

高知大学教育研究論集

第25巻

2020年（令和2年）

【学術論文】

- 大学教育における資質・能力の育成と卒業後の自己効力感との関係
～高知大学卒業生調査を事例として～
..... 杉田 郁代・木村 治生 1
- 高知大学におけるキャリア教育体系化の取組（2）
—「学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施要項」の策定を中心に—
..... 森田佐知子・岩崎 貢三・徳弘 靖人 13
- 公立大学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—
..... 岩崎 保道 27
- 地域協働教育に対する学生の意識の推移：
高知大学地域協働学部生縦断調査からの検討
..... 湊 邦生・玉里恵美子・内田 純一 39

【教育実践】

- Consideration of the Online Exchange Project with a Partnership University
..... Noriko IMAI 51
- マスプロ講義のオンデマンド化がもたらす学修の自主性と満足度の向上
コロナ前からコロナ禍にかけて、医学科での実践で分かったこと
..... 村田 芳博 59
- 3年次臨地実習前のトライアル客観的臨床能力試験（OSCE）の実施報告
..... 笹岡 晴香・下元 理恵・下田真梨子・森木 妙子 69
- 授業実践報告：「プログラミング演習Ⅰ」
プログラミング教育の一例として
..... 森 雄一郎 75
- 学生による授業評価の結果等からの検証
—共通教育「デッサンの世界」5・15週目アンケート等を踏まえて—
..... 土井原崇浩 83
- 新任教員研修ワークショップのオンライン開催について
..... 高畑 貴志・杉田 郁代・俣野 秀典・塩崎 俊彦 95

【報 告】

- 高知大学moodle2019利用状況レポート
..... 高畑 貴志・三好 康夫・立川 明 103

- 【編集後記】 116

大学教育における資質・能力の育成と卒業後の自己効力感との関係 ～高知大学卒業生調査を事例として～

■ 杉田 郁代 (高知大学大学教育創造センター) ■ 木村 治生 (ベネッセ教育総合研究所)

1. 問題と目的

1.1 求められる学修成果

近年、文部科学省は、「学習」を「学修」と表記して、大学教育で学修成果（ラーニング・アウトカム）を明確にすることを繰り返し求めている。学修成果とは、中央教育審議会（2008）答申「学士課程教育の構築に向けて」の用語解説に、次のように定義されている。「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの。『学習成果』は多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。また、それぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものでなければならない」。また、答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、速やかに取り組むことが求められる事項に、「プログラム共通の考え方や尺度（アセスメント・ポリシー）に則った成果の評価、その結果を踏まえたプログラムの改善・進化という一連のサイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立を図る」（中央教育審議会、2012）と述べられており、学修成果の可視化は教学マネジメントに欠かせない位置づけとなっている。このような背景から、小方（2008）は、「大学教育のアウトカムを重視する傾向が

強まっている。…（中略）…政策のみならず個別機関レベルでも、これまでになく重要になっている」と指摘している。

1.2 大学教育における資質・能力とその評価

さらに、中央教育審議会大学分科会がまとめた「教学マネジメント指針」では、学修成果を示すにあたって「各大学の教育に関する内部質保証のためのPDCAサイクルの起点として機能するよう、学生が身に付けるべき資質・能力の目標を明確化すること」（中央教育審議会大学分科会、2020）を求めている。つまり、学修成果の可視化は、学生が身につけるべき「資質・能力」を明らかにしたうえで、その目標に沿って教育活動を行い、その成果を測定することが軸となる。「資質・能力」は、現在の教育改革におけるもっとも重要概念の一つであり、（中略）その育成は小学校から大学院までの教育全体をカバーする目標に位置づけられている（松下、2016）。

では、学生が必要な「資質・能力」を身につけたことを、どのように判断すればよいのだろうか。「教学マネジメント指針」では、その例の一つとして「アセスメントテストの結果」を挙げている。同指針の用語解説では、アセスメントテストについて、「学修成果の測定・把握の手段の一つ。ペーパーテスト等により学

生の知識・能力等を測定する方法の総称。外部団体・企業等が開発するもの他に、近年は大学内等で作問等を行い学修到達度の確認に使用している例もみられる。…(中略)…大学の教育効果を把握する目的で導入されているものであり、学生個人個人の能力を判定するものと異なる」と説明されている。そして、同指針の中で、各大学の「自主的・自律的な判断とその責任の下で学修成果・教育成果の把握・可視化が進められることを期待」と述べている（中央教育審議会大学分科会、2020）。

吉本（2007）が指摘するように「大学・短大が、個々単独で教育の成果の点検・評価をしても、そこから解釈し評価できることは限られている」。そのため、文部科学省も「全国学生調査」（文部科学省、2019）の試行版を実施とはいえ、大学ごとに目標とする「資質・能力」は異なり、教育活動も多様である。これまでも各大学は、アセスメントツールを独自で選定し、資質・能力の測定を行い、学修成果を報告してきた（宮脇ほか、2018）。教学マネジメントを実現する上でも、それぞれの大学が自学の学修成果をどのようなツールで可視化するか、検討する必要がある。

1.3 大学教育と資質・能力の形成

それでは、学生は、どのような場面で、「資質・能力」を身につけるのだろうか。溝上ほか（2009）は、「正課教育（授業）、授業外学修（授業外）を含めて学生を大学教育のさまざまな実践に巻き込むことが、学生の力強い学びと成長に関連する」と指摘する。また、山田・森（2010）は、汎用的技能は、正課のみならず正課外活動も含めたトータルな学びの中から得られるもの」と述べている。これらの研究は、正課教育だけでなく、正課外教育を含めた幅広い活動の中で、資質・能力が形成されることを示している。したがって、大学教育において学修成果を測定するには、両方を包含して検証する必要があるだろう。

1.4 高知大学の取り組み

このような大学教育改革の大きな流れを踏まえて、

高知大学（以下、本学）では卒業段階でどれだけの力を身につけたのかを評価する仕組みとして、2015年より全1年次生・3年次生対象に、企業作成のリテラシーとコンピテンシーを測るテストを用いて、資質・能力の測定を行い、両学年の比較検証を行っている。さらに、平行して、本学独自の指標を作成し、セルフアセスメントシートとして、課題探求力と問題解決力、コミュニケーション力、協働実践力、表現力を1年次の必修科目の事前と事後に測定し検証してきた。そして、文部科学省の大学教育再生加速プログラム（Acceleration Program for University Education Rebuilding、以下、AP）への参加を通じて、卒業時における質保証のモデルづくりを行ってきた。

APは、平成26年度（2014）より開始され、全国の高等教育機関から公募し選定する方式により進められた。事業は、「高等学校や社会との円滑な接続のもと、入口から出口まで質保証の伴った大学教育を実現するため、先進的な取組を実施する大学等（短大、高専を含む）を支援すること」を目的としている¹⁾。「Ⅰ：アクティブ・ラーニング」「Ⅱ：学修成果の可視化」「Ⅲ：入試改革・高大接続」「Ⅳ：長期学外学修プログラム」「Ⅴ：卒業時における質保証の取組の強化」に分けられ、本学はテーマⅤに申請をし、採択された。

APでは、再生加速という観点から、これまで本学が行ってきた取り組みの振り返りを行った。そのために、「身につける学修成果」を明確にすることとし、2016年に総合的教養教育WGにおいて検討されてきた能力の定義を基に再構築を行った。総合的教養教育とは、「教養の習得を、共通教育・学部教育・正課外教育を含む、学生の修学に関する総合的な教育により実施するもの」とし、それに示す教養とは「本学の全ての学部の学生が、学士課程修了時に修得しておくべき共通の能力」であると定義した。この方針に基づいて、本学の「教育に関するポリシー」（ディプロマ・ポリシー）に従い学士課程修了時に必要だと考えられる能力について、4分類された領域からなる「10の能力」を作成した（図1を参照）。

分類された4つのポリシーは、「知識・理解」「思考・

判断」「技能・表現」「関心・意欲・態度」で構成される。その下位に10の能力を位置づけた。「知識・理解」には「専門分野に関する知識」「人類の文化・社会・自然に関する知識」が、「思考・判断」には「論理的思考力」「課題探求力」が、「技能・表現」には「語学・情報に関するリテラシー」「表現力」「コミュニケーション力」が、「関心・意欲・態度」には「協働実践力」「自律力」「倫理観」が含まれる。最後に、「統合・働きかけ」として「10の能力を内的に統合し、周囲の文化・社会・自然・人間などに外的に働きかけていく能力」(+1の能力)が位置づけられている。

1.5 先行研究

このように定められた学修成果や目指すべき「資質・能力」が、実際の教育活動とどう関連しているのかについては、いくつかの先行研究がある。たとえば、清水・三保(2013)によると、学士課程教育内でどのようにして能力を育成していくか、大学教育が社会の要請に対してどのように能力を育成していくかを明らかにするために、卒業生295名を対象に、「大学生活における取り組み」「大学生活での有用性」「仕事に必要な力とその獲得」「現在の仕事で発揮できていること」を調査した。その153名から回答を得た結果、正課教育だけでなく、アルバイトや学外組織での活動が、社会人となってからの総合的な解決力、耐性、関係力に影響を与えていることを明らかにしている。また、亀

野(2010)は、大学教育の有効性に対する意識の要因を明らかにすることを目的として、卒業生640名を対象に調査し、大学時代に「専門的な知識・技術」「論理的思考能力」を得たものの方が大学教育の有効度を高く評価していることを明らかにしている。これは、大学時代の取り組みが学修成果に影響していることを示唆するものである。本稿でも、これらを参考に、大学時代の学修活動と資質・能力の形成の関連を検討する。

さらに、そうした学修活動や資質・能力形成が、卒業後の自己効力感にどのような効果を持つのかに注目する。自己評価とはいえ社会で活躍できている(もしくはその可能性がある)という実感は、大学における学びのあり方と強い関連があるのではないかと考えるからである。この点について先行研究では、大学生を対象に、大学での学びや就職活動などの経験と進路選択にかかわる自己効力感の関連を検討したものが、いくつか見られる(たとえば、佐藤、2014; 藤澤・原口、2019など)。それらの研究では、大学での活動が自己効力感に一定の効果を持つことを実証している。しかし、それらはいずれも大学在学中のデータに基づいた分析であり、卒業後も同様の自己効力感が維持されるかは検証していない。これらに対して、ベネッセ教育総合研究所(2015)が行った『大学での学びと成長に関するふりかえり調査』では、大学での学修活動の多さが大学卒業後の自己効力感に効果をもつことを明らかにしている。しかし、同調査では、形成された資質・能力と卒業後の自

ディプロマポリシーの分類	具体的な能力		評価方法
【知識・理解】	対課題	専門分野に関する知識	GPA
		人類の文化・社会・自然に関する知識	
【思考・判断】		論理的思考力	
		課題探求力	
【技能・表現】	対人	語学・情報に関するリテラシー	ルーブリックによる 学生の自己評価
		表現力	
	コミュニケーション力		
【関心・意欲・態度】	対自己	協働実践力	
		自律力	
倫理観			
統合・働きかけ	上記の諸能力を内的に統合し、周囲の文化・社会・自然・人間などに外的に働きかけていく能力		パフォーマンス評価

図1 10+1の能力

自己効力感の関連は見えていない。自己効力感は大学での学びの多さが直接的に効果を持つというよりも、それにより一定の資質・能力が形成され、その結果として自己効力感が高まると考えたほうが自然である。

このため、本稿では、大学における学修の状況が資質・能力の形成にどのような効果をもっているのか、さらに、それらが卒業後の自己効力感にどのような影響を与えているのかについて、2段階に分けて検討することとする。

1.6 本稿で扱う仮説

以上に述べた大学教育改革の流れ、本学の取り組み、および先行研究の状況を受けて、本稿では、次の2つの仮説について、検証を進める。第1は、「大学における学修の取り組みや環境は、社会で必要となる資質・能力を形成する」という仮説である。ここでは、後述する卒業生アンケートの結果を用いて、大学での学修の状況と「10+1の能力」の関連について検討する。

第2は「大学での学びで身につけた資質・能力は、卒業後の自己効力感に効果を持つ」という仮説である。これについては、「10+1の能力」が身についたと実感しているかどうか、社会に出てからの自己効力感に関連しているのかを検証する。

前述した中央教育審議会大学分科会(2020)の「**教学マネジメント指針**」では、「資質・能力」を身につけたことを判断する例として、「**アセスメントテストの結果**」だけでなく、「**卒業生からの評価**」も挙げている。それも、大学が育成した資質・能力の状況を評価する材料の一つになりうる。ここではAPの一環で立ち上げた卒業生調査を用いて2つの仮説を検証し、大学教育における資質・能力の育成と卒業後の自己効力感との関係を明らかにすることを試みる。

2. 方法

2.1 対象とその基本的属性

本稿で用いるデータは、本学がAP事業に取り組む一環で、卒業時の質保証のための基盤づくりを目的として行われた調査によって得られたものである。この

調査は、2018年3月に高知大学を卒業した卒業生1,059名に依頼し、404名(回収率38.1%)が同意して回答している。性別の内訳は、男子180名、女子224名であった。また、出身学部の内訳は、人文学部100名、教育学部82名、理学部100名、農学部48名、医学部71名、土佐さきがけ(高知大学独自の教育プログラム)3名であった。

2.2 調査時期

2018年12月～2019年1月にかけて調査を実施した。

2.3 調査手続き

調査は、2018年3月に高知大学を卒業した卒業生に、在学時の保護者住所に卒業生本人宛で郵送による依頼を行い、アンケート回答の専用WEBページにアクセスしてもらい回答してもらった。WEBページの冒頭には、調査目的、倫理的配慮に関わる事項の確認、調査への同意を確認するためのチェック項目を設けた。その項目へのチェックをもって同意を得たものとした。

2.4 設問項目

質問項目の一部は、『大学での学びと成長に関するふりかえり調査』(ベネッセ教育総合研究所、2015)と同一にして、比較できるような形で設計した。学修への取り組み、学修を促す環境、大学満足度、成長実感・自己効力感などの項目である。これに、高知に対する愛着、本学の定める資質・能力(10+1の能力)で質問を構成した。

2.5 倫理的配慮

本研究は、高知大学医学部倫理審査委員会の承認を受けて行った(倫理審査承認番号(28-139))。また、『大学での学びと成長に関するふりかえり調査』(ベネッセ教育総合研究所、2015)を用いることについて、第二著者から許可を得た。

3. 分析結果

3.1 分析の方針

以下では、大きく2つのパートに分けて分析を行う。図2は、分析の全体を示している。

前半は、「大学における学修の取り組みや環境は、社会で必要となる資質・能力を形成する」という仮説の検証である。これを明らかにするために、大学における「①学修の取り組み」「②学修を促す環境」「③身についた資質・能力」について基礎的な分析を行ったうえで、①や②が③にどのような効果をもっているのかを重回帰分析によって検討する。

後半は、「大学での学びで身につけた資質・能力は、卒業後の自己効力感に効果を持つ」という仮説の検証である。ここでは、大学卒業後の「④自己効力感」についての基礎分析を行った後、①に②～③がどのような影響を与えているのかを考察するために、階層的重回帰分析を行う。大学での学びはどのような資質・能力を高め、最終的にどんな要因が卒業後の自己効力感を高めるのか。そのプロセスを示すのが、分析のねらいである。

3.2 資質・能力を規定する要因分析

前半で行うのは、「①学修の取り組み」「②学修を促す環境」を独立変数に、「③身についた資質・能力」を従属変数にした重回帰分析である。その準備として順に、①～③にどのような潜在的な因子が含まれるかを、因子分析によって明らかにする。

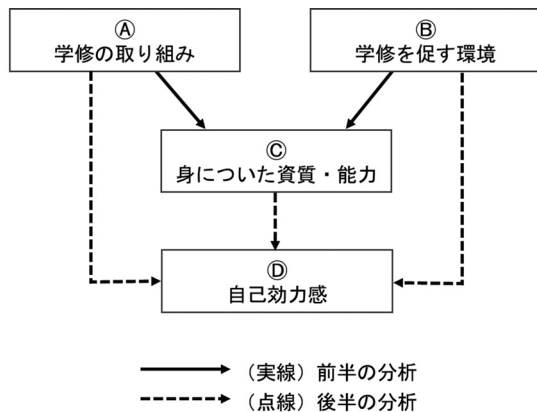


図2 分析の全体

①学修の取り組み

まずは、学修の取り組みである。この項目は、大学時代の11の活動に対して、どれくらい熱心に取り組んでいたかを4段階（「とても熱心に取り組んだ」「まあ熱心に取り組んだ」「あまり熱心に取り組まなかった」「まったく熱心に取り組まなかった」）で回答してもらった。ただし、その活動に参加していない者がいる可能性もあるため、すべての項目に「活動していない・経験していない」の選択肢を加えている。「とても熱心に取り組んだ」を5点～「まったく熱心に取り組まなかった」を2点、「活動していない・経験していない」を1点として換算した記述統計が、表1である。また、これらを因子分析（最尤法、プロマックス回転）により分析した結果（パターン行列）を、表2に示した²⁾。

表1 学修の取り組み（記述統計）

	MIN	MAX	MEAN	SD
ゼミ、研究室活動	1	5	3.85	1.06
卒業論文や卒業研究	1	5	3.92	1.12
専門以外の授業（教養や他学部の授業など）	1	5	3.74	0.77
授業以外の自主的な勉強（資格試験など）	1	5	3.52	1.06
留学	1	5	1.46	1.14
サークルや部活動	1	5	3.61	1.48
アルバイト	1	5	4.02	1.05
地域・社会活動（NPO活動、ボランティアなど）	1	5	2.36	1.44
就職活動	1	5	3.65	1.32
インターンシップ	1	5	2.06	1.46
よさこい	1	5	2.02	1.53

*Nはすべて404名。

表2 学修の取り組みの因子分析（パターン行列）

	1 正課 学修	2 サー クル	3 正課外 学修	4 社会 活動
ゼミ、研究室活動	0.995	0.038	-0.012	-0.059
卒業論文や卒業研究	0.785	-0.050	-0.020	0.041
専門以外の授業（教養や他学部の授業など）	0.340	-0.004	0.257	0.082
サークルや部活動	-0.013	0.933	0.012	0.013
授業以外の自主的な勉強（資格試験など）	-0.007	0.014	0.784	-0.085
地域・社会活動（NPO活動、ボランティアなど）	0.057	0.001	0.335	0.170
インターンシップ	-0.010	-0.047	-0.026	0.613
就職活動	-0.027	0.107	0.032	0.389
アルバイト	0.063	-0.069	-0.007	0.301
留学	-0.065	-0.045	0.151	0.293
よさこい	0.062	0.137	-0.084	0.281
因子間相関	1	0.000	0.372	0.219
	2	1.000	0.061	0.056
	3		1.000	0.184
	4			1.000

* 因子抽出法：最尤法，プロマックス回転（ $k=5$ ）

* Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性測定 .641

* Bartlett の球面性検定 $\chi^2(55) = 670.599, p < .001$

表1をみると、「留学」「よさこい」「インターンシップ」「地域・社会活動」などの平均値が低いですが、これは「活動していない・経験していない」が一定の割合で存在するためである。「留学」は84.2%、「よさこい」は67.1%、「インターンシップ」は62.1%、「地域・社会活動」は47.0%が、「活動していない・経験していない」を選択している。平均値が高いのは、「アルバイト」「卒業論文や卒業研究」「ゼミ、研究室活動」「専門以外の授業」などで、これらは「活動していない・経験していない」は少なく、「とても+まあ熱心に取り組んだ」という回答が多い。その比率は、「アルバイト」77.5%、「卒業論文や卒業研究」76.5%、「ゼミ、研究室活動」74.5%、「専門以外の授業」64.6%である。

続けて、因子分析の結果(表2)であるが、因子数は Kaiser-Guttman 基準から4とした。第一因子は「ゼミ、研究室活動」「卒業論文や卒業研究」「専門以外の授業」などで構成されており、「正課学修」と名づける。第二因子の「サークル」は、「サークルや部活動」の単独の項目からなる。第三因子は「授業以外の自主的な勉強」「地域・社会活動」なので、「正課外学修」とした。そして、第四因子は、「インターンシップ」「就職活動」などからなるので「社会活動」と名づけた。因子間相関を見ると、相関係数はそれほど高くはなく、各因子は比較的独立性が高いことがわかる。

これ以降の分析では、それぞれの因子について負荷量をもっとも大きい項目を代表させて扱う。すなわち、「正課学修」は「ゼミ、研究室活動」の得点、「サークル」は「サークル・部活動」の得点、「正課外学修」は「授業以外の自主的な勉強」の得点、「社会活動」は「インターンシップ」の得点を意味する。

②学修を促す環境

次に、学修を促す環境にかかわる項目についての基礎分析を行う。この質問は、大学時代に学修経験や学修活動を成立させていた環境について、どれくらい印象に残っているかを聞く10の項目からなる。表3では、それぞれの項目について、「とても印象に残っている」を4点、「まあ印象に残っている」を3点、「あま

り印象に残っていない」を2点、「まったく印象に残っていない」を1点として算出した記述統計を示した。

表3 学修を促す環境(各項目の記述統計)

	MIN	MAX	MEAN	SD
相当の努力をして課題(単位取得や論文作成)をやりとげる厳しさがあつた	1	4	3.10	0.78
実社会との接点を感じることができた	1	4	2.57	0.87
学問固有の物の見方や考え方に触れられた	1	4	3.08	0.77
大学の個性や特色をいかした教育を受けられた	1	4	2.99	0.84
自分の適性や将来への関心を知ることができた	1	4	2.94	0.88
学習について、相談にのったり支援してくれる人がいた	1	4	2.99	0.90
学習以外(進路、人間関係など)について、幅広く相談にのったり支援してくれる人がいた	1	4	2.89	0.99
教育に対して熱意のある教員がいた	1	4	3.17	0.82
教員の指導に基づきながらも、自主性を尊重されて学習を進められた	1	4	3.10	0.79
学習の態度や姿勢が不適切な場合、教員から指導された	1	4	2.59	0.98

*Nはすべて404名。

表4 学修を促す環境(得点の記述統計)

	MIN	MAX	MEAN	SD
学修を促す環境(10項目)	10	40	29.43	5.81

*Nは404名。

これを見ると、「教育に対して熱意のある教員がいた」「相当の努力をして課題(単位取得や論文作成)をやりとげる厳しさがあつた」「教員の指導に基づきながらも、自主性を尊重されて学習を進められた」などの項目で、平均値が高い。一方、「実社会との接点を感じることができた」「学習の態度や姿勢が不適切な場合、教員から指導された」などは、やや平均値が低い。とはいえ、多くの項目で平均値は3前後であり、全体に肯定的に評価していることがわかる。

この10項目について探索的因子分析(最尤法)を行ったところ、因子は1つしか析出されなかった³⁾。項目間の相関(Pearsonの相関係数)は、 $r=0.4\sim 0.5$ の範囲のものが多く、肯定的に評価をする者は全体にわたって肯定的な回答をする傾向にある。10項目の信頼性係数(Cronbachの α 係数)は0.865であり、内的一貫性も高い。そのため、この10項目の合計得点を「学修を促す環境」として設定する。その記述統計は、表4の通りである。

③身についた資質・能力

それでは、高知大学の卒業生は、大学時代の学修や経験を通じて、どのような資質・能力が身についたと感じているのだろうか。高知大学では、ディプロマ・ポリシーの達成度を可視化するために、学生が大学教育を通じて身につけるべき資質・能力を「10+1の能力」(図1)として整理している。この能力は、「知識・理解」「思考・判断」「技能・表現」「関心・意欲・態度」の4領域で構成される「10の能力」と、それらを統合して外に働きかける「+1の能力(統合・働きかけ)」からなる。2016年度には、この資質・能力の分類をもとに、学科・コースごとに能力評価指標を策定した。さらに、2018年度から、ルーブリックに基づいた学生の自己評価、統合・働きかけのパフォーマンスを評価する教員評価を行い、アドバイザー教員によるリフレクション面談でその結果を突き合わせて、目標の達成状況を確認している。今回の卒業生でも、この能力評価指標をもとにして質問紙を開発した。

たずねたのは以下の15項目であり、それぞれについて、「身についた」「どちらかという身についた」「どちらかという身につかなかった」「身につかなかった」の4段階で回答してもらっている。1~11は「10の能力」、12~15は「+1の能力」に対応している。

【身についた資質・能力の質問項目】(括弧内は、質問文を省略した表現)

1. 大学で専攻した専門分野に関する知識や能力(専門分野の知識)
2. 大学の教育(共通教育)で学んだ人類の文化・社会・自然に関する基礎的知識(文化・社会・自然の知識)
3. ものごとを筋道立てて考え、論理的に思考し解決する力(論理的思考力)
4. 解決に導く道筋を考え実行する力(課題探求力)
5. 英語等の語学に関する知識(語学リテラシー)
6. パソコン等の使い方などの情報に関する知識(情報リテラシー)
7. 相手にわかりやすく話す力・文章を作成するなど
8. 相手の意図をくみ取るように聴き、意図を伝えるように話すコミュニケーション能力(コミュニケーション力)
9. 複数の他者と力を合わせてものごとを進めていく協働実践力(協働実践力)
10. 自分の行動に責任を持ち、時間を守るなど社会人として求められる自分をコントロールする力(自律力)
11. 社会人としての倫理観(倫理観)
12. 周囲の環境などに合わせて、臨機応変に自分の持っている力を組み合わせて、他者に働きかける力(他者への働きかけ)
13. チームでの活動で、自分の役割を認識し、責任をもって発言・行動する力(発言・行動力)
14. 異なる立場や考え方を持つ人々と協力関係を作って物事を進める力(協調的実行力)
15. 予想外のことや困難な状況に出会っても、周囲と協力するなどして、適切に対応する力(課題対応力)

この身についた資質・能力に関する15項目についての記述統計が、表5である。多くの項目で平均値が3前後となっており、概ねここに示されている資質・能力が身についたと判断している卒業生が多いことがわかる。平均値が高い項目を順にあげると、「専門分野の知識」「課題探求力」「自律力」「論理的思考力」などである。これに対して平均値が低いのは、「語学リテラシー」「情報リテラシー」「文化・社会・自然に関する知識」などである。実際に身についたかどうか、学修者自身にも知識や資格などで判断しやすい項目が、低い結果になっている印象を受ける。

続けて、これらの資質・能力が、潜在的にどのような因子で構成させているのかを明らかにするために、探索的因子分析を行った。その結果が、表6である。因子数は、Kaiser-Guttman 基準から2とした。第一因子は、「課題対応力」「発言・行動力」「協調的実行力」「他者への働きかけ」の負荷量が高い。これらは、「+1の能力(統合・働きかけ)」であり、自らの資質・能

力を活用しながら周囲と協働し、課題を解決していく総合的な力である。このことから「協働的解決力」と

表5 身についた資質・能力（記述統計）

	MIN	MAX	MEAN	SD
専門分野の知識	1	4	3.22	0.69
文化・社会・自然に関する知識	1	4	2.82	0.81
論理的思考力	1	4	3.12	0.72
課題探求力	1	4	3.13	0.68
語学リテラシー	1	4	2.21	0.92
情報リテラシー	1	4	2.78	0.84
表現力	1	4	2.92	0.75
コミュニケーション力	1	4	3.03	0.74
協働実践力	1	4	3.07	0.77
自律力	1	4	3.13	0.80
倫理観	1	4	3.09	0.77
他者への働きかけ	1	4	3.06	0.70
発言・行動力	1	4	3.06	0.75
協調的実行力	1	4	3.09	0.73
課題対応力	1	4	3.02	0.73

*Nはすべて404名。

表6 身についた資質・能力の因子分析
(パターン行列)

	1 協働的 解決力	2 論理的思考・ 課題探求力
課題対応力	0.848	0.004
発言・行動力	0.835	-0.016
協調的実行力	0.790	0.022
他者への働きかけ	0.758	0.062
協働実践力	0.724	0.038
コミュニケーション力	0.625	0.051
自律力	0.514	0.173
倫理観	0.418	0.369
論理的思考力	-0.122	0.969
課題探求力	-0.004	0.869
表現力	0.259	0.453
文化・社会・自然に関する知識	0.150	0.396
専門分野の知識	0.188	0.368
情報リテラシー	0.125	0.356
語学リテラシー	0.211	0.242
因子 間	1 協働的解決力	0.672
	2 論理的思考・課題探求力	1.000

* 因子抽出法：最尤法、プロマックス回転 ($k=3$)

* Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性尺度 .916

* Bartlett の球面性検定 $\chi^2(105) = 3307.509, p < .001$

名づける。第二因子は、「論理的思考力」「課題探求力」「表現力」などの項目の因子負荷量が高い。物事を論理的に思考する力、課題発見から解決への道筋を考える力であることから、「論理的思考・課題探求力」とした。両因子の相関は、 $r=0.672$ である。

以下の分析では、各因子で負荷量が0.4以下の項目を除外した項目の合計を、その因子の得点とした。「協働的解決力」は8項目からなり、Cronbachの α 係数は、0.911である。また、「論理的思考・課題探求力」は3項目で、Cronbachの α 係数は、0.815である。それぞれの記述統計を、表7に示した。

表7 学修を促す環境（得点の記述統計）

	MIN	MAX	MEAN	SD
協働的解決力（8項目）	8	32	24.56	4.70
論理的思考・課題探求力（3項目）	3	12	9.17	1.84

*Nは404名。

④身についた資質・能力を規定する要因の分析

それでは、身についた資質・能力は、大学時代の学修の取り組みや学修を促す環境と、どのように関連しているのだろうか。ここでは、「協働的解決力」と「論理的思考・課題探求力」をそれぞれ従属変数に、学修の取り組みの「正課学修」「サークル」「正課外学修」「社会活動」と学修を促す環境（合計得点）を独立変数にして、重回帰分析（線形回帰モデル）を行った。その結果を示したのが、表8と表9である。いずれのモデルも、調整済みR²乗値は0.3前後となっており、それぞれの能力の分散の3割弱をこれらの変数で説明できる。

標準化係数を見ると、「学修を促す環境」の効果が大きいのは、「協働的解決力」も「論理的思考・課題探求力」も同様である。表3に示した教員や教員以外の支援者の存在、課題をやり遂げる厳しさや自主性の尊重など、学修を深める環境や機会が豊富であるほど、これらの能力が身についたと評価していることを示している。

しかし、「学修の取り組み」の効果は、「協働的解決力」と「論理的思考・課題探求力」とで、少し異なる

表8 協働的解決力の規定要因分析（線形回帰）

		従属変数 協働的解決力			有意確率
		非標準化係数		標準化係数	
		B	標準誤差	ベータ	
	(定数)	10.792	1.247		***
学修の 取り組み	正課学修	0.247	0.205	0.056	
	サークル	-0.100	0.136	-0.032	
	正課外学修	0.552	0.198	0.124	**
	社会活動	0.082	0.137	0.025	
学修を促す環境		0.376	0.037	0.465	***
		$R^2=.28$ $Adj. R^2=.27$ $F=31.349$ *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$			

表9 論理的思考・課題解決力の規定要因分析（線形回帰）

		従属変数 論理的思考・課題探求力			有意確率
		非標準化係数		標準化係数	
		B	標準誤差	ベータ	
	(定数)	3.451	0.481		***
学修の 取り組み	正課学修	0.228	0.079	0.132	**
	サークル	0.000	0.052	0.000	
	正課外学修	0.224	0.076	0.129	**
	社会活動	-0.008	0.053	-0.007	
学修を促す環境		0.138	0.014	0.438	***
		$R^2=.30$ $Adj. R^2=.29$ $F=34.172$ *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$			

部分がある。後者は「正課学修」の効果が認められるのに対して、前者には有意な効果が表れていない。「論理的思考・課題探求力」のような科学的なプロセスに則った思考はゼミ、研究室活動のような正課学修で身につけられるが、「協働的解決力」のような複数の能力の統合や他者への働きかけが重視される能力は、正課学修では身につけにくいということかもしれない。授業以外の自主的な勉強のような正課外学修は、いずれの能力にも効果を有しており、正課の授業で学んだことを正課外で活かすような経験は共通して重要だと考えられる。

3.3 自己効力感を規定する要因分析

後半の分析では、「大学での学びで身につけた資質・

能力は、卒業後の自己効力感に効果を持つ」という仮説を検討する。本稿では、大学在学時の学修の取り組みと身につけた資質・能力を独立変数に、卒業後の自己効力感を従属変数にして、それぞれの関連を検討する。果たして、大学での学修が一定の資質・能力を形成し、それが卒業後の自己効力感に影響を与えるようなプロセスは見られるのだろうか。

①卒業後の自己効力感

卒業後の自己効力感を規定する要因を分析する前に、まずは自己効力感の項目がどのような質問からなるかを確認する。

卒業後の自己効力感は、困難な課題に直面した時に適切に対処し、課題を解決できるかといった一般的な課題に対する自己の能力の発揮と、職場で活躍できるか、必要な能力を備えているかといった仕事場面での自己の能力の発揮の両面を全6項目でたずねている。それらに対して、「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の4段階で回答してもらった。「とてもあてはまる」を4点～「まったくあてはまらない」を1点としたときの記述統計が、表10である。

表10 卒業後の自己効力感（記述統計）

	MIN	MAX	MEAN	SD
ものごとが思ったように進まない場合でも、自分は適切に対処できる	1	4	3.01	0.59
危機的な状況に出会ったとき、自分が立ち向かって解決していける	1	4	3.00	0.67
今の調子でやっていけば、これから起きることにも対応できる	1	4	2.97	0.68
現在の仕事に必要な能力を備えている	1	4	2.68	0.73
現在の仕事ぶりに満足している	1	4	2.65	0.83
将来、職場で活躍できる人材になる自信がある	1	4	2.75	0.85

*Nは404名。

これを見ると、一般的な課題に対する自己効力感をたずねた3項目の平均値は3前後で、概ね肯定的に評価している者が多いことがわかる。一方で、仕事場面

における自己効力感は2.7前後でわずかに低い。それらは、約4割が否定的に評価している。

続けて、この6項目について探索的因子分析（最尤法）を行ったところ、1因子しか抽出されなかった⁴⁾。これらの項目間相関は $r=0.4\sim 0.6$ に入るものが多く、中程度以上の相関がある。信頼性係数（Cronbachの α 係数）は0.860と内的一貫性が認められる結果となったため、すべてを合計して「卒業後の自己効力感」として得点化した。その記述統計が、表11である。

表11 卒業後の自己効力感（得点の記述統計）

	MIN	MAX	MEAN	SD
卒業後の自己効力感（6項目）	6	24	17.05	3.36

*Nは404名。

②自己効力感を規定する要因の分析

それでは、こうした自己効力感は、大学時代のどのような要因に影響を受けているのだろうか。それを確かめるために自己効力感を規定する要因について、階層的重回帰分析（表12）で検討を行った。

まず、【モデル①】として、「男性ダミー」（男性＝1）と「学修の取り組み」に関する4つの変数を投入した。ここからは、男性であることに加えて、「正課学修」と「正課外学修」の熱心さが自己効力感にプラスの効果をもっていることがわかる。ゼミ、研究室活動や授業

以外の自主的な勉強といった具体的な学びの経験が、卒業後の自己効力感と関連しているという結果は、ベネッセ教育総合研究所（2015）の先行調査の結果と一致する。ただし、「サークル」や「社会活動」といったより幅広い経験には、効果が表れていない。また、調整済みR²乗値も0.09と小さく、学修にどれだけ熱心に取り組んだかだけでは、卒業後の自己効力感を十分に説明することはできない様子も示されている。

そこで次に、「学修を促す環境」を加えた【モデル②】を作成した。これを見ると、「学修を促す環境」が一定の効果を持ち、調整済みR²乗値も0.14と高まっている。「学修を促す環境」には、教員や教員以外の人的支援や学問的な体験の有無などが含まれるが、これらは学生の成長を支える資源である。その豊かさが、卒業後の自己効力感にも関連している。なお、「学修を促す環境」の効果の出現に伴って、「正課学修」の効果が消滅する。これは、こうした環境が実現されるかどうか、正課学修によって決まる部分が大きいからだと考える。

最後に、【モデル③】として「身についた資質・能力」の「協働的解決力」と「論理的思考・課題探求力」を追加した。ここからは、「男性ダミー」が一貫して効果を持っていること、身についた資質・能力の2項目が比較的強く影響していることがわかる。この結果として調整済みR²乗値が0.32となり、卒業後の自己効力

表12 自己効力感を規定する要因の分析（線形回帰）

		モデル①				モデル②				モデル③			
		非標準化係数		標準化係数	有意確率	非標準化係数		標準化係数	有意確率	非標準化係数		標準化係数	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		B	標準誤差	ベータ		B	標準誤差	ベータ	
	(定数)	12.049	0.839		***	9.422	0.975		***	5.419	0.954		***
性別	男性ダミー	1.182	0.328	0.328	***	1.190	0.319	0.176	***	1.132	0.288	0.168	***
学修の取り組み	正課学修	0.426	0.156	0.156	**	0.189	0.159	0.060		0.035	0.144	0.011	
	サークル	0.203	0.109	0.109		0.149	0.107	0.066		0.176	0.095	0.078	
	正課外学修	0.524	0.157	0.157	**	0.404	0.154	0.127	**	0.181	0.139	0.057	
	社会活動	0.129	0.110	0.110		0.113	0.107	0.049		0.094	0.096	0.041	
	学修を促す環境					0.142	0.029	0.246	***	-0.006	0.030	-0.010	
身についた資質・能力	協働的解決力									0.243	0.042	0.341	***
	論理的思考・課題探求力									0.406	0.109	0.222	***
		$R^2=.10$ $Adj. R^2=.09$ $F=9.1$ $p<.001$				$R^2=.15$ $Adj. R^2=.14$ $F=12.1$ $p<.001$				$R^2=.33$ $Adj. R^2=.32$ $F=24.5$ $p<.001$			

*** p < 0.001, ** p < 0.01

感の分散の3割程度が説明できるモデルとなっている。さらに、「学修の取り組み」と「学修を促す環境」の効果が消えている。社会で自己効力感をもって活動するうえで大学での学修や経験は必要だが、結局はそれによっていかに資質・能力を高めるかが重要だということを意味する。ちなみに、「論理的思考・課題探求力」よりも「協働的解決力」のほうが、わずかに標準化係数が高い。論理的に考えて課題を探求する能力よりも、諸能力を統合して他者に働きかけながら課題を遂行する総合的な力のほうが、社会で要求される力に近いということなのかもしれない。

4. 結語

本稿は、2018年3月に高知大学を卒業した卒業生のうち調査に同意し回答を得た404名（回収率38.1%）を分析対象者とするデータを元に、2つの仮説を立てて検証を行った。

前半では「大学における学修の取り組みや環境は、社会で必要となる資質・能力を形成する」という仮説を検討した。その結果としては、正課学修や正課外学修の取り組み、学修を促す大学教育の環境などが、「10+1の能力」に掲げられているような資質・能力を高めており、仮説が正しいということが分かった。これは、溝上ほか（2009）の「正課教育（授業）、授業外学修（授業外）を含めて学生を大学教育のさまざまな実践に巻き込むことが、学生の力強い学びと成長に関連する」と同様の結果である。さらに、それらの学修活動や環境が、本学の定義する教養（「共通教育・学部教育・正課外教育を含む、学生の修学に関する総合的な教育により実施するもの」）を高めていることも明らかになった。このことは、本学の教育課程が、「学生が卒業後にどのような職業に就くとしても共通に必要なとされるもの」を担保できていることを示唆する結果である。

また、後半では、「大学での学びで身につけた資質・能力は、卒業後の自己効力感に効果を持つ」という仮説を検証した。ここでは、在学時の学修の経験や環境は卒業後の自己効力感に効果を持つが、それは直接的なものではなく、実際にはそれらを通していかに資

質・能力を高めるかが重要だということが分かった。こちらの仮説も支持される結果となった。このことは、先行研究によって示されていた大学における学修活動や形成された資質・能力は、卒業後の自己効力感にも影響を与え、維持されることを示している。この結果は、一つの大学の事例ではあるが、大学における学びが卒業後の意識や活動に影響することを示すエビデンスとして大きな意味をもつと考える。

5. 本研究の限界と意義

最後に、本研究の限界と意義を述べておこう。

まず、本研究の限界として、吉本（2007）が「大学・短大が、個々単独で教育の成果の点検・評価をしても、そこから解釈し評価できることは限られている」と指摘するように、一つの大学の事例で、単年度に限定されたデータである点が挙げられる。大学が掲げるディプロマ・ポリシーや掲げる能力指標、教育活動は、大学によって異なる。このため、必ず同様の結果が出るという保証はない。単年度の研究であるという点については、調査の継続が望まれる。同じ卒業生をパネルの形で追跡していくことや、卒業後1年目の卒業生だけでなく、卒業してから10年、20年と経過する卒業生を調査していくことも重要である。

調査の内容という観点で言うと、卒業後のアウトカムが自己効力感を中心に行っているという点も本研究の限界に挙げられる。アンケート調査で取得できる情報には限界はあるが、将来的には社会における活動の状況や活躍を示す何らかの指標を導入して、それと大学時代の変数とを掛け合わせるような分析も必要だろう。

このように、本研究は、大学教育の成果を示すうえで限られて知見しか提供できていないかもしれない。しかし、その学修成果を可視化する活動の端緒となり、今後、同様の試みを各大学がしていく際にモデルになりうる取り組みと考える。教学マネジメントを確立していくという観点からは、各大学が同じような取り組みを行い、知見を積み重ねていくことが求められる。それは、高等教育の質を全体で高めていくことにつながる重要な意義を持つと考える。

注

- 1) 日本学術振興会のHPより。https://www.jsps.go.jp/j-ap/index.html (閲覧日 2020年9月30日)
- 2) 「熱心さ」に対する回答と「活動していない・経験していない」の回答は同じ間隔ではないが、後者を欠損値として扱うと適切な解が得られないため、本分析では「活動していない・経験していない」を「まったく熱心に取り組まなかった」よりも下と見なして、1点として扱った。
- 3) Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性測度は0.891で良好、Bartlett の球面性検定は $\chi^2(45)=1479.630$ で、有意確率は $p < .001$ だった。
- 4) Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性測度は0.854で良好、Bartlett の球面性検定は $\chi^2(15)=1105.573$ で、有意確率は $p < .001$ だった。

参考・引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2015) 『大学での学びと成長に関するふりかえり調査』 https://berd.benesse.jp/up_images/research/web_daigaku_manabi_ALL.pdf (2020年9月30日)
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて(用語解説)」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_002.pdf (2020年9月30日)
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2020年9月30日)
- 中央教育審議会大学分科会 (2020) 「教学マネジメント指針」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html (2020年9月30日)
- 藤澤広美・原口恭彦 (2019) 「大学生の進路選択自己効力感と学習との関連—社会的スキルの媒介効果に着目して」 『キャリア教育研究』 37(2), 23-34.
- 亀野淳 (2010) 「仕事における大学教育の有効性と学生時代の学習熱心度の相関に関する定量的分析：北海道大学における卒業生へのアンケート調査の分析結果を通して」 『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』 17, 25-35.
- 松下佳代 (2016) 「資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1モデル」の提案—」 『京都大学高等教育研究』 22: 139-149.
- 宮脇啓透・小森亜紀子・前田純弘 (2018) 「学士(経営学) 課程教育における学習効果の測定—ジェネリックスキルの直接評価得点と学内活動との相関分析」 『昭和女子大学現代ビジネス研究所紀要』 3, 1-9.
- 溝上慎一・中間玲子・山田剛史・森朋子 (2009) 「学習タイプ(授業・授業外学習)による知識・技能の獲得差異」 『大学教育学会』 31 (1), 112-119.
- 文部科学省 (2019) 「全国学生調査」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chou-sa/1421136.htm (2020年9月30日)
- 小方直幸 (2008) 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」 『高等教育研究』 11, 45-64.
- 佐藤舞 (2014) 「大学生の就職活動と特性的自己効力の関連」 『キャリア教育研究』 32 (2), 39-48.
- 清水和秋・三保紀裕 (2013) 「大学での学び・正課外活動と『社会人基礎力』との関連性」 『関西大学社会学部紀要』 44 (2), 53-73.
- 山田剛史・森朋子 (2010) 「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」 『日本教育工学会論文誌』 34 (1), 13-21.
- 吉本圭一 (2007) 「卒業生を通じた「教育の成果」の点検・評価方法の研究」 『大学評価・学位研究』 第5号.

