

Journal of Higher Education Vol.14, 2017

大学教育

第 14 号

2017

山口大学 大学教育機構

大 学 教 育

第 14 号

目 次

大学教育

1. 【論文】アクティブ・ラーニング論考
—アクティブ・ラーニングの本質と課題を考える— 小川 勤 1
2. 【実践報告】大学におけるカリキュラムマネジメントに関する実践的研究
—やまぐち未来創生人材育成プログラムを事例にして— 林 透 10

学生支援

3. 【論文】大学生の就職活動とインターンシップ
—多様化の時代の計測課題を追って— 平尾 元彦・田中 久美子 24
4. 【業務報告】保健管理センターにおける学生のメンタルヘルス支援に対する取り組み
について
松原 敏郎・森福 織江・梅本 智子・藤勝 綾香・
原田 有希子・中原 敦子・波多野 弘美・小林 久美・
住田 知子・山本 直樹・森本 宏志・奥屋 茂 37
5. 【実践報告】障害等のある学生の相談対応にみる支援の現状と課題
—山口大学の事例から— 岡田 菜穂子・小川 勤・田中 亜矢巳
濱本 けい・金子 博 41
6. 【業務報告】学生自主活動ルームにおける学生支援と課外活動
—コーディネーターの視点からの考察—
石井 智子・辻 多聞・横山 和平 48

留学生教育

7. 【事例研究】留学生対象日本語クラスにおける反転授業の実践
—中上級文法クラスにおける試み— 中溝 朋子 55

地域連携

8. 【事例研究】農村振興を目指した交流事業における地域住民のストレス分析
—山口県阿武郡阿武町宇生賀での草引き交流会において— 辻 多聞 63
9. 【事例研究】地域交流における大学生のストレス分析
—山口県阿武郡阿武町宇生賀での草引き交流会において— 辻 多聞 73

投稿規程

アクティブ・ラーニング論考

— アクティブ・ラーニングの本質と課題を考える —

小川 勤

要旨

本論文ではALは何のために導入するのかをテーマにALの本質に迫る。アクティブ・ラーニング (Active Learning: 以下, AL) は今や大学教育では一般化しているが, ALには「イベント (形式知) 的なAL」と批判的思考力や物事に対する多面的な見方を育成する, 「深い学び (または, 社会につながる学び) に結びつくAL」とがあることを明らかにする。また, 深い学びや社会につながるALとなるためには協調学習等のAL的な手法を用いただけでは授業の満足度や理解度は上昇しないことを授業アンケートの結果等から明らかにする。さらに, ALの手法を利用する際の重要な観点は, ある時点の学習が「今できること」でなく, 「将来の学習をどのように準備するのか」という観点が重要なこと。また, 発見学習や協調学習などの形式知であるAL手法に講義という教員の経験知を必要なタイミングでブレンドすることにより, その場のリソースを使える力や自ら学習する力等を強化することができることを明らかにする。また, AL授業の増加に伴う発達障害学生への支援の必要性について論じる。

キーワード

アクティブ・ラーニング ALの本質 社会につながる学習 協調学習 発達障害

1 はじめに

今やアクティブ・ラーニング (Active Learning: 以下, AL) は大学教育の中で当たり前のように行われている。本学でも約2千名の新入生全員に「山口と世界」というAL授業を共通教育の必修科目として実施している。一方, 小・中学校および高等学校の教育の現場では, 現在, ALという言葉が, 急速に広がっている。このきっかけになったのは, 2014年11月20日に, 下村博文文部科学大臣 (当時) が, 中央教育審議会 (以下, 中教審) に対して, 通例より前倒しして「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」すなわち, 次期学習指導要領の内容について諮問したことが契機となっている。さらに, 文部科学省 (以下, 文科省) は, 2015年9月5日に, それまでの中教審での議論を踏まえて, 答申の「素

案」を公表した。素案では, 日本社会を「将来の予測が困難な複雑で変化の激しい社会」と位置づけた上で, 育成すべき能力として, ①主体的な判断, ②議論を通じて力を合わせる事, ③新たな価値の創造, といった3つの能力を示すとともに, 論理的思考力や物事に対する多面的な見方を育成することを教育の場で積極的に育成していく方針を示した。すなわち, 知識偏重から脱却するとともに, 思考力や判断力, 表現力を育成することが明確に示されたのである。これは, 従来「何を知っているか」という知識偏重教育から, 「知っている知識や技術を使ってどのように社会や世界と関わり, 直面する課題を解決するのか」という児童・生徒を主体とした「知識・技術の活用」を重視する教育への変換, すなわち「教育のパラダイムシフト」が学

校教育で本格的に始動することを意味している。こうした変化に対応する一つの教育方法としてALが今、注目されているのである。

そこで本論文ではALは何のために導入するのか、すなわち、ALの本質に迫ってみたい。このために、次項以降で「ALの定義と種類」、「AL導入の社会的背景」などについて考えるとともに、本稿の主題である「ALの本質」に迫ってみたい。その際に、本学が独自で開発しシラバスに明記されているALポイントと授業評価との関係やALに関する海外の研究成果等にも触れながらALの本質を考えてみたい。

2 ALと大学入試改革

文科省はALの導入の動きと連動するように、これまでのさまざまな教育改革の実行を阻んできたといわれる大学入試制度を併せて改革しようと考えている。例えば、文科省は、センター試験に代わる高等学校基礎学力テスト（仮称）¹や大学入学希望者学力評価テスト（仮称）¹の創設や、各大学が実施する個別試験において上記で示した3つの能力を測定・評価できるような試験の実施を検討し始めている。さらに、素案では、有名進学高校を中心とした「大学進学のための予備校化現象」を改善するため、高校教育の中にALの導入を促している。このように、今回の学習指導要領の改訂は、21世紀市民として生き抜く

ために必要な能力や技術を育成すべく、教育内容や教育方法、さらには大学入試を含めた抜本的な教育改革を実施しようとする文科省の強い意志を感じ取ることができる。この改革エンジンの一つが教育現場へのALの積極的な導入であるといえる。そこで、あらためて、ALとは何かを考えるために、その定義と種類およびAL導入が求められる社会的背景について次に考えてみる。

3 ALとは何か

(1) ALの定義と種類

ALの定義については、さまざまな見解があり未だ定まったものはない。文科省は用語集²の中で、「ALは教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義している。一方、溝上（2010）³は、「ALとは『能動的な学習』のことで、授業者が一方向的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究やPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語である」と述べている。さらに、山田（2013）⁴は、「実社会で直面する複雑・多様な正解が一つでない課題に適切に対応できる思考力、創造力および課題探究能力を育成するために効果的な手法であり、体験学習、ディスカッション、学生のプレゼンテーションによる双

- 学生参加型授業
 - ・コメント・質問を書かせる／フィードバック，理解度を確認
 - ・クリッカー／レスポンス・アナライザー，授業最後／最初に小テスト／ミニレポートなど
- 各種の共同学習を取り入れた授業
 - ・協調学習／協同学習
- 各種の学習形態を取り入れた授業
 - ・課題解決学習／課題探求学習／問題解決学習／問題発見学習
- PBLを取り入れた授業

図 1 ALの種類

方向対話型授業あるいは学生が自ら資料や文献を探し、授業の事前・事後の学習に関することなども含まれる」と定義している。このように、ALといっても、その意味するところは、機関や研究者により微妙に異なる。しかし、上記の定義の内容から考えると、ALは小・中学校の授業の中で「自分たちの街探検」などのフィールド調査の実施、その分析結果の発表を通じた情報共有という形ですでに実践されていることに気づかされる。すなわち、言葉としてのALは、最初に大学で用いられたものであるが、その手法は小・中学校の教育活動の中ではすでに当たり前のように実践されているといえる。

ALの種類については、溝上（2010）は「ALが示す授業の形態や内容は非常に広く、その目的も大学や学部・学科、さらに校種によってさまざまである」と述べている。そこで、溝上が示したALの種類を図1に示す。

（2）AL導入の社会的背景

次に、ALの導入が必然となる社会的背景について、時代や社会の変化から考えてみたい。

1980年代までの人材育成では、中等教育の果たす役割が重視されていた。つまり、高校で基礎学力や協調性などをもった標準的な人材を育成し、その人たちが日本経済の発展を支えるという人材育成モデルが確立されていたといえる。ところが1980年代に入り、情報化社会が到来し、さらに、1990年代に入るとインターネットが普及・発展し始めると、業務内容が高度化およびグローバル化するようになり、これに対応するために情報処理能力や英語力を持った優れた人材の育成が社会から求められるようになった。

また、1991年頃からバブル経済が崩壊し始めると、日本がこれまで積み上げ構築してきた年功序列型の終身雇用制度などの社会のあらゆるシステムが変容を余儀なくされ、社会

を再構築しなければならなくなった。当時の日本は、欧米に追いつけ追い越せの時代が終わり、今後は日本独自のスタイルをもって新しい知を創出し、世界に貢献していかなければならない時代を迎えていた。そこで、1990年代後半からは、標準的な力に加え、多様性や創造性とともに他者と交渉する力などを備えた新しい社会を創出できる人材の育成が社会や企業から求められるようになった。そこで高等教育機関を中心に、講義で知識を一方的に教えるだけでは不十分で、学生が自ら頭を使って考え、議論するような教育、すなわちALを実施する必要が高まったのである。

上記のように我々を取り巻く社会はICT技術の進展等を背景に規格化された製品の大量生産、大量消費が支える工業化社会から、新たな価値を創造し、より高度な情報・知識に基づく付加価値の高い製品・サービスの成長が支える知識基盤社会へと変換しつつある。さらに、グローバル化の進展により、大学にも高度の専門的な知識の修得に留まらず、問題の本質を見抜き、多様な背景を持った人々との協働により課題を解決するための意欲と実行力を持った人材の育成するための教育プログラムへの学生の能動的な参画、つまりアクティブ・ラーニングは欠かせないのである。

（3）AL導入とPISAの関係

新しい社会を創出できる人材の育成は大学だけでなく、初等中等教育段階でも行われている。このような人材の育成に大きな役割を果たしてきたのが、OECD（経済協力開発機構）が実施している国際学力到達度調査⁵（PISA）である。PISAはOECD加盟国の子どもたちが実生活のさまざまな場面で直面する課題の解決に活用できる知識・技術をどの程度身に付けているかを測定・評価するために実施されている。PISAが測定・評価しようとしている能力は、まさに上記で述べた新しい社会を創出することができる人材の能力と合致

している。さらに、文科省がいうところのいわゆる「生きる力」とも一致している。このため、ALは最近、急速に注目され始めているのである。このように、ALが現在注目されるのは、大学をはじめとする教育改革の流れの中で「学習者中心の教育（Lerner Centric Teaching）」の模索が本格化してきたことと直接連動している。そして「学習者中心の教育」、すなわち「教員が何を教えたか」ではなく、「学生は何ができるようになったのか」を基準として教育を考えた場合、旧来的な講義形式の授業だけではなく、学生が能動的に授業に参加していく現時代的な授業形態が今まで以上に多く求められるようになってきているのである。

4. ALの本質

次に、ALは何のために導入するのか、すなわち、ALの本質に迫ってみたい。山田（2013）は、今、なぜALに取り組まなければならないかという問いに対して、「実践知・応用知の獲得には、ALは親和性がある」⁶と述べ、学校等で獲得した知識や技術を生活等で直面する課題にいかに関活用していくかを学習するためにはALの手法が欠かせないと主張している。これに関連して、筆者はある時、商業高校の教員から次のようなことを言われたことがある。商業高校ではALの例で示されたような教育実践はすでに盛んに行われている。例えば、地域の空き店舗を利用した「〇〇ショップ」の運営や、学園祭における「〇〇デパート」の企画・運営という形を通してALを実践している。また、地元の製造業者と協同して、地元の食材を利用した「新商品開発」にも積極的に取り組んでいる。「このような状況の下で、今後ALとして一体、何をやったらよいのか」という質問を受けた。確かにこれらの取組は、素晴らしい教育実践であり、教育効果も高いと考

えられる。しかし、ALの本質論から照らしてみると、これらの活動は「イベント」的な要素に留まり、この取組に参加した生徒や教員は、新商品が完成したことや、ショップがオープンしたこと自体に満足しているように感じる。新商品を業者と協同で開発するというプロセスは確かに重要であり、ALの趣旨に合致している。しかし、それはまだ、ALの目指す方向性の一部に過ぎないと考えている。さらに、完成した商品の売上推移データを業者と共同で分析することにより、開発した商品の改善点を見つけ出し、さらに売り上げを伸ばしていくような改善努力を行うというプロセスを生徒に体験させることにより、浅い学び（イベント的なAL）から批判的思考力や物事に対する多面的な見方を育成する、深い学び（または、社会につながる学び）に結びつくALに変化させていくことができると考えている。

そこで、「深い学び」または「社会につながる学び」に結びつくALとは一体、何かについてさらに考えてみたい。上記の「ALの導入が必然となる社会的背景」の中でも述べたように、これまでは、学校で多くの知識や技術を学び、それを持っていることが社会から求められてきた。しかし、最近では知識や技術を学ぶだけでなく、他者が持っている知識や技術を取り込んで自分の知識や技術を深めるとともに、それを活用して批判的思考力や物事に対する多面的な見方を育成する学修活動が非常に重要視されている。このような活動を通して、今、社会で求められているさまざまな仕事の仕方であり、社会生活の過ごし方につなげていくことが可能となるのである。すなわち、「学校から仕事への移行」、これを溝上（2014）は「トランジッション（以下、transition）」と呼んでいるが、このtransitionの課題を解決するために、学校教

育で学んだことが、卒業後しっかりと活かしていけるように、学修活動そのものを変えていこうとすることがAL導入の理由であり、ALの本質であると筆者は考えている。いろいろな人の理解のプロセスに触れていくこと。新たに起こった解決しなければならない課題に対して、協同して取り組んでいくこと。これらのことは、実社会では当たり前が存在することである。社会人は、解決策が一つではない課題に、日々取り組んでいる。まさに社会の中で日常的に起こっている取組やプロセスを、教室の中で実現していくことこそが、ALを導入する理由であると筆者は考えている。したがって、ALは「社会につながる」学修活動でなければならないのである。

5. 深い学びや社会につながるALの方法とは

(1) ALと学生授業評価の関係

上記で示したALの導入理由や本質から考えると、これからの教育はさまざまな面で大きく変化せざるを得ないし、ALの手法を積極的に授業に導入すべきであるという主張に結びつく。しかし、ALを積極的に導入している授業は、受講生の授業に対する満足度や理解度が本当に高いのであろうか。筆者が所属している山口大学では平成27年度からALポイント認定制度を導入している。この制度は授業の中でどのようなALの手法がどの程度行われているかを数値化して可視化するものである。最小値0から最大値14の範囲で各授業担当者が自らの授業の形態にもとづいて自己評価を行い、その結果を各授業のシラバスに明記している。平成27年度の授業全体のALポイントの平均値は4.28であった。また、授業種別ごとの平均値は、講義科目4.04、実験・実習科目6.95、語学科目4.43であり、大方の予想通り、実験・実習科目のALポイ

ントが他の授業に比べて高い割合となっている。

一方、林・河島(2016)は、共通教育科目全体のALポイントと学生の授業評価との相関関係を分析した。その結果、授業のALポイントと「到達目標達成度」、「授業理解度」、「授業満足度」といった授業評価項目との間には弱い相関⁷しかみられなかったという。これは一体何を意味しているのであろうか。授業全体をみた時にALの導入によって一定の教育効果は確認できるものの、学生参加型や協同学習型等のさまざまなAL手法を授業の中に導入しても、学生の授業に対する満足度や理解度は、期待したほどには上昇しないことを意味している。

(2) ALの中でも講義すべき時もある (A time for telling)

前項で明らかにしたように、授業にさまざまなAL手法を導入しても期待したほどには教育効果が上がらないことに関して、SchwartzおよびBransford (1999)は、「知識構成主義は、学習者自身が自分で考えることが重要であるというが、講義が有効な場合もある (A time for telling)」と指摘している。さらに、Schwartzらはこのことを明らかにするために、授業前に新奇性効果を示す記憶実験データの分析を受講生に課し、その後授業中に次の3つの異なる形態の授業指導を行う実験を行った。すなわち、「①さらに分析を続けさせる (分析+分析)」、「②その後、講義を聞く (分析+講義)」、「③授業前の分析は行わずに、関連資料を予習させ、その後授業中に講義を聞く (読解+講義)」の3つの方法である。

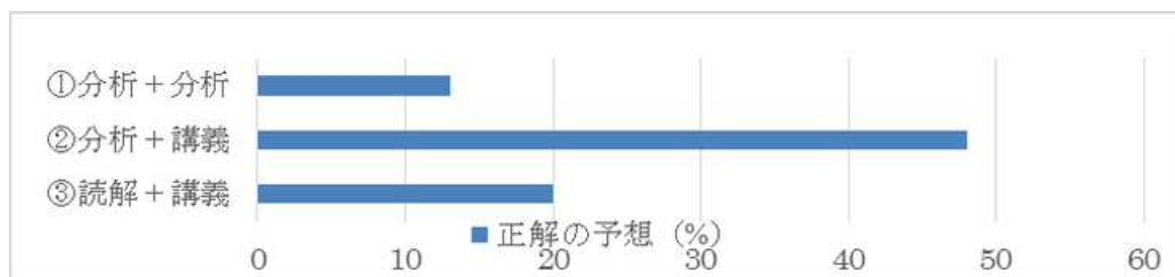


図 2 授業形態の組み合わせによる正解の予想率の変化

Schwartz&Bransford (1999) 引用

さらに、その後、発展課題の実験に対する予測の正しさをこの3つの種類ごとに分析を行った。その結果、図2のように②の「分析+講義」の学習形態が他の方法より正解の予想の正しさが高いことを明らかにした。このことは、学生自らが課題を分析した後に、教員の講義を聞く機会をタイミングよく設けることにより、教員が受講生に理解してほしいと考える知識や用語の意味を正確に伝達でき、受講生は知識や用語の意味を差別化できるようになることを意味している。その結果、他の人の主張の意義や重要性をよく理解できるようになるという。ALを導入した授業で一般的によくみられる教員が最初に課題を与え、受講生が個人およびグループでその課題を分析し続け、課題解決の方法を自主的に考えさせるという授業スタイル（分析+分析）では、受講生の授業の満足度や理解度だけでなく、将来直面するさまざまな課題に対する解決能力を向上させることは難しく、そこに教員が何らかの形で介在する必要があることを明らかにしている。したがって、ALのさまざまな手法であるいわゆる形式知と教員がこれまで培ってきた経験知である講義等の対面授業をバランスよくブレンドする（組み合わせる）ことにより、ALが本来持っている機能をさらに強化することができると考えている。

それと同時に教師のAL手法を用いた授業にどのようにコミットメントしていくの

か、すなわち、教師のファシリテーションについても今後さらに研究していく必要があると筆者は考えている。AL型授業のどのタイミングでどのように教師が関わっていけば学生のAL型授業に対する満足度や理解度が上昇するのかについて研究を推進する必要がある。

6.ALと発達障害学生

これまで論じてきたようにALの本質には社会を見据えた教育、すなわち「学校から仕事への移行（transition）」を意識し、学校教育で学んだことが、卒業後活かせるように知識や技術を学ぶだけでなく、他者が持っている知識や技術を取り込んで自分の知識や技術を深めるとともに、それを活用して批判的思考力や物事に対する多面的な見方を育成することが重要視される。しかし、AL型授業を行っていく中でこれまでの講義（対面授業）中心の授業では目立たなかったコミュニケーションや対人関係、社会人としての総合力等に難がある（苦手とする）学生（発達障害学生や当該障害が疑われる学生）の存在がにわかにクローズアップされるようになってきた。例えば、協同学習（反転学習や知識構成型ジクソー法等）では個人ワークとともにグループワークが欠かせない。ところが、彼らは人との距離感がよく分かっていないため個人ワークでも自分のペースで作業を勝手に進め協調性がない。また、グループワークでは

他の班員が発表している時に自分が興味・関心がないと窓の外を見ていたり、時には、鼻歌を歌ったりしている。ところが、自分の番になると、延々と自分の主張を述べ、他の学生が口をはさめず議論にならない。反論すると、一層、大きな声で、持論を繰り返したりする。その結果、班としてのまとめが時間内にでき上がらず、その班の発表は、しどろもどろで要領を得ないものになってしまうなどのケースが増加してきている。

AL手法を用いた授業が増加するにつれて上記のような新たな課題が発生していることを認識するとともに、これらに対処するために学内の支援組織（支援室、相談室、保健管理センター等）や授業担当者等が連携・協力して対応していく必要がある。また、必要に応じて特別クラスを編成し対応していく必要がある。

7.おわりに

これまで、本当の学習力を培うALとはどのようなものであるかを考えてきた。教育関係者は、とにかく授業へのAL手法の導入ばかりに目を奪われがちである。しかし、ただ単にALの手法を授業に取り入れただけでは、授業の満足度や理解度はあまり向上しないことは、本稿の中で示したとおりである。

また、ALの手法は学習効率が悪く、教えたことがあるのなら、そのまま教えてしまえばいいのではないか。さらに、教えたことが定着しているかどうかは、テストを実施して成績が良ければ定着していると判断すればよいのではないかというALに対する批判的な意見をよく耳にする。このような主張に対して、一見効率が悪いALのような学習法の隠れた良さを再認識する必要がある。すなわち、ALの手法を利用した学習を考える際に重要な観点は、ある

時点の学習が「今できること」でなく、「将来の学習をどのように準備するのか」という観点である。すなわち、発見学習や協調学習などの形式知であるAL手法を授業に取り入れることにより、知識や技術の部品の基盤ができてくる。それが素材から必要な部品を選び取って組み合わせて問題を解く準備となる。さらに、Schwartzらが主張するように、講義という教員の経験知を必要なタイミングでこれらにブレンドすることにより、その場のリソースを使える力や自ら学習する力をさらに強化することができる。このようなベースになる学習が学校だけでなく、社会人となってからの活動にも転移することができるというALが本来持つ教育効果を、我々は今一度認識し、授業へのALの導入を考えていく必要があると考えている。

その一方で、ALに基づいた授業設計には課題も多い。例えば、ALの評価方法の問題がある。ALの評価は、いわゆるパフォーマンス評価が中心となるが、定性的に段階別に到達度を定義するルーブリックを活用する評価方法は学会や一部の大学等で試みられているが、現段階ではその定量的な評価方法が確立されていない。

さらに、AL手法の授業への導入が進むにつれて本稿でも述べたように人とのコミュニケーションや距離感の取り方が苦手（わからない）とする学生の存在が顕在化するという新たな現象が生じている。その結果、班（グループ）全体のパフォーマンスが低下することや、グループワークにおける「フリーライダー問題」⁸等の新たな課題が発生していることを認識し、それらの新たな課題に対処する方法等を今後組織的に協議・検討し解決していかなければならないと考えている。

（大学教育センター副センター長・教授、
学生特別支援室長）

【謝辞】

本研究はJSPS科研費16k04831の助成を受けたものです。

本稿を執筆するに当たり、ALに対する多くの示唆を与えてくださった大学教育学会や日本高等教育学会の先生方に、あらためて感謝申し上げます。

【注】

- 1 高大接続システム改革の中間まとめでは高大接続システム改革の基本的な内容・実施方法として、高等学校基礎学力テスト（仮称）については、平成31年度から平成34年度までは試行実施期間とし、平成35年実施分から次期学習指導要領に基づくテストに移行する予定である。また、大学入学希望者学力評価テスト（仮称）については、平成32年度から平成35年度までは平成36年度以降に向けた課題を解決しつつ現行学習指導要領の下で実施し、平成36年度実施分から次期学習指導要領に基づくテストに移行するとしている。
- 2 文部科学省用語集
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/singi/giji/_icsFiles/afiedfile/2012/03/28/1319067_2.pdf
- 3 溝上慎一、「アクティブ・ラーニングとは」, Kawaijuku Guideline 2010.11.p.44, 2010年
- 4 山田礼子, 「学習成果につながるアクティブ・ラーニング」, 私学高等教育研究所シリーズNo.52, p.110, 2013年
- 5 PISAは、Programme for International Student Assessmentの略。2000年に最初の調査を行い、以後3年ごとに実施され、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野について調査が行われている。
- 6 山田礼子, 「学習成果につながるアクティブ・ラーニング」, 私学高等教育研究所シリーズNo.52, p.96, 2013年
- 7 相関係数は1に近いほど正の相関が強いといわれる。林らの分析によれば、Personの相関係数の有意水準(両側)1%水準で検定したところ、ALポイントと到達目標達成度との相関係数は0.253, 授業理解度とは0.312, 授業満足度とは0.278というように0.2~0.3という弱い正の相関しかみられなかった。
- 8 フリーライダーとはグループで作業するときに、一生懸命取り組む人に協力せず、結果として「ただ乗り」する人のこと。その場は得をするように見えるが、長い目で見ると、友人からの信頼を失うことになる。フリーライダーをなくすためには、それぞれの分担を決めることが重要である。調査、実験、記録、司会、発表などの役割が明確に決めれば、一人一人はサボりにくくなる。そして個人としてグループに対して貢献した内容（その日の作業内容や感想等）を記述した文書を授業終了後に提出させる。また、グループのメンバーがそれぞれ同じ作業に取り組んで、その内容を競い合うようにする等の方法もある。良い意味で競争意識を高めることによって、グループ全体が活性化し、成果を高めることができる。また、メーリングリストを作って、互いのコミュニケーションを密にするという方法もある。グループワークでは、互いの長所を活かし、励まし合って成果を高めていくことが重要である。

【参考文献・資料】

- ・ 浅間正通編著,「デジタル時代のクオリティライフー新たに見つめるアナログカー」, 遊行社, 2016年7月
- ・ 小川勤,「商業教育論から考察した新たな教授法の研究ーアクティブ・ラーニングと商業科教育法ー」,日本商業教育学会商業教育論集第22集, 2012年
- ・ 小川勤,「教育におけるデザイン思考・ジクソー法の導入に関する研究ー商業教育プレミアム強化への提言ー」, 商業教育論集第26集, 2016年
- ・ 川嶋太津夫,「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」, 名古屋高等教育研究第8号, 2008年
- ・ 白水始,「高等教育における協調学習の意義と具体的な方法」,清泉女子大学FD研修会配布資料, 2016年2月
- ・ 土持ゲーリー法一,「パラダイム転換ー教員から学生へ, 教育から学習へー」, 教育学術新聞(平成25年11月13日付)私学高等教育研究所より, 2013年
- ・ 林透・河島広幸,「アクティブ・ラーニングの可視化に関する実践的研究-ALポイント認定制度の設計と効果を中心に-」,山口大学教育機構紀要「大学教育」第13号, 2016年3月
- ・ 林徳治・藤本光司・若杉祥太編著,「主体的に学び意欲を育てる 教学改善のすすめ」, ぎょうせい, 2016年4月
- ・ 溝上慎一,「アクティブ・ラーニングとは」, Kawaijuku Guideline 2010.11,2010年
- ・ 山田礼子,「学習成果につながるアクティブ・ラーニング」,私学高等教育研究所シリーズNo.52, 2013年
- ・ 山崎光悦,「アクティブ・ラーニングと教育の質保証」, じゅあ(大学基準協会:JUAA) No.57,2016年
- ・ Bransford, J. D., and D. L. Schwartz. (1999). "Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications." Review of Research in Education 24:61-100
Efficiency and innovation in transfer.

