

高知大学教育研究論集

第24巻

2019年（令和元年）

【学術論文】

何学部を選ぶ？—女性の進路選択とリスク認識に関する一考察—	廣瀬 淳一	1
教職大学院における実習のカリキュラム評価	岡田 倫代・野村 幸代・森 有希・柴 英里・ 永野 隆史・三好 文・柳林 信彦	13
高知大学『教職課程ハンドブック』の作成と活用による開放性教員養成の高度化	岩城 裕之・掛水 徹・西村 宜浩・ 隅田 友里・柳林 信彦	23
高知大学におけるキャリア教育体系化の取組 —共通教育におけるキャリア教育の拡充とオーストラリアの先進事例をもとにした学内検討体制の整備—	森田佐知子・岩崎 貢三・徳弘 靖人	31
Power BIを用いたアンケート結果フィードバック環境の試作	高畑 貴志	45
大学教育におけるクラス担任制度の現状と課題	杉田 郁代	57
高知大学における教員の自己点検・評価制度の活用状況 —アンケート調査結果（2012年及び2018年）の比較検討—	岩崎 保道	63

【教育実践】

「無機化学演習」における授業改善の取り組み	松本 健司	77
授業実践報告：高知大学教育学部専門科目 「初等数学科指導法／中等数学科指導法」	服部裕一郎	83
人文社会科学系学部における専門的リテラシー科目の導入と課題 —高知大学人文社会科学部専門科目「リサーチリテラシー」を中心に—	岩佐 和幸・福島 尚・渡邊ひとみ・ 関 良子・野崎 華世	91
医学教育カリキュラム評価のための科目アンケート実施方法の確立	関 安孝・山下 竜右・畠山 豊	113

【報 告】

高知大学moodle2018利用状況レポート	高畑 貴志・三好 康夫・立川 明・ 中城 真弓・藤田真理子・南 幸子	117
---------------------------------	---------------------------------------	-----

【編集後記】

.....		130
-------	--	-----

高知大学大学教育創造センター

何学部を選ぶ？

－女性の進路選択とリスク認識に関する一考察－

■ 廣瀬 淳一（高知大学安全・安心機構）

Keyword リスク回避傾向，ジェンダー，学部選択，理系分野の女性

1. はじめに

若者にとって，進路選択は将来に関わる重要な問題である（Freeman 1971, 五十嵐・佐藤 2011）．進路選択における「自己効力」（浦上 1993, 廣瀬 1998, 富永 2010）は，その人が望ましい方向で進路選択を行うために役立つ「信念」でもある．若者は自己効力，自己能力そして社会環境を総合的に考量して進路選択の判断に臨むことになる．その判断には様々な要因が影響する．例えば，ジェンダー（中西 1998, 鳶島 2012），リスク（濱本 2015），選好（坂田 2014）である．本稿では，特にジェンダーと若者の「リスク回避」に注目し，その認識と学部選択の関係に焦点を当てる．

学部選択において，ジェンダーは主要な要因のひとつである（田中 2017）．例えば，理系学部で女性の進学者が少ないと指摘される問題がある（伊佐・知念 2014）．内閣府（2018）の調査では，女性の学部選択に関して，人文科学分野が65.2%であるのに対して，工学分野はわずかに14.5%である．「人－モノ次元」の研究によれば，職業興味において男性は「モノ」と働くことに興味を持つ傾向があり，女性は芸術的，社会的，慣習的領域における「人」への興味を持つ傾向が

あることが報告されている（Holland 1997）．ジェンダーは文化的な性差を意味するが，科学と技術の歴史文化的影響（廣瀬 2009），受験生の母親の価値観（河野 2009, 西尾 2010），父親のジェンダー観と教育資源（田中 2017），職業的アイデンティティ（児玉ほか 2002）など，様々な文化的要因が女性の学部選択に影響を与えている（広田 1999, 小林 2008）．

その他の学部選択に影響しそうな要因として，働き方や将来展望がある．高度経済成長期を経験した世代では男子は大学，女子は短大のような進路分化（鳶島 2012）や専業主婦を「当たりまえ」とする傾向も見られたが，経済の成熟期を迎えた現代において，少なくとも「専業主婦」と「男性の一人稼ぎ」では世帯を維持することが「当たりまえ」にできない状況がある（廣瀬 2016）．このような時代には，キャリアを継続しない選択はむしろリスクであるとの認識も広がってきている．キャリア継続については，仕事と家庭の両立支援，女性の管理職登用，コース別雇用管理の弊害などが指摘される（内閣府 2013）．これらの要因は女性の学部選択や職業選択に影響を及ぼしている（児玉・唐本 2017）．キャリア継続を考える女性が要資格の専門職（医師，看護師，薬剤師，教師）を選好する傾向も報告されている．しかし，これに関しては「仕事と家庭の両立」では説明が出来ないとの指摘もある．

例えば、看護職は女性型職業とされるが(坂田 2014)、仕事と家庭の葛藤では事務職より看護職の方がむしろ強いことが報告されている(本間・中川 2002)。

学部選択とは意思決定であり、高次認知機能である。意思決定の為には、リスクを正しく判断する能力が必要である。意思決定とリスクの関係については、相対的リスク回避(中澤 2009, 濱本 2015)やリスク選好(Cumminsほか 2009, 四方・松居 2017)等の研究がある。リスク選好や刺激希求は男性が高い(坂田 2014)、女性は競争を嫌い、男性は競争を好むとの報告もある(森 2016)。

若者の学部選択の要因にはジェンダー、労働環境、階層の下降移動を避ける相対的リスク回避が関係しているとの研究は多い。しかし、学部そのものに対するリスク認識に関する調査は殆どない。そこで本研究では、若者の学部選択についてジェンダーとリスク回避をひとつの枠組で分析する。本研究では、筆者は若者の認識と行動を実証的に分析するため222人の日本の大学生に対してアンケート調査と簡易な実験を行なう。アンケートには回答者がリスクと考える学部を問う内容を含めている。また、実験には、工学部の受験について考える内容の他、学部選択以外のリスク回避について測る目的で、大学進学とは関係のない議員選挙への出馬の可能性について問う内容を含めている。そのうえで本稿では、次の問題について確認する。(仮説1)女性は男性よりもリスク回避の傾向が強い、(仮説2)女性の工学部進学者が少ない理由は工学分野にリスクを感じているから、(仮説3)女性がリスクを感じる学部は社会状況に応じて変わる。

2. データ収集と方法

(1) 被験者と測定

データの収集は2019年7月に行われた。被験者(n=222)は、地方国立大学の国際関係分野に関する共通教育課目の受講生の一部で所属学部はそれぞれ教育学部(n=25)、人文社会科学部(n=111)、理工学部(n=22)、地域協働学部(n=11)、医学部看護学科(n=44)、土佐さきがけ(n=6)、農林海洋科学部(n=3)であ

る。参加者のうち女性は約70%(n=156)である。調査は教室で行われ、配付した質問紙は、その場で回収された。被験者には回答しない権利が与えられ、白紙で回答することが認められた。社会人口学データとしては性別、学年、所属学部のみ収集し、年齢、世帯年収、家族構成などのデータは収集しなかった。収集されたデータは統計ソフト STATA ver.14で分析される。

(2) リスク回避の測定

被験者は選挙の出馬に関する次の説明を熟読し、マスコミや政党が算出した当選確率を参考に、何%であれば出馬するかを考え、①10%から⑩何%であっても出馬しないまでの10段階の回答から1つ選択する。

【問題】あなたは被選挙権を持つ年齢であると仮定します。あなたのまわりには、あなたの地方議会議員への出馬を強く薦める応援者がいます。あなた自身も議員としてやってみたいことがあります。アイデアを温めてきました。しかしながら、当選できるか不安もあります。そのうえで、あなたは何%の当選確率があれば議員に出馬しますか。なお、当選確率はマスコミや政党が独自に算出した数字で、実際に起こる当選確率ではありません。

①	10%	⑥	60%
②	20%	⑦	70%
③	30%	⑧	80%
④	40%	⑨	90%
⑤	50%	⑩	何%でも出馬しない

(3) 進学時にリスクを感じる学部

被験者はリスクと学部に関する次の質問を熟読し、最もリスクがあると考える学部を①国際学部から⑩文学部までの10の選択肢から1つ選択する。

【問題】あなたは高校3年生であると仮定します。大学進学、在学中、就職活動、仕事の継続、再就職、将来設計など多面的に将来のリスクについて考えています。次の10学部のうち、最もリスクが高まると考える学部をひとつ選択してください。

①	国際学部	⑥	理学部
②	経済学部	⑦	情報学部
③	工学部	⑧	教育学部
④	看護学部	⑨	薬学部
⑤	農学部	⑩	文学部

(4) 工学部の選択

被験者はリスクと学部に関する次の質問を熟読し、①志望の工学部を受験する、②工学部以外の理系学部を受験する、③夢に関連する領域の文系学部を受験する、④夢とは関係なく評判のいい学部を受験する。

【問題】あなたは数学、物理など理系科目がとてもしも良い成績であると仮定します。あなたは国際的な舞台上で科学技術に関わる仕事に憧れを持っています。天文分野かもしれませんし、ロボット分野かもしれませんし、あるいは医療や食糧問題に関わる分野かもしれませんが、あなたが学びたいコースは工学部にあるようです。その志望校について、あなたは模擬試験で70%の合格率と判定されました。他の学部よりも合格率はやや高いようです。そのうえで次の4つ選択肢から1つ選択してください。

①	志望の工学部を受験する
②	工学部以外の理系学部を受験する
③	夢に関連する領域の文系学部を受験する
④	夢とは関係なく評判のいい学部を受験する

(5) 人生満足度 (SWLS) の測定

心理学者のエド・ディーナーが開発した「主観的人生満足度 (SWLS)」の尺度を用いて幸福度を測定する (Kahneman ほか 1999)。次の5つの質問に対して、「そう思わない」= 1 から、「とてもそう思う」= 7 の範囲で回答する。この尺度の最小値は5、最大値は35となる。この尺度は被験者が過去を振り返りながら現在の幸福度について考えるものである。

①	総合的に見れば、まあまあの人生です。
②	私の人生はとても素晴らしい状態です。
③	自分の人生に満足しています。
④	自分に必要な大切なものを得てきました。
⑤	もう一度やり直せるとしても、今の人生が良い。

(6) SVO トリプル・ドミナンス尺度

社会的価値志向性 (SVO) は社会環境の中で人間のパーソナリティを測定する安定した尺度である。本稿では、トリプル・ドミナンス (Triple-dominance) 尺度を用いて SVO を測定する (Van Lange 2000)。この実験では、被験者を協力的志向性、個人主義的志向性、競争的志向性の3つに分類し、協力的志向性を「向社会的 (prosocial)」, 個人主義的志向性と競争的志向性を合わせて「自己中心的 (proself)」と分類する。この実験では自己と他者に対する資源の分配について9つのゲームを行い、それぞれのゲームに対する結果を協力的志向性、個人主義的志向性、競争的志向性に分類する。3つのうちいずれか1つのタイプの志向性が6以上当てはまった場合に被験者の志向性を決定する。この条件に合わない場合は「該当せず」と判断される。一般的に SVO ゲームでは獲得ポイントを現金に換算して被験者に支払うが、今回の実験のゲームでは、ポイント換算による現金支払いはしない。

3. 結果について

(1) 基本統計の概要

被験者の情報に関する「統計の概要 (Summary)」は表1のとおりである。被験者の「年次」は1年生から4年生の222人で、1年生が最も多く141人 (女性=105人)、2年生 (女性=22人) と3年生 (女性=27人) がそれぞれ39人、4年生は3人 (女性=2人) であった。女性が全体の70%を占めた。

「リスク回避の測定」については、選挙への「出馬」に関する実験を行った。この実験結果では、222人中46人 (うち女性36人) が⑩「何%でも出馬しない」を選んでいる。選挙への出馬を決心する「当選確率」の平均は6.28 (中央値7, 標準偏差2.21) であった。平均で約63%の当選確率で「出馬」する。また、女性の「当選確率」の平均は6.62 (中央値7, 標準偏差2.15)、男性の「当選確率」の平均は5.57 (中央値=5, 標準偏差=2.18) であった。この結果から、女性が「出馬」を決定するために求める「当選確率」は男性のそれよりも高い。つまり、女性の「リスク回避」の傾向は男性より

りも高いことになる。

表2の「進学時にリスクを感じる学部」については、37% (n=222) の学生が「文学部」を選び、回答者のうち78% (n=83) は女性であった。つまり、女性は文学部進学にリスクを感じている。次に、14% (N=222) の学生が「工学部」を選び、その回答者の84% (n=32) は女性であった。その他の学部については、教育学部(女性の割合=約42%), 看護学部(女性の割合=約44%), 農学部(女性の割合=約71%), 薬学部(女性の割合=約75%), 国際学部(女性の割合=約69%), 経済学部(女性の割合=約88%), 理学部(女性の割合=約67%)の順であった。

次に「工学部の選択」の実験では、選択肢1「志望の工学部を受験する」を回答した者は全体の約75% (n=222) で、女性 (n=156) の約70%, 男性 (n=66) の約89%を占めた。選択肢1「志望の工学部を受験する」を選択した者については、性別毎の割合では女性(約70%)よりも男性(約89%)の方が大きかった。

次に、「人生満足度 (SWLS) の測定」では、平均が20.80 (中央値=21, 標準偏差=5.63) で、女性の平均値 (=21.25) は男性のそれを上回った。この調査では、男性よりも女性の方が人生満足度は高いという結果であった。

次に、「SVO トリプル・ドミナンス尺度」については、全体として約40%が向社会的な人 (prosocial) に分類された。また、女性の約40%, 男性の約38%が向社会的 (prosocial) に分類された。今回の調査では、向社会的性についての男女の格差は大きくなかった。

表1. 統計の概要 (Summary of Statistics)

	平均値	中央値	標準偏差	最小値	最大値
年次	1.57	1	0.83	1	4
女性ダミー	0.70	1	0.46	0	1
出馬 n=176	6.28	7	2.21	1	9
女性 n=120	6.62	7	2.15	1	9
男性 n=56	5.57	5	2.18	1	9
工学部リスク (ダミー)	0.14	0	0.35	0	1
女性 n=156	0.17	0	0.38	0	1
男性 n=66	0.08	0	0.27	0	1
文学部リスク (ダミー)	0.37	0	0.48	0	1
女性 n=156	0.42	0	0.49	0	1
男性 n=66	0.27	0	0.45	0	1
工学部選択 (ダミー)	0.75	1	0.43	0	1
女性 n=156	0.70	1	0.46	0	1
男性 n=66	0.89	1	0.33	0	1
人生満足度	20.80	21	5.63	6	35
女性 n=156	21.25	21	5.23	9	32
男性 n=66	19.74	19.50	6.41	6	35
向社会的 (ダミー)	0.40	0	0.49	0	1
女性 n=156	0.40	0	0.49	0	1
男性 n=66	0.38	0	0.49	0	1

表2. 進学時にリスクを感じる学部

	学部	男性 (人)	女性 (人)	合計 (人)
1	国際学部	4	9	13
2	経済学部	1	7	8
3	工学部	5	27	32
4	看護学部	10	8	18
5	農学部	5	12	17
6	理学部	2	4	6
7	情報学部	3	2	5
8	教育学部	14	10	24
9	薬学部	4	12	16
10	文学部	18	65	83
	合計 (人)	66	156	222

(2) 回帰分析

仮説1「女性は男性よりもリスクを回避する傾向が強い」について回帰分析を行った。表3では出馬を判断する「当選確率」を被説明変数として、それぞれの説明変数について回帰分析を行った。表3のモデル1では説明変数に性別を取り、女性を1とするダミー変数として分析を行ったところ、P値<0.01の水準で統計的に有為であった。次に、モデル2において、看護学科の学生を1とするダミー変数として追加した。この調査においては看護学科の44人の参加者のうち39人が女性であった。回帰分析の結果は、女性ダミーがP値<0.05、看護ダミーがP値<0.01の水準で統計的な優位性が確認された。モデル3では、女性ダミーと看護ダミーに加え、学年、向社会的、人生満足度を加えた。その結果、女性ダミーがP値<0.05、看護ダミーがP値<0.01の水準で統計的な優位性が確認された。その他は、向社会的 (prosocial) のみP値<0.10の水準で統計的に有為であった。この実験から、女性および看護学科の学生はリスク回避傾向が高いことがわかった。

表3. 女性が選挙出馬を判断する「当選確率」

	限界効果 (Marginal effect)		
	モデル1	モデル2	モデル3
女性ダミー (女性=1)	1.05*** (0.350)	0.83** (0.344)	0.75** (0.351)
看護ダミー (看護学部=1)		1.50*** (0.401)	1.47*** (0.420)
学年 (1年-4年)			-0.05 (0.218)
向社会的 (prosocial=1)			0.47* (0.326)
人生満足度 (SWLS)			0.014 (0.029)

***1%水準で有為, ** 5%水準で有為, * 10%水準で有為

仮説2「女性の工学部進学者が少ない理由は工学分野にリスクを感じているから」について、工学部受験の実験の「①志望の工学部を受験する」を1とするダミー変数としてロジスティック回帰分析を行った。モ

デル1で、女性は「①志望の工学部を受験する」に対してネガティブであった (P値<0.01)。モデル2では、進学する際にリスクを感じる学部として工学部を選んだ者を1とするダミー変数として加えたところ、「①志望の工学部を受験する」に対してやはりネガティブであった (P値<0.01)。モデル3において、学年、向社会的、人生満足度を加えてロジスティック回帰分析をしたところ、女性ダミー (P値<0.01)、工学部リスク・ダミー (P値<0.01) 以外は優位性を見いだせなかった。このことから、女性および工学部をリスクと認識している者は、たとえ理数科の成績が良好で、かつ自分の将来の夢に近づく可能性が高いという前提があったとしても「①志望の工学部を受験する」を選択しない傾向が高いことが確認された。

表4. 志望の工学部を受験する (女性)

	限界効果 (Marginal effect)		
	モデル1	モデル2	モデル3
女性ダミー (女性=1)	-1.14*** (0.42)	-1.04*** (0.421)	-1.02*** (0.423)
工学部リスク・ダミー		-1.08*** (0.404)	-1.09*** (0.412)
学年 (1年-4年)			0.11 (0.203)
向社会的 (prosocial=1)			0.04 (0.334)
人生満足度 (SWLS)			-0.01 (0.030)

***1%水準で有為, ** 5%水準で有為, * 10%水準で有為

仮説3「女性がリスクを感じる学部は社会状況に応じて変わる」について、あらためて表2を見ると、女性が文学部や工学部に対してリスクを感じている様子がうかがえる。本調査において、リスクとして女性が選択した学部は、例えば文学部 (女性の41.6%)、工学部 (女性の17.3%)、薬学部 (女性の10.3%)、看護学部 (女性の5.1%) であった。各学部に対して感じたリスクについて、文学部については、生涯を通じて「専門性を活かしながらキャリアを継続していく」ことを考える世の中であることを前提にすると、「仕事に活

かせる専門性がない」「将来を思い描きにくい」「勉強と収入が結びつきにくい」「再就職が難しそう」などがリスクとなっていることが推察できる。

表5. 学部に感じたリスク（記述の抜粋）

情報学部	
	AIに仕事を取られる
	AIやロボットについていけない
	情報分野の競争が激しくなる
	仕事が減少する
	人間がわざわざ勉強する必要がない
文学部	
	仕事にかける専門性がない・技能に不安
	文学部の将来性がイメージできない
	勉強と収入が結びつかない
	将来を思い描きにくい
	職業選択の可能性が多様すぎて、選択が難しい
	再就職が難しそう
	何を勉強しているか説明が難しそう
	資格がない
薬学部	
	6年間の勉強で、就職する時期が遅くなる、
	留年して卒業が遅れる
	就職先が限定される
	学費が高そう
	AI導入で薬剤師の需要が減る
	学校が少なく入試の競争が激しい
看護学部	
	進学してから自分に合わない仕事と分かった時に困る
	感染症のリスクがある危険な仕事
	仕事時間が不規則で生活のリズムが壊れる
	長時間労働・体力が必要
	結婚の機会が少ない
	職業選択の幅が狭まる
理学部	
	大学院進学が必要。経済的、年齢的負担が大きい
	専門を活かして働いている姿がイメージできない
	就職が難しそう
経済学部	
	銀行も倒産する時代
	AIの導入で職員の削減
	就職が難しそう

農学部	
	農家は収入が不安定
	農家を営む自信がない
	外国の安い農産品との競争
	就職が難しそう
	機械が導入されて人間は必要なくなる
	食糧自給率の低下で益々仕事が無くなる
工学部	
	男性社会で女性の居心地が悪い
	勉強が大変な割に給料が安い
	海外の人材に仕事を取られる
	AIの発達で必要なくなる
教育学部	
	労働環境が悪く、心身で病む危険がある
	長時間労働、過労死、ストレスが多い
	部活対応や保護者対応
	教師にならなかつた場合に困る
	教師になるしかない、仕事の選択肢が狭い
国際学部	
	留学して日本での就職が遅れる
	何を勉強すればいいかわからない
	テロなど事件に巻き込まれる
	就職面接で自らをアピールできない
	就職がイメージできない

薬学部については、「学校が少なく入試の競争が激しい」「学費が高い」「6年間の勉強で、就職する時期が遅れる」「留年して卒業が遅れる」「就職先が限定される」など、「厳しい競争に勝たなくてはならない」「高い教育費を長い期間支払う必要がある」「（勉強が難しいためか）留年してしまうかもしれない」あるいは、「年齢が高くなってしまふ」という意味かもしれないが、他の学部よりも学費が高いこと、修学年限が長いことをリスクと捉えるようである。いずれにしても、要資格の専門職に就くためのコースとして女性に人気がありそうな薬学部への進学をリスクと捉える女性が一定数存在することがわかった。

看護学部については、「女性型職業」（坂田 2014）と言われるように、本調査の参加者においても女性の割合が高かった。本調査では、文学部と比較すると看護学部をリスクと考える女性は少ないが、一方でキャ

リア継続にとってリスクと考える理由を見ると、「仕事時間が不規則で生活のリズムが壊れる」「長時間労働・体力が必要」「結婚の機会が少ない」「感染症のリスクがある危険な仕事」「進学してから自分に合わない仕事と分かった時に困る」等、「ワーク・ライフ・バランス」「仕事と家事・育児の両立」「キャリア継続」「仕事の適性」に係る重大な理由でリスクを感じていることがわかる。看護職を女性が働きやすい職業と考える理由については、多くの女性が働く場という環境要因はあるものの、看護職が「女性型職業」と言われながら実のところ労働時間や体力等を考慮すると他の職業よりも女性の「ワーク・ライフ・バランス」や「仕事と家事・育児の両立」が難しいとも考えられる点で矛盾する。

工学部については、女性が工学部に進学することのリスクとして「男性社会で女性の居心地が悪い」「勉強が大変な割に給料が安い」「海外の人材に仕事を取られる」などが挙げられた。女性が考える工学部に対するリスクの記述には多様性があまり見られなかった。工学分野の研究室に男性が多く、仕事のイメージが機械製造、道路・橋梁建設などであるためか、工学分野の仕事のイメージが限定的であり、あまり工学分野の現場情報が無い様子がうかがえる。そのことが「外国人労働者に仕事を奪われる」という考えに繋がっている可能性がある。

4. 考察

本研究では、若者の学部選択についてジェンダーとリスク回避を同じ枠組で分析した。この問題を検証する為に、筆者は若者の認識と行動を実証的に分析するため222人の日本の大学生に対してアンケート調査と簡易な実験を行った。そのうえで、次の問題について確認した。(仮説1) 女性は男性よりもリスク回避の傾向が強い、(仮説2) 女性の工学部進学者が少ない理由は工学分野にリスクを感じているから、(仮説3) 女性がリスクを感じる学部は社会状況に応じて変わる。

(1) 仮説1について

本研究では「リスク回避の測定」について、選挙への「出馬」に関する実験を行った。その結果、女性が「出馬」を決断する為に必要な「当選確率」は男性のそれよりも高いことが示された。つまり、男性には「当選確率」が低くても「一か八か」で「出馬」するタイプがいるが、女性は「当選確率」が低い際には「リスクを回避」して「出馬」しない傾向があると考えられる。この実験結果で、222人中46人(うち女性36人)が「何%であっても出馬しない」と回答したため、それらを統計分析からは除外したが、この中には「出馬」だけでなく、議員の仕事に対して何らかのリスクを感じた可能性がある。今後、実験デザインの中に僅かなリスクでもあれば出馬しないことを選好する者の意見を回収する仕組みを工夫する必要がある。

表3のモデル2では出馬を判断する「当選確率」を被説明変数、女性ダミー、看護学生ダミーを説明変数として回帰分析を行った。ここでは「当選確率」が高くなるほど女性、看護学生の「出馬」の可能性が高まった。どちらの説明変数もP値<0.01の水準で統計的に有為であった。つまり、この実験では女性、看護学生は「リスク回避的」であることが確認できた。Breen(2014)はリスク回避的な人ほど職業教育を望みやすいと指摘しているが、看護学科を職業教育の側面に注目すれば、リスク回避傾向が高いことに一定の説得力がある。しかし、看護学科は女性の比率が多い点を踏まえると、今後慎重な分析が必要である。

(2) 仮説2について

「進学時にリスクを感じる学部」の実験では男女合わせた回答者の学生の14%、そのうち84%が「工学部」にリスクを感じていた。また、「工学部の選択実験」について、男女合わせた全体(n=222)では、選択肢1「志望の工学部を受験する」が約75%であった。そのうち選択肢1を選んだ女性(n=156)は約70%、一方で男性は約89%(n=66)であった。選択肢1(工学部を受験する)を選択した者については、性別毎の割合は男性の方が大きかった。

工学部受験の実験の「①志望の工学部を受験する」を1とするダミー変数としてロジスティック回帰分析を行った。モデル2では、「①志望の工学部を受験する」に対して、「女性」ダミー及び「進学する際にリスクを感じる学部として工学部を選んだ者」ダミーは共にネガティブであった（ P 値 <0.01 ）。このことから、女性は理数科の成績が良好で、かつ自分の将来の夢に近づく可能性が高いという前提があったとしても、「工学部」をリスクと認識している人は「①志望の工学部を受験する」を選択しないことがわかった。

先述したBreen（2014）によれば、リスク回避的な人ほど職業教育を望みやすい。このように考えると、リスク回避的ではないほど職業訓練ではない分野、例えば「学術的な分野を望みやすい」ことの可能性について検討の余地があるだろう。表5の「学部を感じたリスク」における工学部の記述を見ると「男性社会で女性の居心地が悪い」との意見があった。ある研究では、科学分野などの男性支配的な領域は女性が価値を置く「共同的目標」の達成を阻害すると知覚されるために女性の所属感を低減させ、女性がそれらの領域への魅力を低減させる。そのため、科学などの「男性ステレオタイプの」な領域では、看護師、教師、保育士、ソーシャルワーカーのような「女性ステレオタイプの」な領域に比べて、共同的目標を達成しにくいというステレオタイプが存在する、そして「ジェンダー・ステレオタイプに沿って道具性を抑制し、表出性を強調する社会化を受けた女性は、男性型職業領域への自己効力感を持つことが出来ず、女性型職業を選好」させ、「女性の能力を否定的かつ固定的に捉える環境が女性の所属感を低下させ、それが当該領域からの離脱を促す」という（坂田 2014）。つまり、男性型職業領域の中で「共同的目標を達成できない」ということが、女性が強く感じるリスクのひとつである可能性が残る。

（3）仮説3について

かつて「女性＝文系、男性＝理系」（伊佐・知念 2014）という表現が成り立っていた。職業にも男性職、女性職とイメージ付けられるジェンダー・ステレオタイプ

がある（安達 2009）。従来の性別役割分業を前提とした将来像は女性全体が共有するものでは無く、学歴や職業によって変化していく。元治（2004）は、職業アスピレーションについて「専門職－非専門職」、「女性職－非女性職」の2軸で分類し、結婚後の就業について分析した。これによれば、結婚後も就業継続を希望している者は専門職を志向する者が多く、専業主婦を希望する者は非専門職を志向する者が多い。

表5の文学部を見ると、「専門性がない」「将来を思い描けない」との記述がある。女性が文学部に対して感じているリスクが意味することは、就職が結婚・出産までの期間限定の活動ではなく、生涯を通じてのキャリア形成にとって重要なイベントになったということであろう。男性稼ぎ型社会が成立しなくなり、男女共に継続的なキャリア形成することが「リスク回避的行動」と認識されれば、文系学部に進学して、結婚・出産まで仕事をして、その後専業主婦になるというライフコースモデルはリスクが高い選択肢と見做される。実際、最終学歴で理工系（理学・工学）を専攻した女性に関する調査で、45歳－49歳で6.6%、40歳－44歳で8.0%、35歳－39歳で8.2%、30歳－34歳で8.8%、25歳－29歳で13.3%のように理工系が増加している（日本女子大学 2013）。

しかし、キャリア継続の選択肢としての看護職には再考の必要がある。何故ならば、女性は看護職ではキャリア継続が困難であろうと認知しているのにもかかわらず、キャリア継続を理想と考える女性に看護職への職業興味が低くなる現象は見られないからである（児玉・唐元 2017）。これも女性が女性型職業に就くことで、仕事は大変だけれども、「共同的目標の達成」の点で効力を持っている可能性を棄てきれず、今後慎重に検証する必要があるだろう。

（4）その他

リスク回避傾向は教育期待に対して有為にマイナスの影響を示していて、損失に敏感な者ほど、履修期間が長くなることを望みにくい（小川 2016）。例えば表5の記述にあるように、学部卒業後に「大学院に進

学する必要がある」理学部や、「6年間学費を払い、難しい勉強をする必要がある」薬学部への進学はリスクとなる可能性を秘めていると言えよう。

また、将来の仕事の選択において「専門的知識や技能がいかせる」「人の役に立つ」ことを重視している生徒は、そうでない生徒よりも理系学部を選択する確率が高いという報告がある（田中 2017）。ある実験では女性は男性に比べて理系学部を選択する確率が平均して19.6%低いとの報告もある（田中 2017）。しかし、女性が理系学部を選択する確率が低い理由が、女性の職業選択において「人の役に立つ」ことを重視していないことにはならない。何を以て「人の役に立つ」と考えるかについて男性女性の認識を慎重に調べる必要がある。

「自分の生活が楽しめる」「高い収入が得られる」ことを将来の仕事選択において重視すると答えた生徒が理系学部を選択する確率は低くなるという報告がある（田中 2017）。株式会社リベルタス・コンサルティング(2018)の調査では、女性が文系に対して抱くイメージは「日常生活で役に立つ」(74.6%；男性より7.2%高い)で、理系のイメージは「受験のときの試験が難しそう」(71.9%；男性より10.5%高い)「学習するのが難しい」(58.2%；男性より6.2%高い)で、「日常生活で役立つ」(43.3%；男性より6.7%低い)「知識や技能が習得できる」(65.0%；男性より7.8%低い)。女性では中学2年生の段階で理系に対する「難しい」「日常生活で役立たない」とのイメージがあり、理系進路の選択を忌避する意識が芽生えている可能性がある。

リスク回避の観点から考えれば、女性は文系進学を選択を捨て理系へ進学することで「自分の生活を楽しむ」「高い収入を得られる」という機会を損失するリスクの確率が高くなると考えている可能性もある。また、「日常生活で役立たない」「受験のときの試験が難しそう」「学習するのが難しそう」と考える可能性も棄てきれない。大学での勉強が難しく、さらに実験等でアルバイトや部活、交友関係が狭まると考えている可能性もある。今後、「女性が理系進学をリスクと感じる内容」や「想定している日常生活」について調べ分

析する必要があるが、いずれにしても、「勉強が難しい割に高い収入を得られず、自分の生活を楽しむことができない」と認識する選択をリスクとして避けているのであれば、それ自体は合理的な選択である。そうであれば、理系分野の女性を増やす取組においては、理系進学や理系分野で働くことは、女性が考える基準において「リスクは少ない」ことが実感できる情報や体験の機会を増やすことが有効な手段となる。

本稿では、女性のリスク回避と学部選択について検討したが、仮説とその検証について足がかりを提供する点では貢献できたが、詳細な分析という点では実験方法、対象者の選択などの点で限界があった。そのうえで、学部選択にリスク回避傾向のアプローチから新しい可能性を引き出せる予感を得られたことについては収穫があった。今後、より詳細な実験計画を立てて、研究を行いたい。

おわりに

本稿では、次の仮説について検証した。(仮説1)女性は男性よりもリスク回避の傾向が強い、(仮説2)女性の工学部進学者が少ない理由は工学分野にリスクを感じているから、(仮説3)女性がリスクを感じる学部は社会状況に応じて変わる。仮説1について、選挙への「出馬」実験を行った結果、女性、看護学生は「リスク回避傾向」が高いことがわかった。さらに、Breen(2014)のリスク回避的なほど職業教育を望みやすいとの報告にも合致する結果であった。仮説2について、工学部受験の実験では、女性および「工学部をリスクと認識している人」は理数科の成績が良好で、かつ自分の将来の夢に近づく可能性が高いという前提があったとしても、「①志望の工学部を受験する」を選択しないことがわかった。この場合のリスク回避は、教科の成績や将来の夢だけではないことに対してリスクが認識されている可能性を示唆している。仮説3については、例えば、結婚・出産によるキャリア中断や専業主婦を前提とした社会環境において文学部は必ずしもリスク学部ではなかったが、人生100年時代、生涯を通じたキャリア形成を前提とする社会環境への変化

を前にすると文学部は「専門性がない」「将来を思い描けない」ことからリスク学部となる可能性がある。リスク回避行動は、それ自体は合理的選択に思えても、その行動のために費やした余分なコスト、回避したことによって失ったことへの機会費用、精神的身体的な負担などを総合的に考えてみれば必ずしも合理的な行動になっていない場合もある(鶴島・小松崎 2016)。リスク回避のような合理的選択理論を以て現象を説明するには、「女性が考えるリスク」、「男性が考えるリスク」に関する信念(belief)を明確にする必要がある。

参考文献

1. 安達智子, 2009年, 「職業のジェンダー認知と自己効力Ⅱ～男性職は男っぽく, 女性職は女らしい?」『日本教育心理学会第51回総会発表論文集』, 第51号, 40頁
2. 五十嵐敦・佐藤公文, 2011年, 「高校生の大学進学動機の類型化とキャリア発達との関連について」『福島大学総合教育研究センター紀要』第10号, 25-32頁
3. 伊佐夏実・知念渉, 2014年, 「理系科目における学力と意欲のジェンダー差」『日本労働研究雑誌』, 84-93頁
4. 浦上昌則, 1993年, 「進路選択行動についての心理学的考察-自己効力理論を用いて-」『進路指導研究』第14巻, 52-56頁
5. 大谷哲弘ほか, 2013年, 「進路選択におけるサポート知覚と進路意思決定との関係」『カウンセリング研究』第46巻(3号), 128-137頁
6. 小川和孝, 2016年, 「時間割引選好・リスク回避傾向と高校生の教育期待-合理的選択理論における信念の明確化」『教育社会学研究』, 第98集, 135-153頁
7. 株式会社リベルタス・コンサルティング, 2018年, 「『女子生徒等の理工系進路選択支援に向けた生徒などの意識に関する調査研究』調査報告書」, 平成29年度内閣府委託調査, 内閣府。
8. 河野銀子, 2009年, 「理系進路選択と高校での教科の好き嫌い-日本の大学生調査を踏まえて-」『アジア女性研究』18巻, 16-27頁
9. 児玉真樹子ほか, 2002年, 「大学生の進路選択行動に及ぼす自己効力及び職業的アイデンティティの影響」『広島大学心理学研究』, 第2号, 63-72頁
10. 児玉真樹子・唐本ふみ, 2017年, 「理想のキャリア・パターン別にみた女子高校生のキャリア自己効力と専門職に対する興味との関連-理系希望者の多い進学校を対象に-」『キャリア教育研究』, 第36号, 1-11頁
11. 小林雅之, 2007年, 『進学格差-深刻化する教育費負担』, ちくま新書
12. 坂田桐子, 2014年, 「選好や行動の男女差はどのように生じるか-性別職域分離を説明する社会心理学の視点-」『日本労働研究雑誌』, 94-104頁
13. 四方庸子・松居辰則, 2017年, 「意思決定に影響を与える環境からの刺激とリスク選好に関わる情報処理モデルの構築」『日本感性工学会論文誌』, Doi: 10.5057/jjske.TJSKE-D-17-00067
14. 田中隆一, 2017年, 「大学教育需要を考える」『日本労働研究雑誌』, 14-26頁
15. 鶴島彰・小松崎常夫, 2016年, 「リスク状況下での行動の進化とライフヒストリ」『Cognitive Studies』, 23-4, 377-394頁
16. 鳶島修治, 2012年, 「1990年代以降の大学進学機会とジェンダー」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 第60集, 第2号, 37-48頁
17. 富永美佐子, 2010年, 「高校生の進路選択の構造-進路選択能力, 進路選択自己効力, 進路選択行動の関連」『キャリア教育研究』第28号, 35-45頁。
18. 内閣府, 2013年, 『男女共同参画白書 平成25年版』
19. 内閣府, 2018年, 『男女共同参画白書 平成30年版』
20. 中澤渉, 2009年, 「JGSS-2009ライフコース調査に見る高等教育進学行動の分析-日本における相対的リスク回避説の検証」『日本版総合的社会調査共同研究拠点 研究論文集』, 第10巻, 第7号
21. 中西祐子, 1998年, 『ジェンダー・トラック-青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』, 東洋館出

- 版社
22. 西尾亜希子, 2010年, 「女子の大学進学に伴う諸効果に関する考察－広義の人的資本論によるアプローチ－」『武庫川女子大学教育研究所 研究レポート』, 第40号, 59－81頁
 23. 日本女子大学現代女性キャリア研究所, 2013年, 「女性のキャリア支援と大学の役割についての総合的研究：女性とキャリアに関する調査結果報告書」『平成23年度～平成27年度 文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業』.
 24. 濱本真一, 2015, 「合理的選択と教育機会不平等－質的差異を考慮した相対リスク回避モデルの定式化」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 第63集, 第2号
 25. 廣瀬英子, 1998年, 「進路に関する自己効力研究の発展と課題」『教育心理学研究』, 第46巻. 343－355.
 26. 廣瀬淳一, 2009年, 「科学技術分野の女性研究者育成における歴史文化的影響について－日本における西洋科学の導入過程を参考に－」『アジア女性研究』18巻, 28～37頁
 27. 廣瀬淳一, 2016年, 「大学における男女共同参画人材の育成」『高知大学教育研究論集』第20巻, 11－23頁
 28. 廣瀬等ほか, 2004年, 「大学新生の学部・学科選択と就業意識に関する研究－学部・学科種別による比較検討－」『琉球大学法文学部紀要 人間科学』, 第13巻, 241－266頁
 29. 広田照幸, 1999年, 『日本人のしつけは衰退したか－「教育する家族」のゆくえ』, 講談社現代新書
 30. 本間千代子・中川艶子, 2002年, 「看護職における家庭と仕事の両立葛藤－看護職と働く一般女性との比較」『日本赤十字武蔵野短期大学紀要』, 第15巻, 31－38.
 31. 元治恵子, 2004年, 「女子高校生の職業アスピレーションの構造－専門職と女性職」『応用社会学研究』, 第46巻, 67－76頁
 32. 森知晴, 2016年, 「ニードルレ＝ヴェスターレント女性は競争嫌い？男性は競争しすぎ？」『日本労働研究雑誌』, 24－27頁
 33. Breen, Richard, Herman G. van de Werfhorst, and Mads Meier Jaeger, (2014), *Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision making*. *European Sociological review*, Vol.30, No.2, pp.258-70.
 34. Cummins, L. F., Nadorff, M. R., and Kelly, A. E. (2009): *Winning and positive Affect Can Lead to Reckless Gambling*, *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(2), pp.287-294
 35. Freeman, Richard, (1971) . *The Market for College-Trained Manpower*, Harvard University Press.
 36. Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.) . (1999) . *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation.
 37. Holland, J.L. (1997) *Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environment* (3rd edition) Odessa. FL: Psychological Assessment Resources Inc.
 38. Van Lange, P. A. M. (2000) . *Beyond self-interest: A set of propositions relevant to interpersonal orientations*. In M. Hewstone and W. Stroebe (Eds.) , *European Review of Social Psychology* (Vol. 11, pp. 297-330). London: Wiley

教職大学院における実習のカリキュラム評価

■ 岡田 倫代 (高知大学)
■ 森 有希 (高知大学)
■ 永野 隆史 (高知大学)
■ 柳林 信彦 (高知大学)

■ 野村 幸代 (高知大学)
■ 柴 英里 (高知大学)
■ 三好 文 (高知県教育委員会事務局)

キーワード：教職大学院における実習 カリキュラム
理論と実践の融合 大学院生の省察

I はじめに

本学教職実践高度化専攻は、2018年4月に設置された新設の教職大学院【専門職学位課程】である。現時点(2019年9月)は、2020年3月の完成年度に向け、計画していたカリキュラムの4分の3が終了しつつあるところである。

周知のように、教職大学院は、既設の修士課程教育学専攻とは異なり、高度職業人の育成が大きな目的となっている。研究の集大成である修士論文が必要では無い代わりに実習10単位を履修することが課されていることなどが、その特徴をよく示しているだろう。こうしたことから、教職大学院における学びは、既設の修士課程における学びとは大きく異なるものが準備される必要があり、それらは、「理論と実践の往還」といった形で示されている。本専攻も理念のひとつとして「教育／教育実践を科学する(理論と実践の融合)」を掲げており、大学院という閉じた場で理論だけを学ぶのでは無い、学校現場において実践を積み重ねていくだけでも無い、両者を学び、深い省察活動によって両者を融合させることを試みている。

以上のように、教職大学院には、その特質から理論と実践の融合(往還)を実現させ得るような、新たな

学びの形成が求められている。その中核は、本専攻の開講科目で言えば、教育実習と総合実践力科目群であるが、当然、それらの科目がこうした目的を達成できるものとなっているのかを不断に問う必要があり、また、そうした検証の結果に基づいて、内容を継続的に改善していくことが求められる。そうした際に有効な方策が、カリキュラム評価の実施である。

カリキュラム評価は、教育の質の改善に不可欠な行為である。カリキュラム評価によって、少なくとも次の3つが可能になる。第1に、教育目標の達成状況を把握できる、第2に、達成されていない目標についてその原因を探ることができる、第3に、原因把握から改善への道筋を明確にできる。カリキュラム評価は「現状の把握→課題の発見→原因解明→改善提案→結果追跡」という一連の流れであり、教育の成果の確認とともに、教育の質を高めていくものである(田中, 2009)。教師教育のカリキュラムを開発するためには、教師自身がアイデンティティを形成する中で研修(あるいは実習)をどのように意味づけているかを把握し、その結果をカリキュラムの改善に生かすことが必要である(浅野, 2009)。

以上から、本研究では、教職大学院における理論と実践の融合(往還)の中核の一つである実習を取り上げ、1年次の実習Ⅰから2年次前期の実習Ⅱに至る現状を分析し、実習の意義や成果を検討し、カリキュラ

ム評価を実施することにより、課題と改善につなげるための方向を見出すことを目的とする。

カリキュラムにおいても、カリキュラム経営の高度化とそのため PDCA サイクルの形成・実施が求められている中で、本研究は、専門職学位課程に設置された教職大学院という既設の修士課程とは異なる性格を持つ専攻におけるカリキュラム経営の在り方に一定の示唆を与えることができるという点で意義を主張できるだろう。

II 方法

1. 調査対象

教職大学院が開設された2018年度の入学院生(以下、院生)は、学校運営コース2名(男性1名、女性1名)、教育実践コース4名(男性1名、女性3名)及び特別支援教育コース7名(男性2名、女性5名)であり、この全13名(男性4名、女性9名)を対象とした。

2. 実施時期

第1回目は、実習Ⅰ終了後の2018年11月1日から11月20日であり、第2回目は、実習Ⅱ終了後の2019年8月21日から9月1日である。

3. 実施方法

教師教育カリキュラム評価に際しては、質問紙調査とインタビュー調査を組み合わせた追跡調査を実施することが提案されている(浅野, 2009)。質問紙調査については、各調査対象に対し、それぞれメールで回答を求めた。インタビュー調査については、質問紙調査の回答を受け、メールでの回答を求め、必要に応じて直接インタビューを実施した。

4. 質問紙調査及びインタビュー調査の内容

質問紙調査(森ら, 2019)については、実習Ⅰ及び実習Ⅱの仕組みや体制、指導の在り方、実習の取り組み状況や意義に関する項目、実習の取り組み状況に関する項目、総合的評価項目の合計21項目を設定した。

調査項目の概要(Figure 1)は、以下の通りであり、それを文章化した各項目について、「そう思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」(5件法)の中から一つを選択する方法とした。

インタビュー調査については、質問紙調査から得られた回答のうち、第1回目と第2回目に差が見られた項目について提示し、各院生の具体的取組について文章で回答してもらった。

- ・ 仕組み(時期、日数、目的、実習先、実習実施会議)
- ・ 情報共有・交流(実習の説明、Moodleの活用)
- ・ 連携指導(教職大学院、県、実習先の連携、主・副指導教員の連携)
- ・ 指導・支援(教職大学院、県、実習先からの指導・助言・支援)
- ・ 能力向上(教師としての資質・能力の向上への有用性)
- ・ 取組状況(見通し、計画、講義科目との関連、実習先の課題、県の課題、記録、発表、達成・成果、次年度の見通し)
- ・ 総合評価(実習の総合的な意義の実感)

Figure 1 調査項目の概要

5. 倫理的配慮

回答は、数値化して統計的に処理するため個人が特定されることはないことを依頼文書に記し、調査対象者に示し、回答用紙の提出をもって了解されたものと判断した。

6. 解析方法

解析には、統計解析ソフト IBM 社の SPSS Ver.26(日本アイ・ビー・エム株式会社)を用いた。まず正規性の検定(Shapiro-Wilk test)を実施し、正規性が認められなかったため、第1回目調査と第2回目調査の各項目における差をみるために、対応のある Wilcoxon signed rank test を実施した。有意水準は5%未満とした。

Ⅲ 結果

1. 実習に関するアンケート調査結果から見た院生の認識の変容

アンケート調査結果については、院生13名全員から回答が得られた。その結果、欠損値のある1項目を除き、第1回目調査と第2回目調査に対する院生への質問20項目のうち以下の7項目「実習に関して教職大学院からの説明・情報提供は十分なされていた」($p < 0.05$)、「実習は、教員としての資質・能力の向上に役立つものだった」($p < 0.05$)、「実習計画に沿って実習ができた」($p < 0.05$)、「実習以外の教職大学院の授業科目(ゼミ含む)との関連を図って実習ができた」($p < 0.05$)、「実習先の教職員と連携し、実習先の課題解決を図りながら実習ができた」($p < 0.05$)、「高知県の教育課題を意識した実習ができた」($p < 0.05$)及び実習等における研究成果発表の場である「土佐の皿鉢ゼミでは、それまでの実習の成果を発表することができた」($p < 0.05$)について有意差が認められ、上記の項目すべてにおいて第1回目より第2回目が高かった(Table 1)。

2. 実習に関するインタビュー調査から見た院生の認識の変容

実習に関するアンケート調査で得られた結果を元に、差が見られた以下の項目について院生へのインタビュー調査を実施した。その結果、11名の院生から回答が得られた。

「実習に関して教職大学院からの説明・情報提供は十分なされていた」について

○「実習Iを経験していたので、見通しが持っていたため、提出物の内容や提出期限等の事務連絡で十分であった。それらの情報提供が十分だった。」

○「4月当初の時点で実習説明のオリエンテーションがあったので、イメージを持って準備することができた。」

○「2年次ということもあり、実習校も勝手が分かっていたので、事前メールや実習会議での説明で、情報提供が十分だった。」

○「2回目の実習で、自身に実習Iの経験があったため、手続きや実習の流れ等で不明なことがなく、大学の説明や提供された情報で滞りなく実習を行うことができた。」

Table 1 実習に関するアンケートの各項目における第1回目調査と第2回目調査比較

項目	第1回		第2回		P-value
	Median	Inter-Quartile Range	Median	Inter-Quartile Range	
実習時期の適切さ	4.00	(4.00 – 4.00)	4.00	(3.00 – 4.50)	1.000
実習日数の適切さ	4.00	(3.50 – 4.00)	3.00	(3.00 – 5.00)	0.713
実習目的の適切さ	4.00	(4.00 – 5.00)	4.00	(4.00 – 5.00)	1.000
実習先の適切さ	5.00	(4.00 – 5.00)	5.00	(5.00 – 5.00)	0.059
実習実施会議の有益さ	4.00	(3.00 – 4.00)	4.00	(3.50 – 5.00)	0.190
教職大学院からの十分な実習説明	4.00	(4.00 – 4.00)	4.00	(4.00 – 5.00)	0.046
Moodleの有益さ	3.00	(3.00 – 4.00)	3.00	(2.00 – 3.00)	0.053
実習先指導者からの指導・助言	4.00	(4.00 – 4.50)	4.00	(4.00 – 5.00)	0.564
大学院指導教員からの指導・助言	5.00	(4.00 – 5.00)	5.00	(4.00 – 5.00)	0.414
資質・能力の向上	4.00	(4.00 – 5.00)	5.00	(4.50 – 5.00)	0.034
事前指導での実習の見通し	4.00	(3.50 – 5.00)	5.00	(4.00 – 5.00)	0.132
実習計画による実習達成	4.00	(4.00 – 4.50)	5.00	(4.00 – 5.00)	0.025
授業科目との関連達成	4.00	(3.00 – 4.00)	4.00	(4.00 – 5.00)	0.033
実習先と連携	3.00	(3.00 – 5.00)	5.00	(4.00 – 5.00)	0.013
高知県の教育課題を意識	4.00	(4.00 – 4.00)	4.00	(4.00 – 5.00)	0.046
実習記録の有益さ	4.00	(3.50 – 4.50)	4.00	(4.00 – 5.00)	0.279
皿鉢ゼミでの成果発表	4.00	(3.50 – 4.00)	4.00	(4.00 – 5.00)	0.020
自身の目標達成	4.00	(3.50 – 4.00)	4.00	(4.00 – 4.50)	0.059
後期実習への見通し	4.00	(3.50 – 4.00)	4.00	(4.00 – 5.00)	0.317
総合評価	4.00	(4.00 – 5.00)	5.00	(4.50 – 5.00)	0.059

