

第 15 号
2021 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

研究論文・事例報告

- 山本 美奈子，小倉 泰憲，松坂 暢浩・・・・・・・・・・・・・・ 3
ワークシートを活用した個人作業主体のアクティブラーニング
ーキャリア教育での実践ー
- 松坂 暢浩，山本 美奈子・・・・・・・・・・・・・・ 11
低学年を対象としたインターンシップの教育的効果に関する一考察
ーこれからの大学生活で生かすインターンシップでの学びに着目してー

第二部

令和2年度活動報告

- 教育開発連携支援センター活動概要・・・・・・・・・・・・・・ 18
- 第22回 基盤教育（FD）ワークショップ・・・・・・・・・・・・・・ 19

巻末

- 『山形大学高等教育研究年報』投稿規定・・・・・・・・・・・・・・ 43

第一部

研究論文・事例報告

ワークシートを活用した個人作業主体のアクティブラーニング ーキャリア教育での実践ー

山本美奈子¹⁾・小倉泰憲²⁾・松坂暢浩¹⁾

1) 山形大学 学術研究院 (学士課程基盤教育機構)、2) 山形大学 学術研究院 (理学部)

1. はじめに

(1) 問題と目的

大学教育のなかで、自発的な学習活動への参加を重視した教授・学習法としてアクティブラーニング (以下AL) が注目されている。キャリア教育においても、学習者が主体となる授業形式としてALを取り入れた実践が推奨されている (厚生労働省, 2015)。ALとは、主体的・対話的で深い学びと定義 (文部科学省; 中央教育審議会, 2012) され、大学改革の流れのなかで、講義型授業からAL型授業へと授業改善に関する議論が活発に行われるようになった。社会的背景には、予測困難な時代にあって生涯学び続け、主体的に考える力を持った人材を育てるための大学への転換が必要と答申された経緯からである (文部科学省; 中央教育審議会, 2012)。このような経緯から、AL授業をカリキュラムに組み込もうとしている大学は全国で7割を超え、このテーマでFD活動^{注)}を実施する大学も増加している (文部科学省, 2015)。しかし、グループワークやプレゼンテーション、ディスカッションなどの授業形態ばかりが注目され、活動あつて学びなしという指摘がある (松下, 2017)。鈴木 (2017) も、キャリア教育として考えた場合、必ずしもグループワークの学習が必須ではないと述べ、ALでのグループワークが表面上にならないように留意するよう指摘している。

では、主体的・対話的で深い学びにつながるためには、どのような教育方法を取り入れていけばよいのだろうか。本研究では、個人作業主体のキャリア教育の授業に着目し、ワークシートを活用した個人作業主体のALが、学生の主体的・対話的で深い学びにつながっているかを明らかにすることを目的とした。学生が主体的・対話的で深い学びになっているかを検証するために、履修前後のアンケート調査を実施した。検証にあたり、課題提出状況や授業満足度などの授業評価、リフレクションシートの「共有コメント」の質的評価、キャリア意識の変化の量的評価の3点から検証することにした。

(2) 先行研究

キャリア教育とは、一人ひとりの社会的・職業的自

立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育 (文部科学省, 2011) である。また、社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力のなかに自己理解・自己管理能力が位置付けられている。自己理解の意義について、木村 (2010) は、将来のキャリアを合理的に選択し実践するためには、自分自身をいくつかの客観的視点から見つめ、視点ごとに観察した自分の特徴を描写し、分析した自分の特徴をもう一度全体として描写することで、漠然としていた自己イメージが明確になり、自分の言葉で説明できるようになると述べている。また、宮城 (2002) は「自分は何ができるのか」「自分が大事にしたいことは何か」「自分はどのようにありたいのか」などを明確化することが自己理解につながるとし、山本・松坂 (2017) は、肯定的に自己を捉えることが、適応や成長を促し、挑戦することを動機づけると述べている。

キャリア教育におけるALの研究では、同一科目を座学形式とAL形式で比較研究を行った結果、AL形式では知識の活用的側面に焦点をあてた論述問題の得点が高く、授業満足度も高いという報告 (杉山・辻, 2014) や座学形式に比べてAL形式は、自学自習への意欲が高いことが明らかになっている (辻・杉山, 2016)。また、大人数授業にAL形式のグループワークを取り入れたキャリア教育では、自尊感情が向上し不安が低下し、進路選択自己効力が向上したという報告もある (山本・松坂・小倉, 2019)。このように研究成果が報告されつつある。しかし山内 (2018) は、ALの教育方法が混在しており、方法を列挙しただけでは、ALの教育方法の構造がわかりにくい点を指摘し過去10年間の研究をレビューした結果、3つのレベルに整理している (表1)。レベル別でみると、杉山・辻 (2014) や辻・杉山 (2016)、山本・松坂・小倉 (2019) はレベル2であり、本研究はレベル1になる。レベル1は知識の共有と反芻に関する方法で、学生が主体的に解釈し、書くことを表出することが求められる活動である。キャリア教育において、レベル2の研究はみ

られるようになったが、本研究のようなワークシートを活用した個人作業主体のレベル1の報告はみあたらない。

表1 アクティブラーニングの方法に関する3レベル

レベル3： 問題の設定と解決 例) 問題基盤型学習・プロジェクト学習
レベル2： 葛藤と知識創出 例) 相互教授・協調学習
レベル1： 知識の共有と反芻 例) ミニットペーパー・自由記述

(山内, 2018)

(3) 研究仮説とフレームワーク

学生が主体的にキャリアを考え、大学生活の中で、幅広い見識を備え、経験を積むには自分自身に対する肯定的感情を持っていることが望ましい(田澤・梅崎, 2011)。肯定的感情の指標の1つに、自尊感情がある。自尊感情は、自分自身を価値があり大切な存在だと思える程度であり、自尊感情の高さが心理的適応や不安の低さ、具体的な行動の差異として示されている(中間, 2016)。山本・松坂(2017)は、自尊感情が向上することで不安が低下し、キャリア意識が高まることを共分散構造分析にて、定量的・構造的に明らかにしている。また、進路選択自己効力は、情報・自信不足や葛藤、モラトリウムと負の関連があることを調査分析から明らかにしている(浦上, 1995)。

以上の理論的背景を踏まえ、ワークシートを活用したキャリア教育の個人作業主体の授業によって、自尊感情が高まることで不安が低下するだろう。また自尊感情が高まることで進路選択自己効力が高まるだろう。

本研究の研究仮説とフレームワークを図1に示した。

- 研究仮説 1 自尊感情が高まることで、不安が下がる。
- 研究仮説 2 自尊感情が高まることで、進路選択自己効力が高まる。

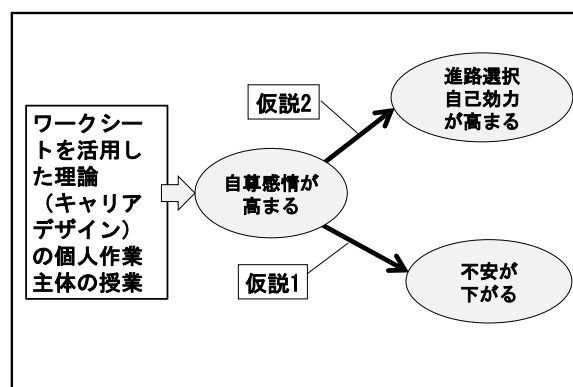


図1 研究仮説とフレームワーク

2. 本研究で取り上げるキャリア教育科目の概要

(1) 授業の目的とねらい

本研究におけるキャリア教育は、キャリア発達の代表的な理論を学び、理論を適用して自分を見つめることで自己理解を深めることである。また授業のねらいは、ひたすら自分と対話し自分のこととして取り組むことである。

(2) 授業内容

授業は全15回で授業テーマと主な内容を表2に示した。履修者は、77名で教員2名が担当した。毎回の授業は、①事例紹介、②キャリア理論の説明、③個人作業、④解説の4つで構成した。授業は、教員の解説を15分以内の目安にし、ワークシートを活用した個人作業を中心にした。具体的には、キャリア理論を基に学生が自分の経験を振り返り、事例を基に主体的に考えて書く時間を授業全体の40~50%占めるように工夫した。ワークシートを活用した個人作業主体にしたのは、自分のキャリアを選択するプロセスには、自分と対話し、自分で決めていくことが重要だからである。具体的な授業展開としては、キャリア理論を基に①学ぶ意味と自分の人生や社会のあり方を主体的に結び付ける「主体的な学び」、②多様な人との対話や先人の考え方(書物等)を通して考えの幅を広げる「対話的な学び」として行っている。

表2 授業テーマと内容

授業テーマ	主な内容
1. オリエンテーション	授業の概要
2. キャリアの基本	キャリアの基本と本授業の学び方
3. 職業選択理論	仕事と個人のマッチング
4. 積極的不確実性	先が読めない時の判断をどうするか
5. 自己効力感	自信を持つにはどうしたらいいのか
6. ブランドハプンスタンス	計画的な偶然。チャンスをつかむには
7. キャリア・レインボー	キャリアの虹。「役割」の視点
8. 前半の振り返り	前半の振り返り
9. 統合的ライフプランニング	仕事だけではなく生き方全体を考える
10. プロティアン・キャリア	変幻自在なキャリア
11. 内的キャリア	キャリアを考える際の土台
12. キャリア・アンカー	キャリアの錨。仕事の価値観
13. 転機	人生には転機がいくつもある
14. キャリア構築理論	ライフ・テーマの検討
15. 全体の振り返り	全体の振り返り

(3) 成績評価と基準

毎回授業後に提出する「リフレクションシート」を成績評価とした。課題内容は授業終了時に提示し、文字数は200~400文字にした。得点の基準を6点とし、深い考察や独創性のある話題等、他の学生に共有できる内容の記載を「共有コメント」として8点にした。評価基準は、個別性(個人的なエピソード記述がある)と具体性(授業と関連づけた内容である)があり、文章に不備がない等とした。評価基準は、ルーブリック

形式にして授業スタート時に学生に示した。減点した学生には、評価基準を基にコメントし改善点をフィードバックした。

(4) 学生の学びを深めるための工夫

「共有コメント」は、授業冒頭に前回の振り返りとして、数名の記述内容を紹介し、履修者全員の学びが深まるようにした。また、学内で使用している授業支援システム (WebClass) にアップし、閲覧できるようにした。さらに「リフレクションシート」を書くことに苦手意識を持つ学生がいるため、「自分が感じたこと、考えたことをまとめる」や「他者に分かりやすく伝える」ことができれば、基礎的な文章力が向上することを伝え、要所、要所にモチベーションが高まるように働きかけた。

3. 方法

(1) 対象者と倫理的配慮

東北地方の国立 A 大学で 2020 年後期にキャリア教育科目を履修した 77 名を対象者とした。学生への倫理的配慮として、調査回答は任意によるもので、協力とは自由意志によることを説明した。また、調査に協力しない場合や途中で記入を中止した場合も不利益を被らないことや成績に影響しないことおよび個人情報特定されないことを説明した。

(2) 調査方法

アンケート調査は、2 回実施した。授業の履修登録が確定する授業 2 回目を time1、授業終了後の授業 15 回目を time2 とした。time1 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。time2 には、授業満足度 (5 段階評価) と理由、授業を通しての学びや気づきを尋ねた。また、授業前後の比較として、time1 (授業 2 回目) と time2 (授業 15 回目) に下記の 3 心理尺度を使用した。

1) 自尊感情

自尊感情は、Rosenberg (1965) の自尊感情の邦訳版 (山本・松井・山成, 1982) を使用した。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。得点が高いほどよい傾向を示す。

2) 進路選択に対する自己効力

Taylor & Betz (1983) の CDMSE 尺度を参考に浦上 (1995) が作成した (以下「進路選択自己効力」と記す)。この尺度は、進路選択過程で必要となる行動に関してどの程度有能感があるかの自己評価を測定する。30 項目で構成されており「あてはまる」～「あてはまらない」の 4 件法で評定を求めた。得

点が高いほど進路選択に対する自己効力が高い傾向を示す。

3) 不安

伊藤・小玉 (2005) が大学生を対象に使用した不安尺度を使用した。具体的には、Spielberger, Gorsuch, & Lushene (1970) の STATETRAIT ANXIETY INVENTORY の A-TRAIT の邦訳版 (清水・今栄, 1981) のうちの 3 項目を使用した。「まったくあてはまらない」～「非常にあてはまる」の 6 件法による評定を求めた。得点が高いほど不安が高い傾向を示す。

(3) 分析方法

心理尺度の分析には、time1 (授業 2 回目) と time2 (授業 15 回目) の 2 群に対し、対応のある t 検定を行った。また、効果を測定する指標として、効果量を算出した。効果量とは、「検出したい差の程度」を表し、効果を見るための指標でデータの単位に依存しない標準化された効果の程度を表す。

(4) 授業評価

授業評価として、リフレクションシートの提出状況、各授業の平均点を明らかにした。また授業終了時の授業満足度とその理由を尋ねた。

(5) リフレクションシートの共有コメントによる質的評価

質的な評価として、第 4 回授業のリフレクションシートの「共有コメント」10 名を抜粋し、主体的で深い学びにつながっているかをみた。

3. 結果

(1) 回答者の属性

time1 (授業 2 回目) と time2 (授業 15 回目) の両方に回答した対象者は、33 名で、男性 17 名、女性 15 名、カスタム 1 名で、平均年齢は 18.9 歳 ($SD=0.47$) だった。学部別では、文系が 19 名、理系が 14 名だった。進路希望別では、民間企業が 9 名、公務員 9 名、学校教員が 1 名、医療関係が 6 名、大学院進学が 7 名、起業が 1 名だった。

(2) リフレクションシートの提出状況と平均点

授業後に毎回提出するリフレクションシートの提出は 67 名で、提出は平均 87.8% (84.4%～90.9%) であった (図 2)。また平均点は 6.0 点 (5.4 点～6.2 点: 採点基準 6 点) (図 3)、授業の「共有コメント」は 11.9 名 (7 名～17 名) だった。

