

## 第73回九州地区大学教育研究協議会発表論文集

<https://doi.org/10.15017/7407604>

---

出版情報：九州地区大学教育研究協議会発表論文集. 73, pp.1-118, 2026-03-03. 九州地区大学教育研究会  
バージョン：  
権利関係：



## 市民センターでの実践活動が初年次学生の学びの動機と継続に及ぼす影響

北九州市立大学 矢ヶ井 那津

### 1. 背景・目的

持続可能な地域の構築に向けて、地域社会を対象に課題解決や発展を目的とする学際的な教育・研究を行う「地域系学部」は増加傾向にある<sup>1)</sup>。こうした潮流の中、北九州市立大学では2009年に地域創生学群（以下、学群）を設置し、地域の再生と創造に貢献できる人材育成を目指している<sup>2)</sup>。文部科学省の2008年中央教育審議会によると、初年次教育は「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」<sup>3)</sup>とされている。学群では、初年次から地域での活動を行うことを通じて、地域との信頼関係を構築し、地域課題を発見・解決する力や、地域の現状を論理的に理解する力を養うことを重視している。さらに、自らの学びへの動機を明確化し、主体的な学問追究の基礎を築くことも期待されている。

そこで本研究では、2024年度の初年次教育の一環として学群にて開講された授業「指導的実習 I・II」において、実施された「地域FMラジオ実習」（以下、本実習）を対象とした。本研究の目的は、福岡県北九州市の市民センターでの実践活動が初年次学生の学びの動機とその継続にどのような影響を与えるのかを明らかにすることとし、実習を終了した学生へのインタビュー調査を行った。

### 2. 研究対象となる初年次教育プログラム

#### 2.1 実習先となる北九州市市民センターの概要

北九州市によると、市民センターは地域住民の自主的・主体的な地域づくり・まちづくり活動を支援する拠点施設と位置付けられている。施設は基本的に月曜日から土曜日まで利用可能であり、地域活動の会議やまつり、健康講座、子育てサークル、クラブ活動、趣味講座など多様な活動が展開されている<sup>4) 5)</sup>。そのため、各市民センターにはホール、会議室、調理室、和室等が設けられている。小学校区単位を基本として設置され、2025年4月時点で市内には130館（市民サブセンターを除く）が整備されている<sup>6)</sup>。すなわち、市民センターは地域住民の活動拠点として地域に密着した行政施設であり、本実習の趣旨に合致する受け入れ先として採用した。

#### 2.2 地域FMラジオ実習の方針と実習体制

地域FMラジオ実習は、学群の1年生120名が6～7名のチームに分かれ、市民センターでのボランティア活動や地域活動を通じて地域社会の実情を学び、課題の発見と解決に取り組むものである。さらに、活動内容や学びをコミュニティFMラジオを通じて発信し、市民へ広く情報を届けることにより、情報発信者としての責任を自覚するとともに、住民とのつながりを構築することを目的としてい

る。本実習は、北九州市の「北九州市市民センターインターンシップ事業」の一環として実施された（2025年度より「大学生×市民センターによる地域共創プロジェクト」と改称）。企画は北九州市生涯学習課と学群が協働で行い、地域や市民センターの活動に大学生が参画することで、市民センターの活性化にも資することが期待されている<sup>7)</sup>。実習の体制は図1に示す通り、企業・行政・大学・地域住民による産官学域の連携に基づいて構築されている。実習先となる市民センターは、北九州市立大学地域創生学群北方キャンパス（北九州市小倉南区北方）を起点に、学生が通学可能な範囲の市民センターを対象に実施された（表1）。

図1 地域FMラジオ実習の体制

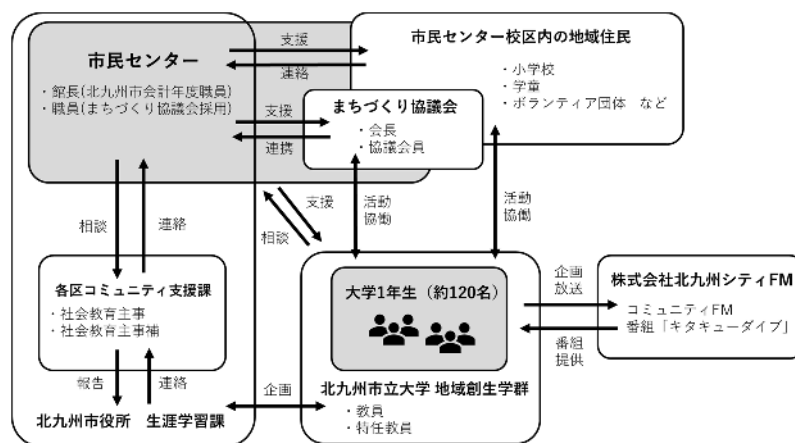
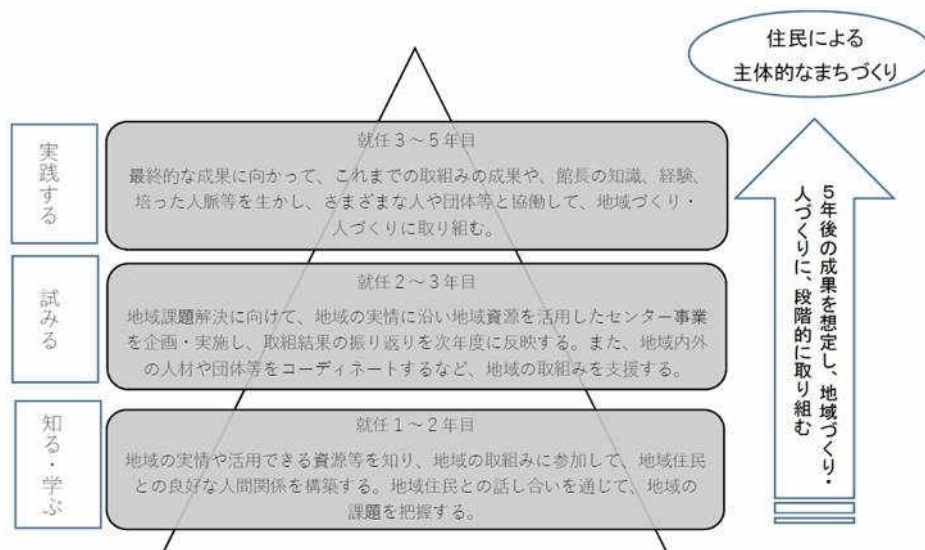


表1 2024年度実習受け入れ先の市民センター

No	小倉北区エリア	No	小倉南区エリア
1	足原市民センター(住所：足原2-8-3)	6	長尾市民センター(住所：長行西1-1-1)
2	清水市民センター(住所：弁天町6-5)	7	高蔵市民センター(住所：上吉田3-1-1)
3	霧丘市民センター(住所：黒原2-30-30)	8	吉田市民センター(住所：中吉田6-27-5)
4	中島市民センター(住所：昭和町16-2)	9	長行市民センター(住所：徳吉西3-3-16)
5	南丘市民センター(住所：熊谷1-26-15)	10	志井市民センター(住所：大字志井279)

図2 館長の行動モデル（2020年北九州市「市民センター館長人材育成方針」より引用）



さらに、対象の市民センターの選定にあたっては、市民センター館長の就任年数が3年以上であることを条件とし、北九州市が定める館長の行動モデル（図2）<sup>8)</sup>における「試みる」「実践する」のフェーズを考慮した。最終的な選定は、北九州市生涯学習課の協力の下で行われた。

### 2.3 地域FMラジオ実習の内容

各市民センターには2チーム（各6名、計2組）が配属され、隔週で訪問を行った。1チームの活動頻度は週2日（個人単位では2週間に1日）とし、7月末までに各チームが平日12回、土曜日12回の訪問を実施することを想定した。また、夏季休暇期間中およびラジオ放送までの期間には、学生各自が必要と考える地域課題の解決に向けた自主的な行動を推奨した。また、実習を行う際には学校名が入ったビブスを着用した。主なスケジュールは表2の通りである。

表2 実習の主なスケジュール

時期	内容
4月	チーム分け市民センター配属決定
	生涯学習課による「市民センターの役割について」の講義
5月～7月	センター見学・挨拶
	定期的に訪問し実習
	活動の進捗報告
7月	中間報告会、地域の魅力や課題の整理・提案
8月～9月	地域課題解決に向けた提案・実践
10月	ラジオ放送準備
11月～12月	ラジオ放送
	放送後のアーカイブ動画の編集
1月	最終報告会
2月	令和6年度市民センター職員等研修にて成果発表 (最終報告会優秀チームのみ)

4月には、学生のチーム分けおよび市民センターの配属先を決定するとともに、北九州市生涯学習課による講義や実習の心構えについての説明が行われた。5月から7月にかけては、定期的に市民センターを訪問し、7月末にはポスター形式で中間発表を実施した。その後、学生は必要に応じて市民センターへの訪問を継続し、8～9月を中心に地域課題の解決に資する企画や実践を行った。10月からはラジオ放送の準備を行い、11月および12月にラジオ放送を実施した。最終報告会は翌年1月に開催され、上位チームは2月に行われた市民センター職員研修において成果を発表した。さらに、1学期および2学期に行われる授業「指導的実習Ⅰ・Ⅱ」の中で、学生は活動の進捗状況をプレゼンテーション形式で報告した。以下に、実習プログラムの具体的内容を a)～f) の形式で整理する。

