

淑徳大学高等教育 研究開発センター

年報

2025
第12号

CONTENTS

1. 卷頭言 日野 勝吾
2. 論文・研究ノート・資料
 - ・学修者の能動的な学修を実現する保健科教育法のカリキュラム開発 永井 大樹
 - ・大学間の連携授業を通じたフィールドワークの多文化学習効果測定のための考察 金 世煥 他
 - ・大学における生成AIのレポート課題活用実態と検出技術の有効性検証 杉原 亨 他
 - ・事業環境分析を通じた戦略的思考力の育成 三田寺 裕治
 - ・「チームワークとリーダーシップ」における看護栄養学部の学生の学び 牧野 美幸 他
 - ・大学生と教員におけるAIに対する態度の実態調査 今村 有里 他
 - ・生成AIの教育的活用に向けた文系大学生の受容態度分析 裴 鍾民
 - ・大学入学者の目的意識と中途退学抑止策の再考 麻場 勇佑 他
 - ・地域共生活動への参画が学生の成長にもたらすもの 足立 陽子 他
3. 活動報告
 - ・自己点検評価報告書（2024年度）
 - ・「アセスメントプランの再構築に関する事項」
 - ・「創造思考法」の開講に向けた準備に関する検討
 - ・「全学共通基礎教育科目『S-BASIC』の周知に関する取り組みについて」

目 次

卷頭言	1
-----	---

論文・研究ノート・資料

学修者の能動的な学修を実現する保健科教育法のカリキュラム開発	3
大学間の連携授業を通じたフィールドワークの多文化学習効果測定のための考察	17
大学における生成AIのレポート課題活用実態と検出技術の有効性検証	27
事業環境分析を通じた戦略的思考力の育成	45
「チームワークとリーダーシップ」における看護栄養学部の学生の学び	53
大学生と教員におけるAIに対する態度の実態調査	65
生成AIの教育的活用に向けた文系大学生の受容態度分析	77
大学入学者の目的意識と中途退学抑止策の再考	93
地域共生活動への参画が学生の成長にもたらすもの	105

活動報告

自己点検評価報告書（2024年度）	115
「アセスメントプランの再構築に関する事項」	127
「創造思考法」の開講に向けた準備に関する検討	129
「全学共通基礎教育科目『S-BASIC』の周知に関する取り組みについて」	131

卷頭言

高等教育研究開発センター年報第12号をお届けいたします。今年度も、高等教育研究開発センターとして、本学における高等教育に関する教育・研究活動等の成果をまとめ、皆様にご報告できることを大変嬉しく存じます。

開設12年目を迎えた高等教育研究開発センターでは、これまでの調査・研究の蓄積に基づき、学生の就学状況や社会の変化等を踏まえながら、学修者本位の教育の質保証・質的向上に関する様々な取組みを継続的に展開しているところです。

中央教育審議会答申「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」（2025（令和7）年2月21日）によると、高等教育が目指す姿として、「知の総和」（数×能力）の向上に向けて、教育研究の質を上げ、意欲ある全ての人が高等教育を享受できるよう社会的に適切な規模の高等教育機会を供給し、地理的・社会経済的な観点からのアクセス確保によって高等教育の機会均等の実現を図ることが必要であると提言されています。当答申を踏まえつつ、学修者本位の教育をさらに展開するための具体的方策を鋭意検討しているところです。

2035（令和17）年頃に18歳人口が急激に減少すると予測されています。これまでの10年を振り返りつつ、これから10年も見据え、本学が持続可能な大学であり続けられるよう、当センターの諸活動を積極的に展開してまいります。引き続き当センターに対するご理解・ご協力を賜りますよう、何卒よろしくお願ひ申し上げます。

本年報では、本学で展開されている教育手法に関する新たな取組状況等を考察した論稿の他、他大学と連携した教育活動の成果を検証した論稿、デジタル社会における授業デザインの在り方を提言した論稿等、多種多様な玉稿を収録しています。ご執筆くださいました先生方におかれましては、ご多用中のところ、玉稿をお寄せくださいましたことに厚く御礼申し上げます。

末筆となりましたが、本年報を手に取ってくださいました皆様より、是非とも当センターに対する忌憚のないご意見等を引き続き賜りますと幸甚に存じます。今後とも、高等教育研究開発センターの諸活動に対するご理解・ご協力を賜りますようお願い申し上げます。

2025年11月

淑徳大学 高等教育研究開発センター長
副学長・教授 日野 勝吾

論文

学修者の能動的な学修を実現する保健科教育法の カリキュラム開発

—保健のワークシート作成を授業外学修とした教育実践—

淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科 永井大樹

キーワード：保健科教育法、保健のワークシートの作成、授業外学修、大学生の能動的な学び、学修のフィードバック

要 約

本稿は、教科教育法である保健科教育法を担当する筆者が、その授業実践とカリキュラム開発について論じた。本稿の目的は、能動的な学びを実現する授業の在り方を提案することにある。保健科教育法は、効果的に授業外学修を充実させるという高等教育からの要請や、学習指導要領の深い理解、授業実践のための教材開発・授業設計の実践力の育成という学校教育からの要請が大きい。これらの保健科教育法への要請にこたえるため、授業外学修で保健のワークシートを作成させる課題を導入した。授業内学修で理論や授業外学修のために学習指導要領を解説し、授業外学修で学修者がワークシートを作成、それを授業者が採点・フィードバックして返却するというサイクルを確立した。これにより、受講者である学生たちは自らの学修成果と向き合い、能動的に学修課題に取り組むようになった。これらの取り組みは、評価方法にも反映され、日々の学修成果を重視する仕組みを構築した。この教育実践は、学生が将来の教職生活で役立つ「型」を身につけることを目指している。

1. 問題の所在

本稿は、教科教育法として授業展開をしている保健科教育法の授業の進め方の提案である。筆者は、複数の勤務校で保健科教育法を担当して20年が経過しようとしている。高等教育における教育実践を整理し、その学修効果や学修成果について検討した。本学では、「保健体育科教育法Ⅰ」として科目が設置され、そのシラバスの内容は、学期中、週2回、体育科教育法と保健科教育法を合わせた合計30コマが配当されている。主として、教育福祉学科の保健体育課程の学生達が履修している。この保健科教育法のカリキュラム開発にあたって考慮したことは、そもそも大学設置基準でこの科目の授業外学修として1コマ当たり事前学修2時間と、事後学修の2時間が配当されており、授業外学修をどのように充実させるのかを検討する必要があったことと、この授業外学修が学生達の教職生活に実感を持って役立つ内容にすることを考えた。この保健科教育法の社会的要請に応えるために授業設計に取り組むことに苦心した。その社会的な要請とは、この

科目を履修した学修者が、この科目を通して学習指導要領の理解を深め、単位時間の指導計画が作成できるようになり、模擬授業を実践するだけの教材開発や授業設計の力を育成することである。このような高等教育からの要請や学校教育の実践の場からの要請を担う科目であることを念頭において、カリキュラム開発を進めてきた。カリキュラム・マネジメントの観点からは、多くの大学の教職課程では、この保健科教育法のような教科教育法を土台として、次の学期以降、模擬授業の実践のための科目が用意されている。本学でも同様にこの保健科教育法は、「保健体育科教育法Ⅰ」として前学期に実施されているが、後学期は、「保健体育科教育法Ⅱ」として、各受講者が中学校・高等学校の保健と体育のテーマごとに模擬授業を分担する。上記と加えて、「中等教育実習事前事後指導」でも同様に、模擬授業を実践する機会がある。これらのことからも、この保健科教育法は、模擬授業の準備段階として学修者が教材開発や授業設計の力を身につけるための機会と位置付けられる。学修者にとって能動的な学修になるような保健科教育法の教育実践はいかにあ

るべきかという問題意識に基づいて本稿を進める。

2. 本稿における用語の定義

本稿における用語は類似するものが多く、その定義が必要であると考えた。例えば、大学の授業に参加している学生を「学修者」と定義している。この「学修者」である学生が、教育実習で保健や体育の授業を担当し、中学生や高校生を指導する場合、その生徒は「学習者」と呼称することになる。このような本稿の用語について整理するため、以下のように用語を定義した（表1）。

3. 教育課程における保健科教育法の位置づけ

保健科教育法は、教育職員免許法で定められた「教科及び教科の指導法に関する科目」に位置づけられている。一般的に教員養成を行う高等教育機関において、中学校及び高等学校の保健体育科の教員免許を取得させるために配置されるが、この他にも保健の単独の教員免許の取得のために配置されている。保健体育の教員免許取得者は、保健と体育の両方の教科教育法を履修・修得することが求められる。これは、保健体育科教員としての採用でも保健と体育の両方が必要であることが、高等教育における養成でも、体育科教育法及び保健科教育法の両方の内容が必要であることを示しており、保健体育科の教員になるためには必要不可欠の科目である。この科目の配置や時間の配当はいくつかの類型があるが、保健体育科教育法として保健と体育をまとめて設置している場合や体育科教育法及び保健科教育法をそれぞれ単独で設置している場合もある。これに加えて、これらの科目を複数に分けて、

理論的な学修を進める科目と、模擬授業や教材の開発など実践的な学修を進める科目を分割して進められているものがある。

4. 保健科教育法の内容の構成と社会的要請

保健科教育法も教科教育法に位置づけられている。文部科学省に課程申請をする場合、特に詳細な要求や制限があるわけではないが、先人によって出版物として示されてきたテキストには、この教科教育法の標準的な内容の構成を読み取ることができる。吉田のテキストにおいて、教科教育法は、5領域で構成されており、（1）目的論、（2）内容論、（3）計画論、（4）指導論、（5）評価論からなる（吉田 1986）。保健科教育法のテキストもこれまでに多くが出版されてきているが、この5領域を基本的な項目として挙げられている。これらの教科教育法の内容の構成である5領域は、わが国の教育の歴史的変遷を概観した時、経験主義から系統主義への転換を機に、学校教育の内容が順序や内容が整理され、これに併せて教科教育法の指導法も確立をしたと考えられる。

これらの教科教育法の5領域はこれまでも今後も重視されるべきものと考えられる。これらの5領域は、教科の指導法においては、それぞれが独立したものではなく相互の関連している。例えば、学習指導要領への理解は教科教育法の土台となるため5領域のすべてに関連する。加えて、教材開発もまた5領域の全てに関連する事柄である。

5. 保健科教育法のカリキュラム開発の経緯

筆者が約20年間近く保健科教育法のカリキュラム開

表1 本研究における用語の定義

用語	本稿における定義
学修者	大学の授業を履修する学生
学習者	中学校・高等学校の授業を履修する生徒
学修内容	大学において保健科教育法で学修する内容
学習内容	中学校・高等学校の保健で学習する内容
学修活動	大学における保健科教育法の授業中の活動
学習活動	中学校・高等学校の保健の授業中の活動
この科目的授業者	保健科教育法の授業担当者
この教科の授業者	中学校・高等学校の保健の授業担当者

發で熟慮したことは、高等教育を取り巻く時代背景と連動している。前述の5領域である教科教育の目的論、内容論、計画論、指導論、評価論を踏襲して授業設計に取り組むことはもちろんであるが、高等教育は初等中等教育の動向と連動して、アクティブ・ラーニングを重視する時代が到来し、インプットからアウトプットを重視することになった。これに加えて、これまで以上に高等教育において授業外学修時間を確実に確保していくことが重視され、その授業外学修が効果的に授業内学修と接続することが求められる。高等教育を取り巻く情勢の変化に呼応し、インプットだけの授業を避け、学修者が学修経験を積むことを重視するに至った。この学修経験となる学修課題は、教育実習や教職生活全般でも学修者が実感を持って役立つものと考えた。なおかつ、この科目を担当した時、教育実習校からは、教育実習生が単位時間の指導計画を作成できるだけの力を育成することが求められた。このように現実的・実効的な要請があったため、中学校・高等学校の保健の授業で活用するワークシートを作成するという考えに至った。これは、単に単位時間の指導計画を作成するためには、多様な学習活動で構成された授業設計が必要になってくることを意味し、単なる机上の空論ではなく、実際的に授業者の授業実践で活用できるものを検討し、保健のワークシートの作成という学修課題にたどり着いた。しかしながら、学修者が自由にワークシートを作ることには、大きな課題があった。1つは、保健の題材について、初学者が中学校と高等学校の学習内容を正確に区別し、学習内容や学習活動を選択することは多くの学修者にとっては難易度の高い課題であると実感できた。2つ目は、学修者によって、作成されたワークシートの完成度の差が大きく、初学者にとっては何をどのように作成すればよいかわからないとたびたび質問があった。3つ目は、初学者がそもそも50分という授業時間をシミュレーションし授業設計することは難易度が高いという現実があった。4つ目は、この保健のワークシートの作成が、授業内学修という位置づけでは、多くの学修者にとってはその時間内にワークシートの保健の内容を理解し、これらに取り組むためには難易度の高い学修課題であった。このような考え方から、保健のワークシートづくりについて授業外学修と位置づけ、保健科教育法のメインの取り組み課題として位置づけることとした。保健のワークシートづくりを授業外学修に位

置づけることで、学修者の学修方略や学修時間の充て方も異なるため、学修者が自分自身の学修時間の使い方、調べ方、書き方などの学修方略に合わせた課題の進め方ができると考えた。

6. 授業内学修と授業外学修との接続

授業外学修で保健のワークシートを作成するという取り組みは、授業内学修でも大きな効用があった。この保健科教育法の授業の仕組みは、授業外学修の提出物について採点し、授業担当者がコメントをつけて返却している。授業外学修の成果が成績の材料となり、学修者は、授業外学修が十分な要件を満たし、作成できるために、授業内学修における解説やフィードバックについて傾聴するような姿勢となった。このような授業内学修と授業外学修との接続の仕組みをまとめるならば、(1) 不変とバリエーションの仕組みであること、(2) 授業外学修の進め方やその回のテーマについて十分に解説すること、(3) 授業外学修の提出物は採点しコメントして学修者に返却すること、(4) 授業外学修の採点を積算し単位認定の評定の材料にすることの4点である。(1) 不変とバリエーションの仕組みとは、松下がディープ・アクティブ・ラーニング論でも展開しているように、学修者が学修経験を積む中で力をつける仕組みとして注目されている(松下2015)。これは、毎回の学修活動は変えないままで、毎授業回の学修課題だけが変わるというものである。この保健科教育法の仕組みでは、毎回、決まった保健のワークシートの作成という学修課題は固定されるが、その取り組むテーマは中学校と高等学校の学習指導要領から選ばれたテーマから選定して出題され、取り組んでいくという仕組みである。保健科教育という観点からは、学修者は将来的に授業実践をすることになる。学習指導要領や教科書のテーマから教材を開発し、授業設計に取り組むことになる。その時、テーマごとに適合した生徒の学習活動を選択し、またその選択した学習活動から何を学ばせるかというオーセンティックな目的に即した内容を思考する必要がある。そのためには、1度や2度の教材開発の経験では不十分であると考えるために、保健科教育法の授業期間を通して、毎授業回で同じように学修課題を作成する仕組みの中で、テーマだけを変更し、学修者自身が教材開発や授業設計について、学修者自身の型を持たせる

ことができる仕組みにした。(2) 授業外学修の進め方やその回のテーマについて十分に解説することについては、授業内学修の時間内は、前回の授業外学修の課題である保健のワークシートへのフィードバックとして採点のポイントや、次回の授業外学修の課題の進め方やこれまでとの変更点について解説した。このような仕組みにすることで、授業内学修の授業者の解説を十分に聞いていなければ授業外学修への進め方が理解できなくなり、そのことが評定の材料に直結するという仕組みにした。(3) 授業外学修の提出物は採点しコメントして学修者に返却することは、毎回の授業外学修だけでなく、授業内学修も得点化し、毎授業回で採点し、改善点となるコメントを記載して返却するという仕組みをとった。この授業外学修と授業内学修の得点を積算し評定の材料にすることで、学修者自身が学修成果の向上や蓄積を理解し、改善点も明確にできるという仕組みにした。このような仕組みを設計し、授業外学修と授業内学修の効果的な接続を目指した。

7. 3つの学修活動を走らせる授業内学修の開発

保健のワークシートを授業外学修と位置付けるときに、授業内学修では学修者に何を取り組ませるべきかを検討した。1つは知識の習得の時間が必要であると考えた。2つ目は、アクティブ・ラーニング時代に呼応したアウトプットを多くするような学修課題を工夫したいと考えた(図1)。これらのベースになったものは、他大学の保健科教育法カリキュラムが公表されているものであった。いくつかの大学の保健科教育法

の授業計画を概観すると学習指導要領の解説を中心のものが多く、初学者にとって学習指導要領の理解は必要不可欠であると考えられた。そのうえで、学修者が受動的に学習指導要領を学ぶのではなく、作業学修のなかで学習指導要領を学ぶことができないかを検討した。その結果、中学校学習指導要領保健体育編及び高等学校学習指導要領保健体育編という2つの解説書の準備をすることは、これから教科教育法を学ぶ初学者にあっても過剰な経済的な負担ではなく、むしろ、教育実習でも活用するため、この2つの解説書を準備するようシラバスに記載した(表2)。

このような経緯から、中学校及び高等学校の学習指導要領の解説書を活用して、学修者には作業学修としての調べ学修の課題を課した。

8. 保健科教育法の授業内学修の3つの学修活動の構成

保健科教育法は、3つの学修活動で展開している。

- (1) 本時の学修活動の進め方と保健科教育の理論の解説、(2) 学習指導要領の解説書を用いた調べ学修、(3) 授業外学修へのフィードバックと次の学修課題の解説である。

8.1 本時の学修活動の進め方と保健科教育の理論の解説

学修者のアウトプットが重視される学修は、そのアウトプットの方法や工夫、留意点について解説をしていく必要がある。アウトプットが重視されるのであればインプットの占める位置づけは軽くなるとも考えられる

	授業内学修(1)	授業外学修(1)	授業内学修(2)	授業外学修(2)
学修活動(1)	本時の学修内容・活動の解説	中学校及び高等学校の保健のワークシートの作成	本時の学修内容・活動の解説	中学校及び高等学校の保健のワークシートの作成
学修活動(2)	学習指導要領の解説書を活用した調べ学修		学習指導要領の解説書を活用した調べ学修へのフィードバックと今回の解説	
学修活動(3)	授業外学修としての保健のワークシートの作成のための解説		前回の授業外学修の成果物である保健のワークシートへのフィードバックと今回の課題への解説	

図1 本研究における授業内学修及び授業外学修の設計

表2 保健科教育法の授業内学修及び授業外学修のシラバス

	授業内学修	授業外学修	ワークシートの様式
1	オリエンテーション、保健の目的と学習指導要領の歴史的変遷	オリエンテーション	
2	学習指導要領の理解（1）保健の目標、内容、時間数、単位数	授業外学修の進め方の解説・評価の観点	
3	学習指導要領の理解（2）中学校・高等学校の保健の内容	中学校の学習内容（1）健康な生活と疾病の予防	A：中学校保健分野
4	学習指導要領の理解（3）中学校・高等学校の発達段階による内容の違い	中学校の学習内容（2）心身の機能の発達と心の健康	A：中学校保健分野
5	学習指導要領の理解（4）保健の内容の取扱いと指導計画の作成	中学校の学習内容（3）傷害の防止	A：中学校保健分野
6	授業設計の理論と実践（1）学習者の実態に合わせた保健の教材開発	中学校の学習内容（1）健康と環境	A：中学校保健分野
7	授業設計の理論と実践（2）情報通信技術を活用した保健の教材開発	高等学校の学習内容（1）現代社会と健康	B：高等学校科目保健
8	授業設計の理論と実践（3）学習者の発達段階に即した保健の教材開発	高等学校の学習内容（2）安全な社会生活	B：高等学校科目保健
9	授業設計の理論と実践（4）認知科学に基づく保健の資料作成の工夫	高等学校の学習内容（3）生涯を通じる健康	B：高等学校科目保健
10	指導計画の作成と改善（1）保健の年間指導計画の理論と作成	高等学校の学習内容（4）健康を支える環境づくり	B：高等学校科目保健
11	指導計画の作成と改善（2）保健の単元の指導計画の理論と作成	単位時間の指導計画の作成（1）	様式Aに基づく
12	指導計画の作成と改善（3）保健の単位時間の指導計画の作成：基本情報	単位時間の指導計画の作成（2）	様式Bに基づく
13	指導計画の作成と改善（4）保健の単位時間の指導計画の作成：本時の展開	単位時間の指導計画の作成（3）	分担したテーマに基づく
14	指導計画の作成と改善（5）保健の単位時間の指導計画の作成：ワークシート	単位時間の指導計画の作成（4）	分担したテーマに基づく
15	授業中の学修で作成した成果物の評定の個票の返却と学修の振り返り		

が、実際にはよりコンパクトに要点を押さえた解説が必要となる。毎授業回では、この授業時間の学修活動の進め方やそれぞれの学修活動の留意点を示し、これに加えて調べ学修を進める際に必要な知識について解説するという仕組みとした。学修者にとっては授業開始時の授業者からの解説を聞くことで、その時間の学修課題を円滑に進めることができる。つまり、単に授業者の講義を聞くということから、学修課題を解決するために授業者の解説を聞くという能動的な姿勢となる。

8.2 学習指導要領の解説書を用いた調べ学修

保健科教育法も教科教育法の1つである。わが国で教科教育法である以上、その学習内容や学習指導の根拠となる学習指導要領の理解は欠かせない。これに加

えて、教育実習において教育実習生は、いわば運転免許取得の初心者でもあるため、ことさら学習指導要領への理解を深めることは授業づくりの基本となる。学習指導要領について指導するべきは、これまでの改訂の経緯と内容、目標、内容、内容の取扱い、指導計画の作成、それから学習指導要領総則編に示されている内容と共に、学校における体育・健康に関する指導を取り扱っている。この学習指導要領の内容を授業づくりにいかせるようにどのように指導するのかは非常に悩みどころであった。それは、講義形式で授業者としては十分に解説したとしても学修者の理解には至っていないという事例を多く目にしたからである。そのため、この学習指導要領の解説書を用いて学修者には調べ学修を課すこととした（表3）。調べ学修の目的は、

表3 授業内学修の調べ学修の課題：中学校と高等学校の発達段階による学習内容の違いについて

保健体育科教育法Ⅰ 中学校と高等学校の発達段階による学習内容の違い

○次の空欄は、中学校と高等学校の学習内容についてまとめたものである。用語や記述の違いをまとめよう

学校段階	ページ	記号	内容	中学校と高等学校の学習内容の違い	中学校と高等学校で共通し、なおかつ異なる記述部分
中学校			欲求やストレスへの対処と心の健康		
高等学校		⑦	精神疾患への対処		
中学校			喫煙と健康		ニコチン、タール及び一酸化炭素などの有害物質が含まれていること
高等学校		⑦	喫煙、飲酒と健康：喫煙のみ		ニコチンの薬理作用などが、喫煙の開始や継続の要因になること
中学校			薬物乱用と健康	薬物の例示が、高等学校の方が多い	
高等学校			薬物乱用と健康		
中学校			感染症の予防		
高等学校			現代の感染症とその予防		
中学校			交通事故などによる傷害の防止		
高等学校		⑦	交通安全		
中学校			健康を守る社会の取り組み (医薬品について)		
高等学校		⑦	医薬品の制度とその活用		

学習指導要領の構造的な理解とその構造化による授業づくりである。保健は、中学校と高等学校で同じテーマを扱うことがあるがその内容の示し方には違いがある。この違いの理解こそが授業づくりの第一歩になると考えたためである。

8.3 授業外学修へのフィードバックと次の学修課題の解説

授業外学修を進めるためには、解説が必要となる。毎回、中学校または高等学校の内容からテーマを抽出し、その内容の解説をした。中学校と高等学校では、同じテーマを扱うことがあるが、その内容は大きく異なる。例えば、中学校保健分野の「(カ)個人の健康を守る社会の取組」について、後半部分では医薬品の学習内容が示されている。

(カ) 個人の健康を守る社会の取組

(中略) また、心身の状態が不調である場合は、できるだけ早く医療機関で受診することが重要であることを理解できるようにする。さらに、医薬品には、主作用と副作用があること及び、使用回数、使用時間、使用量などの使用法があり、正しく使用する必要があることについて理解できるようにする。

上記の内容からわかるように、体調を崩した場合、早期に医療機関を受診すること、医薬品には主作用と副作用があること、それから薬の飲み方について、使用回数や使用時間、使用量が例示されている。わが国は社会保障制度としての医療費が経年的に増加傾向にある。この原因の1つとして、体調を崩したら悪化してから医療機関を受診するような患者の受療行動の影響があるとされている。その対策として、セルフメディケーションと言われるように、体調が悪化する前に薬局や薬店の医薬品を適切に選択・利用し、症状を和らげるような行動が望まれるためと考えられる。このような考えからも、中学校では医薬品を例にとっても、個人としての健康行動の変容が期待される内容が扱われている。

一方、高等学校の科目保健では、医薬品について「⑦医薬品の制度とその活用」の中で取り扱われ、学習指導要領では次のように記述されている。

⑦ 医薬品の制度とその活用

医薬品は、医療用医薬品、要指導医薬品、一般用医薬品の三つに大別され、承認制度によってその有効性や安全性が審査されており、販売に規制が設けられていることについて理解できるようにする。また、疾病からの回復や悪化の防止には、個々の医薬品の特性を理解した上で、使用法に関する

注意を守り、正しく使うことが必要であるについて理解できるようにする。その際、副作用については、予期できるものと、予期することが困難なものとがあることにも触れるようにする。

上記の内容からもわかるように、高等学校は、個人が医薬品を適切に活用できるという健康行動に加え、社会環境づくりを指向するものである。とりわけ、医薬品の種類について医療用医薬品、要指導医薬品、一般用医薬品を扱い、承認制度や有効性や安全性の審査、販売規制というように、社会全体として医薬品をどのように安全に国民の手に渡していくのかという社会環境的な指向性が中心となる。医薬品が開発され、その安全性のために生物試験や臨床試験が段階的に試行され、国が承認するという仕組みや、インターネットによる販売や、24時間営業のスーパーでの医薬品の販売には、販売する側にも規制が設けられていることを学ぶ機会となる。

医薬品と健康の取り扱いについて、中学校と高等学校の学習指導要領の内容の記述の違いがあり、毎授業回でこのように解説を進めた。これらの解説をもとに、授業外学修として保健のワークシートを作成する。

9. 授業外学修のシラバス

授業内学修の学修内容に連動させ、授業の実践力を育成する機会として、前述の表2のシラバスのように授業設計を行っている。

9.1 授業外学修の内容

授業外学修を設計するうえで検討したことは、授業外学修で学んだことが授業内学修でいかされる仕組みである。この解説には、学習指導要領解説書保健体育編を用いて、その学習内容について、どのような用語や概念について、何が扱われ、また、いわゆる歯止め規定と言われるよう扱われない範囲があるために解説する。この解説に基づいて、学修者は授業外学修として、保健のワークシートを作成する。ワークシートは、授業で活用するシートで、学習プリント、授業資料などの呼び方がある。その用途は多様であるが、資料として活用したり、作業課題として活用したり、学習内容の理解のためや、学習活動の振り返りなどに活用することができる。この保健のワークシートの開発

の以前から教育実習の巡回を担当していた。その巡回指導で感じたことは、実習生によっては教科書の解説と板書に終始し、学習者の学習活動が講義形式のみで進められる授業が散見されたことである。これを改善できないものかと考え、学習活動の単位として学習活動に合わせたワークシートを開発したというわけであった。このワークシートは、中学校と高等学校のテーマに分けて、それぞれ作り方のフォームを示している。これは、様式A、様式Bと呼び、中学校では科学的な理解が重視されていることや、経験に基づいて自分自身の経験の中から学ぶことができるため、チェックリスト、知識の習得、統計資料の読み取り、個人ワーク・グループワーク、学習活動の振り返り、学習の生活化のための宿題という学習活動を示している。このように、学修者が作成するものは中学校・高等学校の保健の授業で、そのまま使うことができる作業課題も可能な保健のワークシートを作成することを授業外学修とした（図2）。

10. 授業外学修の課題とする保健のワークシートの作成（様式A・Bを例示とした説明）

10.1 チェックリスト

保健で取り扱う健康・安全の内容は、食事、運動、睡眠に代表されるように学習者の誰もが経験したことがある。その経験に基づいて、学習を深めていくことができる。このチェックリストを活用し学習者の経験について尋ねることができる。この学習活動の進め方は、チェックリストへのチェックが終わった後、クラス全体で学習者に挙手をさせてその経験を集約したり、それぞれの経験から発問を重ね、対話を広げることができる。例えば、睡眠時間は学習者によって異なる。中学生であっても塾通いや運動部活動や習い事の影響がある。佐々木は、中学生と高校生の2万人を対象に調査を実施し、6.5時間の平均睡眠時間の生徒は「うつ・不安」のリスクが最も高く、8.5時間以上であれば、最も少ないことを報告している（佐々木 2016）。このエビデンスからも、8.5時間以上の睡眠が取れている状況についてチェックしたとすれば、8時間以上の睡眠時間を取っている学習者には8時間以上の睡眠時間を確保する工夫を尋ねたり、逆に、6.5時間に満たない学習者には、睡眠が不足することで日中が眠くならないのか、あくびは出ないのかなどの対話を進

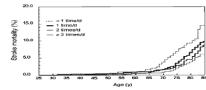
食生活と健康 自らの食習慣を振り返り、改善しよう																						
() 学年 () 組 () 番 氏名 ()																						
<p>①あなたの経験から知っていることをチェックしよう ●あなたの生活習慣について、振り返ろう</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>質問項目</th> <th>回答</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>食事は、決まつづ時間にありますか</td><td></td></tr> <tr><td>間食を食べることはありますか</td><td></td></tr> <tr><td>夜食を食べることはありますか</td><td></td></tr> <tr><td>野菜を多く食べるようにしていますか</td><td></td></tr> <tr><td>自分の食事を振り返ったことがありますか</td><td></td></tr> <tr><td>●解説を聞いて、気づいたことをまとめよう</td><td></td></tr> </tbody> </table>			質問項目	回答	食事は、決まつづ時間にありますか		間食を食べることはありますか		夜食を食べることはありますか		野菜を多く食べるようにしていますか		自分の食事を振り返ったことがありますか		●解説を聞いて、気づいたことをまとめよう							
質問項目	回答																					
食事は、決まつづ時間にありますか																						
間食を食べることはありますか																						
夜食を食べることはありますか																						
野菜を多く食べるようにしていますか																						
自分の食事を振り返ったことがありますか																						
●解説を聞いて、気づいたことをまとめよう																						
<p>②知識を習得する活動(解答例を記入する)</p> <p>●5大栄養素</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>役割</th> <th>多く含む食品</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>たんぱく質</td><td></td></tr> <tr><td>脂質</td><td></td></tr> <tr><td>炭水化物</td><td></td></tr> <tr><td>ビタミン</td><td></td></tr> <tr><td>ミネラル</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>●あなた自身の食習慣の課題と改善について</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>課題</th> <th>改善点</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>栄養の摂取</td><td></td></tr> <tr><td>間食・夜食</td><td></td></tr> <tr><td>食事の量</td><td></td></tr> </tbody> </table>			役割	多く含む食品	たんぱく質		脂質		炭水化物		ビタミン		ミネラル		課題	改善点	栄養の摂取		間食・夜食		食事の量	
役割	多く含む食品																					
たんぱく質																						
脂質																						
炭水化物																						
ビタミン																						
ミネラル																						
課題	改善点																					
栄養の摂取																						
間食・夜食																						
食事の量																						
<p>③活用型の学習活動(資料の活用)</p>  <p>(出典: American society for clinical nutrition, 2002)</p> <p>(解説) 縦軸は脳血管疾患による死亡率、横軸は年齢を示している。一番上の線から、1日の野菜の摂取量を示している。(①)1回未満/1日、(②)1回/1日、(③)2回以上/1日</p> <p>【問い合わせ】野菜の摂取と脳血管疾患の関連を考えよう</p> <p>④学習活動の振り返り</p> <p>○あなたは、どのような工夫で健康な食習慣を継続させることができますか。</p> <p>○授業中に、気づいたことをメモできましたか とても良くできた→改善が必要 (1 2 3 4 5) 理由:</p> <p>○仲間と協力して話し合いができましたか (1 2 3 4 5) 理由:</p>																						
<p>⑤グループワーク ○個人ワーク</p> <p>①どのような食習慣が望ましいと言えるか ②望ましい食習慣が続くには、どうすればよいか ① ②</p> <p>⑥宿題(学びを個人生活に生かすために)</p> <p>○本日で学んだ改善点を踏まえて、毎日の夕食を記録し、5大栄養素の摂取状況と食事の量をまとめてみよう。さらに、どのような食品が多いか、少ないかをまとめよう。</p>																						
<p>⑦個人ワークとグループワークディスカッション ○個人ワーク・グループディスカッション</p> <p>(1) あなたが、事例研究について、アンダーラインを引いた箇所について、何が問題だと考えるのかを挙げてみよう。 (2) この島の村長だったとしよう。あなたがアンダーラインを引いた箇所をどのように改善するかをまとめてみよう。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>個人の意見</th> <th>他の意見</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>(1)</td><td></td></tr> <tr><td>(2)</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>⑧宿題(学びを社会生活に生かすために) ヘルス・プロモーションの取り組みとして、健康文化都市構想と呼ばれるものがある。健康文化都市構想に取り組む自治体のホームページを参考にし、次のことを調べよう。</p> <p>○調べた自治体の名前</p> <p>○調べた自治体の健康文化都市構想の特徴</p> <p>○さらに、あなたならどのような取り組みを行うか。</p>			個人の意見	他の意見	(1)		(2)															
個人の意見	他の意見																					
(1)																						
(2)																						

図2 授業外学修としての保健のワークシートの例示：左が中学校保健分野、右が高等学校科目保健

めることができる。また、睡眠時間は時間という客観的なものであるが、ぐっすり眠れたのか、すっきり起きることができたのかということは主観的なことであるが、睡眠の充実度について尋ねることができ、非常に重要な情報である。このように保健の内容は、学習者の経験に基づくことが多いため、主体的で対話的で深い学びが実現できる学修材となりうる。

10.2 知識の習得

新学習指導要領では、「深い学び」を実現することが求められている。この深い学びの手段として、「知識の構造化」を挙げることができる。学習者への情報提供が、例えば、教科書の文章をそのまま読むのであれば、食材を調理もせずにそのまま提供するようなものになりかねない。ここでは、知識を表で整理し、構造化し、学習者に示すことができる。知識を表で整理することで、縦の列は比較する用語を並べることができる。この表を用いて用語をマトリックスの中に当てはめることで、共通項に基づいてそれぞれの用語を複数の要因で理解することが可能となる。これは、例えば、5大栄養素はタンパク質、脂質、炭水化物、ビタミン、ミネラルとなるが、共通項として「多く含む

食品」、「どのように役立つ」と設けることで、学習者は、用語ごとにそれぞれの共通項を思い出すという、知識の構造化を実現することができる。この学習活動の進め方は、この表を板書したり、掲示したりしてまとめることができる。板書したり、掲示物を貼ったりした後、学習者へ発問をしながら空欄を補充する。最後に、まとめた解説を進めることができる。

10.3 統計資料の活用

中学校の保健の目標の中には、科学的な理解という文言が含まれる。〈科学的〉という言葉の意味には、ある情報の再現性や妥当性があるものを指すことが一般的である。再現性とは、ある集団において、同じ行動を行うという傾向があれば、ある程度同じ試行の結果、同じ結果が得られることを指す。妥当性とは、再現性のある事象について、その事象を発現させる原因と結果の関係が揺るがない状態を指す。このように、例えば調査研究であれば大規模調査において多くの集団が同じ傾向がある場合、これらを試行している多くの人々は同じ結果に当たるだろうという予測ができることになる。中学校ではこのような健康や安全の課題となる事象について、科学的な資料の読み取りから再現性や妥当性、信頼性という基本的な科学的な態

度を学習者へ学ばせることができる。

10.4 ディスカッション（個人ワークとグループワーク）

学校教育におけるディスカッションの目的は、その過程には社会的態度の育成などもあげができるが、最終的に学力を向上させることにある。そのうえで、問い合わせを考える際には、授業者が最初に「どのような答えが欲しいのか」を優先して考えるようにし、逆向き設計の中でその答えが得られるように問い合わせを考えていくことができる。学習者である生徒達にディスカッションをさせることは大きな価値がある。中学生の時期は、発達段階からも他者や大人社会の意見や価値を受け入れたくない時期であることも考えると、年齢が同じピアな関係で他者の意見に触れ、自分の意見と比較したり、自分の意見をグループの意見交換を通して変えたりすることには価値があり、高度な学びと言える。このようなことからも責任もった議論ができるようにするために、個人の意見を持たせて議論に臨ませる必要がある。個人の意見が確かであれば議論の場でも確かな主張をし、他者の意見に依存しない関係の構築が可能である。逆に、個人の考えをまとめる時間がなければ、他者の意見に依存してしまう傾向になりかねない。このようなことから、個人ワークに基づいてグループワークを展開することができる。

10.5 学習活動の振り返り

本時の学習活動の振り返りをする機会になる。授業の振り返りは、授業の最初の大きな問い合わせである学習課題の設定から、授業者の解説、板書事項の流れをはじめ振り返ることができる。これらの振り返りは、リフレクション：省察と言い換えることができる。リフレクションの目的として、ジョン・デューイは、新しい自分を発見するという意味付けをしている。つまり、この学習活動を通して、どのような新しい発見があったかを尋ねることができる。本時の学習で初めてできたこと、知ったことを確かめることができる。さらに振り返りの問い合わせでは、この授業が分かっているのかという代表的な考え方聞くことができる。この問い合わせも逆向きに設計をすることができる。逆向きにどのような答えが欲しいかを考え、その答えを導くためにはどのような問い合わせが必要なのかを検討することができる。そのため、ここで問うべきは、知識ではなく、考

えになる。知識は知識の習得でどのように整理できているかを確認できているため、改めて知識を問うのではなく、考えを問うようにしている。最後にはどの考えが身についているのかを問うことができる。その問い合わせの正解は1つではないが、深い考えを示せているのかを確かめることができる。さらに、自分自身の学習活動について自己評価をさせることができる。この自己評価は、最初は学習者が自分自身の学習活動をより高く評価するように見積もったり、逆により低く見積もったりすることがある。しかしながら、個々の学習者の学習活動について授業者が意見をし、その学習活動や学習態度を肯定したり、評価するべき意見や態度を拾いあげて伝えたりと、その自己評価を是正することができる。また安定して自己評価ができるようになれば、その生徒自身の自己評価の点数を授業者が実施する評定に加えることもできるようになる。このようにして、自律的な学習活動の評価を可能にすると考えた。

10.6 学習の生活化：学習したことを日常生活へ生かす活動

保健も他の教科と同様に本時で学んだことを日常生活に生かす活動を重視している。この活動は、保健の宿題と位置付けることができる。中学校の学習を想定した様式Aでは、個人の生活における健康や安全の課題を扱い、例えば、睡眠と健康について学んだのであれば、学習をした後の1週間は毎日、就寝時間、起床時間を記録し、主観的ではあるが睡眠の充実度を毎日、比較したり、自覚したりするために、ぐっすり眠れたのか、すっきりと起きられたのかの点検をすることができる。この睡眠の他にも、自然災害による傷害の防止であれば、災害時にはどこに避難することになっているのかといった災害時の避難マップを作成することができ、学習したことが日常にいかされているのかについて確かめることができる。

このような様式に基づいて、学修者は毎授業回で保健のワークシートを作成することで、保健の学習内容について、中学校と高等学校の内容を比較し、教える内容を焦点化したり、その内容を学習活動に当てはめることができる。これらの学修活動を通して、学修者が学習指導要領の理解を深め、教材開発の力と授業設計の力を育成している。これらの学修活動の指針になるようにループリック表を示した。ループリック表に

表4 保健のワークシート作成のためのルーブリック表

	1	2	3	4	5
学習の レディネス	学習者にとって関心があるとは言えず、既知の情報を提供するのみになっている	例示されたワークシートに合わせて、学習者にとって既知の情報を提供している	学習者にとって関心のある情報とは言えず、情報の難易度が実態と合っていない	学習者にとって既知の情報を提供し、学習内容に即した情報で考えさせている	学習者が関心があり、未知の情報を提供し、学習内容に即した情報で考えさせることができている
知識の習得	例示されたワークシートに基づいて作成されておらず、情報量が不十分である	例示に基づいて作成されているが、情報の量や質が、学習者には不十分である	学習内容に即しているが、情報量が多く、学習者にとって整理された情報とは言えない	健康課題に合わせて、学習内容から情報が整理されている	個人生活や社会環境の改善を指向し、学習内容に合わせて、簡潔に情報が整理されている。
活用型の学習活動：統計資料の活用	単に例示されたワークシートを模倣し、学習者にとって学びのある内容とは言えない	例示されたワークシートを模倣し、学習者が簡単に回答を導ける内容になっている	個人の健康づくりの視点から示されているが、学習者は簡単に答えを出してしまう内容である	個人の健康づくりの視点から示されているが、学習者にとって難易度があつてない	個人の健康課題の視点で、学習者が深く考えられる統計が示されている
個人・ グループ	単に例示されたワークシートを模倣し、学習者にとって学びのある内容とは言えない	例示されたワークシートに基づいて作成されているが、学習者はすぐに解答を導き出す簡単な内容である	学習内容に適合しているが、学習者にとって難易度が高い内容になっている	学習者にとって十分に考えができる内容であるが、学習内容に合わせることができない	学習者が課題の解決のために、十分に考えなければたどり着くことのできない内容になっている
学習活動の 振り返り	例示のワークシートに沿って模倣され、学習者にとって学びのある内容とは言えない	例示されたワークシートに基づいて作成されているが、知識を尋ね、考えを尋ねることができない。	学習者の実態に合った設問が用意されているが、本時の内容のポイントとは言えない	本時のポイントを聞いてはいるが、学習者にとって難易度が高い問題の設定になっている	本時の学習の要点を押さえ、簡潔に質問し、ポイントとなる学習活動についても振り返ることができる
学習の生活化	例示のワークシートにそって模倣され、本時の学習内容にも合っていない	本時の学習と、この学習活動の系統性が見えず、單に、関連する内容を示しているにすぎない	学習者の実態に合わせた発展的な内容を示しているが、本時の学習内容には合っていない	本時の学習内容に合っているが、調べる内容が学習者の実態に合っていない	本時の学習内容から発展して、調べる材料を適切に示し、学習者が学んだことをあてはめることができる

基づいて採点とコメントをすることで、この授業で求められている学修成果と学修者自身の成果物を比較することで、より充実した成果物になるような学修の設計とした（表4）。

11. 保健科教育法の評価活動

11.1 保健科教育法の学修活動の評価の仕組み

保健科教育法の評価の仕組みを設計するにあたり考慮したことがある。それは、授業の評定を定期試験に頼らないこととした。アクティブ・ラーニングの時代を迎え、普段の授業がインプットからアウトプットを重視する学修活動が求められるために、これに対応し

た評定の材料で評価の仕組みにしたいと考えた。そのため評定の材料は、（1）授業内学修の学習指導要領の解説書を用いた調べ学修、（2）授業外学修の保健のワークシート、（3）小テスト、（4）単位時間の指導計画の作成という、この4つの材料を得点化し、課題ごとに得点の重み付けを実施し、最終的に100段階の評定になるように算出した。この評定の仕組みを実現するためには、普段の授業で大きな労力となったことが採点とコメントを記載するという評価活動であった。勤務校によっては教員免許取得希望者が1,500名程度と非常に多く、1クラスの受講者が200名を越えるクラスもあった。個々の学修者の提出物について毎授業回で採点し、コメントを記載することは大きな労

力であった。しかしながら、毎授業回で提出物を採点しコメントをすることで学修者の提出物の改善の度合いは大きく変容したという実感があった。この評価活動の留意点は、保健のワークシートを学修者が作成する際、授業の初回で採点基準を示すためにループリックを示した。このループリックに基づいて、毎授業回の採点結果やコメントを返却することで、学修者は改善点を見出せる仕組みにした。学修者がループリックへの理解が曖昧であっても、採点基準がいまひとつ理解できなくても、学修者は授業者の採点やコメントから次の学修課題を改善することができるようになった。

11.2 保健科教育法の授業外学修の評価のためのチェックリストに基づく点検とコメント

上記のループリックに加え、毎授業回の保健のワークシートの返却の際には、単に授業者から学修者に採点結果とコメントをするだけでなく、チェックリストの方式で採点基準を明らかにし、学修者が次回の課題について改善しやすい仕組みにした。授業外学修としての保健のワークシートづくりでは、ワークシートに6つの学習活動を盛り込んでいる。この学習活動に基づいたテーマごとの作成を求めたが、それぞれの作成された学習活動のワークシートに基づいて、採点基準を設け、学修者ができていないことをチェックリストにチェックし、学修者が学修課題を見つけやすい工夫をした。加えて、総合所見欄を設け、授業者から学修者へコメントをするようにした。コメントをする際には、学修者への取り組みについて肯定的なコメントに加え、今回の授業外学修で成果とできたこと、改善点とすることを示し、さらに次回の授業外学修に生かされる保健のワークシートの作成のポイントを示した(表5)。

12. 本稿のまとめと今後の展開

本稿は、筆者が約20年近くカリキュラム開発に取り組んできた教科教育法である保健科教育法の授業実践の提案である。中学校・高等学校の保健体育科の教員には必須でありながら、普段の体育の授業とは異なる座学の保健の授業を対象とする保健科教育法は、体育科教育法の授業実践の提案に比べるとその数も少ないのでないだろうか。しかしながら、生徒の健康や安全の課題を取り巻く現状は、様変わりし、その解決の

方法として生徒の健康・安全な日常生活や社会生活を学ぶという貴重な学習の機会となる。このような教科の特性に鑑みると、他の教科と同様に大切な価値を持つ教科である。このような考えのもとで、高等教育の情勢からの要請や、学校教育の変化からの要請や、多様な学習者からの要請とこの教科を取り巻く状況もまた、刻々と変化している。このような動向に機敏に対応できる授業実践者を育成することは簡単ではないが、この20年間で教育方法が改革され、アクティブラーニングの新しい手法が開発されてきた。この情勢の変化に合わせ、教育実践を改善してきた。特に、学修者が実感を持って授業づくりに役立つ取り組みを目指し、授業内学修では学習指導要領の調べ学修を展開し、この学習指導要領を用いて、授業外学修では保健のワークシートを作成するという課題を考案した。その取り組みは、学修者が保健のワークシートの改善をしていく中で、能動的な学修態度へと変容させる取り組みにすることができた。また学生達が参加する教育実習では、この授業を通して学修した保健のワークシートを活用して保健の授業実践に取り組む教育実習生の授業実践を参観し、学習指導要領に沿った多様な学習活動が展開されるようになった。本学では、概ね30名程度の履修者である。受講者が提出した学修課題は、毎回、授業開始時に回収し、次の授業までに採点し、コメントしている。これは高等教育であっても結局は授業者と受講者が1対1であるということを重視したいためである。今後も、この1対1の授業姿勢を重視して日々の教育実践の改善とカリキュラム開発に取り組みたい。

謝 辞

保健科教育法のカリキュラム開発にあたり、日本体育大学名誉教授の本間啓二先生から多大なご指導を頂いた。ここに記してお礼を申し上げる。

文 献

- 木原健太郎. 教科教育法の理論. 第一法規出版. 1974
佐々木司. 「10代男子の心の健康に8.5時間の睡眠必要、東京大学など調査」.
大学ジャーナルオンライン. <https://univ-journal.jp/8908/?cn-reloaded=1>
松下佳代. ディープ・アクティブラーニング. 効率書房.
2015

文部科学省. 中学校学習指導要領解説書保健体育編. 2017

吉田螢一郎. 保健科教育法. 教育出版. 1984

文部科学省. 高等学校学習指導要領解説書保健体育編. 2019

表5 保健のワークシートへの授業者からのチェック項目への点検とコメント

保健体育科教育法Ⅰ（保健科教育法）保健のワークシートの作成

学籍番号、氏名記載欄

保健科教育法のワークシートの授業外学修について：第3回目（4/23）出題分

1. ワークシートの項目ごとの改善点のチェックリスト

	1	0	学習者である生徒が記入しやすいレイアウトにしてください。
	2		タイトルとオーセンティックな目的を改善してください
✓	3		それぞれの学習活動について、見やすく配置してください。
	4	1	経験や考えを聞くようにし、知識は問わないようにしてください。
	5		目的に即して焦点化されたチェックリストにしてください。
	6		解説は、説明力を向上させてください。
	7		学習指導要領の用語に基づく表にしてください。
	8	2	表は、数字ではなく、用語を示してください。
	9		用語の説明は、簡潔に示してください。
	10		学習内容が易しいです。学習指導要領の用語に合わせてください。
	11	3	グラフの根拠となる出典（発行元、発行時期）を明記してください。
	12		表ではなく、グラフにしてください。
	13		グラフは、丁寧に図示化してください。
✓	14	4	問い合わせが簡単になっています。問い合わせを図ってください。
	15		個人ワークとグループワークの関係が不明瞭です。
✓	16		引き出したい解答に合わせた問い合わせをしてください。
	17	5	知識ではなく、この授業を代表する考えを尋ねるようにしましょう。
	18		学習活動の終末になりますので、テーマを広げないようにしましょう。
	19		問い合わせが簡単になっています。問い合わせを図ってください。
	20	6	中学校の内容は、学んだことを日常に生かせる宿題にしてください。
	21		授業中に身につけた知識や技能を活用できるようにしてください。
✓	22		調べ学習の内容ではないようにしてください。

2. 総合所見

課題の作成は、おつかれさまでした。チェックリストは、その後の発問の広がりがあるように設計されています。知識の習得についての表は、簡潔に大切な用語がまとめられていますね。非常によくできています。ひとつ気になるのが、個人ワーク・グループワークと学習の振り返りの問い合わせです。中学校の保健分野の学習内容は、個人生活と健康です。個人の力で解決できることをテーマにしています。内容を拝見する限り、個人ではなく、社会として解決するべきことが問い合わせとして示されていますので、より個人で解決させる問い合わせをしてください。最後の調べ学習よりも学んだ経験を生かせるようにしてください。

Curriculum Development and Instructional Methods for School Health Education
that Promotes Active Learning in Higher Education:
Instructional Practice in Higher Education Utilizing Off-Class Learning
for Creating Worksheets Used in School Health Education

Taiki NAGAI

論文

大学間の連携授業を通じたフィールドワークの 多文化学習効果測定のための考察

—新大久保地域を中心とした淑徳大学と京都文教大学との 連携授業を通して—

淑徳大学経営学部観光経営学科 金世煥
淑徳大学経営学部経営学科 裴鍾民

キーワード：大学間連携授業、フィールドワーク、学習成果、新大久保

要 約

2025年度前期科目として、淑徳大学と京都文教大学総合社会学部総合社会学科との連携授業を行った。本稿では連携授業のシラバス構成やフィールドワークから得られた成果発表内容とともに、受講した後25人の受講者の声を聴いてその内容をまとめた。今後の研究テーマとして、2026年度に向けての連携授業の教育成果が測定（可視化）できる23項目の指標を設けて研究モデルの構築を試みた。研究モデルには「Peer Learning」の概念も取り入れており、今後受講生の良い学習成果が得られると期待している。

1. はじめに

グローバル化と多文化社会へのシフトで、大学教育においても学生たちに多様な文化的背景を理解させ、コミュニケーション能力を育てる必要があるとの声が高まっている (Deardorff 2006)。特に、日本社会で多文化地域として注目される新大久保は、韓国文化をはじめとする多様な移住民文化が混在する空間であり、大学間の連携授業とフィールドワークを通じた学習テーマとして適していると判断した。

総務省の多文化共生の推進に関する研究会報告書(2006)¹によると、多文化共生とは「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。

新宿区には現在(2025/08/01)、5万634人の外国人が暮らし、区民の約16.6%が外国人であり²、こうした外国人が多く住み暮らすことを区の特性として積極的にとらえ、国籍や民族等の異なる人々が互いの文化的違いを認め、理解しあい、共に生きていく「多文化共生のまちづくり」を推進している。

淑徳大学経営学部では、2025年度前期科目として、京都文教大学総合社会学部総合社会学科との連携授業を行った。大学間の連携授業とは複数の大学が連携して一つの授業科目を共同で開設し、共同で教育課程を編成する制度である。連携授業の主な形態としては、共同開設科目、共同教育課程、共同専攻などがあるが、本稿では淑徳大学の経営学部と京都文教大学の総合社会学部総合社会学科との「連携開設科目」という位置づけで研究を進めることにした。

2. 淑徳大学と京都文教大学との連携授業

2.1 連携授業の概要

共同授業 (Co-teaching, Inter-university class) の教育的な意味として、「多文化」と「地域連携学習 (Local-Based Learning)」、そして「問題解決型学習 (PBL: Problem-Based Learning)」を意識してシラバスを作成し、淑徳大学経営学部の受講生14人と京都文教大学の受講生11人の計25人を対象に連携授業（オンライン+対面授業のハイブリッド型授業）を行った。連携授業を通してどのような学習効果があったか、新大久保地

図表1 淑徳大学と京都文教大学との連携授業の概要

大学／学科	科目名	概要（集中講義として3年生以上を対象）
淑徳大学経営学部経営学科	観光経営実践Ⅰ／観光経営研究Ⅱ（2単位）	経営学部として共通シラバスで運営 複数の教員が担当し、それぞれの専門分野を活かした授業内容で開講している。ケーススタディといった専門演習型の内容だけではなく、大学と連携して実践的な教育の場を提供していただいた企業・団体とその業種・業界について、事前に特徴と課題を調べた上で、現地見学調査のため訪問し、具体的な経営課題を設定し、それに対して本調査研究した上で具体的な解決策を作成し提案する実践的な内容もある。講義形式に加えて、アクティブラーニングといった演習形式も採用し、中間発表と最終発表を行う。最後に一人一人がレポートをまとめめる。
淑徳大学経営学部観光経営学科	経営プロジェクト研究Ⅱ／企業経営研究Ⅲ（2単位）	
京都文教大学総合社会学部総合社会学科	エクスターインシップ実習（2単位）	エクスターインシップ実習は、通常のインターンシップ実習とは異なり、受講者が自らのアプローチで企業等にかかわることを目的とした実習科目で、受講者が協力企業へのアプローチから企画・提案書のプレゼン、そして最後のお礼の挨拶までを主体的に行う。企画・提案をめぐる「プレゼンテーション→フィードバック→ブラッシュアップ→プレゼンテーション→フィードバック・評価」のプロセスはグループワークにより行う。

出所：筆者作成。

域における地域活性化に関連して、受講生にどのような問題意識を提供し、グループディスカッションを通してどのような解決策が提示されたかをまとめた。

2.2 ハイブリッド型連携授業の実施内容

今回の連携授業では、多文化共生地域として有名な新大久保を対象に連携授業を行った。共同シラバスは、経営学と社会学の共通テーマでもある「多文化」と「地域活性化」を中心に、淑徳大学経営学部の担当

教員が用意し共同で運営した。

第1回目から8回目までは対面授業で行い、リアルタイムで授業の様子を「Google Meet」を通して京都文教大学へ配信した。9回目から11回目の授業では、京都文教大学の学生ら11人に視察地である新大久保に来てもらい、本学の受講生14人と新大久保地域を中心にフィールドワークを行った。シラバスの詳細な内容は以下の通りである。

図表2 ハイブリッド型連携授業のシラバス

回数	内容
第1回 5／10(土) 1限	イントロダクション 「D & I」の概念と多文化共生街としての新大久保地域の考察 授業の進め方、授業計画、評価方法についての詳細と補足説明
第2回 5／10(土) 2限	多文化共生に向けて在日韓国人が行っている諸活動① 一新大久保地域を中心に一 地域商店会との協力体制とコミュニティ作り。街の活性化に向けた諸活動と残された課題を理解 関係者講演① 一般社団法人新宿韓国商人連合会の鄭宰旭会長
第3回 5／10(土) 3限	多文化共生に向けて在日韓国人が行っている諸活動② 一新大久保地域を中心に一 Old comer と New comer の違い、新大久保地域に出店している韓国系の店舗特性と変遷を理解 関係者講演② 在日本東京韓国人連合会の金世煥副理事長
第4回 5／10(土) 4限	多文化共生街としての新大久保地域が直面している課題と問題点 新大久保地域が直面している人手不足、ポイ捨てゴミ問題、オーバーツーリズムに関して理解
第5回 6／7(土) 1限	グローバル市場でのK-Cultureの特性と変遷① 音楽、ドラマ、映画市場（新大久保国際映画祭）、ゲームなどの分野におけるK-Cultureが誕生した背景と今までの変化過程を確認