大学におけるカリキュラムマネジメントに関する実践的研究 ～やまぐち未来創生人材育成プログラムを事例にして～

林 透

要旨

近年の日本の高等教育政策では、3つのポリシー（アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー）に基づく大学教育の質保証を進めてきた。特に、大学教育の質保証にとっては、教育過程（プロセス）が重要と考えられ、学生の学修成果の評価を含んだカリキュラム・ポリシーに基づくカリキュラムマネジメントが今後益々重要になると考えられている。日本の大学教育におけるカリキュラム研究は未だ不十分であり、新たな視点として、近年、多様化する大学の教育や運営への各アクターの役割にも注目しながら、カリキュラムマネジメントに関する事例研究を行うことで、実践的研究として深化させ、大学教育の質保証にインパクトを与えるカリキュラムマネジメントのあり方を検討する必要がある。

本稿では、カリキュラムマネジメントのあり方を検証する一事例として、文部科学省「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」による地域人材育成カリキュラムを取り上げ、大学教職員やステークホルダーが参画したカリキュラムマネジメントの実情を明らかにする。

キーワード

カリキュラムマネジメント、やまぐち未来創生人材育成プログラム、COC+、質保証

1 はじめに

1.1 時代背景と問題設定

日本の高等教育政策では、2005年1月の中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』を契機に、3つのポリシー（アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー）に基づく大学教育の質保証を進めてきた。2012年8月の中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』において、学位プログラムという概念が表れ、学生が「何を学んだか」ではなく「何ができるようになったか」を問う、教育の結果とその証である質の高い学位授与であるアウトカムベースの大学教育改革の方向性が示された。研究者の立場からは、天野郁夫（2013）が、戦

後日本の高等教育の質保証の装置を四つに整理し、「①大学設置基準」「②入学者選抜」「③第三者評価制度」を挙げ、今後は、「④教育過程（プロセス）」が重要となると指摘している。

このような経緯の中で、2016年3月には、3つのポリシー公表が法令義務化され、ディプロマ・ポリシーに基づくカリキュラム編成やカリキュラム・ポリシーに基づく学習成果アセスメントといった、3つのポリシーに基づく質保証が一層強化されることとなった。特に、カリキュラム・ポリシーを「ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するかを定める基本的方針」（文部科学省大学分

科会大学教育部会,2016)と定義付け、カリキュラム・ポリシーに基づくカリキュラムマネジメントが、大学教育の質保証にとって、今後益々重要になると考えられている。

今日の大学運営は、ステークホルダーの存在を無視できない。大学教育に関して大学教職員だけでなく、ステークホルダーとの協働によるカリキュラムマネジメントの対応を迫られている。また、アクティブ・ラーニングの導入や、汎用的能力育成を目的とした体験型学習などの導入、正課外教育による学修成果の可視化など、学生の学びや教育手法は多様化し、カリキュラムマネジメントの手法もまた多様化している。

1.2 先行研究等

カリキュラム研究については、従来から初等中等教育を中心とした研究に偏る傾向が見られ、大学におけるカリキュラム研究については、井門 富二夫 (1985) や有本章編 (2003) による総論が中心であった。近年に至り、大学教育の組織的取組が求められる中で、日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編 (2016) や河合塾編 (2016) によるカリキュラム改革に着目したアンケート調査・事例調査が注目される。

しかし、中留武昭 (2012) が指摘するように、大学教育におけるカリキュラム研究は初等中等教育に比べ遅れ、大学のカリキュラムマネジメントを進めるには、「事例研究の累積による基軸と構成要素の緻密な検証」「数量調査によるモデルの一般化を図り、作成したモデルにおける開発的研究(ガイドライン作成等)」の必要性を示唆している。

筆者は、ここ数年にわたり、『日本の大学における組織開発(OD)に関する実証的研究』等の諸研究により、大学の組織変容にインパクトを与えるアクター(大学管理職、大学教員、大学職員、学生)の関係性に着目して多くの研究成果を挙げてきた。しかし、大

学教育のアカウンタビリティが求められる中で、大学組織内のアクターの関係性に注目するだけでは不十分であり、大学教育のコンテンツであるカリキュラムという動態システムに着目する必要性を感じていた。

日本の大学におけるカリキュラムマネジメントに関する実践的研究は黎明期にあり、まずは、日本の大学におけるカリキュラムマネジメントの事例研究及び課題抽出に取り組む必要がある。これまでの先行研究を踏まえながら、文部科学省「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」(以下「COC+事業」)において開発・設計する「やまぐち未来創生人材育成プログラム」(以下「YFL 育成プログラム」)を事例にして、大学教職員とステークホルダーが参画し、運営されるカリキュラムマネジメントのあり方を探求する。

2 文部科学省「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」を通じたカリキュラムマネジメント

2.1 文部科学省「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」の概要とねらい

平成 27 年度から実施している、文部科学省 COC+事業は、平成 25 年度から「地域のための大学」として、各大学の強みを生かしつつ、大学の機能別分化を推進し、地域再生・活性化の拠点となる大学の形成に取り組んできた「地(知)の拠点整備事業(COC)」(以下「COC 事業」)を発展させたものであり、地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先を創出・開拓するとともに、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取組を支援することで、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積を目的としている。

いわゆる COC 事業から COC+事業への発展は、安倍政権が掲げる地方創生のための「まち・ひと・しごと創出」に係る政策に起因している。

COC+事業の公募要領の冒頭には、「我が国が世界に先駆けて迎えている人口減少・超高齢化社会において、『人口減少が地域経済の縮小を呼び、地域経済の縮小が人口減少を加速させる』ことが危惧されています。このような中で、地方と東京の経済格差拡大が、魅力ある職を求める我が国の人口を地方から東京圏へ流出させていると指摘されております。とりわけ、このような人口の流出は、大学入学時及び大学卒業・就職時の若い世代に集中しています。このような人口減少と地域経済の縮小に歯止めをかけ、各地域がそれぞれの特徴を活かした自律的で持続的な社会を創生するためには、意欲と能力のある若者が地域において活躍できる魅力ある就業先や雇用の創出等に国と地方が一体となって取り組んでいかなければなりません。」と、その事業背景が明記されている。

このような事業背景と目的を踏まえ、COC+事業では、COC 事業とは異なり、当該地域の高等教育機関の連携を基礎に、自治体や企業等との連携を図る必要があり、取組内容は多様かつ広範囲に及ぶ点に特徴がある。そして、その根幹において、地域の高等教育機関、自治体、企業等が連携し、事業協働地域を形成しながら、当該地域の未来を担う人材育成のためのカリキュラム構築が求めている。具体的には、COC 事業と COC+事業における申請要件の違いを比較すれば明らかである。COC 事業では、「①全学的な取組としての位置付けを明確化（学則等の位置付けなど）」「②大学の教育研究と一体となった取組（全学生が在学中に一科目は地域志向科目を履修）」「③大学と自治体が組織的・実質的に協力」「④これまでの地域との連携の実績」「⑤自治体からの支援の徹底（マッ

チングファンド方式-」の 5 項目が申請要件となっていたが、COC+事業では新たに、「⑥自治体の教育振興基本計画や申請内容に係る自治体の基本計画等への申請大学の役割の記載」「⑦地域の複数大学、中小企業やベンチャー企業、NPO等との連携」が追加されている。さらに、COC+事業申請大学（COC+大学）には、カリキュラムの改革案の要件が詳細に列挙されており、学生が地域を志向し、将来の就職先として事業協働地域を選択する契機となるようなカリキュラム改革の構想について、「① 地域が求める人材像と修得すべき能力を記載すること。修得すべき能力は、連携地方公共団体・企業等からのヒアリングやデータ等の把握・分析に基づいて、修得すべき能力が具体的かつ明確に目標設定されていること。【ニーズ把握・分析と修得能力の明確化】」「② 教育プログラムの構築・実施については、地域が求める人材として「修得すべき能力」を身につけることができる実践的かつ効果的な内容及び方法が体系的に構想されていること。【実践的な能力が身につく体系的な教育課程の編成】」「③ 構築する教育プログラムの担当教員の計画については、その内容を教授できる経歴・専門分野の教員で構成（採用予定者を含む）すること。」「④ 授業を担当する教員（実務家教員を含む）全員が、地域のニーズや開発する教育課程の内容を共有し、共通理解を持って教育課程等の開発を推進できるよう、適切な教員体制を構築し、効果的なファカルティ・ディベロップメントを実施すること。【教員体制と FD】」が求められている。

COC 事業と COC+事業の申請要件の違いについて、カリキュラム改革構想の観点から比較すると、大きな違いがあることは明らかである。すなわち、COC 事業では全学必修の地域志向科目を一科目設定に留まる一方、COC+事業では当該地域が求める人材像、

教育・学修目標を設定した上で、必要とされる教育プログラムの構築が求められ、体系的なカリキュラム設計が必要であることが分かる。

2.2 YFL 育成プログラムで育成する人材像

山口大学が申請大学として採択を受けたCOC+事業「やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業」¹⁾では、公表されている申請概要²⁾によると「山口県は人口数万～20万の都市が分散し、それぞれの都市域が独自の文化、歴史、産業構造を有している。また若者の県外流出が顕著で、人口減少が加速化し、深刻な課題となっている。本事業はこのような課題に対して、地域社会が求める人材を育成する教育プログラムを構築、実践することによって、事業期間の5年間で高等教育機関の卒業生の県内就職率10%以上の向上を実現する。具体的には地域社会が求めている学生の能力を6つの力に整理し、これを育む地域志向型の教育プログラムを構築する。教育の実施は参加高等教育機関、地方自治体、企業等地域全体で取り組む。分散して

いる高等教育機関をネットワークで結び、学生は各自の教育機関で基礎科目を学ぶとともに、合宿形式のアクティブ・ラーニング、さらにインターンシップに参加する。学生の能力と企業等の求める能力のマッチングシステムを構築し、ミスマッチを防ぐことで地元定着率向上の実現を図る。」としている。

地域志向型の教育プログラムとして掲げたYFL 育成プログラムでは、県内の企業や地方公共団体等に対するニーズ把握等から、事業協働地域が求める人材像として、世界規模（グローバル）の視野を持ちながら、様々な地域（ローカル）の諸課題に未来思考で取り組み、課題解決方法を提案、実行できる人材を「やまぐち未来創生人材（YFL: Yamaguchi Frontier Leader）」とした。当該地域人材に必要な6つの能力（YFLの6つの力）を以下のとおり整理した。YFLの6つの力が教育プログラムにおける教育・学修目標に位置付けられる。

- ①やまぐちの地域行政・経済、歴史を理解し、活用できる力【やまぐちスピリット】

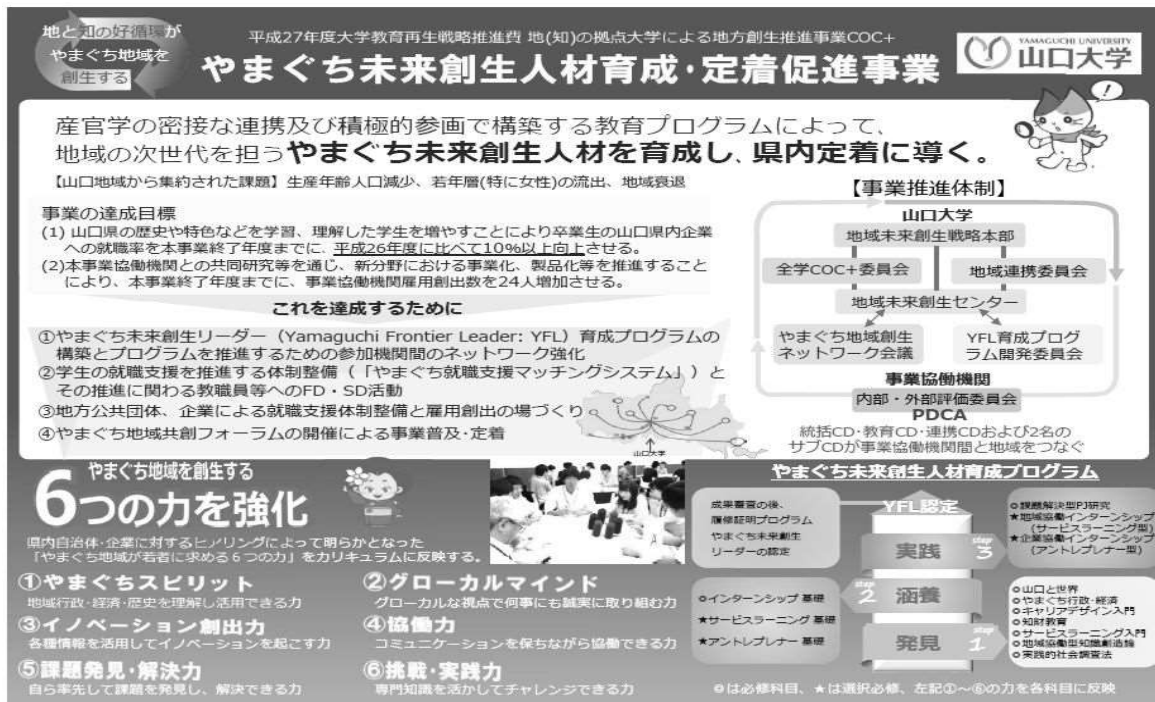


図1 『やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業』概要図

- ②グローバルな視点で何事にも誠実に取り組む力【グローバルマインド】
- ③知的財産に関する情報を利活用してイノベーションを起こす力【イノベーション創出力】
- ④多様な関係者と良好なコミュニケーションを保ちながら協働できる力【協働力】
- ⑤主体性と行動力を持って課題を発見し、これを解決できる力【課題発見・解決力】
- ⑥専門知識を活かしてチャレンジすることができる力【挑戦・実践力】

なお、平成 28 年 2 月に、やまぐち地域の高等教育機関関係者（教職員・学生）、自治体・企業関係者を対象に開催した FD（Faculty Development）・SD（Staff Development）セミナーにおいて、「今、地域で必要とされていることは何ですか」という問いを参加者に投げ掛けたところ、図 2 のとおり、資源（リソース）がありながら、その活用や情報発信が出来ていない現状認識があり、その状況を克服する若い人材を求める数字となっている。まさに、YFL 育成プログラムが育成しようとする人材像と合致している。

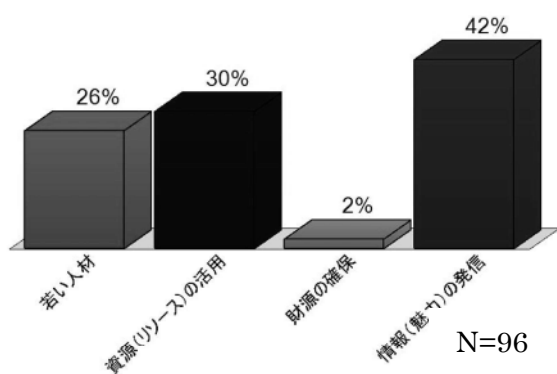


図 2 平成 27 年度 COC+事業 FD・SD セミナー参加者調査（抜粋）

2.3 YFL 育成プログラムのカリキュラム設計と質保証

YFL 育成プログラムのカリキュラムでは、

YFL の 6 つの力を修得するために必要な学修時間を確保するため、ナンバリングシステムによる階層別科目群「コア科目・導入科目：100 番」「基幹科目：200 番」「PBI（Project-Based Internship）科目：300 番」を下表のとおり設定している。YFL 修得要件単位数（時間数）「12 単位（168 時間）」を満たすと、YFL 認定証が交付される。

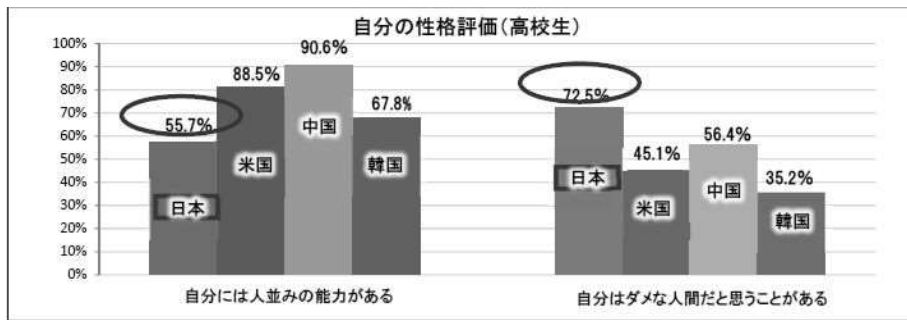
表 1 YFL 育成プログラム授業科目一覧

科目番号	授業科目名	単位数
【コア科目 (100 番)】	キャリアデザイン入門	1 単位 (必修)
【コア科目 (100 番)】	山口と世界 (やまぐちの歴史・文化を学ぶ)	1 単位 (必修)
【コア科目 (100 番)】	やまぐちの行政・経済を学ぶ	1 単位 (必修)
【コア科目 (100 番)】	知的財産入門	1 単位 (必修)
【実践導入科目 (100 番)】	サービスラーニング入門	1 単位 (必修)
【実践導入科目 (100 番)】	地域協働型知識創造論	1 単位 (必修)
【実践導入科目 (100 番)】	社会情報入門	1 単位 (必修)
【基幹科目 (200 番)】	インターンシップ基礎	1 単位 (必修)
【基幹科目 (200 番)】	サービスラーニング基礎	2 単位 (選択必修)
【基幹科目 (200 番)】	アントレプレナー基礎	2 単位 (選択必修)
【PBI 科目 (300 番)】	地域協働型解決型インターンシップ [サービスラーニング編]	2 単位 (選択必修)
【PBI 科目 (300 番)】	企業協働型解決型インターンシップ [アントレプレナー編]	2 単位 (選択必修)

※修得要件単位数：12 単位

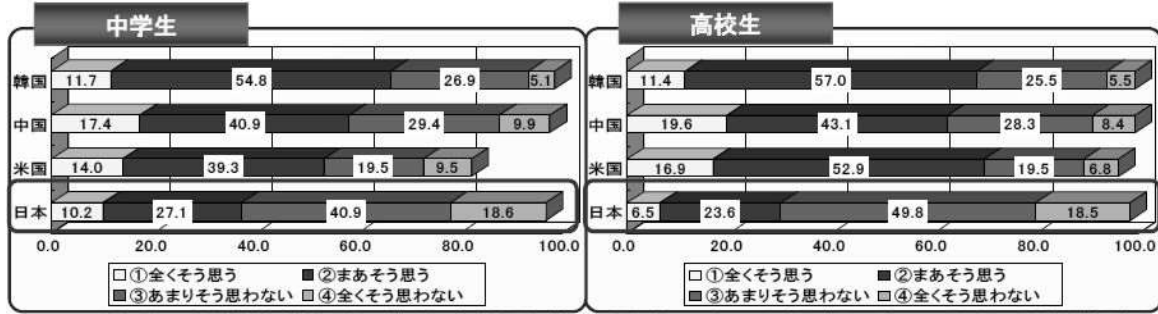
YFL 育成プログラムの特徴は、サービスラーニング型・アントレプレナー型の 2 類型を基軸とした階層型カリキュラム³⁾である。カリキュラム設計の基本コンセプトには、2 つの動機がある。一つは、近年の日本の青少年の社会参画意欲や自己肯定感が他国と比較して低い傾向（図 3 参照）にあり、そのような若者意識を克服するカリキュラム設計の必要性である。もう一つは、先行研究（平尾元彦・田中久美子,2016）に拠れば、地元志向の強い学生の社会人基礎力やキャリア意識が相対的に低いことが指摘される中で、そのような状況を把握した上でのカリキュラム設計の必要性である。

当該科目群は 100 番科目・200 番科目を原則として共通教育科目、300 番科目を原則として学部専門科目に位置付けて運用することとしている。YFL 育成プログラムでは、参画する 12 高等教育機関とのカリキュラム互換調整を図り、一部の科目では、複数機関の教員が分担担当し、複数機関の学生が交流



(出典)
 (財) 国立青少年教育振興機構
 「高校生の生活と意識に関する調査報告書」(2015年8月)より
 文部科学省作成

【問33-2】私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない



(出典)(財)一ツ橋文芸教育振興協会、(財)日本青少年研究所「中学生・高校生の生活と意識 -日本・アメリカ・中国・韓国の比較- (2009年2月)」より文部科学省作成 22

図3 生徒の自己肯定感、社会参画に関する意識 (中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会,2015)

しながら学ぶ環境の創出を目指している。特に、「サービスマーケティング基礎」「アントレプレナー基礎」の授業設計では、異業種組織・構成員との交流を通じた教育の質保証に取り組んでいる。

YFL 育成プログラムの質保証の仕組みとして、YFL の 6 つの力 (教育・学修目標) と各授業科目との関係性を数値による重み付けで可視化するカリキュラムマップ「YU CoB CuS (Yamaguchi University Competency-Based Curricular System)」を適用することとしている。これにより、YFL 育成プログラムの履修学生にとって、修得すべき能力に対する達成度が可視化され、学修成果を把握することができる。さらには、YFL の 6 つの力に関するプログラムベース・ルーブリックを別表 (本編末に掲載) のとおり策定し、学修レベルに応じた獲得能力を明示した。

3 YFL 育成プログラムの科目開発と実践

3.1 100 番科目「コア科目」と「実践導入

科目」の設計

YFL 育成プログラムの導入科目群として位置付けられているのが、100 番科目である。「やまぐちを発見！」をコンセプトに、やまぐち地域に関する基礎知識とスキルを講義形式中心で学ぶことが狙いである。

100 番科目には「コア科目」と「実践導入科目」に区分されており、コア科目 (「山口と世界 (やまぐちの歴史・文化を学ぶ)」、「やまぐちの行政・経済を学ぶ」「キャリアデザイン入門」「知的財産入門」) は既設の地域志向科目等を活用した科目群となっており、地域に関する基礎理解を目的としている。一方、実践導入科目 (「サービスマーケティング入門」「地域協働型知識創造論」「社会情報入門」) は YFL 育成プログラム用に新設した科目群であり、「やまぐちを発見！」に繋がる実践的スキルの修得を目的としている。特に、「サービスマーケティング入門」では地域コミュニティを支える市民性を養い、「地域協働型知識創造論」では多様な地域関係者と

のコミュニケーションや協働する基本的姿勢を養う。コア科目・実践導入科目については、COC+参加大学・高専の学生には、e-ラーニングシステムによる授業コンテンツ配信を行い、反転授業やブレンディット学修としての活用に供することを目指している。

ここでは、YFL 育成プログラムのために新設した科目群である実践導入科目のうち、筆者が担当する「地域協働型知識創造論」の科目設計と実践についてまとめる。

「地域協働型知識創造論」の授業設計において、シラバスの授業概要には「知識の特性に関する理解と組織的知識創造理論の全体像について説明し、組織におけるナレッジ・マネジメント・プロセスを明らかにする。組織と人との関係性を理解しながら、地域における多様なステークホルダーとの協働のアプローチの仕方を学習する。」、到達目標には「①知識創造理論に関する理解し、同理論を活用して応用することができる。②組織と人との関係性を理解し、地域との協働に取り組むことができる。③ダイバーシティを受容し、地域での実践活動に活かすことができる。」と記している。「地域協働型知識創造論」では、受講生が2年次以降に受講予定の「サ

ービスラーニング基礎」「アントレプレナー基礎」を選択するときに必要なとされる知識創造理論の修得と実務家教員2名（地域再生実践家とグローバル起業家）による実践的講義・演習で構成している（図4参照）⁴⁾。

具体的には、野中郁次郎・竹内弘高（1996）が提唱した知識創造理論（SECIモデル）を提示しながら、受講生が将来、地域社会で活躍する際には、組織内や組織同士での協働、さらには、新しいイノベーションを生み出すための基礎理解を深めることを最大のねらいとしている。我々の周りに存在する知識には「暗黙知」と「形式知」という2種類が存在し、我々の日々の営みにおいて「暗黙知」「形式知」の循環を通して新しい知識やイノベーションが生み出され、かつ、スパイラル状に展開していく概念を学修する。齋藤孝（2016）は「暗黙知や身体知を共有し、それを明確な形式知にしていくプロセスは、まさに新しい学力が求める実践的な知の在り方である」と言及しているように、21世紀知識社会において活躍する上において必要不可欠な実践的な知の在り方を理解する機会を提供している。

公開授業

地域で活躍したい若者へ
『地域協働型知識創造論』
YFL育成プログラム「人間の発達と育成2」

日程：10/25(火)・11/8(火)・11/15(火)
時間：17時50分～19時20分 教室：共通教育棟26番教室

山浦 晴男先生
情報工科大学 学長兼学芸員
担当：10/25・11/8

奥谷 京子先生
WJWジャパン代表
担当：11/15

「地域再生の窓口」
2008年長野県生まれ、中央大学卒。創業家系出身。部分的なことで知識の伝達と普及に20年間従事。その経験から「理論と実践」の両方から「実践」の重要性を認識し、地域再生支援に携わる。

「グローバル起業家」
WJWジャパン（女性のための世界銀行日本支部）代表。2011年3月1日 起業家日本大賞受賞。被災地での女性起業家の支援活動も行う。現在はカンボジアを拠点とし、企業が地元で働くための事業創出を支援。

●授業成果（地域課題解決のためのSECIモデル提案）の一例

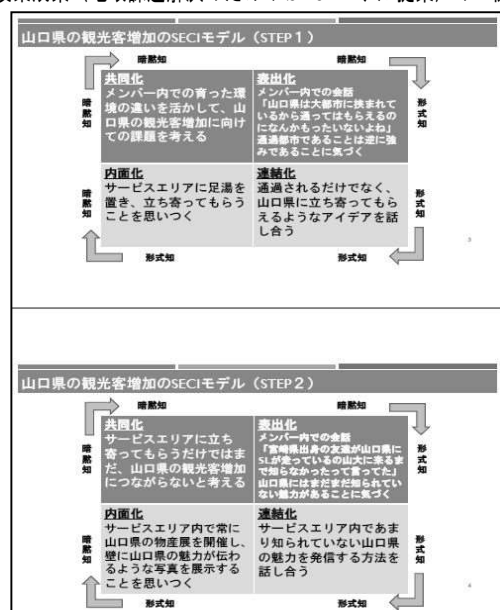


図4 『地域協働型知識創造論』公開授業チラシ

3.2 200 番科目「サービスマーケティング基礎」と「アントレプレナー基礎」の設計

学部 2 年次以降の基幹科目では、インターンシップ事前学習「インターンシップ基礎」を受講するほか、「サービスマーケティング基礎」又は「アントレプレナー基礎」を選択必修し、その後の学修の方向性を確定していく。「サービスマーケティング基礎」「アントレプレナー基礎」では、COC+参加大学・高専生との「仲間とはぐくむ！」を目的としたフィールド演習を行う。

山口大学における平成 28 年度 YFL 育成プログラム受講生（1 年次）に、次年度における 200 番科目（「サービスマーケティング基礎：SL 基礎」「アントレプレナー基礎：EP 基礎」）の選択希望をアンケートしたところ、表 2 のように、サービスマーケティング基礎を希望する学生が多い傾向にあることが窺える。

表 2 200 番科目選択希望調査結果一覧⁵⁾

	SL 希望	EP 希望	未定
人文学部	6	2	1
経済学部	11	10	3
理学部	3	1	4
工学部	4	5	1
農学部	6	0	3
計	30	18	12

200 番科目については、やまぐち地域におけるフィールド演習を原則として、所属機関や所属分野（学部学科）の異なる学生同士が受講するという基本コンセプトに合った授業設計を平成 27 年度から着手した。ここでは、そのプロセスと成果をまとめる。

200 番科目の設計においては、フィールド演習の候補地を選定し、地元関係者とのコーディネートを通してプログラム実施することを試行した。具体的には、COC+事業採択初年度である平成 27 年度に早速着手し、平

成 28 年 2 月 26 日（金）から 28 日（日）の 3 日間、周防大島町安下庄地区において、「ミニ移動大学 in 周防大島」を実施し、山口大学と徳山大学の学生・教職員をはじめ、地域住民や自治体関係者など、約 30 名が参加した。写真分析法を通じた地域再生に定評のある情報工房代表 山浦晴男氏を招聘し、周防大島在住のキャリア教育起業家である大野圭司氏の協力を得て、北陸地区などで実績のある「ミニ移動大学」という手法を活用したフィールド演習を行った。大学外の実践家・ステークホルダーとの協働による授業開発という当初のコンセプトに基づいた取組となった。

具体的には、初日、導入講義「地域再生入門」において、今回のミニ移動大学のテーマ「安下庄地区を魅力ある地域にするためには」が提示された。このテーマを念頭に、地域住民ガイドによるフィールドワークに移り、漁協やみかん農園を訪ね、関係者からの聴き取りや写真取材を行い、安下庄地区の魅力や課題を学んだ。2 日目は、初日に取材した事項や写真を整理しながら、提案アイデアをデザインするワークショップを行い、3 日目の発表会では、地域住民や自治体の方を交えた全体発表会を行った。安下庄地区の歴史や風土が育む豊かな資源をいかに活かすということを中心に、農水産資源などを活かした商品開発、空き家対策、観光プランなど、実際に即した提案が学生たちから発表され、教育プログラム試行版として実行性の確認と一定の成果を得ることができた。その一方で、参加学生の学修評価に対する準備が不十分であったため、今後の課題とした。

その後、平成 28 年度には、翌 29 年度からの本格実施に向けて、学修評価を含めた授業設計に取り組んだ。具体的には、平成 28 年 10 月～12 月の 3 日間にわたって、「アントレプレナー基礎（周防大島編）」を実施し、山口大学、山口県立大学、山口学芸大学、

徳山大学の学生 20 名が参加した。この授業設計では、これからの地域の未来を担う人材にとって、アントレプレナーシップを学び、これまでにない新しい価値を生み出す力やオリジナリティを追求して確かなものを生み出す力が求められており、起業に関する基礎知識を学び、地域の起業家から実地指導を受け、起業プランを作成するとともに、アントレプレナーシップを修得することを目的としている。学生の学修評価では、3 日間の活動日誌（「アントレ日誌」）の記入を課し、学生の学修活動のプロセス評価に活かしたほか、最終成果物である起業プランのプレゼンテーションについて、8 つの評価の観点を定めたルーブリックを作成し、アウトプット評価に活かした。この学修評価の枠組は、山形大学におけるエリアキャンパスもがみにおけるフィールド演習科目の事例⁶⁾を参考に設計した（山形大学 2016）。

以上のような試行実施を通して、200 番科目の学修評価については、プロセス評価とアウトプット評価に基づき行う基本的枠組が整理された。

3.3 300 番科目「課題解決型インターンシップ（PBI）」の設計

YFL 育成プログラムは副専攻的な位置づけにあり、YFL 認定という履修証明を獲得する最終関門として課題解決型インターンシ

ップ（PBI）を設定している。200 番科目と同様に、サービスマーケティングとアントレプレナーをキーワードに、対象フィールドで区分し、「地域協働課題解決型インターンシップ [サービスマーケティング編]」又は「企業協働課題解決型インターンシップ [アントレプレナー編]」を提供する。学生はいずれかを選択し、地域課題解決型リーダーとしての実践力を修得する。

YFL 育成プログラムの 6 つの力を養うためには、300 番科目で設定するインターンシップ科目は従来型の仕事理解型（就業体験）のものでは不十分であり、課題協働型・事業参画型に近いプログラムを設計する必要がある（表 3 参照）。具体的には、地域や企業等（フィールド）の抱える課題を学生がその場に出向き、ステークホルダーとの意見交換や情報分析を行うとともに、学生自身の持つ専門知識などを活かし課題解決を目指す。これにより学生の課題解決実践力を育成する。

やまぐち地域では、山口県インターンシップ推進協議会との対話のもと、新しい課題解決型インターンシップの設計と授業科目としての定着を目指していくこととしている。

3.4 YFL 育成プログラムに関連した FD・SD 活動

YFL 育成プログラムのカリキュラム設計や個々の授業科目設計において、複数の高

表 3 インターンシップ類型（経済産業省,2014）

		特徴	学生の教育効果	企業のメリット	社会的意義
体験中心 数日～数週間が多い	仕事理解型	1-2週間程度の職場・業務体験が中心。事後にレポートやプレゼンによる報告を実施することが多い。	自己の適性・志向の理解 働くこと・業界の理解	企業・業界広報 ↓ 採用マッチング	学校から 職場・社会への 円滑な移行
	採用直結型	実際に一緒に働いてみてお互いを見極める採用活動の一環。外資系企業や大手ベンチャー企業などで実施。			
実践中心 数週間～数か月が多い	業務補助型	普通のアルバイトでは経験できないような企業の業務に取り組み、期間が1か月以上の長期が多い。	社会人基礎力	若者を活用した 業務の推進	将来の 産業界を担う 若者の育成
	課題協働型	会社と大学を行ったり委託して課題発見や企画立案に取り組む。グループワーク形式が多い。	社会人基礎力 + 学びの実践	若者の発想の活用・ 社内活性化など	
	事業参画型	企業の新規事業や実業プロジェクトの一端として業務に取り組む。期間が1か月から長いものだと半年間の長期が多い。	社会人基礎力 + リーダーシップ	若者を活用した 新規事業などの推進	

等教育機関や地域のステークホルダーとの協働によるマネジメントが行われている。YFL 育成プログラムに関わる多様な関係者の理解共有と持続的な改善充実を進める上において、FD・SD 活動が必要不可欠である。

平成 27 年度には、啓蒙的活動として、平成 28 年 2 月 8 日(月)に、COC+事業 FD・SD セミナー2016「今、必要とされる地域貢献マインドとアクション」を開催し、県内外の大学教職員および自治体職員など、170 名を超える参加者を集め、大きな関心が寄せられた。先進事例紹介として招聘した、金沢大学教授 古畑徹氏による「学都いしかわグローバル人材育成プログラムの設計と成果」と題した講演では、金沢大学が中心となって進める大学間連携事業における横断的カリキュラムの実施とプログラムベース・ルーブリックを活用した学修評価のあり方を学ぶことができ、YFL 育成プログラムのカリキュラムマネジメントに大きな示唆を得た。また、地域ブランドコンサルタント 金子和夫氏による「地域活性化の取り組みで大学に期待される役割」と題した講演では、地域のステークホルダーとの関わりにおけるコーディネーターの役割と機能について指導助言を得た。

この啓蒙的な FD・SD イベントを皮切りに、YFL 育成プログラムの教育内容をより充実したものとするため、「YFL 育成プログラム開発委員会」と連携しながら、以下の三つのレベルの FD を実施することとしている。

