

ISSN 1349-4163

Journal of Higher Education Vol.23, 2026

大学教育

第 23 号

2026

山口大学 教育・学生支援機構

大 学 教 育

第 23 号

目 次

論 文

1. 地方国立大学における県外高校出身者の大学進路選択
—山口大学入学者追跡データの分析より—
林 寛子 1
2. 大学生活リズム再構築を目的とした「朝活」プログラムの成果と課題
樋口 尚子 佐々木 眞穂 山本 直樹 14

報 告

3. 社会人基礎力の測定に関する研究と大学1年生の社会人基礎力の修得状況
—理学部,工学部,農学部,共同獣医学部の1年生によるデータ分析—
辻 多聞 24
4. 拡張する大学教員の専門性
—大学事務職員からキャリアチェンジした教員の自己認識の観点から—
坂本 規孝 藤本 正己 33
5. 山口県立大学生の二酸化炭素排出量
藤原 勇 今村 主税 40
6. 大学教員の担う学生支援の実態
—クラス担任及びゼミ・研究指導教員が行う学生支援に着目して—
藤本 正己 杉田 郁代 山本 啓一
坂本 智香 45
7. 令和7年度化学物質安全推進室の活動報告
—化学物質リスクアセスメント結果公表—
藤原 勇 近藤 圭 鬼村 謙二郎
森本 宏志 船本 大起 米本 智美 51
8. 障害学生修学支援に係る新規相談時期と学年進行の関連性
—山口大学の事例から—
櫻井 凜 岡田 菜穂子 柳下 雅子
松尾 理佳 田中 美穂 田中 亜矢巳 58

9. 教職協働で築く教学マネジメントの基盤

—山口大学教学マネジメント室 2022 年度から 2025 年度の歩み—

岩野 摩耶 藤本 正己 林 寛子
大谷 いつ子 渡邊 早苗 野崎 浩二

64

投稿規定

70

地方国立大学における県外高校出身者の大学進路選択 —山口大学入学者追跡データの分析より—

林 寛 子

要旨

本研究は、山口大学の県外高校出身者を対象に、卒業後の地元（出身高校所在県へのUターン）就職を規定する要因と大学進路選択の時期と理由について分析を行った。分析の結果、地元就職か否かの進路分化は、「養成系学部の選択」や「出身地の人口規模」が関連しており、大学入学後に大学での高い学業成績（GPA）によって補強される実態が明らかとなった。また、人口規模が小さい自治体出身者は、周囲の進学動向に左右されず早期に進路を決定する自立的な傾向を持つことが示された。結果から、若者の地域定着を促進するには高校段階から卒業後のキャリアを見据えた高大接続の観点が必要であることが示唆された。

キーワード

大学進路選択, 追跡調査, 学校トラッキング, 地元就職

1 課題の設定

1.1 地方国立大学における進路分化と地域間移動

高校生の大学進路選択は、家庭の経済状況や地域環境など自らが抱えるさまざまな制約下での調整を経て決定される。その結果として生じる地域間移動の有無は、教育機会の格差や地方からの若者流出といった課題に直結している。

大学進学に伴う地域間移動の研究は、人口学、社会学、教育社会学、経済学などの諸分野で蓄積されてきた。先行研究では、性別や家庭環境が移動の有無に影響し、それが教育・職業機会を左右することで、進路分化が引き起こされる構造が明らかにされている。

例えば、清水・坂東（2013）は、1970年代から2012年にかけての東京圏・大阪圏・名古屋圏の大都市圏とそれ以外の非大都市圏の4

地域間の大学進学に伴う地域間移動の動向を学校基本調査のデータに基づき分析し、非大都市圏から大都市圏への人口流出が加速し、特に東京圏への一極集中の実態を明らかにしている。また、非大都市圏から都市圏への移動について、移動数の推移を性別で比較し、男性ではいずれの移動も1990年代半ば以降減少ないし横ばい傾向だが、女性では上昇ないし横ばいで、男性の都市圏への移動が停滞する中で、女性の進学移動が都市部への人口流入の勢いを支えていることを明らかにしている（清水・坂東、2013: 63）。また、李・杉浦（2012）は、2008年及び2010年に実施した東北出身者の東京圏在住者と東京圏出身者の東京圏在住者との比較調査から、家庭環境における格差について研究し、父親が専門・技術系・管理的職業の「地方で「恵まれた」家庭の子弟が進学時に移動し、高い所得を得ている」こと、及び「就職時の移動に関しては、

家計の経済的な環境とは無関係に移動を選択している」（李・杉浦，2012：83）ことを明らかにしている。

進路分化の研究において、若者の進路の経路は「トラック」と呼ばれる。教育システムが学力や志望に応じて生徒を系統的に振り分け、不平等を固定化させる構造が「トラッキング」である。この構造には、進学トラック／非進学トラックに分かれる高校間の階層構造（以下、高校トラッキング）のみならず、同一校内でのクラス・コース分けといった高校内の階層も含まれる。高校生はどのトラックに水路づけられるかによって、その後の教育内容や学習環境が限定され、進路選択の幅が狭まり、社会的な格差が維持、固定される仕組みとなっている。こうした進路分化は、将来の職業や所得の格差、すなわち格差の再生産に結びつくため、極めて重要な研究課題である。

先行研究では、高校トラッキングが進路に与える影響や、格差再生産のメカニズムについて実証的な研究が積み重ねられてきた（中澤・藤原，2015；尾嶋・荒牧編，2018など）。その中で、田垣内（2023）は市町村規模による高校トラッキング構造の差異を分析し、人口規模が小さい市町村ほど進学校が形成されにくく、偏差値輪切りの高校トラッキングにおいて高校ランクが低い高校に偏ること、また、人口規模が小さい市町村では、都市部のように「進学校」から「進路多様校」まで学力層ごとに高校を分けることが困難であるため、一つの高校の内部に、普通科とそれ以外の学科を併置することで、多様な生徒のニーズに応え進学機能を保持している実態を明らかにしている。田垣内は人口規模を0～2万人、2万～5万人、5万～10万人、10万～20万人、20万～35万人、35万～100万人、100万人～の7区分で分析をし、「特に人口10万人以下の小都市では進学校が位置することは非常に稀である」（田垣内，2023：264）ことを明らかにして

いる。

さらに、吉川（2019）は、「地方の出身者がアカデミックな進路選択とは別次元のものとして、自らの地域移動について選択していく進路の流れ」をローカル・トラックとして定義した（吉川，2019：223）。具体的には「進学先の難易度や学校歴の威信レベルとは関係のない進路分化」（吉川，2019：222）があることを明らかにしている。郡部の高校で「エリートとして育てられ、県内のエリート職にまっすぐ向かう筋道の高等教育を県内で受け、実際に県内職を移動していく人財になるという経路」、つまり、高校3年時から将来は県内に就職しようという意思がはっきりしている場合、県や市町村の行政職員、警察や消防などの保安関係職員、教員、保育、医療従事者などの県内高学歴労働市場への参入を前提として進学先が決められるため、地元大学の教育学部、または高校教員となりうる専攻、あるいは医療技術系の学部を進学先に選択したケースでは、高校卒業時にすでにローカル・トラックの本流に引き込まれている（吉川，2019：223-224）と説明している。

以上の先行研究を踏まえれば、ローカル・トラックは、若者の進路選択における自己実現を規定する重要な構造的要因を内包していると考えられる。ローカル・トラックによる若者の地域定着は、人材確保の観点から地域社会の存立と維持に寄与する側面がある。しかし一方で、ローカル・トラックによる地域の縛りが強まることで、若者がキャリアの選択肢が狭まり、「やむを得ず地元に残る」状況が増加すれば、機会の不均衡や将来への閉塞感が生じ、結果として地域内での格差を固定化させる懸念もある。

そこで、本研究においてはローカル・トラックに焦点を当て、若者の進路分化の構造を明らかにすることを目的とする。これは単なる個人の決定プロセスの解明に留まらず、地域の労働市場の維持や所得格差のあり方、大

学教育における支援を検討する上で、極めて重要な意義を持つ。

1.2 山口大学における課題の設定

1.2.1 山口県における若者の流出と進学構造

日本においては、大学が大都市圏（特に東京圏）に集中しており、大学進学にともなう転入超過率は東京、京都で極めて高い（清水・坂東，2013；文部科学省，2021）。それ以外の地域にとって若者の進学にともなう県外流出は喫緊の課題になっている。リクルート進学総研の「マーケットレポート2023」によれば、2023年の大学入学者の地元残留率は全国平均44.8%に対し、山口県は23.8%と低く、18歳人口の減少率も18.2%（全国平均11.6%）と深刻である（リクルート進学総研2024：27）。また、山口県内の高校生は高校進学時点で大学への進学トラックか非進学トラックかに明確に分断されており、進学トラックの多くが地元に残留しない構造にある（林，2025b）。この状況下で、山口大学は山口県内高校出身者の占有率は約25%に留まり、広島県、福岡県を中心に全国から入学者を集めている¹⁾。

1.2.2 先行研究と本研究の着眼点

大学進学時の移動だけでなく、大学卒業時の移動にも注目し、山口県におけるローカル・トラックの現状を検討した林（2025b）は、山口大学に進学した山口県内高校出身者が山口県内就職か山口県外就職かにどのように水路付けられていくのか、トラッキング構造を分析した。その結果、山口県内高校出身者の地元就職の有無は、高校段階での養成系学部の選択に強く規定されており、大学入学前の職業意識が地域移動を決定づける主因であることを明らかにしている。加えて、大学での高い学業成績（GPA）が地元定着を補強する要因として機能していること、女性よりも男性が地元定着する傾向にあることも示している。

林（2025b）が用いたデータは、大学入試の改善や研究を目的に大学が独自に収集した山口大学の入学者追跡調査データである。このデータは入学者のみを対象としているため、山口県内高校出身者で山口県外に進学した者のデータは含まれず、山口県外の高校出身者で山口県に進学した者のデータを含む。

このデータを活用した次なる研究の段階として、山口県外の高校出身者の進路分化の構造を明らかにする必要がある。山口県外の高校出身者の進路分化を分析するためには、山口県内高校出身者の進路分化と比較分析する必要があるが、大学進学時における地元への定着と、山口県外からの流入は、大学進路選択の意味が異なるであろう。県外の地域社会の背景までを考慮して分析する必要があるが、まずは、林（2025b）の山口県内高校出身者の分析を基盤としつつ、これまで十分な知見が得られていない県外高校出身者の進路分化の構造を明らかにすることを本研究の目的とする。具体的には、山口大学に進学した山口県外高校出身者において、在籍4年間で卒業、就職した者を対象として、大学卒業後に出身高校所在県（以下、地元）に就職か地元外に就職かの2群を比較することにより、以下の3つのリサーチクエスションについて検討する。

1.2.3 リサーチクエスション

1つ目は、高校生の進路分化を作り出す要因として考えられる性別、出身高校学科、出身高校偏差値、また、大学入学後の進路分化を作り出す要因として考えられる学部系統、入試区分、大学での学業成績（GPA）が地元就職か地元外就職かの規定要因になり得るのかである。山口大学の山口県内高校出身者を対象とした林（2025b）の分析では、男性、養成系学部の学生、大学での学業成績（GPA）が高い層が地元定着（山口県）する傾向にあった。山口県外の高校出身者の分析においても地元へUターンする者は山口県内高校出身者と同

様の傾向にあると想定する。その際、山口県外の高校出身者については、出身高校所在地（市町村単位）の人口規模を変数に加え、地元就職かどうかの規定要因になり得るか分析を行う。地理的な制約がある小規模自治体出身者ほど地元回帰志向が強いと推測する。

分析に際して、本稿における「地元就職」の定義について補足しておく。卒業後の移動先を分析する際の「地元」は、出身高校所在県を指しており、出身高校所在市町村と就職先市町村が異なる場合であっても、同一県内であれば「地元就職」として県単位で集計する。一方で、出身高校所在地の人口規模の変数は市町村単位で扱う。出身高校所在地の人口規模を変数に加えるのは、大学入学以前の地理的な制約といった教育環境の特性を詳細に捉えるためであり、県単位ではなく市町村単位で区分する。また、本研究においては「地方」を以下のように定義する。まず、広域的な圏域区分として、東京圏（埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県）、名古屋圏（岐阜県、愛知県、三重県）、大阪圏（京都府、大阪府、兵庫県、奈良県）の三大都市圏²⁾、これを除いた地域を「地方（地方圏）」と規定する。

2つ目は、地元就職者の大学進路選択の時期と理由はどのようなものである。吉川（2019）が指摘した「進学先の難易度や学校歴の威信レベルとは関係のない進路分化」があるとすれば、興味・関心に基づいて高校1・2年次の早い時期からの進路希望の決定があると考えた。具体的には、地元就職者は、興味・関心に基づいて早期（高校1・2年次）に進路を決定しており、前述した吉川（2019）が説明する県内のエリート職の確保を前提とした戦略的な大学進路選択を行っているという仮説を検証する。

3つ目は、人口規模によって大学進学準備状況に差異はあるかである。田垣内（2023）が、人口規模が小さい市町村ほど進学校が形

成されにくく、偏差値輪切りの高校トラッキングにおいて高校ランクが低い高校に偏ること、また、人口規模が小さい市町村では、都市部のように「進学校」から「進路多様校」まで学力層ごとに高校を分けることが困難であるため、一つの高校の内部に、普通科とそれ以外の学科を併置することで、多様な生徒のニーズに応え進学機能を保持している（田垣内, 2023:264）と明らかにしていることを踏まえると、進路選択の状況にも違いが生じていると考えられるため、人口規模の違いによる大学進学検討の時期と大学進学理由について分析を行い、大学進路選択の地域差について検討する。

分析に際して、自治体人口10万人を閾値として人口規模を区分する。これは、田垣内（2023）が、人口10万人以下の小都市において進学校が位置することは非常に稀であることを明らかにしていることから、地方の中でも人口10万人未満の自治体における進学・就職における地理的な制約を明らかにする。

地域間移動をする若者を追跡するにはデータ収集が難しく限界があるが、大学には大学入試の改善や入試研究のために収集した大学入学者追跡調査のデータがある。入学者追跡データは入学者のみのデータであるため、地元の高校生の大学進路選択を描き出すには十分なデータではない。しかし、大学卒業後に地元へ戻る若者のトラッキング構造や、それを視野に入れた大学進学の意味決定プロセスを示すことは、魅力ある大学づくりや入試制度の改善に資する知見になると考える。

2 研究方法

2.1 使用するデータと分析対象者の概要

山口大学は毎年約2,000人の入学者を擁している。本研究で使用する入学者追跡データは、入試データに加え、入学から卒業までの学籍状況、学業成績（GPA）状況、入学時と卒業時

に実施される意識調査など、複数のデータソースを集約した単一のデータセットである。本分析では特定の個人や年次が識別されるのを防ぐため、入学年度の単年度データではなく直近10年以内の連続する3カ年分のデータを統合して用いた³⁾。なお、データの秘匿性確保の観点から、具体的な入学年度の公表は差し控える。

分析対象の抽出にあたっては、山口大学の山口県外出身者に注目するため、出身高校の所在する県が山口県以外の者に限定した。また、高校経由の入学者のみ⁴⁾を対象とした。さらに、分析条件を均一化するため、分析対象者を4年制学部限定し、かつ正規の修業年限（在籍4年間）で卒業して国内に就職した者とした。卒業後の就職先は卒業時の本人による報告に基づく「就職先（本社・本庁の所在地）」⁵⁾を「卒業時の移動先」として定義した。そのため、進路が未定の場合は報告がない場合がある。

なお、本研究で6年制学部（共同獣医学部、医学部医学科）を除外した理由は、第一に、入学者追跡データは4年制と6年制とではデータを収集するタイミングが異なり、データソースを分離しているためである。第二に、6年制の共同獣医学部は入学定員が30名と少ないこと、医学部医学科では国や都道府県の施策による地域枠が設定されているなど、独自の進路決定メカニズムを有している。これらの6年制学部の特殊な変数が、本研究が目的である進路分化の要因分析にどのように影響するのか等を考慮しなければならないため、本分析は4年制学部のみとした。これにより、分析対象者は2,090人となる。

分析対象者となる山口県外入学者の概要を示すために表1のとおり各変数を整理した。

高校の学科は文部科学省の区分に従っているが、その他の学科は理数科と合わせて示した。入試区分については、共通テストを課す入試（前期日程・後期日程・学校推薦型選抜

II）と共通テストを課さない入試（総合型選抜・学校推薦型選抜I）に区分して示した。出身高校所在地の人口区分については、総務省の「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数（令和6年末の人口）」を基に指定都市・特別区、市（人口10万人以上）、市

表1 分析対象者の概要

		度数	%
入学年度	A年	684	32.7
	B年	750	35.9
	C年	656	31.4
	合計	2090	100.0
性別	男性	953	45.6
	女性	1137	54.4
	合計	2090	100.0
高校の学科	普通科	1855	88.8
	理数科・その他の学科	93	4.4
	農業科・工業科	8	0.4
	商業科	80	3.8
	総合学科	54	2.6
	合計	2090	100.0
入試区分	共通テストを課す入試	1789	85.6
	共通テストを課さない入試	301	14.4
	合計	2090	100.0
出身高校所在地の人口規模	指定都市・特別区	743	35.6
	市（人口10万人以上）	813	38.9
	市（人口10万人未満）	440	21.1
	町村	94	4.5
	合計	2090	100.0
学部系統	養成系学部	457	21.9
	非養成系学部文系	1102	52.7
	非養成系学部理系	531	25.4
	合計	2090	100.0
入学時の出身地	広島県	531	25.4
	福岡県	371	17.8
	東京圏	27	1.3
	名古屋圏	43	2.1
	大阪圏	163	7.8
	その他の都道府県	955	45.7
卒業後の進路	地元就職	828	39.6
	地元外就職	1262	60.4
	合計	2090	100.0
卒業後の移動先	山口県	240	11.5
	広島県	348	16.7
	福岡県	260	12.4
	東京圏	533	25.5
	名古屋圏	59	2.8
	大阪圏	188	9.0
	其他都道府県	462	22.1

注) 内閣府（2021）「まち・ひと・しごと創生長期ビジョン（令和元年改訂版）令和元年12月20日」；6を参考に、東京圏（埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県）、名古屋圏（岐阜県、愛知県、三重県）、大阪圏（京都府、大阪府、兵庫県、奈良県）とした。

(人口10万人未満)、町村に区分して示した。学部系統については養成系学部・非養成系学部文系・非養成系学部理系⁶⁾に区分した。入学時の出身地については、出身高校の所在地を基にしている。山口大学の県外からの入学者は広島県、福岡県からが多いため、この2県はそのままの区分とし、この2県以外については都市圏からの入学者の状況とその他の都道府県の入学者の状況を示した。卒業後の進路は、地元で就職した地元就職と地元外就職に区分して示した。卒業後の移動先は本社・本庁の住所を基にしている。卒業時の移動先についても、入学時の出身県と同様の地域区分を用いるが、大学が所在する県の山口県に就職する者がいるため、山口県を追加して示している。

以上、分析対象者の全体的な傾向を概観すると、普通科出身で共通テストを課す入試を経て入学してきた者が多く、その出身地は「指定都市・特別区」および「市(人口10万人以上)」が中心である。在籍4年間で卒業した者の中では「非養成系学部文系」の割合が高く、卒業時に高校所在地の地元で就職した者は約4割である。

2.2 分析方法

分析にあたっては、前述した3つのリサーチクエスチョンについて検討する。

1つ目のリサーチクエスチョンを検討するために、高校生の進路分化が作り出す要因として考えられる性別、高校における学科、入試区分、高校偏差値⁷⁾、出身高校所在地の人口規模区分、および、大学入学後の進路分化の要因として考えられる学部系統、大学における学業成績(GPA)⁸⁾が分析対象者の地元就職か地元外就職かの規定要因になり得るのか否かを二項ロジスティック回帰分析により関連性を検討する。高校偏差値については、「みんなの高校情報」のサイト情報をもとに各高校の中で一番高い学科の偏差値を入学者追跡

データに加えた。定時制、通信制、中高一貫校などは偏差値の記載がないため、欠損値となる。GPAについては、一部の学部が教養科目のGPAデータを含めていないことから、4年間の通算である「4年間専門科目GPA」を用いる。

本研究の従属変数は、地元就職か地元外就職かである。地元就職を1、地元外就職を0とする地元就職ダミーとして扱った。独立変数として、カテゴリ変数である性別、学部系統、入試区分、高校における学科、出身高校所在地の人口規模、連続変数である高校偏差値、大学における成績(GPA)を用いた。分析に使用する変数の定義と記述統計量を表2に示す。表2の記述統計量は、全体の値と地元就職(地元就職ダミーが1の者)の値を示している。

カテゴリ変数の性別においては女性を基準カテゴリとし、男性を1とした「男性ダミー」、学部系統においては非養成系学部を基準カテゴリとし養成系学部を1とした「養成系学部ダミー」と、非養成系学部文系以外を基準カテゴリとし非養成系学部文系を1とした「非養成系学部文系ダミー」、入試区分においては共通テストを課さない入試を基準カテゴリとして共通テストを課す入試を1とした「共通テストを課す入試ダミー」、出身高校における学科においては商業科、工業科などの専門学科と総合学科を基準カテゴリとし、普通科、理数科・その他の学科を1とした「普通科・理数科・その他の学科ダミー」として分析を行った。出身高校所在地の人口規模においては表1で示した区分を整理し、市(人口10万人未満)と町村をまとめて分析することにした。指定都市・特別区以外を基準カテゴリとし、指定都市・特別区を1とした「指定都市・特別区ダミー」と市(人口10万人以上)以外の自治体を基準カテゴリとし、市(人口10万人以上)を1とした「市(人口10万人以上)ダミー」として分析を行った。

2つ目のリサーチクエスチョンについては、入学時アンケート調査⁹⁾の質問項目である

「大学進学理由」および「志望大学の一つに決めた時期」を用いて、大学進学理由および大学進学時の志望校決定の時期が地元就職か地元外就職かに関連するの否かクロス分析により検討する。これにより、高校1・2年次の早期の進路決定や大学進学理由が、後の地元就職とどのように結びついているかを明らかにする。なお、「大学進学理由」の記述統計量は表3、「志望大学の一つに決めた時期」の記述統計量は表4のとおりである。

3つめのリサーチクエスションについては、2つめのリサーチクエスションで用いた大学進学時の「大学進学理由」と「志望大学の一つに決めた時期」について人口規模とのクロス分析により検討する。これにより、出身高校所在地の人口規模、つまり地理的制約が、高校生の大学進学に向けた準備状況や意思決定にどのような差異をもたらしているかを検討

する。

なお、すべての分析は統計解析ソフトSPSS Statistics Ver. 28を用いた。

3 結果と考察

3.1 地元就職する者のトラッキング構造

1つ目のリサーチクエスションを分析するために、分析対象者の地元就職（地元就職1、地元外就職0）を従属変数とし、二項ロジスティック回帰分析を強制投入法により行った。分析に先立ち、独立変数間の相関行列を確認したところ、相関係数の最大値は「入試区分」と「出身高校の学科」間の0.415であり、強い相関は認められなかった。また、多重共線性の診断として分散拡大要因（VIF）を算出した。その結果、VIFの最大値は、出身高校所在地の人口規模（指定都市・特別区ダミー）にお

表2 二項ロジスティック回帰分析に使用する変数の定義と記述統計量

変数名	定義	全体 (n=2,090)		地元就職 (n=828)	
		n	%・平均値	n	%・平均値
性別（男性ダミー）	男性=1, 女性=0	953	45.6	355	42.9
学部系統（養成系学部ダミー）	養成系学部=1, それ以外=0	457	21.9	260	31.4
学部系統（非養成系学部文系ダミー）	非養成系学部文系=1, それ以外=0	1102	52.7	380	45.9
入試区分 （共通テストを課す入試ダミー）	共通テストを課す入試=1, 共通テストを課さない入試=0	1948	93.2	711	85.9
出身高校における学科 （普通科・理数科・その他の学科ダミー）	普通科・理数科・その他の学科=1, それ以外の学科（専門学科・総合学科）=0	1789	85.6	783	94.6
出身高校所在地の人口規模 （指定都市・特別区ダミー）	指定都市・特別区=1, それ以外=0	743	35.6	332	40.1
出身高校所在地の人口規模 （市 人口10万人以上ダミー）	市 人口10万人以上=1, それ以外=0	813	38.9	304	36.7
出身高校偏差値		2,002	60.5 (SD=7.0)	795	60.7 (SD=6.8)
4年間専門科目GPA		2,090	2.7 (SD=0.5)	828	2.8 (SD=0.5)

表3 大学進学理由（入学時調査）の記述統計量

	質問項目	全体 (n=1,710)		地元就職 (n=659)	
		n	%	n	%
大学進学理由 （複数回答）	幅広い教養を身につけるため	1029	60.2	402	61.0
	専門的な知識を身につけるため	952	55.7	372	56.4
	専門的な技術・技能を獲得するため	668	39.1	261	39.6
	資格や免許を取得するため	801	46.8	342	51.9
	目指している職業に就くため	784	45.8	316	48.0
	学歴を得るため	767	44.9	266	40.4
	将来について考える時間や契機を得るため	642	37.5	218	33.1
	友人を得るため	349	20.4	144	21.9
	人間的に成長するため	741	43.3	279	42.3
	社会的視野や経験を広げるため	789	46.1	295	44.8
	家族が勧めるから	153	8.9	62	9.4
	先生が勧めるから	112	6.5	39	5.9
	周囲の人みなが大学に行くから	228	13.3	81	12.3
	就職しなかったから	64	3.7	21	3.2
	なんとなく	74	4.3	28	4.2
	その他	7	0.4	4	0.6

表4 志望大学の一つに決めた時期（入学時調査）の記述統計量

	質問項目	全体		地元就職	
		n	%	n	%
志望大学の一つに決めた時期	高校3年になる前まで	412	24.4	164	25.2
	高校3年の夏休み前まで	256	15.2	100	15.4
	高校3年の夏休み中	179	10.6	69	10.6
	高校3年の夏休み明けから冬休み前まで	206	12.2	80	12.3
	高校3年の冬休みからセンター試験直前まで	125	7.4	44	6.8
	センター試験自己採点終了以降	463	27.4	180	27.7
	該当なし	46	2.7	13	2.0
	合計	1687	100.0	650	100.0

表5 二項ロジスティック回帰分析の結果

	B	Wald	Odds	95%CI		p
				下限	上限	
性別（男性ダミー）	0.140	1.933	1.150	0.944	1.402	0.164
学部系統（養成系学部ダミー）	0.739	27.181	2.095	1.586	2.766	0.000 *
学部系統（非養成系学部文系ダミー）	-0.177	2.216	0.838	0.663	1.058	0.137
入試区分（共通テストを課す入試ダミー）	0.422	3.847	1.525	1.000	2.324	0.050
出身高校における学科 （普通科・理数科・その他の学科ダミー）	-0.224	2.128	0.800	0.592	1.080	0.145
出身高校所在地の人口規模 （指定都市・特別区ダミー）	0.336	6.126	1.399	1.072	1.824	0.013 *
出身高校所在地の人口規模 （市人口10万人以上ダミー）	0.125	0.942	1.133	0.881	1.457	0.332
出身高校偏差値	0.000	0.000	1.000	0.985	1.016	0.990
4年間専門科目GPA	0.515	26.896	1.674	1.378	2.035	0.000 *
定数	-2.328	19.224	0.097			0.000

* $p < .05$

る1.873に留まり、一般的に許容される基準値である10を大きく下回っていた。したがって、本分析の独立変数間に多重共線性の問題はないと判断した。

モデル全体の適合性については、オムニバス検定の結果は $\chi^2(9)=108.761, p=.000$ で、モデルの有意性が確認された。加えて、HosmerとLemeshowの検定の結果は $\chi^2(8)=10.608, p=.225$ で $p \geq .05$ であり、判定的中率は63.6%でモデルの適応度は良好であった。

分析対象者の基本属性、高校および大学における進路分化要因を独立変数、地元就職の有無を従属変数とする二項ロジスティック回帰分析の結果を表5に示す。従属変数である地元就職かどうかと統計的に有意な関連が認められた独立変数は、学部系統（養成系学部ダミー）、出身高校所在地の人口規模（指定都市・特別区ダミー）、および4年間専門科目GPAの3項目であった（ $p < .05$ ）。

