



●●●
日本大学FD推進センター

日本大学FD研究

第11号

日本大学FD研究 第11号

目 次

研究論文

- 理系高校生の化学に対する苦手意識と好き嫌い, 観察・実験体験の記憶, 探究心および学習動機との関連性 1
渡邊 陽介・岡部 悠希・多胡 伸博・金築 裕之・市川 隼人・岡田 昌樹・中釜 達朗・藤井 孝宜
- 高校1年生男子の化学に対する苦手意識と文理志望, 好き嫌い, 観察・実験体験の記憶, 探究心および学習動機との関連性 13
岡部 悠希・多胡 伸博・市川 隼人・岡田 昌樹・中釜 達朗・藤井 孝宜
- 事前ノート作成による簡易反転授業の実践
—コロナ禍の経験を活かした微分積分学の授業改善— 23
間田 潤
- ポストコロナにおける対面式大学英語教育の意義の検討
—コロナ禍前・中の授業評価アンケートとインタビュー調査から— 31
大森 愛
- 運動経験, 性別, 学問領域が大学1年生の社会情緒的コンピテンスに与える影響
—文理学部における健康・スポーツ教育科目の受講生を対象として— 49
深田 喜八郎・小山 貴之・大嶽 真人・鈴木 理・高橋 正則・長澤 純一・松本 恵・水上 博司・
吉田 明子・川井 良介・山崎 紀春・菅野 慎太郎
- 留学生とボランティア日本人学生の協働型活動への自己評価の分析 61
久保 一美

活動報告

- 商学部FDウィーク 2022 71
岸本 徹也・武田 圭太・竹林 一志・西山 秀人・水野 学
- 全学FDワークショップ@経済学部・理工学部・短期大学部(船橋校舎) 報告 81
村岡 哲郎・土屋 将悟・峯岸 邦夫・佐伯 勝敏・松田 礼・今池 健

学生レポート

- 「学生が変わる日本大学」
—「令和5年度 日本大学 学生FD CHAmmiT」に関する報告書— 89
相崎 大地・荒木 姫菜子・根岸 啓斗・垂見 麻衣・望月 咲優・沈 恩妃・竹田 蘭丸・山本 峰広・
渡 祐太・大久保 真菜・大賀 尚輝・早乙女 雅哉

『日本大学FD研究』投稿要項及び執筆要項 111

令和4年度 日本大学FD推進センター活動報告書 119

編集後記

日本大学全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバー
日本大学危機管理学部准教授 山添 謙

研究論文

理系高校生の化学に対する苦手意識と好き嫌い、 観察・実験体験の記憶、探究心および学習動機との関連性

渡邊 陽介¹⁾, 岡部 悠希²⁾, 多胡 伸博²⁾, 金築 裕之³⁾, 市川 隼人⁴⁾
岡田 昌樹⁴⁾, 中釜 達朗^{*4)}, 藤井 孝宜⁴⁾

¹⁾日本大学明誠高等学校, ²⁾日本大学豊山高等学校, ³⁾日本大学豊山女子高等学校, ⁴⁾日本大学生産工学部

The Relationship between Difficulty with Chemistry for High School Students in Science Courses and Their Likes and Dislikes, the Memory of Observation and Experimental Experiences, Inquisitiveness or Learning Motivation for Chemistry

Yosuke WATANABE¹⁾, Yuuki OKABE²⁾, Nobuhiro TAGO²⁾, Hiroyuki KANETSUKI³⁾, Hayato ICHIKAWA⁴⁾
Masaki OKADA⁴⁾, Tatsuro NAKAGAMA⁴⁾, Takayoshi FUJII⁴⁾

¹⁾Nihon University Meisei Senior High School, ²⁾Nihon University Buzan Senior High School

³⁾Nihon University Buzan Girls' Senior High School, ⁴⁾College of Industrial Technology, Nihon University

We examined the relationship between difficulty with chemistry for high school students in science courses and their likes and dislikes, the memory of observation and experimental experiences, inquisitiveness or learning motivation for chemistry. We conducted a questionnaire survey of second- and third-year high school students in science courses and divided the 89 students who responded into three groups: those with a strong difficulty, a weak difficulty and no difficulty with chemistry. The results of the study showed that the percentage of students who like chemistry is higher in the student group with less difficulty. The results also suggest that the students' difficulty of retaining observation and experimental memory of chemistry may contribute to the difficulty with chemistry. Furthermore, it was found that students with less difficulty are more likely to have an inquisitive mind toward chemistry, and that their motivation for learning chemistry is more positive and future-oriented.

キーワード：理系高校生, 化学に対する苦手意識, 好き嫌い, 探究心, 学習動機

Keywords:

High School Students in Science Course, Difficulty with Chemistry, Likes and Dislikes, Inquisitiveness, Learning Motivation

はじめに

化学は原子や分子など目に見えない内容を扱っているため、イメージしづらい科目である。学ぶ上で想像力が必要なため、学び始めてすぐに化学を嫌いになる生徒が多い。高校時に「化学嫌い」をなくすことは進路の選択の幅を広げるだけでなく、将来、科学技術発展を担う人材の輩出にもつながる。これまで、高校

*E-mail: nakagama.tatsurou@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年1月20日

受理：2023年4月8日

生の化学に対する意識を把握するためにいくつかのアンケート調査が行われている。

小野と山田 (2017) は、栃木県、静岡県、沖縄県の県立高校 (共学) 普通科 11 校の化学基礎を履修中、または履修済みの 2 年生、化学を履修中の 3 年生を対象にアンケート調査票を用いて化学に対する意識調査を行っている。合計 3,302 名の調査をキーワード分析した結果、「化学の勉強は好きだ」に対する肯定的な意見は 3～6 割、「化学の勉強は、入学試験や就職試験に必要なだ」に対する肯定的な意見は 5～8 割、「化学の勉強は、入学試験や就職試験に関係なく大切だ」に対する肯定的な意見は 4～6 割であった。「化学の勉強は好きでない」と回答した生徒は化学に対して「興味がないから好きではない」のではなく、化学に対する苦手意識が原因の 1 つとしている。また、「化学の勉強は大切だ」に対する肯定な意見には試験類のキーワードの割合が高く、日常生活や社会を支える道具としての化学ではなく、あくまで入学試験で使う道具としての化学を大切だと感じている生徒が多かった。「化学の勉強は大切でない」と回答する生徒は「将来あまり役に立たなそうだと思うから」など、化学を身近に感じていないとしている。

野口と山平 (2020) は、神奈川県内の高校生に対してインターネットを通じて化学に対する意識調査を行っている。51 名 (男性 9 名、女性 42 名) の回答の結果、「化学は嫌い」と回答した生徒が全体の 51% であった。アンケートの結果から、「覚えるのが大変」「暗記部分が苦痛」など、詰め込み型の授業展開によることが示唆された。その結果、化学式や物質量の計算などの基礎的な部分が身につかず、生徒が化学に対して嫌悪感を持ってしまったのではないかと推察している。印象に残る、興味を持てる授業について回答を求めたところ、実験などの参加型の授業や画像や動きなどの視覚を使った手法の導入に関する意見が挙げられている。

上坂ら (2021) は、愛媛県内にある県立高校の普通科に所属する 1 年生 40 名 (男性 19 名、女性 21 名) を対象に、アンケート調査票を用いて化学基礎の各単元について苦手意識や探究心、観察・実験記憶の調査を行っている。その結果、観察・実験の経験が常に苦手意識の解消に結びつくわけではないが、「物質量」の単元については、観察・実験を「実施した」と回答した生徒の方が「覚えていない・実施していない」と回答した生徒よりも有意に苦手意識が高かった。また、各単元における苦手意識について「金属と金属結合」、「物質量」および「酸・塩基と中和」の単元で苦手意識を感じている生徒が多いとしている。

本論文では付属高校に通う理系高校生を対象に、化学に対する苦手意識が化学に対する好き嫌い、観察・実験の体験記憶、探究心および学習動機にどのように関連しているのかについて調査、分析した結果を報告する。

1 アンケート方法

アンケートは化学基礎の履修が修了している日本大学豊山高等学校 (以下、豊山高校) の 2 年生、日本大学豊山女子高等学校および日本大学明誠高等学校 (以下、豊山女子高校および明誠高校) の 3 年生 (89 名、男性 71 名、女性 18 名) に対して 2022 年 9、10 月に実施した。全員、理系コースの所属であった。実施に際しては Google forms を使用した。なお、このアンケート調査は付属高校の教員と日本大学生産工学部応用分子化学科教員が共同して取り組む化学の授業設計や教材開発のための情報収集を目的とすること、回答の内容は成績とは無関係なことで、対外的に調査結果を公開する場合には個人を特定できない完全匿名化処理を行った統計データとすることを明記した。質問文および選択肢は以下のとおりである。過去の調査例と比較できるように質問 2～4 の質問文、単元および選択肢は既報 (上坂ら, 2021) の調査と同様にした。質問 5 は化学に対する学習動機を問う質問であり、本研究にて質問および選択肢を作成した。

【質問文・選択肢】

化学が好きな人も嫌いな人も、得意な人も苦手な人も、正直に回答してください。

(質問1, ラジオボタン選択式) 化学は好きですか? どちらかといえば好きという場合は「好き」に、どちらかといえば嫌いという場合は「嫌い」を選択してください。

[選択肢] 好き 嫌い

(質問2, グリッド選択式) 化学の次の各单元について、これまでに観察や実験を行ったことがありますか?

[单元] 化学の特徴, 物質の分離・精製, 単体と化合物, 熱運動と物質の三態, 原子の構造, 電子配置と周期表, イオンとイオン結合, 分子と共有結合, 金属と金属結合, 物質量, 化学反応式, 酸・塩基と中和, 酸化と還元, 化学が拓く世界

[選択肢] ③実施した ②実施していない ①覚えていない ④まだ学校で習っていない单元

(質問3, グリッド選択式) 化学の次の各单元について、苦手意識を感じますか?

[单元] 質問2と同じ

[選択肢] ⑤強く感じる ④感じる ③どちらともいえない ②感じない ①全く感じない ④まだ学校で習っていない单元

(質問4, グリッド選択式) 化学の次の各单元について、深く学びたいと思いますか?

[单元] 質問2と同じ

[選択肢] ⑤強く思う ④思う ③どちらともいえない ②思わない ①全く思わない ④まだ学校で習っていない单元

(質問5, ラジオボタン選択式) あなたにとって化学を勉強する理由として最も近いものを一つ選んでください。

[選択肢] ①受験のため ②高校のカリキュラムで履修しなければいけないから ③身近な現象への興味 ④将来, 化学の知識を使う仕事をしたい ⑤特に理由はない ⑥その他

2 結果および考察

2.1 苦手意識群の設定と分類

苦手意識を定量的に取り扱うために、質問3の選択肢⑤, ④, ③, ②および①に対して+2, +1, 0, -1 およびおよび-2ポイントを割り当てた。14单元の回答をもとに以下の式により各回答者の苦手意識ポイント(x)を算出した。

$$x = \{(\text{⑤の回答数} \times 2 + \text{④の回答数}) - (\text{②の回答数} + \text{①の回答数} \times 2)\} / (\text{单元数} 14 - \text{①の回答数})$$

x は $-2 \leq x \leq 2$ の値となる。 $0 < x$ の生徒は化学基礎の内容に対して苦手意識を有し、 $x < 0$ の生徒は苦手意識を持たないと判断される。計89名の生徒からの回答に対して算出したところ、 $0 < x$ の生徒は46名、 $x = 0$ の生徒は14名、 $x < 0$ の生徒は29名であった。この結果から、化学に苦手意識を有する生徒は約5割ほどであると推察される。次に、算出した x 値から各群ができるだけ同人数となるように回答者を3つの群に分割した。 $1.0 \leq x \leq 2.0$ の群(29名)を強苦手意識群、 $0.0 \leq x < 1.0$ の群(31名)を弱苦手意識群、 $-2.0 \leq x < 0.0$ の群(29名)を非苦手意識群にそれぞれ分類した。各群の属性を表1に示す。

表1 各苦手意識群の属性

群	ポイント範囲	人数	男女比		AV±SD*	高校内訳		
			男性	女性		豊山2年生	豊山女子3年生	明誠3年生
強苦手意識群	$1.0 \leq x \leq 2.0$	29 (32.6%)	23	6	1.35±0.46	16 (41.0%)	2 (14.3%)	11 (30.6%)
弱苦手意識群	$0.0 \leq x < 1.0$	31 (34.8%)	25	6	0.25±0.31	10 (25.6%)	6 (42.9%)	15 (41.7%)
非苦手意識群	$-2.0 \leq x < 0.0$	29 (32.6%)	23	6	-0.87±0.59	13 (33.3%)	6 (42.9%)	10 (27.8%)
全体	$-2.0 \leq x \leq 2.0$	89 (100.0%)	71	18	0.24±1.01	39 (100.0%)	14 (100.0%)	36 (100.0%)

*AV: 平均値, SD: 標準偏差.

x の平均値 (AV) は全回答者で 0.24 ± 1.01 であり, 全体としてもやや苦手意識を持っていることが反映された値であった。各群の AV は 1.35 ± 0.46 (強苦手意識群), 0.25 ± 0.31 (弱苦手意識群) および -0.87 ± 0.59 (非苦手意識群) となり, 値の差はほぼ同じであった。各群の男女比はほぼ同じであり, また, 各群にはいずれも3つの高校の生徒が含まれており, 極端な偏りは認められなかった。したがって, 男女差や各高校生の特性が各群の特性に強く作用する可能性は小さいと判断した。

2.2 苦手意識と「好き嫌い」

質問1の回答結果から得られた, 全回答者と各苦手意識群における「化学好き・嫌い」の比率を図1に示す。

全回答者では「化学が好き」と回答した人数46名(51.7%), 「化学が嫌い」と回答した人数が43名(48.3%)とほぼ半々の割合であった。この結果も既往の報告(小野と山田, 2017, 野口と山平, 2020)と矛盾するものではない。苦手意識別では「化学が好き」と回答した人数は強苦手意識群で8名(27.6%), 弱苦手意識群で18名(58.1%), 非苦手意識群で20名(69.0%)であったことから, 苦手意識が弱く(強く)なるほど「化学好き(嫌い)」の割合が高くなることがわかった。しかしながら, 非苦手意識群でも「化学好き」の割合が69.0%, 強苦手意識群でも「化学嫌い」の割合が74.2%であった。したがって, 苦手意識の無い(有る)生徒がすべて「化学好き(嫌い)」ではなく, 別の要因, 例えば, 内容や教員に対する個人的な好みや授業での体験などが影響していることが推察される。

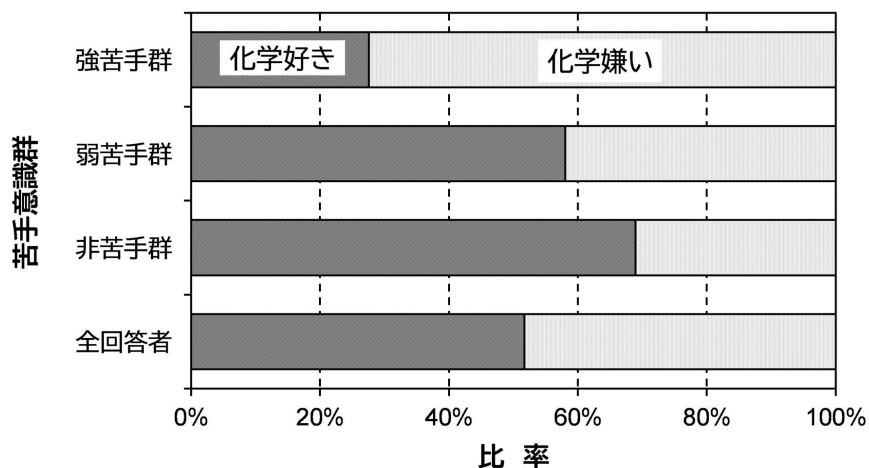


図1 各苦手意識群における「化学好き・嫌い」の比率

2.3 苦手意識と観察・実験体験の記憶

質問2は化学に関する観察や実験体験に関する質問である。質問2の回答について、苦手意識群ごとに以下の式により各単元の体験記憶率を算出した。

$$\text{各群の単元ごとの体験記憶率 (\%)} = \frac{\text{選択肢③の回答数}}{\text{(各群の人数 - 選択肢①の回答数)}}$$

単元ごとの体験記憶率を図2に示す。

アンケートを実施した14単元について、強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群における体験記憶率の平均は、それぞれ $14.6 \pm 4.8\%$ 、 $39.0 \pm 7.5\%$ および $25.8 \pm 6.8\%$ となった。一元配置の分散分析の結果、3群の平均値は0.1%水準で有意差が認められた ($F(2,39) = 49.7, p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、各群の平均値の大小関係はすべて有意であった。

コロナ禍の影響により、地域ごとに化学に関する観察・実験体験の機会が高校により異なる可能性があったため、各高校の状況を調査した。その結果、アンケートを行った生徒に対して、明誠高校では2年次で昇華に関する演示実験、炎色反応、沈殿反応のグループ実験、中和滴定のグループ実験と滴定曲線の作成や濃度計算を行っていた。3年次でも塩化ナトリウム水溶液、ヨウ化カリウム水溶液あるいは硫酸銅水溶液の電気分解、金属イオンの定性分析（沈殿や錯イオン形成）、サリチル酸メチルの合成、銀鏡反応などのグループ実験を行っていた。豊山女子高校では1年次に中和滴定のグループ実験と濃度計算を行っていた。一方、豊山高校では観察・実験を実施していなかった。以上の調査結果から、高校間で授業内での観察・実験体験の時期や機会がそれぞれ異なることがわかった。

アンケートを実施した14単元について各高校における体験記憶率の平均を比較すると、率の高い順に明誠高校（36名）が $36.0 \pm 8.9\%$ 、豊山高校（39名）が $22.3 \pm 4.9\%$ 、豊山女子高校（14名）が $15.4 \pm 4.7\%$ となった。一元配置の分散分析の結果、3群の平均値は0.1%水準で有意差が認められた ($F(2,39) = 37.0, p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、各群の平均値の大小関係はすべて有意であった。アンケート直近において授業時にグループ実験や演示実験を実施した明誠高校の体験記憶率の平均値

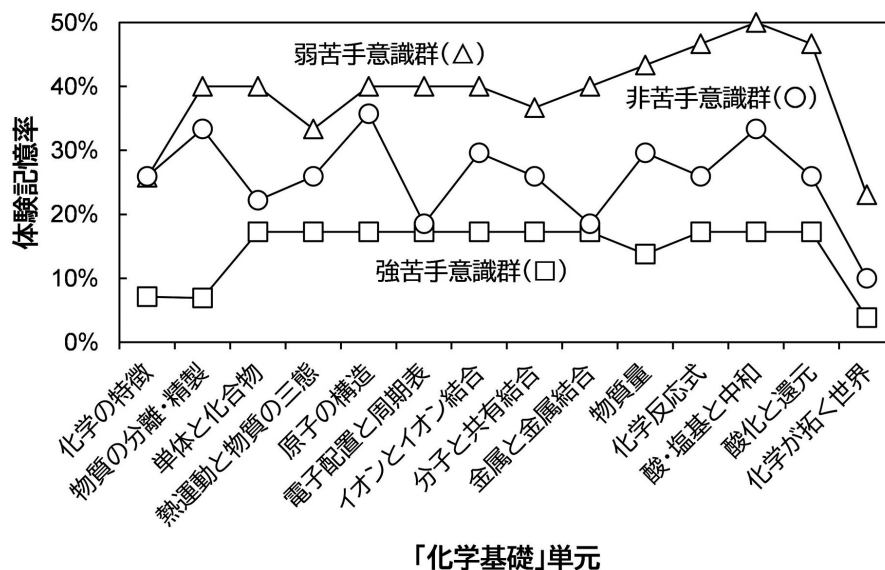


図2 「化学基礎」の各単元と体験記憶率

が最も高かったことから、直近の観察・実験体験のほうが記憶に残りやすかったと推測される。しかしながら、想定していた率よりも低く、グループ実験や演示実験において実際に実験操作に加わったり、興味を持った生徒は体験として記憶に残したが、実験に参加せずに興味を持てなかった生徒は記憶に留めなかったことが推測される。一方、授業時に実験をあまり実施できなかった豊山・豊山女子高校の体験記憶率は比較的lowかったことから、実際に体験した機会が少なく、体験していたとしても時間の経過した体験記憶は思い出しにくかったと考えられる。

次に、各高校における単元ごとの体験記憶率を検討した。図3に、高校の授業内で化学に関する観察や実験を直近で比較的多く体験する機会があった明誠高校の生徒（36名）について、単元ごとの体験記憶率を示す。

アンケートを実施した14単元について、強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群における体験記憶率の平均はそれぞれ $31.2 \pm 9.1\%$ 、 $41.3 \pm 12.2\%$ および $33.4 \pm 14.3\%$ となった。一元配置の分散分析の結果では3群の平均値に対して5%水準で有意差が認められなかった ($F(2,39) = 2.70, p = 0.080$) もの、弱苦手意識群が最も高く、強苦手意識群が最も低い傾向となった。各群の形状は図2と類似していたが、非苦手意識群の単元「原子の構造」については体験記憶率が比較的低くなった。これは、この単元では非苦手意識群において豊山高校および豊山女子高校における体験記憶率が比較的高かったことが原因である。全体（図中、×）の傾向を見ると、単元「化学反応式」「酸・塩基と中和」「酸化と還元」の体験記憶率は比較的高かった。これらの単元については化学反応、中和滴定、電気分解、銀鏡反応などに関する実験に対応する単元であり、回答者にとって特に実験と単元を関連づけしやすかったと考えられる。群ごとの傾向としては、強苦手意識群（図中、□）は標準偏差からもわかる通り単元間のバラツキが比較的小さく、観察・実験体験と内容を結び付けずに大まかに記憶していると考えられる。弱苦手意識群（図中、△）は、全体の傾向に最も近かった。一方、非苦手意識群は群ごとにバラツキが大きかった。調査した観察・実験内容から、比較的体験記憶率が低かった「電子配置の周期表」「金属と金属結合」は印象として実験と結び付けにくく、体験記憶率が高かった「物質の分離・精製」は金属イオンの定性分析と結び付けた可能性が考えられる。いずれにしても、非苦手意識群に属する生徒の多くは観察・実験体験に対応する単元と結び付けて回答してい

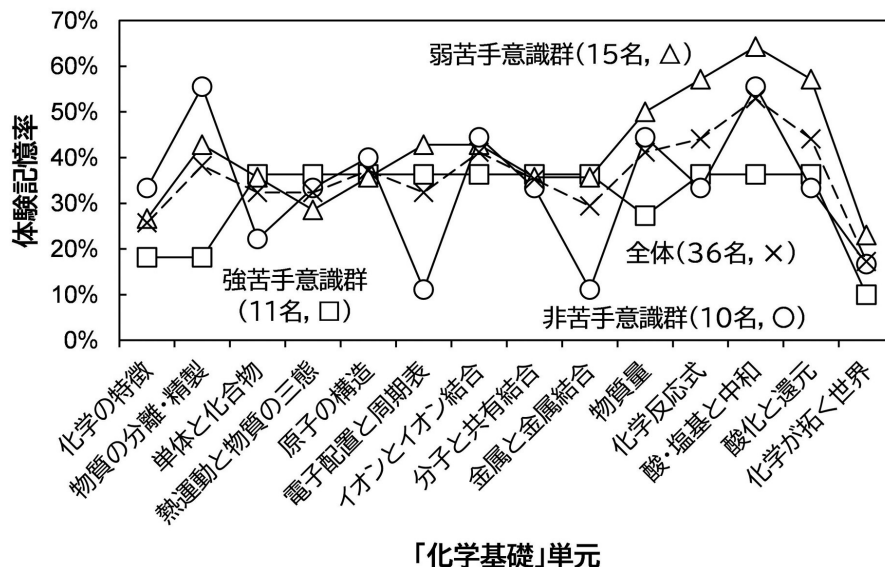


図3 「化学基礎」の各単元と体験記憶率 (明誠高校)

たと推測される。

続いて、高校の授業内で化学に関する観察や実験を体験する機会のなかった豊山高校の生徒（39名）について、単元ごとの体験記憶率を検討した。アンケートを実施した14単元について、強苦手意識群（16名）、弱苦手意識群（10名）および非苦手意識群（13名）における体験記憶率の平均はそれぞれ $4.9 \pm 2.7\%$ 、 $49.2 \pm 7.6\%$ および $23.2 \pm 6.7\%$ となった。一元配置の分散分析を行った結果、3群の平均値に対して0.1%水準で有意差が認められた ($F(2,39) = 190.0, p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、平均値の大小関係は有意であった。明誠高校（図3）と比較して単元ごとの体験記憶率のバラツキが小さく、強苦手意識群、非苦手意識群については「化学が拓く世界」以外の単元はほぼ同率であった。弱苦手意識群においては単元「単体と化合物」「原子と構造」の体験記憶率がともに60.0%とやや高かったが、その他、「化学が拓く世界」以外の単元ではほぼ同率であった。この結果は、非苦手意識群の回答者においても過去の化学に関する観察や経験を思い出したとき、記憶が曖昧なために多くの単元に「実施した」と解答していることが考えられる。また、群間の大小関係は変わらないものの、その平均値差が大きかった。強苦手意識群の回答者は化学に関する観察・実験体験を記憶に留めにくく、体験記憶率が低かったと考えられるが、弱苦手意識群の体験記憶率が高かった理由は今後、検討する必要がある。

最後に、高校の授業内で1年次に中和滴定を体験する機会のあった豊山女子高校の生徒（14名）について、単元ごとの体験記憶率を検討した。強苦手意識群（2名）、弱苦手意識群および非苦手意識群（ともに6名）における体験記憶率の平均はそれぞれ $0.0 \pm 0.0\%$ 、 $16.7 \pm 6.5\%$ および $19.3 \pm 8.9\%$ であった。各群とも豊山高校と同様に多くの単元は同じ体験記憶率であったが、弱苦手意識群では「金属と金属結合」（33.3%）、非苦手意識群では「原子の構造」（50.0%）がそれぞれ比較的高い記憶率であった。1年次に体験した中和滴定に関連付けしやすと考えられる単元「酸・塩基と中和」の記憶率は特に高くなかった。人数は少ないが一元配置の分散分析を行ったところ、3群の平均値に対して0.1%水準で有意差が認められた ($F(2,39) = 37.8, p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、弱苦手意識群と非苦手意識群間では5%水準で有意差が認められなかったが、弱苦手意識群と非苦手意識群それぞれに対して、強苦手意識群は有意に低かった。

これまでの内容は苦手意識から観察・実験体験の記憶を検討したものであるが、逆に、観察・実験体験の記憶の有無から強い苦手意識を持つ回答者の割合を検討した。全回答者（89名）のうち、質問2において何らかの単元で「実施した」と回答した38名の中で強苦手意識群に属した回答者は5名（13.2%）だった。一方、「実施した」と回答した単元の全く無かった51名のうち、強苦手意識群に属した回答者は24名（48.0%）だった。

以上の結果から、観察や実験体験が無いが、体験する環境にあっても記憶に留めにくいことで、苦手意識が助長されてしまう可能性があると考えられる。

2.4 単元ごとの苦手意識

質問3の回答について、各群に所属する回答者のデータから14単元の各選択肢（⑤～①）の回答数をそれぞれ抽出し、以下の式により各群の単元ごとの苦手意識ポイント（ x' ）を算出した。

$$x' = \{(\text{⑤の回答数} \times 2 + \text{④の回答数}) - (\text{②の回答数} + \text{①の回答数} \times 2)\} / (\text{各群の人数} - \text{①の回答数})$$

各群の単元ごとの苦手意識ポイントを図5に示す。参考として、高校1年生を対象とした既報（上坂ら、2021）の調査結果（男女計40名）も併載した。

本研究における強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群の苦手意識ポイント平均は、それぞれ

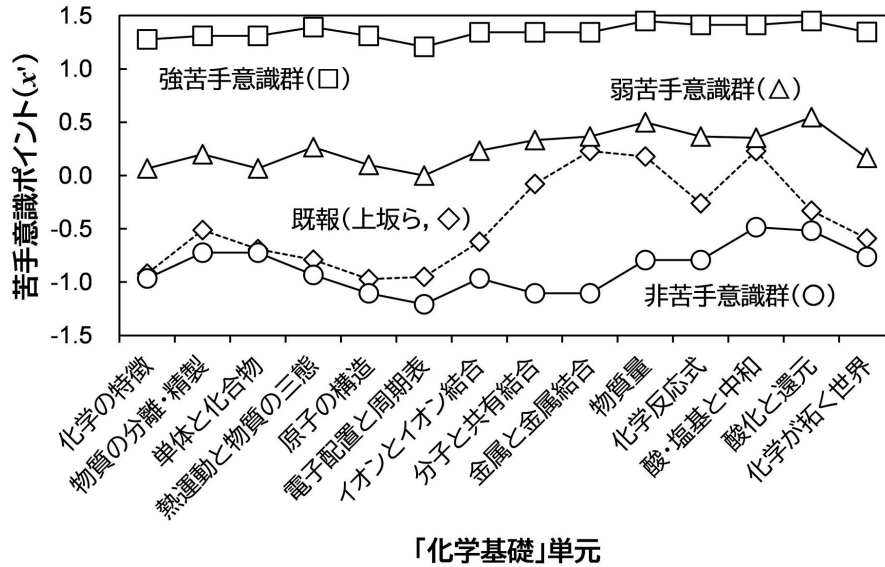


図4 「化学基礎」各単元の苦手意識ポイント

1.35 ± 0.07, 0.25 ± 0.17 および - 0.87 ± 0.22 となった。3群の平均値について一元配置の分散分析の結果、3群の平均値は0.1%水準で有意差が認められた ($F(2,39) = 636.1, p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、各群の平均値の大小関係はすべて有意であった。苦手意識が強くなるにつれてバラツキ(標準偏差)が小さくなったことから、苦手意識の強い生徒は特定の単元に対して苦手意識を持っているのではなく、全体に対して苦手意識を持っていることが示唆された。その中でも「物質量」「化学反応式」「酸・塩基と中和」「酸化と還元」については強苦手意識群、弱苦手意識群ともポイントが比較的高く、苦手意識が強いことが推察された。非苦手意識群については「酸・塩基と中和」「酸化と還元」についてのポイントが比較的高く、この2つの単元については高校生共通で苦手意識が高い内容であることが示唆された。上坂らの報告(2021)は高校1年生を対象とした結果であるが、本研究において非苦手意識群と弱苦手意識群の中間に位置していた。全体の傾向は非苦手意識群に似ており、特に、「物質量」「酸・塩基と中和」に関して比較的苦手意識が高い傾向は本研究での結果と類似していた。

2.5 苦手意識と探究心

質問4は化学に対する探究心に関する質問である。探究心を定量的に取り扱うために、苦手意識(質問3)と同様、選択肢⑤, ④, ③, ②および①に対して+2, +1, 0, -1およびおおよび-ポイントを割り当てた。各群の単元ごとの探究心ポイント(y)を以下の式により算出した。

$$y = \{(\text{⑤の回答数} \times 2 + \text{④の回答数}) - (\text{②の回答数} + \text{①の回答数} \times 2)\} / (\text{各群の人数} - \text{①の回答数})$$

図6に単元ごとの探究心ポイントを示す。図5と同様に既報(上坂ら, 2021)の調査結果を併載した。強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群の探究心ポイント平均はそれぞれ - 0.04 ± 0.05, 0.15 ± 0.09 および 0.66 ± 0.15 となった。3群の平均値について一元配置の分散分析を行った結果、0.1%水準で有意差が認められた ($F(2,39) = 173.2, p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較により、各群の平均値の大小関係は有意であった。探究心については、本研究の苦手意識群間で比較すると苦手意識が弱いほど強くな

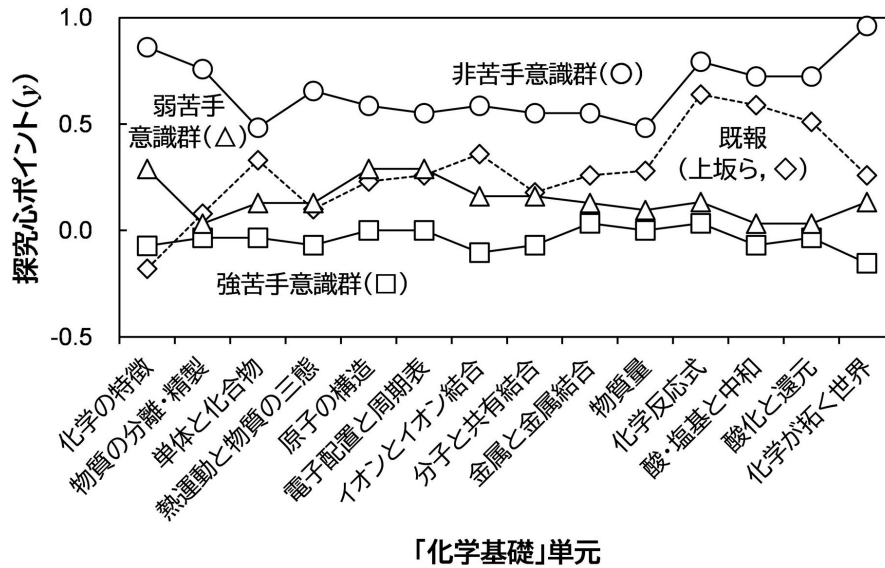


図5 「化学基礎」各単元の探究心ポイント

る傾向があることが推察された。

苦手意識と探究心との相関をさらに詳しく検討するために、既報（上坂ら，2021）を含めた単元ごとの苦手意識ポイント（ x ）と探究心ポイント（ y ）を2次元的にプロットした結果を図6に示す。

図6からも苦手意識が弱くなるにつれて探究心が強くなる傾向があることがわかる。既報（上坂ら，2021）を含む4つの群の平均値は二次関数的に強い相関が認められた（ $y = 0.159x^2 - 0.3682x + 0.1778$, $R^2 = 0.9539$ ）ことから、この傾向は学習環境や学力などに依らず共通の傾向である可能性がある。各群内における14単元の一次関数的な相関に着目すると、強苦手意識群（図中、□）は苦手意識、探究心ポイントともバラツキが小さいが、弱苦手意識群（図中、△）は苦手意識ポイントのバラツキが大きくなり、探究

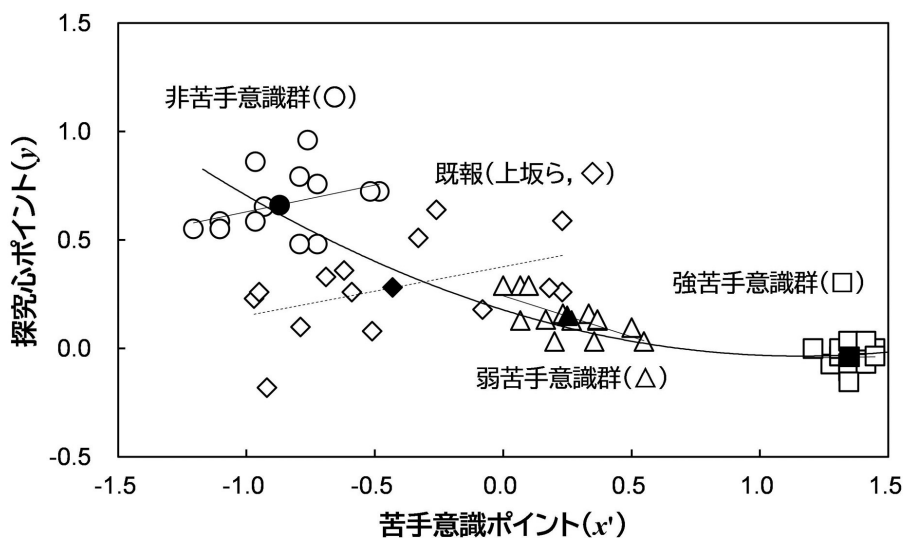


図6 苦手意識ポイントと探究心ポイントとの相関（中塗り記号は平均値を示す。）

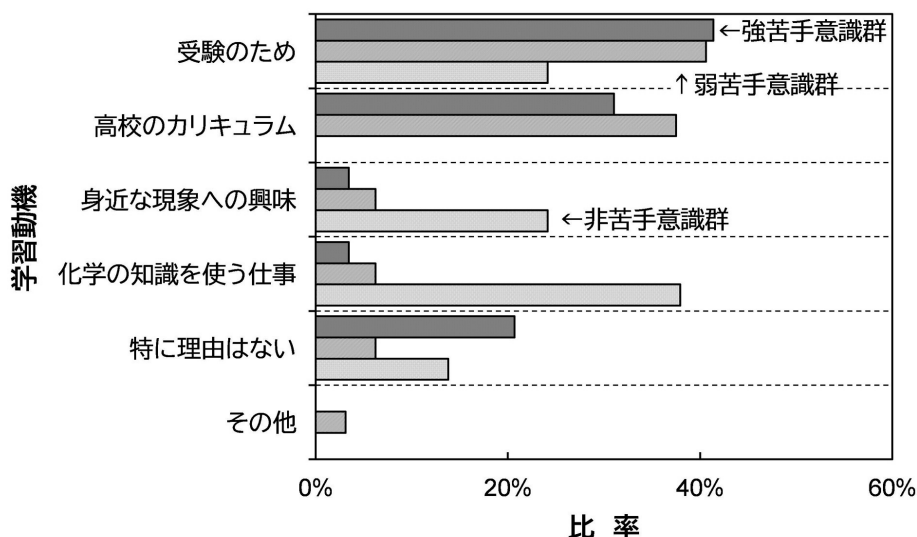


図7 苦手意識群ごとの学習動機

心に対して負の相関 ($y = -0.3771x' + 0.2419$, $R^2 = 0.4839$) があった。一方、非苦手意識群 (図中, ○) では探求心ポイントのバラツキも大きくなり、苦手意識に対して正の弱い相関 ($y = 0.2463x' + 0.8765$, $R^2 = 0.1404$) になった。1年生の比較的成績の良好な生徒が集められた選抜クラスで実施された上坂らのデータ (2021) も正の弱い相関 ($y = 0.2262x' + 0.3766$, $R^2 = 0.2161$) であったことから、個々の単元についての苦手意識と探究心との相関については苦手意識の強さにより異なることが示唆された。

2.6 苦手意識と学習動機

質問5は化学に対する学習動機についての質問である。苦手意識群ごとに学習動機の比率を図7にまとめた。

検討の結果、強・弱苦手意識群では「受験のため」「高校のカリキュラムで履修しなければいけないから」と受動的な学習動機の比率が高かった。一方、非苦手意識群は「身近な現象への興味」「将来、化学の知識を使う仕事をした」と能動的かつ未来志向な学習動機の比率が高いことがわかった。「受験のため」「高校のカリキュラムで履修」の学習動機は大学進学後に無くなることから、これらの学習動機を有する高校生は大学進学後に目標を失う可能性がある。この結果から、高校時に苦手意識を改善することは大学進学後の化学に対するモチベーションを保ち、化学と将来像を繋げるのに非常に重要であることが示唆された。

むすびに

以上、日本大学付属高校3校の2, 3年生に対してアンケート調査を行い、化学に対する苦手意識と好き嫌い、観察・実験の体験記憶、探究心あるいは学習動機との関連性について報告した。高校での化学に対する苦手意識の改善は化学が好きになる、もっと化学のことを知りたくなる土台となり、将来的に化学的知識を要する研究者、技術者を醸成するために重要であると考え。この改善には化学に対する理解を深めることのできる質の高い観察・実験の体験が必要である。今後、大学の導入教育で教育効果のあった教材や授業法

を各付属高校で試行することを予定している。このような試みにより、化学に対する苦手意識が改善され、化学が楽しいと思えるような生徒が少しでも増えることを期待する。

謝 辞

本研究は令和4年度日本大学学術研究助成金（高校教員研究（共同研究））「化が苦（く）」を「化楽（がく）」へ「化学嫌いをなくす高大連携研究と実践」の一環として行われました。また、本論文でのアンケートには日本大学明誠高等学校3年生、日大豊山高等学校2年生および日大豊山女子高等学校3年生の皆様にご協力いただきました。関係者各位にこの場を借りまして深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

上坂祐大・隅田 学・池田哲也（2021）, 「高校生の化学に関する苦手意識の実態と観察・実験が及ぼす影響」『日本科学教育学会研究会研究報告』第35巻6号, 35-38ページ。

野口優志・山平多恵子（2020）, 「神奈川県内における化学に対する高校生への意識調査と考察」『関東学院大学理工／建築・環境学会研究報告』第63巻, 81-87ページ。

小野博史・山田洋一（2017）, 「高校生の化学に対する意識調査」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第3号, 139-146ページ。

研究論文

高校1年生男子の化学に対する苦手意識と文理志望, 好き嫌い, 観察・実験体験の記憶, 探究心および学習動機との関連性

岡部 悠希¹⁾, 多胡 伸博¹⁾, 市川 隼人²⁾, 岡田 昌樹²⁾, 中釜 達朗*²⁾, 藤井 孝宜²⁾

¹⁾日本大学豊山高等学校, ²⁾日本大学生産工学部

The Relationship between Difficulty with Chemistry for First-year High School Male Students and Their Aspiration to Humanities or Science, Likes and Dislikes, the Memory of Observation and Experimental Experiences, Inquisitiveness or Learning Motivation for Chemistry

Yuuki OKABE¹⁾, Nobuhiro TAGO¹⁾, Hayato ICHIKAWA²⁾, Masaki OKADA²⁾, Tatsuro NAKAGAMA²⁾, Takayoshi FUJII²⁾

¹⁾Nihon University Buzan Senior High School, ²⁾College of Industrial Technology, Nihon University

We examined the relationship between difficulty with chemistry for first-year high school male students and their aspiration to humanities or science, likes and dislikes, the memory of observation and experimental experiences, inquisitiveness or learning motivation for chemistry. We conducted a questionnaire survey of the students and divided the 79 students who responded into three groups: those with a strong difficulty, a weak difficulty and no difficulty with chemistry. The results of the study showed that the group with less difficulty is more likely to aspire to science, and the percentage of students who like chemistry is higher. The results also suggest that the students' difficulty of retaining observation and experimental memory of chemistry may contribute to the difficulty with chemistry. Furthermore, it was found that students with less difficulty are more likely to have an inquisitive mind toward chemistry, and that their motivation for learning chemistry is more positive and future-oriented.

キーワード：高校1年生男子, 化学に対する苦手意識, 文理志望, 探究心, 学習動機

Keywords:

First-year High School Male Students, Difficulty with Chemistry, Aspiration to Humanities or Science, Inquisitiveness, Learning Motivation

はじめに

高校1年生は理系・文系の進路選択において非常に重要な時期である。国立教育政策研究所が2012年に行った「理系文系進路選択に関わる意識調査—学校属性別集計結果の概要—」によれば、多くの高校が理系・文系のコース選択を2年次4月に行っている。文理選択は、大学進学時に選択する学部やコース、あるいは卒業後の方向性を実質的に決めてしまう場合が多い。この文理選択の要因についてはいくつかの報告例がある。

*E-mail: nakagama.tatsurou@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年1月20日 受理：2023年4月8日

野津田ら（2015）は、大学1年生536名を対象に文系理系学生の特徴を分析するためのアンケート調査を行っている。その結果、理系・文系ともに「科目の嗜好」を選択理由とする学生の割合が最も多く、「科目の嗜好」を理由とする文系学生の多くが「科目が不得意・嫌い」という消極的な理由を文理選択の理由だとしている。したがって、理系科目が得意・好きである学生を増やすことで、理系に進む学生数に好影響を及ぼすと報告している。同調査で、理科を不得意・嫌いになった時期は小学校では19%と比較的少ないが、高校では51%とかなり多くなっている。この要因を科学的な概念や思考力といったより抽象的な内容が入ってくるためだとしている。花野木ら（2017）も、高校1,2年生240名を対象に文理選択の時期と要因についてアンケート調査を行っている。文理選択の時期については中学校3年生から高校1年生の割合が多かった。一方、文理選択の理由について文系・理系とも「教科の得意・不得意」が半数を超えて最も多く、苦手としている教科については、文系コース選択者で数学・理科が苦手という傾向が非常に強いとしている。

以上の報告から、高校1年次に履修する「化学基礎」で「化学が得意・好き」になることが将来、大学の化学系学科に進学する、あるいは化学に携わる研究者や技術者を増やそうとする立場からは非常に重要になってくると考えた。「化学が不得意・嫌い」を「化学が得意・好き」にするためには、高校1年生がどの内容に苦手意識を持っているかを把握することが必要となる。上坂ら（2021）は、愛媛県内にある県立高校の普通科に所属する1年生40名（男性19名、女性21名）を対象に苦手意識の実態把握と観察・実験が及ぼす影響についてアンケート調査を行っている。その結果、各単元における苦手意識について「金属と金属結合」、「物質」および「酸・塩基と中和」の単元で苦手意識を感じている生徒が多かった。観察・実験の経験が常に苦手意識の解消に結びつくわけではないが、「物質」の単元については、観察・実験を「実施した」と回答した生徒の方が「覚えていない・実施していない」と回答した生徒よりも有意に苦手意識が高かったと報告している。

本論文では付属高校に通う高校1年生男子を対象に、化学に対する苦手意識が文理志望、好き嫌い、観察・実験の体験記憶、探究心および学習動機にどのように関連しているかについて調査、分析した結果を報告する。

1 アンケート方法

アンケートは、日本大学豊山高等学校の1年生（男子79名）に対して化学基礎の履修が修了した2022年11月に実施した。実施に際してはGoogle Formsを使用した。なお、このアンケート調査は付属高校の教員と日本大学生産工学部応用分子化学科教員が共同して取り組む化学の授業設計や教材開発のための情報収集を目的とすること、回答の内容は成績とは無関係なこと、対外的に調査結果を公開する場合には個人を特定できない完全匿名化処理を行った統計データとすることを明記した。問題文は以下のとおりである。過去の調査例と比較できるように質問3～5の問題文、単元および選択肢は既報（上坂ら、2021）の調査と同様にした。質問6は化学に対する学習動機を問う質問であり、本研究にて質問および選択肢を作成した。

【質問文・選択肢】

化学が好きな人も嫌いな人も、得意な人も苦手な人も、正直に回答してください。

（質問1、ラジオボタン選択式）あなたは文系と理系、どちらを専攻したいと思っていますか。

〔選択肢〕○理系 ○文系 ○まだ決めていない

（質問2、ラジオボタン選択式）化学は好きですか？ どちらかといえば好きという場合は「好き」に、どちらかといえば嫌いという場合は「嫌い」を選択してください。

[選択肢] ○好き ○嫌い

(質問3, グリッド選択式) 化学の次の各单元について, これまでに観察や実験を行ったことがありますか?

[单元] 化学の特徴, 物質の分離・精製, 単体と化合物, 熱運動と物質の三態, 原子の構造, 電子配置と周期表, イオンとイオン結合, 分子と共有結合, 金属と金属結合, 物質量, 化学反応式, 酸・塩基と中和, 酸化と還元, 化学が拓く世界

[選択肢] ③実施した ②実施していない ①覚えていない ④まだ学校で習っていない单元

(質問4, グリッド選択式) 化学の次の各单元について, 苦手意識を感じますか?

[单元] 質問3と同じ

[選択肢] ⑤強く感じる ④感じる ③どちらともいえない ②感じない ①全く感じない ④まだ学校で習っていない单元

(質問5, グリッド選択式) 化学の次の各单元について, 深く学びたいと思いますか?