レベル 1「日常的な FD」では、各授業科目の学生授業評価、教員自己評価、成績評価分布などを参照し、担当教員間でのピアレビューを定期的実施する。併せて、本プログラムで育成すべき能力の到達度を毎学期測定し、カリキュラムマップとの整合化を図りながら、履修者の学修成果を担当教員間で共有する。これを次学期・次年度以降の改善に結びつけ、PDCA サイクルを構築する。

レベル 2「授業成果報告会 (FD ワークシ

ョップ)」では、担当教員が事業協働地域の多様な組織に所属するスタッフから構成されていることから、毎年数回、授業成果報告会 (FD ワークショップ) を開催する。これを通して、授業科目の到達目標やカリキュラムマップの整合性確保のための相互理解を図る。

レベル 3「教職員・学生・ステークホルダーによる対話型ワークショップ (地域共創フォーラム)」を毎年度末に開催し、教える側と学ぶ側双方からの意見聴取を行い、教育プログラムの更なる充実につなげる。

以上のように、三つのレベルの階層的 FD を通して、YFL 育成プログラムの質保証を図っていくこととしている。

4 まとめと考察

筆者は、やまぐち地域の大学間連携のあり方に問題意識をもって取り組み、大学コンソーシアムやまぐち (現・大学リーグやまぐち⁷⁾) における FD・SD 部会の設置を通して、FD・SD 活動について協議できる場づくりを設けながら、同地域における大学教職員のネットワークの促進に尽力してきた (林,2015)。これまでの環境整備の基礎が、COC+事業の採択を得て、YFL 育成プログラム設計の展開に有効に資している。YFL 育成プログラムを設計し、当該カリキュラムをマネジメントする作業は、よりスケールが大きく、かつ、高度な調整を要請するが、これまで築き上げてきた大学間連携や地域連携に与えるインパクトや波及効果は非常に強い。

本稿で考察した YFL 育成プログラム構築は、以下に掲げる①～⑤の作業を連関的に行う営みである。この営みは、カリキュラム設計の基本である「選択され明確に定義された目標を設定して、そこからカリキュラムを設計する工学的アプローチ」⁸⁾ (田村,2016) を実践していることに当たる。YFL 育成プログラムという新しい教育プログラムの構築を通して、カリキュラムマネジメントに関す

る実践知を蓄積する機会となっている。

- ①人材像を明確化した上でのプログラムベースのルーブリックの作成
- ②人材像に求められる能力を育成するための科目群とその階層性の構築
- ③教育プログラムを構成する各科目の関係性や人材育成への貢献度を可視化したカリキュラムマップの作成
- ④当該カリキュラムマップを意識した科目シラバスの作成
- ⑤科目ごとの成績評価のあり方

さらに、YFL 育成プログラムでは、単一機関を対象とするカリキュラムを超えて、COC+参加大学・高専という複数の高等教育機関への横展開を実現しようとしている点において、カリキュラムマネジメントの多角性の実情を示す事例になる。地方創生の産物として公募された COC+事業であるが、そのカリキュラム構築のプロセスにおける対話は、地方大学における人材育成の一貫性を浸透させる大きな仕掛けになるであろう。従来型の単位互換制度を超えた高等教育コミュニティ形成の第一歩である。

本稿で取り上げた YFL 育成プログラムのカリキュラムマネジメントのアウトカムとして、最終的に、事業協働地域就職率の向上が求められる。図 5 は、文部科学省高等教育局大学振興課（2016）に掲載された COC+

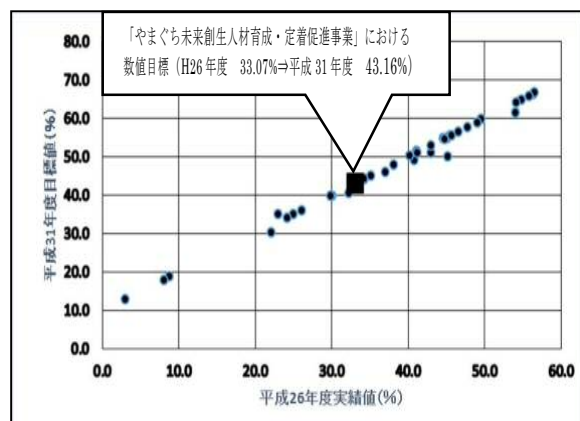


図 5 COC+事業協働地域就職率比較

事業採択 42 地域における平成 26 年度実績値と平成 31 年度目標値をプロットしたものであり、「やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業」における事業協働地域就職率の数値目標は他地域に比べ、相対的に高くなく、達成すべき水準にあると判断される。

最後に、アメリカにおける地域コミュニティをフィールドとした教育学習の先行事例に基づき、今後の方向性について考察しておく。倉本（2008）は、サービスマネジメントを具体的方策とし、学校改善論や地域社会改善論の視点を含めた、ヘンダーソン（Henderson, J.）の変革的カリキュラムリーダーシップ論（Transformative Curriculum Leadership）を紹介している（図 6）。

本稿で取り上げた YFL 育成プログラムのカリキュラムマネジメントは、大学を取り巻くステークホルダーとの共創を通して、大学組織開発（OD: Organizational Development）、さらには地域コミュニティ開発へと波及する。地域コミュニティからの評価を受けながらカリキュラムマネジメントする営みを進めることで、一つの授業科目やカリキュラムだけでなく、大学組織や地域コミュニティの改善充実に影響を及ぼすソーシャル・インパクトの要素を示唆している。

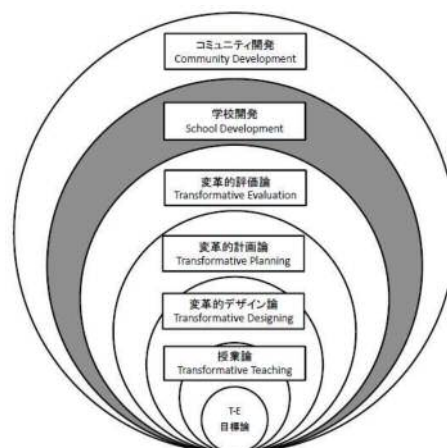


図 6 変革的カリキュラムリーダーシップの構造図（倉本,2008:93）より筆者作成）

（大学教育センター 准教授）

別表 YFL 育成プログラムにおいて育成する 6 つの力に関するルーブリック

育成する力	説明	レベル1 受動的な態度	レベル2 通常の態度	レベル3 積極的な態度	レベル4 創造的な態度
やまぐちスピリット	山口県の多様な自然、歴史、文化、産業、経済を学ぶ力	<ul style="list-style-type: none"> ○提供された資料の基礎的な事柄を理解。 ○与えられたテーマを調べ、自分の言葉で説明。 	<ul style="list-style-type: none"> ○与えられたテーマ以外で自ら関連づけて調べ、自ら資料を入手。 ○相互の比較を交えて自分の言葉で説明。 	<ul style="list-style-type: none"> ○多くのことに興味・関心を持ち、広い分野から資料を入手・調査。 ○特徴・課題を分類、比較検討し、地域の特色を定性的に理解。 ○自分の考えを自分の言葉で表現。 	<ul style="list-style-type: none"> ○地域の様々な情報を収集して、他地域との違いや地域の特色を定量的に理解。 ○数学的・社会科学的な手法で課題の抽出・分析・整理し、それに対する自分の考えを自分の言葉で表現。
グローバルマインド	グローバルな幅広い視野と、その視野の広さを活かして目の前の課題に取り組む柔軟な力	<ul style="list-style-type: none"> ○海外との違いについて基礎的な知識を得て、その違いを整理。 	<ul style="list-style-type: none"> ○海外との違いについて幅広く理解。 ○いくつかの国の事項について、グローバルな観点から整理。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自ら積極的に多くの国やテーマに関して情報収集。 ○海外との違いを系統的に関連づけて理解。 	<ul style="list-style-type: none"> ○国内外の様々な情報を収集し、その特色を定量的に理解。 ○国による習慣・制度の違いなどに適応するための方法を整理。
イノベーション創出力	これまでにない新しい価値を生み出す力。オリジナリティを追求し、設定などがしっかりしたものを生み出す力	<ul style="list-style-type: none"> ○与えられた課題に興味を持ち、修得した知識、基本的な学力を整理 ○従来の技術・伝統を深く知ろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○興味を持ったことを自ら調べ、問題解決の手法を理解し、その特徴を活用。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学んだ手法を活用して様々なアイデアを自分の言葉で表現。 ○そのアイデアを系統的に整理して、新しい試みを提案。 	<ul style="list-style-type: none"> ○従来のものとは異なる新しいアイデアを生み出す。 ○それを活用して新しいものを作り上げる計画を立て、実行に移すためのビジョンを提案。
協働力	目標を共有し、その達成に向けて、お互いの能力・立場を理解し合いながら、コミュニケーションをとり、チームメンバーで役割分担し、協働できる力	<ul style="list-style-type: none"> ○基本的なあいさつ・マナーを身につける。 ○チームの中で自分に与えられた役割を理解し他人の話聞ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○場面に応じた対応ができ、チーム全体の統率を図ろうとする意欲を持つ。 ○その姿勢を自分の言葉で表現。 	<ul style="list-style-type: none"> ○必要な場面で自分の考えを伝える姿勢。 ○チームでの自らの役割を忠実にこなし、チームの結束を促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○チームがより効率的に機能するための方法や各構成員が果たすべき役割を理解。 ○相手に対して自分の考えを説明して、具体的な行動に促す。
課題発見・解決力	問題に対して自らの知識や技能を駆使して課題を抽出し、解決のためにその課題に向き合う力	<ul style="list-style-type: none"> ○与えられた情報ツールを活用して課題を抽出。 ○過去の課題解決の事例へのアプローチや解決へのプロセスを理解。 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題解決のため、必要な情報を理解し、複数の情報を分類・整理。 ○自らの関心ある分野に関し、複数の提案ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○収集した情報を分類・整理し、ミクロ・マクロの視点から、その関連性を抽出。 ○説得力ある根拠とともに、複数の提案ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○収集した情報の重要性・関連性を理解。 ○問題のメカニズムの可視化や不特定多数に対するわかりやすいプレゼンテーションができる。
挑戦・実践力	身につけた専門知識や技能を様々な場面で活用しようとする積極性。実践に移す行動力	<ul style="list-style-type: none"> ○課題解決のため、自らの置かれている状況、自分が何をすべきかを理解し、取るべき態度を自分の言葉で表現。 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題解決に自ら当たろうとする姿勢を示す。 ○与えられた役割を理解して、実行に移す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題解決に向けて、自らの役割や取組む分野を限定せず、必要なことに積極的に関与しようとする姿勢を示す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題解決に向けて、自ら率先して行動することにより、周囲の者も行動へと促す波及効果を示す。

参考文献

- 天野郁夫, 2013, 『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版部
- 有本章編, 2003, 『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部
- 井門富二夫, 1985, 『大学のカリキュラム』玉川大学出版部
- 中央教育審議会, 2005, 『我が国の高等教育の将来像（答申）』
- 中央教育審議会, 2012, 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会, 2015, 『教育課程企画特別部会 論点整理補足資料』
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016, 『「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）, 「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン』
- 野中郁次郎・竹内弘高, 1996, 『知識創造企業』東洋経済新報社
- 林透編著, 2014, 『日本の大学における組織開発（OD）に関する実証的研究』（科学研究費助成事業・平成 23 - 25 年度報告書）
- 林透, 2015, 「山口大学・大学コンソーシアムやまぐちSDセミナー2014 レポート ～大学職員の企画力が大学を変える」『大学マネジメント』11(1), 40-46, 大学マネジメント研究会
- 平尾元彦・田中久美子, 2016, 「大学生の地元志向とキャリア意識」『キャリアデザイン研究』Vol.12, 85-92, 日本キャリアデザイン学会
- 河合塾編, 2016, 『大学のアクティブラーニング - 導入からカリキュラムマネジメントへ - 』
- 経済産業省, 2014, 『成長する企業のためのインターンシップ活用ガイド』
- 倉本哲男, 2008, 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究 - サービス・ラーニング（Service-Learning）の視点から - 』ふくろう出版
- 文部科学省, 2013, 『平成 25 年度「地（知）の拠点整備事業」公募要領』
- 文部科学省, 2014, 『平成 26 年度「地（知）の拠点整備事業」公募要領』
- 文部科学省, 2015, 『平成 27 年度大学教育再生戦略推進費「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」公募要領』
- 文部科学省高等教育局大学振興課, 2016, 『平成 27 年度 地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）』
- 中留武昭, 2012, 『大学のカリキュラムマネジメント - 理論と実際』東信堂
- 日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所, 2016, 『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザイン アクティブ・ラーニングの組織的展開にむけて』
- 齋藤孝, 2016, 『新しい学力』岩波書店
- 田村知子, 2016, 「目標のマネジメント みんなで共にめざす目標をつくろう（第Ⅱ部第1章）」田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵『カリキュラムマネジメントハンドブック』ぎょうせい, 58-67
- 山形大学, 2016, 『平成 28 年度フィールドワーク 共生の森もがみハンドブック』
- 山口大学, 2015, 『平成 27 年度大学教育再生戦略推進費「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」計画調書[基本情報]』 https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/sentei_torikumi/30_COC_Yamaguchi.pdf (2017年1月20日閲覧)

注

- 1) COC+事業「やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業」では、県内の12高等教育機関をはじめ、地方自治体（20機関）、民間企業（108機関）、経済団体等（9機関）の計149機関が参画している（平成28年11月1日現在）。
- 2) 日本学術振興会ホームページにおいて、平成27年度COC+事業の選定事業概要が掲載されている。
- 3) YFL 育成プログラムの特徴であるサービスラーニング型・アントレプレナー型の2類型を基軸とした階層型カリキュラムのコンセプトは、高知大学地域協働学部のカリキュラム構造などを参照している。
- 4) 平成28年度に初めて開講した『地域協働型知識創造論』では、実務家教員2名の講義（平成28年10月25日、11月8日・15日の計3回）を公開授業として、受講学生以外にも公開したところ、高年次学生や大学院生の受講があった。
- 5) 『地域協働型知識創造論』の受講学生（1年次61名）を対象として意向調査アンケートを実施した（うち1名欠席）。
- 6) 山形大学エリアキャンパスもがみの取組については、平成28年10月31日に、山口大学主催のFD・SDワークショップにおいて、山形大学 橋爪孝夫氏を招へいし、授業設計や学修評価について指導助言を受けた。
- 7) 大学リーグやまぐちは、従来、山口県内の大学のみで構成されていた大学コンソーシアムやまぐちを発展させ、県内の短期大学等を新たに加え、かつ、事務局を山口県庁に置く形で、平成28年10月に結成された。
- 8) 「逆向き設計」と称され、近年のカリキュラム・デザインにおいて重視される考え方である。

大学生の就職活動とインターンシップ — 多様化の時代の計測課題を追って —

平 尾 元 彦
田 中 久美子

要旨

インターンシップの量的拡大と多様化が進んでいる。学生たちは自由に、かつ、複数参加することが一般的になってきた。インターンシップへの期待も、従来の就業力・職業観の育成、学問の深化・学習意欲の向上に加えて、入職後の職場定着や、就職・採用へと拡大している。本研究は、多様化の時代の計測課題を整理するとともに、大学生の就職活動とインターンシップのつながりを把握した上で、関心・意欲の観点からの効果計測を試みる。ここでは、インターンシップの就職活動への意欲を高める効果が計測された。中小企業・地元就職への意識は一定の効果が確認されたものの逆の効果も生じている。参加した学生たちの意識変革・行動変容のメカニズムを解明した上で、新たな課題に対するインターンシップの有効性を検証する必要がある。

キーワード

インターンシップ 多様化 就職活動 中小企業 地元就職

1 研究の目的と背景

インターンシップの多様化が進んでいる。かつては大学の長期休業期間中に1週間から1ヵ月程度、職場での実務研修が主流であった。最近では、企業が独自に企画してWebサイトで公募するケースが増えている。特定の大学との協定に基づくものではない。広く学生教育に参画する自発的取り組みで、社会貢献の枠組みでとらえられることも多い。地域の協議会などがプラットフォームを提供することも多くなってきた。地元の企業・官公庁にインターンシップの実施を働きかける一方で、全国の大学等へ参加を呼びかける。受入先は様々な大学の学生を教育し、大学側は多数の企業に学生を送り出す。この仕組みが定着してきた。

文部科学省の調査によると、インターンシップの参加学生はこの10年間に1.8倍程度増加している¹⁾。これは大学で単位認定された数値

であって、学生が自由に応募するものを含めると、もっと拡大しているとみられる。このなかで、自社の職場での受け入れが難しいケースや、業務の体験が困難なケースも発生してきた。社外会場の活用や模擬体験の導入、1日や数日程度の短期のものも増えている。インターンシップの多様化は、量的拡大のなかで急速に進んでいる。

インターンシップの教育効果をどのように計測すべきか。多様化の時代に対応して、計測課題も変化する。とりわけ、インターンシップが就業力・職業観の育成や学問の深化・学習意欲の向上にとどまらず、職場定着や地元就職へと目指す幅が広がるなかで、目的に応じた適切な制度設計と効果計測が求められている。

本研究は、インターンシップと就職活動の現状を把握した上で、多様化の時代の計測課題を議論する。その上で、就職活動の観点からインターンシップの効果を検証し、教育的・研究的

課題を抽出する。

2 インターンシップをめぐる最近の変化 ～ 量的拡大と多様化の進展

2.1 量的拡大を支えるもの

大学生のインターンシップ量的拡大には、ふたつの方向がある。ひとつは長期・実務型の流れである。従来型とでも言うべきだろうか。教育学部の教育実習、工学部の工場実習のように、現場での経験を持って、自ら学ぶ専門領域を深化させる。産学連携教育の一形態であり、教育課程に位置づけられて単位認定がなされる。最近では、ビジネス実務の体験を教養教育に位置づける大学も増えてきた。ここでは、勤労観をはぐくみ、汎用的能力の育成や学ぶ意欲の高まりを期待する。いずれにしても、学生を送り出す大学と、受け入れる企業等との間で、教育理念の共有と目的・手法のすりあわせが行われてきた。インターンシップ教育に力を入れる大学では、プログラムの開発やコーディネートを担当する専門人材の育成に力を入れながら、産学連携教育を拡充させている。

経済団体や県・市、NPOなどがプラットフォームを提供するものもある。起業家精神の育成を目的にベンチャー企業への橋渡しをする団体もあれば、行政が音頭をとって地元企業への受け入れを促進するものなど、その形態は様々である²⁾。たとえば、ふるさとしまね定住財団や山口県インターンシップ推進協議会によるインターンシップは、事務局が地元企業・官公庁等の受け入れ先を取りまとめ、全国の学生に参加を呼びかける。自校の教育のひとつとして活用する大学も多く、単位認定がなされる場合もある。受け入れ先は、同時期に複数の大学の学生を受け入れることになるが、それぞれの大学と打ち合わせをしているわけではない。大学からすると実施主体へのおまかせという面は否めない。オーダーメイドからレディメイドへの流れとでも言うべきだろうか。量的拡大

のもとで、インターンシップ教育の標準化が進んでいると言えるだろう。このタイプでは、個々の実施内容に大学が直接関与しているわけではないが、学生への説明や申込は学校を窓口とするものが多い。

これに対して、学校を通さずに学生が自由に応募するものがある。このタイプが、近年、大きく拡大しているものとみられる³⁾。企業・官公庁等が主体的に若者の育成に貢献しようとするもので、多くは就職ナビ等の Web サイトやインターンシップフェアといったイベントを通じて参加学生を募る。期間は長いものがある一方、1 d a y に代表される短期のものも多い。教育課程に位置づけられるものではないため、実施主体の判断で柔軟に期間設定ができるという性格を持つ。学生の自由選択のための情報提供や準備をサポートする大学もあるが、正課外の活動にどこまで関与するかは、各大学により異なる。

学校経由型であれば参加学生の動向を把握することができる。自由応募の場合は学生の自己申告にならざるを得ず、その実態は明らかになっていない⁴⁾。両タイプとも近年の拡大傾向は間違いないが、昨今の量的拡大の多くを担うのは、自由応募型とみられる。

2.2 多様化の進展

参加する学生、実施する企業が増えるなかで、インターンシップの多様化は急速に広がっている⁵⁾。ここで、現在起きている多様化の進展を3つの観点から整理する。

ひとつは期間の多様化である。大学を休学して半年から一年のインターンシップもあれば、学業と並行しながら週何日かの勤務を数か月間実施するものもある。今後、クォーター制(4学期制)が進展すれば、学期中の2～3か月は実務に集中するタイプも増えるだろう。中長期のインターンシップは望ましいとの論調もあって、大学教育のひとつの在り方として拡大が見込まれる⁶⁾。ただしこのタイプは、企業側・

学生側双方の負担の問題をはらんでおり、大多数の学生が参加できるかという点、それは考えにくい。

この二十年ほどで急速に普及してきたのが、夏休み（あるいは春休み）を利用した1～2週間程度のインターンシップである。授業のない期間であるため学事日程上の問題はなく、学生たちは就業体験に集中できる。ただ、「1週間程度だと仕事を任せることができずに見学で終わってしまう」「1週間もやらせる仕事がない」など、中途半端だという意見もある。現在、日本経団連の指針のなかでは「5日間以上」とのしぼりはあるものの、日数基準を撤廃する動きもある⁷⁾。これには、短期を認めることで、より受け入れを拡大しようとする背景がある。学生にとっても、企業にとっても、日数はコストであって、負担を考えた上で最大の効果が発揮できる期間を設定すべきだろう⁸⁾。柔軟な期間設定は、関係主体の拡大とともに避けて通れない。

あわせて、実施時期の多様化も進んでいる。就職活動のスケジュール変更は、これまで夏休みに集中していた日程を、冬・春実施（1～2月）へと拡大させた。短期のもの、あるいは、長期だが毎日ではないものは、学期中の実施も増えている。年間を通じて何回か開催することで、参加しやすくすることもできる。期間および時期の多様化は、量的拡大の要因のひとつとなっている⁹⁾。

もうひとつ、量的拡大を支えるものに、実施場所の多様化がある。従来、本社でのみ実施していた活動を、支店に拡大する。都心の会場で実施してきたプログラムを各地で開催するなど。都市部の学生しか参加できなかったものが、地方の学生たちにも参加しやすくなった。セキュリティや衛生面・安全面の都合で社内実施が困難な会社であっても、別会場での実施ノウハウを蓄積しながら受入学生を増やしている。短期化の流れがこれを後押しする。1日であれば地方開催も可能との動きは、参加学生拡大のひ

とつのもつ原動力となっている。

インターンシップ多様化の三側面

- ① 期間・時期の多様化
- ② 場所の多様化
- ③ 手法の多様化

最後に、手法の多様化を指摘しておきたい。職場受入・就業体験がインターンシップの基本と言われているが、何をもちいて“就業”とするかは議論がわかれるところだろう。従来の発想では、実際に社員がやっている仕事を実体験すると考えられており、現場受入が基本であった。ここで問題となるのは、受け入れられる現場は、かなり特定されるということである。危険な作業はさせられない、お客様に迷惑をかけられないなど。やれるところしかやらせられない現実がある。「アルバイトと同じだった」との学生の不満はよく聞くことではあるが、やむを得ない事情もある。

模擬体験や映像を組み合わせるなど、新たな手法を取り入れるインターンシップの動きが注目される。オーナーとの交渉を模擬で実施するコンビニチェーン本部の取り組みや、過去のデータを用いて、企業買収の業務を体験するホールディングスのインターンシップなど、模擬を取り入れることでプログラムの自由度が高まる。従来の現場受入であれば数名しか実施できないものが、模擬であれば数十名の参加が可能となる。むしろある程度の人数がいた方が、学生にとっての刺激が大きい面もある。模擬でしかできない高度な体験に遭遇することで、会社で働くために必要なことは何か、自分に何が足りないのかを気付くこともできるだろう。ここ数年来急速に拡大した模擬体験は、プログラムの幅を広げることで、受入拡大の一因となっている。

3 インターンシップの効果

～ 目的・目標の適切な評価

インターンシップの効果は、これまでも様々な主体により計測されてきた。参加学生へのアンケート調査により実施前後、あるいは、経験者と非経験者を比較することで、効果を計測するものが多い。評価は目的に応じてなされるべきだし、目標が達成されているかを検証すべきである。目的・目標に対応した適切な評価手法が求められる。

もちろんインターンシップの効果は学生だけではない。受入先である企業等への効果もあれば、送り出す学校への効果もある。教育課程に及ぼす影響もあれば、教師の意識や行動への効果もあるだろう。インターンシップがもたらす様々な効果のうち、ここでは学生の側から計測できる効果に限定し、議論をすすめる。

これまでの計測事例を、計測時点と評価指標の点から整理したい。

3.1 計測時点

学生への効果計測のタイミングは、体験後、最終学年、卒業後に分けられる。体験後は、体験終了数日以内に、例えば事後指導等の会場で一斉に調査票を配布して回収するものや、事前に渡していた調査票を、体験後速やかに提出を求めるタイプがある¹⁰⁾。インターンシッププログラムの評価を、記憶が新鮮なうちに表明させるもので、効果計測ではよく用いられる。このタイプは、参加満足度や汎用的能力の変化を問いかけるものが多い。一時的な高揚感もあるだろう。受入先への感謝と遠慮もあるだろう。効果が高まる方向で回答される傾向がある面は否定できない。この方法で良好な回答結果が得られたとしても、本当に効果が定着しているかどうか、疑問は残る¹¹⁾。

最終学年終了時(つまり卒業時)、あるいは、それに近い時点での効果計測もある¹²⁾。就職活動や学業への影響を評価するとなると、就職

活動を終了した時から卒業までのタイミングでの調査が適切だろう。インターンシップに参加する学生のほとんどが3年生以下だと考えると、体験から1年以上の年月を経て振り返る。大学生活全体を通じてのインターンシップの効果把握するもので、学生への意識調査もあれば、学業成績や行動履歴などの客観データを用いるものもある。ただし、ある指標が向上したとしても、それが特定のプログラムによるものなのか、効果の切り分けは難しい。

インターンシップに期待される効果の多くは、本来は長期的に培われるものであって、短期の評価が求められるものではない。そう考えると、職場への定着や活躍、あるいは、自身のキャリアに関する前向きな考え方と言った、就職後に発揮される効果は重要である。この観点での効果計測が求められているが、卒業後(その多くは就職後)は、そもそも調査の実施が困難な面があつて、あまり一般的ではない¹³⁾。今後の研究蓄積が期待される分野である。

3.2 評価指標

インターンシップに求めるものによって評価すべき項目は異なる。従来インターンシップの効果だと言われてきた、就業力・職業観の育成、学問の深化・学習意欲の向上の観点からは、これまでも様々な効果計測がなされてきた。これに加えて昨今の多様化の流れのなかでは、次の項目への期待が高まっている。

ひとつは就職にかかわるもの。能力と意識の育成にとどまらず、その結果としての内定が指標となる。就職したかどうかや、いわゆるターゲット企業への就職実績などが考えられ、大学としての就職率の向上が期待される¹⁴⁾。働く意欲と能力を高めて、就職しない(あるいは就職できない)学生を減らそうとするものである。

さらに就職のミスマッチの防止効果も期待される。インターンシップを経験したことによって、その企業・業界・職種をめざさなくなる効果である。数日間の体験で判断するのはどう

かとの議論もあるが、現実を確認する効果は大きい。早期離職の防止や就職活動の効率化の観点からは望ましいとの見方もある¹⁵⁾。

もうひとつ、就業体験をした会社・職種をめざすかどうかは別にして、就職活動自体への意欲を高める効果がある。会社の方のアドバイスを受けて、あるいは、一緒に体験した学生たちから刺激を受けてなど、様々なルートから影響を受ける。勤労観が育まれた結果としての意欲の高まりとみることができるだろう。就職活動への意欲向上は、インターンシップの目的のひとつであり、この観点からの効果の把握は重要である。

職場への定着や活躍とインターンシップの関係は、新しいテーマである。七五三現象と呼ばれる若者の早期離職の問題は深刻であり、昨今の人手不足と相まって、定着効果への期待は高まる。実際、相性のよい学生との出会いや、ビジネスモデルや社風への理解の深まりは、定着につながるとの見方もある。この場合、入社後の定着（あるいは離職）や活躍度合が評価の指標となる¹⁶⁾。

インターンシップの目的・目標の多様化

- ①就業力・職業観の育成
- ②学問の深化・学習意欲の向上
- ③就職活動
- ④職場定着・活躍
- ⑤中小企業振興
- ⑥地元就職

さらに、近年、注目を集めるのは、地元就職・中小企業振興への効果である^{17) 18)}。大学生に大都市志向・大企業志向があると言われるなかで、とりわけ地方の中小企業の危機感は強い。まずは知って、就職先としての選択肢に入れてもらうことは、地方自治体や企業にとっての大きな関心事である。ここにインターンシップを活用できないかという議論が近年浮上してきた。

この場合、少なくとも地方への興味・関心を高めること、できれば地方に就職してもらうことが目標とされるので、学生の意識と行動変化、そして、結果としての就職が評価指標となる。新しいテーマには、新しい計測手法が必要であり、この観点からの効果検証が求められている。

もとより、インターンシップの目的はひとつではない。インターンシップに何を期待するのか。それによって評価すべき項目は異なる。どの観点から評価すべきかによって、計測のタイミングと手法は適切に選ばなければならない。多様化するインターンシップの効果をどのように計測すべきか。以下では、大学生の就職の観点からの効果把握を試みる。

4 インターンシップと就職活動

インターンシップ実施企業の増加、参加学生の増加の背後には、就職活動・採用活動があるのは間違いない。学生は、インターンシップを就職活動の前段階として経験し、企業は採用活動の前哨戦、あるいは、採用広報を意識して実施している現実がある。いま、インターンシップは採用活動と切り離して実施すべきとの意見もあれば、地元就職を促進させるために積極活用すべきとの議論もある。大学生のインターンシップと就職は、決して無関係ではないのである。

はたしてインターンシップと就職活動・採用活動はつながっているのだろうか。まずは学生たちの現状を把握することから始めたい。インターンシップ経験者へのアンケート調査で実態を明らかにする。

4.1 アンケート調査による

インターンシップ参加実態

島根大学・山口大学において、内定を得て就職活動を終えた4年生・大学院2年生を対象にアンケート調査を実施した。2016年7～12月、質問紙とWebの両方で実施し、174人（島根

大学 39 人、山口大学 135 人)から回答を得た。後の分析の関係で、公務員・教員に内定した 24 人を除いた 150 人の分析結果を以下に整理する。

在学中に、インターンシップに参加した経験がある者は、106 人 (70.7%) であった。総参加数は 310 で、一人当たり 2.9 社である。このうち 2 社以上に参加した学生は 67.9%、複数参加は約 7 割にのぼる。

