

Journal of University Education Research

大学教育研究ジャーナル

第 22 号

2025 年 3 月

●原著

組織行動からみた大学生の進路選択セルフ・エフィカシー研究

—— 社会的スキルの視点から —— 1

大学における起業家教育の効果検証に向けた試論

—— 選択・必修科目に注目して —— 11

●報告

インストラクショナル・デザイン (ID) の「態度の学習」における教授方略の提起

—— 自己効力感理論に基づくオンデマンド動画教材の開発 —— 23

●実践報告

2024 年度徳島大学全学 FD 推進プログラムの実施報告 33

●徳島大学大学教育研究ジャーナルへの論文等の投稿等について 55

大学教育研究ジャーナル第 22 号（2025） 目次

原著

組織行動からみた大学生の進路選択セルフ・エフィカシー研究 —— 社会的スキルの視点から ——	1
---	---

楠 奥 繁 則（青森中央学院大学経営法学部）

加 野 佑 弥（摂南大学全学教育機構）

神 藤 貴 昭（立命館大学大学院教職研究科）

大学における起業家教育の効果検証に向けた試論 —— 選択・必修科目に注目して ——	11
--	----

佐 藤 憲（法政大学大学院博士後期課程）

梅 崎 修（法政大学キャリアデザイン学部）

報告

インストラクショナル・デザイン（ID）の「態度の学習」における教授方略の提起 —— 自己効力感理論に基づくオンデマンド動画教材の開発 ——	23
--	----

加 野 佑 弥（摂南大学全学教育機構）

築 瀬 千 詠（湘北短期大学生活プロデュース学科）

内 海 太 祐（湘北短期大学総合ビジネス・情報学科）

実践報告

2024 年度徳島大学全学 FD 推進プログラムの実施報告	33
-------------------------------	----

南 川 慶 二（徳島大学教養教育院）

吉 田 博（徳島大学高等教育研究センター）

塩 川 奈々美（徳島大学高等教育研究センター）

飯 尾 健（徳島大学高等教育研究センター）

徳島大学大学教育研究ジャーナルへの論文等の投稿等について	55
------------------------------	----

原 著

組織行動からみた大学生の進路選択セルフ・エフィカシー研究 ——社会的スキルの視点から——

楠奥繁則¹⁾・加野佑弥²⁾・神藤貴昭³⁾¹⁾ 青森中央学院大学経営法学部 ²⁾ 摂南大学全学教育機構 ³⁾ 立命館大学大学院教職研究科

要約：本稿の目的は「勤勉性を獲得できていない大学生の進路選択セルフ・エフィカシー（Career Decision-Making Self-Efficacy；以下、CDMSE）を高めるために、社会的スキルは鍵となるのか」について確認することである。CDMSEとは進路選択に関する意志決定の効力を表す概念である。1つの先行研究によると、Eriksonのライフサイクル論で議論される「勤勉性」の獲得（児童期の発達課題）が大学生のCDMSEに影響することが示されているものの、勤勉性の獲得に失敗した大学生のCDMSE向上の方策は明らかになっていない。そこで、そのような学生のCDMSEを高めるにはどうすればよいのかを検討するために質問調査を実施したところ、社会的スキルが重要であることが分かった。

（キーワード：セルフ・エフィカシー，進路選択セルフ・エフィカシー，大学生，勤勉性，社会的スキル）

A Study of Undergraduate Students' Career Decision-Making Self-Efficacy from the Viewpoint of Organizational Behavior —— The Impact of Social Skills on CDMSE ——

Shigenori KUSUOKU¹⁾ Yuya KANO²⁾ Takaaki SHINTO³⁾¹⁾ Faculty of Management and Law, Aomori Chuo Gakuin University²⁾ Institute for General Education, Setsunan University³⁾ Graduate School of Professional Teacher Education, Ritsumeikan University

Abstract: The purpose of this paper is to examine whether social skills are the key to improving career decision-making self-efficacy (CDMSE) in students who have not yet acquired a sense of industry, a feeling of confidence in one's abilities. CDMSE is a concept that expresses a level of self-confidence in one's career choices. Although a previous study has shown that the acquisition of a sense of industry, discussed in Erik Erikson's theory of development, affects CDMSE, no strategies have been identified to improve CDMSE among students without a sense of industry. To investigate how to improve CDMSE of such students, we conducted questionnaire survey, which revealed that social skills are the key.

(Keywords: self-efficacy, career decision-making self-efficacy, undergraduate students, industry, social skills)

1. 問題と目的

1.1 問題

Eriksonのライフサイクル論によると¹⁻³⁾、児童期（6～12歳頃）の発達課題は「勤勉」(industry)の感覚の獲得である。児童期初期の子どもは「早く自分の親のようになりたい」という願望が強くなる。そのため、自分も親と同じように、大人の世界で役立てる読み、書き、計算等の知識や工作、料理等の技術を積極的に学び、習得していく。習

得していくたびに、子どもたちは学びに夢中になる。それらの学びに夢中になり、多くのことを習得することで子どもは、自分自身は大人たちの世界で役立っていけるという感覚が得られる。ライフサイクル論では、この感覚のことを勤勉の感覚（勤勉性）という¹⁾。勤勉性は、私たちにとって、社会的に生きていく上で欠くことのできない心の力となり、支えとなる⁴⁾。

しかし、養育者や学校の教員からたくさんの課

題や困難な課題が与えられると、子どもはそれらの課題を義務感とストレスの中で受け身的に行っていくことになる。そして、それらの学びに夢中になることができなくなり、挫折していく。結果、子どもは何も習得できないため、「私には能力がない」という劣等感に陥ってしまう¹⁴⁾。

ライフサイクル論に基づく、劣等感に陥った状態で大学生になると、自分の一般的能力の欠如に関する深刻な自覚によって、労働不能（自分の将来の職業が選択できない状態）になると考えられる²⁾。

以上のことを踏まえ、先行研究では、勤勉性獲得の程度が、大学生の「進路選択セルフ・エフィカシー」（以下、CDMSE）に影響すると論じている⁵⁾。CDMSE とは Taylor & Betz が提唱した概念で、進路を選択・決定するにあたって必要な行動に対する効力（自信）のことである⁶⁾。CDMSE は大学生の進路選択行動の積極性に影響するため、学生の職業未決定問題の抑制の手がかりとなる。

CDMSE は Bandura のセルフ・エフィカシー（自己効力感）理論が背景にある。セルフ・エフィカシーとは「人が結果を生み出すために必要な行動をうまく遂行できるという確信のこと」(p.193)⁷⁾である。同理論では、「ある行動が特定の結果につながるという人の予測」(p.193)⁷⁾を意味する結果期待と、セルフ・エフィカシーの2つが私たちのモチベーションの鍵となる。例えば、進路選択行動が自分の人生の目的の達成につながるという好ましい結果を期待していても（進路選択に対する結果期待が高くて）、CDMSE が低ければ、進路選択行動を回避する、あるいは、その行動は消極的になると考えられる⁸⁻⁹⁾。

セルフ・エフィカシーを高める方法には、表1に示すように「遂行行動の達成」（実際に行動を遂行し、直接「私はやればできるだろう」と感じることができる成功体験を獲得すること）等の4つがある^{7) 10-11)}。私たちはこの情報源の中から1つ、もしくは、2つ以上を用いて、セルフ・エフィカシーを高めることができる⁷⁾。

このように、セルフ・エフィカシーを高める方法は存在するのだが、CDMSE を高める方策・支

援についての知見は十分に蓄積されていない¹²⁻¹⁶⁾。これが CDMSE 研究の課題である。また、前述のように勤勉性の獲得の程度が CDMSE に影響することを踏まえると、発達課題からみた大学生の就職支援のアプローチも考えられる。しかし、勤勉性を児童期以降に獲得することは可能であるものの¹⁾、その方法は明らかではない。そのことも考慮すると、発達課題の視点から、学生の CDMSE を高める方法について議論することには限界があると考えられる¹⁷⁾。

表 1 4 つの情報源

①遂行行動の達成	実際に不馴れな行動を遂行し、直接「私はやればできそうだ」と感じることができる成功体験を獲得すること。これは個人の成功体験に基づくため、4つの情報源の中で、セルフ・エフィカシーに最も影響を及ぼす情報源である。
②代理的経験	お手本となるモデルが忍耐強く努力をして成功する経験を見聞きすることによって、「私もお手本のように努力すれば、やればできそうだ」と感じるようになること。
③言語的説得	困難な状況に直面している者に対し、言葉を通して、その状況を克服するための可能性を秘めていると説得し、その者の達成への期待を高めること。
④情動的喚起	セルフ・エフィカシーはそのときの生理的・感情的状態にも影響を受けるということ。例えば、不安や恐怖を感じている時は、「私はやってもできそうにない」と感じやすくなる。この場合「私はやればできるだろう」と感じることができるようになるには、その不安や恐怖の原因を取り除き、リラックスできていると感じることが重要となる。

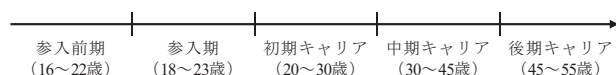
出典) Bandura (1977, 1995, 1997)^{7) 10-11)} を基に筆者が作成。

1.2 組織行動からみた大学生の CDMSE

他方、大学生が職業を選択できない問題、いわゆる、職業未決定問題については、経営学の1分野「組織行動」でも議論される。組織行動とは、組織のなかで起こる様々な人間行動を科学的に理解しようとする学問である¹⁸⁾。本項では、組織行動の観点から CDMSE を高める方法について検討する。

Super, Schein 等のキャリア研究を概観した研

究では、組織行動からみたキャリアの発達段階モデル (図 1)¹⁹⁾ が提示されている。なお、キャリアとは、大学生に焦点を当てた場合、大学卒業後以降の長い目でみた仕事生活のパターンのことである²⁰⁻²¹⁾。図 1 のモデルに従うと、大学生の職業未決定問題は、組織に参入する前の時期である「参入前期」の「キャリアの入り口の問題」(p.30)²⁰⁾ として議論される。



出典) 渡辺 (2002)¹⁹⁾, p.9, 一部削除。

図 1 組織行動からみた個人のキャリア発達段階

組織行動の領域では、社会的スキルの視点から、大学生の CDMSE について議論されている^{14) 22)}。社会的スキルとは、対人関係を円滑に運ぶためのスキルのことで、また、このスキルは学習が可能である²³⁾。

組織行動の観点からみると、学生がキャリアの入り口に立つというのは、そのほとんどが今後ある組織のメンバーになることを意味する¹⁴⁾。Barnard 組織論では、組織は「二人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」(訳書, p.76)²⁴⁾ と定義される。つまり、組織メンバーが協力し合っている状態のことを組織という²⁵⁻²⁶⁾。同組織論では、組織を成立させるには、組織 3 要素と呼ばれる、①共通目的 (目標)、②協働意欲、③コミュニケーションの 3 つを要する。スターバックスの例で言うと、サードプレイス²⁷⁾ (ゆったりとした雰囲気の中でリラックスするという経験)²⁸⁾ を提供することが共通目的で、その目的のために組織メンバーと協力しようという気持ちが協働意欲で、そして、その目的実現に向けて効果的に活動するために話し合うことや、指示することがコミュニケーションとなる²⁵⁻²⁶⁾。

このように、組織に所属すると、他の組織メンバーと協働しなければならない。対人場面において、社会的スキルが欠如している者が、自己呈示が困難になった場合、可能な対処方略が限定されてしまい、その事態を打開できる見込みは少なく

なるため、その場面から逃げ出そうとすることが予期される²⁹⁾。したがって、社会的スキルが欠如している者は人と関わることを避ける傾向にあると考えられる (対人不安)²⁹⁾。このことから、社会的スキルの欠如している者は、人と協働することが求められる組織に所属することをネガティブに認知評価し、後ろ向きな心的状態になると予期される¹⁴⁾。一方、社会的スキルの高い者は、対人的な関わりを好む傾向にあるため²³⁾、組織に所属することをポジティブに認知評価し、前向きな心的状態になると予期される¹⁴⁾。表 1 の 4 つの情報源を考慮すると、社会的スキルが対人不安に影響し、結果、CDMSE に影響すると考えられる (情動的喚起)。

社会的スキルが着目される理由は、前述したように、訓練によって学習が可能だということである。例えば、大学生を対象にした準実験で、社会的スキルを高めることで、CDMSE を高めることができることを示唆する報告もある²²⁾。学生の社会的スキルが高まり、結果、対人不安が除去され、CDMSE が高まったと考えられる (情動的喚起)。なお、社会的スキルと CDMSE との関係については、前述の研究以外にも、複数の研究が存在する³⁰⁻³³⁾。

1.3 本研究の目的

本稿の最初に、児童期の発達課題「勤勉性」の獲得が CDMSE に影響することを述べた。しかし、先述したように、勤勉性を後天的に獲得することは可能であるものの、その方法は明らかにされていない。そこで、本稿では学習が可能である社会的スキルに着目し、先行研究では議論されていない「勤勉性を獲得できていない者の CDMSE を高めるために、社会的スキルは鍵となるのか」について確認することを目的とする。既述したように、CDMSE を高める方策・支援についての知見が十分に蓄積されていない。この CDMSE 研究の課題を進展させるためにも、この確認は意義があろう。

2. 方法

「勤勉性を獲得できていない者の CDMSE を高めるために、社会的スキルは鍵となるのか」につ

いて確認するために、GMO リサーチ株式会社(現・GMO リサーチ & AI 株式会社) に依頼し、2023 年 4 月に Web 上にて、4 年制と 6 年制の大学に所属する 1～3 年生に対し、質問調査を実施した^{注1)}。Web 調査は、近年データ収集の幅拡大のため、学術的に活用が推奨されている³⁴⁻³⁵⁾。しかしながら、母集団の代表性の問題が生じることは否めない。本研究では、この問題を軽減するために、学年・性別が均等になるようサンプリングした。

参加者は 847 名 (1 年生 279 名, 2 年生 284 名, 3 年生 284 名; 男性 422 名, 女性 425 名; 平均年齢 19.22 歳, 標準偏差 0.94) であった。参加者の所属学部については表 2 に、所属する大学のある地域については表 3 に示す。

表 2 参加者の所属学部 (単位 :%)

商・経済・経営系	20.5
理・工系	16.4
人文科学系	14.3
看護・保健・栄養系	10.4
法律・政治・社会系	9.9
医・獣医・歯・薬系	5.5
情報系	4.0
スポーツ・健康・体育系	3.7
音楽・美術・芸術系	2.7
その他	12.5

表 3 参加者の所属する大学のある地域
(単位 :%)

関東地方	39.4
近畿地方	20.5
東海地方	10.2
九州地方	7.7
中国地方	6.1
東北地方	5.5
北陸地方	4.1
北海道地方	3.8
四国地方	1.7
沖縄地方	0.9

2.1 測定した変数

質問調査で測定した変数は次の 3 つである。

2.1.1 CDMSE

参加者の CDMSE は、表 4 に示す尺度を用いて

測定した。1 因子構造のこの尺度は Taylor & Betz⁶⁾ が開発した CDMSE 尺度を基にして開発された。同尺度は「自分の望むライフスタイルにあった職業を探すこと」などの 30 項目で構成される。この尺度の得点の高かった者は進路選択行動を積極的に行うことが確認されている³⁶⁾。さらに、この尺度は高い信頼性を有しており、内容的妥当性、構成概念妥当性に関しても十分な水準に達していることも確認されている⁹⁾。

参加者には 4 件法 (1 点「全く自信がない場合」～4 点「非常に自信がある場合」) で回答を求め、その 30 項目の合計得点を CDMSE 得点とした。

2.1.2 勤勉性

Ochse & Plug³⁷⁾ の Erikson and Social-Desirability Scale (ESDS) の日本語短縮版 (S-ESDS) の「生産性 対 劣等感」(勤勉性 対 劣等感) を使用して測定した³⁸⁾。S-ESDS は「私は自分の能力を最大限に生かしている」「自分には能力があると思う」「私は、何かやり遂げられるような気がする」「私には能力がないので、人生で本当にしたいことができないような気がする (逆転項目)」「何かをやるうと思っても、私にはそれを始めるほどのエネルギーがない (逆転項目)」「どうせ失敗するだろうから、難しいことは避けてとおる (逆転項目)」「私のしたことを (人が見たら) 人ならもっとうまくできたのではないかと、決まりの悪い思いをする (逆転項目)」の 7 項目から成る。Ochse & Plug は Erikson の概念を十分に検討し、「勤勉性 対 劣等感」等の概念を、日常レベルで具体的かつ明確に捉え、質問項目を作成した³⁷⁾。この尺度は高い信頼性と妥当性をもつことが示されている³⁹⁾。日本語短縮版である S-ESDS についても、日本での調査の結果、高い信頼性と妥当性のあることが示されている³⁸⁻³⁹⁾。

参加者には 4 件法 (1 点「全くあてはまらない」～4 点「非常にあてはまる」) で回答を求め、7 項目の合計得点を勤勉性得点とした (逆転項目については、1 点「非常にあてはまる」～4 点「全くあてはまらない」とした)。

表 4 CDMSE 尺度⁸⁾

1 自分の能力を正確に評価すること
2 自分が従事したい職業（職種）の仕事内容を知ること
3 一度進路を決定したならば、「正しかったのだろうか」と悩まないこと
4 5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること
5 もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処すること
6 人間相手の仕事か、情報相手の仕事か、どちらが自分に適しているか決めること
7 自分の望むライフスタイルにあった職業を探すこと
8 何かの理由で卒業を延期しなければならなくなった場合、それに対処すること
9 将来の仕事において役に立つと思われる免許・資格取得の計画を立てること
10 本当に好きな職業に進むために、両親と話し合いをすること
11 自分の理想の仕事を思い浮かべること
12 ある職業についている人々の年間所得について知ること
13 就職したい産業分野が、先行き不安定であるとわかった場合、それに対処すること
14 将来のために、在学中にやっておくべきことの計画を立てること
15 欲求不満を感じても、自分の勉強または仕事の成就まで粘り強く続けること
16 自分の才能を、最も生かせると思う職業的分野を決めること
17 自分の興味を持っている分野で働いている人と話す機会を持つこと
18 現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むこと
19 自分の将来の目標と、アルバイトなどでの経験を関連させて考えること
20 両親や友達が勧める職業であっても、自分の適性や能力にあっていないと感じるものであれば断ること
21 いくつかの職業に、興味をもっていること
22 今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと
23 自分の将来設計にあった職業を探すこと
24 就職時の面接でうまく対応すること
25 学校の就職係や職業安定所を探し、利用すること
26 将来どのような生活をしたいか、はっきりとさせること
27 自分の職業選択に必要な情報を得るために、新聞・テレビなどのマスメディアを利用すること
28 自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶこと
29 卒業後さらに、大学、大学院や専門学校に行くことが必要なのかどうか決定すること
30 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すこと

表 5 KiSS-18²³⁾

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
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
3 他人を助けることを、上手にやれますか
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
5 知らない人とでも、すぐに会話が始められますか
6 まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか
7 こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく対処できますか
8 気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか
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
10 他人が話しているところに、気軽に参加できますか
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
12 仕事の上で、どこに問題があるかすぐにみつけることができますか
13 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか
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
15 初対面の人に、自己紹介が上手にできますか
16 何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか
17 まわりの人たちが自分とは違った考えをもっている、うまくやっていけますか
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

2.1.3 社会的スキル

社会的スキルの測定には、「他人が話しているところに、気軽に参加できますか」等 18 項目から成る KiSS-18 (Kikuchi's Social Skills Scale: 18 Items)²³⁾を使用した(表 5)。Goldstein ら⁴⁰⁾は若者のための社会的スキルのリストを作成しており、これはそのリストを参考にして(若者にとって必要な社会的スキルを測定するために)作成されたものである。この尺度も高い信頼性を有し、妥当性に関しても高い尺度であることが確認されている⁴¹⁻⁴²⁾。

参加者には 5 件法(1 点「いつもそうでない」～5 点「いつもそうだ」)で回答を求めた。KiSS-18 については、因子構造を検討してから用いられることも多い。しかし、3～5 因子が抽出されており、統一した結果が得られていない¹⁴⁾⁴²⁾。したがって、本研究では 18 項目の合計得点を社会的スキル得点とした。

2.2 分析方法

本研究では「勤勉性を獲得できていない者の CDMSE を高めるために、社会的スキルは鍵となるのか」を確かめるために、まず、平均値を基準に、勤勉性得点の高低の 2 群、社会的スキル得点の高低の 2 群に分類する。そして、二元配置の分散分析で、勤勉性の高低と社会的スキルの高低で CDMSE 得点を比較し、交互作用がみられた場合、多重比較(Tukey)を用いて、どの群で有意差があるのかを確認する。

3. 結果

測定した変数の平均値、中央値、標準偏差については表 6 に、相関係数については表 7 に示す。勤勉性と CDMSE との間に中程度の正の相関係数が示された($r = 0.39$; $p < 0.001$)。また、社会的スキルと CDMSE との間には、強い正の相関がみられた($r = 0.69$; $p < 0.001$)。以上より、社会的スキルと勤勉性が CDMSE に影響を及ぼすことが示された。なお、相関係数の目安については先行研究に基づいている^{43) 注 2)}。尺度の信頼性を確認するために Cronbach の α 係数を算出した。CDMSE は 0.96、勤勉性は 0.61、社会的スキルは

0.94 であった。勤勉性については、0.61 と若干低いが、項目数が 7 項目であることを考慮すると妥当な数値であろう。

表 6 平均値・中央値・標準偏差 ($n = 847$)

	平均値	中央値	標準偏差	range
CDMSE	74.23	75.00	16.56	30~120
勤勉性	17.05	17.00	3.15	7~28
社会的スキル	54.80	54.00	13.21	18~90

表 7 相関係数 ($n = 847$)

	②	③
① CDMSE	0.39***	0.69***
② 勤勉性		0.40***
③ 社会的スキル		

注) *** $p < 0.001$

次に、平均値を基準に、勤勉性得点の高低の 2 群に(勤勉性得点高群 396 名、低群 451 名)、社会的スキル得点の高低の 2 群に分類した(社会的スキル得点高群 399 名、低群 448 名)。平均値より高かった群を「勤勉性高群」「社会的スキル高群」とし、また、平均値より低かった群を「勤勉性低群」「社会的スキル低群」とする。そして、二元配置の分散分析で、勤勉性得点の高低と社会的スキル得点の高低で CDMSE 得点を比較した。結果、交互作用がみられた($F(1,843) = 4.80$, $p < 0.05$, 偏 $\eta^2 = 0.01$)。主効果も、勤勉性得点の高低と($F(1,843) = 9.83$, $p < 0.01$, 偏 $\eta^2 = 0.01$)、社会的スキル得点の高低で有意であった($F(1,843) = 293.98$, $p < 0.001$, 偏 $\eta^2 = 0.26$)。

交互作用が有意であったため、多重比較(Tukey)を用いて 4 群の CDMSE 得点の平均値比較を行った。4 群の CDMSE 得点の平均値・標準偏差を表 8 に、多重比較の結果を図 2 に示す。まず、「社会的スキル高群・勤勉性高群」(A 群)は、「社会的スキル高群・勤勉性低群」(B 群)、「社会的スキル低群・勤勉性高群」(C 群)、「社会的スキル低群・勤勉性低群」(D 群)と有意な差がみられた($p < 0.01$, $p < 0.001$, $p < 0.001$)。

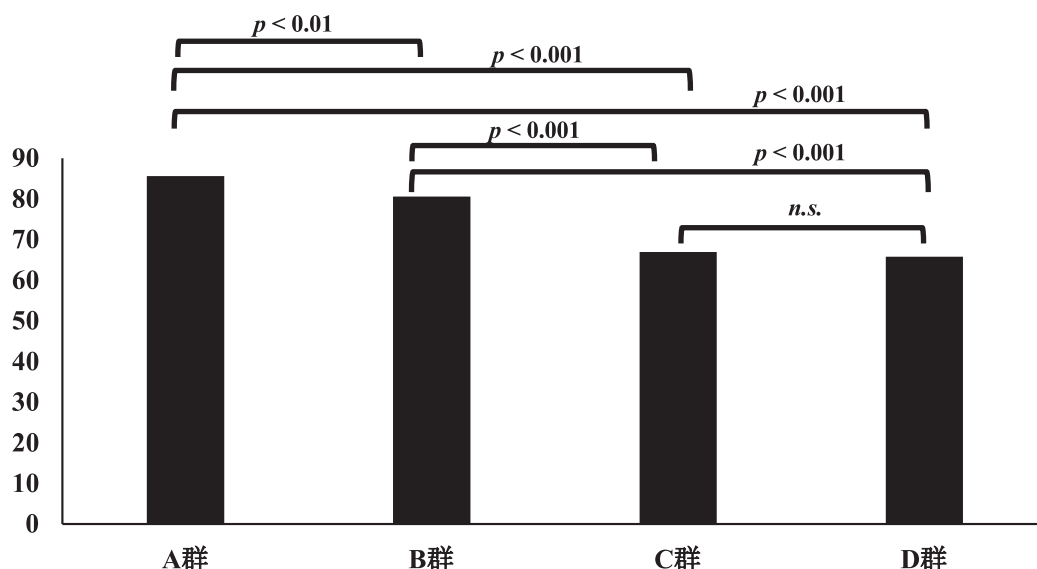


図 2 多重比較 (Tukey) の結果

次に、「社会的スキル高群・勤勉性低群」(B 群) は、「社会的スキル低群・勤勉性高群」(C 群)、「社会的スキル低群・勤勉性低群」(D 群) と有意な差がみられた ($p < 0.001$, $p < 0.001$)。そして、「社会的スキル低群・勤勉性高群」(C 群) は「社会的スキル低群・勤勉性低群」(D 群) との間に有意な差はみられなかった。

