

ISSN 1349-4163

Journal of Higher Education Vol.17, 2020

# 大学教育

第 17 号

2020

山口大学 大学教育機構

# 大 学 教 育

## 第 17 号

### 目 次

#### 論 文

1. 【大学教育】中国の師範大学における美術教育課程のキー・コンピテンシーの研究  
—陝西師範大学を事例として—  
麻 麗娟・福田 隆真 1
2. 【大学教育】大学間連携を通じたFD・SD活動に関する成果と課題  
—山口県の取組を中心に—  
林 透 11
3. 【大学教育】山口大学における定時制・通信制受験資格者の大学進路選択  
林 寛子 22
4. 【学生支援】正課外活動による社会貢献性の傾向  
—山口大学おもしろプロジェクト企画のSDGs（持続可能な開発目標）  
による分類をもとに—  
辻 多聞 33
5. 【学生支援】正課外活動参加者のキャリア育成状況  
—「山口大学おもしろプロジェクト」参加者による自己評価に基づいて—  
辻 多聞 43

#### 実践報告

6. 【大学教育】教学IRにおける気付きと事例紹介  
—データを通して英語業者テストや学生授業評価を眺める—  
岡田 耕一 55
7. 【学生支援】インターンシップ実施企業の目的・評価と採用活動  
—山口大学・島根大学のアンケート調査にもとづく実践報告—  
平尾 元彦・田中 久美子 61
8. 【学生支援】障害学生修学支援のための大学間連携  
—「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」発足—  
岡田 菜穂子・須藤 邦彦・田中 亜矢巳・柳下 雅子・金子 博 65
9. 【保健管理】医学部医学科での麻疹抗体検査結果に基づく取り組みについて  
中原 敦子・藤勝 綾香・波多野 弘美・梅本 智子・森福 織江・  
小林 久美・山本 直樹・森本 宏志・奥屋 茂 71
10. 【言語教育】コロケーション検索システム「かりん」の開発と試行  
—中上級日本語学習者の試行結果を比較して—  
中溝 朋子・坂井 美恵子・金森 由美 76
11. 【学生支援】山口大学留学生アドバイザー業務と留学生支援の課題  
野原 志帆・渋谷 めぐみ 88

#### 投稿規程

98

# 中国の師範大学における美術教育課程の キー・コンピテンシーの研究 —陝西師範大学を事例として—

麻 麗 娟  
福 田 隆 眞

## 要旨

中国では、2014年3月に中国教育部により、『全面的に課程改革を推進し、立德樹人の根本的な任務を達成する意見』が公布され、核心素養（キー・コンピテンシー）という言葉が教育領域で注目されるようになった。これにより、中国の基礎教育（初等中等教育）方針が素質教育（資質教育）から核心素養の育成へと転換することになった。核心素養を基に、各教科の授業目標や計画、評価、カリキュラムの開発と実践において、授業現場の各段階に大きな変化があった。本研究は核心素養を背景にし、中国における美術教員の育成のため、小中学校の授業現場でどのようなカリキュラムの開発が適切か、どのように実践されるかについて陝西師範大学での事例を基に考察する。

## キーワード

美術科，キー・コンピテンシー，教員養成，カリキュラム開発，授業実践

## はじめに

現在、グローバル化する社会で、情報通信技術の発展が激しく進む中、将来の人材の育成や教育の在り方についての研究が世界各国で注目されている。各国の教育改革や国際組織OECDにおいて、キー・コンピテンシー

(key competence) という教育理念が提案され、未来社会に向けて、人材の育成の目標を掲げている。

2013年、中国教育部は『中国基礎教育と大学教育の学生の核心素養についての全体的な枠組み』という課題を北京師範大学の林崇徳教授の研究チームに依頼し、その研究成果を2016年に公表した。中国の学生の核心素養を発展させることへの本質が、生涯学習社会の到来に適応できるように、知識や技能を獲得

することだけでなく、品格と能力が備わることも重要視された。さらに、国務院は2017年1月19日に「国家教育事業の発展“十三五”企画」により、世界の多極化、グローバル化社会、文化の多様性、人工知能の発展など、人々の日常生活から考えまで影響を及ぼし、国際社会に適応できる人材の育成を唱えている。

中国教育部は核心素養という新たな教育方針を施行する目的として、教育の質の向上、グローバル化社会に即した人材を育成するために、詰込み教育からの脱却を図り、素質教育の問題点を改善することとしている。このような背景のもと、本研究の目的は、美術教育における様々な課題に対応ができ、優れた指導力のある美術教員を育成するために、美術教職課程として、どのようなカリキュラ

ムの開発が必要か、どのように実践するかについて考察する。

## 1 核心素養と美術科の核心素養の関連

### 1.1 核心素養の概念

素養という言葉は、英語の解釈で「competence」, 「ability」などがあり、個人が備える知識や能力、態度の意味が含まれている。また、中国語の素養で検索すると、「attainment」の解釈があり、学識、造詣などを獲得する意味がある。本稿での素養とは知識、技能、態度、価値観や情感などを含めた総合的な理解とする。

核心素養の研究は世界各国の基礎教育改革のキーワードとなり、中国の基礎教育も時代の変化に対応するため、21世紀における児童生徒の素養を向上させるようにした。核心素養と従来の素質教育には一致するところがあり、素質教育がもたらした課題の反省に伴い、改善を行っている。また、従来の素質教育より、教育目標がさらに具体的、且つ明確化しているため、より実践化しやすくなっている。核心素養という新しい教育方針の施行により、今日の中国の基礎教育における課程内容の選択、教員の研修、授業づくり、学習方式、題材の開発など、授業現場では大きな変化が求められている。

核心素養について、本稿で参考にしたものは華東師範大学の楊向東教授が提言した解釈とする。<sup>1)</sup> 要するに、複雑で、不確定の現実的な境地に個人が向かう際に表れた総合的な品格だと理解できる。具体的に言えば、特定の学習から生まれた教科の理念、考え、探求力、さらに習得した知識や技能などを融合して活用し、状況を分析しながら、問題発見から解決までのプロセスで表れた総合的な品格のことである。しかし、核心素養を目標とした学校教育において、各教科はそれぞれの知識や人材を育成する機能が異なるため、各教

科を担う核心素養の教育目標や内容を明確にしなければならない。

### 1.2 美術科の核心素養の内容

中国教育部は各教科が固有の知識から核心素養を具体化する教科についての教育目標の見直しを求めた。そのため、高等学校の美術課程標準を改訂する専門家チームは、「図像識読（図像を認識し読み取る）」、「美術表現（美術的な表現）」、「審美判断（審美的な判断）」、「創意実践（創意工夫や実践）」、「文化理解（文化の理解）」の五つの美術科の核心素養を掲げた。<sup>2)</sup> この五つの美術科における核心素養は基礎教育段階での美術科の教育目標となり、学校美術教育改革における新たな変化となった。さらに、この五つの目標は相互に関連し、造形的な視点で、「図像識読」と「美術表現」の最も基本的な素養であり、その上に「審美判断」、「創意実践」、「文化理解」の三つの素養が位置付けられる。それぞれの解釈は以下の通りである。

「図像識読」とは、造形的な視点で美術作品、図形、映像、視覚的な標示の観察、識別及び解読のことである。その具体的な内容とは、想像、比較の方法で全体を観察し、図像に関する造形、色彩、材質、肌理、空間などの特徴を感じ取る。読解、探索、考え、議論などの方法で、図像の内容や意味の識別と解読を行う。多次元、材料、技法、様式及び発展の特徴などで図像の種類を識別と解読を行う。図像は学習や生活、仕事に応用できる価値を認識し、現実世界における視覚的な文化現象及び情報を分析することにより、解読が可能となる。

「美術表現」とは、伝統や現代の媒材、技術及び美術言語で視覚形象を創造することである。その具体的な内容は、ある程度の空間意識や造形意識を持ち、伝統や現代の媒体、技術および美術言語を用い、観察、創造、工

夫および表現などのプロセスを経て、意味のある視覚形象を創造すること。自分の意図や考え、感情を表し、現実世界と結び付き、他の科目と融合して、美術の表現力で、学習や生活、仕事での問題を自ら解決することである。

「審美判断」とは、美術作品や現実の審美対象を感知し、評価、判断及び表現をすることである。その具体的な内容は、美の独特性や多様性を感知または認識し、基本的な審美力を養い、健康的な審美観を形成すること。また、形式美の原理や知識で、自然や生活、芸術の中の審美対象を感知し、描写、分析、評価をして判断することである。さらに、言葉、文字及び図像で自分の審美感を表現し、美術で生活と環境をより良くすることである。

「創意実践」とは、創新的な意識で考えや行動をすることである。その具体的な内容とは、創新的な意識を養い、美術作品の工夫や方法を参考にし、イメージ思考、大胆に想像し、独創性のある美術作品を作成することである。各種の方法で情報を集め、分析して考え、探求し、現実世界と結び付けて、物や環境に実用的な機能や審美感のある創意工夫を行うこと。また、スケッチ、模型などで形にして表現し、コミュニケーションを取りながら、さらに改善を行うことである。

「文化理解」とは、文化の観点から美術作品、美術現象や理念を観察し、理解することである。その具体的な内容は、文化の観点から美術作品、美術現象や観念を観察し、理解する習慣を徐々に養うこと。美術と文化の関係を理解し、中国の優れた伝統美術の文化内容やその独特な芸術的な魅力を認識し、中国文化に対する認識を養うこと。異なる国、地域、民族および歴代の美術作品を通して文化の多様性を理解し、外国の優れた美術作品を鑑賞すること。さらに、芸術家、デザイナー、手工芸の職人の創造的な成果や人類の文化に対する貢献を尊重することである。

以上の五つの美術科の核心素養の目標を達成するために、美術科の知識や技能を現実的な状況にあわせて関連付けし、問題解決学習で、自主的、チームワーク、探究学習の方式で美術の知識や技能を取得する。さらに、日常生活での問題解決に用いることにより、知識や技能から核心素養への転換が実現する。核心素養を背景とした現場の美術科授業において、教育部の教育方針が授業の各段階でどのように施行され、実践されるのか。また、この課題に直面する大学での美術教職課程において、核心素養を背景としたカリキュラムの開発をすることが重要である。

## 2 日本の学習指導要領における資質と能力

### 2.1 「21世紀型能力」モデル

日本では、人工知能の高度化、急激な少子高齢化が進む先進国として、時代の変化に対応するための学校教育の在り方を見直している。日本国立教育政策研究所は、2013年3月に「教育課程の編成に関する基礎的研究」の〔報告書5〕において、「21世紀型能力」を提案した。<sup>3)</sup>「21世紀型能力」とは、21世紀を生き抜く力として、これからの学校教育で育成すべき資質・能力となっている。「21世紀型能力」では、「基礎」、「思考」、「実践」の三つの要素で構成される。基礎力に関して、(言語スキルや数量スキル、情報スキル)、思考力(問題解決、発見、創造力と論理的、批判的思考力。メタ認知、適応的学習力)。実践力(自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、未来への責任)。この三つの力が相互に関連し、「思考力」を中核として、それを支える「基礎力」、その使い方を方向づける「実践力」という三層構造で構成されている。さらに、この三層構造を全ての教科や領域等を通して育てたい資質・能力であり、「生きる力」をより実効性のあるものとして注目された。また、美術科で目指すべ

き資質・能力の具体的な目標を明確化することが必要である。

## 2.2 美術科で目指す資質・能力の育成

中学校美術科で目指す資質・能力の育成に関し、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説（美術編）には、美術教育の目標は以下のように表している。表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。<sup>4)</sup>

（1）対象や事象を捉える造形的な視点について理解するとともに、表現方法を創意工夫し、創造的に表すことができるようにする。

（2）造形的なよさや美しさ、表現の意図と工夫、美術の働きなどについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。

（3）美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、感性を豊かにし、心豊かな生活を創造していく態度を養い、豊かな情操を培う。

日本の中学校美術科の目標と中国の核心素養と比較してみれば、（1）は中国の核心素養の「図像識読」、「美術表現」と「創意実践」の三つの素養に当たる内容であり、（2）は「審美判断」、「創意実践」、「文化理解」の三つの素養に当たる内容である。（3）は主に審美的な態度を養う目指す目標である。

このように、日本の学習指導要領に見られる育成する資質・能力の観点から、育成のための具体的な在り方に関して、核心素養を目標とする中国の教育政策の動きとは、世界の教育界の動向に共通するものであることが明らかである。

## 3 核心素養を背景とした美術教員養成のカリキュラムの開発

### 3.1 カリキュラムの開発の考えや基本理念

アメリカの教育家ジョン・デューイ

（John Dewey）の教育思想により、自ら問題を発見し、自らの体験から学び、学生の自発的な成長を促す問題解決学習法の理念がある。

<sup>5)</sup> カリキュラムを開発するにおいて、美術教育の基礎理論の基に、現場の授業に適応できる美術教員の養成をするため、中学校美術科教材の内容から問題を発見し、テーマを決め、総合性があるカリキュラムの開発をする。その際、大学で美術科の核心素養という目標を達成するための授業計画や指導案を作り、模擬授業を実践する。さらに、大学と中学校との連携をしながら、教育実習の授業現場でも開発したカリキュラムを実践し、将来の美術教員を目指して、美術科の核心素養を目標とした授業を実践化される。このプロセスにより、問題解決学習+カリキュラム開発+授業現場の実践により、大学と中学校との連携強化が実現できる。

課題を作るヒントとして、いくつかの話題から始まる。例えば、社会から注目される話題、夢、地域社会、生命、依頼、身分、高齢化、権利、生と死、社会の秩序、情感、英雄、家庭、現実、矛盾、契約、精神などから課題を議論する。また、教科を超える大概念から、性別、環境、戦争、地域の話題、社会の話題までもできる。さらに、地域の公共的建築、名所や遺跡、スーパーマーケット、環境問題、交通、デザインなどからも課題を見つける。指導教員は生徒に課題の選択を指導する際、以下のようなことが重要視されている。まず、美術科目の課程標準の基で課題を決める。美術科の内容や方法、他の科目との関連、総合的なカリキュラムの開発を目標とする。次に、社会の話題、芸術現象、美術と生活や人生に関連を付け、生徒が議論し、考えさせる。ま

た、マスメディア、漫画、ネット、ファッション、バーチャル・リアリティなどの話題についてヒントを与える。さらに、生徒の興味がある話題を作る。生徒が自ら学習するために、課題を決めるまで、生徒のそれぞれの考えや観点を配慮し、探究心、好奇心や挑戦する気持ちを持たせ、美術と生活とのかかわりを考えさせる話題で議論し合う。

### 3.2 美術科の核心素養を目標とする学習方式

美術教員養成のカリキュラムの実践において、学習活動を行う際、獲得した美術の知識や技能を応用し、問題解決に繋がる能力や品格の育成が期待されている。学習方法については、従来の美術の知識や技能を中心とした学習活動を見直し、PBL（Project-Based Learning, Problem-Based Learning）という課題解決型の学習と問題発見解決型の学習方式を実施した。生徒の主体的、対話的で深い学びをすることにより、知識や技能を獲得し、自ら発見した課題を解決する能力を育成することができる。PBL 学習方式の具体的なプロセスは図1である。

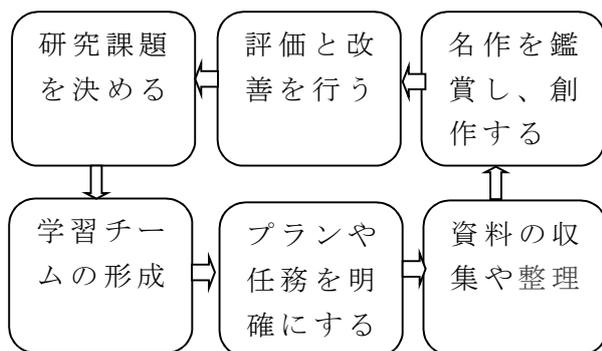


図1 PBL 学習方法の具体的なプロセス

PBL 学習方法において、生徒のモチベーションを高めるためには、問題を発見する場面や情景づくりが重要である。第四章の実証的な事例1にある「美術館の館長さんの選択」の題材において、どの名作を収蔵するかの問題

解決から授業が始まる。教員は助手の役で、生徒が専門家チームとして議論する光景を作った。また、教育課程の基準である美術課程標準に、伝統文化をどのように継承するか。生活上の不便の問題解決など、授業で取り入れる課題がさまざまである。このように問題解決の学習方法において、現実的な問題に直面する場面から課題を決め、前提として、生徒自ら問題を解決するためのチーム作り、資料の収集、分析を行い、そこから、問題を仮設して調査を開始し、問題解決の方策を議論した上で、問題解決の方策を見つける。

## 4 美術科の核心素養を目標とするカリキュラム開発の事例

### 4.1 カリキュラム開発の実証的な事例1

2018年9月に陝西師範大学の美術教職課程において、美術科の核心素養を目標とした実効性の高いカリキュラムの開発を行った。具体的には、文化、生命、歴史、生活を主題としたカリキュラムの開発を実践した。一つの事例として、陝西師範大学の学生である陳健は文化を主題としたカリキュラムの開発を行った。美術の名作を鑑賞することで、中国と西洋の文化に触れ、異なる文化への理解を図る研究課題を設定する。課題として、「名作をどのように鑑賞するか。作品の価値をどのように考えるか」の授業研究を行った。

実践された授業は以下である。（ここで紹介するのは授業展開の一部である）

題材名：美術館の館長さんの選択

授業対象：中学校二年生

指導者：陳健

授業時間：2コマ

教員の役：美術館の館長さんの助手

生徒役：専門家チーム

情景を作り出す：名画の収蔵を美術館の館長さんに助言する

基本問題：美術作品をどのように鑑賞し、作

品の価値をどのように考えるか。  
 題材の目標：「図像識読」，「美術表現」，  
 「創意実践」に関する目標：歴史，時代の背景，登場人物の特徴，服飾，動きなどの要素から2つの作品を比較しながら観察する。作品の労働者をどのように表現するかに気付き，自ら探究し，発想し，身の回りの労働者を表現するようにする。「審美判断」，「文化理解」に関する目標：美術作品を多面的に鑑賞し，鑑賞活動の喜びを味わい，名画に取り組み態度や美術を愛好する心情を育てようとする。さらに，中国と西洋の美術文化と精神などを理解し，尊重する態度を育て，自らの考えで館長さんに助言する。

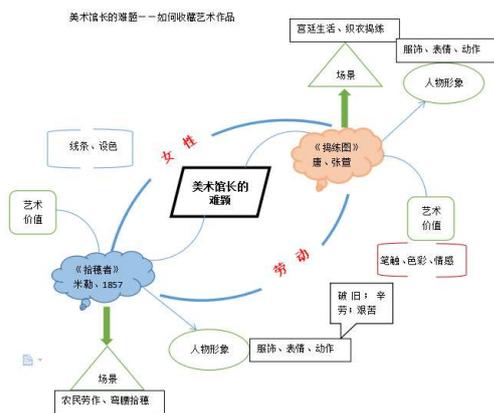


图2 陳健が授業したときの指導図

導入：教員は質問してから授業を始める。

「搗練図」と「落穂拾い」の二つの名作の展示について，どれを収蔵するか，美術館の館長さんは戸惑うところがある。教員は助手の役で生徒（専門家）に助けを求める。

授業の展開

活動1：生徒は学習チーム1と学習チーム2に分けて議論する。チーム1は「搗練図」を鑑賞する。チーム2は「落穂拾い」を鑑賞する。作品を鑑賞してから分析し，自分の考えを表す。（図像識読，審美判断）

指導観：实际的で，現実的な問題解決をするような情景を作り，学生の探究心や好奇心を

奮い立たせる。チーム1とチーム2の対立的な方式で，学習の過程で対話的な体験をさせる。

活動2：授業に関連する資料の収集や準備をし，チームの中で協力しながら議論する。

「搗練図」と「落穂拾い」の二つの名作の学習シートを準備し，鑑賞した内容を記入する。（図像識読，審美判断，文化理解）



图3 学習シート

指導観：名作を背景とした学習シートをデザインし，名作から感じたこと，考えたことを短い文やキーワードで記録することで，生徒と名作との距離がさらに近くなる。

活動3：「搗練図」と「落穂拾い」の二つの名作の拡大図を生徒全員が鑑賞し，臨場感を与え，名作との距離がさらに近くなる。

指導観：深く探究するため，二つの名作に関する資料や本を提供し，手掛かりを与える。

（図像識読，審美判断，文化理解）

活動4：鑑賞したことを発表する。二つのチームはそれぞれが担当する名作の作者，時代と背景などの基本的な情報を発表する。名作に登場する人物の特徴や動き，服飾に関して詳しく話す。チーム1は名作の人物の動きを真似し，チーム2はその動きを評価し，スケッチなどの美術言語で表現する。（図像識読，美術表現，創意実践）



図4 生徒が絵の人物の動きを真似する場面  
 チーム1とチーム2はそれぞれが発表した内容をまとめ、作品に対する深い考えや探究をした上で、館長さんにアドバイスをする。中国と西洋の絵画の相違を明らかにする。  
 指導観：チーム1とチーム2はそれぞれの学習シートを集め、中国と西洋の優れた文化に関して、それぞれ参考になるようなところが非常に多くあることに気付く。生徒個人の考えや立場で鑑賞した内容は、多面的であり、それを尊重することが大事だと考える。

このように問題解決型学習をする過程で、画家のように考えることが体験でき、自ら労働者を表現するような気持ちで「美術表現」への関心や意欲が深まる。



図5 記入した学習シート

美術科の五つの核心素養を目標とした授業において、現実的な問題解決に向ける能力の育成は今後の美術教育の方向となっている。授業の展開は情景づくりから始め、造形的な視点で見る名画の人物に関する特徴、服飾、社会的な背景、歴史、美術表現の手法などの鑑賞を行った。さらに、画家のように創作体験と関連づけ、教員と生徒両方の役を通して、

深い問いを探究した。学習シートの記録や議論のまとめから、相互の考えや見方を深め、問題解決に繋がるようになった。

#### 4.2 カリキュラム開発の実証的な事例2

二つ目の事例として、陝西師範大学の学生である王俊又が、2018年9月の教職課程において、歴史を主題としたカリキュラムの開発を行った。「清明上河図」を多面的に鑑賞するという研究課題としてカリキュラムの開発を行った。

題材観：「清明上河図」は中国美術史上の風俗画として「中国第一の画」と称される。北宋の画家・張拙端は清明の時節、都の開封府の内外の人士が行楽して繁栄する様子を描いている絵巻である。「清明上河図」は多視点遠近法の構図手法が用いられ、当時の賑やかな市街図や風俗図として、貴重な歴史上の資料となる。（ここで紹介するのは授業展開の一部である）

実践された学習指導案は以下の通り。

題材名：「清明上河図」を多面的に鑑賞する

授業対象：中学校三年生

指導者：王俊又

授業時間：2コマ

基本問題：「清明上河図」をどのような視点で鑑賞し、どのように考えるか。

題材の目標：

「図像識読」、「美術表現」、「審美判断」に関する目標：「清明上河図」を観察し、描写することにより、作品の芸術的、歴史的な価値を分析し、中国伝統絵画の審美的な意識を養おう。「創意実践」、「文化理解」に関する目標：抽選で決めた研究課題をチームで協力して探究することにより、美術と社会とのつながりを明らかにし、注目するところを創意的な表現で再現しよう。

指導観：「清明上河図」を鑑賞する際、美術史の立場として、登場人物を精細な描写力などの技法で分析することに留まらず、一般の

人の立場として、生徒の生活と関連付け、歴史、社会、地理、風習、生活の面で、鑑賞しながら登場人物の気持ちを考えてみる。当時の人々の生活がリアルに再現でき、時空を超えて、現在の人々に同感を与え、創造力を膨らませ、伝統文化への理解が深まり、自分の生活に対するヒントを得る可能性がある。

導入：

情景を作り出すため、「清明上河図」のビデオを鑑賞し、質問に答えよう。

問1、どんな音が聞こえたか。聞こえた内容を真似してみよう。

問2、生徒は絵の中の人物と仮定し、何をしているかを考えてみよう。

問3、この絵に描かれた場所はどこですか。

授業の展開

活動1、近くで作品を観察する

「清明上河図」のビデオを鑑賞し、どんな言葉で情景を表現するか。

撮影技術を発明する前、古代の人々は絵画で生活を記録した。「清明上河図」は中国美術史上の風俗図として、当時の開封府の内外の人士が行楽して繁栄する様子を絵画で記録した。



図6 「清明上河図」の授業情景

活動2、作品の人物の気持ちで鑑賞する

初探：作者の基本情報は何か。この絵は三つの段階に分けているのはなぜか。宋代の人々はどんな交通手段を使ったか。面白いところは見つかったか。

さらに深く探る：美術学者、歴史家、社

会学者、現代の旅人の四つの学習探究チームを形成し、封筒に用意してある問題を探究する。生徒が議論した内容を発表し、展示する。

指導観：「清明上河図」を鑑賞する際、歴史的な様々な視点で分析しながら、異なる分野や角度で深く鑑賞し、総合的に美術科の五つの核心素養を融合させる。美術学者：画家の基本的な情報、絵の構図、造形的な言語（線、色、形など）に着目する。歴史家：都市の中核、賑やかな街に着目する。社会学者：交通手段、家や建築、虹橋、調理器具に着目する。現代の旅人：女将、物貰い、僧侶、ラクダ、サルなどに着目するよう指導する。

活動3、私が好む作品の一部を模写する  
教員は生徒の探究チームに四つの課題を与え、生徒が探究して表現する。

任務1：絵の中の好きな人物の服飾を観察し、模写する。

任務2：宋代と現代の交通手段の変化を比較し、絵や図像で分かりやすく分析する。

任務3：絵の中から好きな一部分を選んで、興味のある話題を探究し、絵や文字で説明する。社会光景、建築、お菓子、職業などに関する物語を作る。

任務4：「清明上河図」の中に興味のある部分を想像し、スケッチで再現してみる。

授業で設定した学習活動は美術科の核心素養の目標と融合し、「清明上河図」の鑑賞から始め、議論することにより、作品の芸術的、歴史的な価値を分析した。さらに、問題解決のため、学習チームの探究活動を行い、美術的表現をするとともに美術と社会の関連付けを行った。

#### 4. おわりに

小・中・高校までのいわゆる基礎教育における美術教育では、核心素養（キー・コンピテンシー）の育成を促進している。そのため、教員養成課程においても、前述の事例で述べたように、中学校との連携による教育実践を

重視した教育方法，教育内容が進められている。

大学の教員養成を含めて美術教育の実践では，美術における核心素養である「図像識読」，「美術表現」，「審美判断」，「創意実践」，「文化理解」の五つの能力の育成を目的としている。小・中・高校においては，この能力を育成することを意識している。

美術教育の目的は「美術による教育」と「美術の教育」に大別して試行錯誤の変遷をしてきた。「美術による教育」は美術を通しての教育であり、最終的にはよりよい人間形成を目的としている。「美術の教育」は美術そのものの教育を目的としており、美術の表現と鑑賞や知的理解によって、美術の能力を獲得することを教育内容としている。美術を媒体として「美術の教育」があり、その延長線上に人間形成を目的とする「美術による教育」があると想定できる。

核心素養は人間的資質や能力の要素である。素養を育成する媒体は美術科だけではなく、人文科学、社会科学、自然科学の領域の要素の全てであり、小・中・高校の教科の全ては人間形成を目的としていると言っても過言ではない。そうした教育の構造において、小・中・高校の美術教育とその教員となる教員養成では、核心素養を基盤として次のような方策が考えられる。

核心素養を背景とする基礎美術教育において、美術教員の養成を目指したカリキュラムの開発、授業づくり、実践的指導力、評価や改善などを促進するための支援策を検討する必要がある。生徒の核心素養を目標にするためのカリキュラムの開発について、以下の点が重要視される。まず、教育課程の基準である美術課程標準への深い理解や解説することを基本にし、美術課程標準で示された学年の目標や内容を踏まえ、生徒の立場で考え、生徒の実態などを基に研究課題を設定することである。

次に、美術教員自身の文化的素養，科学的素養，豊かな人間性や社会性，探究力，想像力，自ら学び続ける研究能力など含めた総合的な素養が必要である。さらに，美術科についての専門的な知識や実践的技能を修得し，学び続ける力を伸ばしていくことも必要である。そして，情報化社会に適応する情報機器や設備，教材などを活用し，家庭，地域，関連機関と連携をしながら，社会の変化に対し，新しい課題を作り出すことも期待されている。

世界教育改革の潮流として，OECDの「キー、コンピテンシー」をはじめ，日本の「21世紀型能力」，アメリカの「21世紀スキル」，中国の核心素養など，育成すべき人材の資質・能力を明確化した上，その育成に必要な教育の在り方や学習指導の改善のための学習評価などが今後の課題である。

(中国，陝西師範大学 副教授)

(山口大学理事・副学長，大学教育機構長)

【付記】本稿は陝西師範大学教員出国研修計画の援助を受け，さらに，2018年度陝西師範大学研究生院の教育教学改革の研究課題の一部としてまとめたものである。

#### 【参考文献】

- (1) 中華人民共和国教育部 WEB サイト  
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj\\_kcjcgh/201404/t20140408\\_167226.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/201404/t20140408_167226.html)
- (2) 中華人民共和国国務院 WEB サイト  
[http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content\\_5161341.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm)
- (3) 中華人民共和国教育部，2017年，『普通高中美術課程標準』，人民教育出版社
- (4) 中華人民共和国教育部（2011版），2012年，『義務教育美術課程標準』，人民教育出版社

(5) 国立教育政策研究所，2013年，『資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』（教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 7）

**【注】**

- 1) 尹少淳，2018，『美術核心素養大家談』湖南美術出版社， P22
- 2) 尹少淳，2016，『尹少淳谈美术教育』人民美術出版社， P 164

3) 国立教育政策研究所，2013，『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』（教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5）， P26

4) 文部科学省，2018，『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説』美術編）， P9

5) John Dewey，王承緒訳，1990，『民主主義与教育』，人民教育出版社， P 150

# 大学間連携を通じた FD・SD 活動に関する成果と課題 —山口県の取組を中心に—

林 透

## 要旨

2000 年代以降の大学改革の重要なキーワードとして、「大学間連携」が挙げられよう。大学の個性化が叫ばれる一方、それぞれの大学の個性を共有するコンソーシアム組織が各地に出現することとなった。日本における大学コンソーシアム組織の初期的活動として、単位互換制度、さらには、FD（ファカルティ・ディベロップメント）・SD（スタッフ・ディベロップメント）といった活動が共通的に行われるようになり、大学コンソーシアム京都の取組が一つのモデルとなった。その後、文部科学省による大学間連携を促進するための補助金事業が段階的に投入され、相当数の大学コンソーシアム組織が大きな発展を遂げた。一方、山口県においては、2005 年に、山口大学が事務局を務める形で、「大学コンソーシアムやまぐち」が設立されたが、加盟校による会員費を財源に、その活動は必要最小限に留まっていた。

2010 年代に入ると、日本の人口減少や東京一極集中といった国家的問題に対応する「地方創生」の政策に沿って、それまでに築いてきた大学コンソーシアム組織を基盤に、当該地域との連携による人材育成や経済力強化という側面が色濃くなってきた。ある意味において、前提となる「大学間連携」そのものの高度化が求められる結果となった。「大学間連携」では遅れをとっていた山口県内では、「地方創生」を推進する補助金事業をテコに、単位互換、FD・SD、地域人材育成プログラムといった側面において急激な連携強化が促進される結果となった。

本稿では、大学間連携の意義やねらいを踏まえながら、2000 年代以降の山口県内における大学間連携の動向を辿り、特に、大学間連携における FD・SD 活動の成果と課題について考察する。

## キーワード

大学間連携, FD・SD, 大学コンソーシアム, COC+, AP

## 1 はじめに

### 1.1 大学間連携の意義とねらい

大学間連携には 2 種類ある。一つは、類似の出自や設置経緯、特色などをもった大学同士が連携するケースであり、例としては、旧帝国大学グループや旧六大学グループ（国立六大学連携コンソーシアム SixERS）<sup>1)</sup>などが挙げられる。もう一つは、地域性やテーマ性を持って、都道府県単位や広域単位での

多種多様の大学が連携するケースであり、例としては、日本各地に設置されている大学コンソーシアム組織のほか、広域連携として山形大学が主導する「FD ネットワークつばさ」<sup>2)</sup>といった組織が挙げられる。

今日的な大学間連携の方向性に最初のインパクトを与えたのは、2001 年 6 月に文部科学省から公表された「大学（国立大学）の構造改革の方針（遠山プラン）」による大学再編・統合の提言である。2004 年度からの国

立大学法人化に加え、国立医科大学を中心とした国立大学の再編・統合が進んだほか、全国の幾つかの地域で「大学連合」といった名称などで大学間連携が模索された。文部科学省高等教育局がまとめた「国立大学の再編・統合の現状と今後の取り組み」に拠れば、以下に列挙した 5 つの取組があり、このうち、東京医科歯科大学・東京外国語大学・東京工業大学・一橋大学による「四大学連合」は大きく注目され、当時、一橋大学長を務めていた石弘光氏が著した『大学はどこへ行く』（講談社新書）にその経緯が詳しく紹介されている。また、四国国立大学協議会の取組は、その後、四国地区の国公立大学・専門職大学・短期大学（四国地区に一部の学部等を置く大学を含む）及び高等専門学校で構成される「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク」（SPOD）の形成に繋がり、現在では、文部科学省教育関係共同利用拠点（教職員能力開発（FD・SD）拠点）の採択などの成果に結びついている。なお、北陸地区大学連合については、筆者自身、当時の協定締結に関わった経験を有する。

【北海道 6 単科大学】（北海道教育大学、室蘭工業大学、小樽商科大学、帯広畜産大学、旭川医科大学、北見工業大学）

道内国立大学長懇談会の指示のもとに、副学長懇談会において北海道内 6 単科大学の再編・統合、連携の在り方について検討。

【北東北 3 大学】（弘前大学、岩手大学、秋田大学）

北東北国立 3 大学連携推進会議の下に、2002 年 2 月「3 大学の再編・統合問題に関する懇談会」を設置。

【四大学連合】（東京医科歯科大学、東京外国語大学、東京工業大学、一橋大学）

2001 年 3 月、「四大学連合憲章」に調印して、四大学連合を結成。

【北陸地区国立大学連合】（富山大学、富山医科薬科大学、高岡短期大学、金沢大

学、北陸先端科学技術大学院大学、福井大学、福井医科大学）

2002 年 12 月、北陸地区国立大学連合に関する協定を締結。

【四国国立大学協議会】（徳島大学、鳴門教育大学、香川大学、香川医科大学、愛媛大学、高知大学、高知医科大学）

2002 年 4 月、四国国立大学協議会を設立。

その後、国公立を問わず、各大学が保有する資源を有効に相互活用する観点から、2008 年の中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（以下「学士課程答申」という）で大学間連携による FD・SD 活動の促進が提言された。この政策を支援する補助金事業「大学教育充実のための戦略的 大学連携事業」（2008 年度・2009 年度）が公募され、全国各地の大学コンソーシアム組織の活動が促進された。当該補助金事業を契機に、大学間連携を通じた FD・SD 活動は、その後、2009 年度に創設された「文部科学省教育関係共同利用拠点事業」における教職員能力開発（FD・SD）拠点に引き継がれていくこととなる。また、地域人材育成の取組については、当該地域の自治体や産業界などのステークホルダーとの連携を包含しながら、文部科学省による「大学間連携共同推進事業」（2012 年度公募）、さらには、「知の拠点事業（COC）」（2013 年度・2014 年度公募）に発展し、「知（地）の拠点大学による地方創生事業（COC+）」（2015 年度公募）に至る。

2000 年代以降の大学間連携の動向は、国立大学の再編・統合に端を発し、国公立の枠を超えた連携による資源の有効活用の促進へと展開した後、「選択と集中」の流れの中で全国拠点化という仕組みの導入とともに、各都道府県単位を軸とした人材育成などの連携協働化へと進んでいると要約できよう。さらに踏み込んで言えば、国公立の枠を超えた再編・統合のフェーズに直面しつつあると言えよう。

## 1.2 山口県における大学間連携

山口県は、表 1 のとおり、国立 1、公立 3、私立 6 の 4 年制大学を要し、短期大学 5・高等専門学校 3、水産大学校及び放送大学を含めると 20 の高等教育機関を要し、中国地方では 3 番目の規模であり、全国的に見ても、高等教育機関の集積が比較的高いことに着目しておく必要がある。その一方において、高等教育機関への進学率が低いことが課題に挙げられる。

