

ISSN 1349-4163

Journal of Higher Education Vol.16, 2019

大学教育

第 16 号

2019

山口大学 大学教育機構

大 学 教 育

第 16 号

目 次

論 文

- 【大学教育】日本におけるグローバル人材育成の課題
—大学教育カリキュラムと日本固有の社会システム—
小川 勤 1
- 【学生支援】大学における障害学生支援の現状と課題に関する研究
—多様化・複雑化する支援ニーズと支援方法の変化—
小川 勤 7
- 【学生支援】大学生および大学における正課外活動の位置付け
辻 多聞 17
- 【学生支援】インターンシップとアルバイトの教育効果
平尾 元彦 25

事例研究

- 【大学教育】教員・職員・研究者協働による AL 型授業改善に関する実践的研究
—「山口と世界」での実践事例を通して—
林 透 37
- 【留学生教育】上級日本語授業におけるディベート活動の実践
宮永 愛子 46
- 【大学教育】中国の大学におけるデザイン教育の創造性の教材について
—中国東南大学成賢学院での実践を基に—
楊 世偉・王 宇鵬・福田 隆眞 54

実践報告

- 【学生支援】障害等のある学生の学内インターンシップ実施の意義と課題
—山口大学における修学・就労の接続支援の試み—
岡田 菜穂子・小川 勤・田中 亜矢巳・柳下 雅子
金子 博・平尾 元彦 67
- 【保健管理】山口大学教職員定期健康診断における生活習慣病の傾向と予防対策
の取り組み
山本 直樹・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・森本 宏志
奥屋 茂・松原 敏郎 76
- 【学生支援】山口地域における文科省「地（知）の拠点大学による地方創生推進
事業」の特徴と今後の課題
山下 貴弘・三浦 賢治・山田 隆裕・田中 和広 80

センター活動報告

【大学教育センター】

大学教育センター 2018 年度活動報告

93

・ 大学教育センター 教育開発部 活動報告

97

・ 大学教育センター 教学 IR 部 2018 年度活動報告

99

・ 大学教育センター データサイエンス教育推進室 活動報告

101

・ 大学教育再生加速プログラム (YU-AP) の取組と特徴
—YU-AP 推進室の活動報告を兼ねて—

105

【アドミッションセンター】

アドミッションセンター2018 年度活動報告

115

【学生支援センター】

学生支援センター活動報告

120

【留学生センター】

留学生センター2018 年度活動報告

—留学生派遣並びに受入に関する本センター教員の取り組み—

126

編集絮語

130

投稿規程

131

日本におけるグローバル人材育成の課題

—大学教育カリキュラムと日本固有の社会システム—

小川 勤

要旨

本論文は、日本の大学が「教育のグローバル化」や「グローバル人材の育成」を標榜し、2004年の国際教養大学（秋田県）以降、「国際」あるいは「グローバル」という名を冠した学部が続々と開設されている。しかし、文部科学省や大学がさまざまな施策や教育プログラムを導入してきたにもかかわらず、日本人海外留学生の増加には必ずしも明示的には結び付いていない。では、なぜ、日本人学生は海外留学に対して、以前ほどまでの強い関心を示さなくなったのか。このことについて、本稿では、「カリキュラム」と「日本の固有の社会システム」いう切り口から分析し、日本におけるグローバル人材育成の課題を明らかにする。分析の結果、「新卒一括採用制度」による「就職活動の早期化と長期化」、「単位互換（認定）制度の未整備と学事暦の違い」といった日本固有の雇用慣習がグローバル人材の育成を阻害する大きな要因となっていることが明らかになる。さらに本稿では、留学中でも就職活動に参加できるような仕組みを官民一体となって構築していくことを提案する。産業・経済の急速な高度化・グローバル化が進行する中で、我が国が現在の豊かさを今後も享受し続けるためには、「世界の中の日本」を今一度、明確に意識する必要性を提言する。なお、2018年10月9日に経団連が「新卒一括採用」の廃止を決定した。このように徐々にではあるが、海外留学を阻害する日本固有の制度の見直しが行われている動きも併せて紹介する。

キーワード

高等教育、グローバル化、グローバル人材、日本固有の雇用慣習、新卒一括採用、単位互換制度、カリキュラム、社会システム

1 はじめに

日本の大学では、「教育のグローバル化」や「グローバル人材の育成」を標榜し、2004年の国際教養大学（秋田県）の開学を契機として、ブーム再来かのごとく、「国際」あるいは「グローバル」という名を冠した学部が続々と開設されている。その一方で、日本の学生たちは、国内経済が回復基調にあってもなお、「海外留学」にはあまり興味・関心を示さず、いわゆる「内向き志向」を強めている。しかし、ひとたび

海外に目を転じてみると、海外の多くの大学生たちは、積極的にギャップイヤー¹⁾を利用し、自らの将来や大学でのこれからの学びに思いを馳せ、その基礎知見を得るべく異文化交流を重ねている。日本の大学生との大きな違いを感じざるを得ない。そこで本稿では、この「違い」を教育制度上の違い、とりわけ「カリキュラム」と「日本の固有の社会システム」いう切り口から分析し、日本におけるグローバル人材育成の課題を明らかにしてみたい。

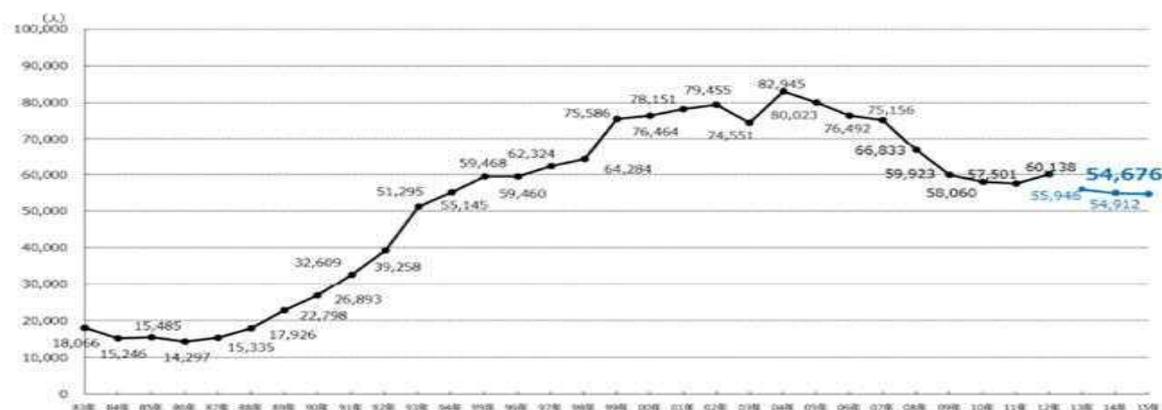


図1 日本人海外留学生数の推移 ²⁾

2 大学教育のグローバル化の進展

最初に、前章で注目した2004年度以降の「国際」あるいは「グローバル」などの名前を冠した学部を設置状況をみていく。

2004年度には早稲田大学国際教養学部、2006年度には上智大学国際教養部、2010年度には関西学院大学国際学部、2011年度には同志社大学グローバル・コミュニケーション学部、2014年度には上智大学総合グローバル学部、2015年度には山口大学国際総合科学部、2016年度には千葉大学国際教養部といったように、国公立を問わず国際系の学部の新設が相次いでいる。さらに、この流れを後押しするように、文部科学省は2008年に、2020年度を目途に受け入れ留学生30万人を目標とした「留学生30万人計画」を打ち出している。また、2012年には、大学教育のグローバル化を目的とした体制整備を推進する事業に対して、重点的に財政支援を行う「グローバル人材育成推進事業」が始まった。さらに、2013年10月からは、日本の若者たちが海外留学に一步踏み出す機運を醸成することを目的として、官民協働で取り組む海外留学支援制度「トビタテ！留学JAPAN」をスタートさせた。この事業は、2020年までに日本人の海外留学生数を倍増（大学等では6万人から12万人、高校では3万人から6万人）させることを目標としている。この事業では若者たちが経

済的な理由で留学することを諦めないように、民間等から広く寄附金を募り、集まった資金を財源として海外留学を希望する学生の経済支援に充てている。また、2014年には「グローバル人材育成推進事業」をさらに強化した「スーパーグローバル大学等事業」が始まった。この事業は、大学改革と国際化を進め、国際通用性および国際競争力の強化に取り組む大学環境の整備・支援を行うことを目的としている。

3 日本人海外留学生数の推移

このような積極的施策導入の結果、果たして日本人海外留学生の数は増加しているのだろうか。OECD、ユネスコ、米国国際教育研究所（IIE）が実施した2015年度調査によると、日本人の海外留学生数は54,676人であり、対前年度比236人の減少となっている。また、過去26年間（1989年～2015年）の推移を見ると、2000年代前半までは海外留学生は確かに増加し続けていたが、2004年の約8万3,000人をピークとして、それ以降は減少に転じ、2011年には約5万8,000人とピーク時に比べて約30%の減少となっている（図1）。

この傾向は、これまでグローバル人材育成のために文部科学省や大学がさまざまな施策や教育プログラムを導入してきたにもかかわらず、日本人海外留学生の増加には

必ずしも明示的には結び付いていないことを示している。では、なぜ、日本人学生は海外留学に対して、以前ほどまでの強い関心を示さなくなったのであろうか。その背景や課題、さらには課題克服の視点を含めて、関西国際大学（KUIS）での展開事例を参考にしてみたい。

4 KUISにおける国際教育交流プログラム

4.1 KUISにおける国際教育交流プログラム

KUISは、開学以来、21世紀のアジア・太平洋地域の発展を見据え、世界市民として活躍できる人材の育成を教育目標に掲げてきた。海外での学修プログラムは、2005年より既に開始されていたが、当初は学部・学科単位で実施されることが多く、名称も統一されていなかった。そこで、2011年度からは、①海外フィールド・スタディ、②海外サービス・ラーニング、③海外インターンシップ、④交換留学といった4つの分野に整理・統合するとともに、プログラム全体を“グローバル・スタディ（以下、GS）”³⁾と名付け、一部の学科を除いて全学生在学中にGS科目を1科目以上履修することを義務付けるようになった。さらに、2014年度からは、国内でのインターンシップ（IS）やサービスラーニング（SL）等の学外研修プログラムをコミュニティスタディ（以下、CS）と名付け、CSについてもGSと同様に、全学生在学中に1プログラム

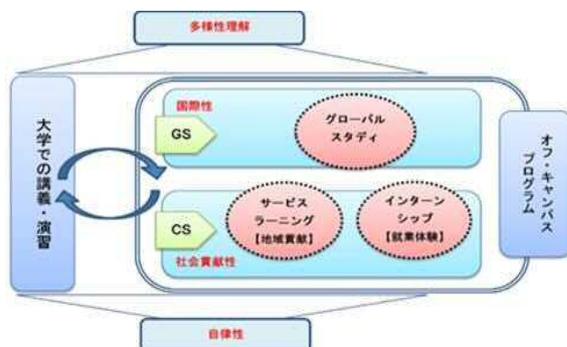


図1 KUISにおけるOff-Campusプログラムの全体像

以上の履修を義務付けるようになった。そして、学外での学修成果を活かすために、GSとCSを統合して“Off-Campusプログラム”と名付け、大学における講義や実習との有機的な連携を図ることになった（図2）。

4.2 KUISにおける国際教育交流プログラムの現状と課題

GSの各プログラムを運営している関係者に、国際教育交流プログラムの現状と課題についてヒアリングした結果、次のような点が明らかになった。

まず、GSの中心的な取り組みである短期海外研修プログラムに関しては、優秀な学生ほど海外での履修負担を懸念して高度なプログラムより、初心者レベルのプログラムを選択する傾向があること。また、交換留学などの長期海外研修プログラムについても、就職活動への影響等からか興味・関心のある学生がそもそも少ないこと。加えて、募集要件に合致した学生自体が少ないという現状があること。さらに、留学中に留学先の文化や考え方の違いに戸惑い、深刻なカルチャーショックに陥る学生も多いことなどである。

このように、大学が当初期待していた海外留学の成果が必ずしも得られず、想定外の課題が発生していることが判明した。そこでKUISでは、これらの課題に対してさまざま対応策を考え、実行に移している。例えば、海外留学に対して、興味・関心以上に不安が上回ってカルチャーショックに陥りそうな学生に対しては、留学中であっても多様な連絡手段を媒介に精神的な支援を行い、さらに帰国後の報告会でも、敢えてその留学中の心理体験を発表させることで、自身の不安体験を言語化させ、内面で起きている変化を外化させることにより、自分自身を見つめ直させる機会に繋げている。また、優秀な学生が安易に初心者レベ

ルのプログラムに流れないように、将来海外で活躍できるグローバルリーダーを育成することを旨とした特別な教育プログラム「KUISオナーズプログラム⁴⁾」を2017年度から導入している。このプログラムは、4年間にわたり、オナーズメンターによるチュートリアル方式⁵⁾での指導を継続的に行うとともに、課題発見・探求型の教育プログラムを各学年にバランスよく配置し、これらを計画的に履修させることにより、真のグローバルリーダーを育成することを目指している。

5 日本人学生の海外留学を阻害する諸要因

KUISにみられるように、日本の各大学ではグローバル人材育成を目指して様々な取り組みが行われているが、上記の図1や4の(2)にみられるように日本人学生は海外留学にあまり前向きではない。海外留学を阻害する要因について、太田(2014)は、「就職活動の早期化と長期化」、「単位互換(認定)制度の未整備と学事暦の違い」といった日本固有の事情に基づくと指摘している。そこで、ここでは就職、経済状況、大学の教育体制といった日本固有の事情が生じやすい項目を取り上げ、海外留学を阻害する要因についてあらためて考えてみたい。

5.1 就職

現在(2018年時点)の就職活動は、大学3年次の3月に企業の採用に関する広報が始まり、4年次の6月から採用選考活動が始まる。この仕組みの下では、長期の交換留学は留学期間(一般的には3年次秋から4年次夏までの1年間)が、就職活動時期と重複し、就職活動の機会を逸する可能性がある。つまり、学生にとって長期の海外留学は、日本固有の雇用(採用)慣習である「新卒一括採用」を考慮した場合、リスク要因に

なりかねない。特に、リーマンショック以降、雇用環境が悪化する状況が長く続いたため、安定した就職先を早めに確保したいという学生や保護者の意向が強く、長期の海外留学を躊躇させる要因の一つになっている。その結果、海外留学よりも公務員試験対策や職業資格取得のための勉強を優先させる傾向があるようである。

5.2 経済状況

海外留学には多額の留学資金が必要である。アメリカの多くの有力大学では、私立の1年間の学費(諸経費を含む)が3万ドルから4万ドル、州立大学でも留学生向け学費は2万ドルから3万ドルになっている。これに現地での生活費を含めると、留学に必要な年間経費は5万ドルを超えてしまう。現在、我が国は景気回復基調(2018年時点)にあるとはいえ、これまでの長引く景気低迷の中で一般家庭の可処分所得が増えない状況が長く続いている⁶⁾。そのような状況下では、留学費用の捻出を家計に依頼することはかなり難しい状況にあると言わざるを得ない。

5.3 大学の教育体制

交換留学や短期留学を通して苦勞して修得した単位が、日本の大学では認定されにくいという問題がある。2013年の文部科学省高等教育局の調査では、2011年の国外の大学との交流協定に基づく単位互換制度を導入している大学は全体の44%と、2009年の34%に比べて大きく上昇していることを明らかにしている。しかし、単位互換制度があっても海外の大学との単位積算方法や授業時間数、評価基準等の違いから海外の大学で修得した単位が日本の大学で必ずしも認定されるわけでない。また、海外の大学では是非その科目を学びたいという思いで留学し、苦勞して単位を修得したにも関わ

らず、帰国後所属大学のカリキュラムに互換できる科目がないという理由だけで単位認定の対象外とされてしまう場合もある。その結果、最悪の場合、単位不足で留年してしまう危険もある。特に、単位認定の経験や歴史が浅い国立大学ではこのような事態になるケースが多く、単位認定の審査や手続きを見直していく必要がある。

さらに、諸外国とのアカデミック・イヤー（学事暦）の違いも、日本人学生の海外留学を阻害する要因となっている。例えば、サマープログラム⁷⁾は、一般的に海外の大学では6月から7月にかけて行われるが、日本の大学ではこの時期は学期中であり、期末定期試験の実施時期とも重なるため、日本人学生は参加しにくい。海外の大学との学事暦の違いにより、国際学生交流が阻害されるという事態を打開しうる柔軟なカリキュラム設計が必須である。

6 問題解決の視点と最近の動き（まとめに代えて）

本稿では、これまでグローバル人材育成のあり方について検討してきた。本稿の中で紹介したグローバル人材育成に対するKUISの国際教育交流プログラムは、他大学も参考にすべき先進的取組である。しかし、そのようなKUISにあっても、「新卒一括採用」という日本固有の雇用慣習がグローバル人材の育成を阻害する大きな要因の一つとなっている。このことは、かつて東京大学が大学教育のグローバル化を目指して秋入学の導入を試みたが、就職活動や医師国家試験・教員採用試験といった日本固有の社会システムに与える影響の大きさから断念せざるを得なかったことを改めて想起させる。そこで、留学中でも就職活動に参加できるような仕組みを官民一体となって構築していくことを提案したい。求人企業は留学先からインターネットを利用した「ネ

ットエントリー」や「ネット面接」を制度上可能にするとともに、厚労省や外務省等の行政機関は、海外における企業説明会の開催や、就職支援窓口の設置等を行い後押しする。これにより、日本人留学生が海外に居ながらにして就職活動や勉学に安心して取り組むことができるようになる。すでに民間の就活支援企業「マイナビ」では「マイナビ国際派就職」というサイトを運営し、多数の日本企業情報を海外から閲覧できるようになっている。また、さまざまな条件を組み合わせることで留学生の希望に合った企業を検索できる。さらに、グローバル人材・バイリンガルのための就職イベント「マイナビ国際派就職EXPO」をアメリカで定期的で開催し、日本企業の人事担当者と現地で直接、面談できるようになっている。

いずれにせよ、産業・経済の急速な高度化・グローバル化が進行する中で、我が国が現在の豊かさを今後も享受し続けるためには、「世界の中の日本」を今一度、明確に意識するとともに、本稿でも浮き彫りになったグローバル人材育成の歪みを一刻も早く解消する必要がある。そのためには、日本固有の社会システムをグローバル化時代に対応したものに再構築するための議論を深めるとともに、大学における柔軟なカリキュラム設計が必要であろう。なお、日本固有の社会システムの変更については、2018年10月9日に経団連が「新卒一括採用」の廃止を決定した。このように徐々にではあるが、海外留学を阻害する日本固有の制度の見直しが行われ始めている。

(大学教育センター教授)

【謝辞】

本研究はJSPS科研費16k04831の助成を

受けたものです。

【参考文献・資料】

- ・ 太田浩, 2011, 「なぜ海外留学離れは起っているのか」, 教育と医学 59号, pp68-76
- ・ 福井かおり, 2015, 「アメリカにおける学生の海外留学促進への取り組み」 日本学術振興会「国際協力員レポート」
- ・ 文部科学省, 2014, 「大学のグローバル化に関するワーキング・グループ」報告 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/index.htm)
- ・ 山下泰生・陳那森, 2014, 「グローバルリーダー育成を目的とした教育プログラムの展開」, 日本教育情報学会第33回年会発表資料

【注】

- 1) 高等学校卒業から大学への入学, あるいは大学卒業から大学院への進学までの期間のこと。欧米の大学の一部では, この期間をあえて長く設定し, その間に大学では得られない経験をすることを推奨している。
- 2) 文部科学省 (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2017/12/27/1345878_02.pdf) が発表した資料 (平成29年12月) を参照した。OECD加盟国については, OECDが公表している「図表でみる教育 (Education at a Glance2015)」, その他の国・地域については, ユネスコ統計局による統計やIIEの「Open Doors」等の公表された数値が元になっている。
- 3) KUISではGSを2011年から導入し, 4年間 (2011年~2015年) で1,194名の学生がGSの各種のプログラムに参加している。なお, GSの初回参加プログラム

の渡航費 (航空運賃) は大学が補助することになっている。

- 4) オナーズプログラムは, 「オナーズプログラム特別奨学金」の支給, 海外短期プログラムや1年間 (または半年間) の海外交換留学に対する優先制度, 自分の関心に沿った課題探求型科目等の履修 (4単位~16単位), 「オナーズメンター」によるチュートリアルでの指導といった特徴を持っている。
- 5) チュートリアル方式とは, 少数の学生・生徒に教師が集中的に教えること, あるいは, 教師と学生・生徒との1対1の教育方法を指す。
- 6) 勤労者世帯を対象にした世帯主の産業・勤め先企業規模別統計によれば, 平均1か月間の可処分所得は, 2001年は419,505円であるのに対して, 2010年は389,848円であり, 7%減少している。
- 7) サマープログラムとは, 夏休みや春休みなど, 高校や大学の休みを利用して留学をしてみたいという学生・生徒のための短期留学のこと。

大学における障害学生支援の現状と課題に関する研究

—多様化・複雑化する支援ニーズと支援方法の変化—

小川 勤

要旨

本論文は、最近の大学における障害学生支援を巡る動きを整理しまとめるとともに、各大学の障害学生支援組織の現状や障害学生の就職状況を分析することにより、大学における障害学生支援の課題を明らかにする。

障害学生支援の現状については、支援方法や支援内容の高度化や複雑化が進行している現状を明らかにする。課題としては、発達障害のある学生の移行支援を取り上げ、発達障害学生本人が自分の障害を受容し、自分でできる対処や支援方法を理解するとともに、他の支援者に適切に配慮を要請するスキル、すなわち、「セルフ・アドボカシー・スキル（自己権利擁護力、以下、SAS）」を身に付けるための教育プログラム開発が必要であることを明らかにする。さらに、障害学生の移行支援に関しては学内組織だけでなく、学外の就労移行支援機関との連携の必要性についても明らかにする。

キーワード

障害学生支援、セルフ・アドボカシー・スキル、自己理解、発達障害、移行支援、就労移行支援機関

1 はじめに

本研究は、最近の大学における障害学生支援を巡る動きを整理しまとめるとともに、各大学の障害学生支援組織の現状や障害学生の就職状況を分析することにより、大学における障害学生支援の課題を明らかにする。また、課題の中で、特に、発達障害のある学生の移行支援について取り上げ、自分の障害を受容し、自分でできる対処や支援方法を理解するとともに、他の支援者に適切に配慮を要請するスキル、すなわち、「セルフ・アドボカシー・スキル（自己権利擁護力、以下、SAS）」を身に付けるための教育プログラム開発の在り方や障害学生の移行支援を巡る学内外の支援機関との連携の在り方について検討する。

2 差別解消法施行以降の大学教育の変化—多様なユーザとアクセシビリティ—

現在、各大学は教育のグローバル化やダイバーシティキャンパスの実現を標榜してさまざまな大学改革や教育改革に取り組んでいる。このことは、留学生、女性、地域住民、障害者等の多様な人々が大学教育にアクセスしてくることを意味している。今から約20年前は、20歳前後の若者が大学のキャンパスにあふれていたが、現在の大学のキャンパスを見渡すと、障害のある方、高齢者、社会人、学生、留学生を含む多様な人々がキャンパス内に一緒に学んでいる様子をよく目にする。これらの動きに対処するためには、大学は「利用しやすさ」、「使いやすさ」、「参加しやすさ」といった

アクセシビリティの向上に積極的に取り組む必要がある。

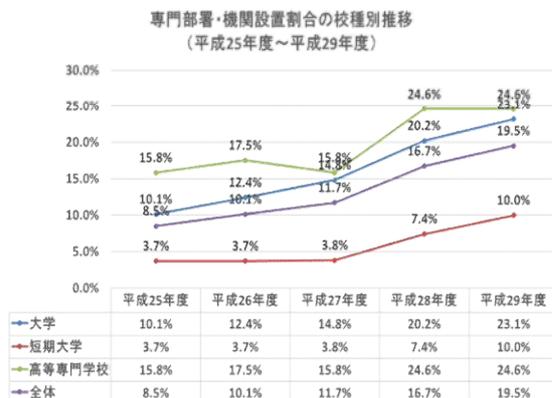
これらの動きをある面で後押ししたのが、平成28年4月に施行された「障害者差別解消法」である。これ以降、大学内に障害者支援の拠点として「障害学生支援室」や「学生特別支援室」等が国立大学を中心に設置され、政府も政策誘導により、人的支援を含む様々な支援を行ってきた。その結果、差別解消法施行前に比べて、課題は多いものの、大学教育に対するアクセシビリティは格段に向上してきているといえる。

3 発達障害学生の支援体制整備の現状と課題

3.1 支援室の設置状況と課題

国立大学の場合、差別解消法施行に伴う国の政策誘導（専任教員の人件費負担等）の結果、支援室の新設や専任教員の配置が急速に進んでいる（表1）。一方、公立大学および私立大学では兼任の教職員を配置し、既存の学生委員会や修学支援委員会などの委員会組織で対応している大学が多く、一部の大規模私立大学を除いて支援室の設置や専任教職員の配置を行っている大学はまだ少ない。

表1 支援部署の設置状況



3.2 学部・研究科との連携

発達障害学生の合理的配慮を円滑に進めていくためには支援室がすべてを担うことを避ける必要がある。そのため、支援室と学部・研究科とを結びつけるための全学組織が必要である。また、支援を組織的に機能させていくためには、支援委員会（仮称）の委員となった教員は教授会や授業等で他の教員に対して修学支援が円滑に進むようにコーディネータ的役割を果たす必要がある。また職員（課長や係長等）は支援申請書の学部・研究科内の周知や配慮願の配布作業等に関わることにより支援環境の整備に努める必要がある。山口大学では「障害学生連絡会」という全学の支援組織を設置し、教員と職員各1名が連絡委員となり、学生特別支援室（SSR）と連携を図りながら支援を実施している。

4 障害者の雇用状況

次に発達障害学生の雇用状況について分析する。表2のデータは、2017（平成29）年度における障害種別ごとの大学卒業者に占める就職者の割合を示したものである。これによれば、盲（23.1%）および発達障害（SLD38.9%、ASD33.1%）の就職率は、他の障害者や学生全体の就職率（74.7%）に比べてかなり低い割合になっている。これは、共感性や社会性に乏しいという発達障害の障害特性等に多くの原因があると考えられるが、それ以外に、社会を見据えた移行支援がこれまで日常の支援活動の中で十分に行われていないことを示している。割合になっていることがわかる。

これまで働いている障害者の割合は、一般に比べて低いと言われてきたが、全体的にみると、障害者の雇用は拡大している。この背景には、次の3つの要因があると考えられる。

表 2 障害種別の就職状況

	発達障害			視覚障害	
	SLD	ASD	ADHD	盲	弱視
卒業生数	18	378	94	20	90
就職者数	7	125	40	6	53
就職率の算出	38.8%	33.1%	52.1%	23.1%	58.2%
	肢体不自由			聴覚障害	
	上肢	下肢	上下肢	聾	難聴
卒業生数	69	151	136	114	100
就職者数	55	92	84	84	127
就職率の算出	79.7%	60.9%	61.8%	73.7%	127.0%

一つは、障害者雇用に関する法律の改正に伴う法令遵守や企業の社会的責任が重要視されるようになってきた。すなわち、平成 25 年 4 月から法定雇用率が 1.8%から 2.0%に引き上げられた。また、雇用義務の課される企業規模が 56 人以上から 50 人以上へと引き下げられ、法の適応を受ける企業の範囲が拡大するようになった。さらに、平成 27 年 4 月からは障害者雇用納付金制度の対象となる企業規模が常用労働者 201 人以上から 100 人以上へと引き下げられ、納付対象企業の範囲が拡大するようになった。また、平成 30 年 4 月には精神障害者の法定雇用率の算定基礎への加算に伴う法定雇用率の上昇が行われたため、企業の採用意欲が落ちるといふ現象は、今後しばらくは無いと考えられる。

二つ目の要因としては、アベノミックスに代表される経済政策の断行により経済状況、特に雇用環境が改善してきたことがあげられる。

三つ目の要因としては、労働力人口の減少を見越した多様な人材の就労推進や職場活性化の手段としてのダイバーシティなど多様な人材が働きやすい環境を整える方向に社会が動きつつあることが障害者雇用の拡大をもたらしていると考えられる。

5 発達障害学生支援の特色と社会を見据えた支援のあり方について

5.1 支援ニーズ把握からスタート

一般的に障害学生支援のスタートは、「障害学生本人から支援の要望や困り感」を聞くこと、あるいは「障害学生に考えられる一般論的な要望」を専門書や研修会等への参加を通して支援者自らが学ぶことからスタートするといわれている。特に発達障害学生の場合は、「自分自身のニーズを把握する」という部分においても何らかの支援が必要であることが少なくない。すなわち、発達障害学生は、自分自身が何に困っているかを十分に自覚できていないことが多い。したがって、「ニーズ」を把握する“プロセス”そのものが支援のきっかけになることがある。

5.2 対処的な支援＋プロセスに寄り添う支援

上記で述べたように、障害学生支援はある一定の基準やノウハウに基づいた支援を実施することに加えて、発達障害学生本人が自己認識を高めていけるような支援が求められる。この自己認識の過程では次の観点が重要である。

- ①障害そのものや障害特性を知る
- ②自分自身をマネジメントしていく能力の育成
- ③環境（他者）との相互関係を理解する努力・訓練

特に、大学は社会に接続する最終的な教育機関として、修学支援を対処療法的なものとはせず、修学支援を通じて“+αの支援”となっていくことが重要である。高橋（2012）は、「大学生時代は“自立した社会人としての移行期”」と述べている（図1）。したがって、支援することが目的

ではなく、本人なりのニーズを確認していくことを目的として修学支援を実施する必要がある。このことは身体障害、グレーゾーン学生（発達障害が疑われる学生）、精神障害などにも共通する部分があるといえる。



図1 社会を見据えた移行支援

6 移行支援についての基本的な考え方

6.1 障害学生の就職支援についての2つの方向性

障害学生の移行支援については、2つの方向を意識する必要がある。

ひとつは大学等が提供する、学生全体を対象としたキャリア教育や就職支援へのアクセスの保障である。学生として、就職に向けて必要となる力は、障害学生であっても共通である。そのため、一般のキャリア・就職支援をしっかりと行うと同時に、障害学生がキャリア・就職支援にアクセスできるよう、合理的配慮が提供される必要がある。ここでの合理的配慮となりうる手段や調整の仕方は、修学支援方法と共通する部分も多い。

もう一つは、障害学生を対象とした就職支援である。エントリー前後で分けて、就職準備支援と就職活動時の支援がある。就職活動に至って始めて相談があり、就職活動が上手くいかない中で、はじめて障害を疑うという場合もある。それはまさに上記のニーズ把握からのスタート、そのものであり、その人にとっての気付きのプロセスとなる。

6.2 就職に向けて必要となる知識やスキルー「自己理解力」と「仕事理解力」の育

成一

ここでは障害があることに関連して、就職に向けてどのような知識やスキルが必要になってくるかを考えてみたい。

障害があるということは、業務を遂行する上で、そのままの環境では何らかの困難が生じる可能性があるということを意味している。では、どのようにその困難を軽減あるいは解消したらよいのだろうか。ひとつは、会社で合理的配慮を得ることが考えられる。ただ、会社から自動的に合理的配慮が与えられるわけではない。また、会社は障害者に対して何でもやってくれるわけではない。そのため、障害や希望する措置を会社に伝え、話し合いを経て、配慮を得るということのできる力が障害者本人に求められる。そのためには、自分の障害を理解し、自分でできる対処や支援方法の理解とともに、適切に配慮を要請するスキルを身に付ける必要がある。これを「自己理解力」あるいは、「セルフ・アドボカシー・スキル（自己権利擁護力：SAS）」という。

もうひとつは、自分の障害の状況を考慮して、困難が生じにくい、また自分の強みを活かせる職種・仕事内容を選択する必要がある。発達障害のある学生で、臨機応変な対応を求められると負担が大きいという場合には、比較的ひとりでコツコツと進めていけるような定型化された業務の方が活躍しやすい。そういったマッチングを考えるためには、自己理解力だけでなく、仕事理解力が欠かせない。このためには、支援者は発達障害学生にしごとを理解する機会を提供する必要がある。山口大学では次項で紹介するような「しごとチャレンジ」「学内インターンシップ」などを実施している。

上記のように、就職に向けて、障害と関連付けて、「自己理解力」と「仕事理解力」が身に付くように支援者は支援を行う

必要がある。

7 セルフ・アドボカシー・スキル（自己理解力）育成のための支援

7.1 自己理解力の育成を支援する方法

ここでは、どのようにしたら、自己理解力の育成を支援していくことができるかについて考えてみる。

最初に、自己理解力を育成する際に大切なポイントをまとめると次のようになる。

- ①どのような状況において、どのような困難が生じるか。その困難に対し、どのような自己対処ができ、どこから周囲の配慮を得る必要があるかを理解する力を身に付ける。
- ②困難が生じた際にしかるべき相手に相談し、障害特性と関連付けて、希望する支援を説明できるなど、必要な行動を採れるような力を身に付ける。

では、これらの力を育成していく上で大切なこととはいったい何であろうか。筆者は、日々の具体的な修学支援の中でひとつひとつ丁寧に相談を重ねていくことが大切であると考えている。

一般的に、修学支援の流れは、相談を受けるところから始まり、以下のような流れになる。

- ①修学上で生じた困難を共有し問題を一緒に整理する。
- ②具体的な対処法や支援策を提案し、何を採用するかを一緒に考える。
- ③具体的支援や対処で困難を改善する。

発達障害学生が、このような具体的な困り事に支援者と共同で取り組んで解消できたという成功経験（体験）やプロセスを重ねる中で、自分がどのような状況において、どのような困難があるか。その困難に対し、どのような対処ができ、どこからは周囲の配慮を得る必要があるかを自分自身で理解することにより、困った時に適切に相談す

るスキルを身に付けることができるようになると考えている。

また、こうした支援の流れの中で支援者の関わりとして重要なポイントは、支援者は障害学生に対して、困難を解消するためにどのような支援や対処がありうるのかを伝えたり、困っていることと障害との関わりを示唆したり、自分で優先順位を立てることは苦手だけど、優先順位や手順が決まっているとしっかりとできることなど、その人の障害特性や強みを「言語化」して伝えることが重要である。

このようなプロセスを踏む中で、どのような状況において、どのような困難が生じるか。その困難に対し、どのような自己対処ができ、どこから周囲の配慮を得る必要があるかを具体的な経験の中で理解するとともに、困難が生じた際にしかるべき相手に相談し、障害特性と関連付けて、希望する支援を説明できるなど、必要な行動を採れるようになると筆者は考えている。

7.2 自己の取り扱いの他者への説明

自己理解が進んだら、次の段階として実際に、障害やニーズを他者に説明してみるという機会を与えることが有用となってくる。このために、次のような方法が考えられる。支援担当者との定期面談で経験を積む。授業担当者への配慮依頼文書の中で、どのような配慮が必要かという箇所を自分で作成してもらおう。この際に全くの白紙からではなく、フォームを提供し、一緒に作成するところから初めてみるなどの方法が考えられる。また、支援調整会議等に発達障害学生本人が参加し、関係者に対して、自らの障害の程度や支援して欲しい内容を伝えるなどの方法も考えられる。もし、これが難しければ、支援者がどのように自分の障害やニーズを説明するのかを見て、説明の仕方を学んでもらうといった方法も考

えられる。

上記の事例で示したことを実践する際に留意すべきことは、発達障害学生に自らの障害や支援して欲しいことを説明させてそのままにするのではなく、実施後に支援者が良いところ、改善した方がよいところを積極的にフィードバックしていくことが重要である。

7.3 セルフ・アドボカシー・スキル（自己理解力）の育成を支援する具体的な方法

自己理解力の育成を支援する具体的な方法には、前項で示した方法以外に、次のような方法が考えられる。

- ・支援学生の養成講座の際に講話を発達障害学生本人に依頼する。
- ・教職員に配布する支援マニュアル等の作成の際に、障害の説明を本人に書いてもらう。
- ・支援学生とのミーティングやピアグループに参加する。
- ・発達障害のある学生を集めた合宿などに参加する。これにより、「自分のこと」は「自分たちのこと」に意識変容することで自己理解力を高めることができる。これは、グループ協議の中で、「多数派（majority）」と「少数派（minority）」の関係が逆転することで生まれる「気づき」による意識の変容が生じることを示している。
- ・インターンシップに参加する。これは、「就労体験」「職場体験」に留まらない効果への可能性を期待することができる。
- ・配慮願の自己説明。これは、自己認識がある程度できた段階で、授業担当者に配慮願を持参し、自らが支援して欲しいことを説明するなどの体験をさせることを意味している。

上記のように、就職活動や進路選択で直

面するさまざまな課題を解決していくためには「支援につなげるための行動」が起こせる力、すなわち、セルフ・アドボカシー・スキル（SAS）を発達障害学生自らが獲得していく教育プログラムの提供や支援方法が必要である。これまでの研究では、上記で述べたような合宿などのピアグループ活動への参加や、就労支援機関との連携に基づく就労支援、配慮願の自己説明などの方法がSAS獲得に有効な手段であるといわれ実践されてきた。しかし、今後は、これらの方法に加えて、上記で示したように①支援担当者との定期面談、②授業担当教員への配慮依頼文書の自己作成や自己説明（いわゆる「自己取扱説明書」の作成と説明）、③支援調整会議への本人の参加を通して関係者に障害やニーズを伝えるなどのSAS獲得に向けての新たな方法を実践していく必要がある。また、従来のディスカッション中心のピアグループ活動に加えて、テーマを与え、その課題の解決プロセスの中で自己の障害特性を認識させるとともに、自分の役割や立場を客観視できるようなグループ活動を実践する教育プログラムを新たに開発し実践するなどの方法が考えられる。

8 仕事理解力育成のための支援

仕事理解力では、単に職種・仕事内容を理解するだけではなく、障害状況とのマッチングを常に意識するように支援を行う必要がある。

また、就職活動が上手く行かなくなっからはじめて支援を始めるというのではなく、低学年から、ある程度見通しを持って計画的に仕事理解を実施していくことが重要である。さらに、早期からキャリア支援の担当部署と発達障害学生が接点を持つ機会を作っていくこと、働くということを早期に体験させる機会を設けることなどが特

に重要である。

障害学生を支援する就職支援室や障害者支援室の支援者等の姿勢としては、以下のことに留意して支援を行っていく必要がある。

- ①本人の経歴を理解し、急かさず、現在の成長に寄り添った段階的支援を行う。
- ②情報収集に努めてタイムリーな情報提供を心掛け、選択肢や可能性を拡げることを意識して指導する。このためには、障害者対象の企業見学・職場体験などに参加することを促すなどの方法が考えられる。
- ③本人にできることは時に任せる。やり方を助言し、自分で対処できることを増やす。
- ④不適切な言動があれば時に社会人目線でしっかり指摘する。

9 学内・学外（地域就労支援機関）との連携

9.1 学内支援組織との連携

支援ニーズの多様化・高度化の進行に対応していくためには、学内のさまざまな支援組織と連携・協力を図っていく必要がある。学生支援に関しては、次のような「3階層モデル」がある。

- 第1層：チュータや窓口業務などの日常的な学生支援
- 第2層：クラス担任やアカデミックアドバイザーなどの制度化された学生支援
- 第3層：障害学生支援に関する専門的支援組織（就職支援室、障害学生支援室、学生相談室）

特に、就職活動時には、理想的には、第3層に属する就職支援室などのキャリア支援の窓口が中心になっていくのが理想であるが、担当者が必ずしも障害や障害者の就労ということについて、知識やノウハウが

ない場合も多い。そこで、不足する部分については、支援者が関わりながら、本人がたらい回しや、ほったらかしにならないように配慮していくべきである。昨今では、キャリア支援の分野でも、発達障害の疑いのある学生（グレーゾーン学生）をはじめとして、障害学生の就職について関心が高まっている。したがって、そうした点を糸口にして、連携を深めていくとよい。

9.2 学外就労支援機関との連携

学外就労支援機関には、障害者の就労に対して、それぞれ機能を有した機関が存在する。大学はこれまで、学外の就労支援機関とはあまり密接な関係を築いてこなかった。しかし、平成28年4月に施行された差別解消法以降、合理的な配慮の観点から大学は発達障害学生の移行（就職）支援にこれまで以上に、配慮していかなければならない。このため、従来の学内支援組織による支援だけでなく、大学在学中から利用可能な学外就労支援機関を有効に活用して、支援内容の充実を図っていかなければならない。

ただし、学外の就労支援機関を利用する際には、障害学生の移行支援に対するニーズにマッチした機関であるかを十分吟味する必要がある。学外就労支援機関は大学や障害学生のさまざまな事情を必ずしも十分理解しているわけではない。また、各就労支援機関は就労支援に関してそれぞれ固有の支援機能を有している。このため、障害学生が希望する支援を必ずしも十分受けられるわけではない。そこでミスマッチを起さずと結局、大学が再び就労支援を行う必要があることを支援者は理解しておく必要がある。

9.3 支援者の支援姿勢

上記の研修会や学外の就労支援機関との

協議を通して、大学が就労支援機関を利用する際の支援者の姿勢として、以下の点に十分留意しておく必要がある。

- ①最初に、支援者同士が繋がるように努力する。
- ②本人に就労支援機関を紹介する際は、当該機関の情報を提供し、利用意義について、納得を得た上で行う。
- ③本人の同意を得た上で、当該機関には、本人の障害特性、支援や就職活動の経過、当該機関に期待する役割を伝える。
- ④はじめて本人が訪問する際にはできるだけ同行する。
- ⑤本人の同意を得た上で、利用開始後、折りに触れて当該機関担当者と情報共有を行う。
- ⑥本人に相談ニーズが薄い場合は、当該機関が本人の関心を引きそうなプログラム（SSTなど）を提供していれば、参加を勧めてみて接点を作る。

10 まとめ

本論文では、最初に発達障害や盲などの障害のある学生は、その障害特性ゆえに、他の障害者に比べて就職が難しい現状を明らかにした。特に発達障害学生の場合、共感性や社会性という面で、大学から社会に移行する際に多くの社会的障壁（バリア）が存在することは明らかである。そこで、大学から社会への移行をスムーズに行うために、従来の対処療法的な支援にプラスして「プロセスに寄り添う支援」すなわち、発達障害学生本人が自己認識を高めていけるような支援方法についていくつかの具体的な事例を交えて説明した。また、仕事理解力を育成するための支援については、単に職種・仕事内容を理解するだけでなく、障害状況とのマッチングを常に意識するように支援を行う必要があることを明らかにした。さらに、低学年から、ある程度見通

しを持って計画的に仕事理解を実施していくことの重要性を示すとともに、具体的な取組を例示した。

移行（就労）支援には従来のように学内の支援組織との連携・協力が欠かせないが、本稿では、大学がこれまでにあまり学外の就労支援機関と密接な関係を築いてこなかったが、今後はより積極的にこれらの機関と連携していく必要性を説いた。ただし、これらの機関と連携する際に留意すべき点も併せて明らかにした。

このように、移行支援に対する研究はまだスタートしたばかりであり、今後、学内外で支援方法等について実践を積み重ねて研究成果を蓄積するとともに、移行支援に関する知見を高めていく必要がある。

最後に、支援者が発達障害学生へのSAS獲得を支援していくためには、日々の修学支援の中で、社会へ繋がる教育プログラム、すなわち移行支援を志向し、発達障害学生の自己理解と仕事理解を深めていく活動をさらに積極的に試みていく必要がある。筆者の認識ではSAS育成に関する教育プログラム開発の現状は、SASに関する知識獲得の段階から、実践を通してより有効な支援技術を模索している段階であると考えている。このステップをさらに高めるためには、障害学生支援室や就職支援室だけでなく、全学的な支援体制を整備していく必要がある。さらに、学外の就労移行支援機関とどのような形で連携・協力ができるかを、これまで以上に検討していく必要があると考えている。

(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、学生特別支援室の岡田菜穂子コーディネータ（専任講師）、田中 亜矢巳カウンセラー、就職支援室の平尾元彦教授から多くの示唆を与えてくださったことをあらためて感謝申し上げます。

【参考文献・資料】

- ・青野 透, 2014, 「障がいのある学生の支援の立場から」, 『大学教育学会誌』 36-2, pp. 13-16.
- ・青野 透他5名, 2014, 「発達障害学生への学生支援」, 『大学教育学会誌』 36-2, pp. 45-49.
- ・小川勤, 2015, 「「合理的配慮」と「支援体制の見直し」をめぐって」, 文部科学教育通信N0. 355, pp30-31.
- ・小川勤, 2015, 「大学教育における障害学生支援について—合理的配慮に対する基本的な考え方と支援体制の見直し」, 『大学教育学会誌』 37-1, pp. 73-76.
- ・小川勤, 2016, 「発達障害学生に対する移行支援の基本的考え方—移行支援における学内外支援組織との連携・協力—」, 『大学教育学会誌』 38-1, pp. 67-72.
- ・小川勤・青野透他3名, 2016, 「発達障害学生への学生支援・大学教育の役割」, 『大学教育学会誌』 38-2, pp. 123-127.
- ・小川勤, 2017, 「発達障害学生に対する組織的支援の現状と課題について」, 『大学教育学会誌』 39-1, pp. 57-61.
- ・小川 勤, 2018, 「発達障害学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成に関する研究—移行支援における自己理解と仕事理解—」, 山口大学『大学教育』 15号, pp. 25-35.
- ・片岡美華, 2015, 「発達段階と障害特性に応じたセルフ・アドボカシー・スキル教育の実証的研究」, 『平成24～26年度科研費助成事業』
- ・高橋知音編著・岩田淳子他, 2016, 「発達障害のある大学生への支援」, 金子書房
- ・高橋知音, 2012, 「発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック—大学・本人・家族にできること(学研のヒューマンケアブックス)」, 学研教育出版
- ・中島暢美, 2013, 「高機能広汎性発達障害の大学生に対する学内支援」, 関西学院大学出版会
- ・松原 崇, 2015, 「基礎プログラム：障害学生の就職支援」配布資料, 『平成27年度 障害学生支援実務者育成研修会（日本学生支援機構主催）』
- ・村田淳, 2014, 「基礎プログラム：学生ニーズと修学支援B」配布資料, 『平成26年度障害学生支援実務者育成研修会』（日本学生支援機構主催）』
- ・日本学生支援機構, 2017, 「平成29年度全国障害学生支援セミナー「体制整備支援セミナー2」配布資料, 平成29年8月18日
- ・日本学生支援機構, 2016, 「平成28年度（2016年度） 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」
- ・日本学生支援機構, 2015, 「平成27年度（2015年度） 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」
- ・日本学生支援機構, 2015, 「教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成26年度改訂版）」
- ・日本学生支援機構, 2014, 「平成26年度（2014年度） 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」
- ・日本学生支援機構, 2013, 「平成25年度（2013年度） 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」, pp56-61.
- ・日本学生支援機構, 2012, 「障害学生支援

- についての教職員プログラム」, pp15-25
- ・ 広島大学アクセシビリティセンター, 2013, 「アクセシビリティリーダー育成プログラム報告書」, pp5-21.
 - ・ 独立行政法人国立特別支援教育研究, 2009, 「高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究」, pp1-8.
 - ・ 山口大学就職支援室, 2017, 「平成29年度公益財団法人山口大学後援財団助成事業計画調書」.