第1に、学部系統の養成系学部ダミーは、地元就職のオッズを最も強く規定する要因であった。養成系学部以外の学部系統（基準カテゴリ）と比較して、養成系学部に所属する学生の地元就職のオッズは2.095倍と高く、統計的に有意であった（Odds:2.095, 95%CI:1.586-2.766, $p=.000$ ）。

第2に、出身高校所在地の人口規模（指定都市・特別区ダミー）は指定都市・特別区以外の市町村（基準カテゴリ）と比較して、指定都市・特別区出身者の地元就職のオッズが1.399倍であった（Odds:1.399, 95%CI:1.072-1.824, $p=.013$ ）。なお、当初「出身高校所在地の人口規模が小さい市町村の出身者が地元就職する」と予測していた仮説は支持されず、むしろ大都市部出身の方が地元に戻りやすい傾向が示された。

第3に、大学入学後の通算の成績である「4年間専門科目GPA」（連続変数）は、地元就職

と有意な正の関連を示した。GPAが1増加するごとに、地元就職のオッズが1.674倍に上昇し、大学での学業達成度が高い学生ほど、地元への定着を選択する傾向にあることが明らかとなった (Odds:1.674, 95%CI:1.378-2.035, $p=.000$)。

一方で、性別、学部系統 (非養成系学部文系ダミー)、入試区分 (共通テストを課す入試ダミー)、出身高校における学科 (普通科・理数科・その他の学科ダミー)、出身高校所在地の人口規模 (市町村 人口10万人以上ダミー)、出身高校偏差値は、地元就職との間に統計的に有意な関連は認められなかった ($p>.05$)。特に出身高校偏差値や出身高校における学科が有意でない点は、高校までの学業達成度が大学卒業後の地域移動に直接的な影響を及ぼしていないことを示唆している。

以上の結果から、山口大学の山口県外出身者が地元就職するトラッキング構造は、大学入学時の学部系統 (養成系学部) および出身高校の人口規模によって構造的に規定され、その後の大学での学業成績 (GPA) によってさらに補強されるプロセスであることが明らかとなった。

3.2 地元就職する者の大学進路選択の時期と理由

次に、2つ目のリサーチクエスションの、大学進学時に将来の地元就職を見据えていた場合、志望校の検討時期が早期化するという仮説に基づき「志望大学の一つに決めた時期」と地元就職の有無についてクロス分析およびカイ二乗検定を行った。分析の結果、両者の間に統計的な有意差は認められなかった。このことから、大学卒業後の地元就職の有無にかかわらず、大学進学時の志望校決定時期には明確な差がないことが示された。

続いて、大学卒業後の地元就職の有無と入学時の「大学進学理由 (16項目)」についてクロス分析を行った。カイ二乗検定において

有意差が認められたのは、「資格や免許を取得するため」 $\chi^2(1)=11.002, p=.001$ 、「学歴を得るため」 $\chi^2(1)=8.737, p=.003$ 、「将来について考える時間や契機を得るため」 $\chi^2(1)=9.110, p=.003$ の3項目であった。結果は図1のとおりである。

具体的には、地元就職者は、大学進学理由として「資格や免許を取得するため」と考えている傾向にあった。これは、前節の二項ロジスティック回帰分析で「養成系学部」が地元就職の強い規定要因であったこととも整合する結果である。

これに対し、地元以外に就職した者は「学歴を得るため」「将来について考える時間や契機を得るため」と考えている傾向にあった。学歴の獲得や将来の猶予期間 (モラトリアム) としての大学進学を理由に挙げる傾向が強く、大学入学時点でのキャリア形成に対する志向性の違いが、後の地域間移動の選択に影響を与えていることが明らかとなった。

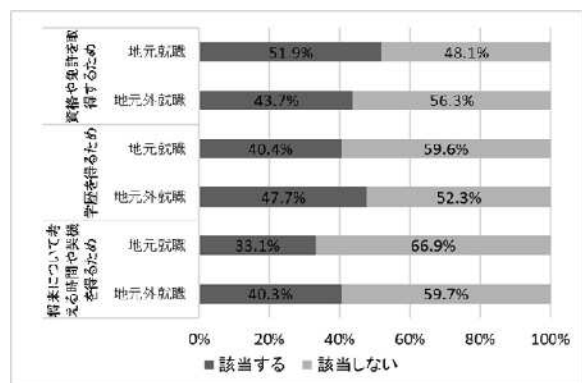


図1 卒業後の進路と大学進学理由

3.3 出身高校所在地の人口規模と大学進路選択の時期と理由

3つ目のリサーチクエスションについて、出身高校所在地の人口規模と「志望大学の一つに決めた時期」についてクロス分析を行った。カイ二乗検定の結果は、有意差が認められた ($\chi^2(18)=35.876, p=.007$)。なお、出身高校所在地の人口区分については、市町村 (人

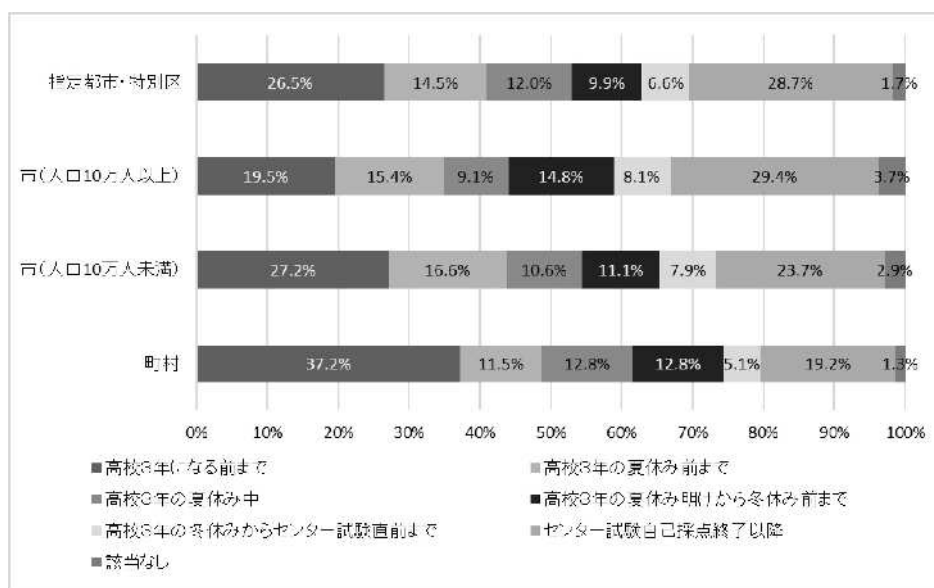


図2 出身高校所在地の人口規模別 志望大学の一つに決めた時期

口10万人以上)とまとめるのではなく、市(人口10万人以上)と町村に分けて分析を行った。結果は図2のとおりである。

具体的には、出身高校所在地が「町村」の者は、高校3年生になる前までに志望校を決定していた割合が37.2%と高く、高校3年に進級する前の早期に志望校を絞り込む傾向が確認された。一方で、決定時期が最も遅かったのは「市(人口10万人以上)」で、高校3年に進級する前の決定率は19.5%に留まった。

興味深い点として、人口規模が最小の「町村」で決定時期が早い一方で、人口規模が最大の「指定都市・特別区」においても「市(人口10万人以上)」より決定時期が早いという傾向が見られた。これにより、人口規模と進路決定時期の関係は単純な直線的関係ではなく、都市と郡部それぞれに異なる早期決定の要因が存在する可能性が示唆された。また、出身高校所在地の人口規模と「大学進学理由(16項目)」についてクロス分析を行った。カイ二乗検定において有意差が認められたのは、「周囲の人みなが大学に行くから」 $\chi^2(3)=12.760$ 、 $p=.005$ のみであった。結果を図3に示す。市(人口10万人未満)および

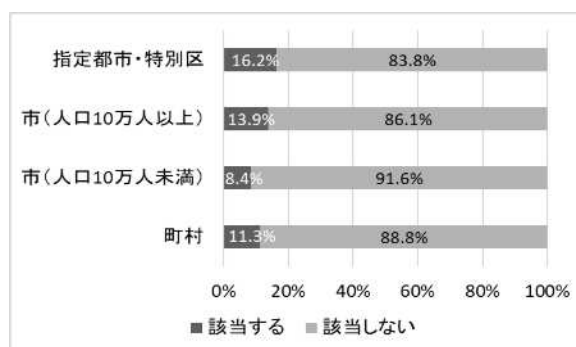


図3 出身高校所在地の人口規模別 大学進学理由(複数回答) 「周囲の人みなが大学に行くから」

「町村」の出身者は、指定都市や大規模市に比べて「周囲の人みなが大学に行くから」という理由を挙げる割合は低かった。

これらの分析を総合すると、出身高校所在地が市(人口10万人未満)と町村の者は「周囲の人みなが大学に行くから」というように外部環境に左右されにくい一方で、志望校の決定時期が早いという特徴を持つ。

4 まとめ

本研究では、山口大学の山口県外出身者を

対象に、大学卒業後に地元に戻って就職した者の移動に着目して進路分化と大学進学選択の時期と理由について分析を行った。

本研究の分析結果から、山口大学における山口県外出身者が大学卒業後に地元に戻って就職するかどうかは、高校時代の進路選択の段階で、すでに強く方向づけられていることが明らかになった。特に、資格・免許取得を前提とする養成系学部を選択した時点で、その後のローカル・トラックへの定着が方向付けられており、高校時代に明確な職業意識を持っていたことを示唆している。そして、大学入学後の学業成績（GPA）に統計的な有意性が認められたことは、本研究におけるローカル・トラックは、大学入学前の職業志向によってその大枠が規定され、入学後の学業達成によって補強される構造にあると言える。

また、大学卒業後に出身高校所在地の地元に戻って就職した者は、大学進学時に「資格・免許の取得」を重視していた一方で、地元以外への就職した者は学歴や将来を考える猶予を求めて進学しており、自らの興味・関心や将来のキャリアに基づいて進路を主体的に選び、大学教育を受けるための準備（レディネス）、すなわち大学進学レディネスがその後の進路を分化させていることが示唆された。

さらに、進路選択のプロセスにおいて、出身高校が市町村（人口10万人未満）の者は、志望校決定の時期が「高校3年になる前まで」という早い時期である傾向が確認された。さらにこれらの層は、周囲の人みなが大学に行くからといった周囲の進学動向に左右されにくい実態が明らかとなった。

以上の分析結果から、大学進学レディネスは、学力偏差値に基づいた大学適応を主眼とするものとは異なり、将来の職業や資格取得を見据えた実用的・具体的な準備性であることが、大学進学理由の分析からも裏付けられる。すなわち、山口大学における山口県外出

身者においても学校歴の威信とは別次元で、自らの興味・関心や将来のキャリアに基づいた大学進学レディネスを本格的な受験期に入る前に形成している層が存在することが示唆される。以上の知見は、吉川（2019）の提唱するローカル・トラックが、単なる学力序列とは別の次元で、高校段階からの進路分化の構造として既に機能していることを実証的に裏付けるものである。

したがって、大学としての今後の課題は、大学入学後の教育改善や学業達成支援が重要であることは言うまでもないが、それと同時に、高校段階から大学卒業後のキャリアを見据えた進路選択をいかに行うかという「高大接続」の観点が不可欠であると言える。アドミッション業務に携わる者として、大学教育の中身を伝えるだけでなく、高校生に対し地元就職のキャリアモデルを示すなど、高校生の進路希望と大学教育の接続を図る広報を展開する必要があるだろう。

（アドミッションセンター 准教授）

【注】

- 1) 山口大学アドミッションセンター（2014-2020）「2009年度入学者追跡調査報告書」から「2020年度入学者追跡調査報告書」
- 2) 内閣府（2021）「まち・ひと・しごと創生長期ビジョン（令和元年改訂版）令和元年12月20日」；6を参考に、東京圏（埼玉県，千葉県，東京都，神奈川県），名古屋圏（岐阜県，愛知県，三重県），大阪圏（京都府，大阪府，兵庫県，奈良県）とした。
- 3) 入学者追跡データについては、入学者追跡データ利用の取扱い規則に従って分析・公表をするため、本研究においては入学年度，学部名は表記しない。
- 4) 高等専門学校，高等学校卒業程度認定試

- 験などの入学者は分析データから除外した。
- 5) 卒業後の就職先は卒業時における本人の報告によるものであるため、進路の報告がない場合は未定となり、調査対象から除外される。卒業後の就職先は本社・本庁の住所を基にしている。
 - 6) 学部に関する分析については、養成系学部・非養成系学部文系・非養成系学部理系に区分して行う。養成系学部は教育学部・医学部保健学科、非養成系学部文系は人文学部・経済学部・国際総合科学部、非養成系学部理系は理学部・工学部・農学部である。
 - 7) 各高校の偏差値は、全国の高校情報を網羅するサイト「みんなの高校情報」のサイト情報 <https://www.minkou.jp/hischool/> (2025.4.16 取得) より収集した。当該サイトのデータは、各地の主要な模擬試験の結果に基づき算出されており、近年の教育格差や医師の偏在に関する研究 (廣森ら 2022; 松浦ら 2021) においても、高校の学力水準を示す指標として活用されている。なお、本研究における偏差値は、各高校の中で一番高い学科の偏差値を入学者追跡データに加えた。
 - 8) 成績については、秀・優・良・可・不可で評価している。GPAの計算方法は $GPA = (4 \times \text{「秀」の修得単位数} + 3 \times \text{「優」の修得単位数} + 2 \times \text{「良」の修得単位数} + 1 \times \text{「可」の修得単位数}) \div \text{履修登録単位数}$ であり、小数点以下第二位未満の端数がある場合は切り捨てている。
 - 9) 入学時調査は、入学時のオリエンテーションなどを用いて学部の事情に合わせて配付・回収を行っている。入学時調査全体の3年間分の回収率は83.3%である。

【参考文献】

- 林寛子, 2025a, 「地方国立大学における入
学・卒業時の地域間移動パターンと大学進
学理由」『やまぐち地域社会学研究』 22 ,
81-96.
- 林寛子, 2025b, 「地方国立大学入学者の地
域間移動にみる大学進路選択—大学卒業後
に就職した自県出身者の移動に着目して—」
『大学入試研究ジャーナル』 36 , 195-
202 .
- 廣森直子・宋美蘭・上山浩次郎・上原慎一,
2022, 「青森県における高卒後の進路状況
に関する研究：地域間格差, ジェンダー差
に着目して」『北海道大学大学院教育学研
究院紀要』第 140 号, 337-351.
- 吉川徹, 2019, 新装版『学歴社会のローカ
ル・トラック—地方からの大学進学』大阪
大学出版会 .
- 李永俊・杉浦裕晃, 2012, 「地域間移動と
格差問題」石黒格・李永俊・杉浦裕晃・山
口恵子, 『「東京」に出る若者たち—社
会・社会関係・地域間格差—』ミネルヴァ
書房, 71-87.
- 松浦志保・富岡慎一・松田晋哉, 2021 ,
「医師の偏在は子供の教育環境の影響を受
けるのか? 高等学校の偏差値が医師の地理
的分布に及ぼす影響」『JUOEH (産業医
科大学雑誌)』 43(3) , 367-376.
- 文部科学省, 2021 , 『魅力ある地方大学の
実現へ向けて (仮称) (素案) 参考資料
集』:20
[https://www.mext.go.jp/content/000141270.
pdf](https://www.mext.go.jp/content/000141270.pdf) (2025 年 1 月 8 日取得) .
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会,
2023 , 『学修者本位の大学教育の実現に
向けた今後の振興方策について (審議まと
め)』
[https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuk
yo/chukyo0/toushin/1411360_00013.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00013.html)
(2025 年 7 年 20 日取得) .
- 内閣府, 2021 , 『まち・ひと・しごと創生
長期ビジョン (令和元年改訂版)』:6.
- 林寛子, 2025a, 「地方国立大学における入

内閣官房・内閣府総合サイト地方創生

<https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/r1-12-20-vision.pdf> (2025年4月9日取得) .

中澤渉・藤原翔編著, 2015, 『格差社会の中の高校生: 家族・学校・進路選択』勁草書房.

尾嶋史章・荒牧草平編, 2018, 『高校生たちのゆくえ—学校パネル調査からみた進路と生活の30年』世界思想社.

リクルート進学総研, 2024, 『マーケットレポート 2023 全国版 18歳人口予測大学・短期大学・専門学校進学率地元残留率の動向』

https://souken.shingakunet.com/research/pdf/2023_souken_report/2023_souken_report.pdf (2024年12月23日取得) .

清水昌人・坂東里江子, 2013, 「資料 大学進学にともなう地域間移動の動向」『人口問題研究』69(3), 62-73.

総務省, 『令和7年1月1日住民基本台帳人口・世帯数, 令和6年(1月1日から同年12月31日まで)人口動態(市区町村別)(日本人住民)』

https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/daityo/jinkou_jinkoudoutai-setaisuu.html (2025年6月20日取得) .

田垣内義浩, 2023, 「市町村規模によってトラッキング構造はいかに異なるか—地方県の非都市部における高校教育の供給構造—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻, 261-270.

大学生生活リズム再構築を目的とした

「朝活」プログラムの成果と課題

樋口 尚子
佐々木 眞穂
山本 直樹

要旨

本研究では、生活リズムの乱れにより学業に支障を来している大学生を対象に、山口大学健康科学センターが実施する「朝活」の効果を検討した。その結果、生活充実感や生活リズム満足度の向上、遅刻・欠席不安の低下を認めた。「朝活」参加の継続には対人交流や環境支援を通じた自己効力感の獲得が寄与した一方、脱落には導入初期の身体的負担とそれに伴う心理的葛藤・モチベーション低下の関与が考えられ、初期支援の工夫が今後の課題である。

キーワード

大学生, 生活リズム, 大学適応, 習慣形成

1 はじめに

我が国では、高等学校卒業者の大学進学率は年々増加し、令和6年度は59.1%と6割近い(文部科学省, 2024a)。一方で、メンタルヘルス不調を抱える大学生は少なくない(堤ら, 2021; 樋口ら, 2024)。文部科学省の調査によれば、コロナ禍の影響で大学・短期大学の中途退学率・休学率は一時的に減少したものの、その後は再び増加傾向にある。そして、高等専門学校を含む大学生の中途退学者のうち16.5%が「学生生活不応・修学意欲低下」、6.6%が「精神疾患」を退学の理由に挙げ、休学者のうち12.6%が「精神疾患」、6.1%が「学生生活不応・修学意欲低下」を休学の理由に挙げている(文部科学省, 2024b)。

精神疾患や学生生活不応の原因にも結果にもなり得るのが、睡眠障害を含む生活リズムの乱れである。特に大学生は高校までと異

なり、講義の開始時間が曜日によって異なることが多いため、就寝時間だけでなく起床時間も後退しやすいことが知られている

(Fukuda et. al., 2001)。実際、生活リズムが乱れた結果、午前中の授業出席が困難となり、成績不振から留年・中退に至るケースも少なくない。精神的健康の不調と生活リズムの乱れは、大学生の学業継続や社会適応に深刻な影響を及ぼす可能性があり、大学生生活早期における生活支援および心理的サポートの重要性は極めて高い。

2 先行研究と本研究の目的

これまでの大学生を対象とした生活リズム・睡眠習慣の介入研究としては、授業における健康教育、睡眠スケジュールの固定化等が報告されている。授業内の睡眠教育に関する実践では、15回の系統的講義とレポート課題(2週間の睡眠日誌を含む)を組み合わせ

せる教育デザインが報告されている。睡眠に関する基礎知識の獲得に加え、睡眠日誌による自己観察と行動目標の設定を通じて生活習慣の改善を促す構造であり、睡眠習慣の改善と抑うつ得点の有意な低下が報告されている（林，2020）。また、別の健康教育の有効性を検討した研究では「健康度・生活習慣診断」に基づく知識提供に、決意表明・目標設定・セルフモニタリング・相互指導（ソーシャルサポート）を組み合わせることで、大学生（スポーツ系学生）における生活習慣（食事・休養）の改善が報告されている。一方で、同研究では精神症状の評価が実施されておらず、介入が精神健康状態や日中機能に与える影響は検証されていない（正野，2013）。さらに、睡眠習慣固定（就床・起床時刻の固定）を行った介入では、約3週間の観察期間のうち2週間の睡眠時刻固定を行い、不安・抑うつや身体不調の改善など自覚症状の改善傾向が示され、睡眠・覚醒スケジュールの標準化自体が心身の不調軽減に資する可能性を示している（石原ら，2014）。しかし、これらの多くは授業に出席できていたり、指示のみで睡眠時刻の調整が可能な学生を対象としており、睡眠衛生指導では改善が難しく、大学生活に困難を抱える学生を対象とした実践・検証は限られている。

一方、Singhら（2024）は、健康関連行動の習慣化には様々な要因によって個人差が生じることを、Avrahamら（2024）は、社会的支援が運動習慣の維持に重要な役割を果たすことを示している。また、Eastmanら（2005）は、睡眠スケジュールの前倒しが概日リズムの乱れや入眠困難を生じうることを報告している。本論では、これらの視点を分析の参考とする。

山口大学健康科学センター（以下、当センター）では、生活リズムの乱れにより遅刻・欠席が増加している学生や学業に支障が出ている学生に対して、生活支援の一環として

2022年11月より「朝活」と称する介入的支援を導入している。「朝活」は、学生が午前中の決まった時間に当センターへ来所し、各自の活動（学習、読書、作業等）に取り組むことで、生活リズムの再構築および大学生生活への再適応を図ることを目的としている。本プログラムは、個々の講義予定や生活状況に応じて、目標や頻度（週2～5日）を柔軟に設定し、個別性に配慮した形で運用されている。

今回我々は、睡眠障害や日中活動性低下を伴う生活リズムの乱れにより学業に支障をきたしたり、大学生活への不安を抱える大学生を対象に、生活支援プログラム「朝活」の1ヶ月継続による大学生生活リズム調整の成果と課題について検討を行った。併せて、参加者の体験を通じてプログラム継続の要因や参加に伴う困難点を明らかにすることを目指した。

「朝活」の継続や参加上の困難を分析するにあたっては、Singhら（2024）、Avrahamら（2024）、Eastmanら（2005）の議論を盛り込むことで、早起きと朝の活動を中核とする「朝活」を、生活リズムの調整と行動の習慣化、社会的支援が相互に関与する介入ととらえる。「朝活」の継続状況や参加上の困難要因を明らかにすることは、大学生の生活リズム改善と精神的健康を支援する方略を検討するうえで意義があると考えられる。

なお、本研究の実施にあたっては、山口大学倫理審査委員会の承認（2023-178-2）を得ている。

3 方法

3.1 対象者と手続き

本研究では、2024年4月～2025年3月に当センターにメンタルヘルス相談のため来所し、「朝活」の導入を希望した山口大学の学生（学部生および大学院生）のうち、抑うつや不安などの精神症状が軽度、もしくは「朝活」

への参加が可能な程度にまで精神症状が改善した者を対象とした。調査への協力は任意であり、本研究への参加に同意したとしてもいつでも撤回できること、同意しなくても不利益は生じないこと、得られたデータは個人が特定されない形で統計的に処理され、プライバシーは保護されることを口頭と書面で説明した。

3.2 「朝活」プログラム

本研究における生活支援プログラム「朝活」は、生活リズムの改善および大学生活への再適応を目的として、当センターにおいて実施している支援プログラムである。1ヶ月間の継続を目標としているが、希望者は1ヶ月を超えて参加することも可能である。参加者は、午前中の決められた時間帯に当センターに来所し、受付にて当センタースタッフ（保健師、看護師）が対応し、スタンプカード（カレンダー形式）に自己記録としてのスタンプを押印したのち、研究者らが行う事前の面談を通じて個別に設定されたいずれかのコースに参加する。午前中の講義前にも参加できるようにコースを3種類設定し、いずれも参加者の希望やその時々の生活状況に応じて、曜日や時期によって柔軟に変更可能とした。また、学外実習や体調不良等により来所が困難な日は、「朝活」を実施しない日として扱った。

Aコース：1時間滞在型。当センター内で1時間過ごす。室内には、軽運動が可能なエアロバイクやバランスボールなどの運動器具、学習や作業に適した仕切りのある個別デスクが配置されており、参加者は各自の活動（勉強、読書、軽運動等）に取り組む。

Bコース：短時間作業型。センター待合室にて、個別に5分程度の軽作業（例：脳トレーニングドリル等）を行う。

Cコース：来所確認型。スタンプの押印のみを行い、そのまま退室する。

3.3 調査内容

本研究では、「朝活」導入前および導入1週間後、2週間後、3週間後、4週間後に大学生生活適応度アンケート（図1）を実施した。さらに、「朝活」参加による主観的効果と参加継続を支えた要因、および運用上の課題を明らかにし、今後のプログラム改善につなげることを目的として、4週間後には「朝活」での過ごし方、「朝活」に参加して良かったと感じたこと、大変だと感じたこと、1ヶ月間継続できた理由について、研究者が聞き取りを行った。なお、質問に対する答えをさらに掘り下げるような追加質問は行わず、あらかじめ決められた質問項目にのみに回答してもらった。大学生生活適応度アンケートは、大学生活への主観的な適応状況の評価を目的に独自に作成し、「今の生活は充実していると思う（充実度）」、「生活リズムに満足している（満足度）」、「授業・研究室に遅刻・欠席をしないか不安になる（不安度）」、「学校に行きづらいつと感じる（行きづらさ）」、「大学生活が辛いと感じる（辛さ）」、「この大学を卒業することは出来ると思う（卒業可能性）」の6項目についてそれぞれ評価した。各項目はVisual Analog Scale（VAS）を用いて回答を求め、0～10点（小数第1位まで算出）の範囲で現在の主観的状態を示すように設計されている。「充実度」、「満足度」、「卒業可能性」についてはスコアが高いほど肯定的な認識が強いことを示すが、「不安度」「行きづらさ」「辛さ」の3項目については逆指標として扱い、スコアが高いほど否定的な認識が強い。

3.4 統計解析

データの統計解析にはIBM SPSS Statistics ver.29を使用し、両側有意水準は.05とした。朝活開始前、1週間後、2週間後、3週間後、4週間後における5時点間での比較に関して、各指標の正規性を

Shapiro-Wilk検定で確認し、正規分布に従うものについては反復測定分散分析を行い、有意差が認められた場合には多重比較として

Bonferroni 補正を用いた。正規分布に従わないものについてはFriedman 検定を行い、有意差が認められた場合には多重比較として

Bonferroni 補正を用いた。さらに、参加学生から得られた感想の聴取内容については、質的内容分析を行い、回答を意味のまとまりごとにオープンコーディングを実施、カテゴリに分類した。分類作業は研究者2名（第1筆者と第2筆者）が独立して行い、不一致が生じた場合はディスカッションにより修正・統合した。各記述単位における分類の一致・不一致を集計して、一致した単位数を全単位数で割ることでカテゴリ分類の一致率（%）を算出した。

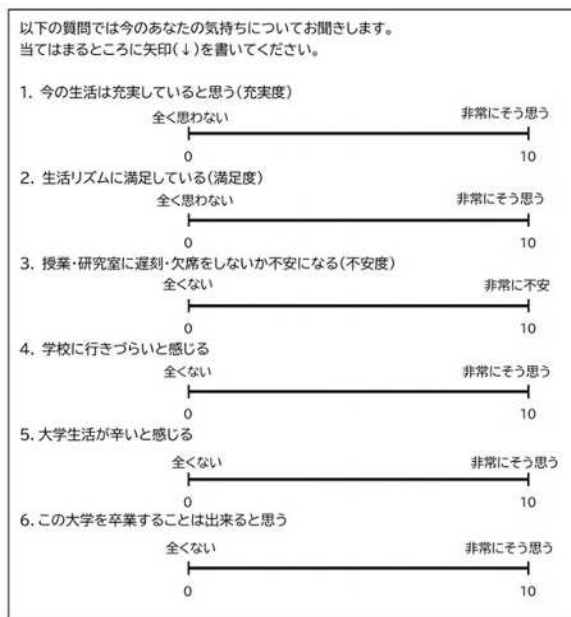


図1 大学生生活適応度アンケート

4 結果

4.1 参加者の特性

29名から同意を得て、この中で「朝活」を1ヶ月間継続した者は15名、このうち欠損値のあった1名を除外し、14名を継続群として今回の解析対象とした。継続群の平均

年齢は22.7歳（SD=3.0）であった。このうち、7名が男性、7名が女性であり、所属学部は文系：8名、理系：6名、学年は1年生：2名、3年生：3名、4年生：6名、大学院1年生：1名、大学院2年生：2名であった（表1）。臨床診断について、睡眠障害5名、うつ病1名（抑肝散加陳皮半夏を内服中）、適応障害1名（抑肝散加陳皮半夏を頓用として使用）、強迫症1名、注意欠如多動症（ADHD）3名（全員、ADHD治療薬を内服中）、月経前症候群1名、カフェイン使用障害1名、急性一過性精神病性障害1名（抗精神病薬を内服中）であった。内服薬に関しては、「朝活」参加期間中に用量変更はしていない。なお、睡眠障害以外の診断であっても入眠困難など睡眠障害を認めた者がほとんどであり、計12名が睡眠に問題を抱えていた。「朝活」の導入目的は「睡眠覚醒リズムの改善」が12名、「生活のメリハリをつけたい」が4名、「復学に向けてリハビリ」が1名（重複あり）であった。