回数	内容
第6回 6／7(土) 2限	日本におけるK-Cultureの特性と変遷②
	韓流とよばれる日本内のK-Culture（音楽、ドラマ、ゲーム、化粧品など）に対し、誕生背景と変遷を確認し、韓流の現状を理解
第7回 6／7(土) 3限	日本におけるK-Cultureの特徴と未来①
	関係者講演③ JMボーカルスタジオ ボーカルトレーナー崔準睦代表
第8回 6／7(土) 4限	日本におけるK-Cultureの特徴と未来②
	日本におけるK-Cultureの特徴と変遷 関係者講演④ WowKorea徐定煥取締役
第9-11回 7／5(土) 3-5限	新大久保地域におけるフィールドワーク
	イベント場「Show Box」でK-popアイドルの公演を体験した後、韓国関連の飲食店と化粧品専門店を見学
第11-15回 7／6(日) 1-4限	課題の選定と解決案を模索するためのグループワークと成果発表
	企画提案改善のためのグループワークとアクティブラーニング方式を取り入れたプレゼンテーションを行い相互理解を深めた。そして、授業全体を振り返り、知識を定着させた。

出所：筆者作成。

2.3 フィールドワーク地域である新大久保

総務省の「2024年住民基本台帳」によると、外国人比率が最も高いのは新宿区（14.38%）で、次が豊島区（12.64%）であり、新大久保地域は多国籍店舗が増え、多文化共生の代表的な地域として注目されている。

新大久保地域は、1983年中曾根首相による2000年までの「留学生10万人計画」を背景に、韓国の旅行が完全自由化された1989年から来日韓国人が増えることとなり、1980年代後半から1990年頃、歌舞伎町で働く外国人女性に加えて、大久保地域に語学学校や専門学校が林立し、新たな仕事を求め「New comer」を中心に大久保地域に住み始めた。1965年の「日韓国交正常化」を基点に、1965年以前に渡日した人々を「Old comer」と呼び、その後日本に来た韓国人を「New comer」と名付けた。「Old comer」はよく在日韓国人と呼ばれており、民団と朝総連に分けられる。これに反して「New comer」は、韓国関連企業の駐在員、ビジネス

マン、そして留学生などで構成された人々である。

稻葉（2008）³によると、1990年代中頃、大久保地域は東南アジアの人たちが多く住むまちとして雑誌などで紹介され、「エスニックタウン」としてのイメージが定着したという。現在、在日韓国人が営む韓国飲食店、グッズ販売店、化粧品専門店などが約450店舗以上営業しており、「コリアタウン」とも呼ばれている。

連携授業では、韓流の聖地として有名な新大久保地域の変遷過程を4回にわたる外部関係者講演（一般社団法人新宿韓国商人連合会、在日本東京韓国人連合会、JMボーカルスタジオ、Wow Korea）を通して事前知識を提供した。さらに、オーバーツーリズムの問題として欠かせない「ポイ捨てごみ」をテーマとした講義を行い、ポイ捨てごみを解決するための条例等の施行以外で効果のあった施策を含め、参加型活動として、自分で拾う「プロギング（Plogging）」の事例を紹介するなど、関連知識を事前に共有した。

図表3 新宿区の外国人住民国籍別人口（2025/08/01）

No.	国籍	人口	No.	国籍	人口
1	中国	19,439	6	台湾	1,954
2	韓国	9,106	7	米国	1,229
3	ネパール	5,455	8	フランス	765
4	ミャンマー	3,370	9	フィリピン	707
5	ベトナム	2,679	10	バングラデシュ	665

出所：新宿区（2025/08/01）、「住民基本台帳人口：外国人住民国籍別人口」から筆者作成。

https://www.city.shinjuku.lg.jp/kusei/file02_00029.html

2.4 フィールドワークの活動成果から見えてきた課題

フィールドワークを行う際、まず淑徳大学と京都文教大学の学生を混ぜて、混成チーム（1チーム5人、5チームの計25人）で調査活動を行った。取り組むテーマの選定は、共有した事前知識を基にフィールドワークを通して自由に選べるように指導した。新大久保のフィールドワークに参加した学生チームの活動成果は以下の通りである。

元々新大久保地域を中心とした今回の連携授業の目

的是、多文化共生を理解するきっかけ作りであって、他のPBL授業のように課題を解決するための授業ではなかった。あるチームは、「新大久保はコリアタウンじゃない」と言いながら、新大久保を「多文化タウン化」していくのが正しいと断言しており、まさしく連携授業の目的を果たしているともいえる。

以下は、15回目の授業が終わった後、レポートとして感想をまとめたものを一部抜粋したものである。

図表4 新大久保地域におけるフィールドワークの活動成果

発表テーマと構成	現状と課題	提案と対策
チーム① K-POPアイドル (淑徳大学3人、京都文教大学2人の計5人)	「Show Box」で活動しているアイドルグループの問題点として、知る機会が少ないと、プロモーション力が限られている、活動範囲が限定的である	インスタグラムなどのSNSを使った広告活動YouTubeなどの広告活動、ターゲット層の明確化とローカル戦略、音楽性とコンセプトの差別化
チーム② 新大久保をもっとスマートに (淑徳大学2人、京都文教大学3人の計5人)	多文化共生を支えるキャッシュレスアプリ「オクペイ(新大久保ペイ)」	新大久保限定のキャッシュレスアプリ「オクペイ」は、観光客向けに便利で統一された決済手段を提供し、観光客・店舗・住民の利便性向上を目指す
チーム③ デジタル試着店舗 (淑徳大学3人、京都文教大学2人の計5人)	韓国関連の飲食店やコスメの店舗が多く、アパレル店舗がかなり少ない。また、体験型施設が少ない。	バーチャルフィッティングの提案。 韓国ファッションをバーチャルで試着。その場で色々な服を試し購入商品は後日配達する
チーム④ 新大久保のごみ対策 (淑徳大学3人、京都文教大学2人の計5人)	食べ歩きが当たり前で、裏路地を中心にゴミが散乱している	各地域の事例を参考にして、新大久保の環境問題を個人が主体的に考える必要がある
チーム⑤ 新大久保はコリアタウンじゃない (淑徳大学3人、京都文教大学2人の計5人)	韓国のお店なのに韓国人以外の外国人が働いている店舗があって気になる	QRコードなど、多様なPR媒体を活用し、新大久保を「多文化タウン化」していく

出所：筆者作成。

図表5 授業後の受講生の声

No.	内容
1	京都文教大学との共同授業で普段は絶対に関われない、関わることのない人たちと話し意見を交換することができ、とても楽しかったと同時に大きな人生経験になったと感じた。自分たちのグループは初日に課題をあえて設定せずフィールドワークを行い、純粋に新大久保を楽しんだ状態で翌日課題は何だったのかを考える方式で取り組んだ。結果としてはかなり良いアイディアが出てある程度正解だったのかなと感じた。総じて今回の授業では普段関わらない人たちとの交流がいかに大切なかを学んだ。
2	自分たちのチームは、現金払いばかりで電子マネーやキャッシュレス決済が出来なくて、キャッシュレス決済が浸透している若者にとって利便性が低い点を挙げ、地域限定のオリジナルの決済方法アプリを提案した。しかし、既に過去にそれはやっている事を知って、もっと色々な視点や観点から課題や魅力を見て、新しい発見や発掘をしていくようにしたいと思った。また、他の人のプレゼンを聞いていると色々な案や考え、課題が挙げられて案自体はとてもいいものだと思ったけど、自分たちのチームも含め、現実性に欠けていたり、新たな懸念点も出てきた時もあった。
3	Kカルチャーの歴史を学ぶことで、韓国の文化がどのように世界へ広がっていったのかを理解した。現地では韓国の音楽、コスメ、食文化などが体験でき、Kカルチャーの魅力を感じられる。私はKカルチャーと新大久保の歴史を学んだうえでこの街に訪れることでKカルチャーが単なる流行ではなく、文化的背景や歴史をもつ深いコンテンツであると身に染みて実感した。新大久保はKカルチャーを五感で体験できる場所であり、学びを得られる場所であると感じた。

No.	内容
4	私が初めて新大久保を訪れて学んだことは、文化理解は「知識として知ること」よりも、「実際に訪れる」とよって深まるということです。訪れる前は、新大久保は韓国っぽいお店が集まっている場所という程度の認識でした。しかし実際に足を運んでみると、韓国文化そのものが商店街のような感じで広がっていました。文化は情報や知識ではなく、実際に体験することで理解が深まるものだと強く実感しました。この体験を通して、異文化への理解や共感を深めるためには、実際にその場に足を運ぶことが重要であると感じました。
5	発表の中では、新大久保はコリアンタウンだけではないということが印象的であった。新大久保は、中華はもとより、インド、タイ、ベトナムといったアジア各国の本格的なレストランや食材店も確実に以前より増えている。また、イスラム教徒向けのハラル食材を扱う店も、ここ数年で目立って増えている。新大久保は単にアジア人が多く居る場所であるというわけではなく、文化的に異なる人々が互いに影響を与え合い、理解を深めて、共に生きていく、多文化共生の場である。新大久保は多文化を知る観光地であることもさながら、多文化の大切さを示す地域であると捉えた。これからの日本は、より多文化共生の意識が必要な場面が増えていくであろう。そのため、新大久保のような多文化共生の社会を実現できるようになることを期待したい。
6	私が実際に新大久保にフィールドワークを行った際には、ゴミ箱が少なく、人の目につきづらい裏路地などにゴミが散乱していたり、ゴミ箱からゴミが溢れ出していたりしたのを目にしたことから、課題を一目散に発見することができました。また、新大久保が人気ということもあるが、主に道が狭くて歩きづらかったり、車などと衝突する恐れがあることも課題として挙げられます。また、多文化共生の視点から見れば、韓国だけではなく、アジアのさまざまな国から人が移住していたりするので、そのアジアの多様な文化を取り入れて、外国人がさらに住みやすい国にしていくのが良いと感じました。
7	私が最も印象に残ったのは、地域の急速な国際化がゴミの排出や処理の仕組みと適合していないことによる摩擦が深刻化しているという点です。実際に授業内の写真や調査資料を通して、繁華街や路地裏にゴミが溜まりやすく、特に外国人観光客が多く集まる場所では、言語や文化の違いからゴミ出しルールが理解されていない現状があることに気づきました。こうした環境では、地域住民や店舗の不満も高まる一方で、行政の対処も後手に回っているように感じました。東京都新宿区の調査によると、新大久保エリアでは近年訪日観光客の増加と外国人居住者の急増により、ゴミの量が年々増加しており、不法投棄や分別違反の苦情件数も多く寄せられていると報告されています。また、環境省の資料によれば、外国人が多く住む地域では、多言語での啓発やごみ出しルールの可視化、地域との連携による見守り活動が必要であるとされています。新大久保は「多様性」を象徴する地域であるにもかかわらず、「共通ルールの浸透」という点では制度設計が追いついていないことに根本的な原因があると思います。今後は、多言語でのサイン表示や、観光客・住民向けの啓発活動に加えて、地域ボランティアや学生などと協力し、地域清掃活動の輪を広げていくような取り組みが求められると感じました。
8	今回のフィールドワークや、外部講師、先生方の講義から多くの歴史などを学ぶことができた。さらにフィールドワークを通して新大久保の隠れた魅力や課題を見つけることができた。例えば、私たちのチームで新大久保のフィールドワークで感じた課題から新しいアイディアを考えた。私たちのチームでは、カメラを使ったアパレルショップを考えた。新大久保では、飲食店や、K-POPストアなど日本で大人気なものばかりのお店しかなく、もう少しいろんな店舗がある方が良いと感じた。そこで、韓国を筆頭にアジア圏の伝統的な服や、その国で流行っている服を画面上で着る機能があるカメラを置いてある店を作ろうと考えた。
9	私は今回の授業で、日本と韓国の密接な文化の繋がりを学べたのではないかと考える。そう考える例を2つ明示する。1つ目は第6回の「韓流の歴史と特徴」という授業の資料3ページより、「2010年代からKorean-Waveを派生させてK-Cultureという言葉が誕生し、2020年以後、韓国政府もK-Cultureという言葉で説明をしている」ということが分かった。確かに近年の日本では韓国の音楽やドラマだけでなく、韓国のファッションや化粧品などがブームを起こしており、生活に根付いたという側面も否定できない。私は普段そこまで韓国の文化を知る機会が無かったので、この授業が無ければこの言葉を知ることは無かったかもしれないし、知ったとしてももっと先のことだったのではないかと感じた。しかしその一方で、第2回の（一般社団法人）新宿韓国商人連合会の「新大久保地域2022年度実態調査報告」の「背景－新大久保韓流の変遷」という部分によると、「当時の韓国の大統領が竹島に上陸したことなどをきっかけに2012～2013年の約2年間新大久保地域でのヘイトスピーチが激化し、新大久保地域の韓国関連店舗売上の激減、客足の全盛期の1／2まで減少、店舗数も40%近く減少した」という部分から、日韓関係はまだ仲が良いという訳ではなく、今もまだ緊張も残っているということを改めて感じた。これらの学びを通じて、私は日本と韓国の関係が、単なる「友好」や「対立」といった単純な二元論では語れない、非常に複雑なものなのではないかと感じた。この授業をきっかけに韓国のことについて少し興味が湧いたので、もう少し目を向けてみるのも良いのではないかと考えている。

出所：受講生のレポートから一部抜粋して筆者作成。

3. 連携授業における教育成果の測定モデルの構築

前述したように、今回の連携授業は、多文化共生を理解するきっかけ作りであったため、学習成果の測定

までには至らなかった。従って、2026年度に向けて実行できる教育成果の測定モデルの構築を試みた。

3.1 大学間連携授業における学際間研究の必要性

大学間の共同授業のメリットは以下の通りである。



図表6 Newell (2001) の学際間研究 (interdisciplinary study) の流れ

出所：William H. Newell (2001), A Theory of Interdisciplinary Studies, Massachusetts Institute of Technology, *ISSUES IN INTEGRATIVE STUDIES*, No. 19, pp. 1-25から筆者作成。

まず、専門性および教育資源の共有が可能である。異なる専攻と専門性を持った教員が協力して、幅広く深化した教育コンテンツの提供が可能となる。Newell (2001)⁴は「複雑系 (complex systems)」を理解し、問題を解決するためには色々な学問の洞察を統合する「学際間研究 (interdisciplinary study)」が必須だと説明する。すなわち、複数の下位体系 (sub-systems) が非線形的に相互作用して予測しにくい全体パターンを作り出す際、単一学問だけでは十分に理解できないため、多様な学問を融合および統合しなければならないということである。複雑系とは、様々な要素と下位体系が絡み合い、より複雑なパターンを作り出すという意味である。単一学問の限界としては、全体のうち一部の側面 (下位体系) だけが分析可能というデメリットを持つ。これに対し、全体パターンを理解するためには色々な学問の観点を集めて総合して判断してこそ効果的な方法と対策が導き出される。

次に、学生達の視野が広がる。他大学の学生との協業を通じて多様な学問的・文化的背景に対する理解と尊重が形成され、批判的思考力、協業能力、コミュニケーション能力の向上が期待できる。特に、今回の場合、経営学と社会学という専門分野と、東京と京都という居住地域も異なるため、多文化に対するより多く

の学習効果が得られると思った。本稿では、日本の中の韓国文化をテーマとした共同授業とフィールドワークを通じて、学生たちの学習効果を測定するためのアンケートツールの開発を目的とした。このため、アンケート項目を構成する理論的土台を次のように検討した。

3.2 教育成果の測定モデルに関する先行研究

3.2.1 異文化間能力 (Intercultural Competence)

国際化は大学の主要課題となり、学生たちがグローバル力量を強化するためには学習成果でこれを補わなければならないという意見が支配的である。Deardorff (2006)⁵は異文化間能力を「異文化間の知識、技能、態度に基づいて、異文化間の状況において効果的かつ適切にコミュニケーションを図る能力」と定義した。Deardorffのプロセスモデルでは、態度 (Attitudes)、知識と理解 (Knowledge/Comprehension)、スキル (Skills)、そして結果 (outcomes) として内的成熟と外的行動として異文化間能力が構成されるという。

Deardorffは、異文化間能力ピラミッドモデル (Pyramid Model of Intercultural Competence) で、態度が知識と理解、そしてスキルを向上させ、結果的に内的・外的成果として現れると指摘している⁶。ここで、異文化間能力は、固定された成果物ではなく、過程

図表7 Deardorff (2006) の異文化間能力の構成要素

区分	内容
核心構成要素	態度 (Attitudes) : 尊重・開放性・好奇心が基盤
	知識と理解 (Knowledge/Comprehension) : 文化的自己認識、社会言語学的意識
	スキル (Skills) : 観察・傾聴・解釈・分析・適応能力
結果	内的成果 : 柔軟性・適応力・視点転換
	外的成果 : 適切で効果的な行動・コミュニケーション

出所：Darla K. Deardorff (2006), Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 247-250から筆者作成。

(Process)として理解する必要がある。従って、シラバスを設計する際、単なる知識の伝達を超えて、態度とスキルを開発できるように学習環境を設計しなければならない。

3.2.2 異文化感受性尺度 (Intercultural Sensitivity Scale: ISS)

Chen と Starosta (2000)⁷の異文化感受性尺度 (ISS) も、文化的差異に対する感受性、受容性、相互尊重を測定するのに有効である。彼らはグローバル化の中で相互文化的敏感性 (Intercultural Sensitivity) は、効果的なコミュニケーション能力の核心要素であると強調した。相互文化の敏感性は「異文化人と肯定的な感情を持って相互作用しようとする能力」と定義し、相互関与 (Interaction Engagement)、文化的差異への尊重 (Respect for Cultural Differences)、相互自信 (Interaction Confidence)、相互楽しみ (Interaction Enjoyment)、相互配慮 (Interaction Attentiveness) の 5 つの核心要素を導き出し、米国大学生414人を対象にアンケート調査を行った。この研究は相互文化の敏感性を測定する最初の研究モデルであるが、米国の大学生に限定され

た研究であり、他文化圏での繰り返し検証が必要だという研究の限界性も残した。

3.2.3 2025年度の研究論文⁸からのPeer Learningにおける再考察

Ahmed El-Mowafy (2014)⁹の研究から、「学習効果と成長」の項目を測定するために、測定モデルに3つの項目と「協働学習」と「実践的スキルの向上」を測定するために、夫々2つの項目を設けた。さらに、岡野靖子 (2023)¹⁰の研究から、「コミュニケーションスキル」と「フィードバックの質」を測定するために、夫々2つの項目を選んだ。

3.2.4 地域連携型学習と問題解決型学習

Sobel (2014)¹¹は地域連携型学習 (Place-Based Education: PBE) を「自分が住んでいたり訪問する地域社会と直接的な関係を結ぶ学習」と定義した。学生たちは自分が居住するあるいは訪問する地域 (environment, community, culture) を学習の主要資源として活用し、学問的知識と実際の適用を実験してみることで、問題解決力および批判的思考力の開発にも役立つことがで

図表8 異文化感受性尺度 (5要因24項目)

要因	項目内容
1. 相互関与 (Interaction Engagement) 7項目	1. 外国人と会話することに興味を感じる 2. 外国人と一緒にいるとき積極的に参加する 3. 外国人とのやり取りに集中する 4. 外国人といふと気分が良い 5. 外国人との会話に没頭する 6. 外国人との交流を楽しむ 7. 外国人といふとき興奮する
2. 文化的差異への尊重 (Respect for Cultural Differences) 6項目	1. 外国人の価値観を尊重する 2. 外国人の生活様式を尊重する 3. 外国人の意見を尊重する 4. 外国人の文化的習慣を尊重する 5. 文化的差異を肯定的に考える 6. 多様な文化表現を受け入れる
3. 相互自信 (Interaction Confidence) 5項目	1. 外国人と話すとき緊張しない 2. 外国人と議論するとき自信がある 3. 外国人といふとき発言を恐れない 4. 外国人との会話で失敗しても大丈夫だと思う 5. 外国人と一緒にいると自信を感じる
4. 相互楽しさ (Interaction Enjoyment) 3項目	1. 外国人と話すことを楽しむ 2. 外国人と会うのが嬉しい 3. 外国人とのやり取りは楽しい
5. 相互配慮 (Interaction Attentiveness) 3項目	1. 外国人の発言に注意を払う 2. 外国人の感情に気を配る 3. 外国人との会話で慎重に反応する

出所 : Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, pp.7-10から筆者作成。

き、これは該当地域に対する所属感および責任感につながるという。

Hmelo-Silver (2004)¹²は、問題解決型学習 (Problem-Based Learning: PBL) を学生たちが実際の問題を解決する過程を通じて、協力、自己主導学習、批判的思考を発達させる教授法として説明した。新大久保での課題遂行（文化的問題の認識→資料収集→解決策の提案）は、学生たちが単純な知識習得を越えて、問題解決能力を育成することができると期待している。

3.3 学習成果測定モデルの構築

先行研究をまとめると、大学間の連携授業とフィールドワーク経験は、学生たちに異文化間能力、異文化感受性、問題解決能力、地域連携的思考を同時に向上できる場を提供する。この科目は1回受講し単位を取

得すると再履修ができないため、担当教員以外の経験者からの指導やアドバイスを受けることもできない。従って、2026年度には、既に受講した先輩から学習支援を頂く、「Peer Learning」の学習方法を取り入れて、学習成果をより高めようとしている。Peer Learningは「教えることは二度学ぶこと（“to teach is to learn twice”）」という昔のことわざによって裏付けられたもので、既に学習成果を表している（金ら 2024, 2025）¹³。したがって、本稿では、先行研究に基づいてアンケート項目を開発し、今後、学生たちの学習成果を体系的に評価しようと試みた。

3.3.1 学習成果測定モデルにおける調査項目の概要

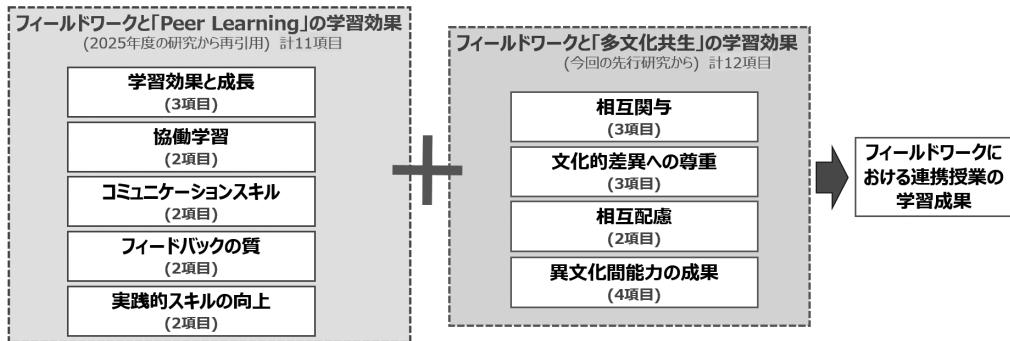
先行研究に基づいて以下のように連携授業における学習成果の調査項目を設定した。

図表9 連携授業における学習成果の調査項目の概要

使用属性	測定項目
1. 学習効果と成長	①Peer Learningを通じて新しいスキルや知識を習得できたか ②フィールドワークの手法をより深く理解できたか ①と②とも (Ahmed El-Mowafy 2014) ③学生サポーターからスキルや経験を学ぶことができたか
2. 協働学習	①他の参加者との協働が自分の理解を深めたか ②グループ内の役割を理解し、責任を果たせたか (Ahmed El-Mowafy 2014)
3. コミュニケーションスキル	①自分の観察や意見を他者に効果的に伝えられたか ②他の参加者の意見を適切に聞き、理解できたか (岡野靖子 2023)
4. フィードバックの質	①他の参加者からのフィードバックは有用だったか ②自分が提供したフィードバックは有効だったか (岡野靖子 2023)
5. 実践的スキルの向上	①フィールドワークの計画立案能力が向上したか ②データ収集や分析のスキルが改善されたか (Ahmed El-Mowafy 2014)
6. 相互関与	①外国人と会話することに興味を感じたか ②外国人といふと気分が良いのか ③外国人との交流を楽しんだか (Chen, G. M., & Starosta, W. J. 2000)
7. 文化的差異への尊重	①外国人の価値観を尊重しているか ②外国人の文化的習慣を尊重するか ③多様な文化表現を受け入れるか (Chen, G. M., & Starosta, W. J. 2000)
8. 相互配慮	①外国人の発言に注意を払うか ②外国人の感情に気を配るか (Chen, G. M., & Starosta, W. J. 2000)
9. 異文化間能力の成果	①内的成果として柔軟性を持つようになったか ②内的成果として視点転換ができるようになったか ③外的成果として適切で効果的な行動ができるようになったか ④外的成果として効果的なコミュニケーションが取れるようになったか (Darla K. Deardorff 2006)

出所：筆者作成。

3.3.2 学習成果測定モデルの概念図



図表10 学習成果測定モデルの概念図

出所：筆者作成。

4. 終わりに

大学間の連携授業の課題として、各大学の教育方針と教育における到達目標が異なることから、教育成果を公平に測定することは難しい。特に2025年度1回目の受講生が25人で少数であったことや、授業の最初に到達目標を教員や学生らと共有しなかったこともあり、受講生の学習成果を図ることができなかった。

本稿では授業のシラバス構成やフィールドワークから得られた成果発表とともに、25人の受講者の声を聴いた後、今後の研究テーマとして、2026年度に向けての連携授業の教育成果が測定（可視化）できる23項目の指標を設けて研究モデルの構築を試みた。研究モデルには「Peer Learning」の概念を取り入れているので、先輩からの学習支援を受けければより良い学習成果が得られると期待している。

参考文献

- 総務省 (2006/03)、「多文化共生の推進に関する研究会報告書」。https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf
- 新宿区 (2025/08/01)、「新宿区の人口」。https://www.city.shinjuku.lg.jp/kusei/index02_101.html
- 稻葉佳子 (2008)、『オオクボ都市のカーボン多文化空間のダイナミズム』学芸出版社。
- William H. Newell (2001), A Theory of Interdisciplinary Studies, Massachusetts Institute of Technology, *ISSUES IN INTEGRATIVE STUDIES*, No. 19, pp. 1-25. https://web.mit.edu/jrankin/www/interdisciplinary/interdisc_Newell.pdf
- Darla K. Deardorff (2006), Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241-243. <https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>
- Deardorff (2006), *ibid.* p.254.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, pp. 1-15. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs
- 黒羽義典・朝倉はるみ・岩村沢也・金世煥・白井昭彦・千葉千枝子・永井恵一・吉田雅也 (2025)、「淑徳大学経営学部観光経営学科におけるフィールドワークを通じた初年次教育の取組と教育効果について—Peer Learningの視点から—」、淑徳大学教育学部・経営学部・地域創生学部研究年報 (8)、135-150頁。
- Ahmed El-Mowafy (2014), Using peer assessment of fieldwork to enhance students' practical training, *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 39, No. 2, pp.223-241. https://www.researchgate.net/publication/263381084_Use_of_peer_assessment_of_fieldwork_to_enhance_students'_practical_training
- 岡野靖子 (2023)、「研究ノート：第二言語学習者のライティングを対象としたピア・フィードバック研究の批判的考察—分析の観点に着目して—」、中国四国教育学会教育学研究ジャーナル第28号、54頁。 https://www.jstage.jst.go.jp/article/csssej/28/0/28_53/_pdf/-char/ja
- David Sobel (2014), Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities, *The NAMTA Journal*, 39 (1), pp.61-78. <https://kohalacenter.org/teachertraining/pdf/pbexcerpt.pdf>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), pp.235-266. <https://docdrop.org/static/drop-pdf/Hmelo-Silver2004-ZZaX8.pdf>
- 黒羽義典・朝倉はるみ・岩村沢也・金世煥・白井昭彦・千葉千枝子・永井恵一・吉田雅也 (2025)、「前掲論文、135-150頁。吉田雅也・朝倉はるみ・岩村沢也・金世煥・黒羽義典・白井昭彦・千葉千枝子・永井恵一 (2024)、「淑徳大学経営学部観光経営学科におけるフィールドワークを通じた初年次教育の取組と教育効果について」、淑徳大学教育学部・経営学部研究年報 (7)、241-258頁。

Assessing the Learning Outcomes of Multicultural Education
through Cross-Disciplinary Fieldwork:
A Case Study of Collaboration Classes between Shukutoku University
and Kyoto Bunkyo University in the Shin-Okubo Area in JAPAN.

Sea Whan KIM

Jong Min BAE

論文

大学における生成AIのレポート課題活用実態と 検出技術の有効性検証

—学生・教員の対応とAIチェッカー評価—

淑徳大学 高等教育研究開発センター 杉 原 亨

淑徳大学 高等教育研究開発センター 今 村 有 里

淑徳大学 高等教育研究開発センター 小 山 知 子

キーワード：生成AI、レポート課題、質問紙調査、AIチェッカー、高等教育

要 約

本研究では、大学におけるレポート課題を中心に生成AIの活用実態を把握するため、淑徳大学の学生および教員を対象に、Google Formsを用いた質問紙調査を実施した。さらに、学生が作成したレポートを用いて、生成AIで作成された文章であるかを判定する生成AIチェッカーの判定精度に関して検証を行った。検証結果から、学生の生成AI利用経験は大幅に増加しており、約9割が生成AIを利用した経験を持つことがわかった。課題への活用では、レポート作成での使用頻度が最も高く、事前調査から考察まで幅広く利用していることが明らかとなった。また、多くの学生は生成AIの有用性を認め、アイデア発想や文章作成の支援に活用していた。一方で、約4割の学生は問題点を指摘しており、特に誤情報の出力を大きな課題として挙げている。さらに、学生のおよそ8割は今後も生成AIを利用したいと考えているが、能力向上につながらない、誤情報が含まれるといった否定的な意見も挙がっていた。教員については、約半数が生成AIで作成されたレポートに遭遇しており、とりわけ生成AI特有の文章に違和感を抱いていた。また、同様に約半数の教員は、レポート添削の過程で生成AIによる作成かどうかを確認していたことがわかった。レポート評価の基準に生成AIに関する項目を含めている教員は約25%であり、生成AIの使用禁止を明記したり、使用箇所の明示を求めるなどの対応を行っていた。さらに、生成AIを使用させずに課題に取り組ませる方法としては、大きく分けて、プレゼンテーションなどレポート以外の課題で実施、生成AIの禁止の事前告知、課題設計による生成AI利用抑制、条件付きでのAI利用許可が挙がっていた。生成AIチェッカーの検証は、ChatGPT 5の判定が最も正確であり、ユーザーローカルの生成AIチェッカーも一定程度の判別精度を有していることが明らかとなった。

1. 高等教育における生成AIへの対応

はじめに、高等教育における生成AIへの対応状況を整理し、とりわけレポート課題への対応を中心に取り上げていく。

1.1 日本の高等教育における対応

大学の教育現場においても、生成AIの活用は依然として議論の途上にある。2023年7月に全国の大学や高専に向け、生成AIへの対応の参考となる事務連絡を通知している（文部科学省 2023）。この段階から、生成AIの出力をそのままレポートなどの成果物とするることは不適切であること、また生成AIを活用した

場合には評価方法を工夫する必要があることなどが示されており、本研究とも関連する、現状に至るまでの課題や留意点を指摘している。この事務連絡の前後で、多くの大学は生成AIに関する方針を公開した。

大学の生成AI方針について、Li et al. (2025) は、日本・米国・中国の主要大学における全学的方針を比較分析した。その結果、日本の大学は政府規制に基づくアプローチを取り、倫理およびリスクマネジメントを優先する一方で、AI導入や柔軟な運用に対する支援は限定的であることが明らかとなった。米国の大学は、最先端研究や学際的協働を背景に、教員の自律性、実践的応用、ポリシーの柔軟性を重視している。中国の大学は、中央集権的な政府主導型モデルを採用し、

早期のポリシー整備よりも技術応用に重点を置きつつ、教育・研究への生成AI統合を積極的に模索していることがわかった。

このような状況を踏まえて、大学関係で生成AIに関するガイドラインや情報提供を行っている。大阪大学全学教育推進機構（2023）では、生成AI教育ガイドをWEBサイトで公開し、生成AIの教育利用を検討している教員向けに、生成AIの基本や注意事項、教育評価における生成AIの影響などについて紹介している。教育評価では、不適切な利用を防ぐために、試験形式の工夫（口頭試問、手書きの課題など）、評価とフィードバックの工夫（プレゼンでの質疑など）、方針の明示（シラバスへの明記など）を挙げている。また、東京大学の吉田（2024）が運営している「教育×生成AIポータルサイト Manabi AI（まなびあい）」は、現状に至るまで生成AIの教育関連の情報が頻繁に更新しており、最新の講演資料などを閲覧することができる。これらから、日本の大学においては生成AIに対する方針は打ち出されているものの、教育手法や評価に関する支援や対策は一部の取り組みにとどまっている。

ちなみに、初等中等教育向けとしては2024年12月に「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン（Ver. 2.0）」を公開した（文部科学省 2024）。このガイドラインでは、生成AIの概要、人間中心という基本的な考え方、学校現場での適切な活用法などが示されており、高等教育にとっても参考となる点が多い。

1.2 淑徳大学の事例

本研究の対象である淑徳大学の生成AIへの対応について整理する。淑徳大学では、2023年9月に生成AIに関する活用指針を公開した。教育面での対応としては、全学共通基礎教育科目（S-BASIC）の1つである、1年生前学期必修科目「情報リテラシー」（PC設置の情報教室で実施）において、2025年度から第15回に生成AIをテーマとする授業回を新設し、すべての1年生を対象に生成AIの基礎理解や留意点、簡単なプロンプト入力と出力結果の確認などを行っている。

経営学部では、竹中ほか（2024）が、ゼミナールや講義科目「観光産業総論」における生成AI活用の実践を報告している。また、佐原・齊藤（2025）は、生

成AIの影響を踏まえ、これまでの経営学科における教育を振り返り、今後の教育内容について考察している。その他、杉原ほか（2023）は、情報科目や英語科目、講義科目においてChatGPTを活用した授業実践と検証結果を報告している。さらに、生成AIをラーニングアシスタントとして活用した事例研究として、今村（2024）は英語科目、杉原（2024）は情報科目で検証を行っている。淑徳大学においても生成AIに対する一定の対応は見られるが、その取り組みは依然として途上にあると言える。

1.3 海外の高等教育における対応

2023年4月にUNESCOは「高等教育におけるChatGPTおよび生成AI利用のクイックスタートガイド（ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide）」を発表し、高等教育機関における生成AIの活用に関する大きな指針となった。続いて、同年7月には英国の研究型国立大学24校からなるラッセル・グループが「教育における生成AIツールの活用に関する指針（Principles on the use of generative AI in education）」を公表した。この指針では、学生と職員のAIリテラシー育成の支援、教職員による学生の学習経験を通じた生成AIの効果的かつ適切な使用支援、生成AIの使用と平等なアクセスを考慮した教育と評価の実施、学術的厳密さと誠実さの維持、教育機関間でのベスト・プラクティスの共有が掲げられている。

また、台湾では、教育部（日本の文部科学省に相当）が2018年から小学校から大学までを対象とした包括的なAI教育を推進しており、高等教育機関ではAI教育の基盤整備を目的としている（教育部 2018）。さらに、教育部は「COOL ENGLISH」というデジタル学習プラットフォームを設立し、中学生から大学生を対象に無料の英語学習教材と授業ツールを提供している（教育部 2024）。このプラットフォームには、生成AIを活用した自己学習支援AIやチャットボット、リーディングツールなども含まれている。加えて、高等教育機関においても生成AIに関する科目を開講する大学が散見される。例えば、国立台湾大学では「生成AI入門（Introduction to Generative Artificial Intelligence）」の科目を開講し、学生のAIリテラシー向上に寄与している。

このように、UNESCOのような国際機関による指

針に加え、国家レベルでの政策、大学団体による指針、個々の教育機関における科目開講など、生成AIへの対応は多層的に進められている。特に、政策として生成AI教育に注力し、「COOL ENGLISH」のようなデジタル学習プラットフォームを整備し、さらに高等教育機関でAI教育科目を開講する台湾の取り組みは先進的であり、日本にとっても学ぶべき点が多い。

2. レポート課題への対応に関する先行研究および調査

生成AIを対象としたレポート課題に関する先行研究や調査について、例示的に整理する。

Lo (2023) は、ChatGPTの教育利用に関する初期のレビューを行い、課題設計や評価、AIリテラシー教育に関する示唆を提示している。そのなかで、ChatGPTによって引き起こされる盗用問題への対応として、主に課題設計、AIライティングの識別、そして機関方針の三つの側面で整理した。課題設計の面では、問題に画像などのマルチメディア要素を組み込み、不正を困難にする工夫を行っている。また、単なる知識想起ではなく分析を必要とする新しい問題形式を導入し、さらに教室での筆記試験のようにデジタル機器を排した評価形式を提示している。AIライティングの識別では、AIチェッカーの活用や、ChatGPTが生成する捏造された参考文献で判別している。機関方針の観点からは、AI利用を考慮した行動規範やガイドラインを策定し、学生に学術的誠実性を教育する重要性を強調している。Scarfe et al. (2024) では、英国のレディング大学の研究チームにおいて、短答式と長文エッセイの2種類の問題が含まれていた心理学の学士課程5科目の試験にて、ChatGPT 4が作成した解答 ($n=63$) と学生が実際に作成した解答 ($n=1,071$)と一緒に提出し、採点者が採点を行った。その結果、ChatGPTで作成した提出物の94%のAI答案は見破られず、研究チームはAIによる解答の検出は事実上不可能であると結論づけている。また、AI答案が学生答案より高得点を取る確率は83.4%であることが明らかとなった。これらの研究から、生成AIはレポート課題において教育的活用の可能性を有する一方で、不正利用や評価の信頼性に関して深刻な課題を抱えていることが伺える。

実際に教育現場で生成AIがレポート課題にどのよ

うに活用されているかについては、広島大学情報メディア教育研究センター (2025) が卒論・修論作成における生成AI活用状況に関する調査を実施し（有効回答282人）、卒論・修論の46%で生成AIが活用されていることが明らかとなった。また、仙台大学 (2024) が実施した、生徒・学生および教員を対象とする全国調査（対象は高校生から大学院生、小学校教諭から大学教員、有効回答6,939人）によれば、約6割の生徒・学生は、生成AIの最も一般的な利用用途は「授業の課題やレポートの作成」であった。さらに、生成AIを利用する大学生の27.8%が、生成AIの出力を課題やレポートにコピー&ペーストして提出した経験があると回答している。加えて、教員の約7割は、生成AIを用いた不正行為防止への取り組みが必要であると認識していた。

これらの調査からも、生成AIはレポート課題において一定の割合で使用されており、その対応が喫緊の課題であることが伺える。本研究は、この課題への対応に一助となることを目的とする。

3. 本研究の概要

本研究では、大学におけるレポート課題を中心に生成AIの活用実態を把握するため、淑徳大学の学生および教員を対象に、Google Formsを用いた質問紙調査を実施した。さらに、学生が作成したレポートを用いて、生成AIで作成された文章であるかを判定する生成AIチェッカーの判定精度に関して検証を行った。なお、本研究は淑徳大学研究倫理審査委員会の承認（申請番号2025-102）を得たうえで実施をしている。

4. 淑徳大学の学生に関する調査

4.1 調査目的

淑徳大学の学生を対象に、生成AIの活用実態を基礎情報として把握する。特に、大学のレポート課題などにおいて生成AIがどの程度活用されているかを明らかにし、具体的な活用シーンを示していく。また、レポート課題などで生成AIを活用する際の利点と課題を明らかにしていく。

4.2 調査方法

2025年7月から8月にかけて淑徳大学の学生を対象

として、Google Forms で質問紙調査（WEB）を実施した。調査回答前に、回答者は Google Forms の冒頭に記載された研究参加に関する同意書を一読したうえで、研究参加への同意を行った。この段階で不同意を選択した場合、回答は終了となる。

本調査の設問は、選択式および自由記述式で構成した。内容は、属性項目として「所属学科」「学年」、生成AIに関する基礎情報として「生成AIの認知」「生成AIの利用状況」「授業課題における生成AIの利用経験」を含めた。さらに、詳細項目として「生成AIの利用目的」「生成AIの有用性」「生成AIの問題点」「今後の生成AI利用意向」「研修の必要性」「本アンケートへの回答回数」について尋ねた。なお、本研究の分析対象には含めないが、AIに対する態度についても併せて質問した（詳しくは今村・杉原 2025を参照）。

アンケート（選択式）の分析は、査読付き国際ジャーナル掲載論文でも活用されている社会情報サービス社のエクセル統計¹、およびMicrosoft Excelを使用した。また、自由記述の項目については、テキスト（文章）データを統計的に分析するためのソフトウェアである KH Coder（樋口 2014）を活用した²。

4.3 分析結果

回答数は724件であった。そのうち、研究への同意が641件で、さらに同一学生の2回目以上の回答について削除した結果、有効回答者数は616件となった。これらで分析を行っていく。

4.3.1 属性項目について

はじめに、所属学科別の回答者数は多い順に、総合福祉学部教育福祉学科89人、看護栄養学部栄養学科69

人、経営学部経営学科67人、総合福祉学部社会福祉学科66人、人文学部歴史学科61人、人文学部人間科学科56人、人文学部表現学科45人、総合福祉学部実践心理学科43人、経営学部観光経営学科40人、看護栄養学部看護学科39人、コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科27人、地域創生学部地域創生学科14人、であった。淑徳大学は7学部13学科で構成されており、本調査には12学科の学生が回答していることから、学科別に見ても網羅的な調査が行われたといえる。

次に、学年別では1年生448人、2年生141人、3年生10人、4年生以上17人、であった。1年生が7割強、2年生が2割強を占めていることから、本調査は低学年中心の回答であることに留意する必要がある。

4.3.2 生成AIに関する基礎情報

「ChatGPTなどの生成AI（Generative AI）について聞いたことはありますか。」という質問に対しては、「聞いたことはある」482人（78.2%）、「聞いたことはない」134人（21.8%）であり、8割弱の学生は聞いたことがある結果となった。

次に、「ChatGPTなどの生成AI（Generative AI）をどの程度利用したことがありますか。」という質問については、学生の生成AIの利用率は年々増加している傾向が明らかとなった（表1）。具体的には、「10回以上利用したことがある」に着目すると2023年7月段階では、5.7%であったが、2024年7月では21.3%、2025年7月では56.7%と半数を超えるまでとなった。また「利用したことがない」については、2023年7月は74.7%、2024年7月では47.5%、2025年7月では11.9%であり急速に減少していることがわかる（杉原ほか 2023；杉原 2024）。

さらに、利用経験のある生成AIについて複数回答

表1 淑徳大学における大学生の生成AI利用経験

	2023年7月		2024年7月		2025年7月	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
利用したことない	183	74.7%	58	47.5%	73	11.9%
1回利用したことがある	25	10.2%	20	16.4%	34	5.5%
2回から5回利用したことがある	18	7.3%	15	12.3%	119	19.3%
5回から9回利用したことがある	5	2.0%	3	2.5%	41	6.7%
10回以上利用したことがある	14	5.7%	26	21.3%	349	56.7%
合計	245	100.0%	122	100.0%	616	100.0%

出典：筆者作成

で尋ねたところ、最も多かったのはChatGPT(無料版)で551件、次いでGemini(旧Bard)が106件、Copilot(旧BingAI)が47件、ChatGPT Plus(有料版)が22件、Claudeが10件であった。これにより、ChatGPT(無料版)の利用が圧倒的に多いことが明らかとなった。

加えて、大学の授業関連を尋ねており、はじめに「大学の授業における課題で、生成AIを利用したことありますか。」という質問に対しては、「頻繁に利用している」57人(9.3%)、「ときどき利用している」343人(55.7%)、「利用したことはない」216人(35.1%)であった。この結果から、2025年7月時点での約65%の学生が大学の課題において生成AIを利用した経験があることが判明し、想定以上に多くの学生が既に生成AIを活用して課題に取り組んでいることが明らかとなった。

4.3.3 課題活用に関する詳細

ここからは、先の質問(大学の授業における課題で、生成AIを利用したことがありますか)で、生成AIを利用したことがあると回答した400人を対象に分析を行った。

生成AIの利用目的について複数回答で尋ねたところ、最も多かったのは「レポート課題の作成」が284件、次いで「プレゼンテーション資料(発表資料)の作成」が145件、「筆記試験への回答」が46件、「卒業論文の作成」が10件であり、想定通りレポート課題の作成において、生成AIの使用頻度が最も高かった。ちなみに、その他に該当する自由記述では、英作文の添削、誤字脱字や文章の修正、調べ物、課題の添削、用語解説、テーマに対する意見出しなど、多様に活用していることが伺える。

さらに、「その際、具体的に利用した内容を教えてください。(授業名、課題に対してどのように生成AIを使ったか、など)」を尋ねたところ、かなり多様な回答が寄せられたが、紙幅の関係で一部のみ抜粋して示したい(すべて原文通り)。

「レポート課題の作成」

- ・微生物学の授業で発酵菌についてのレポートが出されたので、食品と発酵菌の種類について調べるために利用した。
- ・事前学習で調べものがあったときに参考にして最後は自分の言葉にして書いた。

・心理学基礎実験でレポートの考察を考えるために参考程度に使用した。

・自己管理と社会規範という授業で、自分の考えを書く課題で生成AIを利用した。もちろん、参考にしただけでコピペなどは一切していない。

「プレゼンテーション資料(発表資料)の作成」

・模擬授業の授業の進行の案のひとつとして、生成AIに案を聞いた。

・英語の課題で、どのように表現すべきかわからない単語があったときに提案してもらったり、スピーチ原稿の校正をしてもらったり。

・SLDPのパワポ作成時に使用

「筆記試験への回答」

・哲学の講義で最終の試験のときに、教授が使用して良いと許可をしてくれた。筆記なので、解答を書き写す際に必ずすべて読むので内容を1回は見るため使用を許可してくれた。

「卒業論文の作成」

・自分の知らない内容を知るため

「その他」

・遠隔授業などで自分が授業内にとったメモ内容をまとめてもらって、大まかに文章化してもらった。

次に、「生成AIを授業の課題で使ってみて、学習に役に立ったと感じましたか」という質問については、「とても役に立った」212人(53.0%)、「まあ役に立った」173人(43.3%)、「あまり役に立たなかった」9人(2.3%)、「全く役に立たなかった」1人(0.3%)、「わからない」5人(1.3%)であり、ほとんどの学生が有用性を認めていることがわかった。

さらに、生成AIを授業の課題で使ってみて、学習に役立った点に関する自由記述をKH Coderでテキストマイニングの手法で分析した結果、テキストデータの総抽出語句数(使用数)は3,048(1,349)であり、異なり語数(使用数)は562(425)、文は220であった³。

語の出現回数を確認すると、10回以上出現している語は、「自分」(53回)、「教える」(23回)、「文章」(21回)、「課題」(20回)、「理解」(16回)、「視点」(15回)、「知る」(15回)、「分かる」(15回)、「調べる」(14回)、「意見」(12回)、「内容」(12回)、「役に立つ」(12回)、「考える」(11回)、「役立つ」(11回)、「言葉」(10回)、

「書く」(10回)、「情報」(10回)であった。これらの結果から、生成AIは課題に対して有用性を持ち、理解促進にも寄与していることが伺える。上位3つの頻出語の具体例としては、「自分では思いつかないような、アイデアを得ることができた」「自分では気づかなかった部分を教えてもらった」「正しい文章の作成の参考になりました」が挙がっていた。

次に、さらに傾向を把握するために、共起ネットワーク分析で頻出語と語句の関係性を表出した(図1)。共起ネットワークは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだものである。丸の大きさは度数、強い共起関係ほど濃い線(太い線)、また各線にてJaccard係数(類似性測度)が表示されている。なお、数値で示されているJaccard係数は0から1までの値をとり関連が強いほど1に近づく(樋口 2014)。ここではJaccard係数が0.2以上の語を描画した(Nodes40, Edges65, Density .083)⁴。共起ネットワークからは、左下に「自分」「視点」「意見」「考える」がまとまって出現しており、生成AIが自己の考え方や視点を深める支援となっていることがうかがえる。また、右側の「理解」「説明」「分かる」「知る」「簡単」「表現」などもまとめて現れており、生成AIが問題解決や情報検索支援、レポート作成や文章構造の改善にも寄与していることが伺える。具体的な回答例は次の通りである(原文通り)。

からは、知識理解や説明力の向上が読み取れる。さらに、課題解決や情報検索支援、レポート作成や文章構造の改善にも寄与していることが伺える。具体的な回答例は次の通りである(原文通り)。

- ・自分自身が想像つかない視点を得ることができる。
- ・一人ではまだ習っていない専門用語が多く含まれた問題文を理解するのは難しかったため、生成AIを用いてそれらを深く理解できた。
- ・課題テーマの方向性を提供してくれ、新しいアイデアを教えてくれ、また書き方を教えてくれる。
- ・レポートを作成する際の要点(キーワード)を知るのに役に立った。
- ・生成AIが添削した文章と自分の文章を比較することで、誤字脱字や分かりづらい言い回しに気づくことができた。

反対に、「生成AIを授業の課題などで使ってみて、問題がありましたか」という質問については、「かなり問題があった」11人(2.8%)、「やや問題があった」

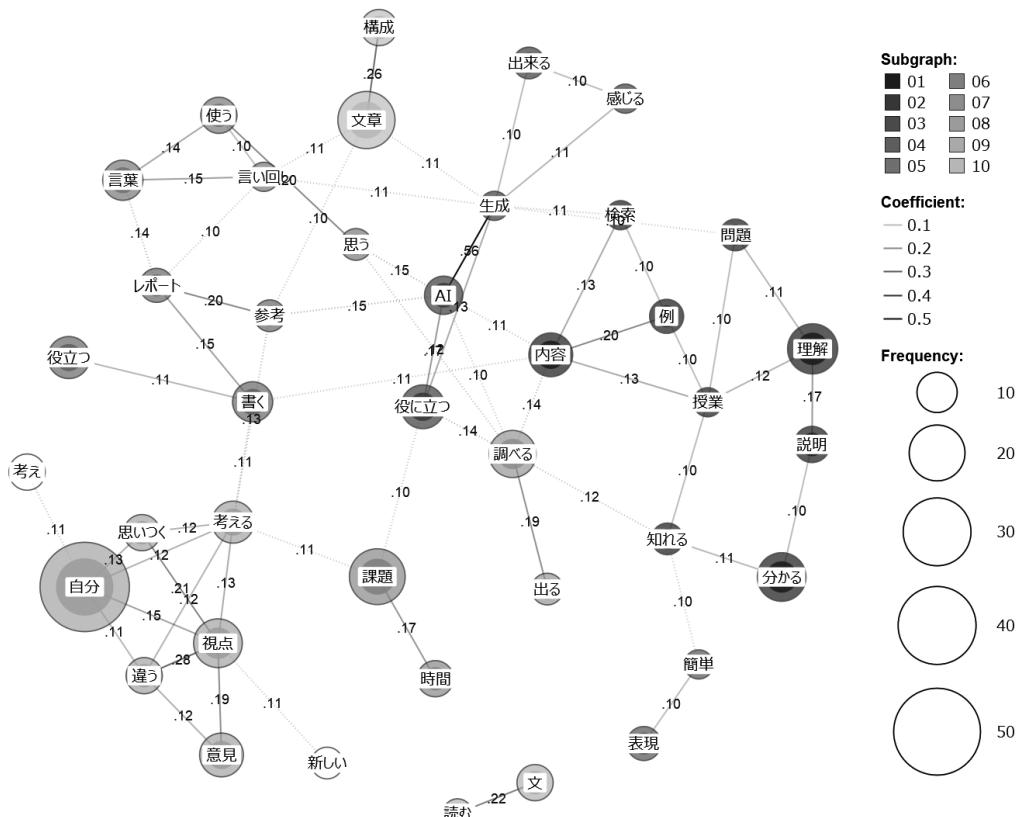


図1 生成AI課題に対する有用性: 共起ネットワーク

136人（34.0%）、「あまり問題がなかった」154人（38.5%）、「全く問題がなかった」56人（14.0%）、「わからない」43人（10.8%）であった。問題があると考えている学生は4割弱、問題がないと考えている学生は5割強であり、回答が割れていた。この結果から、課題に対する生成AIの利用については評価が分かれていることが明らかとなった。

有用性と同様に、自由記述をKH Coderでテキストマイニングの手法で分析した結果、テキストデータの総抽出語句数（使用数）は1,688（763）であり、異なり語数（使用数）は389（298）、文は146であった。語の出現回数を確認すると、8回以上出現している語は、「情報」（32回）、「回答」（14回）、「AI」（13回）、「違う」（11回）、「特に」（11回）、「間違う」（9回）、「内容」（9回）、「正しい」（8回）であった。これらの語から、生成AIの出力内容や情報に誤りが含まれていることが伺える。なお、「正しい」（8回）については、すべて「正しくない情報を教えてくる」といった否定的な意味で使用されていた。

さらに傾向を把握するために、共起ネットワーク分

析で頻出語と語句の関係性を表出した（Nodes37, Edges61, Density. 092）（図2）。共起ネットワークから特徴的なのは、右下に位置する「情報」「間違う」「内容」「違う」といった語のまとまりであり、これらから生成AIの出力の正確性や信頼性が問題視されていることが確認できる。また、左側のクラスターでは、指定条件や課題要求に沿わない文章生成に関する問題が発生していることが伺える。具体的な回答例は次の通りである（原文通り）。

- ・間違った情報が出てくること。
 - ・実際に調べてみると、異なった内容が多く検出された。
 - ・指定するものが多すぎると、いくつかすっぽ抜けてスルーされることが多い。
 - ・固有名詞などにはかなり弱く、嘘を本当にように話すことがあるので、そこは問題点だと思います
 - ・レポートが指定字数より長くなってしまったときに、生成AIに短くしてほしいと依頼したと

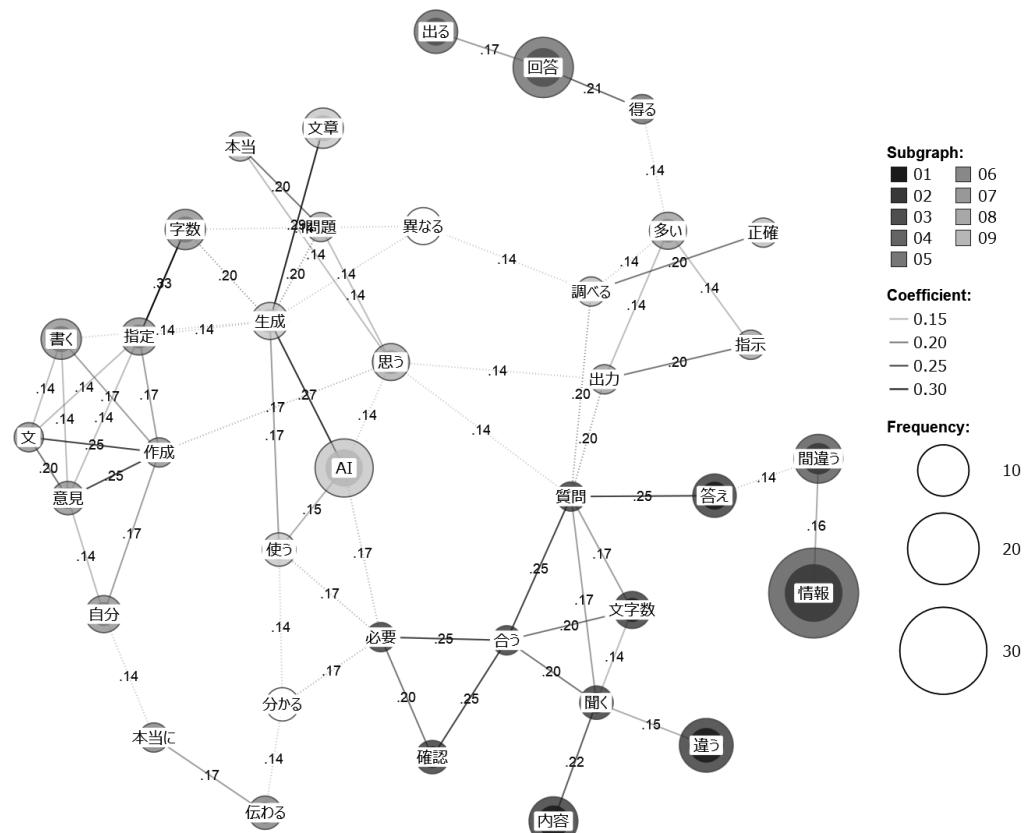


図2 生成AI課題に対する問題点：共起ネットワーク

き、お願いした字数と異なる字数の文章が出来上がった。

回答者全員を対象に「今後、生成AIを大学の授業における課題で使ってみたいですか」と尋ねたところ、「ときどき使いたい」397人（64.4%）、「頻繁に使いたい」82人（13.3%）、「わからない」69人（11.2%）、「使いたくない」68人（11.0%）であった。この結果から、学生の8割弱は生成AIを課題で使用したいと考えているが、頻繁に使用したいと考えている学生は1割強にとどまっている。