高知大学におけるキャリア教育体系化の取組（2）

— 「学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施要項」の策定を中心に —

- 森田佐知子（学生総合支援センター 特任准教授）
- 岩崎 貢三（理事（教育担当）、副学長）
- 徳弘 靖人（学務部学生支援課 就職室長）

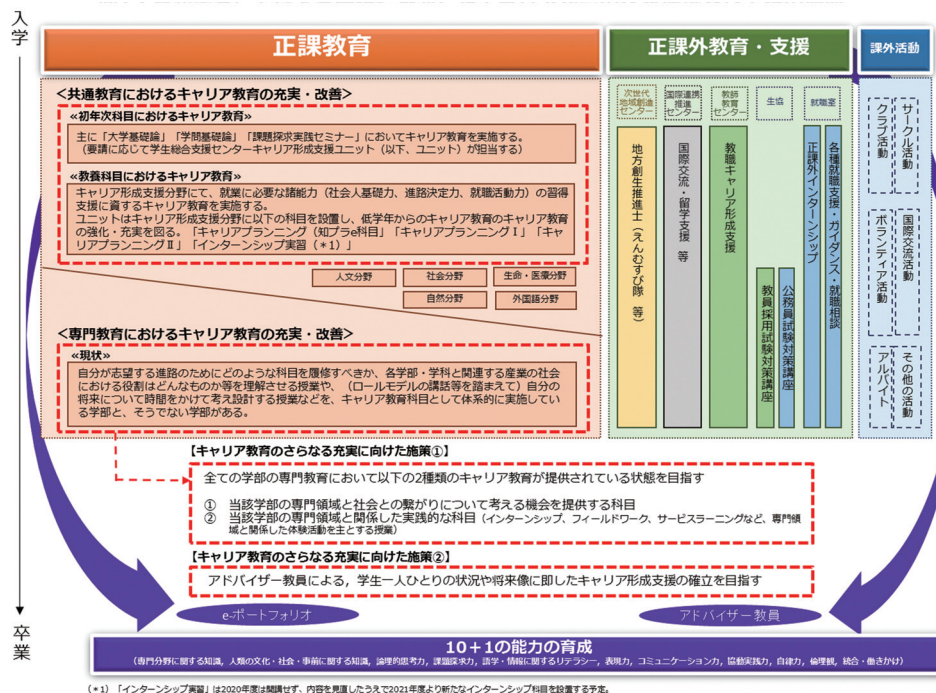
キーワード：キャリア教育、キャリア形成支援、インターンシップ、職業統合的学習、学士課程教育

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（森田・岩崎・徳弘，2019）。高知大学ではこれまで、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いた一方で、正課科目におけるキャリア教育は、初年次科目及び共通

はじめに

本稿は、2018年度から開始した、「高知大学における学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施」における2019年度の実施内容を報告するものである。

高知大学では、2018年度より、理事（教育担当）の



（*1）「インターンシップ実習」は2020年度は開講せず、内容を見直ししたうえで2021年度より新たなインターンシップ科目を設置する予定。

図1：高知大学における学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施の概要

教育科目では取り入れられていたものの、専門科目におけるキャリア教育は各学部委ねられている現状であった。そこで、大学として、学士課程全体を通じて体系的なキャリア教育を充実、改善させていくために本事業が開始された。その概要を図1に示す。

初年度である2018年度は、高知大学「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（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」）、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、2つ目はキャリア教育や職業統合的学習¹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学内検討体制・連携体制を検討することであった²。

2019年度は、共通教育におけるキャリア教育の充実に継続しつつ、専門教育におけるキャリア教育の充実・改善の仕組みを構築することを目的とした。本稿ではこの2019年度の取組について、①共通教育（初年次科目）、②共通教育（教養科目）、③専門科目、の3つに分けて報告し、最後に今後の展望を述べる。

1. 共通教育（初年次科目）におけるキャリア教育の充実

高知大学では、「学びの転換」、「基礎的スキルの修得」、「学問への動機付け」、「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」、「課題探求実践セミナー」、「大学英語入門」、「英会話」、「情報処理」の6科目が設置されているが、このなかで大学基礎論は特に、「卒業時に自分がどうなっていたいか、どのような能力をつけるべきかを考える」ことが授業目標の一つに掲げられている。

初年次科目の授業内容は原則として各学部委ねられているが、2018年度より、授業担当教員からの希望があれば「大学基礎論」（もしくは「学問基礎論」、「課題探求実践セミナー」）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。

2018年度と2019年度における、キャリア形成支援ユニットによる「キャリアデザイン入門」の提供状況を表1に示す。

表1：初年次科目における「キャリアデザイン入門」の提供状況

学部名	2018年度			2019年度		
	対象学科・コース	実施科目名	実施日	対象学科・コース	実施科目名	実施日
人文社会科学部				社会科学コース	大学基礎論	4月19日（金）3限 4月23日（火）3限
				国際社会コース	課題探求実践セミナー	5月15日（水）2限
地域協働学部	全学科・コース	大学基礎論	4月12日（木）4限 7月12日（木）4限			
理工学部	全学科・コース	大学基礎論	5月2日（水）1限	全学科・コース	大学基礎論	4月24日（水）1限
農林海洋科学部	農林資源環境科学科	学問基礎論	11月14日（水）3限	農林資源環境科学科	学問基礎論	11月27日（水）3限
土佐さがけプログラム	全学科・コース	大学基礎論	4月19日（木）1限	全学科・コース	大学基礎論	4月18日（木）1限
			7月19日（木）1限			7月25日（木）1限

¹ 吉本・椿（2016）によれば、職業統合的学習（Work Integrated Learning: WIL）とは各専門分野の学問体系に基づく大学教育のカリキュラムと職業実践とを統合させた学習で、多様な形態のインターンシップや、インターンシップと同等の効果を発揮する多様な取組（ワークショップやPBL、地域フィールドワーク、共同研究プロジェクト、特定の資格取得を目的として実施する実習、サービス・ラーニングなど）が含まれる。

² 2018年度の取組詳細は、森田・岩崎・徳弘（2019）を参照されたい。

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、農林海洋科学部、土佐さがけプログラム、については、2018年度、2019年度と連続して依頼を受け、キャリア教育を実施している。

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った。地域協働学部は2019年度は依頼がなかったが、2020年度は学問基礎論において実施する方向で調整中である。このように、目的学部である教育学部と医学部を除き、初年次科目におけるキャリア教育の提供が定着しつつある。

2. 共通教育（教養科目）におけるキャリア教育の充実

2-1. 「キャリアプランニングⅡ」の開講

高知大学の教養科目には6つの分野があり、その中の一つに、「キャリア形成支援」分野が設定されている。キャリア形成支援分野では2020年度現在で30の科目が開講されているが、キャリア形成支援ユニットでは、このキャリア形成支援分野のさらなる充実のため、2018年度に「キャリアプランニングⅠ（2学期、月曜4限、2単位）」を開講、さらに2019年度から「キャリアプランニングⅡ（1学期、月曜3限、2単位）」を開講した。キャリアプランニングⅠが主に1年生を中心に「社会と自分を知る」ことを主たる目的にしているのに対して、キャリアプランニングⅡは主に2、3年生を中心に「多様な働き方とコミュニケーションの取り方を知る」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。

1. キャリアと業界・職業に関する知識の広げ方を理解する。
2. 業界研究の方法と現代社会における多様な働き方を理解する。
3. 社会に出てからのコミュニケーションの取り方を理解し、自らの強みや将来像を他者に伝える技術を身につける。

2019年度は開講初年度であったが、2、3年生を中心に88名が履修し、学生のキャリア形成における実践的なスキル習得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11名、2年生57名、3年生12名、4年生8名であった。学部の内訳は、医学部2名、人文学部2名、人文社会科学部33名、理工学部25

名、農林海洋科学部3名、地域協働学部23名であった。

本授業は、前半部分は授業目標の1と2に対応する内容として、幅広い業界に関する知識の身につけ方を学ぶ回（第2回～第5回）と、多様な働き方を学ぶ回（第6回～第9回）を設けた。後半は授業目標3に対応し、自分の強みを文章や口頭で他者につたえる際の注意点等を説明するとともに、実際の就職活動で使うエントリーシートに記入したり、面接体験を通じて実践力を身につける内容とした。15回の授業内容の詳細を表2に示す。

表2：2019キャリアプランニングⅡ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	企業・組織の人事戦略と個人のキャリア キャリアと職業に関する知識の広げ方
3	業界研究Ⅰ：業界・職種研究 (講師：株式会社マイナビ)
4	業界研究Ⅱ：BtoB企業の調べ方 (講師：一般社団法人日本船用工業会)
5	業界研究Ⅲ：適職診断の使い方 (講師：株式会社マイナビ)
6	働き方研究Ⅰ：民間企業におけるキャリア形成 (講師：全日本空輸株式会社)
7	働き方研究Ⅱ：公務員としてのキャリア形成 (講師：岡山県庁)
8	働き方研究Ⅲ：起業とキャリア形成
9	多様な働き方についての振り返り（ワールド・カフェ）
10	社会に出てからのコミュニケーションの取り方 自分のことを伝える技術Ⅰ（エントリーシート）
11	社会に出てからのコミュニケーションの取り方 自分のことを伝える技術Ⅱ（講義）
12	社会に出てからのコミュニケーションの取り方 自分のことを伝える技術Ⅲ（面接体験）
13	4年生による就職活動体験談報告会
14	卒業後の生涯学習とキャリアチェンジ
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3に示す。



図2：4年生による就職活動体験談報告会の様子



図3：学生同士のディスカッションの様子

2-2. キャリアプランニングⅡの満足度と教育効果

「キャリアプランニングⅡ」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」37.3%、「満足」61.3%、合わせて98.6%となり、履修学生から高い評価を得ることができた。2018年度に開講した「キャリアプランニングⅠ」に続き、教養科目において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られる。

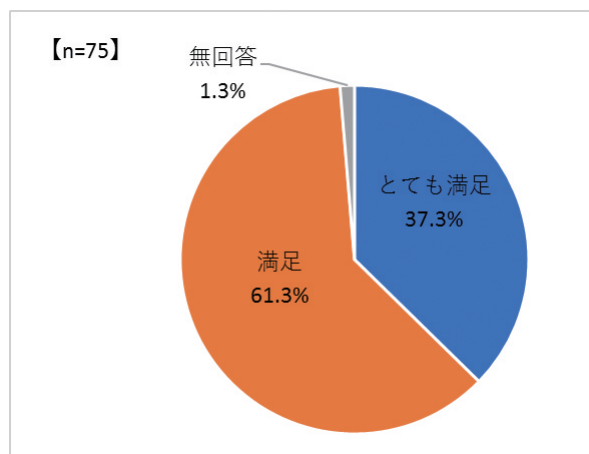


図4：キャリアプランニングⅡに対する満足度

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

評価項目	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
1. キャリアと業界・職業に関する知識の広げ方を理解しているか	46.7%	52.0%	0.0%	1.3%
2. 業界研究の方法と現代社会における多様な働き方を理解しているか	48.0%	52.0%	0.0%	0.0%
3. 社会に出てからのコミュニケーションの取り方を理解し、自らの強みや将来像を他者に伝える技術を身につけているか	25.3%	62.7%	10.7%	1.3%

「1. キャリアと業界・職業に関する知識の広げ方を理解しているか」に対するセルフアセスメントは「とてもそう思う」46.7%と「そう思う」52.0%、合わせて98.7%、「2. 業界研究の方法と現代社会における多様な働き方を理解しているか」に対するセルフアセスメントは「とてもそう思う」48.0%と「そう思う」52.0%、合わせて100.0%と非常に高い得点となった

が、一方で、「3. 社会に出てからのコミュニケーションの取り方を理解し、自らの強みや将来像を他者に伝える技術を身につけているか」については、「とてもそう思う」と「そう思う」合わせて88.0%と、他の2つと比較してやや低い得点となった。これはおそらく、「3. 社会に出てからのコミュニケーションの取り方を理解し、自らの強みや将来像を他者に伝える技術を身につけているか」については、学生が授業の中で実際に自分の特徴や強みを文章で書いたり、面接体験で実際に他者に伝える経験をすることで、思っていたよりもそれが難しく、改善が必要だと認識したことが原因だと考えられる。

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「第5回 業界研究Ⅲ：適職診断の使い方」とした学生が17名、次いで「第12回 社会に出てからのコミュニケーションの取り方、自分のことを伝える技術（面接体験）」16名、「第6回 働き方研究Ⅰ：民間企業におけるキャリア形成（講師：全日本空輸株式会社）」11名となった。このことから、学生は自らの適職を見つけること、口頭で自らの特徴や強みを他者に伝える実践を行うこと、民間企業における人材育成や採用選考について知ること、へのニーズ・満足度が高いことが分かる。

2-3. 「キャリアプランニングⅠ」及び「インターンシップ実習」の継続実施

2018年度に新規開講した「キャリアプランニングⅠ³」と「インターンシップ実習」について、2019年度も継続して開講した。

「キャリアプランニングⅠ」については、1、2年生を中心に、昨年度の81名とほぼ同数の80名が履修し、前年度同様、「社会と自分を知る」をテーマに授業を実施した。社会を知る、の部分では、以下の通り多彩なゲスト講師を招聘し、学生に対して専門知識を教授していただいた。

³ 2018年度新規開講時は「キャリアデザインⅠ」という名称であったが、理工学部の専門科目にて同じ名称の科目があったため、2019年度より「キャリアプランニングⅠ」と名称変更した。

- 11月7日（木）「ICTやAIの進歩とキャリア」（講師：株式会社野村総合研究所 コーポレートイノベーションコンサルティング部 ソリューションプリンシパル 安岡寛道氏）
- 11月11日（月）「ワーク・ライフ・バランスとキャリア」（講師：内閣府男女共同参画局推進課 課長補佐 山崎希美氏）
- 11月18日（月）「金融リテラシーとライフデザイン」（講師：日本銀行高知支店長 奥野聡雄氏）
- 11月25日（月）「グローバル化とキャリア」（講師：広島大学グローバルキャリアデザインセンター副センター長 三須敏幸教授）
- 12月2日（月）「人生100年時代における社会人基礎力」（講師：経済産業省 田岡一樹氏）

また2019年度は、学生が、次の授業のテーマに関する考えをまとめた上で授業に臨めるよう、毎回の授業で予習課題を設定した。また4年生による就職活動体験談報告会や、自己分析のワークを多数取り入れた。その結果、授業に対する総合的な満足度は「とても満足」44.4%、「満足」55.6%⁴と、2018年度の「とても満足」30.9%、「満足」66.2%、「満足でない」2.9%を上回る結果となった。

「インターンシップ実習」に関しても、2018年度同様、「企業や地域で社会を体験する」機会を提供することを目的として授業を実施した。

履修希望者にはまず履修説明会を実施し、履修における注意点や今後の流れを説明した。また実習先での実習以外に、以下の内容のセミナー、指導を実施した。

- 6月18日（火）インターンシップマッチングセミナー（物部キャンパス）
- 6月19日（水）インターンシップマッチングセミナー（朝倉キャンパス）
- 6月20日（木）インターンシップマッチングセミナー（朝倉キャンパス）
- 6月21日（金）インターンシップマッチングセミナー（朝倉キャンパス、高知県内企業）

⁴ 授業後アンケート結果より（回答者数77名）

- 7月20日（土）事前指導
- 10月5日（土）事後指導①
- 10月24日（木）事後指導②
- 10月30日（水）事後指導③

インターンシップ実習に関しては、2019年度の履修者数が14名にとどまり、2018年度の39名から大きく減少した。そこで、履修学生に対してアンケート調査を行い、改善点などを質問したところ、提出書類などが分かりにくい、集中講義であるためマッチングセミナーや事前、事後指導など日程的に参加が難しいといった意見が寄せられた。

また例年、履修説明会や事前指導に参加していても、実習先を見つけることができず履修をあきらめる学生も多く存在していた。

「インターンシップ実習」は教養科目であるためその履修者は低学年である1、2年生が多いと想定される。しかし、低学年の学生は、インターンシップに漠然とした関心はあるものの、卒業後の進路が明確化していないため、実習を決定することが難しいケースがある可能性がある。そこで、2020年度は「インターンシップ実習」を開講せず、学生へのアンケート調査等を行い、教養教育におけるインターンシップ科目のあり方を検討し内容を見直した上で、2021年度より新たなインターンシップ科目を設置することとした。

3. 専門教育におけるキャリア教育の充実

本事業において、最も力を入れて取り組んでいるのが専門教育におけるキャリア教育の充実である。大学設置基準改正時の趣旨にも、「大学は、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指し、教育課程の内外を通じて社会的・職業的自立に向けた指導等に取り組むことが必要であり、そのための体制を整えるもの」とされている。キャリア教育の第一人者の一人である寺田盛紀氏もその著書（寺田，2014）において以下のように記載している。

“大学教育課程の大半（約3分の2以上）が専門課程であり、そこでのキャリア教育の組み込み

(infusion)を抜きにした教育は教養教育とならぶ、3本目の部分的な柱か、大学設置基準改正以前の「就職支援」「厚生指導」の支援で終わらざるを得ない”（寺田，2014 p.153）

上記のようなことは、伊藤（2008）や日本キャリア教育学会（2008）においても指摘されている。日本キャリア教育学会（2008）は、大学におけるキャリア教育の実践ではまず、①学問的な体系の構築、②専門教育（あるいは高等教育）としての質、が問われると指摘している。本学においてもこの2点を念頭に、専門教育におけるキャリア教育の充実を進めていった。

3-1. 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

専門科目におけるキャリア教育の充実・改善のため、高知大学では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。キャリア教育検討委員会は、委員長を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（選出は各部局にて実施）。

第1回キャリア教育検討委員会は2018年12月12日に開催した。第1回の委員会にて、委員に対して、各学部の専門教育におけるキャリア教育拡充の検討を依頼したが、各委員が検討を行うに当たり、学生が、それぞれの学部で実施されているキャリア教育についてどのように認識、理解しているのかの把握が十分でないことが明らかとなった。そこでキャリア形成支援ユニットは、各学部の専門教育の中で、学生の特性やニーズに沿ったキャリア教育を検討・実施する基礎資料とすることを目的として、4年生を対象とした「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」を実施した⁵。アンケート調査の概要は以下の通りである。

- 実施時期：2019年4月

⁵ 本アンケートの質問紙は、本文最後に資料として添付している。

- 実施場所：高知大学 朝倉キャンパス
 - 実施方法：紙によるアンケート調査（健康診断会場にて、健康診断実施後の学生に口頭で説明の上、調査票を配布・回収した）
 - 有効回答数：614件
- 本事業に関連するアンケート結果の概要を以下に示す。

- ① 3割近い学生が自分の将来のキャリアをじっくり考える機会を持たずに進路選択に臨んでいる：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ったか、について、71.5%が「あった」と回答したものの、28.2%が「無かった」と回答した。
- ② 多くの学生が自分の将来のキャリアを考える機会を正課教育の中で持たなかったと感じている：自分の将来のキャリアをじっくり考える機会を持った場面について、「共通教育の授業」と答えた学生が51名、「専門教育の授業」と答えた学生が131名、「授業以外」と答えた学生が285名であった。
- ③ インターンシップ参加学生の多くは、単位認定無しのインターンシップのみに参加している：46.1%の学生がインターンシップへの参加経験を持っていたが、そのうち「単位認定有のインターンシップに参加した」と回答した学生は59名、「単位認定無のインターンシップに参加した」と回答した学生が239名であった。
- ④ 7割近くの学生が自分の将来のキャリアや就職活動に不安を持っている：将来の自分のキャリアや就職に対する不安について、「とても不安がある」13.7%と「不安がある」54.4%を合わせて68.1%となった。
- ⑤ 4割近くの学生は、卒業後に自分で自分のキャリアをデザインしていく力の不足を感じている：卒業後も自分で自分のキャリアをデザインしていきける力を身につけているか、については、「とてもそう思う」7.2%と「そう思う」54.1%を合わせて61.3%にとどまる結果となった。
- ⑥ 専門分野と関連する業界や仕事について説明する

授業科目へのニーズが高い：専門教育の中であったらよかったと思う授業内容については、「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。

上記のアンケート調査を学部ごとに集計した上で、各キャリア教育検討委員には集計結果の分析を踏まえ専門教育におけるキャリア教育の充実・改善案を策定していただいた。しかし各学部で選出された委員は必ずしも正課カリキュラムを検討する学務委員もしくは教務委員ではなかったこともあり、専門教育におけるキャリア教育の充実・改善案を学部全体で議論し、決定していくことには困難な面もあった。

3-2. 高知大学における学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施要項の策定

上記課題を解決するため、正課科目のカリキュラム、つまり学士課程における教育内容に関する審議を行う「学士課程運営委員会⁶」にてキャリア教育を審議する枠組みを策定することを提案することとした。枠組みは年末から素案を作成し、年明けの2020年1月の学士課程運営委員会に提出、2020年3月に承認された。枠組みの名称は「高知大学における学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施要項(以下、本要項)」となった。

本要項は、本稿最後に資料として添付しているが、以下にその構成を説明する。

本要項は、第1の趣旨・目的を除くと、大きく4つの事項について定めている。それは、①共通教育にお

⁶ 高知大学全学教育機構会議委員会規則によると、学士課程運営委員会では、以下の事項を審議することとなっている。

- (1) 教育課程編成に関する事項
- (2) 履修規則等の改廃に関する事項
- (3) 教育内容改善のための組織的な研修に関する事項
- (4) 履修方法及び成績評価等に関する事項
- (5) 卒業認定に関する事項
- (6) その他委員会が必要と認めた事項

けるキャリア教育の充実、②専門教育におけるキャリア教育の充実、③アドバイザー教員によるキャリア形成支援の確立、④キャリア教育実施の検証、である。以下、それぞれの項目について説明する。

① 共通教育におけるキャリア教育の充実

共通教育におけるキャリア教育の充実は、初年次科目と教養科目に分かれている。初年次科目について記載された部分では、初年次科目におけるキャリア教育の主体が共通教育実施委員会及び各学部であること、そして共通教育実施委員会及び各学部は、初年次科目のうち、主に、大学基礎論、学問基礎論又は課題探求実践セミナーにおいて、学生が自らの進路やキャリアについて考えるための教育を実施することが定められている。またキャリア形成支援ユニットは各担当教員からの要請に応じて、初年次科目におけるキャリア教育の授業を行うことがある旨も記載されている。

教養科目について記載された部分では、共通教育実施委員会が、教養科目の「キャリア形成支援分野」にて、就業に必要な諸能力（社会人基礎力、進路決定力及び就職活動力）の習得支援に資するキャリア教育を実施することが定められている。加えて、キャリア形成支援ユニットは、「キャリア形成支援分野」にてキャリアプランニング等に関連する科目を設置し、低学年からのキャリア教育の強化・充実を図ることも記載されている。

② 専門教育におけるキャリア教育の充実

専門科目におけるキャリア教育の充実については、各学部が、専門教育において以下のキャリア教育科目を設置し、実施することが定められている。

- (1) 当該学部の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科目
- (2) 当該学部の専門領域と関連した実践的な科目（インターンシップ、フィールドワーク、サービスマーケティング等専門教育と関連した体験活動を主とする授業）

さらに、上記2つの授業科目は、特定のコースの学生のみが履修できるものではなく、当該学部（場合によっては学科）における学生全てに履修の機会を提供できる科目とすることも定められた。

③ アドバイザー教員によるキャリア形成支援の確立

本要項は原則として、正課科目におけるキャリア教育の充実・改善を目的としているが、授業の中だけでは学生の個別の課題に対応することは難しい。また正課外支援を行っている就職室でも個別就職相談を随時受け付けているが、就職室の就職相談ですべての学生を受け付けることも難しい。そこで、アドバイザー教員によるキャリア形成支援についても定めることとした。

高知大学では、学生が大学生活を円滑に進められるように、アドバイザー教員制度を設けている。既に「高知大学アドバイザー教員に関する規則」にて、アドバイザー教員は、学生の進学・就職等についても助言を与えることが定められているが、本要項内においても、進学・就職を含めた学生一人ひとりの状況や将来像に即したキャリア形成支援を実施するよう、改めて定めた。

④ キャリア教育実施の検証

本要項の最も大きな特徴は、学士課程を通じたキャリア教育の実施に関する事項だけでなく、その効果検証についても要項内に明記したことである。効果検証の手順は以下の通りに定めた。

まず、各学部は、専門教育におけるキャリア教育科目の設置・充実、及びアドバイザー教員によるキャリア形成支援についての実施計画を作成し、年度はじめに学士課程運営委員会に提出する。そして各学部は年度計画にもとづきキャリア教育を実施する。効果検証については、キャリア形成支援ユニットが各学部の協力を得て全学生に対しアンケート調査を実施することとした。効果検証の分析結果は学士課程運営委員会を通じて各学部に対してフィードバックされ、各学部はこのフィードバックの内容に基づいてキャリア教育の改善・充実を図り、その方策を学士課程運営委員会に報告することとなっている。また上記プロセス全般に渡り、キャリア形成支援ユニットは、必要に応じて各学部に対して助言及び支援を行うこととした。

こうした効果検証までを要項に組み込むことで、学士課程を通じたキャリア教育の実施・充実・改善までのPDCAサイクルを、学士課程運営委員会を中心として回せる仕組みを構築した。

4. 今後の展望

4-1. 共通教育におけるキャリア教育拡充の展望

先に述べた通り、「キャリアプランニングⅠ」「キャリアプランニングⅡ」は一定して80名前後の学生が履修しているが、「インターンシップ実習」に関しては、その履修者が減少している。2-3で述べた通り、教養教育におけるインターンシップ科目に対して学生がどのようなニーズを持っているのか、また実際にインターンシップに行く際にどのようなことが障壁になっているのかをアンケート調査から明らかにし、そのあり方を検討していく必要がある。またインターンシップや職業統合的学習の先進国であるオーストラリアのACEN (Australian Collaborative Education Network) が主催している専門家研修「Dimensions of Quality for Work-Integrated Learning (2020年3月～6月にオンライン形式で開催)」に参加するなどして、先進事例からもそのあり方を検討している。

また大学教育創造センターからの依頼もあり、2020年度2学期から、知プラe科目において、キャリアプランニングの基礎的な科目を開講することとした。地プラe科目は全てe-learningにて実施される。例年、例えば物部キャンパスの学生からは朝倉キャンパスで実施される授業科目への参加が難しい、また朝倉キャンパスの学生でも他の授業と重複しているためキャリア形成支援科目の授業を履修できない、といった声が寄せられていたが、e-learningでの開講は、こうした課題を解決し得る可能性がある。また知プラe科目

は、高知大学だけでなく、四国内の他の国立大生も受講する可能性があるため、多様な履修者同士の交流は、学生のキャリア観に新たな視点をもたらす可能性もあるだろう。

4-2. 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、2020年4月より「高知大学における学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施要項」の運用が始まっている。運用にあたり、キャリア形成支援ユニットでは、2020年5月18日の学士課程運営委員会にて、「令和2年度 専門教育におけるキャリア教育科目の設置・充実、及びアドバイザー教員によるキャリア形成支援についての実施計画策定の依頼」を行った。依頼にあたっては、依頼文書を提出するだけでなく、キャリア形成支援ユニット兼務教員⁷の協力を得て、実施計画のフォーマット、及び記入例を作成して添付した。今後は、キャリア形成支援ユニットにて学生へのアンケート調査案を作成し、学士課程運営委員会での承認を経てそれを実施、集計、分析する流れとなる。

最後に、授業担当教員からの依頼を受け、専門教育においてキャリア教育の提供を行った。2019年度に提供した授業を表4に示す。

2020年度は新たに、大学院の「理工学特論Ⅰ」においてもキャリア教育の提供を行った。今後も、専門教育におけるキャリア教育の提供や、助言、支援などを継続していく予定である。

表4：専門教育におけるキャリア教育の提供状況

学部名	科目名	学期	担当内容
土佐さきがけプログラム	多文化経営論	1	企業の人事戦略と個人のキャリア形成
理工学部	情報社会と情報倫理	2	マスメディアとグローバル化における正義と倫理
	情報と職業	2	社会が求める人材像～職業観・勤労観を考える～ 自己理解・職業理解とキャリアプランニング
土佐さきがけプログラム	国際講座Ⅰ	集中	国別講義(北欧等)

⁷ 高知大学学生総合支援センター規則によると、兼務教員は、ユニット長及び室長の職務を助け、センターの業務を処理することとなり、兼務教員は、ユニット等の推薦に基づき、当該教員が所属する部局の長の承諾を得て、センター長が指名すると定められている。

謝辞

本取組に協力くださった教職員の方々、アンケート調査等に協力くださった学生の皆様に、この場を借りて御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 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。
- 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。
- 日本キャリア教育学会（2008）キャリア教育概説，東洋館出版社。
- 森田佐知子・岩崎貢三・徳弘靖人（2019）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，高知大学教育研究論集，24，31-44。
- 文部科学省中央教育審議会（2011）今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)。
- 吉本圭一・椿明美（2016）大学教育における職業統合的学習の社会的効用－IR 枠組による「大学の学習成果と卒業生のキャリア形成に関する調査」報告書－，九州大学「高等教育と学位・資格研究会」ワーキングペーパーシリーズNo.3。

2019年度 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

学部: _____

学籍番号: _____

この調査は、高知大学におけるキャリア教育・就職支援の改善のために実施するものです。また、皆さんとの面談等の際に参考とすることがありますので、学籍番号の記入をお願いします。結果をまとめて調査報告書や学術論文等で発表することがありますが、その場合、個人が特定されるような記述をすることは一切ありません。ぜひ率直な意見をお聞かせください。
高知大学 学生総合支援センターキャリア形成支援ユニット
特任准教授 森田佐知子

あなた自身と大学での活動について

問1 入学してから現在までに、あなたが最も力を入れた活動の一つを選び○を付けてください。
1. 学業 2. クラブ活動 3. サークル活動 4. アルバイト
5. ボランティア 6. 留学 7. 準正課活動 8. その他 (_____)

問2 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りましたか?
1. あった (問3へ) 2. 無かった (問4へ)

問3 【問2で「1. あった」と答えた人のみ】それはどんな場面ですか? (複数回答可)
1. 共通教育の授業で (授業名: _____)
2. 専門教育の授業で (授業名: _____)
3. 授業以外で (具体的に: _____)

問4 インターンシップに参加したことはありますか?
1. ある (問5へ) 2. ない (問6へ)

問5 【問4で「1. ある」と答えた人のみ】参加したインターンシップ全般にお答えください。
5-1. 単位認定**有**のインターンシップについて
① 参加した ② 参加したことがない (5-2へ)
↓
キャリアを考える上で → 1. とても役立つ 2. 役立つ 3. 役に立たない 4. 全く役に立たない
就職活動において → 1. とても役立つ 2. 役立つ 3. 役に立たない 4. 全く役に立たない

5-2. 単位認定**無**のインターンシップについて
① 参加した ② 参加したことがない (問7へ)
↓
キャリアを考える上で → 1. とても役立つ 2. 役立つ 3. 役に立たない 4. 全く役に立たない
就職活動において → 1. とても役立つ 2. 役立つ 3. 役に立たない 4. 全く役に立たない

問6 【問4で「2. ない」と答えた人のみ】インターンシップに参加しなかった理由を教えてください。(複数回答可)
1. 他のことが忙しく参加できなかった
2. メリットが分からなかった
3. どのようにして行けばよいのか分からなかった
4. 探したが行きたいインターンシップが見つからなかった
5. 応募したが選考で不合格になった
6. 参加する準備ができていないと感じた
7. その他(具体的に: _____)

将来のキャリアについて

問7 あなたは将来、どんなふうに働きたいですか? (今の希望に一番近いものに○)
1. 民間企業に就職する(営業・事務・技術・その他) 5. 専門職になる(税理士、弁護士など)
2. 公務員になる(国家・県・市町村・専門職) 6. 研究者になる(大学・研究所など)
3. 非営利組織で働く(NPO等) 7. 教員になる(小・中・高)
4. 起業する 8. まだ全く決まっていない
9. その他 (_____)

裏面に続きます

問8 あなたは、将来の自分のキャリアや就職について、不安はありますか？

1. とても不安がある 2. 不安がある 3. あまり不安はない 4. 全く不安はない

問9 問8の理由を具体的に記入してください。

問10 あなたは卒業後も、自分で自分のキャリアをデザインしていける力を身につけていますか？

1. とてもそう思う 2. そう思う 3. あまりそう思わない 4. 全くそう思わない

問11 あなたは卒業後も、自ら学び、それを仕事に活かしていける力を身につけていますか？

1. とてもそう思う 2. そう思う 3. あまりそう思わない 4. 全くそう思わない

問12 4年生になった今、専門教育の中であったらよかったと思う授業内容に○を付けてください。(複数回答可)

1. 自分の専門分野と関連する業界や仕事についての説明
2. 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
3. 大学院進学について(大学院進学者のキャリアパス、就職活動など)
4. 自分が学んでいる分野と関連が深い業界で働く社会人の講話
(若手社員・中堅社員・管理職・女性・大学院卒・その他())
5. 自分の専門分野と関連した職業体験(インターンシップ)について
6. 卒業後の生涯学習やスキルアップ
7. 自分の学びを踏まえ、将来をじっくりと設計する時間
8. 自分の専門分野と関連が深い業界で求められる力やスキル、資格について
9. その他 ()

就活や将来のキャリアに関する情報収集について

問13 就職や進学、将来のキャリアに関する情報を主に何から収集しますか？(もっともよくみる情報源一つに○)

1. インターネット
2. 書籍
3. 大学の授業や正課外の講座、セミナーなど
4. 大学の先生、保護者
5. 先輩や友人
6. その他(具体的に:)

問14 問13で選択した情報源からの情報について、その真偽をどう判断しますか？

1. 複数の情報源を調べるなど検証の上、判断している
2. 特に何もしていない
3. その他(具体的に:)

問15 問13で選択した情報源からの情報について、進路選択やキャリア決定に有効に活用できていますか？

1. とても活用できている 2. 活用できている 3. 活用できていない 4. 全く活用できていない

問16 問15の理由について具体的に教えてください。

問17 現在あなたは内々定を持っていますか？

1. 持っている (問18へ) 2. 持っていない (質問は以上です。ありがとうございました)

問18 現在の内々定数とそれぞれの内々定日を教えてください。

18-1. 内々定数 (社)

18-2. 内々定日 (それぞれの企業の内々定日をご記入ください)

(① 月 日, ② 月 日, ③ 月 日)

質問は以上です。ご協力をありがとうございました。

高知大学における学士課程を通じたキャリア教育の体系構築及び実施要項

令和2年3月16日

学士課程運営委員会

第1 趣旨・目的

社会からの人材ニーズの変化や学生の多様化に伴い、大学ではこれまで以上に、学生の社会的・職業的自立に必要な知識や態度を育成する教育（以下「キャリア教育」という。）の重要性が高まっている。また、キャリア教育は、大学設置基準（昭和31年文部省令第28号）及び「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」（平成23年1月31日 中央教育審議会答申）においても指摘される通り、その方針を明確化し、正課教育の内外を通じて体系的・総合的に推進する必要がある。さらに学生支援の視点に立てば、学生一人ひとりの状況にも留意した支援が求められる。そこで、高知大学においても、大学として学士課程を通じたキャリア教育の体系を構築し、実施することとし、本要項において必要な事項を定める。

第2 共通教育におけるキャリア教育の充実

1 初年次科目におけるキャリア教育の実施

(1) 共通教育実施委員会及び各学部は、初年次科目（主に大学基礎論、学問基礎論又は課題探求実践セミナー）において、学生が自らの進路やキャリアについて考えるための教育を実施する。