表 8 4 群の CDMSE 得点の平均値・標準偏差

		平均値	標準偏差
A群	社会的スキル高群	85.58	11.81
	勤勉性高群 ($n = 213$)		
B群	社会的スキル高群	80.59	14.23
	勤勉性低群 ($n = 184$)		
C群	社会的スキル低群	66.94	15.91
	勤勉性高群 ($n = 186$)		
D群	社会的スキル低群	65.78	14.44
	勤勉性低群 ($n = 264$)		

4. 考察

多重比較の結果 (図 2), B 群と D 群との間に有意な差がみられたことにより, 勤勉性低群に対して, 社会的スキルを高めることで CDMSE が高まる可能性が示された。また, 表 9 より, 勤勉性が CDMSE に及ぼす影響は小さいが (偏 $\eta^2 = 0.01$), 社会的スキルの CDMSE に及ぼす影響は大きい (偏 $\eta^2 = 0.26$)⁴⁴⁻⁴⁵⁾。そのことから, 勤勉性を獲得できていない大学生の CDMSE を高めるために, 社会的スキルを高めることが有効であること

が示唆された。

表 9 偏 η^2 の基準

効果量	わずかな効果	小さな効果	中程度の効果	大きい効果
偏 η^2	0.01未満	0.01以上	0.06以上	0.14以上

出典) Gross-Sampson (2024)⁴⁵⁾, p.97, 一部削除。

本研究では, 勤勉性を獲得できていない大学生の CDMSE を高める方法として社会的スキルに着目した。他方で, A 群と B 群との間にも有意な差がみられた。そのことを踏まえると, 本稿の前提となる勤勉性を獲得することの重要性も示唆された。CDMSE の観点から大学生の就職支援を行う場合, 彼・彼女らの社会的スキルと勤勉性の両方を高める必要があるだろう。

また, C 群と D 群との間には有意な差がみられなかった。この結果より, 勤勉性を獲得できていない, かつ, 社会的スキルの低い学生に対して, 勤勉性だけを獲得させても CDMSE にほとんど影響しないということも示された。このことから, CDMSE の観点から大学生の就職支援を行う場合, 彼・彼女らの社会的スキルと勤勉性の両方を高める必要があると言える。本稿の最初で述べたように, 児童期で勤勉性を獲得できなければ, 劣等感に陥ってしまう¹⁾。さらに, 大学生になっても勤勉性を獲得できなければ, 劣等感に加え, 進路未決定 (労働不能) になるリスクも高まると考

えられる²⁾。

社会的スキルを高めるには、先行研究で示されているように、大学の授業に社会的スキル訓練を意識したグループワークを実施することで高めることができると考えられる²²⁾。しかし、社会的スキルで勤勉性をカバーすることは難しく、勤勉性もやはり同時に育成する試みが不可欠である。だが、既述したように、勤勉性を獲得していない学生に対して、どのようにすれば、在学中に勤勉性を育成できるのかについては、明らかにされていないため、今後の課題となる。

次の2点も今後の課題とする。第1に、社会的スキルの他に、何が勤勉性を獲得していない大学生の CDMSE を高めるために有効なのかについての検討も今後の課題とする。第2に、入社1～3年目（大学卒・大学院修了）の正社員・正職員を対象にした「新人・若手の早期離職に関する実態調査」によると⁴⁶⁾、「労働環境・条件が良くない」ことを理由に早期離職する者も少なくない（25.0%；複数回答）。労働条件を理由とする離職については、在学中に早期から進路選択行動をとっていれば回避できるのではないかと考えられる³²⁾。言い換えると、学生の CDMSE を高めることは、卒業後の彼・彼女らの早期離職の抑制につながることも予期される。先行研究によると、在学中の CDMSE は、就職後のワークモチベーションに影響することが示されている⁴⁷⁾。在学中の CDMSE の高低が、参入期・初期キャリアの組織メンバーの「残留意思」や「離職意思」に及ぼす影響について確かめることも今後の課題とした。

5 まとめ

本稿の目的は「勤勉性を獲得できていない者の CDMSE を高めるために、社会的スキルは鍵となるのか」について確認することであった。そのことを確認するために、Web 上にて、4 年制と 6 年制の大学に所属する 1～3 年生に対し、質問調査を実施した。二元配置の分散分析と多重比較の結果、児童期の発達課題「勤勉性」を獲得できていない大学生の CDMSE を高めるために、社会的スキルを高めることが有効であることが示唆され

た。一方で、社会的スキルを高めるだけでは不十分で、本稿の前提となる勤勉性を獲得することの重要性も示唆された。

注

- 1) 本研究では、表 4 の尺度で CDMSE を測定する。しかし、この尺度には既に進路決定をした学生には回答しにくい項目がある（例えば「現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むこと」）。したがって、本稿では 4 年制の 4 年生については調査対象外とした。また、同年制の 4 年生を対象外としたため、6 年制の学生についても調査対象者は 1～3 年生とした。
- 2) この研究では相関係数の目安を「 $r = 0.10$ 」は小さな効果、「 $r = 0.30$ 」は中程度の効果、「 $r = 0.50$ 」は大きな効果としている。

参考文献

- 1) Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company, Inc. (西平直・中島由恵訳『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房, 2011 年.)
- 2) Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton, Inc. (岩瀬庸理訳『アイデンティティ—青年と危機—』金沢文庫, 1973 年.)
- 3) Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1968). *The Life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company, Inc. (村瀬孝雄・近藤邦夫訳『ライフサイクル, その完結』みすず書房, 2001 年.)
- 4) 鐘幹八郎(1990)『アイデンティティの心理学』講談社現代新書.
- 5) 楠奥繁則 (2005) 「大学生の進路選択における自己効力感の阻害要因に関する一考察—アイデンティティの視点から—」『立命館経営学』第 44 巻第 2 号, 105-123.
- 6) Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, pp.63-81.
- 7) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a

- unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp.191-215.
- 8) 浦上昌則 (1995) 「学生の進路選択に対する自己効力感に関する研究」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』第 42 巻, 115-126.
 - 9) 下村英雄 (2001) 「進路選択」(堀洋道監修・吉田富二雄編)『心理測定尺度集Ⅱ』サイエンス社, pp.333-364.
 - 10) Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (ed.) *Self-efficacy in changing societies*. pp.1-45, Cambridge University Press, United Kingdom. (本明寛・野口京子監訳『激動社会の中の自己効力』金子書房, 1997 年.)
 - 11) Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company. New York.
 - 12) 三宅義和 (2005) 「進路選択と職業未決定問題の概要」(居神浩・三宅義和・遠藤竜馬・松本恵美・中山一郎・畑秀和著)『大卒フリーター問題を考える』ミネルヴァ書房, pp.97-119.
 - 13) 楠奥繁則 (2006) 「わが国の大学生における進路選択過程に対する自己効力研究の課題」『立命館経営学』第 45 巻第 1 号, 147-162.
 - 14) 楠奥繁則 (2009) 「大学生の進路選択セルフ・エフィカシー研究—KiSS-18 からのアプローチ」『対人社会心理学研究』第 9 号, 109-115.
 - 15) 富永美佐子 (2008) 「進路選択自己効力に関する研究の現状と課題」『キャリア教育研究』第 25 巻第 2 号, 97-111.
 - 16) 松井桃子 (2014) 「進路選択研究の統合的理解とその課題—大学でのキャリア支援に向けて—」『京都大学高等教育研究』第 20 号, 63-72, 京都大学高等教育研究開発推進センター.
 - 17) 石井美穂・平山英治・野村和孝・前田駿太・嶋田洋徳 (2015) 「大学生のアイデンティティと自己効力感が職業未決定に及ぼす影響の検討」『早稲田大学臨床心理学研究』15 (1), 45-52.
 - 18) 金井壽宏・高橋潔 (2004) 『組織行動の考え方—ひとを活かし組織力を高める 9 つのキーコンセプト—』東洋経済新報社.
 - 19) 渡辺直登 (2002) 「序章」(宗方比佐子・渡辺直登編著・久村恵子・坂爪洋美・高橋弘司・藤本哲史著)『キャリア発達の心理学—仕事・組織・生涯発達—』川島書店, pp.1-11.
 - 20) 金井壽宏 (2002) 『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP 研究所.
 - 21) 楠奥繁則 (2013) 『キャリア・カウンセリングが大学生の進路選択セルフ・エフィカシーに及ぼす効果』博士学位論文 (立命館大学).
 - 22) 楠奥繁則 (2009) 「ラボラトリー・メソッドによる体験学習が進路選択セルフ・エフィカシー向上に及ぼす効果—ラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入した R 大学の『人材開発論』での事例研究—」『経営行動科学』第 22 巻第 3 号, 255-265.
 - 23) 菊池章夫 (1988) 『思いやりを科学する』川島書店.
 - 24) Barnard, C. I. (1938). *The function of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (山本安次郎・田杉競・飯野春樹訳『経営者の役割 新訳』ダイヤモンド社, 1968 年.)
 - 25) 石塚浩 (2007) 「バーナード組織論への違和感」『It News Letter』第 3 巻第 2 号, 1-2.
 - 26) 楠奥繁則・徳田昭雄 (2021) 「競争戦略論からみた農業の 6 次産業化—徳島県上勝町の『彩事業』を事例に一」(松原豊彦編著)『6 次産業化研究入門—食と農に架ける橋—』高菅出版, pp.42-62.
 - 27) 『スターバックスコーヒージャパン株式会社』(<https://www.starbucks.co.jp/company/>) (最終アクセス日: 2025 年 1 月 5 日)
 - 28) 楠木建 (2010) 『ストーリーとしての競争戦略—優れた戦略の条件—』東洋経済新報社.
 - 29) 菅原健介 (1996) 「対人不安と社会的スキル」(相川充・津村俊充編)『社会的スキルと対人関係』誠信書房, pp.111-128.
 - 30) 楠奥繁則 (2007) 「文科系大学生における進路選択過程に対する自己効力と社会的スキル—キャリア教育における手がかりの探求—」『立命館経営学』第 46 巻第 3 号, 99-121.

- 31) 三宅幹子 (2008) 「大学生の進路選択に対する自己効力感と対人関係能力—社会的スキルと被開示性の観点から—(ポスター発表)」『日本パーソナリティ心理学会発表論文集』第 17 号, 234-235.
- 32) 藤澤広美・原口恭彦 (2019) 「大学生の進路選択自己効力感と学習との関連—社会的スキルの媒介効果に着目して—」『キャリア教育研究』第 37 号, 23-34.
- 33) 町田尚史 (2024) 「進路選択における自己効力感, ソーシャルスキル, EI の関係に関する考察」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』第 57 号, 41-58.
- 34) 日本学術会議 (2020) 「Web 調査の有効な学術的活用を目指して」(<https://scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t292-3.pdf>) (最終アクセス日: 2024 年 10 月 20 日)
- 35) 坂巻文彩 (2022) 「大学教育で修得した能力と職業上での有用性評価との関係性—法分野の卒業生の視点から—」『職業教育学研究』第 52 巻第 1 号, 21-28.
- 36) 浦上昌則 (1996) 「女子短大生の職業選択過程についての研究」『教育心理学研究』第 44 巻第 2 号, 195-203.
- 37) Ochse, R., & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of personality and social psychology*, 50, 1240-1252.
- 38) 三好昭子・大野久・内島香絵・若原まどか・大野千里 (2003) 「Ochse & Plug の Erikson and Social Desirability Scale の日本語短縮版 (S-ESDS) 作成の試み」『立教大学心理学研究』第 45 号, 65-76.
- 39) キンイクソン・大野久 (2013) 「母子間の漸成発達主題獲得の関連性が青年のアイデンティティ達成に及ぼす影響」『発達心理学研究』第 24 巻第 3 号, 337-347.
- 40) Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1986). *Skill streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Research Press. Champaign, IL.
- 41) 片山美由紀・今野裕之 (2001) 「対人関係」(堀洋道監修・吉田富二雄編)『心理測定尺度集Ⅱ』サイエンス社, pp.139-174.
- 42) 菊池章夫 (2007) 「KiSS-18 研究の現況」(菊池章夫編著)『社会的スキルを測る』川島書店, pp.123-164.
- 43) 水本篤・竹内理 (2008) 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』第 31 巻, 57-66.
- 44) 清水優菜・山本光 (2021) 『研究に役立つ JASP による多変量解析—因子分析から構造方程式モデリングまで—』コロナ社.
- 45) Gross-Sampson, M. A. (2024) *Statistical analysis in JASP: A guide for students*. (<https://jasp-stats.org/wp-content/uploads/2024/03/Statistical-Analysis-in-JASP-2024.pdf>) (Accessed: 2025-1-5)
- 46) リクルートマネジメントソリューションズ (2023) 『新人・若手の早期離職に関する実態調査』(<https://www.recruit-ms.co.jp/news/pressrelease/0000000417/>) (最終アクセス日: 2025 年 1 月 5 日)
- 47) 浦上昌則 (1994) 「女子学生の学校から職場への移行期に関する研究—『進路選択に対する自己効力』の影響—」『青年心理学研究』第 6 巻, 40-49.

原 著

大学における起業家教育の効果検証に向けた試論 ——選択・必修科目に注目して——

佐藤 憲¹⁾・梅崎 修²⁾¹⁾ 法政大学大学院博士後期課程²⁾ 法政大学キャリアデザイン学部

要約：本稿では、大学生の起業意思と企業家的志向性がどのように形成されるのかについて、起業家教育の選択・必修科目に焦点を当てながら分析を行った。分析の結果、明らかになったのは以下の二点である。第一に、起業行動に必要と言える企業家的志向性の形成において、起業家教育の選択科目が部分的に正の効果を持つことが確認され、必修科目の場合には部分的に負の効果、統計的に有意でないことが明らかになった。必修科目の場合、起業に興味がある学生とそうでない学生が混在しており、選択科目の場合には、学生は起業に対する興味関心と学習意欲が高いという可能性が示された。第二に、起業家教育の必修科目と選択科目は、起業意思の形成に正の効果を持つことが明らかになった。以上のことから、起業家教育の履修は受講者の起業意思を高めるが、必ずしも起業に必要な能力や特性を身に付けるとは限らないことが示された。

(キーワード：起業家教育，起業意思，企業家的志向性，選択科目，必修科目)

A Pilot Study on the Effectiveness of Entrepreneurship Education at a University —— Focusing on Elective and Compulsory Courses ——

Ken SATO¹⁾ Osamu UMEZAKI²⁾¹⁾ Graduate School Doctoral Program, Hosei University²⁾ Faculty of Career Design, Hosei University

Abstract: This study analyzes how university students develop entrepreneurial intentions and individual entrepreneurial orientation, with a specific focus on elective and compulsory courses in entrepreneurship education. The results revealed that elective courses in entrepreneurship education positively affect the formation of individual entrepreneurial orientation necessary for entrepreneurial behavior. Conversely, the effect is partially negative and statistically insignificant for compulsory courses. These results suggest that the students enrolled in compulsory courses may include not only students interested in entrepreneurship but also those with less motivation in the subject. In contrast, elective courses are likely to attract students who are genuinely interested in entrepreneurship and eager to learn. Furthermore, compulsory and elective entrepreneurship education courses positively affect the formation of entrepreneurial intentions. Hence, these results demonstrate that entrepreneurship education may increase participants' intention to start a business but may not equip them with the skills and traits essential for entrepreneurial success.

(Keywords: entrepreneurship education, entrepreneurial intention, individual entrepreneurial orientation, elective course, compulsory course)

1. 問題の所在

本稿の目的は、日本の大学生のアントレプレナーシップ（起業活動・企業家精神）がどのように促進されるのかについて、起業家教育の選択・必修科目に焦点を当てながら検証することである。

現在、日本ではスタートアップがもたらす経済

効果に関心が高まり、アントレプレナーシップを促進する政策が積極的に展開されている^{註1)}。その理由として、起業を志す層が増え、スタートアップが多く生み出されることで、日本経済をけん引するような新たな企業の誕生や既存企業との連携によるオープンイノベーションが促進され、新たな市場価値創出が期待されているためである。

しかし、日本の開業率は先進国のなかでも低い水準が長年続いており²⁾、この現状を改善しようとして 1990 年代から創業支援策が展開されているものの、開業率の改善につながっていない。実際に、就業構造基本調査の結果からも、起業を希望する、もしくは起業を準備している層が年々減少していることを確認することができる³⁾。

スタートアップ企業の経営を担うような人材を育成するためにも、起業に対する意識や理解を高める必要があるとして、文部科学省や経済産業省は政策として、起業家教育に取り組んできた^{注2)}。近年は特に、各大学が企画するプログラムを助成するような政策効果もあり、起業家教育に取り組む大学は年々拡大している。そもそも、起業家教育はアメリカで 1940 年代から始まり、その後、高等教育を中心に世界各国で拡大しており、起業活動に関するコースやプログラムが開発されてきた歴史がある⁴⁾。

その一方で、実際にどのような教育プログラムがアントレプレナーシップ促進に効果を持つのかについては、多くの議論があるが、いまだにその結論は出ていない⁶⁾。起業家教育のプログラムをめぐっては、その教育効果に注目が集まり、海外を中心に、起業家教育を必修科目にする流れが拡大している⁷⁾。これまでの教育効果の検証は主に選択科目であり、必修科目の有効性については明らかになっていない点が多いと指摘されている⁷⁾。高橋 (2014) は、日本の起業家教育を「起業というキャリアに導く教育」と、「起業に必要な態度や能力を形成する教育」の 2 つに分類できるとし、日本の起業活動を改善するためには、特に後者に注目する必要があること指摘している³⁾。

そこで本稿では、教育プログラムの効果検証を試みるために、教育プログラムの中でも蓄積が多くはない必修科目と選択科目に焦点を当てて、大学生のアントレプレナーシップにどのような影響を与えているのかを明らかにしたい。大学生のアントレプレナーシップについては、キャリア展望である起業意思、起業行動に必要な能力や特性である企業家的志向性、この 2 つの測定尺度を用いて検証を試みる。

これまで、大学生を対象とした、起業意思や

企業家的志向性の決定要因に関する実証研究が行われてきたが、選択・必修科目という教育プログラムの効果の違いを明らかにしようとした実証研究は決して多くはない。今後、日本で拡大する可能性のある起業家教育について、必修科目と選択科目のプログラム比較は教育実践としても大きな意義があると考えている。

本稿の構成は、以下のとおりである。まず、次節では起業家教育の教育効果の検証で用いられてきた測定尺度と教育プログラムに関する先行研究を確認する。第 3 節は、本稿の仮説を提示する。第 4 節は、調査概要と変数を説明し、第 5 節は実証分析と推定結果、考察を叙述する。第 6 節は結論である。

2. 先行研究

本節では、起業家教育の教育効果の検証で用いられてきた測定尺度、さらに教育効果に影響を与えていると考えられる選択科目や必修科目といった教育プログラムに関する先行研究を概観し、本稿の研究の位置づけを明確にする。

2.1 起業家教育の教育効果

起業家教育の効果は、これまでどのように測定されてきたのだろうか。実際に教育効果を検証する前に、これまで先行研究で用いられてきた測定尺度を確認してみよう。

アントレプレナーシップ研究では、起業家教育の教育効果を測定しようと多くの測定尺度が開発されてきたが、これまでの実証研究では起業意思が多く用いられてきている⁶⁾。起業意思には様々な定義があるが、Krueger et al. (2000) によれば、新たなビジネスを始めるといった、起業行動に向かう個人の心理状態と定義されている⁸⁾。実証研究では、大学生の起業意思に対して起業家教育が正の効果を持つことが確認されているが⁹⁾、他方で起業意思に対して負の効果が示された分析結果もある¹⁰⁾。ただし、Bae et al. (2014) による蓄積された実証研究を用いたメタ分析で、起業家教育が起業意思を高める効果を確認しており、教育効果として起業意思を高めることが概ね支持されている¹¹⁾。なお、起業意思の測定尺度については、

実証研究が積み重なっていくなかで多く開発されてきたが、日本の大学生を対象とした分析では、例えば Zhao et al. (2005) が開発した大学生の将来のキャリア展望に関する質問項目が用いられている¹²⁾。

一方で、起業意思が実際に起業行動につながるのか疑問で、教育効果の指標として最適なのかという議論もある¹³⁾。測定尺度に関しては、起業意思だけでなく、起業行動に必要な能力や特性として考えられている個人の企業家的志向性 (Individual Entrepreneurial Orientation: IEO) がある。そもそも企業家的志向性は、Covin and Slevin (1989) によって経営者と一体化した組織の戦略的な行動を測定するために開発された測定尺度であり¹⁴⁾、アントレプレナーシップを捉える概念である¹⁵⁾。ただし、測定尺度が組織レベルであり、個人を測定する尺度がない問題点が指摘され、Bolton and Lane (2012) が個人かつ学生向けの企業家的志向性の測定尺度である IEO を開発し、因子分析の結果、革新性・先駆性・リスク志向性 (全 10 項目) の 3 因子が抽出されている¹⁶⁾。学生の起業行動に必要な能力は起業家教育によって形成されると考えられ、起業家教育が IEO に対して正の効果を持つことも確認されている¹⁷⁾。

続いて、日本国内のデータを用いた実証研究を概観しよう。はじめに、全国データを用いた実証研究として、GUESS データを用いて起業意思の形成を検証した田路ほか (2023) は、起業家教育が正の効果を持つことを確認している¹⁸⁾。同じく、全国データである就職活動する大学生の個票データを用いた分析では、起業家教育が IEO の形成に正の効果を持つことが明らかになっている¹⁹⁾。続いて、特定の大学の教育プログラムを検証した先行研究として、例えば、選択科目を検証した松井ほか (2020) は、受講後に起業希望の学生が減少した結果となっている²⁰⁾。また、松永ほか (2020) では起業家教育の PBL 系の科目の受講生は座学科目を選択した学生よりもスキルとマインドの有意な向上を確認している²¹⁾。ただし、特定の大学のプログラムの場合、事例研究の側面もあり一般化可能性には課題が残る。

これまでの先行研究では、概して起業家教育が

学生の起業意思やスキルといった変数に正の効果を持つことが支持されている。ただし、教育の効果測定として、起業意思と起業行動に必要な能力の 2 つの変数に焦点を当てた分析は、データの制約もあり蓄積されておらず、明らかになっていない点も多い。高橋 (2014) も指摘しているように、起業というキャリアに導くだけでなく、能力や態度の形成にも注目するべきだろう³⁾。本研究では全国データを用いて起業意思と IEO を分析することで、起業家教育がどのような効果を持つのかについて、全国的な傾向を把握する。

2.2 選択科目と必修科目

起業家教育は多岐にわたるプログラムや教授法が存在するが、Smolka et al. (2023) によると、これまでの効果検証の対象は主に選択科目であり、必修科目が十分に検証されているとは言えない状況にあると指摘している⁷⁾。また、選択科目の場合、自己選択バイアスの問題があり、それゆえに必修科目も分析することが必要であるという議論もある²²⁾。

はじめに、選択科目を対象とした先行研究を確認しよう。Rauch and Hulsink (2015) は、自然実験を用いた研究手法で、起業家教育を選択した学生の履修後の効果を検証した結果、他のプログラムに参加した学生と比較して起業意思が高まったことを明らかにしている²³⁾。また、Lyons and Zhang (2018) は、起業家教育のプログラムに採択された応募者と、プログラムの最終選考に残った応募者のキャリア決定を比較し、プログラム参加は、その後の起業行動を高めることを確認している²⁴⁾。

続いて、必修科目の教育効果を確認していく。von Graevenitz et al. (2010) は必修科目を受講したことによって起業意思が低下したことを確認している¹⁰⁾。この分析結果は、起業の向き不向きを理解することで、労働市場におけるキャリア選択のミスマッチを解消する役割があると指摘されている¹⁰⁾。他方、Smolka et al. (2023) は、追跡調査によるパネルデータを用いることで、必修科目を受講して 2 年以内の起業行動に正の効果を持つものの、受講後 2 年以上経過した場合には起業行

動に対して教育効果が薄まることを明らかにしている⁷⁾。

必修科目と選択科目の教育効果の検証について、Hahn et al. (2020) は、GUESS の 2 時点データを用いた分析から、選択科目は起業スキルに正の効果を持つが、必修科目は特定のグループにのみ正の効果を持つことを確認している²⁵⁾。その理由として選択科目を受講する学生は学習意欲が高いのに対し、必修科目を受講する学生は起業に興味のある学生とそうでない学生が混在しているためと解釈している²⁵⁾。Karimi et al. (2016) も選択科目に参加する学生は必修科目に参加する学生よりも起業に対する関心が高く、学習に積極的であることを指摘している²⁶⁾。

ここまで確認してきたように、これまでの実証研究では起業意思が多く用いられており、起業行動に必要な態度や特性にどのような影響を与えるのかは注目されてこなかった。なお、日本国内のデータを用いた分析では、特定のプログラムを対象とした選択科目が主流であり、選択科目と必修科目に焦点を当てた実証研究は筆者の知る限りほとんど存在しない。

以上の先行研究からの知見を踏まえ、本研究では国内のデータを用いることで、日本における起業家教育の選択科目と必修科目の違いが、大学生のアントレプレナーシップに対してどのような影響を与えるのかについて分析したい。

3. 仮説

本節では、前節での先行研究の内容を踏まえて本稿の仮説を提示する。起業家教育を受講することによって、起業行動に必要な能力や特性に対して正の影響を与えることが期待できる。さらに、学生の将来のキャリア展望として、起業というキャリアが醸成されることも考えることができる。

先行研究からも明らかになっているように、そもそも起業家教育における選択・必修科目というプログラムの違いが、学生のアントレプレナーシップに影響を与えることが考えられる。それゆえに、起業家教育をどのように履修したかという、必修履修と選択履修の変数に着目する必要がある。

先行研究では、選択科目と必修科目はそれぞれ正と負の効果があるものの、ここでは正の影響を与えると予想する。他方、起業に必要な能力が形成されることで、起業への関心が高まり、起業意思に正の影響を与えるということも考えられる。以上のことから、次の 5 つの仮説を導くことができる。