○「実習校の担当教員から、適切に情報提供がなされていたと伺っている。」

○「昨年度は教職大学院自体がスタートしたこともあり、実習についての課題や取り決めに十分に把握することができなかった。また、在籍校とは異なる学校での実習であったことも重なり、実習前の準備が十分に行えなかった。しかし今年度は4月当初に説明会があり、準備や実習校との連絡がスムーズに行えた。」

○「実習Ⅰを経験していたので、教職大学院からの説明で十分に理解することができた。」

○「昨年度経験していることの継続なので、変更点や確認だけで十分だと思った。」

○「実習Ⅱが、実習Ⅰとの違いを含め説明がされていたので、その視点を持ちながら実習に臨めた。また実習の形態についても1日実習に加え、半日実習も可となったことなどもよかった。」

○「されていたと思うが、実習校での担当者から、私の指導教諭への伝達が不十分な部分があったみたいだったので、読んですぐわかるような資料があったらいいのかなと思った。しおりに項目付けするなど、実習生がしてもいいかもしれない。」

「実習は、教員としての資質・能力の向上に役立つものだった」について

○「設定した実習課題は、学校現場で求められる技能やスキルに関するものなので、研究を進めていくことは、自ずから自身の教員としての資質・能力の向上に役立つものである。」

○「学部の実習よりも長期で、授業だけでなく、組織、仕組みなどさらに深い部分での学びができた。」

○「昨年、必修授業及び専門授業で学んだことを、実習場面で活用することができている。20数年実践してきたできなかったことを、この実習で経験することができおり、資質向上に大いに役立つものとなっている。」

○「研究内容が教科指導に係るものであるため、実習があることで教科指導力を高めることや生徒理解につながったと考えている。」

○「実習Ⅰの経験から実習Ⅱでは課題は何か、その課

題を探る糸口は何か、分析方法等を定めたり、見直しを持ったりすることが少しはできるようになっていると感じる。」

○「実習内容は、在籍校での支援会議の実践に関するものであったが、児童の実態把握や有効な指導・支援の手立てを考えるなどの特別支援教育の専門的な内容に加え、現場の先生方と協働的・組織的に課題解決を行うファシリテーターとしての役目も経験し、中堅教員としての役割を意識しながら実習を行うことができた。また大学院で様々な校種の先生方と関わったり、実習Ⅰで違う校種の現場の実情を知ることができたりしたことで、県全体の課題を踏まえながら在籍校の課題を捉え、実習を行うことができた。」

○「研究の過程で立てた仮説を検証する上で、学校現場での生徒や教員の教育活動における実態把握、実践は不可欠である。今年度は、昨年度実施した質問紙調査をもとに、全体指導・個別指導に関わり、生徒の実態に即した教材や指導案を作成することができた。また、その取組を通して指導教員からの指導のもと、実習担当者や授業担当者と連携をとりながら、多様な視点から検討を重ねることができた。その過程で、教科教育・特別支援教育・教育相談における理論と実践の融合を学校現場において実現できたことが大変有意義であった。」

○「授業実践をたくさんすることができ、自身の授業力向上にもつながる実習であった。また、客観的な視点で学校の実態を把握することができたので、生徒や他の先生方との関わり方もよい意味で変化したように思う。実習Ⅰでは気持ち的にもあまり余裕がなかったが、実習Ⅱでは少し余裕を持って実習に臨むことができた。」

○「自分の研究課題に即して、学校の協力のもと総合的な学習の時間を変えていく過程やその中から見えてくる課題等を分析することが、資質・能力の向上に役立っていくと感じている。」

「実習計画に沿って実習ができた」について

○「実習の内容が巡回相談や研修が多かったので、実

習が始まってからの決定・変更は多かったが、基本的に計画に沿ってできていた。」

○「昨年度の研究の成果や課題が明確になっていたの
で、実習Ⅱでは、課題意識を持って計画立案し、実施
ができた。研究授業の準備では、少し日程調整が必要
になったものの、計画どおりに実施できた。」

○「日々忙しい現場の状況にもかかわらず、先生方の
快い協力や実習内容への賛同の下、計画通りの実習を
行うことができた。」

○「昨年度末に実習校において研究内容の中間報告を
し、今年度の実習計画を全教員に知ってもらえた。そ
のため実際に実習が始まる前に、事前の打ち合わせ会
を個別に行うことができ、綿密な実習計画を立てるこ
とができた。」

○「実習計画作成の段階で実習校と綿密な打ち合わせ
ができていたので、実習計画に沿って実習ができた。
授業内容については、生徒の様子や学級の様子を学級
担任と連絡を取りながら授業の展開などを修正するこ
ともできた。」

○「事前に担当教員と打ち合わせや内容をすりあわせ
ることで、ほぼ、実習計画に沿った実習を行うことが
できた。事前の打ち合わせや連絡調整の必要性を強く
感じている。」

○「日程的には概ね計画通りにできたが、介入内容と
しては当初計画していた方法から変更することもあっ
た。(協力してもらう以上無理は言えないので) また、
放課後の担任との協議が、日程変更になることはあっ
た。(放課後はいろいろな打ち合わせが入るので日程
を合わせるのが難しく、実習日以外になることも何回か
あった)」

○「学校現場の状況に応じて、また授業の入る学年の
そのときの様子に応じて、適宜変更した。実習計画は
提出のためと自分の研究デザインの大枠を自分自身で
確認するために作成した。」

○「実習内容は、対教員や対管理職、職員集団を対象
とするため、学校の都合を優先しなければならないの
で、細かいところまで計画できない。」

「実習以外の教職大学院の授業科目(ゼミ含む)との
関連を図って実習ができた」について

○「教職大学院の講義で学んだ新学習指導要領につい
ての知識を織り込みながら、全体講習を行ったり、若
年の授業作りのレクチャーを行ったりした。集中講義
で学んだマネジメントの理論学習や演習から学んだこ
とを、経営計画作成のマニュアル作成などに援用し
た。」

○「特に意識をして実習をしてはいなかったが、振り
返って関わっていたこと等あるなど思った。」

○「実習で必要となる内容に関して、授業で知識や技
術を得ることができた。実習と研究が連動するよう
に、ゼミでその都度確認することができた。」

○「昨年度は、講義において様々なことを学んだが、
実習Ⅰが始まると、担当の先生と定期的にゼミを行う
時間が確保できず、実習Ⅰの前半においては、講義の
内容が自分の実習の内容や実践と直接結びついていな
かったり、講義で学んだことの理解が十分でなかった。
後期の授業科目は、授業実践につながるものが多かつ
たが、実習Ⅰは11月で終わったので、後期の授業の内
容を十分に活かすことができなかつた。しかし今年度
は、定期的にゼミを行うことができ、昨年度の授業科
目、今年度前期の授業科目との関連をふまえて理論と
実践の融合という視点で実習ができた。」

○「アクティブ・ラーニング、構成主義の学習理論等、
初年度に授業で学んだ理論を、実習における授業実践
の研究に活かすことができた。また、入手したデータ
の分析についても、授業や大学の講座で学んだことを
活かすことができた。」

○「今年度は履修している授業が少なかったが、実習
Ⅱの中で先生方に校内研などで伝えた内容は、昨年度
大学院で学んだ知見を活用することができた。また今
年度も実習校の児童の課題を授業で取り上げ、検討し
ていく場面もあった。」

○「今年度は、M1も加わったゼミであったので、非
常に有意義なゼミとなった。また、実習で実施する授
業の指導案をゼミの中で多面的・多角的な視点でアド
バイスをもらうことができたので良かった。それぞれ

の実習先での授業を見合うこともできた。」

○「週1時間のゼミでは、実習内容の確認や助言により、実習につながる指導を受けることができた。」

○「ゼミでのアンケート作成や集中講義で学んだ内容を加味しながら、地域人材を活用した『総合的な学習の時間』を核とした地域連携・協働を意識しながら実習が行えた。」

「実習先の教職員と連携し、実習先の課題解決を図りながら実習ができた」について

○「取り組んだ実習課題全てにおいて、学校の実情を考慮に入れて行う必要がある内容であるため、連携は必須であり、実習校の教員の課題意識につながることを意図して実施できた。」

○「先生方の現状共有など、学校の現状も含めて考えていくことにつながった。」

○「指導教員にはその都度相談して助言を得ることができた。必要に応じて校務分掌の先生や授業担当の先生から情報提供や教材提供、ICT 機器を借りるなど、実習のための協力を得られた。」

○「研究対象授業でない時間帯では、実習先の課題に応じて、臨機応変に指導補助を行った。」

○「今年度は、昨年度の実習で教科担当者との関係ができていたので、お互いが課題を共有し、それに対して問題意識を明確にしながらか実習が実施できた。」

○「実習で取り組んだ内容が在籍校の課題と直結していたため、先生方も主体的に実習内容に参加してくれた。実習での支援会議では、プロセスの中で対象とした子どもの行動変容が見られたことから、先生方が支援の効果を実感してくれ、この実践を継続していくための手立てを考えていこうとしている。」

○「実習担当者・教科担当者・SSW・教育相談担当者と個別に連携し、全体指導・個別指導における教材・指導案を作成することができた。またその過程で、研究課題を実習先の課題から捉え直し、課題解決につながるよう教材・指導案の作成につなげることができた。」

○「実習先の協力と理解がなければこの実習は成立し

なかったと思うので、実習先の先生方との連携は図れたと思っている。実習先の課題と自身の研究が合致していたことも実習が滞りなく実施できた理由だと思う。」

○「年度当初の職員会で昨年度の研究成果と課題、今年度の研究の内容などを実習先で伝えて実習Ⅱに入った。授業後の振り返りには、校長、実習担当（教頭）が入り授業についてのコメントをもらった。また、授業実践を行う学級担任や学年団の先生方との打合せも必ず行うようにした。」

○「校長や担当とは相談、報告を幾度も繰り返し連携を図ることができた。しかし学年の担任とは時間があまりとれず、綿密な打ち合わせができにくかった。次回の実習に向けての課題の一つである。学級担任との連携がとても大切だが、現場の忙しさが分かるだけに、遠慮してしまった。」

○「管理職や総合担当の教員と課題を共有し、協議しながら、地域人材を生かした『総合的な学習の時間』がより探求的なものとなるように実習を進めている。」

「高知県の教育課題を意識した実習ができた」について

○「研究仮説と実習課題は共に、県の総合教育会議で報告された課題を解決するものとして設定している。」

○「実習や授業を通して、高知県の課題を次第に意識した。」

○「教育振興計画で自分の研究と高知県の課題を定期的に確認しながら実習できた。」

○「研究内容と高知県の教育課題が大きく関連していることもあって、教育課題を意識した実習ができた。」

○「研究2年目となり、昨年からの課題意識がより具体的になり、その解決に向けた実践も昨年よりも具体的になっていると感じる。」

○「県及び文科省も課題として挙げている特別支援学校の教員の専門性の向上を意識して実践した。」

○「高知県高等学校の課題でもある不登校・中途退学・卒業後の早期離職への予防的生徒指導としての視点から、人間関係構築スキルの習得をめざしたソーシャル

スキルトレーニングを全体指導・個別指導に意識的に取り入れることができた。」

○「学校（現場）の課題が高知県の教育課題だと思って実習を行った。」

○「高知県の課題、高知市の課題、実習校の課題がそれぞれ違っているように見えても、根底は同じだと思う。そう考え意識してできた。」

○「中山間部における学校経営や地域の課題についても考えながら、『総合的な学習の時間』や地域コーディネーターに求められる役割が何であるのかを意識しながら実習に取り組んでいる。」

「土佐の皿鉢ゼミでは、それまでの実習の成果を発表することができた」について

○「発表したものは途中経過ではあったが、一定の研究の枠組みなどを示すことができた。」

○「1学期20日間の実習は質量ともに研究にとって大事な取組となり、その成果を発表することができた。発表後は、小学校教員、特別支援学校教員、教育委員会、管理職などと意見交換することができ、これからの特別支援教育相談活動を考える上で、実習で得たことは自分としては意義があると思っている。」

○「昨年度は、ポスターセッションがあまりイメージできていなかったが、他の教育学会などに参加したことで自分の発表のイメージがしっかりできた。また、発表要旨を作成したことでポスターも作成しやすく、日程的にも発表までの準備ができた。また皿鉢ゼミ自体が、昨年度の反省をもとに改善しながら開催していることも成果だと考えている。」

○「発表の仕方に慣れてきたこともあり、実習を踏まえ、何を重点的に伝えるべきかということが整理できるようになっている。」

○「今回の皿鉢ゼミでは、これまでの取組について成果だけでなく、課題についても話したことで参加者からも多様な角度からの意見を得た。今回得られた意見や、そこでのやり取りを無駄にすることなく活用し実習Ⅲをより充実させていくつもりである。」

○「8月の皿鉢ゼミでは、実習Ⅱでの実践内容を中心

に発表を行った。全体指導・個別指導での取組の有効性をみるため、根拠となる生徒の言動、教員からの報告をあらためて整理することで、実習Ⅲに向けての課題を明らかにすることができた。」

○「昨年の8月の発表と比較すると実習の成果を十分に発表することができた。」

○「成果と言えるかわからないが、やったこととその途中経過はまとめることができた。」

○「『総合的な学習の時間』に関するアンケートの結果から、学校としての取組の方向性を教員と生徒が共有できていることが見えてきた。一方、保護者の意識を変える取組の必要性が明らかになったという課題が見えてきたということは発表できた。しかし、十分に伝わる発表となっただけではなかったように感じている。発表の準備を事前に十分行っていきたい。」

○「できたと思うが、まだ不十分であったり、見えた課題があったりするので、指導教官にも自分からいろいろ聞いていくことを改めて思った。」

IV 考察

教職大学院における実習Ⅰから実習Ⅱに至る現状の分析から、院生の実習に対する様々な効果が見られた。

「実習に関して教職大学院からの説明・情報提供は十分なされていた」では、実習Ⅰを経験することにより実習Ⅱに見通しが持てたこと、オリエンテーションによりイメージを持って準備できたこと、実習校も慣れてきたので手続きや実習の流れ等で不明なことがなかったこと、実習Ⅱが、実習Ⅰとの違いを含め説明がされていたこと、実習の形態についても半日実習も可となったことなどがあげられ、スムーズに実習を実施できたことが明らかになった。カリキュラム評価の視点からは、昨年度の反省を生かして、カリキュラムの実施方法が改善されたと判断できる。

しかし実習校での情報伝達に不十分な部分も実際にあったようで、実習校にとって「すぐわかるような資料」を工夫するなど、院生からの提案事項についても考えていかなければならない。

「実習は、教員としての資質・能力の向上に役立つ

ものだった」では、設定した実習課題が学校現場で求められる技能やスキルに関するものなので、教員としての資質・能力の向上に役立つものであったこと、実習があることで教科指導力を高めたり生徒理解につながったこと、実習Ⅰの経験から実習Ⅱの課題や分析方法を見出したり見通しを持ったりすることができたこと、実習Ⅰより余裕をもって実習Ⅱに臨めたことなどが、院生自身の資質・能力の向上に役立っていくと感じていると推察された。カリキュラム評価の視点からは、現在の実習のカリキュラムが適切であると判断できる。

「実習計画に沿って実習ができた」では、特に実習Ⅱでは課題意識を持って計画立案した上で実施ができたこと、実習先の協力や実習内容への賛同の下、計画通りの実習を行うことができたことなどがあげられ、概ね基本的に計画に沿った実習を達成できていた。しかし、事前の打ち合わせや連絡調整の必要性を強く感じていたり、当初の計画からの変更もあったり、実習校の協力体制や多忙さから無理を言えない状況もうかがわれ、改善策を講じる必要が考えられた。カリキュラム評価の視点からは、院生の力量を生かした実習となっていると判断できるが、個別の事例に対応するという細かな方策も検討する余地があることが示された。

「実習以外の教職大学院の授業科目（ゼミ含む）との関連を図って実習ができた」では、教職大学院の講義で学んだ知識や集中講義で学んだことを経営計画作成に取り入れたこと、実習と研究の連動をゼミでその都度確認できたことなどがあげられ、教職大学院での講義やゼミと関連性を持って実習に臨めたことが理解できる。カリキュラム評価の視点からは、実習と座学が両輪となり、「理論と実践の融合」という教職大学院の目的を達成するために、効果的な教育活動が行われていると判断できる。

「実習先の教職員と連携し、実習先の課題解決を図りながら実習ができた」では、学校の実情を考慮に入れて実施できたこと、指導教員に相談して助言を得ながら必要に応じて他教員との情報提供や教材提供など

実習のための協力を得られたこと、実習先の課題に応じて臨機応変に指導補助を実施したことなどがあげられ、実習先の協力と理解がなければ実習は成立しなかったなど実習先の連携が図れていたことがうかがえる。しかし実習先の多忙さや担任との綿密な打ち合わせ時間の確保ができにくかったとの感想や、実習先の教員らに研究内容についてよく知られていないことがあるなどの課題があげられた。カリキュラム評価の視点からは、概ね実習先との連携が図れていると判断できる。これには、本教職大学院の実習コーディネーターの貢献があり、実習のカリキュラムの円滑な実施の鍵となっている。今回明らかになった課題は、院生、指導教員、実習コーディネーターで共有することにより改善を図っていきたい。

「高知県の教育課題を意識した実習ができた」では、実習や授業を通して高知県の課題を次第に意識できたこと、実習Ⅱでは課題意識がより具体的になり、その解決に向けた実践も昨年よりも具体的になっていること、高知県の課題は各地域での課題でもあり、実習校の課題がそれぞれ違っているように見えても根底は同じだと意識した実習ができたことなど、高知県の教育課題を常に意識した実習を実践してきたことがうかがえる。高知県の教育課題の解決が本教職大学院の使命である。その点を考慮すると、カリキュラム評価の視点からは、実習Ⅱの成果は高く評価できる。

「土佐の皿鉢ゼミでは、それまでの実習の成果を発表することができた」では、一定の研究の枠組みなどを示すことができたこと、発表してみて実習で得たことは自分としては意義があると認識できたこと、自分の発表のイメージがしっかりできたこと、昨年に比べて、発表の仕方に慣れてきたこともあり、実習を踏まえ重点的に伝えるべきことが整理できるようになっていること、これまでの取組について成果だけでなく課題についても話したことで参加者からも多様な角度からの意見を得られたこと、実習Ⅲに向けての課題を明らかにすることができたことなどがあげられ、有意義な発表であったことが推察された。教師教育のカリキュラムを改善していくためには、教師自身がアイデ

ンティティを形成する中で、研究や実習をどのように意味づけているかを把握し、その結果をカリキュラムに反映させていくことが求められる（浅野，2009）。土佐の皿鉢ゼミの院生の発表からは、理論に基づいた実践の分析により、自身の経験を省察し、アイデンティティを再形成していることが推察された。カリキュラム評価の視点からは、土佐の皿鉢ゼミが実習の成果を明確にするだけでなく、院生自身の成長に資する教育活動であったと評価できる。

上記の考察結果の中でも、次の3点に注目しておきたい。1点目は、「実習以外の教職大学院の授業科目（ゼミ含む）との関連を図って実習ができた」に関する。本項目に対するインタビュー調査のデータからは、講義科目やゼミと実習とが相互に結びつけられ、関連性を持って行われたことが確認できる。この点は、現在の科目展開やそこでの学びが「理論と実践の融合」という教職大学院の目的を達成するために、効果的な教育活動となっていることを示唆していよう。

2点目は、「実習先の教職員と連携し、実習先の課題解決を図りながら実習ができた」である。インタビュー調査のデータからは、指導教員に相談して助言を得ながら、実習先の課題に応じた臨機応変に実習と指導が行われたことを示している。院生の認知としての講義科目と実習の連携だけではなく、学校の課題解決場面における院生への実地指導をとおした専任教員の学術的・研究的知見の提供という側面からも、「理論と実践の融合」を図るカリキュラムとなっていたことがうかがえよう。

3点目が、「高知県の教育課題を意識した実習ができた」についてである。本専攻では、現職派遣院生が本専攻で高度な理論・学術的内容を学んだとしてもそれだけでは十分に役割を果たしているとは考えておらず、院生達が高知県の教育課題の解決と教育の向上とにコミットできて初めて役割を果たせると考えている。本専攻の「理論と実践の融合」とは、院生の大学院での学びにおいて両者が融合していることだけでは無く、高知県の教育課題解決という場面において、両者の学びの成果が発揮できることと考えている。イン

タビューデータは、高知県の教育課題を常に意識した実習を実践してきたことがうかがえ、この点からも、本専攻のカリキュラムが一定程度機能していることが示唆されよう。

本稿では、実習Ⅰと実習Ⅱのカリキュラム評価を行った。質問紙調査とインタビュー調査を通じたカリキュラム評価により、実施されているカリキュラムの教育目標の達成状況を把握でき、達成されていない目標についてその原因を探ることができ、原因把握から改善への道筋を明確にでき（田中，2009）、これら3点についての具体的な把握ができた。カリキュラム評価を定期的実施し、今後も教員、院生及び実習コーディネーターが一致して本教職大学院の教育の質の向上に努めていきたい。

文 献

- 田中統治（2009）第1章 カリキュラム評価の必要性と意義 田中統治・根津朋実（編著）カリキュラム評価入門 勁草書房
- 浅野信彦（2009）第12章 教師教育のカリキュラム評価 田中統治・根津朋実（編著）カリキュラム評価入門 勁草書房
- 森 有希、岡田倫代、野村幸代、永野隆史、三好 文、柳林信彦（2019）「教職大学院における実習の現状に関する調査研究」高知大学学校教育研究 創刊号

高知大学『教職課程ハンドブック』の作成と活用 による開放性教員養成の高度化

■ 岩城 裕之
■ 西村 宜浩
■ 柳林 信彦

■ 掛水 徹
■ 隅田 友里

キーワード：教職課程 4年間の見通し ガイドブック 教職キャリア形成

1 はじめに

教師教育センターでは、平成30年度教育研究活性化経費を得て、「全学の教職希望者に対する支援方法の検討」プロジェクトを実施した。これは、高知大学の開放性教員養成（以下、全学教職課程）が抱えていたいくつかの問題を解決するためのプロジェクトで、教職課程の全体像を示した『教職課程ハンドブック』の作成と、入学後早い時期の教育職員免許状（以下、教員免許状）取得希望者へのガイダンス実施を主な内容とする。本稿では、高知大学の、教育学部以外の全学教職課程が抱える問題点を整理すると共に、本プロジェクトで行った事業について述べる。

2 高知大学教職課程の抱えていた問題

高知大学の全学教職課程については、これまで次のような問題があった。

- 1 教員免許状を取得するための適切なガイドブック（以下、ガイドブック）がなく、4年間の授業履修・実習等の見通しを立てにくいこと
- 2 教員免許状取得についてのガイダンスは各学部にて任され、学部によって情報の内容の濃淡があったこと

- 3 教員採用試験や、学校教員の仕事について知る機会が少ないこと

まず1と2について、教員免許状取得に必要な履修科目、開講年次、部局等の情報や、介護等体験、教育実習に必要な科目の情報は各学部の履修案内に記載はされているものの、全体像を把握することが容易ではなかった。

例えば、教員免許状取得に必要な科目である「教科指導法」は教育学部、「憲法を学ぶ」は共通教育、教科の専門科目（教科の内容）については各学部のように開講部局が異なり、詳細はそれぞれの履修案内に任されている。開講部局が異なっているために仕方がないこととはいえ、教員免許状取得のための全体マップが存在していない。少数ではあるものの、例年単位を取り忘れて教員免許状が取得できないケース、例えば、教育実習の履修条件となっている科目を教育実習と同一年度に並行履修できると思い込んでおり、必要な年度に取っていないために教育実習を履修できない学生がみられた原因の一端は、この全体マップの不在によるものと思われる。

また、次のような学生も散見される。1年次に4年間の履修計画を立てられないことで「忙しくなったので教員免許状取得をあきらめる」学生、前年度からの準備が必要な介護等体験や教育実習の準備を忘れていた学生、4年次の教職実践演習に向けて1年次から

作っていく「履修カルテ」のことを忘れていた学生などである。これらの問題は、教員免許状取得のために、学生たちがいつ、何をしなくてはならないのか（履修だけでなく、事務的な手続きも含めて）という見通しを立てられるような情報提供が必要であることを示している。

さらに2については、ある学部では教員免許状取得は厳しく、また、生半可な気持ちで教員を目指すべきではないというガイダンスが行われていたのに対し、ある学部ではほとんど説明がなされていないなどの状況もあった。

3については、教育学部であれば2年次の「観察実習」で学校現場を観察し、2回の教育実習などを通じて教員の仕事のイメージをつかみやすいカリキュラムとなっているが、全学教職課程ではそのような機会はほとんどない。希望者を募って合宿や講演会を開催しているが、参加するのは意識の高い学生であり、多くの教員免許状取得希望者にとって、4年次の教育実習が最初で最後のチャンスになっている。また教員採用試験についても、受験は各個人に任されている以上、受験者が少ない学部の学生には試験についての情報が少ない現状があった。教員免許状は取得するものの教員就職に結びつかない理由に、「思っていたイメージと違って」「自信がなくなった」というものがあったが、早い時期に教員採用試験や教員の仕事について知り、学生自身が何らかの対策を立てることで自信をもって教職科目を履修し、教員を目指せるのであれば、学生の選択の幅を広くするという進路保証の面からも取り組んでおくべき課題であると考えた。

以上のように、これまで生じていた3つの問題を少しでも軽減し、教員免許状取得とその後の教員就職に役立てられるような取り組みの一つとして、教職課程のガイドブックの作成、入学後早い時期の教員免許状取得希望者への全学ガイダンスの実施、各種実習の事前・事後指導の見直しの3点を企画・実施した。本稿ではこのうち、教職課程のガイドブックの作成について主に述べる。

3 先行事例の検討

3.1 全体的な傾向

現在、全国のような大学で全学教職課程に関するガイドブック、あるいはそれに類するものが作られている。大学の規模や学部構成、実際の運用による相違などがあるが、すでに述べてきた全学教職課程の課題を含んだ高知大学の現状をふまえ、以下の点を満たすガイドブックを参考にすることとした。

- ①取得できる教員免許状の種類と、免許状取得のために履修が必要な科目について、学部横断的に解説されている
- ②介護等体験、教育実習など、各種実習についての情報が掲載されている
- ③教員採用試験の情報など、教員就職に向けた情報が掲載されている

教員輩出に力を入れていると思われる代表的な大学で、以上3点を満たすガイドブックを作成、外部に公開している大学を選び、平成31年2月に臨地調査を行った。日程の都合もあり、2大学の担当者にインタビューを行うことができた。インタビューはT大学に関しては平成31年2月6日に、W大学に関しては翌7日に、それぞれ2時間程度実施した。T大学では教師教育リサーチセンター、W大学では教職支援センターの担当事務が中心にインタビューに応じていただいた。なお、インタビューの実施にあたっては、検討対象である2大学の取り組みを比較検討するなどを予定していないことから、構造化された項目は準備していない。ガイドブックの作成と活用に関して聴取することを中心に、広く情報を得ることを重視して行った。ただし最低限の項目として、以下の項目は共通して聴取した。それは、各大学が発行している「ガイドブック」の編集方針とその理由、作成にあたっての留意点、ガイダンスの実施状況、教職課程全体の構成と学内体制、就職支援の体制についてである。

ここでは主に、「ガイドブック」に関することを述べる。

3.2 T大学の場合

T大学は東京都の郊外にある私立大学である。学士課程は8学部体制、令和元年5月現在の通信教育課程を除く学生数は7178名、教職課程履修者は平成26年度1年生の当初登録で716名である。全学の教職課程は、平成24年4月に設立された教師教育リサーチセンターが担当している。このセンターには、教職課程履修学生のサポートのための教職課程支援室と、教師教育の研究活動を推進する教員研修室の2部門があり、教師教育の調査研究および教育委員会等との連携まで行っている点に特徴がある。

さて、作成されているガイドブックは、次のような特徴を持っている。

ガイドブックはすべての学部の教職課程について一冊にまとまっており、学部・学科ごとに取得できる免許状の種類、取得に必要な科目などが参照できる。また、教員就職に向けた支援についてもまとまっており、入学から卒業まで、教員免許状取得についての全体が確認できる。学生から見た場合には、「このガイドブック一冊を持っていれば、卒業までに教員免許を取得するために必要な情報は十分である」といったガイドブックとなっている。

ユニークな点は、全入学生に対して、全学部の履修案内と教職課程をはじめとするガイドブック等、大学で作成している学生要覧を1つのパッケージにして配布している点である。デザインも統一されており、イメージとしては「学生にとって必要な情報がまとまったガイドブックがあり、その各章が分冊となっている」といったものである。

T大学の担当者によれば、かつては学部ごとにばらばらであった履修案内を見直し、全体をデザインし直した時期があったということであった。教職課程については、その際に各学部の履修案内の教職課程に関する部分を廃止し、一冊にまとめたということであった。T大学では、教職課程は学部からは独立しており、授業料とは別に履修料を徴収している。そのため、教職課程について独立したガイドブックを作成することで、教職課程を履修する学生は、その所属学部に関係

なくガイドブックを参照すれば、自分の大学の教職課程についてすべてがわかるということにメリットがあるようである。取得できる免許状が自分の学部と他学部でどう違い、履修科目がどう違うのかがわかるなど、教員免許状取得の仕組み全体について理解しやすい内容となっている。また、履修を案内する側からみて、学部に関係なく情報の質が均質になるというメリットがある。

前述した高知大学の課題と関係して、次のような点が指摘できる。例えば、高知大学においても、保健体育科目の履修は、理工学部と人文社会科学部では条件が異なっている(理工学部は実技を含む必要があるが、他はそうではない)。あるいは、介護等体験の履修学年が学部によって異なっていたりする。深く考えることなく他学部の友人と同じペースで履修していると、教員免許状を取得することができなくなるというケース(未遂も含めて)が発生することとなる。こうした点に関しては、全体を一冊にまとめているT大学のガイドブックの特徴は、効果的に作用すると思われる。

ただし、教職課程の履修案内を全学的に一冊にまとめるためには、とりわけ初年度には履修案内を全面的にリニューアルする必要があるために、各学部との調整に長い時間と非常に大きな労力を必要とすることになる。T大学の担当者によると、出版部を抱える大学であるからこそできた面もあるということであった。また、事務担当が主導で進めている点にも注意しておく必要があるだろう。

最後にT大学のガイドブック『2018 教職課程受講ガイド』の目次を示す。

I 本学の教員養成支援

- 1 教師教育リサーチセンターを活用しよう！
- 2 ダブル免許プログラム
- 3 教職実践演習と教職履修カルテ

II 教育職員免許状を取得するために必要なこと

- 1 学校の先生になる!!
- 2 教育職員免許状
- 3 教師になろう！

- | | |
|-----------------------|---------------|
| 4 参観実習 | II 免許状取得要件 |
| 5 介護等体験 | III 科目登録～成績 |
| 6 教育実習 | IV 介護等体験 |
| 7 教員採用試験 | V 教育実習 |
| III 教育職員免許状取得のための履修案内 | VI 免許状申請 |
| 1 教科に関する科目 | VII 教員就職 |
| 2 教職に関する科目 | VIII 卒業後の教免取得 |
| 3 教科又は教職に関する科目 | IX その他の資格 |
| 4 免許法施行規則第66条の6に定める科目 | X 連絡先一覧 |

これ以下に、文学部、農学部、工学部、教育学部、芸術学部の順で、それぞれの学部で履修可能な科目一覧が示され、最後に、

IV 規則

という構成である。

T大学の「教員免許状取得の全体像がこれ一冊でわかる」という内容である。

3.3 W大学の場合

W大学は東京都に本部を置く私立大学で、大規模総合大学である。通信教育課程を除く学士課程は13学部体制で、令和元年5月現在の学生数は39573名である。うち教職課程履修者は平成29年度のデータでは3365名である。教職課程については、教職支援センターが担当している。ただ、大学が複数のキャンパスに分かれていること、各学部の独立性が高い点も特徴である。

教職支援センターでは、大まかな情報を教職課程ガイドブックとして一つにまとめている。T大学では、教員免許状取得に関する科目については「教職に関する科目」「教科に関する科目」ともにリストアップされていたが、W大学の場合は主に「教職に関する科目」について詳しく、開講曜日と時間、担当者名までも掲載されている。一方で「教科に関する科目」の詳細は、各学部の履修案内を参照するように案内されている。

W大学の『2018 教職課程履修の手引き』の目次をあげる。

I 免許状とは

卒業後の免許取得までフォローアップされている点特徴的である。担当者によると、在学時も卒業後も、学生が教員免許状に関してわからないことがあればまずこの冊子を見て確認、それでもわからなければ担当事務に確認、という使い方を想定しているということであった。学生があらかじめ問い合わせの内容に応じた窓口を選ぶ必要があるためである。

また、W大学ではこのほかに『W教職』というガイドブックも別途作成している。この『W教職』は、教員となったW大学の卒業生から、後輩にもっと教員のことを知ってほしい、そして教員になってほしいという要望があり、それに応える形で編集・発行されたものであるという。そのため、学生にとって採用試験のことや教員の生活などがイメージしやすい内容となっている。学生の声を中心に、介護等体験の意義と体験談、教育実習のレポート、教員採用試験のスケジュールを含めた概要説明と合格体験記、教員になった先輩からのメッセージなどで構成されている。学生にとって先輩の体験はわかりやすく、親しみやすい情報であると考えられ、高知大学でも参考にしたい内容であった。

4 高知大学の方針

総合大学でキャンパスが複数にまたがり、比較的学部の独立性が高いという点で、W大学のガイドブックを基本に考えることとした。

各科目の詳細はそれぞれの学部の履修案内に任せ、以下のような内容で構成することにした。

- ①本学で取得できる教員免許状の種類のご説明
- ②教員免許状取得に必要な科目の一覧。ただし、開講曜日や担当の詳細情報は各学部の履修案内に任せる
- ③介護等体験および教育実習について
- ④教員採用試験の概要
- ⑤教員の仕事内容についての概要と教員の使命について

さらに、教員免許状と共に取得が検討されることの多い学校図書館司書教諭免許、博物館学芸員資格についても掲載することとした。

5 高知大学『教職課程ハンドブック』の構成と内容



写真1 高知大学『教職課程ハンドブック』表紙

高知大学『教職課程ハンドブック』の目次をあげながら、概要を紹介する。

- 1 教育職員免許状について
 - 教育職員免許状の取得にあたって
 - 教育職員免許状とは
 - 免許状取得希望の皆さんへ
 - 免許状取得について
 - 取得可能な免許状について

この章では、教員の役割や使命に関すること、そして教員になるためには教員免許状が必要であることを解説した。教員免許状については、そもそも教員免許

状とは何かということ、教員免許状は教育委員会に申請することで取得できること、学部によって取得できる教員免許状の種類が異なることなどを掲載した。そして、これらの免許状を取得するために何を必要とするのか、ということについての記述を次の章で行う。

2 履修について

修得必要単位数

教職関連科目の内訳（中学校・高等学校教諭用）

教職関連科目の内訳（養護教諭用）

教職関連科目の内訳（全体）

教職履修スケジュール

主に、必要な単位について解説した。教科に関する科目は、取得する教員免許状の科目や授業を開講する学部で名称が異なるため概略を示すのみとし、詳細は各学部の履修案内に任せることにした。



写真2 履修スケジュールを図示した

3 実習系科目について

実習系科目の履修にあたって

介護等体験

教育実習

養護実習

この章では、学外との関わりが出てくる実習について述べた。実習を行うために満たしておくべき修得単位数、教育実習の場合の実習校への内諾など、実習前年度から準備すべきことが多いため、情報をまとめて記載し、間違いが起らないことを狙った。履修カレンダーやチェックシートも設け、自身で確認ができるようにも工夫している。

4 履修カルテ・教職実践演習について

教職実践演習

履修カルテ

履修カルテは、1年次からの準備が必要である。それと4年間の集大成としての教職実践演習については、1年次から意識付けを行うため、ひとつの章として構成した。

5 教員採用試験について

教員採用試験

就職室Q&A

教員になるためには採用試験受験と合格が必要である。5章では、教員採用試験の情報を掲載することで、早い時期からの意識付けを狙った。教師教育センターによって各種講座が開設されていることを学生が早い時期に知り、参加することで、同じ目標を持った他学部の友人を作ることも狙いの一つである。採用試験に合格した学生の声の中に「教育学部と、それ以外の学部の学生と一緒に勉強することで模擬授業等の力と教科の力が同時についた」というものがあった。教員採用試験の合格率アップはもちろんであるが、教育現場に出てからも、高知大学のつながりを生かして育ていく教員を育てたいという思いによる。



写真3 卒業生インタビューのページ

6 学校図書館司書教諭について

7 学芸員資格について

最後2つの章は、教員免許状以外に関連免許・資格についてである。教師教育センターが関連する学校図書館司書教諭と学芸員資格についても解説した。

また、全編を通じて、等身大の情報を伝えるために、

過去数年以内に卒業した学生を中心にインタビューや座談会を行い、記事として掲載した。学生が不安に思うであろう内容を中心に、教育実習の体験談と後輩へのアドバイス、教員採用試験の体験談、現任教員による教員の仕事内容と魅力といった内容である。

6 1年生向けガイダンスの実施

教師教育センターでは、新たに作成した『教職課程ハンドブック』を利用して、平成31年5月8日に、1年生を対象とした「教員免許状取得に向けたガイダンス」を実施した。ここでは、『教職課程ハンドブック』を順に開きながら、各学部・コースで取得可能な免許について、4年間の科目履修や実習の計画、学校教員の心得などを説明した。さらに、就職室からは教員採用試験の状況についての説明（学校種による採用数の傾向、本学学生のこれまでの合格状況、採用試験に向けて4年間で取り組んでほしいことなどの説明）を行い、教員採用試験合格とその後のキャリア形成について、いわゆる学業の他にも様々なことにチャレンジしてほしいこと、そういった学生が活躍できていることなどを、新入学生に対して伝えた。

本ガイダンスの参加者は155名であった。

具体的な内容（プログラム）は、次のとおりである。

1 教師教育センター長挨拶

教育職員免許状とは

教職の意義

2 教員免許状の取得等について

免許状取得について

取得可能な免許状

修得必要単位数等

教職履修スケジュール

3 実習系科目について

実習系科目の履修にあたって

介護等体験

教育実習

4 教職実践演習・履修カルテについて

教職実践演習

履修カルテ

5 学校図書館司書教諭について

6 学芸員資格について

資格取得について

博物館実習について

7 教員採用試験について

8 各種問い合わせについて

説明は教師教育センター長、教師教育センター教員、学務部学務課教師教育支援室教師教育・資格教育支援係の担当係員、就職室の専門職員で行った。今年度(平成31年度)から担当になった係員が説明にあたる場面もあったが、『教職課程ハンドブック』を手がかりにスムーズに説明することができた。

『教職課程ハンドブック』と1年生向けガイダンスのメリットとしては、次の点があげられる。

まずは、入学後間もない学生が4年間の見通しを持たせたこと。次に、教員や事務担当者にとっても、教員免許状取得に関する手引きがあることは、学生からの相談に対して一定の水準で回答ができるというメリットがあることなどである。

ガイダンス後の学生の様子であるが、窓口での問い合わせの際、『教職課程ハンドブック』を持参している学生がいくらかみられたこと、また、例年に比べて窓口へ質問に来る学生が減ったようだという感触を得ている。学生にとって、自分が詳細に知りたい内容を『教職課程ハンドブック』を手がかりに情報収集ができること、『教職課程ハンドブック』で多くの部分を自己解決できるようになったのではないだろうか。

さらにガイダンスでは、教員の採用状況、高知大学学生の近年の就職状況などを示し、「具体的な」イメージを学生に持たせることができた。つまり、中学校教諭の採用数に比べ高等学校教諭の採用数は全国的に見て非常に小さいこと、高知大学でも高等学校教諭に卒業後すぐに採用されるのは年平均3名程度であることなどを、入学後早い段階で説明できたのである。高等学校よりも中学校教諭の免許状取得のほうが、取るべき科目、実習が多い。そのため、学年が上がると取得

する教員免許状の種類を変更することが難しくなる。学年が上がった段階で採用状況を見て、高等学校教諭の免許状だけを取る準備をしてきた学生が後悔することのないよう、早い時期に中学校教諭の免許状取得のメリットを示すことができた。学生の選択肢を保障する点からも効果的なガイダンスであったと考える。

一方で、課題もある。

155名の参加者のうち約40名は学芸員資格だけの取得を希望する学生であった。学芸員資格の説明は、今回のガイダンスの一部に位置づけたが、その学生にとっては自分の取得希望資格とは直接関係しない説明を長い時間聞くことになった。学芸員資格については、別途ガイダンスを行うか、時間を区切って途中参加できる形で実施するほうが、学生の負担を減らすことになると思う。

7 おわりに

本プロジェクトの特徴の一つに、教員だけではなく、学務部学務課教師教育支援室教師教育・資格教育支援係のスタッフが教員以上にアイデアを出し、実施にあたった点がある。言うまでもないことであるが、学生の育ちを支えるのは、教員だけではない。学生の現状についての情報は、事務担当者が多くを把握していることもあった。感想めいたことではあるが、これまでの教職課程の問題点を洗い出したり、『教職課程ハンドブック』の内容を考えたりするブレインストーミングでは、事務サイドから出される内容は教員にとって発見の連続であった。お互いの情報を交換し、同じ目標に向けて対等の立場で企画を進めることの楽しさもあった。

今回の教職課程の見直しでは、「介護等体験」「教育実習」の教育効果をあげるため、事前指導・事後指導の刷新も行った。これについては、別稿にゆずりたい。また、今回の見直しが今後の学生の育ちにどう影響してくるのか、アンケートや就職状況などについて追跡調査を行う必要もあるが、これも別稿にゆずりたい。

高知大学におけるキャリア教育体系化の取組

— 共通教育におけるキャリア教育の拡充とオーストラリアの先進事例をもとにした
学内検討体制の整備 —

■ 森田佐知子（学生総合支援センター 特任准教授）

■ 岩崎 貢三（学生総合支援センター センター長）

■ 徳弘 靖人（学務部学生支援課 就職室長）

キーワード：キャリア教育，インターンシップ，職業統合的学習，オーストラリア

はじめに

本稿は、平成30年度教育研究活性化事業（教育改善・修学支援）における採択課題「4年間を通じたキャリア教育体系の改善・充実に向けた取組」の成果報告である。本事業の助成を受け、大きく2つの取組を実施した。1つは共通教育におけるキャリア教育の拡充とその教育効果の測定である。2つ目はキャリア教育や職業統合学習（WIL）の先進国であるオーストラリアの高等教育機関における学内組織体制を調査し、その調査結果をもとに高知大学におけるキャリア教育検討・連携体制を検討した。その詳細を以下に報告する。

1. 問題の所在と目的

高知大学におけるキャリア教育はこれまで、正課外教育のひとつである準正課活動と、就職年次の学生を対象とした就職活動支援（正課外支援）を中心に実施されてきた。

準正課活動とは、正課の授業とは異なる形で、教員による教育支援を行う仕組みのもとでの取組である。学生が自発的・主体的に活動することを原則とするため、単位の付与は無いが、その活動に対して大学が公

的支援を行う¹⁾。高知大学のホームページには、準正課活動として以下の3つの活動が記載されている。

- ・S・O・S認定活動
- ・コラボ考房プロジェクト
- ・SBI（Society Based Internship 人間関係形成インターンシップ）

また、高知大学では就職活動支援を行う組織として「就職室」が設置されており、主に以下のような支援を実施している。

- ・就職相談業務
- ・各種ガイダンスの実施
- ・求人情報、インターンシップ情報の提供
- ・書籍の貸し出し

このように高知大学では、準正課活動という特徴的な独自のキャリア形成支援と正課外における就職活動支援を充実させてきた。

その一方で、2010（平成22）年2月25日に、大学設置基準及び短期大学設置基準の改正が行われ、大学・短期大学におけるキャリア教育が法制化されることとなった（寺田，2014）。その内容は以下の通りである。

“第四十二条の二 大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な

能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。(平二二文科令三・追加)

また2011（平成23）年の文部科学省中央教育審議会答申「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」においても、「教育課程の内外を通じて全学で体系的・総合的にキャリア教育を展開することが必要である」と指摘されており、高知大学においても、準正課活動や正課外の就職活動支援だけでなく、正課教育も含めたキャリア教育の体系化が必要であった。

こうした法制面だけでなく、若者を取り巻く雇用環境も大きく変化していた。例えば2015年に野村総合研究所株式会社は「日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で代替可能」と発表し、さらに、2018年には経済産業省産業人材政策室が「人生100年時代の社会人基礎力について」を発表し、「人生100年時代」や「第四次産業革命」の下で、2006年に発表した「社会人基礎力（＝3の能力／12の能力要素）」はむしろその重要性を増しており、有効。一方で、「人生100年時代」ならではの切り口、視点が必要となってきた。

ている。」と指摘するなど、ICT・AIの進歩や人生100年時代の到来など、社会の変化に対応した新しいキャリア教育が求められていた。

そこで、高知大学では理事（教育担当）のもと、学生総合支援センターキャリア形成支援ユニット（以下、キャリア形成支援ユニット）を中心に、高知大学における4年間を通じたキャリア教育体系の現状を整理し、その改善・充実に向けた検討を開始することとした。はじめにキャリア形成支援ユニットでは、正課教育及び正課外教育も含めた高知大学におけるキャリア教育の現状を調査した。高知大学におけるキャリア教育の現状をまとめた概念図を図1に示す。

調査の結果、以下の2点の課題が明らかとなった。

1. 共通教育では「キャリア形成支援分野」があるものの、その授業科目は教職関係や資格取得に係る授業科目が多く、学生が職業について学び、自らの将来を考察できるような体系的なキャリア教育科目は少ない。
2. 各学部の専門教育において、どのようなキャリア教育が実施されているのかが把握・整理されていない。

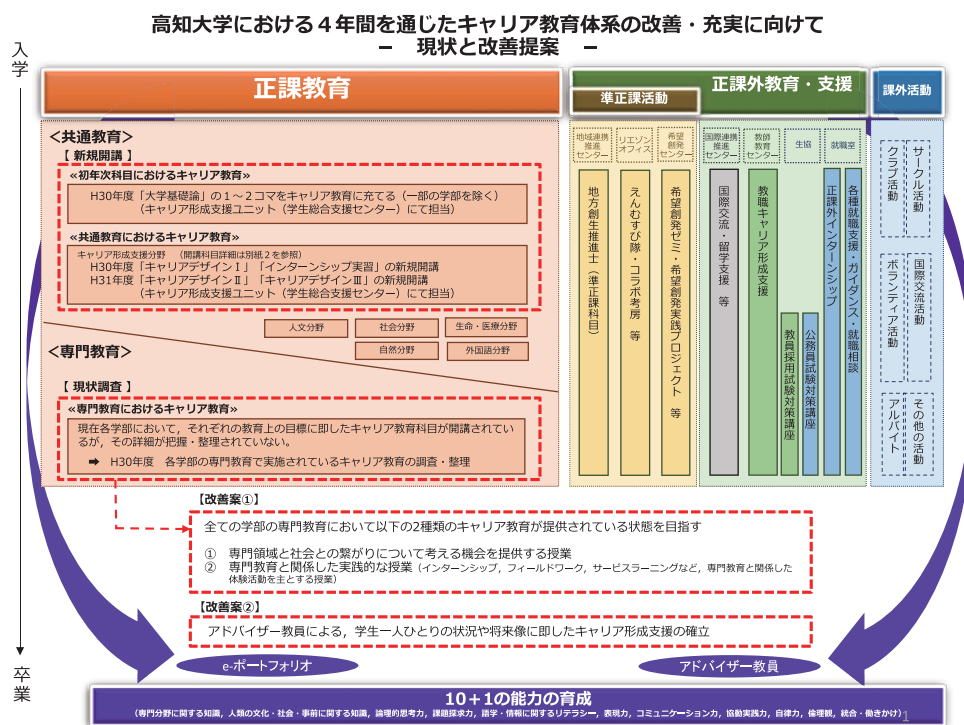


図1：高知大学におけるキャリア教育の現状

キャリア形成支援ユニットでは上記2つの課題について2018年度から2020年度にかけて検討・改善していくこととした。本稿では、平成30年度教育研究活性化事業（教育改善・修学支援）に採択された内容を中心に、2018年度に実施した取組、そして今後の展望について報告する。