学校を経由するタイプは 34.9%あった。両校とも地域協議会を通じた県内インターンシップに力を入れており、ここに分類されるものの多くは地元のものである。一方、自由応募は 88.7%。ナビを通じて自由に応募するものの方が、学校に申し込むものよりも多い。学校経由のみの学生は 17.4%にすぎず、学校経由に参加する学生のうち 7 割近く (67.6%) は自由応募にも参加している。学生たちは自由にいろいろなインターンシップに参加している実態が見える。

期間別には、1～2 日のものに参加経験がある学生は 77.4%。その多くは 1 d a y インターンシップと見られる。6 日間以上は十数パーセントにすぎない。短期のものに参加する学生が大半である。

実施地域をみると、大学所在県、出身県でインターンシップを経験したのは約半数であった。大学所在県でもなく、出身県でもない地域で経験している学生は 64.0%いる。現居住地 (大学の周辺)、または、実家を拠点に参加するだけでない。遠方 (おそらく多くは都市部) のインターンシップに参加している実態が読み取れる。

4.2 インターンシップと就職活動のつながり

次に、学生自身の就職活動とインターンシップのつながりを見たい。インターンシップ先の選考に進んだと回答する者は 52.8%で、ほぼ半数である。半分も受けているのか、半分しか受けていないのか、見解はわかれるところだろう。そもそも、最初からそのつもりでない学生もいるし、業務を経験して、会社を体感して、違うと感じた結果かもしれない。皆がインターンシップ先に進むのかというと、そうではない。

インターンシップ先への就職を決めた割合は 17.9%。同じ業界に入社を決めたのは 44.3%であった。リクルートキャリア・就職みらい研究所の調査では、インターンシップ経験者のうち、その会社に入社予定は 20.4%、同じ業界は 45.3%である¹⁹⁾。都市部の学生が多

■ 調査対象者の属性

文系 62.0% 理系 38.0% 学部生 93.3% 大学院生 6.7%

出身地 中国・四国・九州 87.3% その他 12.7%

内定先 中国・四国・九州 60.7% その他 39.3%

■ インターンシップへの参加

インターンシップ参加学生数 106 人 参加率 70.7%

総参加数 310 参加者一人当たり 2.9 社 5 社以上参加 17.9% 複数参加は 67.9%

■ インターンシップのタイプ *重なりがあるので合計 100%ではない

学校経由 34.9% 自由応募 88.7% *地域協議会は学校経由に含む

民間 92.5%、官公庁 11.3%、その他 5.7%

1 ヶ月以上 4.7%、6 日～1 ヶ月以上 14.2%、3～5 日 50.0%、1～2 日 77.4%

■ インターンシップと地域 *実施地域の記載があった 89 人の実態

*重なりがあるので合計 100%ではない

大学所在県 48.3% 出身県 49.4% 大学所在県・出身県以外 64.0%

く含まれる同調査の数値よりは若干低いが、ほぼ同程度であることは注目される。インターンシップと就職が直接つながる学生は、全国同様2割程度。結果的に就職につながっている事実はあるが、一方で、8割ほどはつながっていない現実もある。

就職先の都道府県とインターンシップを経験した都道府県が一致するかどうかを確認したところ、一致したのは44.9%。半数以上は一致していない。大学生は様々な地域でインターンシップを経験するし、就職活動も経験する。インターンシップと就職活動の地域は、つながっているとも言えるし、いないとも言える。

参加学生を囲い込むなど、インターンシップは就職活動の早期化につながるとの懸念は強い²⁰⁾。実際のところ企業は、いわゆる青田買いにインターンシップを活用しているのだろうか。ここでは参加学生の側から企業の行動を見ておきたい。アンケート調査の結果では、採用試験を勧められたり、インターンシップ生だけの情報が届いたり、特別選考があったとする学生は各々3割程度。いずれかに該当するのは59.0%であった。6割ほどの学生はこうしたアプローチを受けた経験を持つが、参加者の4割は受けていない。「実際の選考前に事実上の内

定をほのめかされた」とする学生は5.7%にすぎなかった。さらに「就職活動が本格化する前に他社の活動をしないよう説得された」との回答は0.9%であった。ゼロではないにしても、インターンシップそのものが採用の場となっている実態や、強く結びついている現実は、ほぼなさそうである。もちろん、大学によって、地域によって状況は異なる。今回の調査対象大学の実態はこのようなものであり、就職支援の現場感覚からも妥当な数値だと思われる。

インターンシップは自身の就職活動に影響ありとする者は85.2%であった。具体的な記載内容をみると、「自己理解・企業理解が深まった」「就職活動への意欲が高まった」など、意識の面で役立ったとする声が多い。一方、「選考で有利に働いた」との声も複数あった。インターンシップ生だけの案内が届いた、別途選考があった、会社の方に覚えてもらった、志望動機が明確に言えた、などである。

ここからわかることは、学生は複数のインターンシップに参加しているということ。そして、学生たちは必ずしもインターンシップ先の選考を受けているわけでも、就職を決めているわけでもないということである。一方で、多数の学生が、インターンシップは自身の就職活動に

- 内定先の業種 インターンシップに参加したことのある業種 44.3%
- インターンシップ先への就職活動
エントリーした 54.7% 選考に進んだ 52.8% 内定もらった 27.4% 就職する 17.9%
- インターンシップ先企業からのアプローチ
採用試験を勧められた 34.0%
インターンシップ生だけの情報が届いた 32.1%
特別選考があった 31.1%
インターンシップ生だけの交流会があった 15.1%
実際の選考の前に事実上の内定をほのめかされた 5.7%
就職活動が本格化する前に他社の活動をしないよう説得された 0.9%
- インターンシップと就職先地域
インターンシップを体験した県に就職 44.9%
- インターンシップの就職活動への影響
とてもあった 44.3% 少しあった 40.9% ⇒ 85.2%が影響あり
とくにない 14.8%

影響があったと答えている。直接的な就職先とつながる効果というよりは、意識に働きかける効果が大きいものと推察される。

5. インターンシップの効果計測 ～就職活動の観点から

以上の実態を踏まえて、就職活動の観点からのインターンシップ評価を試みる。実施にあたっては、最近の変化として、

- 結果的に就職活動につながるインターンシップが増えている
- 複数のインターンシップに参加する学生が増えている
- 自由応募・短期のインターンシップ参加が増えている

を前提に、計測手法を構想した。①自身の就職活動とインターンシップの関係を、②就職活動を終えた時点で、③インターンシップ経験の総体としての意識変化を表明してもらうものである。就職活動を経験した自分にとって、インターンシップとは何だったのかを振り返ってもらう。複数参加が当たり前の時代に計測すべきは、学生自身の変化であって、個々のプログラム評価ではないと考えている。

昨今、拡大している短期のプログラムは、何かができるようになるというスキルではなく、意識に働きかける効果が大きい。学生たちは複数のプログラムに参加をするため、彼らの意識がどのプログラムによって形成されたのかを明確に分離することは不可能である。したがって、総体としてのインターンシップが学生意識をどのように変化させたのか。これをもってインターンシップの効果計測としたい。その意味で、関心・意欲の観点から、表1に示す8項目を評価指標とした。

アンケート調査では、以下の質問に対して5件法で回答を得た。

Q. インターンシップを経験したことによって、あなたの意識は変わりましたか？ 以下の(1)～(8)の項目について、あなたの意識変化に最も近い番号ひとつを選んでチェックしてください。

インターンシップを経験したことによる意識変化について、「高くなった」から「低くなった」まで、5点から1点までの得点を与えて平均したところ、最も高い数値は、就職活動意欲の4.5であった。「高くなった」57.5%、「やや高くなった」35.8%をあわせて93.4%が高まったと答えている。インターンシップの目的のひとつに就職活動への意欲を高めることがあるとすると、ほとんどの学生に効果ありとの結果が得られた。将来への活躍意欲や基礎力意識、社会への関心の得点も高い。職業観の育成や汎用的能力を高めないといけないとの自覚を促すとみられる。反面、大学の学習意欲の得点は3.7。この項目には「どちらでもない」が41.5%あった。低くなったわけではないけれど、高まってもない。就職活動へのプラスの効果に比べると物足りない面は否めない。

就職活動の意欲が高まる背景には、インターンシップの一連の応募プロセスが、就職活動と

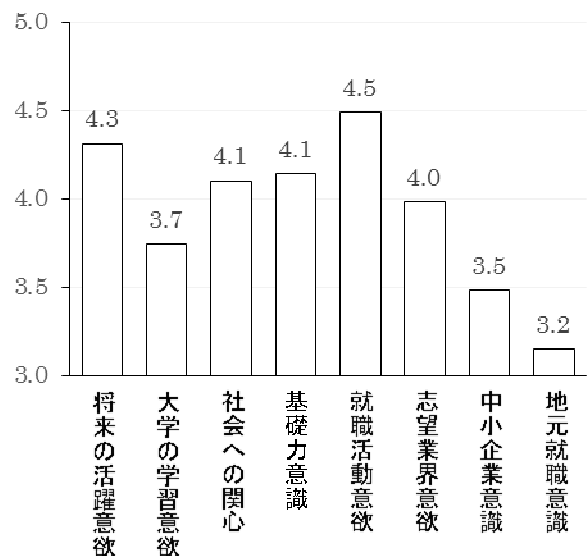


図1 インターンシップの効果得点

表1 インターンシップの効果 高上率と低下率（関心・意欲の観点）

		高上率	低下率（%）
将来の活躍意欲	: 将来、社会で活躍する人になりたいという気持ち	83.0	0.0
大学の学習意欲	: 大学の学業にしっかり取り組まないといけないという気持ち	57.5	0.9
社会への関心	: 社会・経済を理解しないといけないという気持ち	80.0	0.0
基礎力意識	: 働くためのスキルを身につけないといけないという気持ち	80.2	0.9
就職活動意欲	: 就職活動に頑張って取り組もうとする気持ち	93.4	0.9
志望業界意欲	: 志望する業界・企業・仕事につきたいと思う気持ち	67.9	1.9
中小企業意識	: 中小企業を就職先の候補のひとつに考える気持ち	52.8	10.4
地元就職意識	: 地元就職したいと思う気持ち	28.3	14.2

同じだということもある。応募書類を書き、適性検査を受け、場合によっては面接などの選考を受ける。自己分析に取り組み、将来の仕事をイメージする。選考を通過することで自己効力感を高め、落とされる経験も自分に足りないものを認識する機会となる。プログラムのなかに就職活動アドバイスを取り入れるなど実施主体の考えも影響する。加えて、インターンシップで出会う学生たちとの交流は、就職活動意欲を刺激してくれることになる。

ここで、「高くなった」「やや高くなった」をあわせて高上率、「低くなった」「やや低くなった」の合計を低下率とすると、志望業界への意欲の高上率は 67.9%なのに対して、低下率は 1.9%であった。「どちらでもない」は 30.2%である。インターンシップを実施する企業の目的のひとつに、自社（あるいは自業界）への志望度の高まりがあるとしても、実は3割程度の学生は、結果的に高まっていないことを示している。インターンシップに期待どおりの効果をもたらす「正の作用」があるならば、逆効果としての「負の作用」もあり得ることに起因する。自由記述欄には「あ、ここじゃないと思った」「その業界と自分の考えている働き方のスタイルの不一致を知ることができた」との記載があったところを見ると、ここに負の作用が働いた可能性はある。もっとも、就職後のミスマッチ防止が目的だと考えると、本人にとっても社会全体にとっても、これはけっして悪いことではない。

地元就職・中小企業就職は、もともとすべての学生が志向しているわけではないこともあって、負の作用が働くのも当然である。インターンシップを経験した結果、志望度が高まることもあれば、逆もある。中小企業への意識において、高上率 52.8%に対して、低下率は 10.4%であった。中小企業への就職を前向きに考える効果はある一方で、その気持ちが低くなることもある。地元就職については、高上率 28.3%に対して、低下率 14.2%であって、その差はかなり縮まる。「地元もいいなと思った」「都会もいいなと思った」など、インターンシップにはどちらの力を働かせる可能性もある。内容しだい、中身しだいというところだろう。

6 就職活動からみたインターンシップの効果 ～ 多様化の時代の計測課題

企業が様々なインターンシッププログラムを提供し、学生たちは自由に選んで参加する。多様な学習機会を選択できることは望ましい。このような時代の大学には、インターンシップの教育効果を高めるためのかがわりが求められる。実施主体は企業であるとしても、教育的観点からの要望や、よりよいインターンシップを積極的に学生に勧めるなど、関与の方法はあるだろう。

多様なインターンシップをどのように評価すべきか。本研究はひとつのフレームを提示するとともに、地方大学の事例に基づき計測結果

を示した。ここでわかったことは、インターンシップは就職活動への意欲を高める効果を発揮させるものの、学業への意欲を高める効果は、さほど大きくない。さらに最近、注目を集める「地元就職や中小企業への興味・関心の高まりにインターンシップは貢献しうるのか」という問いに対しては、その効果は確認されたものの、逆の面も計測された。

多様化の時代は、学生は自由に選んでプログラムに参加する。しかも複数参加する。地元の中小企業にのみ参加するわけではない。都市部にも、大企業にも、自由に動いて参加するもので、もはや大学がコントロールできるものではない。さりとて学生が参加するものに無頓着であってはならない。「せっかく行ったのに時間の無駄だった」は避けたい。貴重な学びの機会となるように、大学ができることもあるだろう。

ここではまず、様々なインターンシップが存在する時代の大学教育の課題を3つ指摘したい。

多様な学習機会を選択するための基盤整備

就職活動が本格化する時期の前に、インターンシップの機会は提供されることが多い。インターンシップはあくまでも学習の場であり、けっして就職活動の早期版ではないことは、明確にしておきたい。就業体験の意義を伝えること、きちんと準備をさせること、リスクに備えることなど、自由な行動のなかでもやるべきことはある。多様なインターンシップを前提とした基盤整備が求められる²¹⁾。

教育効果を高めるための

事前教育と適切な情報提供

インターンシップに参加する前の事前教育は重要である。どのプログラムに参加するにしても、会社の役割やビジネスマナー、業界・職種への理解は必須だろう。正課であってもなくても、必要な事前学習をした上で、自ら選択したインターンシップに参加することが望まし

い。正課内外にかかわらず。基礎教育の場は求められる。

学生は、事前に提供されるメニューを見て、選択するケースが多い。その多くは、概要をホームページに掲載するものであるが、わかりにくいとの指摘もある²²⁾。正しい情報が適切に提供されるように、プラットフォームへの働きかけも大学の役割のひとつである。

教育プログラム開発のための積極的な関与

インターンシップが教育の一環であるならば、そこには教育目標があって、学習成果は正しく評価されなければならない。企業等が独自に提供するプログラムのなかには、ここが明確でないものも散見される。学生たちの実状を知らせること、望ましい産学連携の手法を伝えることなど、大学から実施主体への働きかけも必要だろう。教育効果の高いインターンシップを実現するための積極的な関与が求められる²³⁾。

一方、多様化の時代は、研究課題も多様化する。最後に、インターンシップの効果計測の観点からの課題を指摘しておきたい。

調査範囲の拡大

今回の調査は、就職活動を終えた学生を母集団として意識をさぐった。調査対象大学においてとの前提はあるが、インターンシップと就職活動の実態が把握できたことは、一定の成果だと考えている。ただし、回答者は比較的早期の内定者が中心となっていることは否めない。分析を明確にするために、就職活動行動が異なる公務員・教員志望者は除いて分析をしたが、彼らもインターンシップに参加する一人である。

地方国立大学である2校の学生の結果をもって、全国の傾向を議論することはできないし、都市部の大学生とは傾向が異なることも容易に想像できる。調査対象の拡大は、課題のひとつである。

意識変革・行動変容のメカニズムの解明

今回の計測は、大学時代のインターンシップ経験が学生たちの意識に与えた影響をとらえた点で意義はある。インターンシップの何が意識を変え、その後の行動につながっているのだろうか。そのメカニズムの解明までには至っていない。詳細な検討が求められる。

中小企業・地元就職への

インターンシップ有効性の検討

インターンシップは就職活動を促進させるだけではなく、“中小”や“地元”といった特定の経路への誘導に効果を発揮できないかとの議論がなされている。地方創生や中小企業振興が重要な政策課題であることはわかるが、そのために、インターンシップという教育手法が真に効果的なのだろうか。ここは検証する必要がある。単に参加させればよいというものではない。負の作用が働くメカニズムを解明した上で、効果の高い教育プログラムを構想する必要がある²⁴⁾。

中小企業・地元就職に貢献するインターンシップとはどのようなものだろうか？ この観点からのプログラム開発と効果の検証は、今日的課題である。

(山口大学学生支援センター 教授)

(島根大学キャリアセンター 講師)

【参考文献】

亀野淳「インターンシップにおける教育的意義」、『工学教育』(日本工学教育協会), 52(4), 25-29, 2004

楠奥繁則「自己効力論からみた大学生のインターンシップの効果に関する実証研究—ベンチャー系企業へのインターンシップを対象にした調査—」, 『立命館経営学』, 44(5), 169-185, 2006

酒井理「インターンシッププログラムの教育効果：職業観形成の視点から」, 『生涯学習と

キャリアデザイン』(法政大学キャリアデザイン学会), 12(2), 25-36, 2015

酒井幸雄「企業におけるインターンシップ実施意義の一考察—A社インターンシップに参加後、入社した社員の実状を踏まえて—」, 『インターンシップ研究年報』(日本インターンシップ学会), 18, 31-37, 2015

竹内一真「短期日常業務型インターンシップにおける就職への効果：職業選択とスキル獲得に関する内定学生のリフレクション」, 『クオリティ・エデュケーション』(国際教育学会機関誌), 6, 85-106, 2014

平尾元彦「インターンシップの就職活動への影響—山口大学2010年度4年生へのアンケート調査と内定状況調査に基づく考察」, 『大学教育』(山口大学大学教育機構), 8, 29-36, 2011

平尾元彦・田中久美子「インターンシップに参加しない理由—大学3年生夏のアンケート調査から見えてくるもの—」, 『インターンシップ研究年報』(日本インターンシップ学会), 17, 21-25, 2014

平尾元彦・田中久美子「山口大学における協働型インターンシップの取り組み」, 『大学教育』(山口大学大学教育機構), 12, 28-37, 2015

平尾元彦・川端由美子・本庄麻美子・松坂暢浩「インターンシップ参加学生の否定的意見—地方国立4大学合同調査に基づく報告—」, 『インターンシップ研究年報』(日本インターンシップ学会), 18, 39-44, 2015

平野大昌「インターンシップと大学生の就業意識に関する実証研究」, 『生活経済学研究』(生活経済学会), 31, 49-65, 2010

古田克利「インターンシップ経験が新入社員のキャリア適応力に及ぼす影響」, 『インターンシップ研究年報』(日本インターンシップ学会), 13, 1-7, 2010

真鍋和博「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」, 『インター

ンシップ研究年報』(日本インターンシップ学会), 13, 9-17, 2010

三浦一秋「インターンシップの教育効果についての分析ー学習意欲向上効果と就業意識向上効果の観点からー」, 『インターンシップ研究年報』(日本インターンシップ学会), 19, 1-9, 2016

吉本圭一「インターンシップ制度の多様な展開とインターンシップ研究」, 『インターンシップ研究年報』(日本インターンシップ学会), 9, 17-24, 2006

【注】

- 1) 文部科学省「大学等におけるインターンシップの実施状況」による単位認定されるインターンシップの参加学生(特定の資格取得に関係しないもの)は、2004年度の39,010人から2014年度は72,053人へと拡大している(ただし、2011年度までは実数、翌年以降は単位取得者の延べ人数)。
- 2) 地域プラットフォームの実態は、経済産業省『連携組織の事例集：地域連携組織によるインターンシップの推進に向けて』(2016年3月)に詳しい。
- 3) 株式会社ディスコ『インターンシップ調査レポートー採用活動への影響』(2016年11月)によると、学生のインターンシップ参加率は、2017卒の学生は74.6%で、2012年卒の44.2%から大きく拡大している。これはキャリアタス就活学生モニター調査に基づくもので、その多くは自由応募型の参加とみられる。一方、実施企業の割合は、2011年度の23.3%から2015年度の50.4%へと拡大している。
- 4) 山口大学の2016年3月卒業生へのアンケート調査では、在学中のインターンシップ経験数のうち、5日間以上のものは316、5日間未満のものは656であった。後者のほとんどが自由応募型とみられる。自由応募が学校経由を上回っている実態がある。
- 5) インターンシップの多様化は、吉本(2006)などで議論されている。また、日本インターンシップ学会第17回大会(2016年9月)のテーマは「インターンシップの多様化とその可能性」であった。多様化のもとでの望ましいインターンシップのあり方は、重要な研究課題となっている。
- 6) 「日本再興戦略」改訂2015(2015年6月30日閣議決定)は、「数週間にとどまらない中長期のインターンシップ等を実施している大学等の取り組みを支援する」とし、中長期インターンシップの拡大を政府の方針に掲げている。
- 7) 朝日新聞デジタル2016年12月1日「インターン、1日でもOK 経団連が「5日以上」撤廃へ」参照
- 8) インターンシップ参加者の負担の問題は、平尾ほか(2015)で議論されている。
- 9) 平尾・田中(2014)は、インターンシップに参加しない学生へのアンケート調査によって、参加しない理由に“時間”をあげる学生が多いことを報告する。時期と期間が学生たちの参加抑制要因となっている。
- 10) たとえば、亀野(2004)は目的達成度を、酒井理(2015)は職業観と学習意欲を、楠奥(2006)は自己効力感と職業レディネスを、平野(2010)は職業・職種への理解などを、体験後のアンケート調査で把握する。
- 11) 平尾ほか(2015)は、この点を問題提起する。
- 12) 竹内(2014)は、就職活動を終えた学生を対象に、就職活動において必要な業種・職種の絞り込み、資格・スキルの理解・獲得の観点からインターンシップの効果を把握する。真鍋(2010)は、インターンシップ直後の意識調査で汎用的能力の伸長を評価するとともに、就職活動を終えた学生にインターンシップの影響を問いかける。三浦(2016)は、体験直後の意識調査とともに、在学中の成績と進路決定状況を用いて、学

- 習と就職への効果を検証する。
- 13) 酒井幸雄（2016）は、在職者の実態調査により、インターンシップの離職防止効果を確認する。古田（2010）は、新入社員への調査により、インターンシップ経験とキャリア適応力との関係を分析している。
 - 14) 三浦（2016）は、インターンシップ経験の有無で進路決定率を比較し、経験者の方が高いことを示している。
 - 15) 平尾（2011）は、インターンシップの業界・企業への理解の深化と広がり指摘する一方で、「インターンシップを体験することで、その業界・会社への興味が薄れた」との回答が 25.8%あることを受けて、将来のミスマッチを防ぐ効果を指摘する。また、株式会社ディスコ「2017年度採用マーケット最終総括」（2016年12月）は、インターンシップ後の就職志望度として「この企業（業界、職種）には就職したくない」が 23.4%あることを報告している。
 - 16) 酒井幸雄（2016）は、インターンシップを経験して入社した者の定着志向が高いことを示し、ここにインターンシップの企業的意義を見出している。
 - 17) 内閣府による地方創生インターンシップ事業は、「東京圏在住の地方出身学生等の地方還流や地元在住学生の地方定着を促進するため、地方創生の交付金等を活用し、地元企業でのインターンシップの実施等を支援する取組を産官学で推進する」とし、「インターンシップを通じ、学生の就職先として地方企業が有力な選択肢の一つとなることで、地方への人材還流、地元定着の実現に資する」ことを期待する。
 - 18) 規制改革会議「規制改革に関する第4次答申～終わりなき挑戦」（2016年5月）は「中小企業が人材確保のため、多様なインターンシップ・プログラムを有効かつ柔軟に活用できるようにすべきである」と述べ、インターンシップを中小企業の人材確保のた
 - めに活用すべきことを促している。
 - 19) 株式会社リクルートキャリア・就職みらい研究所『就職白書 2016—インターンシップ編—』（2016年2月）
 - 20) 文部科学省・厚生労働省・経済産業省「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」（1997年9月制定：2014年4月一部改正）には、「インターンシップにより、企業等と大学等や学生との結び付きが強くなり、採用の早期化、指定校制などにつながるのではないかと懸念も指摘されている」との記述がある。
 - 21) 島根大学・山口大学とも、従来は地域協議会のインターンシップ説明会のみ実施してきたが、最近では自由応募型インターンシップ説明会も開催する。学生たちの意識付けを図るとともに、インターンシップを意義深いものにするための参加準備を促している。
 - 22) 平尾ほか（2015）は、適切な情報発信がなされていない問題を指摘する。
 - 23) 山口大学では、県内の他大学とともに「地域コラボ会」を開催している。県内企業・官公庁等と大学等による産学協働教育の勉強会である。ここで「インターンシップは教育プログラムです、ぜひ一緒に」とのメッセージを伝えるなど、自由応募型インターンシップに関与する取り組みを強めている。
 - 24) 平尾・田中（2015）は、地元企業等と一緒に開発した協働型インターンシップに参加した学生の効果は、学業意欲や地方の中小企業への興味・関心の点で、従来型インターンシップに参加した学生を上回るとの計測結果を示している。

保健管理センターにおける学生のメンタルヘルス支援 に対する取り組みについて

山口大学保健管理センター

松原敏郎 森福織江 梅本智子 藤勝綾香 原田有希子 中原敦子
波多野弘美 小林久美 住田知子 山本直樹 森本宏志 奥屋 茂

要旨

大学生は、学業と生活を両立しつつ、就職活動などを通して将来についての自己決定を行わなければならない立場にあり、様々な課題をこなす中でストレスを受けることが多い。15歳～39歳の死因の第1位は依然として自殺であることから、大学生のメンタルヘルス支援は重要な課題である。山口大学保健管理センターにおける大学生のメンタルヘルス支援に対する取り組みを紹介する。

キーワード

大学生、メンタルヘルス、自殺、発達障害、早期介入

1 はじめに

平成20年の患者調査において、精神疾患の患者数が、がん、脳卒中、急性心筋梗塞、糖尿病のいずれの患者数より多くなっていることが明らかになった。平成25年には上記4疾病に精神疾患を加えた5疾病が、厚生労働省の医療計画の中で扱われるようになり、国民に広く関わる疾患として認知されるようになっていく¹⁾。

大学生の年代は、人間のライフコースにおいて思春期・青年期に相当する。学生は、大学の友人や先輩・後輩、教員との関係を通じて、自己のアイデンティティを確立していく。アイデンティティの確立には、課題を達成しつつ、周囲からの承認と内的な満足観を得ることが不可欠であり²⁾、大学生活における様々な活動の中で、その両者を十分に得ることができなければ、ストレスが発生する。

また大学生の年代は、統合失調症や摂食障

害の好発年齢であり、自閉症スペクトラム障害や注意欠如・多動性障害といった発達障害を抱えて成長してきた学生が、様々な課題に直面し、不適応をきたす可能性のある時期である。15歳～39歳の死因の第1位は依然として自殺であり³⁾、大学生のメンタルヘルス支援は重要な課題であると思われる。

山口大学保健管理センター（当センター）には、精神科医、看護師、臨床心理士が在籍しており、大学生のメンタルヘルス支援を行っている。今回、現在行っている支援の状況について述べるとともに、今後の課題についても検討した。なお、今回は、山口大学の吉田、常盤、小串の3キャンパスのうち、もっとも学生数の多い吉田キャンパスのデータについて述べた。なお、記載にあたり紹介した相談例に関しては、学生個人が特定されないように配慮し、内容の一部を改変した。

2 支援実績

2.1 メンタル不調に関する学生相談

研究室や学生支援室を経由した、または学生自身の来所によるメンタル不調に関する相談は、平成 27 年度は延べ 458 件（実数 123 人）であった。内訳は男性が 241 件（52.6%）、217 件（47.4%）であった。季節別の相談件数は秋季（10-12 月）が最も多かった（図）。

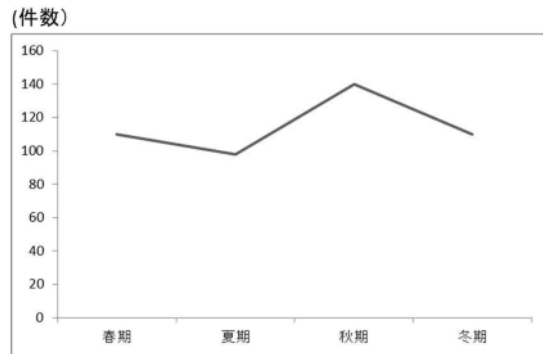


図 平成27年度季節別相談件数

精神医学的診断については、大学健康白書に提出する診断基準に基づく分類では、統合失調症、統合失調症型障害及び妄想性障害 3 件、気分障害 3 件、神経症性障害、ストレス関連障害及び身体表現性障害 29 件、摂食障害 4 件、睡眠障害 44 件、その他 375 件であった。その他の内訳としては、自閉症スペクトラム障害 3 件、注意欠陥・多動性障害 3 件、カウンセリング 153 件が含まれた。多くの学生が環境調整（学生の指導教官との話合い、睡眠などに関する生活指導、学生特別支援室、学生相談室による学業への取り組みに対する具体的な支援など）により、短期間で回復した。継続的な精神科治療が必要と判断した 17 人は、学外精神科医療機関に紹介した。

学生の自殺未遂が起こった場合は、精神科医が介入し、関係部署と連絡をとりながら、学生本人と家族を交えたケースマネジメントを行っている。

（相談例）女子学生。

主訴：自殺未遂後。つらいことがある。

思い悩むことがあり、自宅付近で自殺を企図したが、未遂に終わった。翌日、友人から

の情報がセンターにあり、当センターから学生に連絡を入れたところ、学生本人が当センターに来所した。県外にいる両親に当センターから連絡を入れ、経緯を説明し、駆け付けていただくよう依頼し、学生本人と精神科医が面談した。研究室での課題レポートがうまくいかないことが、自殺の誘因の 1 つであることを把握し、また学生が不眠や抑うつ気分を認めるうつ状態であると診断した。駆け付けた両親に経緯と診断をお伝えしたところ、地元連れ帰って休養させたい、との申し出があり、地元精神科への紹介状を作成した。数日後、学生の指導教官と精神科医で自殺にいたった経緯を情報共有し、復学後の研究室での具体的な支援方法について話し合った。1 ヶ月後、学生が復学した。学生と面談し、うつ症状が改善していること、復学への意欲があることを確認し、不調時には必ず当センターに来所することを約束してもらった。現在は担当教官と話し合いながら、研究生活に復帰している。

発達障害についての相談の中でも、障害の軽微な特性を抱えながらも大学入学までは何の問題もなく生活を送ってきた学生が、入学後、様々な課題や人間関係を抱える中で、問題解決がうまくいかず、いわゆる二次障害（発達特性により、困難な状況に陥った際に、自己および周囲の理解不足などから、二次的にメンタル不調を生じた状態）を経験し、相談に来所するケースもしばしば経験している。

（相談例）男子学生。

主訴：眠くて授業にいけない。

大学に入って勉強やサークル活動を熱心に行っていたが、次第に「組み立てが難しい」と感じるようになり、手が回らなくなった。やる気のなさを感じるようになり、朝起きて授業に行くのが難しくなり、県外に住む母親に相談したところ、当センターへの来所を勧められ、両親とともに来所。

両親からは高校まで特に不登校の期間もなかったが、自分の意見は口にせず、計画を立

てるのも下手だった、と語った。学生本人は、「実は友人から「変わってるね」と言われたこともあり、周り自分と自分が違うな、ということ辛く感じていた」と語った。また、現在、自分の進む研究室の選択を迫られている状況なのだが、自分がどこに進めば良いのか分からないのが一番の悩みの種で、それ以外のことに手が着かなくなってしまうことも語った。両親から、夏休みに帰省した際に地元の発達障害支援センターを受診したいという申し出があり、紹介状を作成するとともに、学生特別支援室に連絡をとり、具体的な進路相談にのってもらったこととした。以降の面談では、表情が次第に明るくなり、進路も無事決定できた。現在の学校生活で迷ったり、困ることがないとのことで、当センターへの来所は不調時に、ということにした。

2.2 新入生スクリーニング検査

毎年、新入生を対象に、メンタルヘルスについての自記式スクリーニング検査を行っている。具体的には、EAT-26 (Eating Attitudes Test: 摂食障害のスクリーニング)、SDS (Zung Self-rating Depression Scale: うつ状態のスクリーニング)、UPI (University Personality Inventory: 神経症、心身症に関するスクリーニング) である。平成 27 年度の入学者 1983 名中、各スクリーニング検査で高得点となったのは 209 人であり、そのうち呼び出しに応じた 192 人の学生の診察を行った。特に SDS でうつ状態と判定され、かつ希死念慮を認める学生の診察は慎重に行った。診察の結果、要観察・要治療と判断したのは 52 人(2.7%)であった。未加療の摂食障害の学生もおり、必要に応じて当センターでのカウンセリングの導入、食事指導および学外精神科医療機関への紹介を行った。

3 今後

大学生のメンタルヘルス支援に関しては、①当事者である、大学生自身のメンタルヘルスに関するセルフケア能力の向上と、不調時

の援助希求能力の向上、②支援者である、大学教職員のメンタルヘルスに関する知識と問題解決能力の向上が必須であると思われる。具体的には、学生および教職員に向けたメンタルヘルスに関する講義の実施、当センターの役割の周知などである。また既報にもあるように、一旦当センターの来所が終了してからも、再度不調をきたした場合は、学生が受診をしやすい相談支援体制を作ることが必要と考えている⁴⁾。ほかに、在学中の学生に対して毎年行われる健康診断が、メンタル不調を抱える学生の相談・介入の契機となるよう、現在、対策を検討中である。

4 おわりに

大学生は、アイデンティティを確立しながら、社会人となる準備期間として様々な課題に立ち向かわなければならない。結果、ストレスを感じ、メンタル不調が出現するのだが、関係部署との連携のもと、早期の介入・支援により短期間で回復し、従来の学生生活に戻ることができる学生も多い。できるだけ早期に、学生に対するメンタルヘルス支援が実現できるように、当大学における啓蒙活動および実践に、今後も取り組んでいく所存である。

(保健管理センター・准教授)

【参考文献】

- 1) 厚生労働省 医療計画について
<http://www.mhlw.go.jp/file.jsp?id=141459&name=2r9852000036fkg.pdf>
- 2) 長谷川寿一, 2015, 思春期学, 東京大学出版会.
- 3) 厚生労働省 死亡順位別にみた年齢階級・性別死亡数・死亡率(人口 10 万対)・構成割合
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suii09/deth8.html>
- 4) 大西 勝, 兒山志保美, 妹尾明子, 河原宏子, 清水幸登, 2016, 大学生の自殺予防と

メンタルヘルス, 精神神経学雑誌 118(1);
22-27.