(2) 学生総合支援センターキャリア形成支援ユニット（以下「ユニット」という。）は、各担当教員からの要請に応じて、初年次科目におけるキャリア教育の授業を行う。

2 教養科目におけるキャリア教育の実施

(1) 共通教育実施委員会は、教養科目の「キャリア形成支援分野」にて、就業に必要な諸能力（社会人基礎力、進路決定力及び就職活動力）の習得支援に資するキャリア教育を実施する。

(2) ユニットは、「キャリア形成支援分野」にキャリアプランニング等に関連する科目を設置し、低学年からのキャリア教育の強化・充実に努める。

第3 専門教育におけるキャリア教育の充実

- 1 各学部は、専門教育において以下のキャリア教育科目を設置し、実施する。
 - (1) 当該学部の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科目
 - (2) 当該学部の専門領域と関連した実践的な科目（インターンシップ、フィールドワーク、サービスマーケティング等専門教育と関連した体験活動を主とする授業）
- 2 1で設置する授業科目は、特定のコースの学生のみが履修できるものではなく、当該学部（場合によっては学科）における学生全てに履修の機会を提供できる科目とする。

第4 アドバイザー教員によるキャリア形成支援の確立

各アドバイザー教員は、リフレクション面談等において、学生一人ひとりの状況や将来像に即したキャリア形成支援を実施する。

第5 キャリア教育実施の検証

- 1 各学部は、専門教育におけるキャリア教育科目の設置・充実、及びアドバイザー教員によるキャリア形成支援についての実施計画を作成し、年度はじめに学士課程運営委員会に提出する。
- 2 ユニットは、各学部の協力を得て、全学生に対しアンケート調査を毎年実施し、専門教育におけるキャリア教育科目の設置・充実、及びアドバイザー教員によるキャリア形成支援についての効果を測定し、その分析結果を学士課程運営委員会を通じて各学部にフィードバックする。
- 3 各学部は、2のフィードバックの内容に基づいてキャリア教育の改善・充実を図り、その方策を学士課程運営委員会に報告する。
- 4 ユニットは、各学部に対して必要に応じて助言及び支援を行う。

附 則

この要項は、令和2年4月1日から施行する。

公立大学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－

■ 岩崎 保道¹

キーワード 公立大学 教員評価 アンケート調査

1 公立大学における大学評価

本稿は、公立大学における教員評価²の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにするものである。その検討方法として、教員評価の取組事例を紹介したうえで、2019年6月に93公立大学における大学評価担当課に対して、教員評価に関するアンケート調査を依頼し分析を行った。

筆者(2013)は、公立大学における教員評価の現状を明らかにすることを目的として、アンケート調査分析を行った(回答率66.7%)³。そのことを踏まえ、第3章で取り上げた公立大学に対するアンケート調査(2019)も同様の質問項目を設定した。また、第4章では、2019年の調査結果と2013年の調査結果を比較分析した。

なお、筆者が行った関連する研究として、国立大学に対する教員評価のアンケート調査(2018)がある⁴。

当該分析の特徴は、調査結果を「学生数別」及び「学部系統数別⁵」に示した点にある。公立大学における教員評価の実施状況を、学生規模と組織規模の観点で分析することにより、規模別に見た特徴を明らかにする。

公立大学を取り巻く環境を概観しよう。公立大学数は2019年度現在、93校であり、公立大学の学生数は約158千人である⁶。2009年度の公立大学数は92校、公立大学の学生数は約137千人であり、大学数は1校、学生数は15%増えた。

公立大学について、文部科学省は「地方公共団体が設置・管理するという性格から、地域における高等教育機会の提供と、地域社会での知的・文化的拠点として中心的役割を担ってきており、今後とも、それぞれの地域における社会・経済・文化への貢献が期待されています。7」と述べた。大学の基本的機能である教育研究及び社会貢献を基礎として、地域社会との関りを軸とした事業展開が強く望まれている。それが公立大学の存在意義にもつながる特色と言えよう。

¹ IR・評価機構

² 本稿でいう教員評価の定義は、大学が独自に定める教員(個人)を対象とした評価をいう。

³ 拙著(2013)「公立大学における教員業績評価の現状—アンケート調査分析を踏まえて—」北海道大学高等教育推進機構『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』20。

⁴ 拙著(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』10。

⁵ 「学部系統」とは、文部科学省「学校基本調査」において区分された人文科学や理学などの分野を意味する。

⁶ 文部科学省(2019)「学校基本調査—令和元年度結果の概要—」

⁷ 文部科学省「公立大学について」：
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kouritsu/index.htm, 2020年7月13日確認。

このように、公立大学は、地域産業の育成や地域への進学者の受入など、地域の活性化戦略として、多様な大学・学部をそれぞれの地域の実情に応じて設置してきた⁸。学生数については、特定分野の人材育成を目的として設置されているため、比較的、小規模校の割合が高くなっている。例えば、地域の医療保健や福祉に密接に関わる保健分野（医学、歯学、薬学、看護学など）の2019年度における学生数の割合を見ると、国立大学は13.4%、私立大学は12.1%だが、公立大学は20.7%と高くなっている⁹。

公立大学のガバナンス改革に目を移すと、「地方独立行政法人法」（2004）により、公立大学を地方公共団体の内部組織から、地方公共団体が設立する公立大学法人が設置する大学へと移行させることができる制度改革が行われた¹⁰。この法人化は、大学のより自律的な活動を可能とすると同時に、その目標・評価制度が設立団体との対話をもたらすことによって、公立大学のガバナンスを強化することとなった¹¹。

なお、2004年度は、国立大学の法人化や認証評価の施行といった大きな制度改革が実施された。この改革を契機として、大学は制度的に教育研究の質的保証の担保と自立した経営責任が求められることになった。岸（2018）は「国立大学では2004年度の大学法人化への移行とともに機関評価の義務が課されるとともに、職員の勤務評定が求められるようになった。多くの大学では法人化を契機として、翌年度である2005年度に教員評価の試行実施をおこない、続く2006年度から本格実施を開始したと考えられる。また、公立大学の教員評価導入の状況が国立大学にならう傾向があるの

は、公立大学も2004年度以降に法人化したためである。」と指摘した¹²。

大学評価の特徴として、大学基準協会（2020）は「①内部質保証システムの有効性に着目した評価¹³」「②自己改善機能を重視した評価」「③理念・目的の実現に向けた取り組みを重視し、充実・向上を支援する評価」「④継続的な改善・向上を支援する評価」「⑤ピア・レビューを重視する評価」をあげた¹⁴。特に①は「大学教育の質を保証する第一義的責任は大学自身にあります。大学評価においては、大学が内部質保証システムを構築し有効に機能させているかどうかを重視します。¹⁵」とされており、大学自らが自己責任の下、教育研究が適切な水準で実施されているかを検証し、事業の改善や向上に結び付けていかねばならなくなった。

内部質保証を実践する基礎として、自己点検・評価がある。その具体的な方法として、学部や研究科などの組織を対象とした評価や教員（個人）を対象とした評価が考えられる。

以上のとおり、大学評価制度の導入や法人化を背景として、大学の設置者を問わず適切な内部質保証制度の構築と、その実用的な運用が必須となった。そのため、大学の自己点検・評価が適切に機能し、定期的に教育研究の状況を検証するとともに、向上に結び付けるシステム構築が求められる。教育研究の質的保証の担保について、大学基準協会（2020）は、内部質保証システムの構築と有効的な活用が求められると述べた¹⁶。この内部質保証を実践する基礎が自己点検・評価であり、その具体的な方法の一つとして教員評価が考えられる。

本稿の検討が公立大学における教員評価の改善の参

⁸ 公立大学協会（2015）「公立大学法人評価に関する調査研究報告書」、p.3.

⁹ 総務省, e-stat, <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001135783&tclass2=000001135810&tclass3=000001135811&tclass4=000001135813>, 2020年7月16日確認。

¹⁰ 公立大学の法人化は、一斉に実施された国立大学の法人化とは異なり、公立大学の設置者である地方自治体が、地方自治の原則に基づいて法人化の実施が判断される。2019年度現在、93公立大学のうち、公立大学法人が設置する大学は82校、自治体が設置する大学は11校である（公立大学協会（2019）「公立大学ファクトブック2019」、p.6.）。

¹¹ 公立大学協会, 同書, p.6.

¹² 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」研究会成果報告書』アジア経済研究所, p.61.

¹³ 大学基準協会（2020）「大学評価ハンドブック（2020（令和2）年度改訂）」, p.3.によると、「内部質保証」とは「PDCAサイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続的プロセスのことです。」とされている。

¹⁴ 大学基準協会, 同書, pp.1-2.

¹⁵ 大学基準協会, 同書, p.1.

¹⁶ 大学基準協会, 同書, pp.1.

考となり、それが教育研究等の向上に寄与することを望む。以上の課題意識のもと、公立大学の教員評価に関するアンケート調査分析を中心とした考察を行う。

2 公立大学における教員評価の取組事例

公立大学の教員評価について、規程や実施要項を公表する大学がある。それらを見ると、実施目的は、教育研究の向上や改善を図ることや、社会への説明責任を掲げる大学が多いように思われる。

本章は、教員評価を実施している公立大学を4件紹介する¹⁷。どのような目的や評価方法の下で教員評価を実施しているのかを取りまとめた。

(1) 東京都公立大学法人における教員評価

東京都公立大学法人は、東京都立大学など2大学1高専を設置・運営する法人である。東京都立大学における評価目的は「本学の大学評価は、本学の教育活動、研究活動、組織運営活動及び社会貢献その他の活動について、その水準の向上を図り、本学の目的及び使命の達成に寄与するとともに、社会への説明責任を果たすこと」とされている¹⁸。

東京都公立大学法人における教員評価の目的は「東京都公立大学法人が設置する大学の教員が、自らの職務に目標を設定して取り組むことで、課題の発見と改善に努め、優れた点を更に伸ばす取組につなげ、意識改革及び能力向上を図るとともに、大学全体の教育研究活動の活性化を通じて、学生及び大学院生に対する教育の質の向上を図り、併せて大学への出資者である都民に対する説明責任を果たすこと」とされている¹⁹。

同大学における教員評価の対象者は、常勤の教員である。評価の種類は年度評価及び任期評価である。年度評価は、毎年度1回、4月1日を基準日として実施

される。任期評価は、任期期間の最終年度の7月1日を基準日として実施されることが原則とされている。

人事委員会の部会として、教育研究の特性を踏まえた適切な教員評価を実施するため、教員評価委員会を置くものとされている²⁰。

同大学における教員評価の特徴は以下の点がある。

第一に、大学が定めた大学評価の基本方針の下、明確な評価規程や評価目的に基づいて教員評価が行われていること。

第二に、「大学への出資者である都民に対する説明責任を果たすこと」と規定されており、公立大学としての社会的な役割や責任を自覚したうえで、教育研究活動の成果を発信することが明記されていること。

(2) 公立大学法人 大阪府立大学における教員評価

公立大学法人 大阪府立大学における評価の基本方針は「本学における大学評価は、本学の教育、研究及び社会貢献等の活動について、一層の活性化を促すとともに、教育・研究等の質の向上を図り、本学の理念・目標を達成し、社会的責任を果たすことを目的として実施する。」と定められている²¹。

同大学における教員評価は2011年度より試行実施されている。その目的は「教員業績評価は、本学の教員が行う教育、研究、社会貢献及び大学運営の諸活動について現状を把握し、適正な評価を行い公表することによって、教育研究活動等の活性化や大学運営の改善を図るとともに、大学としての社会的説明責任を果たすこと」とされている²²。

評価対象者は常勤教員（教授、准教授、講師及び助教）であり、評価実施単位は原則として、学系・部門（教育研究組織とは別に設置した教員組織）である。評価の構成は一次評価及び二次評価の二段階評価であり、評価方法は領域別評価及び総合評価が実施されて

¹⁷ 事例の選定は、「教員評価に関わる規程や実施要項がつけられており、明確に目的や評価方法などが定められている」「教員評価を実施してから一定期間が経過している」大学より選んだ。

¹⁸ 東京都立大学（2010）「東京都立大学における大学評価の基本方針」

¹⁹ 東京都公立大学法人（2020）「東京都公立大学法人大学教員の評価に関する規程」

²⁰ 東京都公立大学法人（2020）「東京都公立大学法人人事委員会規則」

²¹ 公立大学法人 大阪府立大学（2019）「大阪府立大学 大学評価基本方針」

²² 公立大学法人 大阪府立大学（2019）「大阪府立大学教員業績評価実施規程」

いる。一次評価は評価実施単位の長が、二次評価は研究科長、機構長または学域長が行う。副学長等以外の教員の評価領域は教育、研究、社会貢献、大学運営である。

評価対象期間は、原則として前年度1年間とする。ただし、研究領域における研究発表(著書、学術論文、学会発表等)の項目は過去3年間とされている。

評価結果の活用方法は「結果について自己点検を行い、個人、組織レベルで改善活動に努める」「総合評価のC評価(成果が不十分であった)となった教員へのヒヤリング実施」「業績評価を参酌した活動実績及びその他の職務遂行の実績に基づいて優れた業績をあげた教員を理事長が決定し、報奨金を支給」とされている。

教員評価の結果は、大学全体として集計したものが本学ホームページ上で公表される²³。

同大学における教員評価の特徴は以下の点がある。

第一に、大学が定めた評価の基本方針の下、教員評価が大学評価の一部として扱われている。自己点検・評価を通じて、教育研究の改善を図ろうとする趣旨を持つものであり、内部質保証体制の一環と言えよう。

第二に、教員評価の活用方法の一つに、優れた業績をあげた教員に対して報奨金が支給されることが定められている。教員の業務に対するインセンティブを高める効果が期待できる方策と言えよう。

(3) 公立大学法人 高知工科大学の教員評価

公立大学法人 高知工科大学における教員評価の運用は2001年度である。制度の趣旨は、「教員が果たすべき役割を明確にし、教育研究の持続的発展を図るため、教育研究及びその他諸活動の評価を行う。教員評価の結果は、年俸の改定、昇任の可否、任期を定める教員の再任の可否等に反映する。」とされている²⁴。

教員評価対象者は、専任の教授、准教授、講師及び高知工科大学助教に関する規程第2条第1項第1号に規定する助教の職にある者とする。ただし、学長、副学長及び各研究所(地域連携機構を含む)に所属する教員並びに教職課程の専任教員は評価対象としない。教員評価対象者の評価その他の関連事項を審議するため、教員評価委員会が設置されている。

教員評価の評価方法は、教育、研究、社会的貢献、広報及び外部資金導入等、本学に直接及び間接に貢献する項目を対象として数値化される²⁵。項目に関する評価は、評価点で数値化する。評価点は、質(A)、種別(X)及び量(N)を考慮して算定される²⁶。

教員評価の根拠は、公式な資料及び教員本人の責任で公開された資料に基づいて行われる。教員評価は、各年度の諸活動を対象とすることが原則とされている。

坂本(2003)は、同大学の教員評価について「大学が教員に何を求めているかをはっきり示そうというのが本学(高知工科大学)の教員評価システムの狙いでありまして、いわゆるオールラウンドプレイヤーである必要はないわけです。」と述べている²⁷。

同大学における教員評価の特徴は以下の点がある。

第一に、教員活動を客観的に示す方法として数値化されており、その結果が、年俸や昇任だけでなく、再任の可否といった重要な処遇に反映される仕組みとなっている。

第二に、教員評価の数値化にあたり、質と量の両面が反映されるよう考慮されている。この点は、被評価者の納得性が十分得られているものと推察される。

(4) 公立大学法人 下関市立大学の教員評価

公立大学法人 下関市立大学における教員評価の目

²³ 公立大学法人 大阪府立大学ウェブサイト:
https://www.osakafu-u.ac.jp/info/evaluation/staff_eval/

²⁴ 公立大学法人 高知工科大学ウェブサイト,
https://www.kochi-tech.ac.jp/disclosure/univ/regulation_system.html. 2020年8月14日確認。

²⁵ 公立大学法人 高知工科大学(2004)「高知工科大学教員評価規程」。

²⁶ A: 質を表し、教員評価委員会で定め、教員に公表する。X: 種別を表し、教員評価委員会で定め、教員に公表する。N: 量を表し、自動的に計算できる。

²⁷ 坂本明雄(2003)「高知工科大学 教員評価システム開発とその運用」高等教育情報センター『教員評価制度の導入と大学の活性化』地域科学研究会, p.106。

的として、「①教員評価による意識改革を促すとともに、大学の教育研究活動等の活性化を促進する。②教員評価の取組により、高等教育機関としての教育研究の質を保証する。③教員の教育活動における評価結果の公表によって、本学が広く理解と支持を得られるように努め、もって社会への説明責任を果たす。④教員の能力、実績を客観的かつ公正に評価し、評価結果を給与等の処遇へ適切に反映させる。」とされている²⁸。

教員評価の対象者は、常勤の教員として雇用された者であり、就業規則の適用を受ける者である。評価の期間は1月1日から12月31日までの1年間である。

評価の領域は、教育業績（授業評価、教材開発）、研究業績（論文、科研費）、社会貢献（社会活動）、産官学協力・共同（研究実績、社会活動）、受賞実績に分類される。評価の実施管理、方針及び企画の調整は、教員人事評価委員会が取り扱う。

評価結果の活用として、次の点が示されている。①教員評価の結果を踏まえ、その活動の一層の向上を促す。②教員評価の結果に基づき、評価期間の最終日の属する年度の翌年度における、教員の勤勉手当の査定及び個人研究費等の配分に反映させる。③教員評価により得られた活動状況や成果等の情報は、過去3回分について本学のホームページで公表する（個人情報対象外）。④教員人事評価委員会は、評価者による評価結果を統計上活用することができる。

同大学における教員評価の特徴は以下の点がある。

第一に、教員評価の目的（「教育研究活動等の活性化を促進」「教育研究の質を保証」「社会への説明責任」「処遇へ適切に反映させる」）及び評価結果の活用方法（「活動の向上」「勤勉手当の査定及び個人研究費等の配分に反映」「ホームページで公表」「分析など統計」）が整理されて明確化されていること。第三者が理解しやすく、評価の透明性が期待できる。

第二に、教員評価に係る成果（「教員研究業績報告書」）や、分析結果（「教員評価結果分析報告書」）は詳細な内容が公表されている。特に、後者は評価領域を

職階ごとに分析しており、大学全体の評価結果の概要が分かりやすくまとめられている²⁹。

（5）取組事例のまとめ

本章で取り上げた4大学における教員評価の体制や活用、特徴などについて整理する。

第一に、すべての事例において、教員評価の目的が教育研究に寄与するものであることなど、明確に定められていた。特に、公立大学法人 下関市立大学の教員評価においては、教員評価の目的及び評価結果の活用方法が整理されて明文化されていた。

第二に、教員活動の結果を客観的に示す方法として、数値化している大学があった。この数値は処遇に反されるなど重要な意味を持っていた。教員活動には、数値化が困難な定性的なものも含まれるが、その課題をクリアしていると推察される。ただし、単科大学のように活動領域が類似する教員が集まる場合は数値化する基準を定めやすいと思われるが、総合大学のように異なる活動領域の教員が集まる場合は数値化の基準の設定が大きな課題となろう。

第三に、評価活動の一環に教員評価の結果を公表することが含まれていた。学校教育法第109条では、教育研究等について自己点検・評価を行うことと、その結果の公表が義務付けられており、大学が果たすべき社会的説明責任を実行する手段が定められている。特に、東京都公立大学法人においては「大学への出資者である都民に対する説明責任を果たすこと」と規定されており、教員評価が公立大学の社会的な存在意義を果たすことが強く意識されていた。

3 公立大学を対象とした教員評価に関するアンケート調査結果

（1）アンケート調査の目的、方法等

アンケート調査の目的は、公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

²⁸ 下関市立大学（2020）「下関市立大学教員評価指針」。

²⁹ 公立大学法人 下関市立大学ウェブサイト、<https://www.shimonoseki-cu.ac.jp/handbook/kyoin-kenkyu.html>、2020年8月21日確認。

する評価制度を検証し、今後の制度改善の参考にするためである（調査主体は筆者（岩崎））。調査方法として、2019年6月に公立大学（93大学）の大学評価担当課に対して封書及びメールにより依頼した（依頼内容は同じ）。回答期限は同年7月19日までとした。

調査項目の設定にあたり、嶋田ほか（2009）³⁰のアンケート調査項目を参考にして、次の質問項目を設定した。「回答校の属性」「教員評価の実施有無」「教員評価の目的」「教員評価（本実施）の実施開始年度」「教員評価の評価分野」「教員評価の評価者」「教員評価の評価サイクル」「教員評価結果の反映」「教員評価の実施による効果の状況」「教員評価の課題や障害」「教員評価の未実施の理由」である。

調査結果の表記は、「学生数別」「学部系統数別」を基本とした。

（2）調査結果

93の公立大学に対して依頼した結果、72校より回答があった（回答率77.4%）。アンケート回答校の72校のうち、教員評価の実施数は59校（81.9%）、実施を検討中または実施予定は8校（11.1%）、未実施校は5校（6.9%）であった。

学生数別（「（1）500人未満」～「（5）3,000人以上」）に見た教員評価の実施率は7割以上と高い割合だった（表1）。地域別に見た教員評価の実施率は6割～10割まで幅があった（表2）。

なお、教員評価の実施校（59校）のうち、組織評価も併せて実施している大学の割合は23.7%（14校）であった。この割合は、教員評価の未実施校（13校）が組織評価を実施している割合（15.4%、2校）よりもやや高かった。

表1 教員評価 学生数別 実施数 n=59

学生数	(1)500人未満	(2)500～1,000人未満	(3)1,000～2,000人未満	(4)2,000～3,000人未満	(5)3,000人以上	計/%
実施数	14	12	17	10	6	59
実施率(実施校/回答校)	87.5	70.6	81.0	90.9	85.7	81.9

³⁰ 嶋田徹行ほか（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, pp.61-77.

表2 教員評価 地域別 実施数 n=59

地域	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	計/%
実施数	10	7	5	14	6	9	8	59
実施率(実施校/回答校)	76.9	100.0	71.4	93.3	60.0	81.8	88.9	81.9

教員評価の目的について、半数を超えたのは「4. 教育・研究活動の促進」（81.4%）だけであった（表3）。「5. 社会に対する説明責任」（16.9%）及び「6. 内部質保証への寄与」（25.4%）の割合は比較的、低かった。

その他として「大学運営の質の向上」「任期の更新」「昇任」「教員の活動意欲の促進」「本学の理念の実現」「中期目標・中期計画の達成に資するため」があった。

留意点として、「5. 社会に対する説明責任」（16.9%）の割合が低く、多くの公立大学が教員評価の活動成果を説明する手段としていなかった。

表3 教員評価の目的（複数回答可）（%）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
1. 査定の手段	27.1	26.9	27.3	26.7	27.6
2. 教員個人の能力開発の手段	45.8	50.0	42.4	53.3	37.9
3. 人事の適正化	18.6	23.1	15.2	20.0	17.2
4. 教育・研究活動の促進	81.4	73.1	87.9	76.7	86.2
5. 社会に対する説明責任	16.9	11.5	21.2	16.7	17.2
6. 内部質保証への寄与	25.4	26.9	24.2	26.7	24.1

教員評価の開始年度は、2003年度以前が8.5%と低く、2004年度以降の項目は2～4割と分散していた（表4）。教員評価の導入実施が次第に拡大していったことが分かる。

（学生数別）の「1,000人未満」は、「1,000人以上」に比べて教員評価の導入時期がやや遅い傾向が見られた。（学部系統数別）の「学部系統1のみ」は、「学部系統2以上」に比べて教員評価の導入時期がやや遅い傾向が見られた。

表4 教員評価の開始年度：本実施（％）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
～2003	8.5	3.8	12.1	3.3	13.8
2004～2009	23.7	15.4	30.3	20.0	27.6
2010～2015	37.3	38.5	36.4	40.0	34.5
2016～2019	30.5	42.3	21.2	36.7	24.1

教員評価の評価分野は、「1. 教育」～「3. 社会貢献・国際貢献」の割合が非常に高く、「4. 管理運営」は9割、「5. 診療」は1割であった（表5）。「1. 教育」と「2. 研究」（ともに100.0％）の割合の高さは、「表3 教員評価の目的について」における「4. 教育・研究活動の促進」（81.4％）の割合の高さと関係があると思われる。

その他として「外部資金の獲得」などがあった。これは、研究の実績や成果を重視している表れだろう。

表5 教員評価の評価分野（複数回答可）（％）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
1.教育	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
2.研究	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
3.社会貢献・国際貢献	96.6	92.3	100.0	93.3	100.0
4.管理運営	86.4	84.6	87.9	86.7	86.2
5.診療	10.8	0.0	10.8	11.1	10.5

教員評価の評価者は、「3. 上位者評価」（72.9％）及び「1. 自己評価」（61.0％）が半数を超えた（表6）。自己評価（教員が自ら評価）と上位者評価（所属長などによる評価）を併用する大学が多いと推察される。

「4. 学外の評価者」はわずか3.4％であり、外部評価者を加えて実施している公立大学は希少であった。この「4. 学外の評価者」を実施しているのは、（学生数別）に見ると「1,000人未満」の大学だけであった。また、（学部系統数別）に見ると「学部系統1のみ」の大学だけであった。

表6 教員評価の評価者（複数回答可）（％）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
1.自己評価	61.0	65.4	57.6	66.7	55.2
2. 評価委員会（学内）	37.3	34.6	39.4	33.3	41.4
3.上位者評価	72.9	69.2	75.8	73.3	72.4
4. 学外の評価者	3.4	7.7	0.0	6.7	0.0

教員評価の評価サイクルは、「（1）1年」（89.8％）が最も高い割合だった（表7）。これは、後に示す表10の「4. 費用や労力負担」（35.6％）と関係して、毎年度の教員評価の実施を避けているのかもしれない。

「（6）その他」は「半年（年度上下半期）」「5年」「能力は1年、業績は半年」などがあつた。

（学生数別）の「1,000人未満」は「（1）1年」（96.2％）に集中していたが、「1,000人以上」は「（2）2年」（6.1％）と「（3）3年」（3.0％）とやや分散していた。（学部系統数別）の「学部系統1のみ」は「（1）1年」（93.3％）に集中していたが、「学部系統2以上」は「（2）2年」（6.9％）と「（3）3年」（3.4％）とやや分散していた。

表7 教員評価の評価サイクル（％）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
(1) 1年	89.8	96.2	84.8	93.3	86.2
(2) 2年	3.4	0.0	6.1	0.0	6.9
(3) 3年	1.7	0.0	3.0	0.0	3.4
(4) 4年	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(5) 不定期	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(6) その他	6.8	7.7	6.1	10.0	3.4

教員評価の結果の反映について、集中する項目はなかった（表8）。最も高い項目は「2. 賞与・一時金・報奨金」（40.7％）であった。「6. スペースの配分」及び「7. 教員の一部業務の免除」は、ともに0.0％であった。

その他として「研究費の配分について参照しているが反映していない」「研修機会の付与」などがあつた。

表8 教員評価の結果の反映について（複数回答可）
（%）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
1. 給与	16.9	11.5	21.2	10.0	24.1
2. 賞与・一時金・報奨金	40.7	34.6	45.5	46.7	34.5
3. 昇任	15.3	15.4	15.2	10.0	20.7
4. 雇用継続・任期延長	22.0	15.4	27.3	10.0	34.5
5. 研究費の配分	28.8	30.8	27.3	26.7	31.0
6. スペースの配分	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
7. 教員の一部業務の免除	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
8. 表彰・賞	18.6	15.4	21.2	10.0	27.6
9. 教員への指導	18.6	19.2	18.2	13.3	24.1

教員評価の実施による効果の状況を点数化した（5点満点）（表9）³¹。これは、点数が高いほど教員評価の実施による効果が高かったことを意味するものである。その結果、平均（全体）は2.8点と低かった。

「10. 教員の意識改革」（3.2点）が最も高く、「9. 社会貢献活動の活性化」（3.1点）がそれに次ぐ点数であった。「1. 教員の教育力向上」（2.9点）及び「2. 教員の研究生産性の向上」（2.8点）は平均点とほぼ同じ値だった。表3では、教員評価の目的について、「4. 教育・研究活動の促進」（81.4%）の割合が最も高かったが、上述の結果の通り、教育研究に関わる効果があまり認められなかった。

（学生数別）の平均について、「1,000人未満」（2.8点）と「1,000人以上」（2.7点）では、ほぼ同じだった。（学部系統数別）の平均について、「学部系統1のみ」（2.8点）と「学部系統2以上」（2.7点）では、ほぼ同じだった。

教員評価を実施するにあたっての課題や障害について、半数を超える項目はなかった（表10）。この中で最も高いものは「1. 評価領域・指標の策定」及び「4. 費用や労力負担」（ともに35.6%）であった。システムの構築に関わる「5. データベースの構築・活用」（18.6%）は比較的、低い割合だった。

³¹ 点数の算出方法は、回答の「①大いに効果があった」が5点、「②ある程度効果があった」が4点、「③わからない」が3点、「④あまり効果はない」が2点、「⑤全く効果はない」が1点で計算した。

表9 教員評価の実施により効果があったと感じられた点（5点満点）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
1. 教員の教育力向上	2.9	2.9	3.0	2.9	2.9
2. 教員の研究生産性の向上	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8
3. FD活動の活性化・充実	2.6	2.8	2.5	2.8	2.5
4. 教育実施体制の改善	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6
5. カリキュラムの改善	2.3	2.5	2.2	2.4	2.3
6. 研究実施体制の改善	2.6	2.6	2.6	2.7	2.6
7. 人事や給与体系の改善	2.5	2.5	2.5	2.7	2.4
8. 学内運営体制の改善	2.8	3.0	2.6	3.1	2.5
9. 社会貢献活動の活性化	3.1	3.0	3.1	3.2	3.0
10. 教員の意識改革	3.2	3.3	3.1	3.2	3.2
11. 内部質保証への寄与	2.8	2.7	2.9	2.8	2.9
平均	2.8	2.8	2.7	2.8	2.7

（学生数別）の「1. 評価領域・指標の策定」における「1,000人未満」（15.4%）と「1,000人以上」（51.5%）に格差が生じている。学生規模が大きいほど、評価領域・指標の策定に課題が多く生じているということかもしれない。（学部系統数別）の「1. 評価領域・指標の策定」における「学部系統1のみ」（23.3%）と「学部系統2以上」（48.3%）に格差が生じている。学部系統数が多いほど、評価領域・指標の策定に課題が多く生じているということかもしれない。

その他として、「休職者の評価」「学部により評価基準がバラバラのため、学内全体での比較が難しい」があった。後者の意見は、多様な分野の教員が在籍する大学ならではの課題であろう。前述した「学部系統数が多いほど、評価領域・指標の策定に課題が多く生じているということかもしれない。」に関わる問題である。

表10 教員評価を実施するにあたっての課題や障害（複数回答可）（%）n=59

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=26	1,000人以上 n=33	学部系統1のみ n=30	学部系統2以上 n=29
1. 評価領域・指標の策定	35.6	15.4	51.5	23.3	48.3
2. インセンティブの措置	22.0	23.1	21.2	23.3	20.7
3. 人事・昇給・昇進等への反映	28.8	34.6	24.2	30.0	27.6
4. 費用や労力負担	35.6	30.8	39.4	36.7	34.5
5. データベースの構築・活用	18.6	11.5	24.2	16.7	20.7
6. 総合評価の判断	25.4	30.8	21.2	30.0	20.7
7. 教員評価資料が未提出	22.0	15.4	27.3	13.3	31.0

教員評価の未実施校は5校あった。その理由について質問したところ、「ホ. 評価基準の策定が困難」が3校、「ニ. 評価体制の維持が困難」及び「ト. 負担が大きい」が共に2校などとなった(表11)。制度の構築や運営、負担の大きさがネックになっているようである。

その他として「自己点検という方法により実施」があった。

表11 教員評価の未実施の理由(複数回答可)(大学数) n=5

項目	全体	(学生数別)		(学部系統数別)	
		1,000人未満 n=2	1,000人以上 n=3	学部系統1のみ n=3	学部系統2以上 n=2
イ. 必要がない	1	0	1	1	0
ロ. 活用が困難なため	0	0	0	0	0
ハ. 大学評価制度で求められていない	0	0	0	0	0
ニ. 評価体制の維持が困難	2	1	1	1	1
ホ. 評価基準の策定が困難	3	1	2	1	2
ヘ. 評価方法が不明	0	0	0	0	0
ト. 負担が大きい	2	1	1	1	1

(3) アンケート調査結果のまとめ

分析結果の主な状況は、以下の通りである。

第一に、公立大学における教員評価の実施割合は回答校の8割(59校)と高く、実施を検討中または実施予定は8校であり、今後も実施割合が高くなることが予想される。教員評価の目的は「4. 教育・研究活動の促進」(81.4%)に集中していた(表3)。内部質保証への活用をあげた大学は3割にとどまっていた。また、「5. 社会に対する説明責任」(16.9%)の割合は低く、教員評価の結果を公表しない大学の割合は高かった。

第二に、教員評価の実施による効果を見たところ、全体の平均は2.8点(5点満点)であり、あまり効果が確認できなかった(表9)。11項目について教員評価の実施効果を質問したところ、最も高い項目は「10. 教員の意識改革」(3.2点)であった。

第三に、教員評価制の課題や障害について、集中する項目はなかったが、費用や労力負担をあげた大学が4割あった。毎年度、教員評価を実施する大学が9割

と高いことが背景にあるのかもしれない。

第四に、教員評価の未実施校は5校(6.9%)であるが、未実施の理由について集中する項目はなかった。教員評価が内部質保証体制の枠組みの一つとして教育研究の質の担保や向上に寄与するならば、実施割合を高めていくことが望ましい。

4 2019年調査と2013年調査の比較検討

前章の調査項目は、岩崎(2013)³²のアンケート調査とほぼ同様のため、比較検討が可能であると考えた。

具体的には、「教員評価の実施割合」「教員評価の目的」「教員評価結果の反映」「教員評価の課題や障害」の状況について比較した。

公立大学における教員評価の実施割合は、2019年は前章で述べたとおり81.9%(59校)であった。2013年の実施割合は76.0%(38校)であった。この6年間で公立大学における教員評価の実施割合は5.9ポイント高くなり、制度がやや浸透していることが分かる。

教員評価の目的について、「4. 教育・研究活動の促進」の割合が2019年、2011年ともに高い割合(8割)だった(図1)。2019年調査の割合が2011年調査より高くなった項目は「1. 査定の手段」(+6.0ポイント)だけであり、「2. 教員個人の能力開発の手段」(-14.7ポイント)、「5. 社会に対する説明責任」(-6.8ポイント)などは低くなっている。「3. 人事の適正化」と「4. 教育・研究活動の促進」は大きな変化はなかった。

教員評価結果の反映は、「2. 賞与・一時金・報奨金」(+14.4ポイント)や「8. 表彰・賞」(+8.1ポイント)などが高くなったが、「4. 雇用継続・任期延長」(-12.2ポイント)や「9. 教員への指導」(-10.3ポイント)などが低くなった(図2)。2019年度における教員評価の重要項目が顕在化している印象を受ける。

教員評価の課題は、「7. 教員評価資料が未提出」(+16.7ポイント)や「6. 総合評価の判断」(+4.3ポイント)などが高くなったが、「1. 評価領域・指標の策

³² 拙著(2013), 前掲書, pp.8-11.

定」(-14.4ポイント)、「2. インセンティブの措置」(-12.2ポイント)、「3. 人事・昇給・昇進等への反映」(-13.3ポイント)などが低くなった(図3)。

教員評価の基礎資料の提出は、大学が教員活動を把握するうえでの重要な手段であり、義務化している場合が多い。そのため、正当な理由がなく未提出であれば、大学の構成員として望ましい態度とは言えない。

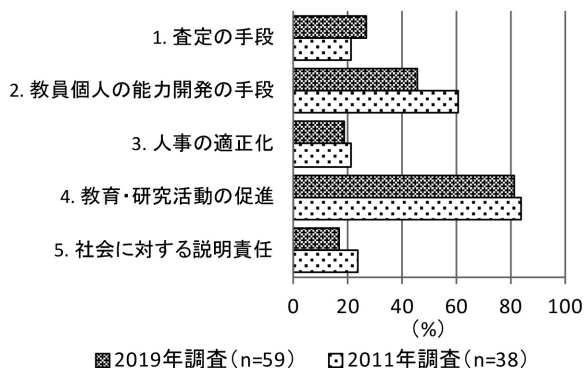


図1 教員評価の目的についての比較

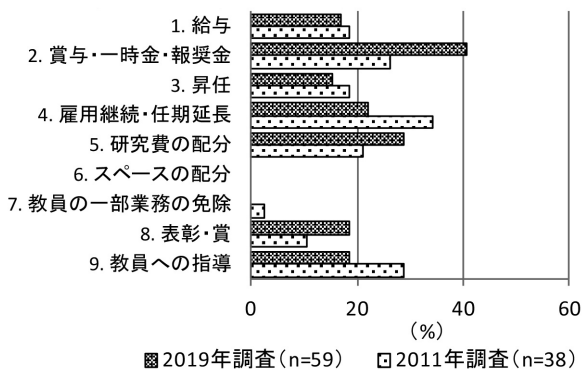


図2 教員評価の結果の反映についての比較

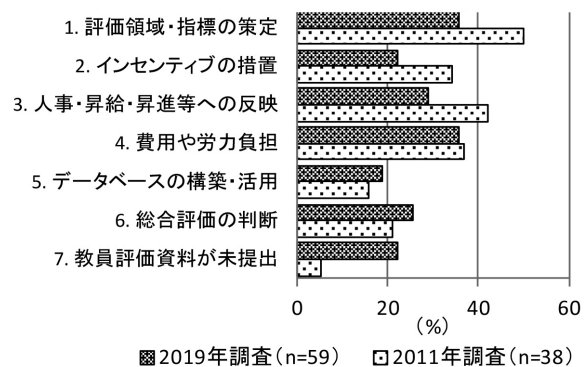


図3 教員評価を実施するにあたっての課題や障害についての比較

おわりに

本稿は「公立大学における教員評価の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにする」ことを目的として、公立大学における教員評価の取組事例を整理したうえで、公立大学に対する教員評価に関するアンケート調査結果の分析を中心とした検討を行った。

教員評価の取組事例(第2章)では、公立大学における教員評価の目的や実施方法、活用に関わる規定などを紹介した。

アンケート調査結果の分析(第3章)に目を移すと、教員評価は、教育・研究活動の促進を主な目的に掲げる大学が多かったものの、その効果はあまり確認できなかった。これは、制度の実施意義にも関わる問題であり、重く受け止めねばならない。岸(2018)は「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。」³³と指摘したが、公立大学における教員評価は改善を要する点が残されていると言えよう。

このように、教員評価の効果は全体的に低いにもかかわらず、教員評価に係る課題や障害について集中する項目はなかった。これは、公立大学の教員評価が十分、機能していない可能性を示すものと考えられる。従って、各公立大学が、教員評価の実施効果や活用方策、課題点を適切な方法で検証したうえで、有効に内部質保証に寄与する仕組みに改革していかねばならない。

公立大学の教員評価のアンケート調査結果の比較検討(第4章)を行ったが、教員評価の実施割合がやや高くなったものの、教員評価の目的、結果の反映、課題や障害について特筆すべき変化は見られなかった。制度を改善・改革していくのであれば、様々な課題や障害を次々とあげて解決を図るべきと考えられるが、そのような傾向は確認できなかった。

今後の検討課題として、教員評価の機能向上を図る手段として、教員評価を実施している大学のなかで、実施効果が高いと思われる大学に対するヒヤリング調査が考えられる。自己点検・評価の実施体制やP D C

³³ 岸,前掲書, p.64.