本稿の構成は以下の通りである。まず次章では、主に課題1の改善のために新規に開講した「キャリアデザインⅠ」、「インターンシップ実習」の内容と教育効果を中心に、共通教育におけるキャリア教育の拡充について述べる。第3章では課題2に対して実施した各学部の教職員へのヒアリング調査とその結果、さらに専門教育におけるキャリア教育を検討するために新たに設置した「キャリア教育検討委員会」についてまとめる。第4章ではキャリア形成支援ユニット及び就職室と各学部との連携のあり方、また将来的な課題である専門教育における職業統合学習（WIL）の充実に向けて実施したオーストラリアの高等教育機関における先進事例調査について、そして第5章では今後の展望について述べる。

2. 共通教育におけるキャリア教育の拡充

課題1に対応して、キャリア形成支援ユニットでは、共通教育の中で、全学部の学生が共通してキャリアプランニングの基礎的な知識とスキルを身につけることを目的として、①初年次科目におけるキャリア教育の提供と、②共通教育「キャリア形成支援分野」におけるキャリア教育科目の新規開講、を実施することとした。②については、1年生を中心に「社会と自分を知る」ための「キャリアデザインⅠ（2019年度よりキャリアプランニングⅠに名称変更）」、2年生を中心に「業界・仕事とコミュニケーションを学ぶ」ための「キャリアプランニングⅡ」、そして「企業や地域で社会を体験する」ための「インターンシップ実習」の3つを新規開講することとし、そのうち、「キャリアデザインⅠ」と「インターンシップ実習」の2つを2018年度に開講した。以下に①、②に関する詳細を述べる。

2-1. 初年次科目におけるキャリア教育の提供

高知大学では、「学びの転換」、「基礎的スキルの習得」、「学問への動機づけ」、「キャリア形成支援」を柱に、入学後すぐに学びの転換を図り、自分で考え行動できる力、他者とコミュニケーションできる力、表現できる力を養成するために初年次科目を設置している。初年次科目として「大学基礎論」、「学問基礎論」、「大学英語入門」、「英会話」、「情報処理」、「課題探求実践セミナー」の6科目が設置されているが、このなかの大学基礎論は特に、自分の将来像やキャリアに展望を持つことが授業目標の一つとなっている。大学基礎論の授業内容は各学部に委ねられているが、2018年度より、学部からの希望があれば「大学基礎論」もしくは「学問基礎論」の1～2コマを「キャリアデザイン入門」としてキャリア形成支援ユニットの専任教員が担当することとした。各学部との調整の結果、2018年度は表1に掲げた学部学科にて、1～2コマのキャリア教育を提供した。また土佐さきがけプログラムからは、同内容の講義を2～4年生にも提供してほしいとの依頼があり、それぞれ別の授業の中で1コマ実施した。

表1：初年次科目におけるキャリア教育提供状況

日時	学部学科名
4月12日(木)4限	地域協働学部①
4月19日(木)1限	土佐さきがけプログラム①
5月2日(水)1限	理工学部
7月12日(木)4限	地域協働学部②
7月19日(木)1限	土佐さきがけプログラム②
11月14日(水)3限	農林海洋科学部(農林資源環境科学科のみ)
5月22日(火)2限	土佐さきがけプログラム3年生
5月30日(水)5限	土佐さきがけプログラム2,4年生合同

初年次科目におけるキャリア教育はそれぞれの学部で1～2コマのみの実施であるため教育効果測定には至っていないが、理工学部、土佐さきがけプログラム、農林海洋科学部については、2019年度も依頼を受け、キャリア教育を実施することとなった。また2018年度は実施の無かった人文社会科学部についても、2019年度は3つのコースのうち、2つのコースで実施することとなり、初年次科目におけるキャリア教育実施が定着しつつある。

2-2. キャリアデザイン I の授業内容

「キャリアデザイン I」は2018年度2学期から共通教育科目のキャリア形成支援分野の一つとして新規開講した。「キャリアデザイン I」は先述の通り、主に1年生を対象とし、「社会と自分を知る」ことを主たるテーマとして、以下の3つを授業目標とした²⁾。

1. キャリアプランニングと自己分析に関する基礎的な知識を身につける。
2. 現代社会の現象が自分のキャリアに及ぼす影響を予測・考察し、考察の結果を大学時代の行動計画やキャリアプランニングに落とし込む力を身につける。
3. ゲストスピーカーや他の受講生とのディスカッションを通じてキャリアにおける多様な考え方を理解するとともに、自分の行動計画やキャリアプランを多様な視点で検証する力を身につける。

本授業は1, 2年生を中心に81名が履修し、学生のキャリア形成への関心の高さがうかがえた。履修学生の学年の内訳は、1年生40名、2年生17名、3年生19名、4年生5名であり、学部の内訳は、人文学部3名、人文社会科学部38名、教育学部1名、理工学部9名、農林海洋科学部5名、地域協働学部23名、土佐さきがけプログラム2名であった。

本授業は、内容が前半部分と後半部分で大きく分かれている。前半部分は「社会を知る」に対応する内容で、グローバル化や ICT の進歩が学生たちの将来のキャリアにどのような影響を与えるのかを各分野の第一人者による講話から学ぶ。あるいは、生涯学習社会に向け、現在社会人でありながら学びを続けているロールモデルの講話を提供するなど、変わりゆく社会と自分たちのキャリアとの関連を考察させる内容とした。一方後半は「自分を知る」に対応し、キャリア・アンカーやライフラインチャートなど代表的なキャリア開発のアプローチを活用し、大学生活や進路選択の基礎となる自己分析を個人ワーク・ペアワーク・ワールドカフェによるディスカッションを通じ徹底的に省察させる内容とした。15回の授業内容の詳細を表2に示す。

表2：キャリアデザイン I 授業内容

1	オリエンテーション, エントリーシートの記入
2	インターンシップとキャリア (インターンシップ実習報告会の見学)
3	グローバル化とキャリア (広島大学グローバルキャリアデザインセンター 教授 三須敏幸氏による講演)
4	ワーク・ライフ・バランスとキャリア (ワーク・ライフ・バランスの本質を知る)
5	ICT や AI の進歩とキャリア (株式会社野村総合研究所 上級コンサルタント 安岡寛道氏による講演)
6	生涯学習とキャリア① (大野見七面鳥生産組合 組合長(兼 事務局) 土佐FBC修了生 松下昇平氏による講演)
7	生涯学習とキャリア② (教職大学院在籍学生3名による講演)
8	自己分析① (キャリア・アンカーを用いた自分の価値観分析)
9	自己分析② (ライフラインチャートを用いた自らの強みとモチベーションに関する分析1)
10	自己分析③ (ライフラインチャートを用いた自らの強みとモチベーションに関する分析2)
11	職業の探し方 (自分に合った業界や職業の探し方について)
12	就職活動について知る (授業履修4年生による就職活動体験談報告会)
13	キャリアプランについて (キャリアプランに関するワールド・カフェ)
14	エントリーシートについて (上級生からの添削を受けエントリーシートを再考する)
15	授業のまとめと質疑応答, アンケート

実際の授業風景を図2～図4に示す。



図2：広島大学 三須敏幸氏による講演風景



図3：野村総合研究所 安岡寛道氏による講演風景



図4：学生同士のディスカッション

2-3. キャリアデザインⅠの満足度と教育効果

「キャリアデザインⅠ」に対する満足度と教育効果の検証については、学生に対するアンケート調査と学生によるセルフアセスメントによって実施した。

まず授業に対する満足度調査は、「とても満足」30.9%、「満足」66.2%、合わせて97.1%となり、履修学生から高い評価を得ることができた。共通教育で学生のニーズに対応したキャリア教育を提供することができたことは本事業の大きな成果であると考え³⁾。

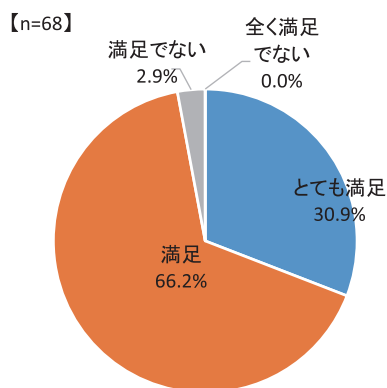


図5：キャリアデザインⅠに対する満足度

次に本授業の教育効果について述べる。本授業の教育効果を測定するため、到達目標としていた3つの項目について学生によるセルフアセスメントを実施した。その結果を表3に示す。

表3：学生によるセルフアセスメント結果

質問項目	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
現代社会の変化が自分のキャリアに与える影響を理解できているか	12.5%	75.0%	12.5%	0.0%
将来のキャリアプランとそのためにすべきことは明確か	7.8%	54.7%	35.9%	1.6%
将来のキャリアプランを様々な視点から考察できているか	6.3%	53.1%	40.6%	0.0%

「現代社会の変化が自分のキャリアに与える影響を理解できているか」に対するセルフアセスメントは「とてもそう思う」12.5%と「そう思う」75.0%、合わせて87.5%と非常に高い得点となったが、一方で、「将来のキャリアプランとそのためにすべきことは明確か」や「将来のキャリアプランを様々な視点から考察できているか」については、「とてもそう思う」と「そう思う」合わせてそれぞれ62.5%と59.4%に留まる結果となった。「キャリアデザインⅠ」は低学年での履修を想定しているため、授業終了時においても自らのキャリアプランが明確にならない場合も少なくないと考えられる。このことから、次年度は中長期的なキャリアプランを意識しつつも学生時代の行動計画策定に重点を置いた授業内容に改善することを検討したい。またキャリアプランニングを行う上で最も参考になった内容としては「就職活動について知る（授業履修4年生による就職活動体験談報告会）」とした学生が16名、次いで「自己分析①（キャリア・アンカーを用いた自分の価値観分析）」12名、「職業の探し方（自分に合った業界や職業の探し方について）」8名となった。このことから、学生にとって身近な先輩の話や具体的な職業選びの講話が参考になっていることが分かる。また

キャリアプランニングの基礎となる自分の価値観を理解することも学生にとって有益であることが分かる。

2-4. インターンシップ実習の授業内容と教育効果

同じく「インターンシップ実習」も共通教育科目のキャリア形成支援分野の一つとして、2018年度1学期から新規開講した。「インターンシップ実習Ⅰ」は、全学部の学生を対象とし、先述の通り「企業や地域で社会を体験する」機会を主たるテーマとし、以下の3つを授業目標とした。

1. 「社会で働くこと」の意義を考え、それを表現できるようにする。
2. 社会に出たあとの自らのキャリアについて、具体的なイメージを持つ。
3. 与えられた課題をこなすだけでなく、自主的に行動することができるようになる。

本授業は2、3年生を中心に39名履修した。履修学生の学年の内訳は、1年生8名、2年生11名、3年生18名、4年生2名となっており、比較的早い時期からのインターンシップへの関心がうかがえた。学部の内訳は、人文学部2名、人文社会科学部6名、教育学部2名、理学部5名、理工学部11名、農林海洋科学部11名、地域協働学部1名であった。

本授業では、学生は、企業とのマッチングセミナーに参加したのち、事前指導で、インターンシップの心構えを学んだり、自らの目標を設定したりする。その後、5日間の実習を経験するが、実習中、学生は日報を記入して企業担当者からのフィードバックを得るとともに、終了後にはインターンシップ全体を振り返っての「インターンシップ実習報告書」を提出する。

インターンシップ実習の教育効果の検証として、学生に「インターンシップ実習報告書」で、事前指導でたてた「自己の目標」が何パーセント達成できたかを確認した。その結果、目標の達成が60%未満と答えた学生はおらず、80%~90%が43.3%、70%~80%が36.7%となり、多くの学生が自ら立てたインターンシップの実習における目標をほぼ達成できた結果となった。

【n=30】

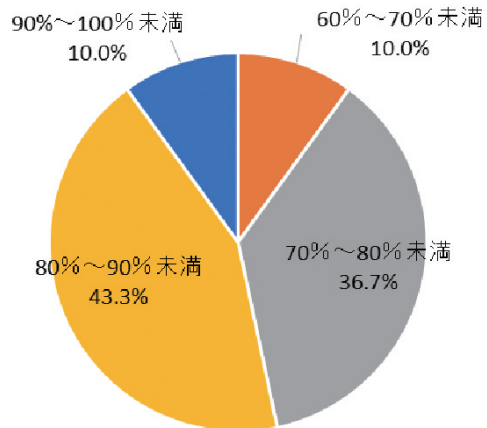


図6：インターンシップ実習における目標達成度

本授業の課題としては、授業の履修登録をしたものの、インターンシップの実習先を見つけることができなかった学生が数名いたことが挙げられる。企業とのマッチングセミナーを開催していたものの、学生の志望業界や実習エリア、スケジュール等で調整がつかなかった学生もいたと考えられる。この点について次年度以降は、マッチングセミナーだけでなくコーディネーターを雇用し、学生と企業のマッチングを行うなどの対策を講じたい。

2-5. 共通教育におけるキャリア教育の広報

これまで述べてきた通り、2018年度から初年次科目におけるキャリア教育の提供、「キャリアデザインⅠ（2019年度からはキャリアプランニングⅠに名称変更）」、「インターンシップ実習」の新規開講、2019年度からは「キャリアプランニングⅡ」の新規開講と、共通教育におけるキャリア教育を充実させる取り組みを実施している。しかし、初年次科目を除き、新規開講した授業は必修科目ではない。そこで、より多くの学生にこの授業を知ってもらうためのパンフレットを作成した。このパンフレットは担当教員の了承を得た上で、各学部の大学基礎論及び学問基礎論等で実施するキャリア教育の時間内に配布し、1年生に広く周知することとした。また人文社会科学部の保護者向け就職ガイダンスや教職員向けFD研修など、学生以外にも

周知することで、将来のキャリアや就職活動について不安を持つ学生や1年生から少しずつ将来のことを考えたり準備をしたいと考えている学生に、こうした授業の機会を周知している⁴⁾。今後は学生総合支援センターのホームページ等でも広く周知していくことを検討している。

3. 専門教育におけるキャリア教育の現状

3-1. 専門教育におけるキャリア教育実施状況調査

第1章であげた課題2に対応して、キャリア形成支援ユニットでは、専門教育にて実施されているキャリア教育を調査し現状を把握するため、各学部の学部長・コース長、学務委員長・学務委員、学生支援委員長、授業担当教員、教務係など様々な立場の教職員に対して詳しくヒアリング調査を行った。ヒアリング実施時期は2018年7月、ヒアリング対象者は25名である。ヒアリング対象者の学部内訳は、人文社会科学部4名、教育学部3名、理工学部3名、医学部4名、農林海洋科学部6名、地域協働学部1名、土佐さきがけプログラム4名である。具体的には以下の2種類のキャリア教育について、その実施状況を調査した。

- ・専門領域と社会との繋がりについて考える機会を提供する授業

- ・専門教育と関係した実践的な授業（インターンシップ、フィールドワーク、サービ斯拉ーニング等、専門教育と関係した体験活動を主とする授業）

まず上記2種類のキャリア教育について、各学部での実施状況を表4に示す。表4から分かる通り、各学部の専門教育においても学生の「キャリア形成」に関連する授業科目が数多く実施されていることが明らかとなった。

一方ヒアリングを行う中で、専門教育におけるキャリア教育の課題もいくつか確認することができた。

課題の1点目は、表4のとおり各学部では多数のキャリア教育が実施されているものの、学生が志望する進路のためにどのような科目を履修すべきか、各学部・学科と関連する産業の社会における役割はどんなものか等を理解させる授業や、（ロールモデルの講話

表4：各学部において実施されているキャリア教育

人文社会科学部	人文科学コース	自然地理学演習Ⅱ、地域調査実習ⅠⅡ、環境と社会、グローバル社会と地域、風土と文化
	国際社会コース	ゼミナールⅠ～Ⅳ、国際社会実習(国内調査実習)
	社会科学コース	人事管理論、経営管理論、比較経営論、経営学特殊講義(ITコンテンツアカデミー～企業から学ぶ先端技術～)、地域ジャーナリズム実習
教育学部		教職入門、教育社会学、教育行政学、教育制度論、男女共生社会論、法知識・人権教育、高知県の教育、家庭経営学、高知の保育を考えるⅠ、高知の保育を考えるⅡ、高知の保育、支援実習、応用実習、観察実習、介護等体験、教育実習[初等](事前事後指導含む)、教育実習[中等](事前事後指導含む)、特別支援教育実習、保育実習Ⅰ(保育所)、保育実習Ⅰ(施設)、保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲ、教職キャリア開発論演習、教職実践演習
理工学部	理工学部共通	キャリアデザインⅠ、キャリアデザインⅡ、実践キャリアデザイン、科学者・技術者倫理
	数学物理学科(物理学コース)	理工学研究プロポーザル
	情報科学科	情報と職業、情報社会と情報倫理
農林海洋科学部	農林資源環境科学科(暖地農学主専攻領域)	農業インターン実習、中山間地域実習、農場実習Ⅰ、農場実習Ⅱ
	農林資源環境科学科(森林科学領域)	森林生態学、森林マネジメント論、森林マネジメント演習、地理情報システム学・演習、山地測量設計実習、森林科学入門演習、測量学・実習、森林土木学、森林生態学実験、樹木学実習、林産製造学、森林経済学、森林環境政策学、森林環境政策学実習、リモートセンシング・演習、森林作業システム学、森林作業システム学演習、木質材料工学、森林保護学、森林科学総合演習、樹病学実験、樹病学、森林生産技術実習Ⅰ、森林生産技術実習Ⅱ、農山漁村地域連携PG(独自科目)、農山漁村論入門、フィールドワーク入門演習、地域活性化論、農山漁村地域実習Ⅰ～Ⅳ
	農林資源環境科学科(生産環境管理科学領域)	地域協働インターンシップ
	農芸化学科	フィールドサイエンス実習、先端農芸化学研修
	海洋資源科学科(海洋生物生産学コース)	海洋観測実習、水産増殖学実習、水産製造学実習、水産病理学実習
	海洋資源科学科(海底資源環境学コース)	海洋管理政策論、合意形成学
	海洋資源科学科(海洋生命科学コース)	海洋科学概論、海洋微生物学、海洋管理政策論、合意形成学
	医学部	総合医学Ⅰ、EME初期臨床医学体験、臨床体験実習Ⅰ～Ⅳ、臨床実習Ⅰ・他
	看護学科	基礎看護学実習Ⅰ・Ⅱ、成人看護学実習Ⅰ・Ⅱ、高齢者看護学実習、母性看護学実習、小児看護学実習、精神看護学実習、在宅看護学実習Ⅰ・Ⅱ、統合看護実習、公衆衛生看護学実習、地域生活者支援実習、クリエイティブ看護実習 他
	地域協働学部	課題探求実践セミナー、地域理解実習、地域協働企画立案実習、事業企画プロジェクト実習、地域協働マネジメント実習、教えるプロジェクト実習
土佐さきがけプログラム	国際人材育成コース	海外研修・インターンシップⅠ～Ⅲ、国内研修・インターンシップⅠ～Ⅲ、国際講座Ⅰ～Ⅳ、多文化経営論
	グリーンサイエンス人材育成コース	GS特別講義Ⅰ、知的財産論、科学者倫理学
	生命・環境人材育成コース	産学連携インターンシップ、生命と環境Ⅰ・生命と環境Ⅱ
	スポーツ人材育成コース	スポーツ指導演習

等を踏まえて) 学生の将来について時間をかけて考え設計する授業などを、キャリア教育科目として体系的に実施している学部と、そうでない学部があることが明らかとなった。課題の2点目は、そもそも「専門教育の中で、どのように、どのようなキャリア教育を実施すべきか」に対する見解が学部により異なるため、4年間を通じて提供することが望ましいキャリア教育のうち、どの内容を共通教育で、どの内容を専門科目にて実施すべきかを検討し、実施することで、4年間

を通じたキャリア教育の質保証をはかる必要がある、という点である。

3-2. キャリア教育検討委員会の設置

上記課題を検討するため、キャリア形成支援ユニットは、2018年10月に学士課程運営委員会に「キャリア教育検討委員会」の設置を提案し、承認を受けた。検討委員会の委員長はキャリア形成支援ユニット長とし、委員は、各学部と共通教育、大学教育創造センターから1名ずつ選出した（選出は各学部にて実施）。委員の決定を受け、2018年12月12日に第1回キャリア教育検討委員会を実施した。

当時キャリア形成支援ユニットには、ユニット長である専任教員1名の他に、人文社会科学部から1名、地域協働学部から1名、大学教育創造センターから1名の計3名の兼務教員が所属していた。しかし敢えて全学部からキャリア教育検討委員を選出して新たな委員会を設置したのは、キャリア形成支援ユニットとその事務部門でもあり学生の就職支援を担当している就職室だけで、各学部のカリキュラムとは別に独自のキャリア教育を実施するという形ではなく、どの学部の学生もが公平に体系だったキャリア教育を受けることができるよう、学部横断で全学的に検討するためである。伊藤（2008）等が指摘している通り、日本の高等教育におけるキャリア教育は、それまでの就職支援をそっくり移した形で作り上げられ、キャリア教育と言いつつも就職支援を含めたものとして広義に捉えられているという特徴がある。本検討委員会は、キャリア教育を「教育」として学士課程のカリキュラムの中にどのように位置づけることができるのか、あるいは、専門教育との関連性をどう持たせるのかといった、日本のキャリア教育が持つ特徴・課題に取り組むための学内組織体制作りとも言える。

本検討委員会では、そもそも高知大学におけるキャリア教育は何を目指すのか、といった根幹的な議論も行っている。本委員会における検討状況については最終章にて紹介する。

4. オーストラリアの高等教育機関における学部とキャリアセンターとの連携、職業統合学習の最新動向に関する調査

2018年度は、本稿の副題の通り、共通教育におけるキャリア教育の充実と学内検討体制の整備を中心に行ってきたが、図1に示した通り、将来的には改善案①の全ての学部の専門教育において、「専門領域と社会の繋がりについて考える機会を提供する授業（主に講義型を想定）」と、「専門教育と関係した実践的な授業（専門教育と関係した体験活動を主とする授業を想定）」が提供されている状態を目指している。では、共通教育だけでなく、各学部の専門教育において各学部の特性に合ったキャリア教育を提供するにあたり、キャリア形成支援ユニットや就職室はどのような役割を果たすべきなのか、またそのほかにどのようなリソースや専門人材が必要なのだろうか。

表5：オーストラリアにおける先進事例調査実施先

訪問機関名	ヒアリング対象者
RMIT University	・Director Careers & Employability at RMIT University
Deakin University	・Director Career Education
University of Melbourne	・Manager, Work Integrated Learning ・Senior Work Integrated Learning Officer
Victoria University	・Associate Director, Employability and Success（他5名）
Monash University	・Manager, career Services
University of Technology Sydney	・Manager, UTS Careers ・Internship Coordinator
UNSW Business School	・Director, Work Integrated Learning
Macquarie University	・Senior Academic Developer, PACE ・International Program Manager, PACE ・Manager, Career and Employment Service
University of Sydney	・Senior Lecturer, Director, Work Integrated Learning ・Manager Work Integrated Learning
University of Queensland	・Director, Student Employability
Griffith University	・Director, Service Learning ・Lecture, WIL, Japanese Program
Queensland University of Technology	・Associate Director, Student Success Group
University of Southern Queensland	・Research Director ・Employability Coordinator

そこで、近年、講義型のキャリア教育、あるいは職業統合学習（Work Integrated Learning：以下、WIL）を各学部のカリキュラムに組み込むことに成功しているオーストラリアの先進事例を調査し、本学における検討体制作りの参考とすることとした。調査は2019年2月に実施した。表5に掲げた13の高等教育機関を訪問し、主にキャリアセンターに当たる部門の部門長や、各学部の中でWILを統括する立場にある教職員に対してヒアリング調査を行った。

4-1. 通常のキャリア教育（講義型）におけるキャリアセンターと各学部との連携

オーストラリアでは多くの大学で日本の大学におけるキャリアセンターに当たる部門がある⁵⁾。本調査で新たに、そうしたキャリアセンターに当たる部門が各学部におけるキャリア教育を体系的に構築し実施、あるいは分析や一部の授業を担当している事例をいくつか見ることができた。

事例は大きく2つに区分することができた。1つは Deakin University に代表される形である。Deakin University では、3年前よりキャリアサービスを改変し Graduate Employment Division を設置した。総勢約30名の教職員が所属しており、学生のエンプロイアビリティ向上のための取組を実施している。中でも特に力を入れているのが正課カリキュラムの中にキャリア教育を組み込むことで、現在、約400あるコースのうち、約75のコースにおいてキャリア教育をコア科目（必修）として配置している。実施にあたっては、1年次、2年次、3年次に実施するキャリア教育における目標をそれぞれ設定し、アセスメントのためのルーブリックも作成しているとのことであった。授業は当初はキャリア教育チームが担当するが、その後は各学部の教員が担当するというので、各学部の教員向けのトレーニングも実施している。Deakin University の事例は、トップダウン型・キャリアセンター主導型でキャリア教育を各学部の専門教育に組み込む場合のモデルとなると考えられる。

もう1つは、Macquarie University, Queensland University of Technology, University of Technology Sydney 等に代表される形である。これらの大学では、キャリアセンターに当たる部門で雇用されているキャリア・カウンセラー（もしくはキャリア・コンサルタント）が、一人ひとり担当学部を持ち、その学部の就職やキャリアに関するデータ分析や授業の一部を担当するという形で連携している。彼らは時には担当学部のキャリア教育の設計を学部教員と共に行うこともある。オーストラリアでは現在こうした形の連携が広がりつつあるようであった。例えば Queensland

University of Technology では、キャリアセンターに当たる部門で雇用されているキャリア・カウンセラーの effort は、およそ30%が学部でのキャリア教育、およそ30%が1対1のキャリア・カウンセリング、残りの40%はオンラインリソースの開発などのプロジェクトに従事している。この形はオーストラリアの他大学でも非常に注目されているようであった。

上記の通り、近年オーストラリアの一部の大学では、キャリアセンターにおける1対1の対面キャリア・カウンセリングサービスから、学部ごとにカスタマイズされたキャリア教育の導入へとシフトしている。この背景には、増える学生数と多様化するコースとそこに所属する学生のニーズがあるようであった。この形は Deakin University と比較すると、ボトムアップ型、もしくは学部特性によるカスタマイズ型と呼ぶことができるだろう。Deakin University のようなトップダウン型・キャリアセンター主導型は、全ての学部の学生が同質のキャリア教育を受ける機会を得られる点で非常に優れている。例えばどの学部の学生もが必要とするキャリアプランニングのための知識やスキルの習得などである。一方で、学部によって全く異なる専門領域や進路の特性に対応していくことが難しいという課題もある。Deakin University はこの点を、キャリア教育の授業を学部の教員が担当することで対応しているが、学部教員の負担が大きくなってしまう可能性もある。学部特性によるカスタマイズ型は、この点を解決できる有効なアプローチであると考えられる。

4-2. 職業統合学習（WIL）におけるキャリアセンターと各学部との連携

キャリア形成支援ユニットでは、図1のとおり、全ての学部の専門教育の中で、専門教育と関係した実践的な授業（専門教育と関係した体験活動を主とする授業を想定）が提供されている状態を目指している。こうした専門教育と関係した体験活動を主とする授業、つまりインターンシップやフィールドワーク、サービスマスラーニングなどは総称して「職業統合学習（WIL）」と呼ばれる。

国外における WIL の歴史は古く、また様々な様式で実施されている。Jackson (2013) によれば、オーストラリアでは、イギリスやアメリカと比較すると多様な形で WIL が発展している⁶⁾。

WIL の定義はさまざまであるが、オーストラリアの National Strategy on Work Integrated Learning in University Education では以下のように定義されている。

“Work Integrated Learning (WIL) is an “umbrella term for a range of approaches and strategies that integrate theory with the practice of work within a purposefully designed curriculum”.

また WIL に含まれる活動の定義にも、国や大学によってばらつきがみられるが、オーストラリアの WIL に携わる専門家のネットワークである ACEN (ACEN Australian Collaborative Education Network Limited) のウェブサイトでは、WIL には以下の活動が含まれるとされており、インターンシップだけでなく幅広い教育手法が含まれていることが分かる。

- ・ Internships
- ・ Cooperative education
- ・ Work placements
- ・ Industry based learning
- ・ Community based learning
- ・ Clinical rotations
- ・ Sandwich year
- ・ Practical projects

そこで、上記の通り多様な WIL を発展させているオーストラリアの高等教育機関を訪問し、WIL を広く学生に提供するにあたり、キャリア形成支援ユニットや就職室に対応する部門はどのような役割を果たすべきか、そのほかにどのようなリソースや専門人材が必要なのか、について現地調査を行った。

まず、WIL の拡充にあたりキャリアセンターに当たる部門が果たす役割についてであるが、大前提として、どの大学においても、日本の大学のキャリアセンターに対応する部門では、主に正課外で行う企業主導のインターンシップ（つまり、企業が学生の採用を目的と

して実施するインターンシップ）を管轄しており、カリキュラムに組み込まれた正課科目としてのインターンシップ等は、各学部ですべてを管轄しているということが明らかとなった。

しかし、キャリアセンターに対応する部門が各学部における WIL の実施を支援したり連携したりしている事例は多くみられた。例えば全学生に対して WIL を必修としている RMIT University では、キャリアセンターに対応する部門は、成功事例を共有したり、システムを整備したりと、WIL の推進に関しても全学的なハブの役割を果たしている。また、同じく全学生に対して WIL を必修としている Macquarie University も、WIL としては実習先に組み込まないプログラムを学部からキャリアセンターに情報共有して正課外のインターンシップ先として学生に紹介するなど、よく連携が取れているようであった。

では、各学部で一部のコース、あるいはすべてのコースに WIL を実装するにあたり、オーストラリアの高等教育機関では他にどのようなリソースや専門人材が配置されているのだろうか。

今回調査した大学では、当該学部（又はコース）の実習先を開拓したり、授業担当教員のニーズと実習先のプログラム内容、あるいは、学生のニーズと実習先をマッチングする役割を担うコーディネーターが1名もしくは複数名雇用されていた。彼らは「WIL コーディネーター」、「プレースメントコーディネーター」、「WIL オフィサー」などと呼ばれ、どの大学においても WIL を円滑に運営する上で非常に重要な役割として考えられていた⁷⁾。

教職員の連携という点に関しては、University of Melbourne や University of Sydney では、WIL は基本的には学部ごとに運営されており、各学部の中で WIL に関わる教員とコーディネーターがチームを組み、学生の支援を行う形を取っている。一方で、人文系や社会科学系など産業界との連携の歴史が古くない学部を多く抱えながらも WIL をすべてのコースに組み込むことに成功している Macquarie University では、WIL に関わる教職員全員がチームとなって、情報

交換と連携を取り合い、運営を行っていた。

今回の調査でヒアリングを行った Director Careers & Employability at RMIT University であり、ACEN Australian Collaborative Education Network の元会長である Judie Kay 氏によると、上記の通りオーストラリアにおける多くの大学で WIL をカリキュラムに組み込むための予算(主に教職員の雇用に係る費用等)が配分されている背景には、オーストラリアでは産業界から大学に対して、学生のエンプロイヤビリティの向上に対する非常に強い要望があり、その解決策として WIL が非常に有効であるという合意が、政府、産業界、大学の中にあると指摘した。

日本経済団体連合会による採用選考に関する指針が廃止され、通年採用の拡充が広まりつつある日本では、インターンシップが企業の PR と優秀な学生の青田買いの場として注目されつつある。しかし長期的な若者の育成やキャリア形成を重視するのであれば、インターンシップが産官学による質の高い教育の場となることが望ましい。そのためにはやはりインターンシップを WIL として昇華させ専門教育の中に配置し、それを担当する教職員、もしくは専門人材を配置することが必要であると考えられる。またキャリアセンターに当たる部門は、各学部に通じたガイドラインの策定や WIL が円滑に進むためのシステム構築等、各学部を繋ぐ役割が求められると考えられる。

最後に、ヒアリング対象者からあがったオーストラリアの WIL における課題をまとめる。課題の一つ目は、WIL を必修とした場合、まだ産業界で実習を行うまでの準備が整っていない学生をどう支援していくか、という点である。この点については、多くの大学が学内の職場で WIL を行うオプションを設けて対応していた。この対応策は、日本におけるインターンシップや WIL を実施する上でも有効であると考えられる。また学生の多様化に伴う課題もいくつかあがった。例えばオーストラリアでは異なる文化的背景を持つ留学生を対象とした WIL の拡充や、職務経験のある学生にも WIL を必修とするのか、等についても検討が必要であるという声があった。こうした課題は、今後、

日本の高等教育機関においても発生し得る課題であり、検討が必要である。

5. 今後の展望

5-1. 共通教育におけるキャリア教育拡充の展望

2018年度に開講した「キャリアデザインⅠ」、「インターンシップ実習」はそれぞれ81名、39名の学生が受講した。2019年度1学期には「キャリアプランニングⅡ」を開講し、88名の学生が履修している。「キャリアプランニングⅡ」は「業界・仕事とコミュニケーションを学ぶ」ことを目的とし、「キャリアデザインⅠ」よりもやや実践的な内容としている。例えば、学生がこれまで知らなかった業界や BtoB 企業を調べる機会を設けたり、実際のインターンシップや採用選考で課せられるエントリーシートの記入や面接を体験する回も設けた。そうした実践的な授業に対する学生の満足度は高いものであったが、その一方で、諸外国の若者のキャリア形成や教育制度、また生涯学習やワーク・ライフ・バランスなどの先進国としてのイメージがある北欧諸国等の働き方などに対しても、多くの学生が強い興味を示した(授業内で実施したアンケートでは76名中43名が、日本におけるキャリア形成だけでなく、諸外国の若者のキャリア形成や教育制度、北欧諸国等での働き方等を授業の中で知りたいと回答した)。日本企業への一連の就職活動については就職室でも多くのガイダンスを実施し支援している。そこで正課のキャリア教育においては、学生がより中長期的、かつグローバルな視点で自らのキャリアを考えることができる機会を提供していきたい。

また「インターンシップ実習」においては、2019年度よりコーディネーターを配置した。コーディネーターには、学生に対する事前・事後指導や、実習先が見つからない学生に対するキャリア・カウンセリングを担当していただいているが、今後はさらに、オーストラリアのコーディネーターが担っていた実習先におけるプログラムの内容の質保証のためのコーディネーターについても依頼を検討していく予定である。「インターンシップ実習」は共通教育の科目であるが、今後、

専門教育でもインターンシップのような授業を拡充していく際、教員、職員、そしてコーディネーターが、それぞれ学生と実習先の企業あるいは組織にどう関わっていくかについても合わせて検討していきたい。

さらに、大学教育創造センターからの依頼を受け、2020年度より知プラe科目としてeラーニングでのキャリア教育の科目を新設することとなった。どの内容を対面の授業で行い、どの内容をeラーニングの授業で行うのかについては今後精査が必要だが、これまで共通教育で開講している一連のキャリア教育の授業を受けづらかった朝倉キャンパス以外の学生も、こうしたキャリア教育を受ける機会を提供するという意味で、価値のある取組だと考えられる⁸⁾。

5-2. 専門教育におけるキャリア教育充実の展望

専門教育におけるキャリア教育は、「3-2」で述べたキャリア教育検討委員会にて検討を続けている。

当初、キャリア形成支援ユニットでは、各学部の専門教育におけるキャリア教育の実装方法について、「4-1」で述べたDeakin Universityのようなキャリアセンター主導型を検討していた。つまり、キャリア形成支援ユニットにて専門教育の中で実施することが望ましいキャリア教育の内容をある程度抽出し、それに沿った内容を各学部のキャリア教育として組み込んでいただく、という形式である。しかし、各学部のディプロマ・ポリシーや所属する学生の特性、進路選択の傾向、希望するキャリア支援等が異なる中で、全ての学部の専門教育で同じ内容のキャリア教育を提供することが相応しいかどうかは疑問が残る。

そこで、オーストラリアの大学で見られたもう一つのアプローチ、すなわち学部特性によるカスタマイズ型のアプローチを参考に、2019年4月に、各学部の専門教育で実施するキャリア教育の内容を検討する基礎資料とすることを目的として、「新4年生対象：大学での活動と将来のキャリアに関するアンケート調査」を実施し、調査結果を学部ごとに分析して、キャリア教育検討委員と共有することとした⁹⁾。今後、本結果を参考にしながら、各委員と共に、各学部の特性や個々

の学生のニーズに沿ったキャリア教育を個別に検討していく予定である。このように、国外の先進事例を取り入れながら、全学的にキャリア教育を検討していく体制を構築できたことも、本事業の大きな成果であると考えられる。

最後に、本事業で実施した取組の成果については、以下の学会もしくは研究会等で発表を行った。それぞれの会においては、実施しているキャリア教育に関して多くの質問が寄せられた。またそれぞれの会にて他大学が実施しているキャリア教育やeポートフォリオ活用の取組、WILやインターンシップに関する先進事例の情報収集を実施した。

1. 2019年3月2日：日本キャリア教育学会 中国四国研究地区部会研究会、発表タイトル「4年間を通じたキャリア教育体系の構築とその課題－構築に向けた事前調査とその結果－」
2. 2019年5月24日：APCDA (Asia Pacific Career Development Association) International Conference 2019, Career Guidance Program to Enhance Students' Career Management Skills in University Curriculum
3. 2019年9月11日:IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) International Conference 2019, Does Development of Career Management Skills Reduce Freshmen' Anxiety about Their Career in Labor Markets?

今後も、国内外の先進事例を取り入れながら、高知大学、そして各学部の特性や多様化する学生のニーズに沿ったキャリア教育体系を整備するとともに、本学における取組も広く発信していきたい。

謝辞

本取組について、平成30年度教育研究活性化事業(教育改善・修学支援)の支援をいただいたことに感謝します。また本取組における調査や検証に協力くださった教職員、学生の皆様、そしてヒアリング調査に協力してくださったオーストラリアの専門家の方々に、この場を借りて御礼申し上げます。

注記

- 1) 高知大学ホームページ
(<https://www.kochi-u.ac.jp/campus/life/jun-seika.html>) より
- 2) 「キャリアデザインⅠ」のテーマである「社会と自分を知る」については、授業開講前に実施した1年生に対する「2018年度大学での学びと将来のキャリアに関するアンケート調査」の結果を参考に決定した。本アンケートにてキャリアに対する不安が低い学生は、現代社会が変化しやすいことを知りそれに対処できると考えていること、そして自分の中長期的なキャリアビジョンの立て方を知っている、という2つの特徴があることが明らかとなった。このことから「キャリアデザインⅠ」は上記2点をテーマの中心とした。詳しくはMorita(2019) 参照。
- 3) 授業に対して「満足でない」と回答した2名はいずれも地域協働学部の1年生であった。その理由として、ゲストの職種に興味が無かった、周りの学生とのディスカッションで自分とは違う世界を生きているという印象だった、自分ごととして考えることができなかつた、などのコメントが記入されていた。このことから自分の興味がある業界や職業のゲスト講師や同じ価値観を持つ履修生と出会うことができず、また違った価値観や仕事に興味を持つまでに至らなかつた場合、授業に対する満足度が下がるケースがあることが明らかとなった。
- 4) 実際に2018年度「キャリアデザインⅠ」では、「教員からのすすめで履修した」という学生が複数名いた。
- 5) オーストラリアでは、キャリアセンターに当たる部門の名称はさまざまである。例えば RMIT University では“Career & Employability”, University of Technology Sydney では“UTS Careers”, University of Queensland では“UQ Student Employability Centre”などである。
- 6) オーストラリアは、体系的なキャリア教育・職業

教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議(2013)においても、WILの先進国として紹介されている。

- 7) 特に教員からは、WILを実装する上で、こうしたコーディネーターの果たす役割は大きく、彼らの存在が学生にとっても支えとなっているという声が多かつた。
- 8) 「キャリアデザインⅠ」には物部キャンパスの学生が5名、「キャリアプランニングⅡ」には、物部キャンパスの学生が3名、岡豊キャンパス(看護学科)の学生が2名受講したが、圧倒的に朝倉キャンパスの学生が多い状況であった。
- 9) 本アンケート調査の有効回答数は614件(学部生のみ)となった。アンケート結果は各学部によりその特徴は異なるが、全体傾向を簡単に説明すると、4年生の4月の段階で、68.1%の学生が「将来の自分のキャリアや就職活動について、不安がある」と回答する結果となった。また「入学してから現在までに、自分の将来のキャリア(仕事や生活など)をじっくり考える機会があつた」と回答した学生は全体で71.5%であつたが、そうした機会を持つたのは「授業以外の場面で」と回答した学生が285名、「専門教育の授業で」と回答した学生は131名、「共通教育の授業で」と回答した学生は51名に留まる結果となった。また、専門教育の中であつたらよかつたと思う授業内容としては、「自分の専門分野と関連する業界や仕事についての説明」が274名と最も多く、次いで「自分が希望する進路のためにどのような科目を履修すべきか」186名、「自分の学びを踏まえ、将来をじっくりと設計する時間」136名となった。

引用文献

- 伊藤彰茂 2008 キャリア形成から就職支援に至る多様なキャリア教育の実践 キャリア教育の系譜と展開 社団法人雇用問題研究会.
- 金沢工業大学 KIT ポートフォリオシステムとキャリア教育.

<http://www.juce.jp/LINK/report/youran2011/pdf/0402.pdf>

経済産業省産業人材政策室 2018 人生100年時代の社会人基礎力について.

https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf

体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議 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.

寺田盛紀 2014 キャリア教育論：若者のキャリアと職業観の形成 学文社.

野村総合研究所 2015 日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で代替可能に ～601種の職業ごとに、コンピューター技術による代替確率を試算～.

https://www.nri.com/-/media/Corporate/jp/Files/PDF/news/newsrelease/cc/2015/151202_1.pdf

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.

Jackson, D. 2013. The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 14 (2), 99-115.

Jackson, D. 2018. Developing graduate career readiness in Australia: Shifting from extra-curricular internships to work-integrated learning. *International Journal of Work Integrated Learning*, 19(1), 23-35.

Morita, S. 2019. Career Guidance Program to Enhance Students' Career Management Skills in University Curriculum. APCDA international conference 2019.