障害等のある学生の相談対応にみる支援の現状と課題 —山口大学の事例から—

岡 田 菜穂子
小 川 勤
田 中 亜矢巳
濱 本 けい
金 子 博

要旨

平成 28 年 4 月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、日本の高等教育機関では、障害のある学生への支援の充実が一層求められている。合理的配慮の提供のためには、支援業務の中でも相談対応は欠かせない。本稿では、山口大学学生特別支援室の取組を例に、障害等のある学生の相談対応状況と支援に関する課題を整理したい。相談から支援へ展開していくためには、組織だった支援につなげていく仕組みが必要であり、また多様な相談への対応のためには学内の連携体制の充実が重要となる。

キーワード

高等教育、合理的配慮、障害学生修学支援、相談対応、学内連携

1. はじめに

平成 28 年 4 月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が施行され、国立大学においては障害を理由とする差別の禁止と合理的配慮の提供が義務付けられた。

大学での障害等のある学生（以下、障害学生）への支援は、相談対応から授業中支援まで多岐にわたる。中でも相談対応業務は、支援ニーズの把握や支援状況の確認、フォローアップ等、日常の支援を効果的かつ丁寧に行うための重要な支援業務で、合理的配慮の提供のために欠かせない。一方で、相談体制の構築や、支援制度との連動等の課題も多い。

本稿ではこれらの背景を踏まえ、障害などのある学生の相談対応について、山口大

学の取り組みを紹介し、支援の現状と課題を整理したい。

2. 山口大学の障害学生相談体制

山口大学では、学生生活支援の充実を目指し、複数の相談窓口が設置されている。まず相談窓口のうち障害学生の支援に関わる窓口を概観し、障害学生の修学支援の学内拠点である学生特別支援室の相談支援体制を紹介する。

2.1 山口大学の障害学生支援に関わる相談窓口

山口大学には、障害学生支援に関わる窓口として学生特別支援室が設置されている。このほかにも、複数の窓口が障害学生の支援に関連している。障害学生支援に関わり

ある主な相談窓口と主要な相談内容は以下の通りである。

- 学生特別支援室：障害等による修学上の困難等に関すること
- 保管管理センター：健康に関すること，心の問題に関すること
- 学生相談所：学生生活や心の問題に関すること
- 学生生活なんでも相談窓口：学生生活に関わること
- 就職支援室：就職や進路に関する内容
学生は目的にあった相談窓口を利用することになる。窓口では適宜相談に対応しているが，一つの窓口が適当な他の窓口を紹介したり，相談内容に重なりがある場合は窓口間で連携するなど工夫して対応にあっている。

また上記に挙げた窓口のほか，学部事務やゼミ担当教員等が個別に相談を受け，必要に応じて上記の相談窓口を利用するケースも珍しくない。

2.2 学生特別支援室での相談対応

山口大学では平成 27 年 6 月，総合的な学内の障害学生への修学支援の拠点として学生特別支援室が設置された。

学生特別支援室の主な所掌業務は，障害学生支援内容の策定，学部・研究科との連携，支援者の養成，支援関連情報の収集・発信，関連機関との連携，相談対応，支援に係る調査研究・教材開発等である

学生特別支援室では，室長（兼任）のもと，コーディネーター，カウンセラー，事務職員の 3 名が常駐し，支援業務に従事している。相談業務に関しては，主に以下のような業務分担を行い，随時必要な情報を共有することで円滑な支援の実施を目指し

ている。

表 1 学生特別支援室スタッフの
相談業務分担

	相談受付	相談対応	支援との連携	他部署との連携
カウンセラー	○	◎	○	○
コーディネーター	○	○	◎	◎
事務職員	○	△	△	○

学生特別支援室では原則，障害等のある学生で修学上の困難を抱える学生であれば，障害者手帳や診断書の有無に関わらず相談を受け付けている。相談は予約制ではないが，後述するように相談件数は増加傾向にあり，他の相談や定期面談等との重なりを避けるため，希望者には予約することを勧めている。

3. 相談から支援への展開

相談対応業務では，障害の状況や具体的な修学上の困難，授業の形式や進行状況，学内支援の仕組みや実行可能な支援方法等，支援実施のために重要な情報が共有される。これらの情報をいかに支援に結び付けていくのか，具体的な取り組みについて紹介する。

3.1 定期面談

学生特別支援室では，障害学生からの相談を受ける際，必要に応じて定期面談の実施を勧めている。

定期面談は，当該学生を対象として 1 週～2 週間に一度，予約制で一回 30 分～1 時

間程度実施するものである。定期面談の内容は学生のニーズに応じて異なるが、一週間のスケジュールや試験情報、授業や研究の進捗状況、支援状況の確認等が主である。

定期面談は、相談で共有した情報や、支援のための打合せで共有された支援の方針等をこまめに確認でき、支援ニーズと支援内容の擦り合わせを行う手段として、有効である。また定期的な面談のなかで予定変更やスケジュールの確認などを行うことで、イレギュラーへの対応が比較的容易となっている。このことは、発達障害等によりスケジュール管理が困難な学生や、聴覚や視覚に障害があって情報保障が必要な場合の支援としても効果的である。

定期面談は相談対応の延長として、学生にとっては不安に感じる点やスケジュールを定期的に確認できる機会であり、支援者にとっては学生の日常の様子を把握しつつ信頼関係を構築しながら丁寧な支援につなげる手段のひとつとなっている。

3.2 支援の申請制度

山口大学では、平成 28 年度から障害学生修学支援の申請制度が始動した。修学支援の申請は、障害学生が大学に対して支援の申し出を行うことのできる制度で、学内で組織だった修学支援を実施するために整備されたものである。

支援申請のためには、①本人が支援を希望していることと、②修学上の困難の理由となる障害に関する障害者手帳または診断書が必要である。この 2 点の条件を満たす場合に、所定の様式にて支援を申請することができる。

図 1 は、支援申請の流れのモデルである。

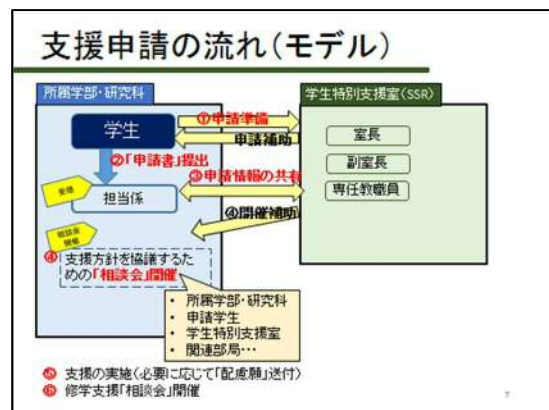


図 1 支援申請の流れ(モデル)

支援の申請を希望する学生は、学生特別支援室にて申請要領を確認し、必要事項を記入した申請書と障害者手帳または診断書の写しを所属する学部事務に提出する。各学部では申請書を受理した後、学部の障害学生連絡会委員が内容を確認し、必要に応じて学部の関係者間で情報を共有する。支援の申請制度は、障害学生と学部、学生特別支援室が情報共有し、連携して修学支援を実施する仕組みである。

学生特別支援室では、特に全学的な調整が必要な支援機器の貸出やサポーターの派遣、組織的な支援の実施を希望する場合に支援の申請を行うことを勧めている。学生特別支援室での相談対応や定期面談に関しては、特に支援の申請を必要としないため、この限りでの個別対応は可能である。

支援の申請については、相談時にメリットとデメリットを説明し、学生が理解納得をしたうえで行うのが前提である。支援申請による運営上の大きなメリットは、学生特別支援室と学部等の関係部局、また職員と教員が連携しやすく、組織だった対応が可能になることである。また、障害学生本人が支援を希望していることが明確なため、支援内容の確認や調整が行いやすいという

利点もある。支援申請のデメリットを挙げるなら、一つは学内守秘義務の範囲内ではあるものの、個人情報に関係者間で共有されるということである。このため、支援を受けることに対して抵抗があったり、障害受容に至っていない場合等は、支援の申請を見送り、定期面談で様子を見るなどの対応を優先させる。これまでの対応例では、相談対応をとおして、スムーズに支援申請につながるケースもみられた。

3.3 「配慮願」の配布

「配慮願」は、授業中の支援を必要とする学生に関して、障害の状況や修学上の困難、授業中に配慮を依頼したい事項を記載したもので、支援の申請を行った学生が希望した場合に、授業担当教員に配布される。

配慮願いは、授業中の支援に関して具体的な情報を学生と授業担当教員、学部関係者、学生特別支援室が共有できるツールで、授業中支援に直結するものである。そのため配慮願いの文面作成と配布の手順は重要である。配慮願いの配布の流れは、図2のとおりである。面談にて学生と学生特別支援室スタッフが作成した文面が、学生特別支援室の室長と学生が所属する学部の連絡委員の連名で、学部事務担当者から授業担当教員に充てて配布される。

配慮願いを受け取った授業担当教員からは、支援内容について学生特別支援室に確認や相談が寄せられることも多い。この場合、授業の目的・形式を確認しながら支援ニーズとのすり合わせを行っていくことが重要である。

また配慮願いの内容は、半期に一度見直しを行っている。これは、学生の障害の状況の変化、履修する授業の形式、学年や学

期によってカリキュラムが異なること等を踏まえて、より現実的で有効な支援に結び付けるべく内容を更新するためである。

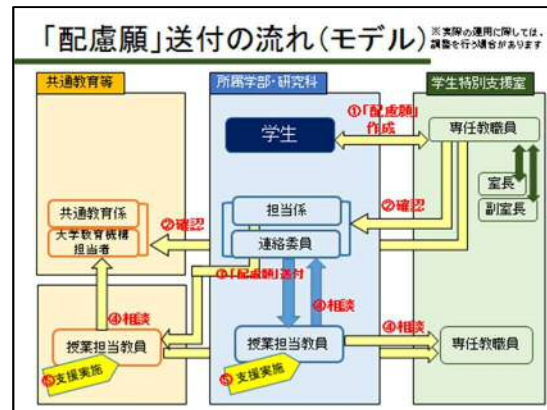


図2 「配慮願」配布の流れ（モデル）

相談を支援につなげる手立てとして、相談から定期面談への移行、個別対応から組織的な対応に展開するための修学支援の申請と配慮願い配布の仕組みを紹介した。では次に、実際の相談や面談の実施状況について、学生特別支援室の例を見ていく。

4. 学生特別支援室での相談対応状況

学生特別支援室での相談対応と定期面談の実施状況について、相談件数と内訳を挙げて整理しておく。

4.1 相談対応件数の推移

学生特別支援室の前身組織コミュニケーションサポートルーム（以下、CSR）での対応を含む、過去3年の記録を比較しながら、相談対応状況を概観したい。

平成26年度～平成28年12月までの相談対応件数を、図3にまとめた。平成26年4月～27年5月までの数値はCSRでの対応件数、平成27年6月以降は学生特別支援室での対応件数である。

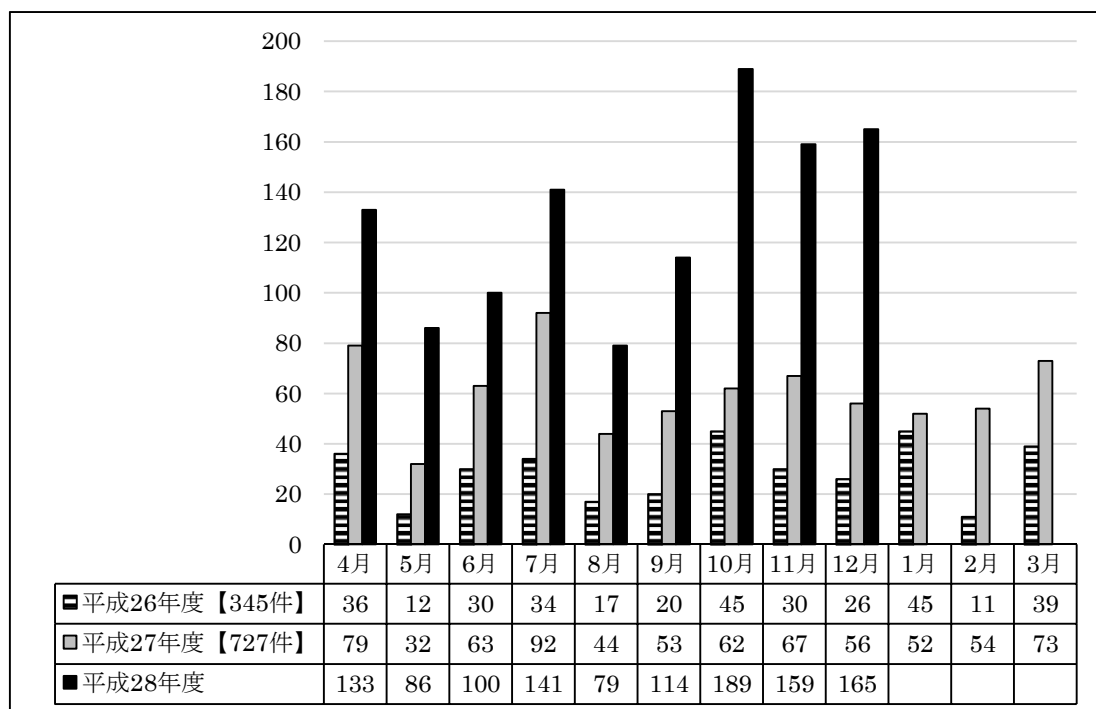


図3 学生特別支援室 相談対応件数（平成26年4月～平成28年12月）

図3に見るように、相談対応件数は増加の一途をたどっている。月ごとの相談件数を比較すると、年々ほぼ倍増していることが分かる。1人の学生が定期的に面談に来室していることに加え、新規で相談に来る学生も増えており、潜在的なニーズが表面化しつつある結果と推察される。

月ごとの相談件数に目を向けると、月によって件数に開きがあるが、この月ごとの相談件数の多少の傾向は過去3年のどの年にも概ね共通している。月による相談件数の多少は、修学上のスケジュールと連動している側面が強い。

- ◇ 4月：前期授業開始
- ◇ 7月：前期試験期間開始
- ◇ 10月：後期授業開始
- ◇ 1月：後期試験期間開始

特に上記の月には、相談や定期面談にて授業準備や試験準備を行っている。8月、2月は授業のない長期休業であり、相談件数

も少ない。3月は長期休業期間であるものの、新学期の準備を行うために相談件数が増加する傾向にあると考えられる。

学生特別支援室での相談件数が年々増加している要因として、ニーズの表面化の他に考えられるのが相談対応体制の充実である。平成26年度はCSRにてカウンセラー1名が相談対応していたが、学生特別支援室ではスタッフが3名常駐しており、対応できる業務量が増え業務内容にも広がりがあった。また、CSRが主に発達障害のある学生を対象としていたのに対し、学生特別支援室は特定の障害に限らず総合的に対応している。さらに平成28年度からは支援申請制度等が始動した。これら相談への対応体制が拡充されたこと、また、広報活動や学内FD研修会等を通して学生特別支援室の認知度が上がりつつあることも相談件数の増加に影響していると考えられる。

表2は相談者の内訳である。相談は、障

害のある学生だけではなく、教職員や保護者、学外機関からも寄せられている。特に教職員からの相談数は多く、授業中の支援要領の確認や、研究室やゼミでの対応等に関する内容が多くみられる。また新規で相談を行う障害学生は、教職員からの紹介で学生特別支援に来室するケースが多い。

学生特別支援室には、障害学生と支援者の双方への支援や助言と、両者の橋渡し役が求められていると言える。

表 2 学生特別支援室 相談者の内訳
(平成 28 年 4 月～12 月)

相談者	相談件数
障害学生	724
教職員・学生スタッフ等	323
保護者	119
学外機関等	1

4.2 相談内容の内訳

次に、相談内容の内訳について、平成 28 年度を例に見ていきたい。平成 28 年 4 月～12 月に学生特別支援室に寄せられた相談内容の内訳をまとめたものが図 4 である。

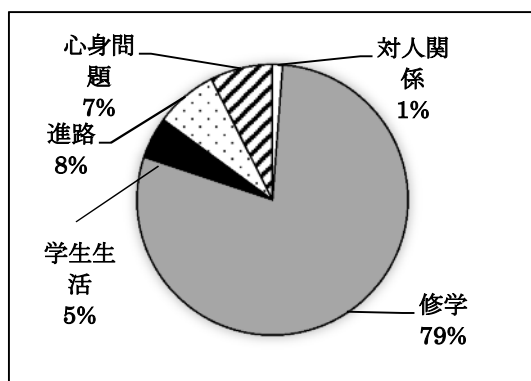


図 4 学生特別支援室 相談内容の内訳
(平成 28 年 4 月～12 月)

相談のうち修学に関する相談が 8 割近くと最も多い。これは、学生特別支援室が障

害学生の修学支援を行っていることを考えると当然の結果であると言える。修学に関する相談内容の詳細は、授業に関するスケジュール確認、単位取得や履修登録の確認等の単位に関する事、授業中の配慮内容やレポート作成・実験やプレゼンテーションでの配慮等の授業に関する事、卒業論文・修士論文に関する事、試験対応に関わる事等である。

一方で注目すべきは、修学に関する内容以外に、進路、心身問題、学生生活、対人関係といった、修学以外の相談が合計 2 割程度見られる点である。進路、心身問題、学生生活に関する相談は、それぞれ 8 %、7 %、5 %と一定量あり、修学支援に付随して起こる課題への対応が求められる状況がうかがえる。

5. 現状と今後の課題

本稿では、山口大学学生特別支援室の例から、障害学生への相談対応に関する仕組みと現状を整理した。最後に、改めて障害学生の相談対応に見る現状と課題をまとめておきたい。

相談で共有される情報を円滑かつ丁寧な支援の実施につなげるため、山口大学では、定期面談の実施や、支援の申請制度・配慮願いの配布といった仕組みを整備している。

学生特別支援室に寄せられる相談件数は年々増加しており、相談内容は修学支援に限らず多様である。相談対応は、カウンセラーとコーディネーターが手分けして担当しているが、これまで相談件数が増加し続けてきたことを考えると今後も増加していく可能性が高い。

このような状況下で相談対応を行う人員を有効に活用するためには、相談スペース

などの空間の確保・充実が重要となる。十分な相談スペースが用意されれば相談業務の分担も行いやすく、面談の効率化が見込まれる。また、相談対応を行う人員不足への対応として、学生スタッフの活用がひとつの手立てとして考えられる。この場合、個人情報への取扱いや、学生スタッフの過負担、学生のマッチングなどを考慮し、障害学生・学生スタッフ双方をケアしつつ実施する必要がある。いずれにせよ相談業務を円滑に運用するには、相談対応の質を保ちつつ効率的に実施する方策が必要である。

相談内容の内訳をみると、修学のみではなく、進路、心身問題、学生生活、対人関係に関する相談が一定量みられた。このことは、一つの部署のみでは学生の多様なニーズに十分に答えられない可能性を示している。学生特別支援室と学部、保健管理センター、就職支援室等の関連部署は現時点

で連携して支援にあたっているが、今後さらなる学内連携協力体制の充実が求められていると言える。

(学生特別支援室 講師)

(大学教育センター教授

・学生特別支援室副室長)

(学生特別支援室 カウンセラー)

(学生支援課 事務職員)

(学生特別支援室 コーディネーター補佐)

【参考文献】

障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律

山口大学大学教育センター, 2016年, 「平成28年度山口大学共通教育『教務手帳』」

山口大学学生特別支援室ホームページ,
<http://ssr.ssc.oue.yamaguchi-u.ac.jp>

学生自主活動ルームにおける学生支援と課外活動 —コーディネーターの視点からの考察—

石 井 智 子
辻 多 聞
横 山 和 平

要旨

学生の自主的な活動を支援する学生自主活動ルームにおいて、平成25年度から27年度の3年間の来室、相談受付書記入者、課外活動参加者の集計をした。学生が参加した課外活動について、学外、学内、学生自主活動ルーム内に分類して概観する。学生のさらなる課外活動参加を促すには、活動に対して消極的な学生への働きかけと個別対応のコーディネートが重要である。

キーワード

学生自主活動ルーム、自主活動、課外活動、ボランティア、コーディネート

1 はじめに

平成25年度から27年度の3年間にわたる学生自主活動ルームの利用実績と課外活動参加実績の報告をする。来室学生を課外活動参加者にするための学生自主活動ルームでの日々の取り組み、特に課外活動に対して消極的な学生の参加を促し、活動に結びつけるまでのコーディネート業務について述べ、学生自主活動ルームが果たす役割をコーディネーターの視点から考察する。

2 学生自主活動ルームとは

学生自主活動ルーム（以下、自主活動ルーム）は学生の自主的な活動の支援を行う機関として2006年に開設された。自主活動ルームの管理責任及び業務は学生支援課が担い、企画・立案は学生支援センターが行う（山口大学HP）。

吉田キャンパス共通教育棟1階にあり、

就職支援室、学生特別支援室（SSR）も同じフロアに設置されている。

学生の課外活動の窓口となっており、ボランティア活動、課外活動、学生企画、他大学との連携プログラム、学生の企画発案に基づく活動に対して大学が資金を提供する「おもしろプロジェクト」などを扱っている。

3 自主活動ルーム来室数

自主活動ルームでは来室者数を、学生、学生以外の学内来室者、学外来室者に分類してカウントしている。通りすがりのような来室は、原則としてカウントされない。また、同じ学生が同日に複数回来室したとしても、全く別件での来室であれば数えるが、原則としてカウントは1回にしている。平成25年度から3年間の来室者数を示す（表1）。

表 1 自主活動ルーム来室者

	来室者数	学生	学内	学外
H25	2877	2451	276	150
H26	3414	2744	485	185
H27	3095	2289	583	223

(単位：人)

来室した学生は、コーディネーターと話をし参加する活動を決めていくが、まずは学生に自主活動相談受付書(以下、相談受付書)に必要な事項を記入してもらうようにしている。相談受付書を示す(図1)。

自主活動相談受付書

(ふりがな) 氏名	男・女 学籍番号			
学部/	学科/	学年/		
電話・携帯番号/	— —			
メールアドレス(PC)	@yamaguchi-u.ac.jp			
メールアドレス(携帯)/				
<small>(注)記入される個人情報データは、自主活動相談の目的にのみ使用し、学生自主活動ルームが責任をもって管理いたします。</small>				
【担当者記入欄】				
受付日時:平成 年 月 日				
受付者:				
受付状況: 来室 電話 メール				
相談内容:				
.....				

図 1 自主活動相談受付書

相談受付書の記入は義務付けているものではなく、記入せずに自主活動ルームを利用するケースもある。掲示物の閲覧、地域情報の広報物を得るための来室、自主活動ルーム内で開催されている学生企画への参加などがあげられる。また「おもしろプロジェクト」や愛媛大学を主幹校とする文部科学省認可 19 大学連携事業「西日本から世界に翔たく異文化交流型リーダーシッププログラム」にかんする問い合わせについては、学内の専任担当者に学生対応を引き継ぐ。相談受付書

記入に関わらず、定期的な来室学生は年間 250 名くらいである。

同じ学生が「また行きたい」、「行けば何か見つかる」と複数回来室したいと思うような雰囲気作りを行い、成長や変化を続けている学生の興味・関心をひくような課外活動紹介を持続していくことが重要である。定期的な来室学生数が約 250 名もいることはこうした雰囲気作りの成果、学生支援の成果の一つである。

3.1 学年別集計

相談受付書記入者の学年別集計を示す(表 2)。

表 2 相談受付書記入者学年別集計

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	M1	M2	不明	合計
H25	69	58	64	26	0	1	4	1	5	228
H26	49	60	85	42	2	0	0	3	7	248
H27	54	42	73	29	0	2	3	2	15	220

(単位：人)

年度によって若干の差はあるが、概ね 3 年生の来室が最も多いように感じられる。「公務員志望のため」、「教員になりたいから」、「エントリーシートに記入できるような課外活動をしたい」といった就職活動を意識した来室が多く見られる。

「入学してから何もしてこなかった」、「ボランティア活動を一度もしたことがないから」といったように、学生生活を振り返って相談に来る学生もいる。課外活動にかけられる時間が限られている場合もあり、学生ニーズがどこにあるのかを的確にとらえ、適切な活動へとコーディネートすることが求められる。

3.2 学生来室数と活動参加者

コーディネーターの主な役割は、自主活動ルームに来室した学生を「活動者(課外活動参加者)」にすることである。学生来室者数とコーディネートにより成立した課外活動参加者数を示す(表3)。

表3 学生来室と課外活動参加者

	学生来室	課外活動参加者
H25	2451	282
H26	2744	466
H27	2289	540

(単位：人)

学生には1回の活動では終わらせず、様々な分野の課外活動を経験するようにすすめている。紹介する活動のなかには、登録すると学生に直接活動依頼がいくシステムのものがあり、その場合登録後の活動回数は把握できない。そのため自主活動ルームでの活動参加カウントは登録作業の1回のみである。

4 課外活動例

学生が参加した課外活動について、その活動場所により、学外、学内、自主活動ルームの3つに分類して概観する。

4.1 学外での活動

外部団体から課外活動の広報依頼を受けた場合、学内選考機関による選考を行うこととしている。この機関にて問題ないと判断されたもののみを学生に広報している。図2~5は、自主活動ルームを通して学生が参加した課外活動の一部であ

る。



図2 長門海岸清掃ボランティア



図3 下関海響マラソン医療ボランティア・通訳ボランティア



図4 世界スカウトジャンボリーブース出展



図5 内閣府交流事業山口県プログラム

4.2 学内での活動

学外からの依頼を待っているだけでは学生ニーズに応えきれない。新たな活動の場を開拓するのもコーディネーターの役割である。そのため学内の他部署と連携を取りながら学内の課外活動の情報を収集して、学生の活動の場を広げている。活動にやや消極的な学生は学内ボランティアから始めて徐々に活動域を広げていくようサポートしている。学生が活動参加に関して強い不安感を抱えているであろうと思われるときには、コーディネーターが活動場所まで同行することもある。コーディネーターも同じ活動に参加し、体験を共有することもある。これにより活動依頼者である先生方とすぐに意見交換ができるようになり、事後の学生サポートと指導にたいへん有益である。これまでに学内ボランティア、学内課外活動として留学生センター国際ボランティア、就職支援室学生サポーター（1, 2年生対象）、特別支援室（SSR）研修会参加などの活動を紹介してきた。なかでも、「初めての活動」として紹介することが多いのは留学生の日本語会話パートナーのボラ

ンティアである。質問事項が準備されており、自ら発言することが難しい学生が発問の負担なく参加できるため、課外活動の導入に適切であると思われる。図6にその活動の様子を示す。



図6 日本語会話パートナーボランティア

4.3 自主活動ルームでの活動

学生の主体的な意識を育てるため、学生が企画し、主催する学生企画を支援している。企画、運営の相談にのり、自主活動ルームを活動スペースとして提供している。短期留学生のための放課後アクティビティの提供として始めた「サマープログラムおもてなし企画」は平成25年から毎年夏の定番の学生企画となっている。物づくり、日本語アニメ鑑賞会、「カフェにおでかけ」、絵本の読み聞かせ、かるた遊びなど多様な企画を支援してきた。図7に活動の様子を示す。