[单元] 質問3と同じ

[選択肢] ⑤強く思う ④思う ③どちらともいえない ②思わない ①全く思わない ④まだ学校で習っていない单元

(質問6, ラジオボタン選択式) あなたにとって化学を勉強する理由として最も近いものを一つ選んでください。

[選択肢] ○受験のため ○高校のカリキュラムで履修しなければいけないから ○身近な現象への興味
○将来, 化学の知識を使う仕事をしたい ○特に理由はない ○その他

2 結果および考察

2.1 苦手意識群の設定と分類

苦手意識を定量的に取り扱うために, 質問4の選択肢⑤, ④, ③, ②および①に対して+2, +1, 0, -1 およびおよび-2ポイントを割り当てた。14单元の回答をもとに以下の式により各回答者の苦手意識ポイント(x)を算出した。

$$x = \{(\text{⑤の回答数} \times 2 + \text{④の回答数}) - (\text{②の回答数} + \text{①の回答数} \times 2)\} / (\text{单元数} 14 - \text{①の回答数})$$

x は $-2 \leq x \leq 2$ の値となる。 $0 < x$ の生徒は化学基礎の内容に対して苦手意識を有し, $x < 0$ の生徒は苦手意識を持たないと判断される。計79名の生徒からの回答に対して算出したところ, $0 < x$ の生徒は46名, $x = 0$ の生徒は9名, $x < 0$ の生徒は24名であった。この結果から, 化学に苦手意識を有する生徒は6割ほどであると推察される。次に, 算出した x 値から各群ができるだけ同人数となるように回答者を3つの群にそれぞれ分割した。具体的には, $1.0 \leq x \leq 2.0$ の群(26名)を強苦手意識群, $0.0 \leq x < 1.0$ の群(29名)を弱苦手意識群, $-2.0 \leq x < 0.0$ の群(24名)を非苦手意識群とした。 x の平均値(AV)は全回答者で 0.35 ± 1.04 であり, 全体としてもやや苦手意識を持っていることが伺える値であった。各群のAVは 1.48 ± 0.44 (強苦手意識群), 0.34 ± 0.32 (弱苦手意識群) および -0.88 ± 0.56 (非苦手意識群)となり, 値の差はほぼ同じであった。

2.2 苦手意識と文理志望

質問1の回答から得られた、全回答者と各苦手意識群における理系・文系志望の比率を図1に示す。

全体では理系志望が37名(46.8%)、文系志望が38名(48.1%)、未定が4名(5.1%)と文理志望はほぼ同数となった。しかしながら、苦手意識群別に見てみると非苦手意識群が理系志望18名(75.0%)だったのに対して、弱苦手意識群が13名(44.8%)、強苦手意識群が6名(23.1%)と苦手意識が強くなるにつれて理系志望率が低下する結果となった。この結果は、「得意・不得意」が理系志望者数に影響を与えるとするこれまでの報告(野津田ら, 2015, 花野木ら, 2017)と矛盾しない内容であり、苦手意識の改善が理系を志望する生徒を増やすことにつながると推測される。

2.3 苦手意識と「好き嫌い」

質問2の回答結果から得られた、全回答者と各苦手意識群における「化学好き・嫌い」の比率を図2に示す。全回答者では「化学好き」が37名(46.8%)、「化学嫌い」が42名(53.2%)と「化学嫌い」がやや上回った。また、「化学好き」が強苦手意識群では2名(7.7%)、弱苦手意識群では13名(44.8%)、非苦手意識群では22名(91.7%)だったことから、苦手意識が弱く(強く)なるほど「化学好き(嫌い)」の割合が高くなる

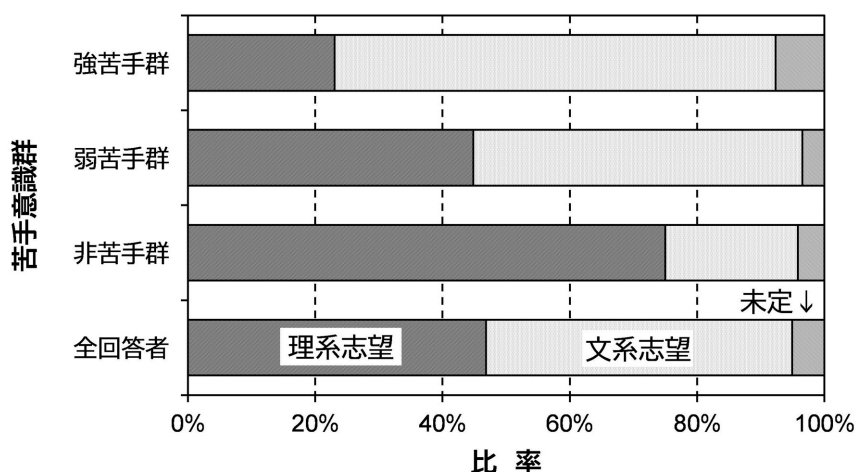


図1 各苦手意識群における理系・文系志望の比率

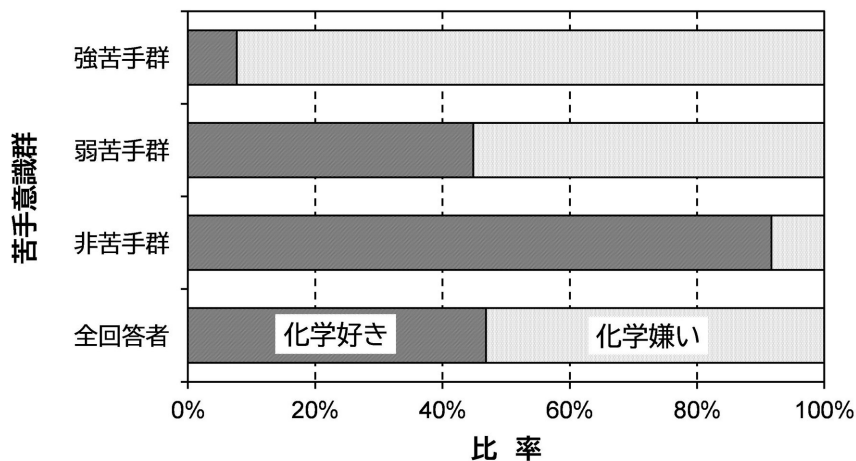


図2 各苦手意識群における「化学好き・嫌い」の比率

なることがわかった。アンケート実施が化学基礎の終了直後だったことから、授業の理解度に対する印象が直接的に「好き・嫌い」に影響したものと考えられる。文理志望と併せて考えると、強苦手意識群の文系志望者18名のうち、「化学嫌い」の回答は17名(94.4%)だった。一方、非苦手意識群の理系志望者18名のうち、「化学好き」の回答は17名(94.4%)であった。この結果からも、高校1年生においては苦手意識の改善が理系志望や「化学好き」を増加させる重要な要因であると推測される。

2.4 苦手意識と観察・実験体験の記憶

質問3は化学に関する観察や実験体験に関する質問である。アンケートを行った生徒はコロナ禍の影響で高校では授業内において観察や実験を行っていない。したがって、アンケートにおいて「実施した」を選択した生徒は中学校以前の授業、あるいは授業外などでの観察や実験体験を記憶していたと考えられる。この質問の回答について、苦手意識群ごとに以下の式により各単元における観察・実験体験の体験記憶率を算出した。

$$\text{各群の単元ごとの体験記憶率 (\%)} = \frac{\text{選択肢③の回答数}}{\text{(各群の人数 - 選択肢①の回答数)}}$$

単元ごとの体験記憶率を図3に示す。

アンケートを実施した14単元について、強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群における体験記憶率の平均はそれぞれ $17.5 \pm 3.3\%$, $22.4 \pm 9.2\%$ および $20.7 \pm 7.8\%$ となった。一元配置の分散分析の結果、3群の平均値は5%水準で有意差が認められなかった ($F(2,39) = 1.67$, $p = 0.20$)。しかしながら、「化学が拓く世界」については観察や実験が困難な単元であるため、これらの単元を除き、比較的観察や実験が実施しやすい13単元についても検討した。強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群における体験記憶率の平均はそれぞれ $18.3 \pm 1.5\%$, $24.1 \pm 6.8\%$ および $21.8 \pm 6.7\%$ となり、一元配置の分散分析では3群の平均値について5%水準で有意差が認められた ($F(2,36) = 3.57$, $p = 0.039$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、強苦手意識群の平均値は弱苦手意識群の平均値より5%水準で有意に低かった。

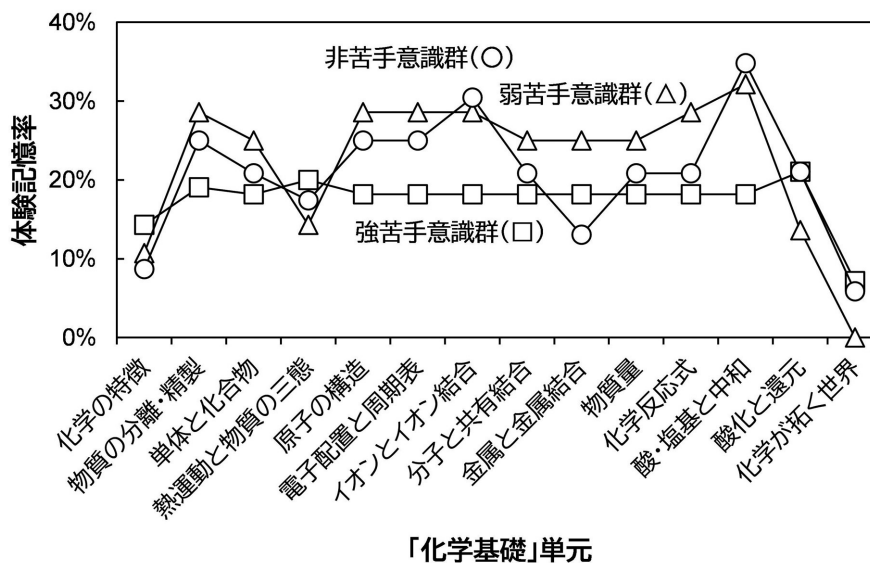


図3 「化学基礎」の各単元と体験記憶率

これまでの内容は苦手意識から観察・実験体験の記憶を検討したものであるが、逆に、観察・実験体験の記憶の有無から強い苦手意識を持つ回答者の割合を検討した。全回答者（79名）のうち、質問3において何らかの単元で「実施した」と回答した24名の中で強苦手意識群に属した回答者は6名（25.0%）だった。一方、「実施した」と回答した単元の全く無かった55名のうち、強苦手意識群に属した回答者は20名（36.4%）だった。

以上の結果から、観察や実験体験が無いが、体験する環境にあっても記憶に留めにくいことで、苦手意識が助長されてしまう可能性があると考えられる。

2.5 単元ごとの苦手意識

質問4の回答について、各群に所属する回答者のデータから14単元の各選択肢（⑤～①）の回答数をそれぞれ抽出し、以下の式により各群の単元ごとの苦手意識ポイント（ x' ）を算出した。

$$x' = \{(\text{⑤の回答数} \times 2 + \text{④の回答数}) - (\text{②の回答数} + \text{①の回答数} \times 2)\} / (\text{各群の人数} - \text{①の回答数})$$

各群の単元ごとの苦手意識ポイントを図4に示す。参考として、1年生男子（19名）を対象とした既報（上坂ら，2021）の調査結果も併載した。

アンケートを実施した14単元について、強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群における苦手意識ポイントの平均は、それぞれ 1.49 ± 0.15 、 0.32 ± 0.23 および -0.86 ± 0.12 となった。3群の平均値について一元配置の分散分析の結果、3群の平均値は0.1%水準で有意差が認められた ($F(2,39) = 625.4$, $p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、各群の平均値の大小関係はすべて有意であった。各群とも単元ごとにそれほど大きなポイント差は見られなかったが、その中でも「イオンとイオン結合」「物質量」「酸・塩基と中和」については強苦手意識群、弱苦手意識群ともポイントが比較的高く、比較的苦手意識が強いことが推察された。非苦手意識群については「化学の特徴」「イオンとイオン結合」「金属と金属結合」「化学が拓く世界」についてのポイントが比較的高く、「イオンとイオン結合」については回答

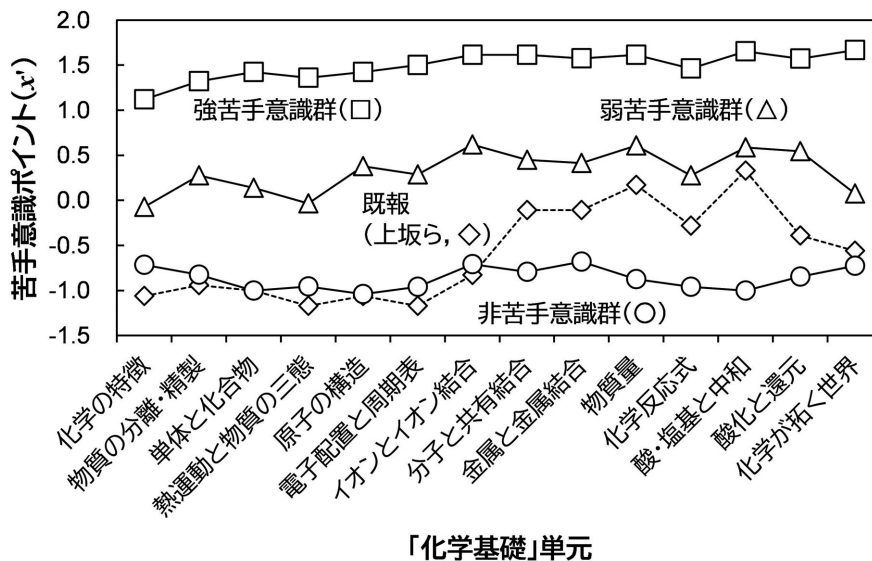


図4 「化学基礎」各単元の苦手意識ポイント

した1年生共通で苦手意識が高い内容であることが示唆された。上坂らの報告(2021)は、比較的成績の良好な生徒が集められた1年生選抜クラスで実施された男子生徒の結果である。苦手意識の高い単元は本研究の弱苦手意識群に類似しており、特に、「物質量」「酸・塩基と中和」に関しては共通の苦手とする単元であると考えられた。

2.6 苦手意識と探究心

質問5は化学に対する探究心に関する質問である。探究心を定量的に取り扱うために、苦手意識(質問3)と同様、選択肢⑤、④、③、②および①に対して+2、+1、0、-1および-2ポイントを割り当てた。各群の単元ごとの探究心ポイント(y)を以下の式により算出した。

$$y = \{(\text{⑤の回答数} \times 2 + \text{④の回答数}) - (\text{②の回答数} + \text{①の回答数} \times 2)\} / (\text{各群の人数} - \text{①の回答数})$$

図5に単元ごとの探究心ポイントを示す。図4と同様に既報(上坂ら, 2021)の調査結果を併載した。

強苦手意識群、弱苦手意識群および非苦手意識群の探究心ポイント平均はそれぞれ -0.59 ± 0.03 、 0.07 ± 0.10 および 0.48 ± 0.15 となり、苦手意識が弱いほど探究心が強くなる傾向があった。3群の平均値について一元配置の分散分析を行った結果、0.1%水準で有意差が認められた($F(2,39) = 348.9$, $p < 0.001$)。TukeyのHSD法による多重比較により、各群の平均値の大小関係は有意であった。非苦手意識群では特に「原子の構造」「物質量」「化学反応式」「酸・塩基と中和」のポイントが高く、後3者は既報(上坂ら, 2021)とポイントが類似していた。

苦手意識と探究心との相関をさらに詳しく検討するために、既報(上坂ら, 2022)を含めた単元ごとの苦手意識ポイント(x)と探究心ポイント(y)を2次的にプロットした結果を図6に示す。全体としては苦手意識が弱くなるにつれて探究心が強くなる傾向があることがわかる。既報(上坂ら, 2021)を含む4つの群の平均値は二次関数的に強い相関が認められた($y = -0.0872x^2 - 0.3833x + 0.1795$, $R^2 = 0.9932$)ことから、この傾向は学習環境や学力などに依らず共通の傾向である可能性がある。また、各苦手意識群にお

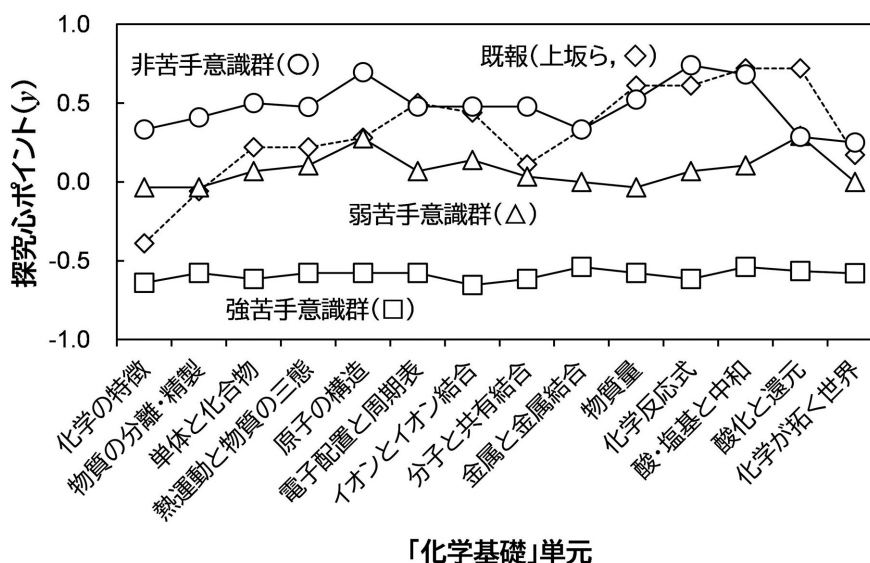


図5 「化学基礎」各単元の探究心ポイント

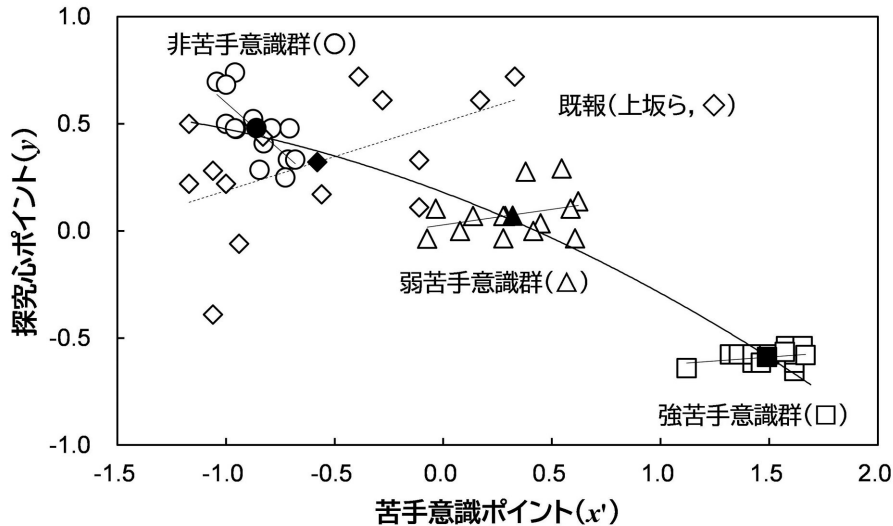


図6 苦手意識ポイントと探究心ポイントとの相関（中塗り記号は平均値を示す。）

いては14単元の探究心ポイントの標準偏差からも、苦手意識が弱くなるにつれて探究心ポイントのバラツキが大きくなり、探求しようとする内容に差が出てくることが推察された。

各群内における14単元の一次関数的な相関に着目すると、強苦手意識群（図中、□）では $y = 0.0755x' - 0.7018$ ($R^2 = 0.1154$)、弱苦手意識群（図中、△）では $y = 0.1451x' + 0.0278$ ($R^2 = 0.1039$)、非苦手意識群（図中、○）では $y = -0.8967x' - 0.2982$ ($R^2 = 0.5456$) となった。非苦手意識群は相関が比較的強く、単元間でも苦手意識が弱いほど探究心が強くなる傾向が見られた。一方、既報（上坂ら、2021）の平均値は非苦手意識群の平均値に比較的近いが、14単元の相関（図中、◇）は $y = 0.3183x' + 0.5060$ ($R^2 = 0.2776$) であり、相関は比較的弱いものの、苦手意識が強いほど探究心が強い傾向が見られた。以上の結果から、個々の単元についての苦手意識と探究心との相関については学習環境や学力などにより異なることが示唆された。

2.7 苦手意識と学習動機

質問6は化学に対する学習動機に関する質問である。苦手意識群ごとに学習動機の比率を図7にまとめた。強苦手意識群では「高校のカリキュラムで履修しなければいけないから」「特に理由はない」と受動的な学習動機の比率が高かった。弱苦手意識群ではこれらの比率が低く、「受験のため」「身近な現象への興味」と能動的な学習動機の比率が高かった。一方、非苦手意識群では受動的な学習動機の比率がさらに低くなり、「将来、化学の知識を使う仕事をしたい」の比率が高くなった。この結果から、化学に対する苦手意識を改善するような授業や指導などを行うことによって、生徒の化学に対する学習動機が能動的かつ将来を見据えたものに変化する可能性があると考えられる。

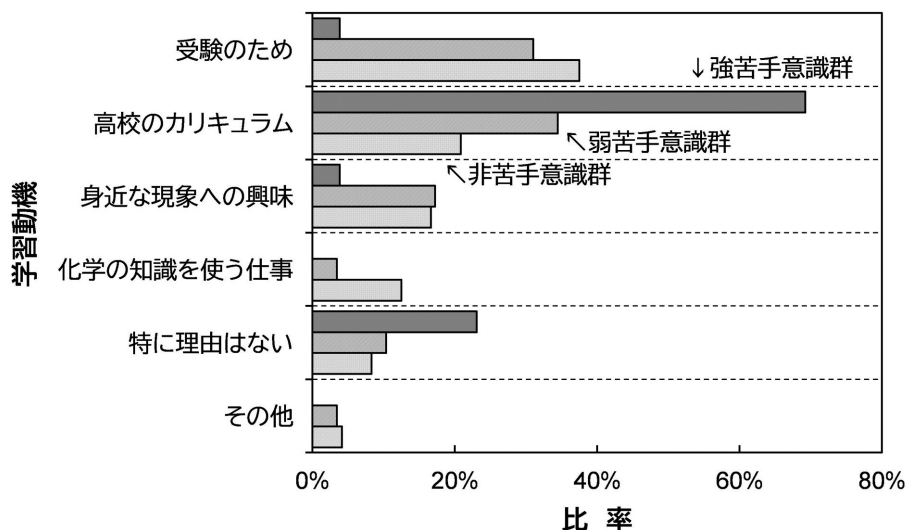


図7 苦手意識群ごとの学習動機

むすびに

以上、付属高校に通う1年生男子に対してアンケート調査を行い、化学に対する苦手意識と文理選択、好き嫌い、観察・実験の体験記憶、探究心あるいは学習動機との関連性について報告した。高校1年次の化学に対する苦手意識の改善が「化学好き」で理系志望の生徒を増やし、化学に対する探究心を強くして将来、化学に関わる仕事につきたいと思う生徒が増えることにつながることを示唆した。今後、共学校や女子校でのアンケートを実施し、苦手意識を改善できるような授業や取り組みを展開することにより、化学が楽しいと思えるような生徒が少しでも増えることを期待する。

謝 辞

本研究は令和4年度日本大学学術研究助成金（高校教員研究（共同研究））「〔化が苦（く）〕を〔化楽（がく）〕へ ―化学嫌いをなくす高大連携研究と実践―」の一環として行われました。また、本論文でのアンケートには日大豊山高等学校1年生の皆様にご協力いただきました。関係者各位にこの場を借りまして深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

花野木政信・磯崎哲夫・林 武広 (2017), 「大学進学を目指す高校生の文系・理系コース選択の時期と要因」『日本教科教育学会誌』第40巻1号, 85-93 ページ。

上坂祐大・隅田 学・池田哲也 (2021), 「高校生の化学に関する苦手意識の実態と観察・実験が及ぼす影響」『日本科学教育学会研究会研究報告』第35巻6号, 35-38 ページ。

国立教育政策研究所 (2012), 「理系文系進路選択に関わる意識調査—学校属性別集計結果の概要—」, 21 ページ。

野津田雄太・高橋健一・稲葉通将 (2015), 「大学生アンケートからの文系理系学生の特徴に関する分析」『情報処理学会論文誌 教育とコンピュータ』第1巻4号, 83-92 ページ。

研究論文

事前ノート作成による簡易反転授業の実践 —コロナ禍の経験を活かした微分積分学の授業改善—

間田 潤*

日本大学生産工学部

Implementing simple flipped classrooms with pre-note-taking: Improving teaching of differential and integral calculus with the experience during the COVID-19 pandemic

Jun MADA

College of Industrial Technology, Nihon University

To reduce the burden on students in online lessons, I told them to prepare lecture notes before participating in my simultaneous interactive lessons during the COVID-19 pandemic. As a result, prior learning was encouraged, and class satisfaction was increased. Therefore, I introduced the method of having students take lecture notes before class in face-to-face lessons as well, and spared the time which had been used for writing on the board for exercises and active learning practices. In this paper, I discuss the effectiveness of a simplified flipped classroom with the pre-note-taking activity.

キーワード：反転授業, 事前学習, アクティブラーニング, 満足度

Keywords:

Flipped classroom, Prior learning, Active learning, Satisfaction

はじめに

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響により、録画した動画を配信する「オンデマンド型」や zoom などの WEB 会議システムを用いた「同時双方向型」などオンライン授業の実施によって DX が大学教育においても一気に進み、教育効果を高めるためや授業運用を円滑に進めるために多くの工夫がなされた。一方、新型コロナウイルスの感染拡大が落ち着きを見せたこともあり、感染防止の対策を講じながら対面授業も徐々に再開しだしている。その中で、コロナ禍前の授業にただ戻すのではなく、コロナ禍に実践したオンライン授業において効果的だった授業の工夫を対面授業に落とし込みが行われ、これまで以上に対面授業においても変革もたらされていると考える。

著者も同時双方向型のオンライン授業において、学生のネット接続に関わる負担を軽減するために事前にノート資料を配信し、講義ノートを作成した上で授業に参加させる工夫を行い、学生の理解に寄与する授業運用ができた（間田潤, 2021）。一方、コロナ禍前にも事前に授業内容を理解してもらう工夫として、反転

*E-mail: mada.jun@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年2月27日 受理：2023年7月3日

授業の事例（埴雅典，2014）を参考に，線形代数学において学生が苦手としている内容について，事前学習動画を利用した授業運用も行ってきた（間田潤，2019，2020）。ただし，反転授業として授業内容の理解を動画のみで実施するまでには至らず，授業内で学生が主体的に考える時間を確保することはできずにいた。

このような中，大学コンソーシアム京都のFDフォーラムにおいて，反転授業に関わる講演（澁川幸加，2021）で，反転授業は「対面授業の時間の使い方を変えるため」の手法であることを改めて確認することができ，動画という手法に囚われず，事前のノート作成を利用して対面授業で負担となっていた板書の時間を短縮できると考え，学生が考えるための時間の確保のため，事前のノート作成を授業設計に組み込むに至った。本稿においては，完全とは言えないまでも，反転授業としてノート作成を授業時間前に学生に実施させ，そこで生まれた授業時間の余裕において，理解を深めるためのアクティブラーニングを導入したので，その運用と効果について議論していく。

本稿では，令和3年度と令和4年度に実施した微分積分学Ⅰ（1変数関数の微分と積分を扱う）の授業を対象にし，令和3年度が16名，47名の2クラス，令和4年度が33名，71名，68名，77名，37名の5クラスで実践した内容について検討する。なお，生産工学部ではクォーター制を導入しており，週2回で授業が実施されていることを記しておく。

1 授業の実施方法

微分積分学Ⅰの授業は，1回90分の授業を15回実施する形で運用されている。表1左で示すように，コロナ禍前は講義の90分の中に板書の時間を入れて運用していたが，演習という実際に手を動かす理解の時間をより効果的に実施するため，さらに演習以外にも学生が「考える」ための取り組みの時間を確保するため，コロナ禍の同時双方向型で学習効果が見られた事前のノート作成を表1右のように取り入れた授業運用への転換を試みた。具体的には，図1の左にあるようなノート資料をClassroomから事前に配信し，ノートを事前に作成して授業に参加させる運用に切り替えた。実際の授業においては，図1の右にあるように配信したノート資料に基づいたスライド資料により，必要なまた付加的な説明を加えていき，学生は必要と感じた内容を作成してきたノートに加筆していった。これにより，おおよそ30分程度の時間が授業内で確保できたことから，これまで詳細な解答例を配付して自己添削させて終わっていた演習課題についても相互理

表1 コロナ禍前とコロナ禍後の授業設計

	コロナ禍前		コロナ禍後	
	実施内容	配分	実施内容	配分
事前	教科書の該当ページの予習など	90分	ノート資料の配信（Classroomから） ノートテイキング	30分
			教科書の該当ページの予習など	60分
講義	前回の演習問題の自己添削	10分	板書資料に基づく解説（教員） ノートへの書き込み	40分
	板書および解説（教員） ノートテイキング	70分	演習問題の解答＋質問対応	20分
	演習問題の解答＋質問対応	10分	演習問題の相互採点＋自己添削	15分
事後	授業内容の復習＋演習問題の解答	90分	理解を深める課題（実施しない場合は演習問題に時間を割り振り）	15分
			授業内容の復習（授業動画の配信あり）	90分

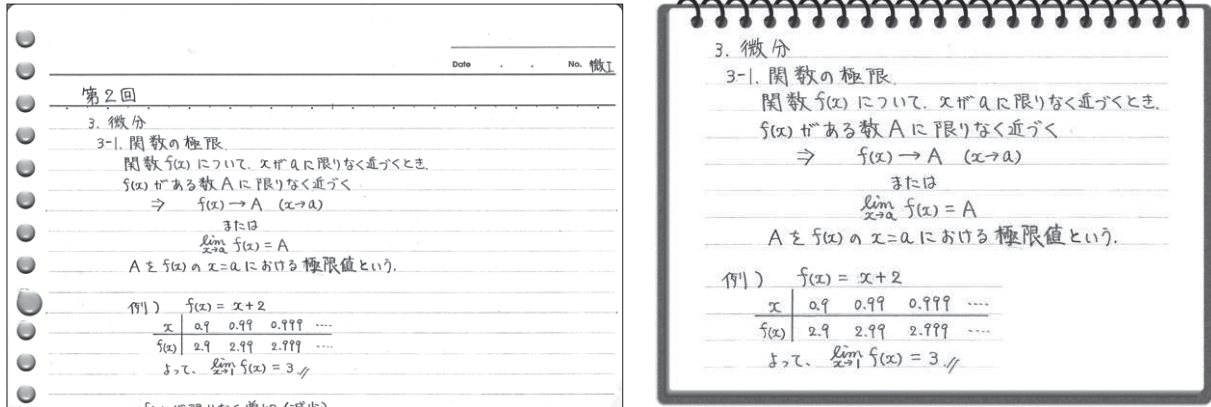


図 1 板書資料 (左: 配信版, 右: 講義版)

表 2 考える課題を取り入れた令和 4 年度のシラバス

授業回	授業内容
第 1 回	指数関数・対数関数・三角関数の問題演習 (基礎知識の確認), 探求課題 1 の配付
第 2 回	微分 (1) 関数の極限, 導関数 (1), トピックス課題 1
第 3 回	微分 (2) 導関数 (2), 探求課題 1 のグループワーク
第 4 回	微分 (3) 合成関数の微分法, 逆関数の微分法 (逆関数の復習を含む), 探求課題 2 の配付
第 5 回	微分 (4) 逆関数の微分法 (逆三角関数を含む), ロピタルの定理, トピックス課題 2
第 6 回	微分 (5) 高次導関数, テイラー展開
第 7 回	第 1 回～6 回までの問題演習, 探求課題 2 のグループワーク
第 8 回	達成度確認試験 1 および復習 (範囲は第 1 回～7 回の内容)
第 9 回	微分 (6) 関数の増減とグラフ
第 10 回	積分 (1) 積分とは?, 不定積分, 部分積分法
第 11 回	積分 (2) 置換積分法, 定積分 (1), 探求課題 3 の配付, トピックス課題 3
第 12 回	積分 (3) 定積分 (2), 定積分の応用 (面積のみ)
第 13 回	第 9 回～12 回までの問題演習, 探求課題 3 のグループワーク , 探求課題 4 の配付
第 14 回	達成度確認試験 2 および復習 (範囲は第 9 回～13 回の内容)
第 15 回	総括 第 1～14 回の総復習, 探求課題 4 のグループワーク

※マーカー部分が「考える」ために実施したアクティブラーニング

※トピックス課題 … 極限では「アキレスと亀」を扱うなどトピックス的に学習内容を思考する課題。
個人で 5 分間思考し, 思考の結果をグループワークで 5 分間共有した後に解説。
注: 著者の担当クラスでのみ実施。

※探求課題 … 微分積分学と学生が所属する学科の学習内容との関連を調べたり, 自作の問題を相互に出題・相互で採点・意見交換したり, モチベーションを高める課題。
注: 令和 4 年度から微分積分学 I の他教員も含め全クラスで共通実施。

解を促す相互採点を授業内で実施することができ, さらに学生が主体的に考え, 気づきを与える課題を表 2 のシラバスに示すように実施することが可能となった。図 2 にトピックス課題に取り組んでいる様子を示すが, まずは個人で与えられた課題について自分の考えをまとめ, その後に自分の考えをグループ内で共有し, 意見交換を行うことにより理解を深める活動を行った。

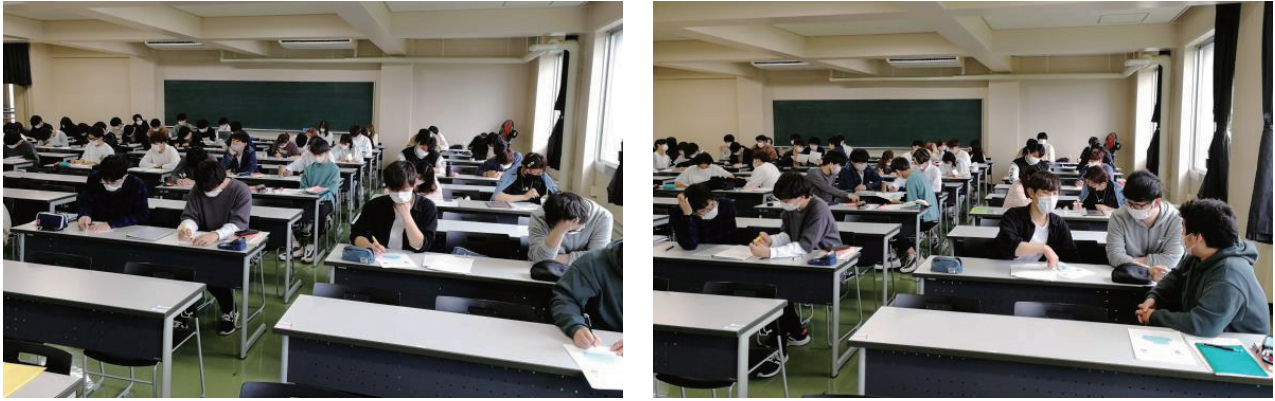


図2 トピックス課題の取組風景 (左：個人ワーク, 右：グループワーク)

2 効果の検証

学生に実施したアンケートの結果をもとに、事前ノート作成などを行った授業の効果について検証を行う。まず、事前にノートを作成したことで得られた時間に著者が独自に実施したトピックス課題について検討する。トピックス課題とは、「アキレスと亀」のパラドックスを考えることを通して極限の概念を理解してもらうような間接的な取り組みである。そこで、内容を理解するための直接的な理解促進とアクティブラーニングとしての能動的な学習効果を検証するために初回となる令和3年度に実施したアンケート結果を図3に示す。直接的な理解にも役立っているようであるが、どちらかと言えば学生自身が考えるために役立ったことが伺えた。そこで、令和4年度にも同様の課題を実施したアンケート結果を図4に示す。こちらでも同様

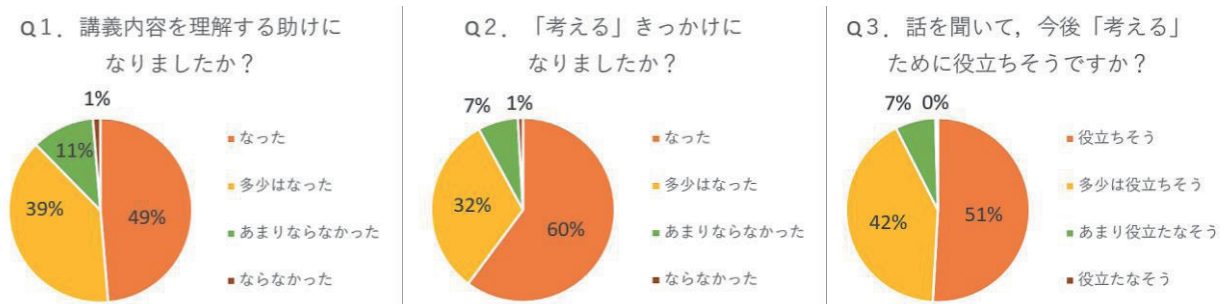


図3 トピックス課題のアンケート結果 (令和3年度, N=226)

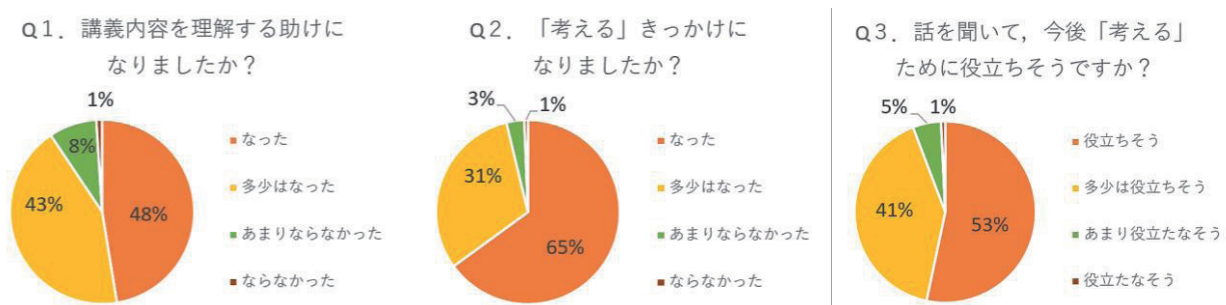


図4 トピックス課題のアンケート結果 (令和4年度, N=797)

に、学生が考えるために役立つことが何え、単なる知識の授業にならないようにコロナ禍前の授業から改善できたと考える。なお、概念の理解や能動的な学習効果は、試験などにより単に計算できるかを確認する方法では測定することができないため、本当の意味での理解や効果は今後の学生の学習活動を追跡する必要があると考える。

加えて、コロナ禍後に行った授業の工夫において、トピックス課題を含め、何が学生の役に立ったのかを調査した結果を図5に示す。前述のように個別で見ると役立つトピックス課題ではあるが、それ以上に事前のノート作成が理解に貢献していることが確認された。学生からは、「事前学習がスムーズに行える」、「ノートが既にあるので、授業に集中できる」、「分からない部分を事前に把握して授業に臨める」などの声が得られており、教員側が授業内の時間確保を目的としていた以外に副次的な効果が発生した。また、学生の自由記述をユーザーローカルが提供するテキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) により分析した結果を図6に示す。学生にとって重要な「できる」というキーワードについて、事前のノ

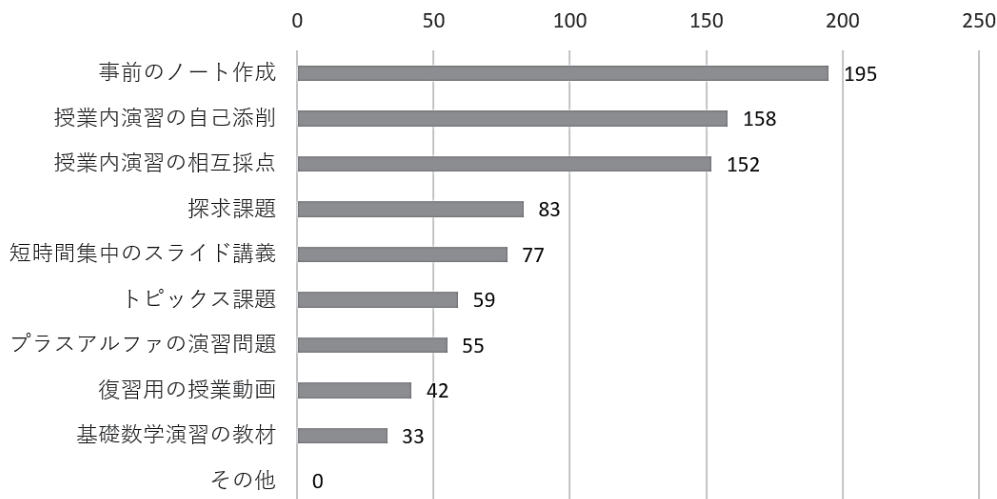


図5 授業内容の理解に役立つ工夫 (令和4年度, 複数選択可, N=279)

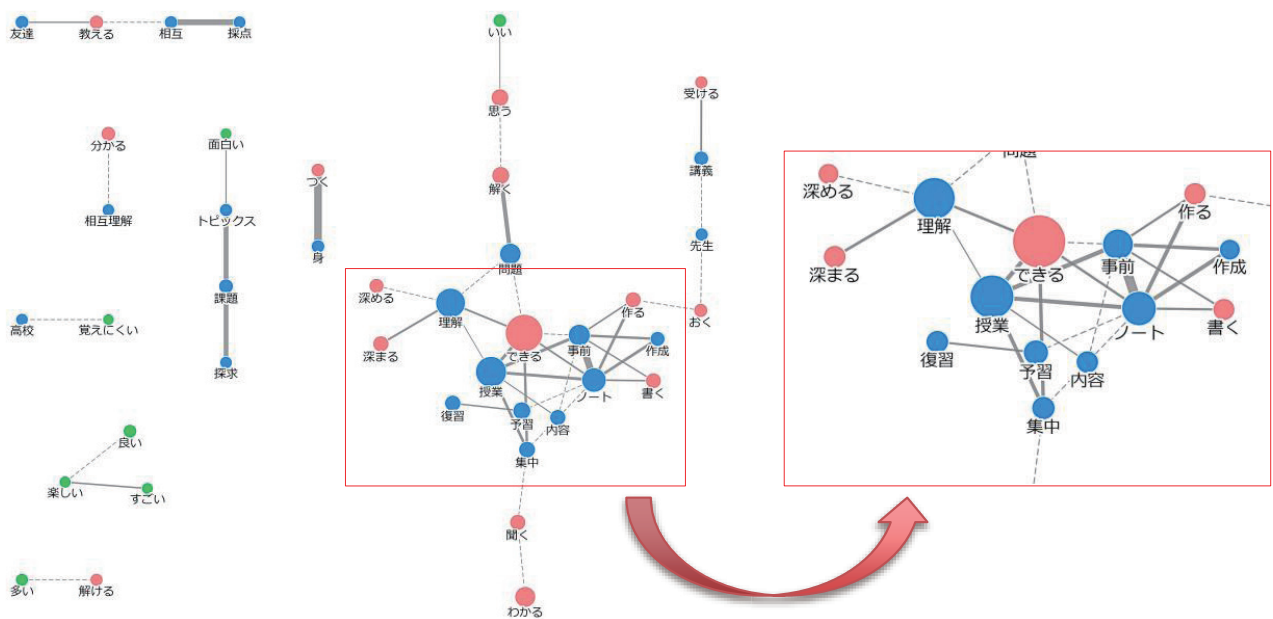


図6 共起キーワード：授業内容の理解に役立つ工夫の選択理由 (令和4年度, N=279)

ト作成が紐付いていることが確認され、理解につながっていることが伺える。なお、前述したようにトピックス課題が学習内容の理解という点では間接的な取り組みであることから、直接的に理解に役立つ演習問題などが選択されたと思われる。繰り返しにはなるが、トピックス課題のようなアクティブラーニングは内容の理解に加え、学生の学習活動を「覚える」から「考える」へと転換させる効果も期待され、この点については既出の図3と図4でも伺うことができていることから意味のある取り組みになっていたと考える。

また次点として、演習の自己添削および相互採点が学生には効果的だったことが確認できる。完全ではないが、授業での演習に余裕を持たせるために、事前にノートを作成するという反転授業が機能したと考える。ちなみに、授業内においてもノートへのメモ書きに対して、スライドの切れ目に2分程度の時間を取ることにしているが、相互確認としての時間としても活用している。理解が追いついていない学生のためもあるが、ラーニングピラミッドのように質問に答える側も教えることにより、自分の理解を更に深める効果をねらっている。

次に、このように工夫を行った授業の満足度についても検討を行う。図7の左に独自で行ったアンケート「この授業の満足度を教えてください。」の結果を、右に学部で行われている授業評価アンケート（教育開発センター、2022）の1項目となる「総合的に判断して、この授業は意義のあるものでしたか？」の結果を示す。独自に行っているアンケートからも概ね高い満足度が得られていると考えるが、授業評価アンケートによる他の教員との比較からも高い満足度が得られていることが伺える。なお、授業評価アンケートにおいて、オンライン授業が行われた令和2年度については、他ではオンデマンド型で授業が実施されたのに対して、著者の担当クラスでは同時双方向型で実施したことによる差が大きく現れていると考える。また、令和3年度は他教員の評価が向上しているように読み取れるが、グラフの下に示した年度ごとのアンケートの回答数および回答率を見ると、これらが下がったことに起因すると考えられる。そして、コロナ禍の前後で授業スタイルが大きく変化したほか、各年度で受講者数や対象学科が異なるため安定した評価とは言い難いが、授業クラスごとの平均値で最大評価のクラスのみを抽出すると、オンライン授業であった令和2年度を除け

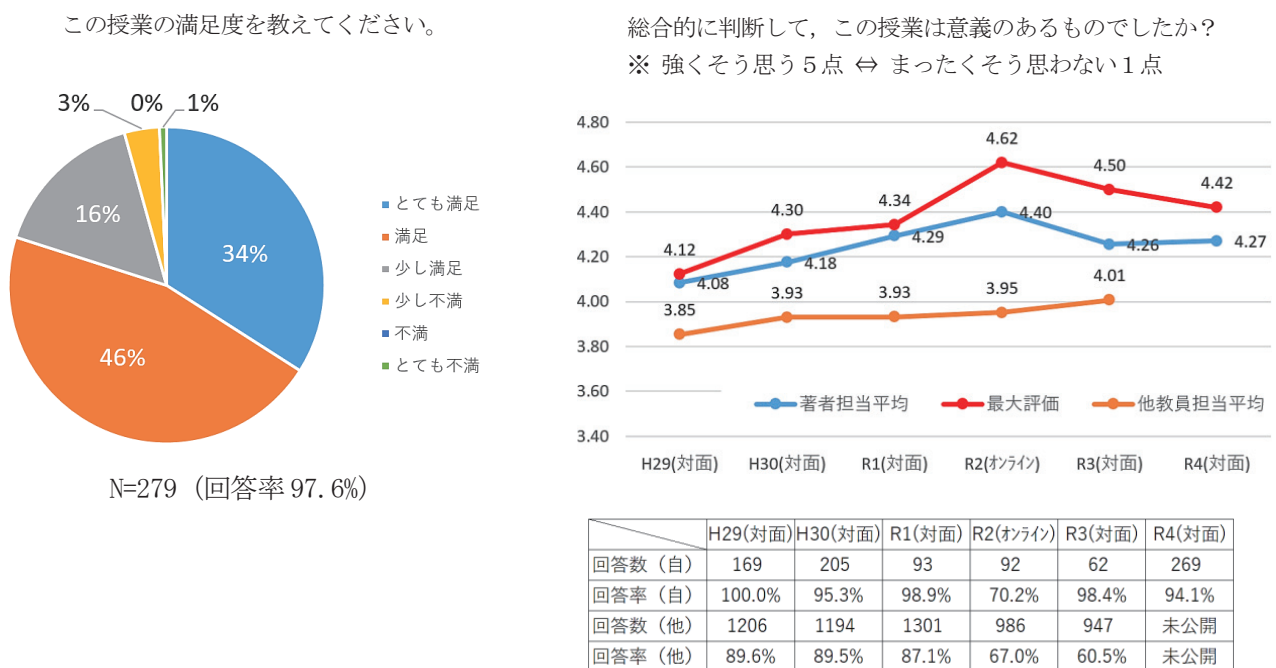


図7 令和4年度の授業満足度（左：授業内アンケート（5段階評価）、右：授業評価アンケート）

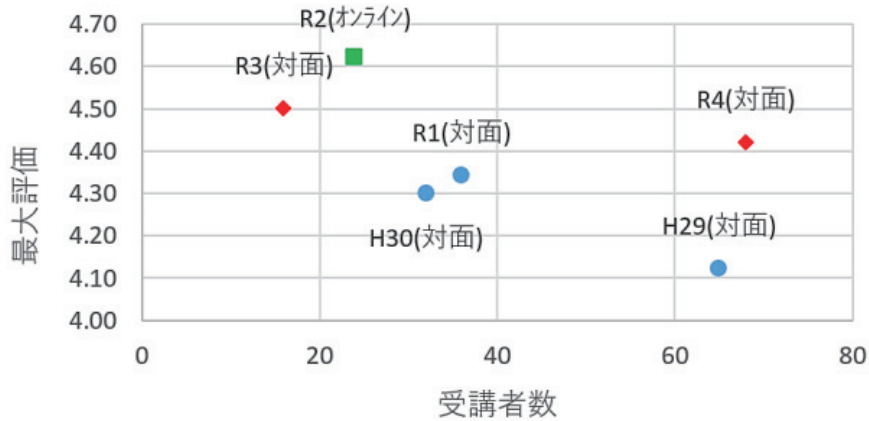


図8 最大評価と受講者数の相関図

ば、教育効果が高まっていることも伺える。もちろん、受講者人数が少なければ評価が高い傾向にはあるが、**図8**に示すように、受講者人数が多くとも高い評価を受ける授業になっていることが分かる。

以上のことから、事前にノートを作成する作業は、授業時間に余裕を生む効果のほかに、学生の事前学習を促進させる効果、さらには授業に集中する効果、そして総合的に満足度を高める効果があることが分かった。また、概念の理解のために実施したトピックス課題については、学生自身には直接的な理解深化の貢献は見られなかったが、アクティブラーニングとしての学習への意識改革に効果があったことが伺えた。なお、上述の取組に対して、理解度についても効果を感じているが、コロナ禍におけるオンライン対応があったため、試験や評価などの方式がコロナ前後で変化し、単純比較ができないことから議論は行わないことにする。

むすびに

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響により、オンライン授業が強制的に実施され、これまで行われてきた授業に変革をもたらされたと考えるが、その変革が一過性の物になるのは勿体ないと思われる。そこで、著者自身でもオンライン授業での取り組みを活かした対面授業の運用を検討し、特に事前のノート作成の導入による授業設計の再構築によってアクティブラーニング（演習の相互理解、考える課題によるグループワーク）を実践した。受講した学生のアンケート結果として、アクティブラーニング自体にも効果があったことが伺えたほか、事前のノート作成における事前および授業時における副次的な学習意欲向上の効果も確認された。そして、その結果として授業の満足度も高まったことも学生の声として伺えた。

今後も対面授業では発想できなかったオンライン授業での工夫を対面授業に落とし込み、より良い授業の設計に向けた改善が出来ればと考える。

引用・参考文献

- 間田潤 (2021), 「初年次学生とのつながりを持てる同時双方向型授業の教育効果」, 工学教育 69-2, 120-125.
- 埜雅典 (2014), 「反転授業について—山梨大学での取り組みを中心に—」, JABEE-日工教共催 反転授業に関するワークショップ, <https://jabee.org/doc/3866.pdf>, 参照日: 2018-3-11.
- 間田潤 (2019), 「動画を用いた事前学習の取り組みについて—線形代数学における事前動画学習の効果—」, 日本大学 FD 研究 7, 1-10.
- 間田潤 (2020), 「線形代数学における事前動画学習の効果および関心を持たれるための要因の調査」, 工学教育 68-2, 40-45.
- 澁川幸加 (2021), 「反転授業とはなにか～概念整理と授業設計時のポイント」, 第 26 回 FD フォーラム第 1 分科会, 大学コンソーシアム京都.
- 教育開発センター (2022), 「学生による授業評価アンケート結果について」, 日本大学生産工学部ホームページ, <https://www.cit.nihon-u.ac.jp/about/activities/faculty-development/center/>, 参照日: 2022-12-16.

研究論文

ポストコロナにおける対面式大学英語教育の意義の検討 — コロナ禍前・中の授業評価アンケートとインタビュー調査から —

大森 愛*

日本大学商学部

Reexamining the value of in-person university English language education post COVID-19: Results from student surveys and interviews

Ai OHMORI

College of Commerce, Nihon University

This study examined the quality assurance of online classes conducted during the COVID-19 pandemic and students' perception of online learning. Using the case of an English language course, this study aimed to find ways to make post pandemic in-person lessons more effective and meaningful.

First, an examination of student class surveys conducted before and during the pandemic revealed no statistically significant difference in quality between in-person and online classes except in the following two areas: having studied with other classmates outside the class time and the percentage of being late or leaving early from the lessons attended. Second, the results of simple tabulation showed that students tended to reply more positively to online lessons.

Next, interviews were conducted to understand students' perceptions of online learning offered during the pandemic. The results of thematic analysis revealed three major themes: 1) preference for the type of class implemented (in-person or online) differed depending on students' personal preference, 2) no difference in effectiveness was reported between online and in-person lessons, and 3) preference for future class type differed amongst those who emphasise direct communication in English (in-person class), personal inclination (online class), and utilizing advantages of both types of lessons (mixed).

Thus, the findings highlight the potential of online classes, assuring quality equivalent to in-person classes if they are implemented appropriately. Post the pandemic, therefore, it is important to implement in-person classes focusing on aspects that can only be offered through physical presence while utilizing technology to the fullest.

キーワード：大学英語教育，対面式授業，同時双方向型授業，授業評価アンケート，インタビュー

Keywords:

University English language education, in-person class, online class, class evaluation, interviews

はじめに

世界で拡散したコロナは、2020年以降日本でも猛威を奮い、大学教育のあり方に大きな影響を及ぼした。2020年の春学期には、多くの大学で感染予防対策として従来の対面式授業の実践が困難になり、遠隔授業

*E-mail: ohmori.ai@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年12月4日 受理：2024年1月19日

が導入された（文部科学省，2020a）。教員の多くは急遽遠隔による授業実践を迫られ，新たな形での実践方法の模索やそれに合う教材作成に迫られた。学生はキャンパスライフが極力制限され，自宅からの遠隔学習を強いられることとなった。

遠隔授業の導入初期は，いかに通信環境を整えて授業を実践し，学生の学びの機会を確保するかに教員の労力と大学の経費が注がれた。その後，遠隔授業が実施され始めると，遠隔授業による学びの質保証が懸念され，対面式授業再開の要望が政府の発表やメディアを通して報道された。例えば2020年8月16日の読売新聞社説（2020）では，「…大学教育は，授業だけでなく，学生同士や教員との人格的なふれ合いも大切である。大学は工夫を凝らし，対面授業の再開を目指すべきだ」として，対面式授業の再開を迫った。2020年10月16日には，当時の萩生田光一文部科学大臣が記者会見で，学習機会を確保する目的から対面式授業の実施が半数未満の大学名を公表すると発表した（文部科学省，2020b）。

2023年度から，首都圏の大学教育においてコロナ禍以前のような対面式授業の実施状況におおよそ戻ることが予想される（文部科学省，2022）。遠隔授業が対面式授業と比較して質保証の面で劣るのであれば，単にコロナ禍以前の授業に戻せば良いだろう。しかし果たしてそうであろうか。コロナ禍の教育経験から得たものはなかったのか。例えば，コロナ禍になり多くの教員間でオンデマンド（非同期型）や双方向型の遠隔授業を実践するための技術や学習支援システム（LMS）を活用する技術が普及した（両角ら，2021）。このことは，金子（2021）が述べるようにコロナ禍で「情報技術の利用がさらに広くまた高度なものに発展する基礎がつくられた」（p.4）と言える。そのため，コロナ禍での経験を活かしさらに高度な対面式授業を実践するためには，遠隔授業においてどのような点で学びの質保証が可能であったかを検討し把握することが求められている。

本研究ではコロナ禍前・中の授業評価アンケートから，遠隔授業がどの側面において質を確保できていたのか検討し，さらにインタビューからコロナ禍の遠隔による学びについて学生の捉え方を理解することを目指した。英語の授業を事例として，遠隔授業の可能性と限界を把握した上で，ポストコロナの対面式授業実践をより充実したものにするための方策を検討する。

1 関連する研究

コロナ禍中の遠隔授業に対する学生の意識と評価

2020年度以降，コロナ禍における遠隔授業の導入形式や学生の意識に関する調査が多く実施された。そして，学生の遠隔授業に対する評価が，在籍学年，遠隔の形態や授業の種類によって異なることが報告された。例えば，九州大学（九州大学教育改革推進本部，2020）は2020年春学期に学部生・大学院生を対象に実施した調査で，新入生とそれ以外の学生で遠隔授業に対する意識が異なること，また授業形態によっても学生の評価が分かれたことを報告した。大川内ら（2021）が日本大学の学部生を対象に2回実施した調査（2020年8月と2021年1月に実施）では，5つの選択肢から学生が学びやすいと感じた遠隔の授業形態の上位が「教員自身によって録画された動画配信が中心」（1位）と「YouTube等の一般公開されている動画のリンクが中心」（2位）であるのに対し，下位が「同時双方向のライブ授業が中心」（4位）と「教材はなく課題出題や指導が中心」（5位）であった。大川内ら（2021）は「授業によって向き／不向きもあり一概には言えない」としながらも，下位になった授業形態の理由として「教員側の授業準備としてはおそらく労力が低く，それを理由に選択する教員も一部いるのかもしれない」（p.5）点と，録画教材のように学生が繰り返し視聴して学ぶことができないデメリットを挙げた。

一方，立教大学の調査では日本大学の場合と異なる結果が報告されている。1学部の学生を対象に2020

年7月に実施した第1回調査では、「[「双方向型授業に対する満足度は高」く、「[「一方向型授業や課題のみの授業に対する満足度はやや低い」傾向]」(p.3)が確認された(山口, 2020)。付け加えると、2021年1月に実施された第2回調査では、第1回調査で満足度がすでに7割を超えていた双方向型授業に対する評価の変動は見られなかった一方、「オンライン授業に対する全般的満足度」に対して、満足層(11段階中9以上)の割合が第1回調査の16.7%から第2回調査の43.1%へと大幅に上昇した(山口, 2021)。遠隔授業に対するポジティブ評価が向上した理由の上位は順に、「インタラクティブに学べた」、「授業に集中できた」、「学ぶ意欲がかき立てられた」(山口, 2021, p.7)であり、このことは遠隔の授業形態に関わらず教員の工夫と大学のサポート次第で学生の満足度が得られることを示唆している。

授業の種類によって遠隔授業を継続することについて学生の意識が異なることも報告されている。例えば九州大学の調査(九州大学教育改革推進本部, 2020)では、コロナ禍開始直後の遠隔授業を半期受けた時点で9割以上の学生が「科目によってはオンライン授業でも十分学習できると思った」(p.9)と回答している。教員も学生も遠隔授業の実施や学習に少し慣れた2020年度終盤では、語学系の科目であってもオンラインでの授業を希望する割合の増加が報告されている(山口, 2021)。

これらの意識調査は、遠隔授業の評価を過去の対面式授業と比較して回答した主観評価であるが、遠隔授業に対する学生の意識を把握するのに有効である。しかし、遠隔授業と対面式授業に対する評価を厳密に比較検討するには、コロナ禍前のデータを採用した検討が必要である。

教育効果の検討

コロナ禍前・中で収集したデータを用いて遠隔授業の質保証を検討した研究は少なく、立教大学と日本大学の調査は、コロナ禍前・中のデータを用いて教育効果について検討した数少ない研究である。日本大学の調査(大川内ら, 2021)では、可能な限り同じ条件で比較できる科目として、大規模クラスの学部必修科目の成績評価をコロナ禍前・中で比較した。コロナ禍前は対面式で、コロナ禍中はオンデマンド型で授業が実施され、成績の評価方法から講義形式の科目だと推測される。分析の結果、平均点に大きな差は見られなかったものの、「(高成績(90点以上)を)収める学生が大幅に増えている反面、59点以下で単位の取得に至らない学生についても...大きく増加して」(p.7)いると成績の二極化を報告している。

立教大学の調査(山口, 2020)では、コロナ禍で双方向・対話型で実施された1科目で、学習目標に関連した記述形式の試験問題の結果をコロナ禍前・中で比較検討している。結果は、双方向型で実施した2020年度(コロナ禍中)の方が対面式で実施した2019年度(コロナ禍前)よりも正解率が6.5%高かったことから、双方向型で実施した当該科目の「教育効果は対面授業(昨年)より高」い(山口, 2020, p.3)と結論づけた。

教育効果を検討する目的で、コロナ禍前・中の2時点のデータを用いることは有意義である。しかし上述の研究の場合、最終成績や一試験の一部分の結果のみの比較検討であり、その検討範囲が非常に限定的である。教育効果を検討するには、最終的な成果として知識の習得や理解度の測定だけでなく、たとえば学習者の動機づけに関連した授業への参加のしやすさ、学習者の発言機会、クラスメートとの学習機会など教育の効果に関連するさまざまな要因を検討することも重要であると考えられる。そのため、より多くの側面において遠隔授業の質保証の検討が求められる。

英語科目における遠隔授業

アクティブラーニングを重視する英語科目においてもコロナ禍の遠隔授業の実践報告や学生の意識について報告されている。英語によるプレゼンテーション技術の向上を目指す授業で積極的にインタラクティブな活動の採用を試みた結果、同時双方向型であっても対面式とほぼ同等の効果をもたらすことができると結論付けている報告(McIlroy and Takefuta, 2022)や、試行錯誤で実施した同時双方向型が学生に一定程度

肯定的に受け止められたことからその意義を述べた実践報告（大嶋，2021）があるが，ここでは，英語科目で遠隔と対面式授業を比較検討している事例として今村（2021）の研究を挙げる。今村（2021）は2020年度の前期に遠隔（同時双方向型とオンデマンド型の組み合わせ），後期に対面式を導入した通年の必修英語科目の履修者（33名）に対して，後期の終わりに前期の遠隔と後期の対面式でどちらの授業形態の方が1) 学びがあったか，そして2) 授業に参加しやすかったか記述回答を求めた。その結果，両方の問いに対し8割以上の学生が対面式と回答した。学生が質問1) に対し対面式を選んだ理由の上位に「直接聞く／訊ねやすい」「先生の解説（がある）」「コミュニケーション／人と会話（が可能）」が上がり，遠隔を選択した理由には「発表が多かった」「自分のペース」が上がった（p.195, p.196）。質問2) に対して対面式を選んだ上位の理由は，「通信環境（の問題）」「友達／仲間／みんな（と共に受講が可能）」「授業を受けているという感覚（実感）」で，遠隔を選択した理由には「都合がよい」「クラスメイト／友達」と対話が可能が上がった（p.197, p.198）。

