



●●●
日本大学FD推進センター
日本大学FD研究
第13号

日本大学FD研究 第13号

目 次

研究論文

- AI ツールを横断的に活用した手書きアイデアの概要分析
—アナログとデジタルの融合に基づく KJ 法のテキストマイニングに向けた第一歩—……………1
中村 文紀・高橋 亮輔・米田 哲也・佐藤 佑介・蓼沼 智行

- 日本大学日本語講座に参加した大学生ボランティアの特性
—大学生ボランティアへの効果的な支援を目指して—……………15
田川 恭識

- 球技種目およびフィットネス・トレーニング種目を教材とした
大学体育実技科目が受講生の社会的スキルに与える影響 ……………27
深田 喜八郎・金野 潤・大嶽 真人・小山 貴之・高橋 正則・長澤 純一・松本 恵・
水上 博司・吉田 明子・川井 良介

- 「自主創造の基礎」に始まる初年次教育が
薬学生のアイデンティティと目標設定に及ぼす影響……………37
竹安 智広・田中 佐知子・元吉 尚美・齋藤 弘明・丹羽 典朗・林 宏行・石毛 久美子

令和6年度 日本大学FD推進センター活動報告書……………51

『日本大学FD研究』投稿要項及び執筆要項……………93

研究論文

AIツールを横断的に活用した手書きアイデアの概要分析 —アナログとデジタルの融合に基づくKJ法のテキストマイニングに向けた第一歩—

中村 文紀^{*1)}, 高橋 亮輔¹⁾, 米田 哲也¹⁾, 佐藤 佑介²⁾, 蓼沼 智行³⁾

¹⁾ 日本大学理工学部, ²⁾ 日本大学商学部, ³⁾ 日本大学国際関係学部

Cross-Functional AI Analysis of Handwritten Idea Summaries from Affinity Diagram: First Step for a Text Mining Approach Based on the Integration of Analog and Digital

Fuminori NAKAMURA¹⁾, Ryosuke TAKAHASHI¹⁾, Tetsuya YONEDA¹⁾, Yusuke SATO²⁾, Tomoyuki TADENUMA³⁾

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

³⁾ College of International Relations, Nihon University

The rapid advancement of AI necessitates its effective utilization in higher education. This study proposes a practical model that integrates the well-documented cognitive advantages of handwriting (e.g., memory retention and deep thinking) with the digital environment's superior capabilities for immediate data analysis. The primary objective is to quantitatively extract an overview of analog thought processes as educational data, enabling instructors to provide rapid and comprehensive feedback.

Specifically, we analyze handwritten sticky notes created by students during a “Nihon University World Café” (or N-MIX) session—a component of a university-wide freshman course—where discussions followed the KJ Method (Affinity Diagram) format. We validate a model that horizontally integrates multiple AI tools within the Google Workspace for Education (GWS) environment. The workflow uses Gemini for efficient image-to-text recognition and data structuring, and subsequently employs NotebookLM for comprehensive text analysis and visualization, including category ratio checks, mind maps, and sentiment analysis (positiveness-negativeness).

The results demonstrate the method's effectiveness in transforming qualitative analog output into quantitative data. The analysis revealed students' strong focus on “learning” and “freedom,” and importantly, allowed for the identification of potential concerns, such as anxiety regarding “human relationships.” This approach realizes a true fusion of analog and digital benefits by making student thinking immediately accessible as instructional data.

キーワード： AI ツール, アナログとデジタル, KJ 法, 可視化, テキストマイニング

Keywords:

AI tools, Analog and Digital, Affinity Diagram, Visualization, Text Mining

1 はじめに

AIの進展が目覚ましい中、大学の授業という文脈での利活用についても、さまざまな実践例があがってきている。文部科学省「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」や理工系の基礎教育・専

*E-mail: nakamura.fuminori@nihon-u.ac.jp

投稿：2025年11月5日

受理：2025年12月3日

門教育に係る授業実践はもちろんのこと、学生のリテラシーの涵養や AI 利活用ルールに関する検討（軀 2023, 岩崎 2025）、より具体的な事例としてはライティング系授業における論考（福山ら, 2025）が多く、中でも近藤ら（2025）、齋藤（2025）、柳瀬（2025）と英語科目に関する検討が直近では特に多くなされている。すなわち、AI が無視できない存在となっている今、大学教員にとって、従前の教育スタイルを完全に変えないまでも、どのように「共存」していくのかというのは本稿執筆時点（2025 年 10 月）において大きな課題となっているのは間違いない。

COVID-19 を経て、授業の手法も大いに変わった。オンライン授業を余儀なくされた経験を踏まえ、大学 ICT 推進協議会 ICT 利活用調査部会（2022）に記される 2020 年度調査からもうかがえるように、これまで黒板主体であった授業をスライド主体に変えた教員も多かろう。学生にあっても、紙媒体でのノートテイクからタブレット等での記録を行う学生が大いに増加した。また、大学 ICT 推進協議会 ICT 利活用調査部会（2025）によれば、コロナ禍前である 2017 年度の私立大学での LMS（学修管理システム）利用科目割合は 31.3%であったが、2023 年度には 76.2%となっており、授業内外の提出課題については、手書きからオンラインに変更した教員も多いと推察される。日本大学（以下、本学）においても、令和 6 年度より全学 LMS を導入したが、これは単に各授業内での利便性向上だけでなく、オンラインのサービスを軸にすることで学びに関するデータの集積が可能となり、ラーニング・アナリティクスが実現できる。LMS に限定したことはないが、即時性をもってデータを分析し、また円滑なフィードバックが可能であるというのはデジタル環境の何よりの利点であろう。

こうしたデジタル環境の活用が進む一方で、記憶の定着や認知機能の活性化といった観点から、学修・学習における手書きの必要性も強く感じられている。Mueller ら（2014）は、ノートパソコンと紙でのノートテイクを比較し、ノートパソコン使用者は概念的な問いについてスコアが低く、タイプする情報量が多いものの無意識に写すことで本質的な理解が及んでいないと論じている。また、紙のノートとタブレット端末、スマートフォンにおける記憶の想起について比較した Umejima ら（2021）は、紙でのノートテイクが高次の脳機能に影響を与え、豊かな情報の獲得を促進することを、fMRI（機能的磁気共鳴画像法）という MRI を用いた脳活動の分析データを踏まえて論じている。

すなわち、デジタルにはデジタルの、アナログにはアナログの、それぞれ長所があるということになるが、これらを融合して教育に活かすことができないかというのが本稿の目的である。特に、多くの学生が手書きした意見やアイデアを、教員が網羅的かつ定量的に把握し、速やかにフィードバックや分析に繋げることができれば、デジタルとアナログ双方の利点を享受することができるのではなかろうか。そこで本稿では、小野（2022）のように有償の OCR ソフトウェアを導入するのではなく、多くの教育機関で導入されている Google 系 AI ツールの横断的な連携によってこの課題を克服し、アナログな思考過程をデジタルな教育データとして活用する一つのフローを実例に基づいて提示することとする。その際、立脚点を、テキストマイニングによる精緻かつ定量的な分析の前段階としての概要把握とし、教員にとっての簡便な AI 利活用、そして学生のアイデアに関する即時性をもった概要の理解とする。ただし、現行の AI の限界点の確認も必要であることから、学生から出されたアイデアは後述するように一定数に絞るとともに、出力されたデータの分析結果から学生の発想の在り様を細部にわたって明らかにするよりも、学生の手書きアイデアを可視化するフローの開発・構築を主たる目的とした。

なお、本研究チームは、本学の教学上の DX に関する戦略策定と実施、データ分析を所管する委員会（教学 DX 戦略委員会）の構成員と全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎」を所管する委員会（学務委員会 全学共通初年次教育科目検討ワーキンググループ）の経験者から編成されている。ここでフローを構築することで、当該科目における学生の「正解のない回答」を教育に活かす一つのきっかけになると期待している。

2 研究条件

2.1 分析対象

全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎」の一環で行われている「日本大学ワールド・カフェ」（令和7年6月1日実施分；以下、N-MIX とする）において、学生が手書きで作成した付箋を分析対象とする。同年のN-MIX では、「大学ってどんなところ」をテーマとし、学生は6名1組を原則としてKJ法に準じた形式でブレインストーミングと議論を行った。思い思いにアイデアを付箋に書いて模造紙に貼付した後、グループで議論を行いながら付箋の移動によるグルーピング等に取り組んだ。

本稿では、理工学部会場の7教室で行われた午前107グループ、午後106グループの議論のうち、保管用として理工学部教務課がJPEG形式で撮影した計15枚（15グループ分；単純計算で90名）画像を対象とする。これらは各教室の担当教員が選んだベスト模造紙であり、本稿の趣旨とは直接的な関係は薄いですが、付箋の記述量やグルーピングといった議論の活発さを示す形跡、内容の斬新さ等に基づき、各教室の担当教員の合議で選ばれたものである。学生数の多かった1教室のみ、保管対象が2枚となっている。本来であればすべての模造紙を対象とすべきであるが、ここでは保管データが残存している画像を基に、前述の通りフローの開発・構築を目指すものである。

なお、各付箋には作成者の個人情報に記載されていないが、個人情報の紐づけの可能性を最大限回避するため、画像上やファイル名でグループが明記されないデータを同課に提供依頼していることを申し添える。

2.2 利用するシステムとフロー

利用するシステムとフローについては、図1の通りである。本学ではGoogle Workspace for Education（以下、GWS）を全学的に利用しており、本稿で扱う各デジタルツールは、GWSの基本環境下で利用できることを大前提としている。なお、個人のGoogleアカウントからも本稿と同じフローは実現できるが、

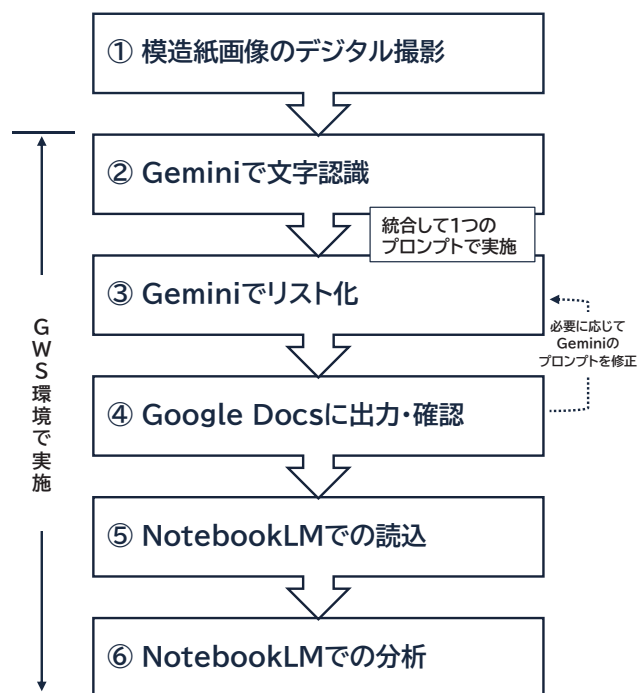


図1 本稿で提案するフロー

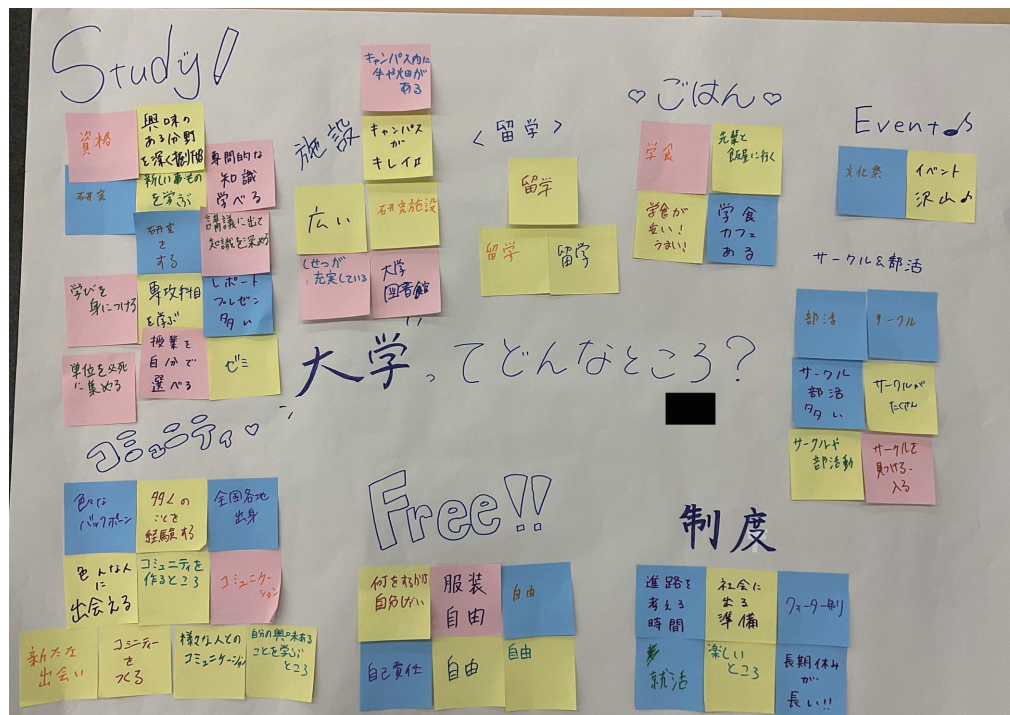


図2 模造紙の画像例

教育機関のGWS経由でGeminiを利用することでAIのモデルトレーニングを回避することが可能となることから、教育利用においては個人アカウントからの利用は推奨しない。GeminiのAIモデルについては、論文執筆時点では2.5 Flashと2.5 Proという2つが通常のGWS環境で実装されているが、Proについては高度な推論等が行える一方でトークン制限もあるため、ここでは高速で利用可能なFlashを用いる。

まず、図2のように手書きで構成された模造紙を俯瞰で撮影し、JPEG形式で保存する。この画像データをGWSのGeminiアプリケーションにアップロードし、プロンプトを入力して文字認識とリスト化までを行う。リスト化については、分析を別途行えるよう、念のためGoogle Sheets（和名：スプレッドシート）形式での出力としておくが、本稿で行う基本手順ではSheetsファイルを直接用いることはない。リスト化が完了した後、GeminiからGoogle Docs（和名：ドキュメント）形式で出力し、総じてデータに不自然な点がないかを確認する。不自然であればプロンプトを投入し直すこととする一方、論題に記すように概要の把握を前提としていることから、個別のエントリーの文字修正は行わない。このファイルをリサーチに特化したAIアシスタントであるNotebookLMに読み込ませ、分析を行うというのが全体のフローである。関数や集計に慣れている教員はSheetsファイルが作成された時点で分析が可能となるが、本稿では分析までの流れをAIの支援を受けることを前提として記すこととする。なお、本稿執筆時点において、NotebookLMはSheetsファイルの形式に対応していないことから、Geminiからの出力はDocs形式としている。

3 具体的な操作と出力結果

3. 1 Geminiによる文字認識とリスト化

3. 1. 1 アプリケーションの起動とAIモデルの選択

教育機関のGoogleアカウントでブラウザにログイン後、Geminiアプリケーションを起動する。本稿執筆

時点においては、アカウントアイコン左にあるランチャー（9点リーダー）からアプリケーションを起動することができるが、ウェブ検索で Gemini と検索してもリンクにたどり着くことは可能である。起動後、AI の AI モデル選択を行う。前述の通り、ここでは 2.5 Flash となっていることを確認する。

3. 1. 2 文字認識に向けた画像の追加

まず、ファイルをアップロードする。本稿執筆時点では、プロンプト入力画面の左下にある＋マークをクリックし、ファイルが Google Drive 上にある場合は「ドライブから追加」を選択し、ローカル環境にある場合は「ファイルをアップロード」を選択するかドラッグアンドドロップにより追加する。本稿では Google Drive を用いることとした。ファイルが適切に追加されると、プロンプト入力ウィンドウに画像のサムネイルが表示される。なお、本稿執筆時点においては一度に追加できるファイル数の上限は 10 となっていることから、これを超える場合には分割して作業を行い、最後に Gemini でデータ統合することとなる。本稿では 15 の画像ファイルを用いるため、Gemini の負荷を考慮して、5 ファイルずつ 3 回に分けて実施することとした。生成対象の詳細を設定する「ツール」については、本稿の目的として該当するものがないため、選択は行わない。

3. 1. 3 文字認識とリストの作成

本稿では、手順を簡素化するために、文字認識とリスト作成を一つのプロンプトで行うこととした。最初のプロセスは文字認識であるが、その際、付箋紙以外の文字等は対象外とすることを定義した。この適切性を判別するために、あえて付箋紙の色を出力させた。読み取りにあたっては、画像の左上から付箋の集合体を意識して行うこととし、各付箋紙の文字については、AI が解釈を加えて補正する可能性が高いことから、補正の加わらない生データ（判読不明なものや意味の通じないもの、誤記や誤字脱字等をそのまま出力したもの）と AI 補正後のデータとを並置する形とし、補正が施された場合にはそれが明確に分かるように判定欄を設けた。補正データについては、付箋紙の配置を基に（必要に応じて模造紙上に記されたグループタイトルを参照することを許可し）、近接するキーワードに対して想定される見出しをつけることとした。ただし、どのグループにも属さないものは「独立」と示すようにした。最後に、指定内容以外での指摘事項等があれば備考欄に示すこととし、これらを Google Sheets 形式で出力するように指示をした。実際のプロンプトは以下の通りである。

次の画像は「大学ってどんどころ？」というテーマについて、KJ 法に基づいて大学生がアイデア出しを行ったものです。各アイデアは付箋紙に書かれています。学生の記述を分析するために、ファイル名順にこの付箋紙の手書き文字を 1 枚ずつ丁寧に文字データに変換してください。

付箋紙は、意図をもってグルーピングされていますので、その集合体を意識しつつ、できるだけ左上から読み取ってください。なお、グルーピング作業や見栄えをよくするために追加された模造紙上の文字や絵（白い背景）は無視してください。

その後、ファイル名順にリスト化してください。出力するリストはスプレッドシート形式とし、左から（1）整理番号、（2）ファイル名、（3）付箋紙の色、（4）付箋紙の手書きアイデア生データ、（5）判定、（6）アイデア補正、（7）想定される見出し、（8）備考としてください。

以下、リスト化の補足です。

（1）整理番号

上から順に付番してください。

（2）ファイル名

入力されたファイル名をそのまま使用してください。

(3) 付箋紙の色

付箋紙の色を記載してください。

(4) 付箋紙の手書きアイデア生データ

意味を深く考えずに、そのまま文字をデータにしてください。(4)で認識した文字について、判読が難しいケース、文字が不鮮明ないし不明瞭なケース、誤記と考えられるケース等は、言い換えを行わずそのまま出力するとともに、(5)の判定欄にアスタリスク(*)を付けてください。

(5) 判定

(4)で問題がある場合はアスタリスク(*)を付けてください。

(6) アイデア補正

学生の記述を、LLMが分かりやすく補正してください。補正が必要ない場合は、(4)の文字をそのまま記してください。ただし、補正後のデータに不安や疑念がある場合には(8)に理由を入力してください。

(7) 想定される見出し

周辺の付箋から想定されるグループの見出しを記載してください。模造紙上の文字を参考にしても構いませんが、グループに属しないと判断される場合は「独立」としてください。

(8) 備考

この他に指摘事項等があれば記してください。

〈重要事項〉

- *まったく同一内容の付箋であっても、まとめずに1枚を1エントリーとしてください。
- *1つの付箋内の文字は、二行になっている場合でもエントリーを分割しないでください。
- *時間はかかってもいいので、丁寧に作業をお願いします。
- *応答は提供された画像(データ)に基づいてのみ行われます。
- *LLMとしての判断・推測を明確に求められた(6)、(7)、(8)の項目以外は、可能な限り生の情報を維持してください。

3つのリストを1つのファイルとして統合してください

- ◆ 承知いたしました。これまでに作成した3つのリストを統合し、整理番号順に並べ替えた単一のスプレッドシート形式のリストとして出力します。

「大学ってどんなところ？」KJ法アイデア出し統合リスト

整理 番号	ファイル名	付 箋 紙 の 色	付箋紙の手書 きアイデア生 データ	判 定	アイデア補正	想定 され る見 出し	備考
1	R7WC_01.jpg	青	インターン		インターン	卒業 後の 進路/ 就職	

図3 統合プロンプトと出力(抜粋)

このプロンプトで最初の5ファイルをリスト化したのち、残りのファイルについても「次のファイルについても同様をお願いします」とのプロンプトをもって処理を行った。3回の処理の平均値は1分20秒であった。この時点では3つのファイルが存在していることから、図3で示すように「3つのリストを1つのファイルとして統合してください」と指示を出し、統合を行った結果、計962項目が抽出された。この結果について、「共有とエクスポート」アイコンをクリックし、「Google ドキュメントにエクスポートする」を選択して Google Docs に出力を行った。

なお、文字認識の精度について、図2の模造紙から個別の確認を行った結果、学生の記述に完全一致ないし方向性に相違がないものが78.7%となった。不正確なものについては、多くが目視でも判読が難しいもの、斜線等による書き直し、他の付箋と重なっているものであった。別のグループのファイルで同様の確認を行ったところ、85.7%であったことから、学生の書き方や付箋の配置等の影響は受けるものの概ね8割程度の精度があることから、全体のおおまかな傾向を読み取る上では問題がないと判断する。

3. 2 NotebookLM を用いた分析

続いて、NotebookLM での分析のフローを示す。まず、NotebookLM を起動したのち、「ソースを追加」画面において「Google ドライブ」を選択して、先ほどの Google Docs ファイルを選択する。左段の「ソース」に対象ファイルが読み込まれると、中段の「チャット」欄の中央に AI が生成したソースの概要が提示され、準備は完了となる。

3. 2. 1 サマリーの生成

全体のサマリーについては、右段の「Studio」にある「レポート」機能から生成することができ、エグゼクティブサマリーにつづいて詳細な分析が記される。生成された Docs ファイルのエグゼクティブサマリーを図4に示す。

大学のイメージに関するKJ法分析：ブリーフィング

エグゼクティブサマリー

本資料は、「大学ってどんなところ？」という問いに対するアイデア出しをKJ法で集約したデータ（962件）を分析し、その主要なテーマと洞察をまとめたものである。分析の結果、大学は主に7つの側面から多角的に認識されていることが明らかになった。

1. **学業と学習**: 専門分野の探求（「好きなことを学ぶ」「興味を極める」）というポジティブな側面と、大量の課題（「レポート課題 多い」「必修たくさん」）や単位取得のプレッシャーという負担の側面が共存している。
2. **人間関係と多様性**: 多様な背景を持つ人々（「出身地が違う人」「留学生」）との出会いが、友人関係や人脈形成（「友達ができる」「コミュニティを広げる」）の重要な機会として捉えられている。
3. **自由と自己責任**: 大学生活は「自由」（「服装自由」「授業選択自由」）の象徴である一方、その自由には「自己責任」と「自立」が不可欠であるという認識が強く示されている。
4. **経済活動と生活**: 「学費」「お金が無い」といった経済的負担と、それを補うための「バイト」が学生生活の重要な要素となっている。また、「一人暮らし」や「寮生活」も大学のイメージを形成している。
5. **卒業後の進路とキャリア**: 大学は「就職の準備になる」と認識され、「就活」「インターン」「資格取得」が主要な関心事である。卒業生の活躍（「OB OG」「卒業生が社長に」）も大学の価値として意識されている。
6. **課外活動とイベント**: 「サークル」や「部活動」は人間関係構築と楽しみの中心であり、「学祭」や「新歓」といったイベントも大学生活の彩りとして強くイメージされている。
7. **物理的環境と施設**: キャンパスの物理的な特徴（「建物がデカイ」「広い」）や、「学食」「図書館」といった施設の質と利便性が、大学の印象を大きく左右している。

総じて、大学は学問の場であると同時に、社会に出るための準備期間、多様な人々との交流を通じて自己を成長させる場、そして自由と責任を学ぶ場として、複合的かつ多層的に捉えられている。

図4 エグゼクティブサマリー出力

3. 2. 2 カテゴリー比率の確認

出力リストの(7)として、補正したアイデアに基づいて見出しを作成している。この見出しについて、より区別が明確となるように結果を再整理した上で、そのカテゴリー別の付箋の数と割合を確認することで、全体の傾向を把握することができる。中段の「チャット」では、プロンプトを投入することにより、対話型での分析が可能となることから、「『想定される見出し』を区別が明確になるように再整理した上で、付箋紙の総数に対して各カテゴリーの比率を算出してください」というプロンプトを投入し、その結果をグラフ化して図5として示す。

3. 2. 3 マインドマップの生成

キーワードによる全体像の把握においては、図6に示す「マインドマップ」も有効である。一般的には思考のプロセスの整理に用いられ、多段階で可視化されることが特徴であるが、こうした多数の学生が協働で行うブレインストーミングにおいては、学生全体を分母とした発想の検討が可能となる。NotebookLMにおいては、右段にある「Studio」にある「マインドマップ」アイコンをクリックすることで、AIによる生成が行われる。

3. 2. 4 頻出語の検討

全体像を確認した後は、個々の語句に関する検討が必要となる。ここでも「チャット」を用いる。

頻出語については、概念に基づいて理解を行うためには名詞の確認が必要となる。また、あわせて、学生の感情の動きに根ざした理解を行う上では形容詞・副詞を見ておく必要がある。ここでは「アイデア補正」の列に記されている語句を前提とし、前者については「アイデア補正の列を前提として、頻度の高い語句を名詞に絞って10位まで挙げてリスト化してください」、後者については「アイデア補正の列を前提として、頻度の高い語句を形容詞・副詞に絞って10位まで挙げてリスト化してください」とプロンプトを作成した。結果は表1、表2の通りとなった。

