

Journal of University Education Research

大学教育研究ジャーナル

第 23 号

2026年3月

●報告

徳島大学におけるグローバルランチ・セミナーを通じた異文化交流の実践 1

保育・幼児教育分野FDプログラムの開発に向けた取組 11

●資料

「教育相談」における講義改善に向けた検討

— 教職課程履修学生に対する授業評価内容と満足度調査を通して — 25

●2025年度徳島大学全学FD推進プログラムの実施報告 37

●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 59

大学教育研究ジャーナル第 23 号 (2026) 目次

報告

| | |
|-----------------------------------|---|
| 徳島大学におけるグローバルランチ・セミナーを通じた異文化交流の実践 | 1 |
| チャン ホアンナム (徳島大学高等教育研究センター) | |
| 坂田 浩 (徳島大学高等教育研究センター) | |
| 橋本 智 (徳島大学高等教育研究センター) | |
| ロディス オマー マニンゴ (徳島大学大学院医歯薬学研究部) | |

| | |
|-----------------------------|----|
| 保育・幼児教育分野 FD プログラムの開発に向けた取組 | 11 |
| 塩川 奈々美 (徳島大学高等教育研究センター) | |
| 寺川 夫央 (今治明德短期大学幼児教育学科) | |

資料

| | |
|--|----|
| 「教育相談」における講義改善に向けた検討 ——教職課程履修学生に対する授業評価内容と満足度調査を通して—— | 25 |
| 石山 貴章 (高知県立大学地域教育研究センター) | |

| | |
|-------------------------------|----|
| 2025 年度徳島大学全学 FD 推進プログラムの実施報告 | 37 |
| 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) | |
| 飯尾 健 (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) | |

| | |
|------------------------------|----|
| 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 | 59 |
|------------------------------|----|

報告

徳島大学におけるグローバルランチ・セミナーを通じた異文化交流の実践

チャン ホアンナム¹⁾・坂田 浩¹⁾・橋本 智¹⁾・ロディス オマー マニンゴ²⁾¹⁾ 徳島大学高等教育研究センター ²⁾ 徳島大学大学院医歯薬学研究部

要約：本報告は、徳島大学における国際交流活動「グローバルランチ・セミナー (GLS)」を事例として、地域大学における内なる国際化の実践を考察するものである。2025 年春学期に実施された本プログラムは、英語によるランチ交流と学生主体のセミナー発表を組み合わせたハイブリッド型の活動であり、参加者同士の社会的交流と学術的交流の両面を統合する枠組みを提供している。参加データおよび参加者の語りの分析から、GLS は低コストかつ継続的な運営を通じて、異文化理解に関わる学びを支える可能性を示していることがうかがえた。参加規模は限定的で、日本人学生が中心ではあるものの、常連参加者を核とする安定した小規模コミュニティの形成が確認された。また、国内外の類似事例との比較分析を通じて、限られた資源や学生移動の機会が制約される状況においても、小規模な取り組みが学内国際化を促進し得ることが示唆される。これらの点から、GLS は、継続的な異文化交流と学術的要素の統合を通じて、社会的交流と知的学習を架橋する学習成果をもたらす可能性を有する実践として位置づけられる。

(キーワード：異文化交流, 内なる国際化, 変容的学習, 地域大学, グローバルランチ・セミナー)

Global Lunch/Seminars as Tools for Intercultural Engagement at Tokushima University

HoangNam TRAN¹⁾ Hiroshi SAKATA¹⁾ Satoshi HASHIMOTO¹⁾ Omar Maningo RODIS²⁾¹⁾ Research Center for Higher Education, Tokushima University²⁾ Graduate School of Biomedical Sciences, Tokushima University

Abstract: This report examines Tokushima University's Global Lunch/Seminar (GLS) program as a model for promoting intercultural engagement within a regional Japanese university context. Conducted during the Spring 2025 semester, the GLS combines informal English-based lunch gatherings with structured student-led seminars, creating a hybrid format that integrates social interaction and academic exchange. Attendance data and participant narratives reveal that the program fosters sustainable intercultural learning through frequent, low-cost, and community-driven engagement. While participation remains modest and dominated by Japanese students, recurring involvement suggests the emergence of a stable intercultural core community. A comparative analysis situates the Tokushima model among similar initiatives in Japan and abroad. The findings highlight that small-scale, resource-efficient programs can effectively advance "internationalization at home," especially in institutions with limited mobility opportunities. The GLS suggests that sustained intercultural interaction and academic integration can potentially foster transformative learning outcomes, bridging the gap between social and intellectual engagement.

(Keywords: intercultural exchange, internationalization at home, transformative learning, regional university, Global Lunch/Seminar (GLS))

1. Introduction

The internationalization of higher education has become one of the most significant and widely debated trends in the 21st century, reflecting the growing interconnectedness of economies, societies,

and cultures¹⁾. Universities across the globe are increasingly tasked with preparing students not only to succeed in their chosen disciplines but also to function as globally minded professionals who can thrive in diverse cultural and professional environments¹⁻²⁾.

Internationalization is no longer confined to the traditional markers of student mobility and the recruitment of international students; it is also embedded in curriculum design, pedagogy, and the campus environment as part of what is often referred to as “internationalization at home”³⁾.

Within this broader framework, informal and semi-structured intercultural activities have gained recognition as highly effective and low-cost methods for promoting meaningful engagement. Initiatives such as language cafés, intercultural lunch programs, peer conversation hours, and tandem learning arrangements allow students to encounter different cultural perspectives in everyday settings, often outside the rigid boundaries of classroom⁴⁻⁵⁾. These initiatives not only foster communicative competence and intercultural sensitivity but also create inclusive spaces where domestic and international students can interact as equals, thereby addressing a well-documented challenge in higher education: the limited interaction between international students and their local peers⁶⁻⁷⁾.

Such practices are particularly valuable because they complement, rather than replace, formal mobility programs, which remain accessible to only a minority of students worldwide. In fact, research suggests that the majority of students may never participate in long-term study abroad programs, making informal on-campus intercultural activities crucial for embedding international perspectives across the entire student body⁸⁻⁹⁾. Furthermore, these informal on-campus intercultural activities are adaptable to resource-constrained contexts such as regional universities, where the emphasis is on cultivating global engagement opportunities within local constraints¹⁰⁻¹¹⁾. By blending social interaction with academic themes, initiatives like intercultural lunch programs serve as microcosms of global learning, contributing to the formation of graduates who are better equipped to navigate multicultural professional environments.

In Japan, the national agenda for higher education

has long emphasized the dual goals of increasing the number of international students and cultivating a globalized learning environment. Since the launch of the “100,000 International Students Plan” in 1983 and the subsequent “300,000 International Students Plan” in 2008, universities have been under sustained pressure to internationalize their curricula, pedagogy, and campus culture¹²⁻¹⁴⁾. Within this policy framework, initiatives that foster everyday intercultural encounters on campus have gained prominence as practical and cost-effective means of bridging cultural divides, supplementing more formalized structures such as degree programs in English or large-scale mobility schemes.

Large universities located in urban settings such as Tohoku University operate well-funded “Global Lounges” and international student centers, which are designed to promote interaction and support between Japanese and international students¹⁵⁻¹⁶⁾. These models have been widely examined in the literature in Japan and abroad^{11,17-19)}. These spaces serve both as social hubs and as highly visible symbols of institutional commitment to international competitiveness. By contrast, regional institutions, those located in non-urban settings, often employ more grassroots approaches, initiated by small international offices, faculty champions, or student volunteers^{12,20)}. These activities may take the form of intercultural lunch programs, language cafés, or seminar-style events, which, although modest in scale, contribute significantly to creating opportunities for everyday intercultural engagement.

However, such regional practices remain underrepresented in scholarly literature. Much of the academic focus continues to fall on elite universities and macro-level policy frameworks, leaving the contributions of regional campuses relatively invisible²⁰⁻²²⁾. Yet, these initiatives are especially valuable, as they reveal how internationalization is locally adapted through creativity and efficient use of limited resources, often producing deeper and more sustained intercultural exchanges than those achievable

in larger, more formalized settings. Understanding these regional efforts therefore enriches the broader discussion of “internationalization at home” by highlighting how institutional geography and scale shape practices and outcomes.

This report documents the Global Lunch/Seminar (GLS) series conducted during the Spring semester of 2025 at Tokushima University’s Kuramoto Campus. The program, designed primarily for medical, dental, pharmaceutical, health science and nutrition students, offers a unique hybrid of casual English-based lunches and research-driven seminars. In addition to describing the program, this report situates Tokushima’s initiative within the broader landscape of similar intercultural programs in Japan and abroad. Through comparative analysis, the report seeks to demonstrate the distinctiveness of Tokushima’s approach and highlight relevant lessons for other institutions worldwide.

2. Global Lunch/Seminar Description

2.1 Objectives

The GLS was established with the overarching goal of promoting English-mediated interaction among Japanese and international students at Tokushima University’s Kuramoto Campus. Situated in a prefectural capital, the campus has a diverse population in medicine, dentistry, nutrition, and health sciences, yet opportunities for cross-cultural dialogue outside classrooms remain limited. The program therefore aimed to create an informal, accessible, and intellectually stimulating environment where students and faculty could meet across linguistic and cultural boundaries.

2.2 Participants

The program primarily targeted a diverse campus community, with Japanese undergraduate students from the faculties of medicine, dentistry, health sciences, nutrition, and pharmacy forming the core group of participants. Alongside them were international students representing a range of countries,

including Mongolia, Taiwan, the Philippines, Chile, China, Vietnam and Indonesia, whose presence enriched discussions with global perspectives. In addition, several faculty and staff members participated on a voluntary basis, joining intermittently throughout the semester to support interaction and contribute to the program’s inclusive and cross-generational atmosphere.

2.3 Formats and Activities

The program was structured around two complementary formats designed to balance informality with academic engagement. The first segment, Global Lunch, consisted of weekly lunchtime gatherings, where participants were encouraged to engage in open conversation in English, share cultural perspectives, and build friendships in a relaxed atmosphere. The second format, Global Lunch Seminars, introduced a more structured component to the series through presentations delivered by both international and Japanese students or researchers. These seminars provided a platform for participants to share their academic work, personal experiences, and intercultural reflections, followed by interactive discussions that deepened mutual understanding and inspired further exchange. Together, the two formats created a dynamic learning environment that fostered both spontaneous social interaction and intellectually meaningful dialogue.

Sessions were held every Wednesday from 12:00 to 12:50, beginning April 16 and ending July 16, 2025. The midweek lunchtime slot was selected deliberately, based on feedback from previous program cycles and a short survey conducted among current students at the start of the semester. Both sources indicated that Wednesday noon was the most convenient time for the majority of participants, as it coincided with a common lunch break across departments and minimized conflicts with laboratory work, lectures, or part-time employment. This scheduling choice thus aimed to maximize accessibility and continuity of participation, ensuring that students could join the

sessions without disrupting their academic routines. In total, 14 sessions were conducted during the term, three of which were designated as seminar events featuring invited student presenters.

To promote participation, bilingual posters in Japanese and English were designed and distributed across multiple locations on campus, including faculty bulletin boards, the main library, and student common areas. These posters were visually engaging and provided clear information about the schedule, themes, and objectives of each session. In addition to official postings, word-of-mouth and peer networks among regular participants proved highly effective in reaching new students, particularly within departments where international exchange was already encouraged. Although the event information was also published on the university's International Office homepage, web-based engagement remained limited, with few students accessing the online page directly. This suggests that in-person visibility and social circulation within student communities were more influential in sustaining participation than institutional online announcements.

2.4 Attendance

As shown in Table 1, attendance varied considerably throughout the 14 sessions, reflecting both the informal nature of the activity and the different appeal of regular lunch sessions compared to seminar-style events. The regular Global Lunch sessions typically involved fewer than 10 participants, whereas the seminar-style sessions attracted nearly 30 participants. Japanese students consistently represented the dominant share of attendees, while international students and faculty/staff accounted for relatively low numbers. Moreover, frequent participants made up roughly half of the attendees at each session, suggesting that the program has built a stable, though modest, core community.

Table 1. Attendance by Session (GLS Spring 2025)

| Session# | Seminar# | International Students | Total |
|----------|----------|------------------------|-------|
| 1 | | 1 | 18 |
| 2 | | 6 | 20 |
| 3 | 1 | 8 | 21 |
| 4 | | 1 | 7 |
| 5 | | 1 | 17 |
| 6 | | 1 | 7 |
| 7 | 2 | 14 | 28 |
| 8 | | 0 | 7 |
| 9 | | 1 | 9 |
| 10 | | 1 | 6 |
| 11 | | 1 | 9 |
| 12 | | 1 | 9 |
| 13 | 3 | 12 | 28 |
| 14 | | 1 | 2 |

This report draws on simple post-session feedback and narratives collected immediately after GLS activities. These narratives were obtained through open-ended reflections voluntarily provided by participants, rather than through formal structured surveys. The purpose of this approach was not to conduct a rigorous qualitative analysis, but to enhance the transparency of the practice report by capturing participants' immediate impressions and reflections on their experiences.

2.5 Seminar Themes

The three seminars embodied the interdisciplinary and multicultural character of the GLS series. Each session became a space not only for academic exchange but also for personal storytelling, where participants reflected on how global experiences had shaped their professional identities and aspirations. The first seminar, titled "Cross-Border Research" was delivered by a doctoral student from the Philippines who also holds a faculty position at a university in his home country. His presentation centered on the challenges and opportunities of conducting research across national and institutional boundaries. He spoke candidly about how he came to the decision to pursue

doctoral studies abroad, emphasizing how immersion in Tokushima's research environment had broadened his methodological perspectives and strengthened his resolve to contribute to the scientific community back home. His story resonated with many participants, illustrating that international education is not merely a personal pursuit but also a means to build academic bridges between nations.

In the second seminar, "My Journey Starting from the IFR," a Japanese undergraduate student shared a deeply personal account of transformation through international exposure. Having initially joined the university's International Friendship Room (IFR) with little experience in intercultural communication, she described how casual encounters with international students eventually led to a passion for global travel and cross-cultural understanding. What began as curiosity evolved into a sense of responsibility to represent Japan abroad and to help peers overcome hesitation toward intercultural engagement. Her narrative highlighted how small steps, such as attending lunch, joining a club, participating in exchange events, can cumulatively shape one's worldview and future trajectory.

The third seminar, "More than a Tooth: Beyond the Clinical Lens through Art" was led by a Latin American researcher who bridges the fields of dentistry and art. Drawing upon his expertise in micro and specialized photography, he explored how visual storytelling can reveal the aesthetic and emotional dimensions of scientific practice. His presentation encouraged participants to look beyond conventional disciplinary boundaries and to find beauty and meaning even within technical work. The session inspired a lively discussion about creativity, empathy, and how art can serve as a universal language that transcends linguistic and cultural differences.

Taken together, these seminars went far beyond conversational practice. They demonstrated how sharing professional journeys in an inclusive, supportive environment can foster empathy and inspire others to reflect on their own paths. The

authenticity of each speaker's motivation to give back to their community, to encourage others to explore the world, and to merge science with art, transformed the sessions into moments of collective inspiration. Several students later reported feeling encouraged to share their own stories in future Global Lunch meetings, suggesting that narrative-based exchange can act as a catalyst for deeper intercultural connection and self-discovery.

3. Comparative Perspectives

Intercultural lunch-style programs are not unique to Tokushima University; they form part of a broader set of informal initiatives designed to foster "internationalization at home"³⁾. These activities are particularly valuable in higher education because they provide low-cost, accessible opportunities for domestic and international students to interact without the barriers often associated with formal study abroad programs. By examining comparable practices in Japan and abroad, the distinctiveness of Tokushima approach becomes more evident.

Japan's major metropolitan universities, such as the University of Tokyo, Osaka University, Tohoku University, typically operate resource-rich international lounges, global cafés, or intercultural exchange centers^{20,23)}. These facilities are often centrally located, staffed by professional coordinators, and promoted through university-wide channels. Participation tends to be larger in scale, frequently drawing dozens of students per session, and activities may include structured workshops, themed events, and collaborations with external organizations. While such programs achieve high visibility and contribute significantly to institutional branding, they may risk becoming impersonal, with interactions sometimes limited to surface-level exchanges.

By contrast, regional institutions like Tokushima University face structural challenges such as smaller student populations, limited funding, and lower international student enrollment. Yet these institutions also have unique opportunities to experiment with

grassroots, low-cost models. Tokushima GLS series illustrates how regional universities can creatively combine casual conversation with academic engagement. The integration of student-led research seminars—covering topics from international research journeys to art and clinical practice—demonstrates that even modestly resourced initiatives can generate meaningful intercultural learning opportunities. This emphasis on intimacy and continuity contrasts with the higher volume but less personalized interactions typical of metropolitan programs and reflects earlier findings that regional universities play a crucial role in balancing international education and local contribution²⁴).

Although the GLS model is described in this report as the “Tokushima model,” this designation does not imply that similar practices exist only at Tokushima University. Rather, it reflects the fact that, to date, there is limited published literature documenting the systematic integration of informal lunch-based interaction with recurring, student-led academic seminars as a single, continuous program, particularly in regional university contexts. Existing studies have documented informal intercultural initiatives such as language cafés or international coffee hours⁶), as well as more formal seminar-based or curriculum-linked approaches to internationalization at home^{3,5}). However, reports that explicitly examine the interaction between informal social exchange and structured academic presentation within the same recurring framework remain scarce. From this perspective, the GLS is not presented as an exclusive or non-transferable model, but as a locally articulated configuration that combines elements already known in the literature in a deliberately integrated manner. Given its low-cost, low-threshold design and reliance on existing campus spaces, the GLS format is potentially replicable in other regional universities, even those with limited international student populations.

Globally, intercultural lunch and coffee-hour programs are widely practiced. In the U.S.,

universities frequently host “International Coffee Hours”²⁵) which serve as informal spaces for cross-cultural exchange but rarely integrate academic content⁶). In Europe, institutions such as Erasmus partner universities have developed similar lunchtime programs, often tied to language practice or tandem learning, supported by the broader Erasmus mobility framework²⁶). In Asia, particularly in South Korea and Taiwan, intercultural lounges and “global zones” are popular, combining informal exchange with language tutoring services²⁷⁻²⁸). These cases underscore the diversity of formats worldwide, ranging from highly institutionalized models to student-led grassroots initiatives.

Placed alongside these examples, Tokushima’s GLS stands out for its hybrid format. The program blends the informality of bring-in meals with the academic rigor of research presentations, while maintaining a small, stable core of participants. This design enables deeper and repeated interactions, which research suggests are more conducive to building intercultural competence than one-off encounters²⁹). While its scale is modest compared to metropolitan or international counterparts, Tokushima’s model demonstrates how regional universities can contribute to the broader goals of internationalization at home^{3,12-13}) by leveraging their smaller communities to foster intimacy, sustainability, and academic relevance. Compared to these global counterparts, Tokushima’s Global Lunch is smaller in scale but features some academic elements. While many international coffee hours emphasize food and casual talk, Tokushima’s GLS incorporates student-led research seminars, adding intellectual depth and aligning with professional development in health sciences.

4. Discussion

From a pedagogical perspective, these student-led seminars exemplify the principles of Mezirow’s transformative learning theory³⁰), which posits that personal growth often begins with reflective engagement and dialogue across different frames of

reference. By sharing their lived experiences, each presenter invited others to reconsider assumptions about research, culture, and identity, effectively transforming the Global Lunch sessions into spaces of mutual learning. Such exchanges align with Deardorff's model of intercultural competence development²⁹⁾, where openness, curiosity, and empathy are cultivated through iterative interaction and reflection. The narratives also embody the concept of internationalization at home³⁾, demonstrating that global awareness can be nurtured not only through mobility but through local, relational encounters within the university community. In this sense, the GLS functions as a microcosm of global learning—one that empowers participants to view their academic and cultural journeys as interconnected, meaningful, and transformative.

The GLS highlights the potential of small-scale, low-cost, and grassroots approaches to intercultural engagement in higher education. Unlike metropolitan universities in Japan, which often benefit from extensive funding and infrastructure for global lounges or dedicated international centers^{20,24)}, Tokushima model relies on modest resources while still cultivating meaningful intercultural interaction. The integration of both informal conversation and academically oriented seminars represents a hybrid format that aligns with recent calls for “internationalization at home,” which emphasizes creating global learning opportunities for all students within domestic contexts^{3,6)}.

Comparisons with international models further illustrate Tokushima's distinctive contribution. In the United States, “Coffee Hour” programs are widely used to facilitate casual intercultural interaction, but these events often remain social in focus and lack structured academic components²⁹⁾. European initiatives connected to Erasmus mobility have developed more structured intercultural programming, yet these are typically tied to mobility schemes and require significant institutional support²⁶⁾. In Asia, universities in Singapore and South Korea have

established “global zones” or language cafés that provide continuous exposure to international communities, but again these models are resource-intensive and often embedded in urban, globally connected campuses¹²⁾. By contrast, Tokushima model demonstrates that sustained intercultural engagement can emerge even in regional contexts, provided that continuity and community-building are prioritized.

The sustainability of the Tokushima model deserves particular emphasis. First, its low-cost nature ensures feasibility even without substantial funding, making it replicable for other regional or resource-constrained universities. Second, the reliance on a core group of repeat participants generates stability and allows for deeper intercultural relationships over time. Although absolute participation numbers remain modest, the program demonstrates that frequency and regularity can compensate for scale, offering long-term benefits in intercultural competence and global awareness³⁾. This is consistent with findings that repeated, meaningful intercultural encounters are more effective for developing intercultural competence than isolated, large-scale events²⁹⁾.

At the same time, limitations must be acknowledged. The predominance of Japanese participants and the relatively low number of international students limit the diversity of exchange. Minimal faculty involvement also restricts opportunities for mentorship and academic-professional linkage. Addressing these challenges will be crucial for enhancing the program's impact. However, the model's demonstrated sustainability, community-building effect, and academic integration suggest that Tokushima University's GLS model contributes an important alternative pathway to internationalization in higher education, particularly for regional universities often overlooked in discussions of global engagement^{20,24)}.