既述した 2000 年代以降の全国的な大学間連携に関する取組促進に比べると、山口県内における大学間連携の取組はやや鈍く、2005 年 5 月に「大学コンソーシアムやまぐち」が創設されたが、同コンソーシアムが山口県内の 4 年制大学のみで構成されるコンソーシアム組織であったほか、文部科学省に

よる大学間連携関係補助金事業においても、2009 年度に、山口県立大学・山口東京理科大学・山口学芸大学による事業（「個性的小規模大学連携による地域活性型 e-quality 仮想的大学の創生」）が採択支援を受けているが、山口県内のコンソーシアム組織に広がるものではなかった。

山口県の教育施策の特徴として、県内の小・中学校におけるコミュニティスクール設置率が全国 1 位であることが高く評価される一方、県内における大学間連携を通じた高等教育方策には一定の課題を抱えていたことが浮き彫りになってくる。

次章では、山口県内における大学コンソーシアム組織の活性化に向けて、FD・SD 活動を中心に、新たな組織づくりや相互連携を図ってきた経緯と成果について考察する。

表 1 高等教育に関する基礎データ（都道府県別）（文部科学省高等教育局 2017）

	鳥取			島根			岡山			広島			山口		
18歳人口【H28】	5,467			6,594			19,115			27,204			13,142		
高校等卒業者数【H28】	4,900			5,905			17,723			23,468			11,396		
大学進学者数【H28】	2,147			2,630			8,823			14,672			4,953		
大学進学率【H28】	39.3%			39.9%			46.2%			53.9%			37.7%		
短大進学率【H28】	5.1%			3.8%			7.2%			3.2%			3.4%		
専門学校進学率(現役)【H28】	18.9%			21.1%			16.7%			13.0%			17.0%		
大学数【H28】	3			2			17			20			10		
大学数(国公私別)【H28】	1	1	1	1	1	0	1	2	14	1	4	15	1	3	6
入学定員【H28】	1,496			1,457			9,149			13,341			4,226		
入学定員(国公私別)【H28】	1,140	276	80	1,157	300	0	2,198	430	6,521	2,338	1,515	9,488	1,917	959	1,350
大学入学者数【H28】	1,539			1,497			9,044			13,189			4,384		
県外から流入【H28】	1,253			1,080			5,231			5,491			3,068		
県内から流出【H28】	1,861			2,213			5,010			6,974			3,637		
流出入差(流入-流出)【H28】	-608			-1,133			221			-1,483			-569		
大学進学者数推計【H45】	1,795			2,257			7,598			12,244			3,839		
大学入学者数推計【H45】	1,275			1,262			7,512			10,950			3,712		
入学定員充足率推計【H45】	85.2%			86.6%			82.1%			82.1%			87.8%		
県内就職率(国公私別)【H26】	20.4%	40.8%	51.7%	31.1%	27.7%		38.4%	48.4%	51.7%	31.3%	49.0%	60.2%	26.9%	27.7%	51.7%
地域内就職率(国私別)【H26】	42.8%		64.3%	62.3%			52.3%		64.3%	40.5%		70.0%	47.7%		64.3%

## 2 大学コンソーシアムやまぐちにおける FD・SD 機能の強化

### 2.1 FD・SD 部会の設置

2005 年度に創設された大学コンソーシアムやまぐち（現・大学リーグやまぐち）は、長年、加盟機関の学長で構成される「代表者会議」と副学長等で構成される「運営委員会」で各種事業運営を行っていた。大学コンソーシアムやまぐちの規約においては、分野別の部会を設置できる規定になっていたが、部会が設置されることはなかった。

筆者は、前任地である石川県において、大学コンソーシアム石川での FD・SD 活動の立ち上げに関わった経験知を活かし、2014 年度に、地域連携推進センター（現・地域未来創生センター）主事の立場から、大学コンソーシアムやまぐちの活性化策について検討した。その当時、山口大学と同様に、国立大学法人にコンソーシアム事務局が設置されているコンソーシアム組織（例：アカデミック・コンソーシアムふくしま、高等教育コンソーシアム信州、いわて高等教育コンソーシアム）を参照し、いずれの組織においても m 運営委員会等の下部組織として活動分野ごとの部会等が設置されている事実があり、山口県内における大学間連携による FD・SD 活動のプラットフォームづくりが必要不可欠と考えた。

2014 年 6 月に開催された大学コンソーシアムやまぐち運営委員会において、運営委員会規約第 8 条に基づく FD・SD 部会の設置を提案・了承された。FD・SD 部会は、放送大学を除く 11 機関すべてから選出された FD 委員及び SD 委員各 1 名により組織構成されることとなり、同年 10 月には第 1 回 FD・SD 部会が開催され、筆者が FD・SD 部会長に就任した。

第 1 回 FD・SD 部会では、大学コンソーシアムやまぐち加盟機関の現状やニーズを把握する必要性から、FD・SD に関するアンケート調査を提案・実施した。FD・SD とともに、大学間連携を通じた情報交流を有意義と考えるコメントが多く、FD では授業評価や学修成果測定のあり方、SD では学生支援（障がい学生支援を含む）や教務支援などの

具体的なテーマに関する要望が上がった。

翌 2015 年度には、FD・SD 部会委員から当該年度 FD・SD 実施報告、翌年度計画提示というスキーム導入の提案があり、2016 年度以降、指定様式による「前年度 FD・SD 実施報告」「当該年度 FD・SD 実施計画提示」を通じた情報交換が定例化した。

FD・SD 部会は毎年度各 2 回開催され、山口県における大学間連携による FD・SD 活動のプラットフォームとして機能している。

### 2.2 SD セミナーの新設

大学間連携を通じた FD・SD 活動のプラットフォームづくりとして、大学コンソーシアムやまぐちにおける FD・SD 部会設置とともに、SD 活動の活性化策が求められた。2008 年の学士課程答申以降、全国的には、教職協働の観点から、当時既に法令義務化されていた FD 活動とともに、SD 活動の促進が重要視されていた。かつ、FD・SD 活動が個別大学で行われるだけでなく、大学間連携を通して行われることが有効であると捉えられていた。このような観点から、大学コンソーシアムやまぐち主催事業として SD セミナーを 2013 年度に新設した。

SD セミナーについては、大学コンソーシアムやまぐちに FD・SD 部会が設置される前年の 2013 年度から始まった。毎回のテーマと講師は表 2 のとおりであり、SD 関連では全国的に著名な講師を毎回招き、中味の濃い内容提供に努め、毎回 100 名前後の参加者を集める成果を挙げ、山口県内の SD 活動に大きな反響を与えた。なお、2017 年度からは、SD の法令義務化を踏まえ、教員と職員が協働した大学経営や教育・学習支援を重要視し、「SD セミナー」から「大学マネジメントセミナー」に改称している。

表 2 SD セミナー（2017 年度より大学マネジメントセミナー）実施一覧

年度	テーマと講師
2013 年度	『大学職員のチャレンジ-大学職員として何をすべきか-』 講師：慶應義塾大学信濃町キャンパス事務長（当時） （大学マネジメント研究会副会長，元 東京大学理事） 上杉 道世

2014年度	『大学職員の企画力が大学を変える』 講師：学校法人梅光学院理事長（大学マネジメント研究会 会長，元京都大学理事・副学長） 本間 政雄 講師：佐賀大学総務部企画評価課係長（IR主担当） （当時） 末次 剛健志
2015年度	『大学職員の専門性について考えてみよう！』 講師：筑波大学ビジネスサイエンス系教授（当時） （お茶の水女子大学監事，元筑波大学理事・副学長） 吉武 博通
2016年度	『意識変容・行動変容を目指した大学職員育成を考える』 講師：学校法人立命館 人事担当部長（株式会社クレオテック 取締役）（当時） 塩田 邦成
2017年度	『今、改めて考える“教職協働”～地方大学の魅力発信と大学 間連携～』 講師：山形大学米沢キャンパス事務部研究支援課・副課長 樋口 浩朗 講師：日本文理大学工学部教授・学長室長 吉村 充功
2018年度	『地方大学の魅力発信と大学間連携 Part2 ～新しい時代 における大学マネジメント～』 講師：沖縄科学技術大学院大学副学長（財務担当） （元・福井大学理事・副学長） 高梨 桂治 講師：梅光学院大学副学長（教学担当）（元・順天堂大学・ 部長） 各務 正
2019年度	『大学マネジメントの新しい姿を求めて～第三の職種×教職 協働～』 講師：大阪大学共創機構 産学共創 渉外本部 特任専門職員 （日本ファンドレイジング協会 認定ファンドレイザー・大学 チャプター共同代表） 吉田 富士江 講師：法政大学教育支援統括本部長・学務部長 平山 喜雄

2013年度には大学職員宣言「明治維新は長州から，大学改革は山口から！」<sup>3)</sup>がまとめられたほか，以下に掲げる趣向を凝らしたワークショップに毎回取り組み，やまぐち高等教育機関の運営スタッフの個と組織の力を底上げする環境づくりを創出してきた。

【グループ・プロポーザル＝企画力を鍛える】

「現状・課題」「企画提案」「実施体制」「評価（達成度）指標」を明示したグループ・プロポーザル。きめ細かい学生支援，前提踏襲的な業務の改善，学生に向けた的確な情報発信，教職協働型プロジェクト，入学者確保の方策，大学運営費の確保などの積極的

な提案。

【マインドマップ＝専門性を鍛える】

分野別分科会（①教務・学生支援・就職支援，②学生募集・広報，③研究支援・外部資金獲得・産学連携，④国際交流・留学（生）支援，⑤大学経営・企画戦略・IR，⑥人事・研修・SD）に分かれ，マインドマップ作成により，分科会テーマに応じた日常的課題の抽出と解決策の提案。

【クロス・ジェネレーション＝協働力・自律性を鍛える】

世代や職階ごとに分かれたグループにおいて個人や同世代での職業意識・職業経験・モチベーションをリフレッシュした後，世代や職階が混ざり合ったグループにおいて自己実現とチーム協働のコンセプトや具体策について対話。

## 2.3 大学間連携を通じた FD・SD 活動の発展

山口県内における大学間連携を通じた FD・SD 活動のプラットフォームづくりを進める中で，大きな影響を受けた事項として，山口大学が採択された文部科学省の補助金事業（2014年度「大学教育再生加速プログラム（AP）」，2015年度「地（知）の拠点大学による地方創生事業（COC+）」）が挙げられる。この二つの補助金事業を進める中で，自大学だけでなく，大学間連携を通じた FD・SD 活動を必然的に展開する環境が生まれた。

まず，「大学教育再生加速プログラム（AP）」については，山口県内の高等教育機関 4 機関（山口大学，徳山大学，宇部工業高等専門学校，徳山工業高等専門学校）が同事業に採択を受けたこともあり，個々の機関で主催する FD・SD 活動を通じた相互交流が進んだ。

次に，「地（知）の拠点大学による地方創生事業（COC+）」については，山口県内の高等教育機関が協働し，地元の自治体・企業等と連携しながら地域人材育成プログラムを推進するという内容であり，地域人材育成プ

プログラム構築・実施のための委員会（YFL 育成プログラム等開発委員会）が組織されたことから、山口県内における高等教育機関間の対話は数段に濃いものとなった。同時に、COC+事業に関連した FD・SD 活動が積極的に展開する結果となった。

以上のように、大学コンソーシアムやまぐちを通じた FD・SD 活動と交差する形で、「大学教育再生加速プログラム（AP）」「地（知）の拠点大学による地方創生事業（COC+）」を通して、山口県内に三つある高等専門学校を含めた高等教育機関間での FD・SD 活動の活性化へと発展した。

### 3 「大学コンソーシアムやまぐち」から「大学リーグやまぐち」へ

2015 年前後から、国家的課題として「地方創生」に大きな注目が集まる中で、人口減少社会における人づくりを地域全体で取り組んでいく動きが加速化することとなった。山口県内においても、地方創生の施策を進める中で、従来、山口大学が務めていた大学コンソーシアムやまぐちの事務局機能を山口県庁が引き受けることとなった。名称を「大学リーグやまぐち」と改め、山口県内の短期大学 5 機関を新たに正会員に加え、大学・短期大学のコンソーシアム組織に拡充した。なお、徳山工業高等専門学校、山口県市長会、山口県町村会が準会員となった。

2016 年 10 月の大学リーグやまぐち設立会議では、「大学リーグやまぐち設立宣言」が以下のとおり公表され、山口県内における大学間連携に関する施策に一定の課題を残していた状況から、山口県行政が積極的に関わるような体制づくりの下で、大きな進展が見られた。近年の大学コンソーシアム組織の動きとしては、注目に値する変革と捉えたい。

本格的な人口減少社会を迎える中、本県においても、18 歳人口の減少に加え、若者の進学や就職等による県外流出が続いており、大学や地域の活力低下が危惧されて

いる。

こうした厳しい局面の中で、本県の輝かしい未来を切り拓いていくためには、県内全ての大学・短大等が相互に連携し、また、県や地域と協働しながら、活力ある県づくりの推進力となる人材の育成、若者の県内定着に全力をあげて取り組んでいく必要がある。

このため、我々は、県内大学・短大等の魅力向上や地域貢献力の一層の発揮に努めるとともに、若者の県内定着の促進、地域社会に貢献できる人づくりに取り組むべく、ここに「大学リーグやまぐち」の設立を宣言する。

## 4 2013 年度以降の大学間連携による FD・SD 活動の成果

### 4.1 FD・SD 部会による成果

2014 年度に設置された大学コンソーシアムやまぐち FD・SD 部会では、既述のとおり、同部会委員からの提案により、指定様式による「前年度 FD・SD 実施報告」「当該年度 FD・SD 実施計画提示」を通じた定例的な情報交換によって、各機関の FD・SD 活動の見える化が図られたことが第一の成果である。この取組は、大学リーグやまぐち FD・SD 部会に改編後も継続して行われ、各機関の FD・SD 活動の見える化を通して、山口県内の大学・短期大学全体の FD・SD 活動の底上げに貢献している。具体的には、2018 年度には SD が法令義務化したことも反映して、組織規模に関わらず、各大学・短期大学での FD・SD 活動の改善充実が見られるほか、特に、公立大学法人化した山口東京理科大学や教育改革を進める山口学芸大学では、質量ともに FD・SD 活動の充実が見られる。

第二の成果として挙げられるのが、大学リーグやまぐち加盟機関による「FD・SD マップ」の作成・公表である。この取組も、2017 年 3 月開催の FD・SD 部会で「コンソ

ーシウムでは、各大学単体ではできないものをやり、他大学の研修を自大学の研修として位置づけられるように、メニューを県内でまとめられるとコストをかけずに多様な研修ができるのではないか。」（議事録抜粋）という同部会委員の意見に端を発している。その後、2018年3月のFD・SD部会において、大学リーグやまぐちFD・SDマップの作成について了承が得られ、2019年度から当該年度のFD・SD計画を大学リーグやまぐちのホームページに公表することとなった。この取組は、それ以前に定例化していた各機関から提出される「当該年度FD・SD実施計画」の情報を活用して項目別マップ化することで実現できることから、効率的かつ効果的な取組として評価される。

以上のように、2014年度のFD・SD部会設置以降、当該部会委員からの建設的な提案や意見を通して、加盟機関のFD・SD活動の情報交流の充実が自律的に図られている。

#### 4.2 FD・SD研修による成果

FD・SD部会設置による大学コンソーシアムやまぐち（現：大学リーグやまぐち）のFD・SD研修の機会の充実が図られたほか、既述のとおり、AP事業やCOC+事業を通じた当該事業に関連したFD・SD研修が山口県内の大学間連携を活用しながら展開するようになった。山口大学が主催し、大学リーグやまぐち加盟機関に募集案内し、参加実績のあるFD・SD研修の実施回数や参加者数の2013年以降の推移は図1のとおりである。実施回数が2013年度の2件から4倍に増えるとともに、参加者数も2014年度・2015年度に急激に上昇し、一時は2013年度に比べ2倍以上の600名を超える参加者数を記録した後、2018年度には500名弱の参加者数で推移している。

2017年度に開催した山口大学・大学リーグやまぐち主催「大学マネジメントセミナー2017inやまぐち」では、大学リーグ加盟機関による教職協働の取組を紹介するポスターセッションを企画し、加盟機関すべてと山口

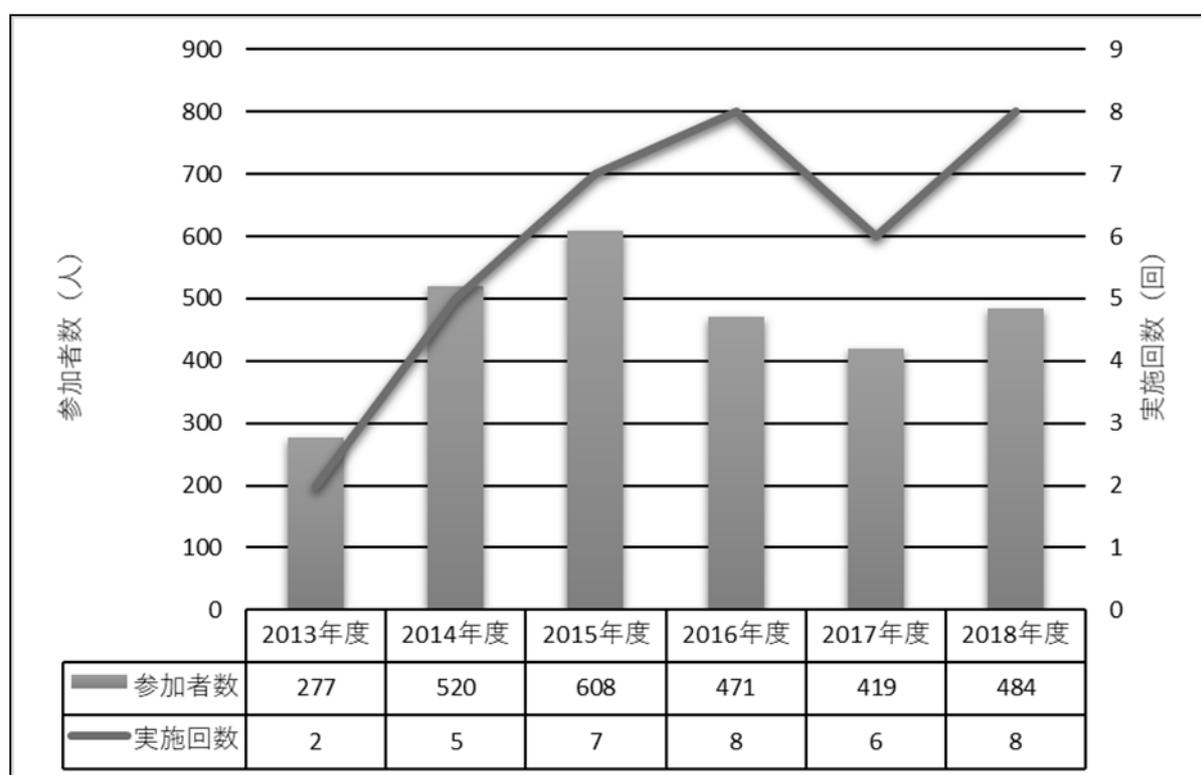


図1 大学間連携を通じたFD・SD活動実績（2013～2018年度，山口大学主催分に限る）

県庁がポスター発表に参加した。この企画を通して、地域全体での教職協働の取組の底上げの機運を高めることができた。

このように、山口県内における大学間連携を通じた FD・SD 活動のプラットフォームが少しずつ深まりを見せつつある中で、COC+事業の FD・SD ワークショップでは、密度の濃い対話が繰り広げられるに至っている。COC+事業では、12 高等教育機関全体における YFL 育成プログラムの運営改善と履修の徹底を図るため FD・SD ワークショップを強化し、2017 年度の県西部（会場：山口東京理科大学）での開催に始まり、2018 年度には、県東部（会場：徳山大学）及び県中央部（会場：山口県立大学）で開催し、県内 12 高等教育機関すべての関係者が関わるような形で、FD・SD ワークショップに取り組み、YFL 育成プログラムの一体感の醸成や履修率の向上を図った。2018 年 9 月に、徳山大学で FD・SD ワークショップを開催し、県東部地域の関係者 52 名が参加した。「ステークホルダー協働型 FD・SD ワークショップ」と題し、高等教育機関の教職員、企業関係者、自治体関係者が一緒になって、2020 年以降の YFL 育成プログラムの自立化を見据え、「YFL 育成プログラムと学生の地元定着」における「ステークホルダー」との協働の在り方について意見交換し、初等中等教育段階からの地域教育の充実を通して県内高等教育機関への進学率を高めることを望む声が聞かれた。また、2019 年 3 月に、山口県立大学で FD・SD ワークショップを開催し、県中央部地域の関係者 52 名が参加した。山口県立大学生 4 名によるプレゼンテーションの後、「やまぐち地域への若者定着に向けて、学生のために何が必要か、何が出来るか」について意見交換を行った。学生に魅力ある場を提供するほか、山口県内の活動に留まらず、県外での活動を交えることで山口県への愛着を育む戦略の必要性が感じられた。

COC+事業 FD・SD ワークショップでは、各高等教育機関の教職員・学生が協調しながら地域人材育成プログラムという共通テーマについて熱意を持って考える場づくりが実現され、大学間連携を通じた FD・SD 活動の深まりが見られる。

#### 4.3 学生協働による成果

山口県内における大学間連携を通じた FD・SD 活動のプラットフォームの充実が図られる中で、大学間連携を通じた学生協働への波及が期待される場所である。2013 年度以降の成果として、幾つか紹介する。

まずは、図書館における学生協働の取組のネットワーク化である。山口県内では、山口大学と梅光学院大学の図書館が学生協働の取組を相互に行っており、2011 年度から山口大学・島根大学・島根県立大学・梅光学院大学が「大学図書館学生協働交流シンポジウム」を通して相互交流する取組が始まり、その後、規模を拡大しながら毎年開催され、現在では、全国規模のイベントに成長している。この成果が評価され、山口大学図書館・島根大学附属図書館は 2018 年には第 53 回国立大学図書館協会賞を受賞するに至っている。

次に、学生参画型 FD に関する学生グループ活動である。山口県内では、山口大学と下関市立大学で学生参画型 FD の取組が続けられており、2017 年 3 月に山口大学主催で開催した「学生 FD サミット 2017 春」において両大学のほか、中国地区の大学（岡山理科大学・岡山県立大学・広島経済大学）の学生グループの協力を得て、各種企画を実現し、大きな成果を挙げた。

最後に、山口大学と山口県教育委員会が連携して行う県内大学生と県内高校生との対話型授業における山口県内大学生によるラーニング・コミュニティ化の取組である。この取組は、2016 年度以降、山口大学・山口県立大学・山口学芸大学・梅光学院大学などの学生が協働しながら県内高校生との対話型授業

「地域×大学生キャリアサポートプロジェクト」を実現している。

以上のように、山口県内における大学間連携を通じた学生協働の取組については、それぞれのテーマごとに行われている。これらの取組を山口県内における大学間連携の特徴的な取組として認知しながら、更に育てていく必要がある。FD・SD 活動の主目的が教育・学生支援であることを考えると、学生協働の取組を含めて、大学間連携を通じた FD・SD 活動の充実に繋げていくことが大切である。

## 5 まとめと今後の課題

我が国の大学間連携の動向は、高等教育政策の観点から言えば、第 1 章で言及したとおり、大学の再編・統合と切り離せない事項である。さらに、近年では、直面する人口減少社会の到来に備え、地域単位での設置形態別を超えた高等教育機関の配置のあり方にまで議論が広がりつつあることを注視しなければならない。

しかし、その一方において、大学間連携を通じた個々の機関の組織開発（オーガニゼーション・ディベロップメント OD）や当該地域の教育環境向上の観点に立って捉えることを忘れてはならない。我々、大学現場に立つ当事者にとっては、こちらの視点こそが最優先される。組織開発の分野では、図 2 のとおり、「①個人レベル」「②対人間レベル」「③グループ・レベル」「④グループ間レベル」「⑤組織レベル」「⑥組織と環境レベル」の階層があり、当該組織の改善充実に、個人のシステムレベルだけでなく、グループやグループ間、組織全体のレベルへの働きかけが重要になると考えられている。

本稿で取り上げた大学間連携という事象は「⑥組織と環境レベル」に当たるが、「⑤組織レベル」との密接な関連がある。すなわち、個々の組織内活動と地域内の他組織との組織間活動との間には相互作用性がある。本稿での考察から、大学間連携を通じた FD・SD 活動の活性化を通して、大学間連携による諸活動の変容だけでなく、山口大学をはじめと

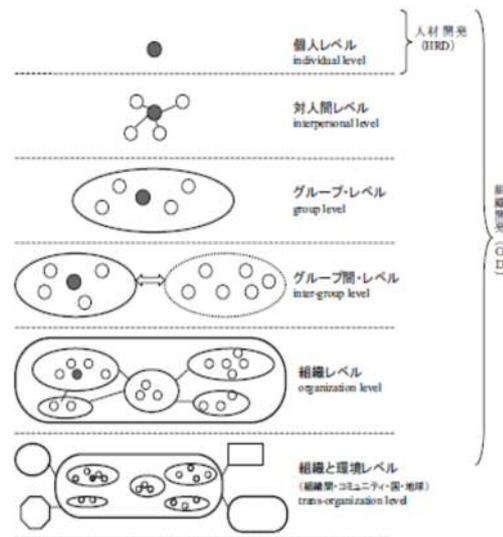


図 2 組織開発 (OD) が介入対象とするシステムのレベル (中村 2007)

した県内の個々の大学の FD・SD 活動の変容に結びついているということである。ただし、2013 年度から展開を見せてきた山口県内の大学間連携を通じた FD・SD 活動の安定化には、その担い手の確保を含め、更なる時間を要することにも言及しておきたい。

今後の地方大学のあり方を見据えると、大学間連携を通じた FD・SD 活動において、地元の自治体や企業等のステークホルダーとの協働を包含し、地域の信頼と共感を得ながらエコシステム化していくことが今後期待される。2019 年度末公表予定の『地域連携プラットフォーム構築に関するガイドライン (仮称)』に基づき、山口県内の大学間連携を通じた FD・SD 活動の進化が問われる。

(大学教育センター 准教授)

### 【参考文献】

- (1) 中央教育審議会, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
- (2) 大学リーグやまぐち, 2016, 『大学リーグやまぐち設立宣言』
- (3) 大学リーグやまぐち FD・SD 部会, 2017, 「2016 年度第 2 回 FD・SD 部会議事録」 (2017.3.38 開催)
- (4) 林透, 2014, 「未来に向けて大学とし

て何をすべきか：山口大学 SD セミナー2013 レポート」, 『大学マネジメント』9(12), 23-29

- (5) 林透, 2015, 「山口大学・大学コンソーシアムやまぐち SD セミナー2014 レポート 大学職員の企画力が大学を変える」, 『大学マネジメント』11(1), 40-46
- (6) 林透, 森本和宏, 天本真美, 2017, 「山口県内の大学間連携によるFD・SD活動の展開」, 大学マネジメントセミナー2017in やまぐちポスター発表資料
- (7) 石弘光, 2002, 『大学はどこへ行く』, 講談社(講談社現代新書)
- (8) 文部科学省, 2001, 「大学(国立大学)の構造改革の方針」
- (9) 文部科学省高等教育局, 2003, 「国立大学の再編・統合の現状と今後の取り組み」, 中央教育審議会大学分科会(第16回) 資料4(2003.3.6開催)
- (10) 文部科学省高等教育局, 2017, 「高等教育に関する基礎データ(都道府県別)数値補正後」, 大学分科会(第139回)・将来構想部会(第9期～)(第10回) 合同 会議資料 1-3(2017.12.15開催)
- (11) 中村和彦, 2007, 「組織開発(OD)とは何か?」, 人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要), 6, 1-29

## 【注】

1) 「国立六大学連携コンソーシアム SixERS」は、千葉大学、新潟大学、金沢大学、岡山大学、長崎大学及び熊本大学の国立六大学が、自主自立を尊重しつつ連携して、教育・学術研究・社会貢献等の機能を一層強化し、グローバル社会をリードする人材育成の推進と学術研究を高度化することを目的として、2013年3月に設立されたもので、専用ホームページが開設され、ASEAN 各国での活動を中心に活発な動きが見られる。このほか、研究及びこれを通じた高度な人材の育成に重点を置き、

世界で激しい学術の競争を続ける大学(Research University)による国立私立の設置形態を超えたコンソーシアムとして「学術研究懇談会 U11」があり、2009年11月に9大学(北海道大学、東北大学、東京大学、早稲田大学、慶應義塾大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学)で発足し、2010年8月に筑波大学、東京工業大学が加入し、11大学で構成されるが、専用ホームページを確認する限り、近年、目立った動きが見受けられない。

2) 「FD ネットワークつばさ」は、連携する大学・短大・高専におけるファカルティ・ディベロップメント(FD)の立ち上げ・確立・発展を協同で行い、それにより授業改善、カリキュラム・教育制度改革などを実現させ、その成果を共有するとともに、各大学等における特色のある魅力的な教育を開発することを目標としている。2012年度文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」の採択支援等を受けて成長してきたネットワークであり、北は北海道から南は沖縄まで、計53機関(2018年度現在)による広域ネットワークである。

3) 2013年度SDセミナーから生まれた大学職員宣言は以下のとおりであり、当該セミナー参加者に共有された。

「明治維新は長州から、大学改革は山口から！」

### 1 大学組織を活性化する

- (1) 大学の方向性を明確にし、大学としての使命を果たす。(他でやっていない Only One が大事。)
- (2) 教員と職員の信頼関係を築く。(職員は力量を高め、情報を発信し、壁を取り払っていく。)
- (3) 学生の視点を大切にする。(学生の視点に立ったサービスを向上させ、学生の満足度を高める。)
- (4) 事務組織全体の活性化を図る。(大学全体の視点から、危機感を持って事務組織のあり方を向上させる。)

### 2 大学職員の力量を高める

- (5) スキルアップする。(自大学を知る、英語力をつける、柔軟な考え方を身につける、自己啓発に努める。)
- (6) コミュニケーション力をつける。(あいさつをする、チームワーク・ネットワーク・横のつながりを大切に。)
- (7) 幅広い視野を持つと同時に専門性を身につける。(視野を広げる、業務を理解する、知識を深める。)

---

(8) 業務改善の意識を絶えず持つ。(常に業務をよりよく行なうようにする。そのための態度・方法を身につける。)

3 新しい大学職員像を確立する

(9) 従来の職員像からの脱却。(向上心と目的意識を持ち、キャリアプランを持って自己研鑽し、発言する。)

(10) 大学経営を支える。大学改革を担う。(積極的に企画提案を行なう。新しいことにチャレンジする。)

(11) 行動力を持つ。実践する。(物事に主体的に取り組み、実現する。)

(12) 仕事を楽しむ。(人間性を豊かにし、ワークライフバランスに配慮し、内外からの信頼を得る。)

# 山口大学における定時制・通信制受験資格者の大学進路選択

林 寛 子

## 要旨

山口大学における定時制・通信制課程入学者の大学進路選択の実態を検討した。定時制・通信制課程の受験資格者のうち、受験者及び合格者が多い入試は前期日程であった。さまざまな事情を抱えてメインストリームではない道を歩む者にとって、前期日程はチャレンジしやすい入試であると考えられる。入試改革に伴う新たな入試方法は高大接続に寄与すると思われるが、全日制以外の出願資格の者にとってはチャレンジしにくいものになる可能性もある。大学は、再チャレンジ可能な大学入試の仕組みを構築することも必要であろう。

## キーワード

調査書，通信制課程，定時制課程，受験機会，進路選択

## 1 はじめに

大学入学者選抜実施要項（文部科学省高等教育局，2019）において、毎年、「各大学は、入学者の選抜を行うに当たり、公正かつ妥当な方法によって、入学志願者の能力・意欲・適性等を多面的・総合的に判定する。その際、各大学は、年齢、性別、国籍、家庭環境等に関して多様な背景を持った学生の受入れに配慮する。」と示されている。大学は、多様な背景をもつ人に、多様な入試方法、多様な評価尺度で大学入試を実施することが求められている。

大学入学者選抜実施要領でも年齢、性別、国籍、家庭環境等に関して多様な背景を持った学生の受け入れに配慮すると示されているように、社会的出自に基づく属性主義的選抜を多くの人が否定する。実際、2018年に、女子や浪人を一律に不利な扱いを行ったり、卒業生の子女や特定地域の出身者を優遇したりするといった入試の不正問題があった。この問題が注目されたのは、多くの人々に選抜

は性別、年齢における差別、特別な者の優遇を否定するという価値意識が浸透しているからと言えるだろう。

しかし、同じような特別対応をしても不正とされないケースがある。制度として募集要項に公表し、合理的な説明があれば不正とはならないのである。私立大学では、「卒業生子女特別選抜入学試験」等の制度が見られる。国立大学の場合、卒業生の子女に対する入試はないが、国籍や年齢、出身高校や学科を絞って設定した私費留学生入試、社会人入試、帰国生徒入試、高等学校の専門学科の入試枠がある。これらの入試枠を除けば、入試は広く志願者を募り、一律同じ評価を行い、選抜を行っている。ここに大学入試のジレンマが生じる。特別な入試枠を作って評価をすることと、枠を設けず一律に評価をすること、どちらが公平なのだろうか。

日本の大学入試は、メリトクラシー（業績主義）を是として制度化されている。メリトクラシーとは、社会的出自によって地位が決

定された前近代社会から、人々を個人の業績（メリット）に応じて選抜して様々な地位に割り当てていくことを可能とする価値観が支配的となった近代社会への転換（中村 2011:5）によってもたらされた概念である。日本社会は学力や学歴といった業績（メリット）の中に属性主義が混入しており、学力と学歴はどのような家庭に育ったのかによって大きな差が生じている。そのため、選抜は、低所得者層や学校文化に適応できなかった者、あるいは日本の学校文化を求めなかった者などの特定の人々を排除し、大学教育を受ける機会を狭めている可能性もある。

大学は近年の大学入試改革の中で、高校調査書の活用も強く求められている。「『高大接続改革実行プラン』の策定について」（文部科学省、2015）において、各大学における個別選抜は、学力の三要素の「思考力・判断力・表現力」と「主体性・多様性・協調性」を評価することが求められ、その評価の方法として小論文、プレゼンテーション、集団討論、面接、推薦書、調査書、資格試験等を用いた評価が示された。特に、大学入試の選抜資料として高校調査書の積極的活用が求められている。この高校調査書は、個人の業績（メリット）の証明書であることから、高校調査書の大学入試における活用は属性主義的選抜を強めるかもしれない。

このような大学入試改革を前にして、山口大学の入試は、広く多くの志願者に対して大学教育を受ける機会を保障しているのだろうか。教育の機会について論じるには、出身階層の問題や所得の格差、居住地域の格差など論点は多岐にわたる。しかし、大学入試および入学後に得られる学生の情報は限られているため、本稿では、出願及び入試の実施で得られるデータに限定して、出願資格をもとに山口大学入試制度において排除される特定の層はないか、山口大学の受験機会について検討することが、本稿の目的である。

## 2 出願資格と高校トラッキング

### 2.1 大学入試の出願資格

大学入試センター試験の受験案内を見ると、出願資格には、①「高等学校」（特別支援学校の高等部を含む）又は「中等教育学校」を卒業見込みの者、②「高等学校」（特別支援学校の高等部を含む）又は「中等教育学校」を卒業した者がある。他に上記以外の出願資格の者として、③外国の学校等、④在外教育施設、⑤専修学校の高等課程を卒業（修了）した者又は卒業見込み（修了見込み）の者、⑥文部科学大臣の指定した者、⑦高等学校卒業程度認定試験等（大学入学資格検定）、⑧「高等専門学校」第3学年を終了した者または（当該年3月に修了見込みの者、⑨その他（・「飛び入学」で大学に入学した者であって、当該者をその後に入学者とする大学において、大学における教育を受けるにふさわしい学力があると認められた者、・大学において、個別の入学資格審査による認定を受けた者など）がある。①と②の出願資格の場合は、課程の別として、全日制・定時制・通信制を、学科の別として、普通科、理数科、農業科、工業科、商業科、総合学科、それ以外の学科を、卒業見込み者卒業者の別として、卒業見込み者か卒業者が確認される（大学入試センター、2019）。

このように出願資格で見ると、多くの者が受験可能であるが、実際の山口大学の入試実施状況の傾向は、出願資格の①と②の全日制が中心である。そのため、山口大学の調査研究は①と②の全日制以外の出願資格者の状況にまで注目して分析することはなかった。

定時制や通信制課程に関する研究は1990年頃から不登校や高校中退者を対象とする研究の中で扱われていたが、2004年に株式会社による広域通信制高校が構造改革特区法で認められて以降、学校法人による広域通信制高校も含めて学校数、生徒数が急増し、