- a) **市民センターの訪問と活動への参加** 地域の会議や祭り、行事、生涯学習講座、子育てサークル、クラブ活動などの様々な活動に参加し、その運営や実施を手伝う経験を行った（写真1）。
- b) **地域課題の解決に対する活動の企画・提案・実行** 市民センターで行われている既存の活動に参加するだけでなく、外部からの視点や若者の視点を通じて地域を自分事として捉え、地域の魅力を活かしつつ課題解決に寄与する企画・実践活動を行った（写真2）。



写真1 地域行事の参加・補助



写真2 余った野菜を販売する企画

- c) **講義・進捗報告** 授業では北九州市生涯学習課の方より「市民センター」や「生涯学習」について講義を受け、市民センターの役割や意義について講義を受けた（写真3）。他の時間では授業内で各班の進捗（活動内容やそこから得た学びや気づき）を報告してもらい、社会学・教育学・防災・法律など多様な専門性を有する教員からフィードバックや問いかけをした（写真4）。



写真3 生涯学習課による講義



写真4 授業内の進捗報告

- d) **中間発表会** 模造紙によるポスター形式で発表を行った（写真5）。市民センターやまちづくり協議会の方々にも来場いただき直接、大学生にコメントをいただいた。
- e) **ラジオ放送準備・放送・放送後** 60分間のラジオ放送に向けて、外部講師を招き番組構成に関する指導を受けた。放送当日は、教員とスチューデントアシスタントである上級生がパーソナリティ役を担い、円滑な運営を支援した（写真6）。放送後は、FMキタキュー公式YouTubeにアーカイブを公開し、学生はサムネイルや視覚効果の工夫を行うことで、ラジオ放送終了後も地域住民に広く視聴してもらえる環境づくりに取り組んだ。



写真5 ポスターによる中間発表



写真6 コミュニティFMによるラジオ放送

f) **最終報告会** 各チームは、実習を通じて取り組んだ活動内容、学び、成果、地域課題の把握および反省点などを整理し発表した。発表は、小倉北区訪問チームと小倉南区訪問チームに分かれて実施された。評価は、審査教員による評価票（10点）および学生による他チームへの投票（1点）により行われ、上位2チームが最終報告会へ進出した（写真7）。さらに、最上位チームは、令和6年度市民センター職員等研修において成果発表を行った（写真8）。



写真7 最終報告会



写真8 市民センター職員研修の発表

### 3. 調査と分析の概要

本調査では、最終報告会にて発表を行った学生のうち、協力に応じた3名を対象としてインタビューを実施した。インタビュー調査の概要を表3に示す。対象者には事前にインタビュー調査の趣旨を説明し、同意を得た上で調査を行った。また、録音は音声公開を行わないことを条件に実施し、録音データを文字データに変換して分析の基礎資料とした。インタビュー手法としては、対象者が自身の経験を自由に語るができる半構造化インタビューを採用した。質問内容は、「実習の事前説明を聞いてどのように感じたか」「実習を通じて得た学びや経験」「実習を続けられた理由」とした。分析の理論的枠組みとしては、自己決定理論の中核である「有機的統合理論」<sup>9)</sup>を採用した（表4）。この理論では、人の動機づけを「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に分類し、動機が段階的に内発的動機づけへと移行することで自律性が高まることを示している。さらに、学生が学習を継続できた要因を明らかにするため、先行研究である Deci（1999）<sup>10)</sup>および Ryan・Deci（2000）<sup>11)</sup>の示す内発的動機づけを促す心理的要素（自律性、有能性、関係性）を分析の枠組みとして用いた。分析手順としては、対象者の語りから「実習初期の動機」と「実習を継続できた理由」に関する発話を抽出した。特に「実習を継続できた理由」に関する発話については、それが自律性、有能性、関係性の向上に資する要素であるかどうかに基づき分類を行った。

表3 インタビュー調査の概要

No	氏名	形式	日時	インタビュー調査実施場所
1	学生A	対面	2025年4月1日 15:00~16:00	北九州市立大学北方キャンパス 2号館会議室
2	学生B	対面	2025年4月7日 12:00~13:00	北九州市立大学北方キャンパス 3号館会議室
3	学生C	対面	2025年4月7日 15:00~16:00	北九州市立大学北方キャンパス 4号館会議室

### 4. 分析と考察

#### 4.1 実習初期の動機

実習当初の動機には、二通りの状態が見られた。1つ目は、必修科目であることや、実習として課題が設定されていることに起因する「取り入れの動機づけ」の状態である。具体的な発話の例としては

表 4 有機的統合理論による動機の各段階と定義

(速水 2019 の図 2-1 を参照に筆者作成)

自律性	動機づけの種類	動機づけの段階	定義
高 ↑ ↓ 低	内発的動機づけ	内発的動機づけ	活動それ自体を目的として、興味や楽しさなどの感情から自発的に行動する。
	外発的動機づけ	統合的動機づけ	自分の価値観と一致し事故に完全に吸収され、他の欲求や価値と矛盾しない形で行動する。
		同一化的動機づけ	活動の目的を自分の内面に価値づけ、自分にとって重要なことと行動する。
		取り入れ的動機づけ	外的統制を自分に取り込んでいるが、他者から統制されている感覚がある。消極的がだが自ら行動する。
		外的動機づけ	他者から報酬を得るためや罰を避けるため、外的要求を満たすために行動する。
	非動機づけ	非動機づけ	活動する意思を持たない。

「最初はとにかく難しくて。(中略)地域の課題とかも見つけなきゃみたいな。中間発表もあるしみたいな、不安と焦りと。」(学生 A)、「公民館が私の地域あるんですけど、そこみたいな感じなのかなと思って。授業だし、とりあえず行ってみようみたいな。」(学生 B)がある。2つ目は、自分の価値観と一致していることに基づく「統合的動機づけ」の状態である。具体的な発話の例としては、「実習していくっていうより地域に入りたいたいという思いがあって。」(学生 C)が挙げられる。次節では、このように外発的動機づけを契機としながらも、学生が実習を離脱せず継続することができた要因について検討する。その際、自己決定理論における内発的動機づけを促進する心理的要素のうち、「関係性」と「自律性」に着目して考察を行う。なお、「有能性」に関しては、学生の語りの中に明確な言及が見られなかったため、本研究では考察の対象から除外した。

#### 4.2 関係性の構築

内発的動機づけを促す心理的要素である関係性が構築されたことが確認された。ここでいう関係性とは「地域住民」との関係性を指す。具体的な発話の例としては、「地域の人も回数を重ねるごとに『来てくれた』みたいな感じで受け入れてくれて。すごい大学生が来るってことを喜んでくれて、『次いつ来るの?』って子どもたちが言ってくれたりとか、大人も『次なんの活動するの?』とか言ってくれたり。」(学生 A)、「センターに顔写真、自己紹介貼ったのも地域に入りやすかったのかな。周りに子どもたちが折り紙とかで飾り付けしてくれたんです。小学生から『折り紙貼ったんだよ』って声もかけてくれて。」(学生 C)が挙げられる。さらに、関係性の構築には市民センター館長の「地域住民と繋げる」という学習支援が寄与していることが明らかになった。館長は、(1)情報発信(市民センターだよりや公式 SNS への投稿、大学生の自己紹介や活動状況の館内掲示)、(2)地域住民への紹介と仲介(地域住民への事前説明やキーパーソンとなる住民への紹介、地域行事やイベント、クラブ活動の紹介および仲介)といった学習支援を行い、学生が地域に馴染みやすい環境を整えていた。館長の学習支援を示す具体的な発話の例としては、「週 1 回の活動する時も、活動内容をしっかり決めてくださったり、『今日はここに行くから』って、私たちがいるから施設を紹介してくれたりとか。館長さんもセンターの方々もめっちゃめっちゃ話してくださる。」(学生 B)、「自己紹介(の掲示)は館長さんからの提案で、私たち毎日市民センターに行ける訳でもないからって。」(学生 C)

が挙げられる。このように、館長の学習支援により学生と地域住民との関係構築が促され、内発的動機づけを支える心理的要素の関係性が形成されたと考えられる。

#### 4.3 自律性の向上

内発的動機づけを促す心理的要素である自律性の向上が確認された。ここでいう自律性とは「自ら行動を起こしたい」という意欲を指す。具体的な発話の例としては、「〇〇(大学生が企画したイベント)は地域の声を聞きたいっていうほうがメインだったから。できればまだ入ってすぐ、6月7月だったからまずは話すことが目的で、自分たちの成果とかいうよりは。」(学生A)、「企画に向けて〇〇(地名)の子どもたちの意見を聞きたいと思って、それを館長さんに相談したんです。『意見ってどうやったら集まりますかね』みたいな。」(学生C)が挙げられる。さらに、自律性の向上には市民センター館長の「館長の知識・経験に基づく助言」という学習支援が寄与していることが明らかになった。館長は、(1) 企画実現に向けた助言(現実的な視点から実施に向けた具体的な助言を行い、実現可能性を高める)、(2) 振り返りと行動に対する評価や承認(大学生が企画や地域活動に参加した後、振り返りの場を設け、形式的に成果の良し悪しを評価するだけでなく、館長の考察を交えた助言)といった学習支援を行い、学生が主体的に行動できる環境を整えていた。館長の学習支援を示す具体的な発話の例としては、「普段はすごい優しいんですけど、厳しいお話もしっかりしてくれて。いいところと、もっとこうしたほうが良かったところとかをはっきり言ってくださる時間を取ってくれたのはすごい大きかったです。ちゃんと両方言ってくれた。ここが良かったから、地域や人こんな反応だったよね。でも、ここは地域の人、こう困ってたよねみたいな。ただ怒るような言い方というよりは、自分たちのしたことが地域の人にどのような影響があるか丁寧に説明して下さった。」(学生A)、「〇〇(大学生が企画したイベント)の時だったら、黒板とか最初使ってなかったんです。『使ったほうがいいんじゃない?』とか、プリントを印刷してきてなかったから『印刷してきなね』みたいな感じとか。」(学生B)が挙げられる。このように、館長の学習支援により学生が主体的に活動できる環境が整えられ、内発的動機づけを支える心理的要素の自律性が形成されたと考えられる。