To visually summarize the unique characteristics of the Tokushima GLS, Figure 1 illustrates the five

core strengths of the model, its hybrid format, sustainability, community-building effect, inclusivity, and potential for transformative learning. As the GLS is still at an early stage of implementation, the illustration should be understood as conceptual rather than definitive. The model is proposed based on the initial implementation, together with insights from existing literature on internationalization at home and intercultural learning. Rather than representing fixed or linear causal pathways, the elements shown are intended to depict a dynamic and evolving framework in which multiple components interact and mutually reinforce one another. Prior studies suggest that low-threshold hybrid formats can support sustainability by enabling repeated engagement with limited resources^{3,5)}, while sustained participation over time facilitates community building and gradually enhances inclusivity by reducing psychological and social barriers to entry^{28,29)}. These conditions are widely recognized as conducive to reflective dialogue and perspective transformation, which form the basis of transformative learning processes³⁰⁾. As the GLS continues to develop, the proposed model is expected to be refined through ongoing practice and further empirical observation.



Figure 1. Strengths of the GLS model

Looking ahead, several directions hold promises for enhancing the model's reach and effectiveness. Expanding participation through targeted outreach, increasing the involvement of international students from diverse backgrounds, and encouraging faculty contributions could enrich the intercultural dynamics.

The adoption of hybrid or online formats may also extend accessibility to participants beyond the campus, aligning with broader trends in digital internationalization. Additionally, building collaborative networks with other regional and metropolitan universities—both within Japan and internationally—could position Tokushima's GLS as part of a larger ecosystem of intercultural engagement initiatives.

5. Conclusion

The GLS model at Tokushima University illustrates how regional institutions can contribute to the internationalization of higher education through sustainable, low-cost, and community-driven practices. While the program faces limitations in terms of scale, diversity, and faculty involvement, its hybrid model, blending informal social interaction with academically oriented seminars, appears to be potentially effective in fostering intercultural awareness and competence among participants. The presence of a stable core community of frequent attendees further strengthens the program's continuity and long-term impact.

References

- 1) Knight, J. (2004) "Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales." *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31 (<https://doi.org/10.1177/1028315303260832>)
- 2) Brandenburg, U. • De Wit, H. (2011) "The End of Internationalization." *International Higher Education*, 62 (<https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>)
- 3) Beelen, J. • Jones, E. (2015) "Redefining Internationalization at Home." In Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (Eds.) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer, Cham, 59–72 (https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)

- 4) Otten, M. (2003) “Intercultural Learning and Diversity in Higher Education.” *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26 (<https://doi.org/10.1177/1028315302250177>)
- 5) Leask, B. (2009) “Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students.” *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221 (<https://doi.org/10.1177/1028315308329786>)
- 6) Montgomery, C. (2010) *Understanding the International Student Experience*. London: Bloomsbury Academic.
- 7) Rienties, B. • Tempelaar, D. (2013) “The Role of Cultural Dimensions of International and Dutch Students on Academic and Social Integration and Academic Performance in the Netherlands.” *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 188–201 (<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.004>)
- 8) Wächter, B. (2003) “An Introduction: Internationalisation at Home in Context.” *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5–11 (<https://doi.org/10.1177/1028315302250176>)
- 9) Harrison, N. (2015) “Practice, Problems and Power in ‘Internationalisation at Home’: Critical Reflections on Recent Research Evidence.” *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412–430 (<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>)
- 10) Yonezawa, A. • Shimmi, Y. (2017) “Japan’s Challenge in Fostering Global Human Resources: Policy Debates and Practices.” In *Global Japanese ‘Exceptionalism’ in Education: Inside Views into a Changing System*, Routledge, 43–60 (<https://doi.org/10.4324/9781315690278>)
- 11) Guo, Y. • Guo, S. • Yochim, L. • Liu, X. (2022) “Internationalization of Chinese Higher Education: Is It Westernization?” *Journal of Studies in International Education*, 26(4), 436–453 (<https://doi.org/10.1177/1028315321990745>)
- 12) Yonezawa, A. (2011) “The Internationalization of Japanese Higher Education: Policy Debates and Realities.” In Marginson, S., Kaur, S. & Sawir, E. (Eds.) *Higher Education in the Asia-Pacific: Strategic Responses to Globalization*, Springer, Dordrecht, 329–342 (https://doi.org/10.1007/978-94-007-1500-4_17)
- 13) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (n.d.) 「留学生 30 万人計画」骨子の策定について [Formulating the outline of the “300,000 International Students Plan”]. (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm) (Accessed October 15, 2025).
- 14) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2021) 「留学生 30 万人計画」骨子検証結果報告 [Report on the results of the outline review of the “Plan for 300,000 International Students”].
- 15) Tohoku University. (n.d.) Global Café – Understanding the World in Different Languages. (https://www.tohoku.ac.jp/en/news/university_news/global_cafe_understanding_the_world.html) (Accessed October 15, 2025).
- 16) Tohoku University. (n.d.) DEI Lounge – A New Space for All. (https://www.tohoku.ac.jp/en/news/university_news/dei_lounge_a_space_for_all.html) (Accessed October 15, 2025).
- 17) Bradford, A. • Brown, H. (Eds.) (2018) *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes*. Multilingual Matters & Channel View Publications (<https://doi.org/10.2307/jj.22730641>)
- 18) Nishimura, M. • Inomata, Y. • Cho, C. (2023) 日本の大学における内なる国際化の現状についての一考察 [A Study on the Current State of Inner Internationalization in Japanese Universities] *Research of Education Economics*, 3, 1–13 (https://doi.org/10.50946/roee.3.0_1)
- 19) Nishimura, M. • Cho, C. (2022) 日本の大学におけるグローバル人材育成の現状と課題 [Current Status and Issues of Global Human Resource Development in Japanese Universities] *Research of Education Economics*, 1, 12–25 (https://doi.org/10.50946/roee.1.0_12)

- 20) Yonezawa, A. (2015) 高等教育改革としての国際 [Internationalization as a Higher Education Reform: Universities, the State and the Market] *Japanese Journal of Higher Education Research*, 18, 105–125.
- 21) Horie, M. (2002) “The Internationalization of Higher Education in Japan in the 1990s: A Reconsideration.” *Higher Education*, 43 (1), 65–84.
- 22) Araki, T. (2017) 地方大学の経営戦略としての留学生獲得と就職支援 [Attracting International Students and Supporting Employment as a Management Strategy for Local Universities] *Studies in Business and Accounting*, 11, 79–91.
- 23) Yoshida, A. (2014) 『グローバル人材の育成』と日本の大学教育 [Global Human Resource Development” and University Education in Japan] *The Japanese Journal Of Educational Research*, 81(2), 164–175.
- 24) Nagata, S. (2015) 地域貢献について大学が果たす役割についての一考察 [A note for contribution of universities to the local community] *Keio University Hiyoshi Bulletin. Social Sciences*, 26, 17–28.
- 25) Michigan State University. (n.d.) “Coffee Hour” Michigan State University (<https://oiss.isp.msu.edu/get-involved/featured-programs/coffee-hour>) (Accessed October 15, 2025).
- 26) Papatsiba, V. (2006) “Making Higher Education More European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process.” *Comparative Education*, 42(1), 93–111 (<https://doi.org/10.1080/03050060500515785>)
- 27) Jon, J.-E. (2013) “Realizing Internationalization at Home in Korean Higher Education: Promoting Domestic Students’ Interaction with International Students and Intercultural Competence.” *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 455–470 (<https://doi.org/10.1177/1028315312468329>)
- 28) Arkoudis, S. • Watty, K. • Baik, C. • Yu, X. • Borland, H. • Chang, S. • Lang, I. • Lang, J. • Pearce, A. (2013) “Finding Common Ground: Enhancing Interaction between Domestic and International Students in Higher Education.” *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222–235 (<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719156>)
- 29) Deardorff, D. K. (2006) “Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization.” *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266 (<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>)
- 30) Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

報告

保育・幼児教育分野 FD プログラムの開発に向けた取組

塩川奈々美¹⁾・寺川夫央²⁾¹⁾ 徳島大学高等教育研究センター ²⁾ 今治明德短期大学幼児教育学科

要約：本研究は、SPOD フォーラム新規開講プログラム「保育・幼児教育分野のための FD を企画しよう」の開発を巡る取組と成果について報告するものである。保育士養成課程の多くが幼稚園教諭養成課程を併設し、文部科学省が定める幼児教育の 5 領域を前提に各領域に関連する専門家が教員となるが、必ずしも教員に保育に関する知見は問われていないことから、科目間の整合性や教員が一丸となって教育改善に臨む上での課題が指摘されている。このような課題に対し、筆者らは、教員が抱える課題を明らかにし、ワークショップを通じて課題解決を目指す FD を企画立案するプログラムを開発した。本プログラムを通じて、参加者の授業を振り返る機会になること、分野に共通する課題や気づきが得られること、同様の悩みを共有することで教員らの不安感の軽減に繋がることが示唆された。一方、十分な議論の時間確保や講師陣による支援の在り方についての課題も指摘された。

(キーワード：高等教育, 分野別 FD, FD 開発, 保育・幼児教育分野)

Initiatives to Develop FD Programs in the Fields of Childcare and Early Childhood Education

Nanami SHIOKAWA¹⁾ Fuo TERAGAWA²⁾¹⁾ Research Center for Higher Education, Tokushima University²⁾ Department of Early Childhood Education, Imabari Meitoku Junior College

Abstract: This study reports on the development and outcomes of a newly launched faculty development (FD) program titled "Designing FD for the Field of Early Childhood Education and Care," offered at the SPOD Forum 2025. Many childcare training programs are offered alongside kindergarten teacher training courses, where subject-specific instructors are appointed based on the five domains of early childhood education defined by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). However, they are not necessarily required to have expertise in childcare, which has led to challenges in ensuring curricular coherence and in promoting collaborative educational improvement among faculty members. To address these issues, we developed a program in which participants identify challenges faced by instructors in this field and collaboratively design FD initiatives through workshops. The program provided participants with opportunities to reflect on their own teaching practices, gain insights into common issues across the field, and alleviate feelings of uncertainty by sharing similar concerns with peers. On the other hand, the need to secure sufficient time for group discussions and to enhance facilitator support during discussions were identified as areas for improvement. These findings suggest directions for further refinement of the program.

(Keywords: higher education, discipline-specific faculty development, faculty development program design, field of early childhood education and care)

1. はじめに

文部科学省は幼稚園教育要領「第 2 章 ねらい及び内容」において、幼稚園修了までに育成することが期待される「生きる力」の基礎となる心情、意欲、態度について示しており、これらは一般的に「5 領域」と呼ばれる (表 1)¹⁾。また、保育士

資格の管轄であった厚生労働省^{注 1)}では「保育所保育指針」が示され、2017 年の改訂時には幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領で一層の整合性が図られた²⁻³⁾。

保育士及び幼稚園教諭 (以下、保育士と言う) の養成を担う高等教育機関 (以下、保育士養成校

表 1 幼稚園教育要領「第 2 章 ねらい及び内容」における 5 領域 (文部科学省 1989)

| ねらい | 内容 |
|------|---|
| 健康 | 健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。 |
| 人間関係 | 他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。 |
| 環境 | 周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。 |
| 言葉 | 経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。 |
| 表現 | 感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。 |

と言う)においては、それぞれの分野の専門家が各々の専門性に基づく保育内容の 5 領域に関する科目を担当する。この教育体制により、高い専門的知識・技能を教授する教育を実現していると言える。一方で、教員に保育に関する知見の有無が問われていないことや、科目間での整合性や連関が十分に図られていない点が課題として指摘されている⁴⁾。

本稿は、SPOD フォーラム 2025^{注2)}で新たに開講した FD プログラム「保育・幼児教育分野のための FD を企画しよう」において実施したワークショップについて、その試行会とフォーラム当日の取組および成果について報告するものである。

SPOD フォーラム 2025 における新規開講プログラム「保育・幼児教育分野のための FD を企画しよう」は SPOD-FD 調査研究プロジェクトの一環で開発されたプログラムである。SPOD-FD 調査研究プロジェクトは SPOD を運営するコア校(愛媛大学, 香川大学, 高知大学, 徳島大学)メンバー有志を中心に構成される調査研究プロジェクトであり、複数のプロジェクトが稼働している。筆者らは「分野別 FD プログラム開発」をテーマに保育・幼児教育分野 FD 開発に取り組んでおり、本プロジェクトをきっかけに SPOD 加盟校における担当者との連携のもと、保育・幼児教育分野の FD プログラム開発企画が実現した。ワークショップ試行会から SPOD フォーラム 2025 におけるプログラム実践を通じて得られた成果や課題、参加者視点による意見を整理し、今後の展望を述べる。

2. 保育・幼児教育分野の現状と課題

2.1 保育・幼児教育分野の現状

保育士は一般に 0 歳児から未就学児を対象とした教育を担う。近年の急速な社会構造の変化に伴い、保育士養成課程における学生、教員、また養成校そのものの多様化が指摘される。矢藤(2022)は平成の 30 年間に於いて保育士養成校の数が倍増したことを指摘し、教育を担う教員や養成校そのものの多様化の可能性について述べた⁵⁾。従来、保育士養成校は短期大学や専修学校による 2 年制が主流であったが、養成校の増加に伴い 4 年制大学が増加したことも多様化の一因と考えられる。さらに、保育・幼児教育の現場では、保育の質向上は言うまでもなく、共働き世帯や貧困世帯の増加、障害をもつ子どもや外国をルーツとする子どもへの支援対応、安全確保・事故防止に個人情報保護など、複雑化する様々な社会的課題への対応が求められているという^{注3)}。OECD (経済協力開発機構)において乳幼児の保育・教育は重要な目標として位置付けられており、保育者の専門性や教育力の向上が目指されるが、日本においては保育士資格の高度化や階層化、社会的地位の向上が課題であるとの指摘もある⁵⁻⁶⁾。

保育士資格はこども家庭庁^{注2)}管轄、幼稚園教諭は文部科学省管轄であり、それぞれが担う役割や対象とする年齢に違いはあるものの、「就学前の子どもへの教育」という点で共通しており、保育士養成校の約 8 割が幼稚園教諭の養成課程を併設しているなど⁵⁾、保育士養成校には資格取得に向けた相互のカリキュラムの整合性が図られている。

2.2 保育・幼児教育分野における課題と FD ニーズ

保育・幼児教育分野の専攻を有する大学・短期大学は保育士養成校としてこれらの資格をもつ人材輩出を担ってきた。2.1 節や注 3 で述べたように近年の社会変化に伴い、保育・幼児教育分野の現場において対応を迫られる課題も多様化しており、こうした問題に適切に対応できるよう保育士資格の高度化の必要性も指摘されている⁵⁾。

学生の将来像である保育士に多様な業務内容が要求されている現状があることは、保育士養成課程の教育現場においてそれらに対応する技能を身に着けることが求められていることと同義である。その教育を担う保育士養成校の教員は関連する教育活動上の課題を抱えていることが想定されるが、各教員の専門や担当する科目の違いが大きいため、高等教育機関における保育・幼児教育分野において教育改善を図るためには、教員一人ひとりが幼児教育の 5 領域における深い専門性を養うだけでなく、教科横断的な視点から授業改善に取り組む姿勢が求められる。

筆者らが企画したワークショップは、担当教科の内容に関わらず、「保育・幼児教育分野の担当者」が集まり、意見交換することを通じて、共通の課題意識を明らかにし、専門分野の垣根を超えて教育改善を目指す取組である。このように、保育・幼児教育分野の担当者が連携して FD プログラムの開発に取り組むことは、保育士養成課程の教育の質保証において重要な取組であると言える。

3. ワークショップ試行会の内容及び成果

3.1 ワークショップ試行会の概要

SPOD フォーラム 2025 で新規開講したプログラム「保育・幼児教育分野のための FD を企画しよう」は、FD 企画の基本や保育・幼児教育分野の大学教育の現状や課題について学びつつ、参加者がワークショップを通じて保育・幼児教育分野の教職員を対象とした FD を企画立案することを目指した FD である。当 FD は「FD が求められる背景や企画する際の留意点を説明することができる」「保育・幼児教育分野担当者が抱える FD ニーズを挙げることができる」「保育・幼児教育

分野 FD の企画立案ができる」ことを到達目標とし、序盤に FD の意義や企画方法に関する講義と保育・幼児教育分野における FD の意義や課題に関する講義を行い、その後三段階のワークを通じて参加者に保育・幼児教育分野のための FD を企画してもらう構成をとった。

フォーラム当日のワークショップをより良いものにするために、事前のワークの流れや内容を確認する必要があったことから、「保育・幼児教育分野 FD ワークショップ試行会」(以下、試行会)を企画し、SPOD 加盟校の保育・幼児教育分野の担当教員に呼びかけ、有志を募った。結果として企画者である筆者ら以外に保育・幼児教育分野の教員 3 名の協力を得ることができ、講師 1 名、ワークショップ参加者 2 校 4 名での試行会が実現した(表 2)。参加者は全員が現役の保育・幼児教育分野の担当教員であり、担当する保育内容の領域は「健康」「人間関係」「環境」「表現」など多岐にわたる。保育者養成校における教員歴は長短様々であり、保育の現場経験がある教員も含まれる。

試行会実施にあたっては、事前にプログラム等の実施要項やワークシートなどの資料を共有し、参加者に当日の流れを把握してもらった上でご参加いただいた。

試行会では、プログラム当日の流れを踏まえ、FD を企画する際に検討すべきことについて講義を行った後にワークショップを実施し、その後参加者全員による意見交換会を行った(表 3)。

3.2 ワークショップの内容

ワークショップでは佐藤ほか編(2016)で説明される FD 実践の 5 つのステップを参考に、ワーク 1 からワーク 3 にかけて 3 段階の構成をとった。FD 実践の 5 つのステップは FD を企画実施するにあたり取るべき工程を STEP1 「ニーズの把握」、STEP2 「企画立案」、STEP3 「広報」、STEP4 「実施」、STEP5 「評価・報告」の 5 段階で解説したものである。今回設計したワークショップはこの 5 段階のうち、STEP1 「ニーズの把握」～STEP2 「企画立案」の内容に該当する(図 1)⁷⁾。プログラムの参加者は「保育・幼児教育分野担当者」であることが条件付けられていることから、FD に関す

表 2 「保育・幼児教育分野 FD ワークショップ試行会」の概要

| | |
|-------------|--|
| 日時 | 2025年5月22日(木) 13:30-15:30 |
| 場所 | 今治明德短期大学1号館3階133教室 |
| 目的 | SPODフォーラム2025で実施予定の「保育・幼児教育分野のためのFDを企画しよう」プログラムにおけるワークショップを事前に検証し、その内容と方法の課題を検討すること |
| 到達目標 | <p>① SPODフォーラム2025で実施予定の「保育・幼児教育分野のためのFDを企画しよう」プログラムにおける講義・ワークショップを体験し、参加者によるFD企画を立案することができる。</p> <p>② プログラム全体やワークショップの内容について良かった点や課題点を挙げるることができる。</p> |
| 方法 | 対面開催(講義・ワークショップ形式) |
| ワークショップ参加者数 | 保育・幼児教育分野の教員4名 (内訳) 今治明德短期大学教員3名(うち企画者1名を含む) 徳島文理大学短期大学部1名 |
| 講師・司会進行 | 塩川奈々美(徳島大学高等教育研究センター) |

表 3 「保育・幼児教育分野 FD ワークショップ試行会」のプログラム

| 時間 | 内容 |
|------------------------|----------------------------------|
| 13:30 ~ 13:35 (5分) | 開会挨拶, 趣旨説明 |
| 13:35 ~ 13:45 (10分) | 参加者自己紹介 |
| 13:45 ~ 14:00 (15分) | 講義: FDを企画しよう |
| 14:00 ~ 14:10 (10分) | ワーク1(個人): 担当科目と課題意識の整理 |
| 14:10 ~ 14:30 (20分) | ワーク2(グループ): FDのレベルと実施に向けた優先順位の整理 |
| 14:30 ~ 14:50 (20分) | ワーク3(グループ): 課題に基づく企画立案 |
| 14:50 ~ 15:20 (30分) | 意見交換会 |
| 15:20 ~ 15:30 (10分) | 閉会挨拶, 写真撮影 |

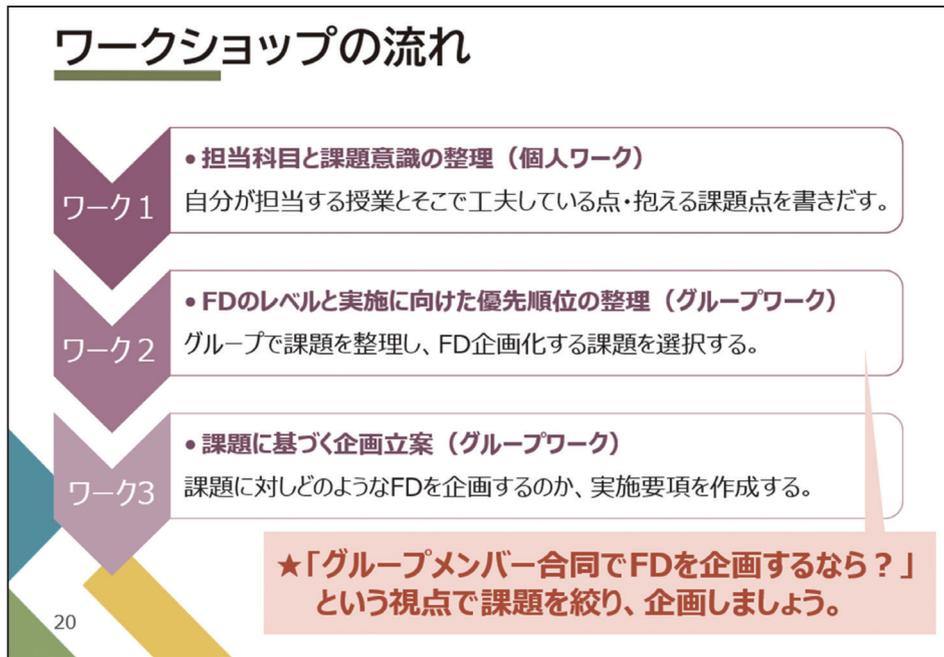


図1 「保育・幼児教育分野のためのFDを企画しよう」ワークショップの流れ

る経験に差があることが想定される。参加者の課題意識を丁寧に整理したうえで、保育・幼児教育分野教員のニーズに基づくFDの企画立案を目指した。

ワーク1では「担当科目と課題意識の整理」を行うことを目的とした個人ワークとして、参加者自身が担当する授業科目を洗い出し、それらの授業で工夫している点と抱える課題点を書き出す作業を行った。ワークシートには「講義形式－実習・演習形式」「初年次－高学年次」の2軸を設けており、授業の性質に合わせて授業科目名を記載した付箋を配置し、それぞれの科目について工夫している点や課題点を書き出した付箋を紐づけ、整理した(図2)。この作業により、参加者一人一人が自身の教育活動の状況や位置づけを可視化することができ、さらに自身の教育活動の良い点・課題点を振り返る機会を持つことで参加者個人の教育活動上の課題意識を明らかにすることができる。