大学生および大学における正課外活動の位置付け

辻 多 聞

要旨

大学生は社会人に相当する体格，経済感，そして十分な「正課外活動」の時間を有している。自身の「正課外活動」に関して成長につながるよう意識することが重要である。大学教育において「正課」と「正課外活動」は、「学士力」の育成という観点で共に重要な役割を担っている。この考え方は「就職氷河期」に非常に顕著になった。大学は「正課」と「正課外教育」による教育体制を構築し，新たな「正課外教育プログラム」を開発するだけでなく，様々な学生の「正課外活動」に着目して，そこから生まれる教育効果を見つけて支援体制を整えていくべきである。

キーワード

正課，正課外活動，正課外教育，大学教育，学士力

1 はじめに

近年の大学教育におけるキーワードとして、「正課」，「正課外活動」，「正課外教育」は非常によく用いられている。しかしこれらの言葉は，その利用者によって意味合いが異なることが少なくなく，ときとして読者に困惑させることもある。本論では，まずこれらのキーワードを明確に定義づける。次に大学生の生活環境や有する時間から，大学生が持つべき「正課外活動」に対する姿勢について言及する。さらに大学教育における「正課外活動」の位置付けに関して，学校教育法や学士力の観点から述べるとともに，「正課外活動」が着目されるようになった経緯について，大学卒業者の就職状況から論じる。最後に，大学における「正課」，「正課外活動」，「正課外教育」の現在の展開状況に関して分類を行うとともに，大学が今後これらを展開する方法や観点に関して言及する。

2 大学生における「正課」と「正課外」

「正課」は，広辞苑（2008）において「学校などで，修めるべき正規の課業」と表現されている。大学生において学校は「大学」であり，大学における正規の課業は「単位履修を伴う講義や演習など」ということになる。実際に文部科学省「学生支援の在り方に関する論点整理（案）」（2008）において「…豊かな人格形成に資する正課外活動を積極的に正課に取り入れる方策を検討…」という表現が用いられている。また厚生労働省「平成 28 年度大学等におけるキャリア教育実践講習」（2016a）でも，「…を目的とする正課の一般教養科目または専門教育科目の授業を担当する…」というように，「正課」は「単位履修を伴う講義や演習など」を表現する言葉として用いられている。「正課」をとまなう用語として，「正課活動」，「正課教育」，「正課授業」などがあるが，これらは一様に「単位履修を伴う講義や演習など」を意味している。「正課」を「単位履修を伴う講義や演習など」と踏まえて，大学生における「正課外」を解釈すると，「単位履修を伴う講義や演習など以外」を指すこととなる。

3 大学生における「正課外活動」

大学生における「正課外活動」とは、「単位履修を伴う講義や演習など以外」の活動を意味する。例えば、文部科学省「学生支援の在り方に関する論点整理(参考データ集)」(2009)では、「正課外活動」として、ボランティア活動、サークル活動を取りあげている。大学では高等学校の「特別活動」等のように学習指導要領がない。また「正課外」が「単位履修を伴う講義や演習など以外」を指すことから、「正課外活動」は非常に広い範囲の活動を意味することとなる。ただし睡眠に関してはおよそ活動している状態ではないので、上記条件には該当はしているが、「正課外活動」と捉えることには、かなり無理があるだろう。

4 大学生における「正課外教育」

文部科学省(2012)に基づき、大学生の学びは「学修」と表されるようになった。以下はこの用語に対する説明の抜粋である。

大学設置基準上、大学での学びは「学修」としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されている。

これに示されるように、大学での学びは、「主体的な学び」である。大学生における「正課外活動」は、前節に示されるように非常に広い範囲の活動を意味し、またそれらは「正課」のように拘束されたものではない。すなわち、いずれの活動も主体的ということが出来る。大学生の学びを「学修」としていることと、「正課外活動」の範囲をもとにして考えると、大学生の「正課外教育」とは、「正課外活動の

なかで、大学として学生の主体的な学びを認める(期待する)ことができる活動、またはそのような教育手法」と定義することができるだろう。

このように「正課活動」や「正課教育」には、言葉として大きな相違はないが、「正課外活動」と「正課外教育」には、厳密には違いがある。しかし、両者が混同されるような表現を用いられることは少なくない。例えば前節に上げた「ボランティア活動」は、大学生に学びがあることが十分期待できるにも関わらず、「正課外活動」と表現されている。ここには「正課外」と「活動」の間に「教育」という表現が省略されていると考えたほうが良いだろう。

5 大学生の生活状況

大学生は基本的には18歳以上であり、体格としてはおよそ成人と言える。また多くの大学生は自宅外通学、すなわち学費負担者や保護者などとは生活空間を別にしている。2015年度の山口大学の学生実態調査(2016)では、実に88.1%の学生が自宅外通学と回答している。自宅外通学の大学生は、保護者等による管理や制限がほとんどないことから自身の裁量で時間を自由に活用することができる。また自宅通学生であっても、それまでの高校時代よりは、はるかに自由に使える時間が多いであろう。経済的側面を見ても、大学生は高校生と比べるとはるかに大きな金額を動かしている。2015年度の山口大学の学生実態調査(2016)によると、自宅外通学生は仕送りとして6~8万円、アルバイトの収入として2~3万円と回答している層が最も多い。かなり大雑把な算出ではあるが1カ月に8~11万円の金額を動かしていることになる。自宅通学生であっても、お小遣いとして1~2万円を得る層が高く、アルバイトをしているならば3~5万円を動かしていることになる。ちなみ

に金融広報中央委員会（2016）によると、高校生のお小遣いの平均は約 5 千円である。厚生労働省（2017）によると、大学卒の初任給（6 月分）の平均は約 20 万円である。ここから税金や社会保険料などが差し引かれるので手取りとしては 17 万円程度である。学生によっては経済状況が社会人程度の者もいることも十分に想像できる。

大学生は体格や時間利用の裁量程度、経済的側面から見ておよそ成人と判断でき、成人並の感性をもって、成人並の様々な経験ができる生活状況にあると言えるだろう。

6 大学生の「正課外活動」の時間的割合

大学生である時間のうち、「正課外活動」に割り当てられる時間について算出してみる。一般的に大学の在籍期間は 4 年間（医学，歯学，薬学，獣医学関連学部を除く）である。すなわち大学生である時間は、

$$24 \text{ 時間} \times 365 \text{ 日} \times 4 \text{ 年間} + 24 \text{ 時間 (閏年)} \\ = 35,064 \text{ 時間}$$

である。前節に従い、睡眠は非活動状態と仮定する。厚生労働省（2016b）によると、20 歳代男性の平均睡眠時間は「6 時間以上 7 時間未満」と回答した層が最も多く 34.4%，女性は「5 時間以上 6 時間未満」は 35.7% である。また、山口大学の学生実態調査（2016）では「5～6 時間」と回答した層が最も多く 38.1% であった。このことから大学生の睡眠時間を 6 時間とすると、

$$6 \text{ 時間} \times 365 \text{ 日} \times 4 \text{ 年間} + 6 \text{ 時間 (閏年)} \\ = 8,766 \text{ 時間}$$

となる。これより大学生の活動時間は、

$$35,064 \text{ 時間} - 8,766 \text{ 時間} = 26,298 \text{ 時間}$$

となる。

文部科学省による大学設置基準（2018a）第三十二条において、

卒業の要件は、大学に四年以上在学し、百二十四単位以上を修得することとする

とされている。また第二十一条の第 2 項において、

・・・一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、・・・

とされている。講義や演習，実験や実習，卒業論文に応じて学修時間（授業等による時間に主体的な学びに要する時間を加えたもの）は異なるが、ここでは一律に、1 単位当たりの学修時間を 45 時間とすると、「正課」に要する時間は、

$$45 \text{ 時間} \times 124 \text{ 単位} = 5,580 \text{ 時間}$$

となる。よって「正課外活動」の時間は、

$$26,298 \text{ 時間} - 5,580 \text{ 時間} = 20,718 \text{ 時間}$$

となる。「正課外活動」の時間は、「正課」のそれに対して約 4 倍であり、大学生の活動時間の約 8 割を占めることになる。大学生は十分すぎるぐらいの「正課外活動」時間があることを認識すべきである。

7 大学教育における「正課外活動」の役割

学校教育法第八十三条には大学の目的やそのあり方が定義されている。

大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授

研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

(第2項) 大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。

すなわち、大学として大学生に教授すべきことは、「知識」、「知識の応用力」、「社会貢献性」ということである。文部科学省(2008)において、グローバル社会に対する学士課程教育の期待もふまえ、上記項目は「学士力」として表1のように具体的にまとめられた。学士力における「1. 知識・理解」に関しては、およそ「正課」の中で教授することができると思われる。「2. 汎用的技能」も同様に「正課」における教授が基本となるであろう。しかし、「(1)コミュニケーション・スキル」のなかの「話す」に関しては、講義のような座学にて大学生が成長することはほとんど期待できない。これを踏まえ近年の大学教育では、授業としてアクティブラーニング形式がとられ、グループディスカッションやディベートが積極的に取り入れられている。とは言うものの、やはり「正課」のみでは不十分であり、「正課外活動」に伴う実践が大きな役割を果たすものと思われる。またそれ以外の4項目に関しても、いずれも応用力が求められている。ジョン・デューイ(1938)は、経験の重要性とともに、それと知識との連動の重要性について示している。応用力とは知識と経験の連動にはかならず、経験を重ねることができる「正課外活動」は「2. 汎用的技能」の成長には不可欠と言える。「3. 態度・志向性能」に関しては、座学の中では成長することが不可能である。これらは主に社会のコミュニティーに参加によって培われるものである。すなわち「正課」ではなく「正課外活動」こそが、その成長の源である。「4. 統合的な学習経験と創造的

思考力」の育成に関しては、「正課」と「正課外活動」の両方が不可欠であることは言うまでもない。このように、大学として大学生に教授すべきことは、「正課」によるものだけでは不十分であり、「正課外活動」が非常に重要な役割を果たすことになる。

8 平成の大学卒業者の就職状況と

「正課外活動」への注目

「文部科学統計要覧(平成30年版)」(文部科学省, 2018b)によると、平成の大学卒業者の就職率(卒業生に対する就職者の割合)のピークは平成3年(1991年)の81.3%である。このピークあたりまでがいわゆる「バブル景気」と呼ばれた時代である。この年を境に就職率は下降していくことになる。1996~98年には約65%と一旦は下げ止まり傾向になったが、再び下降することとなる。しかし2003年の55.1%を底として、「団塊の世代」の退職による労働力不足(2007年)もあり、2008年には69.9%まで持ち直した。一般的に「就職氷河期」と呼ばれるのはバブル景気以降から平成の就職率の最低値あたりとなる頃、すなわち1991~2005年あたりまででと言われる。「就職氷河期」では、企業は現場で「即戦力」となる優秀な人材だけを採用する傾向が非常に強くなった。「即戦力」とは簡単に表現するならば「社会性」ということであろう。この「社会性」の育成に対して着目されたのが「正課外活動(教育)」である。「就職氷河期」の真ただ中である2000年に文部科学省は、「大学における学生生活の充実方策について(通称:廣中レポート)」を公表し、そこには下記が示されている。

大学に入学している学生が多様化し、心の問題を抱える学生が増えている中で、これからの大学では、学生に豊かな知識を教授するのみならず、教職員が学生と

表1 各専攻分野を通じて培う学士力

<p>1. 知識・理解</p> <p>専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。</p> <p>(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化，社会と自然に関する知識の理解</p>
<p>2. 汎用的技能</p> <p>知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能</p> <p>(1) コミュニケーション・スキル 日本語と特定の外国語を用いて，読み，書き，聞き，話すことができる。</p> <p>(2) 数量的スキル 自然や社会的事象について，シンボルを活用して分析し，理解し，表現することができる。</p> <p>(3) 情報リテラシー 情報通信技術（ICT）を用いて，多様な情報を収集・分析して適正に判断し，モラルに則って効果的に活用することができる。</p> <p>(4) 論理的思考力 情報や知識を複眼的，論理的に分析し，表現できる。</p> <p>(5) 問題解決力 問題を発見し，解決に必要な情報を収集・分析・整理し，その問題を確実に解決できる。</p>
<p>3. 態度・志向性</p> <p>(1) 自己管理能力 自らを律して行動できる。</p> <p>(2) チームワーク，リーダーシップ 他者と協調・協働して行動できる。また，他者に方向性を示し，目標の実現のために動員できる。</p> <p>(3) 倫理観 自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。</p> <p>(4) 市民としての社会的責任 社会の一員としての意識を持ち，義務と権利を適正に行使しつつ，社会の発展のために積極的に関与できる。</p> <p>(5) 生涯学習力 卒業後も自律・自立して学習できる。</p>
<p>4. 統合的な学習経験と創造的思考力</p> <p>これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し，自らが立てた新たな課題にそれらを適用し，その課題を解決する能力</p>

文部科学省（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』より引用

の人間的なふれあいを通じ、切磋琢磨しながら、道徳観、責任感などの高い倫理性とともに、忍耐力、意思伝達力、折衝力、決断力、適応力、行動力、協調性など、複雑化し、価値観が多様化した社会の中で生き抜くための基本的な能力の涵養に努めていくことが求められる。

そのためには、正課教育や正課外教育の中で、学生が社会との接点を持つ機会を多く与えたり、また、学生の自主的な活動を支援するなど、各大学がそれぞれの理念や教育目標を踏まえ、個性化や多様化を進める中で適切に取り組んでいくことが期待される。その際、従来、正課教育を補完するものとして考えられてきた正課外教育の意義を捉え直し、そのあり方について積極的に見直す必要がある。

上記文中においては、大学において「社会の中で生き抜くための基本的な能力の涵養」が必要なのは、「心の問題を抱える学生が増えている」から、と表現されている。この「心の問題を抱える学生」に関しては、その前節において次のように示されている。

最近のキャンパスは、様々なタイプの学生であふれている。しかし、将来の職業や具体的な学修内容について、明確な自覚を持っている学生は、以前と比べると減っているように思われる。むしろ、そのような自覚を持たないまま、いわば「自分さがし」をするために大学に入学してくる学生が増えていると考えられる。

このことは、一面では、豊かな時代の中で社会の価値観の多様化や就業構造の変化に応じて、学生が、自分の将来を固定的に捉えることなく、幅広く将来の選択肢を考える傾向にあると積極的に評価することもできるが、その反面、学生が心に悩みを持つ機会を増大させていると

いう側面もある。

ここで留意すべきは、大学生にとって就職活動という限られた期間のために「正課外活動（教育）」が必要なのではないということである。エントリーシートに記入するためだけの「正課外活動」は単なる経験に過ぎず、そこには上記に示されるような「社会性」を培うような「学び」はほとんど得られないであろう。大学としては、「正課外活動（教育）」の結果として大学生は「社会性」が培われ、就職活動をはじめとしてその後の人生も主体的に進めることができるという認識を強く持って、大学生の入学時より指導、支援していくべきだと考える。

「即戦力」に関して具体的にその内容を示したものは、2006年の経済産業省による「社会人基礎力」であり、前節にふれた2008年の文部科学省による「学士力」と言えるだろう。2000年の廣中レポート以降、「正課外活動（教育）」は非常に注目されており、各大学にてこれに関わる様々な学生支援なされるとともに、多くの論文が出されている。例えば、辻(2009)では、山口大学の「正課外（教育）活動」である「おもしろプロジェクト」の参加者アンケートより、「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明らかとしている。また辻(2011)は、山口大学の「おもしろプロジェクト」の参加者アンケート調査より、Project Based Learning 型の「正課外教育」では「コミュニケーション力」、「実行力」の成長を学生が自覚できるであろうことが明らかにしている。

2008年に「リーマンショック」が生じ、2010年の大学卒業者の就職率は60.8%と再び低い水準となる。その後就職状況は好転し、2017年は74.7%となっている。しかし、企業による採用枠に関わらず優秀な人材のみを採用す

る、いわゆる「厳選採用」状態は続いていると言われる。大学にとって「正課外活動」は引き続き重要な教育対象事項であると言える。

9 大学による

「正課外教育」、「正課」への展開について

「正課外活動」としてよくとりあげられるのは、ボランティア活動である。またインターンシップも「正課外活動」の代表例である。文部科学省（2002）では、

大学、短期大学、高等専門学校、専門学校などにおいては、学生が行うボランティア活動等を積極的に奨励するため、正規の教育活動として、ボランティア講座やサービ斯拉ーニング科目、NPOに関する専門科目等の開設やインターンシップを含め学生の自主的なボランティア活動等の単位認定等を積極的に進めることが適当である。

として、ボランティア活動やインターンシップを「正課」としていくことを推奨している。この流れを受け、多くの大学にてサービ斯拉ーニング科目が実施され、またインターンシップに対して単位付与を行っているところも少なくない。ボランティア活動を「正課」としないまでも学生にとっての「正課外教育」となるよう、その情報や相談窓口となるセンターを開設している大学も非常に多い。山口大学では1996年より「おもしろプロジェクト」という学生の自主的活動に対する資金支援制度を実施している。2016年にはこれに対してシラバスを作成して、「正課外教育プログラム」として確立した。「おもしろプロジェクト」に採択されたプロジェクトにはサークル活動もあり、サークル活動という「正課外活動」を「正課外教育」とした例と言える。これらは、既存の「正課外活動」に対してその教育効果

を考慮、確立して、「正課外教育」または「正課」とする方式である。

愛媛大学には、「準正課教育」と題して、リーダーシップを培う「正課外教育」を展開している。これは、「正課」ではない形で、教員が積極的に教育効果を高めるようプログラムを開発し、新しい「正課外教育」を生み出す方式と言えるだろう。

ある「正課外活動」を「正課」とするには知識を教授する「講義や演習」が関わる卒業要件との兼ね合いが問題となるであろう。また「正課」としたことにより、学生のプログラム参加への強制力、拘束力が増すことになる。しかしこのことは学生の主体性の低下につながる事が予想される。こうした意味では「正課外教育」は非常に優れている。一方で、学生の自主性、主体性に全てを委ねると、「学士力」の育成に不可欠な「正課外活動」への学生による意識が低くなってしまふことになるだろう。どのような「学士力」の向上を期待して、どこまでを「正課」として、どこまでを「正課外教育」とするのかを大学は十分に考慮し判断していくべきである。

10 おわりに

大学生は社会人に相当する体格、経済感を有している。そして社会性を培うのに有効な「正課外活動」の時間は十分すぎるくらいある。ただ漫然と与えられた「正課」をこなし、意識をせず「正課外活動」の時間を過ごしてしまうことは、非常にもったいないと言える。大学生は自身の「正課外活動」をしっかり意識して、自身の成長につながるよう、「ふりかえり」や「わかちあい」を通じてPDCAサイクルを回すように心がけるべきである。

大学は、「正課」と「正課外教育」による教育効果を常に検証しつつ、その体制を構築していくことが重要である。新たな「正課外教育プログラム」を開発するだけでなく、学生

のあらゆるシーンにおける「正課外活動」を想定し、そこから生まれる教育効果も大学は見つけていくべきである。例えば食事や友人たちとの談笑であっても、学士力の向上は望めるだろう。様々な「正課外活動」を大学生たちが見落とさない(意識できる)よう、「正課」を通じて「正課外活動」の重要性を教授する必要があると思われる。同時に、廣中レポートにある「教職員との人間的ふれあいの場」の創出や、ポートフォリオのような「ふりかえり」システムの構築などをはじめとする、「正課外活動」経験が「学士力」の向上につながるような支援体制づくりをさらに押し進めていくべきであろう。

(学生支援センター・講師)

【参考文献】

愛媛大学, 準正課教育,

https://www.ehime-u.ac.jp/campus_life/ex-study/ (2019/1/23 最終アクセス).

ジョン・デューイ, 1938, 『経験と教育』 Kappa Delta Pi.

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.

金融広報中央委員会, 2016, 『「子どものくらしとお金に関する調査」(第3回)』.

厚生労働省, 2016a, 『平成 28 年度大学等におけるキャリア教育実践講習』 「キャリア教育実践講習」 準備委員会.

厚生労働省, 2016b, 『平成 27 年国民健康・栄養調査結果の概要』.

厚生労働省, 2017, 『平成 28 年賃金構造基本統計調査』.

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.

文部科学省, 2002, 『青少年の奉仕活動・体験

活動の推進方策等について(答申)』 中央教育審議会.

文部科学省, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて(答申)』 中央教育審議会.

文部科学省, 2009, 『学生支援の在り方に関する論点整理(案)』 大学教育の検討に関する作業部会学生支援検討ワーキンググループ(第4回).

文部科学省, 2012, 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』 中央教育審議会.

文部科学省, 2018a, 『大学設置基準』.

文部科学省, 2018b, 『文部科学統計要覧(平成30年版)』(生涯学習政策局政策課).

新村出(しんむらいずる), 2008, 『広辞苑第六版』 岩波書店.

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.

山口大学, 2016, 『2015 年度学生生活実態調査』 第17回学生生活実態調査委員会.

インターンシップとアルバイトの教育効果

平尾元彦

要旨

インターンシップとアルバイトは、ともに大学生が取り組む就業にかかわる活動であるが、異質なものと理解されてきた。インターンシップの受入機関に比べてアルバイト先は豊富にあり、アルバイトにインターンシップの教育効果があるならば、量的拡大の可能性は高まる。インターンシップとアルバイトの両方を経験した大学生へのアンケート調査によると、就業意識ではインターンシップが優位であるのに対して、就業能力ではアルバイトが優位との結果を得た。学習意欲の面は両者ともに低い。大学生のアルバイトでインターンシップに期待する効果の一部は達成可能であり、かつ、アルバイトの方が高い効果をもたらす領域があることが示される。インターンシップの長期化を求める議論の一方で、長期を前提としたアルバイトを教育的にすることは、教育効果の高い学習機会の創出につながる可能性がある。

キーワード

インターンシップ アルバイト 体験学習 キャリア教育 教育効果

1 はじめに

働くことを体験して、そこから学びを得る。職場体験・インターンシップなどの教育手法が注目され、体験活動による教育効果が期待されている。他方、大学生の多くは、学業のかたわらアルバイトに取り組み、働いている。この経験を通じて成長実感を得る学生は少なくない。

インターンシップは、アルバイトとは異なる。ともに大学生が在学中に取り組む就業にかかわる活動でありながら、両者の間に一線が画されているのは間違いない。学校教育に位置付けられるかどうか、お金をもらうかどうかなど、これまで両者の区分を明確にする説明がなされてきた。ただ、昨今のインターンシップ多様化の流れのなかで、教育課程の外で実施されるものも増えている。さらに、有償インターンシップが登場するなど、インターンシップとアルバイトの境界がわかりにくくなっている現状がある。

一方、1dayインターンシップには実質的に就業体験を伴わないものがあるとして、それらをインターンシップと呼ばないことを求める動きもある¹⁾。インターンシップの要件を厳格に適用しようとするものであるが、その要件に関しては、衆目の一致する何かがあるわけではない。

いま、インターンシップの量的拡大が求められているものの、拡大が進まない現実もある。受入先が限られることがその要因のひとつであり、産業・企業が限られる地方圏ではその傾向が強い。アルバイトだったら、各地にある。少なくともインターンシップの受入先よりはアルバイトの方が多く存在する可能性が高い。現に学生の多くが在学中にアルバイトをし、そこで働く経験をしている。インターンシップの教育効果がアルバイト先でも得られるならば、量的拡大の可能性は一気に高まるだろう。多くの学生たちが就業体験を通じた教育効果を獲得するにはどうしたらいいだろうか。本研究の

問題意識はそこにある。

インターンシップとは何だろうか。本研究はアルバイトとの比較の視点をもって、その要件の再検討を試みる。これまでの議論を整理するとともに、教育を受ける学生側の視点を加えて両者の境を検討する。

2 インターンシップ教育の特徴

2-1 インターンシップの定義と範囲

インターンシップは「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義される²⁾。つまりインターンシップは就業体験であり、文部科学省（2017）はこの就業体験を「仕事の実際を知ることや職業観の育成等のため、企業における業務の従事、課題の解決等を体験すること」と定義し、「社員の基幹的・補助的業務の一部を経験することや、自社の課題解決に取り組む体験（ワークショップ、プロジェクト等）等」と例示する。

この定義はかなり広範なものを含む可能性がある。アルバイトを体験と捉えるならば、それを除外するものにはなっていない。模擬体験や職場外の体験を含むかどうか、工場見学・社員交流はどうなのか。身体を動かすものだけなのか、それとも、思考のみの体験も含むのか。インターネットを活用した自宅体験はどうなのか。さらに、最近増えてきている就活支援型のグループワークはこの枠組みの中なのか外なのかなど、インターンシップであるものとならないものの境は、はっきりしない³⁾。

日本経済団体連合会（2017）は、インターンシップに関して「教育的観点から、募集段階において詳しいプログラム内容を学生に公開するとともに、職場への受入れや仕事経験の付与、インターンシップの受入れ後の学生へのフィードバックなどを行うことが望ましい」と述べる。インターンシップ実施企業に、職場受入・仕事経験・フィードバックを求めることでインターンシップの範囲を明示する。これはひ

とつの基準である。しかしながら平尾・田中（2017）が指摘するように、職場外実施・模擬体験が昨今のインターンシップ拡大を支えているのも事実であろう。インターンシップが多様化するなかで、どこまでをこの言葉でとらえるべきなのか。明確なものがあるわけではない。

2-2 インターンシップの教育効果

次に、インターンシップが学生に期待する教育効果を見ていきたい。木村（2015）はインターンシップに期待される効果を、①就業能力の向上、②就業意識の向上、③学習意欲の喚起の3つに整理する。

就業能力は、働く場面で必要な力のことで、インターンシップには、これを高める効果が期待される。社会人として必要な汎用的能力がその中心となる。就業意識は、学校教育と職業生活の接続を図る意識であって、社会の価値観への理解が中心となる。業界・企業の知識や会社・組織の理解、そして、就職活動への意欲を高めるなど、勤労観・職業観の醸成を期待するものである。さらにインターンシップは、自らの専攻に関連した体験を積むことで、専門能力を育成するとともに学業への意欲を高める役割を持つ。学修の深化や学習意欲の喚起が期待される。

ただし、これらの力を高めるにはインターンシップでなければならないわけではないことに留意しておきたい。他の教育手法もあるなかでのインターンシップ教育の特徴を、教育手法と実施期間の観点から、以下に整理する。

2-3 体験学習としてのインターンシップ

インターンシップとは就業体験であり、体験学習のひとつである。コルブの体験学習モデルは、「学びとは、成果ではなく気づきのプロセスであり、体験や経験に基づいてそのプロセスが継続していくことである」とする。具体的経験を、内省的に観察し、そこから抽象的概念化

を図って、新たな学習へとつなげることと理解できる⁴⁾。ここに仙崎（2007）は、体験を体験だけに終わらせない、教師としての働きかけや指導の重要性を指摘する。経験を学びへと発展させるための介入行為は、体験学習にとってなければならない要素である。すなわちインターンシップは、就業の体験を学びへとつなげる一連の教育手法なのである。

体験学習としてのインターンシップが学校での学びと異なる点に、非日常性があげられる。職場に入る体験、通勤の体験、8時間の勤務をする体験、普段会えない人たちと会える体験など、学校では得られない刺激による学習効果がここにはある。

仕事を知る、会社のビジネスモデルがわかるなど、知識を獲得することにも体験学習はおおいに貢献する。ここには体験時の学びだけではなく、事前の学習も含むと考えるべきだろう。体験は、学習のきっかけになり、かつ、促進材料となり得る。気づく・感じることも体験学習ならではの特徴である。接客を経験して自らの対応力のなさに気づくこともあれば、社風が合う合わないを感じとることもあるだろう。非日常的な場面に遭遇することは、様々な気づきを与える可能性がある。

さらに、自分をとりまく出来事を自分のこととして捉える。つまり体験による気づきを自己に統合する学習は重要である。ふりかえり行為を通じて自らの課題を認識し、学業・就業の能力・意欲の向上を促す。体験後の日常に活かされるものであることが望まれる。事後学習の重要性はここにある。インターンシップには、体験を通じて自らを高める仕組みが必要である。

2-4 インターンシップをめぐる期間の議論

高い教育効果を実現するためには、長期間の実施が望ましいとの議論がある。厚生労働省（2005）は、企業・大学ともに「高い実習効果を得るには1か月程度を必要とする」との回答が多いこと、また、「日数が長期になるほど、

働くことは楽しいと思った、社会に出る自信がついたと回答する割合が高い」との学生アンケートの結果を報告する。

高澤・西條（2016）は、半年を超える長期インターンシップの経験が能動的な学修姿勢の獲得に効果があることを指摘する。この中で学生自身の“ものさし”が変化することに着目して「時間をかけながら変化した結果、目の前の大学生活や学習機会への取組み方の具体的な変化につながっている」と、長期の効果を認める。沢田・椿（2007）は、半年にわたるインターンシップに参加した学生たちの行動と意識を分析した上で、長期のかかわりにより職業観が醸成されることを報告する。このほか、田中（2006）や宮城（2014）など、多くの研究や実践報告が、長期の効用を述べる。

これらを踏まえると、長期が望ましい論理は、①能動的学習機会への参画可能性拡大、②かかわり・介入機会の増加、③評価・改善プロセスの実現、に整理できる。様々なチャンスを得ること、自らチャレンジすること、教えを受けて改善すること、職場や顧客との人間関係を構築することなど。学修を深め、多くの効果を獲得するには、ある程度の期間が必要だろう。数か月におよぶ体験が求められる所以である。

ただし、長期のインターンシップは、受入先および学生双方の負担が大きいことから、日本ではあまり一般的ではない。期間が長くなればなるほど、滞在費がかさむだけではなく、その間、他の活動ができなくなるなどの機会費用も存在する。コストの問題は見逃せない。留学や専門実習に比べて得られる効果が明確でないことも、長期が浸透しない一因だと考えられる。

3 インターンシップとアルバイト

3-1 インターンシップとアルバイト

の既往研究

大学生が日々取り組むアルバイトにも、これまでに述べた教育効果の一部は期待できる。と

りわけ長期にわたる上司からの継続指導や仕事の反復によって能力が高まることは、多くの研究が指摘する。たとえば、西・柳澤(2015)、関口(2010)、杉山(2007)、田島(2011)は、内容や役割で効果は異なるとしながらも、アルバイトが大学生のキャリア形成に効果があることを認めている。

これまでのインターンシップ研究のなかでアルバイトは、多くの関心を集める領域ではないものの、いくつかの先行研究は存在する⁵⁾。吉本(2015)は、短期大学・専門学校卒業生調査によって、資格取得のための実習とインターンシップの職業への移行から初期キャリア形成への支援機能は、専門と関連するアルバイト経験でも発揮される領域があることを明らかにする。酒井(2013)は、インターンシップとアルバイトから得られるスキルを明確にし、アルバイトによる代替可能性を検討する。渡邊(2010)は長期のアルバイト実習を教育課程に組み込む専門学校の取り組みを詳細に分析し、座学と仕事の接続と連携による教育効果を確認する。アルバイトをインターンシップ的に運用できる可能性を示している。

3-2 インターンシップとアルバイト

の違いの論理

「インターンシップはアルバイトとは異なる」との記述は、インターンシップの説明文によく登場する。たとえば、山口県インターンシップ推進協議会の広報資料では、①インターンシップは教育のためのシステムである、②便利な労働力として雇われるわけではない、③実践的な業務を通じてビジネスの現場を体験できる、とアルバイトとの違いを3点にまとめる。また、久保田(2011)は、①選択の基準、②教育的配慮を両者の違いにあげる。

文部科学省(2013)は、アルバイトを「学生にとっては一義的に収入を目的としたものであり、また、企業等にとっても主として労働力としての役割を期待しているものである」と

主体の目的・意図を違いとする⁶⁾。また、大学生が活用する就職サイト・リクナビは、経験できる業種・職種が違いだと説明する⁷⁾。

これらの論点を整理すると、インターンシップとアルバイトの違いは以下の3点に集約できる。

ひとつは実施主体の相違である。インターンシップでしか経験できない会社・仕事は多い。そもそも受入先が異なるというものである。例えば、大学生のアルバイトで銀行業務・証券業務にかかわることは考えにくい、インターンシップだとあり得る。ただしインターンシップはその定義から業種・職種を限定するものではなく、特定主体のもののみをインターンシップとする論拠は成り立ちにくい。アルバイトでは体験できない業務があるのは事実であるが、ここが本質的な相違点とは言い難い。

もうひとつは、目的に焦点をあてた議論である。金銭獲得・労働力確保のアルバイトと、仕事を学び・教えるインターンシップでは、そもそもの目的が異なる。目的が違えば、やることも違う。指示されたとおりに動くのがアルバイトであって、自ら考え行動する社員並みの働きを体験するのがインターンシップとの見解である。これに対して、たかだか数週間程度の経験でそこまで期待できないとの見方もあるだろう。むしろ継続的に雇用されるアルバイトの方が、上司からの厳しい指導がなされ、能力育成・定着が図られるとの意見もある。

一般に、アルバイトが投入される仕事は特定の職場であって、大学を卒業して就く先とは異なる場合が多い。その一方で、若者の成長にかかせない成長機会になっていることは間違いない。現に、就職活動のエントリーシートはアルバイト経験で埋め尽くされる。とりわけ対人接客、リーダーシップ、困難克服経験など、アルバイトで培った力は、社会人として必要な汎用的能力の向上に貢献しているとみることができる。たとえ金銭が目的であったとしても、インターンシップが期待する効果をもたらす

可能性はある。

インターンシップとアルバイトは、そもそも目的が異なるという論理が成り立つならば、インターンシップの目的で実施するものがインターンシップであって、アルバイトとの境はここにある。では、そもそもインターンシップの目的とは何だろうか。この点は明確にされなければならないし、目的に応じた効果が発揮されているのかは検証されなければならない⁸⁾。

教育の一環であるかどうか両者の相違点だと考えることができる。インターンシップとアルバイトは、教育課程への位置づけが大きく異なる。アルバイトが教育課程内、つまり、正課に位置付けられることはまずないとして、インターンシップには正課があり得る。教育課程内で実施されるということは、そこになんらかの教育的意図がなければならない。たとえ正課外であったとしても、インターンシップの名のもとに実施される活動に区別があるのは不自然である。正課であろうとなかろうと、インターンシップは教育であることが、アルバイトとの違いだと言える。

インターンシップは、教育を目的として、教育的に実施されるもの。この点がインターンシップとアルバイトの境界を示すひとつの表現であると考えられる。

4 インターンシップの教育要件

これまでの議論をまとめると、学校教育のみをインターンシップと称するのは狭すぎるが、教育的であることは、インターンシップの要件のひとつと見てよい。ここで「教育的」とは何だろうか。教育をめぐる表現には様々なものがあるが、田嶋ほか(2011)は「発達への助成的介入」との言葉で表現する。学生の成長を促す仕組みを内包し、かつ、指導者が適切にかかわることがその要件と言えるだろう。

学校が関与しているかどうか、金銭のやりとりがあるかどうかの問題ではない。学校が主導

しなくても教育的であることはできる。インターンシップコーディネイト機関による教育的指導を組み込んだプログラムは、すでに動いている⁹⁾。労働の対価として給与・謝金が支払われたり、学修奨励金の名目で報酬が支払われたりすることもある。NPO法人が運営するものもあれば、就職サイトを通じて企業が独自に募集する有償型インターンシップも登場している¹⁰⁾。学校とは別に動く事例はたくさんあり、その多くは極めて教育的である。

インターンシップは、単なるアルバイトとは異なる。説明会・セミナーとも異なる。特定の業種・職種でのみ実施できるものでもない。インターンシップは「教育的意図をもった就業にかかわる体験学習」であることは、明確にされるべきではないだろうか。

以下、アルバイトとの比較の実証分析を通じて、インターンシップ教育の課題を考察したい。

5 大学生のアルバイト実態

ここからは、大学生自身の体験のなかから、インターンシップとアルバイトの教育効果を考察する。

大学生のアルバイト実態を把握するため、山口大学3年生にアンケート調査を実施した¹¹⁾。回答数は735。このうち大学時代にアルバイトを経験した学生は685人であった。これまでの2年と数ヶ月の大学生活のなかで複数のアルバイト経験を持つ学生は少なくない。この調査では特定の仕事に対してではなく、自身が経験したアルバイトの総体として回答を求めた。以下、概要を整理する。

アルバイト経験率は93.2%。ほとんどの学生がアルバイトを経験している。短期のアルバイトのみの学生は5.4%、多くは継続型であった。接客・販売に従事する割合が高い。山口大学吉田キャンパスは温泉街に近く、一般の小売・飲食店のほか、ホテル・旅館など観光産業のアルバイト先は豊富にある。反面、オフィ

ス・工場は、近隣にほとんど無い。ひとつのアルバイト先で継続的に、週2～3日の接客業務に従事するのが典型的な学生の姿である。

大学での専門分野にかかわるアルバイトをしていると回答した学生は15.2%。その多くは塾の講師であった。教育以外で、大学の専攻と直接的にかかわるアルバイトは、それほど多くはないのが実態である。

**表1 3年生アンケート調査による
アルバイト経験の概要**

<ul style="list-style-type: none"> ・アルバイト経験率 93.2% 未経験 6.8% 週一回以上の継続型 83.0% 月一回以上を含めると継続型 87.6% 短期単発・長期休業期間のみ 5.4% ・平均アルバイト時間 週 14.5 時間 ・接客・販売経験率 80.0% ほか、調理 27.6% 清掃・作業 18.2% 教育 16.3% 事務・資料作成・計算 9.1% ・大学での専門分野アルバイト経験 15.2%
--

学業や課外活動など大学生活について、自身の評価を「高い」から「低い」まで5件法で回答を求めた。中間値は3.0である。授業の出席状況は平均で4.3。比較的良好な学生が多い。アルバイトは3.5で、熱心に取り組む学生が多いことがわかる。この調査は3年生の7～8月時点のもので、夏のインターンシップは参加を検討している段階である。よってインターンシップの項目は、参加する気持ちが高いかどうかの自己評価を求めたものである。平均得点は2.7。中間値よりもやや低い。必ずしも意欲的な学生が多いわけではない現実が示される。

アルバイトと各活動の相関係数を見ると、学業成績・出席状況とはほぼ無相関であるが、アルバイトとインターンシップ・課外活動は、正の相関を有する。とりわけアルバイトに熱心に取り組む学生ほどインターンシップにも意欲的な傾向があることは注目される。アルバイト経験が就業への意欲を高めている可能性がある。

表2 大学生生活にかかわる活動の自己評価（平均得点）とアルバイトとの相関係数

	平均得点	相関係数
授業の出席状況	4.3	0.04
学業成績	3.1	0.03
インターンシップ	2.7	0.24
課外活動	3.3	0.19
アルバイト	3.5	-

各活動について、5件法にて自己評価を求めた。
インターンシップは、参加する気持ちがあるかどうか。
課外活動・アルバイトは、熱心に（意欲的に）取り組んでいるかどうかで判断を求めた。

次に、アルバイトの目的・動機を「重視した」から「重視していない」までの4件法で、アルバイトの成果を「とても満足」から「不満」までの4件法で回答を求めた。中間値は2.5である。

金銭の獲得をアルバイトの目的・動機とする学生が多いのは当然だとしても、働く能力・意識の向上、社会・経済・ビジネスの理解や人間関係の拡充を目的・動機にあげる者もいる。第一義的には金銭目的であったとしても、二義的・三義的にはインターンシップの教育効果を意識する学生は存在し、しかも一定の成果を感じていることがわかる。アルバイトが就業能力・就業意識の向上に貢献していると評価できる。

**表3 アルバイトの目的・動機と成果
に関する自己評価（平均得点）**

	目的・動機	成果
金銭の獲得	3.47	3.16
人間関係の拡充	2.58	3.09
社会・経済・ビジネスの理解	2.61	2.96
働く能力・意識の向上	2.75	2.98
学業への意欲	2.05	2.44

アルバイトの目的・動機、成果について、評価指標ごとに4件法で自己評価を求めた。目的・動機は、重視したかどうか。成果は、満足しているかどうかである。

その一方で、学業への意欲に関する自己評価は高くない。アルバイトの目的・動機は、生活費のため、経験のためと考えるのが通常であり、調査結果からはこの点が裏付けられる。ただし結果的に、学業への意欲の高まりをアルバイトの成果にあげる学生は一定数いる。しかしながら他の項目に比べると得点は低く、学業への意欲の観点からはアルバイトの効果は低いと言わざるを得ない。

6 インターンシップとアルバイトの教育効果

アルバイトとインターンシップの効果を比較するため、山口大学の4年生にアンケート調査を実施した。アルバイト経験のある学生を対象として136人から回答を得た¹²⁾。このうちインターンシップ経験者は107人(78.7%)であった。以下、両方を経験した学生の状況をまとめる。

インターンシップの平均参加件数は3.0件。2件以上参加した学生は68.2%にのぼる。在学中に複数のインターンシップに参加する学生は多い。1～2日のもののみに参加した学生は27.1%。4分の3程度の学生は、3日以上プログラムに参加した経験を持つ。一方で、6日間以上のものに参加した者は14.0%にすぎない。5日間のものとは1dayを組み合わせる参加する学生が多い実態が読み取れる。

就業体験による学習が期待される13の項目をあげ、インターンシップ、アルバイトそれぞれに学びの自己評価を求めた。「とてもある」「少しある」「ない」の3件法で評価を求め、すべての項目に回答した100名の平均得点を算出した。中間値は2.0である。

表4は、インターンシップとアルバイトそれぞれの得点を比較したものである。就職活動や業界理解・自己理解に関する項目は、インターンシップの得点が高い。一方、アルバイトの方が高いのは、主体性や責任感、コミュニケーション能力など、仕事への姿勢や能力である。就

業への意欲・就職活動への意欲にかかわる項目は、インターンシップの方が高く、仕事能力や態度にかかわる項目は、アルバイトの方が高いという結果が得られた。

本来インターンシップに期待されるはずの専門分野の知識・技能の効果は、中間値を下回る。すなわち「ない」と答えた学生の方が多いということである。さらにその得点はアルバイトと変わらない。つまり、どちらも効果は低いという結果であった。

学業への意欲の得点はインターンシップがアルバイトを上回る。教育としてのインターンシップの効果の表れと見ることもできるが、就職・就業にかかわる他の項目に比べて評価得点は低い。ここでの学生たちが参加したインターンシップには、就職活動への意識を高める効果はあるものの、学業への意欲を高めるという点では、あまり教育効果を発揮できていないことがわかる。

表4 インターンシップ・アルバイトの経験によって獲得した成果・学んだ成果(平均得点)

	I	A
① 将来の働くイメージの明確化	<u>2.42</u>	2.00
② 自分の興味・適性	<u>2.51</u>	2.28
③ 業界・企業への理解	<u>2.62</u>	2.00
④ すごい社会人との出会い	<u>2.13</u>	1.96
⑤ 仕事の難しさ・やりがい	2.39	<u>2.57</u>
⑥ 仕事への責任感・真摯な姿勢	2.46	<u>2.66</u>
⑦ 自ら考え、自ら行動する姿勢	2.33	<u>2.68</u>
⑧ 成果をあげるための知的能力	2.13	<u>2.27</u>
⑨ ビジネスマナーの理解・修得	2.33	<u>2.40</u>
⑩ コミュニケーション能力	2.48	<u>2.69</u>
⑪ 専門分野の知識・技能	1.85	1.85
⑫ 学業への意欲	<u>2.01</u>	1.70
⑬ 就職活動への意欲	<u>2.59</u>	1.88

インターンシップ(I)・アルバイト(A)について、各項目それぞれ3件法にて自己評価を求めた。得点が高い方に下線。

インターンシップとアルバイトの両方を経験した学生に「アルバイトではなく、インターンシップで学んだこと」「インターンシップで

はなく、アルバイトで学んだこと」の両者を、自由記述で回答を求めた。

頻出単語の出現数は表5のとおりである。

アルバイトの学習成果には、働く現場のスキルやマインドにかかわる言葉が多く登場する。「責任感」や「効率性」「厳しさ」「難しさ」「大変さ」など、仕事の繰り返しによって感じる言葉が並ぶ。長期の体験の成果であろう。

これに対してインターンシップで学んだことには、「業界」や「就活」など就職活動につながる言葉の数々が登場し、知識・理解を成果とする声が多い。他大学の学生から刺激を受けた、興味のある業界を学ぶことができたなど、インターンシップならではの成果もある。ここには短期の体験でも、座学でも習得可能なものも含まれる。実際に学生が参加したインターンシップは短期のものが中心のため当然の帰結であろう。学びとる要素は、体験の内容と期間に依存する。

表5 インターンシップ・アルバイト
で学んだことの単語出現数

インターンシップ優位 :
業界 (21, 4) 理解 (15, 3) マナー (13, 8)
就職・就活 (9, 1) 知識 (7, 0) 他大学 (7, 0)
社風・雰囲気 (7, 0) やりがい (5, 3) 興味 (4, 0)
質問 (3, 0)
アルバイト優位 :
責任 (9, 18) コミュニケーション (8, 17)
行動・動く (3, 12) 大変 (4, 12)
難しさ・難しい・困難 (1, 9)
協力・連携・協調 (2, 7)
効率 (0, 6) 厳しさ・厳しい・厳守 (1, 4)
楽しさ・楽しい (0, 2) 成績・成果 (1, 2)
インターンシップで学んだこと、アルバイトで学んだことの単語(類語を含む)の出現数。()内は、左がインターンシップ、右がアルバイトで登場する数。

以上をまとめると、インターンシップの学習効果は、業界や仕事への理解などの就業意識にかかわる項目で優位であり、アルバイトでは、

仕事への取組姿勢やコミュニケーション能力など就業能力で優位である。学習意欲に関しては、両者ともに低いという結果が得られた。

ここで注目すべきは、インターンシップとアルバイトの両方を経験した学生の自己評価で、アルバイトを優位とした項目があるということである。しかも、就業能力にかかわる幅広い要素にそれがある。周到に準備したインターンシップより、通常のアルバイトの方が、高い教育効果をもたらす可能性が示される¹³⁾。

7 アルバイトの代替可能性

インターンシップが目指す教育効果を、就業意欲・就業能力・学習意欲の高まりだとすると、従来型の5日間程度の就業体験のみで達成するのが唯一の解であるとは考えにくい。長期間にわたるアルバイトに教育的要素をもたせることや、仕事理解・会社理解のための1日程度の短期プログラムに複数参加させることも効果的だと考えられる。就業意識と能力の育成は座学中心の従来型大学教育でも実現できるが、体験活動を取り入れることで効果は増す。インターンシップですべてを達成すると考えるよりは、様々な教育資源の組み合わせで達成すると考えた方が効率的だろう。そのとき、アルバイトをここに組み込むことはできるのだろうか。

ある会社のプロジェクトに加わり、長期間いっしょに働くことで仕事・会社への理解を深めるとともに、プロジェクト遂行能力を高める。こうした経験を通じて、学習への意欲を高めるプログラムもある。インターンシップとしては理想的な形態であろう。このような良質なプログラムを拡大していく努力は必要ではあるが、すべての学生、すべての企業にこれを求めるのは難易度が高い。

大学生のインターンシップへのニーズは、仕事・会社への理解が圧倒的であることは間違いない。就職するかもしれない会社を見ておきた

い、将来めざすかもしれない仕事を体験しておきたい。だから、自分が希望する会社に行きたいのであって、どこでもよいわけではない。一方で、体験先は限られる。ともすれば、行けるところに行きなさいと学校から指導されるケースもある。たまたま行った先で多くの学びを得るケースもあるが、現実には少数だろう。目的にあった学びができているか、学習に応じた目標設定ができているか、ここが重要である。

日本経済団体連合会の日数要件撤廃によって短期の学習プログラムが提供されやすくなった¹⁴⁾。仕事・会社理解のための学習機会は増えている。他方、どの地域であってもアルバイト先はある程度確保できる。就業体験を核としながらも、そこでは不足する要素を別の学習方法で補完することができれば、総体としての教育効果は高まるだろう。

一般に、アルバイトは決められたことを決められた通りに行うもの、指示どおりに行うもので、お金のために実施するものとされる。アルバイトは作業であり、仕事とは異なると言われることもある。それに比べてインターンシップは就業体験であるから、本格的な仕事に取り組む難しさや責任の重さを実感することができる。このように語られることも多い。

本当にそうだろうか。少数の事例ではあるが、インターンシップとアルバイトの両方を経験した学生たちのなかには、アルバイトから学ぶことの方が大きいと回答した者もいる。アルバイトという地域の就業基盤をインターンシップに活用することができれば、多くの学生に学習の機会を提供できるだろう。

インターンシップの教育目標の一部はアルバイトでも達成可能である。むしろアルバイトの方が適している面があることは、先の調査結果にも示された。ここに代替可能性が示唆される。とくに長期にわたる教育機会提供の可能性をもつ方法論のひとつと見ることができるのではないだろうか。

8 教育効果の高いインターンシップ の量的拡大のために

インターンシップは教育効果が高く、拡充すべきとの議論がなされる¹⁵⁾。とくに量的拡大が求められているが、受入先となる産業・企業は、地域的に偏在する。都会には様々な働き先があるのに対して、田舎には限られる。どこにでもインターンシップ受入先があるわけではない。

図1は、インターンシップとアルバイトをめぐる現状を図化したものである。アルバイトには、短期のものもあれば、長期を前提に雇用されるものもある。いずれも現状は、教育的であるかどうかを意識することは、ほぼない。インターンシップは、一部に長期のものもあるものの5日間程度のものが主流であり、1日や半日で開催するものも多くなっている。それらを含めてインターンシップは教育的に実施されるものではあるが、教育効果をさらに高めるために、インターンシップの長期化が多方面で求められている¹⁶⁾。

長期の体験が望ましい。実践し、定着させるには、ある程度の期間が必要だが、在学中、長期間学校を離れることはできない。学生が通常かかわるアルバイトをインターンシップ的にすることができれば、それは現実的な選択だと考える。

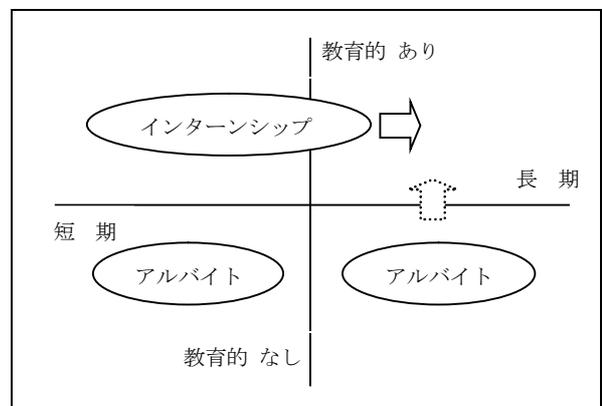


図1 インターンシップとアルバイト
の現状と可能性

インターンシップの要件に「教育的」があるならば、アルバイトを教育的にできれば一気に量的拡大が可能なのかもしれない。おりからの人手不足は、雇用主を教育的にする誘因となるだろう。はたしてアルバイトはインターンシップになれるだろうか。この議論の前に、インターンシップであることの要件を再定義する必要がある。教育的な就業体験とはどのようなものなのか。ここが明確になれば、アルバイト先に働きかけることで、インターンシップが期待する効果を発揮することができる。