2010 年頃から定時制、通信制課程の教育内容そのものを対象とした研究が増加している。これらの研究では、通信制課程の実態把握、在籍する生徒の進路の要因分析や学習観や自己認識などの意識特性の分析、通信制課程の社会的意義や課題等が明らかにされている（尾場 2011, 土岐 2014 など）。しかし、定時制・通信制課程の高校に関する研究の多くは定時制、通信制のみを対象とした質的調査、量的調査が行われている。そこで、本稿では全日制を含めて定時制、通信制の課程の別に注目して分析し、出願資格による受験機会や大学進学状況の違いを明らかにする。

## 2.2 教育を受ける機会と高校トラッキング

教育機会の均等については、日本国憲法 26 条および教育基本法 4 条に規定されている。憲法 26 条では、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」とある。教育基本法 4 条 1 項では、より具体的に「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない。人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。」とし、同 3 項では、「国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。」としている。

法規に基づいて、大学入試センター試験及び山口大学の出願要件、入試の実施をみれば、それぞれ教育機会を保障していると言える。しかし、大学入試の選抜には、受験時まで獲得したメリット（学力や学歴といった業績）が評価に加えられる。メリットの違いによって教育の機会が違わずである。

藤田は日本の高校は階層構造をなしており、各高校がトラックとして機能していると指摘し、トラッキングが「法制的に生徒の進路を

限定するということはないにしても、実質的にはどのコース（学校）に入るかによってその後の進路選択の機会と範囲が限定される」

（藤田 1980）と説明する。近年の社会学や教育社会学における高校生の進路形成の研究は、学校トラッキング構造に分析の視点を置いて、進学校や高校の専門学科を含む進路多様校の高校生の大学進学意識、行動を明らかにしてきた（樋口編 2000, 中村 2011 など）。中学・高校段階での学業成績は大学進学志望を強く規定することになり、大学進学を希望する者の多くは高等学校において全日制、中でも普通科・理数科に所属し、出願資格を獲得することになる。

大学入試出願資格というメリット（学力や学歴といった業績）の違いによって、山口大学の大学教育を受ける機会が閉ざされていないだろうか。この検討を行うのは、現在進めている教育改革の議論の中心は全日制高校新卒者を対象としたものだからである。メインストリームを歩まない者たちがどのような状況にあるのか確認し、その後の入試改善に資する。

## 3 全日制高等学校以外の出願資格の実態

### 3.1 定時制と通信制課程の状況

高等学校の定時制、通信制は、学校教育法制定時（昭和 23 年）から設けられている。創設の趣旨は、定時制の課程は中学校を卒業して勤務に従事するなど様々な理由で全日制の高校に進めない青少年に対して高校教育を受ける機会を与えるためであった。通信制の課程は、全日制・定時制の高校に通学することができない青少年に対して、通信の方法により高校教育を受ける機会を与えるためであった（文部科学省）。

定時制、通信制の生徒数の推移は表 1 のとおりである。子どもの数が減少しているため、約 30 年で全日制、定時制の生徒数は減少している。しかし、通信制は状況が異なり、生

表 1 定時制、通信制課程の生徒数の推移

年度	全日制		定時制		通信制		合計	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
S60(1985)	5,037,537	94.9	140,144	2.6	132,644	2.5	5,310,325	100
H2 (1990)	5,476,635	94.8	146,701	2.5	153,983	2.7	5,777,319	100
H7 (1995)	4,617,614	94.6	107,331	2.2	153,983	3.2	4,878,928	100
H12(2000)	4,056,112	93.3	109,322	2.5	181,877	4.2	4,347,311	100
H17(2005)	3,494,770	92.2	110,472	2.9	183,518	4.8	3,788,760	100
H22(2010)	3,252,457	91.5	116,236	3.3	187,538	5.3	3,556,231	100
H27(2015)	3,221,781	92.1	97,333	2.8	180,393	5.2	3,499,507	100
H28(2016)	3,216,174	92.1	93,168	2.7	181,031	5.2	3,490,373	100
H29(2017)	3,190,534	92.1	89,713	2.6	182,515	5.3	3,462,762	100
H30(2018)	3,150,378	92.1	85,283	2.5	186,502	5.4	3,422,163	100

学校基本調査より筆者作成

生徒数は平成 14 年度のピーク時から減少しているが、30 年前と比較すると増加している。割合で見ると、全日制は昭和 60 年よりも 2.8%減少、定時制は変動があるものの約 30 年間ほぼ横ばいで、通信制は 2.9%増加している。

財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会は、文部科学省の平成 23 (2011) 年度の委託調査研究として、「高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究」の報告書をまとめ公表している。その中で、定時制、通信制入学者の中学新卒・既卒の実態、生徒の就業状況について等が報告されている。その報告書によると、2011 年度の定時制、通信制入学者の新卒・既卒割合 (図 1) は、全体で新卒者が 75.1%である。新卒者の割合は定時制の方が高く全体の 83.2%を占めているのに対し、通信制が 64.2%である。

2011 年度入学者の生徒の就業状況 (図 2) については、正社員は、全体で 2.8%、定時制 1.5%、通信制 5.3%である。全体で 60.2%が無職という状況である。中学校卒業と同時に就職をして定時制課程に入学をする勤労青少年の学びの場として考えられていた定時制ではあるが、現在では全日制と同じように中学校卒業と同時に就職せずに定時制、通信制に入学する生徒が多くなっている。なお、生徒の就業状況については、学校で掌握

している生徒数のみである。多くの学校では生徒の就業状況を正確に掌握できない状況にあり、特に通信制は、定時制と異なり毎日面接・授業を実施していないこともあり、生徒の就業状況をはじめ生徒の行動については掌握が極めて難しい状況にあるという。

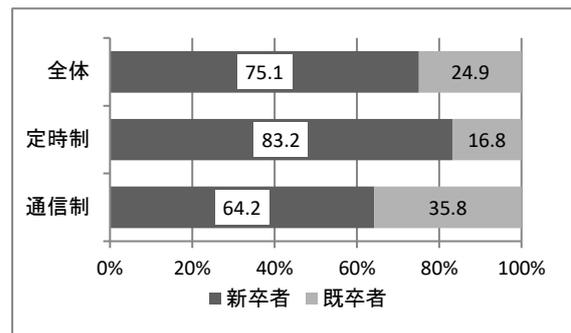


図 1 2011 年度の入学者の新卒・既卒割合  
出所:「高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究」(2012)の結果をもとに作成

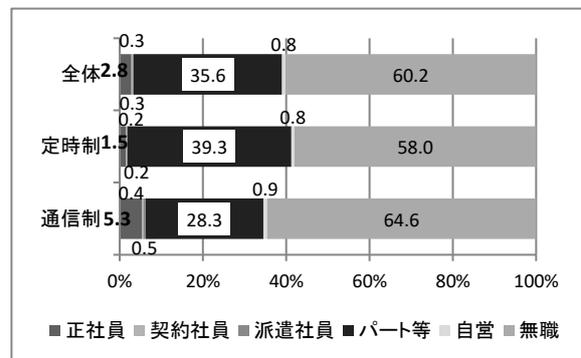


図 2 2011 年度の生徒の就業状況  
出所:「高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究」(2012)の結果をもとに作成

表 2 平成 30 年 3 月

高等学校卒業者の進路状況

	卒業 者数	大学等進学者		大学 進学率
		人数	比率	
全日制	1,036,054	575,313	97.9	55.5
定時制	20,324	2,728	0.5	13.4
通信制	53,550	9,885	1.7	18.5

学校基本調査より作成

また、定時制、通信制は中学校や全日制高校で不登校を経験した生徒が、高校卒業資格を得るために進学及び転入学、編入学し、学んでいる。報告書によると 2011 年度の定時制、通信制入学者のうち、入学前までの不登校経験者が全体で 21.8%、定時制で 31.3%、通信制で 14.6%であった。

通信制課程は、近年のインターネットなどの多様なメディアの普及により、ネットを介して授業を受けられるため、全国・世界から入学可能な広域通信制の高校がますます増加している。例えば、株式会社角川が学校法人として運営する N 高等学校等では、早くからスポーツや芸術活動等で活躍し、自己実現を図ろうとする者が利用するケースもみられる。つまり、近年の定時制・通信制課程は、従来からの勤労青少年に加えて、不登校などの理由で全日制課程からの転・編入学する者や過去に高校教育を受けることができなかった者だけでなく、自己実現のための積極的な選択等、多様な入学動機や学習歴を持つ者が増えてきていると言える。

なお、定時制と通信制課程の平成 30 年 3 月卒業者の大学進学状況は、表 2 のとおりである。全日制高校が最も進学率が高い状況にあるが、定時制、通信制も高等教育機関に進学している。

### 3.2 高等学校卒業程度認定試験の実態

山口大学の場合、出願資格①②の「高等学校」（特別支援学校の高等部を含む）又は「中等教育学校」を卒業見込みの者、卒業した者に次いで多い出願資格は、⑦の高等学校卒業認定試験である。

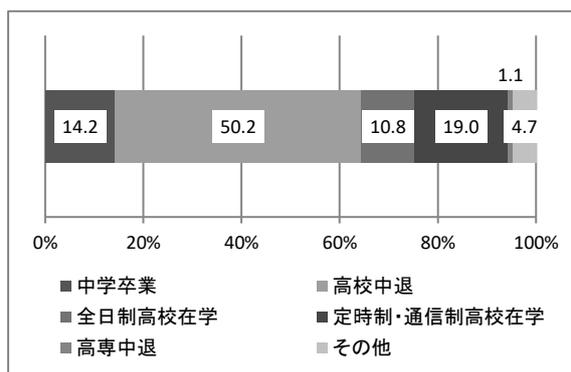


図 3 高卒認定受験者の最終学歴

出所：2019 年度用高等学校卒業程度認定試験パンフレットをもとに筆者作成

高等学校卒業程度認定試験（以下、高卒認定）は、様々な理由で、高校に行けなかった者、卒業できなかった者等の学習成果を適切に評価し、高等学校を卒業した者と同等以上の学力があるかどうかを文部科学省が認定する試験である。年に 2 回実施されており、試験に合格すると、大学・短大・専門学校の受験資格が得られる。高卒認定受験者の最終学歴（図 3）を見ると、高校中退のまま受験に挑んだものが多い。全日制、定時制、通信制に在学しながら高卒認定を受験した者もいる。高校中退後、転入学、編入学し、同じ年齢の者よりも高校卒業年が遅れる場合、高校卒業資格は得られないが大学受験資格を得られる高卒認定を受験する者がいるのである。高卒認定の受験者数は、平成 30 年度の入試で 24,151 人、合格者は 9,224 人、合格率は 38.2%であった（文部科学省 2019）。

文部科学省では、平成 23 年度の高卒認定合格者を対象に合格後の進路状況について調査を実施し、「高等学校卒業程度認定試験合格者の進路状況に関する調査の結果について」をまとめている。これによると高卒認定合格者のうち、大学進学者は 24.9%であった。大学受験の有無は、「受験した」33.8%、「受験しなかった」64.1%、「無回答」2.1%となっている。大学を「受験した」と回答した人に受験した大学を尋ねたところ（複数回

答)、「私立大学」76.0%、「国立大学」15.2%、「公立大学」6.7%であった。また、「受験した」と回答した人を対象に合格した大学を尋ねたところ(複数回答)、「私立大学」57.2%、「国立大学」3.8%、「公立大学」2.4%であった。高卒認定者にとって、国立大学は私立大学と比較して挑戦しにくく、狭き門になっているように思われる。

#### 4 定時制・通信制入学者の進路選択

##### 4.1 山口大学の出願資格の実態

山口大学において、全日制高校以外の出願資格者がどのような状況にあるのか実態を確認した(表3)。全日制高等学校以外の志願者が少ないため、2015年から2019年までの5年間のデータを確認した。なお、私費外国人、社会人、帰国生徒入試の特別入試は分析から除外した。表3を見ると、山口大学では志願者、受験者、合格者全て、全日制からの志願者が多い。全日制以外となる定時制、通信制、および高卒認定を含む出願資格①②以外の「その他」を合わせても1%にも

満たない。特に、定時制からの志願は少ない。

定時制、通信制は前期日程や後期日程だけでなく、推薦入試、AO入にも志願者が見られる。しかし、受験しているものの、ほとんど合格していない。合格率(表4)で見ると、前期日程の全日制の合格率は42.11%、定時制の合格率は26.67%、通信制の合格率31.17%で、定時制・通信制は全日制に比べて合格率は低い状況にある。しかし、それだけでなく、定時制の後期日程、推薦入試Ⅱ、AO入試、通信制の推薦入試Ⅰは受験者はいたが合格者がいないため、合格率は0%である。また、通信制からのAO入試は受験者が5年間いない。定時制・通信制経由の高校生にとって、大学受験の機会是一般入試、特に前期日程であること、推薦入試、AO入試は出願可能な入試制度ではあるが受験機会として利用されていないことがわかる。

##### 4.2 定時制・通信制入学者の進路選択

そこで、2015年から2019年入学者の入学時調査を用いて大学進路選択時の状況を確認

表3 5年間の出願資格別志願者・受験者・合格者数

		前期日程	後期日程	推薦入試Ⅰ	推薦入試Ⅱ	AO入試	合計	
							N	%
志願者	全日制	17384	9647	1426	2390	1931	32778	99.14
	定時制	16	8	2	1	2	29	0.09
	通信制	79	30	3	4	2	118	0.36
	その他	97	30	1	0	8	136	0.41
受験者	全日制	16827	5644	1426	2374	1689	27960	99.13
	定時制	15	5	2	1	2	25	0.09
	通信制	77	14	3	4	0	98	0.35
	その他	94	20	1	0	7	122	0.43
合格者	全日制	7086	2037	617	703	610	11053	99.38
	定時制	4	0	1	0	0	5	0.04
	通信制	24	2	0	2	0	28	0.25
	その他	26	6	0	0	4	36	0.32

※その他は高卒認定を含む出願資格①②以外の出願資格者

表4 5年間の出願資格別合格率

	前期日程	後期日程	推薦入試Ⅰ	推薦入試Ⅱ	AO入試	合計
全日制	42.11	36.09	43.27	29.61	36.12	39.53
定時制	26.67	0.00	50.00	0.00	0.00	20.00
通信制	31.17	14.29	0.00	50.00	—	28.57
その他	27.66	30.00	0.00	—	57.14	29.51

した。入学時調査は、入学者全員を対象とした悉皆調査である。定時制、通信制の入学者は少ないため、定時制・通信制として合わせて分析を行った。まず、2015年から2019年入学者の大学進学理由（複数回答）を出願資格別に分析した（図4）。定時制・通信制は「専門的な知識を身に付けるため」や「学歴を得るため」と回答した者の割合が全日制よりも高く、学歴にこだわっている状況が確認できるが、カイ二乗検定を行ったところ有意な差は見られなかった。

続いて、山口大学受験理由（複数回答）を

出願資格別に分析した（図5）。定時制・通信制は全日制よりも「入試難易度が自分に合っていたから」「入試科目が自分に合っていたから」と回答した割合が高いがカイ二乗検定を行ったところ有意な差は見られなかった。カイ二乗検定で有意な差が見られたのは、「選抜方法が自分に合っていたから」であり、全日制が選抜方法を選んで受験していることがわかる。また、「入学金・授業料が安いから」「親元を離れられるから」もカイ二乗検定で有意な差が見られ、定時制・通信制は全日制よりも回答者の割合が高かった。

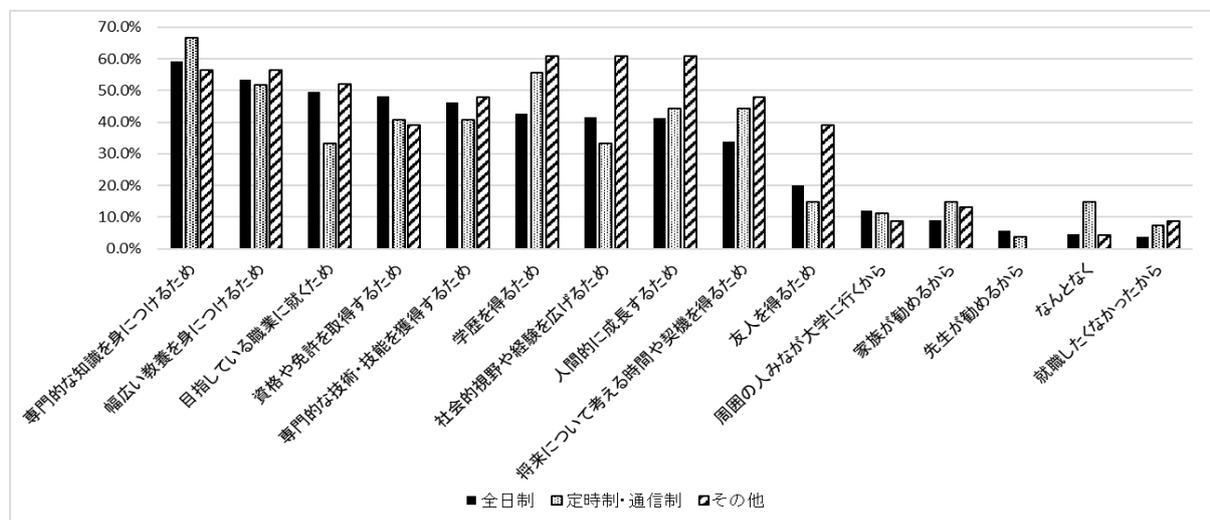


図4 大学進学理由（複数回答）

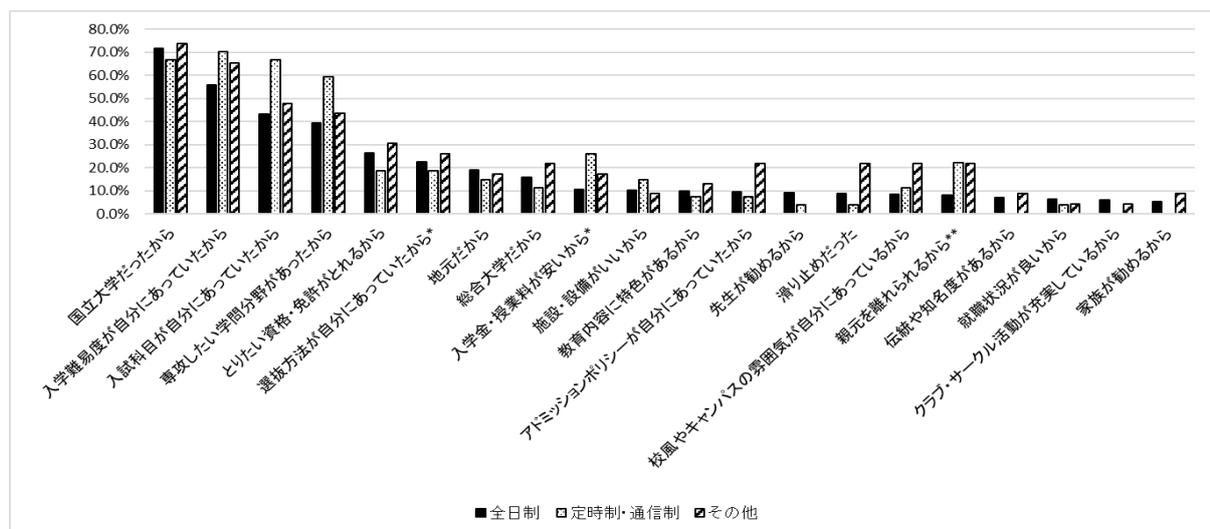


図5 山口大学受験理由（複数回答）

\*\*p<0.001 \*p<0.05

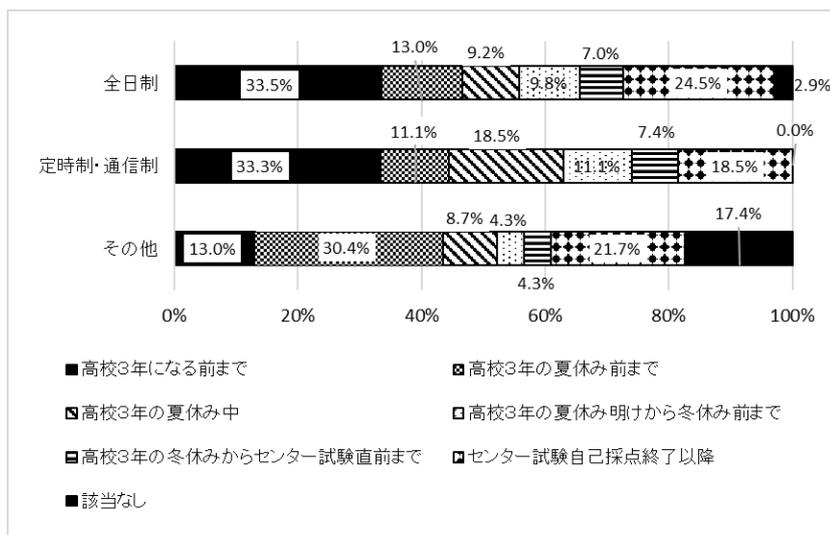


図 6 山口大学を志望校の一つに決めた時期

$\chi^2 = 29.317$   $df = 12$   $p = 0.004$

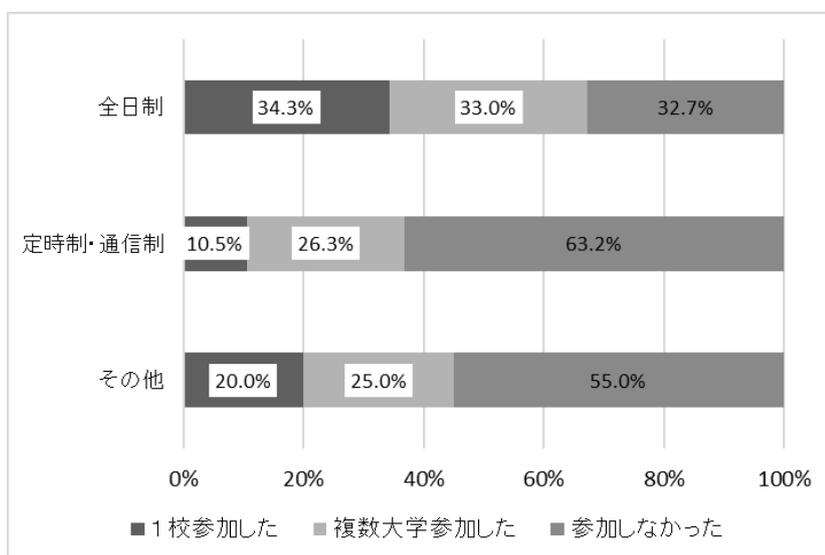


図 7 オープンキャンパスの参加状況

山口大学を志望校の一つに決めた時期（図 6）を見ると、定時制・通信制は、センター試験の結果を受けて急遽受験を決定した者の割合が全日制よりも低く、高校 3 年生の夏までには志望校の一つとして掲げて、受験に挑んでいることがわかる。また、オープンキャンパスへの参加状況（図 7）は、定時制・通信制は全日制と比較すると「（どの大学のオープンキャンパスにも）参加しなかった」者の割合が高いが、36.8%はオープンキャンパスにも参加したうえで進路選択を行っている。

以上の進路選択時の分析結果から、定時制・通信制の出願資格者は大学進学を果たすために、全日制同様にオープンキャンパスなども活用しながら進路選択を行い、一般入試の入試科目や難易度を検討した上で、前期日程を中心に受験している姿が描かれる。

#### 4.3 定時制・通信制の受験機会

AO 入試に定時制・通信制の志願者が少ないのは、山口大学 AO 入試が、高校時代の様々な活動を積極的に評価する入試となっているため、この点を定時制・通信制志願者は、

不利と考えるのかもしれない。AO 入試は不利ととらえられると、定時制・通信制の生徒にとって、受験機会は少なくなる。そこで、高校の学業評価を代表する調査書を確認してみる。2015 年から 2019 年入学者の評定平均値の状況（表 5）を調べた。なお、全日制、定時制、通信制課程以外の出願資格者に調査書はない。また、全日制、定時制、通信制の出願資格の者でも保存年数が経過した者は、調査書の提出はない。

表 5 を見ると、定時制・通信制の入学者の評定値は最小の値が高く、平均値も高い。大学進学を果たした定時制・通信制からの入学者は所属した集団において上位者であったことがわかる。評定平均値が高くて推薦入試や AO 入試にはチャレンジしていないことが明らかである。

受験機会の複数化という考えのもとで、前

期日程、後期日程だけでなく、推薦入試や AO 入試の入試制度を整えているが、この受験機会は全日制の出願資格者に対してのみ開かれていると言えるだろう。

前期日程は、公表している教科目で高得点を獲得した者が合格となる。このことは、さまざまな事情を抱えてメインストリームから逸れた道を歩む者にとって、得点が一定水準を超えれば合格できると明確に理解しやすく、チャレンジしやすい入試になっているのではないだろうか。

## 5 まとめ

メリット（学力や学歴といった業績）は家庭の社会階層、経済状況等に関係して形成される。出願資格は、選抜する際の基準となるメリットの一つである。そのため、入試の実施は、さまざまな事情により入試のメインス

表 5 5 か年の出願資格別評定値の平均

		度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	F 値	有意確率
国語	全日制	9823	4.120	0.7065	1.8	5.0	1.540	0.215
	定時制・通信制	29	4.283	0.7668	2.6	5.0		
	合計	9852	4.120	0.7067	1.8	5.0		
地歴	全日制	9825	4.152	0.7163	2.0	5.0	1.699	0.192
	定時制・通信制	28	4.329	0.8423	2.3	5.0		
	合計	9853	4.152	0.7167	2.0	5.0		
公民	全日制	9811	4.165	0.7597	1.0	5.0	1.324	0.250
	定時制・通信制	29	4.328	0.7473	3.0	5.0		
	合計	9840	4.165	0.7597	1.0	5.0		
数学	全日制	9823	4.241	0.6500	2.0	5.0	5.488	0.019
	定時制・通信制	29	4.524	0.5648	3.0	5.0		
	合計	9852	4.242	0.6499	2.0	5.0		
理科	全日制	9824	4.199	0.6244	2.0	5.0	2.322	0.128
	定時制・通信制	29	4.376	0.6412	2.6	5.0		
	合計	9853	4.199	0.6244	2.0	5.0		
外国語	全日制	9822	4.146	0.7134	1.7	5.0	3.479	0.062
	定時制・通信制	29	4.393	0.6557	2.4	5.0		
	合計	9851	4.146	0.7133	1.7	5.0		
評定平均値	全日制	9826	4.166	0.5255	2.2	5.0	2.626	0.105
	定時制・通信制	29	4.324	0.5617	2.9	5.0		
	合計	9855	4.166	0.5257	2.2	5.0		

トリームを歩まなかった者を排除する仕掛けになっている可能性がある。山口大学の出願資格の状況を分析した結果、全日制以外の出願資格者が受験可能な入試制度が整っているようであるが、評価方法がもたらす合否への影響まで考慮すると、全日制以外の出願資格者の実際の受験機会は少ないといえる。

大学は、多様な背景をもつ人に、多様な入試方法、多様な評価尺度で大学入試を実施することが求められているが、山口大学ではその状況は整っているとは言い難いのではないだろうか。

現在、進めている入試改革は、全日制高校新卒者に焦点を当てた入試制度の変更である。調査書や高等学校における学びの評価は高大接続の上で重要であるが、全日制、定時制、通信制課程以外の出願資格者にはそれを証明する調査書がない。また、全日制、定時制、通信制であっても保存年限を経過している者も調査書の提出はない。入試における調査書の活用は、調査書のない者も含めて一律に評価しようとした場合、全日制以外の出願資格者の受験機会をますます少なくする可能性がある。もちろん、特別に対応することでも考えられるが、その特別対応が受験機会を確保することにつながるとは考え難い。

大学は、メインストリームを歩まなかった者が再チャレンジ可能な入試の仕組みも整えておく必要があるだろう。再チャレンジ可能な大学入試の仕組みが多様な背景を持った学生を受け入れるための特別な入試枠として検討されるよりも、誰もが受験可能な入試制度の設計という視点で検討することも重要な課題と考える。

(アドミッションセンター 准教授)

---

#### 【参考文献】

(1) 大学入試センター，2018，「大学入試セ

ンター試験受験案内」，6-10, 15, 18.

- (2) 土岐玲奈，2014，「通信制高校の類型と機能」『平成25年度日本通信教育学会研究論集』，49-61.
- (3) 藤田英典，1980，「進路選択のメカニズム」天野郁夫・山村健編『青年期の進路選択』有斐閣，118.
- (4) 学校法人角川ドワンゴ学園 N 高等学校HP <<https://nnn.ed.jp/>> (2019.3.16 取得) .
- (5) 樋口大二郎編，2000，『高校生文化と進路形成の変容』，学事出版
- (6) 文部科学省，2013，「定時制・通信制課程について」 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/seido/04033103.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/seido/04033103.htm)> (2019.3.16 取得) .
- (7) 文部科学省，2013，「高等学校卒業程度認定試験合格者の進路状況に関する調査の結果について」 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/01/\\_icsFiles/afiedfile/2013/01/23/1330271.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/01/_icsFiles/afiedfile/2013/01/23/1330271.pdf)> (2019.3.16 取得) .
- (8) 文部科学省，2015，「『高大接続改革実行プランの策定』について」 .
- (9) 文部科学省高等教育局，2019，「令和2年度大学入学者選抜実施要項」 <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2019/06/05/1282953\\_001\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2019/06/05/1282953_001_1_1.pdf)> (2020.1.14 取得) .
- (10) 文部科学省，2019，「2019年度用高等学校卒業程度認定試験パンフレット」 <[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2019/05/27/1297968\\_02\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2019/05/27/1297968_02_2.pdf)> (2019.11.21 取得) .
- (11) 中村高康，2011，『大衆化とメリトクラシー』東京大学出版会，5 .
- (12) 尾場友和，2011，「オルタナティブな進路としての通信制高校」，『広島大学大

学院教育学研究科紀要』第三部 6，第60号，55-62.

- (13) 財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会，2012，「高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究」

< [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieidfile/2012/05/29/1321486\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieidfile/2012/05/29/1321486_01.pdf) >  
(2019. 3. 16 取得) .

# 正課外活動による社会貢献性の傾向

## —山口大学おもしろプロジェクト企画のSDGs（持続可能な開発目標）による分類をもとに—

辻 多 聞

### 要旨

正課外活動である山口大学おもしろプロジェクトにおいて2007年度から2018年度に採択された企画をSDGs（持続可能な開発目標）の17目標に対する分類を行った。その結果、SDGsの目標における「教育」、「実施手段」、「都市」が多く、正課外活動はこの3者の観点で社会貢献性が強いことがわかった。また「保健」や「イノベーション」も多くなる傾向にあった。この2者が多くなったことから学生による正課外活動の着想、実行は、自身の所属学部の専門性に大きく依存することが示唆された。学生の自由な発想に基づく正課外活動には社会貢献性があると言えるが、同時に社会貢献に関する分類において大きな偏りが生じることも明らかとなった。

### キーワード

正課外活動，社会貢献，山口大学おもしろプロジェクト，SDGs（持続可能な開発目標）

## 1 はじめに

### 1.1 研究の背景

近年の大学教育においては、正課教育はもちろんのこと正課外活動による教育も非常に重要視されている。文部科学省「学生支援の在り方に関する論点整理（案）」（2009）に、「…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…」とある。正課だけでは十分に培えない人格形成、すなわちキャリア形成を正課外活動によって補おうということである。辻（2019）は、大学生には十分に正課外活動を行う時間があり、大学は学生のような支援体制を整えるべきだと述べている。正課外活動によるキャリア形成の研究は盛んであり、溝上（2009）は、授業外活動が学生の成長に関係していることを示唆している。また辻（2009）は、山口大学の正課外活動である「山口大学おもしろプロジェクト（学生の企画に対する資金支

援を行う制度、後述参照）」は人格的成熟などの高度な学びを参加学生にもたらしたであろうことを示している。さらに辻（2012）は、「山口大学おもしろプロジェクト」の参加学生は「コミュニケーション力」、「実行力」のキャリア要素の成長を自覚できるであろうことを示している。このように正課外活動によるキャリア形成が注目されてきたことに加えて、直近では「一人一人がより豊かな人生を送ることのできる持続可能な社会づくりを進めるためには、行政のみならず企業や大学、団体、個人など様々な主体がそれぞれの立場から主体的に取り組むことが必要となる」

（文部科学省，2018a）と示されるように大学における社会教育に対して、地域づくりへの貢献が期待されている。社会教育は、社会教育法第二条において「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む）

をいう」と定義されている。これは大学教育において社会教育は正課外活動の一部を指していることになる。すなわち、近年では大学の正課外活動に対して、学生のキャリア形成だけでなく、地域づくりをはじめとする社会貢献性が期待されている、ということである。

## 1.2 山口大学おもしろプロジェクト

「山口大学おもしろプロジェクト」（以下、おもしろプロジェクト）とは、1996年度より始まった学生の自主的・創作的企画に資金援助する学生支援プログラムであり、山口大学を代表する正課外活動の一つである。「カタチにしたい」と思う企画（プロジェクト）を年度始めに学生自らが申請し、学内教職員による選考委員が可否選考を行って、採択となった場合は1年間の活動実施資金として最大50万円の予算枠が学生に提供される。各企画に対して支援教員を配置することを義務付けてはいるが、支援教員は相談役に過ぎず、プロジェクトの企画、立案および運営など、すべてを学生が自主的に行わなければならない。申請する企画内容に関しては、卒業研究をはじめとする正課と関連しないものであれば基本的には制限がない。活動期間や支援金が十分にあるとともに、発案や実施も教員が携わらない学生のみという、活動しやすく極めて純粋な正課外活動と言える。

## 1.3 SDGs (Sustainable Development Goals)

SDGs (Sustainable Development Goals) は「持続可能な開発目標」と訳されており、外務省のホームページにおいて、

*2001年に策定されたミレニアム開発目標 (MDGs) の後継として、2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」にて記載された2016年から2030年までの国際目標です。持続可能な世界を実現するための17のゴール・169のターゲットから構成され、地球上の誰一人として取り残さない (leave no one behind) こと*

*を誓っています。SDGsは発展途上国のみならず、先進国自身が取り組むユニバーサル (普遍的) なものであり、日本としても積極的に取り組んでいます。*

と紹介されている。SDGsの前身であるMDGsでは途上国の開発が対象であったのに対し、SDGsでは先進国も含めた全ての国を対象としている。これに伴い、目標 (ゴール) 数はMDGsの8から17へと増加し、包括的なものとなっている。また、MDGsは国連や各国政府など開発を専門とする機関の目標であったのに対し、SDGsでは全ての国、人々の目標となったことから、企業や団体などにも積極的な関わりを呼びかけるものとなっている。すでに多くの取り組みがなされており、外務省のホームページには、企業関連の事例をはじめとして多くの事例が紹介されている。SDGsに掲げられた17の目標を表1に示す。

## 1.4 研究の目的

大学生の正課外活動による社会貢献性が期待されている一方で、どのような形で正課外活動が社会貢献につながるか、すなわち正課外活動による社会貢献的分類の傾向に関する報告は、あまり見られない。ところで、大学生の場合、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。というのも、大学には例えば高等学校でのホームルーム活動や生徒会活動といった正課外活動をまとめた学習指導要領がないからである (文部科学省, 2018b)。すなわち、大学生の正課外活動は「単位履修を伴う講義や演習など以外」の全般を指すこととなる。本文では単位履修を伴わない活動で、学生発案、学生実施の学生の主体的活動を正課外活動と表現することとする。また本文での正課外活動には、いわゆる野球部や吹奏楽部などといった既存の体育系および文化系のサークル活動は含まないものとする。本研究は、極めて純粋な正課外活動であるおもしろプロジェクトの企画内容を、

