「分かりやすい授業」を目指すためのノウハウを学びました。今まで試行錯誤しながら感覚的に行ってきた自分なりの工夫に、理論の裏付けが得られ安心すると共に、今後より改良をめざしたいと感じました。昨今は学習効果を高めるため、学生主体型授業を行うことが求められており、グループワークも盛んに行われています。その進行にあたる教員側の介入は非常に難しいものがあり、対応を誤るとグループワークがコントロール不能になり、フリーライダーが現れる、時間内に全く終わらない、学生間の深刻な対立が浮き彫りになるなど、様々な問題が噴出します。本セミナーではグループの先生方と話し合うことでそれぞれが経験した失敗を分かち合うことができました。グループ内の成果を発表するにあたって、参加された先生方や大島先生から、問題への具体的な対応策についての的確なアドバイスを受けることができました。今後ますます増えていく

このタイプの授業について、知識を深め、対応への自信を得ることができ、充実した1日目となりました。

2日目は田実先生の講義によって、障害者差別解消法と発達障害の学生への対応について学びました。この課題については、教員の理解不足という深刻な問題があり、教員側の認識と学生が実際に感じている困難さの間にギャップがどうしても存在します。発達障害がそもそもどのようなものか、言葉だけで理解することは難しいですが、本セミナーでは様々な工夫された疑似体験を経ることで、その辛さの一端を体感することができました。発達障害の学生に対して大学側に求められる「合理的配慮」については非常にデリケートな問題で、対応に苦慮する教職員が多いと思います。この問題につきましても田実先生より詳しい説明を受け、今後の対応の基準となる指針を得ることができました。

この研修セミナーで得られた経験を本学教員と情報を共有すると共に、今後の自分の授業にフィードバックを掛け、実践に役立てて参りたいと存じます。ありがとうございました。

○東北文教大学 足立佳菜

第18回山形大学FD合宿セミナー(9月4-5日)に参加し、自身の教育・授業改善に資する多くの学びを得ることができました。

わかりやすい授業づくりについての講義・ワークでは、「誤解」を前提とするコミュニケーション理論の知見に基づくことで、自分自身の当たり前を振り返ったり、前提を共有していない他者である「聞き手」の思考に沿った伝え方・論理構造の工夫を知ることができました。本講義では、概念的な理解を背景としながらも体験活動やケーススタディなどから実践的なコツを知ることができ、「次の一歩」に繋がる学びを得ることができた点が非常に有意義でした。何より講師の先生が「わかりやすい授業」を体現されており、講義内容を実体験できたことでより身になる学びとなりました。個人的には、話し手の自信が伝わり方・聞きやすさに影響することを改めて痛感したことが印象深かったです。

発達障害等の合理的配慮に関する講義・ワークでは、よりよい在り方に向けて模索段階である本トピックについて、現実的困難さや未解決の課題点も率直に取り上げつつ、先進的に取り組まれている講師の先生の知見をお聞きできたことが大きな収穫となりました。本トピックは総論として理解できても具体的場面では判断が難しいように思います。そうした中で本講義は、多様な事例を織り交ぜながら幅広い見方・具体的な行動例をご紹介いただき、より現実的な考える観点を増やすことができました。

今回の研修の場は、互いの顔と名前が一致する規模感であったことや、専門やバックグラウンドが多様な参加者で構成されていた点も研修の意義を高めてくれたように思います。参加者との交流を通じて改めて大学という場の自由度や多様性を感じ、大学教育について考え直すきっかけにもなりました。

設計されつつも固すぎない研修の場づくりをしてくださったスタッフの皆様にもこの場を借りて感謝申し上げます。貴

重な機会をありがとうございました。

○了徳寺大学 源 裕介

9月4日5日のFD合宿に参加させていただき、とても貴重な時間を過ごさせていただきました。率直な感想でいうと、使命感のような形で参加させていただいた合宿でしたが、結果的に出させていただいて非常に良かったと感じております。

具体的な点でいうと、まずは他大学の先生方と情報共有ができたことです。学生とのコミュニケーションで色々と悩むことは多々あったのですが、その悩みが自分自身だけのものではなく、意外と共通しているところに驚きました。なかなか大学にいても授業の方法に関するディスカッションはしないですし、このような合宿の場で真剣に話し合う機会がないと、悩みが共有できなかつたと思うので、その点は非常に良かったと感じております。