図7 サマープログラムおもてなし企画

週に1度の開催を続けている「留学生との交流ランチ会」は主催者が代わることもあるが、3年目を迎える学生企画である。その活動の様子を示す(図8)。



図8 留学生との交流ランチ会

5 実践と取り組み

5.1 地元意識を育てる

山口大学は他県出身者が約7割を占めており、学生にとって山口という地域が馴染み深いとは言えない。地域貢献、地域の課題解決が言われて久しいが、大学生の生活の中で地域色を味わう要素は少ない。それゆえ自主活動ルームでは地元

の情報や情報誌が来室者の目につく場所に掲示、配架するように心がけており、定期的に関覧に来る学生もいる。配布している地域広報誌、情報展示状況と自主活動ルーム内の様子を示す(図9,10,11)。

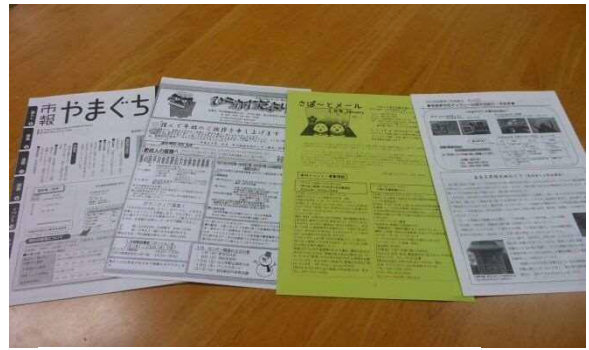


図9 市報, ひらかわだよりなど



図10 地域情報コーナー



図11 自主活動ルーム内の様子

また、地元にお気に入りの場所を見つけに行こうと始めた「山口遠足」も自主活動ルーム定番の企画となっている。活動の様子を示す（図 12, 13）。



図 12 維新の志士が歩いた道をたどる



図 13 伊佐セメント工場石灰石発掘現場

5.2 消極的な学生へのアプローチ

より一層の学生の課外活動支援において、活動に消極的な学生を「活動者（課外活動参加者）」に変えることが重要になる。自主活動ルームには「困り感」を抱える学生の来室も多い。多様な観点から学生支援を充実させるため、就職支援室、学生相談所、特別支援室、保健管理セン

ターとも連携をとっている。自主活動ルーム入口近くには共通教育休講掲示板がある。不安な様子や特徴的な動きがある学生には少しずつ声をかけて顔見知りになっていき、自主活動ルームが気軽に立ち寄れる場所であることを伝えるように心がけている。同時に、自主活動ルームで開催している学生企画や学内活動を紹介して学生の活動域が広がるようにもしている。学生の関心によっては、学内の他の部署へ案内し、そこの学生スタッフとして活動することをすすめたこともあった。また、就職支援室へ案内し、インターンシップや企業説明会への参加をすすめたこともあった。

本学の学生の特徴の一つとして、大学近くに住居を構えることがあげられる。多くの学生は日々の暮らしを大学と下宿の短い動線の中で完結させている。来室学生の中には何か月も榎野川を越えずに過ごしている学生が多数存在する。日々の学生の様子聞き取りによると、課外活動に対して消極的な学生の動線はとても単純で、その行動範囲は極めて狭い傾向にある。そのような学生への働きかけとして、まずは学内から動線を広げさせ、複雑化させていくことをコーディネーターとして意識的に働きかけている。積極的になりなさい、と言っても学生たちはすぐにそうなれるものではないが、日々の学生生活のなかで成長を促す働きかけは重要である。動線を意識した実践と効果については、別の機会にまとめて報告したい。

6 展望

日々個別の学生対応をしながら、外部団体の調査、主催者と学生との調整を並行して進めていくコーディネート業務には、高い調整能力とコミュニケーションの力が求められる。多くの学生にサポートが行き届くようにするためには、常に改善を続ける努力が必要である。

正課授業で正課外活動を取り入れることによって、学生時代に一度も正課外活動を経験しなかったという学生がいなくなることは可能であろうし、それは大変意義のあることであると考えます。学生の選択肢が豊かになることに大いに賛同する。

学生ひとりひとりに寄り添って、初めの一步になる活動を成立させていくのは時間のかかることのようにだが、そのアプローチは決して遠回りではない。活動により自己肯定感が高められ自ら動き出すようになると学生の主体性が増し、それほど支援する必要性がなくなる傾向にある。その学生に合わせてしっかりサポートし、課外活動へとコーディネートすることが重要だと考える。

(学生支援課 コーディネーター)

(学生支援センター 講師)

(学生支援センター長)

謝辞

大学教育機構内の各連携部署には、自主活動ルームの運営にあたって多大なるご協力をいただいている。前学生支援センター長宮田浩文教授と前学生支援課長杉山美由紀氏には学生の課外活動を暖かく見守って頂き、有益なご指導を頂いた。本稿をまとめるにあたり、学生支援セン

ター松岡陽子氏に的確な指摘と、身に余る励ましのお言葉を頂いた。記して謝意を表す。

【引用】

山口大学HP,「自主活動ルーム関連組織図」,
http://ssct.oue.yamaguchi-u.ac.jp/sc_jishukatsu_gaiyo.html),2017年1月26日閲覧.

留学生対象日本語クラスにおける反転授業の実践 —中上級文法クラスにおける試み—

中 溝 朋 子

要旨

本稿では、2016 年前期に実施した中上級日本語学習者を対象とした文法授業における反転授業の試みについて報告する。本授業では完全習得学習型の授業を目指し、Moodle を用いて授業前に文法項目の解説ビデオを配信、対面授業では小グループによる練習問題（回答・答え合わせ）を行い、最後に理解度確認問題とコメント記入を行う反転授業を実践した。受講者の学習状況、アンケート調査の結果を基に本実践の結果と課題について考察する。

キーワード

反転授業、留学生、中上級日本語文法、ビデオ、グループワーク

1 はじめに

1.1 反転授業について

近年反転授業は、ブレンド型授業やアクティブラーニング型授業のひとつとして注目され、インターネット上での視聴覚教材の共有化が容易になるとともに、様々な教育分野での実践報告が増えている（溝上 2014, 小林 2015 他）。語学教育における反転授業の可能性としては、学生一人一人の完全習得学習につながることで、協同学習などアクティブラーニングの時間の捻出につながることで、従来の授業と宿題では行えなかった学習活動の時間が捻出できることなどが指摘されており（船守 2014）、近年、日本語教育における実践も少しずつ報告されている（古川 2016, 手塚 2016, 藤本 2016, 中溝 2016 他）。

反転授業とは「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法」（バーグマン, 2015:3）である。このように反転授業は通常の対面授業と授業外の活動の

役割を変え、対面授業の活動時間をより長くしより有効に使用できるところに意義があると考えられる。

しかしその対面授業の実施方法は様々である。例えば山内他(2014)ではこの対面の授業の時間の活動により、練習問題などを行い「基本形となる知識の定着を目的とした『完全習得型』」と、ディスカッションや発表などを行い「実践的な専門知識・スキルの育成を目的とした『高次能力学習型』」の二つに分類している（山内他 2014, 4）。

筆者はこの「完全習得型」を目指し 2015 年後期より反転授業を一部授業に導入している。本稿はその中で留学生を対象とした中上級レベルの日本語文法授業での実践を取り上げ、その内容の報告と結果の分析・考察を行うものとする。

1.2 反転授業実施、および本稿の目的

本稿では 2016 年前期の日本語中上級レベル留学生のための文法クラス（科目名「日本語Ⅳ A(文法・語彙)」)における実践について検討する。本コースにおける反転授業は、

2015 年後期の「日本語ⅣB（文法・語彙）」に続き 2 回めの実施である。両授業は、同レベルの内容をほぼ同様の方法で実施しているが、取り上げる文法項目、および受講生は異なっている。

本稿では、以下の項目について分析・考察する。

- ① 異なる学習方法や学習経験を持つ留学生に反転授業はどのように受け入れられたか。また日本語力の違いによりその違いは見られるか
- ② 目標とする基本的な知識の「完全習得型」はどの程度達成できたか

本授業の受講生の多くは、例年中国語圏や韓国からの留学生であるが、一部、他のアジア圏や欧米圏の留学生も混じっている。これらの異なる背景を持つ学習者が事前のビデオによる個別学習や、特に後述する小グループによる協働学習をどのように感じたかを知ることがひとつの課題である。

また本授業は、本学の日本語授業の中では例年比較的多く、レベル差も大きいことがひとつの課題である。そのことが反転授業導入に至ったひとつの理由でもあるが、それぞれのレベルの学習者にどのように受け入れられたかを知ることにも課題である。

最後に目指している基本的な知識の「完全習得型」はどの程度達成できたか、特に日本語力の低い学習者の習得状況はどうだったかについて調査を行う。

以下、授業の概要について述べる。

2 授業概要

2.1 受講者

本授業の受講生について表 1 に示す。

表 1 受講生について

人数	20 名
母語別人数	中国語圏（7 名） 韓国語（5 名） その他アジア諸国（3 名） 英語圏（3 名） 英語を除く欧米語圏（2 名）

表 1 の受講者数は、授業終了時に単位取得可能な回数授業に出席し、2 回の定期試験を受験した人数である。このうち 2015 年後期に同レベルの文法クラスを受講し反転授業の経験がある受講者は 9 名である。

また本授業はプレースメント時に J-CAT の点数 200-249 点取得者を対象として開講されているが、当時の日本語科目の受講ルールとして前後のレベルの学生が希望する場合、授業担当教員の裁量で出席が可能であった。

2.2 授業の進め方

本授業の科目名は「日本語ⅣA（文法・語彙）」であり、最初の 20 分程度は「語彙」の時間として副詞についての通常授業を行っている（PowerPoint を用いた講義→練習問題）。

その後文法については『どんなときどう使う日本語文型 500』（アルク）より学期ごとにいくつかの文法項目について、主に日本語能力試験（以下 JLPT）N2、N1 の表現を取り上げ、以下のような方法で実施した²⁾。

(1) 授業前

受講生は授業前に、①授業で取り上げる表現 4～6 項目の解説ビデオ（PowerPoint で作成。mp4 形式で 1 本 5～12 分程度）を Moodle から視聴すること、②各ビデオの最終スライドにある穴埋め文を前回の授業で配布しておいたプリントに写し回答すること、さらに③Moodle の小テスト機能で作成された練習問題を行いビデオの理解度を確認することの 3 点が毎回宿題である。これらを通して疑問点があれば②のプリントに記入可能である。

ビデオは教科書の該当ページを見ながら聞

くこと、必要なら止めてノートを取ることを Moodle のオリエンテーション時に指示している。

(2) 対面授業

3人程度の小グループに分かれ、毎回、以下の3つの活動を行った。①練習プリント1（多肢選択式）を各自で回答後、グループで答え合わせし、討論しながら正解を考える。全グループの活動が終わったところで教師が正解を示し質問を受ける。②練習プリント1が終了したグループから練習プリント2（穴埋め形式の単文完成問題）を各自で回答した後、グループで互いに読んで修正する。③授業終了約10分前に、その日に取り上げた文型についてプリントによる理解度確認問題（4～6問程度の多肢選択式）を実施し、クリッカーで答え合わせをしながら教師が解説する。理解度確認問題の用紙にはコメント欄があり、毎回は記入・提出させた。

このように対面授業では、アクティブラーニング型の活動を取り入れている。本授業で使用する練習プリントはすべて自主教材であり、ビデオの内容を注意深く聞き、理解すれば回答可能な問題である。しかし同じ授業時間で取り上げる表現は類義表現であるため、その意味や使用法を正確に理解している必要があり、グループ内で回答が分かれた場合などは、各自が回答した理由やビデオで理解した内容を説明し合うことが求められる。対面授業では、このように各学習者が協働で問題を解決し、互いに認知プロセスを外化することにより理解や記憶を深め、習得につながることを目指している。またその際、中上級レベルであることを考慮して使用言語は日本語とし、小グループには母語が異なる者が必ず入ること、できるだけ毎回異なる人と組むことを指示し、グループ分けには教師が積極的に関与した。また活動中、教師は机間巡視し、学生からの質問に対応した。

以上を、オリエンテーションや定期試験お

よびそのための復習回など以外の授業で実施した。

3 分析のデータ・方法

本稿では、各授業終了時の理解度確認問題、および定期試験の結果、定期試験後に実施したアンケート調査の結果を授業開始時の日本語レベルによって3グループに分けて分析する。グループの分け方は「（プレースメントテストとして実施している）J-CAT 250点以上取得、もしくはN1合格」をA群（6名）、「J-CAT 220-249点取得、もしくはN2合格」をB群（7名）、「J-CAT 219点以下、かつN2以上合格歴無」をC群（7名）とした。

結果的に中国語圏と韓国語圏の受講者はすべてA群、B群に属し、その他の出身者は1名（B群）を除き、すべてC群に属している。また2015年後期の反転授業を受講した人数はA群、B群各4名、C群1名である。

以下、4に結果をしめす。

4 結果

4.1. 反転授業に対する感想・評価

反転授業に対する感想・評価は、中間・期末の定期試験終了後、授業の内容・方法についてアンケート調査を基に検討する。アンケートでは両回とも「①授業の感想（主に難易度）」「②通常授業との比較」「③この授業で良いと思う点」「④ビデオについて」「⑤グループワークについて」のトピックに分け計34項目について5段階評価（「強くそう思う(5)・全然思わない(1)」で回答、それぞれ任意でコメントを自由に記入してもらった。以下表2に、これら34項目のうち上位の高評価項目を上から示す³⁾。なお表中「項目」列の①～⑤はアンケート中のトピックの番号を示す。

表2 中間試験後授業評価（高評価項目）

	項目	A	B	C	平均
1	①この授業は役に立っている	4.7	4.4	4.9	4.65
2	③クリッカーで答え合わせする	4.7	4.4	4.6	4.55
3	④内容は文法の理解に役立つ	4.7	4.4	4.4	4.5
4	③N2の文法を勉強できる	4.5	4.3	4.6	4.45
5	③副詞を勉強できる	4.7	4.4	4.1	4.4
6	③N1の文法を勉強できる	4.5	4.4	4.1	4.35
7	③Moodleで練習問題ができる	4.5	4.1	4.4	4.35
8	③Moodleで授業のPower Pointが見られる	4.3	4.1	4.6	4.35
9	③副詞の説明・練習がある	4.3	4.4	4.3	4.35

表2では、反転授業ではない「語彙（副詞）」に関する項目（5，8，9）やICTに関わる項目（2，3，7，8）などが多く挙がっている。副詞は日本語の授業で取り上げられることが少ないテーマであり、好意的な結果となったと考えられるが、反転授業では行っていない。ICTの活用という点では、クリッカーを用いた即時のフィードバックやビデオによる文法解説、webベースの練習問題や教材の配信は群を問わず高評価であった。ただこれらは反転授業の一面ではあるが、対面授業と授業外の活動の転換という最も特徴的な部分への評価ではない。

34項目中最も高評価だったのは授業の一般的な有用性への評価「この授業は役に立っていると思う」であり、特にC群の評価が高かった。しかし自由記述では「文法が大切だ（C群，以下アルファベットのみ記述）」
「先生の説明はそれぞれの文法がはっきり分かる（C）」のように反転授業そのものが高評価につながっているかは疑問が残る。

別項目「②普通の授業より，この授業のやり方のほうが良い」でも平均値はA群4.2，B群4.1であるのに対しC群では（「1」と評価した1名を除いた平均でも）3.8であ

り，C群の有用性への評価は反転授業そのものへの評価とは言えるかは不明である。この項目の自由記述ではAB群では「面白くて文法をよく覚える（A）」「こういう順番は覚えやすく、便利です。練習が多いから、忘れにくいです（B）」「良かったです。勉強の時間が長くなった（B）」など反転授業そのもの、その方法へのコメントが多かったのに対し，C群では「自由に文法のビデオを何回も見てもいいです（C）」「練習しながら先生に質問できるからです（C）」のような主にリソースへの言及が見られた。このことは別項目「③ビデオで説明が見られる」がA群4.0，B群4.1なのに対しC群は4.7と評価が高かったこととも一致し，反転授業の中でC群にはリソースへのアクセスが最も好評だったとすることができる⁴⁾。

このように反転授業の最大の特徴である対面授業と授業外の活動の転換という点では，AB群では授業時間を有効に使える効率性やその方法などを積極的に評価していたが，C群では教材へのアクセスの良さについて積極的に評価するコメントが多く見られた。

表3 中間試験後授業評価（低評価項目）

	項目	A	B	C	平均
1	⑤自分より上手ではない人とGWするのは嫌だ	1.5	2.0	1.9	1.8
2	⑤GWでは色々問題がある	2.0	2.3	2.0	2.1
3	①N3の文法は難しいと思う	1.7	2.3	2.4	2.15
4	④ビデオは長い	2.8	2.9	2.1	2.6
5	⑤よく知らない友達とGWするのは大変	2.3	2.7	3.0	2.7
6	⑤母語が違う友達とGWするのは大変	2.5	2.6	3.3	2.8
7	⑤わからない問題はG内で解決できる	2.8	2.7	3.2	2.93
8	⑤G内で質問間違いの指摘は言いにくい	3.4	2.9	3.1	2.95

表3に挙げられたのは、ほとんどが⑤グループワークの項目であった(表3ではGWと表記)。

「グループワークでは色々問題がある」は低評価ではあるが、自由記述では様々な問題が指摘されていた。「グループ内では解決できない問題が多い(A)」「答えがそれぞれ違うとき、ただ先生に聞くのみだ(A)」「答えが違くとだれも正解を知らないから次に進まない(B)」「グループでみんなは違う答えがあれば先生の説明がほしい(C)」などグループで協働し問題を解決しようとする姿勢や意欲が感じられない記述も見られた。またC群では「(ビデオで)自分で理解できて、授業中にほかの友達から説明してわかった(C)」など肯定的な評価も見られたが「答えはわかるが説明できない(C)」
「私は日本語が上手ではなくて自分でわかるがほかの人に説明するとき、言いにくいです(C)」や「家でビデオを見るのが好きですが、グループワークのペースはちょっと早かったです(C)」のように日本語能力や心理的な問題が挙げられていた。

一方、「知らない人と一緒なら、ある人は静かにしてあまり自分の意見を言いたくなくさそう(B)」「ずっと中国語だけで話す人がいるので、あの人と一緒にするのが嫌だった(B)」のように一部の参加者の態度を問題視するコメントも見られた。

またグループワークについては、非効率性を指摘する記述が群を問わず散見された。例えば「グループで勉強する時、それぞれ質問が出て、先生が一つ一つ説明してくれるのはちょっと大変で時間の無駄遣いだと思う

(A)」「学生にまかせっきりのなので少々時間がかかる(B)」「宿題をしない人がいて、グループワークをひっぱって、答え合わせができない、時間がもったいない(C)」などである。このようにグループワークについては自由記述で数字には表れない課題が多

く指摘され、今後の課題が多く明らかになった。

4.2 基本的知識の習得度

反転授業導入の目的のひとつである基本的な知識の習得の程度は、各授業終了時に実施した理解度確認問題の結果により測ることとする。本稿ではバーグマン(2014, 177)の「総括的評価で75%以上のスコアをとれたら『習得した』とみなす」を参考に75%を目安に検討する。以下、表4に理解度確認問題で75%以上正解した人数の割合を群別に確認問題実施日ごとに示す⁵⁾。

表4 群別理解度確認問題結果

実施日	4/25	5/16	5/23	5/30	6/20
文法項目	限定	限定	非限定	付加	比較程度
JLPT	N2	N1	N3-N1	N3-N2	N2
A	83%	100%	100%	67%	100%
B	100%	50%	86%	20%	50%
C	100%	86%	14%	20%	14%
実施日	6/27	7/4	7/11	7/21	7/25
文法項目	比較程度	対比	対比	強調	強調
JLPT	N3/N1	N2/N3	N3/N1	N1	N2/N3
A	100%	83%	40%	100%	75%
B	86%	67%	17%	40%	100%
C	71%	67%	43%	40%	33%

表4からは、授業終了時点では多くの回でA群とC群で75%以上の正解者の割合にかなりの差があることがわかる。一方で、表5に定期試験2回の中央値、および定期試験における75%以上正解者の割合を示すとおり、定期試験の結果はC群でも多くが75%以上の正解を得ており、授業終了時には理解度が低い回はあるものの、定期試験までには理解度を高めていたと考えられる。

表5 群別定期試験中央値

	中間試験	期末試験
A	93.1 (100%)	91.0 (100%)
B	89.4 (100%)	82.5 (86%)
C	83.3 (86%)	79.5 (71%)

* () は 75% 以上取得した者の割合

また授業終了時の理解度は、各授業で取り

上げられる表現の JLPT の難易度と必ずしも一致していない。これは確認問題の難易度にも影響されると考えられるが、「今日の『非限定』の文法は区別がはっきりしていないから難しいです (A)」というコメントにあるように取り上げられる項目同士の類義性がどの程度高いかといった要因にも左右されているためと考えられる。したがって C 群にとっても必ずしも N1 の正解率が低いというわけではない。

5 考察

5.1 「反転授業」の受け入れられ方

AB 群では通常授業より反転授業を好評価する割合が C 群より高く、その効率性や対面授業での練習の多さなど反転授業の特徴そのものを評価するコメントが多く見られた。C 群では反転授業の特徴そのものよりも、リソースへのアクセスのしやすさで評価が高かった。他群に比べて授業で 1 回説明を聞くだけでは理解が難しい可能性がある C 群ではリソースへのアクセスの良さが好評価につながったと考えられる。一方で一部に見られるグループワークへの消極性が反転授業への比較的低い評価につながった可能性がある。

今後はこれらの要因を正確に分析し、改善を目指す必要があると考えられる。

5.2 「完全習得型」の実現

各授業終了後の理解度確認問題の結果は群ごと、回ごとにかかなりの差が見られた。

C 群が各授業終了後の理解度に比べて定期試験では理解度を高めていた点については、各回のコメントシートで「もう一度ビデオを見る (C)」などがたびたび見られたように、復習用にビデオが有効に活用された可能性がある。しかし本来は各授業終了時の理解度が高まることを望ましいと考え、今後は定期試験時ではなく授業終了時の理解度を高め

ることを目指し、改善点を今後検討していきたい。

また回ごとに理解度に差があった点については、まず理解度確認問題の妥当性について検討する必要がある。またこの回ごとの差が JLPT の難易度と必ずしも一致しておらず、その回に類義性の高い表現が多く含まれている否かという課題特有の要因も影響していると考えられる。その場合、結果はビデオの理解やグループワークの深さに影響されると考えられる。どのようにビデオを視聴、理解し、どのようなグループワークを目指し、学習者に提示していくかが大きな課題である。

5.3 その他

また今回の検討では、対面授業の運営方法について多くの課題が明らかになった。

ひとつめの課題は活動中の教師の役割についてである。現在はグループワーク中に学習者から出た質問に教師が回答しているため、そのことが協働学習への意欲を失わせていると感じさせるコメントも見られた。グループワークを行うことの意義は内発的に学習者自身が気づくことが望ましいとは考えられるが、教師から授業の意図を明示的に継続的に伝えていくことも必要かもしれない。

またグループワークの活動方法自体の検討も必要かと思われる。数字の上では母語が異なり、親密度も高くない相手とのグループワークにも心理的な抵抗は高くないと回答しているが、一方で特に C 群がグループワークへの課題を抱えていることも明らかになっており、これらを改善することが求められる。

グループワークについては、本授業では知識の定着を主眼とする完全習得型を目指しており、協働学習の主目的は認知プロセスの外化を促すことと位置付けている。したがって、語学教育ではあるが会話力の向上を目指したり、アクティブラーニング型の授業ではあるが高度人材型の育成が目的なのではな

い。したがって母語を用いることで自信を持って活動に参加でき、各自が話したい相手と協働学習をしたほうが意欲も高まり認知プロセスの外化もより促されるという可能性もある。どのような活動を行うことが習得に対してより有効であるかを明らかにすることは、今後の課題である。

またこうした活動の課題は、定期試験後のアンケート調査で浮き彫りとなったものであり、各授業末に実施されるコメントからは、期間を通じて全く出てこなかった。各授業末のコメントからは「一人でビデオを見たときは理解できない部分もありましたが、授業とグループワークを通してわかるようになって良かったです(A:5/16)」「グループワークをした人は役に立ちました。今度は僕は文法の説明を詳しく読んだ方がいいと思います

(C:7/4)」など好意的な記述ばかりであった。このように授業末のコメントで課題が見られなかった理由としては、記入時間も少ないため無記入の学生も多いこと、小グループで机を寄せ合って記入している状況で、グループワークへの不満を書くには心理的な抵抗があった可能性があること、理解度確認問題実施直後の記入だったため、問題の結果のほうに意識が向きがちであったことなどが考えられる。コメントシートは今後、その時間や実施方法に改善が必要であると考えられる。

6 今後の課題

聴解・会話、読解・作文など技能別日本語科目の中でも、文法は内容に関する講義や説明が必須であり、占める時間の割合も比較的高いと考えられ、反転授業の効果も現われやすい科目であると考えられる。今後は、今回の検討で明らかになった改善すべき問題、検証すべき課題などに取り組み、授業の改善に努めていきたい。

(留学生センター 准教授)

【参考文献】

ジョナサン・バーグマン, アーロン・サムズ, 2014, 『反転授業』オデッセイ・コミュニケーションズ

ジョナサン・バーグマン, アーロン・サムズ, 2015, 『反転学習』オデッセイ・コミュニケーションズ

小林昭文他, 2015, 『アクティブラーニング実践』産業能率大学出版部

手塚まゆ子, 古川智樹「文法授業における反転授業の評価—ARCS 動機づけモデルの観点から—」バリ 2016 日本語教育国際研究大会予稿集 (USB メモリ版)

中溝朋子, 2016, 「日本語中上級文法クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』22(3), 78-79,

西川純, 2015, 『すぐわかる! できる! アクティブ・ラーニング』学陽書房

藤本かおる, 2016, 「学習者から見た反転授業実践—アカデミックライティングでの実践から—」バリ 2016 日本語教育国際研究大会予稿集 (USB メモリ版)

船守美穂, 2014, 「反転授業の可能性と課題: 外国語教育において反転授業は有効か?」

『外国語教育メディア学会関東支部第133回研究大会発表要項』pp.46-51

古川智樹, 手塚まゆ子, 2016, 「日本語教育における反転授業実践—上級学習者対象の文法教育において—」『日本語教育』164号, 126-140

溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂

【注】

- 1) 実際の授業には表1の受講生に加え、6名程度の学生が出席していたが、本文中の条件を満たさず、分析の対象には含め

ない。

- 2) N3 の文法項目はビデオは作成するが、練習の中心、授業の目標は N1, N2 レベルの項目である。
- 3) 期末試験後のアンケートでは C 群の回答が有効な数だけ回収できなかったため、表 2, 表 3 では中間試験後のデータを用いるが、コメントは両アンケートのデータを用いる。また本稿の「高評価」「低評価」は、単純に数字の高低を指すものであり、価値的な意味は含まない。
- 4) 反転授業を導入してから観察できたこと

のひとつに、ノートを細かく取り整理して書く学生が増えたという点がある。これはビデオは何回も視聴が可能で細かく聞き取れ、整理しながら書ける学生が増えたためと考えられる。

- 5) 本教科書では、各文法項目やレベルで取り上げられている表現数が異なる。授業では、ビデオ視聴の負担ができるだけ各回均等になるようレベルが割り振られている。なお本結果は、各群の人数が少ないため、一人一人の結果が全体の結果に大きく反映されてしまう傾向がある。

農村振興を目指した交流事業における 地域住民のストレス分析 —山口県阿武郡阿武町宇生賀での草引き交流会において—

辻 多 聞

要旨

山口県阿武郡阿武町宇生賀で 2014 年 6 月に実施された大学生と地域住民との草引き交流会において、交流会前、草引き作業終了後、交流会後の 3 回にわたって地域住民のストレス状況を日本語版 POMS 短縮版で調査した。6 つの観点で総じて一般的平均ないしそれよりも低い値を示しており、交流会の実施対して地域住民はストレスをほとんど感じていなかったと判断できた。「怒り」という観点では 3 回とも平均よりもかなり低い値を示しており、調査対象とした地域住民の大きな特徴と言える。

キーワード

農村振興，交流事業，地域住民，ストレス，日本語版 POMS 短縮版

1 はじめに

「活力ある農山漁村づくり検討会中間取りまとめ」（農林水産省，2014）において、「人口減少・高齢化の進む農山漁村で、住民の活動力が衰えている（中略）我が国の国土が荒れ、文化の伝統が途絶える事態は避けなければならない」とある。このように農村振興は現在の日本の重要な検討事項の一つとなっている。これをうけ農村振興の一環として、都市と農山漁村の結び付きの強化及び都市住民の多様なライフスタイルの選択肢の拡大を狙った都市と農山漁村との交流が推進されている。

一方で 2000 年に文部科学省から発表された通称「広中レポート」には、大学生のキャリアの形成の重要性が示されるとともに、自主的活動をはじめとする正課外活動の積極的な捉え直しが記された（文部科学省，2000）。この流れを受けて全国の大学において正課外活動の支援に関する見直しが進められると

もに、正課外活動におけるキャリア形成について研究がすすめられている。例えば溝上（2009）は、授業外での活動とそれに伴う授業外学習が学生の学びと成長に資することの関係性について示唆している。また辻（2009）は、山口大学の正課外活動である「おもしろプロジェクト（学生の企画に対する資金支援を行う制度）」において、「かけがえのない体験」・「人格的成熟・自己確認」・「組織運営に関する学び」という 3 つの高度な学びを参加学生にもたらしたであろうことを示した。さらに辻（2011）は、「おもしろプロジェクト」の参加学生は「コミュニケーション力」、「実行力」の成長を自覚できるであろうことを示した。

都市と農山漁村との交流の推進と、大学における正課外活動の推進とがあいまって、大学生が農村振興に寄与する事例が現在盛んになっている。例えば氏原（2013）は、高知県大豊町の一集落である怒田（ぬた）において、高知大学生がその集落での農産物の商品化に

取り組んでいる事例を紹介している。京都府亀岡市のすいたん農園では農村振興の一環として農業体験塾が開設されている（大西，2014）。その塾では土壌改良剤に竹炭を用いており，この手法は「亀岡カーボンマイナスプロジェクト」として京都学園大学，立命館大学，龍谷大学の学生たちが研究・実践に大いに関与している（亀岡市）。今後ますます農村振興に大学生が関係していくことが盛んになっていくと予想される。