大学教育のなかで、体験活動を中核とした教育パッケージをどのように構築していくのかは課題である。とくに、就職ナビ等で募集する自由応募型が拡大するなかでは、学校だけにとどまらない、社会システムとしてのキャリア教育を模索することが求められる。すべてを教育課程に位置付けることはできないし、それが望ましいわけでもない。とは言え、専門分野の学業との連動による教育効果の高まりを考えると、かつ、学生の安全確保や学業阻害の可能性を考えると、学校による関与は求められる。適切な関与のあり方が問われている。

最後に、研究上の課題を3点指摘しておきたい。ひとつは、教育要件の明確化である。インターンシップとアルバイトの違いは「教育的」であるかどうかだと、本稿では指摘した。インターンシップがインターンシップであるために、この概念の精緻化が求められる。

もうひとつは方法論の課題である。ここでの実証分析は、一大学の限られたサンプルのものである。インターンシップやアルバイトのタイプや担当する役割によっても得られる効果が異なることは容易に想像できる。研究の拡充が求められる。

さらに、アルバイトを教育的するための政策論には、本稿では踏み込めていない。雇用主の動機形成や能力開発、教育機関との連携の仕組みなど、アルバイト先でインターンシップの教

育効果を発揮させるための方法論は明らかにされていない。実践と研究の蓄積が求められている。

(学生支援センター 教授)

【参考文献】

- 木村元子 (2015) 「大学におけるインターンシップの現状と課題—明治大学政治経済学部におけるインターンシップを事例として」、折戸晴雄・服部治・横山皓一編『インターンシップ入門』, 玉川大学出版部, 76-92
- 久保田慶一 (2011) 「インターンシップって何?」, 渡辺三枝子・久保田慶一編『はじめてのインターンシップ—仕事について考えはじめたあなたへ』, アルテスパブリッシング, 40-51
- 厚生労働省 (2005) 『インターンシップ推進のための調査研究委員会報告書』
- 齋藤百合子 (2014) 「体験学習としてのインターンシップの可能性と課題」『国際学研究』第45号, 明治学院大学国際学部, 91-102
- 酒井佳世 (2013) 「キャリア教育の視点による学生アルバイトとインターンシップの比較: 地方私立大学の学生アルバイトによる習得スキル調査と分析」『インターンシップ研究年報』第16号, 日本インターンシップ学会, 21-30
- 沢田隆・椿明美 (2007) 「札幌国際大学における長期インターンシップの取り組み」『インターンシップ研究年報』第10号, 日本インターンシップ学会, 1-6
- 杉山成 (2007) 「アルバイト経験はキャリア意識の形成にどのような影響を与えるのか」『小樽商科大学人文研究』113号, 87-98
- 関口倫紀 (2010) 「大学生のアルバイト経験とキャリア形成」『日本労働研究雑誌』第52巻9号, 労働政策研究・研修機構, 67-85
- 仙崎武 (2007) 「人間形成における「体験」の教育的意義と推進条件」『インターンシップ研究年報』第10号, 日本インターンシップ学会, 81-92

高澤陽二郎・西條秀俊（2016）「長期インターンシップの教育的効果」『京都大学高等教育研究』第 22 号，京都大学高等教育研究開発推進センター，103-106

田島司（2011）「大学生のアルバイトにおける役割形成の経験が主体性の自覚と自己の社会的定位に与える影響」『北九州市立大学文学部紀要』第 18 号，29-34

田嶋一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二（2011）『やさしい教育原理 新版補訂版』有斐閣

田中宣秀（2006）「転換期を迎える日本型インターンシップ：長期インターンシップの実現を念頭において」『インターンシップ研究年報』第 9 号，日本インターンシップ学会，69-76

田中宣秀・加藤敏明・亀野淳・川島康敬・吉本圭一（2006）「インターンシップの多様な展開に向けて」『インターンシップ研究年報』第 9 号，日本インターンシップ学会，113-130

西宏樹・柳澤さおり（2010）「大学生のアルバイト活動を通じた学習：アルバイトの目標と活動の意識化の効果」『研究紀要』第 42 号，中村学園大学・中村学園大学短期大学部，285-292

日本経済団体連合会（2017）『「採用選考に関する指針」の手引き』

日本私立大学連盟（2017）『ワンデーインターンシップの弊害是正に向けて（提言）』

平尾元彦・田中久美子（2017）「大学生の就職活動とインターンシップ：多様化の時代の計測課題を追って」『大学教育』第 14 号，山口大学大学教育機構，24-36

宮城治男（2014）「長期インターンシップをカリキュラムに位置づける」『カレッジマネジメント』187 号，リクルート，6-11

文部省・通商産業省・労働省（1997）『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』

文部科学省（2013）『インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について意見のとりまとめ』，体系的なキャリア教育・職業教

育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議

文部科学省（2017）『インターンシップの更なる充実に向けて議論の取りまとめ』，インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議

吉本圭一（2006）「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』第 9 号，日本インターンシップ学会，38-44

吉本圭一（2015）「職業統合的学習と学習成果：短期大学・専門学校卒業生調査より」『短期大学コンソーシアム九州紀要』第 5 号，短期大学コンソーシアム九州研究センター，5-14

渡邊和明（2010）「専門学校における日本版デュアルシステムの開発的研究：A 専門学校の事例を中心に」『インターンシップ研究年報』第 13 号，日本インターンシップ学会，29-36

【注】

- 1) 文部科学省（2017）には「いわゆる「ワンデーインターンシップ」など大学等が関与・把握していない短期間（5日未満）のプログラムの中には，実質的に就業体験を伴わず，企業の業務説明の場となっているものが存在することが懸念され，そうしたプログラムをインターンシップと称して行うことは適切ではない」との記載がある。さらに日本私立大学連盟（2017）は「インターンシップには本来，就職のミスマッチ解消に大きな効果が期待されるものの，現状で行われているワンデーインターンシップはそれとは別物になってしまっている」として，本来のインターンシップとは違うものが存在する現状を指摘する。これらは，ワンデーはインターンシップではないと主張するが，インターンシップの要件を明示しているわけではない。
- 2) 文部省・通商産業省・労働省（1997）の定義であり，現在，広くこの定義が用いられる。ただし，ここには「就業体験」が何を指しているかの記述はない。

- 3) 文部科学省(2013)は、インターンシップと同等の効果を発揮する多様な取組の存在を指摘した上で、インターンシップを含めた概念として「職業統合的学習」を提起する。ただし、インターンシップとして捉える範囲には踏み込んでいない。
- 4) ここでのコルプの体験学習モデルの記述は、齋藤(2014)に基づく。
- 5) 日本インターンシップ学会のパネルディスカッションにおいて、アルバイトに教育的な意味を持たせることへの大学の関与の可能性などの問題提起がなされている。田中ほか(2006)参照。
- 6) ただし、文部科学省(2013)は、「大学の専門分野に関連するアルバイトについては、学生が様々な気付きを得る点では一定の評価ができる」とした上で、「アルバイトをインターンシップと同等に取り扱うなどの教育的位置付けについては引き続き検討が必要である」と、アルバイトの評価を留保している。
- 7) リクナビのインターンシップの基礎知識のページには、「学生がアルバイトで経験できる業種や職種は、どうしても限られた部分しか見ることができません。また、業界や仕事全体が把握できるようにインターンシップのプログラムが設計されている場合が多く、幅広い理解が可能になります」と、業種・職種の違いをあげている。
<https://job.rikunabi.com/media/internship/>
 (最終アクセス 2018.1.11)
- 8) この点について吉本(2006)は、「インターンシップ」の基本要素は「教育活動」であり、これが第一義的な目的となっていないものはインターンシップと呼ぶべきではない」と、教育活動であるかどうかを基準とすべきと主張する。
- 9) 九州インターンシップ推進協議会は、事前事後指導を含む体系的な教育プログラムを有する事例である。このほかのコーディネート機関にも同様に教育機能を持つところはある。
- 10) リクナビC, インターンバイト, インターンJOBS等の名称で、インターンシップの教育効果を有するアルバイト機会はすでに登場している。教育的であることを明示して、サイトで募集する。
- 11) 調査は2017年7~8月のキャリア教育の授業のなかで実施をした。人文・経済・理学・農学部3年生の必修授業である。回答は任意であること、成績評価とは無関係であることを口頭および表記で説明して実施した。
- 12) 2017年7~8月にアルバイト経験がある4年生に対して実施した。大学院進学希望の一部の学生を除いて、ほとんどの学生は就職活動を経験している。
- 13) もちろん、世の中のインターンシップすべてがこの傾向にあるわけではない。あくまでも山口大学のこの調査に回答した学生の傾向であることは注意が必要である。
- 14) 日本経済団体連合会(2017)は、採用選考に関する指針の手引きのインターンシップの3条件、すなわち、職場受入・仕事体験・5日間以上のうち、2017年4月改訂で日数要件を撤廃した。
- 15) 文部科学省「第2期教育振興基本計画」(2013年6月)は、「特に大学においては、産業界の協力を得て、国内外でのインターンシップの機会を大幅に増やす」との記載で、量的拡大を求めている。
- 16) 日本再興戦略は「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組を促進する」(2015年6月)、教育再生実行会議は「中長期のインターンシップ等の体験型授業の充実を通じて社会との接続を意識した教育の強化」(2013年5月)を掲げ、長期のインターンシップの拡充を求めている。

教員・職員・研究者協働による AL 型授業改善に関する実践的研究 —「山口と世界」での実践事例を通して—

林 透

要旨

筆者が担当するアクティブラーニング（AL）型授業「山口と世界」では、2015～2017年度の3年間にわたり、研究者によるアクションリサーチを受けた授業改善を行ってきた。研究者による授業実施前後を中心としたアクションリサーチでは、シラバスに記載された到達目標に照らした授業成果物の検証、フォトボイス調査手法を活用した受講生の授業受講期間中の学修行動の把握とインタビュー聴取を通じた360度型の授業観察の徹底により、毎年度の授業改善点を抽出し、翌年度の授業改善に活かした。この授業改善プロセスの過程において、図書系職員との協働による情報探索関係の授業コマ導入や地域情報パスファインダー開発、課題探究成果や授業外学修の向上が図られた。

AL型授業設計では、探究課題の設定のあり方、講義とグループ活動との時間的配分や教員の関わり方、さらには、教室内学修と教室外学修の有機的関係性が大事である一方、各担当教員の課題となっていると言えよう。今回の実践的研究を通して、AL型授業設計で抽出された課題を提示しながら、当該課題の改善方策とその後の変容を明らかにすることで、AL型授業設計の一つの指針となることを目指している。また、教員と職員が連携したAL型授業運営のモデルとしての意味付けを行いたい。

以上のように、本稿では、教員・職員・研究者協働の実際を辿り、AL型授業改善のプロセスと結果を考察する。

キーワード

アクティブラーニング（AL）型授業、アクションリサーチ、情報探索スキル

1 はじめに

1.1 山口大学における AL 型授業の代名詞としての「山口と世界」

AL型授業「山口と世界」は、2013年度の共通教育改革により開設された課題探究型科目であり、全学部必修の初年次科目となっている。原則として1年次後期の受講科目で、30教科目が配置され、授業担当は国際総合科学部及び大学教育機構の専任教員が担当している。授業の一般目標は「地域社会の理解」と「国際的視野の涵養」に統一されているが、個々の授業の到達目標やテーマはそれぞれの担当教員の裁量に委ねられている。

各担当教員によって「山口と世界」の到達目標が乖離し過ぎることがないように、2013～2014年度にかけて、学修評価の規準を明確化したコモンルーブリックを授業担当教員同士で作成し、情報共有している。このようなコモンルーブリックを組織的に開発・運用している事例は、当時としては、全国に先駆けたものであった。

以上のように、「山口と世界」は全学AL推進の司令塔的科目に位置づけられるとともに、その学修評価のためのコモンルーブリック開発に寄与しており、山口大学が2014年度に採択を受けた文部科学省・大学教育再生

加速プログラム（AP）においても重要な役割を果たしている。

1.2 AL 型授業「山口と世界」の諸課題

山口大学では、既述のとおり、2013 年度に共通教育改革を行い、全学部（共同獣医学部及び国際総合科学部を除く）の学生が同じ学習の目的に向けた 30 単位を必修科目として履修する体制とした。新しい共通教育の実態を把握するため、2014 年度に「新しい共通教育に関するアンケート調査（教員用・学生用）」を実施したのに続き、「新しい共通教育」の導入から 4 年が経った 2016 年度には「新しい共通教育」で学んだ学生が初めて卒業する時期を迎えるに当たり、「新しい共通教育の検証に関するアンケート調査（教員用・学生用）」を行い、両アンケート調査結果の比較を行った¹⁾。

学生用アンケートでは、「山口と世界」の受講生の満足度に関する設問を設けた。2014 年度調査と 2016 年度調査を比較すると、図 1 のとおり、「非常に有意義である」「有意義である」と感じる学生が増える一方、有意義でないと感じる学生を十分に解消できない状況を抱えていることが判明した。

一方、教員側の声として、「この『よくわからない授業科目』、『他者と関わるのが苦手な学生』、『サボろうとするお調子者の学生』、まずはこれらの問題を極力小さくしたいと考えました。それには、初回の授業が重要であり、初回が上手くいけば、あとは学生

が自由に積極的に活動してくれることもわかってきました。」（AL ベストティーチャー教員）といったコメントがあるように、経験的にディシプリンベースの授業設計に慣れてきた教員の中には、一見、掴みどころのない科目との印象を抱く教員が一定数いる。

2 アクションリサーチによる課題抽出

一般社団法人・大学教育学会による課題研究「アクティブラーニングの効果検証」（2015～2017 年度、代表者：京都大学 溝上慎一教授（当時））において、AL 型授業における教室外学修の実態調査が計画され、筆者が担当する「山口と世界」を調査対象となり、自身も研究協力者として当該課題研究に関わることとなった。

筆者が担当する「山口と世界」では、「みんなで考える大学設置構想 in やまぐち」を探究課題として、複数の学部の 1 年生（一部、2 年生を含む）がグループでの調査、討論、まとめ、発表を行うことを重点に置いた AL 型授業を構成している。当該授業は 1 単位科目であり、計 8 回で構成され、授業前半回では、教科書 2 冊（吉見俊哉『大学とは何か』（岩波新書）、中嶋嶺雄『なぜ、国際教養大学で人材は育つのか』（祥伝社黄金文庫））による講義やレポート課題を中心とし、授業後半回では、グループワークによる大学設置構想の企画案・ポスター作成を中心としている（表 1 参照）。

今回の課題研究では、調査者（研究者）と

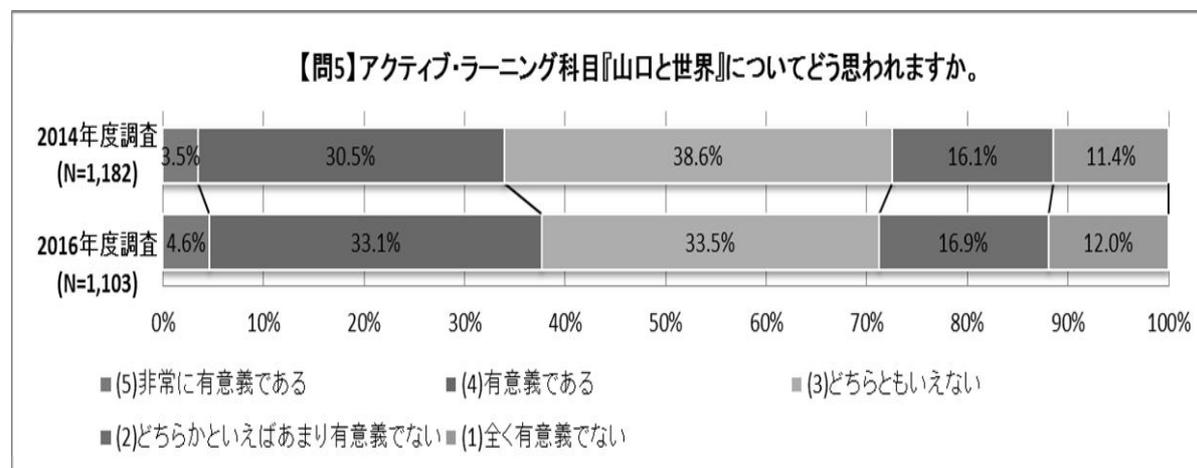


図 1 新しい共通教育に関する学生調査における経年変化（一部）

して三重大学 地域人材教育開発機構 長澤多代 准教授が担当し、図書館情報学の専門家の観点から教室外学修の実態をアクションリサーチすることとなった。具体的には、「Moodle を活用したフォトボイス調査²⁾を通して『山口と世界』受講生の授業外学修実態記録・把握（いつ、何を、どこで、だれと）」「教員による授業指示と学生の授業外学修の影響分析」「教員・図書系職員・研究者による三者協議」の三項目を中心とした進め方である。研究者によるアクションリサーチでは、フォトボイス調査という方法を通して、受講生が記録した授業外学修に関するデータに基づき、授業外学修の実態（場所・時間・媒体など）や、教員による授業指示と学生の授業外学修の因果関係などを分析することが目的であった。

その結果、研究者からのアプローチとして三点が提案された。一つ目は、シラバスの到達目標と従来の授業成果物の検証を行った結果、「情報を適切に収集し、的確に分析することができる」と明示された到達目標に関連する教員側からの関与やそれに伴う学生の学修行動に不十分さがあった。具体的には、最終成果物であるポスター内容の薄さや参考文献の欠如が指摘された。二つ目は、1 年次前期必修科目「情報リテラシー演習（現・データ科学と社会 I）」において図書系職員がガイダンスしているコマを「山口と世界」の授業に組み込み、実際の探究課題に関連付けた図書系職員による授業参画を検討した。さらに、三つ目は、学生による情報探索を強化するために、探究学修を行う授業回について図書館（ラーニングコモンズ等）で授業実施することを検討した。

また、図書系職員からのアプローチとして、研究者の提案に連動する形で、三点が提案された。一つ目は、授業成果物において、図書館情報が活用されていないとの指摘を受け、何らかの方策を協議することが提案された。二つ目は、「山口と世界」が開設された 2013 年度からあった図書館側の要望として、地域コーナーの情報活用の強化があり、当該授業の中で図書館ミニツアーを組み入れるこ

とが提案された。三つ目は、地域情報パスファインダーのリーフレット作成に着手し、「山口と世界」担当教員への周知のほか、図書館 Web サイト「テーマ別探し案内」への掲載を進めることとした。

さらに、教員からのアプローチとして、研究者や図書系職員の関与に伴い、授業の改善充実が図られる中で、情報探索スキルに関するルーブリックを作成し、受講生にとっての情報探索スキルの重要性や自己評価資料としての活用を提案した。

教員・職員・研究者からの上記の提案を踏まえながら、協議や改善に係る実践を重ねる中で、表 1 に示すとおり、授業計画を大幅に変更するに至った。2015～2017 年度にかけて取り組んだ授業改善の具体については、次章で順序立てて紹介したい。

表 1 改善前後の授業計画の比較

【改善前の授業計画（2015年度）】	【改善後の授業計画（2017年度）】
AL教室のみで実施、1グループ6～7人	①～③AL教室、④～⑥図書館で実施、1グループ4～5人
①チームビルド	①チームビルド、 <u>教科書レポート</u>
②・③レクチャー、教科書レポート	②・③レクチャー、教科書レポート
④レクチャー	④ <u>情報探索法レクチャー、図書館ツアー</u>
⑤レクチャー、教科書レポート	⑤ <u>グループワーク</u>
⑥・⑦グループワーク	⑥・⑦グループワーク
⑧ポスターツアー・発表・評価	⑧ポスターツアー・発表・評価

3 教員・職員・研究者協働による AL 型授業改善

2015 年度から始まった教員・職員・研究者協働による AL 型授業改善であるが、実際の授業改善の第一段階は、2015 年度の授業観察を経た 2016 年度からの授業実践となる。

まず、2016 年度においては、前年度のフォトボイス調査から、受講生が授業配布資料の情報だけに依存している状況を認識したため、図書館での情報探索を強化し、グループ企画書様式の変更を行った。具体的には、「大学設置都市の地誌等の記載項目」「参考文献の記載項目」を追加した。この結果は、

授業成果物である大学設置構想ポスターに反省され、図 2・3 に示すとおり、「大学設置都市の地誌等の記載項目」「参考文献の記載項目」が追加されたことで、根拠に基づく資料づくりが図られた。

また、クラスサイズの小規模化を図り、従来の 6・7 名規模から 4・5 名規模に変更し、学生各人の役割分担や責任性を強化した。



図 2 改善前の授業成果物（ポスター）

次に、2017 年度には、授業 8 回の構成要素を更に改善し、前半の講義中心の授業回において「教えずぎない」「与えずぎない」ことに注意した。また、情報探索の 1 コマの一層の有効化を図るため、教員・図書系職員・研究者での三者協議を通して、ワークシート様式の改善を図った（図 4・5 参照）。ワークシート様式の改善に伴い、情報探索の 1 コマでの学生の学修行動が主体的となり、ワークシートへの記載内容が増えるとともに、各種文献を調べる多様性が生まれた。このことは、学生グループで作成する企画書やポスターでの参考文献の記載の充実に繋がった。



図 4 改善前の情報探索ワークシート



図 3 改善後の授業成果物（ポスター）

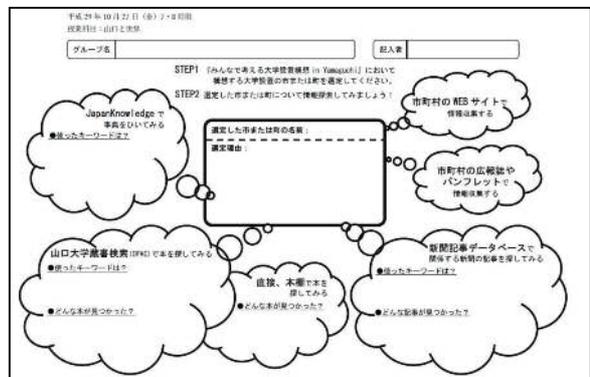


図 5 改善後の情報探索ワークシート

また、大学設置都市の選択においてゲーム感覚を盛り込み、グループによるドラフト会議形式の都市選択の仕組み（図 6 参照）を考案したほか、後半の企画書・ポスター作成などグループ活動が集中する過程において、中間発表の機会を設定した。この授業で扱っているテーマ自体について、受講生の中には専門分野や関心分野と異なると感じる者がい



図 6 図書館での授業風景（大学設置都市選択におけるドラフト会議の一コマ）

ることが否めないが、グループでの協調学修を通してテーマについて構想する・発表することを養うことに主眼を置いた授業であるため、多分野の学生と協調しながら学ぶ意欲を引き出すためゲーム感覚や他グループとの競争性を意識した授業設計は効果的である。

さらに、「山口と世界」の授業改善を通して、「情報探索スキル」の重要性を強く認識したことから、教員・職員・研究者の三者協議により、「情報探索（Investigation）スキルに関するルーブリック」（表 2 参照）を開発し、授業中に配布し、学生自身の現時点でのレベルを自己評価する機会を設けている。なお、この「情報探索スキルに関するルーブリック」は、授業科目「山口と世界」に限らず、初年次学生が身に付けておくべきスタディ・スキルのチェックリストとして汎用的活用を目指している。

表 2 情報探索（Investigation）スキルに関するルーブリック（Ver.1）

規準	観点	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1
課題認識	●課題を認識し、その解決に必要な情報の範囲を定める。	自ら調査・研究テーマを設定し、仮説を立てることができる。	課題に沿ったテーマを設定できている。	課題の意図を正しく理解できている。	課題の意図を理解できていない。
情報探索の計画	●情報の適切・効率的な探索を計画する。	信頼性の高い情報を選択できている。	課題の解決に適した信頼性の高い情報源を推測することができる。	貸出・予約・レファレンスサービス等、文献入手に関する図書館サービスを利用できている。	貸出・予約・レファレンスサービス等、文献入手に関する図書館サービスについて理解していない。
情報の入手	●探索計画に基づき、課題解決に必要な情報を適切・効率的に入手する。	先行論文等の引用文献リストを利用し、計画的に探索できている。	情報ニーズに合う文献やメディアを効率的に選択できている。	図書館における資料や検索ツールをしながら、情報探索することができている。	図書館における資料や検索ツールをうまく利用できていない。
情報の分析・評価	●収集した情報を批判的に分析・評価し、情報を整理・管理する。	収集した文献情報を活用できるように組織化できている。	入手した情報の正確性・真正性と、調査テーマとの関連性を評価できている。	情報を取捨選択し、活用できるように整理することができている。	情報の取捨選択ができていない。
情報を批判的に検討し知識を再構造化	●整理した情報を批判的に検討することで自らの知識を再構造化する。	得た情報を一般的概念として構成し、新たに適用することで知識として再構成できている。	選択した情報を自分の文脈で意味付け、自分の言葉で説明できている。	入手した情報を比較・分類し、自らの考えとの類似点や相違点を説明できている。	入手した情報を客観的に捉えることができていない。

出典：『高等教育のための情報リテラシー基準 2015年度版』（国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会(2015.3)）掲載の活用体系表（例）をもとに作成。

4 2015～2017 年度における授業変容と成果

これまで、研究者によるアクションリサーチを受けて、授業実践者である教員と図書系職員の具体的な改善内容について言及してきた。これらの授業改善の結果、どのような授業変容が見られ、成果が得られたのか、について考察したい。

大学教育学会・課題研究グループでは、AL 型授業を対象とした「授業プレ・ポスト調査アンケート」³⁾を設計していた。筆者が担当する「山口と世界」においても受講生を対象に、授業前半でのプレ調査アンケート及び授業最終回でのポスト調査アンケートを実施した。当該アンケート結果について、2016 年度から 2017 年度にかけての経年変化を確認したところ、大きな変容が見られた。

まずは、授業外学修時間が大幅に増えており、2016 年度 Q4 期の平均値が「92.7 分」であるのに対し、2017 年度 Q4 期の平均値が「144.5 分」となっている。詳細を見ると、「週 1 時間～2 時間以内」の層が相対的に減少し、「2 時間～3 時間以内」「3 時間越え」の層が相対的に増加している。「教えすぎない」「与えすぎない」という教育方針のもと、学生による主体的な学びが増加した証であると見なしたい。

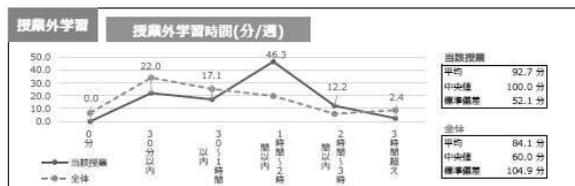


図 7 2016 年度クォーター4 期「山口と世界」受講生の授業外学習時間の分布

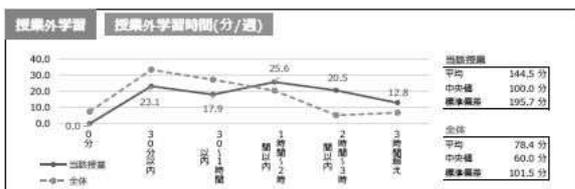


図 8 2017 年度クォーター4 期「山口と世界」受講生の授業外学習時間の分布

次に、授業プレ・ポストでの学生自身が感じるコンピテンシー（知識・技能）の修得度合について、全体的な広がりが見られる。特に、「⑤異文化の人々に関する知識」「⑩国民が直面する問題を理解する能力」「⑰コンピュータの操作能力」「⑲グローバルな問題の理解」といった項目において向上がみられることに注目しておきたい。授業で与えられた課題について、多様な分野の学生が協調しながら学修し、情報探索に基づく根拠のある提案を目指した授業であることから、このような学生のコンピテンシー（知識・技能）の変容は大きな成果である。

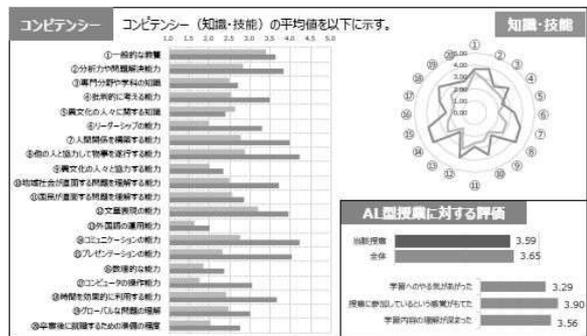


図 9 2016 年度クォーター4 期「山口と世界」受講生のコンピテンシー（知識・技能）の変容

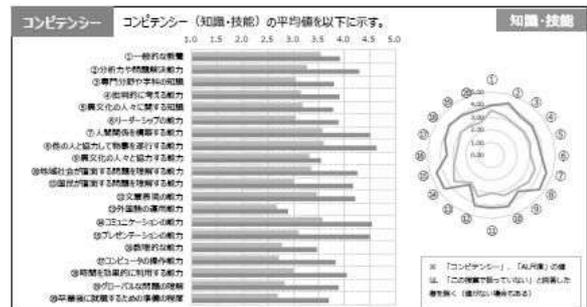


図 10 2017 年度クォーター4 期「山口と世界」受講生のコンピテンシー（知識・技能）の変容

さらに、学生の学修行動が変わった。本アンケート調査における学修行動の項目に基づきながら、「深い学習のアプローチ」「浅い

学習のアプローチ」の変容を明らかにしている。この結果によれば、2016年度Q4期に比べ、2017年度Q4期における「深い学習のアプローチ」の上昇とともに、「浅い学習のアプローチ」の低下が顕著である。この結果は、2015～2017年度にかけて教員・職員・研究者協働による授業方法の改善充実の成果である。特に、情報探索に力点を置きながら、受講生に深い学びを促したことが大きな理由だと思われる。

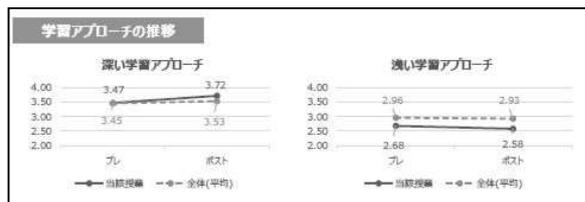


図11 2016年度クォーター4期「山口と世界」における学習アプローチの推移

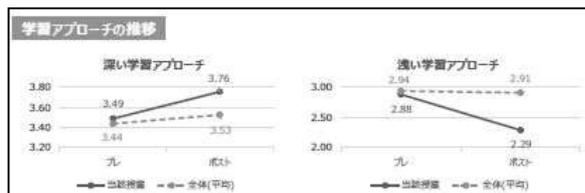


図12 2017年度クォーター4期「山口と世界」における学習アプローチの推移

最後に、大学教育学会・課題研究において調査した事項として、参考文献内訳の分析がある。図13は2016年度Q3期(8グループ)と2017年度Q4期(9グループ)の比較データではあるが、参考文献についてホームページに偏っていた傾向から図書・雑誌、新聞を参照する傾向が見られる。これは、情報探索ワークシート様式を変更し、学生に情報探索に興味関心を持ってもらうようにしたことや、それと連動した図書館見学ツアーの強化などによる成果である。この成果は、授業成果物であるポスターの充実に繋がるものである。

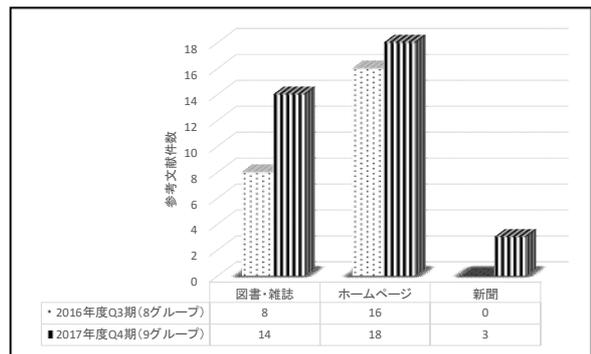


図13 参考文献内訳の推移

以上のような授業変容を象徴するかのようには、授業成果物であるポスターの記載形式だけでなく、質的充実が伴った作品(図14参照)が生まれつつある。



図14 2017年度授業成果物(ポスター)の一例

5 まとめと考察

探究型授業では、授業内と授業外の学修の関連付けが大切であり、受講生同士の協同学修のプロセスや成果に強い影響を与える。このため、授業外学修の実態に関するアクションリサーチを通して、研究者や図書系職員との協働により、探究型授業への図書系職員の参画（1 コマ担当）、学修環境を活用した授業運営（パスファインダー開発とラーニングコモンズでの授業）を実現し、具体的な情報探索に基づく協同学修を通じた成果物（ポスター）が生成される質的改善が図られた。

この成果を基に、授業実践者である教員と学修支援者である職員が連携しながら、学修リソース（教材や空間）を活かした探究型授業モデルケースとして情報発信し、更なる定着を図っていききたい。

今回の授業改善プロセスをフロー化すると、【現状把握】⇒【見直しと検証】⇒【改善充実】という 3 ステップでの成果の顕在化を目指した。大学教育学会・課題研究プロジェクトによる恵まれた支援協力があったことから、結果的に大きな成果が得られたと考えている。普段の授業改善においては、より多くの時間を要することが考えられる。

しかし、AL 型授業を運営する上において、担当教員のみ視点に固執するのではなく、教員・職員・研究者の三者協議による相互からの改善提案や協働の実現を図っていくことは大変有意義である。教室内授業はもとより、地域でのフィールド学習や企業でのインターシッププログラムでは、当該授業に関わるステークホルダーが多角的に授業を見つめ、当該授業の在り方を一緒に考えることが益々重要になってこよう。人というソフト面だけでなく、ハード面においても、教材、教室環境の相互作用を活かした授業改善を協働しながら図っていくことが大事であろう。

今回の考察を糧に、AL 型授業「山口と世界」における一つのモデルケースとして継続実施するとともに、同僚教員への普及を続けていきたい。さらには、今回のアクションリサーチで得た知見を、他の科目にも適用できる汎用モデルの整理や図書館における専門的

な授業支援、教材補助リソース拡充に向けた継続的コミュニケーションを課題としていきたい。

謝辞

本稿で取り上げた授業改善に関わっていただいた三重大学 地域人材教育開発機構 長澤多代 准教授、山口大学 情報環境部学術情報課 金重幾久美 課長、日高友江 係長、松原花梨 係員はじめ、大勢の方々のご支援とご協力をいただき、多難ながらも大変有意義な時間を過ごすことが出来ました。

また、授業変容などの成果を明らかにすることができたのは、大学教育学会・課題研究グループリーダー 京都大学（当時）溝上慎一 先生、関西大学 森 朋子 先生ほか大勢の研究者のご支援とご協力をいただけたからにほかなりません。

改めて、皆さまに感謝申し上げます。

（大学教育センター 准教授）

【参考文献】

- 国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会, 2015, 「高等教育のための情報リテラシー基準 2015 年度版」
- 三保紀裕, 2016, 「2015 年度前期対象授業のプレ・ポストの分析結果（2015 年度課題研究集会シンポジウム報告）」, 『大学教育学会誌』第 38 巻第 1 号, 78-81
- 長澤多代, 2016, 「アクティブラーニング型授業における教室外学修の実態：山口大学におけるフォトボイス調査をもとに（2015 年度課題研究集会シンポジウム報告）」, 『大学教育学会誌』第 38 巻第 1 号, 86-90
- 長澤多代, 2018, 「アクティブラーニング型授業における教室外学修の実態：山口大学におけるフォトボイス調査をもとに（2017 年度課題研究集会シンポジウム報告）」, 『大学教育学会誌』第 40 巻第 1 号, 42-46

林透, 2015, 「山口大学におけるケース・スタディー質保証のためのマネジメントに着目して」, 『大学教育学会誌』第 37 巻第 1 号, 45-50

林透, 星野晋, 2015, 「ルーブリック開発に関する実践的研究 : 初年次教育科目『山口と世界』を中心に」, 山口大学 大学教育機構『大学教育』第 12 号, 10-22

【注】

- 1) 山口大学では, 2013 年度より, 新しい共通教育を開始し, 全学部(共同獣医学部及び国際総合科学部を除く)の学生が同じ学習の目的に向けた 30 単位を必修科目として履修する体制になった。「新しい共通教育」の実態を検証するため, 2014 年度には「新しい共通教育に関するアンケート調査」(実施時期:平成 26 年 10 月 14 日(火)~11 月 21 日(金), 対象:全教員及び 2 年次学生(2013 年度に共通教育を履修した学生(共同獣医学部を除く)))を行い, 回答者数は教員 388 名(40.0%), 学生 1,264 名(64.3%)であった。さらに, 「新しい共通教育」の導入から 4 年が経った 2016 年度には「新しい共通教育」で学んだ学生が初めて卒業する時期を迎えるに当たり, 「新しい共通教育の検証に関するアンケート調査」(実施時期:2016 年 11 月 8 日(火)~12 月 9 日(金), 対象:全教員及び 2 年次学生(平成 2015 年度に共通教育を履修した学生(共同獣医学部を除く)))を行い, 回答者数は教員 473 名(47.9%), 学生 1,141 名(60.5%)であった。
- 2) フォトボイスとは, 長澤(2016)に拠れば, 参加者自ら撮影する写真(フォト)とその写真文(ボイス)からなる作品, そしてその作品を通して当事者の声を社会に訴え, 問題解決のためのアクションを促す参加型アクションリサーチを意味する。今回のフォトボイス調査では, 「山口と世界」受講生が Moodle を活用して, 自らの教室外学修行動を写真と文字で記録し, 当事者以外では把握することが難しい特定の授業科目のための教室外学修の実態をより明確に捉えることを目的とした。

3) 本稿において取り上げている大学教育学会・課題研究グループが開発した「授業プレ・ポスト調査」において使用する指標は, 三保(2016)により, 以下のとおりである。

(1) 学習アプローチ尺度

学習内容に対するアプローチの仕方について測定する尺度である(16 項目, 5 件法)。「浅い学習アプローチ」と「深い学習アプローチ」の 2 側面を測定している。

(2) 学習動機尺度

学習に対する動機づけを測定する尺度である。「積極的関与」「継続意志」の 2 側面を測定する 5 項目を使用した(4 件法)。

(3) 授業の予習

授業に対する予習の仕方を捉える独自項目である(3 項目, 4 件法)。

(4) 授業における他者観

アクティブラーニング型授業ではグループワーク等を通じて他者との議論などを行うが, そこで一緒に授業を受けている人達との関係性に目を向けたものである(8 項目, 4 件法)。「道具」と「仲間」の 2 側面を測定している。

(5) アクティブラーニング尺度

授業の場における議論や発表, 他者とのやりとりを通じて生じるであろう学びのプロセスを捉えることを目的として作成した尺度である(13 項目, 4 件法)。

(6) 知識・技能

授業を通じて, 様々な知識や能力が身についた程度について問う項目である。「専門分野や学科の知識」「プレゼンテーションの能力」など, 20 項目ある項目内容は多岐にわたっている。これについてはポスト調査時においてのみ使用した(5 件法)。

(7) アクティブラーニング型授業に対する感想

授業に対する感想について, 自由記述と 3 つの項目(5 件法)によって問うものである。3 つの項目は, 一般的な授業と比較しての回答を求めている(5 件法)。これについてもポスト調査時においてのみ使用した。

上級日本語授業におけるディベート活動の実践

宮 永 愛 子

要旨

本稿は、2017年度前期から2018年度前期にかけて、筆者が担当した留学生対象の日本語V（口頭表現）の授業におけるディベート活動の実践を報告するものである。本活動は、受講生の論理的思考力と相互行為能力を育成するために取り入れたもので、1) 話を論理的に組み立て、筋道の通った話をまとめることができる、2) 相手の主張をよく聞き、すばやくポイントをつかみ、分析ができる、3) 自分の主張の正しさと必要性を相手に納得させられるようになる、を到達目標とした。本実践では特に、ディベートを導入することの意義の共有、段階的な指導、入念な論題選びと背景知識の共有、表現の型の定着等を心掛けた。活動終了後の受講生の自己評価では、到達目標に相当する各項目のポイントが上がり、一定の効果が見られたといえるが、一方で、グループ内の日本語能力の差による協働活動への貢献度の差等、今後の課題も残された。

キーワード

留学生、上級日本語、ディベート、口頭表現能力、論理的思考力、相互行為能力

1 はじめに

言語の教育・学習・評価の場で、現在広く共有されているCEFR（Common European Framework of Reference for Languages:

Learning, teaching, assessment）によると、いわゆる上級レベル相当の口頭運用能力の産出の指標として、以下のことが挙げられている。

C1 レベル：抽象的かつ複雑で身近でない話題でも、ディベートに容易についていくことができる

B2-2 レベル：活発な議論についていき、支持側と反対側の論理を的確に把握できる

B2-2 レベル：自分の考えや意見を正確に表現できる。また、複雑な筋立ての議論に対し、説得力をもって見解を提示し、対応できる

このように、抽象的で複雑な話題について、説得的に自身の見解を示すといった技能を身

につけるための活動として、近年、ディベートが日本語の授業でもよく取り入れられる。

ディベートは、茂木（2001）によると、物事を複眼的に見る目を養い、あらゆることに疑問を投げかけ、客観的な根拠に基づき判断する能力を育てるとされている。日本語教育においても、口頭運用能力を伸ばすだけでなく、論理的思考力を高めるものとして注目され、近年、吉川・小川（2000）、脇田（2007）、田代（2008）、内藤・西村・竹内（2015）、坂上（2018）等の様々な実践の報告がある。なかでも、坂上（2008）では、ディベート活動を通して、自ら調査し、論理づけて整理し、説得的な意見を述べることに一定の効果が見られたことが報告されている。

2 実践の背景

筆者が2017年前期より担当する「日本語

V（口頭表現）」の受講生は、山口大学で開講されている日本語科目の5つのレベルのうち最も上のレベルの学生で、半数以上が JLPT（Japanese Language Proficiency Test）の N1 合格者、残りが N2 合格者で、プレースメントテストとして利用している J-CAT の得点が 250 点以上の学生であり、理解（受容）の点では、いわゆる上級レベルの学生であるといえる。しかし、口頭産出や相互行為の点では、CEFRの指標における B2 レベルには達しておらず、必ずしも上級レベルであるとは言えない。特に、スピーチのように、事前に準備をしたものを一方的に話すということはできても、相手の意見を的確に理解し、それを踏まえた上で自身の意見を述べるということはあまりできないという特徴がみられた。

ディベートは、相手の主張を的確に理解する力を伸ばすという田代（2008）の指摘もあるように、当該クラスの受講生の口頭産出能力や相互行為能力を伸ばすためには、ディベートが効果的なのではないかと考えた。

そこで、本授業では、以下のことを到達目標として、ディベート活動を取り入れることにした。

- 1) 話を論理的に組み立て、筋道の通った話をまとめることができる。
- 2) 相手の主張をよく聞き、すばやくポイントをつかみ、分析ができる。
- 3) 自分の主張の正しさと必要性を相手に納得させられるようになる。

3 実践の概要

3.1 本授業について

上述の通り、本実践は、2017 年前期から 2018 年前期にかけて筆者が担当した「日本語 V（口頭表現）」における実践である。この授業は、大学で専門的な授業を受けるために必要とされる口頭表現力を育成させるための授業であり、全 15 回の授業のうち、10

回をディベート活動に充て、残りの授業回では、グループ発表やディスカッションを行っている。受講生は、2017 年後期の研究生 1 名と 2018 年前期の大学院生 1 名を除くと、全員が、日本語を専攻もしくは副専攻とする学部の交換留学生である。出身大学の英語の授業などで簡易式のディベート活動を行ったことがあるという韓国出身の学生数名を除いては、ほぼ全員が、ディベートの経験のない学生であった。実施時期ごとの受講生数とその出身地を表 1 に示す。

表 1 実施時期と受講生数

実施時期	受講生数	出身地別内訳
2017 前期	15 名	中国 12 名、台湾 1 名、韓国 1 名、フランス 1 名
	20 名	中国 17 名、韓国 2 名、ウクライナ 1 名
2017 後期	10 名	中国 4 名、台湾 6 名
	21 名	中国 11 名、台湾 6 名、韓国 4 名
2018 前期	11 名	中国 9 名、韓国 2 名
	13 名	中国 3 名、台湾 10 名

3.2 活動の流れ

まず、ディベート活動に入る前に、受講生が現時点での自身の能力を把握できるように、Can-do シートを書かせた。Can-do シートには、到達目標に従い、以下の項目を載せた。

- 1) 自分の意見を論理的に組み立てて話すことができる。
- 2) 相手の意見を聞いて、そのポイントを理解することができる。
- 3) 自分の主張の正しさを相手に説得的に話

すことができる。

4) 聞き手を意識した分かりやすい話し方ができる。

5) 自分の主張を裏付けるための証拠となる資料を見つけることができる。

これらの項目について、⑤よくできる、④できる、③少しできる、②あまりできない、①全然できない、の5段階で評価させた。その結果は、2017年前期は、平均2.3ポイント、2017年後期は、平均2.1ポイント、2018年前期は、平均2.5ポイントであり、おおむね、できていないことが分かった。活動中は、これらの項目を常に意識しながら、取り組むように伝えた。

続いて、ディベート活動に充てた全10回の授業の流れについて述べる。脇田(2007)や田代(2008)は、ディベート活動における、活動の意義の共有や、準備段階の重要性を指摘している。そこで、本授業では、初回に、ディベート活動を導入する意義を確認し、上述の到達目標を提示したうえで、段階的な指導を行った。活動に充てた全10回のスケジュールを、表2に示す。

表2 活動のスケジュール

回	内容
1日目	オリエンテーション ディベートの説明
2日目	テーマ1の導入
3日目	ディベートの練習
4日目	ディベートの本番
5日目	テーマ2の導入
6日目	ディベートの練習
7日目	ディベートの本番
8日目	テーマ3の導入
9日目	ディベートの練習
10日目	ディベートの本番 ふりかえり

受講生は、ほぼ全員が、ディベート活動を体験するのは初めてであるため、まずは、ディベートがどのようなものなのかを理解してもらうことに時間をとった。全体的な流れを知ってもらうために、実際に留学生がディベートをしているところを動画に撮ったものを視聴させた。次に、ディベートの流れを段階的に体験させるために、まず、肯定側、否定側が事前に話す順番を決めず自由に討論するランダムディベート、続いて、肯定側、否定側、ジャッジのそれぞれ1名ずつで構成するワンマン・ディベートを行った。これらの練習を通して、ディベートの流れを十分に理解したうえで、本番に入った。

3.3 論題の選び方

論題選びの重要性は、松本(2001)や、内藤・西村・竹内(2015)でも指摘されている。松本は、論題選びの際に考慮することとして、1)ディベートする価値があるか、2)参加者に適しているか、3)予想される議論の種類や数が適当であるか、4)資料があるか、5)本番までに決着がつかないか、などを挙げている。内藤ほかは、学生自身に論題を探して決めさせることについて、モチベーションが上がるというメリットがある一方で、学生が論題として適当なものを選ぶことの難しさも指摘している。各自が候補となる論題を準備してきて授業中に議論しながら論題を選ぶという過程も、受講生にとっては、有意義なことではあるが、本実践では、限られた時間内で複数回ディベートを行いたいこと、論題に関する背景知識を理解してもらうために教師が事前に教材を準備しておきたいことなどから、論題は教師が選ぶこととした。

論題選びで特に難しかったのは、松本(2001)も指摘しているように、本番までに決着がつかないかという点である。すなわち、肯定か否定かどちらも簡単には判断がつかないような論題を選ぶことが容易ではなか

った。各回で扱った論題は、表3に示すとおりである。

表3 各回の論題

論題	実施時期
1. 終身雇用制を廃止すべきである	2017年前期1回目 2017年後期1回目 2018年前期1回目
2. 小学生のスマートフォン使用を禁止すべきである	2017年前期2回目 2017年後期2回目
3. 若者は地方に移住すべきである	2017年前期3回目 2017年後期3回目 2018年前期2回目
4. 電子書籍は紙の書籍にとってかわるべきである	2018年前期3回目

2018年前期の受講生に関しては、それまでの活動がスムーズに進み、ディベートの方法についての理解が前年度と比べて早かったため、3回目の論題は、学生自身に選ばせた。表2の4が学生が選んだものである。事前に、Moodle（山口大学の講義支援システム）を通して、学生に候補を出させ、授業中に話し合っただけで決めた。採用されなかった論題の中には、以下のように、今後の活動に取り入れることができそうなものもあった。