仮説 1：起業家教育の選択履修は IEO に正の影響を与える。

仮説 2：起業家教育の必修履修は IEO に正の影響を与える。

仮説 3：起業家教育の選択履修は起業意思に正の影響を与える。

仮説 4：起業家教育の必修履修は起業意思に正の影響を与える。

仮説 5：IEO は起業意思に正の影響を与える。

4. 調査概要

4.1 調査方法

分析で用いるデータは、日本全国の大学生や大学院生が就職活動のために会員登録する A 社就職サイトの登録会員（2024 年 3 月卒業予定者）に対して実施されたインターネットモニター調査で得られたものである。調査対象者が大学 3 年生または大学院 1 年生時点の 2022 年 11 月下旬から 12 月下旬にかけて学生生活やライフスタイルを調査したものであり、本稿では、「ライフスタイル調査」と呼ぶことにする。筆者らは、A 社と産学連携による共同研究を行っており、分析にあたり匿名の個票データが A 社から提供された。なお、調査の有効回答数は 3,106 名である。

4.2 変数

本稿で使用する変数を確認していく（表 1）。起業家教育の履修についての変数は、選択履修ダミー変数と必修履修ダミー変数がある。起業家教育を履修しているかを質問しており、単一回答である。回答の選択肢は「選択履修した、必修履修した、科目がなかったので履修しなかった、科目はあったが履修しなかった」である。

表 1 度数分布表

変数	観測値	%	変数	観測値	%
起業家教育の選択履修			大学ランク		
1 = あり	176	5.7	私立大学	1,620	52.2
0 = なし	2,930	94.3	有名私立大学	463	14.9
起業家教育の必修履修			公立大学	234	7.5
1 = あり	85	2.7	国立大学	539	17.4
0 = なし	3,021	97.3	難関国立大学	250	8.1
大学院			大学所在地		
1 = 大学院	542	17.5	北海道・東北	256	8.2
0 = 大学	2,564	82.6	関東	1,166	37.5
家庭環境			中部	535	17.2
1 = 自営業か経営者がいる	895	28.8	近畿	704	22.7
0 = いらない	2,211	71.2	中国・四国	212	6.8
性別			九州・沖縄	233	7.5
1 = 男性	1,048	33.7			
0 = 女性	2,058	66.3			
理系					
1 = 理系	1,301	41.9			
0 = それ以外	1,805	58.1			

質問に回答する学生によって、起業家教育の科目の定義が異なる可能性があるため、本調査での起業家教育の定義を「起業のプロセスとして経営者の講話を聞いたり、会社の設立・販売体験・決算活動などを擬似的に体験したりする中で、企業家精神といわれるチャレンジ精神や創造性等を養い、起業の仕組みを理解することを主な目的としたもの」として提示している。選択履修ダミー変数は、選択履修していれば 1 を、それ以外ならば 0 の値をとり、必修履修ダミー変数は、必修履修していれば 1 を、それ以外ならば 0 の値をとる^{注3)}。

続いて、学生の属性変数を確認しよう。属性変数は、大学院ダミー変数（1 = 大学院，0 = 学部）、家庭環境ダミー変数（1 = 家族や親族に自営業もしくは経営者がいる，0 = いらない）、性別ダミー変数（1 = 男性，0 = 女性）、理系ダミー変数（1 = 理系，0 = 文系）、大学ランキング等による大学ランクのダミー変数、大学所在地ダミー変数がある。

自営業や経営者の家庭環境の変数は、身近なロールモデルの存在から、起業に対する理解が高いことが先行研究では指摘されている¹⁹⁾。性別の変数は、男性の方が女性よりも起業意思を持ちやすいことが指摘されている²³⁾。また、大学院と理系の変数は、教育レベルや専攻分野の違いによっ

て起業への関心の高さを考慮したものである²⁵⁾。教育環境と地域の状況を考慮した、大学ランクの変数と所在地の変数は、先行研究²⁷⁾を参考に作成している^{注4)}。

5. 実証分析

5.1 因子分析

仮説を検証する前に、本稿で注目する変数である起業意思と IEO の測定尺度を用いた因子分析を行い、因子得点を計算する。

起業意思は、回答者が大学生であることを考慮し、将来のキャリア展望を質問する Zhao et al. (2005) の開発した 4 つの質問項目から構成される 1 因子構造の測定尺度を採用する¹²⁾。質問文の選択肢に対して、「まったく興味ない」= 1, 「あまり興味がない」= 2, 「どちらともいえない」= 3, 「やや興味がある」= 4, 「たいへん興味がある」= 5 を与えて数値化した。なお、測定尺度は、先行研究²⁰⁾で用いられた翻訳文を採用している。一方、IEO については、Bolton and Lane (2012) が開発した 10 の質問項目から構成される 3 因子構造の測定尺度を採用する¹⁶⁾。質問文の選択肢に対して、「あてはまらない」= 1, 「あまりあてはまらない」= 2, 「どちらともいえない」= 3, 「や

やあてはまる」= 4, 「あてはまる」= 5 を与え数値化する。測定尺度は、筆者らが翻訳したものをを用いている。

はじめに、主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行い、因子得点を計算した。分析にあたり、因子負荷量が 0.40 未満の項目、他の因子に影響を与えた項目は除外しており、最終的な分析結果を表 2 と表 3 に示している^{注 5)}。信頼性係数については、クロンバック α 係数と ω 係数を示している。起業意思 ($\alpha = 0.92$, $\omega = 0.92$) は高い値を確認することができた。IEO のリスク志向性は $\alpha = 0.72$, $\omega = 0.73$, 革新性は $\alpha = 0.78$, $\omega = 0.79$, 先駆性は $\alpha = 0.60$, $\omega = 0.60$ となった。先駆性がやや低い値となったものの、尾形 (2016) によれば、社会科学の領域では 0.50 ~ 0.60 の尺度を用いる実証研究も存在するため、許容されると判断している²⁹⁾。

続いて、IEO の探索的因子分析の結果をふまえ、確証的因子分析を行うことで、3 因子構造の測定尺度の妥当性を検証する。検証にあたり、3 因子モデルとリスク志向性と革新性を統合した 2 因子モデル、全ての項目を統合した 1 因子モデルと比較した。確証的因子分析の結果、3 因子モデルの

適合度は $\chi^2=443.5$ ($p<.001$), CFI = 0.95, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.04 を得ることができた。2 因子モデルは $\chi^2=968.6$ ($p<.001$), CFI = 0.88, RMSEA = 0.11, SRMR = 0.06, 1 因子モデルは $\chi^2= 1249.2$ ($p<.001$), CFI = 0.85, RMSEA = 0.12, SRMR = 0.06 の値となった。適合度指標である CFI は 0.95 以上, SRMR と RMSEA は 0.05 以下が当てはまりの良いモデルとみなされている³⁰⁾。データの適合度は 3 因子モデルが最も良く、同時にカイ二乗検定の値も良好であった。

つまり、これらの結果は IEO を 1 つの因子もしくは 2 つの因子として捉えるより 3 因子として捉えるほうが適していることを表している。以上の分析結果から、IEO の 3 因子構造の妥当性が確認されたと言えよう。

表 2 起業意思の因子分析の結果

	1	共通性
起業意思		
ビジネスを始める	0.751	0.436
小規模なビジネスを買収する	0.883	0.221
高成長ビジネスを始めて、構築する	0.888	0.212
企業を買収し高成長ビジネスを構築する	0.894	0.202

表 3 IEO の因子分析の結果

	1	2	3	共通性
リスク志向性				
・未知の世界へ飛び込み、大胆に行動するのが好きだ。	0.671	0.096	0.002	0.453
・大きな報酬をもたらす可能性のあるものならば、多くの時間とお金を費やしたいと思う。	0.436	-0.010	0.169	0.706
・リスクのある状況であっても「思い切って」行動する傾向がある。	0.690	0.058	-0.054	0.510
革新性				
・これまで使用され、改良されてきたアプローチを選択するよりも、ゼロからの独創的なアプローチの検討に重点を置きたい。	0.299	0.493	-0.061	0.518
・新しいことを学ぶときは、他の人と同じようにやるのではなく、自分なりのやり方で試すことを好む。	0.013	0.712	-0.004	0.483
・問題を解決するために、他の人が使うような一般的な方法ではなく、自分で試行錯誤した独自のアプローチを選択したい。	0.019	0.700	0.082	0.423
先駆性				
・普段から、将来の社会環境の変化を予想して行動している。	0.093	0.119	0.408	0.701
・チームで新しいプロジェクトを始める際に、前もって準備しておく傾向がある。	-0.137	-0.008	0.609	0.709
・チームで動くときに、他のメンバーの行動を待つよりも、自ら率先して行動することを好む。	0.188	0.029	0.457	0.636
	1	—		
	2	0.844	—	
	3	0.764	0.738	—

5.2 推定方法

前節で示した仮説を検証するための推定方法を確認していく。仮説 1 から仮説 4 は、起業家教育の履修方法の違いが IEO と起業意思の形成にどのような影響を与えるのかを分析するためのものである。仮説 1 と仮説 2 の被説明変数となるのは IEO、仮説 3 と仮説 4 の被説明変数は起業意思であり、説明変数は起業家教育の選択履修ダミー、必修履修ダミー、統制変数は家庭環境ダミー、大学院ダミー、理系ダミー、性別ダミー、大学ランクダミー、大学所在地ダミーである。被説明変数が連続変数であるため、最小二乗法 (OLS) による重回帰分析を行う。

最後に仮説 5 は、IEO が起業意思の形成にどのような影響を与えているのかという疑問に答えるためのものである。被説明変数となるのは起業意

思、説明変数は IEO、統制変数は起業家教育の選択履修ダミー、必修履修ダミー、家庭環境ダミー、大学院ダミー、理系ダミー、性別ダミー、大学ランクダミー、大学所在地ダミーである。被説明変数が連続変数となるため、最小二乗法 (OLS) による分析を行う。

5.3 推定結果

推定結果は表 4 と表 5 に示した通りである。はじめに、IEO 形成の推定結果を示している表 4 から確認していこう。説明変数である起業家教育の選択履修はリスク志向性、革新性に対して正の有意な値であり、先駆性には統計的に有意でないことが確認できる。この分析結果から、仮説 1 は部分的に支持されていることが言えよう。

表 4 IEO の形成に関する推定結果

	リスク志向性		革新性		先駆性	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
起業家教育の選択履修 (1= 履修)	0.156 **	0.066	0.168 **	0.067	0.088	0.059
起業家教育の必修履修 (1= 履修)	0.018	0.094	0.028	0.095	-0.213 **	0.084
家庭環境 (1= 自営業か経営者がいる)	0.160 ***	0.034	0.118 ***	0.034	0.146 ***	0.030
大学院 (1= 大学院)	0.162 ***	0.051	0.118 **	0.051	0.127 ***	0.045
理系 (1= 理系)	0.035	0.036	0.030	0.037	0.048	0.033
性別 (1= 男性)	0.123 ***	0.033	0.105 ***	0.034	0.085 ***	0.030
大学ランク (ベース=私立大学)						
有名私立大学	0.198 ***	0.046	0.185 ***	0.047	0.257 ***	0.042
公立大学	0.001	0.061	-0.040	0.062	0.030	0.055
国立大学	0.026	0.048	0.031	0.049	0.062	0.043
難関国立大学	0.175 ***	0.065	0.101	0.065	0.151 ***	0.058
大学所在地 (ベース=北海道・東北)						
関東	0.101 *	0.061	0.131 **	0.062	0.052	0.055
中部	0.055	0.066	0.075	0.066	-0.015	0.059
近畿	0.162 **	0.064	0.174 ***	0.065	0.049	0.057
中国・四国	0.118	0.080	0.152 *	0.081	0.034	0.072
九州・沖縄	0.191 **	0.078	0.148 *	0.079	0.060	0.070
定数項	-0.294 ***	0.060	-0.274 ***	0.061	-0.210 ***	0.054
観測数	3106		3106		3106	
Prob > F	0.000		0.000		0.000	
決定係数	0.032		0.020		0.034	

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

表 5 起業意思の形成に関する推定結果

	モデル 1		モデル 2		モデル 3	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
起業家教育の選択履修 (1 = 履修)	0.410***	0.072			0.346***	0.067
起業家教育の必修履修 (1 = 履修)	0.454***	0.103			0.447***	0.096
リスク志向性			0.336***	0.037	0.329***	0.036
革新性			0.083**	0.035	0.076**	0.035
先駆性			-0.006	0.033	0.007	0.032
家庭環境 (1 = 自営業か経営者がいる)	0.124***	0.037	0.069**	0.035	0.062**	0.035
大学院 (1 = 大学院)	-0.051	0.055	-0.118**	0.052	-0.115	0.051
理系 (1 = 理系)	0.011	0.040	-0.016	0.037	-0.003	0.037
性別 (1 = 男性)	0.389***	0.036	0.357***	0.034	0.341***	0.034
大学ランク (ベース = 私立大学)						
有名私立大学	0.107**	0.051	0.027	0.048	0.027	0.047
公立大学	-0.039	0.067	-0.039	0.063	-0.036	0.062
国立大学	-0.065	0.053	-0.059	0.049	-0.076	0.049
難関国立大学	-0.087	0.070	-0.150**	0.066	-0.153***	0.066
大学所在地 (ベース = 北海道・東北)						
関東	-0.067	0.067	-0.113*	0.063	-0.110	0.062
中部	-0.098	0.071	-0.121*	0.067	-0.121	0.067
近畿	0.037	0.069	-0.029	0.065	-0.030	0.065
中国・四国	0.003	0.088	-0.054	0.082	-0.048	0.082
九州・沖縄	-0.015	0.085	-0.093	0.080	-0.089	0.079
定数項	-0.159**	0.066	-0.011	0.062	-0.040	0.061
観測数	3106		3106		3106	
R2	0.063		0.177		0.189	

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

一方で、必修履修は先駆性に負の有意な値であり、同時に他の因子に対しては統計的に有意でないことが確認されたことから、仮説 2 は支持されなかった。統制変数として投入した家庭環境ダミーは、3 因子に正の有意な値となっている。また、大学院ダミーと性別ダミーは正の有意な値、大学ランク、大学所在地もそれぞれ部分的に正の有意な値となっている。

次に、起業意思の形成に関する推定結果を表 5 に示している。はじめに、起業家教育の効果を確認する。説明変数である起業家教育の選択履修ダミー、必修履修ダミーと統制変数からなるモデル 1 を推定した結果、選択履修と必修履修は正の有意な値となった。続いて、IEO の効果を確認する。説明変数の IEO と統制変数からなるモデル 2 を推定した結果、リスク志向性、革新性は正の有意な値となった。モデル 3 において、起業家教育の

効果を統制したときの IEO の効果を確認すると、リスク志向性、革新性は正の有意な値の結果となった。

以上のことから、仮説 3 と仮説 4 は支持され、仮説 5 は部分的に支持されたと言えよう。最後に統制変数については、家庭環境ダミーは正の有意な値、大学院ダミーはモデル 2 のみ負の有意な値、性別は正の有意な値、大学ランク、大学所在地もそれぞれ部分的に有意な値となっている。

5.4 考察

分析結果の考察をまとめると、以下のとおりになる。

まず、起業行動に必要と言える能力や特性である IEO の形成には、起業家教育の選択履修が部分的に正の影響を与えることが確認され、その一方で必修履修は部分的に負の影響を与える、もし

くは統計的に有意でないことが確認された。この分析結果は、学生の IEO を形成するには必修科目よりも、選択科目が効果を持つ可能性を示している。

なぜ、IEO の形成には、必修科目よりも選択科目の方が、効果を持つのだろうか。その理由の一つとして、必修科目の場合、起業に興味がある学生とそうでない学生が混在しており、他方で選択科目の場合には、起業に興味関心があり、学習意欲も高いということが考えられる²⁵⁾²⁶⁾。

続いて、起業意思の形成に関する分析結果から、起業家教育の選択履修と必修履修が正の効果を持つことを確認することができた。この分析結果は、先行研究の分析結果とも整合的である。この分析結果から、選択科目と必修科目を問わずに、起業家教育によって、学生の起業意思というキャリア展望が形成されることが明らかになった。さらに、IEO が形成されることで起業意思が高まるという関係も確認することができた。

ここで履修方法の違いの影響という視点から、IEO と起業意思の形成について考察しよう。必修履修は、IEO の形成に対して部分的ではあるが必修履修での負の影響が確認された。その一方で、必修履修することで、起業意思は形成されることが確認されている。つまり、必修科目に参加することで、起業行動に必要な能力や特性が形成されずに、起業したいというキャリア展望だけが高まってしまいと言い換えることもできる。

このような偏りがある教育効果は、必修科目の場合、授業内容だけでなく、演習形式や座学形式といった実施方法を選択することが難しいため、学生のその時点での興味関心と提供される授業内容・実施方法とのミスマッチが影響していることが考えられる^{注6)}。また、必修科目の場合、科目を落とすことができないため、学生も早めに単位を取りたくなるので、タイミングとしては、常に前倒しになる傾向がある。言い換えると、必修科目の受講によって起業のイメージはつかめたものの、そもそも興味関心と異なる授業内容・実施方法であることから、学生のモチベーションも高まらずに、結果として教育効果が限定的であるという可能性を指摘できる。一方で、選択科目の場合、

自分の興味関心に合わせて、提供される授業内容・実施方法とマッチングさせて受講することができるために、教育効果が高まると考えられる。

最後に、その他明らかになった点を確認しよう。統制変数として投入した家庭環境、性別については IEO の 3 因子と起業意思の形成で正の影響を確認することができた。家庭環境と性別については、先行研究と整合的な結果となった。家庭環境は、身近なロールモデルから自然と起業に関係する知識やスキルを獲得していることが考えられる。一方で、性別については、女性経営者というロールモデルの少なさが影響している可能性が考えられる。日本における女性経営者と役員の少なさは、これまでの研究で指摘されている³²⁾。

6. 結論

本稿では、就職活動する大学生の個票データを用いて、起業家教育の必修科目と選択科目に注目しながら、起業意思と IEO の形成に起業家教育がどのような影響を与えるのかを検証した。分析結果から明らかになったのは、以下の二点にまとめることができる。

第一に、IEO の形成において、起業家教育の選択科目が部分的に正の効果を持つことが確認され、必修科目の場合には部分的に負の効果、統計的に有意でないことが明らかになった。必修科目の場合、起業に興味がある学生とそうでない学生が混在しており、一方で選択科目に参加する学生は、起業に対する興味関心と学習意欲が高いという可能性が示された。

第二に、起業家教育の必修科目と選択科目は、起業意思の形成に正の効果を持つことが明らかになった。この分析結果は、先行研究とも整合的である。

以上のことから、起業家教育の必修科目は、起業するというキャリア展望を高める効果を持つ一方で、起業に必要な能力や特性には負の効果を持つということが明らかになった。この点については、慎重な解釈が必要であるものの、必修科目は、起業意思を形成するが、学生のその時点での興味関心と学校から提供される授業内容・実施方法とのミスマッチの影響から、IEO に対して教育効果

が現れなかった可能性を示唆している。

得られた分析結果からの政策インプリケーションは、アントレプレナーシップを促進するためにも、必修科目の持つ正と負の効果、選択科目の持つ正の効果を意識し、両方の科目の特色と役割を考慮した教育プログラムを設計することが必要であろう。

本研究の貢献としては、これまで明らかになっていなかった、起業家教育の必修科目と選択科目の持つ教育効果の違いを、起業意思と IEO の変数を用いて、明らかにした点にあると言える。

最後に残された課題を示し、結語としたい。本稿では、起業家教育の教育効果を分析したが、選択履修の場合、もともと起業に対する意識が高い学生が多いといった、変数の内生性（逆の因果関係）が考えられる。バイアス除去について、キャリア教育の効果を検証した平尾（2024）は、キャリア教育が選択科目の場合、選択バイアスが存在し、必修科目の場合、効果測定が非常に難しいということを指摘している³³⁾。そのため、今後より精緻な研究デザイン、分析手法の検討が必要である。

本稿では必修科目と選択科目という教育プログラムに注目した分析を行ったが、例えば事業計画の作成、経営者のゲスト講義など、どのような教育内容が効果を持つのかについては明らかにすることはできなかった。これらの点については、新たに質問項目を検討するなどし、今後さらなる実証分析を行っていきたいと考えている。

注

- 1) 2022 年 11 月、政府により「スタートアップ育成 5 か年計画」が策定された。計画の中には、スタートアップ企業の担い手を育成し、起業活動を加速することなどが述べられている¹⁾。
- 2) 起業家教育は、1990 年代から大学や大学院を中心にカリキュラムに組み込まれていたものの、日本で実施する大学の数は限られており、海外と比較すると教育機会は限られていた³⁾。
- 3) 「これまでに」履修をしたかという質問項目

でないことに加え、大学生と大学院生の学生生活に関する調査であるため、それぞれ大学における受講と大学院における受講となっている。

- 4) 有名私立大学ダミーは、早稲田、慶應義塾、上智、明治、法政、立教、青山学院、中央、学習院、国際基督教、津田塾、東京理科、南山、関西学院、関西、同志社、立命館、西南学院をとる場合に 1 を、それ以外は 0 をとる。私立大学は、有名私立大学以外の私立大学をとる場合に 1、それ以外は 0 をとる。公立大学ダミーは、公立大学をとる場合に 1、それ以外は 0 をとる。難関国立大学ダミーは、北海道、東北、東京、名古屋、京都、大阪、九州、一橋、神戸、東京工業、筑波、横浜国立、お茶の水女子をとる場合に 1 を、それ以外は 0 をとる。国立大学ダミーは、難関国立大学以外の国立大学をとる場合に 1、それ以外は 0 をとる。
- 5) 革新性の「型にはまらないが、必ずしもリスクではないような、何か新しいことに挑戦をしたい方だ」は、リスク志向性に読み込まれた。この質問項目は、Bolton（2012）の分析でも同じ結果となり²⁸⁾、この項目を除外して分析している。本稿でも、リスク志向性に読み込まれた革新性の項目を除外し分析を行っている。
- 6) 松本ほか（2024）は、アントレプレナーシップ教育をレビューし、受講生自身が想定した教育内容と講師の提供する内容に対して期待ギャップが起こる可能性を指摘している³¹⁾。ただし、選択科目と必修科目との関連性は述べられていない。

謝辞

本稿の審査過程では、2 名の匿名レフェリーの先生方と編集専門委員会より貴重なコメントをいただきました。また、データ作成にあたり A 社にご協力いただきました。ここに記して感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 内閣官房 (2022) 『スタートアップ育成 5 か年計画』
https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/atarashii_sihonsyugi/kaigi/dai13/shiryout1.pdf (最終アクセス日 : 2024 年 12 月 25 日)
- 2) 中小企業庁 (2020) 『中小企業白書 2020 年版』日経印刷.
- 3) 高橋徳行 (2014) 「起業家教育のスペクトラム」『ビジネスクリエーター研究』 5, pp.97-112.
- 4) Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of business venturing*, 18(2), 283-300.
- 5) Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(5), 577-597.
- 6) Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of management learning & education*, 16(2), 277-299.
- 7) Smolka, K. M., Geradts, T. H., van der Zwan, P. W., & Rauch, A. (2023). Why bother teaching entrepreneurship? A field quasi-experiment on the behavioral outcomes of compulsory entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 1-57.
- 8) Krueger Jr, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5-6), 411-432.
- 9) Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business venturing*, 22(4), 566-591.
- 10) von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic behavior & organization*, 76(1), 90-112.
- 11) Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship theory and practice*, 38(2), 217-254.
- 12) Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1265.
- 13) Fayolle, A., & Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of business research*, 67(5), 663-666.
- 14) Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1989). Strategic management of small firms in hostile and benign environments. *Strategic management journal*, 10(1), 75-87.
- 15) 江島由裕 (2018) 『小さな会社の大きな力 : 逆境を成長に変える企業家的志向性 (EO)』, 中央経済社.
- 16) Bolton, D. L., & Lane, M. D. (2012). Individual entrepreneurial orientation: Development of a measurement instrument. *Education+ Training*, 54(2/3), 219-233.
- 17) Marques, C. S., Santos, G., Galvão, A., Mascarenhas, C., & Justino, E. (2018). Entrepreneurship education, gender and family background as antecedents on the entrepreneurial orientation of university students. *International Journal of Innovation Science*, 10(1), 58-70.
- 18) 田路則子・藤村まこと・玉井由樹 (2023) 「大学生の起業意思形成モデルの検証」『組織科学』 56 (4), 81-94.
- 19) 佐藤憲・梅崎修 (2023) 「大学生の企業家的志向性と就職活動の結果 : 教育と家庭環境に注目して」『企業家研究』21, 19-38.
- 20) 松井克文・牧野恵美・馬田隆明・菅原岳人・吉田壘・栗田佳代子・長谷川克也 (2020) 「起業家によるゲスト講義を中心とした起業家教育プログラムの効果」『日本ベンチャー学会誌 Venture Review』 36, 29-43.

- 21) 松永正樹・芦澤美智子・渡邊万里子 (2020) 「アントレプレナーシップ教育における Project-Based Learning (PBL) の効果と可能性—九州大学ロバート・ファン／アントレプレナーシップ・センターにおける実践事例から—」『日本ベンチャー学会誌 Venture Review』36, 91-105.
- 22) Fayolle, A., & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of small business management*, 53(1), 75-93.
- 23) Rauch, A., & Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of management learning & education*, 14(2), 187-204.
- 24) Lyons, E., & Zhang, L. (2018). Who does (not) benefit from entrepreneurship programs? . *Strategic Management Journal*, 39(1), 85-112.
- 25) Hahn, D., Minola, T., Bosio, G., & Cassia, L. (2020). The impact of entrepreneurship education on university students' entrepreneurial skills: a family embeddedness perspective. *Small Business Economics*, 55, 257-282.
- 26) Karimi, S., Biemans, H. J., Lans, T., Chizari, M., & Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of small business management*, 54(1), 187-209.
- 27) 梅崎修・田澤実編 (2019) 『大学生の内定獲得—就活支援・家族・きょうだい・地元をめぐって—』法政大学出版局.
- 28) Bolton, D. L. (2012). Individual entrepreneurial orientation: Further investigation of a measurement instrument, *Academy of Entrepreneurship Journal*, 18(1), 91-98.
- 29) 尾形真実哉 (2016) 「若年就業者の組織適応を促進するプロアクティブ行動と先行要因に関する実証研究」『経営行動科学』29 (2), 77-102.
- 30) Purnomo, Y. W. (2017). A Scale for Measuring Teachers' Mathematics-Related Beliefs: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Instruction*, 10(2), 23-38.
- 31) 松本修平・柳淳也・山田仁一郎 (2024) 「近視眼化するアントレプレナーシップ教育研究—問題化レビューによる研究・実践の再考—」『組織科学』57 (4), 21-36.
- 32) Futagami, S., & Helms, M. M. (2009). Emerging female entrepreneurship in Japan: A case study of Digimom workers. *Thunderbird International Business Review*, 51(1), 71-85.
- 33) 平尾智隆 (2024) 「新規大卒労働市場におけるキャリア教育の効果」『日本労働研究雑誌』66 (6), 78-89.