表 1 SDGs（持続可能な開発目標）の一覧

番号	タイトル※1	スローガン	目標※2
1	貧困	貧困をなくそう	あらゆる場所で、あらゆる形態の貧困に終止符を打つ
2	飢餓	飢餓をゼロに	飢餓をゼロに
3	保健	すべての人に健康と福祉を	あらゆる年齢のすべての人々の健康的な生活を確保し、福祉を推進する
4	教育	質の高い教育をみんなに	すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する
5	ジェンダー	ジェンダー平等を実現しよう	ジェンダーの平等を達成し、すべての女性と女児のエンパワーメントを図る
6	水・衛生	安全な水とトイレを世界中に	すべての人々に水と衛生へのアクセスを確保する
7	エネルギー	エネルギーをみんなに そしてクリーンに	手ごろで信頼でき、持続可能かつ近代的なエネルギーへのアクセスを確保する
8	成長・雇用	働きがいも経済成長も	すべての人々のための包摂的かつ持続可能な経済成長、雇用およびディーセント・ワークを推進する
9	イノベーション	産業と技術革新の基盤をつくろう	レジリエントなインフラを整備し、持続可能な産業化を推進するとともに、イノベーションの拡大を図る
10	不平等	人や国の不平等をなくそう	国内および国家間の不平等を是正する
11	都市	住み続けられるまちづくりを	都市を包摂的、安全、レジリエントかつ持続可能にする
12	生産・消費	つくる責任 つかう責任	持続可能な消費と生産のパターンを確保する
13	気候変動	気候変動に具体的な対策を	気候変動とその影響に立ち向かうため、緊急対策を取る
14	海洋資源	海の豊かさを守ろう	海洋と海洋資源を保全し、持続可能な形で利用する
15	陸上資源	陸の豊かさを守ろう	森林の持続可能な管理、砂漠化への対処、土地劣化の阻止および逆転、ならびに生物多様性損失の阻止を図る
16	平和	平和と公正をすべての人に	公正、平和かつ包摂的な社会を推進する
17	実施手段	パートナーシップで目標を達成しよう	持続可能な開発に向けてグローバル・パートナーシップを活性化する

※1：外務省（2019）より引用， ※2：国連広報センターホームページより引用

社会貢献の国際的指標であるSDGsの目標で分類することで、正課外活動による社会貢献性の傾向を明らかにすることを目的とする。

## 2 研究方法

### 2.1 おもしろプロジェクトの分類対象期間

上記のようにおもしろプロジェクトは1996年度より開始されている。当然のように開始当初にはSDGsはおろかMDGsすらなかった。また、おもしろプロジェクトの申請において学生はSDGsの目標を意識する必要はまったくない。すなわち申請した学生が、自身たちの企画に対してSDGsの目標番号を付しているわけではない。筆者は2007年度より業務としておもしろプロジェクトと深く関わり、実施している学生ともよくコミュニケーションをとって、各企画内容を理解している。よって、

2007年度から2019年度までのおもしろプロジェクトの企画内容をSDGsに基づいて分類する対象とした。対象としたおもしろプロジェクトの企画数は表2のとおりである。

表 2 2007～2018年度におけるおもしろプロジェクトの企画数

年度	企画数	年度	企画数
2007	10	2014	13
2008	12	2015	10
2009	10	2016	7
2010	18	2017	14
2011	11	2018	13
2012	11	2019	6
2013	9		

合計は 144 件

## 2.2 企画内容のSDGsに基づく分類

SDGsは先進国も含めた全ての国を対象とした目標である。しかし日本がGDP（国内総生産）世界第3位の先進国であることから、日本人にとって記載されている概要説明や数値だけから、その目標が導かれた状況をイメージすることは非常に困難であり、おもしろプロジェクトの企画内容を分類することは極めて難しい。例えば、国連広報センターのホームページによる「目標1 貧困」の概要説明には「国際途上地域では今でも10人に1人が、1日1ドル90セントという国際貧困ライン未満で家族と暮らしています」とある。厚生労働省（2018）による「平成29年国民生活基礎調査の概況」には、平成28年の1世帯の平均所得は年額560.2万円と報告されている。これを1日換算にすると1.5万円（137ドル81セント、1ドル=108.84円：三菱UFJリサーチ&コンサルティングのホームページより）となり、SDGsの概要説明にある数値の70倍以上である。また山口大学の「2015年度学生生活実態調査」（山口大学、2016a）によると、大学生の1カ月の収入額合計は9～12万円未満と回答した割合が最も高く（3～4千円/日）、やはりSDGsの数値からは大きくかけ離れている。上記の例以外の16のゴールも同様で、169のターゲットを参照してもおもしろプロジェクトの企画内容を分類することは難しい。本研究では各SDGs目標番号のスローガンや目標文章、国連広報センターのホームページに記載されている概要に含まれる文言をもとにキーワードを設定し、おもしろプロジェクトの企画内容を分類することに用いた。おもしろプロジェクトは上記のように、学生の自由な発想に基づく正課外活動である。実施者が大学生であることから「大学」をテーマとするものも少なくない。山口大学は県庁所在地である山口市、すなわち都市に設置されている。よって「学内環境改善」や「学内やその周辺の調査」を「都市問題」解決に付

随するものと判断して、「目標11都市」のキーワードとした。「環境保全」は「目標13気候変動」、「目標14海洋資源」、「目標15陸上資源」の3者につながるものである。これら3つは相互作用していることから明確に区分することは極めて難しい。よって大気環境に直接的に関わるもの、例えば「温室効果ガス」は「目標13気候変動」と、海に直接的にかかわるもの、すなわち「海洋保全」や「海洋資源保全」といったものを「目標14海洋資源」と捉え、それ以外の場合を「環境保全」として扱い、「目標15陸上資源」のキーワードとすることにした。おもしろプロジェクトには県内の観光資源などを調査するものもある。調査対象は必ずしも「都市」にあるとは限らない。「県内情報の調査」はその情報共有が基本的コンセプトであると考え、「インターネット」がキーワードの一つとなっている「目標17実施手段」のキーワードとすることにした。以上をもとにしたSDGsの17の目標に対して設定したキーワード一覧を表3に示す。

## 2.3 企画内容に対する分類方法

これまでに発行されているおもしろプロジェクトの報告書と実施学生とのコミュニケーションの記憶をもとに対象とする各企画内容に対して表3に基づくキーワードを選択した。企画内容によっては多数のキーワードが該当していることもあったが、各企画内容に対してメインとなるキーワード1つと、サブとなるキーワード1つの計2つづつを付けることとした。

## 3 結果および考察

### 3.1 メインキーワードによる分類結果

メインキーワードおよびサブキーワードに基づく分類結果を表4に示す。メインキーワードによる分類において最も多かったのは「目標9イノベーション」で31件（21.5%）であった。ただ後述するが、おもしろプロジ

表3 SDGs（持続可能な開発目標）の17目標に対して設定したキーワードの一覧

番号	タイトル	キーワード*
1	貧困	貧困，災害による経済的損失
2	飢餓	飢餓，農林水産業，農村開発，食料生産システム，小規模農家への投資
3	保健	健康，福祉，保健，疫病，医療
4	教育	教育，生涯学習，教員不足，奨学金制度，校舎建設
5	ジェンダー	ジェンダーの平等，女性のエンパワーメント
6	水・衛生	水，トイレ，衛生，水不足，飲料水，水関連災害
7	エネルギー	エネルギー，持続可能なエネルギー，近代的なエネルギー，エネルギーへの普遍的アクセス
8	成長・雇用	働きがい，経済成長，雇用推進，インフォーマル・セクター
9	イノベーション	産業革新，技術革新，インフラ整備，情報通信技術，製造業，生産加工
10	不平等	不平等，保健格差，教育サービス格差，所得の不平等
11	都市	まちづくり，都市問題，学内環境改善，学内やその周辺の調査
12	生産・消費	資源効率，省エネ，食料廃棄物，体重超過
13	気候変動	気候変動，温室効果ガス
14	海洋資源	海の豊かさ，海洋保全，海洋資源保全，海洋環境保全
15	陸上資源	陸の豊かさ，森林管理，土地劣化阻止，生物多様性，環境保全
16	平和	平和，公正，司法，警察，個人の権利保護
17	実施手段	グローバル・パートナーシップ，地域パートナーシップ，インターネット，県内情報（観光資源など）の調査

※：キーワードには最終的にもおもしろプロジェクトの企画に付さなかったものも含まれる

エクトでは「ロボットコンテスト」や「ソーラーカーレース」などといった「ものづくり」コンテストへの出場を申請するもののがかなりある。こうした「ものづくり」コンテストは継続申請傾向が高く，このような結果につながった。何より「ものづくり」に興味がある学生が多い工学部の存在が大きく関係している。正課外活動は「目標9イノベーション」という形で社会貢献につながりやすいのも確かではあるが，最もつながりやすいという訳ではないだろう。次に多かったのは「目標4教育」と「目標17実施手段」で，ともに25件（17.3%）であった。教育の最高学府である大学の学生ならではの着眼であるといえる。「目標17実施手段」は，いうなれば「パート

ナーシップ」，「交流」，「連携」といったものである。大学生の目は正課外活動において「人とつながること」，「人を巻き込むこと」という「社会連携」に向かっているということを示している。次に多かったのは「目標11都市」で20件（13.9%）あった。学生にとって最も身近な対象である大学調査やその改善を「目標11都市」に分類したことがこの結果につながっていると言えるだろう。「目標3保健」も17件（11.8%）と少なくない。これは「目標9イノベーション」同様に，医学部が山口大学に設置されていることに大きく影響していると考えられる。

### 3.2 両キーワードの合計による分類結果

メインキーワードとサブキーワードの合計

に基づく分類において最も多かったのは「目標4教育」で83件（28.8%）であった。メインキーワードのみで分類したときは17.3%であったのに対し、サブキーワードを含めた合計にすると28.8%とはねあがる。正課外活動にて学生が発案しやすいキーワードは「教育」であり、正課外活動が社会貢献的に「教育」と最も深く関わっているということを示している。次に多いのは「目標17実施手段」の53件（18.4%）であり、「教育」同様、正課外活動が「社会連携」と深く関わっているという結果である。「目標11都市」の割合が両キーワードの合計にすると高くなり（38件、13.2%）、「目標9イノベーション」の37件（12.9%）とほぼ同じ程度になった。またメインキーワードにおいて11.8%と高い数値で

あった「目標3保健」は合計にすると5.9%とそれほど高くはなくなる。

両キーワードの合計に基づく分類において、割合が1%以下という極めて少数のものは、「目標1貧困」（0件）、「目標2飢餓」（3件、1.0%）、「目標6衛生」（3件、1.0%）、「目標13気候変動」（0件）、「目標14海洋資源」（0件）、「目標16平和」（1件、0.7%）であった。「目標13気候変動」に関しては、大気環境に直接関わるもののみとしている。大気環境の分析や調査は非常に専門性が高く、どちらかというところと研究に該当する。大気環境となるとその調査範囲、分析装置なども非常に大がかりとなり、おもしろプロジェクトの支援金の最高額である50万円では予算がまったく足りない。「目標14

表4 設定したキーワードによるおもしろプロジェクト企画の分類結果

番号	タイトル	メインキーワード		サブキーワード		両キーワード合計	
		件数 (件)	割合 (%)	件数 (件)	割合 (%)	件数 (件)	割合 (%)
1	貧困	0	—	0	—	0	—
2	飢餓	1	0.7	2	1.4	3	1.0
3	保健	17	11.8	0	—	17	5.9
4	教育	25	17.3	58	40.3	83	28.8
5	ジェンダー	4	2.8	1	0.7	5	1.7
6	水・衛生	1	0.7	2	1.4	3	1.0
7	エネルギー	1	0.7	9	6.3	10	3.5
8	成長・雇用	1	0.7	3	2.1	4	1.4
9	イノベーション	31	21.5	6	4.1	37	12.9
10	不平等	4	2.8	2	1.4	6	2.1
11	都市	20	13.9	18	12.5	38	13.2
12	生産・消費	9	6.3	2	1.4	11	3.8
13	気候変動	0	—	0	—	0	—
14	海洋資源	0	—	0	—	0	—
15	陸上資源	4	2.8	13	9.0	17	5.9
16	平和	1	0.7	0	—	1	0.4
17	実施手段	25	17.3	28	19.4	53	18.4
合計		144		144		288	

海洋資源」も同様で海洋環境の分析や調査は正課外活動の範疇を超えていると言えるだろう。また山口大学には水産学部のような海に関係する学部はなく、山口大学生の大多数が在籍している吉田キャンパスから海までも10キロメートル以上離れていることも0件となった要因であろう。先にも述べたが「目標13気候変動」、「目標14海洋資源」、「目標15陸上資源」の3つを明確に区分することは難しく、本研究ではおよそすべての「環境保全」は「目標15陸上資源」と分類している。「目標15陸上資源」は、17件（5.9%）であり、学生は「環境保全」に興味や関心がないという訳ではないだろう。「目標1 貧困」、「目標2 飢餓」、「目標6 衛生」、「目標16 平和」が皆無ないし極めて低いのは平和な先進国であるという日本の現在の状況が大きく影響していると思われる。先にも触れたが、SDGsの概要に示されるような貧困状態は、およそほとんどの日本人には現実味のない状況である。また飢餓状態、衛生環境についても同様である。データ数3件の「目標2 飢餓」として分類した企画のキーワードは「農林水産業」、「農村開発」である。またデータ数3件の「目標6 衛生」に関しては、学内の野良猫に関わる「衛生」と「水関連災害」がキーワードである。どちらも本研究の特有な分類方法として計上されたものであって、人によっては別に分類されるかもしれない企画である。データ数1件の「目標16 平和」は、子どもへの暴力防止を考えるプロジェクトであり、これはSDGsの概要にも示される事項ではある。しかし対象とした期間で1件しかなかった。以上から「目標1 貧困」、「目標2 飢餓」、「目標6 衛生」、「目標16 平和」の4つは学生の正課外活動としてほとんど着目されない社会貢献だと言えるだろう。

「目標5 ジェンダー」、「目標7 エネルギー」、「目標8 成長・雇用」、「目標10 不平等」、「目標12 生産・消費」の5つも5%以

下であり、低い傾向にあった。「目標5 ジェンダー」、「目標8 成長・雇用」、「目標10 不平等」の3つに関しても正課外活動としてほとんど着目されない社会貢献であると思われる。しかし「目標7 エネルギー」に関しては、サブキーワードによる分類として9件、「目標12 生産・消費」はメインキーワードとして9件があがっている。「目標7 エネルギー」として分類された企画のキーワードは「持続可能なエネルギー」と「近代的なエネルギー」であり、「目標12 生産・消費」に関しては「省エネ」であった。これら3つのキーワードはいずれも「環境保全」に関わるものである。本研究におけるSDGsの目標としての分類では、「目標7 エネルギー」や「目標12 生産・消費」は低い傾向になるが、先に示した「目標15 陸上資源」の結果と合わせて考えると、正課外活動は「環境保全」という形では十分に社会貢献につながると考えて良いだろう。

### 3.3 「目標3 保健」と「目標9 イノベーション」に関する詳細分析

「目標3 保健」と分類されたメインキーワード17件の内訳は、「医療」が15件、「福祉」が2件であった。「医療」をメインキーワードとした企画の代表者は15件とも医学部の学生であった。医学部の学生は正課外活動においても、所属する学部の特徴である「医療」に着目する傾向にあると言える。

「目標9 イノベーション」と分類されたメインキーワード31件の内訳は、「技術革新」が28件、「情報通信技術」が3件であった。またサブキーワード6件の内訳は、「技術革新」が4件、「情報通信技術」が2件であった。「技術革新」がキーワードとなる企画32件のうち25件が「ものづくり」コンテストへの出場を目指すものであり、25件ともその企画の代表者は工学部およびその大学院生であった。一般に「ものづくり」、すなわち「技術革新」だけでは発想や実行はそれほど安易

なものではない。しかしコンテストに関わるレギュレーションがあれば「技術革新」のポイントが絞られるため、着想、実行は格段にやすくなる。本研究による分類結果は、こうした「ものづくり」に対して非常に興味を持っている工学部の学生の存在と、「ものづくり」コンテストへの出場という着手のやすさが強く反映されていると考えられる。

以上より「目標3 保健」や「目標9 イノベーション」と分類された企画は、その特徴を持つ学部によるものである傾向が非常に強いということがわかる。すなわち正課外活動による社会貢献は、その学生が所属する学部の傾向が強く表れる傾向にあるということが言えるだろう。

### 3.4 「目標4 教育」に関する詳細分析

先に述べたように「目標4 教育」と分類された企画は、メインキーワードで25件、サブキーワードで58件と最も多い傾向にあった。

「目標4 教育」に対するキーワードとして表3に掲げるようにいくつかを設定したが、すべての企画が「教育」というキーワードに該当した。「教育」に関しては、自分達が講義以外にさらに何かを学びたい、というものと、自分達の学んだことを誰かに提供したい、という2種類が考えられる。すなわち教育（知識や技術など）の提供先として、自分達（企画の構成員）、自分達以外（構成員以外）、その両者の3パターンで分類することができる。教育の提供先が企画の構成員であったものは83件中44件（53.0%）、構成員以外であったものは14件（16.9%）、両者であったものは25件（30.1%）という結果となった。およそ半数は、正課外活動を通して自分達自身が何かを学びたいという傾向にある。一方で半数は、教育を提供したいという傾向にある。後者は社会貢献的にみると、教育をすぐに提供することから「1次的」と言うことができ、前者は構成員の知識が増し、いずれ社会へと還元されることから「2次的」と言って良い

だろう。正課外活動における「目標4 教育」には1次的な社会貢献のものと、2次的なものがあり、本研究の対象とする正課外活動ではその割合は1対1となった。

### 3.5 「目標11都市」に関する詳細分析

「目標11都市」と分類されたメインとサブの両キーワード合計38件の内訳は、「まちづくり」が7件（18.4%）、「学内やその周辺の調査」が8件（21.1%）、「学内環境改善」が23件（60.5%）であった。この結果よりわかるように「学内環境改善」が最も多く、また「学内やその周辺の調査」を加えた「大学」をテーマとしたものに関しては31件（81.6%）ということになる。正課外活動として学生は「大学づくり」を着想しやすい、すなわち正課外活動では学生は身近なものに着眼、着手する傾向にあると言えるだろう。本研究では山口大学が都市にあることから「大学」をテーマとしたものを「目標11都市」に分類することにした。およそほとんどの日本の大学は都市にあることから、どこの大学生であっても類似した傾向になることが予想される。しかし仮に大学が辺境地にある場合には、例えば「農村開発」がキーワードとなって「目標2 飢餓」に分類されるかもしれない。ただし「学内環境改善」や「学内やその周辺の調査」での経験はいずれ「まちづくり」として活かされることになるかもしれない。よって、正課外活動は「目標11都市」という分類で社会貢献の役割を果たす傾向にはあるが、直接的な「まちづくり」につながる活動とは限らない。むしろ「身近な生活環境づくり」という形で社会貢献につながると言ったほうが適切であるかもしれない。

### 3.6 「目標17実施手段」に関する詳細分析

「目標17実施手段」と分類されたメインとサブの両キーワード合計53件の内訳は、「グローバル・パートナーシップ」が17件（32.1%）、「地域パートナーシップ」が29件（54.7%）、「インターネット」が2件

(3.8%)、「県内情報の調査」が5件(9.4%)であった。最も多かったのは「地域パートナーシップ」で、このキーワードを付した企画はすべて「地域交流」に関係したものであった。「グローバル・パートナーシップ」も多く、「留学生交流」や「国際交流」を企画の内容としたものがあった。このように地域交流や国際交流を目的とする正課外活動は非常に多い。すなわち正課外活動は「社会連携」という形で社会貢献をもたらし、身近な地域だけでなく、国際的視点も含めた社会連携もかなり期待できると言えるだろう。

#### 4 まとめ

山口大学の正課外活動の一つであるおもしろプロジェクト、2007から2018年度に採択された144件の企画に対して、1つの企画に対して2つずつSDGsの17目標に設定したキーワードを付して、その分類を行った。

最も多かったのは「目標4教育」となり、正課外活動は「教育」という形で社会貢献を最も果たす傾向にあることがわかった。ただし、「教育」には「すぐに教育を社会に提供する」場合と、「活動者の知識と経験となって、いずれ社会に還元される」場合の2者があった。次に多かったのは「目標17実施手段」であった。これに分類された企画は、そのほとんどが「地域交流」、「留学生交流」、「国際交流」に関するものであり、正課外活動は「社会連携」という形で社会貢献をもたらし、身近な地域だけでなく、国際的視点も含めた社会連携もかなり期待できると言えることがわかった。「目標11都市」と分類された企画も少なくなかった。ただし社会貢献的視点において直接的な「まちづくり」を企画とするものよりも「大学」をテーマとした企画のほうが多く、正課外活動は「まちづくり」につながるというより、「身近な生活環境作り」につながるという表現のほうが適切であるように思われる。「目標3保健」や「目標

9イノベーション」と分類された企画も少なくなかった。これは工学部や医学部の存在による影響が大きく、正課外活動とは言え学生は自身の専門(正課)につながるものを着想、実施する傾向にあるようである。SDGsの分類としては完全な分類はできなかったが、「環境保全」という形で正課外活動は社会貢献することも示唆された。一方で、分類上少なかったのは、「目標1貧困」、「目標2飢餓」、「目標5ジェンダー」、「目標6衛生」、「目標8成長・雇用」、「目標10不平等」、「目標16平和」であった。

正課外活動は社会貢献に十分つながるものであると言える。ただし学生の自由な発想のもとで行う正課外活動では、社会貢献の分類として偏りが生じると考えられる。仮に全般的な社会貢献を目的とした正課外活動を大学が期待するのならば、すなわち例えばSDGsの17目標をもれなく網羅するような正課外活動を期待するのであれば、大学は正課などを通じて学生が着想しにくいSDGsの目標や社会課題に対する情報提供を行うなど、ある程度教員によって活動内容を誘導する必要が生じるであろう。

(学生支援センター 講師)

---

#### 【参考文献】

- (1) 外務省, 2019, 『「持続可能な開発目標」(SDGs)について』.
- (2) 外務省, 「JAPAN SDGs Action Platform」, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/index.html> (2019/12/16最終アクセス).
- (3) 国連広報センター, 「SDGs(エス・ディー・ジーズ)とは? 17の目標ごとの説明、事実と数字」, [https://www.unic.or.jp/news\\_press/fea](https://www.unic.or.jp/news_press/fea)

- tures\_backgrounders/31737/  
(2019/12/16最終アクセス) .
- (4) 厚生労働省, 2018, 『平成 29 年国民生活基礎調査の概況』 .
- (5) 三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 「外国為替相場／前年の年末・年間平均 2016」, <http://www.murc-kawasesouba.jp/fx/yearend/index.php?id=2016> (2019/12/16最終アクセス) .
- (6) 溝上慎一, 2009, 「『大学生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討」『京都大学高等教育研究』 15, 107-118 .
- (7) 文部科学省 (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), 2009, 『学生支援の在り方に関する論点整理 (案)』 .
- (8) 文部科学省 (中央教育審議会), 2018a, 『人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について』 .
- (9) 文部科学省, 2018b, 『高等学校学習指導要領 (平成30年告知) 解説「特別活動編」』 .
- (10) 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 .
- (11) 辻多聞, 2012, 「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 .
- (12) 辻多聞, 2019, 「大学生および大学における正課外活動の位置付け」『大学教育』 16, 17-24 .
- (13) 山口大学, 2008, 『山口大学おもしろプロジェクト 07 報告書』 .
- (14) 山口大学, 2009, 『山口大学おもしろプロジェクト 08 報告書』 .
- (15) 山口大学, 2010, 『山口大学おもしろプロジェクト 09 報告書』 .
- (16) 山口大学, 2011, 『山口大学おもしろプロジェクト 10 報告書』 .
- (17) 山口大学, 2012, 『山口大学おもしろプロジェクト 11 報告書』 .
- (18) 山口大学, 2013, 『山口大学おもしろプロジェクト 12 報告書』 .
- (19) 山口大学, 2014, 『山口大学おもしろプロジェクト 13 報告書』 .
- (20) 山口大学, 2015, 『山口大学おもしろプロジェクト 14 報告書』 .
- (21) 山口大学 (第 17 回学生生活実態調査委員会), 2016a, 『2015 年度学生生活実態調査』 .
- (22) 山口大学, 2016b, 『山口大学おもしろプロジェクト 15 報告書』 .
- (23) 山口大学, 2017, 『山口大学おもしろプロジェクト 16 報告書』 .
- (24) 山口大学, 2018, 『山口大学おもしろプロジェクト 17 報告書』 .

# 正課外活動参加者のキャリア育成状況

## —「山口大学おもしろプロジェクト」参加者による自己評価に基づいて—

辻 多 聞

### 要旨

正課外活動「山口大学おもしろプロジェクト」の参加者に「山口大学生コンピテンシー」の達成度に関して調査を行った。すべての項目において、ある程度できている、という結果であった。また「出会いと交流」，「自分を活かす力」，「驚き」の3項目は他の項目と比較して高くなる傾向にあった。「専門分野を超えて考え行動する力」に関しては1年間で成長の変化があることが明らかとなった。調査結果を社会人基礎力の要素に変換してキャリア育成の状況を判断したところ，「働きかけ力」，「規律性」，「主体性」，「実行力」，「発信力」に関しては他の要素と比較して高いと自己認識できるようである。また，「創造力」，「傾聴力」，「柔軟性」，「状況把握力」に関しては，自己認識をしていないが，成長しているようである。

### キーワード

正課外活動，社会人基礎力，大学教育，山口大学おもしろプロジェクト，山口大学生コンピテンシー

### 1 はじめに

大学生の学びは「学修」と表される。「習（ならう）」ではなく、「修（おさめる）」という文字が使用されていることから，大学生の学びは受動的なものでなく，主体的なものでなければならない，ということを意味している。ただし学びが主体的なものとはいえ大学生である以上，大学設置基準（文部科学省，2012）に示される「4年以上在学し，124単位以上を修得」するのに加えて，その大学が求める学生像（ディプロマ・ポリシー）に沿っておく必要がある。大学教育としては学生の主体的な学びを導くため，文部科学省（2018）に示されるように「高等教育機関がその多様なミッションに基づき，学修者が『何を学び，身に付けることができるのか』を明確にし，学修の成果を学修者が実感でき

る教育」を行っていく必要がある。これを満たすために大学がすべきことのの一つが「シラバスの作成」である。学校教育法第83条には大学の目的として「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」とある。また文部科学省（2008）には「学士力は自主的活動等も含む教育活動全体を通して育成」とある。さらに文部科学省（2009）には，「…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…」とある。すなわち，大学での学びにはキャリア育成も含まれ，そのために正課外活動を積極的に取り入れるべきである，ということになる。これをふまえると大学は正課だけに尽力するのではなく正課外活動にも着目し，できるか

ぎりそのシラバスを提示することが望ましい、と捉えることができる。しかし、正課外活動のシラバスはその作成が非常に困難である。なぜならば、その学修成果の大半が、知識教授が基本である正課とは異なり、キャリア育成という客観的に判断することが非常に困難なものだからである。キャリア育成状況を客観的に捉える方法として、例えばPROGテスト（河合塾グループ）の実施などがあげられるが、これは有料であるとともにテストのために学生をある時間拘束する必要がある、こうしたテストの実施は汎用性が低い。本研究では正課外活動実施者による自己評価より、その学生の大学が求める人材像の達成状況、キャリア育成状況を定量的に分析し、正課外活動に対するシラバス作成の一助とすることを目的とする。

## 2 調査方法

### 2.1 「山口大学おもしろプロジェクト」

「山口大学おもしろプロジェクト」とは、1996年度より始まった学生の自主的・創造的企画に資金援助する学生支援プログラムであり、山口大学を代表する正課外活動の一つである。「カタチにしたい」と思う企画（プロジェクト）を年度始めに学生自らが申請し、学内教職員による選考委員が合否選考を行って、採択となった場合は1年間の活動実施資

金として最大50万円の予算枠が学生に提供される。申請する企画内容に関しては、卒業研究をはじめとする正課と関連しないものであれば基本的には制限がない。発案から実施まで教員が携わらない学生の自主的活動である。山口大学は、2016年度に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」として確立している。

### 2.2 「山口大学生コンピテンシー」と社会人基礎力

2014年度に山口大学は文部科学省の大学教育再生加速プログラムに採択され、アクティブラーニング推進と、学修成果の可視化を進めてきた。このプログラムの採択にともない設定されたのが「山口大学生コンピテンシー」である。「山口大学生コンピテンシー」は、『山口大学教育理念に規定された「驚き、個性、出会い、夢を発見し・はぐくみ・かたちにする人材の育成」に基づき、山口大学生が卒業時に身に付けておくべき汎用的能力（ジェネリックスキル）の規準』（山口大学、2015）である。その具体的な項目内容は表1に示すとおりである。一般に大学生に対する汎用的能力は、「学士力」（文部科学省、2008）や「社会人基礎力」（経済産業省、2006）で表現されることが多い。「学士力」は正課教育も含めた大学生活のすべてのシーンをふまえたキャリア育成の規準である。一

表1 「山口大学生コンピテンシー」と社会人基礎力の要素との対応

「山口大学生コンピテンシー」	社会人基礎力の要素
【驚き】 世界や社会にいつも驚きを感じ、過去・現在・未来に問いを発し続けます	課題発見力 発信力
【個性】 他人と競争し、打ち負かすのではなく、自分を発見し、はぐくみ、世界でたったひとつの存在になります	主体性 状況把握力
【出会い】 自分のうちに閉じこもらず、自分を超えてひとに出会い、出合いをはぐくみ、つながりを築きます	傾聴力 働きかけ力
【夢】 過去を受け継ぎ、現実をみすえながら、夢を発見し、夢をはぐくみ、夢をかたちにします	創造力 実行力

山口大学（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』より

方で「社会人基礎力」は「専門知識、基礎学力、人間性・基本的な生活習慣」とは別にして構成、すなわち正課教育によるキャリア育成を除いたものとして構成されている。山口大学（2015）では、「山口大学生コンピテンシー」と「社会人基礎力」の要素とを対応させており、本研究では対象を正課外教育としていることから、これにならい「社会人基礎力」をキャリア育成の判断尺度として用いることとする。山口大学（2015）には、表1に示すように【驚き】は「課題発見力」と「発信力」に、【個性】は「主体性」と「状況把握力」に、【出会い】は「傾聴力」と「働きかけ力」に、そして【夢】は「創造力」と「実行力」にそれぞれ対応していると記載されている。2015年度には「山口大学生コンピ

テンシー」がさらに細分化され（山口大学、2016）、この細分化された「山口大学生コンピテンシー」にて調査票を作成した。調査票に関しては2.3節にて紹介するが、本研究にて用いた調査票の質問内容では、表1による社会人基礎力の要素との対応では十分にカバーできていないところがある。本研究で用いた調査票をもとにした「山口大学生コンピテンシー」と「社会人基礎力」の要素との対応を表2に記載した。「社会人基礎力」は12の要素より構成されているが、本研究の対応している「社会人基礎力」は11の要素である。「ストレスコントロール力」に関しては、「山口大学生コンピテンシー」にて対応する項目がないため、本研究では分析の対象としないこととした。

表2 調査にて用いられた「山口大学生コンピテンシー」と社会人基礎力の要素との対応

「山口大学生コンピテンシー」※		社会人基礎力の要素
【驚き】	【A】 驚き 驚きを大切にし、「自ら」が考え・判断・表現・行動・発言する能力を養います	主体性、実行力、課題発見力、 計画力、発信力
	【B】 チャレンジし解決する力 あらたな問題や困難にチャレンジし、解決する力を養います	主体性、実行力、 課題発見力、計画力
【個性】	【C】 個性 個性を大切にし、心身ともに豊かな人間性と『美』を発見するところをはぐみます	傾聴力、柔軟性、状況把握力
	【D】 自分を活かす力 専門家としての知識や能力を身につけ、自分を活かす力を養います	主体性、実行力、計画力
【出会い】	【E】 出会いと交流 出会いと交流の中で、歴史と伝統を重んじつつ、異文化を受け入れるところを養い、地域社会と国際社会への責任感や義務感を培います	働きかけ力、傾聴力、柔軟性、 状況把握力、規律性
	【F】 専門分野を超えて考え行動する力 専門性を活かし、さらに分野を超えて、人々の幸せや社会・環境全体のあるべき姿について、考え行動する力をはぐみます	課題発見力、計画力、創造力、 傾聴力、柔軟性、状況把握力
【夢】	【G】 夢 夢を描き続け、自らが生涯を通じての『知の探求者』になる「礎」を築きます	主体性、実行力、課題発見力、 計画力、創造力
	【H】 世界にはばたいて活躍する力 国を超えた多くの人々と出会い、世界にはばたいて活躍する力をはぐみます	傾聴力、柔軟性、状況把握力、 規律性

※：山口大学（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』より

### 2.3 調査票

調査票では「山口大学生コンピテンシー」の文章をもとに、その項目に対応した「すべきこと」を設定した（参照，資料1）。調査票における「山口大学生コンピテンシー」に対応する「すべきこと」の一覧は表3のとおりである。調査対象者は、各「すべきこと」に対して、（1）十分できていない、（2）ある程度できている、（3）積極的にできている、（4）積極的にできているとともに他者にもそれを促す行動ができている、の4段階で回答する形式を調査票ではとった。（4）の回答には、社会人基礎力の要素である「働きかけ力」と「発信力」もできているか、が付け加えられていることになる。調査票は「自己評価シート」と名付けており、記入者が現時点での自己の到達度合を確認しながら、「ふりかえり」が行えるようにループリック（ダネルほか，2014）を意識して設計された。また調査票は「自己評価シート」であることから記名式のものとなっている。

### 2.4 調査方法

調査は、調査票を2018年度に「山口大学おもしろプロジェクト」に採択された企画グル

ープ（山口大学おもしろプロジェクトHP）の全構成員に配布し、その記入を求めることで実施した。調査は、プロジェクト開始時である2018年6月下旬、およそプロジェクト中盤である10月下旬、プロジェクト終了時である2019年3月下旬の計3回実施した。記入者には前回および前々回に自身が記入した結果を知らせずに各調査は実施された。このうち本研究では第1回目と第3回目の調査結果を用いて分析を行う。第1回目と第3回目の調査にて得られた各質問項目における有効回答数を表4に示す。

## 3 結果および考察

### 3.1 第3回目調査における「山口大学生コンピテンシー」の各項目結果

表5に第3回目調査に基づく「山口大学生コンピテンシー」の各項目の自己評価結果を示す。いずれの数値も「ある程度できている」を意味する2を超えており、調査対象者はとりあえず「山口大学生コンピテンシー」を満たしていると自己評価していることになる。表6は「山口大学生コンピテンシー」の各項目間の数値差に関してt検定を用いて検定し

表3 「山口大学生コンピテンシー」の各項目の達成に対して「すべきこと」

「山口大学生コンピテンシー」の項目	「すべきこと」
【A】 驚き	「自ら」が考え、判断・表現・行動・発言すること
【B】 チャレンジし解決する力	あらたな問題や困難にチャレンジして解決すること
【C】 個性	個性や人間的魅力を発見すること
【D】 自分を活かす力	自身が専門的知識や能力を身につけること
【E】 出会いと交流	様々な人と出会い交流を持つこと
【F】 専門分野を超えて考え行動する力	自身と他者の専門分野を融合しながら考えること
【G】 夢	自身の将来の夢を描いていこうとする意志の育成
【H】 世界にはばたいて活躍する力	国際的な視野を持つこと

表4 調査における有効回答数

「山口大学生コンピテンシー」 の項目名	第1回目 調査	第3回目 調査	両調査 共通
【A】 驚き	144	113	95
【B】 チャレンジし解決する力	144	113	95
【C】 個性	144	113	95
【D】 自分を活かす力	144	113	95
【E】 出会いと交流	143	113	94
【F】 専門分野を超えて考え行動する力	144	112	94
【G】 夢	144	113	95
【H】 世界にはばたいて活躍する力	144	113	95

(単位：件)

第1回目調査は2018年6月下旬、第3回目調査は2019年3月下旬に実施  
両調査共通とは、第1回目と第3回目の両方の調査を共に回答している者

た結果である。最も低い数値を示した「【H】  
世界にはばたいて活躍する力」は他の7つの  
項目の数値といずれも有意差が得られた  
( $p < 0.01$ )。2018年度に採択された企画のほ  
とんどは「国際的視野の育成」をその目的と  
していないことから、このような結果になっ  
たと考えられる。最も高い数値となった

表5 「山口大学生コンピテンシー」の各項  
目の自己評価結果

「山口大学生コンピテンシー」 の項目	平均値
【A】 驚き	2.66
【B】 チャレンジし解決する力	2.58
【C】 個性	2.62
【D】 自分を活かす力	2.72
【E】 出会いと交流	2.75
【F】 専門分野を超えて考え行動する力	2.60
【G】 夢	2.63
【H】 世界にはばたいて活躍する力	2.21

「【E】 出会いと交流」は、「【G】 夢」、  
「【C】 個性」、「【F】 専門分野を超えて  
考え行動する力」の3者とは危険率10%とし  
て、また「【B】 チャレンジし解決する力」  
とは危険率5%として有意差が認められた。  
次に高い数値であった「【D】 自分を活かす  
力」は「【F】」とは危険率10%として、  
「【B】」とは危険率5%として有意差が認  
められた。3番目に高い数値であった「【A】  
驚き」は「【B】」と危険率10%として有意  
差が認められた。この結果から、数値が高い  
傾向にある群は「【E】」、「【D】」、  
「【A】」の3者となるように思われる。本  
研究にて得られたデータ数は100件程度とま  
だまだ少なかつたため、あまり用いられない  
危険率10%としての有意差を考慮している。  
より多くのデータを取得することにより、よ  
り明確な数値の高低に関する群分けが行える  
であろう。