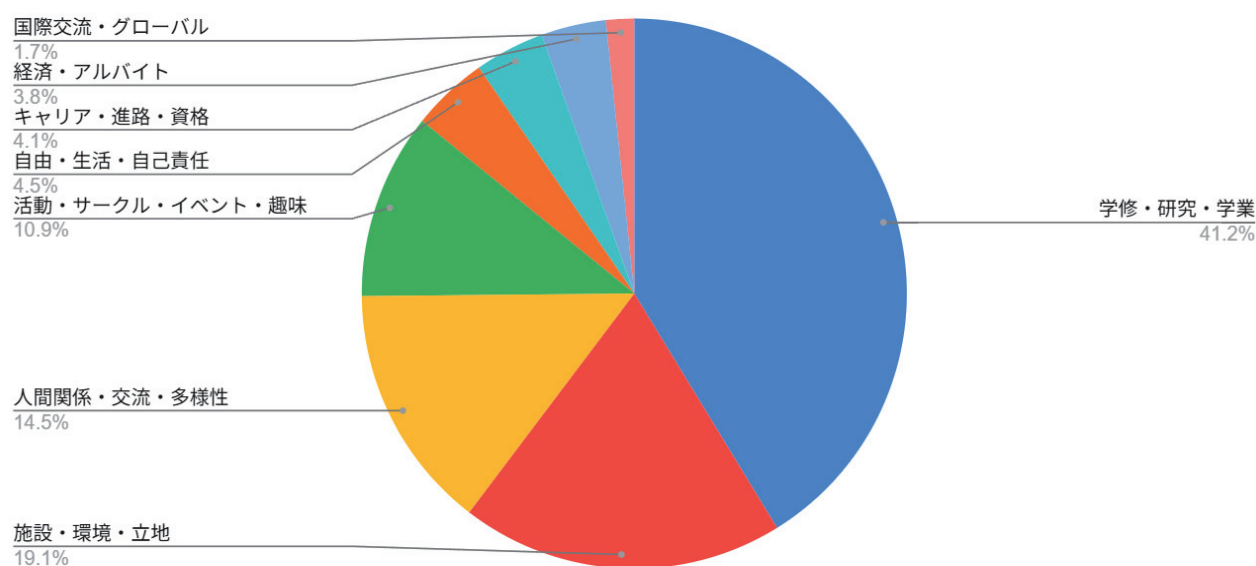


図5 カテゴリーの割合

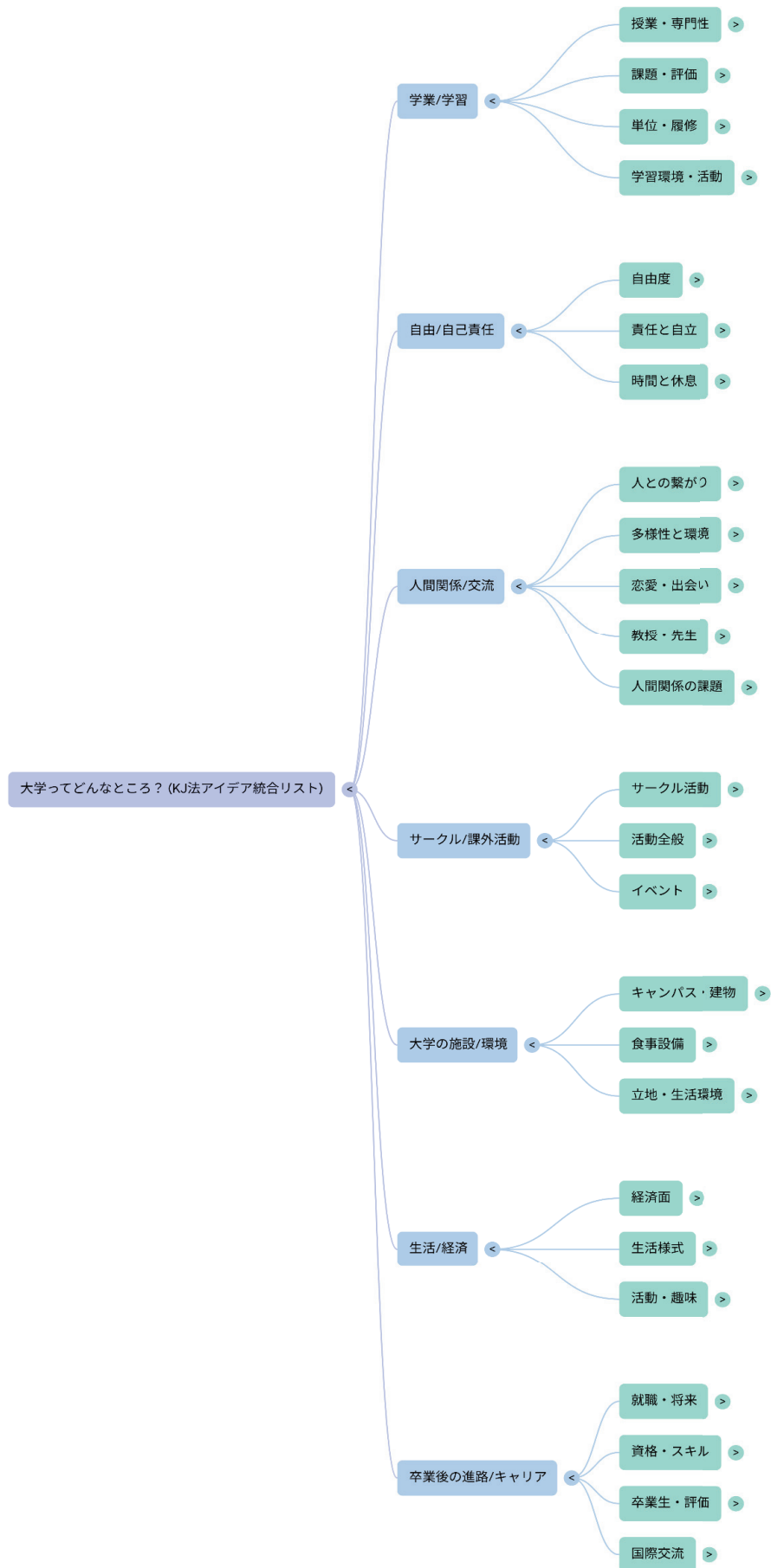


図6 マインドマップ出力(抜粋)

表1 頻出名詞

順位	語句	頻度
1	サークル	24
2	自由	18
3	教授	17
4	課題	15
4	単位	15
6	授業	14
6	バイト	14
8	学食	13
8	レポート	13
10	資格	12
10	講義	12

表2 頻出形容詞・副詞

順位	語句	頻度
1	たくさん*	35
2	自由な	26
3	長い	14
4	楽しい	11
5	難しい	9
5	広い	9
5	すごい*	9
5	きれいな*	9
9	安い	8
9	美味しい*	8

*微妙に異なる語や異表記を含む

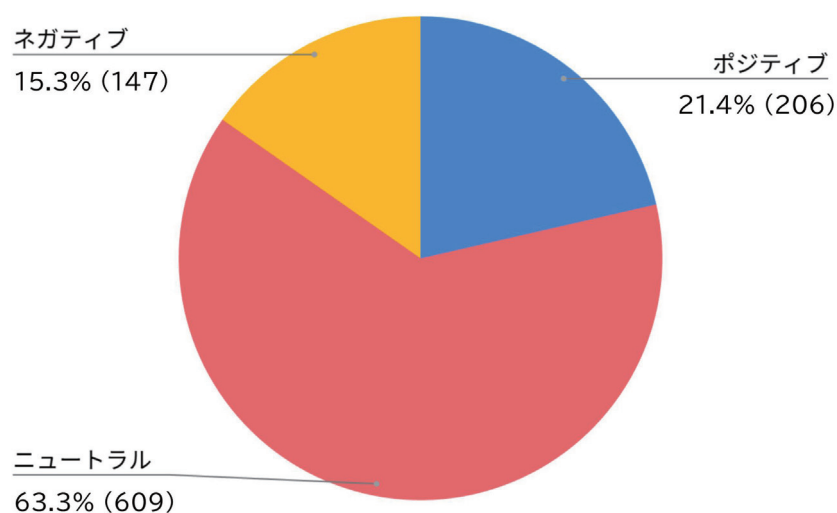


図7 ポジティブ vs. ネガティブ

3. 2. 5 ポジネガ分析

前項の形容詞・副詞とも近いが、学生の発想に関するテキストの分析としては、ポジティブーネガティブの状況を把握する意味は大きい。そこで、中段の「チャット」に「アイデア補正の列を前提として、各付箋紙の内容をポジティブ、ネガティブ、ニュートラルの3つに分類し、それぞれの件数をリストアップしてください」というプロンプトを投入した。結果を図7に示す。括弧内の数字は実数である。

4 出力結果に基づく全体像の考察

ここでは、サマリーについては割愛し、個別に出力された残り4項目を踏まえて、「大学ってどんなところ」について学生がどのように考えているか、その全体像について考察する。

まず図5に示されたカテゴリーの比率において、学びに関する付箋が最も多く、全体の4割強を占めている。表1の頻出名詞においても上位10件中6件が授業に直接関係するものとなっており、大学が「学びの

場である」という点が、学生には強く意識されていることが明らかとなった。

表1を起点とすると、名詞として付箋中で最も多く記されたのは「サークル」であることが分かった。図5では「活動・サークル・イベント・趣味」といったいわゆる正課外活動のカテゴリーとなり、全体においては1割程度に留まっているが、学生生活の醍醐味の一つとして多く直接的に言及されたものとする。なお、マインドマップで1階層目の「サークル／課外活動」を掘り下げ、「サークル活動」について確認したものが図8となる。学生が意識的に区別を行っていないこともあり、いわゆる学部のサークル活動だけではなく競技部や本部所属学生団体等も包括されているが、種類の豊富さや楽しさ、娯楽活動とのマッチング、イベントに関する記述が多いことが明らかになっただけでなく、スポーツが盛んであるというイメージを競技者以外の学生たちからも多く言及されたことが推察される。

表1と表2に共通する語として注目すべきは「自由」あるいは「自由な」ということばであろう。高等学校までと異なり、授業の選択や服装、自分の意思に重きを置いて行動できるといったポジティブな視点から自由度の高さに触れていることが分かるが、その裏表の関係にある「責任」あるいは「自立」もあわせて感じられていることが図6のマインドマップからも見て取れる。

ポジネガ分析については、ニュートラルな記述が最も多いと判断され、学生にとって身近な大学の「機能」や「構成要素」といった感情や評価を伴わない事実について列記している傾向が強いことが明らかとなった。ニュートラルを除いたポジティブとネガティブの比率は約6:4となっている。NotebookLMの今回の分類基準としては「肯定的、期待、満足、喜び、充実、魅力を表す表現」をポジティブに分類しており、入学2ヶ月後ということもあり、今後の学生生活に対する期待感が強めにあらわれているものと推察する。一方で、「否定的、不安、不満、困難、苦勞、欠乏を表す表現」と定義されるネガティブな記述については、学生が多様化する昨今においては特に注意深く検討する必要がある。再度「チャット」を用いてポジネガの要素を大別したところ、ポジティブでは「学修の充実と興味の探求」「『自由』の享受と自立」「課外活動と多様な人間関係」「施設・環境の質と利便性」の4カテゴリーが示され、ネガティブでは「学業上の負担や困難」「環境・人間関係の不安や不満」「経済的な負担や不足」に3カテゴリーが示された。さらにチャットを用いてネガティブについて深掘すると、3カテゴリーの比率はそれぞれ55.1%、33.3%、11.6%であるとの回答が

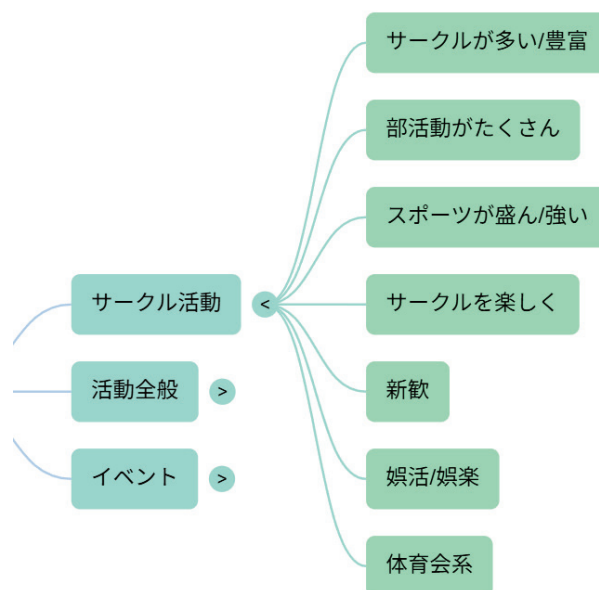


図8 サークル活動のイメージ

示され、例えば「人間関係」に関する記述は、13件あることが明らかとなった。個別に確認すると「孤独」「知り合いが少ない」あるいは「人生がモノトーン」といった付箋が見られたが、962件に対してわずか1.4%という全体を一瞥した限りでは埋もれてしまう可能性のあるこうした学生のサインを、AIツールを活用することにより入学後の早い時点で適切に把握できることは、教学上非常に大きな意味をもつと考える。

以上の通り具体的な考察を行ったが、本稿で構築したフローに従って Gemini と NotebookLM を用いることで、付箋紙上の手書き文字をデータ化し、集計や全体像の把握に資する可視化を簡便に実現できることが示された。

5 おわりに

ここまで、N-MIX における KJ 法に基づく手書きのアイデアをデジタル化し、AI を用いながら教育データとしての分析を行うという Google 系の AI を横断的に活用した一連のフローについて、執筆時点の技術を基にした手法の開発と実例を通した可視化と簡易分析の結果について提示した。研究チームの関心から N-MIX を対象としているが、手法としては汎用性が高く、他の教育活動においても適用可能である。従前は、手書きのアイデアに基づいてデータの収集・分析を行う場合には、まずは手入力に依存する以外に方策がなかった。筆者は試行として模造紙1枚をタイプしてみたが、ディスプレイを左右2枚用いている環境下でも、付箋紙1枚当たり平均3秒強かかった。付箋紙962枚分（模造紙15枚分）を入力するとなると、単純計算でも最低50分は要する。これを本稿のフローによれば、前述の通り模造紙5枚分で1分20秒程度となり、ファイル統合のプロセスを考慮しても付箋紙962枚分（模造紙15枚分）を5分程度でリスト化することができる。その意味でも、教員の手軽な AI 利活用、そして即時性のある全体把握という前提、また Gemini の文字認識の結果を加工せずに利用して分析を行うことで学生の発想を概観するという目的は達成できたと考える。

しかしながら、既述のとおり、文字認識の精度は8割程度であることから、厳密かつ精緻な分析までは至らないため、詳細なテキストマイニングを前提とするためには改善が必要である。手近なところでは、KJ 法におけるレギュレーションづくりである。文字を丁寧に書くことはもちろん、付箋が重ならないこと、また付箋の向きがある程度揃っていること文字認識では重要である。さらに、模造紙上の記述と付箋の記述の区別がつきにくい箇所があったと推察されることから、ペンの色を最低限指定することで、認識の精度は上がると推察する。付箋にフレームを付けることも、おそらく有益であろう。AI 自体の認識精度の改善にも期待するところではあるが、授業を行う側の工夫だけでも大幅な改善は見込まれる。また、本稿では汎用性の高い Gemini を用いたが、Gemini では結果が読み取りの回次によって異なることもあるため、同じ Google 環境のフルマネージド AI 開発プラットフォームである VertexAI を用いてデータセット作成の最適化ロジックを実装することも検討に値する。

本稿で行った授業内のアイデアにとどまらず、教学データは、収集や可視化を行うことがゴールではなく、実際の教育活動につなげていくことが不可欠である。また、学生の主観に依拠する今回のデータは一つの重要な示唆ではあるが、アンケート調査の結果や客観データ（全学実施のアセスメントテスト GPS-Academic の客観評価部分や GPA、修得単位数など）、また LMS から取得することが可能な学修に関するデータ等も踏まえながら、多角的に検討することで、より学生の在り様や実像に迫ることができよう。ツールやデータを組み合わせながら、その結果を教学組織や教員がていねいに受止め、また相応しく対応しながら、学生一人ひとりを相応しく育てることが、真のアナログとデジタルの融合であると考ええる。

本稿の大前提となる模造紙データについて、加工を施して提供して下さった理工学部船橋校舎教務課の関大介主任のお力添えに、ここに記して感謝を申し上げる。

[illegible]

研究論文

日本大学日本語講座に参加した大学生ボランティアの特性 —大学生ボランティアへの効果的な支援を目指して—

田川 恭識*

日本大学日本語講座

Characteristics of University Student Volunteers Participating in the Nihon University Japanese Language Program: Toward Effective Support for University Student Volunteers

Yukinori TAGAWA

Japanese Language Program, Nihon University

Abstract: The Japanese Language Program (JLP) at Nihon University offers a distinctive intercultural learning environment in which domestic students support international students' Japanese language learning while engaging in collaborative activities. While some volunteers appeared confident and socially outgoing, others participated despite initial hesitation or psychological barriers. As the volunteers vary widely in their interpersonal styles and approaches to collaboration, understanding their personality traits and competencies is essential for providing effective support and fostering their growth.

Using the Big Five personality framework and a questionnaire on the Basic Competencies for Working Persons, data were collected to identify patterns in volunteers' traits and competencies. A cluster analysis revealed three distinct groups: one group with consistently high scores across all competencies, especially in communication and problem-solving, and two groups with lower scores. Although the latter two groups exhibited similar behavioral tendencies, their underlying personality traits differed, suggesting different psychological factors influencing their engagement.

These results highlight the diversity among JLP volunteers and underscore the importance of support strategies tailored to their individual characteristics, enabling each student to participate meaningfully and achieve personal growth through the experience.

キーワード：日本語講座, 性格特性, 社会人基礎力

Keywords:

Japanese Language Program, Personality Traits, Basic Competencies for Working Persons

1 はじめに

1. 1 日本大学日本語講座について

日本大学日本語講座（以下、JLP）では、大学間交換留学協定および学部間交換留学協定によって来日した留学生に対し、日本語教育を行っている。JLPは3学期制で1学期は約2カ月半と短い。しかし授業は毎日あり、インテンシブなプログラムとなっている。JLPの日本語科目には、月曜から金曜の1～2限に連続

*E-mail: tagawa.yukinori@nihon-u.ac.jp

投稿：2025年6月10日

受理：2025年6月20日

して開講されている総合型の日本語科目（以下、総合クラス）と、火曜日と木曜日の午後を開講されている選択科目（以下、選択クラス）がある。総合クラスはレベル別で、日本語未習者および初級前半の学習者を対象とした A クラスから、上級レベルの学習者を対象とした E クラスまで、計 5 クラスある。選択クラスは火曜日の午後 3 ～ 4 限連続の科目（「異文化体験」、「クリエイション」、「探究」）、木曜日に 3 限のみの科目（「自律学習 I ・ II」、「コミュニケーション」）が開講されている。選択クラスの 6 科目のうち、半分はどのレベルの学習者も履修することができる。このように多様なクラスが開設されていること、また少人数のクラスが多く、教師側からのフォローが手厚いということが JLP の特徴である（田川と中村, 2018）。加えて、日本大学の学生が留学生支援のため、日本語の授業や JLP の諸活動に参加することも大きな特徴と言える（以下、本研究では JLP に参加し、活動する日本大学の学生のことを、「ボランティア」または「学生ボランティア」と呼ぶ）。学期にもよるが、総合クラスでは週 2 回、2 時限目にボランティアが参加する「ボランティアセッション」がある（2025 年度第 1 学期時点）。また、選択クラスには毎回ボランティアが参加して授業が行われる。授業の中でのボランティアの役割はクラスによって異なり、会話練習のパートナー、作文執筆の支援、プロジェクトワークへの参加など多岐に渡る。

ボランティアは授業の外でも留学生と交流を行っており、留学生の日本語力の向上はもとより、文化理解にも大きな助けとなっている。JLP では学期末に留学生を対象とした授業評価アンケートを行っているが、その中で「このプログラムを受講してよかったか」、「このプログラムを他の学生に勧めたいか」という質問に対する回答（2023 年度第 3 学期）は、「非常にそう思う」から「全然そう思わない」までの 4 段階評価で、全回答者（10 名）の評価が 4 であり、参考値ではあるが、高い評価を得ている。プログラムに対する自由記述では、ボランティアとの交流、ボランティアによる支援について言及している留学生が多く、JLP への高い評価にはボランティアの存在が大きく影響していると考えられる。

1. 2 JLP のボランティア

JLP のボランティアには日本大学の学生であれば誰でも参加可能であり、さまざまな学部、研究科の学生が活動している。JLP は、2018 年に市ヶ谷の日本大学本部の施設から、千代田区神田三崎町にある法学部に移転した。JLP は法学部内にあるため、法学部所属のボランティアが多いが、中には遠方の学部から通ってくるボランティアも少なくない（表 1）。ボランティアは無報酬であり、交通費も支給されない。また学部、学科による単位認定といったものもない。このような状況の中で、1 学期で活動を終えるボランティアもいるが、複数学期、また数年に渡って活動を続けているボランティアも多い。

先に留学生による授業評価アンケートに触れたが、JLP ではボランティアにも同様のアンケートを実施している。その中で、「ボランティアとして授業に参加することは、自分にとって意義があった」という項目に、「非常にそう思う」から「全然そう思わない」までの 4 段階で回答してもらったところ、平均値が 3.84（2023 年度第 3 学期、回答者数 33 名）、また「ボランティアとして活動したことは、自分の成長のためにプラスになった」への回答については平均値が 3.81（同）と、高い評価が得られた。JLP は本来、交換留学生を対象とした日本語教育プログラムであるが、日本大学の学生ボランティアにとっても、多文化との交流を通して成長する場となっていることがうかがえる。JLP としても学期中に Exchange café と呼ばれる交流会や、Language Exchange Partner 制度といった言語交換による相互学習制度を設けるなど（田川, 2025）、留学生とボランティアが授業外でも交流できるよう制度設計に努めている。JLP での交流を通して生まれた留学生とボランティアとのつながりは一時的ではなく、卒業しても関係が続いていることが多い。ボランティア同士の関係も同様であり、ボランティアとして活動していた学生たちが、社会に出てからも交流を続けている。

以上のように、JLP での活動は多くのボランティアにとって有意義であり、活動から得られた経験はかけ

表1 2023年度在籍ボランティアの所属学部と学科

学部・学科	M1	U1	U2	U3	U4	合計
危機管理学部	0	0	0	2	0	2
経済学部	0	3	3	7	6	19
芸術学研究科	1	0	0	0	0	1
芸術学部	0	2	1	3	2	8
商学部	0	0	2	0	0	2
通信教育部文理学部	0	1	0	0	0	1
文理学部	0	1	2	1	0	4
法学部	0	7	8	13	1	29
理工学研究科	1	0	0	0	0	1
理工学部	0	0	2	1	1	4
合計	2	14	18	27	10	71

U=学部, M=大学院

がえのないものになっている。しかしながら、活動を通して充実感を感じているボランティアが存在する一方、心理的な不安や葛藤を抱えている者も少なくない。実際に学期末の授業評価アンケートには、活動中に内面的な問題を抱えていたことがうかがえる記述も見られる。不安や葛藤の背景には、自身の外国語運用能力に対する自信の無さ、「留学生に正しい日本語を教えなければならない」といった過度な責任感、また対人コミュニケーションそのものに対する苦手意識など、様々な要因が存在していると考えられる。JLPではこれまでボランティアの不安を軽減するため、事前ワークショップの開催やボランティア同士のつながり作りなど、さまざまな支援を行ってきた。しかしながら、これらはボランティア全体を対象とした支援であり、個々の特性まで考慮したものではなかった。

大学生が学生生活で感じる不安についての先行研究では、不安や葛藤の感じ方には個人差があり、性格特性が大きく関係していることが報告されている（田中と菅，2007）。以上を踏まえると、ボランティアに対してより効果的な支援を行うためには、ボランティアの特性に配慮することが望ましいと考えられる。そこで本研究では、ボランティアの性格特性と社会的場面における行動的側面に焦点を当て、その特性を把握することを試みる。調査対象者は2023年度に日本語講座で活動した学生ボランティアで、質問紙法により調査を行い、得られたデータに対して統計的分析を行う。具体的には、パーソナリティ研究において広く用いられているビッグファイブ理論に基づきボランティアの性格特性を明らかにし、クラスター分析によってタイプ分類を行う。続いて、社会生活を営む上で重要とされる「社会人基礎力」を測定し、性格特性との関連について検討する。最後に調査結果を総合し、JLPのボランティアに対する有効な支援方法について検討を行う。

2 性格特性に関する調査

2.1 ビッグファイブ理論

人の性格に対する関心は古代から現代まで絶えることはなく、心理学においては「パーソナリティ」とし

て体系的に研究されてきた。パーソナリティ研究には、性格をいくつかのタイプに分類する「類型論」と、性格を複数の因子からなる連続的な特性として捉える「特性論」とがある（谷，2021）。このうち、特性論の中でも代表的な理論として知られているのが「ビッグファイブ理論」である。ビッグファイブ理論は、自然言語に現れる性格記述語を統計的に分析し、性格特性を「外向性」「協調性」「誠実性」「神経症傾向」「開放性」の5つの因子に基づいて記述・把握するモデルである（Goldberg, 1981）。Costa and McCrae (1992)はこの枠組みを理論的に発展させ、性格を、生得的な「基本的傾向」と、経験や環境とのかかわりによって形成される「特徴的適応」からなる二面構造として捉える理論モデルを提唱した。この理論的精緻化により、ビッグファイブ理論は性格研究における標準的なモデルとして広く受け入れられるようになった。

ビッグファイブの構成因子である「外向性」は、活発さや社交性、対人関係における積極性と関連する。「協調性」は、他者への共感や配慮、利他性、協力的態度などに関連し、良好な人間関係を重視する傾向を示す。「誠実性」は、計画性や自己統制、責任感、粘り強さなど、目標達成に向けた努力的態度と関連する。「神経症傾向」は、情緒の不安定さ、否定的感情の生起のしやすさ、ストレスへの脆弱性を示す特性であり、主観的幸福感との負の関連が報告されている（Soto, 2015）。「開放性」は、新しい経験に対する関心や好奇心、想像力の豊かさ、芸術的・知的な感受性との関連が示唆されている。

ビッグファイブ理論は、測定の実現性と予測力の高さから、標準的なモデルとして広く用いられている。一方で、その多次元的な構造ゆえに、他の心理的指標や社会的特性との関係を明確に捉えることが難しいという指摘もある（小塩，2010）。こうした課題に対し、ビッグファイブの得点パターンに基づいてクラスター分析を行い、性格特性を典型的に把握しようとする研究も行われている。中でも Asendorpf *et al.* (2001) は、クラスター分析により、Resilients（神経症傾向が低く、他の特性が高い者）、Overcontrollers（神経症傾向が高く、他の特性が低い者）、Undercontrollers（外向性が高く、協調性が低い者）という3つのパーソナリティ類型（Personality Prototypes：PPs）を提唱している。また嘉瀬ら（2017）は、日本人大学生を対象とした研究において、外向性が低く協調性が高い Not Identifiables という新たな類型の存在を報告している。

本研究においてもこれらの知見を参考に、性格の傾向やタイプを明らかにすることを目的として、性格特性の測定およびクラスター分析を行った。これにより、ボランティアの性格特性をより統合的に把握することが可能となると考えた。

2. 2 性格特性調査

2023年度、JLPに参加した学生ボランティアを対象に、性格特性に関する調査を実施した。性格特性の測定には、Gosling *et al.* (2003)によって開発された Ten Item Personality Inventory (TIPI) の日本語版である TIPI-J（小塩ら，2012）を使用した。TIPI は、ビッグファイブの各因子をそれぞれ2項目ずつ、計10項目で簡便に測定できる尺度である。調査は各学期の開始時に Google Forms を用いて実施し、延べ71名のボランティア登録者のうち63名から有効回答を得た。表2に、各因子の基本統計量を示す。統計解析には JASP (Jeffreys's Amazing Statistics Program, version 0.18.3.0) を使用した。分析の結果、5因子のうち最も平均値が高かったのは協調性であり、最も低かったのは誠実性であった。

続いて、これらの得点をもとに階層的クラスター分析（ウォード法・平方ユークリッド距離）を実施した。その結果、解釈可能性を踏まえ、3クラスター解が最適と判断された（図1）。各クラスターにおける5因子の標準化得点（平均値）を表3に示す。なお、以下で用いる「クラスター1」「クラスター2」「クラスター3」という呼称は、クラスター分析の結果得られた分類に対して便宜的に付したものであり、理論的に定義された性格類型やパーソナリティ・タイプを意味するものではない。

クラスター1のタイプ（男性8名、女性23名）は、外向性、協調性、誠実性、開放性がいずれも低く、

表2 ビッグファイブ各因子の基本統計量 (n = 63)

因子	平均値	標準偏差	最小値	最大値	信頼区間 平均	
					95%下限	95%上限
外向性	8.603	2.893	3	14	7.874	9.330
協調性	10.952	1.896	6	14	10.475	11.430
誠実性	7.730	2.477	3	13	7.106	8.350
神経症傾向	8.349	2.695	3	13	7.670	9.028
開放性	9.349	2.444	2	14	8.734	9.965