農村振興がすすむことは農村地域からすると望ましい状況であろうが，一方で見知らぬ大学生が自分たちの地域にどんどん入ってくることを意味している。辻（2014）によると，学生受入地域からの感想の一文に「田舎作りの我が家へ，環境の違う学生達を宿泊させる事に，少々不安を抱いていました。学生たちに会うまではとても緊張していましたが…」とある。このことから，はじめての人との交流，地域の開放，交流イベントも含めた学生対応など，農村振興を目指した大学生との交流事業において，地域住民には少なくともある程度のストレスが生じていることが予想される。交流事業における地域住民のストレス状況をあらかじめ知ることは，地域の開放にあたっての地域住民の理解が得られやすくなるとともに，交流事業がより良い発展につな

がるであろう。しかし農村振興を目指した交流事業における地域住民の気分や感情の状況を示す研究例は見当たらない。本研究では，山口県阿武郡阿武町宇生賀で開催されている山口大学剣道部との草引き交流会を事例として，農村振興を目的とする交流事業における地域住民の気分や感情の変化からそのストレス状況を判断することを目的とする。

2 調査方法など

2.1 調査対象と交流プログラムの概要

2.1.1 山口県阿武郡阿武町宇生賀

阿武郡阿武町は山口県北部に位置し（図 1），2010 年国勢調査によると面積 116.07m²，人口 3,743 人となっている（総務省，2014）。阿武郡阿武町は海岸部に位置する奈古地区と宇田郷地区，及び内陸部に位置する福賀地区の 3 地区に分類される。宇生賀は上記 3 地区のうちの福賀地区に含まれ，標高約 400m の宇生賀盆地にその集落が形成されている。宇生賀の人口は 264 人（世帯数 119 戸）であり，65 歳以上の高齢者人口が総人口に占める割合である高齢化率は 44.7%と同時期調査結果である日本全体での 23.0%と比べても非常に高い（図 2）。主な産業は農業である。

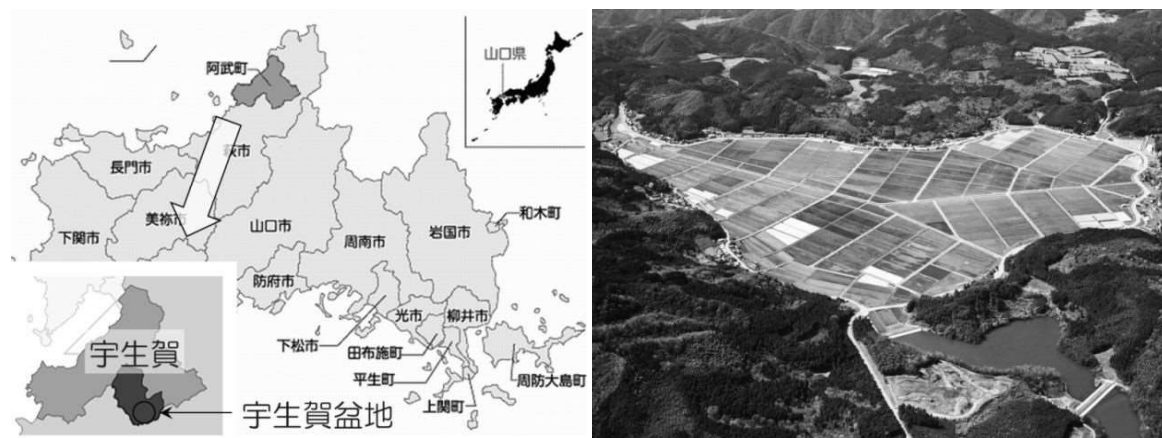


図 1 山口県における阿武郡阿武町宇生賀の位置とその外観写真

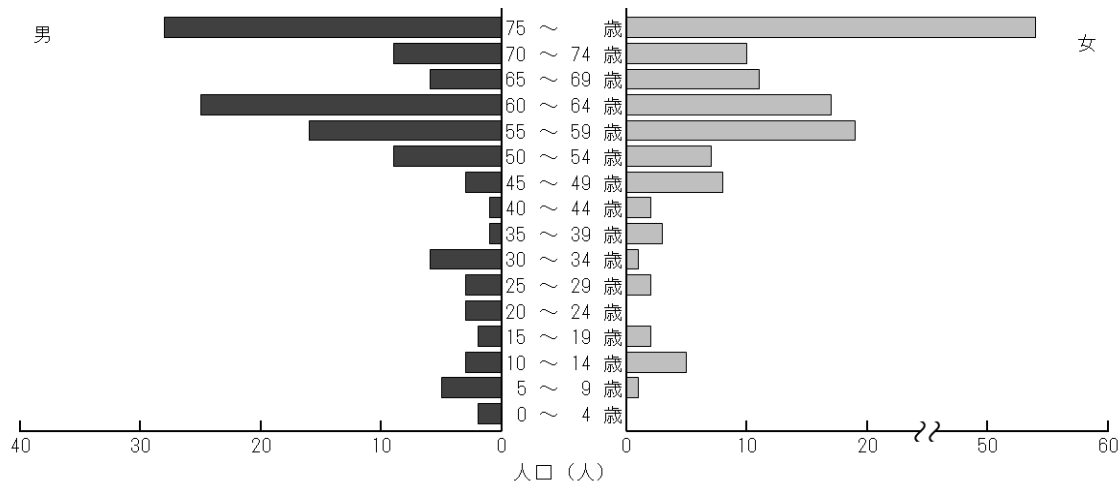


図2 山口県阿武郡阿武町宇生賀の人口ピラミッド (2010年国勢調査)

2.1.2 農事組合法人「うもれ木の郷」と「四つ葉サークル」

宇生賀では、その高齢化に伴い 1990 年に「明日の宇生賀を考える会」を発足し、宇生賀の見直しと再生の方向の検討を始めた。1996 年圃場整備の話が進む中、組合的な組織の必要を認識し任意組合「宇生賀農業生産組合」を設立、さらに翌年の 1997 年には地域営農体制の検討を進め、農事組合法人「うもれ木の郷」(以下、うもれ木の郷)を設立登記した。また法人の設立と同時に、組合員世帯の女性で組織するグループ「四つ葉サークル」が結成された。このグループは法人事業への協力を行うとともに、野菜や花等の生産、特産品の加工、地域の環境整備、及び消費者等との交流業務を担っている。

2.1.3 うもれ木の郷と山口大学剣道部との草引き交流会の概要

宇生賀に活力をもたらす他の施策として、うもれ木の郷のブランド米消費者との交流会である「収穫祭」が 1999 年から 2009 年まで開催された。しかしそのイベントへの参加人数は年々減少し、宇生賀が期待していたほどの農村振興の効果が得られなかった。「収穫祭」に代わる交流事業として 2012 年より「うもれ木の郷と山口大学剣道部との草引き交流会」(以下、交流会)が開始された。交流会の実

施に至るまでには、地域・大学・学生の 3 者による打ち合わせが何度も行われた。うもれ木の郷の労働力不足及び宇生賀活性という地域のニーズと、剣道部の部活動費及び学生の地域交流に対する興味という学生のニーズとを、大学(教員)がマッチングした(辻, 2014)。2012 年より交流会は年に 1 度 6 月に行われており、2014 年の 3 回目の交流会は 6 月 7・8 日に実施された。交流会の特徴は、水田内のヒエをはじめとする雑草を素手により除草する農作業が計 8 時間あること、地域住民と学生との夕食懇親会及びグループディスカッションを含む意見交換会が催されること、そしてうもれ木の郷組合員宅への民泊することの 3 点である。2014 年の交流会に参加した剣道部員は、3 年生以下の 35 名であった。本調査の対象とした 2014 年の交流会における各プログラムのスケジュールは表 1 のとおりである。

2.2 調査方法

2.2.1 ストレス測定

本調査におけるストレス測定には、日本語版 POMS 短縮版(金子書房, 2005)を用いた(図 5, 以下, POMS 短縮版)。POMS 短縮版は医学系の精神的変化の判断に頻りに用いられているものである。例えば伊藤ら(2013)は、線維

表 1 2014 年度「うもれ木の郷と山口大学剣道部との草引き交流会」スケジュール

日付	時間	プログラム内容
2014/6/7	08:00	山口大学出発
	09:30	うもれ木の郷到着
	10:45	開会式
	11:00	第1回目農作業（11:50まで）
	12:00	昼食
	13:00	第2回目農作業（16:30まで）
	18:00	4会場に分かれて懇親会
	20:30	各組合員宅にて交流と民泊
	2014/6/8	08:00
12:00		昼食
13:00		うもれ木の郷と大学生の討論会
16:00		閉会式（16:15まで）
16:30		うもれ木の郷出発
17:45		山口大学到着

筋痛症患者 18 名に対して森林セラピーを取り入れる有意義を検証するための指標の一つとして使用している。一般に POMS 短縮版やその原型である日本語版 POMS は過去一週間の気分状態をみる尺度であるが、実験介入前後の変化をとらえる尺度としても汎用されている（横山ら，2002）。POMS 短縮版では、記入用紙に記載された 30 の質問項目に対して「まったくなかった」から「非常に多くあった」の 5 段階評価で自身が回答・記入を行う。この回答結果より「緊張・抑うつ・怒り・活気・疲労・混乱」の 6 つの尺度で気分や感情の状態を簡便に判断することができる。回答時間がおよそ 5 分と短時間であることも POMS 短縮版の特徴の一つである。ただし POMS 短縮版は 30 項目すべてに回答しなければ解析が行えず無効回答となってしまう。POMS 短縮版の回答結果は、10 歳刻みの世代及び性別を考慮した T 値（横山，2005）に換算して解析をおこなった。T 値の 50 は、その世代及び性別での平均値を意味する。

2.2.2 調査対象者

調査対象者は、交流会に参加した宇生賀在住の男女計 24 名とした（表 2）。対象者は先に示すように宇生賀の高齢化に伴い全体の 3 分

の 2 が 60 歳以上であった。有効回答率は約 75%であった。これは記入用紙（図 3）の文字及び記入欄が小さかったため、高齢者による回答に影響を及ぼしてしまったことが原因であった。データを取得するにあたって「国立大学法人山口大学における個人情報の取扱いに関する方針」（山口大学）に従い、研究の目的・内容・及びその公開方法について調査の事前に説明を行い、対象者全員より同意を得た。

表 2 調査対象者の年齢及び男女別分布

	男	女	計
40歳代	1	0	1
50歳代	2	5	7
60歳代	6	6	12
70歳代	0	3	3
80歳代	0	1	1
合計	9	15	24

2.2.3 調査実施日時

調査は 2014 年の交流会中に 3 回行った。第 1 回目の調査は交流会開始前である 6 月 7 日の 10 時、第 2 回目は初日午後の農作業終了後の同日 17 時、そして第 3 回目は交流会終了後である 6 月 8 日の 18 時とした。3 回の調査はいずれも調査対象者全員に対して行った。



図3 日本語版 POMS 短縮版記入用紙
(原寸は A4 版, 質問部分は修正)

3 調査結果及び考察

3.1 「緊張」に関して

この項目は得点が高いほどより緊張していることを示している。3回の調査結果の中で数字として最も大きくなったのは交流会開始前で、47であった。その後2回の値は46、43と、3回すべての調査結果において一般的な緊張状態である50より低い値を示した。数字としてのT値は3回の調査の時間進行に応じて減少しているが、3者に有意な差は認められなかった($p>0.05$)。平均よりも常に下回り、かつその変動も認められないことから、「緊張」という観点において対象者は大きなストレスを感じていないと判断できる。今回の調査結果では3者に有意な差は生じなかったが、総じてイベントの開始前には緊張感が高まり、終了時にはその緊張から解放されるものである。本調査結果にもその片鱗を感じることもできなくもなく、追加調査の必要性があると思われる。同様の条件でのデータをさらに取得することにより、開始前と終了後の「緊張」に差が生じるのか、また生じる場合にはどの

程度の変化があるのかなどといったことをより詳細に解析できるかもしれない。

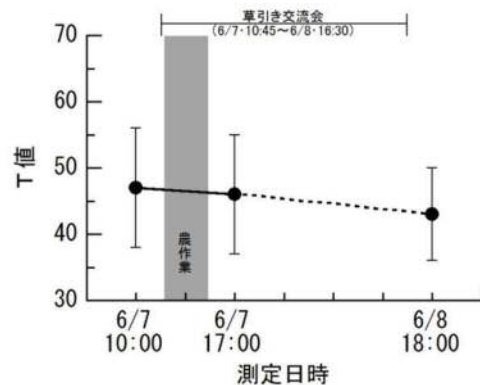


図4 「緊張」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表3 POMS 短縮版「緊張」に関する各調査でのT値平均と標準偏差及び各調査間における相違

	① 6/7-10時	② 6/7-17時	③ 6/7-18時
T値平均	47	46	43
標準偏差	9	9	7
①との相違	—	n.s.	n.s.
②との相違	n.s.	—	n.s.
③との相違	n.s.	n.s.	—

3.2 「抑うつ」に関して

この項目は得点が高いほどより自信を喪失していることを示している。3回の調査結果の中で数字として最も大きなものは、「緊張」と同様、交流会開始前に示した46であった。「緊張」と同様、3回すべての調査結果において50より低い値を示し、3者に有意な差は認められなかった($p>0.05$)。このことから「抑うつ」という観点でも、対象者は大きなストレスを感じていないと判断できる。一般的に緊張感や自信喪失感の増加を誘発する傾向にある。交流会開始前に数字として最も大きくなっているのはそれを表している可能性も考えられるが、本調査のデータ数だけでは、「緊

張」と「抑うつ」の相関性を明言することはできない。

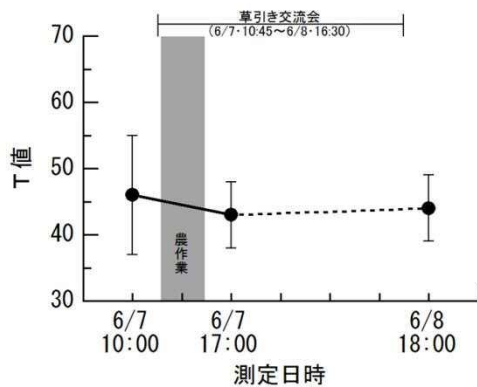


図5 「抑うつ」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表4 POMS 短縮版「抑うつ」に関する各調査での T 値平均と標準偏差及び各調査間における相違

	① 6/7-10時	② 6/7-17時	③ 6/7-18時
T値平均	46	43	44
標準偏差	9	5	5
①との相違	—	n.s.	n.s.
②との相違	n.s.	—	n.s.
③との相違	n.s.	n.s.	—

3.3 「怒り」に関して

この項目は得点が高いほどより怒りを感じていることを示している。3回の調査結果はいずれも40前後であり、数字として大きな違いは生じなかった。また3者に有意な差は認められなかった ($p>0.05$)。このことから「怒り」という観点でも、対象者は大きなストレスを感じていないと判断できる。一般に怒りは何かの事象が生じ、それに対する主観的判断より芽生える。すなわち交流会前の値が対象者にとっての日常的な数値と考えてよいだろう。農作業をはじめとする交流会という事象が生じているが、それでもなお値は40前後と平均より大きく下回っている。図6の点線

部において、交流会の様々なプログラムに応じて「怒り」に関する変動が生じている可能性も否定できないが、農作業後及び交流会終了後のT値平均がいずれも40前後であることから、その可能性は想像しがたい。こうしたことから、対象者は日常でも怒りの感情が芽生えることが少なく、また交流会という非日常的な事象が生じててもそうならない非常に穏やかな集団であると思われる。

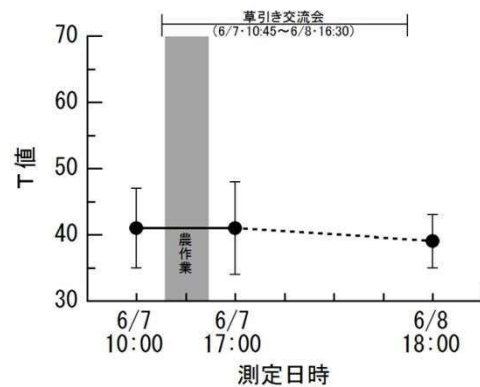


図6 「怒り」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表5 POMS 短縮版「怒り」に関する各調査での T 値平均と標準偏差及び各調査間における相違

	① 6/7-10時	② 6/7-17時	③ 6/7-18時
T値平均	41	41	39
標準偏差	6	7	4
①との相違	—	n.s.	n.s.
②との相違	n.s.	—	n.s.
③との相違	n.s.	n.s.	—

3.4 「活気」に関して

この項目は他5項目とは視点が異なり、得点が低いと活気が失われている、という見方をする。3回の調査結果の中で数字として最も高かったのは交流会開始前に示した49、一方で最も低かったのは交流会終了後に示した45であった。数字としては3回の調査結果は

時間の経過に対して減少傾向にあるように見えるが、3者に有意な差は認められなかった ($p>0.05$)。いずれの値も50を下回っており、交流会によって地域に大きな活気がもたらされたという結果とはならなかった。一方で3者に有意な差が認められなかったこと、そして50を下回っているもののその下回りが小さいことから、少なくとも「活気」という観点でも対象者はストレスを感じていないと判断できる。3者に有意差がないために平均値の数字としての変化による推測に過ぎないが、交流会前には若者が来ると期待や、草引きの労働力が緩和されるという期待などから、平常よりやや活気が生じた可能性を予想することもできなくもない。「活気」に関する追加調査が必要であると思われる。

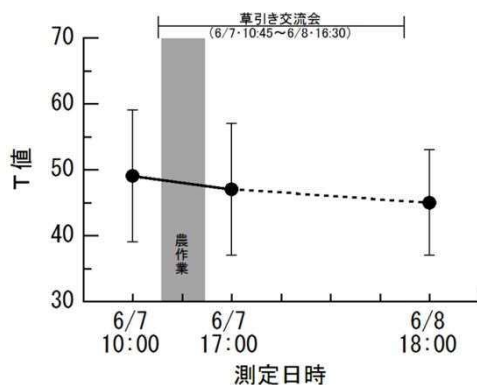


図7 「活気」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表6 POMS 短縮版「活気」に関する各調査でのT値平均と標準偏差及び各調査間における相違

	① 6/7-10時	② 6/7-17時	③ 6/7-18時
T値平均	49	47	45
標準偏差	10	10	8
①との相違	—	n.s.	n.s.
②との相違	n.s.	—	n.s.
③との相違	n.s.	n.s.	—

3.5 「疲労」に関して

この項目は得点が高いほどより疲労感を感じていることを示している。3回の調査結果の中でT値が最も低かったのは交流会開始前の42であった。その後の2回は共に48であった。「疲労」に関しては、交流会開始前の値とその後の2回の値の間には有意な差が認められた ($p<0.05$)。すなわち交流会開始前よりも疲労感が増したことを意味している。農作業という労働及び若者と交流することが、疲労感を増加させた要因であることは間違いないだろう。しかし3者の値はいずれも平均である50を下回っている。対象者にとって除草をはじめとする農作業は普段より従事していることである。また開始年である2012年のデータを取得していないために明言することは

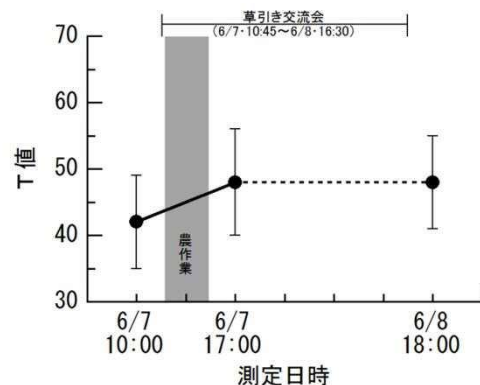


図8 「疲労」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表7 POMS 短縮版「疲労」に関する各調査でのT値平均と標準偏差及び各調査間における相違

	① 6/7-10時	② 6/7-17時	③ 6/7-18時
T値平均	42	48	48
標準偏差	7	8	7
①との相違	—	*	*
②との相違	*	—	n.s.
③との相違	*	n.s.	—

出来ないが、若者との交流も2014年は3回目であるためある程度の「慣れ」があったと思われる。こうしたことが平均である50を下回った結果につながったと思われる。交流会の実施（農作業の実施）により日常と比較して疲労感は生じているが、平均である50を下回っていることから、「疲労」という観点でも対象者は大きなストレスを感じていないであろうと予想される。

3.6 「混乱」に関して

この項目は得点が高いほど、混乱したり、考えがまとまりにくくなったりしていることを示している。3回の調査結果の中で数字として最も高かったのは、「緊張」や「抑うつ」と同様交流会開始前で、52であった。その後の値は数字としては減少しているものの、3

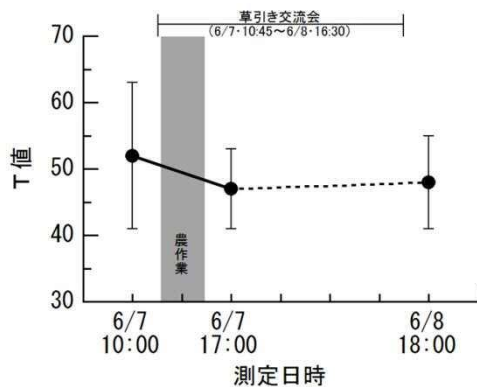


図9 「混乱」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表8 POMS 短縮版「混乱」に関する各調査でのT値平均と標準偏差及び各調査間における相違

	① 6/7-10時	② 6/7-17時	③ 6/7-18時
T値平均	52	47	48
標準偏差	11	6	7
①との相違	—	n.s.	n.s.
②との相違	n.s.	—	n.s.
③との相違	n.s.	n.s.	—

者に有意な差は認められなかった ($p>0.05$)。気分や感情の状態を表す6つ尺度において、唯一平均である50を上回る値が生じている。しかしその上回った値もわずかであり、また3者に有意な差が認められないことから、「混乱」という観点においても対象者は大きなストレスを感じていないと判断できる。交流会開始前に平均である50を上回っていることから、若者との交流をどのようにすれば良いのかといった困惑や、「緊張」や「抑うつ」に誘引される困惑が生じていたかもしれないと考えることもできる。しかし、3回の調査結果に有意な差が認められていないことや、「緊張」や「抑うつ」との相関性を捉えるのに十分なデータがないために明言することはできない。ここにも追加調査の必要性は感じられる。

4 おわりに

3回の調査対象時において、POMS 短縮版で測定できる気分や感情の状態である「緊張・抑うつ・怒り・活気・疲労」の5つの尺度はいずれも平均である50を下回る結果となった。また残る1つである「混乱」に関しても、交流会開始前に52と平均をわずかに上回る値を示したが、その他2回は50を下回るものであった。3回の時間に伴う変化で有意な差が生じたのは6つの尺度のうち「疲労」だけであった。6つの尺度が概して平均ないし平均よりも低く、また調査間による明確な変化がほとんど認められていないことから、交流会の実施に対して対象者はストレスをほとんど感じなかったであろうと判断できる。

その他の本調査結果での特徴として3つのことがあげられる。1つ目は、「活気」に関して、それほど大きく下回ってはいないものの平均より低い値となったことである。農村振興のイベント内容、類似したイベント内容の実施履歴、受け入れ地域の年齢層などに依存

するであろうが、農村振興が必ずしも地域に大きな活気をもたらすとは言えないということが示唆された。2つ目は、「疲労」に関してのみ平均以下の変動ではあるものの時間によって有意な差が生じたことである。やはり素手による除草作業をはじめとする農作業という重労働に加え、本交流会のような大学生との交流が疲労感の増加をもたらしたと思われる。このことから大学生との交流含んでいる農村振興イベントの実施にはある程度の疲労感が生じることが十分に予想される。最後の3つ目は、本調査において最も興味深い特徴であり、「怒り」の値が40前後と平均よりかなり低い数値を3回の調査すべてにおいて示したことであった。これは本交流会における調査対象者の特徴と言ってよいだろう。

この調査結果をそのまま農村振興を目指した交流事業を初めて行った際の地域住民のストレス状況と考えることは危険であるように思われる。調査対象とした交流会は、類似したプログラム内容にて調査対象年の前に既に2回実施している。すなわち交流対象とする大学生（剣道部員）との面識は深く、とりわけ剣道部員の1年生以外は前年度以前の開催により、すでに知っている面々である。また交流会は年に1度しか開催されないが、それ以外にも交流会実施に関する打ち合わせ、うもれ木の郷から剣道部へのすいかの差し入れ訪問、剣道部からうもれ木の郷への試合結果報告や卒業及び進路報告訪問など、年間を通じ何度も交流を図っている。そうした結果として対象者はそれほどストレスを感じなかったと考えるほうが自然であると思われる。本交流会のような農村振興を目指した交流事業の第1回目における地域住民の気分や感情の変化としては、本調査結果では有意な差は認められなかったが、開始前には「緊張・抑うつ・混乱」の数値が高くなることを想定してもよいと考える。またイベントの内容に依存するであろうが「疲労」の数値は、終了時に

はある程度高くなることが十分に考えられる。結果として、地域住民がある程度のストレスを感じるであろう。

既に記しているように本調査の対象とした交流事業は、調査を行うまでに2年以上、そして2015年、2016年も実施されている。年々民泊を引き受ける家庭が増加し、2012年の交流会開始時には難色を示していた地域住民も2016年では交流会実施に対して理解を示している。こうした交流会の継続につながる地域住民の意識の変化は、農村振興を目指した交流事業の成功の一例であると言ってもよいだろう。本調査結果である「緊張・抑うつ・怒り・活気・疲労・混乱」の時間によってほとんど変化しないという傾向は、農村振興を目指した交流事業において、地域住民が目指す気分や感情の一つの指針であるように感じる。また本調査において最も特徴的な傾向は、平均より十分に小さく、かつほとんど変化しなかった「怒り」に関するものである。本調査対象とする交流会を「成功」とみなすのであれば、農村振興を目指した交流事業の成功（継続）させるうえで特に重要な地域住民の感情変化の指針は「怒り」の変化にあるのかもしれない。

農村振興を目指すうえで交流事業は一つの手段と言える。交流事業を行う事前や事後に、本調査のようなPOMS短縮版などを用いて地域住民の気分や感情の変化をとらえることは非常に有益な事項の一つであると考えられる。関係者の気分や感情の変化の結果に応じて、次回開催する際の業務分担を行ったり、地域において感情変化に関係する研修などの教育訓練を行ったりすることができるからである。こうした地域の判断や理解、努力が交流事業の継続、ひいてはより有効な農村振興につながっていくものと思われる。

(学生支援センター・講師)

謝辞

本稿に記す交流会及び調査の実施にあたり、福岡大学経済学部の辰己佳寿子教授に多大なご協力を頂きました。また、調査の実施及びその分析に関して山口大学大学教育機構の上田真寿美准教授(現在、国際総合科学部教授)に貴重なご助言を頂きました。本調査の実施に関して、農事組合法人「うもれ木の郷」の山本勉生組合長、田中敏雄事務局長、黒川恵子事務局員、及び「四つ葉サークル」の原スミ子代表をはじめ、宇生賀在住の皆様にはご理解及びご協力いただきました。交流会の実施に関して、中村秀明町長をはじめとする阿武町役場、JA あぶらんど萩、山口県萩農林事務所、山口大学地域連携センター(現在、地域未来創生センター)より多大なご協力を頂きました。皆様に感謝の意を表します。

【参考文献】

- 伊藤和憲・内藤由規・斎藤真吾・浅井福太郎・皆川陽一, 2013, 「線維筋痛症患者に対して森林セラピーを取り入れることの臨床的意義」, 『慢性疼痛』32 (1), 123-128.
- 亀岡市, 「亀岡カーボンマイナスプロジェクト」, <http://www.6minus.jp/> (2017年1月5日閲覧).
- 金子書房, 2005, 『日本語版 POMS 短縮版』金子書房.
- 溝上慎一, 2009, 「『大学生生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討」, 『京都大学高等教育研究』15, 107-118.
- 文部科学省, 2000, 『大学における学生生活の充実方策について(報告)～学生の立場に立った大学づくりを目指して～』高等教育局大学における学生生活の充実に関する調査研究協力者会議.
- 農林水産省, 2014, 『魅力ある農山漁村づくりに向けて～都市と農山漁村を人々が行き交う「田園回帰」の実現～(活力ある農山漁村づくり検討会中間取りまとめ)』農村振興局活力ある農山漁村づくり検討会.
- 大西信弘, 2014, 「保津町(京都部亀岡市)がとりくむ、生きもの共生で町おこし、すいたん農園～いくつかの実践事例の紹介～」, 『第5回文化と歴史そして生態を重視したもう一つの草の根の農村開発に関する国際会議報告書』5, 21-30.
- 総務省, 2014, 『平成22年国勢調査最終報告書』統計局.
- 辻多聞, 2009, 「おもしろプロジェクトによる学びの成果と今後の課題」, 『大学教育』6, 61-72.
- 辻多聞, 2011, 「PBLによる大学生の成長とそれに伴う大学教育の在り方～山口大学と同志社大学でのアンケート結果をもとに～」, 『大学教育』7, 16-25.
- 辻多聞, 2014, 「世代をこえた相互啓発による地域社会への影響」, 『第5回文化と歴史そして生態を重視したもう一つの草の根の農村開発に関する国際会議報告書』5, 14-20.
- 氏原学, 2013, 「中山間地域の商品化の試みとその狙い～高知県大豊町の事例～」, 『第4回文化と歴史そして生態を重視したもう一つの草の根の農村開発に関する国際会議報告書』4, 18-21.
- 山口大学, 「国立大学法人山口大学における個人情報取扱いに関する方針」, <http://ds.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~soumuka/jyouhou/personal/policy/policy2.html> (2017年1月5日閲覧).
- 横山和仁・下光輝一・野村忍, 2002, 『診断・指導に活かすPOMS事例集』金子書房.
- 横山和仁, 2005, 『POMS短縮版手引と事例解説』金子書房.