#### 5. まとめと展望

本研究は、市民センターでの実践活動が初年次学生の学びの動機とその継続にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的として、実習を終了した学生へのインタビュー調査を行った。その結果、実習当初の動機には「取り入的動機づけ」と「統合的動機づけ」という二通りの状態が見られた。こうした外発的動機づけの下でも学生が離脱せず活動を継続できた背景には、館長による学習支援が存在していた。具体的には、「地域住民と繋げる」支援によって関係性が形成され、「知識や経験に基づく助言」によって自律性が生まれ、内発的動機づけを支える心理的要素が醸成されたと考えられる。対象となった地域FMラジオ実習を含む「指導的実習Ⅰ・Ⅱ」では、学生の進捗発表に対して社会学・教育学・防災・法律など多様な専門性に基づく指導が行われていた。しかし、講義室での学習だけでなく、地域性を理解した館長による学習支援が並行して存在することが重要であった。すなわち、多様なステークホルダーが協働し、地域に根差した学びの場を形成することの重要性が改めて確認された。こうした学習支援の充実が、学生の活動継続を可能にしていたといえる。

一方で、本研究は一部の学生を対象としたインタビュー調査にとどまっており、内発的動機づけの心理的要素である有能性については十分な知見を得られていない。また、調査対象が学生に限られていたため、館長の視点を十分に反映できていないという限界もある。今後は館長への調査を継続的に実施し、学生と地域をつなぐ役割や支援のあり方を明らかにすることで、新たなまちづくりへの参画者を増やすための具体的な方策へと研究を発展させたい。

## 謝辞

本実習は、市民センターの皆様、まちづくり協議会をはじめとする関係者の皆様、地域住民の皆様、ならびに北九州市生涯学習課をはじめとする多くの方々のご支援とご協力により実施することができました。心より感謝申し上げます。本研究は公益財団法人北野生涯教育振興会による研究助成を受けて実施しました。

## 【参考文献】

- 1) 今津海：公立大学の「地域系学部」における人材育成に関する一考察，都市計画報告集 21 巻 4 号，pp. 389-393，2023.
- 2) 北九州市立大学地域創生学群：学群の理念，<https://sousei.kitakyu-u.ac.jp/overview/principle/>，(最終閲覧日 2025 年 7 月 1 日)。
- 3) 文部科学省平成 20 年中央審議会：「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/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (最終閲覧日 2025 年 7 月 1 日)。
- 4) 北九州市：地域活動に関する施設 市民センターとは，[https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/924\\_01399.html](https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/924_01399.html) (最終閲覧日 2025 年 7 月 1 日)。
- 5) 北九州市：地域づくり・まちづくりの概要，[https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/924\\_00581.html](https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/924_00581.html) (最終閲覧日 2025 年 7 月 1 日)。
- 6) 北九州市：地域活動に関する施設 市民センター一覧，[https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/924\\_01394.html](https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/924_01394.html) (最終閲覧日 2025 年 7 月 1 日)。
- 7) 北九州市：大学生×市民センターによる地域共創プロジェクト，[https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/034\\_00001.html](https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/034_00001.html) (最終閲覧日 2025 年 7 月 1 日)。
- 8) 北九州市：「市民センター館長人材育成方針」，<https://www.city.kitakyushu.lg.jp/contents/15800056.html> (最終閲覧日 2025 年 7 月 1 日)。
- 9) 速水敏彦：内発的動機づけと自律的動機づけ，金子書房，2019.
- 10) E. L. デシ，R. フラスト（桜井茂男訳）：人を伸ばす力—内発と自律のすすめ，新曜社，1999.
- 11) Ryan, R. M. and Deci, E. L.: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, pp. 68-78, 2000.

## 「探究」をキーワードとした高等学校支援における事例報告

崇城大学 溝上 広樹

### 1. はじめに ー高等学校における「総合的な探究の時間」の実施ー

本報告は、「探究」をキーワードとして、高等学校での指導教諭としての経験や、現在実施している教職員研修を通じた探究的な学びへの支援について報告し、関係者との対話を促すことを目的とする。

現在、高校生が取り組んでいる課題研究は、これまでの「総合的な学習の時間」や大学での研究指導とは何が異なるのだろうか。『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（文部科学省 2017）においては、「探究的な見方・考え方」とは「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の生き方を問い続けること」とされている。また、独立行政法人教職員支援機構による『「研修観の転換」に向けたNITSからの提案(第一次)～豊かな気づきの醸成～』（2024）では、「探究」とは「自己との関わりを意識して課題の本質に向き合う中で、驚きや楽しさ、葛藤が生まれ、感情や問題意識が揺さぶられ、自らの視座、価値観、思いを発見したり、問い直したりすること、そして、その中でたち現れてくる新しい自己の在り方のもと、実践に取り組んでいく営み」とされている。

さらに、『高等学校学習指導要領解説』（文部科学省 2023）では、「総合的な探究の時間」において「各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統合的に働かせることに加えて、自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自ら問いを見だし探究することのできる力」の育成が求められている。その過程は「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」とされ、大学での研究指導との親和性も高い。一方で、この過程の前後には「日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定する」ことや「自らの考えや課題が新たに更新され、探究の過程が繰り返えされる」ことが含まれ、中等教育課程における広義のキャリア教育の意味合いを包含していることが読み取れる。

以上を踏まえると、高等学校での探究学習は、課題設定の場面において単に関心に基づく研究課題を広げ練り上げるという過程にとどまらず、生徒自身の在り方生き方、すなわち経験や感情、価値観、目指す姿等を明らかにすることが求められる。実際の指導では、対話と内省の過程を組み込むことで、生徒が主体的に探究活動に取り組むとともに、教科・科目の見方・考え方も柔軟に利用しながら課題研究を進める姿が見られた。

### 2. 探究型授業 ー教科教育等における探究的な活動ー

『高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説総則編』（文部科学省 2018）では、「探究」という語が実に294回登場する。「理数探究」や「理数探究基礎」に加え、「古典探究」「地理探究

」「日本史探究」「世界史探究」が新設され、「探究」の名称が付されていない教科・科目等についても、「探究的な活動が取り入れられるべきことは当然」と記されている。では、教科教育において何が求められているのか、現場ではどのような実践が行われているのだろうか。

現場では、探究の過程の一部（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現）を取り入れた授業を探究型授業とする学校もある。また、「各教科・科目の目的と目標を再認識し、結果として各教科・科目の見方・考え方を活かした探究的な授業」として実践する例もある。これは「アクティブ・ラーニング」や「主体的・対話的で深い学び」と高い親和性を持つ実践といえる。

本報告では、共同研究者が実施した「看図アプローチ」を取り入れた「高校地学」の実践例を紹介した。看図アプローチとは「授業づくりに絵図・写真・グラフ等のビジュアルテキストを読み解き、その内容を発信していくプロセスを含んだ授業づくり手法」である。生徒の感想からは課題発見等に関する有用感が高く、自身の行動やキャリアと関連付けも見られ、在学習指導要領が掲げる「探究的な学び」の姿と重なっていた。以下に、生徒の感想の一部を紹介する。

#### 【生徒の感想例】

##### (1)看図アプローチによる学び

- ・一枚の写真を見て深く考えるとそこにどのような意図があるのかが詳しくわかってとても楽しかった。
- ・写真からだけでも多くの気づきがあったし、説明無しでもみんな割と注目すべき所に注目していて面白いと思いました。
- ・はじめに写真だけを見るのと、解説を聞いてから写真を見るのでは全然見方が変わって面白かった。でも、解説はもう学んだ内容がほとんどだったから、最初から自分で気づきたかったなとも思いました。
- ・「不思議だな」と思うだけで、なぜその形になっているのかやその場所に人工物があるのか、背景や理由を考えたことがなかった。今後は車で移動や旅行の時、そういう部分に注目していきたいと思う。

##### (2)実際の場所に対する興味

- ・火山の噴火については近くに桜島や阿蘇山などがあり、遠い存在ではないので興味がありました。(中略)また土石流により家屋が埋まっていることには衝撃を受けました。興味があるので、実際にその場にいった自分の目で見て、もっとくわしく知りたいと思いました。

##### (3)知識の関連付け、自身との繋がり

- ・土地の写真をもとにこの場所にはどんな歴史があるのか考えていくのは面白かったです。知識の数が増えることで自分の考えられることが増えるのもっとたくさんの知識を得たいと思いました。私は地理、地学が好きなので将来、関係する仕事につけたらいいなと思いました。

### 3. 探究型研修 —教職員研修の全国的取組—

独立行政法人教職員支援機構（以下、NITS）は、文部科学省所管の公的機関であり、教育専門職の資質向上を目的とした研修・研究事業を展開している。NITSでは現在、子供の学びと「

相似形」をなす教職員の学びも「主体的・対話的で深い学び」に向かうことが必要であるとし、「研修観の転換」提言している。その一環として、「探究型研修」の実施や「学び合いのコミュニティ」形成支援が、全国7ブロックで展開されており、筆者もNITSフェロー九州担当として関わっている。