Aサイクルの状況、それらを円滑に動かす仕掛けや教育研究等への影響などを検証することは有益と思われる。また、教員データベースの有効活用に関係して、教員評価とIRとの関りを明らかにして、内部質保証に関わるデータ分析や根拠資料の作成にどのように寄与しているのか整理することが望まれる。

内部質保証や自己点検・評価といった大学評価に関わる取組は永続的に続けなければならない活動であり、その体制や取組効果を定期的にモニタリングし、改善・改革する必要がある。そのため、あらゆる観点によりシステムを検証し、機能性を高めるための検討を実施すべきである。

アンケート調査票

I 大学本部の所在地域（いずれかに○を付けてください）

1 北海道・東北 2 関東 3 甲信越 4 東海・北陸 5 近畿 6 中国・四国 7 九州・沖縄

II 設置学部系統（該当する系統に○を付けてください）※学校基本調査「学科系統分類表」より引用

1 人文科学 2 社会科学 3 理学 4 工学 5 農学 6 保健 7 商船 8 家政 9 教育 10 芸術
11 その他

III 学部の学生数（いずれかに○を付けてください）

(1) 500人未満 (2) 500～1,000人未満 (3) 1,000～2,000人未満 (4) 2,000～3,000人未満
(5) 3,000～5,000人未満 (6) 5,000～10,000人未満 (7) 10,000人以上

IV 教員評価の実施有無（いずれかに○を付けてください）※回答が3.の場合、質問VIへお進みください

1. 実施していない 2. 実施を検討中または実施予定（現時点は未実施） 3. 実施している

↓ 該当するものに○を付けるか、ご記入ください

未実施の理由
(複数回答可)

イ. 必要がない ロ. 活用が困難なため ハ. 大学評価制度で求められていない ニ. 評価体制の維持が困難
ホ. 評価基準の策定が困難 ヘ. 評価方法が不明 ト. 負担が大きい その他 ()

V 教員評価の目的（複数回答可）

1. 査定の手段 2. 教員個人の能力開発の手段 3. 人事の適正化 4. 教育・研究活動の促進
5. 社会に対する説明責任 6. 内部質保証への寄与 7. その他 ()

VI 教員評価（本実施）の開始年度→ (西暦) 年度

Ⅶ 教員評価の評価分野（複数回答可）

1. 教育 2. 研究 3. 社会貢献・国際貢献 4. 管理運営 5. 診療
6. その他（_____）

Ⅷ 教員評価の評価者（複数回答可）

1. 自己評価 2. 評価委員会（学内） 3. 上位者評価 4. 学外の評価者 5. その他（_____）

Ⅸ 教員評価の評価サイクル（いずれかに○を付けるか、ご記入ください）

- (1) 1年 (2) 2年 (3) 3年 (4) 4年 (5) 不定期 (6) その他（_____）

Ⅹ 教員評価の結果の反映について（複数回答可）

1. 給与 2. 賞与・一時金・報奨金 3. 昇任 4. 雇用継続・任期延長 5. 研究費の配分
6. スペースの配分 7. 教員の一部業務の免除 8. 表彰・賞 9. 教員への指導
10. その他（_____）

Ⅺ 教員評価の実施により効果があったと感じられた点（1～10の項目の全てにご回答願います）

No.	効果の程度	項目ごとに①～⑤いずれかに○を付けてください				
		①大いに効果があった	②ある程度効果があった	③わからない	④あまり効果はない	⑤全く効果はない
1	教員の教育力向上					
2	教員の研究生産性の向上					
3	FD活動の活性化・充実					
4	教育実施体制の改善					
5	カリキュラムの改善					
6	研究実施体制の改善					
7	人事や給与体系の改善					
8	学内運営体制の改善					
9	社会貢献活動の活性化					
10	教員の意識改革					
11	内部質保証への寄与					

12. その他（_____）

Ⅻ 教員評価を実施するにあたっての課題や障害（複数回答可）

1. 評価領域・指標の策定 2. インセンティブの措置 3. 人事・昇給・昇進等への反映
4. 費用や労力負担 5. データベースの構築・活用 6. 総合評価の判断 7. 教員評価資料が未提出
8. その他（_____）

地域協働教育に対する学生の意識の推移： 高知大学地域協働学部生縦断調査からの検討

■ 湊 邦生（地域協働学部）

■ 玉里恵美子（地域協働学部）

■ 内田 純一（地域協働学部）

キーワード：地域協働学部、地域協働、地域協働教育、地域協働マネジメント力、高知大学

はじめに

高知大学地域協働学部が2015年4月に開設されてから5年が経過し、2020年3月には2回目となる卒業生を送り出した。本稿はその卒業生たちの地域協働学部での学びに対する意識の変化について、入学時・第3年次進級時・卒業時の3時点で実施した調査結果から検討するものである。

いわゆる「地域志向教育」の導入や、その一環としての科目設置・認定が相次ぐなかで、教育を経験した学生に対する意識に着目した研究も徐々に表れている¹⁾。ただ、それらが特定の授業の受講者について論じているのに対し、本稿は学部教育全体に対する学生の意識を扱うものであり、教育カリキュラムに対する包括的・総合的な評価にもつながるものである。また、既に2019年3月卒業生への調査結果は湊・玉里・内田[2019]で報告されており、それとの相違や共通点も注目される。

本稿の構成は以下の通りである。まず、1. では本講で取り上げる調査の概要を紹介する。続く2. と3. では調査結果について報告する。このうち、2. では卒業時調査の各設問について、集計結果を示す。

ただし、一部の設問については入学時・3年進級時調査で同様のものをたずねているため、それらの結果との比較検討も行う。この結果について、3. ではより詳細な検討を加える。具体的には、地域協働学部のカリキュラムを通じて学生が獲得すべき「地域協働マネジメント力」の3つの要素である「地域理解力」「企画立案力」「協働実践力」²⁾の変化と相関、前年卒業生の調査結果との比較を行う。4. は以上の結果および議論のまとめと、今後への課題を指摘するものである。

1. 調査概要

高知大学地域協働学部では学部開設以来、学生全員を対象に、学部教育への意識とその変化をたずねる調査を実施している。調査は入学時、第3年次進級時、卒業時の3時点で、それぞれオリエンテーションの機会を利用した集合調査法により実施している。

本稿ではこの調査のうち、2020年3月に卒業した学生による回答結果について検討する。ただし、異時点間の変化を把握する目的から、本稿では3時点全てに回答した32名の回答を分析対象とする。表1に回答者の基本属性を示す。

表1 回答者の基本属性（一部四捨五入による誤差のため合計が100%とまらない）

入学年	N	%	性別	N	%	出身	N	%	入試	N	%
2015	2	6.3%	男	17	53.1%	県内	15	46.9%	AO	7	21.9%
2016	30	93.8%	女	15	46.9%	県外	17	53.1%	推薦	8	25.0%
									一般	17	53.1%

2. 卒業時調査の集計結果

ここからは、卒業時調査の各設問に対する集計結果を順に紹介する。ただし、入学時および3年次調査において同様の内容の設問がたずねられている場合は、その結果も合わせて報告する。

2.1. 大学生活でいちばん力を入れたこと

問1では大学生活でいちばん力を入れたことについて、択一式でたずねている。集計結果を図1に示す。

図1が示す通り、回答が最も多かったのは実習科目である。また、課外活動、クラブ・サークルという授業外回答を選択する学生も見られ、両者を合わせると全体の30%近くに達する。他方、研究科目については回答が1件のみにとどまっている。

以上の結果は前年の卒業時調査から目立った変動はなく³⁾、同様の傾向が見られたと判断される。この点については3.2.であらためて検討する。

2.2. 学部教育への実感と入学時の期待の比較

次に、卒業生が学部教育を振り返って得た実感についての回答結果を示す。卒業生調査では、地域協働学部に関する文言を示した上で、もっともあてはまるもの3つを選択するようたずねている。また、同様の設問を用いて、入学時調査では地域協働学部の志望理由、3年次調査ではその時点での実感をたずねている。ここではこれらの結果を用いて入学から卒業までの変化を見ていくが、設問文・選択肢の文言が完全には異なる点は留意されたい⁴⁾。結果を図2に示す。

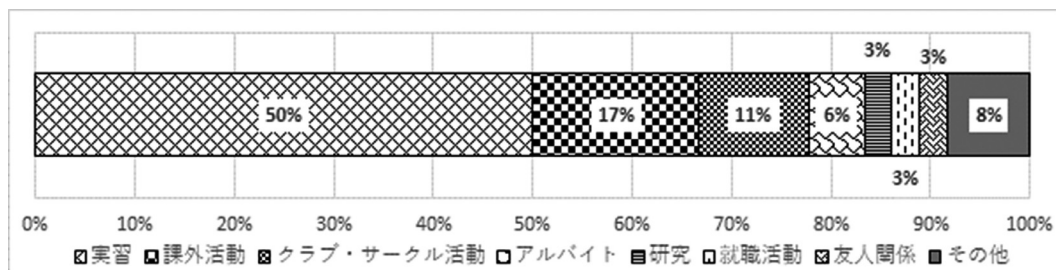


図1 大学生活でいちばん力を入れたこと

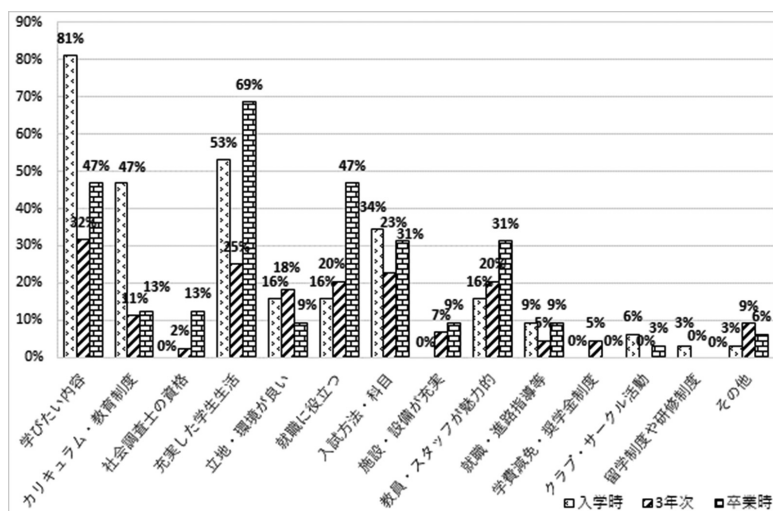


図2 地域協働学部志望の背景とその後の実感

入学時の回答として最も多かったのが「学びたい内容を学べる」であったのに対し、卒業時調査での「学びたい内容を学べた」は入学時の6割程度にまで低下している。さらに、卒業時の「カリキュラム・教育制度が充実していた」との回答は、入学時の「カリキュラム・教育制度が充実している」のものの3分の1にも満たない。他方、卒業時調査で最も回答が多かったのが「充実した学生生活が送れた」で、入学時の「充実した学生生活が送れる」より3割程増加している。また、増加が最も顕著なのが卒業時の「就職に役立った」という回答で、入学時の「就職に役立ちそう」の3倍近くに達している。他にも、「教員・スタッフが魅力的」の項目で、入学時から卒業時にかけて回答が約2倍になっている。入学前の予想からは異なるものであれ、充実しておりかつ進路決定に有用なものである、というのが、教育内容に対する実感の概要と云えそうである。

2.3. 大学生活への満足度

次に、大学生活への満足度について、5つの項目に分けてたずねた結果に着目する。なお、この設問は3年次調査でもたずねており、両者の比較が可能である。ここでは双方の調査に回答した回答者について、集計結果を図3に示す。

いずれの項目でも、「満足」との回答の比率が3年次

から卒業時にかけて上昇している。また、「どちらかといえば不満」「不満」を合わせた否定的な回答は「教員との関係」以外の項目で減少している。もっとも、その「教員との関係」でも、否定的な回答の比率が同じ一方で、「満足」の比率が高まっている。

この結果を見る限り、3年次から卒業時にかけて、大学生活への満足度は向上したと見るべきであろう。

2.4. 受講してよかった授業

続く設問は、地域協働学部の開設科目のうち、受講してよかったと思うものをすべてたずねるものである。ただし選択肢には71科目が含まれることから、煩雑さを避ける一方で、湊・玉里・内田[2019]で示した前年度の結果との比較可能性を担保するよう、本稿では集計結果のうち少なくとも上位20科目についてまとめることとした⁵⁾。結果を図4に示す。

回答が最も多いのが、地域協働企画立案実習（2年次1学期必修の実習科目）と地域協働実践・卒業研究の双方となっている。それ以外の科目を見ると、実習科目の方が研究科目よりも比率が高くなっており、前年度の卒業生調査で見られた傾向が今回も確認された（これについては3.3.で検討する）。また、実習以外の必修科目では商品開発基礎演習の選択率が特に高く、選択科目で最も高いのはフードビジネス論であった。この点も前年度と共通する特徴である。

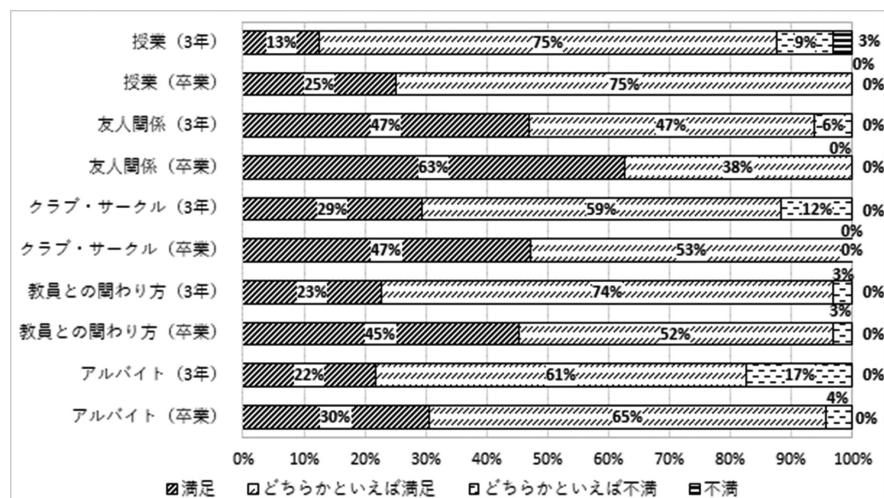


図3 大学生活への満足度

注：授業、友人関係 N=32、クラブ・サークル N=17、教員との関わり方 N=31、アルバイト N=23

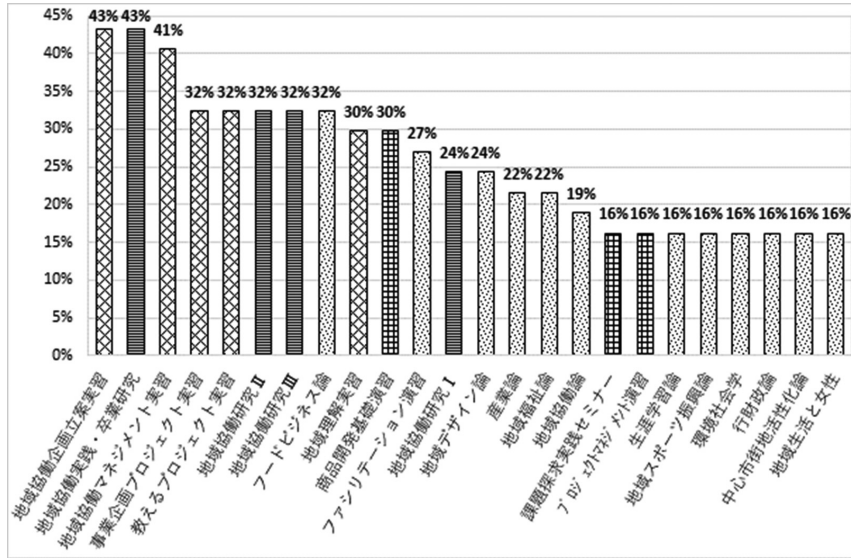


図4 受講してよかった授業

注：対回答者比率が高い順に23科目を記載。斜十字は実習科目、横線は研究科目、格子状のものは実習・研究以外の必修科目、紙吹雪上のものは選択科目。

2.5. 地域協働マネジメント力の自己イメージ

ここでは、先述の通り地域協働学部において学生が獲得すべき能力である「地域理解力」「企画立案力」「協働実践力」に関する自己イメージの回答結果を示す。これら3つの能力はそれぞれ下部要素となる5つの能力で構成されており、入学時・3年次・卒業時のいずれの調査でも、それぞれの能力について、対象者の自己評価や関心を4段階で問う設問が組み込まれてい

る⁶⁾。3時点全てで文言・選択肢が同一であることから、ここでは各時点の結果をまとめて比較検討する。ただし、設問はあくまで客観的に能力を評価するものではなく、回答者の主観をたずねている点に留意されたい。

ここでは、「地域理解力」関連5項目の集計結果を図5に、「企画立案力」関連6項目の集計結果を図6に、「協働実践力」関連7項目の集計結果を図7に示す。

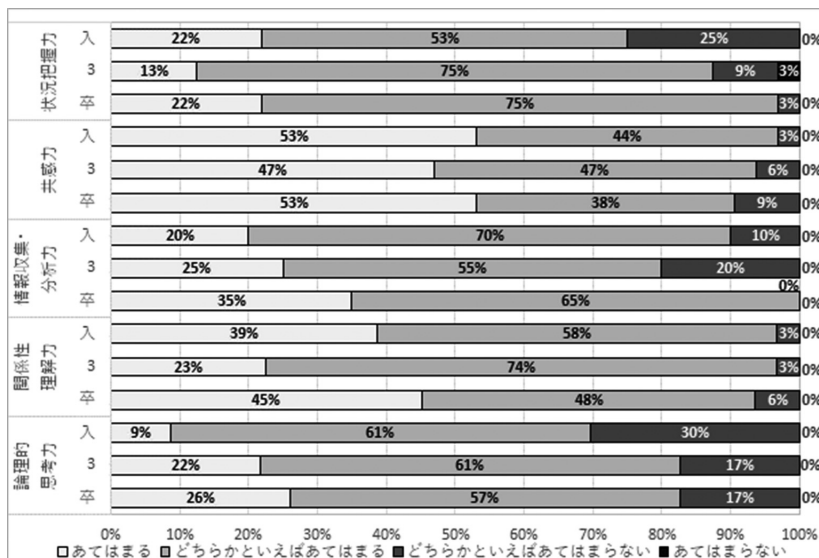


図5 地域理解力関連項目への回答の推移

注：状況把握力および共感力 N=32、情報収集・分析力 N=20、関係性理解力 N=31、論理的思考力 N=23

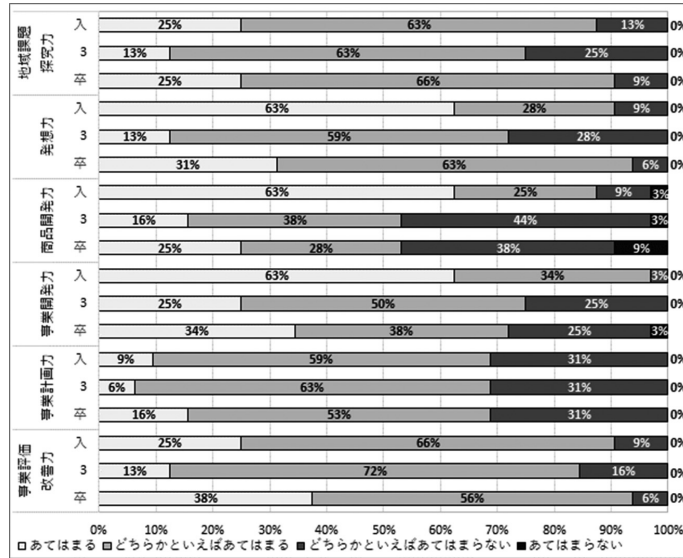


図6 企画立案力関連項目への回答の推移 (すべて N=32)

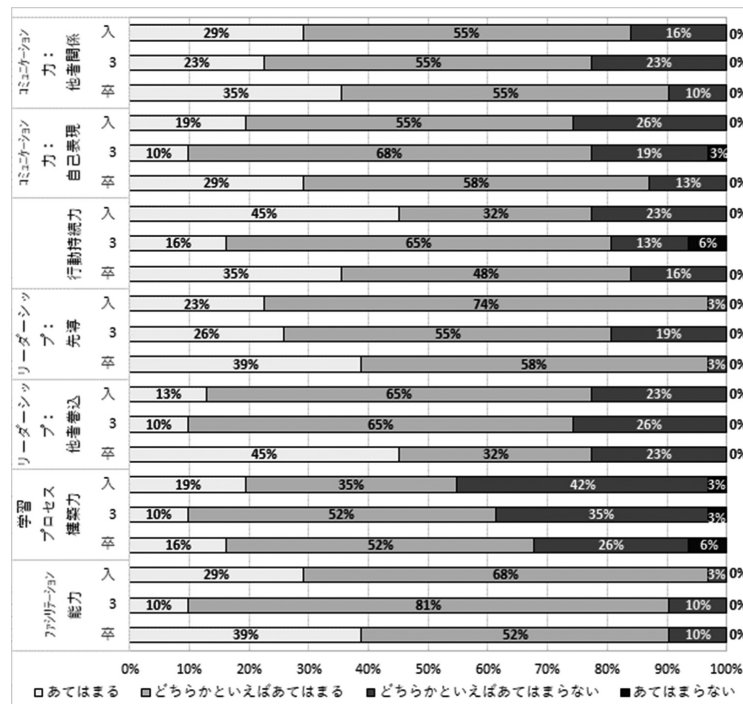


図7 協働実践力関連項目への回答の推移 (すべて無回答者1名を除外、N=31)

3時点での変化は項目によってまちまちとなっている。「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」を肯定的な回答としてまとめて見ても、3時点を通じて増加した項目（地域理解力のうち「状況把握力」「論理的思考力」、協働実践力のうち「コミュニケーション力：自己表現」「行動持続力」「学習プロセス構築力」、逆に3時点を通じて低下した項目（地域理解力のうち

「共感力」「関係性理解力」、企画立案力のうち「商品開発力」「事業開発力」、協働実践力のうち「ファシリテーション能力」、3年次に低下したのち卒業時に上昇に転じた項目（地域理解力のうち「情報収集・分析力」、企画立案力のうち「地域課題探求力」「発想力」「事業評価改善力」、協働実践力のうち「コミュニケーション力：他者関係」「リーダーシップ：先導」「リーダーシッ

プ：他者巻込)、変化がなかったもの(企画立案力のうち「事業計画力」)に分かれる。さらに、肯定的な回答を元通りに分けてみていくと、3時点での変化はさらに多岐に分かれることとなり、傾向を見出すことは困難である。

そこで、各項目の回答結果の推移をより分かりやすくするために、回答をポイント化した上で平均値を算出したものを図8に示す。ここでは「あてはまる」を4点、「どちらかといえばあてはまる」を3点、「どちらかといえばあてはまらない」を2点、「あてはまらない」を1点で、それぞれポイント化している。そのため、グラフの下限を1としている。

図8から、全ての項目において、入学時から3年次にかけて平均値が低下していること、また3年次から卒業時にかけて上昇していることが読み取れる。そして、各項目のうち、「共感力」「発想力」「商品開発力」「事業開発力」「行動持続力」については卒業時の値が入学時の水準に戻っていない一方で、その他の項目については卒業時に入学時を上回る平均値が出ている。

2.6. 仕事選びの理想の条件と現実のプライオリティ

ここでは、回答者が仕事を選ぶ際にどのような条件を求めたかについて、入学時調査および3年次調査の結果と照らし合わせて見ていく。こうすることで、就職活動開始前の理想と、開始後の現実的な選択との差異を探ることが可能となる。回答結果を図9に示す。

卒業時調査で比率が最も高かったのは「収入」「仕事内容」である。どちらも入学時・3年次調査でも回答を多く集めた選択肢であり、一貫して重視されてきた条件と言い得る。また、入学時と卒業時を比較すると、「職場の雰囲気」「仕事の社会的意義」との回答の比率に上昇がみられる一方で、「自分の好きなことや趣味を生かせること」「社会に対する貢献」「自分を生かすこと」という回答は卒業時に大きく比率を下げている。

なお参考までに、回答者の進路について表2に示す。ただし、就職先の所在地についてはたずねていない。

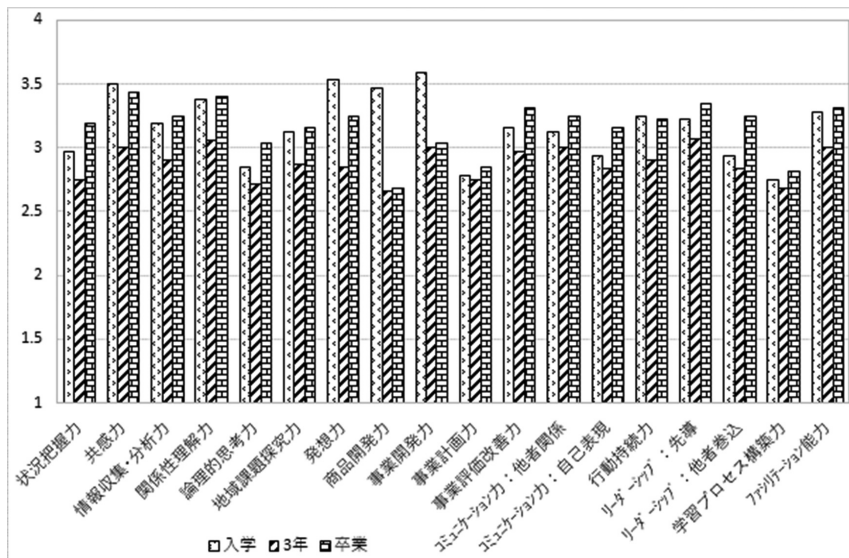


図8 地域協働マネジメント力各項目の平均値の推移(ケース数は図5, 6, 7と同じ)

表2 回答者の卒業後の進路

	N	%		N	%
公務員	10	31.3%	家業のあとつぎ	0	0.0%
企業	21	65.6%	大学院進学	1	3.1%
非営利団体、団体職員	0	0.0%	その他	0	0.0%
自分で起業する	0	0.0%		32	100.0%

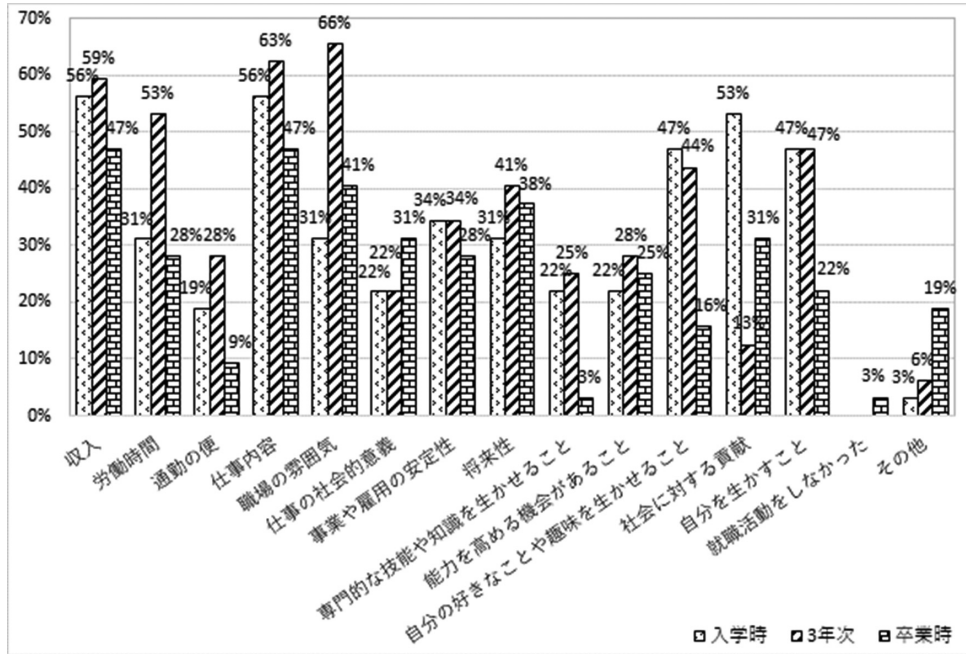


図9 仕事を選ぶ際に重視すること・実際に重視したこと

3. 結果からの考察

ここまで、2020年度卒業生に対する調査結果について、入学時・3年次の結果と照らし合わせながら概観してきた。ここではそれらの結果についてさらに検討を加え、どのような示唆が得られるのかを探る。

3.1. 地域協働マネジメント力

前章では地域協働マネジメント力について項目別に検討してきた。では、これらを「地域理解力」「企画立案力」「協働実践力」という3つの能力にまとめた際に、どのような特徴を見出すことができるのであろうか。

図10は上記3能力の平均値について、自己イメージの変化をレーダーチャート化したものである。

各項目同様、3能力いずれも入学時から3年次で平均値が低下し、卒業時に反発する動きが見られる。ただし、企画立案力については、入学時の水準を回復するには至っていない。

もっとも図10より、この結果は企画立案力の入学時の平均値が他と比較して高く、ゆえに回復困難であったと解釈すべきであろう。さらに、企画立案力の各項目の回答結果を示す図6、図8に戻ると、商品開発力と事業開発力について、肯定的回答の減少、平均値の

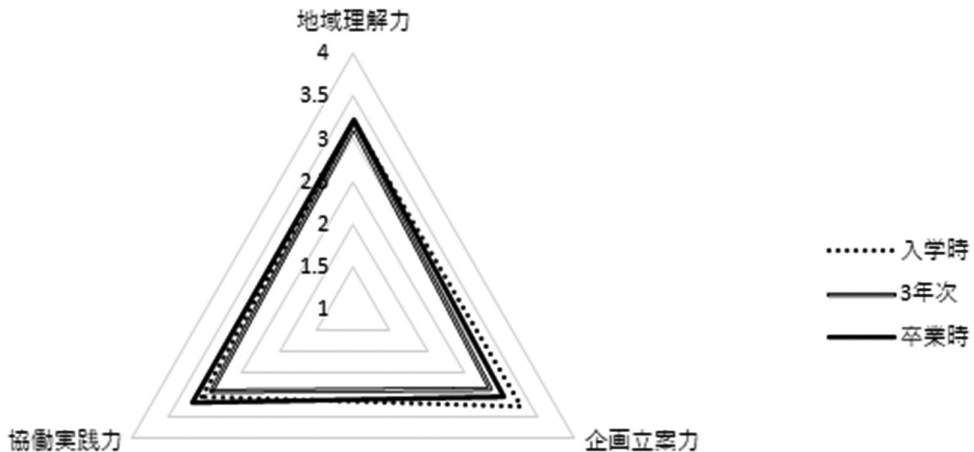


図10 地域協働マネジメント力の自己イメージの変化

下落が特に大きいことが分かる。そして、両者はそれぞれ「特産品を使って商品化することに関心がある」「自分でアイデアを思いつき、そのアイデアに基づいてイベントや事業を始めることに関心がある」という文言への賛否を問う設問によって計測されている。つまり、問われているのはあくまで関心である。このことから、図10で示された結果は、入学時に商品やイベント・事業の開発に向けられていた関心が多様化したと解釈するのが適切であり、この結果をもって回答者の自己評価が悪化したとするのは不当であろう。

次に、地域協働マネジメント力の異時点間の関連、また調査時点ごとの地域協働マネジメント力相互間の関連について、相関分析を行った結果を基に検討する。分析結果を表3に記す。

能力ごとの異時点間の相関係数を見ると、地域理解力と企画立案力では、3年次から卒業時にかけて値が特に高い。協働実践力については入学時から3年次にかけてのものが最も高いが、相関係数の差は相対的に小さく、かついずれも他の2つの能力のものをすべて上回っている。地域理解力・企画立案力は入学時の状態に関わりなく自己イメージが向上する可能性が高いものの、協働実践力については入学時の自己イメージ

が変化する余地が小さいことが示唆される。

一方で、各時点での能力間の相関については、いずれの係数も3年次から卒業時にかけて上昇しており、地域理解力・企画立案力、企画立案力・協働実践力間の相関係数は、入学時よりも卒業時の値が高くなっている。ただ、地域理解力・協働実践力間の卒業時の相関係数も.5を上回っており、決して低い値ではない。卒業時において、ある能力について高い自己イメージを得ている学生は、他の能力についても自己イメージを高めていること、この傾向が特に企画立案力の高い自己イメージを得た学生に当てはまることが言い得る。

さらに、地域協働マネジメント力と大学生活への満足度との関連についても、相関分析の結果から検討しよう。表4は係数の一覧をまとめたものである。

相関係数の符号は1件を除き、すべて正となっている。特に、3年次では大学生活の5項目全てと地域理解力との相関が高くなっている。また、卒業時には全5項目と協働実践力との相関係数が.3を上回っている一方で、「授業」「友人関係」「クラブ・サークル」では地域理解力との係数が最も高くなっている。

以上から、今回の調査結果に関する限り、大学生活への満足度が総じて自身の地域協働マネジメント力へ

表3 地域協働マネジメント力の自己イメージの相関

地域理解力	入学時		企画立案力	入学時		協働実践力	入学時	
	3年次	3年次		3年次	3年次		3年次	3年次
	-.047			.172			.496	
		.360			.385			.433
	.323			.241			.422	
卒業時			卒業時			卒業時		
入学時	地域理解力		3年次	地域理解力		卒業時	地域理解力	
	.522	企画立案力	企画立案力	.225	企画立案力	企画立案力	.724	企画立案力
	.631	.340	協働実践力	.106	.624	協働実践力	.555	.661

表4 大学生活満足度と地域協働マネジメント力自己イメージとの相関係数

3年次	地域理解力	企画立案力	協働実践力	卒業時	地域理解力	企画立案力	協働実践力
授業	.573	.046	-.172	授業	.492	.397	.387
友人関係	.555	.355	.120	友人関係	.387	.301	.340
クラブ・サークル	.753	.148	.336	クラブ・サークル	.472	.341	.402
教員との関わり方	.789	.078	.239	教員との関わり方	.281	.060	.464
アルバイト	.598	.224	.066	アルバイト	.200	.123	.426

注：太字は相関係数が.3以上、斜字は負の相関をそれぞれ示す。

のイメージ向上につながっていることが言い得る。加えて、クラブ・サークルの満足度との相関係数から、授業外の活動に打ち込んだ学生も、概して学部での活動との両立を果たせていたと言えよう。

3.2. 第1期生との比較

さらに、今回得られた結果について、前年度の卒業生調査の結果との異同を確認しておこう。まず、前年度の結果から得られた知見を以下に示す（湊・玉里・内田[2019]）。

- (1) 入学時には学びの内容、カリキュラム、学生生活に期待しており、卒業時には学生生活、就職結果に充実を感じている。
- (2) 地域協働マネジメント力項目に関する自己評価・関心は、総じて入学時が最も高い。その後、第3年次で低下し、卒業時には再び上昇するものの、入学時の水準には回復していない。
- (3) 学生の力の入れ方、科目に対する充実感とも、実習科目が研究科目を大きく上回っている。
- (4) 大学生活への見方と地域協働マネジメント力の自己イメージとの関連に一貫した傾向は見出し難い。教員との関係性が自己イメージの向上に重要な役割を果たす一方で、クラブ・サークルと地域協働マネジメント力の育成との両立には課題がある。

以上4点と今回の結果を照らし合わせてみよう。まず、(1)については今回も同じ傾向が見出される。他方、(2)については異なる結果が得られたと言い得る。確かに、設問項目18件すべてにおいて、入学時から3年次にかけての低下が観察され、そのうち5件では、卒業時に入学時の水準まで戻っていない。とはいえ、残る13件、さらには関連項目を地域理解力・協働実践力として統合した結果について見ると、卒業時の結果は入学時のものを上回っている点を無視してはならない。

(3)については今回も同様であった。研究科目は

地域協働学部において「知の統合」と称されるものであり、本来なら実習と並ぶ学部教育の柱となるべきものである。ただ、今回の結果も、そのようなあるべき姿とは乖離したものであった。研究科目の位置づけの再考は不可避であろう。

最後に、(4)については大きく異なる結果が出た。特に、授業外活動との両立の可能性が示されたことは重要である。地域協働学部については課題量や多忙さがとかく注目を集めがちであるが、今回の結果は授業外活動と学部カリキュラムが必ずしもトレードオフにならないことを示したものである。これは地域協働学部に関する受験生への告知・広報においても好材料ではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

本稿では2020年3月に地域協働学部を卒業した学生に対し、入学時・3年次進級時・卒業時の3時点で行った調査結果から、学部教育に関する意識の変化について検討してきた。その結果は、以下の通りまとめることができる。

- (1) 前回同様、入学時には多くの学生が学びの内容、カリキュラム、学生生活に期待している。このうち学びの内容とカリキュラムへの期待感は後に縮小する一方で、卒業時には学生生活への充実感、就職活動への有用性を感じている学生が多い。
- (2) 地域協働マネジメント力に関する自己評価・関心は、入学時から第3年次にかけていったん低下する。ただし、卒業時には再び上昇し、多くの項目で入学時の水準を上回っている。
- (3) 学生の力の入れ方、科目に対する充実感とも、実習科目が研究科目を大きく上回っている。
- (4) 大学生活への満足度は、総じて自身の地域協働マネジメント力へのイメージと正の相関がある。これはクラブ・サークルの満足度でも同様であり、授業外活動と学部での活動は、概して両立を果たせている。

ただし、今回の結果に関しては以下2点で注意を要することを述べておきたい。第1に、一部とはいえ、地域協働マネジメント力項目において、今回も卒業時の結果が入学時の水準を下回ったことである。このうち企画立案力と事業開発力については3.1で検討したが、残る「共感力」「発想力」「行動持続力」の結果の解釈には注意を要する。湊・玉里・内田[2019]でも議論したことであるが、この結果については、学生の自己肯定感を下げているとの否定的評価が可能な一方で、自身への省察の過程ではあり得ることも捉えられる。とはいえ、卒業時までの自己イメージの上昇が顕著ではない以上、学生が自らの学びの実感を高められる方法を検討する必要がある。

第2に、前回調査に続いて、今回も卒業時調査での回答者の大幅な減少という課題を解決することはできなかった。特に本調査に関しては、卒業時オリエンテーションの参加者自体が少なく、かつそれ以外に卒業予定者が集まる機会が見出せないという限界がある。

回答者の脱落は、パネル調査では避けられない課題ではある。とはいえ、脱落によって集計結果が偏る恐れを否定することはできない。そればかりか、2020年度は新型コロナウイルスの感染が収まらない中で、集合でのオリエンテーションがそもそも不可能な事態が十分想定される。そうなると、卒業予定者から調査への協力を得ることはより困難になることが懸念される。十分な回答を確保するために、何らかの対策を早い段階から考案しておくことが求められる。

注

- 1) 地域志向教育への学生の意識に関する既存研究とその課題については湊・玉里・辻田[2018]でまとめられている。加えて、平[2017]、木村・富永[2018]でも学生に対する意識調査の結果が報告されているが、どちらの研究でも特定の授業の効果が焦点となっている点に変わりはない。
- 2) 地域協働学部では地域協働を組織するための能力である「地域協働マネジメント力」を身に付けた

「地域協働型産業人材」の育成を目標としており、第1年次では「地域理解力」、第2年次では「企画立案力」、第3年次では「協働実践力」をそれぞれ獲得するよう、段階的なカリキュラムを組んでいる。詳細は国立大学法人高知大学地域協働学部ウェブサイト[n.d.]を参照。

- 3) 2019年度卒業時調査では回答者37名中「実習」との回答が15件(42.9%)、「クラブ・サークル活動」が7件(20.0%)、「課外活動」が4件(11.4%)、「研究」が1件(2.9%)であった(湊・玉里・内田, 2019)。
- 4) 設問文は、入学時調査が「地域協働学部を選んだ理由は何ですか。もっともあてはまるもの3つに○印をつけてください。」、3年次調査では「地域協働学部に入學して良かったと思うこととして、どのようなものがありますか。もっともあてはまるもの3つに○印をつけてください」、卒業時調査では「地域協働学部について、以下の中でもっともあてはまるもの3つに○印をつけてください」となっている。また、異同のある選択肢の例は本文を参照。湊・玉里・内田[2019]でも解説した通り、これらはそれぞれの調査時点で回答者に違和感を与えないための変更である。ただし、選択項目の個数と内容は3時点いずれの調査でも同じである。
- 5) 入学時調査でも受講してみたい授業をたずねているが、選択肢に必修科目が含まれておらず、構成が大きく異なるため、この結果との比較は行わない。
- 6) 紙幅の制約のため、設問文および各能力に対応する設問上の文言については割愛する。それらや項目設定の理由については湊・玉里・辻田・中澤[2016]を参照。

参考文献

- 木村亮介・富永哲雄[2018]「初年次学生における地域志向教育の効果について」『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』1：3-10
国立大学法人高知大学地域協働学部ウェブサイト

[n.d.] (2020年9月21日最終アクセス、

<http://www.kochi-u.ac.jp/rc/>)

湊邦生・玉里恵美子・辻田宏・中澤純治[2016]「地域協働教育への学生の意識～高知大学地域協働学部第1期生調査の結果から」『高知大学教育研究論集』20: 25-33

湊邦生・玉里恵美子・辻田宏[2018]「地域協働教育への学生の意識：2015-2018年度高知大学地域協働学部新入生調査の結果から」『高知大学教育研究論集』23: 57-69

湊邦生・玉里恵美子・内田純一[2019]「学部4年間を通じた地域協働教育が学生の意識に与えた変化 — 高知大学地域協働学部第1期生パネル調査の結果から —」『高知大学学術研究報告』68: 135-150

平知宏[2017]「大阪市立大学における『地域志向系科目』導入に伴う、学生意識の在り方」『大阪市立大学「大学教育」』15(1): 1-9

Consideration of the Online Exchange Project with a Partnership University

■ Noriko IMAI (Faculty of Humanities and Social Sciences)

Abstract

This article examines the benefits of an online exchange program with an international partner school with the aim of proposing a future inter-university collaboration project that is practical and achievable.