今村（2021）の対象者が遠隔授業を受けたのはコロナ禍になり初めての学期であり，通信環境の整備が不十分で，遠隔授業の実践や学びに教員も学生も不慣れな時期であった。そのため今村（2021）は，学生が遠隔授業に慣れれば授業評価が大きく異なる可能性があることや，教員の解説についても資料や動画をアップロードしたりするなどの改善策が可能であるとして，今後の遠隔授業の可能性を指摘している。そして，遠隔授業の方が「学びがあった」と回答した学生の理由に発表の機会が多かったことが挙げられている点に着目し，「発表の機会を担保できるよう教員が授業設計を工夫していく」（p.200）ことが英語科目における遠隔授業の質が担保できる鍵だと述べている。また，授業への参加しやすさでは，遠隔を好む学生が事情や場所に関係なく授業に参加できる利便性や遠隔の方がクラスメイトと話すことができるという点を上げたが，「仲間意識を高めたアクティブ・ラーニングを実行するためには，対面授業が必要」であろうと今村（2021）は結論付けている（p.200）。

今村（2021）は学生が記述回答したデータを分析に用いたが，インタビューであればより詳細な把握が可能である。また遠隔授業に慣れた段階での学生の意識の把握についても求められる。

本稿では，上述の先行研究で課題として残されている点に着目し，以下の問いを検討する。文部科学省（2012）は大学教育における能動的学修（アクティブ・ラーニング）を重視し，「ディスカッションやディベートといった双方向」の教授法により「学生の主体的な学修を促す」教育（p.9）を要求しているが，アクティブラーニングを重視する英語科目において，

- 1) 同時双方向型授業は対面式授業と比較して同等の質を確保することができるのか。確保できるとすればどの側面においてか。
- 2) コロナ禍に導入した同時双方向型授業を学生はどのように捉えているか。同時双方向型授業の可能性と限界の検討から，今後の対面式授業の意義を探る。

問1に対してはコロナ禍前・中の学生による授業評価アンケートを用いて，また問2に対してはインタビューを通して検討する。

2 研究

2.1 調査対象と授業内容

本研究は，首都圏にある私立大学で筆者が担当する初年次必修英語科目の履修者を対象としている。授業は前・後期共に15週にわたり，週1回90分実施される。クラスは共通の英語試験の結果を元に習熟度別に編成され，前・後期で授業担当者と履修者は原則変更しない。クラスの履修者数と英語の習熟度については

2.2 で詳細するが、履修者の英語習熟度は CEFR の A1 レベルに該当した。

当該科目の目標は学部で統一され、その一つは多様な社会的内容や状況について、英語を用いて学生自ら発信する機会を設けることである。リスニング力とスピーキング力の向上に重点を置き、英語によるコミュニケーションの育成を目指している。授業担当者（筆者）は講義形式ではなく、学生が自ら考え、取り組むことを促すアクティブ・ラーニング型の授業実践と課題の採用を心掛けた。

後述するとおり、本研究ではコロナ禍前・中に実施した「学生による授業評価アンケート」結果を用いて授業形態の違いによる学生評価の差異の検討を行うが、2019 年度をコロナ禍前、2021 年度をコロナ禍中の授業実践として採用する。両年とも同一科目であるが、コロナ禍の制約により授業内容に多少の変化が生じた（表 1）。

学部のカリキュラム改定に伴い 2019 年度と 2021 年度で指定教科書が異なるが、両年とも欧米出版社の教科書を用いた¹。扱うトピックはテクノロジーや旅行といった共通の内容や異なるものもあったが、いずれの場合も当該科目の目標に沿いリスニングやスピーキングの課題に重点を置き、文法の復習や語彙を増やしながら文章を書く活動も導入した。コロナ禍になり紙媒体と全く同じ内容のデジタル教科書の使用が出版社より無償で提供されたことで、2021 年度は遠隔授業でもコンピューターの画面上で視覚的に教科書を共有しながらどの箇所に取り組んでいるか明確に示すことができた²。さらにデジタル教科書の導入で視覚教材（DVD）も容易に使用できるようになったため積極的に活用した。

コロナ禍では学生の学習状況が把握しにくくなった。そのため、学生が英語を学習する機会を可能な限り確保する目的で教科書に付随している e-learning 教材を授業時間外の課題として活用した。e-learning 教材

表 1 コロナ禍前・中に扱った教材、内容、課題、LMS の使用有無と試験実施方法

授業形態	2019 年度 (コロナ禍前)	2021 年度 (コロナ禍中)	
	対面のみ	(前期) 同時双方向 (14 回), 対面 (1 回)	(後期) 同時双方向 (10 回), 対面 (5 回)
教科書 (紙)	✓		✓
教科書 (デジタル)			✓
CD (教科書に準拠)	✓		✓
DVD (教科書に準拠)			✓
e-learning (教科書に準拠)			✓
EIL, ELF (教科書以外の内容)	✓		
ゲストスピーカー	✓		
スピーキング課題 (グループ)	✓		
スピーキング課題 (単独)	✓		✓
LMS 使用	✓		✓
最終試験	対面	Zoom	対面または Zoom

Zoom は同時双方向型授業のことである。

には、教科書の内容に関連したアクティビティがデジタル教材として準備されている。ビデオを見て視覚的、聴覚的に取り組めるものや、音声のみのリスニング問題、選択肢から選ぶまたは並べ替え形式の文法問題など様々な内容と形式のアクティビティが含まれている。授業外学習として平均隔週毎に e-learning 教材を宿題として課した。2019 年度に使用した教科書に e-learning 教材が備わっていなかったためコロナ禍で初めて採用したが、コロナ禍下という新たな状況に直面していなければ、e-learning 教材をここまで活用していたかは疑わしい。

対面式授業を実施した 2019 年度は、教科書の内容に加え「国際共通語としての英語」(English as an international language (EIL), English as a lingua franca (ELF)) に関連した内容を扱った。EIL・ELF の内容を導入した理由は、母語話者を規範とした英語習得を目標とするのではなく、自分の英語に自信を持ち意見を発信していく意識と姿勢の育成を一層促すためであった。その一環として英語を母語としない留学生 2 名をゲストスピーカーとして招き、直接英語を用いて交流する機会を設けた。コロナ禍下の 2021 年度は遠隔授業となり、様々な制約から EIL・ELF の概念導入やゲストスピーカーの招聘は断念した。そのため、コロナ禍中の学生が実際に英語を用いて外部の人と交流する機会は一切なかった。コロナ禍の学生が実践的に英語を使用する機会が減ったことで、授業評価に違いが生じるのではないかと予想した。

コロナ禍下でスピーキング課題への取り組み方にも変化を強いられた。コロナ禍前は、個人とグループで取り組む 2 種類のスピーキング課題を課していた。コロナ禍下は、遠隔授業であり、わずかな対面式授業であってもソーシャルディスタンスを保たなければいけなかったことから、グループで行う課題は断念した。そのため、学生にとってはコロナ禍前の対面式授業の時のように課題を通して横のつながりを築くことが困難であったと考えられる。

学修支援システム (LMS) は、種類は異なるもののコロナ禍前より使用していた。ただし、活用する頻度はコロナ禍中で増え、資料配布、宿題提出や小テスト実施の際に活用した。遠隔授業で学生の様子を把握しにくいことから、授業で説明した内容や課題について LMS を活用してより明確に指示することも心掛けた。

最終試験は、2021 年度前期の頃は緊急事態宣言下にあり同時双方向型で実施した。その際、カンニング防止対策として、試験実施中は各自コンピューターの画面上で顔を出しておくことが条件であった。後期は、教室内での受験を薦めると同時に、学生の置かれた様々な状況を鑑み、同時双方向型で各々の場所から受験することも認めた。前後期共にカンニングしにくいような試験問題の形式や時間配分の設定に努めた。

授業で採用した教授法は、対面式の場合と同様問いに対して単に学生から正解を求めるのではなく、なぜそう思うかなどたずね、可能な限り学生が考える授業実践に努めた。コロナ禍の授業実践で工夫した点は、同時双方向型とはいえ画面の向こう側で学生が実際どのように授業に取り組んでいるかを把握することができないため、可能な限り学生が参加して発言する機会をつくった。例えば、ブレイクアウトで小グループになって英語で課題に取り組むようにしたり、授業の冒頭で教員と学生が交わす簡単な挨拶の会話も教員が聞いて学生が答える方式を繰り返すのではなく、教員が一人目の学生と挨拶の会話を交わした後は、その学生が次の学生に質問していくというリレー方式にして、少しでも多くの学生が授業内で発言するよう工夫した。また挙手性よりランダムに学生を当てることにより、学生に緊張感をもって授業に集中することを期待した。対面式と同等の質を確保することを意識してインプットとアウトプットの活動を導入した。結果的に対面式の時よりも学生の授業参加を促そうとする意識が強かったように思われる。

2.2 データと分析方法

本研究で扱うデータは、「学生による授業評価アンケート」結果³とコロナ禍下に実施したインタビュー調査の結果である。

2.2.1 授業評価アンケート

「学生による授業評価アンケート」は、学部共通の質問から成り、英語科目のみを対象として用意されたものではない。コロナ禍前・中で授業形態が異なったことで、授業の質に差異が生じたかを検討するため、コロナ禍前は2019年度を、コロナ禍中は2021年度⁴に実施した「学生による授業評価アンケート」を用いた。アンケート結果は、両年共に筆者が担当した同科目2クラス分を統合した（表2）。各クラスの履修者数や英語習熟度は表2の通りである。統計分析にはR（version 4.2.1）を用いて差の検定（ χ 二乗検定, Fisher's Test）を実施し、有意差の判定基準はすべて5%未満とした。

2.2.2 インタビュー調査

「学生による授業評価アンケート」結果だけでなく、対面式授業の代替として導入した同時双方向型授業における学びについて学生がどのように捉えているのか理解を深めるためインタビュー調査を実施した。2021年度に当該科目2クラスの履修者全員（表2のクラスCとD）に、調査の目的と概要を記した案内を学内メールにて送信した。その結果、7名の協力者（表3）に対しZoomでそれぞれ1時間程度のインタビューを実施した（2022年1月20日～1月30日）。対面式授業と比較して同時双方向型授業での参加のしやすさやアクティブラーニングが実施できていたかを中心にあずね、その他「学生による授業評価アンケート」内の質問項目にも触れながら半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容は協力者の同意を得て録音し、すべて書き起こしたものをNVivo12を用いてテーマ分析を行った。

表2 「学生による授業評価アンケート」の概要

年度	2019 コロナ禍前		2021 コロナ禍中	
	A	B	C	D
クラス				
履修者数 ⁵	30人	26人	25人	25人
英語習熟度 ⁶	CEFR A1 レベル		CEFR A1 レベル	
授業評価アンケート実施時期	2019年12月18日（水）～ 2020年1月21日（火）		2021年12月22日（水）～ 2022年1月25日（火）	

表3 インタビュー協力者の概要

協力者	クラス	性別
1	D	女
2	D	男
3	C	女
4	C	女
5	D	女
6	C	男

3 結果

3.1 アンケート結果

コロナ禍前・中で授業形態が変化したことによる学生評価の差異を検討するために用いた「学生による授業評価アンケート」の質問内容と回答結果は、文末の付録のとおりである。2019年度と2021年度でたずねた同様の質問すべてに対し差の検定を行った（文末一覧表内問9-1, 問9-2, 問16, 問22, 問23を除く）。満足度に関する質問（問19）は、両年度でたずね方が若干異なるが、重要な質問項目であるため以下の手順で分析対象に採用した。2019年度では「この授業は全体として充実したものであったと思いますか。（問19-0）」とたずねているのに対し、2021年度では「この授業は全体として有益であったと思いますか。（問19-1）」と「この授業は総合的にみて満足度は高かったですか。（問19-2）」（下線は筆者加筆）になっている。2021年度の間19-1と問19-2それぞれに2019年度の間19-0との差の検定を行った。以上の手順で該当する全質問項目の χ^2 乗検定（Fisher's test）の結果、「この授業科目に関し、授業時間外に学生間でもとに学修しましたか。」（問14）と「この授業において、出席した回数のうち、どのくらいの割合で遅刻・早退しましたか。」（問20）で有意差が認められ、それ以外の質問では認められなかった。したがって、問14と問20以外では、コロナ禍前・中で授業形態が異なったことと学生の授業評価との間に関連は認められず、同時双方向型になったことで授業評価が低下したということは認められなかった。

統計分析では差の検定を行ったが、実態をより詳細に把握するため以下に単純集計結果を確認する。ここでは紙幅の都合上、本研究が特に重視する学生の授業に対する満足度（問19）、内容の理解度（問21）、そしてアクティブラーニングに関連する評価（問5, 6, 17, 18）について言及し、統計分析で有意差が確認された設問（問14と問20）、そして学生が考える当該授業の最適な授業形態（問23）について確認する。

まず当該授業に対する満足度については、前述のとおり2019年度と2021年度で質問の仕方が異なるため、2019年度の間19-0と2021年度の間19-1と19-2を比較する（図1）。5段階評価でたずねた結果、肯定的（「強くそう思う」「そう思う」）な回答の割合が2019年度で86.9%（問19-0）、2021年度で問19-1は87.5%、問19-2は87.8%となり僅かに上がっている。

授業内容の理解度は、対面式を実施していた2019年度よりも同時双方向型を導入した2021年度の方が、学生が授業内容を理解したと捉える割合が高くなっている。特に「80%以上」と回答した割合が2019年度と比較して2021年度で10ポイント以上伸びている（図2）。

アクティブラーニングを表す項目として、授業参加の機会、考える機会、そして考える力と自分の考えを表現・発表する力が伸びたかに着目した（図3）。授業にアクティブに参加する機会（問6「この授業では、学生の発言など授業参加の機会が多かったと思いますか。」）については、肯定的（「強くそう思う」「そう思う」）な回答の割合が2019年度で93.6%、2021年度で85.7%とコロナ禍前の方が高い一方、「強くそう思う」の回答のみに着目すると、コロナ禍の2021年度の方が10ポイント近く高くなっている。自ら考える機会の有無（問5「この授業では、考える機会を与えてくれましたか。」）に対する回答では、肯定的（「強くそう思う」「そう思う」）な回答の割合が2019年度より2021年度で10ポイント高く、その中でも「強くそう思う」と回答した割合がコロナ禍の2021年度で14ポイント以上伸びている。

アクティブな姿勢で学んでこそ伸びる考える力（問17）と自分の考えを表現・発表する力（問18）は、肯定的な回答（「強くそう思う」「そう思う」）の割合が2019年度より2021年度で問17は4.5ポイント、問18は9ポイント高い。「強くそう思う」のみの回答の割合では、2021年度の方がそれぞれ5.1ポイントと7.2ポイント高い。

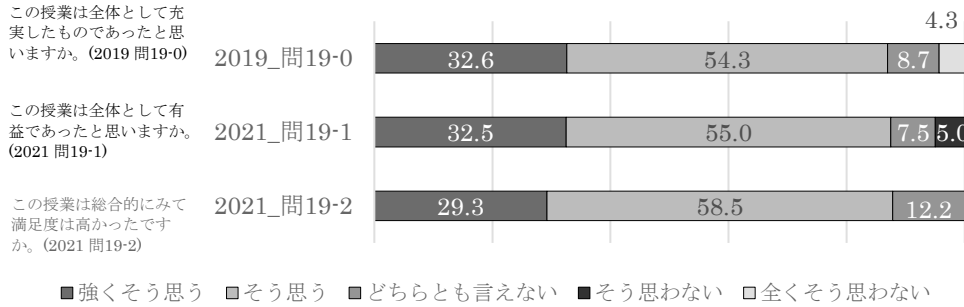


図1 授業に対する充実・有益・満足度 (%)

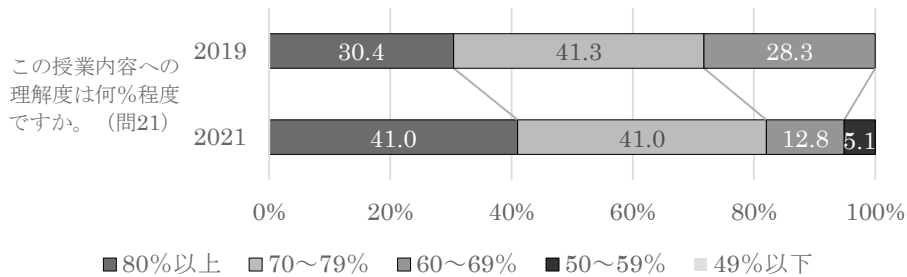


図2 授業内容の理解度 (%)

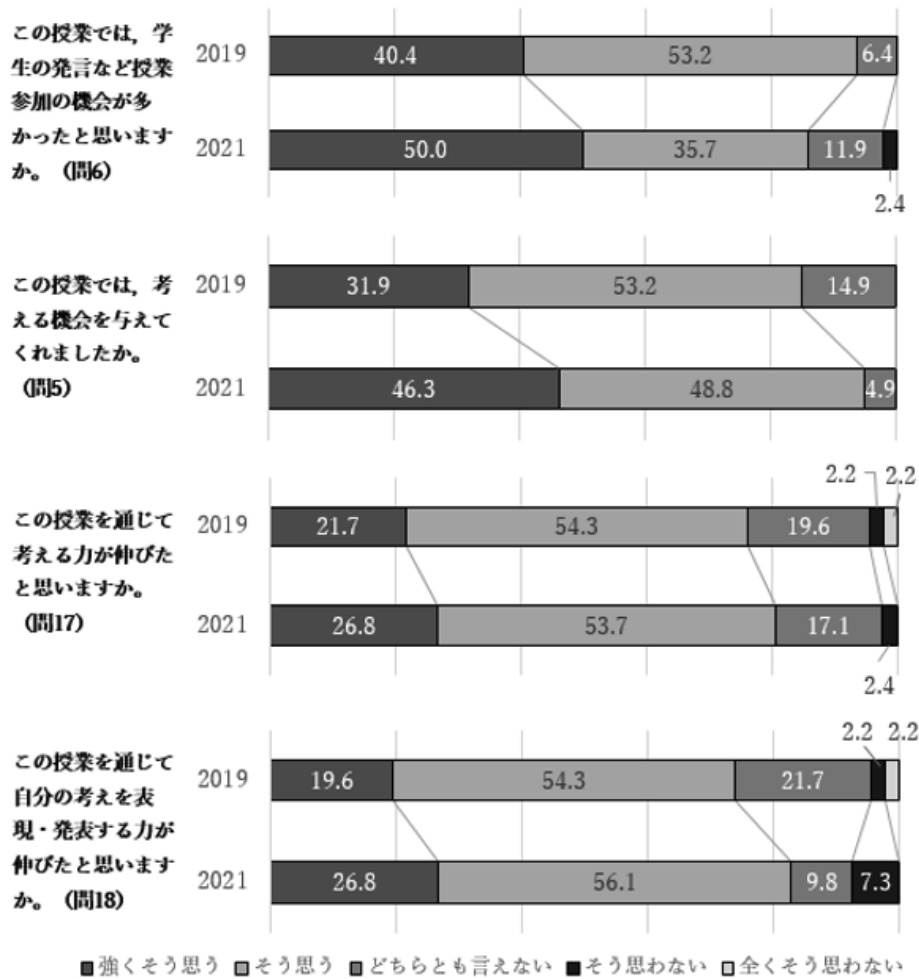


図3 アクティブラーニングに関する学生の評価 (%)

図4は統計分析で有意差が確認された質問項目の結果である。コロナ禍下で授業外に学生間で学修できたと捉える学生の割合が大幅に減っている（問14）。一方、遅刻・早退した回数については、2019年の対面式授業の時よりも遠隔の同時双方向型授業の方が明らかに学生の出席状況が良くなっている（問20）。

最後に、当該科目について学生が考える最適な授業形態（問23）は、「対面式での面接授業」と考える学生の割合が一番多く（35.1%）、「オンライン授業と面接授業の組合せ」（29.7%）と「同時双方向型（Zoom等）でのオンライン」（24.3%）が続いた（図5）。

統計的な差は検出されなかったが、単純集計結果では、満足度、理解度、アクティブラーニングの多側面で同時双方向型授業実践について対面式より肯定的に回答する傾向がみられた。

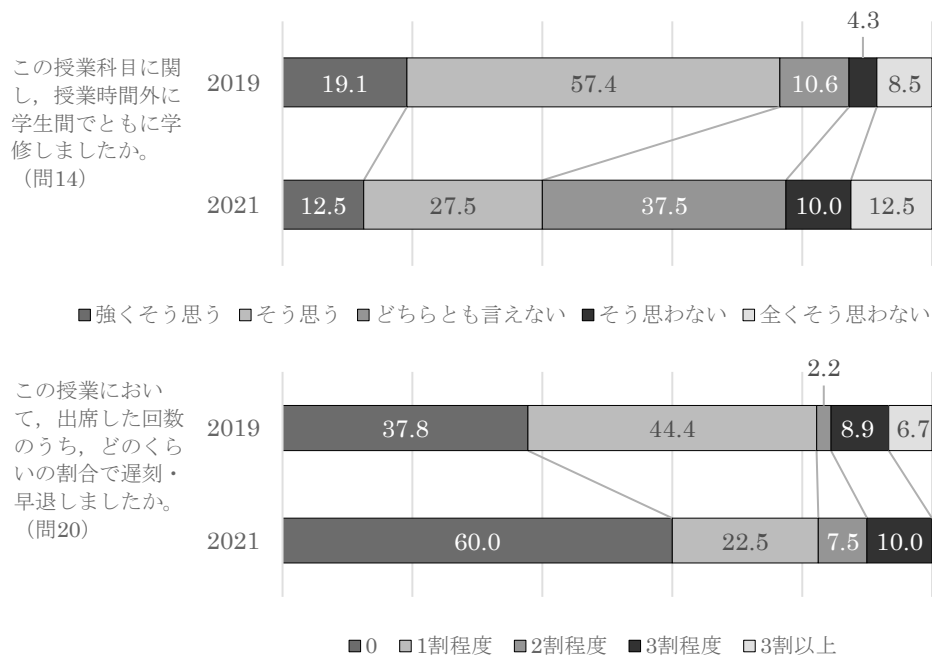


図4 統計分析で有意差が確認された項目（%）

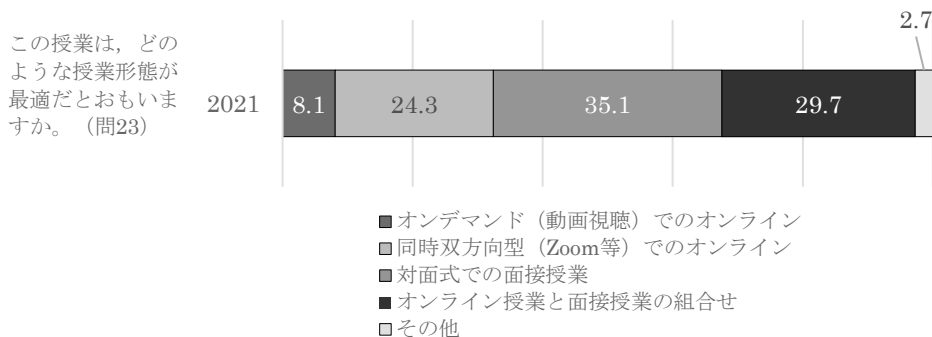


図5 最適な授業形態（%）

3.2 インタビュー結果

インタビューでは、同時双方向型授業による英語の学びについて学生がどのように捉えているのか理解を深めることを目指した。インタビューでは、同時双方向型授業での質問や発言のしやすさ、教員やクラスメートとのコミュニケーションの取りやすさ、授業参加機会、グループワークのしやすさなどについてたずねた。まず対象者ごとに、次に対象者間でBraun & Clarke (2022)の手順に従いテーマ分析を行った。その結果、同時双方向型による英語学習について、1) 個人の学習スタイル、2) 授業形態の違いによる効果、3) 今後の好ましい授業形態というテーマが表出した(表4)。

表4 対面式授業代替としての同時双方向型授業に関するインタビュー結果

協力者	1	2	3	4	5	6	7
好み	なし	対面	Zoom	対面	対面	Zoom	対面
効果	差なし	個人差	差なし	差なし	差なし	差なし	差なし
Q17 考える力	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Q18 発言・発表する力	✓	✓	✓	✓	✓		✓
冒頭会話	✓		✓		✓		✓
スピーキング課題	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
リスニング課題	✓	✓	✓	✓		✓	✓
e-learning が英語学習に有効に作用	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
コロナ禍後の好ましい授業形態	対面	混合	混合	対面	混合	Zoom	対面

✓印がないものは特に言及がなかったものである。

3.2.1 個人の学習スタイル

英語を学ぶ場合、個人的に好む授業形態として4人が対面式、2人が同時双方向型、1人がどちらでも良いという結果となった(表1の「好み」)。回答が分かれた背景には、それぞれの学習スタイルが反映していた。

例えば、対面式授業を選ぶ理由には「意見の交換がしやすい(表4における協力者2, 以下 #2)」「クラスメートと気軽に英語で話せる。共同作業ができる(#4)」「友達に質問が聞ける(#5)」「クラスメートと教員共に目を見て話せる(#7)」といったクラスメートや教員と直接の関わり合いのある学習スタイルを好む回答や、「(他のクラスメートと比較して)自分が遅れていないか不安になる(#4)」ことから、同じ空間にいて安心感が得られる対面式の利点も挙げられた。

同時双方向型を選ぶ理由には、「発言しやすさ」(#3, #6)が挙げられた。同時双方向型では発言する際に緊張が和らぐ(#6)こと、教室だと学生は一斉に前方を向いているのに対し同時双方向型だとコンピューターの画面上でクラスメートの顔が見えること(#3)、また人目を気にせず色々調べながら発言できる(#3)

ことが指摘された。

授業形態にこだわらない学生（#1）は、その理由を自身に「学ぶ意欲があった」ためだと述べた。

3.2.2 授業形態の違いによる効果

授業形態の違いによる効果の差について、調査協力者全員がないと捉えていた⁷。その理由の一つとして、同時双方向型であってもアクティブに考えたり、英語を使って発言・発表したりする機会があったことや、当該授業が英語を使って発言・発表したりする際に必要なスキルの習得に有効であると全員捉えていた。また e-learning の活用で、授業外での学習機会を確保できていたことも理由として考えられる。

学生は、「自分の考えとか自分のことについて発表する機会があった…結構良かった（#1）」、「話す機会がこの授業で多（い）（#7）」、「当てる方式だったので当てられたら話すしかない、どうしても考えざるを得なかった…自分が使える英語で話そうと努力できた（#5）」として、同時双方向型でも学生にとって授業に能動的に参加する機会があったことがわかる。さらに具体的な活動に触れ、「あなたはどのタイプでしたか、なぜそう思うのですかみたいなこと…を答えるのに自分で考えて発言した」（#4）や「課題で自分の意見を文章にしてスピーキング録音（する）のがあった。それが一番自分で英文も考えられるし、発音したのを自分でも聞いて…自分のことをまず理解できたりするので…良かった」（#6）と述べた。学生同士が交わす挨拶程度の短い会話についても、「相手に話しやすそうな話題を振らなきゃ（いけない）。（英語で）話題を考え（た）」（#3）や「他の学生と話す時に決まった文章じゃなくて相手に合わせて質問とか答えなきゃいけないだったので、そういう意味ではちょっとはとっさに（英語で）話せるようになった…色々質問を考えたり答えたり…英語を話すの（に）すごく良かった。」（#7）と述べた。

コロナ禍になり、英語の学習機会を確保するために初めて e-learning 教材を導入し、主に授業時間外学習に用いたことも学生の英語学習の面で貢献した。e-learning 教材は動画や音声を繰り返し見たり聞いたりすることができる利点があった（#1、#6）とし、「（教科書の内容の）理解が深まった（#6）」や、リスニング力が「結構伸びた（#6）」、「向上した（#3）」のように学生は自身の英語力向上を実感していた。また「映像を見て問題解く機会が（他の機会では）ないので、宿題でやれる機会があったのは良かった（#7）」ことや、「色々な問題形式があったのでメリットがあったと思う（#5）」など、5名がスピーキング、リスニング、語彙、スペリングといった課題の種類を複数挙げており、調査参加者全員が e-learning 教材の活用について英語学習上有効であると捉えていた。

このように、授業参加の機会や課題内容に留意し工夫することで、学生は対面式と比較して同時双方向型授業の学習効果の差や、質保証について問題視していない結果となった。

3.2.3 好ましい今後の授業形態

コロナ禍収束後の当該授業の好ましい授業形態については、3名が対面、1名が同時双方向型、そして3名が対面と同時双方向型の混合と捉えていた。例えば以下のようなコメントがあった。

対面式を好ましいと考える理由は、個人の学習スタイルと合致しているほか、英語によるコミュニケーションを重視していることである。

「対面の方が生徒同士のコミュニケーションも取りやすい…グループワークで積極的に英語を話せる。気まずくならないでグループワークが出来て、なおかつ英語を喋る時間の長さっていうのも対面の方が多いと思う」（#4）

「英語でグループワークとかするとした時に直接の方がよりスムーズに進められると思った。せっかく授業を受けるならやっぱり英語力あげたいなって思うので、そういう面ではオンライン上より、画面越しよりは結局コミュニケーションがとれると思った」（#7）

時々の対面式授業の導入を良しとしながら、1名は同時双方向型を選択した。その理由に個人的な学習スタイルを挙げた。

「ちょくちょく対面があっても良いんですけど...語学系の授業ってほしい生徒に当てるじゃないですか。その時にZoomの方が僕はありがたいっていうのが一番大きいです。やっぱり当てられた時に恥ずかしくない」(#6)。

また同時双方向型のみを今後の好ましい授業形態に選んでいないが、対面式だと周りの目を気にして授業に集中できる場合がある一方、「Zoomだとさぼってもわからない...見えててもさぼる人はさぼるので、だったらさぼってる姿が見えない方が良い」(#5)として他の学生によってやる気を削がれることがない同時双方向型の利点も指摘された。さらに、「自分で割と調べながら解けたりする」(#5)利点が上がり、これは対面式を今後の好ましい授業形態として選んだ学生(#1)からも上がった。

対面式と同時双方向型の混合を選んだ学生は、異なる授業形態のそれぞれの利点に触れている。3名とも共通して対面式授業ではグループワークなどクラスメートと直接交流することの良さがあることや同時双方向型では通学時間の有効活用が可能な点に触れた。また、同時双方向型で提供できる授業内容を対面式で実施する必要がない点について言及しており(#2, #3)、今後それぞれの授業形態の利点を活かした授業設計を望む声を上げた。

「対面でグループワークとか楽しかったので、グループワークがあるときとかは対面(が)良い。だけど他の授業とかでもわざわざ今日対面にする必要あったのかなこの授業みたいな、Zoomでやってること(と)同じみたいなのを思うとじゃあZoomでも良いのかなって思いました。完全に全部対面にしなくても良いのかなみたいな感じはあります」(#3)。

「コロナ禍が終わっても(遠隔授業を)継続するべきだと思うんですよ。みんなの前で発表したりとかする時は絶対対面の方が良いと思うんですよ。Zoomはそこに行かなくて良いっていうのがやっぱり大きなメリットなんですよ... (他の授業で)先生が一方的にスライドを見せて教える授業とかあるんですよ、オンラインです...逆にこれが対面で受けていたらただ先生の話聞く退屈な90分だになってっちゃう。例えば、(英語の授業内)のアドベンチャーはどう?みたいな話し合いは対面で話し合ったほうが絶対楽しいよね...今回は生徒側も先生側もオンラインの良さに気づくことができたんだから、良い点はこのまま継続しようよと思う。大学はもう8割方対面に戻そうみたいなこと言ってましたけど、無理にそれをやる必要ないのかな」(#2)。

今後の好ましい授業形態についての結果は、単純集計結果の傾向とおおよそ同じであり、インタビューよりその理由の詳細が明らかになった。

4 考察

本研究のアンケートとインタビュー調査の結果から、対面式授業の代替としてコロナ禍に実施した同時双方向型授業が、それ以前の対面式授業と比較して大差なく質保証できていたと考えられる。その論拠は以下の通りである。

まず、アンケートの定量分析から、コロナ禍前・中に実施された異なる授業形態と学生の授業評価との間に2項目を除いて有意差は認められなかった。それはアクティブラーニングの側面においても同じであった。すなわち、同時双方向型授業であっても、対面式授業と同等の教育効果を得ることが可能であることを示唆している。

また有意差は認められなかったものの、単純集計結果から授業全体に対する有益感や満足度、授業内容の

理解度、そしてアクティブ・ラーニングの多くの側面において対面式の時よりも同時双方向型の方が肯定的な回答が多かった。これは授業形態の違いによって引き出された差異というより、授業実践の工夫次第で今まで実施してきた対面式と同等、さらにはそれ以上の学習効果が期待できる可能性を示している（山口, 2021）。逆に授業を提供する側に工夫がなければ、同時双方向型の授業に対する学生の有益感や満足度は低下する可能性がある（大川内ら, 2021）。

統計分析結果で有意差が確認された2項目は、授業内容や実践方法といった質に起因する差というよりは、コロナ禍の活動制限の影響（問14「この授業科目に関し、授業時間外に学生間で学修しましたか。」）や、通信技術の利便性による結果（問20「この授業において、出席した回数のうち、どのくらいの割合で遅刻・早退しましたか。」）であったと言える。問14に対しては、ポストコロナではグループで取り組む課題などを積極的に導入することで、学生間の学修を通して学生が充足感を増すことが期待できる。問20は、コロナ禍の方が学生の出席状況が良かったという結果である。同時双方向型での出席状況は必ずしも学生が画面に向かってまじめに授業に参加していることと同一ではないが、テクノロジーの活用で授業にアクセスしやすくなったことは事実であろう。ポストコロナでは通信技術の活用方法に磨きをかけていく。それと同時に、その利便性があってもなお、当該授業の最適な授業形態について多くの学生が対面式授業を選んでいることを念頭に入れ、授業設計をしていく必要がある。

インタビューから、英語を学ぶ際に対面式と同時双方向型とでは学習効果に差はないと学生が捉えていることが明らかになった。そして学習効果に差がないと捉える理由には、アクティブラーニングの機会や活動が確保されていた点が関連していることが示された。九州大学教育改革推進本部(2020)が実施したアンケート調査より学生が「科目によってはオンライン授業でも十分学習できると思った」(p.9)との結果が出ているが、講義形式の授業だけでなくアクティブラーニングを重視する英語科目においても該当すると言えよう。

本研究結果が示す通り、コロナ禍の遠隔授業の実践経験から得たことは、取り組み方次第で同時双方向型でも多側面において対面式に匹敵する質保証が可能であるということである。これは、再開した対面式授業を単にコロナ禍前と同様の授業実践に戻すのではなく、遠隔で可能な内容は遠隔で実施し、逆に遠隔では困難な資質や能力の育成に焦点を当てた対面式授業設計が求められていることを意味する。この点は、インタビュー内の今後の好ましい授業形態に対する学生の回答にも含まれていた。

ではポストコロナの対面式の授業設計をどうすべきか。まず教員は遠隔で学習できる授業内容とそうでないものとの整理し、その上で対面式でしか経験できない内容、またはより効果が得られる授業内容を対面式にて重点的に実施すべきである。アクティブラーニングを重視した当該英語科目では、同じ空間で直接学生が相互にアクティブに活動できる内容に多く時間を費やすことが有用であろう。スタンフォード大学オンラインハイスクールで校長を務める星は対面式授業の価値について、「オンラインではできないと思われていることの大半は思い込みで、うまくやればできることはいっぱいある。だけど、ボディーランゲージのような非言語コミュニケーションは対面のほうが濃厚です」(朝日新聞 be, 2022, p.1)と述べている。実際、グループやペアワークで話し合う機会は双方向型でもブレイクアウトを活用するなどして可能である。学生が小グループでコンピューターの画面上でリアルタイムに情報を共有して資料を作成することも、遠隔で英語のプレゼンテーションを行うことも可能である。しかし、それは教室で、同じ空間で共同作業をしたりプレゼンテーションを実践したりすることとは異なる経験である。聴衆を目前にしたときの緊張感、聴衆の反応を直に感じながら効果的に伝える方法の検討、ボディーランゲージを含む聴衆の惹きつけ方などは対面式でしか経験することのできない活動である。

コロナ禍前の当該授業では、より実践的な英語使用を身に付けるためELF・EILの概念を導入してゲストスピーカーを招聘し、学生が直接英語を用いてゲストスピーカーとコミュニケーションを取る機会を設けた。予想に反してこの活動を導入した対面式がコロナ禍中の同時双方向型との間で統計的有意差は認められな

った。しかし、ゲストスピーカーと直接のやりとりからある学生は「話すときにボディーランゲージを多く使うのですね」と率直な感想を述べた。また他の学生が「英語を使ったコミュニケーションができる貴重な体験ができたので抵抗感が薄まった... 他国の文化や日常など色々な情報が聞け、自分の視野を広げられる」や「クラスの皆がいつもより積極的に英語を話していたので、自分も恥ずかしさがまったくなく話せた... できる限り言いたいことを伝えられるよう単語の引き出しを増やして、英語を使う機会を増やしたい」とコメントを記しているように、このような活動も対面式によって得るものが多い活動の1つであると考えられる。

む す び

本研究では、大学生の英語の学びの質保証についてコロナ禍前の対面式授業とコロナ禍中の遠隔授業の実践を比較検討した。その結果、コロナ禍の遠隔授業は対面式の場合と同等の学びの機会と質が提供されていると学生が捉えていることが確認できた。そのため、ポストコロナの対面式授業の意義は、単にコロナ禍前の授業実践に戻るのではなく、コロナ禍の遠隔授業実践で得た経験値を活かした対面式授業設計と実践にある。それには、遠隔授業の利点を活用し、対面式授業の質を高めるために教員側の持続した改善と努力、それをサポートする大学側のシステム・体制が重要となる。テクノロジーによって何が可能になり、あるいは時間を有効活用できるようになるなど具体的な研修を通して、コロナ禍で蓄積したテクノロジーのノウハウに磨きをかけることで、コロナ禍以前とは異なるポストコロナの対面式授業の充実につなげることができる。

謝 辞

「学生による授業評価アンケート」の研究目的使用に賛同してくれた学生、またインタビュー調査に参加した学生に感謝いたします。さらに、「学生による授業評価アンケート」の研究目的の使用にあたりご尽力いただきました教員、担当部署の関係者に深く感謝いたします。本研究の一部は日本大学商学部共同研究費（令和2～令和4年度、代表吉原令子）、JSPS 科研費 21K00772「国際英語（EIL）の概念を導入した大学英語教育が学習者に与える影響」（代表大森愛）の助成を受けている。

注

1. 採用教科書は、2019年度は Saslow, J. & Ascher, A. (2015). *Top Notch: English for Today's World 1*, 3rd Edition. NY: Pearson Education, Inc., 2021年度は Fettig, C. & Najafi, K. (2018). *Pathways Foundations: Listening, Speaking, and Critical Thinking*, 2nd Edition. Boston: National Geographic Learning, a Cengage Learning Company であった。
2. 遠隔授業実践の際に、コンピューターの画面上でデジタル教科書を用いて授業を進めることについて出版社より許可を得ている。コロナ禍下でのデジタル教科書の無償利用は教員にのみ許されており、学生にそのアクセス権は与えられていなかった。
3. 「学生による授業評価アンケート」の研究目的の使用については、学内のポータルシステムを通じてすべての学生に連絡した。退学者や賛同を得られなかった学生のデータを除外したデータセットを使用しているが、その際に必要な学生とのやりとりや処理はデータを管理する担当部署が実施し、個人情報筆者が把握することは一切なかった。
4. 「学生による授業評価アンケート」を2019年度は年度末に1回実施していたが、その後のカリキュラム変更に伴い2021年

度は前期末と後期末の2回実施した。本稿では2021年度後期末に実施したものをを用いた。

5. 出席不良の理由から成績対象者外になった学生は除いている。
6. 習熟度別クラス編成のために採用した英語試験と本調査対象者の結果は、2019年度はTOEIC IPで結果が345-463点域内、2021年度はGTEC (Basic) 4スキルの内Listening & Speakingで結果が208-238点域内であった(学生にとっては、Reading & Writingの点数を合わせた結果がGTECの最終結果となる)。これらの結果を文部科学省が提供するCommon European Framework of Reference for Languages (CEFR, ヨーロッパ言語共通参照枠)との対照表(平成30年3月版)に当てはめた。
7. 英語を学ぶ上で、学習の効果は「個人差」による(#2)という回答を含む。

引用・参考文献

- 朝日新聞 (2022), 「オンラインで学びを変える」7月2日, be, 1ページ.
- Braun, V. and Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis*. London: SAGE.
- 今村梨沙 (2021), 「大学での遠隔授業と対面授業の英語授業実践—動機づけの観点から—」『Asphodel』(56), 184-205ページ.
- 金子元久 (2021), 「コロナ禍後の大学教育」『IDE 現代の高等教育』11月号, 4-9ページ.
- 九州大学教育改革推進本部 (2020), 「九州大学のオンライン授業に関する学生アンケート (春学期) 結果について」(https://www.kyushu-u.ac.jp/f/40309/20_08_11_01.pdf (2022年8月30日アクセス)).
- McIlroy, T. and Takefuta, J. (2022), “An attempt to teach presentation online using student-centered activities,” *Journal of Liberal Arts and Sciences, Chiba University*, (6), 145-170.
- 両角亜希子・王師・濱中義隆 (2021), 「コロナ禍における大学教育の実態とそのインパクト」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第61巻, 437-457ページ.
- 文部科学省 (2012), 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」(平成24年8月28日) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2022年8月31日アクセス).
- 文部科学省 (2020a), 「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況 (令和2年7月17日)」https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2022年3月20日アクセス).
- 文部科学省 (2020b), 「萩生田光一文部科学大臣記者会見録 (令和2年10月16日)」https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00101.html (2022年3月20日アクセス).
- 文部科学省 (2022), 「大学等における令和4年度後期の授業の実施方針等に関する調査の結果について」https://www.mext.go.jp/content/20221129-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2023年3月20日アクセス).
- 大川内隆朗・小林貴之・毒島雄二・田中絵里子 (2021), 「遠隔授業における学生の意識と教育効果の調査研究—日本大学文理学部事例—」『日本大学FD研究』第9号, 1-12ページ.
- 大嶋秀樹 (2021), 「新型コロナウイルス感染拡大の状況下での大学でのリアルタイム・オンライン英語授業の試み」『滋賀大学教育実践研究論集』第3号, 63-70ページ.
- 山口和範 (2020), 「オンライン授業に関する学生意識調査 (立教大学経営学部調査)」<https://www.rikkyo.ac.jp/news/2020/09/mknpps000001bg3b-att/report.pdf> (2022年3月15日アクセス).
- 山口和範 (2021), 「第2回オンライン授業に関する学生意識調査 (立教大学経営学部調査)」<https://cob.rikkyo.ac.jp/news/2020/usirlo000000nbz-att/20210225.pdf> (2022年1月24日アクセス).
- 読売新聞, (2020), 「コロナと大学 対面授業の実施へ知恵を絞れ」<https://www.yomiuri.co.jp/editorial/20200815-OYT1T50327/> (2022年8月20日アクセス).

付録 コロナ禍前・中の「学生による授業評価アンケート」の基礎集計表

質問項目		2019年		2021年		
		%	N	%	N	
1	担当教員は、授業の目的、目標を明確に示しましたか。	5 強く思う	27.7	13	33.3	14
		4 そう思う	61.7	29	54.8	23
		3 どちらとも言えない	8.5	4	9.5	4
		2 そう思わない	2.1	1	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
2	授業内容は、あなたにとってどのようなレベルでしたか。	5 高かった	10.6	5	4.8	2
		4 やや高かった	19.1	9	14.3	6
		3 ちょうどよかった	70.2	33	76.2	32
		2 低かった	0.0	0	4.8	2
		1 低すぎた	0.0	0	0.0	0
3	担当教員は、学生に理解できるように準備し、工夫していましたか。	5 強く思う	23.4	11	23.8	10
		4 そう思う	66.0	31	59.5	25
		3 どちらとも言えない	10.6	5	14.3	6
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
4	担当教員は、学生の質問や発言に丁寧に対応しましたか。	5 強く思う	39.1	18	46.3	19
		4 そう思う	52.2	24	39.0	16
		3 どちらとも言えない	8.7	4	12.2	5
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
5	この授業では、考える機会を与えてくれましたか。	5 強く思う	31.9	15	46.3	19
		4 そう思う	53.2	25	48.8	19
		3 どちらとも言えない	14.9	7	4.9	2
		2 そう思わない	0.0	0	0.0	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
6	この授業では、学生の発言など授業参加の機会が多かったと思いますか。	5 強く思う	40.4	19	50.0	21
		4 そう思う	53.2	25	35.7	15
		3 どちらとも言えない	6.4	3	11.9	5
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
7	担当教員は、授業に集中できる環境を保つように配慮していましたか。	5 強く思う	25.5	12	35.0	14
		4 そう思う	53.2	25	47.5	19
		3 どちらとも言えない	19.1	9	15.0	6
		2 そう思わない	2.1	1	2.5	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
8	担当教員は、授業の開始時間と終了時間を守りましたか。	5 強く思う	36.2	17	43.9	18
		4 そう思う	55.3	26	46.3	19
		3 どちらとも言えない	8.5	4	7.3	3
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
9	課題（レポート、小テスト等）の課題に対し、担当教員から学生へのフィードバック（評価や講評等の開示）はありましたか。※課題がなかった場合は未選択にしてください。	5 強く思う	38.3	18	26.8	11
		4 そう思う	46.8	22	51.2	21
		3 どちらとも言えない	12.8	6	19.5	8
		2 そう思わない	2.1	1	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
※9-1	この授業の課題の量についてどのように感じましたか。	5 非常に多い			2.4	1
		4 やや多い			23.8	10
		3 どちらとも言えない			71.4	30
		2 やや少ない			2.4	1
		1 非常に少ない			0.0	0
※9-2	課題をとおして授業の理解度は深まりましたか。	5 強く思う			21.4	9
		4 そう思う			64.3	27
		3 どちらとも言えない			11.9	5
		2 そう思わない			2.4	1
		1 全く思わない			0.0	0
10	スライドや板書が授業の理解に役立ちましたか。※スライドや板書がなかった場合は、未選択にしてください。	5 強く思う	22.2	10	25.0	10
		4 そう思う	66.7	30	52.5	21
		3 どちらとも言えない	8.9	4	20.0	8
		2 そう思わない	0.0	0	2.5	1
		1 全く思わない	2.2	1	0.0	0
11	教科書・参考書・配布資料などが授業の理解に役立ちましたか。	5 強く思う	29.8	14	30.0	12
		4 そう思う	57.4	27	55.0	22
		3 どちらとも言えない	10.6	5	15.0	6
		2 そう思わない	2.1	1	0.0	0
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
12	授業時間外の学修（内容、方法等）について、担当教員から具体的（シラバスに明記を含む）に示されましたか。	5 強く思う	25.5	12	26.8	11
		4 そう思う	57.4	27	46.3	19
		3 どちらとも言えない	14.9	7	24.4	10
		2 そう思わない	2.1	1	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0

13	この授業科目に関し、授業時間外（授業終了直前を含む）に、担当教員に質問などをしましたか。	5 強くそう思う	17.4	8	46	12.2	5	41
		4 そう思う	45.7	21		29.3	12	
		3 どちらとも言えない	23.9	11		24.4	10	
		2 そう思わない	4.3	2		17.1	7	
		1 全くそう思わない	8.7	4		17.1	7	
14	この授業科目に関し、授業時間外に学生間でともに学修しましたか。	5 強くそう思う	19.1	9	47	12.5	5	40
		4 そう思う	57.4	27		27.5	11	
		3 どちらとも言えない	10.6	5		37.5	15	
		2 そう思わない	4.3	2		10.0	4	
		1 全くそう思わない	8.5	4		12.5	5	
15	この授業科目を1回受けるに当たり、授業時間外で学修（予習、復習、課題等）にどのくらい取り組みましたか。	5 3時間以上	8.7	4	46	4.8	2	42
		4 2~3時間	10.9	5		7.1	3	
		3 1~2時間	23.9	11		31.0	13	
		2 1時間未満	45.7	21		57.1	24	
		1 取り組んでいない	10.9	5		0.0	0	
16	この授業科目を受けるに当たり、図書館をどのような目的で利用しましたか。	文献資料を閲覧・借りた	14.0	7	50	7.0	3	43
		予習・復習をした	34.0	17		20.9	9	
		レファレンスサービスを利用した	4.0	2		2.3	1	
		相互利用をした	4.0	2		2.3	1	
		全く利用していない	44.0	22		67.4	29	
17	この授業を通じて考える力が伸びたと思いますか。	5 強くそう思う	21.7	10	46	26.8	11	41
		4 そう思う	54.3	25		53.7	22	
		3 どちらとも言えない	19.6	9		17.1	7	
		2 そう思わない	2.2	1		2.4	1	
		1 全くそう思わない	2.2	1		0.0	0	
18	この授業を通じて自分の考えを表現・発表する力が伸びたと思いますか。	5 強くそう思う	19.6	9	46	26.8	11	41
		4 そう思う	54.3	25		56.1	23	
		3 どちらとも言えない	21.7	10		9.8	4	
		2 そう思わない	2.2	1		7.3	3	
		1 全くそう思わない	2.2	1		0.0	0	
※19-0	この授業は全体として充実したものであったと思いますか。	5 強くそう思う	32.6	15	46			
4 そう思う	54.3	25						
3 どちらとも言えない	8.7	4						
2 そう思わない	0.0	0						
1 全くそう思わない	4.3	2						
※19-1	この授業は全体として有益であったと思いますか。	5 強くそう思う			46	32.5	13	40
4 そう思う			55.0	22				
3 どちらとも言えない			7.5	3				
2 そう思わない			5.0	2				
1 全くそう思わない			0.0	0				
※19-2	この授業は総合的にみて満足度は高かったですか。	5 強くそう思う			46	29.3	12	41
4 そう思う			58.5	24				
3 どちらとも言えない			12.2	5				
2 そう思わない			0.0	0				
1 全くそう思わない			0.0	0				
20	この授業において、出席した回数のうち、どのくらいの割合で遅刻・早退しましたか。	0	37.8	17	45	60.0	24	40
		1割程度	44.4	20		22.5	9	
		2割程度	2.2	1		7.5	3	
		3割程度	8.9	4		10.0	4	
		3割以上	6.7	3		0.0	0	
21	この授業内容への理解度は何%程度ですか。	80%以上	30.4	14	46	41.0	16	39
		70~79%	41.3	19		41.0	16	
		60~69%	28.3	13		12.8	5	
		50~59%	0.0	0		5.1	2	
		49%以下	0.0	0		0.0	0	
22	授業時間外の学修は、どのように取り組みましたか。（2021年度のみ複数回答可、また選択項目の追加）	テキスト・文献等の確認	35.5	22	62	34.2	25	73
		分からない事項や単語を調べる	24.2	15		23.3	17	
		グループワーク	4.8	3		6.8	5	
		発表準備	4.8	3		2.7	2	
		レポート・課題の作成	9.7	6		16.4	12	
		ノート・配布資料の整理	8.1	5		4.1	3	
		オンラインデータベース(2021年のみ)				6.8	5	
		その他	0.0	0		1.4	1	
※23	この授業は、どのような授業形態が最適だとおもいますか。	オンデマンド（動画視聴）でのオンライン			62	8.1	3	37
同時双方向型（Zoom等）でのオンライン			24.3	9				
対面式での面接授業			35.1	13				
オンライン授業と面接授業の組合せ			29.7	11				
その他			2.7	1				

※ 左枠は2019年度のみ、右枠は2021年度のみ訊ねた質問項目

研究論文

運動経験, 性別, 学問領域が 大学1年生の社会情緒的コンピテンスに与える影響 —文理学部における健康・スポーツ教育科目の受講生を対象として—

深田 喜八郎*¹⁾, 小山 貴之¹⁾, 大嶽 真人¹⁾, 鈴木 理¹⁾, 高橋 正則¹⁾, 長澤 純一¹⁾
松本 恵¹⁾, 水上 博司¹⁾, 吉田 明子¹⁾, 川井 良介¹⁾, 山崎 紀春¹⁾, 菅野 慎太郎²⁾

¹⁾日本大学文理学部, ²⁾日本大学松戸歯学部

Effects of Exercise Experience, Gender, and Academic Major on the Socioemotional Competence of First-Year College Students: Targeting Students in Health and Sports Education Class in the College of Humanities and Sciences

Kihachiro FUKADA¹⁾, Takayuki KOYAMA¹⁾, Masato OTAKE¹⁾, Osamu SUZUKI¹⁾
Masanori TAKAHASHI¹⁾, Junichi NAGASAWA¹⁾, Megumi MATSUMOTO¹⁾, Hiroshi MIZUKAMI¹⁾
Akiko YOSHIDA¹⁾, Ryosuke KAWAI¹⁾, Kiharu YAMAZAKI¹⁾, Shintaro KANNO²⁾

¹⁾College of Humanities and Sciences, Nihon University, ²⁾School of Dentistry at Matsudo, Nihon University

Introduction: This study aimed to examine the effects of exercise experience, gender, and academic major on first-year college students' socioemotional competence. **Method:** In the first semester of 2023, students who took health and sports education class were asked to respond to a shortened, Japanese-language version of the Profile of Emotional competence. Of the 1,263 responses collected, 773 first-year students who agreed to cooperate with the survey and whose responses were complete were selected as the survey subjects. For a comparison on the basis of exercise experience, the subjects were divided into three groups based on their experience in middle and high school: the long years of exercise experience group (n=477), the short years of exercise experience group (n=178), and the no exercise experience group (n=118). For a comparison by gender, the students were divided into two groups based on their responses: male (n=476) and female (n=291). To compare by academic major, students were divided into three groups based on the College of Humanities and Sciences curriculum: Humanities (n=202), Social Sciences (n=278), and Sciences (n=293). **Results:** The long years of exercise experience group showed significantly higher values for the Profile of Emotional competence total score ($p<0.01$), Self-domain score ($p<0.05$), and Other-domain score ($p<0.01$), compared with the short years of exercise experience group. In the gender comparison, female students showed significantly higher values for the Other-domain score ($p<0.01$) compared with male students. Compared with the Sciences group, the Social Sciences group showed significantly higher values for the Profile of Emotional competence total score ($p<0.05$) and Other-domain score ($p<0.05$). **Conclusion:** Students with more exercise experience showed higher socioemotional competence, including in the Self and Other domains; female students and students from Social Sciences also showed greater competence in the Other domain.