ワーク2より「FDのレベルと実施に向けた優先順位の整理」を目的にグループワークの体制を取った。ワーク1で整理した個人の課題意識を持ち寄り、ワークシートに沿って課題を整理し、FD企画化する課題を選択する段階である。ワー

クシートにはFDレベルとして「個人レベル－組織・分野レベル」、FD企画化すべき優先度の高低「優先度低い－優先度高い」という2軸を設けた。参加者が挙げた課題をFD化するにあたり、マクロ(管理者・大学組織レベル)、ミドル(カリキュラムレベル)、マイクロ(授業レベル)⁸⁾のどの対象になるのか、また、その企画の緊急性がどうかを検討して付箋を配置させた(図3)。また、議論の最中に着想を得た新たな課題や書き出した課題の共通点など発見があった場合は適宜加筆して良いものとし、グループメンバー共通の課題意識を明らかにすることを目指した。FD企画化する課題の選定にあたっては、「グループメンバー合同でFDを企画するなら」という視点で課題を選択することを条件とし、検討を行った。

最後のワーク3では「課題に基づく企画立案」を目標に、FD企画の実施要項を作成した。ワーク2で選定したFD企画化したい課題を取り上げ、この課題を解消するにはどのようなFDを実施したらよいかを議論した。ワークシートにはFD企画を行う際の基本的な要項を見出しとして設けており、これに沿って情報を整えることで、グループで企画したFDが立案されるという形をとった(図4)。

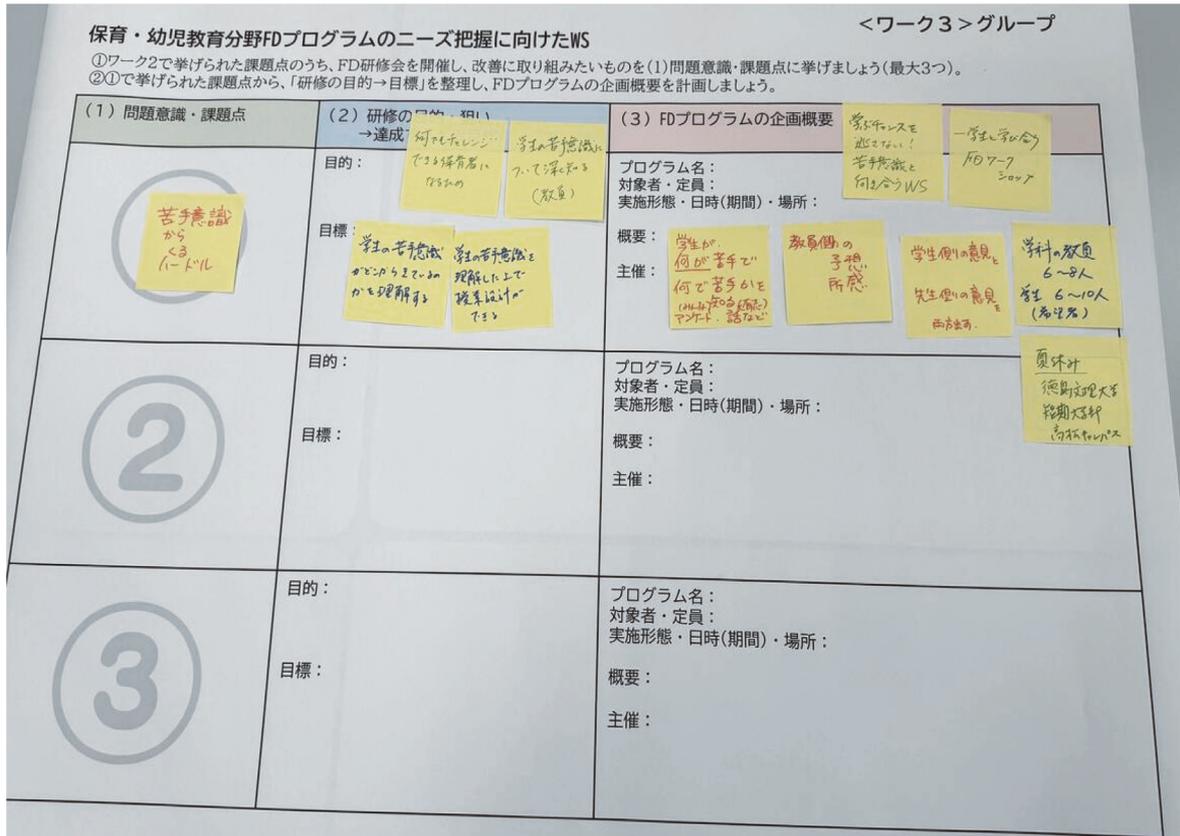


図4 ワークショップ試行会の成果物(ワーク3)

3.3 ワークショップ試行会の成果

ワーク2の議論を通じて、FDテーマとする課題には学生にみられる「苦手意識からくるハードル」が選出された。これを基に作成されたFD企画案は表4の通りである。

保育士養成課程においては、保育の実践に必要な「5領域」に関連する知識・技能の習得が必須であり、授業ではこれらに基づくパフォーマンスが求められる。しかしながら、学生が抱える苦手意識がパフォーマンスを抑制する傾向にあり、これにより授業の進行が停滞し、さらに学生自身の技能修得が阻害される状況が生じていることが指摘され、解決に向けて取り組むべき課題として共有された。参加者においては、このパフォーマンス抑制に繋がる苦手意識の特性を学生視点から把握し、その知見を踏まえた授業改善を行うことで、保育士養成課程全体の教育改善に繋がりたい狙いがある。

また、試行会の本来の目的であったワークの内容に関する改善点把握に向けた意見交換会でも、

有益な意見を得ることができた。(表5)

まず、ワーク1について、ワークの内容について事前に案内があったことでスムーズに取り組むことができた点が評価された。ワーク1の時間配分は10分、解説の時間を除くと8分程度と限られた時間の中で担当科目とそれらの授業で工夫している点・課題意識を紐づける必要があったため、事前の案内によって準備できていたことが取り組みやすさに繋がったものとみられる。挙げられた課題として、参加者によって担当科目数が異なるため、担当科目が多い参加者には付箋への書き出し作業の負担が大きくなることが指摘された。これについては書き出す担当科目を最大3科目に限定する改善を行うこととした。

ワーク2では、分野共通の課題について他大学の担当者と共有できたことへの高い満足度が示された。参加者はこれまで、日常的な業務で感じる課題意識や悩みを学外の同じ分野の担当者と意見交換する機会が不足していたことから、閉塞感や孤独感を感じていたが、今回のワークを通じてそ

ういった心理的負担が軽減したという意見が確認された。一方、改善点として、ワーク 2 の分析軸が意味する「優先度」の高低に関する意味が不明瞭であった点、および組織レベルの FD に関する議論は参加者の教員暦や FD 委員などの委員会業務経験の有無が議論への参加の障壁となり得る可能性が指摘された。

まず、分析軸の「優先度」の意味については、「一般的な大学生が求められる知識・技能」に対して「保育・幼児教育分野の学生に求められる知識・技能」に関する課題を FD 化する優先度の高い課題として位置付けたことから、指標の名称を<一般的な大学生が求められる知識・技能-保育・幼児教育分野の学生に求められる知識・技能>へと表現を置き換えることとした。これにより、保育幼児教育分野に所属する学生にとってより必要と考えられる観点で課題を検討することができる。また、参加者の教員暦や FD 関連業務の経験の多寡については、フォーラムで実施する際には事前

表 4 ワークショップ試行会で企画された FD 案

| | |
|--------|---|
| 企画名 | 学びのチャンスを逃さない! 学生の苦手意識と向き合うWS |
| 背景・目的 | 保育士養成課程における自己表現が求められる場面で、学生に苦手意識からパフォーマンスを抑制する傾向が認められる。保育士は「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域にわたる知識・技能を修得する必要があり、苦手なことにも積極的に挑戦する姿勢が求められる。 そこで、学生と教員がそれぞれの視点から学生の苦手意識について理解を深めるワークショップを実施する。このワークショップを通じて、学生は他者と意見交換しながら自身の学びについて振り返る機会を得ることができる。また、教員は学生の苦手意識への理解を深め、自身が担当する科目について学生がより参加しやすい授業へと改善することを目指す。 |
| 目標 | 1. 学生の苦手意識がどこからきているのかを理解する。 2. 学生の苦手意識の特徴を踏まえた授業設計ができる。 |
| 対象者定員 | ・今治明德短期大学および徳島文理大学短期大学の保育・幼児教育分野の学科教員6~8名 ・学生6~10名(有志) |
| 開催時期場所 | 夏休み期間(令和8年度) 徳島文理大学・高松キャンパス(予定) |
| 内容 | ・保育士養成課程の学生が、何が苦手な何故苦手なのか(どのような苦手意識を持っているのか)を知るためのワークショップを行う。 ・事前に各校の学生に対しアンケートを実施し、広く学生の意見を聴取する。その結果をワークショップ参加者間でも共有する。 ・ワークショップでは学生グループ・教員グループを作り、それぞれの立場から意見を出し、シェアする。 ・教員はワークショップの結果を踏まえて、担当授業の設計の見直し、提案を行う。 |

表 5 意見交換会で挙げられた意見

| プログラム | 寄せられた意見 |
|---------------------|--|
| <ワーク1> (個人ワーク) | ○事前に案内があったのでスムーズに取り組めた。 △担当科目が多いと書く作業の負担が大きい。 →書き出す科目を任意の3科目程度に限定する。 |
| <ワーク2> (グループワーク) | ○分野が共通していることでメンバー共通の課題認識を発見できた。 △ワークシートの「優先度」の意味が分かりづらい。 →「保育・幼児教育分野人材にとって必要な技能」 ↔「一般的に大学生に求められる技能」という視点に書き換える。 △組織レベルの議論は教員経験の長さによる。 →参加者リストが入手可能であることから、職階や所属を考慮して構成する。 |
| <ワーク3> (グループワーク) | ○実現可能性を意識しながら、具体的に議論することができた。 △初対面の参加者同士かつ初めてFD企画を行う参加者もあり、議論の時間を十分に確保する必要がある。 →考案する企画は1つに絞り、全体の時間配分を見直すなど、時間的な余裕を確保する。 |

○：良かった点、△：改善点

の確認事項で全参加者の情報を収集し、経験を考慮したグループ構成を検討することで対応することとした。

最後にワーク 3 について、実現可能性を意識しながら取り組んだことで、より具体的な議論が展開したことが評価された。ワーク 3 では「グループメンバー合同で FD を企画するなら」という条件付けがなされていたため、具体的な企画内容の検討に留まらず、企画実現に向けて今後の調整に関する合意形成がなされるなど、大学間連携による保育・幼児教育分野 FD 開催に向けた機運が高まった。また、今回の試行会における参加教員は、所属を同じくする者を除きほとんどが初対面という状況下での取り組みであった。限られた時間の中でのワークであったにも関わらず、参加者の所属分野が共通している前提もあり、メンバーの課題意識の共有とともに連帯感の醸成にも繋がったものと推察される。ワーク 3 の改善点としては、作成する企画案は 1 つに限定し、議論の為の十分な時間を確保できるようにすることが指摘された。

4. SPOD フォーラム 2025 でのプログラム実施及び成果

試行会でのフィードバックを受けて、ワークショップの内容に関する改訂を行い、2025 年 8

月 28 日 (木) に徳島大学常三島キャンパスで開催された SPOD フォーラム 2025 において「保育・幼児教育分野のための FD を企画しよう」を実施した。新規開講プログラムであり、かつ参加条件を「保育・幼児教育分野担当教員」と限定した上での実施であったが、定員 12 名に対し、9 名の参加者が集まった^{註4)}。なお、SPOD フォーラム 2025 での参加者 9 名には試行会参加者 2 名が含まれるが、他の参加者と同様一参加者として参加いただいた。当該の 2 名にはグループ内でファシリテーターを担うなどの役割は特に与えていないが、経験者であることを考慮し、同じグループにならないよう配置した。また、これら 9 名の参加者に対しては事前課題として「勤務経験 (年数)」「担当科目」「FD 経験」について尋ねており、グループ分けを行う際の参考にした。このほかグループ分けを行うにあたっては同じ大学の教員が偏らないようにすること、議論が深まるよう教員経験や FD 経験の豊富な者と経験の浅い者とが混在するよう配慮した。参加者情報とグループ構成の内容は表 6 の通りである。

4.1 ワークシート改訂とワークショップの実施

試行会でのフィードバックを受けて、ワークショップで用いるシートを改訂した。主にワーク 2 及びワーク 3 の見直しを中心となった。

ワーク 2 については分析軸のわかりにくさが課

題であった。改訂内容は 2.2 で記載した通りであり、横軸の指標の名称をく一般的に大学生が求められる知識・技能—保育・幼児教育分野の学生に求められる知識・技能>へと表現を変更し、これに合わせてシート上部の説明文も変更した。改訂版のシートは図 5 に示す。

次に、ワーク 3 ではより直感的に実施要項を作成できるように、各項目に付箋のサイズに合わせた枠を設け、枠内にはそこに整えるべき情報の説明や具体例を記載する方式をとった。これにより、講師陣のサポートが入らない時間にもグループメンバーで検討することができ、限られた時間内で作業を進めるために分担して作業に取り組めるような様式にした。改訂版のシートは図 6 に示す。

加えてプログラム全体の時間配分を見直したことでワーク 3 の議論の時間を当初配分していた 20 分 (表 3) から 30 分に拡大することができた (表 7)。

表 6 に示す通り、当日のワークショップは 3 名 1 組で 3 つのグループを設け、表 7 に示す流れでプログラムを実施した。結果として、3 グループいずれもが FD プログラムを立案することができ、全体共有を行うことができた。

表 6 SPOD フォーラム 2025 における参加者情報とグループ構成

| グループ | 勤務経験 | 担当科目 | 参加 | 企画 | 業務 |
|------|------------|-----------------------|----|----|----|
| A | 10 年以上 | 教育学 | ◎ | △ | △ |
| | 10 年以上 | 保育内容 (健康) | ○ | ○ | ○ |
| | 1 年目～5 年未満 | その他 (事務職) | ◎ | ◎ | ◎ |
| B | 10 年以上 | 教育学 | ◎ | △ | ○ |
| | 1 年目～5 年未満 | その他 (ソーシャルワーク) | ○ | △ | △ |
| | 5 年～10 年未満 | 保育内容 (表現: 音楽, 体育, 芸術) | △ | △ | △ |
| C | 1 年目～5 年未満 | 保育内容 (環境) | △ | △ | △ |
| | 10 年以上 | 保育内容 (表現: 音楽, 体育, 芸術) | ○ | ○ | ○ |
| | 1 年目～5 年未満 | 保育内容 (人間関係) | ○ | △ | △ |

◎ 何度も経験している
 ○ 経験したことがある
 △ 未経験である
 ■ 試行会参加者

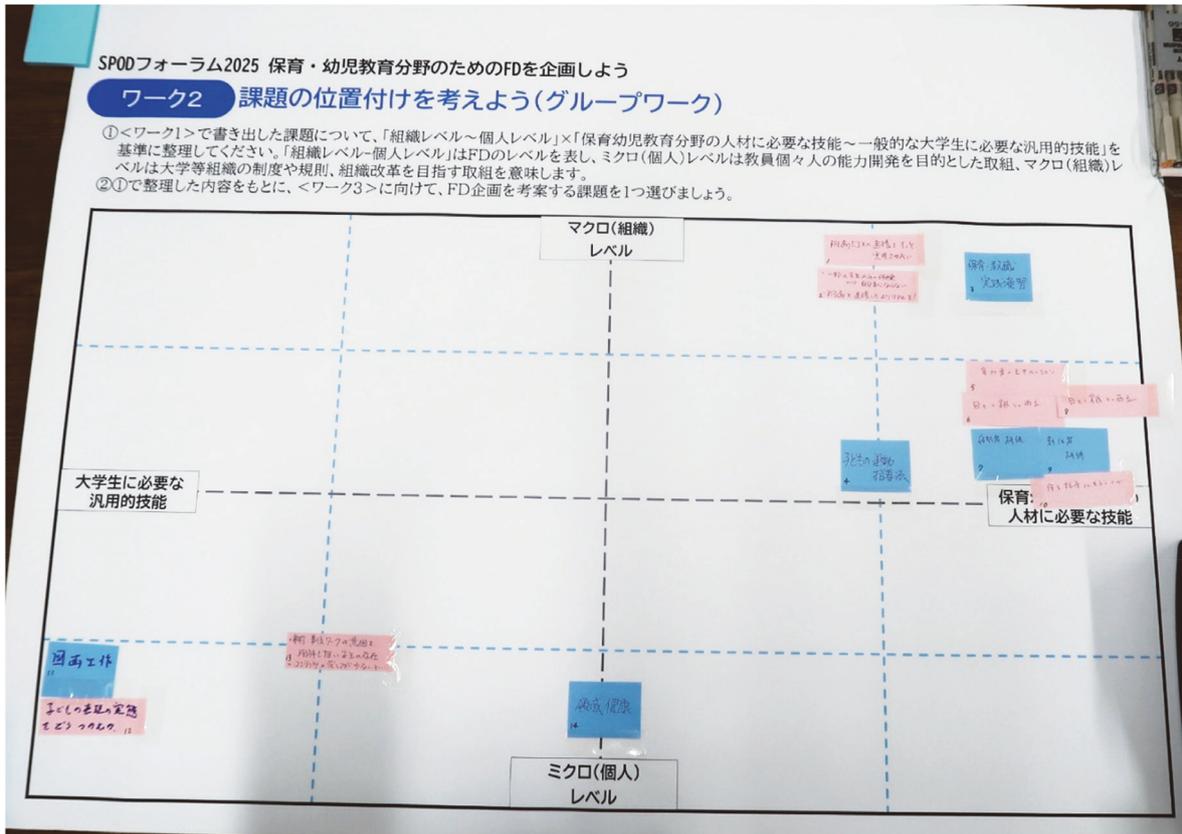


図 5 SPOD フォーラム 2025 ワーク 2 改訂版

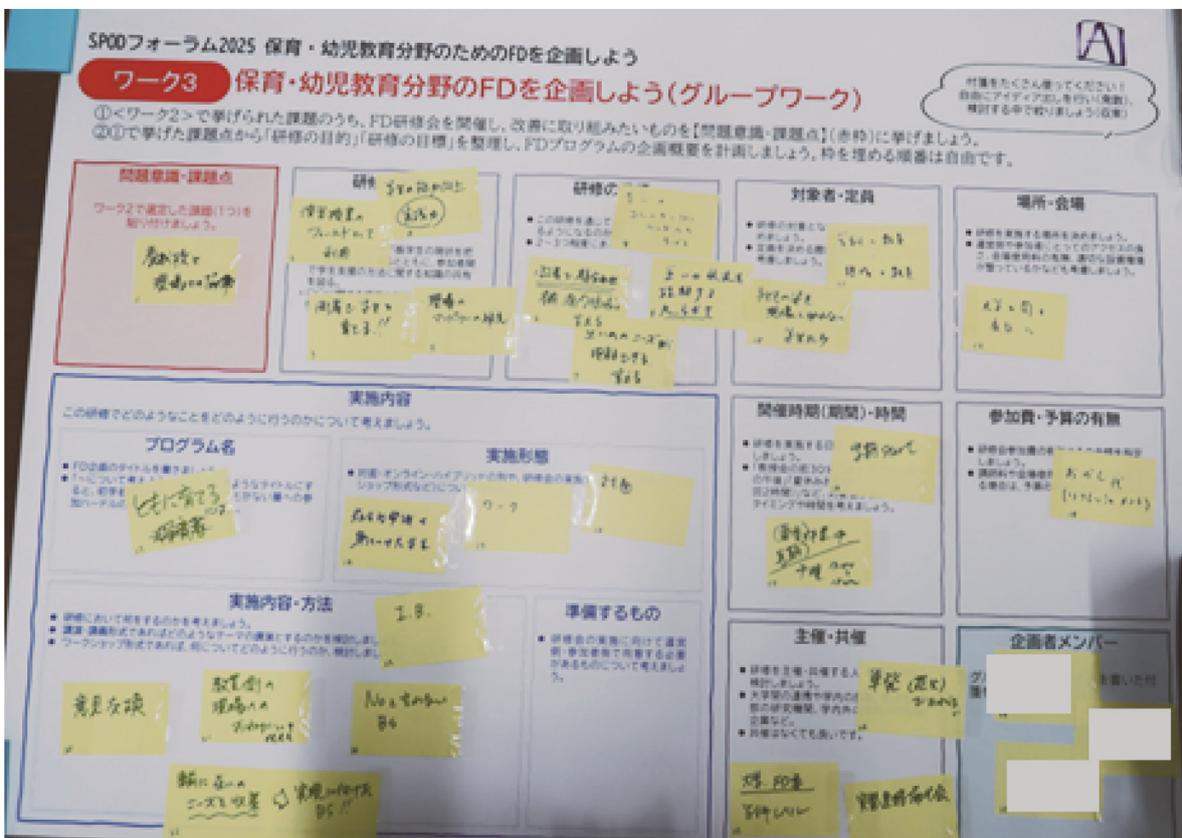


図 6 SPOD フォーラム 2025 ワーク 3 改訂版

表 7 SPOD フォーラム当日のプログラム構成

| 時間 | 内容 |
|--|--|
| 10:00 ~ 10:03 (3分) | 会場係からの説明 |
| 10:03 ~ 10:20 (3分) (4分) (10分) | オリエンテーション ① 講師自己紹介 ② セッションの到達目標 確認 ③ セッションの内容説明 ④ アイスブレイク：グループ内での自己紹介，1人3分程度 |
| 10:20 ~ 10:25 (5分) | FD 概論 |
| 10:25 ~ 10:35 (10分) | 保育・幼児教育分野における FD の位置づけ，ニーズ等 |
| 10:35 ~ 10:45 (10分) | FD 企画・事例紹介 |
| 10:45 ~ 10:55 (10分) | ワーク 1 (個人) (担当授業と問題意識の整理) |
| 10:55 ~ 11:15 (20分) | ワーク 2 (グループ) (実施レベルと優先順位の整理) |
| 11:15 ~ 11:45 (30分) | ワーク 3 (グループ) (課題に基づく企画立案) |
| 11:45 ~ 11:55 (10分) | セッションのまとめ ① 各グループの意見共有 (代表者による議論の振り返り) ② 全体の質疑応答 (参加者より) |
| 11:55 ~ 12:00 (5分) | 会場係からの説明 |