In this era, many universities are focusing on preparing students to be part of a global workforce. Among the required attributes of such graduates are language skills, communication skills, an understanding of cultural diversity, and curiosity. This project aims at strengthening these skills in students. During the last final school year, virtual exchange programs were held with three universities, including the Chinese Culture University in Taiwan, which is our inter-university partner school. Second language acquisition and English education, which are common in both schools, were discussed. In this study, the project's benefits are theoretically explained from four perspectives and students' reflections about the exchange program presented.

Keywords: online exchange project, collaboration, group work, intrinsic motivation, autonomy

Introduction

Internationalization has become more important in all sectors of Japanese society, including academia. Embedding this has become a priority in universities around the world. In Japan, many universities have made a commitment to strengthen international relations among global universities, particularly through exchange programs with overseas organizations. Kochi University (KU), for example, has a mission to develop international ties with partner universities abroad. One method for achieving this is through the collaborative implementation of an online exchange project. Information and Communication Technology (ICT), which is essential or indispensable for an online project, is now a commonplace in all sectors, including education. Shonfeld and Gibson (2019) note that the 21st century has brought about changes in every aspect of life through ubiquitous technology and Internet-based social media. Namely, the world has become “flatter” (Friedman, 2005). These technological advances enable collaborative knowledge sharing and effective remote learning. With opportunities to communicate worldwide with other people growing exponentially in this century, it is of utmost importance that students acquire 21st-century skills.

Lai and Viering (2012) identified four such skills:

- (1) ways of thinking (which encompasses creativity and innovation, critical thinking, problem-solving, decision-making, and metacognition or learning to learn);
- (2) ways of working (which includes communication and collaboration or teamwork);
- (3) tools for working (which addresses information literacy and ICT literacy); and
- (4) living in the world (which includes citizenship, life and career skills, and personal and social responsibility)

As noted above, the 21st-century challenges have led to the rethinking and redesigning of relevant knowledge, skills, and character qualities in education.

Exchange projects were set up by two universities in Taiwan and one in Hokkaido through Skype or Zoom systems in 2019: Tunghai University (Taichung City), Chinese Culture University (CCU) (Taipei City), and Sapporo campus of Tokai University (Sapporo City). These projects focused not only on the language (English), but also on what students learned regarding second language acquisition (SLA), English education, and culture. All students prepared a presentation explaining their research through a video conference. At the Question-and-Answer (Q&A) session, the students had the opportunity to find out more about certain topics and have discussions. This online exchange project is a student-led conference that the students manage from the start to the end, including moderating the Q&A session.

This paper focuses on one of the three projects implemented with CCU last year. The purpose is to propose an online exchange project as a feasible and effective method fostering international exchange with partner universities.

1. An Overview of the Project with CCU

Since the academic year 2015, the online exchange project with CCU has continued through communication platforms such as GoToMeeting, Skype, and Zoom. This has provided KU students with opportunities to interact with students abroad. This section provides an overview of the project's implementation in 2019.

1.1 Plan and Procedure of the Project

The participants in this project were 18 second-year (sophomore) and third-year (junior) students. Under the author's supervision, four small groups of four to five students were formed, comprising different grades, with scaffolding from senior to lower-grade students (refer to 2.4). This kind of collaboration among KU students enhances learning. Before implementing this project with CCU, members in each group discussed what topics they would deal with and created PowerPoint slides as well as English scripts for their presentations regarding SLA or English education through brainstorming. Every student in each group was required to take on assigned roles in the project group. In addition to their study skills, members were required to use a metacognitive paradigm to describe the processes involved when they plan, monitor, evaluate, and make changes to their own learning behaviors. During the planning phase, university students who juggle schoolwork, extra-curricular activities, part-time jobs, etc., needed a time management strategy. They had to consider how to make the most of their time to ensure they were working efficiently. A backward planning would help students attain their goals.

The students' presentation topics were titled:

- "Listening instruction focusing on difficulties for Japanese learners"
- "How to motivate language learners to learn English"
- "The current situation on foreign language education in Japan"
- "Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)

and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)”

KU students selected topics most likely to attract CCU students’ interest. CCU students registered for the Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) program and most of them planned to become English teachers as part of their career trajectory after graduation. Student leaders from both CCU and KU groups utilized online resources, such as Line and e-mail, to make preparations on each topic.

The author’s role was to ensure that students were actively involved in the project, track their progress and offer support, check their English slides and scripts, and arrange the implementation date (schedule) with Professor Mei-Sheng Chao at CCU. On the day of the presentations, the author was particularly conscious of the need to support and challenge students while respecting their autonomy. Students may be engaged in a comparatively challenging task, where they must use higher cognitive skills to make presentations and participate in the Q&A session in English. Each group was assigned different rooms last year (see figures 1 and 2). Previously, students from both universities took turns presenting in one room (see figures 3 and 4), but this method of implementation has now been changed to a group-oriented style to allow students have more time to interact each other.



Figure 1
Implementation of online exchange on December 25th, 2019 (Group 1)



Figure 2
Implementation of online exchange on December 25th, 2019 (Group 2)



Figure 3
Implementation of online exchange on January 18th, 2018



Figure 4
Q&A session on January 18th, 2018

1.2 Project Design and Method

This project can be categorized as ‘Online Collaborative Learning’ (OCL) and ‘Project-Based Learning’ (PBL). OCL is considered one of the most efficient methods of improving students’ involvement, responsibility, autonomy, intrinsic

motivation, and academic outcomes. Magen-Nagar (2019) lists five interconnected components of OCL: positive mutual dependency, personal accountability, interaction, social skills, and group process. OCL is integral for imparting the skills required in the IT society. This project enables students to facilitate their learning for topics presented in the video conference.

This project also has elements of PBL. Boss (2011) argues that PBL provides students with a real-world context for learning and helps create a strong ‘need to know’ response. Students also need to consider and evaluate multiple solutions and defend their choices. This kind of project also engages higher-order thinking skills (HOTS); students not only acquire the knowledge and skills, but also apply them to new situations and use various skills such as reasoning, investigating, comparing, questioning, etc. These are all problem-solving skills. Shonfeld and Gibson (2019) note that the 2015 OECD PISA exam included, for the first time, an assessment of collaborative problem-solving in the report’s country-by-country comparison, suggesting that collaborative teaching and learning approaches are becoming more important for academic success.

2. Benefits of this Project: Theoretical Background

Implementing this exchange project may help students become proficient second language (L2) users, make them more self-motivated, more independent, more collaborative, and more focused on the requirements of the international job market. The project provides students with an invaluable opportunity to interact and communicate with each other, thus helping them explore the practical aspects of the content they have studied. The following section outlines the benefits of this project using four criteria: L2 user, intrinsic motivation, autonomy, and collaborative group work.

2.1 From the Perspective of a L2 User

L2 users are not the same as L2 learners. According to

Cook (2002), language users are exploiting whatever linguistic resources they have for real-life purposes, while language learners are acquiring a system for later use. Students participated in this project as L2 users. They communicated and interacted with CCU students for the specific purpose of sharing research and ideas. Their meaningful production (output) regarding SLA or English education had a potentially significant role in deepening their expertise and enhancing their language development.

At the same time, they experienced some challenges. When presenting research, the students found it difficult to give concise or precise explanations. Further, during the Q&A session conducted after each group presentation, the students were able to identify more gaps between “what we want to convey” and “what we are expressing.” This experience can help them advance to the next stage. All these imply that students can improve their language proficiency as L2 users through exchange projects.

2.2 From the Perspective of Intrinsic Motivation

This student-centered project enables students to foster their intrinsic motivation to learn both the language and the content of their research. Deci and Ryan (1985) suggest that choice, acknowledgment of feelings, and opportunities for self-direction create autonomy and enhance intrinsic motivation. The postulate is that three innate psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—appear to be essential for facilitating natural propensities for growth. Martela and Riekkari (2018) describe each factor as follows:

“Autonomy” refers to a sense of volition and internal perceived locus of causality in one’s undertakings. The person feels that the actions emanate from the self and reflect who one really is, instead of being the result of external pressures. “Competence” is about a sense of mastery and efficacy in one’s activities. One feels that one is capable at what one does and can accomplish projects and achieve one’s goals. “Relatedness” is

more about the interpersonal dimension, reflecting the extent to which a person feels that one is connected to others, has caring relationships, and belongs to a community. (p. 2)

Students need to feel challenged, confident, and effective in their activities. They also need to perceive that they have a variety of options they can freely choose from. Therefore, a challenging and rewarding task is likely to result in students becoming more self-motivated and energized, and this will help them achieve personal growth. It is also important that they feel connected to every individual and every group contributing to the activity.

This project includes these interrelated elements: competence, autonomy (see more in 2.3), and relatedness (see more in 2.4).

2.3 From the Perspective of Autonomy

The concept of autonomy has influenced language education in Japan. Nunan (1997) notes that “autonomy describes a situation in which the learner is not only responsible for all of the decisions concerned with learning, but also for the implementation of those decisions” (p. 193). The need for autonomy represents individuals’ inherent desire to feel volitional and to experience a sense of choice and psychological freedom when carrying out an activity (Ryan & Deci, 2000). Autonomy is related to the principle that learners should take a certain amount of responsibility for what they learn and how they learn it. Therefore, making students more autonomous is a crucial part of learning.

This project provides decision-making opportunities since students choose the topics and determine how they will proceed with a project. They are required to put effort into planning the content of their presentations and creating effective PowerPoint slides. They also regulate themselves in pursuit of self-selected goals. This process supports

students’ autonomous learning on a broad scale.

2.4 Collaborative Group Work

Students have common interests and research directions for SLA and English education. At the preparation stage, students work together to prepare their presentations. Collaboration among students with different skills, knowledge, and perspectives enables a group to make a better presentation than any individual, since the group approach facilitates multiple viewpoints.

However, providing a wealth of learning opportunities requires well-designed and well-run groups. Students need to collaborate to understand the concepts presented and give presentations. By listening to their peers’ viewpoints, making arguments, and reframing ideas, students can gain a more complete understanding as a group than they could as individuals. When students cooperate, they have to consider each other’s perspectives as they take on different roles to achieve shared goals.

In this regard, ‘scaffolding’ collaboration is crucial. The term scaffolding comes from the sociocultural theory, and in education, this metaphorical term means a bridge that supports the difference between what students have learned and what they are expected to know. Gibbons (2015) explains that “scaffolding is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding” (p. 16). Ellis (2008) states that “scaffolding is an inter-psychological process through which learners internalize knowledge dialogically” (p. 235). Each group comprises four or five students from different grades with different knowledge, experiences, and ideas. Creating conditions so that every student can support or teach one another, regardless of prior learning experiences or different language levels, is entirely possible in this project. Furthermore, students at CCU and KU work collaboratively as a big group.

Relatedness, which is a basic psychological need in intrinsic motivation theory, plays a crucial role in this

project through group work.

3. Reflection of Students

Reflecting on practice is key to KU students advancing to the next stage with a better or deeper understanding. ELS Effective Learning Service (2014) defines reflection as a type of thinking aimed at achieving better understanding that leads to new learning. Therefore, it is necessary to provide an opportunity for students to reflect on the project individually.

This section examines students' changes in attitude after they considered reflective (or restorative) questions:

- (1) What made me improve for my personal growth?
- (2) What was the one thing that I struggled with the most?
- (3) How would I like to apply this experience in the future?

3.1 Personal Growth Mindset

On question (1), here are some excerpts from the students' comments.

- I became proficient at using figures, illustrations, and animations when making a presentation.
- I have come to consider how to convey my ideas efficiently so that CCU students can understand what I want to explain.
- I began to think ahead by collaborating in making slides.
- I got self-confidence through my presentation in English.
- I have acquired logical and critical thinking skills.
- I could alleviate my self-consciousness when speaking English in the presence of others.
- I have gained experience in answering questions immediately.
- I have developed my leadership skills.
- I noticed a gap of English proficiency between CCU students and me, and this has inspired me to learn English more.

- I realized the value of cooperating to achieve our goals.

This experience would benefit me in society.

All students' comments were quantitatively analyzed using a piece of software called a KH Coder. It automatically analyzed word frequency in a network style. The top five words (originally written in Japanese but translated into English within this paper) were *presentation*, *English*, *consciousness*, *thinking*, and *myself*.

3.2 Challenges

On question (2), students commented as follows:

- I found it difficult to manage my time wisely.
- Replying to CCU students' questions instantly was not easy.
- Asking deep questions related to the CCU students' presentation to spark meaningful discussion was difficult.
- It was difficult for me to explain myself effectively.
- Some of the vocabulary we had to use included technical terminology that I found difficult to translate into English.
- Continuous communication or cross-cutting discussion without awkward silences was challenging.

The KH Coder analyzed the word frequency similarly, and the top five characteristic words were *questions*, *English*, *myself*, *presentation*, and *communication*.

3.3 Relevance to Their Futures

Finally, on question (3), the students' comments were as follows:

- I understood the benefits of ICT. I would like to become an English teacher in junior high school after graduating from KU. Therefore, I would like to make use of this when involved in international exchange.
- When making a presentation, I would like to make logical arguments.
- It is expected that online presentations will become more

common in the future. Therefore, I would like to make this valuable opportunity useful for the next project.

- I will pay more attention to how to convey my intentions more clearly.
- Presenting information clearly and effectively is a key skill in getting my message across. I think that presentation skills are required in every field. I will try to improve my presentation skills more.
- I would like to react appropriately while CCU students are making presentations.

The KH Coder analyzed the word frequency similarly, and the top five characteristic words were *future*, *presentation*, *opportunities*, *English*, and *online*.

3.4 Reflecting on the Project

There needs to be a meta-layer of education in which students practice reflection, learn about their learning, internalize a growth mindset that encourages them to strive, and learn how to adapt their learning and behavior based on their goals (Fadel et al., 2015.) In this context, the significance of self-reflection is indisputable.

An analysis of all comments, including free comments in addition to the remarks listed from 3.1 to 3.3, revealed that the students typically wrote *English*, *presentation*, *myself*, *exchange partners*, and *question*. Judging from the above students' individual comments from 3.1 to 3.3, it is clear that every student who participated in this project learned a lot. This suggests that metacognition is key to recognizing opportunities for improvement and growth mindset.

The ability to actively listen and communicate respectfully with others can help students build proper relationships and deepen learning through discussion. This process can take place in real time so that both cohorts are communicating and interacting 'live' in English simultaneously. This way, students can learn how communication works in real life. At the same time, the students also found it difficult to interact online. However, these challenges

further enhance their development and growth.

Conclusion

Students should be encouraged to perform meaningful tasks or challenging problem-solving tasks, such as online exchange projects, with partner universities. The academic exchange program with students at CCU brought many benefits to students, such as deepening their technical knowledge and developing their language proficiency. It allowed them to engage in their own learning tasks as L2 users autonomously. The more the students perceived themselves as autonomous in their activities, the more intrinsically motivated they became.

This project enabled students to expand or deepen their expertise in terms of SLA or English education and develop intercultural competencies while tackling topic-specific learning tasks. Moreover, connecting universities globally can help promote the qualities of internationalization such as interpersonal skills, open-mindedness, communicative competence, flexible thinking, tolerance, and respect for others. Interpersonal skills allow students to function within a group, with their personal contributions based on the exchange of opinions while confronting the views of others; none of these is present in self-learning. The students' self-reflection comments revealed their growth and improvement. Some students commented that they had learned a lot and engaging in exchange activities can lead to further self-improvement. Some students even indicated that they realized the necessity of acquiring in-depth knowledge because of the questions that CCU students asked.

Professor Mei-Sheng Chao and the author have a common goal in continuing and promoting the exchange project. This project is a feasible and desirable practice, and provides a real and fruitful learning experience for students from both universities. The author will continue to implement online exchange projects with three universities, including CCU, which focus not only on the English language itself but also on sharing knowledge. In this

context, it is necessary to create co-equal or equitable learning environments where instructors work together to share goals emphasizing experiential and collaborative student learning.

The author will proceed with the project by improving the Q&A session to create a more collaborative atmosphere between students from different universities, allowing them to see how their thoughts and ideas, compared with others, feel empowered, more committed, and become more effectively involved as a result of this project.

References

Boss, S. (2011). *Project-based learning: A short history*. Edutopia. Retrieved from <https://www.edutopia.org/project-based-learning-history>

Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELS Effective Learning Service. (2014). *Reflection*. Queen Margaret University. Retrieved from <https://www.qmu.ac.uk/media/5533/reflection-2014.pdf>

Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.

Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Retrieved from <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/>

Assessing_21st_Century_Skills_NCME.pdf

Magen-Nagar, N. (2019). The impact of an online collaborative learning program on attitudes toward technology in two education colleges. In Shonfeld, M. & Gibson, D. (Eds.), *Collaborative learning in a global world* (pp.249-265). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Martela, F. & Rieckki, T. J. J. (2018). Autonomy, competence, relatedness, and beneficence: A multicultural comparison of the four pathways to meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 1-14. Retrieved from https://acris.aalto.fi/ws/portalfiles/portal/27177213/fpsyg_09_01157.pdf

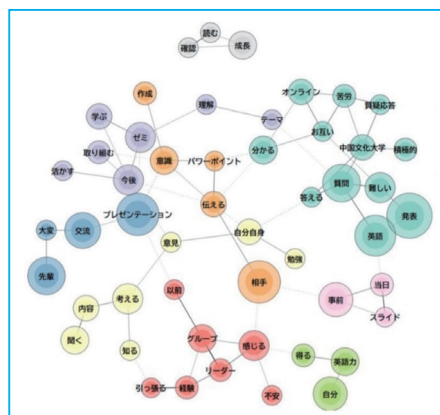
Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson, P. & Voller, P. (Eds.) *Autonomy & independence in language learning* (pp.192-203). New York: Longman.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. Retrieved from http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Shonfeld, M. & Gibson, D. (2019). *Collaborative learning in a global world*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Appendix

Co-occurrence Network of Self-reflection (in Japanese)



マスプロ講義のオンデマンド化がもたらす学修の自主性と満足度の向上

コロナ前からコロナ禍にかけて、医学科での実践で分かったこと

■ 村田 芳博（医学部生理学講座）

1. はじめに

マスプロ講義のオンデマンド化は、学力を低下させることなく、学生の自主性を高め、学修満足度を向上させる可能性がある—これが本稿のまとめである。

筆者は、新型コロナウイルス感染拡大以前（コロナ前）から、以下に述べる問題点を改善するため、学内担当講義のオンデマンド化を検討してきた。

学部教育では、医学部医学科2年生対象のマスプロ講義「生理学」を分担している（表1）。講義計画上の問題点として、学生の学問的背景の多様性が挙げられる。例えば、生理学の基礎となる高等学校理科の履修科目は学生によって異なっている。また、医学科は現役生だけでなく浪人生や他大学や社会人を経験した学生も数多く存在する。それゆえ、どのような学問的背景を持つ集団を主な対象とすべきかが常に悩みの種となる。また、医学科では受講する教室環境にも問題がある。分厚い教科書など教材が嵩張る医学科学生にとって大学の1席の大きさは決して十分ではなく、しかも130席程度の教室に約120名の学生が受講する極めて密な状態での学修を余儀なくされている。私が講義を担当している梅雨時期は、教室内の不快さはさらに増す。

大学院教育では、1科目の受講人数は10名程度なので教室環境について問題はない。その一方で、受講学生の構成は医学科以上に多様であり、海外出身の大学院生（留学生）、社会人大学院生が多く存在する。特に修士課程の留学生で日本語の習得が十分でない場合は、他言語（英語）でのサポートが必要となる。また、社会人にとっては、受講そのものが大きな負担になっている可能性がある。社会人向けの講義は平日夜間、定められた日程で就業後に大学へ登校しなければならない。最終7時限の終了時刻は21:10で、県外など遠方に居住する社会人にとっては負担が極めて大きい。

以上の問題を解決する手段の1つとして筆者が目撃してきたのが、情報通信技術（ICT）の活用である。本学では2010年度、オープンソース型のオンライン学習管理システム「Moodle」が導入され、一教員単位で気軽にe-learningを始められる環境が整った。筆者は2015年度より、医学科2年生対象の「生理学」や「生理学実習」で、小テストの実施、講義資料の配布、実習レポートの提出等にMoodleを活用してきた。そして昨年度（2019年度）、学内で分担する対面講義をすべて、Moodle上でオンデマンド化した。

本稿では、医学科のマスプロ講義「生理学」に焦点を絞り、一担当教員としてコロナ前（2019年度）からコロナ禍（2020年度）にかけて実施したオンデマンド講義について報告する。この実践で分かったことが冒頭の一節である。

表1 「生理学」の受講学生数と講義形式

年度	受講学生数	筆者担当分	他の担当教員担当分（参考）
2017	113	対面	対面
2018	120	対面	対面
2019	116	オンデマンド	対面
2020	118	オンデマンド	オンデマンド

2. 方法

(1) 対象科目

本学医学部医学科2年生を対象とした講義「生理学」（専門科目、5単位）における著者の担当分（1学期8コマ／通年75コマ中）で実施した（表1）。参考までに、2019年度は筆者のみが実施、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から全教員が実施した。

(2) 講義の構成とコンテンツ

高知大学 Moodle を利用して実施、その基本構成を表2に示した。

表2 筆者の講義構成例（1コマ分）

年度	最初の15分	次の60分	最後の15分
2017	前回のフィードバック	講義	演習
2018			
2019	FAQ集	テキスト	
		動画	演習問題
2020	電子掲示板	確認問題	

1. 味覚

味覚 taste / gustation は、化学感覚 chemical sense の一種です。化学感覚とは何かについては、山口先生の講義「嗅覚」を振り返ってください。

人体において、味覚はどんな働きをしているのでしょうか。その第一は、食物中の化学物質が生体にとって必要か有害かを弁別して「食べる・食べない」の最終決定を下すことにあります。いわば、食の「gate keeper(門番)」です(補足1)。また、消化器系と連携して、摂取した栄養素の円滑な消化を実現しています。さらに、味覚はおいしく食べる・楽しんで食べるのに必須の感覚であることから、QOLの維持・向上に貢献しているとも言えるでしょう(▶動画1-2. 味覚の機能的役割)。

本稿では、味覚の仕組みを理解する基礎として、味覚の(1)受容器、(2)伝導路、(3)受容体、(4)基本味の弁別機構を概説します。

(1) 受容器(感覚器)(▶動画1-3. 受容器)

味覚の受容器 receptor は、50~100個の細胞が集まった味蕾 taste bud と呼ばれる構造物です(図1)。その名の通り、花の「蕾」のような形をしています。例えば、舌 tongue の表面には乳頭 papilla と呼ばれる「ブツブツ」がたくさんあ

補足1

この前提として必要な理解は、生命維持における食物摂取 food intake の重要性でしょう。

私たちが生きていくのに、食べ物を食べることは欠かせませんよね。では、それはなぜですか？私の考えは、▶動画1-1. 食べることの重要性でご紹介します。



図1 味蕾の構造

図1 テキストの例

ここに示したテキストの分量はA4判の3/4ページ程度。文章内のアンダーラインはハイパーリンク。

①テキスト

受講学生がまず初めに「読む」教材として作成した。すなわち、対面講義の概要を Microsoft Word (本学契約の Office 365) を用いて文書化したものを PDF 形式で保存し (図1)、これを受講学生が Moodle 内でダウンロードできるようにした。テキストの分量は、1コマ当たりA4判で5ページを上限とした。テキスト内の図表はすべて自作、図は Adobe Illustrator で作成した。より詳細な解説等は、著者の自作動画(後述の②)、シラバスで指定された教科書 [標準生理学第9版 (医学書院) 等] の本文ページ・図表番号や外部 Web サイト等を引用することで代替し、テキストではこれらを参照するよう指示した。



図2 動画の表示例：PCで視聴した場合
画面左の枠内にチャプター（目次）、画面下の黒塗りの枠内に字幕が表示されている。

②動画

①で述べた通り、動画はテキストの補助教材の1つに位置付けた。動画は対面講義と同じくスライド画面に文字等を書き込みながら解説するスタイルとし（図2）、その作成には本学新入生へ推奨されているノート型PCのMicrosoft Surface Pro7と、プレゼンテーションソフトMicrosoft PowerPoint（本学契約のOffice 365）を使用した。各スライドへの録音にはUSB接続が可能なコンデンサーマイクロフォンAT2020USB+（audio-technica）を使用した。動画内の図表は自作（テキスト内の図表を含む）、これに加えて2020年度は教科書の図表も使用した。動画内の写真と効果音は著作権フリーを使用、写真は主に photolibary (<https://www.photolibary.jp/>) で購入、効果音は効果音ラボ (<https://soundeffect-lab.info/>) から無料で入手した。動画のファイル形式はMP4とし、その配信形態はストリーミング形式とした。すなわち、Moodleの活動・リソース「AMSプレーヤー」を利用して受講学生へ公開した。

③確認問題

対面講義で行っていた基礎知識確認用の小テスト（紙媒体）を、2015年度、Moodleの小テスト機能を利

用した自学自習形式に変更した。2019年度と2020年度はこれを一部変更してトピックごとに設置した。解答後に解答・解説と点数が表示され、繰り返し何度も解くことができ、過去の成績が参照できる設定にした。出題形式は、多肢選択と穴埋めとした。

④演習問題

対面講義で実施していた演習（臨床医学に関連した論述問題）を、自学自習教材としてMoodle内で公開した。2019～2020年度は問題のみを公開した。

⑤フィードバック

受講学生からの質問とその回答を、Moodle内で公開した。

⑥担当分のガイドブック

著者担当分の対面講義の初回に行っていたオリエンテーションを文書で公開した。すなわち、担当分第1回目のトピック内に「オリエンテーション」の項を設け、活動・リソース「ブック」を利用して「担当分のガイドブック」を作成、受講学生に公開した。内容は「1. はじめに（構成の概要）」「2. 学修教材（各コンテンツの作成意図と利用方法）」「3. 定期試験（出題方針等）」「4. 著作権（著作権に関する基礎知識を含む）」「5. 質問・相談したい時は（その方法に関する案内）」とした。

（3）2020年度の変更点

2019年度の実験と受講学生からのアンケート回答を参考として、2020年度は下記の変更を行った。

- 動画での解説量（動画の本数）を増やした。
- 動画にチャプター（目次）と字幕を付けた（図2）。その作業はMoodleの活動・リソース「AMSプレーヤー」を利用して行った。これは聴覚障害学生からの意見に基づいた変更で、音声を文字で確認できるようにした。
- 単元ごとに電子掲示板（BBS）を設置した。すなわち、質問したい受講学生がその質問を投稿し、教員

と他の受講学生が返信する形式を採用した。これにより、質疑応答と受講学生全体での共有が同時にできるようにした。

- テキストと動画に使用する主なフォントを、ユニバーサルデザイン (UD) 書体の1つである BIZ UDP (モリサワ) に変更した。

(4) 成績評価方法

いずれの年度も、定期試験 (教室での筆記試験) で評価した。これは本学シラバスに掲載の通り、生理学講座で定められたルールに従ったものである。出題形式は、多肢選択、穴埋めおよび論述とした。

(5) 調査項目

①本試験の成績

対面講義の2017~2018年度、オンデマンド講義の2019~2020年度における生理学1学期本試験の成績 (担当分24点/100点) を比較した。

②アンケート調査

2019~2020年度の受講学生に対して、筆者担当講義のオンデマンド化に関するアンケート調査を Moodle の担当トピック内で実施した。アンケートは活動・リソース「フィードバック」で作成し、受講学生の回答は任意かつ無記名とした。

(6) 統計解析

統計解析ソフト JMP[®] 10 (SAS Institute Inc.) を使用した。

3. 結果

(1) 本試験の成績

図3は筆者担当分の本試験成績 (点数) を示している。その中央値について、2017~2020年度の間で有意な差は認められなかった (表3)。

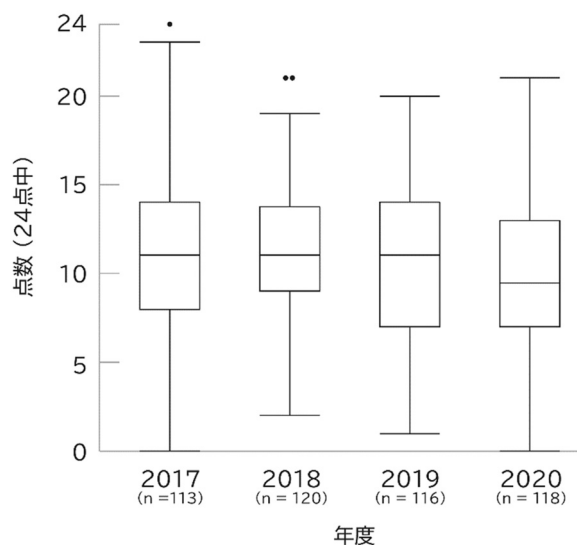


図3 筆者担当分の本試験成績

中央値、四分位、最大値と最小値を示している。2017年度と2018年度のグラフ内に示した「・」は外れ値。

表3 本試験成績：中央値の多重比較

(Steel-Dwass 検定)

P値	2017年度	2018年度	2019年度
2018年度	0.9887	—	—
2019年度	0.9271	0.6932	—
2020年度	0.3172	0.0580	0.8402

(2) アンケート調査結果

①テキスト (図4)

- 2019年度は回答したすべての学生が、2020年度はほとんどの学生が「利用した」と回答した。
- いずれの年度も、半数以上が「すべて読んだ」と回答した。各コマA4判で5ページ以内に設定したテキストの分量 [方法(2)の①] は、学生にとって概ね、無理なく読み切ることができる分量であったと考えられる。
- いずれの年度も、印刷して使用した学生が半数以上を占めた一方、電子ファイルで利用した学生もまた半数近くを占めた。
- 電子ファイルで利用した場合のデバイスについて、2019年度はiPad等のタブレットでの利用者が最も多かった。2020年度はノート型PCでの利用者数が

増えた。コロナ禍で iPad 等のタブレットを持たない学生にも資料の電子利用が広がった可能性が考えられる。

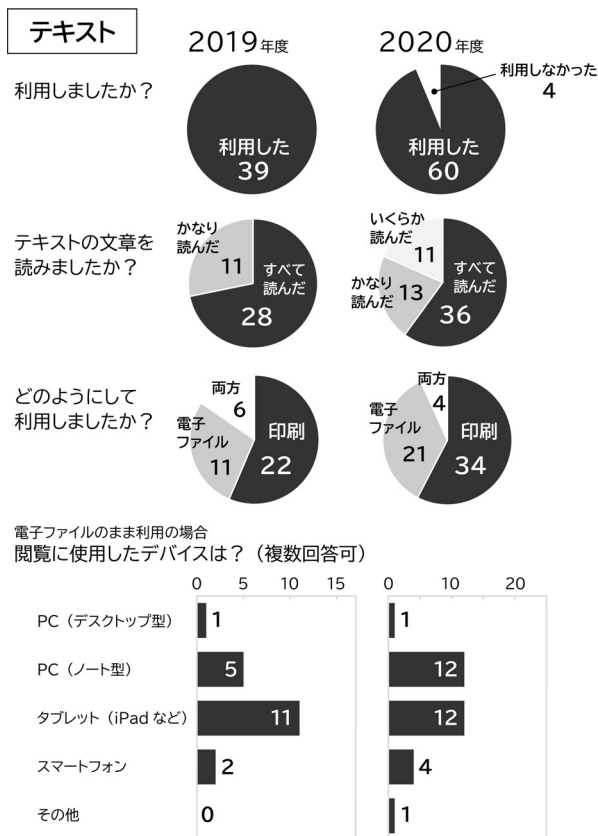


図4 テキストに関する回答（人数）

②動画（図5）

- いずれの年度も、ほとんどの学生が「利用した」と回答した。
- 動画視聴に使用したデバイスは、2019年度では iPad 等のタブレットが最も多かったのに対して、2020年度ではノート型 PC で視聴した人が多かった。コロナ禍で、入学時に購入したノート型 PC の活用が進んだようである。
- 動画の視聴場所について、2019年度は「自宅」をはじめ様々な場所で視聴された。2020年度では、新型コロナウイルス感染拡大防止に受講学生が協力した結果、利用したすべての学生が「自宅」と回答した。

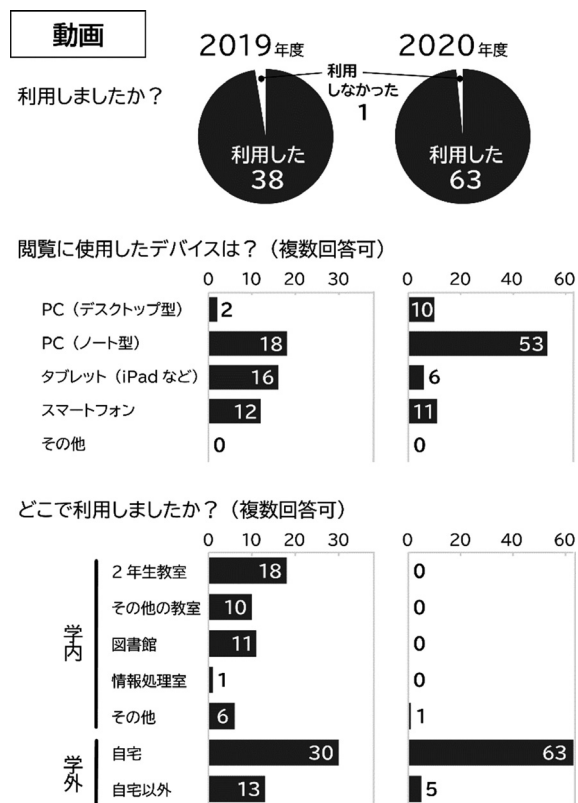


図5 動画に関する回答（人数）

③確認問題（図6）

- ほとんどの学生が「利用した」と回答した。

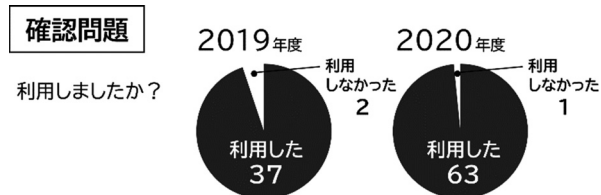


図6 確認問題に関する回答（人数）

④質問・相談（図7）

- 2019年度は7割以上、2020年度は半数近くの学生が誰かに質問・相談していた。
- 2019年度に比べて、2020年度は誰かに質問・相談した学生の割合が低かった。この原因の1つは、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から他者との接触が制限されたことだと考えられる。
- 2019年度は同学年同士での質問・相談が圧倒的に多かったのに対して、2020年度はそれ以外の相手（特に他学年の医学科学生）への質問・相談がやや増加した。

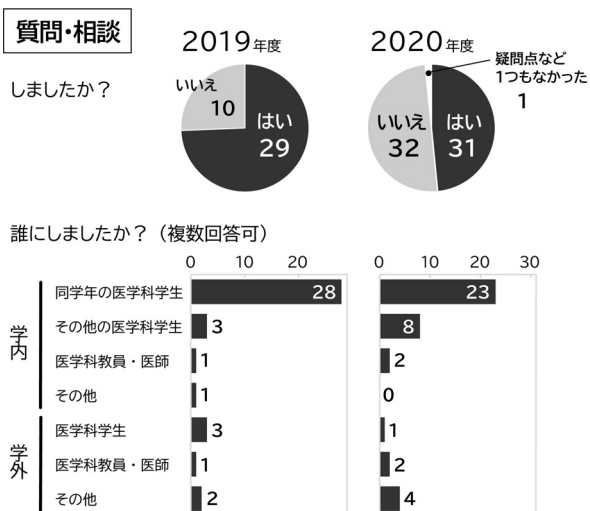


図7 質問・相談に関する回答（人数）

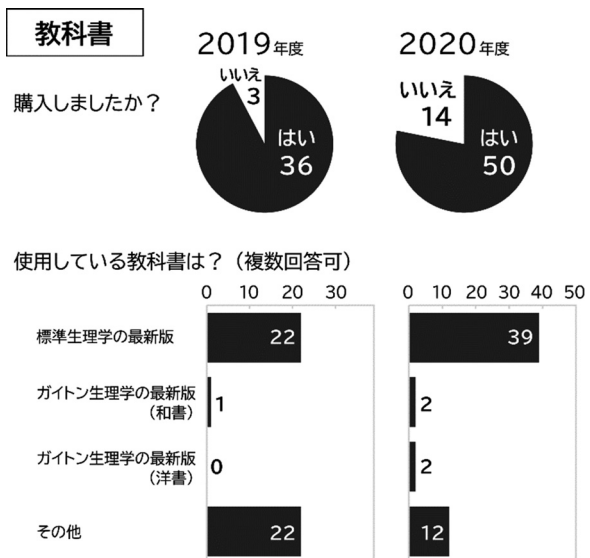


図8 教科書に関する回答（人数）

⑤教科書の購入（図8）

- いずれの年度も、多くの学生が何らかの教科書を購入していた。
- 2019年度に比べて、2020年度の方が教科書を購入していない学生の割合が高かった。

⑥オンデマンド化に賛成？反対？（図9）

- 2019年度は6割以上、2020年度は9割近くが「とても賛成」または「やや賛成」と回答した。
- 2019年度に比べて、2020年度の方が賛成の割合が高くなった。2020年度の変更によって [方法(3)]、

受講学生の学修満足度が向上したためではないかと考えられる。

- 賛成の理由（肯定的な意見）として非常に多かったのは「何度も繰り返し利用できること」「好きな時間、好きな場所で好きなように学修できること」であった。
- 少数ながら否定的な意見として、質問のハードルが高い、対面講義の方が集中できる、（学修を後回しにする）甘えが生じてしまうとの指摘があった。

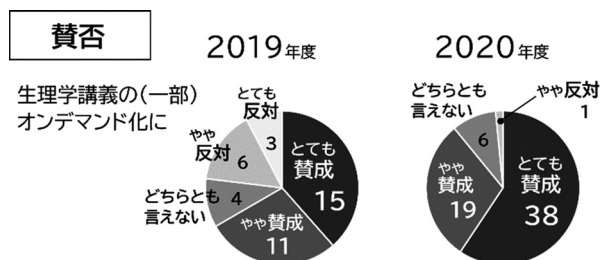


図9 賛否に関する回答

グラフ内の数字は回答した人数。

賛否とともにその理由について質問した（任意に基づく自由記述）。2020年度の回答を以下に示す。

a. 「とても賛成」と回答した人

- 聞き逃したところをもう一度再生することができる。やる気があるときに聞くことができる。
- 聴けなかった部分を繰り返し聴けるだけでなく、疑問に思ったことがあればそこで再生を停止して調べてから次に進めるので理解度が深まると感じたからです。対面授業になっても、その授業の様子を動画で出してほしいです。
- 繰り返し、何度も受講できる。生化学、解剖学の授業進行後、もう一度聞くことで、内容が深まる場合もある。1回目には大切かどうかわからない場合でも、様々な授業で出てくるとわかりやすい。
- わからない部分を繰り返し見たり、理解が追いついていないところで一時停止できたりと自分の学習ペースに合わせることができるから。
- 自分の勉強したいときに何回でも見返せるから。