キーワード: 健康・スポーツ教育実習, 情動コンピテンスプロフィール, 社会的スキル

Keywords:

Health and sports educational class, Profile of Emotional competence, Social skills

緒 言

近年、知能指数（IQ）に代表されるような認知的能力だけではなく、社会的スキルや情動知能といった非認知的能力に注目が集まっている。その背景には、Artificial Intelligence（以下「AI」と略す）などのテクノロジーの進化や急速に変化する社会の不確実性があり、これらの変化に対応できる人材の育成が必要となっている。中央教育審議会（2018）は「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」の中で、2040年に必要とされる人材を「AIには果たせない真に人が果たすべき役割を考え、実行できる人材」として、高等教育が目指すべき姿を示している。また、経済協力開発機構（2018）は、「The OECD Learning Framework 2030」でこれからの教育指針を示し、知識以外のスキルの重要性にも触れ、社会的・情緒的スキルの必要性を述べている。その中で、経済協力開発機構（2018）はコンピテンシーという概念を示し、コンピテンシーを「単なる知識・スキルの獲得ではなく、複雑な要求に対して獲得したものを動員すること」としている。さらに、松尾（2017）はコンピテンシーの概念について、「コンピテンシーとは、知識だけではなく、スキル、さらに態度を含んだ人間の全体的な資質・能力と考えたい。」と述べている。つまり、社会的・情緒的コンピテンシーとは、単にスキルや知識を有しているだけではなく、複雑な要求に対して社会的・情緒的スキルを動員できる資質・能力を指す。したがって、社会の変化に対応できる人材育成のため、高等教育機関においても社会的・情緒的コンピテンシーを育成することが今後ますます重要になってくる。国立教育政策研究所（2017）は、これらの能力を社会情緒的コンピテンスと表現し、自分・他者・自他関係の3領域から構成されると報告している。具体的には、自己の感情特性や感情制御、自尊感情などの「自分に関する領域」、他者の感情や視点、立場の理解などの「他者に関する領域」、共感性や向社会性、コミュニケーションなどの「自分と他者や集団との関係に関する領域」の3領域に整理している。つまり、社会情緒的コンピテンスとは、状況の変化に応じて自己や他者の感情を適切に把握し、他者や集団と関わっていく能力と捉えることができる。これらの能力はコンピテンシーという用語で表現される場合もあるが、本論文では、社会情緒的コンピテンスと定義し、論を進めることとする。

日本大学教育憲章に記されているように、日本大学の教育理念は「自主創造」であり、その理念を達成するための教育目標は、「自ら学ぶ」、「自ら考える」、「自ら道をひらく」という3つの要素から構成されている。「自ら道をひらく」という要素に焦点をあてると、「コミュニケーション力」や「リーダーシップ・協働力」などの能力の育成を目指していることがうかがえる。これらの能力は、先述した社会情緒的コンピテンスに関わる部分であり、社会情緒的コンピテンスを育成することは、日本大学の教育理念の達成に必要な要素であることがわかる。しかし、本学に入学した大学1年生の社会情緒的コンピテンスの特徴については、いまだ明らかにされていない部分が多い。これまでの研究成果を概観すると、中学生や高校生、大学生の社会情緒的コンピテンスに着目した報告は極めて少ない。そのため、ここでは類似した概念である社会的スキルやライフスキル、情動知能について調査した報告を概観する。国立教育政策研究所（2017）が行った社会情緒的コンピテンスを育成する教育環境についてのレビューによると、学校行事やホームルーム活動、児童・生徒会活動といった特別活動、さらには部活動といった教科指導以外の活動において育成される可能性を指摘している。社会的スキルや情動知能についても、運動部活動などの影響が報告されている。上野と中込（1998）は、高校生を対象に運動部活動への参加の有無がライフスキルに及ぼす影響を検討し、部活動参加者は一般生徒と比較して対人スキルが高いことを明らかにしている。島本と米川（2014）はゴルフ部に所属している高校生を対象に調査し、運動部活動による運動経験が自尊心や対人スキルに正の影響を及ぼすことを報告している。さらに、大学生を対象に運動経験が情動知能に与える影響を調査した報告では、大学において運動部活動を継続している現役選手は自己対応、対人対応、状況対応のスキルが高いことがわかっている（高

木ら, 2008)。このように, 運動部活動などでの運動経験は社会的スキルや情動知能の向上につながる事がわかる。運動経験に加えて, 性別も情動知能に影響を与える可能性が指摘されている。上述した高木ら(2008)の報告では, 有意ではないが「対人対応」領域に関して, 女性の方が男性より得点が高い傾向を示したと述べている。また, 梅垣ら(2022)は, 情動知能の育成を目的とした体育授業の内容を検討した研究において, 情動知能の性差について検討している。その結果, コミュニケーションを基盤としてチームづくりを行う授業を実施し, 情動知能の変化に性差が認められたと報告しており, 「自分の感情の表現能力及び自分の感情の制御能力については, 男性が女性よりも高値を示したのに対し, 相手の感情の認知能力については, 女性が男性よりも高値を示した」と述べている。さらに, 運動経験や性別に加え, 学生の学問領域も情動知能に影響を及ぼすことが指摘されている。橋本と平井(2014)は, 看護学生の情動知能特性を明らかにするため, 学生の専攻別に情動知能の差異を検討している。看護学生と文系学生, 理系学生を比較するため, 「自己対応」, 「対人対応」, 「状況対応」に関する質問紙調査を行い, 「対人対応」の得点は理系学生が最も低く, 理系学生と比較し看護学生が有意に高い値を示したと報告している。また, 岩田(2023)は大学3年生を対象とし, これまでの大学生活で身についたと思われる能力について調査し, コミュニケーション能力について文系学生と理系学生で有意差があることを明らかにしている。以上の報告より, 過去の運動経験や性別, 学問領域は社会的スキルや情動知能に影響することがうかがえる。社会情緒的コンピテンスはこれらのスキルを動員する能力とされており, 過去の運動経験や性別, 学問領域が社会情緒的コンピテンスにも影響する可能性があるが, いまだ明らかにされていない。

文理学部において開講されている健康・スポーツ教育実習(以下「健スポ実習」と略す)は, 大学1年生が履修する必修科目であり, 各種スポーツ種目を通じて知識や技能を習得し, スポーツに対する理解を深めるとともに, 他者とのコミュニケーションを図り社会情緒的コンピテンスを向上させることを目標としている。文理学部は18の学科からなる文理融合型の学部であり, それぞれの学科は「人文系」, 「社会系」, 「理学系」の3つの学問領域に分類されている。18学科全ての学生が健スポ実習を履修し, 希望するスポーツ種目を選択するカリキュラムとなっており, 多様な学問領域の学生が同じクラスで実技を実施している¹。したがって, 受講生の社会情緒的コンピテンスの特徴を明らかにすることは, 授業担当者にとって有益な資料になると考えられる。つまり, 授業担当者は受講生の運動経験, 性別, 学問領域によって, 授業の展開や学生への対応を変えることができ, ひとりひとりの学生に合った教育を行うための有用な知見になりうる。したがって, 本研究は文理学部の大学1年生を対象に, 運動経験や性別, 学問領域が社会情緒的コンピテンスに与える影響を検討することを目的とした。

対象と方法

1. 対象

2023年度前期に文理学部にて健スポ実習及び健康・スポーツ教育論(以下「健スポ論」と略す)を受講した学生を対象とし, 計1,263名分の回答を収集した。収集した回答のうち, 回答に不備が無く, 調査への協力に同意をした1年生773名分の回答を調査対象とした。本研究は学生の社会情緒的コンピテンスを運動経験, 性別, 学問領域別に比較することを目的とするため, 調査対象の回答を以下のような手順で分類した。

- 1) 運動経験による比較を行うため, 中学校3年間及び高等学校3年間(以下「中学高校」と略す)での運動経験を調査した。アンケートでは, 中学高校での運動経験について調査するため, 「スポーツ・運動部活動」の有無について選択するよう求めた。なお, 上記の活動は学校での活動に限らず, 各個人の習い事や地域クラブ活動等も含めることを併記した。また, 調査対象者が行っていた活動の継続

期間を調査するため、活動を行っていた場合、「2～3年」、「1～2年」、「1年未満」の項目から自身に当てはまるものを選択するよう求めた。調査対象者の回答をもとに、中学高校ともに運動経験のある群を「運動活動歴（長）群」、中学高校のどちらかでのみ運動を行っていた群を「運動活動歴（短）群」、「スポーツ・運動部活動」を選択しなかった群を「運動活動歴（無し）群」とした。「運動活動歴（長）群」は477名、「運動活動歴（短）群」は178名、「運動活動歴（無し）群」は118名であった。運動継続期間の調査項目において、中学高校ともに運動経験があるが、どちらも継続期間が1年未満の場合、運動継続期間は2年未満となる。一方、中学高校どちらかでのみ運動経験があり、継続期間が2～3年である場合、運動活動歴（長）群よりも運動活動歴（短）群の運動継続期間が長いという場合が考えられる。しかし、本研究の調査対象者では、運動活動歴（長）群の運動継続期間を運動活動歴（短）群が上回ることにはなかった。

- 2) 性別による群分けは、受講生からの回答をもとに「男性」、「女性」、「無回答」とし、「男性」は476名、「女性」は291名、「無回答」は6名であった。アンケートでは、調査対象者の性的指向や性自認を考慮し、「無回答」の項目を設けた。「無回答」の学生は「男性」及び「女性」と比較し少数であったため、本調査においては、「男性」及び「女性」と回答したもの（767名分）を調査対象とした。
- 3) 学問領域による群分けは、文理学部における各学科のカリキュラムに基づき「人文系」、「社会系」、「理学系」とした。哲学、史学、国文学、中国語中国文学、英文学、ドイツ文学に所属する202名を「人文系」、社会学、教育学、体育学、心理学、社会福祉学、地理学に所属する278名を「社会系」、地球科学、数学、情報科学、物理学、生命科学、化学に所属する293名を「理学系」とした。

受講生には事前に、研究目的で資料を活用する可能性があること、学会発表や学会誌への掲載にあたって個人情報は完全に秘匿されること、研究への参加に同意しなくても不利益を被ることはないということ、一旦同意した場合でもいつでも同意を取り消すことができ、同意を取り消しても不利益を被ることがないということを説明し、研究への参加に同意を得た。なお、本研究は日本大学文理学部研究倫理委員会によって承認されている（倫理番号：01-62）。

2. 方法

受講生の社会情緒的コンピテンスを測定するため、情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版（表1）を使用した（野崎と子安，2015）。社会情緒的コンピテンスは、自分・他者・自他関係の3領域から構成されており（国立教育政策研究所，2017）、測定するためには、「自分に関する領域」と「他者に関する領域」を区別する必要がある。社会情緒的コンピテンスを「自己領域」と「他者領域」に区別して測定できる尺度として、「情動コンピテンスプロフィール（Profile of Emotional Competence）」が知られている（Brasseur *et al.*, 2013）。さらには、その短縮版である情動コンピテンスプロフィール短縮版（The Short Profile of Emotional Competence）が作成されている（Mikolajczak *et al.*, 2014）。情動コンピテンスプロフィール短縮版（The Short Profile of Emotional Competence）は「情動コンピテンス自己領域」を測定する10項目と、「情動コンピテンス他者領域」を測定する10項目からなり、比較的少数の項目で社会情緒的コンピテンスを測定することができる尺度である。これらを踏まえ、野崎と子安（2015）は、情動コンピテンスプロフィール短縮版（The Short Profile of Emotional Competence）をもとに、情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版を作成した。情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版は、「情動の同定（2項目）」、「情動の理解（2項目）」、「情動の表現（2項目）」、「情動の調整（2項目）」、「情動の利用（2項目）」といった能力を自己領域（10項目）と他者領域（10項目）に分けて測定することができ、野崎と子安（2015）によって信頼性と概念的妥当性が確認されている。したがって、本研究では、情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版を用いて社会情緒的コンピテンスを測定した。

表1 情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版(野崎と子安, 2015)

因子	回答順・内容
自己の情動の同定	3. 何かに感動した時, 自分が何を感じているかがすぐわかる 14. 気分が良い時, 自分に誇りをもっているからなのか, 幸せだからなのか, リラックスしているからなのかが, 簡単に区別できる
自己の情動の理解	20. 落ち込んでいる時, 自分の気持ちとその気持ちを生じさせた状況とを結びつけることは簡単だ 17. 自分がなぜこのように感情的に反応しているのかが, いつもわかるわけではない(*)
自己の情動の表現	10. 自分の気持ちをうまく説明できる 6. 自分の気持ちを他の人たちに説明するのは, そうしたいと思っても難しいと思う(*)
自己の情動の調整	1. 怒っている時, 自分を落ち着かせることは簡単だと思う 13. 自分の感情をうまく取り扱うことは難しいと思う(*)
自己の情動の利用	8. 私の感情は, 自分が人生で変えるべきことを知らせてくれる 11. 自分にとって重要なことに注目するのに, 自分の気持ちが助けになる
他者の情動の同定	5. 他の人たちの気持ちを感じ取るのが得意だ 7. 人の機嫌が悪いことに気がついていないため, その人の反応に驚くことが多い(*)
他者の情動の理解	16. たいていの場合, 人がなぜそのような気持ちを感じているのか理解している 9. 自分の周りの人たちが, なぜそのような感情的反応をするのかが理解できないことがある(*)
他者の情動の表現	2. 他の人たちは, よく個人的な問題を私に打ち明けてくれる 15. 他の人たちは私のことを, 相談ができる友人だと言ってくれる
他者の情動の調整	4. ストレスや不安を感じている人に会った時, その人を簡単に落ちつかせることができる 18. 誰かが泣きながら自分のところに来たとしても, 何をしたいか分からない(*)
他者の情動の利用	12. そうしようと思えば, 他の人たちの感情を自分がそうしたいように簡単に動かすことができる 19. 自分が望むものを他の人から簡単に手に入れることができる

(*) : 逆転項目

回答は「とてもよく当てはまる(5点)」、「たいてい当てはまる(4点)」、「どちらともいえない(3点)」、「たいてい当てはまらない(2点)」、「全く当てはまらない(1点)」の5件法で求めた。自己の情動に関する質問項目の合計点を自己領域スコア, 他者の情動に関する質問項目の合計点を他者領域スコア, 自己領域スコアと他者領域スコアの合計点を情動コンピテンススコアとして記録した。調査はGoogleフォームを使用して実施し, 調査時期は2023年4月10日から4月22日までの間とし, 健スポ実習及び健スポ論の第1回目から第2回目の授業でアンケートを収集するよう授業担当者に依頼をした。

3. 統計分析

測定結果は、中央値と四分位範囲 (25th - 75th percentile) 及び平均±標準偏差 (mean±SD) で示した。本研究の測定値は非正規分布のため、中央値で示すことが一般的と考えられるが、野崎と子安 (2015) は情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版の作成に際し、測定値の平均を示している。先行研究の測定値と比較するため、平均値もあわせて示すこととする。なお、本文中の結果には平均値を示し、表では中央値を示した。

受講生の運動経験、学問領域による比較を行うため、対応の無いものとして Kruskal-Wallis 検定を行った。Kruskal-Wallis 検定により主効果が認められた場合には、その後の検定として Mann-Whitney U 検定を行った。受講生の性別による比較を行うため、対応の無いものとして Mann-Whitney U 検定を行った。なお、Mann-Whitney U 検定では Bonferroni の補正を行った。また、効果量 r の算出を行い、0.1 を効果量小、0.3 を効果量中、0.5 を効果量大とした (Cohen, 1988)。いずれも有意水準は 5% 未満とし、統計分析には、IBM SPSS Statistics ver. 25 を使用した。

結 果

1. 運動経験による比較

測定値の平均を運動活動歴 (長) 群、運動活動歴 (短) 群、運動活動歴 (無し) 群の順に示した。情動コンピテンススコアは、 65.5 ± 8.7 , 62.6 ± 10.3 , 63.0 ± 10.0 であった。自己領域スコアは、 32.2 ± 4.7 , 30.9 ± 5.3 , 30.9 ± 5.7 であった。他者領域スコアは、 33.2 ± 5.2 , 31.7 ± 6.1 , 32.0 ± 5.7 であった。

表 2 に運動経験による情動コンピテンススコアの比較を示した。表中、情動コンピテンススコアを「総合得点」、自己領域スコアを「自己領域」、他者領域スコアを「他者領域」として記載した。Kruskal-Wallis 検定の結果、情動コンピテンススコア ($p < 0.01$)、自己領域スコア ($p < 0.01$)、他者領域スコア ($p < 0.01$) に有意な主効果が認められた。

Mann-Whitney U 検定の結果、情動コンピテンススコアにおいて、運動活動歴 (長) 群と比較し運動活動歴 (短) 群が有意に低い値を示した ($p < 0.01$, $r = -.14$)。自己領域スコアにおいて、運動活動歴 (長) 群と比較して、運動活動歴 (短) 群 ($p < 0.01$, $r = -.12$) と運動活動歴 (無し) 群 ($p < 0.05$, $r = -.10$) が有意に低い値を示した。他者領域スコアにおいて、運動活動歴 (長) 群と比較し運動活動歴 (短) 群が有意に低い値を示した ($p < 0.01$, $r = -.13$)。

2. 性別による比較

測定値の平均を男性、女性の順に示した。情動コンピテンススコアは、 64.0 ± 9.3 , 65.0 ± 9.5 であった。自己領域スコアは、 31.8 ± 4.9 , 31.5 ± 5.2 であった。他者領域スコアは、 32.2 ± 5.5 , 33.5 ± 5.5 であった。

表 3 に性別による情動コンピテンススコアの比較を示した。表中、情動コンピテンススコアを「総合得点」、自己領域スコアを「自己領域」、他者領域スコアを「他者領域」として記載した。

Mann-Whitney U 検定の結果、他者領域スコアにおいて、女性と比較し男性が有意に低い値を示した ($p < 0.01$, $r = -.13$)。

3. 学問領域による比較

測定値の平均を人文系、社会系、理学系の順に示した。情動コンピテンススコアは、 64.9 ± 9.2 , 65.0 ± 9.5 , 63.5 ± 9.4 であった。自己領域スコアは、 32.0 ± 5.1 , 31.9 ± 5.0 , 31.3 ± 5.0 であった。他者領域スコアは、

32.9±5.5, 33.1±5.6, 32.2±5.5であった。

表4に学問領域による情動コンピテンススコアの比較を示した。表中、情動コンピテンススコアを「総合得点」、自己領域スコアを「自己領域」、他者領域スコアを「他者領域」として記載した。Kruskal-Wallis検定の結果、情動コンピテンススコア ($p<0.05$)、他者領域スコア ($p<0.05$) に有意な主効果が認められた。

Mann-Whitney U 検定の結果、情動コンピテンススコアにおいて、社会系と比較し理学系が有意に低い値を示した ($p<0.05$, $r=-.10$)。他者領域スコアにおいて、社会系と比較し理学系が有意に低い値を示した ($p<0.01$, $r=-.10$)。

表2 運動経験による情動コンピテンススコア*の比較

	運動活動歴(長)群 (n=477)	運動活動歴(短)群 (n=178)	運動活動歴(無し)群 (n=118)	Mann-Whitney U 検定
総合得点	66.00 (61.00 - 70.00)	63.00 (58.00 - 68.00)	64.00 (58.00 - 69.00)	運動活動歴(長)群>運動活動歴(短)群**
自己領域	32.00 (30.00 - 35.00)	31.00 (28.00 - 34.00)	31.00 (28.75 - 70.00)	運動活動歴(長)群>運動活動歴(短)群**, 運動活動歴(無し)群*
他者領域	33.00 (30.00 - 36.00)	31.50 (28.00 - 36.00)	33.00 (28.00 - 35.00)	運動活動歴(長)群>運動活動歴(短)群**

* : 中央値(25th-75th percentile), * : $p<0.05$, ** : $p<0.01$

表3 性別による情動コンピテンススコア*の比較

	男性 (n=476)	女性 (n=291)	Mann-Whitney U 検定
総合得点	64.00 (59.00 - 69.00)	66.00 (60.00 - 71.00)	n. s.
自己領域	32.00 (30.00 - 34.00)	32.00 (29.00 - 34.00)	n. s.
他者領域	32.00 (29.00 - 35.00)	34.00 (30.00 - 37.00)	女性>男性**

* : 中央値(25th-75th percentile), ** : $p<0.01$, n. s. : no significant

表4 学問領域による情動コンピテンススコア*の比較

	人文系 (n=202)	社会系 (n=278)	理学系 (n=293)	Mann-Whitney U 検定
総合得点	65.00 (61.00 - 69.00)	66.00 (60.00 - 71.00)	64.00 (58.00 - 69.00)	社会系>理学系*
自己領域	32.00 (29.00 - 34.00)	32.00 (30.00 - 35.00)	32.00 (29.00 - 34.00)	n. s.
他者領域	33.00 (30.00 - 36.00)	33.00 (30.00 - 37.00)	32.00 (29.00 - 36.00)	社会系>理学系*

* : 中央値(25th-75th percentile), * : $p<0.05$, n. s. : no significant

考 察

1. 運動経験による比較

大学1年生の中学高校での運動経験による比較を行った結果、情動コンピテンススコアは、中学高校ともに運動経験ある運動活動歴（長）群が、運動活動歴（短）群と比較し有意に高い値を示した。自己領域スコアは、運動活動歴（長）群が運動活動歴（短）群及び運動活動歴（無し）群と比較して有意に高い値を示した。他者領域スコアは、運動活動歴（長）群が運動活動歴（短）群と比較して有意に高い値を示した。したがって、運動経験のある群では、活動歴の長さに応じて社会情緒的コンピテンスが高いことが明らかになった。一方、運動活動歴（無し）群は自己領域において運動活動歴（長）群より低い結果となったが、その他の項目では有意差は認められなかった。

これまで社会情緒的コンピテンスと類似した概念として、社会的スキルや情動知能と運動経験の関連を調査した報告が散見される。上野と中込（1998）は、高校生を対象に運動部活動への参加の有無が及ぼす影響を検討し、部活動参加者は一般生徒と比較して対人スキルが高いことを明らかにしている。大学生を対象に運動経験が情動知能に与える影響を調査した報告では、大学においてスポーツ活動を継続している現役選手は自己対応、対人対応、状況対応のスキルが高いことがわかっている（高木ら、2008）。運動活動の経験者は、運動場面における指導者やチームメイトとの関わりの中で対人スキルを向上させている可能性が考えられる。実際、竹之内ら（2006）は、中学生と高校生の運動選手を対象に調査を行い、運動部活動での「チームメイト」の存在が自我の発達に関連することを明らかにしている。したがって、運動経験の長さや経験の有無が社会情緒的コンピテンスにも影響する可能性がある。本研究の結果から、運動経験は自己領域に関する能力に影響することが示された。一方、他者領域に関する能力は運動活動歴（長）群と運動活動歴（無し）群の差が認められず、運動経験の影響は限定的であることも示された。情動コンピテンスプロフィールでは、情動の同定、理解、表現、調整、利用について問う項目が設定されており、情動を把握し表現する、取り扱うといった能力が測定される。運動活動歴（長）群は、中学高校の運動経験を通して「チームメイト」との関係を経験したことで、とりわけ自己の情動を取り扱う能力が身につく、社会情緒的コンピテンスが向上していたと推測される。他方、他者領域については運動経験の差が認められず、その要因には次のことが考えられる。

野崎と子安（2015）は、情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版を作成する過程で、929名（うち大学生・大学院生が456名）のデータを取得し、その平均値を示している。その結果、自己領域スコアの平均値は30.1、他者領域スコアの平均値は28.5であったと報告している。本研究における運動活動歴（無し）群の他者領域スコアの平均値は32.0となっており、野崎と子安（2015）の報告よりも高いことがうかがえる。運動活動歴（無し）群の調査対象者は他と比較して少なく、他者領域スコアが高い集団を対象にしていた可能性がある。国立教育政策研究所（2017）は、教科指導以外の活動において社会情緒的コンピテンスが育成される可能性を指摘している。本研究において、運動活動歴（無し）群の、運動以外の活動経験が他者領域スコアに影響している可能性があり、社会情緒的コンピテンスを検討するうえでは、教科指導以外の活動にどれほど取り組んでいたのかも合わせて調査する必要がある。

2. 性別による比較

大学1年生の性別による比較を行った結果、他者領域スコアにおいて男性より女性が有意に高い結果となった。したがって、女性は他者の情動を把握し表現する、取り扱うといった能力が高いことが示唆された。

小松ら（2014）は、小中学生を対象とした、ストレスコーピングと情動知能の発達に関する研究の中で、

情動知能の性差について次のように報告している。ここでは「自己感情の表現」、「他者感情の認知」、「自己感情の制御」の3因子を測定する質問紙を用い、小中学生2,662名を対象とした調査の結果、「他者感情の認知」は小学3年生から中学3年生まで一貫して女性が高いことを明らかにしている。また、梅垣ら（2022）は、コミュニケーションを基盤としてチームづくりを行う授業を実施し、情動知能の変化に性差が認められたと報告している。「自分の感情の表現能力及び自分の感情の制御能力については、男性が女性よりも高値を示したのに対し、相手の感情の認知能力については、女性が男性よりも高値を示した」と述べている（梅垣ら、2022）。さらに、高木ら（2008）は大学生運動選手を対象に情動知能の特徴を調査した研究において、有意ではないが「対人対応」領域に関して、女性の方が男性より得点が高い傾向を示したと報告している。このことから、「女性は、どちらかといえば自己と向き合うより他者との人間関係を重要視する傾向にある」と結論づけている（高木ら、2008）。

これらの先行研究が示しているように、女性は男性と比較して「他者領域」に関する因子が高値を示す傾向にあることがわかる。本研究の結果においても、他者領域スコアが有意に高い値を示したことは、先行研究と矛盾しない結果であった。一方、自己領域スコアについては、梅垣ら（2022）の報告とは異なる結果となった。梅垣ら（2022）は、自分の感情の表現能力及び自分の感情の制御能力については男性が高値を示すと報告している。野崎（2012）も、情動知能の性差を示しており、「自己の情動の評価」及び「自己の情動の評価と認識」は女性と比較し、男性が有意に高いと報告している。しかし、本研究において、自己領域スコアに性差が認められなかった。野崎と子安（2015）は、情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版を作成する過程で、自己領域スコアの平均値を30.13と報告している。本研究の調査対象者において、男性の自己領域スコアの平均値は31.8、女性の自己領域スコアの平均値が31.5であった。いずれも、野崎と子安（2015）が報告する平均値を上回る数値であったため、本研究で対象にした女性の自己領域スコアが高く、性差が認められなかった可能性がある。この点は、文理学部の学生の特徴である可能性があり、今後、社会情緒的コンピテンスの性差について詳細に検討をする必要があると考えられる。

3. 学問領域による比較

大学1年生の学問領域による比較を行った結果、情動コンピテンススコアは、理学系よりも社会系の学生において有意に高い値を示した。また、他者領域スコアにおいても理学系と比較し社会系が有意に高い値を示した。一方、人文系の学生とはいずれも有意差が認められなかった。したがって、本学部において、理学系と比較して社会系は社会情緒的コンピテンスが高く、特に他者領域に関する能力が高いことが明らかになった。

橋本と平井（2014）は、看護学生の情動知能特性を明らかにするため、学生の専攻別に情動知能の差を報告している。看護学生と文系学生、理系学生を比較するため、「自己対応」、「対人対応」、「状況対応」に関する質問紙調査を行い、「対人対応」の得点は理系学生が最も低く、理系学生と比較し看護学生が有意に高い値を示したと報告している。また、岩田（2023）は大学3年生を対象とし、これまでの大学生活で身についたと思われる能力について調査し、コミュニケーション能力について文系学生と理系学生で有意差があると報告している。この報告では、コミュニケーション能力が身についたか否かを自己評価で回答しており、文系学生が理系学生よりもコミュニケーション能力が身についたと回答していることを明らかにしている。さらに、奈良と木内（2020）は、国立総合大学の新生を対象に「対人スキル」や「個人的スキル」といったライフスキルを調査し、「対人スキル」は社会・国際学群と人間学群が、情報学群よりも有意に高いことを報告している。情報学群が対人スキルにおいて低い結果となった要因について、「情報学に関連する技術を習得するうへでは、パソコンを始めとした電子機器を用いた個別の作業が学習の中心となることから、対人スキルの値が低くなった可能性が考えられる。」としている（奈良と木内、2020）。

これらの先行研究が示しているように、理系学生は文系学生、看護系学生と比較して対人スキルや対人対応の能力が低いことがわかる。本研究において、社会情緒的コンピテンスを測定したところ、理学系の学生において他者領域のスコアが低い値であったことは、これまでの先行研究と同様の結果であった。本学の理学系には、数学や情報科学、物理などの学問が含まれており、社会系には教育学、体育学、心理学、社会福祉学などの学問が含まれている。社会系には、対人関係が重要な学問も含まれており、理学系と比較して社会情緒的コンピテンスの高い学生が入学していたと推測される。人文系には、哲学や史学、文学などの学問が含まれており、書籍に記載された情報をもとに知識を得るという点で、社会系と比較して対人関係が少ない学問と考えられる。他方、語学など会話によって学問を習得する領域も含まれていることから、理学系と比較して対人関係が生じやすい学問であると考えられる。人文系は、中央値で見ると社会系と理学系の間に位置しており、いずれの学問領域とも有意差が認められなかったと考えられる。

4. 本研究の解釈と今後の課題

本研究は文理学部1年生の社会情緒的コンピテンスを運動経験、性別、学問領域別に比較し、検討を行った。野崎と子安(2015)が考案した情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版を使用し、そのスコアによって社会情緒的コンピテンスの特徴を述べてきた。しかし、ここで用いた尺度のスコアの高低が、実際の日常生活場面での社会情緒的コンピテンスを完全に反映しているとは限らない。例えば、ここで得られた結果をもとに、運動経験が豊富な学生や女性、社会系の学生の社会情緒的コンピテンス能力が高いと一様に決めつけることは避けるべきと考えられる。このことは、本研究の結果で得られた効果量からもうかがい知ることができる。いずれの比較においても、効果量は $r = -.10$ から $r = -.13$ の間となり、2群間の比較における効果量は小さいことが示された。したがって、本研究の結果より、社会情緒的コンピテンスの能力に明らかな差があるとは明言できないと考えられる。また、浅部(2022)が述べているように、「社会情緒的スキルは高すぎるほど良いといった一義的な価値付けがなじまない点を心にとめる必要がある」という解釈も重要な視点である。つまり、ここで得られた結果は統計上の有意差は認められているものの、学生の社会情緒的コンピテンスの全てを反映しているものではなく、また、数値が高かったから良いというものではない。あくまでも、学生の傾向を示すひとつのデータとして捉えることが重要と考えられる。

加えて、運動経験による比較を行うにあたり、以下のような課題が挙げられる。本研究では、中学高校での運動経験をもとに、「運動活動歴(長)群」、「運動活動歴(短)群」、「運動活動歴(無し)群」と便宜的に群分けを行った。これらの群を設定するにあたり、具体的な継続年数を把握していないことから、運動継続年数の平均値や中央値をもとに群分けすることができていない。したがって、運動経験が社会情緒的コンピテンスに与える影響を検討するためには、運動の継続年数を詳細に把握し、その平均値や中央値を用いて正確に群分けを行う必要がある。そして、教科指導以外の活動において社会情緒的コンピテンスが育成される可能性が指摘されていることから、運動のみならず、学生の幅広い活動経験を合わせて調査することで、社会情緒的コンピテンスの詳細を明らかにすることが、今後の課題として挙げられる。

結 語

本研究は、大学1年生の社会情緒的コンピテンスの特徴を明らかにするため、情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版を用い、「自己領域」と「他者領域」に着目して検討を行ったものである。これまでの運動経験や性別、学問領域による比較を行った結果、以下のことを明らかにした。

- 1) 「運動活動歴(長)群」は、「運動活動歴(短)群」と比較して情動コンピテンススコア、自己領域スコア、

他者領域スコアが有意に高いことを明らかにした。また、「運動活動歴（長）群」は「運動活動歴（無し）群」と比較して自己領域スコアが有意に高いことを明らかにした。

2) 女性は男性と比較して他者領域スコアが有意に高いことを明らかにした。

3) 社会系は理学系の学生と比較し、情動コンピテンススコア、他者領域スコアが有意に高いことを明らかにした。

本研究の結果は、学生の社会情緒的コンピテンスの傾向を示すものとして、今後の授業設計やカリキュラムを検討するための有用な知見となりうる。

謝 辞

本研究は、日本大学文理学部人文科学研究所共同研究費の助成を受けたものです。

注

1. 現在、体育学科の学生はカリキュラムの関係で、学科指定のクラスで受講している。

引用・参考文献

- 浅部航太 (2022), 「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育成の在り方の検討」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』第12巻, 127-137 ページ.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., and Mikolajczak, M. (2013), "The profile of emotional competence (PEC) : Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory," PLoS ONE, 8, e62635.
- 中央教育審議会 (2018), 「2040年に向けた高等教育のグラウンドデザイン (答申)」『chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-00006282_1.pdf』(参照日 2023年9月28日)
- Cohen, J. (1988). "Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)," Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 橋本由里・平井由佳 (2014), 「専攻別比較からみた看護学生の情動知能特性」『島根県立大学出雲キャンパス紀要』第9巻, 9-16 ページ.
- 岩田英以子 (2023), 「大学生の学習行動とコミュニケーション能力に関する一考察」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要』第4巻, 1-11 ページ.
- 経済協力開発機構 (2018), 「The Future Of Education And Skills Education 2030」『chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf』(参照日 2023年9月28日)
- 国立教育政策研究所 (2017), 「非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」『chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf』(参照日 2023年9月28日)
- 小松佐穂子・箱田裕司・中村知靖・小泉令三・山田洋平 (2014), 「小中学生における情動性知能とストレスコーピングの発達の検討」『電子情報通信学会技術研究報告』第113巻, 83-33 ページ.

- 松尾知明 (2017), 「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』第 146 集, 9-22 ページ.
- Mikolajczak, M., Brasseur, S., and Fantini-Hauwel, C. (2014), "Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC)," *Personality and Individual Differences*, 65, 42-46.
- 奈良隆章・木内敦詞 (2020), 「大学新入生におけるライフスキル獲得水準の性別および専攻別の特徴」『運動疫学研究』第 22 巻第 1 号, 13-21 ページ.
- 野崎優樹 (2012), 「自己領域と他者領域の区分に基づいたレジリエンス及びストレス経験からの成長と情動知能の関連」『パーソナリティ研究』第 20 巻 3 号, 179-192 ページ.
- 野崎優樹・子安増生 (2015), 「情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版の作成」『心理学研究』第 86 巻第 2 号, 160-169 ページ.
- 島本好平・米川直樹 (2014), 「運動部活動におけるスポーツ経験がライフスキルの獲得に与える影響—青年期におけるゴルフ競技者を対象として—」『三重大学教育学部研究紀要』第 65 巻, 327-333 ページ.
- 高木英樹・緒形ひとみ・真田久・坂入洋右・嵯峨寿 (2008), 「大学生アスリートの持つ人間力の特徴—情動知能 (EQS) からみた一考察—」『大学体育研究』第 30 巻, 23-33 ページ.
- 竹之内隆志・田口多恵・奥田愛子 (2006), 「中学ならびに高校運動選手のパーソナリティ発達: 自我発達を指標とした検討」『体育学研究』第 51 巻, 757-771 ページ.
- 上野耕平・中込四郎 (1998), 「運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究」『体育学研究』第 43 巻, 33-42 ページ.
- 梅垣明美・白井麻子・古藪直樹 (2022), 「生徒の情動的知能を育む体育授業の検討: 中学校第 1 学年のダンス単元を対象として」『同志社女子大学総合文化研究所紀要』第 39 巻, 104-117 ページ.

留学生とボランティア日本人学生の 協働型活動への自己評価の分析

久保 一美*

日本大学日本語講座

Analysis of feedback by international students and volunteer Japanese students on their collaborative activities

Kazumi KUBO

Japanese Language Program, Nihon University

This study presents an analysis of the factors that led to active participation of international students and Japanese volunteers in collaborative activities. The activities took place during intermediate-level Japanese language class at Nihon University's Japanese Language Program (JLP). The participants were divided into small groups consisting of both parties and asked to work together to achieve tasks. The groups explored the Nihonbashi-area and visited a tourist information branch of various regions of Japan while collecting points allocated to various spots. Feedback was collected from participants and then analysed. The main focus of the analysis was on the free description by the participants who gave positive evaluations of their collaborative participation. The hierarchical clusters analysis was conducted to identify combinations of words with similar appearance patterns. The analysis revealed some key points to consider when constructing successful collaborative activities. These include what there is to discover for both parties, opportunities for proactive decision-making, time and space for free communication, settings where participants are aware of being proactive leads to a smooth activities, and an enjoyable environment for engaging in activities.

キーワード：日本語教育, 協働的活動, 留学生, ボランティア, 国際共修

Keywords:

Japanese language education, collaborative activities, international students, volunteers, international coeducation

はじめに

本大学日本語講座においては、20年以上に亘り、日本語学習者である留学生の日本語クラスに、本学日本人学生¹がボランティアとして参加する活動が行われている。当初はいわゆるゲストとして留学生の日本語の学びを支援することを目的としていたが、現在は、留学生はもちろんのこと、ボランティア日本人学生（以後ボランティア²）にとっても変容の機会の場合と捉えられている（田川、2023）。ボランティア募集に際しても、活動の展望として留学生の「友人」、「協働のパートナー」となり得ること、また、参加が「成長の機会」となることが提示されている（日本大学日本語講座ボランティア募集ページ）。ボランティアが本学

*E-mail: kubo.kazumi@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年1月26日 受理：2024年2月27日

学部・大学院在學生であること、またボランティアに応募する際に、これらの展望に応じて参加を決定しているであろうことを考えると、彼らを一時的なアシスタントやゲストとしてではなく、学びの主体として扱う配慮が必要となってくるであろう。

カリキュラムとしては、2016年より留学生とボランティアが協働的な活動を行いながら、学びを深める選択授業（IE：文化、CO：交流、CR：創造）の導入がなされ（田川と中村、2018）、協働的な活動が促進されてきた。しかし、ボランティアの参加は、このような予め協働的な学びを前提として計画されている選択授業においてのみならず、必修授業においても行われている。必修授業は、習熟度（初級前半・後半・中級前半・後半・上級）別に四技能（話す・聞く・書く・読む）を網羅的に学ぶためのクラスである。教科書に沿ってスケジュールが組み立てられることから、選択授業と異なり、常に協働的な活動に主軸をおいてクラス活動を構成できるわけではない。本研究では、そのような制約の多い必修授業の一環として行われたボランティア参加クラスにおいて、参加者が自らの活動を協働的であると肯定的に評価した場合、何が要素になりうるかをアンケートより探るものである。

1 活動

1.1 参加者

参加者は中級前半レベルの留学生と、当該クラスに配属されているボランティアである。ボランティアは、日本大学の学部・大学院在學生で、日本語講座のボランティア募集を見て自ら応募し、規定のオリエンテーションを受けた後、登録した者である。留学生は週5日1日当たり2時限180分、総時間150時間の必修日本語クラスを受講している。必修授業のうち、通常週1回1時限分90分が「ボランティアセッション」に割り当てられており、ボランティアと留学生が共に授業に参加している³。本活動は各学期の第4～5週目にて行われていることから、活動前には、第1週目のオリエンテーション週を除いた第2～4週目にて、既に2～3回のボランティアセッションが実施されている。

1.2 活動の詳細

本活動⁴は、必修中級前半クラスの一環として、既習の教科書の内容を深め、交流を促進することを目的とした学外活動として行われたものである。通常のボランティアセッションを延長し、当日は2時限分180分および休み時間相当の10分を加えた計190分を利用した。活動は留学生とボランティアが少人数グループに分かれ、グループごとにポイントを集め、最終取得ポイントをグループ間で競うオリエンティング式である（活動の要点は表1に記載）。

具体的には、全員で日本橋近くの「三越前駅」に移動した後、グループでの活動に移行する。各グループは地図や説明プリントを元に、候補地として挙げられている場所を訪問することで、各場所に予め付されたポイントを集める。ポイントは、ア) 候補地での全員での記念写真撮影、イ) 候補地特有の体験とその証拠写真（例：神社でおみくじを引く）、という二点の活動により付与される。候補地が多岐にわたること（例：神社、東京証券取引所、ポケモンショップなど）や、ア) については、集合場所である日本橋より遠方の候補地で撮影された写真には特に高ポイントが与えられることから、グループの中で、どこを選んで訪問するかについての話し合いが欠かせない。

さらに各グループは、教科書の内容⁵を深めるため、日本橋近辺に設けられている日本各地のアンテナショップのうち一箇所を訪問し、ショップ内の観光案内所にてインタビューを行うこと、またその店で翌週にクラス全体で分け合って食せる土産物を購入することが求められている。ポイントの取得に関する話し合い

表1 活動の要点

活動場所	日本橋近辺
実施時期	2018年度3学期・2019年度1-3学期・2023年度1-2学期
参加者内訳	中級留学生25(14)名 ボランティア36(29)名 (カッコ内は、アンケート回答者数)
活動時間	当日: 事前活動 約40分 移動時間約40分 活動時間約100分 翌週: 事後活動約30分:土産物の試食・ポイント計算・表彰式
配布資料	1.活動の詳細・スケジュール説明プリント 2.訪問候補地についての説明プリント 3.地図: 2018年-19年は紙、2023年はオンライン
活動	1. ポイント集め ① 候補地への訪問 ② 候補地での活動 2. アンテナショップでのインタビュー及び土産物購入

表2 本活動における協働の概念

概念	本活動における協働的活動の根拠
対等	グループ内で留学生とボランティアがほぼ半々である。活動は両者にとって馴染みの薄い場所で行われ、またメンバー全員がグループ内で決めた目的(ポイントを取る、特定の場所に行くなど)に向かっている。
対話	活動はすべてグループ内での対話を元にすすめられる。
創造	道順、また、途中で撮影する写真、何を目標に活動を行うかなど、グループごとの創造が求められる。
プロセス	すべてグループ内での意思決定が行われ、プロセスはグループに委ねられている。
互恵性	グループでの目標を持って行うことが必要で、お互いの利益になる。

に加えて、各アンテナショップの開店時間、条件に合った土産物選びなどの様々な点を考慮しながら、計画を立てることが必要となる。

本活動開始以前には、同じ日本橋周辺にて、同様のインタビュー課題を自由な名所探索と組み合わせた活動を実施したことがあった。しかし、その際、インタビュー後の行き先が決まらないまま時間を持て余す、話し合いが進まないなど、協働的な活動に発展させられなかった場面が多く見られ、その反省から、グループごとにポイントを集めるといった具体的な仕掛けを加えた本活動が構成された。池田(2007)は、日本語教育における協働の概念として、五つのキーワードである「対等」、「対話」、「創造」、「プロセス」、「互恵性」を挙げているが、本活動における取り組みもこの5つのキーワードに分析でき(表2)、協働的な活動として構成されていると言える。

2 調査と結果

活動後、参加者には自らの協働的活動についての自己評価を求めるアンケート調査を行った。アンケートは匿名で答えるもので、紙または google form のどちらかで回答するように依頼した。調査内容は積極性に関する質問二問(Q1・2)と協調性に関する質問二問(Q3・4)について1(いいえ)から4(はい)の四段

表3 全体アンケート結果

	留学生平均値 (標準偏差)	ボランティア平均値 (標準偏差)	全体平均値 (標準偏差)
	<i>n</i> = 14	<i>n</i> = 29	
Q1. 積極的に話せたか。	3.50 (0.73)	3.27 (0.75)	3.34 (0.69)
Q2. 積極的に参加したか。	3.58 (0.51)	3.81 (0.36)	3.74 (0.40)
Q3. ボランティアは留学生と、 留学生はボランティアと協力したか。	4.00 (0.39)	3.75 (0.36)	3.83 (0.28)
Q4. 意見やアドバイスを聞いたか。	3.93 (0.37)	3.83 (0.30)	3.86 (0.25)
全体	3.77 (0.42)	3.65 (0.38)	3.69 (0.32)

階で評価を行うもので、同時に評価の理由を書く欄と自由記述欄も設定した。設問にはすべて英語訳がついており、また参加者も日英両語での記述を可とした。回答の結果は、以下の通りである (表3)。四項目平均では、留学生は3.77、ボランティアは3.65、全体では3.69となっている。

今回はこの中から、四項目平均が、回答者全体の四項目平均を上回る回答者に注目し、それらの回答者が理由・自由記述において、何に着目した結果、協働的な活動において肯定的な自己評価を下したかを分析した。テキスト分析に当たっては、樋口 (2004) を参考に、KH Coder (3Beta.07f) を使用した。次回への展望や改善点についての記述については分析対象外とし、別途 (③および2. 参照) 記すこととした。英語での記述は、著者の意図的な翻訳による影響を排除するために、google translate による機械翻訳を用いて日本語化した。その後、誤字脱字の修正、表記の不一致の統一、クラス内の個人名については「人名」、今回訪問地である「日本橋」以外の地名については「地名」に置換した。以上の分析用データを KH Coder に読み込ませ、形態素解析によりテキストから品詞別に抽出語を抜き出し、データベースとする前処理をおこなった。その際に、「アンテナ」「ショップ」のように別々に抽出された語であっても複合語として捉えたほうが良い語については、強制的に切り出す作業を行った。またオフィシャルブック (樋口ら, 2022) に準じ、「一般的すぎる語」として「一と思う」「一と考える」を検索対象外にした。その後、頻出語の抽出、Ward 法の階層的クラスター分析を行った。

① 留学生の結果

総抽出語数は600語、異なり語数は206語、そのうち分析された語は155語であった。そのうち、使用頻度が3回以上の語について分析する。表4のうち「とても」に相当する「特に」は除外して分析した。

図1は、上記の語彙を出現パターンの組み合わせにどのようなものがあったのかを探索するために、階層的クラスター分析 (最小出現数3, 方法: Ward 法, 距離: Jaccard) を行った結果を示すデンドログラム (樹形図) である。

クラスターAは「観光地」「学ぶ」で構成されている。「留学生にとって観光地に訪れるのは、文化を学ぶために大事だと思います (学生5)」などがその例である。

クラスターBは「日本橋」「行く」「面白い」「楽しい」である。日本橋に行くことへの面白く楽しいという印象が述べられている。「とても楽しかったし、ボランティアと協力して活動することができました。」「私のグループが場所を3つしか行きませんでした、ゆっくり歩いたので、楽しかったです (学生12)」という記述があった。

クラスターCは「勉強」「地名」「知る」「ボランティア」「特産品」が含まれ、ボランティアと過ごし、タスクであるアンテナショップでの土産物の購入という活動を通して、ある特定の地域について学びがあったことを指摘している。「ボランティアが長崎ではカステラが人気だと教えてくれました (学生8)」とて

表4 抽出語と出現回数（留学生）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
楽しい	8	勉強	4
地名	8	面白い	4
行く	6	学ぶ	3
知る	5	観光地	3
ボランティア	4	特に	3
特産品	4	日本橋	3

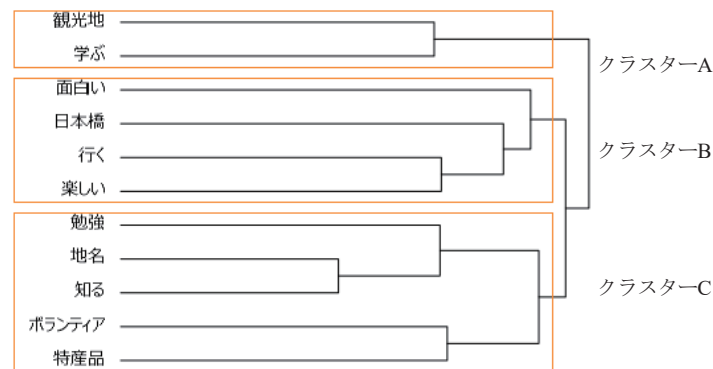


図1 階層的クラスター分析（留学生）

も楽しかったし、福島のことをもっと知ることができました（学生2）」という記述が見られた。

② ボランティアの結果

総抽出語数は1830語、異なり語数は433語、そのうち分析された語は317語であった。コメントのうち、4回以上使用されたボランティアの頻出語彙順位の上位32語を用いた。頻出語彙は表5のとおりである。

図2は留学生の場合と同様に階層的クラスター分析（最小出現数3、方法：Ward法、距離：Jaccard）を行った結果を示すデンドログラム（樹形図）である。

クラスターAは、「場所」「行く」「話す」「インタビュー」「決める」で構成され、今回の課題であるグループごとに訪問場所やインタビュー内容を決めるという活動についての指摘である。グループ内で決めなくてはいけないことがあるために、活動が促されたことがうかがえる。「グループで行く場所を決める時やインタビューをする内容を決める際に話すことができました（ボラ22）」「地図を一緒にみたり、行きたい場所を話し合い時間内に集合できた（ボラ5）」などの記述があった。

クラスターBは「多い」「グループ」「会話」が含まれ、グループでの会話が多く交わされたことについての指摘である。「グループとしては普通の授業の時よりも笑顔や会話が多く、和気あいあいとした雰囲気だった（ボラ8）」などの記述が見られた。

クラスターCは、「人名（固有名詞）」「地名（固有名詞）」「たくさん」「アンテナショップ」「日本橋」が含まれ、今回中心的な課題である日本橋や、各地のアンテナショップに行ったこと、そこでの発見行動への指摘である。「日本橋にアンテナショップがたくさんあって、びっくりしました（ボラ29）」「その時間で福島のパンフレット見てコミュニケーションを取ることができたので、有意義な時間の使い方ができたと思います（ボラ29）」などの記述が見られた。

表5 抽出語と出現回数（ボランティア）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
留学生	22	たくさん	6	参加	5
アンテナショップ	13	インタビュー	6	人	5
意見	13	ボランティア	6	日本	5
日本橋	13	会話	6	楽しむ	4
楽しい	11	決める	6	楽しめる	4
行く	11	時間	9	協力	4
場所	11	人名	6	自分	4
考える	8	積極的	6	周り	4
多い	8	聞く	6	地名	4
知る	8	話す	6		
活動	7	グループ	5		

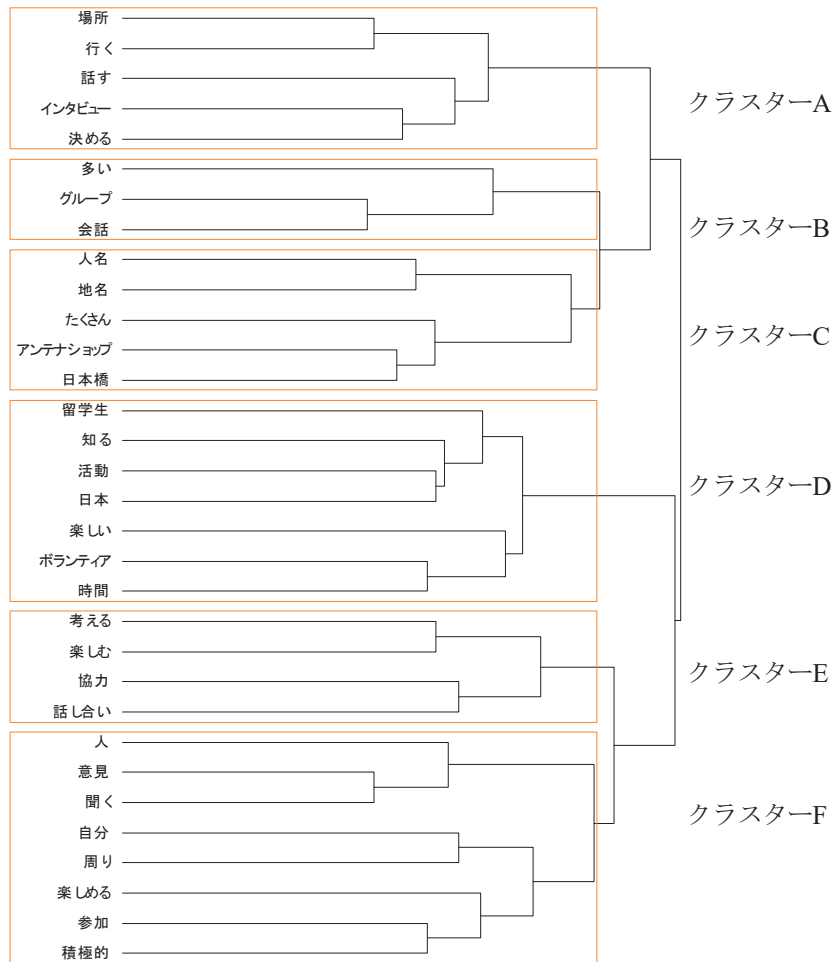


図2 階層的クラスター分析（ボランティア）

ラ6)」がその例である。

クラスターDは、「留学生」「知る」「活動」「日本」「楽しい」「ボランティア」「時間」である。ボランティアとして留学生に対して楽しく日本を知ってほしいという気持ちと自ら楽しむ気持ち、関係性の中でこの活動が留学生にとってどのような活動であるか意識する意見が見られた。「ボランティアの時間がとても楽しい (ボラ10)」「楽しく日本のことを知って欲しかったから楽しく活動したかった (ボラ13)」「この活動を通じて留学生と交流しながら、日本人である私も知らなかった日本のことを新たに知ることができたのでとても有意義な時間でした (ボラ16)」という記述が見られた。

クラスターEは「考える」「楽しむ」「協力」「話し合い」で構成され、話し合いを中心に主体的に協力し、楽しむ姿勢が見受けられる。「訪れたことがない場所が多い中でも、みんなで楽しみたいと考えていたから (ボラ8)」「学外活動の時だけでなく、話し合いの時から協力して考えることができたから (ボラ20)」がその例である。

クラスターFは「人」「意見」「聞く」「自分」「周り」「楽しめる」「参加」「積極的」が含まれ、お互いの意見の評価と積極的姿勢についての指摘であり、自覚的に協働的な活動に取り組んでいた様子がうかがえる。「積極的に参加するほうがより楽しめる (ボラ29)」「周りの意見を取り入れつつしっかり自分の意思もつたえられた (ボラ5)」などである。

③ その他の自由記述

一方で、四項目平均が全体の四項目平均値より低かった回答者の意見についても触れておきたい。平均値以下だったのは留学生4名、ボランティア9名である (表6)。

これらの回答者の見られた特徴的な記述について指摘しておきたい。一つは、該当ボランティアの「2週連続、体調不良でこられなかったため (ボラ24)」「先週休んでいたため (ボラ9)」など、自分のクラスへの出席率の低さへの指摘である。活動についての主な説明は当日出発前に行われていたため、過去の欠席が活動内容の理解を阻んだと考えにくい点が興味深い。また、当該留学生4名のうち3名がボランティアの優しさや手伝ってくれたことなど、ボランティアの活動中の態度について肯定的に記述をしている点 (「ボランティアが優しかった (学生6)」「ボランティアはとてもやさしくてよく手伝ってくれる (学生11)」) も興味深いと言える。

表6 全体評価平均値以下の参加者のアンケート結果

	留学生平均値 (標準偏差)	ボランティア平均値 (標準偏差)	全体平均値 (標準偏差)
	$n = 4$	$n = 9$	
Q1. 積極的に話せたか。	2.75 (0.38)	2.22 (0.69)	3.34 (0.69)
Q2. 積極的に参加したか。	3.00 (0)	3.11 (0.40)	3.74 (0.40)
Q3. ボランティアは留学生と、留学生はボランティアと協力したか。	4.00 (0)	3.33 (0.44)	3.83 (0.28)
Q4. 意見やアドバイスを聞いたか。	3.75 (0.36)	3.44 (0.62)	3.86 (0.25)
全体	3.38 (0.19)	3.03 (0.54)	3.69 (0.32)

3 まとめと今後

本研究では、留学生・ボランティアが共に参加する活動において、協働的に活動できたと肯定的に評価する場合、どのような要因があるのか明らかにするため、自由記述について階層的クラスタ分析を行った。

留学生にとっては、新たな経験・知識を得られること、そして楽しめる・面白い環境であることが肯定的な評価に結びついており、ボランティアにとっては、課題遂行時にグループ内で主体的に決定する機会があること、会話ができること、活動に発見があること、お互いが楽しめる環境であること、積極的であることや協調的であることへの自覚的な態度を持つことが協働的活動への肯定的な自己評価を持つきっかけになっていることが分かった。

両者の意見を総合的に考えると、留学生・ボランティアにとって発見がある／主体的な意思決定の機会がある／自由度があり交流を図る時間がある／楽しく活動に取り組める環境である／参加者が積極的であることが円滑な活動に結びつくことを自覚できる設定である、という点に考慮することで留学生とボランティアが協働的であると意識できる活動へ結びつくと考えられる。その一方で、ボランティアにとっては自らの出席率、留学生にとってはボランティアの手助けへ注目が強く向いた場合、他の参加者に比べ、協働的に活動できたことへの実感が減ることが示唆された。

今回、提案として「活動時間の延長」についての記述が多く見られたことも指摘しておきたい(留学生6名・ボラ2名)。授業そして講座全体の構造上、これ以上活動時間を延長するのは難しい。時間的な制約があることで、行き先についてグループ内で意思決定をする必要性が高まり、協働へのきっかけにもなっている可能性もあると考える。しかし、今後の実施に際しては、事前活動にて活動時間を周知するなどの工夫が必要であろう。

近年、日本人大学生と留学生が共にグループになって協働的プロジェクト型タスクを行う「国際共修」の試みが広がっている(坂本ら, 2017)。国際共修とは「言語文化背景の異なる学習者同士が、有意義な交流により自己理解を深めながら新たな価値観を創造する学習体験」(末松ら, 2019)であり、通常は両者が同一の授業を履修し、その枠組みの中で活動が行われるものである。しかし、今回のような留学生の教育を主目的とするような日本語教育カリキュラム、そして更に制約の多い必修クラスにおいても、ボランティアである日本人学生が留学生と共に「有意義な交流により自己理解を深めながら新たな価値観を創造する学習体験」は実現できるのではないだろうか。本取り組みを広げ、留学生・ボランティア両者が、学びの主体として協働的に活動していけるような機会を増やしていきたい。

また従来、協働的な活動を促進するに際しての具体的な仕掛けについては、各教員の経験値によって工夫されることが多かった。今回得られた知見を活用し、さらに他の授業内容においても応用できるのか、対象人数・授業内容を広げ、探っていくことを今後の課題としたい。

謝 辞

本稿で取り上げた学外活動及び本研究に際しては、日本大学日本語講座奥村由美先生、田川恭識先生に多くのご助言を頂いた。心より感謝申し上げます。

注

1. 本研究で扱う活動においては、本大学在学中の日本語母語話者がボランティアとして参加している。しかしながら、ボランティアは必ずしも日本語母語話者や、日本人学生に限定して募集されたものではなく、本学大学の学部・大学院に在学していれば留学生でも応募資格がある。
2. このような立場の日本人学生については、「ゲスト」「ビジター」、また留学生に対して「国内生」と呼ばれることもあるが、本稿では本講座での通称である「ボランティア」を使用する。
3. ボランティアは他にも講座が開催するイベントや「ラウンジ」と呼ばれる共用スペースでの余暇時間、さらには個人的な企画を通して、留学生や他のボランティアと交流する機会が与えられている。
4. 初級における取り組み、および同様のオンライン上の活動については、奥村と久保（2020）、久保と奥村（2021）を参照されたい。
5. 教科書は2018年度、2019年度は『上級へのとびら』（岡ら、2009）で、当該学習項目は第1課「日本の地理」である。2023年度は『タスクベースで学ぶ日本語中級1』（国際基督大学教養学部日本語教育課程、2022）を主教科書としており、当該項目は第4課「旅の計画を立ててみよう」であるが、補助教材として上記の『上級へのとびら』第1課「日本の地理」も用いた。

引用・参考文献

- 池田玲子（2007）「ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
- 岡まゆみ・筒井通雄・近藤純子・江森祥子・花井善朗・石川智（2009）『上級へのとびら』くろしお出版。
- 奥村由美・久保一美（2020）、「写真型オリエンテーションを取り入れた学外活動の取り組み—自律学習、アクティブラーニングに配慮した活動を目指して—」『日本語教育方法研究会誌』26巻2号、40-43ページ。
- 久保一美・奥村由美（2021）、「オンライン型学外活動の可能性と分析」『日本語教育方法研究会誌』27巻1号、42-43ページ。
- 国際基督大学教養学部日本語教育課程（2022）、『タスクベースで学ぶ日本語中級1』スリーエーネットワーク。
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子（2017）『多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する—』学文社。
- 田川恭識・中村律子（2018）、「学習者の主体的な学びを実現するためのカリキュラム構築—日本大学日本語講座におけるカリキュラム構築の過程と実践—」『2018年度日本語教育学会支部集会予稿集』、12-17ページ。
- 田川恭識（2023）、「アンケートおよびインタビュー調査からみた日本語ボランティアの変化」『日本語教育方法研究会誌』30巻1号、60-61ページ。
- 日本大学日本語講座「日本語講座ボランティア募集ページ」https://www.nihon-u.ac.jp/international/international_students/japanese_program/volunteer/2023年1月22日アクセス。
- 樋口耕一（2004）、「テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—」『理論と方法』19巻1号、101-115ページ。
- 樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）、『動かして学ぶ！ はじめてのテキストマイニング』ナカニシヤ出版。
- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子（2019）、『国際共修—文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂。
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子（2017）、『多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する—』学文社。

商学部FDウィーク2022

岸本 徹也^{*†}, 武田 圭太, 竹林 一志, 西山 秀人, 水野 学

日本大学商学部

Faculty Development Week 2022 at College of Commerce

Tetsuya KISHIMOTO, Keita TAKEDA, Kazushi TAKEBAYASHI, Hidehito NISHIYAMA, Manabu MIZUNO

College of Commerce, Nihon University

During the FD Week 2022 at College of Commerce, we exchanged opinions on what we noticed when we visited each other's open classes. The 15 classes held from November 4 to 17, 2022 included face-to-face classes, online classes using Zoom, and full on-demand classes delivered using class videos. At the opinion exchange meeting held on November 17th, the three instructors, who had received high evaluations from students, introduced key points from their own lessons. We discussed how to take questions from students, provide feedback to students, care for students, and so on. The following is a summary of the ideas and initiatives that can be used as a reference. (1) Teachers spend a certain amount of time refining class content and giving lectures using a variety of teaching materials and tools. (2) Teachers encourage students to actively participate in classes. (3) Teachers set aside time for students to exchange opinions with each other during class and let them share their thoughts. (4) Teachers prepare and review lessons by presenting assignments. (5) Teachers provide appropriate feedback in response to student questions regarding class content.