(3) リフレクションシートの共有コメント

本授業が学生の主体的学びにつながっているかを明らかにするために、リフレクションシートの「共

有コメント」の一部を表3に示した。表3は、第4回の「積極的不確実性」の授業で、リフレクションシートの「共有コメント」は、13名で、そのうちの10名を抜粋した。「積極的不確実性: Gelatt, H. B. (渡辺, 2007)」理論は、キャリアにおける意思決定の際に合理的意思決定と積極的不確実性の両方が大切であるという考え方である。積極的不確実性とは、未来の予測が不可能な現代においては、夢やビジョンを持つことこそが、不確実性を歓迎し、未来を創造していく原動力となり得るという理論である。

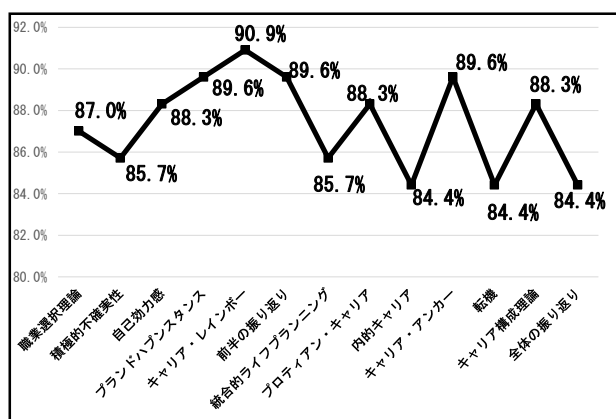


図2 授業内容と課題の提出状況

(4) 授業終了時の授業満足度と理由

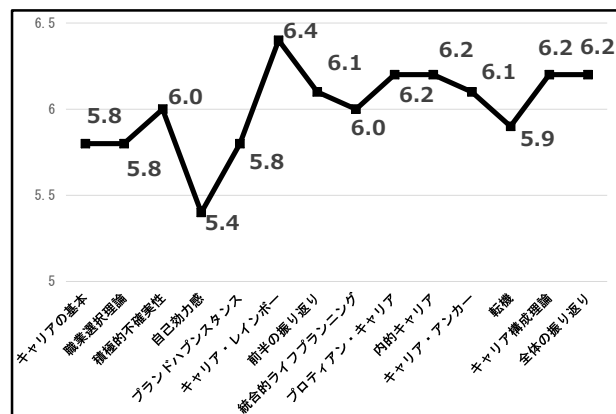


図3 授業内容と平均点

授業に対する満足度は、「大変満足」が9名(27.3%)、「満足」が21名(63.6%)、「どちらとも言えない」が2名(6.1%)、「ややそうではない」は1名(3.0%)だった。したがって、90.9%が授業に満足していた。

満足の理由には「自分を見つめ直すこと、またその方法を学ぶことができたから。自分にはなかった人生の捉え方を知ることができ、より柔軟に将来を見つめられるようになったと思う。」や「自分自身と対話し、向き合う時間になったため。今まで気づかなかった事や頭の中にぼんやりとあったものを言葉にすることで

考えが明確になり、自分とはどういう者なのかを理解した。」「自分とは何か、自分は何ができるのかなどを考えることができ、自分に自信を持つことができたから」などの記載があった。どちらとも言えないと回答した理由には「役に立ちそうな理論があったから」、やや不満の理由は「講義を通しての成長が感じられなかった」があった。

(5) 心理尺度の分析結果

time1 と time2 の心理尺度の変化では、自尊感情が向上し ($p < .05$)、進路選択自己効力は向上傾向 ($p < .09$) で、不安は有意差がみられなかった(図4)。

効果量を算出した結果、自尊感情は $r = 0.35$ 、進路選択自己効力は $r = 0.30$ 、不安は $r = 0.24$ だった。効果量の指標は、 r が 0.1 は小、 r が 0.3 以上は中、 r が 0.5 以上は効果量が多いという基準 (Cohen, J, 1988; 水本・竹内, 2011) から、実質的な差を示す効果量がありかつ統計的有意差もあるというのが、理想的な統計的検定の形である。以上の結果から、本授業を通して、学生の自尊感情と進路選択自己効力が中程度に高まることが明らかになった。

4. 考察

本研究の目的は、個人作業主体のキャリア教育の授業に着目し、ワークシートを活用した個人作業主体の

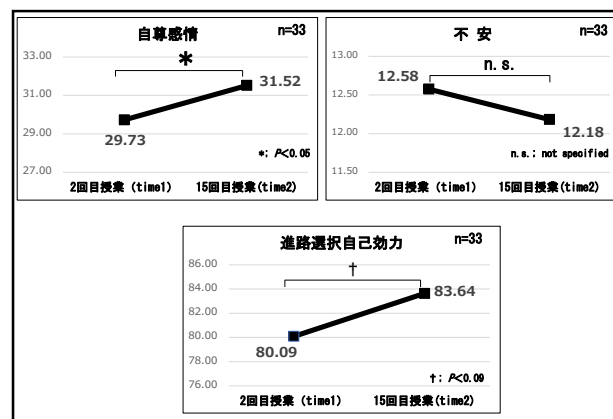


図4 心理尺度の変化

AL が、学生の主体的で対話的で深い学びにつながっているかを明らかにすることであった。学生が主体的・対話的で深い学びになっているかを検証するために、履修前後のアンケート調査を実施し、課題提出状況や授業満足度などの授業評価、リフレクションシートの「共有コメント」の質的評価、キャリア意識の変化を基に量的評価の3点から検証した。

表3 リフレクションシートの共有コメント

- 1 今日の授業で印象に残ったことは、個人作業2で意思決定の経験を書いたことだ。補足説明での「様々な選択の機会が親や先生などが決め、自分で決めない人がある」という言葉が、過去の自分のようだと気づいたからである。私には兄がいて、常に兄の行動を真似していた。幼い頃はそれでもよかったが、中学生の時、それが自分の考え方にも影響しているということに気づいた。何かを決めるとき、兄はこうしていったから、と自分の意志ではなく、先に成功体験をした兄の選択を真似していただけたのだ。このままではいけないと考えた私は、高校受験の際、自分の行きたい高校はどこなのか、自分で真剣に考えて選択した。その後の選択が失敗しても、自分で決めたことにより結果に納得できるということを学んだ。私は誰かを真似することは、そこから学ぶこともあるため、悪いことではないと考える。しかし、最終的には自分の人生の責任は自分で負うべきだとも考える。
- 2 私が今日の授業で印象に残ったことは「コ克蘭の指摘」である。何故ならば、私は明確な将来のビジョンを持っているが、それが叶わなかった場合について全く考えていなかったからである。今日の授業では合意的意思決定と積極的不確実性の両方を用いることが大切だと分かった。しかし、私の場合、合理的意思決定の考え方に偏っていたように思う。母が私を育てる上で経済面に苦勞する姿を見て、公務員の立場からひとり親家庭などの社会的弱者とされる人を支えたいと思うようになった。中学生の頃から公務員になることだけを視野に入れて情報収集やそのための勉強をしてきた。しかしながら、公務員になれる保証はない。積極的不確実性の考え方を用いて、公務員とは全く違う分野であるが、自分の「社会的弱者を支えたい」という根本的な目標と合致する職業を探すことも必要であると感じた。
- 3 私は今回の授業で、ジェラットの唱えた積極的不確実性の理論が印象に残っている。私は大学受験の際、センター試験の結果があまり芳しくなく、もともと目指していた第一希望の大学とレベルを下げた第二希望の大学のどちらに出願するか煩悶した経験がある。悩んだ末、私は第一希望の大学を受験したが、結果としては不合格であった。初めは挫折感に襲われ、自分の選択を後悔したが、少しずつ“あの時の選択は自分の意志で決めたことだから間違ではない”と自分を肯定できるようになった。今思えば、私は積極的不確実性の理論に則った選択をしていたため、後悔を抱きつつも立ち直ることができたのではないかなと思う。授業では、意思決定における合理性と自分の夢のバランスが重要だとあったが、私はそれを身をもって実感した。私のこの後悔は今後も多少なり残るだろうが、私が次に大きな岐路に立ったときは、これらを糧として自分が納得のいく選択をしたい。
- 4 私が今回の授業で印象に残っていることは、積極的不確実性についてと、コ克蘭の指摘について学んだことである。私は医学部に在籍しているため、将来は医師になることがほぼ確定している。その点で、私にとって将来の夢やビジョンを模索する必要性は低いものだと思っていた。しかし、コ克蘭の指摘にある通り、自分が持つ可能性を模索することにより、納得性、可能性、自分の特性を高めることができることを知った。今後は、単純に「将来は医師になる」と考えるのではなく、「どのような医師になるのか」、「自分の可能性は他にもあるのではないか」ということを常に問いかけていきたい。
- 5 私が印象に残ったことは、合理的意思決定アプローチによる意思決定である。なぜなら、個人作業を通して意思決定を合理的意思決定アプローチに基づき、行っていたからだ。私は高校二年生のころ、クラス編成で特別進学クラスに移った。後に、勉強や吃音症へのストレスで自分に對する自信を無くしてしまった。それゆえ、大学進学することではあるが、という心配や迷いがあった。しかし、SNSや動画上で同じ障がいを持っている人々がそれぞれの夢に向かって努力している姿を見た。その姿が私に勇気を与えた。こうして、私の弱みである「吃音症」を武器として面接で相手に伝えようと考え、推薦入試に挑戦した。結果は、見事合格することができた。この経験を通して、私自身について分析し、自分の長所や短所を将来どう活かすために、大学ではどんなことをやりたいのか、合理的に考えて行動に移すことが重要だと考えた。
- 6 私の印象に残ったのは「キャリアにおける意思決定では合理的な意思決定と夢やビジョンを持つことの両方が大切である」というジェラットの理論である。この理論は私が今までに下した決断の不完全さに気づかせてくれた。私は自分で下した決断に自信が持てないことが多い。山形大学で看護学を学ぶか浪人するかという選択に迫られた際は「資格ものなんだからどこだっていいんじゃない？」という親の意見に何となく流されてしまっていた。だから、素晴らしい同級生や面白い講義に恵まれてるなど思う反面、「本当に良かったのか」と不安に思うことも多々ある。今回個人作業をしたことで、私に足りないのは「看護師のどこに夢を感じているのか言語化すること」と、「資格を取って何をしたいのか明確化させること」だと気が付いた。私の不安は、意思決定アプローチと積極的不確実性もどちらも中途半端であることから生じているのではないかと考えている。
- 7 今日の授業で特に印象に残ったことは合理的意思決定アプローチについてだ。私はこの何かを決める際に失敗の可能性を少なくするというやり方が身近に感じた。私は高校を決定するときに部活動に力を入れたかったため、勉強をあまり重要視せず、偏差値の高いところを選ばなかった。その選択に後悔は無かったが、心のどこかに「逃げだっただろうか」という気持ちもあった。しかし今日の授業でその考え方は変化した。私は怖がりや慎重すぎるところがあり、それを今まではネガティブに捉えていた。それが今回で合理的意思決定アプローチは可能性や道を狭めてしまうという側面もあるが、自分の能力を客観視し、自分と向き合った上での決定をすることができると感じた。これに気づいたことで、過去の自分の選択に自信をもてるようになったし、これからの自分の未来設計にも自信がもてるはずだと強く思った。
- 8 今日の授業で印象に残ったことは、何かをしなければ可能性は確実に「無」だが、何かを行動したとたん「無」から「有」に変わるという考え方です。私は最近居酒屋でのアルバイトを検討していたのですが、母に相談したところ私の性格上向いていないと言われました。私自身もそのように感じていた節があり、自分に合った別のバイトを探そうとしていました。しかし今日の授業を受け、やる前から諦めるのはもったいないのではないかと感じました。接客は向いていないと決めつけている可能性は「無」のままです。失敗しても良いからチャレンジすることで、実は接客が向いていると気付いたり、反対に接客が向いていないと実感することで今後の参考にできたりなど、多くの可能性が生まれるのだと思いました。今後は「向いていないから諦める」のように合理的に考えるだけでなく、「やってみよう」というような希望も大切にしていきたいと思います。
- 9 今回の授業で印象に残ったことは、意思決定の方法が2つもあるということだ。理由は、私は今まで消去法による意思決定しかしてこなかったため、それ以外にも論理的な意思決定の方法があったことに驚いたからである。意思決定の方法の中でも、積極的不確実性は考えたことも無い理論だった。その概要を見た時、夢やビジョンを持ったところで前に進めるとは思わなかった。しかし、具体的な事例に当てはめて考えてみると、自分の将来についての可能性が増えて、より良い未来を引き寄せることが出来るということが分かった。振り返ってみると、私も大学に行くか就職するかを決める重要な意思決定の機会があった。それは親や先生によって決められたが、私はこれを自分の意思だと思い込んでいた。しかし、今日の授業を聞いて、これは自分で決めたとは言えないということが分かった。これではいけないと思ったので、これからはこの理論を元に自分で意思決定をしたい。
- 10 私が今回の授業で印象に残ったことは、何かを決める際の考え方として、合理的意思決定アプローチと積極的不確実性両方のバランスが大切だということだ。私は高校生の時に、医者になりたいという夢があった一方、同時に好きなバスケットボールにも励みたいという思いもあった。「部活に入ればより充実した高校生活を送れるが、勉強の妨げになる可能性もある。」という合理的意思決定アプローチも用いたが、結局、「たえ簡単ではないけど、後悔はしたくない。もっとバスケットボールが上手になりたい。」という積極的不確実性に後押しされ、バスケットボール部に入部した。実際に入部すると、部活動がよい息抜きになり、メリハリがついてより勉強にも集中できるようになったことなど、実際にやってみて初めて分かったこともたくさんあった。これ以降、私自身は、合理的意思決定アプローチよりも積極的不確実性に重きを置くようにしている。