また、講師の先生方の講義が素晴らしく、非常に共感できる部分が多々あったので大変勉強になりました。授業を学生たちにどのように伝えたらわかりやすく理解してくれるかという課題はいつもつきまとっていたのですが、その解決方法が大島先生の講義を聞くことでいくつも見いだすことができたので、とても充実した気分となりました。また、発達障害に関する問題も、今までは自分なりの解決方法で対処していましたが、具体的にどのように対処していくべきかを田実先生の講義を聞くことで学ぶことができたので、非常に収穫の多い研修会となりました。

最後になりますが、山形という長閑な環境で、山形ご飯も美味しく、とても良い環境で研修ができたことに非常に満足しております。アイスブレイクや夜の懇親会でも普段交流できない先生方と触れ合えたことも貴重な体験となりました。今後は、今回の講義や体験を踏まえて日々自己研鑽し、大学教育という場に還元できたら幸いです。

この度は貴重な合宿に参加させていただき誠にありがとうございました。心より感謝申し上げます。

○沖縄県立芸術大学 波平八郎

9月4日、5日のFD合宿セミナーでは、授業は学生を中心としたものであるべきという授業の哲学と、その授業を実現する技法を具体的に学ぶことができました。一日目の講義では、「授業力の向上」というプログラムで分かりやすく話すための技術を学びました。たとえば、分かりやすく話すためには「2ステップ」を経ることが必要だということです。この「2ステップ」とは「まず、大枠から話す。次に詳細に話す」というステップです。この「2ステップ」の原則に基づいて授業を行うと、とても分かりやすい授業になるということが具体例とともに紹介されました。

また、「失敗から学ぶ」というプログラムでは、初めて会った同じ班の先生方と、ひどく失敗した授業について話し合いました。「トラウマになるほどひどく失敗した授業の話をしてください」と講師の先生がおっしゃったので、素直に教員

生活 30 年のうちの最もひどい授業の例を出して話し合いました。「なぜそういうひどいことになったのか」という原因分析を皆で行っていくうちに、「もう同じ間違いはしないだろう」という感覚を再確認することができました。この話し合いは、失敗してトラウマになった経験に対してのカウンセリングの役割を果たしたのではないかと今では思っています。

二日目のプログラムでは、発達障害のある学生や配慮の必要な学生がいる授業での具体的な対応方法を学びました。一口に発達障害といっても、そのあらわれ方は学生一人ひとりによってすべて違うので、臨機応変の対応が原則になると理解しました。その原則を踏まえた上での一般的な対応の例示があったので、今後の学生支援を具体的にイメージすることができました。

今回の合宿研修では、講義の場だけではなく、懇親会、宿舎など、いろいろな場所で他の大学の先生方と授業や学生対応について話し合うことができました。いろいろな場面で話し合えるというのは合宿研修のよい点だと考えます。研修の修了式で総括ディレクターの小田先生がこうおっしゃいました。

「AI(人工知能)の時代になっても、教員のパッション(情熱)を AI に置きかえることはできない」

合宿研修は知識・技術にも増して、パッションを育てる力があると感じました。なぜなら、他の先生のパッションが自分のパッションに点火するのを感じるからです。私の勤務している大学では、合宿を伴った研修がありません。今回の合宿研修を参考にして、私の大学でも合宿研修をしてはどうだろうかと感じているところです。

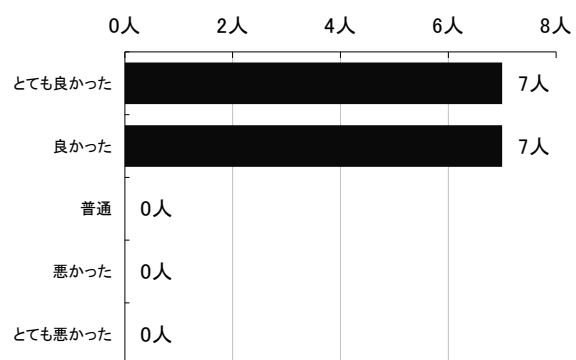
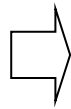
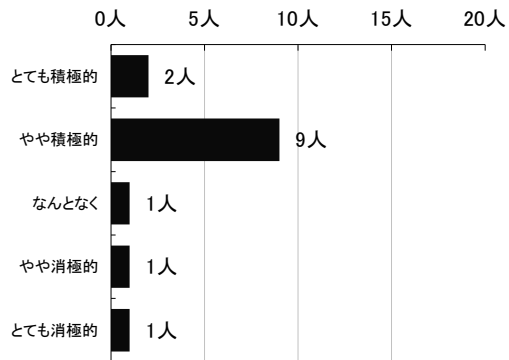
FD合宿セミナーポストアンケート集計結果