Power BI を用いたアンケート結果フィードバック環境の試作

■ 高畑 貴志

キーワード：Power BI, BI ツール, Office365, クラウドサービス, 教学 IR

1. はじめに

著者は、業務の一部として教学 IR に従事している。IR (Institutional Research) は、「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われる調査研究」であり⁽¹⁾、教学 IR は、「教育と学習（あるいは学修）を改善するためのデータ収集・分析・報告の実践、あるいは研究」とされる⁽²⁾。教学 IR においては、アンケート調査の結果を、同一の形式で部門別にまとめたレポートの作成を求められることがある。個人のデータを秘匿して集計結果のみを提供するこのようなレポートの作成を、基本的な Office ツール（Word と Excel）で行うには、作成するレポート数に比例した手間が掛かる工程があり、また、形式の同一性を保つには、1 つのレポートに多くの作業が必要となるため、全体として人的資源を多く必要とする業務となる。著者は、このような業務のために、企業でデータに基づいた意思決定のために活用されている BI ツールを用い、アンケート結果の部門別集計を、比較的容易に効率よく集計結果をフィードバックできる環境を試作した。本稿では、このフィードバック環境を紹介する。

現時点で、BI ツールには、Tableau、Power BI、Qlick sense 等、多くの製品があるが、著者は以下の理由で Power BI を用いた。

- ・ 無償で利用できる範囲が広い
- ・ 本学が Power BI を含むクラウドサービス Office365を導入している
- ・ 大学基本情報の分析環境が Power BI で提供される予定である

Power BI は、本来企業のデータ分析に用いられることを想定して開発されているため、アンケートの集計に用いるには、Power BI の利用法に関する標準的な文献を参考にすると、作成までにある程度の試行錯誤を要する。これまでに、Power BI を IR で活用するための講習会は多く開催されているが、講習会の資料以外の形で Power BI を IR に活用する具体的な手順を紹介する国内の文献は、著者が知る範囲では入手できない。

本稿の主要な目的は、アンケート調査の結果を、Power BI を用いてフィードバックする環境を構築するための要点をまとめ、同様のニーズを持つ人々に供することである。また、2019年10月より大学基本情報に Power BI を用いた分析環境付きで提供されることが予定されている⁽³⁾が、今後 IR 情報を分析する人々が、Power BI の利用方法を知るための一助にな

ることも、本稿の目的とする。

2. Power BI の概要

Power BI は、Microsoft 社が提供する「データを視覚化して、組織全体で洞察を共有し、アプリや Web サイトにその洞察を埋め込むことができるビジネス分析ソリューション」である⁽⁴⁾。多数のデータソースにアクセスし、統合環境の下で分析した結果を、レポートやダッシュボードの形で組織内外に提供することができる。Power BI では、様々な分析や視覚の手段を手軽に利用できるが、レポートやダッシュボードの利用者にも、一部の分析手段を残した形で、集計結果を提供できる（詳しくは後述）。Power BI は、Web でアクセスする Power BI クラウドサービスと PC 上で利用できるクライアントツール Power BI Desktop を中心に、モバイルアプリ Power BI Mobile 等で構成される。Power BI は精力的にアップデートされており、新たな機能は、Microsoft Power BI Blog で毎月 Summary が公表されている。本稿は2019年9月時点の Power BI をもとに記述されていることを注意されたい。

Power BI 利用の標準的な手順としては、Power BI Desktop を用いて、データにアクセスし、データを加工・分析してレポートを作成し、そのレポートを Power BI クラウドサービスに発行することで利用者と共有し、利用者は Web やモバイルアプリを用いてレポートにアクセスするというものである。Power BI Desktop と Power BI Mobile は無償で提供されるが、Power BI クラウドサービスのうち、Power BI Pro と Power BI Premium は有償となっている。

Power BI の基本的な利用方法を紹介する文献には以下のようなものが挙げられる。

- ・ Power BI を試してみよう改訂第2版⁽⁵⁾
- ・ Microsoft Power BI のガイド付き学習⁽⁶⁾

これまでに、IR 分野での Power BI の活用をテーマにした、多数の講習会が開催されている。一部の講習会については資料が公開されており、参考にすることができる。このような例を2つ挙げる。

・ 大学改革支援・学位授与機構「IR データ分析ワークショップ」⁽⁷⁾

・ 山形大学 次世代形成・評価開発機構 Invited Presentations⁽⁸⁾

しかし、どちらの資料でも、アンケート集計は扱われていない。

また、藤原は、Power BI を用いた入学・履修状況に関する動的レポートの構築プロセスを紹介している⁽⁹⁾。

Power BI の利用方法を紹介する書籍はいくつか出版されているが、ビジネスでの利用を意識したものが多し。また、頻りにアップデートされている現状の Power BI と適合しない、古い内容のものも見受けられるので、注意が必要である。

3. 試作したアンケートフィードバック環境の機能

今回、試作したアンケートフィードバック環境を、図1、2に示す。

想定したアンケートについて説明する。問1、2は5つの選択肢を持つ択一式多肢選択問題である。問1は回答者の全員が回答し、問2は未回答者が存在する。問3は5段階のリッカート質問であり、未回答者が存在する。問4は「その他」を含む4つの選択肢を持つ複数選択可能な多肢選択問題であり、その他を選んだ場合はその内容を自由記述する欄が用意されている。問5、6はそれぞれ、数値を自由に記述する質問であり、未回答者を含む。このアンケートは、3学部6学科の4年制大学の全学生1,033名を対象に調査されたものとし、そのうち504名から回答があったとしている。

図1、2のフィードバック環境では、左上の学年、性別、学部、学科の枠内で選択した項目に応じて、1、2ページの集計内容が変化する。この4つの枠はスライサーと呼ばれる視覚化パーツである。単一のスライサーの枠内では、Ctrl キーを押すことで複数の項目を選択でき、選択した項目は論理和 (OR) の条件を指定とみなされる。一方、複数の枠内での選択は論理積 (AND) の条件とみなされ、抽出される対象が絞り込まれる。図3に条件を指定した例を示す。

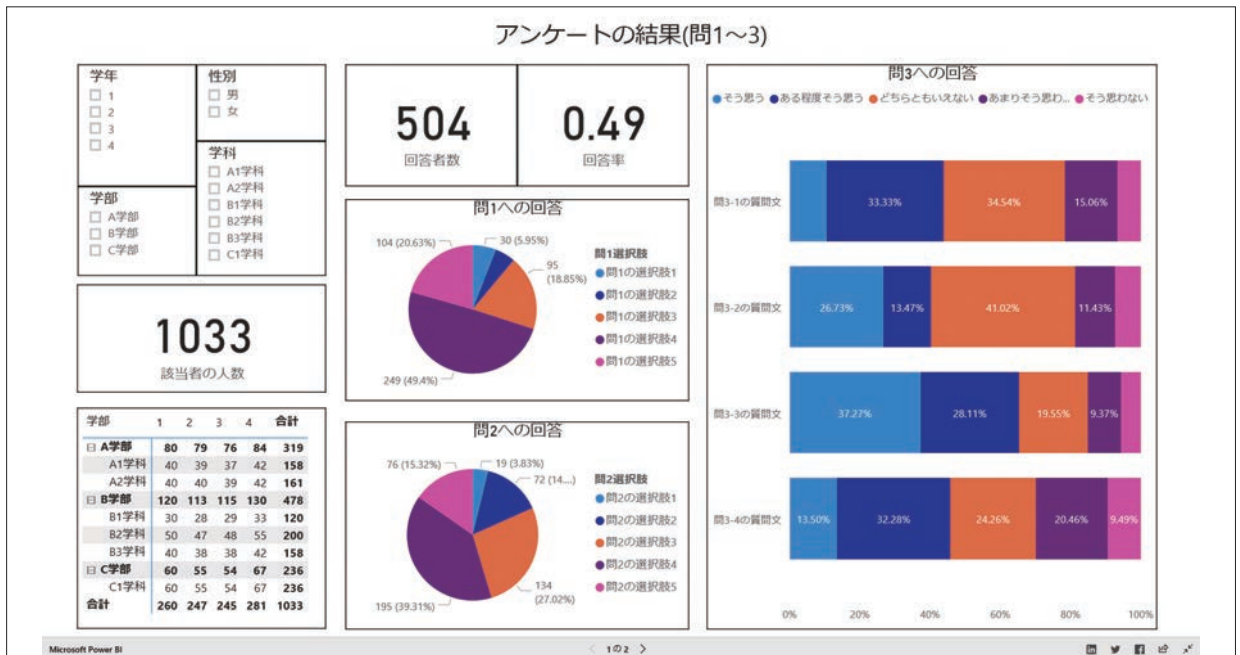


図1. 試作したアンケートフィードバック環境1ページ目

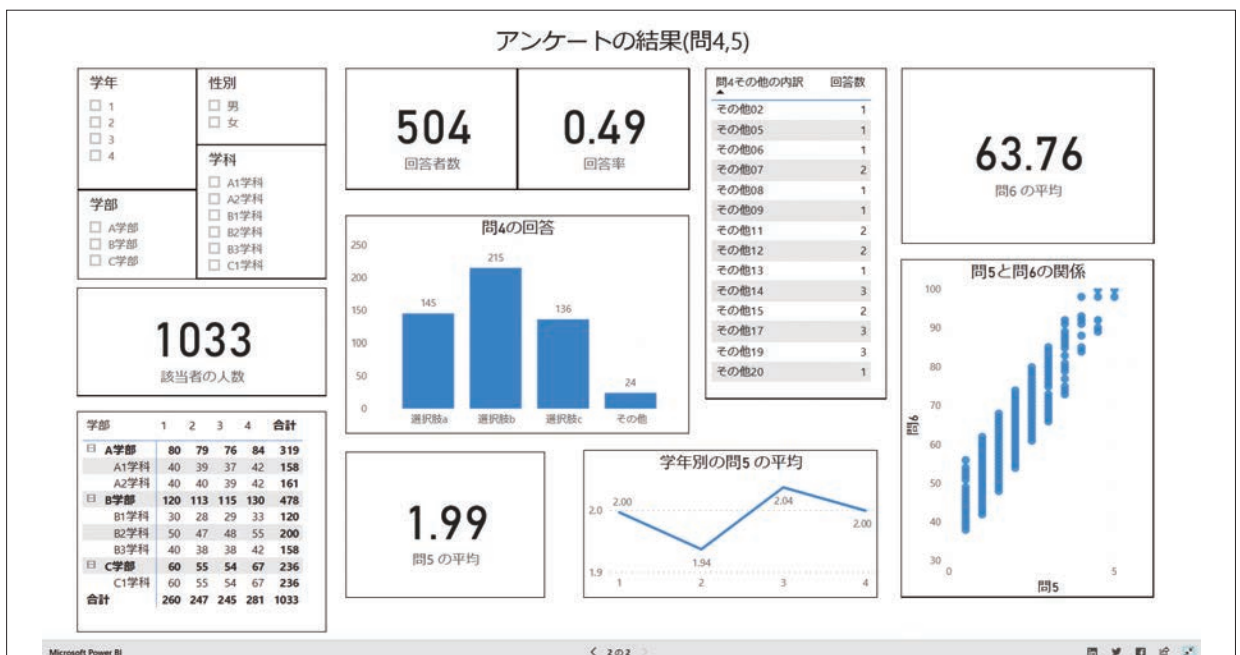


図2. 試作したアンケートフィードバック環境2ページ目

また、スライサー以外のパーツも絞り込み分析の機能を持つ。例えば、円グラフの一部を選択すると、その選択肢を選んだ学生に限定して、その他のスライサー以外のパーツで集計が行われる（図4）。この限定効果は、レポートの同一ページ内でのみ有効となる。利用者は、各パーツの右上に表示される漏斗のアイコン

から、現在適用されている条件を確認することができる（図5）。また、適用されている条件は、選択された項目を再度クリックすることで解除できるようになっている。

これらの仕組みにより、利用者は多彩な視点から集計結果を確認することが可能になっている。

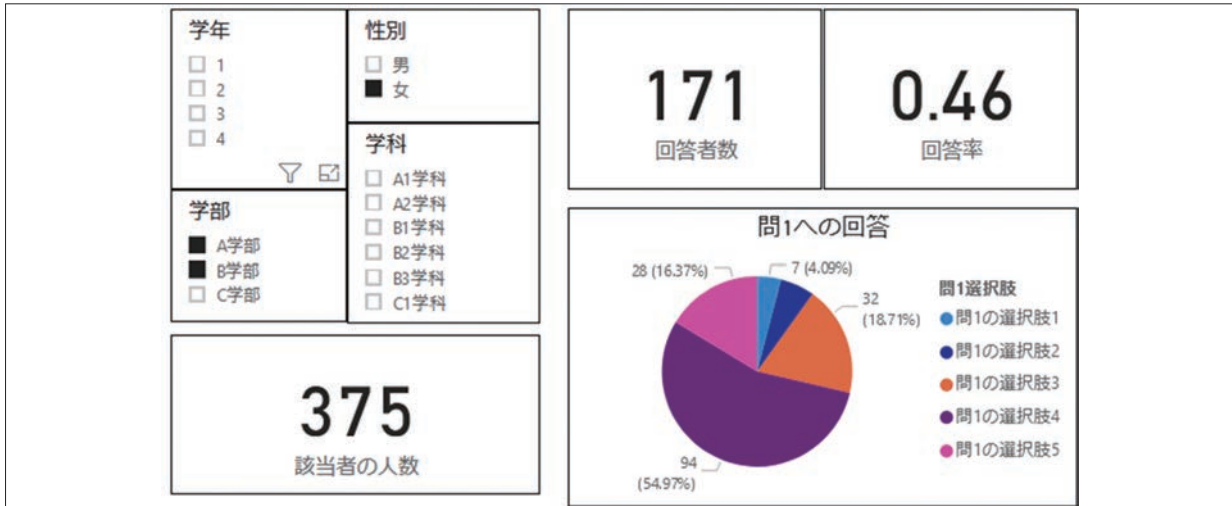


図3. A, B学部の女子学生に限定した集計

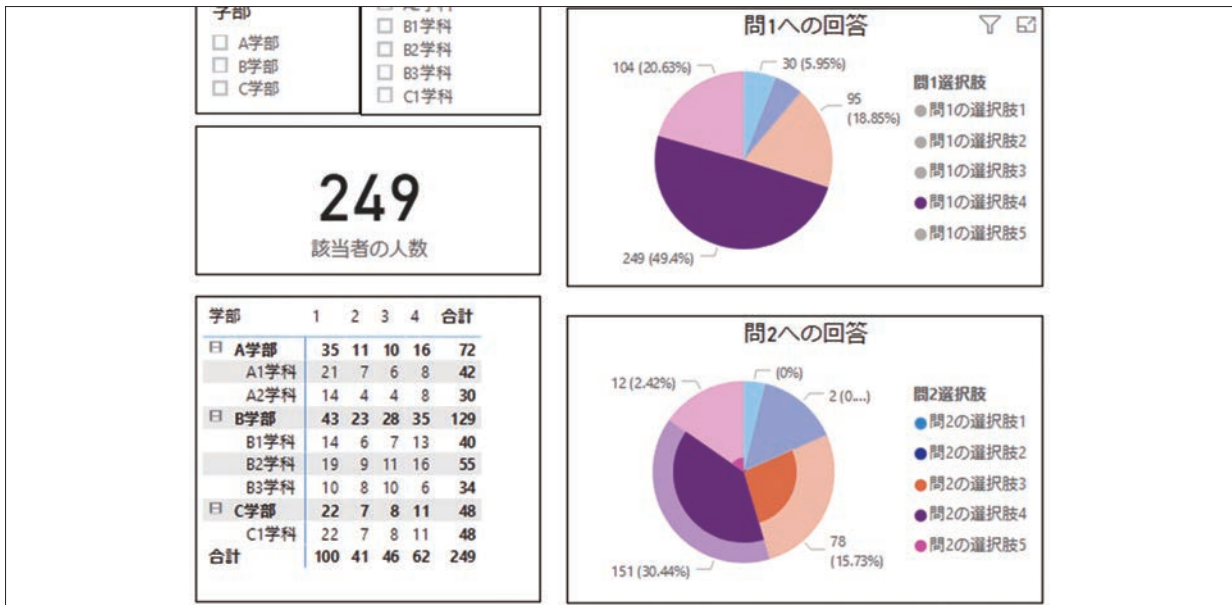


図4. 問1で選択肢4を選択した学生に限定した集計

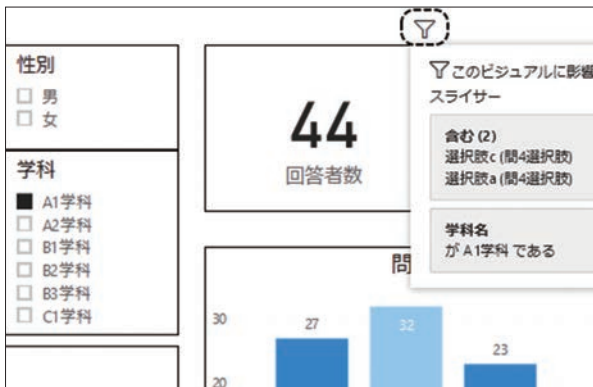


図5. 適用されている条件の確認

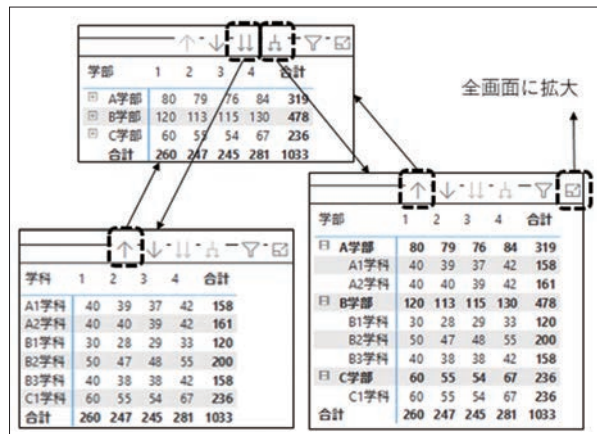


図6. ドリルダウン機能と拡大機能

No	ID変換値	問1	問2	問3-1	問3-2	問3-3	問3-4	問4-a	問4-b	問4-c	問4-d	問5	問6
1	k4ae89f5c	4	4	4	4	4	4					1	48
2	k84cca9ec	4		4	5	5	4	1	1			2.5	74
3	k9ab60de3	4	5	4	5	5	4					1.5	60
4	k2f2f2ff2	5	5	4	5	5	4		1		その他06	1.5	54
5	k4e9e5d67	5	5	5	5	5	5		1	1		1	54

図7. アンケートの回答データ（冒頭部分）

なお、図1左下の学部・学科・学年ごとの人数の集計表は、図6に示すように、学部・学科の表示単位を変更することができる（ドリルダウン機能）。また各パーツの右上端のアイコンから、そのパーツのみを全画面表示可能である。

4. フィードバック環境作成方法の概略

前節で紹介したフィードバック環境の作成方法の概略を、紙面の制限から要点を絞って説明する。想定した初期のデータは、図7に示すアンケートの504件の架空の回答データと、図16に示す架空の全学生1,033名の情報である。

アンケートの回答データ（図7）では、択一式の多肢選択問題（問1, 2）とリッカート問題（問3）の各枝問（問3-1~3-4）は、個々の選択肢を表す1~5の数字を1列に格納し、未回答は空白とした。複数選択可能な多肢選択問題（問4）は、選択肢別にa~dの列を設けて、「その他」を表すd列には自由記述の回答を格納し、a~cには選択された場合1を記入している。問1, 2, 3の選択肢の1~5の内容、リッカート問題の枝問3-1~3-4の質問内容、および、問4のa~dの選択肢の内容は別のテーブルとして用意する（後述）。

Power BI Desktop へのアンケート結果の取り込みにあたっては、図7のアンケート回答データを、以下の手順で加工する必要がある：

- (1) リッカート問題の問3と複数選択可能な問4を「ロング形式」に変換して別の表に分け、
 - (2) 列の名前を修正し、
 - (3) 選択肢・質問文の内容を別表で添える。
- 問3, 4は、図8, 9のような別表に分ける。（Power

BIの帯グラフや棒グラフを作成するには、このような形式にする必要がある。）図7の元データ（ワイド形式と呼ばれる）では1行内で横に並んでいた1~4の枝問とa~dの選択肢に対応する列を、列名をコード化して1列に格納し、1行に1つの回答を記録する形式（ロング形式と呼ばれる）に変換している。このような変換は、ExcelのPower Queryを用いてExcelの表に適用でき、その詳細は文献10に詳しい。Excel2016でのその概略は、元の表からクエリを作成し、不要な行をクエリから削除した後、コード化する列を選び、「列のピボットを解除」というものである（図10）。

テーブルの列名は、対応するものを同じ名前に変更し、別のものが同じ名前を持たないように修正する。

ID変換値	問3質問コード	問3コード
k4ae89f5c	問3-1	4
k4ae89f5c	問3-2	4
k4ae89f5c	問3-3	4
k4ae89f5c	問3-4	4
k84cca9ec	問3-1	4

図8. ロング形式のテーブル「問3回答」（冒頭部分）

ID変換値	問4コード	問4回答
k84cca9ec	問4-a	1
k84cca9ec	問4-b	1
k2f2f2ff2	問4-b	1
k2f2f2ff2	問4-d	その他06

図9. ロング形式のテーブル「問4回答」（冒頭部分）

図10. 問3-1～3-4をロング形式に変換

このような修正により、Power BI は適切なテーブル間のリレーションを作成しやすくなり、余計な手間を省くことができるため、列名の整理は大変重要な作業である。

最終的に、アンケート結果に関するデータは、図8, 9, 11～15の各テーブルに、図12と同様の形式のテーブル「問2 選択肢」を加えた8テーブルにまとめた。

学生の情報は、図16のように、各学生の性別、学部、学科は、コード番号で記入したテーブルが用意されていると想定した。なお、学生を指定する鍵情報には学籍番号からハッシュ関数を用いて生成された「ID 変換値」を用いており、アンケートの回答とはこのID変換値で対応が追えるようになっている。各コード番号は、別に図17～19のような対応表を作成し、コード番号が示す内容を追えるものと想定している。

問3(アンケート結果)	ID変換値	問1コード	問2コード	問5	問6
1	k4ae89f5c	4	4	1	48
2	k84cca9ec	4		2.5	74
3	k9ab60de3	4	5	1.5	60
4	k2f2f2ff2	5	5	1.5	54
5	kda9e6d67	5	5	1	51

図11. テーブル「一般回答」(冒頭部分)

問1コード	問1 選択肢
1	問1の選択肢1
2	問1の選択肢2
3	問1の選択肢3
4	問1の選択肢4
5	問1の選択肢5

図12. テーブル「問1 選択肢」

問3質問コード	問3 質問文
問3-1	問3-1の質問文
問3-2	問3-2の質問文
問3-3	問3-3の質問文
問3-4	問3-4の質問文

図13. テーブル「問3 質問」

問3コード	問3 選択肢
5	そう思う
4	ある程度そう思う
3	どちらともいえない
2	あまりそう思わない
1	そう思わない

図14. テーブル「問3 選択肢」

問4コード	問4 選択肢
問4-a	選択肢a
問4-b	選択肢b
問4-c	選択肢c
問4-d	その他

図15. テーブル「問4 選択肢」

図16のテーブル「学生情報」と、その中のコード番号を補足する図17～19のテーブルを加えた4テーブルで、学生の属性を知ることができる。なお、図18, 19のように、順序の列を追加することで、Power BIにおいて表示の順序を完全にコントロールすることが可能となる。

これらのテーブルを、Power BI Desktop に読み込ませ、前節で紹介したレポートを作成していく。以降の説明では、テーブル「学生情報」とすべきところを「学生情報」と「テーブル」を略して記載するので注意されたい。

No	ID変換値	性別コード	学部コード	学科コード	学年
1	k2b05f03a	2	1	101	1
2	k58c4605b	2	1	101	1
3	k737bcb1d	2	1	101	1
4	k668b198e	1	1	101	1
5	k7b985120	2	1	101	1

図16. テーブル「学生情報」(冒頭部分)

性別コード	性別
1	男
2	女

図17. テーブル「性別」

学部コード	学部名	学部順序
1	A学部	1
2	C学部	3
3	B学部	2

図18. テーブル「学部」

学科コード	学科名	学科順序
101	A1学科	1
102	A2学科	2
201	C1学科	6
301	B1学科	3
302	B2学科	4
303	B3学科	5

図19. テーブル「学科」

「問3質問」と「問4選択肢」は、読み込みの際に1行目が見出しとして認識されないため、対応が必要となる。読み込み後、図20のように右クリックからクエリの編集を選び Power Query エディターに移り、

「1行目をヘッダーとして使用」を適用後、「閉じて適用」する。

また、「学生情報」の学年は数値データとして読み込まれるが、Power Query エディターで開き、学年の列を選択した状態で、列の追加タブの「重複する列」でコピーの列を作成し、変換タブでコピー列のデータ型をテキストに変更した「学年(テキスト)」という列を追加しておくといよい（理由は後述）。

この段階で、テーブル間のリレーションシップを確認しておくといよい（図21）。リレーションシップはレポートの左にある3つのアイコンの一番下から確認できる。さらにモデリングタブの「リレーションシップの管理」で、リレーションシップを詳細に編集可能である。今回の試作では、Power BI Desktop が自動検出したリレーションシップから、「学生情報」、「一般回答」、「問3回答」、「問4回答」に共通するID変換値間の関係を修正し、表1のようなリレーションシップを設定した。特に、「問3回答」と「問4回答」から「一般回答」へのクロスフィルターの方角を、自動検出された「単一」から「双方向」にすることで、問3、4のグラフの特定の回答を選択した際の対象限定効果を、その他のパーツに波及させることができるようになるので、注意されたい。

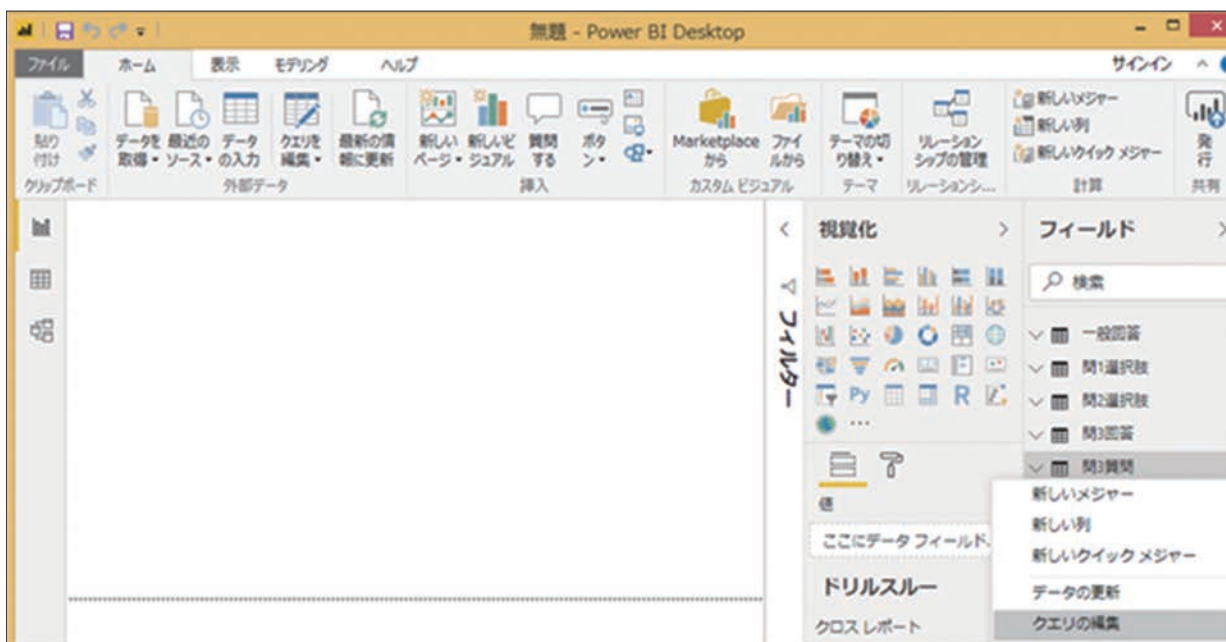


図20. Power BI Desktop に読み込んだテーブルの修正

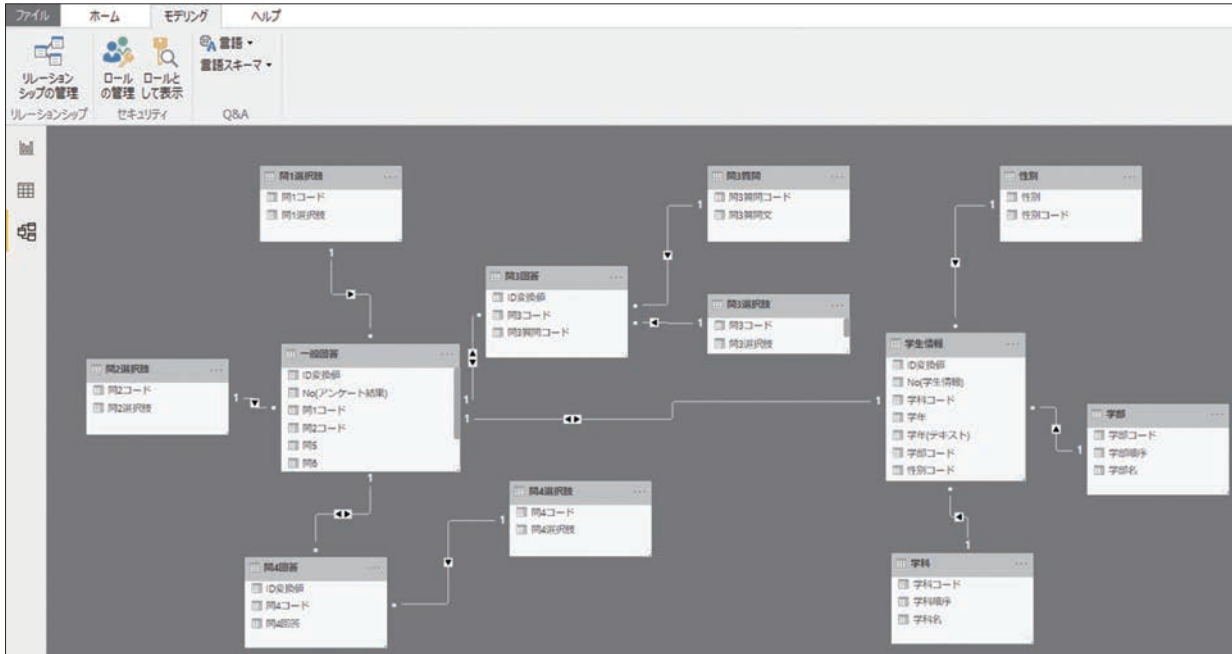


図21. テーブル間のリレーションシップ

表 1. テーブル間のリレーションシップ設定

元テーブル	元属性	先テーブル	先属性	対応の種類	クロスフィルター
一般回答	ID 変換値	学生情報	ID 変換値	一対一 (1 : 1)	双方向
一般回答	問1コード	問1選択肢	問1コード	多対一 (* : 1)	単一
一般回答	問2コード	問2選択肢	問2コード	多対一 (* : 1)	単一
学生情報	学科コード	学科	学科コード	多対一 (* : 1)	単一
学生情報	学部コード	学部	学部コード	多対一 (* : 1)	単一
学生情報	性別コード	性別	性別コード	多対一 (* : 1)	単一
問3回答	ID 変換値	一般回答	ID 変換値	多対一 (* : 1)	双方向
問3回答	問3コード	問3選択肢	問3コード	多対一 (* : 1)	単一
問3回答	問3質問コード	問3質問	問3質問コード	多対一 (* : 1)	単一
問4回答	ID 変換値	一般回答	ID 変換値	多対一 (* : 1)	双方向
問4回答	問4コード	問4選択肢	問4コード	多対一 (* : 1)	単一

次に、レポートを構成する各種の視覚化パーツを設置していく。まず、「スライサー」というパーツを Power BI Desktop の視覚化ペインで選択し、レポート内に4つ設置する。設置したスライサーには、「性別」の性別、「学生情報」の学年(テキスト)、「学部」の学部、「学科」の学科を、それぞれのスライサーの

「フィールド」欄に適用する(図22)。性別は、標準では女男の順に表示されるが、Power BI Desktop のフィールドペインで「性別」の性別を選択した状態で、モデリングタブの列で並び替えボタンにより性別コードでの並び替えを事前に適用することで、男女の順に設定することができる。値の欄の名前を変更すると、

表示されるタイトルも変更できる。また、図22の上段中央にあるローラーのアイコンから諸書式が設定できるが、枠を付けておくと見やすくなる。なお、学年(テキスト)の代わりに数値データである学年を値に用いた場合は、図23のようなスライサーになるため、テキスト形式に変換した学年情報も用意しておくといよい。

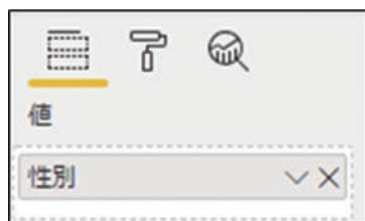


図22. スライサーの値に性別を設定



図23. 値に数値項目を設定したスライサー

図1の左下に配置した学部別の学生の人数の表は、「マトリックス」というパーツで作成する。値に「学生情報」のID変換値を、行に「学部」の学部名と「学科」の学科名の2項目を、列に「学生情報」の学年をそれぞれ設定する。さらに、値の欄の右にあるVから最初のID変換値ではなく「カウント(一意の値のみ)」を求めるよう変更すれば(図24)、図6の上段の表のように作成できる。



図24. マトリックスでの項目設定

図1に配置した、該当者の人数、回答者の人数は、「カード」というパーツのフィールドに、「学生情報」のID変換値、「一般回答」のID変換値を、それぞれ設定して一意の値のみをカウントさせることで作成できる。回答率は、カードのフィールドに新しいクイックメジャーを適用し(図25)、計算に除算を選び、numeratorに「一般回答」を、denominatorに「学生情報」のID変換値を、それぞれ一意にカウントした値を指定すること(図26)で作成できる。

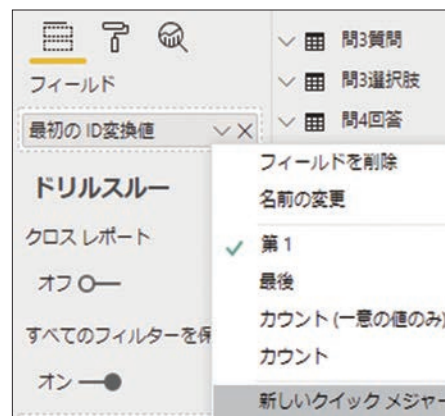


図25. 計算式の追加

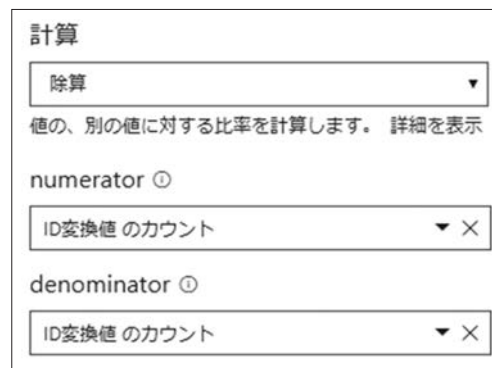


図26. クイックメジャーに除算を設定

問1の円グラフは、円グラフのパーツの値に「一般回答」のID変換値の一意なカウントを設定し、凡例に「問1選択肢」の問1選択肢を設定することで作成できる。ただし、標準では回答数の多い選択肢順に並び変わるため、円グラフ右上の「…」から並び順をID選択値のカウントから問1選択肢に変更する必要がある(図27)。(選択肢はアルファベット順で並び替わるため、一般的には、選択肢の順序を表す情報を追加で用意しておき、性別と同じ要領で指定するとよい。)

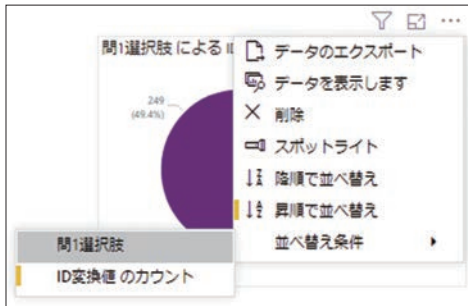


図27. 円グラフの凡例表示順の変更

問2の円グラフは問1と同様に作成できるが、問2には未回答者が含まれているため「空白」として表示される。図28のようにフィルターを設定することで、未回答者を除外したグラフが作成できる。(未回答者を含むグラフを作成したい場合は「未回答」を示すコードを定めて空白を置き換え、そのコードを「問2選択肢」に含めれば、適切に処理できる。)

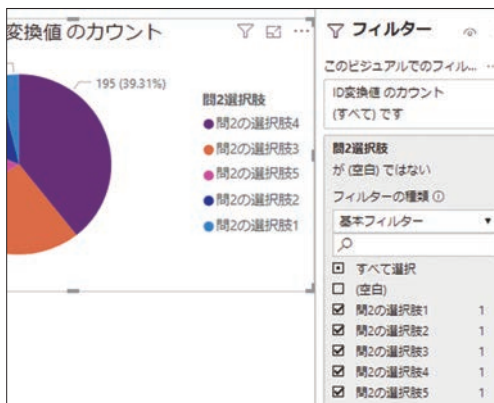


図28. 非表示項目の設定

問3の帯グラフは、帯グラフのパーツを、軸に「問3質問」の問3質問文、凡例に「問3選択肢」の問3選択肢、値に「問3回答」のID変換値を一意にカウントさせる設定にすることで作成できる。

問4, 5はレポートの2ページ目に掲載しているが、レポートに新しいページを追加した後で、既に作成したスライサーを選択し、Power BI Desktopの表示タブにある「スライサーの同期」にチェックを入れ、現れる「スライサーの同期」ペインで、図29のように表示・同期を指定することで、他のページにもスライサーを配置し動作を同期することができる。また、カード

などのパーツは、ページ間でコピー&貼り付けにより同じ位置にパーツの複製を配置できる。



図29. スライサーの同期

問4の度数分布表(図2)は、集合縦棒グラフのパーツを、軸に「問4選択肢」の問4選択肢を、値に「問4回答」のID変換値を一意にカウントさせる設定にすることで作成できる。

問4のその他の内訳表(図2)は、テーブルのパーツを配置し、値に「問4回答」の問4回答(集計しないの設定になる)を設定して名前をその他の内訳としたものと、「問4回答」のID変換値を一意にカウントさせる設定にして名前を回答数とした2項目を指定した上で、フィルターにより問4回答から他の選択肢が選ばれたことを示す“1”を除外して表示させることで作成できる(図30)。

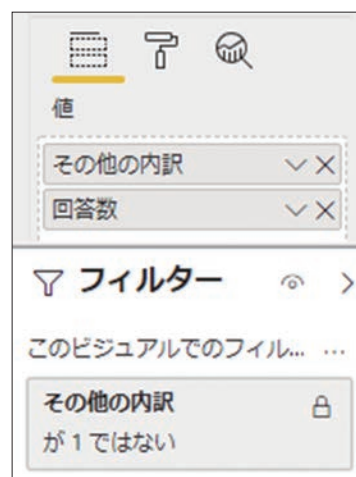


図30. その他の内訳表の設定

問5に関する学年別の折れ線グラフ(図2)は、折れ線グラフパーツを配置し、軸に「一般質問」の学年

を、値に「一般質問」の間5の平均を求めるよう設定することで作成できる。

問5と問6はどちらも数値で回答する項目であるため、2項目間の関係を示す散布図(図2)を作成できる。散布図のパーツを、X軸に「一般回答」の間5を、Y軸に「一般回答」の間6を設定した上で、どちらの項目も「集計しない」に変更することで、図2に示したような散布図となる。なお、「一般回答」には、問5にのみ回答せず問6には回答していないデータを含めていたが、図2の散布図にはY軸の値が0の点は存在しないため、両軸の値が揃ったデータのみプロットされていることが確認できる。

5. 作成したレポートの共有

前節に示すように作成したレポートは、Power BI Desktopで標準的に保存すれば、“.pbxi”を拡張子に持つPower BIファイルとして保存できる。保存したPower BIファイルを利用者に提供すれば、利用者はファイルをPower BI Desktopで開き、レポートを自由に利用・変更できる。この方式での共有は個別の元データも閲覧できるため、共有の対象は閲覧権限を持つ人に限られることになる。なお、周東ら⁽³⁾によると、2019年10月に予定されている大学基本情報のPower BIを用いた分析環境の提供にあわせて、“.pbxi”形式でのファイル提供も予定されているとのことである。

また、Power BI DesktopからWeb版のPower BIクラウドサービスに「発行」すれば、Power BIクラウドサービスの機能を用いた共有が可能となる。ただし、現在高知大学の教職員が無償で利用できるPower BI (free)では、対象者を限定した共有機能がなく、URLを知るだけで誰もがアクセスできるWeb共有のみが利用できる。このようなWeb共有の場合は、一般に公開できるデータに限定される。なお、対象を限定した共有は、有償のPower BI ProまたはPower BI Premiumバージョンで利用可能となる。

さらに、Power BI Desktopには、レポートをPDF形式でエクスポートする機能がある。これを利用すれ

ば、全学や学部別のレポートは、完全に同じ形式のものを、わずかな手間ですることができる。スライサー等を利用者に提供することはできないが、簡便なPDF作成は大いに役立つ機能であると著者は考える。

6. 今後の課題

同一の形式のアンケート調査を、複数の年度にわたって実施した場合には、年度別の同一集計の比較や、同一の調査対象の回答集計を時系列に追うといった分析が可能となる。Power BIの機能を用いれば可能であろうと思われるが、本稿では扱わない工夫が必要となるとと思われる。今後検討していきたい。

図7のような元のデータを、図8、9のようなPower BIに適合する形式に変換する作業は、ExcelのPower QueryやPower BI Desktopのクエリの編集機能を用いると、同じ手順を再利用して自動化することが可能となるが、このことについては本稿の目的を越えるため、含めていない。

また、清水⁽¹¹⁾は、Microsoft Office365の一機能であるMicrosoft Flowを使って、Microsoft Formsで作成したアンケートへの回答を、リアルタイムでPower BIに集計する方法を紹介しているが、本学でのMicrosoft Formsを用いたアンケート調査でも、同様の集計が実施できないか、検討していきたい。

謝辞

高知大学大学教育創造センターの杉田郁代准教授には、Power BIを用いたIRデータの集計の事例を紹介していただき、また、本稿をまとめるにあたり有用なアドバイスを頂いた。ここに感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 中井俊樹, 鳥居朋子, 藤井都百 編: “大学のIR Q&A”, 玉川大学出版部, 東京 (2013)
- (2) 松田岳士, 渡辺雄貴: “教学IR, ラーニング・アナリティクス, 教育工学”, 日本教育工学会論文誌 Vol.41, No.3, pp.199-208 (2017)
- (3) 周東夏希, 佐々木伸, 筒井優子, 金原英徳: “大

学基本情報の分析環境の紹介と BI レポート作成・管理の tips”, 大学評価・IR 担当者集会 2019

- (4) Microsoft : Power BI とは,
<https://powerbi.microsoft.com/ja-jp/what-is-power-bi/> (2019/09/20参照)
- (5) SQLQuality : “Power BI を試してみよう 改定第 2 版”,
<http://www.sqlquality.com/Self2016/PowerBIver2/Text/mokuji.html> (2019/09/20参照)
- (6) Microsoft : “Microsoft Power BI のガイド付き学習”,
<https://docs.microsoft.com/ja-jp/power-bi/guided-learning/> (2019/09/20参照)
- (7) 学改革支援・学位授与機構 : “IR データ分析ワークショップ”,
<http://niadqe.jp/report/1336/> (2019/09/20 参照)
- (8) 山形大学次世代形成・評価開発機構 : Invited Presentations,
<https://ir.yamagata-u.ac.jp/invited-presentations/> (2019/09/20参照)
- (9) 藤原宏司 : “BI ツールを用いた学内データの動的可視化について”, 情報誌「大学評価と IR」, 第 6 号, pp.3-11 (2016)
- (10) 藤原宏司 : “Power Query エディターを用いたデータ形式の変形について”,
https://ir.yamagata-u.ac.jp/wordpress/wp-content/uploads/20181112_fujiwara.pdf (2019/09/20参照)
- (11) 清水優吾 : “アンケートを即可視化! ~MS Forms ⇒ MS Flow ⇒ Power BI~”,
<https://www.slideshare.net/yugoes1021/ms-forms-ms-flow-power-bi-83167435> (2019/09/20参照)

大学教育におけるクラス担任制度の現状と課題

■ 杉田 郁代 (大学教育創造センター)

キーワード：クラス担任制度、学生相談

1. はじめに

文部科学省の学校基本調査⁽¹⁾によると、令和元年の高等教育への進学率は、82.6%を超え、大学・短大への進学は58.1%と過去最高値を更新した。清水・山田(2014)は「ユニバーサル化を迎え、学生の多様化が急速に進んでいること、それに伴い、様々な学生支援が求められている」⁽²⁾と指摘する。大学教育を取り巻く環境は大きく変化している。

平成12年6月に文部科学省より『大学における学生生活の充実方策について(報告)－学生の立場に立った大学づくりを目指して』⁽³⁾が出され、学生の変化を指摘し、変化に合わせて学生に対する指導体制の充実を目指すために、また学生の人間的な成長を図り、自立を促すため適切な指導を行っていくことが教員の基本的責任であることを指摘し、教員の意識改革を求めた。また、チュートリアル・システムの導入として、大学教育におけるクラス担任制度について触れている。「入学から卒業まで教員と学生が人格的にふれあい、修学上の助言や個人的な相談に乗ることなどを通して、教員がきめ細かく指導するチュートリアル・システムを積極的に導入することが重要である」と指摘している。さらに、授業を受ける学生に対して教員が

相談に応じるオフィスアワーを設けることの重要性も併せて指摘している。

これらにより、大学教育に求められる役割は変化すると捉えることができる。この流れを受けて、平成19年3月には、日本学生支援機構から『大学における学生相談体制の方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－』⁽⁴⁾が出された。その中で、「クラス担任制度」は、学生相談の3層モデルの第2層「制度化された学生支援」の中に位置づけられた。

先述の文科省の報告と、この日本学生支援機構から提出された二つによって、大学教育の中に「クラス担任制度」が位置付けられたと捉えることができる。

「クラス担任」の定義については、上記には記されておらず日本学生支援機構から平成18年6月に出された『大学等における学生生活支援の実態調査』調査報告の中の用語集⁽⁵⁾に、次のように記されている。「クラス担任制とは、教員が一定数の学生を受け持ち、学生は自分を受け持つ教員に授業や学習の過程、勉学の仕方や方向、進路などについて相談できるもの。」が確認できる限り公式的な定義である。名称は、「教員チューター」「教員アドバイザー」等の名称が用いられるとされる。別添の参考資料⁽⁶⁾には「クラス担任制度」は、この報告が出る以前より、一部の大学、短期

大学等において、実施されてきた支援であることが確認できる。

次に、「クラス担任」の状況について確認してみたい。

現在のクラス担任制度の状況を理解する基礎資料は、日本学生支援機構が定期的実施する学生支援に関わる調査結果である『大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成29年度）結果報告』（独立行政法人 日本学生支援機構）である。⁽⁷⁾それによれば、学生相談に対応する組織・人として、大学全体の調査結果では、学生の相談に対応する独自の組織（学生相談室等）（86.1%）、保健管理センターや保健室など（79.2%）、クラス担任、指導教員等の教員（71.0%）、学生部（課等の事務組織）（70.6%）の順位になっており、3位に、クラス担任・指導教員等の教員が位置づく。この傾向は、平成27年度も同様の傾向であり、学生の相談に対応する独自の組織（学生相談室等）（82.5%）、保健管理センターや保健室など（73.7%）、クラス担任、指導教員等の教員（69.8%）、学生部（課等の事務組織）（69.4%）であった。クラス担任による学生相談の対応は第3位である。

さかのぼって、平成22年の調査⁽⁸⁾では、大学全体で、「クラス担任、指導教員等の教員」（84.7%）、「学生部や学務課等の事務組織」（84.0%）、「学生相談に対応する独自の組織」（学生相談室等）（82.5%）であった。平成25年度⁽⁹⁾は、「学生の相談に対応する独自の組織」（85.1%）、「保健管理センターや保健室など」（78.1%）、「学生部や学務課等の事務組織」（73.1%）、「クラス担任、指導教員等の教員」（72.3%）で、前回の調査と一転し、1位から4位に位置づいている。このように、クラス担任・指導教員による学生相談は、状況が変化していることがうかがえる。

しかしながら、これらの調査において、クラス担任制度に関わる定義の記述はされていない。また、学生から、どれくらいの頻度で、どんな学生の相談を受けているのか、等を含めたクラス担任を取り巻く具体的な学生相談については明らかにされていない。大学全体で受ける学生相談内容に留まり、クラス担任単独の状況については明らかにされていない。

上記の調査の結果から、かろうじて大学教員がクラス担任として、学生相談に携わっていることが明らかにされている理解に留まる。しかし、大学教育におけるクラス担任である教員の行う学生相談は重要な位置づけにあり、教員の「教育」活動の一端であるにもかかわらず、そこに焦点を当てられず検証されてこなかった。いつ頃から、導入された制度で、どんな学生相談を行っているのかについて捉えた定量的な調査や研究は殆どない。

クラス担任業務とはどのようなものであろうか？クラス担任の定義は、先述の平成18年6月に出された『大学等における学生生活支援の実態調査』調査報告（独立行政法人 日本学生支援機構，2006）にある用語集に、「クラス担任制は、教員が一定数の学生を受け持ち、学生は自分の受け持つ教員に授業や学習の過程、勉学の仕方や方向、進路などについて相談できるもの」とされる。クラス担任の行う実際の業務について、竹中⁽¹⁰⁾（2012）は、自己の担任業務を踏まえて、勤務校でのクラス担任業務について次のように記している。「担任はクラスの学生の出席状況の把握、保護者との連絡、履修指導、進路相談、諸連絡など、一人ひとりの教学支援や学生生活全般に関わる相談に乗る役割があるなど、学生との接触は濃密である。本学では、1クラス数十人を受け持っている」と記している。また、「学生に関わる問題が起きれば、担任としてその都度対応することが、他の教職員や管理職からも求められる立場である。退学に至った場合は報告書を提出し、教授会で経過を説明する義務もある」⁽¹⁰⁾と記している（竹中，2012）。これにより、クラス担任の果たす役割と業務、クラスサイズ、緊急時の体制等が理解でき、クラス担任業務のイメージを把握できる。しかし、一大学の事例であり、他大学も同様であるとは限らない。

本稿では、大学教育におけるクラス担任制度の実態を明らかにすることを目的とする。クラス担任制度の成立に関わる報告書等の整理を行い、クラス担任制度を持つ大学への質問紙調査を行い、実態を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

アンケート調査

クラス担任制度の実態を検証するために、2018年10月に、質問紙調査を実施した。調査対象は、大学（短期大学を含む）のホームページ上において、クラス担任制度を実施していると記載されている大学（短期大学を含む）82校（短期大学：13校）を対象とし、調査協力を依頼した。依頼文とともに、調査票を同封し郵送にて送付した。

調査に際して、事前に対象者が特定できないため、学生支援の責任者とクラス担任の教員用の2種類を送付した。回答者として、学生支援の責任者を指定したのは、大学全体の学生支援について理解し、実態について情報を持ち判断できる立場にあると考え、対象とした。「クラス担任制度」の定義については、次のように調査用紙に明示した。定義：「学生の修学支援を行うために、学部や学科・コースを単位としてクラス編成を行い、学部の専任教員が、クラス担任として、クラスの学生の学修の助言や履修指導、学生の心理的問題などの学生生活適応上の相談支援にあたること。ゼミや卒論指導を除きます」とした。学生支援の責任者用の調査項目は、①設置形態、②学部数、③クラス担任制度の導入時期、④クラス担任制度の名称、⑤クラスサイズ：担任一人当たりが担当する学生数、⑥クラス担任制度の実施学年、⑦クラス担任用のマニュアル整備の状況について、⑧クラス担任用の研修会（FD）の開催状況について、⑨定期面談の実施状況について、⑩クラス担任制度の効果について（自由記述）の項目で実施した。調査指標は日本学生支援機構の『大学・短期大学・高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査（平成22年度）』⁽¹¹⁾（2011）を参考に作成した。

返送されたデータについては、結果に示していく。本論文では、学生支援の責任者から返答を得たデータのみ使用し報告する。クラス担任より返答があった回答については、別の論文（現在、投稿中）において報告する。学生支援の責任者からの返送については、返答率は、全体で18.9%であった。有効回答数は、18回答数であった。

回答はあるが、無回答部分も一部あったため、有効回答数が少ないため、データは全てを使用した。ただし得点等に影響する場合は、分母から除外し算出している。

本研究の位置づけは、「大学における担任・アドバイザー等の学生支援の学術的検証と支援モデルの開発」（平成29-31年度 文部科学省科学研究費補助金 挑戦的萌芽研究）の一環として実施した「大学教育におけるクラス担任制度の実態調査」の一部である。そのうち本稿では、予備調査として実施した調査データのみを用いる。

表1. 回答者の機関別属性

機関別 回答数と割合		
機関	回答数	割合
公立	2	11.1%
国立	1	5.6%
私立	14	77.8%
未回答	1	5.6%
総計	18	100

表2. 回答者の大学規模別割合

規模別回答数・割合		
機関	回答数	割合
2～4学部	4	22.2%
2～4学部	2	11.1%
5～7学部	3	16.7%
単科大学	5	27.8%
短期大学	3	16.7%
未回答	1	5.6%
総計	18	

表3. クラス担任名称

名称	回答者数
クラス担任	7
グループ担任	3
担任	4
クラス担任アドバイザー	1
アドバイザー	2
指導担任	1
	18

表4. クラス担任が受け持つクラスサイズ

クラスサイズと回答者数・割合		
人数	回答者数	割合
～10人	3	16.7%
10～20人	5	27.8%
10～21人	1	5.6%
21～25人	4	22.2%
30名前後	2	11.1%
40名前後	2	11.1%
60名	1	5.6%
総計	18	

表5. クラス担任配置学年

クラス担任配置学年		
クラス担任配置学年	回答者数	割合
全ての学年で実施	14	77.8%
1,2年	2	11.1%
1～3年	1	5.6%
未回答	1	5.6%
総計	18	

表6. クラス担任マニュアル整備

クラス担任マニュアル整備有無		
クラス担任マニュアル有無	回答者数	割合
マニュアルを整備している	5	27.8%
マニュアルを整備していない	13	72.2%
総計	18	