(1) 授業評価

授業評価として、各授業のリフレクションシートの提出状況、各授業の平均点、授業満足度と理由から主体的な学びにつながっているかを考察する。

毎回の授業終了後に提出するリフレクションシートの提出割合は、平均 87.8% (84.4%~90.9%) だった。先行研究では、出席状況が 75.4%~90.9% という報告 (杉山・辻, 2014) があるが、課題の提出状況に関する報告はなかった。毎回の課題に 9 割前後の学生が個別性や具体性のある内容をリフレクションシートに記述し、採点の平均点が基準点と同値だったことから、概ね主体的に取り組んでいたと考えられる。さらに、授業満足度は 90.9% であり、満足度の理由には「自分自身と対話し、向き合う時間になったことや自己理解が深まった」、「自分を見つめ直すこと、またその方法を学ぶことができたから。自分にはなかった人生の捉え方を知ることができ、より柔軟に将来を見つめられるようになったと思う。」と記述があった。山内 (2018) は、学んだことを主体的に解釈し書き言葉で表出することが分析や統合に直結すると述べているように、学生は「書く」ことを通し、自己理解の深まりを実感していたと考えられる。このような主体的な学びが、リフレクションシートの提出や授業満足度につながっていると考えられる。

(2) 共有コメントのリフレクションシート

第4回の「積極的不確実性」の理論を学んだリフレクションシートの「共有コメント」から考察する。中央教育審議会答申 (2016) によれば、主体的な学びとは、学ぶことに興味や関心を持ち、自らのキャリアの方向性と関連づけながら、自らの学習行動を振り返って次につなげる学びと述べられている。表3の「共有コメント」を概観すると、例えば、表3の4の学生は「将来は医師になることがほぼ確定している。その点で、私にとって将来の夢やビジョンを模索する必要性は低いものだと思っていた。しかし、コ克蘭の指摘にある通り、自分が持つ可能性を模索することにより・・・(中略)、今後は、「どのような医師になるのか」、「自分の可能性は他にもあるのではないかな」ということを常に問いかけていきたい」と記述している。表3の8の学生は、居酒屋のアルバイトへのチャレンジを例に授業での学びを「何かをしなければ可能性は確実に「無」だが、何かを行動したとたんに「無」から「有」に変わるという考え方です。(中略) 今後は「向いていないから諦める」のように合理的に考えるだけでなく、「やってみたい」のような希望も大切にしていきたい」と記述している。積極的不確実性のキャリア理論を基に、キャリアについて再考し、キャリア

形成の方向性と関連づけながら、現在から未来のキャリアを探索し展望していることが窺える。

深い学びと捉えられる記述では、例えば表3の2の学生は、「母が私を育てる上で経済面に苦勞する姿を見て、公務員の立場からひとり親家庭などの社会的弱者とされる人を支えたいと思うようになった。しかしながら、公務員になれる保証はない。積極的不確実性の考え方をういて、公務員とは全く違う分野であるが、自分の「社会的弱者を支えたい」という根本的な目標と合致する職業を探すことも必要であると感じた。」と記述している。深い学びとは、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら知識を相互に関連づけより深く理解し、思いや考えを基に創造することに向かう学びである (中央教育審議会答申, 2016)。これらの点を踏まえると学生の記述から、見方・考え方を働かせながら知識を相互に関連づけ、より深く理解していると推察される。

毎回の授業後に提出するリフレクションシートの「共有コメント」は、前回の振り返りとして、毎回の授業冒頭に数名の記述内容を紹介して進めた。山内 (2018) は、授業で学び、書いた内容を教員や学習者で共有し、学習者が学んだことを反芻することが主体的に学ぶ上で重要であると述べている。履修者全員が「共有コメント」を通して、他者の考え方や価値観に触れ、学びを振り返り反芻することが、主体的で対話的な学びにつながっていると考えられる。

(3) 心理尺度の変化

授業の第2回目 (time1) と第15回目 (time2) の心理尺度の変化をみた結果、自尊感情が向上したが、不安が低下しなかったことから仮説1は支持されなかった。一方、自尊感情が向上し進路選択自己効力が向上傾向で、中程度の効果があることから、仮説2は支持された。

仮説2について、学生はキャリア理論を基に、過去の自分の経験を振り返り、現在の自分と関連づけ自分と対話し、ワークシートを活用した個人作業主体に取り組む。表3にあるように多くの学生が、過去の経験を探求し、肯定的に自己を捉え直し、現在の自分に何らかの意味づけを行っている。自尊感情が向上することで、進路選択自己効力が向上する点について、富安 (1997) は、進路決定に際して過去をふり振り返り現在を見つめ、将来を予測する心理的過程が存在するため、進路選択自己効力が高くなることを量的調査にて明らかにしている。これらの点を踏まえると、本研究のワークシートを活用した個人作業主体の授業は、肯定的に自己理解を深めることで、自尊感情が高まり進路選択自己効力が高まったと考えられる。

大学1年生の発達段階からみると、今まで経験しなかった新しい経験に出会いやすく、自己の未熟さを知って、自尊感情が揺れることが多い(溝上, 1999)。また大学1年生前期から後期にかけて、学習意欲が低下すること(清水・三保, 2011)や前期に比べ、後期は大学生活の達成意欲が低下する(田澤・梅崎 2011)ことが報告されている。これらの点から、学生にとって本授業を履修したことが今後の大学生活のキャリアを積み重ねる上で、質の向上につながるものと考ええる。

5. 結論

本研究では、個人作業主体のキャリア教育の授業に着目し、ワークシートを活用した個人作業主体のALが、主体的で対話的で深い学びにつながっているかを明らかにした。授業終了後に提出する毎回のリフレクションの提出状況は平均87.8%、授業満足度は90.9%だった。また心理尺度は、第2回授業に比べ第15回授業では、自尊感情が向上し、進路選択自己効力が向上傾向で中程度の効果があった。さらに「共有コメント」のリフレクションシートから、自らのキャリアの方向性と関連づけながら、次につなげる学びの記述がみられ、主体的で対話的で深い学びにつながっていることが示唆された。

6. 本研究の課題

本研究の結果が本授業によるものか否かを厳密に評価できない。今後は、コントロール群を設定し、検証を重ねていく必要がある。また、心理面で不安が低下しなかった要因は、確認できていない。個別インタビュー等によって、影響要因を明らかにする必要がある。

今後は、より多くの履修者の協力を得て、教育効果を検証していく予定である。また、本授業で学んだことが、その後の大学生活の学修や課外活動において、どのように活かされているのか縦断調査にて明らかにすることが課題である。

注釈

FD活動: Faculty Development (大学の教育の内容及び方法の改善を図るための教員の組織的な研修等)の略。

付記

本研究は、第27回大学教育研究フォーラムの個人研究口頭発表で発表した内容を加筆修正したものである。

主な引用文献

Cohen, J. 1988 Statistical power analysis for the

behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

伊藤正哉・小玉正博 2005 「自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討」『教育心理学研究』, 53(1), 74-85頁。

木村周 2010 『キャリアコンサルティング理論と実際』一般社団法人雇用問題研究会。

厚生労働省 2015 「キャリア教育の実践と提案(アクティブ・ラーニングの実践)」
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11800000-Shokugyouounouryokukaihatsukyoku/0000148007> (アクセス日 2021年4月10日)

溝上慎一 1999 『自己の基礎理論—実証的心理学のパラダイム—』金子書房。

水本篤・竹内理 2011 「効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために—」『より良い外国語教育のための方法—外国語教育メディア学会(LET)関西支部メソドロジー研究部会』年度報告論集—48, 47-73頁。

松下佳代 2017 「科学教育におけるディープ・アクティブラーニング—概念変化の実践と研究に焦点をあてて—」『科学教育研究』, 41(2), 77-84頁。

文部科学省: 中央教育審議会 2011 「今後の学校におけるキャリア教育職業教育の在り方について(答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf. (アクセス日 2019年6月5日)

文部科学省: 中央教育審議会 2012 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf. (アクセス日 2020年3月10日)

文部科学省 2015 「大学における教育内容等の改革状況について(平成27年度)」

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.

(アクセス日 2021年3月28日)

文部科学省; 中央教育審議会 2016 「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)」(平成28年教育課程部会高等学校部会)

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946_12

(アクセス日 2021年3月28日)

中間玲子 2016 『自尊感情の心理学: 理解を深める「取扱説明書」』金子書房。

Rosenberg, M. 1965 Society and the adolescent self-image, Princeton NJ: Princeton University Press.

- 清水和秋・三保紀裕 2013 「大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性」『関西大学社会学部紀要』44(2), 53-73 頁.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. 1970 Manual For the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire) Palo Alto, California Consulting Psychologists Press
- Super, D. E. (1957) The psychology of careers; an introduction to vocational development.
(日本職業指導学会訳 1960 『職業生活の心理学-職業経歴と職業的発達』誠信書房.)
- Taylor, K.M., & Betz, N.E. 1983 Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81
- 杉山成・辻義人 2014 「アクティブラーニングの学習効果に関する検証-グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による」『小樽商科大学人文研究』, 127, 61-74 頁.
- 鈴木浩子 2017 「大人数クラスにおけるキャリア教育実践:アクティブラーニングを用いて」『駒澤日本文化』(1), 60-82 頁.
- 辻義人・杉山成 2017 「同一科目を対象としたアクティブラーニング授業の効果検証」『日本教育工学会論文誌』40(Suppl.), 45-48 頁.
- 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), 65-71 頁.
- 浦上 昌則 1995 「学生の進路選択に対する自己効力に関する研究」『名古屋大学教育学部紀要』, 42, 115-125 頁.
- 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, 64-68 頁.
- 山本美奈子・松坂暢浩 2016 「地方大学の就職活動前の学生のキャリア志向と心理的特性の関連」『メンタルヘルスの社会学』22, 13-20 頁.
- 山本美奈子・松坂暢浩・小倉泰憲 2019 「大学生の自己理解を促すキャリア教育-ARCS モデルを活用した授業運営の効果と検討-」『キャリアデザイン研究』, 15, 131-140 頁.
- 山内祐平 2019 「教育工学とアクティブラーニング」『日本教育工学会論文誌』
- 渡辺三枝子 2007 『新版キャリアの心理学-キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版.

低学年を対象としたインターンシップの 教育的効果に関する一考察

—これからの大学生活で生かすインターンシップでの学びに着目して—

松坂暢浩・山本美奈子（山形大学 学術研究院（学士課程基盤教育機構））

1 問題と目的

（1）はじめに

我が国におけるインターンシップは、「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義されており、大学等の教育活動の一環として位置づけた産学連携による教育プログラムとして推進されてきた。文部科学省（2013）は、インターンシップによる学生に対する教育的効果について、学修と社会での経験を結びつけることで、大学における学修の深化や新たな学習意欲の喚起につながる効果を挙げている。また、学生が自己の職業適性や将来設計について考える機会となり、主体的な職業選択や高い職業意識の育成が図られるとしている。

近年では、インターンシップでの気づきを、その後の大学生活につなげていく上で、大学1、2年生の低学年からのインターンシップ実施が望ましいとの提言が出され注目されている（文部科学省, 2017；経済同友会, 2015；日本経済団体連合会, 2018）。しかし、単位認定を行うインターンシップの実施学年別で見ると、大学3年生が40.4%と最も多く、大学1年生が7.8%、大学2年生が14.0%と低学年の参加率は低い（文部科学省, 2020）。また大学入学後にインターンシップに参加した時期としては、大学3年生が68.5%と最も高い（文部科学省, 2019）。教育的効果が期待される低学年からのインターンシップではあるが、学生の参加は少ない状況といえる。

（2）先行研究

これまでのインターンシップの先行研究は、主に大学3年生を対象にした調査が多く、低学年を対象としたインターンシップの教育的効果を検証した研究は少ないことが指摘されている（松坂・山本, 2019）。低学年を対象としたインターンシップの先行研究を概観すると、亀野・梶・川上（2017）や高澤・西條（2016）は、低学年からの長期インターンシップの実践事例を報告している。これらの報告では、参加学生の満足度が高さやキャリア設計に役立ったと回答した割合が高

いことが示されている。また、岩井（2017）や川端（2015）は、低学年を対象にインターンシップに対する意識調査結果を報告している。調査の結果、「自分の知らない能力を得たい」、「自己成長したい」などの成長願望があることや「実習先に迷惑をかけるのではないか」という不安が高いことが示されている。しかし、いずれもアンケート調査やインタビュー結果の報告に留まっている。

一方、低学年を対象にしたインターンシップの教育的効果を定量・定性的に検証した研究として、松坂・山本（2019）、岡本・園田・曾我・深堀・埜介（2019）、岩井（2019）の研究がある。松坂・山本（2019）は、インターンシップ参加者と不参加者の比較調査の結果、参加者は、不参加に比べて、参加前後で、キャリア意識が向上し、社会人基礎力が伸長したことを明らかにしている。また、参加者の自由記述を質的に分析し、働く意味の言語化や中小企業の理解促進につながっていたことを明らかにしている。こうした結果が得られたのは、事前・事後学習の設計および受入企業と協働して取り組むプログラム作成といった学生の教育的効果を高める取り組みが影響しているのではないかと述べている。岡本・園田・曾我・深堀・埜介（2019）は、インターンシップが社会人基礎力の自己評価におよぼす効果について検証し、全体のプログラム（事前指導およびインターンシップ実習）が、社会人基礎力の自己評価向上に有意に影響を与えることを明らかにしている。岩井（2019）は、インターンシップ先の社員の関わりや支援に注目し、インターンシップ先の社員から受ける仕事や精神的な支援が、自ら学ぶ意欲や大学生活を見直し意識に影響を与えていることを明らかにしている。

しかし、これらの先行研究は、低学年のインターンシップで期待されている大学における学習の深化や新たな学習意欲の喚起につながる具体的な学びについて明らかにされていない。それでは、低学年の学生は、インターンシップを通して、どのような今後の大学生活につながる学びを得ているのだろうか。