#### 4. おわりに — 「探究」から初年次教育への接続を考える—

「総合的な探究の時間を教育課程の中核に位置付けるとともに、各教科・科目等との関わりを意識」した取り組みが、全国の高校で試行錯誤の中進められている。NITS主導の探究型研修は始まったばかりであり、定着には時間を要するだろう。また、探究活動の質・量に関して学校間の格差があることも指摘されており、解消には時間が必要と考えられる。

しかし、このカリキュラムで学んだ最初の生徒たちは、すでに大学1年生として全国の大学に在籍している。この現状を踏まえ、初年次教育では何を継承し、何を变化させるべきかが問われている。大学教育においては、高大連携プログラムの開発や専門教育への接続に加えて、探究活動を軸とした教育の連続性の確保が課題である。高校での探究経験やその差異を踏まえた初年次教育の再設計について、継続して議論していきたい。

#### 参考文献

- 独立行政法人教職員支援機構 2024 「『研修観の転換』に向けたNITSからの提案（第一次）～豊かな気付きの醸成～」
- 独立行政法人教職員支援機構 2025 「研修マネジメント力協働開発プログラム（九州版）」スライド資料
- 文部科学省 2017 「小学校学習指導要領解説（平成29年告示）総合的な学習の時間編」 pp114
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説総則編』
- 文部科学省 2023 「今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開 未来社会を切り拓く 確かな資質・能力の育成に向けた探究の充実とカリキュラム・マネジメントの実現（高等学校編）」
- リクルート進学総研 2017 「アクティブラーニング型授業への挑戦【番外編】アクティブラーニング型授業研究会くまもと」 *Career Guidance*, 416, pp39-41
- 寺田昂世 2025 「生徒の思考力・判断力・表現力等を向上させる授業の研究」 熊本県教育研究協議会地学部会総会スライド資料
- 寺田昂世・溝上広樹 2025 「ChatGPTによる発問を利用した看図アプローチ授業実践—高校地学において火山と私たちの暮らしについて考えるため—」 全国看図アプローチ研究会研究誌, 24号 pp.3-14

文理の壁を越えて未来を拓く：  
『未来を創る環境技術』における学生の行動変容分析

北九州市立大学 国際環境工学部 上江洲 一也  
経済学部 牛房 義明

## 1. はじめに

北九州市立大学は、文系の中核である「北方キャンパス」（北九州市小倉南区）と、理系の拠点である「ひびきのキャンパス」（北九州市若松区）で構成されている。両キャンパスの学生交流を促進し、文理横断の視点と実践力を育成することを目的として、2013年度に「北方・ひびきの連携科目」を設定した。『未来を創る環境技術』はその一つで、当初はひびきのキャンパスの環境技術を紹介する内容として開講し、ひびきのキャンパス学生がシャトルバスで北方キャンパスへ移動して対面形式で実施した。2016年には北九州市環境局から「洋上風力発電人材育成プログラム」構築の依頼を受け、2018年度以降は牛房と上江洲が担当し、洋上風力発電を中心とした環境・エネルギー政策へと内容を深化させた。2020年度からは、COVID-19の影響により完全オンライン化し、これを契機に受講者数が大幅に増加した。オンライン化に伴い他機関への開講も進み、2022年度からは北九州工業高等専門学校<sup>1</sup>の専攻科生も受講している。受講者数は、2018年度の74名（北方31名・ひびきの43名）から、2025年度には355名（北方174名・ひびきの178名・北九州高専3名）へと拡大した。

本稿では、『未来を創る環境技術』の教育的意義を再確認するとともに、2023年度から導入したグループワークを通じて学生の主体性がどのように促進されたかについて考察する。

## 2. 初年次教育としての『未来を創る環境技術』

本講義を初年次に配置する目的は次の三点である。1) 学修動機の早期喚起：社会課題（気候変動・エネルギー問題・地域再生など）を入口に据え、入学直後から「学ぶ意義」と専攻選択の方向づけを与える。2) 文理横断リテラシーの基盤形成：環境・エネルギーの基礎概念、政策・制度、技術の共通言語を早期に整え、文理間の知識ギャップを縮小し、その後の専門科目での協働を円滑にする。3) 産学官・地域連携の早期接続：行政・企業・研究者による実務講義（洋上風力、グリーントランスフォーメーション（GX）など）を初年次で体験させ、キャリア志向と社会実装志向を早い段階で醸成する。以上により、動機づけ・基礎力・協働力を早期に確立し、以降の専門教育・研究・地域連携を加速させる戦略的設計である。

また、初年次に習得させるべきスキルは、オンライン学習基盤（Moodle・Microsoft Teams）への適切なアクセスと資料共有、およびグループチャットでの課題の理解と根拠に基づく意見交換である。

### 3. 『未来を創る環境技術』の受講者数

2018年度から2025年度の受講者数を表1に示した。本科目の受講者数は2018年度の74名（北方31名・ひびきの43名）から2025年度の355名（北方174名・ひびきの178名・北九州高専3名）へと着実に拡大した。特に、2020年度の完全オンライン化が転機となり、受講機会の地理的・時間的制約が緩和されたことで伸びが加速し、その後も高水準で推移している。さらに、2022年度以降は北九州工業高等専門学校（北九州高専）の専攻科生が受講し、北九州市における洋上風力発電人材育成に資する裾野拡大にもつながった。キャンパス別内訳は直近でおおむね拮抗しており、文理横断を旨とする授業設計が履修実態にも反映されている。2023年度からはオンラインでのグループワークを導入し、各グループに対して政策・制度の読解、データに基づく論点整理、解決策の提案と成果物作成（スライド5枚）から成る課題を付与し、役割分担・合意形成を軸とする協働学習を行なっている。

表1 受講者数（2018年度～2025年度）

年度	受講者数	北方	ひびきの	北九州高専	講義形式
2018	74	31	43		対面
2019	80	4	76		対面
2020	202	32	170		オンライン
2021	435	232	203		オンライン
2022	259	81	171	7	オンライン
2023	321	161	148	12	オンライン・グループワーク
2024	348	178	164	6	オンライン・グループワーク
2025	355	174	178	3	オンライン・グループワーク

### 4. 『未来を創る環境技術』の講義設計

本講義はオンライン／オンデマンドを基軸に、大学教員・国／自治体・民間企業によるオムニバスで構成している。本学のディプロマ・ポリシー（DP）のうち、到達目標を次の三点に設定した。

〈知識〉 環境問題と環境技術の理解に資する基盤的知識を総合的に習得している。

〈思考・判断・表現力〉 環境課題を論理的に考察し、根拠に基づく判断と適切な表現ができる。

〈自律的行動力〉 環境課題を自ら発見し、解決に向けた学びを継続する意欲を有する。

講義の前半は本学教員が、環境問題の本質と技術的アプローチをわかりやすく解説する。後半は、北九州市が先進的に取り組む「北九州響灘洋上ウインドファーム（洋上風力発電）」やエネルギー政策を題材に、技術と政策を結びつけて学ぶ実践的な講義を配置し、文系・理系を問わず新たな視座を提供する。また、文系学生には「環境技術」への関心と理解の深化を、理系学生には「技術だけでは社会実装は成立しない」という視点の獲得を促すことを大きな目的とする。2025年度の内容は、以下のとおりである。本学における「環境・エネルギー」の研究として本学教員7名に、洋上風力発電を中心に「再生可能エネルギー最前線」として、6機関（民間企業2、国／自治体4）の外部講師に講義をしていただいた。

- 4月18日 『未来を創る経済学』（経済）
- 4月25日 『都市の環境とエネルギー』（環境マネジメント）
- 5月09日 『未来を創るエネルギー学』（機械）
- 5月16日 『未来を創るロボット技術』（情報）
- 5月23日 『未来を創る空調技術』（建築）
- 5月30日 『未来を創る植物学』（生物）
- 6月06日 『環境汚染の生物学的解決』（化学）
- 6月13日 『GXの加速に向けた取組について』（経済産業省 GXグループ）
- 6月27日 『エネルギー・気候変動政策を学問的観点から考える』（環境省）
- 7月04日 『我が国の洋上風力政策の現状について』（経済産業省 資源エネルギー庁）
- 7月11日 『北九州市のグリーン成長に向けた取組について』（北九州市環境局）
- 7月18日 『洋上風力発電事業の取組について』（民間企業）
- 7月25日 『再生可能エネルギーのグローバルリーダー』（民間企業）

また、本講義では、文系・理系双方の学生が共通理解を深め主体的に環境問題解決に取り組めるよう、オンラインでのグループワークを重要な教育手法として導入している。

受講者355名を学部構成が均等となるよう25グループ（1グループ14名あるいは15名）に編成し、Microsoft Teams グループチャット上で討議を行ったのち、与えられた課題に対してスライドを作成・提出させた。中間フィードバックを通じて議論を活性化させる仕組みを採用した。

グループワーク課題の例を以下に示した。

『以下のURLにアクセスして、「エネルギー白書2025」の内容を確認し、その中から関心のある章を1つ取り上げ、その章で述べられている内容、目標、課題などを整理し、その章にある目標を実現するための「未来を創る環境技術」に関するアイデアを提案してください。』

## 5. 『未来を創る環境技術』の成績評価設計

グループワークは2023年度から導入した。これに伴い、直近3年間の成績評価基準は、以下のとおりである。

2023年度：積極的な授業参加 30%、レポート 70%

2024年度：授業中の発言およびグループワークでの貢献度 30%、レポート 70%

2025年度：授業中の発言およびグループワークでの発言と貢献度 30%、中間レポート 30%・最終レポート 40%

導入初年の2023年度は、Microsoft Teams のグループチャット上での議論がどの程度評価に反映されるかが相対的に不明確であった。そこで2024年度には「グループワークでの貢献度」を明示し、発言・編集履歴などのログで客観化する方針を示した。さらに2025年度は「発言と貢献度」と表記を精緻化し、量と質の双方を評価対象とした。また、中間レポートと最終レポートを課しているにもかかわらず一方のみ提出される事例が見られたため、配点（中間30%・最終40%）を明確化して提出行動の適正化と形成的評価の実効性を高めた。