地域交流における大学生のストレス分析 —山口県阿武郡阿武町宇生賀での草引き交流会において—

辻 多 聞

要旨

山口県阿武郡阿武町宇生賀で 2014 年 6 月に実施された大学生と地域住民による地域交流会において、交流会前、農作業後、懇親会后、交流会後の 4 回に参加大学生のストレス状況を日本語版 POMS 短縮版で調査した。6 つの観点のうち「抑うつ」と「混乱」に関して、交流プログラム開始前にわずかにストレスを感じていた可能性がある。また「活気」に関しては調査実施 4 回とも標準値を大きく下回り、ストレスが生じていたと判断できる。「疲労」に関しては懇親会后に最も低い値を示した。「活気」を除く 5 つの観点におけるストレスは小さいことから、地域交流を大学生のキャリア形成の有効な手段の一つとして推進してよいだろう。

キーワード

地域交流，大学生，ストレス，日本語版 POMS 短縮版，キャリア形成

1 はじめに

2000 年に文部科学省から発表された「大学における学生生活の充実方策について(報告) —学生の立場に立った大学づくりを目指して—」(通称、広中レポート)では、市場価値のある自己能力を磨くことができ、変化し続ける社会に対応できる学生の育成、すなわち学生のキャリア形成の重要性が示された(文部科学省, 2000)。この重要性に呼応するように、社会の要望として「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」である「社会人基礎力」(経済産業省, 2006)が発表された。また文部科学省からも「学士力」という形で改めてキャリア形成の必然性が示された(2008)。

こうした流れを背景に現在の大学教育においては、キャリア教育の充実、そして広中レポートに示される自主的活動をはじめとする正課外活動によるキャリア形成が非常に注目

され、研究がすすめられている。例えば溝上(2009)は、授業外での活動とそれに伴う授業外学習が学生の学びと成長に資することの関係性について示唆した。また河井・溝上(2012)では、授業外学習(実践コミュニティ)に参加する学生を分類するとともに、授業が実践コミュニティ参加のきっかけであり、大学教育の学習支援の一環として進めていく必要性について言及されている。辻(2009)は、山口大学の正課外活動プログラムである「おもしろプロジェクト(学生の企画に対する資金支援を行う教育プログラム)」において、「かけがえのない体験」・「人格的成熟・自己確認」・「組織運営に関する学び」という 3 つの高度な学びを参加学生にもたらしたであろうことを示した。さらに辻(2011)は、「おもしろプロジェクト」の参加学生は「コミュニケーション力」、「実行力」の成長を自覚できるであろうことを示した。2012 年 3 月に山口大学で開催された「熟議 in やまぐち」にお

いて「社会を元気にする人材育成」に関する討議が全11テーブル中3テーブルにて行われた。3つのいずれのテーブルにおいても「地域との連携」がキーワードとしてあがった(辻, 2012)。このことからキャリア形成を目的とする正課外活動のキーワードの一つとして「地域交流」があげられるであろう。

地域交流による正課外活動では、学内での友人や教職員との交流とは大きく異なり、よく知らない地域、よく知らない人との交流を余儀なくされる。こうした環境の変化にはストレスが生じるであろうことが容易に想像できる。ストレス評価の一つの手法として日本語版 POMS 短縮版(金子書房, 2005, 以下, POMS)のような質問に回答を記入する測定手法がある。一般に POMS は過去 1 週間の気分状態をみる尺度であるが、実験介入前後の変化をとらえる尺度としても汎用されている(横山ら, 2002)。このストレス評価手法を用いた研究として、例えば伊藤ら(2013)によるものがあり、線維筋痛症患者 18 名に対して森林セラピーを取り入れる有意義を検証するための指標の一つとして POMS を使用している。ストレス改善をはじめとする健康科学的見地からストレスを把握している例は数多くみられるが、地域交流時における学生のストレス状況の把握を研究した例はみられない。地域交流時における学生のストレス状況の把握は、該当する学生に対する事前・事後指導をはじめとする大学教育の改善につながると考えられる。また広中レポートにもとりあげられている学生相談機能の充実の一助にもなるだろう。こうした効果は学生のキャリア形成のより良い発展につながることは言うまでもない。本研究では、2012 年より大学生の地域交流の一つである「うもれ木の郷と剣道部との草引き交流会(後述参照)」を事例にして、学生が抱えるストレス状況を、POMS を用いて分析することを目的とする。

2 地域交流プログラムの組織と概要

2.1 農事組合法人「うもれ木の郷」

山口県北部に位置する阿武郡阿武町(図 1)は、海岸部に位置する奈古地区と宇田郷地区、及び内陸部に位置する福賀地区の 3 地区に分類される。その福賀地区のなかに宇生賀がある。宇生賀は標高約 400m の宇生賀盆地にその集落が形成されており、人口は 264 人(世帯数 119 戸)である。65 歳以上の高齢者人口が総人口に占める割合である高齢化率は 44.7%と非常に高い(総務省, 2014)。宇生賀の高齢化に伴い、集落の見直しと再生を検討するなかで、1997 年に農事組合法人「うもれ木の郷」が設立、登記された(以下、うもれ木の郷)。2016 年度事業計画において、うもれ木の郷は、農家数 73 戸で構成されている。総経営面積は 85ha で、水稻をはじめ大豆・スイカ・ホウレン草などの野菜を作付している。水稻の収益が全体の約 75%を占めており、エコやまぐち 100 米(無農薬、無化学肥料による米)の「うもれ木の郷のこしひかり」はブランド化されている(うもれ木の郷ホームページ)。



図 1 山口県阿武郡阿武町宇生賀の位置

2.2 山口大学体育会剣道部

1949 年山口大学にて発足した部活動団体である。「剣心一如」をモットーに、2014 年

は50名(4年生12名,3年生12名,2年生13名,1年生13名)が月曜日から金曜日の講義終了後および土曜日に学内施設にて活動している(2016年は60名)。これまでの卒部生は500名を超え,卒部生による後援会も発足している(以下,剣道部)。

2.3 地域交流プログラム「うもれ木の郷と剣道部との草引き交流会」

上記の両者による交流は2012年に開始した。うもれ木の郷は労働力および活性不足という現状の下,農村振興の一環として大学生との交流を求めていた。一方で剣道部は部活動費および地域交流への憧れを持っていた。こうした両者のニーズが大学主導(教員主導)による話し合いの中で導かれ,年に1度,地域交流プログラムとして「うもれ木の郷と山口大学による草引き交流会(以下,交流プログラム)」が開催されることとなった(辻,2014)。2016年現在も継続しており,調査を実施した2014年は第3回目であった。

この交流プログラムの特徴は,水田内のヒエをはじめとする雑草を素手により除草する農作業が計8時間あること,地域住民と学生との懇親会が催されること,うもれ木の郷組合員宅への民泊することの3点である。2014年の交流プログラムは6月7日と8日に行われた。この交流プログラムに参加した剣道部員は,3年生以下の35名であった。

7日山口大学を出発した送迎車(阿武町役場バスと組合員自家用車)は9時30分にうもれ木の郷事務所に到着した。10時45分に開会式が行われ,11時より1回目の水田における素手での除草作業(農作業)が行われた。昼食をはさみ,午後1時より第2回目の農作業が行われ,16時30分に初日の農作業は終了した。18時より20時までうもれ木の郷組合員と剣道部員は4つの会場に分かれて,各会場にて懇親会が催された。懇親会終了後は,剣道部員3~4名ずつが10戸のうもれ木の郷

組合員宅にて分かれて,その家庭との団らんを行うとともに民泊した。8日は8時から11時30分まで第3回目の農作業を行い,12時から昼食,そして午後うもれ木の郷組合員と剣道部員が5つのグループに分かれて「うもれ木の郷の活性化」を課題としたグループディスカッションを行い,16時より閉会式,その後大学バスに剣道部員が乗車し,17時45分に帰学した。

表1 2014年交流プログラムスケジュール

日付	時間	プログラム内容	
6/7	8:00	山口大学出発	
	9:30	うもれ木の郷到着	
	10:45	開会式	
	11:00	第1回目農作業(11:50まで)	
	12:00	昼食	
	13:00	第2回目農作業(16:30まで)	
	18:00	4会場に分かれて懇親会	
	20:30	各組合員宅にて交流と民泊	
	6/8	8:00	第3回目農作業(11:50まで)
		12:00	昼食
13:00		グループディスカッション	
16:00		閉会式(16:15まで)	
17:45		山口大学到着	

3 調査方法

3.1 調査対象者

調査対象者は,2014年実施の交流プログラムに参加した一般健常大学生35名とした(表2)。データを取得するにあたり,「国立大学法人山口大学における個人情報の取扱いに関する方針」(山口大学ホームページ)に従い,研究の目的,内容,およびその公開方法について説明し,調査対象者全員より同意を得た。

表2 2014年交流プログラム参加大学生

学年	10代	20代	計
1年生	11(2)	1(0)	12(2)
2年生	7(2)	5(0)	12(2)
3年生	0(0)	11(4)	11(4)
合計	18(4)	17(4)	35(8)

()は女子のうち数

3.2 調査実施日時

調査は、交流プログラム開始前（6月7日10時）、初日農作業終了後（6月7日17時、以下、農作業後）、地域住民と食事をしながら懇親をはかる懇親会后（6月7日20時、以下、懇親会后）および交流プログラム終了後（6月8日18時）の計4回行った。6月7日の山口県での天候は雨であり、交流プログラム開始前と農作業後の調査は、うもれ木の郷の事務所内にて行った。懇親会后の調査は、4つの懇親会の会場内にて行った。交流プログラム終了後とした6月8日の夕方は降雨がなく、帰学後の屋外にて調査を行った。懇親会后以外の調査中には Thermo Recorder おんどとり TR-71Ui（T&D 社製）にて気温も測定した。本調査ではおよその気温が測定できれば十分であるために、目線の高さ（およそ1.5m）に感部を設置し、室内での測定であることから感部を放射除けで覆うこともしなかった。3回の調査実施場所におけるおよその気温はそれぞれ順に、22.8℃、20.0℃、24.8℃であり、温度環境におけるストレスは生じなかったと思われる。懇親会后の調査では、4つの会場に分かれてために気温を測定することができなかったが、調査実施時間は夜間ということもあり温度環境によるストレスは生じなかったであろうと思われる。

3.3 POMS 概要と有効回答状況

POMS は 30 の質問項目に対して「まったくなかった」から「非常に多くあった」の5段階評価で回答することにより、「緊張・抑うつ・怒り・活気・疲労・混乱」の6つの尺度から気分や感情の状態をより簡便に測定することができる。回答時間がおおよそ5分と短時間であることも特徴の一つである。ただし30項目すべてに回答しなければ解析が行えず無効回答となる。

調査対象者への連絡不足により回答できなかった学生がいた。また30項目すべてに回答

していないものもあった。調査対象者35名の内、各調査時間での有効回答数は表3のようであった。POMSの回答結果は、世代及び性別を考慮したT値（横山2005）に換算して解析をおこなった。T値の50は、その世代および性別での平均値を意味する。

図2 日本語版 POMS 短縮版記入用紙
(原寸は A4 版、質問部分は修正)

表3 2014年交流プログラム参加大学生

測定時期	10代	20代	計
交流プログラム開始前	18(4)	17(4)	35(8)
農作業後	15(4)	14(4)	29(8)
懇親会后	16(4)	14(4)	30(8)
交流プログラム終了後	17(4)	16(4)	33(8)

()は女子のうち数

4 結果および考察

4.1 「緊張」に関して

この項目は得点が高いほどより緊張していることを示している。交流プログラム開始前においては48であり、およそ一般的な緊張状態であったことがわかる。その後の値はおよそ40前後であった。また交流プログラム開始前の値とその他の値の間には有意な差が認

められた ($p < 0.05$)。

対象者は交流プログラムへの参加に対して緊張感を持っていたが、プログラムの進行(プログラムの実質的参加)によって緊張が和らいでいったということができるだろう。最大となった値が48であったことから、「緊張」という観点において、対象者は大きなストレスを感じていないと判断できる。

4.2 「抑うつ」に関して

この項目は得点が高いほどより自信を喪失していることを示している。交流プログラム開始前においては52であり、やや気分が落ち込んでいた状態であったことがわかる。また交流プログラム開始前の値とその他の値との間、および農作業後と懇親会后との間には有意な差が認められた ($p < 0.05$)。よって交流プログラム開始前、農作業後、懇親会后とプログラムの進行に沿って減少したといえる。交流プログラム開始前では、対象者は農作業を含め普段とは異なる生活をこの2日間行わ

なければならないこと、さらにあまりよく知らない地域住民と過ごさなければならないことに対して不安を抱えていたに違いない。しかし1日の農作業が終わったという解放感や農作業に対する慣れからその不安は解消し、さらに地域住民との交流を果たしたことで気分の落ち込みがかなり軽減されていったと思われる。懇親会后と交流プログラム終了後の値はおよそ40あたりの似通った数値であり ($p > 0.05$)、食事をしながら談笑する懇親会は気分の落ち込みを和らげる有効な手段と言える。そうである。「抑うつ」という観点において、交流プログラム開始前に平均を超える値を示しており、わずかにストレスを感じた可能性があるものの、対象者はそれほど大きなストレスを感じなかったであろうと思われる。

4.3 「怒り」に関して

この項目は得点が高いほどより怒りを感じていることを示している。最も高い値である交流プログラム開始前でも47であり、交流プ

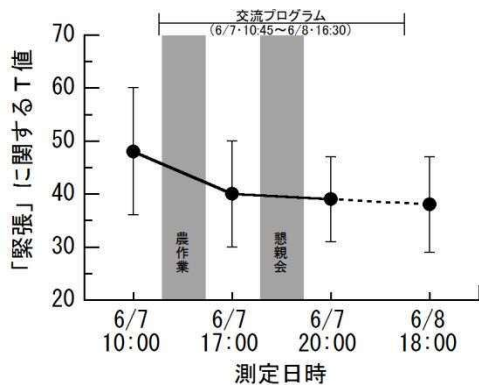


図3 「緊張」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

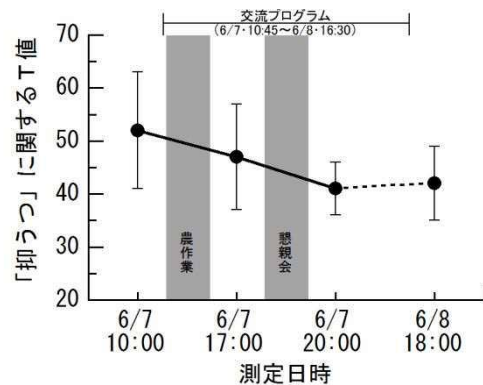


図4 「抑うつ」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表4 「緊張」に関する各測定間の相違

	B	C	D
A	*	*	*
B		n. s.	n. s.
C			n. s.

A:交流プログラム開始前 B:農作業後 C:懇親会后 D:交流プログラム終了後
*: $p < 0.05$ n. s.: $p > 0.05$

表5 「抑うつ」に関する各測定間の相違

	B	C	D
A	*	*	*
B		*	n. s.
C			n. s.

A:交流プログラム開始前 B:農作業後 C:懇親会后 D:交流プログラム終了後
*: $p < 0.05$ n. s.: $p > 0.05$

プログラムを通してそれほど怒りが生じている状態ではないことがわかる。その他の3つの値はおよそ40である。交流プログラム開始前の値とその他3つの値の間には有意な差が認められた ($p < 0.05$)。すべての値が平均である50を下回っていることから、「怒り」という観点において、対象者はほとんどストレスを感じていないと判断できる。交流プログラム開始前が高く、その他の3つ値と有意な差が生じているパターンは、前述の「緊張」と「抑うつ」、そして後述の「混乱」である。このことから「緊張」、「抑うつ」そして「混乱」の気持ちの裏返しとして、交流プログラム開始前に「怒り」の値の増加が生じているのかもしれない。一方で、農作業や懇親会のような地域住民との交流は、「怒り」の気持ちを減少させる効果があるかもしれないことを示唆しているとも考えられる。

4.4 「活気」に関して

この項目は他5項目とは視点が異なり、得

点が低いと活気が失われている、という見方をする。すべての値は40前後であり、個人の気分としてあまり活気にあふれている状態ではなかったと判断できる。交流プログラム終了後の値は37と最も低く、交流プログラム開始前と終了後、及び懇親会后と交流プログラム終了後において有意な差が認められた ($p < 0.05$)。交流プログラム終了後に示した最低値は、2日間の疲労感が影響しているかもしれない。一方で別の見方をすれば、交流プログラムが「活気」を与えたとも捉えることもできる。本交流プログラムは2014年で3回目を迎え、剣道部の年間行事の一つとなっており、半ば強制的に参加させられている学生もいるだろう。こうした学生には、本交流プログラムへの参加に対しての目的、とりわけ自身のキャリア形成をプログラムから見出す意志はほとんどないと思われる。しかし過去の様々な研究により、正課外活動によるキャリアに対する学びの効果は大きいことが示されている。交流プログラムの中で最も地域

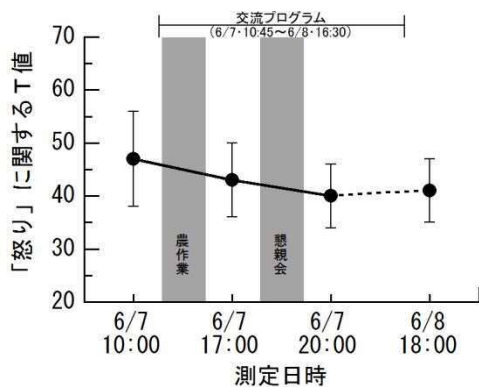


図5 「怒り」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

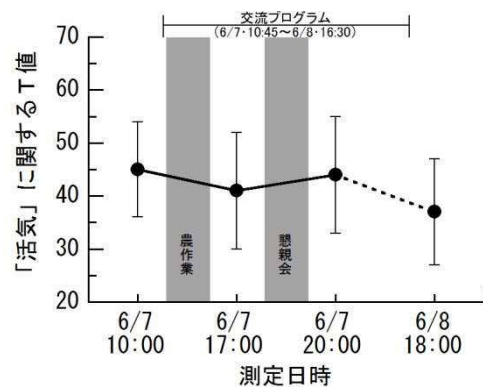


図6 「活気」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表6 「怒り」に関する各測定間の相違

	B	C	D
A	*	*	*
B		n. s.	n. s.
C			n. s.

A: 交流プログラム開始前 B: 農作業後 C: 懇親会后 D: 交流プログラム終了後
*: $p < 0.05$ n. s.: $p > 0.05$

表7 「活気」に関する各測定間の相違

	B	C	D
A	n. s.	n. s.	*
B		n. s.	n. s.
C			*

A: 交流プログラム開始前 B: 農作業後 C: 懇親会后 D: 交流プログラム終了後
*: $p < 0.05$ n. s.: $p > 0.05$

住民との接点大きい懇親会後の数値が比較的高くなっているのは、交流の中からキャリアに関する学びを得た結果と考えることもできる。「活気」の値は総じて低く、対象者はややストレスを感じていたかもしれない。交流プログラムへの参加の動機付けや目的意識に関する教育の充実が「活気」に関するストレスの軽減につながるのかもしれない。

4.5 「疲労」に関して

この項目は得点が高いほどより疲労感を感じていることを示している。懇親会後以外は50を超えておりやや疲労感を感じていると判断できる。また懇親会後とその他3つの値との間には有意な差が認められた ($p < 0.05$)。前日の過ごし方もあるだろうが、交流プログラム開始前に肉体的疲労感はおよそないものと思われる。また交流プログラム終了後の測定は、現地での交流プログラムを終え、帰学のためのバスに1時間半程度乗車してから行われている。よって交流プログラム終了後の

値にも肉体的疲労による疲労感はあまり生じないことが予想される。よってここに示される「疲労」の値は、肉体的疲労感よりむしろ主観による精神的疲労感を大きく反映させているものと思われる。交流プログラム開始前後という日常に近い状況において「疲労」の値が50を超えていることから、現在の学生は常に精神的疲労感を持っているのかもしれない。懇親会後の値が低くなっていることから、そうした疲労感の本交流プログラムの懇親会のような地域との交流によって改善できる可能性があるのかもしれない。「疲労」という観点において、交流プログラム、とりわけ懇親会は対象者のストレス改善につながったと考えてもよいだろう。

4.6 「混乱」に関して

この項目は得点が高いほど、混乱したり、考えがまとまりにくくなったりしていることを示している。交流プログラム開始前に最も高い数値である53を示しており、気分として

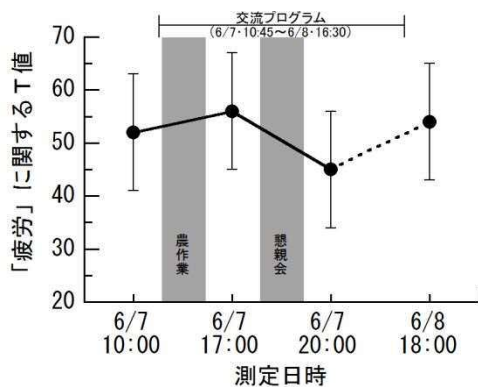


図7 「疲労」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

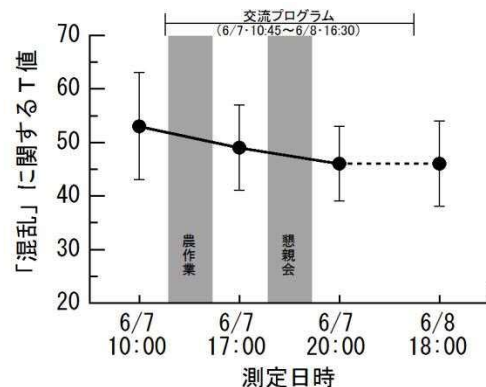


図8 「活気」に関するT値の時間変化
最後の区間には様々なプログラム項目があり変化していることが予想されるため点線とした

表8 「疲労」に関する各測定間の相違

	B	C	D
A	n. s.	*	n. s.
B		*	n. s.
C			*

A: 交流プログラム開始前 B: 農作業後 C: 懇親会後 D: 交流プログラム終了後
*: $p < 0.05$ n. s.: $p > 0.05$

表9 「活気」に関する各測定間の相違

	B	C	D
A	*	*	*
B		n. s.	n. s.
C			n. s.

A: 交流プログラム開始前 B: 農作業後 C: 懇親会後 D: 交流プログラム終了後
*: $p < 0.05$ n. s.: $p > 0.05$

やや混乱が生じていたようである。他の値は46~49と50を下回っていた。また交流プログラム開始前とその他3つの値の間には有意な差が認められた ($p < 0.05$)。前述のように「混乱」における値の変化と、「緊張・抑うつ・怒り」の値の変化は似通っており、本交流プログラムのような場合はこれら4つの値は相互作用によって変化するものと思われる。「混乱」という観点において、交流プログラム開始前に平均を超える値を示しており、わずかにストレスを感じた可能性があるものの、対象者はそれほど大きなストレスを感じなかったであろう。

5 おわりに

「抑うつ」および「混乱」という観点で、調査対象者は交流プログラム開始前にわずかにストレスを感じた可能性があるとして判断された。「緊張」および「怒り」という観点ではストレスを感じていた可能性は低いが、「抑うつ」と「混乱」の時間変化の傾向が似通っておりこれらは連動しているように思われる。交流プログラムを通じて「活気」の数値が平均である50を上回ることはなく、ストレスを感じていたと思われる。また「疲労」に関しては、懇親会後以外は50を超えており、ややストレスを感じていたと考えられる。ただし「疲労」に関するストレスは交流プログラムがもたらしたというよりも、学生は常日頃から感じているストレスと考えられる。

肉体的疲労を除けば、ストレスは精神的なもの、主観的なものといえる。よってほとんどのストレスは、教育の改善によってその軽減をはかることは十分に可能と思われる。「緊張・抑うつ・怒り・混乱」はその連動性から、「不安」という言葉でひとくくりにしてもよいかもかもしれない。事前指導において交流内容の概要を十分に説明することで、交流開始前に生じると考えられる「不安」の改善、すな

わちストレスの軽減につながると思われる。「活気」によるストレスは、地域交流に対する学生の目的意識の醸成に関する教育が、その改善につながる一つの方法としてあげられる。同時にこの目的意識の醸成に関する教育は地域交流による学生のキャリア形成に関して大きな意味合いを持つことは言うまでもない。こうした大学教育の改善による主観的ストレスの軽減効果に関しては、今後の研究課題であろう。本研究結果より、学生は常日頃より「疲労」に関するストレスを抱えている可能性を確認できた。広中レポートに示されるように大学における相談機能は充実させておく必要があるだろう。同時に本交流プログラムにおける懇親会のような地域交流は、それを軽減する有効な手段の一つと考えても良いだろう。

地域交流に参加する前に「不安」が生じる可能性があることは本研究にて示唆されているが、そのストレスはそれほど大きいものではないと考える。「活気」をもたらす事前指導の充実が図られれば、ストレスの軽減だけでなくキャリア形成にもつながると思われる。密な地域住民との交流は、学生の精神的疲労感の改善にもつながるであろう。地域交流における学生のストレス分析の観点から、地域交流は、大いに推進してよい正課外活動と言えるだろう。

(学生支援センター・講師)

謝辞

本稿に記す交流会及び調査の実施にあたり、福岡大学経済学部の辰己佳寿子教授に多大なご協力を頂きました。また、調査の実施及びその分析に関して山口大学大学教育機構の上田真寿美准教授(現在、国際総合科学部教授)に貴重なご助言を頂きました。本調査の実施に関して、農事組合法人「うもれ木の郷」の山本勉生組合長、田中敏雄事務局長、黒川恵子事務局長、及び「四つ葉サークル」の原ス

ミ子代表をはじめ、宇生賀在住の皆様にはご理解及びご協力いただきました。交流会の実施に関して、中村秀明町長をはじめとする阿武町役場、JA あぶらんど萩、山口県萩農林事務所、山口大学地域連携センター（現在、地域未来創生センター）より多大なご協力を頂きました。皆様に感謝の意を表します。

【参考文献】

- 伊藤和憲・内藤由規・斎藤真吾・浅井福太郎・皆川陽一，2013，「線維筋痛症患者に対して森林セラピーを取り入れることの臨床的意義」，『慢性疼痛』32（1），123-128.
- 金子書房，2005，『日本語版 POMS 短縮版』金子書房.
- 河井亨・溝上慎一，2012，「授業外学習を行う実践コミュニティに参加する学生はどのような学生か」，『大学教育学会誌』65，71-79.
- 経済産業省，2006，『社会人基礎力に関する研究会～中間とりまとめ～』経済産業政策局.
- 溝上慎一，2009，『『大学生生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討～正課・正課外のバランスの取れた活動が高い成長を示す～』，『京都大学高等教育研究』15，107-118.
- 文部科学省，2000，『大学における学生生活の充実方策について（報告）～学生の立場に立った大学づくりを目指して～』高等教育局.
- 文部科学省，2008，『学士課程教育の構築に向けて～中央教育審議会答申～』高等教育局.
- 総務省，2014，『平成 22 年国勢調査最終報告書』統計局.
- 辻多聞，2009，「おもしろプロジェクトによる学びの成果と今後の課題」，『大学教育』6，61-72.
- 辻多聞，2011，「PBLによる大学生の成長とそれに伴う大学教育の在り方～山口大学と同志社大学でのアンケート結果をもとに～」，『大学教育』7，pp. 16-25.
- 辻多聞，2012，「社会を元氣する人材育成とは」，『熟議 in やまぐち報告書』，41-43.
- 辻多聞，2014，「世代をこえた相互啓発による地域社会への影響」，『第 5 回文化と歴史そして生態を重視したもう一つの草の根の農村開発に関する国際会議報告書』5，14-20.
- うもれ木の郷ホームページ，「事業内容・取組経過」，
<http://umoreginosato.or.jp/>
（2017 年 1 月 17 日閲覧）.
- 山口大学ホームページ，「国立大学法人山口大学における個人情報の取扱いに関する方針」，
<http://ds.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~soumuka/jyouhou/personal/policy/policy2.html>
（2017 年 1 月 17 日閲覧）.
- 横山和仁・下光輝一・野村忍，2002，『診断・指導に活かす POMS 事例集』金子書房.
- 横山和仁，2005，『POMS 短縮版手引と事例解説』金子書房.

『大学教育』 投稿規程

1. 本誌は、大学教育改善の立場から、高等教育に対し実践的あるいは理論的アプローチをすることを目的とした山口大学大学教育機構(以下「機構」という。)の紀要であり、電子ジャーナルとして刊行・公開する。
2. 本誌は、主として機構を構成する各センターの実践報告、業務報告及び高等教育に関連する論文、事例研究、資料等で構成する。
3. 投稿者は、機構に所属する者及び大学教育編集委員会(以下「委員会」という。)が認めた者とする。
4. 投稿原稿の採択及び掲載の順序等は委員会が審査の上、決定する。なお、原稿の内容や形式・カテゴリーについて、修正を要求することがある。
5. 投稿原稿の執筆に当たっては、別に定める『大学教育』スタイルガイドに従うこととする。
6. 投稿原稿は、電子ファイル (Word 又は一太郎) で提出し、邦文タイトルの他英文タイトルを提出する。
7. 原稿の校正は、著者の責任において行う。
8. 掲載された論文等の著作権は著者に帰属するものとする。ただし、委員会は、掲載された論文等を、機構もしくは機構が委託する機関において、電子化公開する権利を有するものとする。
9. 上記以外の事項は、必要に応じて、著者と相談の上、委員会が適宜処理する。

Journal of Higher Education

Vol.14, 2017

University Education

1. OGAWA,Tsutomu : The Study about Active Learning
~The essence and the problem of the active learning~
2. HAYASHI,Toru : A Practical Study of Curriculum Management in University
~The Case Study of Educational Program for Yamaguchi Frontier Leader~

Student Affairs

3. HIRAO,Motohiko;TANAKA,Kumiko : Job Hunting and Internships for University Students
~A Consideration on effect measurement of diversified Internships~
4. MATSUBARA,Toshio;MORIFUKU,Orie;UEMEMOTO,Tomoko;FUJIKATSU,Ayaka;HARADA,Yukiko;NAKAHARA,Atsuko;HATANNO,Hiromi;KOBAYASHI,Kumi;SUMIDA,Tomoko;YAMAMOTO,Naoki;MORIMOTO,Hiroshi;OKUYA,Shigeru : Mental health support for students in Health Service Center of Yamaguchi University Organization for University Education
5. OKADA,Nahoko;OGAWA,Tsutomu;TANAKA,Ayami;HAMAMOTO,Kei;KANEKO,Hiroshi : The current situation and issues of counseling and support for students with disabilities
~Case of Yamaguchi University~
6. ISHII,Tomoko;TSUJI,Tamon;YOKOYAMA,Kazuhira : Supports for students and their extracurricular activities at the student activity support office
~Some considerations from the view of a coordinator~

The Education for International Students

7. NAKAMIZO,Tomoko : The Practice of Flipped Learning in Japanese Classes for International Students
~An Attempt at Teaching Middle-Advanced Grammar~

Regional Matter

8. TSUJI,Tamon : Stress analysis of local residents on an exchange program for rural development
~based on the case of the meet-and-greet between the local residents and Yamaguchi university students in Ubuga, Yamaguchi prefecture~

9. TSUJI,Tamon : Stress analysis of university students on exchange program for rural development
~based on the case of the meet-and-greet between the local residents and Yamaguchi university students in Ubuga, Yamaguchi prefecture~

「大学教育」編集委員会

委員長 小川 勤 (大学教育センター 教授)

委員 木下 真 (大学教育センター 准教授)

〃 林 寛子 (アドミッションセンター 准教授)

〃 辻 多聞 (学生支援センター 講師)

〃 奥屋 茂 (保健管理センター 教授)

〃 宮 永 愛子 (学生支援センター 講師)

表紙題字 国立大学法人山口大学 前学長 丸本卓哉

大学教育 第14号

2017年3月発行

編集：『大学教育』編集委員会

発行：山口大学大学教育機構

お問い合わせ：学生支援部教育支援課総務係

住所：〒753-8511 山口市吉田 1677-1

電話：083-933-5062

FAX：083-933-5225

E-mail：ga104@yamaguchi-u.ac.jp

URL：<http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp>