報 告

インストラクショナル・デザイン (ID) の「態度の学習」における 教授方略の提起 ——自己効力感理論に基づくオンデマンド動画教材の開発——

加野佑弥¹⁾・築瀬千詠²⁾・内海太祐³⁾¹⁾ 摂南大学全学教育機構²⁾ 湘北短期大学生活プロデュース学科³⁾ 湘北短期大学総合ビジネス・

情報学科

要約：本研究の目的は、インストラクショナル・デザイン研究（以下：ID）における「態度の学習」について、自己効力感の観点からその教授方略を提起することである。そこで、本研究では ID の代表的なモデルである ADDIE アプローチに自己効力感の観点を取り込み、それに沿ったオンデマンド動画教材の開発を行なった。具体的には、A 短期大学におけるオンデマンド科目「生活に役立つ教養と SDGs」を対象に、自己効力感理論の情報源の一つである代理的経験に焦点を当てた教材設計を実施した。そこでは、SDGs 課題の解決方法について事例から学べるようにし、「態度」を育めるようにした。また本研究では、開発した動画教材の評価を行うために、一般性自己効力感尺度の得点を従属変数にし、時期（事前、事後）を被験者内要因、群（SDGs を実践する具体的な方法への理解度）を被験者間要因とする 2 × 2 の 2 要因混合計画の分散分析を実施した。

（キーワード：インストラクショナル・デザイン、自己効力感、態度の学習、オンデマンド動画、SDGs）

Suggestion of Instructional Strategies for “Attitude Learning” in Instructional Design Viewpoint of Organizational Behavior —— The Development of On-Demand Video Materials Based on the Principles of Self-Efficacy Theory ——

Yuya KANO¹⁾ Chie YANASE²⁾ Taisuke UTSUMI³⁾¹⁾ Institute for General Education, Setsunan University²⁾ Department of Creative Lifestyle Management, Shohoku College³⁾ Department of Business and Informatics, Shohoku College

Abstract: The objective of this study is to propose a pedagogical approach to the concept of 'attitude learning' within the context of instructional design (ID) research, with a particular emphasis on the role of self-efficacy. Accordingly, this study incorporates the self-efficacy perspective into the ADDIE approach, which is a representative model of ID, and develops on-demand video teaching materials in accordance with this approach. The teaching materials were designed for the on-demand course, entitled 'Liberal Arts for Life and SDGs', which is offered at Junior College A. The materials focus on vicarious experiences (observational learning), which is a source of information in self-efficacy theory. In this way, students can learn about solutions to the issues raised by the SDGs (vicarious experiences) and to promote the development of 'attitudes'. In this study, to assess the efficacy of the developed on-demand video materials, an analysis of variance (ANOVA) was conducted, utilizing GSES scores as the dependent variable and two independent variables: timing and understanding of how to implement the SDGs.

(Keywords: instructional design, self-efficacy, attitude learning, on-demand video, SDGs)

1. 問題と目的

本研究の目的は、インストラクショナル・デザイン（以下：ID）研究において教授方略と評価

方法が未確立である「態度の学習」に関して、自己効力感（self-efficacy）の観点から、その教授方略を提起することである。

ID とは、「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセスのこと」(p.197)¹⁾である。ID は欧米において教育工学の中心的概念として扱われており、日本においても 2000 年頃から e-ラーニングの普及と併せて特に注目を集めるようになった²⁾。そのため、e-ラーニング教材の開発において ID が参照され、とりわけ、e-ラーニングコンテンツ開発における一般的なモデルである ADDIE モデル³⁾などが用いられてきた¹⁾。

ADDIE モデルとは、分析 (Analysis)、設計 (Design)、開発 (Development)、実施 (Implementation)、評価 (Evaluation) のフェーズからなる。具体的には、どのようなコンテンツが必要となるかを検討した上で (分析)、どのように教授するべきかを検討し (設計)、実際の動画教材を開発する (開発)。その後、開発した教材に基づく教育を実践し (実施)、その結果を踏まえ改善する (評価)。以上のような、5 段階からなる体系的アプローチである (図 1)。

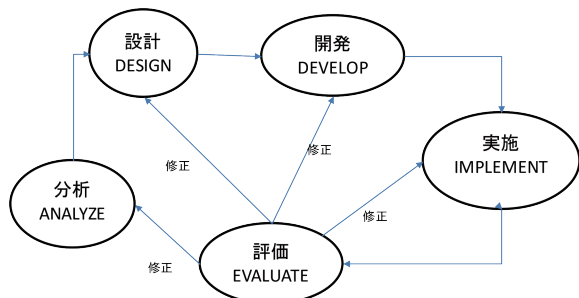


図 1 ID の ADDIE モデル ガニエ (2007) を基に筆者作成

このようなガニエ (2007) のモデルでは、情意領域の課題、すなわち、「心」にまつわる学習目標を「態度の学習」と呼んでいる³⁾。そこでは、心の問題は行動に現れるとの考えが前提にされているものの、その教授方略は確立されていない¹⁾。加えて、「態度の学習」の評価、すなわち目標を達成したかどうかを確かめることも難しく⁴⁾、その評価方法も確立されていない。これらの課題を解決することは、ガニエのモデルの改善及び発展に繋がると考えられる。加えて、昨今注目されている SDGs 教育や、シティズンシップ教育、環境

教育などの、態度の学習によって学習者の行動変容を意図する教育をデザインする上で重要な知見をもたらすと考えられる。以上のことから、本研究では、「態度の学習」の教授方略に焦点を当てて検討する。

その際、自己効力感の観点を ID に取り入れることでその方法について検討する。次節で詳述するが、自己効力感とは、ある状況において、期待する結果を生み出すために必要な行動をうまく遂行できるという信念である⁵⁾。これを用いる理由は次の 4 つである。

まず、「態度の学習」では、心の問題は行動に現れると考えられており、自己効力感の形成も期待されているためである³⁾。これに加え、向上方法が明確かつ、向上の結果行動変容を生じさせる自己効力感は、行動変容を伴う教授方略を検討する上で有用だと考えられるためである⁶⁾。さらに、自己効力感は、その向上方法が明確であり、教育にも応用できることが広く認められているためである⁷⁾。最後に、自己効力感は様々な尺度及び行動の次元などから測定可能であり、今後評価手法を確立していくための足がかりになると考えられるためである。以上のことから、本研究では自己効力感を用いる。次章では自己効力感について概説する。

2. 自己効力感理論

2.1 結果予期と自己効力感

Bandura⁵⁾ は、行動変容の先行要因として「予期機能」が重要であると示し、それを「結果予期」と「効力予期」の 2 種類に区別した (図 2)。

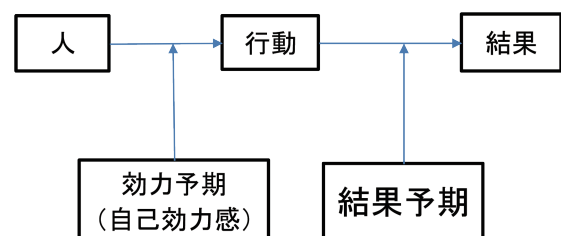


図 2 効力予期と結果予期 Bandura (1977) を基に筆者作成

Bandura⁵⁾ によると、「結果予期」とは、ある行

動がどのような結果を生み出すかという個人の予測と定義される。これを例示すると、ダイエットを必要とするある人が、筋肉トレーニングをすれば痩せられると信じている場合、筋肉トレーニングに対する結果予期が高いとなる。

Bandura⁵⁾は、結果予期よりも自己効力感の方が、行動予測に大きな力を持つと考えた。この見解は、坂野&東條⁸⁾などの先行研究でも支持され、現在においても広く認められたものとなっている。

「効力予期」とは、ある結果を出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという予期を指し、Bandura⁵⁾は、これを自己効力感と名付けた。なお、この理論が指し示す「行動」は、「馴化されていない行動」に限定される⁹⁾。つまり、その行動は、今までに遂行したことのない行動、もしくは、ほとんど遂行したことのない行動であり、その上、その対処方法が不明確な場合を対象とする。

2.2 自己効力感の向上方法

自己効力感は①遂行行動の達成、②代理的経験、③言語的説得、④情動的喚起という、4つの情報源を通じて操作が可能であるとされている¹⁰⁾。

①遂行行動の達成

遂行行動の達成とは、実際に自分で馴れていない行動をやってみることで、「私はやればできるだろう」と感じられる制御体験、すなわち、成功体験を直接獲得することである。遂行行動の達成は、個人の成功体験に基づくものなので、最も強力な情報源となる。

②代理的経験

自分と同じような人々が成功する様子を観察することで、「自分にもできそうだと感じることを代理的経験という。代理的経験は、モデルとなる事象を通し、多数の人に広範で応用可能な知識を伝達するという特別な力を持つ¹¹⁾。そのため、観察者自身に、自分にもそのようなことができるのだという信念を与える。その一方で、モデルが失敗する様子を観察すると、自己効力感を下げてしまう。なお、観察者自身とモデルが類似しているほど、モデルの成功や失敗の影響を大きく受けるとされている。

③言語的説得

他人から、言葉によって、ある行動を習得する能力があると言われた人は、問題が生じた時に、自分に疑念を抱かず、その行動により多くの努力を投入し続けると考えられている。反対に、他人から「やっても失敗するだろう」と説得されると、自己の能力に疑念を抱き、自己効力感は低下する⁹⁾。ただし、言語的説得だけで自己効力感を身につけることは、自己効力感を取り除いていくことよりも難しいとされ、複数の情報源を組み合わせることが必要だと考えられる。

④情動的喚起

自分の能力を判断する際、人はある程度生理的、感情的状態に頼る。ストレス反応や緊張といったものを、遂行能力が低下している弱さのサインとみなし、自己効力感が低下する。また、体力や持久力が求められる活動では、疲労や苦痛などを生理的な衰弱のサインとみなし、自己効力感が低下する。

以上の4つの情報源が自己効力感に影響を与える先行要因として捉えられている。4つの情報源の中では、遂行行動の達成が自己効力感の形成に最も強く安定して寄与するとされている。また、自己効力感の教育効果を概観した研究でも、遂行行動の達成が最も強い情報源となること、自己効力感を高める最も効果的な教育方法は4つの情報源を踏まえた教育を実施することであることが報告されている⁷⁾。このことから、本研究でも、4つの情報源に則った教育方略を検討し、「態度の学習」の教育方略を提起したい。ただし、後述するように本研究ではオンデマンド科目を対象とすることから、教育上の制約も加味した上で検討を進める。

2.3 自己効力感の測定方法

Bandura¹²⁾は、自己効力感の変化は、高低だけではなく、1. 水準 (level)、2. 強度 (strength)、3. 一般性 (generality) といった3つの次元に沿って変化すると捉えている。ここでいう「水準」とは、特定の行動や課題を、どの程度の難易度まで遂行可能であるかという予期の次元を示す。また、「強度」とは、自己効力感の各水準において、どの程

度確実に実行できそうかという、予期の次元である。さらに、「一般性」とは、ある特定の行動に対する自己効力感が、それと異なる行動や課題においても同程度の高さを持つかという予期の次元である。

以上を踏まえると、自己効力感は尺度や質的な観察などによって、高低の変化、水準の変化、強度の変化、一般性の変化を測定することができる。本研究では、一般性自己効力感尺度⁸⁾（以下：GSES）を用い評価した。本尺度は日本において長らく用いられており、様々な場面での自己効力感を測定できるものであることからこれを用いた。

3. 方法

3.1 対象科目「生活に役立つ教養と SDGs」

本研究では、神奈川県内にある A 短期大学で 2023 年度の後期（9 月～1 月）に開講されたオンデマンド科目「生活に役立つ教養と SDGs」の動画教材開発において、自己効力感理論の観点を取り入れた、ADDIE³⁾アプローチをとる。

「生活に役立つ教養と SDGs」科目は、A 短期大学の生活プロデュース学科の複数教員が担当するオムニバス形式の授業である。教養科目として A 短期大学の総合ビジネス・情報学科の 1 年生に配当され、43 名が受講した。

本科目のシラバスによると、本科目は「SDGs の基本的な知識、衣・食・住、健康やスポーツ、こころ、障害やジェンダーなど幅広い課題を扱い（略）、正解がない課題を考える機会を多く提示し、社会に出た時に主体的に学び、論理的に考えて解決する力を養う」ものである。また、本科目の到達目標として、「身の周りの社会課題に気づき、その原因や解決策の選択肢を考えられるようになること」及び「社会でほんとうに役立つ人になるためのシティズンシップを身に付けること」などが位置付けられている。なお、ここでのシティズンシップは、日本で初めて政策的にシティズンシップを議論した経済産業省¹³⁾の定義に倣い、シティズンシップを「他者と積極的に関わろうとする資質及び意識」として捉えている。すなわち、本科目は態度の育成を念頭に置いたものだといえるため本研究の対象とした。

3.2 自己効力感理論を取り入れた ADDIE アプローチ

本科目のコンテンツ開発において、自己効力感理論の観点を取り入れた ADDIE アプローチを用いた。まず、SDGs をテーマにした本科目においては、学生にどのようなコンテンツが必要となるかを本科目の主幹担当教員と分析した (Analysis)。具体的には、SDGs において焦点が当てられている社会課題とその課題の解決方法を学ぶことが必要であることを確認した。加えて、その課題の解決に主体的に関わっていける「シティズンシップ（態度）」の育成が重要であることから、その態度の基盤として、行動につながる心理変数である自己効力感を育成する必要があることを確認した。

その上で、本科目はオンデマンド形式で開講されており、実地で社会課題の解決を図るものではないことから、自己効力感を向上させる 4 つの情報源のうち、代理的経験（観察学習）に焦点を当てた教材設計を行った (Design)。なぜなら、代理的経験は、モデルとなる事象を通し、多数の人に広範で応用可能な知識を伝達できるという特別な力を持つためである¹¹⁾。

具体的には、動画教材内で、SDGs の特定の課題を取り上げ、その課題を解決する手法及び学生にもできる実践について、事例などを用いながら提示する設計とした。以下ではその中でも、ファッションと SDGs を扱った回と地球温暖化と SDGs を扱った回を取り上げ、その詳細について検討する。

ファッションと SDGs を扱った回では、大量生産大量消費が前提となっているファストファッションを取り上げ、それが与える環境負荷などの問題についてデータや映像をもとに説明した。その最中、学生が 1 年間でどの程度服を購入し、廃棄しているのかについて Web フォーム上で記述させるような仕組みを設けた。このことによって、自身の行動を振り返るとともに、ファストファッションの与える環境負荷が個人の行動と密接に関わっていることを認識できると考えられる。その上で、不要となった服のリサイクルを行なっているブランドの提示や、環境負荷の低い製品の選び方、衣料品回収 BOX の活用方法などの学生が日

常的に取り組める方法を提示する構成とした。

地球温暖化と SDGs を扱った回では、まず地球温暖化の仕組みと影響に触れ、人間の影響により気候変動が起こっていること、その影響は作物の生育や生態系の変化などにも及び、生活する上で無視できないものとなっていることについてデータや映像を交えながら紹介した。その上で、省エネ家電を利用すること、クールビズやウォームビズにより冷暖房の設定温度を工夫すること、宅配便の再配達をなくすことなど、日常生活の中で簡単に取り組める方法を紹介する構成とした。

以上の 2 つの回では、そこで取り上げた課題を放置しておくで深刻な問題が生じること及び、その課題は自身の行動や生活と密接に関わっていることについて、データや映像などの視覚的な情報から学べるよう工夫した。その上で、その課題を解決する手法を豊富な実践事例をもとに数多く紹介するよう工夫した。このことによって、たとえ身近なことであっても「これなら自分にもできそうだ」という気付きを学生に与え（代理的経験）、日常的な取り組みとして行動に移してもらえると考えられる。

上記のような工夫のほかに、本科目全体の到達目標を踏まえ、それぞれの単位において達成すべき目標を設定し、それに対応する学習内容を設定するようにした。先述のファッションと SDGs の回では、「私たちの衣服の背景にある社会問題や、その改善を目指す取り組みを知る」などと達成目標を設定し（図 3）、それに対応する学習内容として「ファッション産業の裏側」、「サステナブルな衣生活を目指して」などの項目を設定した（図 4）。また、これらの学習内容の定着を図るため、各動画の後に確認テストを設定した。確認テストはあくまでも学習内容の定着を図るものであるため、誤答したとしても解答と解説を確認した上で何度でも回答できるようにした。なお、確認テストの正答率が 75% 以上となった場合、次のセクションに進むことができるようにした。

また、学びの評価指標として、SDGs の概論を扱った 2 回目の動画教材配信後に、各学生の取り組みたい SDGs 課題とその大まかな解決手法を書かせ、各回が終了した 15 回目には、どのように

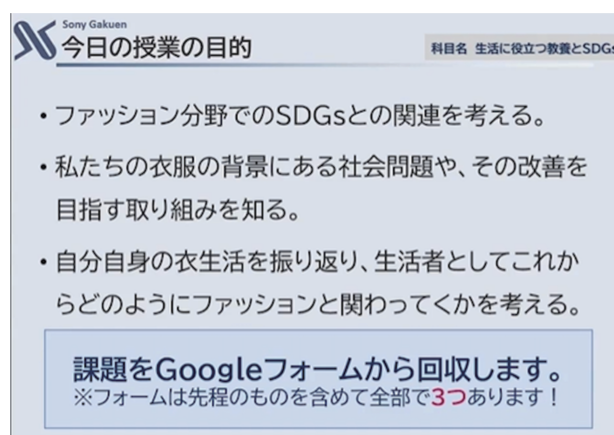


図 3 目標

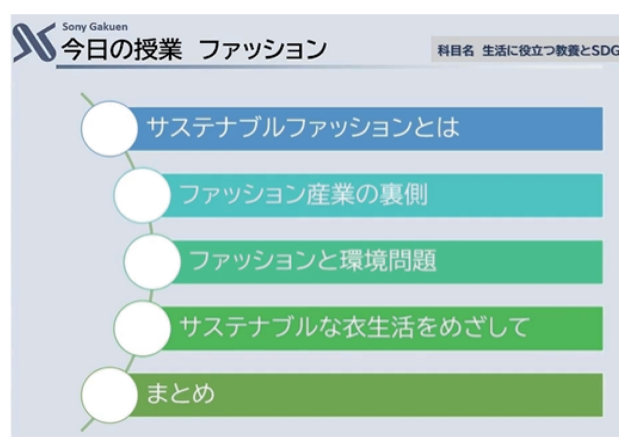


図 4 学習内容

それを実践したのか具体的に書かせるような設計とした。これは、本科目の到達目標である「社会課題の解決策を考えられるようになること」が達成できているか評価するためである。加えて到達目標である「シティズンシップ（態度）」が育成できているかについても、具体的な行動に繋がったかという観点から評価する。

そのような全体設計を行った後に、本稿の第一著者と各回の担当講師らでオンデマンド動画教材を撮影・開発した（Development）。その際、少ない学習内容を短時間で学習することを繰り返すマイクロラーニング¹⁴⁾の観点から各動画は概ね 10 分以内のものとなるよう設計し、各動画に対応した問題を挿入するようにした。

以上のように開発された各動画を LMS に格納し、動画教材をもとにした科目を開講した（Implementation）。さらに本科目の受講生を対象に、講義の 1 回目配信終了時（事前）と 15 回目の配信終了時（事後）に GSES の測定を行い、開

発した教材全体の評価を行った (Evaluation)。

3.3 教材評価のための調査

上述のように、教材評価 (Evaluation) のための調査は事前・事後調査と 2 回実施された。この両方に参加した学生は 29 名であった ($n=29$)。

本調査で測定した GSES 尺度は、「1. 何か仕事をするときは、自信を持ってやる方である」、「2. 過去に犯した失敗や嫌な経験などを思い出して、暗い気持ちになることがある」、「3. 友人より優れた能力がある」、「4. 仕事を終えた後、失敗したと感じることのほうが多い」、「5. 人と比べて心配性なほうである」、「6. 何かを決めるとき、迷わずに決定するほうである」、「7. 何かをするとき、うまくゆかないのではないかと不安になることが多い」などの 16 項目の質問からなる。これらは「はい」「いいえ」の 2 件法で回答を求め、得点範囲は 0-16 点の間である。

また、本科目で扱う SDGs の課題を解決する手法についての理解度 (代理的経験) が自己効力感に影響を与えると考えられるため、本研究では併せてこの理解度も 15 回目に測定した。この理解度は、「あなたは本授業を通して、SDGs を実践する具体的な方法についてどの程度理解しましたか？」の質問に対して、「1. 全く理解できなかった」、「2. あまり理解できなかった」、「3. ある程度理解できた」、「4. とてもよく理解できた」の 4 件法で回答を求めるものである。

教材評価のための調査は第一著者と第三著者が実施し、完全任意であること、成績評価とは一切関係しないこと、成績評価者でないことを参加者に説明した。第二著者はシラバス作成や教員のリストアップなど授業全体の統括者としての役割を担っていたことから、調査参加者の成績評価に影響しないよう、本調査に加わらないよう配慮した。

3.4 分析方法

本研究では開発した動画教材の評価を行うために、GSES 得点を従属変数にし、時期 (事前、事後) を被験者内要因、群 (SDGs を実践する具体的な方法への理解度) を被験者間要因とする 2×2 の 2 要因混合計画の分散分析を行い、交互作用を確

認する。交互作用が有意の場合、多重比較検定 (Bonferroni 法) を実施する。

4. 結果

表 1 に、本調査の参加者の GSES 得点の平均値・標準偏差を示す。1 回目と 15 回目の調査の両方に参加した学生は 29 名であった。なお、事前調査の GSES 尺度の α 係数は 0.73 であった。事後調査の GSES 尺度の α 係数は 0.80 であった。以上のことから本研究で用いた GSES 尺度は十分な信頼性を有すると考えられる。

GSES 得点を従属変数に、時期 (事前、事後) を被験者内要因に、群 (SDGs を実践する具体的な方法への理解度：あまり理解できなかった、ある程度理解できた、とても理解できた) を被験者間要因とする分散分析を実施した。分散分析の結果 (表 2)、交互作用は有意傾向に留まった ($F(2, 26) = 2.65, p < 0.1$, 偏 $\eta^2 = 0.17$)。事前・事後の主効果は有意ではなかった ($F(1, 26) = 0.13, n.s.$, 偏 $\eta^2 = 0.005$)。被験者間効果の検定だが、群の主効果は有意であった ($F(2, 26) = 3.96, p < 0.001$, 偏 $\eta^2 = 0.23$)。

交互作用が有意傾向に留まったものの、参考として単純主効果の検定を行った。まず、被験者間の単純主効果は、1 回目、2 回目の群間の平均値の差の多重比較検定の結果 (Bonferroni 法)、ある程度理解できた群と、とても理解できた群との平均値に有意差あり ($p < 0.05$) であった (表 3)。より具体的には、とても理解できた群の事後の GSES 平均得点は、ある程度理解できた群のそれに比べ 3.67 点高かった。また、あまり理解できなかった群のそれと比較すると 1.06 点高かった。

図 5 では、理解度ごとの GSES 得点の変化を示した。先述のようにととても理解できた群の事後の GSES 得点は最も高く、その他の群と比較すると時期による得点の伸びも最も大きい傾向にあった。なお、ある程度理解できた群の得点の伸びは 0.22 点と小さく、あまり理解できなかった群の得点に至っては 1.34 点低下していた。

表 1 GSES 得点の平均値・標準偏差

記述統計

	SDGsを実践する具体的な方法への理解度	平均値	標準偏差	度数
事前GSES合計得点	あまり理解できなかった	8.67	4.16	3
	ある程度理解できた	5.28	2.44	18
	とても理解できた	8.25	4.40	8
	総和	6.45	3.47	29
事後GSES合計得点	あまり理解できなかった	7.33	4.73	3
	ある程度理解できた	5.50	3.33	18
	とても理解できた	9.88	3.31	8
	総和	6.90	3.86	29

表 2 分散分析の結果

	自由度	平均平方	F値	有意確率	偏 η^2
被験者間要因					
切片	1	1961.77	96.42	0.00	0.79
群: A	2	80.64	3.96	0.03 **	0.23
誤差: S(A)	26	20.35			
被験者内要因					
時期: B	1	0.26	0.13	0.72	0.00
交互作用: A × B	2	5.38	2.65	0.09 †	0.17
誤差: B × S(A)	26	2.03			

注) ** $p < 0.01$, † $p < 0.1$

表 3 多重比較検定の結果

		95% 信頼区間				
(J) SDGsを実践する具体的な方法についての理解度		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	下限	上限
あまり理解できなかった	ある程度理解できた	2.61	1.99	0.40	-2.33	7.55
	とても理解できた	-1.06	2.16	0.88	-6.43	4.30
ある程度理解できた	あまり理解できなかった	-2.61	1.99	0.40	-7.55	2.33
	とても理解できた	-3.67 *	1.36	0.03 *	-7.04	-0.31
とても理解できた	あまり理解できなかった	1.06	2.16	0.88	-4.30	6.43
	ある程度理解できた	3.67 *	1.36	0.03 *	0.31	7.04