さらに、自由記述で尋ねた回答理由について、「使いたい（頻繁に使いたい+ときどき使いたい）」、「使いたくない」、「わからない」を比較するためにKH Coderで分析を行った結果、テキストデータの総抽出語句数（使用数）は6,504（2,774）であり、異なり語数（使用数）は782（615）、文は462であった。表2では「使いたい」、「使いたくない」、「わからない」の各部で、特に多く出現している言葉、つまり各々を特徴づける語を抽出している。表2の数値は、それぞれの語と各部との関連を表すJaccardの類似性測度で、この値が大きい順に上位から10語並べている。Jaccardの類似性測度は0から1までの値をとり関連が強いほど1に近づく。ここで抽出されている語は、データ全体に比して、各部で特に高い確率で出現している語、具体的には「使いたい」に含まれる文すべて検索した上で、それらの文の中に、データ全体と比べて高い確率で出現する語をリストアップしており、単なる頻出語ではなく、各部を特徴づける語である（樋口 2014）。

表2 今後の生成AIの使用および不使用に関する理由

使いたい	使いたくない	わからない
思う .139	自分 .193	使う .165
便利 .116	AI .156	AI .144
参考 .081	課題 .144	分かる .130
調べる .058	力 .140	生成 .119
考え .046	考える .133	良い .088
利用 .046	書く .090	頼る .066
時間 .044	意見 .069	正しい .061
文章 .040	生成 .066	課題 .061
教える .032	取り組む .056	情報 .061
出す .029	言葉 .052	考える .060

表2においてJaccardの類似性測度を参照して各群における特徴語を分析した。はじめに、「使いたい」群の特徴語として、「思う」「便利」「参考」「調べる」「考え」「利用」「時間」「文章」「教える」「出す」が挙がった。これらの語から、学生は生成AIの利用を情報収集や文章作成などに便利だと考えていることがわかる。次に「使いたくない」群の特徴語として、「自分」「AI」「課題」「力」「考える」「書く」「意見」「生成」「取り組む」「言葉」が挙がった。これらの語から、学生はまず課題に自分で取り組み、その過程で思考力を身につけることを重視していることが伺える。

さらに、各部の特徴を探る別の手法として対応分析（コレスポンデンス分析）を行った。対応分析により、各部と特徴語の関係を2次元の散布図により視覚的に把握することができる。四角で示しているのが各部、丸と特徴語で、大きさが頻出度（Frequency）を示している。見方としては、原点（0、0）の付近には、特徴のない語が集中しており、原点（0、0）から離れている語ほど特徴的である（樋口 2014）。分析結果（図3）を見ると、右側四角で表示された「使いたい」の方向には「調べる」「参考」「考え」「文章」などが多数プロットされている。左上の「使いたくない」の方向には「取り組む」「力」「書く」「先生」といった語がプロットされており、書く力や先生に関することが伺える。左下の「わからない」の方向には「授業」「必要」「今」がプロットされている。

さらに、具体的な回答例は次の通りである（原文通り）。

「使いたい」

- ・自分の考えとは違う視点での解答も用意してくれるから、そこからさらに自分で考える手助けとなるため。
- ・完全に生成AIに頼るのは真偽の面からも難しいけれど、何か困ったときの参考としては利用できると思うから。
- ・自分が考えた文章がおかしくないか添削して欲しいから。

「使いたくない」

- ・自分で課題をやらないと自分の力にならないから
- ・自分の文章を書く能力を高めたいから。
- ・文献とか参考資料を調べるときに使うのは便利

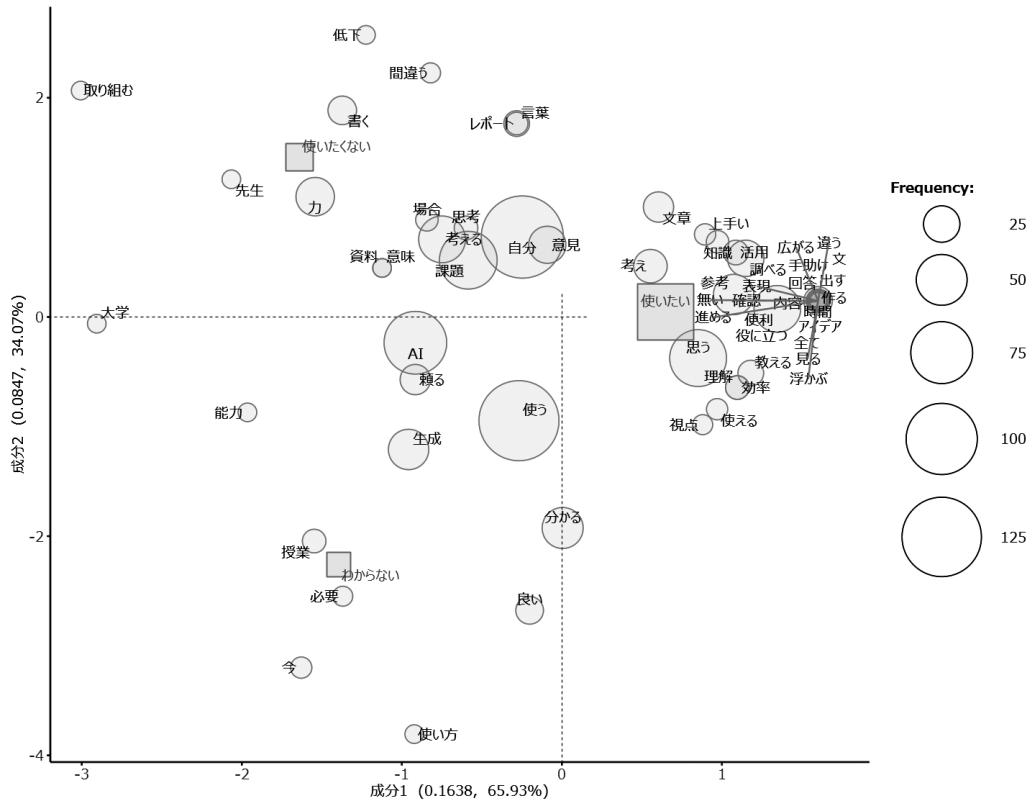


図3 対応分析から見る各部の特徴

かもしれないですが、嘘の情報が入っていたりすると大学の先生が言っていたのもあり使わないようになっているからです。

「わからない」

- ・大学の授業では生成AIは使う必要ないかなと思ったから。
- ・情報の授業で初めて使い自分自身がまだ生成AIを理解しているわけではないから

最後に、「今後、生成AIに関する情報提供やワークショップなどを行ってほしいですか。」という質問については、「特に必要ない」422人（68.5%）、「情報提供やワークショップを行ってほしい」194人（31.5%）であった。ワークショップの具体例として、生成AIにおける個人情報の取り扱い方や、生成AIをうまく使う方法などが挙がっていた。

5. 淑徳大学の教員に関する調査

5.1 調査目的

淑徳大学の教員を対象に、生成AIで作成されたレポートなどへの対応状況について実態を明らかにす

る。また、学生が生成AIを活用する際の指導方法や、生成AIを使用せずに課題へ取り組ませる方法についても把握し、今後の指導方針および教育的対応策を検討するための基礎資料とする。

5.2 調査方法

本調査実施前に、試行調査として2024年12月に教員対象（n=11）に「生成AIを使用したレポートへの対応に関するアンケート」を実施した。実施した結果、大きな不具合が見られなかったので、この調査で作成した設問を基に調査設計を行った。これを踏まえて、2025年6月から7月にかけて淑徳大学の教員を対象として、学生と同様の方式にてGoogle Formsで質問紙調査（WEB）を実施した。なお、分析で使用したソフトウェアも同様である。

本調査の設問は、選択式および自由記述式で構成した。内容は、属性項目として「所属学科など」、生成AIに関する項目として「生成AIの利用状況」「本学方針への対応」「生成AIレポート遭遇」「生成AIレポート確認」「生成AIレポート基準」「採点時間」「生成AI対策ソフトウェア使用希望」「生成AI使わせない課題」などについて尋ねた。なお、本研究の分析対

象には含めないが、AIに対する態度についても併せて質問した。

5.3 分析結果

回答数は54件で、すべて研究へ同意した。これらで分析を行っていく。

5.3.1 属性項目について

はじめに、所属学科別の回答者数は多い順に、看護栄養学部看護学科14人、コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科6人、経営学部観光経営学科5人、総合福祉学部社会福祉学科5人、人文学部人間科学科4人、教育学部こども教育学科3人、総合福祉学部教育福祉学科3人、地域創生学部地域創生学科3人、看護栄養学部栄養学科2人、経営学部経営学科2人、人文学部表現学科2人、高等教育研究開発センター2人、人文学部歴史学科1人、総合福祉学部実践心理学科1人、非常勤講師1人であった。看護栄養学部看護学科で全体の約25%を占めているが、それ以外の学科についても幅広く回答が得られており、網羅的な調査となっている。

5.3.2 生成AIに関する項目

生成AIの利用頻度については、「よく使っている」6人(11.1%)、「やや使っている」16人(29.6%)、「あまり使っていない」18人(33.3%)、「使っていない」14人(25.9%)であった。この結果から、約4割の教員は、生成AIを比較的利用している状況であることがわかる。

次に、「本学の教員向けの『生成系AIに関する教務面での対応方針について』を踏まえて、対応をしていますか?」という質問に対しては、「対応している」22人(40.7%)、「対応していない」16人(29.6%)、「わからない」16人(29.6%)であった。この結果から、約4割の教員は対応しているものの、残りの6割は未対応または不明であり、学内における方針の周知徹底が改めて必要である。

さらに、「生成AIで作成したレポートに遭遇したことがある。(なお、本アンケートでのレポートは卒論なども含めた文章による課題全般を指す)」という質問に対しては、「よくある」5人(9.3%)、「ややある」23人(42.6%)、「あまりない」8人(14.8%)、「まっ

たくない」7人(13.0%)、「わからない」11人(20.4%)であった(図4)。この結果から、約半数の教員が日常的に生成AIで作成されたレポートに直面していることがわかる。

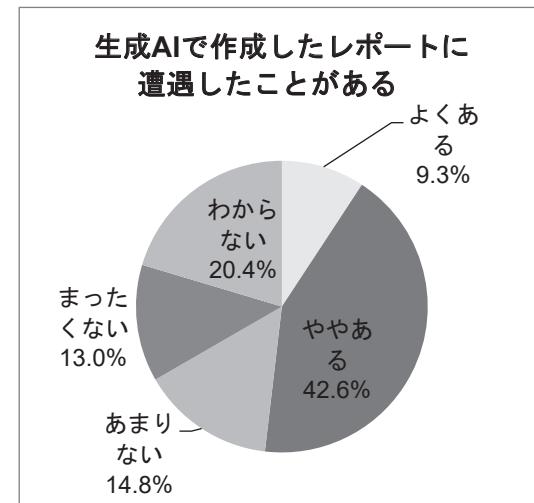


図4 生成AI作成レポート遭遇

具体的な生成AIによるレポート作成の主たる事例は、次の通りである(原文通り)。

- ・調べ学習の課題で、チャットGPTの画面をそのまま印刷して提出していた
- ・普段本人が書くような言葉遣いとの違いがあると感じた
- ・明らかに学生のレベルにそぐわない文章や内容が含まれている。指示した内容に一見沿っているようみえるが、よく内容を読み込むと、全く内容がずれている。文体に統一性がなく、無機質。
- ・初年次セミナーの課題レポートで留学生が出題の趣旨とは直接関係のない流暢な日本語のレポートを提出してきた。後に個人面談で生成AIによる翻訳を使っていると証言した。
- ・疾患や治療方法に関する事前学習課題が、本学で学習可能な内容以上の内容が含まれていた。また、学生が使うとは思えないような、医療独特の言い回しが多用されていた。
- ・学期末レポート課題で読んでいて不思議な文章のレポートがあった。そのときはまだ自分自身が1回も生成AIを使ったことがなかったので、学生もそこまで使いこなしてはいないだろうと思い見逃しました。今思えば間違いなく生成

- AIを使って書いていると思う。
- 引用文献も、それらしく出力されていたが、きちんと文献を調べてみたら、存在しない文献だった。
- 卒論・企業の地方創生についての自由記述レポート

「レポートを添削する過程で、生成AIで書かれているものかどうかを確認する。」という質問に対しては、「どのレポートも確認する」2人（3.7%）、「気になるレポートは確認する」24人（44.4%）、「ほとんど確認しない」13人（24.1%）、「まったく確認しない」10人（18.5%）、「わからない」5人（9.3%）であった。この結果から、約半数の教員は、生成AIによって作成されたレポートであるかを確認している状況である。

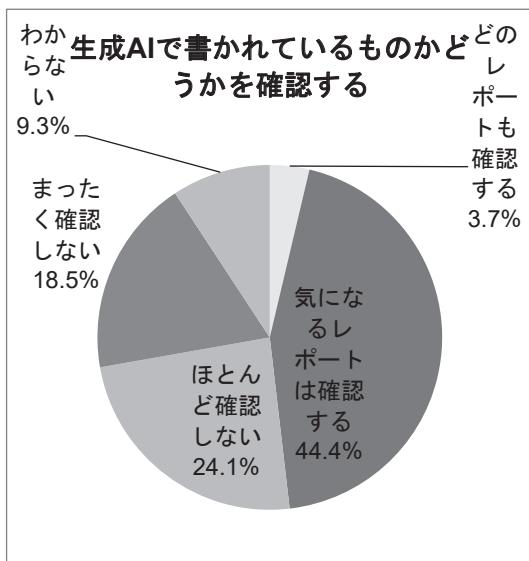


図5 レポート生成AI確認

また、「レポートの評価を行う際の基準や指標の中に、生成AIに関する項目を含めている。」という質問に対しては、「はい」13人（24.1%）、「いいえ」41人（75.9%）で、すなわち、約4分の3の教員は、生成AIに関する基準を評価指標に含めていない状況にある。

具体的な生成AIに関する基準の主たる事例は、次の通りである（原文通り）。

- レポートを課す段階で「生成系AIの使用は禁止」と明示している
- 臨地実習要項の記録類の記載要領に明記している。

- 生成AIの利用は認めており、使用したのであれば、どの部分がAIによる回答か明記するよう指導している。
- AIで作成したとわかった場合には、大幅に減点することを課題の要項に明記
- 学生に、AIには記載できないであろう個別の具体的なシチュエーション等を記載するように伝えている
- 引用した根拠となる資料に「参考文献」ではなく、すべて「脚注」をつけるように指導

採点に関する質問で、「ChatGPTなどの生成AIが登場して以降、（AIを使用した学生の回答や提出物の増加によって）採点に費やす時間が増えたと感じる。」と尋ねた結果、「とてもそう思う」2人（3.7%）、「ややそう思う」13人（24.1%）、「あまりそう思わない」22人（40.7%）、「全くそう思わない／以前と変わらない」12人（22.2%）、「わからない」5人（9.3%）であった。この結果から、約4分の3の教員は採点時間の増加による影響を受けていないことがわかる。

続いて、「生成AIで作成されたレポートや課題を探知可能なソフトウェアがあれば使いたい。」という質問に対しては、「とても使いたい」18人（33.3%）、「やや使いたい」25人（46.3%）、「あまり使いたくない」4人（7.4%）、「まったく使いたくない」2人（3.7%）、「わからない」5人（9.3%）であった。この結果から、約8割の教員が生成AIに対応したソフトウェアを利用したいことがわかる。

最後に、自由記述で「生成AIを使わずに課題に取り組ませる方法があれば教えてください。」と尋ねたところ、多様な回答が寄せられた。これらを大きく4つに分類すると次の通りである。なお、例については原文を基本的に保持しつつ、一部は文脈に応じて修正を加えている。

①レポート以外の課題で実施：教室での筆記試験やプレゼンテーションなどで、AI利用を防ぐ方法

- 教室での手書きの筆記試験。または、面談やプレゼンテーション。
- 図に書き込む、図を描く問題を作る。経済学の授業ではグラフや表等の図を多用。

例3. 実技における演奏動画の提出。

②生成AIを禁止・制限することを告知：生成AIの利用禁止を事前に告知し、違反時には受理しないなどの厳格な対応を行う方法

例1. 生成AIを使用した場合、厳格な対応を行うことを最初に宣言する。

③課題設計による生成AI利用抑制：具体的かつ個別性の高いテーマ設定や、授業内容・体験に基づく記述を求めることで、AIの単純利用を困難にする方法

例1. 自身の経験や授業で学んできたことをもとに論考してまとめるようなレポート課題にする。

例2. レポートテーマを具体的に設定する。極力、調べてわかるものではなく、視聴した映像をふまえて、○○な点について、3つ以上の観点を挙げて述べてもらう、配布した資料の読み、あらかじめ設定した観点で自身の意見をまとめもらう、など。

④条件付きでのAI利用許可：補助的な利用を許可しつつ、本人の意見記述を必須とするなど、依存を防ぐ方法

例1. 課題の回答をChatGPTで作成された回答をそのままコピペしたうえで、そのうえで自分の意見を書かせてみる。

行った。この「社会的・職業的自立I」は2年生対象、全8回のキャリア教育科目（必修）である。本研究では、埼玉キャンパスの教育学部こども教育学科で実施された2クラス（担当教員：小山知子）を対象とした。2025年7月30日の第8回授業において、授業内で最終レポートの課題および提出方法・期日を共有した。課題内容は次の通りである。「今日の授業で宣言した、仕事における『提供価値』の実現に向けて、どのような行動をすればよいか、具体的に記入してください。（600～800字）」。

その後、学生に対して本研究に関する説明を行った。具体的には、指定のGoogle Formsを用いて、これまでと同様に研究への同意を確認し、同意した場合には、最終レポートから個人情報（学籍番号・氏名など）を除いた内容を貼り付けて提出するよう依頼した。さらに、設問の一つとして、最終レポートの作成における生成AIの使用の有無を選択式で回答するよう求めた。

収集したレポートに対しては、3種類の生成AIチェッカーで検証を行った。具体的には、近年注目をされている「GPTZero」⁵の無料版、株式会社ユーザーの「生成AIチェッカー」⁶での検証、そして生成AIチェッカーそのものではないが、2025年8月7日にリリースされたモデル「ChatGPT 5」⁷にレポート内容を入力し、生成AIで作成された文章か否かを直接尋ねて判定を行った。さらに、生成AIによるレポート判定精度を検証するため、「ChatGPT 5」と「Gemini 2.5Flash」⁸で課題レポートを作成し、その作成されたレポートを生成AIチェッカーで判別を行った。

6. 生成AIチェッカーの有用性の検証

6.1 検証目的

ここまでで、学生と教員に関する生成AIの活用実態を明らかにした。そこから、教員からは生成AIで作成されたレポートを検出するために生成AIチェッカーを利用したいという要望も明らかとなった。この状況を踏まえ、現状の生成AIチェッカーがどの程度の精度でレポートを判別できるのかを検証した。

6.2 検証方法

生成AIチェッカーの精度を検証するために、学生が記述したレポートを収集した。具体的には、淑徳大学における全学共通基礎教育科目（S-BASIC）の1つである「社会的・職業的自立I」の授業内で検証を

6.3 検証結果

6.3.1 学生が提出したレポートの検証

学生から研究への同意を得て提出された15本のレポートを対象に検証を行った。GPTZeroで判定した結果、すべてがAIによって作成された文章であるとの判定が下された。この結果については、対象レポートが約600文字から800文字程度と短く、判定の正確性を欠く仕様であったことが主な原因と考えられる。実際、判定画面には “This text is under 100 words, which means your result may be less accurate.”（筆者訳：このテキストは100語未満のため、結果の精度が低下する可能性があります。）と表示されており、このことから

も精度の低下が推察される。さらに、日本語についても完全には対応しておらず、“We partially support Japanese.”（筆者訳：当社は日本語には一部対応しています。）との注意表示があった。以上のことから、GPTZeroの精度については、別途検証が必要である。

次に、ユーザーローカルの生成AIチェッカーによる判定結果を示す。本ツールは、人間とAIによる生成割合を100%表示で示す仕様となっている。15本のレポートについて、人間の割合が低い順に（カッコ内は該当本数）示すと、35%（1）、45%（1）、50%（1）、65%（1）、70%（1）、75%（2）、80%（1）、85%（7）であった。この結果から、約半数が「人間85%」と判定され、50%以下は3本にとどまった。完全な精度とはいえないものの、一定程度の判別信頼性は担保されていると評価できる。

最後に、ChatGPT 5による判定結果であるが、すべてのレポートが「人間が作成したもの」と判定された。それぞれの結果には理由も付記されており、固有名詞の使用による独自性や、人間らしい感情を含んだ表現などが根拠として挙がっていた。例えば、次の記述も該当すると考えられる（原文通り）。

- ・私は今、社会保障に対する関心が非常に高いです。「社会福祉概論」という科目で、我が国の現状について理解したばかりです。
- ・第7回の卒業生のお話を聞いて、この提供価値が必要であるということをさらに気付かされました。
- ・小学生の頃に担任教師の仕事への向き合い方や在り方に憧れて、教育学部のあるこの淑徳大学に入学しました。
- ・お母さんの子育てと仕事の両立の大変さを身近に感じ、そのような人たちを少しでも助けたいと思ったからです。
- ・時間は無限にないという事を心において、自己分析を大切にします。1ヶ月後には、今のチームの集大成であるインカレが控えています。
- ・専門的な知識を持つ人となるために、さまざまな資格をとろうと考えています。具体的には簿記検定やFP技能検定、のちに社会福祉士に挑戦しようと考えています。
- ・育児学を履修して「育児セラピスト」の資格を取ることで少しでも理想に近づくことができる

と思ったからです。

6.3.2 生成AIが作成したレポートの検証

ChatGPT 5で作成したレポートを、GPTZeroでチェックをしたところ、AIによる作成確率は100%と提示された。次に、生成AIチェッカーでの判定は「AI：70%・人間：30%」であった。最後にChatGPT 5で判定させたところ「この文章は非常に整った論理構成と明確な段落分けがされているため、**AI検出ツールにかけると高確率で『AI生成』と誤判定される可能性が高いタイプ**です。」という結果となった。

Gemini 2.5Flashで作成したレポートを、GPTZeroでチェックをしたところ、AIによる作成確率は82%と提示された。次に、生成AIチェッカーでの判定は「AI：70%・人間：30%」であった。最後にChatGPT 5で判定させたところ「**論理構造が整いすぎているため、AI判定ツールでは高確率でAI生成と誤判定されるタイプ**です。」という結果となった。しかしながら、GPTZeroの検証結果については字数の関係で留保する必要がある。

これらの結果から、学生が作成したレポートに関しては、本検証においてChatGPT 5の判定が最も正確であり、ユーザーローカルの生成AIチェッカーも一定程度の判別精度を有していることが明らかとなった。また、生成AIが作成したレポートにおいても、概ね同様の傾向が確認できた。しかしながら、本検証はあくまで萌芽的な事例研究にとどまるため、結論の一般化には限界があり、今後さらなる検証の積み重ねが不可欠である。

6.4 キャリア教育の現場からの知見

本研究で分析対象としたレポート課題は、①職業人として社会に提供したい価値とその理由、②その実現に向けて現時点で取り組むべき行動、の二点について記述するものである。授業においては、以下を指示した。

- ①. 提供したい価値（職務内容）とその実現を望む理由を具体的に記述すること
- ②. 実現に向けた具体的行動計画を記述すること
さらに、具体的に書かれた例と抽象的な例を提示し、学生がレポートの完成形をイメージできるように授業を進めた。

分析の結果、①においては、(a) 「社会福祉概論の

授業を通して」「第7回の卒業生のお話を聞いて」など、自身の学習経験や気づきに基づく記述、(b)「小学校時代の担任への憧れ」「母の子育てと仕事の両立の経験を見て」など、過去の具体的な背景に基づく記述は、生成AIによる文章では再現されにくい傾向が認められた。

②においても、学びの過程や他者からの助言を契機として「大学生活のうちに必ず実行する」といった時間的切迫感を伴う記述や、①と直接関連付けた「育児セラピスト資格の取得」といった具体的な行動の明示は、生成AIの汎用生成文に出現しにくいことが確認された。

以上のことから、レポート課題を出すにあたって、以下の二点を考慮すると学生の主体的記述を促し、生成AIへの依存を抑制することが可能であると考えられる。

1. 本学での学びや現在の考えに至る経緯、影響を受けた人物、出来事について具体的に記述させること
2. 時間的展望を意識させ、取り組むべき内容を明確化させること

生成AI技術は、企業においてもアイデア創出や業務効率化のため、活用される事例が増えている。キャリア教育科目においては、自ら考えて遂行すべき内容と、生成AIの知見を取り入れることで質が高まる内容を区別できる能力の育成も必要になっていくのではないかと考えられる。

7. 考 察

これまでの検証を整理すると、学生の生成AI利用経験は大幅に増加しており、約9割が利用した経験を持つことがわかった。課題への活用では、レポート作成での使用頻度が最も高く、事前調査から考察まで幅広く利用していることが明らかとなった。また、多くの学生は生成AIの有用性を認め、アイデア発想や文章作成の支援に活用していた。一方で、約4割の学生は問題点を指摘しており、特に誤情報の出力を大きな課題として挙げている。さらに、学生のおよそ8割は今後も生成AIを利用したいと考えているが、能力向上につながらない、誤情報が含まれるといった否定的な意見も挙がっていた。教員については、約半数が生成AIで作成されたレポートに遭遇しており、とりわけ

生成AI特有の文章に違和感を抱いていた。また、同様に約半数の教員は、レポート添削の過程で生成AIによる作成かどうかを確認していたことがわかった。レポート評価の基準に生成AIに関する項目を含めている教員は約25%であり、生成AIの使用禁止を明記したり、使用箇所の明示を求めるなどの対応を行っていた。さらに、生成AIを使用させずに課題に取り組ませる方法としては、大きく分けて、プレゼンテーションなどレポート以外の課題で実施、生成AIの禁止の事前告知、課題設計による生成AI利用抑制、条件付きでのAI利用許可が挙がっていた。生成AIチェッカーの検証は、ChatGPT 5の判定が最も正確であり、ユーザーローカルの生成AIチェッカーも一定程度の判別精度を有していることが明らかとなった。

これらの検証結果から、学生による生成AIの課題への活用は今後さらに増加すると予想される。しかしながら、一定層は現段階においても生成AIの課題利用に関して問題意識を持っていることから、まずは授業などを通じて生成AIに関する正確な基礎知識を習得することが重要であろう。教員についても、生成AIに関する基礎知識を把握したうえで、とりわけレポート課題に関しては、その動向を踏まえて内容を再検討する必要がある。

1つの方向性として、飯吉（2025）は、今後の大学におけるAIの教育活用を考える上での観点として、「学生の学修履歴や成績等のデータを活用した個別最適化のためのAIの利用可能性」「大学や学部・研究科による教員支援（FDや学生へのガイダンスを含む）」「AIリテラシーの養成」「AIを用いて教育・学習をブーストするために必要な要素」「人間の感性・感情・感覚・直感・感受性等をいかに磨き高めるか」を挙げている。これらは当然いずれも重要な観点であるが、各大学や学部・学科、教職員や学生といった対象に焦点を当てた際、いかに具現化するかは、高等教育全体で検討すべき課題であろう。

本研究は1大学を対象としたものであり、一定数のサンプルを得たものの、限定的な検証にとどまっている。また、生成AIチェッカーの検証についても萌芽的な試みにすぎない。一定の成果は得られたが、今後さらに教育における生成AIの存在感が高まることを踏まえると、さらなる検証と実践を積み重ねていく必要がある。

付 記

本研究は淑徳大学教育改革推進事業「生成AIを活用した教育手法の開発及び組織的活用に向けた試み」の一環として実施し、その研究成果を公開している。

注

- 1 エクセル統計論文使用事例, <https://bellcurve.jp/ex/papers.html>, (2025年8月13日アクセス)
- 2 本研究では有料版のアカデミックライセンスを使用。KH Coder公式HP, <https://www.screen.co.jp/as/solution/khcoder>, (2025年8月13日アクセス)
- 3 総抽出語数は分析対象に含まれている全ての語の延べ数、異なり語数は何種類の語が含まれていたかを示す数(語のカウント数)である。また、(使用数)は分析に使用する「語」の数である。
- 4 本論文における共起ネットワークでの分析は全てJaccard係数が0.2以上の語を描画する。なお、Nodesは描画されている語の数、Edgesは線として描画されている共起関係の数、Densityは社会ネットワーク分析における密度である(樋口 2014)。
- 5 GPTZero, <https://gptzero.me/>, (2025年8月15日アクセス)
- 6 生成AIチェッカー, https://ai-tool.userlocal.jp/ai_classifier, (2025年8月15日アクセス)
- 7 ChatGPT 5, <https://openai.com/ja-JP/index/introducing-gpt-5/>, (2025年8月15日アクセス)。なお、モデル改善のための学習をさせない設定で検証を実施。
- 8 Gemini 2.5Flash, <https://gemini.google.com/app?hl=ja>, (2025年8月15日アクセス)

参考文献

- 飯吉透 (2025) 生成AIによる高等教育の変容を展望する。文部科学省質向上・質保証システム部会(第3回)配布資料, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_055/giji_list/1422801_00004.html, (2025年8月20日アクセス)
- 今村有里 (2024) 「言語学習アシスタントとしてのChatGPTの効果に関する調査」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』11, 81-91.
- 今村有里・杉原亨 (2025) 「大学生と教員におけるAIに対する態度の実態調査」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』12, 57-67.
- 大阪大学全学教育推進機構 (2023) 生成AI教育ガイド, https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/generative_ai/, (2025年8月16日アクセス)
- 教育部 (2018) AI教育X教育AI—人工知能教育と高度なデジタルパーソナライズおよび適応型学習の時代が到来しました!, https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=D4C4CD32CAE3FF5D&utm_source=chatgpt.com, (2025年8月18日アクセス)
- 教育部 (2024) 教育省(MOE)は、デジタル学習の推進に関する経験を交換するためにシンガポールに代表団を派遣した, <https://english.moe.gov.tw/cp-117-39729-bf1b9-1.html>, (2025年8月18日アクセス)
- 佐原太一郎・齊藤鉄也 (2025) 「これまでの経営学科の教育システムの振り返り：生成AIの影響を受けて」『淑徳大学教育学部・経営学部・地域創生学部研究年報』8, 203-213.
- 淑徳大学 (2023) 生成AI(ChatGPTなど)の活用について, <https://www.shukutoku.ac.jp/news/nid00003038.html>, (2025年8月16日アクセス)
- 仙台大学 (2024) 学生と教員を対象とした生成AIの教育利用状況と意識に関する全国調査, <https://www.sendaidaigaku.jp/news.html?post=5126>, (2025年8月16日アクセス)
- 杉原亨 (2024) 「生成AIを活用したデータサイエンス教育のラーニングアシスタントに関する実証研究—BIツールTableauの実践事例を通して—」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』11, 63-79.
- 杉原亨・今村有里・荒木俊博 (2023) 「生成系AI(ChatGPT)を活用した大学生対象における授業実践及び効果検証—情報科目、英語科目、講義科目(多文化と異文化理解)の実践を通じて—」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』10, 37-57.
- 竹中徹・齊藤鉄也・佐原太一郎・永井恵一 (2024) 「AI活用による学部教育の新地平」『淑徳大学教育学部・経営学部・地域創生学部研究年報』7, 221-240.
- 樋口耕一 (2014) 『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』ナカニシヤ出版.
- 広島大学情報メディア教育研究センター (2025) 卒論・修論作成における生成AI活用状況に関する調査結果報告(2024), <https://www2.media.hiroshima-u.ac.jp/public/survey/gaiusage2024/result.html>, (2025年8月16日アクセス)
- 文部科学省 (2023) 大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html, (2025年8月16日アクセス)
- 文部科学省 (2024) 初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン(Ver. 2.0), https://www.mext.go.jp/a_menu/other/mext_02412.html, (2025年8月16日アクセス)
- 吉田塁 (2024) Manabi AI (まなびあい), <https://manabiai.super.site/>, (2025年8月16日アクセス)
- Li, M., Xie, Q., Enkhtur, A., Meng, S., Chen, L., Yamamoto, B. A., Cheng, F., & Murakami, M. (2025). *A framework for developing university policies on generative AI governance: A cross-national comparative study*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.02636>
- Lo, C. K. (2023). *What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature*. Education Sciences, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- NTU Course (2025) *Introduction to Generative Artificial Intelligence*, <https://course.ntu.edu.tw/en/courses/112-2/74774>, (2025年8月18日アクセス)

- RUSSELL GROUP (2023) *Principles on the use of generative AI in education*, <https://www.russellgroup.ac.uk/policy/policy-briefings/principles-use-generative-ai-tools-education>, (2025年8月18日アクセス)
- Scarfe P, Watcham K, Clarke A, Roesch E. (2024) *A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A “Turing Test” case study*. PLoS ONE 19(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305354>
- UNESCO (2023) *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>, (2025年8月18日アクセス)

Use of Generative AI in University Report Assignments
and Evaluation of Detection Technologies:
Student and Faculty Responses and Assessments of AI Checkers

Toru SUGIHARA
Yuri IMAMURA
Tomoko KOYAMA

論文

事業環境分析を通じた戦略的思考力の育成 —競合大学との比較分析による戦略立案演習の試み—

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 三田寺 裕治

キーワード：事業環境分析、3C分析、戦略立案、教育効果

要 約

本学の社会福祉学科においては、社会福祉士等を志望しない学生の多様な進路に対応するため、「福祉デザイン専修」を設置し、さまざまな教育プログラムを提供している。本研究では2025年4月に授業内容を新しく改訂した「福祉デザイン実践演習」の授業実践の概要を示すとともに、その教育的効果を検証した。2025年7月の授業終了時に履修者9名に対し調査票を配布し、その場で回答してもらい回収した。調査票は教育効果に関する8項目と自由記述欄から構成され、項目の回答には4段階リッカート尺度を用いた。その結果、7名から有効回答が得られた（有効回収率77.7%）。そして、有効回答を分析したところ、自他を比較分析して強み・弱みを発見する力や、戦略的思考力、議論・作業を通じた協働力の向上に加え、環境適応の必要性に対する理解といった教育効果が認められた。加えて、演習を通じて学生の経営的関心の向上がみられ、本プログラムの有効性が確認された。

1. 問題の背景と目的

社会福祉系の多くの学科は、社会福祉士や精神保健福祉士などの国家資格取得を前提とした教育カリキュラムを採用している。例えば、本学（淑徳大学）社会福祉学科では在学中に社会福祉士国家試験受験資格と精神保健福祉士国家試験受験資格の両方を取得することができる。千葉キャンパスには「国家試験対策室」を設置し、社会福祉士や精神保健福祉士を目指す学生に対して試験対策や学生相談などの支援を行っている。こうした取り組みの結果、本学における2024年度の社会福祉士国家試験合格率は71.3%、精神保健福祉士国家試験合格率は85.7%と、いずれも高水準を達成している¹⁾。また就職において多くの卒業生は、福祉職として社会福祉法人、福祉職公務員、医療機関などに採用されている。

一方で、社会福祉学科の学生の中には、さまざまな理由により、社会福祉士等の国家資格の取得を目指さない学生も一定数存在する。これは本学に限ったことではなく、全国の福祉系の大学・学部で共通して見られる現象である^{2)~4)}。日本学術会議は「社会福祉学教育の今後の課題」の中で、ソーシャルワーカーを希望する専門職志向の高い学生から、社会福祉学の知識

を活かして一般企業などでの就職を目指す学生まで、従来にも増して学生の志向が多様化している現状を指摘し、そうした学生の多様なニーズに応えられる教育が求められているとしている⁵⁾。

本学の社会福祉学科においても、社会福祉士を志望しない学生の多様な進路に対応するため、「福祉デザイン専修」を設置し、キャリア教育や多様な教育プログラムを提供している。福祉デザイン専修は、「福祉デザインの基礎」「福祉デザイン実践演習」「福祉デザイン実践実習Ⅰ」「福祉デザイン実践実習Ⅱ」などの科目で構成される。これらの科目は学内での演習と学外でのインターンシップで構成されるが、いずれの授業も、社会福祉学科の学生の特性や背景を踏まえた実践的な学びの機会を提供している。

2025年4月から、一般企業への就職を志望する学生がビジネスの基礎知識や戦略的思考力を修得できるよう、「福祉デザイン実践演習」の授業内容を大幅に見直した。本報告では、その実践の概要を示すとともに、本科目の教育効果と今後の課題について考察する。

2. 方 法

(1) 授業設計と内容

授業は15回で構成され、前半（1～4回）では講義、後半（5～15回）では演習を行った。学習目標は、講義ではビジネスや経営の基礎的理解を深めること、演習では事業環境分析及び改善立案についてのグループ作業を通じて、自他を比較分析する力、戦略的思考力、協働力を高めるとともに、環境適応の必要性を理解することである。

1) ビジネスや経営の理解（講義）

講義では、ビジネスを行う上で欠かせない市場理解や競合・競争、差別化戦略を扱い、社会福祉学科の特性を踏まえ、学びやすい工夫を行った。以下、その工夫の一部を紹介する。

市場には「自由市場」と「準市場」があるが、社会福祉学科の学生は「高齢者に対する支援と介護保険制度」や「福祉サービスの組織と経営」の授業の中で公定価格やバウチャー制度、総量規制などについて学習しているため、「準市場」は比較的理 解しやすい。一方で、「自由市場」については授業で扱われる機会が少なく、学生にとっては消費やアルバイトなどの体験を通じて触れる程度であり、あまり馴染みがない概念である。そのため、授業では身近な企業の事例を交えながら、自由市場の基本構造について解説を行った。

社会福祉学科の教育課程では、「共生」、「協働」、「連携」、「公平性」、「包摶」など福祉の理念や概念を学習する機会が多い。例えば、地域包括ケアシステムでは「連携」がキーワードとなっており、厚生労働省の在宅医療・介護の連携推進の方向性では「疾病を抱えても、自宅等の住み慣れた生活の場で療養し、自分らしい生活を続けられるためには、地域における医療・介護の関係機関が連携して、包括的かつ継続的な在宅医療・介護の提供を行うことが必要である」⁶⁾とされている。そのため、社会福祉学科では他の組織体や専門職と連携・協力して課題解決に取り組むという考え方、価値観が自然と根付いており、そうした考え方と共に感している学生が多いと推察される。それに対し、社会福祉学科の授業において「競合」や「競争」といった自由市場の概念に触れる機会は限定的である。そのため、社会福祉学科の学生は、こうした市場原理に基づく「競合」、「競争」の考え方や利益を追求する営利

法人に対して心理的抵抗感を示す学生も少なくない。そうした抵抗感を和らげ、競争や競合への関心を高めるために、本授業では、競争や競合がもたらすポジティブな側面について言及した。

例えば、企業間の競争は製品やサービスの品質の向上に寄与すること、企業間の競争により、より手頃な価格で商品やサービス入手できること等を具体的に説明した。また、コンビニエンスストアやスーパー・マーケットの事例を挙げ、競争・競合がもたらすメリットについても分かりやすく説明を行った。さらに、企業は利益を追求するだけでなく、CSR活動として地域福祉や地域貢献活動に取り組んでいることや、ESGを考慮した企業経営を行っていること、多くの企業が、持続可能な社会の実現に向けてSDGsの取り組みにも力を入れていることを説明し、企業の多様な側面に触れてもらった。

「差別化」も社会福祉学科の学生が抵抗感を抱きやすい概念であるが、ビジネス領域においては極めて重要な概念である。自由市場の激しい競争環境では、企業は他社との違いを明確にして優位性を確立すること、即ち「差別化」によって生存を図っているからである。授業では様々な差別化（価格による差別化や品質・機能による差別化、デザイン、ブランドによる差別化、顧客体験の差別化など）について解説するとともに、LEXUSやAmazonなど知名度の高い企業ブランドを例示しながら説明を行った。また、普段購入・利用している商品やサービスについて「なぜ、他のブランドではなくそのブランドを選んだのか」、「選ばれている理由（強み）は何か」、「他にどのような競合が存在したのか」などについてグループワークを実施した。このように、日常的に触れる機会が少ない「差別化」という概念を、身近な具体的な事例を通じて理解を深めてもらった。

また、近年注目されている「感性マーケティング」について説明を行った。顧客の五感や感情にどうアプローチするのか、どのような世界観、ブランドストーリーで他社と差別化するかなどについて、高級ホテルや高級有料老人ホームなどの事例を用いて説明した。

2) 事業環境分析及び改善立案（演習）

演習では学生にとって身近である「大学」を題材として取り上げ、3C分析（Customer・Competitor・Company）の枠組みを参考にしながら、競合大学との比較を行

い、その結果に基づいて改善策を立案させた。以下では、本演習の展開と具体的内容について述べる。

事業環境の分析に先立ち、18歳人口の推移や大学への進学率、学校法人の経営課題、教育産業全体の市場規模など、教育業界の基礎知識について概説した。また、競合大学と比較することにより、自大学の強みや独自の価値、弱みや課題を客観的に把握できることを解説した。

その後、学生らは3つのグループに分かれ、アイスブレイクを兼ねてグループディスカッションを行った。ディスカッションのテーマは、本学に入学した理由、併願の有無、入学後の満足度、大学生活において最も満足している点、改善すべき点などである。次に、千葉県内にある大学を複数提示し、その中から分析対象とする大学をグループで話し合い決定してもらった。続いて、大学のウェブサイト、デジタルパンフレットや公式SNS、クチコミサイトなどを参考にして、グループごとに、表1に掲げた項目に沿ってデスクトップ調査を行った。また、進学先を決定する際に自分が考慮する事柄について、その重要度を5段階で評価してもらった。そして、自大学の相対的な強み・弱みを可視化し、改善すべき課題やその優先度につい

て検討した。最後に調査やディスカッションで明らかとなったことをグループ内で整理し、スライドにまとめ全体発表を行った。

(2)「学習成果アンケート」の実施方法

本授業の教育的効果を検証するため、無記名による10分程度の質問紙調査を実施した(2025年7月)。授業終了時に調査票を配布し、その場で回答してもらい回収した。調査対象者は履修者9名である。調査票は教育効果に関する8項目(表2)と自由記述欄から構成され、項目の回答には4段階リッカート尺度を用いた。

本研究は、淑徳大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した(申請番号:2025-202)。調査票表紙に調査目的および内容を明記するとともに、配布時に参加者へ口頭で説明した。また、「本調査への協力は任意であり、回答しない場合でも成績を含め一切の不利益は生じないこと、回答の途中であっても、いつでも自由に参加を中止可能であること」等を明記し、回答をもって同意とみなした。

表1 デスクトップ調査の内容

No	テーマ	調査項目
1	大学の基本情報	所在地、設立年、学部・学科構成、学生数、学部・学科別学生数、交通アクセス、最寄駅、建学の精神、大学の沿革、学費、取得できる資格など
2	教育内容と学びの特色	3つのポリシー、基礎教育科目的充実度、国家資格合格率、教員採用試験合格率など
3	キャリア支援、就職実績	就職率、就職満足度、サポート体制、資格取得支援、主な就職先など
4	学費、経済的支援制度	学費、奨学金制度、学費減免・免除制度など
5	キャンパス環境、設備の快適さ	図書館、ラーニングコモンズ、教室、学食、休憩スペース、体育館、グラウンド、Wi-Fi環境など
6	部活やサークルの充実度	部活やサークルの数、活動実績
7	情報発信力(SNS・Webサイトの評価)	公式Webサイトの充実度、X(旧Twitter)、Instagram、YouTube、TikTokなどによる発信内容など
8	学生支援	学生支援センター、カウンセラーによる心理的支援、障がいのある学生の修学支援体制など
9	学科や分野における選択肢の幅広さ	幅広い学部・学科で構成されているか、副専攻など学科の専門科目以外も学べるかなど
10	実習、インターンシップ、社会とのつながり	実習・インターンシップの参加率、地域連携、社会貢献
11	留学、国際交流の機会	交換留学や短期留学、語学研修など
12	発展性、将来計画	学部・学科の新設・再編、社会的ニーズに対応した新しい取り組みが行われているか

表2 「学習成果アンケート」単純集計結果

	とても そう思う	そう思う	あまりそ う思わない	まったくそ う思わない	合計
自大学と他大学を比較することで、強みや弱みを見つける力が身についた	2 28.6%	5 71.4%	0 0%	0 0%	7 100.0%
環境の変化に適応するために組織が変化する必要性について、理解を深めることができた	2 28.6%	4 57.1%	1 14.3%	0 0%	7 100.0%
演習を通して、自ら戦略を考える力が高まった	1 14.3%	5 71.4%	1 14.3%	0 0%	7 100.0%
チームでの話し合いや作業を通じて、協働する力が向上した	3 42.9%	3 42.9%	1 14.3%	0 0%	7 100.0%
自分の考えや調査結果を、他者に分かりやすく伝える力（プレゼンテーション力）が向上した	2 28.6%	2 28.6%	3 42.9%	0 0%	7 100.0%
授業をきっかけに、ビジネスやマネジメントに関心を持つようになった	2 28.6%	2 28.6%	3 42.9%	0 0%	7 100.0%
この授業での学びが、将来の進路や働き方を考えるうえでのヒントになった	2 28.6%	2 28.6%	3 42.9%	0 0%	7 100.0%
今後、経営についてもっと深く学びたいと思うか	2 28.6%	3 42.9%	2 28.6%	0 0%	7 100.0%

3. 結果及び考察

（1）発表内容に基づく学習成果の検証

学生による分析の結果、自大学の主な強みとして、福祉領域における長年の伝統と実績や高い知名度、充実した資格取得支援が挙げられた。また、教育分野における強みについては、充実した教職課程、実習を通じた実践的な学び、少人数制によるきめ細かな教育が挙げられた。さらに社会貢献における強みとしては、地域共生センターの設置やボランティア活動、地域活動も評価された。

一方で弱みとしては、就職・進路の面では、就職先が千葉県内に偏っていること、一般企業への就職支援が十分とはいえないことが挙げられた。加えて、学部・学科構成が限定的であり、幅広い進路に対応しにくい点も指摘された。また、学生生活としては、学食の座席不足や学生寮・リラックススペースの不十分な整備、キャンパスへの交通アクセスの不便さなどが挙げられた。その他にも、履修可能な分野・科目が限定期のこと、SNS等を通じた大学の魅力の発信が不充分なこと、国際色が乏しいことも課題として挙げられた。

こうした弱みを踏まえた改善策として、学びの多様化を実現するために、新しい学科を開設することやAIやDXを取り入れた「福祉×テクノロジー」教育の必要性も提案された。第4次産業革命による技術革新

は、「産業のみならず、労働や生活などあらゆる物事を根底から変える歴史的な変革をもたらす」⁷⁾と指摘されており、AIやデータサイエンス、IoT、ビッグデータなどの先端的なテクノロジーを学ぶ機会を提供すべきという学生の改善案は、現実的なものと言える。また、「福祉×経営」のクロスカリキュラムを導入する提案も示された。就職支援については、千葉県内就職に偏っている現状を踏まえ、東京圏の企業との連携を強化するとともに、卒業生のネットワークの活用や企業インターンシップの充実を図ることで、就職先の幅を広げていく必要性が示された。さらに、競合大学Aでは、情報マネジメント学部の新設など積極的な改革が進められていることを例に挙げ、自大学においても、AIやICTの活用などデジタル教育の強化を図るべきとの意見も見られた。その他、国際化への具体的な取り組みとして、提携大学とのオンライン共同授業やバーチャル留学も提案された。こうした演習を通して、学生は情報収集・整理能力や比較分析力、改善提案力を修得できたものと考えられる。

（2）「学習成果アンケート」による教育効果の検証

質問紙調査の対象者9名のうち、7名から有効回答が得られた（有効回収率77.7%）。これらを整理すると、表2が示すように「自大学と競合大学を比較し、強み・弱みを発見する力」については回答者全員が肯

定的な評価をしている。「戦略的思考力の向上」「議論・作業を通じた協働力の向上」「環境適応の必要性の理解」においても6名(85.7%)が肯定的な評価をしており、本授業の学習目標である自他を比較分析する力、戦略的思考力、協働力の向上、環境適応の必要性の理解は一定程度達成されたと考える。また、「経営をさらに深く学びたいか」についても、5名(71.5%)の学生が肯定的な回答をしており、本授業を通じて経営学の面白さや魅力、重要性が再認識されたと言えよう。市場経済やビジネスへの関心が比較的低いという社会福祉学科の特性を踏まえると、この割合は高い水準であると思われる。

一方で「授業をきっかけとした経営・マネジメントへの関心の向上」や「進路・キャリアへの示唆」については肯定的回答が4名(57.2%)にとどまり、3名(42.9%)が否定的な回答をしている。本演習を通して経営やマネジメント分野に対する関心の高まりや、将来の仕事や働き方を考える際の参考になったかどうかについては、必ずしも十分な成果が得られたとは言えない。ただ、本授業の履修者の中には福祉職を志望する学生も含まれており、その特性を考慮すれば、この結果はある程度やむを得ないと考えられる。また、本演習で取り上げた題材が企業ではなく大学であったため、将来の仕事や働き方を考える際の参考にはなりにくかったのかもしれない。「プレゼンテーション力の向上」においても肯定的回答が4名(57.2%)にとどまっている。今回は中間報告を設げず最終プレゼンテーションのみであったため、プレゼンテーション力の向上については効果が限定的であった可能性がある。次年度は中間発表を設けたり、教員によるフィードバックをこまめに行ったりするなど改善を図りたい。

なお、本研究と同様に、経営に関する実践的学習の教育効果について調べた先行研究は複数存在する。例えば、宮脇ら⁸⁾は昭和女子大学グローバルビジネス学部の学生64名に対しPROG試験を実施し、Project Based Learning (PBL) 経験者は、非経験者に比べコンピテンシー総合得点（対人基礎力、対自己基礎力、対課題基礎力）が高い傾向にあることを示した。また、岩田・青木⁹⁾は、専修大学経営学部の学生に、商品開発からマーケティング、製造販売までを含むPBLを経験させ、前後で複数のコンピテンシー（問題解決力、知識獲得力、組織行動能力、想像力、自己実現

力、多様性創発力、コミュニケーション力）を比較したところ、全項目で向上が認められたことを報告している。さらに、吉田¹⁰⁾は、兵庫県立大学大学院経営研究科の医療マネジメントコースおよび介護マネジメントコースに在籍する学生20名を対象に、フィールドスタディとケースメソッドの教育効果を検討した。フィールドスタディでは、チームごとに医療機関や介護組織を訪問して情報を収集し、訪問先の経営戦略の立案と発表を行った。ケースメソッドでは、課題に基づいてチームでディスカッションを行い、その成果を発表した。演習終了後に実施された質問紙調査の結果、判断力、分析力、コミュニケーション力、戦略立案力の向上が確認された。

これらの先行研究は、経営に関する実践的な学習が分析力、戦略立案力、組織行動能力などの向上に有効であることを示しており、同様の学習を通じて比較分析力、戦略的思考力、協働力が向上したという本研究の結果とも整合的である。

(3) 課 題

競合大学の調査に時間を割きすぎて、自大学の分析や競合との比較が十分に行えなかったグループもみられた。また、千葉キャンパスに限定した分析が多く、埼玉キャンパスや東京キャンパスの学部構成や教育環境、設備面について十分に検討していないグループがみられた。本演習では12項目についてデスクトップ調査を行ったが、項目が多すぎたため、一つ一つの項目の分析が浅くなってしまった。今後は、グループごとに調査項目を分担して行う方法も検討する必要がある。

本年度は、初年度の取り組みであったため、顧客(Customer)の分析を十分に行うことができなかつた。本来であれば受験生や保護者など顧客のニーズを把握し、それを踏まえて戦略を立案することが重要である。次年度は受験生が学びたいと考えている学問分野や大学への期待などを多角的に調査し、顧客のニーズを反映した具体的な提案が行えるように、授業方法を改善していく予定である。

また、本研究では教育効果を評価するにあたり、独自の項目で測定を試みたが、先行研究と結果を比較し考察するためには既存の信頼性・妥当性が検証されている尺度を活用することが望ましい。この点については、次回の課題としたい。本研究における学習成果の

評価は、授業終了時に「力が高まったかどうか」を尋ねる一時点での調査にとどまった。次年度は教育効果の因果関係をより明確にするため、前後比較や対照群比較を導入した縦断的調査を実施する予定である。

4. 結 論

本研究では、新しく改訂した「福祉デザイン実践演習」の授業実践の概要を示すとともに、その教育的効果を検証するために学習成果アンケートを実施した。その結果、自他を比較分析して強み・弱みを発見する力や戦略的思考力、議論・作業を通じた協働力の向上に加え、環境適応の必要性に対する理解といった教育効果が確認された。加えて、演習を通じて学生の経営的関心の向上がみられ、本プログラムの有効性が確認された。

謝 辞

本研究の質問紙調査にご協力いただいた学生の皆様に、心より感謝申し上げる。

文 献

- 1) 淑徳大学 ホームページ <https://www.shukutoku.ac.jp/academics/sougou/fukushi/> (アクセス日：2025年8月28日)

- 2) 清野絵「福祉系大学における資格を取得しない学生に対するキャリア教育の現状と課題」東洋大学社会学部紀要 51(1) : 99-107, 2014年
- 3) ヴィラーグ ヴィクトル、金子麻美、脇野幸太郎、野田健他「社会福祉系学生の進路傾向と国家資格取得状況—希望及び決定進路と社会福祉士国家試験—」長崎国際大学論叢 19 : 111-124, 2019年
- 4) 駒澤大学文学部社会学科社会福祉学専攻 ホームページ <https://www.komazawa-u.ac.jp/gakubu/bun/sociology/f/> (アクセス日：2025年8月28日)
- 5) 日本学術会議 社会学委員会社会福祉学分野の参考基準検討分科会「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参考基準 社会福祉学分野」2025年6月19日
- 6) 厚生労働省「在宅医療・介護の連携推進の方向性」https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/kaigo_koureisha/chiiiki-houkatsu/dl/link4-1.pdf (アクセス日：2025年8月12日)
- 7) 総務省「平成29年版 情報通信白書」p.108
- 8) 宮脇啓透、小森亜紀子、前田純弘「学士（経営学）課程教育における学習効果の測定—ジェネリックスキルの直接評価得点と学内活動との相関分析—」現代ビジネス研究所紀要 3 : 1-9, 2018年
- 9) 岩田弘尚、青木章通「経営学部におけるアクティブラーニングの実践：管理会計系の演習授業とゼミナールの事例紹介」専修経営学論集 109 : 119-137, 2020年
- 10) 吉田薫「ケースメソッドとフィールドスタディの有効性の一考察：医療および介護マネジメント人材を育成する専門職大学院において」商大ビジネスレビュー 6(2) : 267-286, 2016年

Developing Strategic Thinking Skills through Business Environment Analysis:
An Exploratory Exercise in Strategy Formulation Based
on Comparative Analysis with Competing Universities

Yuji MITADERA

論文

「チームワークとリーダーシップ」における 看護栄養学部の学生の学び —質的統合法（KJ法）による分析—

淑徳大学看護栄養学部看護学科 牧野 美幸
 淑徳大学人文学部人間科学科 田中 元基
 淑徳大学看護栄養学部栄養学科 坂口 景子
 淑徳大学看護栄養学部栄養学科 土谷 庸
 株式会社イノベスト 廣岡 駿一
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 岡本 あゆみ

キーワード：チームワーク、リーダーシップ、S-BASIC、質的統合法（KJ法）

要約

本研究は、2024年度の「チームワークとリーダーシップ」における看護栄養学部の学生の学びを明らかにし、その特徴から今後の教育への示唆を得ることを目的とし、期末レポートを対象に、学科ごとに質的統合法（KJ法）を用いて分析した。その結果、看護学科は【リーダーシップの定義的理解】【自己理解と他者理解を通じたリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解】【具体的なチームワーク実践の理解】【リーダーシップの再解釈と授業外に拡がるチームワーク実践への展望】の4つのシンボルマークが抽出された。栄養学科は【専門職としてのリーダーシップの重要性の理解】【実践への意欲】【全員発揮することの重要性の理解】【環境づくりの重要性の理解】【リーダーシップを発揮する手法の理解】【リーダーシップの定義の理解】の6つのシンボルマークが抽出された。

これらの結果から、看護学科と栄養学科の学生はともに、リーダーシップの定義的理解を深めていた。しかし、一方で、看護学科の学生は、自己理解と他者理解を通じたリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解を深める中で、リーダーシップの発揮しやすい環境が生み出されることの理解も示していた。栄養学科の学生は、全員発揮することの重要性の理解に至るまでに、関連する知識を可能な限り列挙し、知識を整理しながら、核心部分の理解を深めていた。