そこで本研究では、中小企業団体と連携して取り組

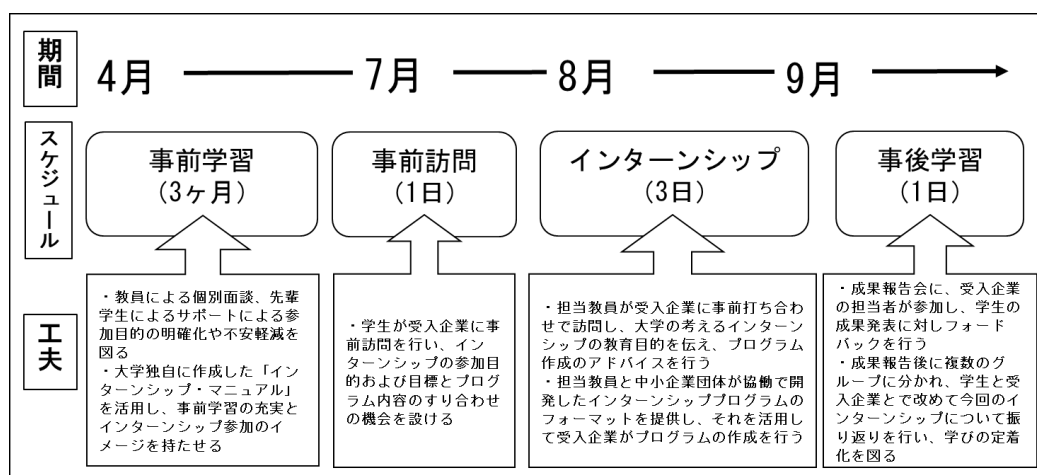


図1 インターンシップのスケジュールと教育的効果を高める工夫

む低学年を対象としたインターンシップに注目した。参加学生のアンケート調査の結果を質的に分析することで、今後の大学生活につながる学びについて明らかにすることを目的とした。

2 方法

(1) 本研究で取り上げるインターンシップの概要

本研究で取り上げるインターンシップは、大学1年生を対象とし、中小企業団体と連携し、受入先を中小企業に限定したインターンシップである。受入先については、インターンシップを教育活動の一環として取り組んでいる東北地方のX県にある中小企業団体に依頼した。また、学生と受入企業のマッチングは、学生の希望は取らず、担当教員が学生の居住地から通勤しやすい企業をピックアップしマッチングした。これは、学生に対するキャリア教育の観点から、就業観の形成、進路選択の視野を広げることを目的としたものであり、インターンシップを採用活動や人材確保の手段として考えていない中小企業団体との連携だからこそ可能な手法である（松坂・山本・小野・野田，2019）。

本インターンシップのスケジュールと教育的効果を高めるために工夫した点は図1の通りである。

吉本（2007）や亀野（2009）、平尾・田中（2017）は、インターンシップのみで教育的効果を高めることは難しいと述べており、インターンシップの事前・事後学習の重要性を指摘している。山岸・岡田（2019）も、教育的効果を高める上では、事前学習における参加目的の明確化、インターンシップ前の準備、失敗を恐れず積極的に行動してみることに動機づけが有効であると述べている。そこで本インターンシップでは、事前学習において学生の準備性を高め、積極的にインターンシップに参加できるようにするために、松坂・山本（2019）の設計方法を参考に、以下の2点に取り組んだ。まず1つ目として、今回の対象が大学1年生

であることから、丁寧な指導を意識し、教員による個別面談や先輩学生によるサポートを通して、インターンシップの参加目的の明確化や不安軽減に取り組んだ。次に2つ目として、学生がインターンシップ参加までの流れを具体的にイメージできるよう独自の「インターンシップマニュアル」を作成し、事前学習で活用した。内容としては、インターンシップ参加前の準備、事前訪問やインターンシップ中の注意点、基本的なビジネスマナーのポイント、以前参加した学生がインターンシップ中に受入先で評価された点や注意された点などを記載した。

インターンシップの教育的効果を高める上で、インターンシッププログラムの企画・立案も重要となる。しかし、文部科学省の調査（2017）によると、企業等の24.0%がプログラムの企画・立案のノウハウがないと回答している。また、学生の半数強、企業等の4分の3が、インターンシップの目的・目標のすり合わせを行っていない状況である。そこで本インターンシップのプログラム作成にあたり、松坂・山本（2019）が中小企業団体と協働で開発したインターンシッププログラムのフォーマットを活用した。フォーマットの内容は大きく5点である（表1）。受入企業は、フォーマットを活用し、経営者と指導担当の社員が協働でプログラムの作成を行った。併せて、他社の事例共有を含む勉強会の実施や担当教員が受入先を事前打ち合わせで訪問し、大学としての目的を伝え、プログラム作成のアドバイスを行った。ただし、以前から独自でプログラムを作成している受入企業もあることから、フォーマットを活用したプログラムの見直しや改善を依頼した。また、学生と受入企業がインターンシップの参加目的および目標のすり合わせを行う機会として、インターンシップ参加前に事前訪問を設定した。

(2) 調査概要

①調査対象者と調査期間

表1 インターンシップのプログラムフォーマットの概要

NO	項目	内容
1	インターンシップとは？	インターンシップの意義や目的について理解する。
2	自社に対する理解	自社についての理解を深め、組織の目的・目標と自身が何をすべきかを再認識する。また、学生に対して伝えるべきことを整理する
3	仕事理解と自己理解	なぜ働くのか、やりがいとは何か、中小企業の魅力とはなどを改めて考え整理する事で、目指すべき自分像を描く。また、学生に対して伝えるべきことを整理する
4	実習計画	インターンシップ受入による自社や自身の目的や目標を明確にする。また、学生の参加目的や目標とすり合わせしながら、実習目的や目標を設定した上で、それらに合わせた指導内容やスケジュールを作成する
5	実習報告	実習の成果と課題・自身の学びを振り返り（整理し）、上司と共有し、（上司から）フィードバックをもらう

調査対象者は、東北地方のX県にある国立大学A大学に所属し、本インターンシップに参加し大学1年生60名である。

調査は、インターンシップ参加後の9月末にウェブでのアンケート調査を実施した。学生への倫理的配慮として、調査回答は任意によるもので、協力は自由意志によることを説明し、途中で記入を中止しても不利益を被らないことを口頭およびウェブ上で説明した。

②調査内容

調査項目には、フェイス項目として性別、年齢、学部を尋ねた。次にインターンシップ参加前に立てた目標の達成度、インターンシップ参加の満足度を5件法で尋ね、「インターンシップの学びを、大学生活でどのように生かしていくか」について自由記述の回答を求めた。

③自由記述の分析方法

「インターンシップの学びを、大学生活でどのように生かしていくか」の自由記述は、数量化理論Ⅲ類（以下、数量化Ⅲ類と略）を用いて検証した。この分析は、項目間の関係性を散布図として捉えることで全体を把握することができる。また、出現頻度が高いカテゴリーほど原点に、関連性の高いカテゴリー同士は接近して布置されるため、類似性を視覚的に理解できる点で有用である（内田, 2010）。分析方法は、以下の手続きで行った。まず、自由記述について、類似する内容ごとにカテゴリー化し、記述内容が複数ある場合は、内容ごとに区分した。カテゴリー化は、第1著者と第2著者で協議し進めた。次にクロス表を作成し、カテゴリー化した記述の「該当あり」を1、「該当なし」を0として数値化した。その後、数量化Ⅲ類にて解析を行った。統計解析には、エクセル統計（Bell Curve for Excel）を使用した。

3 結果

（1）回答者の属性

回答が得られた60名（有効回答100%）の属性は下記の通りである。性別は、男性29名（48.3%）、女性31名（51.7%）であった。平均年齢は18.6歳（SD=0.6）だった。所属学部は、人文社会科学部3名（5.0%）、地域教育文化学部5名（8.3%）、工学部33名（55.0%）、農学部19名（31.7%）で、文理別では文系8名（13.3%）、理系52名（86.7%）であった。

（1）自由記述による数量化Ⅲ類の分析結果

「インターンシップの学びを、大学生活でどのように生かしていくか」の記載があった自由記述57名のうち、「インターンシップで〇〇を学び、それを踏まえて・・・」といった具体的な文章のある33名の記述を採用した。具体的な記述を分析対象としたのは、（佐藤（2008）が指摘しているように、「なぜそう考えるのか」の問いに対応した内容を分析することによって、意味を明らかにしていくことに重要な意義があると考えたからである。33名の記述の分類には、第1著者と第2著者それぞれが行い、協議したうえで17カテゴリー58個に分類した。次に構造を分析するために、回答率3%以上の10カテゴリー51個を抽出し、数量化Ⅲ類にて解析した（図2）。

解析の結果、固有値は成分2が.87、成分3が.78であった。累積寄与率は、順に33.4%、47.4%であり、2軸と3軸を採用した。また、成分3を縦軸、成分2を横軸に2次元上にカテゴリースコアを布置し、3つの領域に分類した。成分2と成分3に比べて、成分1は、意味のある項目のまとまりが得られなかったことから、本研究では2次元解を採用した。また、成分2と成分3では、80.7%の累積説明率であったことから、次のように命名することとした。

図2の左の領域は「社会人としての振る舞い」、「人間関係づくり」、「様々な経験」、「挑戦」、「積極的

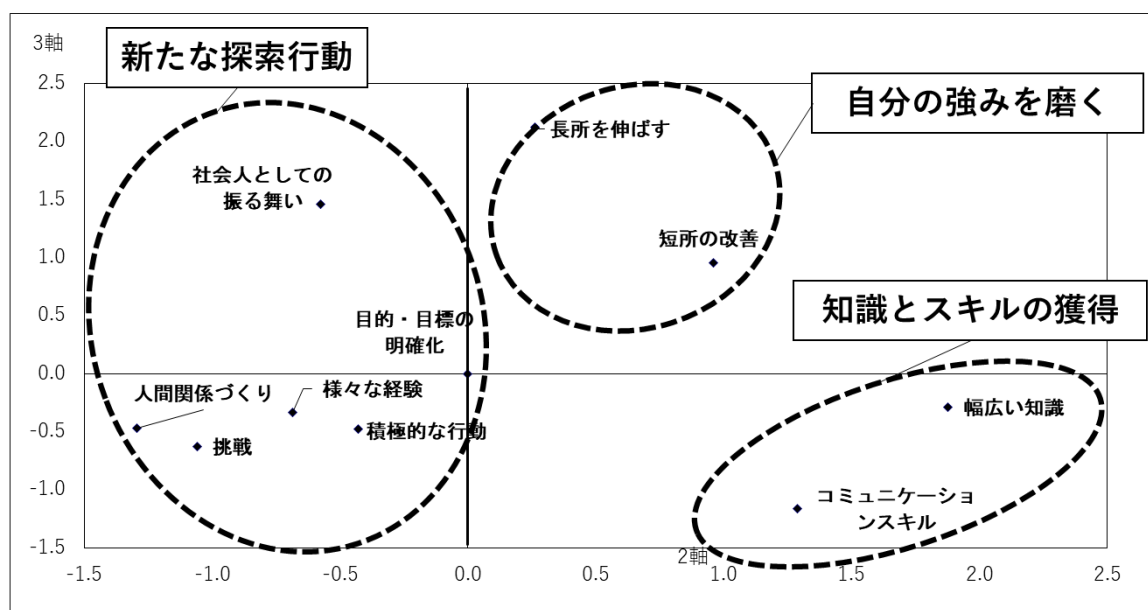


図2 インターンシップの学びを大学生活でどのように生かしていくかの分類
(数量化Ⅲ類によるカテゴリースコアの布置)

表2 インターンシップの学びを大学生活でどのように生かしていくかの記述 (n=36)

カテゴリー	記述例	項目数	回答率
コミュニケーションスキル	・コミュニケーション能力が大切であることを知ったので、この能力を養い、生かしていきたい ・今回のインターンシップを通して、お客様や社員さんといった1対1のコミュニケーション能力が大切である事が分かった。これからは、困っている人やはじめて会う人とも自ら積極的に声をかけ、今まで以上にコミュニケーションを大切にしていきたい ・今回のインターンシップでは、「常にプラスのイメージを持つこと」「自分の居場所を自分自身で作らなければならないこと」の2つを学びました。これらを踏まえて、これからの大学生活ではより多くの人と上手くコミュニケーションをとれるようにする	8	13.8%
挑戦	・社長のお話で「変化を恐れずに挑戦していくことが大切だ」と言われたので、大学生活では今からこそこできることを見つけ出しそれに挑戦していきたい ・今回のインターンシップで物事を考える視野が広がったので、今後も自分の選択肢を増やせるように様々なことに挑戦していきたい ・やりがいを感じることができれば苦手なこともできると学んだので、恐れずに新しいことや苦手なことに挑戦していこうと思う	7	12.1%
短所の改善	・インターンシップでは自分の弱みも知ることが出来た。それはその場で質問を素早く考え、積極的に質問するという事だ。社会人になると、お客様や取引先の企業の方とお話出来る時間は限られているから、改善するべきだと思った。 ・悪かった点である、次の行動を予測できない、あいさつを最初に言うべきだった点について、改善しようとする	6	10.3%
積極的な行動	・学生のうちに色々な経験をして、価値観の違う人とも積極的に関わり知識や経験値を増やしていくべきだとお聞きした。勉強はもちろんであるが、サークル活動やアルバイトなどにも積極的に取り組みたい ・自分から動かないと何も得られないということを強く実感したため、今までもそうしていたつもりではいましたが、積極的に行動することをこれからも心掛けていきたい	6	10.3%
社会人としての振る舞い	・マナー研修で教わった基本的な社会人に必要なマナーを日頃から意識して行う ・これからの大学生活で今回の学びを実践し、マナーを忘れずに日々使えるようになりたいと思います。そして、礼儀正しく社会人のように周りの人々と接したいと考えています。	5	8.6%
人間関係づくり	・今回学んだ「お客様ファースト」から相手のことも考えて行動することに活かしていきたい ・今回のインターンシップで中小企業は地域とのつながり、人とのつながりが強いということが分かったので、これからの大学生活で、出会う人とのつながりを大事にしていきたい	5	8.6%
様々な経験	・自分がやりたいことを探すことが大切だと思います。その結果、やりたいことが見つからなくてもその経験が生かされれば良いと思うので、大学4年間はそういう時間にしていきたいと考えているそのために、学業はもちろんボランティアやアルバイト、部活やサークルなどの様々な活動に従事していきたい ・座学よりも経験が大事だと知ったので、サークルやアルバイト、ボランティア活動など大学生のうちにしかなかなかできないことをしていきたい	5	8.6%
長所を伸ばす	・社員の方に指摘された、自分の良かった点である、仕事を覚えるのが早いことや、一生懸命であること、時間を守れるところはこれからは継続する ・受け入れ先から見た私の良い点は推測して行動できることでした。大学生活に限らず日常的に広い視野を持ち、周りの人が何を求めているのかを考えて人の役にたてるようにしていきたい	4	6.9%
幅広い知識	・仕事を選ぶ際には、自分のやりたいことはもちろんであるが、社会の動きにも注目してこれから伸びていく仕事や今後不要になる仕事も抑えておくことが大事だと知り、大学生活中から社会について関心をもって生活していく	3	5.2%
目的・目標の明確化	・営業部の同行を体験し、お客様の立場になって、常に考える事が大切だと学んだ。このことから大学では、何も考えず生活するのではなく毎日に目標を立て、常に考えながらこの大学生活を過ごしていきたい	2	3.4%