表7. クラス担任制度研修会実施状況

クラス担任制度の研修会実施状況		
研修会実施状況	回答者数	割合
実施している	3	16.7%
実施していない	14	77.8%
未回答	1	5.6%
総計	18	

表8. 年間の定期面談の実施状況

クラス担任が行う、定期面談の実回答者数	
実施している(回数未記入)	4
実施している(1回)	1
実施している(2回)	6
実施している(1～2回)	1
実施している(3回)	1
実施している(4回)	1
実施していない	4
総計	18

表9. クラス担任制度設置年度

クラス担任制度設置年度	回答者数
明治38	1
昭和24	1
昭和55	1
平成元年	1
平成17	1
平成21	1
平成24	2
平成26年度～	1
平成28	1
平成29	1
平成8年度	1
平成元年	1
昭和 不明	1
不明	4
総計	18

表10 クラス担任制度の効果(自由記述)

効果(自由記述)
学生個人に対する把握ができる
教員と学生の親密さを高めることにおいて効果が高い
学生の様々なトラブル(登校困難、学費滞納、成績相談など)に実情に即した対応ができる
1年生の様々なトラブルに対応できる。
学生の一人ひとりを見守っていく体制
学生ひとりひとりをきめ細かく指導できる
学生一人一人に対するサポートができる
休学、退学、成績、体調、学業不振者への対応など、きめ細かい対応
学修面、生活面、健康面、進路の悩みなど、幅広く助言や相談ができてい
る。
メンタル面の問題をもつ学生の早期対応ができる
困ったりしたときに相談できる人がいることや、授業での欠席が多くなって
きた時にクラス担任に連絡し、早めに対応できる。
成績不振となる可能性がある学生への動機づけ・問題を抱えている(兆候
がある)学生の早期発見・ケア 学修面へのアドバイス(研究室選び等)
一人ひとりについて、把握することが可能である
学生の社会人としての自覚を促す効果あり、クラスのまとまりを促す補助

3. 結果

(1) 学生支援の責任者による回答

先述のように、学生支援の責任者からの回答の有効回答数が極めて少ないことから、統計的検定を利用せずに、数値のみの記述に留める。責任者の回答の属性の割合は、私立が14校(77.7%)と多く、次に公立2校(11.1%)、国立1校(5.56%)であった。次に、返答のあった大学の規模は、短期大学や単科大学、2～4学部であり、半数以上は小規模大学であった。

次にクラス担任制度の導入時期(表9)については、大学によってもバラつきがみられた。担任一人当たりが担当する学生数のクラスサイズについては、10人～20人が、27.8%ともっとも多く、続いて21～25人が22.2%で、30名前後、40名前後と続く。クラス担任の配置学年については、本調査ではすべての学年での実施が77.8%で実施と最も多くみられた。全体では1年生の担任制度は全てで実施されていた。

クラス担任制度を取り巻く学内環境について聞いたところ、クラス担任マニュアルを整備しているとの回答は、27.8%であり、整備していないとの回答は72.2%であった。次に、研修会の実施状況(表7)は実施しているとの回答が、16.7%で、実施していないのは、77.8%であった。定期面談の実施回数(表8)は、年

間に1回以上の定期面談を実施しているのは、77.7%であった。

(2) クラス担任制度の効果について(自由記述から)

これらの結果から、学生支援の責任者の回答によると、クラス担任制度は、一人一人の学生の情報理解、指導・支援、相談対応、問題行動の早期発見と早期ケアに一定の効果を奏していることが明らかである。相談については、修学面、メンタル面など多岐にわたっていることも明らかである。

考察

(1) クラス担任制度について

学生支援の責任者から返答された回答数は非常に少ないものであった。回答率が少ないため、統計的検定等を行っていない。

クラス担任制度の起源について検証を試みたが、文部科学省より、『大学における学生生活の充実方策について(報告)－学生の立場に立った大学づくりを目指して』に記されているように、以前よりその制度を持つ大学の存在が伺え、報告書等が出されたことを機による傾向分析を試みたが、回答数が少ないため統計処理を行わずに、数値のみにとどめる(表9)。報告書が、平成19年度にだされたことを踏まえ、その前と後の数値について、比較検討すると、報告書前は、27.8%、報告書後は、44.4%であった。報告書後のクラス担任制度の実施が多い傾向がみられた。クラス担任制度の名称は、大学によって、異なる名称であったが、学生にわかりやすいように名称の一部に「担任」と名称を持つものが多くみられた(表3)。

(2) クラス担任制度の実態について

クラス担任の実態と関わる学内環境を考察していく。最初に、クラス担任が受け持つクラスサイズは、平成18年6月に出された『大学等における学生生活支援の実態調査』調査報告(独立行政法人 日本学生支援機構, 2006)⁽¹²⁾の結果においては、1位は10~20人未満(33.5%)、2位は40人以上(23.9%)、3位は、

20~30人未満(19.4%)であり、本結果では、10~20人未満が1位(27.8%)であり、最も多いクラスサイズについては、同様の結果を得た。

次に、担任を支える環境の実態は、回答のうち、7割以上の大学ではクラス担任マニュアルは整備されていなかった。また、7割以上の大学においてクラス担任制度に関わる研修会は、実施されていなかった。

今後の担任制度の在り方については、66.6%が現状維持で、27.7%が拡大したいとあることから、今後この担任制度は継続実施の可能性が高いと想定できる。従って、継続していくには、それなりの担任マニュアルを整備し研修会を開催し、担任を持つ教員側のスキルを一定に保つ必要課題があると考ええる。今後の調査では、この点を課題と捉え、深く検証していきたい。

最後に、クラス担任制度の効果について、自由記述の回答から読み取れることは、「学生の情報を把握しやすい」「トラブルへの対処が可能である」「学生一人一人へのサポートの提供」「問題行動を含めた早期発見と早期対応」等の一定効果を確認することができる。相談内容については、修学面、生活、健康、進路、メンタルヘルスなど多岐にわたる。回答から確認できることは、学生支援の責任者の視点からは、一定の効果を得ていると捉えていることが確認できる。また、クラス担任である教員が、不登校学生のケアとサポート、学費滞納、成績不振学生対応など様々な対応をしていることが、自由記述から明らかになった。この点についても、さらなる検証が必要であると考ええる。

最後に、本調査の課題について述べる。本調査に向けた予備調査に位置づくものである。しかしながら、当初の想定よりも、調査票に対する返答数は少なく、有効回答は少ない。回答数は、少ないが、自由記述等を丁寧に見ていくと、本調査に向けての項目へのヒントが多く示唆されており、大変貴重なコメントをいただき、次の調査に向けての改善の手がかりとなり得るものであった。

まとめ

本研究では、クラス担任制度を実施する大学に調査依頼し、実態について調査を行った。そこで、明らかになったことは、3点ある。一つめは、1年生については、クラス担任制度の実施率が高いこと、二つめは、クラス担任制度は、「一人一人の学生の指導・相談支援」「問題の早期発見」に一定の効果があると学生支援の責任者は捉えていること、三つめは、クラス担任は、対応マニュアルと研修会が開催されない状況の中で、クラス担任を行っている状況にある教員もいることがわかった。クラス担任は、そのような整備のない状況下において、修学面、メンタル面などの相談支援と不登校予防の支援を行っていることが示唆された。

謝辞

本研究は、「大学における担任・アドバイザー等の学生支援の学術的検証と支援モデルの開発」（平成29-31年度 文部科学省科学研究費補助金 挑戦的萌芽研究）の一部として実施されたものである。調査にご協力いただきました機関及び教職員の方々に感謝申し上げます。

引用文献：

- (1) 文部科学省学校基本調査『令和元年度（速報）結果の概要』2019年 アクセス日2019年11月5日
- (2) 清水栄子・山田剛史『高等教育機関におけるピア・サポートの現状と課題（教育的効果の視点から）』リメディアル教育研究 第9巻第2号 2014年
- (3) 文部科学省『大学における学生生活の充実方策について（報告）－学生の立場に立った大学づくりを目指して』2000年
- (4) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学における学生相談体制の方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－』2007年
- (5) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学等に

ける学生生活支援の実態調査』調査報告の中の用語集 2006年

- (6) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学等における学生生活支援の実態調査』（平成18年6月30日発表）
- (7) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成29年度）結果報告』2019年
- (8) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成22年度）結果報告』2010年
- (9) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成25年度）結果報告』2013年
- (10) 竹中美香『不登校学生の発見の手がかりと対応に関する考察－クラス担任として教学を支援した実践例からの検討－』学生相談研究 第33巻1号 p.51 2012年
- (11) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学・短期大学・高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査（平成22年度）』2011年
- (12) 独立行政法人 日本学生支援機構『大学等における学生生活支援の実態調査』調査報告 2006年

高知大学における教員の自己点検・評価制度の活用状況 — アンケート調査結果（2012年及び2018年）の比較検討 —

■ 岩崎 保道¹

キーワード 高知大学 教員の自己点検・評価制度
アンケート調査

1 はじめに

本稿は、高知大学における教員の自己点検・評価制度の活用状況を明らかにするものである。その検討方法として、国立大学における教員評価に関する状況や先行調査を整理したうえで、高知大学の教員を対象とした自己点検・評価制度に関わるアンケート調査結果（2012年及び2018年）の比較検討を行う。具体的には、両年におけるアンケート調査結果の活用度及び活用方法等の調査結果（数値）を比較することで、取組効果の変化を検証する²。

高知大学における教員の自己点検・評価制度とは、「教員の総合的活動自己評価」（2013年度まで実施）及び「教員の自己点検・評価」（2014年度より実施）を指す。すなわち、前者の制度は、第1期中期目標期間に導入したものであり、後者は、その制度を改善したも
のとして第2期中期目標期間に実施された³。

元来、大学における教員評価の実施目的はどのようなものがあるのか。寫田ほか（2009）によると、「評価導

入時の目的」として、「教員個人の研究レベル向上」「教員個人の教育レベル向上」「教員個人と組織の目標の整合」があげられている⁴。教員評価の導入判断や、行う場合の目的や方法、評価結果の活用方法は実施大学の判断に任される。このように、教員または組織における教育研究の質的向上など、何らかの方針や目的を持って教員評価制度が設けられている。

一方、大学における教員評価制度の実施割合は高くなった。文部科学省（2019）によると、2016年度において「教員の教育面における業績評価・顕彰を実施している大学」の割合（全体）は69.5%であった⁵。設置者別に見ると、国立大学は98.8%、公立大学は72.5%、私立大学は62.7%であり、国立大学が最も割合が高い。

³ 両制度（「①教員の総合的活動自己評価」及び「②教員の自己点検・評価」）の主な違いは、次の点がある。評価項目数について、①は多様な活動に対して幅広く評価を行うため、項目を細分化している。②は必要最低限の評価項目数となるよう、各教員に共通した活動について項目を設定している。活動実績の点数化の有無について、①は有り、②は無し。詳細は、高知大学評価改革機構（2015）「教員の自己点検・評価の実施要項」, p.13.を参照されたい

(https://www.kochi-u.ac.jp/_files/00079365/h27kyoin_hyoka_yoko.pdf#search=%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E7%B7%8F%E5%90%88%E7%9A%84%E6%B4%BB%E5%8B%95%E8%87%AA%E5%B7%B1%E8%A9%95%E4%BE%A1+27%E5%B9%B4%E5%BA%A6)。

⁴ 寫田敏行ほか（2009）「日本の大学における教員評価制度の進捗とその課題」大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』, 10, p.74.

⁵ 文部科学省 a（2019）「平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」, p.46.

¹ 高知大学

² 本稿の検討結果は、筆者が所属する高知大学 I R・評価機構の見解を示すものではない。

2006年度の割合は、全体で39.0%であり、設置者別に見ると、国立大学は79.3%、公立大学は34.2%、私立大学は33.5%であった⁶。この10年間で30.5ポイント(全体)高くなった。

大学における教員評価に関して、以下の動向がある。

第1に、教員評価が内部質保証⁷の手段の一つとして重視され始めた。内部質保証は、大学が自らの責任の下で行うものであるが、大学が教員個人の教育研究等の活動について、確認、検証を行い、改善・向上のための方策に取り組む構造が強く求められている。

具体的には、内部質保証に係る取組の一つとして「教職員の活動の点検・評価」が取り上げられ、「教職員が適切な能力を有していることを確認するための点検・評価を、継続的に実施する体制や手続きを有することが必要である」とされている⁸。なお、大学改革支援・学位授与機構における認証評価の分析項目2-5-2においては、「教員の教育活動、研究活動及びその他の活動に関する評価を継続的に実施していること」が評価基準として定められている⁹。

第2に、国立大学において教員評価は大きな位置付けを持つ。すなわち、国立大学改革の方向性の一つとして、文部科学省が示した「人事給与とマネジメント改革」における「業績評価」のインパクトである¹⁰。国立大学が実施する、この取組状況が運営費交付金に影響を及ぼす可能性があり、教員評価の実施や改善を行う大きなインセンティブとなっている。

「業績評価」の具体的な内容を示すガイドライン¹¹

は、「国立大学においては、今般の人事給与とマネジメント改革の動きを契機として既存の制度を改めて見直し、必要に応じて新たな制度の検討・導入や多様な選択肢を組み合わせるなど、教員の意欲や納得感をより向上させる魅力ある人事給与制度の実現を期待したい」¹²と述べたうえで、教員個人と組織のパフォーマンス向上に資するよう、厳正かつ公正で、透明性のある評価制度の構築を求めた。また、学問分野の特性に配慮した評価項目の設定、教員の自己評価や学生による授業評価など多様な評価の組合せなども例示されている。

本稿の考察により、教員評価制度を検証することの重要性が認識されるとともに、制度の機能改善や改革が促進されることを望みたい。

2 教員評価の先行調査

本章は、大学の教員評価に関する先行調査をいくつか紹介する。

畠田ほか(2009)は、教員業績評価に関するアンケート調査を行った。その結果、課題として、「評価導入の目的についての教員の理解」(国立大学の9割)、「評価結果の活用方法」(国立大学の8割)、「評価実施の負荷」(国立大学の6割)などを示した¹³。そのうえで、「教員評価制度は、国立大学では導入すること自体を目的とし、あるいは、多くの大学において導入自体から生じる教員個人レベルでの意識改革などに期待した「導入期」を過ぎつつあり、導入した評価制度を組織全体の改善のためにどのように活用するかを視野に含む、「活用期」に移行しつつあることが示唆される」と指摘した¹⁴。

綾(2014)は、「教育改革は我が国の重要なテーマのひとつであり、教員組織の活性化が求められている。教員評価制度はこれを推進する施策の一つとして捉えられる。」としたうえで、「教員評価制度の導入によって“法人経営のPDCAサイクル”と“教員組織及びその

⁶ 文部科学省(2008)「大学における教育内容等の改革状況について」, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/06/08061617/005.htm. 2019年7月11日確認。

⁷ 内部質保証とは、大学改革支援・学位授与機構 質保証システムの現状と将来像に関する研究会(2017)「教育の内部質保証に関するガイドライン」(p.23)によると、「大学が自律的な組織として、その使命や目的を実現するために、自らが行う教育及び研究、組織及び運営、ならびに施設及び設備の状況について継続的に点検・評価し、質の保証を行うとともに、絶えず改善・向上に取り組むことを指す」とされている。

⁸ 大学改革支援・学位授与機構(2017)「教育の内部質保証に関するガイドライン」, p.20.

⁹ 大学改革支援・学位授与機構(2019)「大学評価基準」, 領域2.

¹⁰ 文部科学省(2018)「国立大学改革の方向性について」, p.2.

¹¹ 文部科学省b(2019)「国立大学法人等人事給与とマネジメント改革に関するガイドライン～教育研究力の向上に資する魅力ある人事給与とマネジメントの構築に向けて～」。

¹² 文部科学省b, 同書, p.3.

¹³ 畠田ほか, 前掲書, p.76.

¹⁴ 畠田ほか, 前掲書, p.76.

構成員である教員個々人の仕事のPDCAサイクル”の統合又は有機的な連携を図り、組織的経営を進展させることにより危機を回避することが期待されているのではないか。こうした大学が既存の序列を覆すイノベーションを生み出すことは業界全体にとっても極めて有益なことである。」と述べた¹⁵。

岸(2018)は、教員評価の導入の背景を整理し、文部科学省の教員評価に関する調査結果を踏まえたうえで、「大学法人化の本来の趣旨のひとつである民間的なマネジメントの観点からいえば、実施する評価を教員のモチベーション向上につなげる形での活用はまだ進んでいない。(中略)教員評価は多くの大学に浸透したが、これを今後どう活用するかという点ではまだ多くの課題を抱えているといえる。」と指摘した¹⁶。

岩崎(2019)は、国立大学における教員評価の取組状況や成果、課題をまとめ、大学自らが実施する評価制度を検証することで、今後の制度改善の参考にすることを目的として、国立大学に対して教員評価の取組状況に関するアンケート調査を実施した¹⁷。その結果、「ほとんどの国立大学が教員評価を実施するなかで、「教育・研究活動の促進」を教員評価の目的に掲げる法人が9割あり、教員評価の実施効果として「教員の意識改革」をあげた法人が7割あった。しかし、「教員の意識改革」以外に目立った効果はなく、制度の実施に伴う負担や、制度設計やシステムに関わる課題をあげる国立大学法人の割合が高かった。」と述べたうえで、「教育研究への効果が薄いことや、様々な課題が示されている状況より、教員評価の制度改革の必然性は高いと考える」と結論付けた¹⁸。

綾(2014)が述べたように、教員評価が大学におい

て重要な位置付けになっていることについて異論はないだろう。留意すべきは、罵田ほか(2009)の調査において「教員評価が「導入期」を過ぎつつある」とあったが、岸(2018)及び岩崎(2019)が指摘したように、この時点においても教員評価制度を十分活用できていない課題があげられている。

この先行調査より懸念されるのは、教員評価の活用が十分果たせておらず、目に見えた成果があがっていないのではないかと、という点である。そのため、教員評価制度の活用状況や効果を検証し、改善していく必然性は高いと考える。

この背景の下、本稿は高知大学における教員の自己点検・評価制度に焦点をあてて検討を行った。同大学は、第1期中期目標期間の段階より教員の自己点検・評価制度を導入し、第2期中期目標期間では同制度の改善を行った。この期間中である2012年及び2018年に、高知大学は教員を対象とした制度の活用度や評価方法等に関するアンケート調査を実施した。以降の章では、調査結果を比較検討し、高知大学における教員の自己点検・評価制度の活用状況を明らかにする。

3 高知大学における教員の自己点検・評価制度

本章は、高知大学における教員の自己点検・評価制度を紹介する。冒頭で述べた通り、高知大学における教員の自己点検・評価制度とは、「教員の総合的活動自己評価」及び「教員の自己点検・評価」である¹⁹。後者は前者の後継制度(2014年度に導入)であり、基本的な評価方法は同じため、同一のものとして制度の概要説明を行う。

高知大学における教員の自己点検・評価制度は、内部質保証システムの一つとして、教員が自らの諸活動(教育、研究、社会貢献、大学運営、診療)の自己点検・評価を通じて改善を行うことや、教育研究等の改善に資することを目的としている。同制度は、教員の相对比较を行うものではなく、教員が重点的に貢献した分

¹⁵ 綾高德(2014)「教員評価制度の構築と導入の実際—コンセプト及び事例を用いた論点整理—」同志社大学社会学研究会『同志社大学社会学会』, 109, pp.199, 122.

¹⁶ 岸真由美(2018)「日本の大学における教員評価の現状(二つの報告書から)」佐藤幸人編『21世紀アジア諸国の人文社会科学における研究評価制度とその影響』ジェトロ・アジア経済研究所, p.64.

¹⁷ 86国立大学に依頼したところ、70大学より回答があった(回答率81.4%)。

¹⁸ 岩崎保道(2019)「国立大学法人における教員評価の取組状況—アンケート調査結果の分析を中心として—」関西大学教育開発支援センター『関西大学高等教育研究』, 191, p.1.

¹⁹ 高知大学では、この制度とは別に、教員個人及び組織の活性化のために、人事考課(昇給・勤勉手当)等に活用可能な「教員評価」が毎年度、実施されている。

野について自己評価を通じてアピールすることにより、大学改革に対する基本姿勢を示すものである²⁰。

データの基本的な流れは、図1の通りである。教員は、年度末に業績を教員データベースに入力する。また、教員活動（教育活動、研究活動、社会貢献活動（地域貢献、国際貢献）、大学運営活動、診療活動）に係るPDCAとして、年度当初に目標や計画を設定し、年度末に計画の達成状況について優れた点や課題点などを分析することにより自己評価を行い、その結果を次年度の改善に活用する（評価サイクルは毎年度）。

教員の自己点検・評価の結果は取りまとめられ、役員等に報告される。また、教員データベースに蓄積された情報は、「高知大学 研究者総覧」に提供され、外部に公表される。

高知大学における教員の自己点検・評価制度の機能を整理すると、「内部質保証に寄与する自己点検・評価」「業績管理などに活用するためのデータベース」「教員の研究業績を公表することによる説明責任」がある。

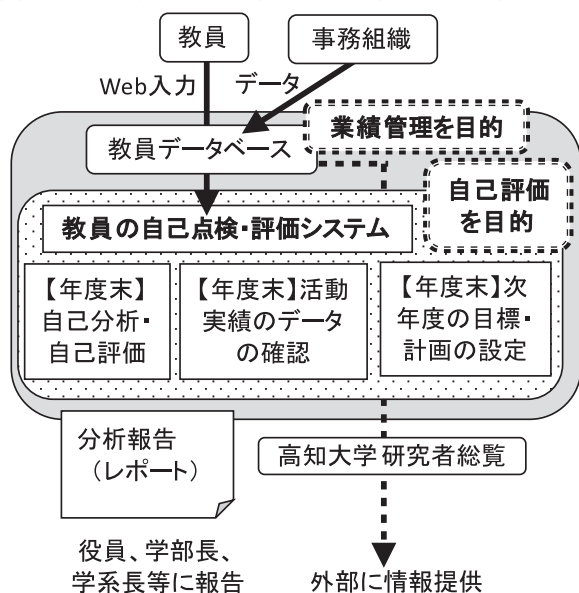


図1 教員の自己点検・評価制度の概要（高知大学（2018）「教員の自己点検・評価の実施要項」, p.3. を参考に筆者作成）

²⁰ 高知大学（2018）「教員の自己点検・評価の実施要項」, p.1.

4 高知大学における教員の自己点検・評価制度のアンケート調査結果（2012年及び2018年）の概要

高知大学の教員の自己点検・評価制度に係るアンケート調査が2012年と2018年に実施された。本章では、各年の調査結果（概要）について説明する。なお、アンケート調査の実施目的や質問項目等を抜粋して、【資料①-1】～【資料①-3】と【資料②-1】～【資料②-2】に示した。

（1）「教員の総合的活動自己評価」に係るアンケート調査結果（2012）の概要

当該アンケート調査は、高知大学 評価改革機構（当時）²¹が調査主体となって調査時点（2012年11月）で高知大学に在職し、「教員の総合的活動自己評価」の利用経験のある教員を対象にして実施した。実施目的は、制度の課題点等を検証し、調査結果を参考にして改善するためである²²。

アンケートの回答者は287名であった（調査対象者は567名、回答率50.6%）。

調査の結果、以下の状況（全体）が明らかになった。

（自己評価）制度の活用について、「低い」及び「やや低い」の合計は67.9%であった（【資料①-2】質問5の回答）²³。また、制度の活用度を活動分野（教育活動、研究活動、社会貢献活動、大学運営活動、診療活動）ごとに割合を見たところ、1番は教育活動が24.4%、研究活動は31.4%であった（【資料①-3】質問7の回答）。

（自己評価）制度の活用方法（「教員活動の自己管理（目標設定、検証、改善など）」「大学、部局の方針や目標と自己の教員活動との整合性をチェック」「第三者（学外）への説明」）の割合を見たところ、3項目とも過半数を割っていた（【資料①-3】質問6の回答）²⁴。

²¹ 高知大学 評価改革機構は、2016年度にIR・評価機構に改組された。

²² 岩崎保道（2013）「高知大学における「教員の総合的活動自己評価」の活用実態—アンケート調査結果の報告を中心として—」高知大学総合教育センター大学教育創造部門『高知大学教育研究論集』, 17, p.4.

²³ 岩崎, 同書, p.5.

²⁴ 岩崎, 同書, p.6.

制度の効果（向上度）の割合について、全ての項目における「やや向上した」及び「著しく向上した」の合計は2～3割に止まった。また、「変わらない」は6～7割であった（【資料①-2】質問4の回答）。

（自己評価）制度の効果と利用回数との関係について、利用回数が増えるほど効果が低くなる傾向があった（【資料①-2】質問3及び質問5の回答）²⁵。

（2）「教員の自己点検・評価」に係るアンケート調査結果（2018）の概要

当該アンケート調査は、高知大学 I R・評価機構が調査主体となって調査時点（2018年7月）で高知大学に在職し、「教員の自己点検・評価」の利用経験のある教員を対象にして実施された。実施目的は「評価システムを改善して、社会の要望に応えられるように、また教員の自己改善や大学の機能強化に役立つものにする」ことである。

アンケートの回答者は366名であった（調査対象者は571名、回答率64.1%）。

調査の結果、以下の状況（全体）が明らかになった。

制度を「活用できていない」と答えた教員が60.1%であった（【資料②-2】質問Ⅱ-2の回答）。また、制度の活用度を活動分野（教育活動、研究活動、社会貢献活動、大学運営活動、診療活動）ごとに得点化（最高3点）したところ、教育活動（2.2点）、研究活動（2.4点）、診療活動（2.3点）が2点を超えた（【資料②-2】質問Ⅱ-3の回答）²⁶。

制度の活用方法（「教員活動の自己管理（目標設定、検証、改善など）」「大学、部局の方針や目標と自己の教員活動との整合性をチェック」「第三者（学外）への説明」）の割合を見たところ、「教員活動の自己管理」（76.1%）に集中していた（【資料②-2】質問Ⅱ-4の回答）。

全ての調査項目において、制度を活用したことによる活動の質の向上は、肯定的回答が4～5割、否定的回答は3～4割であった（【資料②-2】質問Ⅱ-5の回答）。また、勤務年数と活動の質の関係を見たところ、一部の

部局に勤務年数が長いほど制度の効果が低くなる傾向があった（【資料②-2】質問Ⅱ-1及び質問Ⅱ-5の回答）。

5 高知大学における教員の自己点検・評価制度のアンケート調査結果（2012年及び2018年）の比較検討

教員の自己点検・評価制度のアンケート調査結果（2012年及び2018年）の比較検討においては、比較可能性に課題がある。すなわち、両年の調査票（【資料①】、【資料②】）を対比すると分かるが、設問や回答方法が同一ではない。そのため、比較分析が行えるよう調査結果の回答（表記）を調整した²⁷。

図2は、教員の自己点検・評価制度の活用度の回答（「よく活用している」「少し活用している」「活用できていない」）について、その割合（平均値）を示したものである。

全体の「活用できていない」が60%を超えている。また、全体の「よく活用している」及び「少し活用している」の合計を見ると、2018年は2012年に比べて6.3ポイント高くなった。この傾向は、講師（+14.9ポイント）及び教授（+14.6ポイント）に強く見られた。しかし、助教は「活用できていない」の割合が2018年は2012年に比べて20.4ポイント増加した。

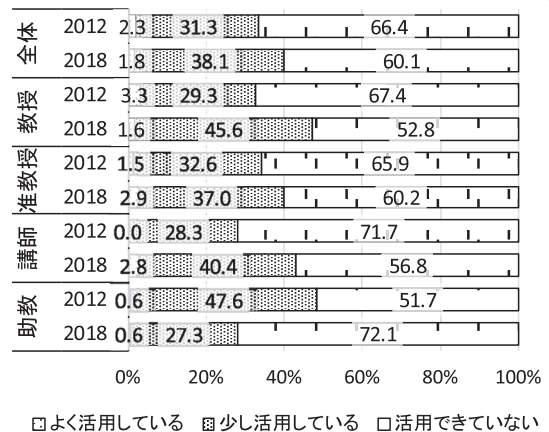


図2 教員の自己点検・評価制度の活用度（割合）²⁸
n=261（2012）、364（2018）

²⁷ アンケート調査結果における回答の表記方法を以降に注記した。

²⁸ 2012年回答の「低い」及び「やや低い」は「活用できていない」に、「適切に活用している」は「少し活用している」に、「やや高い」及び「高い」は「よく活用している」に読み換えた。

²⁵ 岩崎、同書、p.9.

²⁶ 診療活動は、医療学系に所属する教員のみが評価対象である。

表1は、教員活動の5分野（教育活動、研究活動、社会貢献活動、大学運営活動、診療活動）について、教員の自己点検・評価制度の活用度を点数化（最高3点）し、その平均値を示したものである。2018年の全体は2.5点を超える活動分野はなかった。また、2018年は2012年に比べて診療活動以外は同点または高くなった（2018年と2012年を比べて点数が下がった項目を網掛けにした）。全体を通じて、点数が上がった分野は、教育活動、研究活動、社会貢献活動であった。

職階別に見ると、異なる傾向が確認できる。講師の研究活動が、2018年は2012年に比べて0.5点、大学運営活動は2.4点高くなった。一方、助教は、2018年は2012年に比べて教育活動が0.9点、大学運営活動が0.7点低くなった。

表1 教員の自己点検・評価の分野別の活用度（最高3点）²⁹ n=221 (2012) ,173 (2018)

職階	年度	教育活動	研究活動	社会貢献活動	大学運営活動	※ 診療活動
全体	2012	2.1	2.3	1.7	1.5	2.4
	2018	2.2	2.4	1.8	1.5	2.3
教授	2012	2.1	2.3	1.8	1.4	2.8
	2018	2.2	2.4	1.5	1.6	2.0
准教授	2012	2.1	2.4	1.7	1.6	1.5
	2018	2.3	2.4	1.6	1.3	2.3
講師	2012	2.6	1.9	2.6	0.0	2.5
	2018	2.2	2.4	1.4	2.4	2.7
助教	2012	2.6	2.0	1.2	2.0	2.6
	2018	1.7	2.6	1.7	1.3	2.4

※ 診療活動は医療学系に所属する教員のみ

図3は、教員の自己点検・評価制度の活用方法に関して、3項目（「教員活動の自己管理」「大学、部局の方針や目標と自己の教員活動との整合性をチェック」「第三者（学外）への説明」）における割合の比較である。つまり、活用している割合を示すものである。

項目全体を見ると、「教員活動の自己管理」は4割を超えるが、他の項目は比較的、低かった。

特徴的なのは、「教員活動の自己管理」が飛躍的に伸びている点である。2012年と2018年を比較すると、後者が前者に比べて、全体では35.6ポイント、職階別に

見ると、准教授は43.9ポイント、助教は36.7ポイントも高くなった。

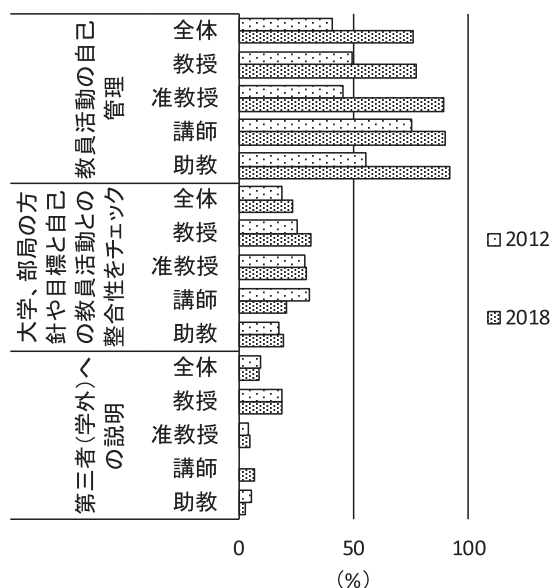


図3 教員の自己点検・評価制度の活用方法（割合） n=180 (2012) ,172 (2018)

図4は、教員の自己点検・評価制度を利用したことによる教員活動の質の向上に係る項目（「教育力の向上に役立った」「研究能力や研究業績の向上に役立った」「業務に対する意欲を高めるために役立った」）を点数化し、平均値を出して比較したものである（最高3点）。この調査項目は、制度の存在意義を表す重要なものと考えられるが、全体的に1点台と低く、制度が教員活動の質の向上にあまり寄与していないことが分かった。

2012年と2018年を比較すると、「研究能力や研究業績の向上に役立った」及び「業務に対する意欲を高めるために役立った」の2018年がわずかに高くなっただけで大きな変化はなかった。

図5は、教員の自己点検・評価の実施回数と活用度の関係を示すものである。具体的には、制度の活用度を点数化し、その平均値を実施回数別（1～4回）に示したものである（最高3点）。

2012年及び2018年とも実施回数が増えると活用度が減少し、制度の利用効果が下がる傾向を示している。

この要因として、勤務当初は教員の自己点検・評価制度を活用できているが、実施回数の増加に伴い自己

²⁹ 2012年及び2018年の回答を「1番」を3点、「2番」を2点、「3番」を1点として計算した。

管理が確立するために利用効果が下がる実態があるかもしれない。ただし、両年における1回目と4回目の活用度の減少幅が異なる。2012年は0.23点の減少だが、2018年は0.09点とこれより低い。これは、両システム（「教員の総合的活動自己評価」及び「教員の自己点検・評価」）の活用度の差と考えられる。

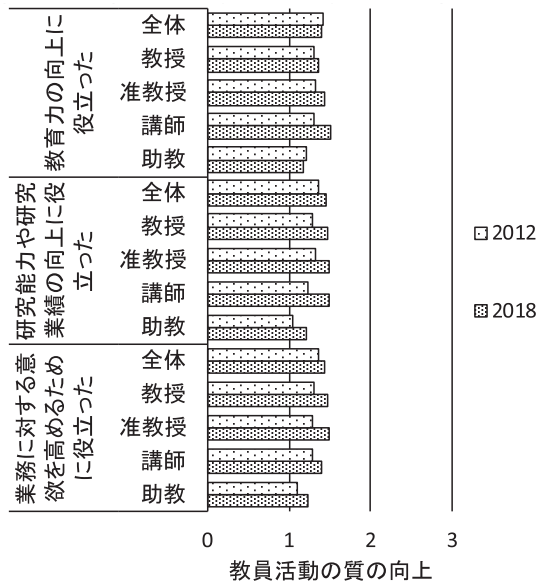


図4 教員の自己点検・評価制度を利用したことによる教員活動の質の向上（最高3点）³⁰
n=267 (2012), 198 (2018)

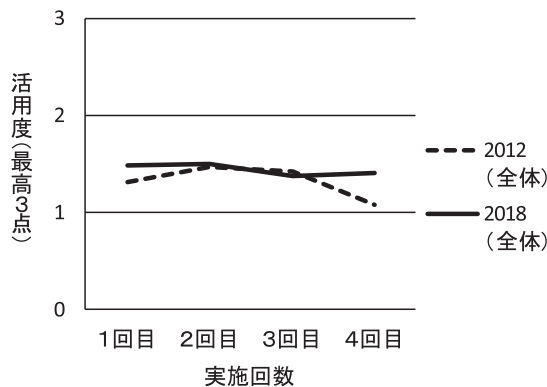


図5 教員の自己点検・評価制度の実施回数と活用度の関係³¹
n=259 (2012), 362 (2018)

以上がアンケート調査結果（2012年、2018年）の比較分析である。以下は特徴的な点を取りまとめた。

第1に、2018年に教員の自己点検・評価制度を活用していると回答した割合（全体）は、前回調査（2012）に比べ、やや増加して39.9%になった（図2）。

第2に、教員の自己点検・評価の分野別の活用度を点数化すると、2018年（全体）の教育活動、研究活動、社会貢献活動の値が2012年に比べて上がった（表1）。

第3に、2018年における教員の自己点検・評価の活用方法の割合（全体）を見たところ、複数の項目のうち、「教員活動の自己管理」の割合に大きな伸び（2012年に比べて、35.6ポイントの増加）が見られた（図3）。

第4に、教員の自己点検・評価の実施回数と活用度の関係を見たところ、実施回数が増えると活用度が減少し、制度の利用効果が下がる傾向が見られた（図5）。

おわりに

本稿は、高知大学における教員の自己点検・評価制度の活用状況を明らかにすることを目的として、国立大学における教員評価に関する状況や先行調査を整理したうえで、高知大学における教員の自己点検・評価制度のアンケート調査結果（2012年及び2018年）を紹介し、調査結果の比較検討を行った。その結果、以下の結論を導いた。

第1に、教員評価の先行調査を整理したうえで、大学において教員評価が重要であることが認識されながらも、目に見えた成果があがっていない懸念があると述べた。高知大学における教員の自己点検・評価制度の活用状況については、全体的に低いことが分かった。特に、教員活動の質の向上が低かった点（図4）は、今後の制度改革に向けての重大な課題といえよう。

第2に、高知大学における教員の自己点検・評価制度に係るアンケート調査の比較検討を行った結果、2018年は2012年に比べて活用状況がやや向上していた。特に、制度の活用方法における項目の「教員活動

³⁰ 2012年回答の「変わらない」は1点、「やや向上した」は2点、「著しく向上した」は3点とした。2018年回答の「いいえ」、「どちらかというといいえ」、「わからない」は1点、「どちらかというとはい」は2点、「はい」は3点とした。

³¹ 2012年回答の「変わらない」は1点、「やや向上した」は2点、「著しく向上した」は3点とした。2018年回答の「いいえ」、「どちらかというといいえ」、「わからない」は1点、「どちらかというとはい」は2点、「はい」は3点とした。

の自己管理」が大きく伸びていた。高知大学における教員の自己点検・評価制度は、2014年度に改善されたところだが、この取組が影響している可能性がある。

今後の国立大学における教員評価の展望は、文部科学省が示した「国立大学法人等人事給与マネジメント改革に関するガイドライン」に沿った方向性により改革される可能性が高い。ここで重要なことは、制度が実際に教育研究の向上に役立つものでなければならないことだ。同ガイドラインは、「人事給与制度の在るべき姿を自律的に徹底して見つめ直し、合理性・実効性ある制度を構築していただきたい」³²と述べているが、大学は、教員の自己点検・評価制度の役割や目的を再認識したうえで、持続的に教育研究の向上に寄与する制度を目指して制度を検証し再構築する必要がある。

³² 文部科学省 b (2019), 前掲書, p.1.

平成24年11月28日

「教員の総合的活動自己評価」についてのアンケート調査

評価改革機構

I. 調査目的について

本学では、平成16年度より『内部質保証システム』の構築を目的として、各教員が自分の活動特性や活動量を客観的にレビューする「教員の総合的活動自己評価」と、各部局の組織としての活動を問う「組織評価」を導入しました。これらの評価システムは、各教員あるいは各部局が自分の立ち位置と目標・計画を明確にし、それぞれが最大の成果を出せるよう自己改革を促す方策として、一定の浸透が図られています。

一方で、第二期中期目標期間に入り、昨年度から人事考課に繋がる教員評価システムが導入されました。本学における複数の個人評価システムの機能分化を明確にするために、「教員の総合的活動自己評価」の意義と実施方法について再検討する必要があることから、評価改革機構では、被評価者を対象としたアンケート調査を実施し、利用実態を把握したうえで「より使いやすい」「活用度の高い」システムに改善を図りたいと考えています。

当該制度の改革・改善のためには皆さまのご意見が不可欠となりますので、ご協力のほど、どうぞよろしくお願いいたします。

II. 調査対象者について

調査時点で本学に在籍しており、「教員の総合的活動自己評価」を一度でも入力したことのある教員を対象とします。そのため、長期出張などの理由でこれまで入力を行ったことのない教員は対象となりません。

なお、特任教員も入力が任意との観点から今回は対象外とさせていただきます。

III. 調査結果の利用について

調査結果は最終的に「教員の総合的活動自己評価」の改善のための参考資料にさせていただきます。その過程において、調査結果を研究の参考資料として利用させていただく可能性がありますので、あらかじめご了承くださいますようお願いいたします。

IV. 提出について

提出締切：平成24年12月17日（月）



【資料①-2】「教員の総合的活動自己評価」に係るアンケート調査（2012）より抜粋

質問2 職階について ※いずれかの番号に一つ○をつけてください。

- 1 教授 2 准教授 3 講師 4 助教

質問3 「教員の総合的活動自己評価」は、平成17年度から本実施しており、平成24年3月実施の平成23年度まで計7回実施しています。これまでの入力回数（ここで言う「回数」とは、一年度につき一回です）についてお答えください。 ※いずれかの番号に一つ○をつけてください。

- 1 1回 2 2回 3 3回 4 4回 5 5回以上

質問4 「教員の総合的活動自己評価」は、大きく分けると、①自己評価（自己評価報告書及び次年度計画書）②活動実績（教育、研究、社会貢献、大学運営、診療）から構成されています。以下、「教員の総合的活動自己評価」の利用によるそれぞれの効果（向上度）、活用状況及び入力項目数について、質問8までお答えください。（ここで言う「活用」とは、「自己管理のツールとして利用」「自己改善」など、ポジティブな意味での活用状況を想定しています。）

①自己評価（自己評価報告書及び次年度計画書）の効果（向上度）について

※いずれか一つのみ○をつけてください。

項目	効果の状況（向上度）			
		変わらない	やや向上した	著しく向上した
1	自己パフォーマンス（業績）について			
2	教育力について			
3	研究業績について			
4	業務に対するインセンティブ（取組意欲）について			
5	自律性について			
6	教員活動における目標設定の取組について			
7	教員活動の計画性について			
8	長所と短所を発見する能力について			
9	自己評価能力について			
10	自己意識の改革について			
11	教員活動における自己管理能力について			
12	自己のパフォーマンスを客観的に捉えることについて			
13	組織（部局等）活性化への影響について			

質問5 ①自己評価（自己評価報告書及び次年度計画書）の活用度について いずれかの番号に一つ○をつけてください。

- 1 低い 2 やや低い 3 適切に活用している 4 やや高い 5 高い

【資料①-3】「教員の総合的活動自己評価」に係るアンケート調査（2012）より抜粋

質問6 ①自己評価（自己評価報告書及び次年度計画書）の活用方法について番号に○をつけてください。（複数回答可）

- 1 教員活動の自己管理（目標設定、検証、改善など）
- 2 評価結果を参考にして必要な取組（改善策など）を行う
- 3 教員業績（研究業績など）の自己管理
- 4 大学、部局の方針や目標と自己の教員活動との整合性をチェック
- 5 将来設計、ビジョン策定
- 6 第三者（学外）への説明（※被評価者自身の判断で行っている場合を想定）

質問7 活動区分における活用度について活用度の高い順から番号をお書きください。

- 1 教育活動 2 研究活動 3 社会貢献活動 4 大学運営活動 5 診療活動

活用度	1番目	2番目	3番目
活動区分の番号→			



平成30年7月10日

教員の個人評価システム（「教員の自己点検・評価」及び「教員評価」）に係るアンケート調査について（依頼）

I R・評価機構

1. 調査目的

本学では、平成16年度より『内部質保証システム』の構築を目的として、各教員が自分の活動特性や活動量を客観的にレビューする「教員の総合的活動自己評価」と、各部局の組織としての活動を問う「組織評価」を導入しました。さらに、平成26年度には人事考課に活用するための「教員評価」を導入しました。「教員の総合的活動自己評価」については、平成27年3月に利便性を向上させたシステム（「教員の自己点検・評価」）に改変しました。同評価は、本学教員の教育・研究・社会貢献・大学運営・診療の諸活動の自己点検と改善を行うことに加え、本学の組織としての教育研究等の改善に資することを目的とするものです。

第3期中期目標期間の後半に入り、本学の教員に関わる評価は成熟期を迎えなければいけない段階にあります。国立大学においては、経営力の強化や自己改革の推進が強く求められております。社会の変化に柔軟に対応した教育と研究を遂行するためには、その根幹となる教員の役割が非常に重要になります。

このような背景のもと、現行の評価システムを社会の要望に応えるとともに自己改善や大学の機能強化に資する評価システムに改善するため、現状を調査し総括することといたしました。当該制度の改善のためには皆さまのご意見が不可欠となりますので、別紙のアンケート調査へのご協力のほど、どうぞよろしくお願いいたします。

2. 調査対象者

調査時点で本学に在籍しており、「教員の自己点検・評価」及び「教員評価」を実施したことがある教員を対象とします。なお、長期出張などの理由でこれまで実施したことのない教員は対象となりません。また、特任教員も実施が任意との観点から今回は対象外とさせていただきます。

（注）本学の個人評価システム（「教員の自己点検・評価」及び「教員評価」）に入力経験のない方は、本調査の回答は不要です。

3. 質問の内容

- I 所属等について（3問）
- II 「教員の自己点検・評価」に関わる質問（5問）
- III 「教員評価」に関わる質問（4問）
- IV ご意見等（自由記述）

提出締切：平成30年7月20日（金）

4. 調査結果の利用について

当該調査の結果は、本学の教員に関わる評価制度の改善のための参考にさせていただくほか、評価関係の研究の参考資料として利用させていただく場合があることをあらかじめご了承くださいませようよろしくお願いいたします。

【資料②-2】「教員の自己点検・評価」に係るアンケート調査（2018）より抜粋

I 所属等について

質問 I - 2 職階

- 1 教授 2 准教授 3 講師 4 助教

質問 I - 3 本学での勤務年数（※特任の期間がある方は、その期間は除いてください）

- 1 5年未満 2 5～10年未満 3 10～15年未満 4 15～20年未満 5 20年以上

II 「教員の自己点検・評価」に関わる質問

質問 II - 1 「教員の自己点検・評価」は平成26年度から平成29年度まで4回実施しています。これまでの実施回数（ここで言う「回数」は一年度につき一回）は何回ですか。

- 1 1回 2 2回 3 3回 4 4回

質問 II - 2 「教員の自己点検・評価」の活用度について（ここで言う「活用」とは、「自己管理のツールとして利用」「自己改善」など、ポジティブな意味での利用状況を想定しています。）

- 1 活用できていない 2 少し活用している 3 よく活用している

質問 II - 3 「教員の自己点検・評価」の結果は、下の各活動区分のうち、どこに活用しましたか。
活用度の高い順から番号をお書きください。

- 1 教育活動 2 研究活動 3 社会貢献活動 4 大学運営活動 5 診療活動

活用度	1番目	2番目	3番目
活動区分の番号→			

質問 II - 4 「教員の自己点検・評価」の活用方法（複数回答可）

- 1 教員活動の自己管理（目標設定、検証、改善など）
- 2 大学、部局の方針や目標と自己の教員活動との整合性をチェック
- 3 第三者（学外）への説明（※被評価者自身の判断で行っている場合を想定）

質問 II - 5 「教員の自己点検・評価」を活用したことにより、下の表の各項目にあげた活動の質は向上したと感ぜられますか。

※いずれか一つのみ○をつけてください。

項目	効果の状況	効果の状況				はい
		いいえ	どちらかというといえ	わからない	どちらかというとはい	
1	教育力の向上に役立った					
2	研究能力や研究業績の向上に役立った					
3	業務に対する意欲を高めるために役立った					
4	業務に関する目標設定や計画立案に役立った					
5	自己評価能力や自己管理能力の向上に役立った					

「無機化学演習」における授業改善の取り組み

■ 松本 健司 (高知大学理工学部)

キーワード: 無機化学演習、小テスト、アクティブラーニング、予復習

1. はじめに

本稿は筆者が高知大学に赴任した平成22年度から授業担当をしている「無機化学演習」について、平成22年度から平成30年度までの授業改善の取り組みとその成果をまとめたものである。

まず、筆者が担当している「無機化学演習」がどのような授業であるかを説明する。「無機化学演習」は、理学部理学科化学コースならびに応用理学科応用化学コースの主専攻用プライマリ科目であり、3年次から履修可能となる選択必修科目(4つの演習から2科目選択)となっている。なお、着任時の平成22年度のみ、化学コースは「無機・分析化学演習」、応用化学コースは「応用無機・分析化学演習」という題目で分析化学演習と半々で開講され、平成23年度より「無機化学演習」として単独開講している。

主な受講生は前述の通り、理学科化学コースならびに応用理学科応用化学コースであるが、本授業は応用理学科海洋生命・分子工学コースの副専攻用アドバンス科目にもなっているため、同コースの学生もごく少数ではあるが受講したことがある。化学・応用化学コースの学生にとっては3年次第1学期に開講される

選択必修科目ということもあり、例年、再履修生を含めて60名程度の学生が「無機化学演習」を受講する(図1)。成績評価は毎授業ごとの課題(小テストやレポート)が30%、期末試験が70%となっている。