- ・動物園は必要か
- ・死刑制度は必要か
- ・積極的安楽死を法的に認めるべきか
- ・原子力発電は必要か

一方で、以下のように、個人の主観的な意見に陥る恐れがあるものも見られた。

- ・朝食はパンかご飯か
- ・昔の恋人の写真や記念品を捨てるか捨てないか
- ・ペットを飼うなら犬か猫か
- ・男女の友情は成立するか

- ・愛することと愛されることのどちらが幸せか

やはり、授業で扱えるような論題を学生に一から選んで、決めさせるのは難しいと実感した。

3.4 テーマの導入

ディベートの論題を提示する前に、テーマの導入として、まず『クローズアップ現代』等のビデオを視聴させ、背景となる現代日本の社会事情についての理解を促した。扱ったテーマは、「若者の就職活動」、「子供のスマートフォン使用」、「若者の国内移住」の3つである。この3つのテーマに絞った理由としては、ディベートの論題へと結びつけやすいこと、大学生にとって身近な話題であること、現代の日本事情を理解するうえでも興味深いこと、日本に限らず若者にとって普遍的な話題であること等が挙げられる。

ビデオを視聴した後は、内容について、グループで自由にディスカッションをさせた。例えば、「若者の就職活動」であれば、就職の際に、重視することは何か、安定性とやりがいとのどちらを優先させたいか等について、「子供のスマートフォン使用」であれば、子供がスマートフォンを使用することのメリット、デメリットについて、「若者の国内移住」であれば、都会に住むことと地方に住むことのそれぞれメリット、デメリットについて、まずは形式にこだわらず、自由に意見を述べさせた。さらに、自身の思考の整理や、新しい考えを思いつきやすくするために、アイデアマップを活用させた。

以上のような活動を通して、テーマを理解し、背景知識が共有できたことを確認したうえで、論題の提示を行った。

3.5 ディベートの流れ

各テーマにつき、3回目の授業で、ディベート本番となる。本番の流れは、表4に示す

とおりである。

表4 ディベートの流れ

項目	所要時間
肯定側立論	3分
準備	1分
否定側による質疑	2分
否定側立論	3分
準備	1分
肯定側による質疑	2分
準備	1分
否定側反駁	3分
肯定側反駁	3分
判定	

肯定側、否定側、それぞれ交互に、立論、質疑、反駁と行った後、最後に、ジャッジ役の学生による判定が行われる。判定は、どちらがより、論理的で説得的であったかという観点から行われる。

本格的なディベートでは、第一反駁と第二反駁の2回の反駁があるが、本実践では、時間的な制限があるため、反駁はそれぞれ1回ずつにし、各項目についても最低限の時間しかとっていない。しかし、学生からは、反駁が1回しかないために、先に反駁をした否定側は、十分に自分たちの意見が主張できたような気がしない、相手の反駁に対して、さらに反駁をしたい、という意見が出た。そこで、2017年後期と2018年前期の3回目のディベートでは、肯定側、否定側、それぞれ2回ずつ反駁を行った。また、全体的な時間が短いという意見が出ることもあり、時間的に余裕のある際には、時間を1分ずつ延ばすなどして、臨機応変に対応した。

グループ分けは、メンバーの日本語能力や、性格、積極性においてバランスをとるため、教師が行った。各グループ、それぞれ、立論、質疑、反駁、サポートにあたる学生がいるよ

うに、5名程度とし、15名以上いるクラスについては、肯定側、否定側、それぞれ2グループずつ作った。司会と時計係、およびジャッジは、待機しているグループの学生が担当した。

また、肯定側、否定側のどちらの立場になるかは、教師がランダムに指定した。そして、ディベート終了後には、改めて、学生の個人的な意見としては、どちらの立場を支持するかを聞いた。

3.6 表現の型の指導

ディベートには、ディベート特有の表現が多い。母語とは違い、第二言語（外国語）の授業で取り入れる際には、特に、表現の型を指導する必要がある。2017年前期の初回の授業では、特に表現の指導は行っていなかった。そのため、受講生の日本語レベルによっては、スムーズな発言ができない、言っていることが分かりづらい、反駁をしても、反駁だと理解されない、といった問題があった。そこで、2017年後期以降は、導入の際に、表現の型の指導を行った。

表5は、その際に紹介した表現のリストである。練習では、この表現リストの括弧の中に、実際に自分の主張や、メリット、デメリット等を挿入して、練習させた。また、司会者にも、表現の型を配布した。

特に、表現の型を導入することで、分かりやすくなったのは、証拠資料の引用の部分である。導入前は、どこからどこまでが引用部分なのかが明確ではなく、引用部分が、話し手の意見であるかのように聞こえることもあったが、表現の型を紹介することで改善された。

また、これらの表現には、ディベートだけでなく、一般的なディスカッションに使われる表現もあり、「である」体に直せば、レポートや論文などの書き言葉でも使える表現もあることを説明した。

表5 練習に用いた表現の例

立論で使う表現
<p>始めのあいさつ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これから、「 」という論題について、肯定側 / 否定側立論を始めます。 <p>メリットを述べる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プランを導入することによる（から生じる）メリット / デメリットをご説明します（申し上げます）。 ・メリット / デメリットは、「 」ということです。なぜ、「 」ことで、「 」というメリットが生じるかという、～からです。 <p>引用をする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・証拠資料を引用します。出典は、「 資料の情報 」です。 ・引用を始めます。「引用内容」。引用終わります。 <p>最後にもう一度自分の立場を述べる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以上のことから、「 」に賛成します。
質疑で使う表現
<p>相手側が言ったことを確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・メリット / デメリットは、「 」と言いましたね。「 」ことで、どうして「 」することができるのか、もう少し詳しく教えてください。 <p>証拠資料についての確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・証拠資料について確認します。「 」と言いましたね。どのくらい「 」なのでしょう。
反駁で使う表現
<p>相手側が言ったことに反駁する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・肯定側 / 肯定側は、「 」と言いましたが、これは、違います。 ・「 」という点について、○点反駁します。 ・なぜかという、～からです。 ・まず～、次に、～、最後に、～ ・ですから、～わけではありません。

3.7 活動の振り返り

それぞれの学期の最終回に、活動に関する口頭での振り返りと、活動前に行った Can-do シートによる自己評価を再度実施した。自己評価では、ほぼ全員が、すべての項目において、活動前のポイントよりも高くなっていた。

また、口頭での振り返りで、感想として出たのは、以下のようなことである。

- 1) 短時間で相手の意見のポイントを理解して、反駁を考えるのが難しかった。
- 2) 主張を裏付けるためのいい証拠資料がなかなか見つけられなかった。
- 3) 相手の言っていることが聞き取りにくいことがあった。
- 4) 準備をきちんとしておくことが非常に重要だということが分かった。
- 5) グループで協力することが大切だということがよく分かった。

これらの感想をふまえて、4では、本実践中の気づきについて、考察する。

4 考察

4.1 論理的思考力について

立論において、自身の主張を論理的に組み立て、説得的に話すということは、全体的に、回を追うごとにできていった。しかし、最後まであまりできなかったのは、受講生の振り返りにもあったように、反駁である。

立論は、事前に原稿の準備ができるが、反駁は、相手側の立論を聞いてはじめて行えるため、事前の準備ができない。相手側の立論を的確に聞き取り、内容を分析したうえで、反駁をするということが十分にできていないことが多かった。また、反駁の際に、立論では述べられなかったような意見が、新たに出現するということがあった。相手の立論で述べられた意見に対する反駁をしなければなら

ないことを、何度も注意した。

この対策としては、メモを十分にとり、準備時間に、グループ間で分析をすることや、相手側がどのような立論をしてくるのかを、事前準備の段階で、ある程度予測しておくことが必要ではないかと思われる。このような事前準備や、グループ内での分析が、論理的思考力を養うことにつながると考えられる。

4.2 相互行為能力について

論理的思考力とともに、本実践での育成を目指していたのが、相互行為能力である。ディベートは、一方的な口頭産出能力だけでなく、相手の主張を聞き取り、そのポイントを理解したうえで、質疑応答や反駁を行わなければならない。すなわち、相互行為能力も求められるのである。活動開始当初は、自分が準備してきた原稿をスピーチするのに精いっぱい、相手の主張をあまり聞いていないために、あるいは、聞き取ることができないために、ポイントから外れた質疑応答になることや、反駁の際に、反駁にならず主張を繰り返すだけになることもあった。3回のディベート本番を通して、受講生らは、相手の主張を注意深く聞くことの重要性を理解していったようである。

このようにディベートは、質疑や反駁をするという目的から、より注意深く相手の発言を聞こうとするため、集中力や聴解力をつけるうえでも、効果的ではないかと思われる。

4.3 協働活動の重要性

ディベートは、グループ活動であるため、協働活動が重要になる。学習者が能動的に学ぶアクティブ・ラーニングの必要性が叫ばれる昨今、協働活動は、日本語教育においても、その有効性が注目されている。

館岡（2004）は、言語学習における協働活動のメリットとして、仲間の学習者から直接に知識や方略が学べるということや、自己

を見直す機会が与えられるということ挙げている。

本活動中も、事前の話し合いや本番の準備時間に、グループのメンバーと協力して、より説得的な主張を組み立てていく様子が、観察できた。実際、より積極的に協働活動が行えたグループのほうが、勝つことが多かった。

ただ、グループ内では、積極的にまとめ役となり、協働活動に貢献する学生と、そうではない学生がいた。このような、協働活動への貢献度は、本実践では評価の対象としていないが、今後は検討したい。

4.4 日本語能力の差について

本クラスは、上述のとおり、プレイスメントテストとして用いるJ-CATの得点が250点以上の学生のみが履修しているが、学生間の口頭運用能力の差は大きい。発音や語彙の選び方、表現が正確ではないために、相手にとって聞き取りづらい、主張が説得的にならない、ということもあった。また、母語で、アカデミックなディスカッションをしたことがあるか、そうでないかによっても、パフォーマンスに違いがみられた。グループのメンバー同士で、協力することで、その差をある程度は縮めることができるが、比較的的口頭運用能力の高い学生に、比較的低い学生が依存してしまうことがないよう注意を払う必要がある。

5 まとめと今後の課題

以上のように、口頭産出能力や相互行為能力の育成を目指して、日本語の上級レベルの授業に、ディベート活動を取り入れた実践について述べた。ディベート活動を取り入れたことで、それまで課題となっていた、相手の意見を的確に理解し、それを踏まえた上で自身の意見を述べるという点においては、ある程度、改善が見られたように思われる。

ディベートとしての形はある程度できてき

たが、立論や反駁における具体的な発言をみると、不正確であるため、相手に分かりづらいつらと思われることもあった。今後は、実際の受講生の発話を録音したうえで、談話展開上、どのような問題点があるのかを詳細に分析したい。

また、学生の自己評価や、授業実践者としての筆者の実感としては、受講生の口頭運用能力が高まったと思われるが、客観的な指標に基づいて評価したわけではない。ACTFL-OPIなどの客観的なテストにより、実践前と実践後に受講生の口頭運用能力がどのように変化したかをみる必要がある。

(留学生センター 准教授)

【参考文献】

阪上彩子, 2018, 「日本語授業におけるディベート活動の実践報告」『関西学院大学高等教育研究』 8号, 41-49
田代ひとみ, 2008, 「論理的思考能力育成のた

めのディベート授業—議論の分析から明らかになったこと—」『日本語教育方法研究会誌』 15 巻 1 号, 38-39.

館岡洋子, 2004, 「対話的協働学習の可能性：ピア・リーディングの実践からの検討」『東海大学紀要 留学生教育センター』 24 号, 37-46.

内藤真理子, 西村由美, 竹内茜, 2015, 「ディベートの論題選びについての実践報告」『日本語教育方法研究会誌』 22 巻 2 号, 32-33.

松本茂, 2001, 『日本語ディベートの技法』七寶出版

茂木秀昭, 2001, 『ザ・ディベート—自己責任時代の思考・表現技術—』, 筑摩書房
吉川尚美, 小川早百合, 2000, 「ディベート授業の実践とその効果」『日本語教育方法研究会誌』 7 巻 1 号, 14-15.

脇田里子, 2007, 「上級レベルの口頭表現における議論する力を伸ばす試み」『日本語教育方法研究会誌』 14 巻 2 号, 64-65.

中国の大学におけるデザイン教育の創造性の教材について —中国東南大学成賢学院での実践を基に—

楊 世 偉
王 宇 鵬
福 田 隆 眞

要旨

20世紀の末から、中国のデザイン教育は高等教育の人気のある分野として急速に発展している。しかし、教育現場では教育資源が不足し、合理的な教育方法が確立していない状況にある。そしてそのことは学生の創造性に大きな影響を与えているという問題がある。そこで、本稿では高等教育の視覚伝達デザインを対象として、創造性の開発のための教材を試行し、視覚伝達デザインの課程における有効な創造性の開発の教育方法を一考察する。

キーワード

大学教育、視覚伝達デザイン教育、カリキュラム、創造性開発、教育方法

1 デザインと創造性について

1.1 デザインの定義

出原栄一の『日本のデザイン運動』によると「デザインすること」には備えていなければならない三つの特徴がある：

a, <対象>デザインすることは自然物ではなく、人工物であり、または生活に役立つ実用品である。¹⁾

b, <方法>デザインすることのつくる方法は必ず工作の前に形態（色、模様なども含めて）を決める。例えば、工業製品を作る時、材料の加工に先立って、その構造や形状を決めることを「設計」という。²⁾

c, <目的>デザインの本来の目的は美観と快感の追及であり、形態や色彩、模様などによって、人の視覚または触覚を刺激して、快感または美観を引き起こすことである。³⁾

この三つの特徴からすると、デザインすることと美術作品の制作はほぼ同じであるが、デザインすることより美術品の作る過程には、

厳密な「設計」よりも自由度があるといえる。福田は授業で美術とデザインの創作過程を Black Box と Glass Box に分けて実践をした。美術の作品は着想から出来るまで、その創作の過程は Black Box のように何も見えないとした。デザインの方は、着想から一步一步の推理と分析を通じて、最後に作品を完成するまで、Glass Box のようなそれぞれの段階が見えるとした美術の目的はアーティストの感情や感覚を表現するための創作活動であり、作品の実用性を考える必要がない。それに対して、デザインの創作過程には客観的なロジック分析などの理性的な要素が多いと考えられる。デザインすることは必ず実用性、厳密性（作る前は厳密な計画を行う）、美観性、創造性その四つの特性を備えると考えている。

実用性とは、デザインは人間の生活に役立つことであり、環境デザインや視覚伝達デザインなどのデザインは全て人間にサービスすることを目標として存在している。厳密性は、

ものの工業生産あるいは量産する前に、厳密な計画や設計があるかどうか。これはデザインと手工芸または美術品との区別であると考えている。そして、美観性とは人間の審美感を満足するためデザインにおいても不可欠な要素であり、これはデザインと工業設計の区別であると考えられる。そして、創造性とはデザインという活動に意義を与える要素である。人間の生活が変化し、機能的美的なものを制作するために必要な要素である。

デザインと手工芸や美術の区別は図1である。創造性とはデザインの一つの特徴として、不可欠な要素であり、更にデザインの価値を体現する部分とも言える。

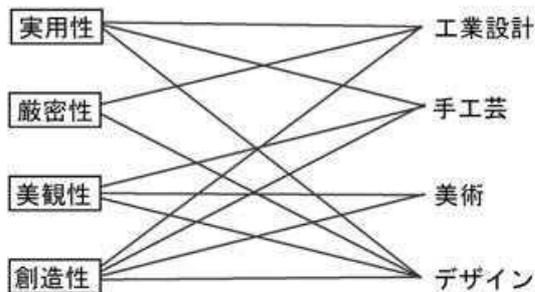


図1 デザイン、美術、手工芸、工業設計の関係

1.2 創造性の定義

創造性の研究において、その概念と定義は、一人の研究者が1つの定義をするというように多種多様である。⁴⁾本稿では、恩田彰と高橋誠の「創造性」の定義を参考を紹介する。

恩田は「創造性とは、新しい価値あるもの、またはアイデアを作り出す能力すなわち創造力、およびそれを基礎づける人格特性すなわち創造的人格である」と述べている。そのさい「新しい」という意味には、社会的、文化的に価値ある質的な変革をもたらす場合と、個人にとって新しい経験という場合で二つの種類があるとしている。⁵⁾

高橋は、創造性というものを「様々な情報

と定義づけている。⁶⁾

従って、創造性とは「新しい価値」と「産出」の能力であるといえる。

1.3 創造性の分野

高橋の『新編創造力事典』で「創造性」は「創造的能力」と「創造的人格」その二つの側面があると述べている。その中で「創造的能力」は「創造的思考」と「創造的技能」から構成される。「創造的思考」は想像力やアイデア、直感などを含む、「創造的技能」は考えたことを実現できるスキルの意味である。そして「創造的人格」は、その人の「性格」と「態度」を含める。創造性はその「創造的能力」と「創造的人格」を両方とも備えなければならない。例えば、ある人は創造的能力がいくらあっても、それを実現させる意欲や行動力がないなら何も創造できない。⁷⁾以下の図2は、創造性の構成分野を示している。

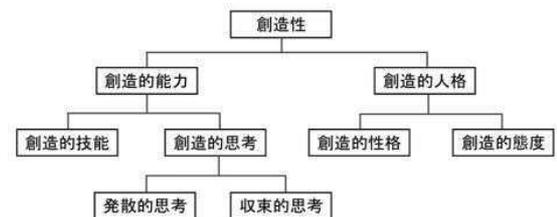


図2 創造性の分野

(高橋誠, 2002 より作成)

2 日本の構成教育

デザインと創造性の教育において、日本では「構成教育」が歴史的に実践された。「構成」はバウハウスに留学した水谷武彦がドイツ語の「Gestaltung」を翻訳した言葉である。日本の構成教育はバウハウスの基礎造形教育の大きいな影響を受けていた。バウハウスの予備課程は構成教育の出発点とも言える。色や形の学習という内容は、造形的な創造活動や美的情操を育成するための主要な手段であり、この学習の方法には、再現的な特質と非再現的な特質がある。

構成教育においては、主に非再現的な方法を使って、現実の対象から離れた創造的表現活動を行う場合が多い。⁸⁾また、日本の構成教育は2つの方向があり、一つは戦前に普及していた普通教育である。普通教育における構成教育とは、昭和初期にバウハウスの基礎教育を受容した川喜田煉七郎を代表として提唱された教育方法であり、「造形感覚の育成や技能の獲得、さらに造形表現への価値の転換を図る。」⁹⁾そして、従来の図案教育の生活の中で実物をモチーフとして抽象化していく行為とは違って、構成教育は目的を実用におかず、始めから抽象化形態を用いて美の感覚を育成するのである。¹⁰⁾現在、日本において小学校の「図画工作」、中学校の「美術」の教育内容の一部として設置されている。¹¹⁾

もう一つは1945年以降の戦後に発展したデザイン教育のための基礎および専門教育である。専門教育における民間運動としての構成教育は、戦後、大学の講座やカリキュラムの一部として設置され、東京教育大学（現、筑波大学）の構成、千葉大学の造形意匠などがそれぞれの形で始められ、あるいは、デザインとの複合という形で設置された。¹²⁾桑沢デザイン研究所を例として、早い時期に設置されたドレス科、リビングデザイン科の専門クラスの中で構成教育を基盤とするデザイン教育を行っていた。勝見勝と高橋正人は研究所の創立メンバーとして、研究所の構成教育に大きな影響を与えた。

勝見勝の造形教育は、バウハウスの影響を受けて、芸術家とは、絵を描く人とは限らず、デザイナーも芸術家という理念である。¹³⁾そして、「調和ある総合によって人間を育成する」という教育理念を指針としてデザイン教育を実践した。¹⁴⁾

高橋正人によると構成教育の目的は「造形のためのリテラシー」の習得である。また、構成教育をデザイン教育の基礎として、二つの分野に分けた。一つは、視覚伝達の分野で

あり、純粋な造形要素、実際のデザインに直接用いないこと、例えば、色彩、平面、テクスチャーなど。そして、機能造形（生産分野のデザイン）の分野であり、構成は全ての基礎として、造形発想、構成要素、構成原理を含めている。¹⁵⁾「構成原理とは、原始以来今日に至る、人間のあらゆる造形活動や、それらに付随する考え方を対象としてそこから（美学のような言葉ではなく）具体的な形態や、色彩の普遍的な原理を引き出そうとするものを指している。」¹⁶⁾そのような構成教育の目的は、イッテンの創始した創造性を開発するため無様式の創造活動と類似している。しかしながら、それらの教育理念あるいは、教育方法は、すでにイッテンの無目的、無様式の造形活動から、もっと専門的なデザインのための研究分野に広げていった。¹⁷⁾

したがって、福田は、「専門教育における構成教育は、あらゆる造形に発展する可能性を育成するための基礎造形教育という性格と、従来のジャンルに適合しないような新しい芸術作品を制作するための方法論を研究する性格を兼ね備えている。この考え方は、更に拡大して、規則性や素材の多様性から新しい美を創造するという教育原理にまで及んでいる。」¹⁸⁾と、すでに述べた。そして、構成教育の理念を使って、デザインの専門教育における学生の創造性を開発することができると考えている。

3 中国のデザイン教育の発展

ここでは中国でのデザイン教育について概略を述べる。

1887年から1937年までの間に、中国から西洋に留学した学生は約3万人であった。芸術を勉強する学生は200人ほどであり、その中でもデザインに関する専攻を学習した学生は少なく、直接にバウハウスで勉強した中国人はいなかった。¹⁹⁾また、1980年代以前、中国の政治や国民意識などにより、バウハウスに

関する著作物も出版されていなかった。従って、1980年代以前の中国はバウハウス教育の影響を受けていないと考えられる。

1980年代初期、改革開放と共に、バウハウスは中国に入った。1982年に計画経済から市場経済に改革された中国社会は、デザイナーの需要が大幅に増加し、バウハウスのような現代デザイン教育のシステムが教育者たちに注目された。1980年から、中央工芸美術学院、広州美術学院、無錫軽工業学院などの大学は、次々に、平面、色彩、立体構成などのデザイン教育の内容を従来の教育システムに加えて導入した。工業生産のための芸術設計はその時から始まった。1983年から『美苑』、『裝飾』、『建築学報』などの芸術雑誌はバウハウスに関する記事を発表した。それらの記事は「芸術と技術の新しい統一」²⁰⁾、「芸術は大衆にサービスする」²¹⁾、「実用美術と純粋美術を結合する」²²⁾などの思想を肯定し、バウハウスの理念が中国で全国的な発展に道を開いた。

1978年に、尹定邦²³⁾、辛華泉²⁴⁾などの研究者は、日本の構成教育の影響をうけて、広州美術学院から初めて「三大構成」²⁵⁾を基礎教育として従来のデザイン教育に導入した。²⁶⁾その後、全国の範囲で「三大構成」はデザインの基礎教育の一部として普及した。中国の「三大構成」は、平面構成、色彩構成、立体構成の3科目を含めている。それは現在まで、全てのデザイン学科の基礎課程の一部として、中国のデザイン教育の現代化に大きな役割を果たした。

それと共に、1984年に、柳冠中²⁷⁾と王明旨²⁸⁾はバウハウスの影響を受けて、北京の清華大学で中国最初の工業デザイン学部を設立し、本来の伝統的な「工業造形美術」専攻に対して、「工業デザインは純粋な形の美が存在しない。デザインの芸術性は必ず物の実用性、材料の利便性と構造の合理性この三つの部分を統合しなければならない」という新し

い教育理念を提出し、「総合的造形基礎」、「造形規則と方法」、「デザイン理念」の三つの課程を支柱として、工業デザイン教育のシステムを構築した。²⁹⁾そして、中国のデザイン教育は、伝統的美術の教育あるいは技術の伝授を中心とした教育方法から、現代デザインのような造形要素について理論的分析の方法に変化してきた。1998年中国教育部が発表した『普通高等学校本科の専攻目次』によって、正式に「工芸美術」学科を「芸術デザイン」に変更した。³⁰⁾これは現代デザイン教育が中国社会に受容され、普及した象徴であるといえる。

現在、一部の中国の大学において、デザイン教育とは伝統美術や工芸美術教育から発展してきたものであり、伝統的な美術教育方法として「由技入道」という理念がある。その意味は、専門技術の訓練を通じて専門に対しての理解と認識を育成する。多くの伝統文化、例えば、武術、書道、琴などは、一生懸命に練習したら、この中身の道理を悟ることができるという。その意味からすると、これはバウハウスの基礎教育の理念と似ている。また多種類の造形要素を手工芸の形式で造形活動を通じて、創造性や造形感覚を向上することができる。実際には、これらは全く違う2つの教育方法である。まず、この「技」は多種ではなく、単一であり、ただ同じ活動を繰り返し練習することである。確かに伝統的な技術にとって、そのような練習を通じて、技術が卓越することができるかもしれない。しかし、デザインの分野でこれは適用できない。そして、「道」とは道ではなく、目標である。すなわち、技術を卓越するために技術を訓練することである。例えば、平面デザインの教育を例として、今の中国社会では平面デザインという分野に関する仕事はデザインのソフトウェアを使って、デジタル画像を処理することが一般的である。それなら、平面デザイン教育の中で、絵画やソフトウェアの技術を

中心として教育内容が多く、就職のためにソフトウェアの技術を向上しなければならないということである。しかし、デザイン教育と工芸美術教育とは違う、絵画や彫刻にとって、技術の優劣は決定的な要素とも言える。それに対して、デザイン教育にとって、技術の訓練はただその表現の能力を訓練することであり、造形感覚や創造性の育成とは関係が希薄である。

4 創造性の開発技法について

ここでは、日本の創造性の研究者の研究結果に基づいて、創造性の開発の一つ方法として発想法を紹介し、具体的なプロセスを説明する。

創造技法について、恩田は「創造技法は、いわゆる発想法として、新しいイメージやアイデアを出す方法として開発されてきたものである」³¹⁾と述べている。しかしながら、先述のように、いままでの研究には、創造性について明確な定義がなされていないと言える。あるいは、創造性の定義が不明確のため、創造技法の有効性も判断しにくい。弓野憲一は「現在においても、創造性の定義は明確にされていない。それゆえ、創造力を育成するために開発された数多くの創造技法の有効性も十分に検証されたとは言えないのである。それにもかかわらず、社会は必要性に応じて様々な視点から創造性開発の研究を行ってきた」³²⁾と述べている。社会の発展に伴って、創造性の開発に対して、創造技法の研究は今後の必然的な趨勢とも言える。

そして、具体的な創造技法は、高橋の『新編創造力事典』³³⁾によると、創造技法の種類が多く、それぞれの特色や用途も異なる。そこで、高橋の『創造力事典』の中の紹介により、デザイン活動に一番適切な発散的技法を主として、時間、材料、人数などの要素から分析し、カードBS法とブレインライティング法の二つの創造技法を次に述べる。

4.1 カードBS法

カードBS法とはカードを用いたブレインストーミング(BS)の意味であり、高橋誠によって考案されたBS法の改良技法である。カードBS法の特徴の一つは、個人的思考をもっと生かそうということである。カードBS法では、全員が3×7センチの大きさのカードを持って、自分のアイデアを書き付けることである。まずは、各自が発想したものをカードに書き込み、次に集団の前でそれぞれを発表するという過程を繰り返すことである。そのような形で個人的内部の思考と、他人の発表の外部の思考を順番にミックスすることで個人的思考と集団的思考を融合することが、この技法の最も大きな特徴である。また、出されたアイデアは、全てがカードに書いているので、あとで整理やまとめがすぐにできる。転記の手順がなくなり、時間が節約される。³⁴⁾カードBS法の四つのルールは以下である。

- a, 評価や収束はしない
- b, 数多く自由に書く
- c, 多角度に考える
- d, 発言をヒントに発想する

技法の展開は以下である。

(1) まずはテーマについて、全員で話し合い、制約条件などを決める。

(2) 円形や正方形の机を配置し、人数は5～7人程度が適当である。1人50枚くらいカードを持って、テーマに関するアイデアをカードに記入する。リーダーは進行係、時間係であり、または発想メンバーの1人である。

(3) 最初の4分の1の時間(全体が1時間なら15分)は各自沈黙して発想する。各自は自分のカードにアイデアを書いていく。一枚のカードには一つのアイデアを書くという原則を守る。

(4) 次の4分の2の時間は、各自の順番発表の時間である。まず、リーダーの左隣りの人が自分のカードを1枚取り上げ、そのアイデ

アを読み上げ、全員のテーブルの真ん中に置く。次に、その人の左隣りの人が、1枚カードを読み、テーブルの中央に置く。次々とそれを繰り返していくわけである。発表されたカードはトランプの七並べのようにテーブルの真ん中に並べ、全員がそれを読めるようにして置く。

(5) 他の人の発表を聞き、アイデアにわかりにくいところがあれば、評価を抜きにした質問をする。また、人の発表を聞きながら、それをヒントにして、自分の手元のカードにアイデアを追加していく。もし、他の人が自分のカードに書いておいたアイデアを先に発表した場合は、そのカードは捨てなければならない。

(6) もし、発表の際パスする人が2人以上出てきたら、全員 5～8 分の時間で個人思考を行う方が良い。個人思考のあとは、順番発表へ戻る。

(7) 最後の4分の1の時間は、全員が順番とは関係なく、自由に自分のアイデアを発表する。手元にカードが残っている人は、それを全て読み上げる。そして、全員でもう一度テーマについて話し合うことにする。この時は、テーブルの上に並べられたカードを見ながら、改良や追加のアイデアを出し合っていく。誰かが、机の上にあるもの以外のアイデアがあれば、本人にそれをカードに書き込ませ、テーブルの真ん中に置く。³⁵⁾

元々のBS法より、カードBS法が大学教育には適切である。なぜなら、まず、元々のBS法の優れたところがカードBS法も備えている。また、カードBS法の時間の使用はもっと柔軟で、一時間も、40分も、制限時間で行うことができる。そして、元々のBS法の自由発言ではなく、順番発表の場合は全員の発言を促すという効果があると考えている。そのカードの評価とアイデアの整理は、発表の直後に行うので、カリキュラムの設定が容易になる。

4.2 ブレインライティング (BW) 法

ブレインライティング (以下BW法と略称) は、西ドイツで開発された思考法である。BWは当初6・3・5法と呼ばれていた。この意味は、6は6人の参加者、3は各自3つずつのアイデアを各自で考え、5は5分ごとに次々と考えていくということである。そして、BW法の最大の特徴は、「沈黙のブレインストーミング」という別名が示す通り、1人1人が沈黙しながら進める。いわゆる、集団的思考のなかに、個人的思考の利点を最大限に生かせる技法である。

技法の展開は以下である。

(1) テーマはBS法と同じように自由に設定するが、BS法のような具体的なテーマは必要ない。まず、テーマを「ブレインライティングシート (以下BWシートと略称)」（図3に示す)の頭に記入する。そして、リーダーは一人でタイムチェックと進行役を担当する。メンバーは原則6名だが、何人でも構わない。

テーマ<		>	
	A	B	C
I			
II			
III			
IV			
V			
VI			

図3 BWシート (高橋誠より作成)

(2) 各メンバーの手元にはBWシートを配置し、サイズはA4判程度が適当である。テーブルはメンバーがBWシートを障害なく回せるため、円形や四角が理想である。

(3) 第一ステップは、各メンバーは配布されたBWシートに、5分間にIの横のA・B・C欄

に3つアイデアを書く。5分たったら、第二ステップは、自分のシートを左の人に渡して、そして各自が渡されたシートのⅡの横のA・B・C欄に、前の人のアイデアを発展させて、自分が考えたアイデアを書く。

(4) こうしてまた5分たったら、前のように自分の手元のシートを左隣りの人へ渡し、右隣りの人のシートをもらう。ⅢのA・B・C欄にアイデアを書く、これは第三ステップである。次のステップも同じように進行する。

(5) 5分ずつのステップを6回行ので、1ラウンドの時間は大体30分である。そうすると、6人6回、1回三つのアイデア、計108のアイデアが出ることになる。

(6) 全ラウンドが終了した後、各自の手元に残ったシートを各自に評価させて、良いアイデアをそれぞれ3~5くらいずつ出す。そして、それらの優れたアイデアを全員で評価していく。また6人以上の場合には、自分のアイデアを記入していないシートを評価する方が、より客観的である。

5 視覚伝達デザイン教育の実践例

5.1 視覚伝達デザイン専攻の教育目標とカリキュラム

東南大学成賢学院 (Southeast University ChengXian College) は、東南大学が応用型人材を育成するために設置した新しい教育理念を行う独立した私立大学である。東南大学成賢学院は、建築と芸術デザイン、機械と電気、製薬と化学、経済管理などの7学部があり、学部生10000人以上である。

ここでは視覚伝達デザイン専攻を例として、創造性教育に関する課程の問題点を分析する。まずは視覚伝達デザイン専攻の教育目標、要求を述べる。

(1) 本専攻の教育目標は学生の視覚伝達芸術に対するデザイン能力を育成し、視覚伝達デザインの基礎理論を備える。また、視覚伝達デザイン市場の動向を把握し、図形創意、タ

イポグラフィ、パッケージデザイン、レイアウト設計などの能力を備える。そして、広告デザイン、グラフィックデザインと制作、ブックデザイン、図形デザイン、撮影、ユーザインタフェース設計と制作、パッケージデザインなどの社会分野に適応できるような応用型人材を育成する。

(2) 学生能力の育成

a, 専門的な絵画能力

b, 視覚伝達デザインに対する制作能力

c, 平面デザインの基礎原理、美学のルールを把握する

d, デザインに関するソフトの応用能力

e, 出版、広告、図案などの分野でデザイン制作の能力

f, 視覚伝達デザインの新しい材料、表現手法、媒介の創造能力

g, プロジェクトの計画、組織、管理、交流能力、チームワークの能力

h, 学習した知識・理論を応用し、仕事の中で現実の問題を解決する能力、または社会の発展に適応する能力、あるいは自分自身の知識を更新する能力。

i, 外国語の応用能力、文献検索、現代通信情報技術を応用し、情報の獲得と交流能力。

(3) 主要な専門課程：素描、色彩、クロッキー、動画概論、デザイン基礎、デザイン専門紹介、Photoshopソフトの基礎、Illustratorソフトの基礎、デザイン素描、デザイン色彩、西洋デザイン史、デザイン理論、ブックデザイン、タイポグラフィ、図形創意、空間設計、撮影、レイアウト設計、ユーザインタフェース設計、パッケージデザイン、広告デザイン、ポスターデザイン。

教育目標の中で、色々な具体的デザイン能力を要求しているが、従前はデザイン能力の基礎として、学生の創造性に対する具体的な目標を設定していなかった。また、能力の育成について、視覚伝達デザインに関する新しい材料、表現手法、媒介を創造する能力と現

実問題の解決能力に目標付けている。視覚伝達デザイン専攻の教員によると、創造性の開発は主に授業の中で、学生に開放的なテーマを与えて、学生が作品を作る過程には発散的思考を通じて新しいアイデアを考え出すという。このような形で学生の創造性を育成している。また、学生の創造性は量化できない能力であるから、創造性の評価基準はまだ完備されていない。

5.2 創造性の開発に関する科目をまとめて、それらの科目の中で、創造性の教育方法についての考察

視覚伝達デザイン専攻のカリキュラムにおける創造性の開発に関する基礎課程には、大学一年前期の平面構成、色彩構成、そして、2年前期の図形創意、タイポグラフィ、レイアウト設計が含まれている。

(1) 一年前期の平面構成の授業について、教育の目標は二つあり、まずは、点、線、面を基礎としての視覚言語の基本規則を学生に教える。そして、学生のもの本質的な形態に対する認識を革新し、造形要素という観念を教える。

基本規則の伝授は主に講義の形式で行っている。そして、学生が点、線、面などの平面的な造形要素の構成訓練を行う。構成練習を通じて、平面的な造形要素を把握し、美的法則に基づいて、新しい形態を創造する。つまり、平面的な造形要素の構成練習の中で学生の創造性を育成する。

(2) 色彩構成の授業について、大体平面構成と同じであり、まずは色彩の分類や基本原理を学生に教える。そして、色彩の構成訓練を行って、学生の作品を分析、評価して、学生の色彩に対する造形感覚や創造性を育成する。

(3) 二年前期の図形創意とは、図形表現の学習と練習を通じて、学生の創造性と表現能力の育成を狙う。まずは講義の形式で学生に図

形表現の原理や方法を教える。また授業の中で学生が図形の連想と想像の訓練を行って、斬新なアイデアを考え出す。そして学生が考えたものを視覚的な形式で表現させる。つまり、その授業は、直接に発散的思考の訓練を教育方法として、学生の創造性を向上させることである。

(4) タイポグラフィとレイアウト設計の授業は、大体同じように、作品の練習を通じて、作品を分析し、評価する。その練習過程で、学生の創造性を育成するのである。

これらの課程の現実の授業から見れば、視覚伝達デザイン専攻において学生の創造性を向上させる教育方法は、主に「速題訓練」の方法で学生の発散的思考を訓練し、またその発散的思考の過程で学生の創造性を啓発させる。「速題訓練」とは、まず課程の内容について主題を設定し、条件と時間を学生に教える。また範例によって制作過程と注意点を説明する。そして、学生が主題について、発散的思考を通じて新しいアイデアを考え出す。そのアイデアに基づいて作品を作る。このような練習で、学生の思考能力を向上させ、創造性を啓発する。

6 視覚伝達デザイン教育の中の創造性の開発を強化するため発想法を導入する-「図形創意」という授業を例として

ここでは発想法の実践過程と結果を述べる。カードBS法とBW法を導入し、前述の発想法のステップによって授業を行った。そして、発想法を導入した授業の流暢性について、授業の中で出てきた問題点を解決する。更に、実際の授業過程と学生の作品に対するアイデアの量や斬新性、社会性について分析する。

6.1 実践計画

授業の実践は、東南大学成賢学院の視覚伝達デザイン専攻の2年生を対象として、先述の発想法を導入した「図形創意」の教案に基

づいて、三週間の時間で発散的思考訓練を 4 回行った。また三週間の時間で教案の中の三つの課題と二種類の発想法を実践した。12名の学生を選んで、6人ずつチーム A とチーム B に分けて、以下（表 1）のように実施した。

表 1 発散的思考訓練のスケジュール

	番号	チーム	テーマ	思考の方法	時間	材料
第一回	1	チーム A	簡単図形要素の連想	個人的思考	60	カード
	2	チーム B	簡単図形要素の連想	カード BS 法	60	カード
第二回	3	チーム A	QR コードの図形の連想	BW 法	40	BW シート
	4	チーム A	文字の連想	BW 法	40	BW シート
第三回	5	チーム A	手の連想	個人的思考	40	A4 判紙
第四回	6	チーム A	目についての連想	カード BS 法	60	カード
	7	チーム A	手の連想	BW 法	40	BW シート

三回の授業で、考察することは三つの観点がある。まずは発想法を導入した授業の流畅性を考察し、発見した問題を解決する。また、発想法について学生と教師の見方や意見をまとめる。そして、学生の作品を分析し、発想法の効果を考察する。更に、発想法の効果に対して、2つの方法で比較する。

6.2 学生の練習作品を分析する

発想法の効果について、まずは自由な思考で描いたアイデアと発想法を使う授業で描いたアイデアの数や種類を比較する。発想法を導入した授業の中でアイデアの数と種類が多いならば、独立的思考より発想法を導入した

集団的思考の効率が高いと判断する。そして、作品の内容から見ると、そのアイデアに対する創造性があるかどうかを評価する。以下は筆者の視点から、作品の中の創造性に関する要素を分析してみる。

第一回の授業で、チーム A とチーム B は「簡単図形要素の連想」というテーマについて、それぞれ自由な思考とカード BS 法を使って連想訓練を行った。まず、チーム A の自由な思考で作った作品から見れば、6名の学生が参加し、別々に座って、全て自分の考えによって、一つの図形に対して12枚のカードを描いた。全体で180枚のアイデアを描いているけれども、その中で重複するアイデアも多い。例えば、長方形に対して、机、ドア、携帯電話などがよく出てきた。円形について、時計、茶碗、交通信号などのものが多い。それに対して、チーム B はカード BS 法を行って、同じ6名の学生が参加しているが、200枚以上のアイデアを描いた。また、BS カード法の規則によって、他人が自分と同じアイデアを先に発表した場合は、そのアイデアがもう一度発表できないというルールがあるから、重複するアイデアが少ない。だから、アイデアの数や種類からみれば、自由な思考より、カード BS 法が導入した連想訓練の効率が高いと考えている。

第三回の授業で「手の連想」をテーマとして、個人的思考で「手」について12枚のアイデアを描いた。アイデアの代表例として、図 4, 5 に示している。この三つのアイデアから見ると、まず「手の連想」というテーマにとって、確かにそのような連想は間違いない。しかし、条件として「図案に意味を与える」という規則がある。あるいは、対象物について、もっと深く考えて、他の要素を導入し、新しい意味を与えるという必要がある。その三つのアイデアはただ対象物に導入した要素と同化したことである。例えば、図 5 に示す「手のようなはさみ」、このアイデアは手とは

さみを組み合わせ、はさみの役割を手を与えることであるが、このような組み合わせを通じて、ただ手をはさみの形に変わって、新しい意味を与えていない。そして、手とテーブルの組み合わせも同じように、手をテーブルに変える。そのような連想は簡単すぎて、斬新なアイデアとしてはあまり十分ではない。

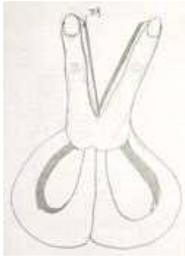


図 4
手のようなはさみ



図 5
手のテーブル

これに対して、第四回の授業では同じテーマについて、BW法を使った。具体的なステップは前述のように、まず学生は各自の手元のシートの第一横の三つ欄に自分のアイデアを描く。次は、BWシートを左の人にわたして、各自が渡されたBWシートの第二横の三つ欄に、前の人描いたアイデアを発展させ、改良したアイデアを描く、または自分のアイデアを描いてもよい。このような手順で、6回を行って、全体で6枚のBWシートを描いた。最後には、学生たちが各自手元のBWシートを評価し、良いアイデアを選ぶ、これに基づいて自分の作品を作った。以下の三つのBWシートを代表例として、学生のアイデアを分析する。

図6のBWシートBの中で黄色の線で囲むA-IからA-IVのアイデアは、図7に示す作品3に対応する。まず、A-Iに示すのは人間と機械の握手であり、次のA-IIは人間と人形の握手、次は人間と動物の握手、そして人間と樹木の握手である。その作品(図7)は現代社

会の一つの主題として、「環境を保護する」という意味を表現している。

赤色の線で囲むC-VとC-VIのアイデアは、図8に示す作品4に対応し、C-Vには手のような樹木を描いて、他人に請い求める姿を表現している。そして、C-VIには人間の手を加え、自然に与える姿を描いて、人間が自然の恩に報いるという連想を表現している。ちなみに、このアイデアはA-IVのアイデアの影響を受けた結果であると考えられる。作品4は作品3から改良したものとも言える。



図 6 BW シート B

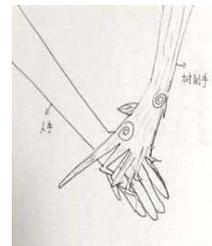


図 7 作品 3



図 8 作品 4

図9のBWシートCの中で黄色の線で囲むA-IIからA-Vのアイデアは、作品5(図9)に対応する。A-IIに描いたことは、一つ手が子供の頭を撫でる。次の学生はこの手の姿から連想し、鞆をつく動作を描いている。更に、これに基づいて四番の学生はボールゲームと関連して、優勝カップを思い出した。手がボールを支える形の優勝カップを描いて、団結協力の意味を表現している。

そして、赤色の線で囲むC-IとC-IIのアイデアは、作品6(図10)に対応する。C-Iには手の骨組みを描いている。次の学生は骨組みから戦争を連想し、その骨組みの手に銃を

加える。最後の作品は「戦争は死亡を意味する」という観点を表現している。

作品7 (図12) と作品8 (図13) は元々の発想を導入しない「図形創意」課程の一番優秀な学生作品であり、テーマは同じ「手の連想」である。まず、作品7には、片手がスマートフォンを持って、スマートフォンと腕の間にワイヤを繋げる。この作品の作者は「現代人がスマートフォンに頼りすぎる」という社会現象を表現したいのである。

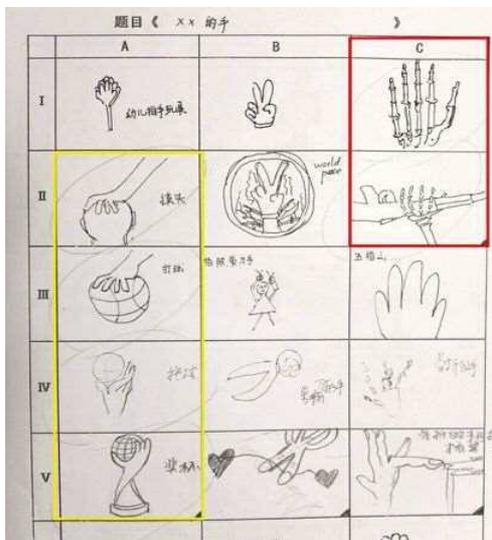


図9 BW シート C



図10 作品5

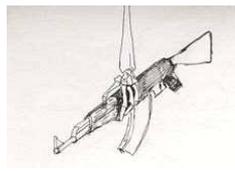


図11 作品6



図12 作品7



図13 作品8

作品8には、コンピュータのモニターから一つの手が伸び出して、お金の袋を握るとい

形を描いている。その作者は「インターネットショッピングの発展は人々の生活に大きな利便性をもたらす。しかし、その利便性と伴にオンライン詐欺などの人々の財産安全に脅威する社会問題も出てきた。」というような思想を表現している。

二つの作品の意味や社会性から見れば、先述の発想を導入した授業で描いたアイデアと同じように良いアイデアであると言える。しかしながら、作品の色や構図、形から作品の美しさを評価することができるが、意味や社会性から作品の創造性を評価することは難しい。それなら、ただ発想の実践結果あるいは学生の作品から、発想の効果の評価することは不十分で授業の過程を重視しなければならない。

元々の授業は発想を使わないから、学生は主に各自のアイデアを考えて、自由な思考で問題を解決する。教師からの個人的指導が少ないなら、アイデアの質はほとんど学生の個人的な知識や思考能力によって決めたことである。元々の授業にも優れたアイデアが必ずあるけれども、学生の個人差によりアイデアの質は既に決まることになる。

それに対して、BW法の過程には、学生が自分の三つのアイデアをBWシートに描いて、BWシートを他人に渡す。このようなプロセスで、BWシートを交換する時に、前の人々のアイデアを見て考えて、長所を伸ばし、短所を改めることができる。また、不合理なアイデアは他人の考えによって、直すことができる。このようなプロセスで、創造的人格が優れた学生は創造的人格が足りない学生に影響を与える機会が生まれる。

7.3 発想を導入した「図形創意」課程の利点と不足点

今回の発想を導入した「図形創意」の授業で、予想より優れたアイデアが出てきた。もちろん、授業の中でまだいくつかの問題点

はあるが、発想法を導入することで利点ももっと多くなると考えられる。まず、BW法の授業から見ると、初めの5分の間に、学生は自分で考えた三つのアイデアを描くことが要求された。このステップには、遅れる学生がおり、あるいは5分の間に三つのアイデアを考え出せない学生がいた。しかし、発想法の進行とともに、遅れる学生は他人のアイデアを読んで、影響を受けて、思考をますます広げて、だんだん他の学生についていった。これは、発想法の利点の一つであると考えられる。

創造的思考にとって、一つの障害は「習慣的な思考」であり、「習慣的な思考」とは、ある活動を何度も繰り返すことで、得られた経験によって、頭のなかに形成した相似活動に対する心理的準備状態、または活動の意欲である。³⁶⁾

「習慣的な思考」は二つの側面がある。一つは、日常的な問題を解決するための場合には、習慣的な思考は効率的であり、時間を節約することができる。これは習慣的な思考のポジティブな一方である。もう一つは、新しいアイデアや解決方法が必要とする問題に遭う時には、習慣的な思考は常に私たちが過去の思考の軌跡に引き戻す。これは新しいアイデアの生み出すことを障げることである。

8 まとめ

中国では造性教育は新しい分野として、社会の発展と共に、ますます注目されている。しかしながら、学校教育における前述のように現在の発想法は日本やアメリカの学校で普遍的に活用しているが、創造性に対する定義はまだ確定しないため、学生の創造性に対する評価は難しい。あるいは、学校教育は、ある意味で、検証された知識を伝達することが主要な教育方法と言える。そのため現在の発想法の活用はただ遊びの形で行って、創造性開発の効果や学生の創造力のレベルを評価することをまだ行っていない。従って、新しい

教育方法の開発と新しい評価基準を設定することが必要である。創造性開発は従来の学校教育とどのように融合するか、またデザインの授業において創造技法の有効性を検証することは今後の課題である。現在、そのやり方がまだ明確ではないため、それを実践しなければならぬと考えられる。