## 6. 『未来を創る環境技術』受講状況の確認

受講者数が非常に多いため、受講状況を適切に把握する目的で、次の確認プロセスを設けた。

### 1) 初回ガイダンス課題

ねらい：本学の環境技術への関心喚起と、オンライン受講環境（Moodle／Teams等）の運用確認。

課題内容：環境技術研究所機関誌『環境「創」』第11・12・13号をダウンロードして閲読し、①興味を持った研究題目、②研究者の所属・氏名、③興味を持った理由（200～400字）を記述させた。

結果：提出率93%（329/355）。多くの受講生が要件を満たして提出し、オンライン受講体制がおおむね機能していることを確認した。

### 2) 前半終了後の中間レポート

ねらい：前半講義（第2回～第8回）の理解の定着と、根拠に基づく記述力の確認。

課題内容：同期間の講義から1件を選び、①印象に残った理由（100～200字）、②講義内容の要約（400～600字）、③参考文献を明示した自分の考察（1,200～1,800字、図表可）を作成させた。

結果：提出率85%（303/355）。この時点で85%が継続受講していることを把握した。

### 3) グループワーク説明時

ねらい：グループワーク導入により学修負荷が高まるため、離脱を抑制する目的で、意義・進め方・評価基準を丁寧に説明し、説明直後にグループチャットへのアクセス状況を確認した。

結果：アクセス率77%（273/355）。中間課題は提出しているがグループワークに未参加の受講生が約10%存在することが判明した。

### 4) 最終レポート

ねらい：後半講義（第9回、第11～15回）の理解定着と、根拠に基づく記述力の確認。

課題内容：同期間の講義から1件を選び、①印象に残った理由（100～200字）、②講義内容の要約（400～600字）、③参考文献を明示した自分の考察（1,200～1,800字、図表可）を作成させた。

結果：提出率80%（284/355）。グループワークには参加せず、講義受講と最終レポートのみ提出した受講生が約3%存在することが分かった。

受講状況の把握のため、ライブ受講者数の推移も記録した（表2）。最終レポート提出者284名を母数としてライブ受講率を算出すると、初回ガイダンス時のライブ受講率は85%（240/284）であったが、回を重ねるにつれて低下し、本学教員が担当する前半最終回では25%（72/284）にとどまった。後半の外部講師による講義では、初回が42%（118/284）まで一時的に上昇したものの、最終回は17%（48/284）であった。一方、グループワーク説明回は76%（216/284）がライブ受講しており、リアルタイム参加の必要性が高い回ではライブ受講が選好される傾向がうかがえる。

表2 ライブ受講者数

講義回	受講者数	備考	講義回	受講者数	備考
1	240	ガイダンス	9	118	
2	216		10	216	グループワーク説明
3	157		11	117	
4	109		12	72	
5	105		13	69	
6	87		14	60	
7	-	ライブ講義なし	15	48	
8	72				

成績結果は次のとおりである。受講登録者は1年生233名、2～4年生118名で、単位取得者は1年生213名（取得率91%）、2～4年生60名（同51%）であった。1年生は講義の難度や負荷に対しておおむね受講を継続し高い取得率を示したのに対し、2～4年生は取得率が約半数にとどまり、途中離脱が多かった。背景として、本講義が初年次の共通基盤形成を主眼とする一方で、2～4年生は専門必修・就職活動等との時間的競合が大きく、課題負荷に対する学修便益が相対的に低く評価されがちな設計上のミスマッチが示唆される。

## 7. 『未来を創る環境技術』受講生の行動変容

グループワーク導入以降の直近3年間のうち、2025年度には学生の行動に顕著な変化が見られた。これまで、オンライン講義ではほとんど質問がなかったが、多くの回で4～5名が発言し、最終回には10名に達した。活性化の要因として、講義内容への関心の高まりに加え、終盤に15分以上の質疑応答時間を確保したこと、オンラインに加えて対面受講の選択肢を設けたことが挙げられる。

グループワークでも参加姿勢の積極化が顕著であった。グループチャットの発言総数は2024年度2,263件から2025年度3,774件へと1.7倍に増加した。ガイダンス時に、Teamsチャットグループでの発言記録やオンライン／対面会議の議事録など可視化可能な客観指標に基づいて貢献度を評価する方針を丁寧に周知したことが、この増加に寄与したと考えられる。さらに、2025年度入学の1年生はオンラインツールの習熟度が高まっており、議論を主導するリーダー層が多数出現した（分野別：文系14名・理系22名、学年別：1年30名・2年3名・3年1名・4年2名）。

## 8. 『未来を創る環境技術』授業評価アンケート

直近3年間の授業評価アンケート結果を、表3に示した。

「理解度」は、4.2前後で小幅な低下傾向を示している。「満足度」は、2024年度に低下したが、受講生から寄せられた指摘・要望への改善対応を反映した結果、2025年度に上昇した。

表3 授業評価アンケート結果

年度	解答率 (%)	理解度 (5点満点)	満足度 (5点満点)
2023	54% (174/321)	4.23	4.13
2024	58% (202/348)	4.16	4.04
2025	47% (168/355)	4.14	4.22

授業評価アンケート「自由記述」の概要を以下に示す。グループワークに関する記述は、下線で強調した。

#### 2023年度

- ・内容が難しく量も多いとの指摘が多く、スピード調整やわかりやすさを求める声が目立った。
- ・グループワークは「初対面・役割不明のまま開始」で難しかったという複数意見あり。
- ・理系技術や脱炭素経営など普段触れない分野を学べた点は高評価であった。
- ・洋上風力発電に関する講義内容が重複するため調整を求める意見あり。

#### 2024年度

- ・グループワーク参加の有無が成績に十分反映されていないという公平性への不満があった。
- ・課題の公開・しめきりの周知を早めてほしいとの要望あり。
- ・内容はやや難しいが、多面的な環境テーマを聞いたこと自体は肯定的であった。

#### 2025年度

- ・予習用の補助資料を求める声や、講師の方にフォームだと質問しやすいとの意見あり。
- ・グループワークの「必要性・効果」への疑義と、難しかったという意見あり。
- ・対面講義では理解が深まり質問しやすいとの意見が複数あり。
- ・文系でも分かりやすく、グループワーク課題のフィードバックが良かったという意見あり。

授業評価アンケートの自由記述から、分野横断の学び・実務的テーマ・丁寧なフィードバックは高評価である。一方、授業運営上の留意点は次のとおりである。

- ① 難易度・分量・ペースの調整
- ② グループワークの導入支援と評価の透明化
- ③ 講義内容の重複回避
- ④ 課題の早期周知
- ⑤ 予習資料と質問チャンネルの整備
- ⑥ 対面機会の拡充

また、継続的に示される論点は、①グループワークの難しさ、②その必要性への疑義である。オンライン協働の難しさは織り込み済みとし、講義担当者は毎年度、伴走支援の方法を見直し改善することが求められる。必要性については、グループワークが文理を超えた協働学習を実現する中核手段であることを、ガイダンスにとどめず授業各段階で繰り返し説明し、目的・評価方法・学習効果の可視化によって理解を得ることが重要である。

## 9. まとめと今後の課題

これまでの取組みにより、教育目標の観点では、文系学生には環境技術への関心と理解の深化を、理系学生には「技術を深めるだけでは社会実装は成立しない」という視座の獲得を促す講義設計が機能しつつあると実感している。受講者数の大幅な増加と文系・理系の拮抗した履修構成から、文理横断型の授業枠組はおおむね整ったと言える。他方、文理を越えた協働学習を通じて環境課題への意識転換と具体的な行動変容を促す点は、なお道半ばである。

自己決定理論 (Self-Determination Theory: SDT) の体系において、外発的動機づけの質的变化を説明する理論として位置づけられる『有機的統合理論 (Organismic Integration Theory: OIT)』<sup>1),2)</sup>がある。この理論によれば、人間の動機づけは単に「外発的か／内発的か」という二分法ではなく、外から与えられた理由がどの程度まで自分の意思や価値観として取り込まれているかに応じて連続的に変化していくものとして理解される。すなわち、行動が他者からの強制や報酬に依存する段階から、個人の価値観や自己概念に結びつく段階へと、質的に発達していくと考えられ、具体的には、次のプロセスをたどる。

- ①無動機 (Amotivation) : 行動する理由が見いだせない
- ②外的調整 (External Regulation) : 罰・報酬など外的統制による行動
- ③取り入的調整 (Introjected Regulation) : 他者の期待や評価を取り込みつつも義務感に基づく行動
- ④同一化的調整 (Identified Regulation) : 行動の価値を自ら認め、目的意識をもって取り組む
- ⑤統合的調整 (Integrated Regulation) : その価値が自己の信念体系に統合され、自律的に行動する
- ⑥内発的動機 (Intrinsic Motivation) : 行動そのものに興味や喜びを感じ、自発的に取り組む

有機的統合理論は、外的要因に支えられた行動であっても、適切な条件下で徐々に自律的行動へと変化しうることを示し、学習・教育場面における動機づけの質を理解するうえで重要な枠組みを提供する。