次に、本授業で取り扱う無機化学という分野と授業の目的について説明する。無機化学はその字面からすると、金属や鉱物、セラミックスなどのいわゆる無機固体に関する化学を取り扱うイメージを受ける。しかしながら、実際の範囲はかなり広く、そうした無機固体の化学に加え、原子の性質や原子構造、原子間の結合や分子構造、対称性、エネルギー、反応(酸塩基や酸化還元)、金属-有機物複合体(配位化合物や有機金属化合物)など、化学の基礎から応用まで多岐に渡る。このため、「無機化学演習」の位置付けは、1~3年次にかけて開講される無機化学系の講義である「基礎無機化学」、「無機化学I」、「錯体化学」(前者2科目は化

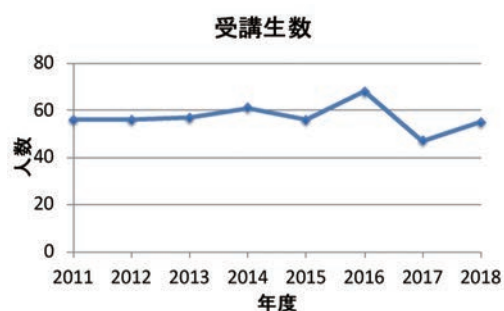


図1. 受講生数の推移

学・応用化学コース選択必修科目、「錯体化学」は選択科目)で学習した内容を、演習問題の解答を通じて、しっかりと修得させることを目的としている。

2. 授業改善の変遷

では、具体的にどのような形で授業改善に取り組んできたかについて、年度を追って説明したいと思う。

【平成22、23年度】

担当1年目である平成22年度および2年目の平成23年度は、前任者から渡された演習問題を用いて授業を行った。授業の流れは、次のようなものである。

- ・演習問題(1授業あたり10題で12, 3回分)を事前に学生に配布し、毎授業5, 6名の学生(前週に事前指定)に黒板に解答させ、それを元に解答解説を行う。

- ・残りの問題のうち2題はレポート用問題とし、授業の冒頭で回収(レポート提出を以て出席とする)。

まず、担当1年目である平成22年度は、化学コースと応用化学コースとでコース別に授業を行う必要があり、また、分析化学演習と半々で行っていたため、演習問題の半分しか実施できないという問題点があった。ただ、この点に関しては、2年目より「無機化学演習」として単独開講となったため解消された。

また、配布する解答例は学生があとで復習できるように図や数式などを交えて、できるだけ分かりやすくなるようなものを作成した(図2)。

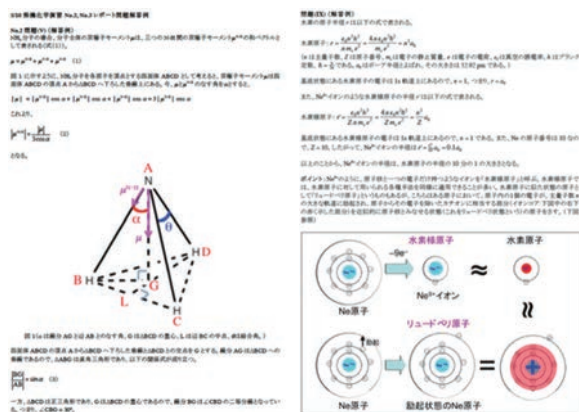


図2. 配布解答例1

次に2年間同じスタイルで授業を行って見えてきた問題点を以下に示す。

(1) 3面(前・後・横)に黒板がある共通講義室2の黒板を全て用いていたため、後ろや横の黒板を用いた説明が見つづらい。

(2) 解答例の配布は授業で説明しなかった問題とレポート用問題のみ。結果、学生が解答した間違った答えをそのままノートに書き写したり、答えの訂正などで板書が汚くなり、正しい解答が分かりづらくなる。

(3) 復習は学生まかせ。

(4) 中間テスト(平成23年度のみ実施)で不合格確定者が続出。

問題点(1)に関しては、演習ということもあり、教室内の黒板が多い利点を活かして、できるだけ多くの学生に解答を板書してもらっていた。しかしながら、解答解説する際には、後ろや横の黒板に書かれている解答に基づいて説明するため、学生にとっては後ろ向きや横向きで説明を聞く必要があり、自分が想像した以上に学生にとっては聞きづらいようであった。

また、解答解説において、学生が板書した解答に対してこちらで追加修正していくため、解答そのものが見づらくなり、問題点(2)のように解答の正誤にかかわらず、学生が解答したままの解答をノートに書き写すだけで精一杯になってしまったり、解答解説を聞いても内容が理解できなかったり、復習する意欲が損なわれてしまったと思われる。そうした結果、授業の目的である「無機化学に関する知識をしっかりと修得させる」ことに繋がらず、中間試験での不本意な成績をもたらしたものと考えられる。

そこで、平成24、25年度では、上記問題点を改善すべく、以下のような授業の流れに変更した。

【平成24、25年度】

- ・演習問題(1授業あたり8題で14回分)を事前に学

生に配布し、そのうちの3、4題程度について授業中に解答および解説を行う。解説しなかった問題は解答例を配布。

・隔週で授業の冒頭に10分間の復習小テスト（図3）を行い、小テストのない週は解答解説しなかった演習問題の中から1題選び、レポート課題として提出。

平成23年度 無機化学演習小テスト(10分)

平成25年度 無機化学演習小テスト(10分)

問題1 次のLewisの殻-塩基の考え方で書かれた文章中の適切な用語を入れよ。

問題2 次のLewisの殻-塩基の考え方で書かれた文章中の適切な用語を入れよ。

(1) 4電子のsとp
 総軌道数 $s = 2 \times 1.0 (1s) + 8 \times 1.0 (2s, 2p) + 16 \times 0.85 (3s, 3p, 3d) + 1 \times 0.35 (4s) = 23.95$
 (有効軌道数) $Z_{eff} = 28 - 23.95 = 4.05$
 4s軌道のエネルギー準位 $E_{4s} = \frac{(28 - 23.95)^2}{4^2} \times 13.6 \text{ eV} = -13.94 \text{ eV}$

(2) 4電子のsとp
 総軌道数 $s = 2 \times 1.0 (1s) + 8 \times 1.0 (2s, 2p) + 8 \times 1.0 (3s, 3p) + 7 \times 0.35 (3d) = 20.45$
 (有効軌道数) $Z_{eff} = 28 - 20.45 = 7.55$
 4s軌道のエネルギー準位 $E_{4s} = \frac{(28 - 20.45)^2}{4^2} \times 13.6 \text{ eV} = -86.137 \text{ eV} = -86.14 \text{ eV}$

配位子	acac	bpv	gly
日本語名	アセチルアセトナト	ビピリドン	グリシナト
構造図			
オキソ配位子	SO_4^{2-}	$\text{S}_2\text{O}_8^{2-}$	H_2PO_4^-
日本語名	硫酸イオン	過硫酸イオン	ホスファイトイオン
構造図			

図3. 小テスト問題と解答例

改善点としては、まず、平成23年度に実施した授業アンケートから、「授業の進捗・量」の項目において、「速すぎる・多い」という傾向があったことから、1授業あたりの演習問題の数を減らしたうえ、内容・構成を見直した。また、解答および解説は教員側で行うようにするとともに、共通講義室2から共通講義室4へ教室変更し、前方の黒板のみを利用することで、解答解説を集中して聴ける環境を整えた。さらに、復習する機会を設けるため、隔週で復習小テストを実施したり、未解説問題の解答をレポートとして提出するようになった。

この結果、平成23年度では平均51.2点であった期末試験の成績が、平成24年度では平均53.2点、25年度では平均56.6点と徐々に上昇し、その効果が確認できた。しかしながら、平均点は60点未満であり、多くの受講生が不可となっていることを考慮すると、より一層の改善が必要であった。また、以下のような新たな問題点も浮かび上がってきた。

(1) 学生による板書解答をなくしたため、予習がやや不十分に。

(2) 小テストの実施や返却に時間を取られ、解答解説が不十分に。

(3) 復習を促すために小テストを導入したものの、成績悪く、効果薄い。

こうした問題点のうち、まずは授業を通じて、しっかりと知識を身につけてもらうことを重要視し、平成26~28年度では、下記のような方法で授業を行った。

【平成26~28年度】

・演習問題（1授業あたり8題で12回分）を事前に学生に配布し、そのうちの2、3題程度について授業中に解答および解説を行う。解説しなかった問題は解答例を配布。

・隔週で授業の冒頭に復習小テスト（10分間）を行い、小テストのない週は解答解説しなかった演習問題の中から1題選び、レポート課題として提出。（平成24、25年度と同様）

・8回目と15回目の講義回を、それぞれ前半および後半内容の復習の時間とした。

平成26~28年度における取り組みのポイントとしては、まず、演習で取り扱う問題をさらに厳選し、数を減らしたうえ、その中でも基本的かつ重要な問題のみを解説するように留めた。これにより、一つの問題に対して十分な解説のための時間を取ることができるようになった。また、授業の前半（8回目）と後半（15回目）に、それまでの授業の復習や質問をできる機会を設けた。また、解答例についても積極的に改善を行った（図4）。

こうした効果もあってか、期末試験の平均点は平成26年度では67.4点と大きく伸び、平成27年度は59.2点

と落ち込んだものの、平成28年度では74.4点と多くの学生が良好な成績を取めるまでに改善された。しかしながら、年度によってばらつきがあり、その時の学生の質に依存している可能性も否定できない。また、予習の有無を教員が把握する手段がないことや、小テストの成績が振るわないという問題点も引き続きあった。

問題(V) 補足
 PH_3 と PF_3 の場合は、 $\text{PH}_3 < \text{PF}_3$ となる。(結合角は PH_3 が 93.2° 、 PF_3 が 97.7°)
 (理由)
 Pの空のd軌道とFの充填されたp軌道が相互作用することによりP-F結合が二重結合性を持ち、結合電子対の電子密度が大きくなることにより、結合電子対間の反発が大きくなるため。

問題(V) 補足
 PH_3 と PF_3 の場合は、 $\text{PH}_3 < \text{PF}_3$ となる。(結合角は PH_3 が 93.2° 、 PF_3 が 97.7°)
 (理由)
 Pの空のd軌道とFの充填されたp軌道が相互作用することによりP-F結合が二重結合性を持ち、結合電子対の電子密度が大きくなることにより、結合電子対間の反発が大きくなるため。
 OCl_2 の結合角(110.5°)が H_2O の結合角(104.45°)よりも大きい理由
 VSEPRの考え方からすると、 OCl_2 の結合角はClの比較的大きい電気陰性度のため、本来 H_2O よりも結合角が小さくなるはずであるが、そうならないのは、四面体形の配置に対してCl原子が大きく、立体的な反発によりこれ以上結合角を小さくすることができないためである。
 (一方、平面三角形型分子である $\text{H}_2\text{C}=\text{O}$ 、 $\text{Cl}_2\text{C}=\text{O}$ 、 $\text{F}_2\text{C}=\text{O}$ では、VSEPR則通りとなる。
 $\text{H}_2\text{C}=\text{O}$ (116.5°) > $\text{Cl}_2\text{C}=\text{O}$ (111.8°) > $\text{F}_2\text{C}=\text{O}$ (107.7°)

図4. 配布解答例2
 (上：平成26年度、下：平成27年度)

こうした結果を踏まえて、履修者の平均的な学力を維持しつつ、問題点の解決を図るため、平成29、30年度では、授業のスタイルはこれまでを踏襲しつつ、予復習やアクティブラーニング的な要素を取り入れることにした。

【平成29、30年度】

- ・演習問題（1授業あたり8題で12回分）を事前に学生に配布し、そのうちの2、3題程度について授業中に解答および解説を行う。解説しなかった問題は解答例を配布。(平成26～28年度と同様)

- ・毎週授業の冒頭に予復習小テスト（10分間）を実施。

- ・8回目と15回目の講義回を、それぞれ前半および後半内容の復習および発展問題（大学院入試レベル）の解答時間とした。

これまで原則、授業で説明を行う演習問題については予習していることを前提に授業を行ってきた。しかしながら、これは学生任せであり、実際、どの程度の学生が予習をしているか不明であった。そこで、平成29年度からは、これまで隔週で行っていた小テストを

毎回行うこととし、その内容も前回の復習だけでなく、当日行う授業内容を含むものに変更した。これにより、受講生は毎回、前回の授業に関する復習と授業当日の演習問題についての予習をする動機付けになったと思われる。また、教員側としても予習部分や復習部分の成績を見ることで、受講生の修得レベルをある程度把握できるようになり、授業ごとに受講生の修得レベルに合わせた柔軟な指導が可能となった。

次に、これまで8回目と15回目の講義回にそれまでの内容の復習の機会を設けていたが、これを単に復習させるのではなく、これまでの習ってきた内容を踏まえた院試レベルの発展的問題（図5）を解答させる形に変更した。さらに、各個人で解答を行って、「分からない」で終わることがないように、「解答を導き出す」ことを目的として、初めの10分間は自力で解答を行ってもらい、その後、「他の人との相談OK、教科書でもネットでも何を見てもOK」というアクティブラーニング形式で解答をしてもらった。

図5. 発展的問題と解答例

興味深いことに、初めの10分以降は「他の人との相談OK、何を見てもOK」という条件であったが、その後も自力で解答を続ける学生が比較的多かった。ただ、ある程度時間が経過し、自力では解答ができないことが分かると、教科書やネットで調べるところを始め、最終的には学生同士で話し合いながら、解答に取り組んでいた。これは出題した問題が調べれば解答があるものもあれば、自分で考えなければ解けない問題も

あったためであると思われる。このため、当初はほぼ全員が満点を取れるものと考えていたが、意外にも平均60~75点程度に留まった。いずれにしても、受講生にとっては、自分の修得レベルを改めて認識できたとともに、現時点の修得レベルでは即答できなくとも、これまでの学習内容を利用することで、難度の高い問題であっても時間をかければ解答することができるということを体験できたものと思われる。

3. 授業改善の効果

授業を単独で担当し始めた平成23年度（2011年度）から平成30年度（2018年度）までの期末試験、小テスト、レポート課題の成績の推移を図6に示す。

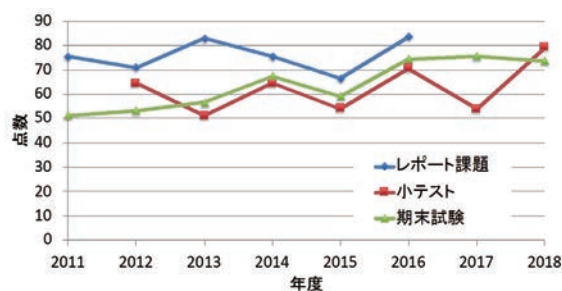


図6. 成績の推移

レポート課題は授業当日の演習問題の1つであり、平成28年度（2016年度）まで実施していたが、解答提出までに少なくとも1週間の時間があることから、平均的な成績はかなり良好であった。一方、小テストの平均点は年度ごとにばらつきはあるものの、徐々に向上傾向にあることがグラフから伺える。それに応じるように、期末試験の成績も平成23年度（2011年度）は平均51点だったものが、平成28年度には74点まで向上し、それ以降も70点台をキープできている。このことは、これまでの授業改善の効果が現れていることを示すものである。

また、このことは授業アンケートの結果からも裏付

けられている（図7）。平成23年度と平成30年度の結果を比較すると、全体的に評価が向上していた。特に、設問4「進度・量」が「速すぎる、多い」（平均3.7点）から「適当」（3.3点）になり、学生の負担が軽減されていることが見て取れる。また、設問9、10、11（「学生予復習」、「学生興味関心」、「学生知識能力」）が4点台になり、設問12「学生満足度」も4.1から4.5へ増加しており、受講生にとって現時点の「無機化学演習」という授業が、満足できる内容であることが分かる。このことから、現在の授業の進め方（予復習小テストや詳細な解答例、発展的問題解答など）が評価されていることが示唆される。



図7. 授業アンケート結果

4. さいごに

本稿では筆者が担当している「無機化学演習」におけるこれまでの授業改善の取り組みとその効果について述べた。筆者としては、担当開始から10年近くを経て、「授業を通じて無機化学の知識をしっかりと修得させる」という目的に漸く近づけたのではないかと考えている。しかしながら、毎年、授業を終えるたびに、説明の仕方や内容、授業の流れなど、まだまだ改善の余地はあるように思われる。演習問題の解答とは異なり、指導の仕方には正しい解答というものは無いと思うが、筆者の取り組みが他の先生方の授業改善の参考になれば幸いである。

授業実践報告：高知大学教育学部専門科目 「初等数学科指導法／中等数学科指導法」

■ 服部 裕一郎（高知大学教育学部）

キーワード：初等数学科指導法，中等数学科指導法，
授業評価アンケート，授業改善

1 はじめに

このたび、平成30年度高知大学教育奨励賞を頂いた。大変光栄であると同時に、あらためて身の引き締まる思いである。受賞にあたって、本賞に推薦頂いた岡谷教育学部長、山口教育学部学務委員長、選考頂いた委員の先生方、事務の方々、そして授業を受講している学生の皆さんにこの場をお借りして心から感謝申し上げる次第である。

本賞は教育学部専門科目「初等数学科指導法」，「中等数学科指導法Ⅱ」，「中等数学科指導法Ⅲ」の授業を評価して頂いたものである。本稿では、これらの授業における実践報告を行うとともに、受講学生による授業評価アンケート結果を示し、その評価結果に対する自己分析を行う。

2 初等数学科指導法／中等数学科指導法の概要

授業シラバスにおいて、初等数学科指導法及び中等数学科指導法Ⅱ・Ⅲの授業全体の概要はそれぞれ次のように記されてある。

＜初等数学科指導法＞

算数教育の目的・内容・方法を概説し、算数教育の現状、今日的課題について考察していく。また、講義を通して、算数学習の楽しさを実感し、それを自らの授業づくりに活かしていく。小学校学習指導要領-算数編-を理解し、算数科学習指導案を自らが作成できるようになることを目指す。

＜中等数学科指導法Ⅱ＞

中等数学教育において特に中学校数学教育の目的・内容・方法を概説し、数学教育の現状、今日的課題について考察していく。また、中等数学科学習指導案を自らが作成できるようになることを目指す。

＜中等数学科指導法Ⅲ＞

中等数学教育において特に高等学校数学教育の目的・内容・方法を概説し、数学教育の現状、今日的課題について考察していく。また、高等学校数学科学習指導案を自らが作成できるようになることを目指す。

つまり、初等数学科指導法では主に小学校算数の内容・指導法がメインであり、中等数学科指導法Ⅱは中学校数学の内容・指導法が、中等数学科指導法Ⅲは高校数学の内容・指導法がメインとなる授業科目である。ここ数年は、学校教育界における10年に1度の学習指導要領改訂の時期とも重なっていることもあり、これら3つのすべての講義において、前半（第1回～第3回）は学習指導要領の改訂の背景、次期学習指導要領

の基本的な考え方、算数・数学科の今日的な授業改善の方向性を概説することから始めている。そして第4回以降の内容としては、これまでの数学教育研究で構築された理論的内容を紹介したり、算数・数学科における教材研究の重要性を学生自身に実感してもらうため、数学の問題を実際に粘り強く考えてもらったり、私自身の中高数学科教員時代の経験を伝えたりするなど、理論と実践をバランスよく講義することを心掛けている。講義中盤（第10回～第12回）では算数・数学科における学習指導案の作成方法について学び、全員が実際に作成してみて、最終的に模擬授業が実施される。本音では全員に模擬授業を経験させたいのであるが、受講人数の関係上、全員の模擬授業は現実的に不可能である（2018年度における受講人数は初等数学科指導法が65名、中等数学科指導法Ⅱが40名、中等数学科指導法Ⅲが51名であった）。そのため、立候補制という形をとり、毎年2名ないし3名に代表して模擬授業を行ってもらっている。第1回のオリエンテーション時にアンケートを配布し、「ア ぜひ、模擬授業担当者をやってみたい」、「イ どちらかと言えば、模擬授業担当者をやってみたい」、「ウ 友達の模擬授業を観察することで今回は勉強する（模擬授業担当者を遠慮する）」の3択で学生に選択させているのであるが、喜ばしいことに、毎年これまで全て「ア」を選択した学生に模擬授業を担当してもらっている。

また、授業では図1のような出席カードを採用しており、質問も書き込めるようにしてある。質問が記述された場合（例えば、図2）は、次時の授業で皆と共有するようにしている。たまに授業とは関係のないような質問が書き込まれることもあるが、それはそれとして貴重な学生さんとのコミュニケーションの機会であり、私もできるだけどのような質問に対してもコメントを返すようにしている。

2019年度中等数学科指導法Ⅲ（担当：服部裕一郎）出席カード				
学部（	）	学籍番号（	）	氏名（
フリガナ（	）	フリガナ（	）	フリガナ（
氏名（	）	氏名（	）	氏名（
回	月/日	フルネームでサイン	※電話番号	何か質問等があればどうぞ。
1	4/16			
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

※ 定期試験受験資格は、原則2/3以上の出席です。

図1 出席カード

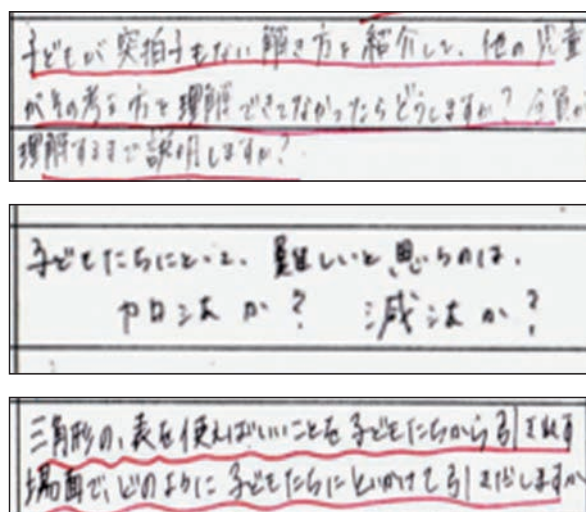


図2 学生達の質問例

3 授業評価アンケート結果

本章では2018年度に実施した初等数学科指導法及び中等数学科指導法Ⅱ・Ⅲの授業評価アンケートの結果を示す。

表1 各質問項目の肯定的な回答の割合【括弧内は「はい」の割合】

2018年度	1学期	1学期	2学期
	回答63名/受講生65名	回答45名/受講生51名	回答35名/受講生40名
設問	初等数学科指導法	中等数学科指導法Ⅲ	中等数学科指導法Ⅱ
目的や課題は明確か	94% (74%)	99% (82%)	94% (77%)
教員の声の大きさ・話し方のよさ	99% (95%)	97% (95%)	97% (97%)
授業内容の説明は分かりやすいか	99% (90%)	99% (84%)	96% (68%)
授業の進み方や内容量は適切か※「適当」の割合	84%	88%	94%
資料等は適切に利用されているか	98% (76%)	99% (75%)	96% (74%)
受講生が質問等を述べる機会はあるか	91% (71%)	95% (73%)	96% (71%)
授業に対する教員の熱意	99% (92%)	99% (95%)	99% (85%)
授業に対して意欲的に取り組んでいるか	98% (65%)	99% (68%)	97% (60%)
授業の予習・復習をしているか	34% (14%)	35% (15%)	48% (14%)
学問的興味・関心は高まるか	85% (46%)	96% (68%)	96% (62%)
身につけることを期待した知識等を得たか	94% (55%)	96% (68%)	94% (34%)
全体として授業に満足したか	97% (85%)	97% (86%)	96% (71%)

肯定的な回答（はい・どちらかというとはい）の割合を、設問ごとに整理してみると表1のようになる。また、以下は受講生による自由記述結果である。実際に授業を受けた学生達による貴重な意見であるため、記述した全員分の回答を示す（原文のまま）。設問は「この授業に関して、あなたが感じていることを自由に記述して下さい」であった。

<初等数学科指導法>

- A 1 数学は単に公式を教えるのではなく、日常生活と関わりが持てるような授業内容にする必要があることがわかり、指導案を作成する際のヒントとなった。
- A 2 教育実習に向けていい機会であったし、役に立てることを学べた。
- A 3 分かりやすい授業でした。
- A 4 お疲れ様でした。
- A 5 先生の熱意が感じられ、こちらとしても学びやすかった。
- A 6 今まで自分が小学校の時に受けて来た授業の内容を教員目線で考えて行くのは面白く、勉強に

なりました。ありがとうございました。

- A 7 もう少しほかの方の授業を見たかったです。
- A 8 指導案とテストどっちもってというのがきつかったです。
- A 9 算数に関しての児童と今の自分の考えには大きな差を感じ、しっかり立場になり考えないといけないと感じた。
- A 10 いろんな考え方が数学にもあるというのがわかってとても面白かったです。前期の間授業していただいて、ありがとうございました！
- A 11 具体というものの重要性を感じた授業であった
- A 12 数学が少し面白くなった。
- A 13 小学生に算数を教える難しさを感じた。
- A 14 この授業は受けたことで、指導案の書き方の基本を学ぶことができました。このことは、他の教科の指導案を書くときにも生かしています。
- A 15 指導案を2回書いたのが、1回目の反省をして2回目を書くことが出来たので良かったです。
- A 16 模擬授業が他の教科と違う形式で少し緊張しました。よい経験ができてよかったです。

- A17 先生が優しく、わかりやすく、内容が面白く、基本事項のような内容を再認識することで改めてわかる楽しさがあると感じた。
- A18 自分が小学生の時に、こんな授業や説明を受けたかったと思いました。算数を楽しめました。
- A19 小学生にどうすればわかりやすく教えたらいのかすごく考えさせられた。
- A20 指導案作成において非常に為になる授業でした。
- A21 とても楽しい授業でした。
- A22 15回ありがとうございました。
- A23 授業内容はとにかくわかりやすかった。
- A24 授業を観察したことで模擬授業に生かすことができた。
- A25 算数が難しいものだとわかってはいたが、どう難しいのか説明出来なかったのでいい経験になった。
- A26 ありがとうございました。
- A27 数学は嫌いですが、この授業はとても興味が持てました。
- A28 数学的な思考をしなければならないところが少し難しかったが、指導案作りなどで色々勉強になったことも多かったです。
- A29 算数も数学も苦手でしたが、自分のような児童に将来教えることになるんだと思えば指導案も模擬授業も苦ではなかったです。
- A30 服部先生、授業ありがとうございました。
- A31 算数だけでなく数学も使いながら説明があり、様々な考え方を知ることができ、良かった。
- <中等数学科指導法Ⅱ>
- B1 中学校の教師になろうと考えているので、どのような授業を組み立てるべきか、それにむけての心構えなど大切なことを学べた。
- B2 とても有意義な授業でした。
- B3 この授業を通して、数学の授業を行う上で生徒に有意義な問題を解いてもらうために、日常生活の中で、授業に活かせるようなことはないかと、意識するようになった。
- B4 先生の声の大きさが良く、聞き取りやすい授業だった。
- B5 自分は理科の教員を目指していますが、数学の指導法を受けて、理科にも取り入れることのできる場所がたくさんあると思った。教科横断型が注目される今、他教科の学習も積極的に取り入れなきゃなと思った。とても、勉強になりました。
- B6 大切なことを適切に指導してくださるので、とても頭に入ります。
- B7 この授業を通して、カリキュラムの改訂後になどのような生徒を育てることが求められているかということがよくわかった。この授業で学んだことを振り返って実践で使いたいと思った。
- B8 数学的な考え方だけでなく、きちんと子供とのことも教えてくださって本当に為になる授業でした。
- B9 授業を受けていると先生の数学や教育に対する熱意が伝わりました。また今変わりつつある教育についても触れてくださったり、実際の指導案やプレテスト問題について特徴を説明しつつ実際に解いてみたり考えてみるなど実践的な活動も多く、たくさんの視点から考えることもできました。
- B10 ありがとうございました。
- B11 新たに知ることが多くあり納得できる説明であり、おもしろいと感じる授業だった。
- B12 数学の授業を行っていく上で大切なこととかがよくわかりました。
- B13 とてもいい授業でした！
- B14 たくさんのことを学ぶことができました。
- B15 数学の学習イメージがわかりました。
- B16 指導案の作成など実際の現場で役立つことを練習できてよかったですと思います。
- B17 教員になるにあたって、様々な学習方法があることを知り、今の中学生にとって、どのような授業が求められているのかさらに勉強したくなった。

- B18 数学を指導する上で指導の転換点や、段階に応じたものが重要であることを学べた。
- B19 気をつけるべきこと、これから学ばなければならないことに気づけたと思う。
- B20 どのような視点から考える必要があるか、学習指導要領に書かれてあることはどういう意味なのか、なぜ改訂されたのかといったことがよくわかりました。
- B21 資料等を使った説明時に、文章中に出てくる用語が少し難しいと感じることがありました。
- B22 特になし
- B23 実際に中学校の内容の指導案を作ってみると、まだまだだな、と感じざるを得ませんでした。ただ、それでも得るものは沢山あったと思います。ありがとうございます。
- B24 モニターや資料がたくさんあり視覚教材もたくさんあって、わかりやすくなる授業でした。
- B25 わかりやすい授業で良かったです。
- B26 実践的な技術や知識についても多く学べたが、それ以上に、授業に取り組む姿勢を学ぶことができたので良かった。私も教壇に立つ時には信念を持って取り組みたいと思う。
- B27 指導方法についての内容が具体的でわかりやすかった。
- B28 資料が見やすく、声も聞き取りやすかったです。
- B29 指導案を作成するにあたっての経験がつめたこと、それに関することや他のことに関する知識も増え、充実した講義でした。
- B30 学生が発表しているときに先生が被せて喋ってくるのにとっても違和感を感じました。学生の発表は先生が指示したものであるから最後まできちんと聞いてほしいです。また被せて喋られると発表している側もやる気が失せます。15回の授業ありがとうございました。
- B31 模擬授業難しそうでなかなか勇気が出ません。
- B32 指導をする上での留意点や指導方法の工夫など、考える機会が増えてきて、教師が考えてい
- かなくってはならない事が多く、大変さを実感した。
- B33 特にありません。
- B34 グループで話し合うことが多かったので、自分の考えを更に深めることができました。もっとグループワークをしたいです。
- B35 みんなが発表できる環境が良かったです。
- <中等数学科指導法Ⅲ>
- C1 指導事例を具体的に提示してくださるので、実戦でも生かせることができそうです。
- C2 楽しく勉強出来ました。
- C3 高等学校における数学教育の見直しが大きな課題だと感じている。
- C4 現在の教育についてわかりやすく、実例を含めて紹介をしてくださっているため、とてもわかりやすい授業でした。ありがとうございました。
- C5 高等学校の内容は自身の経験からただ難しいものであるというイメージがあるので、それらを統合的・発展的に考えるということは自らにとって新鮮に感じた。その授業を考えることはとても難しく自身のレベルアップに繋がったと考える。
- C6 とても分かりやすく面白い授業だった。
- C7 高等学校の数学の指導についてどのように指導していかなければいけないのかということ詳しく学ぶことができてとても良かった。これからは高等学校の数学について深く教材研究をしていきたい。
- C8 とても分かりやすかったです。
- C9 ビデオなどの教材を用いてくれるので、具体的なイメージを持ちやすかった。
- C10 とても理解しやすい授業であった。
- C11 授業を工夫して作ることの難しさを感じた。
- C12 とても興味深い授業で楽しかったです、ありがとうございました、これから頑張ります。
- C13 とても有意義だった。
- C14 とても面白くて1番楽しみな授業です。

- C15 言葉だけでなく、具体的な授業例をあげてくれるのでとてもわかりやすかった。
- C16 教師になる上で大切なことをたくさん学ぶことができました。
- C17 ありがとうございました。
- C18 とても良い時間が過ごせていると思います
- C19 ありがとうございました。
- C20 よかった。
- C21 服部先生は、先生の顔だとおもった。
- C22 指導案を書くにあたって、指導案を書く前に定理の証明をしたり、指導案を書いたあとは周りで見せあってさらによい指導案を作るためにアドバイスをする機会があったのがとても良かった。また、実際の授業の録画を見ることによって授業をどのように進めていくかも見たりして、とても参考になる授業だった。今後の教員活動に生かすことができるような授業だった。
- C23 分かりやすかった。
- C24 特になし

4 学生による授業評価の結果に対する自己分析

表1のアンケート結果及び自由記述の回答からは、3つの授業ともに、学生にとって概ね満足のいく内容の授業であったようである。否定的な意見であるB30は、学生による模擬授業のあとの批評会の際のことを書いてくれたのであると思う。学生による模擬授業を50分間行った後、批評会（討論）を40分間行うのであるが、議論が盛り上がり、講義時間内にまとめることが難しいと判断し、学生の発表中に私の方からまとめる意見を被せたことがあった。学生の休憩時間の確保のために行ったつもりであったが、今後はこのようなことのないよう批評会の展開方法を再考しようと思った次第である。このような意見は私自身、気づかなかったため貴重な意見であると思っている。

私自身、授業を構成するにあたって最も意識していることは「もし自分がこの授業を受けるなら・・・」ということである。とにかく価値のある授業を展開し

たいし、受講生にとって有意義な情報（教材や指導法、最新の動向）を提供したい。そのためには毎年、授業内容はブラッシュアップされ改善されることになる。最新の情報を挿入していくため当然であり、またそれが自分にとってもやりがいにつながり、学生達もそれに応えてくれるため毎回楽しく授業をさせてもらっている。その結果がアンケート結果に表れているのならばこの上ない喜びであり、またそれが更なる授業改善につながっていくと考えている。

教育界で強調されている「アクティブラーニング」や「主体的・対話的で深い学び」が決して特定の指導方法を表しているものではないように、私の授業も何か特別なことをしている訳ではない。ただし、分かりやすく具体的に伝えることであるとか、パワーポイントを見やすく構成したりするであるとか、声を大きくはっきりと話す等は常に心掛けていることである。また、講義形式の授業であっても生徒が粘り強く考える問いを適宜設定したり、数学教育に関する理論的な講義のみならず、実際の授業ビデオを視聴したり、私自身の中高教員時代の経験知（子どもの実態、反応）を積極的に伝えたりすることは大切であると考えている。また、2018年度は、例年の固定機の教室（図3）ではグループワークの際の話し合いがスムーズにはいれないと判断し、途中教室変更を申し入れ、可動式の机のある教室で、以降、授業を展開した。結果、学生の議論もより活発になり、例年以上に学びを深めることができたと考えている。

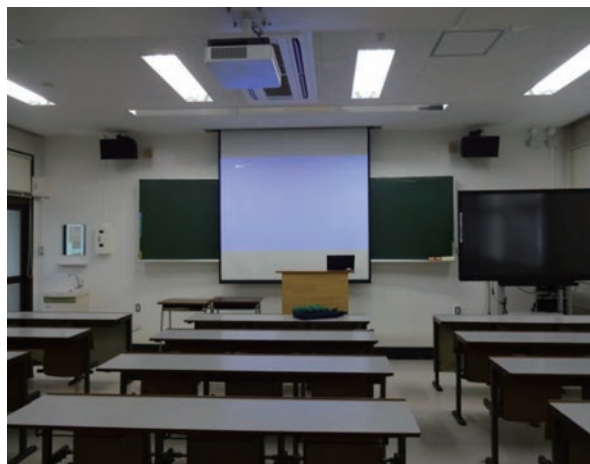


図3 固定機の教室



図4 可動式の机のある教室

「机間指導」(図5)については「学生さんにとっては嫌かな?」と思っていたが、アンケート(数年前の同講義)をみると意外と好評で、このことはアンケートを行って初めて分かった新たな事実であった(以来、積極的に行っている)。このように、常によりよい授業形態を探ること、また何より受講する学生の気持ちになり、学生からの意見をできるだけ取り入れる継続的な授業改善がこのたびのアンケート結果に反映されていると信じている。さて、表1における「授業の予習・復習」の項目に関して、割合が低い傾向にあることは本授業が演習型の授業ではないことも理由に挙げられると思うが、学習指導案の作成や適宜、宿題を設けるなどして、学生達の授業時間外での自主的な学修時間の増加に努めたいと考える。



図5 机間指導

アクティブラーニングの視点は特定の学習・指導法の型や方法の在り方ではなく、不断の授業改善にその本質がある(cf. 文部科学省, 2016, 下線は筆者による)。

今後も授業改善をとにかく継続していく所存である。

<参考文献>

文部科学省(2016)「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の育成との関係について-特に「深い学び」を実現する観点から-」, 教育課程部会 総則・評価特別部会(第6回) 配付資料。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/03/22/1368746_1_1.pdf (2019年9月14日最終確認)

人文社会科学系学部における専門的リテラシー科目の導入と課題 －高知大学人文社会科学部専門科目「リサーチリテラシー」を中心に－

■ 岩佐 和幸（国際社会コース）

■ 渡邊ひとみ（人文科学コース）

■ 野崎 華世（社会科学コース）

■ 福島 尚（人文科学コース）

■ 関 良子（国際社会コース）

キーワード：人文社会科学（領域）の教養、リサーチリテラシー、グループワーク、アクティブラーニング

はじめに

現在、日本の国立大学、とりわけ地方国立大学における人文社会科学系学部の存在意義が問われている。グローバル化・デジタル革命・新自由主義の拡大に伴う格差・貧困の国内外での蔓延や、創られたアイデンティティに基づく安全保障ならびに移民・難民問題の頻発、さらには国境を越える環境汚染と気候変動の深化等、グローバル化する経済社会と硬直化した国民国家との亀裂・摩擦が激化しており、そうした課題解決に向けた人文社会科学の役割がますます求められている。また、国民国家を基盤とする思考の限界とともに、それと並行して創られた「近代」の学問的枠組み自体も問い直しを迫られており、既存の学問同士の間、あるいは学問と日常生活との間に線引きされた境界を乗り越えるような「新しい知の体系」の模索、さらにはその視座を獲得するための批判的想像力の必要性も提起されるようになってきている¹。

一方、足元の地域に視線を移すと、人口減少、高齢化、産業・雇用の衰退、コミュニティ維持機能の脆弱

化、文化資源の喪失等、実に多くの課題を抱えている。2014年には『増田レポート』で示された「消滅可能性都市」を契機に「地方創生」政策が開始されたものの、地方創生総合戦略の有識者会議が認めるように、少子高齢化も東京一極集中も歯止めがかからず、東京圏とその他の地域との間の経済格差が広がる等、開始から5年が経った今も目立った成果が表れていない²。そのような中、中山間地域や都市近郊において住み続けられない地域が年々拡がるとともに、3.11以降は「災害の時代」に備えた事前・事後復興が新たな課題として浮上している。その意味で、「地域の大学」としての地方国立大学への期待はますます高まるとともに、人文社会科学の視座から地に足のついた地域貢献が求められている³。

しかしその一方で、近年の日本の高等教育政策を振り返ってみると、こうした普遍的な課題解決とそれを目指した人材育成へのバックアップよりも、むしろグローバル競争で生き残りを図るための国家主導の「大

² 第2期「まち・ひと・しごと創生総合戦略」策定に関する有識者会議「第2期「まち・ひと・しごと創生総合戦略」策定に関する有識者会議中間取りまとめ報告書」2019年5月31日 (https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/meeting/senryaku2nd_sakutei/r01-05-31_chuukan.pdf)。

³ これについては、日本学術会議の公開シンポジウム「地域学のこれまでとこれから」2016年11月3日でも議論された。当日の内容の一部は、「特集：地域学のこれまで・これから」『地理』2017年4月号に掲載されている。

¹ テッサ・モーリス＝スズキ『批判的想像力のために』平凡社、2013年。特に32-41頁を参照。

学改革」に重点が置かれてきた。そして、人文社会科学系学部は、まさにそうした「改革」の矢面に立たされてきたのである。周知の通り、2004年の国立大学法人化以降、全国の国立大学は、目標管理システムに基づく緊縮財政と競争原理の中で教育研究を強いられてきたが、第2期中期目標の「改革加速期間」(2013~15年度)に入ると、「国立大学改革プラン」⁴や「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて(通知)」⁵が相次いで発表され、その影響を直に被ることになった。具体的には、「ミッションの再定義」に基づく大学・学部の機能分化とそれに基づく学部改組への誘導や、学校教育法及び国立大学法人法の一部改正を通じた学長トップダウン型のガバナンス強化、年俸制導入促進等の人事・給与システム改革等が挙げられる⁶。それ以上に見逃せないのは、上記「見直しについて」の中で、「教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、18歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むように努めること(傍点筆者)」との方針が示されたことである。これは、文部科学省による「国立大学文系学部不要論」の公式表明であり、各方面からの反発・非難ならびに当事者からの異議申立てが相次いで沸き起こった⁷。

加えて、文部科学省の別の審議会では、国立大学をグローバル経済圏に則した少数のG型大学とローカル経済圏に適合した多数のL型大学に機能分化させ、L型=地方大学では「学問」よりも、「実践力」を教えるべきであるという荒唐無稽な暴論が財界人によって提示されたことも話題に上った⁸。

これらの言説の背後にあるのは、高等教育の存在意義を産業の発展に寄与する人材育成に限定する狭隘な大学観であり、イノベーションと経済成長を生み出す科学・技術・工学を重視し、実用面では無駄に見える人文社会科学や基礎研究は切り捨ててもよいとする学問・教育観であるといえる。果たして、大学教育は、国策奉仕や職業訓練という役割を担うだけで十分なのだろうか。人類や社会の自由で多様な発展を支えることを使命とする大学観、ならびに短期的な経済成長にとどまらず、想像力・批判的思考を軸とする人文科学的な能力を身につけた「世界市民」を育成するような学問・教育観⁹、ならびにそれに基づく教育現場の自治と主体性こそ¹⁰、今の時代には求められているのではないだろうか。

本稿の課題は、地方国立大学の人文社会科学系学部が、昨今の「大学改革」の中で自治に基づき主体的に行っている教育実践の一例として、高知大学人文社会科学部が2016年度より新たに導入した専門的リテラ

⁴ 文部科学省『国立大学改革プラン』2013年11月 (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/_icsFiles/afiedfile/2019/06/17/1418116_01.pdf)。

⁵ 文部科学省『国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて(通知)』2015年6月8日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2015/06/16/1358924_3_1.pdf)。

⁶ さらに第3期中期目標期間内の2019年に入ると、運営費交付金の約1割を評価に基づく配分に切り換え、第4期では交付金全体に拡げる方針が打ち出されたり、1つの国立大学法人が複数の大学を運営できる「1法人複数大学制」(アンブレラ方式)や、国公私立の設置主体の枠を越えた統合が掲げられる等、国立大学のリストラは新たな段階に突入している。

⁷ これに対する地方国立大学側の批判については、国立大学法人17大学人文系学部長会議『国立大学法人17大学人文系学部長会議共同声明』2015年10月9日 (<http://jinbun.cc.kochi-u.ac.jp/news/pdf/20151028.pdf>) を参照。ちなみに、この通知の出発点は、国立大学法人評価委員会『国立大学法人の組織及び業務全般の見直しに関する視点』について(案)国立大学法人評価委員会(第48回)配付資料、2014年8月4日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2014/08/13/1350876_02.pdf) である。この点を含め、「文系は役に立たない」という無意識が支配する文系学部不要論の今日の状況への批判ならびに価値創造的な意味で「文系は役に立

つ」論を展開したのもとして、吉見俊哉『「文系学部廃止」の衝撃』集英社新書、2016年を参照。あわせて、文系学部不要論批判として、室井尚『文系学部解体』角川新書、2015年、日比嘉高『いま、大学で何が起きているのか』ひつじ書房、2015年等も参照。

⁸ 富山和彦「我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性」文部科学省実践的職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議(第1回)、2014年10月7日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/061/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2014/10/23/1352719_4.pdf)。また、増田寛也・富山和彦『地方消滅創生戦略篇』中公新書、2015年にも、その一部が紹介されている。これらの中では、L型大学で教える内容として、文学部ではシェイクスピア・文学概論から観光英語と地元の歴史・文化の名所説明力へ、経済・経営学ではマイケルポーターの競争戦略論から弥生会計ソフトの使い方へ、法学部では憲法・刑法から道路交通法・大型第二種免許等の取得への変更が例示された。

⁹ Martha C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010 (小沢自然・小野正嗣訳『経済成長がすべてか?—デモクラシーが人文学を必要とする理由—』岩波書店、2013年)。

¹⁰ 「選択と集中」の中での「自律」ではなく「知の共同体」にふさわしい「自治」の復権については、広田照幸「ポスト『教授会自治』時代における大学自治」『世界』2019年5月号等を参照。

シー科目「リサーチリテラシー」の取り組みを紹介し、その成果と課題を論じることにある。

高知大学では、2016年度に人文学部から人文社会科学部への改組に踏み切ったが、その際、従来型の専門教養科目群にとどまらず、人文科学と社会科学の両分野を架橋する「プラットフォーム科目」を新たに設定するという新カリキュラムを導入した。そして、この「プラットフォーム科目」の中軸に、専門的な基礎技法の習得を目指す「リサーチリテラシー」と、グローバル社会と地域の課題解決について考察する「グローバル社会と地域」という新規科目が位置づけられた。この新カリキュラムならびに新設科目の導入の狙いは、上から／外からの改革要求にただ受動的に応答するだけではなく、冒頭で触れた今日的課題を念頭に置きながら、人文社会科学の専門的・学際的教養を通じてグローバルかつローカルな課題解決のために貢献できるような人材養成を、教員集団が主体的にデザインし、実践を試みるところにあった。いわば、人文科学と社会科学という境界を越えて架橋する「人文社会科学(領域)」が、21世紀に生きる人間にとって不可欠なテーマであると捉え、それを教育の現場に反映させようとしたのである¹¹。では、こうした試みを教員はどのように展開し、学生はその試みを一体どのように受け止めているのだろうか。そこで、本稿では、今回の新設科目の中から3年間の開講実績がある「リサーチリテラシー」をまずは取り上げ、主に2018年度の担当教員による教育実践を具体的に検討することによって、現段階において見えてきた意義と課題を明らかにしてみたい。

以下では、Iにおいて高知大学の人文社会科学系学部改組ならびに新設科目導入の狙いを説明した上で、本稿の中心テーマである「リサーチリテラシー」の授業デザインを紹介する。続くIIでは、2018年度の「リ

サーチリテラシー」の実践例を各担当教員が報告し、それぞれの授業の狙いと内容、成果・課題を具体的に提示する。その上で、IIIではアンケート調査に基づく当該科目への学生の反応を踏まえつつ、教員側が捉える当該科目全体の成果と課題を浮き彫りにした後、全体を総括することで締めくくりにしたい。

I 「リサーチリテラシー」の導入と授業デザイン

1. 「プラットフォーム科目」と「人文社会科学(領域)の教養の涵養」

まず、「リサーチリテラシー」等の新設科目を導入した経緯について、高知大学人文学部から人文社会科学部への改組資料を素材に説明しよう¹²。

高知大学(旧)人文学部は、もともと人文科学と社会科学の複合学部であったが、1998年度より人文学科と経済学科の2学科体制から「人間」「国際」「地域」をキーワードとする3学科体制(人間文化学科、国際社会コミュニケーション学科、社会経済学科)へ移行し、幅広い教養に基づく柔軟な思考力の習得を目指した教育に着手した。しかし、その後グローバル化の加速化とともに社会の変容・流動化がますます激しい様相を見せるようになり、国・地域間の軋轢の解消に向けた協力関係や地域社会の持続的再生産・自律性の維持等、従来の個別分野からのアプローチだけでは解決困難な課題が顕在化するようになってきた。そのような状況を反映して、学術面でもマクロとミクロの複合的アプローチ、例えば人間の心理的変化や文化的変容を社会科学的視点から理解する能力や、政治・経済情勢や社会構造・制度に対する分析を人間の思想・心理等の人文科学的視点から理解する能力の重要性が次第に認識されるようになってきている。加えて、本学部が所在する高知県は、人口減少・高齢化、産業の脆弱化、

¹¹ このことの意義と可能性については、高知大学人文社会科学部キックオフ・シンポジウム「高知から考える人文社会科学の可能性」2015年11月8日(高新ROCホール)でも、活発な議論が行われた。あわせて、当日の基調講演である日比嘉高「踏みとどまること、つなぐこと—人文社会科学の意義と可能性—」『高知人文社会科学研究』第3巻、2016年3月も参照されたい。

¹² ここでは、高知大学人文社会科学部『設置計画の概要(平成28年度設置)』(https://www.kochi-u.ac.jp/_files/00084307/h28jin_keikaku_gaiyou1.pdf)、ならびに改組時の内部検討文書等を基に記述している。

地域文化の消失の危機に直面する「課題先進県」であることから、人文科学及び社会科学の視点で地域社会に貢献できるような人材輩出がますます求められるようになってきた。

学部改組から20年近くが経ち、上記のような新たな課題に対応できる人材を育成するためには、従来のように哲学や歴史学、文学、言語学、経済学、法学といった人文科学と社会科学の個別専門分野の指導のみならず、双方を架橋する柔軟な発想力とそれを培う「人文社会科学（領域）」の幅広い教養を学生が身につけられるような教育体制が求められているのではないか。こうした問題意識から、2016年度に高知大学人文学部は改組に踏み切り、3学科体制から1学科3コース体制の人文社会科学部への再構築を図ることになった。そして、「人文社会科学（領域）の教養の涵養」を基軸に教育課程を一体化し、グローバルかつローカルな課題解決に貢献する人材の養成に向けた新たな取り組みを始めることになったのである。