4.2 フォーラム参加者の感想

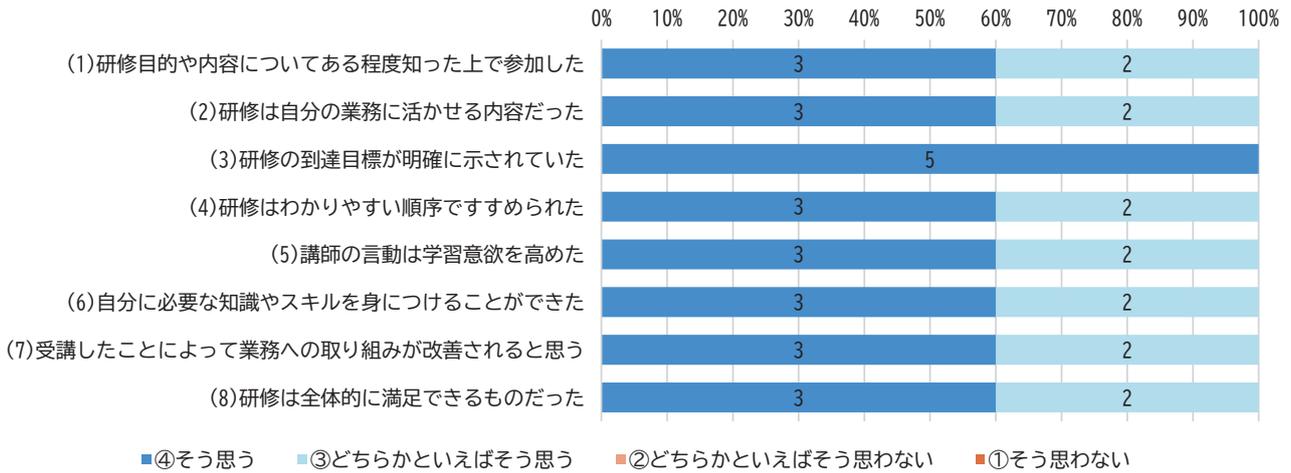
SPOD フォーラム 2025 においては個別プログラムアンケートが実施され、受講者によるプログラムへの評価内容がフィードバックされた^{注5)}。受講者数 9 名のところ、5 名からの有効回答を得ることができた。回収率は 55.6% である。

回答件数が少ないため個別の割合には言及しないが、全ての調査項目において肯定的意見（「④ そう思う」または「③ どちらかといえばそう思う」）が回答された（図 7）。

本プログラムの良かった点に関する自由記述では、以下のような意見が寄せられた。

- (1) メンバーの方と一緒に企画することで楽しくまとめることができた。

- (2) 教職員の為のプログラムを考えることが初めての経験でした。グループワークで相談しつつ進めていくことが出来ることも自分一人の考えに寄るのではなく、様々な視点を取り入れられ気づきを多く得ることができました。
- (3) 保育者養成校の教員の抱える問題点の共有と、それらを解消しようとする意欲や方向性がほぼ一致していた点に安心感をおぼえた。
- (4) 個人ワークは、自分の授業を改めて振り返る機会となりました。また、グループワークでは、共通する課題を出し合い FD を企画するという作業と並行して、保育士養成



(n=5)

図 7 SPOD フォーラム 2025「保育・幼児教育分野のための FD を企画しよう」参加者アンケート

にまつわる様々な現状も情報交換することができ、安堵感が得られ課題認識が進みました。

記述の内容から、本ワークショップが①個人ワークは授業を振り返る機会になったこと、②グループワークを通して分野に共通する課題や気づきを明らかにできたこと、③同じ悩みを共有することによる不安感の軽減に繋がったことが読み取れる。ワークショップの流れとして、初めから FD 企画考案に着手するのではなく、参加者個人の課題意識を明文化してからグループメンバーでの議論に移る工程を取ることで、参加者各々が FD ニーズを把握することに繋がり、グループメンバー共通の課題の発見や不安感の解消が実現したものと考えられる。

また、改善すべき点に関する自由記述においてはワークショップのための十分な時間の確保と、FD 企画立案の段階での講師陣による具体的な助言を求める意見が挙げられた。SPOD フォーラムでは 1 コマ 2 時間という時間的制約があるため、1 コマ内で講義からワークショップの実施、報告までを行う必要があった。参加者を「保育・幼児教育分野の教員」と限定している以上、最低限の FD に関する講義や事例紹介の時間確保は必要であるが、今後、本プログラムを継続するにあたっては実施枠の拡張や講師陣の人員確保、講師人材の充実等について検討する必要があるだろう。

5. まとめと今後の展望

ここまで「保育・幼児教育分野における FD 開発」を目指し、ワークショップ試行会の実施および SPOD フォーラム 2025 でのプログラム実施について取り組み、その内容や成果を整理した。

試行会ではワークショップの流れについて確認を行い、意見交換会を通じてワークの内容見直しやワークシートの改訂を行うことができ、SPOD フォーラム当日に向けたプログラム改善の機会とすることができた。さらに試行会のワークで企画立案された FD 企画について、有志の合意が形成され、実現を目指すこととなった。

企画者視点で振り返ると、試行会を経たことによりワークショップの内容を改善することはできたものの、フォーラム当日のプログラムでは参加者の業務経験や知識、FD へのモチベーション等の違いが幅広かったことにより、議論の活性化やグループワークの円滑な進行に差が出てしまったことが反省された。今後、試行会で立案された FD の実現に向けて有志メンバーを中心に取り組むこととなるが、その際には今回の反省を基に参加教員への事前説明や情報共有を十分に行い、グループメンバーの構成についても十分に検討する必要があるだろう。

謝辞

保育・幼児教育分野の為の FD 開発の試みにあたり、本取組に快くご協力くださった有志教員の船本孝子氏（徳島文理大学短期大学部）、十河治幸氏・吉井ゆだね氏（今治明德短期大学）に心より御礼申し上げます。

注

- 注 1) 保育士資格については、それまで厚生労働省管轄であったが、2023 年 4 月からは「こども家庭庁」の管轄となった。保育所保育指針の最新版は、2017 年に厚生労働省が告示したものである。
- 注 2) SPOD フォーラムとは「大学・高専の教職員が自らの能力開発のために役立つ多種多様で質の高い FD/SD プログラムならびに組織を越えた持続的な相互交流・関係づくりの場を提供」することを理念とした四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）による FD/SD イベントである。毎年 8 月に 3 日間かけて開催され、FD/SD プログラムの提供のほか、教職員能力開発に関する研究発表や特別講師を招聘した特別公演などが行われる。
- 注 3) 矢藤（2022）では近年対応が迫られる多様な課題として、保育の質の維持・向上、在園児の保護者と地域の子育て家庭への支援、障害を抱えた子ども、医療的ケアを必要とする子ども、アレルギー疾患を持つ子ども、貧困家庭の子ども等への支援、安全・事故防止、法令順守、個人情報保護・苦情解決、保育士の労働環境などを例示している。
- 注 4) 当該プログラムは参加条件を「保育・幼児教育分野担当教員」と限定した上での募集であったが、参加者 9 名のうち、保育・幼児教育分野の事務職員 1 名、保育・幼児教育分野外教員 1 名の参加が含まれる。前者は事務職員だが FD 企画を担当する立場にあるとして参加を希望し、後者は社会福祉士養成を担い、対人援助専門職育成の観点から共通点があるとして参加を希望した。

企画者らはその参加を了承した。

- 注 5) SPOD フォーラムでは、フォーラム参加者を対象に各プログラムの参加者アンケートを実施しており、そのアンケート結果はプログラム開発や改善、イベント実施等、今後の SPOD 活動に活かすために活用される旨について回答者より了承を得ている。

参考文献

- 1) 文部科学省（2017）「幼稚園教育要領」文部科学省.
- 2) 文部科学省（2009）『参考資料 2：幼稚園教育要領と保育所保育指針の対比表』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/030/shiryo/06022009/005/001.htm）（最終アクセス日：2025 年 10 月 29 日）
- 3) 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」厚生労働省.
- 4) 伊藤一統（2016）「保育学科の改革の取り組み」『人間生活科学研究』第 51・52 合巻，5-8.
- 5) 矢藤誠慈郎（2022）「保育士養成の現状と課題」『日本家政学会誌』Vol.73, No.5, 279-284.
- 6) 大津泰子（2019）「保育士の専門性と社会的地位に関する一考察」『近畿大学九州短期大学研究紀要』（49），20-36.
- 7) 佐藤浩章・中井俊樹・小島佐恵子・城間祥子・杉谷祐美子編（2016）『大学の FD Q&A』pp.24-28，玉川大学出版部.
- 8) 四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（n.d.）『FD・SD コンテンツ：FD マップについて』（<https://www.spod.ehime-u.ac.jp/overview/fd-map/>）（最終アクセス日：2026 年 1 月 4 日）

資料

「教育相談」における講義改善に向けた検討 ——教職課程履修学生に対する授業評価内容と満足度調査を通して——

石山貴章

高知県立大学地域教育研究センター

要約：本研究では、「教育相談」講義に関する学生の学びを通して、講義内容や方法の修正・改善に向けた検討を行った。研究協力者は教職課程を履修している大学生 65 名で、講義の最終回で実施したレポート課題と授業満足度に関する質問紙調査を分析対象とし、ここで得られたデータを、それぞれ、KJ 法、KH Coder、CS を援用しての学びにおける授業評価と満足度指数を求めた。その結果、学生たちの学びの意義とする項目として、「専門性」「相談スキル」「カウンセリングマインド」「信頼関係」「予防的支援」「連携支援」「チームアプローチ」等の項目が浮上し、また、CS における満足度調査からは、満足度が高い項目として、「講義方法」「講義内容」「講義資料」「専門性」などが抽出され、一方、教授課題としては、「主体的な学び」「演習・ワーク」「振り返り」の 3 項目が確認された。

(キーワード：教育相談，満足度調査，KJ 法，計量テキスト分析，講義分析)

Consideration for Improving Lectures in "Educational Counseling" —— Through an Analysis of Class Evaluations and Satisfaction Surveys for Students in Teacher Training Course ——

Takaaki ISHIYAMA

The Community Center for the Advancement of Education and Research, University of Kochi

Abstract: This paper examines the revision and improvement of lecture content and methods through the study of "Educational Counseling" taught at a university. The research participants were 65 university students in teacher-training course. Report assignments completed in the final lecture and questionnaire surveys regarding class satisfaction were analyzed. The data obtained were then analyzed using the KJ method, KH Coder, and CS analysis to calculate a learning satisfaction index. The results indicated that the students' learning was meaningful, including "expertise", "counseling skills", "counseling mindset", "trust", "preventive support", "collaborative support", and "team approach". Furthermore, the customer satisfaction analysis revealed that "lecture method", "lecture content", "lecture materials", and "expertise" were highly valued. Meanwhile, the three teaching challenges identified were "proactive learning", "exercises/work", and "reflection".

(Keywords: educational counseling, customer satisfaction, KJ Method, quantitative text analysis, lecture analysis)

1. 問題と目的

教育相談に対しては、児童生徒の視点からの相談支援、教師の意識や能力向上の必要性、ICT やインターネットの普及などにより、学校教育現場に求められる相談支援アプローチも複雑、多岐にわたるようになってきていることが指摘されている¹⁾。また、児童生徒の多様性を理解した上での支援も不可欠となっており、個々の実態や課題に

即応したサポートのあり方が追究されなくてはならない。

従来からの学校教育現場の課題である、いじめ、不登校、児童虐待、問題行動、保護者対応、貧困などの問題に加えて、LGBTQ⁺、ヤングケアラー、発達障がい、外国人児童生徒等における多様性への対応等、複雑化、多様化する課題に対しての対応スキル獲得が求められる状況になっている。

文部科学省 (2015) は、教育相談等に関する調査研究協力者会議 (平成 27 年 12 月 4 日) における「児童生徒の教育相談の充実について (通知)」で、教育相談体制の充実による問題行動などへの未然防止や早期発見及び支援・対応等への体制構築、学校内の関係者がチームとして関係機関と連携した体制づくり、SC (School Counselor: スクールカウンセラー) 及び SSW (School Social Worker: スクールソーシャルワーカー) の職務内容の明確化、学校及び教育委員会における組織的支援体制の構築について報告を行っている¹⁾。

また、「児童生徒の心のケアや環境の改善に向けたスクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーによる支援の促進等について」(文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2020)²⁾及び「スクールソーシャルワーカーの効果的・効率的な活用促進について」(文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2024)³⁾でも、SC 及び SSW による積極的、効果的な支援について、各学校や教育委員会などとの連携を強化した支援体制の構築が示されている³⁾。向後・山本 (2019) は、相談のきっかけとなるサインに気づき、受容・傾聴・共感といったカウンセリングマインドの必要性や教師自身が自分の立ち位置や経験知などの枠組みから相談支援を実践していることに言及している⁴⁾。これは、他者の相談内容を自分自身の考えを通して解釈してしまうことにより、相談内容の本質から大きく離れてしまう可能性を指摘しているものであると考える。葉山・松久・永井・八木・玖村 (2025) は、大学における教育相談実践基礎プログラムに関する科目間連携について、准学校心理士資格科目である「教育相談」「発達心理学」「教育心理学」「特別支援教育」の 4 科目と「インターンシップ」の計 5 科目において、学生の学びや授業評価などのデータを根拠として、各科目の位置づけや内容の関連性、独自性を整理し、より効果的、実践的な大学講義のあり方を指摘している⁵⁾。この指摘は、非常に重要であり、各関連科目間の同質性と異質性の差別化を図りながら、横の関連性を踏まえた講義のあり方が検討されなくてはならないだろう。丹羽・吉澤 (2024) は、教育相談体制の改善と教師支援力の強化による教育相談活動の機能

向上に関して、質問紙調査及び面接調査を実施し、教育相談支援体制に係るガイドラインを作成し、教師の子ども相談支援力の強化とチームアプローチにおける支援力の双方の効果について検討を行っている⁶⁾。ここでは、教育相談体制の見直しや整備、教師の相談活動の機能向上の重要性が実証されており、教師や学校の相談支援力を高めていくための取り組みが提示されている。石山 (2024) は教職を目指している大学生の「いじめ」に関する学びの意識について、質問紙調査の自由記述文と講義で実施している Minute Paper に着目し、Hayashi's Quantification Methods Type III と計量テキスト分析 (KH Coder) による検討を通して大学講義やグループワークなどへのフィードバックにつなげている⁷⁾。

柁 (2021) は大学生を対象とした回想法調査から中学校の教育相談において教師に求められるコンピテンシーの検討を行っている。ここでは授業内外におけるコミュニケーションやはたらきかけ、言動や態度といった日常の関わりや接し方における関係性としての「相談のしやすさ」「受容的態度」「生徒目線」「対等な関係性」「安心感」「人間性」が相談支援に影響を与えていることが示されている⁸⁾。生徒との向き合い方や関わり、対応姿勢、安心感を含めた雰囲気などが相談のしやすさや信頼性につながることが指摘されていると考えられる。

亀田 (2024) は教員養成課程におけるセルフコンパッション (自分自身への思いやり) を高めるプログラムの効果と教育相談に与える影響について検討を行っており、その結果、大学生によるワークの前後においてセルフコンパッションおよび自尊感情の変容を確認した上で、このセルフコンパッションが高まることによって児童生徒への教育相談に対する意識の高まりを確認している⁹⁾。教育相談支援におけるセルフコンパッションは、とりわけカウンセリングマインドとしての「傾聴」「受容」「共感」には重要な視点であることが問題提起されていると考えられよう。

これらの先行研究から、教育相談における学校や教師の支援力向上は不可欠であると考えられるが、そのためにも、カウンセリングマインドの基

本的なアプローチや具体的な関わり方などに関して、大学における講義内容や教授方法などのフィードバックを通じた授業改善や講義の質保証のための手立てや要因について、さらなる問題が追究されなくてはならないと考えた。

本稿で取り上げた「教育相談」の講義では、学校現場で実践されている相談援助技術を具体的に提示し、様々な教育相談ケースを取り上げ、どのようなアプローチが有効的・効果的なのかを検討しながら、学校教育現場で必要とされている教育相談の基本的理解を深めていくことや教育相談スキルの獲得、教育活動に積極的に相談支援を活かしていく姿勢を身につけることを目的としている。

ここでは実際の講義分析を通して、先行研究では十分に提示されていなかった問題を探索的に再検討し、講義の質改善に向けた新たな課題を見出していくことに意義があると考えている。

よって、本研究では、授業満足度に関する質問紙調査とレポート課題について、消費者行動分析などで活用されている CS (Customer Satisfaction) を援用した講義満足度の算出及び計量テキスト分析 (KH Coder) によって教育相談に関する講義を多角的、批判的に省察し、今後の教育相談の講義内容や教授方法、課題提示、問題提起のあり方などについての基礎的資料を提示していくことを目的とした。

2. 方法

2.1 対象

「教育相談及びキャリア教育の理論と方法」を受講している大学 2, 3 年生, 計 65 名 (文化学部 38 名, 看護学部 19 名, 健康栄養学部 8 名) を対象として、最終回の講義で実施したレポート課題の内容分析及び「教育相談」に関する講義における満足度を把握していくための質問紙調査で得られたデータを分析対象とした。なお、最終回の講義レポートのテーマは「全 15 回の講義で特に問題意識をもった課題 1 つを選択し、“気づき” “学び” “自分の考えや主張” を記述し、教育相談の講義で得られた学びを、教師になった時にどのように活かしていきたいか」というテーマで実施している。

2.2 分析方法

本研究では、質問紙調査及び最終レポート課題の内容を具体的に把握していくために、テキストマイニングを用いて分析を試みた。

2.2.1 KJ 法 (川喜田, 1967)

KJ 法とは、蓄積された情報から重要とされるキーワードや概念などを取り出し、関連するものを紡ぎ合わせて整理し、データを統合していく手法のひとつである¹⁰⁾。カードを活用するところに大きな特徴があり、内容や質がさまざまなものを整理・統合し、全体の意味内容や重要とされる概念・カテゴリーなどを把握していくことができる。今回の調査では、レポート課題に記述された内容を基にして、重要概念を生成していった。

2.2.2 計量テキスト分析 (樋口, 2020)

KH Coder は、「計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理分析し内容分析 (content analysis) を行うテキストマイニング手法である¹¹⁻¹²⁾。ここでは、計量テキスト分析を内容分析 (content analysis) の一種または一部として位置づけられており、分析方法が信頼性・妥当性を備えねばならないことや、単なるデータの記述ではなく推論を含むと言った、内容分析の考え方を受け継ぐことや「計量的分析方法を用いてテキスト型データを整理または分析」という言葉によって、量的方法を用いることを明示している。ここで言う量的方法とは、必然的に質的方法を含むものであり、量的方法と質的方法を循環的に用いた結果として、量的分析の結果はデータの「整理」にとどまり、質的な分析・記述が主に報告される場合もある。本研究では、KJ 法と併用したかたちで、より客観的にレポート課題で記述されたデータを把握し、結果を視覚化していくために計量テキスト分析を実施した。

2.2.3 講義満足度

教育相談に関する講義の問題意識を客観的に把握していくために、主にマーケティング分野などにおける顧客満足度調査で活用されている CS を援用して講義満足度に関するデータの分析を試み

た¹³⁾。なお本稿では顧客満足度を学生の講義満足度として分析を行っている。

2.2.4 倫理的配慮

本調査の意義と目的について具体的な説明を行い、調査協力の同意を得ている。また、調査で使用した質問紙調査は無記名となっており、分析終了後には、すべてのデータを消去している。なお、本報告に関しては、本学で導入している剽窃チェックプログラム (iThenticate2.0) を実施している。

3. 結果

3.1 最終レポート課題テーマ選択結果

全 15 回のシラバス (表 1) と講義最終レポート課題のテーマ選択の結果 (図 1) を示した。学生が選択したテーマで一番多かったのは「不登校」であり、次いで、「いじめ」「児童虐待」「保護者支援」「LGBTQ⁺」「ロールレタリング (RRLW)」「構成的グループエンカウンター (SGE)」「キャリア

教育と進路支援」「アサーション (Assertion)」「ブレインストーミング (BS)」、 「アンガーマネジメント」「カウンセリングマインド」となっている。やはり、学校現場での課題となっている「不登校」「いじめ」「児童虐待」「保護者支援」に関する関心が高く、教育相談技術がそれに次いでいる。

3.2 KJ 法分析結果

最終レポート課題の内容について有意味語を抽出し、研究者 3 名 (うち、大学院生 1 名含む) によって分類作業を行った。分析手続きとしては、レポートを読みながら有意味語をマーカーし、抽出された語を付箋紙に転記し、その後、分類分けを行いながら、より客観的にレポート課題で記述されたデータを把握し結果を明確化していった。

本講義では、教師に必要とされている「児童生徒理解」「アセスメント」「相談援助技術」「カウンセリングマインド」「キャリア支援」などの理論に依拠しながら学校現場での教育相談ケースを