- 以下の理由から、講義をオンデマンド化することに賛成する。1) 動画の一時停止、スロー再生、巻き戻しによって理解するまで一部分を何回でも視聴することができるため、授業時に一つ一つの事柄を理解していくことができる。対面授業では、授業の速さについていくことができずに内容を理解できないまま放置してしまうことも多いが、オンデマンド形式では納得するまで視聴することや、一時停止して教科書やブラウザで検索して調べることができるので授業内で内容を理解することができた。2) 授業のプリントを pdf ファイルで配布されることにより、プリント内の単語の検索を行うことができるので復習に役立った。また、複数部印刷することが可能であることも学習に役立った。
 - 疑問が浮かんだり、理解が遅れたりする際など、自分に合わせて授業を進められるから。
 - 見直すことが可能であるため、効果的に復習できるから。
 - 動画を見返せる。
 - 今回はコロナ流行下ということもあり状況はいつもと違うが、とても役に立ちました。特に、確認問題を何度も受けられて時間を空けて何度も取り組めたのはとても理解の助けになりました。また、動画もどういうことだったかわからなくなった時、あやふやになった時に複数回聴くことができるのは勉強の助けになりました。
 - 何回でも繰り返し授業を受けることが可能なためより理解を深めることができる。
 - 何度も見返せる。
 - 内容が難解で理解するにも時間がかかる上に、図なども多くノートにかきとる時間がリアルタイムだと確実に足りないため何度も動画を見直せる形式が望ましいです。
 - 分からなければ巻き戻すことができ、何度も視聴することが出来るから。
 - 動画化の利点について：1) 図や表を書き写すときに一時停止することができ、話を聞き逃しにくくなる。2) 教室では音を気にして写真をとることができないが自宅ではスライドの図をその場で写真に撮り、ノートに貼ることができる。3) 聞き逃した部分があってもまた聞き直すことができる。4) 村田先生はさらに字幕もつけてくださったので、聞き逃しが少なかった。
 - 授業時間に縛られず、いつでも見られるので勉強のスケジュールを柔軟に変更できるため。
 - 復習や試験勉強などの際に、授業を見返せる。講義の途中でわからないことがあり躓いても、教科書を見たり、もう一度映像を見れるので知識が定着しやすい。
 - 生理学講座の先生方は、公開リズムが一定で通常通りのペースを保ちやすかった。好きな時間・好きな場所で受けられるのはメリットが多いと思う。学校に行かなくていい分自由な時間が生まれ、有意義に過ごせたと思う。
 - 他の教科書（解剖図表など）を見て臓器の場所など疑問点を確認する際に授業を止められることで聞き逃しがなくなるから。また、書いておきたい板書、先生の発言などがあった際も止めることで聞き逃しを防げるから。
 - 何度も見返すことができるから。
 - 対面形式の授業の場合、聞き逃した場所があるともう一度聞き直すのは難しいが、オンデマンド化した場合は、聞き逃したり分からなかったりした場所を何度でも見直せるから。
 - 何度でも聞き直せるから。
- b. 「やや賛成」と回答した人
- 何度も復習することができるため。従来の講義のみだと聞き逃したりしてしまったり、何故そうなるのかといった疑問が生じたときに立ち止まらず不明な点があなあになってしまい何がどうなっているのかついていけなくなってしまうことがあるが、オンデマンド化をしてもらうことでその点が完全に解消されるから。また疑問点があった時に先生方に質問しても共有をしない人がいるが、BBS を使うことにより全体に共有することができる上、先生方も同じ

質問を受けることが少なくなると思う。

- 聞き洩らしたことを聞き直すことができる。
- 何回も見て理解できる。
- 動画を見返すことでより学べるため。
- 今回のオンラインの授業は、とても分かりやすかったからです。また、自分の集中できるときに、授業を受けることが可能だからです。
- 村田先生の動画は細かく分けられて字幕がついていてとてもわかりやすかったから。
- 村田先生の授業は学生の分からない部分を抑えた分かりやすい授業だったと思います。しかし、動画による授業は、対面の授業と比べて学生に負担、ストレスがかかるため、動画に工夫が必要とされます。今回、コロナの影響で生理学が全てオンデマンド化されましたが、先生によって授業の質がまちまちだったことからやや賛成にさせていただきました。
- 何度も復習できるのは都合がよいが、質問のハードルがやや高い。
- 聞き逃した点を再度確認することには役立ったが、やはり直接授業を受けたほうが集中できるため好みである。

c. 「どちらとも言えない」と回答した人

- 自分のタイミングで学習できることには賛成であり、何度も見返すことができるため、聞きこぼしがない点についてはとても良いと思う。しかし、どうしてもモチベーションが上がらず、甘えて学習を後回しにしてしまうため、オンデマンド化についてはどちらともいえない。

4. 考察

医学科学生と対象とした授業実践から、マスプロ講義のオンデマンド化は、1) 過度な学力低下を引き起こすことなく、2) 受講学生の自主性を高め、3) 学修満足度を向上させる可能性があることが分かった。

(1) 自主性と満足度の向上

その理由を一言でいえば、「学生の多様なニーズに

対応」できたからだと考えられる。

「何度も繰り返し学修できること」は、学生にとって大きな利点の1つと考えられる [結果(2)の⑥]。この回答の多さは、「繰り返し」学修できることが学生にとって如何に重要であるかを示している。教員が準備した1種類の教材を、個々の学生が自身の学問的背景などに合わせて活用したことで、結果としてその多様なニーズに応えることができたと考えられる。

「好きな時間、好きな場所で好きなように学修できること」もまた、最大の利点の1つと考えられる [結果(2)の⑥]。すなわち、快適な学習環境を自ら整えて学修することが可能であることが、満足度の向上につながったのではないかと考えられる。

学生の自主性や満足度を向上させるためには、その前提として当然、教材の量のある程度確保すること、そしてその質を高めることが必須と考えられる。実際、2019年度のアンケート結果に基づいて、2020年度は種々の変更を行った [方法(3)]。その結果、オンデマンド化に「賛成」と答えた学生の割合が高くなった。今後も学生の声に耳を傾けながら、教材の量・質ともに改善を続けていきたい。

(2) 今後の課題

受講学生間のインタラクションをいかに構築するかが今後の課題である。

例えば、コロナ禍の今年度は、誰かに質問・相談した人の割合が低かった [結果(2)の④]。アンケートの自由記述では、質疑応答がクラス全体へ可視化される電子掲示板(BBS)を評価する意見があった一方で、「質問のハードルが高い」との指摘もあった [結果(2)の⑥]。また、教科書を購入していない学生の割合が高かった [結果(2)の⑤]。さらに「モチベーションが上がらず、甘えて後回しにしてしまう」との指摘もあった [結果(2)の⑥]。

おそらく原因の1つは共通していて、コロナ禍で受講学生間の接触が希薄になってしまったことではないかと考えられる。平たく言えば「人の振り見て我が振り直せ」が機能しなかった可能性である。解決策としてまずは、各自の学修行動や学修成果を受講学生間でいかに共有・可視化するかについて、具体的な方法を検討したいと考えている。

5. 本学への要望

今後もオンデマンド講義を継続したい一教員として、本学には、授業目的公衆送信補償金制度¹⁾への届け出をぜひお願いしたい。

周知の通り、著作権法第35条の改正により、非営利の教育機関は一定の補償金を支払うことで授業目的に限り著作物を公衆送信することが可能になった。つまり、教育現場における著作権処理の特例が、ICT教育へも適用されるよう法整備がなされた。コロナ禍の今年度（2020年度）は無償で本制度を利用することが可能となっているが、次年度（2021年度）以降は教育機関単位で補償金を支払う必要があるとされている。オンデマンド講義の教材作成における最も大きな負担は著作権処理であり、この負担軽減を大学全体として進めていただくことを切に希望する。

謝辞

「生理学」を受講した医学科学生の皆さん、特にアンケート調査に協力してくれた学生の皆さんに感謝します。また、Moodleの利用にあたっては、本学の大学教育創造センターの先生方、Moodle担当の事務職員の皆さんから様々な支援・助言を受けました。この場をお借りして厚く御礼申し上げます。また、2018～2019年度は学内教職員へのノート型PC貸与の制度（本学教育情報委員会）を利用しました。

参考文献

- 1) SARTRAS（一般社団法人授業目的公衆送信補償金等管理協会）<https://sartras.or.jp/>

3年次臨地実習前のトライアル客観的臨床能力試験（OSCE）の実施報告

■ 笹岡 晴香（教育研究部医療学系看護学部門） ■ 下元 理恵（教育研究部医療学系看護学部門）
■ 下田真梨子（元教育研究部医療学系看護学部門） ■ 森木 妙子（教育研究部医療学系看護学部門）

キーワード：客観的臨床能力試験（OSCE）、看護学生、臨地実習

I. はじめに

文部科学省の「看護学教育モデル・コア・カリキュラム（平成29年）」¹⁾では、看護系人材として求められる基本的な資質・能力の一つに「看護実践の基本となる専門基礎知識」が求められている。その内容は、課題解決技法の基本を踏まえ、看護の対象となる人のニーズに合わせた看護を展開実践する能力を育成することである。「看護教育の内容と方法に関する検討会（平成23年2月28日）報告書」²⁾によると、看護師教育の現状と課題のひとつに、「看護師教育においては、限られた時間の中で学ぶべき知識が多くなり、カリキュラムが過密になっている。そのため学生は主体的に思考して学ぶ余裕がなく、知識の習得はできたとしても、知識を活用する方法を習得できていないことがある」と報告されている。「看護職としての知識・技術・価値・信条・経験を複合的に用いて看護行為を起こす能力」と定義されている看護実践能力³⁾は、客観的な観察による評価が難しい。そこで、観察可能な看護実践能力の一つの評価方法として客観的臨床能力試験（以下、OSCE）がある。「OSCEは、認知領域（知識）だけでなく、精神運動領域（技能）および情意領域（態

度）の評価が可能であり、なかでも精神運動領域の評価方法として画期的な方法である」⁴⁾といわれている。

本学看護学科では、2020年度からの看護OSCEの導入に向けて、本年度は3年次の臨地実習前にトライアルOSCE実施に向けて、2018年度より委員会を立ち上げ取り組んだ。3年次トライアルOSCE実施の目的は、「臨地実習を前に、臨床現場に対応できる看護技術の習得状況を確認する」ことであった。副次的には、学生はOSCEに向けて復習をすることによって技術向上を図ることができ、また、フィードバックを受けることによって自己学習を促すことができる。教員は学生の実習到達レベルを把握することでき、教育の改善を図ることができる。そして、今回トライアルOSCEを実施するにあたり、模擬患者（以下、SP）として附属病院看護師の協力を依頼した。そのため、看護師は臨地実習指導者として臨地実習前の学生の学習到達レベルを把握することができる。以上の効果を期待するものである。

本稿では、トライアルOSCE実施後にアンケート調査を行い、学生および教員、SPへの学習効果と今後の課題について報告する。

II. 研究の目的・意義

本研究の目的は、トライアル OSCE 実施後の学生および教員、SP への学習効果と改善点を明らかにし、今後の OSCE 実施への示唆を得る。

III. 研究方法

1. 研究デザイン：アンケート調査

2. 研究対象者：本学看護学科の3年次学生60名、教員22名、SP10名

<トライアル OSCE の概要>

1) スケジュール：5月に附属病院看護部にトライアル OSCE の説明と協力依頼をするとともに、SP としての病棟看護師の協力和選出を依頼した。教員には6月に概要の説明を学科会議で行い、8月に OSCE シミュレーションを行いながら評価の実施しながら内容確認を2回行った。学生には7月に説明を行った。7月に決定した SP には概要説明を行い、3回の演技練習を行ない、そのうち2回は教員とともにシミュレーションを行った(表1)。

表1. トライアル OSCE のスケジュール

	教員	SP	学生
5月		看護部への説明と協力依頼	
6月	概要説明		
7月	評価方法等の説明	概要説明	試験説明
8月		演技練習1回目	
		演技練習2回目	
		演技練習3回目	
		OSCE 試験実施	
	学生へ個別評価		教員より個別評価を受ける

2) 内容

(1) 事例概要：70代の肺がん患者であり、化学療法施行後1週間目である。副作用で倦怠感と食欲低下、腹部膨満感を訴えている。前日から咳嗽と排痰があり眠れていない。本日はレントゲン検査予定が入っている。

(2) 場面設定：深夜勤務から申し送り終了後、患者の病室に行き、患者の状態を観察し、病棟から移動することを日勤リーダーに報告後、車椅子に移動する。

(3) 実施する看護技術：バイタルサイン測定、フィジカルアセスメント(胸部、腹部)、コミュニケーション能力、車いす移乗

3) 実施方法：学生は朝、待機室に集合した。その後、呼び出された学生8名ずつが第2待機場所に移動し、そこで課題が記載された紙面を配布した。課題を受け取った学生は30分間で、事例や場面設定を把握し観察項目や試験時間の行動などの計画を立てるとともに準備されている物品の点検を行った。試験会場に入室後は、指定されたブースに行き、学籍番号と氏名の確認を受ける。試験では問診は SP に行い、フィジカルイグザミネーションはモデル人形に20分間で実施した。評価は学生1名に対して教員2名が評価表に基づいて行う。その後、学生は得られた情報をまとめて評価者に伝え、SP と評価者から学生に対してフィードバックを受けた(表2)。

4) 試験会場：看護学科実習室を使用して、8ブースを設置し、同時に8名の学生が受験できるようにした。

表2. トライアル OCSE 試験の流れ

【準備(30分)】 学生は待機場所で配布された課題内容の確認と使用物品の点検を行い、試験のための準備をする。
【入室・試験前確認(2分)】 評価者が受験者の確認をする。
【試験実施(20分)】 SPとモデル人形に対して課題を実施する。
【報告(5分)】 得られた情報をまとめて評価者に報告する。
【フィードバック(3分)】 SPと評価者は学生にフィードバックをする。
【退室】 試験会場を退室する。

3. 調査項目

1) 学生

トライアル OSCE 試験前の主体的な事前学習の取り組み状況や OSCE 実施後の臨地実習に向けての自信、学習意欲の変化など4項目と運用について10項目

2) SP

SP 経験の自分自身の臨床経験や学生への指導の影響などの4項目

3) 教員

学生の学習到達度把握の程度や運用についてなど13項目

4. データ収集方法

トライアル OSCE 終了後、学生には Web (Microsoft Forms) を用いてアンケート調査を実施した。教員および SP には紙面を用いてアンケート調査を実施した。

5. データ分析方法

アンケート調査の各項目について、Excel2016 を用いて単純集計を行った。

IV. 倫理的配慮

本研究は、高知大学医学部倫理委員会の承認を受けた (承認番号: 31-70)。研究対象者には、本研究の目的および方法、参加の自由意思の尊重と不参加でも不利益のないこと、研究結果は論文や学会などで発表することなどを文章と口頭で説明した。アンケートは無記名として匿名性を保障し、アンケートへの同意はチェックボックスを作成して意思を確認した。同意後の研究への同意撤回については、アンケート回収後は困難であることを文書にて説明した。得られたデータは、研究代表者が責任を持って保管し、研究終了後には速やかに処分することを説明した。これらに追加して、学生には研究への参加が成績には一切影響しないことを伝え、アンケートの入力には教員がいない場所で実施するように別室を設けた。

V. 結果

学生60名に配布し、56部回収した (回収率93%)。SP は10名に配布し、10部回収 (回収率100%)、教員は22名に配布し、16部回収した (回収率73%)。

1. 学生からみた効果と運用について

<トライアル OSCE に向けて事前学習の取り組み>は、「できた」「ややできた」と回答したのは約53.5%の学生が取り組んでいた。<トライアル OSCE 受験は有意義なものであった>については、「とても思う」「やや思う」と回答したのは約51.8%であった。<臨床実習に向けて意欲を高めることができた>かについ

ては、「できた」「ややできた」と回答したのは約69.6%の学生が意欲を高めることができていた。<臨床実習に向けて自信をもつことができた>かについては、「できた」「ややできた」と回答したのは25%の学生が自信につながっていた (図1)。

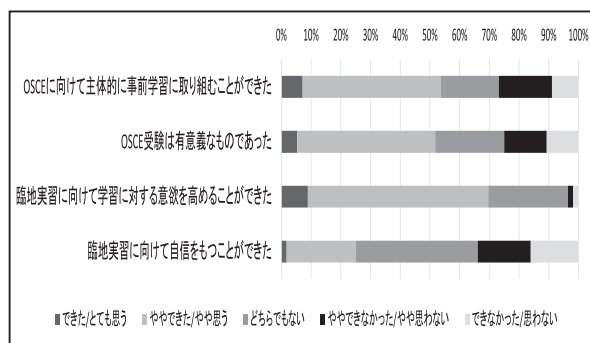


図1. 学生へのトライアル OSCE による効果

トライアル OSCE の運用で改善が必要な項目について、複数回答で回答が多かった項目順に、< OSCE に向けての練習環境>が47名であり、次いで< OSCE の実施時期>38名、<説明会から OSCE までの期間>34名、<説明会での内容>26名、<試験の時間配分>10名、<試験内での結果の伝え方>8名であった (図2)。

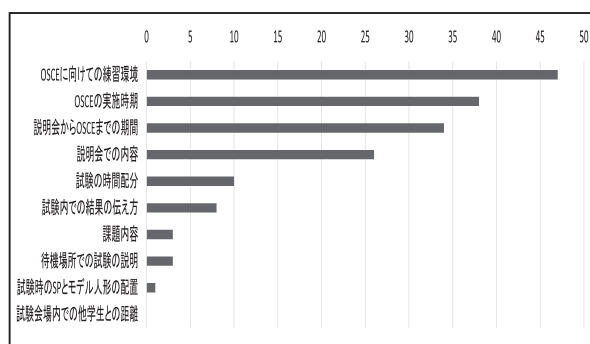


図2. 学生からみた改善が必要な点 (複数回答)

2. SP への効果について

SP は、< SP を体験してよかった><自分自身の臨床経験に役立つ>については、「とてもよかった」「まあまあよかった」と回答したのは100%であった。また、<学生への指導に役立つ>についても、「とても思う」「やや思う」と回答したのも100%であった (図3)。

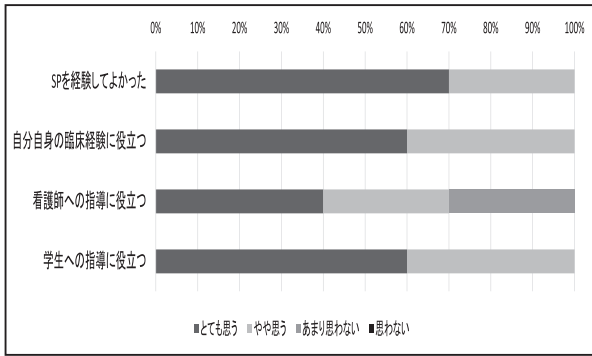


図3. SP へのトライアル OSCE による効果

3. 教員からみた効果と運用について

教員は、学生の学習到達度把握の程度について、「できた」「どちらかというどできた」と回答したのは、<知識>では約81%、<フィジカルアセスメント>は87.5%、<車いす移乗>は62.5%、<コミュニケーション能力>は約81.3%であった（図4）。

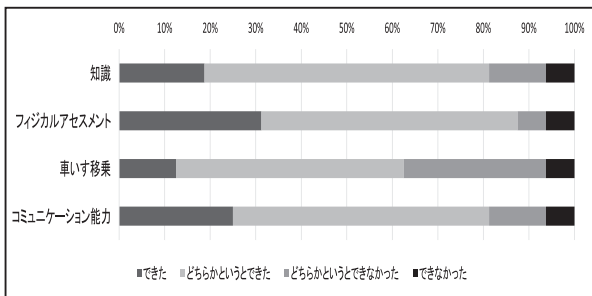


図4. 教員からみた学生の学習到達度把握の程度

また、教員から「適切でない」の回答が多かったのは、<OSCEの実施時期>が11名、次いで<評価項目><評価基準と概要評価の基準>が9名であった（図5）。

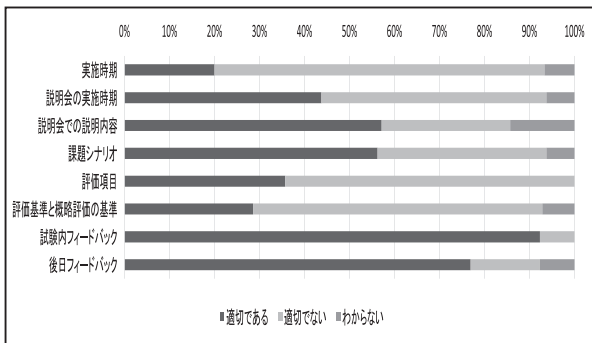


図5. 教員からみた改善が必要な点

V. 考察

1. OSCE による学習効果

アンケート結果より50%以上の学生がOSCEに向けての事前学習やOSCEが有意義なものとなったと回答した反面、約25%が「できなかった」と回答した。これは、学生への説明会実施が前期試験直前であったことや、前期試験終了後からOSCE試験までの期間が短く、準備時間が十分とれなかったことが挙げられると考える。しかし、臨地実習に向けて学習意欲の向上につながった学生は約70%という結果であった。また教員は、評価者を通して<知識>や<フィジカルアセスメント>、<コミュニケーション能力>についての学習到達度について、80%以上が把握できたと回答している。本学看護学科の3年次トライアルOSCE実施の目的は、「臨地実習を前に、臨床現場に対応できる看護技術の習得状況を確認する」ことであった。今年度はトライアルではあったが、OSCEの目的を達成することができたと考え、またOSCEによって看護実践能力を評価する機会となったのではないと思われる。また、評価者のフィードバックだけではなく、臨床現場で実習指導者となり得るSPからのフィードバックは、学生にとって刺激となり、それが学びにつながったのではないかと考える。これは「他者からの指摘による自己への気づき」⁵⁾につながり、改めて自分の良さや課題に気づくことができたと考えられる。

SPは、OSCEに参加することによって、臨地実習前の学生の状況を知ることができ、それが自分自身の臨床経験や学生への指導に役立てられると感じており、<SPを経験してよかった>と回答していた。SPを経験したことによって、学生理解が深まり、臨地実習における指導の活用につながると思われる。

教員は、学生の学習到達度を把握することができたことによって、自己の講義や演習の振り返りとなり、また、学生の学習到達度を基に、実習や講義・演習の内容について検討することができると考えられる。

2. OSCE の運用

学生からは、説明会の時期や内容、実施時期、練習環境についての改善が必要との回答が多かった。また、教員からは、学生と同様に実施時期と、次いで評価項目とその基準についての改善が必要との回答が多かった。今回のトライアル OSCE では3年次臨地実習前というタイミングで実施した。そのため、定期試験終了後から臨地実習が開始されるまでの短期間で実施となり、学習や技術練習に十分に取れなかったと考える。今後は2年次や4年次での実施も視野に入れ、実施時期について十分に検討することが必要である。

教員の評価項目や評価基準については、「適切でない」と回答したのは約56.3%であった。OSCE 実施までに委員が学生役となり、SP と合同で OSCE のシミュレーションを2回実施した。そこでは実際に評価表に記載をして練習を行った。しかしスケジュール上、参加できなかった教員もいた。また、試験中の想定外の学生からの反応や教員間での評価にばらつきが生じた。評価項目や評価基準の再考とともに、各教員の理解を促すためには、評価者となる教員が全員参加できるように説明や練習の時間と回数を増やすなどの課題が明らかとなった。

VI. まとめ

トライアル OSCE を実施したことによって、学生、SP および教員には、それぞれの立場において効果を得ることができた。しかし、開催時期や練習環境、評価項目、評価基準については、今回のトライアル OSCE を基盤として、さらなる改善が必要である。

本研究は令和元年度教育研究活性化事業に採択され、助成を受けて取り組んだものである。

VII. 引用文献

- 1) 大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会 (2019) : 看護学教育モデル・コア・カリキュラム
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf
- 2) 厚生労働省「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」
<https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001310q-att/2r9852000001314m.pdf>
- 3) 中山洋子, 工藤真由美, 石原昌, 他 (2010) : 平成18年度~21年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A) 研究代表者中山洋子) 看護実践能力の発達過程と評価方法に関する研究 - 臨床経験1年目から5年目までの看護系大学卒業看護師の実践能力に関する横断的調査研究報告書
- 4) 伴信太郎 (2003) : 客観的臨床能力試験 - 臨床能力の新しい評価法 - . 医学教育 . 26 (3) . 157-162.
- 5) 笹本美佐他 (2012) : 実習前 OSCE を通して看護学生が実感した学習効果, 日本赤十字広島看護大学紀要, 16, 67-76.

授業実践報告：「プログラミング演習Ⅰ」

プログラミング教育の一例として

■ 森 雄一郎（理工学部情報科学科）

1. はじめに

理工学部情報科学科の森雄一郎と申します。この度、令和元年度教育奨励賞を頂きました。身に余る光栄であると同時に、受賞に際し推薦して頂いた諸先生方にこの場をお借りしてお礼申し上げます。

本受賞の対象となった授業は表題にもある「プログラミング演習Ⅰ」という理工学部情報科学科におけるプログラミング教育の一授業科目であります。本稿では当学科のプログラミング教育の概要にも触れつつ、本授業の紹介および実践報告をさせていただきます。

2. 「プログラミング演習Ⅰ」の概要

(1) 情報科学科におけるプログラミング教育

当学科はコンピュータの基礎的理論から専門的応用までを幅広く学び、高度情報化社会に活躍できる人材育成を目標に教育を進めている。その多くの基礎および専門の授業科目において必要とされるプログラミング能力は、専門科目の授業が本格化する3年次に向けて関連授業が配置されている。(図1参照)

初年次科目の「情報処理」から情報科学リテラシー教育は始まり、3年次の後期までプログラミング教育に特化した授業が配置されている。各授業の内容と役割については割愛するが、どの授業も各段階での重要な目的があり本授業だけが特別な位置付けではない

が、本授業は其中でも本格的にプログラミング教育を扱う最初の授業であり、プログラミング初心者でも理解が及ぶよう授業内容や進行には細心の注意を払って進める必要があり、大変重要な所に位置する学科の最重要科目と言っても過言ではない。

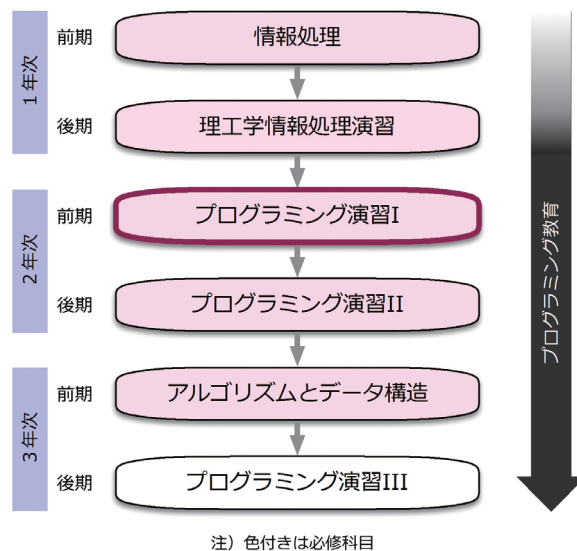


図1 学科におけるプログラミング教育の流れ

(2) 授業実施体制

本授業は当学科においての最初のプログラミングを専門に扱う授業であり、内容の解説と実際の作業（演習）時間を考慮し、2コマ連続の一般的な実験・実習系の授業形態としている。必修であるため学科の該当

学年の学生が全て受講する大人数（毎年おおよそ再履修者を含め40名弱）の授業科目であり、実施には学科にある計算機実習室を用いて一人一台のコンピュータ環境を用意し、TA/SAを3名配置した十分な指導体制を構築している。

(3) 計算機実習室（授業環境）

プログラミング教育の効率的・効果的な実施に必要な不可欠であり、情報科学科の多くの教育シーンにて重要に機能しているのが計算機実習室である。（図2）



図2 計算機実習室 授業風景

端末（iMac21インチ）が46席設置されており、実習室前方には教員用端末2台、100インチ相当のプロジェクタ投影が2画面可能であり同内容を後方学生のために天吊り50インチモニタ2台にて表示も行っている。更に、端末や表示装置を自在にスイッチャで切り替えることにより、教材提示はもとより教員や任意の学生端末画面をプロジェクタに提示することにより解説を行う事も可能である。（前方スクリーンは全面ホワイトボード型スクリーン）

計算機実習室は、授業による利用時間以外は研究や課題作成などのために開放しており、授業時間内外にかかわらず、端末の利用状況把握は学生の練度を推し量る上でも非常に重要な情報である。図3に示すリアルタイムでの利用状況表示システム(Web)やそのログデータ蓄積・解析システムなどは、計算機実習室の管理者でもある筆者本人が構築し運用している。

なお、この計算機実習室は「教育用電子計算機システム」という4年毎に更新される情報科学科の教育・

研究を支える設備の一部であり、計算機実習室の他に各研究室に配備される端末やそれらを支えるサーバ群および棟内のネットワーク設備などで構成されるシステムである。

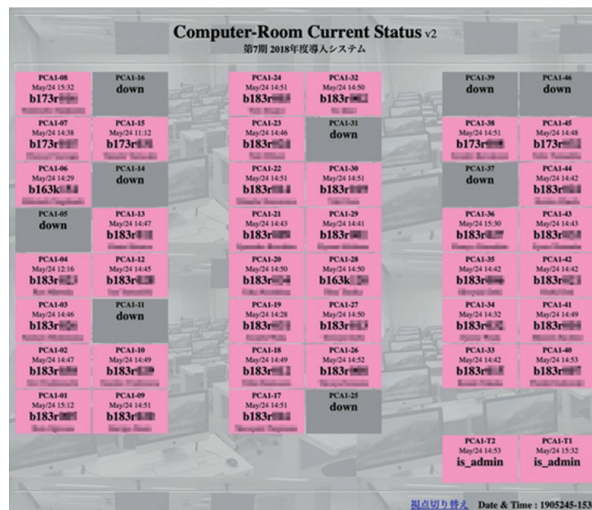


図3 端末利用状況表示システム

3. 教育内容

次の三つの観点で授業を紹介する。

(1) プログラミング言語教育

・授業内容

これは純粹に本授業科目において教育すべき内容である。私が本学に赴任して2年目、このプログラミングに関しての授業を塩田研一先生より引き継いだ。当時のプログラミング言語教育の主流であった Pascal によって教育が行われており、以後9年間継続して Pascal による教育を行なった。2008年度より C 言語へと変更したが Pascal と C は類似性が高く、それまで築き上げてきた教育内容やノウハウをほぼ損ねることなく新言語へと移行した。Pascal と C 言語の違いやその特性についての説明はここでは省略する。

現在、情報科学科において図1に示すプログラミング言語教育の「プログラミング演習I」及び「同II」、「アルゴリズムとデータ構造」はC言語を用いており、その中でも「プログラミング演習I」及び「同II」はC言語教育の内容を前半後半に2分割し行っている。前半はポイントの概念まで、後半はポイントを利用したデータの動的管理としている。実際の授業HPを図4に示す。

■ 授業計画			
●内容や課題は変更になる可能性があります。 ●表中の青線までが実施済みです。			
日付	内容	テキスト	課題提出状況
4/12	No.0 初回ログイン確認作業 オリエンテーション (概要説明、履修上の注意)		「到着について」 課題提出状況 (4/24現在)
4/19	No.1 ログイン確認、UNIX環境・操作の確認 No.2 コンパイラの使い方、プログラムの基本形		04/25 17:00現在 (主に課題1,2)
4/26	No.3 変数、データ型、式、演算子 (重要) No.4 基本計算プログラム		05/09 17:00現在 (主に課題3,4)
5/10	No.5 制御構造 (if文による条件分岐)		05/16 17:00現在 (主に課題5)
5/17	No.6 制御構造 その2 (switch文による条件分岐)		05/23 17:00現在 (主に課題6)
5/24	No.7 制御構造 その3 (for, while, do-whileによる繰り返し)		05/30 17:00現在 (主に課題7)
5/31	No.8 関数とプログラム構造 (重要)		06/06 17:00現在 (主に課題8)
6/07	Ex.1 練習課題 (前半の復習)		06/13 17:00現在 (主に課題ex.1)
6/14	Ex.2 特別課題 (前半の実力確認)		06/14 授業時間内提出 (課題 ex.2pre) 06/20 17:00現在 (主に課題ex.2)
6/21	No.9 ローカル変数とグローバル変数 (重要)		07/04 17:00現在 (主に課題9)
6/28	休講		
7/05	No.10 再帰呼び出し		07/11 17:00現在 (主に課題10)
7/12	No.11 変数の内部表現とビット演算子		07/18 17:00現在 (主に課題11)
7/19	No.12 ポインタの基礎 (重要) No.13 配列 (授業評価アンケート実施)		07/25 17:00現在 (主に課題12)
7/26	課題提出状況の確認 コンピュータ周回掃除・計算機実習室の掃除		08/01 17:00現在 (主に課題13)
8/02	【試験期間】 予備日		

図4 授業の内容構成 (R1年度授業 HP より)

各回に割り当てられた内容を HP のテキストをもとに解説を行い、その後各回に設定された課題に着手する。解説はその回の内容量にもよるがおよそ1時間前後であり、残りはプログラミングの時間となる。ついつい解説に熱が入り長くなりがちであるがそこは簡潔に纏め、学生のプログラミング時間を確保したほうがより多く指導が行えるので、テキストの公開は授業1週間前には行い、予習をして予め理解を進めるよう学生には促した。

・レポート課題と成績

レポート課題は各回に付ききたい3, 4題を設定、次回授業日前日を提出期限としている。そして本授業最大の難関と言える点は、その課題をもれなく全提出し受理してもらう事が成績評価のための前提条件としていることである。この課題は単にプログラムを作成し提出してもらうのではなく、図5に示す通りリストや実行結果のみならず、課題の目的を明記しその上で考察を充分に行い、課題を通して何が理解できたのかを明確に意識してもらう事に重点を置いている。また、後述するが出典情報の記載にも力点を置いている。

基本項目 (必須)	<ul style="list-style-type: none"> 課題番号 修正箇所 ●再提出の場合、どこを直したか明記して下さい 氏名 ID 課題の目的 プログラムリスト 実行結果
重要項目 (必須)	<ul style="list-style-type: none"> 考察 ●客観的に分析した点 <ul style="list-style-type: none"> 理解できた点 工夫した点 疑問点、問題点とそれが解決に至るプロセス ●具体的に詳しく <ul style="list-style-type: none"> ●xx君からxxxを教えてもらい、xxxが理解出来た ●友人の名前やIDを明記 ●xxxという資料から、xxxに関する知識を得た 出典・参考情報源 ●利用の事実があれば箇条書きで列挙 <ul style="list-style-type: none"> ●教員、TA、友人、先輩などから教わった場合 ●書籍 (書名、出版社、参照ページ番号) ●Webページ (URL、ページタイトル、参考箇所) 感想 ●ここは個人的な感想で良いです。(主観的感想)

図5 課題提出要領 抜粋 (R1年度授業 HP より)

このように一般のレポート作成の要領で作成する必要がある、更に図6に示すTA・教員による項目の事前チェックが行われ、要件を満たさないと受理・評価へは進まない仕組みとしている。

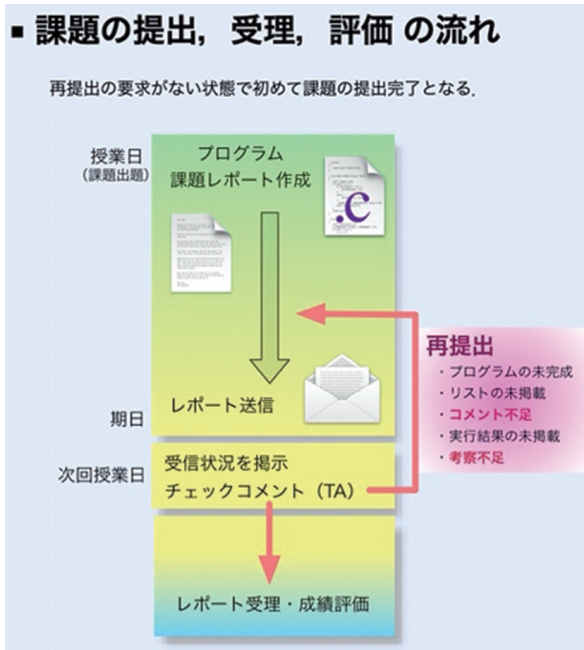


図6 課題受理・評価要領 (R1年度授業 HP より)

この様にレポート課題が全日程において出題され総課題本数は40本にも登り、計画的な予習、復習、課題作成で望まないと破綻するのは想像に難くない。

一見非常に厳しく見えるが、プログラミングが出来なければ情報科学科の生徒として今後の殆どの専門科目に影響する事を冒頭で強く説明することにより、学生の自覚が芽生え、毎年多くの学生が良い成績でこの

授業単位を取得している。(図7参照) 当然ではあるが毎年何名かの学生は何らかの理由により単位を落としている。先述の通り重要な位置付けの科目なので、この部分は極力なくしていきたい。

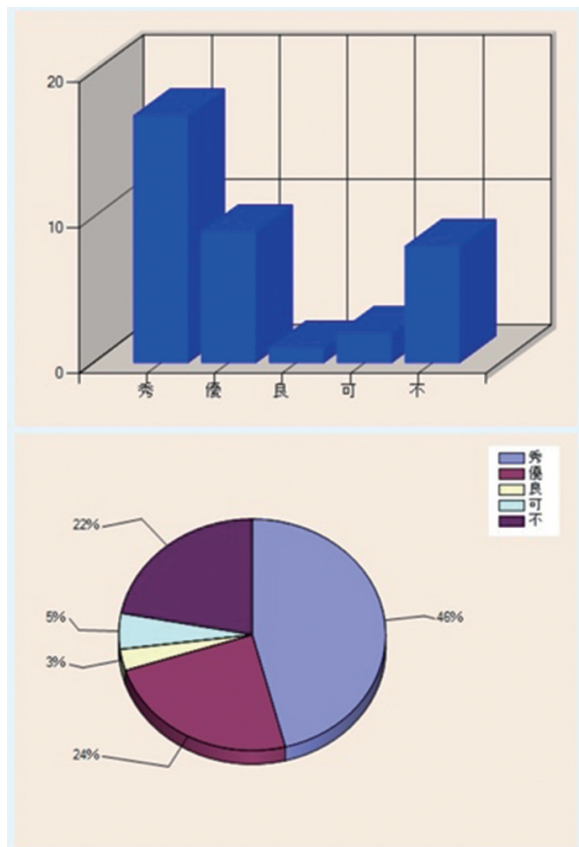


図7 成績分布 (R1年度成績より)

(2) TA/SA

本授業はTA/SAの力を借りなくては成立しない。まず、授業時において解説の部分は教員が行うが、その後のプログラム作成をする演習時間はTA/SAが机間巡視を行い学生の進行具合や理解度を確認しながら質問対応を行う。教員も机間巡視を行うが質問対応の頻度は圧倒的にTA/SAの方が高い。従って、同じ様な箇所でも多くの学生が理解できずに止まっているような時は、その状況をTA/SAが即座に察知し教員に追加解説の必要性を報告する。教員一人ではすぐそのような事に気付くのは難しく、臨機応変に授業を進めることが出来る。

もう一つの大きな役割はレポート課題のチェックである。チェックと言ってもここでは下処理であり、受

理の要件を備えているかの項目チェック(図6中のピンク色の枠内)である。内容の評価等の採点に関わることは、受理後教員が行なう。毎週100本程度の課題(@3本×33名として)を教員一人で前処理していくのは至難の業である。毎週の再提出依頼が遅れる事は許されない。TA/SAのサポートなくしては成り立たない仕組みである。