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。

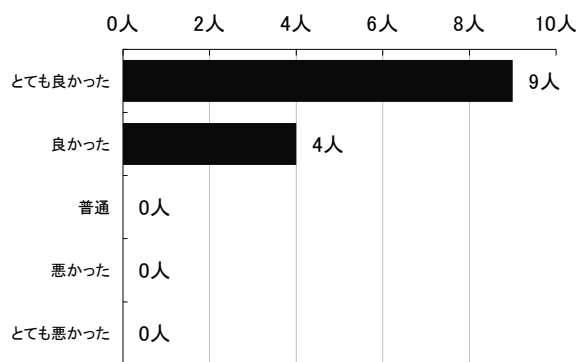
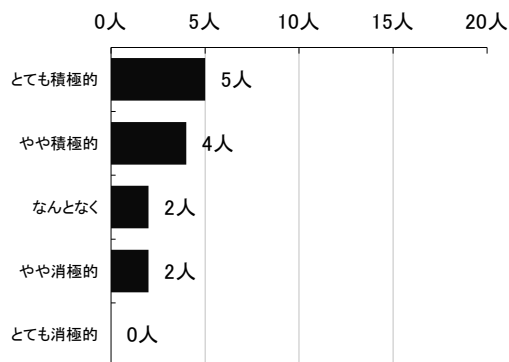
〈セミナー参加前〉

〈セミナー終了後〉

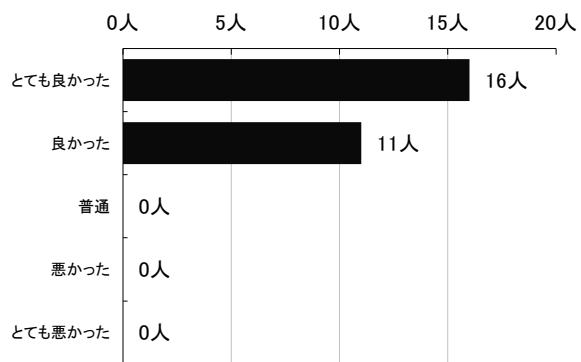
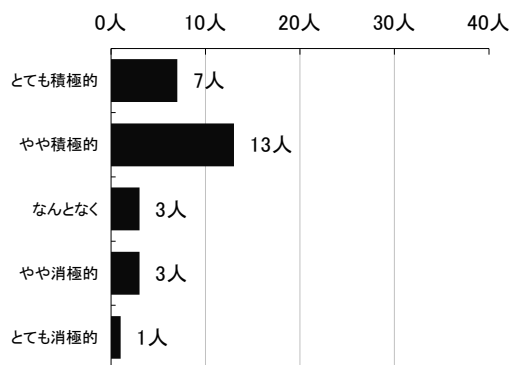
○第1チーム