こうした背景で新たに誕生した人文社会科学部のカリキュラム編成の特色は、以下の通りである。

- ①カリキュラムの基軸として、人文科学と社会科学の両分野を架橋する学部共通科目「プラットフォーム科目」の新設
- ②アドバイザー教員の指導を受けながら、学生自身が所属コースの科目を中心に履修を組み立て、自らの関心を軸に「学びのコア」を形成する「プログラム制」の導入
- ③アドバイザー教員の指導を通じて「人文社会科学（領域）」を基軸とする教育内容（プラットフォーム科目）と学生の専門性への志向（プログラム制）との共存を図り、学生の知識を効果的に連結させるゼミナール制の拡充
- ④1年次の履修から卒業論文に至るまでの学習記録を蓄積し、可視化するためのツールとしての「学修ポートフォリオ（My Portfolio）」の導入
- ⑤人文社会科学領域に対応した教育指導体制（FD等）の充実・強化

中でも、改組後のテーマである「人文社会科学（領域）の教養の涵養」の土台に当たる部分が、①の「プラットフォーム科目」である。この科目群は、大きく3つに区分されている。すなわち、現代社会の多様で錯綜した課題を対象とし、学界の先進的動向も視野に入れながら学ぶ「発展科目」と、「発展科目」を理論と外国語の両系統より導くための「基礎科目」「外国語科目」の3群である。

さらに、「プラットフォーム科目」の設置に合わせて、基礎科目と発展科目のそれぞれに「リサーチリテラシー」と「グローバル社会と地域」という必修科目（各2単位）が新たに設定された。「リサーチリテラシー」は、グローバル社会・地域社会の特徴や形成過程を理解するために必要となる人文科学・社会科学の共通する基礎技法を身につけるための共通科目であり、1年次2学期に開講される。一方、「グローバル社会と地域」は、発展科目全体の総合的な科目であるとともに、発展科目履修のオリエンテーション科目として位置づけられた科目で、2年次1学期に開講される。この科目の目的は、哲学、歴史学、経済学、言語学等の多様な観点を総合するとともにグローバル社会と地域の関係と課題解決のための知識を習得することで、他の発展科目及びコース専門科目の履修の基礎を形成することにある。いずれの科目も、個別教員が単独で責任を持つ形ではなく、人文科学・社会科学の専門分野を異にする複数の教員がジョイントしながら開講する形態をとっているのが、大きな特徴である。

2. 「リサーチリテラシー」の授業デザイン

ここからは、新設科目の中から「リサーチリテラシー」に焦点を絞って論じていきたい。まず科目の趣旨について、シラバスに記載した文章を引用してみよう。

この授業では、人文社会科学部において学び、研究をしていくための出発点として、人文社会科学という学問領域の全体像を理解するとともに、そこに共通する基礎的なリテラシーとして、資料及びデー

タの扱い方の基本を身につけることを目指します。

人文社会科学のなかには複数の専門領域が含まれており、私たちは実に多様な方法と対象を取り扱っています。そのいずれにおいても、資料及びデータを適切に扱うことは共通して重要です。人文社会科学の調査研究において、資料及びデータは、まず①出発点となる「問い」を立てるために用いられ、②自分の議論を説得的に説明するための根拠として用いられ、そして、それらの議論を通じてなされた③主張は、今度は他者の調査研究において資料として用いられることがあります。

また、それぞれの分野によって、資料及びデータの扱い方には特徴があります。資料及びデータとしてどのようなものを対象とし、それをどのように捉えているのか。資料及びデータをどのように集め、整理し、使っているのか。そしてそれらをどのような視点からどのように分析しているのか。専門分野ごとの、①対象となる資料及びデータ、②資料及びデータを集める方法、③資料及びデータを読み解く方法について、コースを越えて学びます。それらを通じて、それぞれの学問分野の特徴を学びつつ、人文社会科学に共通するリサーチリテラシーの基礎としての資料及びデータの扱い方を学びます。

以上からも分かるとおり、「リサーチリテラシー」の全体テーマは、「人文社会科学における資料及びデータの扱い方を学ぶ」ことである。具体的には、①人文社会科学の全体的イメージを捉える、②人文社会科学における資料及びデータの重要性を理解する、③人文社会科学における資料及びデータの捉え方・集め方・読み方の基礎を身につけることを、授業の主な柱に設定している。

ただし、人文社会科学の専門的な「リテラシー」とひとくくりに捉える場合、資料・データの対象や収集方法、解読方法には個別分野ごとに差異があり、教員ごとに「リテラシー」のイメージ自体に大きな違いがあるという点に留意が必要である。また、新設科目であるとともに、学部1年生全員が受講する必修科目と

して設定されたため、個々の担当教員の授業内容の棲み分けや、約100人規模のクラス運営方法、様々なニーズを持った学生への対応、複数教員による成績評価方法等、様々な課題が浮かび上がってきた。そこで、教員同士の授業イメージを共有し、構想から実行へ移すための検討作業を行うため、この科目の新設が決まった段階から学部内でワーキンググループを設置し、詳細を順次詰めていった。また、授業スタート後も、担当者間で定期的に協議を重ねることで、授業デザインを次第に構築していった。

その結果、授業開始から3年目には、次のような基本形が出来上がるようになった¹³。まず第1に、授業でカバーすべき内容としては、人文系・国際系・社会科学系で用いられる様々な資料・データを具体的に紹介するとともに、文献資料の解読やデータ分析、フィールドワーク等、収集方法・分析の多様性についても説明を加えることにした。その際、授業の水準については、受講者が1年生であることを踏まえ、初年次で教えるべきリサーチの基礎を目安に難易度のある程度抑えるとともに、様々な専門分野に接するチャンスを提供することに重点を置くような配慮を心がけた。

第2に、担当体制については、3学科体制から1学科体制への移行という学部改組の象徴的科目であることから、各コースから2名、計6名の教員が出勤することにした。と同時に、人文社会科学の多様な対象・方法を踏まえ、担当教員は自コースの学生のみを指導するのではなく、すべての教員が3コースすべてをローテーションを組んで巡回し、コース横断型の授業を講じることにした。具体的には、教員は各コースで授業2コマ1セットずつ受け持ち、主担当となってレクチャーを行う一方、もう1人の教員が副担当として授業のサポートに廻る体制が組まれることになった。

第3に、教授法におけるグループワークとアクティブラーニングの導入である。教員が担当する授業は2コマ1セットであるが、そのうちの1コマは教員の指

¹³ ここでの記述は、2018年度段階での基本形であり、細部については各年度の担当者によってバリエーションがある点に留意が必要である。

示に沿ったデスクワークやデータ入力・分析作業、グループディスカッション等、学生の能動的作業を盛り込むようにした。教員－学生の一方的講義に終わらず、リサーチの片鱗を直接体験することこそ、専門的リテラシーの実践的習得につながると考えたからである。ちなみに、グループは6名1グループを基本とし、各コースの担当教員がアトラダムに、あるいは学生のニーズに配慮しながら責任を持って編成作業を行うようにした。

第4に、多分野にまたがる中でのリテラシーの共通性にも配慮した。その1つが、文献・資料検索の方法ならびに研究上の倫理についてである。特に前者では、段階的な文献検索や具体的なOPAC利用法、ウェブサイトの情報収集とその鑑識眼について、後者はアンケートやインタビュー、フィールドワーク、レポート執筆それぞれの作法や剽窃注意等が挙げられる。これらリサーチの心得については、授業の早い段階(2018年度は2回目の授業)で採り入れることにした。もう1つが、学生のリサーチの最終到達点である卒業論文である。これについては、授業の最終回で、卒論を執筆し終わった4年生にプレゼンテーションをしてもらい、卒論作成のプロセスや成果・苦勞、後輩へのメッセージを披露してもらう場を最終回に設けた。目の前に登壇した4年生の体験談を聞くことが、1年生にとっては将来の自分のモデルとしてイメージを描きやすいと考えたのである。

第5に、担当者によるFDの複数回開催を通じた意見交換・情報共有と内容調整である。授業は毎年度2学期に開講されるため、授業引き継ぎ段階の2～3月、授業実施前の9月、授業終了後の2～3月の計3回、担当者とコーディネーターが出席してFDが行われる。授業実施前のFDでは、担当者の授業構想の紹介を行って内容調整を図るとともに、配慮すべき受講生(特に過年度生と留学生)やコースの事情(社会科学コースについては英語、人文科学コースについてはExcelを用いたデータ分析への苦手意識)についての情報共有と対応策を検討した。一方、授業終了後のFDでは、担当者による実施報告と受講生アンケート

結果の検討、成績評価の確認、次年度授業に向けたシラバス作成、申し送り事項等が議論される。この議論の中で出てくるアイデア・工夫と合わせて、各年度の教育実践の蓄積・継承が図られるのである。

最後に、実務面での効率化についても触れておこう。その一例が、様々な場面でのKULAS(高知大学教務システム)の活用である。例えば、本授業では学期末に学生アンケートを行っているが、アンケート票を学生には配布せず、KULAS上で直接入力してもらうことで、アンケート結果の回収と集計作業の省力化を図った。同様に、成績入力についても、全教員が3クラスを持ち回りで担当することから、KULASの「小テスト機能」を活用することにした。これにより、担当教員が3クラスで行う評価を直接ウェブ上で入力できるようになり、成績評価ファイルのやりとりの煩雑さや最終集計の時間短縮につながった。

以上のデザインに基づき、実際の授業はどのように展開されていったのだろうか。次節では、2018年度の授業実践を例に、具体的に述べていきたい。

II 「リサーチリテラシー」の授業展開：2018年度の事例

1. 2018年度の担当体制とスケジュール

最初に、2018年度の全体的な枠組みを確認しておこう。

表1は、2018年度の担当者を示したものである。毎年度、各コースから2名ずつ出動し、計6名が3つのクラスを担当する。今回も、文学、心理学、経済学と様々な専門分野にまたがるだけでなく、研究対象も古典から現代まで、エリア面でも日本から海外まで幅広い布陣となった。さらに、文献研究から計量分析、フィールドワークを用いる研究者が揃ったことから、担当者の授業テーマも自身の専門性を反映した形となり、トータルでリサーチのバリエーションに接触できる形となった。その意味で、この授業が、1年生という早い段階で人文社会科学の多様なアプローチに学生が接する貴重な機会を提供できたといえる。

表1 担当教員と授業テーマ

所属コース	担当教員	専門分野	授業テーマ
人文学科 コース	福島 尚	日本古典文学	「古典」とはどういうものか：文献批評の手法
	渡邊 ひとみ	発達心理学	心理学の研究手法
国際社会 コース	岩佐 和幸	アジア経済論・地域経済論	フィールドワーク・ファーストステップ
	関 良子	英文学・英米文化史	文学鑑賞の基本的知識と英語書誌情報のリテラシー
社会科学 コース	野崎 華世	労働経済学	集計データを使おう／データを説明しよう
	寺崎 新一郎	マーケティング	社会科学のリサーチデザイン

次に、各クラスの担当体制を示したのが、表2である。開講クラス数は、各コース1クラス、計3クラスである。15回のうち、1回目（オリエンテーション）、2回目（文献・資料検索、調査倫理）、15回目（まとめ、卒論生発表）は、コース単位での授業であり、自コース教員2名が担当した。一方、3～14回目は、6名の教員がローテーションですべてのコースを巡回する形で行われた。したがって、各教員の担当授業は3クラス6コマとなり、別の6コマ分は他の主担当教員によるレクチャーのサポート役に廻った。ちなみに、成績

評価については、2・15回目が5点、3～14回目が13点満点（2回1セット）、振り返りレポート12点とし、最後に集計する形で算出した。

次に、授業担当者自身が語る具体的な授業実践を、順に紹介していこう。

2. 「古典」とはどういうものか：文献批評の手法（人文学科コース 福島 尚）

（1）レクチャーの紹介

人文学科コース学生対象クラスでは、第1回「オリ

表2 2018年度のスケジュールと担当体制

回	月 日	人文学科コース		国際社会コース		社会科学コース		配点	備考
		内容(授業実施者)	担当	内容	担当	内容	担当		
1	10 3	オリエンテーション	渡邊、福島	オリエンテーション	岩佐、関	オリエンテーション	寺崎、野崎	-	各コース単位
2	10 10	文献・資料検索(CPAC+α、サイトからの情報収集)、研究倫理	渡邊、福島	文献・資料検索(CPAC+α、サイトからの情報収集)、研究倫理	岩佐、関	文献・資料検索(CPAC+α、サイトからの情報収集)、研究倫理	寺崎、野崎	5	各コース単位
3	10 17	人文授業(渡邊)	渡邊、福島	国際授業(岩佐)	岩佐、関	社会授業(寺崎)	寺崎、野崎	13	
4	10 24	人文授業(渡邊)	渡邊、福島	国際授業(岩佐)	岩佐、関	社会授業(寺崎)	寺崎、野崎		
5	10 31	人文授業(福島)	福島、渡邊	国際授業(関)	関、岩佐	社会授業(野崎)	野崎、寺崎	13	
6	11 7	人文授業(福島)	福島、渡邊	国際授業(関)	関、岩佐	社会授業(野崎)	野崎、寺崎		
7	11 14	国際授業(岩佐)	岩佐、福島	社会授業(寺崎)	寺崎、関	人文授業(渡邊)	渡邊、野崎	13	
8	11 21	国際授業(岩佐)	岩佐、福島	社会授業(寺崎)	寺崎、関	人文授業(渡邊)	渡邊、野崎		
9	12 5	国際授業(関)	関、渡邊	社会授業(野崎)	野崎、岩佐	人文授業(福島)	福島、寺崎	13	
10	12 12	国際授業(関)	関、渡邊	社会授業(野崎)	野崎、岩佐	人文授業(福島)	福島、寺崎		
11	12 19	社会授業(寺崎)	寺崎、福島	人文授業(渡邊)	渡邊、関	国際授業(岩佐)	岩佐、野崎	13	
12	12 26	社会授業(寺崎)	寺崎、福島	人文授業(渡邊)	渡邊、関	国際授業(岩佐)	岩佐、野崎		
13	1 9	社会授業(野崎)	野崎、渡邊	人文授業(福島)	福島、岩佐	国際授業(関)	関、寺崎	13	
14	1 16	社会授業(野崎)、 期末レポート提示	野崎、渡邊	人文授業(福島)、 期末レポート提示	福島、岩佐	国際授業(関)、 期末レポート提示	関、寺崎		
15	1 30	まとめ(卒論生の発表、7 シートのアガクス)	渡邊、福島	まとめ(卒論生の発表、7 シートのアガクス)	岩佐、関	まとめ(卒論生の発表、7 シートのアガクス)	寺崎、野崎	5	各コース単位
		振り返りレポート提出		振り返りレポート提出		振り返りレポート提出		12	
		計		計		計		100	

いうのか」というトピックについての文献を、文献批評の手法を用いて検討し、「『古典』とはどういうものをいうのか」という内容と「文献批評の手法とはどのようなものか」というリテラシーについて受講生に実践的に理解させることにあった。所期の目的はある程度までは達成できたが、受講対象が人文科学コース所属学生・国際社会コース所属学生・社会科学コース所属学生と多岐にわたり、興味・関心・古文の読解能力などにばらつきがあって、コースごと受講生ごとで、提示したトピックについて考える取り組みのモチベーションに差があった。そのため、授業の重点を、提示したトピックの内容理解に置くのか、あるいは文献批評のリテラシーの理解に置くのかについて、受講生の所属コースによって使い分け、国際社会コース所属学生・社会科学コース所属学生については、文献批評の手法の方法的理解に重点を置いた。用意するトピックは、今少し受講生にとって学習のモチベーションを共有しやすいものを用意することが望ましく、そのことは今後の課題である。

3. “こころの美しさ”はどう測定するの? : 心理学の研究手法 (人文科学コース 渡邊 ひとみ)

(1) 授業の展開

人文科学コースの教員が担当する4回の講義のうち、前半2回(心理学分野)を担当した。講義のねらいは、「研究方法の妥当性や配慮すべき倫理的側面について学び、資料(先行研究知見)を踏まえながら論理的に研究計画を立案する能力を身に付けること」であった(パワーポイントによる講義:配布資料等なし)。

1回目の講義では、まず、“こころ”という概念の複雑さと曖昧さについて言及しながら、(a) 検討するこころの側面、(b) 研究の中で取り扱うこころの側面・概念の位置づけ・定義づけ、を明確にすることの重要性について説明した。続いて、心理学領域における主な研究法(実験法、質問紙法、観察法、面接法)について解説し、各研究法の特徴と長所および短所について理解してもらった。また、倫理面での配慮を欠く過去の実験例をいくつか紹介しながら、研究参加者に

対する倫理的配慮の必要性を説明した。

一連の講義内容を理解してもらった後、約25分間のグループディスカッションの機会を設け、“大学生のこころの美しさ”を検討するための研究計画をグループ単位で立案してもらった。研究計画案はそれぞれ黒板(あるいはホワイトボード)に書き出してもらい、各グループの案に対して、質疑応答を中心としたクラス全体でのディスカッションを行った。同じ研究課題に対して異なる研究法や手続きが考案され得ることを学ぶと同時に、自分たちの研究計画案が具体性や妥当性を欠くものであることに気付いてもらうことがディスカッションの主たる目的であった。さらに、各グループに対する「本当にこの方法でこころの美しさを検討できるのか?」という教員側からの問いについても考えてもらい、研究計画案の論拠となる資料や先行研究知見をきちんと示す必要性を改めて理解してもらった。どのような論拠を提示することによって研究計画案の妥当性や論理性が高まるのかを再度グループ単位で15分間議論してもらい、必要な資料の収集を次週までの課題とした。

2回目の講義では、本講義のねらいに関わるポイント(概念の定義づけ、論理性、妥当性、具体性、倫理的配慮)を再確認したのち、各々が持ち寄った資料を適切に読み取りながら、グループディスカッションを通して研究計画案の修正作業をしてもらった。その後、1回目の講義と同様の形式で、研究計画案の発表およびディスカッションをクラス全体で行った。

(2) 学生の様子と授業の成果および課題

心理学に関する知識をもっていない、あるいは心理学に興味関心がない学生も多いことを想定し、所属コースや希望するプログラムに関係なく取り組むことが可能なテーマについて研究計画を立案してもらった。そのため、理解の程度にはばらつきがみられたものの、立案作業や発表、またディスカッション自体については、どのクラスの学生も積極的な態度で取り組んでいた。本講義内で心理学の研究法や研究計画立案方法について完全に理解し、またそれに必要となるスキルをしっかりと身に付けることは難しく、学生から

のコメント内容もそのことを示唆していたが、心理学研究の実施はこれまで考えていたよりも「容易ではないこと、ちょっとした思い付きではできないこと」を学生が理解できた点がひとつの大きな学びであったのではないだろうか。また、特定の研究課題に対するアプローチの仕方は1つとは限らないことや、研究計画の具体性を高めるために様々な要因を考慮し、それらを可能な限り統制しながら妥当な方法で検証することの重要性を学んでもらうことで、心理学研究の解釈の仕方や、しいては心理学という学問の捉えかたを再考する機会を提供できたのではないだろうか。

しかし同時に、「リサーチリテラシー」という本科目自体の位置づけや意義を消化し切れていない学生が散見され、すべてのコースに共通してみられた欠席者の多さ、また欠席者の多さによるグループの不成立等が講義への動機づけを低下させているように見受けられた。様々な興味関心やニーズをもつ学生に対して効果的な講義を行うためには、本講義を通してどのような知識や姿勢を身に付けることができるのか、また他分野の研究法を広く学ぶことがどのように役立つのかを学生がよりイメージしやすいかたちで伝え、確実に理解してもらうことがまずは重要である。また、各教員の講義担当コマ数（2回）があらかじめ固定されていたため、“2回の講義時間内にできること”を中心に授業が構成・展開された。研究領域によってアプローチの仕方は異なるため一概には言えないが、研究手法の種類によっては授業回数を臨機応変に調整し、今後は学生側もゆとりをもって学べるようなかたちで授業展開していく必要があるのではないだろうか。

4. 文学鑑賞の基本的知識と英語書誌情報のリテラシー（国際社会コース 関 良子）

（1）レクチャーの紹介

関の担当回では、文学鑑賞の基本的知識を学ぶことと、英語資料の書誌情報を把握・整理し、参考文献表が書けるようにすることの2つに主眼を置いて授業を行った。第1の点に関しては、人文社会科学部に入学して間もない学生に対し、文学研究とは何をする学問

分野なのか、高校までに経験のある読書感想文と文学研究とはどのように異なるのかを考えることを目的とした。第2の点に関して、大雑把に言えば日本語の書籍の場合、書誌情報は主に巻末に記されるが、英語をはじめとする欧文書籍では、巻頭に記される。そこで、書誌情報を把握するにはどこを見れば良いのか、参考文献表にはどのような情報を載せれば良いかという基礎知識を得ることを目的とした。以下では、それぞれの授業内容を紹介する。

英文学、とりわけ小説などの現代文学が大学での研究の対象となるまでの歴史は、実はそれほど古くない。オックスフォード大学で英文学が教えられるようになったのは1894年以降、ケンブリッジ大学で教えられるようになったのは1911年以降のことで、それまでの教育における文学の役割は、語学学習または道徳教育のためであった。1920年代、新設された英文学科では文学をどのように教えるべきかが英米両国で課題となり、イギリスではケンブリッジ学派、アメリカでは新批評が登場する¹⁷。これら二つの流派に共通するのは、伝統的な文学解釈に見られたような、文学作品の発生要因を全て作家に帰結させる伝記的アプローチから文学作品を切り離し、作品それ自体を「テキスト」と呼び、その精読を推奨したという点である。20世紀後半からは、様々な社会概念の変化により、テキストそれ自体だけでなく、テキストとコンテキストの関係性にも目を向けることが必要とされるようになり、様々な文学批評理論が誕生する。21世紀はポストセオリーの時代と呼ばれることもあるが、それでも文学研究は批評理論から完全に切り離されたわけではなく、常に批評理論を意識しながら現在も研究が進められていると言える。

英文学研究のこうした成立背景と歴史を踏まえ、「リサーチリテラシー」の講義では、受講生に以下の2点に注意を向けるよう促した。1つは「一次文献と二次文献とを区別し、一次文献をしっかりと読み込む」こ

¹⁷ Barry, Peter. *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*, 4th ed. Manchester: Manchester UP, 2017. pp.14-15.

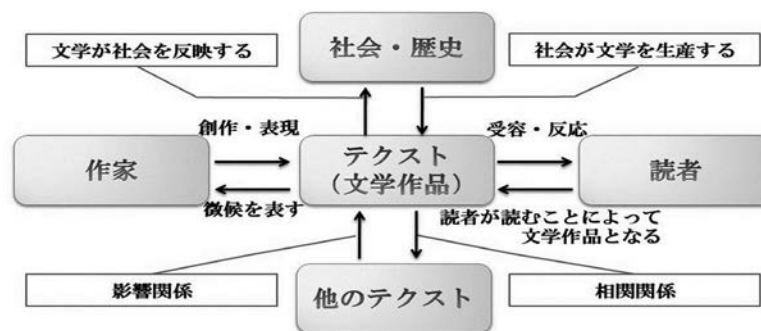


図1 文学を取り巻く関係性（関作成）

と、これはケンブリッジ学派や新批評が推奨した精読が文学研究では基本となるからである。実験や実習に基づいて研究を行うような学問分野と異なり、文学研究では多くの場合、一次資料・二次資料ともに書籍であることが多く、入門者の研究ではそれらを区別せず、二次文献に頼りすぎたレポートや論文を作成してしまうことがよくある。そのため、1年生を対象とした本講義では、一次文献を精読することの大切さを強調した。2点目に受講生の注意を促したのは「テキスト(文学作品)は虚空に存在するわけではなく、複雑に取り囲むコンテキストとの関係性の中で存在する」ことである。講義ではこの点を説明するために、図1を提示し、文学作品を取り巻く関係性を説明した。

例えば「テキストが作家の徴候を表す」と解釈すれば精神分析批評に寄り、「テキストと読者」の関係に注目すれば受容理論に、「テキストと社会・歴史」の関係に注目すればマルクス主義批評や新歴史批評、フェミニズム批評、ポストコロニアリズム批評などにつながることになる。授業ではこのような図を提示することで、複雑に絡み合う文学批評理論をできる限りシンプルに説明することを試み、その後メアリ・シェリーの『フランケンシュタイン』を例に、1つの作品が文学批評理論を使うことで多様に解釈できることを示した。また、第1回講義後の課題として、チャールズ・ディケンズの『クリスマスキャロル』の冒頭を「テキストそれ自体」「テキストと読者」「テキストと社会」に注目して解釈することを課し、2回目の授業の前半では課題をもとにグループワークを行い、それぞれの解釈

について議論した。これら2つの小説を題材に選んだのは、多くの学生がその書名くらいは耳にしたことがあるだろうと考えたからである。

第2回講義の後半では、英語資料・日本語資料の書誌情報の把握と整理方法、参考文献表の書き方を解説した。このトピックを選んだのは、社会科学系の学生など、私の研究分野とは離れた分野を今後研究することになる学生にも何か利点になるような講義を提供するためである。使用する資料が(1)単行本の場合、(2)複数著者がいる単行本の中の論文・章の場合、(3)雑誌論文の場合、それぞれにおいて、書誌情報として何が必要か、書誌情報を確認するにはどこをみれば良いかを説明した後、書誌情報を効率よく整理するためにはExcelなどの表作成ソフトを活用すると良いと助言した。その後、学問分野によって論文書式(出典表記・参考文献表の書き方など)が異なることを断った上で、重要なのは、共通する基本ルールを習得し、更に分野によって書式が異なることを知っておくことであると説明した。そして、人文社会科学系でよく使われる主な論文書式として、APA書式(心理学・社会学・応用言語学など)、MLA書式(文学・言語学・哲学など)、Chicago書式(歴史学・経済学史など)を紹介した。第2回講義の課題では、英語資料・日本語資料の表紙や目次をコピーしたハンドアウトを配布し、指定した6つの資料の参考文献表を、授業中に紹介した3つの論文書式のうち、自身の研究分野にふさわしい書式を選んで、そのルールに従って作成するよう指示した。

(2) 学生の反応ならびに成果と課題

学生の反応としては、まず第1回講義の内容に関して、「フランケンシュタインのイメージが90分の授業の中でガラリと変わった」と好意的な感想がいくつか見られた。授業後に提出されたコメントシートの中から、いくつか紹介すると、次のような反応があった。

- ・フランケンシュタインは機械的な人物だという、みんなが思っているような固定概念を持っていたが、今日、深入りしてみて、フランケンシュタインは機械的な人物だと限らず、個々の想像でできあがることがわかった。
- ・『フランケンシュタイン』を鑑賞してみて、読者が作り上げたイメージが受け継がれていることがわかった。「テキスト内の空隙を読者が埋めることで文学作品が完成される」という話が出たが、思い返してみると、反響が大きかったり、流行ったり、売れた作品というのは、読者が想像で埋めることが出来る話が多いようにも思った。
- ・文学作品を研究するときに基礎となる点やどのような視点で見るかなどを学ぶことができ、とても楽しかった。

また、授業をきっかけに「今後、英文学の作品を読みたいと思う。もしオススメの作品があれば教えてください！」といったコメントもあったため、第2回講義の冒頭で英文学ガイドブックや英文学概論書などをいくつか紹介した。このような形で、学問分野の入門書を1年生に紹介できるのは、「リサーチリテラシー」の科目が必修であることの利点の一つであると言える。

第2回講義の後半で行った、資料の書誌情報の把握・整理の方法と参考文献表の書き方についても、学期末アンケートで「役立った」と言及している学生がどのコースにも数名おり、他分野の学生にも利点になるような授業をある程度提供できたのではないかと思われる。しかし、その一方で、私の研究分野とは離れた分野を専攻する社会科学コースの学生からは「社会

科学コースなのになぜ参考文献の書き方についての課題をやられているのか、虚無感に襲われた」とのネガティブな意見が見られた。その他にも、期末アンケートでは「自コースの教員のみで講義を行った方が、統一性が高まるのではないか」などといった意見も散見され、同じ人文社会科学部に属するとはいえ、汎用性のある内容を取り扱うことや、隣接する、あるいは異なる研究分野にも学生の関心を向けさせるには困難が伴うことなどの課題が残った。

5. フィールドワーク・ファーストステップ (国際社会コース 岩佐 和幸)

(1) レクチャーの紹介

岩佐の担当回では、資料の収集・分析手法の1つとして人文社会科学系のフィールドワークを取り上げ、その内容・手法の特徴を紹介するとともに、学生自身にも実際に初歩的なフィールドワークに挑戦してもらった。

1回目の授業では、まず授業の前半部において、フィールドワークの内容・手法・意義ならびに実際のプロセスを、事例を交えながら紹介した。参与観察やオーラルヒストリー、農村・企業調査等、人文社会科学系のフィールドワークには様々な形があるが、そのように現場に出かけて五感を駆使しながら行う研究方法には、誰も出会ったことのない貴重な一次資料を入手できる可能性があることや、仮説の検証と問題の再発見につながることで、課題解決の提示の道筋になること等、多面的な意義があることに言及した。その上で、フィールドワークの手順について、テーマ設定から準備、現地調査、分析、成果発表へ至る一連の流れを解説した。それと合わせて、フィールドワークの具体的なイメージをつかんでもらうために、グループ調査の事例として100円ショップの実態調査のDVDを上映し¹⁸、個人調査の事例として岩佐がシンガポールで行った観察結果を写真を交えながら説明した。

ただし「百聞は一見にしかず。」フィールドワークを

¹⁸ アジア太平洋資料センター『徹底解剖100円ショップ(DVD)』アジア太平洋資料センター、2004年。

実際に体験してもらうため、授業の後半ではフィールドワークへの挑戦という課題を提示し、グループごとにテーマを検討してもらった。大テーマは「高知のおもしろいものを発見！」グループでオリジナルなテーマを探し、次週までに高知近辺を歩き、観察・記録すること、写真やヒアリングの際の留意事項について指示を行った。

2回目の授業は、フィールドワークの成果を他のグループに向けてアピールするため、前半の時間では壁新聞の作成にあてることにした。壁新聞にした理由は、グループ発表だと1チーム3分程度しか時間がとれないため、グループで伝えたいことをじっくり他者に伝える手段としては壁新聞の方が効果的であると考えたことと、1週間という短い時間での発表資料作成の負担を考慮したからであった。したがって、当日までに壁新聞の素材(写真や打ち出し原稿、各種文具等)を用意し、模造紙にカラーペン等で着色しながらオリジナルな新聞を制作した後、出来上がった新聞を教室の壁やパーテーションに掲示してもらった。後半は、全てのグループの壁新聞を受講者全員で鑑賞して廻るとともに、その中でも優れた新聞を上位3位まで選んで投票してもらった(写真1、2)。あわせて、今回のフィールドワークについての個人の振り返りも、個別にまとめてもらった。

(2) 学生の反応ならびに成果と課題

この授業の狙いは、敷居が高くて難しいと思われがちのフィールドワークについて、まずは面白さを実際に体験することで、2年生以降の調査研究手法のヒントにつなげてもらうことにあった。学生のコメントの中にも、「フィールドワークを今までしたことがなかったので、経験できてよかった」との意見や、「実際に調査などをすることでやり方が身についた」という意見が出されたことから、ごく短い期間ではあったものの、試みた意味はあったように思われる。

また、「壁新聞での発表も面白かった」という意見が示すように、ただフィールドワークを体験して終わりにするのではなく、フィールドでの成果を自ら記録し、形にして残すことの意義や面白さも体感できた様子で



写真1



写真2

あった。実際、出てきた壁新聞を眺めてみると、よさこい祭り、日曜日、ひろめ市場、高知城、紙の博物館、オーテピアといった高知の名物をテーマにしたものや、方言や路面電車、酒文化、カフェといった高知の生活に関わるもの、高知の食と農業、地産地消等、多様な「高知らしさ」が並んだ。中には、表面的に観察したものをただ列挙するだけでなく、コンビニの立地動向や自転車通行量、マンションの建設ラッシュ等、フィールドワークで見つけたテーマを掘り下げ、地図やグラフを用いて独自の考察を行ったグループも登場しており、そうした壁新聞は、学生の間からも高い評価を得ていた。さらに、内容面だけでなく、リードやレイアウト、色彩面で視覚的な工夫を凝らした壁新聞も掲示され、授業後半の鑑賞・相互評価の場面では大いに盛り上がりを見せた。その意味では、フィールドワークの面白さの第一歩を体験する点で、ある程度の

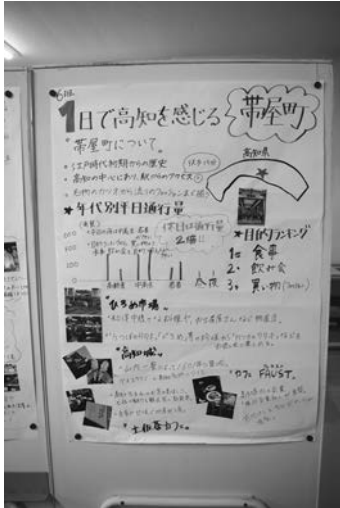


写真3

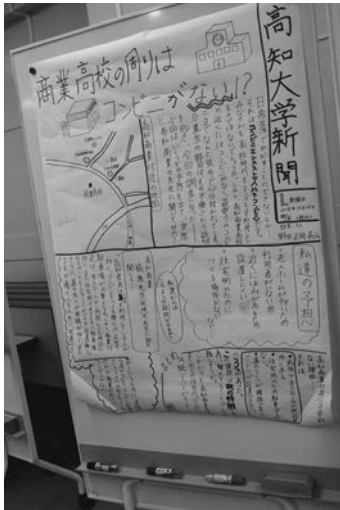


写真4

成果があったと考えられる（写真3、4）。

その一方、2週1セットでフィールドワークをレクチャーすることの難しさが、大きな課題として残された。学生の主な不満は、「フィールドワークの時期をもう少し考えてほしい」「フィールドワークを行うのはとてもいいが、時間の猶予がなさすぎる」に集約される。筆者としては、地元がテーマであることから、1週間以内で操作可能な小さなテーマで作業することを想定していたが、1年生の力量ではやはり難しかったようで、「短期間でまとめるのは大変だったので、もう少し軽いものにしてほしい」という要望に沿う形で課題設定を、今後は教員側が心がける必要がある。

また、「なかなか集まらなと、1人の負担が大きくなってしまつ」等、グループ内で欠席者が出た場合の困難さも生じた。その意味で、フィールドワークをこの授業で展開する際には、担当内での課題の大きさや時間的配慮に加えて、2週1セットという枠組みを見直し、もう少し余裕のある授業編成にすることも、今後は配慮する必要があると考えられる。

6. 集計データを使おう！：データ分析の第一歩（社会科学コース 野崎華世）

(1) 授業の展開

社会科学コース教員担当の後半2回（データ分析）を担当した。本講義の目的は、社会科学分野の多くで行われている量的分析・データ分析の基礎を学ぶこととし、具体的には、集計データを自分で集めて、グラフを描く、ということを行った。

第1回目の講義の前半では、将来、卒業研究を行うことを前提に、研究をするためにはどのようなステップが必要かということの説明した後、データ分析の具体的な事例を紹介した。データ分析の主なステップは、①問いをたてる、②仮説を考える、③データで検証する、というものである。『国勢調査』や『賃金構造基本統計調査』などの集計データの図を紹介しながら、それぞれのステップについて説明を行った。加えて、これらの集計データを取得できるホームページ（e-Stat など）についても紹介した。

講義の後半では、受講生全員が持参したノートパソコンを用いて、Microsoftの表計算ソフトであるエクセルの実習を行った¹⁹。具体的には、総務省統計局「統計でみる都道府県のすがた」のデータをダウンロードし、「小学校児童数（小学校教員1人当たり）」と「最終学歴が大学・大学院卒の者の割合（対卒業者総数）」を用いて散布図を作成した。その後、「自分の関心のあるテーマで仮説を考え、データを自分で収集し、散布図を1つ以上作成する」という課題を課した。仮説に合致するデータであれば、総務省統計局「統計でみ

¹⁹ 実習にあたっては、手順を書いた資料（A3裏表）を配布した。

る都道府県のすがた」のデータの利用も認めた。加えて、以下の情報、「検証する仮説（従属変数と独立変数を書く）」、「作成したグラフ（図）（どのデータベースでデータを探したか、どの調査の何年の何のデータを取ってきたか、自分で計算を行った場合は、その算出方法）」、「データそのもの（元データ）」、「データから読み取れること（検証結果）」も記載することを求め、期限内に提出ボックスに作成した課題を提出するとともに、次回授業にも印刷して持参することを周知した。

第2回の講義では、グループ内でそれぞれの課題内容を共有し、良い点と改善点について話し合った。その際、相互評価シートを配布し、それぞれの「名前・タイトル」、「評価（5段階）」、「コメント」を記入した後、自分の課題の良かった点と改善点および改善方法についての記入も行った。グループワーク終了後、ランダムに3～4班程度こちらが選択し、どのような内容の散布図を作成していたか、良かった点や改善点等についての報告をしてもらった。その後、教員側から特に優れた課題についての紹介を行い、課題全体の総括を行った。最後に、集計データによる分析の限界についても触れ、個票データおよび個票データ分析の紹介を行った。

（2）学生の様子と授業の成果および課題

本講義の大きな特徴として、エクセル実習が挙げられる。受講生の中には、エクセルに馴染みのない学生も散見され、そのような学生にとっては、難易度が高く感じられている様子であった。少しでもそのような学生の授業や課題に取り組む姿勢を前向きにするため、「社会科学コース以外の学生でもエクセルの習得は有益である旨を説明する」、「1ステップ、1ステップゆっくりと説明する」、「分からない学生はすぐに手を挙げてもらい対応する」、「オフィスアワー以外でも質問を受け付ける」という対応を行った。このような点を心がけることにより、学生から「エクセルに苦手意識をもっていましたが、想像よりも簡単にできた」というようなコメントも受け、一定程度改善できたと考える。

一方で、リサーチリテラシーのデータ分析による研

究法の紹介としては、内容不足であったと考える。受講生は、「データをオープンソースからダウンロードすることができること」、「そのデータを使ってエクセルで図が描けること」について、知ることはできたが、社会科学系分野の研究の基礎である「どうやって問いや仮説をたてるのか」、「どういう基準でデータを集めるのか」、「どんな分析ができるのか」等、については学ぶことはできなかった。2回という限られた時間の中では、入り口の部分しか紹介できず、リサーチの「基礎」までも学ぶことができたか、について疑問が残る。加えて、100人規模で行うグループワークの学習効果についても疑問を感じた。特に社会科学コースは、1班6人で19班に班分けしたが、教員が、全ての班の状況を把握することは不可能に近く、それぞれの班へのフィードバックも十分にできない。さらに、前述とも関連するが、2回しかない担当回でグループワークを実施することによって、講義内容が薄くなってしまっている。リサーチリテラシーのテーマ「人文社会科学における資料及びデータの扱い方を学ぶ」からすると、必ずしもグループワークをする必要性は感じられず、グループワークについては、本講義よりも少人数の講義での実施の方が、学習効果が高いのではないかと考える。

Ⅲ 「リサーチリテラシー」全体をめぐる成果と課題

1. 授業全体に対する学生の評価：アンケート調査結果を中心に

ここまで「リサーチリテラシー」の授業展開を述べてきたが、では受け手である学生の側では、この授業を一体どのように捉えたのだろうか。また、担当教員の側からは、どのような課題が見えてきたのだろうか。本節では、授業全体の成果と課題について検討してみよう。

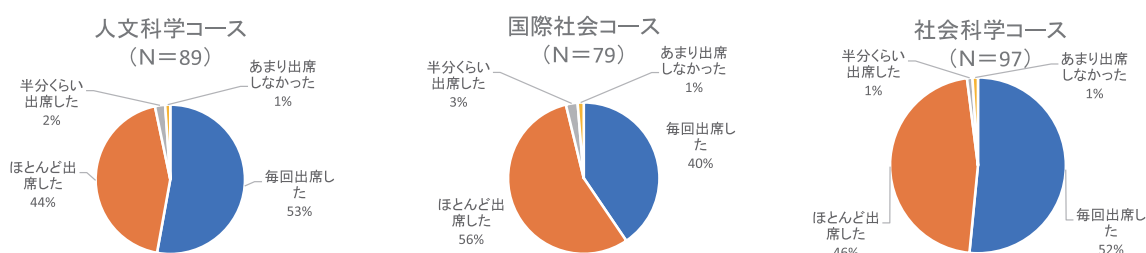
まず、2018年度に授業終了後において実施した学生アンケート結果について、具体的に分析してみよう。今回の履修者数は、人文科学コース101名、国際社会

コース91名、社会科学コース108名であったのに対して、回答者数は人文科学コース89名、国際社会コース79名、社会科学コースは97名であった。回答率は、それぞれ88.1%、86.8%、89.8%と、9割弱の受講者がアンケートに回答したことになる。

まず、図2は、授業への出席率に関する回答を、コースごとに図示したものである。「毎回出席した」「ほとんど出席した」をあわせると、大半の学生がほぼ出席していたことが分かる。とりわけ人文科学コースと社会科学コースでは、「毎回出席した」学生が半数以上に

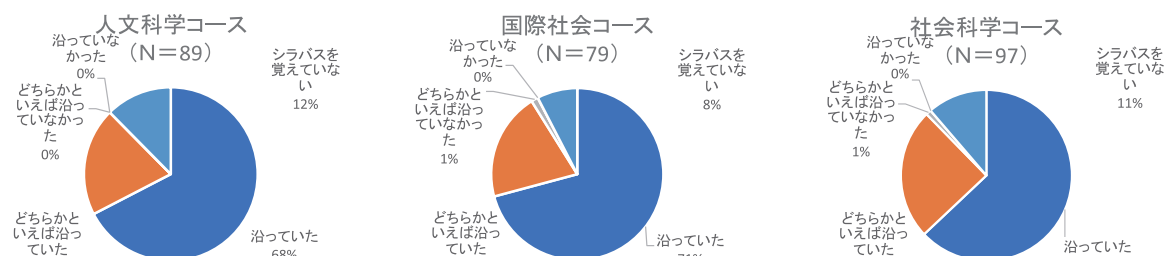
上り、高い出席率を示した。この高い出席率は、必修科目であることの反映であるといえるものの、欠席の多い学生はアンケートに回答していない可能性が高いことから、その点についても考慮する必要がある。また、シラバスに沿った授業内容かどうかを問うたのが、図3である。各コースの学生いずれも、シラバスに「沿っていた」との回答が6～7割を占めており、「どちらかといえば沿っていた」を含めると9割前後を占めた。

次に、授業の理解度に注目してみよう。図4は、受



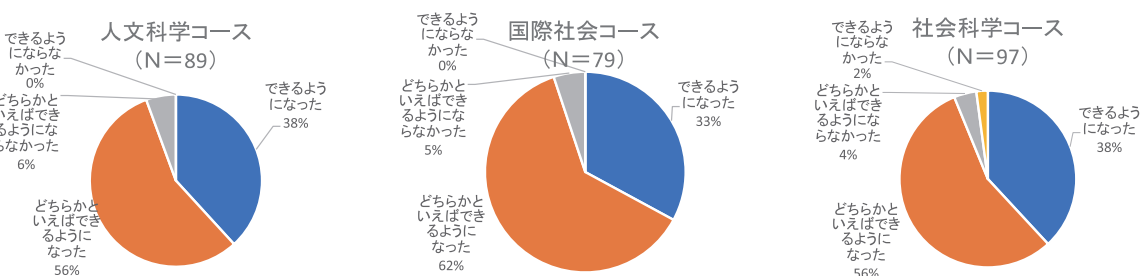
出所：リサーチリテラシー授業アンケート 結果より作成。

図2 あなたはこの授業にどれくらい出席しましたか。



出所：リサーチリテラシー授業アンケート 結果より作成。

図3 授業の内容はシラバスに沿っていたと思いますか。



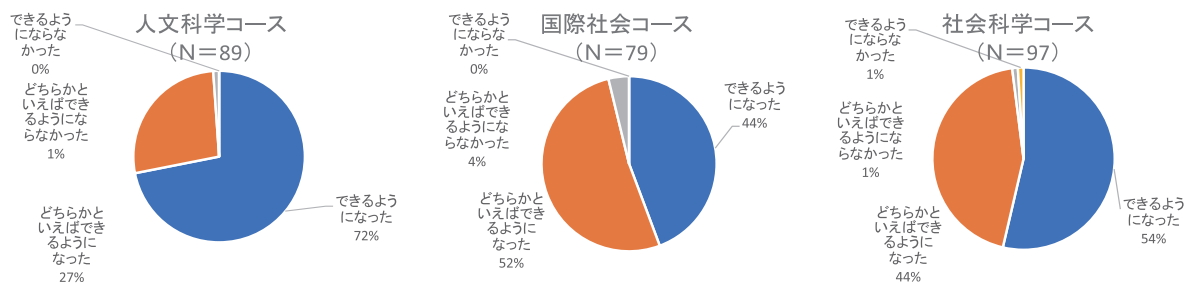
出所：リサーチリテラシー授業アンケート 結果より作成。

図4 この授業をうけて人文社会科学の全体的イメージを捉えられるようになったと思いますか。

講後における人文社会科学のイメージ把握について尋ねたものである。各コースの学生いずれも、イメージ把握が「できるようになった」との回答が4割弱を占めており、「どちらかといえばできるようになった」を含めると94~95%と高い割合を示した。また、図5は、人文社会科学における資料・データの重要性の認識度合についての回答結果であるが、こちらも「できるようになった」「どちらかといえばできるようになった」が大半を占めた。特に、人文科学コースの学生は、「できるようになった」が72%と非常に高い割合に上った

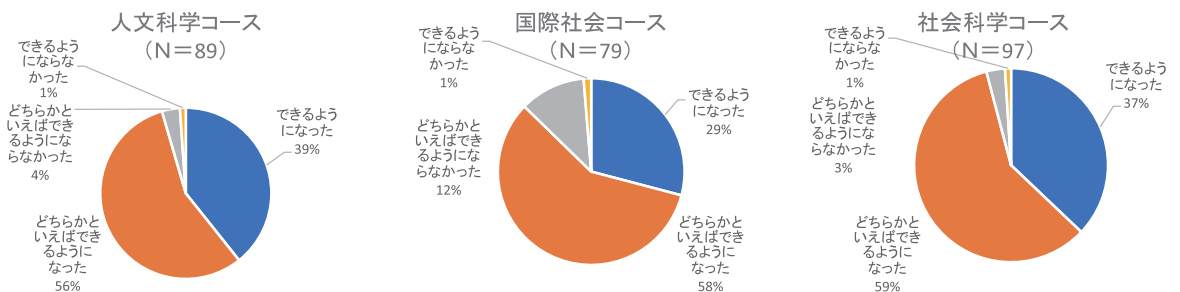
のが注目される。さらに、資料・データの捉え方・集め方・読み方の基礎が身についたかどうかを問うたのが、図6である。「できるようになった」「どちらかといえばできるようになった」を合わせると、国際社会コースで87%、人文科学・社会科学の両コースでは95%以上と、大半の学生が習得したとの認識を示した。以上の学生の自己評価を踏まえると、「リサーチリテラシー」という授業の特徴把握やリテラシーの習得状況については、大きな効果があったと判断できる。

今度は、授業ならびに授業以外での学びに着目して



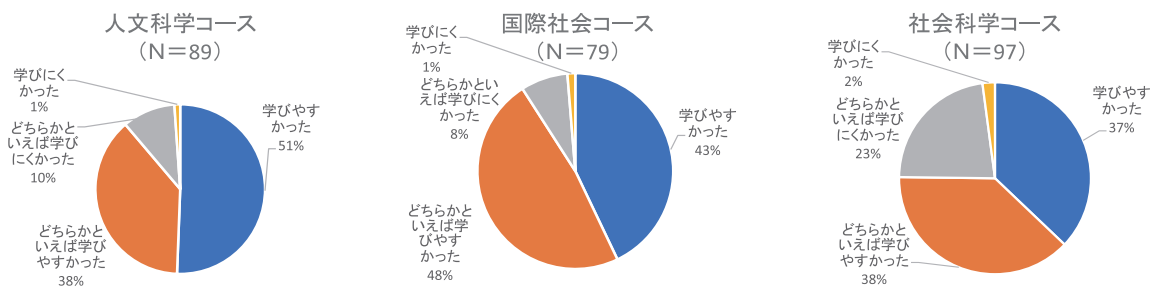
出所: リサーチリテラシー授業アンケート 結果より作成。

図5 この授業をうけて人文社会科学における資料及びデータの重要性を認識できるようになったと思いますか。



出所: リサーチリテラシー授業アンケート 結果より作成。

図6 この授業をうけて人文社会科学における資料及びデータの捉え方、集め方、読み方の基礎が身についたと思いますか。



出所: リサーチリテラシー授業アンケート 結果より作成。

図7 複数教員による授業は、学びやすかったですか。

みよう。図7は、複数教員による授業に関する印象を問うたものであるが、「学びやすかった」「どちらかといえば学びやすかった」の合計が、いずれのコースでも高く表れた。ただし、人文科学コースと国際社会コースでは、その割合が9割前後に達したのに対して、社会科学コースでは75%にとどまり、逆に「学びにくかった」「どちらかといえば学びにくかった」が4分の1に上った。社会科学コースの学生が「学びにくい」と答えた理由を自由記述から拾ってみると、「異なる学問に触れることは面白かったが、この先に活かせるとは考えづらかったから」「社会科学コースの教員のみで講座を行った方が、統一性が高まる」「他コースの教授の授業は新鮮だったが、少し理解に時間がかかった」という意見が見られ、同コース学生において自らの専門指向の強さをうかがわせる結果となった。