『未来を創る環境技術』では、外発的動機づけの段階②～⑤のうち、少なくとも「④同一化的調整」の到達を目標とする。そのために、他者や社会の規範・価値観・行動様式を自分のものとして取り込み内面化していく「内在化」を促進する条件と言われる「自律性 (autonomy)」・「有能感 (competence)」・「関係性 (relatedness)」の充足を重視し、以下の支援を行っている。

「自律性」の支援：受講形態 (オンライン／対面) の選択、レポートでの関心講義の選択、グループ内での役割選択、発展課題の任意選択を用意。

「有能感」の支援：評価基準の透明化に加え、中間フィードバックやグループワークでのコメントにより、達成感を得やすい学習設計を実装。評価基準の透明化は、正当な評価が内発的動機づけを高めるエンハンシング効果にも寄与しうる。

「関係性」の支援：文系×理系の混成グループ編成、学内外の講師との接点、オンラインおよび対面でのグループワーク機会を通じて、学習共同体への所属感を高めている。

今後は、この三側面（自律性・有能感・関係性）を踏まえ、本講義の実効性をさらに高めるために、次の三点を進める予定である。

第一に、リアルタイムのオンライン受講者を増やし、各回の質疑応答をより双方向的かつ活発なものにすること（有能感・関係性の促進）。

第二に、学修密度と相互理解の向上を目的として、対面でのグループワークの機会を計画的に拡充し、議論の質と合意形成のプロセスを強化すること（自律性・関係性の促進）。

第三に、履修後の学修経路を継続的に追跡し、学習成果の持続性と波及効果をエビデンスに基づいて検証すること（自律性・有能感の向上の検証）。

以上の改善を「文理の壁を越えて未来を拓く」という理念のもとで持続的に進め、地域特性を活かしたテーマ設定と実社会との接点の重視を一貫させつつ、学内外の連携を強化して、次世代の環境人材育成に貢献していきたい。

## 参考文献

- 1) Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, Vol. 55, No.1, pp 68-78.
- 2) 吉川雅也(2020)「有機的統合理論における自律-他律パラダイムを用いた主体性概念の理解」関西外国語大学『研究論集』第111号, pp 193-211.

## 謝辞

本稿の作成にあたり、北九州市立大学地域共生教育センター地域創生学群・矢ヶ井那津先生から、「有機的統合理論」、「エンハンシング効果」、「関係性の支援」に関して貴重なご助言を賜りました。ここに深く感謝いたします。

## 初年次教育・高大接続系部会の報告

北九州市立大学 井田 浩之

### 市民センターでの実践活動が初年次学生の学びの動機と継続に及ぼす影響

北九州市立大学 矢ヶ井 那津

北九州市立大学で2009年より地域創生学群で初年次教育として開設されている「指導的実習Ⅰ・Ⅱ」（2024年度）における実践報告である。1年間を通して「地域FMラジオ実習」が行われ、学生たちは6～7名に分かれて北九州市の市民センターや地域活動に参加しつつ、地域課題の発見と解決を通して、その過程で見出し地域住民に伝える価値のある情報をコミュニティFMで発信し、情報発信者としての責任、地域への帰属意識を高めることが目標となっている。発表においては、地域センターの館長の協力やリーダーシップが学生の参画を促していること、成績評価においてはルーブリックや訪問回数などが考慮されているとのことだが、科目という外発的な要因が、回数をこなしていく中で学生の内発的要因を促進していることも明らかにされた。質疑の中では、館長のように学生の取り組みを一番知っている第三者評価の可能性にも議論がなされた。

### 「探究」をキーワードとした高等学校支援における事例報告

崇城大学 溝上 広樹

日本の学習指導要領においては「探究」は総合的な学習の時間だけでなく、教科の中でも取り入れていくことが求められているが、近年は生徒のキャリア形成との関連から探究活動に取り組むことが求められている。そのような探究を可能にするためには、教員の資質能力そのものも変化する必要があり「研修観の転換」が課題となっており、教員同士のネットワーク構築を狙った取り組みも盛んになっている。また、高大接続の観点からは、パンデミック、生成AI時代に、高等学校までに探究を経験してきた大学生が初年次にいることから、これまで以上に高大接続の観点が重要になることが指摘された。ここには、学校間格差といった課題を解消していく必要があること、探究を経験してきた大学生が初年次教育を受ける上で、高大接続を考えることは必須となりつつあることが指摘された。フロアからは高等学校の先生が考えるキャリア教育について

どう捉えられているのか質問がなされたが、進路指導から生徒のアイデンティティ形成（生き方）といったように多様な捉え方があり共通理解は難しい。対話と内省が必要だと指摘された。

文理の壁を超えて未来を拓く：  
『未来を創る環境技術』における学生の行動変容分析

北九州市立大学 上江洲 一也  
北九州市立大学 牛房 義明

北九州市立大学北方キャンパス（文系）とひびきのキャンパス（理系）の連携推進を目的とした『未来を創る環境技術』の取り組みの概要と学生の変化について報告された。授業は2013年までは対面であったが、2020年度以降はオンライン形式で開講されており履修者は355名（2025年度）である。授業構成について、前半は環境技術に関する知識をオムニバス形式で、後半はエネルギー政策について扱っている。授業全体は大人数ではあるが、全体を25グループ程度に分類し、各種課題、中間フィードバックを通して積極的な参加を促している点、またTeams上の議論を教員もチェックすることで、生徒の主体性の醸成、責任感の高まり、議論への参画などが見られるようになったことが明らかになった。また北九州高専との連携も含んでいることから、高大接続のありかた、教育改善のありかたまで広く話題提供がなされた。質疑ではアクティブラーニングを推進する中でグループごとの取り組みの差があることも紹介された、教員がコメントを見ているという合図が一種のモニタリングとして機能していることが共有された。

## プレイセンター・ハロハロにおける母子の心理的安全性を踏まえた学生介入 —居場所機能の検討—

北九州市立大学 森 京花

### 1. はじめに

日本社会は現在、急速な少子高齢化、核家族化、都市化の進行により、地域コミュニティの希薄化や孤立化といった深刻な社会課題に直面している。これらの課題は、従来の制度的支援では対応しきれない複合的・重層的な困難を生み出しており、行政による縦割りの支援体制の限界が指摘されている（厚生労働省，2021）。

こうした背景のもと、政府は「地域共生社会」の実現を政策目標として掲げ、社会福祉法の改正（2018年）を通じて「包括的支援体制」の構築を推進している。また、今年新たに改正・施行された社会福祉法には、地域包括支援と福祉展開強化を目指すため、行政とその他機関との連携、また住民主体の福祉推進が喫緊の課題であるとされている。ここで述べる地域共生社会とは、年齢、障害、生活困窮などの属性を超えて、地域住民が支え合いながら共に暮らす社会のことであり、個別支援と地域づくりを一体的に進めることが求められている（厚生労働省，2021）。

地域共生社会の構築には、地域住民の主体的な参加と、専門職による支援の融合が求められる。従来の福祉制度では、対象者の属性ごとに支援が分断されていたが、現代の社会課題は複合的であり、生活困窮、育児不安、精神的孤立などが同時に存在するケースが多い。これに対応するためには、支援の「包括化」と「地域化」が不可欠である（厚生労働省，2021）。

このような社会の実現には、行政だけでなく、教育機関、福祉団体、市民活動など多様な主体の連携が不可欠である。特に大学は、知的資源と人材育成機能を有する地域の拠点として、教育・研究・社会貢献の三位一体の役割を果たすことが期待されている（中塚・小田切，2016）。また、大学が地域に開かれた場となることで、学生は実社会に触れながら学びを深めることができ、地域住民は大学の資源を活用して生活の質を向上させることが可能となる。こうした双方向的な関係性は、地域共生社会の基盤となると同時に、大学教育の質的転換にも寄与する（Barr & Tagg, 1995）。いわば、どのように学生が学んでいけるのか、そしてそれは学問知を社会に対してどのように還元していけるのか、活用していけるのかを考えて続けていくことであろう。

### 2. 大学内にある子育て支援拠点

地域共生社会実現のための一資源として、大学は地域に開かれた場としての地域貢献を果たしていくことが求められるようになった。大学が福祉展開強化を行う中で、先行研究では対人援助職養成課程に属している学生たちが、地域の母子・家庭支援のため、大学内にある子育て支援拠点にて活動を行っていることが散見される。例えば神戸学院大学では、神戸市と連携して地域子育て支援プログラムをスタートさせており、公認心理士の授業科目の1つとして位置づけながら、学生たちの専門性向上と、地域の育児不安を解消するために運営がなされている（難波他

2024)。このように、全国でも多くの保育者養成大学が地域の子育て拠点となりつつあるが（新山他 2016）、保育者養成を主眼に置かず、大学が地域貢献を目的として子育て支援を行っている報告は管見の限り見当たらない。

### 3. プレイセンター・ハロハロの概要

本研究で取り上げる「プレイセンター・ハロハロ」（以下ハロハロ）とは、先行研究同様、大学内にある地域の子育て支援拠点である。本学北九州市立大学においては、地域との繋がりを強化し、地域貢献を目指していくために、地域のNPO等6団体と「コラボラキャンパスネットワーク」というネットワークを結んでいる。その地域貢献活動の1事業として位置づけられているハロハロは、2010年2月に設立され、現在20組ほどの親子が活動に参加している。活動の特徴は、保護者が主体的に運営に関わる点と、大学生が支援者として参加する点にある。毎週金曜日の10時から14時の間、季節や子どもたちの発達に合わせた遊びを取り入れながら、保護者も子どもも安心して過ごせる空間を目指して運営をしている。また、ここに参加する学生は保育者養成の課程に所属していない学生であり、専門性の向上や担保を目指して活動に参加しているのではなく、個人の興味関心によりボランティアに参加していることを記しておきたい。