○第2チーム

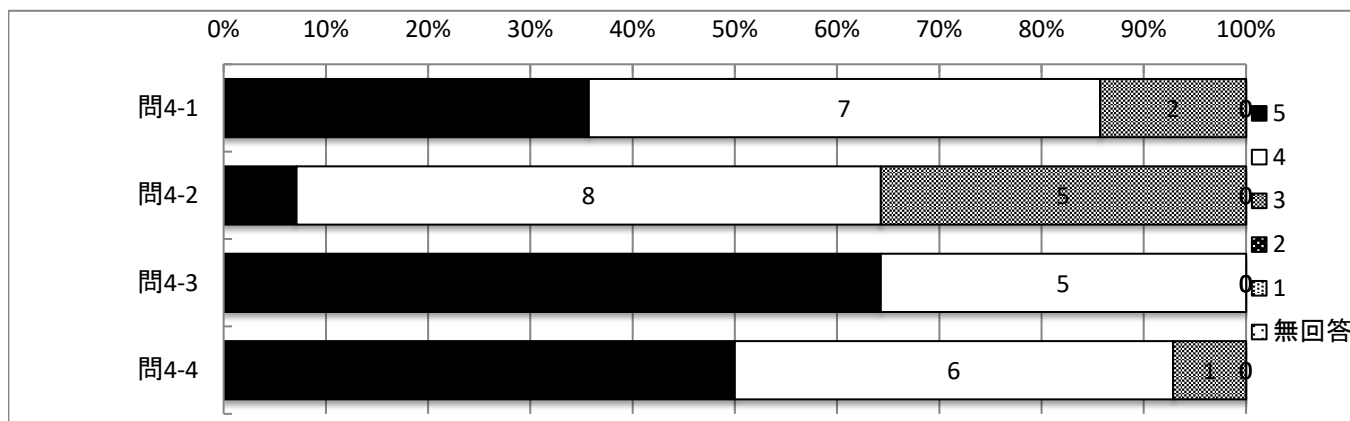


○全体

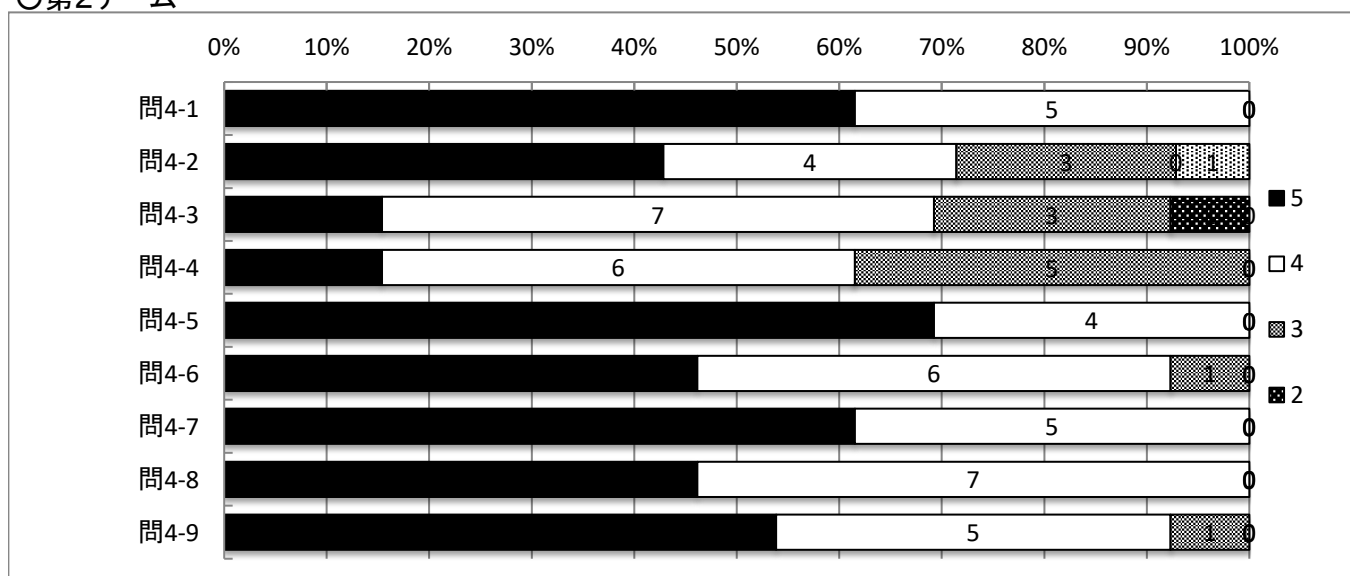


3 今回のセミナーにおける次の項目について、個人的な収穫度(意欲、理解、応用など)を5段階で評価してください。(5:良い・・・1:悪い)