3.2 「山口大学生コンピテンシー」の各項  
目における第1回目と第3回目の変化  
表7は第1回目と第3回目調査における

表6 「山口大学生コンピテンシー」各項目間の数値差に関するt検定結果

	【E】	【D】	【A】	【G】	【C】	【F】	【B】	【H】
【E】	—			p<0.10	p<0.10	p<0.10	p<0.05	p<0.01
【D】		—				p<0.10	p<0.05	p<0.01
【A】			—				p<0.10	p<0.01
【G】				—				p<0.01
【C】					—			p<0.01
【F】						—		p<0.01
【B】							—	p<0.01
【H】								—

注： アルファベットは「山口大学生コンピテンシー」の項目名を意味しており，表3などと対応している

表7 「山口大学生コンピテンシー」各項目における第1回目調査と第3回目の変化

	全数 <sup>*1</sup> 第1回目 平均	全数 第3回目 平均	全数 両平均の 差	共通 <sup>*2</sup> 第1回目 平均	共通 第3回目 平均	共通 両回の差 の平均	共通の 検定 結果
【A】	2.63	2.66	0.03	2.53	2.71	0.18	
【B】	2.65	2.58	-0.07	2.60	2.62	0.02	
【C】	2.60	2.62	0.02	2.53	2.63	0.11	
【D】	2.63	2.72	0.09	2.54	2.74	0.20	p<0.10
【E】	2.67	2.75	0.08	2.61	2.76	0.15	
【F】	2.39	2.60	0.21	2.24	2.65	0.40	p<0.01
【G】	2.63	2.63	-0.00	2.54	2.65	0.12	
【H】	2.38	2.21	-0.16	2.28	2.16	-0.13	

※1： 全数とは回答のあった全てのデータ

※2： 共通とは第1回目と第3回目の両方の調査を共に回答している者のデータ

注： アルファベットは「山口大学生コンピテンシー」の項目名を意味しており，表3などと対応している

「山口大学生コンピテンシー」各項目の変化を示している。得られたデータ全てによる平均値の比較として，「【B】チャレンジし解決する力」，「【G】夢」，「【H】世界に羽ばたいて活躍する力」の3者は第3回目の数値が第1回目の数値を下回る結果となった。これは，第1回目において高い数値を記入した調査対象者が第3回目の調査票を提出しなかったこと，調査対象者は前回の自身の記入結果を知らされていないことがその要因と考

えられる。得られたデータ全てによる平均値に関してt検定を用いて検定したところ，いわゆる「対応なし」にて平均値の大小に関する検定をおこなったところ，「【F】専門分野を超えて考え行動する力」のみ危険率10%として有意差が認められた。本調査の「対応なし」による分析では，第1回目と第3回目との結果の間の明確な差をあまり見出だすことができなかったと言える。「対応なし」にて分析を進めるためには追加のデータを取得

する必要がある。次に、第1回目と第3回目の両方の調査票を提出した調査対象者の結果の比較に関してt検定を用いて検定したところ、いわゆる「対応あり」にて第1回目と第3回目との差に関する検定を行ったところ、「【D】自分を活かす力」は危険率10%として、「【F】」は危険率1%として有意差が認められた。すなわち「山口大学生コンピテンシー」における「【F】」はおよそ1年の間に調査対象者の明らかな成長が見られ、「【D】」に関しても成長が考えられる、という結果であった。また、有意な差は認められなかったが、「【H】」を除いていずれの項目においても第3回目の数値が第1回目の数値を上回っている。前回の自身の記入結果を知らされていない状況でのこの結果は、個人のキャリア成長が真に進んでいることが示唆しているように思われる。追加の調査を行うことにより、これは明らかになるだろう。

### 3.3 「山口大学生コンピテンシー」から社会人基礎力への変換

3.1節より「山口大学コンピテンシー」の「【E】出会いと交流」, 「【D】自分を活かす力」, 「【A】驚き」の3者は、他の項目と比較して高くなる傾向にあることが示唆された。これを表2に示した社会人基礎力の要素に置き換えると「創造力」を除く10の要素が該当することとなる。すなわち一般的なキャリア育成の指標である社会人基礎力のどの要素が高くなっているのかが明確にはなっていない。また2.3節にて述べたように調査票の各設問において(4)を選択した場合には、社会人基礎力における「働きかけ力」と「発信力」ができていると自己評価したことになる。表5や表7に示すように調査票の8項目に関して、いずれも平均値が3を下回っていた。よってこの結果からのみで判断すると「働きかけ力」や「発信力」はおおよそ「できていない」ということになる。ちなみに第3回目の調査にて設問に対して(4)と回答

したものは、各設問とも20名程度(回答者の20%弱)であった。このように本研究結果から一般的なキャリア育成状況を判断するためには「山口大学生コンピテンシー」を社会人基礎力に変換することが必要である。

本研究では表2に示すように「山口大学生コンピテンシー」の各項目に対して社会人基礎力の11要素を対応させている。この対応をもとに調査票の結果を社会人基礎力の11要素に変換した。「山口大学生コンピテンシー」の各項目に対応している社会人基礎力の要素は複数設定している。実際には複数設定した社会人基礎力の要素はそれぞれに寄与率があり、対象とする「山口大学生コンピテンシー」の項目を構成していると思われる。しかし本研究ではその寄与率が不明であることから、複数の社会人基礎力の要素が設定されているものに関してはその寄与率が等分になると仮定した。また、同じ社会人基礎力の要素が複数の「山口大学生コンピテンシー」の項目に設定されていることから、「山口大学生コンピテンシー」の各項目から算出された社会人基礎力の要素の総和が最大で1となるように、算出される社会人基礎力の総和の最大値で除した。表8は、「山口大学生コンピテンシー」から社会人基礎力に変換するとき用いられた係数の一覧である。3.1節にて記したように「【H】世界に羽ばたいて活躍する力」は調査対象者が実践した企画のほとんどが「国際的視野の育成」をその目的としていなかったことから、社会人基礎力の変換には用いないこととした。また「主体性」と「実行力」, 「働きかけ力」と「規律性」, 「傾聴力」と「柔軟性」と「状況把握力」はそれぞれ同値となる。「山口大学生コンピテンシー」に関する回答結果に、対応する係数を乗じ、表の縦方向に総和することで社会人基礎力の各要素に関する値に変換することができる。社会人基礎力の各要素の最大値は上記から分かるように1であり、最小値は0.25となる。

表8 「山口大学生コンピテンシー」から社会人基礎力に変換するときを用いた係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	主体性 実行力	働きかけ力 規律性	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力 柔軟性 状況把握力
【A】	$\frac{3}{59}$		$\frac{3}{49}$	$\frac{1}{23}$		$\frac{1}{4}$	
【B】	$\frac{15}{236}$		$\frac{15}{196}$	$\frac{5}{92}$			
【C】							$\frac{5}{42}$
【D】	$\frac{5}{59}$			$\frac{5}{69}$			
【E】		$\frac{1}{4}$					$\frac{1}{14}$
【F】			$\frac{5}{98}$	$\frac{5}{138}$	$\frac{5}{44}$		$\frac{5}{84}$
【G】	$\frac{3}{59}$		$\frac{3}{49}$	$\frac{1}{23}$	$\frac{3}{22}$		

注： アルファベットは「山口大学生コンピテンシー」の項目名を意味しており、表3などと対応している

### 3.4 第3回目調査における社会人基礎力の各要素の結果

表9は第3回目調査に基づく社会人基礎力の各要素の結果である。また表10は各要素間の数値差に関してt検定を用いて検定した結果である。なお用いたデータ数は「山口大学生コンピテンシー」の8項目全てを回答したものが対象となるので、表9と表10の第3回目に関しては112件、表10の第1回目は143件、表10の「共通（参照、表10の注釈）」は93件となる。最も高い数値を示したのは「②働きかけ力・規律性」であり、「⑦傾聴力・柔軟性・状況把握力」、「⑤創造力」、および「③課題発見力」の3者と危険率5%として有意差が認められた。また「④計画力」とは危険率10%ではあるが有意差が認められた。低い数値となった「③」に関しては、「①主体性・実行力」と「④」の2者と危険率10%

ではあるが有意差が認められた。これより数値が高い傾向にある群は「②」、「①」、「⑥発信力」の3者であり、「③」は他の要素と比較すると高くない傾向にあるように思われる。「規律性」や「発信力」は社会人基礎力においてチームワークを構成する要素である。また「発信力」は「コミュニケーション

表9 社会人基礎力の各要素の自己評価結果

①主体性・実行力	0.663
②働きかけ力・規律性	0.685
③課題発見力	0.654
④計画力	0.661
⑤創造力	0.652
⑥発信力	0.667
⑦傾聴力・柔軟性・状況把握力	0.662

表 10 社会人基礎力各要素間の数値差に関する t 検定結果

	②	①	⑥	④	⑦	⑤	③
②	—			p<0.10	p<0.05	p<0.05	p<0.05
①		—					p<0.10
⑥			—				
④				—			p<0.10
⑦					—		
⑤						—	
③							—

注：丸で囲まれた数字は社会人基礎力の要素名を意味しており，表 8 などと対応している

ン力」の一端である。これをふまえると辻（2012）の，山口大学おもしろプロジェクトの参加学生はコミュニケーション力や実行力，チームワークの成長を自覚できるであろう，という点や，課題探究力は他と比較してそれほど成長を自覚できないだろう，という結果とおよそ合致したものとなった。また，先の分析では不明であった「働きかけ力」についても調査対象者は，他の社会人基礎力の要素と比べると高くなることが示唆された。

### 3.5 社会人基礎力の各要素における第 1 回目と第 3 回目の変化

表11は第 1 回目と第 3 回目調査における社会人基礎力の各要素の変化を示している。いずれの数値も第 3 回目の調査結果が第 1 回目のものより大きくなっている。「対応なし」にて両者の大小を t 検定にて検定を行ったところ，いずれの要素も有意差を認めることができなかった。しかし「対応あり」にて検定を行ったところ，「⑤創造力」および「⑦傾聴力・柔軟性・状況把握力」に関しては危険

表 11 社会人基礎力各要素における第 1 回目調査と第 3 回目の変化

	全数 <sup>※1</sup> 第 1 回目 平均	全数 第 3 回目 平均	全数 両平均の 差	共通 <sup>※2</sup> 第 1 回目 平均	共通 第 3 回目 平均	共通 両回の差 の平均	共通の 検定 結果
①	0.657	0.663	0.006	0.637	0.671	0.034	
②	0.668	0.685	0.017	0.653	0.685	0.032	
③	0.645	0.654	0.009	0.622	0.665	0.043	p<0.10
④	0.649	0.661	0.012	0.625	0.670	0.045	p<0.10
⑤	0.630	0.652	0.022	0.599	0.663	0.064	p<0.05
⑥	0.656	0.667	0.011	0.632	0.680	0.048	
⑦	0.642	0.662	0.020	0.619	0.668	0.048	p<0.05

※1：全数とは回答のあった全てのデータ

※2：共通とは第 1 回目と第 3 回目の両方の調査を共に回答している者のデータ

注：丸で囲まれた数字は社会人基礎力の要素名を意味しており，表 8 などと対応している

率 5%にて、「③課題発見力」と「④計画力」に関しては危険率 10%ではあるが有意差を認めることができた。「⑤創造力」および「⑦傾聴力・柔軟性・状況把握力」は第3回目の調査結果の数値としては高い傾向にある群の要素ではない。すなわち、「創造力」, 「傾聴力」, 「柔軟性」, 「状況把握力」の要素は自己認識としてはあまりないが、「山口大学おもしろプロジェクト」の期間中に成長した要素である, ということになる。

#### 4 まとめ

山口大学の正課外活動の一つである「山口大学おもしろプロジェクト」の 2018 年度に採択された企画の構成員に「山口大学コンピテンシー」の達成度に関して調査を行った。その結果、「山口大学コンピテンシー」の 8 つの項目すべてにおいて, ある程度できている, というものであった。特に 8 つの項目中, 「出会いと交流」, 「自分を活かす力」, 「驚き」の 3 項目が他の 5 つの項目と比較して高くなる傾向にあるようである。また「専門分野を超えて考え行動する力」に関しては 1 年間で成長の変化がある, ということが明らかとなった。

「山口大学コンピテンシー」の各項目を社会人基礎力の「ストレスコントロール力」以外の 11 要素を対応させて, キャリア育成の状況を判断した。その結果, 「働きかけ力」, 「規律性」, 「主体性」, 「実行力」, 「発信力」の 5 要素に関しては他の要素と比較して高いと自己認識できるようである。また, 「創造力」, 「傾聴力」, 「柔軟性」, 「状況把握力」の 4 要素に関しては, 自己認識をしていないが, 成長しているようである。

「山口大学おもしろプロジェクト」の活動期間は 1 年間あり, 調査対象者はその間にサークル活動やアルバイトなどを代表に様々な正課外活動を行っていることが予想される。よって本研究結果が「山口大学おもしろプロ

ジェクト」の教育成果に完全に起因しているとは言えない。とはいえ, 調査票が「山口大学おもしろプロジェクト自己評価シート」と銘打っていることから, 調査対象者は「山口大学おもしろプロジェクト」を意識しながら記入していると思われ, 全く関係していないとも言い難い。特定した正課外活動によるキャリア育成状況, すなわち教育効果を判断するには, さらなる調査が必要である。ただし少なくとも「山口大学おもしろプロジェクト」に参加した学生は, 大学が設定したコンピテンシーを十分ではないが身に付けることができているのは明らかである。よって, 「山口大学おもしろプロジェクト」は大学として有意義な正課外活動, 正課外教育と行うことができるだろう。そして本研究結果をもとに「山口大学おもしろプロジェクト」の 2016 年度に作成したシラバスを修正することができるようになった。本研究のような調査は, 大学教育として有意義な正課外活動を判断する上で, また正課外活動のシラバスを作成するうえで必要なものと考える。

(学生支援センター 講師)

---

#### 【参考文献】

- (1) ダネルスティーブンス他, 2014, 『大学教員のためのルーブリック評価入門 (高等教育シリーズ)』玉川大学出版部。
- (2) 河合塾グループ, 「PROG/教育研究開発活動」, <https://www.kawaijuku.jp/jp/research/prog/> (2020/01/12 最終アクセス)。
- (3) 経済産業省 (経済産業政策局), 2006, 『社会人基礎力に関する研究会～中間とりまとめ～』。
- (4) 文部科学省 (中央教育審議会), 2008, 『学士課程教育の構築に向けて

- (答申)』.
- (5) 文部科学省 (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), 2009, 『学生支援の在り方に関する論点整理 (案)』.
  - (6) 文部科学省, 2012, 『大学設置基準』.
  - (7) 文部科学省 (中央教育審議会), 2018, 『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』.
  - (8) 辻多聞, 2012, 「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.
  - (9) 山口大学, 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』.
  - (10) 山口大学, 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』.
  - (11) 山口大学おもしろプロジェクト HP, 「年次報告書／2018年度の中間報告」, <http://ssct.oue.yamaguchi-u.ac.jp/omoprohp/report/2018mid.html> (2020/01/12 最終アクセス) .

資料 1 調査対象者に配布された調査票（第 3 回目調査時のもの）

第 23 回山口大学おもしろプロジェクト'18 自己評価シート③

ホームページなどで紹介されてもっていますが、「おもしろプロジェクト」はシラバスがある「正課外教育プログラム」に位置付けられています。自身を見つめ直す機会として、また「正課外教育プログラム」に関する分析や改善のため、下記質問へご回答ください。なお本結果を研究結果として公表する可能性があることをご了承ください。（学生支援センター：辻 多聞）

プロジェクト名： \_\_\_\_\_  
 学部・学年： \_\_\_\_\_ 学部（研究科） \_\_\_\_\_ 年  
 名前： \_\_\_\_\_

1. 次の【A】～【H】に対して、1～4の中であてはまるものを一つだけ選択し番号を丸で囲んでください。また1～4の下に記載される「●」の質問に対して、A～Eの中で一つだけ選択し丸で囲んでください。なお「●」の質問において「成長」という表現を使っていますが、前回の自身の回答内容を気にする必要はありません。

- 【A】驚き（驚きを大切に、「自ら」が考え・判断・表現・行動・発言する能力を養います）**
- 「自ら」が考え、判断・表現・行動・発言することはあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - 「自ら」が考え、判断・表現・行動・発言することは必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - 「自ら」が考え、判断・表現・行動・発言することは必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - 「自ら」が考え、判断・表現・行動・発言することは必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【A】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない
- 【B】チャレンジし解決する力（あらたな問題や困難にチャレンジし、解決する力を養います）**
- あらたな問題や困難にチャレンジして解決することはあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - あらたな問題や困難にチャレンジして解決することは必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - あらたな問題や困難にチャレンジして解決することは必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - あらたな問題や困難にチャレンジして解決することは必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【B】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない
- 【C】個性（個性を大切に、心身ともに豊かな人間性と『美』を発見するところをほくみます）**
- 個性や人間的魅力を発見することはあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - 個性や人間的魅力を発見することは必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - 個性や人間的魅力を発見することは必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - 個性や人間的魅力を発見することは必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【C】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない
- 【D】自分を活かす力（専門家としての知識や能力を身につけ、自分を活かす力を養います）**
- 自身が専門的知識や能力を身につけることはあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - 自身が専門的知識や能力を身につけることは必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - 自身が専門的知識や能力を身につけることは必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - 自身が専門的知識や能力を身につけることは必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【D】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない
- 【E】出会いと交流（出会いと交流の中で、歴史と伝統を重んじつつ、異文化を受け入れるところを養い、地域社会と国際社会への責任感や義務感を培います）**
- 様々な人と出会い交流を持つことはあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - 様々な人と出会い交流を持つことは必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - 様々な人と出会い交流を持つことは必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - 様々な人と出会い交流を持つことは必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【E】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない
- 【F】専門分野を超えて考え行動する力（専門性を活かし、さらに分野を超えて、人々の幸せや社会・環境全体のあるべき姿について、考え行動する力をほくみます）**
- 自身と他者の専門分野を融合しながら考えることはあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - 自身と他者の専門分野を融合しながら考えることは必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - 自身と他者の専門分野を融合しながら考えることは必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - 自身と他者の専門分野を融合しながら考えることは必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【F】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない
- 【G】夢（夢を描き続け、自らが生涯を通じての『知の探求者』になる「礎」を築きます）**
- 自身の将来の夢を描いていこうとする意志の育成はあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - 自身の将来の夢を描いていこうとする意志の育成は必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - 自身の将来の夢を描いていこうとする意志の育成は必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - 自身の将来の夢を描いていこうとする意志の育成は必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【G】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない
- 【H】世界にはばたいて活躍する力（他国を超えた多くの人々と出会い、世界にはばたいて活躍する力をほくみます）**
- 国際的な視野を持つことはあまり必要ではない、または必要とは思って十分できていないと思う
  - 国際的な視野を持つことは必要だと思うし、ある程度できているように思う
  - 国際的な視野を持つことは必要だと思うし、積極的にできているように思う
  - 国際的な視野を持つことは必要だと思うし、自らがそれを積極的にするだけでなく、他者にもそれを促す様な行動ができていると思う
- 【H】の項目の成長に関して、自身のおもしろプロジェクト活動はどの程度関係していると思いますか  
 A じゅうぶんに イ ある程度は ウ それ程ではない E ほとんどまたは全くない

（裏へつづく）

# 教学 IR における気付きと事例紹介 — データを通して英語業者テストや学生授業評価を眺める —

岡 田 耕 一

## 要旨

本年度取り組んできた教学 IR 活動を通じて得た気付きについて共有すると共に、事例紹介を通じて教学 IR でどのようなことが出来るかについて紹介を行う。

事例としては TOEIC, VELC の英語業者テストに関する得点分布の特徴や、得点換算の妥当性に関する検討、TOEIC 試験の複数回受験による成績の変化の様子、学生授業評価アンケート結果の回答割合の変化に関する可視化等を紹介する。

最後に、教学 IR に関する懸念事項や課題についてまとめる。

## キーワード

教学 IR, TOEIC, VELC, 学生授業評価

## 1 はじめに

筆者が所属する教学 IR 部では本年度、TOEIC の年 2 回受験の効果や、2017 年度に行われた英語カリキュラム改革に伴う学生の動向の変化に関して、データを元にした比較検討を行うべく様々な方法を試みてきた。これらの取り組みを行う中でいくつかの気付きがあった。本稿ではそれらについて情報を共有すると共に、教学 IR でどのようなことが分かるのかについて知ってもらうため、幾つかの事例について例示を行う。

## 2 データについて

現在、教学 IR 部で、比較検討に利用可能なデータとしては、TOEIC 及びVELCの英語業者テストのスコア、共通教育科目の成績データ、学生授業評価アンケート結果の3種類にアクセスが可能な状態にある。このうち、英語業者テストのスコアと共通教育の成績デ

ータは個人に紐付いているが、学生授業評価のデータは無記名回答であるため個人へは紐付いていない。

TOEIC とVELCのデータはそれぞれ、49項目及び46項目で構成されており、学生番号や氏名、性別、所属、受験日等の39項目は概ね共通している。ただし、TOEICでは項目として記録されているListeningとReadingの個別得点がVELCではなぜか省略されている他、VELCでは入学直後のクラス分けに用いる前提で1回しか受験することを想定していないためか、TOEICには存在する受験時の年次の項目が省かれている等、細かな違いがあった。他の項目はともかくとして、比較を行う上でListeningとReadingの個別得点が得られないのは惜しいところである。

既にあるデータを提供してもらうという状況では致し方ない所はあるし、現状の学生授業評価のように無記名で収集することが前提のデータについても仕方のない部分があるが、

データの容量的には微々たるものであるから、元データに存在する項目は可能な限り漏らさず記録して頂けるよう提言しておく。

### 3 個人に紐づいたデータによる比較

#### 3.1 データから見るTOEICとVELC

個人に紐付いているデータに関しては、相互に相関係数等を用いた比較が可能である。ここでは、TOEICとVELCのスコアを題材にして、どのような比較が可能か紹介する。

例えばGNU Rのpairs.panels()関数を用いてTOEICとVELCのスコアを比較すると図

1のようなプロットが得られる。この図は、TOEICのListening, Reading, 合計点及びVELCの合計点について、上三角成分にはPearsonの積率相関係数(相関係数隣の\*\*\*は $p < 0.001$ , \*\*は $0.001 \leq p < 0.01$ , \*は $0.01 \leq p < 0.05$ を意味する)、対角成分には得点分布のヒストグラム(50点刻み)、下三角成分には散布図及び平均値(赤点)と線形近似による回帰直線(赤線)が図示してある。

このようにして比較を行うとTOEICとVELCのスコア間に $p < 0.001$ で有意な正の相関が存在していること、TOEICのListening

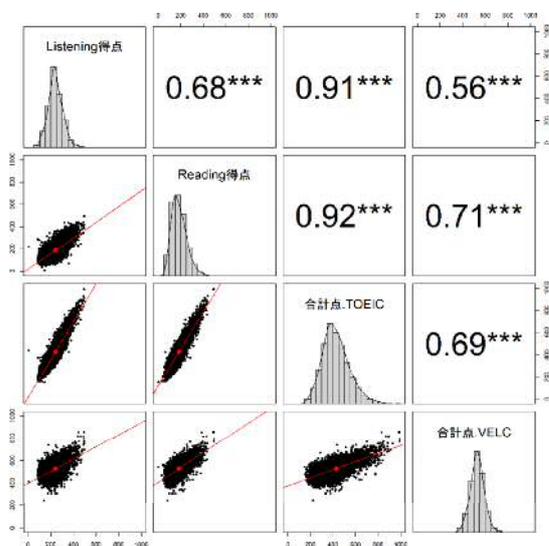


図 1 TOEIC, VELC のスコア相関

と Reading の得点はそれぞれ

	Min	Q1st	Med	Q3rd	Max	Mean	Sd	N
TOEIC	150	345	415	500	990	428.6	118.5	8221
VELC	246	491	528	568	857	529.4	61.78	8221

TOEICの合計点に対して

相関係数にして0.9以上の強い相関があること、ListeningとReadingの間には0.7前後の中程度の相関があること、TOEICとVELCの間にも0.7程度の相関があること等を確認することができる。TOEICとVELCの間の相関が、TOEICのListeningとReadingの間と同程度の相関を持っていることは、両者が測ろうとしている能力とスコアにある程度の共通性が存在していること客観的に示していると言えるだろう。

一点気になったのは、ヒストグラムの広がりを見た際にTOEICに比べてVELCの分散が小さい点である。要約統計量は表1の通りであった。標準偏差に約2倍程度の開きが生じており、差にすると60点程度の開きが生じていることが分かる。平均点はVELCの方が100点程度高いが、TOEICと比べると成績下位のグループは高い得点、成績上位のグループは低い得点が出る傾向が生じており、このことは散布図や回帰直線からも確認できる。つまり単純にVELCの方が難易度が低いということではなさそうな傾向が伺われる。

分散にこのような差が生じる要因の一つとしては、TOEICのListening45分100問、Reading75分100問に対してVELCはListening25分60問、Reading45分60問のように、時間と設問数が共におよそ6割程度であることの影響が大きそうに思われるかもしれない。しかし、大数の法則からも明らかなように、設問数が少ない場合は母集団の分散よりも大きな分散が生じ、設問数が増えるに従って母集団の分散に漸近するはずである。

念のためテストにおけるスコアを個人の能力値  $\theta$ 、試験で獲得可能な最高点  $max$  として、各設問に  $\theta / max$  の確率で正解するというモデルを立ててシミュレーションを行ってみた。結果は予想通り設問数の増加に従って分散が母分散に漸近していくだけであった。つまり、本来であれば設問数の少ないVELCの方が分散は大きくなければおかしいはずである。ところが、今回比較した結果ではそれとは逆の傾向が表れている。

TOEIC の公式サイトにあるテストの結果について<sup>2)</sup>によれば、「TOEIC のスコアは素点 (Raw Score) ではなく、スコアの同一化 (Equating) と呼ばれる統計処理によって算出された換算点 (Scaled Score)」であると説明されているため、このことが影響している可能性はありそうである。しかし具体的な換算式が示されていないため、実際にどのような影響が生じているのかについてはこれ以上の確認が難しかった。

### 3.2 TOEIC,VELC の得点換算について

異なる業者テストを利用する場合、テスト相互の得点換算式は関心の対象であろう。

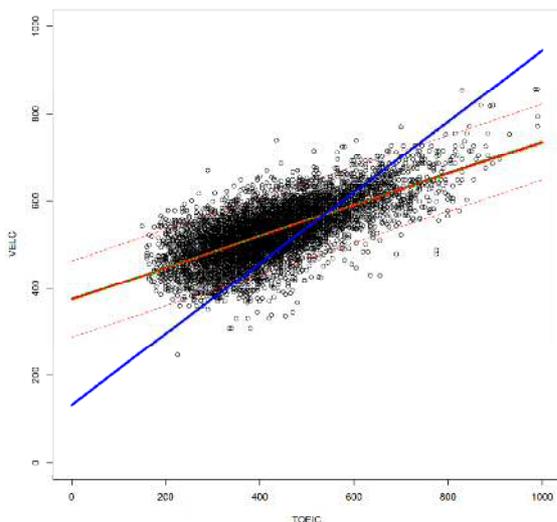


図 2 TOEIC-VELC 得点換算

- 回帰直線, ■ 予測区間, ■ 信頼区間,
- VELC-TOEIC 換算表の直線

VELC Test 公式サイトの VELC-TOEIC 換算表<sup>2)</sup>によれば、VELC の 300, 400, 500, 600, 700, 800 点が TOEIC の 205, 330, 450, 575, 700, 820 点に相当すると説明されている。前者を  $v$ 、後者を  $t$  と置くと、若干の誤差はあるもののおおよそ  $v = t +$  の関係が成り立っており、最小二乗推定すると  $a = 0.812$  ,  $b = 133$  が得られた。この係数により  $t$  から換算した VELC のスコアを  $S'_v$  と置くと、両者の差  $v - S'_v$  は 0.4, -1.1, 1.4, -0.1, -1.6 であり誤差の範囲で直線に近似していることが分かるだろう。これに対して手元のデータから近似した値は  $a = 0.361$  ,  $b = 375$  であった。本学では VELC は入学直後に受験するのに対して TOEIC は年度末に受験している。受験時期に開きがあるため、多少の誤差が生じるのは仕方がない。しかし、プロットした結果 (図 2) を見ても散布図に対して明確な乖離が生じていることが確認できる。傾きにして 0.5 近い乖離は誤差とするには大き過ぎるだろう。サンプル数がたかだか 8,000 強しかないとは言え、95% 予測区間と信頼区間の範囲を考慮しても VELC-TOEIC 換算表の得点对応とはかなりの乖離が生じている。この換算表が妥当かどうかについては疑問が残る結果と言えよう。

### 3.3 TOEIC の受験回数と得点の推移

TOEIC の受験回数を重ねることでのどの程度成績が伸びるかについても関心を持たれるであろう。図 3 では本学で確認可能な記録の範囲で各個人について受験回数を 1 回目から順にカウントして各回の点数の相関を調べた結果である。紙面の都合で 9 回までを抜粋した。散布図上で の対角線 (青線で示した) よりも上にあれば受験回数を重ねたことで成績が上昇したことを意味している。受験回数 9 回までの範囲では  $p < 0.001$  で有意な正の相関が強く認められる。また、若干の例外はあるものの、赤線で示した回帰直線は

概ね青線よりも上にあることも確認できる。

例外的なのは例えば1, 2回目を比較した際に高得点の領域で回帰直線が対角線と大きくクロスしている箇所である。スコアの平均値を確認すると1回目よりも2回目の受験の方がわずかながら平均点を下げている傾向は見られる(図4)。しかし散布図で見ると限りにおいては成績上位のグループで大きくスコアを下げている傾向は見られない。

これはどうも成績下位のグループの人数が成績上位のグループに比べて相対的に多いため、重心を中心として回帰直線が右回りに回転した形となり、回帰直線の高得点側が成績の下落を意味する領域にかかってしまったのではないかと考えられる。

### 3.4 講義科目への応用

個人に紐付いているデータは、同様にして講義科目でも様々な比較検討の材料として有用である。各科目の成績間で相関を調べたり、場合によっては業者テスト等外部の指標と相関を調べたりすることが可能である。ただし、業者テスト間に見られたような中程度以上の相関が現れるのは稀なようである。多くの場合、有意な正の相関は見られるものの0.2～

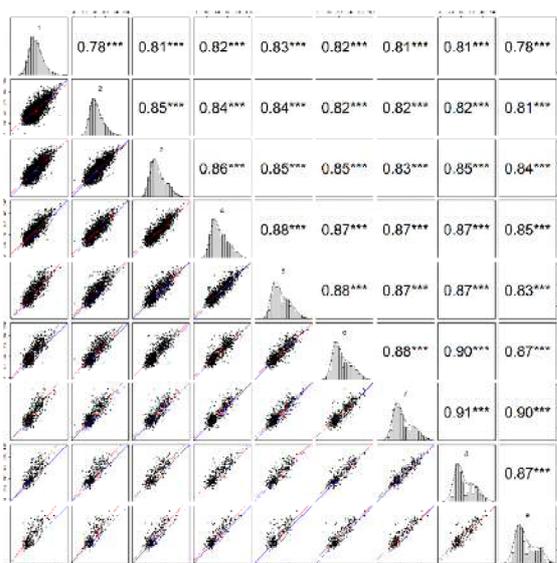


図 3 TOEIC 受験回数とスコアの相関

0.3 程度とかなり弱い相関に留まっていた。

各講義では目指す内容が大きく異なるため、成績間には大きな相関は発生し辛い状況はあると思われる。しかし弱くはあるものの正の相関が有意に表れている点は、学生の能力を反映して適切に成績評価が行われていること証左と言えるのではないだろうか。

### 4. 個人に紐付いてないデータによる比較

2017 年度に行われた英語カリキュラム改革の検証に当たっては、科目構成が大幅に変更されたこともあり講義科目の成績で比較を行うのは簡単ではなかった。一方、継続的な指標としては、学生授業評価のアンケート結果が存在した。ただし、これは無記名回答であるため個人への紐付けが存在しない。このため、相関関係を散布図や相関係数で確認するということが出来なかった。

そこで、主にはt検定を用いることで、有意に差のある分布か否かを調べ、有意な差が見いだせた場合に回答の平均値が上がったか下がったかを確認するというアプローチを取った。

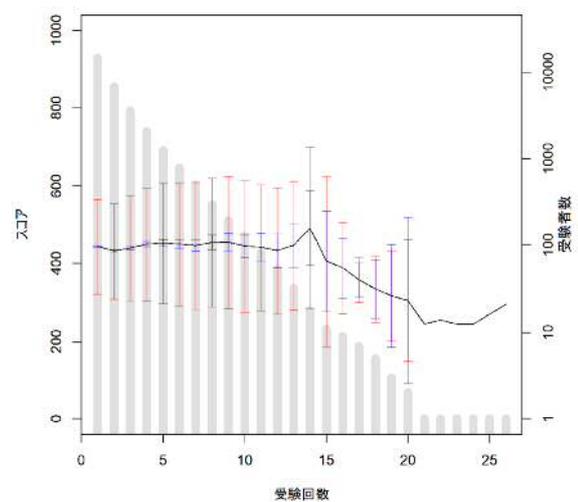


図 4 TOEIC 受験回数とスコアの推移  
—: 平均値, I: 標準偏差, I: 95%信頼区間

これには表 2 のような表を作成した。対角成分に回答の平均値を示すと共に、上三角及び下三角成分に平均値の差と p 値を示し、p 値により有意な差が見いだせる場合は不等号と彩色により大小関係を示すことでスコアの有意な変動箇所を可視化している。またこれに対応する図 5、図 6 のようなグラフを作成することで回答内容の詳細な分布や、スコアの推移について補足を行った。

この例では、2018Q1 と Q2 の間には有意な差はなかったが、2019Q1 は、2018Q1、Q2 に対して有意にスコアが上昇していることが t 検定により示唆されている。これを受けて図 5、図 6 を見ると、有意に変化した箇所が生じている回答割合の傾向や、スコア平均が変化している箇所を効率的に確認することが可能であろう。

ただし、変化を概観するツールとして順序尺度をスコア化して平均を取った値を示しているが、この値には本来意味はないのでその点には注意を要する。

表 2 英語会話 I: Q11 興味関心

	2018S1	2018S2	2019S1
2018S1	4.08	∴ -0.07 (p=0.277)	<∴ -0.25 (p=0.000)
2018S2	∴ 0.07 (p=0.277)	4.14	<∴ -0.18 (p=0.002)
2019S1	>∴ 0.25 (p=0.000)	>∴ 0.18 (p=0.002)	4.33

## 5 まとめ

以上、教学 IR でどのような事が分かるかについて幾つかの事例を挙げて紹介すると共に、これらの取り組みを通じて気付いた事項等について紹介を行った。

教学 IR にはデータマイニング的手法を用いてデータの中から何らかの因果関係を見出すことを期待されているように思われる。しかしアクセス可能なデータの蓄積や紐付けが十分とは言えない場合、そこから何らかの意味のあるデータを掘り出すことは簡単ではないという現実がある。

また、カリキュラム改革の検証のような文脈では、データから改革が順調であること、または問題が生じていることを明らかにすることが使命となる。これも問題が発見できる場合は良いが、問題が発見できない場合は難しい問題が残る。

一般に、統計的仮説検定では、帰無仮説と対立仮説を設定した上で、検定によりどちらを採択するか議論を行う。教学 IR でも仮説を設定するところが出発点と言える。

検証によって順調であることを示したいのか、逆に問題を発見したいのかによって仮説の立て方は大きく異なってくるし、どちらの立場で分析に当たるにしても、ないことの確認はいわゆる悪魔の証明である。考慮すべき事項が漏れている可能性は永遠に残り続けるため、どこまでやれば良いのかという判断は簡単ではない。データが乏しい場合はもちろんであるが、逆にデータが豊富にある場合は