表1 継続群の属性

		N	%
性別	男性	7	50.0
	女性	7	50.0
学部	文系	8	57.1
	理系	6	42.9
学年	1年	2	14.3
	2年	0	0.0
	3年	3	21.4
	4年	6	42.9
	5年	0	0.0
	6年	0	0.0
院	院1年	1	7.1
	院2年	2	14.3

4.2 大学生生活への主観的な適応状況の変化

表2に示すように「学校に行きづらいつと感じる（行きづらさ）」、「大学生活が辛いと感じる（辛さ）」、「この大学を卒業するこ

表2 大学生活への主観的な適応状況

	朝活実施前 平均(SD)	1週間後 平均(SD)	2週間後 平均(SD)	3週間後 平均(SD)	4週間後 平均(SD)	検定統計量
充実度	3.91(2.72)	5.61(2.08)	5.94(1.79)	6.21(2.19)	5.86(2.57)	$\chi^2(4) = 12.51^{*(2)}$
満足度	2.01(2.07)	5.04(2.30)	5.50(1.90)	5.52(2.41)	5.59(2.86)	$\chi^2(4) = 15.30^{** (2)}$
不安度	6.51(3.33)	3.97(2.56)	3.96(2.90)	4.15(2.96)	3.59(3.05)	$\chi^2(4) = 15.00^{** (2)}$
行きづらさ	4.14(3.35)	2.82(2.54)	3.10(2.52)	2.84(2.66)	3.07(2.37)	$\chi^2(4) = 4.47^{(2)}$
辛さ	4.30(3.10)	3.49(2.47)	3.73(2.29)	3.46(2.41)	3.68(2.48)	$F(4,52) = .92^{(1)}$
卒業可能性	6.14(2.67)	6.28(3.03)	6.83(2.66)	6.46(3.00)	6.39(2.89)	$\chi^2(4) = 1.65^{(2)}$

表の値は平均値(SD)で示す。(1) 反復測定分散分析、(2)Friedman検定・Bonferroniによる事後検定 *: $p < .05$, **: $p < .01$

表3 「朝活」での過ごし方

カテゴリ	内容	件数	コメント内容例(抜粋)
学業・研究	試験対策、論文作成、研究・授業の準備	11	論文の和訳、院試の勉強、卒論、ゼミの資料づくり、就活の筆記対策
読書	学業・研究とは無関係のものを読む	6	新聞を読む、就活や卒論とは関係のない本を読む、読書
生活管理	計画・記録・振り返り、メールの確認	5	昨日の振り返り、日記を書く、睡眠日誌の記録、メールチェック、To doリスト・課題や1日のスケジュール作り
健康・リフレッシュ	運動・健康、リフレッシュ	1	エアロバイク

*同一の学生による複数コメントを含む

とは出来ると思う(卒業可能性)」については有意な変化は認めなかったものの、「今の生活は充実していると思う(充実度)」が開始前: 3.91 (SD=2.72), 1週目: 5.61 (SD=2.08), 2週目: 5.94 (SD=1.79), 3週目: 6.21 (SD=2.19), 4週目: 5.86 (SD=2.57) と開始前と比べて3週間後で有意な上昇 ($\chi^2(4) = 12.51, p = .014$), 「生活リズムに満足している(満足度)」が開始前: 2.01 (SD=2.07), 1週目: 5.04 (SD=2.30), 2週目: 5.50 (SD=1.90), 3週目: 5.52 (SD=2.41), 4週目: 5.59 (SD=2.86) と開始前と比べて2~4週間後で有意な上昇 ($\chi^2(4) = 15.30, p = .004$), 「授業・研究室に遅刻・欠席をしないか不安になる(不安度)」は開始前: 6.51 (SD=3.33), 1週目: 3.97 (SD=2.56), 2週目: 3.96 (SD=2.90),

3週目: 4.15 (SD=2.96), 4週目: 3.59 (SD=3.05) と, 開始前と比べて2週間後と4週間後で有意な低下を認めた ($\chi^2(4) = 15.00, p = .005$)。

4.3 「朝活」に対する学生の感想

4.3.1 朝活での過ごし方

参加学生への感想の聴取内容について, 研究者2名が独立にカテゴリ分類を行った。その結果, 一致率は「朝活」での過ごし方: 100%, 「朝活」に参加して良かったと感じたこと: 95.8%, 大変だと感じたこと: 86.4%, 「朝活」を1ヶ月間継続できた理由: 100%であった。

「朝活」では14名全員がAコース(1時間滞在型)を利用していた。この1時間をどのように過ごしていたか尋ねたところ, 表3のような回答が得られた。最も多かったのは

表4 「朝活」に参加して良かったと感じた点

カテゴリ	内容	件数	コメント内容例（抜粋）
身体的健康の改善	就寝・起床時刻の安定、食事の習慣化	3	「23時半には眠くなる」「食事を抜くことがなくなった」「体調がよくなった」
対人交流	スタッフとの挨拶、他者との約束	6	「挨拶できる人がいてよかった」「『〇時に来る』という約束がよかった」
作業・学習の進捗	卒論・課題・修論の進行、やる気向上、自己満足度の向上	4	「修論が進む」「家だとやらないがセンターに来れば課題をやる」
時間管理の改善	午前中の活動増加、帰宅後の作業減少、日中の時間の有効利用	7	「午前中に動けるようになった」「いっぱい作業しても『まだ昼か』という余裕」
心理的变化	意識の変化、自律感、自己効力感の向上	4	「生活習慣を改善しようという意識が芽生えた」「まっとうな人間になれた」

* 同一の学生による複数コメントを含む

表5 「朝活」に参加して大変だと感じた点

カテゴリ	内容	件数	コメント内容例（抜粋）
起床・生活リズムの調整	起きることそのものの困難、早寝の必要性への葛藤	8	「起きるのが大変だった」「夜寝ないといけないというプレッシャー」「昼食後の睡魔」
習慣化するまでの辛さ・体調不良	慣れるまでのつらさ、継続の難しさ	5	「1週間目が特に大変だった」「慣れるまでがきつかった。2週間目ぐらいまで」
外出・準備の負担	外出すること、身だしなみの準備が面倒	4	「身だしなみを整えないといけない」「家から出るのが大変」
その他の生活上の負担	就活との両立、スケジュール管理など個別性の高い困難	3	「就活との両立が大変」「来ること自体を忘れそうになった」
困難は特になし	特になし	2	「特になかった」

* 同一の学生による複数コメントを含む

課題や論文作成、就活に向けた勉強など「学業・研究（11件）」であり、次いで、学業や研究とは無関係の自分の好きなものを読むといった「読書（6件）」、スケジュール作りやメールの確認などの「生活管理（5件）」、エアロバイクをするとといった「健康・リフレッシュ（1件）」が挙げられた。また、今回は「学業・研究」に含めているが、『集中力が切れるとルームランナーやバランスボールに乗って勉強をした』、『眠たいときはバランスボールに乗って勉強』などの意見があり、うまく気分転換を取り入れながら学業に取り組んでいるという意見もあった。

4.3.2 良かったと感じた点

表4のように、「朝活」に参加して良かったと感じた点としては、『日中の時間を有意

義に活用できるようになった』、『休むところはしっかり休もうとメリハリができた』といった「時間管理の改善（7件）」が最も多く挙げられた。さらに、センタースタッフとの挨拶や会話といった「対人交流（6件）」、課題や論文作成などの進行といった「作業・学習の進捗（4件）」、自己効力感の向上などの「心理的变化（4件）」、食事の習慣化や睡眠時刻の安定といった「身体的健康の改善（3件）」といった効果も感じていた。

4.3.3 大変だと感じた点

表5のように、「朝活」実施においては参加者から多様な困難や負担感も報告された。夜更かしを避けて早めに就寝し、朝早く起きることの困難さといった「起床・生活リズムの調整（8件）」が最多であった。次に「習

表 6 参加継続できた理由

カテゴリ	件数	コメント内容例 (抜粋)
他者との関わり	9	「挨拶や声かけが嬉しい」「自分との約束より他者との約束の方が守れる」「見張られていないが怠けられない」
環境の支援	2	「授業と違って遅刻しても参加しやすい」「やりたくないことをやれる空間が欲しかった」
再び生活リズムが崩れることへの不安	3	「前の生活には戻りたくない」「リズムが崩れるのが怖い」
モチベーション維持の工夫	3	「スタンプが貯まるのが嬉しい」
特になし	2	「特にない」

* 同一の学生による複数コメントを含む

慣化するまでの辛さ・体調不良（5件）」であり、開始直後は早起きへの適応が難しく、3週目前後から体調の改善を自覚するといった意見も認められた。さらに、身だしなみを整える等の「外出・準備の負担（4件）」、就職活動との両立や朝活参加を忘れてしまいそうといった「その他の生活上の負担（3件）」が報告された。一方、特に困難なく、スムーズに実施できたという意見も2件に認められた。

4.3.4 継続できた理由

「朝活」を継続できた理由について尋ねたところ表6のような回答が得られた。最も多かった回答が、センタースタッフからの挨拶や声かけが嬉しい、約束があるから守れるといった「他者との関わり（9件）」であった。次に、以前のような生活には戻りたくないといった「再び生活リズムが崩れることへの不安（3件）」、スタンプがたまるのが嬉しい等の「モチベーション維持の工夫（3件）」、遅刻しても参加しやすい、やりたくないことをやれる空間があるといった「環境の支援（2件）」が挙げられた。

5 考察

本研究では、当センターが実施している、生活リズムの改善および大学生活への再適応

を目的とした生活支援「朝活」について、参加学生の主観的な大学生活への適応状況の変化を調査し、その要因を検証した。その結果、「今の生活は充実していると思う（充実度）」、「生活リズムに満足している（満足度）」が有意な上昇を認め、「授業・研究室に遅刻・欠席をしないか不安になる（不安度）」は有意な低下を認めた。一方、「学校に行きづらいつと感じる（行きづらさ）」「大学生活が辛いと感じる（辛さ）」「この大学を卒業できると思う（卒業可能性）」の各項目については、「朝活」開始前と比較して4週間後には、平均値としては行きづらさ・辛さは低下し、卒業可能性は上昇していたものの、いずれも群として統計学的に有意な変化は認められなかった。また、「朝活」による介入の効果の時間的推移に着目すると、生活リズムへの満足度の上昇と遅刻・欠席への不安低減は比較的持続した一方、生活の充実感（充実度）は一過性のピーク（3週目）にとどまり、4週時点では開始前との差は統計学的に維持されなかった。4週時点の平均は5.86（SD=2.57）および中央値5.75（IQR：3.20 - 8.00）で、開始時の平均3.91（SD=2.72）および中央値3.40（IQR：1.58 - 6.65）より高値であったが、サンプル規模の影響等で有意差に至らなかった可能性がある。さらに、「学校への行きづらさ」や

「大学生活における辛さ」，「卒業可能性」と同様に，「生活への充実度」も人間関係トラブルや学業でのつまずき等の生活リズム以外の要因の影響を受けやすく，睡眠・行動リズムの改善だけでは十分に維持されない側面が示唆される。したがって本介入は，生活リズム面の改善（満足度の改善・遅刻不安の低減）には有効だが，より広いウェルビーイングの向上には，個々の問題に合わせた対応が必要と考えられる。

参加者が主観的に感じた「良かったと感じた点」から，「朝活」は①睡眠覚醒リズムの改善に伴う体調や時間管理の改善といった身体的・生活習慣的側面，②能率向上や学習習慣形成といった学業的側面，③スタッフとの交流を通じた社会的側面に寄与する可能性が示された。特に「家ではやらないがセンターに来るとできる」との声から，場がもつ環境的支援の重要性も示唆された。「朝活」参加中の過ごし方については，参加学生の回答において「学業・研究」に関する記述が最も多く，先延ばしにしがちな課題や論文作成に取り組む時間として活用している学生が多かった。加えて，1日のスケジュール作成，読書，運動等に充てているという記述もみられた。これらの取り組みは，生活の充実感や生活リズムに対する満足感の向上，ならびに遅刻・欠席への不安の低下と関連している可能性がある。

一方，朝活の実施にあたっての困難も複数報告された。特に多かったのは起床および生活リズム調整に関する困難であり，これは導入初期の習慣化するまでの辛さにも関連する。

健康関連の習慣形成に関するメタ解析では，新たな習慣が平均して約2か月で形成され始めるが，その期間には顕著な個人差が存在すると報告している（Singh et al.,2024）。また，習慣形成に影響する要因には，頻度，タイミング，習慣の種類，個人の選択，感情的判断などが挙げられ，特に朝の習慣や自己選

択した習慣では比較的強く定着しやすい傾向があるという（Singh et al.,2024）。若年成人に対する身体活動の習慣化に関しては，家族，友人，同僚などの身近な人々からの社会的支援が行動変容の開始を促し，長期的な身体活動習慣の強力な決定要因として特定されたことが報告されている（Avraham et al.,2024）。本研究においても「朝活」を継続できた理由としては，スタッフによる声かけや約束といった「他者との関わり」が最も多く挙げられた。さらにモチベーションを維持するための場の提供（環境支援）も有効に機能していた可能性がある。そして，これらの対人交流や環境支援を通じて，参加者は「やるべきことを実行できた」という自己効力感を獲得し，その感覚を維持したいという内発的動機づけが生じた結果，モチベーションの持続につながったと考えられる。

今回，対象者14名中12名が睡眠に困難を抱えており，「睡眠覚醒リズムの改善」を「朝活」導入の目的として挙げていた。睡眠障害の治療を行う場合，毎日または数日にわたって少しずつ起床・就寝時間を前倒しする方法が負担が少なく，概日リズムを調整しやすい可能性がある。例えば，朝の高照度光照射を併用したものはあるが，1時間/日または2時間/日ずつの睡眠スケジュールの前倒しを行った研究では，1時間/日群では入眠困難などの不調が少なく適応しやすかったものの，2時間/日群は一部でリズムがずれ，入眠に困難が生じる傾向もあったと報告している（Eastman et al.,2005）。つまり，急激な改善を目指そうとすると体内リズムが追いつかない可能性がある。例えば，春季休業や夏季休業など学期開始前の長期休暇期間に本プログラムを実施することで，比較的余裕のある中で段階的に生活リズムを調整していくことが出来る可能性がある。しかし，長期休暇中には帰省する学生も多く，その時期に「朝活」への継続的な参加を求めること

は実務上の制約が大きい。また運用経験上、帰省して家族と生活を共にすることで家族の生活スタイルに同調し、自然に生活リズムが改善する例もみられる。長期休暇になると講義や課題も無くなり、朝起きる必要性がなくなるため、学生の「朝活」参加へのモチベーションも低くなりやすい。このような背景から、「朝活」が実際に導入される時期は講義が行われている学期途中となることが多い。学生は日中に大学に通わなければならない。午前中の講義に出席できず単位取得が危うい学生や、研究室で実験を行わなければならない学生にとっては、「ゆっくり時間をかけて改善」では間に合わないのである。そのため、開始時から覚醒時間を大学生活に合わせる形で決める「朝活」では、導入初期の1～2週間において「慣れるまでがつかった」という意見が複数みられた。実際、当初同意を得た29名のうち、「朝活」を1カ月間継続できなかった14名のうち半数の7名が開始1週間以内での脱落であり、「せっかくの大学生なのになんで早起きしているんだろう」という葛藤も語られた。このことは、先に述べた慣れない早起きによる身体的負担（体調不良・強い眠気・就床欲求）と、それに伴う心理的葛藤・モチベーション低下が脱落の一因であることを示唆している。一方で、前述のように「他者との関わり」はモチベーション維持に寄与する可能性があり、例えば無断欠席時に確認の連絡を行うといった追加的な介入が考えられる。しかしながら、このような働きかけは学生に過度なプレッシャーを与える可能性も否定できない。したがって、今後は学生の自主性を尊重しつつ、導入初期の離脱をいかに防ぐかが重要な課題となる。

本研究にはいくつかの限界がある。第1に、「朝活」の期間中、講義やアルバイト、部活動・サークルなど他の活動が重なる場合にはそれらを優先するよう促していた。これは、参加者の自発的な日中活動の拡大を阻害しな

いためではあるが、これらの活動はいずれも生活リズム改善に寄与する側面がある。また、脱落群については当センターへの来所が途絶えたり不定期になったため、「朝活」開始後の調査が行えていない。つまり、継続群であっても毎日欠かさず参加していたわけではなく、脱落群との比較も実施できていないため、本研究の結果を「朝活」の効果のみに帰するには慎重さが求められる。第2に、対象人数が限られていたため学年別や疾患別の差異を検討できなかった。一般に1・2年生は午前からの講義数が多く、導入・継続が難しい。また、朝から講義がある場合、寝坊して出席できなかった際には諦めや罪悪感が生じやすく、それが「朝活」への参加意欲をも下げる要因となりうる。一方、4年生や大学院生は講義が少ないため参加しやすく、研究や論文作成への焦りがモチベーション維持に影響している可能性がある。さらに、社交不安症など他者と関わることに抵抗がある学生は継続困難な印象があったが、対象者が少なく検証は困難であった。第3に、本研究期間中の「朝活」参加者は脱落者も含めて全員がAコースを利用していたため、Bコース（短時間作業型）およびCコース（来所確認型）の有効性を検証できなかった。今後はAコース以外の利用実態も踏まえ、短時間利用型の有効性について比較評価を行う予定である。

6 おわりに

学生生活に対する不適応を防ぐためには、睡眠覚醒リズムを含む生活リズムの乱れを早期に改善することが重要である。一般的に、睡眠障害の治療においては薬物療法に先立ち、生活習慣の是正を目的とした睡眠衛生指導が基本であり、毎日の覚醒時刻の一定化、朝の光曝露、就寝前の刺激制限などが重要である。当センターでは、睡眠記録に基づく個別助言を行ってきた。しかし、とりわけ独居学生では家族からの支援が得にくく、生活リズムの

改善は容易ではない。また、課題等の回避傾向から入眠が遅れ、翌日の講義を繰り返し欠席するうちに登校意欲を喪失し、最終的に不登校に至る学生も少なくない。このことは、学生支援において単なる生活習慣指導にとどまらず、社会的つながりの提供や自己管理を促す仕組みが必要である可能性を示している。本研究で実施した「朝活」は生活リズムの乱れや大学生活への適応困難を抱える学生のニーズにある程度応える取り組みであることが示唆された。一方で、学生のモチベーション維持という課題が依然として残されている。今後は、より効率的に睡眠・覚醒リズムを整える方法として高照度光療法などの併用も視野に入れつつ、大学という環境特性を活かした柔軟かつ継続可能な支援体制の構築が求められる。

(健康科学センター 助教)

(健康科学センター カウンセラー)

(健康科学センター センター長 教授)

【謝辞】

日頃のメンタルヘルス診療、「朝活」の実施等に多大なご尽力を頂いている山口大学健康科学センター保健師・看護師の森福織江様、梅本智子様、中原敦子様、小林久美様、藤勝綾香様、住田知子様、山本屋麻里様、吉開聡美様に深く感謝申し上げます。

【参考文献】

文部科学省, 2024a, 「学校基本調査ー令和6年度 結果の概要ー」
https://www.mext.go.jp/content/20241213-mxt_chousa01-000037551_01.pdf 2025年8月21日閲覧.

堤隆, 河野香奈江, 工藤欣邦, 2021, 「大学生のメンタルヘルス不調に関与する背景因子」『大学のメンタルヘルス』4巻79-83.

樋口尚子, 奥屋茂, 2024, 「大学入学時の精

神健康状態と入学後1年以内のメンタルヘルス相談との関連ー入学時スクリーニング検査の意義についての一考察ー」『大学教育』21,19-25.

文部科学省, 2024b, 「令和5年度学生の中退学者・休学者数の調査結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20240627-mxt_gakushi01-000013028_1.pdf 2025年8月21日閲覧.

Fukuda K, Ishihara K, 2001, *Age related changes of sleep pattern during adolescence*, Psychiatr Clin Neurosci;55:231-232.

林光緒, 2020, 「大学生における睡眠教育の実践」『睡眠と環境』15(1),72-76.

正野知基, 2013, 「学生生活習慣改善を意図した行動変容技法による介入の効果」『九州保健福祉大学研究紀要』14:117-122.

石原金由, 田邊敬子, 2014, 「不規則生活をしている大学生への睡眠習慣固定の介入効果」『ノートルダム清心女子大学紀要』Vol.38, No. 1:1-10.

Singh B, Murphy A, Maher C, Smith AE, 2024, *Time to Form a Habit: A Systematic Review and Meta-Analysis of Health Behaviour Habit Formation and Its Determinants*. Healthcare; 12 (23) :2488.

Avraham R, Simon-Tuval T, Van Dijk D, 2024, *Determinants of physical activity habit formation: a theory-based qualitative study among young adults*. Int J Qual Stud Health Well-being; 19 (1) :2341984.

Eastman CI, Gazda CJ, Burgess HJ, Crowley SJ, Fogg LF, 2005, *Advancing circadian rhythms before eastward flight: a strategy to prevent or reduce jet lag*. Sleep;28 (1) :33-44.

社会人基礎力の測定に関する研究と 大学1年生の社会人基礎力の修得状況 —理学部，工学部，農学部，共同獣医学部の1年生によるデータ分析—

辻 多 聞

要旨

本研究は、社会人基礎力の測定方法の検討と大学1年生における修得状況の把握を目的として、山口大学の理学部，工学部，農学部，共同獣医学部を対象に調査を実施した。能力要素名と説明文に基づく「概略質問」と、具体的行動事例に基づく「事例質問」を用いて分析した結果、両質問間で回答傾向の相違が確認され、学部間においても一部の能力要素で分布特性の違いが示唆された。また、「働きかけ力」等の能力要素については、全学的な育成の必要性が示された。

キーワード

社会人基礎力，キャリア教育，大学1年生，自己評価，測定方法

1 はじめに

近年、大学教育においては、専門知識や技能の修得にとどまらず、卒業後の社会的・職業的自立に資する汎用的能力の育成が強く求められている。この点は、経済産業省による社会人基礎力の提唱(2006)において、「社会人基礎力を企業・若者・学校等をつなぐ『共通言語』として明確に位置付け、関係者の連携を強化することを通じて、長期的な観点から社会人基礎力を育成していく新たな社会的枠組みを形成する必要がある」と示されていることから明らかである。社会人基礎力は、「前に踏み出す力」，「考え抜く力」，「チームで働く力」の3つの能力と、それらを構成する12の能力要素から成る概念である。

社会人基礎力の提唱以降、大学教育においては、キャリア教育における有用な指標の一つとして広く活用されてきた。江口・小玉(2020)は、社会人基礎力に関する先行研究を整理し、正課教育に加えて、インターンシ

ップやボランティア活動、部活動などの正課外活動が社会人基礎力の向上に寄与していることを示す実践的知見を紹介している。

一方で、社会人基礎力をどのように測定するかという点については、依然として課題が残されている。経済産業省・特定非営利法人エティック(2013)は、インターンシップの振り返りを目的として、「インターンシップ・社会人基礎力自己点検シート」を公開しており、12の能力要素について「優れている」から「劣る」までの5件法による自己評価を求めている。また清水(2018)では、各能力要素について1~5点で自己評価させる方法が用いられている。しかし、能力要素の概念的理解に基づく自己認識と、具体的な行動場面における自己認識とが必ずしも一致するとは限らない。この点を十分に検討しないまま測定結果を解釈することは、学生の能力を過大または過小に評価する可能性を内包している。

北島ら(2011)は、経済産業省(2008)にて示されたプログレスシートにおける各能力

要素に対応する 3 つの例文 36 項目を参考に独自の質問文を作成し、6 段階評価による測定を行っている。このように、社会人基礎力の測定に関しては、実施教員や担当者が独自に調査票を作成し、分析を行っているのが現状である。測定方法が十分に整理・共有されていないという問題点は、江口・小玉 (2020) に加え、尾田 (2022) においても指摘されている。

このような問題意識のもと、辻 (2025) は、社会人基礎力の測定において、能力要素名と説明文を提示する「概略質問」と、具体的な行動事例に基づく「事例質問」とを併用する測定方法を提示し、人文学部、経済学部、医学部保健学科の 1 年生を対象に分析を行った。その結果、「概略質問」と「事例質問」では回答傾向が異なること、また能力要素によっては学部間で分布の差異がみられることが示された。これらの知見は、社会人基礎力の測定において、質問形式の違いを考慮する必要性を示唆するものである。

しかしながら、辻 (2025) の分析対象は主として文系学部および医学部保健学科であり、理系学部に所属する学生の社会人基礎力の修得状況や、質問形式による回答傾向の違いについては、十分に検討されていない。大学全体として社会人基礎力の育成を検討するためには、全学的なデータに基づく検証が不可欠である。

そこで本研究では、社会人基礎力の測定方法の確立に資すること、および大学 1 年生における社会人基礎力の修得状況を把握することを目的として、山口大学の理学部、工学部、農学部、共同獣医学部に所属する 1 年生を対象に調査を実施した。具体的には、「概略質問」と「事例質問」の回答傾向の差異を検討するとともに、学部間における社会人基礎力の分布特性を明らかにし、さらに育成が求められる能力要素について考察を行う。これにより、社会人基礎力の測定および大学におけるキャ

リア教育の在り方について、実証的知見を提供することを目指す。

2 調査「社会人基礎力セルフチェック」

2.1 調査の実施方法

本調査は、山口大学共通教育後期授業科目「知の広場¹⁾～キャリアデザイン～」において、「【学生調査】社会人基礎力セルフチェックなど」という名称で実施した。対象者は当該授業科目の後期履修登録者全員であり、回答は「山口大学修学支援システム²⁾」の小テスト機能を用いて行った。

後期授業科目「知の広場～キャリアデザイン～」は、理学部、工学部、農学部、共同獣医学部に所属する 1 年生を対象とした必修科目である。本授業は隔週実施のクォーター制で運営されており、奇数週履修生には 2024 年 10 月 2 日から 10 月 15 日まで、偶数週履修生には同年 10 月 9 日から 10 月 22 日までの 2 週間を、小テストの回答入力期間として設定した。

質問内容は、辻 (2025) で示した前期に実施した同調査と同一である。質問は大きく二つに分類される。一つは、社会人基礎力の各能力要素名およびその概略的説明文を提示し、それに基づく自己認識を問う質問（以下、「概略質問」）である。もう一つは、能力要素名を明示せず、具体的な行動事例に対する自己認識を問う質問（以下、「事例質問」）である。

「概略質問」は 12 問で構成され、「事例質問」は 12 の能力要素それぞれについて 2 問ずつ、計 24 問を設定した。したがって、質問数は合計 36 問である。なお、「事例質問」の文章は、起業家支援組織である株式会社ガイアックスが運営するウェブサイト「大学生向け GaiaXMedia」に掲載されている内容から抽出・引用した。各能力要素に対応する 2 問の「事例質問」については、以下、「事例質問①」、「事例質問②」と表記する。

各質問に対する回答は、「1. とても当てはまる」「2. やや当てはまる」「3. あまり当てはまらない」「4. 全く当てはまらない」の4件法とした。

本調査への回答およびその結果が、当該授業科目「知の広場～キャリアデザイン～」の成績評価に一切影響しないこと、回答は任意であり、個人が特定されない形で大学教育の改善を目的とした研究活動にのみ使用することを、「山口大学修学支援システム」の小テスト画面上の説明文、および授業内での口頭説明により周知した。

2.2 回答状況

表1は、2024年度後期授業科目「知の広場～キャリアデザイン～」における各学部の履修登録者数と、「【学生調査】社会人基礎力セルフチェックなど」と称して実施した社会人基礎力の12の能力要素に関する自己認識調査の回答状況を示したものである。