表 1 講義シラバス

| 回数 | 講義テーマ |
|----------|---|
| 第 1 回 | オリエンテーション～教育相談とは～ |
| 第 2 回 | 教育相談の基本的理解～カウンセリングマインド～ |
| 第 3 回 | アンガーマネジメント |
| 第 4 回 | 構成的グループエンカウンター (SGE) |
| 第 5 回 | 児童虐待に関する相談支援 (1) |
| 第 6 回 | 児童虐待に関する相談支援 (2) |
| 第 7 回 | いじめに関する相談支援 |
| 第 8 回 | 不登校に関する相談支援 |
| 第 9 回 | 保護者に関する相談支援 |
| 第 10 回 | LGBTQ ⁺ (性的マイノリティ) に関する相談支援 (1) |
| 第 11 回 | LGBTQ ⁺ (性的マイノリティ) に関する相談支援 (2) DVD 視聴 |
| 第 12 回 | 相談支援の技術① ブレインストーミング (BS) |
| 第 13 回 | 相談支援の技術② アサーション (Assertion) |
| 第 14 回 | 相談支援の技術③ ロールレタリング：役割交換書簡法 (RRLW) |
| 第 15 回 | キャリア教育と進路支援 まとめ |
| 最終レポート試験 | 記述試験 |

想定しつつ、どのようなアプローチが有効的・効果的なのかを検討しながら教育相談を実践的に学ぶことを目的としており以下の 3 つの達成目標を設定している。

- 1) 学校教育現場で必要とされている教育相談の基本的理解を深める。
 - 2) 教育相談に関する基本的理論を踏まえながら教育相談の実際を理解していく。
 - 3) 教育相談に関心をもち教育活動に活かしていく姿勢を身につける。
- また評価方法としては以下の 3 つを設定している。
- 1) 毎回の Minute Paper を総合的に評価する (目標 1, 2, 3) 30%
 - 2) 授業中の活動 (ペアワーク, グループワーク) (目標 1, 2, 3) 20%
 - 3) 最終レポート試験課題 (目標 1, 2, 3) 50%
- 講義では、演習やワーク、映像なども取り上げながら学生の問題意識を高めていくための手立てを講じている。また予防・開発的相談アプローチについても学生たちに実際に体験をさせつつ修得を図っている。

3.3 最終レポート課題テーマ選択

最終レポート課題テーマ選択 (図 1) では、最も多く選択されたテーマとして「不登校」が 15 人 (23.1%), 次いで「いじめ」が 12 人 (18.5%), 「児童虐待」が 10 人 (15.4%), 「保護者支援」が

7 人 (10.8%), 「LGBTQ+」5 人 (7.7%) などとなり講義内容や方法・映像などの要因もあるが 65 名の学生の関心テーマとしては上記内容の選択が高かった。なおテーマ選択の分布には学生人数とテーマ数の関連で偏りがみられている。

3.4 KJ 法分析結果

KJ 法の分析結果 (表 2) では、最終レポート課題のテーマ選択で出てきた内容が多く記述されていた。また「教育相談」の 15 回の講義で提示してきた支援キーワードとして「カウンセリングマインド」「信頼関係構築」「連携支援」「チームアプローチ」「専門性・相談スキル」「指導・支援の手がかり」「多様性の尊重」などに関する記述も多くなされていた。ここに出てきている支援キーワードは、教育相談場面では重要な手立てであることが認識されていると考えられる。

3.5 計量テキスト分析 (KH Coder, Ver. 2. Beta. 30e) (レポート内容分析, 結果の視覚化) 結果

講義の最後に課したレポートに記述された言語データを KH Coder を援用してテキストマイニングを行いデータ結果の可視化を行った。今回は紙面の都合上、自己組織化マップ (語と語の関連を探索, クラスタ化) と多次元尺度構成法 (出現頻度をもとに語と語の関係性を把握し純粋な出現頻度をもとに語と語同士の関係を把握できる手法) の 2 つを提示している。

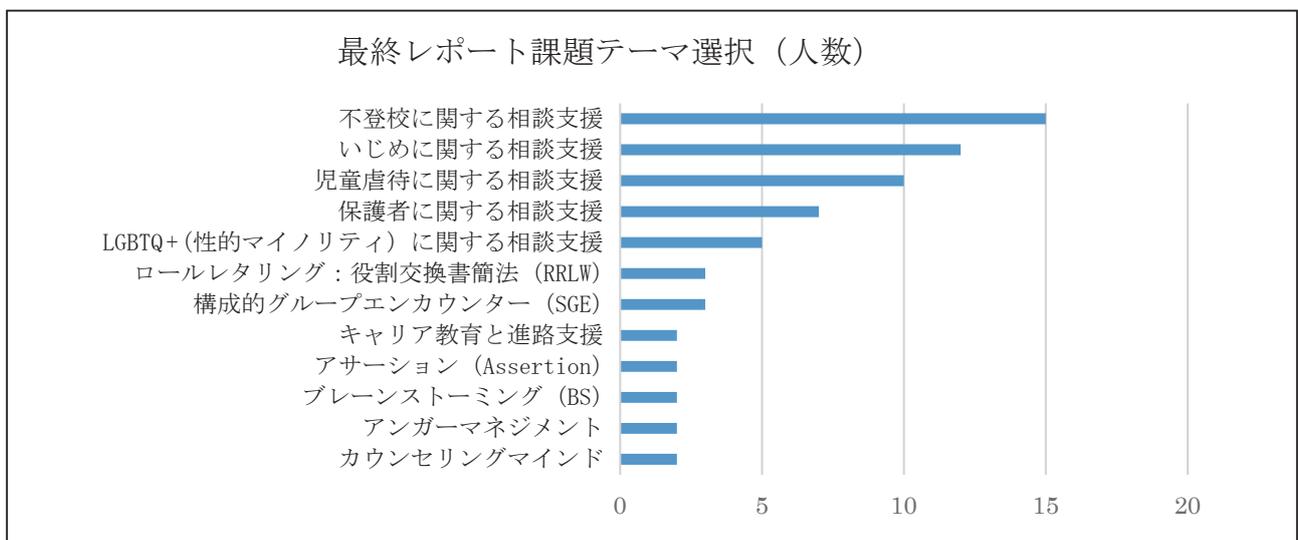


図 1 最終レポート課題テーマ選択結果

表 2 KJ 法分析結果 カテゴリー化 (分類の収束化プロセス) No は回答者

| カテゴリー | 分類 | 回答例 (一部抜粋 / 略) |
|-----------------|--------------|---|
| カウンセリング マインド | 傾聴・共感 | No.6 まずは、しっかりと生徒の話を受容し、共感しながら聴いていくことが重要になってくる |
| | 受け止める | No.10 相談内容を記録しながら、ことばの重みを受け止めていく姿勢が求められる |
| | 共に考えていく | No.12 問題を早急に解決しようとはせずに、一緒に考えていく姿勢をもって関わっていく |
| いじめ | 予防的アプローチ | No.9 いじめを生じさせないように、日々の学校生活のなかで継続的に、教師と生徒、そして、生徒同士で議論を重ねていくことが必要ではないだろうか |
| | 事実確認 | No.21 いじめ相談は、事実確認と具体的な事案について聞き取っていくことからスタートしなくてはならない |
| 信頼関係の構築 | 積極的関与 | No.5 日頃から、生徒と積極的、主体的に関わっていくことを通して、実態を把握していくことが必要である |
| | コミュニケーション | No.28 気にかかる生徒がいた場合は、必要に応じて声かけをおこなっていく |
| 連携支援 | SC/SSW | No.20 相談内容によって、SC や SSW にアドバイスを求めていく |
| | 行政 / 福祉 / 医療 | No.19 生徒の状況によっては、行政や福祉、医療機関などとの連携も必要となってくる |
| チーム アプローチ | 情報共有 / 情報交換 | No.32 他の先生や管理職なども交えた情報共有や情報交換が大切となってくる |
| | 一人で背負わない | No.60 担任などが決して一人で背負わないこと |
| | 協働作業 | No.47 ひとりの生徒をチームで支えていくといった認識が求められる |
| 専門性 相談スキル | 専門性 | No.22 教師として相談支援における基本的な知識や専門性を高めていく必要がある |
| | 研修への参加 | No.42 積極的に相談支援などに関わる研修会などに参加し、専門性やスキルを高めていかななくてはならない |
| 発達障がい | 実態把握 | No.5 まずは、子どもの実態や課題を的確に把握していくことが求められる。場合によっては質問紙調査や客観的な指標 (心理検査) なども用いていく必要がある |
| | 基本的理解 | No.10 発達障がいの特性や支援方法などを理解しておくことが求められる |
| 児童虐待 | 気づき | No.17 教師は、児童虐待を見つけやすい立場にあることを意識して、日頃から生徒の様子を確認しておかなくてはならないだろう |
| | 即時対応 | No.35 命に関わるような緊急性が確認されるケースでは管理職を通じて、素早く児童相談所などと連携を図らなくてはならない |

| | | |
|--------------|--------------|---|
| 保護者 | 情報共有 | No.59 生徒と確認をした上で保護者にも協力を求めていくことも大事になってくるのではないか |
| | 保護者への伝達 | No.38 保護者に対しては不安をあおらないかたちで情報を伝えていくことが大切となってくる |
| 指導 / 支援の手がかり | 授業へのリンク | No.9 日頃の授業でも生徒一人ひとりの様子を確認していかなくてはならない |
| | 生徒指導 | No.33 教育相談と生徒指導, 授業実践は連動していることを意識しておくこと |
| | 学力問題 | No.65 大幅な学力の落ち込みなども常に確認していくことが重要である |
| 不登校支援 | 学びの場の保障 | No.30 まずは生徒の学びを切らさないような支援やアドバイスなどが求められる |
| | 別室登校 / 保健室登校 | No.44 集団に入ることが難しい場合は, 他の教育環境を設定していくことが必要である |
| 問題行動 | 背景要因 | No.15 行動にとらわれることなく, 行動の背景要因を推し図っていくことがまずは求められるだろう |
| | 承認欲求 | No.62 問題行動については生徒の承認欲求があることを教師自身が意識しておくこと |
| 多様性の尊重 | 多様性 | No.15 学校教育で定期的に多様性に関する問題に関わる問題を取り上げて生徒と共に考えていく時間が必要 |
| | 周囲に対する理解の促進 | No.22 根強い偏見や差別などに対して積極的に生徒に対し問題提起をしていく活動なども求められると考える。映像や資料なども適切に用いていく |

なお, KH Coder で得られた頻出語リスト (図 2) では「支援」「学校」「登校」「生徒」「教育」「児童」「相談」「保護者」「連携」「社会」「学び」「体制」「環境」「活用」「関係」「多様」「カウンセリング」「チーム」「研修」「効果」「機関」「専門性」「アセスメント」などに関係する語が抽出されており, 組織的な支援体制づくりや相談支援のスキルの獲得, 専門性の向上, 相談環境を整えていくこと, 保護者と各関係機関との連携を図っていくことなどが重視されていることが分かった。

自己組織化マップ (図 3) は jaccard 係数 (ある語とある語の共起性を示す係数で 0 から 1 までの値をとり関連が強いほど 1 に近づく) と自己組織化マップ (n 次元データの類似度を 2 次元上の距離で表し類似度の高い形態素同士が近くに附置される) を組合せて分析していくものである。特徴としては結果に関わる因子を調べるために得ら

れたデータをクラスター化できるところにある。特にテキストマイニングでは文や段落ごとに得られたデータのクラスタリングを行い, 結果に現れた言語と言語の関係性を把握し, それを二次元平面に視覚化できるところにある。従って, 結果の配置を見れば, 学生が獲得した学びの概念が把握しやすくなり結果を推測することが可能となる。

例えば右上のクラスターでは「チーム」「体制」「アプローチ」「家庭訪問」「保護者不安」などが配置されており, 中下のクラスターでは「フリースクール」「整備」「自己肯定」「学びの多様化学校」が配置されている。いずれも不登校支援が重視されていることが確認できる。

多次元尺度構成法の分析結果 (図 4) は全体を俯瞰して結果を解釈していくためのものとなる。多次元尺度構成法は語が近いか遠いかに意味があり語と語の類似度を解析するために用いられる。

この多次元尺度構成法では純粋な出現頻度をもとに語と語の関係性を把握したい場合にも使用され、各語の出現頻度をもとに、語と語同士の関係性を把握できる手法であり、これを用いることで、学生の「教育相談」の最終レポート課題の関心項目を検出した。

多次元尺度構成法を用いて解析を行った結果、例えば中心部分に配置されている「登校」「多様」「センター」「機関」「積極性」「チーム」「カウ

セリング」など「不登校」に関連する項目や「障害」「外国籍」「学び」「環境」「社会」など「多様性の尊重」に関連する項目、中央下に配置されている「相談」「スクールソーシャルワーカー」「理解」「研修」「対応」「知識」など「専門性」に関する項目、「教育」「応じる」「連携」「能力」「適切」「指導」「重要」「必要」などといった「教育力」に関する項目が同じカテゴリーとして把握できる。

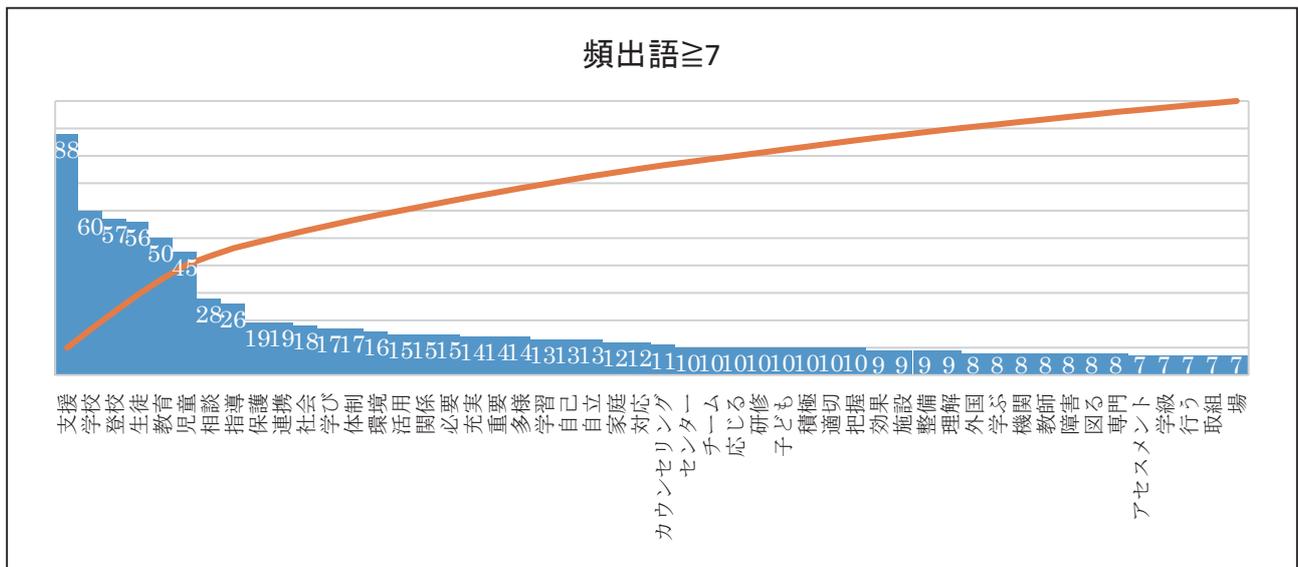


図 2 頻出語リスト

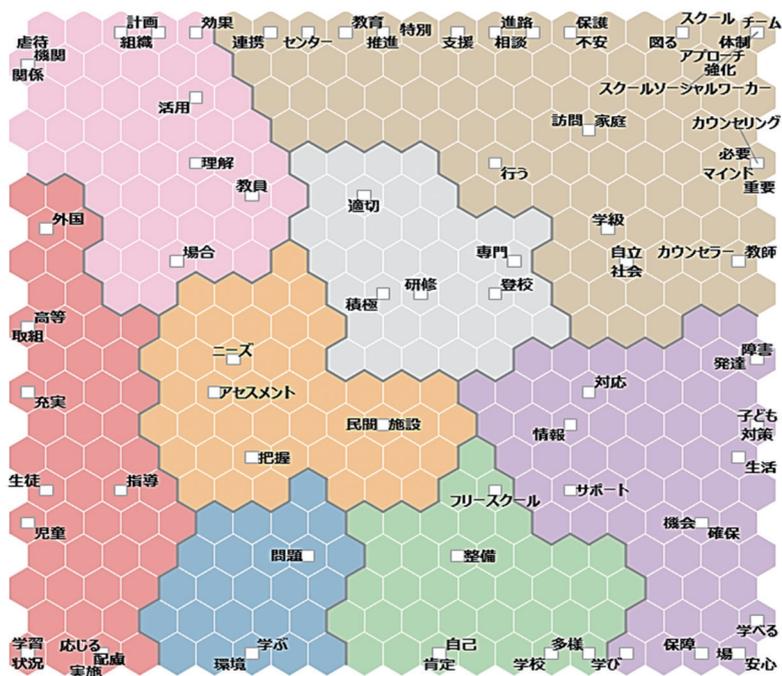


図 3 自己組織化マップ結果

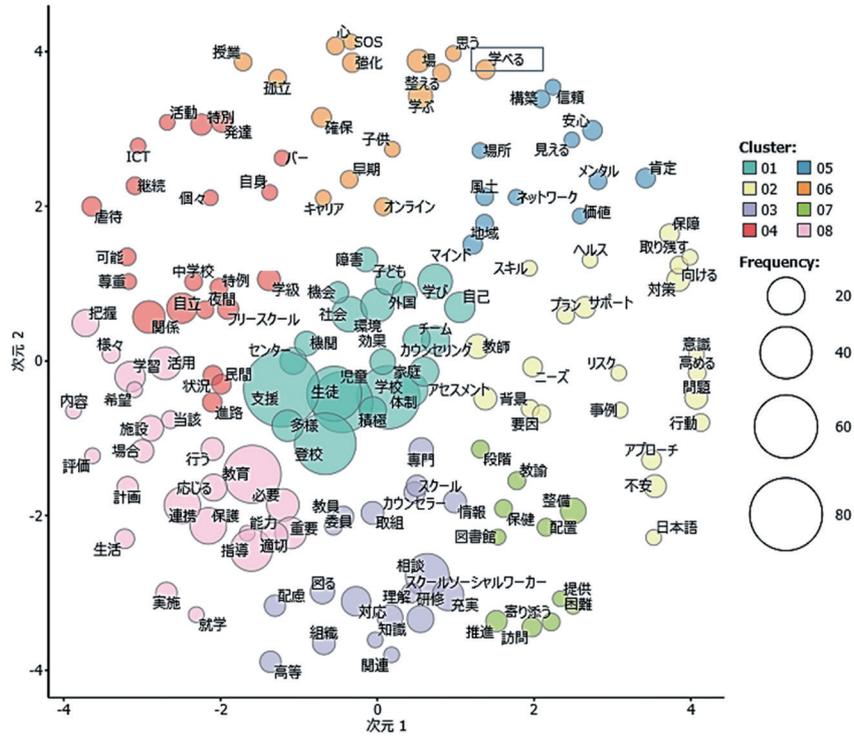


図 4 多次元尺度構成法結果

3.6 講義満足度の結果

今回の調査では、筆者が評価 9 項目 + 総合評価 (表 3) を用いて分析を行った¹⁴⁾。各項目の評価については CS で活用される評価のまとめ方を援用し 5 段階評価を「大変満足」「満足」のいずれかで回答したものを「満足」とし「やや満足」を

「普通」、「不満足」「大変不満足」を「不満足」と 3 段階評価としたうえで、各質問項目ごとに回答数及び割合を算出しグラフ化した。次いで各評価項目と総合評価との単相関係数を算出し、9 項目の評価をプロットしたものが図 5 である。ここでは単相関係数を“重要度”とし、「満足」の割合

表 3 「教育相談」講義満足度調査票

問 1 「教育相談」講義におけるあなたの評価に○をいれてください

1. 大変不満足 2. 不満足 3. 普通 4. 満足 5. 大変満足

| | | | | | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|
| A | 講義内容はどうでしたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B | 講義資料はどうでしたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| C | 講義方法はどうでしたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| D | 専門性を修得することはできましたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 技術・スキルを修得することはできましたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| F | 主体的な学びはどうでしたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| G | 映像データの効果はどうでしたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| H | 演習・ワークの効果はどうでしたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I | 振り返りの効果はどうでしたか | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

問 2 「教育相談」講義を総合的にとらえて評価に○をいれてください

1. 大変不満足 2. 不満足 3. 普通 4. 満足 5. 大変満足

表 4 「教育相談」講義満足度調査結果

| | 満足率 | 相関係数 | 満足率 偏差値 | 相関係数 偏差値 | 角度 | 修正指数 | 距離 | 改善度 |
|--------|------|--------|------------|-------------|--------|--------|-------|--------|
| 講義内容 | 73.8 | 0.7137 | 58.75 | 68.00 | 70.92 | 0.212 | 20.01 | 4.24 |
| 講義資料 | 73.8 | 0.5838 | 58.75 | 59.39 | 87.98 | 0.022 | 12.83 | 0.29 |
| 講義方法 | 87.7 | 0.2540 | 66.06 | 37.52 | 172.85 | -0.921 | 20.33 | -18.72 |
| 専門性 | 72.3 | 0.4383 | 57.94 | 49.74 | 136.85 | -0.521 | 7.94 | -4.13 |
| 技術・スキル | 52.3 | 0.4372 | 47.38 | 49.67 | 52.13 | 0.421 | 2.64 | 1.11 |
| 主体的な学び | 36.9 | 0.1927 | 39.27 | 33.46 | 102.01 | -0.133 | 19.72 | -2.63 |
| 映像データ | 49.2 | 0.4468 | 45.76 | 50.31 | 40.84 | 0.546 | 4.25 | 2.32 |
| 演習・ワーク | 33.8 | 0.3763 | 37.64 | 45.63 | 64.47 | 0.284 | 13.11 | 3.72 |
| 振り返り | 35.4 | 0.5367 | 38.45 | 56.27 | 16.49 | 0.817 | 13.14 | 10.73 |