(中国南京市、東方娃娃国際美術学院
児童美術教育教員)

(山口大学大学院東アジア研究科
博士課程3年)

(山口大学理事・副学長、大学教育機構長)

【注】

- 1) 出原栄一、『日本のデザイン運動』、ペリカン社、1989、p37
- 2) 出原栄一、同上、pp37-38
- 3) 出原栄一、同上、p39
- 4) ウラン チチゲ 弓野憲一、「世界の創造性教育を概観する—創造性を育成する授業についての一考察」、静岡大学教育学部研究報告、教科教育学篇、第41号、p50
- 5) 恩田彰、『創造性の研究』、恒星社厚生閣、1971、p16
- 6) 高橋誠、『新編創造力事典』、モード学園出版局、1993、p9
- 7) 弓野憲一、「世界の創造性教育を概観する—創造性を育成する授業についての一考察」、静岡大学教育学部研究報告第41号、2010、p51
- 8) 福田隆眞、「デザイン教育の意義について」、北海道教育大学紀要(第一部C)第36巻、1986、p101
- 9) 福田隆眞、「デザインとデザイン教育—基礎教育のもつダイナミズム」、宮脇理編著『デザイン教育ダイナミズム』、建帛社、1993、p9
- 10) 高崎葉子 山本早里、「構成を基盤としたデザインの基礎教育の形成」、デザイン学

- 研究, 2014
- 11) 本村健太, 「バウハウスにおける構成教育」, デザイン学研究特集号, 2003 Vol. 10 No. 4, p26
 - 12) 福田隆眞, 「構成教育に関する一考察」, 北海道教育大学紀要 (第一部 C) 第 32 卷, 1982, p164
 - 13) 常見美紀子, 「桑沢デザイン研究所の構成教育」, デザイン学研究, 2004 Vol. 51 No. 4, p13
 - 14) 常見美紀子, 同上, p13
 - 15) 常見美紀子, 同上, p15
 - 16) 常見美紀子, 同上, p15
 - 17) 福田隆眞, 前掲書, p165
 - 18) 福田隆眞, 同上, p165
 - 19) 王受之, 『中国和包豪斯 (中国とバウハウス)』, 王受之新浪博客, 2010-8-13 , http://blog.sina.com.cn/s/blog_4bdabb490100k7n5.html
 - 20) 刘尧全 么民生, 「工业设计思想变迁概述 (工業デザイン理念の変遷)」, 美苑, 05 期, 1985, p4
 - 21) 胡照華, 「美的创造前程似锦—社会主义工艺美术初探 (社会主義工芸美術初見)」, 新美术, 01 期, 1985, p6
 - 22) 张道一, 「设计观念—工艺美术教学的一个关键问题 (デザイン観念—工芸美術教育の肝要)」, 南京艺术学院学报, 02 期, 1984, pp2-4
 - 23) 尹定邦, 中国工業デザイン協会副会长
 - 24) 辛華泉, 中央工芸美術学院工業デザイン専攻教師
 - 25) 「三大構成」为平面構成, 色彩構成, 立体構成。
 - 26) 常馨鑫 (しん) 賈瓊, 「中国におけるバウハウスの歴史」, 装飾, 2009, p47
 - 27) 柳冠中 (1943~) 1981 から 84 年までドイツへ留学し, 工業設計を勉強した。清華大学美術学院の責任教授, 博士の指導者であり, 中国の工業デザイン教育の開拓者として, 「中国工業設計の父」と呼ばれている。
 - 28) 王明旨 (1944~) 1969 年に北京市立工芸美術学院の工業美術専攻から卒業した。そして, 1980 年に中央工芸美術学院の工業美術系の研究生クラスを卒業した。1982 年から 84 年まで, 日本へ留学し, 築波大学の工業設計専攻に入って研修をした。
 - 29) 王受之, 「包豪斯在中国 (中国のバウハウス)」 (『遗产与更新: 中国设计教育反思 (中国デザイン教育の反省)』収録), 山东美术出版, 2014, pp109-112
 - 30) 杭間, 『从工艺美术到艺术设计 (工芸美術から芸術デザイン)』, 装飾第 200 期, 2009 pp16-18
 - 31) 恩田彰, 『創造性開発の研究』, 恒星社厚生閣, 1980
 - 32) 弓野憲一, 前掲書, p48
 - 33) 高橋誠, 『新編創造力事典』, 日科技連, 2002
 - 34) 高橋誠, 『新編創造力事典』, モード学園出版局, 1993, p264
 - 35) 高橋誠, 同上, pp265-266
 - 36) 馮忠良, 『教育心理学』, 人民教育出版社, 2010
- 付記: 本稿は平成 30 年度の山口大学大学院教育学研究科における楊世偉の修士論文をもとに, 福田, 王が加筆, 修正を行ったものである。執筆者所属: 楊世偉 (中国南京市, 東方娃娃国際美術学院児童美術教育教員), 王宇鵬 (山口大学大学院東アジア研究科博士課程 3 年), 福田隆眞 (山口大学理事・副学長, 大学教育機構長)

障害等のある学生の学内インターンシップ実施の意義と課題 —山口大学における修学・就労の接続支援の試み—

岡田 菜穂子
小川 勤
田中 亜矢巳
柳下 雅子
金子 博
平尾 元彦

要旨

障害等のある学生への支援の広まりを受け、近年では、大学における就労を見据えた支援の必要性が高まっている。本稿では、山口大学での障害等のある学生への支援のうち、学内で実施するインターンシップをはじめとした修学・就労の接続支援の取組みを例に、その意義と課題を整理したい。

本学では、関連部署が連携することで修学と就労を連動させて支援の充実を図っている。また、学内インターンシップには学生が状況に合わせて参加できるよう実施要領を工夫している。今後は在学中の就労機会の創出と移行支援の充実のため、学外関連機関との連携体制を整備していく必要がある。

キーワード

大学, 障害学生, 修学支援, 就労移行支援, インターンシップ

1 はじめに

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（平成 28 年 4 月施行）や「障害者の雇用の促進等に関する法律」（平成 28 年 4 月改正法施行）等の法整備，社会的潮流などを受け，高等教育機関での障害等のある学生への支援は，修学から就労を見据えて幅広く展開することが求められている。

現在，山口大学では，障害等のある学生への修学支援のための学内支援拠点である学生特別支援室と，本学学生の就職活動支援のための全学施設である就職支援室とが連携して，障害等のある学生の修学から就労へのスムーズな移行を目指した試みを実施している。

特に発達障害や精神障害のある学生を中心

に課題となることが多いのが，自身の障害特性の理解と，仕事との適性を見極めである。学生が，自らのスキルを生かして活躍するために，自分に適した環境を選び，具体的な就労のイメージを持って進路選択を行えるよう，本学でも取り組みを始めたところである。

本稿では，山口大学における障害等のある学生の修学から就労の接続支援の取組みを紹介し，特に関連部署間で連携して実施している学内インターンシップの意義と課題を整理したい。

2 山口大学の障害等のある学生への修学支援の取組み

障害等のある学生の就労に関する取り組み

について触れる前に、まずは就労支援と連動して行っている修学支援の仕組みをまとめておきたい。

2.1 全学での修学支援体制の拡充

山口大学では、障害等のある学生への修学支援のための拠点の設置や関連規則の制定、障害のある学生（以下、障害学生）のための修学支援申請制度の導入等、全学での支援体制の整備を進めてきた。現在では支援の仕組みが徐々に定着し、運用が軌道に乗ってきたところである。

➤ 修学支援のための拠点の設置

本学では平成 27 年 6 月、障害等のある学生への修学支援の学内拠点として学生特別支援室が設置された。日頃は、学生特別支援室にて障害等のある学生の支援に関する相談対応を行い、必要に応じて学生の所属学部や関連部局と連携して支援を実施している。

➤ 関連規則等の制定

山口大学では障害等のある学生の支援に関連する規則や申合せが整備されている。特に「国立大学法人山口大学における障害を理由とする差別の解消の推進に関する規則」では、大学としての支援の方針や、合理的配慮の実施要領が定められている。

➤ 全学会議体の設置

学内の障害等のある学生の支援に関わる情報共有や支援方針の確認のため、平成 27 年 10 月に「障害学生連絡会」が設置された。連絡会のメンバーは、各学部の担当教員と職員、関連部局の教職員から成っている。

連絡会とは別に、入試対応や個別の支援内容を検討するための「障害学生修学支援委員会」が組織されている。

➤ 障害学生のための修学支援申請制度の導入

山口大学には、障害学生本人が希望する場合、大学に対して修学支援を申し立てることができる修学支援申請制度がある。申請には、障害者手帳もしくは診断書が必要で、学生自

身が支援を希望していることを前提としている。

学生特別支援室では、相談や定期面談、関連窓口の紹介には、特に支援の申請を必要としておらず、組織だった対応や全学での調整が必要な支援を希望する場合には、支援の申請を勧めている。

➤ 授業中支援の実施

支援申請をした障害学生からの希望があれば、授業中「配慮願」を授業担当教員に配布することができる。「配慮願」には、障害による修学上の困難さの説明と、授業中にどのような配慮があれば授業に参加しやすいかについて記載されており、授業担当教員が授業中の配慮を検討する材料となっている。

学生特別支援室では、授業担当教員に支援方法を助言したり、必要に応じて学生サポーターを派遣するなど、「配慮願」と連動した支援のコーディネートを担当している。

2.2 修学支援の対象者

山口大学では、障害学生の修学支援申請制度を導入していることは先述のとおりであるが、本学の障害等のある学生の支援の特徴のひとつは、支援の申請を行わない学生への対応も柔軟に行っている点である。

学生の中には、障害の傾向はあるものの診断書を持たない学生や、診断は受けているが情報共有を望まないケース、組織的な支援を必要としない例もある。学生特別支援室では、これらの学生からの相談を受けたり、定期面談を実施してスケジュール管理や修学上の困り事への対応を行っている。

平成 30 年 12 月末現在、学生特別支援室で対応を行っている学生 102 名のうち、修学支援の申請学生は 36 名である。本学に修学支援申請制度が導入されて以降は、支援申請学生数は伸びているものの、支援申請を行わない学生も多数在籍している。学生特別支援室に寄せられる相談対応件数は増加の一途をたどっており、またほぼ毎月、新規の学生に関す

る相談を受けていることから、診断書の有無に関わらず支援ニーズが潜在している可能性が高いと予想される。

3 山口大学の障害等のある学生の修学・就労の接続支援の取組み

山口大学就職支援室は学生の就職活動のサポートを行う全学施設で、就職に関する情報提供、就職講演会・説明会の開催、学内業界・企業研究会の企画と実施、就職相談などを行っている。障害等のある学生の就職や進路に関する相談も受けており、学生特別支援室や学生の所属学部との連携体制もある。

平成30年度は、就職支援室と学生特別支援室がこれまでの連携体制を活かして引き続き相談対応にあたり、協同で、関連イベントの開催、就労移行支援事業所との連携体制のあり方の検討、学内インターンシップの実施を行い、障害等のある学生の修学から就労への接続支援の充実を図った。

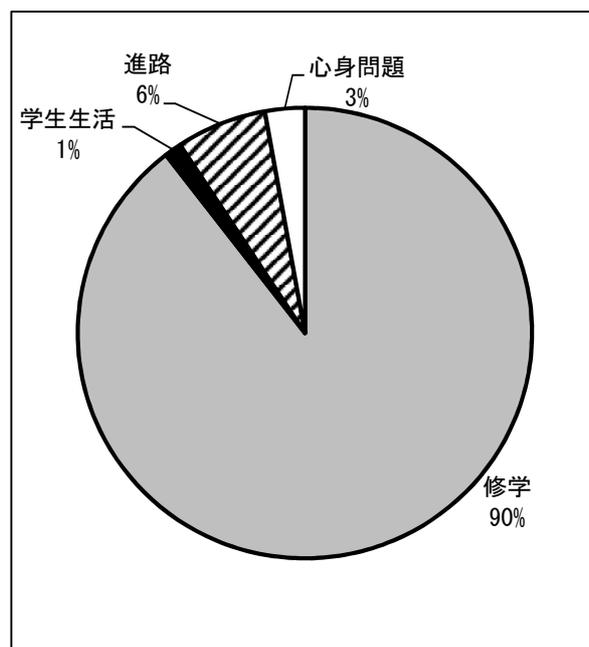
3.1 進路に関する相談対応

学生特別支援室では障害等のある学生の修学支援に関する相談に対応しているが、相談内容の内訳を見てみると、修学が主であるものの、進路や学生生活、心身問題に関する内容が一定量寄せられている。平成30年度（平成30年12月末現在）の相談対応内容をグラフ1にまとめた。修学に関する相談が90%であるのに対し、進路に関する相談も6%に上っている。特に進路に関する相談は、例年、修学以外の相談としては最も多い傾向にある。

進路や就職に関する相談が、修学支援を業務とする学生特別支援室に寄せられる背景の一つには、社会一般に障害者雇用に関する情報が浸透していることや、就労・定着支援の必要性の認識が高まったことがあると想定される。加えて、修学支援による効果から卒業や修了の目途がたち、具体的な進路を検討する段階に入るケースや、一方で修学や学生生活に関する困難や勉強意欲の低下などから大

学を休学・退学するケースもあり、修学と連動して進路に関する悩みが発生することが、学生特別支援室への相談に繋がっていると考えられる。

学生特別支援室では、進路に関する相談が寄せられれば、必要に応じて就職支援室を紹介しているが、個別の対応が必要な場合は、当該学生の許可を得て、情報を就職支援室に共有し対応に関する引継を行っている。また、就職支援室での面談に学生特別支援室のスタッフが同席する等して、対応を共有することもある。就職支援室からも学生特別支援室に、対応状況について適宜情報共有がなされ、必要に応じて両者で課題への対応方法や、支援方針の確認などを行う連携体制がある。



グラフ1 平成30年度学生特別支援室相談対応内容（平成30年4月～12月分）

3.2 関連イベントの開催

障害等のある学生の就労に関する教職員の知識の向上と、学生・保護者への情報提供を主な目的として、平成29年度から就職支援室と学生特別支援室の共催でセミナー等のイベントを企画してきた。平成30年度は、学外から講師を招き、障害者雇用や就労移行支援事

業に関するセミナーや勉強会を開催した。以下に本年度の関連イベントの開催概要を示す。

- (1) 障害等のある学生のための就労移行セミナー
 - ▶開催日時：2018年9月6日
 - ▶学外講師：株式会社LITALICO, 中国グループワークス広島 藤井 達志氏
 - ▶参加：学生, 保護者, 教職員
 - ▶概要：就労移行支援事業所の取組みと支援事例の紹介。および障害等のある学生・保護者を対象とした就労に関する相談会。
- (2) 障害等のある学生のためのキャリアガイダンス
 - ▶開催日時：2018年12月27日
 - ▶学外講師：株式会社イフ サーナワークス事業部 網野浩義氏
 - ▶参加：学生, 保護者, 教職員
 - ▶概要：障害者雇用の動向と、障害学生の就職活動要領についてのガイダンス講義および質疑応答。
- (3) 障害等のある学生の就労に関する勉強会
 - ▶開催日時：2019年2月27日
 - ▶学外講師：unselfish 奥谷 祐樹氏
 - ▶参加：就職支援室, 学生特別支援室, 学生相談所, 保健管理センター教職員
 - ▶概要：本学教職員を対象とした、障害者手帳の取得要領や、就労移行支援事業の現状に関する勉強会。

イベント(1)(2)には複数の学生や保護者からの参加があり、就労への関心の高さがうかがえた。参加した学生からは「具体的な障害者雇用の状況を知って安心した」とか、「自分と同じ様な障害のある学生が就職している事例を知って励みになった」、「卒業後もサポートを受けられる組織があることは心強い」といった声が聞かれた。学生達にとってこれらのイベントは、進路や就職に関する情報源

であるだけでなく、進路選択に前向きになったり、就職活動や就労に関して具体的なイメージを持つ機会となっている。このことは、イベントを開催したことによる成果のひとつと言える。

3.3 障害等のある学生の学内インターンシップ

障害等のある学生のための就労関連の取組みのうち、学内での継続的な実施を試みているものに学内インターンシップがある。

これは、就職支援室と学生特別支援室、インターンを受け入れる学内部局とで連携して有償で実施するもので、学生が状況に応じて活躍できるよう、「インターンシップ」と「しごとチャレンジ」の2種類を用意している。次項では、これら学内インターンシップの実施概要について説明したい。

4 山口大学における障害等のある学生のための学内インターンシップ

山口大学で行われている障害等のある学生のための学内インターンシップは、就職支援室、学生特別支援室、受入れ部署が連携して学生に学内で働く場を提供することで、学生が自らの障害やその特性について理解し、働くことを具体的にイメージして、修学から就労へとスムーズに移行できることを目指している。

この学内インターンシップの特徴の一つは、有償で実施している点である。後に説明するように、学内インターンシップには2種類あるが、いずれも有償としており、自ら働いて給与を得る体験を重視している。

もう一つの特徴は、学生の状況に合わせて参加できるような2種類の学内インターンシップを設けている点である。先述したとおり、山口大学では障害等のある学生の修学支援を2つのパターンで実施している。ひとつは修学支援の申請に基づく支援を行うもので、もうひとつは支援の申請はせずに定期面談やス

スケジュール確認などを個別に実施するパターンである。これは、障害があつて支援を必要とする学生への合理的配慮に加えて、診断書や障害者手帳を持っていなかったり、診断は受けているものの組織的な支援を希望しなかったりする場合のニーズに応えるためである。このことにより、学生の状況に応じた柔軟な修学支援が可能となっているが、この考え方は、障害等のある学生のための学内インターンシップの実施要領にも反映されている。障害等のある学生のための学内での就労機会として「インターンシップ」と「しごとチャレンジ」の2種類を設けているのも、障害の種類や程度、障害需要の状況、支援の希望の有無によって選択的に利用することを想定していることである。

本年度までに実施した学内インターンシップ実施件数を表1に示した。「インターンシップ」、「しごとチャレンジ」とともに実施件数は多いとは言えないものの、参加した学生たちには積極的な姿勢が見られている。「インターンシップ」と「しごとチャレンジ」、それぞれの特徴や実施要領を次に概観する。

表1 学内インターンシップ実施件数(平成30年12月現在)

	H28	H29	H30
インターンシップ	1	1	1
しごとチャレンジ	—	6	8

4.1 障害学生のための「インターンシップ」

「インターンシップ」は平成28年度から実施しているもので、障害があつて修学支援申請を行っている学生を対象としている。これまで1時間～3時間×5日程度、資料作成補助やデータ整理等を行う内容で実施してきた。学生は自身の障害の特性や配慮を希望する内容を明示して臨む点に、大きな特徴がある。

本年度は、実施の流れや役割分担を明確にするため、「障害のある学生のための学内イン

ターンシップ実施に関する申合せ」を暫定的に整備した。おおまかには、企画とコーディネート、就職支援室と学生特別支援室とが担当し、受入れ部局にて実施するという分担である。具体的には、就職支援室が、受入れ部署と仕事内容を調整し、参加学生や受入部局に対して仕事理解や就労についての助言を行った。学生特別支援室では、参加学生の調整を行い、学生や受入部局に、主に障害理解や支援実施に関する助言をした。

「インターンシップ」終了後には学生が報告書を、受入れ部局が評価シートを作成することとしており、その一部を互いに共有することで、改めて成果と課題を確認できるよう工夫している。関係者の主な役割と相関は図1のとおりである。「インターンシップ」実施に際して、学生特別支援室では定期面談で実施要領や課題を確認し、必要な情報を就職支援室や受入れ部局と共有して対策をたてた。障害学生の就労に際しては、いかに障害の状況や必要な支援内容を職場の担当者に伝えるかがポイントとなるが、この「インターンシップ」では、就労に際して予想される困難さと配慮を希望する内容を記載した「配慮願」を、学生本人が作成するという方法を採用した。在学中に、就労上の配慮内容を整理しておくことは、学外でのアルバイトや就職活動に直結するであろうし、就労のための心構えができるという効果も望める。

学生が「配慮願」を作成するにあたっては学生特別支援室が補佐することとし、修学支援の文脈で授業担当教員に配布している授業中配慮願をベースに、インターンシップ用にアレンジした。出来上がったインターンシップ用の「配慮願」は、学生自らが受入部局の担当者のもとに持参し、内容を説明するとともに配慮を依頼するというかたちで活用した。配慮の依頼を学生自らに課すのには、自主性を育む意図と、自身の障害理解を促進し他者への説明能力を育てるという目的がある。

「配慮願」の作成過程に代表されるように、日頃から修学支援で実施している配慮内容から働くことを想定して必要なものを選んだり、支援内容をより就労に沿うように焼き直すことで、修学支援の成果を効率的かつ実効的に就労に活かすことができる。また、修学の間

合との比較を行えば、学生が具体的に就労環境での支援のイメージを持ちやすくなる。さらに「インターンシップ」の成果を修学支援にフィードバックすることができれば、修学支援の充実と最適化に繋がり、教育的効果が見込める。

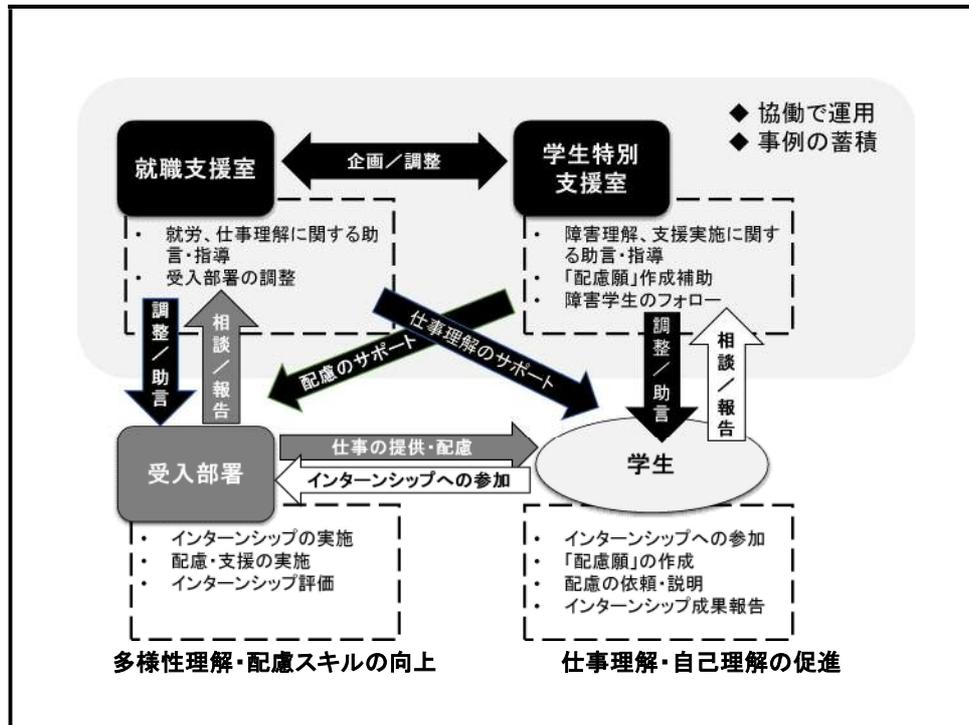


図1 学内インターンシップ担当者関係図

4.2 コミュニケーションが難しい学生のための「しごとチャレンジ」

「インターンシップ」が、修学支援申請をした障害学生を対象としているのに対し、「しごとチャレンジ」は、学生特別支援室で相談対応している学生のうちコミュニケーション等が難しい学生を対象としたものである。

就職支援室が受入れ部局の調整を行い、学生特別支援室で学生の選定を担当し、受入れ部局にて実施するという流れは「インターンシップ」と同様であるが、診断書や障害者手帳の有無は特に問わず、受け入れ先に障害の状況や就労上想定される困難さを共有するかどうかは学生の意思に任されている点が異なっている。

基本的に通常の学内アルバイトの延長で実施されており、学生特別支援室から学生に紹介する際も、学内アルバイトの一環として説明することが多い。通常の学内アルバイトと違うのは、主にコミュニケーションが困難な学生の参加を想定して、比較的短期間・単発で、作業要領が明確であり、現場でのコミュニケーションの取り方が柔軟な企画を用意していることと、学生の希望に応じて、必要な配慮要領を受入れ部局と共有する点である。

これまで実施してきた「しごとチャレンジ」は、1回2～3時間程度、資料の発送準備や品物の管理補助などを行うものである。学生によって受入先に、事前に想定される困難さや配慮内容を伝えることを望む場合もあれば、

情報共有は望まず、作業中に困ったことが発生した時点で自ら担当者に相談するという方法を採用する場合もある。「しごとチャレンジ」は、修学支援の申請を行っていない学生の参加を想定しており、「インターンシップ」に比べて、手続きが簡素で、配慮の求め方を選べるため、診断書を持たなかったり、修学上は組織的な支援を求めている学生も比較的気軽に関わることができる。

5 学内インターンシップ実施の意義

障害等のある学生にとって、学外でのアルバイトや一般に実施されるインターンシップは、心理的にハードルが高い可能性が大きい。特に発達障害や不安障害、あるいはその傾向に由来して、対人緊張が強かったり、初めての場所では落ち着かない、要領が明確でないと作業が進まない等の特性のある学生にとっては、学外の機会を利用する前段階として、学内で就労にチャレンジする機会があることは非常に有効である。慣れ親しんだ環境のもとで、日頃から状況を共有できている教職員のフォローのもと、働く機会を用意しておくことは、学生の安心感や企画に対する気軽さに繋がるもので、学内インターンシップ参加への心理的バリアを下げる効果も大きいと予測する。

一般的なインターンシップが無償で行われることが多いのに対し、学内インターンシップは有償で実施されている。これは、自ら働いて報酬を得る経験や、責任を持って働くことの意義を重視しているためである。特に、障害等の理由から学外でのアルバイトが難しい学生にとって、有償で働くという経験は貴重である。働いて報酬を得るということは、自分の能力を行使して生み出した物やサービス等が、対価として目に見えるかたちで評価されることであり、自らの生産性を確認する行為でもある。自分の能力が他者から認められたり、自らが能力を確認していくことは、

自立に繋がる大きなステップの一つであるが、この機会を提供する点で、学内インターンシップの有償性は有意義であると考えられる。

学内インターンシップを通じて成功体験を積み重ねれば、達成感や自信につながり、その後の修学や就職活動の大きな原動力となり得る。たとえ思うように実施できない場合でも、学生特別支援室や就職支援室での面談等を通じて課題を整理したり、対策を検討したりと、次に繋がる建設的なサポートを試みることが出来る。このような作業を通じて、学内インターンシップが、学生自身が自己の特性を肯定的に受け止め、客観的に分析することの助けになることを期待する。学内インターンシップは、自己の特性の理解を促すだけでなく、自分に適した仕事選びや、就労における支援の求め方を検討する機会でもある。修学支援と連動して実施することで、現実味を持って修学から段階的に進路選択への志向を促すことが実現すれば、学生を大学から社会へとスムーズにつなぐための手段の一つとなるはずである。

学内インターンシップには、学外の就労機会に繋がる突破口となる可能性があるとして、このような機会に参加することが難しければ、学外の就労機会や就職活動に取り組むきっかけを失ったり、タイミングを逃す可能性がある。既に述べたとおり、学内インターンシップとしてタイプのちがう2つの種類を設けているのは、学生の状況に応じて参加を促すためである。特に、診断を受けていなかったり、組織的な支援を求めている学生たちは、一般に実施される通常のインターンシップと、障害学生を対象として実施されるものの狭間にあって、対象からこぼれ落ちてしまう可能性がある。ここに、障害等のある学生の中の多様性を加味した対応として「しごとチャレンジ」を実施する意義がある。

現実には、障害者採用枠での就職活動にも、就労移行支援事業所の利用にも、障害者手帳

が求められるため、在学中に障害者手帳の取得を目指すかどうかの選択を突きつけられる学生も多い。条件が揃わずに障害者手帳の発行に至らない場合も有り得るが、いずれにしても、どのように就職活動を進めるのかという問題と、障害とどう向き合うのかという問題への答えを同時に迫られることになる。就労においてどのような配慮がどの程度必要なのか、学生自身が見極める機会が広くあれば、これらの問題への回答を、現実味を持って検討する助けになると考える。本学で実施しているインターンシップが、そのひとつとして十分に機能するためには、柔軟な対応が出来る機会を増やし、内容を充実させていくことが重要である。

学生特別支援室でのインターン候補者の選定の過程では、該当学生から想定以上に積極的な反応があったり、学内インターンシップ終了後の定期面談では「また機会があれば紹介してほしい」とか「今後定期的な仕事があればチャレンジしてみたい」といった、学生たちの成長が感じられるような前向きなコメントも見られる。受入部署からの報告を受けて、初めて学生の持つスキルに気づくこともある。支援をコーディネートする運用側にとって学内インターンシップは、修学支援の文脈のみでは読み取りにくい学生の意思や持っている能力に気づく機会となっている。

本年度まで障害等のある学生の学内インターンシップを実施してきた担当者として実感するのは、大学の支援の現場で求められる就労に関するニーズの高まりと、早い段階で幅広くチャレンジできる機会を用意しておくことの重要性である。先述のように学内インターンシップに参加した学生からは想定以上の反響を得ることもあるし、最近では保護者から求められる期待も大きい。就労についての意識はあるものの、就職のイメージが付かずに具体的な行動に移せずにいたり、仕事をどう探せばよいのか分からずに途方にくれている

ケースも多くみられる。就労に関するニーズを拾い上げつつ、効果的な支援を行うためには、在学中の早い段階で、具体的な進路選択や就職活動のイメージ付けができる機会をつくるのが1つの方法である。この際、自分のスキルや苦手さを客観的に整理することが必要であるが、この点、学内インターンシップは実践を通して具体的に検討することが出来るという利点がある。

6 修学・就労の接続支援の取り組み：課題と今後の展望

本稿では、山口大学で実施している障害等のある学生を対象とした修学から就労の接続支援の取組みとして、特に学内インターンシップを中心に、仕組みと意義を整理した。最後に、課題と今後の展望を示しておきたい。

障害等のある学生のための就労支援上の課題のひとつは、学内で実施する関連イベントやインターンシップ等の機会の少なさにある。学内インターンシップにしても、現時点での実施件数は限られており、機会を増やすためには、財源の確保、適当な仕事内容の調整等が更なる課題となる。人的資源に限界もあるため、実施の効率化を図るとともに、受け入れ先を開発していく必要もある。

学内インターンシップ等で得た成果を、次の就労のステップに繋げる工夫も必要である。例えば、学外のインターンシップに移行したり、就職活動に活かすための具体的な取り組みが求められる。

機会の創出と学外への移行という二つの課題を克服するためには、学内の資源の掘り起こしや連携体制の強化と同時に、学外機関との連携も視野に入れる必要がある。現在、就職支援室と学生特別支援室では、いくつかの就労移行支援事業所との連携の可能性を模索しているが、卒業後のケアも含めて在学中から連携できるパイプを大学側でも持つことが、円滑で安定した修学から就労への支

援に繋がると考える。

これまでの取組みにより、修学支援とリンクして就労支援を実施することの有効性がある程度確認された。日頃の修学支援の成果を、就労のための取組みに反映することで効率的かつ実効的な企画が可能となる。

今後の取組みをさらに充実させるためには、引き続き学内の関連部局との連携が必須である。役割分担しながらも、有効な情報共有や実効的な企画のブラッシュアップに務めたい。これらの取組みは、学生ための支援の充実に繋がることはもちろん、学内教職員の、障害等を初めとする多様性理解の促進と、アクセシビリティ配慮スキルの向上にも功を奏することを期待したい。

(学生支援センター 学生特別支援室
准教授)

(大学教育センター教授
・学生支援センター 学生特別支援室室長)

(学生支援センター 学生特別支援室
カウンセラー)

(学生支援センター 学生特別支援室
カウンセラー)

(学生支援課 事務職員)

(学生支援センター 就職支援室 教授)

【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

障害者の雇用の促進等に関する法律

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/>

山口大学就職支援室ホームページ,[http://www.](http://www.yamaguchi-u.ac.jp/campus/job.html)

[yamaguchi-u.ac.jp/campus/job.html](http://www.yamaguchi-u.ac.jp/campus/job.html)

山口大学教職員定期健康診断における生活習慣病の傾向と 予防対策の取り組み

山口大学保健管理センター

山本 直樹 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 森本 宏志 奥屋 茂

山口大学大学院医学系研究科 高次脳機能病態学
松原 敏郎

要旨

近年、労働安全衛生法によって定期健康診断が義務化され、山口大学においても教職員に対する学内での定期健診を毎年実施し、外部医療機関での健診への受診勧奨を毎年行っている。生活習慣病の罹患率は年々増加しており、早期予防と治療対策のための啓発活動が必須となってきた。保健管理センターでは個別の健康相談や食事・生活指導や専門病院への早期紹介等様々な教職員向けの取り組みを平成 23 年より強化してきたので紹介する。

キーワード

定期健康診断, 生活習慣病, 産業医, 健康相談,

1 はじめに

健康診断とは、診察および各種の検査で健康状態を評価することにより、健康の維持や疾患の予防・早期発見に役立てるものである。我が国における近代的な企業の健康診断の仕組みは、今から約 100 年前の明治 44(1911)年に公布された「工場法」によって感染症で国民病であった結核の撲滅という目的のために始まった¹⁾。また、一般的に行われている健診車で巡回するスタイルも結核予防を目的とするレントゲン車が始まりとなっている²⁾

現在、我が国では労働安全衛生法による健康診断を労働安全衛生の観点から実施され、その第 66 条 1 項では「事業者は、労働者に対し、厚生労働省令で定めるところにより、医

師による健康診断を行わなければならない。」と規定されている。これは一般健康診断とされ、雇入時および年 1 回以上行う必要がある。ただし、雇い入れ時の健康診断・海外派遣労働者の健康診断を受けた者については、当該健康診断の実施日から 1 年間に限り、その者が受けた当該健康診断の項目に相当する項目を省略できる。

定期一般健康診断は、学校や企業、公共団体で行われる法令により実施が義務付けられているものと、受診者の任意で行われるものと二種類ある。任意に行われる健康診断は主として診断書の発行を目的とした一般的評価項目のことが多いが、最近では全身的に詳細な様々な検査を行い多種の疾患の早期発見を目的としたサービスが広く普及しており、船

舶のオーバーホール施設になぞらえて人間ドックと呼ばれる。

また労働安全衛生法第 66 条 2 項では「事業者は、有害な業務で、政令で定めるものに従事する労働者に対し、厚生労働省令で定めるところにより、医師による特別の項目についての健康診断を行わなければならない。」と規定されており、危険物・特定の化学物質などを扱う職業の従事者はそれに応じた健康診断を定期的に受けることが義務づけられており、特殊健康診断と言われる。この健康診断は重大な職業病の発生を未然に防ぐことが目的という健診のため一般的な健診項目とはやや違うものとなっている。

加えて 2015 年（平成 27 年）12 月からは産業精神保健の観念より、職業性ストレスチェックの実施が、常時使用する労働者数が 50 人以上の事業者の義務となった。

具体的な健診内容項目に関しては、厚生科学研究班が一般向けに作成した各種疾患のガイドライン（Minds 医療情報サービス）に記載されており、受診して健診すべき項目と対象疾患についての解説されてある²⁾

1. 喫煙に関する問診（対象疾患：喫煙行為）
2. 身長・体重（対象疾患：肥満、その結果として生じる疾患）
3. 血中脂質（対象疾患：脂質異常症）
4. 血圧（対象疾患：高血圧症、高血圧症に続発する疾患）
5. 空腹時血糖・グリコヘモグロビン HbA1c（対象疾患：糖尿病）

しかし、医師が必要でないと認めるときは、以下の検査項目を省略できる。

- ・ 20 歳以上の者については、身長を検査を省略できる。
- ・ 40 歳未満の者（35 歳の者を除く）、妊娠中の女性等で腹囲が内臓脂肪の蓄積を反映していないと診断された者、BMI が所定値未満の者については、腹囲の検査を省略でき

る。

・ 40 歳未満の者（35 歳の者を除く）については、貧血検査、肝機能検査、血中脂質検査、血糖検査及び心電図検査を省略できる。

・ 40 歳未満の者（20 歳、25 歳、30 歳及び 35 歳の者を除く）で、下記のいずれにも該当しないものについては、医師が必要でないと認めるときは、胸部エックス線検査を省略することができる。また、胸部エックス線検査を省略できるものについては、医師が必要でないと認めるときは、喀痰検査を省略することができる。

1) 感染症の予防及び感染症の患者に対する医療に関する法律施行令第 12 条第 1 項第 1 号に掲げる者（具体的には、学校（専修学校及び各種学校を含み、幼稚園を除く）、病院、診療所、助産所、介護老人保健施設又は特定の社会福祉施設において業務に従事する者であること）

2) じん肺法第 8 条第 1 項第 1 号又は第 3 号に掲げる者（具体的には、常時粉じん作業に従事する労働者で、じん肺管理区分が管理 1 のもの又は常時粉じん作業に従事させたことのある労働者で、現に粉じん作業以外の作業に常時従事しているもののうち、じん肺管理区分が管理 2 である労働者であること）

山口大学では、法令に基づいた一般健康診断と特殊健康診断を毎年実施している。

2 定期健康診断（労働安全衛生規則 第 44 条）項目

法令では 1 年以内ごとに 1 回、定期的に次の項目の健康診断を行わなければならないので山口大学では下記の項目を学内の健康診断で行っている。

- ・ 既往歴・喫煙歴・服薬歴・業務歴の調査
- ・ 自覚症状および他覚症状の有無の検査
- ・ 身長、体重、視力、腹囲、聴力の検査（1000Hz・30dB）（4000Hz・40dB）
- ・ 胸部 X 線検査、および喀痰検査

- ・ 血圧の測定
- ・ 尿検査（尿中の糖および蛋白の有無）
- ・ 貧血検査（赤血球数，血色素量）
- ・ 肝機能検査（AST, ALT, γ GTP）
- ・ 血中脂質検査（LDL コレステロール，HDL コレステロール，中性脂肪）
- ・ 血糖検査（空腹時血糖）
- ・ 心電図検査
- ・ 腎機能検査（クレアチニン）

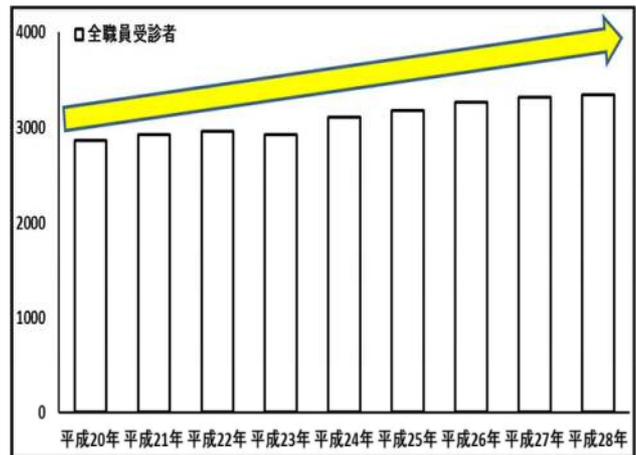
医師が必要でないとして認めて省略している健康診断項目

- ・ 聴力検査：45歳未満の者（35歳と40歳を除く）については医師が適当と認めるその他の聴力の検査に代用。
- ・ 喀痰検査：胸部X線検査によって疾病の発見，結核発病のおそれがないと診断された者
- ・ 心電図検査：35歳未満と36歳以上40歳未満の者については希望者のみ可能。
- ・ 血中脂質検査 肝臓機能検査 貧血検査 血糖検査等は35歳未満と36歳以上40歳未満の者については希望者のみ可能。
- ・ 腹囲測定：40歳未満（35歳を除く）の場合，妊娠中の女性その他の者であって，その腹囲が内臓脂肪の蓄積を反映していないと診断された場合を省略している。

3 山口大学における定期健康診断の評価

【定期健康診断の受診率の経過】

過去10年間での山口大学における教職員健康診断受診者数と受診者率は大学の独立法人化に伴う労働安全衛生法の適用により平成20年度(2,285人)から年々増加しており，男性・女性受診者ともに増加傾向であった。健診受診率も平成20年度(96.3%)から平成28年度(99.9%)と増加していた。平成29年度に法人化以降，初めて教職員健康診断受診率100%(3,337/3,337名)を達成した。



【定期健康診断結果の解析】

平成20～28年度の教職員定期健康診断でのBMI，血圧，腹囲，体脂肪率，血糖，肝機能項目（AST, ALT, γ GTP），脂質項目（LDL コレステロール，HDL コレステロール，中性脂肪），尿酸等の各項目別の異常者の割合を年度毎に集計を行い，解析・評価を行った。

・ 肥満関連項目

BMI高値（ ≥ 25 ）の割合は，平成20年度から徐々に男性・女性ともに増加傾向であったが，平成24年度より男性・女性ともに緩やかに減少傾向を示し，平成28年度では15%前後と平成20年度より減少傾向を呈していた。BMI ≥ 30 の割合は2.7%（平成20年）から1.9%（平成28年）と減少傾向を示していた。

腹囲異常腹囲高値（ \geq 男性85cm・女性90cm）の割合は，平成24年度以降男性・女性ともに緩やかに減少傾向を示し，14%前後と平成20年度より減少傾向を示した。

・ 肝機能関連項目

AST/ALT高値（AST ≥ 40 , ALT ≥ 45 ）， γ GTP高値（ ≥ 50 ）の割合は，平成20年度からは増加傾向であったが，平成24年度以降は男性・女性ともに大幅に減少傾向を示し，平成28年度には全体の約3%と大幅な減少傾向を示した。

・ 血糖項目

血糖高値（空腹時血糖 ≥ 110 mg/dL）の割合

は、最高11%と男性・女性ともに平成20年度から増加傾向であったが、平成25年度から男性は減少傾向に転じ、平成27年度からは女性も減少傾向を示した。

・尿酸項目

尿酸高値（ $\geq 7.0\text{mg/dL}$ ）の割合は、最高11%以上特に男性優位で増加してきたが、平成28年度は7%に減少を示した。女性は緩やかに減少傾向であった。

・脂質関連項目

中性脂肪高値（ $\geq 150\text{mg/dL}$ ）の割合は、平成20年度からは男性・女性ともに増加傾向を示していたが、平成24年度以降から男性・女性ともに緩やかに減少傾向を示していた。

HDL 低値（ $< 40\text{mg/dL}$ ）の割合は、平成26年度から男性は緩やかな減少傾向を示した。

LDL 高値（ $\geq 140\text{mg/dL}$ ）の割合は、男性・女性ともに年々緩やかな減少傾向を示した。

・血圧項目

血圧高値（ $\geq 130/85\text{mmHg}$ ）の割合は、最高16%と増加傾向を平成20年度以降示した年度もあったが、平成25年度以降は減少傾向に転じ、平成28年度には10%以内に減少した。

4 おわりに

山口大学の教職員定期健康診断の年度毎の解析より、教職員定期健康診断の受診率も100%を達し、過去9年間で増加しているにも関わらず、生活習慣病関連の項目異常の教職員の割合はほぼ全ての項目において、年々減少傾向を示し、生活習慣病罹患率は減少している。

我々保健管理センターでは、平成23年度より教職員に対して前年度の健診データと比較可能な健診結果報告書への様式変更を行い、平成25年からは、健診結果通知の際に産業医による個別健康相談の案内状を添付し、産業医からの健診結果の詳細な説明・指導や二次健診受診、治療勧奨等様々な啓発活動を開始している。また各項目異常者に対して電話・

メールでの保健管理センターの看護職・医師・専任衛生管理者による個別相談・指導も開始している。また相談後の山口大学医学部附属病院を含む常勤専門医の総合病院への早期紹介や簡略化した紹介を行ってきている。

直接的な要因ではないかもしれないが、我々保健管理センター職員と産業医によるこのような教職員に対する積極的な啓発活動が間接的に生活習慣病の改善や罹患率の減少に影響を及ぼしている事が推測される。

今後も定期健康診断の各項目異常者に対する指導の徹底と啓発活動の強化を行い、更なる生活習慣病罹患率の減少を目指していく。

（保健管理センター・准教授）

【参考文献】

- 1) 岩塚徹, 1994, 日本における総合健診の歴史と現状, 日本総合健診医学会誌 JMHTS Vol. 21 No. 4 370-376
- 2) 厚生労働省委託事業 公益財団法人日本医療機能評価機構 Minds ガイドライン <https://minds.jcqh.or.jp/>
- 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 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suii09/index.html>
- 4) 篠原幸人, 2017, 人間ドック健診の実際, 日本人間ドック学会
- 5) 圓藤吟史, 萩原聡, 2015, 事例で学ぶ一般健診・特殊健診マニュアル, 克誠堂出版
- 6) 勝木美佐子, 2018, 嘱託産業医スタートアップマニュアル ゼロから始める産業医, 日本医事新報社
- 7) 石井義脩, 2017, 産業医・産業保健スタッフ必携 産業保健の基礎 - 法令と実務 -, 新日本出版

山口地域における文科省「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」の特徴と今後の課題

山下 貴弘
三浦 賢治
山田 隆裕
田中 和広

要旨

平成 27 年度に文部科学省「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+：Center of Community）」が採択され、山口大学が拠点大学となり、高等教育機関、地方自治体、県内企業、経済団体等が連携した、オールやまぐちで「やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業」を推進している。本稿においては、大学による地域創生に関する取り組み（COC+事業）を通じた地域創生に資する教学改革の具体的な事例を示しつつ、学生キャリア教育コーディネーターの視点から、現状と課題を報告する。更に、将来に向けた展望について考察・検討を行う。

キーワード

地域創生、やまぐち未来創生人材育成プログラム、COC+、コーディネーター

1 大学が地方創生に取り組む背景

わが国は人口減少・超高齢化社会を起点として課題の連鎖という負のスパイラルに陥ることが危惧され、とりわけ、進学・就職を機に地方から東京圏へと若い世代に集中する一極集中が指摘されている¹⁾。

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取り組む地域創生が国家的な課題となっている。

地域で活躍する人材の育成や大学を核とした地域産業の活性化、地方へ人口を留める観点からは、地方大学が果たすべき役割には、社会から大きな期待が寄せられ、平成 27 年

6 月に閣議決定後、同年12月に改定された「まち・ひと・しごと創生総合戦略¹⁾」では、地方大学等への進学や地元企業への就職を促進するため、「知の拠点としての地方大学強化プラン」や「地域人材育成プラン」などによる地方大学等による地域の活性化が柱の一つに位置付けられ、事業は現在（平成30年度）まで引き継がれている。

文部科学省では、「地（知）の拠点整備事業」通称、大学COC(Center of Community)事業を立ち上げ、平成25年から自治体を中心に大学等、高等教育機関が地域社会と連携し、地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める「地域のための大学」として全学的な教育カリキュラム・教育組織の改革を推進する事となった。本事業では、地域のニーズと大学のシーズのマッチングによる地域の課題解

決、更には自治体を中心に地域社会と大学が協働して課題を共有しそれを踏まえた地域振興策の立案・実施まで視野に入れた取り組みを目指している⁽²⁾。

その後、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」として、平成27年から大学等が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の創出をするとともに、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行うとともに、雇用創出や卒業生の地元定着率向上のため、山口大学をはじめ全国42の地方大学が拠点校となって地方創生に取り組んでいる。

高等教育機関の役割としては、教育・研究・社会貢献が求められる中、地域に必要な人材を育成するとともに、地域において魅力ある就業先を紹介し地方公共団体や企業等と協働し、雇用創出を進める事である。その結果、東京圏に流出していた若者たちが地域で活躍できることにより、先述した負のスパイラルから抜け出し、国家的な課題解決に貢献する事を目標としている。

2 山口大学における地方創生

2.1 地方創生への取り組み

山口県の人口は、昭和60年の160万人から毎年減少が続いており、平成30年度には約25万人減少した。更に高齢化率も30%を超えるなど、全国平均より早いペースで人口減少・少子高齢化が進んでいる⁽³⁾。今後30年間で人口が100万人を切るとの見通しもあり、このままの状況が続けば、地域の活力が失われ、深刻な事態を招くことが推察される。

山口大学は、これまでも地域の基幹総合大学として、こうした地域が抱える課題の解決に積極的に関わってきており、学長が「山口県インターンシップ推進協議会」や「大学コンソーシアムやまぐち（現、大学リーグやまぐち）」において会長をはじめ重要な任務を

担い、県内大学の活動を推進する役割を果たしてきている。平成27年3月に策定した『明日の山口大学ビジョン2015⁽⁴⁾』においては、(1) 地域の『知』の拠点としての機能強化、(2) 地域の教育・文化を牽引、(3) 地域の産業への貢献、(4) 安全・安心な地域社会を実現、を掲げ「地方創生を牽引」することを目標としてあげ、「地域志向型の人材を育成するとともに、それら人材の地域への定着に寄与する」ことを述べている。すでに、大学のリソースを活かして地域社会との多様な連携を推進する「エクステンションセンター」を平成15年に設置⁽⁵⁾。その後、平成27年度には地方創生に向けた自治体、企業等との連携を促進するため、地方創生に関する相談窓口として、「地域未来創生センター」に改組して、一貫して地域の教育・文化の推進に取り組んでいる。