本授業科目は必修科目であるため、履修登録者には再履修生（以下、高年次）が含まれている。しかし、本研究の目的は1年生における社会人基礎力の状況を把握することであるため、高年次の回答は分析対象から除外した。また、36問すべてに同一の選択肢を回答している者が認められたことから、これらについては回答の正確性に欠ける可能性を考慮し、無効回答として扱った。

その結果、有効回答数は、理学部 163 人、

表1 調査対象授業の学部別履修者数と社会人基礎力自己認識調査の回答状況

	登録者数 (人)	有効回答数 (人)	無効回答数 (人)	有効回答率 (%)
理学部	220	163	57	74.1
工学部	417	309	108	74.1
農学部	104	85	19	81.7
共同獣医学部	31	21	10	67.7
高年次 (59)	—	—	—	—
計	772*	578	194	74.9

※：登録者数合計値は高年次を除く

工学部 309 人、農学部 104 人、共同獣医学部 21 人であった。有効回答率はそれぞれ 74.1%、74.1%、81.7%、67.7%であった。

3 「概略質問」と「事例質問」の相違

本章では、「概略質問」と「事例質問」における回答の差異について検討を行う。前述のとおり、各質問に対する回答は4件法で得られているため、「とても当てはまる」を4点、「やや当てはまる」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「全く当てはまらない」を1点として得点化し、分析を行った。なお、次章以降の分析においても同様の得点換算を用いている。

表2は、2024年度後期に実施した調査結果に基づき、「概略質問」と「事例質問①」および「事例質問②」との回答結果の差異を示したものである。分析には、有効回答と判断した578件すべてのデータを用いた。比較には Wilcoxon の符号付順位和検定を用い、統計解析には「R 4.1.3」を使用した。なお、以下の解析においても同一の解析環境を用いている。

p値の表記については、0.10以上の場合を「n.s. (not significant)」とした。一般に有意水準として10%が用いられることは多くないが、一定の妥当性をもつ基準として用いられる場合もあることから、本研究ではp値が0.05以上0.10未満の場合を「n.s.」と表記した。また、有意水準10%で有意な差が認められた項目、および有意な差が認められる可能性がある項目 (n.s.) については、表中で網掛け処理を施した。以降の表においても、同様の基準および表記方法を採用している。

表2に示すとおり、3項目を除き、「概略質問」と「事例質問」との間には有意な差が認められた。また、「働きかけ力」に関しては、「概略質問」と「事例質問①」との間で、有意な差が認められる可能性が示された。

辻 (2025) の結果と比較すると、「課題発見力」に関する「概略質問」と「事例質問②」、および「柔軟性」に関する「事例質問①」では、いずれも有意な差が検出されていない。これらの「事例質問」については、「概略質問」の結果と同様の傾向を示す可能性が考えられ、「事例質問」としての有効性が相対的に低い可能性が示唆される。ただし、本研究は単年度のデータに基づく分析であるため、今後さらにデータを蓄積した上で、「事例質問」としての妥当性について継続的に検討する必要がある。

以上の結果から、社会人基礎力の 12 の能力要素に関する自己認識を測定する際、「概略質問」と「事例質問」とでは、原則として異なる回答傾向が生じることが改めて確認された。このことは、「概略質問」のみに基づいて社会人基礎力の各能力要素を判断することには限界があり、具体的な行動場面を想定した「事例質問」への回答を併せて用いることによって、より適切な能力要素の把握が可能と

なることを示唆している。

4 社会人基礎力における学部間の相違

辻 (2025) に基づき、「概略質問」および「事例質問」の両回答結果を用いて、社会人基礎力の 12 の能力要素を評価した。各能力要素の評価値は、以下の算出式により求めた。

$$\begin{aligned} & \text{(社会人基礎力の能力要素の評価値)} \\ & = \text{「概略質問」} \times 2 + \text{「事例質問①」} + \text{「事例質問②」} \end{aligned}$$

上式に従うと、評価値の最小値は 4、最大値は 16 となり、13 段階の尺度で評価される。

表 3a は、理学部、工学部、農学部、共同獣医学部における各能力要素の評価値について、平均値、標準偏差、中央値を示したものである。表 3b は、表 3a のデータに基づき、中央値に関する学部間の差異を Mann-Whitney の U 検定により検討した p 値を示している。

その結果、理学部、工学部、農学部、共同

表 2 2024 年度後期回答結果における「概略質問^{※1}」と「事例質問^{※2}」との回答結果の相違

	概略質問			事例質問①			事例質問②			p 値 ^{※3}	
	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差	中央値	事例質問①	事例質問②
主体性	2.94	0.69	3.00	2.74	0.78	3.00	2.78	0.79	3.00	<0.001	<0.001
働きかけ力	2.67	0.82	3.00	2.61	0.84	3.00	2.47	0.86	2.00	n. s. ⁻	<0.001
実行力	2.84	0.72	3.00	2.51	0.85	3.00	3.05	0.75	3.00	<0.001	<0.001
課題発見力	3.05	0.70	3.00	2.86	0.69	3.00	3.02	0.70	3.00	<0.001	n. s.
計画力	2.85	0.74	3.00	2.77	0.76	3.00	2.76	0.77	3.00	0.020	0.012
創造力	2.58	0.83	2.00	2.81	0.76	3.00	2.86	0.76	3.00	<0.001	<0.001
発信力	2.60	0.77	3.00	2.87	0.73	3.00	2.81	0.79	3.00	<0.001	<0.001
傾聴力	3.40	0.69	4.00	2.93	0.79	3.00	2.80	0.73	3.00	<0.001	<0.001
柔軟性	3.39	0.66	3.00	3.34	0.64	3.00	3.25	0.69	3.00	n. s.	<0.001
状況把握力	3.21	0.69	3.00	3.12	0.77	3.00	3.07	0.69	3.00	0.011	<0.001
規律性	3.51	0.63	4.00	3.16	0.69	3.00	3.33	0.70	3.00	<0.001	<0.001
ストレスコントロール	2.87	0.85	3.00	2.59	0.86	3.00	2.56	0.80	2.00	<0.001	<0.001

データ数：578 Wilcoxon の符号付順位和検定

n. s. : not significant (p ≥ 0.10) n. s.⁻ : 0.05 ≤ p < 0.10

※1：社会人基礎力の能力要素を提示するとともにその内容に関する自己認識を問う質問

※2：社会人基礎力の能力要素は提示せず具体的な事例に対する自己認識を問う質問

※3：有意な差が認められた／認められる可能性がある箇所には網掛けをしている

獣医学部の間では、全体として大きな差異は認められなかった。ただし、「計画力」に関しては「理学部と農学部」間、および「農学部と共同獣医学部」間で有意な差が認められた。また、「発信力」に関しては「工学部と農学部」間で有意な差が認められた。加えて、7項目においてp値が0.05以上0.10未満となり、「n.s.」に該当する結果が確認された。表3bに示すとおり、とりわけ「計画力」においては、学部間の相違が生じる可能性が示唆された。

辻(2025)の結果では、「主体性」、「働きかけ力」、「実行力」について「人文学部と経済学部」間、および「人文学部と医学部保健学科(以下、医学部)」間で有意な差が認められている。また、「傾聴力」については「人文学部と医学部」間で有意な差が示されている。本研究と辻(2025)とは調査時期が異なるため、前期・後期データを直接比較した統計検定を行うことはできないものの、主として文系学部生が履修する前期と、理系学部生が履修する後期とでは、学部間の相違の現れ方に違いがある可能性が考えられる。この点に

ついては、今後さらにデータを蓄積し、継続的に検討していく必要がある。以上より、社会人基礎力の12の能力要素については、学部ごとに一定の分布特性が存在する可能性を前提として分析を進める必要があると考えられる。

5 育成すべき社会人基礎力

辻(2025)に基づき、「やや当てはまる」に相当する評価値12を基準として、理学部、工学部、農学部、共同獣医学部において、育成が求められる社会人基礎力の能力要素について検討を行った。

表4から表7は、それぞれ理学部、工学部、農学部、共同獣医学部における社会人基礎力の各能力要素に関する評価値の記述統計量を示したものである。また、各能力要素について、「中央値は12より大きい」を帰無仮説とした場合のWilcoxonの符号付順位と検定によるp値を併記している。なお、理学部、工学部、農学部については標本数が50以上であったため、正規近似に基づいてp値を算出

表3a 理学部、工学部、農学部、共同獣医学部における能力要素に関する評価値

	理学部			工学部			農学部			共同獣医学部		
	データ数: 163			データ数: 309			データ数: 85			データ数: 21		
	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差	中央値
主体性	11.77	2.54	12.00	11.25	2.16	11.00	11.24	2.17	11.00	11.29	1.85	12.00
働きかけ力	10.42	3.05	10.00	10.45	2.58	10.00	10.41	2.74	10.00	10.00	2.47	9.00
実行力	11.50	2.35	12.00	11.19	2.24	11.00	11.00	2.13	11.00	11.29	1.79	12.00
課題発見力	12.23	2.12	12.00	11.87	2.07	12.00	11.84	2.08	12.00	12.19	1.81	12.00
計画力	11.45	2.53	12.00	11.20	2.28	11.00	10.69	2.12	11.00	12.29	2.33	12.00
創造力	10.81	2.79	11.00	10.87	2.44	11.00	10.91	2.47	11.00	10.05	2.16	9.00
発信力	10.82	2.64	11.00	11.01	2.22	11.00	10.39	2.17	11.00	10.95	1.88	11.00
傾聴力	12.37	2.26	12.00	12.62	2.13	13.00	12.49	2.12	12.00	12.67	1.88	12.00
柔軟性	13.18	2.19	13.00	13.34	1.92	14.00	13.73	1.87	14.00	13.71	1.93	15.00
状況把握力	12.36	2.31	12.00	12.66	2.18	12.00	12.79	2.07	13.00	13.00	2.14	13.00
規律性	13.41	2.09	14.00	13.45	2.09	14.00	13.72	1.80	14.00	14.05	1.88	15.00
コミュニケーション力	10.61	2.73	11.00	11.04	2.60	11.00	10.84	2.64	11.00	11.10	2.84	11.00

表 3b 理学部，工学部，農学部，共同獣医学部における中央値に関する差異

	p 値 [※]					
	理工	理農	理共獣	工農	工共獣	農共獣
主体性	n. s. ⁻	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
働きかけ力	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
実行力	n. s.	n. s. ⁻	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
課題発見力	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
計画力	n. s.	0.015	n. s.	n. s. ⁻	n. s. ⁻	0.010
創造力	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s. ⁻	n. s.
発信力	n. s.	n. s.	n. s.	0.024	n. s.	n. s.
傾聴力	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
柔軟性	n. s.	n. s. ⁻	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
状況把握力	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
規律性	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
ストレスコントロール力	n. s. ⁻	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

データ数は表 3a を参照 Mann-Whitney の U 検定

n. s. : not significant (p ≥ 0.10)

n. s.⁻ : 0.05 ≤ p < 0.10

※： p 値における項目名「理工」，「理農」，「理共獣」，「工農」，「工共獣」，「農共獣」はそれぞれ「理学部と工学部」，「理学部と農学部」，「理学部と共同獣医学部」，「工学部と農学部」，「工学部と共同獣医学部」，「農学部と共同獣医学部」を比較対象としていることを意味する。また，有意な差が認められた／認められる可能性がある数値には網掛けをしている。

した。一方，共同獣医学部は標本数が 21 と比較的小さいことから，正規近似は用いず，正確確率に基づく p 値を算出した。

その結果，理学部，工学部，農学部，共同獣医学部のいずれにおいても，辻 (2025) で示された人文学部，経済学部，医学部と同様に，評価値の中央値が，上記算出式における理論的中央値である 10 を下回る能力要素は認められなかった。個人差は存在するものの，学部という集団単位で捉えた場合，社会人基礎力に関する一定の基礎的水準は概ね確保されていると解釈できる。

表 4 から表 7 に示すとおり，4 学部すべてにおいて，基準値である 12 を上回った能力要素は，「課題発見力」，「傾聴力」，「柔軟性」，「状況把握力」，「規律性」の 5 項目であった。この傾向は，辻 (2025) で示された人文学部，経済学部，医学部における結果とも一致している。すなわち，これら 5 つの能力要素については，現時点において，山口大学における大学教育全体として，社会人基礎力の育成を

表 4 理学部における社会人基礎力 12 能力要素評価値の記述統計量および Wilcoxon 符号付順位和検定結果

	平均値	標準偏差	中央値	p 値 [※]
主体性	11.77	2.54	12.00	n. s.
働きかけ力	10.42	3.05	10.00	<0.001
実行力	11.50	2.35	12.00	0.007
課題発見力	12.23	2.12	12.00	n. s.
計画力	11.45	2.53	12.00	0.006
創造力	10.81	2.79	11.00	<0.001
発信力	10.82	2.64	11.00	<0.001
傾聴力	12.37	2.26	12.00	n. s.
柔軟性	13.18	2.19	13.00	n. s.
状況把握力	12.36	2.31	12.00	n. s.
規律性	13.41	2.09	14.00	n. s.
ストレスコントロール力	10.61	2.73	11.00	<0.001

データ数：163 Wilcoxon の符号付順位和検定

n. s. : not significant (p ≥ 0.10)

※： 帰無仮説：中央値は 12 より大きい
標本数が 50 以上であったため正規近似に基づいて p 値を算出した。また有意な差が認められた数値には網掛けをしている。

表 5 工学部における社会人基礎力 12 能力要素評価値の記述統計量および Wilcoxon 符号付順位和検定結果

	平均値	標準偏差	中央値	p 値※
主体性	11.25	2.16	11.00	<0.001
働きかけ力	10.45	2.58	10.00	<0.001
実行力	11.19	2.24	11.00	<0.001
課題発見力	11.87	2.07	12.00	n. s.
計画力	11.20	2.28	11.00	<0.001
創造力	10.87	2.44	11.00	<0.001
発信力	11.01	2.22	11.00	<0.001
傾聴力	12.62	2.13	13.00	n. s.
柔軟性	13.34	1.92	14.00	n. s.
状況把握力	12.66	2.18	12.00	n. s.
規律性	13.45	2.09	14.00	n. s.
ストレスコントロール	11.04	2.60	11.00	<0.001

データ数：309 Wilcoxon の符号付順位和検定
n. s. : not significant ($p \geq 0.10$)

※： 帰無仮説：中央値は 12 より大きい
標本数が 50 以上であったため正規近似に
基づいて p 値を算出した。また有意な差が
認められた数値には網掛けをしている。

表 6 農学部における社会人基礎力 12 能力要素評価値の記述統計量および Wilcoxon 符号付順位和検定結果

	平均値	標準偏差	中央値	p 値※
主体性	11.24	2.17	11.00	0.001
働きかけ力	10.41	2.74	10.00	<0.001
実行力	11.00	2.13	11.00	<0.001
課題発見力	11.84	2.08	12.00	n. s.
計画力	10.69	2.12	11.00	<0.001
創造力	10.91	2.47	11.00	<0.001
発信力	10.39	2.17	11.00	<0.001
傾聴力	12.49	2.12	12.00	n. s.
柔軟性	13.73	1.87	14.00	n. s.
状況把握力	12.79	2.07	13.00	n. s.
規律性	13.72	1.80	14.00	n. s.
ストレスコントロール	10.84	2.64	11.00	<0.001

データ数：85 Wilcoxon の符号付順位和検定
n. s. : not significant ($p \geq 0.10$)

※： 帰無仮説：中央値は 12 より大きい
標本数が 50 以上であったため正規近似に
基づいて p 値を算出した。また有意な差が
認められた数値には網掛けをしている。

表 7 共同獣医学部における社会人基礎力 12 能力要素評価値の記述統計量および Wilcoxon 符号付順位和検定結果

	平均値	標準偏差	中央値	p 値※
主体性	11.29	1.85	12.00	n. s. -
働きかけ力	10.00	2.47	9.00	<0.001
実行力	11.29	1.79	12.00	n. s. -
課題発見力	12.19	1.81	12.00	n. s.
計画力	12.29	2.33	12.00	n. s.
創造力	10.05	2.16	9.00	<0.001
発信力	10.95	1.88	11.00	0.010
傾聴力	12.67	1.88	12.00	n. s.
柔軟性	13.71	1.93	15.00	n. s.
状況把握力	13.00	2.14	13.00	n. s.
規律性	14.05	1.88	15.00	n. s.
ストレスコントロール	11.10	2.84	11.00	n. s. -

データ数：21 Wilcoxon の符号付順位和検定
n. s. : not significant ($p \geq 0.10$)
n. s. - : $0.05 \leq p < 0.10$

※： 帰無仮説：中央値は 12 より大きい
標本数が 50 未満であったため正規近似は
用いず、正確確率に基づく p 値を算出し
た。また有意な差が認められた／認められ
る可能性がある数値には網掛けをしてい
る。

目的とする重点的な改善を要する領域ではない可能性が示唆される。

一方、上記 5 項目を除く 7 つの能力要素については、理学部における「主体性」および共同獣医学部における「計画力」を除き、いずれの学部においても基準値である 12 を下回る可能性が示された。

表 8 は、大学教育において育成の必要性が示唆される各学部の能力要素を整理したものである。表中の記号は、「●」を「育成の必要性がある可能性が高い」、「△」を「育成の必要性について検討を要する可能性がある」、「-」を「現時点では育成の必要性が低い可能性がある」ことを示している。なお、人文学部、経済学部、医学部については、辻 (2025) の結果に基づいて整理した。

表 8 に示すとおり、「働きかけ力」および「創造力」については、すべての学部において「●」に該当しており、学部を超えて共通した課題となっていることが示唆される。ま

表 8 大学教育において育成の必要性が示唆される各学部の能力要素

	人文学部※	経済学部※	医学部※	理学部	工学部	農学部	共同獣医学部
主体性	●	—	—	—	●	●	△
働きかけ力	●	●	●	●	●	●	●
実行力	●	—	—	●	●	●	△
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	—	—	—	—	—	—	—
規律性	—	—	—	—	—	—	—
ストレスコントロール力	●	●	●	●	●	●	△

●：育成の必要がある可能性が高い
 △：育成の必要性について検討を要する可能性がある
 —：現時点では育成の必要性が低い可能性がある

※：人文学部，経済学部，医学部に関しては辻（2025）の結果に基づいて整理

た、「発信力」および「ストレスコントロール力」についても、いずれの学部においても「●」または「△」に該当しており、育成の必要性が相対的に高い能力要素であると考えられる。

以上の結果から、山口大学において社会人基礎力の育成を大学教育の目的の一つとして位置づけるのであれば、上記4つの能力要素については、全学的な観点から重点的に取り組むことが求められる可能性がある。また、表8を基礎資料として、各学部の専門教育の内容や教育方法との関連を踏まえつつ、能力要素ごとの育成方策を検討していくことが望ましい。

6 結論

本研究は、社会人基礎力の測定方法の確立に資すること、および大学1年生における社会人基礎力の修得状況を把握することを目的として実施したものである。辻（2025）では、人文学部，経済学部，医学部を対象として分析を行ったのに対し、本研究では、理学部，工学部，農学部，共同獣医学部を対象として

調査および分析を行った。

その結果、理学部，工学部，農学部，共同獣医学部のいずれにおいても、「概略質問」と「事例質問」とでは、原則として異なる回答傾向が生じることが改めて確認された。このことから、社会人基礎力を測定する際には、「概略質問」のみに依拠するのではなく、具体的な行動場面を想定した「事例質問」への回答を併せて用いることが必要であることが示唆された。

また、理学部，工学部，農学部，共同獣医学部における社会人基礎力の12の能力要素の評価値については、全体として大きな差異は認められなかったものの、一部の能力要素においては学部間で有意な差異が認められた。さらに、辻（2025）の結果を踏まえると、社会人基礎力の能力要素には、学部ごとに一定の分布特性が存在する可能性を前提として分析を進める必要があると考えられる。

育成すべき社会人基礎力の観点からみると、理学部，工学部，農学部，共同獣医学部の4学部において、「課題発見力」，「傾聴力」，「柔軟性」，「状況把握力」，「規律性」の5項目に

については、基準値とした評価値 12 を上回る可能性が示唆された。この傾向は、辻 (2025) で示された人文学部、経済学部、医学部における結果とも一致している。したがって、これら 5 つの能力要素については、現時点において、社会人基礎力の育成を大学教育の目的の一つとする場合に、重点的な改善を要する領域ではない可能性が高いと考えられる。

一方で、「働きかけ力」、「創造力」、「発信力」、「ストレスコントロール力」の 4 項目については、本研究で対象とした 4 学部に加え、辻 (2025) で示された人文学部、経済学部、医学部においても、基準値を下回る可能性が示されている。これらの能力要素は、学部を超えて共通する課題であると考えられ、全学的な観点から、体系的かつ継続的に育成に取り組むことが求められる。

(教育支援センター 准教授)

【注】

- 1) 知の広場：大学での学問，社会，地域のかかわり，グローバルマインドを育むことを通して，社会での働き方のほか，大学生活を有意義に過ごすための考え方と方法論を学ぶ。また，山口大学の学生が学内外の講師の職業・学問分野の概要を知ることにより，山口大学で学ぶ意義を理解し，山口大学の学生としての誇りと自覚を培う。低学年次向けキャリア教育科目。
- 2) 山口大学修学支援システム：山口大学では，学生が Web ブラウザを使用して，履修登録や成績確認等が行える『修学支援システム』を導入している。履修登録や成績確認の他に，シラバス閲覧，小テスト入力，休講・補講・講義連絡等のメッセージ確認もできる。

【参考文献】

- 江口圭一・小玉一樹，2020，「社会人基礎力に関する一考察」『福山平成大学経営学部紀要』16，33-53.
- GaiaX（株式会社ガイアックス），「社会人基礎力セルフチェック」，<https://gaiaxsite.wordpress.com/2016/08/17/社会人基礎力セルフチェック>（参照 2026/01/07）.
- 経済産業省，2006，『社会人基礎力に関する研究会～「中間取りまとめ」～』.
- 経済産業省（編著），2008，『今日から始める社会人基礎力の育成と評価～将来のニッポンを支える若者があふれ出す！～』，角川学芸出版.
- 経済産業省・特定非営利法人エティック，2013，『教育的効果の高いインターンシップの普及に関する調査報告書』.
- 北島洋子・細田泰子・星和美，2011，「看護系大学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討」『大阪府立大学看護学部紀要』17-1，13-23.
- 尾田基，2022，「経済産業省『社会人基礎力』概念の批判的検討」『國學院大學教育開発推進機構紀要』13，1-13.
- 清水陽子，2018，「栄養教育実習における事前・事後指導の在り方～社会人基礎力からみた指導効果と課題～」『函館短期大学紀要』46，61-65.
- 辻多聞，2025，「社会人基礎力の測定方法に関する一提案と大学入学時の社会人基礎力の修得状況—人文学部，経済学部，医学部保健学科の新入生によるデータを基に—」『大学教育』22，1-14.

拡張する大学教員の専門性

—大学事務職員からキャリアチェンジした教員の自己認識の観点から—

坂本規孝
藤本正己*

要旨

本稿では、大学職員から大学教員へとキャリアチェンジした現役大学教員を対象としたアンケートの結果をもとに、大学教員の専門性が従来の学問分野にとどまらず、拡張しつつある状況を考察する。とくに、職員出身教員の専門性に関する自己認識に着目し、その形成過程や大学において求められていると認識される場面を解釈的に分析した。その結果、大学は求められる変化に対し、教員の専門性を拡張することで応えようとしている状況が読み取れた。

キーワード

高等教育，大学教員，大学職員，専門性

1 背景と目的

1.1 はじめに

本稿では、さまざまな変化を求められている大学が、大学教員の専門性を拡張することによってそれらの求めに応えようとしている状況を明らかにする。その際、大学職員から大学教員にキャリアチェンジした現役大学教員（以下、「職員出身教員」）の専門性に関する自己認識を手がかりとするため、職員出身教員を対象に実施したアンケートの結果を用いる。

1.2 高等教育に求められる変化

近年、高等教育にはさまざまな変化が求められている。

まず、高等教育政策に大きな影響力を持つのが中央教育審議会である。直近の答申（中央教育審議会，2025）では、「待ったなしとも言うべき状況」という危機的な現状認識の下、今後の高等教育政策の方向性として、①

学修者本位の教育の更なる推進，②多様な学生の受入れ推進，③大学院教育の改革，④研究力の強化，⑤情報公表の推進，などを示している。答申の副題にあるように高等教育システムの再構築に位置づけられる内容もあるが、ここまでに挙げた五点は、主に各大学に求められる取組みと言える。

つぎに、閣議決定により設置された教育未来創造会議（2022）における「我が国の未来をけん引する大学等と社会の在り方について（第一次提言）」である。同提言では、「進学者のニーズ等も踏まえた成長分野への大学再編促進」をはじめとする七つの機能強化について、「意欲ある大学の主体性を生かした取組を推進」するとしている。「意欲ある大学」とは、示された方向に変化する大学を意味すると捉えることができる。大学の主体性に委ねているものの、この会議の位置づけに鑑みると、大学に変化を求めていると解釈することが適当である。

さらに、閣議決定によって設置された日本

成長戦略本部である。「分野横断的課題への対応の方向性」（内閣官房日本成長戦略本部事務局，2025）では，人材育成の分野にとどまらず，新技術立国・競争力強化，スタートアップの分野についても，大学が果たせる役割があることに言及している。

最後に，日本経済団体連合会の動向である。加盟企業を対象に行われた調査の速報では，大学との人材交流や産学連携について，縮小の意向を示す企業はいない（日本経済団体連合会，2025）。また，2024年をもって解消された大学教育の未来に関する産学協議会では，①大学・大学院教育，②リカレント教育，③「組織対組織」による産学連携，④地域における産学連携・産学官連携のテーマが設けられていた。大学が受託研究のみならず，組織体組織の深い関係性の構築を実現できるように変化しなければ，企業の意向に応えることは難しい。

以上のように大学は，政府や企業からさまざまな期待を寄せられている。個々の大学がすべての期待に応えることは難しいが，総じて大学が変化を求められているという状況認識に間違いはない。

1.3 問題意識

前節で見てきたように，近年の大学はさまざまな変化が求められている。変化への対応は多様で，たとえば情報公表であれば，ウェブページでの対応が一つの答えとなる。しかし大学の対応は，そのように誰の目から見ても明らかなものに限られない。たとえば，学部等において，高等教育政策の動向を教職員に周知し，理解を促すとともに，必要な対応を講じる場面もある。

さまざまな対応が求められている中で，近年，筆者らの周りには大学職員から大学教員へとキャリアチェンジをした者（以下，「職員出身教員」）が少なからずいる。大学設置基準で定められた大学教員の資格を相応の専

門性と考えると，大学教員である職員出身教員も，相応の専門性を有していると考えられる。ただし，それらの専門性は，必ずしも学問分野における専門性に限定されず，大学教員の専門性を拡張した領域に位置するよう見受けられる。しかし，職員出身教員の専門性に着目した研究は管見の限り存在しない。そして，職員出身教員の専門性が現在の高等教育とどのような関係にあるのかも明らかにされていない。

1.4 目的と研究手法

以上を踏まえて本稿では，職員出身教員の専門性の実態を読み解くことを目指す。それはすなわち，求められる変化に対して，大学は大学教員の専門性の拡張を通して応えているのではないかと，という問いに答えることである。

本研究では，現役の職員出身教員を対象に実施したアンケートの結果を分析対象とする。本アンケートは，職員出身教員の専門性に関する自己認識を把握することを目的として設計され，選択式設問および自由記述式設問から構成されている。

分析にあたっては，大学教員の専門性がどのように認識され，意味づけられているのかを読み解くため，解釈主義の立場に立つ。具体的には，専門分野の自己認識や専門性の形成過程，大学において必要とされていると感じる場面の回答に着目し，職員出身教員が自らの専門性をどのように捉えているのかを整理・考察する。

選択式設問については，回答の分布や傾向を記述的に整理したうえで，その結果が示す意味を考察する。また，自由記述式設問については，記述内容を精読し，回答にみられる共通点や特徴を抽出することで，職員出身教員の専門性の認識のあり方を解釈的に分析する。

なお，本研究は調査結果をもとに一般化や

因果関係の検証を行うことを目的とするものではない。あくまで、職員出身教員の自己認識を手がかりとして、大学教員の専門性が拡張しつつある状況をどのように読み解くことが可能かを検討する点に本研究の方法論的特徴がある。