キーワード：授業参観, 授業参加, 双方向の授業, 学生へのフィードバック, 学生のケア

Keywords:

class observation, class participation, interactive class, feedback to students, care for students

1 はじめに

商学部のFD活動は、本部FD推進センター中期計画および本学部のディプロマ・ポリシーなどに依拠した本学部FD委員会ミッションに基づいて実施されている¹。本稿は、2022年度、このFD委員会ミッションの内容を実現すべく実施した「商学部FDウィーク2022」の内容について報告するものである。

2022年度の商学部FD活動は、教員が公開する授業を互いに参観し、授業参観後の意見交換会を企画し実施した。授業参観した教員が授業から何を学び、授業参観後の意見交換会でどのような議論があったのか、そこから本学部の教員が何を学びとったのか詳しく記述している。本学部教員はもとより、他学部の教員の方々にも、授業の方法、学生からの質問の受け方や学生へのフィードバック、学生のケア等、教員が日頃直

*E-mail: kishimoto.tetsuya@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年2月9日 受理：2023年4月14日

[†]本稿の執筆にあたって、後藤裕哉氏、烏山芳織氏、田中真理子氏（いずれも商学部教務課）に資料提供等でお世話になった。記して謝意を表わしたい。

面している課題について共感していただけるところが多くあるのではないかと思います。教員の方々の授業改善に少しでもお役に立てるようなヒントが見つかることを願っている。

本稿の構成は、次のようなものである。この章に続く第2章では、本学部のFD活動を支えるミッションと中期計画の概要について説明した後、商学部FDウィーク2022の概要についてまとめている。第3章は、2021年度の学生の授業評価アンケートで評価の高かった授業を担当した3名の教員による「私の授業 ポイント紹介」の発表内容を紹介している。第4章は、授業参観後の意見交換会でグループ別の特定課題について議論された内容をまとめている。そして、最後の第5章では、商学部FDウィーク2022の全体を総括し、今後の課題を提示している。

2 商学部FDウィーク2022

ここでは、商学部FDウィーク2022の具体的な活動内容の紹介に入る前に、本学部のFD活動が依拠している本学部のFD委員会ミッションの内容がどのようにFD活動に落とし込まれているのかという点を確認しておきたい。

2.1 本学部FD活動の考え方

現在の本学部のFD活動は、本部FD推進センター中期計画（令和3年度から令和5年度）および本学部のディプロマ・ポリシーなどに基づき作成された本学部FD委員会ミッションの実現を目指し実施されている。

本学部FD委員会ミッションは次の4項目から構成されている。

- ① 日本大学教育憲章および商学部ディプロマ・ポリシーに基づく教育を行うための、教育研究能力の獲得を目指す。
- ② 教員の教育研究活動等の自己点検・評価の実施により、教員の能力向上を推進する。
- ③ 商学部FD活動の成果とその充実を支援する情報を収集し、学部内外へ効果的に発信する。
- ④ 商学部FD活動の改善を図る組織的取り組みを実施する。

この本学部FD委員会ミッションに基づき、令和3年度から令和5年度の中期計画において次のような活動の目的を掲げている。本学部のディプロマ・ポリシー、特にグローバルビジネス社会に対応できる実学を中心とする教育を行うためのFDイベントの企画開催等を通じて、全専任教員が学生への十分なフィードバックを含めて本学ならではの授業（カリキュラム）プランニングができるための教育改善活動を推進していく、というものである。

本稿で報告させていただく2022年度の商学部FDウィーク2022における活動はこのような枠組みのもとに実施された。2022年度は特に、前年度の実践状況を授業評価アンケート等の結果から把握し、更なる教育改善を図っていくことを目指したものとなっている。

2.2 商学部FDウィーク2022の概要

実施した内容は、対面授業・オンライン授業の参観とオンデマンド授業の視聴および授業参観後の意見交換会である。教員から公開可能な授業を募った結果、対面授業・オンライン授業・フルオンデマンド授業、合わせて15の授業が公開対象となった。Google Classroomに、「商学部FDウィーク2022～授業参観～」のクラスを作成し、FDウィークの概要や、公開される授業の一覧を掲載した。オンデマンドの授業の動画もここにアップロードした。公開授業の参観・視聴可能期間は、11月4日から17日であり、教職員が授業

表1 商学部FDウィーク2022意見交換会

項目	商学部	時間配分
【開会の辞・趣旨説明】	司会進行 岸本徹也 商学部FD委員長	5分
【第1部～授業取り組みのポイント紹介～】		18分
(ア) 私の授業 ポイント紹介～授業参観の授業から～	佐藤佑介准教授「健康とスポーツ」	(6分)
	中川充准教授「経営戦略論」	(6分)
	名児耶富美子准教授「ゼミナール4」	(6分)
(イ) 第2部の説明		2分
～休憩～		5分
【第2部～授業参観の意見交換会～】	テーマごとにグループに分かれての意見交換	
ブレイクアウトセッション	テーマA 学生からの質問の受け方・フィードバックの方法	25分
	テーマB 学生のケアについて（授業での声かけ等）	
	テーマC 参観授業について	
	テーマD 授業評価アンケートの利用について	
【第3部 全体意見交換（自由テーマ）】	司会進行 高久保豊 商学部FD副委員長	25分
(ア) 趣旨説明		(1分)
(イ) ブレイクアウトセッションの振り返り	各グループが2分で報告	(8分)
(ウ) 全体意見交換		(14分)
【閉会の辞】	岸本徹也 商学部FD委員長	2分

を選択して参加または視聴した。

11月17日、オンラインで約1時間半、授業参観・視聴後の意見交換会を開催し、教職員51名が参加した。表1は意見交換会の予定された構成と時間配分である。意見交換会の第1部は、授業取り組みのポイント紹介ということで、学生による授業評価アンケートで評価点の高い教員3名から、授業のポイントについてそれぞれ6分の持ち時間の中で説明をもらった。この点については、第3章で詳しく紹介する。

第2部は、授業参観・視聴の意見交換を行うために、Zoomのブレイクアウト機能を利用し、テーマ別に7～8人のグループで意見交換を行った。テーマとして、「学生からの質問の受け方・フィードバックの方法」、「学生のケアについて」、「授業評価アンケートの利用について」等について話し合われた。この点については、第4章において、どのような議論があったのか詳しくまとめられているので、ぜひ読み進めていただきたい。

3 私の授業ポイント紹介

3.1 佐藤 佑介准教授「健康とスポーツ」

佐藤佑介准教授が担当する「健康とスポーツ」は、「健康」「スポーツ」「運動」をキーワードとして、受講生が関連領域の知識を広げて深められるように、①健康とスポーツに関する基礎的な知識を修得すること、②スポーツや運動が健康に与える影響について学ぶこと、③健康的にスポーツや運動を実践するための方法論について理解すること、④スポーツやトレーニングを実践、継続するための理論を把握することを目的と

している。

4つの目的の達成をめざして、受講した学生が、①健康とスポーツに関する基礎的な知識を説明できるようになること、②現代社会におけるスポーツの役割について論じることができるようになること、③スポーツや運動の実践に、科学的根拠や理論を応用できるようになることが授業の到達目標である。

授業は教室で対面の講義形式を基本とし、Google Classroom を活用して毎回課題が提示される。授業目的を達成するため、①受講生間の共同作業や討論、②個人の意見を他の受講生が共有する機会、③毎回の事前学修（課題）をもとにした反転授業などの学修方略を展開している。

PowerPoint のスライドは一部を資料として配付するが、受講生自身の能動的な授業参加を促すねらいから、すべてのスライドを配布することはない。PC やスマートフォン等の通信機能付き電子デバイスを持参して受講することを推奨している。

受講生の授業参加を促進するため、例えば、集団討論を活発に進めるための仕掛けづくりに力を入れている。まず、授業前に当日の授業にかかわる資料を Google Classroom にアップロードして、あらかじめ授業内容を学修させて意見や感想などを提出させる。授業では、冒頭で提出された意見や感想などを紹介して授業への内発的動機づけ²を高め、授業をとおして楽しみながら受講する状況をつくるようにしている。

その後、受講生は教室内の近接した席の人どうしで少人数の集団に分かれ、一人ひとりが学修した内容を説明し意見を交換する。集団内で意見交換が終わった頃を見計らって席替えをさせ、新たな集団のなかで再び意見を交換する。併せて、事前学修に関連する概念や理論などの専門知識を適宜講義して、受講生が基礎的な素養を学び身につけるようにしている。

このように、受講生が授業前にその内容に関心を抱くような課題を与え、授業中に参加する集団討論に積極的に動機づけるような働きかけをすることで、討論に能動的に参加しつつ発言内容が講義による専門知識によって補足されることによって理解が深まり自信につながると思われる。さらに、討論の内容をまとめるため、Google Forms, Mentimeter, text miningなどを活用して見える化し、事後学修への動機づけを高め、同時に自己効力感³の向上を感得できるようにしている。

15回の授業の各回は前後に関連づけられて全体が構成され、前回→今回→次回の一連の流れを形成している。また、受講生に対して双方向で授業が行われていることや、講義中に内容に沿って実際に身体を動かすよう受講生に指示するなど、一方的で単調な授業にならないように努めている。

3.2 中川 充准教授「経営戦略論」

中川充准教授からは「経営戦略論」について、「授業課題へのフィードバック」「テストへのフィードバック」に的を絞った、7分弱の授業紹介がなされた。この授業は2年生以上を対象とする半期科目であり、2022年度はオンデマンド形式で行われた。Google Classroom の登録者数が340名のクラスである。コロナ禍によりオンライン授業になってから、同科目の授業は同時双方向形式で実施されてきた。しかし、2022年度は対面授業が増えたこともあり、どのような環境であっても受講しやすくするため、オンデマンド形式で授業を行うこととなった。

本授業で中川准教授が留意したのは、今後の授業の進め方や、課題への解答時の注意事項、どういう点に気をつけて受講してほしいか、などを繰り返し伝えることによって、受講生が学修そのものとは異なるところで戸惑わないようにしたことである。また、オンデマンド形式は受け身の受講になりがちであるため、授業に参加している感覚を受講生が持てるように工夫した。

受講生は指定された動画を視聴した後、課題に取り組む。各回の課題へのフィードバックでは、受講生の優れた解答や特徴的な解答を紹介したり、皆の解答を一覧にして Google Classroom で提示したりした。受講生には、解答一覧に目を通し、自分の解答との共通点・相違点を認識した上で、他者の解答に対して建設

的なコメントを寄せ合う（書き込む）ように呼びかけた。この取り組みの狙いは、他の受講生たちの多様な解答・考え方を知ることによって刺激を受けたり、自分の解答に対するコメントをもらうことで満足感・やりがいを得たりすることである。この解答一覧について受講生は新鮮に感じたようである。

テストはオンラインでの中間テスト・期末テストである（不正と誤解されるような事態をなるべく予防し、受講生の不利益とならないようにするため、曜日・時限を指定して実施）。基本的な用語や概念の理解度チェックとして選択式の問題を出した。テスト実施後、受講生の得点の分布を示し、各問題のポイントなどを動画で説明した。この動画によって、受講生は自分の解答が間違っている理由や、自分の理解不足の点がどこにあるのかを知ることができる。中川准教授によると、動画の作成に多少の手間はかかるが、復習として効果的だと感じているとのことであった。

3.3 名見耶 富美子准教授「ゼミナール4」

名見耶富美子准教授からは「ゼミナール4」の授業について、8分弱の授業紹介がなされた。本授業は3年生以上を対象とする後学期科目であり、2022年度は主に面接授業で行われた。授業内容は研究テーマである「アプリケーションの設計と開発」のうち、各自がプロトタイプ（模型）の作成を通してアプリケーションの提案を行い、チームメンバーからフィードバックを得ながらビジネスモデルを構築するというものである。

授業紹介では、「ゼミナール1」から「同4」までと「卒業論文」を加えたゼミナール活動の全体像が示され、その中で3年次前学期からの学修目標であるプロトタイピングの技法についての紹介がなされた。具体例として、卒業生が作成したベビーシッターマッチングアプリのプロトタイプを取り上げ、学生自身がペーパープロトタイプからモックアップ（スマートフォンやタブレットPCで見られるような画面設計）に仕立てるまでの手順について概説した。このプロトタイプのモデルについて、作成者自身がプレゼンテーションを行い、他のメンバーからいかに意見を引き出し、多様なフィードバックを得るかという活動が「ゼミナール4」では重視されている。

今回、授業参観の対象となった「分析・仮説」の工程は、フィードバックに基づいた柔軟なモデル改良を可能にすることを目的としたもので、いわゆるアジャイル開発の手法に基づいている。ここで重要なことは、

- ①フィードバックを行う側（聞き手）は、後述するリーンキャンパスの各要素を自分なりに検討して、発表者に質問や提案を行う。
- ②フィードバックを受ける側（話し手）は、すべての提案や要求を採用できるわけではないことを認識した上で、採用できない場合にはその理由を明確に説明する。

の2点であると指摘する。

①に挙げたリーンキャンパスとは、A4サイズ1枚でスタートアップのビジネスモデルが可視化できるというツールである。ただ、これを学生個人で作成するのは非常に難しいので、本学非常勤講師である小倉博行先生のご協力を得て、ゼミナールの特別講義では全員でリーンキャンパスを作成するという取り組みも行っている。

名見耶准教授が学生に繰り返し伝えているのは、「日本大学商学部の4年間で学修する経営、会計、法律、保険、マーケティング等の分野について、担当の先生にどんどん質問して、自分のゼミで作成しているビジネスモデルを洗練することを心がけてほしい」という点である。これは、商学部での総合的な学びを本ゼミナールで体系的、実践的に活用していくことにほかならない。「先生方の授業が、このゼミナールの中で生かされてきていることが、このリーンキャンパスを見るとわかるようになっていきます」と名見耶准教授は結んでいる。

4 授業参観後の意見交換会

授業の進め方や学生への対応に関する4つのテーマに対し、全6グループに分かれ、Zoomのブレイクアウト機能を使って議論を行った。以下ではそれぞれのテーマごとの主要な論点および意見について概観する。

4.1 テーマA 学生からの質問の受け方・フィードバックの方法

この問題に関しては、面接（対面）授業とオンライン授業にわけて議論がなされている。

(1) 質問の受け方

1) 面接授業の場合

面接授業では、授業時間内に質疑応答の時間を設けると同時に、Google Classroom内に質問を受け付ける場所、例えば質問用のGoogle Formsを用意するという2つの方法を併用するケースが多く見受けられた。コロナ禍以前よりLMSであるNUeを活用している教員も見られたが、オンライン授業を契機としてGoogle ClassroomやGoogle Formsといった双方向型のコミュニケーションツールの利用が定着し、面接授業においてもそれが効果的に活用されるようになったことがわかる。

2) オンライン授業の場合

オンライン授業の場合、上記の面接授業と同じくGoogle ClassroomやGoogle Formsのような双方向型コミュニケーションツールの利用が多く見受けられた。

これに加えてオンラインの場合はZoomのチャット機能とGoogle Classroomのストリーム機能の使い分けについての意見も見られた。オンライン授業の場合、教員が授業中に対応すべき作業が多いため、質問を受けるツールを絞り込まないとコントロールが難しいことが挙げられる。

さらにZoomのチャット機能をうまく使うことで、受動的になりがちなオンライン授業を活性化させることができる可能性も示唆されていた。例えば質問に限らず、学生がそのとき感じた感想や疑問など積極的にチャットに書き込むことを促すことで、学生の理解が高まった事例も報告されていた。

(2) フィードバックの方法

面接授業における個別質問については、フィードバックも個別対応になるため、とくに議論すべき項目はなかったが、Google ClassroomやGoogle Formsを活用する場合には面接、オンラインともに質問者の匿名性に関する議論が見られた。Zoomの場合は限定公開コメントを使えば対応できるが、Google ClassroomやGoogle Formsの場合はそれができない。そのため全員が共有すべき重要な質問等については、本人への許諾確認、イニシャルでの公開など何らかの工夫が必要であることが議論された。

(3) 問題点

学生からの質問対応に関する問題点として、対応の煩雑性が指摘されていた。ツールが多様化して便利になる一方、さまざまなツールごとに対応しなくてはならないため教員の負担が大きくなっている。また個別対応のツールであるが故に、同じ質問に対して何度も回答をしなくてはならないという問題も指摘されていた。これらの問題については、質問期間を限定する、時間によってツールを指定する、回答を動画化して対応するなどのアイデアも提供されていた。

4.2 テーマB 学生のケアについて（授業での声かけ等）

この問題に関しての論点は大きく2つである。

（1）学生の発言促進と授業での共有・活用方法

一方通行とならないように、多くの教員がグループワークやディスカッションなど、講義の方法を工夫しているものの、発言をする学生が限られてしまったり、学生に問いかけても狙った反応を得られなかったりという課題が指摘され、教員からも具体的な方策が提案されている。とくに Google Forms など双方向型コミュニケーションツールをうまく活用することの有効性が指摘されている。

また学生一人ひとりをきちんと見ていることを示すことの重要性も指摘されている。少人数クラスの場合は名前を覚える、巡回中に声をかける、休みが続いたときに Google Classroom を介してコミュニケーションをとるなど、小さな積み重ねが学生の参加意欲の向上につながる点が挙げられている。

（2）学習意欲に差がある学生への配慮

まず参加意欲や積極性が低い学生への対応という議論がなされている。この問題は例えば1年生の自主創造の基礎などでは、グループワークへの参加意欲がそのまま出席率の低下につながるため、何らかの配慮が必要であることが指摘されている。

また複数の学年が混在する授業では、学年間でどうしても知識や経験に差が生まれるため、それがそのまま参加意欲の差につながる点が指摘されている。ただその対応については、グループの組み方、組み替えなど教員の積極的な対応の必要性が主張される一方で、ある程度の働きかけをしても態度変化がない場合は、あえてそれ以上関与しない方がよいという指摘も見られた。この問題は編入・転籍入学者においても発生していることもまた指摘されている。

4.3 テーマC 参観授業について

このテーマに関しては、個々の授業に対する感想や教員に対する質問が挙げられていたが、本稿の趣旨を鑑み論点の紹介にとどめておく。

（1）学生へのインセンティブについて

受講生からの優れた質問を引き出すためのインセンティブに関する議論が見られ、ポイントを与えることで積極的な質問が生まれることが事例として紹介されている。

（2）授業における工夫と情報共有

面接授業では前回、今回、次回への一連の流れ作りや双方向、ペアワークの方法、オンデマンド授業では、動画作成スキルなど、教員ごとにさまざまな工夫が見られることから、Google Classroom 等を通じたノウハウ共有の仕組みの必要性が論じられていた。

（3）オンデマンド授業継続の是非

上記に関連して、オンデマンド授業も多くの工夫がなされ、学生の知識習得や理解促進に有効な面もあることから、一律に面接授業にするのではなく一部はオンデマンド授業も継続してもよいのではないかとの指摘が見られた。

4.4 テーマD 授業評価アンケートの利用について

(どのように利用しているのか、アンケート以外にどのような方法で学生の意見を集めているか)

(1) 実技科目のアンケート

このテーマに関しては、現行のアンケートが実技科目仕様ではないことから、体育担当教員が独自に組織的な対応をしていることが報告されている。これはアンケートの実施だけでなく、情報の共有にまで及んでいる。

(2) アンケートの活用

前述の体育担当教員グループでは、種目を選んだ理由（抽選科目の需要把握）、実技への不満（学生へのフィードバック）など、そもそも目的意識を持った上でアンケート項目が設定されていることが報告されている。

(3) 分野ごとのアンケート、共有の可能性

現在実施されているアンケートが、科目や分野固有の課題に対応していなかったり、その後の活用が難しかったりすることがあるため、領域ごとにアンケートを実施したり、情報共有を行ったりすることの必要性についても議論がなされた。

5 むすびに

令和4年度の商学部FDウィーク2022は、教員が授業参観から学んだことについて意見交換し、自身の授業に生かすことを目的に実施した。具体的には、「一方向的な授業にならないように留意している」「動画のどこについて話しているのか、矢印で示すなどして明確になるよう工夫されていた」「前回の授業と今回の授業との関連づけ、また次回の授業への繋げ方が見事である」「英語による説明と日本語での説明の切り替えが見事であることや、受講生のペアワークがうまく行われていた」などの感想にもとづいて、受講生の評価が高い授業の構成や進め方などを論議した。

高評価の授業について、参考になる工夫や取り組みをまとめると次のようになる。

- ① 一定の時間をかけて授業内容を練り上げ、多様な教材や教具を使って講義している。
- ② 受講生を授業に参加させるように働きかけている。
- ③ 授業中に受講生どうして意見を交わす時間を設けて考えを共有させている。
- ④ 課題などを提示して授業の予習・復習をさせている。
- ⑤ 授業内容に関する受講生の質問などに適切にフィードバックしている。

以上の諸特性を検証しつつ、参考にすべき工夫や取り組みを引き続き探究することを今後の課題としたい。

注

1. 今までの商学部のFDに関する取り組みについては、松原・高久保・竹林・武田（2022）が詳しくまとめている。
2. 内発的動機づけは、知的好奇心、達成感などの総称で、行動や学習自体に内在する推進力を意味する。デシ（デシ・フラスト、1999）によると、人は自分自身の内から生ずる楽しさ、達成感、充実感などの内的報酬による動機づけのほうが、やる気や意欲が持続するという。
3. 自己効力感は、ある状況下で必要な行動を効果的に遂行できるという確信を意味する。バンデューラ（バンデューラ、2019、2020）の社会的学習理論によると、ある行動が導く結果の期待とその行動を遂行できるという効力の期待とから成り立つ。自己効力感によって行動の選択、持続性、努力量などが影響されるという。

引用・参考文献

- A. バンデューラ（祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊 編）（2019）、『新装版 社会的学習理論の新展開』金子書房。
- A. バンデューラ（原野広太郎・福島脩美 訳）（2020）、『新装版 モデリングの心理学—観察学習の理論と方法—』金子書房。
- E. L. デシ・R. フラスト（桜井茂男 訳）（1999）、『人を伸ばす力—内発と自律のすすめ—』新曜社。
- 松原聖・高久保豊・竹林一志・武田圭太（2022）、「近年の商学部・大学院商学研究科のFD活動」『日本大学FD研究』第9号、63-77 ページ。

活動報告

全学FDワークショップ @経済学部・理工学部・短期大学部（船橋校舎）報告

村岡 哲郎*¹⁾, 土屋 将悟¹⁾, 峯岸 邦夫²⁾, 佐伯 勝敏²⁾, 松田 礼²⁾, 今池 健²⁾

¹⁾日本大学経済学部, ²⁾日本大学理工学部

Report on Whole Faculties FD workshop at College of Economic, College of Science and Technology, and Junior College (Funabashi Campus)

Tetsuro MURAOKA¹⁾, Shogo TSUCHIYA¹⁾, Kunio MINEGISHI²⁾, Katsutoshi SAEKI²⁾,
Hiroshi MATSUDA²⁾, Takeshi IMAIKE²⁾

¹⁾College of Economics, Nihon University, ²⁾College of Science and Technology, Nihon University

This is a report on whole faculties FD workshop at Suidobashi Campus which was held on December 9th, 2023. The theme of the workshop was solving the problem of the freshman education in College of Science and Technology, Junior College (Funabashi Campus), and College of Economics. There were 21 participants from three Colleges. They planned the curriculum by discussing the study objectives, learning strategies and evaluations, throughout the discussion at small group work and plenary session.

キーワード：FDワークショップ, 初年次教育, 理工学部, 短期大学部（船橋校舎）, 経済学部

Keywords:

FD workshop, First year experience, College of Science and Technology, Junior College (Funabashi Campus), College of Economics

1. はじめに

本報告は、2023年12月9日に日本大学経済学部本館2階大会議室にて開催された全学FDワークショップ@経済学部・理工学部・短期大学部（船橋校舎）の概要を述べたものである。本ワークショップは理系学部と文系学部の教員が含まれていることから、文理に共通することを前提にした初年次教育のカリキュラムプランニングをその目的として設定した。

ワークショップで使用した教材は、2018年度版の「全学FDワークショップ」のものを基本としているが、ワークショップの目的を達成するために、一部を改変し使用した。本稿では、ワークショップの概要と各グループの議論の上で提示されたプロダクト、総括について報告する。

*E-mail: muraoka.tetsurou@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年1月25日 受理：2024年2月29日

2. 全学 FD ワークショップ@経済学部・理工学部・短期大学部（船橋校舎）の実施概要

全学 FD ワークショップ@キャンパスの実施にあたり、経済学部および理工学部の FD 委員会を中心に企画をし、本部で開催されている全学 FD ワークショップでタスクフォースとしてかかわった教員を中心に運営の詳細を検討した。2023 年 10 月 24 日には、経済学部本館 2 階大会議室において本ワークショップの運営に関わる理工学部と経済学部の教職員による対面での打ち合わせおよび会場の確認を実施し、進行分担の確認等を行った。

ワークショップの参加者を教職員 18 名程度とし、それぞれの学部から参加者を募った結果、表 2 に示す 21 名が参加を表明した。これらの参加者を A, B, C の 3 グループに分け、ワークショップを実施した。ワークショップの日程は表 1 に示す。実際の運用は、ほぼ予定通りに実施された。

表 1 全学 FD ワークショップ@経済学部・理工学部・短期大学部（船橋校舎） 日程表

	内容	時間配分	説明者
11:40	受付		
12:00	開会式 ワークショップの進め方	2分 8分	理工学部 峯岸 邦夫
12:10	【初年次教育の問題点】 KJ法・二次元展開法 説明 グループ討議 発表・討議（7分×3班）分	8分 30分 21分	経済学部 土屋 将悟
13:09	【学修目標】 説明 グループ討議 発表・討議（7分×3班）分	14分 50分 21分	理工学部 今池 健
14:34	【学修方略】 説明 グループ討議 発表・討議（8分×3班）分	20分 50分 24分	経済学部 土屋 将悟
16:08	【学修評価】 説明 グループ討議 発表・討議（9分×3班）分	20分 50分 27分	理工学部 松田 礼
17:45	閉会式	5分	理工学部 佐伯 勝敏

表2 参加者及びスタッフ名簿

【参加者】

所属	氏名	資格
経済学部	秋山 孝信	教授
経済学部	鈴木 基子	教授
経済学部	廣野 桂子	教授
経済学部	山口 健二	専任講師
経済学部	桑山 啓子	専任講師
理工学部	梅田 耕平	准教授
理工学部	中村 英夫	教授
理工学部	吉岡 慶祐	助教
理工学部	橋本 修	教授
理工学部	相田 康洋	助教
理工学部	田中 賢	教授
理工学部	関根 太郎	教授
理工学部	阿部 新助	准教授
理工学部	岸本 誠也	助教
理工学部	松野 裕	教授
理工学部	鈴木 佑典	教授
理工学部	小松崎 良将	准教授
理工学部	伊藤 勝	助教
理工学部	行方 直人	准教授
短期大学部（船橋校舎）	石鍋 雄一郎	教授
短期大学部（船橋校舎）	宮城 徳誠	准教授

【タスクフォース・モデレータ】

所属	氏名	資格
経済学部	村岡 哲郎	教授・FD 推進委員会委員長
経済学部	土屋 将悟	主事補
理工学部	峯岸 邦夫	教授・FD 委員会委員長
理工学部	佐伯 勝敏	教授・FD 委員会副委員長
理工学部	松田 礼	教授
理工学部	今池 健	准教授

【企画、運営】

所属	氏名	資格
経済学部	田中 縁	主事
理工学部	松原 麻美	参事
理工学部	濱口 博臣	参事補
理工学部	古市 樹里	主事
理工学部	関 大介	主事

3. プロダクト概要

ワークショップにおけるプロダクト概要について、各セクションの説明に沿って以下に示す。

a) 開会式

本ワークショップの趣旨と教育改善へ向けた全学的な取り組みとの関係が説明された。また、文系学部と理系学部との共同での取り組みであることが説明され、文理融合のプロダクトへの意識づけが成された。

b) ワークショップの進め方

ワークショップについて、その定義、原理、およびその期待効果について説明がなされ、続いて、グループワークの進め方（役割分担）と全体討議の議論などのワークショップの進め方が説明された。

c) 初年次教育の問題点抽出のためのKJ法・二次元展開法

このセッションでの出発点となる初年次教育の問題点抽出については、事前課題として参加者に予め問題点抽出を行って参加してもらう形式とした。そのため、日本大学教育憲章、初年次教育の重要性、KJ法については資料を事前提供した。二次元展開法の実施方法は当日に説明された。

KJ法においては、Google Jamboardを用い、関連する意見が出やすいようにした。初年次教育の問題点の指摘においては、関連する教育憲章能力、自主創造の3つの構成要素、8つの能力を意識することが指示された。3グループに共通する問題として「学生の意識の問題」が取り上げられていた。最終的に、各グループからは以下の「初年次教育の問題点」を踏まえたニーズ（授業の一般目標）が抽出された。

A：生成AIが急速な発展を遂げる中、価値を生み出す人材となるために必要なことを修得する。

B：社会の多様性を考慮した情報共有能力を修得する。

C：日本大学で学ぶモチベーションを醸成し、大学共通基盤（キャンパス、カリキュラム）と学部独自プログラムを理解した上で、グループワークに必要なコミュニケーション力を涵養する。

d) 学修目標

はじめに、学修のプロセスに基づいて、初年次教育の問題点をカリキュラムへ展開する流れが提示された。カリキュラムの三要素（目標、方略、評価）のサイクルを認識することの重要性が協調された上で、的確な学修目標を設定することの必要性が説明された。授業の計画を策定するにあたっては、ミクロレベル～ミドルレベル～マクロレベルの関係性を理解した上で、ミドルレベル、マクロレベルで検討された能力ごとの学びの深さとの関係も示したカリキュラムプランニングが求められることが説明された。各グループでの検討の結果、学修目標の中でもGoalを達成するために、具体的・個別的に修得すべき項目である個別行動目標（SBOs）が表3のとおり提示された。

e) 学修方略

カリキュラムの三要素のサイクルに従い、学修のプロセスにおける学修方略の位置づけが示された。学修方略とは何かという説明の後、学修方法の種類、学修のピラミッド、学修方略選択のポイントが示された。また、授業運営において考慮すべき学修のための資源についても説明があった。各グループは表3に示された個別行動目標に対して、学修のタイプ、種類、時期、人的資源、物的資源、コマ数、予算を決定した。各グループでの検討結果はそれぞれの特徴が出ており、100%能動的学修というグループもあれば、50%超が

表3 各班の個別行動目標 (SBOs)

A 班

個別行動目標 (SBOs)	領域
生成 AI のアクセス方法など基本的な技術を習得できる	技能 (模倣)
生成 AI による, 翻訳, 要約, 画像生成, 自動化技術を習得できる	技能 (自動化)
生成 AI の間違いを, 正しい情報から指摘することができる	知識 (解釈)
生成 AI の学習データに関する著作権の問題を説明することができる	知識 (解釈)
AI・デジタル社会で孤立しない参加型の協調行動ができる	態度 (内面化)
実社会における AI の活用領域と留意点を説明できる	知識 (解釈)
生成 AI を活用したアジャイルなプロジェクトマネジメントができる	態度 (内面化)
生成 AI の出力を活用して, 論理的な文章を記述することができる	技能 (模倣)
生成 AI による, 翻訳, 要約, 画像生成, 自動化技術を活用できる	知識 (問題解決)
情報・AI 倫理を説明できる	知識 (想起)
一次情報, 二次情報を類別できる	知識 (想起)
情報の確からしさや正確性を適切に判断できる	技能 (模倣)

B 班

個別行動目標 (SBOs)	領域
パソコンを使って図書館やデータベースにアクセスし, 関連文献を検索できる。	技能 (コントロール)
世界の現状に対する関心を持ち, 問題解決に必要な情報を集めることができる。	技能 (コントロール)
社会の一般常識を説明できる	知識 (想起)
パソコンなどの情報共有のためのツールを使うことができる。	技能 (コントロール)
複数の情報を合わせてまとめることができる	技能 (コントロール)
最先端の情報収集方法が説明できる	技能 (コントロール)
グループで議論して, 要点をまとめることができる。	態度 (反応)
発表内容を, パワポやワードに整理して作成することができる。	技能 (コントロール)
適切な情報源を選択し, 活用できる。	知識 (解釈)
多様な特性を持つ他者を尊重し, 協働できる	態度 (受け入れ)

C 班

個別行動目標 (SBOs)	領域
日本大学で学ぶモチベーションを高めることができる	知識 (想起)
日本大学全体で学ぶメリットを説明できる。	知識 (想起)
各学部における教育の特徴を知ることができる。	知識 (想起)
専門分野における到達点または課題について調べる	知識 (想起)
客観的な視点から問題解決に向けて調査・検討することができる。	技能 (模倣)
大学における学びの方向性を明確にすることができる。	技能 (模倣)
グループワークを通じて, 多様性の大切さが理解できる。	態度 (受け入れ)
グループワークを通じて, コミュニケーション能力を身につける	態度 (受け入れ)
グループワークでディスカッションすることで問題を発見し, 問題解決法の 1 つを到達目標として取り纏める事ができる。	態度 (受け入れ)
グループワークの発表でプレゼンテーション能力を身につける	技能 (模倣)
個人の能力や特性を生かしたグループ学習を通して課題解決を行うことができる。	技能 (模倣)

受動的学修というグループもあった。

f) 学修評価

最後のセッションにおいてもまずは学修のプロセスにおける位置づけが確認された。そして、学修評価がどのようなものであるかの説明があり、どのような原則の下で評価手順が実施されるべきであるか説明された。参加者は学修目標と学修評価の関係を理解した後、各グループで学修目標と学修方略の再検討をし、評価計画の妥当性、客観性、効率性などを考慮して評価の方法を検討した。さらにチェックリストと評価尺度を作成した。3グループとも形成的評価がメインとなっており、対象領域は知識が最も多く、態度・技能が同程度であった。

g) 閉会式

全体総括および協力、企画、運営に対して謝辞が述べられた。

また、今回出された意見や結果を、今後の教育活動や講義に活用してほしい旨が述べられた。

4. 総括

事後アンケートの結果（表4）、ワークショップにおいて一定の効果があったことが示された。ただし、ワークショップの内容が初年次教育の問題点から学修目標、学修方略、学修評価へと進むにつれて「理解できたが応用力は不十分」の割合が増えていたことから、自身のカリキュラムプランニングにおいては各自の更なるFD活動が必要であると考えられた。

本ワークショップは理系学部と文系学部の共催という形を取った。この点に関して「学部・学科の異なる教員とのグループだったので、普段接しない考え方やアプローチがあり、参考になったこと」「他学部（文系学部）、他学科との交流が持てたこと」「文理融合でワークショップを行い、理工学部の先生方の意見が参考になったこと」というように評価する声が聞かれた。@キャンパス＝単一学部とせず、複数学部共催という形で開催したことのメリットが多少なりともあったのだと思われる。

限られた時間のワークショップでは限定された成果に留まるかもしれないが、過半数の参加者はワークショップが長いと感じていた。予めスライド資料などを配付することなどをはじめとして様々な工夫をこらし、ワークショップがコンパクトでより効果的になるよう、ワークショップ自体も進化する必要があるだろう。

5. まとめ

本ワークショップにより、参加者は日本大学教育憲章や自主創造の3つの構成要素と8つの能力を強く意識してカリキュラムプランニングを行う手法を理解し、半数程度は応用力も身に付いたと感じていた。

参加者の多くが本ワークショップの価値を認める一方、時間的拘束に不満を感じる参加者もあり、資料の事前配布など、ワークショップ自体も進化する必要があると思われる。

表4 事後アンケートの結果

今回のワークショップにおける次の項目のうち、理解度はいかがでしたか。入力してください。	理解できた	理解できたが応用力は不十分	理解できなかった		
初年次教育の問題点	94%	6%	0%		
[学修目標]	88%	1%	0%		
[学修方略]	75%	25%	0%		
[学修評価]	50%	50%	0%		
ワークショップ全体にかかった時間について、どのように感じられましたか。	短かった 0%	やや短かった 0%	適切であった 38%	やや長かった 44%	長かった 19%
ワークショップの難易度について、どのように感じられましたか。	易しかった 0%	やや易しかった 6%	適切であった 69%	やや難しかった 25%	難しかった 0%
本日の内容について、今後ご自身の教育活動に取り入れてみようと思いますか。	とても思う 19%	そう思う 69%	どちらとも言えない 13%	そう思わない 0%	全く思わない 0%
本日のようなワークショップを今後も各学部で開催すべきだと思いますか。	とても思う 19%	そう思う 44%	どちらとも言えない 38%	そう思わない 0%	全く思わない 0%
今回のワークショップで、よかったと思われることがあればお書きください。	<p>1年生の問題点を共有できたこと。その解決策をみんなで提案出来て話し合えたこと。</p> <p>理工学部の初年次教育について、規模（学生数）と担当教員数について、知ることができました。</p> <p>グループの先生方と AI 教育について議論できたこと</p> <p>他学部の先生方とお話できた点は、とても良かったと思います。</p> <p>学部・学科の異なる教員とのグループだったので、普段接しない考え方やアプローチがあり、参考になったこと</p> <p>各学部の若手の先生と貴重な意見交換ができたところ。教育に関して曖昧だった点を再確認することができたところ。AI に関して教員がどのように捉えているか、今後、どのような形で向き合っていくべきかなどの考えを共有できたところ。</p> <p>ワークショップをしやすい環境を準備していただいたこと。</p> <p>今回のワークショップでは、理工学部の先生方とグループを組めて、AI に関する学修ユニット（科</p>				

	<p>目)について議論できてよかったこと。 他学部(文系学部),他学科との交流が持てたこと。 科目設計の一連の流れを一度に学べたのがよかったです。 異なる学科・学部教員間で意見交換ができたこと 文理融合でワークショップを行い,理工学部の先生方の意見が参考になったことです。 日本大学教育憲章を基軸とする科目立案について深く考えることが出来たこと</p>
<p>今回のワークショップで,よくなかったと思われることがあればお書きください。</p>	<p>テーマをもう少し具体的に,絞られたものであったらもう少し分かりやすかったと思う。ワークショップをどのようなことについてどのように進めていくのか予め知りたかった。 作業の時間50分は長すぎて,後半が雑談になってしまうので,30~40分で充分だと思います。 長時間で疲れました。説明スライドは予め配布してほしいと思います(説明が早すぎたところがありました)。 事前に,全体の流れなどについてももう少し詳しい説明があるとよろしいかと思われました。 特にありません 各学部の中で共通した課題をまずしっかりと吸い上げておいて,同じ問題点・科目としてどのように取り組んでいくのかという比較をしても良いのかなと思いました。他の班ならではの工夫や,良い取り組み・悪い取り組みなどに関して考えても良いのかなとも思いました。 実施時期(年末土曜日の実施),時間配分(セッション3で50分確保していたこと) プレゼン方法(資料の文字が小さくて読めないなど)。休憩時間が少ない。</p>



「学生が変える日本大学」 —「令和5年度 日本大学 学生FD CHAmmiT」に関する報告書—

相崎大地^{1), 3)}, 荒木姫菜子^{1), 4)}, 根岸啓斗^{1), 5)}, 垂見麻衣^{1), 6)}, 望月咲優^{1), 7)}, 沈 恩妃^{1), 8)}
竹田蘭丸^{1), 9)}, 山本峰広^{1), 10)}, 渡 祐太^{1), 11)}, 大久保真菜^{1), 12)}, 大賀尚輝^{2), 13)}, 早乙女雅哉^{2), 14)}

*¹⁾「令和5年度 日本大学 学生FD CHAmmiT」学生スタッフ,

²⁾「令和5年度 日本大学 学生FD CHAmmiT」公募ファシリテーター, ³⁾日本大学商学部商業学科3年,

⁴⁾日本大学松戸歯学部歯学科2年, ⁵⁾日本大学生物資源科学部バイオサイエンス学科1年,

⁶⁾日本大学通信教育部商学部商業学科3年, ⁷⁾日本大学理工学部物質応用化学科1年, ⁸⁾日本大学商学部商業学科1年,

⁹⁾日本大学国際関係学部国際総合政策学科4年, ¹⁰⁾日本大学経済学部経済学科4年, ¹¹⁾日本大学工学部情報工学科4年,

¹²⁾日本大学商学部会計学科3年, ¹³⁾日本大学法学部政治経済学科2年, ¹⁴⁾日本大学工学部 環境安全工学科1年

はじめに

「日本大学 学生 FD CHAmmiT」とは、全国の大学が集結する「学生 FD サミット」の「日本大学版」である。「学生 FD サミット」とは全国の大学から学生 FD 活動に取り組む学生・教員・職員が一堂に会し、各大学における活動や成果を発表しあい、大学教育における課題等を共有し、議論する場である。一方、「CHAmmiT」とは、chat と summit をかけ合わせた造語であり、大学をテーマに友だちとチャットをするように気軽に話し合い、その成果を発表する場である。私たちが学ぶ大学での教育をより良くしたいという思いに基づき、学生のみならず、教職員が参加していることも大きな特徴である。

日本大学の FD 活動の歴史について少しだけ紹介すると、活動が始まったのは平成 20 年からであり、大学の創設された年から考えるとはるかに歴史は浅い。しかし、他大学の FD 活動に参加し、熱心に情報収集した先輩方の尽力もあり、「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」の 1 回目が開催された。この 1 回目の日本大学による「学生 FD サミットモデル」が画一されたことで、現在までの FD 普及の足掛かりとなり、今年度も同様に開催されるまでに至っている。この歴史の浅い新たな活動がここまで評価され今日まで続いていることは、FD 活動関係者一同感慨深いものがある。

今回で 11 回目を迎える「令和 5 年度日本大学 学生 FD CHAmmiT」（以下、CHAmmiT）は、対面形式で開催され、230 名の参加があった。今年度のテーマは、「あなたにとって大学とは何ですか？～日大教育の未来を語ろう～」である。昨年度のテーマに「日大教育の未来を語ろう」を加えたことが特徴である。学生生活に関して幅広い内容を話し合える環境は残しつつ、CHAmmiT の原点に戻り、より教育改善に重点を置くことを意図してテーマ設定をした。

1. 今年度の「CHAmmiT」の概要と流れについて

1-1 第1回スタッフミーティング（令和5年6月24日）

第1回ミーティングは、学生スタッフと教職員を交えてオンラインにて開催し、互いに自己紹介をして交流を深めることになった。CHAmmiTの概要説明と、役割決めを行い、今年度のCHAmmiTで行うメインのテーマについても、例年の成果を参考に議論した。アフターコロナとなった今だからこそ「大学の在り方」とは何なのか。その意図に沿いながら新しい教育改善につながるテーマを検討した。様々なバックグラウンドをもち、目的意識の下、各学部から集まったスタッフだからこそ、互いに初対面にもかかわらず、活発な意見交換をすることができた。

1-2 第2回スタッフミーティング（令和5年7月15日）

第2回ミーティングでは、今年度のテーマが「あなたにとって大学とは何ですか？～日大教育の未来を語ろう～」に決定した。昨年度のテーマを踏襲しつつ副題を定めることにより、昨年の議論をより掘り下げていくことが目的である。今年は本番までの期間が短くなった影響で、ファシリテーション研修の機会だけでなく準備時間も減少することが予想された。そこで、キャプテン主導の下、有志にてオンラインでの研修も計画することになった。

「思い描いた大学生活を送れていますか？」というテーマで、CHAmmiT本番を想定した本格的なファシリテーション研修を行った。ついては、今年から原則対面授業となったことによる、アフターコロナを意識しての議論を重ねた。ICTツールを活用した対面授業やオンライン授業とのハイブリッド化、講義動画の必要性など、授業に関係することも含め、他学部や他大学との交流の少なさや設備面の不安を指摘する学生も見られたことが印象深い。

1-3 第3回スタッフミーティング（令和5年8月8日）

第3回ミーティングは、「あなたが大学に望む教育はなんですか？」、「あなたにとって大学とはなんですか？」をテーマに話し合い、ファシリテーション研修を行った。

第3回は、前回の研修に比べて画期的な意見も出される一方で、議論を進めるうちに自分が入学時に求めた理想と現在とのギャップに触れ、問題点について述べていたグループも多くあった。大学が何のためにあるのかを改めて全体で再確認するとともに、現状との違いを深く考察できるミーティングとなったことは明らかである。

1-4 第4回スタッフミーティング（令和5年8月22日）

第4回ミーティングも対面での開催となり、本番と同様の時間をかけ、アイスブレイクからセッション1～3まで通しての研修が行われた。今回から積極的に公募ファシリテーターが練習に参加することになり、学生スタッフもより気を引き締めて研修に取り組むことになった。

学生スタッフからはまだファシリテーションに不安な声もあったが、定期的なオンライン研修の成果もあってか、初回に比べてたどたどしさは減った印象である。近年、対面での授業が増えたものの、オンライン授業でのメリットが活かされないまま対面授業に戻るのは勿体ないと思う学生が多く、理想に向けて学生の高い学修意欲が表出するような議論となっていたように感じられる。

1-5 第5回スタッフミーティング（令和5年8月30日）

第5回ミーティングは対面のみでの開催となり、当日運営の流れを確認しながら、ファシリテーションマニュアルの読み合わせを行った。セッションでの立ち回り方を確認したことで、残りのミーティングの少なさを再認識することになり、より緊張感を持ったファシリテーション研修となった。

セッション1の「大学で、何を、何のために、どのように学びたいと思う？」は、時間の関係上、割愛することで、セッション2「あなたが望む教育は何ですか？～あなたの理想は達成できていますか？～」と、セッション3「あなたにとって、理想の大学とは何ですか？～学部への提案～」の不安点や疑問点を集中的に洗い出すことにつながった。

またファシリテーションマニュアルに対し、質疑応答・意見交換の時間もあり、付箋の色やセッション2のグルーピングの仕方に関して検討することになった。ファシリテーションマニュアルをただ読むだけでなく、しっかりとスタッフ間で確認し合うことで、それぞれが主体的にCHAmmiT本番を意識しながらファシリテーションを行うようになった回と言える。

1-6 第6回スタッフミーティング（令和5年8月31日）

第6回ミーティングも前回に引き続き、対面のみでの開催となった。ファシリテーション研修に加え、全体の流れを確認し、疑問点の解消や場のまとめ方の練習もすることになり、ファシリテーターとしてのレベルアップを図った。

第6回は、あえて話し合いを乱す存在を1人グループに入れた状態で練習を行った。本番はそんな存在により、議論の紛糾が十分に起こり得る。時間が定められている以上、時間のロスは死活問題である。この回により、話が脱線しないように誘導する能力や、内容を深堀りする能力、あらゆる想定外に対応する能力が身に付いたのではないだろうか。また、些細なことにも多くの質問や同意、補足意見が飛び交っていた。大学教育について、ますます考えが深まった証拠であると考えられる。残りの前日リハーサルもCHAmmiT本番に向けて、最良の準備ができていたのではないかと、今では確信している。

1-7 第7回スタッフミーティング（前日リハーサル）（令和5年9月9日）

第7回ミーティングは、日本大学 学生FD CHAmmiT 前日に開催された。翌日の本番に向けて情報共有、会場設営、アイスブレイク、セッション1からセッション3までを通してのリハーサルを行った。

午前中は、各講堂の設営準備にあたる班、案内図やポスターの掲示にあたる班、オープニングとエンディングの機材確認とリハーサルにあたる班に分かれ、スタッフ全員で協力して会場設営にあたった。通信教育部の机を動かし、模造紙や付箋、マーカーなどのしゃべり場の準備を行った後、午後からは本番と同じようにリハーサルを行った。本番直前の緊張感からか、新たに疑問点が生まれ質問しているスタッフも多く、有意義な時間にすることができたと言えるだろう。

1-8 令和5年度 日本大学 学生FD CHAmmiT 当日（令和5年9月10日）

令和5年度は、対面での開催となった。対面とオンラインのハイブリット形式で開催された昨年度とは異なり、今年度は参加者全員が通信教育部に集い、学部、学年、出身を問わず活発な議論が行われた。

スタッフは、参加者と見分けがつくように揃いのTシャツを身に着け、ネームプレート为首から下げてファシリテーションした。参加者にも同様のプレートを作成してもらったことで、顔と名前が一致しやすく、互いに名前を呼びながら意見交換ができるということで好評であった。「直接」顔を合わせながら議論できた成果は大きい。昨年度のテーマを踏襲し、内容を掘り下げることを目的として設定した今年度のテーマによるCHAmmiTは大成功であった。

1-8-1 10:30 スタッフ集合

スタッフは、日本大学本部大講堂に集合した。今年度のCHAmiT スタッフ T シャツを着用し、出欠確認をした。

1-8-2 10:30～11:00 全体スタッフミーティング

キャプテンからの挨拶後、ファシリテーションマニュアルを使っての流れの確認と業務連絡をした。スタッフは役割に応じて、通信教育部の建物へ移動した。

1-8-3 12:00～ 参加者受付開始

参加者は通信教育部に集合し、スタッフの案内に従うことになるので、会場に参加者が揃うまでは機材の最終確認や備品の確認、出席確認を行った。入室管理では、参加するグループ番号を事前に設定していたため、それぞれのセッショングループにおける人数調整の要否確認を行った。