TA/SAに負担をかけてばかりのように見えるが、TA/SAにとっても非常に重要なトレーニングの場となっている。一般的にプログラムをある程度書けるようなレベル(一般的なTA/SAレベル)になったとしても、他人の書いたプログラムを即座に理解しその特徴や欠点を発見し指摘することは、プログラムを書くことより何倍も難しい。机間巡視時の質問や課題の前処理において多くのプログラムに触れ、プログラムに対する読解力を養う絶好の場なのである。半期この授業のTA/SAを経験した学生の能力は確実に向上する。

(3) 剽窃

現在の高校生は高校時代に教科「情報」にて著作権についての教育を受けており、高知大学入学後も初年次科目の「情報処理」において、大学生として論文やレポート作成時における著作権の考え方について説明を受けている。このプログラミングの授業においても著作権については多くの時間を割いて説明し、特に他人のプログラムの流用に関してはレポートの剽窃と同等の意味を持つと説明し、最悪の場合、履修案内に明記されている対応となる事を伝えている。(図8参照)

■ 出典・参考情報源について

『課題プログラムの流用はレポートの剽窃です』

期末試験のない科目ではレポートが試験と同等の意味を持ちます。従って悪質な剽窃が確認された時点でカンニング行為と同等の対応とします。

自分一人では解決できない部分を、友人と相談してやったり、友人に教えてもらう事も、レポートを完成させる一つの手段です。そのような手段をとった場合は、自分がどの部分を理解出来なくて、誰にどの部分を教えてもらう事により、どのような知識を得ることが出来たのかを、レポートに必ず明記すること。

また、外部サイトや書籍などを参考にした場合も出典を明らかにし、同様に明記すること。

図8 出典・参考情報源について

(R1年度授業HPより)

プログラム作成をする場合、最初からすらすら書ける人などいない。最初は人の作ったプログラムをわけもわからず入力して動かしてみる。少しずつ書き換えて変化を確認し、これを繰り返して理解を深めていく。この繰り返しである。学習の過程において他人のプログラムを参考にすることは絶対必要なプロセスであり、また友人などと相談し知識や情報を共有することによって理解を深めていくことも必要である。課題レポート作成においてはそのような行為は禁止する物ではなく、むしろ有効に行って欲しい。ただ、そのような事をして理解を深めた場合は図8に示すように、出典や参考情報源について明記するとともに、考察にはどのような知識が不足していたか、それによって何が理解できたのかを明記してもらう事としている。このように自分以外の知識や情報を利用した場合のルールを決めておかないと、コンピュータという簡単にコピーや情報共有、情報検索ができてしまう環境なので、十分に説明や指導を繰り返すとともに注意を払っている。このように周知徹底していても、数年に一度は不可にせざるを得ない学生が出てしまうのも事実である。

4. 授業評価アンケートによる自己分析

本授業に対し授業評価アンケートを行った。その結果より行った自己分析を紹介する。表1に対象年度に行われたアンケートの質問内容とその結果を示す。

なおQ13の自由筆記回答については末尾に掲載する。

自己分析は表1に示すアンケート質問を次の5つに分類し考察を行った。受講登録者数37名中アンケートに回答した数は32名であった。以下の分析において記載されている割合(パーセンテージ)は、「はい」と「どちらかというとはい」の肯定的回答数を足し合わせたものの割合とする。

表1 授業評価アンケート 質問・結果

アンケート名	【理工学課】授業評価アンケート(プログラミング演習I)	はい	どちらかというとはい	どちらとも、えない	どちらかというといいえ	いいえ
実施期間	2019/07/26~2019/08/01					
時期別番号	72102					
科目名	プログラミング演習I					
担当教員	森 雄一郎					
受講者数	37					
Q1	毎回の授業の目的や課題は、明確にされていましたか?	28	4	0	0	0
Q2	教員の声の大きさや話し方は、聞き取りやすかったですか?	29	3	0	0	0
Q3	教員の授業内容の説明は、分かりやすかったですか?	25	6	1	0	0
Q4	授業の進みや内容量は、あなたにとって適切でしたか? (解答欄: 速-適切-遅)	4		28		0
Q5	配布資料・視聴覚教材・テキストなどは適切に利用されていましたか?	26	5	1	0	0
Q6	教員は、受講者が質問や意見を述べる機会をつくり、それらに答えていましたか?	17	12	1	2	0
Q7	授業に対する教員の熱意を感じましたか?	23	8	1	0	0
Q8	あなたは、この授業に意欲的に取り組んでいましたか?	21	6	4	1	0
Q9	あなたは、この授業の予習や復習をしていましたか?	17	8	5	2	0
Q10	あなたは、この授業によってこの分野への学問的興味・関心が、められたと思いますか?	23	6	3	0	0
Q11	あなたは、この授業を通じて新たな知識や考えを身につけることができましたか?	28	4	0	0	0
Q12	全体としてこの授業にあなたは満足していますか?	25	4	1	2	0
Q13	この授業に関して、あなたが感じたことを自由に記述してください。					

(1) 内容

Q1 目的や課題 (100%)

Q3 授業内容の説明 (96.9%)

Q4 進み方や内容量 (87.5%)

学習内容の進め方(構成)は一般的な学習手順を倣っており、市販の教科書を利用しやすい形としているが、本授業で用いる Web テキストは20年以上をかけ改定を繰り返し、内容を洗練させてきたものであり、基本的には外部の資料がなくともこれのみで完結できるよう細かいところまで内容を整えている。また、毎回の課題も充実させ、総数約40本の課題レポート(プログラム)を課し、更に全てのレポートの受理を単位取得の要件としている。そのレポートは毎週チェックし要件を満たさなければ再提出を求めることを繰り返し、学期末にはのべレポートメール総数は1,500通を上回る。もちろん教員のみでなく TA/SA を十二分に活用

し、TA/SA が質問対応や課題の下チェック等を行うことにより彼ら自身もその能力を更に高める事につながっている。

(2) 実施方法

Q 2 声の大きさや話し方 (100%)

Q 5 資料・教材 (96.9%)

Q 6 質問や意見 (90.6%)

声の大きさや話し方は聞き取りやすいだけでなく、印象に残り理解しやすいようなスピードや声の大きさを常に工夫している。Web教材は各学生が端末で閲覧するのはもとより、前面の大型スクリーン（壁全面がスクリーン兼WB）にも高精度に表示（HD解像度プロジェクタ2機）させ、プログラムなどに教員が直接指示を加え解説を行っている。これは情報科学科が持つ教育用設備（教育用電子計算機システム）を有効かつ効果的に利用しているものである。

Q6の結果は90%を超えるが、学生から教員への直接の質問はTA/SAへの質問に比べると多くない。教員へより質問しやすい環境作りを模索する必要がある。

(3) 受講態度

Q 8 意欲的に取り組む (84.4%)

Q 9 予習や復習 (78.1%)

予習復習が若干低い、自由筆記の回答にも示されているように私が肌で感じる感覚としては、学生はこの授業を非常に意欲的に取り組んでいると理解している。学科で最重要な必修のプログラミング授業の最初の科目であり、これをマスターしなければ情報科学分野の専門的内容は始まらないことは十分に説明し学生も理解しているはずである。予習が少ないのは課題の提出に労力が割かれているためだと思われる。予習が必ずしも必要な授業展開ではなく、課題を復習と位置付ければこの数値は上がるものと思われる。

(4) 受講結果

Q 10 学問的興味・関心 (90.6%)

Q 11 新たな知識や考え方 (100%)

結果より多くの学生が興味関心を高め、新しい知識や考え方がついたと言うことがわかる。教員はプログラミングや情報科学分野を興味深く洞察し、新しい技術や様々な観点の考え方など、時代に即した内容も織り交ぜる工夫を常に心掛けておりその結果と思われる。

(5) 総評

Q 7 教員の熱意 (96.9%)

Q 12 授業に満足 (90.6%)

自由筆記の回答にも示されているように総評として概ね良い結果を出すことができた。一人でも教員の熱意を受け取ってくれる学生がいることは大変嬉しい。100%にならない理由を考え、今後は別の方法で授業評価を試みる必要がある。

5. おわりに

この原稿を執筆している令和2年度は、本報告にある授業形態とは似ても似つかぬ物となった。コロナ禍におけるオンライン授業である。今まで積み上げてきたノウハウは振り出しに戻され、ネット越しに実施せざるを得ない状況となった。幸いプログラミングという題材がコンピュータベースである事と、情報科学科の学生はネット Only の環境に親和性や耐性が高いことも幸いして別世界の授業が展開できた。良い点もあり悪い点もあるが、プログラミング教育はオンライン環境でも充分実施可能である。むしろオンライン環境の方が良いかも知れないと思う事も多々あった。まだ半期しか経験してないので、今後合わせて検証し新しい授業形態を模索していきたい。

大学に赴任して以来、続けてきたプログラミング教育であり、学科での最重要科目と認識し改善を重ね、年齢のせいカ力むことなく少しは思い通りの授業が出来る様になり、概ね良い結果を出すことが出来る様になった。プログラミング教育は時代とともに進化し、高校での必修化に止まらず、小学生でもプログラミング教育が始まるなど取り巻く環境は大きく変化してい

る。大学での教育もより進化した内容に変わる必要があり、今後も休むことなく精力的に取り組む必要がある。

【Q13 自由筆記回答】

- C 言語のプロになります。
- この授業で行ったことはあくまで基礎知識、これからさらに力をつけていきたいと思います。
- プログラムがまだまだ考えてもすぐにはでてこないのもっと練習したいとおもった。
- それぞれの設問で覚えるべきところを的確な課題で復讐することが出来たと思われるので非常に楽しく学習することが出来た。
- 演習形式の授業であったので、C 言語の書式や自身のプログラムの間違い方を理解できた。ウェブテキストが充実しており、課題の範囲内だとほぼウェブテキストのみで進めることができた。
- 実際に自分でプログラムを作って動かして、うまくいかなければ直したりと、とても有意義な授業だった。
- 授業の説明がとても丁寧で難しいところもすんなりと理解することができた。
- 私にとってはレベルの高い内容であった。しかし、プログラミングの世界を学べて良い経験となった。
- 今まで本格的にプログラミングをしたことがなかったが、なんとか授業についていけてよかったです。
- プログラミングに対する興味・関心が高まった。より、専門的な部分も学びたいと思った。
- プログラミングの基礎の部分の授業で、ここで躓いたらどうしようなどの不安が大きかったが授業はわかりやすく、適切な課題や質問の場がありすごく力がつく講義だったと感じた。
- 課題によって全然わからない部分があったりした。
- TA の人が授業中に一部の生徒と楽しそうに話していたので、人見知りをする自分は質問したくてもしづらい雰囲気を感じた。もっとちゃんと質問するべきだったと反省している。
- この授業で自分の C 言語の能力がかなり上がりました。TA さんのアドバイスも分かりやすかったです。
- ラフな感じの講義スタイルでとても楽しかった。
- 授業の資料がとてもわかりやすいです。課題をクリアしていくことで自分の力が身についていることを実感できました。
- 言語によって当たり前だが書き方が全然違うので覚えるかその都度調べて思い出す必要があるのかなとは思ったが、根本的な考えは使いまわせると思うので、そういう思考能力の向上や、経験をさせてもらったこの授業はすごくためになった
- C 言語について結構理解できた。
- とても楽しく講義を受けることができました。

学生による授業評価の結果等からの検証 —共通教育「デッサンの世界」5・15週目アンケート等を踏まえて—

■ 土井原 崇浩(教育学部)

キーワード：デッサン、授業評価、アンケート、美術教育

はじめに

この共通教育授業「デッサンの世界」は、デッサンの基礎から応用までを学び、作品制作への知識や技法を習得することをテーマとしている。本授業回数は15回である。授業シラバス¹は本稿後半に明記している。

本授業は4つの課題²で構成され、1.「グラデーション」図1)初級、2.「卵を描く」図2～4)初級・中級、3.「巨匠作品の模写」図5～8)中級・上級、4.「人体の一部を描く」図9～12)上級・最上級までを半期の授業15回で一気に熟す内容である。初心者は半数程度(初日のアンケート結果から判明)であるが、無理なく毎回の課題をクリアできるよう個々のオーダーを踏まえて操作している。受講生の誰もが、アカデミックに描けるようになることを前提に、課題・授業計画を立てている。正しく的確な内容を順番に受講生へ伝えてさえ行けば、短期間でもデッサン力は確実に身につく。但し、個々対応となるため、指導時には慎重さと大胆さが随時求められる。

授業科目の到達目標等が達成されているか等、授業改善に向け、授業評価5・15週目アンケート等を用いて分析した。

I. 共通教育5週目アンケートについて

5週目アンケートは2019年11月7日(木)3時限目を実施した。用いたアンケートは、「共通教育「デッサンの世界」5週目アンケート(回答理由選択肢式)」である。各質問項目(点数の内訳:はい5点、どちらかというとはい4点、どちらともいえない3点、どちらかというといいえ2点、いいえ1点)の平均点(四捨五入)と全体の平均点(四捨五入)は下記になる。また、項目ごとの回答理由(①～⑦)と優位な回答(原文ママ)及び自由記述(原文ママ)を記述し分析した。

■共通教育「デッサンの世界」5週目アンケート (回答理由選択肢式)

【全授業共通質問】

- (4.8点) ③③③①③①③③③③②①
③受講生の関心・興味に合うが優位
- (4.4点) ③①③③②③④①③②③②③②①
③受講生の反応を見ながら授業を行っているが優位
- (4.8点) ④①②③⑤②①②③④⑤⑥①①②③
①②③④⑤⑥③①①①
①授業の目的・目標を明確が優位
- (4.5点) ④④①③④⑥①③③④⑥④②②①
④質問に対して丁寧に答えるが優位
- (4.5点) ①③③①①①③①④①①

①授業を良くするための工夫や熱意が見られるが優位

6. (4.7点) ○改善要望なし

- ・個人個人に合ったスピードでアドバイス下さる。
- ・教員の授業の仕方が非常に自分に合っている。授業を受けていて楽しい。
- ・満足しています。
- ・先生は優しいし、内容も面白いです。
- ・丁寧な説明を分かりやすい解説、的確なアドバイスがあるため。
- ・自分の能力や既存の知識ではおぎないえない部分をアドバイスで手助けしてくれるので、有意義な時間だと感じられるから。
- ・とても楽しいし、アドバイスも適切。自由に個人のやり方を進めさせつつ、技術的要素、知識などを共有してくれる。
- ・自分のできていない所を優しく丁寧に教えてもらえるため。
- ・自分が思いえがいていた授業そのものだから。

○改善要望あり

- ・授業自体はとてもおもしろく、多くの知識を得られるから。ただ、あまりに時間が足りないので、半分以上の作業が家でのものになってしまう。

【授業別の質問】

- ① 1. (4.8点) 質問：授業終了前のお互いの作品鑑賞は良い影響を及ぼしているの、今後も継続する。
- ② 2. (4.3点) 質問：初回授業でアンケート「この授業で学びたいことは？」の希望が叶っていますか？

*全体の平均点：4.6点

【自由記述】

○改善要望なし

- ・最初は自分がこの授業を取って大丈夫か心配であったが、一人一人のレベルに合った描き方を教えて下さるので、心配なく、自分の作品を作ることができるので、とても良い。今までの作品を見れたので、

とても参考になる。

- ・良い点は、先生はまじめでやさしいです。
- ・初心者でも分かりやすく、コツやポイントの伝え方が分かりやすく楽しく授業を受けさせて頂いています。改善すべき点は特にないと思います。
- ・アドバイスしてくれる回数が多い。
- ・お手本の絵やクラスメートの絵を見ることで自分の絵の参考にすることができるのが良い点だと思います。
- ・時間はかかるうえ、体力的にも精神できにもなかなか大変ではありますが、それでも描き終えた時の爽快感や友達にほめられた時に込み上げてくる嬉しさは他には変えがたいものだと感じました。もっと練習をして上達していきたいです。
- ・他の方が描いた作品と自分の作品を混ぜて、見るのがとても良い影響になりました。自分の悪い点がよく分かりました。だからといって、自分の作品の評価が自分の中で下がったわけではないです。かなり力を入れて描かせてもらったからです。ちょっと手を加えただけで、作品らしい作品へと仕上がっていく感覚が味わえて本当に良い経験となりました。ありがとうございます。
- ・ハンカチの生地と影の違いを作るのがむずかしかった。逆光の入れ具合の調整がしづらい。デッサンにおいて、対象の物を、「見えるとおりに描く」べきなのか「きれいに描く」べきなのかが分からない。

○改善要望あり

- ・1つ1つの課題に対する授業量を増やしてほしい。

5週目アンケート集計結果は、各質問及び全体の平均点(4.6点)は高い数値となった。自由記述からも授業満足度は高く良好と考えられる。しかしながら、全授業共通質問2、授業別の質問2と改善要望を踏まえ見直す必要がある。

Ⅱ. 第6週目アクションプラン

アクションプランは2019年11月11日(月曜日授業)3時限目の授業初めに告知した。

1. 今後の授業においても丁寧な説明を欠かさず、個々に合った指導を行う。
2. 楽しい授業となるよう、知的好奇心を保って頂くようにする。
3. 授業終了前のお互いの作品鑑賞は良い影響を及ぼしているの、今後も継続する。
4. 授業初日アンケート「この授業で学びたいことは？」のご希望に叶うよう授業を行う。

告知の追加説明として、自宅作業（改善要望あり）に触れ、コメントした。「なるべく自宅課題とならないよう、授業内の制作配分を工夫する。但し、シラバスには時間外学習が謳われており、勉強を身に付けるために、復習としての自宅学習をお勧めします。」

授業課題は設定しているが、スケッチブックにモチーフを描く大きさや難易度は常に各自が設定できるようにしている。改善要望から、受講生本人（特定できず）の作品完成までの計画に甘さが窺える。欲が多すぎるために、自宅作業時間が増えていると思われる。6週目以降の授業内で時々、受講生全員へ向け、作品完成までの無理のない計画を練るように勧め、周知した。

Ⅲ. 共通教育15週目アンケートについて

15週目アンケートは2020年2月3日（月）3時限目に実施した。用いたアンケートは「共通教育「デッサンの世界15週目アンケート(回答理由選択肢式)」」、「共通教育「学生による授業評価アンケート」」、「Reflective Monitoring」の3種である。各質問項目(点数の内訳)の平均点及び全体の平均点の求め方は、上記Ⅰ.の方法を取り入れ、集計結果は下記となった。また、項目ごとの回答理由(原文ママ)も記述した。

■共通教育「デッサンの世界15週目アンケート

(回答理由選択肢式)

【全授業共通質問】

1. (4.9点)③①③③③①③③③③①①③
③授業内容が受講生に関心・興味に合うが優位
2. (4.8点)②③③③①③③④①②③②①②
③受講生の反応を見ながら授業を行っているが優位
3. (5.0点)①②③④③①③⑤②①②③④①②④②①

④②①④

①授業の目的・目標を明確にしているが優位

4. (4.8点)③④③④③④⑤③③④⑤⑥④①③④①③
③学生の自主的学習に対する助言や支援をしているが優位
5. (4.8点)①②③③①②③①①②③③②①③①③
③学生に対して授業を良くするために「皆さんは～～して欲しい」といった努力を求める要求をしているが優位

6. (5.0点) ○改善要望なし

- ・先生の1つのアドバイスで大きな工夫ができて、すぐに自分の作品レベルが上がるのが楽しめたから。
- ・一人一人に合わせた教育。
- ・毎回アドバイスをもらえる。
- ・基礎からしっかり学ぶことができたから。
- ・自主的学習を促し、雰囲気がいいです。
- ・楽しかった。
- ・楽しく、デッサンの知識を得ることができたから。
- ・初めて美術にこうして取り組むという人が多かった(私も)ので、基礎的なものが多くて良かった。
- ・デッサンに興味をもつことができたから。
- ・初学者でも分かりやすく十分だと思う。

小計(平均点):4.9点

【授業別の質問】

1. (4.3点)

【学生の諸能力の獲得(授業達成目標の達成)】

1. (4.4点)
2. (4.5点)
3. (4.5点)

【授業改善アクションプランの効果】

1. (4.6点)
2. (4.6点)
3. (4.5点)

*全体の平均点:4.7点

【授業改善アンケートの効果と負担】

1. 受講生全員が質問に対して無記入であったため、記入事項は無い。
2. 受講生全員が質問に対して無記入であったため、記入事項は無い。

【自由記述】

- ・自分が描いた作品を1つの「作品」として見てもらえることで、真剣に取りくめた。授業の環境がとてもよかったから。
- ・配布資料や話で絵を描くことに興味をもてた。
- ・非常に分かりやすい説明で、これまで自分が知らなかった絵の描き方を沢山知ることができ楽しかったです。正直、後期の講義の中で一番好きでした。
- ・目のデッサンで、スマホを利用した時に、絵をスマホと比べて均等になるように工夫した。
- ・白黒スケール（+乾/湿）からはじまった点がとても嬉しかった。
- ・デッサンの技法についてくわしく教えてもらったので、この講義をとって良かったと思う。一つの作品にもう少していねいにする時間が欲しい。
- ・今回、巨匠の模写に挑戦してみて、思ったことは2つです。1つは模写は前回の課題と違って平面のモノを見て描くので立体感を意識するのが難しいと思いました。もう1つは、作品を通して自分の気持ちを表現することができるなと思いました。私自身がとても口下手なので、絵をいう視覚に訴えることができる手段は自らを表現する1つの新たな手段でもあるのだということに気がつきました。
- ・最初、線はただまぜて、明暗関係を出したと思いましたが、描きながら、線は順に並んで質感も出したと発見しました。どこにどんな線を使うかって作家はよく分かって、すごかったです。遊んだみたい線も合理だったんです。

■共通教育「学生による授業評価アンケート」

1. 全授業共通の質問
 1. (4.8点)
 2. (4.8点)
 3. (4.8点)

4. (3.0点) 質問：授業の進み方や内容量は、あなたにとって適当ですか

①速すぎる・多すぎる ③適当 ⑤遅すぎる・少なすぎる

であり、平均点3.0点は満点と考えるが、他の各質問は最高得点5点である。そのため全体の平均点を求める時に、質問4の平均点3.0点は含ませていない。

5. (4.3点)
6. (4.6点)
7. (4.7点)
8. (4.8点)
9. (4.2点)
10. (4.5点)
11. (4.5点)
12. (5.0点)

*全体の平均点：4.6点

質問4平均点：3.0点（満点）

2. 授業分野ごとの質問、3. 個別授業ごとの質問は、上記の■共通教育「デッサンの世界15週目アンケート（回答理由選択肢式）アンケートとの重複感と更に質問項目が多くなり、学生負担から取って省いた。

4. 自由記述

- ・教師が優しいです。雰囲気がいいです。
- ・配付資料や話がおもしろかった。学生それぞれに合った指導がされていてよかった。
- ・物をよく見ることの大切さを学ぶことができました。長さや形や色、どれもむずかしいです。もともと絵を描くことに対してコンプレックスがありましたが、ちゃんと手順を踏んで教えていただけたことで、何をすべきかわかることがうれしかったです。絵はかくときに対象をみればみるほど対象が深く感じて普通と違う時間の流れかたがあり、不思議でした。
- ・とてもよい経験となりました。

■ Reflective Monitoring

1. (3.8点)
2. (4.1点)・目的等説明してもらったから。
 - ・その都度先生がアドバイスをくれたため。
 - ・どの授業でもあまり意識する必要はないと思っている。
 - ・絵が上手になりたいという意識で取り組めた。
 - ・意識せず作品へ素直に向かっていたように思う。
3. (3.2点)
4. (4.4点)・授業外でもスキルを使いたいと思った。
 - ・授業中のアドバイスを参考にしながら自分でデッサンを進められた。
 - ・必要だった。
 - ・授業外にも作品に取り組むことで、どんどん上達した実感があった。
5. (3.2点) 質問：あなたにとってこの授業の難易度はどの程度でしたか？

⑤とても難しかった ④難しかった ③どちらともいえない ②易しかった ①とても易しかった であり、平均点3.2点は高得点と考えるが、他の各質問の得点付けと異なるため、全体平均点を求める上で含ませていない。

 - ・1人1人のペースに沿った授業だったから。
 - ・上手く表現しきれない部分もあったため。
 - ・最初は簡単なものから始めて徐々に難しくなっていったため。
6. (4.3点)・参考になった。
7. (4.2点)・ちょうど良かった。
 - ・資料の配付などが良かった。
8. (4.5点)・ちょうど良かった。
 - ・デッサンも楽しかった。
9. (4.3点)・満足できた。
10. (4.3点)・レベルアップできた。
11. (4.5点)・最後までできた。

12. (4.3点)・学びたいことが学べた。
13. (4.7点)・いろいろな描き方を学べた。
14. (4.6点)・ちょうど良かった。
15. (4.7点)・とても楽しかった。

*全体の平均点：4.3点

質問5 平均点：3.2点(ほぼ満点)

16. 自由記述

- ・とても楽しかったです。あまり絵を描くことがなかったのですが、これから授業外でたくさん絵を描きたいです。ありがとうございます。
- ・満足できた。
- ・毎回とても楽しい授業でした。羽ペンなどの体験も初めてで、良い経験だったと思います。作品を見ても自分で少し上達したと思うほどで、成果が出ることでより意欲を持って取り組めたと思います。
- ・楽しかったです。いい勉強になりました。
- ・絵は得意ではなかったけど、好きだったので、テキセツなアドバイスや、ちょっとしたこともほめて下さって、授業が受けやすかったです。皆さんの作品もどれも個性があり、見飽きなかったです。授業最後に皆の作品を見るのもかなり勉強になりました。1学期間ありがとうございました。
- ・最後まで楽しく作業に取り組めて良かったです。
- ・この講義で私は、デッサンの技法を学びとることができた。手を扱ったデッサンを書いたのだが、手は見れば見るほど不思議な形をしていることが分かったが、これもデッサンをしなければ気がつかなかったことだろう。

IV. 結果

共通教育「デッサンの世界5週目アンケート（回答理由選択肢式）」と「共通教育「デッサンの世界15週目アンケート（回答理由選択肢式）」を比較した場合、5週目の全体平均評価（4.6点）よりも15週目の全体平均評価（4.7点）は更に上昇している。15週目の回答の理由では「一人一人に合わせた教育」、「毎回アドバイスをもらえる」、「楽しく、デッサンの知識を得ることが

できたから」。また、自由記述の感想では「自分が描いた作品を1つの「作品」として見てもらえることで、真剣に取りくめた。授業の環境がとてもよかったから」、「非常に分かりやすい説明で、これまで自分が知らなかった絵の描き方を沢山知ることができ楽しかったです」等があった。話は変わるが、質問事項の【授業改善アンケートの効果と負担】について、なぜか受講生全員が無回答であった。今後、質問項目として検討する必要があると感じた。

共通教育「学生による授業評価アンケート」の全体の平均点は4.6点と高い水準となっている。自由記述の感想では「配付資料や話がおもしろかった。学生それぞれに合った指導がされていてよかった」、「とてもよい経験となりました」等があった。

Reflective Monitoringの全体の平均点は4.3点であり高い水準である。回答の理由には「授業外でもスキルを使いたいと思った」、「授業外にも作品に取り組むことで、どんどん上達した実感があった」、「満足できた」。また、自由記述の感想では「作品を見ても自分で少し上達したと思うほどで、成果が出ることでより意欲を持って取り組めたと思います。」、「最後まで楽しく作業に取り組めて良かったです」、「手は見れば見るほど不思議な形をしていることが分かったが、これもデッサンをしなければ気がつかなかったことだろう」等から、上記3種類の15週目アンケート結果を総合的に捉えると、授業満足度はとても高評価であると云える。授業時間外学習については、各々が計画性を見直し解消され、制作に向かう姿勢がより高まり、充実した作品完成群となった。

V. 考察

本授業は15週間に及ぶ授業であり、長い期間モチベーションを高く保ち続けなければならない。これは教員と学生共にいえることであろう。思うに授業初日は学生の授業期待値やモチベーションは最も高く、初日のガイダンス次第で、既に評価は定まるであろう。

筆者の場合、学生の自己紹介時に少し工夫し、お題として「今まで不思議なものを見たことがある」「不思議

な夢を見たことがある」「不思議な体験をしたことがある」等を自己紹介に交えるようにしている。各自の回答後、必ず類似した筆者の体験談を話し、共感や理解を得るようにしている。授業初日が肝心で、その後(2週目以降)の授業は自由自在に机間指導に入り、常に平等で丁寧な指導を心掛けている。

作品講評は課題数と同じ4回であった。その毎回、作品を一堂に並べ作品講評を行う。各受講生が自らの作品について感想を述べ、そのあとで筆者の批評を加えた形とした。受講生が自らの作品について語る時、作品を相対的・客観的に見ることでダニング=クルーガー効果(能力不足の人が能力を高く評価)が避けられる。作品講評後、受講生には個々の振り返りアンケートを作成させ、提出させた。このことは、メタ認知を高める効果があった。

授業進行中に受講生全体の性格や雰囲気や正確に掴み、その受講生たちをしっかりと目標へ導くルールに乗せるため、あらかじめ用意していた授業内容の幾つかを更に選別しつつ授業を進める。このことが教室内に高揚感をもたらし、筆者に余裕や楽しみ・面白さをもたらす。その場の雰囲気やニーズに合わせた指導が良い効果となったのであろう。

15週間の授業は1回のみ講座(放送大学・教員免許更新講習等)と比べれば、遥かなる道のりである。筆者の個人的な授業経験から、放送大学授業や教員免許更新講習では、今日まで受講者平均点の満点を数回得ている。その内訳は放送大学授業2回(4点満点)、教員免許更新講習3回(5点満点)の合計5回である。これらは1日開講授業ではあるが、授業準備に多くの時間を割き、必要十分な用意を周到に行ってきた。授業当日の朝まで予定調和を意識しつつも、自分自身がそれでは仕事(授業)を楽しめないと考え、予定調和させない授業展開を取り入れた結果が満点となっている。毎回、周到に準備した内容全部が、授業内で消化しきれてはいないが、受講生の授業満足度は満点となることがある。

15回授業においても、工夫・改善すれば授業評価満点の可能性はあると考える。前述やアンケート結果

にあるように①授業初日は学生の授業期待値やモチベーションは最も高いため、初日のガイダンス次第で、既に評価は定まるということ。②机間指導は常に平等・丁寧を心掛けること。③オーダーメイド・セミオーダー課題からフロー体験へ ④毎回の授業ごとに多くの時間をかけた必要十分な授業準備をし、予定調和させない授業展開も活用（指導者の楽しみ・面白さ）してみること。加えて、⑤学生への感謝の気持ち（「ありがとう」）を忘れないこと。⑥授業では受講生の満足ではまだ足りず、感動に導くような創意工夫をすること。

おわりに

授業は全般的にとっても好評であったと云える。授業に参加した学生は常に真摯な態度であり、制作に直向きであった。質の高い授業にするための授業参加態度や制作に必要な素養を兼ね備えた学生たちに、心から感謝を述べたい。今後、受講生たちにとってこの授業で得た知識・能力や集中力・忍耐力が、他の専門を学ぶ場においても発揮できるよう願っている。

謝辞

本論文の授業アンケート結果等を用いて令和元年度高知大学教育奨励賞に応募し、結果として受賞させて頂いた。本選考にあられた諸先生方に心からお礼申し上げます。本受賞に恥じぬよう今後も教育の質の向上を目指し、精進致す所存である。

1. 授業シラバス

2019年度 授業題目 デッサンの世界

申請コード02012 単位数2

授業種別 演習 履修開始年次 1

履修期間 第2学期 時間割 月3

区分等 平成20年度以降入学生

共通教育) 教養科目人文分野

履修における注意点 定員15名まで。汚れても良い服装。

【テーマ(日本語)】 デッサンの基礎から応用までの知識や技法の修得等。

履修希望学生に求めるもの 表現意欲、物を見つめる誠実な態度。美術、デッサン、絵画

カリキュラムチェックリスト

【授業科目の主題・目的(箇条書)】

1. 対象を凝視し、形態の構造を理解する。
2. 対象を平面に的確に描写する。
3. 観察力、判断力、表現力を養成する。
4. 映像メディア表現から写真模写をする。

【授業科目の到達目標とカリキュラムチェックリスト】

授業科目の到達目標	知識・理解	思考・判断	関心・意欲	態度等	技能・表現
1. 素描の基礎的な造形を学び、理解できるようになる。	◎	◎	◎		◎
2. 鉛筆による陰影法等を思考するようになる。	○	◎			◎
3. 必要に応じて文献及び資料を収集し、活用する意欲を持つようになる。	○		○	○	○
4. 素描制作に集中し、直向きな姿勢や態度を持つようになる。	○		○	◎	○
5. 素描に関する技能を適切に身に付け、活用できるようになる。	○	◎	◎	◎	◎

授業全体の概要 デッサンの基礎から応用までを体験する。

授業時間外の学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。

授業計画

○第1回授業概要 ガイダンス。用具及び材料の説明。この授業では、デッサンの基礎から応用までを体験する。

対象を凝視し、形態の構造等を理解した上で、それを平面に的確に描写して行けるようになり、観察力、判断力、表現力を養成する。巨匠が描いた素描の模写も行なう。

評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。

- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補う。
- 第2回授業概要 グラデーションを学ぶ。(第2回～第3回まで)
- 評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第3回授業概要 グラデーションを学ぶ。(第2回～第3回まで)
- 評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第4回授業概要 卵を描く(第4回から7回まで)。特に構図に気をつけながら作業する。
- 評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第5回授業概要 卵を描く(第4回から7回まで)。特に形、陰影に気をつけながら作業する。
- 評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第6回授業概要 卵を描く(第4回から7回まで)。特に形、陰影、質感、量感、空間感を意識する。
- 評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第7回授業概要 卵を描く(第4回から7回まで)。特に形、陰影、質感、量感、空間感に気をつけながら作業し、作品を完成させる。
- 評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第8回授業概要 グラデーション作品と卵のデッサン作品の講評と採点。
- 評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第9回授業概要 巨匠が描いた素描の模写(9回から11回まで)。トーン分解し、トレースを行なう。
- 評価のスケジュール 第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第10回授業概要 巨匠が描いた素描の模写(9回から11回まで)。模写作業を行う。
- 評価のスケジュール 第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第11回授業概要 巨匠が描いた素描の模写(9回から11回まで)。模写作品を完成させる。
- 評価のスケジュール 第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第12回授業概要 巨匠が描いた素描の模写。鉛筆で陰影を丁寧に描いてゆく。
- 評価のスケジュール 第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。
- 第13回授業概要 顔の部分または手を描く(第13回から14回まで)。特に構図に気をつけながら作業する。
- 評価のスケジュール 第15回に作品講評と採点。
- 授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。

○第14回授業概要 顔の部分または手を描く（第13回から14回まで）。特に形、陰影、質感、量感、空間感に気をつけながら作業し、作品を完成させる。

評価のスケジュール 第15回に作品講評と採点。

授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。

○第15回授業概要 模写作品と人体部分デッサン作品の講評と採点。

評価のスケジュール 第8回と第15回に作品講評と採点。

授業時間外学習 授業内の作品制作の遅れは自宅課題として補うこと。

2. 4つの課題(作品)

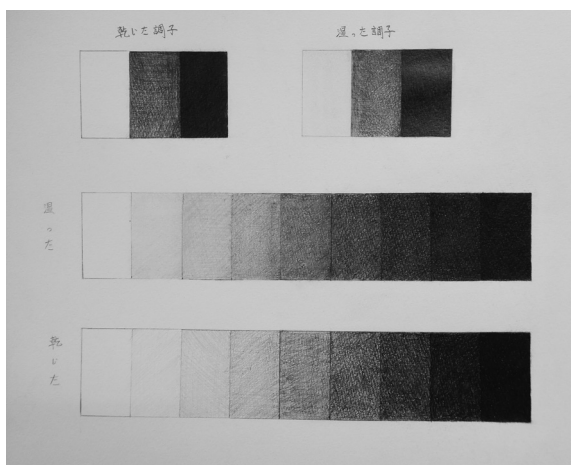


図1) 学生作品「グラデーション」

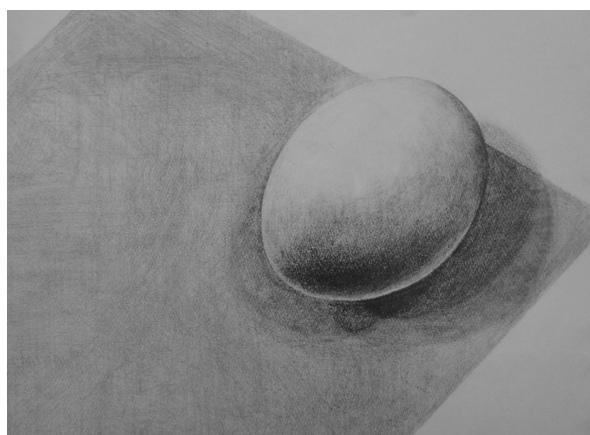


図2) 学生作品「卵を描く」

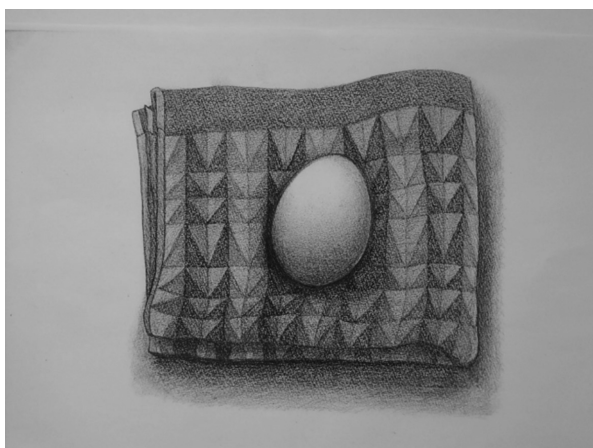


図3) 学生作品「卵を描く」

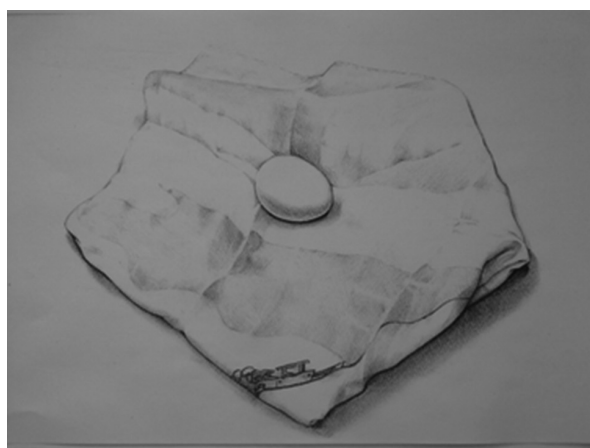


図4) 学生作品「卵を描く」



図5) 学生作品「巨匠作品の模写」



図6) 学生作品「巨匠作品の模写」



図7) 学生作品「巨匠作品の模写」



図8) 学生作品「巨匠作品の模写」

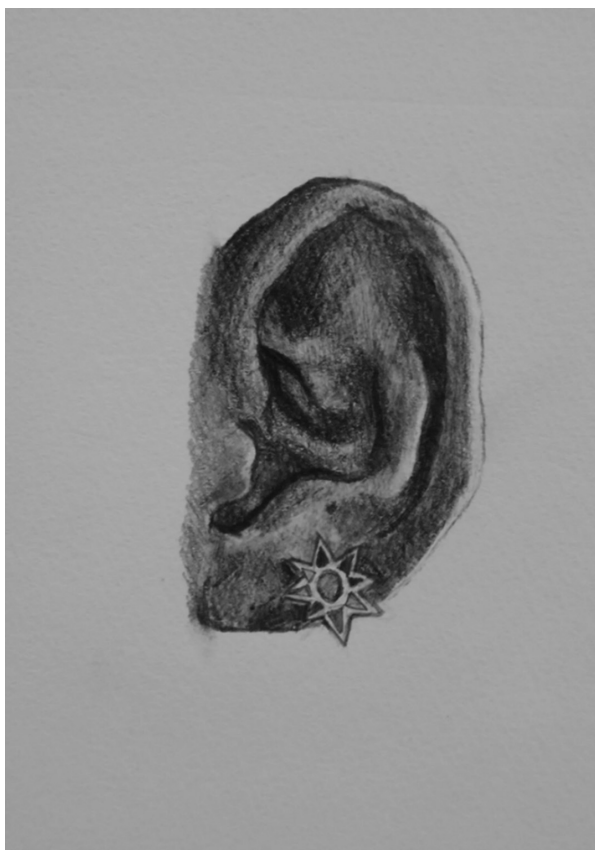


図9) 学生作品「人体の一部を描く」



図10) 学生作品「人体の一部を描く」



図11) 学生作品「人体の一部を描く」



図12) 学生作品「人体の一部を描く」

新任教員研修ワークショップのオンライン開催について

- 高畑 貴志 (大学教育創造センター) ■ 杉田 郁代 (大学教育創造センター／教育学部)
■ 俣野 秀典 (地域協働学部／大学教育創造センター) ■ 塩崎 俊彦 (大学教育創造センター／地域協働学部)