○第1チーム

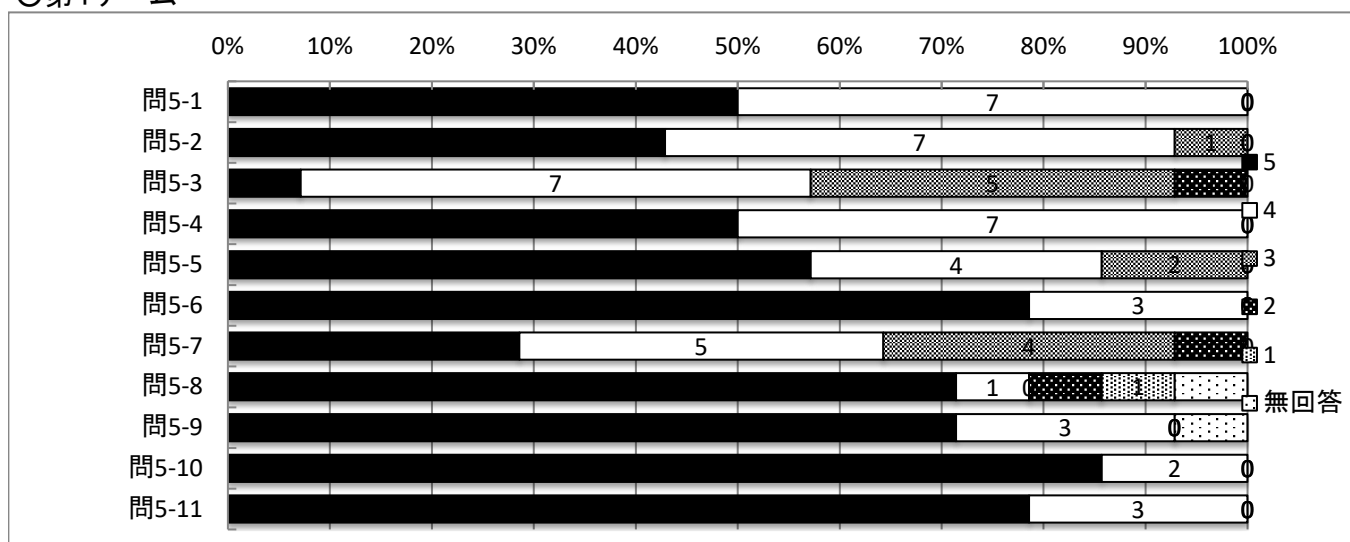


○第2チーム

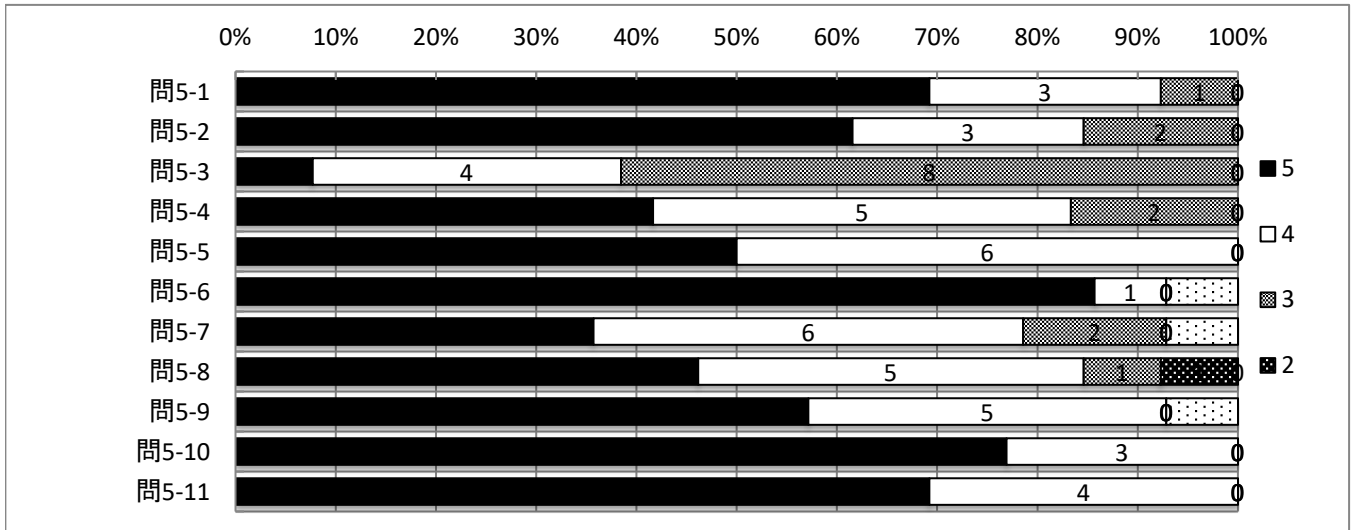


4 今回のセミナーを5段階で評価してください。(5:良い・・・1:悪い)