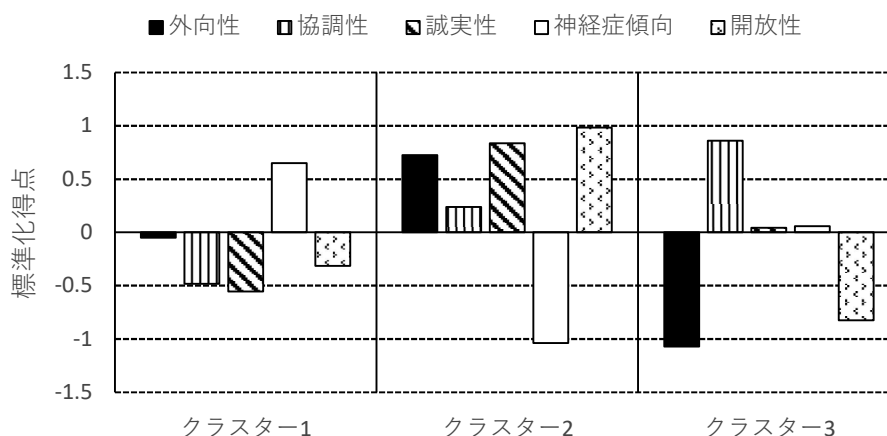


図1 クラスター別ビッグファイブ因子得点の比較

表3 性格特性に基づくクラスター別標準化得点 (平均値)

クラスター	外向性	協調性	誠実性	神経症傾向	開放性
クラスター1	-0.052	-0.485	-0.555	0.648	-0.314
クラスター2	0.725	0.236	0.836	-1.039	0.982
クラスター3	-1.072	0.860	0.042	0.056	-0.825

神経症傾向のみが高いという特性構成を示している。このことから、クラスター1のタイプに該当するボランティアは、感情が安定せず、対人関係や課題遂行に対して消極的な傾向を持つと考えられる。特に、協調性や開放性の低さは、他者との協働や新しい経験に対する不安やためらいとして表れる可能性がある。

クラスター2のタイプ（男性7名、女性13名）は、外向性、誠実性、開放性が高く、神経症傾向が顕著に低いことから、情緒的に安定しており、対人関係に前向きで、知的好奇心や自己統制力を備えていることがうかがえる。これらの特性の組み合わせは、対人場面において柔軟に対応し、自発的に行動することを可能にすると考えられる。

クラスター3のタイプ（男性1名、女性11名）は、協調性が高く、外向性と開放性は顕著に低い。他者に対する配慮が見られる一方で、自身の考えや関心を積極的に表すことには慎重であり、新しい経験への興味も控えめであることがうかがえる。

2. 3 性格特性に関する考察

以上の特性構成を先行研究と比較すると、クラスター1のタイプは神経症傾向が高く、他の特性が低いことから、Asendorpf *et al.* (2001) で報告された Overcontrollers (以下、O型) の特徴と類似していると考えられる。クラスター2のタイプは、神経症傾向が非常に低く、他の特性が高いという点で、同研究で提示された Resilients (以下、R型) に該当すると解釈できる。クラスター3のタイプについては、外向性が低く協調性が高いという点で、嘉瀬ら (2017, 2018) により報告された Not Identifiables (以下、N型) と類似する特性構成を示している。

なお、本研究では、先行研究で報告されている Undercontrollers (統制不全型：誠実性と協調性が低く、他の特性が高い者) に該当する類型は確認されなかった。この点については、Asendorpf *et al.* (2001) および嘉瀬ら (2017, 2018) の研究が大規模かつ無作為抽出によって実施されているのに対し、本研究の調査対象は比較的少数であること、また Asendorpf *et al.* (2001) などと異なり、年齢層も10代から20代前半に限定されていたことが影響している可能性がある。

JLPは、多様な文化的背景をもつ留学生が集い、交流を通じて日本語を学ぶ場である。このような場にボランティアとして参加することは、多様な価値観に触れ、他者と協働する中で視野を広げる機会となる一方で、困難を伴うこともある。こうした環境に自ら身を置こうとする者には、一般に、積極性や好奇心、対人志向性、変化への柔軟性といった特性が備わっていると想定され、これらの特性は、先行研究で示されているR型のパーソナリティに近いと考えられる。しかしながら、R型に類似するクラスター2のタイプに分類されたボランティアは、全体の約3割にとどまっていた。一方、慎重で内向的な傾向をもつO型に類似するクラスター1のタイプや、自己主張を控え、周囲との協調を重視するN型に近いクラスター3のタイプのボランティアの方が、多くを占める結果となった。これは、JLPに参加するボランティアが、必ずしも積極的で開放的な性格傾向を有しているとは限らないことを示しており、注目すべき知見である。

JLPではこれまで、ボランティアの不安や葛藤を軽減するため、ボランティア全体を対象としてさまざまな支援を行ってきた。しかし性格特性の分析から、ボランティアは一様ではなく、異なる性格特性を持っていることが明らかになった。これは、ボランティアが活動において抱える問題や困難点も異なる可能性を示しており、今後はこうした性格特性の違いを踏まえた、より柔軟な支援体制の構築が求められる。

有効な支援策を得るためには、性格特性という内面的な傾向だけでなく、それが実際の活動場面でどのような行動として表れるのかを把握することが重要である。そこで、性格特性に加えて、社会的場面における行動的側面にも着目した。具体的には、近年、大学におけるキャリア教育や企業の人材育成などの分野で注目されている「社会人基礎力」を指標とし、各クラスターに属するボランティアがどのような特徴や傾向を示すのかを検討する。

3 社会人基礎力に関する調査

3. 1 社会人基礎力の因子

実社会においては、自分を取り巻く環境の中で、自ら考え行動し、周囲と協調しながら生きていく力が求められる。経済産業省 (2006) は、社会情勢や労働環境の変化を背景に、職場や地域社会で多様な人々と仕事をするために必要な基礎的能力を表す概念として、「社会人基礎力」という枠組みを提示している。「社会人基礎力」は、3つの能力領域（「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」）と、それに対応する12の能力要素から成り立っている。「社会人基礎力」という名称からは社会人向けの資質を連想しやすいが、実際には主体性や柔軟性、規律性といった、あらゆる世代が社会生活を行う上で求められる力を含んで

いる。引原ら（2016）は、これらの能力は学生の自発性や積極性、他者との協働を通じた対人相互作用といった行動特性に関わると指摘している。

こうした背景を踏まえ、大学生を対象とした社会人基礎力に関する研究も多数行われている。新居田ら（2021）は、キャリア形成科目の履修を通じて社会人基礎力がどのように向上するかを実証的に検討し、専門教育での学びの自覚や対人関係の経験が自律的課題対応力と関係していることを示している。また佐藤ら（2022）は、大学の体育の授業において、協働的な学習活動を通じた経験が心理的な気づきや行動変容を促し、結果として主体性や対人関係能力といった社会人基礎力の向上に寄与する可能性を示している。

このように大学教育において社会人基礎力が注目される一方、経済産業省の指標が大学生の資質や行動傾向を捉える上で十分に妥当であるかについては、疑問を呈する声もある（江口と児玉，2020）。こうした課

表4 本研究の調査で使った社会人基礎力尺度の因子と項目（大対ら（2018）をもとに作成）

因子	項目
伝える力	自分の考えを分かりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝える力
	自分の言いたいことを、わかりやすく効果的に伝える力
	限られた時間の中で、情報や主張をわかりやすく聞き手に伝える力
	仲間うちにしか伝わらないような言葉で話したりせず、誰もが理解できるように話す力
	情報を伝えるために、必要な創意工夫を加える力
	提案するだけでなく、自ら目の前の課題に取り組む力
	状況に応じて、自らの発言や行動を適切にコントロールする力
働きかける力	話しやすい雰囲気をつくって、相手の意見を引き出す力
	自分の感情にふたをせず、受けとめる力
	お互いの個性や能力を理解し、それが発揮できるような関係を築く力
	失敗を恐れず、行動に移す力
	目標を達成するために周りの人に呼びかけて、周囲の人を動かす力
	指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む力
協調する力	既存のやり方やマニュアルにとらわれない考えを受け入れる力
	相手の立場や意見を尊重する力
	周りの人との会話や表情などから、人間関係や状況を把握しようと努める力
	集団や社会生活の規則やルールを守って適切に行動する力
	他者と共有する「空気」を読んで、自分の行動を修正する力
	相手の言動を観察し、意見や主張を正確に聞き取る力
考える力	行動した結果、何がうまくいき何がうまくいかなかったのかを考える力
	目標を達成するための手段や方法について優先順位を決定する力
	自分に必要な情報や資料を的確に探し出す力
	自分はほんとうにどうしたいのか、誠実に自分の気持ちを見つめる力
	目標を達成するために解決すべき問題を見つける力
	あらゆる可能性を再検討することで、解決方法を再発見する力

題を踏まえ、大対ら（2018）は先行研究を基盤に、大学生に特化した社会人基礎力の測定尺度を開発した。この尺度ではコミュニケーション能力が重視され、「効果的に伝える力」（以下、「伝える力」）、「人や環境に働きかける力」（以下、「働きかける力」）、「協調する力」、「考える力」の4因子から構成される。各因子は5～7項目、全25項目で構成されている。各項目は大学生の日常的な対人場面や学内外での活動を想定した具体的な表現で作成されており、信頼性・妥当性も確認されている。

JLPのボランティア活動では、留学生や他のボランティアとの継続的な交流が求められるため、大学生に特化し、かつコミュニケーション能力を視野に入れた大対ら（2018）の尺度は、本調査の目的に適合すると考えられる。以上から、この4因子25項目を質問紙に採用し、JLPのボランティアを対象に調査を行った。

3. 2 社会人基礎力調査

社会人基礎力の調査は、性格特性の調査と同時期に、Google Formsを用いて実施した。各項目に対しては、それぞれの力が「まったくない」から「十分ある」までの4段階で評価を求めた（4件法）。性格特性調査での有効回答数は63であったが、社会人基礎力の調査では欠損値があった1名を除外したため、有効回答数は62となった。質問紙調査の結果を表5に示す。4つの因子のうち、平均値が最も高かったのは「協調する力」であり、最も低かったのは「考える力」であった。ただし、「働きかける力」と「伝える力」との差はごくわずかである。

次に、社会人基礎力の各因子得点におけるクラスター間の差異を検討するため、「伝える力」、「働きかけ

表5 社会人基礎力の4因子における得点の基本統計量（ $n = 62$ ）

因子	平均値	標準偏差	最小値	最大値	信頼区間 平均	
					95%下限	95%上限
伝える力	3.016	0.427	1.571	4	2.907	3.126
働きかける力	2.978	0.495	1.833	4	2.851	3.105
協調する力	3.415	0.370	2.333	4	3.321	3.510
考える力	2.937	0.470	1.833	4	2.817	3.057

表6 社会人基礎力得点におけるクラスター間の分散分析および多重比較の結果（平均値・標準偏差）

社会人基礎力	C1 ($n = 31$)	C2 ($n = 19$)	C3 ($n = 12$)	一元配置分散分析	多重比較 (Holm法)
伝える力	2.862 (0.382)	3.308 (0.41)	2.952 (0.318)	$F(2, 59) = 8.328, p < .001$ $\eta^2 = .220$	C2 > C1 C2 > C3
働きかける力	2.86 (0.458)	3.298 (0.499)	2.736 (0.313)	$F(2, 59) = 7.667, p = .001$ $\eta^2 = .206$	C2 > C1 C2 > C3
協調する力	3.296 (0.359)	3.57 (0.361)	3.50 (0.31)	$F(2, 59) = 3.989, p = .024$ $\eta^2 = .119$	C2 > C1
考える力	2.774 (0.377)	3.246 (0.54)	2.861 (0.308)	$F(2, 59) = 7.556, p = .001$ $\eta^2 = .204$	C2 > C1 C2 > C3

C1=クラスター1, C2=クラスター2, C3=クラスター3

る力」,「協調する力」,「考える力」を従属変数とし、一元配置分散分析 (ANOVA) を行った。いずれの因子においても有意差が確認されたため、Holm 法による多重比較を実施した。なお、本研究では有意水準を 5% (両側) に設定した。分析結果を表 6 に示す。

多重比較の結果、「伝える力」では、クラスター 2 がクラスター 1 よりも平均値が有意に高く ($d = 1.174$, $p < .001$), またクラスター 3 よりも 5%水準で有意に高かった ($d = 0.936$, $p = .028$)。一方、クラスター 1 とクラスター 3 の間には有意な差は認められなかった ($d = 0.338$, $p = .238$)。

「働きかける力」においても、クラスター 2 はクラスター 1 ($d = 0.978$, $p = .004$), クラスター 3 ($d = 1.255$, $p = .004$) よりも有意に高い得点を示した。クラスター 1 とクラスター 3 の間には有意差は見られなかった ($d = 0.338$, $p = .418$)。

「協調する力」では、クラスター 2 がクラスター 1 より有意に高い平均値を示した ($d = 0.781$, $p = .028$)。一方で、クラスター 2 とクラスター 3 ($d = 0.582$, $p = .185$), クラスター 1 とクラスター 3 ($d = 0.200$, $p = .590$) の間には有意差は確認されなかった。

「考える力」においても、クラスター 2 はクラスター 1 ($d = 1.115$, $p < .001$), クラスター 3 ($d = 0.910$, $p = .033$) より有意に高く、クラスター 1 とクラスター 3 の間には有意差は見られなかった ($d = 0.206$, $p = .548$)。

以上の結果から、クラスター 2 は「伝える力」,「働きかける力」,「考える力」の 3 つの因子において、クラスター 1 およびクラスター 3 よりも有意に高い得点を示す傾向が確認された。一方、「協調する力」では、クラスター 2 はクラスター 1 よりも有意に高かったものの、「協調する力」は全体として比較的高い水準にあり、クラスター間の差異は相対的に小さいことが示された。

3. 3 社会人基礎力に関する考察

以上、性格特性のクラスターごとに大対ら (2018) の社会人基礎力の 4 因子 (「伝える力」,「働きかける力」,「協調する力」,「考える力」) の得点を比較し、それぞれの傾向を明らかにした。

まず全体的な傾向として、「協調する力」についてはどのクラスターのボランティアでも高得点であり、調査対象のボランティアには、対人関係における配慮や相手を尊重する姿勢が共通して見られた。

クラスター別に見ると、クラスター 2 のボランティアは 4 因子すべてにおいて比較的高い得点を示し、特に「伝える力」,「働きかける力」,「考える力」で他のクラスターより有意に高かった。これは、クラスター 2 のボランティアが、自分の考えを適切に言語化して他者に伝えたり (「伝える力」), 他人や周囲の環境に働きかけて行動を起こしたり (「働きかける力」), 課題に対して論理的に考え粘り強く取り組んだりする (「考える力」) といった行動上の傾向を持っていることを示唆している。

一方、クラスター 1 およびクラスター 3 のボランティアは、社会人基礎力の 4 因子においていずれも相対的に低い傾向が見られた。特に「働きかける力」,「考える力」,「伝える力」の得点がクラスター 2 のボランティアに比べて有意に低く、自ら積極的に行動を起こしたり、自分の考えを他者に発信したりする場面において、慎重な姿勢がうかがえる。

前節ではビッグファイブ理論に基づいて性格特性の分析を行ったが、本節で検討した社会人基礎力の分析結果と照合すると、性格特性と社会人基礎力との間には一定の関連が認められる。たとえば性格特性で、外向性、開放性、誠実性の得点が高かったクラスター 2 のボランティアは、「伝える力」や「考える力」といった、積極的なコミュニケーションや課題対応に関わる力においても高得点を示していた。一方、神経症傾向が高いクラスター 1 や、外向性および開放性が低いクラスター 3 のボランティアにおいては、自発的な発言や行動に関連する力において、相対的に低い得点であることが確認された。次節では、これらの結果を踏まえ、性格特性と社会人基礎力の関係性を総合的に捉えつつ、ボランティアへの支援の在り方について検討する。

4 総合的考察

ここまで、ビッグファイブ理論をもとにボランティアの性格特性について検討し、続いて大対ら（2018）の枠組みに基づいて社会人基礎力の傾向を分析した。両調査の結果を総合すると、クラスター2のボランティアは精神的に安定しており、外向的で周囲と協調しながら活発に行動する傾向がうかがえる。一方、クラスター1とクラスター3のボランティアは、社会人基礎力の4因子いずれにおいても有意な差は認められず、社会的場面では積極的に周囲と関わったり主体的に課題に取り組むというよりも、状況を見極めながら行動を調整しようとする傾向がうかがえる。

しかし性格特性に注目すると、両者は異なる特性を有していた。クラスター1のボランティアは神経症傾向のみが顕著に高く、他の性格特性因子が低かった。これに対しクラスター3のボランティアは外向性と開放性が顕著に低く、協調性のみが高いという特徴が見られた。このことは、一見、社会的場面において似たような行動傾向が見られたとしても、その背景にある心理状態や動機には違いがある可能性を示唆している。

社会人基礎力の「協調する力」を例にとると、クラスター1およびクラスター3のボランティアのいずれも同程度の得点であった。しかし性格特性においては、クラスター1は協調性が低く、クラスター3のボランティアは高いというように、対照的な傾向が見られた。このことから、クラスター3のボランティアは、もともとの性格特性から無理なく協調的な行動を取っているのに対し、クラスター1のボランティアは、不安や緊張を抱えながらも、周囲に合わせようと努力している可能性がある。このような構図は、「働きかける力」や「考える力」といった他の社会人基礎力にも当てはまると考えられる。たとえば、課題への取り組みや周囲との協働といった場面において、クラスター1のボランティアは、内面的な不安や自信のなさを抱えながらも、与えられた役割を何とか果たそうと懸命に努力している可能性がある。一方、クラスター3のボランティアは、外向性の低さから、自ら積極的に関与するというよりは、場の雰囲気や他者の期待に応じることが受動的に行動を起こしていると見られる。

本研究を通して、JLPに参加する学生ボランティアの多様性が明らかになった。ここで改めて注目されるのは、今回の調査において、クラスター1およびクラスター3に該当するボランティアが多数を占めていた点である。これらのタイプの学生は、多様なバックグラウンドを持つ参加者が交流するJLPのような場には、一見すると不向きであるようにも思われる。

では、そのようなタイプの学生が、なぜJLPに参加しているのだろうか。本研究ではボランティア活動の動機について直接的な調査は行っていないが、ひとつの可能性として、「異文化交流に関心はあるが、これまでなかなか一歩が踏み出せなかった」、「人とかかわりに苦手意識がある自分を変えたい」といった内発的な動機の存在が考えられる。この推測を裏付けるように、授業評価アンケートの自由記述には、「異文化に触れることで視野が広がった」、「最初は不安だったが、徐々に自信がついた」など、成長や変容に関する記述が少なからず見られた。JLPは本来、留学生に対する日本語教育プログラムであるが、学生ボランティアにとっても成長や自己変容の機会として受け止められていることが示唆される。JLPとしても、ボランティアが自分の可能性を広げ、安心して活躍できるよう、柔軟で個別性に配慮した支援体制を構築する必要がある。

まず全体に対しては、これまで実施してきたボランティア向けワークショップの内容を再検討したい。たとえば、ボランティアの多様性に配慮したケーススタディを導入することで、活動のイメージがより具体的になり、参加への心理的ハードルも下がることが期待される。また授業内においては、ボランティアの役割を明確に提示し、安心して活動に参加できる環境を整えることが求められる。

加えて、ボランティア同士が支え合いながら活動できるよう、相互支援の仕組みを強化することも重要で

ある。活動中に感じた戸惑いや悩みを共有できるよう、定期的な振り返りの機会や話し合いの場を設けることは、特に不安傾向の高いクラスター1のタイプのボランティアにとって効果的であり、心理的負担の軽減や安心感の醸成に寄与すると考えられる。

また、留学生とボランティア、あるいはボランティア同士の交流促進を目的としたイベントの開催も有効であろう。留学生と協働しながら企画・運営する機会を設けることで、リーダーシップや実践的な対人スキルの育成も期待できる。とりわけクラスター3に該当するボランティアにとっては、こうした企画・運営への関与が、主体性を育むうえで有意義な機会となるだろう。

JLPは、交換留学生に対する日本語教育プログラムであると同時に、学生ボランティアに自己変容や成長の機会を提供する場でもある。本研究の知見は、学生ボランティアの成長を支援する上で、性格特性や社会人基礎力の傾向を踏まえた、個別のかつ柔軟な支援体制の必要性を示している。今後は、こうした知見を基に、学生ボランティアの内発的動機や心理的特性に寄り添いながら、一人ひとりの成長をより確実に支えていくことが求められる。

5 まとめと今後の課題

本研究では、日本大学日本語講座（JLP）の学生ボランティアの特性を、性格特性と社会人基礎力の観点から明らかにし、その結果をもとに効果的な支援策を検討した。

まずビッグファイブ理論に基づきボランティアの性格特性についてクラスター分析を行い、外向性、協調性、誠実性、神経症傾向、開放性の観点から類型化した結果、3つのクラスターに分類された。クラスター1は神経症傾向が高く、他の特性が低いタイプ、クラスター2は神経症傾向が低く、他の特性が全般的に高いタイプ、クラスター3は協調性は高いものの、外向性と開放性が低いタイプであった。

続いて、大対ら（2018）の尺度を用いて社会人基礎力を調査したところ、クラスター2は「伝える力」、「働きかける力」、「協調する力」、「考える力」のいずれにおいても高い傾向を示した。一方、クラスター1とクラスター3との間には、いずれの因子でも有意な差は見られなかった。社会人基礎力から推測すると、クラスター2は外向的で人間関係の構築にも前向きであり、自ら新しいことに積極的に取り組む特性を持つと考えられる。

他方で、外向性や開放性が低いクラスター1および3のボランティアは、自ら積極的に他者と関わろうとしない傾向が共通しているものの、その背後にある心理的要因には違いがあった。クラスター1は、不安や緊張といった情緒的要因が行動を抑制している可能性があり、クラスター3は、内向的な気質や開放性の低さに関連して、新しい経験や価値観に対して慎重になる傾向が影響している可能性がある。これは、社会的場面で一見似た行動が見られたとしても、背景にある特性は異なる場合があることを示しており、ボランティア支援においては、行動面だけでなく、その背後にある個々の特性に応じた対応が必要である。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。まず本研究は量的調査に基づくものであり、活動動機や、活動を経ての成長や変容といった内面的プロセスを十分に捉えられていない。今後は自由記述やインタビューなど質的調査を通じて、より深い理解を得ることが望まれる。また、本研究では性別、年齢、学部、学年、ボランティア経験の有無や長さといった要因を十分に考慮していない。これらも活動への関わり方や心理的傾向に影響を与えている可能性がある。これらの要因を踏まえた分析も、今後の課題としたい。

引用・参考文献

- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F., & Van Aken, M. A. G. (2001), "Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults." *European Journal of Personality*, 15 (3), 169-198.
- Costa, P. T., and McCrae, R. R. (1992), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- 江口圭一・小玉一樹 (2020), 「社会人基礎力に関する一考察」『福山平成大学経営学部紀要』第16号, 33-53 ページ.
- Goldberg, L. R. (1981), "Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons." In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 2. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., and Swann, W. B. Jr. (2003), "A very brief measure of the Big-Five personality domains." *Journal of Research in Personality*, 37 (6), 504-528.
- 引原有輝・森田啓・若林斉・金田晃一 (2016), 「実技種目の異なる大学体育授業が社会人基礎力の育成に及ぼす影響」『大学体育学』13号, 16-25 ページ.
- 嘉瀬貴祥・上野雄己・大石和男 (2017), 「パーソナリティ・プロトタイプに基づいた大学生の類型化と精神的健康の関連」『日本健康教育学会誌』第25巻第3号, 195-203 ページ.
- 嘉瀬貴祥・上野雄己・梶内大輝・島本好平 (2018), 「パーソナリティ・プロトタイプにおける Resilients, Overcontrollers, Undercontrollers, およびその他のタイプの特徴—ライフスキルの高低に基づいた検討」『パーソナリティ研究』第27巻第2号, 164-167 ページ.
- 経済産業省 (2006), 「社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—」<https://warp.dandl.go.jp/info:ndljp/pid/282046/www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf> (2025年6月9日閲覧)
- 新居田久美子・三谷周子・平野園恵 (2021), 「社会人基礎力からみた大学キャリア教育の効果と課題—人生100年時代の社会的レリバンス—」『神戸学院大学教育開発ジャーナル』第11号, 1-11 ページ.
- 大対香奈子・堀田美保・本岡寛子・直井愛里 (2018), 「大学生の社会人基礎力測定尺度の開発」『近畿大学総合社会学部紀要』第7号, 51-59 ページ.
- 小塩真司 (2010), 『はじめて学ぶパーソナリティ心理学：個性をめぐる冒険』ミネルヴァ書房.
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ・ピノ (2012), 「日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み」『パーソナリティ研究』第21巻第1号, 40-52 ページ.
- 佐藤和・引原有輝・金田晃一 (2022), 「大学体育受講者のパーソナリティと社会人基礎力得点の関係」『大学体育スポーツ学研究』第19号, 29-37 ページ.
- Soto, C. J. (2015), "Is Happiness Good for Your Personality? Concurrent and Prospective Relations of the Big Five With Subjective Well-Being." *Journal of Personality*, 83 (1), 45-55.
- 田川恭識 (2025), 「留学生と日本の大学生とが自律的に学びあう場の構築—日本大学日本語講座における Language Exchange Partner 制度の事例から—」『日本語教育方法研究会誌』第31巻第2号, 96-97 ページ.
- 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.
- 田中存・管千索 (2007), 「大学生活不安に関する心理学からのアプローチ」『和歌山大学教育学部紀要. 教育科学』第57巻, 15-22 ページ.
- 谷伊織 (2021), 「パーソナリティと生き生き働く状態の関連性—プロトタイプと一般因子による検討—」『Works Discussion Paper』第47号, 1-12 ページ.

研究論文

球技種目およびフィットネス・トレーニング種目を教材とした 大学体育実技科目が受講生の社会的スキルに与える影響

深田 喜八郎*, 金野 潤, 大嶽 真人, 小山 貴之, 高橋 正則,
長澤 純一, 松本 恵, 水上 博司, 吉田 明子, 川井 良介

日本大学文理学部

The Effects of University Physical Education Classes Using Ball Games and Fitness Training on Students' Social Skills

Kihachiro FUKADA, Jun KONNO, Masato OTAKE, Takayuki KOYAMA, Masanori TAKAHASHI,
Junichi NAGASAWA, Megumi MATSUMOTO, Hiroshi MIZUKAMI, Akiko YOSHIDA, Ryosuke KAWAI

College of Humanities and Sciences, Nihon University

In recent years, the importance of non-cognitive skills such as emotional regulation and communication abilities has been increasingly emphasized in education. University physical education (PE) classes, offered as part of general education curricula, contribute to the development of social skills, a key component of non-cognitive skills. However, few studies have examined whether different types of PE activities produce differential effects on social skills. This study aimed to investigate the impact of different types of physical activity classes on university students' social skills. Participants were students enrolled in Health and Sports Education courses in the 2023 and 2024 academic years. They completed the Kikuchi's Scale of Social Skills: 18 items (KiSS-18) before and after the semester. KiSS-18 consists of six subscales (basic skills, advanced skills, emotional regulation skills, alternative to aggression, stress management, and planning skills) and provides an overall score that reflects social skill levels. Participants were divided into three groups: a ball games group ($n = 296$), a fitness training group ($n = 128$), and a lecture group ($n = 111$). Two-way ANOVA revealed significant interactions for the total score and several subscales. Notably, both the ball games and fitness training groups showed significant improvements in social skills, while the lecture group did not exhibit any significant change. These findings indicate that university physical education classes, regardless of activity type, can enhance students' social skills. The results highlight the educational value of physical education in fostering essential non-cognitive skills such as interpersonal adjustment, cooperation, and emotional control.