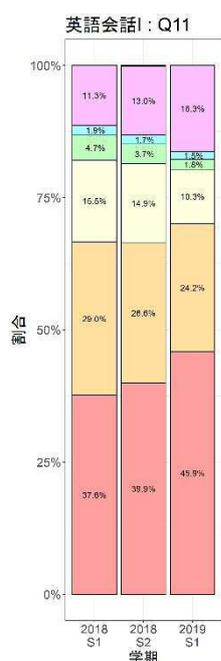


図 5 回答割合

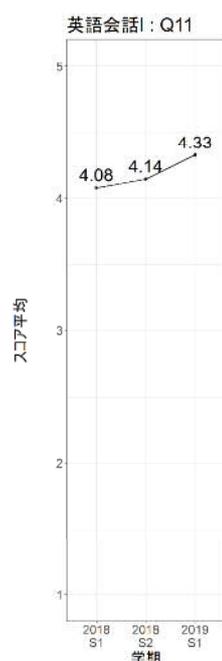


図 6 スコア平均

組み合わせ爆発的な問題も生じる。

最近では p 値ハックが各所で問題視されているように、探し方次第ではないはずの問題を無理やり掘り起こすようなことにならないかという点も懸念材料の一つである。そのような意味で、教学 IR には一種の危うさが存在している。

以上のことから、当事者が積極的に関与し、着地点を明確にしたうえで協力しながら分析を進めるという姿勢がなれば、教学 IR の活用は難しいのではないかと考える。

本年度取り組んできた検証に関して言えば、検証内容の検討や報告の際には、表 2、図

5、図 6 に示した図表が授業科目ごとに並び、これは相当な分量となった。教学 IR においてデータの分析は試行錯誤の連続であるが、此方で用意した見せ方と相手の期待した見せ方に齟齬があり何度もグラフを作り直すようなこともしばしば発生した。あらかじめ希望するデータやその見せ方が定まってい

ればこれらはかなり減らせるはずだが、これも試行錯誤の中で定まってくるものなので容易ではないだろう。

データの重要性が重視される昨今において、教学 IR の可能性については疑うべくもない。しかし、今後教学 IR を進めていくうえで、利用可能なデータの拡充、確認したい事項と着地点の明確化、当事者との密接な連携については更なる整備が必要であろう。

(大学教育センター 講師)

---

#### 【注】

- 1) TOEIC / テスト結果について  
<https://www.iibc-global.org/toeic/test/lr/guide04.html>
- 2) VELC Test / VELC-TOEIC 換算表  
<https://www.velctest.org/outline/#outline5>

# インターンシップ実施企業の目的・評価と採用活動

## — 山口大学・島根大学のアンケート調査にもとづく実践報告 —

平尾元彦  
田中久美子

### 要旨

インターンシップは教育活動であるとともに、企業の人材採用につながる活動でもある。結果的に採用につながるかどうかは、教育効果の高いインターンシップ実現にとって重要な要素である。インターンシップの企業意識と採用実績を把握するために山口大学・島根大学の学内セミナーに参加した企業にアンケート調査を実施した。8割を超える企業がインターンシップに取り組み、うち7割にはインターンシップ学生の入社実績がある。インターンシップ実施企業の多くはイメージ向上や採用を重視するものの、これら項目の満足度は必ずしも高いものではない。採用実績のある企業は学生の専門能力の育成や学習意欲の向上をより重視する。自社の職場活性化を重視する企業は総じてインターンシップへの満足度が高い。インターンシップの持続的な実現には、企業の満足度を高める取り組みが重要である。

### キーワード

インターンシップ 採用活動 就職活動 キャリア教育 学習意欲

### 1 はじめに

インターンシップは就業体験であり、学校教育のひとつの手法として発展してきた。若者の勤労観・職業観の涵養や能力開発に一定の成果をあげてきたのは事実だろう。

学生たちは在学中に（就職活動の前に）インターンシップに参加することから、企業の新卒採用の手法のひとつにもなりうる。インターンシップに参加した学生が、体験によって興味・関心を抱き、企業理解を深めて志望度を高める。就職活動に取り組むなかで、インターンシップでお世話になった会社の採用選考を経て入社にいたるストーリーは、珍しいものではない。インターンシップで入社につながる学生に出会うことができれば、採用コスト低減にもつな

がる。企業にとっての重要な活動と見ることもできる。

昨今の雇用環境の中で、採用母集団の形成に苦戦する企業が増えているようだ。とりわけ地方の中小企業の採用環境は厳しい。インターンシップによる早期接触はその後の母集団形成に貢献する事例もあることから、今、採用を動機にインターンシップ実施企業に加わるケースは増えている。

本報告は、今後のよりよいインターンシップの実現に資することを目的に実施した調査結果をまとめたものである。ここでは、

- ①インターンシップは採用につながるのか
- ②インターンシップの狙いとは何か
- ③インターンシップの成果は何か

について、企業の意識と実績を把握する。

調査の対象は、地方国立大学である山口大学・島根大学で開催した大学主催の研究会・説明会（学内セミナー）に参加した企業である。全国型も地方型も両方が混在する。回答結果から明らかになったインターンシップと採用活動の関係を報告する。

## 2 調査の方法と結果概要

山口大学で 2018 年 2 月に開催した学内業界・企業研究会、および、3 月の合同企業説明会、島根大学で 3 月に開催した合同企業説明会に参加した企業に調査票を渡して回答を依頼した。両方の大学ともに回答した 20 社に関しては、開催日が後の島根大学の回答を採用した。よって一社につき一回答である。有効回答数は島根大学 120、山口大学 318、あわせて 438 である。

### 2-1 インターンシップの実施状況

インターンシップを実施していると回答したのは 366 社 (83.6%)。過去に実施したことがあるが現在は実施していないが 20 社 (4.6%)、実施していないのが 47 社 (10.7%) であった。8 割を超える企業が大学生のインターンシップに取り組んでいる。

このうち夏インターンシップは、5 日間以上中心が 32.9%、1 day 中心が 18.9%。秋冬春（以下、春と省略記載する）は、5 日間以上中心が 11.2%、1 day 中心が 50.1%であった。夏は 5 日間以上、春は 1 day が多数派である。5 日間以上と 1 day の両方実施の企業は、夏・春それぞれ 10%前後ある。

インターンシップに参加した大学生が入社につながった実績はあるか、との問いに対しては、わからない（あるいは無回答）を除いた 343 社のうち、ある 67.1%、ない 32.9%であった。ここでの質問は「入社」である。内定やエントリーだともっと率は高いだろう。結果的

に 7 割弱の企業において採用につながっている。

### 2-2 インターンシップの重視度・満足度

インターンシップ実施企業の目的と評価を把握するために、表 1 に掲げる 12 の項目について、重視度・満足度を質問した。各 5 件法での回答の平均得点（高得点が 5、低得点が 1、中央値 3）を記載する。

重視度が高い項目は、企業 PR・魅力発信・イメージ向上のほか、採用ターゲット学生へのアプローチ、応募学生の質の確保や母集団の形成など採用にかかわるものであった。採用を意識してインターンシップに取り組む企業は多いことがわかる。一方で、学生の職業観の涵養や学習意欲の向上、そして、大学との関係構築を重視する企業もある程度存在する。

結果としての満足度を見ると、イメージ向上や学生の質に関する評価が高い反面、学生の専門能力の育成や採用活動の効率化、母集団形成、応募学生の量に関する項目は低い。採用にはつながるものの応募する学生の確保や、効率化につながらない企業サイドの問題意識を指摘できる。一方で、職業観の涵養や学習意欲の向上に関する満足度は比較的高く、かつ、職場の活性化にも一定の評価がなされている。

表 1 インターンシップ実施企業

	の重視度・満足度	
	重視度	満足度
① インターンシップに応募する学生の量	3.40	3.30
② インターンシップに応募する学生の質	3.90	3.63
③ 企業PR・魅力発信・イメージ向上	4.15	3.61
④ 採用母集団の形成	3.95	3.23
⑤ 採用ターゲット学生へのアプローチ	3.98	3.37
⑥ 大学のキャリアセンター・研究室との関係構築	3.88	3.39
⑦ 採用活動の効率化	3.56	3.20
⑧ 地域貢献・社会貢献	3.64	3.40
⑨ 学生の職業観の涵養	3.86	3.48
⑩ 学生の専門能力の育成	3.33	3.25
⑪ 学生の学習意欲の向上	3.67	3.42
⑫ 自社の職場の活性化	3.50	3.42

### 3 インターンシップ学生の入社実績

採用につながるかどうかは、企業のインターンシップ実施動機として重要である。インターンシップに参加した大学生のその後の入社実績あり・なし別に重視度・満足度を表2に整理した。当該年4月入社を含めて、最近3年間の実績である。

表2 入社実績有無別インターンシップの重視度・満足度の平均得点

	入社実績			
	あり	なし	差	
重視度	① インターンシップに応募する学生の量	3.54	3.08	0.5
	② インターンシップに応募する学生の質	3.99	3.68	0.3
	③ 企業PR・魅力発信・イメージ向上	4.16	4.14	0.0
	④ 採用母集団の形成	4.00	3.80	0.2
	⑤ 採用ターゲット学生へのアプローチ	4.05	3.81	0.2
	⑥ 大学のキャリアセンター・研究室との関係構築	3.83	3.88	△0.1
	⑦ 採用活動の効率化	3.63	3.31	0.3
	⑧ 地域貢献・社会貢献	3.69	3.53	0.2
	⑨ 学生の職業観の涵養	3.94	3.68	0.3
	⑩ 学生の専門能力の育成	3.45	3.08	0.4
	⑪ 学生の学習意欲の向上	3.80	3.41	0.4
	⑫ 自社の職場の活性化	3.55	3.33	0.2
満足度	① インターンシップに応募する学生の量	3.35	3.06	0.3
	② インターンシップに応募する学生の質	3.72	3.42	0.3
	③ 企業PR・魅力発信・イメージ向上	3.67	3.46	0.2
	④ 採用母集団の形成	3.28	3.00	0.3
	⑤ 採用ターゲット学生へのアプローチ	3.49	2.96	0.5
	⑥ 大学のキャリアセンター・研究室との関係構築	3.42	3.28	0.1
	⑦ 採用活動の効率化	3.28	2.98	0.3
	⑧ 地域貢献・社会貢献	3.44	3.26	0.2
	⑨ 学生の職業観の涵養	3.53	3.32	0.2
	⑩ 学生の専門能力の育成	3.25	3.21	0.0
	⑪ 学生の学習意欲の向上	3.46	3.27	0.2
	⑫ 自社の職場の活性化	3.44	3.32	0.1

応募学生の量を重視することが採用実績の有無に影響するのは、ある意味当然である。採用数が多い方が実績は出やすい。これとは別に、入社実績がある（つまり採用とつながっている）企業の方が、学生の専門能力の育成と学習意欲の向上を重視してインターンシップを設計している点には注目したい。この両項目は、インターンシップの狙いのひとつであり、学校教育の根幹にかかわるところである。学生に向き合う姿勢が影響するのだろうか。学業への貢献意識が結果的に採用につながっている。

唯一、入社実績なしの得点が実績ありを上回

るものに、大学との関係構築がある。そもそも採用を意識していないのか、採用につながるから大学との関係強化に動くのか。より詳細な分析が必要なところである。

満足度は、すべての項目で入社実績ありの企業の得点が、実績なしを上回る。とりわけ入社実績ありの企業の方が採用ターゲット学生へのアプローチができたことへの評価は高い。特定の学生への早期の接触はインターンシップの重要な効果のひとつだろう。このほか、採用につながる企業の方が、学生の量・質の確保、母集団形成、採用活動の効率化など採用にかかわる項目への満足度が高い。

### 4 インターンシップの目的と評価の関係

インターンシップは企業が参画する教育活動であり、そこにはコストが発生する。持続的に実施し、かつ、よりよいものに改善していくためには、実施する企業自身の高評価は欠かせない。インターンシップの評価が高い企業、すなわち満足度が高い企業は何を重視してインターンシップに取り組んでいるのか、何を重視した企業が結果満足度を高めているのか。表3に示す重視度と満足度の相関係数を指標に見ておきたい。

インターンシップへの応募学生の質を重視する企業は、採用にかかわる項目それぞれの満足度と正の相関を有する。反面、応募学生の量を重視する企業は満足度との関係が薄い。量の重視は結果的に企業満足度の向上につながりにくいことがわかる。

ターゲット学生へのアプローチがうまくいっている企業は、採用活動の効率化を重視してインターンシップを組み立てる。母集団形成の満足度が高い企業は、応募学生の質を重視する傾向にある。インターンシップの内容と広報によって効率化を図る取り組みだと言えるだろう。インターンシップの企業的側面でもある。

地域貢献・社会貢献を重視したインターンシ

表3 インターンシップ実施企業の重視度・満足度の相関係数

	満足度											
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
① インターンシップに応募する学生の量	0.06	0.03	0.16	0.11	0.15	△ 0.01	0.09	0.03	0.07	0.04	0.08	△ 0.00
② インターンシップに応募する学生の質	0.12	0.17	0.13	0.22	0.17	0.13	0.16	0.13	0.11	0.07	0.16	0.11
③ 企業PR・魅力発信・イメージ向上	0.00	0.12	0.35	0.13	0.11	0.11	0.19	0.23	0.26	0.19	0.19	0.18
④ 採用母集団の形成	△ 0.02	0.09	0.10	0.13	0.10	0.04	0.08	△ 0.03	0.06	0.07	0.02	0.01
⑤ 採用ターゲット学生へのアプローチ	0.04	0.07	0.14	0.14	0.22	0.10	0.14	0.05	0.06	0.15	0.12	0.16
⑥ 大学のキャリアセンター・研究室との関係構築	0.13	0.09	0.00	0.12	0.12	0.34	0.10	0.12	0.04	0.19	0.14	0.19
⑦ 採用活動の効率化	0.08	0.12	0.21	0.10	0.21	0.11	0.28	0.12	0.05	0.17	0.20	0.17
⑧ 地域貢献・社会貢献	0.14	0.12	0.20	0.02	0.09	0.26	0.15	0.56	0.28	0.24	0.30	0.30
⑨ 学生の職業観の涵養	0.06	0.14	0.11	0.11	0.10	0.19	0.12	0.34	0.50	0.23	0.29	0.22
⑩ 学生の専門能力の育成	0.06	0.03	0.06	0.08	0.02	0.08	0.08	0.08	0.12	0.13	0.09	0.07
⑪ 学生の学習意欲の向上	0.14	0.22	0.09	0.11	0.13	0.20	0.18	0.27	0.30	0.34	0.46	0.28
⑫ 自社の職場の活性化	0.09	0.20	0.13	0.14	0.21	0.25	0.26	0.30	0.27	0.26	0.26	0.52

ップの実施企業は、採用活動への貢献は薄いものの地域・社会への貢献には高い満足度を得ている。職業観の涵養や学習意欲の向上にも一定の成果を与える。これもインターンシップの目的のひとつである。

量の確保の以外の項目の満足度と比較的高い相関を有しているのが、自社の職場の活性化である。職場活性化を意図してインターンシップに取り組む会社の方が、全体の満足度が高まる傾向が読み取れる。同様の傾向は、学習意欲の向上にもある。これらを重視することが、結果的に採用活動や地域貢献への満足度を高めることが示唆される。

## 5 まとめと残された課題

インターンシップは教育活動であって、採用活動ではない。しかしながら結果的に入社につながるケースはあり、今回の調査では約7割の

企業でつながっていた。インターンシップは一方で、採用母集団の形成、ターゲット学生へのアプローチ、採用活動の効率化など、企業にとってもメリットが大きな取り組みであることは間違いない。

インターンシップが一般化し、参加学生が増える中で、良質のインターンシップを数多く提供する必要がある。企業にとっても評価が高いインターンシップが継続的な教育参画への動機となるだろう。その原動力のひとつが「採用につながる」であり、そこには学生の成長や職場をよりよくしようとの思いが基盤となる。

教育効果の高いインターンシップを持続的実現するために、企業との協力・連携は欠かせない。企業満足度を高めるための取り組みが求められている。

(山口大学学生支援センター教授)

(島根大学大学教育センター講師)

# 障害学生修学支援のための大学間連携

## —「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」発足—

岡田 菜穂子  
須藤 邦彦  
田中 亜矢巳  
柳下 雅子  
金子 博

### 要旨

障害等のある学生への合理的配慮の提供のために各高等教育機関にて様々な取り組みが実施されるなか、地域での障害学生支援のための連携事業が展開されている。本稿では、障害学生支援に関する全国・地域規模のネットワーク事業の一部を紹介するとともに、「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」の発足状況を説明し、高等教育における障害学生修学支援のためのネットワーク形成の意義について言及したい。

障害等のある学生のための合理的配慮の実施に際しては、何が合理的なのかの判断に悩むことも多い。また、支援ニーズによっては一大学では対応が難しいことも起こりえる。より効果的・実効的な支援を実施するために、地域の支援リソースに関する情報を集約したり、個人情報を秘匿しつつ支援に関する情報共有を行う体制を整えておくことに大きな意義がある。

### キーワード

高等教育機関, 障害学生, 修学支援, 大学間連携

### 1 はじめに

平成 28 年度から「障害者差別解消法」が施行されたことを受け、高等教育、障害等のある学生（以下、障害学生）への「合理的配慮」の必要性が高まっている。各高等教育機関では、支援体制の整備や、支援拠点の設置、支援担当者の配置、学内規則の策定等が進んでいるが、一方でひとつの教育機関にとどまらないネットワーク整備の動きもある。

障害学生支援関連の地域連携ネットワークの必要性は、全国的にも共有されており、文部科学省「社会で活躍する障害学生支援プラットフォーム形成事業」や、中四国地区を中心とした「UE-NET（教育のユニバーサルデザイン化ネットワーク）」等も始動している。ま

た都道府県単位で、障害学生支援のためのネットワーク整備を進めている例もある。障害学生支援のためのネットワークは、全国的なものから地域を限ったものまで、規模も様々である。また、相談事業を中心とするものから、支援実施のための共同を行うものまで、活動内容にも幅がある。

本稿では、現在活動を展開しているネットワーク事業のうち、全国的なものや山口大学が参画しているものを概観するとともに、山口大学に事務局を置く「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」の立ち上げ状況と、ネットワーク事業の意義や今後の展開について説明したい。

## 2 全国の障害学生支援関連ネットワーク

近年では、高等教育機関における障害学生支援のための様々なネットワークが整備され、活動を展開している。まずは、代表的なネットワーク事業とその特徴を整理しながら、山口大学の参画状況について紹介しておきたい。

なお、各ネットワークの説明については該当するネットワークのホームページ等を参考に、一部表現を引用したり、筆者がまとめて記載している。

### 2.1 日本学生支援機構 障害学生修学支援ネットワーク

高等教育機関における障害学生支援修学支援体制の整備を目的として、日本学生支援機構が関係機関と連携して整備された、相談事業を中心とするネットワーク。大学等で支援を担当する教職員が、障害学生支援や学生の対応について、拠点校となっている大学や協力機関に相談できる仕組みを採っている。

#### ➤ 拠点校

札幌学院大学，宮城教育大学，筑波大学，富山大学，日本福祉大学，同志社大学，関西学院大学，広島大学，福岡教育大学

#### ➤ 協力機関

筑波技術大学，国立特別支援教育総合研究所，国立障害者リハビリテーションセンター

#### ➤ 参考ホームページ

[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/shien\\_network/index.html](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shien_network/index.html)

### 2.2 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan)

2004年10月に全国の高等教育機関で学ぶ聴覚障害学生の支援のために立ち上げられた全国的なネットワーク。聴覚障害のある学生の情報保障をはじめとした支援に関する教材の作成，関連セミナーや研修会等の開催，メーリングリストによる情報の配信等を行っている。山口大学学生特別支援室は，準会員と

して参画している。

➤ 事務局：筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター

➤ 正会員・機関：正会員 32 機関

➤ 準会員大学・機関：56 大学・機関（2020年1/7 現在）※山口大学学生特別支援室を含む

➤ 参考ホームページ

<http://www.pepnet-j.org/>

### 2.3 高等教育アクセシビリティプラットフォーム (HEAP)

文部科学省の「社会で活躍する障害学生支援プラットフォーム形成事業」として，代表校である京都大学が中心となり，大学等，文部科学省，日本学生支援機構，支援関連機関のほか，企業・地方自治体，初等中等教育機関などの地域を形成するコミュニティと連携して障害学生支援のためのプラットフォームを形成することを目指すネットワーク事業。相談事業（体制整備促進），地域ネットワーク形成事業（高等教育機関間の情報・資源共有促進），連携促進事業（高大連携・社会移行支援促進）を主な事業としている。

山口大学は，協力校の一つである。

➤ 事務局：京都大学 学生総合支援センター 障害学生支援ルーム，高等教育アクセシビリティプラットフォーム 事務局

➤ 代表校：京都大学

➤ 連携校：広島大学

➤ 協力校：大阪大学，岡山大学，関西大学，関西学院大学，京都産業大学，島根大学，同志社大学，鳥取大学，長崎大学，広島女学院大学，山口大学，立命館大学，和歌山大学（2018年8月現在）

➤ 参考ホームページ

<https://www.gssc.kyoto-u.ac.jp/platform/>

### 2.4 教育のユニバーサルデザイン化ネットワーク (UE-Net)

広島大学アクセシビリティセンターが事務局を担う、中四国地区を中心とした地域ネットワーク。「ユニバーサルデザインを志向する教育機関・民間企業・行政機関・福祉機関が連携することにより、地域の初等・中等・高等教育のユニバーサルデザイン化を推進し、障害の有無に関係なく多様な児童・生徒・学生がその可能性を開拓できる修学環境・教育環境を育成することを目的として設立された」(ホームページより引用)

山口大学は、会議や研究会に参加するとともに、他大学と共同でサポートや支援者育成を行ったり、ネットワークのリソースを学内支援のために活用するなどしている。

- 事務局：広島大学アクセシビリティセンター
- 会員：広島大学，山口大学，山口県立大学，岡山大学，広島文教女子大学，鳥取大学，島根大学，広島県立大学，徳島大学，広島県立視覚障害者情報センター，東広島市，株式会社 LITALICO
- 参考ホームページ  
<https://ue-net.jp/web/>

## 2.5 一般社団法人 全国高等教育障害学生支援協議会 (AHEAD Japan)

準備期間を経て、2014年10月に発足した協議会。年次大会やセミナーの開催、協議会誌「高等教育と障害」の発行など、全国規模の活動を行っている。

「高等教育機関における障害学生支援に関する相互の連携・協力体制を確保するとともに、実践交流を促し、障害学生支援に関する調査・研究及び研修・啓発を行って実務への還元を図り、もって大学における障害学生支援の充実並びに学術研究の発展に寄与することを目的とする事業」(該当HPより引用)としており、特に支援に関わる教職員が支援に関する実践や研究成果を報告できる場になっている点が特徴である。

- 所在地：東京大学先端科学技術研究センター人間支援工学分野 3号館 311号室
- 会員校：100法人 (2019年6/12現在)  
※山口大学を含む
- 参考ホームページ  
<https://ahead-japan.org/index.html>

## 2.6 アクセシビリティリーダー育成協議会

産学官が連携し、アクセシビリティを推進する人材「アクセシビリティリーダー」の育成を目指して育成プログラム(ALP)を実施・運用している協議会。広島大学アクセシビリティセンター内に事務局を置き、会員大学等と連携して、アクセシビリティ教育課程やAL資格認定、研修合宿等を実施している。

山口大学は、平成26年に会員団体となり、以降、学生や教職員のアクセシビリティリーダーを輩出してきた。

- 事務局：広島大学アクセシビリティセンター内
- 会員団体：茨城大学，富山大学，長岡技術科学大学，大阪教育大学，大阪大学，関西学院大学，神戸大学，鳥取大学，岡山大学，広島大学，広島国際大学，広島文教女子大学，山口大学，香川大学，高松大学，徳島大学，九州大学，長崎大学，琉球大学，日本学生支援機構
- 協力団体：日本マイクロソフト株式会社，富士通株式会社，株式会社イフ，東広島市 (2020年1/1現在)
- 参考ホームページ  
<https://al-pc.jp/web/>

以上、障害学生修学支援に関わる6つのネットワーク事業を紹介した。いずれも特徴があり、全国規模のものとしては、日本学生支援機構の相談事業、HEAP、AHEAD Japan、PEPNET-Japanがあるが、AHEAD Japanは研究を含む活動を、PEPNET-Japanは聴覚障害を中心とした活動を行っている。また、各ネット

ワーク間での連携も見られ、HEAP は AHEAD Japan と連携して事業展開しており、さらに HEAP の協力校である広島大学アクセシビリティセンターは、中四国を中心とした地域連携ネットワーク UE-NET を HEAP の活動と連動させて展開している。

これら以外にも、大学コンソーシアム等と連携して県単位で支援のためのネットワークを形成する動きや、高等教育機関が集中する関西地区での支援のための連携ネットワークなどもある。そこで、次に山口県の動向として「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」の発足状況を報告したい。

### 3 「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」の発足

文部科学省による「社会で活躍する障害学生支援プラットフォーム形成事業」の推進や中四国を中心とした地域ネットワーク UE-NET の事業の強化が図られるなか、山口大学学生特別支援室では、山口県内の他大学から障害学生修学支援に関する問い合わせを受ける機会が徐々に増えてきた。

このような背景を受けて、山口大学学生特別支援室が中心となり、障害学生の修学支援に関する県内の大学間連携ネットワーク発足に至った。以下に、発足状況を報告する。

#### 3.1 準備委員会の開催

山口大学学生特別支援室から県内の国公立大学に声をかけ、日常的に障害学生支援・学生支援に関わる教職員が出席するかたちで、平成 30 年 9 月に、ネットワーク発足のための第 1 回準備委員会が開催された。

準備委員会では、ネットワーク事業の方向性を検討するとともに、ネットワークの目的・事業・会員・運営委員会・総会に関する規約と、情報・支援ノウハウの共有に関する申し合せについての議論が行われた。

その後の第 2 回・第 3 回準備委員会（メー

ル審議）を経て、規約と申し合せを策定するとともに、準備委員会参加機関が初期会員となることで、平成 30 年度末（2019 年 3 月）に、山口県内の地域ネットワーク「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」が発足した。

▶ 準備委員会参加校：山口大学、山口県立大学、下関市立大学、山口東京理科大学

▶ 準備委員会開催状況

	開催要領	開催日
第 1 回	会場：山口大学	2018 年 9/3
第 2 回	メール審議	2018 年 11 月
第 3 回	メール審議	2019 年 2 月

#### 3.2 設立趣旨

当該ネットワーク事業の設立には、平成 28 年度に施行された「障害者差別解消法」などの影響により、高等教育機関における障害学生への支援の必要性が高まっているという背景がある。山口県内でも、各高等教育機関では、各々が現実的な対応を模索しているが、支援技術の質の担保、機材の不足、財源の確保や人員配置の面からも対応に苦慮している大学等も多いと思われる。

これらの課題に対して、個人情報を保護しつつ、支援に関する実用的な情報交換・ノウハウの共有は有効な手段のひとつとなると考えられる。また、県内の支援機関に関する情報など、地域特性を踏まえた情報共有や、共同での支援実施等が可能となれば、1 つの大学のみでは対応が難しいケースに、複数機関で連携して対応することで解決が見込める可能性がある。

これらを踏まえ、県内高等教育機関の障害学生の修学支援担当者間、ならびに関連機関との情報共有・連携体制を構築する趣旨で「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」は設立された。

#### 3.3 設立状況

当該ネットワークは、事務局を山口大学学生特別支援室におき、設立時会員として県内国公立大学が加盟している。

主な事業は、(1)障害学生修学支援の情報・支援ノウハウ・支援技術・人材等の共有、(2)関連する研修やセミナーの開催、(3)障害学生修学支援に関する県外の高等教育機関等や、他ネットワークとの連携、(4)山口県内の行政機関や福祉機関等との連携である。

- 設立日：2019年3月6日（水）
- 設立時会員：山口大学、山口県立大学、下関市立大学、山陽小野田市立山口東京理科大学
- 事務局：山口大学学生特別支援室
- 運営委員長：山口大学学生特別支援室長

### 3.4 活動状況

ネットワーク発足から、情報共有・相談のトライアルを行いながら、同時にネットワークのプロモーション活動として、山口大学学生特別支援室のホームページ内に関連ページの開設、大学リーグや山口県内大学・高専学生支援連絡会加盟校にて広報を行った。

また、2019年9月10日にはネットワークの第1回総会を開催し、ネットワーク事業実施体制や活動計画を確認するとともに、各大学の支援体制・支援状況に関する情報共有を行った。情報共有では、支援の範囲や、相談対応状況、学内窓口の使い分け等に関する情報が寄せられ、各大学の特徴や支援上の課題等を確認することが出来た。

## 4 おわりに：大学間ネットワークの意義と今後の展望

本稿では、障害学生支援のためのネットワーク事業について紹介し、特に「やまぐち高等教育障害学生修学支援ネットワーク」の発足状況を説明した。

このネットワーク事業は、山口県内の大学・短大・高専の「障害学生支援担当者」間での、

情報共有を想定したものである。今後、まずはネットワークの基盤を整えつつ、支援に関する情報・支援ノウハウの共有を活性化させていきたい。そのうえで、事例の蓄積を図り、学校規模や校種、支援体制の整備状況を加味した情報共有・支援ノウハウの共有体制が構築できれば理想的である。

高等教育機関といっても、規模や校種、カリキュラム、大学の組織立などは異なり、それぞれの特徴がある。これらの特徴や違いを踏まえつつ、それを超えて共通して有効な情報共有したり、支援に関して担当者が議論したりできる場は重要である。各大学の担当者が、互いを知ったうえで信頼関係の上に交流・連携する意義は大きい。当ネットワークの会員が拡大し、有効な情報が増えるほど、連携体制は強化され、ネットワークの意義は増していくと予想する。

特に山口県は、支援リソースが分散しているという特徴がある。例えば、視覚障害者教育センター・聴覚障害者支援センターは、県内を3エリアに分けて設置されているが、点字図書館は山口市後河原に、山口県聴覚障害者情報センターは山口市鑄銭司に、山口障害者職業センターは防府市に所在している。地域の支援リソースの掘り起こしを行いつつ、有用なリソース情報の共有ができれば、支援のためには大いに役立つであろう。

本ネットワーク事業では、各大学の障害学生支援担当者間の情報・支援ノウハウの共有から始まっているが、将来的に、各大学の障害学生支援の底上げと、地域の支援基盤整備に資することができれば幸いである。

(学生支援センター 学生特別支援室  
准教授)

(教育学部 准教授

・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)

---

**【参考文献】**

障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律

山口大学学生特別支援室ホームページ,

<http://ssr.ssc.oue.yamaguchi-u.ac.jp/>

日本学生支援機構ホームページ「障害学生修学支援ネットワーク」, [https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/shien\\_network/index.html](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shien_network/index.html)

日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan) ホームページ, <http://www.pepnet-j.org/>

高等教育アクセシビリティプラットフォーム (HEAP) ホームページ, <https://www.gssc.kyoto-u.ac.jp/platform/>

教育のユニバーサルデザイン化ネットワーク (UE-Net) ホームページ, <https://ue-net.jp/web/>

一般社団法人 全国高等教育障害学生支援協会 (AHEAD Japan) ホームページ, <https://ahead-japan.org/index.html>

アクセシビリティリーダー育成協議会ホームページ, <https://al-pc.jp/web/>

山口県ホームページ「視覚障害教育センター・聴覚障害教育センターについて」, <https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a503001/condition/shikakutyokaku.html>

# 医学部医学科での麻疹抗体検査結果に基づく 取り組みについて

中原敦子 藤勝綾香 波多野弘美 梅本智子 森福織江  
小林久美 山本直樹 森本宏志 奥屋 茂

## 要旨

近年我が国では、麻疹、風疹などの感染の広がりが問題となっており、大学内での感染症対策も重要となってきた。本学小串地区は医療系学部キャンパスであり、附属病院が隣接し、病院実習の実施等により、これらの感染症対策が必須である。今回は、麻疹の抗体価不十分者に対してワクチンの接種状況を後追いすることで、感染症蔓延予防対策としての従来の取り組みを検証し、見直しを行ったので報告する。

## キーワード

麻疹、抗体検査、ワクチン接種、医学部医学科、検査結果報告書

## 1. はじめに

感染症蔓延予防対策として、ワクチン接種は重要である。保健管理センターでは、学内における感染症予防対策として、従来より新生児に対して「感染症罹患・予防接種状況などに関する自己申告書」の届出調査を実施してきた。2015・2016年の本調査でのワクチン2回接種率が低かったことから、2017年以降「入学の手引き」の自己申告書様式や入学前予防接種勧奨文書的大幅な改訂を行ったところ、麻疹・風疹に関するワクチン2回接種率は年々増加してきた（図1、図2）。

医学部医学科では、病院実習もあることから、4種（麻疹・風疹・ムンプス・水痘）の抗体検査と、血液暴露される可能性があるため、B型肝炎の抗原・抗体検査を実施している。実施主体は医学科だが、抗

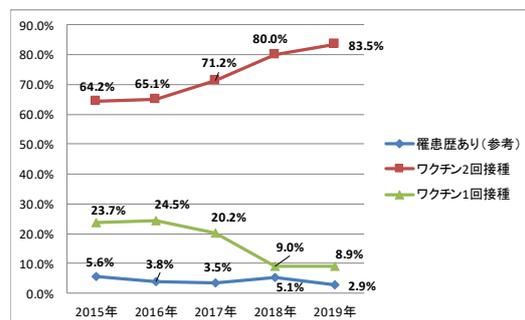


図1 麻疹ワクチン接種率の推移

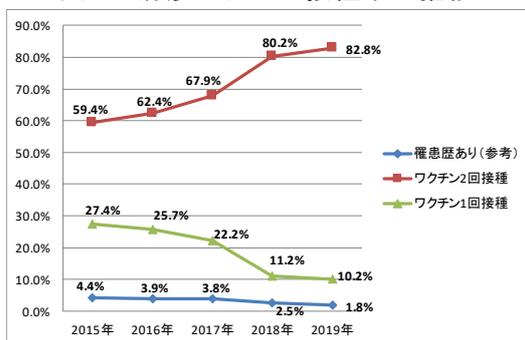


図2 風疹ワクチン接種率の推移

体検査結果証明書の発行を保健管理センターが担っているため、抗体検査結果は保健

管理センターで保管している。

2018年3月、沖縄県での麻疹患者発生以来、愛知県・福岡県でも患者の報告が相次ぎ、我が国で麻疹感染が大きな問題となった。この時、発生した地域が山口県と隣接しており、麻疹患者発生が懸念されたため、麻疹抗体価が不十分だった学生が、その後ワクチン接種しているかの確認が必要ではないかと考えた。

医学科では、2年次に実習前準備として抗体検査を受け、4年次後半から病院実習が開始となる。ワクチン接種勧奨については、教員より4年次の実習前オリエンテーションの際に行われていたが、実際に抗体価不十分者がワクチン接種を行ったか否かの確認はされていなかったため、保健管理センターで抗体価不十分者をピックアップし、以下の方法で調査し、振り返りと現状把握を行った。なお、4種の抗体価不十分者に各ワクチン接種の勧奨を実施したが、今回は麻疹についてのみの報告とする。

抗体検査に係る役割分担は、以下（表1）の通りである。

表1 抗体検査に係る役割

保健管理センター	医学部医学科	学務課
<ul style="list-style-type: none"> <li>抗体検査結果データを学務課より受け取り、抗体検査結果記録証明書を発行する</li> <li>医学部医学科、学務課と連携</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>抗体検査などに関する方針の決定や、学生への指導・抗体検査実施（採血は附属病院看護部に依頼）</li> <li>保健管理センターと連携</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>抗体検査実施において、医学科との日程調整や業者とのやり取り</li> <li>医学部医学科と保健管理センターの調整</li> </ul>

## 2. 方法

対象者は、2018年4月現在医学部医学科

在学中の584例のうち、医学科2年次の麻疹抗体価不十分（抗体陽性判断基準の陰性もしくは偽陽性）の学生38名（表2）とした。調査目的を説明し、さらに同意取得後に、ワクチン接種状況を2019年6月上旬から下旬にかけて電話で確認した。また、入学前に配布した感染症罹患歴・予防接種状況などに関する自己申告書も併せて確認した。

表2 2年時抗体価不十分者（38名）の内訳

学年	人数	陰性者(-) (2.0未満)	偽陽性者(+) (2.0以上~4.0未満)	総計
医学科2年生	119	2	14	16
医学科3年生	116	1	7	8
医学科4年生	118	1	9	10
医学科5年生	121	0	1	1
医学科6年生	110	0	3	3
総計	584	4	34	38