○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

- ・他大学の教員と情報交換できた点。
- ・自身が受講生になる機会を得て、アクティブラーニングを受ける学生の立場がどういうものか、体験できて良かった。
- ・アクティブラーニングについてよく知ることができ良かった。
- ・色々な場面を考え、授業を行うことが重要ということがわかり良かった。
- ・他大学の先生方と交流できたことはとても良かったと思います。また、動機があって参加されている先生方ばかりなのでみなさんとても積極的に、楽しく過ごしました。
- ・様々な分野の先生方とグループワークを行うことで、色々な見方、考え方を知ることができました。懇親会での情報交換も有意義でした。
- ・体験中心で気付きが多くありました。聞くことよりも気付くことの価値の高さを感じました。学生の気持ちの細かな機微を少し感じられたのではないかと思います。認めてもらうことも大切だと思いました。
- ・セミナーだけではなく懇親会もあり、たのしかったです。
- ・グループ討論の模擬授業で大変楽しく学びました。
- ・日頃授業で扱わない内容をデザインする機会を得てアクティブラーニングの要を知ることができて良かったと思う。
- ・いろいろな先生と交流しながら研修を受けたのがよかった。
- ・異分野の交流。多様な考え方。
- ・小田先生の適切なコメント。
- ・2日目に班分けを変えて、もう一度テーマを考え直した点。
- ・様々な分野の先生方とGWすることで色々な考え方を学ぶことができました。
- ・WSの効果を知ることができました。
- ・自分がアクティブラーニングを実際にできる点。
- ・所属も分野も異なる先生方とディスカッションができて見聞が広がった。

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)

- ・現実的に可能なことをきちんとやっておられたと思います。強いて言うなら夕食の時間がすごく短かった？
- ・特にないですが可能であれば、wifiを使用できる環境があるとより良いかなと思います。
- ・インターネットが使用できれば。
- ・特にありませんが、あえて書かせていただくと、夕食の食堂利用時間にあわせてセッション終了時刻をコントロールできたら良かったと思います。
- ・理系の専門科目へFDを有効に利用するきっかけをつかめるようにしてもらいたい。
- ・夕食時間が短い。

- ・もう少し時間がほしい。
- ・時間配分が少し悪かった。かなりオーバーしていた。
- ・座学中心の授業に、同アクティブラーニングを取り入れるかの例を知りたかった。
- ・食事などのスケジュールがタイトすぎた。

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。

- ・授業(教室)は舞台(装置)と言ったりしますが、どのように演出するか、これからはもう少し意識しようと思いました。
- ・一方的に話すことをやめて、少しでも学生に考えさせる時間を増加していきたいと思います。
- ・活動の内容を思いついていてもシラバスや説明に落とし込むところまで行かないことが多く、そのことが明確になったなと思います。今後努力していかなければならない部分だなと思っています。
- ・久しぶりに“演劇”を経験し、“間の取り方”や“沈黙の大切さ”(学生の意識を引きつけるための有効性)を改めて感じることができました。今後の授業に取り入れたいと思います。
- ・80人を対象に授業しています。発問の仕方を工夫して、学生に考えてもらい、気付いてもらう進め方に重点を置いていきたいと思います。
- ・アクティブラーニングの考え方が良く理解できたので、研究・教育に取り入れたいと思っています。
- ・実習授業においてアクティブラーニングを取り入れられると思いました。ありがとうございました。
- ・自分の授業の中に学生との相互交流の機会を設けてみたいと思う。
- ・電気系では演習や実験に利用できる手法だと思う。
- ・今まで以上に学生の目線で授業を見直していきたいと思いました。
- ・国家試験合格がゴールなので、アクティブラーニングをどう取り入れるかをこれから考えていこうと思います。
- ・学生がどうしたらアクティブになるのか、より考えていこうと考えている。
- ・学生目線や試行を意識しつつ教育を行いたい。