1-8-4 13:00～13:25 オープニング

オープニングムービーでは、芸術学部3年の山下さんが司会進行を務め、日本大学FD推進センター長を務める松戸歯学部の河相安彦教授や生物資源科学部3年の田中キャプテンが挨拶をした。CHAmiTの説明と当日のテーマやスケジュールの共有、注意事項の案内が法学部3年の本間さんからあり、しゃべり場をより楽しんでもらうためのコツが共有された。

1-8-5 13:25～13:35 アイスブレイク

メンバーが揃ったグループから、簡単な自己紹介と「今の学部・学科に入ってみて良いと思うところはどこ・何ですか?」というテーマで、自由に会話を楽しんでもらった。各参加者には、自分のアイデアをA4用紙に書き出してもらい、学部の異なる参加者同士が初対面でも会話を楽しんでもらう機会とした。

1-8-6 13:35～14:10 セッション1 「大学で、何を、何のためにどのように学びたいと思いましたか?」

セッション1では、学部混合グループに分かれ、大学で学ぶ目的について議論した。このセッションでは、参加者が普段の大学生活で「何を、何のために、どのように」学んでいるかを考えてもらう形式で意見の共有をした。グループ毎、模造紙に各自の意見を付箋で張り出し、次に、各参加者が大学に通う目的を整理した上で、授業環境で良かった点、要望、改善すべき問題点について、意見交換を行った。日本大学に進学した理由や現在の目標を再確認することで、進学前に求めていたものや現状の困っていることを参加者自身で整理してもらったが、そこには続くセッション2・3で意見を出しやすくする意図があった。

1-8-7 14:25～14:35 アイスブレイク

学部混合で実施したセッション1とは異なり、セッション2・セッション3は学部ごとのグループ編成で行った。セッション1の前と同じテーマでアイスブレイクを行って意見を出しやすい環境づくりを図った。

1-8-8 14:35～15:20 セッション2 「『あなたが大学に望む教育は何ですか?』あなたの理想は達成できていますか?」

セッション2では、実際の授業環境における理想と現実を共有した。また、実際の授業環境で満足している点・不満な点をピンク色の付箋で、理想とする授業環境を緑色の付箋でそれぞれ色分けして意見共有して

もらうことで、授業環境の充実度を視覚的に把握できるようにした。理想と現実の意見出し終了後、付箋のグルーピングを行い、各学部の理想の日大像・理想の学部像を確認した。

1-8-9 15:30～16:20 セッション3 「あなたにとって、理想の大学とは何ですか？～学部への提案～」

セッション3では、同じ学部で集ってもらい、他学部で実施されているが、自学部に取り入れられていない制度など、これまでのセッション1とセッション2で議論・共有した内容を基に、自学部と大学に提案したいことについて話し合った。このセッションでは、学部提案書を作ることを目標にした。グループ参加者は、自身が感じる不満点を改善するためのアイデアや他学部で実施されている有用な制度の共有を行い、日本大学全学で取り組むべき企画や自学部で実施してほしい取組の案をまとめた。

1-8-10 16:25～17:00 エンディング

エンディングでは、セッション3で作成した学部提案書の発表が部屋ごとに行われた後、Zoomに接続し、芸術学部3年の山下さんが司会進行を務め、林真理子理事長、酒井健夫学長にご講評いただき、相崎キャプテンが挨拶をした。その後エンドロールを上映し、部屋ごとに集合写真を撮影後、令和5年度CHAmmiTは閉会となった。

2. 参加者の制作物の分析

本節では、「令和5年度 学生FD CHAmmiT」のセッション1～3の制作物の分析を行う。

セッション1 テーマ『大学で、何を、何のためにどのように学びたいと思いましたか？』

セッション1では、学部混合でのグループに分かれて、模造紙と付箋を用いて、「大学で学ぶ目的」をみんな考えて話し合った。「何を」「何のために」「どのように」の3つの項目で分けて、大学で学ぶ目的や実際とのギャップを挙げていった。次に良かった点、問題点、要望についても同様に挙げていった。学びをアウトプットするためのグループワーク等の学生間交流についてや、Wi-Fiをはじめとする授業環境等についての意見など、アフターコロナならではの意見が多く出たと感じる。また、コロナ明け初の完全対面での開催ということもあり、緊張も見られたが、つつがなく進められていた。

セッション2 テーマ『「あなたが大学に望む教育は何ですか？」あなたの理想は達成できていますか？』

セッション2からは、同学部で集まり、セッション1と同様に模造紙と付箋を使用した。セッション1では、自分の大学に通う目的や授業環境で良かった点などを挙げてもらったが、セッション2からは、セッション1の内容を活かし、学生、教員と職員の3者の立場から意見を挙げてもらい、日本大学の教育の理想と現実の差として、「各学部の改善できる問題点は何か？」を「現実」と「理想」の2方向から深く掘り下げていった。セッション3の学部提案書につながる大切なセッションであるため沢山の意見が出てきた。コロナ禍の影響が強く残る学部からはコロナ以前のような授業形態を求める規制緩和に関する案、それ以外の学部では各学部の特色をより活かせる改善案が出ていた。

セッション3 テーマ『「あなたにとって、理想の大学とは何ですか？」～学部への提案～』

セッション3では、セッション2と同様のメンバーで、これまで話し合ってきた内容を活かし、学部ごと

に「理想の大学生活について」話し合った。そして、その内容をより具体的な提案書という形で記していくにあたり、「学部を『理想の学部』にするための提案」、「日本大学を『理想の大学』にするための提案」の2つの項目について書いてもらった。これにより参加者もより明確に自分の考えを整理することができた。

学部	理想の学部にするため提案	日大教育の未来のビジョン
1-法学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 履修人数が比較的少ない授業でのグループワークの実施 b. 法曹や公務員で活躍している卒業生の方々との交流 c. 設備改善 (Wi-Fiの接続の統一) d. 学部内に発信できるツール e. 4年次の履修単位の改善 	<ul style="list-style-type: none"> A. PBL 授業の実施 B. CHAmiTのような学部間交流 D. 日大全体に発信できるツール E. 日大全体の組織内の管理の徹底
2-文理学部①	<ul style="list-style-type: none"> a. レポートの提出をオンラインに統一 b. 教職課程を受講している学生に対しての時間割の配慮 c. オンデマンド授業の時間割 d. 学部内での様々な学科との交流機会 e. 自習スペースや図書館の利用時間の延長 	<ul style="list-style-type: none"> A. 提出方法の統一化, シラバスに明記 B. 教職課程と必須授業のカリキュラム改善 C. 時間割を固定化させないようにシラバスに明記 D. 全学科共通科目の設置, 学科内でのワールドカフェの開催 E. 目安箱の設置
3-文理学部②	<ul style="list-style-type: none"> a. 他学部と交流できる機会のある授業の新設 b. アクティブラーニングを取り入れた授業の提供 c. バーチャルリアリティ d. 将来設計を学べる授業 (学部のOB・OGを招待した講演会など) 	<ul style="list-style-type: none"> A. 「日大ブランド」の強化 学部学科が多岐にわたって交流できる大学 B. 様々な専門的な知識に触れ, 刺激を得て将来設計を行い, 着実に夢へのステップアップが踏める C. 学生・教職・教員の活発な意見交流
4-文理学部③	<ul style="list-style-type: none"> a. 抽選科目の指定学年を3年次から引き下げ b. 抽選落ちて取れないことを防ぐために, オンデマンド・対面の授業を選択できる c. 空き教室の掲示 d. 連絡と履修登録を1つのサイトにまとめる e. コミツの情報分割化 f. 体育館やプールなどの学生利用 g. 学祭での学科・クラスごとのイベント開催 h. 学科のキャンパス案内を学生主体で行う i. 外国語ラウンジの定期開催(月1~2回) 	<ul style="list-style-type: none"> A. 他学部の講義受講 (オンデマンド) B. 自主創造などの全学部共通講義の内容の統一化 C. オープンキャンパスで学部案内を学生主体で行える D. STUの活用 E. 電子学生証の作成

学部	理想の学部にするため提案	日大教育の未来のビジョン
5-経済学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 授業時間を増やす b. 公欠の人への対応方法をシラバスに記載 c. 単位の取得上限を増やす d. 交流スペースを増やす e. 学生企画のイベントを作ることができる環境を整える 	<ul style="list-style-type: none"> A. 大学本部主導の施設の見学ツアー, 全学部対象の一斉授業イベントの開催 B. 学内イベント用のポータルサイトの作成
6-商学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 授業内容にあった受講方法の選択 b. オフィスアワー以外での成績基準, 成績方法について直接聞ける機会を増やす。 c. 教職員とイベントなどで対話する機会を増やす d. 設備の拡充(本の種類を増やす) e. システム改善(ポータルサイトの機能改善, アプリ化等) 	<ul style="list-style-type: none"> A. 学生・教職員双方が選べるようなシステム C. 大学全体でのイベントなどの定期開催 D. 学部関係なく休憩スペースの利用を可能にする E. 大学全体での統一されたアプリ, サイトの作成
7-芸術学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 連携プロジェクトの見直し b. 学部内外の交流機会 c. 設備改善 d. 学祭実行委員と学生との関係構築 	<ul style="list-style-type: none"> A. 個人留学の単位認定 B. 全学部での交流機会や活動の共有 C. Wi-Fiなどの通信設備環境の整備
8-国際関係学部①	<ul style="list-style-type: none"> a. オンデマンド授業の活用 b. 付属の高校生との交流 c. 出席確認のやり方の統一 d. 設備改善(Wi-Fi) e. 入学の時期を変える(語学の資格を用いた留学生限定での9月入学) f. 授業開始日より早い日での履修登録開始日 	<ul style="list-style-type: none"> A. 全学部での出席確認のシステムの統一 B. 大学のSNSの活用, mini CHAmmitの開催
9-国際関係学部・短期大学部(三島校舎)	<ul style="list-style-type: none"> a. 授業の抽選制度の撤廃 b. 教材のGoogle Classroomでのデジタル配布の統一 c. 政経・公民の教職課程の設立 d. 短大が履修できる国際関係学部の科目を履修要覧でリスト化する e. 段階を踏んで展開する科目(I. II. III ...)では, 飛ばして履修できないように履修条件を厳格化 f. 図書館のコピー機の改善 g. 安定したWi-Fi 	<ul style="list-style-type: none"> A. 近隣の学部との交流機会 B. 全学部が共通で受講できるオンライン授業(毎回違う学部のおすすめ授業が受けられる等) C. キャンパスのバリアフリー化 D. 短大から編入できる学部の選択肢を増やす

学部	理想の学部にするため提案	日大教育の未来のビジョン
10 - 危機管理学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 「学びの手引き」「学修の手引き」の作成 b. 丁寧な学部要覧の作成（履修モデル、時間割モデルを学校側が作成，提示） c. Wi-Fi システムの強化 	<ul style="list-style-type: none"> A. CHAmmiT の知名度を上げ，フィードバックの質を上げる B. 学部間での相互履修制度の強化 C. Wi-Fi 設備の共通化 D. 学部間で機器，設備の貸し借りの実施
11 - スポーツ科学部	<ul style="list-style-type: none"> a. オンラインと対面のハイブリッド授業を増やす b. 教職免許の資格取得，トレーナーとしての実践現場での経験 c. 留学生との交流を増やす d. Wi-Fi の設備強化 	<ul style="list-style-type: none"> A. 各学部で海外研修のカリキュラムを取り入れる B. 海外研修などの日大全体での交流を増やす，学部間のイベント交流を増やす C. 学生証への電子マネーや学修履歴の機能，不正出席の防止，学修意欲の低下防止
12 - 理工学部①	<ul style="list-style-type: none"> a. 資格を取得することを前提とした授業 b. 実務に近い授業内容 c. ChatGPT などの最新技術を取り入れた授業 d. 単位認定の機会を増やす e. 評価方法の変更 	<ul style="list-style-type: none"> A. TOEIC などの資格取得に重きを置いた英語の授業の実施 B. 資格を持って実際に働いている人を呼んだ授業内容 C. 新しい技術に対するルールの統一 D. セミナー参加による単位認定 E. GPA を GP として，実務経験を基にした評価とする
13 - 理工学部②	<ul style="list-style-type: none"> a. コミュニケーションの活性化 b. 空調の温度調整 c. 電気の通電（船橋キャンパス） d. 1 限は選択科目のみ，2 限以降に必修科目 e. 授業・テストのフィードバック（全体評価・評価基準の公表・模範解答） 	<ul style="list-style-type: none"> A. 経営者を呼んだ講演会 B. 運動部以外もシャワーを利用できる仕組み C. 徹夜で研究ができるように仮眠室（簡易ベッド）の設置 D. 最低限のフィードバック基準 E. TA にフィードバックの作成
14 - 短期大学部（船橋校舎）	<ul style="list-style-type: none"> a. グループワークなどの能動的な授業の実施 b. 授業のアーカイブ配信 c. 同じ学科の先輩との交流 d. 図書館の本の種類（専門書以外の小説や教養の本） e. ロッカーの設置 	<ul style="list-style-type: none"> A. 平日と土日授業での実施方法の改善 B. 社会人との交流の機会を設ける C. 遅刻や欠席，電車の遅延などを登録できるシステム
15 - 生産工学部①	<ul style="list-style-type: none"> a. 他学部の授業を円滑に履修できる b. 既に履修した科目（単位）をオンデマンドなどで学び直しができる環境 c. ポータルサイトで時間割が必修科目と選択科目の区別がつく d. 安定した Wi-Fi e. コンセントの増設 f. カラープリンターの増設 	<ul style="list-style-type: none"> A. 他学部の授業を円滑に履修できる B. 学部・学科間で交流ができる機会 C. 日大生同士が交流できるコミュニティの設置

学部	理想の学部にするため提案	日大教育の未来のビジョン
16 -生産工学部②	<ul style="list-style-type: none"> a. TA への質疑を制限 b. レベル別のクラス分けによる少人数体制での授業 c. 提出物に対するフィードバック d. 教養科目を他学部の先生に任せる e. 専門の授業では企業やその道のプロに授業展開してもらう f. 空き教室の活用 g. 教室のモニター増設 	<ul style="list-style-type: none"> A. 学友を作るコミュニティ B. 他学部や他学科の科目を卒業認定単位として必修化する(オンライン授業)
17 -工学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 第二外国語の授業の設置 b. オンデマンド授業を増やす c. TOEIC などの資格の勉強サポート d. 同じ科目に対する教材の統一と内容の共有 e. 学部内での CHAmmiT のようなイベントの開催 f. 先輩との交流する機会を設ける g. システム改善(成績開示を早める) h. 設備改善(クーラーの温度, カフェ, 食堂の音楽) 	<ul style="list-style-type: none"> A. 授業時間内でのグループディスカッションの実施 B. 相互履修制度の活用 C. 日大ポイントの導入, ポータルサイトの機能の充実
18 -医学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 学生がカリキュラム策定に関わる b. 研究や学会発表での経済的支援 c. 学生が学修に関して自由に意見交換できる場所を設ける d. 設備改善(講堂, 実験室の空調, 音響機器, 解剖実験室の水回り, バリアフリー化) e. 図書館での読める雑誌や本を増やす 	<ul style="list-style-type: none"> A. カリキュラムの策定段階から学生が意見を述べる機会を作る B. 専門性の高い教育研究や研究支援制度, 学部生や大学院生向けの支援の強化 C. 透明性の高い運営とクリーンな設備
19 -歯学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 英語科目で歯科医療に関連する授業展開(英会話, 英単語など) b. 空き教室の共有化(掲示板, Google カレンダー) c. 充電器を高速充電に変換 d. コンセントの増設(講義室) e. 空調の調整(3号館) f. 校舎・教室の開放時間延長 	<ul style="list-style-type: none"> A. 英語授業の難易度を上げる B. 医歯薬系の他学部連携 C. 連絡手段の統一化 D. 安定した Wi-Fi E. 購買での弁当販売

学部	理想の学部にするため提案	日大教育の未来のビジョン
20 - 松戸歯学部	<ul style="list-style-type: none"> a. オフィスアワーの充実 b. 学生から教職員への授業評価を統一 c. 科目ごとに配布物を統一 d. 平常試験より国家試験につなげたカリキュラム e. 課題・試験のフィードバック f. 素点・偏差値の公開 g. 科目ごとに欠席に対する基準の設置 h. 個人学習スペースの充実 i. 実験自習スペースの充実 j. 挨拶をしっかりとる k. 縦のつながりを増やす l. O B. O G. 先輩とのつながり m. 社会と歯科のつながり 	<ul style="list-style-type: none"> A. 授業評価を統一化 B. 課題・テストのフィードバック C. グループワークを増やす D. 欠席の基準を明確化し, 周知する E. 安定した Wi-Fi F. 自習スペースの充実 G. 社会と職業の関わりが見える授業展開 H. 学生・教員・職員と一緒に話し合えるような機会を周知する, 開催する
21 - 生物資源科学部①	<ul style="list-style-type: none"> a. 学生主体の授業や体験型実習を増やす b. 大学生によるイベントの企画 c. 他学部交流イベントの専用サイトの作成 d. 食券機を増やす e. 設備改善 f. 学修施設の充実 	<ul style="list-style-type: none"> A. 他学部の壁を越えた施設交流の普及 B. 大学生がイベントを企画 C. Wi-Fi 環境の改善, 情報共有の方法の改善, 一元化 D. 他学部のキャンパスで授業・ボランティアを受講できることの周知
22 - 生物資源科学部②	<ul style="list-style-type: none"> a. 同名授業に対する授業評価の基準の作成 b. 履修登録に不安がある学生への相談コーナーの設置 c. 学科間の研究意見交換会の開催 d. 設備, 環境改善 (空調, Wi-Fi) e. キャンパスの案内板の改善 	<ul style="list-style-type: none"> A. 履修登録に関する十分な説明とシステム強化 B. 学部間の研究意見交換会の開催 C. 最適な温度, 湿度を定期的に測定, ポケット Wi-Fi スポットの設置 D. キャンパス周辺での巡回バスの運行
23 - 生物資源科学部③	<ul style="list-style-type: none"> a. 他学科との交流できる授業科目の新設 b. 学年問わず取れる, グループワークのある授業科目の新設 c. 先輩から履修登録のアドバイスを受けられる仕組み d. 安定した空調 e. 安定した Wi-Fi f. 成績評価基準の統一化 g. 学部主催の交流行事の定期開催 (文化祭, スポーツフェスタなど) 	<ul style="list-style-type: none"> A. 学部間で交流できる科目の新設 B. 日大全学部合同の文化祭 C. グループワークの平等性

学部	理想の学部にするため提案	日大教育の未来のビジョン
24 - 生物資源科学部④	<ul style="list-style-type: none"> a. 受講したい科目が受講できるシステム b. 試験等のフィードバック c. キャンパスアワーの延長 d. 留学生との交流機会 e. 図書館の空きスペースを1部屋分ラーニングコモンズ横に設置 	<ul style="list-style-type: none"> A. サークルの補助金制度
25 - 薬学部	<ul style="list-style-type: none"> a. 授業のアーカイブを残す b. アクティブラーニングの導入 c. テスト後の点数開示・フィードバック d. 成績の点数開示の徹底 e. 空き教室を解放して自習スペースに f. 自治体と学部が協力して作る授業 g. 医療系の学部が交流できるコミュニティ作成 	<ul style="list-style-type: none"> A. ハイブリッド授業の開催 B. 1年次の課外授業の増設 C. シラバスに記載する成績評価基準を統一する D. ワールドカフェの1～4年生全学年の参加希望者が継続して参加できる E. 安定したWi-Fi F. モバイルバッテリースペースの設置
26 - 通信教育部	<ul style="list-style-type: none"> a. 開講されない授業の撤廃 b. ハイブリッド授業の検討 c. 外国語科目の単位認定(中国語, フランス語, ドイツ語) d. 地方スクーリングの充実化 e. 科目修得試験の全国統一開催 f. 授業・テストのフィードバック g. 素点の公開 h. 対面サロンの開催 i. 年代別交流会の開催 j. グループセッションのある授業 	<ul style="list-style-type: none"> A. 相互履修に通信教育部も参加 B. 他学部の科目が取れる C. 教員の採点評価基準の設定・公開 D. 交流イベントの開催 E. 掲示板の設置

3. 参加者アンケート分析

本章では、当日実施したアンケートを基に、「令和5年度 学生FD CHAmmiT」について参加者の視点から考察する。

まず CHAmmiT の認知度に関する設問を分析していく。

表 1-1 今回のイベント以前に「FD」について知っていましたか？

	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
令和3年度	93	54.4%	78	45.6%
令和4年度	97	52.2%	89	47.8%
令和5年度	97	54.2%	82	45.8%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表 1-2 今回のイベント以前に「学生 FD」について知っていましたか？

	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
令和3年度	84	49.1%	87	50.9%
令和4年度	103	55.4%	83	44.6%
令和5年度	83	46.4%	96	53.6%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表 1-1 と表 1-2 は「FD」と「学生 FD」の認知度について昨年度、一昨年度の CHAmmit 参加者アンケートの結果と比較したものである。

まず、表 1-1 からイベント参加者の「FD」についての認知度は昨年度と比べて今年度は 2.0% 上昇しているが、令和 3 年度と比較すると 0.2% 減少していることが分かる。他方、表 1-2 より「学生 FD」についての認知度は昨年度と比べて 9.0% 減少している。

以上の結果から、この 2 つの項目に大きな変化は見られないものの、今年を含む直近 3 年分の結果比較では減少傾向が見られ、改善の余地があることが分かる。特に、「学生 FD」に関する認知度については、次年度の学生スタッフが決まり次第、認知度上昇のための取組、工夫を考えたい。

次に今年度の満足度や参加者の意識の観点から考察する。

表 2-1 「令和 5 年度 日本大学 学生 FD CHAmmit」は全般的に楽しめましたか？

	非常に楽しい		楽しい		普通		あまり楽しくない		つまらない	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
令和3年度	61	35.7%	87	50.9%	19	11.1%	2	1.2%	2	1.2%
令和4年度	73	39.2%	89	47.8%	22	11.8%	2	1.1%	0	0%
令和5年度	85	47.5%	76	42.5%	18	10.1%	0	0%	0	0%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表2-2 「令和5年度 日本大学 学生 FD CHAmiT」を通じて、「学生 FD」について理解を深めることはできましたか？

	理解できた		概ね理解できた		少し理解できた		理解できない	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
令和3年度	101	59.1%	63	36.8%	7	4.1%	0	0%
令和4年度	113	60.8%	64	34.4%	9	4.8%	0	0%
令和5年度	118	65.9%	53	29.6%	8	4.5%	0	0%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表2-3 「学生 FD」をほかの学生・教職員にも紹介したいと思いますか？ また、その理由は何ですか？

	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
令和3年度	161	94.2%	10	5.8%
令和4年度	175	94.1%	11	5.9%
令和5年度	169	94.4%	10	5.6%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表2-4 「令和5年度 日本大学 学生 FD CHAmiT」を通じて、学部に戻り、「学生 FD」について何か行動を起こしたいと思いませんか？

	必ず何かしたい		機会があればしたい		学生 FD 組織があれば関わりたい		思わない		わからない	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
令和3年度	33	19.3%	94	55.0%	15	8.8%	12	7.0%	17	9.9%
令和4年度	34	18.3%	108	58.1%	15	8.1%	9	4.8%	20	10.8%
令和5年度	33	18.4%	118	65.9%	7	3.9%	6	3.4%	15	8.4%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表2-5 「学生 FD」は、日本大学の教育（授業）改善につながると思いませんか？

	大いにつながる		つながる		少しはつながる		つながらない	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
令和3年度	84	49.1%	60	35.1%	25	14.6%	2	1.2%
令和4年度	92	49.5%	75	40.3%	17	9.1%	2	1.1%
令和5年度	104	58.1%	59	33.0%	15	8.4%	1	0.6%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表2-1から、「非常に楽しい」という回答は昨年度から8.3%と大幅に増加しただけでなく、開催11回目にして最も高い数値となった。「つまらない」「あまり楽しくない」と回答した参加者はいなかった。さらに、「非常に楽しい」又は「楽しい」という回答は90.0%となり、満足度はここ数年右肩上がりです上昇している。頻繁に対面・オンライン研修を開催したことによるスタッフスキルの向上及び完全対面での開催となったことが影響したと推測できる。

表2-2では、「理解できた」、「概ね理解できた」という回答が、95.5%を占めている。特に「理解できた」は65.9%と過去最高を記録した。よって、CHAmmiTは参加者が学生FDについての理解を深めるために良い効果があったと言える。

表2-3から、「学生FD」をほかの学生・教職員にも紹介したいと感じた参加者が94.4%いることが分かった。CHAmmiT参加者の満足度が高いことが推測できる。

表2-4を考察する。この表では、学生FD活動について「必ず何かしたい」、「機会があればしたい」と回答した参加者は、昨年度よりも7.9%と大幅に増加し、84.3%を占めた。「思わない」という回答は、昨年度よりも1.4%減少し、今年度CHAmmiTが学生FDの契機となり、参加者の意欲を高めることができたと言えるだろう。

最後に表2-5を考察する。「学生FD」が、日本大学の教育改善に「大いにつながる」、「つながる」と回答した参加者は91.1%であった。特に「大いにつながる」は58.1%と過去最高を記録した。このことから、ほとんどの参加者が学生FDの教育改善への有効性を実感していることが推測できる。

以上の結果から、今年度のCHAmmiTが多くの参加者にとって有益な経験になったことが推測できる。また、CHAmmiTが参加者の学生FDへの理解を促進し、意欲を駆り立てることにつながったと考えられる。

表3-1 次年度もこのようなイベントが開催されるとしたら、参加したいですか？

	何があっても参加したい		声がかかれれば参加したい		あまり参加したくない		参加したくない		企画側として参加したい	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
令和3年度	18	10.5%	128	74.9%	12	7.0%	7	4.1%	6	3.5%
令和4年度	33	17.7%	139	74.7%	9	4.8%	3	1.6%	2	1.1%
令和5年度	27	15.1%	138	77.1%	7	3.9%	5	2.8%	2	1.1%

出所 各年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表3-2 今年度は完全対面開催でしたが、オンラインも併用した形式での学生交流等のイベントはあったほうが良いですか？

オンラインも併用してほしい		対面のみで良い		オンラインのみで良い		意見収集にしばらくオンラインもあって良い	
人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
76	42.5%	101	56.4%	1	0.6%	1	0.6%

出所 今年度の「参加者アンケート」の結果に基づき筆者作成

表3-1から、「何があっても参加したい」と回答した参加者は15.1%おり、昨年度より2.6%低かった。「声がかかれば参加したい」との回答は、昨年度から2.4%増え、77.1%と非常に高かった。「あまり参加したくない」、「参加したくない」という意見は昨年度より0.3%高い6.7%となっているが、変わらずイベントに前向きな意見が多いと言える。

次に表3-2では「対面のみで良い」と回答した人が最も多く、全体の56.4%を占めていた。一方、「オンラインも併用してほしい」という回答は全体の42.5%であった。対面とオンライン併用の両方が支持されていることが分かる。

以上より、参加者は継続して次年度以降もCHAmmitに参加する意欲はあるものの、「声がかかれば参加したい」という受け身の姿勢の者が多い。そのため、教職員の方の力も借りつつ、積極的に参加を募ることが重要であると考え。また、開催方法については対面参加のニーズの高さが窺える一方、オンラインを併用することでより参加者のニーズに見合うのではないかと考えられる。

4. 学生スタッフ・公募ファシリテーターからの所感等

「学生スタッフとして臨んだ初めてのCHAmmit」 相崎大地

(日本大学商学部商業学科3年・令和5年度 学生FD CHAmmit 学生スタッフ キャプテン)

私が学生スタッフに応募した理由は、参加者として昨年度CHAmmitを経験し、良い印象を持ったからである。特に、学生主体で大学・学部をより良くするためのイベントが開催されていることに強い感銘を受け、応募を決意した。

今年度、私はキャプテンを務めた。個人目標は「参加者にとって今までで一番楽しいCHAmmitを実現する」であった。そのため、事前準備が当日の出来を大きく左右すると考え、Zoomを用いたスタッフ研修に特に力を入れた。そこでほかのキャプテン及び昨年度を経験したスタッフの力を借り、ホストを7人でシフトを組み担当した。本番前日までの1週間は特に力を入れ、研修を18回行い、ファシリテーションに不安を感じているスタッフのスキル向上に務めた。

迎えたCHAmmit当日は230名の方にご参加いただき、全てのグループで活発な意見出しが行われた。また事後アンケートでは、参加者の47.5%から「非常に楽しかった」、42.5%から「楽しかった」との回答が寄せられた。「非常に楽しかった」という回答の割合は、2013年から続く歴代CHAmmitの中で最も高かった。この結果から、「参加者にとって今までで一番楽しいCHAmmitを実現する」ことができたと感じている。

来年度はスタッフ人数の増加に取り組みたい。今年度は32名だったため、OBの方々の力を借り、かつ全員がファシリテーターを担当することになった。しかし、各スタッフに長所・短所がある以上、ある程度は役割分担も必要だと考える。そのため、来年度は例年以上に教職員の方々と連携し、スタッフ募集に力を入れたい。スタッフの人数を増やし、各自の長所が活きるように役割分担をすることで、より参加者の方々に充実した話し合いの場を提供できればと思う。

「初参加のCHAmmit」 荒木姫菜子

(日本大学松戸歯学部歯学科2年・令和5年度 学生FD CHAmmit 学生スタッフ キャプテン)

初めにこの場をお借りして、今年度CHAmmit関係者の皆様に改めて御礼申し上げる。

新型コロナウイルス感染症が収束して初の対面開催を学生スタッフ1年目として乗り越えられたのは、関係者の皆様のお陰だと感じている。学生スタッフとしては1年目と未熟ながらキャプテンとしてCHAmmitに関わることができたことがとても良い経験だと思い、今でも噛み締めている。

松戸歯学部にてFD推進センターに關与している先生がいらっしゃることや文化祭の役員の先輩からCHAmmiTという活動を教えていただいたことから興味を持ち、学生生活を自らの行動でより良くしていきたいと思い、今年度、学生スタッフとしての参加に至った。

CHAmmiT自体には当日の参加学生としての経験もなかったため、前年度までの経験者の先輩から学び得ることが多くあった。その甲斐あり、キャプテンの1人として本番直前は経験者の先輩に混ざって今年度から参加している学生スタッフのファシリテーターをアドバイスできるまでの実力になることができた。

当日、私たちは個々がファシリテーター研修で積み重ねてきた経験を最大限に発揮できたと感じた。特に最後に発表する学部提案書から成果の発揮を感じられ、担当していた班(学部)の意見をしっかりと引き出し、学部への提案内容を限られた時間でより明確に提示できた。今回は初参加ながら、達成感を感じることができたのは、学生スタッフの仲間や教職員の皆様との連携がよく取れていたからこそ得られたものであると考える。

最後に改めて、関係者の皆様には心より感謝申し上げたい。今回の活動を通して、それぞれの学部の方々が、学生生活委員会の先生方や教務課や学生課等の各課の協力を得て、より勉強のしやすい環境を得ることができれば幸いである。

このFD活動が将来の日本大学の発展に寄与することを願い、締めくくる。

「CHAmmiT参加記：不祥事からの立ち直りと学び舎への新たな一歩」 根岸啓斗

(日本大学生物資源科学部バイオサイエンス学科1年・令和5年度 学生FD CHAmmiT 学生スタッフ キャプテン)

昨今の日本大学の不祥事をどうにかしたいと思い、何か自分にできないかを考えていたところに、CHAmmiTを見つけて参加した。

最初は右も左も分からない状態で始まったCHAmmiTだった。私はこの場所でやっていけるのかと心配だったが、先輩たちが丁寧に教えてくださったおかげでCHAmmiTに貢献することができた。キャプテンとしての仕事もさせていただき、チームの前線に立ち、不器用ながらも毎回のミーティングでチームを引っ張っていったと思っている。

また私は、このCHAmmiTを通して多くのことを学んだ。チームで問題に取り組む力やファシリテーターとしての能力など、普段では経験できないことができて非常に有意義だった。さらに問題に直面したときの柔軟性や問題解決能力の向上も、このCHAmmiTから得た大きな収穫である。計画どおりに進まない状況に対して冷静かつ柔軟に対応することで、困難を乗り越える自信が生まれた。

当日のファシリテーターはとても楽しく、同じ学部の学生や教授との会話ではとても共感のできる点が多かった。皆同じ問題を抱えている点を共有したことで、自らの学部のことを改めて見直し、これから学部にならなければならないかを考えるきっかけになった。ファシリテーションのグループで書き上げた提案書が、これからの大学生活を変えていけたら、今回自分が参加した意味になると考える。

最後に、今回のCHAmmiTで得た経験を生かし、来年参加する場合は先陣を切っていけるように努力したいと思っている。

「Challenging CHAmmiT」 垂見麻衣

(通信教育部商学部商業学科3年・令和5年度 学生FD CHAmmiT 学生スタッフ マネジメント)

この3年間学生FD CHAmmiTに携わり、自学部だけでなく、全学での様々な良い変化が見えるようになりとても嬉しく感じている。

今年度のCHAmmiTは、完全対面式で開催された。これまでの過去2年間では、オンラインでの運営や

担当をしてきたこともあり、対面で自学部のテーブルを担当できたことはとても光栄で新鮮であった。

今年度はマネジメントとして運営に参加した。マネジメントを担当することで、それぞれが任される役割によって負担の大きさが異なることを把握し、これまでのセクレタリーでの活動とは異なるものであるということを感じた。マネジメントでは毎度のミーティングの調整だけでなく、マニュアル作成など CHAmmiT の中核的な役割を担当したため、短期間で書類を仕上げる必要性に駆られることが多く、チームの協力が非常に重要とされた。誰か一人の協力が期日までに終わらないと、全体に迷惑をかけることがあり、細やかなケアが必要であった。しかし、今年度のマネジメントのメンバーは一人一人が当事者意識を持ち、自己有用感を醸成しながら、プロジェクトに貢献できたのではないかと考える。

課題として挙げるならば、初めて参加した時期から改善されていない点が継続して存在している点である。CHAmmiT 本番まで十分な準備期間が確保されず、ファシリテーションの練習会を夏に集中させた結果、バタバタ感が否めず、多忙なメンバーのオンライン参加を認めながらも、結果的に準備が不十分、そして方向性が定まっていなかったことが見られた。また、アワードのような別企画を検討しながらも、実際にはほとんど行動に移されない傾向が続いている。こうした慢性的な「企画倒れ」を改善して、もっと丁寧に CHAmmiT を開催し、開催後のイベントの時間を確保できるようになることを期待する。

最後に、CHAmmiT は学生主体であるべきだと考える。時間の都合で学務課がイニシアチブを奪い、学生不在のまま何かを決定してしまうのは学生主体とは言えない。何かを実現しようとする学生の意見を最大限に取り入れ、共に全身する姿勢で今後の CHAmmiT を開催していくことを期待したい。

「初めての CHAmmiT」 望月咲優

(日本大学理工学部物質応用化学科 1 年・令和 5 年度 学生 FD CHAmmiT 学生スタッフ マネジメント)

私は、今年度初めて CHAmmiT に学生スタッフとして参加させていただいた。私が今回参加した理由は大きく二つある。

第一に、入学当初に配布された「ミライヨツクル Learning Guide」という冊子で CHAmmiT の活動を知り、他学部の学生との交流や教職員と教育について意見を交わすことができるということに惹かれたからである。

第二に、大学生になり、今まで自分が挑戦したことのないことをやってみたいと思ったからである。正直にいうと、大学入学したての私にとって今の大学の教育に対する自分の意見というものあまり持っておらず、「日本大学の教育をより良くしていきたい」という思いはあまり持っていなかった。そんな私でも今回 CHAmmiT のスタッフとして参加させていただけたことに対して日本大学 FD 推進センターの皆様へ感謝を申し上げたい。

さて、私は今回マネジメントという役割で CHAmmiT に関わらせていただいた。初参加のため CHAmmiT で仕事の進め方が分からず、最初はマネジメントの仕事への取組が消極的になっていた。しかし、昨年度の学生スタッフ経験者の方々が指示を出してくださり、次第に積極的に取り組むことができるようになった。最終的には投げかけられた意見に対して自分の意見を伝えることもできるようになった。また CHAmmiT の定期ミーティングの際には、学生スタッフの皆が優しく話しかけてくださったおかげで、毎回のミーティングで様々な人と話すことができた。CHAmmiT の学生スタッフの皆にも感謝を申し上げたい。

CHAmmiT 全体を通して、私自身の反省点としては、CHAmmiT の全体像や仕事内容の想像がつかなかったとしても、自分の意見を伝えたり、スタッフ経験者の方々に積極的に質問したりと、もっとできることがあったのではないかとということである。また、初参加ということ言い訳にして昨年度のスタッフの方々に頼りすぎていた部分もあった。来年度の CHAmmiT からは、頼りになる学生スタッフの先輩方が卒業さ

れ、私自身不安でいっぱいだが、私が今年度先輩方に助けていただいたように、来年度は学生スタッフ経験者としてCHAmmiTを盛り上げられるようにしていきたいと思う。今後のFD活動のより良い発展を願い、締めさせていただく。

「新しい自分につなげる経験としてのCHAmmiT」 沈恩妃

(日本大学商学部商業学科1年・令和5年度 学生FD CHAmmiT 学生スタッフ アート)

令和5年、韓国から来日し学生生活を始めた。2ヶ月が経つ頃には、授業を受けることにも徐々に慣れ始めたため、私は様々な活動に参加したいと思った。他学部、教職員、そして多くの日本人学生との交流に興味があったからだ。私が学生FD CHAmmiTに応募した理由はこのとおりである。

学生FD CHAmmiTでは、日本大学各学部の学生が集まり、企画・運営からイベント開催までを行う。これらは私にとって本当に新鮮であった。まだ留学1年目であるため、企画や運営に携わることは難しいと思った。しかし、元々デザインを考えることには自信があったため、アートチームに志願した。

今年度、私が取り組んだことは大きく2つある。一つ目に、ポスターとTシャツのデザインを制作することであった。特にポスターはCHAmmiTを宣伝し、学生に伝える大事なものであった。私はデザインの基本的な知識及び制作ツールに関する知識を持っていたので主に制作を担当した。最初に、デザイン案を3つ考え、アートチームの全体会議を通じて最終的に1つに決定した。次に、決定したデザインを元に更に良い方向に修正を重ねた。最後に、アートチーム内部での確認及び学務課の確認を経て、実物の制作に進んだ。

二つ目に、学生ファシリテーターとして練習を繰り返した。当初、ファシリテーターの練習では他学部の話聞くことに集中していた。しかし練習を繰り返すうちに、「このように話す方が良いかも」、「この内容もCHAmmiTに合うかも」などと考え、より真剣に参加するようになった。他学部について深く知る機会になったが、それ以上にファシリテーターとして話し合いをより良い方向に導く能力を成長させることができた。

最後に、学生FD CHAmmiTへの参加は他学部、教職員、そして多くの学生との交流を求めている私にとって掛け替えのない経験となった。日本大学の中でCHAmmiTが更に知名度を上げ、多くの学生にとって他学部との交流の場になると同時に、日本大学の未来について忌憚なく語れる場になることを願う。

「四年間の軌跡～より良い日本大学になりますように～」 竹田蘭丸

(日本大学国際関係学部国際総合政策学科4年・令和5年度 学生FD CHAmmiT 学生スタッフ インフルエンサー)

初めに、四年間、CHAmmiTに参画させていただいたことを感謝申し上げます。重ねて、今年度のCHAmmiTにご参加いただいた全教職員、全学生にも感謝申し上げます。私が関わってきた四年間のCHAmmiTは日本大学の変革期であったことを確信している。コロナによるオンライン授業の導入、理事長・学生の不幸事による組織体制の問題といった大きな出来事があった。

私が最初にCHAmmiTに参画した理由は、教育改善をしたい！というよりは、他学部の学生と活動できることに一番の魅力を感じた。しかし、実際に活動してみると、意識の高い学生が多く、勉強になることが多々あった。そして、四年間活動してきて見えてきたものは、「学部間格差」であった。私は、三島キャンパスに通学しており、他学部のキャンパスと比較してみてもあまり先進的なシステムはない。そのため、活動を通して様々な学部の状況を聞けば聞くほど格差に関しては敏感になった。

今年度の私のスタッフの活動として注力したことは、スタッフ間のチームビルディングである。理由としては、CHAmmiTのイベントそのものを成功させるためでもあるが、学部間格差を少しでもなくそうと考えたためである。具体的には、スタッフ間での意見交換を円滑に進めようという狙いがあった。円滑になる

ことで、スタッフ間においての学部の情報交換を促進させ、自学部でも活用できそうな案が見出しやすくなると考えた。また、16学部交流のイベントはそんなに多くないため、「出会いを大事にしてほしい」という想いも強かった点もある。

CHAmmiT 当日は、301 教室の室長を務め、エンディングでは林理事長にお越しいただいた。室長制度を導入してから二年目であるが、前年度においては連携が不足していたため、都度、LINE で連携を取り合うことで円滑に4時間を乗り切ることができた。当日、円滑にイベントを進めることができたのは、当日までのチームビルディングがあったからだと自負している。

今後、CHAmmiT が続いていくという想定の下、私が唯一やりきれなかったことを記す。4年間従事してきて、年々イベントは進化し、成長していると感じている。しかし、意見の質や量は頭打ちであることも感じている。そのため、「mini CHAmmiT」の開催を祈願したい。「mini CHAmmiT」の概要としては、16学部の学生が自学部のことを紹介するというものである。例えば、授業方針や設備、施設といった幅広いことを紹介する。その中で、互いに導入できそうなことを模索するという会である。意見が頭打ちしている原因としては、他学部の制度や施設などを知らないため、意見に発展性がなくなっていることが考えられる。つまり、CHAmmiT でより質の高い意見や要望を出すためには、他学部を知る必要がある。その上で、他学部の良いところを導入することにより、学部間格差もなくなると考える。

最後に、改めて四年間 CHAmmiT のスタッフに従事させていただいたことに感謝する。また、少しでも卒業した学生が誇りを持てるような日本大学になることを強く祈願して、締めくくる。

『「大学生らしさ・自分らしさ」の中心だった日本大学 学生 FD CHAmmiT」 山本峰広

(日本大学経済学部経済学科4年・令和5年度 学生 FD CHAmmiT 学生スタッフ インフルエンサー)

まず初めに、今年度の CHAmmiT を共に作りあげて下さった全ての学生・教職員の方々、そして日本大学 FD 推進センターの方々に改めて御礼申し上げます。

私がこの CHAmmiT に初めて参加したのは大学2年次で、この頃は新型コロナウイルス感染症拡大の影響でオンライン授業が継続されている最中だった。大学への通学のため希望を胸に上京をしたが、誰とも会うことができず、ただパソコンの前で授業を受ける日々。そんな中、この団体の存在を知り、様々な学生と一つの目標に向かって協力しながら突き進む経験を得たいと考え参加を決めた。そして今年はメンバーを引っ張っていく立場となった。

今年度私はインフルエンサーを務め、そのほかにもメンバー同士の親睦を深めるための企画・運営も担当した。

インフルエンサーとして力を入れたことは SNS を介して CHAmmiT の活動を大学内外に積極的に発信したことである。昨年度までは投稿の内容が画一的で、一部からは面白くないなどの声を耳にした。そのため今年は定期ミーティングの報告だけではなく、メンバー一人一人に活動をした感想をインタビュー形式でまとめたものを投稿した。そのほかにも、理事長セレクト講座の感想やメンバーが普段通っている学部やキャンパスの魅力なども発信することができた。インフルエンサーの仕事をして特に感じたのはメンバーの顔の変化である。本番までのカウントダウンと本番後でメンバーに意気込みと感想を取材する投稿をした。顔写真と共に投稿したのだが、後者の方がメンバーの顔が柔らかく笑顔が見えており、また CHAmmiT 本番中も談笑しているグループがあったことが印象的だった。

インフルエンサーの仕事のほかにも学年の枠を超えた交流と過ごしやすい環境を整えることにも注力した。昨年度まで公募スタッフとして参加していて常に感じていたのが学年の壁だった。この学年の壁をなくし、CHAmmiT を共に創り上げていく仲間としての自覚を個々が持てるよう工夫した。例えば、例年よりも本番までの準備期間が短かったため、定期的なミーティング以外でも交流の機会を増やした。その結果メ

ンバー間の絆が深まり、学年や学部の枠を超えて意見を言うことができるようになった。

CHAmmiTの事後ミーティングの後にもメンバーとの交流が続いており、その大半が来年度も引き続き参加したいと話している。ぜひこのような意思を持った学生たちを来年度も中心メンバーとして活躍させてほしいと考える。

最後に、私は大学入学と同時に上京し、不安を感じていたときにこの活動に参加した。大学2年次から今年までの3年間でかけがえのない仲間と出会うことができ、日本大学に入学していなければ経験できなかったことも多く経験することができた。まさに私の大学生活そのものだったと感じている。ここまで私を育てて下さった日本大学がCHAmmiTを通してこれから更に良いものになることを切望している。

「理想のCHAmmiTと理想の大学」 渡祐太

(日本大学工学部情報工学科4年・令和5年度 学生FD CHAmmiT 学生スタッフ セクレタリー)

まず、今年の日本大学学生FD CHAmmiT(以下、CHAmmiT)の開催につき、ご尽力いただいた教職員の方々、学生スタッフ、参加者を含めたそのほかの関係者の皆様に厚く御礼申し上げます。今年は昨年とまた変わり、対面のみで開催であった。それでも大きな問題もなく、本番を大成功で収めることができたのはひとえに皆様のお力添えの賜物であると感じている。

今年で3年目の参加となるCHAmmiTは今までの中で一番主体的に活動できたと考えている。昨年の反省点であったスタッフの連携についてだが、今年はコアスタッフを廃止し、学生スタッフのみになった。これにより学生スタッフ全員が実質コアスタッフとなり、皆が主体的に活動し、グループも今年の参加者全員の団結力向上に貢献した。それぞれチームでもスタッフでも仲が良く、とても良い試みであったと思う。

チームの中で私はセクレタリーを担当した。昨年担当したこともあり、議事録や報告書の作成方法や流れの説明、修正等を務めた。今までのCHAmmiTの知識をフル活用し、できるだけ早く、そして皆に分かりやすい文やレイアウトを心掛けて、作成した。ほかの皆は初めてのセクレタリーであったが、報告書の書き方や文面に関して正直私よりもかなりクオリティが高く、私も負けじと良い部分を参考にしながら作った。今年は追加でオープニングやエンディングも担当した。動画編集を本格的に行ったのは初めてのことで、作成には時間と労力がかかった。しかし、チームの皆が気にかけてくれ、素材を加工してくれたり、写真を用意してくれたりしたため完成することができた。本番で一部動画のミスがあったことや連携不足が否めなかったのが反省点であるが、皆に認めてもらえるだけの仕事はできたのではないかと感じている。本番はファシリテーターを担当した。練習会では経験者側だったため、結局本番まで私がファシリテーターの練習をする機会はなかったが、しっかりと提案書の作成ができ、意見をまとめることができた。

反省としては、学生の主体性についてである。現在の学生FDの活動は9月の当日に向けて準備を進める“CHAmmiT”のイベントスタッフでしかないように感じるがあった。勿論まとめた内容は各学部へ提案書として提出されるが、ほかにも教育改善のためにスタッフである我々側から提案し、活動を設けるべきではないだろうか。私が参加していた期間でもいくつか案は出されていたが、結果として実行には至っていない。来年以降このCHAmmiTに参加する後輩たちには、未来の日本大学を理想の大学に、そして各学部が思い描く理想の学部へ近づけられるよう、当日だけにとどまらないCHAmmiTにしてもらいたい。この活動に関わる人はそれぞれ大学を良くしたいというエネルギーと責任感に満ちているので、CHAmmiTを更に良い活動に進化させていけると信じている。

私は卒業するが、これからもこの活動が教育改善の発信地となり、教職員と学生をつなぎ、日本大学の教育が発展することを心から願っている。

「最良の教育を超えてゆけ」 大久保真菜

(日本大学商学部会計学科3年・令和5年度 学生FD CHAmmiT 学生スタッフ セクレタリー)

私は高校2年次、カナダ留学に行き、日本と海外の教育の違いを知った。そのときから、教育問題について興味があった。私が学生スタッフとしてCHAmmiTに参加したのは、一学生として教育改善に携われる機会は貴重であると考えたからである。

同じ意志を持った仲間と、同じ目標に向かって進んでいく過程は、自分にもできることがあるのだと再確認するとともに、自分に自信を持つきっかけにもなった。この一つのチャレンジは、私には勇気のいることだった。しかし今では、CHAmmiTのスタッフとして学生FD活動に参加することができて本当に良かったと考えている。あのとき、勇気を出して参加を決意した自分がいたことで、未来への自分の糧とすることができたのだから。得られたものは多かったが、最も大きな収穫は「仲間」である。ほとんど初対面だったにもかかわらず、初めて対面で集まったときの和やかな雰囲気を私は忘れられない。ミーティングが終わる頃には、スタッフ同士で、まるでずっと一緒にいた友達のように色々な人と会話を交わっていた。

私はセクレタリーとして、報告書や議事録の作成を担当した。根が小心者だったので、表であれこれと発信していくより、裏方としてサポートしていきたく考えたからである。そうして担った役割は、奥が深く、スタッフとして俯瞰的にミーティングを見詰めながらも、主体的に各方面と連携していくものだった。報告書を作成する上で、ミーティングの流れを追いつながりながら、今回はどのようなことを学んだのかを復習する形がいつの間にかできていた。これは、ファシリテーション研修に大いに役立てることにつながっていた。一方で、毎回どのようにして「CHAmmiT活動」を外部に発信していくか、頭を悩ませていたことは印象深い。インフルエンサーとアート担当渾身の宣伝を拾った参加者はきっと、次に情報収集としてホームページ上に掲載された報告書をチェックするはずである。つまり、興味を持った参加者を取りこぼさずに「CHAmmiT」に導く役目は、セクレタリーの自分たちだと考えられたわけである。報告書の見栄えも十分に意識していたが、貼り付ける写真だったり読みやすい文章だったりも、極限まで意識して作り上げた。それで読者の皆様の興味関心を引くことができると、嬉しい次第である。

結果的にキャプテン、マネジメント、インフルエンサー、アート、セクレタリーのそれぞれの役割を担うメンバー、公募ファシリテーター、OB・OGスタッフ一同で作り上げた集大成は、成功したと言える。ご協力いただいた参加者の皆様、サポートして下さった教職員の皆様には深謝申し上げたい。ついては、この活動が最良の大学教育のそのまた最良を時代とともに超えることができるよう期待するとともに、私のように何かを変えたい学生が集まる場となるよう、密かに願っている。

「最高峰の教育を求めて」 大賀尚輝

(日本大学法学部政治経済学科2年・令和5年度 学生FD CHAmmiT 公募ファシリテーター)

私は今年度初めてCHAmmiTに公募ファシリテーターという立場で参加した。本学の先輩からCHAmmiTという学生主体の組織の存在を教えてもらい、本学において最高峰の教育を提供する場を実現させるべく8月下旬より参加した。本番まで1ヶ月もない中での参加であったため不安があったが、先輩や同期の方々に支えられ本番では自信を持ってファシリテーターに臨むことができた。

当日は、法学部の学部提案書作成に携わり自身の学部の改善点などを参加者の法学部生から多く引き出すことができた。実際に生の声を聞くことで多角的な視座を得ることができ、本学における教育の改善点を学部提案書として作成することができた。

今回CHAmmiTに公募ファシリテーターという立場で参加してみて、本学の教職員だけでなく学生も日本大学をより良い大学にしたいという思いがとても強いということを感じた。私は今後もCHAmmiTという学生組織を通じて最高峰の教育実現のために、精一杯尽力していきたいと考えている。

また CHAmmiT では他学部の学生との交流ができた点も魅力の一つだと感じている。日本大学は国内最大規模の大学であり、それゆえに学部間の隔たりが否めない。そのような状況で、CHAmmiT では全学部の学生と交流を深めることができ、大いに楽しみながら活動することができた。私が参加したのは1ヶ月程度と非常に短い期間であったが、交流は今でも続いており CHAmmiT に参加し学生生活がより豊かになったと感じている。

自ら学ぶために自ら考え、そして自ら道をひらく自主創造の精神を持ち、多くの卒業生、在校生、これから入学する学生のためにも伝統ある日本大学を盛り上げていきたい。

「共同体としての日大」 早乙女雅哉

(日本大学生産工学部環境安全工学科1年・令和5年度学生FD CHAmmiT 公募ファシリテーター)

まずこの所感を書くにあたって、令和5年度 CHAmmiT 関係者の皆様には厚く御礼申し上げます。

私は参加をするまで CHAmmiT がどういったものであるのか全く知らなかった。さらに私が申し込みを終え、正式に参加をしたのは CHAmmiT 本番まで残り1週間であった8月2日であり、練習期間は非常に限られていた。そんな中であっても、先輩方は私に対してとても丁寧に指導してくださり、その存在はとても大きいものであった。1週間の練習期間でファシリテーターとしての役割や、進行の手順を教えていただいた先輩方に対しては尊敬の念に堪えない。

私が今回の CHAmmiT に参加して学んだことは、日本大学の人と人とのつながりの強さである。本来関わる機会の少ない学部、学科の異なる者たちがこの CHAmmiT に集まり、一種の共同体として日本大学をもっと良いものとするその姿勢には共通の意識を感じ、感動した。この大学、学部間での交流が更に進めばもっと良い大学になることは間違いないと確信をした。

日常的に他学部の学生と交流、意見交換を行う場があれば、他学科のことを知るきっかけになるのは勿論のこと、自らの所属している学部学科の思わぬ一面を再発見することにもつながる。その結果一見関わりがないような分野との融合によるアイデアが生まれることにもつながるのではないかと考える。

最後になるが、私は今年度の CHAmmiT をきっかけに生産工学部、ひいては大学全体の発展のために、全力を以てこれに取り組む気概である。来年度も自分ができる最大限の努力を行おうと思う。

『日本大学FD研究』投稿要項

平成24年7月4日制定

平成25年3月6日改正

平成25年4月1日施行

平成26年3月5日改正

平成26年4月1日施行

平成28年3月2日改正

平成28年4月1日施行

平成30年12月5日改正・施行

令和2年10月27日改正・施行

令和6年3月19日改正・施行

日本大学FD推進センターでは、高等教育開発に関する論考や活動報告などを学内外に広く共有することにより、組織的な教育の質向上を図ることを目的として、『日本大学FD研究』を刊行する。『日本大学FD研究』を編集・刊行するために必要な事項を以下に規定する。

1 投稿資格

日本大学（大学院，短期大学部及び付属高等学校等を含む）の教員（非常勤教員含む）・専任職員・学生。

その他，日本大学FD推進センター長が適当と認めた者。

なお，学生が第一著者として投稿する場合は，本大学の専任教職員の推薦を得ること。

2 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は，次のいずれかとする。

① 研究論文

高等教育開発（授業開発，改善等。以下同じ）に貢献できる問題提起と意義があり，この分野において価値と有効性がある研究成果をまとめたもの。

[査読付原著]