な行動」、「目的・目標の明確化」が布置されており、『新たな探索行動』と命名した。真ん中の領域は、『長所を伸ばす』、『短所の改善』が布置されており、『自分

の強みを磨く』と命名した。右の領域は、『幅広い知識』、『コミュニケーションスキル』が布置されており、『知識とスキルの獲得』と命名した。なお、回答率3%以上

の10 カテゴリー51個の理由の分類を表2に示す。

(2) インターンシップの目標達成度と満足度の結果

①インターンシップの目標達成度

インターンシップ参加前に立てた目標達成度について、「かなり達成できた」が37名(61.7%)、「やや達成できた」が19名(31.6%)、「どちらともいえない」が2名(3.3%)、「あまり達成できなかった」が1名(1.7%)、未回答が1名(1.7%)だった。よってインターンシップの目標達成度(かなり達成できた、やや達成できたの合計)は93.3%であった。

②インターンシップの満足度

インターンシップ参加の満足度について、「大変満足している」が32名(53.3%)、「満足している」が25名(41.7%)、「どちらともいえない」が1名(1.7%)、「あまり満足していない」が2名(3.3%)だった。よって、インターンシップの満足度(大変満足している、満足しているの合計)は95.0%であった。

4 考察

本研究の目的は、中小企業団体と連携して取り組む低学年を対象としたインターンシップに注目し、参加学生に対するアンケート調査の結果を質的に分析することで、今後の大学生活につながる学びについて明らかにすることであった。

本インターンシップ参加によって、「インターンシップの学びを、大学生活でどのように生かしていくか」の自由記載を質的に分析した。その結果、『新たな探索行動』、『自分の強みを磨く』、『知識とスキルの獲得』の3つに分類された。

『新たな探索行動』の分類に含まれる記述には、「営業部の同行を体験し、お客さんの立場になって、常に考える事が大切だと学んだ。このことから大学では、何も考えず生活するのではなく毎日に目標を立て、常に考えながらこの大学生活を過ごしていきたい」、「学生のうちに色々な経験をして、価値観の違う人とも積極的に関わり知識や経験値を増やしていくべきだ」とお聞きした。勉強はもちろんであるが、サークル活動やアルバイトなどにも積極的に取り組みたい」などがあった。学生の記述内容から、インターンシップ体験を通して、不安や失敗を恐れずに挑戦したり、様々な経験をしたりすることで、得られるものがあることを学んでいることが分かる。これは、インターンシップ参加者は大学において学ぼうとしていることがら、インターンシップ参加後に多様化することを明らかにした尾川・甲原(2015)の報告を支持するものといえる。

『自分の強みを磨く』の分類に含まれる記述には、「社員の方に指摘された、自分の良かった点である、仕事を覚えるのが早いことや、一生懸命であること、

時間を守れるところはこれからも継続する」、「悪かった点である、次の行動を予測できない、あいさつを最初に言うべきだった点については改善しようと努力する」などがあった。これは、インターンシップを通して自らの能力不足が明確になるとしている酒井理(2015)の報告と類似している。また学生の記述には、関わった社員のフィードバックからの気づきなど社会人との関わりを通して得られた学びが書かれており、インターンシップでの他者との関わりを通して、自分の強み・価値観が明確化されるとする田崎(2013)を支持するものといえる。

『知識とスキルの獲得』の分類に含まれる記述には、「仕事を選ぶ際には、自分のやりたいことはもちろんであるが、社会の動きにも注目してこれから伸びてくる仕事や今後不要になる仕事もおさえておくことが大事だと知り、大学生活から社会について関心をもって生活していく」、「コミュニケーション能力が大切であるところを知ったので、この能力を養い、生かしていきたい」などがあった。これら学生の記述から、専門以外の幅広い知識や社会で求められる能力として重視されるコミュニケーション能力を獲得していきたいという意思が窺える。これは、インターンシップ参加者は、不参加者に比べて「主体的に大学の学習に取り組もうとする」「遅刻をしない」「心や身体をコントロールする」「資格・検定をとろうとする意欲・努力」などの個人に内在する意欲が高いとする河野(2011)の報告を支持するものといえる。

また、インターンシップの目標達成度が93.3%(かなり達成できた、やや達成できたの合計)、満足度が95.0%(大変満足している、満足しているの合計)と高い結果であった。これは、学生がインターンシップを通して、大学生活につながる学びを得られたことにより、高い目標達成度や満足度につながったのではないかと考える。

以上の質的分析より、インターンシップを通して、これからの大学生活につながる学びについて明らかにすることができた。

5 結論と課題

低学年を対象としたインターンシップに着目し、「インターンシップの学びを大学生活でどのように生かしていくか」の自由記載を質的に分析した。その結果、『新たな探索行動』、『自分の強みを磨く』、『知識とスキルの獲得』の3つに分類され、これからの大学生活につながる学びについて明らかにすることができた。

本研究の課題は、1大学のみで調査人数も少ないことから、一般化できない。今後、同様の調査によって研究を蓄積していくことが必要である。今回の対象者が大学1年生であることから、卒業までの縦断調査に

よって、インターンシップの学びが大学生活での学修にどのような影響を与えているのかを明らかにしていくことが必要である。また企業のインターンシッププログラム内容によつての学びに違いがある可能性がある。そのため、プログラムと教育的効果との関連性を明らかにしていくことが必要と考える。

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深く感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 内田治 (2010) 『数量化理論とテキストマイニング:Excel/R/Stat Works』 日科技連出版社
- 岩井貴美 (2017) 「早期インターンシップのキャリア教育に関する一考察—近畿大学を事例として」『近畿大学商学論究』15 (2), pp. 1-11.
- 岩井貴美 (2019) 「大学生低学年におけるインターンシップの考察—職場の他者からの支援と自ら学ぶ意欲との関連性—」『インターンシップ研究年報』(21), pp. 11-19.
- 岡本隆・園田雅江・曾我亘由・深堀秀史・埴康介 (2019) 「短期インターンシップによる社会人基礎力自己評価の変化」『経営情報学会 全国研究発表大会要旨集』pp. 195-198.
- 尾川満宏・甲原定房 (2015) 「短期インターンシップの教育効果とは何か? : 参加学生を対象とした意識調査の分析から」『山口県立大学学術情報』, 8, pp. 41-50.
- 亀野淳 (2009) 「体験型インターンシップの役割の再検証と仮説の設定・検証による向上効果」『インターンシップ研究年報』12, pp. 17-24
- 亀野淳・梶栄治・川上あい (2017) 「経済同友会と連携した低学年・長期インターンシッププログラムの実施: 北海道大学における取り組みを中心に」『高等教育ジャーナル』(24), pp. 173-179.
- 川端由美子 (2015) 「大学初年次生に対するインターンシップの意識調査」『インターンシップ研究年報』18, pp. 25-30.
- 河野志保 (2011) 「文系大学生のインターンシップが大学での学びに与える効果 : 早稲田大学を事例として」『インターンシップ年報』14, pp. 9-15.
- 経済同友会 (2015) 「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待 一個人の資質能力を高め、組織を活かした競争力の向上—」
https://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2015/pdf/150402a_02.pdf (2021年4月14日閲覧)
- 経済産業省 (編) (2010) 『社会人基礎力育成の手引き』朝日新聞出版
- 経済産業省 (2013) 「教育的効果の高いインターンシップの普及に関する調査」
http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/intern/H25_Houkokusho_Zentai_Internship.pdf (2021年4月14日閲覧)
- 酒井理 (2015) 「インターンシッププログラムの教育効果: 職業観形成の視点から」『生涯学習とキャリアデザイン』12 (2), pp. 25-36.

- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法: 原理・方法・実践』新曜社
- 下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実 (2009) 「大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発」『キャリアデザイン研究』5, pp. 127-139
- 高澤陽二郎・西條秀俊 (2016) 「長期インターンシップの教育的効果」『京都大学高等教育研究』22, pp. 103-106.
- 田崎悦子 (2013) 「職業選択に与えるインターンシップでの他者とのかわりの影響」『インターンシップ研究年報』16, pp. 11-20.
- 日本経済団体連合会 (2018) 「今後の採用と大学教育に関する提案」
http://www.keidanren.or.jp/policy/2018/113_h_onbun.html (2021年4月14日閲覧)
- 平尾元彦・田中久美子 (2017) 「大学生の就職活動とインターンシップ—多様化の時代の計測課題を追って—」『大学教育』14, pp. 24-36.
- 松坂暢浩・山本美奈子 (2019) 「中小企業インターンシップの教育的効果の検討—低学年次を対象としたプログラムに着目して—」『キャリアデザイン研究』15, pp. 17-29.
- 松坂暢浩・山本美奈子・小野浩幸・野田博行 (2019) 「中小企業団体と大学の産学連携インターンシップ—企業調査による満足度および人材育成の観点から—」『産学連携』15 (2), pp. 55-63.
- 文部科学省 (2020) 「令和元年度大学等におけるインターンシップ実施状況について」
https://www.mext.go.jp/content/20201204-mxt_senmon01-000010706_01.pdf (2021年4月14日閲覧)
- 文部科学省 (2019) 「インターンシップ推進のための課題及び具体的効果・有用性に関する調査研究」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1398414.htm (2021年4月14日閲覧)
- 文部科学省 (2017) 「インターンシップの更なる充実に向けて 議論の取りまとめ」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/076/gaiyou/_icsFiles/fieldfile/2017/06/16/1386864_001_1.pdf (2021年4月14日閲覧)
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (1997 ; 2014 ; 2015) 「インターンシップの推進に当たつての基本的考え方」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/12/15/1365292_01.pdf (2021年4月14日閲覧)
- 山岸由紀・岡田昌毅 (2019) 「短期インターンシップ経験による大学生の職業意識の変化に関する探索的研究」『キャリアデザイン研究』15, pp. 59-72 .
- 吉本圭一 (2007) 「インターンシップの多様な展開と キャリア教育」高良和武 (監修)・石田宏之・太田和 男・古閑博美・田中宣秀 (編) 『インターンシップとキャリア—産学連携教育の実証的研究—』学文社

第二部

令和2年度活動報告

教育開発連携支援センター活動概要

第22回 基盤教育ワークショップ

令和2年度教育開発連携支援センター活動概要

1 基盤教育ワークショップ

【開催日】令和2年9月4日(金)

Zoomによるオンライン開催

第1部 基調講演

演題:「茨城大学の遠隔授業から見えてきた授業の質を高めるいくつかの方法」

講師: 嶋田 敏行 氏

茨城大学全学教育機構 准教授

第2部 ラウンドテーブル

第1分科会

「外国語教育における遠隔授業の実践例をめぐって」

第2分科会

「実験・実習系の事例紹介」

第3分科会

「一般講義(大人数受講)」

参加者 94名

2 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」実施

・授業改善アンケートには、5校が参加し、
前期 10,487 枚、後期 13,482 枚のアンケートを実施した。

【参加校】

- ・東北生活文化大学
及び東北生活文化大学短期大学部
- ・羽陽学園短期大学
- ・桜の聖母短期大学
- ・湘南医療大学

(2) FD協議会

○第25回 FD 協議会

【開催日】令和2年5月

※協議会のみメール持ち回りにて開催

○第26回FD協議会

【開催日】令和3年3月2日(土)火

Zoomによるオンライン開催

【内 容】

第1部 協議会

第2部 事例報告

山形大学学士課程基盤教育機構

准教授 松坂 暢浩

准教授 山本 美奈子

「コロナ禍における

山形大学のキャリア・就職支援」

・コロナ禍における就職支援の見直し

・山形大学における就職支援の具体的な
内容

・今後の就職支援の在り方について

【参加者】65名

3 高大連携

(1) 県内高等学校の探究型学習支援

(2) 大学訪問/見学の受け入れ

・県内の高等学校2校、中学校6校、小学校1校

※新型コロナウイルス感染拡大防止のため R2年9
月末まで小白川キャンパス学外者受入不可。

4 エリアキャンパスもがみ

(1) 教育活動

①基盤共通教育科目

「フィールドラーニングー共生の森もがみ」※不開講

②専門科目

・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

●第22回 基盤教育ワークショップ

【開催要項】

令和2年度 山形大学教員研修会

第22回 基盤教育ワークショップ 要項

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、本学の教職員および「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 時：令和2年9月4日（金）10：00 ～ 15：30（予定）