注) * $p < 0.05$

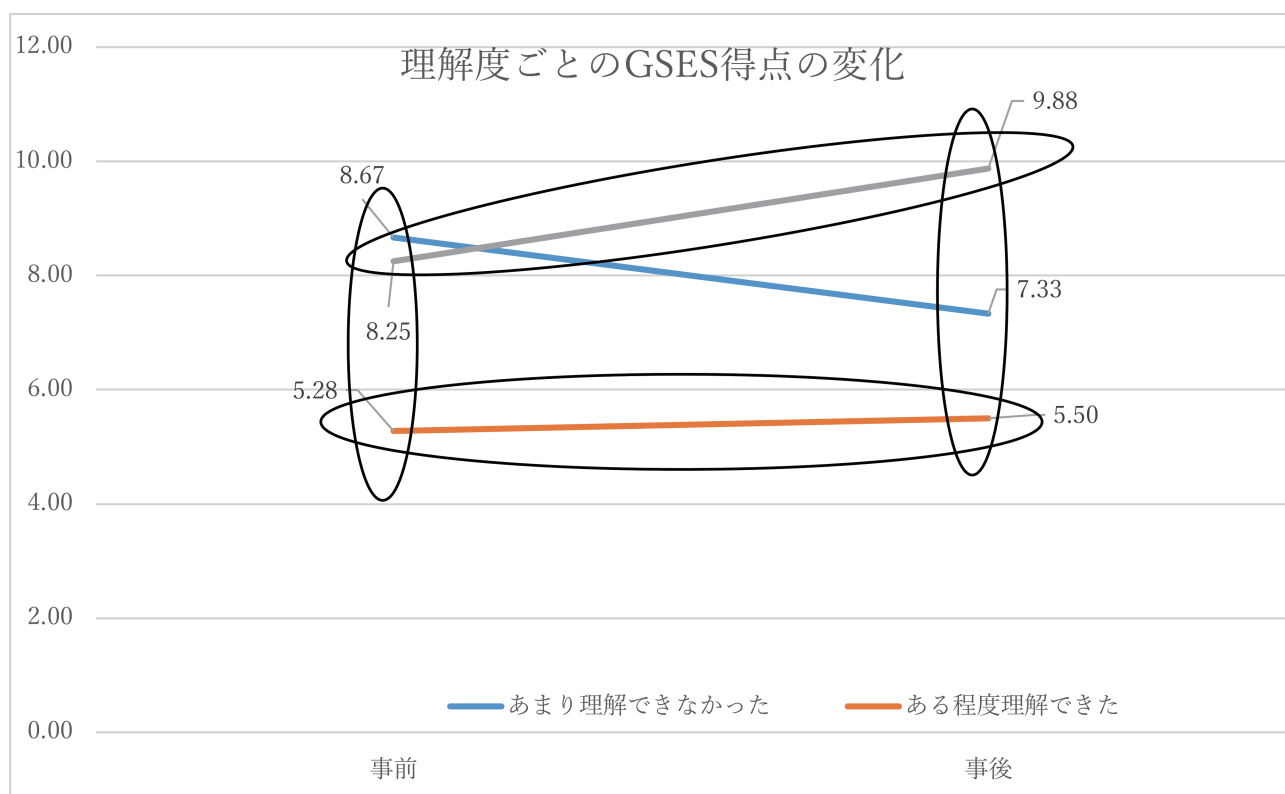


図 5 理解度ごとにみた GSES 得点の変化

5. 考察

本研究の目的は、ID 研究において未確立であった「態度の学習」に関して、自己効力感の観点から、その教授方略を提起することであった。そこで本研究では、自己効力感理論の観点を ADDIE アプローチに取り入れ、A 短期大学におけるオンデマンド科目「生活に役立つ教養と SDGs」の動画教材を開発した。

本研究で対象としたものがオンデマンド科目であったことから、自己効力感を向上させる 4 つの情報源のうち代理的経験に焦点を当てた教材開発とその設計を行った。特筆すべきは、各回で取り上げる SDGs の課題に対応した、学生にもできる実践方法について事例を提示したことである。このことによって、SDGs で課題とされていることへの理解はもとより、身近な事例からその解決方法について学ぶことで、自己効力感、すなわち「態度」が育まれると考えられる。

また本研究では、2 回目の講義終了時点で学生の取り組みたい SDGs 課題とその大まかな手法を書かせ、各回が終了した 15 回目に、どのような手法を実践したのか具体的に書かせるようにし、

「態度」及び具体的な行動を生起させるような設計とした。ただし、それらは学びの評価指標として本科目の成績評価対象物となるため、研究倫理上、本研究ではその詳細について検討できなかったが、概ね「態度の学習」に繋がる仕掛けになったと考えられる。

また本研究では、GSES 得点を従属変数とし、時期（事前、事後）を被験者内要因に、群（SDGs を実践する具体的な方法への理解度：あまり理解できなかった、ある程度理解できた、とても理解できた）を被験者間要因とする分散分析を実施し、開発した教材の評価を行った。結果、交互作用は有意傾向に留まった。しかし、記述統計の結果から、とても理解できた群の GSES 得点は、ある程度理解できた群のそれに比べ、事後調査時点で 3.67 点高かったことが示された。

このことは、本研究で設計したように、学生にもできる実践方法を提示すること（代理的経験）で、「態度」が育成され得ることを示唆するものだと考えられる。すなわち、自己効力感理論の観点を ADDIE アプローチに取り入れる教授方略が、「態度」の育成において有効的な手立てとなり得

ることを示唆する。

ただし、あまり理解できなかった群の GSES 得点が事後調査時に低下していたことにも留意しなければいけない。表 5 で示したようにより理解度が高い群ではその平均点の伸びは大きい傾向にあった。しかし、あまり理解できなかった群の平均点は他の群と異なり低下していた。このことは、本研究で開発した教材の内容はもとより、教育の受け手となる学生の理解度こそが重要となることを示唆する。すなわち、学生の理解に寄り添った教材開発をしなければ、いくら立派な教育目標を立ててもその効果は限定的になるという、見過ごされがちな事実を思い起こさせる結果であった。

無論この結果には、本研究全体の参加者は 29 名と少なく ($n=29$)、理解度ごとの度数 (群) も「あまり理解できなかった」が 3 名、「ある程度理解ができた」が 18 名、「とても理解できた」が 8 名と少数であったことも影響していると考えられる。各群が少数であることから、参加者ごとの影響が強く出たことも否めない。加えて、本研究で実施した分散分析において、交互作用が有意傾向に留まったこともサンプルサイズ ($n=29$) の少なさが要因だと考えられる。

最後に本研究の課題を検討する。本研究では「態度の学習」の教授方略を検討するにあたって、ADDIE アプローチに自己効力感理論の観点を取り入れ教材開発を行なった。しかし、本研究はあくまでも「生活に役立つ教養と SDGs」という一科目を対象にしたものであり、その知見の範囲は限定的になる。そのため本研究で提起した教授方略を別の科目にも適応できるか検討する必要がある。

また、先述のように本研究ではサンプルサイズの問題が認められるため、サンプルサイズを増やして再度効果を検証することが必要である。さらに、本研究は対象群がない単群の事前事後テストデザインの準実験の手法をとっており、対象群を用意した上で事前事後テストを実施するデザインの準実験で追試する必要がある。

以上のような課題はあるものの、本研究で提起した教授方略は、ID 研究において未確立であった「態度の学習」の教授方略を検討する上での基

礎資料を提供するという貢献を果たせるであろうと考えられる。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 23K18962 の助成を受けた。また、本研究は湘北短期大学の生活プロデュース学科の先生方及び、学生の皆様、リベラルアーツセンター、総合研究センターの皆様のご協力のもと実施された。改めて感謝申し上げる。

参考文献

- 1) 鈴木克明 (2006) 「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン (<特集> 実践段階の e ラーニング)」『日本教育工学会論文誌』29, 197-205.
- 2) 石川奈保子, 市川尚, 阿部真由美, 石田百合子, 市村由紀, 甲斐晶子, 杉浦真由美, 根本淳子, 高橋暁子 (2023) 「日本におけるインストラクショナルデザイン研究のレビュー (2019-2022)」『日本教育工学会研究報告集 2023』, 92-99.
- 3) R. ガニエ, W. ウェイジャー, K. ゴラス, J. ケラー (2007) 『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房.
- 4) 鈴木克明 (2002) 『教材設計マニュアル』北大路書房.
- 5) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 6) 池辺さやか, 三國牧子 (2014) 「自己効力感研究の現状と今後の可能性」『九州産業大学国際文化学部紀要』57, 159-174.
- 7) Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educ. Res. Rev.*, 6, 95-108.
- 8) 坂野雄二, 東條光彦 (1986) 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」『行動療法研究』12, 73-82.
- 9) 楠奥繁則 (2013) 『キャリア・カウンセリングが大学生の進路選択セルフ・エフィカシーに及ぼす効果』立命館大学博士学位請求論文.
- 10) Bandura, A. (編著), 本明寛, 野口京子, 春

木豊, 山本多喜司 (訳) (1997) 『激動社会の中の自己効力』 金子書房.

- 11) 祐宗省三, 原野広太郎, 柏木恵子, 春木豊 (2019) 『社会的学習理論の新展開』 金子書房.
- 12) Bandura, A., Adams, N. E., Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Personal. Soc. Psychol.*, 35, 125–139.
- 13) 経済産業省 (2006) 『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』.
- 14) Hug, T. (2005). Microlearning: a new pedagogical challenge (introductory note). *MICROLEARNING 2005 DRAFT*, 1-5.

2024年度

徳島大学全学FD推進プログラムの実施報告

徳島大学高等教育研究センター
教育改革推進部門

実施報告

2024 年度徳島大学全学 FD 推進プログラムの実施報告

南川慶二¹⁾・吉田 博²⁾・塩川奈々美²⁾・飯尾 健²⁾¹⁾ 徳島大学教養教育院 ²⁾ 徳島大学高等教育研究センター

要約：徳島大学では、2002 年度から全学 FD 推進プログラムを通じて、FD の体系化、組織化、日常化を推進してきた。2024 年度は、「授業設計ワークショップ」などのワークショップ型のプログラムを対面で実施し、参加者同士の情報交換の機会を提供することができた。オンラインツールを活用した双方向 FD「授業について考えるランチセミナー」では、高知大学と香川大学による協働で FD プログラムの開発・運営を行った。「大学教育カンファレンス in 徳島」は昨年度に引き続き対面会場での実施をメインとし、一部のプログラムをオンラインで配信するハイブリッド型で開催したことで、参加者同士の情報交換の機会を作ることができた上に、学外からの参加も多数あり、多様な参加ニーズに応えることができた。本年度実施した各プログラムの概要を記載し、アンケート結果等から窺える成果と今後の課題について考察する。

(キーワード: 教育の質保証, 教育力開発コース, 授業について考えるランチセミナー, オンライン研修)

2024 Annual Report on Faculty Development Programs at Tokushima University

Keiji MINAGAWA¹⁾ Hiroshi YOSHIDA²⁾ Nanami SHIOKAWA²⁾ Ken IIO²⁾¹⁾ Institute of Liberal Arts and Sciences, Tokushima University²⁾ Research Center for Higher Education, Tokushima University

Abstract: Tokushima University has been promoting the systematization, organization, and routinization of faculty development (FD) through the university-wide FD promotion program since academic year 2002. In academic year 2024, workshop-style programs such as "Class Design Workshop" were held face-to-face. This enabled us to provide an opportunity for participants to exchange information with each other. In addition, the series of online interactive FD seminars, Lunch Seminar on Thinking about Classes, was collaboratively developed and managed in partnership with Kochi University and Kagawa University. Moreover, following the preceding year's example, "the University Education Conference" was held face-to-face, and some programs were delivered online, so we could create opportunities for participants to exchange information with each other. It is noteworthy that there were many participants from outside the university, and we were able to meet their diverse needs. An overview of each program conducted this year and discussions about future challenges based on the results of the questionnaire are described.

(Keywords: quality of education, Educational Development Course, Lunch Seminar on Thinking about Classes, online training)

1. はじめに

コロナ禍を経て大学の教育環境は大きく変化し、コンテンツのデジタル化やオンライン授業が日常的なものになった。対面授業が復活した現在は、新旧の方法を選択あるいは併用することも可能になり、多様化が進んでいる。その一方で、学生の学びに対する姿勢も変化してきている。対面授業では一方的な講義よりもグループでの話し合いなどを取り入れた授業が好まれる傾向にあり、極端

な意見としては対面授業の必要性を疑問視する声さえ散見されるようになった。

教員は分野の特性あるいは目的や難易度等に応じて授業の実施方法を選択し、工夫を凝らして教育を実践している。これらの情報を共有して大学教育の改善につなげるために、FD の重要性はますます高まっている。

教育の現場のみならず FD も対面とオンラインを適宜使い分ける体制が整いつつある。大学間の

情報交換や交流が促進される効果もあり、FD 活動の幅が広がり多くの成果が得られている。

以下、今年度の各 FD の具体的内容とその成果を述べる。(南川慶二)

2. 教育改革に関する勉強会・意見交換

徳島大学の教育改革を遂行するために、徳島大学教育担当理事と全学 FD 推進プログラムの実施を支援する高等教育研究センター教育改革推進部門は、大学教育改革の動向及び徳島大学の現状について、意見交換を行い、具体的な教育改革の取り組みについて提案・検討を行っている。本 FD はマクロレベルの FD (教育改革 FD) として位置づけており、教学マネジメントを支える基盤としての役割も期待されている。2024 年度は、2025 年度に本学が実施予定の期間別認証評価に向けた対応、2025 年度に本学が開催校として担当する「SPOD フォーラム 2025」のプログラム、近年活動が停滞していた「教育について考え提案する学生・教職員専門委員会」、指導補助者の制度や研修などに関する意見交換を行った (表 1)。

教育改革 FD を通して、教育改革推進部門では、高等教育開発の専門的立場から、本学が取り組むべき教育改革を支援するとともに、教育の内部質保証を推進している。近年の大学教育においては、教学マネジメントの確立が強く求められており、教学 IR を機能させるための取り組みも必要であり、2025 年 7 月には、高等教育研究センターの改組も予定されている。

表 1 教育改革に関する勉強会・意見交換

回	実施日	主な内容
1	4 月 25 日	教育について考え提案する学生・教職員専門委員会
2	6 月 6 日	教育力開発コース SPOD フォーラム 2025
3	8 月 20 日	授業設計ワークショップ
4	11 月 21 日	シラバス作成ガイドラインの改訂
5	1 月 27 日	徳島大学の教学 IR
6	2 月 19 日	指導補助者研修及び制度

場所：教育担当理事室 (本部棟 3 階) 等

引き続き全学 FD 推進プログラムは本学の教育改革、教育の内部質保証に関わる取り組みを通じて、学習者本位の大学教育を実現することに貢献することが期待されている。(吉田 博)

3. 教育の質保証 FD

3.1 目的・背景

徳島大学では 2018 年度に「徳島大学における教育の内部質保証に関する方針」等が定められ、学部等ごとに「教育プログラム評価委員会」が設置された。各教育プログラム評価委員会では、「プログラム評価・改善実施手順」を定め、教育プログラムの評価・改善を進める上での体制整備が行われた。2020 年 1 月 22 日に中央教育審議会大学分科会より示された「教学マネジメント指針」においても、教育プログラム評価・改善をエビデンスに基づき、実質的に実施していくことが強く求められており、徳島大学でも実態を把握し、全学的な支援及び情報提供、組織間の連携等を進めることが必要であるといえる。2020 年度には、各学部等のプログラム評価委員会を対象に、教育プログラムの評価・改善に関する課題やニーズを把握するための調査を実施した。その結果、プログラム評価の意義や必要性に関する理解を共有すること、技能領域や態度領域も含めて客観的に評価するための具体的な方法とエビデンスを整理することが、多くの学部学科等で必要であることが明らかになった。

これらの背景のもと、各学部等の教育プログラムの評価・改善について、客観的な指標に基づいた透明性のある評価、改善の計画を作成することを目的とした教育の質保証 FD を計画した。2024 年度は、2021 年度より継続的に実施している歯学部において、担当者と打ち合わせを行い、学生の意見を学部教育に反映するためのワークショップを実施した。

3.2 概要

教育の質保証 FD の具体的な内容は、高等教育研究センター教育改革推進部門教員と学部等の教育プログラム評価に関わる担当者が、プログラム評価の取り組みを確認し、当該学部等が目指す取

り組みの実現に向けて課題や対応策等を検討する。打ち合わせを重ねながら、部門スタッフが必要な情報を提供し、当該学部等の文脈に合わせた実現可能な評価・改善計画を作成するものである。

3.2.1 歯学部

■打ち合わせ

2024 年 5 月 28 日 (火)

■会場

歯学部第 1 会議室

■参加者

日野出大輔, 岩崎智恵, 数藤愛子

■概要

歯学部では 2021 年度から本 FD の取り組みとして、教育プログラムの評価改善に取り組んでいる。2021 年度は、教育プログラム評価を行う上で重要な指標の 1 つとなる学生の学習成果を可視化・測定するためのアセスメント計画「カリキュラムアセスメントチェックリスト (以下, CACL)」の作成を行った。2022 年度は、作成した CACL の問題点等を検討し、学生の学習到達度を測定するための評価基準と評価資料を具体的にした「マイルストーンルーブリック」を作成した。2023 年度は、作成した「マイルストーンルーブリック」や CACL を活用して、実際にいくつかの到達目標に対して評価を行っている。2024 年度は、教育プログラムの改善につなげるために、学生視点からの意見を取り入れるために、学生と教員がグループで意見交換を行い、学生は将来を見据えて学習していくための意義や取り組み方を考え、教員は学生のニーズに合わせた、より効果的な教育

活動や授業実践の在り方を考えるためのワークショップを実施した (図 1)。

ワークショップは、2024 年 7 月 22 日 (月) に歯学部講堂にて実施し、歯学部の教務委員会委員、プログラム評価委員会委員、FD 委員会委員及び参加希望教員合わせて 26 名に加え、19 名の学生も参加した。はじめに、歯学部教務委員長工藤保誠教授より、CBT 試験や国家試験の現状と課題について報告があり、続いて各学年の総代を通じて事前に集約した学生の意見について、教育改革推進部門より、重要なポイントを整理しながら紹介した。その後、学生と教員の混成のグループに分かれ、次の 2 つの論点について、グループで意見交換を行い、最後に全体共有を行った。

論点 1: 歯学部の専門科目において、これまで受講した授業の中で、学修を促すという観点でよかったと思う授業や取り組み

論点 2: 国家試験, CBT 試験を見据えて、学生が主体的に学修に取り組むために、必要な支援や教育

3.3 成果と課題

2021 年度からの取り組みを継続し、教務委員会委員やプログラム評価委員会委員などの教員とともに、教育プログラムの改善に資する取組を行うことができた。今回のワークショップでは学生にも参加してもらい学生視点からの意見をもとにして教員と学生が意見交換を通して、よりよい教育の実現に向けて課題や今後の取組について共有することができた。



図 1 ワークショップの様子

論点 1 については、「①実習やアクティブラーニングの実施」、「②資料や動画教材の工夫」、「③小テストや学生との質疑応答の実施」が複数のグループで挙げられた。①については、学生の動機づけに有効であり、特に 1 年次などの早い段階で実施することに意義があることが分かる。また、学生自身の技能や理解度を把握する機会にもなり、主体的な学修につながる事が分かる。②については、理解の促進に有効的であることが分かる。動画教材は、学生が好きなタイミングで自主的に学習することができ、映像コンテンツに慣れた現代の学生には適していると考えられる。③については、学生に知識の確認や振り返りを促すことになり、日々の学習につなげることができる。

論点 2 については、「①試験対策・動機づけ」、「②資料や授業の工夫」が挙げられた。①については、すでに説明会や対策のための勉強会を実施していると考えられるが、1, 2 年次などの早い段階から興味を持つ学生もおり、将来を見据えた動機づけのためにも低学年も参加できるようにすることも有益である。また、国家試験を終えた現役の先輩の話聞く機会や、交流する機会があることで、学生にとってより身近で信頼できる存在から、具体的な対策が聞けることで、試験への動機づけだけでなく、精神面での支えになる可能性もある。②については、論点 1 と重複する部分もあるが、一方的に教員の話聞くだけでなく、プレゼンテーションやディスカッションを取り入れた双方向的な授業を展開することが求められていると言える。

最後に、今回、歯学部において多くの関係者が関わり、ワークショップを実施することができた理由には、歯学部の担当者である日野出教授、岩崎教授、運営の支援をしてくれた歯学部学務系の職員の尽力が不可欠であったといえる。2025 年度も、引き続き今回のワークショップで明らかになった課題や、挙げられた意見をもとにして、授業や教育プログラムの改善につなげていく予定である。

(吉田 博)

4. 教育力開発コース

教育力開発コースは、授業設計、授業の実施・改善、教育活動を振り返り、自身の目標を明確にし、改善につなげるといった一連のプロセスを支援するものである。徳島大学においてはこれらの教育活動を重視しており、学外より講師または准教授採用後 1 年以内の教員、及び、学内で助教から講師または准教授昇任後 1 年以内の教員を対象に実施している。対象者はまずステップ 1「授業設計ワークショップ」を受講した後、ステップ 2「授業実践の振り返り」または「授業参観・授業研究会」のいずれかを受講することが定められている。加えて受講後 3 年以内に、ステップ 3 である「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ」を受講することが望ましいとしている。

4.1 授業設計ワークショップ

4.1.1 目的

授業設計ワークショップは、授業設計とアクティブ・ラーニングの手法について学び、模擬授業・授業検討会を行うことで、実践的に知識やスキルを修得するものである。本ワークショップの目標は次の 4 つである。

- ① FD 活動の理念、活動計画を理解することができる。
- ② 授業を計画、実施し、評価する方法を体得することができる。
- ③ 授業研究の仕方を理解し、実践することができる。
- ④ FD 参加者同士の仲間づくりができる。

また 2017 年度からは参加者がワークショップの講義部分をビデオ教材で事前に学習してからワークショップに参加する、反転授業形式を導入している。

4.1.2 概要

■開催日程

2024 年 8 月 22 日 (木)・23 日 (金)

■会場

常三島キャンパス フューチャーセンター (地域創生・国際交流会館 5 階)・教養教育 4 号館

■対象者

本ワークショップは四国地区大学教職員能力開発ネットワーク (SPOD) へ開放しており、2019 年度以来、学外の参加者の参加を認めている。今年度は SPOD 加盟校から 3 名が参加した。学内の対象者は今年度に教育力開発コースの受講対象者となった教員、および昨年度までに本ワークショップを修了していない教員、推薦を受けた者 (助教及び、教授等) としている。ただし、病院及び、プロジェクト採用等の場合は除いた。また、①学外で同様の研修を受けた場合、②担当する授業がない場合、③診療業務を主に担当している場合、についても参加を免除した。

■参加者

2024 年度の参加者は徳島大学所属の教員 18 名と SPOD 加盟校所属の教員 3 名、合計 21 名である。詳細は以下に示す通りである。

【学内教員】

氏 名	所 属	職 名
榎本 拓哉	総合科学部	准教授
夏目 宗幸	総合科学部	准教授
紺田 俊	総合科学部	講 師
石原 由貴	総合科学部	講 師
松井 尚子	医学部	准教授
鎌田 正紀	医学部	講 師
成澤 裕子	医学部	講 師
村上 明一	歯学部	准教授
細川 育子	歯学部	講 師
宮谷 和堯	理工学部	准教授
兵頭 知	理工学部	准教授
鶴見 裕之	理工学部	講 師
安本 真士	理工学部	講 師
森山 仁志	理工学部	講 師
松田 春菜	生物資源産業学部	講 師
藤原由紀子	高等教育研究センター	准教授
山中 亮一	環境防災研究センター	准教授
湯浅 恭史	環境防災研究センター	講 師

【学外教員】

氏 名	所 属	職 名
上萩 琴美	徳島文理大学	准教授
内倉 崇	松山大学	講 師
岡村 伊織	愛媛大学	助 教

■運営メンバー

運営メンバーは、理事 (教育担当)、FD 委員会委員長、FD 委員会委員を含めた教員 13 名、学務部教育支援課教育支援係職員 5 名の計 18 名であり、詳細は次の通りである。

氏 名	所 属	職 名
河野 文昭		副学長
南川 慶二	教養教育院	副理事
齊藤 隆仁	教養教育院	教 授
豊田 哲也	総合科学部	教 授
赤川 貢	医学部	教 授
西田 憲生	医学部	准教授
山下 理子	医学部	准教授
日野出大輔	歯学部	教 授
立川 正憲	薬学部	教 授
松本 健志	理工学部	教 授
櫻谷 英治	生物資源産業学部	教 授
吉田 博	高等教育研究センター	准教授
飯尾 健	高等教育研究センター	助 教
塩川奈々美	高等教育研究センター	助 教
瀬尾亜希子	教育支援課教育企画係	係 長
天羽 萌	教育支援課教育企画係	事務補佐員
山崎 一恵	教育支援課教育企画係	事務補佐員

■内容

2 日間にわたり、表 2 の通りプログラムを実施した。今年度は昨年度に引き続き、全てのプログラムを対面形式で実施した。

■全体の流れ

[1 日目]

「(1) オリエンテーション」では、大学教育改革の流れや、本学の教育改革について説明を行った。とくにアフターコロナの授業を見据え、オン

表 2 授業設計ワークショップ

授業設計ワークショップ日程 (第 1 日目)

日時：2024 年 8 月 22 日 (木)