キーワード：FD，新任教員研修，オンラインワークショップ，Microsoft Teams，SPOD

1. はじめに

高知大学では大学教員として新たに採用された者を対象に、新任教員研修プログラムを受講することを求めている¹⁾。この新任教員研修プログラムの必修科目の一つに、「学生の学びを支援する授業準備ワークショップ」という新任教員FDが位置付けられている²⁾。このワークショップは、令和元年度までは対面研修として実施されており令和2年度も対面研修を実施する計画だったが、新型コロナウイルスの感染拡大のため、オンライン研修に実施に切り替えて実施することとなった。このワークショップは、対面研修をオンライン化するだけでなく、学外の参加者を受け入れ、かつ、高知大学の契約するOffice365上のMicrosoft Teamsで実施したため、いくつかの困難を克服する必要があった。この報告では、オンライン研修として開催されたこのワークショップについて説明する。

2. 学生の学びを支援する授業準備ワークショップ

2018年度より制度化された高知大学の教育力向上を

目的とした新任教員研修プログラムでは、必修6研修、選択必修A・Bからそれぞれ1研修以上、それ以外の選択研修から4研修を、採用日から3年目の年度末までに受講することを求めている。「学生の学びを支援する授業準備ワークショップ」（以下、授業準備ワークショップ）は、この新任教員研修プログラムの必修科目の一つとして位置付けられている。

この授業準備ワークショップは四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）で標準化された新任教員研修であり2010年度からは徳島大学、香川大学、愛媛大学、高知大学で開催されている³⁾。このため、SPOD加盟校の教員はどの大学の新任教員研修を受講してもよいことになっている。高知大学では2011年度からSPODで標準化された2日間の新任研修FDワークショップを開催しており、2013年度からは「学生の学びを支援する授業準備ワークショップ」という名称で開催されている。

授業準備ワークショップの内容を2018年度当初の実施要項をもとに表1に掲載する。

表1. 2018年度の授業準備ワークショップ（計画）

<p>1日目（9月4日（火）9：00～20：00、交流会含む） 開会式</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.オリエンテーション 2.グループワークⅠ「良い授業とは？」 3.ミニレクチャーⅠ「目標設定と授業計画、シラバスの書き方」 4.グループワークⅡ「共通教育科目の開発①（目標設定と授業計画）」 5.ミニレクチャーⅡ「コースデザインの考え方」 6.ミニレクチャーⅢ「様々な授業形態、それぞれのメリットとデメリット」 7.ミニレクチャーⅣ「様々な成績評価、その目的と方法」 8.グループワークⅢ「共通教育科目の開発②（授業計画と評価の方法・スケジュール）」 9.グループ発表Ⅰ「グループワーク中間報告」 10.グループワークⅣ「共通教育科目の開発③（授業の計画・指導案）」 <p>交流会</p>
<p>2日目（9月5日（水）9：00～12：00）</p> <ol style="list-style-type: none"> 11.グループワークⅤ「共通教育科目の開発④（最終発表準備）」 12.グループ発表Ⅱ（模擬授業） 13.ふりかえり <p>閉会式</p>

しかし、2018年度は台風の接近のため9月4日の開催を取りやめて、1日目の内容を中心にアレンジした内容を9月5日の1日で実施することとなった。当初の計画ではグループで1つの共通教育科目を開発するところを、各自が担当する科目のシラバスを作成するように変更した。さらに、ミニレクチャーを参考に各自が作成したシラバスを、グループで共有した後に改善したものを、ギャラリーウォーク形式で全受講生が相互コメントするという構成を採った。さらに、2日

目の内容は研修後のレポートで代替した。加えて、同じ構成の研修を2019年2月7日にも開催した。

なお、2019年度は、表1と同様の内容（交流会は実施しない）で、9月3日・4日の2日間で実施した。

3. 授業準備ワークショップのオンライン化

2019年度に立てた2020年度の授業準備ワークショップの計画は、例年同様に表1（交流会は実施しない）の内容を9月8日（火）、9月9日（水）の2日間で開催するというものであった。しかし、新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、4月28日には第1学期には対面による授業は実施しないというガイドライン⁴⁾が発表される状況となり、計画の修正が必要となった。

最初の修正時には、2018年度に1日開催に変更した際の構成や、新任教員研修プログラムに反転授業を取り入れている徳島大学の例⁵⁾などを参考にして、非同期型オンライン研修と対面研修（1日開催）を組み合わせた計画案を作成し、6月24日の教育企画会議で報告した。

しかし、7月2日に改訂されるガイドライン⁶⁾で「教員免許状更新講習、高大連携事業等の実施も、対面ではない方法での実施を基本とする」との方針が示される予定であることに対応して、対面研修を同期型オンライン研修に急遽変更した。この変更に当たっては、以下の2点が大きな検討課題となった。

1. 同期型オンライン研修用の会議システムの選択
2. 高知大学以外のSPOD加盟校からの受講の可否

同期型オンライン研修用の会議システムとしては、Microsoft Teams（以下 Teams）と Zoom を候補に検討した。グループワークの実施等、同期型オンライン研修には Zoom が適しているが、高知大学として組織的に提供されている会議システムは Teams であったため、授業で用いる会議システムを実際に体験するという観点から Teams を採用した。また、2020年度のSPOD 新任教員研修プログラムは、開催する4大学すべてが開催大学の教員のみ受講可という条件に変更されていたが、全てオンライン研修の構成であれば、他大学からの受講も問題ないとの判断で、SPOD 加盟校

からの受講を受け付けることとした。

最終的に、授業準備ワークショップの研修プログラムは表2のような構成とし、7月2日にアナウンスした。

表2. 2020年度の授業準備ワークショップ

<p>目的</p> <p>学生の主体的な学びを引き出すオンライン授業を行うために必要となる知識や技術を体験的に学びます。</p> <p>具体的には、授業の構想・設計・実施・評価に関わる一連の過程について非同期型オンライン研修を通じて理解し、シラバスの作成からオンラインでの授業展開までを体験します。</p>
<p>目標</p> <p>(1) 適切な授業の目的・目標設定ができる。</p> <p>(2) わかりやすいシラバスを書くことができる。</p> <p>(3) さまざまな授業方法を知り、目的・目標にあった方法を選択できる。</p> <p>(4) さまざまな成績評価の方法を知り、目的・目標にあった方法を選択できる。</p> <p>(5) 学生の主体的な学びを取り入れたオンライン授業を導入できるようになる。</p>
<p>①非同期型研修（8月17日～9月5日）</p> <p>moodle によるオンライン研修を受講します。</p> <p>オンライン研修1：目標設定と授業計画、シラバスの書き方</p> <p>オンライン研修2：コースデザインの考え方</p> <p>オンライン研修3：様々な授業形態、それぞれのメリットとデメリット</p> <p>オンライン研修4：成績評価、その目的と方法</p> <p>研修課題</p> <p>1. 自分が担当するオンライン授業のシラバスを作成する</p> <p>2. 1の授業の1回分のオンライン授業を作る</p> <p>3. 2で作成した内容を高知大学 moodle に登録する</p> <p>②同期型研修（9月9日）</p> <p>Teams による同期型オンライン授業を経験します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アイスブレイク ・作成した授業に関するプレゼンテーション ・オフラインでのブラッシュアップとフィードバック ・意見交換／振り返り

4. 非同期型オンライン研修

非同期型オンライン研修のプラットフォームには、高知大学 moodle2020を使用した。非同期型オンライン研修用コースの構成は表3の通り。

表3. 非同期型オンライン研修用コースの構成

<p>オリエンテーション</p> <p>研修の概要やスケジュール・課題の説明用動画</p>
<p>オンライン研修1～4</p> <p>表2の4つの研修の教材と確認問題</p>
<p>研修課題</p> <p>受講者の担当する授業について以下の3点を提出</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業全体のシラバス ・ 1回分の授業全体の内容の説明資料 ・ 授業で用いる10分程度の動画
<p>その他</p> <p>マニュアル類：moodle 操作、動画作成等</p> <p>質問用フォーラム</p> <p>事前アンケート</p> <p>オンライン授業に関する補助情報</p> <p>体験用の非同期型オンライン活動サンプル</p>

非同期型オンライン研修のコースは高知大学 moodle2020に作成し、学外からの受講者には、一時的にローカルアカウントを発行して、学生として登録した。受講期間は8月17日～9月4日とし、課題提出の締切を9月4日に設定したが、受講・提出の遮断は行わない設定とした。

研修課題「1回分のオンライン授業」として提出された内容は、4人程度のグループごとに共有できるよう9月5日にコースに掲載した上で、9月9日の同期型オンライン研修前に目を通しておこう、受講者に求めた。

なお、このコースは、同期型オンライン研修後も、9月30日までアクセス可能な状態で提供した。

5. 同期型オンライン研修

5.1. 同期型オンライン研修の内容

同期型オンライン研修は、著者らが受講したオンラインFD等を参考に、以下のような内容とした。

アイスブレイクは、Office365で提供されるデジタルノートブックであるOneNote、および、オンラインホワイトボードMiro⁷⁾を用いて、参加者のこれまでの経験やオンライン授業に対する考え方を共有するものとした。これらのツールを体験し自分の授業に取り入れる際の参考にしてもらうこと、および、この同期型研修で用いるMiroの操作練習も、アイスブレイクのねらいとした。

午前のグループワークでは、4人1組のグループごとにTeamsのビデオ会議を割り当て、自分の授業についてプレゼンテーションをしてもらった。質疑応答を含めて、一人20分の時間を取った。

オフラインでのブラッシュアップとフィードバックでは、午前中のグループワークを振り返り、(A)自分のシラバスのブラッシュアップを1. 到達目標、2. 授業方法、3. 評価方法、4. その他の分類別にまとめること、および、(B)オンライン授業について気づいたことや自分の授業で取り入れてみたいことの2つをワークシートにまとめ、非同期オンライン研修用のコースに提出することを求めた。また、グループの他のメンバーへのコメントを、Miroのボード上に設けた各メンバー用の区画に付箋紙で貼ってフィードバックすることも求めた。オフライン活動は、昼食の休憩時間を含めて2時間30分を割り当てた。

午後のグループワークでは、最初にグループに分かれたビデオ会議で、自分のブラッシュアップについて一人10分程度で説明してもらった後は、オフライン活動のまとめとして提出されたワークシートをスタッフが貼り付けたMiroのボード上で、ギャラリーウォーク形式で、意見交換を実施した。

同期型オンライン研修のスケジュールを、表4として掲載する。

表4. 同期型オンライン研修のスケジュール

10:00 オープニング
アイスブレイク
10:30 午前のグループワーク
12:00 オフライン研修開始
14:30 午後のオープニング
14:40 午後のグループワーク
ギャラリーウォーク
15:50 クロージング
16:00 研修終了

実際には、同期型オンライン研修当日に一部の学部の教授会が開催されることになり、一部受講者の研修時間をずらして同じセッションを複数回実施して対応することとした。表4には基本的な受講スケジュールを掲載している。また、このために当初の予定から終了時間を1時間早く変更した。

5.2. 同期型オンライン研修の開催形態

高知大学のTeamsでは、ビデオ会議に学外者を招待できるが、Teamに参加させることはできなかった。また、Team(のチャンネル)内に予定した会議に学外者を招待する場合は、学外者は会議チャット機能を利用できない。このため、すべての会議はTeam内には設置せず、予定表にチャンネル指定なしで予約することで準備した。学内の受講者は会議の「任意の参加者」に登録して通知が発行されるようにした。また、学外の受講者には、「会議の詳細」に含まれるハイパーリンクのURLを用いた案内メールを送って案内した。(このURLは学内・学外の受講者に同じものが発行される。)

グループワークのために、同時時間帯に4つの会議を予定表にチャンネル指定なしで予約した。それぞれの会議(会場と呼ぶこととした)は、受講生は登録せずに準備して、会議の詳細に含まれるハイパーリンクのURLを会議チャットに貼り付けて、会場間の移動を促した。

5.3. Teams 研修実施の工夫

このような同期型オンライン研修を円滑に進めるために、以下のような工夫を取り入れた。

1. 【接続テストの提供】事前に3回の接続テストの機会を用意した。学外からの受講者には原則として必須とした。
2. 【待ち受け画面の掲載】接続した会議が適切なものであることが分かるよう、会場名を記載した待ち受け画面を用意し、会場で活動が行われない間に表示されるようにした。
3. 【詳細なタイムスケジュールの作成】スタッフと受講者の動きや、実施すべきこととその担当者を、詳細に記載したタイムスケジュールを作成し、スタッフ間で共有した。
4. 【接続困難者への対応】同期型オンライン研修当日に技術的なトラブルを生じた受講生への対応のため、2名のスタッフが対応に当たることとして、受講生に連絡用の電話番号を伝えた。
5. 【スタッフ間連絡用チャット】同期型オンライン研修当日のスタッフ間の情報共有と連絡のため、Teams のチャット機能を用いた。
6. 【リンク集の作成】同期型オンライン研修で用いる会議、グループ活動用オンライン題材 (Miro, OneNote)、課題提出用 moodle コースへのハイパーリンクを1つの Word ファイルにまとめ、スタッフで共有した。
7. 【会議のモニタリング】研修当日は、全体会場とグループワーク用の4つの会場の計5つの会議に常時接続して、適宜モニタリングした。1つの端末では最大4つの会議までしか同時接続できないため、複数端末を用意する必要があった。

6. 研修の実施

非同期型オンライン研修と同期型オンライン研修の実施状況について簡単にまとめる。

受講申し込みのあった30名の受講生のうち、3名は非同期型オンライン研修のみの受講申し込みだった。その後、受講取りやめや、非同期型オンライン研修の

みへの受講変更があり、最終的に22名が、同期型オンライン研修まで受講することとなった。

非同期型オンライン研修に用意した事前アンケートには23名の回答があり、以下のような結果であった。

表5. 1学期に開講したオンライン授業(複数選択)

オンライン授業は開講していない	2
メールや KULAS を用いた資料提示と課題提出	7
Moodle 等の e-Learning システムを用いた非同期型オンライン授業	13
Teams や Zoom を用いた同期型オンライン講義配信 (グループワークなし)	11
Teams や Zoom を用いた同期型オンライン講義配信 (グループワークあり)	6
その他	2

表6. 2学期に実施したいオンライン授業(複数選択)

オンライン授業を開講する予定はない	3
メールや KULAS を用いた資料提示と課題提出	5
Moodle 等の e-Learning システムを用いた非同期型オンライン授業	10
Teams や Zoom を用いた同期型オンライン講義配信 (グループワークなし)	7
Teams や Zoom を用いた同期型オンライン講義配信 (グループワークあり)	13

研修課題は9月4日の締切までに22名中17名が提出した。9月8日までには、同期型研修を受講する22名全員から提出があった。

9月9日の同期型オンライン研修では、1名が技術的な問題で研修開始が遅れた他は、大きな問題なく実施することができた。遅れた1名も、グループワークでの発表には間に合い、受講を終えることができた。

7. 研修の評価と考察

今回の研修に対する受講者の評価を、受講者アンケート結果から抜粋して、2018年度、2019年度の研修と比較したものを掲載する。

この3年度の研修の受講者とアンケートの回答者数は表のとおりである。学外からの受講者が多かったことは本年度の特徴と言える。

表7. 過去3年度のワークショップ受講者数

	2018	2019	2020
受講者数	20	8	22
うち学内	17	7	16
うち学外	3	1	6
回答者数	20	8	20

これから提示するアンケート結果のグラフの凡例は、全て共通で図1の通りである。



図1. アンケートの凡例

研修の全体的な満足度では、図2のように概ね肯定的であったが、これまでにない否定的な意見が少数ではあるが見られた。

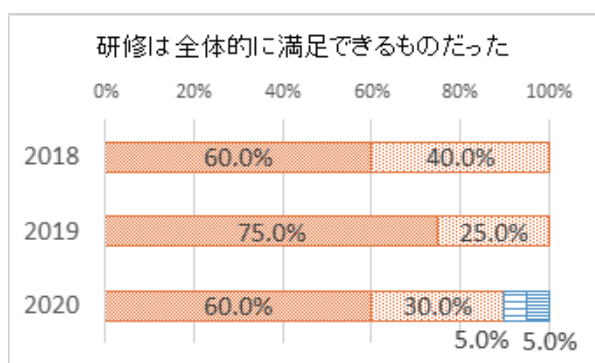


図2. 研修の全体的な満足度

4つの到達目標の達成度でも、大まかな傾向は例年と似通っているが、否定的な意見が若干増加した。

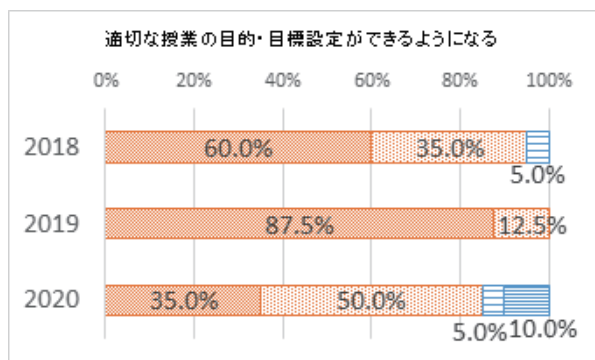


図3. 到達目標1 (授業の目的・目標設定)

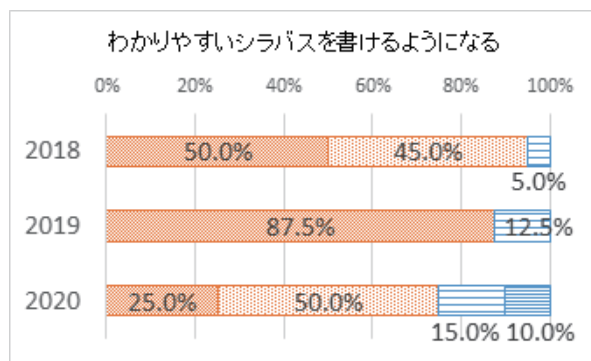


図4. 到達目標2 (わかりやすいシラバス)

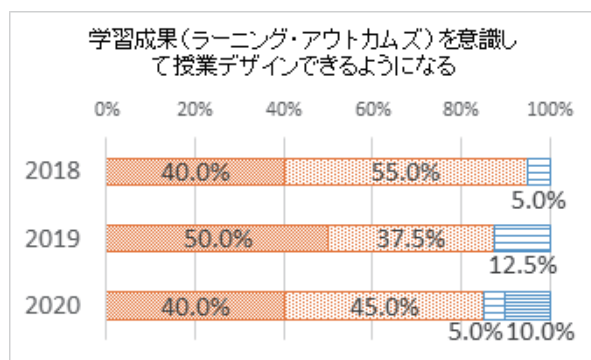


図5. 到達目標3 (学習成果への意識)

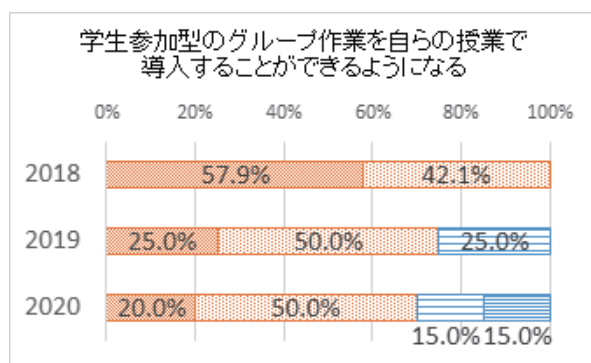


図6. 到達目標4 (グループワーク)

これらの到達目標に対応した内容は、非同期型オンライン研修で扱ったものの、実際に作成した自分の授業内容のブラッシュアップを通じて、自分のものにしていく過程が不十分であった可能性が考えられる。同期型オンライン研修で体験したグループワークの実例や実現方法に関して、非同期型オンライン研修に詳しく盛り込んでいくことで、グループワークに関する達成度の改善に繋げたい。

研修の順序に関しては、例年よりも分かりにくくなっていたことが確認できる。このことは研修の全体的な満足度などの低下要因として考えられる。今年度の研修構成の参考にした2018年度でも、否定的な意見が見られることから、全体の構成の必要性が示唆される。

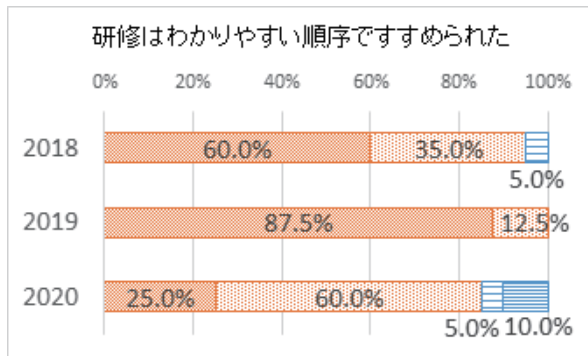


図7. 研修の進め方のわかりやすさ

また、研修による人的なつながりの広がりについても、例年よりも劣った結果となった。

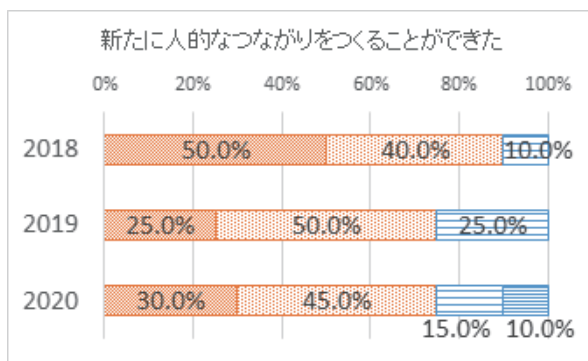


図8. 新たな人的つながり

例年よりも肯定的な回答が多かった項目としては、意欲を高める講師の言動が挙げられる。

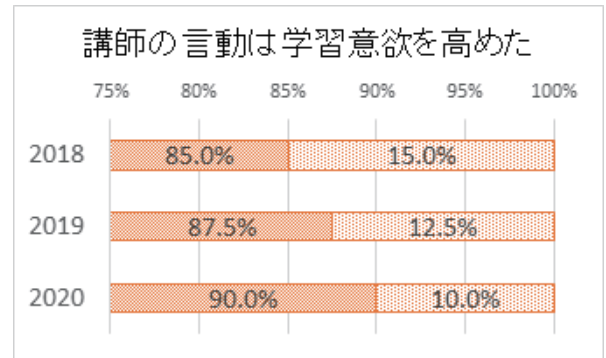


図9. 講師の言動による意欲向上

8. まとめ

2020年度のコロナ禍に対応して、高知大学の新任研修ワークショップをオンライン研修としてひとまず無事に実施できた。特に、他大学からの研修を受け入れて研修を実施できたことは、四国の高等教育に対する貢献と言えよう。

一方で、研修の内容に関しては、例年と比較するとやや劣った評価に留まった。来年度以降の新任研修ワークショップを今年度と同じ形式で実施する必要があるかは、現時点では不明であるが、オンライン研修とする場合は、今年度の反省を踏まえるとともに、今年度に経験し学んだ内容を活かして、より充実した新任教員研修を実施できるよう努めたい。

謝辞

ダイナミックヒューマンキャピタル社の中村文子氏と、石川県立大学の小椋賢二教授には、本ワークショップに先立ち、本学でオンライン授業に関するFDを開催していただき、その内容は本ワークショップを実施する上で大変参考になった。ここに、お礼申し上げます。

参考文献

- (1) 高知大学、教育力向上を目的とした新任教員研修プログラムの実施に関する要項、平成30年3月26日。
- (2) 高知大学、教育力向上を目的とした新任教員研修プログラム受講要領、平成30年3月26日。

- (3) 四国地区大学教職員能力開発ネットワーク、平成22年度活動報告書、平成23年3月。
- (4) 高知大学危機対策本部、教員用新型コロナウイルス感染症拡大防止のためのガイドライン【第3報】、令和2年4月28日。
- (5) 吉田、川野、塩川、上岡、徳島大学における「授業設計ワークショップ」の成果と課題、令和元年度 大学教育カンファレンス in 徳島、2019年12月26日。
- (6) 高知大学危機対策本部、教員用新型コロナウイルス感染症拡大防止のためのガイドライン【第5報】、令和2年7月2日。
- (7) Miro, An Online Collaboration Platform for Teamwork | Miro, <https://miro.com/index/> (情報取得2020/09/13)。

高知大学 moodle2019利用状況レポート

■ 高畑 貴志 (大学教育創造センター)

■ 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)

■ 立川 明 (大学教育創造センター/地域協働学部)

キーワード：高知大学 moodle、Moodle、知プラ e、LMS、e-Learning

フォームとして、本学の教職員および学生に提供されている。本レポートは、2019年度(2019年4月1日～2020年3月31日)の moodle 利用状況を報告するものである。

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。また、この moodle は非同期型オンライン授業のためのプラット

1. コースの利用状況

表1に2019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(下段：2018年度実績)

2019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	553 (560)	57 (39)	10.3% (7.0%)	4,445 (2,937)	3,645 (2,079)	82.0% (70.8%)
人文社会科学部/ 人文学部専門科目	603 (554)	17 (10)	2.8% (1.8%)	712 (118)	462 (91)	64.9% (77.1%)
教育学部専門科目	941 (1,154)	34 (4)	3.6% (0.3%)	756 (189)	635 (50)	84.0% (26.5%)
理工学部専門科目/ 理学部専門科目	418 (388)	50 (37)	12.0% (9.5%)	3,065 (2,159)	2,561 (1,801)	83.6% (83.4%)
医学部専門科目	317 (311)	47 (23)	14.8% (7.4%)	3,906 (1,917)	3,558 (1,687)	91.1% (88.0%)
農林海洋科学部専門科目 /農学部専門科目	631 (560)	37 (30)	5.9% (5.4%)	1,605 (1,452)	1,468 (1,326)	91.5% (91.3%)
地域協働学部専門科目	108 (84)	1 (0)	0.9% (0.0%)	72 (0)	48 (0)	66.7% (---)
土佐さきがけプログラム 専門科目	110 (101)	15 (20)	13.6% (19.8%)	180 (301)	98 (140)	54.4% (46.5%)

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)	10 (13)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
教育学専攻 (修士課程大学院科目)	682 (383)	2 (0)	0.3% (0.0%)	7 (0)	6 (0)	85.7% (---)
理学専攻 (修士課程大学院科目)	467 (599)	8 (7)	1.7% (1.2%)	82 (40)	76 (37)	92.7% (92.5%)
医科学専攻 (修士課程大学院科目)	172 (151)	2 (1)	1.2% (0.7%)	32 (6)	20 (2)	62.5% (33.3%)
看護学専攻 (修士課程大学院科目)	74 (82)	1 (0)	1.4% (0.0%)	8 (0)	1 (0)	12.5% (---)
農学専攻 (修士課程大学院科目)	927 (909)	1 (0)	0.1% (0.0%)	6 (0)	6 (0)	100.0% (---)
土佐さきがけプログラム (修士課程大学院科目)	22 (24)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
その他 (修士課程大学院科目)	27 (24)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
教職実践高度化専攻 (専門職学位課程大学院科目)	200 (75)	17 (7)	8.5% (9.3%)	221 (80)	104 (53)	47.1% (66.3%)
応用自然科学専攻 (博士課程大学院科目)	210 (86)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---
医学専攻 (博士課程大学院科目)	388 (368)	2 (2)	0.5% (0.5%)	66 (59)	38 (41)	57.6% (69.5%)
黒潮圏総合科学専攻 (博士課程大学院科目)	95 (69)	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)	---
通常科目合計※	6,962 (6,502)	291 (180)	4.2% (2.8%)	15,163 (9,258)	12,726 (7,307)	83.9% (78.9%)
講習・研修用	33 (14)	29 (13)	87.9% (92.9%)	54,022 (29,933)	8,786 (2,862)	16.3% (9.6%)
オープンコンテンツ	2 (2)	2 (2)	100.0% (100.0%)	0 (0)	0 (0)	---
その他※※	12 (6)	8 (5)	66.7% (83.3%)	54 (10)	35 (9)	64.8% (90.0%)

(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、学期ごとの授業科目データ・授業担当教員データ・履修学生データを 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の合計である。この数は教職員・学生を区別していない。同一のユーザが複数の科目でカウントされる可能性がある延べ数である。

(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。同一のユーザが複数の科目でカウントされる可能性がある延べ数である。

※ 通常科目合計は、その他、講習・研修用、オープンコンテンツのカテゴリーを除いて集計している。
 ※※その他には、管理者用テストコースなどが含まれる。

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）は依然として5%に届かないものの、昨年度から約50%増加した。2018年度も前年比約50%増加であったため、等比級数的な増加を示している。利用率が10%を超えた区分は、共通教育、理工学部、医学部、土佐さがけプログラムであり、特に医学部では2018年度と比較して2倍の利用率増加となった。

2019年度は、これまで利用率が低かった教育学部で、約10倍と顕著な利用率増加が見られた。ICTを活用した教育を学生のうちに体験することは、卒業後の教育活動での応用につながるものと期待される。また、同じく利用率の低かった人文社会科学部でも、利用率が50%近く増加しており、また、地域協働学部でも1

科目ながら、moodle の利用が始まった。また、2018年度に開設された教職実践高度化専攻では、昨年に引き続き10%に近い利用率となっている点が目に付く。

利用科目への登録ユーザ数は64%増加しており（2018年度は55%の増加）、利用科目数の増加に合わせた伸びが確認できた。特に講習・研修の区分での伸びが顕著であるが、2019年度から moodle 上に開設された「法人文書管理研修・個人情報保護研修・情報セキュリティ研修」や「情報セキュリティポリシー自己点検」等の影響と考えられる。

「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）も83.9%に達している。区分ごとに見ると、利用の科目率増加とユーザ登録数の増加は、ほぼ同じ傾向にあるが、ユーザ登録数の方がより高い増加率を示している。

2. アクセス状況

表2に2019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. 2019年度ユーザ種類別の利用率・ログイン回数・アクセス数（下段：2018年度実績）

2019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)		8,875 (9,544)	5,606 (5,586)	3,064 (3,695)	205 (263)
ログインしたユーザ数(F)		6,583 (4,617)	4,074 (3,040)	2,322 (1,329)	187 (248)
利用率(F/E)		74.2% (48.4%)	72.7% (54.4%)	75.80% (36.0%)	91.2% (94.3%)
延べログイン数(G)	1学期	108,223 (53,532)	98,438 (46,075)	7,473 (4,079)	2,312 (3,378)
	2学期	78,615 (48,444)	68,960 (40,851)	8,850 (5,871)	805 (1,722)
延べアクセス数(H)	1学期	1,901,927 (1,005,199)	1,352,848 (735,676)	485,047 (187,105)	64,032 (82,418)
	2学期	1,201,950 (720,581)	818,458 (535,784)	367,461 (150,929)	16,031 (33,868)
ユーザ数あたりのアクセス数(H/E)		349.7 (180.8)	387.3 (227.6)	278.2 (91.5)	390.6 (442.2)
ログインあたりのアクセス数(H/G)	1学期	17.6 (18.8)	13.7 (16)	64.9 (45.9)	27.7 (24.4)
	2学期	15.3 (14.9)	11.9 (13.1)	41.5 (25.7)	19.9 (19.7)

(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
ログインしたことの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、それぞれを数えている。

(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
したことのあるユーザの割合はほぼ4分の3となっ
た。2018年度は半分にやや届かない割合であったの
で、2019年度中に半数を超えたことが分かる。ログイ
ンしたことのあるユーザの実数で見ると、本学学生・
本学教職員はそれぞれ約1,000人増加する一方、連携
大学ユーザでは、61名の減少となった。2019年度は、
本学が担当する知プラ e 科目の開講数が2科目減少し
て9科目になったことなどが、減少の原因と推察され
る。また、本学教職員の利用率が2018年度の36.0%か
ら75.8%と大きな伸びを示しているが、2019年度から
moodle 上に開設された「法人文書管理研修・個人情報
保護研修・情報セキュリティ研修」や「情報セキュリ
ティポリシー自己点検」等の影響と考えられる。

延べアクセス数は、1学期に89%、2学期に67%と、

科目数、登録ユーザ数よりも顕著な増加を示している。
ユーザあたりのアクセス数も2倍に迫る増加が見られ
た。ログインあたりのアクセス数は昨年度とほぼ同じ
水準で、1、2学期の差が若干減少した。

考察

科目の moodle 利用率は、全体から見ると依然とし
て少ないものの、前年度比1.5倍の状況が2018年度か
ら継続しており、等比級数的な普及拡大の段階に入っ
たとみなすことができる。これまで、比較的 moodle
利用の少なかった学部での増加が見られたことは、
2019年度の特徴である。学科の特性を超えて moodle
利用が広がっている様子が見取れる。このような
moodle 利用の普及は、2020年度に発生したコロナ禍
に対応したオンライン授業への切り替えに際して、本
学の強みとなったものと想像される。また、学生とし
て moodle 上の非同期型授業で学んだ体験は、これか
らの社会で、より重要な意味を持つてくるものと思わ
れる。

ユーザ単位で見た利用率の増加は、2019年度中に過
半数を超えて4分の3に迫る普及が見られた。高知大
学 moodle は知プラ e に限らず、高知大学の学生・教
職員が普通に使うサービスになったと言える。また、
学生の教育だけではなく、法人文書管理研修・個人情
報保護研修・情報セキュリティ研修のような用途の利
用が拡大したことも2019年度の特徴に挙げられる。

また、延べアクセス数やユーザあたりのアクセス
数は、科目数の増加を超えた伸びを記録していること
から、各科目での moodle 利用形態が、より本格的な
ものになっていることがうかがい知れる。2019年度から
高知大学 moodle で利用可能となったストーリーミ
ング動画機能により、良好な視聴環境を提供できたこと、
以前から継続的に実施してきた moodle 講習会、教員
間でのノウハウの共有などが、moodle 利用の増加に
貢献しているものと考えられる。また、ログインあた
りのアクセス数は、「たまった課題を一度にやっつけ
る」スタイルの履修で増加することから、集中講義的
な履修ではなく、対面授業に近い「定期的に履修を続

けていく」スタイルの広がりが推察される。これからは、moodle で提供されるコンテンツの量だけでなく質の向上が、より重要になってくると考えられる。

2020年度は、2019年度までとは全く異なる利用状況になっているが、本学教職員や moodle 運用を委託している会社の奮闘により、これまで大過なくオンライン授業の基盤を安定的に提供できている。また、moodle の円滑な運用には、ファイルサイズのスリム化やアクセスが集中する時間帯の利用を回避するなど学生が貢献する部分も大きい。オンライン授業の教育力や魅力をさらに高めていけるよう、学生・教職員・学内外の諸部門と連携して、大学連携 e-Learning 教育支援センター四国高知大学分室も力を尽くしていきたい。

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

論集には、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「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、委員会がこれを行う。

- (2) 委員会において、論集の趣旨や投稿規定に合わないとは判断した場合は、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、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

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、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

著者には、PDFデータを配布するとともに、投稿論文に係るURLを通知する。閲覧は、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。

附 則

この申合せは、平成30年6月27日から施行し、平成30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26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25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。

本年度も、「高知大学教育研究論集に関する内規」に基づき、26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

2021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

高知大学教育研究論集 第26巻 掲載願

1. 申込者の資格（いずれか一つに✓）

- 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「高知大学教育研究論集」編集委員会が認めた者

2. 論文題目

日本語： _____

英語： _____

3. 執筆者氏名（連名の場合は執筆順に記入）

日本語： _____

英語： _____

4. 原稿枚数等

原稿枚数	全枚数	本文	表	図	写真 (カラー)	写真 (モノクロ)
	枚	枚	枚	枚	枚	枚
電子データ (CD-R など)	ソフト名					
論文毎の 冊子	要/不要	(要の場合)	冊	表紙 要/不要		

※論文毎の冊子は、平成30年度よりオンデマンド印刷になります。作成費は、著者負担となります。

5. 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。

- 承諾する 承諾しない（ _____ ）

受付日： _____ 年 _____ 月 _____ 日 受付者 _____

編集後記

第25巻には、学術論文4件、教育実践6件と報告1件を掲載した。

新学期の授業がコロナウイルス感染防止対策のため、全学でオンラインで実施されるという事態は、第2学期に小康を得たものの、対面授業とオンライン授業の併用は続いている。今後、どのように事態が推移していくのか判然としないが、確実なことは、オンライン授業によって大学教育が大きく変貌しようとしていることである。

文部科学省はいまのところ対面授業を推奨しているが、JMOCの構想など、質の高い講義を、定員の制限なく受講できるオンライン授業は、大学経営に新しい世界を提示した。対面授業はほんとうに必要なのか？

オンライン授業については、本号、村田芳博稿に言うように、知識提供型のマスプロ授業には、オンデマンド型授業で充分対応できる。しかし、大学教育はそれだけではないだろう。

苦しい大学経営からの視線とは別に、この度のコロナ禍によるオンライン授業は、曲がり角に立つ大学教育を振り返るよい機会となった。

高等教育の迷走による歪が、さまざまところに噴出している。それは経済的格差の問題ばかりではない。混乱を奇貨としてNew Normalの時代における大学教育を考えるきっかけとするべきである。(俊)

高知大学教育研究論集 第25巻 令和2年

KOCHI UNIVERSITY REPORTS
OF
EDUCATIONAL RESEARCH AND ACTIVITY
Volume 25 2020

令和2年12月 発行

Published December 2020

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**

2020

CONTENTS

[Article]

Ikuyo SUGITA Haruo KIMURA	Relationship between the development of qualities and abilities in university education and self-efficacy after graduation	1
Sachiko MORITA Kozo IWASAKI Yasuhito TOKUHIRO	Implementation of Career Guidance into the University Curriculum: A Case Study at Kochi University (2)	13
Yasumichi IWASAKI	Situation of the Teacher Evaluation in Public University : Surveyed with a Questionnaire Survey	27
Kunio MINATO Emiko TAMAZATO Junichi UCHIDA	Change of Students' Attitude toward Collaborative Community Studies: A Discussion Based on the Longitudinal Surveys at the Faculty of Regional Collaboration, Kochi University	39

[Educational Practice]

Noriko IMAI	Consideration of the Online Exchange Project with a Partnership University	51
Yoshihiro MURATA	Lectures on demand in large classes encourage medical students to develop independence and satisfaction in their learning	59
Haruka SASAOKA Rie SHIMOMOTO Mariko SHIMODA Taeko MORIKI	Report about Trial of Objective Structured Clinical Examination (OSCE) in Pre-clinical Training for third-grade Nursing Course Students.	69
Yuichiro MORI	A Practical Report : "Programming exercise 1" As an example of programming education	75
Takahiro DOIHARA	Verification of the results based on the students' class evaluation: data based on the questionnaires from 5th and 15th week of the General Education Subject "The World of Sketch"	83
Takashi TAKABATAKE Ikuyo SUGITA Hidenori MATANO Toshihiko SHIOZAKI	Report on Online Workshop 2020 for New Teachers	95

[Report]

Takashi TAKABATAKE Yasuo MIYOSHI Akira TATSUKAWA	Kochi University moodle 2019 Annual Report	103
--	---	-----

[Editor's Postscript]	116
------------------------------------	-----

VOL.25 2020

Edited by Kochi University Center for Higher Education Development