1. はじめに

2023年4月より、淑徳大学全学共通の基礎教育科目（S-BASIC）が開講された。淑徳大学ならではの学びの基盤として、「学習力の養成」「思考力の養成」「表現力の養成」「人間力の養成」「社会力の養成」「人間の理解」「社会の理解」「国際の理解」の8項目を挙げている。これから社会を生き抜くために必要となる基本的な力（知識・技能・態度）として、今、社会で重要視されているスキルに、「コミュニケーション力」と「リーダーシップ力」が挙げられる。他者と共に共通の目標を達成するためには、この2つの力が不可欠

であり、全学共通で学ぶS-BASICにおいて、他者と協調・協働して行動することができる資質や他者に方向性を示し、目標を達成するために発揮できる能力を養成するとともに、自ら目的を設定し確実に行動する態度や物事に進んで取り組む姿勢を涵養する、「チームワークとリーダーシップ」（後学期・1単位）という科目が組み込まれている。

この授業は、チームを目標達成に導くリーダーシップとは何かを明確にし、適切なリーダーシップを発揮するためにチームメンバーがすべきことを学修することを目的とし、学生アシスタント（以下、LAとする）の進行のもと、ディスカッションや発表などを織り交

せて、実践的かつ理論的に理解を深めていくという方法を用いている。本学の建学の精神である「利他共生」を原点とした多彩な学びの中で「淑徳人」としての基礎を築き、専門教育科目の学びや学生生活など、さまざまな経験を通して成長すること、そして、社会に出てからも学び続ける姿勢を育むことをめざしている。「実学教育」の原点を建学の精神である「利他共生」とし、知識や技術の習得に加え、社会を生き抜くための人間性も培うプログラムを1年次の必修科目として全学科で取り入れている。

2024年度は「チームワークとリーダーシップ」の科目的実施が2年目となる。この科目が看護学科と栄養学科合同の科目であり、異なる専門職を目指す学生同士が同じ時期に同じ内容で共に学ぶ状況の中で何を学んでいるのか、また、学科による学びの違いがあるのかについては、まだ明らかにされていない。そのため、これらのことを見明らかにすることにより、今後の教育への示唆を得たいと考えた。

2. 研究の目的

2024年度「チームワークとリーダーシップ」における看護栄養学部の学生の学びを明らかにし、その特徴から、今後の教育への示唆を得ることである。

3. 研究方法

(1) 研究対象者と分析対象

研究対象者は、千葉第二キャンパスの看護栄養学部に在籍し、2024年度「チームワークとリーダーシップ」を受講した学生183名のうち、研究協力に同意が得られた学生132名(72%)である。また、分析対象は、研究協力に同意を得られた学生の記述した期末レポートである。

(2) データ収集期間

データ収集期間は、レポート課題提出期間の11月4日～11月10日である。ただし、淑徳大学看護栄養学部研究倫理審査委員会承認後、2024年度の「チームワークとリーダーシップ」の成績確定後で対象学生より研究協力の同意が得られた学生の期末レポートを使用した。

(3) データ収集方法

収集するデータは、「チームワークとリーダーシップ」の期末レポートとして提示された授業課題である。具体的には、①授業前の自分の様子：本科目を受講する前の自分の強み／弱み、リーダーシップに対する捉え方など、②授業での学び：科目内で印象的だった理論やワークなど、③授業後の自分のリーダーシップ発揮：本科目以外でリーダーシップを発揮することを想定したときに、いつ・どこで・誰と・どのように発揮するかなどの3点を含めて、1,000字程度で論じるというものである。また、期末レポートは、13個の語群(LA、ジョハリの窓、自己開示、フィードバック、傾聴、質問、合意形成、目標設定、自己理解、他者理解、エニアグラム、全員発揮のリーダーシップ、主要4課題)から3つ以上の語句を使用することになっている。

(4) 用語の定義

リーダーシップ：リーダーシップとは組織やチームが目標を達成するために他者へ及ぼす影響力を指す。リーダーシップは誰でも発揮できるものであり、誰でも伸ばせるものである。組織やチームでリーダーシップを発揮するときに、少なくとも必要と考えられている3つの要素は、「目標設定・共有」「相互支援」「率先垂範」がある(日向野, 2015)。

(5) 分析方法

分析には、山浦(2012)の質的統合法(KJ法)を用いた。この方法は、対象者の認識といった断片化された質的情報を統合して秩序を見出し、そのあり様を明らかにすることを可能にする方法である(山浦, 2024)。分析の手順は、以下の①～⑥のプロセスで行った(①課題レポートを熟読し、学生の学びに関する意味のある一文として表現されたデータの単位化を行う。単位化したデータは元ラベルといい、これに数字の符号を使用する。②次に元ラベルを広げ、何度もその内容を読み、類似するラベル同士をまとめ、そのグループに含まれる元ラベルの内容を意味する表現の一文を表札とする。③その表札をさらに類似するラベル同士でまとめ、次の段階の新たな表札にする。④このグループ編成を繰り返し、ラベルが山浦(2012)の推奨する5～6枚(最大でも10枚以内)になるまで行う(安部他, 2024)。⑤最終表札では、含まれる元ラベル

を象徴的に集約して表現したシンボルマークを作成する。⑥各シンボルマーク間の関係性を確認し、配置を行う)。

(6) 倫理的配慮

対象者へ研究の趣旨、研究協力の任意性と撤回の自由、個人情報の保護、研究に参加することの利益・不利益、研究成果の公表について、研究協力依頼書と口頭によって説明し、研究協力の諾否についてはGoogleフォームのフォーマットへの記載内容から了解の有無を確認した。なお、本研究にあたり、2025年2月15日に淑徳大学看護栄養学部の倫理審査委員会の承認(N24-12)を得ている。

4. 結 果

(1) 分析結果

1) 看護学科学生の最終ラベルと代表的なラベル

看護学科学生を対象とした分析において、使用した元ラベルは480枚、7段階のグループ化を経て、最終ラベルは4つとなった。以下、シンボルマークごとに最終ラベルと代表的な元ラベルを示す(表1)。なお、シンボルマークを【】、最終ラベル〈〉、代表的な元ラベルの一部を「」で示す(以下、栄養学科も同様とする)。4つのシンボルマークは、【リーダーシップの定義的理解】【自己理解と他者理解を通じたリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解】【具体的なチームワーク実践の理解】【リーダーシップの再解釈と授業外に拡がるチームワーク実践への展望】から構成された。以下、各シンボルマークの内容を概説する。

① 【リーダーシップの定義的理解】

最終ラベルは、〈リーダーシップとは、誰もが発揮できるものであり、周囲の意見を尊重し、場の雰囲気を整え、協力して進んでいく力である。グループメンバー各自が適した役割を見つけ、互いに影響を及ぼしながら役割をまとうすることによって、話し合いなどが円滑にすすむ〉であった。学生は、「リーダーシップを、特定のリーダーが他のメンバーを牽引していくような旧来のイメージでなく、「リーダーシップは誰にでも発揮できるもので、1人だけが発揮するものではなく、全員で発揮するもの」という授業で示されたイメージで理解したことを示していた。また、リーダーシップは、目標達成のために影響しあう“現象”

であるという授業内での説明などに基づき、「話し合いなどが円滑にすすむ」といったリーダーシップの現象的側面からの理解も示していた。

② 【自己理解と他者理解を通じたリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解】

最終ラベルは、〈異なる考え方を持つ者同士、自己開示とフィードバックを通じた自己理解、傾聴などを通じた他者理解を通じ、相互の理解が深まることによって、関係性が構築され、自分たちの強み・弱みも明確になり、全員で協力しあいながらリーダーシップを発揮しやすい環境づくりになっていく〉であった。元ラベルでは「自己そして他者理解のために重要」なものとして、「フィードバック」「自己開示」「傾聴」といった方法や、「自分と違うところを理解してそれを受け入れること」といった態度に対する理解が示された。そして、自己理解や他者理解を通じ「相互支援がしやすくなること」、「自己表現しやすい環境をつくることができる」となどの、リーダーシップの発揮しやすい環境が生み出されることの理解も示していた。

③ 【具体的なチームワーク実践の理解】

最終ラベルは、〈多数決によらない合意形成のためには、傾聴や質問、非言語コミュニケーションを意識しつつ、グループメンバーの考え方や話に寄り添いながら、互いに否定せずに伝え合うことが大切〉であった。「リアクションやアイコンタクトの非言語コミュニケーションを意識しつつ、話の内容に寄り添うことが必要」や「多数決ではなく、自分と異なる意見でも否定せずに互いの考え方を伝え合い、傾聴スキルにより相手の意見に耳を傾け、合意形成することが重要」といった、チームワークの具体的な実践方法において意識すべき態度などに対する理解を示していた。

④ 【リーダーシップの再解釈と授業外に拡がるチームワーク実践への展望】

最終ラベルは、〈自分がこれまで行ってきたものもリーダーシップ行動だったこと、LAからのヒントによって新しい視点への出会いなど、授業の学びを通じて視野が広がった。この学びから、自ら率先的にリーダーシップを発揮し、他者がリーダーシップを発揮しやすい雰囲気づくり、意見を出しにくい際の質問スキル活用など、学びを授業外でも活かしていくことが大切〉であった。授業を通じ「自分が気付かない中で、自然とリーダーシップ行動になっていたものがあった」という自分のこれまでの行動を再解釈してリーダ

表1 最終ラベルと代表的なラベル（看護学科）

【シンボルマーク】 〈最終ラベル〉	代表的な元ラベル（ラベル番号）
【リーダーシップの定義的理解】 〈リーダーシップとは、誰もが発揮できるものであり、周囲の意見を尊重し、場の雰囲気を整え、協力して進んでいく力である。グループメンバー各自が適した役割を見つけ、互いに影響を及ぼしながら役割をまつとうすることによって、話し合いなどが円滑にすすむ〉	「リーダーシップは誰にでも発揮できるもので、1人だけが発揮するのではなく、全員で発揮するもの」(C-042) 「各自に適したリーダーシップの役割を見つけ、発揮することで話し合いなどが円滑にすすむ」(C-055)
【自己理解と他者理解を通じたリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解】 〈異なる考え方を持つ者同士、自己開示とフィードバックを通じた自己理解、傾聴などを通じた他者理解を通じ、相互の理解が深まることによって、関係性が構築され、自分たちの強み・弱みも明確になり、全員で協力しあいながらリーダーシップを発揮しやすい環境づくりになっていく〉	「フィードバックは自己そして他者理解のために重要である」(B-073) 「自己理解を深めることでリーダーシップを発揮しやすい環境をつくることができる」(C-010) 「自己開示によって自分も他者も心を開き、相互理解が深まることで相互支援ができる」(C-019) 「傾聴は相手をよく知ることで相互支援がしやすくなる。また相手が自己表現しやすい環境をつくることができる」(C-005) 「傾聴することは他者理解をする上でも大切なことだが、自己理解をする上でもとても重要なスキルだと学んだ」(60-002) 「同じ性格でも考え方や感じ方が一人一人違っていたことが非常に興味深かったのと、自分と違うところを理解してそれを受け入れることで初めて他者理解を深めることができると学ぶことができた」(80-002)
【具体的なチームワーク実践の理解】 〈多数決によらない合意形成のためには、傾聴や質問、非言語コミュニケーションを意識しつつ、グループメンバーの考え方や話に寄り添いながら、互いに否定せずに伝え合うことが大切〉	「リアクションやアイコンタクトの非言語コミュニケーションを意識しつつ、話の内容に寄り添うことが必要」(A-212) 「多数決ではなく、自分と異なる意見でも否定せずに互いの考えを伝え合い、傾聴スキルにより相手の意見に耳を傾け、合意形成することが重要」(C-003)
【リーダーシップの再解釈と授業外に拡がるチームワーク実践への展望】 〈自分がこれまで行ってきたものもリーダーシップ行動だったこと、LAからのヒントによって新しい視点への出会いなど、授業の学びを通じて視野が広がった。この学びから、自ら率先的にリーダーシップを発揮し、他者がリーダーシップを発揮しやすい雰囲気づくり、意見を出しにくい際の質問スキル活用など、学びを授業外でも活かしていくことが大切〉	「この科目的授業以外でも自分が発揮できるリーダーシップを発揮していくことが大切」(C-001) 「自分たちが躊躇している時にLAの、自身が体験してきたことを踏まえてヒントをもらうと、自分たちでは気づかなかつた新しい視点に出会うことができ、視野を広げることができた」(86-001) 「自分が気づかない中で、自然とリーダーシップ行動になっていたものがあったことが分かった」(B-065)

ダーシップ行動をとっていたと気づいたり、「LAの、自身が体験してきたことを踏まえてヒントをもらうと、自分たちでは気づかなかつた新しい視点に出会うことができ、視野を広げることができた」といった先輩にあたるLAを通じた気づきなどが示されていた。これらの気づきを経て、「授業以外でも自分が発揮できるリーダーシップを発揮していくことが大切」という展望を示していた。

2) 栄養学科学生の最終ラベルと代表的なラベル

使用した元ラベルは230枚、5段階のグループ化で、最終ラベルは6つとなった。以下、シンボルマークごとに最終ラベルと代表的な元ラベルを示す（表2）。6つのシンボルマークは、【専門職としてのリーダー

シップの重要性の理解】【実践への意欲】【全員発揮することの重要性の理解】【環境づくりの重要性の理解】【リーダーシップを発揮する手法の理解】【リーダーシップの定義の理解】から構成された。以下に各シンボルマークの内容を概説する。

①【専門職としてのリーダーシップの重要性の理解】

最終ラベルは、〈本科目で学んだリーダーシップの考え方は、将来、管理栄養士として働く時や学校以外の場でも活かせる〉であった。学生は、大学の授業で学んだことを「将来」や「管理栄養士として活躍する際に」や「学校以外の場」などにおいて今後に活かす意欲を示していた。

②【実践への意欲】

最終ラベルは、〈実験や実習でも自ら積極的に周りの

表2 最終ラベルと代表的なラベル（栄養学科）

【シンボルマーク】 (最終ラベル)	代表的な元ラベル (ラベル番号)
【専門職としてのリーダーシップの重要性の理解】 (将来、管理栄養士として働くときにもリーダーシップを発揮することが大切)	「将来、管理栄養士として活躍する際にリーダーシップを発揮するとともに、活躍する能力を身につけたい」(栄A-087) 「本科目で学んだリーダーシップの考え方は、学校以外の場でも活かせると考える」(栄B-015)
【実践への意欲】 (大学の他の授業でもリーダーシップを発揮することが大切)	「目標の設定・確認が、グループワークをスムーズに進める上で大切である」(栄B-022) 「グループ内メンバーの一人一人がリーダーシップを発揮することで、グループワークは円滑に進むと考えられる」(栄B-018) 「実習・実験において、目標に向かって周りの状況を見ながらリーダーシップを発揮するのが大切」(栄B-041)
【全員発揮することの重要性の理解】 (自己理解・他者理解により互いの短所を補い合い、全員がリーダーシップを発揮できる)	「人にはそれぞれタイプがあるため、長所と短所を知り、コミュニケーションをとることで、お互いを理解し、短所を補うことができる」(栄C-008) 「メンバーの仲間意識を高め、行動しやすい環境づくりにより、リーダーシップが發揮され組織の目標達成につながる」(栄B-031) 「互いが互いのリーダーシップを取ることで苦手としている部分を補い合い支え合うことで、一人一人が積極的にリーダーシップを発揮できる環境、つまり全員発揮のリーダーシップを形成していくことが出来ることが学べた」(栄B-003)
【環境づくりの重要性の理解】 (質問や傾聴で意見を出しやすい環境をつくることが大切)	「話し合いでは全員が参加することが重要である。このことが全員発揮のリーダーシップにつながる」(栄B-007) 「質問や傾聴でみんなが意見を出しやすい環境をつくることがリーダーシップ発揮につながる」(栄C-010) 「傾聴することで他者理解を深め、お互いに高め合うことでリーダーシップの発揮につながる」(栄C-009)
【リーダーシップを発揮する手法の理解】 (リーダーシップを発揮するためには自己理解、他者理解が必要)	「傾聴スキル、質問スキルはコミュニケーションを活性化させ、相手の声を引き出すことができる」(栄B-044) 「解放の窓を広げる自己開示とフィードバックによって、リーダーシップが行いやすくなる」(栄B-051) 「上手なコミュニケーション形成をするために、自己理解と他者理解の両立が重要なだと知った」(栄B-019)
【リーダーシップの定義の理解】 (リーダーシップは誰でも発揮できるものであり、自分と他者の両者により影響をもたらすもの)	「リーダーシップは誰でも発揮できるものである。自分と他者の両者により影響をもたらすものである」(栄B-006) 「目標達成のために行うすべてがリーダーシップで、誰でも発揮できるもの」(栄B-040)

状況をみながらリーダーシップを発揮し、目標を確認することにより、グループワークが円滑に進む》であった。学生は、「実験や実習」「グループワーク」等の本授業以外での実践の場での活用意欲を示していた。

③ 【全員発揮することの重要性の理解】

最終ラベルは、〈人にはそれぞれの長所と短所があり、自己開示と他者からのフィードバックにより他者理解が進み、互いの短所を補い合うことで全員が積極的にリーダーシップを発揮でき、目標達成につながる〉であった。元ラベルには、「人にはそれぞれタイプがあるため、長所と短所を知り、コミュニケーションをとることで、お互いを理解し、短所を補うことができる」や「互いが互いのリーダーシップを取ることで苦手としている部分を補い合い支え合うことで、一

人一人が積極的にリーダーシップを発揮できる環境、つまり全員発揮のリーダーシップを形成していくことが出来ることが学べた」などの全員発揮することの重要性を理解したと示唆される内容が含まれた。

④ 【環境づくりの重要性の理解】

最終ラベルは、〈質問や傾聴で意見を出しやすい環境をつくり、多様なタイプのチームメンバー全員が参加し、リーダーシップを発揮することが大切である〉であった。学生は「みんなが意見や出しやすい環境をつくることが大切」や「相手が話や意見を言いやすい状況をつくることが、リーダーシップ発揮につながる」などを示した。

⑤ 【リーダーシップを発揮する手法の理解】

最終ラベルは、〈上手にコミュニケーションを形成

し、リーダーシップ行動を行いやすくするためには、自己理解や他者理解が必要である。授業を重ねる度に自己理解が深まった)であった。学生は「傾聴スキル」「質問スキル」「自己理解」「他者理解」「フィードバック」などを示した。

⑥【リーダーシップの定義の理解】

最終ラベルは、〈リーダーシップは誰でも発揮できるものであり、自分と他者の両者に意識／無意識下により影響をもたらす。お互いを理解することで新しい考え方や発見につながる〉であった。学生は、「リーダーリップは誰でも発揮できるものである」「目標達成のために行うすべてがリーダーシップ」などリーダーシップとはどういうものであるのかを理解したと考えられる内容を示した。

(2) 各シンボルマーク間の関係性と配置

1) 看護学科学生の各シンボルマーク間の関係性と配置 (図1)

「チームワークとリーダーシップ」の授業を通して、学生は、リーダーシップとは、チームの中の1人だけが発揮するのではなくという新たな学びを得るのとともに、「リーダーシップとは、誰もが発揮できるものであり、周囲の意見を尊重し、場の雰囲気を整え、協力していく力である」ことを学んでいた。この【リード

ーシップの定義的な理解】を基盤とし、【自己理解と他者理解を通じたリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解】を深めていた。具体的には、自己と他者における人間理解や、関係性の構築、強みの活用などを挙げていた。自己と他者による基本的な人間理解では、「同じ情報でも受け取り方が異なる」ため、「傾聴」によって自分とは違うところを理解することを述べていた。また、自己と他者による関係性の構築では、「自己開示とそれに対するフィードバックを通した自己理解」を挙げていた。さらに、自己と他者における強みの活用では、「フィードバックを通した自己理解と他者理解によって、自己の強みを理解」することを挙げていた。「傾聴」や「自己開示」、「フィードバック」という手段をとりながら、自己と他者相互の理解が深まることによって、双方の関係性が構築されるとともに、メンバー全員がリーダーシップを発揮しやすい環境をつくることができることを学んでいた。

【リーダーシップの定義的な理解】を深めることによって、メンバー全員がリーダーシップを発揮するための、「多数決によらない合意形成」の方法を促す、「傾聴や質問、非言語的コミュニケーションを意識しつつ、グループメンバーの考えや話に寄り添う」といった、【具体的なチームワークの実践を理解】していた。

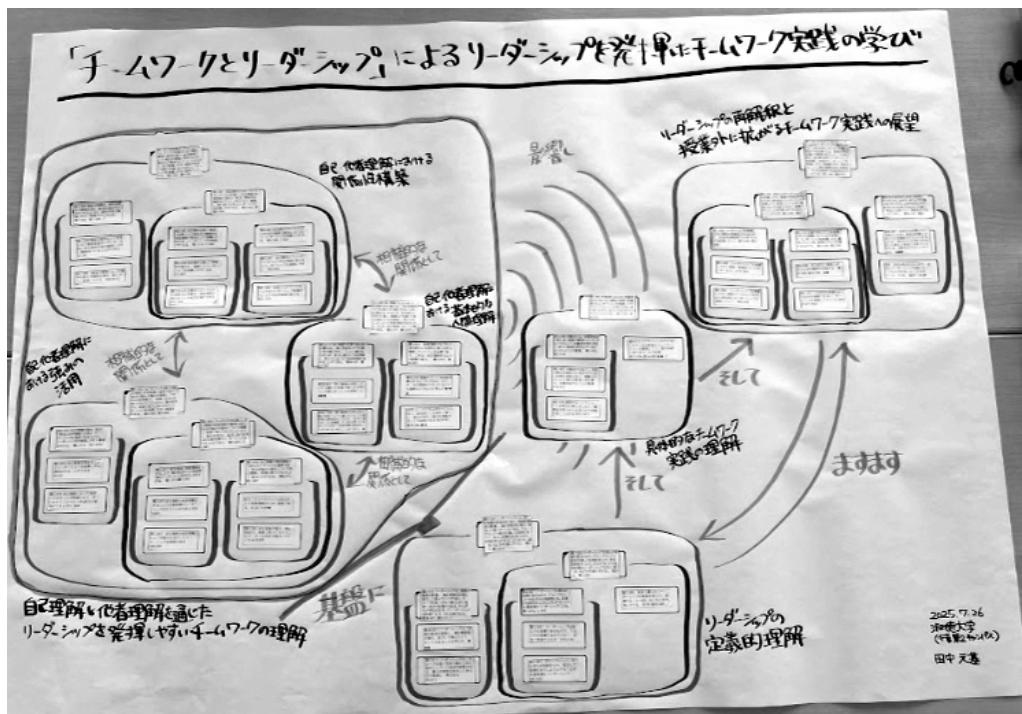


図1 各シンボルマーク間の関係性と配置(看護学科)

【リーダーシップの定義的な理解】を基盤とした【自己理解と他者理解を通じたリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解】は、【リーダーシップの再解釈と授業外に拡がるチームワークへの展望】に影響を与えていた。学生は授業回数を重ねていく中で、LAに助けられながらこれまでの学びと自らの行動とを振り返り、「自然に行っていたことがリーダーシップ行動になっていた」ことに気づいていた。また、「他の人がリーダーシップを発揮しやすい環境や雰囲気づくりのために率先してリーダーシップを発揮していくことで、授業を越えた授業以外の場においても、リーダーシップを発揮していくこと」の大切さを感じていた。

さらに、この【リーダーシップの再解釈と授業外に拡がるチームワークへの展望】は、【リーダーシップの定義的理理解】をさらに深めることを促していた。

2) 栄養学科学生の各シンボルマーク間の関係性と配置 (図2)

抽出されたシンボルマークやシンボル間の関係や配

置に着目し、以下に説明する。

「チームワークとリーダーシップ」の授業を通して、学生は、「目標達成のために、行うすべてがリーダーシップで、誰でも発揮できるもの」という、【リーダーシップの定義を理解】していた。それと同時に、「傾聴や質問のスキル」や、「自己開示やフィードバック」といった【手法がリーダーシップを発揮する】ことから、それらを使って自己理解や他者理解をすることが、リーダーシップの発揮につながることを学んでいた。さらに、リーダーシップの発揮を促すためには、「傾聴や質問で意見を出しやすい環境をつくる」ことが重要であることについても述べていた。

【リーダーシップの定義の理解】、【リーダーシップを発揮する手法の理解】、【環境づくりの重要性の理解】を基盤とした上で、リーダーシップを【全員発揮することが重要であるという理解】につなげていた。具体的な理解の内容として、「人の長所と短所を知り、コミュニケーションをとることで、互いを理解し、短所を補うこと」、「仲間意識を高めて行動しやすい環境

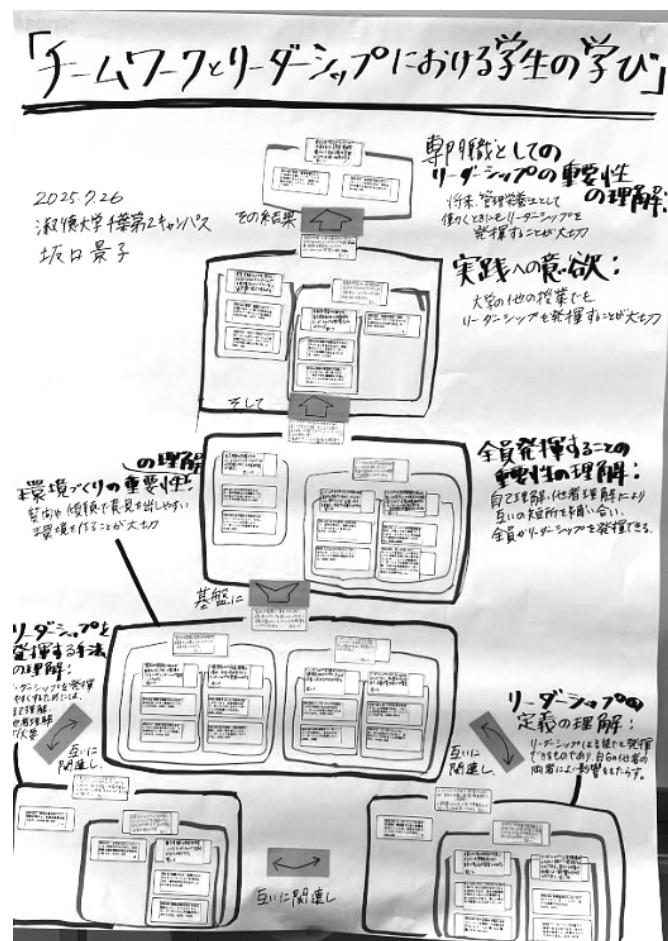


図2 各シンボルマーク間の関係性と配置（栄養学科）

づくりをすること」、「互いが互いのリーダーシップを取ることで苦手としている部分を補い合い支え合うこと」を挙げており、自己理解と他者理解の双方によって互いの短所を補い合うことが、全員発揮のリーダーシップを可能にすることを感じていた。

さらに、リーダーシップを【全員発揮することへの重要性の理解】は、リーダーシップを発揮する【実践への意欲】を高め、「グループワークが円滑に進む」とともに、「チームワークとリーダーシップ」の授業以外においても、「目標に向かってリーダーシップを発揮する」ことの重要性を述べていた。

そして、授業以外においてリーダーシップを発揮することは、〈将来、管理栄養士として働くときにもリーダーシップを発揮することが大切である〉という理解を促し、管理栄養士という【専門職としてのリーダーシップの重要性の理解】につなげて考えていた。

5. 考察

(1) 看護学科と栄養学科の学生の共通する学びと違い

看護学科と栄養学科の学生における、「チームワークとリーダーシップ」の共通の学びに挙がるのは、【リーダーシップの定義に関する理解】である。これまで、どちらの学科の学生においても、「リーダーシップはチームメンバー全員が発揮するものである」という認識を持ってこなかったことが推察される。「リーダーシップを取ることが苦手」と感じている学生も、全員が発揮することで互いの長所と短所への理解を深め、互いの短所を補うことができれば、自身を開示することへの抵抗が少なくなると思われる。そのため、自己開示によって周囲からのサポートを得やすくなり、また、自分の得意なことを他者に活かすという発想も自然に行うことができるようと思われる。リーダーシップに求められるのは、他者が自分をどのように捉えているかを知るために自分を理解し、開放的であることを心がけ、他者とつながるために自分の行動や態度を変えることである (Komives, 2015/2017, p.189)。将来、違う専門職を担う学生同士が互いの理解を深めながら全員発揮のリーダーシップを経験することによって、将来的には多職種連携が促されていくものと思われる。

また、全員発揮のリーダーシップを行うためには、他者理解と自己理解の両方が必要であり、そのために

は、「傾聴」や「質問」、「フィードバック」といったコミュニケーションスキルの他に、「自己開示」も必要であることについても、両学科の学生の学びに色濃く反映されていた。自己開示の利点は、語ることで自分の考えが明確になり、考えが整理される点にある。また、人に話すことで自分自身が何かに気づくことができる。健康な自己開示は互いを啓発し、人間関係を確立していくものである (杉野, 1997, p.122-127)。授業では、「傾聴」、「質問」、「フィードバック」、「自己開示」を実際にを行い、例えば、傾聴されるとどのように感じるのか、傾聴をされないとどのように感じるのかといった、自身や自分以外のメンバーの気持ちに気づくことを促す言葉かけがなされていた。自分を知る、また、他者を知るために適切な方法があることを知り、それらを学んでいくことの重要性を理解したことによって、今後におけるコミュニケーションスキル等の学びが促されることが予測される。看護師も管理栄養士も対人専門職であるため、他者理解と自己理解の必要性やその具体的な方法を学ぶことは、専門職になることに意識を向けていく機会になると思われる。

看護学科と栄養学科の学生の学びについて違いを挙げるとするならば、看護学科の学生は、【リーダーシップの定義的な理解】に基づいて、【自己理解と他者理解を通してリーダーシップを発揮しやすいチームワークの理解】につなげているに対し、栄養学科の学生は、【リーダーシップの定義の理解】に加えて、【リーダーシップを発揮する方法】、【環境づくりの重要性の理解】をしてから、リーダーシップを【全員発揮することの重要性の理解】をしている点にあると思われる。

「チームワークとリーダーシップ」の授業は、対象が看護学科と栄養学科の1年次生であり、授業は後学期に配置されている。看護学科の1年次生は前学期に看護専門科目である「基礎看護学実習Ⅰ」という臨地実習を経験しており、看護において重要なことは、看護の対象者を理解することであることを、自らの五感を通して学んできている。そのため、知識を十分に身につけるよりも先に、自らの五感で相手を感じ取ることの重要性を認識していることから、自己理解や他者理解の必要性を述べる学生が多かったのではないかと思われる。

一方、栄養学科の1年次生は、前学期に専門基礎科目である「調理学」および「調理学実習」を履修している。学生は、食材料がもつ栄養学的特性の知識、各

食材料を組み合わせて献立を作成するための知識、限られた時間内で料理を仕上げるための調理学の知識など、必要な知識を駆使して実習に臨む教育を受けている。したがって、本授業においても、リーダーシップを【全員発揮することの重要性の理解】に至るまでに、関連する知識を可能な限り列挙し、知識を整理しながら、核心部分の理解を深めていると考えられる。

看護学科、栄養学科の学生それぞれが、将来、それぞれの分野の専門職として活躍していくため、1年次生の早い時期から学びの重点の置き方に違いが見られていることを、発せられる言葉や考え方の違いに触ることによって理解すると同時に、協働していくことへのハードルを下げ、多職種連携を促す人材になっていくことが期待される。

(2) 学科における学びの特徴をふまえた教育への示唆

少子化による人口減少を迎える日本が持続的発展を遂げるには、学士課程教育と大学院教育を通じ、教養を備えた専門的な人材を多数育成することが求められている。そのような中、2008年（平成20年）に中央教育審議会は「学士課程教育の構築に向けて」を答申し、国際的通用性を備えた人材を育成する必要性、質の高い教育を行うことの重要性が示され、学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針の明確化、分野別コア・カリキュラム作成の促進が提言された（文部科学省、2008）。これを受け、看護の分野においては、近年では、厚生労働省：看護学教育モデル・コア・カリキュラム改訂に関する連絡調整委員会が「看護学教育モデル・コア・カリキュラム（改訂案）」を提示し、看護学士課程を修了した看護師として求められる資質・能力の1つに「多職種連携能力」を挙げ、チームワーキングに必要な知識を説明し、実践できることを学習目標に提示している（2024）。また、栄養の分野においては、厚生労働省から「平成29年度管理栄養士専門分野別人材育成事業（教育養成領域での人材育成）」として、日本栄養改善学会が委託を受け、管理栄養士・栄養士養成のための栄養学教育モデル・コア・カリキュラムの検討が開始された（日本栄養改善学会、2018）。この時に示された管理栄養士・栄養士養成の栄養学教育モデル・コア・カリキュラムの中で、管理栄養士・栄養士として求められる基本的な資質・能力として、「連携と協働」を挙げ、栄養管理を必要とする人々に関わる関係者の役割を理

解し、協調性を持って連携・協働することで、より良い食生活の実現に貢献することの必要性を述べている（日本栄養改善学会、2018）。このように、看護の分野、栄養の分野双方の学士課程教育において、学生が多職種連携能力を身につけることへの意識が高まっており、チームワークやリーダーシップがとれる学生を育てていくことが求められていることがわかる。

本研究では、看護学科の学生と栄養学科の学生との間には、学びの重点の置き方に違いがみられていた。「チームワークとリーダーシップ」の授業では、同じグループに看護学科と栄養学科の学生が配置されているため、頻回に行われるグループワークを通して、相手とのかかわりの中から、専門職を目指す者として学びの中に共通の認識を持つだけでなく、目指している専門職の違いから、学びの違いを感じている学生もいるのではないかと思われる。今回の研究結果を踏まえ、「チームワークとリーダーシップ」の授業の場で学生の学びをサポートする存在である教員の役割とは、グループで共有されたビジョンに向けて目的意識をもってグループメンバーが尽力することができるよう、メンバーの個人的な見解や物事への取り組み方、スタイル、多様性をグループメンバーが理解し、価値を置き、積極的に関与できるように働きかけること（Komives et al, 2013/2017, pp.119-121）ではないかと思われる。集団活動に違いのある観点が加わることにより、違いを尊重する態度が維持されること、お互いの強みを活かそうとする意識が芽生え、行動化されるというグループの包括性に働きかけることは、その場で常に更新される新しいリーダーシップを引き出し、メンバーがグループの目標に貢献できるよう、つまり、他者が自らを導くができるように、他のメンバーを導く経験を促すのではないかと思われる。この経験こそが、将来関わっていく他の専門職を理解し、尊重し連携をとっていく能力を導き、育んでいくことにつながるものと考える。

6. 結 論

本研究では、2024年度「チームワークとリーダーシップ」において、看護学科と栄養学科の学生はともに、【リーダーシップの定義的理解】を深めていた。しかし、一方で、看護学科の学生は、自己理解と他者理解を通してリーダーシップを発揮しやすいチーム

ワークの理解を深める中で、リーダーシップの発揮しやすい環境が生み出されることの理解も示していたが、栄養学科の学生は、【全員発揮することの重要性の理解】に至るまでに、関連する知識を可能な限り列举し、知識を整理しながら、核心部分の理解を深めていた。「チームワークとリーダーシップ」の授業の場で学生の学びをサポートする存在である教員は、違いを尊重する態度が維持され、お互いの強みを活かそうとする意識が芽生え、行動化されるというグループの包括性に働きかけることによって、将来、専門職となる学生の多職種連携能力を導き、育むことが必要である。

7. 謝辞

本研究に関して、快くご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

8. 利益相反

本研究における利益相反は無い。

【引用・参考文献】

- 安部史子・岡安誠子・高橋梢子（2024）. 学習の場を学内から臨地に移した社会人看護学生の移行体験. 日本看護学会誌, 34(1), 57-58.
- 岡本あゆみ・永田文子・辻育恵他（2024）. 老年看護学実習におけるスケッチブックを用いたコミュニケーションの有り様一質的統合法（KJ法）による分析. 淑徳大学看護栄養学部紀要, 2, 47-56.
- 日向野幹也（2015）. 第9章 リーダーシップ教育. 松下佳代編著, デープ・アクティブラーニング (pp.241-260). 効果書房.
- Komives, S. R., Lucas, N. & McMahon, T. R. (2013) /日向野幹也, 泉谷道子, 丸山智子他 (2017). リーダーシップの探求 変化をもたらす理論と実践. 早稲田大学出版部.
- 厚生労働省 (2024). 看護学教育モデル・コア・カリキュラム 改訂に関する連絡調整委員会. https://www.mext.go.jp/content/20240806-mxt_igaku-000037438-2.pdf, 2025.8.28アクセス
- 杉野元子 (1997). 看護チームリーダーハンドブック. 医学書院.
- 日本栄養改善学会 (2018). 平成30年度管理栄養士専門分野別 人材育成事業「教育養成領域での人材育成」報告書, https://jsnd.jp/img/H30_houkoku_all4.pdf, 2025.8.28アクセス
- 文部科学省 (2008). 中央教育審議会. 学士課程教育の構築に向けて 答申: https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afielddfile/2008/12/26/1217067_001.pdf, 2025.8.28アクセス
- 山浦晴男 (2012). 質的統合法入門 考え方と手順. 医学書院.

Learning of the student of College of Nursing and Nutrition
in “Teamwork and Leadership”:
Analysis using an integrated qualitative method (KJ method)

Miyuki MAKINO
Motoki TANAKA
Keiko SAKAGUCHI
Yo TSUCHIYA
Shunichi HIROOKA
Ayumi OKAMOTO

論文

大学生と教員におけるAIに対する態度の実態調査

淑徳大学 高等教育研究開発センター 今村有里
淑徳大学 高等教育研究開発センター 杉原亨

キーワード：生成AI、学生と教員のAIに対する態度、アンケート調査、高等教育

要約

世界的にAIに関する議論や研究が急速に進展している。日本の高等教育機関においても、AIへの対応は各機関に委ねられており、学生や教職員を対象とした調査や支援が喫緊の課題となっている。本研究では、大学生と教員を対象にAIに関するアンケート調査を実施し、学生の態度、教員の態度、両者の差異を分析した。その結果、学生はAIに対して恐怖感や不安を抱きつつも能力自体を高く評価しており、教員はAIに対して肯定的な印象を持つとともに、情報収集や学習への意欲も高いことが明らかになった。両者に共通する課題としては、AIリテラシーに関する知識や理解の向上であることが確認された。

1. はじめに

生成AIの到来により、個別最適化された学習が促進される中、効果的な活用方法や留意点、そしてAIに対する態度についての検討が求められている。日々進化するテクノロジーを活用した学習機会は、すべての学習者に平等に提供されるべきである。その一方で、その進化に対応できるか否かを、支援者や学習者自身が理解することも重要である (Kohnke et al. 2023; Li et al. 2024)。

内閣府(2019)の「人間中心のAI社会原則」やUNESCO(2023)の「Guidance for generative AI in education and research」(著者訳：教育・研究における生成AIのためのガイド)は、いずれも人間中心(human-centered)の重要性を強調している。特にUNESCO(2023)のガイドラインは、人間中心のビジョンを持った新技術の発展を確実にするために必要な人材育成支援を目標として掲げている。筆者らは、人間中心的アプローチには、生成AIを利用する人間の態度の認知も含まれると考える。そこで本研究では、2023年度より実施している大学生を対象とした生成AI利用に関する調査(杉原ほか 2023, 2025)を発展させ、大学生と教員を対象にAIに対する態度を測定するアンケートを実施し、両者の態度を比較・分析する。

2. 先行研究

2.1 AIの利用に関する日本の動向

2019年に内閣府より発表された「人間中心のAI社会原則」(2019)では、「教育・リテラシーを育む教育環境が全ての人に平等に提供されなければならないと考える」とある(p. 9)。また、格差を生み出さないためにも幼児教育や初等中等教育においてリテラシー教育の機会の提供が重要だと記されている。実際に、2022年にOpen AI社から大規模言語モデルのChatGPTが登場して以降、文部科学省は2023年に「ChatGPT等の生成AIの学校現場の利用に向けた今後の対応について」(2023a)および「初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」(2023b)を発表し、2024年には「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver. 2.0」(2024)を公表した。これらの方針のもと、初等中等教育では生成AIの活用が先行して推進されており、文部科学省が主導する生成AIパイロット校の取り組みや、校務での活用に関する実証・調査研究も盛んに行われている。

一方、高等教育では、2023年7月に通知された文部科学省の「大学・高専における生成AIの教学面の取り扱いについて」(2023c)の周知文が発表された。ここでは、「各大学・高専において、具体的に行われて

いる教育の実態等に応じて対応を検討することが重要であり、学生や教職員に向けて適切に指針等を示すなどの対応を行うことが望ましい」とあり、学生や教職員の支援については各教育機関が主体的に取り組むよう推奨している（文部科学省 2023c, p. 1）。生成AIに関する対応やガイドラインの作成、実証・調査研究は各教育機関に委ねられていることから、AIに対する学生や教職員のニーズ分析、調査や支援が喫緊の課題である。

2.2 AIに関する態度の研究

生徒・学生のAIに対する認識に焦点を当てた研究はいくつか報告されている。例えば、Chai et al. (2020) は計画行動理論 (Theory of Planned Behavior) と技術受容モデル (Technology Acceptance Model) に基づきAIに対する態度の尺度を作成した。計画行動理論では、ある行動が肯定的に評価され、社会的に期待されていると認識され、さらにその行動を自分が実行可能であると感じる場合、その行動を取ろうとする意図が形成されやすいとされる。また、技術受容モデルとは、あるテクノロジーが有用であると知覚されると、人はその技術に対して肯定的な態度を持ちやすく、実際の利用にもつながりやすいとされる。同研究では、中国の中高生545名を対象に調査を行い、AIに対する不安、AIの有用性の認知、社会貢献のためのAI、AI利用への態度、AI学習への自信、およびAIに対する楽観主義が、生徒のAI学習における行動意図と有意に関連することを報告している。また、小田ほか (2025) は Chai et al. (2020) のAIへの態度に関する尺度を一部用いて、日本の大学生50名（女性28名、男性22名）を対象とした調査を行った。利用頻度の高い学生ほどAIを肯定的に捉え、この結果は、Chai et al. (2020) の計画行動理論と技術受容モデルに関連があると推測している。さらに女性の方がAIに対して不安を抱きやすい傾向があることを明らかにした。

さらに、田口・田中 (2025) は、教員と学生の間にはAI利用に関する認識のギャップが存在する懸念を指摘し、「このギャップに焦点を当てた研究は皆無である」と述べている (p. 1)。同研究では、学生281名と研究者（教員）56名を対象にAI活用尺度を用いた調査を実施した結果、AIに対する信頼度は研究者より学生の方が高く、利用意思は学生より研究者の方が高いこと、さらに独自性欠如リスク（AIの利便性が

学生の創造性を低下させるリスク）は研究者より学生の方が高いと報告された。

以上の先行研究から、AIに対する認識は、心理的要因や利用経験、さらには立場（学生・教員）によって多様な側面を持つことが示されている。しかし、これらの研究の多くは特定の層や限定的なサンプルを対象としており、大学という教育現場において教員と学生の認識を同一の枠組みで比較した事例はまだ限られている。

3. 研究方法

3.1 リサーチクエスチョン

授業内で生成AIを利用したケーススタディや実践的研究は存在するものの、学生と教員のAIに対する態度については、さらなる検討が必要である。本研究が実施された淑徳大学では、2023年より学生による生成AIの活用 (杉原ほか 2023) や、生成AIを学習アシスタントとして導入したケーススタディ (今村 2024; 杉原 2024) を継続的に行ってきた。その次のステップとして、AIを利用するユーザー、すなわち学生や教員の態度を明らかにする研究が求められる。特に、教員の態度に焦点を当てた研究や、田口・田中 (2025) の指摘の通り学生と教員の比較分析はこれまで十分に行われていない。そこで本研究では、日本の一つの大学に焦点を当て、大学生と教員を対象にアンケート調査を実施し、AIに対する態度を測定する。それにより、それぞれの傾向および両者間の類似点と相違点を明らかにすることを目的とする。具体的なリサーチクエスチョンは以下の通りである。

- RQ 1. 学生のAIに対する態度にはどのような傾向があるか
- RQ 2. 教員のAIに対する態度にはどのような傾向があるか
- RQ 3. 学生一教員間でどのような類似点・相違点があるか

3.2 研究デザインの概要

本研究の参加者は、淑徳大学の学生と教員である。学生の総回答数は724件であったが、アンケートの設問により、同一学生による複数回答を除外し、かつ研究参加への同意が得られたものに限定した結果、有効回答者数は616件となった。教員については総回答数

54件であり、全員が有効回答であった。

データ収集は2025年6月から8月にかけて、Google Formsを用いてアンケート調査を実施した。Google Formsはメールアドレスを収集しない設定とし、無記名で個人情報を取得しない形で行った。調査開始前に同意書を掲載し、同意チェックボックスへの回答を必須とした。倫理的配慮については、淑徳大学研究倫理審査委員会で承認（申請番号2025-102）を受けている。アンケートは、同意および属性に関する設問の後、生成AIに関する認知度、利用状況、学習経験、利用目的、有用性、問題点、利用意向、研修の必要性を質問内容に含めた。これらの詳細な分析結果については杉原ほか（2025）で報告されている。

本研究では、AIに対する態度を測定するために、Chai et al. (2020) が開発した9つの尺度のうち5つを選択し、「AIリテラシー」6問、「AIに対する不安」4問、「AIの有用性の認知」4問、「AIに対する楽観的な姿勢」3問、「行動意図」4問の計21項目の質問を選び、原文の英語から日本語に反訳した（付録1を参照）。なお、原著では、6件法（1：全くそう思わないから6：とてもそう思う）を採用していたが、本研究では回答のしやすさを考慮し、4件法および「わからない」を追加した。また、各質問の述語に合うよう、例えば、「私は、ディープラーニングがAIの音声認識タスクを実行するプロセスを理解している」の質問については、「とても理解している」「だいたい理解している」「あまり理解していない」「全く理解していない」のように、4件法の選択肢を変更している。

3.3 データ分析

本研究ではまず記述統計を行い、その後に推測統計としてWelchの t 検定を実施した。具体的には、「RQ 1. 学生のAIに対する態度にはどのような傾向があるか」を検証するために、学生が回答した各項目について選択肢ごとの回答人数と割合を算出した。その結果を、100%積み上げ横棒グラフおよび選択肢ごとの集計表（クロス集計表）として示した。「RQ 2. 教員のAIに対する態度にはどのような傾向があるか」についても、同様の手法を用いて分析した。

「RQ 3. 学生—教員間でどのような類似点・相違点があるか」については、各項目における学生群と教員群の平均値の差を検討するため、Welchの t 検定（等分散を仮定しない t 検定）を用いた。分析にあたって

は、「わからない」と回答したもの除外して集計を行った。さらに、効果量としてCohen's dを算出し、平均値の差の大きさを補足的に評価した。

なお、アンケートの分析は、査読付き国際ジャーナル掲載論文でも活用されている社会情報サービス社のエクセル統計¹⁾、およびMicrosoft Excelを使用した。また、調査結果に示したパーセンテージは、小数点以下を四捨五入して表示しているため、合計が100%にならない場合がある。

3.4 分析の限界

本研究は一大学を対象とした調査であるため、得られた知見は限定的であり、一般化には慎重さを要する。また、分析手法についても記述統計と t 検定に限定されており、より多様な統計的手法を用いた分析が必要である。

4. 調査結果

4.1 学生のAIへの態度

「RQ 1. 学生のAIに対する態度にはどのような傾向があるか」について各項目で分析した結果を図表で示した。図1の100%積み上げ横棒グラフは、「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」および「わからない」までの割合をパーセンテージで表している。表1のクロス集計表は、各項目に対する回答を選択肢別に人数と割合で示した基礎集計である。

これら21項目の回答結果については、便宜的に基準を設けて分類した。具体的には、肯定回答（「とてもそう思う」「そう思う」）の合計割合が70%以上の項目を「肯定的」、否定回答（「全くそう思わない」「あまりそう思わない」）の合計割合が50%以上の項目を「否定的」、両者の差が10%以内の項目を「拮抗」とした。これらの基準に基づき、分析の結果を大きく3つの視点から整理する。

第一に、「とてもそう思う」と「そう思う」の合計した割合が70%を超えた項目として、「11. AI技術を使用することで、より短い時間で課題をこなすことができる（73.9%）」「12. AI技術を使用することで、自分の作業の効率が向上する（79.7%）」「14. AI技術を使用することで、生産性が向上する（76.8%）」「21.新たに登場するAIアプリケーションに注意を払うつもりである（71.3%）」の4項目であった。これらの

結果から、学生がAI技術に対してポジティブな認識を持ち、積極的な活用を志向していることが伺える。

第二に、反対に「全くそう思わない」と「あまりそう思わない」の合計した割合が50%を超えた項目として、「1. ディープラーニングが、AIの音声認識にどう使われているかを知っている（58.9%）」「3. コンピュータが画像を処理して、視覚認識を行う仕組みを理解している（51.5%）」「4. AI技術がオンライン翻訳で訳文を最適化する仕組みを理解している（53.4%）」「5. AIが統計を用いて将来の結果を予測する仕組みを知っている（50.2%）」「6. AIアシスタントが、人間とコンピュータの対話を処理する仕組みを理解している（52.6%）」「7. AIの進歩について聞くと、心が沈むように感じる（61.7%）」「8. AIのことを考えると、自分の将来について多くの質問に答えられない（55.0%）」「10. AIについて考えると、不安で落ち着かない気持ちになる（76.3%）」「20. 今後、AI技術の学習に時間をかけるつもりである（51.1%）」の9項目であった。これらの結果から、学生はAI技術の知識理解について十分ではないと感じつつ、その習得に多くの時間を割く意欲も低いことがわかる。一方で、AIの進歩や社会に対しては必ずしも否定的ではない傾向が伺える。

第三に、肯定回答と否定回答が拮抗した項目（肯定項目と否定項目の差が10%以内）として、「9. AIの能力について考えると、自分の未来がどれほど厳しくなるかを考えてしまう（肯定42.2%・否定49.5%）」「13. AI技術を使用することで、自分のパフォーマンスが向上する（肯定43.7%・否定46.9%）」「16. AIが発展する世界において、常に物事の良い面を見ようとしている（肯定46.6%・否定40.3%）」「17. AIが普及した世界では、悪いことよりも良いことが多く起こると期待している（肯定48.2%・否定39.0%）」の4項目であった。これらの結果から、これまでの分析結果を踏まえると学生はAI技術に一定のポジティブな印象を抱きつつも、同時に警戒感や疎外感を持つ層が一定数存在することが示唆された。

4.2 教員のAIへの態度

「RQ 2. 教員のAIに対する態度にはどのような傾向があるか」について、学生の場合と同様に各項目を分析し、その結果を図表に示した（図2・表2）。

分析した結果、第一に「とてもそう思う」と「そう

思う」の合計した割合が70%を超えた項目として、「11. AI技術を使用することで、より短い時間で課題をこなすことができる（81.5%）」「12. AI技術を使用することで、自分の作業の効率が向上する（77.8%）」「13. AI技術を使用することで、自分のパフォーマンスが向上する（74.1%）」「14. AI技術を使用することで、生産性が向上する（79.6%）」「15. AIが一般的に使用される未来に対して希望を持っている（81.5%）」「18. これからもAI技術について学び続けるつもりである（79.6%）」「19. 最新のAIアプリケーションについて、継続的に情報を得るつもりである（79.6%）」「21. 新たに登場するAIアプリケーションに注意を払うつもりである（79.6%）」の8項目であった。これらの結果から、教員はAI技術の利用によって自身のパフォーマンス向上を期待するとともに、AI技術の学習や情報収集に対しても一定の関心を示していることが伺える。

第二に、「全くそう思わない」と「あまりそう思わない」の合計した割合が50%を超えた項目として、「1. ディープラーニングが、AIの音声認識にどう使われているかを知っている（64.8%）」「3. コンピュータが画像を処理して、視覚認識を行う仕組みを理解している（64.8%）」「4. AI技術がオンライン翻訳で訳文を最適化する仕組みを理解している（57.4%）」「5. AIが統計を用いて将来の結果を予測する仕組みを知っている（63.0%）」「6. AIアシスタントが、人間とコンピュータの対話を処理する仕組みを理解している（64.8%）」「7. AIの進歩について聞くと、心が沈むように感じる（83.3%）」「8. AIのことを考えると、自分の将来について多くの質問に答えられない（57.4%）」「9. AIの能力について考えると、自分の未来がどれほど厳しくなるかを考えてしまう（77.8%）」「10. AIについて考えると、不安で落ち着かない気持ちになる（81.5%）」の9項目であった。これらの結果から、教員は学生同様にAI技術の基礎理解については十分でないと認識している一方、AIの進歩やそれに伴う未来に対して必ずしも否定的ではないことが伺える。

第三に、学生とは異なり、肯定回答と否定回答が拮抗している項目は存在しなかった。

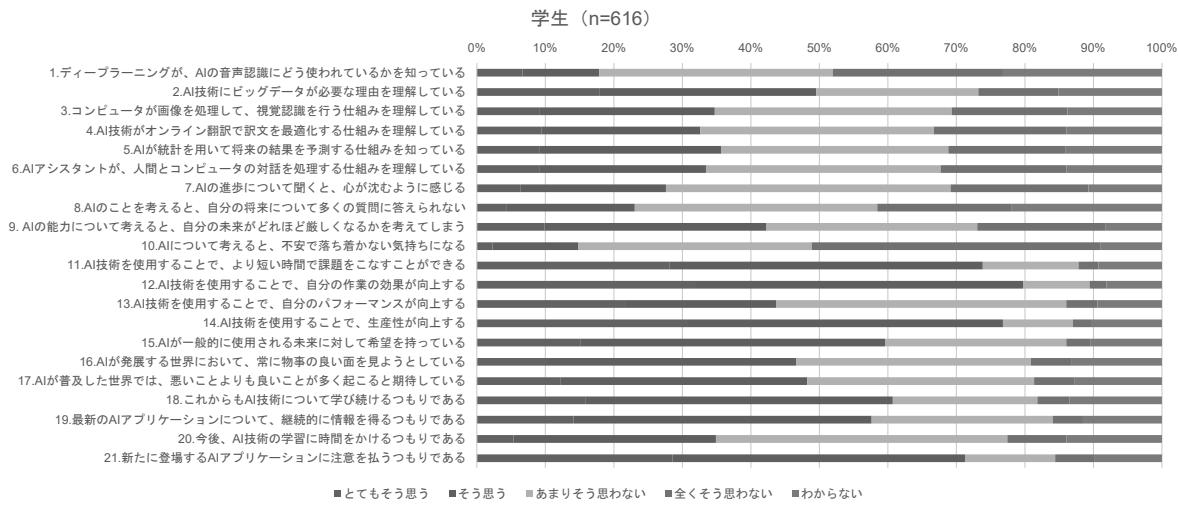


図1 学生のAIへの態度

表1 学生のAIへの態度

		1. ディープラーニングが、AIの音声認識にどう使われているかを知っている	2. AI技術にビッグデータが必要な理由を理解している	3. コンピュータが画像を処理して、視覚認識を行う仕組みを理解している	4. AI技術がオンライン翻訳で訳文を最適化する仕組みを理解している	5. AIが統計を用いて将来的結果を予測する仕組みを理解している	6. AIアシスタントが、人間とコンピュータの対話を理解する仕組みを理解している	7. AIの進歩について聞くと、心が沈むように感じる	8. AIのことを考えると、自分の将来について多くの質問に答えられない	9. AIの能力について考えると、自分の未来がどれほど厳しくなるかを考えてしまう	10. AIについて考えると、不安で落ち着かない気持ちになる	11. AI技術を使用することで、より短い時間で課題をこなすことができる	12. AI技術を使用することで、自分の作業の効率が向上する	13. AI技術を使用することで、自分のパフォーマンスが向上する	14. AI技術を使用することで、生産性が向上する	15. AIが一般的に使用される未来に対して希望を持っている	16. AIが発展する世界において、常に物事の良い面を見ようとしている	17. AIが普及した世界では、悪いことよりも良いことが多く起こること期待している	18. これからもAI技術について学び続けるつもりである	19. 最新のAIアプリケーションについて、継続的に情報を得るつもりである	20. 今後、AI技術の学習に時間をかけるつもりである	21. 新たに登場するAIアプリケーションに注意を払うつもりである
とてもそう思う	人数	41	110	56	58	56	56	39	27	61	14	173										
~	%	6.7%	17.9%	9.1%	9.4%	9.1%	9.1%	6.3%	4.4%	9.9%	2.3%	28.1%										
そう思う	人数	69	195	158	143	164	150	131	115	199	77	282										
~	%	11.2%	31.7%	25.6%	23.2%	26.6%	24.4%	21.3%	18.7%	32.3%	12.5%	45.8%										
あまりそう思わない	人数	210	146	213	210	204	211	256	218	190	210	86										
~	%	34.1%	23.7%	34.6%	34.1%	33.1%	34.3%	41.6%	35.4%	30.8%	34.1%	14.0%										
全くそう思わない	人数	153	72	104	119	105	113	124	121	115	260	18										
~	%	24.8%	11.7%	16.9%	19.3%	17.0%	18.3%	19.6%	18.7%	42.2%	2.9%											
わからない	人数	143	93	85	86	87	86	66	135	51	55	57										
~	%	23.2%	15.1%	13.8%	14.0%	14.1%	14.0%	10.7%	21.9%	8.3%	8.9%	9.3%										
合計	人数	616	616	616	616	616	616	616	616	616	616	616										
~	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%										
とてもそう思う	人数	197	134	189	93	64	75	98	87	33	176											
~	%	32.0%	21.8%	30.7%	15.1%	10.4%	12.2%	15.9%	14.1%	5.4%	28.6%											
そう思う	人数	294	135	284	274	223	222	276	268	182	263											
~	%	47.7%	21.9%	46.1%	44.5%	36.2%	36.0%	44.8%	43.5%	29.5%	42.7%											
あまりそう思わない	人数	60	261	63	163	211	204	130	163	262	81											
~	%	9.7%	42.4%	10.2%	26.5%	34.3%	33.1%	21.1%	26.5%	42.5%	13.1%											
全くそう思わない	人数	15	28	17	22	37	36	29	27	53	35											
~	%	2.4%	4.5%	2.8%	3.6%	6.0%	5.8%	4.7%	4.4%	8.6%	5.7%											
わからない	人数	50	58	63	64	81	79	83	71	86	61											
~	%	8.1%	9.4%	10.2%	10.4%	13.1%	12.8%	13.5%	11.5%	14.0%	9.9%											
合計	人数	616	616	616	616	616	616	616	616	616	616	616										
~	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%										