キーワード：非認知的能力, 受講種目, KiSS-18 尺度, 学習成果

Keywords:

Non-cognitive Skills, Type of Physical Education Activity, KiSS-18 Scale, Learning Outcomes

はじめに

近年、教育現場においては、知識の習得や論理的思考力といった認知的能力に加えて、非認知的能力の育成が教育の重要課題として注目されている。非認知的能力とは、自己統制力や協調性、忍耐力、責任感、感

*E-mail: fukada.kihachiro@nihon-u.ac.jp

投稿：2025年6月11日

受理：2025年6月20日

情のコントロール、コミュニケーション能力など、人格的・対人的側面を含む広範な能力群を指し、学業成績のみならず、就業力やキャリア形成、さらには社会的適応にも大きな影響を及ぼすことが示されている（Heckman and Kautz, 2012；小塩, 2021）。大学教育においても、専門知識や技能の習得にとどまらず、学生が社会の一員として自立するために必要な人間力の育成が求められている。経済産業省（2006）は、企業が求める人材像として「社会人基礎力」を提唱し、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」という3つの能力群を柱とした非認知的能力の重要性を明示している。また、経済協力開発機構（2018）は「The OECD Learning Framework 2030」において、これから重要となる教育指針を示し、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。このように、非認知的能力は大学教育の中でも意図的に育成されるべき能力として位置づけられている。

大学において、非認知的能力を育成するための教育のひとつとして、体育実技の有効性が明らかにされつつある。特に、「対人関係を円滑にはこぶために役立つスキル（技能）」（菊池, 1988）である社会的スキルは、体育実技の受講によって向上することが示されており（村山ら, 2013；野口ら, 2013；中澤と上野, 2016）、学生の専攻を問わず、大学の共通教育カリキュラムに位置づけられた科目として重要なものと考えられている。体育実技では、協同作業や対人関係のやり取りが自然に生じる場面が多く、学生は仲間とともに目標達成に向けて協力し、時には葛藤を経験し、互いにコミュニケーションを取りながら課題解決を図ることになる。このような身体活動を通じた相互作用は、座学では得がたい実践的な社会的スキルのトレーニングの場になっていると考えられる。

筆者が所属する文理学部では、体育実技として健康・スポーツ教育実習1（以下、「健スポ実習」と略す）が1年次必修の基礎教育科目として開講されている。健スポ実習は、「スポーツや身体運動の実践を通して、体力・運動技能の向上を目指すだけでなく、身体感覚や身体知を獲得するとともに、自己表現能力やコミュニケーション能力を養うこと」を目的に開講されている（日本大学文理学部, 2025）。健スポ実習では、単に運動スキルを身に付け体力の向上を図るだけでなく、コミュニケーション能力などの社会的スキルの育成を目的のひとつとしている。これまで、健スポ実習による社会的スキルの育成について検討した研究が継続的に行われており（山崎ら, 2022；川井ら, 2023；川井と菅野, 2024）、健スポ実習の受講により社会的スキルが向上することが示されている。山崎ら（2022）は、新型コロナウイルス感染症拡大下に実施された健スポ実習の効果を検証し、受講生の社会的スキルが向上することを明らかにしている。川井ら（2023）は、スポーツチャンバラを教材とした体育実技が、受講生の社会的スキルに与える影響を調査し、受講後に社会的スキルが向上することを報告している。さらに、スポーツチャンバラとフィットネスの授業による社会的スキルの変化を比較した研究においては、両科目の受講生とも社会的スキルが向上することを明らかにしている（川井と菅野, 2024）。

しかし、これまでの研究では、新型コロナウイルス感染症拡大下に実施された授業や、スポーツチャンバラとフィットネスなど一部の授業を対象とした報告となっており、健スポ実習による社会的スキルの変化を限定的に捉えるのみとなっている。健スポ実習は、運動に対する「好き・嫌い」や「得意・不得意」などの志向、体力的な特性を考慮し、多様な球技種目やフィットネス・トレーニング種目を開講しているが、それらを包括的に捉えた検証は行われていない。上述したように、健スポ実習は受講種目に関わらず共通の目的が存在し、そのひとつに社会的スキルの育成が挙げられるが、受講種目によって社会的スキルの変化に差異が生じるか否かは明らかにされていない。仮に、社会的スキルの変化に差異が生じる場合、本科目の目的に沿うような授業設計を検討する必要がある。本研究の成果は健スポ実習の授業をより充実した内容にするための知見になり得る。そこで本研究は、球技種目およびフィットネス・トレーニング種目を教材とした健スポ実習の受講による社会的スキルの変化について比較・検討することを目的とした。

方 法

1. 調査対象者

2023年度前学期(2023年4月～7月)および後学期(2023年9月～2024年1月), 2024年度前学期(2024年4月～7月)および後学期(2024年9月～2025年1月)に, 文理学部にて健スポ実習および講義科目である健康スポーツ教育論(以下,「健スポ論」と略す)を受講した学生を調査対象とした。社会的スキルの変化について検討するため, 両学期ともに計2回のアンケートを実施した。第1週・2週の授業にて収集したアンケートを受講前, 第14週・15週の授業にて収集したアンケートを受講後のデータとした。調査への協力に同意し, 計2回のアンケートに回答をし, その回答に不備が無かった受講生535名分の回答を調査対象とした。本研究は, 健スポ実習による社会的スキルの変化を種目間で比較するため, 調査対象者を「球技群」,「フィットネス・トレーニング群(以下,「トレ群」と略す)」に分類した。さらに, 当該学期に健スポ実習を受講せず, 健スポ論のみ受講した学生をコントロール群として「講義群」とした。球技群は296名(男性:190名, 女性:102名, 回答しない:4名)であった。球技種目の内訳は, バレーボール84名(男性:50名, 女性:33名, 回答しない:1名), バasketボール31名(男性:18名, 女性:13名), サッカー・フットサル56名(男性:47名, 女性:8名, 回答しない:1名), バドミントン62名(男性:45名, 女性:16名, 回答しない:1名), ゴルフ14名(男性:7名, 女性:7名), 卓球49名(男性:23名, 女性:25名, 回答しない:1名)であった。トレ群は128名(男性:32名, 女性:94名, 回答しない:2名)であった。トレーニング種目の内訳は, 筋力トレーニング11名(男性:11名), フィットネスエクササイズ75名(男性:14名, 女性:59名, 回答しない:2名), ボディメイクエクササイズ37名(男性:5名, 女性:32名), シェイプアップエクササイズ5名(男性:2名, 女性:3名)であった。講義群は111名(男性:61名, 女性:49名, 回答しない:1名)であった。

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に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:06-106)。

2. 調査内容

受講生の社会的スキルの変化を測定するため, 菊池(1988)が作成した社会的スキル測定尺度である, Kikuchi's Scale of Social Skills:18items(以下,「KiSS-18」と略す)を用いた。社会的スキルは,「対人関係を円滑にはこぶためのスキル」(菊池, 1988)や「人づきあいをうまくするための技術」(小林と相川, 1999)とされている。KiSS-18は社会的スキルを測定することのできる尺度であり,「初歩的なスキル(3項目)」,「高度なスキル(3項目)」,「感情処理のスキル(3項目)」,「攻撃に代わるスキル(3項目)」,「ストレスを処理するスキル(3項目)」,「計画のスキル(3項目)」の6因子18項目で構成されている(菊池, 1988)。回答は「いつもそうだ(5点)」,「たいていそうだ(4点)」,「どちらともいえない(3点)」,「たいていそうではない(2点)」,「いつもそうではない(1点)」の5件法で求め, 各因子を構成する項目の合計を下位尺度得点とし, 各下位尺度得点の合計を合計得点とした。表1にKiSS-18の質問項目を示した。

3. 統計分析

測定結果は, 平均±標準偏差(mean ± SD)で示した。KiSS-18の各得点に対し, 受講前後の時間要因(対

表1 KiSS-18の質問項目（菊池，1998）

因子	回答順・質問内容
初歩的なスキル	1. 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。
	5. 知らない人とでも、すぐに会話が始められますか。
	15. 初対面の人に、自己紹介が上手にできますか。
高度なスキル	2. 他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。
	10. 他人が話しているところに、気軽に参加できますか。
	16. 何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか。
感情処理のスキル	4. 相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。
	7. こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。
	13. 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか。
攻撃に代わるスキル	3. 他人を助けることを、上手にやれますか。
	6. まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。
	8. 気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。
ストレスを処理するスキル	11. 相手から非難されたときにも、それをうまく片付けることができますか。
	14. あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。
	17. まわりの人たちが自分とは違った考えをもっている、うまくやっていきますか。
計画のスキル	9. 仕事をするときに、何をどうやったらよいか決められますか。
	12. 仕事の上で、どこに問題があるかすぐに見つけることができますか。
	18. 仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか。

象者内要因）と、球技群，トレ群，講義群の群要因（対象者間要因）の影響を検討するため，二要因分散分析を行った。二要因分散分析の結果，交互作用が認められた項目について単純主効果検定を，交互作用が認められなかった項目について主効果検定を行った。単純主効果および主効果が認められた場合，下位検定として Bonferroni 法による多重比較検定を行った。また，群間の差の大きさを評価するために効果量 η^2 を算出した。効果量の目安として，水本と竹内（2008）を参考に， $\eta^2 = 0.01$ を効果量小， $\eta^2 = 0.06$ を効果量中， $\eta^2 = 0.14$ を効果量大とした。また，本研究は各群の被験者数にばらつきがあるため，分散分析に先立ち，従属変数の等分散性を検証するために Levene の検定を行った。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

表2に，KiSS-18における各下位尺度得点および合計得点の変化と，二要因分散分析の結果を示した。攻撃に代わるスキル（ $F(2, 532) = 4.51, p < 0.05, \eta^2 = 0.02$ ），ストレスを処理するスキル（ $F(2, 532) = 4.63, p < 0.05, \eta^2 = 0.02$ ），計画のスキル（ $F(2, 532) = 4.66, p < 0.05, \eta^2 = 0.02$ ），合計得点（ $F(2, 532) = 5.42, p < 0.01, \eta^2 = 0.02$ ）に有意な交互作用が認められた。初歩的なスキル，高度なスキル，感情処理のスキルには有意な交互作用は認められなかったが，初歩的スキル（ $F(1, 532) = 14.97, p < 0.001, \eta^2 = 0.03$ ），高度なスキル（ $F(1, 532) = 5.07, p < 0.05, \eta^2 = 0.01$ ）は時間要因の主効果のみ認められた。感情処理のスキルには，時間要因（ $F(1, 532) = 4.27, p < 0.05, \eta^2 = 0.01$ ）と群要因（ $F(1, 532) = 3.59, p < 0.05, \eta^2 = 0.01$ ）のそれぞれに主効果が認められた。多重比較検定の結果は，表2に示す通りである。なお，Levene の検定の結果，すべての従属変数において有意差は認められなかったため，等分散性の仮定は満たされていると判断した。

表2 KiSS-18 の比較

	球技群(n=296)		トレ群(n=128)		講義群(n=111)		F 値			η^2 (効果量)			多重比較検定
	pre	post	pre	post	pre	post	時間	授業	交互作用	時間	授業	交互作用	
初歩的なスキル	9.96 (2.73)	10.51 (2.72)	10.13 (2.72)	10.57 (2.80)	10.13 (2.53)	10.29 (2.66)	14.97***	0.12	1.37	0.03	0.00	0.01	pre < post
高度なスキル	10.21 (2.31)	10.54 (2.38)	10.20 (2.12)	10.47 (2.39)	10.05 (2.07)	10.06 (2.32)	5.07*	0.96	1.19	0.01	0.00	0.00	pre < post
感情処理のスキル	10.01 (2.41)	10.41 (2.47)	9.81 (2.25)	10.12 (2.45)	9.61 (2.29)	9.56 (2.34)	4.27*	3.59*	1.7	0.01	0.01	0.01	pre < post 球技群 > 講義群
攻撃に代わるスキル	9.89 (2.39)	10.45 (2.43)	9.77 (2.44)	10.05 (2.37)	9.60 (2.48)	9.50 (2.45)	6.65	3.31	4.51*	0.01	0.01	0.02	球技群 : pre < post post : 球技群 > 講義群
ストレスを処理するスキル	10.37 (2.43)	10.65 (2.49)	10.10 (2.22)	10.55 (2.45)	10.22 (2.30)	9.87 (2.40)	1.58	1.88	4.63*	0.00	0.01	0.02	球技群, トレ群 : pre < post post : 球技群 > 講義群
計画のスキル	10.59 (2.26)	10.96 (2.35)	10.89 (1.97)	11.28 (2.09)	11.01 (2.31)	10.71 (2.06)	2.45	1.13	4.66*	0.01	0.00	0.02	球技群, トレ群 : pre < post
合計得点	61.03 (11.92)	63.52 (12.37)	60.90 (10.60)	63.04 (11.33)	60.62 (10.21)	59.99 (10.99)	10.59	1.38	5.42**	0.02	0.01	0.02	球技群, トレ群 : pre < post post : 球技群 > 講義群

平均値 (標準偏差)

* : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

考 察

1. KiSS-18 下位尺度得点の変化について

本研究は健スポ実習による社会的スキルの変化を検討するため、KiSS-18 を用いて測定を行い、球技群、トレ群、講義群の3群で比較した。その結果、「初歩的なスキル」、「高度なスキル」は時間要因にのみ有意な主効果が認められ、受講種目に関わらず向上することが示された。「感情処理のスキル」は、時間要因と群要因のいずれも主効果が認められたが、交互作用は認められなかった。「感情処理のスキル」は受講種目に関わらず向上することが示されたものの、講義群と比較して球技群が高いスキルを有していたことが示された。「攻撃に代わるスキル」、「ストレスを処理するスキル」、「計画のスキル」においては有意な交互作用が認められた。

「初歩的なスキル」は、あいさつや相づち、自己紹介といった対人関係の入り口となる行動に関連しており、「高度なスキル」は発言のタイミングや自己主張、相手の気持ちを踏まえた意見調整など、より精緻な対人行動のスキルが含まれる。これらのスキルは対人関係を築く上で欠かせない初歩的なスキルであり、学生生活の中でもっとも早期に習得されるべきスキルと考えられる。特に、大学1年次では、オリエンテーション、授業中のグループディスカッション、サークル活動、アルバイトなど、多様な対人関係が新たに形成される環境にさらされる。このような環境で初歩的な対人行動を繰り返すことで、受講種目に関わらずこれらのスキルが育成されたと推測される。故に、「初歩的なスキル」や「高度なスキル」は授業種目に依存せずとも、日常的な大学生活を送る中で、実践的・累積的に高まっていく特性であると考えられる。

「感情処理のスキル」は、対人関係や集団活動の中で生じる怒り・不安・苛立ちといった感情を適切に認識し、自己統制するスキルである。これらのスキルは、非認知的能力の中でも自己制御力や情動知能に関連する重要な要素とされる (Goleman, 1995; 小塩, 2021)。大学生にとって、学業や人間関係、家庭環境など、多様なストレス要因に日常的に直面することは避けられず、そうした生活全体の中で、情動をコントロールしながら適応する力を磨いていく過程が存在する。上述のように、大学生活では多様な対人関係が新たに形成される環境であり、その対人関係を通して情動的に揺さぶられる場面が継続的に発生する。そのため、「感情処理のスキル」は授業内の体験だけでなく、むしろ日常のさまざまな社会的文脈の中で形成されやすいといえ、受講種目による交互作用が認められなかったと考えられる。しかし、実際の平均値の変化に注目すると、球技群およびトレ群ではスコアの上昇が確認された一方、講義群ではむしろスコアが低下する傾向がみ

られた。この事実、「感情処理のスキル」がすべての群で一律に向上したわけではないことを示唆している。交互作用が統計的に有意ではなかったため、変化の差異を論じることはできないものの、講義群においてスコアが低下したという傾向は、体育実技が「感情処理のスキル」を育成するひとつの手段になり得ることを示唆している。実際、体育実技の授業により情動のコントロールに関与するスキルが向上すると報告されており、深田ら（2024）は、体育実技の中で生じる情動の変化と、それに対処する経験がトレーニングのように働き、情動コンピテンスが向上することを指摘している。「感情処理のスキル」は、大学生活をはじめとした日常生活の中で徐々に育成されていくものと考えられるが、体育実技の授業で多様な情動変化を経験することが、スキル向上の後押しとなる可能性がある。

「攻撃に代わるスキル」、「ストレスを処理するスキル」は有意な交互作用が認められた。「攻撃に代わるスキル」は球技群においてのみ有意に上昇し、「ストレスを処理するスキル」は球技群、トレ群のみ有意に上昇し、講義群は変化が認められなかった。「攻撃に代わるスキル」は、他人を助ける気持ちを持つことや、怒りや苛立ち、対人場面における衝突や不満を、攻撃的言動を用いずに別の方法で対処するスキルを指し、「ストレスを処理するスキル」は、他者からの非難、矛盾した発言への対応、異なる意見の受容などの対人的課題への柔軟な対応力を指している。これらのスキルは、自身の感情を抑制し、他者とのコミュニケーションを図るうえで重要な対人スキルであり、健スポ実習の受講によりこれらのスキルが向上することが示された。島本と石井（2009）は、体育実技におけるスポーツ経験がライフスキルに与える影響を検討し、受講生の競技経験に関わらず対人スキルが向上することを報告しており、「スポーツを通じて友人らと競い合い、励まし合ったりと、多様な社会的場면을内包する体育授業は、社会的スキル（コミュニケーションスキル）の獲得につながる1つの活動であると言える」と述べている。健スポ実習の受講生においても、他者との協働が求められる経験を授業内で経験し、その経験を積み重ねることで、「攻撃に代わるスキル」や「ストレスを処理するスキル」が育成されたと考えられる。

「計画のスキル」は有意な交互作用が認められ、球技群およびトレ群のスコアが有意に上昇したが、講義群では有意な変化が認められなかった。この結果は、種目を問わず健スポ実習を受講することで「計画のスキル」が向上することを示している。「計画のスキル」は、自己の行動を見通し、目標に向けた手順を組み立て、状況に応じて修正しながら遂行する能力を指す。このようなスキルは、大学生のように自己管理能力が求められる発達段階において、キャリア形成や社会的自立のための重要なスキルであると考えられる。奈良と木内（2021）は、体育実技によるライフスキルの獲得について検討し、ライフスキルのうち「計画性」の項目が受講後に有意に上昇したと報告しており、体育実技の授業は計画に関するスキルの向上に寄与することがわかる。健スポ実習において、球技やフィットネス・トレーニングといった種目に関わらず、技能の向上や目標達成に向けて自らの行動を計画・実行する経験が豊富に存在する。球技群では、「どのようにすれば試合で活躍できるか」、「どのようにすれば技能の修得ができるのか」などの思考が必要とされ、トレ群においても、「体力を向上させるにはどのような内容のメニューを行うか」といった行動計画が不可欠である。このように、健スポ実習では「目標設定」、「課題発見」といった自己調整型の学習活動が組み込まれていると考えられ、「計画のスキル」の向上に寄与した推測される。一方、講義群においても、レポート提出や試験対策、復習の計画など、学習行動に関する計画性は要求されるものの、体育実技に比べ、行動に対する即時的・具体的なフィードバックが乏しく、計画と成果の関連が体感しにくいという違いがあると推測される。野口ら（2015）は体育実技による自己効力感の変容について、授業形態の違いによる比較をしており、「講義科目でも、小テストやレポートの提出等で達成感を感じるケースもあるかもしれないが、全体的に自己効力感を高める情報源を得る機会は少ないと思われる。講義科目に比べると、体育実技では、技術向上に関する客観的な評価が容易で成功体験を得やすく、他者の動きを見て自分にもできそうだという代理体験を得ることができる」と指摘している。ここでは、自己効力感の変容に関して述べているが、体育実技が成功

体験を得やすいという特徴は、計画性の獲得にも影響すると考えられる。健スポ実習では、設定した行動計画が直ちに運動として実行され、その成果が身体的実感や教員・他の受講生からのフィードバックとして返ってくるため、計画の有効性を直接的に学習する機会が多いと推測される。また、成功体験の蓄積が次の計画立案の自信につながることも、「計画のスキル」の向上に影響していると考えられ、講義群との差異が認められた要因と考えられる。

2. KiSS-18 総合得点の変化について

本研究では、KiSS-18 総合得点において有意な交互作用が認められ、球技群およびトレ群において有意な上昇がみられた。また、受講後の得点は講義群と比較して、球技群が有意に高い値を示した。本研究の目的は、健スポ実習の受講による社会的スキルの変化が、受講種目によって異なるかを検討することであった。講義群をコントロール群とし比較を行った結果、球技群とトレ群の間には有意な差は認められず、両群ともに KiSS-18 が有意に上昇していた。この結果は、健スポ実習のような体育実技が、受講種目に関わらず社会的スキルの育成に寄与することを示唆している。

野口ら（2015）も、体育実技を通じて社会的スキルが向上すると報告しており、その要因として、授業内での他者との円滑な人間関係の構築過程が、社会的スキルの学習を促すと述べている。また、寺岡ら（2022）は新型コロナウイルス感染症拡大下において、授業形態の違いが社会的スキルに与える影響を検討し、講義科目受講者ではスキルの低下が見られた一方、体育実技受講者ではスキルが維持されていたことを報告している。このことは、対人関係や情動のやり取りの経験が、スキルの維持・向上にとって重要であることを示唆している。実際に本研究においても、「攻撃に代わるスキル」や「ストレスを処理するスキル」など、対人場面での対応に関わる下位因子において有意な交互作用が認められた。これは、健スポ実習が大学生にとって重要な対人経験の機会となり、対人スキルの向上を促した可能性があることを示している。大学生になると、体育実技以外にも授業やサークル活動、アルバイト、ボランティア、交友関係など様々な場面で社会的スキルを必要とする経験を積んでいると考えられ、中澤ら（2015）が「1週間に1回の授業では他要因の影響を排除できない」と指摘しているように、本研究においても完全な統制は難しい。しかし、本研究においては、どの群も日常生活の中で同程度の経験を積んでいると仮定できるなかで、健スポ実習を受講した群のみ社会的スキルが向上したという結果から、授業内での対人的な学習経験が効果的に働いた可能性が考えられる。

さらに、梅垣ら（2018）は中学校の体育授業において、技能の異なる生徒同士で構成されたチームにおいて、自然な助言やサポートが生まれ、集团的・協力的な関わりが活性化することを報告している。健スポ実習においては、多様な運動経験を持つ学生が集い、互いに支援しながら活動を行うことで、他者との建設的な関係性の中で社会的スキルを強化する場面が存在していたと推察される。以上のことから、健スポ実習は、単なる身体活動の場にとどまらず、新たな対人関係を構築し、対人場面における行動選択や感情制御を学ぶ実践的な学習の場であり、大学生の社会的スキルの向上に有効であると考えられる。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、健スポ実習の受講が大学生の社会的スキルに与える影響について KiSS-18 を用いて検討し、受講種目に関わらず、社会的スキルが向上することを明らかにした。一方で、いくつかの限界が存在し、今後の研究において検討されるべき課題が残されている。

はじめに、授業の内容や指導方法について詳細なデータが存在しないため、活動形式や指導者の関わり方、学生同士の交流の頻度や質などが明確ではなく、社会的スキルの変化に寄与した具体的な要因を特定することができていない。本研究では、授業種目の分類をもとに分析を行ったが、同一種目内でも授業展開や競技

特性の違いが社会的スキルの育成に影響を与える可能性がある。今後は、授業内活動の質的な観察やインタビュー調査を通じて、社会的スキルに変化を及ぼした要因をより詳細に明らかにする必要がある。

次に、2要因分散分析の結果、有意な交互作用が認められたものの、その効果量は小さいという点である。統計的に有意な差が認められたとしても、その実質的な効果の程度には慎重な解釈が求められる。さらに、サンプル数に群間でばらつきがあったことが、分析結果に影響を及ぼした可能性がある。特に、球技群と比較してトレ群および講義群のサンプル数が少数であり、統計的検出力の観点からも慎重な解釈が求められる。等分散性の前提を検討するために Levene の検定を実施した結果、等分散性が認められたものの、サンプル数の不均衡は分析の検出力や信頼性に一定の影響を及ぼし得る。本研究においては、健スポ実習における各種目の開講コマ数に差異があるため、取得できたサンプル数に差異が生じたが、今後は各群のサンプル数を均等に設計し検討を行う必要がある。

結 語

本研究は、健スポ実習の受講種目が社会的スキルの変化に影響するか否かを検討するため、球技群、トレ群、講義群の比較を行った。その結果、「初歩的なスキル」、「高度なスキル」、「感情処理のスキル」においては、有意な交互作用が認められなかったが、「攻撃に代わるスキル」、「ストレスを処理するスキル」、「計画のスキル」、「KiSS-18 総合得点」には有意な交互作用が認められた。KiSS-18 総合得点は社会的スキルを反映するものであり、球技群、トレ群のみ社会的スキルが向上することが示された。

以上より、健スポ実習は、対人関係の中での行動調整や協調、感情コントロールなど、非認知的能力の育成を支援する教育的価値を有していることが示された。今後は、こうした教育的効果をより明確に捉えるための検証と教育方法の工夫が期待される。

参考文献

- 深田喜八郎・金野潤・大嶽真人・小山貴之・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 (2024), 「健康・スポーツ教育実習の受講による情動コンピテンスの変化—運動経験, 性別, 学問領域による比較—」『日本大学文理学部人文科学研究所研究紀要』第 108 巻, 119-132 ページ。
- Goleman, D. P. (1995), "Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement," Bantam Books.
- Heckman, J. J. and Kautz, T. (2012), "Hard evidence on soft skills," Labour Economics, 19 (4), 451-464.
- 川井良介・菅野慎太郎・山崎紀春 (2023), 「スポーツチャンバラを教材とした大学体育授業における受講者の共感性および社会的スキルの変化」『日本大学 FD 研究』第 10 号, 1-13 ページ。
- 川井良介・菅野慎太郎 (2024), 「大学における一般体育受講者の共感性や社会的スキルの変化—スポーツチャンバラとグループフィットネスエクササイズを教材とした授業の比較—」『身体運動文化研究』第 29 巻, 15-31 ページ。
- 経済協力開発機構 (2018), 「The Future Of Education And Skills Education 2030」, OECD ホームページ, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf, 参照: 2025-5-21.
- 経済産業省 (2006), 「社会人基礎力」, 経済産業省ホームページ, <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>, 参照: 2025-5-21.

- 菊池章夫 (1988), 『思いやりを科学する一向社会的行動の心理とスキルー (第3版)』川島書店.
- 小林正幸・相川充 (1999), 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる: 小学校一楽しく身につく学級生活の基礎・基本』図書文化社.
- 小塩真司 (2021), 『非認知的能力: 概念・測定と教育の可能性』北大路書房.
- 水本篤・竹内理 (2008), 「研究論文における効果量報告ために—基礎的概念と注意点—」『関西英語教育学会紀要英語教育研究』第31巻, 57-66 ページ.
- 村山光義・加藤大仁・須田芳正・村松憲・野口和行 (2013), 「体育実技履修学生の社会的スキルおよび自己効力感の水準に関する基礎的検討」『慶應義塾大学体育研究所紀要』第52巻1号, 21-31 ページ.
- 中澤史・林容市・上野雄己 (2015), 「短期集中型のスポーツ演習による受講生の社会的スキル向上効果」『法政大学スポーツ研究センター紀要』第33巻, 1-5 ページ.
- 中澤史・上野雄己 (2016), 「スポーツ演習による受講生の社会的スキル向上効果に関する検討」『法政大学スポーツ研究センター紀要』第34巻, 1-4 ページ.
- 奈良隆章・木内敦朗 (2021), 「大学体育授業における自己開示経験がライフスキル獲得に及ぼす影響」『体育学研究』第66巻, 515-531 ページ.
- 日本大学文理学部 (2025), 『学部要覧 (2025 年度)』正文社印刷.
- 野口和行・須田芳正・村松憲・村山光義・加藤大仁 (2013), 「学生の社会的スキル向上を目指した体育実技実践の試み」『慶應義塾大学体育研究所紀要』第52巻1号, 11-20 ページ.
- 野口和行・村山光義・村松憲・板垣悦子・東海林祐子 (2015), 「体育実技受講学生の社会的スキル及び自己効力感の変容に関する検討: 授業形態の違いによる比較」『慶應義塾大学体育研究所紀要』第54巻1号, 9-16 ページ.
- 島本好平・石井源信 (2009), 「体育授業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」『スポーツ心理学研究』第36巻, 127-136 ページ.
- 寺岡英晋, 村山光義, 佐々木玲子, 稲見崇孝, 東原綾子, 野口和行, 加藤幸司, 永田直也, 福士徳文 (2022), 「新型コロナウイルス感染症拡大下における大学生のメンタルヘルスと社会的スキルに関する調査研究: 対面授業による体育実技の履修有無の比較から」『大学体育スポーツ学研究』第19巻, 84-93 ページ.
- 梅垣明美・大友智・上田憲嗣・深田直宏・吉井健人・宮尾夏姫 (2018), 「社会的スキルの向上を促す体育における指導モデル (ASKS モデル) の検討: チーム編成に着目して」『体育学研究』第63巻1号, 367-381 ページ.
- 山崎紀春・大嶽真人・櫛英彦・鈴木理・高橋正則・長澤純一・松本恵・水落文夫・水上博司・伊佐野龍司・吉田明子・加藤夏海 (2022), 「COVID-19 禍における大学体育実が与える効果— 2021 年度日本大学文理学部の受講生を対象として—」『日本大学文理学部人文科学研究所研究紀要』第104巻, 199-218 ページ.