※ 未発表のものに限り，他誌への重複投稿は認めない。以下②，③も同じ。

② 教育実践研究

高等教育開発に関する実践活動から導き出された研究成果をまとめたもの。[査読付原著]

③ 研究ノート

高等教育開発に貢献できる問題提起と意義があり，今後，研究論文に発展

する可能性を持ち、研究の進歩に寄与すると見なせる研究成果をまとめたもの。〔査読付原著〕

④ 活動報告

高等教育開発に関する実践報告（主に部科校で開催されたFD活動の紹介・報告等）。

⑤ 学生レポート

学生を著者とする学生FDに関する活動報告（主に「日本大学学生FD CHAmiT」や部科校で開催された学生FD活動の紹介・報告等）。

⑥ その他（資料紹介、書評など）

国内外における高等教育開発に関する研究資料等で、日本大学FD推進センターの活動に資するもの。

3 執筆要項

別に定める。

4 投稿申請期間

投稿原稿は、原則として期限を設けず随時受け付ける。

5 投稿論文に対する審査

① 投稿論文の受付

投稿論文が受付されると、受付日を記載した受付書が送付される。

② 投稿論文に対する審査

投稿論文の審査は、編集委員会が定めた基準に従って、厳格かつ公平に行う。編集委員会は匿名査読者（以下、査読者という。）を選任する。なお、1投稿毎に2名の査読者が選任される。なお、具体的な審査基準は編集委員会が別途定める。

③ 投稿論文の採否

投稿論文の採否は、編集委員会が査読結果報告に基づき、編集委員会が決定する。ただし、審査の結果、研究論文として投稿された論文が研究ノートとしてのみ採択が許可されることがある。また、教育実践研究として投稿された論文が活動報告としてのみ採択が許可されることがある。

④ 条件付で採用の場合の再査読

条件付で採用の場合には、査読者から必要な修正が指示される。投稿者は定められた改訂期限内に編集委員会宛に改訂原稿を送付すること。その際には、改訂箇所を明示したリストを同封すること。

改訂原稿についても同一の査読者が再査読を行う。また、改訂原稿受付後、

投稿者に対して掲載の可否を原則として1ヶ月以内に再通知する。

⑤ 投稿辞退

条件付で採用の場合など審査結果に不服がある場合には、投稿を辞退することができる。この場合、投稿者はその旨を通知後2週間以内に文書で編集委員会に連絡しなければならない。

⑥ 依頼(招待)論文

上記の規定に拘わらず、全学FD委員会からの付託により編集委員会が決定した依頼(招待)論文は、特別枠として掲載する。

⑦ 投稿論文の受理

編集委員会が採用を決定した日を投稿論文の受理日とし、受理日を記載した受理書が送付される。

⑧ 投稿論文の掲載

受理された論文は原則として2週間以内にPDF化し、日本大学FD推進センターウェブサイト及び日本大学リポジトリに掲載する。なお、WEB掲載日を発行日とする。

6 活動報告・学生レポート・その他(資料紹介、書評など)に対する審査

投稿原稿が受付されると、受付日を記載した受付書が送付される。

投稿原稿は、編集委員会が審査の上、採否を決定する。

採用が決定された原稿は原則として2週間以内にPDF化し日本大学FD推進センターウェブサイトに掲載する。なお、WEB掲載日を発行日とする。

7 編集

全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループを編集委員会とし、全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバーを編集委員とする。

なお、この他に若干名の編集委員を追加することができる。

8 刊行期日

原則として、年1回、毎年3月末日に刊行する。

なお、冊子に収録される原稿は当該年度1月末までに原稿が完成し、WEB掲載ができたものを対象とする。

9 著作権

投稿者は、採用原稿における著作権のうち、複製権、翻訳・翻案権、公衆送信・伝達権について、日本大学FD推進センターに帰属し、学内外に公開する

ことを了承する。

10 配付・公開

日本大学FD推進センターウェブサイト及び日本大学リポジトリにおける公開に加え，冊子での配付を行う。

以 上

『日本大学FD研究』執筆要項

平成 24 年 7 月 4 日制定

平成 25 年 3 月 6 日改正

平成 26 年 3 月 5 日改正

平成 28 年 3 月 2 日改正

平成 28 年 4 月 1 日施行

平成 30 年 12 月 5 日改正・施行

令和 2 年 10 月 27 日改正・施行

令和 6 年 3 月 19 日改正・施行

1 分量

掲載原稿 1 篇の分量は、原則として以下を目安とする。

ただし、全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループが認める場合はこの限りではない。

① 研究論文・教育実践研究

20,000 字以内（刷り上り 12 ページ以内，カラー2 ページ以内）

② 研究ノート・活動報告・学生レポート

10,000 字以内（刷り上り 6 ページ以内，カラー2 ページ以内）

③ その他（資料紹介、書評など）

刷り上り 4 ページ以内（カラー2 ページ以内）

2 原稿の執筆要領

① 原稿の作成にあたっては、原則として Word ファイルで作成して、そのまま印刷できる完成原稿を提出する。なお、テンプレートはホームページに掲載してある最新版を用いる。

② 使用言語は、原則として日本語とする。

③ 用紙は A4 サイズとし、上 30mm，下 25mm，左右 20mm の余白を設ける。横書き，1 段組，字体は MS 明朝（和文）と Times New Roman（半角英数字）とする。原稿ではヘッダ，フッタは使用しない。

④ 文字サイズは、タイトル：表題 14 ポイント，副題 12 ポイント，要旨：10.5 ポイント，本文：10.5 ポイントとする。和文タイトルは MS ゴシック体を使用し，英文タイトルは Times New Roman を使用する。見出しは，MS ゴシック体を使用し，大見出し 12 ポイント，小見出し 10.5 ポイントとする。

⑤ 原稿は，1 行 48 文字，1 ページ 41 行のフォーマットで作成する。

⑥ タイトルは和英の 2 ヶ国語を使用し，研究論文・教育実践研究・研究ノート・活動報告には英文の要旨（300 語以内）を加える。

- ⑦ (1)タイトル(日本語), (2)氏名(日本語), (3)所属(日本語), (4)タイトル(英語), (5)氏名(英語), (6)所属(英語), (7)要旨(英語)の順で記載する。
- ⑧ 3~5個のキーワード(英文)と3~5個のキーワード(和文)を記載する。
- ⑨ 英文はタイトルを含め, 著者の責任において投稿前にネイティブチェックを受けるものとする。
- ⑩ 常用漢字・現代仮名遣いを用い, 句読点は「,」「。」を用いる。
- ⑪ 図表を挿入する場合は, 適宜, 本文の字数を減らす。図と表は, それぞれ連番を付し, タイトルは10.5ポイント, 出典は9ポイントとする。
- ⑫ 条注は, 本文の末尾に「注」というセクションを設け, 一括して記載する。本文中での注の指示は「¹, ², …」のように連番を付して上付きで示す。
- ⑬ 本文中で参照した文献は, 注のセクションの後ろに「引用・参考文献」というセクションを設け, アルファベット順に漏れなく記載する。別紙「引用・参考文献の記載方法」を参照のこと。
- ⑭ 本文中に文献を引用する場合, 引用個所の後に著者の姓と年号を括弧付きで記入する。
また, 著者名の後に引用する場合には, 年号を括弧付きで記入する。著者が2名のときは両者の姓を併記し, 和文名表記の場合は“と”, 外国語名表記の場合は“and”
3名以上のときは筆頭著者以外を和文名表記の場合は“ら”, 外国語名表記の場合は“*et al.*”と略記する。
例:(日本, 2009), (日本と千代田, 2008), (日本ら, 2007), (Adams, 2007), (Adams and Smith, 2006), (Adams *et al.*, 2004)
- ⑮ 同一著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は, それぞれの刊行年の後ろにアルファベットを付して区別する。例: 2011a, 2011b

3 投稿手続き

- ① 原稿等は, 以下のとおり, 日本大学FD推進センターウェブサイト内に掲載のGoogleフォームから申請する。
 - (1) 投稿原稿 (Word 及び PDF データ)
 - (2) 『日本大学FD研究』への投稿論文等の執筆におけるコンプライアンスに関する確認書 (日本大学FD推進センターウェブサイトから入手)
- ② 投稿された原稿等 (図版, 写真を含む) は原則として返却しない。

以 上

【問い合わせ・原稿提出先】

日本大学本部学務部学務課

〒102-8275 東京都千代田区九段南4-8-24

TEL 03-5275-8314

e-mail adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

日本大学FD推進センターウェブサイト

http://www.nihon-u.ac.jp/about_nu/effort/fd-center/index.html

引用・参考文献の記載方法

引用・参考文献リストは、和文、外国語文を含めて、筆頭著者の姓のアルファベット順に配列し、同一筆頭著者の文献が複数の場合は発表順に、さらに同一年の場合は次の著者の姓のアルファベット順とし、以下の例のように記述のスタイルを統一して作成する。

- 1 雑誌掲載の文献は、(1) 著者名、(2) 発行年、(3) 表題、(4) 雑誌名、(5) 巻・号、(6) 開始—最終ページの順に記載する。

(例)

日本一郎・千代田太郎 (1981), 「日本における教育のありかた」『日本教育学会誌』第18号, 328-334 ページ。

Anderson, J. E. and E. Van Wincoop (2003), “Gravity with Gravitas: A Solution to the Border Puzzle,” *American Economic Review*, 93(1), 170-192.

- 2 単行本の記載は、(1) 著者名、(2) 発行年、(3) 書名(版)、(4) 発行地名発行所名の順とする。

(例)

藤本隆宏 (2004), 『日本のもの造り哲学』日本経済新聞社。

Krugman, P. (1995), *Development, Geography, and Economic Theory*, Cambridge: MIT Press.

- 3 分担執筆の場合は、(1) 著者名、(2) 発行年、(3) 表題の次に、(4) 編集または監修者名を加えて、(5) 書名(版)、(6) 発行地名発行所名、(7) ページの順とする。

(例)

日本一郎 (2000), 「戦後教育史」(日本一郎・千代田太郎編『日本の教育史(第1版)』朝倉書店), 109-116 ページ。

- Ye, Xinyue, and Mark Leipnik (2013), “Beyond Small Business and Private Enterprises in China: Global and Spatial Perspectives,” in Ting Zhang and Roger R Stough (eds), *Entrepreneurship and Economic Growth In China*, New Jersey: World Scientific, 289-316.
- Wu, Chung-Tong, Xiao-Ling Zhang, Gong-Hao Cui, and Shu-Ping Cui (2014), “Shrinkage and Expansion of Peri-Urban China,” in Karina Pallagst *et al.*, *Shrinking Cities - International Perspectives and Policy Implications*, London: Routledge, 166-167.

以 上

令和4年度

日本大学FD推進センター活動報告書



日本大学FD推進センター

目 次

FD 推進センターにおける PDCA サイクルの構築に向けて
—FD 推進センター基本計画（中期計画）を振り返りながら—
FD 推進センター長・副学長（学務担当） 大 貫 進 一 郎

日本大学 F D 推進センター連携マップ

令和 4 年度調査・分析ワーキンググループ活動報告

令和 4 年度プログラムワーキンググループ活動報告

令和 4 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告

令和 4 年度日本大学 F D 推進センター活動一覧

令和 4 年度全学 F D 委員会名簿

令和 4 年度全学 F D 委員会ワーキンググループ名簿

【 付 録 】

日本大学 F D 推進センターに関する内規
F D 推進センター基本計画（中期計画）

※ 本報告書に掲載の役職・資格等については、令和 4 年度当時のものです。

FD 推進センターにおける PDCA サイクルの構築に向けて
—FD 推進センター基本計画（中期計画）を振り返りながら—

FD 推進センター長・副学長（学務担当）
大 貫 進 一 郎

FD 推進センター（以下、本センター）は、昨年度に立案した中期計画（令和 3 年度～令和 5 年度）を達成するために、3 つのワーキンググループ（以下、WG）及び WG リーダー会議において、令和 4 年度の活動計画を策定し、次のとおりの活動を行っております。

調査・分析 WG では、中期計画の「教員の教育研究活動等の自己点検・評価の実施による資質向上の推進」に関連して、昨年度から継続して検討がなされている『ティーチング・ポートフォリオ（仮称：教育状況調査票）』（以下、TP）の在り方について協議を重ねました。教員自身の教育内容を基軸に、教育の改善活動、教育方法、教育方針等の側面から、自らの教育活動の省察を通じて、継続した教育改善を図ることを目的としております。しかし、全学的に導入するためには課題も多く、次年度以降に継続して検討することとなりました。一方、学生による授業評価アンケート結果の活用においては、教員個人の裁量に任せている学部等が多く、全学的に効果的な活用方法等が策定されていなかったため、『授業改善計画書（仮称）』の導入を検討しております。これは、授業評価アンケート結果を基に教員が当該年度の授業の取組状況（改善状況）を記入し、それを踏まえて次年度に向けた授業改善計画を記入する様式を想定しております。また、TP に「授業改善」の成果項目があることから、本取組みは、教員が授業改善に対して PDCA サイクルを回すための C（Check：点検・評価）、A（Action：検証・改善）に該当するかと存じます。TP に本計画書を取り込むような形式が理想となるので、次年度以降も WG で協議を重ねます。

プログラム WG では、中期計画の「教員の恒常的な資質及び職員の教学管理能力の向上を目指し、日本大学教育憲章に基づく教育研究活動能力の獲得」に関連して、FD イベントを開催しております。新任教員 FD ワークショップにおいては、昨年度まで実施していたシラバスの作成方法を改めて、教員向けに配布している FD ガイドブック『学生と創る授業デザイン Teaching Guide』を基に、日本大学教育憲章をはじめとした本学の教育の基礎についてのプログラムを組み込みました。全学 FD ワークショップにおいては、コロナ禍を受けて、対面とオンラインを併用したハイブリッド方式で開催することが出来ましたが、プログラムの見直しも必要であると思慮しております。平成 25 年度から開催して 10 年が経過しておりますが、部科校において浸透が進んでいないことも否めません。これに伴い、部科校で開催される全学 FD ワークショップ@キャンパスの取扱いについても WG で継続して検討することとなりました。

また、学生 FD CHAmmit においては、「あなたにとって、大学とは何ですか？」をテーマとして対面とオンラインを併用したハイブリッド方式で開催しました。第 10 回目となる今年

度は、コロナ禍を経験した今だからこそ、改めて大学で学ぶ意義等について話し合い、学生自身が思い描いた大学生活の理想と現実のギャップについて、意見を出し合い、理想的な大学生活を送るために大学に求めたいことを学部単位でまとめ、「学部提案書」及び「全学提案書」を作成しました。昨年度と同様、CHAmiT 終了後、これらの提案書に基づいて、各学部等で実現に向けた学生と教職員との協議の場を設けて、『学生への回答書』を作成しております。大学全体に対する提案もあることから、効果的な教育改善に繋がるよう本センターで継続して検討していきます。

教育情報マネジメント WG では、中期計画の「FD 活動の成果とその充実を支援する情報を収集し、学内外へ効果的に発信」に関連して、日本大学 FD NEWSLETTER や日本大学 FD 研究の刊行物を毎年度作成しております。現在、これらの刊行物を配布するだけでなく、学内外に分かり易く発信できるように、本センターのホームページの改修作業を進めております。また、日本大学 FD ガイドブックについては、配布対象である学生及び教職員に意見を聴取した結果、次年度以降に、デジタルブック化等の検討をする予定です。加えて、「自主創造の基礎」のサブテキストとして活用しておりますので、学務委員会全学共通初年次教育検討 WG と効果的な活用に繋がるよう連携してまいります。

WG リーダー会議では、中期計画の「FD 推進センターにおける PDCA サイクル充実を図る組織的取組みの実施」として、各 WG の活動について情報共有を図り、それらの活動に対する課題等の提示を行い、改善を促しております。従いまして、リーダー会議は、本センターの C (Check: 点検・評価) 及び A (Action: 検証・改善) の役割を担っております。また、令和 3 年 3 月に設置された全学内部質保証推進委員会から本センターにおける FD 活動対して提言が示されました。これらの対応として各 WG に対応策を検討するように指示しております。

今年度は、中期計画 3 か年のうち 2 年目が過ぎたところですが、学長が提言する教学優先を核とする「日本大学ルネサンス計画」を踏まえた「教学に関する基本方針」や内部質保証からの観点を勘案し、本センターの体制を見直す必要があるかと存じます。次年度は中期計画の最終年度となりますが、引き続き計画の達成及び本センターの PDCA サイクルの構築を図ってまいります。

日本大学における FD を全学的に推進するとともに、部科校における FD 支援を行い、もって日本大学の教育の質的向上に資するために活動を推進してまいりますので、皆様の御協力をお願い申し上げます。

日本大学FD推進センター 連携マップ

FD推進センター〔全学FD委員会〕

【目的】

1. 日本大学におけるFD活動の全学的な推進
2. 大学院, 学部, 通信教育部及び短期大学部における FD活動の支援
⇒日本大学における教育の質的向上を図る

学務部学務課

ワーキンググループリーダー会議

調査・分析 ワーキンググループ リーダー, メンバー

FD活動及び教育活動に関わる調査・分析を行う。
また, 既に保有する各種教育情報等の効果的な活用方法を検討する。

【主な活動内容】

- 「FD等教育開発・改善活動に関する調査」の実施・分析等
- FD等教育開発推進関連組織に関する調査研究
- 学内外のFD活動等に係る調査研究

ほか

プログラム ワーキンググループ リーダー, メンバー

教職員の教育・研究指導力向上並びに学生の学習意欲向上などを目的とした各種のプログラム・ツールを開発・実施・提供する。

【主な活動内容】

- 全学FDシンポジウム等の企画・実施
- 新任教員対象FDプログラムの企画・実施
- “学生参画型FD”の趣旨を捉えたFDプログラムの企画・実施

ほか

教育情報マネジメント ワーキンググループ リーダー, メンバー

日本大学全体及び学部・研究科等におけるFD活動などの取り組みを広く学内外に情報発信するとともに, その効果的な情報共有のあり方を検討する。

【主な活動内容】

- 「日本大学FD NEWSLETTER」の企画・編集
- 『日本大学FDガイドブック』の企画・編集
- 『日本大学FD研究』の編集・刊行
- FD推進センターウェブサイトの具体的な活用方法の継続的な検討と展開

ほか

令和4年度

調査・分析ワーキンググループ活動報告



日本大学FD推進センター

〔全学FD委員会調査・分析ワーキンググループ〕

調査・分析ワーキンググループ（以下、調査・分析WG）に係る令和4年度における活動内容及び総括は、FD推進センター基本計画（中期計画）並びに令和4年度活動計画に基づき、次のとおりである。

- 1 令和4年度活動計画
 - ① 「令和4年度FD等教育開発・改善活動に関する調査」の実施
 - (1) 学部，短期大学部
 - (2) 大学院研究科
 - ② 学生による授業評価アンケート結果の全学的な活用に係る諸検討
 - ③ 教員の教育業績評価方法等に係る諸検討
- 2 FD推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた調査・分析ワーキンググループとしての総括

1-① 「令和4年度FD等教育開発・改善活動に関する調査」の実施

(1) 学部，短期大学部

本調査は、平成20年度より（平成22年度を除き）毎年実施している。14回目となる今年度の調査は計19学部等に依頼し、全てから回答を得た。今年度はwithコロナという一歩進んだ社会環境下での調査となった。各設問について得られた回答を集計した結果は以下の通りである。

I. FD等教育開発・改善活動推進組織

本学では、全ての学部等にFD等教育開発・改善活動を推進するための組織が設置されている。名称は、「FD委員会」が大半を占めるが、他には経済学部の「FD推進委員会」、短期大学部（船橋校舎）の「教職員教育改善委員会」、生産工学部の「教育開発センター運営委員会」、医学部の「FD・SD推進委員会」、通信教育部の「FD専門委員会」がある。

教職員の構成は教員が3～21名、職員が1～10名で、教職員の合計は、最多が31名、最少が7名であった。1年間の会議開催回数の平均は5.1回であり、最多は12回、最少は0回であった。

II. 組織的なFD等教育開発・改善活動

1. 学部FD委員会におけるFD活動等の計画及び実施について（講演会・WS等の開催計画等）

全ての学部で講演会/ワークショップのいずれかまたは両方が計画及び実施されている。内容や時期により、オンライン形式（Zoom等、オンデマンド）、対面形式、ハイブリッド形式のいずれかが適宜選択され開催されていたと推察された。

優れた事例として、文理学部では、学部の教員がFD活動や授業改善活動などに取り組む際に必要となる諸経費を支援し、その研究成果や実績の報告会をおこなうといった、FDに関する教員の主体性を伸ばす環境を作り上げていた。また、短期大学部（船橋校舎）は、専任教員・兼任教員に加えて非常勤講師も対象として研修会を実施していた。

今後は、より主体的にFD活動を行うことを支援している文理学部の取り組みの導入を各学部においても検討するとよいかもしれない。

2. 学生参画型 FD（学生 FD）に係る組織的展開について

学生 FD 組織を設置している学部のほか、昨年度の学生 FD CHAmiT における学部提案書を基にして、学生と協議の場を設けた学部がいくつかみられた。

優れた事例としては、芸術学部では、学生 FD CHAmiT の運営スタッフ学生、8 学科全ての参加学生及び参加教職員で構成する Google Classroom を開設し、自由な意見の聴取に努めている。また、この Classroom には FD 委員会委員長・副委員長のほか教務課長や教務課員も所属し、情報の共有・蓄積及びネットワークのプラットフォームとして活用を行っている。

今後は、現在学生 FD 組織の設置を検討している学部が、学生 FD 組織のあり方やその設置実現についての検討をより深めていくことが課題であると思われる。

3. 授業内容や授業方法等に関する学生への意見聴取、学生の意見の反映、学生へのフィードバックについて

多数の学部で授業評価アンケートや学修満足度向上調査による学生からの意見聴取とフィードバック、集計結果の HP での公開、教員の面談等が実施されていた。

優れた事例として、医学部では、令和 4 年度からは医学部長への投書箱【学生用】をオンラインで設置し、学生からの意見を聴取し、関連委員会の委員長が対応している。また、工学部では、ポータルサイトにおいて「投書箱」として在学生に対し、授業関係含め意見等を受付けており、当該学生へのフィードバックを含めポータルサイト内で回答を公表している。他の優れた事例としては、歯学部では、授業評価アンケート結果について FD 委員会で定めた判定基準に基づいて同小委員会で分析を行い、教員の改善が必要と判断された場合には担当教員に改善報告書の提出を求め、その改善報告書は学部イントラネットで公開している。

今後は、授業評価アンケートや学修満足度向上調査、それに対する授業改善報告書、学部（長）への意見箱など、学生と大学・教職員間の意見を交わす複数のチャンネルを全学的により充実させていくことが課題であると思われる。

4. ICT を活用した優れた取り組みについて

FD 活動への ICT 活用は多くの学部に浸透しており、ICT を授業で活用するサポート（講習会、サポートデスク設置、機器貸与）も進んでいる。例えば、法学部では、全教員（非常勤教員含む）を対象としてオンラインツールの使用に関する研修会を開催している。また、工学部では、専用サイトを設け動画を視聴するオンライン FD 研修会を実施している。

今後は、コロナ禍を契機に一気に進んだ ICT 活用が、感染収束にともなって安易にコロナ禍前の状態に戻る事がないよう、注視していくことが課題であると思われる。

Ⅲ. 学生による授業評価アンケートの実施

1. 実施形態と対象

令和 2 年度から WEB による入力による実施方法へ変更となった。

2. 実施対象授業

令和 3 年度後学期においては、科目単位（全ての科目）が 13 学部、教員単位が 3 学部、全科目

を対象としているが、履修者数や一部科目において除外しているのが2学部、ゼミナール・総合研究科目は除外しているのが1学部であった。令和4年度前学期においては、科目単位（全ての科目）が14学部、教員単位が2学部、履修者数や一部科目において除外しているのが3学部であった。科目単位（全ての科目）を対象としている学部が多い状況であった。

3. 集計結果の公開

公開の対象は、担当教員のみ、ポータルサイトを通じての公開、ホームページを用いての公開、学部教職員間での公開といったように、学部等によって様々である。

4. 集計結果の分析方法

学部ごとで創意工夫がなされており、科目単位の分析の他、教員個人ごと、学部全体、学科ごと、科目群単位、学年ごとに詳細な分析を行い、FD委員会等で比較検討をし、授業改善へとつなげている事例がある。商学部では、ワーキンググループを形成し、自由記述欄の記載内容を分析した上で、商学部FD委員会で対応が必要と判断した内容について教員に対して具体的改善を促している。危機管理学部とスポーツ科学部では、集計結果をグラフ化し、また、当該科目得点と全体得点平均の比較をチャートで表している。芸術学部では、前年度の数値と比較した報告書を作成し、前年度の数値と比較した報告書を作成し学部HPで公開している。医学部では、学務担当、医学教育センターで解析し、これにより課題や改善点を見つけ、各教員にはフィードバックを行っている。

5. 集計結果の活用方法

集計結果というマクロの結果を十分に生かすことはできていない学部も見受けられるが、集計の基礎情報となる個別の評価結果から課題等を把握し、教員レベルで授業改善計画を作成し、学生に対してもフィードバックを行うなど、授業改善に取り組んでいる学部が多い。また、芸術学部、生産工学部、松戸歯学部などでは、FD委員会でこれまでの授業評価アンケートの結果を踏まえ分析し、学部委員会や教授会などで情報共有をしたり、授業改善のための基本方針を策定したりすることを試みている。歯学部においては、歯学部FD委員会内の「授業公開実施小委員会」が主体となり、教員間での授業参観を実施し、参観報告書をフィードバックし、授業改善への試みを実施している。集計結果から学部ごと、科目ごとに課題をあぶり出す試みは多くの学部で実施されてきており、今後は検討を進めている「授業改善計画書（仮称）」などを作成・活用することにより、よりよい授業、教育の質の担保に繋がることが期待される。

6. 「学生による授業評価アンケート結果」に対する教員の意識調査などの実施の有無及びその実施内容

4学部で授業評価アンケートの結果を受け、教員が授業改善計画書等を作成しており、薬学部ではそれを教員の教育面における評価に繋げる検討を進めたいとしている。また、芸術学部では、実習や演習が多く行われており、学科間の取り組みが多様であるため、画一的な意識調査ではなく、面談を導入している。このように、教員が授業評価アンケートの結果を振り返ることにより、自身の授業改善に役立てることに加え、更には大学全体の教育の質向上につながることを期待さ

れる。

7. 全学共通統一調査項目に対する意見

実習形式の授業など、科目の形式等によっては設問内容がそぐわないことが指摘された。また、大学ホームページへの集計結果公表に際して、全学部を集計結果を求める意見や学部間の比較ができるような施策を求める意見が挙げられた。

なお、全学FD委員会調査・分析ワーキンググループでは、全学共通統一調査項目の内容の見直しについて令和3年度から継続して検討を重ねており、コロナ禍におけるオンライン授業の実施により、学生が回答できない設問項目（図書館の利用目的）の削除、主語や対象が分かりにくい設問の文章を修正することとした。

(2) 大学院研究科

大学院研究科におけるFD等教育開発・改善活動に関する調査は、学部から独立した形で平成23年度より毎年実施しているものであり、今回で12回目となる。今年度の調査は、19研究科に依頼し、すべての研究科より回答を得た。

I. 大学院に係るFD等教育開発・改善活動推進組織

大学院に係るFD等教育開発・改善活動推進組織を有しているのは、大学院単独が9研究科、学部等の組織と合同で実施しているのが10研究科であった。今後、大学院独自の組織的な取り組みができるような体制づくりが望まれる。

II. 大学院に係る組織的なFD等教育開発・改善活動

「①研究科単独でFD等教育開発・改善活動を報告する仕組みとその内容の教職員及び学生への開示」に関する設問は、【現在実施している】と回答した研究科が13で、学部との合同で実施しているのが1、【検討段階】が3と比較的良好であった。「②研究科単独で学外研修会等への参加及び講師派遣を推進する仕組みとその活動実績」についての設問では、実施しているのは、1研究科のみで、多数の研究科で【検討段階】や【実績なし】であった。「③研究科単独で学内における講演会、セミナー、シンポジウム等への参加を図る仕組みとその活動実績」に関する設問では、【現在実施している】は12研究科で、【学部と合同で実施している】が1、次年度実施予定が1と昨年度からの大幅改善が見られた。「④研究科単独で教員を対象としたFD等教育開発・改善活動に関わるアンケートの実施」に関する設問では、【現在実施している】が6研究科、【学部と合同で実施している】が1、【検討段階】が1で、昨年度から見ると増加の傾向にあるが、実施していない研究科が半数を占めており、今後の改善が必要である。「⑤博士後期課程の学生を対象とした、学識を教授するために必要な能力を培うための機会（いわゆる「プレFD」）の設定又は当該機会に関する情報提供」に関する設問では、実施しているのは11研究科で、【検討段階】が2となっており、昨年度からの大幅改善が見られた。なお、実施していると回答した研究科は、ほとんどの場合JPFのプログラムを利用している。「⑥プレFDを目的とした私立大学FD連携フォーラム・実践的FDプログラム（オンデマンド講義）の組織的活用」に関する設問では、【現在実施している】は9研究科で、そのうち同プログラムの組織的な周知だけでなく、教材を活用したプ

レ FD 活動まで実施しているのは 1 研究科のみであった。半数以上の研究科で活用されておらず、昨年度より減少していた。「⑦研究科単独で担当教員以外の第三者によるシラバスを確認する仕組みとその活動実績」に関する設問では、【現在実施している】のは 15 研究科、【学部と合同で実施している】が 2 となっており、昨年度より大幅な改善が見られた。

Ⅲ. 大学院学生に対する『学位の質保証』に係る組織的な取り組み

①大学院のグローバル化に対応するための取り組み（基礎語学力向上への取り組み、外国語による授業科目の設置、学位論文の外国語による作成、外国語による学位論文の審査や発表等）に関しては、【現在実施している】が 14 研究科、【検討段階】が 1 で、大半の研究科で実施されていた。「②研究テーマや研究方法、詳細な工程等を記載した研究計画の作成や学生と教員との間で学位授与に必要なプロセスの共有」の設問では、【現在実施している】が 15 研究科、【現在実施しているが改善を検討】が 1 で、昨年度と比較してやや改善していた。「③複数の指導教員や異なる専攻の教員、学外審査員を加えた論文指導体制の構築」は、学位論文が必修化されていない研究科を除き、全ての研究科で実施されていた。「④研究の進捗状況や理解度等を適切に把握するための中間発表やそれに順ずる仕組みの整備」の設問では、【現在実施している】が 15 研究科、【現在実施しているが改善を検討】が 1 で、昨年度とほぼ同様であった。「⑤学生のキャリアを見据えた組織的な研究体制の実施」に関しては、【現在実施している】のは 2 研究科、【現在実施しているが改善を検討】が 2 で、それ除く研究科において実施されていなかった。

Ⅳ. 大学院学生による授業評価アンケートの実施

令和 3 年度後学期と令和 4 年度前学期において授業評価アンケートについて博士前期課程（又は修士課程・専門職学位課程）課程で実施されたのは、12 研究科、博士後期課程（又は博士課程）で実施されたのは、8 研究科であった。少人数による授業が多いため、学部と比較して実施が増えない状況にある。

1-② 学生による授業評価アンケート結果の全学的な活用に係る諸検討

（1）全学的な調査項目に関する改善について

全学共通統一項目については、学生が回答する際に意図が伝わりにくいため、昨年度に引き続き項目の見直しを図っている。項目の反映は、令和 5 年度後期から令和 6 年度にかけて、順次、学部に対応いただく予定である。また、授業評価アンケートの活用については、現在検討を進めている「授業改善計画書（仮称）」を導入する予定である。

（2）全学的な調査項目に限らない各学部の調査結果の（教員、学生などへの）公表方法及び活用方法等の検討について

日本大学は、16 学部及び通信教育部、短期大学部を要する総合大学であり、各学部での授業評価の状況が多様であるために、学部間での比較から、学部ごとの調査結果の比較を見ることが出来るよう試みられている。集計結果は、教職員、学生と合わせて学部のウェブサイトで公開し、広く共有している学部も増加してきている。多くの研究科で集計結果の活用方法については検討しているが、集計結果の数値や自由記述欄の記載をもとに FD 委員会で分析を行い、改善が必要と

される授業や教員に対しては介入する試みも見られる。具体的には、総合評価の数値が定められた基準より低い教員に対しては面談、口頭やメール等により事実確認、集計結果に対するフィードバック等を行っている。調査・分析 WG では、このような結果を踏まえ、全学または各学部での利用が促進できるように、分析結果の一層の効果的な活用に関して議論を行うとともに、今後の方向性を検討した。

1-③ 教員の教育業績評価方法等に係る諸検討

ティーチングポートフォリオの導入の検討について（「成果」項目以外の検討）

ティーチングポートフォリオは、自らの教育活動を俯瞰し見直すために重要なアイテムと考えられるが、各学部や専門分野ごとの教育理念や目標、実施方針や方法が多様なため、定量的な教育業績評価につなげるには難しく、現在の様式を再考する必要がある。令和4年度は、新たに各学部の特性を考慮に入れた教育業績評価方法の導入を視野に入れ、「授業改善計画書（仮称）」を取り纏める案、ならびにティーチングポートフォリオ作成の前段階の作業として「TP チャート」作成を試行する提案もなされた。TP チャートとは「責務、教育理念、教育方針と方法、改善・努力と成果・評価を通じて教育目標を改善するために整理し易く整理されたチャート」*1 のことである（添付資料1参照）。TP チャートを通じ、学科のディプロマポリシーに基づいた「教育プログラム」と、それを構成する教員個々の教育理念に基づいた「各授業」との関係性を考える方が馴染みやすい専門科目や実験実習もあるため、次年度以降は「授業改善計画書（仮称）」と「TP チャート」のいずれかを取り纏める方向での検討を進める。

*1：TP チャートの例は、TP 研究会（<http://a4tp.info/how-to-create-tpc/>）のホームページからダウンロードされたものであり、その作成方法については、平易に解説された栗田先生のTP チャート作成研修動画（<https://www.youtube.com/watch?v=EAei5jn0ioM&t=18s>）、TP チャートの作成・見直し研修動画（<https://www.youtube.com/watch?v=AsNtiEV3fok&t=5s>）などが閲覧できるため、多くの教員の参考になるものと目される。

2 FD 推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた調査・分析ワーキンググループとしての総括

令和4年度は、FD 推進センターの新たな中期計画3カ年（令和3年度～令和5年度）の2年目である。取組2に掲げた「教員の教育研究活動等の自己点検・評価の実施による資質向上の推進」に関連する、学生による授業評価アンケートに係る調査項目等の検討を行った。全学統一調査項目に関して調査結果のデータ分析を行い、調査7項目の内、設問の表記を含め4項目を見直し、不要であると思われる1項目を削除した。

ほとんどの学部でアンケート結果はウェブサイトで公開され、学生と教員間で広く共有している。各学部で形式の違いがあるものの、授業評価アンケートの集計結果並びに同アンケートの自由記述欄に記載されている学生からの意見に対し、各教員が授業改善に向けて取り組む仕組みが構築されていた。対応していない学部には、このような取り組みを推奨する予定である。今後は、アンケート自由記述欄に対する評価・分析について検討を全学的に進めていきたい。

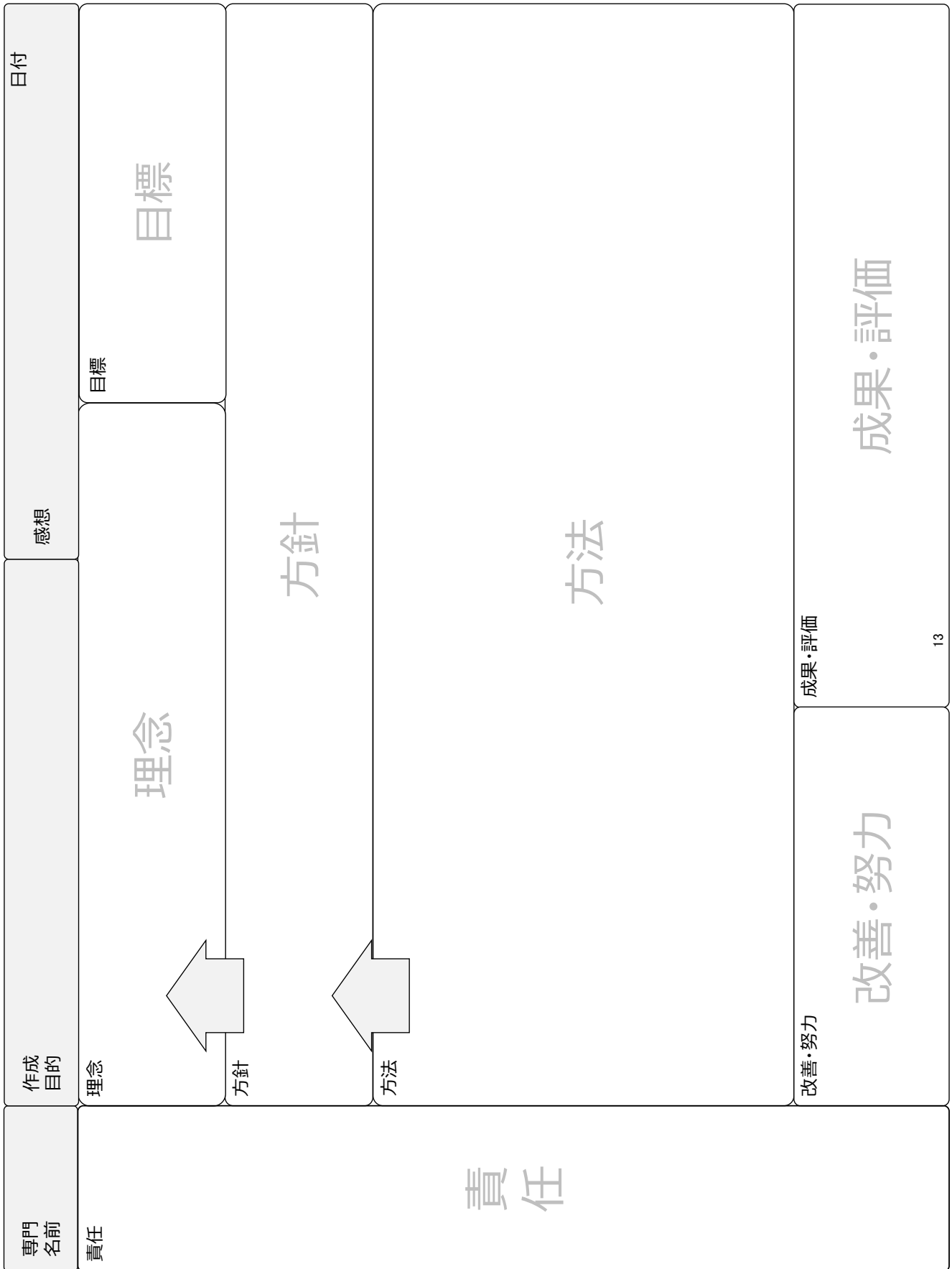
さらに、学部FD委員会内の「授業公開実施小委員会」が主体となり、教員間での授業評価を実施している事例について報告があった。授業を行った教員に対して参観報告書をフィードバック

し、授業改善に役立てられていた。また、学部教育貢献賞受賞候補者を選考するにあたり、授業評価アンケートの集計結果を評価項目の一つとしている事例も見られた。これらを踏まえ、教育の内部質保証へ繋げる「授業改善計画書（仮称）」の作成を進めることを再確認した。「授業改善計画書（仮称）」の設計に関して理解を深めるために、プログラム WG が企画しているシンポジウム等で他大学の事例を参考にできないか検討している。

学部、短期大学部、通信教育部及び大学院を対象とした「FD 等教育開発・改善活動に関する調査」は、従来から実施されてきた活動であり、FD 活動の改善を目的とした、進捗状況や経年変化、優れた取組や問題点を把握し全学的な情報共有を行っている。とくに大学院については、全国私立大学連携フォーラム（JPFF）のオンデマンド講義動画を活用して、VOD 学習のためのカリキュラムマップ（プレ FD を見据えたもの）を作成し、博士課程の大学院生に視聴してもらうよう各研究科に周知した。

コロナ禍において普及した ICT の利活用に関しては、単なる学生アンケートの実施や分析に留まらず、調査・分析 WG の運用においても浸透している。Zoom を利用したワーキングの開催は日常となり、提供資料はすべて Google ドライブ上に格納され、リンクから閲覧が可能となっており、飛躍的にデータ共有の利便性が高まっている。全学 FDWS や学生 FD CHAmiT では、ICT を活用してハイブリッド方式で実施でき大変好評であったため、今後も有効な活用方法として検討する。また、部科校における好事例を調査・分析し、場合によってはプログラム WG で事例紹介のシンポジウム等を企画するよう勧める。

以 上



令和4年度

プログラムワーキンググループ活動報告



日本大学 FD 推進センター

[全学 FD 委員会プログラムワーキンググループ]

プログラムワーキンググループ（以下、プログラムWG）に係る令和4年度における活動内容及び総括は、FD推進センター基本計画（中期計画）並びに令和4年度活動計画に基づき、次のとおりである。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 令和4年度活動計画<ol style="list-style-type: none">① 全学ワークショップの企画・開催② 新任教員を対象としたFDプログラムの検討及び企画・開催③ 令和4年度 日本大学 学生FD CHAmiT の企画・開催④ 日本大学FDシンポジウムの企画・開催に向けた検討⑤ 学部へのFD支援について（JPF オンデマンドコンテンツ・Zoom トレーニング・著作権セミナー等）2 FD推進センター基本計画（中期計画）を踏まえたプログラムワーキンググループとしての総括 |
|--|

1-① 全学FDワークショップの企画・開催

各部科校において教育開発や授業改善に対する意識を涵養し、主体的にFD活動ができる優秀な人材を養成する目的で平成25年度より全学FDワークショップが開催され、今年度で10年目を迎えた。その間、カリキュラムプランニングを通じて教育分野の基本的概念や教授手法について学部を超えた積極的なディスカッションが行われ、実践的な教育改善に取り組むことが出来る人材「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）」を多数育成してきた。

昨年度（令和3年度）は緊急事態宣言が発出されたため、スタッフのオンラインに対する知識やスキルのアップ、機器の充実化などを鑑み、手探りではあるがZoomを利用したオンライン形式で開催する運びとなった。ただし、企画・運営スタッフとタスクフォースは円滑な運用を行うために日本大学会館に集合した。

本年度（令和4年度）は当初は対面での開催を予定していたが、新型コロナウイルス感染拡大を鑑み、昨年度の経験を活かし、オンライングループと対面グループのハイブリッド開催とした。

・テーマ

「大学教育における課題の解決に向けて

－教育能力の開発（Faculty development）を企画・運営できる人材の育成－」

・日時

第1回目 令和4年9月1日（木）・2日（金）

第2回目 令和4年9月5日（月）・6日（火）

・会場 日本大学会館2階大講堂（企画・運営スタッフとタスクフォース、対面参加者のみ）

・対象者 日本大学全学部教職員のうち、以下の条件に該当する者

- ① FD 等教育開発を現在担当している，あるいはファカルティ・ディベロッパーとしてFDを企画・運営していくことが見込まれる教員 各学部等から1名
- ② 教員と共に協働し，教育能力の開発を企画・運営する職員各 学部等から1名
- ③ 令和4年度の新任教員FDワークショップの参加対象者 各学部等から1名
(単科の学部・通信教育部・短大各校舎は1名)

・参加者

第1回目 30名(教員23名(新任教員13名)，職員7名)

第2回目 21名(教員13名(新任教員4名)，職員8名)

・タスクフォース

第1回目 8名

第2回目 7名

・企画運営(全学FD委員会プログラムWG) 13名

・趣旨

全学FDワークショップの趣旨は，良質な人材養成のために，部科校においてFD等教育開発を担当する教職員が一堂に会し，教育分野における概念や手法を取り込みつつ，ニーズに沿った検討を行い，積極的討議と体験を通して，実践的な教育の在り方を修得し，ファカルティ・ディベロッパー(FDer)として学部等で活躍できる人材を育成することにある。全学FDワークショップは平成25年度より始まり，今回で10年目である。平成27年度(第3回)からは，対象者を教員及び職員として開催している。

・タスクフォースミーティング

第1回タスクフォースミーティング(Zoom開催)

実施日：令和4年7月29日(金)14:00~16:00

内容：企画・運営の確認と検討，実施スケジュールの確認，配布資料及びアンケート等の確認と検討，予行演習

第2回タスクフォースミーティング(Zoom開催)

実施日：令和4年8月22日(月)14:00~16:00

内容：企画・運営の確認と検討，実施スケジュールの確認，配布資料及びアンケート等の確認と検討，予行演習

【第1回令和4年度全学FDワークショップ】

・第1日目 令和4年9月1日(木)

9:30より開会式が行われ，大貫進一郎副学長からご挨拶をいただいた。

9:35より動画(「日本大学の教育と教育改善活動-21世紀に求められている大学のあるべき姿と本学の動向」)事前視聴の確認を行い，そのポイントを全学FD委員会プログラムWGリーダーの松戸歯学部・平山聡司教授が講演した。

9:50よりタスクフォースの工学部・山田義文准教授がワークショップの進め方を説明した。

10:00よりタスクフォースの生物資源科学部・中村篤博准教授が問題点の抽出とKJ法について説明した後，参加者がZoomのブレイクアウトルームおよび本部会議室(2室)の5グループに分かれ，「初年次教育の問題点」というテーマでグループ討議を行った。討議の

結果は Google Jamboard を用いた。引き続き各グループが発表し、全員で討議を行った。

昼休憩の後、生物資源科学部・中村篤博准教授が問題点への対応、二次元展開法について説明した後、各グループにおいて「初年次教育の問題点」についてグループ討議で抽出された問題点を Google Jamboard を用いて二次元展開した。引き続き各グループが発表し、全員で討議を行った。

14:32 よりタスクフォースの芸術学部・伊藤弘之教授が学修目標について説明した後、「コース・ユニットの決定」についてグループ討議し、各グループが発表し、全員で討議を行った。

16:47 より学修目標の修正についてグループ討議し、指摘事項等の確認を行い、1日目の作業を終了とした。

17:20 より第1日目の評価のアンケート及び集計が行われた。

・第2日目 令和4年9月2日（金）

9:00 よりタスクフォースの法学部・鈴木貴大准教授が第1日目の振り返りを行った。

9:10 よりタスクフォースの国際関係学部・富士原雅弘教授が学修方略について説明し、その後、各グループで討議が行われ、各グループの発表・全員での討議が行われた。

昼休憩の後、13:00 よりタスクフォースの文理学部の長綱啓典准教授がプレ評価演習を行い、引き続き、学修評価について説明した。その後、各グループで討議が行われ、各グループの発表・全員での討議が行われた。その後、ポスト評価演習が行われた。

16:35 より講演2「教育憲章の評価比率の検討」を全学FD委員会プログラムWGリーダーの松戸歯学部・平山聡司教授が講演した。その後、総合ポストアンケートと第2日目の評価を実施し、集計が行われた。

16:55 よりタスクフォースの生産工学部・武村武教授が総合プレ・ポストアンケートの概説、タスクフォースの法学部・鈴木貴大准教授が第2日目の振り返り、医学部・日臺智明教授が総合評価を行った。

17:25 より閉会式が行われ、全学FD推進センター副センター長の生産工学部・藤井孝宜教授からご挨拶をいただき閉会した。修了証は後日送付した。

【第2回令和4年度全学FDワークショップ】

・第1日目 令和4年9月5日（月）

9:30 より開会式が行われ、大貫進一郎副学長からご挨拶をいただいた。

9:35 より動画（「日本大学の教育と教育改善活動ー21世紀に求められている大学のあるべき姿と本学の動向」）事前視聴の確認を行い、そのポイントを全学FD委員会プログラムWGリーダーの松戸歯学部・平山聡司教授が講演した。

9:50 よりタスクフォースの工学部・山田義文准教授による第1回目の動画を用いて、ワークショップの進め方を説明した。

10:00 よりタスクフォースの商学部・高階曜衣専任講師が問題点の抽出とKJ法について説明した後、参加者がZoomのブレイクアウトルームおよび本部会議室（2室）の4グループに分かれ、「初年次教育の問題点」というテーマでグループ討議を行った。討議の結果は Google Jamboard を用いた。引き続き各グループが発表し、全員で討議を行った。

昼休憩の後、商学部・高階曜衣専任講師が問題点への対応、二次元展開法について説明

した後、各グループにおいて「初年次教育の問題点」についてグループ討議で抽出された問題点を Google Jamboard を用いて二次元展開した。引き続き各グループが発表し、全員で討議を行った。

14：27 よりタスクフォースの松戸歯学部・竹内麗理准教授が学修目標について説明した後、「コース・ユニットの決定」についてグループ討議し、各グループが発表し、全員で討議を行った。

16：38 より学修目標の修正についてグループ討議し、指摘事項等の確認を行い、1日目の作業を終了とした。

17：20 より第1日目の評価のアンケート及び集計が行われた。

・第2日目 令和4年9月6日（火）

9：00 よりタスクフォースのスポーツ科学部・加藤幸真専任講師が第1日目の振り返りを行った。

9：10 よりタスクフォースの薬学部・張替直輝教授が学修方略について説明し、その後、各グループで討議が行われ、各グループの発表・全員での討議が行われた。

昼休憩の後、13：00 よりタスクフォースの歯学部・高見澤俊樹准教授がプレ評価演習を行い、引き続き、学修評価について説明した。その後、各グループで討議が行われ、各グループの発表・全員での討議が行われた。その後、ポスト評価演習が行われた。

16：35 より講演2「教育憲章の評価比率の検討」を全学FD委員会プログラムWGリーダーの松戸歯学部・平山聡司教授が講演した。その後、総合ポストアンケートと第2日目の評価を実施し、集計が行われた。

16：45 よりタスクフォースの理工学部・重城哲准教授が総合プレ・ポストアンケートの概説、タスクフォースのスポーツ科学部・加藤幸真専任講師が第2日目の振り返り、全学FD委員会プログラムWGのスポーツ科学部・近藤克之准教授が総合評価を行った。

17：24 より閉会式が行われ、全学FD推進センター副センター長の生産工学部・藤井孝宜教授からご挨拶をいただき閉会した。修了証は後日送付した。

今年度の全学FDワークショップは初めてのオンライングループと対面グループのハイブリッドでの開催となり、グループ討議はZoomのブレイクアウト機能を用いて討議を行った。両グループ共にグループ討議のプロダクトはGoogle Jamboard やGoogle スプレッドシートの共有、討議の内容はZoomの共有機能を利用するなど、対面とオンラインそれぞれの利点を活かして行った。

参加者へのアンケート調査の結果、習得度とワークショップ全般の評価に関する内容については、オンライン開催とハイブリッド開催で大きな差は認められなかった。

自由記述による所感等では、「他学部の教職員とディスカッションできて良かった」、「休憩時間がない、又は少ない」、「作業量が多い」、「用語に関する理解が深まった」等の意見が多くあった。

また、「オンラインでのワークショップ参加は難しい」、「研修等のオンライン化を進めてもらいたい」、「対面でできて良かった」等の意見もあり、オンラインと対面の両方で色々な意見があった。

1-② 新任教員を対象としたFDプログラムの検討及び企画・開催

令和3年度まで実施していた「日本大学教育憲章を基軸としたシラバス作成のワークショップ」については、オンラインで実施する場合、オンライン上では複数名が同時に話すことができないことやファシリテーターが多く必要になるという問題があり、開催内容の見直しを行い、新任教員の先生方に必要な知識等を届けられるよう、検討を進め、レクチャーを中心とした『学生と創る 授業デザイン Teaching Guide』を活用したワークショップに内容を変更した。

- ・日 時：令和4年5月21日（土） 13時30分～16時30分
- ・実施方法：Zoom を利用したオンライン開催，Zoom のブレイクアウトルーム，Google スプレッドシート，Google ドキュメント及びGoogle Jamboard 等を使用して，グループワークを実施
- ・実施本部：日本大学会館2階大講堂
- ・対象者：原則として，令和4年4月1日以降，日本大学に新規に採用された専任教員（学部・大学院・短期大学部教員及び他大学で専任教員だった者も含む）
- ・参加者：参加対象者110名のうち，15学部，短大，研究科より計106名

本ワークショップは、『学生と創る 授業デザイン Teaching Guide』に記載されている内容を理解することにより，日本大学の教育理念及び教学施策，教員一人ひとりが担う授業の大切さ，授業デザイン方法等を理解することにより，各教員が教育力向上の担い手となることを目的とした。

13:30に開会し，日本大学FD推進センター長・青木義男副学長より開会の挨拶があった。その後，日本大学FD推進センター副センター長の生産工学部・藤井孝宜教授による「日本大学の教育について」と題し，日本大学の目指す教育，全学共通教育の展開，ルーブリック評価の意義と重要性，授業デザインの大切さについて説明された。続いて，14:10から短期大学部（三島校舎）・石川元康准教授による「学修目標の設定とシラバス作成」と題し，学修目標である一般目標（GIO）と個別行動目標（SB0s）の決定，学修目標を達成するための授業形態と運営方法，「自主創造の基礎」を元にしたシラバスの作成の心得について説明がされ，15:00から40分間グループワークが実施された。具体的なワークの内容は，仮想の初年次開講科目「キャリアデザイン論」についてグループ内で話し合いながら，シラバスに記載されている内容を元に記載すべきSB0sを考えるものであり，ワーク終了後に記載事例等の解説を行った。その後，15:40から薬学部・岸川幸生教授による「成績評価と授業評価」と題し，成績の測定方法と評価方法，授業評価による教育効率の向上，人権侵害のない修学環境の維持について説明された。最後に，プログラムWGリーダーの松戸歯学部・平山聡司教授による「日本大学の教育と教育改善活動」と題し，日本大学におけるFD活動の歴史や取り組み，FD活動の必要性について説明されるとともに，閉会の総括が行われ，

16:30にワークショップは終了した。

ワークショップ終了後の参加者アンケート（参加者 106 名中 101 名回答）によると、藤井教授の「日本大学の教育について」の理解度が全体の 97.0%，石川准教授の「学修目標の設定とシラバス作成」の理解度が全体の 98.0%，岸川教授の「成績評価と授業評価」の理解度が全体の 98.0%，平山教授の「日本大学の教育と教育改善活動」の理解度が全体の 98.0%の参加者が理解できたと回答していることから、多くの参加者に理解いただけたワークショップであったことが分かる。また、本ワークショップが自身の授業やFD活動に役立てることができるかという質問に対しては、96.0%が役立てることができるかと回答しており、本ワークショップの目標は概ね達成することができたと思われる。ワークショップの時間については、51.5%がちょうど良いと回答している一方で、45.5%（昨年度 42.6%）が長いと回答していることから、昨年度から 30 分短くしたが、回答状況に大きな変化は見られなかった。今後、行って欲しいワークショップについては、「学修満足度の低い授業の実例紹介と改善実績の報告」、「アクティブラーニングの手法等の授業の実施に関するもの」、「障がいのある学生への教育方法について」などの意見が挙がっていた。本日のワークショップ以前に学部で、教育に関する指導やFDガイダンスがありましたかという質問については、「あった」が 62.4%（数値は学部単位ではなく、個人単位で集計した結果）となっており、昨年の「あった」回答が 51.7%であったことから、各学部で新任教員に対して指導やガイダンスの実施が増加していると思われる。最後に、ワークショップに関しての感想については、「FD 義務化に伴った目指すべき大学教育の実像がつかめた」「グループワークに進行役がおらず、どのように進めたらよいかのかわかり辛かった」「参加者によっては回線の状況も悪く、今後は対面で実施すべき」「講演に当たる部分は先にオンデマンドで見れるようにしてもらいたい」「質問の時間を設定して欲しかった」「グループワークの時間が短いことが残念だった」等があった。今年度は、大幅なプログラムの見直し等は行ったが、参加者の理解度や感想等を見る限り、問題なく実施できたと考えられる。今年度の参加者の意見を参考にして、来年度に向けてグループワークの拡大や講演のオンデマンド化等の見直しを行い、新任教員の先生方に必要な知識等を届けられるよう、検討を進めていく必要がある。