開催方法：Zoomによるオンライン開催

主 催：山形大学教育開発連携支援センター

時間	プログラム
9:50	Zoom接続開始
10:00	開会 司会・挨拶 山形大学教育開発連携支援センター長／教授 栗山恭直
10:15 (90分)	【第1部】基調講演 講 師：茨城大学全学教育機構 准教授 嵐田 敏行 氏 演 題：茨城大学の遠隔授業から見てきた 授業の質を高めるいくつかの方法 <講演内容> 新型コロナウイルス感染症の影響を受け、全国の大学で、遠隔授業が実施された。多くの大学にとっては大規模な遠隔授業の実施は初めてのことであり、茨城大学においても「走りながら考える」というような運用を余儀なくされた。 茨城大学では、データダイエットの要請もあったため、カメラオフを基本とし、リアルタイム音声配信と教材の画面共有というスタイルを多くの教員が選択した。現時点では、幸いなことに大きなトラブルもなく、授業が実施できている状況である。これは、多くの教員が遠隔授業の実施に際し、教材を見直したり、教え方の工夫をするなど、学生のために授業の質を高めていった結果であると考えている。 このような取り組みの中で、今後にも活かせる「授業の質を高めるいくつかの方法」が学生向けの授業アンケートなどの調査結果や教員向けの遠隔授業実態調査結果から見えてきた。それらについて解説するとともに、オンラインコンテンツにおける著作権の取り扱いの実例などについても報告したい。 <講師紹介> 平成15年3月 金沢大学大学院自然科学研究科博士後期課程地球環境科学専攻単位取得退学 平成15年4月 茨城大学総務部総務課採用 平成17年3月 茨城大学評価室 平成26年10月 茨城大学大学戦略・IR室 平成28年8月 全学教育機構総合教育企画部門
11:45	質疑応答
12:00	休 憩
13:30 ～ 14:30 (60分)	【第2部】ラウンドテーブル ○第1分科会：外国語教育における遠隔授業の実践例をめぐって コーディネーター：山形大学人文社会科学部 教授 佐藤 清人 パネリスト：山形大学学士課程基盤教育機構 准教授 Gloag, Douglas 山形大学人文社会科学部 准教授 小泉 有紀子

13:30 ～ 14:30 (60分)	山形大学人文社会科学部 准教授 摂津 隆信 山形大学人文社会科学部 准教授 許 時嘉 <概要> コロナ感染拡大防止のため、令和2年度前期の授業はほぼすべての授業が遠隔授業で行われました。対面授業から遠隔授業に移行したことで最も影響を被った授業科目のひとつが外国語科目です。外国語科目では、学生と教員あるいは学生同士の直接的な会話が必須ですが、遠隔授業では困難であり、それを補うべくさまざまな工夫がなされました。 この分科会では、英語から2名、初修外国語から2名（ドイツ語と中国語）の併せて4名の授業担当者から遠隔授業の実践例を報告していただき、その後、参加者の皆さんとの質疑応答や意見交換を通して、遠隔授業による外国語教育の可能性と限界を探ってみたいと思います。 ○第2分科会：実験・実習系の事例紹介 コーディネーター：山形大学理学部教授 栗山 恭直 パネリスト：山形大学地域教育文化学部 准教授 池田 英治 山形大学理学部教授 松井 淳 山形大学理学部教授 脇 克志 <事例のテーマと概要> 「スポーツ実技からスポーツセミナーへ」 池田 英治 准教授 ①授業形態の変更【実技→演習】 ②授業形態の変更に伴うシラバスの統一化 ③教育内容【実技と講義のバランス】 ④非常勤講師の掌握 「オンライン学生実験の実際と課題」 松井 淳 教授 主として化学分野を希望する学生が履修する分析化学実験について、そのオンラインの実施方法と問題点について報告する。 「USBメモリーを使ったデータ解析実習」 脇 克志 教授 山形大学における全学データサイエンス教育に向けた試みとして、今年度前期に、文系1年生を対象とした「データサイエンス基礎」という講義を行いました。具体的なデータの取得、可視化、処理、解析を中心にプログラミングや数学を前提としないデータ解析実習の様子を報告します。 ○第3分科会：一般講義（大人数受講） コーディネーター：山形大学人文社会科学部 教授 下平 裕之 パネリスト：山形大学学士課程基盤教育機構 准教授 橋爪 孝夫 山形大学学士課程基盤教育機構 准教授 山本 美奈子 山形大学理学部教授 小倉 泰憲 <概要> 遠隔講義の開始に伴い、対面を前提とした従来型の講義についてもその内容の大きな変更を余儀なくされています。各教員は試行錯誤の中で、それぞれの講義科目の特性を踏まえた様々な工夫を行っています。この分科会では一般の講義科目の中から、以下の事例についてご紹介いただくと共に、参加者の方々と情報を共有しながら遠隔講義のあり方について議論してみたいと思います。 ・基盤共通教育導入科目の大人数型授業「スタートアップセミナー」の遠隔授業化についての工夫と、教育効果にはどう現れたかを報告します（橋爪）。 ・コロナ感染拡大に伴い、新たにオンラインによるインターンシップ事前学習プログラムを産学連携で開発しました。今回は内容と課題について報告します（山本）。 ・チャットを主軸とした授業の実践報告をします。事前準備の労力が少ないことと、対面型とシームレスに切り替えられる可能性を有することが判明しました（小倉）。
14:30 ～ 15:30 (60分)	情報交換・解散 (グループワークで情報交換を行います。分科会ごとに解散となります。)

R2.9.4
第22回 山形大学 基盤教育ワークショップ

茨城大学の遠隔授業から見えてきた 授業の質を高めるいくつかの方法

茨城大学 全学教育機構 総合教育企画部門
(IT基盤センター 教育IT化推進部門)
鳶田 敏行

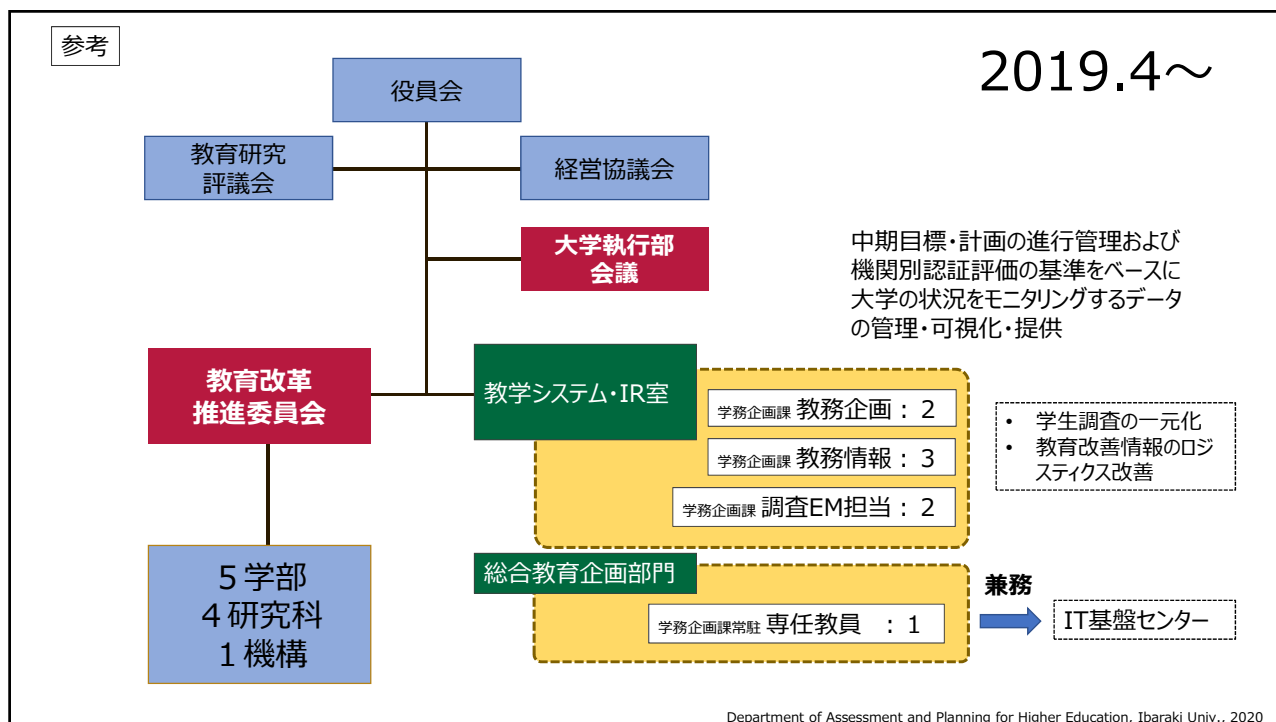
はじめに

2

- 近年、教育の質保証を各大学で進めているが、遠隔授業においては、各大学で、手探りをしながら状況を把握し、施策を調整する、ということを強いられた。
- 茨城大学においても、データダイエットの要請も踏まえつつ、かなり「ぶっつけ本番」で遠隔授業を進めたが、教員、学生の協力により、思った以上にトラブルも少なく、「なんとかなった」状態で授業が実施できたと思われる。
- 各種データ分析から見えてきた、教員および学生の状況や、現場での工夫について、報告したい。
- 著作権の考え方について、現場で気をつけるべき点についても触れたい。

茨城大学について

- 昭和24年に設置。
- 5学部4研究科。学部は人文社会科学部、教育学部、理学部（水戸市）、工学部（日立市）、農学部（阿見町）。
- 学部学生6,818名、大学院生1,166名。（R1.5.1現在）
- 役員7名、大学教員535名、附属学校教員87名、職員292名（常勤のみ：R1.5.1現在）



ワーク1

5

学生の理解度、満足度、授業外学修時間について、これまでの対面授業と較べて、どのようにお感じになりましたか？

(複数の授業を実施された場合には平均的な状況をお答えください)

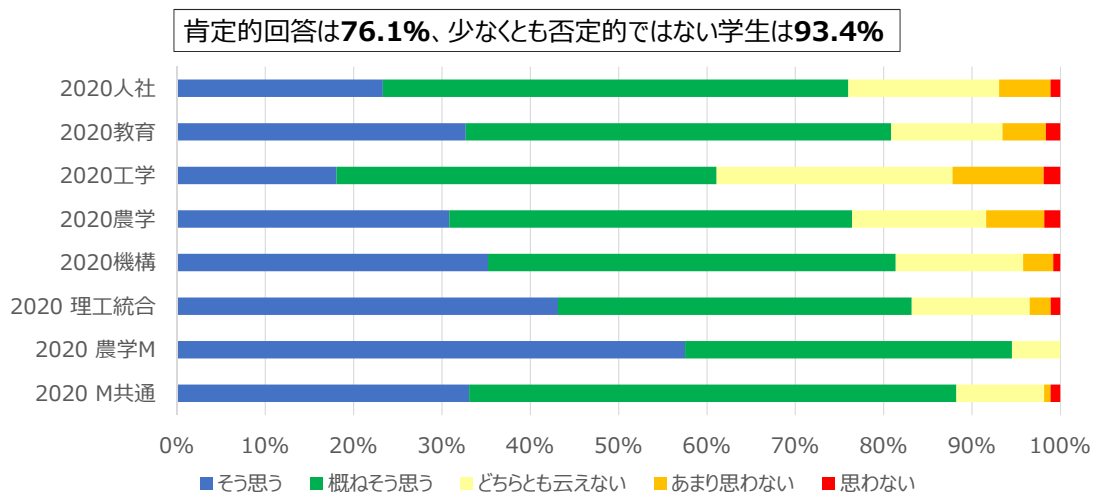
https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=EwOyHonCO0GKuRRvQf_3O5J11MH830hMsdY5aF6U2yhUNDYwTVVOODJCR0tQM0k0NkxFTzZaWDlOUi4u

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

【1Q】あなたは遠隔授業において十分な学修ができましたか

(理解、質問や相談のしやすさ、授業への参加、自主学修、対面授業との比較等)

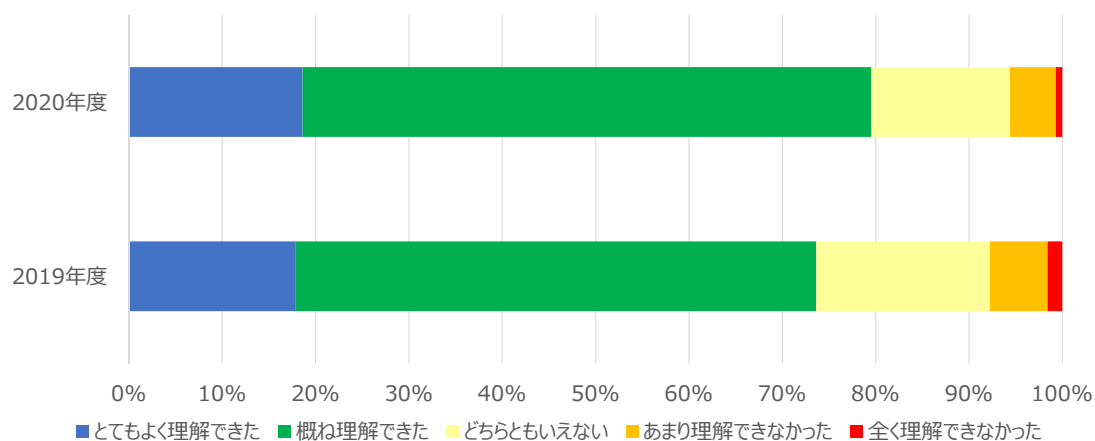
6



Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

【1Q】この授業の内容を理解できましたか？（学士課程）

7

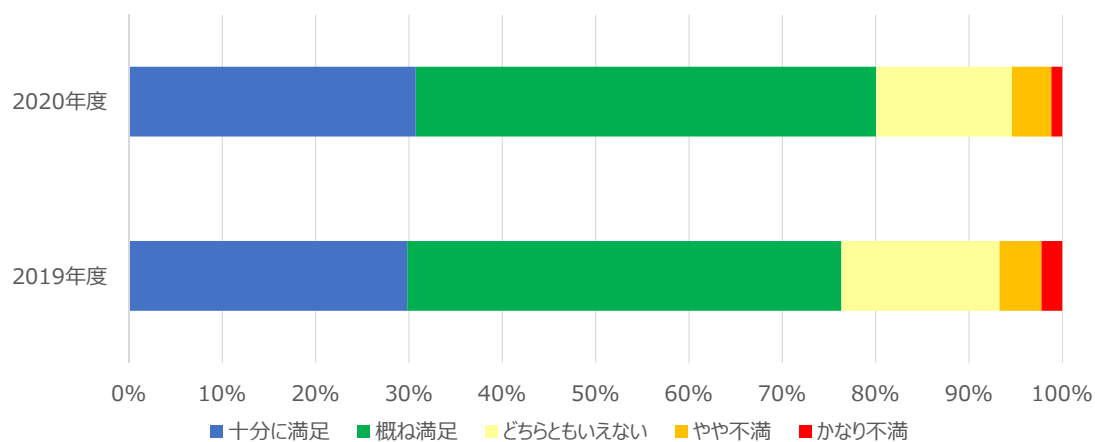


N=6,260(2020) N=6,033(2019) [各設問の平均数]