2.2 やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業

平成27年度からは、山口大学が拠点大学となり、大学・短大・高専など12高等教育機関（山口大学、山口県立大学、徳山大学、山口学芸大学、山口芸術短期大学、宇部フロンティア大学、山口東京理科大学、東亜大学、至誠館大学、宇部工業高等専門学校、徳山工業高等専門学校、大島商船高等専門学校）、山口県をはじめとする20地方自治体、経済団体等の8機関、および県内企業18社の計58機関（平成27年9月）の事業協働機関が参加し、「やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業（以下「やまぐちCOC+」と呼ぶ。）」により、若者の地元定着に向けた取り組みを開始した。

事業の主な取り組みとしては、①やまぐち未来創生リーダー（YFL：Yamaguchi Frontier Leader）育成プログラム（以下「YFL育成プログラム」と呼ぶ）の育成、②やまぐち就職支援マッチングシステムの構

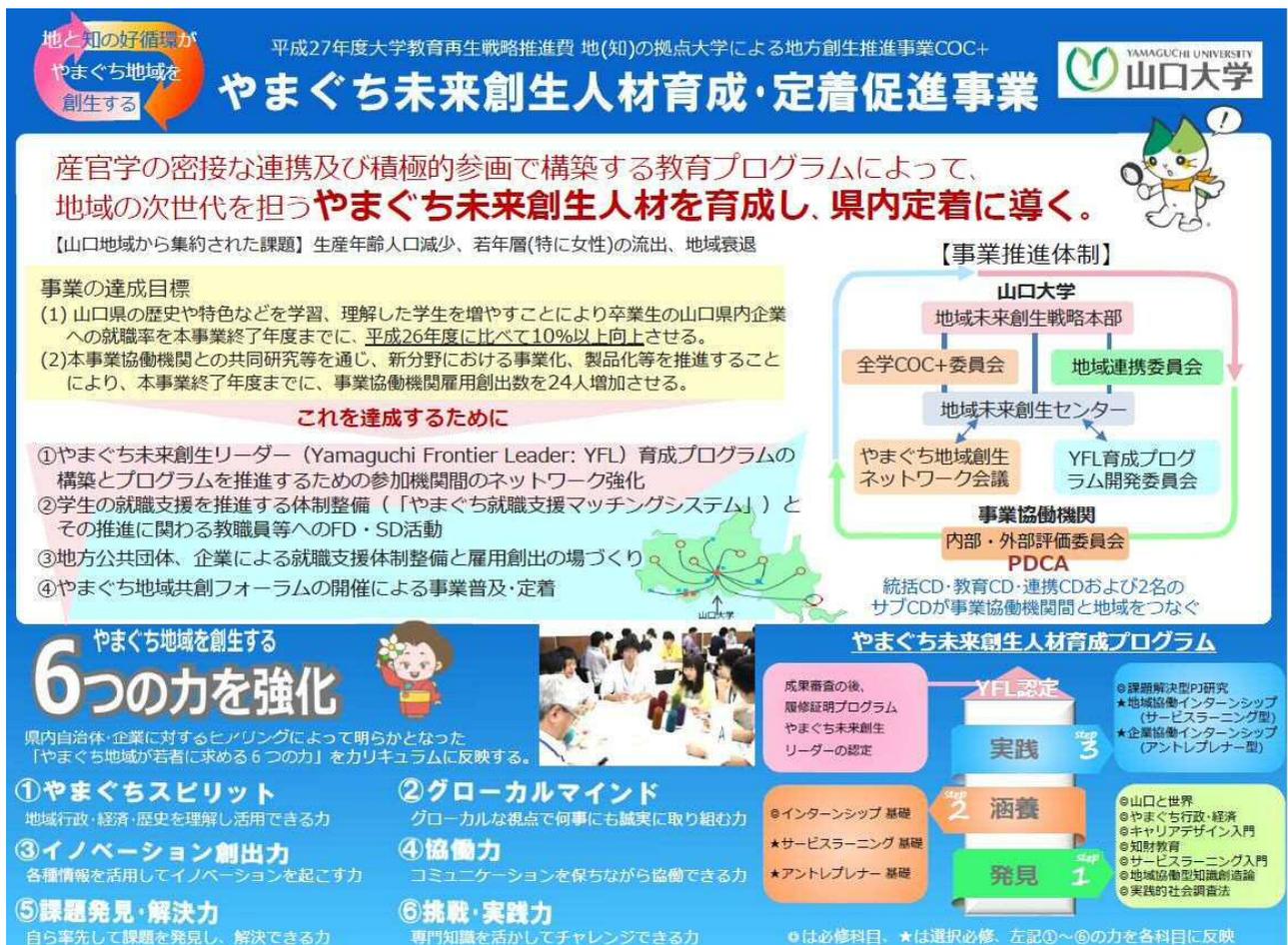


図1 やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業 概要図⁽⁶⁾

築，③学生の就職支援の3本柱を中心に，5年間で学生の県内就職率を平成26年比で10%向上させることを数値目標として掲げた（図1）。現在では事業協働機関に110社が新たに参加し，計168機関（平成30年9月現在）⁽⁷⁾とともに事業を推進している。

COC+事業の推進にあたっては，大学改革や産官学連携はもちろん，推進コーディネーターを配置し，事業協働地域との連携強化や取組の進捗を管理すること⁽⁸⁾が本事業の審査基準でも求められている。

そのため，やまぐちCOC+では，後述する3名のコーディネーター（以下「CD」と呼ぶ）と，本事業においてCOC+大学の補佐となるサブCDを1名配置した⁽⁹⁾。COC+推進CD3名の呼称と役割を以下に示す。

統括コーディネーター（以下「統括CD」と

呼ぶ）は，各CDの活動を把握すると共に，その活動を統括するとともに，事業協働機関間の調整，本事業全体の進捗状況管理やマネジメントを行う。事業計画の詳細案，予算案作成についても中心的役割を担う。

地域産学連携コーディネーター（以下「連携CD」と呼ぶ）は，主に，地域企業のニーズ把握を行い，大学の研究シーズとのマッチングによる新産業の育成や新事業の立ち上げに寄与する。また，企業ニーズ把握の際には，企業の求める学生像や能力等に関する情報も同時に把握する。

学生キャリア教育コーディネーター（以下「教育CD」と呼ぶ）は，YFL育成プログラム全般をマネジメントし，事業協働校や，事業協働機関とのカリキュラム関連の各種調整を管理するとともに，インターンシップなど産

学連携教育の企画・運営、キャリア教育の授業サポート、学生の就職相談・企業対応などの詳細の業務を担当する。

本稿では、最後に紹介した教育CDの視点から、山口地域におけるCOC+を通じた地域創生の取り組みを整理したのち、課題と展望について論じたい。

3 やまぐちCOC+の取り組み

3.1 やまぐち未来創生リーダー育成プログラム

やまぐちCOC+に参画する各高等教育機関（以下「事業協働校」と呼ぶ）では、地元で活躍するYFL（Yamaguchi Frontier Leader）を育成するため、それぞれの機関の特色を活かした教育プログラムを実施している。

本プログラムにおいては地域の企業・自治体へのヒアリングを通して、地域が求める力として、「6つの力（やまぐちスピリット、グローバルマインド、イノベーション創出力、協働力、課題発見・解決力、挑戦・実践力）」を養うことを教育目標として掲げている。

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」から合計12単位を満たすことで、YFL認定証を交付する⁽¹⁰⁾。

100番科目では、山口の歴史・文化・経済・産業などを学び、地域への理解を深める。200番科目では、多様なフィールドワークで、学生同士が協働して地域問題の解決に取り組む。300番科目では、企業や自治体の協力を得て課題解決型インターンシップにより実践的な課題解決能力を育むことを目指している⁽¹¹⁾。

下記にそれぞれ階層別科目群から特徴的な

科目を取り上げ、教育CDの関わりを示す。

3.1.1 100番科目において

100番科目は主に新入生を対象として、山口県の歴史、文化、行政、教育、産業や県内の企業のことを学び、山口県に興味を持ってもらうことを目標としている。ここでは、事業協働機関のトップを講師として招き、100名以上の学生が受講した、集中講義の「やまぐちの行政・経済を学ぶ（経済と法3）⁽¹²⁾」を取り上げる。

本授業は講師として、自治体から山口県知事である村岡嗣政氏、地域の金融機関から株式会社山口銀行頭取である吉村猛氏、女性経営者から株式会社中国警備保障代表取締役社長である豊島貴子氏⁽¹³⁾ほか、業界シェアが高い企業や新たな挑戦に取り組んでいる企業などのトップを招き、企業理念や戦略、県内の産業の特色、魅力、課題等を紹介して頂いた。最後に、学生は学んだことをグループ単位で議論し、プレゼンテーションで発表させ、理解度などを評価した。

授業の狙いとしては、大学に入学して間もない学生が、山口県の産業の特徴、経済の仕組み、働くことの意味や意義などについて幅広く学び、山口県の産業構造や歴史、文化といった側面から考察させることで、地域への理解を深めることにある。また、自分が講義で理解したことと、他学生が理解したことを比較検討し、学部を超えた仲間との協働学習も体験できるように設計を行った。

教育CDとしては、講師の選定を統括CDや連携CDと協議を行い、授業の進行やプレゼンテーション方法を事前に担当教員と協議し、学生に周知した。

本授業に参加した学生の感想では、山口県の産業特性として1事業所あたりの工場出荷額が上位であることや、インバウンドの増加から国内外から注目されている観光産業・観光地への理解が深まったという意見が多かつ

た。

更に、山口県出身の友人から、『山口県は何もない』と聞いていたが、話を聞いて魅力を感じ、更に知りたい。」、「グループワークは苦手だったが、この授業のグループワークは楽しく、今後様々なことに取り組みたい。」といった感想⁽¹⁴⁾も見られ、200番科目で地域のフィールドへ実際に出て学ぶことが期待される。

県外から山口大学へ入学した学生はもちろん、県内出身者にとっても、山口県の観光や産業について、県知事や企業経営者から直接教授される機会は今までになく、この授業を通じて山口県の魅力と課題を見つめ直したいという動機づけに貢献できたと考えられる。

3.1.2 200 番科目において

200 番科目は主に2年生を対象として、多様なフィールドワークで、学生同士が協働して地域問題の解決に取り組むことを目指して、インターンシップ基礎（必修）と、サービスラーニング基礎もしくはアントレプレナー基礎の2科目から1科目を選択できる。ここでは平成30年度に開講されたアントレプレナー基礎科目から、2つのキャンパスで開講し、事業協働機関の大人たちと世代を超えて学ぶ、「アントレプレナー基礎～アイデアキャンプin吉田・常盤～（文化の継承と創造1・2）」⁽¹⁵⁾を取り上げる。

本授業は、事業協働機関の企業から与えられた課題に対して、情報収集、課題解決法を習得し、学生と企業の担当者と一緒に課題解決に取り組むワークショップ形式で行った。平成30年度は、山口大学の吉田キャンパス（山口市）と常盤キャンパス（宇部市）において、事業協働機関から化学メーカー、建築業、サービス業など計11社（宇部興産株式会社、新光産業株式会社、不二輸送機工業株式会社、吉南株式会社、株式会社中国警備保障、長州産業株式会社、徳山興産株式会社、

株式会社宇部情報システム、株式会社三友、協和建設工業株式会社、山口マツダ株式会社⁽¹⁶⁾）から20名以上の担当者とともに学生34名が参加した。

狙いとしては、与えられた課題を理解して、解決のためのアイデアを出し、新サービスや新商品の提案を行うことにより、アントレプレナーシップを理解し、多様なメンバーと協働しながら、積極的に課題解決に取り組むことができる能力を育むことである。

教育CDは、各CDと協議を行い、参加企業への参加依頼および事前調整でテーマ選定を行い、授業の進行やプレゼンテーション方法を担当教員と協議し、プログラムの運営に携わった。

本授業を通して行ったアンケート調査によると、参加企業は「たいへん満足：85%」、「まあまあ満足：15%」と回答（n=13）している。

参加した事業協働機関の担当者で、就職活動等を通じて普段学生と関わりがある方からは、「自分の学生時代にはなかった授業の在り方で大変感銘を受けた。」とYFL育成プログラムを通じた、教学改革に高い評価を頂いた。また、普段学生と関わりのない方からは、「一緒に働いてみたいと思える学生がいた。」と地元就職に繋がる発言も見られた。

一方、参加した学生は、「たいへん満足：94%」、「まあまあ満足：6%」と回答

（n=16）した。また、6つの力について自己評価を行ったところ、受講前と受講後において、すべての力の評価があがるとともに、協働力、課題発見・解決力、イノベーション創出力において顕著な伸びが確認された（図2）。

更に、200番科目のオリエンテーションにおいて事前にヒアリングした際には、「アイデアを出すことが苦手」と答えた学生が多かったが、全4回の授業を通して、「意見を否定されるだろうと思って発言するのが苦手だ

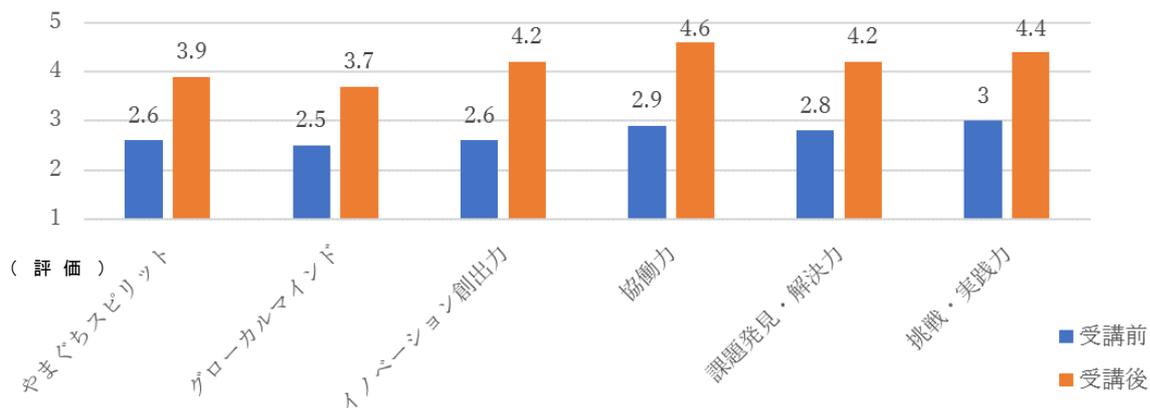


図2 アイデアキャンプ参加者アンケート結果（学生：計16）

ったが、チームで受け入れてくれ、自分の考えを発言する事に対する苦手意識が薄らいだ。」という成長に繋がった。

学生達は馴染みのない土地での世代を超えた方々との交流接触を通じて、日常（学内）だけでは感じる事のできない体験ができたものと考えられる。日常生活においては、大人（部外者）と接触する機会が限られているためか、当初は様々な苦手意識があった学生も、本講義後も交流が続いていると聞いている。

本授業を通じて県内企業を知ったこともあり、300番科目へ積極的に参加することに繋がることが期待される。

3.1.3 300番科目において

300番科目は、主に3年生を対象として、企業や自治体の協力を得て、課題解決型インターンシップにより実践的な課題解決能力を育むことを目指している。このインターンシップは、地域協働課題解決型と企業協働課題解決型の2科目から選択でき、事業協働機関と連携して、学生が「若者の目線で地域の企業や自治体の魅力を取材し発見。」することや「新商品の開発・販売。」をテーマに、平成30年度は約100名の学生が参加した。ここでは、企業協働課題解決型インターンシップを取り上げる。

狙いとしては、YFL育成プログラム100番、200番科目を始め、これまで学んできた知識を活かして、企業が直面する課題を発見し、それらを解決する実践的な体験学習を行なうことにある⁽¹⁷⁾。

教育CDは、300番科目の実施計画を策定し、計画が各種委員会で承認を受けた上で、事業協働機関への案内を配信、受入に関するプログラムの相談対応、学生への周知、事前・事後研修の企画および運営等を担当教員と協議し、プログラムの進行等に携わった。

本授業終了後に行ったアンケート調査結果によると、受入先企業は、「たいへん満足：17%」、「まあまあ満足：83%」と回答（n=5）した。満足度の理由の中には、「学生と協力して仕事を進める楽しさも体感できた。教えることばかりではなく、こちらも学生から教わることがたくさんあった。」と、学生と受入先の双方にメリットがあったことが伺える。

また、インターンシップで学生が成長したと感じられる6つの力（複数回答）は、とくに「協働力：34%」、「課題発見・解決力：33%」と高く、次いで「イノベーション創出力：13%」、「挑戦・実践力：13%」、「やまぐちスピリット：7%」となった。

一方、参加した学生は、「大変良かった：79%」、「普通：18%」、「不満：3%」と回答

(n=34) した。

学生がインターンシップの参加にあたって、「身につけたい能力」と参加後に「成長したと思う能力」についての自己評価の結果の比較によれば、受講前には、「協働力：27%」を身につけたいと思う学生がもっとも多かった反面、受講後では「課題発見・解決力：25%」や「挑戦・実践力：24%」が成長したと感じる学生が多く見受けられた（図3）。

300 番科目を通じて授業の中で成長を期待する、協働力、課題発見・解決力、挑戦・実践力について成長を実感した学生が多く、講義の目的が達成されたものと考えられる。

受講前に対し、受講後において協働力に対する成長があまり感じられないという感想は、本来期待する能力よりも、それ以上に課題発見・解決力や挑戦・実践力に、強い成長を感じたと推察される。また、各インターンシップにおいて、個人ワークが多く取り入れられたことも影響していると考えられる。

6つの力の一つであるグローバルマインドに対する評価が低かった点については、テーマ設定が地域に限定したものであるためと考えられ、今後はグローバルな視点をローカルに落とし込むようなテーマ設定も考えていく必要がある。

なお、平成30年度末には同プログラムを修

了した第1期生のYFL認定を行う予定である。

3.1.4 正課科目についての評価

これらの取り組みの結果、COC + 中間評価では5段階中、上から2番目の「A評価」を得た。

優れている点として、「教育プログラム編成と実施の進捗において、YFLの6つの力をカリキュラムに適用し、カリキュラムマップの形で教職員や学生に対してわかりやすく提示したこと。⁽¹⁸⁾」等が評価された。

3.1.4 正課外科目について

YFL 育成プログラムでは、正課科目のほかに正課外科目として地域の特色を活かしたプログラムを開発している。

平成30年度の取り組みとして、次代を担う若者と地域のプレイヤーによる人材交流と地域の未来に貢献する人的ネットワークの構築を目的に、地域に参画する若者と地域間連携の増加を期待して地域MIRAIサミットを開催した⁽¹⁹⁾。

本サミットは6月9日、10日と2日間、山口県セミナーパークにて、山口大学をはじめ6大学の1年生から大学院生までの学生、ゲスト等を含め50名以上が参加した合宿型プログラムである。1日目に、ゲストによる特別

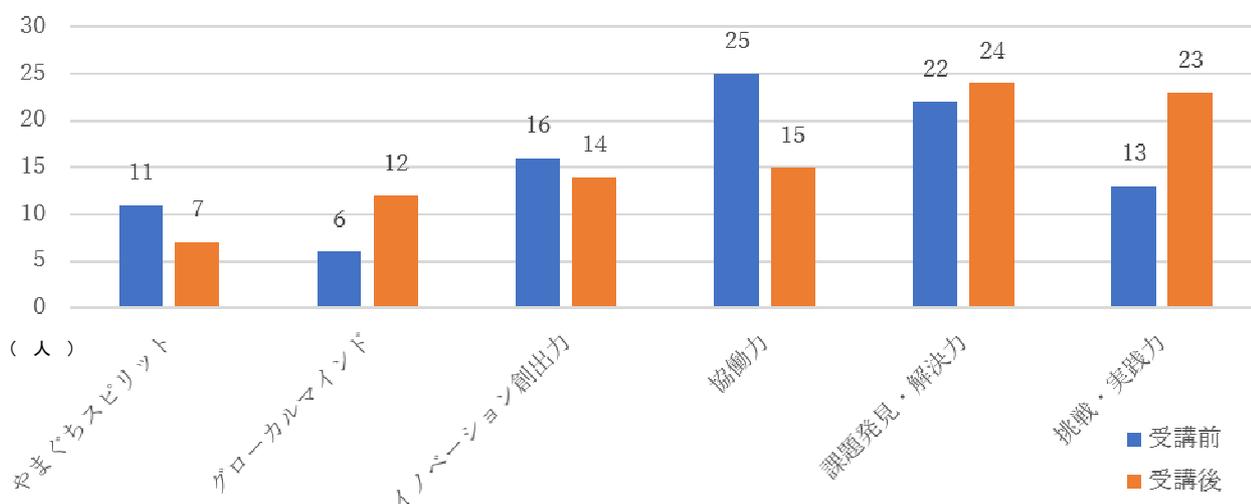


図3 企業協働課題解決型インターンシップ参加学生アンケート結果（受講前：計36/ 受講後：計34）

講座や参加者間の交流時間を設け、2日目は未来の自分に関して、深めたいテーマを参加者が出し合いグループワークを行った。ゲストには経済同友会や事業協働機関、そのほか地域のNPO等を含め多様な方々に参加いただき、学生との対話を行った。

教育CDは、実行委員会形式で他機関との協働による企画実施、公益財団法人山口県ひとつく財団の助成金制度等を活用した外部資金の獲得、学生参画によるプログラムの開発を担った。

開催後、学生有志による次年度プロジェクトチームが発足され、今後も継続的な実施が期待される。

そのほか、12月5日、山口大学において山口商工会議所の山口ライフスタイル委員会が主催した意見交換会を開催した⁽²⁰⁾。

本交流会には、地元企業の経営者・代表者および山口大学のOB・OGを含む若手社員と、学生やスタッフを合わせて約50名が参加し、やまぐちCOC+では学生の参加者募集とプログラムの設計に協力した。

学生側には参加企業の経営者・代表者および若手社員との交流を通して山口市内の企業に興味・関心をもってもらうこと、企業側には学生の思い・希望を聴くことを通して今後の人材確保・人材育成に役立てることができ、双方にメリットがある企画となった。

そのほか、平成29年7月11日、山口県教育会館において、山口県、公益財団法人やまぐち産業振興財団主催および、ライフスタイル協同組合が運営、女性創業応援やまぐち株式会社やCOC+事業推進本部などが協力し、女性創業セミナーWITTY スタートアップ記念講演会の開催に協力した⁽²¹⁾。

本講演会では、女性創業セミナーに先立ち、セミナーや支援制度のPRや、ロールモデルとなる女性起業家の講演等を行い、学生を含め100名の参加があった。

上記等の活動を通じて、起業家マインドの育成や女性の地元定着など、正課科目だけでは捉えきれないニーズに対応している。

組織間の連携は、学部・部局の枠を超えた教員・職員・学生（以下、「教職学」と呼ぶ）の連携に加えて、産官学協働まで拡がり、より強くなっている。

3.2 やまぐち就職支援マッチングシステム

就職時における学生と企業との間のミスマッチを防ぐため、山口で学んだ学生が地元企業と双方で最も良い組み合わせで就職できる事を目的としてやまぐち就職支援マッチングシステムを構築した。学生側は身につけた、地域が求める「6つの力」を山口大学が開発した能力基盤型カリキュラムシステムを用いたデータベースでレーダーチャートとして可視化し、企業は求める人材像や企業情報を発信し、相互のニーズに合ったマッチングを可能とするものである⁽²²⁾。

県内企業は、新卒採用情報が各社によって掲載場所が異なる点や、掲載されていないことにより、就職活動等において学生に十分な情報が届けることができていない事例も見受けられる。そこで、新卒採用情報等が掲載されている企業も含め、事業協働機関の企業情報を一元化することに加え、経営者や先輩社員等の現場の声を活かした、学生にとって身近に感じる企業情報を提供していくこととしている。

教育CDは、履修者の募集および管理とオリエンテーション等を通じてマッチングシステムの周知に取り組んだ。

山口大学の学生を対象とした企業の認知度のアンケートの結果(図4)によると、県内企業の認知度は低く、限られた情報における選択肢の中からでしか就職先を選択できず、結果的に採用や就職においてミスマッチが生じていると懸念される²⁾。

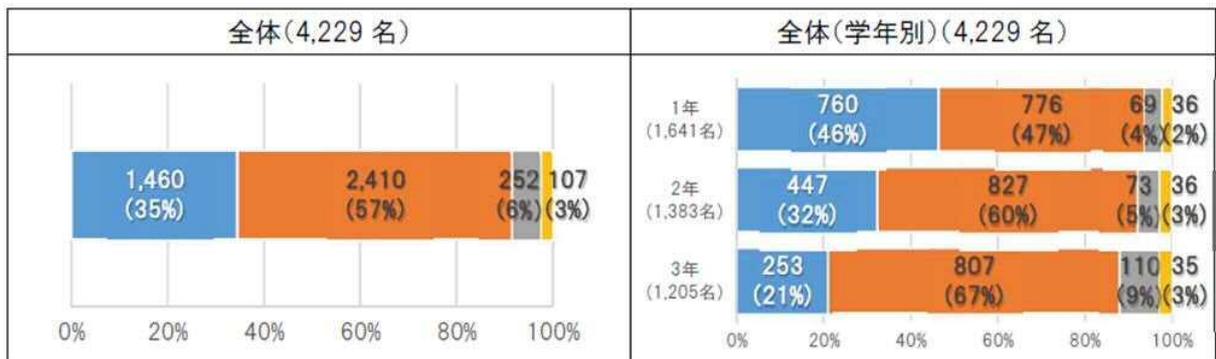


図4 山口県にある企業の認知度（学生：計 4,229）

そのため、成績に基づくレーダーチャートの可視化するとともに、企業情報のデータベースを優先稼働させ、学生が企業情報を正確に理解することにより、以上述べたようなミスマッチを防げるようにシステムを構築した。

YFL 育成プログラムの完成年度が平成30年度であることから、レーダーチャート化の完成年度は平成31年となり、今後の活用が期待される。

3.3 学生の就職支援

山口県内には、東京商工リサーチによると、売上 100 億円を超える企業が80社程度³⁾あることから、県内には優秀な人材の受け皿が十分存在していると考えられる。しかし、

残念ながらその情報が学生のみならず、我々大学関係者や学生の就職に影響力を持つ保護者にも伝わっていないのが問題である。

これを改善するため、学生、保護者、教員、地域の方々に山口県内の魅力ある優良企業を知っていただくことを目的とした「山口きらめき企業の魅力発見フェア（以下、「Job フェア」と呼ぶ）」を平成28年度から毎年開催しており、平成30年度には1,500名を超える多くの方々の参加があった⁽²³⁾。

県内の企業をより深く、より広く知ってもらうために、就職活動前の3年生の学生はもちろん、1・2年生にも対象を広げ、早い段階から県内企業の魅力等を学ぶ機会を作ることとした。

東京一極集中が叫ばれて久しいが、山口県

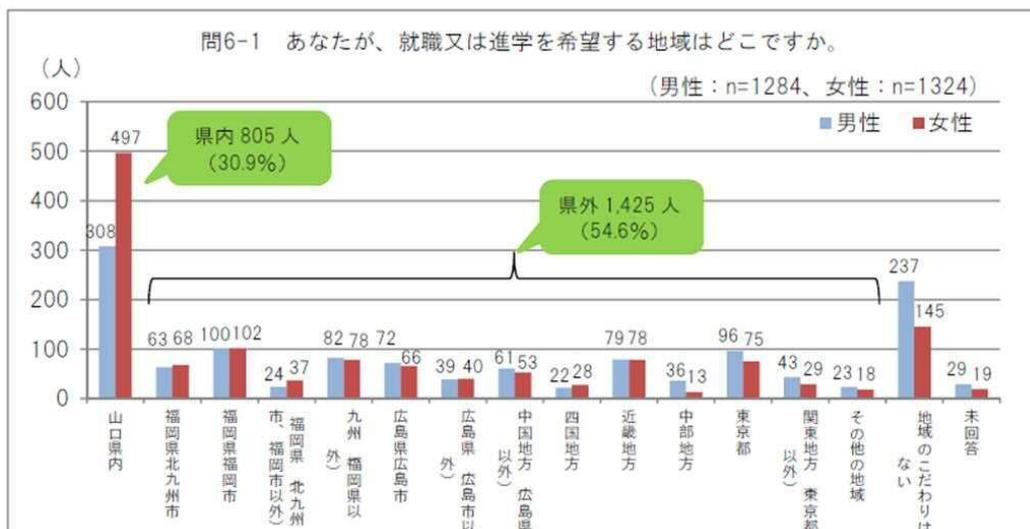


図5 就職又は進学を希望する地域（県内大学4年生・短大2年生・高専5年生：計 2,608）

の調査（図5）によると、学生は必ずしも東京圏への進学・就職を希望しているとは言えない⁴⁾。

COC＋事業では、東京圏や国外で活躍したい学生に山口県への就職を無理強いするわけではなく、山口県で活躍したいと願う学生に対して、これまで以上に情報提供を行うとともに、地域にこだわりがない学生にも知ってもらうきっかけを提供することで、山口県への就職を促進したい。

現在までのところ、Jobフェアをきっかけとして事業協働機関への就職が決まった事例がある。また、本事業開始前の高等教育機関全体の学生の県内就職率は平成26年度の33.07%に比べ、平成29年度は33.24%と僅かながら増加傾向にある⁵⁾。

本事業における事業協働機関数は、全国のCOC＋事業の中でも最大級の規模を誇る。事業協働機関数は毎年新規加入により増加し、当該事業協働機関への就職者数も、年々増加していることから、本事業の取り組みの効果が着実に実を結んでいるものと考えられる。

4 まとめ

4.1 教育CDの視点から見た課題

4.1.1 事業運営について

地域の特性を活かして、県内12高等教育機関と単位互換制度等を用いてYFLプログラムを展開しているところ、問題点もある。

ひとつには、4年制大学、短期大学や高専の間には学校種別ごとの特性や修業年限等に相違があり、さらには学部単位でも、授業科目の開講時期や時間帯が異なるため、日程調整に多くの困難がある。そのため、PBI等に係わっている各高等教育機関および事業協働機関の関係者には大きな負荷がかかり、円滑な教育プログラムの実施に対する課題となっている。

一方、学生にとっては、フィールドワーク形式のプログラムでは、移動に係るコスト面

や、自家用車等の移動手段が限られている等の負担となり、学生の参加を阻む要因となっている。

4.1.2 地域との関わりについて

人と人との関わりが求められる社会において、組織的な取り組みが行われているにもかかわらず、学生と県内の住民、県内企業および自治体との関わりが希薄になっている。

山口大学では所在地の半径約2km圏内に、24時間営業のスーパーマーケット、アルバイト先、娯楽施設、温泉・飲み屋街、病院や駅等の恵まれた環境の中で衣食住が満たされており、日常的に生活域外へ出かけることが少なく、直接的なコミュニケーションをとる機会が少ない傾向にある。

4.1.3 就職に向き合う学生の意識について

昨今、若者を中心に地元志向の高まりが指摘されているが、就職に対する行動および意識の力を総称して、「就職力」と呼ぶならば⁽²⁴⁾、地元志向の高い学生は総じて就職力が弱いにもかかわらず、率先して地元志向を表明する傾向にあり、必ずしも地元企業が求める人材ではない可能性がある。

更に、県内出身の学生だけでは県内企業の労働力は充足せず、県外の学生にも県内企業に関心をもってもらい、県内就職に結びつけていく必要がある。

4.2 今後の展望

4.2.1 事業継続について

やまぐちCOC＋を通じて、事業協働機関をはじめ県内企業・自治体との協働する機会が増え、PBI受入機関やYFL育成プログラムの受講者も年々増加している。それに伴い、特別クラスを用意して開講していたYFL育成プログラムは、これから全学部へと裾野を広げ、山口大学における通常教育プログラムとしての持続・定着に向けた展開が求められる

る。

すでに、活動はCOC＋事業推進本部から各部局へと展開され、意識の高い支援教員から全学の教員へと事業の趣旨が広く理解されるようになっており、プログラムを履修する学生も全学部生が履修できるように、プログラムの見直しを行う予定である。

4.2.2 地域との関わりについて

地域にある県内企業のPRは、メディアやWEBを使った情報発信だけではならず、県内企業の優位性を活かして、学生と企業との直接的なコミュニケーションが必要である。

すでに、YFL 育成プログラム、Job フェア、地域 MIRAI サミット、企業見学バスツアーなど多様な方法を通じて取り組んでいるが、今後も交流の質と量の充実が求められる。

課題の項で述べたように、学生は日常生活を大学の半径 2km 以内で過ごしていることから、学生と企業との接点を多く確保する事が重要と考える。そのためには、学内に企業や自治体から講師を招聘し、交流の場を設け、学生達に山口を好きになってもらうとともに、山口の企業や自治体が抱える課題についての理解を深め、YFL 育成プログラムの 200 番科目や 300 番科目などにより、学生自らが地域の企業や住民とコミュニケーションを取り、一緒になって課題解決に取り組む機会を増やす必要がある。

地元定着を考える場合には、学生のみならず保護者へのPRも重要である⁵⁾。

すでに、やまぐち COC＋では保護者向けの取り組みとして、Job フェアへの参加を積極的に呼びかけるとともに、保護者向けの広報誌の制作、新聞広告、保護者説明会等でのPRなど行っている。今後も、より一層の広報活動周知を行っていく事が重要と考える。

4.2.3 地元志向の高い学生について

地域創生に貢献できる人材を輩出するため、「山口県でもよい」から、「山口県が好ましい」という「就職力」の高い、積極的な学生を育てることが重要であり、山口県の地域と人のために取り組みたいと希望する学生を育成すべきである。

そのために、働くことと暮らしの両面から、魅力だけではなく課題も伝えた上で、地域で活躍できる能力を身につける施策を、COC＋事業終了後も継続して取り組むことが必要である。

現在、各プロジェクトにおいて教職学に加え、産公学から人材や資金等においても組織横断的に協力を得ており、今後は更に、地域横断的に地域創生のプラットフォームとして、協働が加速することを目指したい。

(COC＋事業推進本部
学生キャリア
教育コーディネーター)
(COC＋事業推進本部
地域産学連携
シニアコーディネーター)
(COC＋事業推進本部
統括コーディネーター)
(理事・副学長
人事労務、地域連携担当)

【引用文献】

- (1) 内閣官房まち・ひと・しごと創生本部事務局(2015)「まち・ひと・しごと創生総合戦略(2015 改訂版)」pp. 48-50
- (2) 中村 高昭(2015)「地方創生における大学の役割—期待の一方、厳しさを増す大学を取り巻く環境—」pp. 30-31, 参議院事務局企画調整室
- (3) 山口県(2015)「山口県人口ビジョン」

- p. 1, p. 30
- (4) 山口大学(2015)「明日の山口大学ビジョン2015」 p. 7
- (5) 山口大学エクステンションセンター(2004)「平成15年度 活動報告」
<http://ds0.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~exten/>(参照2019年1月23日)
- (6) 文部科学省(2015)「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)公募要領」 p. 2
- (7) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「事業協働機関」
<http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/cooperation.html>(参照2019年1月23日)
- (8) 日本学術振興会(2015)「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)審査要項」 p. 3
- (9) 日本学術振興会(2016)「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」フォローアップ結果(平成28年度)山口大学 概要資料
- (10) 林透(2017)「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」『大学教育第14号』pp. 10-23, 山口大学大学教育機構
- (11) 山田隆裕(2016)「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」『やまぐち経済月報No. 499』pp. 2-9, 一般財団法人山口経済研究所
- (12) 山口大学(2018)「経済と法3[やまぐちの行政・経済を学ぶ]」山口大学シラバス
- (13) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「集中講義「経済と法3」を開講しました」
http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/_5139/_6529/_7133.html(参照2019年1月24日)
- (14) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「集中講義「経済と法3」を開講しました(学生グループワーク編)」http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/_5139/_6529/_7134.html(参照2019年1月24日)
- (15) 山口大学(2018)「文化の継承と創造1[アイデアキャンプin吉田]」山口大学シラバス
- (16) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「アイデアキャンプ2018開催レポート」 p. 2
- (17) 山口大学(2018)「地域展開科目[企業協働課題解決型インターンシップ]」山口大学シラバス
- (18) 日本学術振興会(2017)「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)中間評価結果 山口大学」
- (19) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「地域MIRAIサミット～地域をつくるカッコいい大人と語り合える2日間～」http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/_5139/_6529/_6921.html(参照2019年1月24日)
- (20) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「COC+事業協働機関とのコラボレーション企画「学生+経営者・OB,OG交流会」が開催されました」
http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/_5139/_6529/_7547.html(参照2019年1月24日)
- (21) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「「女性創業セミナーWITTYスタートアップ記念講演会」を開催しました」http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/_5139/_5926/_6269.html(参照2019年1月24日)

2019年1月24日)

- (22) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2017)「やまぐち就職支援マッチングシステム」http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/job_match.html(参照2019年1月24日)
- (23) やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「山口きらめき企業の魅力発見フェア2018(Jobフェア)」
http://www.yamaguchi-u.ac.jp/coc-plus/_5139/_6529/_7462.html(参照2019年1月24日)
- (24) 平尾元彦, 重松政徳(2006)「大学生の地元志向と就職意識」『大学教育第3号』pp. 161-168, 山口大学大学教育機構

【注】

- 1) 内閣官房まち・ひと・しごとの創生本部事務局(2015)「まち・ひと・しごと創生長期ビジョン」p. 4, 野村総合研究所(2015)「知的資産創造」2015年5月号, p. 64 ほか複数の資料を参照
- 2) 山口大学地域未来創生センター(2016)「COC + 事業にかかる学生へのアンケート調査」p. 6
- 3) 東京商工リサーチ(2017)「TSR Palette」
- 4) 山口県(2015)「山口県人口ビジョン」p. 25
- 5) COC + 事業推進本部(2018)「COC + 事業協働機関(高等教育機関)地元就職率目標値及び実績値」ステークホルダー協働型FD・SDワークショップ配布資料, 参考資料 1-1, p. 1
- 6) 山口大学地域未来創生センター(2016)「COC + 事業にかかる学生へのアンケート調査」p. 5

【参考文献】

- 内閣官房まち・ひと・しごと創生本部事務局(2018)「まち・ひと・しごと創生総合戦略(2018 改訂版)」pp. 65-68
- 文部科学省(2015)「大学による地方創生に関する取組」pp. 1-2, 文部科学省高等教育局高等教育企画
- やまぐち未来創生人材育成・定着促進事業(2018)「YFL パスポート(2018 年度新入生用)」

謝 辞

本論文の作成に当たり、福田理事・副学長(教育学生担当)、重松副学長補佐(教育学部教授)には貴重な助言を頂いた。また、林透准教授には教育プログラムに関して有益な助言を頂いた。山崎直子就業体験支援員、山本貴子事務補佐員、地域連携課、大学教育機構のスタッフの皆様には平素より事業の活動の円滑な運営に協力して頂いている。更に、協働機関である山口県立大学、徳山大学のコーディネーターの方々には事業推進において多くの助言を頂いた。以上の方々に対して深く感謝の意を表します。

大学教育センター—2018 年度活動報告

山口大学大学教育センターの2018年度の活動について概要を報告する。本年度の運営の特徴としては大学教育センターに新たにデータサイエンス教育推進室を設置したことから、部及び室の役割分担を明確にしたことが挙げられる。

1 大学教育センターの目的

大学教育センター（以下「センター」という。）の目的は、「山口大学における共通教育、専門教育を体系的に捉えた教育システムの実施、授業評価等の全学システムの実施並びに教育活動評価及び授業改善の企画等をより具体的、実践的に行うために大学教育の企画・実施を行い、もって本学の教育活動の充実発展に寄与すること」（「山口大学大学教育センター規則」第2条）である。企画・評価を行うのみではなく、実施組織の面も持ち、全学的な教学マネジメントの中核組織としての活動が期待されている。

2 組織と運営体制

2019年2月現在、センターは7名の専任教員（教授1、准教授3、講師1、助教3）と併任教員2名（センター長、データサイエンス教育推進室長、何れも大学院創成科学研究科兼任）及び3名の主事（人文学部教授、教育学部教授、理学部准教授）の計12名のスタッフからなる。

センターには教育開発部、教学インスティテューショナル・リサーチ部（以下「IR部」）及びデータサイエンス教育推進室（以下「DS室」）が置かれており、上記の専任教員と主事がそれぞれ部または室に分かれて

担当している。教育開発部には専任教員2名と主事2名が、またIR部には専任教員3名と主事1名が所属し、それぞれ個別にミーティングを開催している。ミーティングの際は、センター長と、実務的な観点から教育支援課副課長も同席し教職協働体制を敷いている。一方、DS室には室長、副室長が置かれ、センター教員が副室長を担当し、職員1名が配置されている。また、本学の学教育再生加速プログラムの推進を担うYU-AP推進室があり、センター教員2名と職員1名が中心となり取り組んでいる。これら各部、各室のそれぞれの取り組みについては稿を改めて各部各室の担当教員から報告されるので、それらを参照願いたい。

また、センター教員全員（助教を除く専任・併任教員及び主事）および教育支援課職員1名をメンバーとするセンターミーティングを毎月開催している。センターの大きな方針等はこのミーティングで最終的に決定される。前年度まではすべての議案をこのセンターミーティングで議論していたが、2018年度からは各部、各室で議論した上でセンターミーティングに報告することにした。そのため、センターミーティングは前年度までは毎週のように開催されていたが、月に1回ないし2回程度の開催となっている。

3 取り組み

先にも述べたが、詳しい取り組みについては各部、各室の報告に譲ることにし、ここでは2018年度のセンターの主な取り組みについて概略を報告する。

3.1 FD・SD

3.1.1 教育改善FD研修会

各学部・研究科のすべて教員を対象とする教育改善FD研修会を開催した。本年度は「教学IR」をテーマに、アドミッションセンターの協力のもと「入試制度と成績の関係」を一つの事例として取り上げ、各学部・研究科の教員と教学IRの推進方法や課題について意見交換を行った。開催日と学部・研究科は表1の通りである。

表1 平成30年度 教育改善FD研修会

月	日	学部・研究科
9月	3日	理学部・創成科学研究科
	19日	人文学部・人文科学研究科
10月	10日	共同獣医学部・共同獣医学研究科、 連合獣医学研究科
	17日	教育学部・教育学研究科
11月	7日	医学部（保健学科）・医学系研究科
	14日	工学部・創成科学研究科
	21日	経済学部・経済学研究科
12月	11日	技術経営研究科
	12日	医学部（医学科）・医学系研究科
	19日	農学部・創成科学研究科
1月	16日	国際総合科学部

3.1.2 アラカルトFD研修会

学部・研究科が主催するFD活動に、センターや学内から講師を派遣して行う研修会で、いくつかのテーマから各学部・研究科が希望のテーマを選んで行われた。

3.1.3 全学FD・SD講演会

「大学教育とアクセシビリティー多様な人々の大学教育へのアクセシビリティを考

る」をメインテーマに、8月8日に開催した。

3.1.4 新任教員研修会

人事課が年2回開催している新任教員研修会であるが、2018年度第2回目は「新任教員のための大学教員準備講座」として大学教育センターが中心となり9月27日に開催した。実施後、来年度に向けてセンター内でFDを行った。

3.1.5 ラーニング・アドバイザー養成講座

前年度に引き続き「学生の学びの好循環」に資することのできるラーニング・アドバイザー養成講座を、対象を山口大学から大学リーグやまぐち加盟機関の事務系職員に広げて1月25日、2月15日に開催した。

3.1.6 その他

上記の他、SA/TA研修会、FDコーディネータ研修会、FD・SDワークショップ等々のFD・SD活動を行った。

3.2 教育開発部、IR部、DS室、YU-AP推進室

教育開発部では前節で述べたFD活動や研修会の企画・検討、中期目標・中期計画の年度報告、年度計画の検討、照合事項の作成や回答案の作成等を行った。また2019年度に本学で開催予定の「中国・四国地区大学教育研究会」のプログラムの検討や基調講演者候補者の選出を行った。

教学IR部ではアドミッションセンターの林寛子准教授の協力を得て、上に述べた教育改善FD研修会の検討・準備を行った。また英語教育に関連した分析も行う予定である。

DS室では今年度から共通教育科目に設置された「データ科学と社会Ⅰ」及び「データ科学と社会Ⅱ」を円滑に実施するため、外部講師の手配、授業のビデオ撮影、講師へのフィードバック、教材化の検討等の活動を行っ

た。

YU-AP 推進室では前述の「ラーニング・アドバイザー養成講座」や「共育ワークショップ」, 「FD・SD ワークショップ」等の FD・SD 活動, 学習到達度調査や学習行動調査, 「Teaching & Learning Catalog」や「アニュアルレポート」等の広報物の発刊や報告書を作成した。

3.3 研究会・情報収集

6月2日・3日に第66回中国・四国地区大学教育研究会が鳥取大学で開催され, 次年度本学開催に向け, 大学教育機構長, センター長, 専任教員1名, 事務職員1名が参加し情報収集を行うとともに, 林准教授が分科会で発表を行った。

6月6日・7日に, 第54回12大学教養教育実施組織代表者会議・事務協議会にセンター長が, 6月7日・8日に平成30年度国立大学教養教育実施組織会議及び事務協議会(於高崎)にセンター長及び専任教員1名が参加した。

9月10日・11日平成30年度全国大学教育研究センター等協議会(於広島大学)に専任教員が参加した。

この他にも各教員が個別に所属学会等に参加して情報収集を行っている。

3.4 センター長

大学教育センター長の活動について, 上述のものと重複するものもあるが再度掲載する。すべてを正確に記録しているわけではないため, 概略や概数にせざるを得なかった。なお, センター長は併任であり, 学部・研究科教員としての業務もあるが, ここではセンター教員としての業務のみをあげる。また, 個別にあげてはいないが, 通常の組織同様, 報告・連絡・相談, 企画立案, 様々な打ち合わせ, 決裁などもある。

3.4.1 例年同様の活動

【毎週1回程度】

- ・機構連絡会
- ・センターミーティング(IR 部, 教育開発部を含む)

【毎月1回程度】

- ・大学教育機構運営委員会
- ・教学審議会
- ・教学委員会

【年数回～10回程度】

- ・YU-AP 関連会議
- ・障害学生修学支援委員会・連絡会
- ・COC+推進委員会, YFL 委員会等
- ・VELCテスト・TOEIC IP テスト
- ・各学部との意見交換, 学長・理事との意見交換

- ・出張

【年2回】

- ・知的財産教育研究共同利用拠点運営委員会
- ・新任教員研修会
- ・ラーニング・アドバイザー養成講座
- ・ノートパソコン選定部会

【その他】

- ・学生支援関係審査
- ・FD・SD・研修会出席, 説明, 挨拶等
- ・各種アンケート・照合事項への回答等
- ・中期計画・中期目標の年度計画・検討, 達成・進捗状況の記載
- ・トラブル対応, 訪問対応, 依頼・調整

3.4.2 2018年度に特徴的な活動

- ・教員採用選考・昇任委員会, 面接等
- ・YFL 育成プログラム関係
- ・YU CoB CuS 勉強会
- ・英語部会との打ち合わせ
- ・英語教育システムの改善を全学的に検討する検討会議
- ・来年度の「中国・四国地区大学教育研究会」の基調講演者や分科会のオーガナイザーの依頼

・共通教育（学部教養教育）の検証と改善の検討会議（予定）

4 その他

4.1 DP・CP

YU CoB CuS の全学展開に向け、8月23日に理系学部（理学部，医学部，工学部，農学部，共同獣医学部）の勉強会を開催した。また国際総合学部においてアンケートを実施している。ナンバリングについては全学部で附番が完了し、10月24日の教学委員会で報告し、履修の手引きに掲載を依頼した。またカリキュラムマップ，カリキュラムフローチャートも各学部で新しいDP，CPに合わせて更新が行われた。

4.2 英語教育

教育研究評議会の下に、学士課程教育における英語教育システムの改善を全学的に検討する検討会議が置かれ、2019年度からの英語教育の変更について議論された。今後高年次の英語教育についても議論される予定である。

また、センターには英語教育担当助教が2名おり、年間計60以上のクラスを担当している。英語教育の充実を図るため、新たに英語教育担当の助教を1名増員することが認められ、採用活動を行った。

4.3 YFL 育成プログラム

YFL 育成プログラムの実施母体が2020年度から（一部2019年度から）大学教育機構に移管されることになり、新しいYFLカリキュラムや実施体制について検討を行った。