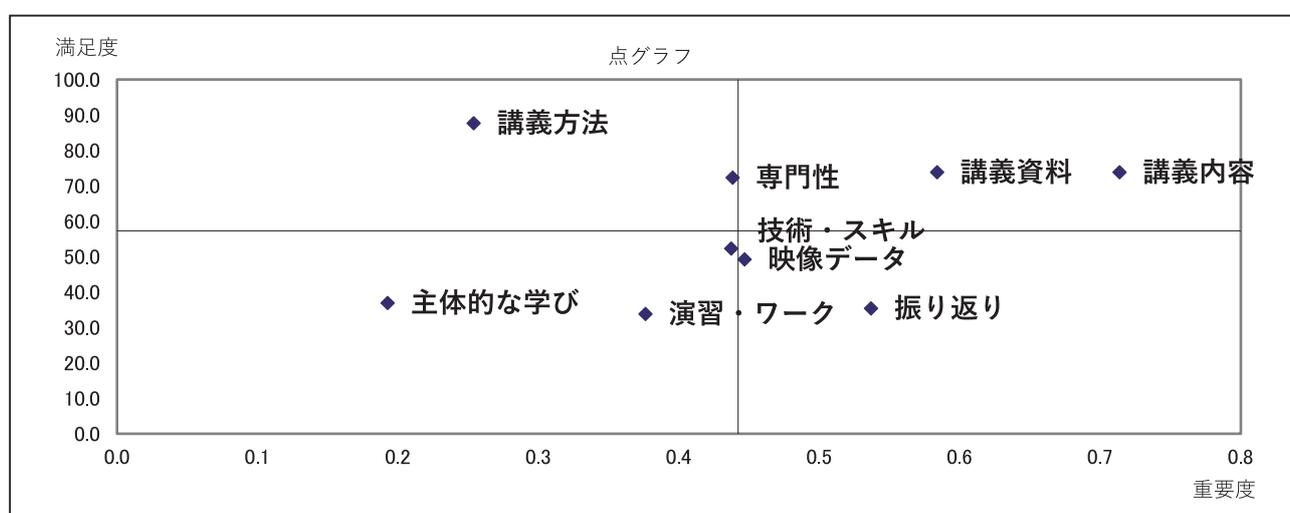


図 5 CS (Customer Satisfaction, 講義満足度) グラフ

を“満足度”としている。なお、グラフ上の横線と縦線は、「満足」の割合（満足度）と単相関係数（重要度）の平均となっている。改善度については、その値が大きいほど、その項目に関する手立てが不十分であり改善を図らなくてはならない項目を示している。値が負（マイナス）の場合は、改善しなくても現在のままで満足な講義・教授であることをあらわしている。CS を援用した分析結果から「講義方法」「専門性」「講義資料」「講義内容」に関してはほぼ満足しているが、「主体的な学び」「演習・ワーク」「振り返り」には課題が見られた。

4. 考察

教育相談の講義では、新たな教育的課題を取り入れながら、これまでの教育相談の知見を踏襲し

たかたちで情報や教授方法などのアップデートを積み重ねていかななくてはならない。また、新たな教育施策や法制度の改正も踏まえた上で講義を実践していく必要がある。本学における教育相談の講義でも、常に講義内容を検証しながら現在の教育的課題に沿ったプログラムを提供し、また、学生の教育的ニーズや問題意識などを明確化した上で、講義内容や方法を改善、改訂も実施してきた。

一方、本調査における KJ 法や KH Coder を援用した学生のレポート記述分析では「不登校」「いじめ」「児童虐待」「発達障がい」「保護者支援」などのテーマや「連携支援」「チームアプローチ」など専門性・相談スキルの獲得などに関心を示していることが明らかとなった。また計量テキスト分析 (KH Coder) でも「児童虐待」「不登校」「保

護者」「外国籍の子ども」「発達障がい」といったテーマや「計画」「理解」「連携支援」「カウンセリングマインド」「ニーズ」「アセスメント」「多様性」などのキーワードが浮上しており、学生の学びのニーズを把握するための基本的なデータが抽出できたと考える。これまでに大学全体で実施をしている授業評価アンケートによって学生の学びを確認することはできていたが、さらに具体的に学生の学びの意識を把握していくためには「教育相談」以外の他の講義についても引き続き検討をしていかななくてはならないと考えている。

総体的に、学生の教育的ニーズの中に教育相談を主体的に学ぶことや講義や演習などを通じて、より確かな教育相談力を高めていくことの必要性につながっていることが確認できた。ただ、限られた時間内で、いかに効果的に指導・支援していくことが必要なのかについては、我々高等教育機関の教育に携わっている教員の課題として認識しなくてはならない。教育相談に関する基本的理解から活用、そして教育現場での実践や応用につながっていくことができるような手立てを講じなくてはならないだろう。

また、CS を援用した講義満足度からは、今後の改善点として「主体的な学び」「演習・ワーク」「振り返り」の3つの要改善項目が抽出され、これまでの先行研究では提示されていなかった講義方法の改善点について具体的に問題提起することができたと考える。

「主体的な学び」については、学生自身が教育相談を学ぶ意義を実感できるように、実際に生じたケースをもとにして、教授内容の選定と問題提起のあり方を改善していくことや教育現場の課題と密接に結びついていく必要性があろう。また「演習・ワーク」については、相談支援におけるサポートの結果をどのように具体的な支援に結び付けていけばよいか課題意識をもっていることが想定され、Think-Pair-Share のスタイルで、支援方法や課題意識の共有化・発展化を図っていくために、より具体的・系統的なワークにしていくことが求められる。さらに「振り返り」についても講義内容の整理や支援の方向性を検討していくために課題意識を明確化させていくことができるような時

間の確保が求められる。教育相談は、学校現場だけでは完結できない問題も数多く存在しており、各関係機関との積極的なつながりや活用力も含めた講義内容を取り入れていくことの必要性も示唆された。今後も、講義や演習などを通じて、学生自身の将来の教育相談活動や実践に活用できる学びの場を提供していかななくてはならないと考えている。

5. まとめと今後の展望

本研究では、教職課程履修学生の授業評価内容の分析と講義満足度を検討してきた。その結果、学生たちの学びのニーズとして、「不登校」「いじめ」「児童虐待」「LGBTQ⁺」「保護者支援」など、相談支援の核となっているテーマをより深く学びたいという意識が再確認できた。また「専門性」「相談スキル」「カウンセリングマインド」「信頼関係」「予防的支援」「連携支援」「チームアプローチ」などの支援アプローチの修得といった学びのニーズも明確となった。また、講義における満足度調査からも満足度が高い項目として、「講義方法」「講義内容」「講義資料」「専門性」などが抽出され、教授課題としては「主体的な学び」「演習・ワーク」「振り返り」の3項目が確認された。

本研究の限界と今後の展望としては、サンプル数が少ないことや異なる学部間（文化学部・看護学部・健康栄養学部）のデータをひとまとまりとして検討をしたため、結果に偏りが生じている可能性は否めない。今後サンプル数を蓄積していくとともに、学部間での相違点も明らかにしていく必要があると考える。

参考文献

- 1) 文部科学省 (2015) 『児童生徒の教育相談の充実について (通知)』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1388337.htm) (最終アクセス日: 2025年9月5日)
- 2) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2020) 『児童生徒の心のケアや環境の改善に向けたスクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーによる支援の促進等について』

- (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/20210119-mxt_kouhou02-1.pdf) (最終アクセス日: 2025 年 8 月 26 日)
- 3) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2024) 『スクールソーシャルワーカーの効果的・効率的な活用促進について』
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/20241209-app_dev04_1.pdf) (最終アクセス日: 2025 年 8 月 26 日)
- 4) 向後礼子・山本智子 (2019) 『ロールプレイで学ぶ教育相談ワークブック (第 2 版)』ミネルヴァ書房.
- 5) 葉山貴美子・松久眞実・永井明子・八木成和・玖村佐枝子 (2025) 「教育相談実践基礎プログラムに関する科目間連携 (1) - 教職課程科目を中心に -」 桃山学院大学教育実践研究紀要 7, 132-146.
- 6) 丹羽純子・吉澤寛之 (2024) 「教育相談体制の改善と教師支援力の強化による教育相談活動の機能向上」 岐阜大学教職大学院紀要」 7, 21-30.
- 7) 石山貴章 (2024) 「教員を目指している大学生のいじめに関する意識 - Text Mining による質問紙調査, Minute Paper の記述分析の探索的検討 -」 Humanismus35, 11-25.
- 8) 柘千晶 (2021) 「中学校の教育相談において教師に求められるコンピテンシーの検討 - 大学生を対象とした回想法による調査を通して -」 信州大学教職支援センター教職研究 12, 46-59.
- 9) 亀田研 (2024) 「教員養成課程におけるセルフコンパッションを高めるプログラムの効果および教育相談に与える影響」 朝日大学教職課程センター研究年報 26, 23-31.
- 10) 川喜田二郎 (1967) 『発想法』中公新書.
- 11) 樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析 - 内容分析の継承と発展を目指して - 第 2 版』ナカニシヤ出版.
- 12) 樋口耕一・中村康則・周景龍 (2022) 『動かして学ぶはじめてのテキストマイニングフリーソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- 13) 末吉美喜 (2019) 『テキストマイニング入門 Excel と KH Coder でわかるデータ分析』オーム社.
- 14) 管民郎 (2007) 『Excel で学ぶ多変量解析入門 (第 2 版)』オーム社.

ISSN 2436 - 5122

2025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FD委員会

実施報告

2025 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⁾・飯尾 健²⁾・塩川奈々美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。2025 年度は、新たに教育活動に携わる学部学生、大学院生を対象とした、SA (Student Assistant), TA (Teaching Assistant), RA (Research Assistant) 研修、より高度な教育活動に携わることができる TF (Teaching Fellow) 研修も全学 FD として実施することとなった。また、教育活動に関する個別相談に対応する「教育開発コンサルティング」も新たに全学 FD に組み込んだ。高知大学と香川大学による協働で FD プログラムの開発・運営を行っている「授業について考えるランチセミナー」では、今年度さらに参加者数が増加し、参加者数が 100 名を超えるテーマもあった。「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、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、指導補助者研修、教育開発コンサルティング)

2025 Annual Report on Faculty Development Programs at Tokushima University

Keiji MINAGAWA¹⁾ Hiroshi YOSHIDA²⁾ Ken IIO²⁾ Nanami SHIOKAWA²⁾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 programs since academic year 2002. In academic year 2025, training programs for undergraduate and graduate students serving as Student Assistants (SAs), Teaching Assistants (TAs), and Research Assistants (RAs), as well as Teaching Fellow (TF) training programs for those engaged in more advanced educational activities, were introduced as part of the university-wide initiative. In addition, an "Educational Development Consulting" service has been newly introduced to provide individual consultations on educational activities. The "Lunch Seminar on Thinking about Classes", which is collaboratively developed and managed in partnership with Kochi University and Kagawa University, saw a further increase in participation this academic year, with some sessions attracting more than 100 participants. Moreover, "the University Education Conference" was held face-to-face, while some of the programs were delivered online, thereby addressing diverse participation needs. This paper provides an overview of each program conducted this year and discussions of future challenges based on the results of the questionnaire are described.

(Keywords: quality assurance in education, Educational Development Course, Lunch Seminar on Thinking about Classes, training for teaching support staff, Educational Development Consulting)

1. はじめに

コロナ禍を一つの契機としたオンライン授業や e ラーニングの普及により、近年の大学教育には大きな変化が起こっている。特に、急速に性能が向上した生成 AI は学生の学び方に多大な影響を

及ぼしている。レポート作成や翻訳、演習問題の解法やプログラミングなど、様々な課題をほとんど瞬時に解決できるため、学生自身が学びを意識して活用すれば自学自習に大きな効果が期待できる。その反面で、安易な使い方をすれば自分自身

で考える機会が減少するという弊害も懸念される。

教育環境の急激な変化に対応するためには、各教員の実践例などの情報を共有し議論する機会が必要であり、FD の重要性はますます高まっている。徳島大学は学内のみならず他大学との連携も含め多様な FD プログラムを推進している。今年度は新しいプログラムも加えてさらに充実した活動で成果を挙げている。

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基盤開発部門は、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。今年度は、2025 年度に本学が実施した機関別認証評価に関連した「シラバス作成ガイドライン」の改訂、今年度から本格実施となった文部科学省による全国学生調査に関連した「学生の学修に関する実態調査」の設問項目の見直しに関する意見交換を行った (表 1)。

教育改革 FD を通して、教育基盤開発部門では、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 10 月に実施された、高等教育研究センターの改組によって新たに設置された、アドミッション・EM 部門との連携も重要となっている。

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)

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 | 5 月 1 日 | ・学生の学修に関する実態調査 ・大学教育カンファレンス in 徳島 |
| 2 | 8 月 18 日 | ・授業設計ワークショップ |
| 3 | 10 月 30 日 | ・シラバス作成ガイドラインの改訂 ・徳島大学の英語教育や教学 IR 等に関する意見交換 |

場所：教育担当理事室（本部棟 3 階）等

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 を実施している。

3.2 概要

教育の質保証 FD の具体的な内容は、教育基盤開発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ものである。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・改善計画を作成している。

2025 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、歯学部における FD 実施にむけて提案や助言を行った。

■ 打ち合わせ

2025 年 9 月 19 日 (金)

■ 場所

オンライン (Zoom)

■ 参加者

保坂啓一、日野出大輔

■ 概要

歯学部では 2021 年度から本 FD の取組として、教育プログラムの評価・改善に取り組んでいる。2021 年度は、「カリキュラムアセスメントチェックリスト」、2022 年度は、「マイルストーンルーブリック」を作成し、2023 年度は、これらのツールを使って、関係者と共に実際の評価を行った。2024 年度は、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。

これまで、4 年間にわたって、教育プログラムの評価・改善に関する取組を行ってきた。2025 年度は、継続して教育プログラムの評価・改善に関わる内容を行うことも検討したが、歯学部 FD 委員との議論を経て、歯学部の教員が徳島大学歯学部の現状や課題について把握し、各教員が今後取組むべき方向性について考える機会とする内容の FD を実施することとした。

2025 年度の FD は、2026 年 1 月 21 日に「歯学部の現状と課題—50 周年の新たなスタートライン—」というテーマで、湯本浩通歯学部長、工藤保誠歯学科長、片岡宏介口腔保健学科長による FD 講演が行われた。参加者は、教員 103 名、事務職員 2 名であった。

3.3 成果と課題

2025 年度は、教育プログラムの評価・改善に直接的につながる取組ではなかったが、歯学部で 100 名を超える教員が参加し、歯学部の教員が、徳島大学歯学部の現状 (国家試験合格率, 論文数, 獲得外部資金, 世界ランキング, 病院稼働, 特許, スタートアップ数, 他大学への教員輩出数など) について知る機会となり、学部長, 学科長の考えや今後の方針について考える機会となった。また、このような機会を継続して設定していこうという声も実際に挙がっているようである。定期的に、教育プログラムレベルでの評価・改善を行うことは重要であるが、学部教員が当該学部の現状を把握したり、教員同士で方向性を共有する機会は重要であると考えられる。2026 年度も引き続き、これまでの教育プログラムの評価・改善の取組や今年度の取組も踏まえて、教員同士、教員と学生が意見交換できる機会を創るとともに、授業や教育プログラムの改善につなげる FD を学部 FD 委員とともに作っていく予定である。(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「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されている。

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

2025 年 8 月 21 日 (木)・22 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 1 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

2025 年度の参加者は徳島大学所属の教員 20 名と SPOD 加盟校所属の教員 1 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 将太 | 総合科学部 | 准教授 |
| 山口 雄治 | 総合科学部 | 准教授 |

| | | |
|-------|-----------------|-----|
| 越坂 裕太 | 総合科学部 | 講師 |
| 藤原 秀朗 | 総合科学部 | 講師 |
| 飯藤 大和 | 医学部 | 准教授 |
| 柳井 亮二 | 医学部 | 准教授 |
| 大浦 雅博 | 医学部 | 講師 |
| 竹内 誠 | 医学部 | 講師 |
| 森内 洋美 | 医学部 | 講師 |
| 須磨 紫乃 | 歯学部 | 准教授 |
| 水頭 英樹 | 歯学部 | 講師 |
| 佐藤智恵美 | 薬学部 | 准教授 |
| 宇野 好宣 | 理工学部 | 准教授 |
| 康 鑫 | 理工学部 | 講師 |
| 倉科 昌 | 理工学部 | 講師 |
| 和田 直樹 | 生物資源産業学部 | 講師 |
| 藤滝 香織 | 教養教育院 | 講師 |
| 板東 正記 | 人と地域共創センター | 准教授 |
| 片山 哲郎 | ポストLEDフォトニクス研究所 | 准教授 |
| 長谷 栄治 | ポストLEDフォトニクス研究所 | 講師 |

【学外教員】

| 氏名 | 所属 | 職名 |
|-------|--------|-----|
| 朝田 正樹 | 徳島文理大学 | 准教授 |

■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 3 名の計 16 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 |
| 池田 康将 | 医学部 | 教授 |
| 保坂 啓一 | 歯学部 | 教授 |
| 立川 正憲 | 薬学部 | 教授 |
| 北條 昌秀 | 理工学部 | 教授 |
| 金西 計英 | 高等教育研究センター | 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 |

| | | |
|-------|------------|-------|
| 田巻 公貴 | 高等教育研究センター | 助教 |
| 川上ちぐさ | 教育支援課教育企画係 | 係長 |
| 川井 荘楽 | 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。

■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、それぞれの授業を学位プログラム全体の一部として位置付けること、学生を主語とした学習成果に注目すること、適切な教学マネジメントの必要性の観点から、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、事前に課題として作成したシラバスおよび授業計画書を参照しながら、授業設計における目的・評価・授業設計における各ポイントをもとに内容の修正・共有を行った。

「(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 分間を取り上げ、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、まず模擬授業に対する全体への総評が行われた。その後、参加者は自身の模擬授業をグループのメンバーから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。作成したアクションプランについては、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自身のアクションプランについて紹介してもらい、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 1 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) 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。
 - ・自分の授業やシラバスを振り返る機会になった

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：2025 年 8 月 21 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 | 飯尾 健(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」 ・授業設計の基本方針 ・授業目標に対応する評価 ・評価に対応する学習活動 | 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：2025 年 8 月 22 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・授業計画書等の紹介 (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 | 飯尾 健(進行) 副学長(教育担当) 河野 文昭 FD 委員会副委員長 保坂 啓一 | 教養教育 4 号館 4-201 教室 |
| 18:00 - | 情報交換会 (任意参加) | | |

- ・授業に関する基礎的な知識を得られた
 - ・他学部の教員との交流ができた
 - ・他の教員の授業を見る機会ができた
 - ・授業改善のための相談先を知ることができた
- (2) 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。
- ・配布資料が多く、簡潔にまとめてほしい
 - ・より実践的な内容を取り上げてほしい
 - ・時間が長すぎた
- (3) その他、お気づきの点があればお書きください。
- ・自分の担当する分野の実態と内容が合わない面があった
 - ・1日目終了後にシラバス・授業計画書修正を課題として提出することを事前に案内してほしい
 - ・時期が他の業務と重複しており負担が高い
 - ・業務の都合上1日だけのプログラムの方が参加しやすい

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、自身の授業実践を振り返ることで授業改善の機会となったことが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。さらに本ワークショップを通じて、授業改善のためのリソースとして当部門、あるいは当部門が実施している取り組みが認知されたという効果も見られた。

一方で課題としては、ワークの内容および時間配分等を改善し、参加者個人での思考を深める、あるいはグループで対話する機会を十分に確保することが挙げられる。また事前課題や資料の告知・共有にもさらなる改善の余地があると考えられる。

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)

4.1.4 成果と課題

アンケート結果において、「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」の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。また、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。加えて自由記述からも、本ワークショップが授業設計に関する知識を

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

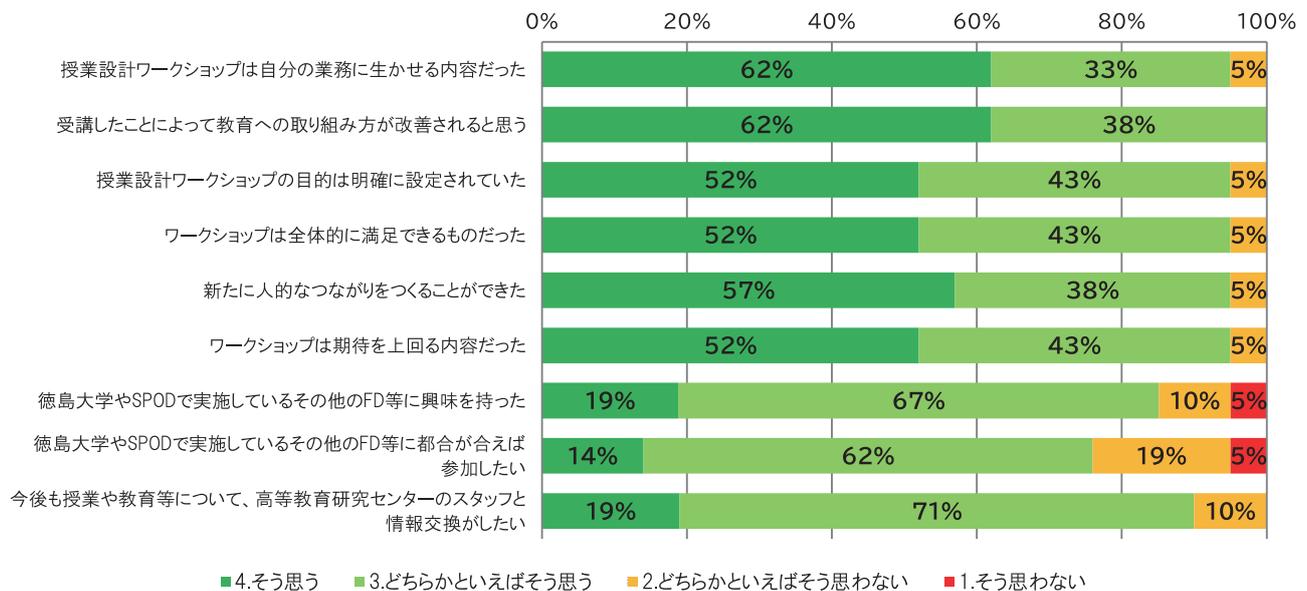


図1 授業設計ワークショップアンケート結果

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2)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

2025年度は18名の教員が実施し(表3)、全員が全学FD委員会において教育力開発コース修了認定に関する承認を受けた。(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、2025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が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というメリットもある。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思いがあるが、近年、授業参観・授業研究会の希望者が少ない状況が続いており、運用面での見直しが課題である。(塩川奈々美)