2 アンケートの実施と分析

2.1 調査概要

調査の概要は以下のとおりである。

実施期間：2025年7月11日（金）～28日（月）

調査手法：アンケート

実施手段：メールでの依頼にもとづく

Googleフォームでの回答

対象：大学職員から大学教員にキャリアチェンジした現役大学教員

なお、具体的な対象者は、筆者らの知人および知人の紹介による者とした。

回答者数：13名（回答率 86.7%）

調査項目：

○選択式設問

職員として勤務した年数

教員になってからの年数

教員として現在勤務する大学の設置形態

現在の専属先の部署

専門性は、職員として在籍していた中でどのようにして身につけたか

教員になったきっかけ

○自由記述式設問

専門分野

現在の勤務先で職員出身教員が求められていると感じる場面

2.2 アンケートの結果と考察

2.2.1 回答者の属性

まず、回答者の属性を見てみる。表1は、回答者の所属先について、設置形態（国立大学、公立大学、私立大学）と本務部署（部局

またはセンター）でクロス集計した結果である。本調査では国立大学のセンターに勤務する者が7名（53.8%）ともっとも多かった。

表1 回答者の所属大学・本務部署

	部局	センター	合計
国立大学		7	7
公立大学	2	1	3
私立大学	2	1	3
合計	4	9	13

また、大学職員として勤務した年数（職員勤務年数）と大学教員として勤務している年数（教員勤務年数）をクロス集計したものが表2である。職員勤務年数の中で回答者数が最多の20年以上について見ると、教員勤務年数がさまざまであることが分かる。次いで多い職員勤務年数が5年以上10年未満についても同様の傾向が見られる。大学職員から大学教員へのキャリアチェンジには、多様なケースが存在していると推察される。

表2 回答者の勤務年数

		職員勤務年数				合計
		5年以上 10年未満	10年以上 15年未満	15年以上 20年未満	20年以上	
教員 勤務 年数	1年未満				2	2
	1年以上 3年未満	2			1	3
	3年以上 5年未満		1	1		2
	5年以上 10年未満	1	1		1	3
	10年以上	1		1	1	3
	合計	4	2	2	5	13

2.2.2 専門性に関する自己認識

本節では、専門性に関する質問の回答結果から、職員出身教員の専門性について考察する。

本調査において専門性は「学問分野に限らず、職員出身教員が発揮できていると自ら実感している専門」と定義した。

大学教員の専門性は学位の名称や分野に紐づけることが一般的である。しかし、職員出身教員の場合、大学職員時代に業務を通じて培った領域を専門とすることが想定され、その分野は大学設置基準や科学研究費助成事業の審査区分表に見られる学問分野と必ずしも一致しないという実感を筆者らは抱いていた。そのため、回答者によって表記が揺らぐ可能性も踏まえた上で、より実態に近い形で職員出身教員の専門性を把握するため、このように定義した。

「ご自身の専門分野について教えてください。」という質問に対する回答結果が表3である。

表3 職員出身教員の専門分野

回答者	回答	本務部署
A	高等教育学	センター
B	高等教育論	センター
C	高等教育論、経営学(組織論)	センター
D	教育社会学、高等教育論	センター
E	高等教育、学習支援	センター
F	政策評価、高等教育論、大学経営論	部局
G	教育工学、高等教育、感性情報学	センター
H	高等教育マネジメント	センター
I	教学マネジメント	部局
J	教育工学	センター
K	インストラクショナルデザイン (ID: 教育設計)、教育工学	センター
L	経営学	部局
M	経営学	部局

事前の想定通りに表記ゆれが見られたものの、高等教育という単語が頻出していることが見てとれ、8名(61.5%)が用いていた。高等教育は、教育学の一分野¹⁾であり、大学もその対象に含まれる。研究者である大学教員が所属先そのものを対象とする点において、高等教育はほかの学問分野と異なる学問特性を持つ。そして、職員出身教員にとってこの学問特性は、職員としての経験と教員としての専門性をつなげている可能性がある。

また、学習支援、大学経営、教学マネジメ

ント、インストラクショナルデザインといった用語も特徴的である。これらの用語はいずれも、近年の中央教育審議会答申で言及されている。ここでの近年とは、現在の高等教育政策の主流である学修者本位の教育が打ち出された2008年の「学士課程教育の構築に向けて(答申)」以降を意味する。つまり、回答者の専門性は、現在の高等教育政策動向に寄り添ったものと考えられる。

以上のように、職員出身教員が自己認識している専門性の回答を通して、その専門性は職員としての経験を活かせる学問特性であることがわかった。そして、その専門性は今の高等教育政策の動向を反映したものとなっている。

2.2.3 専門性を身につけた職員経験

前節では、職員出身教員が自己認識している専門性が、職員としての経験とつなげている可能性がわかった。そこで本節では、その専門性を身につけた職員の経験について考察する。

対象となる質問は、「前問で回答して下さった専門性は、職員として在籍していた中でどのようにして身につけましたか?」である。回答は多肢選択式で、複数選択可とした。回答をまとめたものが表4である。

表4 専門性を身につけた職員経験(複数回答可)

職員の経験	回答数
業務経験	8
学内研修(自主参加以外)	1
学内研修(自主的に参加したもの)	2
学外研修(自主的に参加したものを除く)	0
学外研修(自主的に参加したもの)	6
修士課程への進学	10
博士課程への進学	9
研究活動	7
その他	1

表4に見られるように、専門性を身につけた職員経験として「業務経験」と回答した者は8名で、回答選択肢の中で3番目に多かった。前節で述べたように高等教育が、大学という組織や実践そのものを対象とする学問分野であることを踏まえると、この結果は、職員経験が、教員としての専門性に結びついて認識されている状況を読み解くことができる。

一方で、業務経験を超えて回答者数が多かったのは、「修士課程への進学」と「博士課程への進学」であった。大学教員には修士レベル以上の学歴が求められることが一般的であるため、その専門性を培った経験として修士課程や博士課程が選ばれたことは当然と考えられる。

ここで疑問となるのは、回答者が当初から大学教員を目指していたのではないかという点である。そこで、「教員になったきっかけについて教えてください」という多肢選択式（複数回答可）の質問に着目する。

表5は同質問の回答をまとめた表である。この表から分かるように、回答者の中には大学教員や研究者を目指していた者が一定数含まれる。ほかにも「職員の限界を感じた」といった理由も少なからず存在していることが分かる。

表5 教員になったきっかけ（複数回答可）

教員になったきっかけ	回答数
職員の限界を感じた	5
大学教員を目指していた	4
研究者を目指していた	4
知人等の勧めを受けた	3
その他	7

以上のことから、職員出身教員の専門性には大学職員の業務経験も影響している。また、大学教員や研究者を目指していた回答者も見られるものの、必ずしも大多数ではなかった。これらを併せて考えると、業務経験が専門性

につながっているとしても、業務経験だけが専門性につながっているのではなく、修士課程や博士課程への進学も踏まえて、大学教員の専門性が構築されていると考えられる。

2.2.4 大学から必要とされる場面

最後に本節では、職員出身教員が大学で必要とされる場面をどのように自己認識しているのか整理する。ここでは、職員経験を通して身につけた専門性が大学という組織の中で、どのような役割を担う存在として位置付けられているのかを考察する。

対象となる質問は「現在の勤務先で職員出身教員が求められていると感じる場面について教えてください。」である。自由記述で得られた回答をまとめたものが表6である。回答を概観すると、具体的業務を遂行する場面と関係者の理解を促す場面の二つに大別できる。

表6 求められていると感じる場面

○ 具体的業務を遂行する場面
・ 大学教育改革とマネジメント
・ 教学マネジメント
・ 教育改善
・ 人材育成, SD講師
・ 大学評価対応
・ 資金獲得
○ 関係者の理解を促す場面
・ 文科省等の業界の動きを理解する必要がある場面
・ 大学行政に関連する業務
・ 職員と教員のリエゾン
・ 教員と職員の意見や考え方が異なった場合に、双方の立場から意見を言って理解を促すような場面
・ 教授会におき、マーケットを意識した客観的な発言, 教育開発における顧客目線の発言, 学園全体のマクロ政策を踏まえた発言, 教員

の雑務軽減に向けた事務組織への
発言・提案

○その他

・ 特になし（3件）

※回答をもとに筆者らが作成

具体の業務を遂行する場面としては、大学教育改革、教学マネジメント、大学評価対応といったように、現在の高等教育政策に寄り添った内容となっている。このことは、表4を中心に既に見てきたとおり、職員出身教員の専門性と親和性が高いと考えられる。また、これらの業務は高等教育政策の動向と合致していると同時に、戦後来の高等教育制度の歴史を踏まえると、比較的新しい概念である。つまり、大学が改革を求められる中で、その改革を推奨するための具体策として、中央教育審議会の答申など（中央教育審議会大学分科会，2021, 2024）で引き合いに出されるものとなっている。

一方、関係者の理解を促す場面としては、大学行政に関連する業務や、教員と職員をつなぐ場面が挙げられた。ここで特徴的と考えられるのは、教員と職員をつなぐ場面である。職員出身教員は、その名が示すとおり、職員も教員も経験している。そのため、個人の経験の範疇ではあるものの、両者の立場やその違いを経験的に理解している。このような背景が、両者をつなぐために活着していると考えられることができる。

一方で、教員と職員をつなぐ場面を挙げた回答者は限られていた。人と人をつなぐことは大切なコミュニケーションであるものの、それをコミュニケーション力のような能力や技能の一つと考えた場合、当然ながら個人間の違いを無視してはならない。したがって、当該質問文では回答者本人を主語にせず「職員出身教員が」としたものの、回答者の特性によって「求められていると感じる場面」の認識は、回答者個人の特性が影響するものと

考えることできる。「特になし」との回答が3件あったことも併せると、なおさらである。

以上のように、職員出身教員は大学において、具体の業務を遂行する場面においても、またそれら具体の業務の背景も含め、関係者の理解を促す場面においても求められている。

このことは、高等教育という学問の対象である大学において、研究だけでなく業務実践においても必要とされていることを意味する。つまり、従来の学問分野で想定されたものとは異なる専門性が職員出身教員には求められていると考えることができる。

3 まとめと今後の課題

3.1 まとめ

本稿では、職員出身教員を対象としたアンケートの三つの質問に着目した。そして、求められる変化に対して、大学が教員の専門性を拡張することで応えようとしている状況を考察した。

一つ目の質問については、専門性に関する自己認識について、現在の高等教育政策の動向に寄り添った専門性になっていた。

二つ目の質問については、専門性を身につけた職員経験としては、業務経験や修士課程または博士課程への進学の影響が大きい。また、大学教員や研究者を目指していた回答者もいるものの、必ずしも大多数ではなかった。

三つ目の質問については、大学から必要とされる場面としては、具体の業務を遂行する場面と関係者の理解を促す場面であった。これらは、高等教育政策の動向に寄り添うものである。加えて、自らの所属先を対象とする高等教育という学問分野の特性が顕著に表れている。

以上のように本稿では、職員出身教員の専門性を読み解くことによって、求められる変化に対して、大学が教員の専門性を拡張することで応えようとしている状況が明らかにな

った。この背景には自らの所属先を対象としている高等教育という学問分野の特性が少なからず影響していると考えられる。

3.2 今後の課題

本稿では、アンケートの分析を通じて職員出身教員の自己認識にもとづく考察を行った。今後の課題としては、調査の限界を含めて、以下のように考えられる。

本稿で考察したアンケートの限界として、調査対象者が少なく、筆者らの知人またはその知人を介した者に限定されている点がある。仮説の検証可能性を検討することが目的であるものの、対象者の考え方等にバイアスがかかっていた可能性は否めない。

また、調査結果は回答者の自己認識であり、高等教育政策への対応を意思決定する大学執行部の視点を考慮できていない。職員出身教員の任用が大学の意思決定であることも考慮すると、職員出身教員の視点だけで結論を出すことは望ましくない。

他方、今次の調査は自己認識という個人に焦点を当てながらも、回答者を押しなべてみた。既述のように多様なキャリアチェンジが想定されることもあり、個々人に着目した調査も期待される。さらに、大学教員の専門性という観点に立つと、キャリア教育といったように、一昔前にはなかった分野、そしてそれを担う実務家教員の視点も併せて考えることも有効であろう。

以上のような諸課題は、いずれも本稿で目指した研究のさらなる発展可能性を示すものである。本稿が明らかにした内容と諸課題を踏まえ、さらなる研究が進み、さまざまな要請に応えようとする大学の姿を描き出すことは、高等教育研究のさらなる発展に資するものと考えられる。

(広島市立大学教育基盤センター 特任講師)
(教学マネジメント室 講師)

【注】

- 1) https://www.jsps.go.jp/file/storage/grants/j-grantsinaid/03_keikaku/data/r05/sohyo.pdf

【参考文献】

- 学校基本調査, 2024, <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001223980&tclass2=000001223981&tclass3=000001223982&tclass4=000001223984&tclass5val=0> (最終確認日: 2026年1月10日)
- 教育未来創造会議, 2022, 「我が国の未来をけん引する大学等と社会の在り方について(第一次提言)」
- 中央教育審議会, 2008, 「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
- 中央教育審議会, 2025, 「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～(答申)」
- 中央教育審議会大学分科会, 2021, 「これからの時代の地域における大学の在り方について—地方の活性化と地域の中核となる大学の実現—(審議まとめ)」
- 中央教育審議会大学分科会, 2024, 「急速な少子化が進行する中での将来社会を見据えた高等教育の在り方について(中間まとめ)」
- 内閣官房日本成長戦略本部事務局, 2025, 「分野横断的課題への対応の方向性」
- 日本経済団体連合会, 2025, 「大学等との産学連携に関するアンケート結果(速報版)」

山口県立大学生の二酸化炭素排出量

藤原 勇
今村 主税

要旨

山口県立大学生の二酸化炭素排出量を解析した。大学生の生活から発生する二酸化炭素量を解析したところ二酸化炭素排出量は $1.44\text{t-CO}_2/(\text{年}\cdot\text{人})$ であり、山口大学学生の既存の調査結果とほぼ同じであった。一人暮の二酸化炭素排出量に比べて家族暮から排出される二酸化炭素排出量が多かった。一人暮は電気とガスの合計は約 91%、家族暮はガソリンが約 42%と高い割合を示した。本調査から山口県立大学生の生活実態が確認できた。

キーワード

山口県立大学生、二酸化炭素排出量調査、二酸化炭素換算係数、一人暮、家族暮

1 緒言

二酸化炭素排出量を2030年までに2013年時排出量の46%を削減する目標が掲げられており、大学も可能な限り二酸化炭素排出量の削減に邁進している。大学のエネルギーの内訳の約80%は電力であり電力は大きな比重を占めている。大学は電力購入先を二酸化炭素換算係数の低い電力販売先、即ち再生エネルギーの割合が大きい電力会社と優先的に契約することが二酸化炭素排出量削減に貢献することから、山口大学における二酸化炭素排出量の減少成果が毎年環境報告書に掲載されている（山口大学環境報告書，2025）。大学は独自に環境負荷削減目標を定めて環境負荷削減活動に積極的に取組み、活動を行っている。著者は山口大学の環境マネジメント及び山口大学の環境報告書（山口大学，2025；藤原勇，鳥越薫，2023）について共通教育科目の「環境と人間」で講義を行い、山口大学の活動について紹介している。講義の感想として学生は、大学の取組を理解・協力し、大学の目的到達に期待している。講義では日本国内や大

学規模の二酸化炭素排出量の数値を扱う。しかしこれらのエネルギー消費量、二酸化炭素排出量は日常生活とはかけ離れている数値であるため学生には実感がない。学生には身近な二酸化炭素排出量について理解してもらう為、各自の生活から発生する二酸化炭素排出量を算出している。これまで山口大学生のデータを解析してきた（藤原勇，2022）。

今回は山口県立大学生を対象にデータを収集し二酸化炭素排出量の調査結果をまとめた。調査項目は各自電気、ガス、水道等とし、学生は支払伝票からエネルギー消費量を読み取り、それぞれ換算係数を用いて二酸化炭素排出量を算出した（環境省，2025a）。これらの結果から、学生の生活は一人暮と家族暮では家族暮の方が二酸化炭素発生量が多い事がわかった。一人暮は電気とガスの合計で全体の約91%を占めた。一方で家族暮はガソリンの割合が約42%高く、家庭の事情により車を使う生活の実態が判明した。この結果は大学の置かれている場所と山口市の交通状態を反映していると思われる。

CO₂の排出量を計算してみよう

項目	使用量	X	CO ₂ 排出係数	=	CO ₂ 排出量
電力(kwh)		X	0.628		0 kg-CO ₂
都市ガス(m ³)		X	2.36		0 kg-CO ₂
液化天然ガス(LPG,m ³)		X	6.5		0 kg-CO ₂
A重油(L)		X	2.7		0 kg-CO ₂
灯油(L)		X	2.5		0 kg-CO ₂
ガソリン(L)		X	2.3		0 kg-CO ₂
軽油(L)		X	2.5		0 kg-CO ₂
水道水(m ³)		X	0.36		0 kg-CO ₂
可燃ゴミ(kg)		X	0.34		0 kg-CO ₂
紙の使用(kg)		X	1.2		0 kg-CO ₂
CO ₂ 排出量の合計					0 kg-CO ₂

記入者の構成

対象人数 人

備考

図1 二酸化炭素調査票

2 山口県立大学の二酸化炭素排出量調査

2025年度山口県立大学1年生の二酸化炭素排出量について調査を行なった。調査対象の山口県立大学の対象人数を表1に示す。集めた調査票から記入不備を取除いたデータを用いて解析した。調査は二酸化炭素発生項目として電力(kwh), 都市ガス(m³), 液化石油ガス(以下LPGと略す, m³), A重油(L), 灯油(L), ガソリン(L), 軽油(L), 水道水(m³), 可燃ゴミ(kg), 紙の使用(kg), と生活人数を収集した(図1)。データは一ヶ月当の二酸化炭素排出量の形で入手した。項目及び換算係数を表2に示す。二酸化炭素排出量の換算係数は事業者によって異なるため(環境省, 2025b)この本論文では表2の値を使って解析した。解析は一人暮らしと、家族暮らし(複数で生活)に分けた。一人暮らしは全体の73%, 家族暮らしは27%であった。家族暮らしの平均生活人数は3.8人であった。

表1 調査対象人数

所属	人数
国際文化学部国際文化学科	55
国際文化学部文化創造学科	49
国際文化学部情報社会学科	41
社会福祉学部社会福祉学科	75
看護栄養学部看護学科	54
看護栄養学部栄養学科	38
合計	312

表2 二酸化炭素発生項目及び換算係数

項目	換算係数 (kg-CO ₂)
電力(kWh)	0.628
都市ガス(m ³)	2.36
液化石油ガス(m ³)	6.5
A重油(L)	0.36
灯油(L)	2.5
ガソリン(L)	2.3
軽油(L)	2.5
水道水(m ³)	0.36
可燃ゴミ(kg)	0.34
紙(kg)	1.2

3 結果と考察

3.1 学生の二酸化炭素排出量の解析(全体)

収集データから不適切なデータは取除き有効な約9割(280)のデータを解析に用いた。また一人暮らしと家族暮らしの違いによるエネルギー消費の実態が異なることから、一人暮らしと家族暮らしを分けて解析した。家族暮らしデータは生活人数で除し、1人当りのエネルギーとした後に二酸化炭素排出量を求めた。学生から一月当りのデータを入手し、年間二酸化炭素排出量に換算し用いた。一人暮らしと家族暮らしとを併せた(1人当)の二酸化炭素排出量と分布を図2に頻度を図3示す。二酸化炭素排出量の平均値は3.43t-CO₂/(年・人)であった。図2,3から平均値は明らかに二酸化炭素量が多い数値に引きずられた数値であった。そこで分布の中央値及び最頻値を求めた。その結果、中央値は1.44t-CO₂/(年・人)となり、山口大学生の値1.89 t-CO₂/(年・人)と同程度の値となった(藤原勇, 2022)。図2,3の分布から全体の上位約5%が平均値を押し上げている事が明らかになった。即ち排出量の多い上位の値を考慮すると実態に合わないことから中央値が妥当であるとした。また最頻値を求めた値は1.78t-CO₂/(年・人)となり妥当な数値であることがわかった。平均値, 中央値, 最頻値を表3に示した。次にエネルギー項目の内訳を図4に示した。図4よりエネルギーは

電気とガスの項目の合計割合が多く、次にガソリンが多かった。通勤・通学の生活手段に車を使用しガソリンを使用していることがわかる。

表3 大学生の二酸化炭素排出量

項目	平均値	中央値	最頻値
全体	3.43	1.44	1.78
一人暮	3.42	1.38	1.78
家族暮	3.40	1.67	—

単位：t-CO₂/(年・人)

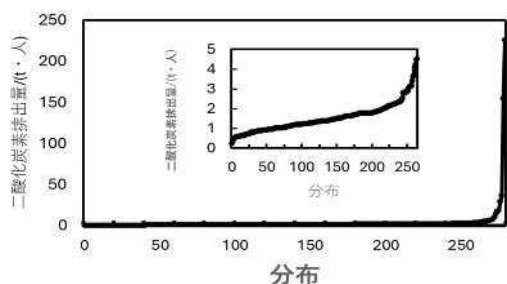


図2 二酸化炭素排出量分布（全体）
内部グラフは拡大図

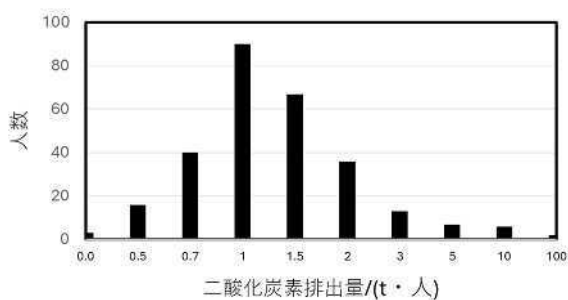


図3 二酸化炭素排出量頻度分布（全体）

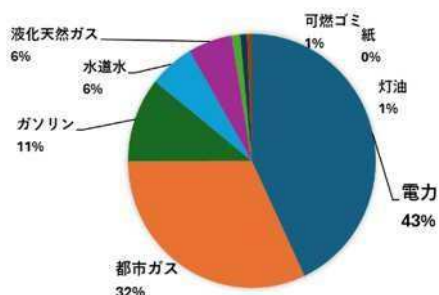


図4 二酸化炭素排出量内訳（全体）

3.2 一人暮と家族暮の比較

3.2.1 家族構成の解析

一人暮と家族暮について二酸化炭素排出量から比較してみた。家族暮の構成人数は2名から6名であり平均3.8人であった。また一人暮と家族暮の人数の割合は73%と27%であり一人暮が約2倍となった。山口県立大学生は山口大学の学生に比べて自宅から通って来る学生の割合が多いことがわかる。

3.2.2 一人暮の解析

一人暮の二酸化炭素排出量を解析した。二酸化炭素排出量の平均値は3.42t-CO₂/(年・人)であった。一人暮の分布を図5、頻度分布を図6に示す。分布は全体と同様に二酸化炭素排出量の多い上位約5%は極端に量が多いがわかる。中央値は1.38t-CO₂/(年・人)、最頻値は1.78t-CO₂/(年・人)となった。次にエネルギー項目の内訳を図7に示した。図7よりエネルギーは電気とガスの項目の合計が全体の91%となり大部分を占める。一方、ガソリンは2%でありガソリンを使うバイクや車を使った生活は限られた学生しか使用していないことが分かる。

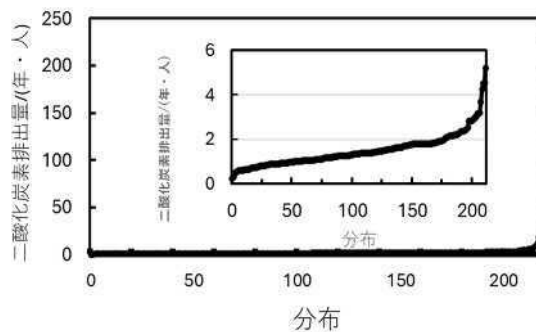


図5 二酸化炭素排出量分布（一人暮）
内部グラフは拡大図

3.2.3 家族暮の解析

家族暮の二酸化炭素排出量の平均値は3.40t-CO₂/(年・人)と一人暮の平均値と比べてわずかに少ない。家族暮の分布を図8、

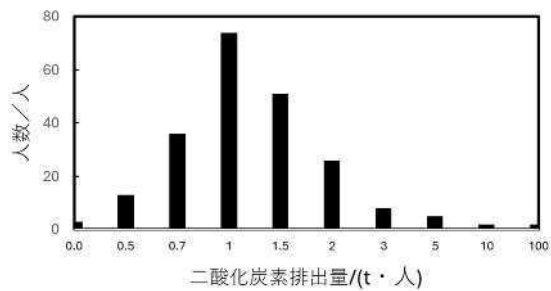


図6 二酸化炭素排出量頻度分布（一人暮）

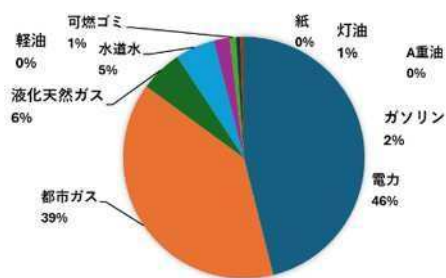


図7 二酸化炭素排出量内訳（一人暮）

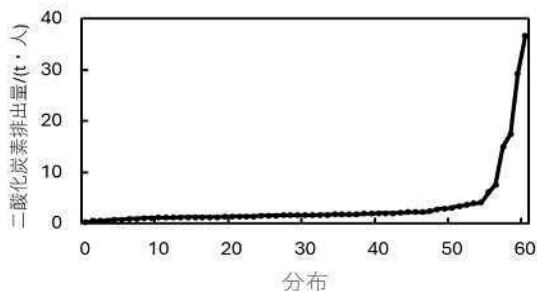


図8 二酸化炭素排出量分布（家族暮）

頻度分布を図9に示す。二酸化炭素排出量の多い上位約10%から急激に量が多くなっている。中央値は1.67t-CO₂/(年・人)と求められたが、最頻値は算出できなかった。次にエネルギー項目の内訳を図10に示した。次に家族暮の二酸化炭素排出量とガソリンの関係を図11に示した。予想通りガソリンの使用量が増加するにつれて二酸化炭素排出量が増加し、ガソリンの使用量と二酸化炭素排出量は相関関係が明確になった。家族暮のガソリンは42%であり移動手段として車等（ガソリン）を使う生活であることがわかる。これは学生

の家の立地条件や山口市の交通事情から、学生本人が山口県立大学に車で通学、家庭には家族が使用する車が数台存在すると推測できる。その結果ガソリンの使用量が多くなっていると考えられる。一般に家族暮では共同生活により1人当りの二酸化炭素排出量は相対的に1人暮よりも減少することが知られているが、山口市の生活スタイルである交通事情を考えると必ずしも家族暮には当てはまらなれないと考えられる。これは山口市や周辺地域では大学生の家庭生活に特有な物ではないと考えられる。公共交通機関が充実している都会と山口市の移動手段とを比較すると明らかになると思われる。

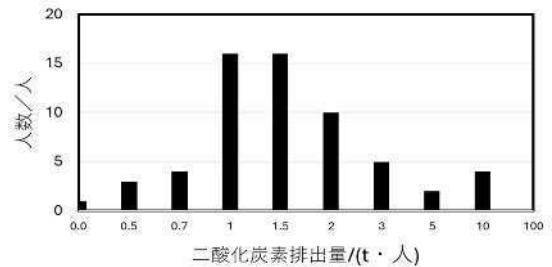


図9 二酸化炭素排出量頻度分布（家族暮）

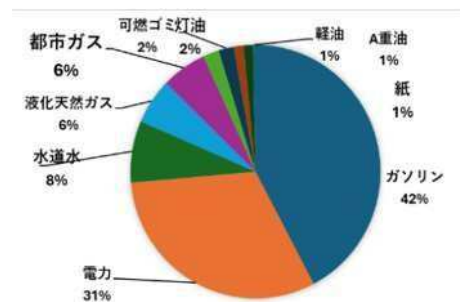


図10 二酸化炭素排出量内訳（家族暮）

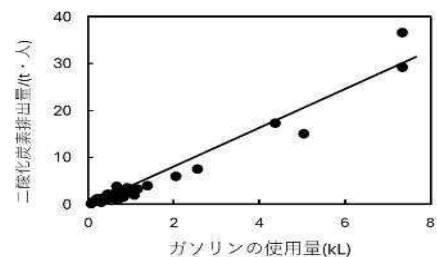


図11 ガソリンと二酸化炭素排出量の関係（家族暮）

4 結語

山口県立大学の大学生生活の二酸化炭素排出量について解析できた。得られた二酸化炭素排出量を平均した値は分布の中央値の約2倍の値が出た。これを学生生活の二酸化炭素排出量とすることは難しい。そこで分布の中央値や最頻値を妥当な数値と見なした。学生の約5%はその他学生の95%と二酸化炭素排出量から生活の仕方が異なると推測できる。また二酸化炭素排出量分布から比較的エネルギーが少ない生活と多い生活に分けることができる。即ち、二酸化炭素で多く排出する車を使う生活環境であることが推測できた。本論文では詳細には解析しなかったが、家族暮に見られる様にガソリンの使用量に伴う二酸化炭素排出量の値は大きく影響した。一人暮と家族暮を比較した所、エネルギー項目の割合に大きな違いが見られた。二酸化炭素排出量は家族暮の方が一人暮に比べて1人当の量を比較してもエネルギー消費量が多いことがわかった。家族暮の内訳でガソリンが42%を占め高割合である。一方、電気とガスの合計は全体の43%であり相対的に低くなっている。家族暮の学生の家庭は通勤・通学に車を使用している結果であり、山口県立大学の場所と山口市の交通事情からすれば通学に車の使用は自然と考えられる。

本調査の二酸化炭素排出換算係数は、電力会社等が公表している値を参考にした（環境省，2025）。近年では毎年再生可能エネルギーの割合が増加し公表値は減少している。消費者側は同じ電力消費量でも換算係数の小さい電力を購入すると二酸化炭素排出量は減少する。一般家庭は太陽光による自家発電も行っており各家で様々である。今回の調査では実際の二酸化炭素排出量について家庭事情は考慮せず使用エネルギーは与えられた換算表を用いて学生に各自二酸化炭素排出量を計算

して実感してもらうことが目的である。我国の家庭部門の二酸化炭素排出量は1.14 t-CO₂/(年・人)であり（環境省，2025），本調査結果の1.44 t-CO₂/(年・人)となり算出した数値は妥当と確認できた。

（山口大学教育・支援機構 准教授）
（山口県立大学 准教授）

【参考文献】

- 山口大学環境報告書，2025，『環境報告書2025』
- 藤原勇，2022，「学生生活の二酸化炭素排出量について一考察 — 山口大学生の生活における二酸化炭素排出量—」，『大学教育』第19号，62-66.
- 藤原勇，鳥越薫，2023，「学生主体の環境マネジメントの活性化について」，『大学教育』第20号，69-72.
- 藤原勇，2016，「山口大学の環境教育」，『山口大学環境保全』，第32号，2-5.
- 環境省，2025a，「環境省温室効果ガス排出量 算定・報告・公表制度」，<https://policies.env.go.jp/earth/ghg-santeikohyo/calc.html>，2026年1月25日閲覧.
- 環境省，2025b，「令和5年度 家庭部門のCO₂ 排出実態統計調査の結果」，<https://www.env.go.jp/content/000323408.pdf>，2026年1月25日閲覧.