場所：常三島キャンパス 地域創生国際交流会館 フューチャーセンター

時 刻	内 容	講師・担当者	備 考
12:30 - 12:50	・受付 (地域創生国際交流会館フューチャーセンター)		
12:50 - 13:20	(1) オリエンテーション ・はじめに (副学長より挨拶) ・大学教育改革の流れ ・研修のねらいと意義	吉田 博(進行) 副学長(教育担当) 河野 文昭 FD 委員会委員長 南川 慶二	フューチャー センター
13:20 - 13:50	(2) アイスブレイク「課題・目標設定」 ・参加者自己紹介・交流	塩川奈々美	フューチャー センター
13:50 - 14:00	休憩		
14:00 - 15:00	(3) ワーク「自身の教育理念」 ・授業で大切にしていること ・育成したい学生像 ・実践したい教育	吉田 博	フューチャー センター
15:00 - 15:10	休憩		
15:10 - 16:40	(4) ワーク「授業設計の基本」 ・アクティブ・ラーニングの理論と効果 ・成績評価の意義・方法 ・学生の学習を促す授業方法	飯尾 健	フューチャー センター
16:40 - 16:50	休憩		
16:50 - 17:30	(5) 講義・ワーク「授業計画」 ・シラバス・授業計画書の書き方 ・シラバス・授業計画書の修正 ・2 日目の模擬授業の進め方について	塩川奈々美 スタッフ全員	フューチャー センター
17:30 - 18:00	シラバス・授業計画書の修正および スタッフへの質問・個別対応 (任意参加)	スタッフ全員	フューチャー センター

授業設計ワークショップ日程 (第 2 日目)

日時：2024 年 8 月 23 日 (金)

場所：常三島キャンパス 教養教育 4 号館 201 教室他

時 刻	内 容	講師・担当者	備 考
12:30 - 13:00	・集合, 模擬授業準備	スタッフ	集合：教養教育 4 号館 4-201 教室
13:00 - 15:30	(6) 模擬授業実施 (グループで実施) ・FD 委員紹介, 流れの確認 【模擬授業の流れ】(1 人 30 分×4 人 (休憩適宜)) ・シラバス・授業計画書の紹介 (5 分) ・模擬授業の実施 (15 分) ・授業検討会 (10 分) →チェックリストをもとによかった点, 改善点等を 検討する。	各班司会： FD 委員 ワーク支援： スタッフ全員	＜模擬授業実施手順＞ 教室：各班グループ部 屋へ移動
15:30 - 15:45	休憩		
15:45 - 16:45	(7) 模擬授業の振り返り ・模擬授業検討会を受けて授業の改善点 ・今後のアクションプラン	吉田 博	教養教育 4 号館 4-201 教室
16:45 - 17:00	(8) 教育力開発コース概要 ・教育力開発コースの意義・内容	飯尾 健	教養教育 4 号館 4-201 教室
17:00 - 17:15	(9) プログラムのまとめ ・講評 ・修了証書授与 ・アンケート ・おわりの言葉	吉田 博(進行) 副学長(教育担当) 河野 文昭 FD 委員会副委員長 豊田 哲也	教養教育 4 号館 4-202 教室
18:00 -	情報交換会 (任意参加)		

ライン授業で培ったノウハウをどう対面授業に活かすか、も交えて授業設計について気を付けるべき点を紹介した。

続いて、授業設計ワークショップ全体の流れや教育力開発コースの意図や内容を説明し、昨年度の参加者の声を紹介して、参加者の動機づけを行った。

「(2) アイスブレイク」では、参加者同士がお互いについて知ることができるよう、テーマにもとづいた自己紹介を行うというワークを実施した。

「(3) ワーク 自身の教育理念」では、教育活動を行う上で、それぞれの教員が大切にしていることを整理しながら、教育理念を意識することの大切さを説明し、「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ」の紹介ならびに教育理念を整理するためのミニワークを行った。

「(4) ワーク 授業設計の基本」では、事前にビデオ教材による講義を視聴した上で参加する反転授業形式で実施した。今年度は教育改革推進部門のホームページで講義ビデオを授業設計における重要事項に焦点を当てたものに改訂した。

ワークではこれらの動画を踏まえ、参加者が作成した参加者があらかじめ作成したシラバス、授業計画書について修正し、その内容を共有した。

「(5) 講義・ワーク 授業計画」では、シラバスや授業計画書の書き方について説明があり、徳島大学が定める「シラバス作成ガイドライン」が紹介され、目標設定の仕方や、その記述方法が解説された。続いて、これまでの講義やワークを踏まえて、その後、参加者がペアとなりシラバスおよび授業計画書の相互チェックを行った。

[2 日目]

「(6) 模擬授業実施 (グループで実施)」では、参加者や運営メンバーがグループごとに各教室に分かれて、参加者全員が模擬授業を実施した。各グループには FD 委員、高等教育研究センターの教員がコンサルタントおよび司会者として入り支援を行った。模擬授業の流れは、はじめに参加者が模擬授業を実施する授業のシラバスと授業計画書を説明し、その中からある一部分の 15 分間を切り取り、その部分を模擬授業として実施した。グループの参加者は学生役として模擬授業に参加

した後、全員で授業検討会を行い、参加者がお互いに良い点、改善点について話し合いながら、授業を良くするための方策などについて議論した。

「(7) 模擬授業の振り返り」では、模擬授業に対する全体的なコメントがあり、その後参加者は自身の模擬授業を省察し、グループのメンバーからももらった意見をワークシートにまとめ、今後のアクションプランを作成した。その後、グループ内で共有を行った。最後に、数名の参加者から、研修で学んだことやアクションプランを紹介してもらい、全体での共有を行った。

「(8) 教育力開発コース概要」では、《授業設計ワークショップ》⇒《授業実践の振り返り》or《授業参観・授業研究会》⇒《ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ》と続く「教育力開発コース」の概要や意義が説明された。

「(9) プログラムのまとめ」では、ワークショップ全体に対する講評があり、終わりの言葉によって締めくくられた。修了証書は参加者に当日授与した。

4.1.3 アンケート結果

ワークショップ終了後に参加者 21 名を対象にアンケートを実施し、参加者全員から回答を得た。図 2 にアンケート結果の一部を示している。また、自由記述の代表的な回答は以下の通りである。

(1) 現在のあなたにとってレベルアップが必要なスキル・知識は何ですか。

- ・アクティブラーニング関連のスキル
- ・学生に学習を促す方法
- ・授業内容の取捨選択
- ・授業を設計する能力
- ・要点を適切に伝える能力
- ・専門的な知識

(2) 参加して良かったと思われる点を、具体的にお書きください。

- ・授業設計に関する基礎知識を得られた
- ・授業計画の方法について学ぶことができた
- ・他の教員との交流ができた
- ・自分の授業に対するコメントがもらえた
- ・自分の授業を客観的に見直すことができた
- ・自身の教育理念を考え直す機会となった
- ・授業に対するモチベーションが上がった

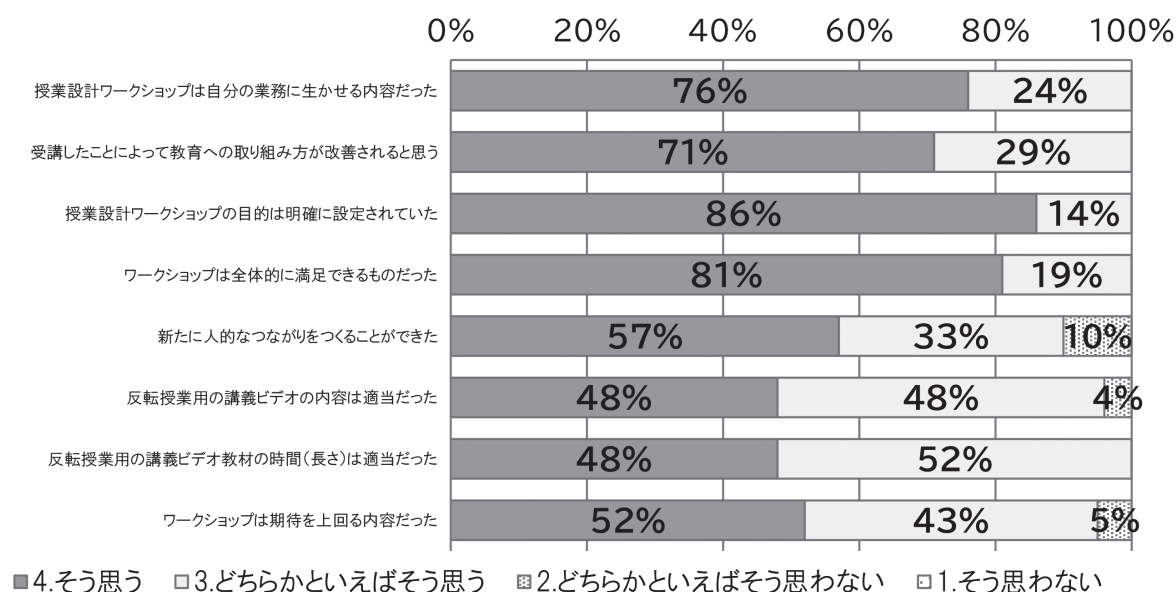


図 2 授業設計ワークショップアンケート結果

(3) 研修をよりよいものにするために改善すべき点があれば、具体的にお書きください。

- ・各ワークの時間がタイトであった
- ・ディスカッションの時間をもっととって欲しい
- ・ビデオ教材が長かった
- ・資料をより分かりやすくしてほしい

(4) その他、お気づきの点があればお書きください。

- ・事前課題についてもう少し早めに案内してほしい
- ・事前課題の時期が他の業務と重複しているため負担が重かった
- ・1 日だけのプログラムの方が参加しやすい

4.1.4 成果と課題

今回のアンケート結果から、「授業設計ワークショップは自分の業務に生かせる内容だった」「受講したことによって教育への取り組み方が改善されると思う」「授業設計ワークショップの目的は明確に設定されていた」「ワークショップは全体的に満足できるものだった」「反転授業用の講義ビデオの時間(長さ)は適当だった」という設問において全ての回答者から肯定的な回答が寄せられた。ほかの設問においてもほぼ全員から肯定的な回答が得られた。また自由記述からも、シラバスや授業設計に関する知識を習得できたこと、模

擬授業を通じて他の教員の実践を見たり、自身の授業実践に向けた改善点を得られたりした点について高く評価されていることがうかがえた。以上から、本ワークショップの目標として掲げられている 4 点について、参加者はおおむね達成できたと考えられる。また反転授業用の講義ビデオや事前課題についても、長さや時期において指摘されている部分はあるものの、おおむね肯定的な評価が得られていると言える。

一方で課題としては、参加者が落ち着いて理解を深める、あるいは対話することができるようワークの時間配分や内容についてさらに精査と改善を行うことが挙げられる。

以上の成果と課題を活かし、来年度に向けてより良いワークショップを計画・実施したい。

(飯尾 健)

4.2 授業実践の振り返り

4.2.1 目的

授業実践の振り返りは、日常的な授業における実践を振り返ることで、授業の設計・実施の見直し及び改善までの取り組みを支援する FD である。教育力開発コースの対象者が授業設計ワークショップの次に受講するプログラムであり、ワークショップで修得した内容を実践で活かすための機会となる。

4.2.2 授業実践の振り返りの流れ

「授業実践の振り返り」では、対象者が「授業実践の振り返りシート」に記載されたチェック項目に基づき、自身の授業実践を振り返る。振り返りの流れは次の通りである。まず、対象者が、自身が担当する授業のうち、ある1日（1回）の授業を振り返り実施日として指定し、その授業の「①シラバス」、その日の「②授業計画書」を準備する。このシラバスや授業計画書はFD業務を担う教育改革推進部門の担当者による添削指導を受け、適宜加筆修正を行うことになる。続いて、学生による「③授業評価アンケート」（指定様式）を実施し、アンケート結果を踏まえて、「④授業実践の振り返りシート」（図3）を作成する流れである。

対象者が作成した資料①～④を基に、所属部局のFD委員長が授業におけるPDCAサイクルが構築されているか否かの確認を行う。その後、全学FD委員会において、当該資料の内容について確認し、承認を得る。この承認をもって本プログラムの修了としている。

4.2.3 実施報告

2024 年度は表 3 の通り、13 名の教員が実施し、全員が全学 FD 委員会において承認を受けた。

(塩川奈々美)

4.3 授業参観・授業研究会

4.3.1 目的

授業参観・授業研究会は、教員が教員の授業の様子を参観し、授業改善に向けた研究会を行うFDである。教員それぞれの授業内容や状況に寄り添った具体的で日常的なFDを目指しており、授業の把握、授業の改善、参加者間での授業技術の共有を目的としている。

4.3.2 授業参観・授業研究会の流れ

授業参観・授業研究会では、はじめに参加者が対象教員の授業を参観する。授業の様子を撮影・録画し、学生アンケート（授業の理解度、良かった点、改善して欲しい点、先生へのメッセージを問う）を実施する。この授業参観・授業研究会は学部FDとの共催となるため、全学に案内を出すことで対象教員所属学部内外からの参観者・研究

[illegible]

図3 授業実践の振り返りシート

表 3 授業実践の振り返り修了者

承認日	学部・学科等	氏 名	授業名	評価者 (FD 委員)
6 月 11 日	薬学部	中尾 允泰	基礎化学 I・電子と有機化学	立川 正憲
7 月 9 日	医学部医学科	船本 雅文	薬理学	野間口雅子
7 月 9 日	歯学部	常松 貴明	病理学実習	日野出大輔
9 月 10 日	医学部医科栄養学科	内田 貴之	人体構造機能学	赤川 貢
9 月 10 日	生物資源産業学部	山田 晃嗣	植物生理学	櫻谷 英治
11 月 12 日	総合科学部	紺田 俊	スポーツマーケティング論	豊田 哲也
11 月 12 日	理工学部	鶴見 裕之	微分積分学 II	松本 健志
11 月 12 日	生物資源産業学部	阪本 鷹行	食品衛生学 II	櫻谷 英治
12 月 10 日	薬学部	Karanjit Sangita	Special Lecture for Writing English Articles on Pharmaceutical Sciences	立川 正憲
12 月 10 日	理工学部	宮谷 和堯	複素関数論	松本 健志
2 月 17 日	理工学部	金井 純子	合意形成技法	松本 健志
3 月 11 日	総合科学部	石原 由貴	芸術工学特論	豊田 哲也
3 月 11 日	環境防災研究センター	山中 亮一	沿岸域工学	南川 慶二

会参加者が集まる場合もある。授業参観にあたっては、高等教育研究センター教育改革推進部門の教員は、授業のポイントや気になる点などを記録する（授業の構成や内容、使用している教材、時間配分、特筆すべき発言や出来事など）。授業参観終了後、授業研究会を開催する（対象教員の都合により別日に実施される場合もある）。ここでは、対象教員と授業を参観した教員が、授業内容について議論を行う。録画したビデオで授業の様子を振り返りつつ、学生アンケートの結果を確認し、うまくいっている点や工夫されている点を共有するとともに、困っている点を解決するためのアイデアについて意見交換を行う。

4.3.3 実施報告

授業参観・授業研究会は教育力開発コースの STEP2 の実施方法の 1 つであるが、2024 年度における開催実績は 0 件であった。教育力開発コース STEP2 の対象者で、今年度に振り返りに取り組んだ教員は全員、4-2 で紹介した「授業実践の振り返り」を希望した形である。

書面で振り返りを行う「授業実践の振り返り」は対象者が自身のタイミングで書類を作成し、提出する形で完了するため、対象者にとって一定の取り組みやすさがある。一方で、授業参観・授業

研究会は FD 担当者や同じ分野の教員から自身の授業内容や方法について実際に見てもらった上でフィードバックを受けることができるため、そこでの議論が授業改善に結びつけやすいメリットもある。今後も継続して授業参観・授業研究会の研修制度を運用し、本学教員の授業改善の一助としたい。
(塩川奈々美)

4.4 ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ (TPWS)

4.4.1 背景

徳島大学では 2011 年度より、教育の成果や課題を整理し、教育業績を可視化するとともに、教育活動の改善につなげるため、「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ（以下、TPWS）」を開催している。2018 年度～2021 年度は、参加希望者が 2 名に達しないことや、新型コロナウイルス感染症への対応からワークショップが実施できていなかったが、2022、2023 年は 2 名以上の参加希望があり、ワークショップが開催された。しかし、再び 2024 年度は参加申込者数が 1 名であったことから TPWS を開催できていない。

一方、近年では簡易版のティーチング・ポートフォリオを開発し、普及していこうとする動きが見られる。その 1 つに、ティーチング・ポートフォ

リオ・チャート（以下、TP チャート）を挙げることができる。TP チャートは、東京大学の栗田佳代子氏、吉田壘氏によって開発されたものであり、ワークシートを活用して 2 時間程度で、具体的な実践から自身の教育に対する理念を明確にし、成果や課題、今後の目標を設定するものである¹⁾。TP チャートは、ティーチング・ポートフォリオ作成の導入段階で作成しており、2021 年度から、この TP チャートを作成する部分（90 分間）を 1 つのプログラムとして「TP チャート作成ワークショップ」を実施している。2024 年度は、TP チャート作成ワークショップの参加希望者があったことから、以下では TP チャート作成ワークショップについて述べる。

4.4.2 概要

教員が授業実践を振り返り、評価、改善を行うことを支援するために、栗田佳代子・吉田壘・大野智久（2018）『教師のためのなりたい教師になれる本！』に紹介されている TP チャートを参考にして、授業実践に焦点を当てた「徳島大学版ティーチング・ポートフォリオ・チャート」を作成している（図 4、5、6）。この TP チャートの作成は、徳島大学が 2018 年度に策定している「教育の質保証に関する方針」（一般的にいうところのアセスメントポリシーにあたる）に掲げられている「科目担当教員は、それぞれの学位プログラムにおける担当科目の位置づけを理解し、意図する学習成果（到達目標）の達成状況及び、到達度を指標として自ら行う授業評価及び学生による授業評価結果に基づき、（中略）授業改善に努める」ことに関連すると位置付けている。

■開催日程

2024 年 9 月 4 日（水）

■会場

教養教育 6 号館 2 階 201 講義室

■参加者

教員 3 名

4.4.3 成果と課題

参加者アンケートから、「何気なく講義資料を作成していたけど、自分の理念を明確にすること



図 4 徳島大学版 TP チャート

ができた。学生時代に学生として受けていた授業で思ったことが理念に反映されていてよいと思った」との意見が挙げられた。また、「教育活動の振り返り」については、参加者は概ねできたと回答していたが、自己評価を行うこと、改善点を見つけることや目標設定については、十分ではなかった参加者もいた。また、ティーチング・ポートフォリオを作成したいと回答した参加者は 1 名のみであった。2023 年度は、本ワークショップを TPWS と同時に実施しており、ティーチング・ポートフォリオを作成して、教育活動を振り返るということに対して、全体的に動機づけができていた中で TP チャートの作成や参加者同士の情報共有が行われた。今回、TP チャート作成ワークショップの申込者 4 名のうち 2 名が直前に参加できなくなったことや、急きょ参加することを決めてくれた教員がいた。いずれにしても参加者数が少ないことから、断定することはできないが、2023 年度と比較して、ワークショップの成果としては期待に届かなかったと考える。

2022 年度以降、TPWS は定員に達しており開催してきたことで、今年度は積極的な広報活動ができていなかったと考える。TP チャート作成ワークショップは本学における「教育の内部質保証に関する方針等」にも関連する取組であり、過去に実施したワークショップの参加者の意見からも有意義であることが示されている。TP チャートワークショップも含め、TPWS についても、今後は広報活動をより積極的に行う必要がある。

（吉田 博）

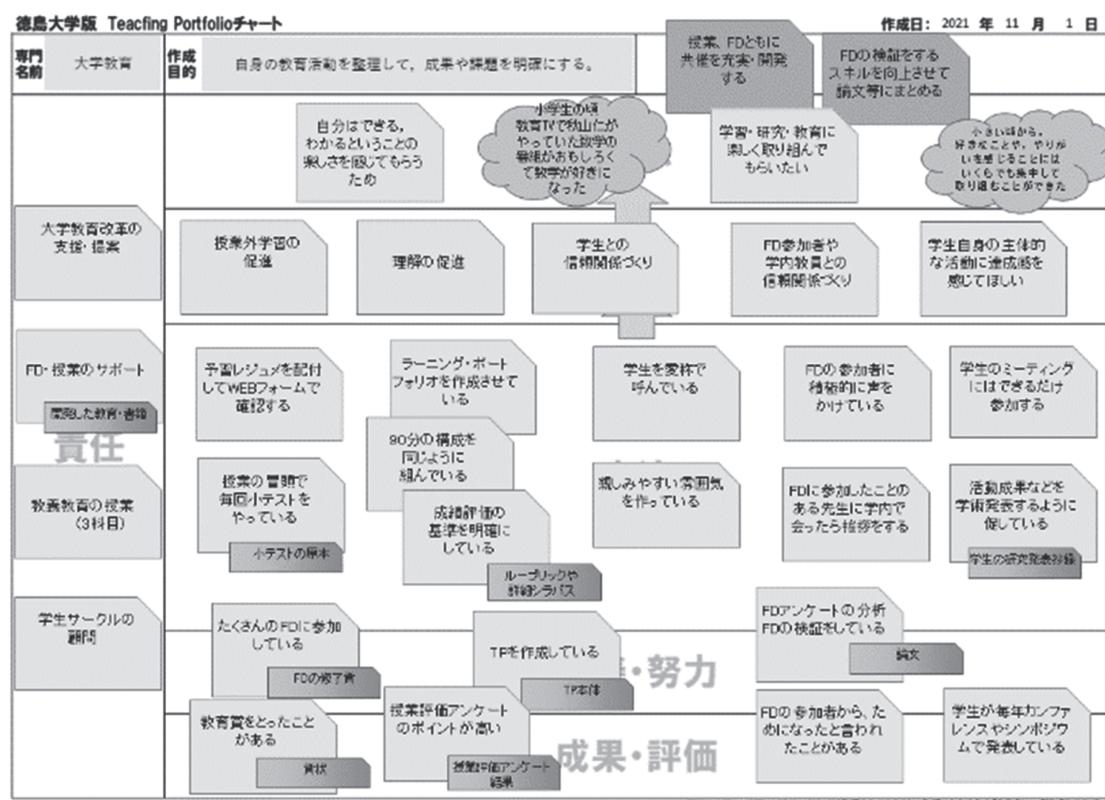


図 5 徳島大学版 TP チャート (サンプル)



図 6 TP チャート作成ワークショップの様子

5. 授業について考えるランチセミナー

5.1 目的

「授業について考えるランチセミナー」は、授業改善に関する幅広いトピックや情報を共有するために、教職員および学生を対象に様々なテーマでマイクロレベルの FD プログラムを計画的に実施するものである。また、四国地区大学教職員能力開発ネットワーク (SPOD) の FD プログラムとして、四国地区の各大学にも開放している。

本セミナーの位置づけとして、「気軽に参加で

き、かつ充実した情報を提供する」というものがある。すなわち、他の業務や研究を行いながら気軽に参加することができるとともに、教員による実践事例や学生の声を紹介するといった、授業改善に役立てられる有益な情報を提供・共有できることを目指したものである。この位置づけのもとに、今年度も引き続き、月 2 回、昼休みの 12 時 5 分から 50 分まで、同じテーマで週ごとに異なる内容のセミナーを Zoom によるオンラインで実施した (図 7)。

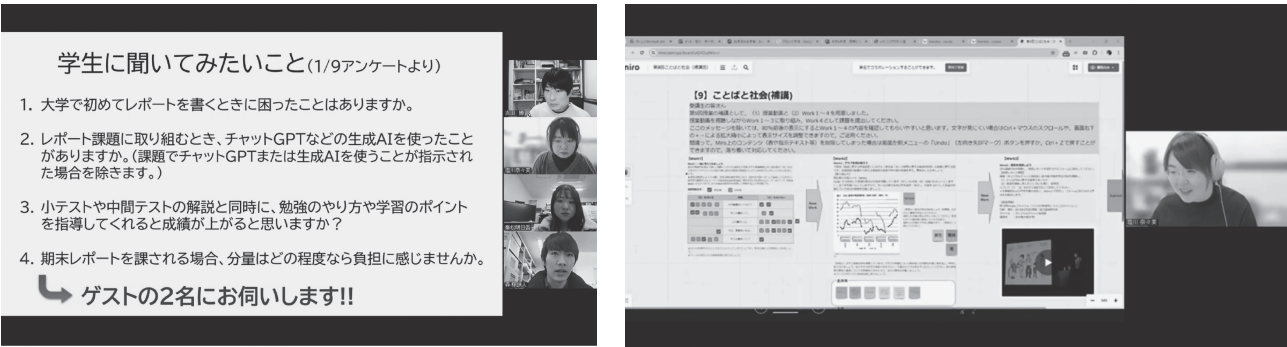


図 7 「授業について考えるランチセミナー」実施風景

今年度はこれまでの高知大学学び創造センターに加え、香川大学大学教育基盤センターも加わり、3 大学での共催という形となった。本セミナーの企画・実施は本センターの教員が実施するとともに、広報も 3 大学ならびに SPOD を通じて、四国地区の幅広い大学に広く周知を行った。

5.2 概要

表 4 に示した通り、10 のテーマで計 20 回のセミナーをオンラインで実施し、延べ 1294 名の教職員、大学院生、学部学生が参加した。

5.3 成果と課題

プログラム終了直後、参加者を対象にアンケート

トを実施し、延べ 493 名から回答を得た。アンケートの設問のうちプログラムの成果に関する 4 件法のアンケート結果は図 8 の通りである。

アンケートの結果から、「今後の授業や教育活動に活かせる情報を得ることができた」、「本セミナーは今後の教育活動において有益なものであった」をはじめ、いずれの設問でも「とても当てはまる」と「どちらかと言えば当てはまる」を合わせた肯定的な回答について 90% を超える回答率を得ることができた。

同時に自由記述での意見では、アンケート内の本セミナーに参加して良かった点・有益であった点として「テーマについて有用な情報や知見、最新の動向を知ることができた」「具体的な事例や