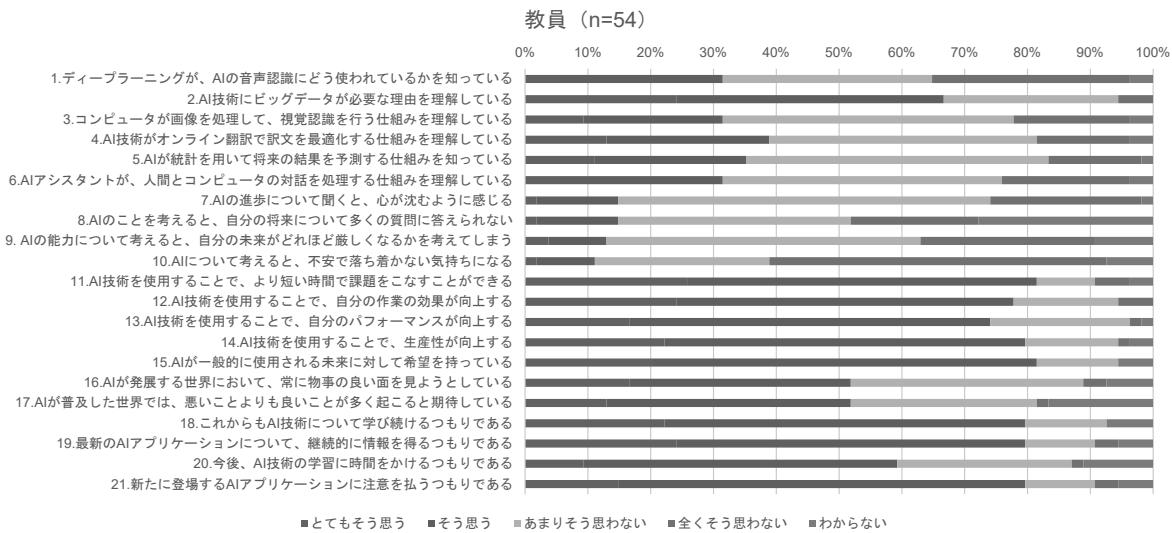


図2 教員のAIへの態度

表2 教員のAIへの態度

	1. ディープラーニングが、AIの音声認識にどう使われているかを知っている	2. AI技術にビッグデータが必要な理由を理解している	3. コンピュータが画像を処理して、視覚認識を行う仕組みを理解している	4. AI技術がオンライン翻訳で訳文を最適化する仕組みを理解している	5. AIが統計を用いて将来の結果を予測する仕組みを理解している	6. AIアシスタントが、人間とコンピュータの対話を処理する仕組みを理解している	7. AIの進歩について聞くと、心が沈むように感じる	8. AIの能力について考えると、自分の将来について多くの質問に答えられない	9. AIの進歩について聞くと、心が沈むように感じる	10. AIについて考えると、不安で落ち着かない気持ちになる	11. AI技術を使用することで、より短い時間で課題をこなすことができる	12. AI技術を使用することで、自分の作業の効率が向上する	13. AI技術を使用することで、自分のパフォーマンスが向上する	14. AI技術を使用することで、生産性が向上する	15. AIが一般的に使用される未来に対して希望を持っている	16. AIが発展する世界において、常に物事の良い面を見ようとしている	17. AIが普及した世界では、悪いことよりも良いことが多く起こると期待している	18. これからもAI技術について学び続けるつもりである	19. 最新のAIアプリケーションについて、継続的に情報を得るつもりである	20. 今後、AI技術の学習に時間をかけるつもりである	21. 新たに登場するAIアプリケーションに注意を払うつもりである		
とてもそう思う	3	13	5	7	6	3	1	1	1	2	1	14											
%	5.6%	24.1%	9.3%	13.0%	11.1%	5.6%	1.9%	1.9%	1.9%	3.7%	1.9%	25.9%											
そう思う	14	23	12	14	13	14	7	7	7	5	5	30											
%	25.9%	42.6%	22.2%	25.9%	24.1%	25.9%	13.0%	13.0%	13.0%	9.3%	9.3%	55.6%											
あまりそう思わない	18	15	25	23	26	24	32	20	27	15	15	5											
%	33.3%	27.8%	46.3%	42.6%	48.1%	44.4%	59.3%	50.0%	27.8%	9.3%	9.3%	9.3%											
全くそう思わない	17	3	10	8	8	11	13	11	15	29	29	3											
%	31.5%	5.6%	18.5%	14.8%	14.8%	20.4%	50.0%	50.0%	27.8%	53.7%	53.7%	5.6%											
わからない	2	0	2	2	1	2	1	15	5	4	4	2											
人数	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54											
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%											
合計													12. AI技術を使用することで、自分の作業の効率が向上する	13. AI技術を使用することで、自分のパフォーマンスが向上する	14. AI技術を使用することで、生産性が向上する	15. AIが一般的に使用される未来に対して希望を持っている	16. AIが発展する世界において、常に物事の良い面を見ようとしている	17. AIが普及した世界では、悪いことよりも良いことが多く起こると期待している	18. これからもAI技術について学び続けるつもりである	19. 最新のAIアプリケーションについて、継続的に情報を得るつもりである	20. 今後、AI技術の学習に時間をかけるつもりである	21. 新たに登場するAIアプリケーションに注意を払うつもりである	
とてもそう思う	13	9	12	11	9	7	12	13	5	8													
%	24.1%	16.7%	22.2%	20.4%	16.7%	13.0%	22.2%	24.1%	9.3%	14.8%													
そう思う	29	31	31	33	19	21	31	30	27	35													
%	53.7%	57.4%	57.4%	61.1%	35.2%	38.9%	57.4%	55.6%	50.0%	64.8%													
あまりそう思わない	9	12	8	7	20	16	7	6	15	6													
%	16.7%	22.2%	14.8%	13.0%	37.0%	29.6%	13.0%	11.1%	27.8%	11.1%													
全くそう思わない	3	1	1	0	2	1	0	2	1	1													
%	5.6%	1.9%	1.9%	0.0%	3.7%	1.9%	0.0%	3.7%	1.9%	3.7%													
わからない	0	1	2	3	4	9	4	3	6	3													
人数	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54													
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%													

表3 学生群と教員群の平均値の差

No	設問	学生有効回答	教員有効回答	学生平均	教員平均	差(学生-教員)	p-value (p値)	Sig (有意)	d(Cohen's d効果量)	t (df) (t値・自由度)
1	ディープラーニングが、AIの音声認識にどう使われているかを知っている。	473	52	1.994	2.058	-0.064	0.634		0.071	t (62.5) = 0.48
2	AI技術にビッグデータが必要な理由を理解している。	523	54	2.656	2.852	-0.196	0.118		0.206	t (67.6) = 1.58
3	コンピュータが画像を処理して、視覚認識を行う仕組みを理解している。	531	52	2.313	2.231	0.082	0.524		0.091	t (62.1) = 0.64
4	AI技術がオンライン翻訳で訳文を最適化する仕組みを理解している。	530	52	2.264	2.385	-0.120	0.367		0.130	t (61.9) = 0.91
5	AIが統計を用いて将来の結果を予測する仕組みを知っている。	529	53	2.323	2.321	0.002	0.984		0.003	t (64.0) = 0.02
6	AIアシスタント(SiriやGoogleアシスタントなど)が、人間とコンピュータの対話を処理する仕組みを理解している。	530	52	2.281	2.173	0.108	0.380		0.119	t (63.7) = 0.88
7	AIの進歩について聞くと、心が沈むよう感じる。	550	53	2.155	1.925	0.230	0.024*		0.275	t (69.0) = 2.31
8	AIのことを考えると、自分の将来について多くの質問に答えられない。	481	39	2.100	1.949	0.151	0.242		0.181	t (45.9) = 1.19
9	AIの能力について考えると、自分の未来がどれほど厳しくなるかを考えてしまう。	565	49	2.365	1.878	0.487	p<0.001**		0.534	t (61.3) = 4.25
10	AIについて考えると、不安で落ち着かない気持ちになる。	561	50	1.724	1.560	0.164	0.151		0.208	t (58.9) = 1.45
11	AI技術を使用することで、より短い時間で課題をこなすことができる。	559	52	3.091	3.058	0.034	0.767		0.044	t (60.5) = 0.30
12	AI技術を使用することで、自分の作業の効果が向上する。	566	54	3.189	2.963	0.226	0.050*		0.310	t (61.6) = 2.00
13	AI技術を使用することで、自分のパフォーマンスが向上する。	558	53	2.898	2.906	-0.008	0.938		0.010	t (66.9) = 0.08
14	AI技術を使用することで、生産性が向上する。	553	52	3.166	3.038	0.128	0.206		0.174	t (62.8) = 1.28
15	AIが一般的に使用される未来に対して希望を持っている。	552	51	2.793	3.078	-0.285	0.002**		0.381	t (66.2) = 3.19
16	AIが発展する世界において、常に物事の良い面を見ようとしている。	535	50	2.587	2.700	-0.113	0.350		0.143	t (57.9) = 0.94
17	AIが普及した世界では、悪いことよりも良いことが多く起こると期待している。	537	45	2.626	2.756	-0.130	0.269		0.162	t (53.0) = 1.12
18	これからもAI技術について学び続けるつもりである。	533	50	2.831	3.100	-0.269	0.005**		0.348	t (65.1) = 2.88
19	最新のAIアプリケーションについて、継続的に情報を得るつもりである。	545	51	2.761	3.059	-0.297	0.008**		0.386	t (61.0) = 2.76
20	今後、AI技術の学習に時間をかけるつもりである。	530	48	2.368	2.750	-0.382	p<0.001**		0.517	t (58.2) = 3.75
21	新たに登場するAIアプリケーションに注意を払うつもりである。	555	51	3.045	2.961	0.084	0.400		0.101	t (66.0) = 0.85

注) * p < 0.05, ** p < 0.01

4.3 学生と教員との差

ここまででは、学生群と教員群それぞれのアンケート結果について記述的に分析を行ってきた。次に、両群の平均値の差を検討するため、Welchのt検定を用いて各項目を分析した。有意水準は5%および1%とした。表3で詳細な分析結果を整理している。

分析の結果、1%水準で有意差が認められた項目は、「9. AIの能力について考えると、自分の未来が

どれほど厳しくなるかを考えてしまう」であり、この項目では学生の平均値が教員の平均値より有意に高かった。一方、「15. AIが一般的に使用される未来に対して希望を持っている」「18. これからもAI技術について学び続けるつもりである」「19. 最新のAIアプリケーションについて、継続的に情報を得るつもりである」「20. 今後、AI技術の学習に時間をかけるつもりである」では、いずれも教員の平均値が学生の平均

値より有意に高かった。次に、5%水準で有意差が認められた項目は、「7. AIの進歩について聞くと、心が沈むように感じる」「12. AI技術を使用することで、自分の作業の効果が向上する」であり、これらの項目では学生の平均値が教員の平均値より有意に高かった。これらの結果から、学生と教員の間にはAI技術に対する認識に一定の差異が存在することが明らかになつた。

5. 考察

5.1 結果の整理

4.1と4.2の結果から、AIの有用性に関しては学生・教員とともに肯定的な認識を持っていることが明らかになった。また、教員の方が学生よりもAIに対して楽観的な姿勢を持ち、行動意図においても肯定的であることが判明した。その一方で、AIリテラシーに関する知識や理解については、学生・教員の双方が十分ではないと認識していた。特に学生においては、AIに対する不安、有用性の認知、楽観的な姿勢の三つの側面で態度が拮抗する結果となった。

4.3の t 検定の分析結果を踏まえると、学生はAIに対して恐怖感や不安を抱きつつも、その能力自体を高く評価していることが示された。一方、教員はAIに対して肯定的な印象を持ち、さらに情報収集や学習への意欲も高いことがわかった。この点は田口・田中(2025)の調査結果と一致し、技術受容モデルにも当てはまると考えられる。一般的には、若年層である学生の方がAIに親和的であると想定されがちだが、実際には不安を抱きやすいという点は新たな知見である。

以上を踏まえると、学生と教員の双方に共通する課題は、AIリテラシーに関する知識や理解の向上である。さらに学生に対してはAIに対する不安の軽減が重要となる。すでに淑徳大学では、2023年度から教員向けの生成AI講習が実施されており、また2025年度からは全学共通カリキュラムの情報科目にAIリテラシーが導入されている。しかし、今後はさらに体系的な教授システムの構築が必要である。不安感と楽観的な姿勢は自己効力感とも大きく関連していると考えられ、自己効力感理論では、肯定的な成功体験（マスター体験）によって将来への見通しが肯定的となり、不安や回避が減少するとされる（Bandura 1977）。したがって、教員研修や情報科目などの授業ではAIを

活用した成功体験の機会を提供することが不可欠であり、それによってAIリテラシーを高めるとともに、学生と教員のAIに対する肯定的な態度をさらに変容させることができると考える。

5.2 研究の限界

本研究は記述統計および t 検定に限定した分析であるため、今後はより多様な統計的手法を用いた分析が必要である。具体的には、Chai et al. (2020) の各項目間の相関を調べることで、学生と教員の態度をより複合的に分析できると考えられる。また、小田ほか(2025)の研究で示されている利用頻度と態度の関係性についても考慮した研究が求められる。

6. おわりに

本研究では、淑徳大学において実施したAIに関する調査の一環として、学生と教員を対象にアンケート調査を行い、その態度を分析した。その結果、学生はAIに対して恐怖感や不安を抱きつつも能力自体を高く評価しており、教員はAIに対して肯定的な印象を持つと同時に、情報収集や学習への意欲も高いことが明らかになった。両者に共通する課題としては、AIリテラシーに関する知識や理解の向上が挙げられる。

今後の展望としては、本研究の成果を学内の教職員に発信し、学生・教員の態度に即した支援を各学部・学科や部署の実践に生かすことを目指す。また、自己効力感理論を応用した教授システムの構築を進めたい。その中で、授業や学内研修を通して成功体験を積み重ねることで、AIリテラシーと肯定的な態度の双方の向上を図ることを目指し、AI時代を生き抜く人材の育成に努めたい。

謝辞

本研究にご協力いただいた学生および教員の皆様に深く感謝申し上げる。本研究は淑徳大学教育改革推進事業「生成AIを活用した教育手法の開発及び組織的活用に向けた試み」の一環として実施し、その研究成果を公開している。

付録1 アンケート項目

AIリテラシー

- 私は、ディープラーニングがAIの音声認識タス

- クを実行するプロセスを理解している。
2. 私は、AI技術がビッグデータを必要とする理由を理解している。
 3. 私は、コンピュータが画像を処理し、視覚認識を行う仕組みを理解している。
 4. 私は、AI技術がオンライン翻訳の出力を最適化する仕組みを理解している。
 5. 私は、AIが統計を用いて将来の結果を予測する方法を知っている。
 6. 私は、SiriやGoogleアシスタントなどのAIアシスタントが、人間とコンピュータの対話を処理する仕組みを理解している。

AIに対する不安

7. AIの進歩について聞くと、心が沈むように感じる。
8. AIについて考えると、自分の将来について多くの質問に答えられない。
9. AIの能力を考えると、自分の未来がどれほど厳しくなるかを考えてしまう。
10. AIについて考えると、不安で落ち着かない気持ちになる。

AIの有用性の認知

11. AI技術を使用することで、より速くタスクを完了できる。
12. AI技術を使用すると、自分の仕事の効率が向上する。
13. AI技術を使用することで、自分のパフォーマンスが向上する。
14. AI技術を使用することで、生産性が向上する。

AIに対する楽観的な姿勢

15. AIが一般的に使用される未来に対して希望を持っている。
16. AIが発展する世界において、常に物事の良い面を見ようとしている。
17. AIが普及した世界では、悪いことよりも良いことが多く起こると期待している。

行動意図

18. 将来もAI技術の学習を続けるつもりである。
19. 最新のAIアプリケーションについて継続的に情報を得るつもりである。
20. 将来的にAI技術を学ぶための時間を確保するつもりである。
21. 新たに登場するAIアプリケーションに注意を払

うつもりである。

[注]

- 1) エクセル統計論文使用事例、<https://bellcurve.jp/ex/papers.html>, (2025年8月24日アクセス)

[参考文献]

- 今村有里. (2024). 言語学習アシスタントとしてのChatGPTの効果に関する調査. 淑徳大学高等教育研究開発センター年報／淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会編, (11), 81-91.
- 小田理代, 登本洋子, 本沢彩, & 堀田龍也. (2025). 大学生を対象としたAIに対する態度調査の試み. 日本教育学会大会講演論文集, 2025年春季, 135-136.
- 杉原亨, 今村有里, & 荒木俊博. (2023). 生成系AI(ChatGPT)を活用した大学生対象における授業実践及び効果検証：情報科目、英語科目、講義科目（多文化と異文化理解）の実践を通じて. 淑徳大学高等教育研究開発センター年報／淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会編, (10), 37-57.
- 杉原亨. (2024). 生成AIを活用したデータサイエンス教育のラーニングアシスタントに関する実証研究—BIツールTableauの実践事例を通して—. 淑徳大学高等教育研究開発センター年報／淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会編, (11), 63-79.
- 杉原亨, 今村有里, & 小山知子. (2025). 大学における生成AIのレポート課題活用実態と検出技術の有効性検証—学生・教員の対応とAIチェッカー評価—. 淑徳大学高等教育研究開発センター年報／淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会編, (12), 39-55.
- 田口聰志, & 田中希穂. (2025). 生成AIに対する大学研究者と学生の間の信頼、リスク認知、利用ギャップ. 人工知能学会全国大会論文集, 2025年第39回, 1-3.
- 内閣府. (2019). 人間中心のAI社会原則, <https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aigensoku.pdf>, (2025年8月18日アクセス).
- 文部科学省. (2023a). ChatGPT等の生成AIの学校現場の利用に向けた今後の対応について, https://www.mext.go.jp/content/20230605-mxt_jogai01-000029579_006.pdf, (2025年8月25日アクセス).
- 文部科学省. (2023b). 初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン, https://www.mext.go.jp/content/20230718-mtx_syoto02-000031167_011.pdf, (2025年8月25日アクセス).
- 文部科学省. (2023c). 大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html, (2025年8月18日アクセス).
- 文部科学省. (2024). 初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver. 2.0, https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf, (2025年8月25日アクセス).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

- Chai, C. S., Wang, X., & Xu, C. (2020). An extended theory of planned behavior for the modelling of Chinese secondary school students' intention to learn artificial intelligence. *Mathematics*, 8 (11), 2089. <https://doi.org/10.3390/math8112089>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caie.2023.100156>
- caeai.2023.100156
- Li, B., Bonk, C. J., Wang, C., & Kou, X. (2024). Reconceptualizing self-directed learning in the era of generative AI: An exploratory analysis of language learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1–17.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>, (2025年8月25日アクセス).

An Empirical Study on the Attitudes Toward AI
Among University Students and Faculty Members

Yuri IMAMURA
Toru SUGIHARA

論 文

生成AIの教育的活用に向けた文系大学生の受容態度分析 —TRIとUTAUT2を統合と検証—

淑徳大学経営学部経営学科 裴 鍾 民

キーワード：生成AI、技術準備指数（TRI）、統合技術受容理論（UTAUT2）、要因分析、文系学生

要 約

本研究は、大学生の生成AIに対する受容態度を明らかにするため、技術準備指数（TRI）と統合技術受容理論（UTAUT2）を組み合わせたモデルを提案し、実証的に検証した。調査の分析結果、楽観性と革新性が高い状況の学生は、成果への期待、労力への期待、社会的影響力、促進条件、楽しいと思う動機、習慣の要因において肯定的な態度を持つことが分かった。一方で、不快感や不安感が高い状況の学生は、成果への期待と労力への期待には大きな影響が現れていないが、社会的影響力、促進条件、楽しいと思う動機、習慣には否定的な影響を及ぼすことが分かった。この結果は、大学教育において生成AIを活用する際に、肯定的な経験を促進し、心理的な障壁を最小限に抑える戦略が必要であることを示唆している。

1. 序 論

生成AIは、人間が持つ知的能力を活用して行う様々な活動をコンピュータに遂行させるための情報技術である。この技術は、IoTやビッグデータといった最近の情報技術の進展とともに未来の中核となることが予想され、多様な分野に応用できるという特徴を持つ（Chhabi 2024¹⁾; Vieriu & Petrea 2025²⁾）。2017年に生成AIの基盤となるトランスフォーマーアルゴリズムが発表されて以来、ChatGPTなど多くの生成AIサービスが発表され、幅広く利用しようとする動きが現れている。分野を問わず活用できるという生成AIの特性が強いため、一般消費者だけではなく、生成AIに基づいた新しい商品を企画する企業からも注目されている。そして、一般的な産業だけではなく、教育分野でも積極的な導入の動きが現れている（Chan & Zhou 2023³⁾; Mishra et al. 2024⁴⁾）。しかし、標準化された使用方法やガイドラインが定められていないまま導入の動きが始まつたため、様々な問題が発生している。教育分野で最も注目されている問題の1つは倫理的問題であり、知的財産の盗用や盗作などの問題である。この問題はレポートや卒論の作成から研究まで幅広く現れる可能性が高いためメディアや研究者からの注目をあびているが、それほど大きな問題は生成AIにおける教育格差

の問題である。

生成AIの普及が分野を問わず大きな影響を及ぼしていることに気付いている大学生は、必ず習得すべき技術として認識している人も多い⁵⁾。しかし生成AIの活用が学業の効率を高めるという認識が強いにもかかわらず、生成AIの基盤技術への理解や実際の運用に対しては大きな格差が存在している（Chan & Hu 2023⁶⁾; Chhabi 2024⁷⁾; Eteng-Uket & Effiom 2025⁸⁾）。活用に関するガイドラインの不在と技術への理解不足は生成AIの学習と使用動機にも影響を及ぼすため、学生の間で現れている生成AIへの理解と使用の差は益々大きくなりつつある（Wenqian & Peijie 2025⁹⁾）。現状を改善するため、生成AIをリテラシー科目として指定し、大学の講義に段階的かつ積極的に導入すべきだという研究^{10) 11)}も存在し、実際に導入している大学も多い。しかし、倫理的な問題など生成AIに対する懸念¹²⁾だけではなく、生成AIが提供する情報の正確性の問題、情報の信頼性の問題、プライバシーの問題が大きくなり、個人および社会に悪影響を及ぼすという認識も強い（Wach et al. 2023¹³⁾）。その上に、性別や専攻といった学生の人口統計学的特性によって認識の差が異なる。例えば、理系の学生はAI技術の受容をより重視する反面、文系はAI技術の倫理性をより重視する傾向が現れる（Tanya et al. 2025¹⁴⁾; Euikyung 2025¹⁵⁾）。

この傾向によって、大学での生成AI活用に関する動きは遅くなり、生成AIの使用に関する大学生の差も激しくなる。この差をなくし、生成AIが標準的に使用されるためには、学生の技術認識と受容に影響を与える要因を理解することが重要である (Ivanov et al. 2024¹⁶⁾)。

本研究では、学生に現れている生成AIに関する認識の差を理解することを目標とし、学生の技術受容態度を決定する要因の関係性について研究する。まず、記述受容における学生の内面的な要因を確認し、内面的な要因と一般的な技術受容理論の要因の関係を確認する。その後、確認した内容を実証調査を通じて各要因の関係性を把握する。

2. 文献研究

(1) 教育分野における生成AIの適用

今までの研究によると、教育活動にAI技術が適用されている分野は大きく8つがあげられる。それは、没入型技術 (Immersive technology)、知的コンテンツ生成／チャットボット、適応型学習プラットフォーム (Adaptive learning platforms)、自動採点システム、知的型チューチャリングシステム (ITS; Intelligent Tutoring Systems)、言語学習アプリケーション、バーチャルアシスタント (Virtual assistants)、作文／研究サポートである (Eteng-Uket & Effiom 2025¹⁷⁾)。それぞれの特徴は以下の通りである。

没入型技術 (Immersive technology) 分野とは、仮想現実 (VR) や拡張現実 (AR) 技術を教育コンテンツと教育体験に取り入れることであり、没入型技術の導入により、学生の学習意欲と集中度を高め、学習効果を向上させることを主な目的としている。この技術は学習用のコンテンツの作成から仮想空間の教室を設けるまで、学習システム全体に適用することを目標し発展している (Aimiuwu 2022¹⁸⁾)。

知的コンテンツ生成／チャットボット分野とは、生成AIを活用した会話機能、検索機能、コンテンツ生成機能を教育分野に導入することとして理解できる。これは、単にChatGPTのような生成AIサービスを教育分野に導入することとして理解できるが、生成AIには自然言語処理能力と推論能力があるため、適応型学習プラットフォームや自動採点システム、知的チューチャリングシステム (ITS)、仮想アシスタントの基盤となっている (Kaban 2023¹⁹⁾)。

適応型学習プラットフォーム (Adaptive learning platforms) とは、学生個人の特性を分析し、それに合わせて学習内容を設定し、教育に使用されるコンテンツをカスタマイズするプラットフォームである (Endurance et al. 2021²⁰⁾)。YouTube やInstagramなどのようなソーシャルネットワーキングサービスでユーザーの特徴と性向を分析し、クラスタリングすることと同じ技術が使われ、学生一人一人に最適化された教育コンテンツを提供するために作られたプラットフォームである。現在注目されている生成AI技術が登場する前にも、ユーザーのクラスタリングのために使われていたプラットフォームであるが、AI技術の発展に伴ってその精度が高まっている。

自動採点システムとは、課題やテストに対する評価分野においてAI技術を適用したシステムである。設定された学習目標に基づき評価基準を自動設定し、提出された課題やテストの結果を自動判定するシステムである。学習達成度を評価できるシステムに発展し、現在は適応型学習プラットフォームと共に、知能型チューチャリングシステムの一部として活用されている。

知的型チューチャリングシステム (ITS) とは、学生の学習の必要に合わせてカスタマイズされた教育指示とフィードバックを提供するシステムである。適応型学習プラットフォームは学生のクラスタリングだけに集中したシステムであったが、ITSは学生別に学習コンテンツの量と質を調節するだけでなく、学習の達成度と方向まで分析し、リアルタイムでフィードバックを提供するシステムである。したがって、分析機能、会話機能、コンテンツ生成機能など、生成AIの主な機能を適応型学習プラットフォームに導入したシステムとして認識できる。特に、学生の学習ニーズと達成度分析など、既存の方法では長時間を要した作業を自動化したことが大きな特徴である。(Adelana & Akinyemi 2021²¹⁾)。

言語学習アプリケーションとは、学生の言語能力を把握しそれに合わせてフィードバックを提供することで学生の言語能力を向上させるためのソフトウェアを意味する (Alharbi 2023²²⁾)。言語学習の分野において、自然な会話能力を向上させるには、必ず人の会話が必要であった。しかし、マイクを通じて入力された音声信号をテキストデータに変換する音声認識 (Speech Recognition) 技術、テキストの文脈、意味、意図などを把握し、把握した結果を基に適切な応答を

生成する自然言語処理（Natural Language Processing）技術、生成したテキスト音声変換（TTS）技術を通じて音声を生成する自然言語生成（Natural Language Generation）技術の発展により、実際の人間と対話することと同じ効果がある環境が作られた。現在はDuolingo、Babbel、Talkpal AI、Bubblezなどのような言語学習サービスで主に使われている。

バーチャルアシスタント（Virtual assistants）とは、学生の質問に対しリアルタイムで応答し、アドバイスを提供する役割を果たすソフトウェアである。これは学生との質疑応答システムを自動化したものとして理解できる。学生との質疑応答は多くの人的資源と時間が必要な作業であったため、既存にはQ&Aデータベースを構築することが一般的な形態であった。この分野は、生成AIの進展に伴い、学生の検索活動がなくても使える自動化システムへと発展した。いまは、知的型チューティングシステム（ITS）の一部のシステムとして統合される動きも現れている。

AI研究支援とは、学術研究の領域において生成AIを用いた情報収集と分析を主な目的とするものである（Yongjun et al. 2021²³⁾）。これには、大きく2つの分野があり、1つは作文分野であり、もう1つは研究支援分野である。作文の分野では、自然言語処理に基づき、長文の要約、文脈を維持した長文の生成、文章の論理性検証などの機能を提供します（Utami et al. 2023²⁴⁾）。研究支援分野では、文献の文脈分析、多言語情報検索、研究結果の分析、出典の確認などの機能を提供している。一般的なチャットボットで使われている情報の再構成だけではなく、より専門的な研究のための機能を提供するツールと言える。この分野は、大学生の学習効果とともに、倫理性の問題に関する懸念が大きく現れる分野である（Eteng-Uket & Effiom 2024²⁵⁾）。現在は、Gemini Deep Research、claude.ai、Felo AI、Wordvice AI、Typeset.ioなどのサービスで主に使われている。

上記分類に基づいて、大学教育で導入できる生成AI技術は、以下の3つの分野があげられる。まず、教育コンテンツの制作への導入である。これは、没入型技術（Immersive technology）、知的コンテンツ生成およびチャットボットの導入、言語学習アプリケーションの使用などで理解でき、既存の定型化された学習コンテンツの限界を超える方法の1つとして考えられる。しかし、この部分は教育の内容が定型化され変わらない分野にのみ適用できる特徴があり、教育の内容や事

例が頻繁に更新される内容に関しては、作られたコンテンツの検証が難しい特徴がある。2つ目は、学習システムへの導入であり、適応型学習プラットフォーム（Adaptive learning platforms）、自動採点システム、知的型チューティングシステム（ITS）、バーチャルアシスタントの適用である。これは、既存のオンライン学習評価システムの発展形として考えられ、学生相談など学事関連業務にも導入できる。最後の3つ目は、作文および研究支援機能の導入である。論理性の学習や評価が重要な分野に適応できるため、大学の授業のなかでは幅広く活用できる。特に、前述した教育コンテンツの制作と学習システムへの導入とは異なり、大学教育における学習成果に直接的に影響を及ぼす点と、学生本人が能動的に学習に活用できるツールである点、学生本人の内面的な意思が重要である点から、今後の重要性がさらに高まると判断される。したがって、本研究では、作文および研究支援機能分野における生成AIの活用を主な研究対象とする。

（2）技術受容モデル（TAM）

新しい技術を認識し、受け入れる過程を説明するフレームワークの1つとして、技術受容モデル（Technology Acceptance Model, TAM）が使われている。図1の通りに、知覚された有用性と知覚された使用容易性が主な要因となり、態度を通じて使用者の行動を変化させる過程を説明したモデルである。技術受容モデルとは、新しい技術が登場した際に、人間がその技術を受け入れて使うことになるまでの過程を、認識と受容の側面から分析したフレームワークであり、合理的行動理論（Theory of Reasoned Action, TRA）から発展したものである。TRAによると、人間の行動は行動意図（behavior intention）が形成されることによって現れ、その意図は態度（Attitude）と主観的規範（Subject Norm）という要因によって作られる。特に、態度はある対象に対して一貫して好意的または非好意的に反応するようになる、学習された傾向（Predisposition）と定義されている（Fishbein and Ajzen 1975²⁶⁾）。したがって、態度は特定の対象に対する個人の信念と経験を基準として、許容できる範囲に入るかを判断することによって形成され（Odoyo et al. 2015²⁷⁾）、個人的な記憶を通じて形成された対象への評価の総和として定義できる（Christopher 1995²⁸⁾）。主観的規範（Subject Norm）は、社会的存在としての人間行動を理解する要因であり、行為者が考える

社会的な平均規範として定義でき、個人的な経験によって形成される側面がある。この定義は、知覚された行動統制 (PBC: Perceived Behavioral Control) 要因が追加された計画的行動理論 (TPB: Theory Of Planned Behavior) が登場する背景となる (Ajzen 1991²⁹)。Davis (1989)³⁰とDavis et al. (1989)³¹によって提案されたTAMでは、知覚された使用容易性 (perceived ease of use) と知覚された有用性 (perceived usefulness) が情報通信技術の受容に影響を与える要因であり、そのなかで、知覚された有用性は知覚された容易性よりも強く技術受容態度に影響を及ぼすことを明らかにした。

その後、知覚された有用性に影響を与える外部要因を具体化したTAM2 (Extended TAM) が提案された (Venkatesh & Davis 2000)³³。図2の通りに、TAM2で提案された知覚された有用性の主な要因として、主観的規範 (Subjective Norm)、イメージ (Image)、職務関連性 (Job Relevance)、結果品質 (Output Quality)、結

果実証性 (Result Demonstrability) が追加された。その後、TAMはコンピュータ分野に特化したTAM3 (Venkatesh & Bala 2008)³⁴へと発展した。

TAM理論は技術と人間の行動を分析するモデルとして長い間使われた。しかし、多様な分野の特性を反映するために過度に複雑になった点と、2010年以降のBig Dataや生成AIなどの技術の発展による特性を反映するには難しいという点という弱点があげられ、正確性が低いという評価を受けている。この弱点を防ぎ、より正確性が高いモデルの必要性があげられ、統合技術受容理論 (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: UTAUT) が提案された。

(3) 統合技術受容理論 (UTAUT, UTAUT2)

UTAUT理論は、既存の人間行動理論からコンピュータ科学理論までの、8つの先行モデルを統合して作られた³⁶。理論の統合により、技術受容の意図と使用に

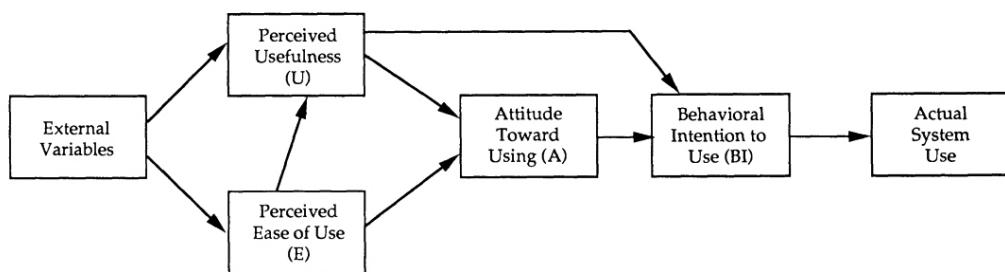


図1 TAMのフレームワーク

出所：Davis et al. (1989)³²、985ページ。

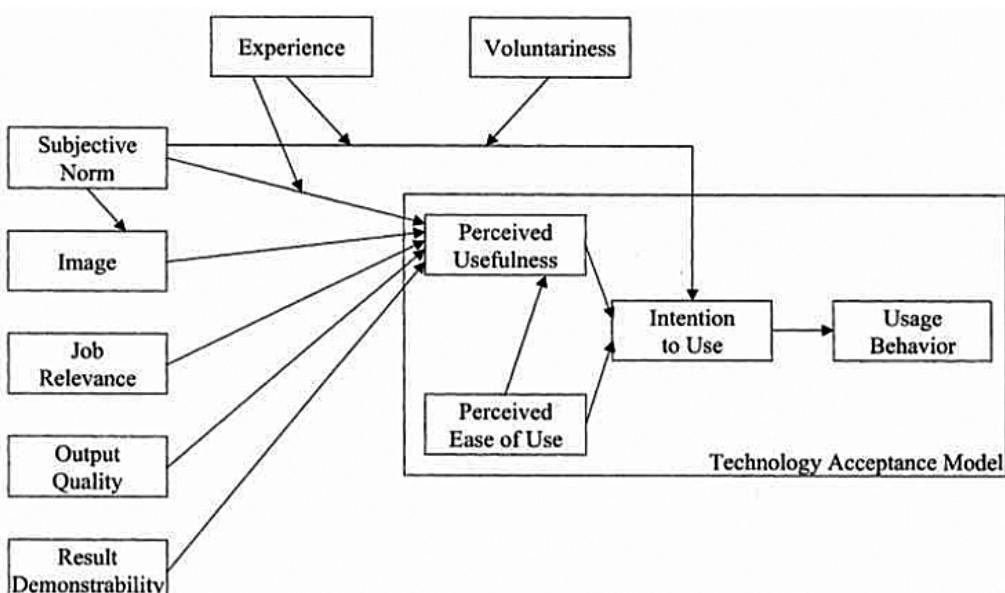


図2 Extended TAMのフレームワーク

出所：Saleh, A. & Václav, S. (2013)³⁵、30ページ。

影響を及ぼす要因として、成果への期待 (performance expectancy)、労力 (が少ないこと) への期待 (effort expectancy)、社会的影響力 (social influence)、促進条件 (facilitating conditions) の4つの要因を提案した(図3)。成果への期待は技術を使用により作業成果が向上されるという信念であり、労力への期待は技術をどれだけ簡単に使用できるかについての知覚である。この2つの要因はそれぞれTAM理論の知覚された有用性および知覚された容易性と類似した概念である。3つ目の社会的影響力は、技術に接した使用者の周りの人々が持っている使用義務を意味する。使用者の周囲の人々が使用者に対して、その技術を使用するだろうと期待する程度である。例えば、大学を卒業した学生ならノートパソコンを上手く扱えるだろうと企業が期待する程度である。促進条件は、新しい技術を使用するために、技術的なインフラ、組織的な体制が整っていると信じる程度である。経営情報システムを使用するためには、モバイルデータ通信やWi-Fiが当然提供されるべきだと考えることである。これら4つの要因以外に、性別、年齢、経験と利用の自発性を調整要因として構成されている (Venkatesh et al. 2003³⁷⁾)。

その後、Venkatesh et al. (2012)³⁹⁾ によってUTAUT2が提案された。UTAUT2では、図4の通りにUTAUTの4つの要因 (成果への期待、労力 (が少ないこと) への期待、社会的影響力、促進条件) に加え、楽しいと思う動機 (hedonic motivation)、価格効用 (price value)、

習慣 (habit) という3つの要因が追加された理論である。楽しいと思う動機は、技術の使用が楽しい経験になることを意味する。価格効用は、知覚された便益と支払われた金銭的費用との間に生じる知覚された差を意味する。習慣は、技術を自動的に (automatically) 利用し、反復的な学習によって意識せずに (without conscious) 使用することを意味する。この3つの追加要因によって、一般消費者を対象とする現在のITサービスの利用意図をより詳しく説明できるようになった。

上記の内容を大学教育分野に適用するためには、UTAUT2理論の細部要因を調整する必要がある。UTAUT2理論の基本要因をそのまま活用しつつ、同時に技術利用者の個人的要因 (individual-level factors) と社会的要因 (higher-level factors) を共に考慮するアプローチが必要である。すなわち、UTAUT2理論の主要因を基盤とし、現在の状況に合った新しい要因を見つけ出すことが必要であり、大学生の技術受容過程を認識するためには要因の関係を正確に分析する必要がある (Ivanov et al. 2024⁴¹⁾)。

(4) 技術準備指數 (TRI)

UTAUT理論と合わせて考慮すべきなのが、技術準備指數 (TRI, Technology Readiness Index) の概念である。技術準備指數とは、個人や社会が新しい技術を受け入れて使用する傾向を測定する心理測定ツールの1

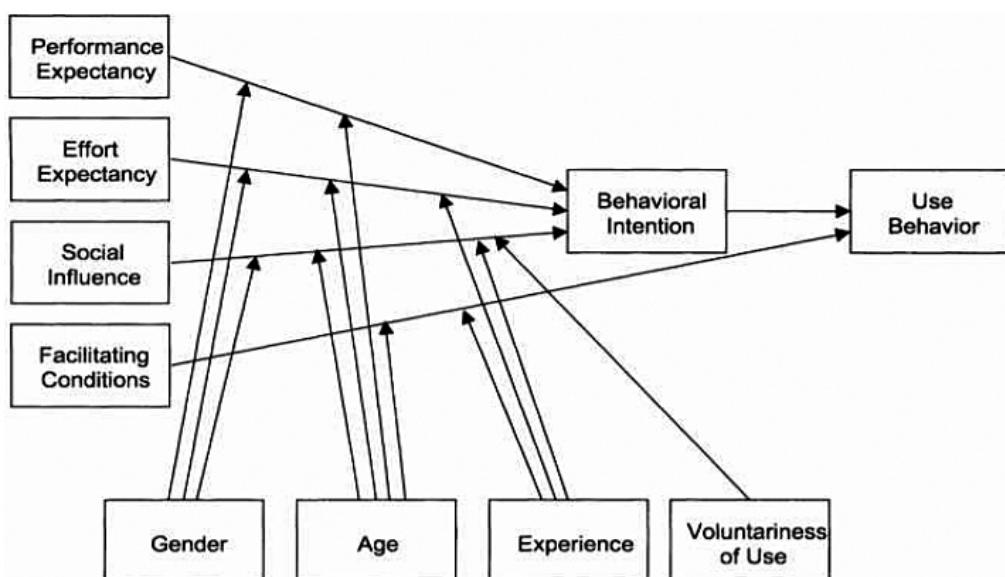


図3 UTAUTのフレームワーク

出所：Saleh, A. & Václav, S. (2013)³⁸⁾、31ページ。

つである。マーケティング、サービスデザイン、消費者行動研究など、特定の技術やサービスが人々にどのぐらいうまく受け入れられるかを予測するために使われている。この指数では、技術を使用しようとする個人の心の状態を評価し、肯定的要因と否定的要因を同時に考慮する。図5の通りに、肯定的要因には、楽観

性 (Optimism) と革新性 (Innovativeness) があり、否定的要因には不快感 (Discomfort) と不安感 (Insecurity) がある。楽観性とは、技術が生活の質を向上させるという肯定的な信念を意味し、革新性とは、新しい技術を誰より先に試みようとする傾向を意味する。不快感とは、技術に対する統制力の不足や圧倒される感覚を

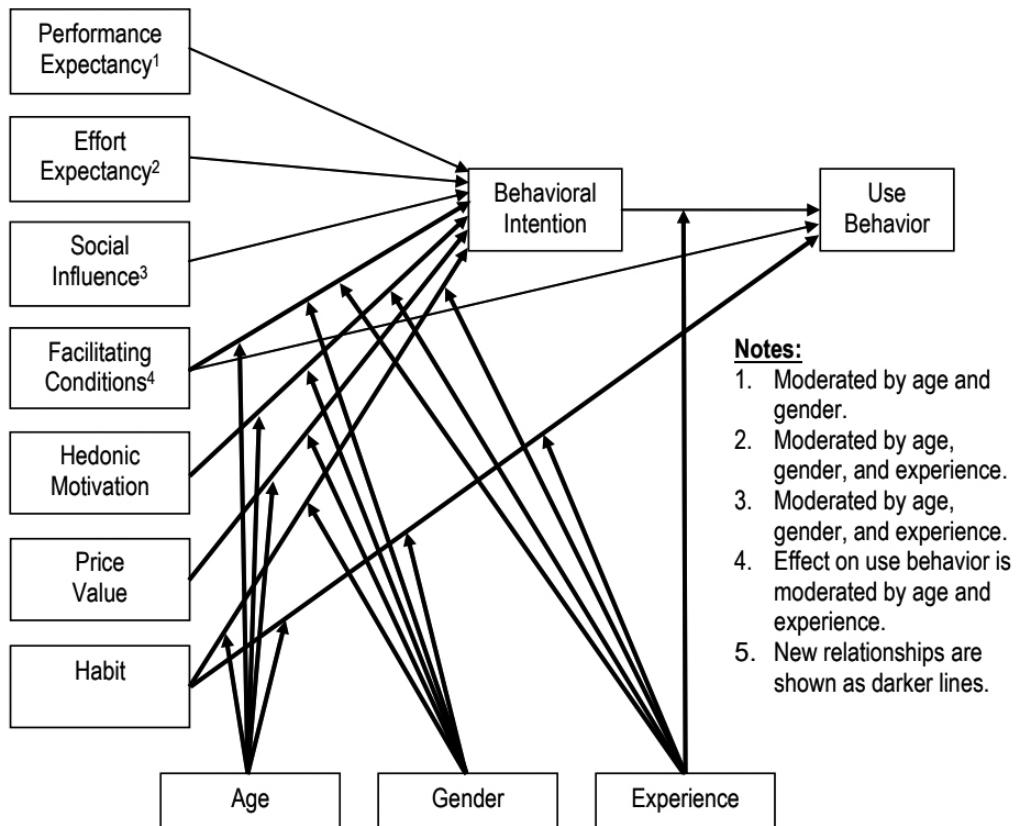


図4 UTAUT2のフレームワーク

出所：Venkatesh et al. (2012)⁴⁰⁾、167ページ。

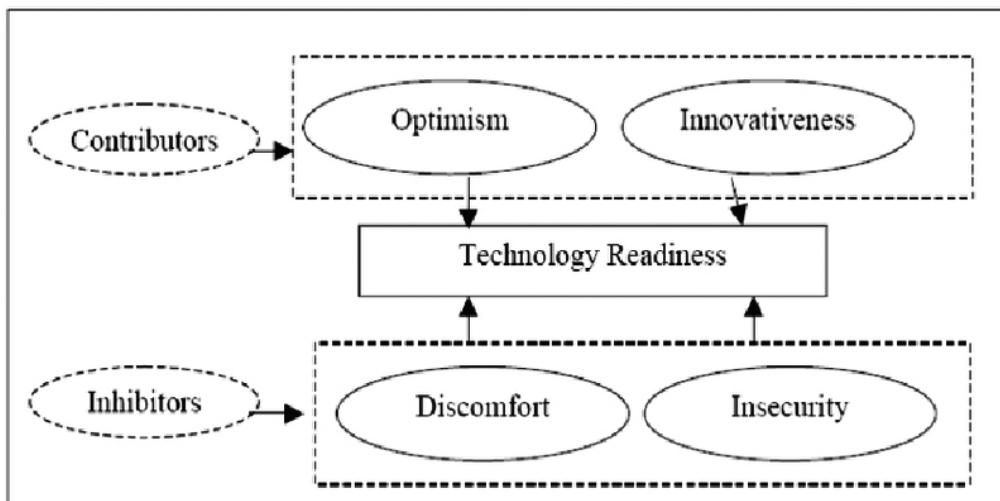


図5 TRIのフレームワーク

出所：K et al. (2018)⁴⁴⁾、3ページ。

しかし、不安感とは、技術がうまく作動せず、信頼できないだろうという信念を意味する (Lin & Hsieh 2006⁴²⁾; Veronica et al. 2006⁴³⁾)。上記の4つの要因は、技術の使用者の内面に内在する要因として、新しい技術の使用に対する意図に影響を及ぼすものと考えられる。

3. 研究仮説

大学教育における生成AIの影響に対する関心は非常に高い (McDonald et al. 2024⁴⁵⁾)。この関心は、生成AIが持つ自然言語処理機能とそれに基づいた学術活動支援と作文能力、そして、研究倫理的の問題だけに集中される傾向がある。それより重要なのは、学生らが実際に生成AIを幅広く使っていない問題である。したがって、大学生の生成AIへの認識と使用意図を確認した研究は不足している (Gupta 2024⁴⁶⁾; Furze et al. 2024⁴⁷⁾)。したがって、大学生の内面的要因と技術使用意図との間の相関関係を確認する必要がある。

大学生を含む高等教育課程における生成AIの使用に関する研究 (Gulati et al. 2024⁴⁸⁾; Budhathoki et al. 2024⁴⁹⁾; Sobaili et al. 2024⁵⁰⁾) には、多様な個人的要因と社会的要因が適用されている。UTAUT2モデルの

要因としては、成果への期待、労力への期待、社会的影響力、促進条件、楽しいと思う動機、習慣の要因が使われている。また、TRIモデルとUTAUTモデルを連携させて要因の影響度を確認した研究 (Wang & Zhang 2023)⁵¹⁾ によると、技術準備性指数 (TRI) は UTAUT2理論との関係がある。したがって、本研究では以下の研究モデルを提案する。

まず、UTAUT2の各要因は、生成AIの使用意図に直接的に影響を与える要因として判断する。ただし、先行研究でUTAUT2要因のうち、大学生の使用意志と関連性が示されなかった価格価値 (Price Value) 要因は除外する。そして、TRIの要因は、生成AIの使用に関して大学生の内面に存在する感情的要因として判断する。そのうえ、TRIモデルの各要因とUTAUT2モデルの各要因が持つ関係を確認する。上記の研究モデルに基づく仮説は以下の表1の通りである。表1の仮説に従うアンケート項目は付録1の通りである。

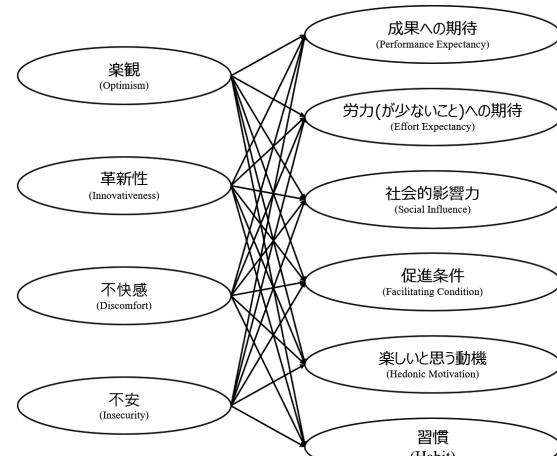
4. 実証調査

調査対象としては、文系の専攻教育を受けている大学生を選定した。調査期間は2025年6月1日から8月22日まで行われた。参加者全員に対し、アンケート参

表1 研究仮説

仮説番号	仮説	研究仮設モデル
[仮説1]	楽観性は成果への期待と正(+)の関係である。	
[仮説2]	革新性は成果への期待と正(+)の関係である。	
[仮説3]	不快感は成果への期待と負(-)の関係である。	
[仮説4]	不安感は成果への期待と負(-)の関係である。	
[仮説5]	楽観性は労力への期待と正(+)の関係である。	
[仮説6]	革新性は労力への期待と正(+)の関係である。	
[仮説7]	不快感は労力への期待と負(-)の関係である。	
[仮説8]	不安感は労力への期待と負(-)の関係である。	
[仮説9]	楽観性は社会的影響力と正(+)の関係である。	
[仮説10]	革新性は社会的影響力と正(+)の関係である。	
[仮説11]	不快感は社会的影響力と負(-)の関係である。	
[仮説12]	不安感は社会的影響力と負(-)の関係である。	
[仮説13]	楽観性は促進条件と正(+)の関係である。	
[仮説14]	革新性は促進条件と正(+)の関係である。	
[仮説15]	不快感は促進条件と負(-)の関係である。	
[仮説16]	不安感は促進条件と負(-)の関係である。	
[仮説17]	楽観性は楽しいと思う動機と正(+)の関係である。	
[仮説18]	革新性は楽しいと思う動機と正(+)の関係である。	
[仮説19]	不快感は楽しいと思う動機と負(-)の関係である。	
[仮説20]	不安感は楽しいと思う動機と負(-)の関係である。	
[仮説21]	楽観性は習慣と正(+)の関係である。	
[仮説22]	革新性は習慣と正(+)の関係である。	
[仮説23]	不快感は習慣と負(-)の関係である。	
[仮説24]	不安感は習慣と負(-)の関係である。	

出所：筆者作成。



加は自律的であることを事前に明確に案内し、研究の目的を説明した後に同意を得た者のみを対象として無記名でのアンケートを実施した。本調査では、合計121人からアンケート回答を得て、そのうち有効回答者103人の回答を対象に分析を実施した。調査対象者の一般属性としては、次の通りである。性別は、男性が59.2%、女性が40.8%であり、専攻別は、経営学科の学生が71.8%、国際関係学科の学生が28.2%であった。

変数の測定ツールの妥当性検証のため、確認的因子分析を実施し、集中妥当性と判別妥当性を検証した。分析の結果、モデルの適合度指数はChi-square=1891.763、GFI=.781、AGFI=.721、RMR=.024、CFI=.898、NFI=.819、IFI=.913、RMSEA=.071となり、分析に適切な水準であることが確認できた。その結果は表2の通りである。

本研究では、適合度指数である χ^2 、GFI、RMR、

表2 要因の適合性分析結果

Criteria	χ^2	GFI	AGFI	RMR	CFI	NFI	IFI	RMSEA
model	1891.763	.781	.721	.024	.898	.819	.913	.071

表3 モデルの確認的因子分析結果

H	Path	Estimate	S.E.	C.R.	p	AVE	CR
楽観性	楽観性 5 - 楽観性	1.000					
	楽観性 4 - 楽観性	1.010	0.042	23.870	**		
	楽観性 3 - 楽観性	0.942	0.047	19.259	**		
	楽観性 2 - 楽観性	0.921	0.041	21.203	**		
	楽観性 1 - 楽観性	0.938	0.039	21.729	**		
革新性	革新性 4 - 革新性	1.000					
	革新性 3 - 革新性	0.993	0.045	17.360	**		
	革新性 2 - 革新性	0.884	0.040	15.434	**		
	革新性 1 - 革新性	0.911	0.048	16.679	**		
不快感	不快感 5 - 不快感	1.000					
	不快感 4 - 不快感	0.967	0.055	16.689	**		
	不快感 3 - 不快感	0.753	0.051	16.711	**		
	不快感 2 - 不快感	1.113	0.060	17.998	**		
	不快感 1 - 不快感	0.813	0.047	19.261	**		
不安感	不安感 4 - 不安全感	1.000					
	不安感 3 - 不安全感	0.691	0.057	17.311	**		
	不安感 2 - 不安全感	0.878	0.045	17.360	**		
	不安感 1 - 不安全感	0.910	0.038	29.132	**		
成果への期待	成果への期待 3 - 成果への期待	1.000					
	成果への期待 2 - 成果への期待	0.989	0.043	17.662	**		
	成果への期待 1 - 成果への期待	0.879	0.049	17.482	**		
労力への期待	労力への期待 4 - 労力への期待	1.000					
	労力への期待 3 - 労力への期待	1.010	0.061	16.733	**		
	労力への期待 2 - 労力への期待	1.103	0.066	17.002	**		
	労力への期待 1 - 労力への期待	0.834	0.040	16.411	**		
社会的影響力	社会的影響力 3 - 社会的影響力	1.000					
	社会的影響力 2 - 社会的影響力	0.794	0.038	22.435	**		
	社会的影響力 1 - 社会的影響力	0.971	0.045	20.974	**		
促進条件	促進条件 4 - 促進条件	1.000					
	促進条件 3 - 促進条件	1.101	0.069	17.354	**		
	促進条件 2 - 促進条件	1.022	0.061	16.864	**		
	促進条件 1 - 促進条件	0.920	0.044	21.178	**		
楽しいと思う動機	楽しいと思う動機 3 - 楽しいと思う動機	1.000					
	楽しいと思う動機 2 - 楽しいと思う動機	0.914	0.048	20.019	**		
	楽しいと思う動機 1 - 楽しいと思う動機	0.928	0.047	20.183	**		
習慣	習慣 3 - 習慣	1.000					
	習慣 2 - 習慣	0.888	0.043	21.013	**		
	習慣 1 - 習慣	0.891	0.044	21.675	**		