研究論文

「自主創造の基礎」に始まる初年次教育が 薬学生のアイデンティティと目標設定に及ぼす影響

竹安 智広^{*1)}, 田中 佐知子¹⁾, 元吉 尚美¹⁾, 齋藤 弘明¹⁾丹羽 典朗¹⁾, 林 宏行¹⁾, 石毛 久美子²⁾¹⁾ 日本大学薬学部, ²⁾ 日本大学理工学部

The Influence of First-year Education and a “First-Year Seminar” on Student Pharmacists’ Identity and Setting of Goals

Tomohiro TAKEYASU¹⁾, Sachiko TANAKA¹⁾, Naomi MOTOYOSHI¹⁾, Hiroaki SAITO¹⁾Norio NIWA¹⁾, Hiroyuki HAYASHI¹⁾, Kumiko ISHIGE²⁾¹⁾ School of Pharmacy, Nihon University, ²⁾ College of Science and Technology, Nihon University

First-year students in the School of Pharmacy are expected to learn about and practice Nihon University’s educational philosophy “The Spirit of Independent Creativity” by taking the course “First-Year Seminar”. The aim of this course is to cultivate a desire to learn and help students to better understand the characteristics of their own school. In this study, we analyzed the in-class reflection surveys conducted during the start-up and TARGET1 of a “First-Year Seminar” course as well as the reports submitted at the end of the course. Regarding the questionnaires conducted after each session, more than 90% of the responses were positive. These findings show that students understand our university’s merits and a learning attitude. Their reports were further analyzed using text mining, and then three categories identified as necessary qualities for a pharmacist were “responsibility as a pharmacist,” “communication skills,” and “correct knowledge.” In the other question about necessary qualities to be a pharmacist, two categories emerged: “acquiring communication skills” and “acquiring knowledge”. These results suggest that the “First-Year Seminar” in the first semester of the first year contributed to the formation of their identity as both Nihon University students and student pharmacists. Moreover, through an understanding of the professional roles of pharmacists, these programs also contributed to the students’ setting of goals and an increase in their motivation to learn.

キーワード：薬学生, 目標設定, 動機づけ, テキストマイニング, 自主創造の基礎

Keywords:

Pharmacy students, Goal setting by students, Motivation, Text mining, First-Year Seminar

緒 言

日本大学においては現在、学部を問わず全学共通教育科目として「自主創造の基礎」（日本大学、2023）が設置されている。「自主創造の基礎」は、平成26年度に日本大学全学共通初年次教育科目としてスタートした「自主創造の基礎1」及びその後に関講された「自主創造の基礎2」を再構成し、令和4年度に関講さ

*E-mail: takeyasu.tomohiro@nihon-u.ac.jp

投稿：2024年10月25日

受理：2025年1月26日

れた科目であり、日本大学の教育理念「自主創造」を理解し、学部・学科を問わず日本大学の学生（日大生）として共通に身につけるべき学修姿勢やスタディースキルを涵養することを目的としている。

渡邊らの研究（2007, 2018）では、大学教育の学修姿勢は「教えてもらう」に象徴される教師主導型学修（Teacher-Directed Learning：TDL）から、「学ぶ」といった自己主導型学修（Self-Directed Learning：SDL）への切り替えが必要であることが示唆されている。また、文部科学省（2020）は入学者が自ら学修計画を立て、主体的な学びを実践できるようにする支援を初年次教育の取り組みの1つとして掲げている。2022年にもほぼ同様の支援を初年次の教育内容として掲げており（文部科学省（2022））、この時期に学生自身が目標を立て、目的意識を持って様々なことに取り組むマインドを育成することは、有意義な学生生活のスタートに必須の過程と考えられる。「自主創造の基礎」には、初年次教育において重要であると考えられる上記の内容が取り入れられている。

各学部における「自主創造の基礎」の授業設計は、日本大学学務委員会、全学共通教育初年次教育検討ワーキンググループによって作成されたガイドライン（日本大学, 2023）を参照して行われ、ガイドライン中には標準授業モデルも示されている。前期15週にわたる「自主創造の基礎」は、第1週のスタートアップ、TARGET1：日大生としてのアイデンティティ（第2～5週）、TARGET2：コミュニケーションとインクルージョン（第6～9週）、TARGET3：論理的・批判的思考とアウトプット（第10～14週）、及び、総括・振り返り（第15週）から構成されている。日本大学（2017）では、平成19年に教育理念の「自主創造」、平成28年に自主創造を実現するための道標である「日本大学教育憲章」を制定し、「自主創造の基礎」の授業では、全体を通して様々な場面でこれらに関する内容が盛り込まれている。スタートアップ及びTARGET1において、まず大学生として自主的に学ぶことの重要性を学修する。また、日本大学について様々な角度から概観することで、総合大学としての日本大学を知り、本学で学ぶ意義や所属学部・学科の特色を理解し、卒業後のキャリアをイメージしつつ在学中の目標設定を行う。TARGET2においては、所属学部の授業でコミュニケーションスキルの具体例を体験後、「日本大学ワールド・カフェ（N-MIX）」で複数学部の学生とグループワークを行う。N-MIXは学生にとって、学部の垣根を越えた交流により多様な価値観に触れる機会となり、日本大学マインド（日本大学, 2017）の「多様な価値を受容し、自己の立場・役割を認識する力」の礎となるセッションである。TARGET3では、グループ毎にプレゼンテーションを行う。グループワークによりテーマを決定し、資料作成や発表準備等の過程における多角的・論理的・批判的思考を錬成し、プレゼンテーションの機会を通して他者へ伝える力を養う。第15週には全体の振り返りを行うが、ここでは自己評価をした上で学生自身のその後の学生生活の目標を定める。

本学の薬学部は1学部1学科体制である。全学生が6年制の教育カリキュラムを履修し、卒業時には国家試験を受験、薬剤師の資格を得て社会に出ることを目指している。卒業生の多くは、病院、薬局あるいはドラッグストアに薬剤師として就職するが、一部は行政機関、医薬品関連企業、研究機関など就職先は多岐にわたる。大学での学び（大学卒業）が薬剤師という国家資格取得及び職業に直結すること、一方で就職先は多岐にわたることが薬学部の特徴の1つである。また、将来の薬剤師を育成する薬学部は非常に専門性の高い学部であり、各大学が共通に教育すべき内容が「薬学教育モデル・コア・カリキュラム」（文部科学省, 2023a）として提示されている。それに沿ってカリキュラムを構成することも薬学部の特徴の1つである。現在、薬学教育の問題の1つとして、6年間で卒業できない学生の存在が挙げられている。文部科学省（2023b）の報告では、令和元年度に国公私立大学に入学した薬学生の約23.4%が5年次に進級するまでに留年、休学、退学を経験すると推測されている。本学部においても令和元年度の入学生の15.8%（41/259）が5年次までに留年、休学、退学のいずれかを体験する結果となっている（日本大学, 2024）。退学の理由は経済的な場合もあるが、学修意欲の低下とその後の学力不足の場合も多い。入学後、学修意欲の低下を来す学生にとっては、初年次教育等において、学修意欲向上を促すことが特に重要となる。

薬学部では、「自主創造の基礎」を必修科目として設置しており、授業はガイドライン（日本大学、2023）の標準授業モデルにはほぼ準拠して実施している。学部・学科を知る第4～5週に関しては、第4週で薬学部の特徴的な施設である薬用植物園の見学を行い、薬学部生であることを改めて意識させるとともに、第5週で卒業後のキャリアをイメージするために「薬剤師」をキーワードにしてグループワーク等を展開している。学生が6年間で卒業し国家試験に合格するためには、薬学部の特徴を理解した上で、初年次から「薬剤師になる」という高いモチベーションを持って学修を積み重ねていくことが重要であり、「自主創造の基礎」の第4週～5週のプロプログラムは、薬学生として、実り多い学生生活を送るためのスタートとして有意義であると考えられる。しかし、「自主創造の基礎」が学生生活のスタートに及ぼす影響についての検討はされていない。

そこで、本研究では、「自主創造の基礎」におけるスタートアップ及びTARGET1での振り返りアンケート及び第15週終了時に薬学部独自に実施したレポートを分析することで、「自主創造の基礎」が日大生及び薬学生としてのアイデンティティ形成や目標設定に及ぼす影響について検討した。

1 方 法

1) 授業内振り返りアンケートの分析

2023年度「自主創造の基礎」の第1週～5週までの授業毎の振り返り及び第5週のTARGET1の振り返りのうち、4件法で実施したアンケート部分（Google formsで回収）を、Microsoft Excelを用いて単純集計した。集計には、同意の得られた232名のデータを用いた。各週の授業やアンケートは、本部ガイドラインに沿って実施しているが、学部毎の特色を生かす授業回も含まれるので、実施内容及びアンケート内容を表に示した（表1及び表2）。なお、授業では記述式の振り返りシートの授業内提出も求めたが、非常に簡

表1 授業内容

	概要	内容	授業時間内の振り返り
第1週	スタートアップ	本科目の意味や意義、位置付けについて理解する。グループワーク及び個人ワークを通じて大学生としての学びの在り方について理解する。	4件法のアンケート* 振り返りシートの記載
第2週	日本大学を知る①	日本大学の歴史や教育理念である「自主創造」に関して理解する。入学の動機を振り返り、社会で活躍する先輩の動画メッセージを視聴した上で、社会で活躍する日大生について調べる。	4件法のアンケート* 振り返りシートの記載
第3週	日本大学を知る②	総合大学としての日本大学スケールメリットを理解して、日大生として学ぶ意味や意義について考える。先輩（在学生）からの動画メッセージを視聴した上で、グループワークで感想をシェアし、自身の在学中に達成したい目標を設定する。	4件法のアンケート* 振り返りシートの記載
第4週	薬学部を知る①	薬学部を知るために薬用植物園の見学（フィールドワーク：学部施設の見学）。前半は、生薬学研究室員の解説を聴きながら、薬学部に特化した施設である薬用植物園を見学する。また、植物観察を行う。後半は、各自が興味を持った施設や植物を見学する。見学した施設及び植物に関する簡単な観察記録を振り返りシートの代わりとして提出させた。	4件法のアンケート*
第5週	薬学部を知る②	グループワーク及び個人ワークで六年制薬学部の学びの特徴を理解し、キャリアプランを策定する。公益社団法人日本薬学会が新入生のために発行している「これから薬学部を始めるあなたに」を事前配布し、薬学教育の概要を知ることが事前学習課題としている。授業ではグループワークで薬学部生に求められる資質（ワークシート）を考え、個人ワークでキャリアプランの策定を行う。	4件法のアンケート* 振り返りシートの記載
		TARGET1の振り返り	4件法のアンケート*

* 4件法アンケートの内容は表2に示した。

表2 振り返りアンケート内容

第1週スタートアップの振り返り
設問1 大学生としての在り方について理解し、説明することができますか
設問2 本科目の意味や意義、位置付けについて理解し、説明することができますか
第2週日本大学（本学の特色）を知る①の振り返り
設問1 自身の本学への入学動機や理由について、適切に振り返ることができましたか
設問2 本学の特色を理解し、説明することができますか
第3週日本大学（日本大学のメリット）を知る②の振り返り
設問1 日本大学のメリットを理解し、説明することができますか
設問2 在学中の大まかなビジョンを描くことができましたか
第4週薬学部（薬用植物園について）を知る①の振り返り
設問1 薬用植物園の特徴を理解し、説明することができますか
設問2 薬用植物園の施設・設備とその利用方法について理解することができましたか
第5週薬学部（学部の特徴）を知る②の振り返り
設問1（今週の振り返り）薬学部の特徴を理解できましたか
設問2（今週の振り返り）卒業後のキャリアをイメージし、在学中の目標を具体的に設定することができましたか
TARGET1の振り返り
設問1 薬学部の特色を理解し、在学中の学びの意識を高めることができましたか
設問2 提示された事前学修や事後学修を実施しましたか

単な記載（単語のみや短文）が多かったため、教員はフィードバック（翌週の開始時に数分のコメント）のためにすべてに目を通したが、分析対象とはしなかった。

2) レポートのテキストマイニング分析

第5週の振り返りでは、表2に示したような項目に対し、自由記載による回答を求めている。これらの項目は、薬学部に合うように表現は変更しているが、本部から提示された振り返りシートの趣旨を踏まえた内容である。また、授業中には、「薬学部生に求められる資質」について自身の考えをワークシートに書いた後にグループディスカッションを行い、ワークシート及び振り返りシートを提出させている。しかしながら、その回答は明確なビジョンとは言い難いものであった。ワークシート及び振り返りシートは、授業時間内の提出を求めており、そのために記載が単語や短文になることは否めないが、目標設定が十分でないと思われた。一方、諸言で述べたように薬学部生にとって、6年で卒業し、国家試験に合格するために1年次から自身の目標を明確にしていくことは重要であるので、前期終了時に近い本科目の第15週終了時（7月）にレポート課題として、第5週にグループワークまたは振り返りシートの課題とした「薬学部生に求められる資質」を「設問1. 薬剤師に必要な資質はどのようなことがあると思いますか」とし、「在学中の行動目標」を「設問2. 設問1で必要だと思った資質を身につけていくために、ご自身はどのように行動していきますか」として、行動目標の設定状況を調査した。レポートでは設問毎に300文字以上を記載するように条件を設け、学生の考えを深く知ることができるように配慮した。回収したレポートを用いてKH Coder3（Version 3.01）による共起ネットワーク分析を実施した。この分析にも振り返りアンケートの分析と同様に232名のレポートを用いた。共起ネットワークは、文章や段落ごとで頻繁に使われている語句のペア、すなわち共起の程度が強い語同士を線で結び、単語間の繋がりを図で表現したものである（樋口耕一ら、2022）。共起ネットワークの作成における設定として、集計単位はH5、最小出現数は50、描画する共起関係は上位300とし、最小スパニング・ツリーだけを描画した。描画する際のSubgraphはmodularityで表示すると

もに、分けられた結果を解釈し、その内容を端的に示すようカテゴリー分けを行い命名した。命名する際には複数の教員で検討し、合意が得られるまで議論を重ねた。なお、データのクリーニングとして、設問1に出現した語句である「必要」は、頻出語である一方、共起ネットワークが散漫になることから除外する語句として指定した。また、同義で用いられている語句を出現回数の多い語句へ統一するための修正を行った。具体的には、「職業」を「仕事」に、「講義」を「授業」に、「大事」を「大切」に、「たくさん」を「多く」に、「バイト」を「アルバイト」に、「テスト」を「試験」に、「毎日」を「日々」に、「全て」を「すべて」に、「いろいろ」を「色々」に、「お話」を「話」に、「薬剤」を「医薬品」に、「さまざま」を「様々」に統一した。

3) 倫理的配慮

研究は、日本大学薬学部臨床研究に関する倫理審査委員会の審査、承認を得て実施した（承認番号：23-002）。本研究への参加は対象者の自由意思により決定され、同意しない場合においてもいかなる不利益を被ることがないこと、また自由意思により同意を撤回することができることを最終授業時に文書を配布して説明し、Google forms で同意を得た。251名の履修者のうち、232名から同意が得られた。

2 結 果

1) 授業振り返りアンケート結果

各週の有効アンケートの回収率は第1週 97.0% (225/232)、第2週 98.7% (229/232)、第3週 94.0% (218/232)、第4週 92.7% (215/232)、第5週 94.8% (220/232) であった。

第1週の振り返りとして「大学生としての在り方について理解し、説明することができますか」に対する回答は、「十分説明することができる」が58.2% (131/225) と最も高く、次いで「説明することができる」が37.3% (84/225) となった。また「本科目の意味や意義、位置付けについて理解し、説明することができますか」については、「十分に説明することができる」が60.9% (137/225) と最も高く、次いで「説明することができる」が34.2% (77/225) となった。どちらの設問も合計すると95.5%、95.1%となり、ほとんどの学生が大学生としての在り方や本科目の意味を理解し説明できると回答した（図1）。

第2週の振り返りとして「自身の大学への入学動機や理由について、適切に振り返ることができましたか」に対する回答は、「適切に振り返ることができた」が79.5% (182/229) と最も高く、次いで「ある程度は振り返ることができた」が19.2% (44/229) となった。また「本学の特色を理解し、説明することができますか」については、「他者に十分に説明することができる（理解も十分できている）」が59.4% (136/229)

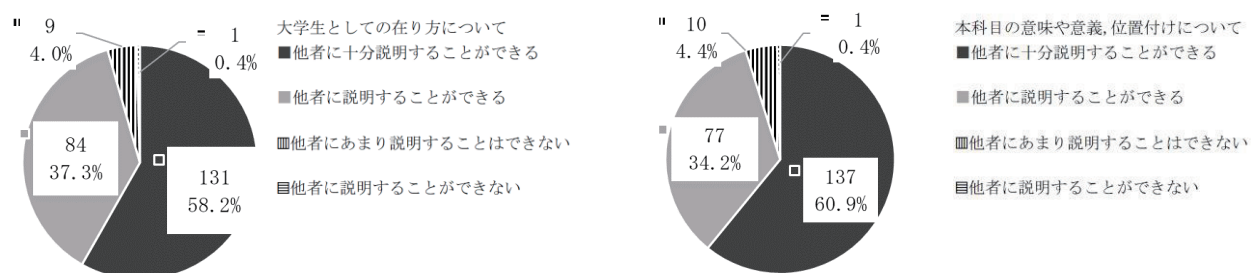


図1 第1週スタートアップの振り返りアンケート結果

(左) 大学生としての在り方について理解し、説明することができますか

(右) 本科目の意味や意義、位置付けについて理解し、説明することができますか

と最も高く、次いで「他者に説明することができる（ある程度の理解はできている）」が38.0%（87/229）となった。どちらの設問も合計すると98.7%，97.4%となり，ほとんどの学生が本学への入学動機の振り返りや特色の理解ができると回答した（図2）。

第3週の振り返りとして「日本大学のメリットを理解し，説明することができますか」に対する回答は，「他者に十分に説明することができる（理解も十分にできている）」が76.1%（166/218）と最も高く，次いで「他者に説明することができる（ある程度の理解はできている）」が23.4%（51/218）となった。また「在学中の大まかなビジョンを描くことができましたか」については，「十分に描くことができた」が63.1%（137/217）と最も高く，次いで「ある程度は描くことができた」が34.6%（75/217）となった。どちらの設問も合計すると99.5%，97.7%となり，ほとんどの学生が日本大学のメリットを理解し在学中のビジョンを描くことができると回答した（図3）。

第4週の振り返りとして「薬用植物園の特徴を理解し，説明することができますか」に対する回答は，「他者に説明することができる（理解が十分にできている）」が63.7%（137/215）と最も高く，次いで「他者にある程度説明することができる（ある程度の理解ができている）」が34.4%（74/215）となった。また「薬用植物園の施設・設備とその利用方法について理解することができましたか」については，「理解することができた」が74.0%（159/215）と最も高く，次いで「ある程度は理解することができた」が23.7%（51/215）となった。どちらの設問も合計すると98.1%，97.7%となり，ほとんどの学生が薬用植物園の特徴や施設の利用方法を理解していた（図4）。

第5週の振り返りとして「薬学部の特徴を理解できましたか」に対する回答は，「理解することができた」が90.0%（198/220）と最も高く，次いで「ある程度理解することができた」が10.0%（22/220）となった。また「卒業後のキャリアをイメージし，在学中の目標を具体的に設定することができましたか」について

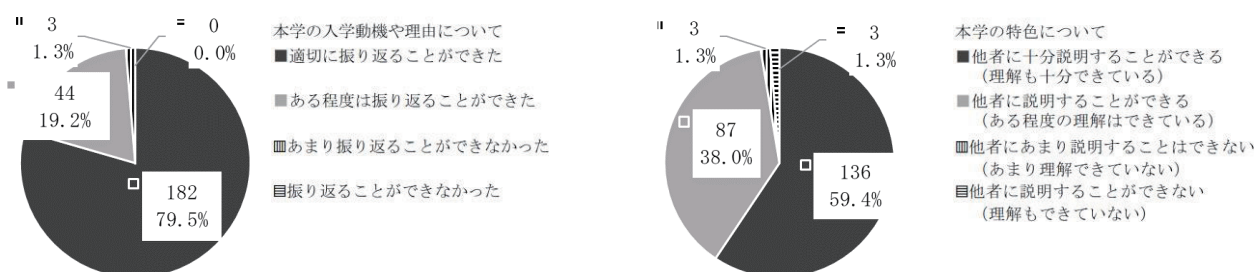


図2 第2週日本大学（本校の特色）を知る①の振り返りアンケート結果
（左）自身の本学への入学動機や理由について，適切に振り返ることができましたか
（右）本校の特色を理解し，説明することができますか

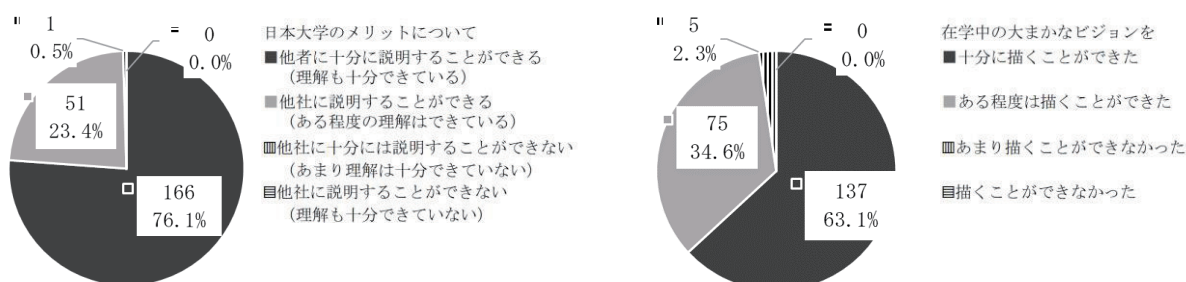


図3 第3週日本大学（日本大学のメリット）を知る②の振り返りアンケート結果
（左）日本大学のメリットを理解し，説明することができますか
（右）在学中の大まかなビジョンを描くことができましたか

は、「具体的に設定することができた」が68.6% (151/220) と最も高く、次いで「ある程度は具体的に設定することができた」が30.5% (67/220) となった。どちらの設問も合計すると100.0%, 99.1%となり、ほとんどの学生が薬学部の特徴を理解し在学中の目標を設定することができると回答した (図5)。

TARGET1の振り返りとして、第5週終了時に実施した「薬学部の特徴を理解し、在学中の学びの意識を高めることができましたか」に対する回答は、「十分に高めることができた」が84.5% (186/220) と最も高く、次いで「ある程度高めることができた」が15.0% (33/220) となった。また「提示された事前学習や事後学習を実施しましたか」については、「ほとんどまたはすべて実施した (実施率は90%以上)」が87.7% (193/220) と最も高く、次いで「一部実施していない課題がある (実施率は60%～90%)」が11.4% (25/220) となった。どちらの設問も合計すると99.6%, 99.1%となり、ほとんどの学生が学びの意識を高めることにつながっていた (図6)。

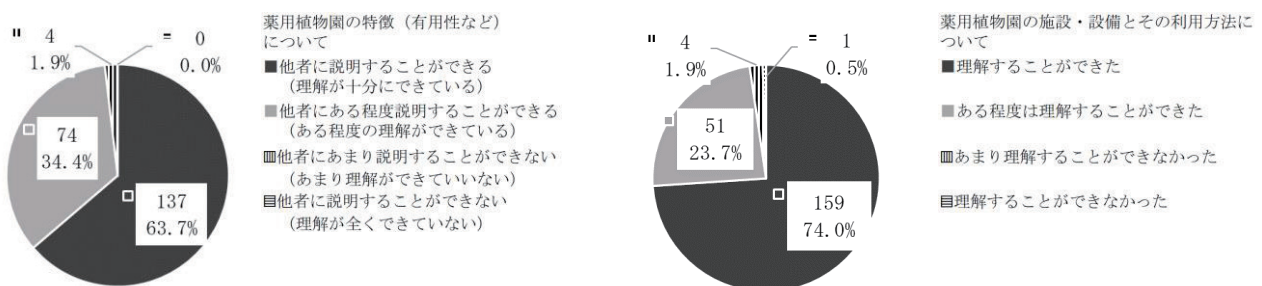


図4 第4週薬学部 (薬用植物園について) を知る①の振り返りアンケート結果
(左) 薬用植物園の特徴を理解し、説明することができますか
(右) 薬用植物園の施設・設備とその利用方法について理解することができましたか

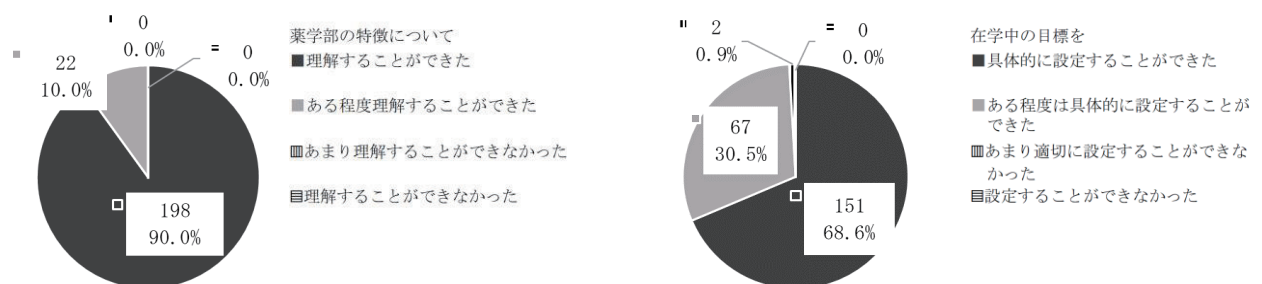


図5 第5週薬学部 (学部の特徴) を知る②の振り返りアンケート結果
(左) 薬学部の特徴を理解できましたか
(右) 卒業後のキャリアをイメージし、在学中の目標を具体的に設定することができましたか