大学教員の担う学生支援の実態 —クラス担任及びゼミ・研究指導教員が行う学生支援に着目して—

藤 本 正 己
杉 田 郁 代
山 本 啓 一
坂 本 智 香

要旨

本研究は、大学におけるクラス担任およびゼミ・研究指導教員による学生支援の実態解明を目的とした。調査の結果、教員は平均 45.3 名の学生を担当しており、全業務の約 3 割 (33.5%) を支援業務に充てている実態が明らかとなった。支援内容の 6 割以上が個別相談や面談などの対面支援で占められており、教員の業務負担は極めて大きい。以上の結果から、教員個人の献身に依存する現状の限界を指摘し、組織的な教職協働による支援体制の構築が急務であることを提言する。

キーワード

大学教員, 学生支援, クラス担任, ゼミ・研究指導教員, 担当学生数

1 本研究の背景

現代の高等教育は、大学・短期大学進学率が50%を超え、「マス段階」から「ユニバーサル段階」へ移行し、大学入学定員数は緩やかに増加を続けている（中央教育審議会，2008）。「ユニバーサル段階」への移行を受け、近年の高等教育政策では、社会人等を含めた多様な学習者個々人の様々な需要に対して高等教育全体で適切に学習機会を提供するとともに、学生支援の充実等により学習環境を整えていくことが不可欠であるとされている（文部科学省，2005）。

まず、平成20年に公表された中央教育審議会による「学士課程教育の構築に向けて（答申）」では、学士課程を通じて学生が修得すべき学習成果の在り方について、さらに吟味することが求められると述べ、内部質保証の

構築を各機関に求めた（中央教育審議会，2008）。その中では入学してからの教育指導の過程における成績評価について、学生の成長という観点から考えなければならないと指摘した。その具体的な改善方策として、「GPA等の客観的な基準を学内で共有し、教育の質保証に向けて厳格に適用する」ことを挙げ、GPAを導入・実施する場合の留意点に「アドバイザー制を導入するなど、きめ細かな履修指導や学習支援をあわせて行う」ことが示されている。

アドバイザー制の導入による学生支援の充実については、令和2年に公表された「教学マネジメント指針」においても繰り返し示されており、「アドバイザー制の導入等によるきめ細かな履修指導や学修支援を併せて行うこと」とされている（中央教育審議会，2020）。同指針ではまた、「卒業認定・学位

授与の方針」に定められた学修目標の達成を念頭に、将来を見据えたきめ細やかな履修指導を行えるようにすることが必要であるとし、その指導においては教員のみならず、職員や専門スタッフ等が履修指導に携わることも視野に入れる必要があるとしている。

アドバイザー制においてよく導入されるものとして、クラス担任制度がある。クラス担任制度とは「教員が一定数の学生を受け持ち、学生は自分を受け持つ教員に授業や学習の過程、勉学の仕方や方向、進路などについて相談できるもの」（日本学生支援機構、2006）と定義される。「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（令和5年度（2023年度））結果報告」（日本学生支援機構、2023）によると、学生相談に対応する組織は「学生の相談に対応する独自組織」が86.4%、「保健管理センターや保健室等」が77.2%、「クラス担任、指導教員等の教員」が77.0%と続き、学生相談の担い手としてクラス担任と指導教員が重要な位置づけにあることが分かる。また同調査によると、成績不振学生への支援動向において「担任もしくはゼミ・研究室の教員により面談している」（大学）が89.2%、不登校学生等への指導動向においても「担任もしくはゼミ・研究室の教員により面談している」（大学）が83%となっており、担任やゼミ・研究室の教員による面談が支援の中心であることが分かる。

立石・小方（2016）は、退学と留年は学生・大学双方に影響が大きく、経営面への影響と学生ケアにかかる教育・学修支援に係るエネルギーの増大を指摘する。上述の調査結果を踏まえると、担任もしくはゼミ・研究室の教員は学生ケアの負担が大きいことが推察される。

2 先行調査と研究目的

上述の日本学生支援機構(2023)による調査

では、組織におけるクラス担任及びゼミ・研究指導教員が学生相談の取組を行っていることを確認することができる。しかし、その中身については、管見の限り明らかにされていない。

具体的には、クラス担任やゼミ・研究指導教員がどのくらいの数の学生を対象に支援を行っているのか、どのような支援を行っているのか、学生支援全体にどの程度のエフォート（時間）を費やしているのかといったことである。以上をふまえ、本研究では、クラス担任及びゼミ・研究指導教員の担う学生支援を明らかにし、前述の特徴を検討することを目的とする。

3 研究方法

3.1 調査対象

調査対象は、国公立大学に専任教員として勤務し、調査年度に担任、ゼミ・研究室の教員を担う教員とした。

3.2 調査内容

「クラス担任もしくはゼミ・研究室の指導教員」が行う学生支援を把握するために、調査では全国規模で実施される「大学等における学生生活支援の実態調査」（日本学生支援機構、2006）を参考にした。主な質問項目は、性別、職位、機関の設置形態、ゼミ・研究指導教員としての担当学生数、クラス担任としての担当学生数、クラス担任とゼミ・研究指導教員として行う学生支援業務のエフォート、そのエフォートで最も高い支援内容であった（表1）。

3.3 研究における倫理的配慮

調査協力者には、ウェブ調査時の最初の画面に、個人と大学名が特定されないこと、研究者には個人情報を受け渡しが無い旨を表示し、それを承諾した場合のみ回答するように

した。また、本研究者は個人が特定できるデータを削除したものを調査会社より受け取り、個人と所属機関が特定できないデータについて統計的分析を行った。

表 1 質問項目

1.	あなたの性別をお知らせください。
2.	ご回答者の職位をお答えください。
3.	貴学の設置形態をお答えください。
4.	本年度、（卒業論文・卒業研究）ゼミ・研究室指導教員として担当される、学生数を教えてください。
5.	本年度、クラス担任として担当される学生数を教えてください。
6.	クラス担任と（卒業論文・卒業研究）ゼミ・研究室指導教員として行う学生支援業務の-effortは、全体業務の中で、どれくらいを占めますか？
7.	上記の学生支援の-effortのうち、最も、高いのは、どれですか？

3.4 調査方法

インターネット調査会社に依頼し、教員個人での回答を求めた。調査への回答方法は、ウェブ上での回答とし、回答期間は2023年8月1日から9月20日までとした。大学教員を対象に調査を実施したところ、151名から回答を得た。分析対象123名（後述）の属性情報については、次の通りである。性別は男性111（90.2%）、女性12（9.8%）、職位は教授75（61.0%）、准教授32（26.0%）、講師13（10.6%）、助教2（1.6%）、その他1（0.8%）、設置形態は国立23（18.7%）、公立6（4.9%）、私立94（76.4%）であった。

3.5 分析方法

分析対象は回答者151名のうち、担任とゼミ・研究指導教員の双方を担う教員123名

（有効回答率81.5%）とした。分析においては、調査において学生支援に直接的に関わる項目の回答データを単純集計した。分析で活用した担当学生数は「本年度、クラス担任として担当される学生数を教えてください」における学年ごとの担当学生数、「本年度、（卒業論文・卒業研究）ゼミ・研究室指導教員として担当される、学生数を教えてください」における担当学生数を用いている。

4 結果

4.1 教員一人当たりの担当学生数

教員一人当たりが担当する学生数の分析結果を表2に示す。まず、クラス担任として担当する学生数、ゼミ・研究指導学生数、総担当学生数の平均値は、「クラス担任学生数」が31.7人、「ゼミ・研究指導学生数」が13.5人、「担当学生総数」が45.3人であった。

表 2 担当学生数

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
クラス担任学生数	0	300	31.7	40.0
ゼミ・研究指導学生数	0	50	13.5	11.1
担当学生総数	3	320	45.3	43.5

4.2 教員が行う学生支援内容

「学生支援の-effortのうち、最も、高いのは、どれですか」における教員が行う学生支援内容の結果は、「学生からの相談支援」が39.0%、「（大学で規定された）定期的な面談業務」が26.0%、「ガイダンス活動」が4.9%、「学内連携」が2.4%、「クラス運営業務」が13.8%、「その他」が13.8%であった（表3）。教員が行う学生支援は、「（大学で規定された）定期的な面談業務」よりも「学生からの相談支援」が上回っている傾向が見られた。また「学生からの相談支援」と「（大学で規定された）定期的な面談

業務」の割合を合計すると65.0%となる。教員が行う学生支援業務の多くは、個別に実施する学生支援（以下「個別支援」）であることが確認できた。

表3 学生支援内容

学生支援内容	人数	エフォート(%)
学生からの相談支援	48	39.0%
(大学で規定された)定期的な面談業務	32	26.0%
ガイダンス活動	6	4.9%
学内連携	3	2.4%
クラス運営業務	17	13.8%
その他	17	13.8%

4.3 職位別の学生支援にかかるエフォート

「クラス担任と（卒業論文・卒業研究）ゼミ・研究室指導教員として行う学生支援業務のエフォートは、全体業務の中で、どれくらいを占めますか」をもとにして、職位別に学生支援にかかるエフォートの割合を表4に示した。その結果、「教授」が33.5%、「准教授」が32.8%、「講師」が37.7%、「助教」が10.0%であった。職位別でみると、「講師」のエフォートが最も高く、「准教授」「教授」「助教」と続く結果であった。

表4 学生支援にかかるエフォート

職位	人数	エフォート(%)
教授	75	33.5
准教授	32	32.8
講師	13	37.7
助教	2	10.0
その他	1	50.0
全体		33.5

5 まとめ

本調査の結果から、高等教育機関（高等専門学校を除く）の教員は、義務教育段階にお

ける1クラスに相当する学生をクラス担任及びゼミ・研究指導教員として担当していることが明らかになった。そして、教員が担う学生支援のうち半数以上は、「学生からの相談支援」や「定期的な面談業務」といった、学生に対する個別支援が占めている。また、教員の学生支援業務のエフォートの全体の平均は、33.5%という結果であった。これは、自然科学系教授の全職務活動中の研究活動のエフォート配分の31.3%¹⁾と似通った数値であった。

文部科学省「(解説資料)令和4年度大学設置基準等の改正について～学修者本位の大学教育の実現に向けて～」に、「教育研究活動から厚生補導まで含めた教職協働の実質化が促進され、より一層の教育研究活動の質向上が期待」²⁾とある。また、令和7年度から導入された高等教育の修学支援新制度では、教職員全体による学修支援および生活支援が求められている³⁾。これらはいずれも、教員と職員の双方が連携・協働し、学生への個別支援と教育研究活動をともに充実させることを求めている。

しかしながら、表4の結果は、個別支援の増大により学生支援業務のエフォートがさらに増大すれば教育研究活動のエフォートが削減される可能性が高いことを示唆している。個別支援の実施体制に関して配慮や工夫がなされなければ、教員が疲弊し、かえって個別支援の質低下を招く恐れもある。したがって、これからの個別支援は、教員個人が主体となって学生に働きかける方式ではなく、組織として学生に働きかける新たな方式によって充実を図るべきである。具体的には、教員協働⁴⁾や教職協働により、複数の教職員で1人の学生を支える学生支援体制の構築が急務であると思われる。

しかしながら、本研究では、1人の教員がクラス担任及びゼミ・研究指導教員として行う個別支援の内容と実施方法、課題等の詳細

の把握には至らなかった。例えば山本（2021）は、多くの大学で、クラス担任と初年次ゼミ担当者が行う個別支援に対する組織的な支援が十分ではないこと、専門部署による支援体制の強化だけでは専門部署への丸投げの誘発につながる場合があることを指摘し、クラス担任及び初年次ゼミ担当者が単独で個別支援を行う体制を越えた組織的な支援体制を構築する必要性、学生支援・教育改善における有効性を論じている。

また、日本では1人の教員がクラス担任とゼミ・研究指導教員の役割を担うことが多いが、「学生支援の3階層モデル」では2つの役割が区別され、クラス担任は制度化された学生支援の担い手、ゼミ・研究指導教員は日常的な学生支援の担い手に分類されている（日本学生支援機構，2007）。2つの支援の間には、ともに学生からの相談を直接受け付ける窓口機能を担うという共通点がある一方で、前者では授業や窓口で支援の必要な学生を把握する機能が重視され、後者では「入学時から卒業に至るまでのきめ細かい指導を行う」機能が重視されている等、違いもある。組織において、これらの機能をうまく連動させながら個別支援を行っていくことは、高等教育改革が目指している「学修者本位の教育」の実現への近道の1つと考えられる。

以上をふまえ、1人の教員が時にはクラス担任として、時にはゼミ・研究指導教員として実施している個別支援の実態把握及び組織的な支援体制の在り方の検討は、今後の課題としたい。

（教学マネジメント室 講師）
（高知大学学び創造センター 准教授）
（北陸大学経済経営学部 教授）
（高知大学学び創造センター 准教授）

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 JP22K02716 の助成

を受けたものです。本調査にご協力いただきました教員の皆さまにこの場を借りてお礼申し上げます。

【注】

- 1) 松本久仁子・伊神正貫，「我が国の大学の研究活動における研究マネジメントの状況に関する分析」，文部科学省 科学技術・学術政策研究所科学技術予測・政策基盤調査研究センター，2022,p.iii,<https://doi.org/10.15108/dp208>，（閲覧日：2026年1月24日）
- 2) 文部科学省，「（解説資料）令和4年度大学設置基準等の改正について～学修者本位の大学教育の実現に向けて～」，n.d.,p.21,https://www.mext.go.jp/content/20220930-mxt_daigakuc01-000025195_05.pdf，（閲覧日：2026年1月24日）
- 3) 高等教育の修学支援新制度の在り方検討会議，「高等教育の修学支援新制度における学業要件の在り方について（報告）」，2023,p.14,https://www.mext.go.jp/content/20240628-mxt_gakushi01-000034527_02.pdf，（閲覧日：2026年1月24日）
- 4) 山本啓一，「学部マネジメントと学部長の役割」，『大学マネジメント』，Vol.14,No.3,pp.21-31,https://researchmap.jp/read0054067/published_papers/16061242/attachment_file.pdf，（閲覧日：2026年1月24日）

【参考文献】

- 立石慎治・小方直幸，2016，「大学生の退学と留年その発生メカニズムと抑制可能性」『高等教育研究』19巻，123-143。
- 中央教育審議会，2008，「学士課程教育の構築に向けて（答申）」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf（閲覧日：2026年1月24日）

- 中央教育審議会， 2020 ， 「教学マネジメント指針」 https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf（閲覧日：2026年1月24日）
- 日本学生支援機構， 2006 ， 「大学等における学生生活支援の実態調査」調査報告， https://www.jasso.go.jp/statistics/_icsFiles/afielddfile/2021/03/12/1_gaiyo.pdf（閲覧日：2026年1月24日）
- 日本学生支援機構， 2007 ， 「大学における学生相談体制の充実方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－」， https://www.jasso.go.jp/gakusei/publication/_icsFiles/afielddfile/2021/02/12/jyujitsuhausaku_2.pdf（閲覧日：2026年1月24日）
- 日本学生支援機構， 2023 ， 「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（令和5年度（2023年度））結果報告」， https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/_icsFiles/afielddfile/2025/11/11/1_kekka.pdf（閲覧日：2026年1月24日）
- 文部科学省， 2005 ， 「我が国の高等教育の将来像（答申）」， https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm（閲覧日：2026年1月24日）
- 山本啓一， 2021 ， 「大学における担任制度の課題とインクルーシブ教育システムの意義～北陸大学経済経営学部の事例」『私学経営』No. 561， 34-46.

令和7年度化学物質安全推進室の活動報告

—化学物質リスクアセスメント結果公表—

藤 原 勇
近 藤 圭
鬼 村 謙二郎
森 本 宏 志
船 本 大 起
米 本 智 美

要旨

令和4年の化学物質の自律的管理への法改正に伴い、化学物質リスクアセスメント評価が課せられた。令和7年度は初めて自律的管理に基づく化学物質リスクアセスメント評価の結果を化学物質安全推進室から公表した。また山口大学自律的化学物質管理ガイドラインに基づき化学物質管理規則の改正、自律的化学物質安全管理取扱細則、さらに麻薬及び向精神薬研究使用管理規則、及び廃液取扱の規則を制定した。これらの活動について報告する。

キーワード

化学物質リスクアセスメント、化学物質管理規則、麻薬及び向精神薬管理規則、自律的化学物質安全管理取扱細則、廃液

1 緒言

大学は多様な教育・研究活動が教職、学生員、研究者らによって行われている。学内では多様な化学物質が実験系に限らず取り扱われている。令和4年の労働安全衛生法の化学物質自律的管理への法改正に伴い、山口大学は「化学物質安全推進室」が主導で学内の化学物質リスクアセスメント（以下リスクアセスメントと略す）評価を実施・確認することとなった（藤原勇他，2024）。令和6年度から本格的に自律的管理に向けての化学物質講習会を開催し、化学物質リスク評価方法について説明、さらに受講者には課題を課し、提出物からリスク評価結果を公表した。安全教育について令和7年も化学物質自律的管理

及び化学物質の説明及びリスクアセスメント講習会を行った。受講者には各自が使用する化学物質に対してリスクアセスメント評価課題を出し、各自のリスクアセスメント評価を確認した（近藤圭他，2025）。令和6年度は山口大学の自律的管理についてガイドライン（山口大学自律的管理ガイドライン）を国大協の化学物質自律的管理ガイドライン（仁科弘重他，2024）を参考にして山口大学の事情に沿ったガイドラインとして作成した。これを受けて令和7年度は山口大学化学物質自律的管理ガイドラインに基づき化学物質安全管理規則を改正、新たに自律的化学物質安全管理細則、及び麻薬及び向精神薬研究使用管理規則を制定した。自律的化学物質安全管理細則には廃液についても危険性が多く化学

物質と同様に扱う内容にした。令和7年度は化学物質安全推進室が廃液処理を担当することとなった。本論文はこれら令和7年度の化学物質安全推進室の活動をまとめた。

2 令和7年度化学物質取扱講習会

2.1 令和7年度化学物質取扱講習会

令和7年5月28日に講習会を常盤地区で行った。講習は当日対面とWEBのハイブリッドで行い、他地区はオンライン参加、後日Moodle上に講習の録画を掲載、その後約1ヶ月間をオンデマンド講習受講期間に設定した。レポート提出及び理解度確認テストの正解率8割以上の成績を獲得した受験者を受講者と認めた。講習内容は法律解説、化学物質の取扱方法、CREATE-SIMPLEを使ったリスク評価と低減対策の確認、化学物質管理支援システムの基本操作、山口大学独自の4カテゴリの危険性のリスクチェック表の説明。以下に講習会のプログラムを示す。開催挨拶：化学物質安全推進室室長（鬼村謙二郎）、講習：1)：化学物質関係法令及び最近の動向；化学物質安全推進室副室長（森本宏志）、2)：山口大学の化学物質管理；教育・学生支援機構（藤原勇）、3)：化学物質管理支援システムの基本操作；化学物質安全推進室（米本智美）、4)：実技：CREATE-SIMPLE；化学物質安全推進室（船本大起）、5)：実技：リスク低減対策；化学物質安全推進室（近藤圭）。化学物質講習会受講者数の結果を表1に示す。

表1 令和7年度化学物質取扱講習会受講者数

	吉田地区	常盤地区	小串地区	
	理学部、農学部、教育学部その他	工学部その他	医学部	附属病院
講習受講	113	155	57	14
CREATE-SIMPLE	65	114	51	13
リスク対策チェック	84	147	53	13

3 化学物質リスクアセスメント

3.1 化学物質リスクアセスメント結果

山口大学のリスクアセスメントからRA健康診断（化学物質リスクアセスメント健康診断、以下RA健康診断と略す）までのフロー図示した（図1）。講習会の受講者の化学物質のリスクアセスメント結果から化学物質取扱者の健康診断は労働安全衛生法に示されている化学物質の暴露評価に基づき危険度が算出される。作業環境測定結果に基づく物、それ以外に調査によるリスクアセスメント評価結果に基づきRA健診対象者、要検討者になる場合もある。令和7年の調査結果について各吉田地区、常盤地区、小串地区、附属病院の結果を表3に示す。化学物質リスクアセスメントとリスクアセスメント健康診断の基準を表4に示す。

表3 事業場別化学物質リスクアセスメント結果

	附属病院	小串	常盤	吉田
調査対象者	12	51	104	91
RA健診対象者	3	1	0	0
RA健診要検討者	1	2	0	0(4)

()内は緊急健康診断（第4項健診）

表4 化学物質リスクアセスメント健康診断基準

標記	I	II-A	II-B	III	IV
内容			RA健診要検討者	RA健診対象者	

各事業場の調査対象化学物質は医学部、附属病院では、生物系の薬品（ホルムアルデヒド、エタノール、メタノール、キシレン）が多く使われ、特に細胞組織標本・染色に使用される化学物質が多いことがわかる。一方で、常盤地区や吉田地区は化学系も生物系の研究もあることから多種多様の化学物質が使われリスクアセスメントの対象となることがわかった。事業場毎の化学物質名を以下に列挙した。小串事業場：キシレン、メタノール、ホルムアルデヒド、2-メルカプトエタノール、水酸化ナトリウム、アセトン、メタノール、エタ

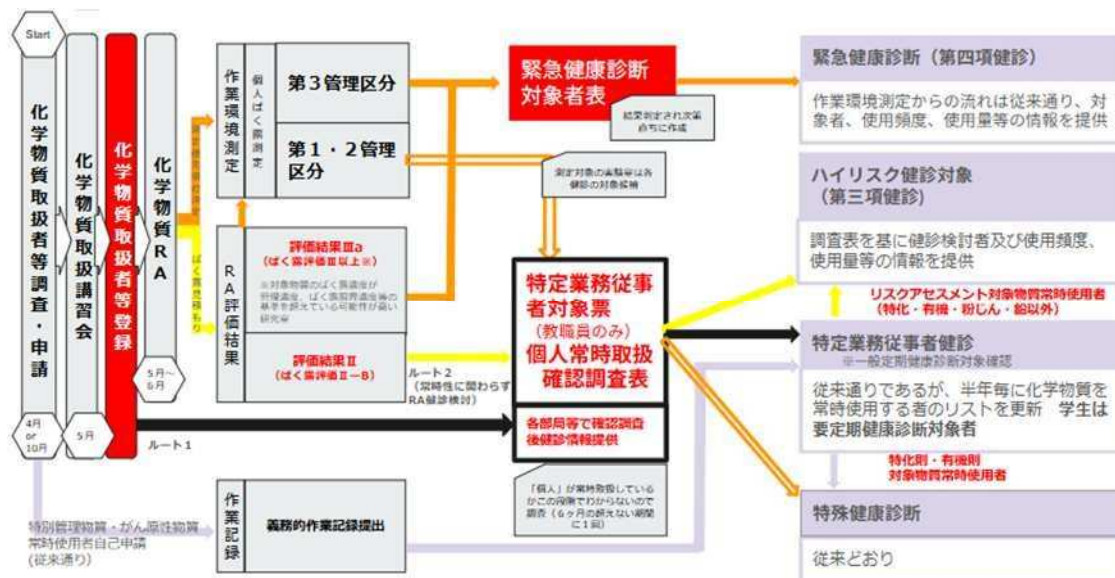


図1 化学物質のリスクアセスメントから健康診断へのフロー図

ノール，濃塩酸；常盤事業場： ジオキサン，1,2-ジクロロエタン，1-エチル-3-メチルイミダゾリウムビス（トリフルオロメチルスルホニル）アミド，1-エチル-3-メチルイミダゾリウムビス（トリフルオロメチルスルホニル）イミド，酢酸2,2,2-トリフルオロエチル，3-アミノプロピルトリメトキシシラン，N,N-ジメチルアセトアミド，N-メチル-2-ピロリドン，N-メチルアセトアミド，アセトニトリル，アセトン，アンモニア，イソブチルアルデヒド，イソプロピルアルコール，エタノール，キシレン，ぎ酸，クロロホルム，シクロヘキサン，ジクロロメタン，ジメチルスルホキシド，ゼオライト，スルホラン，テトラヒドロフラン，トルエン，ニトロベンゼン，ノルマル-ヘキサン，ビニルトリメトキシシラン，フェノール，プロピオン酸，メタノール，メタンスルホン酸，メチルエチルケトン，リチウムビス（フルオロスルホニル）イミド，リチウムビス（フルオロスルホニル）イミド，りん酸，塩化亜鉛，塩化水素，過酸化水素，三酸化二ホウ素，酢酸，酢酸エチル，水酸化ナトリウム，酸化カルシウム，ニクロム酸カリウム，硫酸；吉田事業場： ホルムアルデヒド，ベンゼン，クロロホルム，ジク

ロロメタン，ホルムアルデヒド，過酸化水素； 附属病院事業場： ホルムアルデヒド，キシレン，エタノール，ジメチルホルムアミド，アセトン，硝酸アンモニウム，塩酸。病院業務に関連する使用委頻度は週一回から月3回または週5回であり，操作は，混合，染色，組織標本作製が多い。また使用量の頻度や量・使用方法が様々であるため同一の評価は難しい。ここに挙げた化学物質は本学の調査対象の全てを網羅してるとは言えないがこれまで実態がわからなかった学内の使用化学物質名が幾分明らかになった。またリスク評価対象化学物質がはっきりしてきた。今後はリスク評価結果を作業環境測定対象物質の判断材料に活用する計画である。また個人の暴露評価から評価値がIIB以上の評価であればRA（リスクアセスメント）健康診断対象者となる。化学物質RAハイリスク者健康状況調査票の結果から，ハイリスク診断対象者に該当するか判断していくことになる。