作成者: _____ 学部 氏名 _____ 授業名 _____

◆作成した「シラバス」、「授業計画書」、実施した「学生アンケート」の結果を見ながら当てはまる□に✓を記入してください。

| 項目 | 自己診断 | FD委員確認 | 実践の振り返り・学生の意見を踏まえての感想・改善すべき点など | 教育改善推進部門に相談したいこと |
|---|---|--------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| 1.授業設計 作成したシラバスについて | 授業の目的について | | | |
| | <input type="checkbox"/> 学位授与の方針 (DP:ディプロマポリシー) と授業との関連が記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| | <input type="checkbox"/> 学生を主眼として記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| | <input type="checkbox"/> 授業が DP を達成するために必要であるかの存在意義が記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| | 授業の概要について | | | |
| | <input type="checkbox"/> 学部、または学科のカリキュラム上の位置づけが記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| | <input type="checkbox"/> 学生の知的好奇心を喚起するように記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| | 授業の到達目標について | | | |
| | <input type="checkbox"/> 学生を主眼として記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| | <input type="checkbox"/> 学生が身に付けることができる能力を、学生自身がイメージできるように具体的に記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| <input type="checkbox"/> 目標を一つ一つ独立させて記載されている (一つの文に一つの目標が記載されている) | <input type="checkbox"/> | | | |
| <input type="checkbox"/> 目標を表わす動詞は観察可能な行動で記載されている | <input type="checkbox"/> | | | |
| 授業計画について | | | | |
| <input type="checkbox"/> 目的・目標との整合性がとれている | <input type="checkbox"/> | | | |
| <input type="checkbox"/> 授業時間外にどのような事前・事後学習をさせるかが具体的に記載されている | <input type="checkbox"/> | | | |
| 成績評価方法・基準について | | | | |
| <input type="checkbox"/> 評価の機会や方法は複数で記載されている | <input type="checkbox"/> | | | |
| <input type="checkbox"/> 評価の方法と期限、実施時期が記載されている | <input type="checkbox"/> | | | |
| <input type="checkbox"/> 評価の配分割合が記載されている | <input type="checkbox"/> | | | |
| <input type="checkbox"/> 評価の基準が記載されている | <input type="checkbox"/> | | | |
| 2.授業実施 作成した授業計画書について | 授業の到達目標について | | | |
| | <input type="checkbox"/> 1 回分の授業で達成可能な目標が具体的に記載されている | <input type="checkbox"/> | | |
| | <input type="checkbox"/> 目標を一つ一つ独立させて記載されている (一つの文に一つの目標が記載されている) | <input type="checkbox"/> | | |
| 授業計画について | | | | |
| <input type="checkbox"/> 導入・展開・まとめが構成されている | <input type="checkbox"/> | | | |
| <input type="checkbox"/> 口頭での説明だけでなく、必要に応じて、板書・スライド・教科書・教材などを活用している | <input type="checkbox"/> | | | |
| <input type="checkbox"/> 終始一方向的な解説のみで経るのではなく、学生の能動的な思考や参加を促す工夫がなされている | <input type="checkbox"/> | | | |
| 3.授業評価・改善 実施した学生アンケートについて | 学生の把握について | | | |
| | <input type="checkbox"/> 学生の授業に対する理解度 (学生の自己評価) を把握することができた | <input type="checkbox"/> | | |
| | <input type="checkbox"/> 学生が授業で学んだこと、身に付けたことを把握することができた | <input type="checkbox"/> | | |
| <input type="checkbox"/> 学生の授業に対する要望や意見を把握することができた | <input type="checkbox"/> | | | |
| 4.FD 委員の承認 | 授業における PDCA サイクルが構築できていると見える | <input type="checkbox"/> | | |
| | <FD 委員からのコメント> | | | <FD 委員署名> () 学部 FD 委員長 |

※授業実践の振り返りに使用する「シラバス」、「授業計画書」は教育力開発コースのみで使用するため、実際の授業のシラバス等を適切に修正しても問題ありません。ここで修正したシラバスを作成者及び学生に開示することはありません。
※シートに記載において不明な点や、どのような改善が望ましいか、どのような改善方法があるかなどのお問い合わせは、教育改善推進部門までご連絡ください。

図 2 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) |
|-----------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| 5 月 13 日 | 医学部 | 主田 英之 | 法医学 | 池田 康将 |
| 7 月 8 日 | 環境防災研究センター | 湯浅 恭史 | リスクコミュニケーション | 南川 慶二 |
| 9 月 9 日 | 総合科学部 | 夏目 宗幸 | 空間情報論 I | 豊田 哲也 |
| 9 月 9 日 | 医学部 | 成澤 裕子 | 臨床検査総論 I | 富永 正英 |
| 9 月 9 日 | 高等教育研究センター | 藤原由紀子 | 日本語 3 | 南川 慶二 |
| 10 月 14 日 | 理工学部 | 兵頭 知 | 都市・交通計画 | 北條 昌秀 |
| 10 月 14 日 | 医学部 | 松井 尚子 | 神経筋接合部疾患 | 池田 康将 |
| 12 月 9 日 | 総合科学部 | 榎 将太 | 学校における安全教育-災害、事故への対処法 | 豊田 哲也 |
| 12 月 9 日 | 医学部 | 飯藤 大和 | 看護技法Ⅲ | 富永 正英 |
| 2 月 10 日 | 歯学部 | 須磨 紫乃 | 予防歯科学各論 | 保坂 啓一 |
| 2 月 10 日 | 歯学部 | 細川 育子 | 改善治療 1 (有髄歯の漂白法など) | 保坂 啓一 |
| 2 月 10 日 | 総合科学部 | 藤原 秀郎 | ウェルネス総合演習 | 豊田 哲也 |
| 2 月 10 日 | 理工学部 | 康 鑫 | 技術英語基礎 2 | 北條 昌秀 |
| 2 月 10 日 | 生物資源産業学部 | 松田 春菜 | 水圏生産科学 | 中澤 慶久 |
| 2 月 10 日 | 生物資源産業学部 | 和田 直樹 | 植物細胞工学 | 中澤 慶久 |
| 3 月 10 日 | 医学部 | 北村 嘉章 | アレルギー・自己免疫コースアレルギー性鼻炎 1 | 池田 康将 |
| 3 月 10 日 | 歯学部 | 水頭 英樹 | 歯科放射線学総論 | 保坂 啓一 |
| 3 月 10 日 | 教養教育院 | 藤滝 香織 | 発信型英語 | 齊藤 隆仁 |

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 年度より実質的な FD の取り組みを進めるため、「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。2022 年度、2023 年度は TPWS を開催できたが、2024 年度は再び参加希望者が 2 名に達しなかったことから、開催できていなかった。今年度は徳島大学から教員 2 名の参加希望があり、2 年ぶりに TPWS を開催することができた。2011 年度以降、今年度の参加者を含め累計で 34 名が TPWS に参加している。参加者の満足度は非常に高く、教育改善に有効的であることが示されている。

4.4.2 概要

■開催日程

2025 年 9 月 3 日 (水) ～ 9 月 5 日 (金)

■会場

教養教育 6 号館 2 階 201 講義室ほか

■参加者

| 氏名 | 所属 | 職名 |
|---------|------------|----|
| 森口 菜梨 亜 | 高等教育研究センター | 助教 |
| 飯尾 健 | 高等教育研究センター | 助教 |

■運営メンバーおよびメンター

| 氏名 | 所属 | 職名 |
|---------|------------|-------|
| 南川 慶二 | 教養教育院 | 副理事 |
| 吉田 博** | 高等教育研究センター | 准教授 |
| 塩川 奈々美* | 高等教育研究センター | 助教 |
| 川上 ちぐさ | 学務部教育支援課 | 係長 |
| 川井 壮楽 | 学務部教育支援課 | 事務補佐員 |

**はスーパーバイザー、*はメンター担当教員

■内容

3 日間にわたって表 4 のプログラムを実施した。TPWS の様子は図 3 の通りである。

4.4.3 成果と課題

TPWS 参加者のうち 1 名は、2 年前に TP を作成しており、この間に新規開発した授業に関する成果等を加筆する目的で参加し、もう 1 名は、将来的に TPWS のメンターを担当することになる高等教育研究センターの教員であったことから、今年度の TPWS の参加者は、TP についてある程度の知識を持っていた。また、2018 年度の TPWS 以来となるメンター 2 名体制で TPWS を実施することができ、参加者にとってより充実した TPWS を開催することができた。また、1 日目の午後に実施する「ティーチング・ポートフォリオ・チャート (以下, TP チャート)」の作成の際に、TP チャートのみを作成する教員を対象としたワークショップ「TP チャート作成ワークショップ」を同時開催し、TP チャート作成時には、高知県立大学の教員 1 名が加わった。

TPWS 終了直後に実施した参加者アンケートでは、TPWS の満足度、TP 作成の成果、運営スタッフに関するすべての設問で肯定的な回答が得られた。また、自由記述では、「前回の自分自身の考え軸がブレていないことが再確認できた。目標に何を書いていたか忘れていたけど日々の活動の中で実践できていたことが分かり、TP 作成が大変役に立っていることが分かった。」「アドバイスいただいていた感じがまとめられたと思います。」との意見があり、例年の TPWS と同様に TP 作成に関する意義があったことが窺える。一方で、「夜の交流会やりたかったです。」との意見も挙げられていた。今回は参加者の属性を踏まえ、事前に参加者と協議した結果、夜の交流会を行わないこととしていた。しかし、これまでの TPWS でも、多くの参加者が「参加者同士の情報交換や交流が有意義であった」と述べていることから、交流会も実施した方が、より深い情報交換を実施することができたと考える。本 WS が質保証の観点から参考にしてしている「TP 作成ワークショップ基準」¹⁾ (大学評価・学位授与機構 2014) では、「交流会の設置」の必要性も記載されていることから、今後はできる限り交流会も実施するようになりたい。また、「TP チャート作成ワークショップ」の参加者アンケートにおいても、1 名の参加であったが

表 4 ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ
第 1 日 (2025 年 9 月 3 日・水曜日)

| 時刻 | 内 容 | 備 考 |
|-------------|--|-----------|
| 11:30-12:00 | 受付 | |
| 12:00-12:30 | オリエンテーション ・はじめに (全学 FD 委員会委員長よりあいさつ) ・自己紹介 (スタッフ・参加者) ・ティーチング・ポートフォリオとは | 201 講義室 |
| 12:30-13:30 | アイスブレイク 昼食 ・初校へ向けての共通アドバイス ・メンター, 参加者との交流 | 201 講義室 |
| 13:30-15:00 | ティーチング・ポートフォリオ・チャートの作成 | 201 講義室 |
| 15:00-16:00 | 第 1 回 個人ミーティング 各自メンタリングルームへ移動 | ミーティングルーム |
| 16:00-17:00 | TP 作成作業 | 201 講義室 |

第 2 日 (2025 年 9 月 4 日・木曜日)

| 時刻 | 内 容 | 備 考 |
|-------------|---|-----------|
| 9:00-10:00 | TP 作成作業 | 201 講義室 |
| 10:00-11:00 | 第 2 回 個人ミーティング 各自メンタリングルームへ移動 | ミーティングルーム |
| 11:00-12:00 | TP 作成作業 | 201 講義室 |
| 12:00-13:00 | 意見交換 昼食 ・第 1 稿に共通するコメントと情報共有 ・第 2 稿をまとめるにあたって | 201 講義室 |
| 13:00-14:00 | 第 3 回 個人ミーティング 各自メンタリングルームへ移動 | ミーティングルーム |
| 14:00-17:00 | TP 作成作業 | 201 講義室 |

第 3 日 (2025 年 9 月 5 日・金曜日)

| 時刻 | 内 容 | 備 考 |
|-------------|---|-----------|
| 9:00-10:00 | TP 作成作業 | 201 講義室 |
| 10:00-10:30 | 第 4 回 個人ミーティング 各自メンタリングルームへ移動 | ミーティングルーム |
| 11:00-12:00 | TP 作成作業 | 201 講義室 |
| 12:00-13:00 | 意見交換 昼食 ・第 3 稿をまとめるにあたって ・TP 披露の形式説明 ・TP の活用方法 (ワーク) | 201 講義室 |
| 13:00-14:00 | TP 作成作業 ・プレゼンテーションの準備 (A4 版・一枚程度) | 201 講義室 |
| 14:00-15:00 | プレゼンテーション準備 | 201 講義室 |
| 15:00-16:00 | TP 披露・修了式 ・メンティーによるプレゼンテーション ・修了証授与 (全学 FD 委員会委員長より) ・記念写真 ・ワークショップを振り返って | 201 講義室 |



図 3 TPWS の様子

「機会があれば TP を作成したい」と回答していることから、「TP チャート作成ワークショップ」を同時に開催することも意義があると言える。
(吉田 博)

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 4)。今年度も昨年度に引き続き、高知大学学び創造センターおよび香川大学大学教育基盤センターの 3 大学による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 5 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 1,520 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を実施し、延べ 496 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 5 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 80% を超える回答率を得ることができた。

同時に自由記述では、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「基礎的な知識を得られた」「具体的な事例や授業の参考になる工夫を知ることができた」「これまでの自分の授業を振り返る機会になった」といった感想が寄せられた。これらの反応は、本セミナーの「気軽に参加でき、かつ充実した情報を提供する」というコンセプトが参加者に受け入れられていることを示していると言える。

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

表 5 「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 | 合理的配慮が必要な学生への支援 | 飯尾 健 (徳島大学高等教育研究センター) | 4月10日 | 80名 |
| | | | 4月17日 | 79名 |
| 2 | 自己調整学習の視点から オンデマンド型授業を考える | 杉田 郁代 (高知大学学び創造センター) | 5月8日 | 84名 |
| | | | 5月15日 | 77名 |
| 3 | 授業時間外学習を促す授業設計 | 塩川奈々美 (徳島大学高等教育研究センター) | 6月12日 | 83名 |
| | | | 6月19日 | 84名 |
| 4 | 学習評価の原則と方法 | 飯尾 健 (徳島大学高等教育研究センター) | 7月10日 | 67名 |
| | | | 7月17日 | 62名 |
| 5 | 通信制大学の学びから対面授業の 意義を考える | 寺田 悠希 (高知大学学び創造センター) | 9月11日 | 49名 |
| | | | 9月18日 | 49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9日 | 82名 |
| | | | 10月16日 | 79名 |
| 7 | 学生の能動的な学びを促す チーム基盤型学習 TBL | 高畑 貴志 (高知大学学び創造センター) | 11月13日 | 84名 |
| | | | 11月20日 | 56名 |
| 8 | 授業への AI の活用 | 吉田 博 (徳島大学高等教育研究センター) | 12月11日 | 115名 |
| | | | 12月18日 | 104名 |
| 9 | 学生が自ら考え主体的に 学習するための授業づくり | 蝶 慎一 (香川大学大学教育基盤センター) | 1月8日 | 90名 |
| | | | 1月15日 | 82名 |
| 10 | 社会人大学院生の学びと支援 | 蝶 慎一 (香川大学大学教育基盤センター) | 2月12日 | 59名 |
| | | | 2月19日 | 55名 |



図 4 「授業について考えるランチセミナー」実施風景

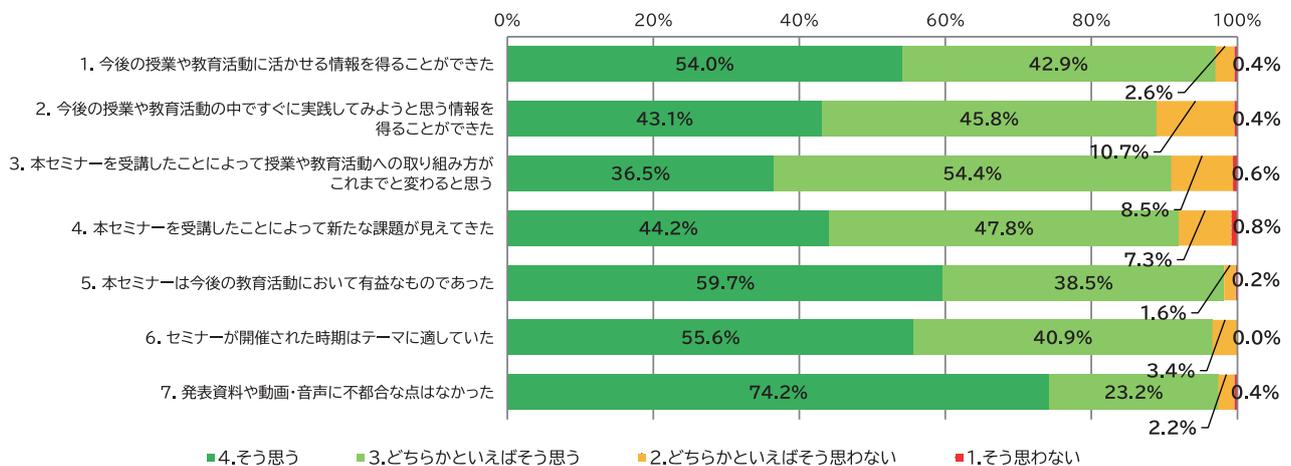


図 5 「授業について考えるランチセミナー」アンケート結果

盟校からの参加者は 3 割であった。

来年度はさらに有益なセミナーが実施できるよう、参加者の関心に即した情報や実践事例を積極的に収集し、効果的に提供できるよう計画を進める予定である。(飯尾 健)

6. 教育活動に携わる指導補助者研修及びプレ FD

6.1 目的・背景

2019 年より大学設置基準改正に伴い、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なった。加えて、2022 年の大学院設置基準改正では指導補助者が授業の一部が担当できるとともに指導補助者に必要な研修を行うことが義務化された。これらの流れを受け、徳島大学では指導補助者を TF (Teaching Fellow) として制度化すると同時に、教育基盤開発部門が必要な研修を実施することとした。

また、2025 年度から、これまでは研究科ごとに定めていた TA (Teaching Assistant), RA (Research Assistant) 制度に加えて、学部学生を対象とした SA (Student Assistant) 制度を含め、全学的に統一した実施要項を定めるとともに、統一した研修を実施することとなった。

以上から、教育基盤開発部門では全学 FD 推進プログラムとして 2020 年度から実施している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「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」に加えて、2025 年度からは TF 活動を希望する大学院生に対する研修プログラム「徳島大学 TF 研修」、TA, RA, SA に関する研修プログラムを実施した。なお、2025 年度は、プレ FD プログラム「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」の参加希望者がいなかったため実施していない。

6.2 概要

6.2.1 徳島大学 TF 研修

■開催日程

2025 年 8 月 1 日 (金)

■会場

蔵本キャンパス医学臨床 A 棟医学部第三会議室

■参加者

学生 1 名

■内容

TF 研修は事前課題と当日の模擬授業から構成されている。まず参加者には事前に TF として業務に必要な基本的知識を習得するための動画教材を送付すると同時に、教材の受講確認と当日実施する模擬授業のためのシラバス・授業計画書を提出するよう求めた。

当日は参加者が授業補助者として参画する予定の授業について模擬授業を行い、その後担当者を交えて授業検討会を実施した。その際、同時に授業補助者として参画する予定の授業の概要や TF として期待されている業務内容、TF 業務への期待と不安等について、TF に関する情報収集およびアドバイスを兼ねた意見交換を行った。

6.2.2 徳島大学 SA・TA・RA 研修

■実施方法

オンデマンドによる研修（約 28 分）を受講し、確認テストへの回答をもって受講したとみなす。各学部・研究科より、当該学生に対して研修サイトを随時案内し、受講の有無を確認する。

■対象者

TA, RA, SA を希望するすべての学部学生、大学院生

■内容

- ①徳島大学の教育理念、TA, RA 制度
 - ②TA の役割・業務・心得
 - ③RA の役割・業務
 - ④ハラスメント防止・合理的配慮 (TA/RA 共通)
- なお、SA は基本的には TA と同様の業務を担うため（一部補助業務に限定）、SA も同様の研修を受講することとしている。

6.3 成果と今後の課題

今年度における TF 研修は、徳島大学において TF が制度化されて以降初めての実施であった。そのため、まず内容自体はこれまでの新任教員研修と同様にシラバスおよび授業計画書の作成と模擬授業の実施という形をとった。しかしながら、TF が実際の授業にどのように参画するかは情報

が少ない面もあり、今回の形式が必ずしも TF の実態と照らし合わせて最適であるとは言えない可能性も考えられる。そのため、来年度以降は TF の実態について情報収集し、研修内容の検討を進める予定である。

また徳島大学では、2020 年度から徳島大学全学 FD 推進プログラムとしてプレ FD プログラムを実施しているほか、今年度からは学部学生および大学院生を対象とした TA、SA への研修活動も担っている。これらの学生向けの研修活動については他の研修プログラムとはニーズが異なる点も多い。加えて徳島大学では、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が少なく、他の研究大学が実施しているプレ FD プログラムや TA・SA 研修をそのまま活用することが難しい場合も考えられる。

以上をふまえれば、来年度以降は TA・SA・TF 研修全体について徳島大学における活動の実態把握やこれらの業務を希望・従事する学生のニーズを収集し、体系的な研修活動を検討・計画していく必要があると言える。(飯尾 健)

7. 教育開発コンサルティング

7.1 目的・背景

教育開発コンサルティングは、教育開発基盤部門の教員が、希望する徳島大学の教職員に対して、教育活動に関する情報や支援を、個別に提供する取組である。新しい取組を始めたり、授業を改善したり、学部や学科全体に関わる取組を企画・実施する際に必要な情報について、コンサルティング的な支援を行うことで、教育の改善や新たな取組の推進を図り、徳島大学全体の教育力の向上に資することを目的としている。本サービスは、今年度より全学 FD 推進プログラムの一つとして位置づけられたが、実際にはこれまでも、さまざまな形で個別支援を行ってきた実績がある。今回、全学 FD の一環として正式に組み込み、専用の窓口を設置したことにより、これまで以上に多くの教職員が利用しやすい体制が整った。

7.2 概要

教育開発コンサルティングを希望する教職員

は、専用の申込フォームから、必要な支援を依頼することができる^{註1}。また、教育基盤開発部門の教員に、直接、電話やメールで依頼することもできる。依頼があった内容は、教育基盤開発部門教員、学務部教育支援課教育企画係職員の間で共有することはあるが、それ以外に口外したり他の目的で使用することはない。想定される依頼内容や主な対象者として、次のようなものが考えられる。依頼対象者を () で示している。