表 4 2024 年度「授業について考えるランチセミナー」実施状況

	テーマ	コーディネーター	実施日	参加者数
1	合理的配慮の必要な学生に向けた授業づくり	杉田 郁代 (高知大学学び創造センター)	4 月 11 日	79 名
			4 月 18 日	64 名
2	オンラインツールを活用した双方向型授業	塩川奈々美 (徳島大学高等教育研究センター)	5 月 9 日	80 名
			5 月 16 日	67 名
3	収集された学生データの活用方法—教学 IR に向けて—	飯尾 健 (徳島大学高等教育研究センター)	6 月 13 日	82 名
			6 月 20 日	66 名
4	授業と AI の幸福な関係を考える	高畑 貴志 (高知大学学び創造センター)	7 月 11 日	70 名
			7 月 18 日	55 名
5	授業実践の成果を発表しよう	塩川奈々美 (徳島大学高等教育研究センター)	9 月 12 日	48 名
			9 月 19 日	51 名
6	学生の学習への動機づけを高める授業づくり	吉田 博 (徳島大学高等教育研究センター)	10 月 10 日	65 名
			10 月 17 日	53 名
7	複数の方法を組み合わせた多面的な学習評価の提案	飯尾 健 (徳島大学高等教育研究センター)	11 月 14 日	66 名
			11 月 21 日	57 名
8	学生支援の動向と体制づくり—障害学生支援に焦点を当てて—	蝶 慎一 (香川大学大学教育基盤センター)	12 月 12 日	54 名
			12 月 19 日	57 名
9	学生の学習を促す試験問題・レポート課題の作り方	吉田 博 (徳島大学高等教育研究センター)	1 月 9 日	74 名
			1 月 16 日	78 名
10	障害学生に対するキャリア支援	杉田 郁代 (高知大学学び創造センター)	2 月 13 日	68 名
			2 月 20 日	60 名

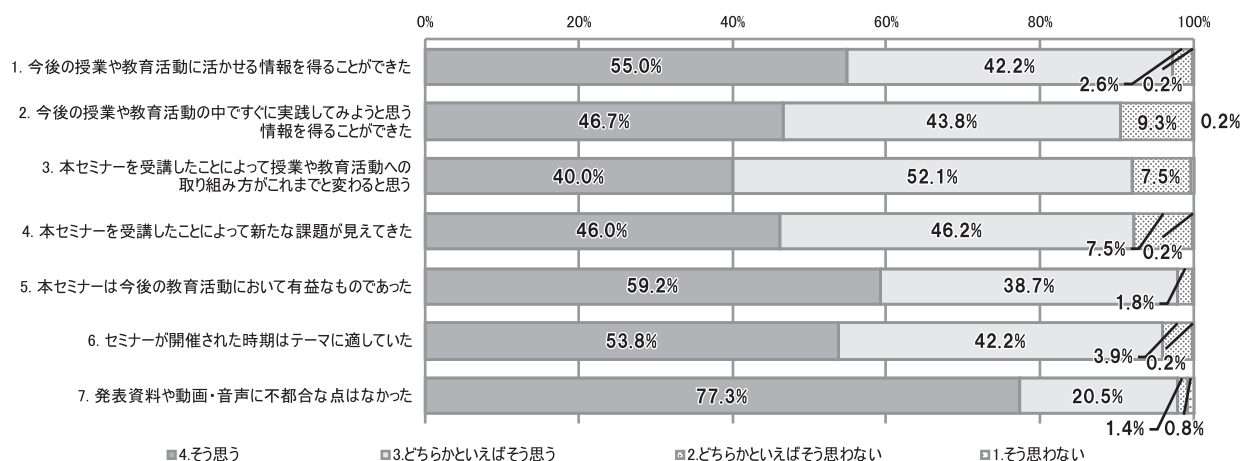


図 8 「授業について考えるランチセミナー」アンケート結果

取り組みを知ることができた」「実際の学生の声を聞くことができた」といったものが見られた。また、「気軽に参加できよい機会になった」といった声も寄せられた。これは本セミナーがオンラインで実施する利点を活かし、気軽に聴講できると同時に、有用な情報を得られるようセミナーを設計・運営していることが好意的に受け止められたことの表れと言える。加えてセミナーのテーマも教員のニーズをある程度くみ取れたものであったことも理由であろう。

また本セミナーは SPOD 開放プログラムであり、徳島大学のほか高知大学・香川大学、さらには SPOD 加盟校から多数の教員が参加した。今年度は延べ参加者のうち徳島大学からの参加者はおよそ 4 割、また高知大学からの参加者は 2 割、香川大学からの参加者は 1 割で、他の SPOD 加盟校からの参加者は 3 割であった。

来年度は教員に対してさらに有益な情報が提供できるよう、参加者のニーズに合ったテーマを選定するとともに、授業改善や大学教育に関する情報や実践事例を積極的に収集したい。

(飯尾 健)

6. SIH 道場担当者 FD

徳島大学の全学初年次教育プログラムである「SIH 道場」の授業担当者が、SIH 道場の設置背景となる大学教育再生加速プログラムの概要や自身が担当する SIH 道場の意義について理解を深め、SIH 道場の授業を担当するために必要な知識

を修得することを目的に「2024 年度 SIH 道場担当者 FD」を開催した。

SIH 道場は、本学が 2014 年度に採択された文部科学省大学改革推進等補助金事業「大学教育再生加速プログラム（テーマⅠ：アクティブ・ラーニング）」の取り組みとして 2015 年度から導入された全学 1 単位必修の初年次教育プログラムである。内容はそれぞれの専門分野毎に異なるため、授業設計においては、i：専門分野の早期体験、ii：ラーニングスキル（文章力・プレゼンテーション力・協働力）の修得、iii：学修の振り返りという 3つの目標を SIH 道場の共通設計項目として定め、これを盛り込んだプログラムとなるよう設計されている。

授業担当者は原則として年度ごとに交代することになっているため、補助金期間中における本 FD は毎年度実施し、義務に近い形での参加を呼びかけてきた。2020 年度より、SIH 道場のマネジメントは SIH 道場の実施単位である各学部学科等に委ねられたため、本 FD への参加も任意である。しかしながら、全学の SIH 道場の実施状況を把握し、担当者から寄せられる課題を検討、情報共有の場を設けることで、各学部学科等の担当者の疑問を解消し、SIH 道場の意義を理解したうえで着手することができるようになるという点で重要な意味合いを持つ。本節では、こうした位置づけである「2024 年度 SIH 道場担当者 FD」の実施概要を報告する。

6.1 目的

本 FD の狙いは、授業設計を担当する代表者、また SIH 道場の授業担当者が SIH 道場の概要を把握するとともに、SIH 道場で役立つ教育手法やそのツールについて学ぶ機会を提供することにある。今年度のプログラムでは、参加者に SIH 道場の理念や授業設計における必須項目について解説し、授業設計コーディネーターや授業担当者の役割を確認したほか、SIH 道場の実施を支援する高等教育研究センター教育改革推進部門、学修支援部門 EdTech 推進班の教員による課題検討会を開催し、SIH 道場の円滑な実施・運営の支援を目指した。本 FD の目標は次の 3 つである。

- ① SIH 道場授業担当者が当該学科の SIH 道場の背景やその詳細について理解し、SIH 道場の授業を担当するために必要な知識と技能を習得する。
- ② SIH 道場が OJT 型の FD であることや授業実施から振り返りまでのプロセスについて理解する。
- ③ 前年度の実施内容を情報共有し、振り返ることで、オンライン実施の可能性も含めた SIH 道場の実施を検討し、今年度実施に向けた計画の見通しをもつ。

6.2 概要

■開催日程

2024 年 1 月 26 日 (金)

■会場：オンライン (Zoom)

■参加者

今年度の参加者は、常三島キャンパスならびに蔵本キャンパスの教職員 25 名である。

■運営メンバー

運営メンバーの詳細は次の通りである (表 5)。

■内容・全体の流れ

「SIH 道場の概要」では、SIH 道場の目標、内容、実施体制、授業設計の必須項目について解説を行い、高等教育研究センター各部門による支援や提供される教材 (テキスト・動画教材など) について説明した。続いて「SIH 道場運営・実施における課題検討会」と題して、2023 年度 SIH 道場授業担当者から寄せられた SIH 道場を運営・実施していく上で考えられた要望や課題を紹介した (表 6)。挙げられた課題として、オンラインで学生参加型のプログラムを実施する方法や、対面型プログラムをオンラインに切り替えるための備え、SIH 道場の実施時期や期間の見直しについて過年度の SIH 道場授業担当者から寄せられた意見を紹介した。これらの課題に対し、SIH 道場の実施支援を担当する高等教育研究センター教育の質保証支援室の塩川奈々美助教による司会進行のもと、教育改革推進部門の吉田博准教授、飯尾健助教、学修支援部門 EdTech 推進班の金西計英教授から、挙げられた課題に対し考えられる対応策や授業実施の Tips が紹介された。

表 5 2024 年度 SIH 道場担当者 FD 担当者

氏 名	所 属	職 名
吉田 博	教育改革推進部門	准教授
飯尾 健	教育改革推進部門	助 教
塩川奈々美	教育の質保証支援室	助 教
金西 計英	学修支援部門 EdTech 推進班	教 授

表 6 2024 年度 SIH 道場担当者 FD

時間	内 容	詳 細 項 目	担当者
15 分	SIH 道場の概要	①目的・概要 ② 2023 年度の実施事例紹介	塩川奈々美
40 分	SIH 道場運営・実施における課題検討会	過去の実態調査において挙げられた SIH 道場運営・実施における課題点、改善点等について担当者より解説を行う。	吉田 博 飯尾 健 金西 計英
5 分	質疑応答		

6.3 成果と課題

FD 終了後に研修内容に関するアンケート調査を実施した (図 9, 回収率は 94.7% ($n=19$)). アンケート回答者のうち, 参加者の職種は「教員 (SIH 道場授業担当者)」は 61%, 「教員 (授業設計コーディネーター)」は 39% であった。例年開催している本 FD への参加経験については 56% が「以前参加したことがある」と回答しており, 参加経験がある参加者が過半数であった。

SIH 道場担当者 FD について質問した結果, 「SIH 道場の目的の理解」や「SIH 道場における学生の到達目標の理解」では肯定的意見が 100% に及んだ。「2024 年度の実施に向けて SIH 道場の授業設計や授業実施に役立つ情報が得られた」「FD の全体的な満足度」に対する肯定的意見は 80% を超えた。

本 FD に関する自由記述では,

- ・昨年度の相談内容がわかった。
- ・他の部局やコースがどのような SIH 道場を行っているのかがわかったので良かった。SIH 道場はあくまでも新入生に対して, 大学での学びの導入を目的としていることを再確認できた。
- ・本コースの SIH 道場は, 新入生が教員や他の学生との関係を築きながら大学生活に慣れていくことに重きをおいて授業設計を行っています。そのため, 講義としてはあまり厳しい制限を加えないようにしています。コメンテーターの先生方から, あまり厳密にやり過ぎなくても良いという意見をお聞きして, 安心しました。

など, SIH 道場の意義や方針を再確認することができたとする声が窺えた。SIH 道場の業務に関する FD として, SIH 道場に関する情報を共有することができた。

本 FD を実施するにあたっては, 前年度にどのような形で SIH 道場を実施したのかを問う「SIH 道場の実施に関する実態調査」を実施しており, SIH 道場を実施する全ての部局からどのような体制や授業設計で SIH 道場を行ったのかに関する回答を得ている。この調査で得られた情報は FD を通じて次年度の SIH 道場授業担当者に向けて情報を共有しており, こうした情報提供も参加者にとって有益である様子が見えてきた。円滑な SIH 道場運営に向けた支援の 1 つとして, これからも本 FD を活用されたい。(塩川奈々美)

7. 大学教育カンファレンス in 徳島

7.1 目的

大学教育カンファレンス in 徳島は, 教育活動の成果を検証し, 教育実践研究を充実・発展させる機会となるよう, 本学や他の高等教育機関で行われている教育実践の先駆的な取り組みを共有し, 大学教育の質的向上に向けた努力の成果を確認することを目的としている。2005 年度から実施しており, 今回で 20 回目を迎える。また SPOD 共通事業として位置付けており, 2020 年度～2022 年度の 3 年間は, 新型コロナウイルス感染症の影響を受け, Zoom によるオンラインをメインとして実施してきた (2022 年度は一部に

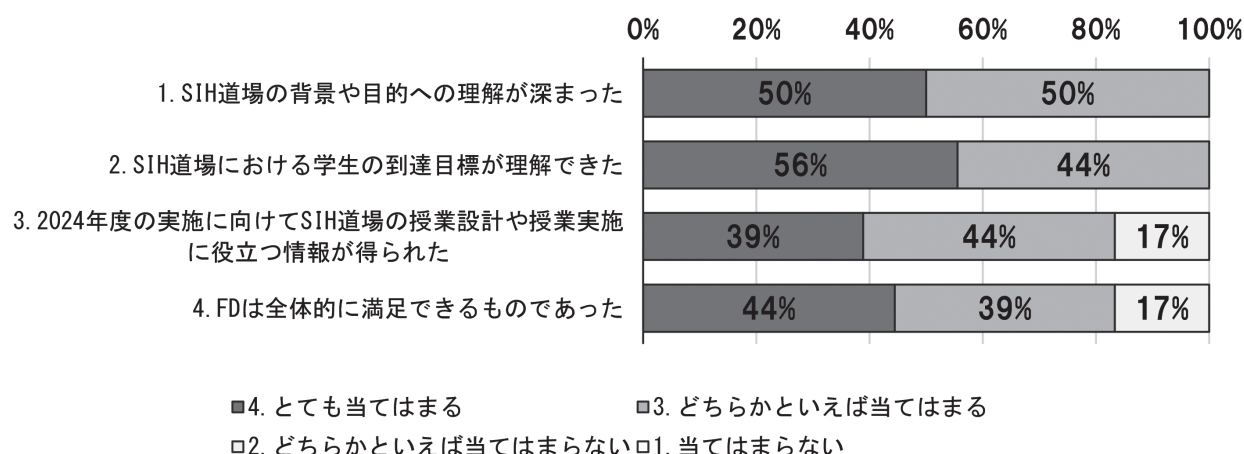


図 9 2024 年度 SIH 道場 FD アンケート結果 ($n=19$)

対面会場を設置)。2023 年度からは徳島大学常三島キャンパスの対面会場での開催をメインとし、一部のプログラムをオンラインで配信するハイブリッド形式で実施している。

7.2 概要と成果

■開催日程

2024 年 12 月 26 日 (木)

■会場

常三島キャンパス 教養教育 4 号館, 6 号館,
地域創生・国際交流会館
一部のプログラムでオンライン (Zoom) 配信

■概要

全体の参加者数は学外からの参加者 61 名を含む, 161 名であった。研究発表の件数は, 口頭発表 16 件, ポスター発表 15 件, ワークショップが 5 件であり, 特別講演が 1 件行われた (表 7)。

2024 年度も昨年度に引き続き, 対面会場での実施をメインとし, 口頭発表, 特別講演, ディスカッション, 及び発表者の希望によりワークショップ C については, オンライン配信を行うハイブリッド型で実施した。オンラインについては, 1 つのアカウント内に Zoom のブレイクアウトルーム機能を活用して, 発表会場ごとにルームを設置し, 参加者は自由にルーム間を移動できるように設定した。参加者 161 名のうち, 51 名がオンラインでの参加であった。オンライン配信の運営についても, 昨年度に引き続き, 各会場には対面会場係やオンライン担当係を設置し, 想定される対応事項について, 事前に担当者間で動作確認を行い, ハイブリッド形式でのカンファレンスの運営に備えた。

特別講演では, 東京科学大学リベラルアーツ研究教育院の岡田佐織氏による「大学における教養教育をどう考えるかー専門分野を超えた学びを実現するカリキュラム設計と組織運営ー」と題した講演が行われた。特別講演後には, 指定討論者として愛媛大学教育・学生支援機構の中井俊樹氏より, 「専門分野の知識と幅広い汎用的能力の葛藤」, 「教養教育の実質化にトップ以外の各ステイクホルダーにできること」など, 講演内容を実際の各大学における教養教育に落とし込むための 5 つの

質問が提示された。さらに徳島大学 教養教育院院長の渡部稔教授も加わり, 会場からの質問に回答するディスカッションを展開した。参加者は匿名で質問を投稿することができる Learn Wiz one を活用し, 対面会場及びオンラインから 19 件もの質問が寄せられた。ディスカッションでは東京科学大学や徳島大学の取組を振り返り, 今回の講演内容を今後の教養教育につなげていくための意見交換が行われた。

7.3 カンファレンスの成果と今後の課題

2024 年度も昨年度と同様に, すべてのプログラムを対面会場で実施し, 特別講演, 口頭発表, 一部のワークショップをオンライン配信したことで, 対面会場の参加者数が 110 名であり, またオンラインによる参加者も全国から幅広くあり, 学内外からアクセスしやすいカンファレンスになったと考える。発表件数については, 今年度は過去数年を上回っており, カンファレンスの翌日に SPOD ネットワークコア会議運営協議会を実施したことで, SPOD コア校の関係者が参加しやすく, 研究発表への動機づけにもつながったと考える。近年, 学外の教職員による研究発表やワークショップの企画も増加しており, SPOD 共通事業として広く広報していくことや, 引き続きハイブリッド形式で実施することで, 学内外の教職員の参加を働きかけていく必要がある。

カンファレンスでは, 参加者を対象にカンファレンス終了後にアンケートを実施しており, 67 名から回答を得た (回収率 42%)。カンファレンスの成果に関するアンケート結果を図 10, 11 に示している。「a. 自分に必要な知識やスキルを身につけることができた」, 「b. 参加したことによって業務の取り組み方が改善されると思う」, 「c. カンファレンスの内容を十分に理解できた」という設問について, 「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」と回答した参加者が約 90%であり, 過去 3 年間に引き続き肯定的な回答を得ている。これは研究発表の内容や特別講演のテーマ設定が参加者のニーズや興味に合致していること, 研究発表者の発表が工夫されていたこと, 特別講演のテーマや講師が魅力的であることが要因の一つに

表 7 第 20 回大学教育カンファレンス in 徳島プログラム

9 : 00 ~ 9 : 10	開会挨拶：河村 保彦 学長		
9 : 15 ~ 10 : 15	研究発表 I (口頭発表)		
	口頭発表 A < 4 - 202 講義室 > A① 9 : 15 ~ 9 : 35 ■自然科学系教養科目のグループワーク実施方法の検討 徳島大学 教養教育院 南川 慶二	口頭発表 B < 4 - 203 講義室 > B① 9 : 15 ~ 9 : 35 ■ゲーム制作における多人数マネジメントの成功と失敗 徳島大学 総合科学部 4 年 平木 竣祐 他	口頭発表 C < 4 - 204 講義室 > C① 9 : 15 ~ 9 : 35 ■オンラインによる徳島大学全学説明会の展開と今後の展望 徳島大学 高等教育研究センター 植野 美彦 他
	A② 9 : 35 ~ 9 : 55 ■看護大学生の口腔保健行動の認識・関心と臨地実習での体験：2024 年度 4 年次学生の分析 徳島大学 大学院医歯薬学研究部 桑村 由美	B② 9 : 35 ~ 9 : 55 ■ロボコンプロジェクトでの技術向上のための取り組み 徳島大学 理工学部 3 年 臼井 証樹 他	C② 9 : 35 ~ 9 : 55 ■学生による討論会企画の成果と課題 徳島大学 総合科学部 2 年 東 穂香 他
	A③ 9 : 55 ~ 10 : 15 ■早期体験実習における基礎臨床統合型実習の効果とカリキュラム改善にむけた取り組み 徳島大学 大学院医歯薬学研究部 西田 憲生 他	B③ 9 : 55 ~ 10 : 15 ■滑空機パイロットの効果的な育成方法 徳島大学 理工学部 2 年 中西 彩歌 他	
10 : 30 ~ 12 : 00	ワークショップ A <フューチャーセンター> インプロ (即興演劇) を体験してみよう！ - Give your partner a good time ! - 徳島大学名誉教授 Gehrtz 三隅 友子 他 B <地域創生国際交流会館 301 > 大学における外国人材との職場内共生を考える 東京都立大学 国際センター 黒田 史彦 他 C <教養教育 6 号館 201 > 大学教育センター等の現状把握とアイデアシェアリング - 「日本版 CTL アセスメント基準 2.0」を活用して - 徳島大学 高等教育研究センター 吉田 博 他 D <教養教育 6 号館 202 > 徳島大学 i. school 体験ワークショップ「新しい大学での学びをデザインする」 徳島大学 教養教育院 北岡 和義 他 E <教養教育 6 号館 203 > 大学教職員向けエシカル消費アクションプランの作成 名古屋女子大学 三宅 元子 他		
13 : 00 ~ 14 : 00	ポスター発表 < 4 - 302 講義室 > P① キャリア形成の計画段階における教育課題の抽出と解決策の検討 徳島大学 高等教育研究センター 畠 一樹 他 P② 留学生の日本企業への関心と理解：日本企業見学を通じて 徳島大学 高等教育研究センター チャン ホアンナム 他 P③ 徳島大学における補綴学実習の評価と改善 徳島大学 大学院医歯薬学研究部 谷脇 竜弥 他 P④ 学生の視点によるアカデミック・アドバイジング評価 愛媛大学 教育・学生支援機構 清水 栄子 他 P⑤ SA 活動の学びと現代社会に求められるスキル 松山東雲短期大学 現代ビジネス学科 2 年 高橋 美桜 他 P⑥ キャリア科目の学びを就職活動につなげる授業実践 松山東雲短期大学 現代ビジネス学科 遠山 敦子 P⑦ 加工技術獲得のための効率的な手法と指導方法の試み 徳島大学 高等教育研究センター 亀井 克一郎 他		

13 : 00 ~ 14 : 00	P ⑧ 高大接続科目「生物学」の効果の検証 徳島大学 教養教育院 渡部 稔 P ⑨ 徳島大学学生プロジェクト卒業生追跡調査報告 2024 徳島大学 高等教育研究センター 森口 茉梨亜 他 P ⑩ ワークショップを通じた成長—徳島大学 i. school で得た変化— 徳島大学 生物資源産業学部 3 年 氏久 菜々美 他 P ⑪ ワークショップを活用した学生プロジェクトのコミュニケーション支援 徳島大学 高等教育研究センター 玉有 朋子 他 P ⑫ 四国の災害伝承のためのカルタづくりについて 徳島大学 理工学部 4 年 岡本 創 他 P ⑬ 音声生成・音声認識 AI を用いた UI / UX デザイン教材の開発 徳島大学 技術支援部 辻 明典 P ⑭ 徳島大学大学院博士課程の定員充足に関する動向と課題 徳島大学 高等教育研究センター 塩川 奈々美 他 P ⑮ 防災サークル「てくと」をはじめとする学生の防災活動 徳島大学 理工学部 1 年 小山 司 他								
14 : 15 ~ 15 : 35	研究発表Ⅱ（口頭発表） <table><tr><td> 口頭発表 D < 4 - 202 講義室 > D ① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■短大生の科学リテラシー ～概数・概寸の認識～ 香川短期大学 生活文化学科 織田 潤二 </td><td> 口頭発表 E < 4 - 203 講義室 > E ① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■企業社員と学生の双方の成長を促す共創教育の実践 徳島大学 人と地域共創センター 川崎 修良 </td></tr><tr><td> D ② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■愛媛大学版プレ FD 科目「教授法入門」の実践と展望 愛媛大学 教育・学生支援機構 上月 翔太 </td><td> E ② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■エコランプロジェクト 鈴鹿大会完走までの車体製作の軌跡 徳島大学 理工学部 3 年 山本 悠人 </td></tr><tr><td> D ③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■非言語コミュニケーションを重視した医学部臨床実習の試み 香川大学 医学部 山本 健太 他 </td><td> E ③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■鳥人間プロジェクトの成長について 徳島大学 理工学部 4 年 菱田 椋 </td></tr><tr><td> D ④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■知ブラ e における 10 年間の学習者数変動の分析 徳島大学 高等教育研究センター 田巻 公貴 他 </td><td> E ④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■徳島大学 i. school における学生ディスカッションパートナーとしての学びと成長について 徳島大学 生物資源産業学部 3 年 西田 大連 他 </td></tr></table>	口頭発表 D < 4 - 202 講義室 > D ① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■短大生の科学リテラシー ～概数・概寸の認識～ 香川短期大学 生活文化学科 織田 潤二	口頭発表 E < 4 - 203 講義室 > E ① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■企業社員と学生の双方の成長を促す共創教育の実践 徳島大学 人と地域共創センター 川崎 修良	D ② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■愛媛大学版プレ FD 科目「教授法入門」の実践と展望 愛媛大学 教育・学生支援機構 上月 翔太	E ② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■エコランプロジェクト 鈴鹿大会完走までの車体製作の軌跡 徳島大学 理工学部 3 年 山本 悠人	D ③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■非言語コミュニケーションを重視した医学部臨床実習の試み 香川大学 医学部 山本 健太 他	E ③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■鳥人間プロジェクトの成長について 徳島大学 理工学部 4 年 菱田 椋	D ④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■知ブラ e における 10 年間の学習者数変動の分析 徳島大学 高等教育研究センター 田巻 公貴 他	E ④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■徳島大学 i. school における学生ディスカッションパートナーとしての学びと成長について 徳島大学 生物資源産業学部 3 年 西田 大連 他
	口頭発表 D < 4 - 202 講義室 > D ① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■短大生の科学リテラシー ～概数・概寸の認識～ 香川短期大学 生活文化学科 織田 潤二	口頭発表 E < 4 - 203 講義室 > E ① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■企業社員と学生の双方の成長を促す共創教育の実践 徳島大学 人と地域共創センター 川崎 修良							
	D ② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■愛媛大学版プレ FD 科目「教授法入門」の実践と展望 愛媛大学 教育・学生支援機構 上月 翔太	E ② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■エコランプロジェクト 鈴鹿大会完走までの車体製作の軌跡 徳島大学 理工学部 3 年 山本 悠人							
	D ③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■非言語コミュニケーションを重視した医学部臨床実習の試み 香川大学 医学部 山本 健太 他	E ③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■鳥人間プロジェクトの成長について 徳島大学 理工学部 4 年 菱田 椋							
	D ④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■知ブラ e における 10 年間の学習者数変動の分析 徳島大学 高等教育研究センター 田巻 公貴 他	E ④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■徳島大学 i. school における学生ディスカッションパートナーとしての学びと成長について 徳島大学 生物資源産業学部 3 年 西田 大連 他							
15 : 50 ~ 17 : 50	特別講演 < 4 - 202 講義室 > 演題：「大学における教養教育をどう考えるか —専門分野を超えた学びを実現するカリキュラム設計と組織運営—」 講師：岡田 佐織（東京科学大学 リベラルアーツ研究教育院 准教授）								
	ディスカッション テーマ：「現代の大学における教養教育の展望」 指定討論者：中井 俊樹（愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室 教授） コメンテーター：岡田 佐織（東京科学大学 リベラルアーツ研究教育院 准教授） 渡部 稔（徳島大学 教養教育院 院長 教授）								
18 : 20 ~	情報交換会 < 徳島大学 常三島キャンパス 生協食堂 Kirara >								