④ 自由に感想を書いてください。

- ・様々な専門分野、学校の教員が交流できるのは良い機会でした。
- ・時間が短かったのもあってかなり強く引っ張ってしまったのですが、みなさん優しく、積極的に参加してくれて、とてもありがたく思っています。おかげさまでとても楽しく過ごしました。
- ・アクティブラーニングに向いている科目、向いていない科目があると思いますが、具体的な事例についても教えていただける(あるいは参加者の経験、体験など情報交換できる)場があると、さらに良いと思いました。2日間ありがとうございました。
- ・日常から離れて、普段とは違う頭と体の使い方をしました。楽しく参加させていただきました。

- ・夕食の時間がもう少しあると良いかと思います。
- ・大変勉強になりました。自分自身もよりよい教師になりたいと思います。
- ・多分野の方々との意見聴いて創り上げる楽しさを改めて感じることができました。
- ・新しい視点で講義をするきっかけになったと思う。
- ・様々な先生がもっと参加すればよいと思いました。
- ・楽しいFD研修でした。
- ・アクティブラーニングという言葉もわからず参加しましたが、WSの中で理解することができました。楽しく学ぶことができました。ありがとうございました。
- ・皆さんフレンドリーで、大変参加しやすかったです。小田先生の話も魅力的でした。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

- ・授業力向上については、具体的内容でとても参考になった。
- ・発達障害に関しては、最近発達障害学生が増えているので対応について考えることができた。
- ・講義内容にメタ的、具体的両方の学びがあったこと。（“わかりやすい授業”について、自分の経験をふりかえり、改善策を考えるヒントがたくさんありました。）
- ・規模感がちょうどよかったです。交流がしやすかったです。
- ・具体例、具体的な事案を多く聞いたこと。
- ・学生対応について、様々な例を参考に考えることができたこと。
- ・大学からの要請で参りましたが底辺に有意義で、今後自分の授業に活かすと共に、他の教員とも情報を共有しようと思います。ありがとうございました。
- ・テーマが興味深いものでした。
- ・これまで個人的に工夫してきたことを理論的に整理することができました。
- ・基本的な考え方、心構えに関するところと、具体的に授業改善に生かせるところ、どちらも学ぶことができて良かったです。大学の授業について、心のどこかで「教員の個性や方針が優先されたっていいじゃないか」と思っていたのですが、学生に配慮しないと結局伝わらない訳なので、もっともって日々の授業での伝え方について考えてとりこんでいきたいと思いました。
- ・学修に困難を抱える学生についての情報が整理されていて、とても勉強になりました。
- ・授業のパフォーマンス論についても、パフォーマンス論と授業法が整理されて結びついたので良かったなと思っています。
- ・セミナーに参加された先生方と、教育に関する悩みが共有できたことが良かった。
- ・悩みに対して、様々な対策方法と講師の先生方にご教示頂き、今後活用していこうと思うことが非常に多かった。
- ・具体的な事例を踏まえて学ぶことができたこと。
- ・具体的で実践的な知見を得られただけでなく、共有すべき高等教育への信頼感を感じることができ、展望が(少しですが)開けた点。
- ・日頃、教育活動を行うにあたり、不明点、悩ましく思われる点、整理のつかない点などがあり、これらについて学んだり、気付いたりした点が多くありました。自分の中で整理することができました。
- ・わかりやすい授業への配慮、障害等学習に困難をきたしている学生への対応等、大変参考になりました。

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)

- ・座席をスクリーンに対してななめに配置した方が、スライドが見やすいかもしれません。

- ・集団学習(グループワーク)の時間を多くしてほしいです。せっかく各地方の大学から集まっているので機会を最大限に活用したい。時間的にかなりタイトなので一部の講義をeラーニングに回しても良いかもしれない。
- ・質問の時間があると良かったです。
- ・グループワークをもっと体験したかったです。
- ・第1チームと比べてしまっているような気はしますが、あまり他の人たちとグループで学習している感じがなく、一方的に話を聞いている時間が長く感じました。
- ・部屋がもう少し明るくても良いと思いました。
- ・高等教育に特化した視点が少なかったように感じた。
- ・一日目、食事の前に入浴をするというスケジュールを検討しても良いのではないかと思います。
- ・学生主体型授業の体験といった側面はあまりなかったように思います。