1-② 令和4年度 日本大学 学生 FD CHAmMiT の企画・開催

学生、教員、職員が三位一体となって大学教育を改革・改善していくFDに関連する諸活動のうち、学生が主体となって取り組む「学生FD」の一環として、令和4年10月16日に「令和4年度日本大学学生FD CHAmMiT」が開催された。平成25年度から始まった学生FD CHAmMiTは、今回で10回目となり、Zoomを利用したオンラインと対面のハイブリッド形式で実施した。対面実施に際しては、感染症対策のため室内の換気と備品のアルコール除菌を徹底して行った。

企画・運営にあたっては、学生スタッフとして、コアスタッフ12名、学生スタッフ36

名（公募枠 14 名，各学部等からの推薦 22 名）が，企画の立案・検討（事前のミーティング・準備等を含む）及び当日の運営（オープニング，エンディング，しゃべり場でのファシリテーター，その他）を担い，全学 FD 委員会プログラム WG メンバーと本部学務部学務課職員が適宜サポートした。また，当日は日本大学会館 2 階大講堂を実施本部，日本大学会館大講堂と 201 会議室をオンライン運営拠点，通信教育部 1 号館 5 階ミーティングルームを対面実施本部として，学生コアスタッフ及びプログラム WG メンバーと学務部学務課職員が集まって運営に注力した。対面参加者開催場所は，通信教育部 1 号館 4 階～7 階の各講堂を使用した。なお，開催に際しては，学生スタッフミーティングを 7 回（コアスタッフのみ，前日準備・リハーサル，事後ミーティングを含む）実施した。

【スタッフミーティング】

○第 1 回学生スタッフミーティング

実施日：令和 4 年 7 月 2 日（土）13：00～15：00

内 容：コアスタッフ顔合わせ，自己紹介，開催方法についての協議，今後の企画運営について検討（「大学全体としての教育改善」について 2 グループに分かれ Google Jamboard を使って話し合い），諸連絡

会 場：オンライン開催

○第 2 回学生スタッフミーティング

実施日：令和 4 年 7 月 16 日（土）13：00～15：00

内 容：スタッフ全員顔合わせ，CHAmiT 及び学生 FD に関する説明，テーマ検討（「より質の高い授業とは何か？」について，8 グループに分かれ Google Jamboard を使って話し合い），ポスター等作成担当及び役割分担決め，諸連絡

会 場：オンライン開催

○第 3 回学生スタッフミーティング

実施日：令和 4 年 8 月 23 日（火）13：00～15：30

内 容：テーマ決定，企画内容等検討（4 マス自己紹介，「あなたにとって大学って何ですか？」について学生 42 名，教職員 8 名，林理事長，酒井学長にも参加いただき，6 グループに分かれてディスカッション），諸連絡，ミーティング後，林理事長との懇談会

会 場：ハイブリッド開催（本部 2 階大講堂・会議室ほか）

○第 4 回学生スタッフミーティング

実施日：令和 4 年 9 月 10 日（土）13：00～15：30

内 容：企画内容等検討（妄想自己紹介，セッション 1 「大学で，何を，何のために，どのように学びたいと思った？」，セッション 2 「思い描いた大学生活を送れていますか？」，セッション 3 「あなたにとって，大学とは何ですか？～学部への提案～」を話し合い），役割分担作業，ファシリテーション研修，諸連絡

会 場：ハイブリッド開催（本部 2 階大講堂・会議室ほか）

○第 5 回学生スタッフミーティング

実施日：令和4年10月1日（土）13：00～16：30

内 容：ファシリテーション研修，企画最終確認（妄想自己紹介，セッション1「大学で，何を，何のために，どのように学びたいと思った？」，セッション2「思い描いた大学生活を送れていますか？」，セッション3「あなたにとって，大学とは何ですか？～学部への提案～」を話し合い），役割分担作業，諸連絡

会 場：ハイブリッド開催（本部2階大講堂・会議室ほか）

○第6回学生スタッフミーティング・前日リハーサル

実施日：令和4年10月15日（土）10：30～17：00

内 容：当日の流れの確認，ファシリテーションマニュアルの最終確認，リハーサル（妄想自己紹介，セッション1「大学で，何を，何のために，どのように学びたいと思った？」，セッション2「思い描いた大学生活を送れていますか？」，セッション3「あなたにとって，大学とは何ですか？～学部への提案～」を話し合い），会場設営，機材等の最終確認，質問受付

会 場：ハイブリッド開催（日本大学本部・日本大学通信教育部）

○学生スタッフ事後ミーティング

実施日：令和4年10月22日（土）13：00～15：25

内 容：各学部での「学部提案書」の取扱いについて，アンケート，反省事項意見交換，感謝状授与，諸連絡，終了後理事長・学長セレクト講座

会 場：ハイブリッド開催（本部2階大講堂・会議室ほか）

【令和4年度日本大学学生 FD CHAmmit】

実施日：令和4年10月16日（日）13：00～18：00

会 場：日本大学会館2階大講堂（実施本部），日本大学会館201会議室（オンライン運営），通信教育部1号館5階ミーティングルーム（対面実施本部），通信教育部1号館4階～7階の各講堂（対面実施）

対象者：日本大学全学部全学科の学生・教員・職員の代表

参加者：255名（学生173名，教職員82名，対面参加191名，オンライン参加64名；学生スタッフ41名・教職員スタッフ19名を含む，申込者は273名）。

内 容：テーマ「あなたにとって，大学とは何ですか？」

令和4年10月16日（日）に，「令和4年度日本大学学生 FD CHAmmit」が開催された。今回は，「あなたにとって，大学とは何ですか？」をテーマとし，コロナ禍を経験した今だからこそ，改めて大学で学ぶ意義等について話し合い，学生自身が思い描いた大学生活の理想と現実のギャップについて，意見を出し合い，最終的に理想的な大学生活を送るために大学に求めたいことを学部単位でまとめ，「学部提案書」及び「全学提案書」を作成し，これらの提案書に基づいて，各学部で学生と教職員との協議の場を設けて効果的な教育改善に繋がるよう検討していくことを目標とした。

平成 25 年度から始まり 10 回目の開催となる今回は、新型コロナウイルス感染症拡大防止を配慮しながらオンラインと対面参加のハイブリッド形式での開催となった。当日は、10:00 に日本大学会館に学生スタッフ及びプログラム WG メンバーと学務部学務課職員が集合して全体ミーティングを行った後、日本大学会館と通信教育部 1 号館各会場に移動して準備を進め、12:30 からオンライン・対面参加者受付を開始した。

13:00 からオープニングとして、オープニングムービー上映後、学生コアスタッフの宮口昌也氏（生物資源科学部 3 年）と曾山はるか氏（生物資源科学部 3 年）による司会進行で、日本大学 FD 推進センター長・副学長大貫進一郎教授と学生コアスタッフ・キャプテン土屋怜王氏（経済学部 3 年）が挨拶をした。その後、学生コアスタッフの中澤駿之介氏（危機管理学部 4 年）による学生 FD 及び FD CHAmiT についての説明、当日のテーマの説明、スケジュールの共有、注意事項の案内を行うと共に、しゃべり場をより楽しんでもらうためのコツの共有が行われた。その後、オンライン参加者は ZOOM のブレイクアウトルームへの移動を開始するアナウンスを行い、それぞれのグループへ移動した。

オープニング終了後、13:30 からオンライン参加者は ZOOM のブレイクアウトルーム機能を使って 12 グループに分かれ、対面参加者は学生・教員・職員が学部混合で 23 グループに分かれて、「アイスブレイク I」が実施された。「アイスブレイク I」では、各グループ内で自己紹介と「もし、日本大学に新しく学部を作るならどんな学部を創設したいか？」というテーマで自由に会話を楽しんでもらった。続いて、「セッション 1」では「大学で、何を、何のために、どのように学びたいと思いましたか？」について話し合い、対面グループでは模造紙に各自の意見を付箋で貼り出し、オンライングループでは Google Jamboard 上に書き込み、グループ内の意見を集約した。なお、各グループには 1 名ずつファシリテーター（学生スタッフが担当）が配置され、しゃべり場のスムーズな進行と Google Jamboard の利用方法の支援を行った。

14:10～14:25 の間にグループ変更と移動・休憩を経て、14:25 から学部ごとに編成された学生・教員・職員混合の新たな 33 グループ（対面参加者のみ 16 グループ、オンライン参加者のみ 10 グループ、対面とオンライン参加者混合 7 グループ）に分かれて、「アイスブレイク II」が実施された。「アイスブレイク II」では、先に行った「アイスブレイク I」と同じ内容を新たなグループ内で行った。続いて、「セッション 2」では『『思い描いた大学生活を送れていますか？』あなたの理想は達成できていますか？』というテーマで実際の授業環境で満足している点と不満足な点を共有し、各学部の授業環境でどのような点に強み・改善点があるのかを確認した。このセッションからは対面グループ、オンライングループ共に Google Jamboard を使用して意見を出し合った。

15:25～15:35 の休憩を経て、15:35 から「セッション 2」と同じ学部ごとの 33 グループに分かれて、「セッション 3」のテーマである「あなたにとって、大学とは何ですか？～学部・全学への提案～」が実施された。これまでの「セッション 1」と「セッション 2」で議論・共有した内容を基に、各自の所属学部と大学に提案したいことについて話し合っ

た。このセッションでは、学部提案書を作ることを目標にしており、参加者自身が感じる不満点を改善するアイデアや他学部で実施されている有用な制度の共有を行い、各自の所属学部で実施して欲しい取組み案と日本大学全学で取組み案に分けて提案書にまとめた。今年度の学部提案書は、①現状の問題点の分析、②学部を「理想の学部」にするための提案、③日大を「理想の大学」にするための提案、以上三項目から成る。

16：30 からオープニングと同じ学生コアスタッフ2名の司会進行でエンディングが行われた。エンディングでは、今回のFD CHAmmitの成果発表として、最初に生物資源科学部提案書について柴田大輝氏（生物資源科学部3年）、続いて文理学部提案書について内田慶氏（文理学部3年）、最後に経済学部提案書について荒井大和氏（経済学部4年）による発表がなされた。続いて酒井健夫学長より講評を頂き、最後に学生コアスタッフ・キャプテン田中花奈氏（生物資源科学部2年）による閉会の挨拶があり、写真撮影の後、令和4年度日本大学学生FD CHAmmitを閉会した。閉会后、ZOOMの投票機能を利用したアンケートが実施された。

今回の学生FD CHAmmitは、コロナ禍が続くなか、初のハイブリッド形式で開催された。重大な問題が発生することもなく、すべての企画が円滑に進行し終了することができたのは、二度のオンライン開催の経験を活かすことができたことや、感染症対策を講じた上での対面によるスタッフミーティングの周到な準備・経験があつたことだと思う。昨年度の学生FD CHAmmitの成果である「学部提案書」、「改善報告書」を基に、今年度の学生FD CHAmmitは、各学部で作成された改善報告書の検証を行った上での現状の問題点の分析を行ったため、ファシリテーターは昨年度作成された「学部提案書」及び今年度作成された「改善報告書」について事前に十分理解しておく必要があつた。また、ファシリテーターには、セッション2とセッション3という短い時間のなかで、改善報告書の検証と、「理想の学部」「理想の大学」にするための提案という、新たな学部提案書をまとめ上げることが要求された。ファシリテーターはいずれも、事前によく準備し、当日は手際よく学部提案書の作成を導いていたと思われる。各学部では、今回示された学部提案書を再度学生、教員、職員の三者協議の場を設け、より良い大学教育を改革・改善に役立てる必要がある。

参加者アンケートの集計結果について、今年度は186名の参加者から回答を得た。その結果、「日本大学 学生FD CHAmmitは、全般的に楽しめましたか？」では、楽しい、非常に楽しいとの回答が87%、「日本大学 学生FD CHAmmitを通じて、学部に戻り、「学生FD」について何か行動を起こしたいと思いませんか？」では、学生FD組織があれば関わりたい、機会があればしたい、必ず何かしたいとの回答が84.5%、「日本大学 学生FD CHAmmit」を通じて、「学生FD」について理解を深めることはできましたか？」では、概ね理解できた、理解できたとの回答が95.2%、「「学生FD」は、日本大学の教育（授業）改善につながると思いませんか？」では、繋がる、大いに繋がるとの回答が89.8%であった。いずれも満足度及び理解度の高い数値を占めており、今年度の学生FD CHAmmitは大盛況であった。

1-④ 日本大学 FD シンポジウムの企画・開催に向けた検討

令和4年度は、障がい学生支援や合理的配慮学生への対応、授業などにおける学生へのフィードバック方法の工夫について等、取り上げるテーマとして複数の候補が挙げられたが、年度内の開催までは議論をまとめるに至らなかった。また、検討の過程では、本学のFDの在り方に対する問題提起がされ、FD活動を各教員の工夫や向上という視点だけに留め置くのではなく、学部や全学単位で制度や仕組みとして、どのように教学を向上させていくかといった視点の必要性が求められた。そのような中で、次年度の開催ではティーチング・ポートフォリオ（以下、TP）をテーマとして取り上げるということで方向性が定まっている。TPについては、調査・分析WGで長年検討されてきたが、現在まで導入には至っていない。そのため、まずは学内におけるTPの認知度を高めるためにも、シンポジウムのテーマとして取り上げ、学内や他大学におけるTPの活用事例とともに紹介すべく、情報収集を行っている。

1-⑤ 学部へのFD支援について(JPFF オンデマンドコンテンツ・Zoomトレーニング・著作権セミナー等)

令和4年度プログラムワーキンググループ活動計画として、学部へのFD支援がある。以下のとおり、各支援コンテンツについて報告する。

(1) 「全国私立大学FD連携フォーラム(JPFF)「実践的FDプログラム・オンデマンド講義サービス」の活用

平成25年度から本大学が全国私立大学FD連携フォーラム(JPFF)に加盟したことに伴い、全部科校において「実践的FDプログラム」を利用している。令和元年度から新規採用教員及び非常勤講師を対象に動画による研修プログラムとして、視聴を周知することにより、全学的に活用が促進されている。また、大学院設置基準の改正に伴い、大学院生を対象としたいいわゆる「プレFD」が努力義務化されたため、令和3年度後学期から、プレFDを目的とした博士課程及び博士後期課程に在籍する大学院生が受講対象として加わった。そこで、部科校等に情報収集を行いFD推進センターの戦略等を検討する調査・分析WGにおいて、JPFFのオンデマンド講義動画を活用して、プレFDを見据えたVOD学習のためのカリキュラム・マップを作成した。プログラムWGにおいては、本取組を実行し部科校に浸透させることが求められている。今後は調査・分析WGから引き継ぎ、プレFDも含めた効果的な活用が出来るように、部科校に周知を図る。

(2) Zoom社における日本大学限定トレーニング企画・開催

部科校における授業形態として、対面授業がメインに戻りつつあるが、Zoom等のオンラインツールも活用して授業を展開している教員も見受けられる。また、新機能も定期的にアップデートされるため、令和4年度においては、Zoom社から新たに発表された授業で活

用できる新機能についてのトレーニングを実施した。トレーニング動画は「FD 推進センターオンデマンド配信サイト」にて公開している。

- ・日 時：令和4年10月12日（水） 15時00分～16時00分
- ・対象者：日本大学の教職員（非常勤を含む）
- ・参加者：172名申込みのうち、96名参加

なお、今後はZoomの基本的な操作方法が全学的に浸透していることから、リアルタイムのトレーニングではなく、新機能がリリースされたタイミングで、新機能を盛り込んだトレーニング資料またはオンデマンド動画をZoom社に作成してもらい、本サイトに公開することを検討している。

(3) 著作権セミナー企画・開催

令和2年度から授業目的公衆送信補償金制度の運用が開始され、教職員各人が著作権を理解した上で、適切に授業運営を行うことが強く求められている。授業目的公衆送信補償金制度では、利用報告が求められており、利用報告書の作成方法等を教職員が理解することが必要となる。著作権に対する知識を深め、授業目的公衆送信補償金制度を教職員が正しく理解し、適切な授業運営を実施することを目的とする。講演及び相談内容は以下のとおり。

- ・講演者及び対応者：法学部経営法学科 加藤 浩 教授
法学部経営法学科 藤田 晶子 准教授
法学部経営法学科 齋藤 崇 助教 ほか

- ・開催方式：Zoom を利用したオンライン形式

なお、録画した動画を各学部教務課に配信しFD活動の一環として活用した。

- ・対象者：日本大学の教職員（非常勤を含む）

回数	日時/内容	申込者数	参加者数
第1回	令和4年5月14日開催 「授業目的公衆送信補償金制度における利用報告書の作成について」	455名	328名
第2回	令和4年9月10日開催 「著作権に関する相談会」 ※ 相談時間は15分以内とし、相談時間及び入れ替わり等を含め1名の対応時間は20分とする。	37名	28名
第3回	令和5年2月22日開催 「授業における著作権に関する懸案事項 ～これまでの相談事例を参考に～①」	239名	153名
第4回	令和5年3月7日開催 「授業における著作権に関する懸案事項 ～これまでの相談事例を参考に～②」	203名	129名

(4) FD 推進センターオンデマンド配信サイトの公開について

本サイトでは、令和2年度からのFD推進センターで開催してきたシンポジウム等の動画をアーカイブし公開してきたが、これまでの3年間分の動画本数が充実してきたため、今後はサイト内を整理する必要がある。現在、年度別に動画を掲載しているが、カテゴリー別に整理することやカリキュラム・マップ等を作成して、視聴者が本サイトを教育改善のために有効活用できるような仕組みを整えていきたい。

2 FD 推進センター基本計画（中期計画）を踏まえたプログラムワーキンググループとしての総括

プログラムワーキンググループでは、FD推進センター基本計画（中期計画）と令和4年度活動計画に基づいてワークショップ等のFD活動推進イベントを企画・実施してきた。総括としてその概要と令和5年度に向けた取り組みについて報告する。

1-① 令和3年度全学FDワークショップの企画・開催

(1) 全学FDワークショップの企画・開催

令和4年度全学FDワークショップ

令和4度は全学FDワークショップの対面開催に向けて準備をしていたが、新型コロナウイルス感染拡大が収束せずZoomを利用したオンライン形式と対面形式のハイブリッドにて実施した。まず、開催に向けてタスクフォースミーティングをオンライン形式で2回にわたり開催した。昨年に引き続き新しい若手教員がタスクフォースを引き受けワークショップの運営に携わって下さった。新たなタスクフォースの面々は、FD活動に対する意識は高く、各セッションでのプレゼンテーションに対する理解度も高く、スムーズな運営を行うことができた。

また、オンラインで開催した昨年の反省点を活かして参加者人数を少なくしたことも幸いし、初のハイブリッド開催ながら対面とオンラインの利点を生かして価値的な協議を行っているグループも多く、ほぼ時間通りに運営することができた。しかし、例年のことではあるが、参加者のうち教務関係以外の職員が参加しているグループでは、FDワークショップに対するモチベーションの低さからディスカッションに加わる事が出来ず、辛い2日間にさせてしまった。この点については来年度、見直しが必要である。

また、参加者へのアンケート調査結果から、平成30年の対面開催や昨年度のオンライン開催と比べ、今回のハイブリッド開催がその修得度やワークショップ全般に対する評価結果に大きな差は認められなかった。

実施後のプログラムワーキンググループ会議では、令和5年度以降の全学FDワークショップ開催について、その開催回数や実施方法および参加対象者の在り方について多くの建設的な意見がなされ、来年度から具体的な検討を進めなければならない。

(2) 全学FDワークショップ@キャンパス

平成28年度から始まった@キャンパスは、全学FDワークショップに参加者した各部科校のFDerがタスクフォースとしてワークショップを運営することにより、各部科校における新しいFDerの育成を促進する目的で実施されてきた。

令和4年度の@キャンパスについては、2月27日(月)に商学部において実施することができた。

令和5年度以降については、各学部独自のFD活動を妨げない範囲で@キャンパス開催を呼び掛けるが、少なくとも4年に1回は@キャンパスを開催するよう実施計画を策定するよう呼び掛けていく。

1-② 新任教員を対象としたFDプログラムの検討及び企画・開催

令和4年度は、開催内容の見直しを行い新任教員に必要な日本大学教育憲章を基軸としたシラバス作成に必要な知識等を届けられるよう検討を進めた。その結果、必要最小限のレクチャーと『学生と創る 授業デザイン Teaching Guide』を活用したワークショップ形式に変更して実施した。

終了後のアンケート結果から、参加者の理解度が概ね高かったことが分かった。さらに今回のワークショップが今後の授業やFD活動役立てるかの問いに対しても96.0%が役立てると回答しており、効果的なFDワークショップであったと思われる。一方で、例年のことではあるがワークショップの実施時間が長いと感じる参加者は45.5%であった。

令和5年度は、今年度の実施方法を基盤として、ワークショップ内に行った講演を事前に視聴してもらうなど「反転授業」も取り入れて、効率的な運営に向けた検討を行ってきたい。

1-③ 令和3年度 日本大学学生FD CHAmmitの企画・開催

第10回となった日本大学学生FD CHAmmitは、Zoomによるオンライン形式と対面による初のハイブリッド形式(本部と通信教育部の2会場で実施)で開催された。

今年度は、コアスタッフは12名、学生スタッフ36名の合計49名で企画・運営を行った。学生スタッフミーティングを7回開催し、ファシリテーター育成のために学生スタッフの自発的な行動により個別ミーティングの開催も行われ、周到な準備で当日を迎えることができた。しかし一部のスタッフは、夜を徹してのミーティングや準備に関わることもあり、来年度は学生スタッフの負担が過重とならないような配慮をする必要がある。そのような学生スタッフたちの努力もあり、当日の運営は極めて円滑に行われ、初のハイブリッド形式で実施した学生FD CHAmmitとしてはかなり完成度の高い開催になったと強く感じている。

今回は「あなたにとって大学とは何ですか?」をテーマに学生と教職員が胸襟を開いて話し合うことができた。さらに、学部毎にまとまって昨年度各学部から提出された「改善報告書」に対する検証を行い、更なる課題や解決策について協議した。最後に令和4年度

版「学部提案書」を作成し、新たな課題を明らかにすることができた。

令和4年度については、対面開催が望まれるところではあるが出来るだけ多くの学生に集い合う機会を与えるためには、今回と同じようなハイブリッド形式を考えていきたい。さらに参加学生へのアンケート調査結果から、各学部に戻り「学生FD」について何か行動を起こしたと思うかの質問に対して、「関わりたい」、「何かしたい」等の回答が84.5%にも及んだことから、「学生FD」組織の構築について具体策を講じる必要がある。

また、「高大連携」の観点から付属高校生徒にも参加してもらうことで、日本大学16学部の学生達との交流を図ることが出来れば日本大学生FD CHAmiTの更なる拡がりができると思われる。

1-④ 日本大学FDシンポジウムの企画・開催に向けた検討

令和4年度は開催に向けた複数のテーマが挙げられたが、年度内に議論を取りまとめることはできなかった。

令和5年度は、ティーチング・ポートフォリオの導入に向けて、その認知度を高めていくためのシンポジウム開催に向けて準備を進めていく。

1-⑤ 学部へのFD支援について（JPFF オンデマンドコンテンツ・Zoom トレーニング・著作権セミナー等）

全国私立大学FD連携フォーラム(JPFF)・実践的FDプログラム・オンデマンド講義サービスの活用については、各学部の利用状況は増加し活用されている。また、大学院設置基準の改正に伴い大学院生を対象とした「プレFD」が努力義務化されたため、プレFDを目的とした博士課程及び博士後期課程に在籍する大学院生が受講対象として加わった。今後は調査・分析ワーキンググループと連携しながらプレFD用カリキュラム・マップの作成と更なる活用ができるよう取り組んでいく。

令和3年度に引き続いて魅力あるオンライン授業手法を学ぶ機会として「Zoom社による日本大学限定トレーニング」を10月に実施した。新機能が付加されるZoomの操作方法に関する最新の情報共有は教員にとって必要不可欠なものであり、Zoom社と提携しながら令和5年度も随時必要な情報提供を企画・推進していく。また、新入生に対してもZoomによるオンライン授業のポイントに関するレクチャーも実施する予定である。

令和2年度から授業目的公衆送信補償金制度の運用が開始されたことに伴い、各教職員が適切に授業運営を行うことを目的に授業目的公衆送信補償金制度の理解と著作権に対する知識を深めるため「著作権セミナー」を合計4回開催した。このような著作権を逸脱しない授業運営の在り方については、教職員にとって不明な点も多く、今年度は個別の質問事項について、その不安を払拭するため「相談会」として実施し、その後に関事例を参考にセミナーを2回実施できたことは効果的であったと考えている。

FD推進センターオンデマンド配信サイトの公開は、各種FD関連イベントで行われた講演

動画を教職員がそれぞれの機会に視聴できることから日本大学のFD活動の更なる推進に繋がるものであり、日本大学FD推進の原動力になると言える。今後は、FD活動によって、どの動画を視聴すれば良いのかカテゴリー別に分類し、リストの作成を行っていきたい。

以上、FD推進センター基本計画を踏まえて、プログラムワーキンググループの活動を総括した。令和4年度を振り返ってみて実感するのは、プログラムワーキンググループの活動内容が毎年発展的に増しているということである。このことは、プログラムワーキンググループの活動が日本大学におけるFD推進の要であるということであろう。

多忙な中、労も厭わずに奮闘して下さったメンバーに心から感謝すると共に令和5年度に向けてより一層のご協力をお願いする次第である。

以 上

令和4年度

教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告



日本大学FD推進センター

〔全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループ〕

教育情報マネジメントワーキンググループ（以下、WG とする）に係る令和4年度における活動項目は、令和4年度活動計画並びにFD推進センター基本計画（中期計画）に基づき、次のとおりである。

- 1 令和4年度活動計画
 - ① 「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成
 - ② 『日本大学FDガイドブック』の成果の測定と改善案の検討
 - ③ 『日本大学FD研究』の編集・刊行
 - ④ 学内外の教育改善に関わる情報の収集と発信
- 2 FD推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた教育情報マネジメントワーキンググループとしての総括

1-① 「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成

日本大学 FD NEWSLETTER は年2回の発行を行っており、令和3年度までに第20号（令和4年2月1日発行）までを発行してきた。令和4年度は、11月1日に第21号を発行し、令和5年2月1日に第22号を発行した。コロナ禍が多少落ち着いたこともあり、令和4年度は対面授業が各学部で多く開講されたが、引き続きオンライン授業も併用される状況であることから、日本大学 FD NEWSLETTER「第21号」は、そうした状況を反映した内容となった。最初に「第21号」の内容に関しての報告を行う。

FD NEWSLETTER「第21号」では、まず「適切な授業運営に関わる『著作権』の知識」と題して、本学FD推進センターが令和3年から開催する「著作権セミナー」の内容を特集した。「著作権セミナー」は知的財産法を専門とする法学部の加藤浩教授および斎藤崇助教が講師となって、5回にわたって開催されてきたが、今回の特集ではこれらのセミナーの内容を振り返るかたちで、とくに対面授業とオンライン授業とで異なる著作権法を理解することに重点を置き、関心の高い「授業目的公衆送信補償金制度」などについての記事を作成している。記事内では、第1回から第5回までのセミナーで使用したスライドを一部紹介するとともに、各回の内容を「第1回 学校教育と著作権—授業目的公衆送信補償金制度の理解を中心に—」、「第2～4回 具体的な利用方法について理解する」、「第5回 授業目的公衆送信補償金制度における利用報告書の作成について」として、簡潔に紹介した。「授業目的公衆送信補償金制度」は、補償金を一括で支払うことで、授業のための公衆送信（オンライン授業）において、著作物を無許諾で利用することができる制度であるが、同制度が適用される範囲については、さまざまなケースで注意すべき点が異なることが記事内で解説されている。著作物の取扱いについては、具体的な利用場面に応じた対応が必要であり、教員・学生がともに配布資料などの取扱いとともに注意すべきことも紹介されている。また、「セミナーで寄せられた質問や感想」を一部紙面に掲載するとともに、教職員の不安解消に向けて、さらに進化したセミナー開催を予定していること、情報共有システム「事務の友」でこれまでのセミナーの動画と資料が共有されていることも紙面内で情報提供した。

これらの特集記事の他に連載記事となる「部科校における学習支援等の事例紹介」として文理学部のアカデミック・ライティング教育・支援体制の確立と充実に関する事例と、同じく連載記事となる「授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供」として、

生産工学部が取り組むスパイラルアップ教育についての紹介を行った。

次に、FD NEWSLETTER「第22号」では、対面とオンラインでのハイブリッド開催により、3年ぶりに対面参加が可能となった「学生FD CHAmiT」を特集した。本学の学生・教員・職員が一堂に会し、グループセッションから浮き彫りになった大学教育の改善策を、大学や学部へ提案することにより、効果的な教育改善や学部等における学生参画型FD活動の契機となることを目的とする「学生FD CHAmiT」は、対面とオンラインで総勢255名の参加により、令和4年10月16日（日）に日本大学本部及び通信教育部で開催された。今年度は、「あなたにとって、大学とは何ですか？」をテーマにして行われ、グループセッション「しゃべり場」を通じて、「大学で学ぶ目的の洗い出し」、「問題点の整理」及び「学部提案書の作成」を行い、大学や学部へ教育改善に係る提案が行われた。提案書の内容としては、オンライン授業の実施に伴う学内のWi-Fi環境の改善や成績評価の指標の明確化といった提案がされたことが紹介されている。

これら特集記事の他に、連載記事「部科校における学習支援等の事例紹介」として経済学部の各種資格等取得に向けた学習の支援につながる制度の事例紹介と、連載記事「授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供」として、生物資源科学部が誇るフィールドサイエンス教育についての紹介を行った。

1-② 『日本大学FDガイドブック』の成果の測定と改善案の検討

『日本大学FDガイドブック』は、令和2年4月に内容を全面的に一新する大改訂を行い、『学生と創る授業デザイン Teaching Guide』及び『ミライヨツクル Learning Guide』として発行した。今年度も実際に使用している学生・教職員などを対象に、両ガイドブックの活用方法とそれらに対するコメント・意見・新たなアイデア等の意見聴取を行い、これらを踏まえて、更なる改善案の検討をした。その上で実際に役立つより有用なガイドブックとするために、両冊子に記事の新規追加や内容変更などの改訂を行った。

『学生と創る授業デザイン Teaching Guide』では、次年度から学修満足度向上調査が廃止され、外部アセスメント・テストの導入が決定しているため、「第2章 学生と共に創る授業デザイン」において、外部アセスメント・テスト導入の経緯や実施内容等に係る記事を新規に追加した。また、学修満足度向上調査は廃止されるため、これに関する記事を削除し、巻末の大学用語集の内容についても見直しを行った。また、電子媒体のガイドブックには、PDFファイルの利便性を活用し、登場する用語に対し、巻末の大学用語集をリンクさせ、不明な用語等を容易に調べることができる機能を導入する予定である。

『ミライヨツクル Learning Guide』においても外部アセスメント・テストの導入に伴い、外部アセスメント・テストに係る説明と活用方法等を示し、学生に積極的な受検を呼び掛けることを目的として、記事を追加した。また、利用者からの意見を基に昨年度に作成したオンライン授業に関する内容において、「オンライン授業の形式」を具体的な事例を含めて説明し、表現をわかりやすくする工夫を行った。

1-③ 『日本大学FD研究』の編集・刊行

令和4年度教育情報マネジメントWG活動計画に基づき、『日本大学FD研究』の原稿募集を行った。本年度は昨年度に引き続き、オンライン授業やハイブリッド授業に関する研究成

果の積極的な投稿を呼びかけ、学内外に共有することにより、組織的な質向上を図った。幸いにも多数の投稿をいただき、令和5年2月24日現在で、研究論文2編、活動報告1編を本年度分の「最新の投稿論考」としてFD推進センターウェブサイトに掲載することができた。これらの3編に加え、研究ノート1編、学生レポート1編をまとめ3月に第10号を刊行予定である。また、上記以外に研究論文3編、活動報告1編が査読又は精読の途中となっており、次年度の刊行分に掲載する予定である。これらの論考の著者の所属学部や研究対象は多岐にわたり、多くの学部の教職員の参考となる内容になっている。

今年度は例年にも増して非常に多くの投稿があり、その傾向は今後も続くように思われる。これはコロナ禍が徐々に落ち着いてきていることにも関係するかもしれないが、教育情報マネジメントWGメンバーを中心に全学FD委員会及び各学部のFD委員会が所属部科校において教職員に対して投稿募集に努めてきた成果が表れてきているためと考えられる。しかしながら投稿数の増加に伴い、査読者の選定に関しては、今年度は多くの課題が見られた。先述したように『日本大学FD研究』の著者の所属学部や研究対象は多岐にわたっており、学内を中心に研究内容を探す方法では適切な査読者を探すのは困難になってきている。さらにそれに伴い、査読にかかる時間も長くなっており、そのような状況が続けば、徐々に増えつつある投稿数の減少を引き起こしてしまう可能性さえある。今後は、より最適な査読者を学内外で迅速に見つけるシステムの構築が重要な課題となるであろう。

1-④ 学内外の教育改善に関わる情報の収集と発信

令和4年度における主な活動は次の通りである。まず第1に、FD推進センターホームページにおける教職員向けFD活動支援リンク集の中に新たに「オンデマンド配信サイト」の欄を作成した。これまで本サイトの入口は「事務の友」の2nd ツールボックスに置かれるのみであったため、認識され難いという問題点を抱えていたが、今回の対応はこの点を解消し、利便性のより一層の向上を図ったものである。第2に、同ホームページのトップページ（第1階層）及び第2・第3階層の構成の見直しを行った。トップページの「活動レポート」ページの名称を「刊行物」に改め、『日本大学FD NEWSLETTER』のみならず、『学生と創る授業デザイン Teaching Guide』及『ミライヨツクル Learning Guide』（以下、FDガイドブック）も併せて掲載する仕様に変更した。従前の「活動レポート」ページは内容が不明瞭であり、FDガイドブックへのアクセスの入口は「FD活動支援」ページに限定されていた。これらを「刊行物」という1つのページにまとめて掲載するという今回の変更は、閲覧者に分かりやすく利用しやすいホームページを提供し、もって本学のFD関連情報発信のますますの活性化を意図するものである。

2 FD推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた教育情報マネジメントワーキンググループとしての総括

中期計画（令和3年度～5年度）における当WGの主な活動の目的は、「FD活動の成果とその充実を支援する情報を収集し、学内外へ効果的に発信」することにある。本WGでは、初年度にあたる令和3年度に、「ステークホルダー（学生、保護者、教職員、その他関係者）への効果的な情報発信の方法につき、抜本的に検討し、具体策を立案する」ことを計画に掲げ、その具体策として、他のWGと連携し、FD活動の「動画」での配信に着手し推進してき

たが、令和4年度は、さらに本学FD推進センターのホームページの各種情報をより見やすくするために、トップページ（第1階層）及び第2・第3階層の構成を抜本的に見直し整理をした。これにより、FD活動に関わる充実した情報をより効果的に学内外に発信していくインフラが整備されたことになる。

これに加え、すでに上記で報告しているように、『日本大学FD NEWSLETTER』、『日本大学FD研究』の編集と刊行については、当初計画通りに滞りなく完遂することができた。また令和元年度に大幅改訂を、令和3年度に中規模改訂を行った『日本大学FDガイドブック』の効果の測定と改善案の検討についても、活動計画通りに、令和6年度の改訂に向けて広く意見を聴取し、内容改善や効果的配布・活用方法の検討に資する情報収集が行えた。

コロナ禍での困難な活動状況が継続している中で、WGメンバーの協力体制と関係諸氏の献身的な御助力により、当WGメンバーもまた全学FD委員会の一員として、十分に貢献できたものと確信する。

教育情報マネジメントWGに係る令和5年度活動計画は、次のとおりとする。

令和5年度活動計画（案）

- 1 「日本大学FD NEWSLETTER」の作成
- 2 『日本大学FDガイドブック』の成果の測定と改善案の検討
- 3 『日本大学FD研究』の編集・刊行
- 4 学内外の教育改善に関わる情報の収集と発信

以 上

令和4年度 日本大学FD推進センター活動一覧

日 程	内 容 等
令和 4年4月1日(金)	日本大学FDガイドブック2021『ミライツツクル(Learning Guide)』及び『学生と創る授業デザイン(Teaching Guide)』発行
4月16日(土)	新入生のためのZoom特別セミナー
4月26日(火)	第1回全学FD委員会リーダー会議
5月14日(土)	第1回著作権セミナー 「授業目的公衆送信補償金制度における利用報告書の作成について」
5月21日(土)	令和4年度新任教員FDワークショップ@オンライン
5月24日(火)	第1回全学FD委員会
6月20日(月)	第1回プログラムワーキンググループ会議(全学FDWS・シンポジウム編)
6月27日(月)	第1回教育情報マネジメントワーキンググループ会議
6月30日(木)	第2回全学FD委員会リーダー会議
7月2日(土)	第1回学生FD CHAmmiTコアスタッフミーティング
7月16日(土)	第1回学生FD CHAmmiTスタッフミーティング
7月26日(火)	第2回全学FD委員会
8月23日(火)	第3回学生FD CHAmmiTスタッフミーティング
9月1日(金)	令和4年度全学FDワークショップ@オンライン【第1クール 1日目】
9月2日(土)	令和4年度全学FDワークショップ@オンライン【第1クール 2日目】
9月5日(月)	令和4年度全学FDワークショップ@オンライン【第2クール 1日目】
9月6日(火)	令和4年度全学FDワークショップ@オンライン【第2クール 2日目】
9月10日(土)	著作権に関する相談会
9月10日(土)	第4回学生FD CHAmmiTスタッフミーティング
9月14日(水)	第1回調査・分析ワーキンググループ会議
9月27日(火)	第2回プログラムワーキンググループ会議
10月1日(土)	第5回学生FD CHAmmiTスタッフミーティング
10月12日(水)	第1回Zoomトレーニング 「初級編」～復習編～
10月15日(土)	CHAmmiT前日リハーサル
10月16日(日)	令和4年度 日本大学 学生FD CHAmmiT
10月21日(金)	第3回全学FD委員会リーダー会議
10月22日(土)	CHAmmiT事後ミーティング
10月24日(月)	第2回教育情報マネジメントワーキンググループ会議
10月25日(火)	第3回全学FD委員会
11月1日(火)	「日本大学FD NEWSLETTER」(第21号)発行 ・適切な授業運営に関わる「著作権」の知識
11月15日(火)	第3回プログラムワーキンググループ会議
11月28日(月)	第4回全学FD委員会リーダー会議
12月5日(月)	第3回教育情報マネジメントワーキンググループ会議
12月16日(金)	第2回調査・分析ワーキンググループ会議
12月20日(火)	第4回全学FD委員会
令和5年1月17日(火)	第4回プログラムワーキンググループ会議
2月1日(水)	「日本大学FD NEWSLETTER」(第22号)発行 ・3年ぶりの対面開催。学生FD CHAmmiT
2月20日(月)	第3回調査・分析ワーキンググループ会議
2月21日(火)	第5回プログラムワーキンググループ会議
2月22日(水)	第2回著作権セミナー 「授業における著作権に関する懸案事項 ～これまでの相談事例を参考に～」 -Part.1-
2月24日(金)	第4回教育情報マネジメントワーキンググループ会議
3月7日(火)	第5回全学FD委員会リーダー会議
3月7日(火)	第3回著作権セミナー 「授業における著作権に関する懸案事項 ～これまでの相談事例を参考に～」-Part.2-
3月14日(火)	第5回全学FD委員会

令和4年度 全学FD委員会名簿

令和5年3月31日現在

委員	長	青木	義男	(FD推進センター長・副学長)	※～6/30
委員	員	大藤	貫井	進一郎	(FD推進センター長・副学長)
		藤井	孝宜	(FD推進センター副センター長・生産工学部)	※7/15～
		玉蟲	由樹	(法学部)	
		久保田	裕之	(文理学部)	
		村岡	哲郎	(経済学部)	
		岸本	徹也	(商学部)	
		畑瀬	聡	(芸術学部)	
		蓼沼	智行	(国際関係学部)	
		中村	良	(危機管理学部)	
		近藤	克之	(スポーツ科学部)	
		大貫	進一郎	(理工学部)	※～7/14
		青木	義男	(理工学部)	※7/15～
		齋藤	義雄	(工学部)	
		阿部	百合子	(医学部)	
		篠田	雅路	(歯学部)	
		平山	聡司	(松戸歯学部)	
		須江	隆	(生物資源科学部)	
		岸川	幸生	(薬学部)	
		前野	高章	(通信教育部)	
		保坂	敏子	(大学院総合社会情報研究科)	
		織田	有基子	(大学院法務研究科)	
		石川	元康	(短期大学部三島校舎)	
		酒匂	教明	(短期大学部船橋校舎)	
		渡邊	優	(学務部長)	
		中村	好延	(学務部次長)	
		八町	斉	(学務部特任事務長)	※～11/21
幹事	後藤	藤	英次	(学務部学務課長)	

以上

令和4年度 全学FD委員会ワーキンググループ名簿



FD推進センター

令和4年7月15日現在

総括	青木 義男	FD推進センターセンター長，副学長（～7/14）
	大貫進一郎	FD推進センターセンター長，副学長（7/15～）
	藤井 孝宜	FD推進センター副センター長，生産工学部教授

【調査・分析ワーキンググループ】

リーダー	篠田 雅路	歯学部教授	
メンバー	村岡 哲郎	経済学部教授	
	蓼沼 智行	国際関係学部教授	
	青木 義男	理工学部教授	(7/15～)
	前野 高章	通信教育部准教授	
	保坂 敏子	大学院総合社会情報研究科教授	

【プログラムワーキンググループ】

リーダー	平山 聡司	松戸歯学部教授	
メンバー	久保田裕之	文理学部教授	
	畑瀬 聡	芸術学部専任講師	
	中村 良	危機管理学部教授	
	近藤 克之	スポーツ科学部准教授	
	岸川 幸生	薬学部教授	
	酒匂 教明	短期大学部船橋校舎教授	
	石川 元康	短期大学部三島校舎准教授	

【教育情報マネジメントワーキンググループ】

リーダー	須江 隆	生物資源科学部教授	
メンバー	玉蟲 由樹	法学部教授	
	岸本 徹也	商学部教授	
	齋藤 義雄	工学部教授	
	阿部百合子	医学部准教授	
	織田有基子	大学院法務研究科教授	

※ 学務課メンバーは全てのワーキンググループに所属します。

以 上

【 付 録 】

日本大学FD推進センターに関する内規

平成20年2月26日制定	平成25年4月1日施行
平成20年4月1日施行	平成27年3月24日改正
平成22年3月16日改正	平成27年4月1日施行
平成22年4月1日施行	令和5年3月28日改正
平成25年3月12日改正	令和5年4月1日施行

(名称及び設置)

第1条 この組織は、日本大学FD推進センター（以下「センター」という）と称し、日本大学（以下「本大学」という）に置く。

(目的)

第2条 センターは、本大学のファカルティ・デベロップメント（以下「FD」という）を全学的に推進するとともに、大学院，学部，通信教育部及び短期大学部（以下「学部等」という）のFDの支援を行い、もって本大学の教育の質的向上に資することを目的とする。

(活動)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の活動を行う。

- ① 学内外のFD情報の収集及び調査並びにFD推進に係る各種の分析されたデータの提供
- ② 授業改善のための基本方針の策定
- ③ 教員に対する研修会，講習会及び講演会等の開催
- ④ 教員の教授活動のための相互研鑽の実施
- ⑤ 学部等におけるFDの推進支援
- ⑥ 学生による授業評価の全学的推進
- ⑦ 本大学学生生活実態調査結果の教育的活用
- ⑧ 自己点検・自己評価等の調査との連携
- ⑨ 教員の教育・研究業績評価方法の検討
- ⑩ その他FDに関する事項

(センター長)

第4条 センターに、センター長を置く。

2 センター長は、センターを代表し、その業務を統括する。

3 センター長は、学長が指名した者とする。

4 センター長の任期は、1年とする。ただし、再任を妨げない。

(副センター長)

第5条 センターに、副センター長を置く。

2 副センター長は、センター長を補佐する。

3 センター長に事故あるときは、副センター長がその職務を代理し、センター長が欠けたときは、その職務を代行する。

4 副センター長は学長が任命し、その任期は1年とする。ただし、再任を妨げない。

(全学FD委員会)

第6条 センターに、第3条各号に定める事業を推進するため、全学FD委員会（以下「委員会」という）を置く。

(委員会の構成)

第7条 委員会は、次の者をもって構成し、委員は大学が委嘱する。

- ① センター長
- ② 副センター長
- ③ 学務部長
- ④ 本部部長及び部次長 若干名
- ⑤ 各学部長，通信教育部長，大学院独立研究科長及び専門職大学院研究科長が推薦する教員
各1名
- ⑥ 短期大学部学長が推薦する教員 各1名
- ⑦ センター長が指名する者 若干名

(委員長)

第8条 委員会の委員長は、センター長とする。

(委員会の招集)

第9条 委員会は、委員長が招集し、その議長となる。

(委員の任期)

第10条 委員長及び委員の任期は、1年とする。ただし、再任を妨げない。

2 補充の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(学長の出席)

第11条 学長は、随時、委員会に出席することができる。

(構成員以外の者の出席)

第12条 委員長は、必要に応じ、委員以外の者を出席させ意見を求めることができる。

(専門委員会)

第13条 委員長は、必要に応じて、専門委員会を置くことができる。

2 専門委員会の委員長及び委員は、委員長が委嘱する。

(所 管)

第14条 センターに関する事務は、学務部が行う。

(内規の改正)

第15条 この内規を改正する場合は、委員会の審議を経て、常務理事会で決定しなければならない。

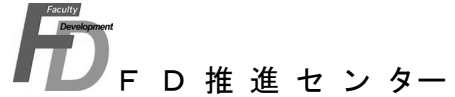
(内規等)

第16条 センターの運営その他に関し必要ある場合は、別に内規等で定めることができる。

附 則

この内規は、令和5年4月1日から施行する。

日本大学FD推進センター基本計画（中期計画）



日本大学FD推進センターのミッション

本センターは、本学の「目的及び使命」のさらなる推進を目指し、日本大学教育憲章を踏まえ、大学の求める教員としての資質を恒常的に高めるための組織的かつ多面的な取組を実践する。また、職員の教学管理能力を一層向上させ、職員が日本大学教育憲章に基づく教育課程の編成に参画し、教職協働による教育研究活動を実践する。さらに、学生と教職員が手を携え、本学の教育改革を推進することをミッションとする。

令和3年5月25日 全学FD委員会承認

◆ 中期計画〔期間：令和3年度～令和5年度（3か年）〕

本センターの掲げるミッションの達成を目指し、令和3年度から令和5年度までの取組を以下のとおり示す。

- 1 教員の恒常的な資質及び職員の教学管理能力の向上を目指し、日本大学教育憲章に基づく教育研究活動能力の獲得
- 2 教員の教育研究活動等の自己点検・評価の実施による資質向上の推進
- 3 FD活動の成果とその充実を支援する情報を収集し、学内外へ効果的に発信
- 4 FD推進センターにおけるPDCAサイクル充実を図る組織的取組みの実施

以 上

令和4年度日本大学FD推進センター活動報告書

発行 令和5年3月

発行者 日本大学FD推進センター

〒102-8275 東京都千代田区九段南4-8-24

日本大学会館 4階 日本大学本部学務部学務課

電話：03-5275-8314 FAX：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp



編集後記

『日本大学FD研究（第11号）』は、御関係の皆様のお協力を賜り、発刊することができました。研究論文6編、活動報告2編、学生レポート1編の掲載にあたり、執筆者の皆様、論考の審査に御協力いただいた皆様、教育情報マネジメントワーキンググループを中心とする全学FD委員会及び本部学務部学務課の皆様のお多様な御協力と御尽力に改めまして深謝いたします。

『日本大学FD研究』は、高等教育開発に関する論考や活動報告等を広く社会と共有し、組織的な教育の質向上を図ることを目的として、日本大学FD推進センターより刊行されております。平成25年（2013年）3月31日に第1号が発行されてから昨年に10周年の区切りを迎え、掲載された研究論文、教育実践研究、研究ノート、活動報告、学生レポート、その他（資料紹介、書評など）の累計は60編を超えております。

本号にも、この数年間のCOVID-19感染症の教育現場への影響とその経験を踏まえた「ポストコロナ」における教育の在り方についての研究も収められております。また、来年度から全学共通のLearning Management System（全学LMS）の導入が始まるなど、本学における教育DXに関して積極的な試みが展開される中で、感染症パンデミックの中で得られた経験を、今後の教育に活かそうとする取組も見られるようになりました。これまでに投稿された論考は、部科校や学校種の多様性を反映し、各部科校の教育の特徴やそれを実現するための様々な教育実践と共に教育支援の仕組みなどにも及んでおります。このように、本誌には本学の教職員による教育に関する研究成果が着実に蓄積されて参りました。

令和6年度からは、印刷冊子としての発行や日本大学FD推進センターホームページへの公開だけでなく、リポジトリへの登録を行うことにより研究情報の流通を盛んにし、これからの内外の研究に引用されやすい状況を整える予定です。

『日本大学FD研究』が更に号を重ね、本学におけるFD活動の更なる発展並びに本学における教育の質向上に資することを祈念いたしまして、編集後記を結ばさせていただきます。

日本大学全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバー
日本大学危機管理学部 准教授

山 添 謙

編集

日本大学全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループ

リーダー	玉蟲 由樹 (法学部教授)
メンバー	所 伸之 (商学部教授)
	山添 謙 (危機管理学部准教授)
	杉浦 隆次 (工学部教授)
	阿部百合子 (医学部准教授)
	高橋 恭子 (生物資源科学部教授)
	後藤 英次 (学務部学務課課長)
	濱野 泰三 (学務部学務課課長補佐)
	川田 和希 (学務部学務課主任)

※所属、役職等については、令和6年3月現在のものです。

〔表紙デザインコンセプト〕

日本大学FD推進センターの諸活動が日本大学をはじめとするあらゆる教育界に広がり影響していくイメージを水の波紋としてデザインしています。

水滴（FDの諸活動）が水面に落ちたとき、あらゆる教育界に波紋（影響、効果）が広がっていくイメージです。

また、水面で交わっている波紋は、教員や職員、そして学生の三者が交わっている様子を表しています。三者が相互に影響してはじめて水の流れができる。三者が相互に影響することで、はじめて教育の質的向上を図ることができる。そのようなイメージでデザインされています。

日本大学FD研究 第11号

発行 令和6年3月31日

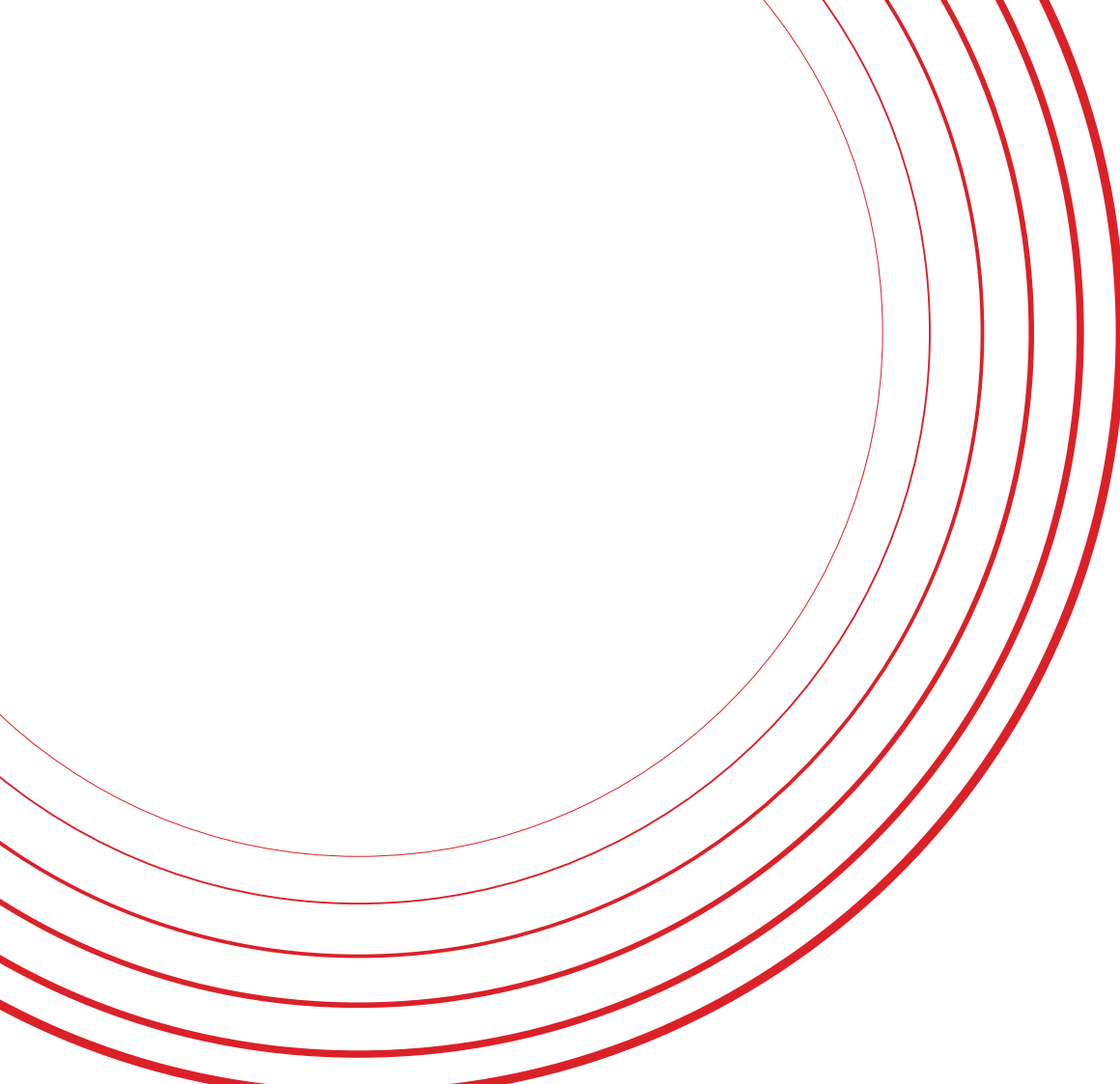
発行者 日本大学FD推進センター センター長 河相 安彦

〒102-8275 東京都千代田区九段南4-8-24

電話：03-5275-8314 FAX：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

所管部署：日本大学 本部 学務部学務課



Nihon University
Journal of Faculty Development
Vol. 11