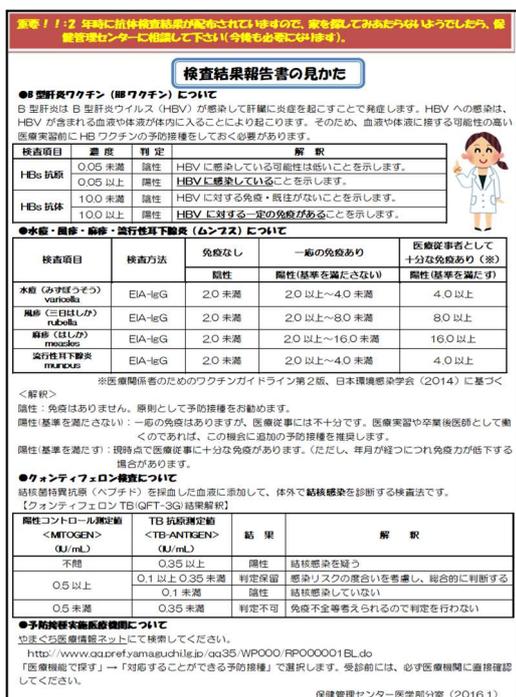
※判定結果については、検査値としての抗体陽性判定基準に基づくもの（検査方法EIA-IgG）

電話での確認内容は以下とした。

（2年生から6年生）

- ① 抗体検査の結果を覚えているか(覚えていればワクチン接種したか)。
- ② 2年時に実施し配布された抗体検査結果を保管しているか。  
(5・6年生のみ)
- ③ 「検査結果報告書の見かた」(図3)を見たことがあるか。

図3 検査結果報告書の見かた



※「抗体検査報告書の見かた」は、学生への抗体検査結果の説明用として、医学科監修のもと保健管理センターにて作成したものである。ワクチン接種基準としては、医療関係者のためのワクチンガイドライン第2版の基準<sup>1)</sup>を推奨している。

3. 従来の抗体検査結果報告及び指導状況

2年次4月：抗体検査（麻疹，風疹，水痘，ムンプスの4種，B型肝炎）実施

2年次5月：学務課より抗体検査結果配布（この際，抗体不十分者に対するの説明などは特になし）

4年次9月：教員より病院実習のオリエンテーション実施（抗体価不十分者は，ワクチン接種を行うよう指導，併せて「検査結果報告書の見かた」を学務課より4年生へメール送信）

4年次9月：オリエンテーション後，多数の

4年生が抗体検査結果を紛失したと保健管理センターに来所。また，「検査結果報告書の見かた」が分からないという学生もいた。

4. 結果

表3 聞き取りできた学生数及び実習前までのワクチン接種状況

学年	抗体価不十分者	聞き取りできた人数	ワクチン接種した人数 (麻疹流行後接種した者を除く)
医学科2年生	16	11	0
医学科3年生	8	7	0
医学科4年生	10	8	0
医学科5年生	1	1	0
医学科6年生	3	3	2
総計	38	30	2

(以下は聞き取りできた30名に対しての結果)

表4 ①抗体検査の結果を覚えているか？

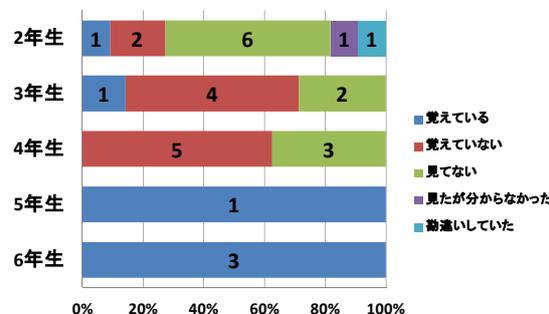


表5 ②2年時に実施した抗体検査結果の紙を保管しているか？

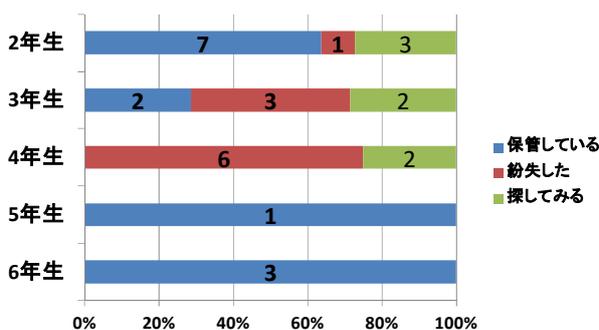


表 6 抗体検査結果の認識

学年	聞き取り時の学生の反応
2年生	・確認した時、全て陽性と思っていた ・結果はみたけど良く分からなかった ・何のために採血をしたのかも分からない
3年生	・ワクチン接種していない ・結果を見たかもしれないけど覚えていないし、あまり意識していない
4年生	・抗体検査の結果は覚えていない。結果を無くしたかもしれない ・2年生で結果をもたらした記憶が全くないし、結果もなかったと思う ・入学の手引をみてワクチン接種した記憶はある
5年生	・ムンプス陰性は4年の終わりに受けたが、麻疹偽陽性は内科にいったらワクチンがないと言われそのままにしている
6年生	・4年生のポリクリ前に1回ワクチン接種した ・4年のポリクリ前は偽陽性だからいいと思ってワクチン接種しなかったが、今年麻疹が流行したのでH30年5月にワクチン接種した ・ポリクリ先が麻疹偽陽性は追加接種証明書が必要なので、ワクチン接種した

2年次に抗体検査結果を配布しているが、4年次のオリエンテーションまでにワクチンを接種した学生は1人もいなかった（表3）。一方、病院実習に参加する5・6年生は、実習開始前の4年次に概ねワクチン接種していた（表3・6）。

2年生からオリエンテーション前の4年生の中で、2年時に配布された抗体検査結果を覚えている学生は26名中2名のみであった（表4・6）。

抗体検査結果は、2年次は比較的保管している学生が多いが、学年が上がるにつれて紛失した学生が多くなっていた（表5・6）。

「検査結果報告書の見かた」については、活用はされていたが、ガイドライン基準に沿ったワクチン接種対応をしていない者がいた（表6）。

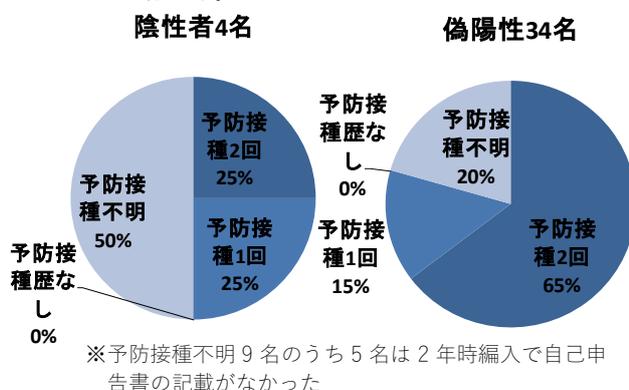


図 4 入学前麻疹ワクチン接種状況 (抗体価不十分者 38名)

抗体価不十分者38名のうち入学前に2回のワクチン接種を実施しているものの、抗体価が不十分な者が半数以上を占めており、また、ワクチン接種不明9名のうち5名は2年時編入生であり、自己申告書の記載がなかった（図4）。

## 5. 振り返りと現状

### 5.1 ワクチン接種勧奨のタイミング

今回の調査結果からは、追加のワクチン接種は4年次の実習の直前に行われている状況であることが判明した。

感染症蔓延予防を考えると、抗体価不十分者に対しては、2年次の抗体検査結果受領の際に、ワクチン接種の必要性を指導する必要があると考える。ただし、実習の2年も前にワクチン追加接種を行うと、実習時に求められるワクチン接種証明書を紛失してしまう可能性もある。

そこで、医学科と検討し、昨年度から実習前オリエンテーション時に、この度の調査結果を踏まえた保健管理センターからの抗体検査結果を説明し、当面は実習前の緊張感のあるときにワクチン接種を勧奨することとした。その結果、オリエンテーション時に質問してくる学生やオリエンテーション後改めてその場で説明を聞きに来る学生もあり、タイミング的には実習前で良かったのではないかと考える。

### 5.2 指導の内容

入学前に2回のワクチン接種をしても、高抗体価とならない学生も多かった。臨床実習に際し、追加接種者を選定し指導するに当たり、医学科及び附属病院感染制御室（感染対策専門部門）とも協力して、学生に対する指導方針を共有する必要があると



# コロケーション検索システム「かりん」の開発と試行 —中上級日本語学習者の試行結果を比較して—

中 溝 朋 子  
坂 井 美 恵 子  
金 森 由 美

## 要旨

本稿では、モバイル端末向けに開発したコロケーション検索システム「かりん」の特徴について簡単に紹介した後、2019年度に実施した中上級レベルの日本語学習者の試行結果を述べ、本システムの今後の課題について考察する。

## キーワード

コロケーション, コーパス, 中上級日本語学習者, 機能動詞

## 1. はじめに

従来、日本語教育におけるコロケーション、や連語の重要性は指摘されてきたが、近年、日本語におけるコーパスの開発が進むにつれ、その成果を日本語学習に活用する教材が活発に作成されるようになっていった。一方でコーパスを活用したコロケーションの検索システムも「NINJAL-LWP for BCCWJ」<sup>1)</sup>、「NINJAL-LWP 筑波 web コーパス」<sup>2)</sup>、日本語作文支援システム「なつめ」<sup>3)</sup>などが開発されている。これらのシステムでは、様々なコーパスを用いて抽出されたコロケーションが統計指数別に示され、例文も併せて閲覧可能となっている。しかし日本語学習者にとっては①コロケーションが一度に多数表示されるため、コロケーションの選択が難しいこともあること、また②表示される例文がコーパスの原文そのままであるため、文脈の不足、漢字の読み・語彙・文法の難しさなどの点で理解が容易ではない場合があるなど、学習者が実際に使用するには難しい面もあった。さらにこれらはタブレットやスマホなどのモバイル端末への

対応版はまだ行われていない。

これらを踏まえ、筆者らは、中上級日本語学習者を対象とした「日本語学習者のためのコロケーション検索システム「かりん」(モバイル版)を開発した(以下、「かりん」)。本稿では、「かりん」について、簡単に概要、および特徴を操作方法を紹介しながら述べた後、2019年度に実施した試行の結果を述べ、今後の改善点・課題について検討する。

## 2. 「かりん」の概要

### 2.1 データ

「かりん」では、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(国研2011, 以下, BCCWJ)より、主に旧日本語能力試験(以下, 旧JLPT)1級および2級の名詞と、それらと共起する語(修飾語と動詞)を抽出したデータを用いている。BCCWJは「現代日本語の書き言葉の全体像を把握するために構築したコーパス」であり、「書籍全般, 雑誌全般, 新聞, 白書, ブログ, ネット掲示板, 教科書, 法律などのジャンルにまたがって1億430万語のデータ

を格納」している（国研2011）。「かりん」では、上述の名詞、およびこれらと共起する修飾語と動詞のコロケーションを正規表現によって検索・抽出し、共起頻度、および共起強度を示すDice係数<sup>4)</sup>を計算し、その結果を表示している。表示する範囲は、共起頻度5以上とし、画面にはDice係数順に表示している。

### 3. 「かりん」の特徴

「かりん」はタブレットやスマホなどのモバイル端末に対応したシステムである。対象は、従来のコロケーション検索システムより広いレベルの学習者、具体的には日本語能力試験（以下「JLPT」）のN2程度の学習者から使用が可能になることを目指している。そのために以下のような点に留意をした。

- (1) デザインや機能をシンプルにし、直観的に操作できるようにする
- (2) 検索機能を、学習者が最も必要であろうとするコロケーション「名詞（+助詞）+動詞」，「修飾語+名詞」の検索に絞る。すなわち中心語として名詞を入力し、その共起語である「動詞」もしくは「修飾語」を検索可能とする。このように機能を限定している半面、学習者に必要な機能を提供する。
- (3) 学習者のための機能としては、①操作ボタンの2言語対応（日英）、②ふりがなの表示、③JLPTや学習指標値（徳弘2006）など語のレベルや学習の重要度の表示、④村木（2000）の「機能動詞」を基に分類した色による意味分類の表示、⑤作例による例文・翻訳（中・韓・英）の表示、⑥コロケーション別にBCCWJのサブコーパス別の使用頻度の表示などである。

以下、これらの機能について簡単に説明

する。

### 4. 「かりん」の操作方法

以下、「かりん」の操作方法を紹介しながら、3.で述べた学習者機能について簡単に紹介する。

図1は「かりん」のトップ画面である。ここで操作ボタンの言語を日英から選び、「確認事項」を読んだ後、検索が可能となる。

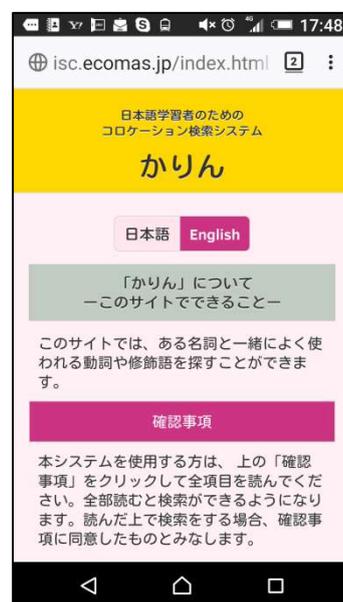


図1 「かりん」トップ画面

検索を開始する前に、図2のように検索する「名詞のレベル（JLPTのレベルによって選択）」，および検索結果の訳の言語を中韓英の中から選択する図2のようなカスタマイズ機能もある。

検索は、図3の画面からまず「名詞+動詞」もしくは「修飾語+名詞」を選択した後、名詞を入力して検索する。



図2 表示のカスタマイズ画面



図5 名詞入力画面  
(名詞リストから選択)



図3 検索開始画面



図4 名詞入力画面 (直接入力)

名詞の入力の仕方は、図4のような直接入力と図5のような「名詞をリストから選ぶ」方法のから選択する。

直接入力の場合は、文字を入力するにつれ、収録語の中から候補を する 機能も付与し、入力の労力の軽減を図っている。

「名詞をリストから選ぶ」を選択すると、図5のような 50 音表が現れるので、先頭文字を選ぶと収録する語のリストが現れる。

図6は、「ひらがな」の「か」を選択した場合に現れるリストである。名詞の右側には、当該名詞の JLPT のレベルと学習指標値が示されている。この中から検索したい語（例えば「開発」）をタップすると図7のような検索結果が現れる。



図6 先頭文字をタップした後の画面  
(例：先頭文字「か」)

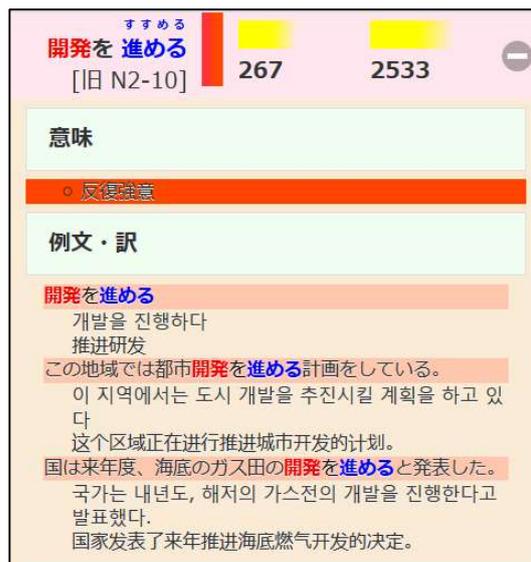


図8 例文と翻訳画面



図7 「開発」の動詞コロケーション検索結果

検索結果は、ふりがな、動詞の JLPT レベル・学習指標値（各動詞の下）、BCCWJにおける頻度とそれを基に計算した Dice 係数とともにコロケーションが示される。さらにコロケーションをタップすると図8のような例文と翻訳画面が現れる。



図9 サブコーパス別相対頻度画面

この画面をさらにスクロールすると図9のようなBCCWJのサブコーパス別の相対頻度がグラフで表示される。これにより学習者は、コロケーションの出典がわかり、実際に使用する際に参考にすることができる。

動詞意味の説明	
左の色	右の色
■ アスペクト	■ 開始
	■ 変化・出現
	■ 継続
	■ 実現
	■ 強意
	■ 反復
	■ 反復強意
	■ 緩和
	■ 消滅・終了

図 10 機能動詞意味の色による分類説明画面

また図 7 のコロケーションと頻度の帯グラフの間の 2 つの色は、村木(1991)の「機能動詞」を基に筆者らが行った動詞の分類を示す。左側の色は「アスペクト」「ヴォイス」「ムード」「複合助辞」を表し、右側がさらにその細分類された意味を表す。例えば、図 10 のように「アスペクト」は、「開始」「変化・出現」などに分かれており、同じ意味に属するものは、2 色ともに同じ色で示されている。そのため、検索結果画面で多くのコロケーションが示されても、同じ色が示されていれば類義語であることがわかり、学習者のコロケーションの選択に役立つと考えた。

以下、このような特徴を持つ「かりん」を日本語学習者に実際に施行した結果について述べる。

## 5. 2019 年度「かりん」試行結果について

「かりん」の試行では、日本語中級クラスと上級クラスで実際に学習者に使用してもらい、その結果や感想・改善点を記入してもらった。

以下、この試行の概要と結果について述べる。

## 5.1 試行の概要と方法

今回の試行の概要を以下、表 1 に示す。

表 1 「かりん」試行実施概要

	A 大学	B 大学
時期	2019年12月	2020年1月
レベル	中級 (N3合格程度)	上級 (N1合格程度)
人数	24名	20名
学習者母語	約半数が中国語。韓国語、その他アジア言語、英語以外欧州言語	主に中国語。韓国語、英語以外欧州言語

各レベルの中国語圏の割合は中級は46%、上級は80%で、その他の言語は各レベルそれぞれ1~5名程度である。「かりん」はN2程度のレベルの学習者を対象にしており、N3に合格し、N2を目指している本中級クラスの学生は、「かりん」を使い始めることが想定されるレベルである。

今回の試行の目的は、①学習者のこれまでの作文を書く際の語の検索方法（web辞書など）に比べ、「かりん」を用いることで、より多くの動詞を選べるようになるか、さらに②適切な動詞をより多く選べるようになるか、③中級と上級で効果や使用の方法や動詞の選択の傾向、感想に違いはあるかの3点である。

試行の実施方法は、表 2 の 5 つの例文について、文の意味を考えて正しいと思う動詞を書くという内容である。各例文には 3 語記入できる回答欄を設けたが、回答数は限定しないこととした。1 回めはスマホなど普段作文を書くときと同様の方法で記入してもらい、用紙を回収後、同じ例文について「かりん」を使用して記入してもらった。回収後、「かりん」を使用した感想や改善点に関するアンケートを記入してもらった。

表2 試行回答用 例文

①日本の文化は、古くから中国や韓国の影響（ ） _____。
②ほとんどの自動車会社では、自動運転技術の開発（ ） _____が、 まだ、100%自動運転の車はない。
③私は今年の10月、胸に期待と不安（ ） _____て、日本に留学してきた。
④先月の台風は、西日本に大きな被害（ ） _____。
⑤私の説明が終わったら、作業（ ） _____ください。

以下、試行の回答結果、および試行後に実施したアンケート結果について述べる。

## 5.2 試行、およびアンケート結果と考察

### 5.2.1 試行結果

以下、表3に「かりん」の使用の有無による回答数、正答数、異なり語数の違いをレベル別に示したものを示す。

表4 レベル別 回答数・正答数

「かりん」使用	中級		上級	
	前	後	前	後
回答数平均	1.6	2.3	2.0	2.9
正答数平均	2.7	6.5	6.1	9.2
異なり語数計	70	75	70	56
正答異なり語数計	21	29	27	30

表4の「回答数」「正答数」は、1例文当たりの1人当たりの平均数を示している<sup>5)</sup>。

「異なり語数」は、記入された動詞の数が全体で何種類出されたか、正誤や記入数に関わらず合計した数で、「正答異なり語数」は、そのうちの正答数の合計数である。

まず、回答数、および正答数、異なり語数

については「かりん」を使用することで両レベルともに増えていることがわかり、多様な表現を選択し、またその正答率も向上していることがわかる。

一方、上級では正答の異なり語数は増えているが、誤答も含めた異なり語数は減っている。これは特に明らかな誤答（後述する誤答②）が「かりん」を使用した後に減少していることによると思われる。このように「かりん」を用いることで従来学習者が行っていた方法では、見つけられなかったコロケーションを見つけれられたり、自己訂正したりする機会となったのではないかと推測される。

以下、さらに詳しく、表5から表9に例文ごとの正誤別に異なり語や回答数を示し、正答の特徴や誤答の原因について分析する。なお、表中、左列「前/後」は「かりん」の使用前と使用時を示し、動詞後の（ ）内の数字は回答数を示す。学習者の実際の回答では活用されている場合も、表中ではすべて辞書形で代表させる。また、誤答①はコロケーションとしては成立するが、試行の例文の文脈には合わないもの、誤答②はコロケーションとして成立しないものを表す。

表5 例文1 回答：日本の文化は、古くから中国や韓国の影響（ ）\_\_\_\_\_。

	中級	上級
前： 正答	受ける (11) ある (1) 与えられる (1)	受ける (18) 与えられる (4) 及ぶ (3) ある (1)
後： 正答	受ける (17) ある (1) 現れる (1) 及ぶ (1)	受ける (16) 無視できない (4) 現れる (4) 及ぶ (3) 与えられる (2) 及ぼされる (2) 他
前： 誤答 ①	与える (1) 残る (1) 及ぼす (1)	与える (4) 及ぼす (4) もたらす (1)
後： 誤答 ①	与える (13) 及ぼす (12) 生じる (1) 他	与える (4) 及ぼす (4) 残る (4) 出る (3) もたらす (2) 持つ (2) 他
前： 誤答 ②	もらう (1) とる (1) 表わす (1) 関係する (1) 他	発展する (2) もらう (1) 得る (1) 繋がる (1) 寄せる (1) かける (1) 他
後： 誤答 ②	とる (2) 含む (1)	異なる (1)

表5の例文1では、「かりん」を使用する前から「受ける」が両レベルで正答として多数選ばれている一方で、両レベルとも「かりん」使用後もヴォイス<sup>6)</sup>による誤答は多く見られた。

また「かりん」使用后、特に上級では「無視できない」「現れる」など新たな意味の語彙も選択されている。

表6の例文2の中級では、「かりん」使用前は「する」が圧倒的であったが、使用後は「行う」「推進する」など「する」の類義語のほか、「着手する」「努める」といった異なる意味の語も多くが選択されており、上級でも同様の傾向が見られる。

一方で「誤答①」の「開発に従事する/夢中になる/励む/尽力する」などは、開発を

表6 例文2 回答：ほとんどの自動車会社では、自動運転技術の開発（ ）が、まだ、100%自動運転の車はない。

	中級	上級
前： 正答	する (9) 成功する (2) 進む (1) 進行する 始める。 行う	進む (8) 取り組む (8) 行う (3) 注目する (2) 推進する (2) 始める (2) 他
後： 正答	進める (18) 着手する (9) 進む (7) 推進する (7) 取り組む (5) 努める (3) 行う (2) 他	着手する (17) 進める (13) 推進する (7) 取り組む (7) 進む (6) 行う (6) 努める (3) 手がける (2) 他
前： 誤答 ①	できる (1) 従事する (1)	夢中になる (1) 励む (1) 尽力する (1) 図る (1)
後： 誤答 ①	促す (1)	促す (1)
前： 誤答 ②	頑張る (2) 完成する (2) 研究する (2) 導入する (1) 起こす (1) 他	欠ける (1)
後： 誤答 ②	(なし)	注ぐ (1)

行う主体が「人」である時は使用可能であるが、例文2の「自動車会社」のような「組織」が主体の場合では多くの文脈で不自然さを感じられると思われる。こうした主体に制限のある動詞についての解説は、一般的な辞書や本システムでも解説はなく、誤答の原因になり得られると思われる。

次に表7の例文3は、「期待」と「不安」二つの名詞に続き、文脈に合う動詞としては「抱く」のみを正解とした。この例文では例えば中級の誤答①、上級の誤答②のように、「かりん」使用前に書いた動詞を使用後に記入せず、「かりん」で知った新しい動詞を書き、誤答になるケースが多く見られた。例えば「期待/不安」が「克服する/募る/寄せ

表7 例文 3 回答：私は今年の10月、胸に期待と不安（ ） て、日本に留学してきた。

	中級	上級
前： 正答	抱く (3)	抱く (8)
後： 正答	抱く (19)	抱く (17)
前： 誤答 ①	持つ (12) 感じる (5)	持つ (9) 抱える (5) 感じる (1) 襲う (1) 駆られる (1)
後： 誤答 ①	抱える (3) 克服する (1) 募る (1) なる (1) 覚える (1)	感じる (8) 抱える (7) 覚える (1)
前： 誤答 ②	なる (3) する (1) 起こる (1) 思う (1)	膨らむ (2) 溢れる (1) 思う (1) ある (1)
後： 誤答 ②	0	寄せる (2) 込める (1) 背負う (1)

る」は「かりん」使用後に使用されたが、「期待 / 不安」を「抱いて～する」が持つ「保持して～する」という意味を持たない。「込める / 背負う」は、「不安」とは共起をせず、また「込めて～」は単に「保持して～」以上の、「背負う」は「他者の～を保持して」という意味を持つ。このような動詞の個々の意味や特徴を知らずに適切なコロケーションを選ぶことは困難であり誤用の原因となっていると考えられる。

表 8 の例文 4 では、両レベルともヴォイスの間違いによる誤答が多かった。文の意味では被動者の動詞ではなく動作者の動詞を用いるべきであるのに、上級レベルにおいても、被動者の動詞（「被る」「受ける」）や自動詞（「生じる」「発生する」）などが選択され、回答数も動詞の種類も増えている。これは不注意によるものか「被害」という受動的意味を表す名詞に引きずられたものかなど原因は不明であるが、ヴォイスについては上級

レベル

表8 例文 4 回答：先月の台風は、西日本に大きな被害（ ） 。

	中級	上級
前： 正答	与える (2) 引き起こす (1)	与える (7) 引き起こす (6) もたらす (6) 及ぼす (5) 他
後： 正答	もたらす (3) 与える (2) 及ぼす (2) 引き起こす (1)	もたらす (10) 与える (8) 及ぼす (5) 引き起こす (4) 発生させる (1) 他
前： 誤答 ①	受ける (8) ある (6) 被る (4) 遭う (4) 発生する (4)	受ける (3) 及ぶ (3) 被る 遭う (2) 他
後： 誤答 ①	受ける (16) 被る (12) 遭う (5) 発生する (2) 他	被る (8) 受ける (7) 生じる (5) 遭う (4) 及ぶ (2) 発生する (1) 起こる (1) 出る (1) 他
前： 誤答 ②	する (3) できる (1) 起きる (1) 起こす (1) 作る (1)	あげる (1)
後： 誤答 ②	もらう (1) できる (1) 防ぐ (1) 軽減する (1)	

でも選択が難しいという点は、特記すべきと考えられる。

表 9 の例文 5 では、両レベルとも、「かりん」使用前から「始める」「する」など動作の始動や実行を表す動詞が選ばれてきたが、「かりん」使用語は、同様の意味の類義語も多く選択されている。

また誤答を見ると、特に中級の「かりん」使用前の誤答では、「書く / 提出する / 勉強する」といった動詞を回答した学生が見られるが、これは中国語では「作業」に「宿題」という意味があるためと考えられる。このように特に中級レベルでは、N2, N1の名詞や動詞についての知識が不足している場合があり、

表9 例文 5 回答：私の説明が終わったら、  
作業（ ） ください。

	中級	上級
前： 正答	する (6) 始める (5) 続ける (2) 他	始める (14) する (8) 開始する (3) 続ける (3) 他
後： 正答	進める (14) 開始する (6) 行う (4) 他	開始する 始める 行う 進める
前： 誤答 ①	やめる (1)	取り組む (1) やめる (1) 入る (1)
後： 誤答 ①	従事する (4) 終える (3) 繰り返す (2) 他	終える 終わる 進行する 集中する他
前： 誤答 ②	出す (4) 書く (2) 作る (2) 始まる (2) 提出する (1) 勉強する (1) 他	続く (1) 止める (1) 展開する (1) 考える (1)
後： 誤答 ②	とる (3) できる (1) 直す (1) 勉強する (1)	0

誤答の原因のひとつになっていると考えられる。

### 5.2.2 試行結果の考察

このように、全般的に両レベルとも「かりん」を使用することによって、学習者がこれまで通常作文の際に行ってきた方法より回答数も正答数も増え、文脈に合わせてより多様な語の選択が行われているという結果を得た（今回の試行の目的の①②）。このことから「かりん」については、中級レベルから十分使用可能であることがわかり、コロケーションの選択に有益であることも確認された。

一方で、それぞれの例文では上述のような誤答も見つかっており、学習者がより適切なコロケーションを選択するためには、以下のような情報を加えていくことが重要と思われる。

ひとつめは、例文 2 や 4 に見られたようなヴォイスの問題である。この誤答は上級レベ

ルでも多く見られることから、大変重要な課題と考えられる。改善点としては、このようなヴォイス的な意味を持つ動詞については、現在のような例文ばかりでなく、文型がわかるような単純化された例文（例：台風が山口に被害を与えた）などを加え、文型をよりわかりやすくさせ、意識を向けさせるという方法が考えられる。

ふたつめは、例文 5 の「作業」のように母語（特に漢語を用いる中国語）との意味の違いが見られる語についての問題である。例えば「作業」では、「○作業を行ってください。×作業を出してください。「作業」は「製作や操作などの仕事をするという動作を表す名詞で、『宿題』という意味はありません」と言った具体的な説明を加えることが単純で効果が高いと考えられる。

一方、例文 2 で見られたような動作の主体が「人」か「組織」かによって使用が難しいなどの動詞の使用における制限などについては、情報は必要であるが、記述は難しいことが予想される。これは現存する日本語の大規模コーパスでは、例えば主体と動作を結び付けた検索は難しく、記述を加える動詞の制限の正確さも直観に頼ったものとならざるを得ないためである。この点については、先行研究を検討した上で、今後の課題としたい。

### 5.2.3 アンケート結果と考察

以下、上記の試行を行った後に実施したアンケートの結果について述べる。調査では、(1「かりん」は役に立ったか、2(1)画面（見やすさ・美しさ）、(2)操作性（使いやすさ・わかりやすさ）、(3)例文(4)翻訳（長さ・わかりやすさ）について 5 段階評価で回答、さらにその理由を自由に記述してもらった。

以下、これらの質問に対する 5 段階評価を図 11 に示し、設問ごとの理由（自由記述）

」

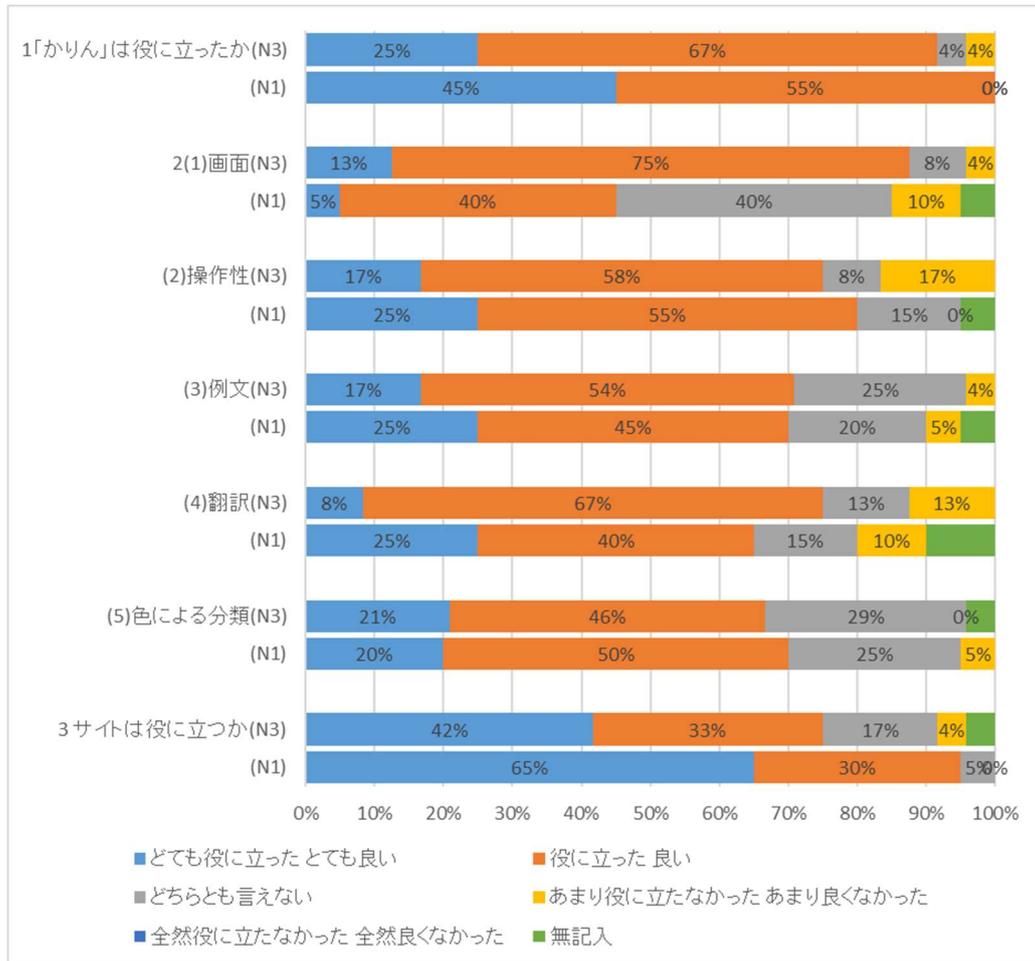


図11 「かりん」アンケート結果

の一部を記す。またコメント末の（ ）内の最初の文字はレベルを（中・上），「/」の右は学習者の母語の先頭文字を示し，「ア他」は中国語・韓国以外のアジア言語，「ヨ他」英語以外のヨーロッパ言語を表す。

結果，すべての項目について，5段階評価では「とても役に立った/よい」，「役に立った/よい」を加えると過半数を超えていた。中でも「かりん」が（試行の回答に）「役に立ったか」では，「とても役に立った」「役に立った」を合計すると，両レベルとも90%を超えている。コメントでは，中級レベルは「新しいことばを覚えるとき，発音と書き方を覚えるだけで，文の中での使い方や名詞と

動詞の組み合わせの仕方などはわからないから」（中/中），「名詞を使うとき，たぶんどの動詞を使うかを知るの難しい。GUESSしなければいけない。かりんはこのような問題の支援をしてくれる」（中/ア他）など名詞の使い方の役に立つといった記述が目立ったのに対し，上級では「より文章の表現力を豊かにすることができます。また，自然な日本語を話すことに役立ちます」（上/中），「大きくバリエーションが書けなかったので，かりんで検索したら色々な助詞と動詞があり，役に立ったと思いました」（上/ヨ他）など，自然な日本語や表現の豊かさに言及するコメントが目立った。

また最後のこの「サイトは役に立つか」という質問には、特に上級レベルの学生の評価が高かった。理由として「レポートを書くときに役立つ」（上/韓）、「日本語の文を書くとき、自然なコロケーションがわかるために、辞書をひくことよりもっと便利でちゃんとした例もあるので、とても役に立った」

（上/中）など、「かりん」が書き言葉のコーパスを基にしているため、レポートなどを日本語で書く機会がある上級の学習者がコロケーションの必要性を実感し、本システムの有効性を感じたことが窺える。

また、2の学習者画面、学習者のための支援機能については、ほぼレベルの差がなかったものの、(2)「画面」では上級レベルの満足度が低い。これは「色の組み合わせはもう少し考えるほうがいいと思います。明るすぎかもしれません。デザインも同じです」（上/中）のように、ほとんどが配色やデザインに関するものであったが、「簡単でいいと思う」（上/中）という意見がある一方で「シンプルすぎ」（上/韓）のように機能も関わると思われる意見も散見された。

また(4)「翻訳」では中級の評価が上級を若干上回っているのは、より翻訳への依存度が高いためと思われる。しかし英語の翻訳が他の二言語に比べ、極端に少ないことから「ヨーロッパ言語がないので、理解できない」（中/ヨ他）、「英語の意味があれば、もっといい」（中/ア他）のように、中国語圏、韓国語圏以外の学習者の共通言語としての英語の整備が急務であることが改めて確認された。中級レベルからのすべての学習者に有益なシステムとなるよう努力をしていきたい。

## 6. おわりに—今後の課題

以上、日本語中上級学習者のためのコロケーション検索システム「かりん」についての特徴を操作方法に沿って紹介するとともに、

2019年度に実施した試行・アンケート結果を基に、今後の課題について考察した。

本システムは、従来のコロケーション検索システムに比べ、使用できる学習者のレベルを広げたことから、日本語レベルによっては学習者がそれまで知らなかった動詞を含むコロケーションも選択することが可能になる。そのため名詞や動詞について意味や用法の丁寧な解説がないと誤用を増やす可能性があることが今回の試行を通じて大きな問題であることがわかった。今後は、今回の結果を参考にどのような情報を優先的に加えるべきか改めて検討し、さらに改善を行っていきたい。