4.4 レポート等

センターニュースレター「共育の丘だよ

り」を2回発刊した。FD報告書，共通教育授業科目別部会活動報告書，卒業・修了時満足度調査，試験の公正な実施に関するアンケート等の取りまとめ，報告を行った。

4.5 その他

センター教員はIYOCAN等のシステム保守・管理，共通教育の定期試験時の補助監督業務，プレースメントテストの補助等もしている。

5 課題

上述のように大学教育センターは山口大学の教学マネジメントの中核組織としてFDや研修会を企画・実施している。しかしながら中期計画・中期目標の達成や日々の業務に追われ、新しい企画や取り組みは多くない。もちろん新たな取り組みを行うことが必ずしもいいとは限らないが、常に全国や学内の動向や学生の様子に気を配り、学生の学びの向上に資するような企画を考え、提案することができる体制が求められる。

謝辞

センターの活動の企画・実施にあたっては学生支援部教育支援課の支援に負うところが大きい。また、各学部・研究科の教職員の方々のご理解，ご協力のもと活動を続けられており、この場をお借りして感謝申し上げます。

文責：大学教育センター長・大学院創成科学研究科 教授 菊政 勲

大学教育センター 教育開発部 活動報告

平成28年3月8日の規則改正により大学教育センター内に教育開発部が設置され、学士課程教育全般の教育改革や授業改善、第3期中期目標・中期計画に関する企画・実施に当たることになった。本報告では、大学教育センター教育開発部に関する設置の経緯、現在までの活動状況、今後の活動及び課題等について、概要を報告する。

1 教育開発部の設置の経緯

教育開発部は、平成28年3月8日に山口大学大学教育センター規則が改正され、次の事項の企画、改善及び実施の業務を行うことになった。

- (1) 大学教育研究組織に関すること。
- (2) 共通教育に関すること。
- (3) 専門教育システムに関すること。
- (4) 厳格・公正な成績評価に関すること。
- (5) 教授内容・方法の改善及び向上のための研修会に関すること。
- (6) その他大学教育に関すること。

本年度は、現在進行中の第3期中期目標・中期計画の内、【11】(YU Cob CuS やポートフォリオの全学展開)、【12】(アクティブ・ラーニングを含むFD、SDの充実)等を中心に以下、2で示すさまざまな活動をこれまで行ってきた。それ以外にFD・SDの企画・検討、2019年度に本学で開催予定の「中国・四国地区大学教育研究会」のプログラムの検討や基調講演者候補者の選出を行った。

2 現在までの活動状況

2.1 中期目標・中期計画の進捗管理

教育開発部では、中期目標・中期計画の年度報告、年度計画の検討を行った。現在、第3期中期目標・中期計画(平成28年度～平成32年度)の3年目、ちょうど中間期を迎えているが、大学としては各計画を平成31年度までに、できるだけ完成に向けた道筋を立てるために、現在推進している各計画をより実現性および完成度の高い取組にすべく、進捗管理等に努めてきた。以下、主な取組の進捗状況を報告する。

2.2 YU Cob CuSの進捗状況

YU Cob CuSの全学展開に関しては、平成30年8月に理系学部の導入に関する検討会を開催し、導入の事例紹介を行うとともに意見交換をした。今年度は、理学部、農学部、共同獣医学部が導入する予定である。また、教育学部、医学部においては、学部独自の学修成果可視化システムを運用し、工学部については、来年度の導入を目指す。

2.3 FD・SDの進捗状況

教育の質を担保する教学マネジメント強化のための教職員の専門性向上を重視し、学生の多様性(社会人、留学生、障害のある学生等)に係る支援方法に対応する教職員の育成及びアクティブ・ラーニング等の教育方法に対応する教員の育成に組織的に取り組むため、教職員・学生協働を通じたFD及びSDをこれまで教育開発部やAP室が推進してきた。別稿ですでに概要を紹介した通り、本学のFDおよびSDは開催回数や参加者人数等でさらに、研修の質や内容において他大学と比べて遜色のない内容となっている。

2.4 その他の取組状況

「ナンバリング」やここ2年ほどかけて取り組んできた各学部のDP及びCPの見直し作業に伴って実施してきた「カリキュラムマップ、カリキュラムフローチャートの改訂作業」は順調に進み、本年度中、作業は終了する見込みである。ただし、改組学部・研究科については3つのポリシーの見直しが保留されていたため、改組学部・研究科は完成年度を迎えたことから、該当学部・研究科はアセスメント・ポリシーを含む見直しを行う予定である。

3 その他の教育開発部の取組

教育開発部が上記以外に取り組んだ内容としては、2019年度に本学で開催予定の「中国・四国地区大学教育研究会」のプログラムの検討や基調講演者候補者の選出を行った。

また、新任教員研修会の研修内容の見直しを行った。当該研修は人事課が年2回開催している研修会であるが、第1回目（4月開催）と第2回目（9月）の研修内容に重複や過不足があるという指摘もあり、研修内容の見直しを実施した。その結果、本年度の第2回目は「新任教員のための大学教員準備講座」と銘打って9月27日に開催した。大学教育センター全体で新任教員にとって必要だと思われる研修内容を協議・検討し、4名の大学教育センター専任教員が講師を分担して、研修を実施した。また、実施後、来年度の新任教員研修会に向けてセンター内でFDを実施した。

4 今後の活動及び課題

平成31年度に教育開発部として実施しなければならない内容としては、まず、YU

Cob CuS やポートフォリオの全学展開を確実に実施していくことである。各学部と協議を重ねながら中期目標・中期計画が達成できるように調整を図っていく必要がある。

FD・SDに関しては、学生のラーニング・サポートの内容を充実していく必要がある。すでに、これまでラーニングアドバイザー養成講座が複数回開催されているが、学生のニーズに合った修学支援はどうあるべきかを大学教育センター全体で協議・検討していく必要がある。

英語カリキュラム改革については、すでに検討部会から改革案が示されており、教学IR部が実施後の検証作業を行うことが今後必要であるが、教育開発部としてもカリキュラム改革の成果と課題を注視していく必要がある。

全学FD・SD講演会に関しては、毎回、テーマ設定や開催時期、参加者の募集等の課題を抱えているが、大学全体として取り組むべき教育課題を大学教育センター全体で協議して決定していく必要がある。その際に、学部の意向やニーズをセンター主事の先生方から意見を聴取しながら決定していく必要がある。教育改善FD研修会やアラカルト研修会のテーマ設定や研修内容の検討に関しても同様な取組が必要である。

文責：大学教育センター 教授

教育開発部

小川 勤

大学教育センター 教学 IR 部 2018 年度活動報告

平成28年3月8日の規則改正により大学教育センター内に教学IR部が設置され、各種教学関連の情報収集・分析に関して企画、改善及び実施に当たることになった。本報告では、大学教育センター 教学IR部に関する設置の経緯、現在までの活動状況、今後の活動及び課題等について、概要を報告する。

1 教学IR部の設置の経緯

現在進行中の第3期中期目標・中期計画の実施プログラム【10】に設定している「教学マネジメントを強化するとともに、修得すべき能力に対する達成度を客観的に示す評価方法を導入し、学生の学びを保証する。また、他大学との連携により教育体制を整備・強化し、教育の質を向上させる。」という目標に向けて「教学に関する各種データの分析と可視化を図るため、平成28年度までに教学

IR (Institutional Research) 組織を整備・強化し、実証データに基づく教育改善及び学習支援の充実に取り組むとともに、教学 IR 活動の評価検証を継続的に行いながら、教育の質の向上につなげる。」という計画を立てている。

これに伴い、平成28年3月8日、山口大学大学教育センター規則の一部を改正し、大学教育センター内に教学 IR 部を設置するに至った。教学 IR 部では、次に挙げる5つの事項に関する企画、改善及び実施について業務を行うこととなっている。

- (1) 教育活動及び授業改善の情報収集・分析に関すること。
- (2) 学生の学修成果の情報収集・分析に関すること。
- (3) 学生授業評価及び大学教育職員等自己

授業評価に関すること。

- (4) 自己点検評価及び外部評価に関すること。
- (5) その他教学 IR に関すること。

2 現在までの活動状況

(1) の教育活動及び授業改善の情報収集・分析に関すること及び(3)の学生授業評価及び大学教育職員等自己授業評価に関することに関しては、従来から、教育情報システム (IYOCAN) により、学生授業評価及び教員授業自己評価や、授業担当時間の実績値についてデータ収集を行っており、毎月の教学委員会に実施状況の報告を行っている。また、各部局や教員等からのデータ提供依頼への対応も行っており、依頼に応じてデータの出力及び加工を行っている。

(2) の学生の学修成果の情報収集・分析に関しては、従来、成績分布表示システムにより学生個人と成績データの繋がりを完全に切り離れた形で各授業における成績の分布を提供してきた。平成30年度は新たに、学生個人に紐付いた成績データの入手を行い、今後の教学 IR 活動の基盤となる匿名化された成績データの整備を行っている。

成績データ自体の分析は、試行を行っている段階である。例えば TOEIC と VELC に関する成績の相関や、共通教育英語関連科目および外部テストの成績について相関の分析等を行っており、各成績間の相関の強弱等から今後の分析における課題等について洗い出しを進めている。

英語カリキュラム改革の検証については、平成30年度前期に、学生授業評価の全学共通の5項目について初歩的な分析を試みたが、

個人と切り離された状態のデータであることもあってか、経年変化を見る限りにおいては目立った変化を見出せていない。

教学 IR を進めるにあたっては、各部署の要望等が重要と考えられる。このため本年度は教学 IR の強化のために必要となる今後の協力に向けて、教学 IR をテーマとした教育改善 FD 研修会を各学部で開催し、各部署の教員と教学 IR の推進方法や課題について意見交換を行った。

また、平成 30 年 6 月に高崎で開催された平成 30 年度国立大学教養教育実施組織会議及び事務協議会に出席した。この事務協議会でテーマの一つとして教学 IR が取り上げられており、他大学の状況について情報の収集を行った。

3 今後の活動及び課題

平成 30 年度、教育改善 FD 研修会により、各学部との連携を図ったことを基にして、今後、各学部と連携・協力し、各種教学関連の情報収集・分析に当たる予定である。

分析データに関しては、学部専門教育科目の成績データや各種アンケート調査等について、一元化することで分析環境の整備を図る必要がある。

現在、平成 29 年度から実施された英語カリキュラム改革の検証や、平成 25 年度から始まった新しい共通教育の検証に関する要求が挙がっているため、今後、これらの検証に

関するデータの分析を進めていく。

英語カリキュラム改革の検証については、上で述べた英語外部テストおよび共通教育の英語関連科目の成績について更に詳細な分析を行う必要がある。現在、平成 30 年度の試行的な措置として一部の学生に TOEIC を年度途中と年度末との合計 2 回受験してもらっている。更に、平成 31 年度には全 1 年次生に対して TOEIC の年 2 回受験を拡大予定である。この実施による成績の変化について、年 1 回受験と 2 回受験の学生の比較、実施前後での比較等を行う予定である。これらの取り組みにより、1 年次の英語教育を通じた成長実態に関して分析を進める。

新しい共通教育に関する検証は、共通教育科目の各科目間について成績の相関を調査中であるが、今後より詳細な分析を進める必要がある。検証の材料としては卒業生満足度調査等、成績以外の材料も検討すべきかもしれない。

成績データを匿名化した個人に紐付けした状態で分析・可視化することにより、これまで見落とされてきた様々な問題に対する気付きが生まれる。一方で、分析結果の独り歩き等も懸念されるため、その取り扱いについては慎重な議論が必要である。

文責：大学教育センター 講師

教学 IR 部 岡田 耕一

大学教育センター データサイエンス教育推進室 活動報告

本学におけるデータサイエンス教育の充実を目的として、平成30年4月1日付けで大学教育センターにデータサイエンス教育推進室が設置された。本稿では、データサイエンス教育推進室およびその活動について報告する。

1 はじめに

ここ数年、様々な分野において人工知能(AI)など「超スマート社会」を支える技術が急速に普及し始めている。一般社会においても、これらの技術が身近に感じられるようになった。

第5期科学技術基本計画では、世界に先駆けた超スマート社会を実現する方針として「Society5.0」が掲げられている。この方針では、我々の住む現実社会とインターネットを基盤とする仮想社会を高度に融合させる技術開発の促進を目指している。これらの技術の礎がデータサイエンスである。文部科学省は、「理工系人材育成に関する産学官行動計画」において、成長分野を支える数理・情報技術分野(セキュリティ、AI・ロボティクス、IoT、ビッグデータ分野等)に係るデータサイエンス人材育成の取組を強化する方針を打ち出している。

山口大学では、工学部、理学部、教育学部に数理・情報の教育組織を有する特徴を活かして、他の専門分野の教員や、学外の教育機関や産業界との連携を図りながら、超スマート社会の進展に貢献できるデータサイエンス人材を育成する体制づくりを進めている。データサイエンス教育推進室は、データサイエンス教育の充実を目的として、平成30年4月1

日に大学教育機構大学教育センターに設置された。本学では、学生の教養教育から専門教育まで、広く全学的にデータサイエンス教育を拡充する計画があるが、その一環として、平成30年度より全学の1年生を対象とした「データ科学と社会Ⅰ」と「データ科学と社会Ⅱ」という2つの必修科目を開設している¹⁾。

2 「データ科学と社会Ⅰ」について

この科目では、大学に入学して間もない学生を対象として、今後の大学で必要となる情報処理に関する基本的なスキルを演習によって涵養しながら、データサイエンスの概要と学ぶ意義について解説している(表1)。データサイエンスの解説については、この分野を先導する研究者や産業界のプロフェッショナルへのインタビューを教材化したビデオ教材(「データサイエンス教育ビデオ」。本学が独自に制作)を用いているところに特色がある²⁾。この講義を受講した学生からは、「データサイエンスを大学で学ぶ意義が理解できた」との感想が多数あり、学び方について相談に来る学生もみられ、好評であった。

表1 データ科学と社会Ⅰ

週	内容
第1週	オリエンテーション
第2週	文献検索によるデータ収集や資料探索方法
第3週	データサイエンス講義
第4週	文書作成演習1
第5週	文書作成演習2
第6週	データ集計・分析演習1
第7週	データ集計・分析演習2
第8週	まとめ

3 「データ科学と社会Ⅱ」について

「データ科学と社会Ⅱ」では、データサイエンスについての理解を深めるため、データから新しい知識や事実を得る方法論、実社会でのデータサイエンス活用事例、学生の専攻学問分野における研究へのデータサイエンスの応用事例について講義を行っている。この授業は、担当教員による講義に加えて、県内を中心とする情報系企業等からの学外講師（技術者やマネージャなど。図 1）や学部専門分野の教員による講義（表 3）を設けることによって、実社会や専攻研究分野においてデータサイエンスを学ぶ意義を知る機会を設けているところに特色がある³⁾。また、これらのデータサイエンス教育とあわせて、情報セキュリティ、情報モラル、コンプライアンスなど、超スマート社会に適応するために必須の知識と作法を会得する講義も含めている（表 2）。

表 2 データ科学と社会Ⅱ

週	内容
第1週	オリエンテーション
第2週	データサイエンスの基本技術
第3週	情報セキュリティ
第4週	情報モラル
第5週	コンプライアンス
第6週	企業でのデータサイエンス活用例
第7週	専攻分野におけるデータ活用研究例
第8週	まとめ



図 1 「データ科学と社会Ⅱ」の学外講師による講義

この講義に対する学生の関心は高く、中には学外講師の所属する企業に強い関心を持ち、その企業へのインターンシップに行く積極的な学生（1年生）もみられた。このように、実社会や専攻分野とデータサイエンスの関連性を見出せる内容は、学生の自発的に学ぶ動機づけに効果的であると考えられる。

本学データサイエンス教育推進室は一般市民向けシンポジウム等で広報活動を行っているが、市民からは「データサイエンスには大きな関心があるが、どこで学べるかわからない」との声を聴くことがあった。そこで、来年度からは、本学の地域への社会貢献の一環として、「データ科学と社会Ⅱ」の一部の授業を一般市民に開放する予定である。

表3 「データ科学と社会Ⅱ」専門データサイエンスの内容

学部	実施日	講義タイトル	概要
医学部	2018.7.19	医学におけるAI・システムバイオロジーの最近の動向	医療への人工知能(AI)とIoTの応用についての解説。医師では発見が困難な病気の原因をAIが特定した事例をもとに、医師はAIの限界を知りながら有効利用できることが重要であることが強調された。
理学部	2018.7.25	データサイエンスについての研究	視覚情報を処理するAI技術についての解説。身近な例として指紋や顔の識別でスマートフォンのロック解除を行う技術について、その仕組みが平易に解説された。また、自身が行っている、深層学習を肺気腫の診断や衛星画像解析に用いる研究についての説明もあった。
農学部	2018.7.23	農学分野におけるデータサイエンスの必要性	農業では気温、光、二酸化炭素濃度などの多種多量の環境要因データがあり、それに基づいた栽培管理によって作物の生育を促進することができる。その具体例として、農地を細かく分けて個別管理する精密農業や、気象データを用いた開花予測や病害発生予測等について解説された。
工学部(機械工学科)	2018.7.23	人工衛星リモートセンシング	Landsat8による観測データをもとに、教師なし機械学習を用いて土地被覆分類を行う方法についての説明のあと、演習が行われた。教師あり学習については、決定木について解説があり、アヤメの計測データを分析する演習が行われた。
医学部保健学科	2018.7.5	医療分野におけるデータ科学の応用例	多変量解析やデータマイニングを医療データの分析に用いた例として、潜在異常値除外法による基準範囲設定の最適化、および、大規模長期検診情報を用いた臨床検査値の固体内変動域の推定についての解説があった。
教育学部	2018.7.11	教育データを考えよう	現在の学校現場では、成績・児童や生徒の個人情報・健康観察など、多種多様な教育データが収集されていて、これらのデータを分析する能力が教員に求められている。ビッグデータを用いた機械学習等の進歩によって、今後の教育のあり方が変化する可能性があることを、実例をもとにして平易に解説された。
工学部(電気電子工学科)	2018.7.19	IoT、ビッグデータ、AIとの関わりについて	IoTで用いられるセンサは電気電子工学技術そのものであることが述べられ、自身が参画している東大グリーンICTプロジェクトを事例として、ビッグデータの活用について説明があった。これに加えて、写真を用いた年齢判定や車の自動認識など、他の応用例についても解説された。
教育学部	2018.7.24	教育の現場でデータ科学を役立てるアイデアを考える	未来の学校を想像し、データ科学がどのように教育に役立てられるかをグループで話し合い、その結果を発表する授業が行われた。小テストの点数、授業中の発表回数、給食を通じた学校における栄養摂取など、児童のデータを保護者に示すことによって、学校と家庭の連携を密にすることで教育効果を高めようとするアイデアが発表された。
経済学部	2018.7.26	経済学部におけるデータサイエンスの活用	需要と供給の均衡点は方程式を解くことで求められることや、GDPと物価水準を決めるマクロ経済学の話など、統計データに基づく計量的な研究についての解説があった。具体的な事例として、山口市、萩市およびその他の地域にグループ分けして地域間取引を分析することによって、どのようなことがわかるのかが説明された。
共同獣医学部	2018.7.17	画像を読む	病理診断は形態学の一つであり、組織学との関わりが深く画像を読み解く力が求められることの説明があった。論文に掲載されているデータの読み方について、ネコの乳がんの論文を例にして解説が加えられた。

4 データサイエンスに関する教材開発

データサイエンス教育推進室では、「データ科学と社会Ⅰ」については前述の「データサイエンス教育ビデオ」,「データ科学と社会Ⅱ」では全学共通のスライド教材を製作し、授業の担当教員に配布している(図2)。また、これらの教材開発に加えて、教員もしくは学外講師向けの授業研修会を適宜開催し、その場で得られた参加者の意見をもとに、教材の改定を継続的に行っている。



図2 ビデオ教材編集

今後は専門教育におけるデータサイエンス教育で用いる教材も視野に入れて、教材開発技術の向上も目指している。

文責：大学教育センター 准教授
データサイエンス教育推進室
木下 真

【注】

- 1) データ科学と社会Ⅰ：前期前半クォータ
に開講（4月初旬～6月初旬）、データ科
学と社会Ⅱ：前期後半クォータに開講（6
月初旬～8月初旬）
- 2) データサイエンス教育ビデオのサンプル
は、以下の URL で公開している。
[http://data-sci.epc.yamaguchi-
u.ac.jp/ds.html](http://data-sci.epc.yamaguchi-u.ac.jp/ds.html)
- 3) 学外講師による講義内容は、授業期間
中、学外講師に対して週刊メールマガジ
ン（YU-DS 通信）として配信した。その内
容は以下の URL で公開している。
[http://data-sci.epc.yamaguchi-
u.ac.jp/yu-ds.html](http://data-sci.epc.yamaguchi-u.ac.jp/yu-ds.html)

山口大学・大学教育再生加速プログラム（YU-AP）の取組と特徴 —YU-AP 推進室の活動報告を兼ねて—

山口大学では、2014年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」の採択を契機として、ALポイント認定制度の導入によるシラバスでのALポイントの明示、アクティブ・ラーニング教室整備、クリッカーやiPad等のICT機器を活用したAL型授業実践普及、さらには、ALをテーマとしたワークショップ型FD・SD研修の拡充など、学内におけるアクティブ・ラーニングに関する環境整備が加速度的に進んだ。学修成果可視化の取組では、2015年度採択の国立大学機能強化経費（特別経費）を受け、DP（ディプロマ・ポリシー）達成度を可視化する新しいカリキュラムシステム YU CoB CuS（Yamaguchi University Competency-Based Curricular System）の全学展開とポートフォリオ機能を備えた新修学支援システムの整備を行った。

また、本学の教育理念「発見し・はぐくみ・かたちにする 知の広場」や「共育（共にはぐくむ）」といった教育理念の共有とアイデンティティの涵養を目的とし、2013年度から実施する教職員・学生参画型の「共育ワークショップ」が、2015年度受審の認証評価で高く評価され、学習者中心の環境づくりに貢献した。2017年3月、山口大学主催で学生リーダーの祭典「学生FDサミット2017春」を開催し、全国から258名の参加者を得て、学生の学びのあり方について成果発信した。

これらの成果が認められ、2017年度の間評評価では「S評価」という最高の評価を受けたほか、大学教育だけでなく、高等学校教育への波及効果を加速し、高大接続・社会接続を意識した取組を加速している。本稿では、

山口大学 YU-AP 推進室の活動報告を兼ねながら、山口大学・大学教育再生加速プログラム（YU-AP）の取組と特徴について紹介したい。

1 背景と契機

本学では、2012年度の中央教育審議会・質的転換答申が提示した「学生の主体的な学びを促進するためのアクティブ・ラーニングや学修成果アセスメントの組織的取組」に対応するように、2013年度に共通教育改革を断行しアクティブ・ラーニング（AL）の組織的取組の先鞭として、課題探究型科目「山口と世界」を1年次必修科目として設定し、併せて、学習者の視点を取り入れようとするワークショップ「共育ワークショップ」の企画実施を行った。また、従来型の内部質保証システムを一層充実するため、「教育改善重視システム」「教員主体型FD（Faculty Development）」から「学修成果可視化システム」「教員・職員・学生参画型FD・SD（Staff Development）」に転換する取組を開始した。

学内での教育改革の機運と連動する形で、2014年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」に採択された。文部科学省・大学教育加速プログラム採択を契機として、ALポイント認定制度の導入によるシラバスでのALポイントの明示、アクティブ・ラーニング教室整備、クリッカーやiPad等のICT機器を活用したAL型授業実践普及、さらには、ALをテーマとしたワークショップ型FD・SD研修の拡充など、学内におけるアクティブ・ラーニングに関する環境整備が加速

度的に進んだ。学修成果可視化の取組では、2015年度採択の国立大学機能強化経費(特別経費)を受け、DP(ディプロマ・ポリシー)達成度を可視化する新しいカリキュラムシステム YU CoB CuS (Yamaguchi University Competency-Based Curricular System) の全学展開とポートフォリオ機能を備えた新修学支援システムの整備を行った。

また、本学の教育理念「発見し・はぐくみ・かたちにする 知の広場」や「共育(共にはぐくむ)」といった教育理念の共有とアイデンティティの涵養を目的とし、2013年度から実施する教職員・学生参画型の「共育ワークショップ」が、2015年度受審の認証評価で高く評価され、学習者中心の環境づくりに貢献した。2017年3月、山口大学主催で学生リーダーの祭典「学生FDサミット2017春」を開催し、全国から258名の参加者を得て、学生の学びのあり方について成果発信した。

2014年度採択の文部科学省「大学教育再生加速プログラム(AP)」をエンジンとして広がる「アクティブ・ラーニング」「学修成果可視化」「学習者中心」といった大学教育改革のコンセプトは、2015年度採択の文部科学省「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」でのフィールド学習や課題解決

型インターンシップを取り入れた地域志向教育プログラム改革や文部科学省・教育関係共同利用拠点「教職員の組織的な研修等の共同利用拠点(知的財産教育)」での反転授業を取り入れた全学的知財教育改革などと連動した波及効果を生み、本学の総合的な大学教育改革を加速している。

2 山口大学 AP 事業の各取組

山口大学 AP 事業(YU-AP 事業)では、正課教育と正課外教育の共創により、アクティブ・ラーニング(AL)を共通教育から学部専門教育に拡充しながら組織的に推進し、次の時代を切り拓く人材として必要な力「山口大学生に期待される汎用的能力」の育成を保証するため、先導的な学修成果可視化モデルの構築を行い、学生の「学びの好循環」の創出を目指している。「学びの好循環」とは、図1に示すとおり、学習者中心の観点に立ち、学生の学びに焦点を当て、アクティブ・ラーニングの効果により、授業外学修時間の増加、学修成果の可視化を図り、学修履歴を集積するポートフォリオに基づき、適切なラーニングアドバイス、キャリアカウンセリングなどの学修支援を受けられるよう措置し、学生のさらなる成長を保証することである。

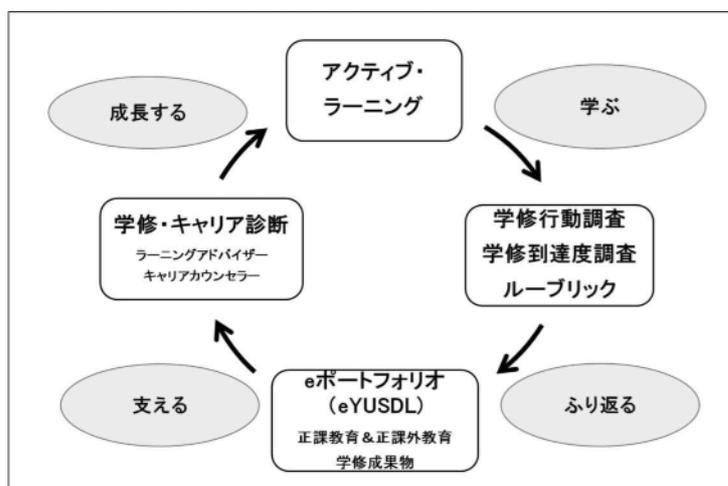


図1 「学びの好循環」の概念図

2.1 テーマ I（アクティブ・ラーニング）の取組

2.1.1 学士課程教育全体へのアクティブ・ラーニングの普及

テーマ I（アクティブ・ラーニング）では、①シラバスにおける学修行動の可視化を通じた AL ポイント認定制度の共通教育・専門教育を含めた全学導入、②AL 推進チームによる FD 専門集団（FD コーディネータ）の形成を通じた教育実践への貢献、③教員にインセンティブを与える AL ベストティーチャー表彰制度の制度設計・実施を着実に進めている。更に、アクティブ・ラーニングの手法の体系化を行いながら、具体的な教育実践を蓄積し、一般教員が活用できる環境の充実に取り組んでいる。また、アクティブ・ラーニングの教育的効果を検証することが重要であり、AL ポイントと学生授業評価との相関分析等を進めたほか、大学教育学会課題研究「アクティブ・ラーニングの効果検証」（2015～2017 年度）（代表：京都大学 溝上慎一教授（当時））に参画し、AL 型科目の効果測定に取り組んだ。2015 年度から AL ポイント認定制度を導入し、アクティブ・ラーニングの可視化やその詳細の把握を進めた。

共通教育科目では AL ポイントのシラバスへの入力率が 2016 年度には 83.1%（前年度比約 7%増）と高い水準となり、共通教育科目の大半で AL ポイントがシラバスに明示されている状況に至った。また、学部専門科目でも、2015 年度から 2016 年度にかけて、大半の学部で 10%以上の入力率上昇となった。学士課程教育全体では、2017 年度で 72.4%に達し、70.0%を超える状況にあり、AL ポイント認定制度が順調に全学展開した。YU-AP 事業を通して、より多くの教員がアクティブ・ラーニングに関わるようになった。

アクティブ・ラーニングの実施状況について、上記の AL ポイント認定制度のほか、2016 年度に「新しい共通教育の検証に関するアンケート」を教職員・学生対象に行い、教員によるアクティブ・ラーニング実践状況や学生におけるアクティブ・ラーニング型科目の満足度などを調査しているほか、学修行動調査を定期的実施し、学生の学修態度や学修成果を調査している。これらの各種調査を通して、事業の成果を把握し、改善・充実に活かしている。

アクティブ・ラーニングの授業実践が増加してくる中で、さらなる授業改善・充実に図る機会提供として、FD・SD ワークショップを各年度 3 回以上開催してきた。具体的には、大人数教室での AL 型授業の工夫、クリッカーや iPad などの ICT 機器を活用した AL 型授業の先進事例、PBL（Project-Based Learning）やサービスラーニングといった AL 型授業の設計や評価など、多種多様な形態をテーマにしたワークショップを提供し、教員によるより効果的かつ効率的なアクティブ・ラーニングの活用や学生の主体的な学びの促進に貢献している。なお、本 FD・SD ワークショップは学外に公開し、最近では高等学校教員や専門学校教員の参加が多数見られる。また、FD・SD ワークショップに参加した教職員・学生・ステークホルダー対象のアンケート調査を行い、ニーズの把握や事業の改善・充実に活かしている。

2.1.2 アクティブ・ラーニング授業実践のインセンティブ

アクティブ・ラーニングの授業実践に顕著な成果を上げた教員を評価し、表彰する「AL ベストティーチャー表彰制度」を 2015 年度に制定した。この表彰制度は本学教員の教育

へのさらなる意欲向上と、アクティブ・ラーニングの推進を目的に創設された。2016年度以降、AL ベストティーチャーの選定のため、前年度の授業実践の AL ポイントや、学生の授業評価アンケートにおける授業満足度・理解度・達成度、授業外学修時間、成績評価分

布などの指標をもとにした審査を行っている。これまで3年間にわたり、計15科目・38名の教員が受賞を受けた。なお、2018年度AL ベストティーチャー表彰の受賞者は表1のとおりである。

表1 2018年度AL ベストティーチャー受賞者一覧

区分	授業科目名	所属・職名	氏名
教養コア系列	キャリア教育	教育学部・教授	霜川 正幸
英語系列	英語会話Ⅱb	非常勤講師	GLASSIC BRIAN JEFFREY
一般教養系列	文化の継承と創造 1・2	大学教育機構・准教授	林 透
		非常勤講師	山浦 晴男
		創成科学研究科・准教授	鈴木 春菜
専門基礎系列 (理系基礎分野)	生物学実験	共同獣医学部・教授	佐藤 晃一
		共同獣医学部・教授	木村 透
		共同獣医学部・准教授	大濱 剛
		共同獣医学部・准教授	柳田 哲矢
		共同獣医学部・准教授	角川 博哉
		共同獣医学部・助教	日暮 泰男
		共同獣医学部・助教	三宅 在子
		共同獣医学部・助教	渡邊 健太
専門基礎系列 (日本語分野ほか)	日本語ⅣA(文法)	大学教育機構・教授	中溝 朋子

AL ベストティーチャーによる授業実践を幅広く紹介し、他の教員が活かせるような環境を整備するため、授業実践集『Teaching & Learning Catalog』を新たに発刊し、学内全教員に配布したほか、2017年9月には、AL ベストティーチャーによる模擬授業を体験するFD・SDワークショップを行い、好評を博した。このような取組は2018年以降も順調に行われ、「①AL ポイントのシラバス入力」⇒「②AL 型授業実践」⇒「③AL ベストティーチャー表彰」⇒「④AL 型授業のグットプラクティス普及(模擬授業型FD・SDワークショップ、授業実践集)」といったAL 推進の好

循環サイクルを確立している。

2.1.3 正課外教育プログラム開発と学生協働

YU-AP 事業では、学生参画による事業推進を行っており、大学教育センターの支援を得て活動する学生スタッフとともに「共育ワークショップ」等の企画・運営を行っている。学生と教職員の連携を強化するとともに、学生自身の学びの機会となっている。また、学生の参画を得ながら、新しい正課外教育プログラムであるスチューデント・リーダー・プログラム(SLP)の開発と実践が進んでいる。SLPは2014年度から実施し、これまで20回

以上開催した。2016年度からは、【ラーニング・スキル開発】【キャリア開発】【学生企画】の3つの枠組に区分し、実施している。いずれも多く多くの学生が参加し、高い評価を得ている。なお、SLPでは、正課外教育プログラムシラバスを学生に明示している。2016年度には、正課外教育プログラムに対する学生のニーズやプログラムの認知度を調査するため、「初年次学生の学習意識調査アンケート2016」を実施し、その結果に基づき、要望の高かった「ライティング入門講座」を2017年7月に実施し、70名の参加を得た。好評のため、2018年度も引き続き実施する定番メニューとなった。

2.2 テーマⅡ（学修成果の可視化）の取組

2.2.1 内部質保証システムと学修成果アセスメントの強化

テーマⅡ（学修成果の可視化）では、①学修到達度調査・学修行動調査の全学部1年次・3年次の実施、②ルーブリック開発・活用の推進とルーブリックハンドブックの刊行、③各データを活かした直接評価・間接評価統合型学修成果可視化モデルの構築を進めている。特に、汎用的能力の学修成果の可視化を重視し、教育理念に基づく「山口大学生に求められる汎用的能力」を明確化し、学修到達度調査による測定を可能としている。

学修到達度調査・学修行動調査の結果については、YU-AP事業推進委員会で概要説明し、各学部フィードバックするほか、1年次必修科目「知の広場」及び3年次必修科目「キャリア教育」において、学習到達度調査の結果を該当学生に解説し、さらなる学修に向けた動機づけを行っている。

本学では、従来から内部質保証システムを重視し、成績評価基準の平準化や厳格化を目

的として、成績分布共有システムを全教員に公開し、組織的な取組として行っているほか、AP事業において、新たにルーブリックの開発・活用を推進している。初年次教育のAL型科目「山口と世界」コモンルーブリックをはじめ、学部専門教育においてルーブリック開発・活用する事例が見られ、2016年度に実施した「新しい共通教育の検証に関するアンケート調査」では、15.1%（有効回答449名中68名）の教員が成績評価にルーブリックを活用している実態が明らかとなり、文科省調査（大学における教育内容等の改革状況調査（2014年度））におけるルーブリック普及率8.4%と比較して高い水準にある。

このほか、全学部において、教育課程の体系化に関する取組として、3つのポリシー策定のほか、カリキュラム・マップ及びカリキュラム・フローチャートを策定し、学生に明示している。

2.2.2 新修学支援システム導入と学修成果可視化

本学では、2016年度に修学支援システムを改訂し、新修学支援システム eYUSDL (electronic system of Yamaguchi University Self-Directed Learning) を導入した。eYUSDLでは、学生の自己主導型の学修を支援する機能が新たに追加された。一つは、教員がシラバスを入力する際に、「ルーブリック等の評価基準」に関する資料をアップロードする機能が追加され、当該授業で期待される学修成果を参照した学修が促進されることが期待されている。もう一つは、eポートフォリオにおいて、GPAやTOEICのスコアの表示に加え、学修到達度調査や学修行動調査による学修成果や学修プロセスを多面的に捉える調査結果をレーダーチャートや一覧によっ

て表示する機能が追加され、学生本人や指導教員が到達度を把握できるようになった。このことにより、学生が自己スコアと全学や学部の平均スコアとの比較、1年次と3年次の自己スコアの比較を行うことが可能となり、自らの学修成果を確認し、その後の学修計画に活用することが期待されている。

3 山口大学 AP 事業の成果と波及効果

YU-AP 事業の成果のうち、他大学等に波及効果を与えた取組として、「①AL ポイント認定制度を通したアクティブ・ラーニングの組織的推進」「②コモンルーブリック開発」「③学生協働を活かした事業推進」の三つが挙げられる。

「①AL ポイント認定制度を通したアクティブ・ラーニングの組織的推進」では、①シラバスにおける学修行動の可視化を通した AL ポイント認定制度の共通教育・学部専門教育を含めた全学導入、②AL 推進チームによる FD 専門集団 (FD コーディネータ) の形成を通した教育実践への貢献、③教員にインセンティブを与える AL ベストティーチャー表彰制度の制度設計・実施という循環システムを整備している点が優れており、特に、シラバス上において各授業科目におけるアクティブ・ラーニングの度合を可視化した AL ポイント認定制度の導入は先駆的であった。他の AP 採択校をはじめ多くの高等教育機関の参考となり、同様の仕組みを導入する事例が拡充していった。また、アクティブ・ラーニングの教育的効果を検証することが重要課題となっているが、AL ポイントと学生授業評価との相関分析等を進める視点など、その後、学協会で進められている「アクティブ・ラーニングの効果検証」に影響を与えた。

「②コモンルーブリック開発」では、AP 事

業採択期と前後して、2013 年度に導入された課題探究型初年次教育の AL 型科目「山口と世界」のコモンルーブリックを 10 数名の授業担当教員で 1 年間をかけて作成し、授業実践や成績評価に活かす取組を行い、当該取組で得られた知見をルーブリックハンドブックとしてまとめた。2013～2014 年度当時において、アクティブ・ラーニングによるパフォーマンス評価のツールとして推奨されたルーブリックの組織的活用の実践事例が少ない状況において、先駆的取組として、多くの機関の参考となった。

「③学生協働を活かした事業推進」では、AP 事業採択以前から取り組んでいた学生参画型 FD 活動をさらに発展させ、AP 事業における学生スタッフを配置し、学生の声を活かした教育改善・学習支援充実に着手し、他機関の参考となった。2012 年度の中央教育審議会・質的転換答申を通して、大学教育におけるアクティブ・ラーニングの必要性が示されて以降、各大学でアクティブ・ラーニング導入の取組が進んだ。大学教育におけるアクティブ・ラーニングが与えた大きな影響の一つとして、Teaching 重視から Learning 重視への価値転換を通した学習者中心の考え方が広がったことが挙げられる。学習者中心の考え方の広がりには、各大学において学生協働を取り入れた教育・学修改善 (学生参画型 FD, SCOT (Students Consulting on Teaching), ピアサポートなど) を導入・充実する結果に結びついた。特に、AP 採択校では、学生協働による教育改善や事業運営の取組が共通的に見られるようになった。

以上のような先駆的モデルの取組の波及において、AP アドバイザーとして委嘱した研究者 (国内 4 名, 国外 1 名) による専門的なアドバイスが大きな推進力となった。京都大

学松下佳代教授，同志社大学 山田礼子教授からは，2013～2015 年度にかけて実施した大学教育学会課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」プロジェクトにおいて，「山口と世界」コモンルーブリックの開発・運用，直接評価・間接評価統合型学修成果可視化モデルの構築に向けた指導助言を得た。その成果として，大学教育学会，関西大学との共催研究会等で事例発表した。また，富山大学 橋本勝教授からは，学生協働による AP 事業推進に関する指導助言を受け，本学の取組は AP 採択校で共通のテーマとなった学生協働の取組の先駆けとなった。その成果として，2015 年度全国大学教育センター等協議会，教育ネットワーク中国 FD・SD セミナーで招待講演したほか，学生スタッフによる横浜国立大学主催イベント（AP 推進フォーラム）での話題提供，追手門大学主催イベント（学生 FD サミット 2015 夏）でのプレゼン優秀賞受賞，日本大学主催イベント（学生 FD サミット 2016 春）での分科会企画，2017 年 3 月の山口大学主催・学生 FD サミット実施，さらには法政大学主催イベント（学生 FD サミット 2018 春）でのポスター大賞受賞に結実した。このほか，外国人アドバイザーであるメアリ・ディーン・ソルチネッリ氏（米国：元 POD 会長）からは，海外の高等教育事情を踏まえた指導助言を受け，本学の AP 事業の推進に寄与している。

さらに，2017 年度からは，アクティブ・ラーニング型授業やルーブリック活用による学修評価をテーマに，高等学校との情報交流や連携に大きな進展が見られ，2018 年 3 月に開催した AP 事業成果交流会「共育ワークショップ 2018」を高等学校と連携する形で成功に納めたほか，山口県内高等学校からの教員研修講師依頼や山口県立下関西高等学校のス

ーパーサイエンスハイスクール（SSH）採択に貢献している。

4 必須指標及び独自指標の達成度

YU-AP 事業における必須指標及び本学の独自指標について，2014～2017 年度の実績，さらには，2017～2019 年度の目標値の抜粋を表 2 に掲げており，定量的な数値目標の達成状況について順調に推移している。特に，必須指標である「アクティブ・ラーニングを導入した授業科目数の割合」は最終目標値 70%に対して「72.4%」，同じく必須指標である「アクティブ・ラーニングを行う専任教員数」は最終目標値 68.4%に対して「83.0%」と，共通教育と専門教育の垣根を超えて，学士課程教育全体に広がり，2017 年度時点で最終目標値を既に上回っている。

2017 年度には，前年度に初めて表彰を行った AL ベストティーチャーの優れた授業実践について，AL 型授業実践集『Teaching & Learning Catalog』への記事掲載に留まらず，生（ライブ）の授業実践を体感してもらうことがより効果的と考え，模擬授業型 FD・SD ワークショップを初めて企画実施したところ，学内の若手教員から好評であった。このように，AL ベストティーチャーをエンジンとした AL 推進の好循環が順調に進展している。このような全学的な AL 推進に伴い，学生 1 人当たりのアクティブ・ラーニング科目に関する授業外学修時間（1 週間当たり）が 2014 年度と比較して，2017 年度には「10.42 時間」と大幅に増加している。

また，ルーブリック開発について，2017 年度には，ルーブリック活用による学修評価をテーマにした FD・SD ワークショップを，本学の医学教育センターと連携して企画実施し，医学部医学科におけるルーブリック活用事例

表2 YU-AP 事業における必須指標及び独自指標の推移（抜粋版）

	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度		2018年度	2019年度
	実績	実績	実績	目標	実績	目標	目標
【テーマⅠ】◆学生の主体的な学びを促進するアクティブ・ラーニングの実施							
アクティブ・ラーニングを導入した授業科目数の割合【必須指標】	13.6%	52.1%	65.1%	65.0%	72.4%	68.0%	70.0%
学生1人当たりアクティブ・ラーニング科目受講数【必須指標】	2.4 科目	10.8 科目	13.5 科目	12 科目	15.5 科目	12 科目	13 科目
学生1人当たりのアクティブ・ラーニング科目に関する授業外学修時間（1週間当たり）【必須指標】	1.69 時間	7.19 時間	9.10 時間	5.00 時間	10.42 時間	6.00 時間	6.00 時間
アクティブ・ラーニングを行う専任教員数【必須指標】	35.8%	73.1%	76.2%	67.2%	83.0%	67.8%	68.4%
アクティブ・ラーニングにおける優秀教員を擁するALベストティーチャー賞受賞数【独自指標】	0科目	0科目	5科目	4科目	5科目	5科目	5科目
【テーマⅡ】◆学修成果可視化モデル構築のための多角的取組の実施							
授業満足度アンケートにおける授業満足率【必須指標】	4.21	4.25	4.26	4.3	4.30	4.3	4.3
成績評価基準の平準化を目的としたルーブリック評価の導入実績数【独自指標】	9件	12件	17件	25件	28件	30件	30件
退学率【必須指標】	1.3%	1.1%	1.3%	2.0%	1.4%	2.0%	2.0%
ラーニングアドバイザー及び高度専門職（UEA）の配置【独自指標】	3人	3人	3人	4人	11人	5人	5人

紹介などを行った。本学では、2016年度以降、医学教育や地域フィールド学習において、ルーブリックを活用する実践事例が増加傾向にあるほか、2017年度には、スタディ・スキルに関するルーブリックを新たに3種類（ライティングスキル、プレゼンテーションスキル、情報探索スキル）開発した。このような状況から、ルーブリック活用の実績も伸びている。

さらに、AL推進及び教学マネジメント強化に関するFD・SD研修について、全学研修会のほか、各学部主催FD・SD研修を積極的に行い、年間計27回、1,376名の参加者を数えた。2017年度における新たな取組として、2017年12月に、従来のSDセミナーに代えて新たに「大学マネジメントセミナー」を企画し、100名を超える参加者を得て、教職協

働における諸課題について議論を行い、大学マネジメント人材の専門性向上のための知識や能力について共有する機会となった。また、2017年11月～2018年1月にかけて、「ラーニングアドバイザー養成講座」を新たに開講し、計23名の大学事務職員が受講し、学生の「学びの好循環」に貢献できる学修支援者としてのスキルや態度を学び、全3回の講座を受講・修了した8名には「ラーニングアドバイザー認定証」が授与された。この実績により、ラーニングアドバイザーの配置数が大幅に伸びた。この取組は、2018年度には、山口大学だけでなく、大学リーグやまぐち加盟機関を対象を広げ、内容の充実を図っている。

以上のとおり、本事業が目指しているアクティブ・ラーニングの組織的推進、それに伴う学生の授業外学修時間の増加、さらには、学修成果可視化や教職員が一体となった資質向上の取組が順調に進んでいると言える。

5 まとめと考察

本学では、既述のとおり、「汎用的能力をアセスメントする学修到達度調査」や「DP達成度をアセスメントするYU CoB CuS」などの学修成果アセスメントに関する取組を進めており、図2のとおり、学士課程教育における質保証の概念図を整理している。2016年度には、学修支援システムを改訂し、自己主導型学修総合電子システム(eYUSDL)を導入し、YU-AP事業で進める学修到達度調査結果やYU CoB CuSによるDP達成度をレーダーチャートにより可視化する仕組を整備した。

今後は、可視化された学修成果を学生が自らの学修に活かしていくのか、教員が自らの学修指導に活かしていくのかが問われている。入口(入学)から出口(卒業)までの質の伴った大学教育を実現する視点から、学生の学修プロセスを重視し、学修ポートフォリオの充実や各種学修データを活用したIR分析等を実質化し、FD・SD研修会等で情報共有を図っていく必要がある。

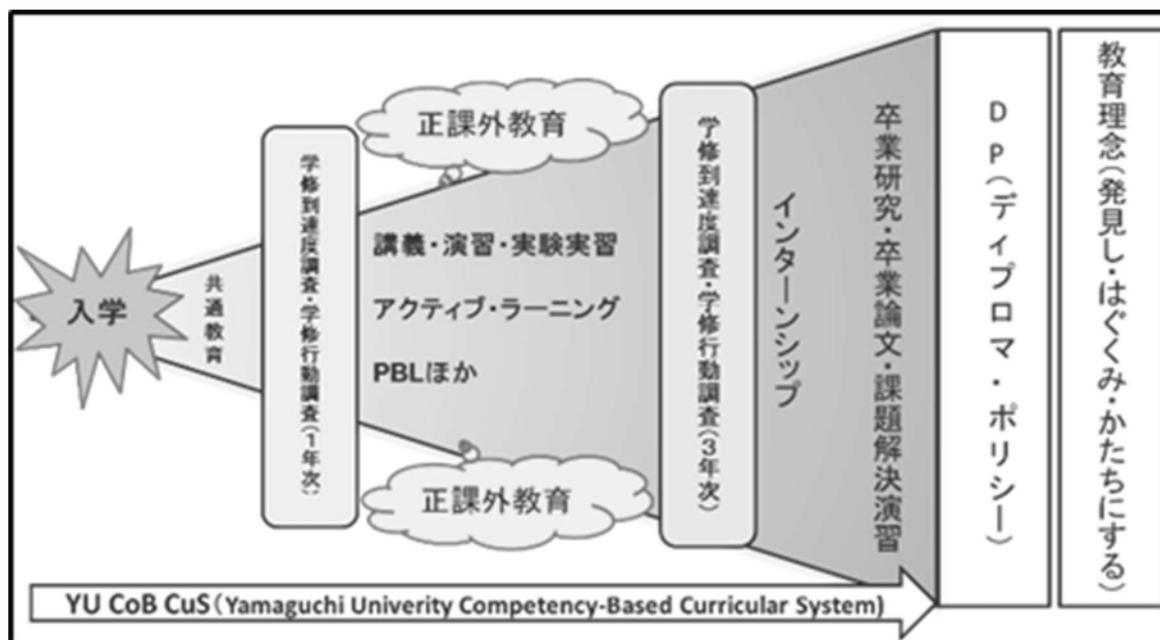


図2 山口大学・学士課程教育における質保証の概念図

以上のとおり、YU-AP 事業のテーマ I・II 複合型の取組を中核に、アクティブ・ラーニングの組織的推進と学修成果アセスメントの充実に努め、学生・教職員が学び合うラーニング・コミュニティを醸成しながら、本学の学士課程教育の質保証を図る総合的な大学教育改革を更に推進する。併せて、高大接続改革推進事業の趣旨に則り、山口県内の高等学校との連携を中心に、YU-AP 事業の成果を高等教育と学校教育の垣根を超えて共有し、教育機関の使命として社会に貢献できるように一層尽力するものである。