- 授業の計画や改善に関する相談 (教員)
- 教育活動や教材開発等の成果報告の仕方に関する相談 (教員)
- ICT や AI の活用、ルールに関する相談 (教員・教務委員・事務職員)
- 教育プログラム等の評価・改善に関する相談 (教務委員・教育プログラム評価委員)
- 学部やコース・専攻における FD の企画・実施に関する相談 (FD 委員・学務系職員)
- SIH 道場の再設計や運営に関する相談 (SIH 道場の担当者・設計責任者)

7.3 実績と今後の展望

2025 年度の「教育開発コンサルティング」の実績は、合計 17 件であった (表 6)。これまで、個別相談を一覧として整理することは行ってこなかったが、今回このように整理したことで、教育基盤開発部門が、授業、FD、教育プログラムなど、幅広い教育相談に対応している状況が明確になった。また、支援の形態や関与の度合いも多様であり、複数回の打ち合わせを行うものや、継続的に授業に参画する支援がある一方で、簡単な問い合わせへの対応にとどまるものも見られる。さらに、今年度設置した専用フォームを通じた問い合わせもあり、本取組が教育相談窓口としての役割を果たしていることが確認できた。

今後は、「教育開発コンサルティング」の取組を学内に周知し、より多くの教職員に活用してもらえよう、広報を進めていくことが求められる。あわせて、支援を受けた教職員へのヒアリング等を実施し、本プログラムの効果や課題について検証を行っていく必要がある。(吉田 博)

表 6 2025 年度教育開発コンサルティングの実績

| No | 支援形態 | 支援領域 | 支援の概要 |
|----|--------------------------|-----------|--|
| 1 | 教育プログラム・授業開発に関するコンサルティング | 教育プログラム開発 | SIH 道場の一部プログラムに関する企画, ワークショップの実施についての支援 |
| 2 | | 授業開発・支援 | 授業改善・開発のためのコンサルティングとして, 授業計画, 評価やその基準, 授業の進め方などに関する相談, 毎授業への参加 |
| 3 | FD・授業の企画相談, 講師や担当依頼 | 授業開発・支援 | 授業におけるグループディスカッションの支援や話題提供の実施 (学期全体で 7 回) |
| 4 | | 授業開発・支援 | 特定の授業群に関する学生対象ガイダンスの実施 |
| 5 | | FD 開発・支援 | 学部 FD の企画相談・講師担当 |
| 6 | | FD 開発・支援 | TA/RA を対象とした研修会の一部プログラムの担当 |
| 7 | | 授業開発・支援 | 動画教材の作成に関する相談 |
| 8 | | 授業開発・支援 | manaba の機能に関する相談 |
| 9 | | 授業開発・支援 | 授業における小テストの実施に関する相談 |
| 10 | | 授業開発・支援 | 実習における学生との関り・発問に関する相談 |
| 11 | | 授業開発・支援 | 授業を欠席しがちな履修学生への対応に関する相談 |
| 12 | 教育相談・問い合わせ | 授業開発・支援 | 授業の開発・実践研究に関する相談① |
| 13 | | 授業開発・支援 | 授業の開発・実践研究に関する相談② |
| 14 | | 授業開発・支援 | 授業の開発・実践研究に関する相談③ |
| 15 | | 授業開発・支援 | 大学教育カンファレンス in 徳島における研究発表計画に関する相談 |
| 16 | | FD 開発・支援 | 学部 FD の設計に関する相談 |
| 17 | | FD 開発・支援 | 部局主催 FD についての全学 FD 認定, 設計に関する相談 |

8. 大学教育カンファレンス in 徳島

8.1 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 21 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。

8.2 概要

■開催日時

2025 年 12 月 26 日 (金) 9:00-17:50

■会場

常三島キャンパス 教養教育 4 号館
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 55 名を含む, 138 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 13 件, ワークショップが

1 件であり、特別講演が 1 件行われた (表 7)。

2025 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 138 名のうち、39 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は、3 年目を迎え、これまでに蓄積されてきた運営に関するノウハウをもとに、想定される対応事項を担当者間で共有し、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、京都大学大学院教育学研究科の佐藤万知氏による「SA・TA と共に授業経験を作るとは」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・学生支援機構の上月翔太氏より、「授業全体を「実践共同体」と捉え得るのではないか」という質問や、「シラバス作成など授業設計に指導補助者が入る重要性」などのコメントが提示された。さらに徳島大学 FD 委員会委員長の南川慶二教授も加わり、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 11 件もの質問が寄せられた。ディスカッションでは、SA や TA との関わり方や今後の徳島大学における指導補助者制度の在り方について意見交換が行われた。

8.3 カンファレンスの成果と今後の課題

2025 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 99 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、例年並みの 30 件であった。しかし、学内の参加者数が過去 12 年間の中では最低であり、コロナ禍を経て、

対面で実施するようになって以降の直近 3 年間をみても、過去と比較して減少傾向にあると感じる。学内の教職員に対する広報を工夫していくことや、発表してもらえるように発表形式や支援の在り方を検討していく必要がある。

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、70 名から回答を得た (回収率 51%)。カンファレンスの成果に関するアンケート結果を図 6, 7 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」という設問について、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答をした参加者が 80%以上である。「c. 研究発表や各プログラムの内容を十分に理解できた」という設問については 90%以上であり、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、研究発表者の研究が興味深く、発表が工夫されていたことなどが要因の一つにあると考える。今後も、多彩で魅力的な研究発表の投稿につなげていくためにも、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」については、過去 3 年間の中では最も高く、肯定的な回答が 60%を超えた。対面参加者に限ってみると約 83%が肯定的な回答をしており、3 年間の結果を見る限りでは改善されているようにも感じる。

図 6「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 70%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、未回答の参加者を除くと (未回答の参加者は特別講演に参加していないとみなす)、全員が肯定的な回答をしており、テーマ設定や内容、講師が魅力的であったことが窺える。自由記述では「TA SA は講義を通して育てることを目標にしない方がいい、良い授業をすることこそが重要でその過程で育っていくことがよいのではないか、という示唆をいただけた」との意見

があり、今後の指導補助者研修や制度について参考となる示唆が与えられたことが分かる。「f. カンファレンスは全体的に満足できるものだった」については、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答した参加者が 90%を超えており、多くの参加者にとって満足できるカンファレンスであったものと推察できる。

最後に、自由記述を見てみると、参加して良かったと思われる点として、新しい発見があった、新たな視点を得ることができた、新鮮であったという意見が多く得られた。次いで、参加者同士のコミュニケーションや情報発信ができた、コメントをいただけるといった意見が多く挙げられた。本カンファレンスは、「専門分野」における学会や研究会とは違い、「教育」という共通点のもとに、大学を超えて、立場の違う教職員や学生が集い、さまざまなタイプの教育実践等の発表が行われるという特徴がある。これによって、参加者は、普段は見聞きすることがない情報や実践、視点などに触れることができ、新しい知見を得ることにつながったと考えられる。また、発表者と参加者との距離も近く、意見交換がお互いにしやすい雰囲気であったことも窺える。主催者は、本カンファレンスを「アットホームな研究会」と表現して広報活動を行っている。参加することはもちろんのこと、発表を行うことで得られる価値を感じている参加者も少なからずいることが分かる。

一方で、課題として、参加者の少なさ、広報の課題が指摘されている。主催者としても、その点は十分に認識しており、次年度に向けて、新たな取組を取り入れていくなど、具体的な改善策を出していきたいと思う。テーマのニーズについては、生成 AI に関するものがいくつか挙げられている。生成 AI は、近年急速に技術が進展しており、教育においても重要な課題であると考えられる。次年度の特別講演のテーマとして有力候補になると考える。その他、参加者全員への名札(ネームホルダー)の提供、資料の事前配付や送付などの意見もある。開催時期については、よく挙げられる意見であるが、SPOD フォーラムとの兼ね合い、授業、学会シーズンなども踏まえると、なかなか調整が難しい課題である。今回挙げられた意見を踏まえて、

次年度以降のカンファレンスの運営につなげていきたい。
(吉田 博)

注

注 1 教育開発コンサルティングの概要説明や申込フォームは、以下のホームページで公開している。

<https://www.tokushima-u.ac.jp/highedu/reform/fd/docs/61547.html> (2026 年 1 月 29 日閲覧)

参考文献

- 1) 大学評価・学位授与機構 (2014) 「TP 作成ワークショップ基準」
https://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afieldfile/2014/07/07/no9_20140707TP.pdf (2026 年 1 月 19 日閲覧)

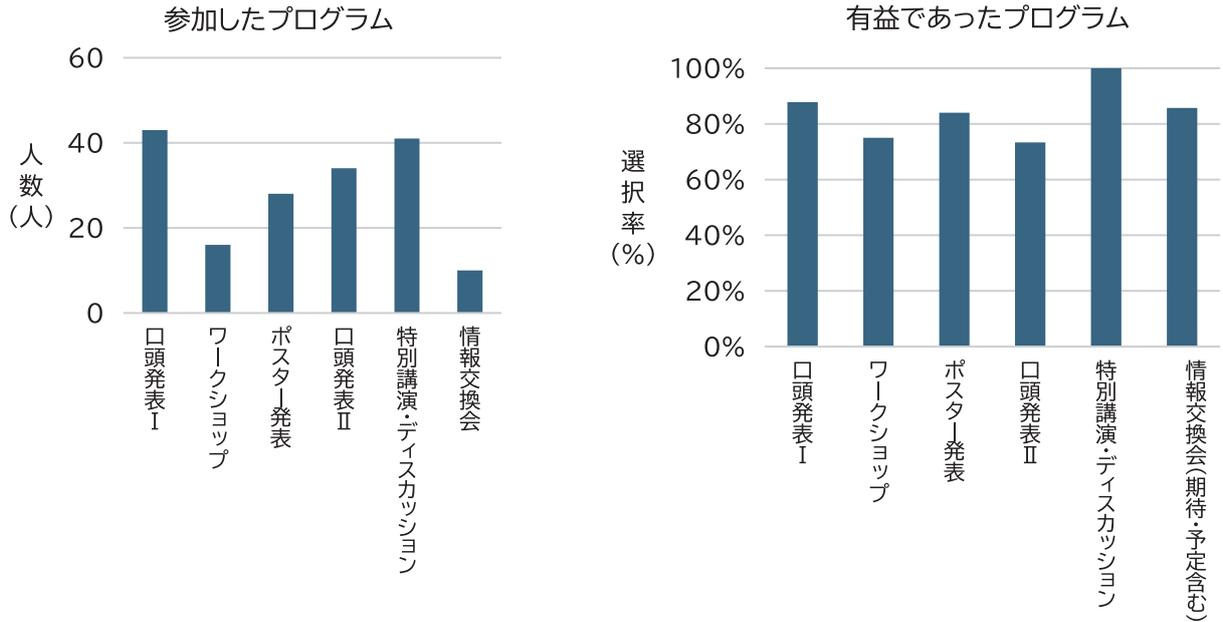


図 6 大学教育カンファレンスで参加したプログラムについて

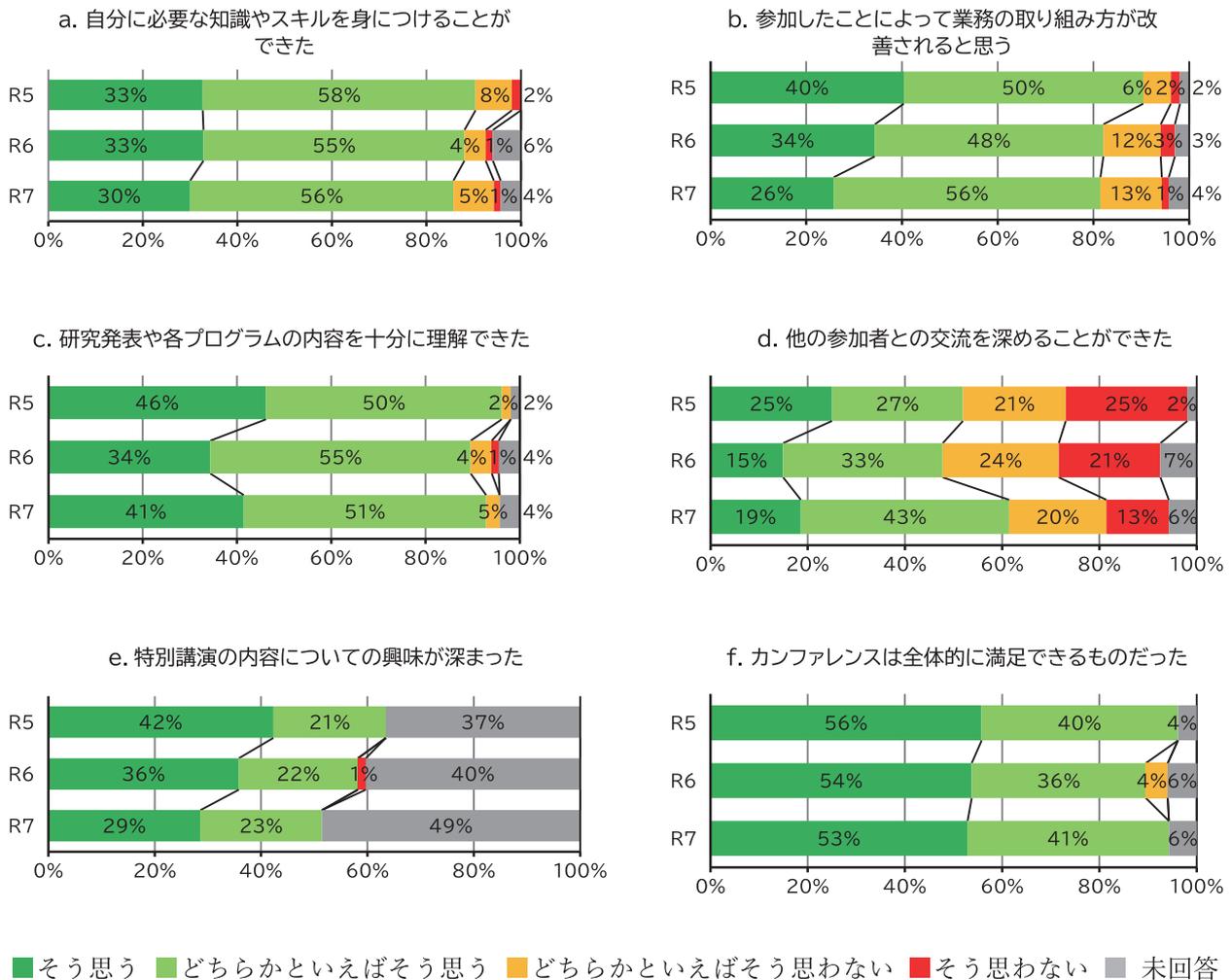


図 7 大学教育カンファレンスで参加したプログラムについて

表 7 第 21 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 ■四国地区国立大学連合アドミ ッションセンターの取り組み その1 徳島大学 高等教育研究センター 植野 美彦 他 | 口頭発表 B < 4 - 203 講義室 > B① 9:15 ~ 9:35 ■曖昧な感覚を言語化するキャ リア教育の開発 徳島大学 高等教育研究センター 畠 一樹 他 | 口頭発表 C < 4 - 204 講義室 > C① 9:15 ~ 9:35 ■ロボコンプロジェクトにおけ る技術継承の取り組みと成果 徳島大学 理工学部 2 年 篠崎 宏介 他 |
| | A② 9:35 ~ 9:55 ■高等教育情報メーリングリス ト「Edutoku」の総括 徳島大学 高等教育研究センター 吉田 博 他 | B② 9:35 ~ 9:55 ■ベトナムにおける日本語学習 支援プラットフォーム開発の ための調査計画 徳島大学 高等教育研究センター Tran Hoang Nam 他 | C② 9:35 ~ 9:55 ■学習支援サークル「学びサ ポート企画部」の意義 徳島大学 理工学部 2 年 松尾 優輝 他 |
| A③ 9:55 ~ 10:15 ■医学教育における LMS の利用 状況と学修時間の推移 徳島大学 大学院医歯薬学研究部 西田 憲生 他 | B③ 9:55 ~ 10:15 ■短期プログラムを通じたキャ ンパスの国際化への方策 (オンライン発表) 高知大学 グローバル教育支援センター 大塚 薫 | C③ 9:55 ~ 10:15 ■短期プログラムを通じたキャ ンパスの国際化への方策 (オンライン発表) 高知大学 グローバル教育支援センター 大塚 薫 | |
| 10:30 ~ 12:00 | ワークショップ < 4 - 202 講義室 > 生成 AI でつくる授業改善パートナー Bot 開発! 徳島大学 高等教育研究センター 田巻 公貴 他 | | |
| 13:00 ~ 14:00 | ポスター発表 < 4 - 302 講義室 > P① 国際協働型プロジェクトにおける大学生の学びとリーダーシップ形成 愛媛大学 教育・学生支援機構 村田 晋也 他 P② 日本の大学におけるアカデミック・アドバイジングに関する評価の現状と課題 東京科学大学 戦略本部 松本 清 他 P③ ロールプレイング研修が NICE プログラム SA に与える効果 新潟大学 経済科学部 3 年 畑野 美紀 他 P④ 新潟大学 NICE プログラム SA のピアサポートにおけるアドバイス分析 新潟大学 法学部 3 年 長澤 広瀬 他 P⑤ IoT 教材を活用した遠隔ハンズオン授業の実践 徳島大学 技術支援部 辻 明典 P⑥ コロナ禍前・コロナ禍・コロナ禍後におけるセクシュアルハラスメント相談の変化 徳島大学 キャンパスライフ健康支援センター 井ノ崎 敦子 他 P⑦ 実践型インターンシップにおける教員と学生サポーターの効果的な役割分担の考察 徳島大学 人と地域共創センター 川崎 修良 他 P⑧ ティーチング・ポートフォリオの実践とその効果 徳島大学 高等教育研究センター 森口 茉莉亜 P⑨ 教員アンケートの自由記述にみる教員の課題意識 徳島大学 高等教育研究センター 塩川 奈々美 P⑩ 徳島大学生の文章執筆における困難についての検討 徳島大学 高等教育研究センター 飯尾 健 他 P⑪ ゼロから創る技術とチーム-エコランプロジェクト 3 年間の成長 徳島大学 理工学部 3 年 小若 駿斗 P⑫ 徳島大学ロケットプロジェクトのあゆみ 徳島大学 理工学部 4 年 鳩野 快 他 P⑬ 徳島大学避難所開設キットへの配慮項目とその効果について 徳島大学 理工学部 4 年 麻生 大勝 他 | | |

| 研究発表Ⅱ (口頭発表) | | |
|--|---|--|
| 14 : 15 ~ 15 : 35 | 口頭発表 D < 4 - 202 講義室 > D① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■探究学習マイプロジェクトを通じた地域共創型授業の取り組み 神山まるごと高専 佐野 淳也 他 | |
| | 口頭発表 E < 4 - 203 講義室 > E① 14 : 15 ~ 14 : 35 ■高校生イノベーション選手権 in 徳島 徳島大学 総合科学部 2年 石井 千 他 | |
| | D② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■神山まるごと高専と企業の協働による実践的学びの考察 四国大学 濱上 隆道 他 | E② 14 : 35 ~ 14 : 55 ■徳島大学 i. School を通じてみるアイデア創出の因子 徳島大学 医学研究科 3年 谷口 諭 他 |
| | D③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■AI Technology in Communicative English Classes 生成 AI の使用実態と意識に関する調査 徳島大学 教養教育院 藤滝 香織 | E③ 14 : 55 ~ 15 : 15 ■コンソーシアムとくしま「成長支援型インターンシップ」におけるサポート学生スタッフの学びと成長について 徳島大学 生物資源産業学部 4年 西田 大連 他 |
| 15 : 50 ~ 17 : 50 | D④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■教養科目の学部混合グループワークとプレゼンテーション 徳島大学 教養教育院 南川 慶二 | E④ 15 : 15 ~ 15 : 35 ■大学生のアイデンティティ形成と他者の影響 高知大学大学院 総合人間自然科学研究科地域協働学専攻 西上 一成 他 |
| 18 : 20 ~ | 特別講演 < 4 - 202 講義室 > 演題 : 「SA・TA と共に授業経験を作るとは」 講師 : 佐藤 万知 (京都大学大学院 教育学研究科 准教授) ディスカッション テーマ : 「講演に対する質問や授業実践に関連する疑問など」 指定討論者 : 上月 翔太 (愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室 講師) コメンテーター : 佐藤 万知 (京都大学大学院 教育学研究科 准教授) 南川 慶二 (徳島大学 FD 委員会委員長, 教養教育院 教授) | |
| 情報交換会 < 徳島大学 常三島キャンパス 生協食堂 Kirara > | | |

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 著作権

- (1) ジャーナルに掲載された論文等の著作権は、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 (■) て、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。 | <input type="checkbox"/> |
| | 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。 | <input type="checkbox"/> |
| 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。 | <input type="checkbox"/> |
| | 原稿内のフォント設定が執筆要領に準拠している。 <input type="checkbox"/> 日本語表題：MS ゴシック体 16pt <input type="checkbox"/> 日本語副題 (ある場合)：MS ゴシック体 14pt <input type="checkbox"/> 日本語執筆者名及び所属：MS ゴシック体 10.5pt <input type="checkbox"/> 日本語要約文：MS 明朝体 10.5pt <input type="checkbox"/> 日本語キーワード：MS ゴシック体 10.5pt <input type="checkbox"/> 英語表題：Century Gothic 11pt, 太字 <input type="checkbox"/> 英語副題 (ある場合)：Century Gothic 11pt, 太字 <input type="checkbox"/> 英語執筆者名及び所属：Century Gothic 9pt <input type="checkbox"/> 英語要約文：Century Gothic 9pt <input type="checkbox"/> 英語キーワード：Century Gothic 9pt <input type="checkbox"/> 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。) <input type="checkbox"/> 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。 | <input type="checkbox"/> |
| | 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。 | <input type="checkbox"/> |
| | 見出しには、算用数字 (半角) で通し番号を付けている。 | <input type="checkbox"/> |
| 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。 | <input type="checkbox"/> |
| 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。 | <input type="checkbox"/> |
| | 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。 | <input type="checkbox"/> |
| 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。 | <input type="checkbox"/> |

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 内山 八郎 金西 計英 日下 一也
紺田 俊 塩川奈々美 土田 拓 中尾 允泰 西田 憲生
日野出大輔 松田 春菜 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 23 号

2026 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