3.2 化学物質リスクアセスメント総合評価

化学物質のリスクアセスメントについては労働安全衛生法に示されている化学物質の暴露評価に基づき危険度，即ちリスク評価につ



図2 山口大学化学物質リスクアセスメントフロー図

いてはこれまで述べた。本学では、山口大学化学物質自律的管理ガイドラインに沿ってのリスクアセスメントは、まず化学物質のラベルを見ること、即ちラベルでアクションを行い、ついで必要であれば対象物質のリスク評価（暴露評価）をCREATE-SIMPLEを用いて行い暴露の軽減対策を実施する。さらに、火災・健康・環境・盗難の4カテゴリのチェック表によるリスク評価を行う（図2）。これらでリスク評価を行い、記録し、それらの結果から化学物質の総合的なリスク評価を行った。その結果例を図3に示す。学内の研究室の評価結果は大部分Iであったがそれ以外の物も若干存在した。山口大学の化学物質リスクアセスメント総合評価の基準について表5に示す。総合評価の危険性が高い場合に指導内容等役職による指導が必要となる。

表5 山口大学の化学物質リスクアセスメント総合評価の基準

標記	I	II	III-A	III-B	IV
内容	十分に対策が取られている状態	一部の対策を検討すべき状態	改善を検討すべき状態	直ちに改善を検討すべき状態	常に高リスクにさらされている状態 (部局指定)

4 化学物質管理規則等の制定

山口大学化学物質自律的管理ガイドラインを令和6年に作成した。このガイドラインを山口大学の学内で運用するため山口大学化学物質管理規則の改定及び新しく自律的化学物質安全管理取扱細則を制定した。安全衛生推

進室を中心に講習会、安全教育、化学物質関連の指導助言ができるよう規則に盛り込んだ。具体的には自律的化学物質管理を実施事項の設定、化学物質安全管理規則の補足及び補完事項を追加、さらにリスク低減、リスク改善事項、緊急時の対応等の内容である。今後は規則に基づいて化学物質の自律的管理を進めて行く。さらに学内関係者から意見を集約してより運用し易い様に改定していくことになる。自律的化学物質安全管理取扱細則の各章の構成を以下に示す。第一章：総則・定義（規則用語及び各基準の定義と関連法令）、第二章：管理体制（各役職の責務、管理方法、業務の具体的事項）、第三章：化学物質管理・取扱（化学物質使用に必要な法令及びリスク対応の化学物質使用規模毎の取決）、第四章：リスクアセスメント低減対策（リスクアセスメント評価、作業環境測定項目判定、RA特殊健康診断等判定、リスク削減対策対応等の取決）、第五章：各種調査（各種法令調査実施の取決）、第六章：安全教育（化学物質安全教育の取決）、第七章：緊急時の対応（事故発生、第3管理区分、高リスク判定への対応）。これらは令和8年4月から適用される。

5 麻薬及び向精神薬研究使用管理規則

化学物質は多種に渡る事はよく知られている。本学においても管理する化学物質を明確にすることは化学物質推進室発足前から議論

化学物質リスクアセスメント評価結果票

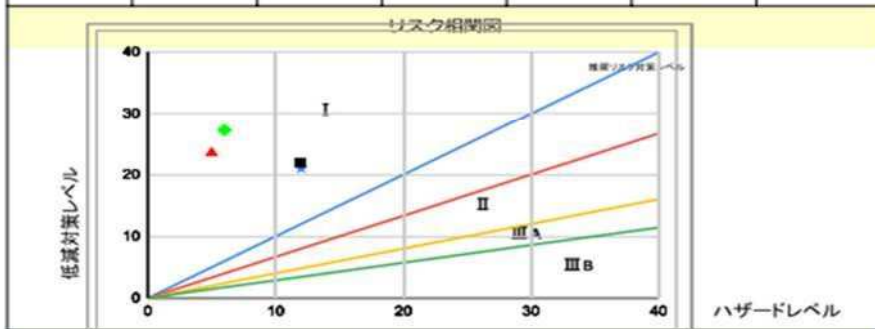
様式1-2

所属	大学教育機構	主な使用場所	吉田地区 共通教育本館棟 424
化学物質管理 取扱責任者	藤原 勇	主な保管場所	吉田地区 共通教育本館棟 424
研究室名	教務係	評価日	2025/12/16

内在ハザード
GHS



各リスク評価						
リスク種類	ハザード点数	ハザードレベル (HL)	リスク対策点数	リスク軽減対策レベル(DL)	リスクレベル (AL)	詳細
火災 (▲)	5.0	I	23.5	III a	I	
健康 (●)	6.0	I	27.3	III a	I	
環境 (★)	12.0	II	21.0	III a	I	
盗難 (■)	12.0	II	22.0	III a	I	



総合リスク評価 (TR)						
区分標記	I	II	III A	III B	IV	I
区分内容	十分に対策が 取れている状態	一部の薬品はより 対策を検討する必 要がある状態	改善を検討すべき 状態	直ちに改善を検討 しなければならない 状態	常時高リスク判定 (辞母より判定)	
評価値	○					
化学物質安全推進者改善指導						
指導内容	改善指導有無					
	無					
労働安全衛生委員会						
コメント						
研究室改善記録※						
改善内容						

※指導または勧告があった場合、改善内容等を記載して掲示

図3 山口大学の化学物質リスクアセスメント

されてきた。この中でも特殊な存在として麻薬及び向精神薬がある。主に医療行為従事者が業務としてこれらを使用している。学内では一部研究者が取扱う化学物質である。これらは令和7年には学外からの調査もあり、本学の保有・管理状態が大学として十分把握できていないことが判明した。研究用目的で使

用する麻薬及び向精神薬であれば他の化学物質と同様に取扱い及び管理を大学で把握することになった。併せて関連規則制定に至った。麻薬及び向精神薬は法律上厳密な管理が求められている。制定した麻薬及び向精神薬研究使用管理規則は、山口大学自律的化学物質管理ガイドラインに基づき研究用麻薬及び向精

神薬の使用・管理事項を定め、麻薬及び向精神薬（以下、麻薬と略す）も基本通常の化学物質と同じ運用方法とする。即ち該当部局長は麻薬を取扱講座・研究室等に管理責任者を置く、取扱研究施設を決め、麻薬取扱研究者、麻薬取扱者、麻薬管理責任者を選任、免許申請手続、定期数量調査及び結果は研究推進課及び化学物質安全推進室宛てに報告する。化学物質安全推進室は記録の保存状況等を把握・改善方法を指導、麻薬の使用及び保管に対してリスクアセスメントを実施しリスク評価する内容となる。

6 廃液

令和7年度に事務組織の再編が行われ廃液業務が施設環境部から化学物質安全推進室に移管した。廃液業務は平成28年まで排水処理施設が担当した。その施設廃止に伴い施設環境環境部が業務を引き継いだ。学内で化学物質の自律的管理の推進上、購入から廃棄までの管理は必要である。特に、化学物質使用後の安全対策は化学物質を使用時と同じくらい大切であり、廃棄時または保管及び廃棄操作の祭に起こる事故も多い。山口大学化学物質自律的管理ガイドラインにも廃液の表記が含まれており、廃液からのリスクを軽減するための対策は必要である。化学物質安全推進室には化学物質管理者（化学物質安全推進者）が配置されており総合的に自律的化学物質管理を推進していく上で適材組織と考えられる。本学の廃液管理も含めた化学物質管理及び化学物質リスクアセスメントを化学物質安全推進室が中心となって推進していくことになる。

7 結語

令和7年度は化学物質安全推進室が発足2年目となり山口大学自律的化学物質ガイドラインに沿った活動が順調に進み、化学物質リスクアセスメント結果が公表された。山口大

学の化学物質リスクアセスメントは化学物質を取扱者は化学物質講習会の受講が義務付けられ、課題の提出、その解析結果からリスクアセスメントの判定を行う。化学物質取扱者の講習受講（評価表提出及び課題の8割以上の正解）が前提である。さらに受講後に化学物質自律的管理を理解し、ラベルでアクション、CREATE-SIMPLEによるリスク評価と、暴露軽減対策、火災・健康・環境・盗難の4カテゴリーのリスク評価を実施する。これらを継続的にまた定期的に実施することで化学物質の自律的管理が浸透していくと考えられる。令和5年までは化学物質の自律的管理の意味が浸透していなかったが令和6、7年と講習会を行うことで充実してきた。リスクアセスメント結果から、今後は各研究室や作業場の作業環境測定項目の見直しも含め、より現状に沿った化学物質からのリスク評価を進めることになる。令和7年度は学内規則を整備し、山口大学の化学物質管理規則の改定及び新しく自律的化学物質安全管理取扱細則を制定した。制定後は規則に基づき化学物質自律的管理を行って行く。併せて規則による拘束力が発生し実行性が高まる。組織の長は規則に基づき各役職を選任、化学物質使用者は安全講習の受講を義務化、化学物質のリスクアセスメント実施の義務化が課せられる。実施結果の提出も義務づけられる。また麻薬使用管理規則を整備し、研究用の麻薬は化学物質として同様な管理体制に組み込まれた。更に廃液に対しても化学物質同等の取扱を徹底する事で健康配慮、廃棄物の適正処理等々安全面が強化された。今後、化学物質管理者（化学物質推進者）を中心とした化学物質安全推進室でさらに化学物質の自律的管理をより化学物質リスクアセスメント精度を上げることが望まれる。さらに、学内の自律的化学物質管理として化学物質を使用しない学生や教職員向けの安全教育についても進めて行く予定である。

(教育支援センター 准教授)
(化学物質安全推進室 技術職員)
(創成科学研究科 教授)
(教育支援センター 准教授)
(化学物質安全推進室 技術職員)
(化学物質安全推進室 技術職員)

【参考文献】

- 藤原勇，森本宏志，近藤圭，2023，「安全教育と化学物質法改正への対応」『大学教育』第20号，66-68.
- 近藤圭，鬼村謙二郎，藤原勇，森本宏志，2024，「新化学物質管理体制への取組」『大学教育』第21号，90-93.
- 近藤圭，鬼村謙二郎，藤原勇，森本宏志，船本大起，米本智美，2025，「令和6年度化学物質推進室の活動報告」『大学教育』第22号，80-84.
- 仁科弘重，穴沢眞，村松隆，石崎泰樹，色川俊也，大島義人，土橋律，富田賢吾，山本仁，百瀬英毅，片岡靖隆，青木隆昌，2024，『大学の自律的化学物質管理ガイドライン』第2版，一般社団法人国立大学協会.

障害学生修学支援に係る新規相談時期と学年進行の関連性 -山口大学の事例から-

櫻井 凜
岡田 菜穂子
柳下 雅子
松尾 理佳
田中美穂
田中 亜矢巳

要旨

全国調査によると、高等教育機関では障害や疾病等のある学生数の増加傾向が継続している。本稿では、効率的かつ効果的に学生対応を行うために、相談時期や傾向を把握し、相談体制強化のためのヒントとしたい。具体的には、学生特別支援室での対応実績から、新規で来談した学生の学年と相談時期の関係を整理した。その結果、一般的に想定された修学上の流れに乗れない学生は、学年ごとに特徴のある修学上の課題を抱えている様子が見えてきた。対策として、学年進行とともに求められる修学上のタスクと困難さとを、丁寧に整理・読み解きながら対応を検討していく必要がある。

キーワード

高等教育機関，障害学生，修学支援，相談対応

1 はじめに

日本学生支援機構が毎年実施している「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」では、高等教育機関に在籍する障害等のある学生（以下、障害学生）は増加しており、また支援ニーズも多様化の傾向にあることが見て取れる。

本学では、障害学生が修学上の配慮を申し立てることができる「修学支援申請制度」を導入しているが、この制度を利用する学生が年々増加しており、また修学支援の拠点として設置されている学生特別支援室（SSR）での相談対応件数も増え続けている。増加するニーズに応えるための相談対応体制を強化するには、相談対応の集中する時期や、新規での来談者の傾向などを整理しておくことが重

要である。

前稿では、相談窓口の体制強化のためのヒントを得るため、学生特別支援室での障害学生支援に係る相談が集中する時期や傾向を読み解いた（岡田他 2024）。学生特別支援室での相談対応件数と新規相談者数を月毎に集計し、障害種別と併せて分析した結果、相談件数が集中するのは年度初めであり、この時期に新規で相談のある学生の障害種は多岐にわたること、一方、学期開始後1か月ほどで新規の相談が寄せられるケースの多くは精神障害に偏る傾向が確認された。

本稿では、前稿の結果を汲んで、新規での相談が寄せられる時期や傾向の分析を深めるべく、新規相談者の学年と相談時期に注目する。具体的には、山口大学学生特別

支援室での相談対応実績のうち、新規での相談について、学年ごとの件数を相談時期と併せて整理する。これらの結果から、障害学生の修学支援上の困難が生じる時期を把握し、学生対応に繋げることを目指す。

2 学生特別支援室の役割と相談対応の範囲

学生特別支援室は、山口大学の学生対応窓口のひとつで、障害学生の修学支援に係る相談対応およびコーディネートを所掌する障害学生の修学支援の学内拠点である。

学生特別支援室では、障害学生からの相談を受けるとともに、授業担当教員や障害学生の所属学部、他の学生対応窓口等と連携を図りながら修学上の配慮の調整を行っている。支援の実施に際しては、教職員から配慮内容についての問い合わせや確認があることも多く、授業目的と学生の状況を確認しながら、連携して配慮を実施している。

本学では、障害学生が大学に対し、支援を申し立てる「修学支援申請制度」を導入しており、学生特別支援室では、この制度に関する説明や、利用を希望する学生の手続き補助、修学上の課題の整理や有効な配慮方法の検討などを担っている。修学上の対応に関連して、体調や学生生活、進路等、修学以外に関する相談が含まれる場合は、学生の所属学部や他の学生対応窓口を紹介したり、必要に応じて連携して対応するようにしている。

3 新規相談の時期と相談者の学年の関連性

学生特別支援室では、2018年度から毎月、相談対応件数と新規での相談者数を集計している。本稿ではこれまでの対応実績のうち、新規相談の時期と学年の関連性に注目したい。

2020年度から2024年度の学生特別支援室の新規相談者数合計196名について、相談者の学年の割合を図1に示した。図1による

と、新規での相談は、学部生、大学院生（修士）のどの学年でも見られるが、1年生は全体の約4割と最多になっている。次いで、3年生（約2割）が多く、2年生、4年生、M1、M2と続いている。大学院生は、対象とする5年間を通してそれぞれの学年で、10人以下と少数であり、傾向を見るのが難しいため、本稿では学部生に注目して、分析を進める。

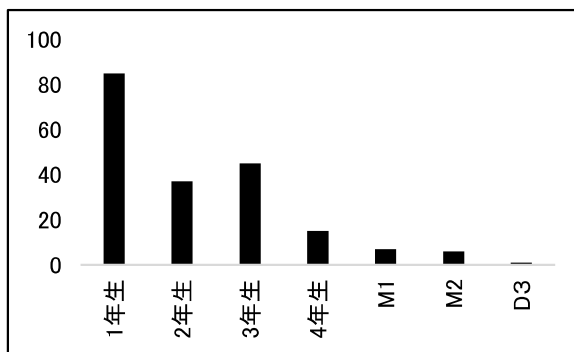


図1 学生特別支援室 新規相談者の学年別の人数 (2020年度～2024年度)

2018年度から2024年度の学生特別支援室の新規相談者数合計253名について、来談のタイミングを月毎に示したものが図2である。図2では、新規での相談は年間を通してみられるが、多くが前期開始4月に集中しており（約3割）、次いで多いのが6月（約1割）となっている。また、後期授業が開始される10月には三番目のピークが確認できる。

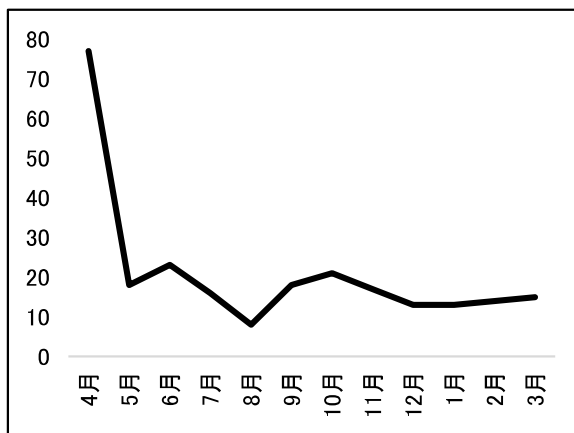


図2 学生特別支援室 新規相談者数 (2018年度～2024年度)

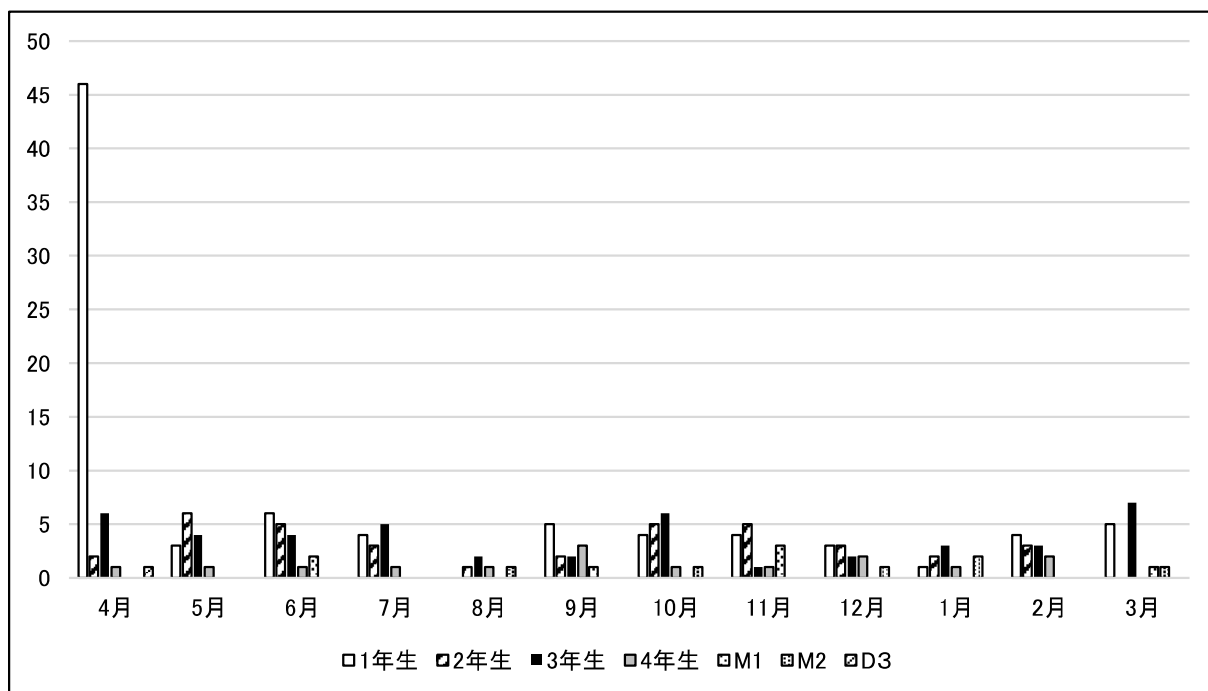


図3-1 学生特別支援室 学年ごとの新規相談者数 (2020年度～2024年度)

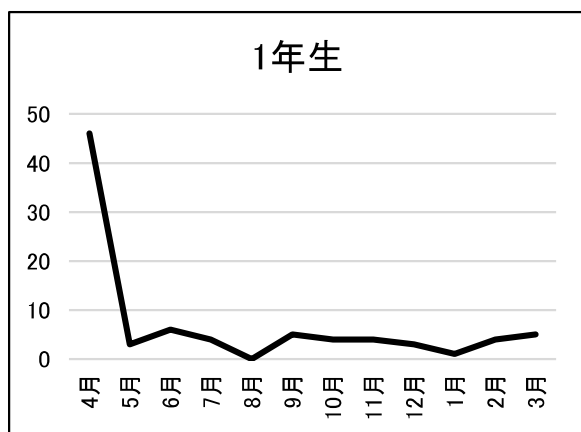


図3-2 新規相談者数 (1年生)

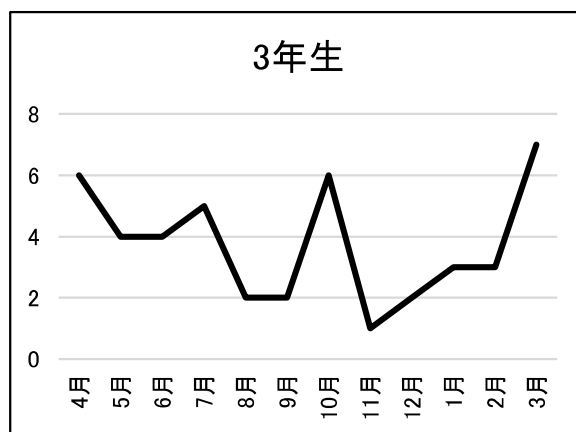


図3-3 新規相談者数 (3年生)

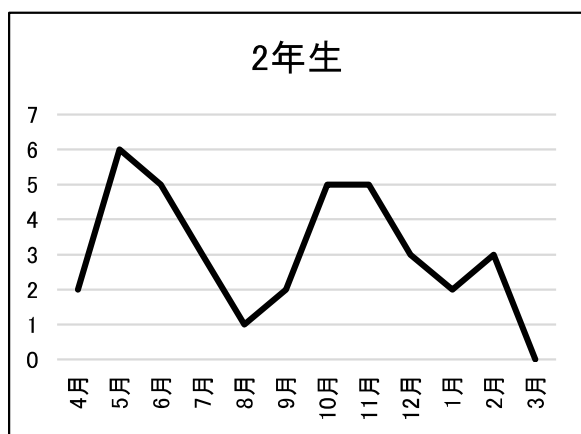


図3-4 新規相談者数 (2年生)

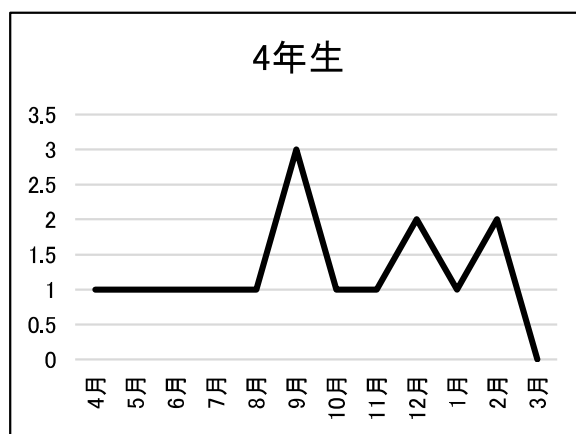


図3-5 新規相談者数 (4年生)

図 3-1 は、新規相談者の来談の時期に相談者の学年を照らして整理したものである。図 3-1 の数値を、学年ごとに抜き出して図 3-2～図 3-5 に示した。

前述したとおり新規の相談者は 1 年生が最多となっているが、図 3-1 と図 3-2 によると、その多くが 4 月に集中している。全体を通してみても、この 1 年生の 4 月新規相談は突出して多いことが分かる。また、1 年生は 5 月以降も少数ながら新規での相談が確認できる。

1 年生に次いで多い 3 年生は、図 3-3 のとおり年間を通して新規での相談が存在している。3 年生の新規相談のピークは 3 月の 7 名だが、4 月と 10 月も 6 名と多くなっている。

その次に多い 2 年生は、図 3-4 にあるように、年度開始当初の 4 月の新規相談は少ないものの、5 月にピークを迎えている。また、後期の授業開始 10 月と 11 月に 2 番目のピークが確認できる。

図 3-5 には 4 年生の状況を示した。学部生の中で最も新規相談者数が少ない 4 年生は、春から夏にかけて（4～8 月）は相談者数が 1 名と少なく、秋から冬にかけて（9～2 月）相談者数が増え、卒業間近の 3 月では新規相談者数が 0 となっている。

4 学年進行と修学支援上の課題の関連性

図 3-1 から図 3-5 で見た、学年ごとの新規相談者数の傾向を、学年進行に伴う修学上の特徴と関連づけて検討したい。

学生特別支援室は、学内の障害学生の修学支援の拠点であるが、修学支援といっても、学年進行とともにその内容は異なる。修学上の課題となり得ることは、各学年の特徴や修学上の段階と連動していることも多く、そのことが新規での来談時期と関連していることも珍しくない。

カウンセリングの視点から、大学生の生活と課題をまとめた鶴田は、4 年制の大学を想

定し、学生生活を入学期、中間期、卒業期、大学院生期に分類した「学生生活サイクル」という考え方を提唱し、それぞれの時期の特徴と起こり得る課題を提示している（鶴田 2001）。鶴田によると、入学期（1 年生）は、高校から大学生活への移行期間であり、適応上の課題が起こりやすい。中間期（2 年生・3 年生）には、大学生活に慣れてきたところで中だるみに陥りやすいため生活習慣の乱れが懸念されると同時に、人間関係の広がりに伴う対人上の課題が起きやすい。また、修学上は専門教育の入口に当たることから、意欲や意識が問われることになる。卒業期には、学生生活の終了を見据えた、新たな移行期の準備に入る。修学上は研究室での対人関係のなかで卒業研究など高度な教育に身を置く必要が高まる。

鶴田の議論を参考に、本学の修学スケジュールと支援の仕組みを照らして、障害学生の修学上のハードルとなり得る点を考えてみる。

1 年次は、障害学生にとっては大学生活への移行・定着の段階であるだけでなく、支援を大学に引継ぐための移行期間でもある。このことから、年度当初に 1 年生の相談が多くなっているのは自然な現象といえる。

山口大学では、入試に先立って、受験上の配慮と入学後の修学支援について相談できる「事前相談」の制度を取り入れている。最近ではこの事前相談にて、配慮を希望していた学生が、入学後の修学上の配慮を希望して、学生特別支援室につながり「障害学生修学支援申請」手続きを行うケースも多くなっている。学生特別支援室では学部と連携して、修学上の配慮が必要な新入生へ、早期の相談を呼び掛けており、実際「入学の手引」や学生特別支援室のホームページなどを参照して、入学時期に複数の問合せが寄せられるようになってきた。高校から大学へと進学し、移行・定着していく段階で、支援申請を行い、学部関係者等に、状況や必要な支援について

共有することで、修学上の課題への対応や調整を、組織的に行うことが可能になっている。入学期のうち特に4月は、移行期であることを強く意識し、短期間で円滑な支援に結びつけるための体制が必要といえる。

図3-1と図3-3で見たように、3年次は、1年生の次に新規での相談者数が多い。本学の3年次では、多くの学部で研究室活動が本格化したり進級要件が突きつけられたりするという特徴がある。3年次は、2年次に比べ、修学上の分岐点となる事柄が多くあげられることが、2年次に比べ新規の相談者が多い要因の一つとして考えられる。また、3年次は年間を通して新規が存在しているものの、3月がピークになっているのは、進級要件に関する課題が浮き彫りになったことで、相談につながるケースも少なくないためであると推測される。

2年次では、教育の専門化が本格化する。1年次は、共通教育科目の履修がメインとなるが、2年次では学部学科の専門科目の履修が増える。図3-1および図3-4に見るように、2年次において、年度開始当初の新規が少なく、5月にピークを迎えるのは、前期の授業が開始し、授業参加する中で、修学について課題に直面し、学生特別支援室に来室するためではないかと推測される。

「大学生活サイクル」では2年生と3年生が中間期としてまとめられているが、大学のカリキュラムや進級要件の設定、進路検討のタイミング等によって、2年次と3年次の過ごし方が変わるため、大学や学生ごとに大学生活上の課題が現れるタイミングには開きがあると考えられる。

4年次では、卒業研究や卒業論文の執筆が修学上の課題として挙げられる。秋から冬の時期（9月～2月）に新規相談が増加していることから、卒業論文・研究の締め切りが迫ってきたところで行き詰まってしまい、学生特別支援室への相談に繋がった可能性を指

摘できる。また、進路検討の段階で障害特性と改めて向き合う過程が必要となり、相談につながるケースもあり得る。

「大学生活サイクル」を参考に本学の修学スケジュールから各学年の特徴を改めて整理すると、1年次は「大学への移行・定着」、2年次の「教育の専門化」、3年次の「研究室配属・進級要件」、4年次の「卒業論文・研究」が修学上の課題となりやすいと言える。障害学生の修学上の課題も、これらと関連している可能性があり、学年進行に伴う修学環境の変化が、障害学生の修学支援上の課題へとつながっていると指摘できる。

一方で、学生特別支援室に新規で相談に来た高年次生の状況を見ると、入学期からの修学上の課題を放置していたために入学期にみられるような課題が深刻化していたり、自己の障害理解や配慮の有効性の検討が十分でないことが時間とともに課題として露見するなど、学年進行に伴う修学上の課題としてのみでは十分にとらえきれないケースも含まれている。この点に、障害学生が直面する修学上の課題の特徴が見て取れるが、詳細の分析については別の機会に譲りたい。

5 おわりに

本稿では、学生特別支援室に寄せられる新規相談での学生の学年と相談時期を整理し、障害学生の修学支援上の困難が生じるタイミングを確認した。その結果、各学年の課題や特徴が相談時期と関連している可能性が指摘された。

新規相談は1年生、3年生、2年生、4年生の順に多かった。相談時期の特徴を学年ごとに整理すると、1年生は最も新規での相談が多く、また特に4月に集中していることが明らかになった。3年生は、1年生に次いで新規相談が多く、相談時期では3月がピークになっている。専門教育や研究室など教育・

指導の形式の変化がきっかけとなった修学への不適応が起こる可能性や、進級要件を満たせないことを契機として相談に繋がるケースが予想される。

このように、大学内の教育環境の変化のタイミングによって修学上の課題が現れる時期や特徴があることが指摘できる。障害学生の修学上の課題は、障害特性から不適応が顕著であったり、学年進行とともに変わる教育環境と障害特性との相性から、それまで想定されていなかった課題が明らかになるなど、特有のニーズが生まれる特徴がある。また、環境適応の苦手さがある学生は、大学が想定した修学上の流れに乗りきれず、課題が長期化・深刻化する事にも留意する必要がある。

修学環境の変化による修学への不適応については、学部や学科の修学環境の特徴が影響していることから、日ごろから大学や学部のカリキュラムの特徴を十分に把握しておくことが配慮の円滑化に繋がる。また、相談窓口では、学生とともに特性の理解を進めておき、来る学年進行の波に備えることが重要となる。学年進行とともに求められる修学上のタスクと、学生の困難さを丁寧に整理・読み解きながら、関係教員や学部事務との連携を取り、状況に柔軟に対応していくことが、学年進行に伴う教育環境の変化への対策となる。

(学生支援センター 学生特別支援室
連携コーディネーター)

(学生支援センター 学生特別支援室
室長・准教授)

(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)

(学生支援センター 学生特別支援室
カウンセラー)

(教育学部附属教育実践総合センター 講師)

【参考資料】

日本学生支援機構「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」

https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/index.html (2026年1月26日閲覧)

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/>
(2026年1月26日閲覧)

岡田菜穂子, 田中亜矢巳, 柳下雅子, 松尾理佳, 田中美穂, 須藤邦彦, 2024, 「高等教育機関における障害学生修学支援ニーズの動向—全国の傾向と山口大学の現状—」『大学教育』 21, 64-69.