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

【1Q】この授業に全体として満足しましたか？（学士課程）

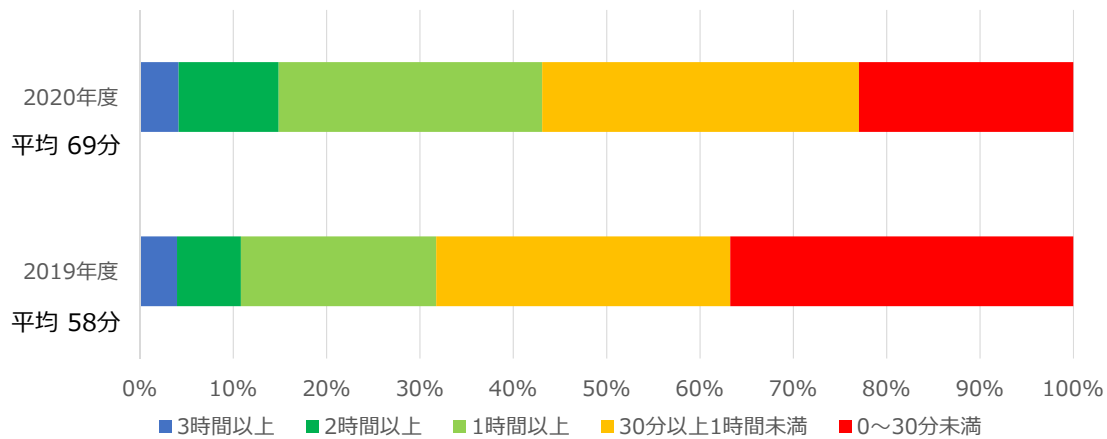
8



Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

【1Q】全体を通して、1回の授業についてどの程度予習・復習をしましたか？

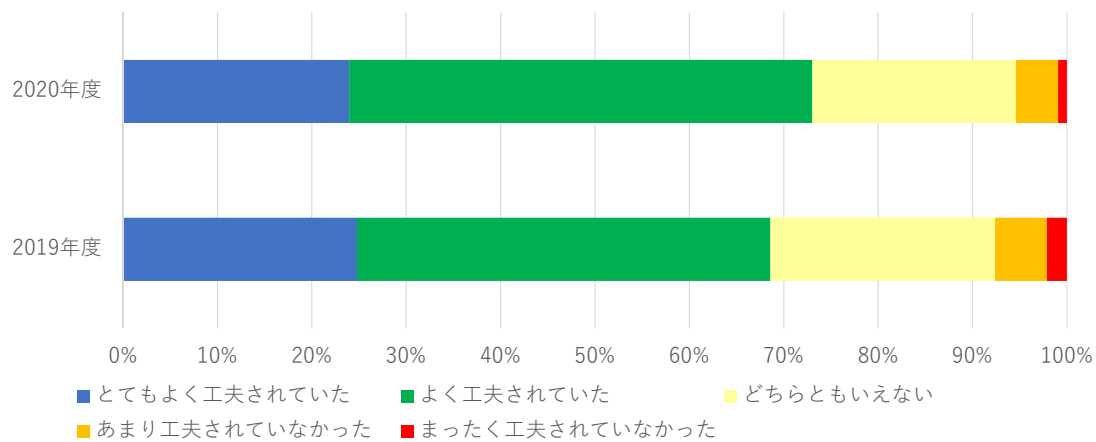
9



Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

【1Q】この授業は学生の興味・関心を高めて授業への積極的な参加や自発的な学修を促すように工夫されていましたか？

10



Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

遠隔授業充実の促進要因として考えられること

11

- 今年4月から全学年完全BYOD化のため、ほぼすべての学生がパソコン等を保有（4月上旬でノートパソコンであれば95.6%保有）。
- ネットワーク環境も調査して、wi-fiルーターの貸し出しなしでもほぼ遠隔授業が出来ることが判明（4月上旬）。ダメなら最寄りのキャンパスへ。
- Office365のTeamsしか無かったので、遠隔授業の配信については、いわゆる「一択」。（4月上旬には決定）
- 工学部の先生方がマニュアルを作って全学に提供。各学部でも、それをもとにマニュアルを作ったり、Tipsを他学部を提供。
- BYODのTFをそのまま遠隔授業のTFに活用。
- 4月上旬に遠隔授業に決めたので、4月末の授業開始まで、練習（FDを対面、オンラインで数多く実施。現在でも、隔週実施。）

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

遠隔授業充実の促進要因として考えられること

12

- ガイダンスはオンライン実施だが、たまたま今年から入学前セルフラーニングを開始し、ガイダンスの内容などはオンライン配信。
- LMSが弱い（教務情報システムのおまけ機能のみ）ので、Teamsのファイル共有や、Forms連携で出欠やミニテストや課題の指示と受け取りを行ない、Streamで録画した授業の動画を受講生のみに公開するなど、1つのパッケージ（Office365）の強みが発揮された。
- BYOD活用TFの座長が教育担当理事で、そのまま4月から学長だったので、説明などをせずにそのままシームレスに話が進んだ。（情報セキュリティ担当学長特別補佐やIT基盤センター長も変わらず。）
- 改正著作権法の施行があり、授業の公衆配信が楽になった。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

工夫したと思われる点

13

- PCの扱いが不得手な教員はいるが、学部ごとに「この先生に相談してください」という方を設定してもらい相談に乗ってもらったり、学科などでも練習会をやってくださった。
- トラブルは、web上フォームで吸い上げて、学部で共有・対応してもらって、それでもダメなものを出してもらい、IT基盤センターと対応した。
- 実際、配信トラブルはあまりなし。おそらく研究者は、知的探究心が強いので、「研究」してくださる??なお、非常勤講師の先生方数名は大学で支援。
- 3回ほど教務情報システムが落ちそうになったが、履修者が多いところが厳しい。これはどうしようもないので、授業資料の24時間前アップを依頼。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

自由記述から見てきた学修環境

14

- 質問しやすくなった・しにくくなったは、セットで存在。
 - 教員を近く感じた・遠く感じた、もセットで存在。
 - 集中できてよかったと、だらけてしまうもセットで存在。
- 遠隔授業に向いている学生と向かない学生がいる。
- (2019年度の授業アンケートも合わせて読んでみると) 一般に、対面の授業が上手い先生は、遠隔授業も上手い。
 - 資料がよくまとまっていると高評価。事前配布は多くの学生が支持(予習しやすい)。資料がアップされていると復習時も便利と高評価。
 - 課題が多いという学生も一定数いたが。。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

自由記述から見えてきた授業のコツ？

15

- 学生の参加感が高い授業は高評価になる傾向がある。
 - 質問タイムを時間を区切って作る。チャットを活用すると学生は発言しやすい（チャットは苦手、という学生もいる）。
 - 学生の理解度を測ったり、興味・関心を取り込みながら、授業をアレンジすると高評価。（Formsやアンケート機能）
 - 質問は必ず答える。リアルタイムがベスト。次回まで、もしくは次回の授業でそれらを反映させる。
 - アクティブ・ラーニングは評価が高い。双方向性の確保。
 - 他の学生の考えていることなどが披露されると刺激になる。自分の意見も発表した学生は意外と多かった。
 - 手を挙げる機能や「いいね」ボタンなどで積極的なコミュニケーションを取る教員は評価高い。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

自由記述から見えてきた授業のコツ？

16

- 100分間スライド等を読み続けるような授業は不評。（人間、そんなに集中力は続かない → 10～15分ごとに理解度確認や質問タイムなどを設けて、振り落とさずに進める感じ？）
- 印象では、Teamsライブ > うまくまとまっている音声付きパワポや動画 > LMS機能での教材配布のみ の順で評判がよい。
- 回線が落ちて聞き漏らしが出るのはストレス：今後は録画推奨？？？
 - 録画については、分からなかったところ、聞き取れなかったところを確認できるので、便利と答える学生は多い。（録画に頼ってしまった、という学生はあまりいない。）

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

学生の要望と今後の工夫

17

- どこまで学んだのか、学生としても把握したい。
 - 小テストでの理解度確認は効果的。
 - 周りの学生がどのくらい分かっているのか知る術がない。
- 知らないことや分からないことをすぐ（罪悪感なく）調べられるのはよい、という意見は多い。
- ラーニング・コミュニティが形成されると満足度高いが、多人数ではやや難しいか。
- 生活音があるときのマイクオンは厳しい、という意見も。
- 特に、「遠隔授業だからこそできる授業」をやっていると評価が高い。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

遠隔授業でできなかったこと

18

- 他の学生と議論したい。（グループ討議を実施されている先生は結構、いらっしゃいますが。）
- 困ったときに他の学生と相談したい。
- 教員に質問はしやすいが相談はしにくい。
- 図書館などで資料が探せない。
- 対面で授業を受けたい、という意見は多いが、遠隔でもよい、遠隔も選ばせて欲しい、という学生も一定数（そこそこ）存在する。→ 遠距離通学、集中できる派

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

学生らの感想のまとめ

19

- 自由記述を拝見すると、先生方の「学生のためになんとかしなくては。」という熱意は十分に伝わっていると思われる。
- 学生の方も、「本当だったら、大学に行って授業を受けたい、友達に会いたい」ということは滲ませつつも、先生方の創意・工夫に謝意を示している学生が多かった。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

教員向け調査について

20

- 調査は、Formsで令和2年7月1日から10日まで実施した。
- 対象は、非常勤講師の先生方を含む全教員である。
- 回収率は、49.6%（常勤教員）である。

部局	回答数
人文社会科学部	41
教育学部	52
理工学研究科（理学野）	38
理工学研究科（工学野）	81
農学部	30
全学教育機構	14
保セ、ITセ、GLEC、機器、遺伝子、フロンティア	9
非常勤講師・名誉教授	72
合計	337

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

ワーク2

21

みなさまの授業実施の状況をお教えてください。

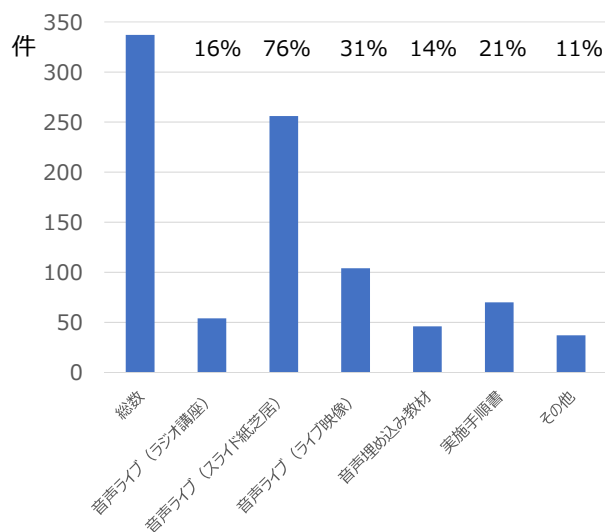
授業の手法、双方向性の確保、教材の見直し、今後の展開

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=EwOyHonCO0GKuRRvQf_3O5J11MH830hMsY5aF6U2yhUM0VKQ1RVOEdYUUM5RkVQNk1PSFpVQTRTQy4u

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

2. 授業で用いた手法を教えてください。

22



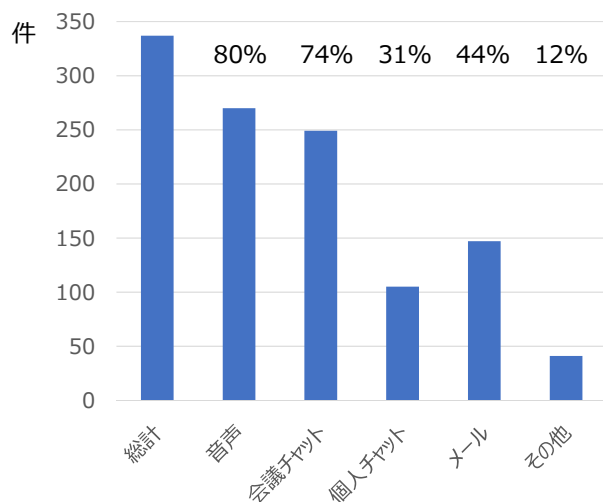
組み合わせて授業を実施している。
例えば音声ライブ（紙芝居）のみは133件で、
音声ライブ（ライブ映像）のみは17件となる。
これらを組み合わせて利用する方は36名。
手順書と資料のみという方は9名となる。

- ペンタブレットやapple pencil+ipadで板書、onenote板書、ホワイトボード機能
- streamに動画アップ、録画済み教材、カメラ利用、
- リンクを張ったwebサイトを教材として利用
- 外部講師、パネルディスカッション
- zoom
- ライブ配信時に教員も写す、ポイントを指し棒、大人数はDCのみ
- 音声埋め込み教材は準備に時間が、過去授業のyoutube動画で学んでもらい授業中は補足説明、書画カメラで黒板
- 教科書に寄せる、DVDで動画共有