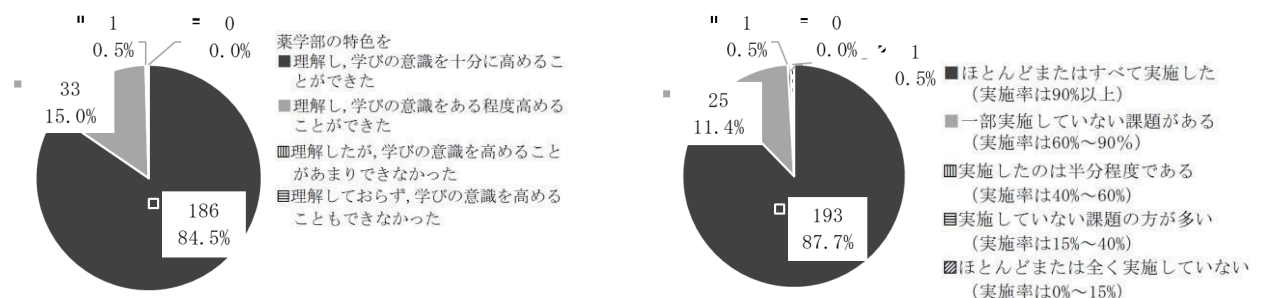


図6 TARGET1の振り返りアンケート結果
(左) 薬学部の特徴を理解し、在学中の学びの意識を高めることができましたか
(右) 提示された事前学修や事後学修を実施しましたか

2) レポートのテキストマイニング分析

有効回答率は94.4% (219/232) であった。設問1 についての回答者の全文章数は1,709, 総抽出語数 (使用語数) は44,628 (17,517), 異なり語数 (使用語数) は2,027 (1,661) であった。出現頻度の多い語 (頻出語) は, 上位から「患者」「思う」「薬剤師」「コミュニケーション」「知識」「能力」「考える」「薬」「医療」「大切」であった (表3a)。作成した共起ネットワークは6つのSubgraphが表示された (図7a)。

表3a 設問1の抽出語と出現回数

抽出語	出現回数
患者	778
思う	614
薬剤師	569
コミュニケーション	409
知識	336
能力	335
考える	333
薬	329
医療	249
大切	223

表3b 設問2の抽出語と出現回数

抽出語	出現回数
思う	587
人	351
コミュニケーション	316
考える	294
身	284
自分	254
薬剤師	232
知識	230
能力	216
大切	172

【薬剤師としての責務】

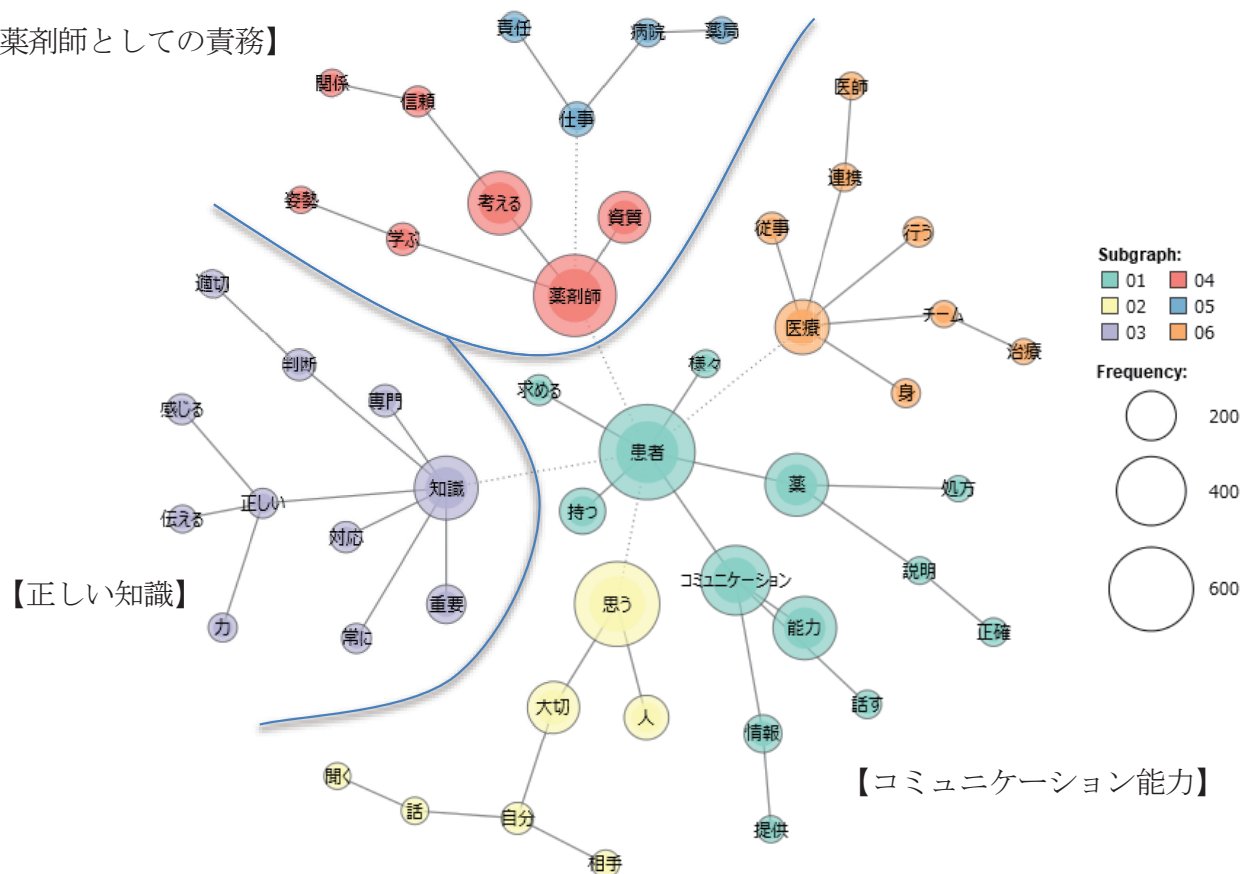


図7a 設問1「薬剤師に必要な資質はどのようなことがあると思いますか」の回答の共起ネットワーク

【コミュニケーション能力をつける】

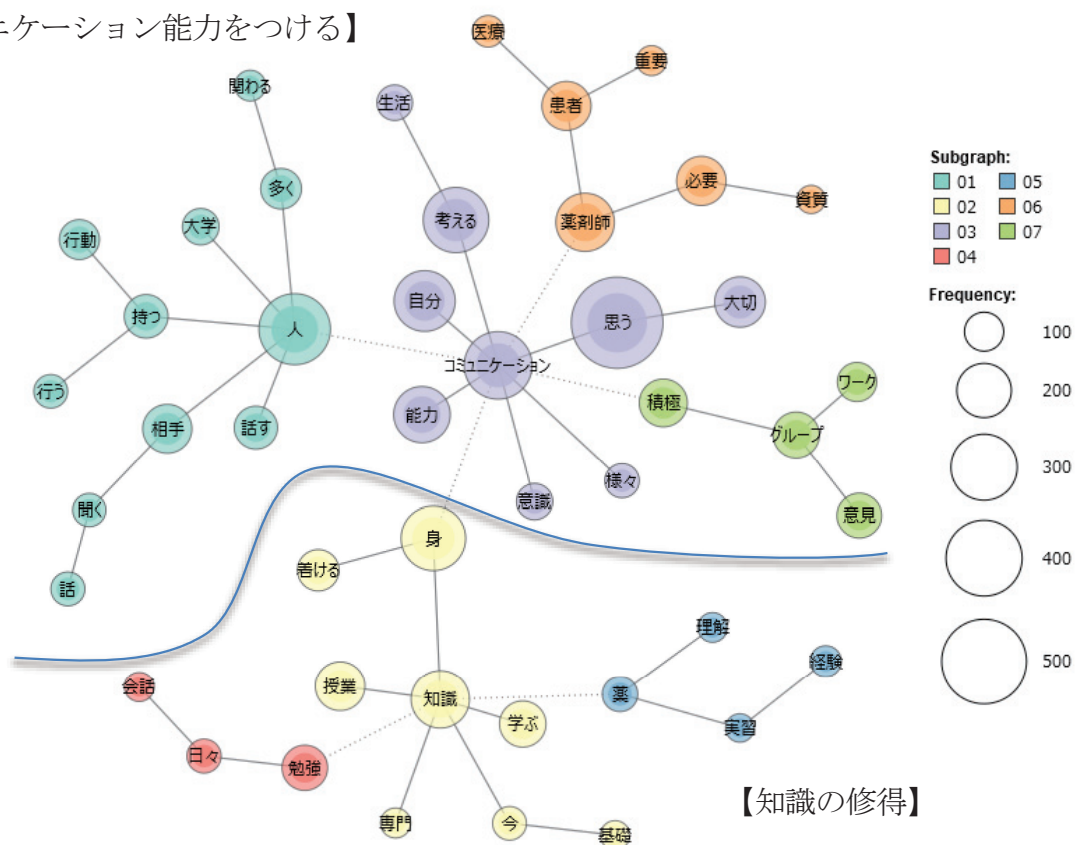


図7b 設問2「設問1で必要だと思った資質を身につけていくために、ご自身はどのように行動していきますか」の回答の共起ネットワーク

Subgraph01では頻出語である「患者」「コミュニケーション」「能力」「薬」を含んだ図となった。Subgraph02では頻出語である「思う」「大切」を含んだ図となった。Subgraph03では頻出語の「知識」から、「判断」「重要」「対応」「専門」「常に」「正しい」が共起した。Subgraph04では頻出語の「薬剤師」「考える」を含んだ図となった。Subgraph間では、「薬剤師」がSubgraph01の「患者」及びSubgraph05の「仕事」と共起した。Subgraph05では「仕事」から、「病院」「責任」が共起した。Subgraph06では頻出語の「医療」から「連携」「チーム」「従事」「行う」「身」が共起した。Subgraph間では最頻出語の「患者」を中心とした共起ネットワークが示され、「患者」と「薬剤師」「思う」「医療」「知識」が共起した。これらをまとめて、Subgraph01, 02, 06を【コミュニケーション能力】、Subgraph03を【正しい知識】、Subgraph04, 05を【薬剤師としての責務】として3つのカテゴリーとした。

設問2に関する回答者の全文章数は1,505、総抽出語数（使用語数）は45,404（17,652）、異なり語数（使用語数）2,200（1,823）であった。出現頻度の多い語（頻出語）は、上位から「思う」「人」「コミュニケーション」「考える」「身」「自分」「薬剤師」「知識」「能力」「大切」であった（表3b）。作成した共起ネットワークは7つのSubgraphが表示された（図7b）。Subgraph01では頻出語の「人」から、「多く」「大学」「持つ」「相手」「話す」が共起した。Subgraph02では「身」から「知識」「着ける」が共起した。Subgraph03では「コミュニケーション」から「思う」「考える」「自分」「能力」「意識」「様々」が共起した。Subgraph04では「勉強」「日々」「会話」から図が構成された。Subgraph05では「薬」「理解」「実習」「経験」から図が構成された。Subgraph06では頻出語の「薬剤師」から「必要」「患者」が共起した。

Subgraph07 では「積極」から「グループ」が共起した。Subgraph 間では頻出語の「コミュニケーション」を中心として、「薬剤師」「人」「身」「積極」が共起した。これらをまとめて Subgraph01, 03, 06, 07 を【コミュニケーション能力をつける】、Subgraph02, 04, 05 を【知識の修得】として2つのカテゴリーとした。

3 考 察

初年次教育に盛り込むべきとされる8つのカテゴリー（スタディースキル、スチューデントスキル、オリエンテーションガイダンス、専門教育への導入、学び全般への導入、情報リテラシー、自校教育、キャリアデザイン）が、2008年の大学教育学会第30回大会において示されている（内海美保ら、2020）。「自主創造の基礎」は、これらの8つの要素のほとんどを含んでおり、TARGET1においては、「日本大学を知る①、②」の授業を通して入学動機を振り返り、日本大学のメリットを理解した上で大まかなビジョンを描く構成となっている。TARGET1の振り返りとして、「在学中の学びの意識を高めることができましたか」との設問では、「十分に高めることができた」と84.6%の学生が回答し、「ある程度高めることができた」との回答も合わせると99.6%となり（図6）、本科目が学修の動機づけに寄与していることが示唆された。第5週の振り返りにおいても、卒業後のキャリアをイメージして在学中の目標を具体的に設定することに関して、「在学中の目標を具体的に設定することができた」68.6%、「ある程度具体的に設定することができた」30.5%と、ポジティブな回答となり、大部分の学生は、卒業後のキャリアをイメージして在学中の目標を具体的に設定することができたことになる。授業中の振り返りでは、第5週に「薬学部生に求められる資質」と「卒業後のキャリアプラン」についてワークシート及び振り返りシートへの自由記載も求めていたが、その回答の記載は、在学中の目標をある程度以上設定できたと回答した学生の意識とは乖離して、明確なビジョンとは言い難いものであった。シートは、授業時間内の提出を求めており、そのために記載が単語や短文になったことは否めないが、そのことよりも、第5週終了時には、目標設定が十分でないために明確なビジョンを示すことができなかったと思われる。

そこで、本科目終了時に方法に示したように2つの課題についてレポートを課し、在学中の行動目標を設定できたかを調査するとともに共起ネットワーク分析を実施した。

薬剤師に必要な資質（設問1）の回答の共起ネットワーク（図7a）は、大きく3つのカテゴリーに分類された。【薬剤師としての責務】に該当する回答の頻出語を軸にまとめると「薬剤師は、患者と信頼関係を築き、症状や薬物治療に関する情報を理解し指導するため、学び続ける姿勢が必要である。」となり、1年生前期終了時の学生にとっては、十分に理解できていると評価できる内容と思われる。【正しい知識】に該当する回答は「患者に適切に対応するため、専門的な知識を常にアップグレードしていくことが重要である。」という内容が語られていた。【コミュニケーション能力】に関しては「薬剤師は医療チームと連携して治療を行うため、患者から様々な情報を得ること、及び患者に情報を提供するためのコミュニケーション能力が必要である。」とまとめることができた。「薬剤師」、「知識」及び「患者」はSubgraphが異なるが、共起している点や共起ネットワーク図が「患者」を中心に展開されていることを踏まえると、3つのカテゴリーの全ての焦点は患者に置かれていると考えられた。2015年に「患者のための薬局ビジョン」が厚生労働省（2020）から示され、現在の薬剤師業務は、患者中心の形態に変換されつつあるが、今回の結果（表2a、図7a）は、1年次前期終了時には多くの学生がこれに沿った考えを想起できていることを示すものと考えられた。ほとんどの学生の記述は具体的で薬学生としてのアイデンティティの芽生えが表出しており、「自主創造の基礎」の第5週目の内容を超えていた。したがって、【薬剤師としての責務】に関しては、「自主創造の基礎」の第4週～5週の学びだけではなく、1年生前期に設置している複数の科目で学んだことの総合的な結果である

と考えられた。特に、図7aの【コミュニケーション能力】にある「チーム」「医療」「連携」等の言葉の表出には、薬剤師として、適切な態度や薬学的思考を身につけるために薬局、病院、介護施設訪問等を実施する科目である「早期臨床体験」での学びが少なからず影響を及ぼしていると推察された。

設問2の共起ネットワーク（図7b）は、大きく2つのカテゴリーに分類され、【コミュニケーション能力をつける】に該当する回答をまとめると「薬剤師に必要な資質としてコミュニケーション能力を身につけるために、グループワークにおいては積極的に発言し、大学内においては色々な人と関わり相手の話を聞き、コミュニケーションをとっていきたい。」となった。1年次の時点で行えることとして、コミュニケーションにおいては大学内外のグループワークで頑張りたいという記述が見受けられた。薬学教育において学生にはコミュニケーション能力の醸成が求められており（有田悦子，2020，武隅洋ら，2018），平成25年度改訂版薬学教育モデル・コアカリキュラム及び令和4年度改訂版，薬学教育モデル・コア・カリキュラム（文部科学省，2013，2023a）においても「薬剤師として求められる基本的な資質・能力」の1つにコミュニケーション能力が組み入れられている。そのことを1年次の学生自らが理解し、自身の行動目標として取り入れている点は、初年次カリキュラムの有用性が示唆される結果となった。【知識の習得】では、「基礎」「今」「授業」等の語句が抽出され、「薬学に関する専門的な知識を身につけるため、日々の勉強を継続していきたい。」という趣旨の回答が多く得られた。1年生前期には、「自主創造の基礎」のほか、「早期臨床体験」のように薬剤師の職能に直結する科目も配置されているが、ほとんどは、疾患や治療薬を学ぶ前段階となる基礎学力を養う科目である。図7bに示したように、学生には、1年生に求められる基礎的知識の修得に向けたモチベーションの向上がはっきりと現れていたが、これには、「自主創造の基礎」の第1～5週までの学びが寄与していると思われた。

第15週終了時のレポートは、第5週終了時の記載よりも明らかに充実したものであり、それらのテキストマイニング分析において、学生が、薬剤師に必要な資質を考えて在学中の行動目標を設定していることが確認された。第15週終了時のレポートは、きちんと記載するように提出までの時間や字数を設定したが、記載内容が充実したのは、前期の学びによる学生の成長が大きく寄与していると考えられた。「自主創造の基礎」において、在学中の目標やキャリアプランを立てることは、TARGET1の到達目標で、ガイドラインでは第5週終了時に目標を立てることになっている。本研究結果は、薬学部生においては、TARGET1終了時（5月中旬）には不十分な目標しか立てることができず、前期終了時（7月中旬）になって、充実した内容の目標が立てられることを示したが、目標設定において、このような5月と7月の違いが、多くの学部で認められるか否かは興味深い。多くの学部で、このような違いが認められるなら、第15週終了時に、今回のような振り返りをすることは有用となるであろう。その際には、学生が自身の意見をきちんと記載するように期限や字数に配慮することも必要である。1年前期終了時に、学生それぞれが、改めて行動目標を見直すことは、その後の学生生活をより充実させるために学生にとっても、貴重な機会になると思われる。薬学部生の行動目標の充実には、ほとんどの学生が同時期に受講している「早期臨床体験」をはじめとする他科目が寄与すると推測されたが、科目間の関連性の詳細については、今後の課題である。

Kolb（1984）は、自己省察を促すフィードバックが専門職のアイデンティティ形成につながると述べている。本科目において、毎週、振り返りシートを記載して自己省察を繰り返す取り組みは、自己省察の習慣付けにつながり、専門職である薬剤師のアイデンティティ形成にも、良い影響を与えられ、今後も継続していくべきと思われた。毎時間の振り返りは、時間の制限等、制約も多いが、その中で可能な限り、有効な振り返りができるような工夫をしていきたい。

これらをまとめて考えると、毎時間の振り返りや終了時の科目全体の振り返り（第15週）により、省察の習慣をつけていくことは重要であり、今後も継続すべきであるが、それに加えて、全体の授業終了時（前期終了時）に大学生活の具体的な目標設定について、一定の文字数以上の記述をさせることは、個々の学生

のその後の学生生活に有用であるとともに、「自主創造の基礎」の充実にも資すると考えられた。

結 語

本研究により、「自主創造の基礎」は、日大生及び薬学生としてのアイデンティティ形成に寄与し、学生それぞれの入学後の目標設定の一助になったことが明らかとなった。

謝 辞

英文校正に際し、ご協力をいただきました Eric. M. Skier 准教授に心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 有田悦子 (2020), 「なぜ薬剤師にヒューマニティ教育が必要なのか? ～医療人教育の立場から～」『薬学雑誌』 第 140 巻 3 号, 411-414 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.
- Kolb D. A. (1984), “Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development”, Prentice Hall, New Jersey, 20-38.
- 文部科学省 (2013), 「薬学教育モデル・コアカリキュラム 平成 25 年度改訂版」(平成 25 年 12 月 25 日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/058/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/11/10/1352956_2.pdf (2025 年 3 月 4 日アクセス)
- 文部科学省 (2020), 「教学マネジメント指針」(令和 2 年 1 月 22 日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html (2025 年 3 月 4 日アクセス)
- 文部科学省 (2022), 「令和 4 年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」(令和 6 年 10 月 11 日) https://www.mext.go.jp/content/20241011-mxt_daigaku01-000038093_1.pdf (2025 年 3 月 4 日アクセス)
- 文部科学省 (2023a), 「薬学教育モデル・コア・カリキュラム 令和 4 年度改訂版」(令和 5 年 3 月 15 日) https://www.mext.go.jp/content/20230227-mxt_igaku-100000058_01.pdf (2025 年 3 月 4 日アクセス)
- 文部科学省 (2023b), 「薬学部における修学状況等 2023 年(令和 5 年)度調査結果」(令和 5 年 5 月 1 日) https://www.mext.go.jp/a_menu/01_d/1361518.htm (2025 年 3 月 4 日アクセス)
- 日本大学 (2017), 「学生と向き合う。“日本大学教育憲章”制定で「日本大学マインド」を持った学生の育成を目指して」(平成 29 年 4 月 1 日) <https://www.nihon-u.ac.jp/uploads/files/20180926120927.pdf> (2024 年 10 月 17 日アクセス)
- 日本大学 (2023), 『日本大学全学共通教育科目「自主創造の基礎」ガイドライン第 3 版』<https://sites.google.com/nihon-u.ac.jp/first-year-seminar/> (2025 年 3 月 4 日アクセス)
- 日本大学 (2024), 薬学部 6 年制学科における修学状況(令和 6 年 5 月 1 日) <https://www.pha.nihon-u.ac.jp/outline/education/> (2025 年 3 月 4 日アクセス)
- 武隅洋・森綾子・小林正紀・山田優磨・佐藤夕紀・鳴海克也・古堅彩子・菅原満 (2018), 「薬学実務実習前後における薬学生のコミュニケーション分析～Roter method of interaction process analysis (RIAS) を用いて～」『薬学雑誌』 第 138 巻 12 号, 1579-1586 ページ.

- 内海美保・大西弘高・山岡由美子（2020）,「6年制薬学教育における初年次教育の新しいカテゴリー：振り返りシートを用いたライフスキルの解析」『医療職の能力開発』第1巻1号, 27-34 ページ.
- 渡邊洋子（2007）,「成人教育学の基本原則と提起—職業人教育への示唆—」『医学教育』第38巻3号, 151-160 ページ.
- 渡邊洋子・藤本眞一・柴原真知子・大滝純司（2018）,「医学生のための自己主導型学習—医学部入試と初年次教育を架橋するために—」『奈良医学雑誌』第69巻1・2・3号, 27-42 ページ.

令和 6 年度

日本大学 F D 推進センター活動報告書



日本大学 F D 推進センター

日本大学FD推進センターのミッション等

全学FD委員会名簿

令和6年度戦略ワーキンググループ活動報告

令和6年度プログラムワーキンググループ活動報告

令和6年度日本大学FD推進センター活動一覧

【付録】

日本大学FD推進センターに関する内規

『日本大学FD研究』投稿要項及び執筆要項



・ **ミッション（果たすべき使命，今やるべきこと）**

本学の教学に関する基本方針に基づき，教職協働による教育改善活動を実践するとともに，学生の参画も得ながら教育改革を推進する。

・ **ビジョン（将来像・あるべき姿）**

日本大学教育憲章に基づき，変動し続ける 21 世紀の教育環境に適応し，より能動的で問題解決能力に優れ，多様な場面で貢献できるような人材育成を達成するための支援者である教職員が，多様な視点や実践を通じて教育実務スキルを改善し，向上するための取り組みを支援する。

・ **単年度計画**

- 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) 各学部等 FD 委員会との連携強化
- 4) 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
- 5) 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り組みの実施

・ **戦略ワーキンググループの役割**

- 1) 執行部及び他の委員会や部署と連携の上，教育改善のための FD 戦略を検討する
- 2) プログラム WG と協力の上，新たなプロジェクトやプログラムを企画する
- 3) 各学部等の FD 活動の実態を把握し分析を行う
- 4) 教育業績評価方法等を検討する
- 5) 刊行物の内容の検討を行う
- 6) 学内外の教育改善に関わる情報の収集と発信方法の検討を行う

・ **プログラムワーキンググループの役割**

- 1) 全学 FD ワークショップ，新任教員ワークショップ，CHAmmit の実施を行う
- 2) 戦略 WG と協力の上，全学 FD シンポジウムやセミナーの企画・実施を行う
- 3) 学部への FD 支援を行う

以 上

全学FD委員会名簿

自 令 和 6 年 4 月 1 日

委嘱期間

至 令 和 7 年 3 月 3 1 日

(令和6年4月1日現在)

委員長	○	ソコロワ山下 聖美 (FD推進センター長, 副学長)
委員		藤 井 孝 宜 (FD推進センター副センター長, 生産工学部教授)
委員		筒 井 仁 (学務部長)
委員		玉 蟲 由 樹 (法学部教授)
委員		久保田 裕 之 (文理学部教授)
委員	○	村 上 英 吾 (経済学部教授)
委員		所 伸 之 (商学部教授)
委員	○	穴 吹 有 希 (芸術学部准教授)
委員		蓼 沼 智 行 (国際関係学部教授)
委員		山 添 謙 (危機管理学部准教授)
委員		本 道 慎 吾 (スポーツ科学部准教授)
委員		峯 岸 邦 夫 (理工学部教授)
委員		杉 浦 隆 次 (工学部教授)
委員		阿 部 百合子 (医学部准教授)
委員		篠 田 雅 路 (歯学部教授)
委員	○	小 見 山 道 (松戸歯学部教授)
委員	○	新 町 文 絵 (生物資源科学部教授)
委員	○	小 菅 康 弘 (薬学部教授)
委員		古 賀 徹 (通信教育部教授)
委員		秋 草 俊一郎 (大学院総合社会情報研究科准教授)
委員		岡 田 俊 幸 (大学院法務研究科教授)
委員		石 川 元 康 (短期大学部三島校舎准教授)
委員	○	石 鍋 雄一郎 (短期大学部船橋校舎教授)
委員		横 田 正 (学務部次長)
幹 事	○	松 原 麻 美 (学務部特任事務長兼学務部学務課長事務取扱)

(学 務 部)

全学FD委員会 (FD推進センター)

リーダー会議

- ・全学FD推進センターにおけるPDCAサイクルの構築
- ・各学部のFD活動の状況把握
- ・FD活動における新規企画・検討
- ・全学内部質保証推進委員会との連携

戦略WG

- ・FD等教育開発・改善活動に関する調査の実施
- ・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
- ・教員の教育研究活動等の自己点検・評価に係る諸検討
- ・「日本大学FD NEWSLETTER」の作成
- ・『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研究』の編集・刊行
- ・学内外の教育改善に関わる情報の収集と発信

プログラムWG

- ・全学FDワークショップの企画・開催
- ・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
- ・日本大学学生FD CHAmiTの企画・開催
- ・全学FDシンポジウム及びセミナー等の企画・開催に向けた検討
- ・学部へのFD支援

学部等FD委員会

大学院総合社会情報研究科
 大学院法務研究科
 短期大学部（船橋）
 短期大学部（三島）
 通信教育部
 薬学部
 生物資源科学部
 松戸歯学部
 歯学部
 医学部
 工学部
 生産工学部
 理工学部
 スポーツ科学部
 危機管理学部
 国際関係学部
 芸術学部
 商学部
 経済学部
 文理学部
 法学部

全学FD委員会 WG割当表

センター長	ソコロフ山下 聖美	副学長（学務担当）
副センター長	藤 井 孝 宜	(生産工学部教授)

戦略WG

WGリーダー	藤 井 孝 宜	(生産工学部教授)
WGサブリーダー	玉 蟲 由 樹	(法学部教授)
WGメンバー	久保田 裕 之	(文理学部教授)
	村 上 英 吾	(経済学部教授)
	所 伸 之	(商学部教授)
	夢 沼 智 行	(国際関係学部教授)
	杉 浦 隆 次	(工学部教授)
	秋 草 俊一郎	(大学院総合社会情報研究科准教授)
	岡 田 俊 幸	(大学院法務研究科教授)