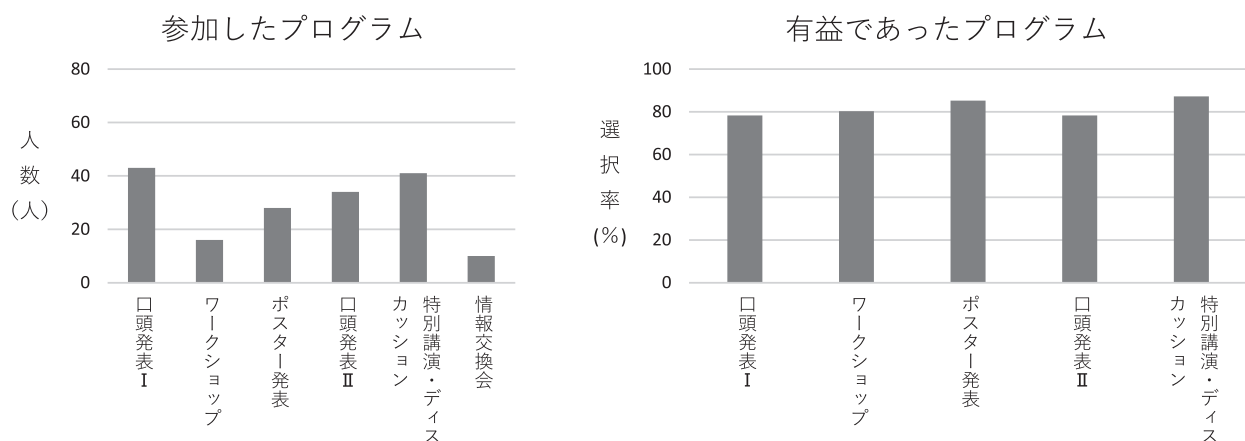


図 10 大学教育カンファレンスで参加したプログラムについて

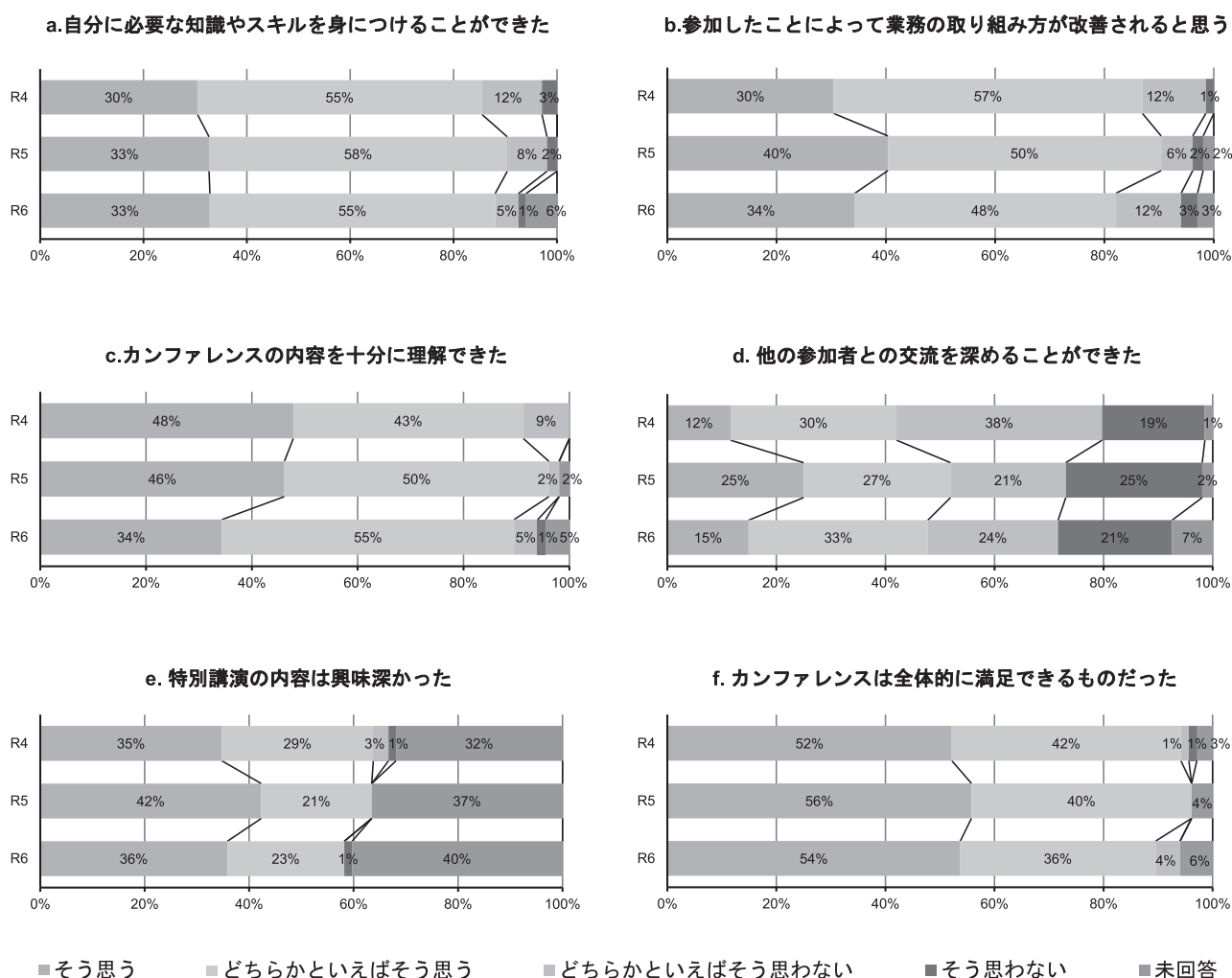


図 11 大学教育カンファレンスアンケート結果（過去 3 か年分）

あると考える。魅力的な研究発表の投稿につなげるためにも引き続きカンファレンスのプレゼンスを高める努力をしていくことが必要である。「d. 他の参加者との交流を深めることができた」では、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」と回答した参加者は昨年度から減少し、オンラインをメインとして実施した 2022 年度と同様の結果となった。この要因として、この設問について、対面のみで参加した回答者だけで見ると約 75% が肯定的な回答をしており、オンラインで参加した回答者は約 84% が否定的な回答をしていた。このことから、対面で参加した参加者同士では、他の参加者との意見交換などを通して交流を深めることができているが、オンラインでは参加者同士の交流を行うことが困難であることが分かる。

図 10「有益であったプログラムをすべて選択してください（複数選択）」では、すべてのプログラムで選択率が 80% 以上であることから、参加者にとって有益な内容を提供できていたと推察できる。「e. 特別講演の内容は興味深かった」という設問においても、参加した回答者（未回答を除く）のほとんどが、「そう思う」または「どちらかといえばそう思う」と回答しており、自由記述では「東工大の教養教育には興味を持っていて、カリキュラム作成の経緯や具体的なことについて中の人の話を聞いたことは非常に有益だった」、「東京科学大学の取組については非常に興味深く感じられた。理系中心の徳島大学として何を学ぶかを考えるべきと思われる」との意見があり、今後の教養教育について参考となる示唆が与えられたことや、各大学において今後の取組を考える機会となったことが分かる。また、「東京科学大学と、本学を含む四国の大学とでは環境等が違いすぎ、実際の本学の教育や授業運営の改善にすぐに役に立つかと言えば、少々疑問です」との意見も 1 つあり、特に今回の講演を踏まえて各大学が現実を踏まえつつどのような教養教育に取り組んでいくべきかを考えていくことが難しく、かつ重要なことであるといえる。東京科学大学でも簡単に現状の取組や仕組みを整えたわけではないことが講演でも報告されていたが、この答えは当事者同士で議論して見出していくべきことだということもイ

ンプリケーションとして読み取れる。

一方で、課題としては、複数の参加者が指摘する点や大きなトラブルになった意見は挙げられていなかったが、自由記述からは、オンライン配信におけるトラブルや機器の性能による意見が挙げられている。この点は、今回の反省を活かして事前の確認や予備の体制などをあらかじめ整えておく必要があると感じる。その他には、発表の質の問題、カンファレンスの開催時期、ディスカッションや発表の進行に関する意見が挙げられた。発表の質について、上述のように多様な参加者、発表があるという面もよい点として挙げられており、現状の発表者数がキャパを超えているわけではないことから、まだ発表を厳選する段階ではないと考える。実施時期についても、SPOD フォーラムとの兼ね合いや授業が学会シーズンとの兼ね合いも踏まえて時期を検討していく必要がある。最後に進行については、各座長、司会が各所で時間を意識した運営ができるようにする必要があり、今回挙げられた意見を次年度以降の企画において活かしていきたい。（吉田 博）

8. 大学院生のための社会で役立つ教育・指導スキル育成講座

8.1 目的・背景

大学院博士（後期）課程の学生は、修了後に大学教員となる場合や、大学教員とならない場合であっても、将来的に身につけた高度な専門知識や技術を他者へ教授する機会が生じる可能性が高い。また、大学院生としての日常においても、研究室で修士課程の学生や卒業研究生に対する指導的立場になることや、ティーチング・アシスタント（TA）やリサーチ・アシスタント（RA）として教員と共に後輩の学習指導に当たる機会もある。このような状況から、大学院設置基準が一部改正され、2019 年度より博士（後期）課程の学生に対するプレ FD の実施又は情報提供が努力義務とされた。

徳島大学全学 FD 推進プログラムでは、2020 年度より、大学で教育に携わる博士（後期）課程の大学院生を対象にプレ FD プログラムを実施している。2024 年度は、ティーチング・ポートフォ

リオ・チャート（以下、TP チャート）を活用して教育活動を振り返る「日常の教育活動に関する振り返りと今後の目標設定」を実施した。

みの中で実施することを検討している。また他の組織が実施しているプログラムとも連携して、本学のプレ FD を計画していく必要がある。

（吉田 博）

8.2 概要

■開催日程

2024 年 9 月 4 日（水）

■会場

教養教育 6 号館 2 階 201 講義室

■参加者

学生 2 名

■内容

日常の教育活動を振り返り、具体的な取り組みから自身の教育に対する理念を明確にし、成果や課題、今後の目標を設定するための、TP チャートを作成する。TP チャートを作成することで、これまでの教育実践を整理することができ、これからの教育活動や将来に向けた具体的な方針や行動を明確にする。なお、同時刻に実施する、教員を対象とした TP チャート作成ワークショップと合同開催した。

参考文献

- 1) 栗田佳代子・吉田 壘・大野智久（2018）『教師のためのなりたい教師になれる本！』, 学陽書房.

8.3 成果と今後の課題

これまで徳島大学では、大学院生向けの FD プログラムとして、2018 年度に「TA を対象にした授業支援研修会」を実施し、2019 年度からは「すぐ使える 90 分セミナー（現在、授業について考えるランチセミナー）」を大学院生も対象に加えて実施している。2020 年度からは、徳島大学全学 FD 推進プログラムにおいてプレ FD プログラムを実施し、2024 年度は実施 5 年目にあたる。

プレ FD プログラムの参加者数は、2020 年度は 6 名、2021 年度は 4 名、2022 年度は 0 名、2023 年度は 1 名であり、2024 年度は 2 名であった。今回、参加者アンケートから、「教育活動の振り返り」ができ、自己評価や目標設定に繋がったことが窺えた。ただ、徳島大学では、博士後期課程の大学院生が修了後に大学等の高等教育機関で教員となるケースは少なく、プレ FD プログラムとしての大学院生のニーズを十分に把握できていない。2025 年度からは、指導補助者研修も全学 FD 推進プログラムに取り込み、プレ FD と同じ枠組

徳島大学大学教育研究ジャーナルへの論文等の投稿等について

〔 令和 2 年 6 月 11 日 〕
 徳島大学 F D 委員会決定
 改正 令和 3 年 6 月 8 日
 令和 4 年 6 月 14 日
 令和 5 年 7 月 11 日

1 論文の内容

徳島大学大学教育研究ジャーナル（以下「ジャーナル」という。）に投稿できる論文は、F D 研究及び F D 活動を中心とする高等教育に関する教育研究の成果物とし、独創的で、未発表のもの（投稿中のものを除く。）とする。ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない。

2 投稿資格

投稿資格は問わない。

3 執筆要領

(1) 論文は、次の種類に分類する。

- ア 総説 大学教育に関する重要な課題についての文献や研究成果などをレビューするものであり、大学教育に対する具体的な示唆を与える論考
- イ 原著 大学教育に関する新しい研究成果をまとめた著述であって、独創性、新規性、発展性のあるもの
- ウ 報告 大学教育の実践に関する実施報告又は有用な実践事例を記述したもの
- エ 資料 調査などによって得られた各種データをまとめたもので、今後の研究・開発・応用等にとって有用な資料となるもの

(2) 論文の 1 ページ目には、論文の種類、表題、著者名、所属、和文キーワード（3～5 つ）、英文表題、英文著者名、英文所属及び英文キーワード（3～5 つ）を記載する。

(3) 論文は、本文の前に、日本語の要約（400 字以内）及び英語の要約（200 語以内）を記載する。

(4) 英語の要約は、事前に、第一言語が英語で、信頼できる人物による校閲を受けておくこととする。英文表記については、徳島大学大学教育研究ジャーナル編集専門委員会（以下「編集専門委員会」という。）で修正することがある。

(5) 共著者は、その論文の内容に責任をもつ協力者に限られる。単なる補助者、部分的協力者は、共著者とはせず、必要であれば脚注又は謝辞において氏名を明記する。

(6) 原稿は常用漢字、現代かなづかいを用い、横書きとし、数字は算用数字、年号は西暦を用いる。

(7) 本文の長さは、種類を問わず、図、表、引用文献、英文要約、キーワードなどを含み、A4 用紙（縦置き）で 20 頁以内とする。ただし、編集専門委員会において特に必要と認めた場合はこの限りではない。

(8) 本文は原則として、2 段組とし、1 枚の字数は 1 段 22 文字×42 行（1 頁約 1,800 字）で、余白は、上下 25mm、左右 20mm とし、段組みの間は 2 文字とする。

(9) 本文の文字は、MS 明朝体 10.5 ポイントとする。表題は、MS ゴシック体 16 ポイント、副題がある場合は 14 ポイントとする。章節項等の見出し及びキーワードは、これに含まれる半角英数字を含め、MS ゴシック体 10.5 ポイントとする。また、英文の表題は、Century Gothic 11 ポイント、要約は同 9 ポイントとする。表題や見出し、表や図のタイトル以外の本文中の英数字は、Times New Roman 10.5 ポイントとする。

- (10) 句読点は、和文は句読点コンマ (,) マル (。), 欧文はコンマ (,) とピリオド (.) を使用する。
- (11) 表題は、できるだけ簡潔につけることが望ましい。一連の研究の場合でも、番号の異なる同一表題は好ましくない。副題は、全角 2 倍ダッシュ (——) を前後につける。
- (12) 英文キーワードは、固有名詞などのように大文字を使う必然性がある場合以外はすべて小文字で書き、略語を使わない。
- (13) 章節項等の見出しの上は 1 行空ける。また、本文は、見出しの後に行を空けずに記述する。
- (14) 見出しは、算用数字 (半角) で番号を付ける。
見出しの中項目以降の表記はピリオド (半角) を付して、適宜番号を増やす形で構成する。小見出し以下の数字の横には見出しの内容との間に全角スペースを 1 つ入れる。見出し内の英数字には半角を用いる。

(例)

1. 見出し abc123

1.1 小見出し abc123

1.2 小見出し abc123

- (15) 表や図の番号は、表 1、図 10 (番号は半角数字) のように振る。番号を振った表の題は表の上の中央に置き、番号を振った図の題は図の下の中央に置く。表や図の題は MS ゴシック体 10.5 ポイントとする。
- (16) 表や図の題はできるだけ簡潔にし、表や図の説明文は本文中に記載する。
- (17) 表や図は鮮明なものをを用いることとし、本文にくらべて大きな紙面を要するため、厳選し、必要なもののみを効果的に使用する。
- (18) 表や図の作成に当たってはカラー又はグレースケールで作成する。また、大外の枠、外枠、背景色、目盛線はつけない。
- (19) 表中の線はできるだけ少なくし、適当にスペースをとる。縦罫は最小限として、斜線は用いない。
- (20) 表の項目は、左揃えとする。数値は、有効数字を考慮して表記する。また、数字は小数点の位置、小数点以下の桁数を揃える。
- (21) 写真は、図と同様に扱う。写真を掲載する場合には、個人が特定できないものを使用する。ポートレートは、被写体に了解が得られた場合のみ、掲載する。
- (22) 外国の人名、地名などの固有名詞は、原則として原語を用いる。
- (23) 注は、本文中、引用箇所の直後に右上付きで^{注1)}のように記入し、本文末尾に出現順にまとめて記載する。
- (24) 参考文献は、必要最小限にとどめ、本文中、引用箇所の直後に右上付きで¹⁾のように記入し、注の後に一括して出現順に付しまとめて記載する。同じ文献を複数回引用する場合、先の番号を用いて記載する。また、同時に複数の参考文献を引用する場合、文献番号が連番のものを含む場合には^{2-4) 6)}とする。この場合、参考文献として含まれるのは 2), 3), 4), 6) となる。一方で連番でない場合は^{2) 4) 6)}のように記入する。この場合、参考文献として含まれるのは 2), 4), 6) となる。
- (25) 文献の記載方法は、原則として次のとおりとする。共著者名はすべて省略せずに明記する。なお、欧語文献の記述については、原則として American Psychological Association (APA) スタイルに準じる。
 - ア 雑誌論文 (日本語) : 著者名 (西暦年)「題目」『掲載誌名』巻 (号), 始頁 - 終頁.
 - イ 書籍 (日本語) : 著者名 (西暦年)『書名』, 出版社 (者).
 - ウ 書籍の特定の章 (日本語) : 著者名 (西暦年)「章名」(書籍の著者・編者名)『書名』出版社 (者), pp. 該当する章の始頁 - 終頁.
 - エ ウェブサイト (日本語) : 著者 (作成者) 名 (西暦年)『サイト名』(URL) (最終アクセス日: 西暦年○月○日)
 - オ 雑誌論文 (欧語) : 著者名 (西暦年). 題目. 掲載誌名, 巻 (号), 始頁 - 終頁. 原則と

して、表記されたとおり記述すること。掲載誌名および巻はイタリック体とする。

- カ 書籍 (欧語) : 著者名 (西暦年). 書名. 出版社および出版地. 原則として、表記されたとおり記述すること。書名はイタリック体とする。
- キ 書籍の特定の章 (欧語) : 著者名 (西暦年). 章名. 書籍の著者・編者名, 書籍名 (pp. 始頁 - 終頁). 出版者および出版地. 原則として、表記されたとおり記述すること。書籍名はイタリック体とする。
- ク ウェブサイト (欧語) : 著者 (作成者) 名. (西暦年). サイト名. (URL)(Accessed: 西暦年 - 月 - 日). 原則として、表記されたとおり記述すること。サイト名はイタリック体とする。

通し番号は本文の上付き文字に対応させて半角数字 + 「」 (半角) で示すことで統一する。
(例)

1) 徳島太郎 (2001) 「表題」『雑誌名』巻 (号), ○ - ○.

4 添付票とチェックシート

論文には、論文の種類、原稿の色、表題、著者名、所属、和文キーワード (3 ~ 5 つ)、英文表題 (英文原稿ではその日本語訳)、英文著者名、英文所属、英文キーワード (3 ~ 5 つ)、別刷の必要部数及び連絡先を記載した添付票 (様式 1) 及び投稿論文チェックシート (様式 2) を各種 1 部ずつつける。

5 論文の投稿

- (1) 論文は、電子メールの添付ファイルとして投稿するものとする。
- (2) 論文は、「ワード」を用い、「3 執筆要領」により作成するものとする。ただし、止むを得ない理由により他の方法で作成する場合には、論文を pdf ファイルとすることができるものとし、元の原稿ファイルとともに投稿するものとする。
- (3) 論文にはページ番号を付するものとする。
- (4) 論文審査の結果、採択とされた場合には、写真、表や図などの原版を提出するものとする。
- (5) 送付先は下記のとおりとする。なお、論文の投稿期間は毎年公表する。

徳島大学学務部教育支援課教育企画係 (kykikakuk@tokushima-u.ac.jp)

6 出版権

- (1) ジャーナルに掲載された論文等の出版権は、徳島大学に帰属する。他誌及び書籍へ表や図を転載する場合は、出典を明示するものとする。
- (2) 本誌に掲載された論文等は、原則として徳島大学機関リポジトリに登録し、無償公開するものとする。

7 倫理的配慮

投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文又は注に明記するものとする。また、記述において関係者のプライバシーが侵害されないよう細心の注意を払うものとする。

8 その他

- (1) 掲載料は無料とする。
- (2) 別刷料はすべて実費を著者が負担する。

様式 1

添 付 票

1 論文の種類 (○で囲むこと.) :

総 説 原 著 報 告 資 料

2 原稿の色 (○で囲むこと.) :

白黒のみ カラーの表や図を含む

3 表 題 :

4 著 者 :

5 所 属 :

6 和文キーワード (3 ~ 5 つ) :

7 英文表題 (英文原稿ではその日本語訳) :

8 英文著者 :

9 英文所属 :

10 英文キーワード (3 ~ 5 つ) :

11 別刷の必要部数 (必要な方のみ) :

※ 別刷の納品は 4 月上旬です。来年度予算になりますので御注意ください。

※ カラー原稿はカラーでの印刷となります。

12 連絡先

(1) メールアドレス :

(2) 電話番号 :

(3) 住 所 :

様式 2

投稿論文チェックシート

投稿時に下記項目について確認し、チェック欄に✓をいれる(☑)又は塗りつぶし(■)で、原稿に添付してください。原稿の体裁・様式が投稿規定に則していない場合、投稿を受け付けられない場合もあります。

項 目 確 認 事 項

項 目	詳 細	チェック欄
表題 著者名 要旨 キーワード	原稿の 1 ページ目に、論文の種類、表題、著者名、所属、和文キーワード (3～5 つ)、英文表題、英文著者名、英文所属、英文キーワード (3～5 つ) を記載している。	☐
	論文は、本文の前に、日本語の要約 (400 字以内) 及び英語の要約 (200 語以内) を記載している。	☐
本文 見出し	本文は原則として、2 段組とし、1 枚の字数は 1 段 22 文字× 42 行 (1 頁約 1,800 字) で、余白は、上下 25mm、左右 20mm とし、段組みの間は 2 文字になっている。	☐
	原稿内のフォント設定が執筆要領に準拠している。 ☐ 日本語表題：MS ゴシック体 16pt ☐ 日本語副題 (ある場合)：MS ゴシック体 14pt ☐ 日本語執筆者名及び所属：MS ゴシック体 10.5pt ☐ 日本語要約文：MS 明朝体 10.5pt ☐ 日本語キーワード：MS ゴシック 10.5pt ☐ 英語表題：Century Gothic 11pt, 太字 ☐ 英語副題 (ある場合)：Century Gothic 11pt, 太字 ☐ 英語執筆者名及び所属：Century Gothic 9pt ☐ 英語要約文：Century Gothic 9pt ☐ 英語キーワード：Century Gothic 9pt ☐ 本文中の章節項等の見出し：MS ゴシック体 10.5pt (これに含まれる半角英数字も対象とする。) ☐ 本文の文字：MS 明朝体 10.5pt。ただし半角英数字は Times New Roman 10.5pt とする。	☐
	章節項等の見出しの上は 1 行空けている。 また、本文は、見出しの後に行を空けずに記述している。	☐
	見出しには、算用数字 (半角) で通し番号を付けている。	☐
図表	表や図の番号は、表 1、図 10 (半角数字) のように振られている。表や図の題は、表は上中央、図は下中央に置いている。表や図の題は MS ゴシック体 10.5 ポイントになっている。	☐
注・文献	注は、本文中、引用箇所の直後に右上付きで ^{注1)} のように記入し、本文末尾に出現順にまとめて記載している。	☐
	参考文献は、必要最小限にとどめ、本文中、引用箇所の直後に右上付きで ¹⁾ のように記入し、注の後に一括して出現順に付しまとめて記載している。同じ文献を複数回引用する場合、先の番号を用いて記載している。	☐
ネイティブ チェック	第一言語が英語で、信頼できる人物による校閲を事前に受けている。	☐

大学教育研究ジャーナル編集専門委員会（○は委員長）

○南川 慶二	飯尾 健	岩森 清澄	内山 八郎	金西 計英
日下 一也	齊藤 隆仁	塩川奈々美	竹内 政樹	土田 拓
西田 憲生	日野出大輔	松田 春菜	山内 暁彦	吉岡 宏祐
吉田 博				

編集補助：徳島大学学務部教育支援課教育企画係

大学教育研究ジャーナル
Journal of University Education Research

第 22 号

2025 年 3 月 31 日 発行

発行者：徳島大学

連絡先：〒 770-8502 徳島市南常三島町 1 丁目 1 番地

徳島大学学務部教育支援課教育企画係

E-mail : kykikakuk@tokushima-u.ac.jp

TEL : 088(656)7686

I S S N : 2436-5122