一方、図8は、授業時間外の学習分量についての質問であるが、「適切」が人文科学・国際社会両コースで6割以上であったのに対して、社会科学コースでは52%にとどまった。一方、分量が「多かった」「どちら

かといえば多かった」という回答は、人文科学コース34%、国際社会コース32%、社会科学コース45%に上る反面、「少なかった」という回答は少数にとどまった。他の質問と比べると、授業外での分量の多さを感じ取った学生が多く、特に社会科学コースの学生において比較的負担感があったことが読みとれる。

最後に、図9を基に、授業に対する満足度を確認してみよう。「満足」「どちらかといえば満足」を合わせた回答は、人文科学コース94%、国際社会コース92%、社会科学コース96%と、すべてのコースで満足度はきわめて高く、不満を抱く学生はごくわずかにとどまった。あわせて、この授業の良かった点を自由に記述してもらったところ、人文社会科学系の多岐にわたる分野に接したことが、好意的に受けとめられたようである。「人文科学コースに限らず、他のコースの学び方も知ることができた点が良かった」というのがその代表例であり、「いろいろな分野のことを学べたこと」で「飽きずに楽しかった」「学びの幅を広げることができた」という意見も多く見られた。中には「おもしろかつ

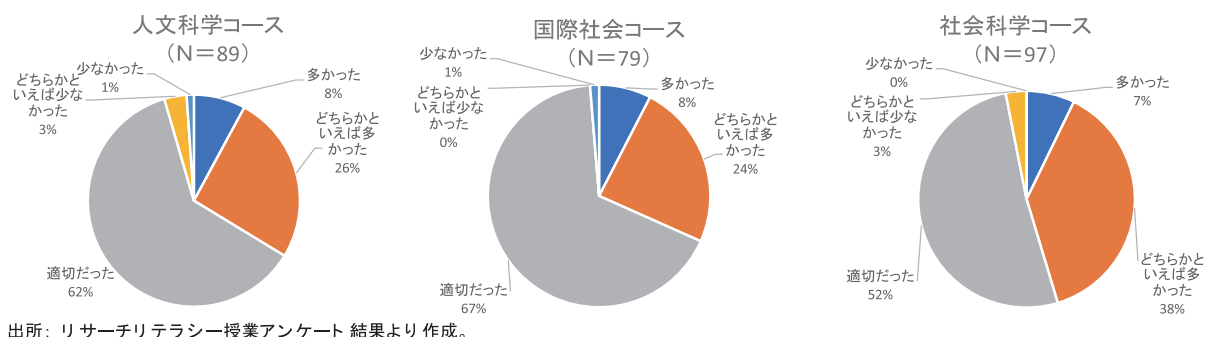


図8 この授業で必要とされた授業時間外の学修は適切な分量でしたか。

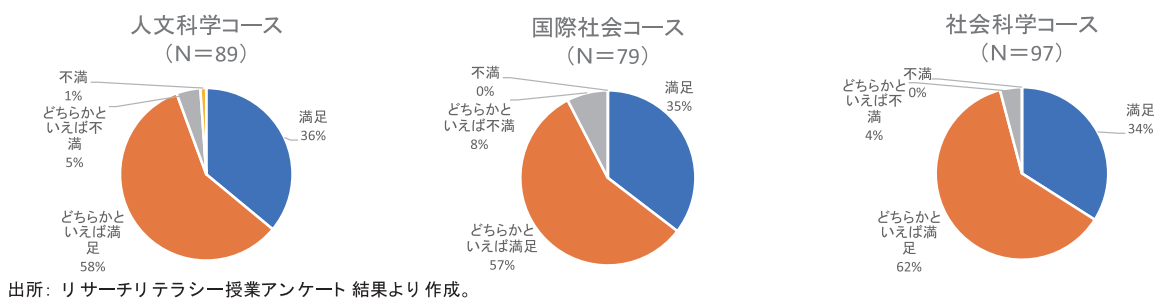


図9 あなたはこの授業について満足ですか、それとも不満ですか。

た]「楽しくできた」という声も挙がっており、授業を通して学問のおもしろさを味わった印象もうかがえる。加えて、学生の間でとりわけ高評価だったのが、「グループワーク」である。例えば、「いろんな意見を聞くことができた」「誰かと協力して行う大切さや協調性が学べた」という点が、学生に好印象を与えたポイントだったようで、中には「専門の先生方による講義を受けることができるだけでなく、自身で課題について考えたり、フィールドワークを行ったりと、参加型の授業でよかった」という意見も見られた。アクティブラーニングを採り入れながら主体的に学んでほしいという教員側の狙いが功を奏したといえよう。

一方、「良かった点」だけでなく、授業の改善点についても、自由に答えてもらった。ここでは、満足度の高さから「特になし」という意見が多かったものの、いくつか重要な指摘も出されたので、ここで整理しておこう。まず、自分の興味ある分野や専門分野の深掘り度に関する不満が挙げられる。例えば、「自分の興味のある分野の研究について説明されなかったのは残念」「1つの分野について、もう少しじっくりやった方がいいと思う」という意見が、それに該当する。もう1つは、課題に対する負担感である。具体的には、「フィールドワークの課題を短期間でまとめるのは大変」という意見をはじめ、課題の分量の軽減や期限の延長を求める声が挙がった。これらについては、授業編成やローテーションの工夫等が必要であると考えられる。例えば、2コマ1セットで次々テーマを変えていく現在の方式を緩和し、もう少し余裕をもたせる方法を検討する必要がある。

また、授業の運営方法についての要望もいくつか出された。主な意見は、体調不良で欠席した際の配慮を求める意見と、グループ編成である。特に後者については、グループ内だけでディスカッションを完結させず、グループ間でも意見交換があればよかったという意見や、グループの固定化を避けてほしい意見が複数挙げられた。特に、グループワークでは、出席回数の少ない受講生を多く含む班で作業が進まず大きな支障があったという意見もあり、途中でシャフルする等の

工夫も今後は必要かもしれない。

以上のように、受講生のアンケート結果をまとめると、出席率が高く、授業の趣旨を理解しており、満足度も非常に高く、総じて好印象であったと判断することができる。グループワークをはじめ参加型授業に対する効果も高いことから、今後は授業編成やグループ運営等の面で改善を講じていくことが求められているといえよう。

2. 担当教員による総合的評価と今後の課題

一方、授業担当教員は、どのような印象を持ったのだろうか。次に、教員側が捉える課題について、整理してみよう。

まず第1に、欠席の多い学生・授業の存在である。上記アンケートでは出席率の高さが回答に表れたが、その一方でこの授業は2学期開講であるため、季節的に風邪やインフルエンザ等の体調不良で欠席する学生も多く、多い時には欠席者の割合が全体の2割に及ぶケースも生じた。欠席が多いと、特に年末の授業で課題を出す際に困ることが生じたり、学生の意見にも表れていたようにグループ活動に大きな支障をきたし、中にはグループが維持できずに2グループを統合してグループワークさせる事態すら発生した。また、少数ではあるが、成績評価基準の5回まで「計画欠席」する学生も表れており、一部ではあるがこうしたモチベーションの低い学生への働きかけも、今後取り組んでいく必要があるといえる。

それと関連して、第2に、必修科目でありながらドロップアウトする学生も、必ず一定数存在する点である。過去3年間の不合格者数の推移を追ってみると、2016年度23名（人文科学コース14名、国際社会コース2名、社会科学コース7名）、2017年度18名（人文科学コース5名、国際社会コース7名、社会科学コース6名）、2018年度20名（人文科学コース11名、国際社会コース7名、社会科学コース2名）であり、不合格率は、2016年度9.1%、2017年度6.3%、2018年度9.9%と、例年1割近くに及んでいる。中でも深刻なのが過年度生であり、過去3年間で連続して単位取得が叶わなかつ

た受講者数は、3年連続（4年生）が3名、2年連続（3年生）が7名に上った。この授業は必修科目であるため、単位修得が卒業に直結することから、彼らの履修動向に今後一層留意する必要がある。

さらに、授業内容の面で気がかりなポイントとして、学生の近視眼的傾向を第3に指摘できる。確かに、授業アンケートの結果では、満足度の高さが9割強を占めたものの、受講生の所属コースによる多少の傾向の違いもあるとはいえ、授業担当教員が提示するトピックやリサーチの方法が受講生自身にとって今すぐ興味あるかどうか、またすぐ役に立ちそうかどうかを速断しがちな傾向があるように見受けられる。「必修の授業を受講させられている」という感覚を持つ受講生が少なからずいて、それが毎回の欠席者の多さ（多いときは2割に及ぶ）や、たとえ出席していても（きわめて少数ではあるが甚だしきは教室を抜け出して中座したり内職をしていたりして）かたちの上で出席さえしていればよいだろう、形式上課題をこなしていればよいだろうというふうな態度をみせる学生の存在につながっているように感じられる。

人文社会科学において問題解明に用いられる考え方・方法論に対する関心が受講生には希薄であるので、目前に授業で取り上げられたトピックへの近視眼的な関心の有無を超えて学習の転移が可能になるような、人文社会科学の考え方・方法論への関心をいかに喚起し理解させるかが、今後は大きな鍵になるだろう。

様々な興味・関心やニーズをもつ学生に対して効果的な講義を行うためには、まず第1に、本講義を通してどのような知識や姿勢を身に付けることができるのか、また他分野の研究法を広く学ぶことがどのように役立つのかを、学生がよりイメージしやすいかたちで伝え、確実に理解してもらう工夫が重要である。第2に、形式面での工夫である。例えば、各教員の講義担当コマ数を「2コマ1セット」で固定化せず、手法によっては授業回数を臨機応変に調整し、学生にゆとりをもたせる授業展開も検討が必要であるだろうし、むしろその方が、もっと深く学びたい学生にとっても、また入口のもう一歩先を教えたい教員にとっても有意

義な授業になるだろう。また、100人規模で行うグループワークのあり方についても、学習効果の観点から再検討することも考えるべきだろう。

最後に、教員側の問題として、担当体制の維持可能性についても指摘しておきたい。高知大学では、他の国立大学同様に運営費交付金の削減に伴う財政悪化に直面しており、人件費抑制策の一環として定年退職者の原則不補充等の人事凍結方針が続いてきた。その結果、2016年度の改組時点で73名いた学部専任教員数が、2020年度には68名まで漸減する見通しであり、今後も退職者補充が行われないと仮定すると、2026年度には2020年度の2割減に当たる53人まで減少することが予測されている。しかも、2019年度までは改組に伴うアフターケア期間ゆえに転職人員の補充が行われてきたものの、2020年度以降は補充措置がとられない可能性が高く、担当教員は上記の予測以上の減少を想定しておかなければならない。このような教員数の絶対減を背景に、1人当たりの教員の業務負担の増大が間違いなく避けられない情勢であり、現在の必修科目としての位置づけと担当体制の再検討は早急に行う必要がある。その際、課題となりうるのが、本科目以外に存在する1年生対象の類似の必修科目3科目（大学基礎論、学問基礎論、課題探求実践セミナー）のあり方であり、本科目とそれらの科目との関係性はどうかについて、視野に入れておかなければならない。果たして教育効果と維持可能な担当体制の双方について、いかにバランスを図るべきか。「リサーチリテラシー」の必修科目の見直しを含め、早急に検討する必要がある。

おわりに

以上、本稿では、高知大学人文社会科学部が新たに導入した専門的リテラシー科目「リサーチリテラシー」の取り組みを紹介し、自治に基づく主体的な教育実践の成果と課題を検討してきた。最後に、全体を総括しておこう。

高知大学人文社会科学部は、2016年度に3学科体制

から1学科3コース体制への再構築を図った際、21世紀の時代に即した「人文社会科学（領域）の教養の涵養」を基軸に教育課程を一体化し、グローバルかつローカルな課題解決に貢献する人材の養成に向けた新たな取り組みを始めることになった。その新しいカリキュラムの新機軸の1つが、人文科学と社会科学の両分野を架橋する「プラットフォーム科目」の設定であり、「リサーチリテラシー」はその土台として、1年生の必修科目に位置づけられた。

この科目の実施に当たり、学部内でのワーキンググループやFDを通じて頻繁に検討がなされた。その結果、全体テーマを「人文社会科学における資料及びデータの扱い方を学ぶ」とし、内容面では初年次向けにレベルを設定しながら人文社会科学の資料・データならびに収集方法・分析の多様性と共通性を紹介する形で行うことが決定された。また、3コースから多様な背景を持つ6名の教員が出動する担当体制や、グループワークとアクティブラーニングを導入した教授法、FDを通じた意見交換・情報共有と内容調整等、新たな授業デザインが構築されていった。

このようなデザインに基づいて授業展開が行われた結果、受講生の評価は総じて高いものとなっている。授業終了後のアンケート調査によると、出席率は比較的高く、授業の趣旨も概ね理解しており、満足度も非常に高い等、学生の側では総じて好印象であり、グループワークをはじめとする参加型授業の効果が表れる結果が得られた。しかし、その一方で、欠席の多い授業・学生の存在やドロップアウト学生への対応、学生の近視眼的指向、教員の担当体制の維持可能性等、改善すべき課題も次第に浮かび上がってきた。今後は、内容面で学生がイメージしやすい伝達方法や、学生にもっとゆとりをもたせ、より深く学び・教えることのできるような授業形態を模索するとともに、担当体制と授業効果の面から必修科目の緩和策等の検討が必要であろう。高知大学人文社会科学部らしい人文社会科学の考え方・方法論への関心を、学生にいかに関起させるか。今後も引き続き追求していくことが求められているのである。

医学教育カリキュラム評価のための 科目アンケート実施方法の確立

- 関 安孝（医療人育成支援センター 医学教育 IR 室）
- 山下 竜右（医療人育成支援センター 医学教育 IR 室）
- 高山 豊（医療人育成支援センター 医学教育 IR 室）

目的

医学教育分野別認証評価基準の中でこれまで日本では実施されてこなかったのがカリキュラム評価である。継続的な内部質保証のためには、絶えずカリキュラムを評価し、改善策を立案して実行し、改めて評価を行う、PDCA サイクルの確立が不可欠である。このカリキュラム評価の基礎となるデータは医学生や教員、その他のステークホルダーからのアンケート等によるフィードバックである。このため本医学部は、平成29年5月に IR（Institutional Research）専門の部局として「医学教育 IR 室」を医療人育成支援センター内に設置した。分野別認証評価のためのアンケートデータの収集、管理、分析はこの医学教育 IR 室が担当する。

医学教育 IR 室では SQL サーバ上にデータベースを構築し、入試・学務・成績及び卒業時データに対して網羅的な統計分析を実現している。またこれに、アンケート結果を紐付けして分析するために、紙ベースから、web ベースの moodle を利用したアンケートの実施への転換を進めている。カリキュラム評価に対応するためには、学生、卒業生および教員を対象に、開講科目の全てを網羅する、長期間（少なくとも10年以上）にわたるアンケート調査が必要である。このような大規模アンケートを web ベースで実施した場合、

アンケート項目の増大やそれに伴う回答率の低下などが懸念される。また、アンケートの設定や分析、科目責任者へのフィードバック資料の作成をする教職員の仕事量も膨大になると予想される。

そこで、平成30年度前期に医学科1年生を対象に科目アンケートのトライアルを実施した。このトライアルは、

- ① 高い回答率を実現できるか。
- ② 学生の負担を軽減できるか。
- ③ カリキュラム改善のデータを得られるか。

の3点を検証することを目的とする。特に②と③は、相反する目的でありそのバランスが難しいと予測される。更に、このトライアルを実施するに当たり、moodle のアンケート設定とフィードバック資料の自動生成プログラムを外部業者を利用して作成した。このプログラムは、平成30年度教育研究活性化事業（事業名称「医学教育カリキュラム評価のためのアンケート収集・管理・分析システムの構築」）により資金的サポートを得て開発したものである。このプログラムを利用することにより教職員の業務を低減し、継続的な実施が可能となった。

アンケート実施要領

平成30年度に医学科1年生である110名を対象に科目アンケートトライアル(表1)を実施した。なお、このアンケートを実施するに当たり、在学中有効な個人情報同意書を事前に得たうえで、アンケートは記名式とした。それに伴い、一定期間が経過したあとにアンケート未実施の学生に対し、リマインドメールを送信した。

表1 科目アンケートトライアルの実施状況

項目	内容
開始日時	平成30年8月8日(水)13:00
終了時刻	平成30年8月31日(金)23:55
リマインドメール	平成30年8月16日(木)14:00
質問数	172
回答数 / 対象者	91 / 110人
回答率	83%
実施方法	医学部 moodle のアンケート機能

アンケート内容

アンケートは、科目に関する網羅的な情報の取得と学生の負担軽減という相反する目的をバランスよく実現するために、全体の満足度(0~10の評定尺度)から深掘りする方法を用いた。具体的には、医学科1年生前期開講科目を4つのカテゴリー、すなわち「初年次科目」、「専門科目」、「教養科目(岡豊)」、「教養科目(朝倉)」に分類し、冒頭でカテゴリーの満足度(S)を質問した後、「満足度(S)の要因となった科目はどれですか?」と「不満足(10-S)の要因となった科目はどれですか?」という質問をチェックボックス(複数選択)形式で質問をした。webのアンケートフォームを図1に示す。その後、満足度又は不満足度の要因として選択した科目に関して、その夫々の理由を複数選択形式で質問した。このような形式にすることで、良くも悪くも印象に残っていない科目の回答を省くことで、学生の負担を軽減できると考えられる。但し、この方法だと各科目に対するフィードバックを十分に得

られるかどうかはわからない。この点に関しては後で詳しく分析結果を示す。

図1 アンケートフォーム
(満足度とその理由科目の選択)

結果

表1に示すように、110名中91名の学生がアンケートに回答した。回答率は83%であり、実施方法がwebであること、更に授業中に回答時間を設定していないことを考えると、とても高い回答率であった。この理由の1つはリマインドメールにあると考えられる。図2にアンケート実施日と回答者数の関係を示す。8月16日に個別に送ったリマインドメールの後に回答した学生が35名と多いことがわかる。また、最終日に実施する学生も7名いた。このように、webを使ったアンケートであっても、未実施の学生に適切なタイミングでリマインドメールを個別に送ることで、高い回答率を実現できることがわかった。

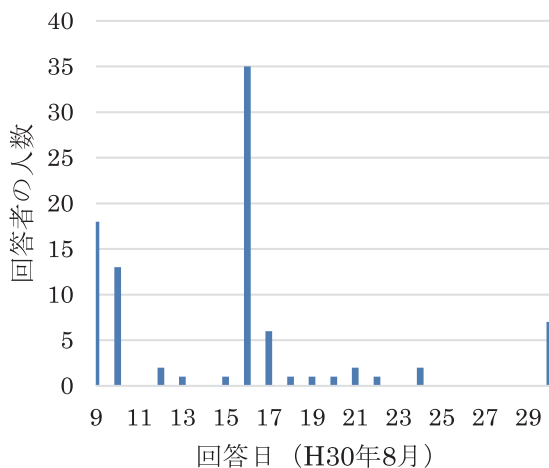


図2 アンケート実施日と回答者数

次に、学生の負担を調べるために、回答項目数の頻度を調べた。結果を図3に示す。全項目数が172であるのに対し、実際に回答した項目の最大数は37、最小数は6、平均数は22.6であった。このように学生に全てを必須として回答させた場合に比べ、平均数は13%であり、明確に学生の負担を軽減できた。

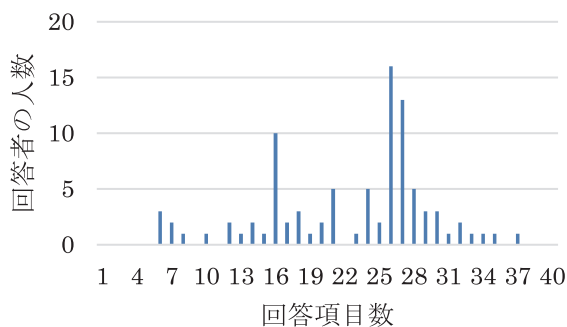


図3 回答項目数

最後に、アンケート結果にカリキュラム改善に有用な情報が含まれているかどうかを調べるために、満足度あるいは不満足度の要因として科目名を選択した学生の割合を調べた。結果を図4に示す。初年次科目や専門科目に関しては、満足度の要因に科目名を選んだ学生はそれぞれ89%、90%であった。また、不満足度の要因では71%、70%であった。またここでは示さないが、各科目に対する良かった点、改善点が多数回答さ

れている。このように各科目の改善やカリキュラム評価の議論のもととなるデータとして十分な情報が得られた。これに対し、教養科目に関してはとくに不満足度の回答率が比較的低いが、これは学生の科目に対するモチベーションと関係するかもしれない。

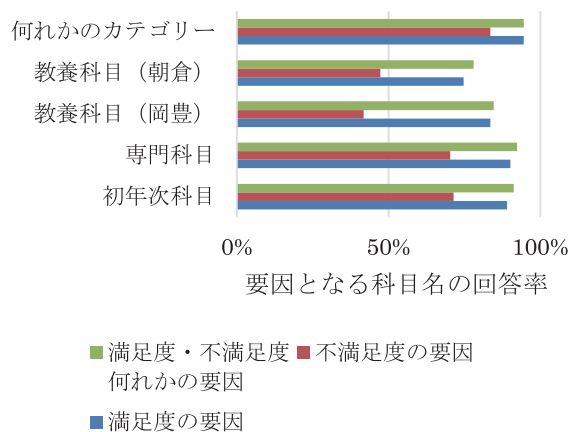


図4 満足度・不満足度の要因科目名の回答率

結論

今回の科目アンケートトライアルの方法は、カリキュラム改善に有用なデータが得られることがわかった。高い回答率、学生の負担軽減、全科目に対する学生の意見がバランスよく収集できた。

また今回のトライアルでは、今後、実施学年を増やし、前期・後期を通して継続的にアンケートを実施する上で問題点があることもわかった。それは、アンケート実施のタイミングが難しいことである。当然、各科目の試験などと重なると学生はアンケートに応じしてくれない。また、その状態がしばらく続けば、アンケートの存在そのものを忘れてしまうだろう。今回リマインドメールによって、ある程度思い出させることに成功したが、実施学年が増えるに従い、学生の試験などの状況を把握することが困難になるだろう。クラス委員や医学教育学生部会 BRIDGE など、協力してくれる学生と共同して適切な時期を策定する必要がある。

高知大学 moodle2018利用状況レポート

- 高畑 貴志 (大学教育創造センター)
- 立川 明 (大学教育創造センター/地域協働学部)
- 藤田真理子 (学務課知プラ e 担当)
- 三好 康夫 (理工学部/大学教育創造センター/学術情報基盤図書館)
- 中城 真弓 (学務課知プラ e 担当)
- 南 幸子 (学務課知プラ e 担当)

高知大学は、『四国における e-Knowledge を基盤とした大学間連携による大学教育の共同実施(知プラ e 事業)』に参加しており、LMS(Learning Management System)として moodle を導入している。本レポートは、2018年度(2018年4月1日～2019年3月31日)の moodle 利用状況を報告するものである。

1. コースの利用状況

表1に2018年度の moodle 上で公開されたコースについて報告する。

表 1. 学部等別の科目の moodle 利用率・登録ユーザの利用率

2018年度	moodle 準備科目数 (A)	moodle 利用科目数 (B)	moodle 利用率 (B/A)	利用科目への 登録ユーザ数 (C)	科目にアクセス したユーザ数 (D)	登録ユーザ の利用率 (D/C)
共通教育科目	560 (554)	39 (25)	7.0% (4.5%)	2,937 (1,778)	2,079 (1,394)	70.8% (78.4%)
人文社会科学部/ 人文学部専門科目	554 (551)	10 (12)	1.8% (2.2%)	118 (325)	91 (267)	77.1% (82.2%)
教育学部専門科目	1,154 (1,191)	4 (4)	0.3% (0.3%)	189 (211)	50 (145)	26.5% (68.7%)
理工学部専門科目/ 理学部専門科目	388 (434)	37 (23)	9.5% (5.3%)	2,159 (831)	1,801 (693)	83.4% (83.4%)
医学部専門科目	311 (283)	23 (16)	7.4% (5.7%)	1,917 (1,466)	1,687 (1,239)	88.0% (84.5%)
農林海洋科学部専門科目 /農学部専門科目	560 (540)	30 (15)	5.4% (2.8%)	1,452 (905)	1,326 (714)	91.3% (78.9%)
地域協働学部専門科目	84 (100)	0 0	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	--- (---)
土佐さきがけプログラム 専門科目	101 (95)	20 (17)	19.8% (17.9%)	301 (328)	140 (161)	46.5% (49.1%)
全学開設科目	7 (7)	0 0	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	--- (---)

人文社会科学専攻 (修士課程 大学院科目)	13 (0)	0 (0)	0.0% (---)	0 (0)	0 (0)	---
教育学専攻 (修士課程 大学院科目)	383 (378)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
理学専攻 (修士課程 大学院科目)	599 (466)	7 (3)	1.2% (0.6%)	40 (13)	37 (11)	92.5% (84.6%)
医科学専攻 (修士課程 大学院科目)	151 (106)	1 (0)	0.7% (0.0%)	6 (0)	2 (0)	33.3% (---)
看護学専攻 (修士課程 大学院科目)	82 (74)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
農学専攻 (修士課程 大学院科目)	909 (959)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
土佐さきがけプログラム (修士課程 大学院科目)	24 (0)	0 (0)	0.0% (---)	0 (0)	0 (0)	---
教職実践高度化専攻 ※ (修士課程 大学院科目)	75 (-)	7 (-)	9.3% (---)	80 (-)	53 (-)	66.3% (---)
応用自然科学専攻 (博士課程 大学院科目)	86 (206)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
医学専攻 (博士課程 大学院科目)	368 (336)	2 (1)	0.5% (0.3%)	59 (124)	41 (119)	69.5% (96.0%)
黒潮圏総合科学専攻 (博士課程 大学院科目)	69 (60)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
その他 (修士課程 大学院科目)	24 (23)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
その他 (博士課程 大学院科目)	0 (0)	0 (0)	---	0 (0)	0 (0)	---
その他	6 (13)	5 (4)	83.3% (30.8%)	10 (138)	9 (125)	90.0% (90.6%)
オープンコンテンツ	2 (4)	2 (4)	100.0% (100.0%)	0 (8)	0 (6)	---
講習・研修用	14 (15)	13 (15)	92.9% (100.0%)	29,933 (30,304)	2,862 (1,555)	9.6% (5.3%)
通常科目合計※※	6,502 (6,363)	180 (116)	2.8% (1.8%)	9,258 (5,981)	7,307 (4,743)	78.9% (79.3%)

※ () 内の数は2017年度実績

(A) moodle 準備科目数は、高知大学で開講されている全授業科目(シラバスに掲載された科目)及び、「その他」・「オープンコンテンツ」・「講習・研修用」の科目(シラバス掲載外の科目)を加えた数である。本学では moodle を利用したいと思う教員がいつでも利用を開始できるよう、履修登録期間に合わせ、学期ごとの履修学生データ・授業科目データ・授業担当教員データを moodle 上に登録している。なお、各コースに登録されたユーザが当該コースを利用するには、コースを公開する必要がある。

(B) moodle 利用科目数(公開コース数)は、実際に公

開されたコース数である。

(C) 利用科目への登録ユーザ数は、(B)に登録されたユーザ数である。この数は教職員・学生を区別していない。

(D) 科目にアクセスしたユーザ数は、moodle にログイン後、各リソースに対してなんらかの操作を行ったことのあるユーザ数を示している。

※ 教職実践高度化専攻は、2018年度に開設されたため、2017年度のデータはない。

※※通常科目合計は、その他、オープンコンテンツ、講習・研修のカテゴリーを除いて集計している。

結果

科目の moodle 利用率(全科目中の公開されたコースの割合)は2.8%と少ないものの、昨年度から約50%増加している。共通教育科目、医学部、理工学部、農林海洋科学部の専門科目では、いずれも約2倍に増加し、徐々に moodle の利用が広がっている様子が見て取れる。また、2018年度に開設された教職実践高度化専攻で、開講科目数の約1割にあたる7科目で利用されている。

moodle 利用科目数の増加に合わせて、利用科目への登録ユーザ数・科目にアクセスしたユーザ共に、約54%増加しており、登録ユーザの利用率(公開されたコースに登録されたユーザが実際にコースにアクセス

した割合)は、全体としては昨年度とほぼ変化なく79%であった。しかし、区分ごとに見ると利用率の変化は大きく異なる。利用科目への登録ユーザ数が多い4つの区分で見ると、共通教育は約8%減少、理工学部は変化なし、医学部、農林海洋科学部では増加しており、特に農林海洋科学部で顕著な増加がみられた。共通教育や、顕著に利用率が減少した教育学部では、一部の科目で利用率が50%未満となっており、全体の利用率の低下につながっているものと思われる。

2. アクセス状況

表2に2018年度のユーザ種類別の利用率・ログイン回数・アクセス数について報告する。

表2. 2018年度ユーザ種類別の利用率・ログイン回数・アクセス数

2018年度		合計	本学学生	本学教職員	連携大学ユーザ
ユーザ数(E)		9,281 (9,293)	5,586 (5,540)	3,695 (3,753)	263 (389)
ログインしたユーザ数(F)		4,617 (3,852)	3,040 (2,458)	1,329 (1,017)	248 (377)
利用率(F/E)		49.7% (41.4%)	54.4% (44.3%)	35.9% (27.0%)	94.3% (96.9%)
延べログイン数(G)	1学期	53,532 (42,012)	46,075 (28,002)	4,079 (3,405)	3,378 (10,605)
	2学期	48,444 (30,305)	40,851 (26,049)	5,871 (3,894)	1,722 (362)
延べアクセス数(H)	1学期	1,005,199 (896,476)	735,676 (559,841)	187,105 (138,961)	82,418 (197,674)
	2学期	720,581 (464,669)	535,784 (358,185)	150,929 (99,620)	33,868 (6,864)
ログインあたりの アクセス数(H/G)	1学期	18.8 (21.3)	16.0 (20.0)	45.9 (40.8)	24.4 (18.6)
	2学期	14.9 (15.3)	13.1 (13.8)	25.7 (25.6)	19.7 (19.0)

※ () 内の数は2017年度実績

(E) ユーザ数は、以下の3種に分けた。

本学学生ユーザ……本学「学生統計要覧」の学生数（各年度5月1日時点）である。

本学教職員ユーザ……本学学術情報課が有する有効ユーザ数（各年度5月1日時点）である。

連携大学ユーザ……本学が知プラ e 事業として提供している共同実施科目の履修生のうち、moodle に登録されている連携大学のユーザ数である。

(F) ログインしたユーザ数は、全学認証 ID を使ってログインしたことがあるユーザの数である。

(G) 延べログイン数は、全学認証 ID を使ってログインする度にカウントされる数である。複数回ログインした場合は、それぞれを数えた。

(H) 延べアクセス数は、moodle ログイン後、各リソースに対して何らかの操作を行った数である。ページを閲覧する、動画を開く、小テストを受験するなどがこれにあたる。ログイン回数、アクセス数は、第1学期・第2学期それぞれの数を数えた。

結果

登録されている全ユーザ数に対し、実際にログインしたことがあるユーザは50%に迫った。この利用率増加の大きな要因として、学生においては、知プラ e 提供科目数の増加が挙げられる。教職員においては、複数の知プラ e 提供科目がFD・SDウィークの公開科目に登録されたことが、利用率増加につながったと考えられる。連携大学のユーザを見ると、利用率は知プラ e 科目受講のためなので高い一方、ユーザ数は昨年度よりも減少している。これは、2017年度に、受講者数の多かった知プラ e 科目について、2018年度に本学以外の受講者数に制限を設けたことが影響している。

ログインあたりのアクセス数は、ログイン後にどの程度の活動を行ったかの目安である。昨年度に比べて、1、2学期ともに減少している。一方、ログイン

数とアクセス数は昨年度よりも増加しており、ログイン数の増加よりもアクセス数の増加が大きい。また、ユーザ1人当たりのアクセス数を計算すると、連携大学ユーザ以外は昨年度よりも増加している。

なお、表2に挙げたユーザ種別の利用率・ログイン回数・アクセス数の集計においては、今年度より、ユーザ数から卒業や退職等をしているユーザを除いたため、昨年度までの同種の集計とは大きく異なる結果となっている。

考察

科目のmoodle利用率（全科目中の公開されたコースの割合）は全科目の3%弱と依然として少ないものの、昨年度と比較して1.5倍になったことから、moodleの普及が広がっていることが確認できる。その一つの要因としては、知プラ e 科目が、2017年度の4科目から11科目に拡充されたことが挙げられる。また、科目のmoodle利用率が19.8%の土佐さきがけプログラム、9.5%の理工学部、7.4%の医学部など、授業を展開する一手段としてmoodleの利用が根付き始めていると考えられる。また、2018年度に開設された教職実践高度化専攻では、5科目の実習でmoodleが活用され、実習中は大学にいることの少ない学生の指導の手段となっている。教職実践高度化専攻のように、毎日キャンパスに来ることの難しい学生の多い部局では、moodleが貢献できる場面は少なくないと考える。

moodleの利用が拡大している背景には、いくつかの要因が考えられる。まず、ICT技術の高度化・普遍化により、学生・教員の双方にICTを活用した授業の魅力が増し、教員がmoodleを利用する際の抵抗感が薄れていると推察される。本学の提供する知プラ e 科目は、2017年度の4科目から2018年度には11科目と拡大し、本学のフル e-ラーニング科目拡大の原動力となっている。2018年度には、セルフアセスメント・パフォーマンス評価（学生と教員によるルーブリック評価）、リフレクション面談（教員による学生面談）のプラットフォームとして、e-ポートフォリオの活用が広がったことも、教員がmoodleによるICT活用授業を

取り入れるきっかけになりうる。また、例年開催している「moodle 講習会」は moodle 普及に対して一定の役割を果たしているであろう。さらに、FD・SD ウィークでの知プラ e 科目の公開は、moodle のショーケース的な役割を果たしている可能性も否定できない。これらの要因が重なり、moodle 等の ICT 活用がある程度普及することで、今後は、教員間の情報共有により moodle の利点がより広く理解され、さらに広範囲に活用されることが期待される。

ログインあたりのアクセス数は若干減少しているが、ログイン数、アクセス数ともに増加しているため、「たまった課題を一度にやっつける」スタイルから、「定期的に履修を続けていく」というより好ましいスタイルに移行していると考えるのが、適切であろう。

なお、本年度に開講された知プラ e 科目61科目のうち50科目が、他大学の moodle で開講されている。他大学の moodle を利用して知プラ e 科目を受講した高知大生の数は延べ928名にのぼっており、高知大生の実際の moodle 利用状況はさらに活発なものになっている。

高知大学教育研究論集に関する内規

高知大学大学教育創造センター
平成27年10月28日制定
最終改正 平成29年6月28日

(趣旨)

第1条 この内規は、高知大学大学教育創造センターが発行する「高知大学教育研究論集」(以下「論集」という。)(英文名：Kochi University Reports of Educational Research and Activity) について定める。

(目的)

第2条 論集は、高知大学における教育に関する研究および実践等の成果を公表し、高知大学の教育研究活動の推進に資する。

(論集の発行時期)

第3条 論集は、年刊とし、原則として12月に発行する。

(編集委員会)

第4条 論集の編集は、「高知大学教育研究論集」編集委員会(以下「委員会」という。)が行う。

- 2 委員会は、大学教育創造センター専任教員及び兼務教員により構成する。
- 3 委員会には互選によって委員長を置く。
- 4 委員長は、論集の受理にあたって、編集委員以外の学内者に意見を求めることができる。

(審議事項)

第5条 委員会は、次の事項を審議し決定する。

- (1) 論集の編集方針
- (2) 論文、資料等の投稿受理、編集・校閲に関すること。
- (3) 委員長の選出
- (4) 内規および申合せ等事項の制定・改廃に関すること。
- (5) その他、論集の発行に関すること。

(事務)

第6条 委員会の事務は、学務部学務課総務係において行う。

(その他)

第7条 編集・発行に関する申合せは、別に定める。

附 則

- 1 この内規は、平成27年10月28日から施行し、平成27年4月1日から適用する。
- 2 高知大学大学教育開発委員会「高知大学教育研究論集に関する内規」は、廃止する。

附 則

この内規は、平成29年6月28日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

高知大学教育研究論集の編集・発行に関する申合せ

この申合せは、高知大学教育研究論集に関する内規第7条に基づき、高知大学教育研究論集（以下「論集」という。）の編集・発行に関し必要な事項を定める。

1. 原稿の種別

高知大学教育研究論集（以下「論集」という。）には、高等教育に関わる学術論文、実践報告、講演筆記等を掲載する。

2. 投稿資格

- (1) 論集に投稿できる者は以下のとおりとする。
 - 1) 高知大学（以下「本学」という。）の専任の教職員
 - 2) 本学の非常勤教員（非常勤職員の就業規則の適用を受ける者）
 - 3) 「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）」加盟校の教職員
 - 4) 上記以外で論集編集委員会（以下「編集委員会」という。）が認めた者
- (2) 共著論文の場合、上記の者が筆頭著者であることを要件とする。

3. 投稿規定

- (1) 学術論文の投稿は、1人1編とする。
- (2) 原稿は完全原稿とし、投稿に際しては、「掲載願」を添えて、あらかじめ定められた期日までに編集委員会に提出しなければならない。
- (3) 原稿の枚数は原則として次の通りとする。
 - 〔邦文〕20,000字以内（注を含む）、版面で12ページ（図版を含む）を超えないものとする。
 - 〔欧文〕邦文の基準に準じて、10ページ（注、図版を含む）を超えないものとする。
- (4) 原稿には、表題、著者名、所属を表記した表紙を付ける。
- (5) 原稿の作成要領は、「高知大学学術研究報告投稿の手引」に準ずる。
- (6) 投稿が受理された場合、投稿者は当該論文等が高知大学学術情報リポジトリにおいて公開されることを了承するものとする。

4. 著作権等

- (1) 掲載論文等の著作権は原則として本学に帰するものとする。共著での投稿に際しては、当該論文の著作権が本学に帰属することを、共著者全員が同意しているものとみなす。したがって、投稿者は、共著者全員に本手続きを示し、この点に関する承諾を得た上で投稿しなければならない。
- (2) 本文の一部や図・表・写真等を他の著作物から転載する場合、著作権に係わる問題や法令上の手続きは、投稿者があらかじめ処理しておかなければならない。
- (3) 掲載する写真の、プライバシーにも配慮しなければならない。
- (4) 論集の、電子的記録媒体（CD-ROM、DVD-ROM等）への変換・送信可能化・複製・学内外への配布及びインターネット等で学内外へ公開する権利（公衆送信権、自動公衆送信権等）は、本学が専有するものとする。

5. 投稿の受理

- (1) 投稿の受理については、編集委員会がこれを行う。
- (2) 編集委員会において、論集の趣旨や投稿規定に合わない判断した場合は、投稿を受理しないことがある。
- (3) 投稿の受理の判断に際し、編集委員会は、当該委員以外の学内有識者に意見を求める場合がある。

6. 校閲

編集委員会は、論集に掲載される論文等の水準を維持するために、投稿された原稿のうち「学術論文」と「実践報告」、「講演筆記等」を含むすべての原稿の校閲を行う。

7. 編集

- (1) 論集の発行は、1年度1巻とする。
- (2) 論集の規格はA4版とし、紙質は全て上質紙とする。
- (3) 論集の表表紙には日本語、裏表紙には英語で次の事項を表記する。
 - 1) 名称
 - 2) 巻数
 - 3) 発行年
 - 4) 発行者
 - 5) 目次
- (4) 本文の組版は、横組1段または2段とし、通しページをページ下中央に入れる。
- (5) 論集の掲載順序は、編集委員会で協議・決定する。
- (6) 論集奥付の発行年月日は、「(当年度の)12月31日」とする。

8. 契約・発注

- (1) 契約・発注は、財務課経理室において行う。
- (2) 投稿者が別刷を必要とする場合は、原稿提出時に申し出ることとする。なお、別刷に要する経費は原則として執筆者の負担とする。
- (3) 図表等の印刷において、特別な費用が必要となる場合は著者負担とする。

9. 配布

製本された論集は、著者に各1部を配布するとともに、本学図書館中央館・医学部分館・農学部分館に閲覧用として各1部を配布するものとする。他の閲覧には、本学学術情報リポジトリにおいて公開するものとする。

附 則

- 1 この申合せは、平成27年10月28日から施行し、平成27年4月1日から適用する。
- 2 高知大学大学教育開発委員会「高知大学教育論集発行規約」は廃止する。

附 則

この申合せは、平成29年6月28日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

『高知大学教育研究論集』 執筆要項

1.

- (1) 原稿は未発表のものに限る（ただし、口頭発表はこの限りではない）
- (2) 原稿は、刷り上がり12ページ（図表を含む）を原則とする
- (3) 原稿はA 4 版用紙に印刷し、電子媒体（執筆者氏名、使用ソフト名を明記）に原稿を記録したものを添付して提出する。ただし、電子メールによる提出も可能とする。

(4)

A. 和文で執筆する場合（ワープロ仕上げ・横書きを原則とする）

1. 原稿は、24字×40行 2枚段組みを1ページとする
2. 原稿のフォントは、和文にはMS明朝体を、数字・欧文にはCentury 体を使用する
3. 第1ページ目には、題目と執筆者名、キーワードを順に記入する。副題と執筆者名の間は1行空ける。なお、連名執筆者として、該当する者以外が含まれる場合は、その現在の所属機関名を第1ページ脚注に明記する
4. 題名のフォントサイズは15ポイント、副題のフォントサイズは12ポイント、執筆者名のフォントサイズは10.5ポイントとし、キーワードは、5ワード以内とする。

B. 欧文で執筆する場合（ワープロ仕上げを原則とする）

1. 原稿は、50ストローク（目安）×40行 2段組みを1ページとする
2. 原稿のフォントは、Century 体を使用する
3. 第1ページ目には、題目と副題、執筆者名を順に記入する。副題と執筆者名の間は1行空ける。なお、連名執筆者として、該当する者以外が含まれる場合は、その現在の所属機関名を第1ページ脚注に明記する
4. 題名のフォントサイズは15ポイント、副題のフォントサイズは12ポイント、執筆者名のフォントサイズは10.5ポイントとする

2. 注及び引用文献は、論文末に一括して掲げる。その形式は、各研究分野の学会誌の規定に従って構わないが、論文の場合は、著作・論文名・雑誌名・巻・年・ページ、単行本の場合は、著者・書名・発行所・年は必ず記すこと

3. 提出原稿は、完全原稿とする。著者による校正は、2校までとする。なお、初稿原稿提出時に、体裁を整えるために、編集委員会が校正を行うことがある。

『高知大学教育研究論集』第25巻原稿募集のご案内

高知大学教育研究論集編集委員会

例年、発行しております『高知大学教育研究論集』は、本号で24巻を数え、大学教育にかかわる研究及び実践等の発表の場として、教育研究の推進に貢献してまいりました。

次年度も、「高知大学教育研究論集に関する内規」に基づき、25巻の原稿を募集いたします。「高知大学教育研究論集発行の編集・発行に関する申合せ」に従い、次の要領で投稿していただきますよう、お願い申し上げます。

記

1. 提出時に必要なもの

I 「掲載願」(別紙のとおり)

II 論文原稿

表題、著者名、所属を表記した表紙を付けてください。

投稿に際しては、原稿の複写を著者の手元に保管しておいてください。

III 電子媒体(ソフト名明記・必須)

アプリケーション・ソフトの読み取りが不可能な場合にそなえて、テキスト形式のファイルを添付してください。

2. 提出期限

2020年9月下旬(予定)

3. 提出先

学務部学務課教育支援室総務係
(内線8144) (844-8144)

4. 問い合わせ

高知大学 大学教育創造センター
塩崎 俊彦
TEL 内線 8624
E-mail : shiozaki@kochi-u.ac.jp

編集後記

第24巻には、学術論文7編、教育実践4編と報告1編を掲載することができた。就中、アンケートを利用した論考が幾篇かみられる。本集は高等教育についての論を集めたものであるので、いずれもまっとうな議論であることに疑問はないが、いっぽうで、アンケートによるデータ収集をめぐって、さまざま困難な事態に遭遇する。

令和元年度で、本学のAP事業が終了するが、この4年間の事業においても、学生、教職員にさまざまなアンケートを実施してきた。AP事業のほかにも、授業改善のためのアンケートは、本学の教育改善についての重要な情報収集手段となっているが、挙句、学生や教職員の回答の負担について批判をいただいた。

負担を軽減できるかと、Web上でのアンケートも盛んであるが、回収率の問題と、気軽に作成できるがゆえに、さまざまなアンケートが飛び交うということも想定されて、やはり二の足を踏む。

アンケート結果を用いて、より精緻に学生の成長を検証しようとしても、個人情報への壁にさえぎられることもある。

このような社会調査法としてのアンケートの困難や懐疑はいまにはじまったことではない。だが、ビッグデータなるものが幅を利かせるようになったことで、アンケートの信頼性や煩雑などがクローズアップされるようになった。そもそも、不可解な現実を数字で表象してみせるといふ、おおもとの考え方に立ち戻ることも含めて、今後、議論されていくことになろう。(俊)

高知大学教育研究論集 第24巻 令和元年

KOCHI UNIVERSITY REPORTS
OF
EDUCATIONAL RESERCH AND ACTIVITY
Volume 24 2019

令和元年12月 発行

Published December 2019

発行者 高知大学大学教育創造センター

〒780-8520 高知市曙町2丁目5番1号

電話 (088) 844-8652

印刷 有限会社 西村謄写堂

〒780-0901 高知市上町1丁目6-4

電話 (088) 822-0492

ISSN 2434-2513

KOCHI UNIVERSITY REPORTS OF EDUCATIONAL RESEARCH AND ACTIVITY

2019

CONTENTS

[Article]

Junichi HIROSE	Why Choose Us? ;A Study of Course Selection and Risk Recognition by Female	1
Michiyo OKADA Sachiyo NOMURA Yuki MORI Eri SHIBA Takafumi NAGANO Aya MIYOSHI Nobuhiko YANAGIBAYASHI	Curriculum Evaluation of Education Practice at Professional Schools for Teacher Education	13
Hiroyuki IWAKI Toru KAKEMIZU Yoshihiro NISHIMURA Yuri SUMIDA Nobuhiko YANAGIBAYASHI	Development of a Handbook for Teacher-Training Course Students	23
Sachiko MORITA Kozo IWASAKI Yasuhito TOKUHIRO	Implementation of Career Guidance into the University Curriculum: A Case Study at Kochi University	31
Takashi TAKABATAKE	Rapid Prototyping of Feedback System for Questionnaires Using Microsoft Power BI	45
Ikuyo SUGITA	Current status and issues of class teacher system in university education	57
Yasumichi IWASAKI	Situation of utilization of teachers' self-inspection and self-evaluation systems at Kochi University – A comparative study of questionnaire results (in 2012 and 2018)	63

[Educational Practice]

Kenji MATSUMOTO	Efforts against the improvement on "Exercise in Inorganic Chemistry"	77
Yuichiro HATTORI	A Practical Report : The Special Subjects "The Elementary and Secondary Mathematics Teaching Method" in the faculty of education, Kochi University	83
Kazuyuki IWASA Hisashi FUKUSHIMA Hitomi WATANABE Yoshiko SEKI Kayo NOZAKI	Introduction of the New "Research Literacy" Course in the Faculty of Humanities and Social Sciences, Kochi University: Implementation and Challenges	91
Yasutaka SEKI Ryusuke YAMASHITA Yutaka HATAKEYAMA	The implementation method of the questionnaire to assess the curriculum of medical education	113

[Report]

Takashi TAKABATAKE Yasuo MIYOSHI Akira TATSUKAWA Mayumi NAKAJO Mariko FUJITA Sachiko MINAMI	Kochi University moodle 2018 Annual Report	117
--	--	-----

[Editor's Postscript]	130
-----------------------------	-----

VOL.24 2019

Edited by Kochi University Center for Higher Education Development