プログラムWG

WGリーダー	篠 田 雅 路	(歯学部教授)
WGサブリーダー	古 賀 徹	(通信教育部教授)
CHAmiT担当リーダー	石 川 元 康	(短期大学部三島校舎准教授)
CHAmiT担当メンバー	穴 吹 有 希	(芸術学部准教授)
	山 添 謙	(危機管理学部准教授)
	阿 部 百合子	(医学部准教授)
	石 鍋 雄一郎	(短期大学部船橋校舎教授)
ワークショップ担当リーダー	小見山 道	(松戸歯学部教授)
ワークショップ担当メンバー	本 道 慎 吾	(スポーツ科学部准教授)
	峯 岸 邦 夫	(理工学部教授)
	新 町 文 絵	(生物資源科学部教授)
	小 菅 康 弘	(薬学部教授)

令和 6 年度

戦略ワーキンググループ活動報告



日本大学 F D 推進センター

〔全学 F D 委員会戦略ワーキンググループ〕

戦略ワーキンググループ（以下、戦略WG）に係る令和6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）並びに日本大学FD推進センターのミッションに基づき、次のとおりである。

- 1 令和6年度活動計画
 - ① 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 日本大学FD NEWS LETTERの作成
 - ④ 日本大学FDガイドブックの成果の測定と改善策の検討
 - ⑤ 日本大学FD研究の編集・刊行
 - ⑥ 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）等を踏まえた戦略ワーキンググループとしての総括

1-① 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

ア 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（国際関係学部と短大三島校舎及び危機管理学部とスポーツ科学部はそれぞれキャンパス単位で合同の組織）。組織名称は「FD委員会」が大半を占めるが「教職員教育改善委員会」（短期大学部・船橋校舎）「教育開発センター運営委員会」（生産工学部）「FD・SD推進委員会」（医学部）などがある。

教職員の構成は教員が4～21名，職員が1～8名で，教職員の合計は最多が27名最少が6名であった。1年間の会議開催回数の平均は5.8回であり最多は11回，最少は3回であった。

イ 組織的なFD等教育開発・改善活動

a 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）

全各学部等で講演会やワークショップ等が実施（もしくは年度内の実施が計画）されている。開催方式は対面方式だけではなくオンライン形式（Zoom等オンデマンド）や対面方式とオンライン形式のハイブリッド形式も用いられていた。とりわけ今年度は、全学的に導入されたCANVAS LSMについての講習会や、昨年度の全学FD講演会で扱ったティーチング・ポートフォリオに関するものが開催されていることが特徴的である。

また、いくつかの学部等では、（後述するアンケートの活用方法とも関連して）教員相互の授業参観制度を取り入れており、こちらを独立した項目として各学部などの状況を調査していくことも必要だろう。

b 学生参画型FD（学生FD）に係る組織的展開について

コロナ禍において大きな打撃を受けた学生FD活動に関しては、全学的に復調の兆し

はまだ見えていない。FD 委員会の働きかけのもとで活発な活動を行っている生産工学部や、松戸歯学部を除くと、日本大学学生 FD CHAmiT のをベースとして学生と教職員との協議の場を設けているケースが散見されるに留まっている。コロナ前の水準まで学生 FD 活動を復活させ、あるいは新たに学生 FD 活動を組織していくためには、各学部 FD 委員会、教員サイドからの積極的な働きかけが必要にみえる。

ウ 学生による授業評価アンケートの実施

a 実施形態と対象

令和 5 年度後学期及び令和 6 度前学期においては医学部を除く全ての学部で授業評価アンケートは Web 上で実施された。医学部のみ紙媒体により実施している。

b 実施対象授業

令和 5 年度後学期及び令和 6 年度前学期においては昨年度まで教員単位で実施していた理工学部が科目単位に移行したため、薬学部を除く全ての学部等において科目単位で実施された。このうち、形式的には全ての科目を対象としている 15 学部等に対して、全科目実施でない場合の扱いとして、ゼミナール科目・研究論文および専門研究・卒業論文以外の科目（経済学部）、一般教育学系の科目および英語・一部の基礎医学科目のみ（医学部）、臨床実習やオムニバス以外の科目（松戸歯学部）、集中・実験・演習科目以外（生物資源科学部）という学部などがあった。これに加えて、回答学生のプライバシーやアンケートの実効性の観点から一定以下の少人数科目を原則除外している学部等も多く、その基準としては受講生が 1 名以下の場合（法学部）、15 名以下の場合（文理学部）、5 名以下の場合（短大船橋校舎）、20 名以下の場合（生物資源科学部）などがあった。

この点、全科目実施としている学部等にも、プライバシー確保等の観点から除外基準を持っている可能性もあり、次年度以降の本調査の際に注意して質問すべきかもしれない。

c 集計結果の公開

学部ホームページによる公開については本調査結果だけ見れば、学部 HP を通じて対外的に公開している学部等が多数を占めており、逆に、学内公開に留まっているのは、歯学部、松戸歯学部、通信教育部のみであった。ただし、学外に公開している情報と、学内のみに公開している情報に区別がある場合もあり、たとえば、全体の集計のみ学内公開の学部等もあれば、個別の科目や担当教員が特定できる情報は学内のみ公開としている学部等もあると思われる。

この点について、今後は公開されている情報と、公開の範囲を分けて調査していく必要があるだろう。

d 集計結果の分析方法

学部ごとで適宜創意工夫がなされており科目（科目群含む）単位の分析のほか教員個人ごと学部全体学科ごと学年ごとに詳細な分析を行い FD 委員会等で点検や比較検討をし授業改善へとつなげている。とりわけ、経済学部では学習時間や履修行動との関係を分析していたり、商学部では自由記述を用いた分析を行っていたり、芸術学部では、科目単位、教員単の分析や点数化・一覧化などをしたうえでの分析を行っていたりと、学

部等によっては、かなり踏み込んだ分析・活用をおこなっている。

ただし、本調査結果を見ると、①分析単位が学部か、学科か、科目群か、個々の科目かという点、②単年度の集計か、複数年度の比較かという点、さらに、③分析結果の公開・教員へのフィードバック、学生へのフィードバックといった活用方法が回答の中に混在している。そのため、今後は、踏み込んだ分析を行っている学部等の実践を元に、より細分化した調査内容を盛り込んで、学部等による実践が解りやすく示せるよう、本調査項目の精査と選択肢の提供が必要になると思われる。

e 集計結果の活用方法

全体としては、マクロな集計結果を十分に活用できていない学部等も多く見受けられるもののいくつかの学部などでは踏み込んだ活用を実践している例もある。一方で、分析の方法とも関連するが、全体や学科・科目群単位でのアンケート集計結果を、相互ないし経年比較することで学部等全体の授業改善に役立てられている状況は、共通してみとれる。

他方で、科目単位・教員単位でどのように集計結果を活用していくかについては、学部等によって大きなバラツキがある。たとえば、いくつかの学部等では教員個人の活用に留まっている（文理学部、短大船橋校舎、生産工学部、通信教育部）ものの、それ以外では、FD委員会から担当教員に対して学生へのフィードバックを呼びかけることを超えて、アンケート結果に対して教員に改善計画書等の提出を求めている学部等（経済学部、危機管理・スポーツ科学部、薬学部）が多いほか、評価が低い場合に限って改善計画書等の提出を求めている学部等（松戸歯学部）もあった。

また、いくつかの学部等が言及しているように、教員相互の授業参観制度や、授業表彰制度と関連付けて活用している場面もあり、こちらも調査項目として独立させて、比較可能にしていく必要があるだろう。

f 全学共通統一調査項目およびアンケート全般に対する意見

昨年と同様、統一項目以外にも学部等の間で相互に比較できるような項目を検討すべき（商学部）といった意見のほか、アンケートの趣旨を「授業評価」とすべきか「学生の振り返り」とすべきかによって、アンケートの主語をどうすべきか（芸術学部）といった重要な問題提起もあった。また、経済学部からは、「シラバス通り」「質問したか」「フィードバックがあったか」「総合的」「共通統一」など各文言についての具体的な指摘があった。

これに加えて、①コロナ禍以後のアンケート回収率の低下（経済学部）、②全科目化に伴う学生のアンケート疲れ（芸術学部）、および、③アンケートの内での学生から教員への誹謗中傷（経済学部・生物資源科学部）について無記名を継続すべきか（経済学部）との問題提起があり、この点も全学FDで共通して取り組むべき課題であると考えられる。さしあたり、こうした問題の認識や対応について、各学部等の状況を詳しく調査していく必要があるだろう。

(2) 大学院研究科

ア 全学共通統一調査項目に対する意見

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 14 回目となる。今年度の調査は、21 研究科に依頼し、全ての研究科より回答を得た。前提として、危機管理研究科とスポーツ科学研究科が開設され、回答数が増加した点を念頭に置く必要がある。

a 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 12 研究科であった。今後、大学院独自の組織的な取組が一層進むような体制づくりが望まれる。

b 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】と回答したのが 16 研究科で、学部との合同で実施しているのが 1 研究科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、2 研究科で、昨年度の 1 研究より増加したが、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 10 研究科で、昨年度の 16 研究科からは後退した。「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 9 研究科、【学部と合同で実施している】が 1 研究科で、前回の 6 研究科から改善が見られた。実施していない研究科においても、実施が検討されているところも複数ある。「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 10 研究科で、昨年度の 14 研究科からは減少した。なお、実施していると回答した研究科のうち、JPFF のプログラムを利用していると回答した研究科が 6 研究科に及んだ。「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 8 研究科で、昨年度より減少していた。なお、今年より、JPFF のプログラムの利用に個々の登録が必要になったため、組織的な活用が行えなくなった研究科も存在した。背景にはプレ FD については各研究科および各学生で必要性の認識が異なっているという点があるようだ。「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 17 研究科、【学部と合同で実施している】が 2 研究科となっており、昨年度と同等の対応だった。

c 大学院学生に対する『学位の質保証』に係る組織的な取組み

「①大学院のグローバル化に対応するための取組（基礎語学力向上への取組み、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 12 研究科、【実施しているが改善を検討】が 3 研究科で、昨年度の 16 研究科から後退した。「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 19 研究科で、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，発足間もない危機管理学・スポーツ科学研究科を除き，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17研究科で，昨年度よりも改善した。「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3研究科，【現在実施しているが改善を検討】が1研究科で，それを除く研究科においては実施されていなかった。

d 大学院学生による授業評価アンケートの実施

令和5年度後学期及び令和6度前学期において，博士前期課程（又は修士課程・専門職学位課程）で授業評価アンケートを実施したのは16研究科，実施しなかったのは5研究科であり，博士後期課程（又は博士課程）で実施したのは9研究科，実施しなかったのは12研究科であった。少人数による授業が多いため実施が増えない状況にあると考えられる。

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，令和4年度に各項目の見直しを図った。項目の反映については，令和5年度後学期から令和6年度にかけて，順次，学部に対応していただいている。

(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，学部間での比較を通じて，学部ごとの調査結果の特徴を見ることができるよう試みられている。集計結果は，ほとんどの学部が教職員，学生と合わせて学部のホームページやポータルサイトで公開し，広く共有している。又，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はいるが，集計結果の数値や自由記述欄の記載を基に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や口頭，メール等により事実確認や，集計結果に対するフィードバック等を行っている。戦略WGでは，このような結果を踏まえ，全学又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ていく。

1-③ 日本大学 FD NEWS LETTER の作成

日本大学 FD NEWSLETTER は年2回の発行を行っており，令和5年度までに第24号（令和6年1月15日発行）までを発行してきた。令和6年度は，12月1日に第25号を発行し，令和7年2月1日に第26号を発行した。

FD NEWSLETTER「第25号」では，「Canvas LMS 全学導入とその活用」と題して，「Canvas LMS の全学導入の背景」，「Canvas LMS で進化する授業運営や学生の学修管理」についての記事を作成している。記事内では，教学DX戦略委員会が進める教学データ収集・分析基盤システム（D-CAS）を紹介するとともに，学生は全学部で共通の授業システムを利用できるようになること，さらにD-CASとの連携により教育環境の改善につなげることができるなどの利点を解説した。ま

た、Canvas LMS では、資料の提示や配布、課題や小テスト、ループリック評価、採点、グループ学習などの多様な機能が提供されていることと、これら一部の機能の操作方法について紹介した。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」として危機管理学部の危機管理学的探求活動の紹介、理工学部の「Best Teaching Awards」制度導入などの学部FD活動の紹介を行った。

次に、FD NEWSLETTER「第26号」では、「剽窃チェッカーを用いた、学生のアカデミック・ライティングスキルの向上」と題して、「剽窃チェッカーとは ～Canvas LMS と LTI 連携をして、Feedback Studio を導入～」、「剽窃チェッカー (Feedback Studio) の具体的な活用方法」についての記事を作成している。記事内では、学生から提出されたレポートの剽窃チェック機能に加えて、フィードバックや一括評価の機能の紹介、Canvas LMS と LTI 連携によるレポート採点と評価の効率化に関して具体的な活用方法を示しつつ解説した。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」として生産工学部の「学生FD活動推進プロジェクト」の活動紹介、歯学部の薬理学教育におけるアクティブ・ラーニングの導入事例の紹介を行った。

1-④ 日本大学 FD ガイドブックの成果の測定と改善策の検討

『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。今年度も学生及び教職員を対象に、ガイドブックを活用しているかとそれらに対する意見や新たなアイデア等の意見聴取を行った。その結果、『学生と創る授業デザイン Teaching Guide』については、多くの教職員に読まれていることがわかったものの、『ミライヨツクル Learning Guide』については、依然として学生の間であまり知られていないことが判明した。内容面では、Learning Guide で、「高校とは違う、大学ならではの学修方法と必要なスキル」、「履修とシラバス」、「メール送信のマナー」などが学生から高く評価され、Teaching Guide については「授業デザイン」が良いという意見が多くみられた。また、新たに加えてほしいコンテンツとしては「国際交流状況や就職・キャリア状況」、「Learning Guide に本学の歴史を詳述してほしい」、「外部評価とそれに対する対策・方針」、「CANVAS LMS について」などの意見が挙がった。これらの意見を参考に、次年度からは Learning Guide については、「自主創造の基礎」を企画検討している初年次ゼミワーキンググループを中心に自主創造の基礎の授業資料として積極的に活用可能な改訂を行い、Teaching Guide については、今年度から作業を引き継いだ戦略ワーキンググループが Learning Guide に連動した改訂を行うことで、教員と学生間での内容共有が可能となるよう引き続き検討を行っていく予定である。

1-⑤ 日本大学 FD 研究の編集・刊行

令和6年度のワーキング体制の変更に伴い、『日本大学FD研究』の編集・刊行に関する活動が、戦略ワーキンググループに移り、計画に基づき投稿原稿の募集を行った(7月9日)。また、今年度の投稿分からリポジトリ登録を予定していることから、投稿要項において、編集委員会の位置づけを明確に記載することが、令和6年度第4回全学FD委員会で承認された。その要項に基づいて、研究論文1編を審査している。令和7年2月18日現在で、研究論文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している。本年度の『日本大学FD研究』第12号は、ウェブサイト掲載論文に加えて、学生レポート及び令和5年度

日本大学FD推進センター活動報告書をまとめて刊行する予定である。

1—⑥ 学内外の教育改善に関わる情報の収集と発信

FD推進センターのホームページでは、本学独自のFD活動の情報を迅速かつ分かりやすく発信するよう外部に発信するコンテンツの抽出、「学生による授業評価アンケートに係る全学共通統一調査項目集計結果」をはじめとする各学部の情報とリンクさせるコンテンツ、SNSの活用について整理した。さらに、FD推進センターホームページ内に『日本大学FD研究』の単独ページを設け、平成25年の発行以来、投稿された様々な教育論文が引用される環境を整備した。

2 FD推進センター基本計画（中期計画）等を踏まえた戦略ワーキンググループとしての総括

令和6年度のFD推進センターは、同年4月の新体制発足と、令和5年度で終了したFD推進センター中期計画（3カ年）を踏まえ、新たにミッション（果たすべき使命、今やるべきこと）及びバリュー（将来像・あるべき姿）を策定した。また、本年度の計画については、大貫新学長の方針に沿う形で、従来の中期計画ではなく、5つの単年度計画を策定した。それに伴い、従来の3つのワーキンググループ（WG）（調査分析WG・プログラムWG・教育情報マネジメントWG）を再編し、戦略WGとプログラムWGの2つの体制へと変更した。

本WGは以下の6つの役割を担った。

- 1）執行部及び他の委員会や部署と連携の上、教育改善のためのFD戦略を検討する。
- 2）プログラムWGと協力の上、新たなプロジェクトやプログラムを企画する。
- 3）各学部等のFD活動の実態を把握し分析を行う。
- 4）教育業績評価方法等を検討する。
- 5）刊行物の内容の検討を行う。
- 6）学内外の教育改善に関わる情報の収集と発信方法の検討を行う。

本年度は、上記の6つの役割に基づき、上記の1—①から⑥の活動を実施した。次年度は、学長方針に基づき、特に教育改善のためのFD戦略を重点課題とし、各学部等のFD活動計画との連携を強化することが重要である。

以 上

令和 6 年度

プログラムワーキンググループ活動報告



日本大学 F D 推進センター

〔全学 F D 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に係る令和6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6年度活動計画に基づき、次のとおりである。

1 令和6年度活動計画

- ① 全学FD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6年度 日本大学 学生FD CHAmiT の企画・開催
- ④ 全学FDシンポジウム等の企画・開催に向けた検討
- 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）

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 令和6年度活動計画

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、10年以上となる。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。

しかし令和2年度、新型コロナウイルス感染症拡大に伴い緊急事態宣言が発出され、開催を見送った。令和3年度も緊急事態宣言が発出されていたがZoomを利用したオンライン形式で開催した。令和4年度も新型コロナウイルス感染症の拡大を鑑み、オンライン参加と対面参加のハイブリッド開催とした。

昨年度（令和5年度）からは新型コロナウイルス感染症の5類感染症への移行に伴い、4年ぶりに完全対面で開催し、本年度も同様に開催した。

・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 令和6年8月28日（水）・29日（木）

・会場 日本大学会館9階904会議室

・対象者 FD等教育開発を現在担当している又はファカルティ・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日本大学全学部教員のうち、以下の条件に該当する者 各学部等から2名程度

- ① 2日間必ず受講できる者

② 過去に参加していない者

③ 教員数の少ない通信教育部及び短大各校舎においては、可能な範囲で選出された者

- ・参加者 教員 36 名
- ・タスクフォース 12 名
- ・企画・運営（全学 FD 委員会プログラム WG ほか） 19 名
- ・趣旨

全学 FD ワークショップの趣旨は、各部科校において FD 等教育開発を担当する教員が一堂に会し、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、アウトカム基盤型教育の実践に必要な「日本大学教育憲章」を基軸とする科目立案能力を獲得し、ファカルティ・ディベロッパー（FDer）として各部科校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、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きたが、昨年度からはより教育現場に近い教員に対象者を絞って開催する。

- ・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 6 年 7 月 29 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

第 2 回タスクフォースミーティング（Zoom 開催）

実施日：令和 6 年 8 月 20 日（火）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

【令和 6 年度全学 FD ワークショップ】

- ・ 1 日目 令和 6 年 8 月 28 日（水）

9：30 より開会式が行われ、参加者は 904A 会議室と 904B 会議室で可動式パーティションを挟んで各部屋 3 グループずつ計 6 グループに分かれて着座した。全体の司会進行は薬学部・張替直輝教授，904A 会議室と 904B 会議室に分かれた後の 904B 会議室の司会進行は通信教育部・古賀 徹教授が行った。まずは、ソコロワ山下聖美日本大学 FD 推進センター長から挨拶があった。

9：40 より事前視聴動画（講演 1 「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」）の確認を行い、そのポイントを日本大学 FD 推進センター副センター長の生産工学部・藤井孝宜教授が講演した。

9：55 よりタスクフォースの国際関係学部・細井 健教授がワークショップの進め方を説明した。

10:05 よりタスクフォースの法学部・羽田 翔准教授が問題点の抽出と KJ 法, ならびに二次元展開法について説明した後, 参加者は「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。討議には Google Jamboard を用いた。引き続きそれぞれの会場で各グループの発表, 全員での討議を行った後, 昼休憩とした。

13:00 よりタスクフォースの法学部・羽田 翔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, 各グループで「初年次教育の問題点」の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。

14:30 よりタスクフォースの商学部・時田 学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。CHAmiT 学生スタッフがこの討議を見学し, 感想を述べた。

16:41 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。

17:11 より 1 日目の評価のアンケート及び集計が行われた。

・ 2 日目 令和 6 年 8 月 29 日 (木)

9:30 に参加者が 904 会議室に集合したことを確認し, タスクフォースのスポーツ科学部・秋葉倫史准教授が第 1 日目の振り返りを行った。

9:40 よりタスクフォースの薬学部・田中佐知子教授が学修方略について説明した。その後, 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。CHAmiT 学生スタッフがこの討議を見学し, 質問や感想を述べた。それらの討議が終了後, 昼休憩とした。

13:15 よりタスクフォースの生産工学部の中川一人専任講師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, 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。討議で理解が深まったところで, ポスト評価演習を行い, プレ・ポストの評価演習の結果を比較し概説を行った。

16:26 より総合ポストアンケートと第 2 日目の評価, ワークショップの総合評価を実施し, 集計を行った。

16:40 よりタスクフォースの短期大学部船橋校舎・宮城徳誠准教授が総合プレ・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・秋葉倫史准教授が 2 日目の振り返り, タスクフォースの工学部・高橋竜太教授が総合評価を行った。

17:20 より閉会式が行われ, 日本大学 FD 推進センター副センター長の生産工学部・藤井孝宜教授から挨拶, 参加者, タスクフォース及び企画・運営の教職員全員で所感や感想の共有, 参加者への修了証授与を行った後に, 閉会した。

本年度の全学 FD ワークショップは, 昨年度と同様に, 完全対面で開催した。昨年度の完全対面ではタスクフォースと企画・運営の人員不足のため多くの参加者に対応できなかつた。

ったことや、9階会議室に比べ、会場が広がった大講堂に割り当てられたグループは議論の盛り上がりには欠ける雰囲気があったため、今回は本部9階の会議室を可動式パーティションで、場面によって、1会場と2会場を使い分けた。これにより、グループ討議及び会場内の発表は対面で実施し、各セッションの講演はZoom配信するという効果的な運営ができた。さらに、昨年度と同様、グループ討議のプロダクトはGoogle Jamboard やスプレッドシートの共有、討議の内容はZoomの共有機能を使うなど、オンラインツールも利用した。

参加者からの総合評価アンケートでは、本プログラムの修得度に関する多くの設問で、今年度は最も高い「十分な応用力が得られた」と回答した割合が昨年と比べて下がり、特に「FDの企画・運営の修得度」について、顕著な減少が見られた。内容の価値については、昨年と比べ「極めて価値あり」が減少し、「やや価値あり」の割合が増えており、内容に対する時間量については、「やや多い」「多すぎ」との回答が6割という結果であった。内容の難易度については、「ほぼ適当」との回答が過去と比べて一番多かったものの、このような教育的技法を、今後取り入れてみようと思うかでは、「取り入れてみたい」という意見は3割に留まり、「取り入れない」という回答も昨年より増えているという結果になり、この規模のワークショップを持続することについては、「ぜひ必要」という意見が過去最低の結果となった。自由記載の中でも、「拘束時間が長い」「作業内容の全体像について情報がほしい」「ワークショップで使われる言葉や日本大学教育憲章の内容が難解」等の意見が挙がる結果となった。これらの点は、次年度に向けての改善が必要と考えられた。

カリキュラム作成に学生視点を取り入れる試みとして、CHAmiT 学生スタッフが「学修目標」及び「学修方略」のセッション発表に参加した。質疑応答では、学生から積極的な意見があった。参加者からの総合評価アンケートでも、学生の参加について「とてもよかった」と「よかった」が回答の9割強を占め、自由記載においても「厳しい内容でしたが、積極的に質問をしてくれて良かったと思います。また、発表時に頷いてくれていたので、概ね賛同を得られたのかと解釈しています」「学生の意見は大変貴重であると思います。教育に対する学生の意見を全て反映することは無理だとは思いますが、少なくとも教員が考える教育と学生が考える教育に若干感覚の違いがあるように思われましたので、このギャップを議論を通じて埋めていけると良いのかな、と思いました」などの意見があった。これらのことから教員と学生の双方にとって最適なシラバス作成を目指す上で、本プログラムへの学生の参加は有用であると考えられた。

本年度の全学FDワークショップのアンケート結果は、次年度以降の企画・運営における改善において大変参考になるものと思われる。次年度は、内容をさらにブラッシュアップし、参加者にとってより有用なワークショップとなるように心がけたい。

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

高等教育を取り巻く環境の変化、大学教員の役割・責務を認識するとともに、日本大学における教育理念及び教学施策を理解し、自主創造の観点から、各教員が教育力向上の担

い手となることを目的として、新任教員 FD ワークショップが開催された。昨年度に引き続き、Zoom を使用したオンライン開催とした。開催内容は令和 5 年度と同様に、『学生と創る授業デザイン Teaching Guide』を活用し、教員個々の授業デザインの実践方法等について、ワークショップを通じ、参加者の理解を深めていく内容とした。事前課題として、生産工学部・藤井孝宜教授による「日本大学の教育」の講演動画（約 28 分）を当日までに視聴するよう課し、以下の日時及び実施方法で「令和 6 年度 新任教員 FD ワークショップ」を開催した。

- ・日 時：令和 6 年 5 月 18 日（土） 13 時 30 分～17 時 00 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：日本学会館 2 階大講堂
- ・対 象 者：原則として、令和 6 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 117 名のうち、16 学部、短大、研究科より計〇名

13：30 に開会し、日本大学 FD 推進センター長の芸術学部・ソコロワ山下聖美教授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・藤井孝宜教授より「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、13：55 から薬学部・張替直輝教授より「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（GI0）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、14：35 から 65 分間グループワークが実施された。事前に参加者を 1 グループ 6～7 名、合計 18 グループに分け、各グループ内に 1 名の進行係を指定した。グループワークの内容は、仮定の初年次開講科目として設定した「キャリアデザイン論」について、予め設定した授業の一般目標（GI0）を達成するために必要な個別行動目標（SB0s）をグループで話し合いながら検討し、作成した。ワーク終了後 15：40 から、2 グループ 1 組になり成果の発表を交互に行った。その後、16：00 からスポーツ科学部・本道慎吾准教授による「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。その後 16：40 からワークショップの総括として生産工学部・藤井孝宜教授より「日本大学の教育改善活動」と題し、日本大学 FD 推進センターの活動内容に関して説明された。最後に副学長補佐（FD 部門）歯学部・篠田雅路教授より閉会の挨拶が行われ、17：00 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結果は、参加者〇名中 115 名回答（回答率：〇％）であった。ワークショップ参加者のうち非常勤を含めた教員経験年数が 3 年以下の

方が 42.6%（昨年度 42.3%）、4～6 年の方が 20.9%（昨年度 12.5%）となっており、昨年、一昨年と同様に教員経験の少ない先生方が多数を占めた。内容については、「日本大学の教育」、「学修目標の設定とシラバス作成」、「成績評価と授業評価」、「日本大学の教育改善活動」の各講演等について、各項目につき若干の差はあるものの概ね 95%程度の参加者が理解できたと回答していた。ワークショップの内容を授業や FD 活動に活かせるかについては 89.6%の参加者が授業で活かせると回答し、その活かせる点として「シラバスの作成」との回答が多く、具体的な内容として「一般目標（GIO）と個別行動目標（SB0s）、成績評価の設定」との回答が見られた。したがって、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。ワークショップ全体を通じての所感等については、「わかりやすく、実践的な内容だった」「他学部の先生と交流できてよかった」との感想が得られた一方で、多くの先生の意見として「ワークショップの意図・目的がわかりにくい」、「シラバス作成前にやってほしかった」、「ワークショップの結果に対するフィードバックがない」などの意見があった。今回のアンケート結果を踏まえ次年度以降開催時期などを含めたプログラムの見直しを図りたい。