【参考文献】

- 山口大学 YU-AP 推進室, 2015, 『山口大学・大学教育再生加速プログラム (YU-AP) アニュアルレポート 2014』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2016, 『山口大学・大学教育再生加速プログラム (YU-AP) アニュアルレポート 2015』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2017, 『山口大学・大学教育再生加速プログラム (YU-AP) アニュアルレポート 2016』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2018, 『山口大学・大学教育再生加速プログラム (YU-AP) アニュアルレポート 2017』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2015, 『YU-AP News Vol.1 (ニュースレター)』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2016, 『YU-AP News Vol.2 (ニュースレター)』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2017, 『YU-AP News Vol.3 (ニュースレター)』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2018, 『YU-AP News Vol.4 (ニュースレター)』
- 山口大学 YU-AP 推進室, 2015, 『AL ポイント認定制度マニュアル (学生用・教員用)』

山口大学 YU-AP 推進室, 2016, 『ループブックハンドブック』

山口大学 YU-AP 推進室, 2017, 『Teaching & Learning Catalog Vol.1』

山口大学 YU-AP 推進室, 2018, 『Teaching & Learning Catalog Vol.2』

本稿は、2018年11月24日(土)キャンパスプラザ京都で開催された『大学教育再生加速プログラムテーマ I 及びテーマ I・II 複合型共同開催シンポジウム』(徳島大学・京都光華女子短期大学部主催)における発表抄録集に掲載した内容について、主催大学側の許可を得て、加筆修正を行い、とりまとめたものである。

文責：大学教育センター 准教授 林 透

アドミッションセンター—2018年度活動報告

アドミッションセンターは、センター長(兼任)と専任教員1名及び各学部(共同獣医学部を除く)から選出された主事8名で構成し、入試課とともに研究開発部門、企画広報部門、AO入試実施部門の業務を遂行している。部門ごとに2018年度の活動について報告する。

1 入学者選抜試験

1.1 志願倍率の推移

2018年(平成30年)度入試までの10か年の志願倍率の推移を入試ごとに示しておく(図1~図5)。

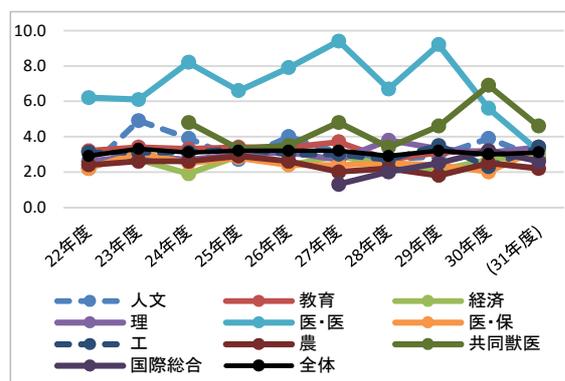


図1 前期日程

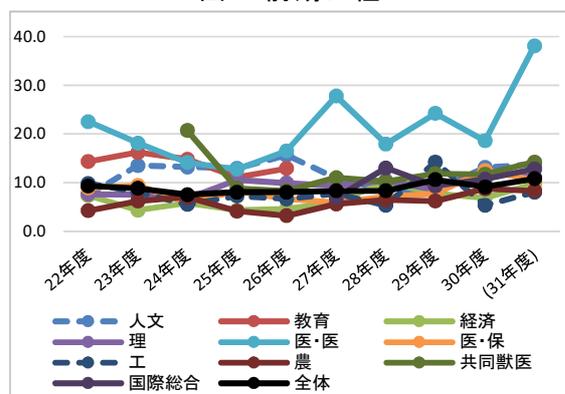


図2 後期日程

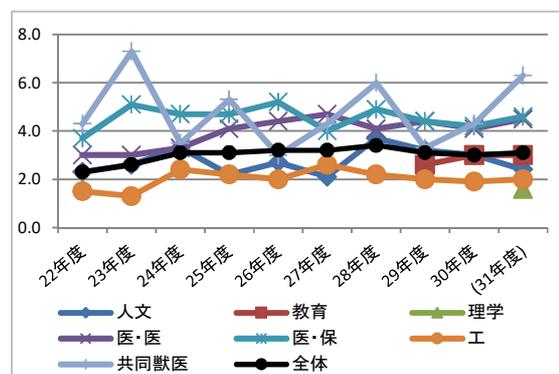


図3 推薦入試II

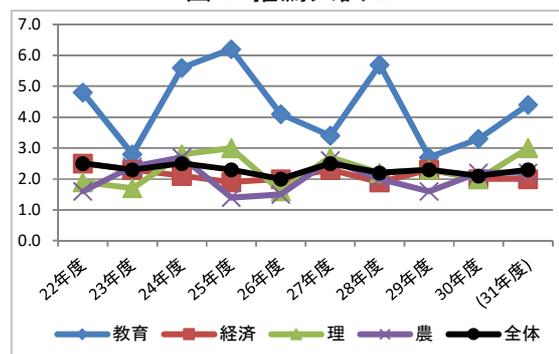


図4 推薦入試I

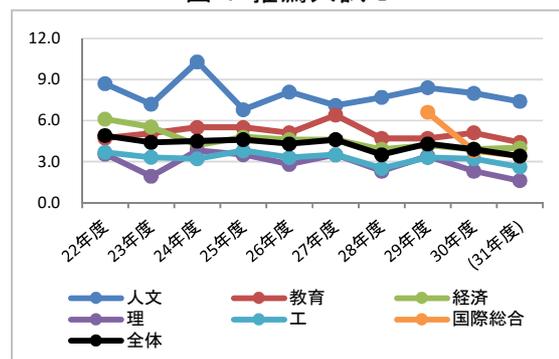


図5 AO入試

前期日程は、医学部医学科、共同獣医を除いて3倍前後を推移している。

2018年入学者の学部入学者総数は2,018人であった。入学定員1,917人を超過した。

1.2 山口大学個別学力検査

学力検査教科部会を設置し、山口大学個別学力検査の作題を行い、アドミッションセンター・入試課も加わり、チェック体制を整え、入試ミスを防いでいる。一般入試だけでなく、全ての入試の問題に対しても、同様に全学的な統括を行い、出題ミスのチェック体制を整え、出題ミスを防いでいる。

今年度実施される 2019 年度入試で入試変更を行った募集単位は、教育学部学校教育教員養成課程教科教育コース保健体育選修における前期日程 個別学力検査（実技検査）の変更、理学部物理情報科学科における前期日程 大学入試センター試験・個別学力検査等の配点の変更および推薦入試Ⅰから推薦入試Ⅱへの変更である。

1.3 センター試験

1月19日（土）・20日（日）に、山口大学本部試験場、工学部試験場、岩国試験場の3か所で、センター試験を実施し、滞りなく終了した。

岩国試験会場は、山口大学、宇部フロンティア大学、岩国高校の共同で運営をしている。人的負担、経費負担等があり、今後も岩国試験場を維持すべきかどうか、山口大学としては検討課題としている。このことは山口県高等学校長協会にも伝えてあるが、岩国周辺地域から現状維持の熱い要望がある。

1.4 新テストに向けたプレテスト

11月10日（土）・11日（日）に、山口大学本部試験場のみで新テストに向けたプレテストを実施した。当初の予想よりも受験希望者が少なかったことから、アドミッションセンター、入試課職員のみで従事し、滞りなく終了した。

2 研究開発部門

2.1 アドミッションセンター報告書の発行

2.1.1 報告書「山口大学入学者選抜方法の現状」

山口大学のホームページ上（入試関連情報）に、過去の入試データとして5か年の実施状況データを掲載している。

また、入試改善に資するため、入試状況の10か年の推移と当該年度の入試状況について、報告書「山口大学入学者選抜方法の現状」をまとめ、アドミッションセンターホームページに掲載している。

2.1.2「大学進学時の状況に関する調査報告書」

アドミッションセンターでは4月に全入学者に対し、入学時調査「大学受験時の状況に関する調査」を行っている。集計分析の結果を「大学進学時の状況に関する調査報告書」として発行し、アドミッションセンターホームページに掲載している。

2.1.3「大学生生活に関する調査報告書（アドミッションセンター版）」

大学教育機構として全卒業生に対して卒業時調査「卒業時の実態に関する調査」を行っている。アドミッションセンターとして独自に集計分析をし、「大学生生活に関する調査報告書（アドミッションセンター版）」を発行し、アドミッションセンターホームページに掲載している。

2.2 入学者追跡調査

入学時調査、卒業時調査、入試データ、入学後の学籍データや学業成績データ等を学籍番号で連結してデータを蓄積し、入学者の追跡を行っている。これらのデータを用いて、入試改善に資するために分析を行っている。基礎的な分析結果は、2011年入学者追跡調査報告書、2012年入学者追跡調査報告書、2013年入学者追跡調査報告書としてまとめ、アドミッションセンターホームページに掲載した。

2.3 入学者追跡調査の活用

2.3.1 学部等からの依頼に対応した分析

大学教育センターから依頼を受け、教学 IR 活用のための FD 研修として全学部を回り、データ分析に基づいた入試改善例を示した。

工学部より入試改善のための分析データ資料提供の依頼があり、整理して提供した。

2.3.2 入試広報への活用

独自調査に基づいて「山口大学入試 DATA BOOK」を年 2 回発行し、広報活動に活用している。また、入試広報の配布資料においても追跡調査による分析結果を資料として提供している。

2.4 研究会・情報収集

5 月 24 日から 5 月 26 日に、第 13 回全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（於電気通信大学）にアドミッションセンター長、専任教員、入試課長が参加し、情報収集に務めた。「研究会」第 5 セッションにおいて、林寛子が「山口大学の一般入試における高校調査書活用の可能性」を発表した。

5 月 24 日、国立大学アドミッションセンター連絡会議第 16 回総会にアドミッションセンター長、専任教員が参加した。

9 月 3 日大学入試センター主催のシンポジウム「大学入学者選抜と『学力の 3 要素』」に専任教員が参加した。

10 月 16 日ベネッセコーポレーション主催の「大学入試改革研究会～多面的・総合的評価と英語 4 技能評価に対応した入試の在り方を考える～」に専任教員が参加した。

3 企画広報部門

3.1 入学者選抜業務に係る企画

3.1.1 出願システムの構築

平成 28 年度に導入された入試ネット出願

システムについて、平成 29 年度からは一般入試の出願をネット出願のみに限定して実施した。平成 30 年度以降は、特別入試もネット出願のみとした。大学院入試等にもシステムを拡充する予定である。

3.1.2 入試の実施と入試改善の検討

入試ごとに山口大学入学試験危機管理対策チームを置き、アドミッションセンター長をチームリーダーとして入学試験実施中に危機事象が発生した場合への適切な措置を講ずる体制を整えている。

入試の検討改善については、アドミッションセンター長、アドミッションセンター専任教員、学部から選出された 2 名の入試委員等で構成する入試委員会を月 1 回開催している。

各学部は入試委員会で確認された事案に基づいて、入試を実施し、次年度以降の入試改善の検討を行う。例えば、2018 年度の入試委員会では、2019 年度入試より一般入試の個別学力試験において解答例または出題趣旨を公表すること、およびその方法を決定した。

各学部の入試改善のために随時個別ヒアリングを実施し、調査分析結果に基づいたアドバイスをを行っている。2018 年度は医学部医学科、理学部生物科学科のヒアリングを行った。

3.1.3 2021 年入試改革に向けての検討

2015 年 6 月 3 日に入試改革検討 WG を立ち上げ、2021 年入試改革に向けた検討を行っている。全学アドミッションポリシーの原案策定を行い、それ以降は入試改革に関する情報共有が主体となっている。2018 年度は入試委員会を中心とした具体案策定の段階に移ったため、2018 年度は 1 回のみ開催となった。

平成 32 年度より実施される新テスト（共通テスト）の国語と数学に記述式問題が導入されることになり、本学においても一般入試（前期日程・後期日程）の受験生全員に課す方向で検討が進んでいる。

同時に、国立大学協会が掲げる「5教科7科目の原則」についても再検討を行い、この機会に国語だけでなく社会も課す等、従来5教科7科目を課していなかった学部・学科においても可能などころから見直しさらに原則に近づけていくことを方針決定した。

また、一般選抜の全受験者に英語認定試験を課すことを決定し、利用方法の検討が進んでいる。

3.2 学生募集に係る広報

3.2.1 2018年度の入試広報活動実績

山口大学主催、業者主催の入試広報は、昨年度と同様の時期及び地域で行った。詳細は表1、表2のとおりである。

表1 山口大学主催入試説明会

日	事業名	場所	参加者数
5/9 (水)	AO入試説明会(高等学校教諭対象)	山口	81
5/10 (木)	AO入試説明会(高等学校教諭対象)	福岡	107
5/16 (水)	AO入試説明会(高等学校教諭対象)	広島	96
7/4 (水)	高校教諭対象説明会	山口	57
7/5 (木)	高校教諭対象説明会	福岡	57
7/12 (木)	高校教諭対象説明会	広島	28
3/22 (金)	大学進学希望者・保護者のためのガイダンスセミナー	山口	予定

表2 業者主催進学説明会

日	事業名	主催	場所	相談者数
6/11 (月)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	熊本	30
6/12 (火)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	宮崎	34
6/13 (水)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	鹿児島	16
6/14 (木)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	佐賀	10
6/15 (金)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	長崎	18
6/16 (土)	夢ナビライブ2018	フロムページ	大阪	86
6/20 (水)	マイナビ進学フェスタ2018	マイナビ進学	広島	58
6/5 (火)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	福岡	43

6/6 (水)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	北九州	48
6/7 (木)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	大分	42
6/8 (金)	進学説明会	朝日新聞社(貿易広告社)	下関	18
7/14 (土)	全国国公立・有名私大相談会	朝日新聞社(大学通信)	大阪	48
7/16 (月)	全国国公立・有名私大相談会	朝日新聞社(大学通信)	名古屋	32
8/26 (日)	主要大学説明会	東京大学(大学情報センター)	大阪	36
8/8 (水)	主要大学説明会	東京大学(大学情報センター)	広島	72
8/9 (木)	主要大学説明会	東京大学(大学情報センター)	福岡	54
9/17 (月)	中国・四国・近畿地区国立大学合同入試セミナー	香川大学	岡山	18
9/28 (金)	大学入試説明会	北九州予備校 博多駅前校 北九州予備校 小倉駅前校	福岡 北九州	40 70
10/2 (火)	大学入試説明会	北九州予備校 山口校	山口	82
10/20 (土)	夢ナビライブ	フロムページ	福岡	126

これに加えてさらに業者主催進学説明会18か所で資料参加を実施した。

高等学校における入試説明会にも参加し、山口県、広島県、福岡県は可能な限り訪問した。実績は表3のとおりである。訪問できなかった4校については資料参加を行った。

表3 高等学校主催入試説明会

日	事業名	主催	実施部局
5/23 (水)	高校内大学入試・入学説明会	慶進高等学校(大学新聞社)	教育工
5/28 (月)	高校内大学入試・入学説明会	萩高等学校(大学新聞社)	経済国際総合科
5/30 (水)	進路説明会	熊本南高等学校(エフオール)	AC
5/31 (木)	高校内ガイダンス	徳山商工高等学校(さんぼう広島営業所)	経済
6/15 (金)	入試説明会	武田高等学校	AC
6/9 (土)	高校内ガイダンス	純真高等学校(さんぼう福岡支社)	経済
7/10 (火)	入試説明会	西京高等学校	AC
7/11 (水)	入試説明会	豊浦高等学校	AC

7/17 (火)	入試説明会	野田学園高等学校	AC
7/18 (水)	進路ガイダンス	山口農業高等学校 (さんぼう)	農
7/20 (金)	大学説明会	厚狭高等学校	AC
7/20 (金)	進路ガイダンス	中津東高等学校 (さんぼう)	経済
7/24 (火)	進路ガイダンス	梅光学院高等学校 (ライセンスアカデミ ー)	教育

AC:アドミッションセンター

3.2.2 2018年度オープンキャンパス

アドミッション・オフィサー(入試課所属)1名を配置し、オープンキャンパスの企画実施を業務の一つとしている。

2018年は8月3日・4日にオープンキャンパスを開催した。来場者数は以下のとおりである。

表4 オープンキャンパス来場者数

日	学部	来場者数
8/3(金)	医	1,137
	工	1,040
8/4(土)	人文・教育・経済・理・農・ 共同獣医・国際総合科	4,420

3.3 地域連携

2018年9月25日に山口県高等学校長協会と山口大学との大学入試等研究協議会を開催した。2021年の大学入学者選抜改革について共通認識をはかるとともに、山口大学の入試変更にかかる予告内容について説明した。また、県内高等学校から山口大学への要望・質問等に対応した。

2019年2月14日に県内進学・仕事魅力発信フェア実行委員会(山口県専修学校各種学校協会、山口県私立大学協会、大学リーグやまぐち、山口県総務部学事文書課、山口県教育庁高校教育課)が主催する2019県内進学・仕事魅力発信 in やまぐちに参加し、大学紹介を行う。

4 AO入試実施部門

4.1 AO入試の企画

入試委員会の下部組織としてAO入試実施部会を設置し、AO入試の企画・実施・合否判定を行っている。2018年度は5回開催された。2018年度は新たな変更はなかった。

アドミッションセンターはアドミッション・オフィサーとともにAO入試を全学入試として統括を行うとともに、書類選考、面接等を行った。

4.2 AO入試合格者入学前教育

AO入試合格者に対し、スマートフォンを用いた教材「英単語ターゲット1900 ターゲットの友」を用いて、入学までに英単語を覚えることを課している。

合格者は、課題の進捗状況をアドミッションセンターに報告することになっている。アドミッションセンターからは、定期的にメールを配信し、課題への取り組みを促している。

5 現状分析と課題

アドミッションセンターは、平成28年度途中に専任教員がさらに減少し1名となった。入試課との協働によって企画広報部門、AO入試実施部門は以前と変わることなく、2021年度の入試改革も見据えて確実に進めている。しかしながら、具体的計画の中で企画広報やAO入試業務が優先されざるをえないため、スタッフの不足の影響が研究開発部門において表面化しつつあり、調査研究とりわけテスト理論等の基礎研究力の充実が望まれる。

文責：アドミッションセンター長・
人文学部 教授 岩部 浩三
アドミッションセンター・准教授
林 寛子

学生支援センター活動報告

大学での学生の成長は、正課教育とともに、正課外の諸活動によっても促されることが、現在までに種々の指針で明らかにされている。山口大学では、学生の日々の学修・生活環境を有形・無形に支援するとともに、正課外教育プログラムを作成し、学生自身へのフィードバックが行われるように努めている。本稿では、学生支援部学生支援課と大学教育機構学生支援センターによる、多様な学生支援の体制と実施状況について紹介する。

1 学生支援センターの目的

学生支援センターは、学生支援部学生支援課と協力して、「山口大学ビジョン 2015」に

記載された学生支援に関わる業務を遂行し、大学における生活、修学、健康維持および人間形成に資する正課外活動全般において学生の支援や安全管理を通じて、正課教育と合わせて充実した大学生活を送れるように支援することを目的としている。

【参考：学生支援センター規則 第二条 目的】

センターは、全学的立場から学生相談の対応、生活指導体制の充実、課外活動の支援、就職の支援及び就職情報の提供等の企画並びに実施を行い、もって山口大学の学生支援活動の充実発展に寄与することを目的とする。



2 組織とミッション

学生支援センターは、次の4つの部門により構成され、事務局学生支援部学生支援課と

緊密に連携しながら、「明日の山口大学ビジョン 2015」に掲げる基本理念の精神を尊重し、人材育成のための学生支援の充実を推進して

いる。

「明日の山口大学ビジョン 2015」(抜粋)

山口大学憲章の基本理念

3 公正・平等・友愛の尊重

私たち山口大学は、“山大スピリット”による他者への配慮と自らを律する倫理観のもとに、あらゆる偏見と差別を排し、公正と平等と友愛の精神を尊重します。

社会が求めるグローバル人材の育成

『“発見し・はぐくみ・かたちにする知の広場”を創出し、さらにすべての大学人が地域や世界の人々とのあらゆる垣根を越えて多様性を許容し、共同・共育・共有の精神である“山大スピリット”を持って成長し続ける大学を目指します。そのため、社会の期待に応えるべく質の保証された国際通用性のある教育を展開し、常にその改善と充実に努めます。そして、この“知の広場”にて「課題解決力」、「自己研鑽力」、「チャレンジ精神」などの「人間力」を備え、「国際理解力」と「高い専門能力」を持ち、イノベーションを生み出すことができる人材を育成します。』

○学生支援体制の拡充

- ・山口大学創基200周年を契機に創設した「山口大学基金」を拡充し、教育・研究活動の支援はもとより、学生への経済支援や就職支援の充実、並びに地域貢献活動を推し進めます。
- ・障害のある学生の教育を受ける権利を尊重し、充実した学生生活を送れるよう全学的な支援体制を整備し、その支援を通して全ての学生の学びと成長に寄与する教育環境を構築します。
- ・スポーツ・文化活動、ボランティア活動等の正課外活動を大学が組織的に支援することにより、学生の自主的・自律的な学修を促進し社会人力を育成します。

○キャリア形成支援

- ・学生のキャリア形成を推進するため、多彩な学習の場を提供し、キャリアの理論の理解と実践力、経済・社会の理解と実践力を身につけ、社会人基礎力を養います。

2.1 学生生活支援部

2.1.1 学生支援課：学生生活支援

- ・学生への経済支援

学生サービス係において、従来からの入学料免除及び授業料免除に加えて、山口大学基金による奨学金の選考を行うとともに、学外団体からの奨学金等の情報を適宜各学部配信しているが、特定の部局を指定するようなものは、当該学部配信している。また、授業料免除対象者を対象に学内ワーキングアシスタントの業務を紹介している。後述の学生特別支援室による学内バリアフリー状況の点検等においては、毎年、学生の視点からの種々の問題が提起されている。学内食堂における、新入生を対象とした楽器初めのワンコイン朝食の提供や、留学生へのハラルメニューの提供等、学内の民間組織によるサービス提供についても運営組織と適宜協力して実施している。

- ・学生寮の管理運営

支援企画係において、寮自治会の総務担当学生と協議しながら活動を支えている。また、毎年1回、吉田地区の寮自治会と大学教育機構長、学生支援センター長および在山区区教学委員との懇談会を開催し、寮をとりまく問題点、改善点などの情報を共有している。

- ・課外活動支援

体育会・文化会あるいは、同好会等多数の自主サークル活動に対して、大学内諸施設の充実による活動場所の整備を通して支援している。また、毎年1回、体育会、文化会と学

長・大学教育機構長の懇談会に陪席するとともに、その時々、山口大学生をとりまく課題について情報共有をしている。体育会に所属する運動部に関しては、新たに設立された、一般社団法人 大学スポーツ協会（通称 UNIVAS）に関して紹介するとともに、今後の UNIVAS の企画等を山口大学の運動部が適切に利用できるような条件整備を行う必要がある。山口県立美術館キャンパスメンバーズ加入により、学生および教職員による利用を促進している。

2.1.2 自主活動ルーム：学生正課外活動支援

文部科学省は、大学を、専門的知識や技術の修得だけでなく、コミュニケーション能力や積極性、自主性など多面的な特性を「学士力」あるいは「社会人基礎力」とみなして全人的な教育を受け、成長する場としての性格付けを強めている。この点で、専門的領域の業績を中心に選考される学部／大学院教員では対応不可能な問題をも大学内で取り扱うことが要求されるようになった。山口大学ビジョン 2015 では、これに対応し、正課外の活動や学習が社会人力の涵養に不可欠なものとして定義している。学生支援センターに自主活動ルームを設け、それらの活動をサポートしている。

自主活動ルームでは、学外からのボランティア募集のワンストップ窓口として活動内容を精査・選別し、学外ボランティア活動における学生の安全の確保等指導・助言を行っている。特に、コーディネーターをおくことで、ボランティア学生を単なる労働力として紹介するのではなく、学生自身にとってもボランティアに参加することで、全人的な成長が見込まれるような企画を選定している。本年度開催された山口ゆめ花博の一連のボランテ

ィア活動の紹介も、山口県の担当窓口と協議のうえで、このようなスタンスで行った。関西地区の地震や夏場の豪雨災害の復旧に関するボランティア希望があったが、衝動的な参加ではなく、災害普及に関する十分な知識と対応を事前に勉強することを勧めた。このような姿勢は、今後も継続すべきであると考え

る。自主活動ルームでは、ボランティア紹介だけでなく、種々の学生たちの企画と実践もをサポートしている。また、創設 22 周年を迎えた「おもしろプロジェクト」も、自主活動ルームが所管して運営している。「おもしろプロジェクト」では、より多くの学生がちよっとした思い付きを気軽に企画化できるように、昨年度から Light 型とテーマ型を設けた。ボランティア紹介、おもしろプロジェクト、その他の活動を通して、自主活動ルームには年間延べ延べ 2000 人以上の学生が来室し、教職員・学外者を含めると 3000 人以上が来室している。

これらに加え、自主活動ルームは、既報のとおり¹⁾、学生相談所、学生特別支援室および就職支援室と協力して、学生の「居づらさ」「学びにくさ」を解消するためのサポートを実質的に行っている。このような細やかな「気づき」の積み重ねも、自主活動ルームの教員・コーディネーターの仕事である。

*石井智子・辻多聞・横山和平. 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—, 大学教育 No. 14, 48-55. 2017.

2.2 就職支援センター：山口大学学生のキャリア形成支援

山口大学は、地域、企業、官公庁等をステークホルダーとして、それらの期待に添うべ

く質の保証された教育システムを構築し、卒業生を輩出している。

就職支援室は、単に学生の就職先選びのアドバイザーではなく、学生が卒業後、どのような目的と理想をもって自分自身の人生を開拓すべきかを自ら考える力を養う「キャリア形成支援」も重要な業務としている。このため、共通教育科目に「キャリア科目」開設すると同時に、YU-APの中で就職支援室が行う正課外教育プログラムを用意している。

このような学生の卒業後のキャリア形成および進路選択を支援するために、全学的には、学内業界・企業研究会を定期的に開催するとともに、「農学部 day」、「情報 day」のように各部局の専門性に応じてアレンジし、在籍学生の志向性に寄り添った企画を設ける工夫もしている。

また、山口型インターンシップに事前／事後学習を含めて学生を参加させるとともに、個人的に参加するインターンシップについても個別に指導している。

本学入学者の出身地域は山口県及び隣県で過半数を占め、地方大学の特色が強い。更に、COC+事務局の調査では、本学学生の多くが出身地域またはその近隣への就職を希望しているとの結果がある。また、現在続く好景気のため、大学生の就職は売り手市場になっている。このため、以前と比べて全国の企業関係者が参加する学内業界・企業研究会への参加学生数が減少傾向にある。出身地への回帰の傾向と相まって、学生のキャリア形成に対する視野の狭隘化が危惧される状況にある。

一方で、在学中の貸与型奨学金の返済が滞る事案が、全国で発生している。山口県では、山口県高度産業人材奨学金返還補助制度があり、学生により広く広報していく必要がある。

2.3 学生相談部

学生相談所：学生のメンタル的不調に対する支援

学生のメンタル不調による就学上の問題点や不登校について、学生に寄り添うことで緩和・解消を目指している。現在、山口大学 3 キャンパスにカウンセラーを配置しているが、3 キャンパスでの相談対応回数は年間 2500 件以上にのぼる。相談の経路は、入学前相談、入学後の学生自身による相談あるいは、教職員からの情報提供等、多様であり、また、修学等のためには、学生の許可を得たうえで学部教員と連携するなど、学部との連携は必要に応じて行われている。

また、相談の内容によっては、保健管理センター医師や学生特別支援室とも連携・分担し、相談者にとって最も効果的な対応を模索している。相談件数の推移については、毎月の教学委員会にデータを提示している。特徴的な事例、相談対応の上での気づきや、新たな相談対応の潮流などについては、山口大学学生相談所年報において、個人情報に配慮しつつ、カウンセラーがまとめている。

2.4 学生特別支援室

学生特別支援室：障害のある学生に対する修学支援

障害のある学生の修学支援のための、合理的な支援体制を学部と協力して確立する。入試前の受験相談、入試における特別措置、入学後の修学のための支援体制の確立等を学生一人一人の事情に合わせて調整している。そのために、支援申請制度を整え、学部との連携により授業中の「配慮願」を適宜授業担当者へ配付している。平成 30 年度からは、学生特別支援室の宇部分室が本格稼働し、キャンパス間の連携体制の強化も進んでいる。現在、

年間 2000 件以上の相談対応を行っている。相談の内容は修学に関するものを主として受け付けているが、学生相談所や保健管理センターとも緊密に連携している。

なお、障害を持つ学生の就職においても、就職支援室と協力して、対応している。今後も、修学から就労へのスムーズな移行を目指して、進路選択や自己理解、就労に必要な社会的スキルの習得のために、学内インターンシップ等の支援を拡充する予定であり、これまでに、障害者の就労移行に実績を持つ学外機関による講演会を 3 回開催するとともに、個別相談の場を設けている。

支援ニーズの多様化、カリキュラムの高度化、授業形式のアクティブ・ラーニング化等により、特に配慮要領を工夫すべきケースが発生しており、支援方法の開発に努めながら、障害学生・授業担当教員・授業開講部局などの関係者間で合意形成を計っていく必要性が増している。また、障害者支援を理解し、支援に必要なスキルを持った学生スタッフや教職員を正課教育科目や正課外教育プログラムを通じて養成する。

現在、県内の大学間の障害学生支援ネットワークの創設を計画しており、支援事例の共有や、人的・物的な協力体制を確立する予定である。

3 正課外教育プログラム

山口大学生は、各学部のアドミッションポリシーに則った入学試験を経て、それぞれの学部・学科・コースのカリキュラムポリシーに沿った教育課程で学修し、専門的知識を身に着ける。卒業時、各学部において、共通教育と学部での専門教育を一貫して形作られているディプロマポリシーを満たすことで、山口大学の卒業生として社会に巣立っていく。

これらの課程が正課教育である。しかしながら、社会での多様な価値観や複雑な人間関係に直面した時でも、自分を見失わず、多様性を受け入れつつ、自己のアイデンティティを発揮し行動するためには、正課教育プログラムだけでは涵養し難い、より多面的な能力が必要となる。

大学における学生生活では、いわゆる部活やサークル活動など、正課外活動が盛んであるが、これらの活動は団体の最終目標が明確であり、目標達成に向けたスキル向上の活動の中で社会性や対人スキルを磨くこととなる。これらの活動とは異なり、「正課外教育」プログラムでは、参加学生には、より自由度の高い企画が許されている。その一方で、活動の道筋や自身の取り組み、あるいは達成度などを自分で振り返り、自己評価し、そこでの客観的な反省を得るために、ある程度教員が関与してプログラムの特性を紹介するとともに、アンケートなどで振り返りの機会を設けている。そこで得られた自己評価の方法や評価結果を、例えば、正課課程や、正課外活動へのより積極的・自主的な取り組みとして、あるいは、卒業後の社会での個々の能力を發揮するためのスキルの一端として具体的に生かす能力を磨かせる工夫がなされている。現在、学生支援センターでは、自主活動ルーム、学生特別支援室、就職支援室を合わせて 15 課題の正課外教育プログラムを用意し、それらのシラバスを公開して、自主活動ルーム等を通じて参加を促している。

【注】

- 1) 石井智子, 辻多聞, 横山和平, 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—, 大学教

育 No. 14, 48-55, 2017

文責：学生支援センター長・大学院創成科学
研究科 教授 横山 和平

留学生センター—2018 年度活動報告

—留学生派遣並びに受入に関する本センター教員の取り組み—

ここでは、昨年度に作成した計画に基づき2018年度本学留学生センターが実施した日本人留学生派遣（Outbound）並びに外国人留学生受入（Inbound）業務に関する本センター教員の取り組みを紹介する。本年度はこの他に、将来における留学生の派遣・受入の大幅増員計画を念頭に、派遣・受入体制の現状の課題確認及びその改善に着手したが、これについては、来年度その成果を含め改めて紹介したい。

1 留学生センターの業務体制と専任教員の役割

本学留学生センターは、現在センター長（併任）1名、専任教員4名、人文・教育・経済・国際総合科学部・工学部から選出された主事7名で構成され、今年度新設された国際交流課とともに、以下に紹介するような留学生派遣・受入に関する多様かつ多岐にわたる業務に従事している。業務が多様・多岐にわたるため、本センター専任教員は、通常教育業務（日本語及び中国語教育：1専任教員あたり半期平均6~7コマ、年間平均13~14コマ）、日本語教育をはじめとする各教員の専門領域研究（科学研究費の獲得も含む）に加え、最低1つ以上の主要業務の統括担当者となり、業務推進に当たっている。

2018-2019年度においては、留学生派遣担当が中溝副センター長・教授、留学生受入担当が宮永准教授、宿舎及び文化交流・地域連携担当が中野助教、就職担当が何教授である（*職位は2019年1月1日現在で示している）。むろん、各主要業務を統括担当者1名で行っているだけでなく、複

数名のセンター教員、主事、事務が相互に共同で行っている。

また、2018年度に新たに古賀がセンター長に就任し、日本人学生・留学生・教員・担当事務職員・地域関係者から幅広くヒアリングを行い、日本人及び留学生の視点からの留学生派遣・受入体制の課題抽出と改善に向けての計画を策定し、岡学長をはじめとする本学執行部に提言・報告の上で、現在、本センター並びに国際交流課共同でその実行にも取り組んでいる。

これについては機を改めて紹介することにし、以下では、昨年2017年度に策定した計画に基づく本留学生センターの業務を日本人留学生派遣関連と外国人留学生受入関連とに大別し、紹介していきたい。

2 日本人留学生派遣に関する業務

2.1 留学促進・振興に関する業務

本学日本人学生の留学促進活動として、4月に主に長期留学向けの「海外留学啓発説明会」、また本学提携校先大学主催の短期「海外語学研修」の説明会を開催した。更に10月には約1週間にわたって「留学フェア」を実施した。

「留学フェア」では、国際総合科学部の教員・学生の協力を得ながら、派遣留学説明会、語学研修説明会を実施し、期間中の昼休みに毎日日替わりで、共通教育1番教室等で地域別に派遣留学・語学研修経験者による経験談の発表を行った。また大学会館2階会議室において留学相談会を、また共通教育コミュニケーションルーム前では、本学提携先大学の紹介、語学研修・留学経験者の体験談のパネル展示も行った。更に、

リクルート社の協力を得ながら「留学とキャリア」と題し、体験談を含んだ「トビタテ JAPAN」の申請説明会も実施した。

また、共通教育「知の広場」講義において、本学のすべての1年生を対象に、年4回、留学及びインターンシップ参加の本学学生の体験談や、留学制度・手続きの紹介を行った。

この他、日本人留学生派遣に関して、留学生センター長及び教員は、本学大学基金に基づく国際交流振興奨学金「はばたこう」の書類審査や、提携先大学への長期留学生の選考面接も担当している。また、7月と1月に派遣学生に対して、危機管理・安全注意喚起を含めたオリエンテーションを実施している。

2.2 短期海外語学研修、サマープログラム、インターンシップの実施

本学では、夏季もしくは春季に本学学生を提携先大学へ短期語学研修（カナダ・リジャイナ大学、北京師範大学、ロンドン大学、ニューカッスル大学）・サマープログラム（山東大学、中興大学）に派遣しているが、本センター教員及び主事が、先述の説明会のみならず、各派遣先大学・派遣する学生との連絡・手続きを担っている。

また、本年度は2019年3月に台湾の大葉大学において実施される「日本語教師アシスタントインターンシップ」に参加すべく、本センター所属の日本語教員が、同インターンシップ説明会、学生募集、選考、事前指導（模擬授業の指導）、現地大学への本学学生の引率を行うことになっている。

3 外国人留学生受入に関する業務

3.1 留学生オリエンテーション

本学に留学するすべての外国人留学生に向けて、本センター教員が中心となり、来日した直後にあたる3月末と9月末に履修

関連の外に、日本で生活する上での注意事項を含めた紹介・指導を行っている。ユニークな取り組みとして、日本語及び英語でゴミ分別の実践指導や交通安全指導等を行っている。また、外国人留学生向けのガイドブックの監修・修正も行っている。

3.2 交流活動

3.2.1 留学生サポーターとの交流活動

2017年度、本学に留学する外国人学生と本学日本人学生との交流促進を主な目的とした、「留学生サポーター」制度が始まった。これは、外国人留学生の修学指導等を行うことを主な目的とした、各学部配置された日本人学生による有給の「チューター」制度と異なり、外国人留学生との交流に関心がある、ボランティア精神溢れる日本人学生によって構成される組織・制度である。

発足2年目にして60名を超える日本人学生が参加し、留学生センター教員のアレンジによる留学生歓迎会、文化体験、送別会といったそれぞれ前期後期年2回実施される催しを通じて、日本人学生と留学生との活発な交流が行われている。特に11月に行われた留学生懇談会は、留学生センター教員、学生サポーターが共同で企画・準備・実施にあたり、第2部の交流パーティは、外国人留学生、日本人学生、本学教職員、地域の方々約250名が参加する一大イベントとなった。

外国人留学生と日本人留学生サポーターとの交流は、本学が運営する留学生宿舎であるYUシェアハウスや学内キャンパスにおいても、普段より活発に行われており、このことは、日本人学生の外国語や海外留学への関心を高めることや、外国人留学生の本学に対する好感度を上げることに寄与している。現在本センターの担当教員が、増大する日本人留学生サポーターの組織化

と活動内容の助言を行っている。

この他、本センターでは、自主活動ルームと連携しながら、日本語会話ボランティアを本学学生の中から集い、留学生の日本語会話力向上及び日本語のサポートを通じた、留学生と本学学生との交流活動も行っている。

3.2.2 文化交流活動

本センターでは、外国人留学生向けに華道・茶道・書道などの日本文化体験講習を、吉田・常盤地区それぞれにおいて各学期に2回程度行っている。担当の本センター教員は、指導講師との連絡、日程調整、道具管理、及び受講留学生の募集、各回の会場準備、後片付けを担っている。

3.2.3 地域交流活動

2018年度における、本センターを通じた本学留学生と地域交流活動としては、後述の留学生宿舎「YUシェアハウス」が所在する吉敷下東地区の自治会を通じて子供会の行事に数名の留学生が参加したことがあげられる。また、本センターを通じて、主に宇部地区の本学留学生に対して、年2回「常盤工業会」主催の交流行事への参加を呼びかけている。また、本センター担当教員も同行事に参加し、またその際に行われる留学生と日本人学生サポーターとのイベントの助言指導も行っている。

この他、山口ライオンズクラブより2018年度も、留学生に対するリサイクル自転車の寄付があった。また、本センターが直接介在しない形でも、本学留学生は各種の地域イベントへ参加するなど、大学周辺地域の方々との交流を持っている。

3.3 生活サポート関連業務

3.3.1 宿舎サポート業務

現在、本学が運営する留学生向け宿舎は、キャンパス内ある「国際交流会館」・「学生寮」、キャンパス外にある「YUシェアハウス」である。「国際交流会館」は、家族もしくは単身者での入居、「学生寮(吉田)」は単身者の入居、「YUシェアハウス」は1戸につき、国籍ないしは大学の異なる外国人留学生、もしくは、外国人留学生と日本人学生を交えた3名をユニットした宿舎である。

本センター教員・主事は、各宿舎への入居者選考(部屋割りを含む)及び入居学生の指導を行っている。また、「YUシェアハウス」には日本人学生管理人を配置し、月に一度担当のセンター教員とミーティングを持ち、シェアハウスの問題の把握、解決に努めている。

3.3.2 外国人留学生奨学金の受給者選考

本センター及び国際交流課では、公的、もしくは民間財団による外国人留学生向け各種奨学金の学内選考・推薦順位付を行っている。また学内基金による留学生奨学金受給生の選考も行っている。学内基金奨学金に関しては、2018年度、これまでの応募者比率に鑑みた学部学生・大学院生受給者比率の適正化を計った。

3.4 日本語教育及び渡日前関連業務

3.4.1 留学生向け日本語教育に関して

毎年本センター所属の3名の日本語教員が、常盤地区も含む本学留学生向け日本語授業の多くを担っている。また、授業のみならず、本センター及び本センター教員が、常盤キャンパスを含む本学における日本語教育運営全体を統括している。これには、将来的なカリキュラムデザインも含まれている。日本語教育の一部は、チームティー

チング形式で行われているが、その教務的実務（講義計画策定、他講師との連絡・調整、成績評価）等も担っている。

また、センター所属の日本語担当教員は、学期ごとに留学生に配布する「日本語履修案内（日英版）」を作成し、日本語授業の時間割・時間割の見方・科目の取り方等の修学指導も行っている。

3.4.2 日本語能力判定システムの構築

本学に留学を希望する外国人学生は、本学各学部が定める語学要件（その多くは日本語レベル要件）を満たす必要がある。日本に留学を希望する学生の多くは、我が国の国際交流基金と財団法人日本国際教育支援協会が実施する「日本語能力試験（JLPT）」を受験し、日本語能力の証明を行うが、居住地域によってはその受験が困難な場合がある。このため「日本語能力試験」受験が困難な留学希望者の日本語能力を測定するために、本学ではJ-CATと呼ばれるシステムを活用している（プレイスメントテスト）。しかしながら、2020年度をもってJ-CATシステムが終了することになった。これを受けて、本センターでは、本年度（2018年度）、学長戦略経費を受け、本センター教員が中心となり、J-CATに代わる新たなシステムの開発に着手し、来年度の試行実験を経て、2020年度から本格的な運用を目指している。

3.4.3 外国人交換留学生の受講条件の改訂

2018年度は、本学が外国人交換留学生を受け入れる際の日本語要件の見直しを行った。これまで原則「日本語能力試験」N4以上を要件とするとの理解が全学的にみられたが（全学的な規則はない）、各学部の事情と今後の留学生受入れ振興に鑑み、各学部の事情に合わせ、学部ごとに日本語要件を定め、その要件を2019年度来日学生の

応募要項に記載することにした。また、同時に、渡日前の交換留学希望学生の履修計画作成に資するように、交換留学生が受けられる授業科目名と語学要件を学部毎に同応募要項に記載することになった。本センターは、2018年度に新たに発足した「留学生委員会」を通じて、本件の提案と各学部の意見調整に努めた。

4 外国人留学生の就職に関する業務

毎年、本センターでは、本学正規留学生向けに、本学就職支援室やYYジョブサロンのご協力を得ながら、日本における就職活動日程、就職活動方法、インターンシップ参加方法等の説明会を実施している。

また、年2回、本学、山口県新産業振興課、西京銀行と共同で実施する「留学生と企業経営者との交流会」の準備と留学生への周知を本センター教員が担当している。

5 留学生派遣・受入体制強化に向けての取り組み

なお本年度は、上記の業務の他、本稿冒頭でも触れたように、本学日本人学生、留学生のみならず、本学の留学に関係する幅広いステーク・ホルダーへのヒアリングを行い、現状及び今後の留学生派遣、受入の課題を抽出し、その解決に向けての取り組みを新たに開始した。いずれも、今後、本学が、留学生派遣・受入の増加を計る上で必要となる項目であるが、その内容と成果については機を改めて紹介したい。

文責：留学生センター長・経済学部 教授
古賀 大介

じょ こ

編集絮語

編集委員会が無事終わって、なぜか頭の中にかつて一世風靡したシュワちゃんことアーノルド・シュワルツェネッガーの名ゼリフ「I'll Be Back」の如き、「I came back」という一言が離れられなかった（特にこれという意味はないが）。思えば2004年、初代編集委員長として『大学教育』を創刊してから16年、2011年に編集委員会を離れて早8年、今日またこの仕事に携わることができて、やはり感慨深いものがある。

編集委員会から離れたこの間、大学を取り巻く環境が大きく変わった。特に財政事情が厳しくなり、『大学教育』も電子版のみの刊行になってしまった。今年度委員に復帰してから「お上」に何度も交渉したが、ついに紙媒体化は実現できなかった。僕は保守的な古い人間であるから、どうしても目に見えない電気信号より、手に持っている物理的なものが好きだし、信じたいのであるが、やはり時代には勝てないのか。

幸いに投稿者は多く現れ、論文だけで4本、事例研究も3本、実践報告も3本、合計10本もの実力のある原稿が寄せられた。特に内部だけではなく、大学教育機構外部からも2本の寄稿があった。この外部からの寄稿は、『大学教育』の影響が、単に本学、本機構だけにとどまっていないことを示してくれたのではないだろうか。

外部の原稿といえば、今年度福田機構長からの提案に基づき、編集委員会で議論した結果として、『大学教育』の「投稿規定」を一部修正した。これまで『大学教育』はあくまで大学教育機構の「紀要」という位置づけであったが、これを基本的に全学に開放し、高等教育全般に対する実践的、或いは理論的なアプローチなら、本学教職員の誰もが寄稿できることに改めた。もちろん本学教職員以外の方でもこれまで同様、編集委員会が認めれば寄稿は可能である。

また、『大学教育』の今号には「センター活動報告」という特設欄を設けた。機構の予算が潤沢であった時代には、「大学教育機構だより」という季刊誌があり、本機構内各センターの活動などを全学に広報していた。それも十年ぐらい前に経済的な理由で中止になり広報の手段が失われてしまった。この度、この特設欄によってそうした機能を復活させることにした。これを通して、皆様に機構内各センターのこの一年間(2018)の活動を垣間見ていただきたいと考えている。

毎年この時期（春）になると、人事の異動や変化がある。新しい教職員が入ると嬉しい気持ちになるが、長年貢献されてきた方が辞められるとさみしい気持ちになる。今年度も、大学教育センターの小川勤先生が定年退職を迎えられた。小川先生は平成18年10月に本学へ転勤してこられて以来、一貫して大学教育センターの教授として、教育改革や情報教育などに貢献されてきた。また本学の障害学生支援の体制整備及び充実化などにも中心的な役割を果たしてこられた。そして本誌にも毎号質の高い論文を投稿してくださったとともに、数年間本編集委員会の委員長も務めて頂いた。改めてありがとう、そしてお疲れ様、という言葉を送りたい。

最後に、引き続き全学の教職員方に小誌への関心及び投稿を願いたい。(何 曉毅)

『大学教育』投稿規程

1. 本誌は、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、高等教育に関連する論文、事例研究、実践報告及び機構を構成する各センターの活動報告、資料等で構成する。
3. 投稿者は、本学の教職員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.16, 2019

【Papers】

OGAWA,Tsutomu : Issues of Global Human Resource Development in Japan
~University Education Curriculum and Japan's Social System~ [page.1-6]

OGAWA,Tsutomu : Research on current situation and problems of disabled student
support in university
~Change of support needs and support methods diversifying and complicating~
[page.7-16]

TSUJI,Tamon : Extracurricular activities in universities [page.17-24]

HIRAO,Motohiko : Educational Effects of Internships and Part-time Jobs
[page.25-36]

【Case study】

HAYASHI,Toru : A Practical Study to improve classes using Active Learning Method by
the collaboration of Faculty, Staff and Researcher
~through the case study of "Yamaguchi and the World" ~ [page.37-45]

MIYANAGA,Aiko : Teaching Practice of Debate in Advanced Japanese Language Class
[page.46-53]

YANG,Shiwei;WANG,Yupeng;FUKUDA,Takamasa : On the Teaching Materials of
Design Education for Training Creativity on University Curriculum in China
~case study of Southeast University Chengxian College~ [page.54-66]

OKADA,Nahoko;OGAWA,Tsutomu;TANAKA,Ayami;YANAGISHITA,Masako;KANEKO,
Hiroshi;HIRAO,Motohiko : The significance and issues of the internship on campus for
student with disabilities
~Case of Yamaguchi University~ [page.67-75]

YAMAMOTO,Naoki;MORIFUKU,Orie;UMEMOTO,Tomoko;FUJIKATSU,Ayaka;HARA
DA,Yukiko;NAKAHARA,Atsuko;HATANO,Hiroshi;KOBAYASHI,Kumi;SUMIDA,Tomoko;
MORIMOTO,Hiroshi;OKUYA,Shigeru;MATSUBARA,Toshio : The tendency in lifestyle
diseases and the approach of preventive measures in faculty staff regular health check
of Yamaguchi University [page.76-79]

YAMASHITA,Takahiro;MIURA,Kenji;YAMADA,Takahiro;TANAKA,Kazuhiro :
Characteristics and subjects in the future of the activities of "Program for Promoting
Regional Revitalization by Universities as Centers of Community" in the Yamaguchi
region funded by MEXT [page.80-92]

「大学教育」編集委員会

委員長 何 曉 毅 (留学生センター 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 (留学生センター 准教授)

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16号 ISSN 1349-4163

2019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

F A X : 083-933-5225

E-mail : ga104@yamaguchi-u.ac.jp

U R L : <http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp>