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。

- ・発達障害の学生が多いので、それぞれの学生に対して個別の対応方法を検討していきたい。
- ・情報を整理し、構造化された授業を目指す。
- ・特別授業に関する学内体制を注視する。
- ・ここで得た知見を、本学に戻って還元する正式なルートがおそらく内ので、どう還元しようかと策を考えています。
- ・その学生をよくみて、学生や保護者の方と話し合いながら対応をしたいと思う。学科内での話し合い、共有はしている方だと思うが、今回学んだ知識もいかしながら、さらに進めていきたい。
- ・成果をフィードバック(特にプレゼンのコツ)し有効に活用したい。
- ・学習障害の学生への対応に得られた知識を活用したい。
- ・障害のある学生を普通に受け入れていこうと思います。
- ・障害のある学生、一人ひとりをよく観察して対応を考えていきます。
- ・授業準備で、何を大切にすればいいか、視点がかわりました。「何を」だけでなく「どのように」「だれに」伝えたいのか、にもっと気を配りたいと思います。あと、田実先生が最後に言われた「障害ではなく困り感にフォーカスする」というのに改めて感じ入りました。
- ・分野柄グループワーク、ワークショップ形式が多く、そこでは困難を抱えている学生はどうしても埋もれがちになるので、気をつけてなければいけないと思いました。
- ・まだまだ教育に対して無知な部分や甘い部分が多々あるので、まずは今回のセミナーで学ばせていただいたことを素直に実践し、その後フィードバックをしながら徐々にレベルアップしていきたいと思います。
- ・教員としてのキャリアをスタートしたばかりなのでとても参考になり、授業の作り方、教授の仕方を知ることができました。今後も学んでいきたいと思います。
- ・実際に自分自身が悩み、どこに相談すれば良いかもわからなかった点が今回のセミナーを通じて整理できた。自分の担当部署に持ち帰り、情報共有していきたい。

- ・障害者(障害学生)へのアプローチの方法を変えていこうと考えています。まあ、まずは、板書をしながら話さないということは、すぐに実行していきたいと思います。
- ・教授会への報告の他、学科や自身の教育活動へ反映していこうと思います。

④自由に感想を書いてください。

- ・第1チーム、第2チーム両方に参加できて、得るものは大木きかった。楽しい3日間でした。ありがとうございました。
- ・実りの多い研修でした。ありがとうございました。
- ・発達障害や、その疑いがある学生について、どのように対応するのがよいのか、悩むことが多かったのですが、今回「正解はない、ケースバイケースだ」ということが聞けて安心した部分があります。その学生のことをよく見ること、その学生にとっての最善策を考えることが結局は1番大事だ、ということが感じられたからです。「学生のために自分ができること(すべきこと)は何か」を、これからも考え続けていこうと思います。
- ・ご飯がとてもおいしかったです。つや姫最高!
- ・コテージも1人1部屋頂けて快適でした。お世話になりました。
- ・今回初めて参加させていただきました。学校に戻ったら、他の教員に伝えていきます。
- ・ありがとうございました。(女子会たのしかったです)
- ・女子会ができたことが本当にうれしいです。授業の改善への意識の高い人たち、学内でしっかりポリシーを持って仕事をしようとする女の人がたくさんいて、とても心強いと思いました。
- ・今回はすすめられての参加でしたが、結果的に参加できて非常に良かったと感じています。とても実になる研修でした。ありがとうございました。
- ・初回も参加したいです。
- ・合宿という形の研修がとても良いと感じた。ゆっくり時間をとってみっちり研修を受ける環境を作ってくださったことに感謝申し上げます。女子会、ほんとうに楽しかったです。
- ・今回学んだことを時期以降の教育活動に活かしていきたいと考えています。
- ・女性教員の参加が多かったのはとても良いと思いました。
- ・FD研修というものに初めて参加しましたので、評価しうる基準を持ちあわせていませんため、ほぼニュートラルな評価しかできませんでしたが、長年このような試みを続けられていることは素晴らしいと思います。

平成30年度 第18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30年度 第18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
(6) プログラムⅡ 失敗から学ぶ～個々の体験の分かち合いと『NG授業』の類型化	1	2	3	4	5
(7) プログラムⅢ 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
(8) プログラムⅣ 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
(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31年3月1日 現在

教員

小田 隆治（センター長兼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

平賀 久義（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）
前田 佳恵（小白川キャンパス事務部教務課副課長）
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）
福田 茉由（小白川キャンパス事務部教務課教育企画担当）
新関 摩子（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13号

発 行 平成31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 023-628-4836