1－③ 令和 6 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 6 年 9 月 29 日に「令和 6 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 12 回目となる。今回は昨年度と同様に完全対面で実施した。

企画・運営にあたっては、公募で集められた学生スタッフ 38 名（途中辞退の学生を除く）が、定期ミーティングの企画・運営、Instagram 等での広報活動、チラシ・ポスター・T シャツのデザイン、学生スタッフ間の交流会企画、定期ミーティングの開催報告書の作成、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）等を役割分担し、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。開催場所は、通信教育部 1 号館 3 階～8 階の各講堂を使用した。昨年実施した完全対面での開催経験を活かして、当日は「共通の説明」については、通信教育部 1 号館 5 階ミーティングルーム（実施本部）から各教室（9 箇所）に配信する形をとった。この全体説明を視聴して、各教室のグループごとに、学生スタッフ・ファシリテーターの支援の下、ディスカッションが進められていった。

なお開催に際しては、事前に学生スタッフミーティングを 7 回実施した。

【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 6 年 5 月 25 日（土）13:00～17:00

内 容：学生スタッフ顔合わせ、自己紹介、学生 FD CHAmmiT に関する説明、開催までのス

ケジュールの共有，学生スタッフの役割（部門）の決定，教育改善に繋がる企画（テーマ）の検討，諸連絡

会 場：日本大学本部 9 階 9 0 4 会議室

○第 2 回学生スタッフミーティング

実施日：令和 6 年 6 月 2 2 日(土)13:00～17:00

内 容：テーマ発表「～魅力・強みの再発見～」日大”をどう活かす？」，ファシリテーション研修（以下 2 つの Youtube 動画を視聴【書籍要約：超ファシリテーション力】<https://www.youtube.com/watch?v=zQQBE3rMMA4>，【＜8 分要約＞会議の困りごとを解決！！会議を円滑に進めるプロフェッショナルになろう！】<https://www.youtube.com/watch?v=4QtLQz57e-k>），実践演習（自己他己紹介による要約力トレーニング，2 人ペアとなって会話する中で片方の人がひたすら質問で返答する質問力トレーニング），ファシリテート実践体験（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 「あなたが大学に望む教育は何ですか？」，発表・まとめ），意見交換，ファシリテーターレビューシート記入，諸連絡

会 場：日本大学本部 9 階 9 0 4 会議室

○第 3 回学生スタッフミーティング

実施日：令和 6 年 7 月 1 3 日(土)13:00～17:00

内 容：学生挨拶，グループに分かれてディスカッション（アイスブレイク「自分の学部にはしかない特徴は？」，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？」，アイスブレイク「オススの学食は？」，セッション 2 「あなたが大学に望む教育は何ですか？」，発表・まとめ），ファシリテーターレビューシート記入，諸連絡

会 場：日本大学本部 9 階 9 0 4 会議室

○第 4 回学生スタッフミーティング

実施日：令和 6 年 8 月 6 日(火)13:00～17:00

内 容：学生挨拶，マニュアルについての説明，日本大学教育憲章についての説明，ファシリテーション練習（セッション 1 「自分が受けて面白いと感じた授業」，セッション 2 「自分が受けて改善すべき点があった授業」，セッション 3 「私たちが日大に望む授業とは」発表・まとめ），諸連絡

会 場：日本大学本部 9 階 9 0 4 会議室

○第 5 回学生スタッフミーティング

実施日：令和6年8月28日(水)13:00～16:00

内 容：ミーティングの目的・マニュアルについての説明，ファシリテーション練習（セッション1「他の人にオススメしたい授業」，セッション2「自分が受けた授業で見つけた改善すべき点」，セッション3「私たちが自主創造するためには」），ファシリテーションマニュアルにおける意見の出し合い・議論，諸連絡

会 場：日本大学本部2階大講堂，9階904会議室

※28日・29日は「全学FD ワークショップ」（教員のFD研修）が開催されており，28日グループ討議の結果発表部分に参加し，意見や感想を述べる機会（16:00～16:40）があった。

○第6回学生スタッフミーティング

実施日：令和6年9月14日(土)13:00～17:00

内容：マニュアルの変更点についての説明，本番のセッションをグループに分かれて練習（アイスブレイク1「無人島に一つだけ持っていけるとしたら」，セッション1「他の人にオススメしたい授業」，アイスブレイク2「もし一億円あったら」，セッション2「自分が受けた授業で見つけた改善すべき点」，セッション3「私たちが未来に活かすためには」），マニュアルに関する確認・質疑応答，諸連絡

会場：日本大学本部9階904会議室

○第7回学生スタッフミーティング・前日設営及びリハーサル

実施日：令和6年9月28日(土)10:00～18:00

内容：事務連絡・1日の流れを確認，キャプテン挨拶，マニュアルの変更点説明，通信教育部へ移動後：会場の設営，機材等の確認，リハーサル（セッション1からセッション3，エンディング），諸連絡

会場：日本大学本部2階大講堂・日本大学通信教育部1号館

○学生スタッフ事後ミーティング

実施日：令和6年10月12日(土)13:00～15:00

内容：本日の流れ説明，学部提案書の「全学部に関わる項目」の深掘り・グループごとの話し合い，スタッフ間で振り返り，今後の流れの説明，部門ごとの連絡事項，感謝状授与・教職員からの挨拶，キャプテンからの挨拶

日本大学本部9階904会議室

【令和6年度日本大学学生 FD CHAmmit】

実施日：令和6年9月29日(日)13:00～17:00

会場：通信教育部1号館5階ミーティングルーム(実施本部)，通信教育部1号館3階～8階の各教室（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：213名(学生参加者99名，教職員参加者60名，学生スタッフ37名，教職員スタッ

フ 17 名を含む、申込者は 233 名)。

内容：テーマ「魅力・強みの再発見～” 日大” をどう活かす?～」

令和 6 年 9 月 29 日(日)に、「令和 6 年度日本大学学生 FD CHAmmit」が開催された。今回は、授業についての魅力や強みは何かを把握して、今後受けていきたい授業の形態を学部提案書にまとめるという内容で、学部混合のグループセッション 1 回と、同学部のグループセッション 2 回を設定した。テーマの設定から、具体的な内容を考えるにあたっては、日本大学の教育理念である「自主創造」の教育理念を達成するための 3 つの構成要素「自ら学ぶ・自ら考える・自ら道をひらく」を意識し、「FD」に重きを置いた内容とした。

当日は、10:00 に日本大学会館 2 階大講堂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、通信教育部 1 号館各教室に移動して準備を進め、12:00 から通信教育部 1 号館 1 階フロアで参加者受付を開始した。13:00 から Zoom 配信によりオープニングとして日本大学 FD 推進センター長・ソコロワ山下聖美副学長と、学生スタッフ・キャプテン荒木姫菜子さん(歯学部 3 年)が挨拶した。その後、学生スタッフ・蘇武陵輝さん(経済学部 2 年)から学生 FD や CHAmmit についての説明、学生スタッフ・佐藤瞳さん(芸術学部 3 年)から今年のテーマ説明などが行われた。司会は学生スタッフ・山谷和奏さん(商学部 1 年)が担当した。

オープニング終了後、13:25 から「アイスブレイク 1 (無人島に 1 つだけ持っていけるとしたら?)」が実施された。学部混合で 9 教室 30 グループに分かれて、自己紹介等から話しやすい関係性作りが進められていった。続いてセッション 1 として、「他の人にオススメしたい授業」について話し合い、模造紙と付箋を使ってグループ内の意見を集約した。ここでは、他の人にオススメしたい授業について他学部の参加者と話し合い、自分が面白い、楽しかったと思った授業について意見を出すだけでなく、日本大学の教育理念である「自主創造」を支える 3 つの構成要素のどれにあてはまるのかも考えてもらい、セッション 1 の最後に他学部との話し合いをふまえて自分が所属する学部提案書にしたい授業について各自で付箋に意見を書いてもらう内容となっている。その付箋に書かれた意見は、後のセッション 3 の学部提案書作成につなげていくことになっている。

14:20～14:35 の間にグループ変更と移動・休憩を経て、14:35 から学部ごとに編成された学生・教員・職員混合の新たな 28 グループでディスカッションを行った。「アイスブレイク 2 (1 億円あったら何に使いたい?)」でグループ内の親睦を深め、「セッション 2」では「自分が受けた授業で見つけた改善すべき点」について同学部での議論を深めていった。授業で見つけた改善すべき点について共有し、自分が受けた授業で見つけた改善すべき点(良くない所)と、それをどう改善すれば良いか改善案を各自で付箋に意見を書いてもらう内容となっている。なお、15:00 頃より、大貫進一郎学長ら大学役職者の先生方も活動の様子を見て回り、あるいは学生と交流の機会をもった。

15:20～15:30 の休憩を経て、15:30 から先のセッション 2 と同じグループ編成で「セッション 3」に進んだ。ここでは、「私たちが未来に活かすためには」というテーマで、今ま

での意見交換をもとに私たちが未来に活かせる授業の形を提案する作業を行った。これが最後の時間に「学部提案書」として完成されていくという位置づけになる。学部提案した意見の中で全学部に関わる項目があれば大学への提案として書き出した。また、セッションの最後には、各教室内の各グループ（各教室に2～4グループ）から「学部提案書」に関する発表が行われ、検討の結果が共有されることとなった。

16:25～16:30の休憩を経て、16:30からオープニングと同じく全教室への配信によるエンディングが行われた。エンディングでは、大貫学長より講評があった。学生スタッフ・林渚砂さん（生物資源科学部2年）の司会で、学生スタッフ・キャプテン根岸啓斗さん（生物資源科学部2年）による閉会の挨拶があり、教室ごとの集合写真撮影の後、本年度の学生FD CHAmiTを閉会した。閉会時にはエンドロールの動画を流し、また参加者にはGoogleフォームを使ってアンケートが実施された。

参加者の送り出し、会場の片付け後に、本部2階大講堂に戻り運営関係者の閉会を行った。その後、本部2階会議室でグループ担当ファシリテーターの学生スタッフが学部提案書をGoogleドキュメントへ入力し、確認を行った後、解散となった。

参加者アンケートの集計結果については、参加者数213名に対して154名の参加者から回答を得た。「日本大学 学生FD CHAmiTは、全般的に楽しめましたか？」という設問では、「非常に楽しい」「楽しい」の回答が約90%、「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したか？」という設問では、「必ず何かしたい」と「機会があればしたい」の回答が70%（昨年度よりも14ポイント減少したが、過去の推移の値から見ると平均的な値）、「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？」という設問では、「理解できた」と「おおむね理解できた」の回答が94%、「「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。」という設問では、「大いにつながる」と「つながる」の回答が85%（昨年度よりも5ポイント減少したが、過去の推移の値から見ると高い割合）であった。昨年よりも肯定的な回答が若干低くなったが、参加者の多くがCHAmiTを楽しみ、学生FDに対する理解を深めてくれたものと考えられる。また、CHAmiTの開催方法に関する設問において、「対面がよい」が75%、「対面と併用して実施して欲しい」が22%となっており、コロナ禍でのオンライン開催時と比較すると対面開催が肯定的に捉えられてきていることが分かった。さらに、参加者アンケートの自由回答の結果を抜粋すると、「「学生FD」を継続的に進めていくには、何が必要であると思いますか？」及び、「「学生FD」に参画する学生や教職員を増やすには何が必要であると思いますか？」の回答では、「ホームページやSNSの活用」「CHAmiTを新入生の初年次教育「自主創造の基礎」などの授業を通じて宣伝する」「成果を各学部に発信する・フィードバックする」など、学生FDやCHAmiTの認知度を高めるためにもっと周知が必要であるという意見が多く挙がった。「「日本大学の教育」または「日本大学 学生FD CHAmiT」についてご意見などがありましたらご自由に記入してください」の回答では、「教育以外の観点も学生の意見を反映できる機会を増やす」「参加者へ

の事前連絡が少ない」といった意見が挙げられた。次年度以降、運営側の参考になる意見が出された。

今年度は、昨年に引き続き対面形式での CHAmiT を開催した。運営スタッフは、全て公募で集まった学生によって構成され、第1回の学生スタッフミーティングにおいて、キャプテン、マネジメント、セクレタリー、アート、インフルエンサーの各部門を設置し、組織体制を構築した。今年度の実施にあたってまず問題となったのがテーマの設定であった。令和4年度と令和5年度のテーマは、「あなたにとって大学とは何ですか？」と同一テーマを設定し、大学で学ぶ意義、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話し合い、学部提案書を作成したが、FD活動本来の目的から外れるような提案も散見されたため、本学のFD活動の原点である「教育の質的向上に資することを目的とする」ことを念頭においたテーマに変更することを試みた。その結果、学生スタッフリーダーを中心に議論を重ね、今年度のテーマが「魅力・強みの再発見～”日大”をどう活かす？～」に決定した。新しいテーマに基づき、ファシリテーションマニュアルを新たに作成する必要性が生じたため、マネジメント部門を中心に作成を進めたが、本番直前まで修正や編集作業を行い、準備に多大な労力を要した。このファシリテーションマニュアルの作成に関しては、一部の学生の負担が大きく、学生スタッフ間に十分に共有されていなかったように感じられた。学生スタッフの活動期間については、学部提案書に対する回答書作成の時間を確保するために、開催の時期を9月とし、準備期間が4ヶ月と短かった。しかし、CHAmiT経験者を中心に、ファシリテーション研修や企画検討が行われ、チームワーク良く本番を迎えることができた。このような準備により、学生スタッフによるファシリテーションが円滑に行われ、先に示したアンケートに表れているように多くの参加者に楽しんでいただき、また学生FDについての理解を深めていただきながら、学部提案書をまとめることができたものと思われる。

本活動は、学生・教員・職員が三位一体となり、大学における学びについて考える貴重な機会である。学生が主体的に参画してFD活動を実践する意義深い活動であるが、継続的な実施のためには、学生スタッフの経験や能力を継承できるような組織体制の構築が必要でないと考える。

1-④ 日本大学FDシンポジウム等の企画・開催に向けた検討

今回は、本学におけるティーチング・ポートフォリオ（TP）の導入に向けて、TPとは一体どのような取組なのかを教職員が認識することを目的に、「教員が自己の振り返りを行う際に有効なティーチング・ポートフォリオの活用方法」をテーマとして、TPに関する講演及びパネルディスカッションと、ティーチング・ポートフォリオ・チャート作成ワークショップの二部構成でFDシンポジウムを開催した。しかし、終了後のアンケート調査結果から、教員評価の中にTPを導入することに対して懐疑的な意見も多く、今後はTPを広く深く浸透させるためのさらなるFDシンポジウムやワークショップを企画・開催して

いく必要があることから、令和6年度は検討を重ねてきた。

今後の企画としては、令和7年度全学FDワークショップのプログラムに、教学企画戦略委員会委員による「日本大学の教育に関する現状や問題点」についてのシンポジウムを設け、それを基にワークショップ形式のディスカッションを行う構成とすることで、運営に係る教職員の労力の軽減と実効性を高めることを図る。

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・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については、令和6年4月からマイクロソフト社のセキュリティ強化に伴うアクセス方法等の変更により、従来の運用ができなくなった。それに伴い、利用対象者を全学FD委員会委員、新任教員FDワークショップ参加対象者、各学部教務課職員、プレFDの対象となる博士後期課程及び博士課程の学生、TA等の授業補助者を務める大学院博士前期課程の学生と定めた。また、歯学部については、学部のFD活動において本サービスの積極的な活用が認められるため、当初は全教職員を登録する予定であったが、方針の変更に伴い、取りやめた。今年度については、FDに関わる教職員等を中心に対象者を定め、サービスが利用できるようにしたが、今年度の利用状況を参考に、次年度の利用について検討したい。

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の「著作権セミナー」は2回開催した。今年度は全学LMS CANVASの運用が開始され、剽窃チェッカー「FeedbackStudio」が搭載されたことから、「剽窃チェッカーに係る著作権侵害の判断」と題して、剽窃チェックの結果をどのように読み解くか、著作権侵害を判断するポイントについて取り上げた。また、今年度も「相談会」を開催し、授業等における著作権の取扱いについて、個別の質問事項への対応を行った。相談会への参加者は5名程度が常である一方、著作権セミナーでは相談会で相談いただきたいような個別質問が多く寄せられているため、開催方法については検討が必要であると考えた。

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。令和2年度の開設からコンテンツも充実してきたので、今後は資料や動画をカテゴリー別に分類して掲載するなど、より活用しやすい形にしていくことを検討したい。

2 FD推進センター基本計画（単年度計画）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、令和6年度におけるFD推進センターの基本計画と令和6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7年度に向けた取り組みについて報告する。

1 全学FDワークショップ等の企画・開催

(1) 全学FDワークショップの企画・開催

令和6年度全学FDワークショップは、「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—」というテーマで、日本大学会館を会場として令和6年8月28日（水）・29日（木）の2日間の日程で行われた。前年度はオンライン中継を活用しながら、日本大学会館の2階（大講堂）と9階会議室に分かれて実施していたが、開会式・閉会式等で移動する必要性が生じていた。そのため本年度は9階会議室を2つつなぐ形で、会議室間のパーティションを閉じたり開いたりすることでディスカッションやプレゼンテーションを機動的に行えるように工夫した。資料の共有や作業（チャート作成など）、説明の共有などはZoomやGoogleの機能を用いることとした。

ワークショップのために組んだタスクフォースのチームに参加していただいた若手教員を中心とするメンバーの活躍があり、当日はスムーズに運営することができた。タスクフォースは当日の運営のために事前のミーティングを行い、セッションごとのプレゼンテーション等の役割も担っていただくことができた。彼らの多くが前年度までにこのワークショップに参加した経験をもっている。学修者が支援する側へと役割を替え、大学の教育機関としての意識が共有されていくということが、ここでは実現された。

しかしながら、参加者の一部から日程・時間の長さに関する要望もあり、またここで学んだ成果がどのようにその後に反映されていくのかという内容面についても考えていくべきとの意見が出た。したがって、令和7年度以降については、日本大学や私立大学等の教育に関する現状や問題点といった情報について、最新の状況を理解したうえで、各学部の中堅教職員によるワークショップ形式のディスカッションを行うことにより、今後のビジョン共有を図ることを計画している。具体的な実施方法に関しては、全学FD委員会プログラムワーキンググループを中心に日本大学FD推進センターで検討していきたい。

(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6年度新任教員FDワークショップは、前年度と同様にZoomを利用したオンライン開催という形式で令和6年5月18日に実施された。『学生と創る 授業デザイン Teaching Guide』を活用し、教員個々の授業デザインの実践方法等について、ワークショップを通じ、参加者の理解を深めていく内容とした。事前課題として、生産工学部・藤井孝宜教授による「日本大学の教育」の講演動画及び松戸歯学部・平山聡司教授による「日本大学の教育改善活動」の講演動画の視聴を課した。「シラバス作成前に開催を」という声や「フィードバック」を求める声もあった。FD活動全体に共通することではあるが、この活動をどのようにつなげていくのかが重要になってくる。誰を対象としてどのような内容を提供し、大学全体の教育的にどのような意味をもたせることができるのかについても考えなければなら

ないという意見が挙がった。したがって次年度以降は、従前「新規採用専任教員及び非常勤教員における動画による研修プログラム」及び「新任教員FDワークショップ」として行っていたFD活動を統合することによって、効率化を図り実効力を高めたい。具体的な実施方法に関しては、全学FD委員会プログラムワーキンググループを中心に日本大学FD推進センターで検討する。

（３）令和６年度 日本大学 学生FD CHAmiT の企画・開催

令和６年９月２９日に「令和６年度日本大学学生FD CHAmiT」が開催された。「魅力・強みの再発見～”日大”をどう活かす？～」というテーマで、今後受けていきたい授業の形態を学部提案書にまとめるという内容で、学部混合のグループセッション１回と、同学部のグループセッション２回を設定した。テーマの設定から、具体的な内容を考えるにあたっては、日本大学の教育理念である「自主創造」の教育理念を達成するための３つの構成要素「自ら学ぶ・自ら考える・自ら道をひらく」を意識して行った。本年度は学生スタッフの数が増え、当日の運営も順調に進んでいたが、スタッフが多いゆえに事前準備段階での「情報の共有・意識の共有」について若干の困難が生じることもあった。前年度までが“ほぼ共通するテーマ”で開催され、開催方法がハイブリッド形式から完全対面形式に変わったというだけであったのに比して、本年度はテーマ設定等から制作物としての「学部提案書」の形式までが新しいものへと変わっていた。そのため学生スタッフ間で、いつまでにどこまで作業を進め、どこの段階で何を共有しておくべきかが明確になっていなかったこともあった。学生スタッフ内での役割分担もあって、企画の中心を担う役割に負担が集中してしまうこともあった。バックアップしてくれた学務課の課員や教員スタッフの支援も受けながら、この困難な作業をやりとげた学生スタッフの献身を高く評価したい。

このように学生スタッフに負担が集中しすぎてしまうことや、そもそも学生の意見を大学の授業改善に活かしていくにはどのような形式があり得るのかを考えて、今後の開催方法を検討しなければならないという意見が全学FD委員会プログラムワーキンググループより挙がった。そのような意見を踏まえ、まず、各学部・学科独自の問題点を学生と学部教職員とのディスカッション等で共有し、学部内で改善できる事項については学部内で改善を図る。そして、日本大学 学生FD CHAmiT では、各学部でディスカッションに参加した学生が一堂に会し、全学における問題点を共有し、改善策を全学部学生と全学部教職員で議論することとしたい。具体的な実施方法に関しては、全学FD委員会プログラムワーキンググループを中心に日本大学FD推進センターで検討していきたい。

（４）全学FDシンポジウム等の企画・開催に向けた検討

令和６年度は全学FDシンポジウム等の開催を見送った。今後の企画としては、令和７年度全学FDワークショップのプログラムに、教学企画戦略委員会委員による「日本大学の教育に関する現状や問題点」についてのシンポジウムを設け、それを基にワークショップ

形式のディスカッションを行う構成とすることで、運営に係る教職員の労力の軽減と実効性を高めることを図る。

（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）

各教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の「著作権セミナー」と２回開催した。また、授業等における著作権の取扱いについて「個別相談会」を開催し、個別の質問事項への対応を行った。相談会への参加者は５名程度が常である一方、著作権セミナーでは相談会で相談いただきたいような個別質問が多く寄せられているため、開催方法については検討が必要である。さらに、全学部教員の教育改善に繋がるようなテーマを各学部から広く募っていかねばならない。

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るため、今後も継続していく。一部で見にくいとの意見があることから、今後は資料や動画をカテゴリー別に分類して掲載するなど、より活用しやすい形にしていくことを検討したい。

以 上

令和6年度 日本大学FD推進センター活動一覧

日 程	内 容 等
2024/4/1	日本大学FDガイドブック2024『ミライツクル (Learning Guide) 』及び『学生と創る授業デザイン (Teaching Guide) 』
2024/5/18	令和6年度新任教員FDワークショップ@オンライン
2024/5/21	第1回全学FD委員会
2024/5/25	第1回学生FD CHAmiTスタッフミーティング
2024/6/22	第2回学生FD CHAmiTスタッフミーティング
2024/6/25	第1回プログラムワーキンググループ会議
2024/7/1	第1回全学FD委員会リーダー会議
2024/7/9	第2回全学FD委員会
2024/7/13	第3回学生FD CHAmiTスタッフミーティング
2024/8/6	第4回学生FD CHAmiTスタッフミーティング
2024/8/28	令和6年度全学FDワークショップ【第1日目】
2024/8/28	第5回学生FD CHAmiTスタッフミーティング
2024/8/29	令和6年度全学FDワークショップ【第2日目】
2024/9/14	第6回学生FD CHAmiTスタッフミーティング
2024/9/28	CHAmiT前日リハーサル
2024/9/29	令和6年度 日本大学 学生FD CHAmiT
2024/10/9	第2回プログラムワーキンググループ会議
2024/10/12	CHAmiT事後ミーティング
2024/10/22	第1回戦略ワーキンググループ会議
2024/10/22	第3回全学FD委員会
2024/12/1	「日本大学FD NEWSLETTER」(第25号)発行 特集:Canvas LMS 全学導入とその活用
2024/12/2	第3回プログラムワーキンググループ会議
2024/12/11	第2回戦略ワーキンググループ会議
2024/12/17	第4回全学FD委員会
2025/1/27	第4回プログラムワーキンググループ会議
2025/2/1	「日本大学FD NEWSLETTER」(第26号)発行 特集:剽窃チェッカーを用いた,学生のアカデミック・ライティングスキルの向上
2025/2/13	第5回全学FD委員会
2025/3/7	第5回プログラムワーキンググループ会議
2025/3/18	第5回全学FD委員会

令和 6 年度日本大学 F D 推進センター活動報告書

発 行 令和 7 年 3 月

発行者 日本大学 F D 推進センター

〒102-8275 東京都千代田区九段南 4－8－2 4

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 F A X：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp



【 付 録 】

日本大学F D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F D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「F D」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F D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F D情報の収集及び調査並びにF D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F D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F D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F D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F D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F D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
令和 6 年 12 月 17 日改正・施行

日本大学F D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F D研究』を刊行する。『日本大学F D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 編集委員会

日本大学F D研究の編集機関として、日本大学F D研究編集委員会（以下「編集委員会」という）を置く。

2 編集委員会の構成

編集委員会は、次の者をもって構成する。

① 委 員

- (1) 全学F D委員会戦略ワーキンググループメンバー 若干名
- (2) 全学F D推進センター長が推薦する者 若干名

② 幹 事 若干名

なお、編集委員会の委員長は、全学F D委員会戦略ワーキンググループリーダーとする。

3 投稿資格

日本大学（大学院，短期大学部及び附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F D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。

4 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F D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F Dに関する活動報告（主に「日本大学学生F D CHAmmit」や部科校で開催された学生F D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F D推進センターの活動に資するもの。

5 執筆要項

別に定める。

6 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。

7 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。

8 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。

9 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。

10 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F D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。

11 配付・公開

日本大学F D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 4－8－2 4

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

編集

日本大学全学FD委員会

委員長	ソコロワ山下 聖美	(FD推進センター長, 副学長)
副委員長	篠田 雅路	(FD推進センター副センター長, 歯学部教授)
委員	横田 正	(学務部長)
委員	玉蟲 由樹	(法学部教授)
委員	久保田 裕之	(文理学部教授)
委員	村上 英吾	(経済学部教授)
委員	濱本 明	(商学部教授)
委員	吉野 大輔	(芸術学部准教授)
委員	細井 健	(国際関係学部教授)
委員	山添 謙	(危機管理学部准教授)
委員	本道 慎吾	(スポーツ科学部准教授)
委員	峯岸 邦夫	(理工学部教授)
委員	間田 潤	(生産工学部教授)
委員	杉浦 隆次	(工学部教授)
委員	阿部 百合子	(医学部准教授)
委員	黒川 弘康	(歯学部准教授)
委員	小峯 千明	(松戸歯学部教授)
委員	新町 文絵	(生物資源科学部教授)
委員	田中 佐知子	(薬学部教授)
委員	古賀 徹	(通信教育部教授)
委員	島田 めぐみ	(大学院総合社会情報研究科教授)
委員	岡田 俊幸	(大学院法務研究科教授)
委員	石川 元康	(短期大学部三島校舎准教授)
委員	小林 一彦	(短期大学部船橋校舎教授)
委員	藤井 靖博	(学務部次長)
幹事	松原 麻美	(学務部特任事務長兼学務部学務課長事務取扱)

(学 務 部)

※所属、役職等については、令和7年4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13号

発 行 令和8年3月31日

発行者 日本大学FD推進センター センター長 ソコロワ山下 聖美

〒102-8275 東京都千代田区九段南4-8-24

電話：03-5275-8314 F A X：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.13