岡田菜穂子, 櫻井凜, 柳下雅子, 松尾理佳, 田中美穂, 田中亜矢巳, 2025 「障害学生修学支援ニーズと修学スケジュールの関連性・山口大学の事例から」『大学教育』 22, 42-49.

鶴田和美編, 2001 『学生のための心理相談：大学カウンセラーからのメッセージ』培風館.

教職協働で築く教学マネジメントの基盤

—山口大学教学マネジメント室 2022 年度から 2025 年度の歩み—

岩 野 摩 耶
藤 本 正 己
林 寛 子
大 谷 いつ子
渡 邊 早 苗
野 崎 浩 二

要旨

本稿では、2022 年度から 2025 年度における山口大学教学マネジメント室の活動について報告を行う。教学マネジメント室では、「学修者本位の教育」を展開するために中期事業計画（2022 度～2026 年度）を策定し、「教学マネジメント」「FD・SD」「教学 IR」の 3 つの柱を立て、それぞれの体制の構築や強化を図ってきた。本稿では、それぞれの取り組みについて、また特に力を入れた教学 IR と連動した教育改善 FD による教学マネジメントの推進の試みについて述べる。

キーワード

教学マネジメント、FD、SD、教学 IR、教職協働

1 はじめに

山口大学では、2020 年 4 月に教育開発と教学 IR の強化を目指すために、教育・学生支援機構に教学マネジメント室が設置された。本報告では、2022 年度から 2025 年度までの教学マネジメント室における取り組みを中期事業計画で掲げた「教学マネジメント」「FD・SD¹⁾」「教学 IR²⁾」の 3 つの柱を中心にまとめた。

2 教学マネジメント室の活動基盤

教学マネジメント室では、山口大学教学マネジメント室規則により、以下の 7 つの業務を実施している。

- (1) 卒業認定及び学位授与の方針、教育課程の編成及び実施の方針並びに入学受入れの方針の点検・評価に関すること。
- (2) 学修成果及び教育成果に係る情報の把握及び可視化に関すること。
- (3) 職員の教学マネジメント能力の向上及び教育改善に係る活動並びに教学インスティテューショナル・リサーチの推進に関すること。
- (4) 大学教育の質に関する情報の公表に関すること。
- (5) 教学マネジメントに係る調査及び研究に関すること。
- (6) 教育におけるデジタルトランスフォーメーションの推進計画の策定・進捗管理に関すること。

(7) その他前条の目的を達成するために必要な業務に関すること。

教学マネジメント室では本規則に沿って業務を進めてきたが、高等教育政策として2008年の学士課程答申以来叫ばれ続けてきた「学修者本位の教育」も視野に入れてきた。この学修者本位の教育を展開するために教学マネジメント室では中期事業計画（2022度～2026年度）を策定し、図1³⁾に示すように「教学マ

ネジメント」「FD・SD」「教学IR」の3つの柱を立て、それぞれの体制の構築や強化を図ってきた。3つの柱と上記規則との関係性を見ると、「教学マネジメント」は(1)(5)、「FD・SD」は(3)、「教学IR」は(2)(3)(4)に該当する。これら3つの柱については、5か年計画および毎年実施する内容を策定した。なお、毎年度各項目に定めた内容の達成状況の確認・評価を行っている。

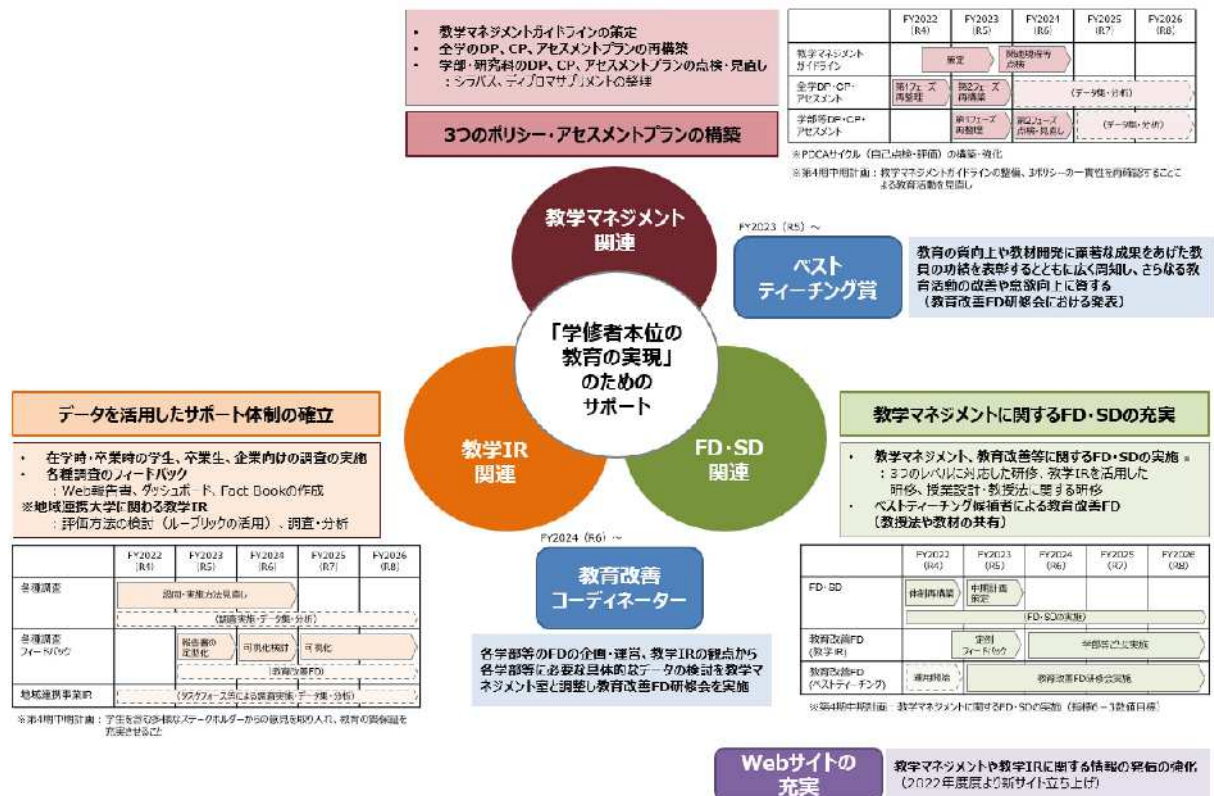


図1 教学マネジメント室の中期事業計画

3 教学マネジメント室の活動基盤

3つの柱の一つ目の「教学マネジメント」では、3つのポリシーやアセスメントプランの構築のため、「教学マネジメントガイドラインの策定」「3つのポリシー（DP・CP・AP）の見直しやアセスメントプランの構築」「シラバスの見直し」を実施した。

「山口大学教学マネジメントガイドライン⁴⁾の策定」では、山口大学の教職員が教学マネジメントを理解し、実践可能とするために、大学全体レベル・学位プログラムレベル・授業科目レベルに分類し、それぞれのレベルで求められる実施内容、実施体制を記載した。策定時点において、山口大学で実施できていない内容や不足している内容を補うことがで

きた。

「3つのポリシー（DP・CP・AP）の見直しやアセスメントプランの構築」では、山口大学としてどのような力を身につけた学生に卒業を認定し、学位を授与するのかを検討するために学部等の教員と教学マネジメント室の教員との協働によるワーキンググループを立ち上げ、全学のDP・CP・APの見直しを図った。全学の3つのポリシーの策定後、各学部・研究科においても同様に3つのポリシーの見直しを検討してもらった。全学および各学部・研究科における3つのポリシーの策定後、大学全体レベル、学位プログラムレベル、授業科目レベルの3つのレベルにおいて、教育成果・学修成果を評価するためのアセスメントプランの構築に取り組んだ。教育成果や学修成果について、多面的・総合的に点検・評価を行うことで、教育改革・改善、学習支援等につなげられるようにした。

「シラバスの見直し」では、シラバスの項目改定、シラバス作成ガイドライン⁴⁾の策定を行った。シラバスの項目改定では、学生や教員にアンケートを実施し、様々な視点からの意見を反映することで、必要な内容の記載とともに、わかりやすいものを整備した。また、シラバス作成ガイドラインでは、これまでであった手引きの内容に加え、単位や授業設計の在り方（授業デザイン）についても記載した。

4 FD・SD 活動

3つの柱の二つ目の「FD・SD」では、教学マネジメントに関するFD・SDの充実を実施していくために、教学マネジメントや教育改善等に関するFD・SD、階層別・対象別のFD、ベストティーチング候補者によるFDを実施している。ここでは、「FD・SD体制の設計」「表彰制度とFD」「動画作成」の3つに分類し報告する。

「FD・SD体制の設計」では、教職員対象のFDとSD、学生対象のTAD³⁾に分け、各対象に求められる研修を図2に示すように設計・実施した。FDの活動としては、全教員を対象とした「全学FD・SD講演会」、ベストティーチング賞の候補者による研修会と各学部・研究科の教育改善を促す研修会の「教育改善FD研修会」、大学リーグやまぐちと連携した「大学教育セミナー」に加え、対象者に合わせた「新任教員研修会」「教育改善コーディネーター研修会」、各学部・研究科が求めるテーマについて、教育・学生支援機構等の教員を派遣する「講師派遣型FD研修会」を実施した。SDの活動としては、人事課が管轄する階層別研修・分野別研修に加え、大学リーグやまぐちと連携し「大学マネジメントセミナー」を実施してきた。TADの活動としては、TA・SA研修会、プレFDとして位置付けている「全学FD・SD講演会」「大学教育セミナー」への学生の参加を促している⁵⁾。また、「山口大学TA・SAガイドブック⁴⁾」を作成し、TA・SAの学生の活動の明確化を図った。

「表彰制度とFD」では、2023年度より「山口大学ベストティーチング賞」を新たに設けた。ベストティーチング表彰制度は、山口大学における教育の質向上や教材開発に顕著な成果をあげた教員について、その功績を表彰するとともに広く周知することで、本学の教員のさらなる教育活動の改善や意欲向上に資することを目的としている⁶⁾。候補者の教員によるFD（教育改善FD）を実施し、教授法や教材等を共有することで、他の教員が自身の教育改善・授業改善に活用できる環境を整備している。これまでに①アクティブ・ラーニングに関する授業や教材、②ハイブリッド型授業に関する授業や教材、③その他、教育効果の高い新しい教材開発の3つのテーマで対象者を決定してきた。

「動画作成」では、大学において求められ

る基礎的な知識をいつでも学べるための動画を作成し、Moodle上で公開した。動画のテーマには、「高等教育の基礎」「日本の大学制度」「授業設計と授業方法」「シラバス作成」

などがある。授業設計・方法やシラバスに関する動画は、新任教員研修会や教学マネジメント室が実施しているFDだけでは伝えきれない内容を網羅している。

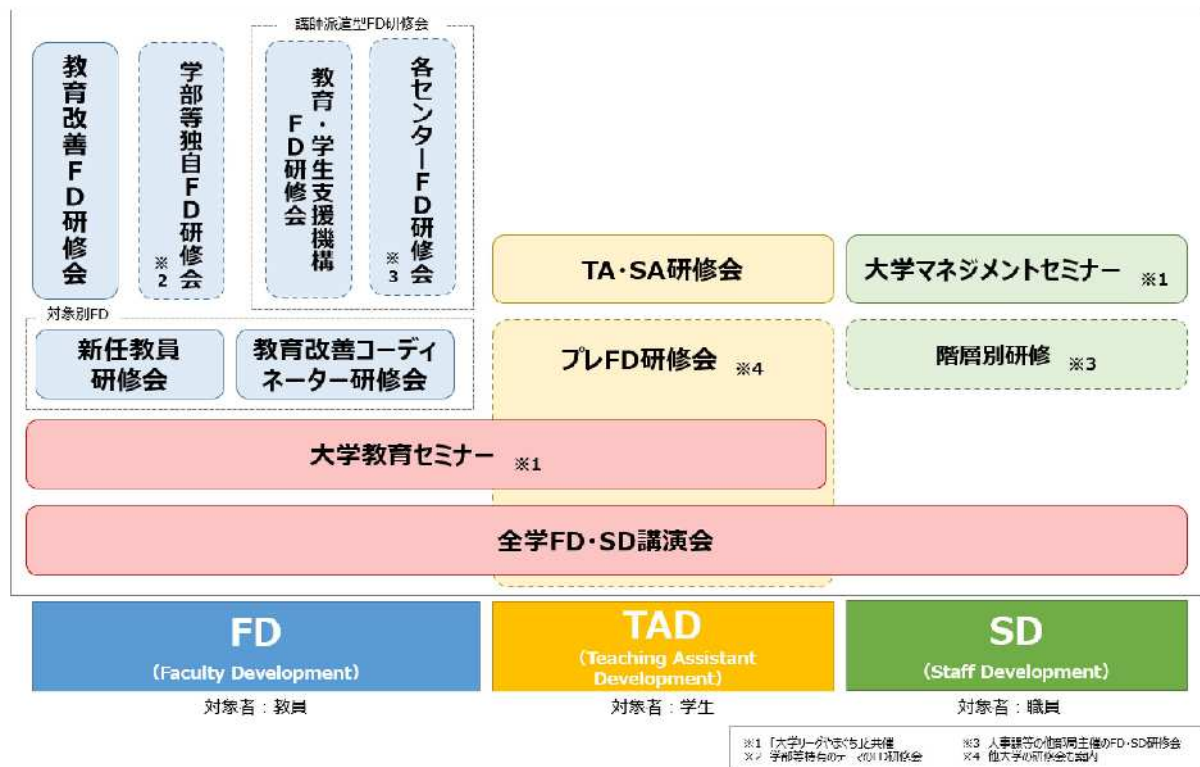


図2 教学マネジメント室の研修体系図

5 IR活動

3つの柱の三つ目である「IR」では、データを活用したサポート体制の確立を目指し、在学中の学生や卒業・修了時の学生、卒業生・修了生、山口大学出身者が勤める企業等向けに対する調査を行った。ここでは、「調査設計」「IR浸透」「SPARC⁷⁾に関わるIR」について内容を報告する。

「調査設計」では、山口大学で実施している調査の把握と整理を行い、教学マネジメント指針に示されているとおり、学生の学修実態や学修成果の把握、教育や学生生活の満足度、教育の改善を促せるように表1に示す6つの調査を実施することとなった⁸⁾。

表1 教学マネジメント室の実施しているアンケート

調査名	対象
学修実態に関するアンケート	在学生 (最終学年を除く)
学修成果に関するアンケート	在学の最終年度
卒業・修了後のキャリア形成に関するアンケート	卒業生・修了生 (卒業・修了後3年)
山口大学出身者の就職先アンケート	過去5年の就職先企業
教員自己評価アンケート	当該科目の担当教員
授業評価アンケート	当該科目の受講学生

「IR 浸透」では、「自学部だけでなく、他学部等と比較しつつ全学的な視点から自学部のデータを見る文化を浸透させる」ことを目的として、①IR データの分析結果の報告書の作成と Web サイトによる公開、②IR ポスターの作成を行った。報告書はこれまでも学内で配布していたが、会議資料として一部の教員が確認するにとどまっていたため、誰でもいつでも確認できる仕組みを構築した⁸⁾。IR ポスターは、教職員に「IR データ」について興味・関心を持ってもらうために作成したもので、現在は1年に1回のペースで発行している。現在第2弾まで発行をしており、今年度第3弾を発行する予定である⁹⁾。

「SPARC に関わる IR」では、2022 年に3大学連携（山口大学、山口県立大学、山口学芸大学）の事業が採択され、教学マネジメント室の教員2名、職員1名が連携教育プログラム委員会の下に設置された教学 IR タスクフォースチームに参画している。このチーム（2023 年2月～）では、SPARC 教育プログラム全体、3大学共通の科目（連携開設科目・共同開設科目）、各大学独自の科目における学習や教育の評価方法やその実施方法、教育改善に向けたデータの分析や利活用について検討している。例えば、2026 年1月現在、SPARC 教育プログラムで身に付けるべき6つの資質・能力に関するルーブリックの策定と実施、教育プログラムに関わるアセスメントプランの策定などを行ってきた。

6 教学 IR と連動した教育改善 FD で教学マネジメントを推進

教学マネジメント室では、教職員の教学マネジメント能力向上に資するため、IR と FD との連携に力を入れている。2022 年度および2023 年度は、全学的な視点において IR データを活用した FD を実施した。2024 年度からは、各学部・研究科ごとの IR データを活用し

た FD を実施することで、データ（エビデンス）に基づいた教育改善を促す環境づくりを進めている。この環境づくりの実現に向けては、各学部等に「教育改善コーディネーター」を配置し、各学部等の課題やニーズを把握している。FD では、教育改善コーディネーターから得た情報をもとに、実態に即した研修を実施している。全学を対象とした IR データを活用してきた 2022 年度および 2023 年度の FD よりも、各学部等にフォーカスを絞って実施することにより、踏み込んだ内容を展開することができる。このような各学部等の教学 IR データを活用した FD を実施していくことで、教員が自分事として捉えやすくなり、自らの教育実践と結びつけて議論できる教学マネジメントを推進する環境を整えることができるものと考えている。

7 おわりに

今後は、教学 IR データを活用した教育の改善を促していくため、FD・SD の考え方を「受動的に参加する」から「自らの教育を見直す場のデザイン」へと教職員の意識を変化させることを目指したい。教学 IR データに基づく議論は、教員の納得感を高め、学部・研究科単位での教育の改善サイクルが回り始めるきっかけとなるものとする。教学マネジメント室が分析したデータを素材として活用してもらい、FD・SD を通じて浮かび上がった課題を再び IR の視点で検討する。このような循環を継続的に回すことが、教育改善の実効性を高めるものと考えている。

（教学マネジメント室 講師）

（教学マネジメント室 講師）

（教学マネジメント室 准教授）

（学生支援部教育支援課教育企画係 係長）

（学生支援部教育支援課 副課長）

（教学マネジメント室 室長・

創成科学研究科 教授）

【注】

- 1) FD は「Faculty Development」，SD は「Staff Development」，TAD は「Teaching Assistant Development」の略。
- 2) IR は「Institutional Research」の略。
- 3) 図 1 は 2021 年度時点のもの。
- 4) 各種ガイドライン：
<https://www.yamaguchi-u.ac.jp/oltm/guidebook/index.html>
- 5) FD 等の詳細：
<https://www.yamaguchi-u.ac.jp/oltm/fdsd/index.html>
- 6) 山口大学ベストティーチング表彰制度：
<https://www.yamaguchi-u.ac.jp/oltm/commend/index.html>
- 7) SPARC (Supereminent Program for Activating Regional Collaboration) は、文部科学省「地域活性化人材育成事業」。採択テーマは、「ひとや地域(まち・文化・教育)の well-being に貢献する文系 DX 人材の育成事業」：
<https://www.yamaguchi-sparc.jp/>
- 8) 教学 IR データの公開：
<https://www.yamaguchi-u.ac.jp/oltm/irdata/index.html>
- 9) 教学 IR ポスター：
<https://www.yamaguchi-u.ac.jp/oltm/ir/index.html>

2025年度『大学教育』投稿規程

1. 本誌は、大学教育改善の立場から、高等教育に対し実践的あるいは理論的アプローチをすることを目的とした山口大学教育・学生支援機構（以下「機構」という。）のジャーナルであり、電子ジャーナルとして刊行・公開する。
2. 本誌は、主として機構を構成するセンター等における教育・学生支援に関連する「論文」、「報告」（資料、実践報告、業務報告）で構成する。「論文」は8頁以上20頁以内、「報告」は20頁以内とする。

「論文」：査読有

大学教育に係る実証性、論理性、独創性のある学術的に有意義な考察と、明確な結果を備えたもの。

「報告」：査読無

「資料」「実践報告」「業務報告」を指す。掲載時に、「資料」「実践報告」「業務報告」の別は記載せず、「報告」として掲載する。

「資料」：論文には至らないが、今後の展開が期待されるもの。または、既存の知見を補強する事例やデータが提示され、まとめられたもの。

「実践報告」：実践で試みた事柄の方法とその結果を整理し、読者と共有することを目的に報告したもの。実践の結果をまとめたものであり、普遍性を追求する形にはならないもの。

「業務報告」：日々の業務の記録。

3. 原稿の執筆にあたっては、倫理的な要請を満たしているか著者全員で十分に確認を行うこと。
 - ・研究参加者による研究協力への同意
 - ・研究参加者に対するプライバシーの保護（匿名性の保証）
 - ・捏造、改ざん、盗用、著作権の侵害などの無いこと
 - ・未発表のものであること
 - ・二重投稿の無いこと
 - ・不適切、差別的な用語や表現の無いこと など
4. 使用言語は日本語もしくは英語とする。母語以外の言語で執筆した場合、ネイティブ・スピーカー等の校閲を受けること。
5. 投稿者は、本学の教職員（退職者・非常勤を含む）（以下「本学の教職員」という。）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。
6. 本学の教職員以外の者が主たる執筆者の場合、本学の教職員が責任執筆者として責任をもつことによって本学の教職員以外の者が筆頭執筆者となることができる。責任執筆者には原稿の名前の右上に*（アスタリスク）をつけること。

7. 同一執筆者（共著の筆頭執筆者を含む）により投稿される原稿（「論文」「報告」）は、各号につき 2 編までとする。共著で筆頭執筆者以外については、制限は定めない。
8. 編集委員会は、「論文」については審査、「報告」については確認を行い、採否及び区分や掲載の順序を決定する。「論文」については、各原稿に原則として 2 名のレフェリーを選定し、レフェリーの査読結果を参考にして、審査を行う。レフェリーには著者名を伏して査読を依頼する。
9. 査読の結果について、投稿者からの異議申立ては認めない。
10. 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。従っていない原稿に関しては受理しないことがある。また図表の挿入に関しては、段組み設定を変更するなどして見やすく編集すること。
11. 原稿の提出期間は「論文」は令和 7 年 10 月 1 日～10 月 15 日、「報告」は令和 8 年 1 月 5 日～1 月 26 日とする。
12. 投稿原稿は、学生支援部教育支援課総務係に電子ファイル（Word と PDF）で提出し、投稿票を用いて邦文タイトルの他、英文タイトル等を提出する。論文として掲載を希望する場合は、提出する原稿は所属、著者名などの記載部分を空白にし、さらに、著者の特定につながる引用文献、参考文献の著者名を*に変更した上で提出すること。
13. 原稿の校正は、著者の責任において行う。
14. 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。
15. 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.23, 2026

Analyzing University Choice by Examining the Regional Migration of Non-Local Students at Regional National Universities

HAYASHI, Hiroko

[page.1-13]

Rebuilding Daily Rhythms through a “Morning Activity” Program and Its Impact on Student Adjustment. to University Life

HIGUCHI,Naoko ; SASAKI,Maho ;YAMAMOTO,Naoki

[page.14-23]

A Study on the Measurement of Fundamental Competencies for Working Persons and Competency Levels among First-Year University Students

~An Analysis of Data from Students in the Faculties of Science, Engineering, Agriculture, and Joint Faculty of Veterinary Medicine~

TSUJI, Tamon

[page.24-32]

The Expansion of Faculty Expertise: Insights from the Self-Perceptions of Faculty Who Transitioned from University Administration

SAKAMOTO,Noritaka; FUJIMOTO,Masami

[page.33-39]

Carbon Dioxide Emissions of Yamaguchi Prefectural University Students

FUJIWARA,Isamu; IMAMURA, Chikara

[page.40-44]

Practices of Faculty-Provided Student Support: Focusing on Class Advisors and Seminar/Research Supervisors

FUJIMOTO,Masami; SUGITA, Ikuyo; YAMAMOTO, Keiichi ; SAKAMOTO, Chika

[page.45-50]

The 2025 Chemical Safety Promotion Office Activity Report

- Chemical Substance Risk Assessment Results -

FUJIWARA,Isamu;KONDO,Kei;ONIMURA,Kenjiro;MORIMOTO,Hiroshi;

FUNAMOTO,Daiki;KOMEMOTO,Tomomi

[page.51-57]

Connections between New Consultations of Students With Disabilities and the Academic Year - A Case Report from Yamaguchi University

SAKURAI,Rin;OKADA,Nahoko;YANAGISHITA,Masako;MATSUO,Rika;TANAKA,Miho;

TANAKA,Ayami

[page.58-63]

**Building a Foundation for Academic Management through Faculty-Staff Collaboration
—The Progress of Yamaguchi University's Office for Teaching and Learning Management
from 2022 to 2025—**

IWANO, Maya, Masami FUJIMOTO, Masami; HAYASHI, Hiroko; OTANI Itsuko;
WATANABE, Sanae; NOZAKI, Koji

[page.64-69]

「大学教育」編集委員会

委員長 和 泉 研 二 (アドミッションセンター長)

副委員長 林 寛 子 (アドミッションセンター 准教授)

委 員 藤 本 正 己 (教学マネジメント室 講師)

〃 Kira Adams (教育支援センター 講師)

〃 岡 田 菜穂子 (学生支援センター 准教授)

〃 平 尾 元 彦 (キャリアセンター 教授)

〃 樋 口 尚 子 (健康科学センター 助教)

〃 中 野 祥 子 (留学生センター 講師)

表 紙 題 字 国立大学法人山口大学 元学長 丸 本 卓 哉

大学教育 第23号 ISSN 1349-4163

2026年3月発行

編 集 : 『大学教育』編集委員会

発 行 : 山口大学教育・学生支援機構

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 - m a i l : ga104@yamaguchi-u.ac.jp

U R L : <http://ds0n.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~dkikou/index.html>