RMSEA、NFI、CFI、IFI、AGFIなどを用いて研究モデルの適合度を確認した。分析の結果、Chi-square=1838.481、GFI=0.786、AGFI=0.754、CFI=0.920、NFI=0.843、IFI=0.908、RMR=0.035、RMSEA=0.066となり、モデルは全体的に適合していることが確認された。研究モデルの適合度の分析結果は表4の通りである。そして、TRIとUTAUT2の要因関係における仮説検証のために構造方程式モデリング(SEM)の分析方法を用いた仮説の検証を行った。SEM分析にはAMOSを利用した。その結果は表5の通りである。TRIとUTAUT2の要因関係において、[仮説2]、[仮説5]、[仮説6]、[仮説9]、[仮説10]、[仮説11]、[仮説12]、[仮説13]、[仮説14]、[仮説17]、[仮説18]、[仮説19]、[仮説20]、[仮説21]、[仮説22]、[仮説23]、[仮説24]は採択され、[仮説3]、[仮説4]、[仮説7]、[仮説8]、[仮説15]、[仮説16]は採択されなかった。この結果は、楽観性と革新性を高く感じる学生の場合、新技術および革新的な要素が強い商品を受け入れる

ため、UTAUT2のすべての要因（成果への期待、労力への期待、社会的影響力、促進条件、楽しいと思う動機、習慣）と有意な正（+）の関係があることが現れたと考えられる。この結果はWang & Zhang (2023)の研究結果と類似した結果であると判断できる。そして、不快感と不安感の要因は、社会的影響力、楽しいと思う動機、習慣と負（-）の関係にあることが確認された。これは、不安感と不快感が成果への期待と労力への期待に対して必ずしも負の影響を及ぼすわけではなく、教育の方法によっては不快感と不安感が高い状態が役立つ場合もあることを意味していると思われる。

5. 結論

近年、教育現場において生成AIの活用は急速に拡大されているが、学生の内面的要因と受容態度との関係を体系的に分析した研究はほとんど存在しなかつ

表4 仮説の適合性分析結果

Criteria	χ^2	GFI	AGFI	RMR	CFI	NFI	IFI	RMSEA
model	1838.481	.786	.754	0.035	.920	.843	.908	.066
Basis	P≥0.05	P≥0.90	≥0.90	≤0.05	≥0.90	≥0.90	≥0.90	≤0.08

表5 仮説の検証結果

H	Path	Estimate	S. E.	C. R.	p	Sig.
H 1	楽観性－成果への期待	0.223	0.051	4.385	***	Accept
H 2	革新性－成果への期待	0.76	0.084	9.074	***	Accept
H 3	不快感－成果への期待	0.07	0.041	1.738	0.082	Reject
H 4	不安感－成果への期待	-0.065	0.055	-1.183	0.237	Reject
H 5	楽観性－労力への期待	-0.109	0.054	-2.024	0.043	Accept
H 6	革新性－労力への期待	0.868	0.096	9.021	***	Accept
H 7	不快感－労力への期待	-0.014	0.044	-0.314	0.754	Reject
H 8	不安感－労力への期待	-0.148	0.052	-2.825	0.005	Reject
H 9	楽観性－社会的影響力	0.669	0.098	6.829	***	Accept
H10	革新性－社会的影響力	0.235	0.063	3.727	***	Accept
H11	不快感－社会的影響力	-0.174	0.067	-2.579	0.01	Accept
H12	不安感－社会的影響力	0.106	0.051	2.084	0.037	Accept
H13	楽観性－促進条件	-0.013	0.049	-0.259	0.795	Accept
H14	革新性－促進条件	0.854	0.088	9.714	***	Accept
H15	不快感－促進条件	0.014	0.039	0.368	0.713	Reject
H16	不安感－促進条件	-0.043	0.057	-0.751	0.452	Reject
H17	楽観性－楽しいと思う動機	0.872	0.098	8.857	***	Accept
H18	革新性－楽しいと思う動機	0.117	0.048	2.415	0.016	Accept
H19	不快感－楽しいと思う動機	0.193	0.063	3.066	0.002	Accept
H20	不安感－楽しいと思う動機	0.231	0.047	5.013	***	Accept
H21	楽観性－習慣	0.793	0.067	5.916	***	Accept
H22	革新性－習慣	0.788	0.091	9.416	***	Accept
H23	不快感－習慣	-0.146	0.071	-2.968	0.022	Accept
H24	不安感－習慣	0.137	0.059	3.017	0.002	Accept

た。そのため、大学生の生成AIの受容態度を解明するために、技術準備指数（TRI）と統合技術受容モデル（UTAUT2）を組み合わせた研究モデルを提案し、これを実証的に検証した。

実証分析の結果、楽観性および革新性の高い学生は生成AIを積極的に受容する傾向が強く表れ、これは成果への期待、労力への期待、社会的影響力、促進条件、楽しいと思う動機、習慣といったUTAUT2の主要要因において正（+）の関係が確認できた。この結果は、新しい技術に接する際に肯定的な態度を持つ学生ほど抵抗なく活用するため、学業成績の向上や学習経験の改善の可能性が高いことを示唆している。一方で、不快感や不安感は成果への期待と労力への期待には統計的な関係性が確認できなかったが、社会的影響力、促進条件、楽しいと思う動機、習慣には有意に負（-）の関係であることが確認できた。これは、学生が技術的な不快と不安を感じていても、教育的支援や学習環境の整備によって否定的影響が軽減される可能性を示唆する。

この結果から、以下の3つの示唆点があげられる。第一に、大学生の生成AI受容態度を学生個人の内面的要因と技術的受容意図の関係を実証的に確認した点である。これは、既存の研究が注目しなかった学生個々人の心理的要因を反映することである。第二に、大学教育環境において、学生が生成AIサービスを肯定的に捉え、積極的に探究できる環境を作る必要があることが確認できた点である。樂観性と革新性が受容態度の核心要因であるため、生成AI活用に対し学生の革新的態度を促進し、肯定的経験を強化する戦略が求められる。第三に、不快感と不安感が一部の要因で否定的な影響を及ぼした結果を確認した点である。これは、大学内で生成AI活用教育を企画する際、技術的障壁と心理的抵抗要因を最小化できるサポートが必要であることを示唆する。

本研究には限界点も存在する。まず、研究サンプルが特定の大学の特定専攻の学生に限定されているため、結果を一般化することには制約がある。したがって、文系学部の多様な専攻の学生を対象とした比較研究が必要である。次に、本研究は現時点での調査に基づいているため、時系列的に現れる態度の変化は確認できない点である。技術受容態度は、学業経験、社会的環境、技術発展水準などによって常に変化するため、長期的な追跡調査が必要である。最後に、TRIと

UTAUT2の要因の関係に集中したが、実際の学業成就是、倫理的認識などとの関係性は検証できなかつた。これに対するモデルの設計と検証が必要である。

今後、大学教育における生成AI活用策の基準を定める際に一つの手がかりが提供できることを期待する。

注

- 1) Chhabi, R. T. (2024). Awareness of Artificial Intelligence (AI) among Undergraduate Students. *NPRC Journal of Multidisciplinary Research*, Vol.1, No.7, pp.126-142.
- 2) Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15 (3), 343, pp.1-12.
- 3) Chan, C. K. Y. & Zhou, W. (2023). An expectancy value theory (EVT) based instrument for measuring student perceptions of generative AI. *Smart Learning Environments*, 10 (1), pp.64.
- 4) Mishra, P., Oster, N. & Henriksen, D. (2024). Generative AI, Teacher Knowledge and Educational Research: Bridging Short and Long Term Perspectives, *TechTrends*, 68 (2), pp.205-210.
- 5) Cheche, K. K., Johnson, E. O., Odom, C. U. & Eguzouwa, C. U. (2024). Exploring Students Awareness, Access and Utilization of Artificial Intelligence (AI) in Architectural Design: A Study of Selected Tertiary Institutions in Southeast Nigeria. *African Journal of Humanities & Contemporary Education Research*, Vol.15, No.1, pp.207-232.
- 6) Chan, C. K. Y. & Hu, W. J. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (1), pp.20-43.
- 7) Chhabi, R. T. (2024). Awareness of Artificial Intelligence (AI) among Undergraduate Students. *NPRC Journal of Multidisciplinary Research*, Vol.1, No.7, pp.126-142.
- 8) Eteng-Uket, S. & Effiom, U. E. (2025). Artificial Intelligence-Based Educational Interventions: Assessment of Student's Awareness, Perception, Usage and Challenges in Learning and Research. *International Journal on Studies in Education*, Vol. 7, No. 3, pp.521-540.
- 9) Wenqian, L. & Peijie, J. (2025). Factors Influencing College Students' Generative Artificial Intelligence Usage Behavior in Mathematics Learning: A Case from China. *Behavioral Sciences*, March 2025, 15 (3), 295.
- 10) Xianghan, O., Davy, T. K. N., Mike, O. D. & Viacheslav, S. (2024). Factors affecting university students' generative AI literacy: Evidence and evaluation in the UK and Hong Kong. *Policy Futures in Education*, 2024, Vol. 0 (0), pp.1-22.
- 11) Hanadi, A., Nisreen, K. S. D., Mohammad, A., Nidal, A. & Najeh, R. A. (2025). Determinants of Student Adoption of Generative AI in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 23 (1), pp.15-33.

- 12) Julie, A. D., Woonhee, S., Kouider, M. & Tonia, D. G. (2023). EXPLORING COLLEGE STUDENTS' AWARENESS OF AI AND CHATGPT: UNVEILING PERCEIVED BENEFITS AND RISKS. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, Anno3 n.4 (2023), pp.1-25.
- 13) Wach, K., Duong, C. D., Ejdys, J., Kazlauskaite, R., Korzynski, P., Mazurek, G., Palisziewicz, J. & Ziembka, E. (2023). The dark side of generative artificial intelligence: A critical analysis of controversies and risks of ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11 (2), pp.7-30.
- 14) Tanya, N., Paola, M. D., Vinitra, S., Jibril, F. & Tanja, K. (2025). The critical role of trust in adopting AI-powered educational technology for learning: An instrument for measuring student perceptions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, Vol. 8, p.100368.
- 15) Euikyung, O. (2025). College Students' AI Utilization and Perception. *Journal of the Korean Society for Library and Information Science*, 59 (1), pp.671-692.
- 16) Ivanov, S., Soliman, M., Tuomi, A., Alkathiri, N.A. & Al-Alawi, A. N. (2024). Drivers of generative AI adoption in higher education through the lens of the Theory of Planned Behaviour. *Technology in Society*, 77, p.102521.
- 17) Eteng-Uket, S. & Effiom, U. E. (2025). Artificial Intelligence-Based Educational Interventions: Assessment of Student's Awareness, Perception, Usage and Challenges in Learning and Research. *International Journal on Studies in Education*, Vol.7, No.3, pp.521-540.
- 18) Aimiuwu, E. E. (2022). Preventing Pandemic Diseases: An Augmented Reality & Artificial Intelligence Model. *International Journal of Technology in Education*, 5 (2), pp.321-332.
- 19) Kaban, A. (2023). Artificial Intelligence in Education: A Science Mapping Approach. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11 (4), pp.844-861.
- 20) Endurance, A., Eunice, N. O., Anthonia C, U., Sebastine E, A., and Christiana U, O. (2021). Integration of Artificial Intelligence Tool (Ai Chatbot) into Teaching and Learning: A Panacea for Improving Universities' Educational and Administrative Duties in South-South, Nigeria. *Journal of Computer Science & Systems Biology*, 14 (6), pp.1-16.
- 21) Adelana, O. & Akinyemi, A. (2021). Artificial Intelligence-Based Tutoring Systems Utilization for Learning: A Survey of Senior Secondary Students' Awareness and Readiness in Ijebu-Ode, Ogun State. *Unizik Journal of Educational Research and Policy Studies*, 9, pp.16-28.
- 22) Alharbi, W. (2023). AI in the Foreign Language Classroom: A Pedagogical Overview of Automated Writing Assistance Tools. *Education Research International*, 2023, pp.1-15.
- 23) Yongjun, X., Xin, L., Xin, C., Changping, H., Enke, L., Sen, Q., Xingchen, L., Yanjun, W., Fengliang, D., Cheng-Wei, Q., Junjun, Q., Keqin, H., Wentao, S., Jian, W., Huiyu, X., Yong, H., Chenguang, F., Zhigang, Y., Miao, L., Ronald, R., Sabine, D., Marko, V., Fredrick, K., Ze, Z., Lifu, Z., Taolan, Z., Ji, D., Jialiang, Y., Liang, L., Ming, L., Zhaofeng, L., Tao, A., Bin, Z., Xiao, H., Shan, C., Xiaohong, L., Wei, Z., James, P. L., James, M. T., Qi, W., Zhulin, A., Fei, W., Libo, Z., Tao, H., Chuan, L., Zhipeng, C., Fang, W., Jiabao, Z. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *The Innovation*, Vol. 2, Issue 4, pp.1-20.
- 24) Utami, S. P. T., Andayani, A., Winarni, R., & Sumarwati, S. (2023). Utilization of artificial intelligence technology in an academic writing class: How do Indonesian students perceive?. *Contemporary Educational Technology*, 15 (4), ep450, pp.1-13.
- 25) Eteng-Uket, S., & Effiom U. E. (2024). "Analysis Of Higher Education Student's Attitude Towards AI-Based Educational Intervention for Learning. *ASSEREN journal of Educational Research and Development*, 11, pp.19-29.
- 26) Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. pp.259-286.
- 27) Odoyo, C. O., Samuel, L. & Benson, C. O. (2015). Theoretical and Practical Implications of Applying Theory of Reasoned Action in an Information Systems Study. *Open Access Library Journal*, Vol.2, No.12, e2054.
- 28) Christopher, L. (1995). Book Review The Psychology of Attitudes. *Psychology & Marketing*, Vol.12 (5), pp.459-466.
- 29) Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Volume 50, Issue 2, pp.179-211.
- 30) Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), pp.319-340.
- 31) Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35 (8), pp.982-1003.
- 32) Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35 (8), pp.985.
- 33) Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46 (2), pp.186-204.
- 34) Venkatesh, V. & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and A research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39 (2), pp.273-315.
- 35) Saleh, A. & Václav, S. (2013). Modeling the Determinants Affecting Consumers' Acceptance and Use of Information and Communications Technology. *International Journal of E-Adoption*, 5 (2), pp.25-39.
- 36) Theory of Reasoned Action (Fishbein & Ajzen, 1975), Technology Acceptance Model (Davis, 1989), Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991), Model of PC Utilization (MPCU) (Thompson, et al. 1991), Motivational Model

- (Davis, et al. 1992), Combined TAM and TPB (Taylor & Todd, 1995), Social Cognitive Theory (Compeau, et al. 1999), Innovation Diffusion Theory (Moore & Benbasat, 2001)
- 37) Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), pp.425-478.
- 38) Saleh, A. & Václav, S. (2013). Modeling the Determinants Affecting Consumers' Acceptance and Use of Information and Communications Technology. *International Journal of E-Adoption*, 5 (2), pp.25-39.
- 39) Venkatesh, V., Thong, J. Y. L. & Xu, X. (2012). CONSUMER ACCEPTANCE AND USE OF INFORMATION TECHNOLOGY: EXTENDING THE UNIFIED THEORY OF ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY. *Forthcoming in MIS Quarterly*, Vol.36, No.1 (2012), pp.157-178.
- 40) Venkatesh, V., Thong, J. Y. L. & Xu, X. (2012). CONSUMER ACCEPTANCE AND USE OF INFORMATION TECHNOLOGY: EXTENDING THE UNIFIED THEORY OF ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY. *Forthcoming in MIS Quarterly*, Vol.36, No.1 (2012), pp.157-178.
- 41) Ivanov, S., Soliman, M., Tuomi, A., Alkathiri, N.A. & Al-Alawi, A.N. (2024). Drivers of generative AI adoption in higher education through the lens of the Theory of Planned Behaviour. *Technology in Society*, 77, p.102521.
- 42) Lin, J. S. C. & Hsieh, P. L. (2006). The role of technology readiness in customers' perception and adoption of self-service technologies. *International Journal of Service Industry Management*, 17 (5), pp.497-517.
- 43) Veronica, L., Filippa, G., Johanna, G. & Allard, v.R. (2006). Technology readiness and the evaluation and adoption of self-service technologies. *Journal of Retailing and Consumer Services*, Vol.13, Issue 3, pp.177-191.
- 44) K, A., Darmawan, N., Heri, N., Robbi, R. & Ansari, S. (2018). User acceptance of E-Government Services Based on TRAM model. *IOP Conference Series Materials Science and Engineering*, 352 (1), p.012057.
- 45) McDonald, N., Johri, A., Ali, A. & Hingle, A. (2024). Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Evidence from an Analysis of Institutional Policies and Guidelines. arXiv preprint arXiv: 2402.01659 <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01659>
- 46) Gupta, V. (2024). Factors influencing librarian adoption of ChatGPT technology for entrepreneurial support: A study protocol. *Journal of Economy and Technology*, Volume 2, pp.166-173.
- 47) Furze, L., Perkins, M., Roe, J. & MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40 (4), pp.38-55.
- 48) Gulati, A., Saini, H., Singh, S. & Kumar, V. (2024).
- E N H A N C I N G L E A R N I N G P O T E N T I A L :
INVESTIGATING MARKETING STUDENTS'
BEHAVIORAL INTENTIONS TO ADOPT CHATGPT.
Marketing Education Review, pp.1-34.
- 49) Budhathoki, T., Zirar, A., Njoya, E. T. & Timsina, A. (2024). ChatGPT adoption and anxiety: a cross-country analysis utilising the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). *Studies in Higher Education*, pp.1-16.
- 50) Sobaih, A.E.E., Elshaer, I. A. & Hasanein, A. M. (2024). Examining Students' Acceptance and Use of ChatGPT in Saudi Arabian Higher Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14 (3), pp.709-721.
- 51) Wang, Y. & Zhang, W. (2023). Factors Influencing the Adoption of Generative AI for Art Designing Among Chinese Generation Z: A Structural Equation Modeling Approach. *IEEE Access*, Vol.11, pp.143272-143284.

[参考文献]

- Aimiuwu, E. E. (2022). Preventing Pandemic Diseases: An Augmented Reality & Artificial Intelligence Model. *International Journal of Technology in Education*, 5 (2), pp.321-332.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Volume 50, Issue 2, pp.179-211.
- Adelana, O. & Akinyemi, A. (2021). Artificial Intelligence-Based Tutoring Systems Utilization for Learning: A Survey of Senior Secondary Students' Awareness and Readiness in Ijebu-Ode, Ogun State. *Unizik Journal of Educational Research and Policy Studies*, 9, pp.16-28.
- Alharbi, W. (2023). AI in the Foreign Language Classroom: A Pedagogical Overview of Automated Writing Assistance Tools. *Education Research International*, 2023, pp.1-15.
- Budhathoki, T., Zirar, A., Njoya, E. T. & Timsina, A. (2024). ChatGPT adoption and anxiety: a cross-country analysis utilising the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). *Studies in Higher Education*, pp.1-16.
- Chan, C. K. Y. & Zhou, W. (2023). An expectancy value theory (EVT) based instrument for measuring student perceptions of generative AI. *Smart Learning Environments*, 10 (1), p.64.
- Chan, C. K. Y. & Hu, W. J. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (1), pp.20-43.
- Cheche, K. K., Johnson, E. O., Odom, C. U. & Eguzouwa, C. U. (2024). Exploring Students Awareness, Access and Utilization of Artificial Intelligence (AI) in Architectural Design: A Study of Selected Tertiary Institutions in Southeast Nigeria. *African Journal of Humanities & Contemporary Education Research*, Vol.15, No.1, pp.207-232.
- Chhabri, R. T. (2024). Awareness of Artificial Intelligence (AI) among Undergraduate Students. *NPRC Journal of*

- Multidisciplinary Research*, Vol.1, No.7, pp.126-142.
- Christopher, L. (1995). Book Review The Psychology of Attitudes. *Psychology & Marketing*, Vol.12 (5), pp.459-466.
- Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*. MIS Quarterly, 13 (3), pp.319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35 (8), pp.982-1003.
- Endurance, A., Eunice, N. O., Anthonia C, U., Sebastine E, A., and Christiana U, O. (2021). Integration of Artificial Intelligence Tool (Ai Chatbot) into Teaching and Learning: A Panacea for Improving Universities' Educational and Administrative Duties in South-South, Nigeria. *Journal of Computer Science & Systems Biology*, 14 (6), pp.1-16.
- Eteng-Uket, S., & Effiom U. E. (2024). Analysis Of Higher Education Student's Attitude Towards AI-Based Educational Intervention for Learning. *ASSEREN journal of Educational Research and Development*, 11, pp.19-29.
- Eteng-Uket, S., & Effiom, U. E. (2025). Artificial Intelligence-Based Educational Interventions: Assessment of Student's Awareness, Perception, Usage and Challenges in Learning and Research. *International Journal on Studies in Education*, Vol.7, No.3, pp.521-540.
- Euikyung, O. (2025). College Students' AI Utilization and Perception. *Journal of the Korean Society for Library and Information Science*, 59 (1), pp.671-692.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. pp.259-286.
- Furze, L., Perkins, M., Roe, J. & MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40 (4), pp.38-55.
- Gulati, A., Saini, H., Singh, S. & Kumar, V. (2024). ENHANCING LEARNING POTENTIAL: INVESTIGATING MARKETING STUDENTS' BEHAVIORAL INTENTIONS TO ADOPT CHATGPT. *Marketing Education Review*, pp.1-34.
- Gupta, V. (2024). Factors influencing librarian adoption of ChatGPT technology for entrepreneurial support: A study protocol. *Journal of Economy and Technology*, Volume 2, pp.166-173.
- Hanadi, A., Nisreen, K. S. D., Mohammad, A., Nidal, A. & Najeh, R. A. (2025). Determinants of Student Adoption of Generative AI in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 23 (1), pp.15-33.
- Ivanov, S., Soliman, M., Tuomi, A., Alkathiri, N. A. & Al-Alawi, A. N. (2024). Drivers of generative AI adoption in higher education through the lens of the Theory of Planned Behaviour. *Technology in Society*, 77, p.102521.
- Julie, A. D., Woonhee, S., Kouider, M. & Tonia, D. G. (2023). EXPLORING COLLEGE STUDENTS' AWARENESS OF AI AND CHATGPT: UNVEILING PERCEIVED BENEFITS AND RISKS. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, Anno 3 n.4 (2023), pp.1-25.
- K, A., Darmawan, N., Heri, N., Robbi, R. & Ansari, S. (2018). User acceptance of E-Government Services Based on TRAM model. *IOP Conference Series Materials Science and Engineering*, 352 (1), p.012057.
- Kaban, A. (2023). Artificial Intelligence in Education: A Science Mapping Approach. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11 (4), pp.844-861.
- Lin, J. S. C. & Hsieh, P. L. (2006). The role of technology readiness in customers' perception and adoption of self service technologies. *International Journal of Service Industry Management*, 17 (5), pp.497-517.
- McDonald, N., Johri, A., Ali, A. & Hingle, A. (2024). Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Evidence from an Analysis of Institutional Policies and Guidelines. arXiv preprint arXiv: 2402.01659 <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01659>
- Mishra, P., Oster, N. & Henriksen, D. (2024). Generative AI, Teacher Knowledge and Educational Research: Bridging Short and Long Term Perspectives, *TechTrends*, 68 (2), pp.205-210.
- Odoyo, C. O., Samuel, L. & Benson, C. O. (2015). Theoretical and Practical Implications of Applying Theory of Reasoned Action in an Information Systems Study. *Open Access Library Journal*, Vol.2, No.12, e2054.
- Saleh, A. & Václav, S. (2013). Modeling the Determinants Affecting Consumers' Acceptance and Use of Information and Communications Technology. *International Journal of E-Adoption*, 5 (2), pp.25-39.
- Sobaih, A. E. E., Elshaer, I. A. & Hasanein, A. M. (2024). Examining Students' Acceptance and Use of ChatGPT in Saudi Arabian Higher Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14 (3), pp.709-721.
- Tanya, N., Paola, M. D., Vinitra, S., Jibril, F. & Tanja, K. (2025). The critical role of trust in adopting AI-powered educational technology for learning: An instrument for measuring student perceptions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, Vol.8, p.100368.
- Utami, S. P. T., Andayani, A., Winarni, R., & Sumarwati, S. (2023). Utilization of artificial intelligence technology in an academic writing class: How do Indonesian students perceive?. *Contemporary Educational Technology*, 15 (4), ep450, pp.1-13.
- Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46 (2), pp.186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), pp.425-478.
- Venkatesh, V. & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and A research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39 (2), pp.273-315.

- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L. & Xu, X. (2012). CONSUMER ACCEPTANCE AND USE OF INFORMATION TECHNOLOGY: EXTENDING THE UNIFIED THEORY OF ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY. *Forthcoming in MIS Quarterly*, Vol.36, No. 1 (2012), pp.157-178.
- Veronica, L., Filippa, G., Johanna, G. & Allard, v. R. (2006). Technology readiness and the evaluation and adoption of self-service technologies. *Journal of Retailing and Consumer Services*, Vol.13, Issue 3, pp.177-191.
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15 (3), 343, pp.1-12.
- Wach, K., Duong, C. D., Ejdys, J., Kazlauskaitė, R., Korzynski, P., Mazurek, G., Paliszewicz, J. & Ziembka, E. (2023). The dark side of generative artificial intelligence: A critical analysis of controversies and risks of ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11 (2), pp.7-30.
- Wang, Y. & Zhang, W. (2023). Factors Influencing the Adoption of Generative AI for Art Designing Among Chinese Generation Z: A Structural Equation Modeling Approach. *IEEE Access*, Vol.11, pp.143272-143284.
- Wenqian, L. & Peijie, J. (2025). Factors Influencing College Students' Generative Artificial Intelligence Usage Behavior in Mathematics Learning: A Case from China. *Behavioral Sciences*, March 2025, 15 (3), p.295.
- Xianghan, O., Davy, T. K. N., Mike, O. D. & Viacheslav, S. (2024). Factors affecting university students' generative AI literacy: Evidence and evaluation in the UK and Hong Kong. *Policy Futures in Education*, 2024, Vol.0 (0), pp.1-22.
- Yongjun, X., Xin, L., Xin, C., Changping, H., Enke, L., Sen, Q., Xingchen, L., Yanjun, W., Fengliang, D., Cheng-Wei, Q., Junjun, Q., Keqin, H., Wentao, S., Jian, W., Huiyu, X., Yong, H., Chenguang, F., Zhigang, Y., Miao, L., Ronald, R., Sabine, D., Marko, V., Fredrick, K., Ze, Z., Lifu, Z., Taolan, Z., Ji, D., Jialiang, Y., Liang, L., Ming, L., Zhaofeng, L., Tao, A., Bin, Z., Xiao, H., Shan, C., Xiaohong, L., Wei, Z., James, P. L., James, M. T., Qi, W., Zhulin, A., Fei, W., Libo, Z., Tao, H., Chuan, L., Zhipeng, C., Fang, W., Jiabao, Z. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *The Innovation*, Vol.2, Issue 4, pp.1-20.

「付録」

付録1 アンケート項目

項目分類	アンケート項目
PE (成果期待)	PE1：私は、日常生活において生成AIは有用であると考えている。 PE2：生成AIを使用することで、仕事をより速く完了することができる。 PE3：生成AIを使用することで、生産性が向上すると感じる。
EE (努力期待)	EE1：生成AIの使い方を学ぶことは、私にとって容易である。 EE2：生成AIとのやり取りは明確であり、理解しやすい。 EE3：私は生成AIを使いやすいと感じている。 EE4：生成AIを熟練して使いこなすことは、私にとって容易である。
SI (社会的影響)	SI1：私にとって重要な人々は、私が生成AIを使用すべきだと考えている。 SI2：私の行動に影響を与える人々は、私が生成AIを使用すべきだと考えている。 SI3：私が重視する意見を持つ人々は、私が生成AIを使用することを好ましく思っている。
FC (促進条件)	FC1：私は生成AIを使用するために必要な資源を持っている。 FC2：私は生成AIを使用するために必要な知識を持っている。 FC3：生成AIは、私が利用している他の技術と互換性がある。 FC4：生成AIの使用に困難がある場合、他者から支援を受けることができる。
HM (享楽的動機)	HM1：生成AIを使用することは楽しい。 HM2：生成AIを使用することは快い体験である。 HM3：生成AIを使用することは非常に興味深い。
HT (習慣)	HT1：生成AIを使用することは、私にとって習慣になっている。 HT2：私は生成AIの使用に没頭している。 HT3：私は生成AIを使用しなければならないと感じている。
BI (行動意図)	BI1：私は今後も生成AIを継続的に使用する意向がある。 BI2：私は常に日常生活の中で生成AIを活用しようと努めるつもりである。 BI3：私は生成AIを頻繁に使用し続ける計画である。

出所：筆著作成

Analyzing Non-STEM Students' Acceptance of Generative AI for Educational Use:
An Integrated Examination of TRI and UTAUT2

Jongmin BAE

研究ノート

大学入学者の目的意識と中途退学抑止策の再考¹⁾

淑徳大学経営学部経営学科 麻 場 勇 佑
 淑徳大学経営学部経営学科 齊 藤 鉄 也
 京都文教大学総合社会学部 竹 中 徹

キーワード：学生アシスタント、新入生セミナー、中途退学、導入教育、ビジネスゲーム、ロールモデル

要 約

本研究では、少子化により学生層の多様化が進む中、課題となっている私立大学の中退率上昇に対し、学習意欲の喚起を重視した方策として、初年次教育におけるLA（ラーニング・アシスタント）活用の有効性を検討する。2025年度の新入生セミナーでは、LAがビジネスゲームの運営を担い、近接ロールモデルとして新入生の主体的学修を促進した。アンケート結果からは、LAの存在が心理的安全性の確保と学習意欲向上に寄与するとともに、LA自身のプレゼンテーション力・ファシリテーション力の成長を促すことが確認された。次年度以降は、4年生LAによるメイン講師化や他大学への展開を構想しており、LA制度を核とした教育システムの発展可能性が期待される。

1. はじめに

近年のいわゆる少子化の影響を受け、わが国の高等教育機関では入学者数の減少に直面している。特に、2026年以降は大学進学率が上昇したとしても、18歳人口の減少幅がそれを上回り、進学者の過減が加速するものと予想されるが、この結果、多くの高等教育機関では、更なる入学者の減少に直面することとなる。とりわけ私立大学においては、設置数の約50%を超える大学で定員割れが生じている現況が、今後さらに悪化することは想像に難くない。私立大学の財政構造において、従来から学生納付金が多くを占めており、経常費補助等の公的助成は減少傾向にある。このため、入学者数の減少は私立大学の財政基盤を不安定化することに直結する。

一方で、入試の多様化が進み、学校推薦型入試や総合型入試などの入試種別が一般化するにつれ、学力選抜を経ていない入学者が増加する傾向にある。いうまでも無く高等教育機関の入学者は、中等教育課程を修了していること、さらに高等教育課程での学修を強く望むことが期待されており、このことがアドミッション・ポリシー（AP）に謳われることも多い。しかし、特に入学者確保に苦慮する大学では、これらの要件を欠く入学者を多く迎えざるを得ない状況に陥りつつあ

る。このことは学力不足や学習意欲に疑問の残る学生を迎えることに他ならないため、教育課程を全うできない学生の増加、すなわち中途退学率の増大が懸念されることになる。かくして、多くの私立大学では、入学定員充足と中途退学抑止という二律背反に悩まされることとなり、財政基盤の安定化のため、両者の関係をいかに切り離すかが課題となる。

以上の問題意識のもと、本稿では、多くを外的要因により決定される入学者の資質を所与とした上で、中退率を低下させる方策について議論する。そこでは、補習や評価基準の引き下げといった学力不足に対する対応や課題を抱える学生に対するカウンセリングといった個別対応ではなく、学習意欲の喚起を中心課題とし、主として学習目的の明確化・具体化の方策としての初年次教育におけるビジネスゲームと、その実践現場におけるLA（ラーニング・アシスタント）²⁾制度導入の有効性を対象とした考察を行うこととする。以下、2. では、本研究の背景と視点を述べ、続く3. では新入生セミナーにおけるLAの機能とその実践事例を、4. では、LA制度導入による教育効果と次年度以降の構想について検討する。さらに、5. では今後の展望を示し、本稿の議論を総括する。

2. 本研究の背景と課題設定

大学における中途退学は、財務的損失のみならず、教育の質に対する社会的信頼の低下や政策的圧力の増大といった多面的なリスクを孕んでいる。本章では、こうした中退問題の構造的背景を整理した上で、従来の「学力不足」への対症療法的対応ではなく、「目的意識の希薄さ」に着目した新たな視点から課題設定を行う。特に、初年次教育における学習意欲の喚起を中心課題とし、ビジネスゲームとLA制度の導入を通じた教育的介入の可能性について検討する。

(1) 中途退学抑止の環境的・制度的要請と本研究の視点

大学一般における学生の中途退学（以下、中退と略す）は、財務・社会評価・政策対応の3つの側面において重大なリスク要因となる可能性がある。

① 財務

河田（2021）によれば、2011年から2020年度までの大学設置法人の学生生徒等納付金（学納金）比率はコンスタントに70%を上回っており、わが国の大学における長期的な構造的特徴となっている。この構造は今後も大きく変わらないと見込まれるため、学納金の途絶を意味する中退は直ちに経常収支の悪化に結び付くこととなり、大学のサステナビリティにとって重大なリスク要因となる。

② 社会的評価

在籍者に占める中退者の比率である中退率は、大学評価・進学情報の文脈で注目を集める指標となることが予想され、大学イメージや志願動向に影響する可能性がある。大学は、アドミッション・ポリシーに基づき入学を許可した以上、学生の卒業に向けて教育課程を魅力あるものとし、学生に対する不断の合理的支援を講じる責任が生じる。しかしながら、中退率の上昇は大学のかかる責任に対する姿勢、さらには「教育の質」に対する信頼にとって重大なリスク要因となる。

③ 政策的対応

中央教育審議会（2025）は、教育情報の公表拡充や比較可能なデータプラットフォームの構築を掲げ、内部質保証と連動した教学データの公表強化を求めていく。これまで学校教育法施行規則において公開を義務化されていなかった中退率は、大学IR実務において

も重要な指標の一つとされつつあり、今後は公開圧力が高まることが予想される。これは、各大学に対し「中退率低減に向けた方策」を問う制度的圧力として作用する可能性があり、方策の有無ないしその有効性が「教育の質」に対する信頼の重大なリスク要因となる。

以上のリスクの重層性を踏まえつつ、近時の非学力入試の増加並びに文科省（2022、2023、2024）に示される中途退学事由に占める「学生生活不適応・修学意欲低下」の高さ³⁾に照らして、本研究では中途退学の原因として、少子化と入試の多様化に伴う入学者の学習準備度の違いに注目する。従来は「学力不足」や「基礎学習習慣の欠如」が注目されることが多かったように思われるが、本研究では、目的意識（学ぶ理由・到達イメージ）の希薄さこそが、①受講行動の受動化、②早期離脱（履修放棄・授業回避）、③成績不振を媒介する中核要因であるとの立場をとる。すなわち、学生自身が学ぶ意味を認識しない限り、個別スキルの補填だけでは学修へ向けた行動変容が持続しにくい一という仮説である。これは、初年次段階における「大学における学び」の全体観を提示するとともに、自己効力感の早期形成を重視する設計によって検証し得るものと考えられる。

以上の前提のもと、大学が中退率低減に対し制度的に取り得る対応方法を、①選抜・入試設計、②初年次教育、③学習支援とした場合、本研究では特に入学直後の学生全員を対象とする②初年次教育に焦点を当て、そこでの（a）ビジネスゲーム実施と（b）上級生による実施支援を中心とした検討を行う。（a）は、マネジメント・マーケティング・ファイナンスといった経営学科で学ぶ学習要素が、意思決定を行う際の基盤となることを短時間で実感させ、単なる記号から学ぶべき意義を伴った「経営学」へと変換する装置と規定できる。（b）は、上級生自身が新入生にとって接近可能な達成目標を提示し、新入生の自己効力感を早期に喚起する装置と規定できる。

(2) ビジネスゲーム導入までの経緯

淑徳大学経営学部経営学科におけるビジネスゲーム導入までの経緯とその教育的効果は麻場・齊藤（2024）に述べているので、ここではその概要をまとめる。

経営学科では、これまで初年次教育において様々な

教育方法を導入し、実際に授業を運営して振り返りをまとめ、その結果は過去3年間に渡り報告してきた⁴⁾。

経営学科及び経営学部において、様々な教育方法を導入し、その効果測定を繰り返している理由は以下である。

経営学は、主として企業経営に関する諸現象が研究対象であり、その専門知識の習得が大学卒業後の進路選択に有用である「実学」と見做されることが多く、高校生には就職に有利であるとの印象を持たれている学問分野である。一方で、経営学の専門知識は、他の学問分野と同様に実務の高度な抽象化によって導出されている。この現実を抽象化した理論やモデルの理解と活用は、学問分野として、また、それを学生に教育する大学の授業内容としても、当然必要な知的活動の一つであり、大学教育を特徴付けている。しかし、これは同時に、上記に述べた経営学部への入学を希望する高校生の過度な期待と、専門分野の知識の習得に必然的に伴う難易度に関するギャップを生む原因ともなっている。

高校生が持つ経営学に対するイメージと大学教育とのギャップを修正することに加えて、教育方法に関する課題もある。これまで説明してきたギャップを修正する教育方法の一つとして、実学教育や実践教育と称する、体験型学習や現場視察が取り上げられることが多い。この方法は、座学で行われる講義と対比され、キャンパス外で行われる何らかの実習の経験を伴う授業であることが多く、「経験から学ぶ」ことを趣旨とし、その成果をプレゼンテーションや報告書にまとめて、完結するという体裁をとる。しかし、よくある事例としては、実習すること、言い換えれば現場に行くことだけに意識が向けられ、実習後のその振り返りが軽視される傾向にある。加えて、実習先を見学するためには、何らかの視点を持つ必要があるが、その前提となる専門知識の学習期間は限られ、学生が自身の視点を作ることは難しく、結果的に、企画の実行の準備から実行までの運営に関する負担が大きいこともあります、単なるイベント企画とその実行に留まる傾向がある。つまり、初年次教育に実習を導入するだけでは、専門知識を伴わない経験となり、長期的な視点での経験の蓄積という意味ではその効果を否定しないが、当初意図した何らかの教育的な成果を生み出すことは困難である。大学教育への体験型学習の形式的な導入は、学生の経営学に対する期待と専門知識の習得の間

にあるギャップを埋めることには役に立たず、現場に行くことそれ自体に意味があり、講義は必要ないといった誤解を生む原因ともなり得る危険性がある。

このように、大学における経営学の教育は、学生の認識と専門知識の習得とのギャップだけではなく、そのギャップを解消すると称して導入された教育方法に多くの課題が残されていることもあり、その修正や解決方法を一朝一夕に発見することは困難である。

そこで、経営学科では、上記のギャップの緩和を意図し、入学者の専門知識への興味関心を喚起することを目標に、ビジネスゲームを導入し、ゲームを通して経営学の専門知識の必要性やそれぞれの専門知識の関連性を学ぶ教育方法を試行的に実施した。

(3) ビジネスゲームを用いた教育の可能性

これまでの初年次教育の方法論の議論に関しては、体験型学習と称して実習に行くという教育方法が採用され、その効果を向上させるための改善といった議論が中心であった。しかし、麻場・齊藤（2024）で述べた初年次教育へのビジネスゲームの導入とその効果の検証の結果からは、教育へ「ビジネスゲーム」といった専門分野で発生することのシミュレーション」を導入することの有効性が示されたといえる。

前述の導入事例および効果検証の結果から、ビジネスゲームは初年次教育において、従来の講義中心型授業や、専門知識を伴わない体験学習の限界を補完し得る有効な教授法であることが示唆された。とりわけ、入学直後の段階において経営活動の全体像を俯瞰的に理解する経験は、その後の専門科目履修における知識の定着や、主体的学修態度の醸成に資するものである。加えて、アンケート調査の結果からは、経営学分野に対する興味関心の喚起、他科目との関連付け、さらには学修意欲の向上といった肯定的效果が確認されており、単位取得のための受動的学习から、能動的かつ自己内発的な学習への移行を促進する可能性が示された。

一方で、本教育方法の効果を最大化するためには、複数の課題に対応する必要がある。第一に、ゲーム体験と経営学の専門知識との接続に関する課題である。事前の知識提供や用語解説のみでは、学生がその活用価値を十分に理解するには至らず、ゲーム内で専門知識の効用を直接的かつ明示的に体感させる設計が求められる。第二に、ゲーム後の振り返りやフィードバッ

クを通じた他科目への橋渡しが不十分であれば、学習経験が単発的なイベントとして消費される危険性がある。第三に、実施時間の制約や運営負担の大きさ、ならびにファシリテーターの熟練度といった運営面の課題も存在する。

以上より、ビジネスゲームは、低学力層を含む入学者層において学習意欲を喚起し、表層的な就学動機を学術的探究心へと転換する潜在力を有する。しかしながら、その効果は娛樂的要素に依拠するのではなく、教育課程全体の中における明確な位置づけと、専門知識の活用場面を意図的に組み込んだ授業設計によって担保される必要がある。今後は、ゲーム実施中および振り返り段階での専門用語の使用促進、関連科目との接続課題の設定、学期を通じた反復的活用など、体系的なカリキュラムデザインの一環として運用することが望ましい。

3. 導入教育におけるLAの機能

前述の社会的背景を踏まえると、淑徳大学経営学部経営学科における教育の質保証は、学内評価制度のみに依拠するのではなく、他大学との比較可能な成果指標によっても担保されるべきである。とりわけ、出口段階（卒業時）における学生の能力水準を、競合大学と比較しても一定以上の水準に保つことは、教育機関としての社会的責任である。経営学科にとっての究極的な目標は、社会的に高い価値を有する人材の育成であり、具体的には、優良企業の採用選考において上位大学出身者と競合し得る学生を1人でも多く輩出することである。

この目標達成のためには、入学時導入教育（新入生セミナー）から卒業までを見据えた体系的な教育設計が不可欠である。その設計においては、段階的に適切な学習・成長のハードルを設定し、学生が順次ステップを踏んでいくような包括的システムの構築が求められる。具体的な要素としては、①経営学への興味・関心の喚起、②学習習慣の確立、③人間性の涵養、④学問的学习に先立つ基礎スキルの習得（資格取得を含む）、⑤スキルと学問の接続、⑥キャリア教育・支援、⑦学生のレベルおよび興味・関心に応じた課題設定、⑧実践の場の提供、⑨ロールモデルの提示、⑩学生間の相互学習の促進、などが挙げられる。

本章では、これらの要素のうち、特に①経営学への

興味・関心の喚起、⑦学生のレベルおよび興味・関心に応じた課題設定、⑧実践の場の提供、⑨ロールモデルの提示、⑩学生間の相互学習の促進に焦点をあて、特にLAの機能を検討する。

（1）2025年度の取り組みの概要

本年度、淑徳大学経営学部経営学科では、入学時導入教育の一環として新入生セミナーを2025年4月4日（金）および4月5日（土）の2日間、東京キャンパスにて実施した。参加者は、新入生160名、LA学生14名、教員10名の合計184名であった。この取り組みは、3.冒頭で述べた学科の出口目標、すなわち「社会的に価値のある学生、優良企業の選考にも耐えうる人材」の育成を実現するための基盤整備の一部であり、入学初期段階から「経営学への興味・関心の喚起」、「学習習慣の確立」、「適切なハードル設定」、「ロールモデルの提示」、「学生同士の学び合い促進」を狙いとしている。

プログラム構成は前年度とほぼ同様であったが、2日目のビジネスゲーム実施前にLA主催のアイスブレイクを新たに導入した点が変更点である。引き続き、経営学科2、3年生LAが2日間のプログラム運営の多くを担い、前年度好評だった基本構成を維持しつつブラッシュアップを図った結果、全体運営はより円滑になった。

25年度の大きな特徴は二つある。第一に、LA学生にビジネスゲーム「ビズストーム」のインストラクター資格を取得させ、サブ講師として昨年度以上の役割を付与したことである。第二に、教員のサポートのもと、事前準備段階からより多くの業務を学生に委ね、特に3年生主体の運営体制を構築した点である。リーダー学生には、全体の企画立案、ミーティング運営、マニュアル作成、当日のトラブル対応など、従来教員が担っていた役割の多くを任せた。

サブ講師養成および当日のメイン講師派遣に関しては、前年度に引き続き株式会社プロデューサー・ハウス（以下、プロデューサー・ハウス）の支援を受けた。ビジネスゲームは6教室で実施し、各教室にはプロデューサー・ハウスから派遣されたメイン講師1名と、2～3名の学生サブ講師（LA）を配置した。サブ講師（LA）は、新入生へのルール説明補助、進行支援、アドバイスを行い、学習効果の向上に寄与した。特に年齢の近い先輩から学ぶことは、新入生にとって理解度や意欲の向上に効果的につながる。一方、LA

自身にとっても、プレゼンテーション力・ファシリテーション力・即応力をビズストームの内容理解と結び付けて高度化し、教育的判断に基づく介入や学習成果の提示・言語化といったスキルを、実践的に高める機会となった。さらに、新入生セミナー全体のインストラクション設計・進行管理・即時的な状況判断（トラブル対応等）を通じて、「学習目標⇒活動⇒評価」の整合を意識した運営能力を養い、振り返りによるメタ認知と自己効力感を高める契機ともなった。

LAは本学でも選抜された上位層の学生であり、彼らに高次の実践経験を積ませることで、大学全体の教育レベルを押し上げることが期待される。LAにインストラクター資格を取得させ、より高い水準のタスクを担わせた目的は、①LA学生のレベルに合った高次のハードル設定、②LAの活躍を通じた新入生へのロールモデル提示、③学生同士の学び合いの高レベルでの標準化、の三点に整理できる。

（2）導入に向けた課題

2025年度の新入生セミナーは、単なる授業補助ではなく、入学から卒業までの体系的な教育設計の初期段階を担うものである。この取り組みが新入生およびLAにどのような効果をもたらし、どのような課題を残したものかを、アンケート結果等をもとに検証していく。

経営学科におけるビジネスゲーム「ビズストーム」の概要およびその教育的效果、さらに導入・運営上の課題については、麻場・齊藤（2024）で詳細に議論した。麻場・齊藤（2024）では、学生講師制において、知識と進行能力の個人差が「介入の質」の不均一を招き、運営と学習効果の双方に影響することが主要課題として指摘された。したがって、新入生セミナーにおいてLAをサブ講師として運営に加える以上、このレベル差をできる限り縮小する必要があった。

サブ講師が担う役割は、ゲーム進行における技術的支援である。これは、ゲームルールの理解度にばらつきがある新入生への調整、進行の管理、トラブル対応など、多岐にわたる。これらの支援は進行のスムーズさだけでなく、学習効果にも直結するため、その質の確保は重要である。

そこで本学科では、プロデューサー・ハウスの協力により、LA全員が「ビズストーム ベーシックセミナー」と「インストラクター養成講座」を受講する体制を整えた。「ベーシックセミナー」では、ビズストームの基本

的プレイ体験に加え、基礎的な経営戦略やゲーム構成のレクチャーが行われる。「インストラクター養成講座」は、「ベーシックセミナー」を修了した者が受講可能で、ゲームのプレイ手法・研修としての活用方法・インストラクション技術を学び、経営理論への応用に関するディスカッションなどを通じて、インストラクターとしての実施能力と資格を得る構成となっている。この資格を有することで、LAはメイン講師としてセミナーを主導する権限を持つとともに、ライセンス契約に基づく「公式講師」として採用されることが可能となる。これらの講座は毎年度必ず受講させる予定であり、サブ講師の介入の質を継続的に向上させ、保証する仕組みとなっている⁵⁾。

また、人的構成面では、3年次LAはSLDP⁶⁾において全30回の講義運営経験および前年度新入生セミナーの支援経験を有し、講義運営の高度な技能を蓄えている。一方、2年次LAもSLDP研修で基礎を習得、かつ前年に受講生としてビズストームを経験しているため、新制度に柔軟かつ迅速に適応することが可能であった。加えて、本セミナーは、2年次LAが3年次LAのサポートを得ながら、ビジネスゲーム以外のプログラムのメイン講師を務める機会でもあった。この経験は、SLDP開講に向けた実践訓練として機能している。さらに、近年のLAには「品格の高さ」が求められており、本年度の現場運営を通じてその矜持を得得しつつある様子が観察される。この品格が、ビズストーム関連知識や介入能力の向上に資する基盤となっている。

総じて、導入に際しては、技術的な介入の質の平準化、すなわち体系的に整備された研修制度による資質担保こそが最大の課題であり、この課題解決において、公式講座受講体制とインストラクター資格取得、さらに人的資源の構造設計が重要な役割を果たした。

（3）アンケート結果

前節で整理した、LAをサブ講師として導入する際の課題と、その解決に向けた準備体制を踏まえ、本節ではセミナーに関するアンケート結果を示し、その効果と課題を多角的に検証する。特に、LAの活動が新入生や教員、外部講師からどのように評価されたのか、さらにLA自身がセミナー全体をどのように捉えているのかを、二つのアンケート結果から分析する。

1) LAに対するアンケート評価

まず、新入生・教員・外部講師によるLAへの評価結果を示す。これは、LAの活動成果や役割理解を直接的に測るものであり、次項で扱う「LA自身によるセミナー全体の評価」とは異なり、評価の主体がLA以外にある点が特徴である。

本年度の新入生アンケート（回答149名）では、「先輩LA（ラーニング・アシスタント）の印象はどうでしたか？」との設問に対し、全員が「良かった」または「大変良かった」と回答し、そのうち94%（141名）が「大変良かった」としている。その理由としては、「説明が丁寧で安心して参加できた」「困っているとすぐに声をかけてくれた」「緊張がほぐれる雰囲気づくりをしてくれた」など、対人サポートと心理的安全性の確保に関する評価が多く寄せられた。

こうした高い評価は、新入生の能動的な学習姿勢や主体的関与を促す契機となっており、「来年度、LAとして後輩達のサポートをしてみたいと思いますか？」という質問に対しては、80名（昨年度61名）が「はい」と回答し、全体の過半数を占める結果となった。回答理由としては、「先輩の姿が格好良かった」「自分も新入生を支えたい」「ビズストームをもっと多くの人に体験してほしい」といった声が見られた。

また、「最も有意義だと感じたプログラム」としては、昨年度に引き続き2日目のビジネスゲームが最多の支持を得ており、LAによるサポートとプログラム内容の相乗効果が窺える。

教員の感想からも、LAの活動に対する高い評価が一貫して示された。「LAがとても頑張ってくれた。1年間の成長が見られた瞬間だった」「昨年より運営がスムーズで、学科の特色として活かせる」「学生目線での履修アドバイスがわかりやすく参考になった」「上級生と下級生のペアによるサポートで学びが充実した」「経験者が講師として入ったことで運営が格段に改善した」など、運営・教育効果双方において肯定的な評価が寄せられている。

さらに、外部派遣のメイン講師からも、LAの立ち回りやフォローの質について高評価が得られた。「各卓を丁寧に巡回し、必要な介入を行ってくれた」「事前のオリエンテーションやグループ内コミュニケーションにより理解の遅れが減った」「サブ講師の積極的な支援でルール理解が促進され、主体的に行動する姿勢が見られた」などが挙げられている。特に、本年

度は学生サブ講師による「ワードウルフ」を用いたオリエンテーションが功を奏し、場の緊張を解き、本編へのスムーズな移行を実現した点が注目された。

これらの結果から、LAは多様な立場の参加者から高い信頼と評価を得ており、その存在が新入生セミナーの成功に不可欠であることが明らかとなった。

2) LAによるセミナー全体の評価と改善提案

続いて、評価の主体をLA自身に移し、彼らがセミナー全体をどのように認識し、どのような改善提案を行っているのかを検討する。ここでは、LAが新入生としての視点ではなく、運営当事者としての視点から述べた意見や感情を分析する。

LAからの回答では、新入生について「積極的に話す学生が多い」「協調性がある」といった肯定的評価が多く寄せられた。一方で、「静かすぎる学生が一部にいた」「時間配分の工夫が必要」といった改善点も挙げられている。次年度以降に向けては、新しい企画や体験型プログラムの拡充、交流機会のさらなる増加などの提案が複数出された。

自由記述全体の感情分類では、ポジティブ評価が過半数を占め、「楽しい」「仲良くなれた」「優しい」「有意義だった」といった語が頻出した。ネガティブ評価はごく一部で、「疲れる」「難しい」など活動負荷や進行面に関する内容に限られた。また、「楽しかったが改善点もある」といった混合的評価も少数見られた。

LAはビズストームを有意義と評価しながらも、評価順位においては他のプログラムを上位に位置付ける傾向を示した。これは、LAが自身の関与度や負荷の高かった（思い入れの強い）プログラムを強く意識して評価する傾向を示しており、新入生評価との乖離が見られる。この認識差は、次年度に向けてセミナーが「ビジネスゲームを中心に構築されている」という共通認識をLA間で醸成する必要性を示唆している。この乖離は、プログラムの優先順位や準備配分に関してLA間で意識の不一致を生じさせ、運営全体の戦略的設計や当日の進行効率に影響を及ぼす可能性を孕む。特に、新入生が高く評価したプログラムとLAが重点を置くプログラムが異なる場合、準備リソースの配分や当日のサポート体制にずれが生じ、結果として参加者全体の満足度低下を招くリスクにつながる。

以上の結果から、新入生セミナーは、「新入生の学習意欲の喚起」、「LAの成長促進」、「円滑な運営体制

の確立」といった多面的な効果を発揮していることが明らかとなった。一方で、LAと新入生のプログラム評価に見られる視点差を埋める工夫や、LA自身の改善提案を適切に次年度運営に反映させることができ、今後の課題として浮かび上がった。

4. LA制度導入の効果とこれからの構想

本年度は、①LA学生にインストラクター資格を取得させてビズストームにおける新入生への関与度合いを高めること、②新入生セミナーの企画・立案段階からLA学生に多くを担わせること、の二点を新たに導入した。これらの施策は、LA学生・新入生の双方に対し、概ね高い効果をもたらしたと評価できる。本章では主体別に、その教育的含意を整理するとともに、次年度以降の構想について議論する。

(1) LA制度導入の効果

1) LA学生への効果

本稿で提示した教育システムの諸要素に照らすと、2025年度の取り組みは、とりわけ「学生のレベルおよび興味・関心に応じた課題設定」「ロールモデルの提示」「実践の場の提供」の三点で顕著な成果を示した。

・学生のレベルおよび興味・関心に応じた課題設定

LAは本学で相対的に高い意識と能力を有する学生群である。授業の枠を超えて、学科の教育戦略上重要なタスクを広範に担わせたことにより、彼らにさらなる成長機会が生まれた。現3年生LAには、前年度の段階で「2025年度は企画段階から関わる」方針を事前に伝えていた。その結果、新入生セミナーでは、企画立案から実施、振り返りまでを主導的に担い、PDCAサイクルを中長期的に運用する経験を蓄積できた。特に、3.(3)のアンケート結果に述べたとおり、2024年度の反省を踏まえて導入した「2日目のビジネスゲーム前のアイスブレイク」は奏功し、PDCAの「C」と「A」が一定程度、組織的に機能していることが窺えた。さらに、ビズストームのインストラクター資格取得過程および当日に向けた準備活動は、LAの経営学的知見を深化させるとともに、関連理論・概念の体系的整理を促し、学修成果の質的向上に寄与した。

・ロールモデルの提示

ロールモデルの教育効果は、新入生側への効果が注

目されがちだが、LA自身への影響も小さくない。すなわち、授業の講師的役割に加え、「学科の教育戦略上の重要任務を委ねられた」という経験、さらに「当日の活躍を通じて新入生から関心と信頼を獲得した」という事実が、LAの規範意識を高め、日常の学修態度や対人行動における自己要求水準を押し上げる。3.(3)に示した新入生・教員・外部講師からの高評価は、LAの「ロールモデルとしての自己同一化」を後押しし、結果としてLA側の学習意欲（本稿の中心課題）も喚起されている。