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

3. 学生との双方向性はどのように確保しましたか

23



いろいろ組み合わせて実施

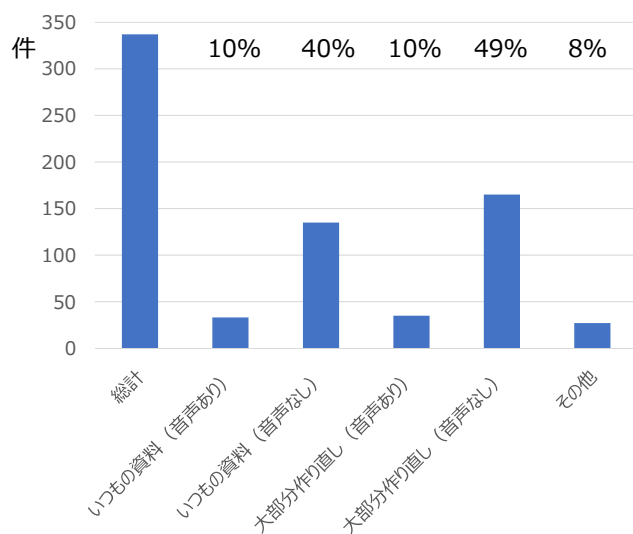
人気の組み合わせは、音声＋会議チャット（71）、全部（58）、音声のみ（41）、個人チャット以外（30）、会議チャットのみ（22）、メール以外（21）の順

Forms等で質問を受け付けて回答
 振り返りシートを出してもらってコメント
 ファイルを学生と共有してやり取り
 学生にPPTで説明してもらう
 小テストは必ず解説
 挙手機能などで、学生の状況を確認

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

5. 教材については通常時と比べどのように対応されましたか

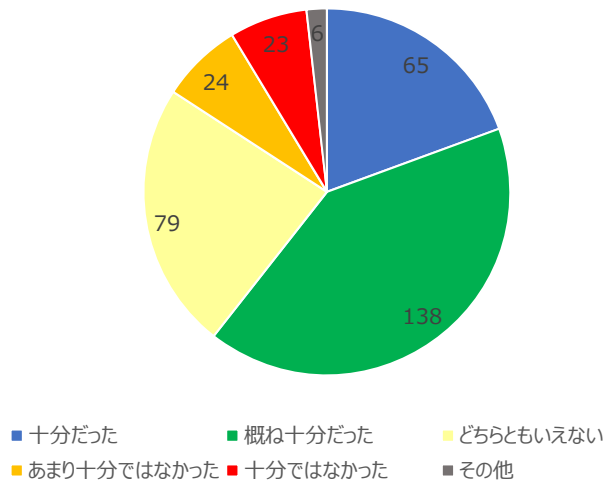
24



すべて作り直されて先生もいらっしゃる
 教科書が届かないことを配慮
 遠隔向けに書き足しや変更（近くで見ることを考慮）

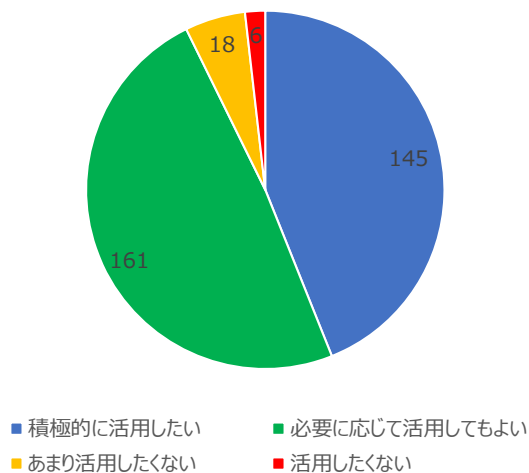
Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

12. 遠隔授業の実施にあたり大学からの支援は十分でしたか 25



Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

14. 今後も遠隔授業で得た技術や使用したツールを活用したいと思いますか。 26



Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

ワーク3

27

遠隔授業を実施した感想について簡潔にご記入ください。

(そのままみなさまと共有する場合があります。)

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=EwOyHonCO0GKuRRvQf_3O5J11MH830hMsdY5aF6U2yhUNktUQjBSSzNLQ0FV0EJWWkpRT0dERVpDRy4u

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

自由記述から（ご要望）：

28

- 学生の状況が分かりにくい。（雰囲気で分かる部分分からない。）
- カメラオンにはできないか？（データダイエットには協力したいが）
- 積極的に動画を使いたい。
- その場で図や表の作成して説明したい。→ ペンタブ？
- 真剣な学生とサボる学生、良い講義（手間をかけた講義）とそうでない講義の差が歴然としてきたと感じる。
- 隔靴搔痒
- 授業が終了しても退去しない学生が数名いる、本当に出席しているのか？振っても無音の学生がいる。
- チームスポーツができなかったので残念。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

自由記述から（ご感想＋メリット）：

29

- ・グループワークなどもチャレンジしたかったがなかなかできなかった
- ・夜間の授業を家からできるのはありがたい
- ・今後、大きな教室を確保しなくてよいのでは
- ・周りの先生のICTスキルが上がった実感がある
- ・キャンパス間移動が減る。
- ・学会出張時などにも休講にしなくてもよい。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

ワーク4（時間があれば）

30

	向いている	余り向いていない
対面授業		
遠隔授業		

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

今後の展望を考える

31

従来の状況



茨城大学の場合、授業アンケートデータの分析結果からは事後学修の方が長い傾向



現在の状況



■ 授業を遠隔授業向きにコンテンツ化

- ・回線混雑、通信不具合、コロナ罹患の場合などにオフラインでも授業を受けられるように準備（音声埋め込みパワーポイント化、動画化など）

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

授業の質的転換？（反転化？）

32

コロナ後の新たな授業スタイル？



■ 事前学修

- ・遠隔授業向けのコンテンツを活用し、知識やスキルの付与は授業外で概ね実施（これまでの授業に近い水準、内容）

■ 授業

- ・既に学んだ内容の確認、整理、定着だけでなく、実際に活用できる「力」とするための実践の場とする（ディスカッション、ディベート、実演等を中心とする → ほかの学生と知を高めあったり、ともに何かを行うトレーニングに力点を置く → コミュニケーション力強化？）

- 事後学修
 - ・授業中に形成されたラーニング・コミュニティで自律的な学修を実施

我が国の生産性の低下



1人1人の生産性向上



単に知識やスキルの付与ではなく、これまで以上に学んだ知識・スキルを活用できるような学びを実践



周りの人を巻き込みながら、さまざまなアイデアを実現できる人材を育成したい



諸外国の人材と対等以上に渡り合える人材の育成

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

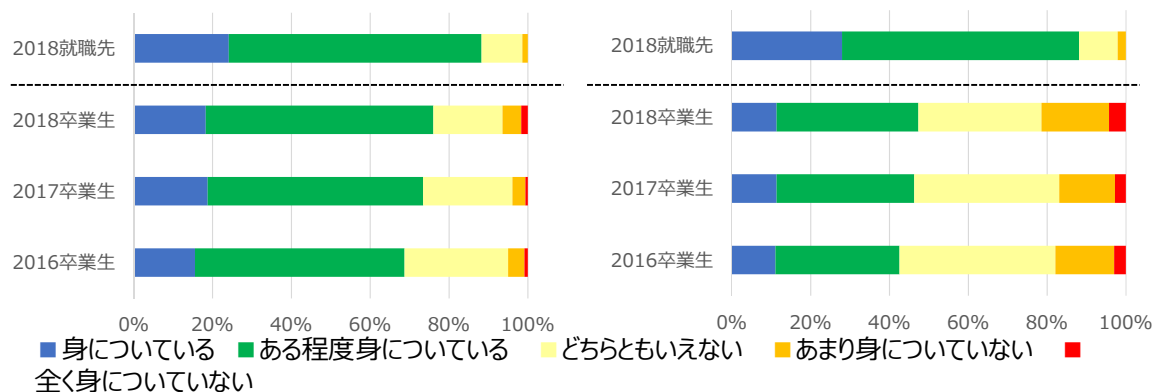
卒業時の学修成果、就職先からみた学修成果

33

課題解決力

コミュニケーション力

就職先からの評価は一定程度高いが、学生たちの実感が不十分。さらに高めたい。



現在でも課題解決力は十分

さらにコミュニケーション力を育成

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

遠隔が向くもの、不向きなもの

34

青系：オンライン向き オレンジ系：対面向き 黄色：場合による

	事前	授業	事後
講義*	知識の付与をなるべく実施	ある程度事前学修していることを前提に展開（解説中心でもよいが、インタラクティブに実施したり、可能な限りワークなども採り入れる）	知識の定着、活用可能性を上げるための宿題
演習	知識の付与は、事前学修を原則	討論や発表などを中心に実施	とりまとめ、レポート
実験・実習・実技	知識の付与は、事前学修を原則	スキルの定着、活用可能性の向上	とりまとめ、レポート
研究指導系	原則、これまでどおり		

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

遠隔授業における著作権 1

35

※ 専門の弁護士さんに相談するのがベストです。

＜授業目的公衆送信補償金制度の運用開始前：R2.4.27以前＞

- 教室でテレビ番組を見せたり、新聞や雑誌の一部をプリントにして配ったりすることができた。
- これまでも（教室でも）、無尽蔵に出来たわけではない。
- ただし、LMS経由で学生に他人の著作物を複製し、無断で配布することはダメ（公衆送信なので）。

公衆送信：公衆によつて直接受信されることを目的として無線通信又は有線電気通信の送信にあるものによる送信を行うことをいう。（著作権法2条1項7号の2から抜粋）

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

遠隔授業における著作権 2

36

＜授業目的公衆送信補償金制度の運用開始後：R2.4.28以降＞

- 公衆送信が（著作権者の許諾なしに）可能になった。
- ただし、毎年、学生1人あたりでお金を大学が払う必要がある。
- 小部分利用（必要と認められる限度）
 - 現場の感覚的には、原則的に「商売の邪魔はしない」ということか。
 - 論文で引用するくらいの慎重さ？
- 一般配信はダメ（誰でもアクセスOK → ×）
- 引用元は明示した方が無難

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

ワーク5：遠隔授業における著作権

37

- オンライン授業における著作権について、ご自身が思うことに最も近い選択肢をお選びください。
- 全部で5問あります。（3分程度の予定）

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=EwOyHonCO0GKuRRvQf_3O5J11MH830hMsY5aF6U2yhURFJMOFM3QUU3UFNQNkxHSVg1UURPV1JRVi4u

- 家庭用Blu-rayソフトのコピーガードを無理矢理外し、動画データを吸い出して、一部を編集して、つなぎ合わせた上で、誰でもアクセスできる動画配信サイトにアップロードして学生に見せた。
- 15回の授業で少しずつ、ある本を学生に配布したところ、気がついたら1冊まるまる配っていた。
- 上映権のないDVDで映画を画面共有機能を使って、学生に1本丸々見せた。
- 誰かしらない人がアップロードした、テレビ番組の一部っぽいYoutubeのURLを学生に配って見てもらった。
- 自分で録画したテレビ番組を編集して学生に見せた。

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

著作権法 第35条

38

（学校その他の教育機関における複製等）

第三十五条 学校その他の教育機関（営利を目的として設置されているものを除く。）において教育を担任する者及び授業を受ける者は、その授業の過程における利用に供することを目的とする場合には、その必要と認められる限度において、公表された著作物を複製し、若しくは公衆送信（自動公衆送信の場合にあつては、送信可能化を含む。以下この条において同じ。）を行い、又は公表された著作物であつて公衆送信されるものを受信装置を用いて公に伝達することができる。ただし、当該著作物の種類及び用途並びに当該複製の部数及び当該複製、公衆送信又は伝達の態様に照らし著作権者の利益を不当に害することとなる場合は、この限りでない。

2 前項の規定により公衆送信を行う場合には、同項の教育機関を設置する者は、相当な額の補償金を著作権者に支払わなければならない。

3 前項の規定は、公表された著作物について、第一項の教育機関における授業の過程において、当該授業を直接受ける者に対して当該著作物をその原作品若しくは複製物を提供し、若しくは提示して利用する場合又は当該著作物を第三十八条第一項の規定により上演し、演奏し、上映し、若しくは口述して利用する場合において、当該授業が行われる場所以外の場所において当該授業を同時に受ける者に対して公衆送信を行うときには、適用しない。

困ったらどうすればよいか？

39

- 基本的なところを確認したい。

「文化庁：授業目的公衆送信補償金制度の早期施行について」

<https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/92169601.html>

特に「改正著作権法第35条運用指針」

- FAQなどはないのか？

「一般社団法人授業目的公衆送信補償金等管理協会 SARTRAS」

<https://sartras.or.jp/newfaqs-online/>

- 例：NHKの番組が使いたい。

「教育・研究目的でのNHK番組の利用をお考えの方へ」

<https://www.nhk.or.jp/nijiriyou/kyouiku.html>

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

ワーク4（時間があれば）

40

	向いている（メリット）	余り向いていない（デメリット）
対面授業	空気感や雰囲気が読みやすいので、インタラクティブに授業をやりやすい グループワーク、ペアワークがやりやすい 授業後などに相談しやすい	交通費がかかる 移動時間がかかる 時間割が年々窮屈になっている 工夫しないと学生の意見を吸いにくい
遠隔授業	交通費がかからない 移動時間が節約 録画上手く活用すれば時間的制約がない（バンドを緩くできる？） クラスサイズを大きくできる 学生の意見を聴取しやすい	グループワーク、ペアワークはやりづらい 学生との距離感が難しい（質問はしやすいが相談はしにくい） 著作権の縛りがやや複雑

Department of Assessment and Planning for Higher Education, Ibaraki Univ., 2020

まとめ

41

- 遠隔授業と対面授業には、それぞれ得意な部分がある。
- 図らずとも、遠隔（オンデマンド）でやってみる、という選択肢を我々は手に入れた。
- 遠隔授業で培った技術なども、今後の授業に活用していくことで、学生の学修成果を高める（理解度や満足度を上げる）ことが可能ではないか。
- 知の伝授から、知の活用という教育に転換しようとする場合、（苦勞して）遠隔授業のために作ったコンテンツは、かなり活かせるのではないか。
- この先が、まだ読めませんが、困難の中で1つでも学生のプラスになることを、研究者精神で見つけて、実践してましよう。

卷 末

「山形大学高等教育研究年報」投稿規定

「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 023-628-4720

山形大学高等教育研究年報 第15号

発 行 令和3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 023-628-4720

FAX 023-628-4307