### 3. 本研究の目的

大学の地域貢献が謳われるようになった昨今、保育者養成大学が地域の子育て支援拠点として機能することを目指すようになった。しかし、本研究で取り上げるハロハロは保育者養成を主眼に置かず、地域貢献を目的として運営されている。この中で、大学は地域に対してどのような機能を果たしていくことができるのだろうか。また、それは参加学生に対してどのような影響を与えることができるのかを探索的に明らかにしていくことが本研究の目的である。

### 4. 倫理的配慮

今回の調査を行う上で、本学の「北九州市立大学における人を対象とする研究に関するガイドライン」、一般社団法人日本社会福祉学会の「日本社会福祉学会研究倫理規定にもとづく研究ガイドライン」に基づいて倫理的配慮を行った。インタビュー実施時に、記載研究協力者の基本的人権の尊重、情報の匿名化、研究の説明責任を果たし、本研究が対象者に不利益を与えないものとした。

### 5. 調査手法・分析手法

今回の調査はハロハロに関わる大学生（A学生）とハロハロ運営のSV（B運営スタッフ）、計2名への半構造化インタビューを実施し、語りの分析を行った。インタビューはそれぞれ個別で実施し、約40分程度の所要時間であった。質問項目は「ハロハロをどのような活動だと認識しているか」の一点で、その他はそれぞれの語りに合わせて適宜質問を加えながらインタビューを進行した。

分析には録音したインタビュー内容を文字起こしした上でストーリーラインを作成し、ユーザーローカルAIテキストマイニングを活用して共起図を作成した。研究協力者それぞれの語りを共起図で可視化しながら比較し、①大学は地域に対してどのような機能を果たしていけるのか、②この活動は学生に対してどのような影響を与えていくことができるのか、の二点を分析軸に置





「学生が静観的に見守る姿勢が安心感を生む」と評価していた。両者の語りからは、大学生が地域支援に関わる際の心理的安全性と、母子にとっての居場所機能が相互に作用していることが示唆された。

## 6 - 1. 母子・学生の心理的安全性向上

心理的安全性 (psychological safety) とは、個人が集団の中で「自分らしくいられる」「失敗しても非難されない」と感じられる状態を指す概念である。これは、組織心理学者 Amy Edmondson によって提唱され、チーム内での学習行動や創造性、協働の促進において重要な要因とされている (Edmondson, 1999)。心理的安全性が高い環境では、メンバーは対人関係におけるリスクを恐れず、自由に意見を述べたり、行動したりすることができる。

教育分野においても、心理的安全性は学習者のエンゲージメント (情動的・行動的関与) を高める要因として注目されている。山田剛史 (2023) は、大学教育における心理的安全性が学生の主体的な学びを促進し、授業への積極的な参加や自己表現の向上につながることを示している。特に、フィードバックの活用や学生同士の対話を重視した授業設計は、心理的安全性の向上に寄与するとされる。

母子にとっての居場所として機能するハロハロでは、母親が「安心して子どもを遊ばせられる」「他の保護者と自然に交流できる」と感じられる環境が整えられている。これは、育児に伴う孤立感や不安感を軽減し、母親の精神的安定に寄与するものである。

一方、ボランティアとして関わる大学生にとっても、心理的安全性は学びの質を左右する要因となる。学生が地域の母子と関わる際、「どう関わればよいか分からない」といった不安を抱えることがある。こうした不安が強い場合、学生は積極的な関与を避け、学びの機会を失う可能性がある。しかし、ハロハロのような活動では、学生が「静観的に見守る」「必要なときにそっと支援する」といった関わり方を許容されることで、心理的安全性が確保され、主体的な学びが促進される。

実際に、A 学生の語りからは「母子の関係性を尊重し、距離感を保った関わり方をしたい」「ハロハロの中にいる人として、自然な関係性を築きたい」といった意識が見られた。これは、学生が自らの役割を模索しながら、安心して行動できる環境が整っていることを示している。

また、B スタッフの語りからは「学生が困ったときにずっと現れてくれる関わり方がありがたい」「大学という場だからこそ安心して過ごせる」といった評価があり、大学という制度的・空間的な枠組みが心理的安全性の基盤となっていることがうかがえる。

このように、心理的安全性は、母子支援の場においても、教育支援の場においても、関係性の質を高め、主体的な行動を促す重要な要素である。大学が地域支援活動を展開する際には、支援対象者だけでなく、学生にとっても心理的安全性が確保されるような設計が求められる。

## 7. 課題と展望

本事例は、特定のメンバーに限定された調査であり、大学が持っているであろう支援的機能を一般化するには限界がある。今後は、より多様な事例を収集し、大学が地域共生社会において果たすべき役割を体系的に整理する必要がある。学生の心理的安全性の高さが地域の多様な課題を解決する一助になるのであれば、心理的安全性を高めるための教育設計や、地域との持続的な連

携体制の構築も課題である。大学が地域の「共生の場」として機能するためには、教育・研究・社会貢献の枠を超えた柔軟な発想と実践が求められる。

## 参考文献

Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.

厚生労働省 (2016) 「地域共生社会の実現に向けた包括的支援体制の構築」政策資料.

中塚雅也・小田切徳美 (2016) 「大学地域連携の実態と課題」『農村計画学会誌』Vol. 35, No. 1, pp. 6-11.

難波愛・岡野太郎・道城裕貴・清水貴之 (2024) 「大学が主催する地域子育て支援拠点の利用ニーズに関する調査 - 神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」利用者への面接調査を手がかりに - 」『神戸学院大学心理学研究』第7巻第1号 pp. 47-5820.

新山順子・京林由季子・樟本千里・高橋多美子 (2016) 「大学を拠点に保育者志望学生と多世代が交流する新しい子育て支援の実践 - 「そうじゃ子ども大学」の事例から」『岡山県立大学教育研究紀要』第1回第1号 p41 - 51.

文部科学省 (2018) 「大学COC事業・大学リレー熟議」報告書.

山田剛史 (2023) 「大学教育における心理的安全性の重要性と学生エンゲージメントに及ぼす影響」『関西大学高等教育研究』第14号, pp. 7-18.

## 大学生が取り組むフードパントリーの実態と今後の展望 -フードパントリー「ぷくまる北方」を事例に-

北九州市立大学 仙波 大海

### 1. 背景と目的

フードパントリーとは、生活困窮者に対して無償で食料品や生活用品を提供する活動であり、地域福祉の一端を担う重要な取り組みである。こうした取り組みは、経済的困難を抱える人々の生活を直接的に支援するとともに、地域社会における相互扶助の仕組みを形成する役割を果たしている。本稿で研究対象とする「ぷくまる北方」は、そのようなフードパントリー活動を大学生の立場から実践している団体であり、北九州市立大学の有志学生によって2023年に設立された。活動は毎月1回、大学近隣の市民センターまたは大学内において実施されており、北九州市立大学の学生を対象に食料品や生活用品を無償で配布している。2025年6月時点では、計21回の開催を重ね、地域のフードバンクや企業・団体からの寄付を受けながら継続的に活動を展開している。

この活動が生まれた背景には、若年層、とりわけ大学生を取り巻く経済的困難の深刻化がある。近年、大学生の貧困については各種メディアや研究で広く取り上げられており、阿部（2018）は国民生活基礎調査の個票を用いた分析により、20歳以上の男性学生の25.5%、女性学生の22.3%が相対的貧困状態にあると指摘している。さらに、全国大学生生活協同組合連合会（2024）による学生生活実態調査では、節約・工夫したい費用として「食費」を挙げた学生が64.3%に上り、大学生において食費が生活費の中でも最も削減されやすい項目であることが示されている。これらの結果から、大学生の食の確保は生活上の優先度が低くなりやすく、十分な栄養摂取や規則的な食生活が損なわれるリスクがあることが示唆される。

こうした状況のもとで、大学生に対する食・生活支援の重要性は一層高まっている。実際に経済的困難を補うためにアルバイト時間を増やし、授業や研究時間を削らざるを得ない学生も少なくない。すべての学生が安心して学業に専念できる環境を整えることは、大学にとって喫緊の課題であるといえる。

そこで本研究では、大学生主体で運営されているフードパントリー事業「ぷくまる北方」の実践内容を報告するとともに、大学生による食・生活支援活動の現状と課題を明らかにし、大学における新たな支援の在り方を検討することを目的とする。

### 2. フードパントリー「ぷくまる北方」の概要

まず、ぷくまる北方の概要について説明する。本団体は、一人暮らしをする大学生の食生活向上を目的として活動している。現在の運営メンバーは7名であり、活動頻度は毎月1回の頻度で、大学近隣の市民センターまたは大学内において実施されている。運営メンバーの所属学部は多岐にわたっており、参加のきっかけは口コミや勧誘チラシなどを通じて、それぞれが自主的に加わ

る形となっている。対象は北九州市立大学の学生であり、各回の定員は原則20名とし、参加は公式インスタグラムを通じた先着順方式の事前予約制である。インスタグラムを利用した事前予約制を導入している理由は、フードパントリーの受給者が固定化することを防ぐためである。そのため、開催2週間前を目安として任意の時点で応募フォームを公開し、受給機会の公平性を確保する仕組みを構築している。