・実践の場の提供

SLDPの設計上、LA活動の主舞台は従来2年次に集中していた。その結果、1、2年次に大きく成長した学生が、3、4年次に活躍の場を欠き、スキルや自己効力感を漸減させる事例が散見された。もともと自己肯定感が高くない学生の場合、せっかく2年次LA活動で高まった自己効力感も、実践の機会が乏しければ失われてしまう可能性がある。この仮説を踏まえ、2023年度の東京キャンパス移転を契機に、東京キャンパス1期生が3年生となる本年度からは、3年次以降のLA経験者にも「現役LA」として継続的な実践機会を提供することを目指した。これにより、(a) 自己効力感の弛緩を予防し、(b) 2年次LAから見た「一段高いロールモデル」を学内に可視化し、(c) 上級生が上位タスクを担うことによってセミナー全体の学習支援の質を底上げする、という三重の効果を狙った。実際、準備段階における運営主導と業務プロセスの整備、当日のファシリテーション、終了後の振り返りの主導といった具体的行動には、規範意識の高まりと自己効力感の維持・強化が観察された⁷⁾。

以上のとおり、本年度の枠組みは、LAに対して「より高次のハードル×ロールモデルとしての役割×継続的な実践機会」という三位一体の学習機会を提供した。これは、1.で掲げた本稿の中心課題—対症療法的支援ではなく、学習意欲の喚起を通じて学生を「引き上げる」一を、LAという上位層にも適用し、全体の牽引力として機能させる設計である。

2) 新入生への効果

3.で提示した教育システムの諸要素に照らすと、2025年度の取り組みは、とりわけ「経営学への興味・関心の喚起」、「ロールモデルの提示」、「学生間の相互

学習の促進」の三点で顕著な成果を示した。

・経営学への興味・関心の喚起

経営学科の新入生には「経営者になりたい」「社会で活躍したい」という目標を掲げる者が多い一方で、自らに不足する資質や、何をどの順序で学ぶべきかという具体像は、入学直後には十分に形成されていない。この状態で抽象度の高い理論的講義に接すると、期待と学修内容が結びつかず、関心の低下や学修の受動化を招きやすい。そこで本学科は、経営活動の全体像を短時間で体験できるビズストームを入学時に配置し、(a) 自分に足りない能力への気づきと (b) 経営学を学ぶ意義への納得感を先行的に生起させることを意図した。ビズストーム固有の一定の複雑さは、むしろ「生産的な困難」として作用し、短時間に意思決定・分析・協働を反復する経験を通じて、「この水準に到達するには学ばねばならない」という内的動機づけを促す。これは1. で示した「学習意欲の喚起を通じて中退抑止につなげる」という本研究の仮説に合致する初期介入である。

・ロールモデルの提示

この体験を支える媒介として、LAが近接ロールモデルの役割を果たしたのは既述のとおりである。LAという「年齢・経験の近い先行者」が、ルール理解の支援、意思決定の視点提供、心理的安全性の醸成を担うことで、体験の教育効果は大きく増幅される。3. (3) に示したとおり、新入生はLAへの評価を極めて高く示し、次年度のLA志望も増加した。これは、LAの存在が「なりたい」と同時に「努力すればなれるかもしれない」という可到達性の認知を生み、「興味の喚起⇒学修への接続⇒自己像の更新」という一連のプロセスを加速したことを見唆する。

・学生間の相互学習の促進

プログラム評価の面でも、ビズストームは「最も有意義なプログラム」として最多の支持を得ている。これは、内容そのものの効果に加えて、LAによる支援との相乗作用の影響が大きい。実際、「理解が追いつかない局面でLAの助言が道筋を与えてくれた」「グループ内で意見を出しやすい空気を作ってくれた」といった自由記述が見られ、ゲームの学習負荷が適切に調整され、挑戦可能な課題として経験されたことが窺える。このように、入学直後から学生同士の学び合いを「標準的な経験」として体得することにより、学修

スタイルのスタンダードが「相互学習」へと初期固定化され、以降の専門科目・関連科目への橋渡しが平滑化される効果が期待できる。

既述のとおり、「来年度LAとして後輩を支援したいか」という設問に対し80名が「はい」と回答し、昨年度(61名)から増加したが、その回答に至った内的動機は、単なる好意的感情の表明にとどまらず、学修共同体への参画意欲の萌芽を示すものである。すなわち、この傾向は本取り組みが新入生の能動的な学習姿勢を喚起し、次段階(LA候補としての自覚的行動)へと接続したことを裏づける所見の一つである。1. で示した「手厚い支援の拡大ではなく、動機づけを起点に学生を引き上げる」という基本方針に照らすと、ビズストームとLAの組み合わせは、入学初期に高い水準の課題を提示しつつも到達可能性を担保し、目的意識、すなわち学内ロールモデルへの志向を生み出している点で意義が大きい。

以上を総合すると、新入生に対しては、①ビズストームによる全体観の獲得と生産的負荷の付与、②LAによる近接ロールモデルの提示、③相互学習を標準化する場のデザイン、の三要素が相乗的に作用し、学習意欲の立ち上げと学修定着に寄与したと評価できる。3. (3) で確認されたビズストームへの高評価、LAへの高評価、LA志望者の増加は、この評価の妥当性を裏づける実証的所見である。なお、LAの自己評価と新入生評価の間に見られるプログラム選好の差については、すでに述べたとおり次年度運営の課題であり、資源配分や当日のサポート設計に反映させる必要がある。

(2) 次年度以降の構想

経営学科では、これまでの成果と課題を踏まえ、次年度以降の教育システム発展に向けた複数の構想を検討している。第一に、新入生セミナーの完成形として、ビズストームのメイン講師を現3年生(次年度4年生)のLAが担う形へ移行する計画である。4年生がこの役割を担う意義は、LA活動が学年ごとに発展的段階を経て積み上がる構造にある。すなわち、2年次には新入生セミナーにおいて先輩LAの支援を受けつつ講義や介入の実践経験を積み、SLDP開講に向けた基礎力を養う。3年次には、年間30回の講義経験を通じて得た知見を後輩LAのサポートを通じて伝えると

同時に、新入生セミナー全体の運営（裏方業務）を任せることで俯瞰的な視点を獲得する。そして4年次には、大学生活で培った知識やスキルを総動員し、LA活動の集大成として最も重要なタスクを遂行する。この発展段階の可視化は、下級生LAにとって自身の成長プロセスを意識させる動機づけとなり、組織的な学びの継承を促進する。さらに、4年生がメイン講師を務めることは、新入生にとっても入学初期の「可到達性認知」を高め、学習意欲の喚起につながる。年齢・経験の近い先輩が高度な教授活動を実演する姿は、「努力すれば自分も到達できる」という具体的な将来像を描かせる効果をもたらす。また、LA自身にとっては、プレゼンテーション力・ファシリテーション力・即応力といった汎用的能力をさらに伸長させる契機となるだけでなく、準備過程を通じて経営学の知識を再整理し深化させる機会にもなる。こうしたスキルと経験は、就職活動においても面接時の事例提示や自己PRの裏付けとして高く評価され得るものである。当日の運営やインストラクター養成については、引き続きプロデューサー・ハウスの専門的支援を受け、教育効果と運営安定性の両立を図る。

第二に、ビズストームの実施機会を入学時1回にとどめず、学修の節目に再度組み込むことを構想している。この再実施は、初回で得た全体観や動機づけを強化し、専門科目や関連科目で学んだ知識・技能を実務的文脈に再接続する機会となることを狙いとしている。再実施時のメイン講師は、次年度の新入生セミナーでメイン講師を務める予定の3年生（次年度4年生）が担当する予定であり、その趣旨は、彼らにとって次年度本番に向けた「プレ実施」の場を提供し、新入生セミナーでの講義を確実に成功させられるよう事前の経験値を積ませることにある。その過程を意図的に可視化する機会を設けることで、知識の統合や学びの深化が促進される。また、3年生LAがメイン講師を務めることにより、「学びの先輩」としての成長過程を後輩に示すことができる。これは、新入生にとって将来像の提示、LAにとっては自己の成長確認とメタ認知の促進という双方の効果をもたらす。また、教育システム全体の観点からは、初回と再実施の成果を比較することで、学びの定着度や能力成長を可視化する評価設計が可能となる。この設計により、3年生は講義内容・進行の習熟度を高めるとともに、参加学生の反応や学習到達度を観察し、翌年度の運営改善に資

する具体的なフィードバックを得ることができる。さらに、新入生にとっても、上級生による再度のファシリテーションは学修成果の定着を促し、専門的知識と意思決定スキルの統合的活用を体感する機会となる。

第三に、LA学生が他大学に出向し、ビズストーム研修を実施する機会を創出する構想である。これは、単に本学の教育成果を外部に示す広報的効果にとどまらず、参加するLA自身の成長機会としても極めて有意義である。他大学の学生との協働やディスカッションは、異なる学習背景や価値観に触れることで認知の幅を広げ、自らの立ち位置や強み・課題を相対的に把握する契機となる。また、限られた時間や異なる文化的背景の中で研修を成功させる経験は、柔軟なコミュニケーション能力・異文化対応力・即応力といった汎用的スキルの習得を加速させ、自らの立ち位置や付加価値を再確認する契機となる。加えて、この取り組みはLAの成長を新入生や下級生にも可視化する効果を持ち、「努力すれば到達可能な上級生像」を提示することで、学びの動機づけを波及的に高めることができる。就職活動の観点からも、他大学での研修実施経験は、面接等における具体的なエピソードとして高く評価され得る実績であり、自己PRや志望動機の説得力を大きく補強する。教育システム構築の観点では、本学独自のLA育成モデルの外部展開が他大学との連携強化を促し、将来的な教育プログラムの共同開発や相互派遣といった発展的施策にもつながる可能性がある。さらに、大学広報の観点からは、地域・全国規模での活動発信により本学の認知度とブランド価値を高め、優秀な志願者層の確保にも寄与することが期待される。

以上の三構想—①4年生LAによるメイン講師化、②ビズストームの複数回実施、③他大学での研修展開—は、いずれも新入生の学びの動機づけと定着、LAの成長促進、就職活動での優位性、教育システムとしての発展性、大学広報効果という複合的な成果をもたらす可能性を有している。今後は、これらを段階的かつ相互補完的に実装し、効果測定と改善を繰り返すことで、持続的に機能する教育システムを構築していくたい。

5.まとめと今後の展望

本稿に述べた、これまでの教育内容や方法の改善の

取り組みは次のようにまとめることができる。一つは教員による授業内容の改善や授業で利用する教材やツールの共通化である。もう一つは学生アシスタントの導入である。

2.においては、所謂体験的または実践的な教育には、学内の授業との接続性に課題があることを指摘し、本来の課題である、学生の専門知識への興味関心の喚起の重要性を指摘し、その一つの取り組みとしてビジネスゲームの導入とその教育効果を述べた。ビジネスゲームに関する議論の詳細は麻場・齊藤（2024）にまとめられている。学内の授業の改善に関しては、2020年の新型コロナウイルス感染症の拡大と、それに対応したオンライン授業の導入を契機として、本学科教員によって展開されている。特に初年次教育に関しては、共通のLMS（Google Classroom）の導入や、共通の企業経営の事例を採用したテーマの統一、提出レポート形式の共通化を試み、その報告は竹中ほか（2021、2022、2023）にまとめられている。

また、3.においては、導入教育への学生アシスタントの導入による教育効果を述べた。その効果を、3.において述べた教育システムの10の要素との関係から整理し、より広く考察すると、次の要素が関係していると考えられる。導入教育の受講学生に対しては、①経営学への興味・関心の喚起、に、アシスタント学生に対しては、⑥キャリア教育・支援、⑨ロールモデルの提示、に良い影響があると考えられる。また、双方の学生に対して、②学習習慣の確立、③人間性の涵養、⑤スキルと学問の接続、⑩学生間の相互学習の促進、が関係づけられる。

これらの取り組みを経て得た知見は、教員の授業内容の改善や教材の共通化は横展開がしにくく、その一方で、学生アシスタントの導入による教育効果は横展開がし易いということである。大学の授業では専門的な教育内容ということもあり、分野ごとに培われてきた特有の視点や思考によって、学部教育レベルであっても思考の方法やその成果の共通化といった汎用的な思考方法に対する基礎教育に関しては、授業目的が教養的で成果指標の設定が曖昧であることもあり、その効果を含めて共通の目標の下に進めていくことへ、複数の教員間で合意を取ることに時間を要し、その成果を得るために更なる時間を要する。しかし、学生アシスタントの導入に関しては、導入対象としてスキルトレーニングを目的とする科目を選択し、資格取得と

いう外部の成果指標を設定するという明確な目標設定のための方法論として位置付けることができ、その点で複数の教員の合意は容易である。

この知見を踏まえて、経営学部では、大学の建学の精神である「利他共生」を学部教育へと落としこみ、より柔軟に学部や学科の教育的なニーズへ対応するために、2024年度より「先輩が教え、後輩と共に学ぶ」というコンセプトを掲げ、全ての授業へのアシスタント学生を配置できる仕組みを導入した。経営学部では、これまでに、情報処理科目においてアシスタント学生としてSA（スクーデント・アシスタント）や、3.で述べている、実践科目の一つである、チームワークやリーダーシップを体験しながら学ぶSLDPにおけるLAの導入が行われ、その効果も明らかとなっている。これらの経験を踏まえ、その横展開を意図し、より多くの科目へアシスタント学生を導入できる教育基盤を準備している。既に、経営学科では、ゼミといったいくつかの授業において、担当教員の指示の下に、アシスタント学生が活躍している。

これらの取り組みは、カリキュラムを根幹としながらも、それと並行してカリキュラムを「両脇」から支える教育方法の試行錯誤と専門教育に留まらない多様な能力を持つ人材の育成といったノウハウとその蓄積が必要であり、かつ、重要であることを示唆する。当然のことながら、低学力層を受け入れている大学では、カリキュラムやそれを記述したシラバス、それらを用いて教育する教員の努力だけでは、大学教育を実施するための基礎学力や学習習慣、学習態度を持たない、といった学習準備度が低い学生への授業は極めて困難である。加えて、これらの学生は、経済的な困難や家庭環境が厳しいといった問題を抱えていることもあり、大学入学までに必要とされる生活習慣や多様な社会経験もないことが多い、高等教育を受ける以前の問題が極めて多い。

その一方で、これとは全く異なる文脈で、入学者の確保や中退率の低下を防止するという困難な目標が大学組織の経営目標として設定され、それらの学生に対しても単位取得や4年間での卒業を「させる」といった「経営努力」をし、そのジレンマを解決する責任とリスクが教員組織に負わされ、奮闘する教員が疲弊している。このような教育を取り巻く厳しい社会的な環境に加えて、様々な教育方法といった改善策が提案されながらも、予算削減の経営目標の下に、改善に取り

組む資源となる、利用可能な時間的また資金的自由度も低く、実行可能な選択肢は極めて限られている。これらの状況下においても、これまでの学科における様々な取り組みを、教育課程全体の中において明確な位置づけを行い、経営学の各専門分野を学ぶために組み込み、入学前から卒業後までの学科教育の価値連鎖を構築する必要がある。これらが有機的に連動することでより一層の効果が期待できるが、それは極めて困難な道のりであろう。

[注]

- 1) 本稿の執筆分担は次のとおりである。1~2. (1) : 竹中、2. (3) ~4 : 麻場、2. (2)、5 : 齊藤。なお、全体編集は竹中が担当した。
- 2) 淑徳大学経営学部のLAとは、経営学部の看板科目であるSLDP (Shukutoku Leadership Development Program: 1年次に開講される選択科目の一つであり、アクティブラーニング形式で実施される) の授業運営を担う学生を指す。SLDPにおいては、各クラス2年生LA2名がペアとなって授業運営を行う。本科目の運営に関しては、株式会社イノベストと業務委託契約を締結し、教材設計、授業視察、ミーティング運営、授業フィードバック、面談等の支援を受けながら、2年生LAの育成を体系的に進めている。
- 3) 令和3年度から令和5年度までの調査結果では、それぞれ15.7%、16.8%、16.5%となっており、いずれの年度についても転学・進路変更等（それぞれ16.3%、17.8%、22.0%）に次ぐ退学理由となっている。なお、退学の原因を学ぶ目的意識の希薄さと考えた場合、これを原因とするものは転学進路変更等にも含まれる可能性がある。
- 4) 竹中ほか（2021）は授業運営スタイルの標準化と教育効果の一定の平準化に注目した取り組みについて、竹中ほか（2022）は初年次教育における教育プロセスと専門性に対する共通理解の共有に係る取り組みについて、竹中

ほか（2023）はチーム・ティーチングの導入による学科全体での教材と課題の共有に係る取り組みについてそれぞれ報告している。

- 5) 「ビズストームベーシックセミナー」については<https://bizstorm.jp/taikenseminar/>、「インストラクター養成講座」については<https://bizstorm.jp/instructor/instseminar/>参照。
- 6) "Shukutoku Leadership Development Program" の略称。以下同様。
- 7) これらの詳細な成果（新入生セミナー外での実践を含む）は、別稿を予定している。

[参考文献]

- 麻場勇佑・齊藤鉄也（2024）「経営学導入教育におけるビジネスゲームの活用とその教育効果」、『淑徳大学高等教育開発センタ一年報』第11号。
- 河田剛（2021）「2020年度 私立大学の決算分析」『こうえき』第15号。
- 竹中徹・齊藤鉄也・佐原太一郎・保苅尚・山脇香織（2021）「初年次教育の標準化の取り組み」『淑徳大学高等教育開発センタ一年報』第8号。
- 竹中徹・金世換・齊藤鉄也・佐原太一郎・保苅尚・山脇香織（2022）「初年次教育における専門融合アプローチ試論」『淑徳大学高等教育開発センタ一年報』第9号。
- 竹中徹・雨宮寛二・井上善美・齊藤鉄也・斎藤智文・葉山彩蘭・保苅尚・麻場勇佑・佐原太一郎・山脇香織（2023）「初年次教育におけるチーム・ティーチングの現状と課題」『淑徳大学高等教育開発センタ一年報』第10号。
- 中央教育審議会（2025）『我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）』中教審第255号。
- 文部科学省（2022）「学生の修学状況（中退者・休学者）等に関する調査（令和3年度末時点）」。
- （2023）「令和4年度 学生の修学状況（中退者・休学者）等に関する調査結果」
- （2024）「令和5年度学生の中途退学者・休学者数の調査結果について」

Revisiting Purpose Awareness at University Entry:
Motivational Design and Retention Implications

Yusuke ASABA
Tetsuya SAITOU
Toru TAKENAKA

研究ノート

地域共生活動への参画が学生の成長にもたらすもの —学生の内面的変容に着目して—

淑徳大学地域共生センター コーディネーター 足立陽子

淑徳大学高等教育研究開発センター 教授、淑徳大学地域共生センター長 鈴木敏彦

キーワード：地域共生活動、正課外活動による学生の成長、学生の内面的変容

要 約

本稿は、淑徳大学地域共生センターが実施する「ともいき体験プログラム」の一つである「地域の居場所『まえのふれあいこども食堂』プロジェクト」に参画した学生の内面的な変化を明らかにし、正課外活動としてのボランティア活動が学生の成長に資することを明らかにするものである。地域共生活動に事前・事後学習を組み入れ、単なる体験だけではなく、自身の学びを可視化することにより、多くの学生が「自身の視点」や「自分の力」等の変化を内省的に捉えることができた。地域共生活動は、他者との関わりを通じて、自身を高めていくことにつながることが明らかとなった。

1. 淑徳大学地域共生センターにおける地域共生活動の概要

(1) 淑徳大学地域共生センターの役割と機能

淑徳大学地域共生センター（以下、地域共生センターと表記する。）は、淑徳大学の建学の精神「利他共生の理念と実学教育」を行動化し、その実践を通じて教育と社会貢献に資することを目的とし、本学の「共生（ともいき）」の伝統をもとに取り組んできたボランティア活動や地域活動をいっそう推進するために、2023年4月に設立された。また、「利他共生＝他者に生かされ、他者を生かし、共に生きる」の行動化として、体験活動を通して社会課題の解決に向けて取り組むことで、他者との関係性の中から自己理解を深め、生涯にわたり地域社会に貢献する「淑徳人」の生き方と共生社会の実現を目指している¹⁾。

地域共生センターでは、多様な地域共生活動（ボランティア活動とほぼ同義で使用する。以下同じ。）と学生等を結び付けるハブとして機能しており、地域から寄せられた地域共生活動に関する情報を学生等に紹介するとともに、地域共生センターが独自に企画した地域共生活動を「ともいき体験プログラム」として実施している。現在、「ともいき体験プログラム」とし

て、本稿で取り上げる「地域の居場所『まえのふれあいこども食堂』プロジェクト」のほか、「能登半島地震復興支援 珠洲市復興支援プロジェクト」「能登半島地震復興支援 パネルシアターキャラバン」等が実施されている。

(2) 「ともいき体験プログラム」の特徴

「ともいき体験プログラム」では、地域共生活動の場の提供のみならず、活動を通した参加者の学びを促すために、事前・事後学習等を構造的に組み込んでいる。

地域共生活動の実施に先立つ事前学習では、①対象となる活動に関する社会的背景等の理解、②活動に参加する自身の課題意識の醸成、③「自分の力」についての自己評価、④ともに活動する仲間との相互理解・交流等を目的としている。

地域共生活動期間中に行う「中間ふりかえり」では、事前学習時に明確にした自身の課題意識を中心に、活動の中間評価を行う。とりわけ、実際の活動が開始されると、活動に専心するあまり、各回の活動をこなすことのみが目的化してしまい、自身の課題意識等を見失ってしまう場合があることに注意を与える場にならっている。

事後学習では、活動を通じてもたらされた自己の課

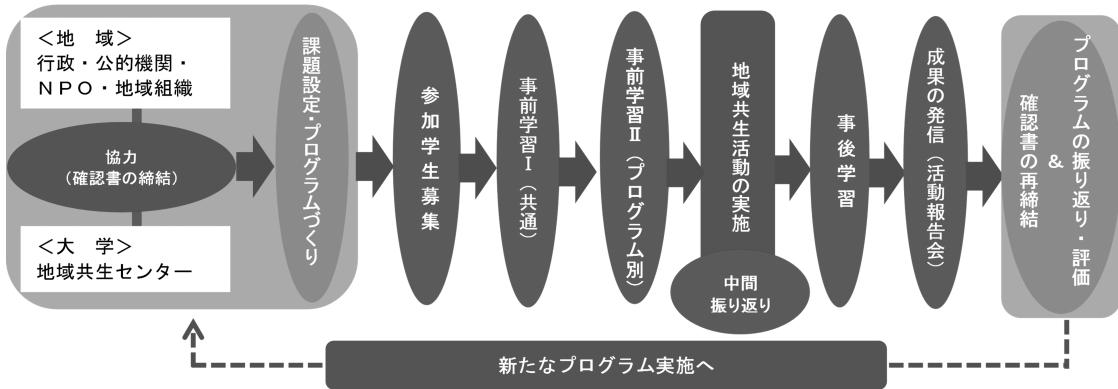


図1 ともいき体験プログラムの学びのプロセス

題意識の変化や「自分の力」の再評価等を行う機会としている。事後学習におけるふり返りには、①参加者一人ひとりが自らに向き合い行う内省とともに、②活動にともに参加した仲間との対話を通じたふり返りの二通りがある。事後学習の成果は、学内外の方々に公開される活動報告会において報告される（図1）。

地域共生活動における一連の学びのプロセスは、「正課外活動としてのサービス・ラーニングモデル」として位置付けることもできる。

2. 「地域の居場所『まえのふれあいこども食堂』プロジェクト」の概要

「地域の居場所『まえのふれあいこども食堂』プロジェクト」（以下、こども食堂プロジェクトと表記する。）は、2023年度から開始された。「まえのふれあいこども食堂」は「ふれあいまえのっ子の会」（板橋区前野町地域の住民による組織）が主催しており、地域共生センターは「ふれあいまえのっ子の会」と連携し、同食堂の運営に協力するかたちで参画している。

こども食堂プロジェクトは、板橋区立前野ホール（前野地域センター分室、東京キャンパス4・5・6号館裏手）を会場として、月1回の頻度で開催されている。対象は高校生までのこどもと保護者（祖父母を含む）と幅広く想定しており、「多世代による『食・学・遊』の居場所づくりを通して豊かなコミュニティを形成する」ことを活動の目標としている。

こども食堂プロジェクトにおいて、扱う社会課題、活動概要、期待される成果は以下のとおりである。

【扱う社会課題】

- ・核家族化や一人っ子の増加による異年齢との交流機会の減少。

- ・共働きや一人親世帯などの状況による「孤食」の増加。
- ・食事や教育にかける費用を捻出するのが厳しい生活困窮の状況。

【活動概要（社会課題に対する取組）】

- ・地域の子どもたちが集える拠点（サード・プレイス）としての「まえのふれあいこども食堂」の運営を行う。
- ・夕食づくりとみんなで美味しく食事を食べる場をつくる。
- ・学校の宿題の見守りや学習支援を行うとともに、相談相手となる。
- ・遊びのサポートとイベント等の企画・運営を行う。

【期待される成果】

- ・地域住民と大学生の協働作業により地域交流の拠点をつくることで、多世代交流が促進される。地域共生のインフラとなる。
- ・家庭や学校では得られない体験や人との接触により、子どもが人生の選択肢を広げていくことができる。
- ・子どもの貧困対策の一助となる。
- ・学生が、地域課題を把握し、解決に向けて主体的に取り組む力を身につけることができる。

3. 「地域の居場所『まえのふれあいこども食堂』プロジェクト」参加前後の自己評価結果について

「こども食堂プロジェクト」では、活動の前後に事前学習・事後学習を行っており、それぞれで学生による自己評価を実施した。

(1) 自己評価の目的

学生による自己評価は、以下の点を明らかにするために実施した。

【事前学習】

- ・参加にあたって期待していることを把握し、それを得られるようなプログラム設計へとつなげていく。
- ・事前の時点での学生の力の自己評価を把握する。
- ・事前学習のねらいが達成できたか習熟度を把握する。

【事後学習】

- ・活動での経験が自身に与えた影響や得られたことについて把握する。
- ・事後の時点での学生の力の自己評価を把握する。
- ・事後学習のねらいが達成できたか習熟度を把握する。

活動前後の学生の変容を可視化することを目的に、自己評価項目については、事前・事後学習で対となる項目を準備し、両者の比較ができるように設計した。

(2) 自己評価の実施時期と方法

事前の自己評価は事前学習時（2024年6月1日）に実施し、事後の自己評価は全9回の活動を終えた後の、事後学習時（2025年2月26日）に実施した。それぞれ学習会終了後の時点で自己評価シートを配布し、記入してもらった。

なお、自己評価結果の高等教育研究開発センター紀要への発表については、自己評価を分析することで多くの知見が得られ、今後の地域共生活動の発展に資することを丁寧に説明するとともに、個々のデータは匿名化の処理によりプライバシー保護がなされること、本人からの求めがある際には当該自己評価結果を発表に用いないこと、紀要掲載は個人が特定されない形で学内外に発表されること等について十分に説明し、理解を得た。

(3) 自己評価の対象者

自己評価の対象は、2024年度に地域の居場所「こども食堂プロジェクト」に1年目のメンバーとして参加した学生10名である。事前の自己評価、事後の自己評価とともに、同じ10名全員が回答している。なお、回答者数が少ないため、以下の集計結果ではパーセントでの表記は参考として取り扱う。

学部学科の内訳は、人文学部歴史学科3名、人文学

部表現学科2名、人文学部人間科学科5名となっている。学年は、1年生8名、2年生2名である。これまでのボランティア活動経験は、「ある（5名）」「ない（5名）」の半数ずつとなっている。

今回の自己評価実施者は上記の10名であるが、「こども食堂プロジェクト」の全体人数としては、前年度から続けて参加している2年目のサポーター学生が6名いる。学部学科の内訳は、人文学部表現学科2名、人文学部人間科学科3名、経営学部観光経営学科1名となっている。学年は、2年生5名、4年生1名である。

学生の「こども食堂プロジェクト」への参加動機は、以下のとおりであった。

【参加動機】

- ・中学の時に勉強を丁寧に教えてくれた人がいて、その経験が今でも印象に残っているため、自分も誰かの役に立ちたい。
- ・地域の方々のために行動したい。
- ・自分も一人暮らしをしているので一人でご飯を食べたり、人の関わりがどんどん減っていると感じているため、その場にいる子どもたちや地域の方に寄り添えたらと思った。
- ・子ども食堂にもともと興味があり、なにかの機会があれば手伝いたいと思っていた。
- ・子どもと関わることが好き。美味しいそうに食べる姿、楽しそうに遊ぶ姿を同じ空間で感じたい。
- ・料理が好き。
- ・大学に入ったらやったことのないことをやってみたいと思い、ボランティアに興味があった。
- ・将来、人に寄り添えるような仕事に就きたいと考えているため、来た人たちとのコミュニケーションを大切にし、自分を成長させていきたい。

4. 「地域の居場所『まえのふれあいこども食堂』プロジェクト」参加者の自己評価結果

(1) 参加にあたって期待していること（事前）と活動での経験が自身に与えた影響（事後）の比較

参加にあたって期待していることを事前学習時に聞いたところ、サンプル数を考慮し「とてもそう思う」と回答したものを中心に見ていくと、「この活動で関わる人や地域のために役立ちたい」が100%と最も多く、「この活動への参加を通して、新たな友人関係を広げたい（90%）」「この活動での経験を踏まえて将来の進路

期待していること

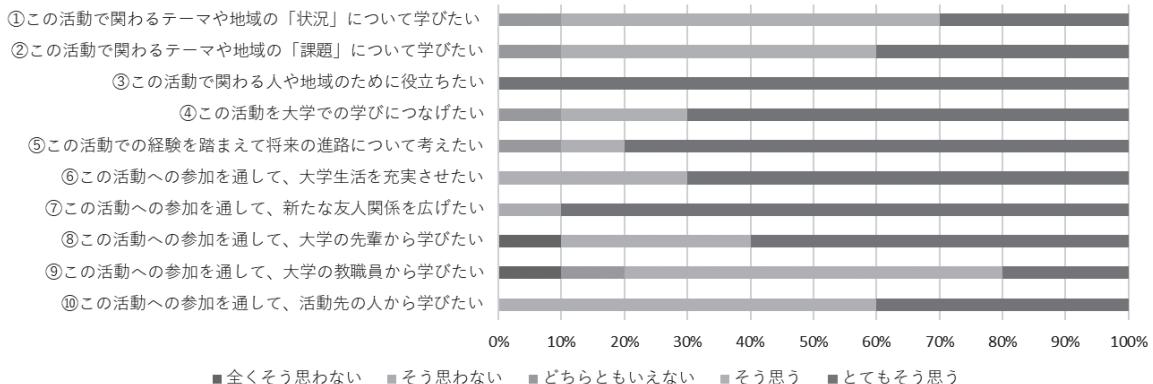


図2 ともいき体験プログラム参加にあたって期待していること

について考えたい（80%）」の順で続いている（図2）。

また、最も期待していることを聞いたところ、「この活動で関わる人や地域のために役立ちたい（50%）」、「この活動での経験を踏まえて将来の進路について考えたい（30%）」と続き、以下「この活動への参加を通して、大学生活を充実させたい（10%）」と「この活動への参加を通して、新たな友人関係を広げたい（10%）」となった（図3）。

一方で、事後に活動での経験が自身に与えた影響を聞いたところ、「この活動で関わる人や地域のために役に立つことができたと感じる」という項目について、「とてもそう思う」と回答した者は80%となっており、事前の期待していた割合100%からは20ポイント下がる結果となった（図4）。その理由を該当の学生にヒアリングしたところ、「事前のときには、ボラ

ンティア活動自体したことがなかったので、人の役に立てたらいいなど漠然と考えていたが、実際に活動してみたら、先輩方に頼ってしまったり、子どもたちとの接し方に慣れない点があり、改善点が多いと感じた。もっとできることがあるのではないかと思った。」等の回答があった。のことから、本項については、事前に期待していたことが得られなかったというネガティブな意味ではなく、地域共生活動への参画を経ることで本人なりの課題意識の醸成等により自身の課題等を発見し「もっとできることがある」とポジティブに感じたことにより、事後の自己評価が下がったとみることができる。

続いて、同じく80%で、自身に与えた影響が大きかったものは、「この活動への参加を通して、大学内で新たな友人関係が広がった」という項目であり、事前の期待していた割合90%からは10ポイント低下したものの、概ね期待していたものが得られたことが分かる。この項目は、後述する最も得られたこととしても40%で第1位になっている（図5）。学部学科、学年を超えて、ともに同じ目的に向け取り組んだり、ともに企画を考えたりしたことで、参加者同士の関係性が深まり、最も得られたと感じたものと推察される。

上記以外で活動での経験が自身に与えた影響が高かった項目としては、「この活動への参加を通して、活動先の人からの学びがあった」が80%となっており、事前に期待していた割合が40%だったにもかかわらず、大幅に高くなっている。この項目に関しては、事前にそれほど期待していたわけではないが、想定以上に活動先の人から多様な学びを得ることができたということが分かる。それだけ活動先（連携団体）の人

最も期待していること

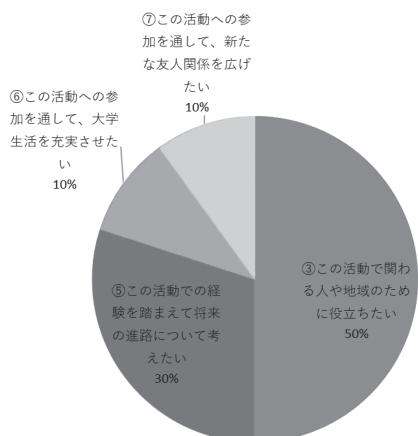


図3 ともいき体験プログラム参加にあたって最も期待していること

ともいき体験プログラムにおける経験が自身に与えた影響

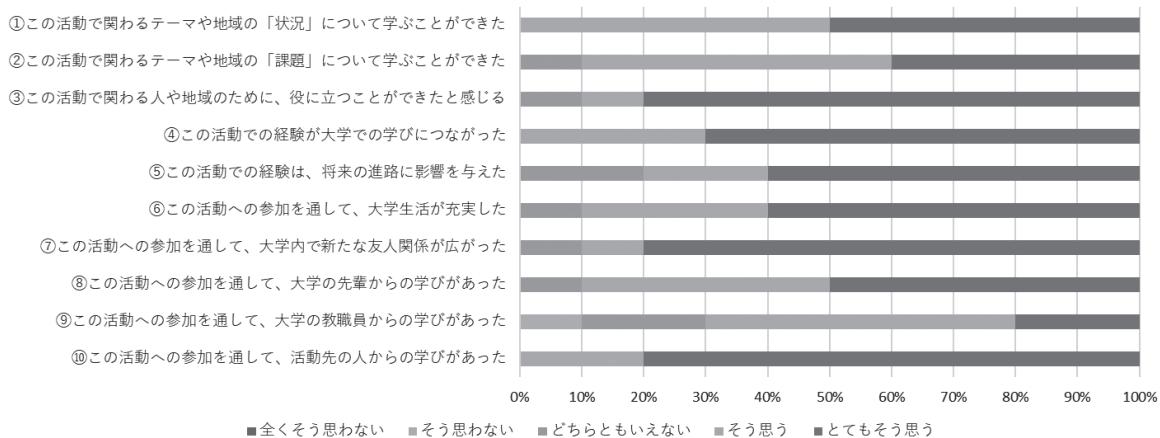


図4 ともいき体験プログラムにおける経験が自身に与えた影響

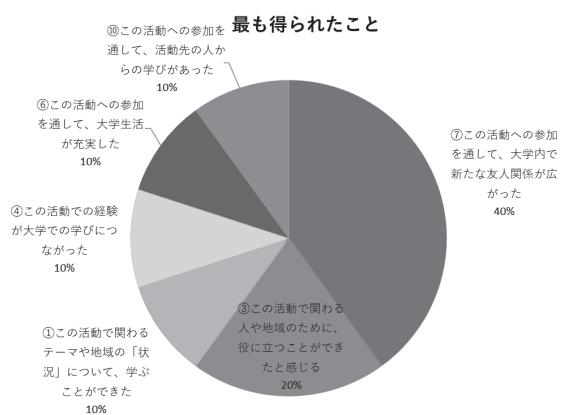


図5 ともいき体験プログラムにおける経験で最も得られたこと

と密に関わり、ともに取り組むことができた活動であったと見ることもできる。

「この活動への参加を通して、大学内で新たな友人関係が広がった」という点については、「こども食堂プロジェクト」以外の学内でのサークル活動等でも得られることかもしれない。しかし、「この活動で関わる人や地域のために役に立つことができたと感じる」「この活動への参加を通して、活動先の人からの学びがあった」という点については、地域共生活動ならではの学びといえる。他者や地域に貢献することを通して、自己肯定感が高まったり、他者から学びを得られたりする。つまり、他者のためを思って活動することが、実は自分のためになることを実感するのである。このことは本学の建学の精神「利他共生」にも通ずるものといえるだろう。

(2) 「自分の力」に関する事前と事後の比較

ともいき体験プログラムでは、学生の地域活動への参画がもたらすものを検討するため、地域共生活動に取組むうえで必要だと考えられる力（以下「自分の力」と表記する。）を、①リーダーシップ能力、②コミュニケーション能力、③協働する力、④企画運営能力、⑤伝える力、⑥困難を乗り越える力、⑦改善、工夫する力の7点に整理した。

この7つの力について、事前と事後のそれぞれの時点で、5段階で自己評価をしてもらった。なお、これらの力のレベルについては、ループリックのように基準や指標を示しているわけではなく、あくまでも自分自身が考える軸で評価することとした。

また、事後学習の際には、事前の時点で回答した自らの力をレーダーチャートにして返却している。これに事後の時点での自己評価を異なる色のペンで記入してもらうことにより、学生自身が事前と事後の「自分の力」の変化を可視化しやすいようにし、自らが反省・省察する機会をもてるよう工夫した（図6）。

全体的な傾向を概観するにあたり、サンプル数が少ないことを考慮し「とてもそう思う（5段階目）」と回答したものを中心を見ていくと、事前の時点では、「協働する力がある」が50%と最も高く、比較的自信があることが分かるが、「企画・運営能力がある」については10%と低くなってしまっており、この力について自信がないと感じていることがうかがえる。事後においては、「協働する力がある」はさらに20ポイント上昇し70%となっており、「改善、工夫する力がある」も10ポイント高まっていることから、これら二つの力について、活動を通

して高めることができたと感じていることが分かる。

一方で、「リーダーシップ能力」「コミュニケーション能力」「企画・運営能力」「伝える力」「改善、工夫

する力」については、事前よりも地域共生活動の経験を積んだ事後のはうが下がったと感じている学生が多い結果となった（図7、8）

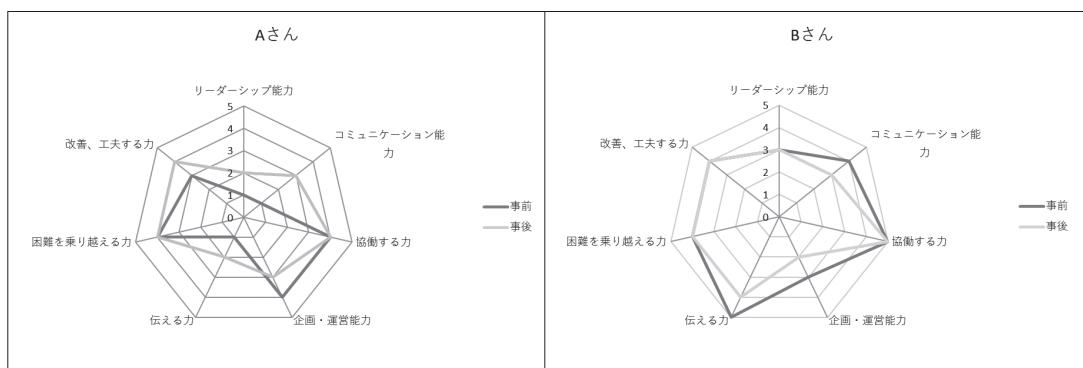


図6 学生個人の「自分の力」に関する事前と事後の比較

自身の力に関する自己評価（事前）

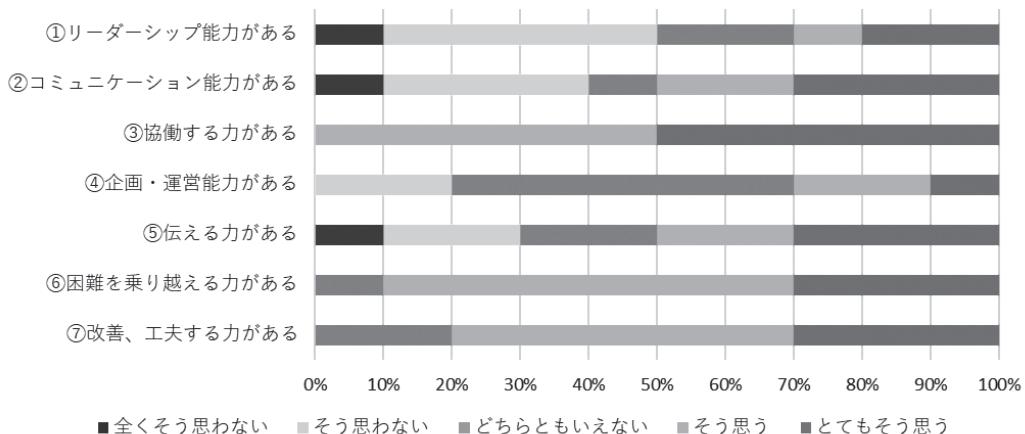


図7 「自身の力」に関する自己評価（事前）

自身の力に関する自己評価（事後）

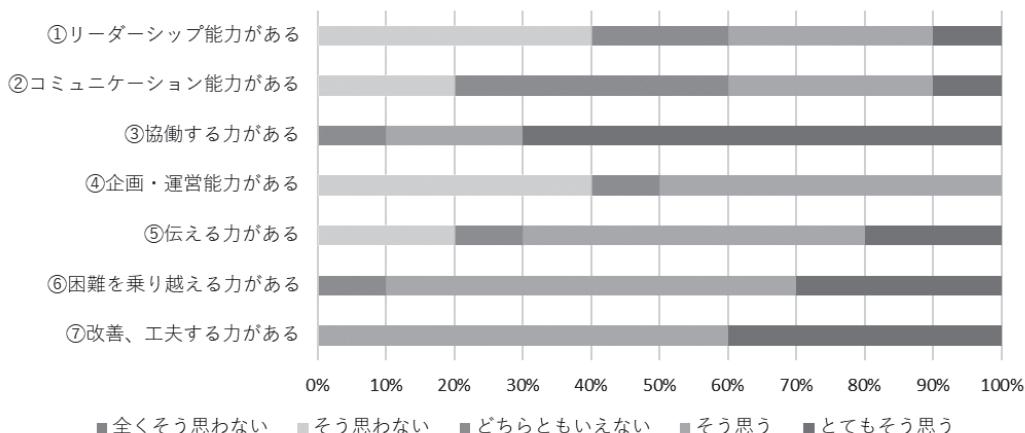


図8 「自身の力」に関する自己評価（事後）

「自分の力」に関する自己評価の変化（図9）は、それぞれの学生が自らの力について、事前学習時よりも何段階上下したかを表している。変化がない場合は0となり、数が大きくなるほど変化していることを意味している。「自分の力」のうち、「伝える力」「コミュニケーション能力」「企画・運営能力」については、事前学習時よりも高まったと感じている学生が多い。その理由をヒアリングしたところ、「最初は、子どもとの接し方が分からなかったが、徐々に積極的に話しかけることができるようになったから」「自分が考えた工作などの遊びの企画を子どもたちが楽しんでくれたから」等の声が聞かれた。

一方で、「伝える力」「コミュニケーション能力」「企画・運営能力」については、上記の結果とは正反対に、事前学習時の評価よりも下がったと感じた学生も多い。その理由をヒアリングしたところ、「自分はコミュニケーション能力があるほうだと思っていたが、子どもへの注意の仕方に迷ったり、どう話しかければいいか分からず、子どもとコミュニケーションをとるのが難しかったため、事前学習の時より下げた」「子どもたちの年齢に合わせた工作や遊びの企画を考えるのが難しく、事前に考えて準備していくものとおりにならないことが多かったため」「工作の手順や方法について、子どもたちに分かるように説明するのが難しかったため」等の回答があった。

以上の点から、事前よりも事後のほうが低下したと感じた「自分の力」についても決してネガティブな意味ではなく、活動の中でリアルな場面に接したからこそ自分の強みや課題等に気づき、自己覚知が図られたがゆえの結果であることが推察される。こうした点からは、他者との相互の関係性の中から自己理解を深めることができる「地域共生活動がもつ教育力」と言えるのではないだろうか。

5. 考 察

地域共生活動に事前・事後学習を組み入れ、単なる体験だけではなく、自身の学びを可視化することにより、多くの学生が「自身の視点」や「自分の力」等の変化を内省的に捉えることができた。地域共生活動は、他者との関わりを通じて、自身を高めていくことにつながる。こうした取組を今後も継続的に行うことで、地域共生活動のもつ教育力をさらに明らかにしていきたい。

また、「こども食堂プロジェクト」では、複数年にわたりプロジェクトに参加する学生もいる。複数年にわたり同一のプロジェクトに関わることは、学生のさらなる成長を促進することが期待される。この点については、ともいき体験プログラムの展開として図10に示している。第1ステップ（1年目）は、メンバーと

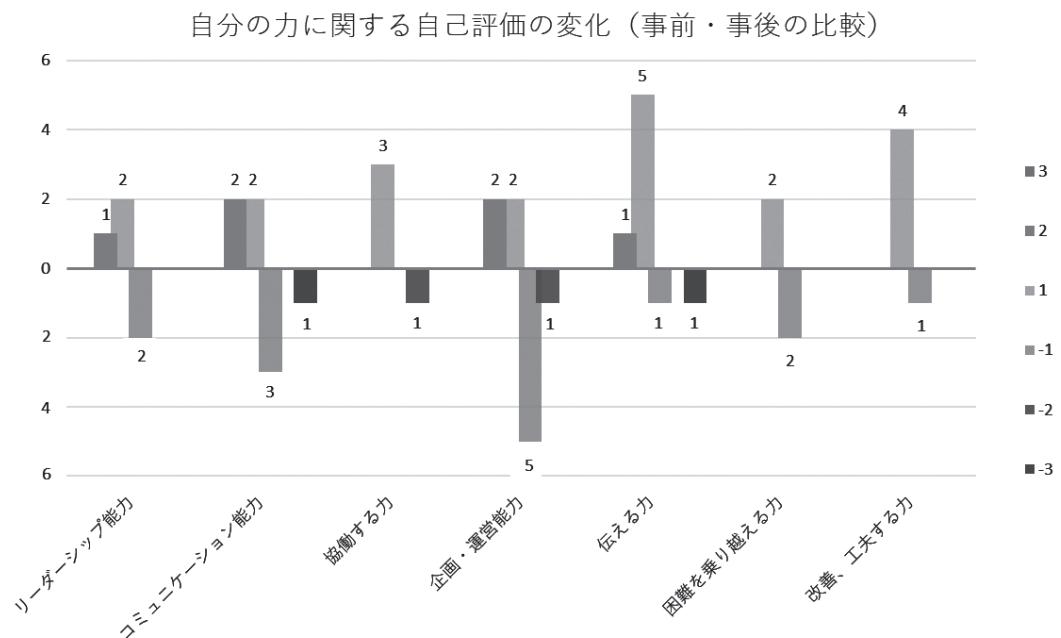


図9 「自分の力」に関する自己評価の変化

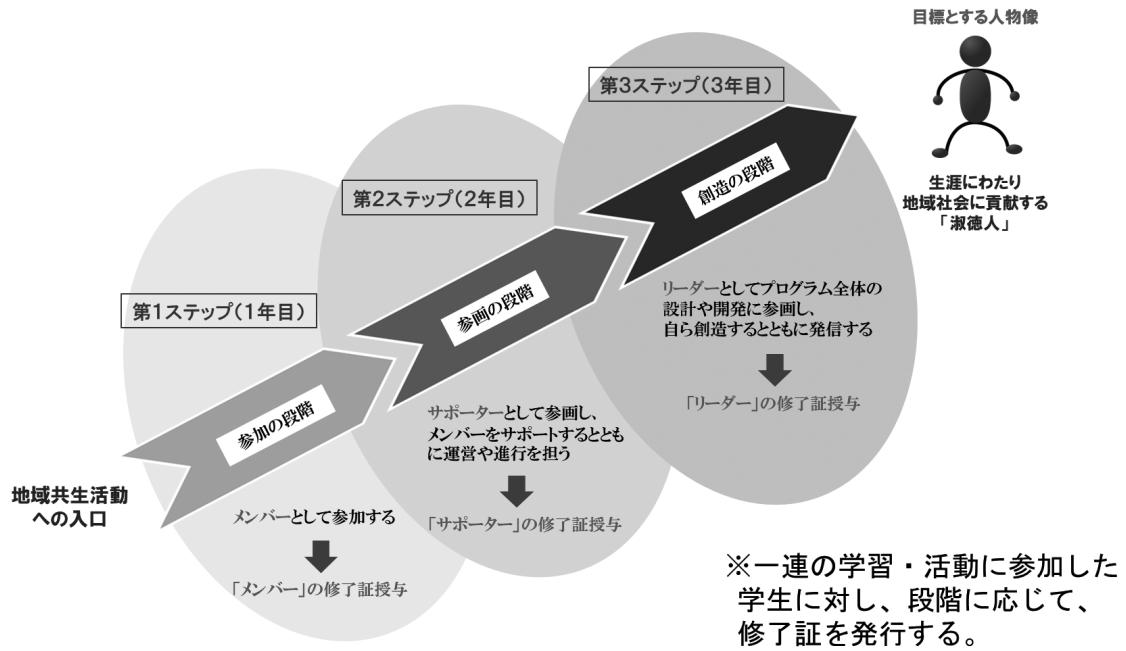


図10 ともいき体験プログラム展開イメージ（参画のはしご）

して参加する「参加の段階」、第2ステップ（2年目）にはサポートーとして参画し、メンバーをサポートするとともに運営や進行を担う「参画の段階」、第3ステップ（3年目）ではリーダーとしてプログラム全体の設計や開発に参画し、自ら創造するとともに発信する役割を担う「創造の段階」を経て、生涯にわたり地域社会に貢献する「淑徳人」に成長するというモデルである。このモデルの検証についても、「こども食堂プロジェクト」の展開とともに実施していきたい。

注

- 1) 「淑徳大学地域共生センター規程」において、センターの目的は、以下のとおり定められている。
第2条 センターは、淑徳大学（以下「本学」という。）の全学的な地域共生活動に関する事項を取り扱い、本学の建学の精神「利他共生の理念と実学教育」を行動化し、その実践を通じて教育と社会貢献に資することを目的とする。

2 センターは、本学学生、教職員等（聴講生、科目等履修生、また過去に在学、在籍した者を含む）が生涯にわたり地域社会に貢献するという生き方、利他共生の精神、ふくし文化の醸成に寄与することを目的とする。

また、同規程第3条では、センターの業務内容を次のように示している。

- (1)地域共生活動を必要とする支援ニーズの把握に関する事項
- (2)地域共生活動の企画及び実施（学内共通基盤の構築を含む）に関する事項
- (3)災害支援活動の迅速な支援展開及び環境整備に関する事項
- (4)生涯学習事業（含む社会人の学び直し）の企画と調整に関する事項
- (5)地域共生活動の情報集約・発信と広報に関する事項
- (6)各キャンパスで取り組む地域共生活動の支援に関する事項
- (7)その他必要な事項

Students' Personal Growth through Engagement in Community Coexistence
Activities: Focusing on Inner Transformation

Yoko ADACHI

Toshihiko SUZUKI

活動報告

自己点検評価報告書（2024年度）

高等教育研究開発センター

I. 高等教育研究開発センターの活動方針と活動計画について

(1) 2024年度のセンター部門体制について

高等教育研究開発センター（以下、「センター」）は、2022年度以降、「教育開発部門」、「基盤教育部門」、「数理・データサイエンス・AI教育部門」による3部門体制で業務を遂行している。センター員については、「併任のセンター員」に加え、学部・研究科教育向上委員会委員長を「協働組織におけるセンター員」として参画いただいている（資料1）。

2022年度からは、「併任のセンター員」へ従来の教員に加え職員が追加され、取組が進められている（資料2）。

また、2023年度からの3年間の方針を次の通り掲げている（資料3）。

高等教育研究開発センターの活動方針

1. 本学の「目的」と「教育の基本方針」をふまえ、「大学ビジョン」の方向性に沿い、3つの方針に基づいた教育活動を効果的に実施するための研究開発。
2. 学長室との連携による、教育の評価の開発。
3. 本学の教育機能を高め、活性化させるための大学教育向上委員会、学部・研究科教育向上委員会との連携。
4. 本学の基盤教育（S-BASIC）の充実と開発への取り組みのための調査研究。
5. 学生の数理・データサイエンス・AIへの関心を高め、かつ、数理・データサイエンス・AIを適切に理解し、それを活用する基礎的な能力を育成するためのプログラム運営及び継続的な評価・改善。
6. 学士課程教育の質向上のための情報収集、並びに調査・研究開発の成果等の内外への情報発信（年報、NEWS LETTER）。

この方針に基づき、2023年度から3年間、下記の業務を行う計画を策定している。

淑徳大学高等教育研究開発センターの活動計画（2023年度～2025年度）

1. 大学中期事業計画における取組事項を踏まえ、アセスメントプランの見直しや、コモン・ループリックの再構築、学修ポートフォリオの導入、ディプロマサプリメントの導入等の検討を進める。
2. 全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の充実へ向けた英語教育を始めとした体系的なプログラム実施のための教育活動の改善を進める。
3. FDに関して、大学教育向上委員会との連携のもとに、「全学的に取り組むことが求められるテーマ・事項」の企画立案の支援、そのための調査研究及び周知を図る活動を行い、組織的な教育力開発を推進する。
4. 数理・データサイエンス・AI教育に関する基礎的な能力の向上を図る機会の拡大のため、プログラム認定制度やオープンバッジを活用した全学的な取組を進める。

(2) 2024年度事業計画について

2023年度から2025年度の方針及び計画に基づき、2024年度の事業計画を表1のとおり、策定した。なお、事項に応じて、プロジェクト体制を取り、センター員以外からもプロジェクトメンバーとして加わり、研究開発等を行うこととしている（資料3）。

表1 2024年度高等教育研究開発センター事業計画

2024年度取組む事項	具体的計画
①アセスメントプランの再構築に関する事項	<p>2019年度までに実施されたアセスメントに関する基礎調査を踏まえ、アセスメントプランの再構築へ向けた調査研究・提案を行う。</p> <p>〈想定される業務〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 本学のアセスメント活動に関する全体的な現状整理 2. 他大学における事例調査 3. 本学における学修成果の具体的な測定方法の確認 4. 本学における評価・改善活動の確認 5. 本学におけるアセスメントプランの再構築案の提案その他の必要な事項等
②「創造思考法」の開講に向けた準備に関する事項	<p>全学共通基礎教育科目「S-BASIC」のキャップストーン科目である「創造思考法」の開講準備に向けて、DPとの関係を考慮しつつコアシラバスを作成し、各キャンパスへ提案する。</p> <p>〈想定される業務〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 他大学の基礎（基盤）教育等のキャップストーン科目的調査に関する事項 2. 本学のDPを踏まえた「創造思考法」のコアシラバス作成に関する事項 3. 「創造思考法」の評価開発に関する事項 4. 「創造思考法」のガイドライン（指針）開発に関する事項 5. その他の必要な事項等
③全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の各方面に向けた周知に関する検討	<p>全学共通基礎教育科目「S-BASIC」について、学生・教職員の認知度を確認した上で、改めて全学に「S-BASIC」の概要や要点に関して、イメージ図等を用いて簡潔明瞭に伝えることができる資料等を作成し、各方面に向けて幅広い周知を図る。</p> <p>〈想定される業務〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 本学における「S-BASIC」の認知度の確認に関する事項 2. 「S-BASIC」について幅広く周知を図る資料等の作成に関する事項 3. その他の必要な事項等
④FD活動の企画立案・実施に関する事項	<p>全学的に取り組むことが求められるテーマ・事項について調査を行い、センター内にて企画立案し、FDを実施する。</p> <p>〈想定される業務〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 将來の教育を見据えた先進的な教育手法開発に関する事項 2. 教育改善に関する学内外の事例調査に関する事項 3. 教育向上・改善に向けた研修等の実施時期、方法に関する事項 4. その他の必要な事項等
⑤全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討に関する事項	<p>全学共通の英語教育プログラムに関して、プレイスメントテスト・アチーブメントテストの結果を踏まえ、教育内容・教育方法・教育評価等の標準化を図るとともに、教材開発や入学期前教育等の検討を進める。また、「コミュニケーション英語Ⅳ」の開講に向けた諸課題を整理し、報告書としてまとめる。</p> <p>〈想定される業務〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 大学共通シラバスの運用に関する事項 2. プレイスマントテスト・アチーブメントテストのスコアを踏まえた授業改善に関する事項 3. 入学期前教育における英語教育の取り組みに関する事項 4. 成績評価の客観化・厳格化に関する事項 5. 「コミュニケーション英語Ⅳ」の開講に向けた課題整理に関する事項 6. 「S-BASIC」授業運営に係る科目担当教員間での調整に関する事項 7. その他の必要な事項等