「日本語中上級学習者のためのコロケーション検索システム《かりん》URL」

<http://Japanese-learning.isc.yamaguchi-u.ac.jp/collocation/>

（留学生センター 教授）

（大分大学国際教育研究センター 教授）

（大分大学国際教育研究センター 講師）

### 【謝辞】

本研究は科研費（基盤研究（C）16K02813）の助成を受けたものです。

### 【参考文献】

石川慎一郎（2008）『英語コーパスと言語教育』、大修館書店

国立国語研究所コーパス開発センター、2011、『日本語書き言葉均衡コーパス』検索アプリケーション「中納言」

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/auth/login>

徳弘康代、2006、日本語教育における中上級漢字語彙教育の研究”，早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士論文

<http://dspace.wul.>

waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/5428/1/  
Honbun-4252.pdf  
村木新次郎, 1991, 『日本語動詞の諸相』 ひ  
つじ書房

### 【注】

- 1) 国立国語研究所・Lago言語研究所：  
<http://nlb.ninjal.ac.jp/>
- 2) 筑波大学・Lago言語研究所：“Web コー  
パス”  
<http://nlt.tsukuba.lagoinst.info/>
- 3) 日本語学習支援システム 日本語共起語  
検索システム「なつめ」  
<https://hinoki-project.org/natsume/>
- 4) 石川（2008）は（コロケーションの共起  
強度を考える際に）共起頻度だけでは中  
心語と共起語の語自体の頻度によって値  
が大きく左右されると述べ、また共起強  
度を示す指標には高頻度のコロケーショ  
ンの評価に強い頻度型指標（Tスコア、  
対数尤度比）や低頻度でも特徴的なコロ  
ケーションを検出する非頻度型指標（相  
互情報量）があるが、Dice係数はその中  
間型であるとしている。こうした理由か  
ら本稿ではDice係数を学習者に提示する

指標として採用した。

- 5) 本稿では、「正答」は文脈に沿った意味  
の動詞を選んでいる場合とした。したが  
って助詞の間違いやテンスやアスペクト、  
活用形などの文法的な間違いがあっても  
選んだ動詞が正しければ正答とした。た  
だし、例文1のように「受ける」を選ぶ  
べきところを「与えられる」のようにヴ  
ォイスを変えることで文脈に合わせた場  
合は正答とした。
- 6) 「与える / 受ける」のような動詞の対立  
について村木(1991)は、「太郎は次郎に  
注意をあたえた / 次郎は太郎から注意を  
うけた」の例を挙げ、ともに「太郎」は  
動作者で「次郎」が被動者であり、二つ  
の関与者是对応する二つの文で格が交替  
していることや、これらの述語部分は  
「注意した / 注意された」とそれぞれ交  
替することから、このような語彙によっ  
て「能動 / 受動」の対立をつくる場合を  
「迂言的な受動表現」と呼び、ヴォイス  
の一部を成すと考えている。本稿でも語  
彙による「能動 / 受動」の対立も、以下  
「ヴォイス」と呼ぶこととする。

# 山口大学留学生アドバイザー業務と留学生支援の課題

野原志帆  
渋谷めぐみ

## 要旨

本稿では、山口大学の留学生アドバイザーの業務内容を紹介する。はじめに留学生アドバイザー職と業務について概観する。次に、留学生の社会生活の現状と生活上で困難が生じやすいトピックを提示する。最後に、ブロンフェンブレンナーのモデルを適用して留学生をとりまく環境を説明し、留学生が留学生アドバイザーおよびその他の援助資源からどのような援助を受けているかを説明する。

## キーワード

留学生支援, 留学生アドバイザー, 多言語, 大学, 援助資源

## 1 概観

### 1.1 本稿の目的

他大学と同様、国立大学法人山口大学（以下、山口大学）においても教職員・学生により様々な留学生支援が展開されている。その中で留学生アドバイザーは留学生の生活支援を行っているが、留学生数の年々の増加に伴い業務内容の多様性が増している。本稿では、山口大学の留学生アドバイザーの業務内容を紹介する。

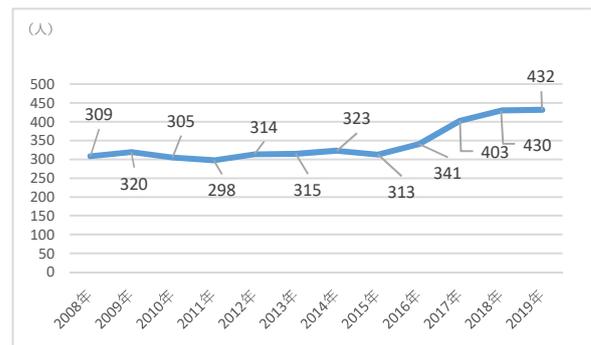


図1 山口大学在籍留学生数の推移（注1）

### 1.2 留学生数

2008年の文部科学省をはじめとする関係省庁による「留学生30万人計画」の骨子策定に伴い、全国の留学生数は増加してきた。図1のように、山口大学においても留学生数は増加傾向にある。

また、留学生を対象とするプログラム数およびその定員の増加により、図2のように滞在期間・出身国・帯同者といった彼らのバックグラウンドも多様化してきた。

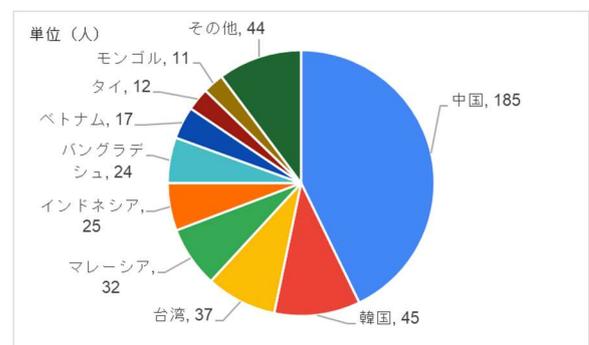


図2 国籍別在籍留学生数  
（2019年）（注2）

### 1.3 留学生の生活支援に関する研究

留学生の生活経験が留学の満足度に及ぼす影響は、先行研究により指摘されてきた。

Hennings, Tanabe(2018)が関西の大学への交換留学生を対象に行った調査では、「日本での生活経験」は90%以上の学生にとって日本留学の達成目標として重要であった。Perez(2017)によれば、大学による留学生へのサービス提供は留学のプル要因として機能するのみならず、大学の国際化において鍵となるトピックの1つとなりつつある。

留学生への生活支援についての研究も進んでいる。アメリカの大学で留学生を対象として生活支援と文化適応の関係を調査したShuによれば、大学からの生活支援は友人や研究仲間からの支援に次いで留学生の文化適応を大きく促す要因であり、また文化適応の促進のためには、大学による生活支援の規模および多様性の拡大よりも質の向上が重要である(Shu et al, 2020)。

国内においては、全国の大学の34.5%が、「外国人留学生向けの学生支援」が今後の課題であると回答している(JASSO, 2017)。各大学は留学生センターなどを設置し組織的に留学生の生活支援を行っており、その現状と課題について研究・報告が行われている(cf. 横田, 白土, 2004; 大西, 2012, 2016, 2018; 岡, 2016, 2017, 2018; 高松, 2019)。

## 2 留学生アドバイザー

### 2.1 設置の経緯

山口大学の留学生アドバイザーは、学生支援部国際交流課留学生交流係に属する非常勤事務職員である。留学生アドバイザー職は、留学生の抱える諸問題を扱う一次窓口として2011年6月に設置された。

当時の「山口大学外国人留学生・外国人研究者サポートオフィス申し合わせ」には、「支援内容」として次の記載がみられる。「サポートオフィスにおいては次に掲げる支

援業務等を行う。(1)在留資格認定証明書交付申請に必要な書類の本人への通知と受領。

(2)国際交流会館に関する資料及び入居申請書様式の本人への送付。(3)在留資格認定証明書交付申請。(4)在留資格認定証明書及び入学予定証明書(部局発行)又は入学許可書(教育支援課[当時:筆者注]発行)の送付。(5)国際交流会館への入居に関する通知。(6)渡日日程の照会。(7)借上バスによる、空港への出迎えサービス。(4月, 10月, 各1回)(8)出迎えサービスを利用しない者に対し、入国箇所からキャンパスまでのアクセスについての情報提供。(9)外国人登録[当時:筆者注], 国民健康保険加入, 銀行口座開設, 布団購入補助等日本での生活開始時の支援。(10)留学終了時の諸手続きに関わる支援。(11)その他教育, 研究に関わる分野以外の支援。」(山口大学, 2011)。

### 2.2 吉田キャンパスにおける相談体制

山口大学には吉田キャンパス(山口市)と常盤・小串キャンパス(宇部市)があり、本稿では学生数・留学生数が多い吉田キャンパスの状況について取り上げる。

吉田キャンパスの留学生アドバイザーは設置当初は1人体制であったが、留学生数の増加に伴い2017年4月より2人体制となった。また、アシスタントとして日本人学生または留学生が毎日1名、曜日ごとに勤務している。留学生アドバイザーは日本語と英語で対応が可能であり、アシスタント学生のうち1名は中国語で対応可能な者を採用するようにしている。

留学生アドバイザーおよびアシスタント学生は、留学生アドバイザールームに常駐している。相談に予約は不要で、来室以外に電話やメールでも相談に乗っている。留学生から相談を受けた教職員や日本人学生が、留学生アドバイザーに問い合わせに来る場合もある。またいくつかの後述事例に見られるように、

学外からの問い合わせ等にも対応している。

留学生アドバイザールームは共通教育棟 2 階に位置する。周囲に教室やオフィスはなく階段やトイレが配置されているため、空間的に独立した印象を与えると同時に、出入りする姿を他の学生に見られることも少ない。部屋の扉は開放的な全面ガラス張りであるが、その半分ほどは木の目隠しで覆われている。十畳ほどの広さの室内には、他の教室やオフィスの白い壁とは違い、橙色の壁紙が張られている。室内外の掲示スペースには一般の掲示物と並び、手作りの万国旗や各国の留学生の土産物が飾られている。相談に来る留学生にプライバシーが確保できるという安心感を与え、かつ居心地の良い空間になるような工夫がなされている。

相談には留学生アドバイザールーム内で対応するか、あるいは学内の他の窓口等と同行する。緊急時を除き、留学生アドバイザーは学外に同行していない。

### 3 留学生アドバイザーの業務（渡日前後の定型サポート）

留学生アドバイザーの業務は渡日前後の定型サポートと生活相談の個別サポートの 2 つに分けられる。この章では前者について記述し、次章で後者について記述する。

#### 3.1 渡日サポート

留学生の入学時期は 4 月と 10 月であり、これに合わせて渡日に関するサポートが必要となる。留学生アドバイザーは学部から依頼を受け、入学が決まった留学生に対し在留資格認定証明書（Certificate of Eligibility, 以下、COE）の交付申請および本人への送付、渡日前情報の提供、印鑑等の注文、空港から大学までの交通手段の情報提供、福岡空港からのピックアップバスサービス、留学生寮（国際交流会館、YU 国際シェアハウス）の入居申請・選考結果通知等を行っている。対象となる留学生数は、2012 年頃は各回 20

名程度であったが、年々増加し 2018 年頃からは各回 80-180 名となっている。

福岡空港ピックアップバスサービスは、新留学生オリエンテーション開始前日に福岡空港から山口大学まで留学生を送迎するサービスである。バスは午前中に山口大学を出発し昼過ぎに福岡空港に到着して留学生を乗せ、常盤キャンパス、YU 国際シェアハウス・国際交流会館（ともに山口市）で順次停車する。バス 1 台あたりの定員は留学生約 40 名で、留学生の数に合わせて 2～4 台を準備する。1 台につき職員 1 名と在学生ボランティア（後述）数名が乗車する。

#### 3.2 新留学生オリエンテーションの運営

上述の年 2 回の入学時期に合わせ、新留学生全員を対象としたオリエンテーションが行われる。留学生交流係が日程とプログラムを決定し、留学生アドバイザーがスケジュール調整を行い、留学生センター等の協力を得て実施する。プログラムの一部には日本語・英語・中国語の通訳を準備している。また、日本人を中心とした在学生ボランティアを募集し、福岡空港ピックアップバスサービスおよびオリエンテーションの各プログラムを補助してもらう。

留学生アドバイザーは市役所・銀行口座開設手続きを担当し、書類の事前準備・記入指導・市役所・銀行への提出、本人確認の引率、手続き完了後の在留カード・銀行通帳の受け取りと留学生への受け渡しを行う。

市役所手続きについては、オリエンテーションのプログラム内で留学生が住民異動届・国民年金免除申請書を作成し、留学生アドバイザーおよび留学生交流係が全員分の書類を提出し住民登録をする。

銀行手続きについては、留学生アドバイザーおよび留学生交流係が銀行に依頼し、まとめて新入留学生の口座を開設する方法をとってきた。しかし留学生数が増え、また金融関

連の法律改正に伴う銀行事務の増大という事情もあり、以前より銀行から留学生の口座開設の依頼件数を減らしてほしいとの要望が出ていた。これを受け、山口大学は 2019 年

10 月に YU 国際シェアハウスの家賃支払い方法を変更し、YU 国際シェアハウス入居者は銀行口座なしで留学生寮の家賃の支払いができるようにした。そして、一斉口座開設の対象者を国際交流会館居住者のみとした。しかし対象とならなかった留学生のうち数十名が口座を開設するために個人で銀行を訪れたため、一部の学生が開設手続きを断られるなどの事態となり、銀行側からの要望で 2020 年 4 月新入留学生については再び留学生寮全居住者の一斉口座開設を行う運びとなった。

#### 4 留学生アドバイザーの業務（生活相談の個別サポート）

留学生アドバイザーに持ち込まれる相談の件数は 1 日あたり 3-10 件で、4 月と 10 月の渡日直後の時期などには 1 日 20 件以上になる日もある。

##### 4.1 在留資格に関係する相談、書類作成

本学における在留資格に関連する業務に留学生アドバイザーが何らかの形で関わる割合は高い。本学の留学生・外国人研究者の

COE 交付申請の 9 割近くを留学生アドバイザーが行っていると推測される他、留学生・外国人研究者の個別の在留資格の延長・変更、家族滞在の COE 交付申請等についての相談に乗っている。

在留資格に関する相談の一つに、休学に関する相談がある。休学の場合には「出入国管理及び難民認定法」（以下、入管法）では在留資格に基づく本来の活動を継続して 3 か月以上行っていない場合は在留資格取り消しの対象になると定められているため、休学中は帰国しなければならない。また、休学中は資格外活動（アルバイト）ができない。このた

め、留学生は休学をする際には生活についても計画を立てる必要がある。

就職活動のため卒業後の在留の継続を希望する留学生からの相談はここ数年増加しており、希望する学生には在留資格を特定活動に変更する手続きについて説明している。しかし、これまでに行ってきた就職活動の回数や内容が乏しかったため、手続きに必要な推薦状が大学から発行されない場合もあった。

##### 4.2 学内資源・学内コミュニティとの連携

履修、日本語授業、サークル、イベント申込、住居の紹介など学内に関する相談については、教員や学内の担当部署と連携している。同国籍の学生の相互扶助団体が活発に活動している場合は、相談内容によってはそこに相談するようにアドバイスする場合もある。

留学生アドバイザーが必要に応じて通訳をつとめたり書類の代理記入を行ったりしていることに見られるように、留学生も利用する学内インターフェースの一部が多言語対応していないことに不便を感じる留学生は多い。

例えば、2019 年にはある留学生が留学生センターのニューズレターに英語で寄稿した。「私たち留学生は日本語で書かれた連絡を無視しがちです。時にそれは非常にマイナスであり、ツケを払うこととなります。一度私たちは授業料免除申請のリマインダーを無視しました。そのため授業料を全額払わなければならない、生活費を削り余分にアルバイトをするはめになりました。こんなことも起こり得るのですから、友よ、すべてのメールは捨ててしまう前に一度中身が何かを知るべきです。」（山口大学, 2019）

##### 4.3 書類記入補助、関係各所への連絡、不測の事態への対応

日本語能力の低い留学生に対する生活サポートは、日本語能力の高い留学生と同様のサポートに加え、市役所手続き、公共料金等の

手続き・支払い・解約，病院や交通手段の予約，交通事故・ケガなどの保険手続き，郵便物配達の手配，住宅や引越しに関する手続きなど広範にわたる。これらの業務は1回の相談で終わる場合が多いが，内容によっては継続的な相談が必要となる。

#### 4.4 住居に関するサポート

山口大学の留学生寮の部屋数は，国際交流会館とYU国際シェアハウスを合わせて164戸である。現在の在籍留学生数は常時300名以上で，半年ごとに100名以上の新規留学生が入学する。鈴木が「ほとんどの大学では短期留学生や渡日一年以内の新入留学生，あるいは国費留学生に優先的に宿舎を提供するという習慣がある」と指摘する通り（鈴木 et al, 2013），山口大学においても交換留学生・新規渡日生・国費留学生の留学生寮への入居許可の優先順位が高い。半年または1年の期間である交換留学生は常時100名以上が在籍しており，彼らは在学期間中を通して留学生寮への入居が可能である。一方で，2019年には渡日直後の国費留学生でも入居ができない者がいたほど，留学生数に対して留学生寮の部屋数が少ない。このため，正規課程留学生をはじめとして留学生の大半は新入生であっても民間の賃貸物件に住んでいる。

単身・家族用の適切な留学生寮の不足は留学生にとって大きな負担であるのみならず，地域や大学の援助資源にとっても一定のコストとなっており，それは各種の手続き・連絡・交渉，あるいは地域や住民とのトラブルといった形をとって表れている。

留学生寮に入居できなかった留学生は民間アパートに入居するが，来日直後に賃貸契約を結ぶ必要があったり日本の契約の煩雑な手続きになじみがなかったりし，また費用面でも負担が大きい。そのため，留学生アドバイザーには入居から退去までを通し，様々な相談が寄せられる。また，最近では留学生に積

極的に部屋を貸したいという不動産会社もあるが依然留学生に入居に対して消極的である家主が多いため，留学生は日本人学生に比べて物件の選択肢が多くない。

家族を帯同している留学生は，県営住宅に入居を希望する場合が多い。以前は留学生アドバイザーが，希望者の入居申請書類作成を補助していた。しかし入居後の県営住宅内での清掃等の共同活動に関するサポートは行っていなかったため，他の住民との間でコミュニケーションが十分にとれないことに起因するトラブルが絶えなかった。2017年に留学生交流係が県営住宅管理事務所と話し合った結果，日本語ができない留学生が入居を希望する場合は，山口大学は申請のサポートはせず，留学生に自分で特定の日本人に入居時から退去時まで一貫して書類作成および共同活動のサポートを頼むように指導することとなった。

#### 4.5 家族・子どもに関するサポート

留学生が家族を帯同する場合に大学へ届け出る制度はないため正確な数は不明であるが，2019年10月に大学内関係者に聞き取りを行った際は，吉田キャンパスで家族を帯同している留学生は35名であった。2019年10月の吉田キャンパスの留学生数は305名，うち研究生・正規課程留学生は159名であるため，吉田キャンパスで学ぶ留学生の約1割，うち研究生・正規課程留学生に限れば約2割が家族を帯同している。

吉田キャンパスにおける留学生の家族に関する取り組みとしては，住居の提供が挙げられる。国際交流会館に夫婦室4部屋，家族室4部屋を設けている。また，家族を対象とした大学による日本語授業は行われていないが，地域の国際交流協会が留学生寮で定期的に日本語教室を開催しており，家族も参加できる。

##### 4.5.1 保育所，幼稚園

留学生が子を保育所や幼稚園へ通わせるこ

とを希望する場合は、自分で入所申請をする必要がある。留学生アドバイザーは申請書類の記入を補助したり、市役所や施設に連絡をしたりしている。入所後も、学生が配布プリントを持ってきたり、また施設が子供の様子や持ち物など留学生に伝えてほしい事項を留学生アドバイザーに電話で連絡してきたりするため、都度対応している。

留学生が子を保育所に入れる際に、次のような状況に関する相談が頻繁にある。

(1) 留学生が子を連れて入学し、保育所入所待機の状態になる。月齢が小さいと特に保育所の定員が少ないため、申請から入所まで数か月間かかる場合もある。

(2) 留学生が近辺に多く住む山口大学から自転車での通園時間が10分以内の保育所は7箇所である。周辺の公共交通機関は通園には不向きである。遠方の保育所に決まった学生の中には、自宅から坂を越えて自転車で20分の距離の保育所に子を入れる学生や、子の送迎のために自家用車を購入する学生もいる。

(3) 留学生が子の世話をしてもらうために自分の親を短期滞在の在留資格で呼び寄せ、滞在期間が切れる際に、期間の延長を入国管理局に申請する。

子が保育所に入所した後も、研究と育児の両立には困難を伴う場合が多い。また、留学生により授業・研究のスケジュール、子の年齢・人数は異なるため、保育援助のニーズは様々である。

#### 4.5.2 小学校、中学校

留学生の子が小学校、中学校に入学する場合は留学生アドバイザーが学校に連絡をとり、入学前の面談の日程調整や持参書類の記入補助を行う。留学生らは大学周辺に住んでいるため、その子らは全員が大学所在地域にある同一の小学校、中学校に通っている。以前は留学生アドバイザーが小学校に電話をして事前面談の日程を決め、面談時に留学生が受け

取った書類の記入を補助していた。しかし

2019年1月に小学校から要請があり、留学生アドバイザーが前もって留学生に入学手続きについて説明をして書類を記入させ、留学生がその書類を持参して小学校で面談をする形となった。また入学後も学校からの配布プリントについて、留学生アドバイザーに内容の翻訳や説明を求める留学生が多い。

学校は、登校時間、制服・学用品、校外学習を含む学校行事については多くの場合に日本人児童・生徒と同じ対応を求めているようである。一方で留学生が戒律を理由として給食、衣服、礼拝について学校に配慮を希望する場合があります、多くが認められているようである。留学生は留学生アドバイザーに、その学用品の用途・使用場面・使用頻度・必要性、行事であれば参加は義務であるかといった質問をすることがある。

#### 4.6 学外機関からの苦情への対応

2018年における山口大学留学生は430人であったが、同年の山口市の中長期滞在在留者数は1,671人であり、山口大学留学生が山口市全体の在住外国人の約25%を占めた(法務省,2019)。2018年の全国の中長期在留者のうち在留資格が留学であるものは11.90%であるため(法務省,2019)、山口市の中長期在留者における留学生の割合は全国平均に比して高いと言える。

このように留学生の割合が高いため、地域にとって初めて受け入れる外国人が山口大学留学生である場合も多く、そのためか留学生と地域の接触により生じる、生活習慣の相違などに起因するコンフリクトに対して、山口大学が対処するよう地域の関係者から求められる場合がある。

#### 5 相談とサポートの現状

Yi(2018)はアメリカのコミュニティカレッジの留学生を対象とした研究にブロンフェン

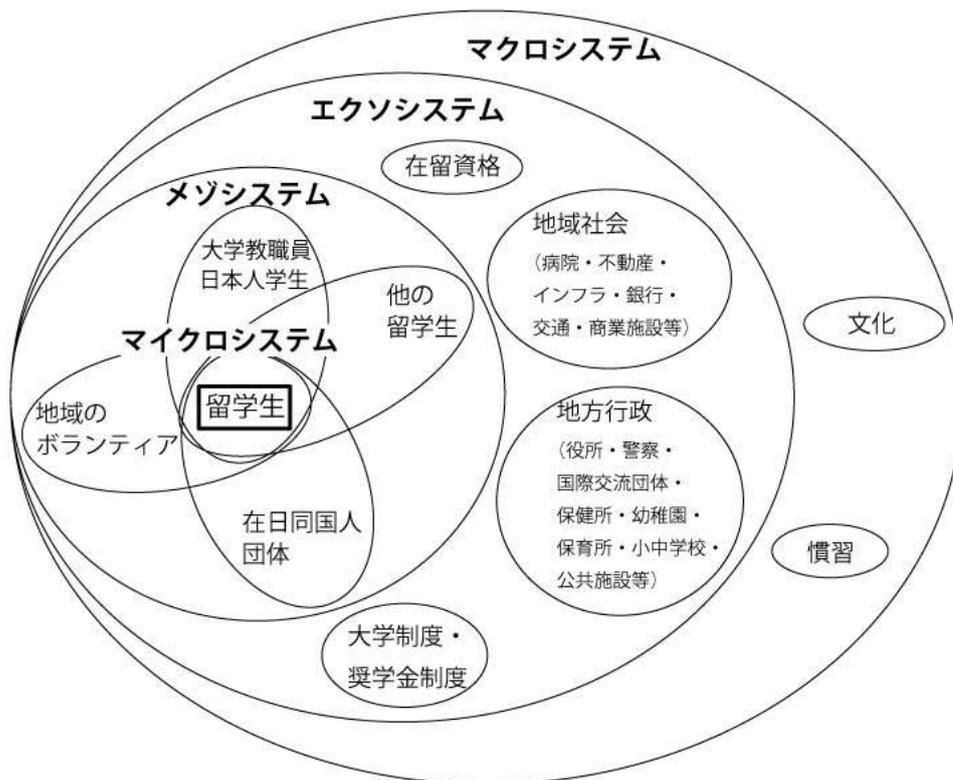
ブレンナーの社会生態学モデル(Social ecological theory, Bioecological theory)を適用し、留学生をとりまく問題について整理した。社会生態学モデルでは、個人がどのような環境の影響下にあるかを提示するために、個人をとりまく環境をその個人との関係によって4つの階層に分類する。

(Bronfenbrenner, 1979, 磯部訳 1996)。個人に最も近い内側の層であるマイクロシステムには、個人が直接物理的な関わりをもつ個々の集団・機能等が含まれる。メゾシステムはマイクロシステムの各集団同士の相互ダイナミクスである。その一階層外にあるエク

ソシステムは、公的または私的領域における、より大きな社会システムであり、個人に対する直接の働きかけはないが個人の環境に影響を与えるものである。最外部のマクロシステムは個人がおかれた環境の文化的態度やイデオロギーであり、エクソシステム以下の各層はこのマクロシステムによって大きく方向付けられる。

本学の留学生アドバイザーへの相談事にあられる留学生個人の環境要因を同モデルに当てはめたものが、図3である。

図3 ブロンフェンブレンナーの社会生態学モデルの留学生相談事例への適用



次に、各レベルの環境要因に対し、留学生アドバイザーおよびその他の援助資源がどのようなサポートを行っているかを見る。

マイクロ/メゾシステムレベルでの相談については、留学生アドバイザーは学内の教員・学部・事務・大学生協・学内コミュニテ

ィ等の担当者に相談をつなげている。また家族・子どもについての相談があった場合に、留学生アドバイザーが留学生に行政が主体でないボランティア団体や在日同国人団体を紹介することはないが、一部の留学生はこれらの集団から多大な支援を受けている。松本ら

が山口大学の留学生とその家族を対象に行ったインタビューからは、同国人同士のネットワーク内で子どもの送迎や育児に必要な物品に関して協力しあったり、地域ボランティアから出産・育児に関して通訳や交通手段の提供などで支援を受けたりしている様子が伺える。(松本 et al, 2019)。

エクソシステムレベルに属する在留資格(入管法)・地方行政・地域社会への対応は、事実上学内における留学生アドバイザーの固有の業務として位置づけられているといえる。

しかし、この業務には学外機関との連絡が多く含まれるが、留学生アドバイザーは緊急時以外は学外に同行しないため、留学生が通訳を連れて学外に行く必要がある場合は友人・知人や学部日本人チューター等に頼む他なく、相談に来ても同行者を見つけられずにニーズが満たせない場合もあった。こういった不便な状況を受け、2019年4月に留学生センターによって留学生の生活サポートを目的とした学生団体「LiVI」が結成され、留学生の個々の求めに応じて学生が学外に同行するシステムが構築された。これにより、留学生アドバイザーのところに相談に来た留学生に学外同行が必要な場合にも遅滞なく対応できるようになった。またスマートフォン等の翻訳機で対応するため通訳の同行を要しないと言う学外業者もいくつかあり、少しずつ留学生のニーズが満たされやすくなっていると思われる。

一方で、マクロシステムレベルに属する文化・慣習や差別が背景に色濃くある相談については、適切なつなげ先を見つけられず、留学生のニーズが満たされない場合があり、留学生援助体制の今後の課題である。

## 6 結論

以上、留学生の相談事例を交えつつ留学生アドバイザーの業務を紹介した。留学生の相談内容を通し、留学生アドバイザーの業務も

含め、大学や地域の留学生受け入れ体制に多くの改善の余地があることがわかる。今後さらなる留学生の受け入れ拡大につれ相談数の増加および内容の多様化が予想されるが、そこで起こる問題への対応に本報告が少しでも役立つことを期待する。

(留学生交流係 留学生アドバイザー)

---

## 【参考文献】

- (1) 大西晶子, 2018, 「留学生層の多様化に留意した学生支援 - 文化的多様性に対応した留学生支援の実践 -」, 『留学交流』 93, 1-9
- (2) 大西晶子, 2016, キャンパスの国際化と留学生相談, 東京大学出版会
- (3) 大西晶子, 2012, 「大規模な留学生受け入れを行う大学における留学生支援」, 『コミュニティ心理学研究』 16-1, 27-38
- (4) 岡益巳, 2018, 「岡山大学留学生相談室に持ち込まれた留学生家族に関わる事案」, 『岡山大学経済学会雑誌』 50, 57-70
- (5) 岡益巳, 2017, 「岡山大学留学生相談室へハラスメントとして持ち込まれた事案に関する実証的研究」, 『広島大学国際センター紀要』 7
- (6) 岡益巳, 2016, 「岡山大学に在籍する留学生が遭遇した好ましくない人物・団体: 留学生相談室が関与したケース」, 『広島大学国際センター紀要』 6, 21-34
- (7) 工藤正子, 2009, 「関東郊外からムスリムとしての居場所を築く - パキスタン人男性と日本人女性の国際結婚の事例から」, 『文化人類学』 74-1, 116-133
- (8) 鈴木あるの, 河合淳子, 田中みさ子, 鈴木克彦, 2013, 「留学生の住宅嗜好と

- その背景に関する研究—中国人留学生の動向に着目して—, 『日本建築学会計画系論文集』78-686, 745-754
- (9) 総務省中部管区行政評価局, 2017, 宗教的配慮を要する外国人の受入環境整備等に関する調査—ムスリムを中心として—資料編  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000521058.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000521058.pdf)
- (10) 高松里, 2019, 「2017年度九州大学留学生センター・留学生指導部門報告」, 『九州大学留学生センター紀要』27, 151-160
- (11) 中本進一, 2019, 「留学生支援ニーズの多様化と留学生アドバイザー—コンテキストアプローチの実践」『埼玉大学紀要(教養学部)』第54巻第2号, 99-109
- (12) 日本学生支援機構(JASSO), 2018, 大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成29年度), 59  
[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi\\_chosa/\\_icsFiles/afieldfile/2018/11/29/1\\_kekka.pdf](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_icsFiles/afieldfile/2018/11/29/1_kekka.pdf)
- (13) 法務省, 2019, 在留外国人統計  
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&tokei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=24101212&tclass1=000001060399>
- (14) 松本美紀, 米田真子, 倉木麻衣, 2019, 在日外国人の妊娠・出産・子育てニーズに関する研究—山口市H会における在日外国人と支援者へのインタビュー調査より, 山口県立大学卒業論文
- (15) 山口大学留学生センター, 2019, 山口大学留学生ニューズレター  
[http://www.isc.yamaguchi-u.ac.jp/04for\\_grad/Newsletter\\_No13.pdf](http://www.isc.yamaguchi-u.ac.jp/04for_grad/Newsletter_No13.pdf)
- (16) 山口大学留学生支援室, 2011, 「留学生アドバイザーの活動について」, 山口地域留学生交流推進会議発表資料(2011年11月25日)
- (17) 横田雅弘, 白土悟, 2004, 留学生アドバイザーング, ナカニシヤ出版
- (18) レシャード・カレッド, 2019, 「イスラム圏の小児に対する対応」, 『小児科診療』, 診断と治療社
- (19) Adriana Perez-Eninas, Jesus Rodriguez-Pomeda, 2017, *International Students' Perceptions of Their Needs When Going Abroad: Services on Demand*, Journal of Studies in International Education
- (20) Hennings Matthias, Tanabe Shin, 2018, *Study Abroad Objectives and Satisfaction of International Students in Japan*, Journal of International Students, Volume8-Issue4, 1914-1925
- (21) Frank Shu, Shujaat F. Ahmed, Meghan L. Pickett, Roya Ayman, Samuel T. McAbeeb, 2020, *Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment*, International Journal of Intercultural Relations, 74, 136-148
- (22) Urie Bronfenbrenner, 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press (磯貝芳郎訳, 1996, 人間発達生態学8(エコロジー): 発達心理学への挑戦, 川島書店)
- (23) Yi Leaf Zhang, 2018, *Using Bronfenbrenner's Ecological Approach to Understand Academic Advising with International Community College Students*, Journal of International Students, Volume8-Issue4, 1764-1782

【注】

- 1) 在籍の基準日は年度ごとに異なる。

- 2) 「その他」には以下の各国を含む。ハンガリー(6人)，ラオス人民民主共和国(5人)，ネパール連邦民主共和国(5人)，インド(3人)，ミャンマー連邦(2人)，フィリピン共和国(2人)，東ティモール民主共和国(2人)，アフガニスタン・イスラム共和国(2人)，ウクライナ(2人)，スリランカ民主社会主義共和国(1人)，イラン・イスラム共和国(1人)，エジプト・アラブ共和国(1人)，ボツワナ共和国(1人)，マラウイ共和国(1人)，カーボヴェルデ共和国(1人)，ジブチ共和国(1人)，ドイツ連邦共和国(1人)，ポルトガル共和国(1人)，デンマーク王国(1人)，ペルー共和国(1人)，グアテマラ共和国(1人)，オーストラリア連邦(1人)，ソロモン諸島(1人)，パプアニューギニア独立国(1人)

## 『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、主として機構を構成する各センターの実践報告、事例研究、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.17, 2020

## 【Papers】

MA,Lijuan;FUKUDA,Takamasa : On the Key Competency in the Art Education Curriculum of Normal Universities in China  
~A Case Study of Shaanxi Normal University~

[page. 1 -10]

HAYASHI,Toru : Successes and Challenges of Faculty and Staff Development in University Consortium  
~Examining Challenges in Yamaguchi Prefecture~

[page.11-21]

HAYASHI,Hiroko : The University Selection of Yamaguchi University Students who graduated from Evening High Schools and Correspondence High Schools

[page.22-32]

TSUJI,Tamon : Contributing to Society through Extra-curricular Activities  
~Examining the Classification of Projects in "Yamaguchi University OMOSHIRO project" by Sustainable Development Goals (SDGs)~

[page.33-42]

TSUJI,Tamon : Extra-curricular Participation and Career Development  
~ Examining self-evaluation by "Yamaguchi University OMOSHIRO Project" Participants~

[page.43-54]

## 【Case study】

OKADA,Koichi : Case Studies and Current Trends in IR  
~Examining Commercially Produced English Tests and Student Class Evaluations~

[page.55-60]

HIRAO,Motohiko;TANAKA,Kumiko : New Graduate Recruiting and the Goals and Effects of Company Internships  
~A Case Study of Questionnaires from Yamaguchi University and Shimane University~

[page.61-64]

OKADA,Nahoko;SUTO,Kunihiko;TANAKA,Ayami;YANAGISHITA,Masako;KANEKO, Hiroshi : An Inter-University Network for Support for Students with Special Needs

[page.65-70]

NAKAHARA,Atsuko;FUJIKATSU,Ayaka;HATANO,Hiromi;UMEMOTO,Tomoko;MORI FUKU,Orie;KOBAYASHI,Kumi;YAMAMOTO,Naoki;MORIMOTO,Hiroshi;OKUYA,Shigeru : Utilizing Measles Antibody Test Results in the School of Medicine

[page.71-75]

NAKAMIZO, Tomoko; SAKAI, Mieko; KANAMORI, Yumi : Development and Testing of a Collocation Search System "KARIN"  
~Comparing Results of Testing with Intermediate and Advanced Japanese Learners~  
[page.76-87]

NOHARA, Shiho; SHIBUYA, Megumi : The Role of Advisers for International Students and Issues in Providing Social Support for International Students at Yamaguchi University  
[page.88-97]

# 「大学教育」編集委員会

委員長 菊 政 勲 (大学教育センター センター長)

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)

〃 中 野 祥 子 (留学生センター 助教)

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17号 ISSN 1349-4163

2020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](mailto:ga104@yamaguchi-u.ac.jp)

U R L : <http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp>

---