2024年度取組む事項	具体的計画
⑥数理・データサイエンス・AI教育に関する事項	<p>2023年度～2025年度活動方針及び活動計画に基づき、数理・データサイエンス・AI教育に関する基礎的な能力の向上を図る機会の拡大のための教育プログラムの充実へ向けた検討を進める。また、入学前教育の情報教育に関する具体的な取り組みについて、新学習指導要領やS-BASICとの接続性を踏まえ、各キャンパスの担当委員会に提案を行う。</p> <p>〈想定される業務〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 数理・データサイエンス・AI教育認定プログラムに関する事項 2. デジタル証明書（オープンバッジ）に関する事項 3. 学部・学科特性等を踏まえた情報格差への対応に関する事項 4. 入学前教育における情報教育の取り組みに関する事項 5. その他の必要な事項等
⑦授業アンケート全学報告書作成及び分析に関する事項	授業アンケート全学報告書の作成及び取りまとめを行い、6月末に完成させる。また授業アンケートの報告書とは別に、授業アンケートの分析を行う。 ※FD・SD実施計画と連動させる
⑧学修行動等に関する調査に関する事項	学修行動等に関する調査を秋頃に実施し、学修成果の間接評価に資するレポートを作成し報告する。
⑨センターの取り組みや成果について恒常的な情報発信に関する事項	<p>淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER を、年3回を目処に発行し、本学ホームページに掲出する。また、高等教育研究開発センターニュースレターを秋頃に発刊する。</p> <p>※NEWS LETTER原稿の執筆を持ち回りで担当いただき、協同組織のセンター員の方々には年報のピアレビューを実施いただく。</p>

II. 2024年度のセンターの活動について

(1) センターの方針及び計画の明示について

方針及び計画は、2023年3月に承認された3年間の方針に基づき、2024年5月30日（金）に開催したセンターの第1回会議にてセンター員で方針及び計画を共有した。また、2024年11月末に発刊した高等教育研究開発センターニュースレター第1号や、全本務教職員に配信したNEWS LETTERを発行し、センターの活動について大学（センター）ホームページで公開するなどして、大学内外に幅広く周知を図った。

(2) センターの会議の開催について

2024年度は、4回のセンター会議を行った（表2）（資料4）。

(3) センターの各活動について

センターの各活動の計画と実行については下記に示す通りである。

①アセスメントプランの再構築に関する事項（資料5） 【計画（Plan）】

- ・23年度で作成されたアセスメントプランの原案を基に、再構築を行う。

- ・再構築したアセスメントプランの検証を実施する。

【実行（Do）】

- ・本年度は、複数の高等研センター員により、現行のアセスメントプランの点検を行い、その結果を踏まえて、修正版アセスメントプランを策定した。また本学のアセスメントの定義についても検討し原案を作成した。その後、修正版アセスメントプランを基に、コミュニティ政策学科で検証を行い、その結果を踏まえて次年度全学で展開する予定である。
- ・ディプロマサブリメントについてはBIツールTableauを活用した方法で実施する方向であり、事例調査として北陸大学にヒアリングを行った。

②「創造思考法」の開講に向けた準備に関する事項

【計画（Plan）】

- ・創造思考法に関する国内外の事例調査を実施。
- ・26年度開講に向けてコアシラバスを完成させる。

【実行（Do）】

- ・創造思考法の参考として、国内外の文献調査及び学会発表（大学教育学会など）からの情報収集を行った。とりわけ米国のキヤップストーン科目の事例が、創造思考法の趣旨と一致するところが多い。

表2 2024年度高等教育研究開発センター会議概要一覧

	日時	主な議題
第1回	2024年5月30日（木）10時00分～11時00分	1. センター長挨拶、センター員自己紹介 2. 2023年度の自己点検評価について 3. 2024年度のセンター計画について 4. 2024年度センター取組事項における担当について 5. センターワークshop及びNEWS LETTERについて 6. 「S-BASIC」の改善や検証について 7. 「S-BASIC」「初年次セミナー」振り返りについて 8. その他
第2回	2024年9月10日（火）10時00分～11時00分	1. 高等研NEWS LETTERについて i) 第1号について ii) 第2号発行における原稿依頼について 2. 高等教育研究開発センター年報について 3. 各プロジェクトの進捗状況について i) アセスメントプランの再構築に関する事項 ii) 「創造思考法」の開講に向けた準備に関する検討 iii) 全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の各方面に向けた周知に関する検討 iv) 数理・データサイエンス・AI教育認定プログラムの現状について 4. その他
第3回	2024年12月11日（水）10時00分～11時00分	1. 高等研NEWS LETTERについて i) 第2号について ii) 第3号発行における原稿依頼について 2. 高等教育研究開発センター年報について 3. 各プロジェクトの進捗状況について i) アセスメントプランの再構築に関する事項 ii) 「創造思考法」の開講に向けた準備に関する検討 iii) 全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の各方面に向けた周知に関する検討 4. 全学共通基礎教育科目「S-BASIC」いわゆる8領域における主幹教員制度の創設について（案） 5. 「S-BASIC」主要授業科目について 6. 2025年度の高等教育研究開発センター規程改訂について 7. 高等研自己点検・評価について 8. 授業アンケートについて 9. 卒業時調査について 10. 卒業1年後調査について 11. 遠隔授業のガイドラインについて 12. 英語教育ガイドラインについて 13. 生成AIを使用したレポートへの対応に関するアンケートについて 14. その他
第4回	2025年2月17日（月）10時00分～11時00分	1. 高等研NEWS LETTERについて 第3号発行における原稿依頼について 2. 各プロジェクトの進捗状況について i) 全学共通の英語教育プログラムの発展に関する事項 ii) アセスメントプランの再構築に関する事項 iii) 「創造思考法」の開講に向けた準備に関する検討 iv) 全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の各方面に向けた周知に関する検討 3. 高等研自己点検・評価について 4. 2025年度の高等教育研究開発センターについて 5. 全学共通基礎科目に係る主幹教員制度について 6. 学修行動調査の集計結果について 7. その他 i) 2024年度 英語科目担当教員個別対応に関する報告書 ii) 生成AIを使用したレポートへの対応に関するアンケート結果

く、重点的に調査を行った。

- ・学部学会の卒業論文やそれに類する演習に関する実態を踏まえて、コアシラバスを作成した。

③全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の各方面に向けた周知に関する検討（資料6）

【計画（Plan）】

- ・全学共通基礎教育科目「S-BASIC」について、学生・教職員の認知度を確認した上で、改めて全学に「S-BASIC」の概要や要点に関して、イメージ図等を用いて簡潔明瞭に伝えることができる資料等を作成し、各方面に向けて幅広い周知を図る。

【実行（Do）】

- ・2024年7月にセンター構成員と共に、他大学の全学共通基礎教育科目のホームページでどのような図やイメージ図が使用されているのか調査した。
- ・2024年8月に学生参画スタッフに「S-BASIC」のイメージや科目について意見を収集した。
- ・2024年7月・8月に収集した情報をもとに、「S-BASIC」周知に向けた資料の草案を作成した。
- ・2024年秋発行の高等教育研究開発センターNEWS LETTERに、「S-BASIC」周知に関する取り組み内容を発信した。
- ・2024年11月に学生参画スタッフが主導する「S-BASIC」に関するアンケートが円滑に進むよう、アンケート調査に関するワークショップを実施した。また、複数回にわたりアンケート項目を添削した。
- ・2025年1月に学生参画スタッフ向けにアンケート分析に関するワークショップを杉原先生と共に実施した。
- ・センター長及び学長室職員と共に、「S-BASIC」周知に向けた資料を広告業社に委託し、新入生向け配布資料に差し挟めるよう準備している（2024年11月～現在に至る）。

④FD活動の企画立案・実施に関する事項（資料7）

【計画（Plan）】

- ・2023年度から2025年度にかけて設定された「三ヶ年計画」における活動計画の一環として、「大学中期事業計画における取組事項を踏まえ、アセスメントプランの見直しや、コモン・ループリックの再構築、学修ポートフォリオの導入、ディプロマ

サプリメントの導入等の検討を進める。」とした。

【実行（Do）】

- ・2024年度は、近畿大学IR・教育研究開発センター准教授竹中喜一先生をお招きして、2024年9月17日（火）から9月24日（火）にかけて、オンラインにて、本学の教員として必要な知識・能力・資質の向上を図るべく、特に実務家教員を対象とした授業設計や授業方法に関するFDを開催した。

⑤全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討に関する事項（資料8）

【計画（Plan）】

- ・2024年度開始の「コミュニケーション英語Ⅲ」について、授業参観及び教員へのヒアリングを実施する。
- ・「英語プレイスメントテスト」「英語アチーブメントテスト」を実施する。
- ・「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」及び「再履修クラス」の共通シラバスを作成する。
- ・高等教育研究開発センター年報へ論文を投稿する。
- ・高等教育研究開発センターNEWS LETTERに投稿する。

【実行（Do）】

- ・2024年度開講の「コミュニケーション英語Ⅲ」の授業参観及び教員へのヒアリングを実施した。
- ・2024年度「英語プレイスメントテスト」「英語アチーブメントテスト」を実施した。
- ・「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」に加え「再履修クラス」の共通シラバスを作成した。
- ・「淑徳大学初年次英語教育における習熟度別クラス編成の効果と課題—英語プレイスメントテスト及び英語アチーブメントテストの分析をもとに—」を高等教育研究開発センター年報第11号に投稿した（2024年11月30日発行）。
- ・「S-BASICにおける「コミュニケーション英語Ⅳ」の構築」を高等教育研究開発センターNEWS LETTER 2023第3号に執筆した（2024年3月31日発行）。

⑥数理・データサイエンス・AI教育に関する事項（資料9）

【計画（Plan）】

- ・数理・データサイエンス・AI教育認定プログラ

ムの認定者及びオープンバッジ付与の増加

- ・入学前教育における情報教育の全学統一の実施
- ・統計分析法におけるBIツールTableauの全学導入、
及び学外組織とのPBL授業の実施

【実行（Do）】

- ・数理・データサイエンス・AI教育認定プログラムについては新入生に告知を行ったが、最終的な認定者に関しては集計中である。オープンバッジに関しては認定者が申請して付与する形であったが、認定者全員に、事務局よりオープンバッジを付与する形式に変更した。
- ・入学前教育については、これまでキャンパスごとに異なっていたが、全学統一のポータルサイトを作成して、課題も統一して実施した。
- ・統計分析法については、24年度より全学展開でTableauを導入。また千葉キャンパス、千葉第二キャンパスの一部の授業ではサッカーチームVONDS市原FCと提携し、関連データについてTableauで分析する授業を行った。

⑦授業アンケート全学報告書の作成及び分析に関する事項（資料10）

【計画（Plan）】

- ・授業アンケートの目的は、社会から負託された大学としての教育・研究活動の使命を遂行するため、組織的かつ計画的な教育・研究活動の展開・実施状況に関する検証と確認を行うことを通じ、教育課程や個々の授業科目ごとの教育内容・教育方法そして教育成果・学習成果の改革の課題等を把握し、具体的な改善により教育の質を高めることにある。
- ・実習科目を除き、開講したすべての授業科目を対象に実施する。実習科目については、別途の様式によりアンケートを実施する。
- ・「S-BASIC」科目及び遠隔授業科目の教育成果・学習成果把握を目的とする分析を実施する。

【実行（Do）】

- ・本学の教学支援システムである「S-Navi」のアンケート機能を活用したWEB方式での実施とした。
- ・前学期については7月上旬から8月上旬にかけて、後学期については12月上旬から1月下旬にかけて実施した。

⑧学修行動等に関する調査に関する事項（資料11）

【計画（Plan）】

- ・2024年度学修行動等に関する調査（全学部・全学年）を実施し、報告書を作成して公開する。
- ・調査結果の集計表等を作成し、各組織の自己点検評価に利用いただく。
- ・学内会議やFDを通じて分析結果を提示し、教学改革につなげる。

【実行（Do）】

- ・Google フォームにて11月から12月に実施した。アンケートの設問は、昨年度と同じである。
- ・調査実施においては、例年同様に各キャンパスで学部・学科及び事務担当責任者を選出いただき、配信対象者のリストや学生への案内文を送付して案内・督促をお願いした。回答状況として学科学年毎の有効回答数と未回答者のリストを週1～2回、担当者に送付した。回答状況リストは、ETLツールTableau Prep Builderを利用して手際よく短時間に作成した。また、アドバイザー教員向けの協力依頼文書を作成して担当者に送付した。
- ・最終的な回答状況は、全学有効回答数3,850件（配信学生数5,142名）、有効回答率74.9%であった。学籍番号の誤答8件あり除外し、重複回答はタイムスタンプの新しいものを採用した（重複分239件除外）。
- ・学科学年別の回答集計表（回答数・各選択肢の回答割合）及び回答割合のグラフを設問毎に作成し、1月の学部長会議に提出した。
- ・大学ホームページに調査結果（学科・学年別の各設問の回答割合のグラフ）の公開資料を3月に掲載する予定である。

⑨センターの取り組みや成果について恒常的な情報発信に関する事項

【計画（Plan）】

- ・高等教育研究開発センターによる各種の研究成果等について、恒常的に情報発信し大学の内外に広く公表する。研究機関としての研究活動の発信媒体である「研究年報」については、当センターの調査研究活動の成果の他、本学の教職員の教育手法の開発の取り組み等が研究論文として収載する。
- ・年間を通じての業務展開や実施状況の報告は「NEWS LETTER」により行い、センターの研究

員の教育改善のための取り組み例、各学部・学科や研究科・専攻の諸活動の紹介等も行なう。

【実行（Do）】

- ・高等教育研究開発センター年報の第11号を予定どおりに発行した。
- ・当研究所の研究活動等を内外に発信するNEWS LETTERについて、年3回の発信を行なった。
- ・この他、年報、卒業後1年調査、学修行動調査の結果についても、ホームページ上に公表している。

III. 2024年度のセンター活動の評価について

（1）センターの方針及び計画の明示について

2023年度から2025年度までの3ヵ年計画を作成し、高等教育研究開発センター運営委員会ならびにセンター会議での共有、ホームページでの公開を通して、学内外へセンターの方針及び計画を明示した。

また2023年度に引き続き、基盤教育部門における学生の基本的能力を向上させるための取組や、数理・データサイエンス・AI教育部門における数理・データサイエンス・AI教育の修了者増加や質向上及び教育開発部門における組織的な教育改善を進めながら、大学中期事業計画の取組事項も踏まえた調査研究活動を継続していく。

今後も引き続き、高等教育研究開発センターとして、興味・関心を抱いてもらえるような定期的な情報発信を行い、学内での教育改革への意識の醸成が必要である。

（2）センターの各活動について

①アセスメントプランの再構築に関する事項

【評価（Check）】

- ・アセスメント活動を全学的に推進するため、「アセスメントプランの再構築に関する事項」に関する再構築案をとりまとめた活動報告書に基づき、「アセスメントプランの再提案」（案）の検討を進め、「修正版アセスメントプラン」の策定については予定通り完了し、その結果を本学ホームページ（教育の質保証）において掲出している。
- ・検証については、2学科予定が時間の関係で1学科となり、当初予定していた全学への展開については次年度への課題となった。ディプロマサプリメントについてはTableauの活用について今年度

より着手し始め、準備段階としては順調であることは評価できる。ただし、ディプロマサプリメントをどのように活用するかについては今後の検討課題として残されている。

【改善（Action）】

- ・アセスメントプランの全学的な検証と、その結果を踏まえた再修正は負荷と時間がかかることから、次年度はより計画的に進めていきたい。また、外部対応のみに備えた形式的なものではなく、本学の教育へ実質的に寄与できるように取り組んでいく。
- ・ディプロマサプリメントについても同様で、特に学生が受け取った際に、どのような場面で、どのように活用できるかを想定して、教職員や学生と議論を深めつつ進めていく。

②「創造思考法」の開講に向けた準備に関する事項

【評価（Check）】

- ・米国のキャップストーン科目を参考に、本学の実態に即したコアシラバスの原案を完成させ、計画通りに進行している。コアシラバスでは「S-BASIC」で修得したことをベースに、次の2つを学習到達目標としている。①自らが立てた課題の解決にむけた手法の検討と選択ができる、②資料収集や分析報告、意見交換などを通じて、自己の考えを展開できる。
- ・26年度開講に向けて、教材開発や模擬授業を行う予定である。また、担当教員については学科教員を想定しているが、今後調整を行っていく。

【改善（Action）】

- ・予定通り進行しているとはいえるが、コアシラバスのみの完成であることから、次年度は授業計画や成績評価の詳細、教材開発などを行っていく。また、2025年6月に、一部学生を対象に模擬授業を行い検証していく予定である。
- ・同時に並行で、担当教員に向けてはGoogle Classroomを活用してシラバス、教材などの情報共有を行いつつ、意見交換の場を設けていく予定である。

③全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の各方面に向けた周知に関する検討

【評価（Check）】

- ・活動計画書に記載した目的・内容は概ね達成できたと考える。また、センター構成員や学生参画スタッフとともに本プロジェクトに取り組むことができた。しかし、職員の異動やコミュニケーション不足により、活動計画書には含まれていない業務が増えてしまった。活動計画書の作成段階で、全体像だけでなく詳細についてもセンター長や学長室職員と十分に話し合う必要がある。
- ・広告業者とのやりとりに予想以上の時間を要したため、余裕を持った活動計画書の作成及び広告業者の慎重な選定が必要だと感じる。

【改善（Action）】

- ・活動計画書を作成する段階で、プロジェクト参加者と全体像だけでなく、詳細についてもしっかりと話し合うことが必要である。
- ・今回の取り組みでは、「S-BASIC」の周知に向けた資料は作成できたものの、動画作成には至らなかったため、次年度の目標としたいと考える。動画作成については、広告業者に委託するのではなく、アジア国際社会福祉研究所のポスター・デザインコンテストのように全学生・全教職員を対象とした動画コンテストの実施も一案として検討したいと考える。

④FD活動の企画立案・実施に関する事項

【評価（Check）】

- ・2023年度から定められている高等研の活動方針と活動計画のFD活動の項目のうち、「教育改善に関する教職員研修（高等研及び学部・研究科FDの実施）に関する事項」を満たす取り組みが達成できていることは評価できる。

【改善（Action）】

- ・引き続き、他にも活動計画の中で想定される業務「教育改善に向けた調査」「授業公開」「教育改善に関する報告書の作成」といった事項を満たす取り組みを検討・推進していく。

⑤全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討に関する事項

【評価（Check）】

- ・2024年度は、「S-BASIC」の「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」が全キャンパスで開始された。「コミュニケーション英語Ⅲ」の授業参観・担当教員

へのヒアリングを通して、2年次英語教育の把握及び授業の質向上に努めた。

- ・「英語プレイスメントテスト」及び「英語アチーブメントテスト」を実施し、受験率の推移等を分析した。
- ・「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」に加え「再履修クラス」の授業内容及びテキストの精査を行い、共通シラバスを作成し、2025年度の開講に備えた。
- ・「淑徳大学初年次英語教育における習熟度別クラス編成の効果と課題—英語プレイスメントテスト及び英語アチーブメントテストの分析をもとに—」を高等教育研究開発センター年報へ発表し、今後の課題を明らかにした。
- ・「S-BASICにおける「コミュニケーション英語Ⅳ」の構築」を高等教育研究開発センターNEWS LETTER 2023年度第3号に執筆し、2024年度から「短期海外研修（カナダ）」及び「ビジネス英語」を開講するに至った。

【改善（Action）】

- ・「コミュニケーション英語Ⅳ」について、授業参観及び教員へのヒアリングを実施する。
- ・「再履修クラス」の授業内容及びクラス運営の検証を行う。
- ・「英語プレイスメントテスト」「英語アチーブメントテスト」の活用法について検討する。
- ・高等教育研究開発センター年報へ論文を発表し、内外に研究成果を発信する。
- ・高等教育研究開発センターNEWS LETTERに、英語教育の成果及び課題について投稿する。

⑥数理・データサイエンス・AI教育に関する事項

【評価（Check）】

- ・数理・データサイエンス・AI教育認定プログラムについてはオープンバッジをより学生の手元に届くよう改善を図った。今後はディプロマサプリメントとの連携を検討していく予定である。
- ・入学前教育については全学統一にすることでレベルは均一となったが、教育効果の検証を今後行うことで改善を図っていく。
- ・統計分析法については、新規の取り組みが学外からも一定の評価を得ており、今後は学内も含めた実際のデータ（学生調査など）を活用した授業を

推進していくために検討を行っていく。

【改善（Action）】

- ・数理・データサイエンス・AI教育認定プログラムについては、学生がオープンバッジを得て、どのように活用できるか（例、インターンや就職活動など）をディプロマサブリメントとの連携を通じて明確にしていく予定である。
- ・入学前教育は25年度新入生の結果を踏まえて、改善を行っていく。
- ・統計分析法については、新規の取り組みが多いことから学内外の意見を踏まえたうえで、進めいく。

⑦授業アンケート全学報告書の作成及び分析に関する事項

【評価（Check）】

- ・アンケート実施の対象科目数は、前学期については対象科目1,291科目、実施科目数1,238科目であった。同様に、後学期については対象科目1,456科目、実施科目数1,373科目であった。
- ・学生からの回答率は前学期47.29%、後学期33.05%であった。回答率は年間を通じてみていくと、半数程度となるが、授業等の教育改善につなげるための基礎データの収集という点からは十分とは言えない。今後、回答率の向上のための一層の工夫と改善策の具体的検討を図る必要がある。
- ・調査結果を精査すると、授業への参加は認められるものの、学習時間の増加は十分とはいえない。教育方法の面において学習活動の活性化を図るために授業改善と教室外での学習促進策について、教員個々はもとより、学部・学科等での計画的な検討が期待される。
- ・「S-BASIC」科目及び遠隔授業科目における平均値の測定から、今年度の測定値と専門科目を含めた全授業アンケート結果との差異は生じなかつた。教育成果・学習成果を把握するため、今後も継続的に分析を進める必要がある。

【改善（Action）】

- ・本学では、学生を対象とした各種のアンケートを実施している。学生の「調査疲れ」も考える必要があり、調査全般の持続的な見直しが求められる。また、調査の結果に関しても、即時的に公表し、学生に対して調査に協力することの意義を周

知していきたい。

- ・授業アンケートの調査結果を活用した教育改善策の検討等は十分とはいせず、客観データを使った授業内容や教育方法の不断の見直しや具体的検討が求められる。

⑧学修行動等に関する調査に関する事項

【評価（Check）】

- ・昨年度の回答率は全学全体で73.2%であり、今年度は1.7ポイントの増の74.9%となった。2020年度以降では、一番高い回答率である。
- ・今年度も昨年と同様に、Googleフォームにおいて回答内容をメール送信する設定とし、学生が回答後に自分の回答を確認できるようにした。
- ・回答データは高等教育研究開発センターにて厳密に保管しており、成績評価などの目的での提供は一切行っていない旨を学生への調査依頼文に追加記述している。
- ・調査の終了にあたり、学生への御礼・終了報告と全学の結果の一部を記載した資料（Tableauにより可視化）を作成し、年明けに担当者より学生向に配信依頼した。
- ・学部やキャンパス等の各組織の自己点検評価により利用しやすいように、今年度も回答集計表に加えてそれを可視化したグラフも学内資料として作成し1月の学部長会議に提出した。資料はTableauを用いて視認しやすさを心掛けて速やかに作成した。
- ・3月公開予定の報告書においては、前年度の調査結果も併記したフォーマットで、グラフに加えて結果についてのコメントを簡潔に追加記述したものをTableauで作成し、より解読・活用しやすいものに努めている。

【改善（Action）】

- ・回答率の更なる向上のために、回答率が高いところの情報共有を引き続き図っていく。各キャンパスにおいてはそれぞれ異なる状況を踏まえて、他キャンパスを参考に更に工夫をしていただくよう依頼する。
- ・今後は、学内会議やFD等を通じて調査分析結果を提示し、データに基づく教学IRのエビデンスとして教学改革に資するものとしていく。

⑨センターの取り組みや成果について恒常的な情報発信に関する事項

【評価（Check）】

- ・研究年報については論文等の投稿者が一定数いることが常態化し、学内での研究活動上の定着を認めることができる。
- ・高等研の学術機関リポジトリデータベースのアカウントを発行して、年報等の発行物の掲載準備を進めた。

【改善（Action）】

- ・研究年報に関しては、投稿論文の本数等は一定数以上あり、また増加傾向にあると言えるが、執筆者の学部・学科等の偏りがみられる。より幅広い専攻分野の教員による論文執筆が期待される。
- ・授業アンケート等を活用した教育内容・方法等の改善策の分析等の取り組みと論文投稿を期待したい。
- ・本学の高等教育研究開発センターは開設以来、教育開発部門において、本学独自のループリックの開発等一定の成果を上げている。今般、基盤教育部門が設置されたこと、基礎教育科目が全学共通化されたこと等から、英語教育分野に加えて、新たな基盤教育分野での現状把握や課題の整理そして研究成果の公表が望まれる。
- ・高等研の発行物について、年度内の学術機関リポジトリデータベースでの掲載が達成できなかつた。次年度に向けて、仕組みを整備して、HPでの周知からリポジトリでの周知に移行したい。

IV. 2025年度に向けて

【基盤教育部門】

基盤教育部門においては、全学共通基礎教育科目「S-BASIC」のキャップストーン科目である「創造思考法」の開講準備に向けて、DPとの関係を考慮しつつ授業内容設計、教員向けハンドブック及び評価等の検討・提案する。

また、全学共通基本教育科目である「S-BASIC」各授業科目の教育水準の維持・向上や適正な成績評価を図り、「S-BASIC」の質と信頼性を高めるため、一部の科目で主幹教員制度を試行運用する。さらに、昨年度、学生参画スタッフ等の協力を得て制作した「S-BASIC」周知啓発ポスター等を活用し、本学ホー

ムページへの掲出（特設サイトの制作）等を通じて、学内外へ幅広く周知を図ることとする。

英語教育プログラムに関しては、プレイスメントテスト・アチーブメントテストの結果を踏まえ、教育内容・教育方法・教育評価等の標準化を図るとともに、教材開発や入学期前教育等の検討を進める。また、「コミュニケーション英語Ⅳ」の開講に向けた諸課題を整理し、報告書としてまとめる。

数理・データサイエンス・AI教育部門においては、数理・データサイエンス・AI教育に関する基礎的な能力の向上を図る機会の拡大のための教育プログラムの充実へ向けた検討を進める。また、入学期前教育の情報教育に関する具体的な取り組みについて、新学習指導要領や「S-BASIC」との接続性を踏まえ、2024年度の実施の評価を行い改善したプログラムを各キャンパスの担当委員会に提案を行う。

【教育開発部門】

教育開発部門においては、3ヶ年計画の3年目として、2024年度に実施されたアセスメント再構築を踏まえたアセスメント活動の推進や、アセスメント活動を深化させるため、学内の関係委員会及び学部学科との協議を図り、本学におけるディプロマサブリメントの構築を行う。

また、キャリア支援の具体的方策を検討するため、学生の成長の転機とステューデントサクセスに関する研究を進める。どのような過程を経て学生の成長と変化が生じるのかを明らかにし、学生の成長プロセスを可視化することを目的とした研究を行う。例えば、卒業生や4年次に対してのインタビューから質的研究（例：複線径路等至性アプローチ（TEA））を用いて、学生が成長する過程での転機や重要な経験を明らかにし、本学における教育や学習支援に関する具体的方策の検討を進める。

その他、恒常的なセンターの取組として、基盤教育の運営に関する事項を審議するため、高等教育研究開発センター基盤教育会議（学部教授会相当）を設置し、定期で開催する。また、2025年度より開始する高等教育研究開発センター研究員制度について、円滑な実務運用に努めるとともに、センターが指定する各種プロジェクトをセンター所属の専任教員と研究員と連携して遂行する。

なお、本年度がセンター活動方針及び活動計画

(2023年度～2025年度) の最終年度であることを踏まえ、これまでのセンター活動の振り返りを行った上で、諸課題の洗い出しを行うとともに、次期活動方針及び活動計画(2026年度～2028年度)の策定を進める。

根拠資料一覧

[活動方針と活動計画に関する資料]

- 資料1 高等教育研究開発センターと教育向上委員会との運営関係図
資料2 2024年度 高等教育研究開発センター員名簿
資料3 淑徳大学高等教育研究開発センター2024年度計画・高等教育研究開発センターの活動方針と活動計画について（案）

[会議記録]

- 資料4-1 2024年度 第1回 高等教育研究開発センター会議記録（案）
資料4-2 2024年度 第2回 高等教育研究開発センター会議記録（案）
資料4-3 2024年度 第3回 高等教育研究開発センター会議記録（案）
資料4-4 2024年度 第4回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

[アセスメントプランの再構築に関する資料]

- 資料5 アセスメントプラン再構築コミュニティ政策学科での試験運用について（案）

[全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の各方面に向けた周知に関する資料]

- 資料6 全学共通基礎科目「S-BASIC」ポスター
[FD活動の企画立案・実施に関する事項]

- 資料7 2024年度 淑徳大学高等教育研究開発センター FD

の開催について

[全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討]

- 資料8 英語アチーブメントテスト受験者数・受験率

[数理・データサイエンス・AI教育に関する事項に関する資料]

- 資料9-1 2024年度 第1回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録
資料9-2 2024年度 第2回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録
資料9-3 2024年度 第3回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録
資料9-4 2024年度 第4回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録

[授業アンケート全学報告書作成及び分析に関する資料]

- 資料10 2023年度淑徳大学授業アンケート全学報告書

[学修行動等に関する調査に関する事項に関する資料]

- 資料11 「2024年度学修行動等に関する調査」資料

[センターの取り組みや成果について、恒常的な情報発信に関する資料]

- 資料12-1 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2024 Vol. 1

- 資料12-2 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2024 Vol. 2

- 資料12-3 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2024 Vol. 3

- 資料12-4 <https://www.shukutoku.ac.jp/university/facilities/develop/>
(高等教育研究開発センター HP : 高等教育研究開発センター NEWS LETTER)

- 資料12-5 淑徳大学高等教育研究開発センター 年報第11号

- 資料12-6 <https://www.shukutoku.ac.jp/university/facilities/develop/>
(高等教育研究開発センター HP : 高等教育研究開発センター年報)

活動報告

「アセスメントプランの再構築に関する事項」

2024年度の高等教育研究開発センターのプロジェクト活動の一つとして、アセスメントプランの再構築について取り組みを行った。

2024年度の本取り組みの担当者は、杉原亨（高等教育研究開発センター）、玉井颯一（総合福祉学部）、佐佐木智絵（看護栄養学部）、高木亨（地域創生学部）、田中元基（人文学部）、中西規之（学長室・IR）、吉田康平（千葉・千葉第二キャンパス）、および学長室であった。

1. これまでの経緯

アセスメントプランについて、教学マネジメント指針では「学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、学位プログラム共通の考え方や尺度、達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針」と定義されている。すなわち、「学生の学修成果」を、誰が、いつ、どのように「評価（アセスメント）」するのかを定めた学内の方針」と捉えることができる。

また、アセスメントプランの実行にあたり、教学マネジメント指針では「大学全体」「学位プログラム」「授業科目」の3つのレベルが設定されている。さらに、学修者本位の教育という観点からは、評価者は「教育を行う教員」の視点だけでなく、「学修者としての学生」の視点、そして卒業生を受け入れる「社会」の視点から評価を行う必要がある。すなわちアセスメントプランは、様々な視点で評価ができるよう、プランニングする必要がある。

この考え方を基に、2023年度からアセスメントプランの構築に関するプロジェクトが高等教育研究開発センターで開始された。プロジェクトメンバーは、本学のアセスメント活動に関する全体的な現状整理、学部・学科別のアセスメント整理、各科目で採用されている方法の確認、他大学事例調査などを踏まえ、2023年度の成果として淑徳大学アセスメントプラン（案）、いわゆるアセスメントマップを完成させた。

具体的には、縦軸に「大学全体」「学位プログラム

別（学科）」「科目別」、横軸に「AP（アドミッション・ポリシーを満たす人材かの検証）」「CP（カリキュラム・ポリシーに基づき、学修が進められているかの検証）」「DP（ディプロマ・ポリシーを満たす人材になったかの検証）」を定め、 3×3 のマトリックスを作成し、該当するアセスメントを各ボックスに整理した。加えて、各アセスメントの説明を付し、活動報告として取りまとめた。

2. 2024年度の取り組み

2023年度の成果を基に、2024年度はアセスメントの再構築に向けた取り組みを発展させた。具体的には、以下の5点に取り組んだ。

①淑徳大学アセスメントプラン（教職員向け）定義文書（案）の作成

これまでの活動を踏まえ、淑徳大学アセスメントプラン（教職員向け）の定義文書（案）を作成した。

②改訂版アセスメントプランの作成

2023年度に作成されたアセスメントマップについてプロジェクトメンバーで再検討を行った。アセスメントの位置付けや3ポリシーとの対応を再確認した上で、精緻化を図り、「改訂版アセスメントプラン」を策定した。

③アセスメントプラン運用マップの作成

各アセスメントについて、実施時期・頻度・対象学年・主な質問項目／内容・手法・実施責任部署・結果活用方法を整理した一覧表、「アセスメントプラン運用マップ」を作成した。

④Tableauを用いたディプロマサブリメントの開発に向けた検討

アセスメントの1つであるディプロマサブリメント（学生が自身の学修成果を確認し、就職活動時や卒業時に企業等へ提示することを想定したもの）について

て、Tableauにより自動作成する仕組みの検討を行った。また、他大学への訪問、ヒアリングによる先行事例調査を実施した。

⑤コミュニティ政策学部での検証

精緻化した「改訂版アセスメントプラン」に沿って、コミュニティ政策学部において検証を実施した。具体的には、APを満たす人材かの検証として、A) 入学試験、B) 新入生調査、C) 入学前教育実施状況、D) 英語等プレイスメントテスト、E) 学士力ループリック、に関して調査を行った。

また、CPに基づき学修が進められているかの検証として、A) GPA分布、B) 休学・退学率、C) 成績不振学生の調査、D) 学修行動等調査、E) 学生参画スタッフ活動、F) 単位修得状況、G) 学修ポートフォリオ、H) 学士力ループリック、I) コモンループリック、J) ボランティア・インターンシップ参加状況、K) 成績評価、L) 授業アンケート、M) 英語アチーブメントテスト、N) シラバスの第三者確認、について確認した。

最後に、DPを満たす人材となっているかの検証として、A) GPA分布、B) 休学・退学率、C) 成績不振学生の調査、D) 内定・就職率・進学率調査、E) 国家試験等合格状況、F) 学修行動等調査、G) 卒業時調査、H) 卒業後調査、I) 卒業生の就職先等への

意見聴取、J) 外部有識者懇談会、K) 卒業論文／卒業研究（ループリック）、L) 研究成果報告会、M) 学修ポートフォリオ、N) 学士力ループリック、O) コモンループリック、P) ボランティア・インターンシップ参加状況、Q) ディプロマサプリメント、について分析を行った。

3. 今後の展開

コミュニティ政策学部での検証結果を踏まえ、2025年度は全学で改訂版アセスメントプランを実施し、その検証を行う予定である。また、Tableauを用いたディプロマサプリメントの開発を進め、その活用可能性について検討を行う。

付 記

本報告書は、2024年度の高等教育研究開発センターニュースレター（Vol. 3）掲載内容を基礎とし、加筆修正を行ったものである。

参考文献

文部科学省「教学マネジメント指針」（令和2年1月22日大会分科会）

活動報告

「創造思考法」の開講に向けた準備に関する検討

1. 概要と目的

本学では、2026年度後学期に開講予定の「創造思考法」を、全学共通の基礎教育科目群であるS-BASIC科目の集大成として位置付け、キャップストーン科目（1単位・必修科目）として準備を進めている。担当教員は、各学科の専任教員を想定している。2024年度は準備期間として位置づけている。

本科目は、専門ゼミナールや卒業研究等が専門科目の総括的評価に該当するのに対し、汎用的能力を育成する全学共通基礎教育科目（S-BASIC）の総括的評価としての役割を担っている。

本取り組みの主担当者は杉原亭（高等教育研究開発センター）、日野勝吾（コミュニティ政策学部）、荒木俊博（学長室）であり、さらに高等教育研究開発センター構成員の協力を得て実施した。

2. 調査・検討の経緯

2024年度は、国内外の文献調査および大学教育学会を含む学会・学外セミナーへの参加等を通じて情報収集を実施した。その結果、国内事例よりも米国大学における「キャップストーン経験（Capstone Experiences）」との親和性が高いことが確認できた。具体的には、米国のキャップストーン経験は、研究論文の作成にとどまらず、パフォーマンス、ポートフォリオ、芸術作品の展示等、多様な形態を含む設計が、本学が目指している創造思考法のあり方と整合的であることが確認された。

なお、独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構によると、キャップストーン・プログラムは「学習者がそれまでの学習で修得した理論的知識を応用し、実際的な課題の解決策を提示するプロジェクトにグループまたは個人で取り組み、その実践プロセスが評価される教育プログラム。一般に最終学年に配置され、学習の到達点を示す」と定義されている。この考え方を基に、創造思考法の授業設計の精緻化を進めていく。

3. コアシラバス作成

調査結果を踏まえ、コアシラバスの初版を作成した。授業の到達目標は以下の2点に整理した。

- ①自らが立てた課題の解決に向けた手法の検討と選択を行うことができる。
- ②資料収集や分析報告、意見交換を通じて自己の考えを展開できる。

授業概要の基本的骨子としては次のような形で整理を行った。

「これまでに獲得した知識、技能、態度などを総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、課題を解決する総合的な実践能力を養成することを目的とする。各自の学習課題に即した学習計画を設定し、資料収集や分析、報告、意見交換を繰り返しながら自己の考えを展開するとともに、課題学習による報告書等の作成を通して、卒業後も自律・自立して学習できる態度を身に付ける。」

授業計画の具体化は今後継続するが、「学びの振り返り」「課題設定」「学習計画」「資料・データ収集」「分析」「グループワーク」「プレゼンテーション」等の要素を組み込む予定である。

4. 今後の予定

2025年度には、高等教育研究開発センター内でコアシラバス精査を行い、2025年6月を目途に一部学生を対象としたパイロット授業を実施予定である。開講前に共通教材および科目パッケージを整備し、検証結果を基に2026年度の開講に向けて反映を行う。なお、正式設計にあたってはセンター内の検討に留めず、学内の他部局および教職員の参画を得ながら、本学独自のキャップストーン科目として構築を進める予定である。

付 記

本報告書は、2024年度の高等教育研究開発センター
ニュースレター（Vol. 3）掲載内容を基礎とし、加筆
修正を行ったものである。

活動報告

「全学共通基礎教育科目『S-BASIC』の周知に関する取り組みについて」

2024年度、高等教育研究開発センターでは、全学共通基礎教育科目「S-BASIC」について、学生および教職員の認知度を把握した上で、その目的や重要なポイントを全学的に周知することを目的とした取り組みを開始した。

本取り組みの担当者は今村有里（高等教育研究開発センター）、日野勝吾（コミュニティ政策学部）、荒木俊博（学長室）、泉海斗（学長室）であり、さらに高等教育研究開発センター構成員の竹本信介（コミュニティ政策学部）、田村美由紀（教育学部）、加藤梨乃（東京事務部）、奥原未果（東京事務部）の協力を得て実施した。

1. 本取り組みの目的と計画

本取り組みは、「S-BASIC」の理念や教育的意義をより明確にし、学生と教職員双方に対してその重要性を効果的に伝えるため、認知度の把握と理解促進施策を実行することを目的とするものである。特に、視覚的に理解しやすい説明資料を作成して学内に発信することで、学生が「S-BASIC」で身につく力について主体的に理解できる環境を整えることを意図した。

計画として、まず学生参画スタッフから現状に対する意見を収集し、認知状況や周知に関する課題を把握した上で、本学における情報提供の方向性を定める。同時に、担当者およびセンター構成員が他大学における全学共通基礎教育科目の紹介方法について調査し、特にイメージ図やモデル図を用いた説明手法に着目しながら、参考となるデザインや表現手法を検討する。これらの調査結果を踏まえ、「S-BASIC」の特徴と育成される能力をわかりやすく示すためのイメージ図やスローガンの作成に着手し、学生にとって視覚的・直感的に理解しやすい説明資料案を策定する。さらに、複数の広告業者と協議を行い、最も適切な制作体制を整えたうえで、資料制作を委託し、完成に向けた調整と検討を行う。

この取り組みにより、「S-BASIC」の学修意義と全

学的な位置づけをより効果的に学生へ伝え、学内外における認知度の向上を図る。

2. 取り組みの具体的な内容

まず、2024年7月に担当者と高等教育研究開発センター構成員と共に、他大学の全学共通基礎教育科目の紹介方法を調査した。本調査では、ホームページ等に掲載されているイメージ図や説明資料を収集し、ベン図や絵グラフ、階段状の成長モデル、渦状モデルなど多様な図表が活用されていることを確認した。その後、担当者間で検討を重ね、本学で従来使用してきた「樹木」をモチーフとしたイメージを踏襲しつつ、より視覚的にわかりやすく「S-BASIC」の学びのプロセスと成果を示す方向性を定めた。

次に、2024年8月には学生参画スタッフとのディスカッションを実施し、「S-BASIC」のイメージや学修経験について意見を収集した。学生は、大学からの支援と学生自身の行動の双方が認知向上に重要であると述べ、1年次の情報過多や新生活の環境変化によって十分に理解が進まない状況が指摘された。また、現行ホームページにおける情報構造や色使いに改善の余地があるとの意見があり、さらに「利他共生」や「チームワークとリーダーシップ」の科目が実習や専門科目に活きているという具体的な成功体験も共有された。なお、樹木をモチーフとしたイメージ図については、視覚的な親しみやすさから肯定的な意見が多く寄せられた。

その後、2024年7月から2025年3月にかけて、収集した知見をもとに周知用資料の草案を作成し、樹木のイメージを活用しながら学修過程と身につく力を表現し、8つの学びと科目一覧や代表的科目例を示した説明資料を完成させた。2024年11月以降は広告業者と連携し、新入生向け配布資料等に掲載するための調整を進めた。完成版は図1の通りである。

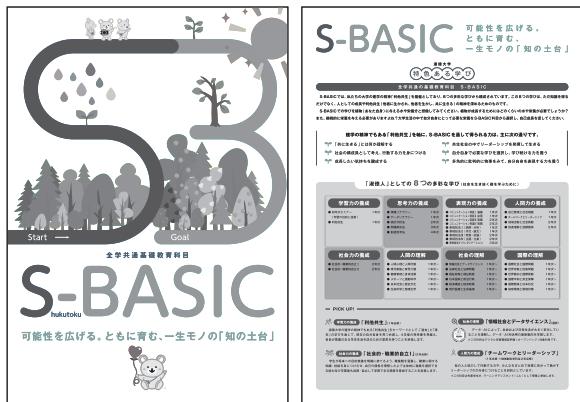


図1 「S-BASIC」周知用資料 完成版

さらに、2024年11月から2025年1月にかけて、学生参画スタッフが主体となって実施する「S-BASIC」に関するアンケート調査を支援した。調査計画段階からLMS（Google Classroom）やオンライン会議を通じて助言を行い、調査手法・設問設計・基礎分析の方法について講習を実施した。また、質問項目作成の過程で複数回にわたりフィードバックを行い、2025年1月には杉原亨准教授（高等教育研究開発センター）とともにアンケート分析のワークショップを対面で実施し

た。あわせて、2024年秋には高等教育研究開発センターニュースレター（Vol.2）に取り組み内容を寄稿し、学内外に向けて活動状況を公開した。

3. 最後に

本取り組みにより、「S-BASIC」の理念と学修意義を学内に発信する下地が整い、資料作成を通じて全学的認知の向上に向けた基盤が構築できたと評価できる。2025年現在では「S-BASIC」公式ホームページの内容も本資料に基づいて更新されており、一貫した情報発信が実現している。また、学生参画スタッフやセンター構員と共同する過程で学生参画型プロジェクトの意義が高まり、今後の教育改善活動に引き続き寄与することが期待される。

付 記

本報告書は、2024年秋発行の高等教育研究開発センターニュースレター（Vol.2）掲載内容を基礎とし、加筆修正を行ったものである。

淑徳大学高等教育研究開発センター規程

(設 置)

第1条 淑徳大学学則第7条第1項第4号に基づき、淑徳大学（以下「本学」という。）高等教育研究開発センター（以下「センター」という。）を設置する。

(目 的)

第2条 センターは、本学の教育研究の改革・改善に関する事項を取り扱い、本学の教育の発展・向上に資することを目的とする。

(部門及び業務)

第3条 センターに、前条に規定する目的を達成するため、教育開発部門、基盤教育部門及び数理・データサイエンス・AI教育部門を置く。

2 教育開発部門は、組織的な教育改善を推進するために以下の業務を行う。

- (1) 教育方法の研究開発に関する事項
- (2) 学修成果測定の研究開発に関する事項
- (3) 組織的教育の支援に関する事項
- (4) 教育の質保証に関する事項
- (5) 教育力開発の研修に関する事項
- (6) その他の必要な事項

3 基盤教育部門は、本学が保証する学生の基本的能力を向上させるために以下の業務を行う。

- (1) 基盤教育の推進に関する事項
- (2) 基盤教育内容の共通化に関する事項
- (3) 基盤教育の教材開発に関する事項
- (4) その他の必要な事項

4 数理・データサイエンス・AI教育部門は、本学が行う数理・データサイエンス・AI教育の質向上を推進させるために以下の業務を行う。

- (1) 数理・データサイエンス・AI教育の運営及び推進に関する事項
- (2) 数理・データサイエンス・AI教育の学生支援に関する事項
- (3) 数理・データサイエンス・AI教育の評価及び改善に関する事項
- (4) その他の必要な事項

(連携する組織)

第4条 センターは、前条に規定する業務を遂行するに当たっては、各学部、各研究科等と連携を図るものとする。

(構 成)

第5条 センターは、センター長、センター員で構成する。

- 2 センター員は、専任のセンター員と併任のセンター員の2種類とする。
- 3 センターは、センター所属の教員を置くことができる。
- 4 センター長は必要に応じて専任及び併任のセンター員以外の者を構成員に加えることができる。

(構成員の任務)

第6条 センター長は、センターを代表し、その業務を統括する。

2 センター員は、センター長の命を受け、センターの業務に従事する。

(任 命)

第7条 センター長の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

2 センター員及びセンター所属の教員の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

(任 期)

第8条 センター長の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

2 併任のセンター員の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

(運営委員会)

第9条 センターの運営に関する重要事項を審議するため、高等教育研究開発センター運営委員会（以下「運営委員会」という。）を置く。

2 運営委員会に関し必要な事項は、別に定める。

(基盤教育会議)

第10条 基盤教育の運営に関する事項を審議するため、高等教育研究開発センターに基盤教育会議（以下「会議」という。）を置く。

2 会議は、センター長と専任のセンター員で構成する。

3 会議は、定例で開催するものとし、センター長がこれを招集する。

4 会議に必要な事項は、別に定める。

(研究員)

第11条 センターに高等教育に関する研究を担う次の研究員を置くことができる。

(1) 兼担研究員（本学の専任教職員の中からセンター長が指名した者）

(2) 兼任研究員（本学の専任教員ではない研究者で、センターの目的達成のためにその必要を認め、センター長が委嘱した者）

2 研究員の任期は2年とする。ただし、再任を妨げない。

3 兼担研究員及び兼任研究員は、センター長の指示の下にセンターの研究及び実践業務を遂行する。

(事務担当)

第12条 センターに関する事務担当は、別に定める。

(規程の改正)

第13条 この規程の改正は、大学協議会の議を経て行うものとする。

附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、令和2年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、令和4年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、令和5年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、令和7年4月1日から施行する。

淑徳大学高等教育研究開発センター運営委員会規程

(趣 旨)

第1条 この規程は淑徳大学高等教育研究開発センター規程第9条第2項に基づき、高等教育研究開発センター運営委員会（以下「運営委員会」という。）について必要な事項を定める。

(審議事項)

第2条 運営委員会は、高等教育研究開発センター（以下「センター」という。）を適正かつ円滑に運営するため、次の事項について審議する。

- (1) センターの運営に関する事項
- (2) センターの業務に関する事項
- (3) センターの活動に関する点検及び評価
- (4) その他の必要な事項

(構 成)

第3条 運営委員会は、学長、副学長、学部長、研究科長、センター長、大学事務局長、学長室長及び学長が指名する者（以下「委員」という。）をもって構成する。

2 運営委員会は、必要な場合は、委員以外の者を招いて、意見を聞くことができる。

(委員長及び委員の任務)

第4条 運営委員会に委員長を置き、学長をもって充てる。

2 委員長は、次の任務を行う。

- (1) 運営委員会を招集し、その議長となり、議事を統括する。
- (2) 審議事項について、関係部局への連絡及び調整を行う。

3 委員は、運営委員会に出席して意見を述べ、決定した必要な任務を遂行する。

(運営委員会の開催と招集)

第5条 運営委員会は、定例で開催するものとし、委員長がこれを招集する。ただし、委員長が必要と認めた場合は、臨時に開催することができる。

2 前項の規定にかかわらず、委員の過半数以上が開催を求めた場合は、委員長は、速やかに委員会を招集しなければならない。

(事務担当)

第6条 運営委員会に関する事務担当は、別に定める。

附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成26年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、令和2年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、令和5年4月1日から施行する。

淑徳大学高等教育研究開発センター年報 編集内規

(目的)

第1条 淑徳大学高等教育研究開発センター（以下、センターとする）は、センターの事業内容や活動成果や研究成果を内外に公表することを目的に、淑徳大学高等教育研究開発センター年報（以下、本誌とする）を年1回刊行する。

(編集委員会)

第2条 本誌の編集は、編集委員会が行う。編集委員会はセンター員から選任された編集委員長および編集委員若干名で構成され、事務はセンターで行う。

(構成)

第3条 本誌の掲載原稿は、依頼原稿および投稿原稿とする。

- 2 編集委員会は、本誌の目的趣旨に沿った原稿の執筆を依頼することができる。
- 3 投稿原稿は、次の種別とし、未公刊のものに限定する。

一 論文

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、「問題の背景、目的、方法、結果あるいは事例、考察、結論」という形で構成された研究論文。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

二 研究ノート

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、研究論文に準ずる構成を持つ研究報告、サーベイなど。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

三 資料

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、学術的もしくは実践的に重要であると考えられる資料等。ただし、分量は図表を含み400字×25枚程度を限度とする。

四 活動報告

高等教育研究開発センターの構成員と活動内容の報告、各学部における活動報告など。

五 その他

その他、編集委員会が掲載を認めたもの。

(投稿資格)

第4条 本誌投稿論文の（主著者としての）投稿資格を有する者は次の各号に掲げる者とし、投稿は公募とする。

- 一 本学高等教育研究開発センター員
 - 二 本学の専任教職員
 - 三 その他、編集委員会が依頼を行う者
- 2 この他、前号に掲げる者以外で、投稿の申し出をした者で、編集委員会が承認した者

(人権の尊重)

第5条 事例研究・調査研究の記述にあたっては、対象者の人権を守るよう、最大限の倫理的配慮を行うものとする。

- 2 事例研究の対象となる個人には、発表についての合意を得るものとする。

(執筆要領)

第6条 本規定に定める以外の本誌の執筆要領は、別に定める。

(審査)

第7条 投稿原稿のうち、研究論文、研究ノート、資料については、編集委員のうち1名が原稿を確認し、編集委員会が審査を経て採否を決定する。

- 2 編集委員会は投稿された原稿について、審査に基づき、著者に修正を求めることができる。
- 3 編集委員会は、投稿された論文について、著者の同意を得て、種別を変更することができる。

(掲載料)

第8条 投稿された論文に対する原稿料および掲載料はないものとする。

- 2 前項にかかわらず、投稿された原稿の印刷において特別な費用を要する場合は、執筆者に実費を請求することができる。

(論文等の電子及び情報ネットワーク上での公開)

第9条 掲載された論文等は、原則として電子化し、高等教育研究開発センターのホームページ（及び情報ネットワーク）やリポジトリ等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開することを許諾したものとする。

附 則

この内規は、平成25年4月1日より施行する

附 則

この内規は、令和6年4月1日より施行する

淑徳大学高等教育研究開発センタ一年報 執筆要領

「淑徳大学高等教育研究開発センタ一年報編集内規」第6条により、投稿原稿の形式、提出方法を次の各項のとおり定める。

(執筆原稿)

- 1 原稿は「MS-Word」の所定のテンプレートを用いて作成し、Wordファイルを電子媒体にて提出することとする。
- 2 表・図・写真は本文中に挿入すること。
- 3 「注」は原則として論文の末尾に一括して記入すること。「注」の記載にあたっては、番号を1, 2, 3…とローマ数字を用い、本文の活字よりも小さいサイズとすること。
- 4 「参考文献」の記載方法は、専門分野によって特徴があるため、各分野の主なレフリー雑誌の様式に準ずることにする。ただし、参考文献リストの作成にあたって、以下の点について留意すること。
 - (1) 参考文献リストは、本文文末に記載すること。
 - (2) 欧文文献の場合は、著者のアルファベット順、年代順に、また、日本語文献ではアイウエオ順、年代順に、中国語、韓国語等は、当該言語の様式に従うこと。
- 5 論文の冒頭に、論文タイトル、執筆者名、執筆者の所属、300-400字以内の要約を記載すること。また、和文論文の場合は、英文の表題、氏名、所属機関名は採録決定後に原稿の最終ページの後にページを追加して記載すること。

(編集委員会による論文の確認)

- 1 審査の結果、編集委員会から修正が求められた場合は、審査レポートの内容を踏まえ、原稿を修正し、執筆者は決められた期日までに編集委員会に修正原稿を提出すること。編集委員会で、修正原稿について審査し、採否を決定する。

(校 正)

- 1 原則として誤植の訂正にとどめ、大幅な加筆、削除は行わないこと。
- 2 執筆者の校正の後、編集委員会が編集上必要と判断する場合は、執筆者の同意なしに訂正を行うことがある。

(原稿の取扱い)

- 1 提出原稿の採否及び掲載順は、編集委員会が決定する。
- 2 原稿が上記の要領に従って書かれていなければ、執筆者の同意なしに編集委員会で、要領に沿って変更することがある。

以 上

附 則

平成25年10月作成
令和6年4月修正
令和7年5月修正

編集後記

本号の刊行にあたって、玉稿のご執筆を賜りました執筆者の先生方に対して、心より御礼申し上げます。先生方より寄せられた多様な研究成果や実践報告に触れる中で、改めて日々の研究と実践の積み重ねに深く敬意を覚えた次第です。本号を通じて、今後の高等教育における理論的発展や実践的展開の一助となることを願ってやみません。

今年、AI大学講師が誕生したようです。千葉工業大学によると、このAI大学講師は、単なる「対話型生成AI」(AIチャットボット)に留まらず、大学4年間の学習プロセスで得られる課題成果物や学習記録を蓄積し、教育支援の観点から学生の学習履歴等を理解・分析した上で、個々の学生に対して「最適化」された指導を提供するとのことです。

いよいよそんな時代が到来したか、と肩を落としながら研究室に戻り、アドバイザーとしてゼミ生との面談に向かうと、予定していた学期開始前の履修登録の相談や公務員試験の受験勉強の相談に留まらず、アルバイト先が辛いから辞めたい、実家の門限が早いから一人暮らしをしたい、部活動の人間関係が煩わしい、彼氏と将来結婚したい等々、計2時間30分。そのゼミ生曰く、「先生、ガチでエモかった」と。

AI大学講師による緻密な分析に基づく「最適化」された指導には遠く及ばないことでしょう。将来、同僚になるであろうAI大学講師に「非最適化」された指導の良さを伝えられるかどうか。

さて、AI大学講師に私の悩みを打ち明けてみよう。さぞかし愛のある的確な回答が得られることでしょう。

2025年11月

『淑徳大学高等教育研究開発センタ一年報』編集委員長
日野 勝吾（副学長・教授、高等教育研究開発センター長）

淑徳大学高等教育研究開発センタ一年報 第12号

発行 令和7年11月30日
編集 淑徳大学高等教育研究開発センタ一年報編集委員会
編集責任者：日野勝吾
発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター
〒260-8701 千葉市中央区大巣寺町200
電話 043-265-9804
印刷 (株) 正文社
〒260-0001
千葉市中央区都町1-10-6
電話 043-233-2235

ISSN 2188-2401