配布物品（食料品や生活用品）は、主としてNPO法人フードバンク北九州ライフアゲインからの提供、ならびに企業や団体からの寄付によって賄われている。NPO法人フードバンク北九州ライフアゲインは北九州市を拠点とする団体であり、企業や個人から寄せられた寄付を一時的に受け入れ、提携する福祉施設や団体に再分配するフードバンク活動を展開している。その活動は市内の子ども食堂や社会福祉施設に広く利用されており、ぶくまる北方もその供給体制の一端を担っている。配布物品はフードパントリーや企業・団体からの寄付に依拠しているため、配布物品の内容は開催日ごとに多様である。飲料や野菜、加工食品、お菓子等が含まれ、各回の受給者数や物品数に応じて配布内容を調整している。



図1. ぶくまる北方開催の様子①



図2. ぶくまる北方開催の様子②

### 3. 方法

ぶくまる北方の活動実態をより詳細に把握するため、本研究では2つの方法による調査を実施した。第1に、運営者へのインタビュー調査である。ぶくまる北方の立ち上げメンバーである代表（以下：A氏）および副代表（以下：B氏）の学生2名に対して、約1時間の半構造化インタビューを行い、その発言内容を記録・逐語化した上で定性的分析を行った。第2に、ぶくまる北方の利用実態に関する調査である。具体的には、フードパントリーを利用した学生に関する情報を収集し、得られたデータをもとに定量的手法を用いた分析を実施した。

### 4. 結果と考察

上記2つの調査を踏まえ、明らかになったフードパントリー事業「ぶくまる北方」の実践内容および大学生が抱えている課題について、以下に調査結果を示す。

#### 4-1. フードパントリー「ぷくまる北方」開設の経緯

2022年、実家から通学していたA氏とB氏は、単身で生活する友人が家計のやりくりのために食費を削っている場面を幾度となく目にし、何らかの支援ができないかと考えるようになった。また、同時期に受講していた授業においてフードパントリーの存在を知り、この仕組みを活用すれば友人を支援できるのではないかとの着想を得た。さらに、大学近辺に所在する市民センター（北方市民センター）に実習授業で継続的に通っていた際、館長から「コロナ禍以前は大学生の利用が多かったが、現在はほとんど見られない」との相談を受けた。これを契機に、地域資源である市民センターを大学生に周知し、学習や地域理解の拠点として活用してほしいとの思いが芽生えた。こうした背景のもと、友人の食生活を支援したいという思いと、市民センターの活用促進を図りたいという思いが重なり、市民センターにおいてフードパントリーを開催する構想が生まれた。

当初は実現可能性が不明であったが、配布物品の供給元となるNPO法人フードバンク北九州ライフアゲインと交渉を重ねた結果、協力を得ることができ、さらにこの構想を実習授業内で発表した際に他の学生から肯定的な反応を得たことが後押しとなり、実際の活動開始へと至った。

大学に入って、1人暮らしをする友達とかを見た時に、立ち上げメンバー全員実家勢だったんですけど、1人暮らしの人って、こんなにこう、お金のこと考えたりとか、そのやりくりするために食費を削っているっていうのとかを知って、どちらかという余裕のある実家勢が、何かしらこうお手伝いできないかなっていうのが。（A氏の語り）

がっつりやる予定なかったんですけど、話聞いたら、私もそう思ってたっていう。私は内容に共感して、自分もこういうことあったんよね、みたいな。経験が合致して、最初は当日お手伝いぐらいのノリで、できることやるよぐらいのストーリーの返信したんですけど、やるわって。頑張ろうってなって。（B氏の語り）

#### 4-2. ぷくまる北方準備期間の動き

2022年11月より運営メンバーの募集を開始し、それと並行して企画内容の検討を進めた。当初は早期の実施を目指していたが、具体的な運営体制や実施方法の検討に時間を要し、特に食材の運搬や調達方法に関しては適切な手段が見つからず、試行錯誤を重ねることとなった。そのような折に、市民センター館長の協力を得ることができ、食材の運搬支援を受けられることとなった。これを契機として準備が一気に進み、最終的に7か月後の2023年6月に事業を開始するに至った。

本当はすぐ始めたかったんですよパントリーを。ただ、フードバンクが八幡にあるから。そこまで食材を取りに行かないといけないってなって。無理だみたいな。私たちが誰も車持ってないし。その大量のを公共交通機関に運べないし、無理だってなって。ずっと開催できなかったんですよ。あと、だから、どうやって食料集めるか、自分たちで。フードドライブとかで集めるのか、どっかの企業にお願いして企業の協賛だけでやるのかとかを考える時期だった気がする。

（A氏の語り）

### 4-3. 受給者の利用状況

表1は、これまでのぷくまる北方における参加者数の推移を示したものである。全21回の開催のうち、18回においては定員に達する応募があった。定員に達しなかった3回（第3回〈9月開催〉、第14回〈8月開催〉、第18回〈2月開催〉）については、いずれも長期休暇期間中の実施であり、大学生の在籍数が一時的に減少する時期であったことが要因であると考えられる。全体の平均参加率は97.3%であり、非常に高い参加意欲がうかがえる。応募が定員に達した場合は自動的に受付が締め切られる仕組みであるため、実際にはさらに多くの学生が応募していた可能性が高く、加えて告示から予約締切までの期間が極めて短い場合も見られ、最短では告示後20分以内に定員に達した事例が複数確認されている。

図3は、受給者を学部別に分類したものである。ぷくまる北方立ち上げ当初の学生メンバーは4名であり、全員が地域創生学群の学生であった。そのため、第1回から第10回までの参加者における地域創生学群生の割合は約半数を占めていた。一方、第11回から第21回までをみると、地域創生学群生の割合は減少傾向にあり、他学部生の参加割合が増加している。このことから、ぷくまる北方の活動が特定学部限定されず、学内全体へと広がりを見せていることが確認できる。

表1. ぷくまる北方の参加者数データ

	開催時期	時間帯	開催場所	参加者数	定員	定員充足率
第1回	2023年6月	18:15~18:45	北方市民センター	15	15	100.0%
第2回	2023年7月	18:15~18:45	北方市民センター	15	15	100.0%
第3回	2023年9月	11:00~11:40、	北方市民センター	11	15	73.3%
第4回	2023年10月	16:40~17:10	北方市民センター	15	15	100.0%
第5回	2023年11月	18:00~18:30	北方市民センター	15	15	100.0%
第6回	2023年12月	16:30~17:00	北方市民センター	20	20	100.0%
第7回	2024年1月	16:30~17:00	北方市民センター	20	20	100.0%
第8回	2024年2月	12:45~13:15	北方市民センター	20	20	100.0%
第9回	2024年3月	14:30~15:00	北方市民センター	20	20	100.0%
第10回	2024年4月	18:00~18:20	北方市民センター	20	20	100.0%
第11回	2024年5月	18:00~18:20	北方市民センター	20	20	100.0%
第12回	2024年6月	18:00~18:20	北方市民センター	20	20	100.0%
第13回	2024年8月	18:00~18:20	北方市民センター	20	20	100.0%
第14回	2024年8月	10:00~10:30	北方市民センター	18	20	90.0%
第15回	2024年11月	12:10~14:30	北九州市立大学	20	20	100.0%
第16回	2024年12月	12:00~12:30	北方市民センター	20	20	100.0%
第17回	2025年1月	12:10~14:30	北九州市立大学	20	20	100.0%
第18回	2025年2月	12:00~13:00	北九州市立大学	40	50	80.0%
第19回	2025年4月	12:30~13:30	北方市民センター	20	20	100.0%
第20回	2025年5月	12:30~13:30	北方市民センター	20	20	100.0%
第21回	2025年6月	12:00~13:00	北九州市立大学	20	20	100.0%

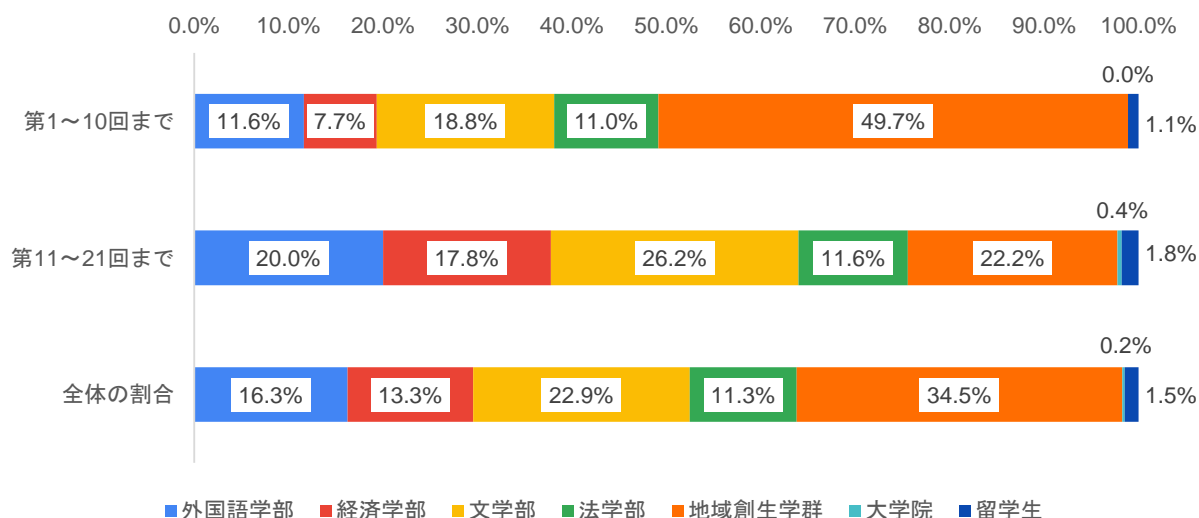


図3. 所属学部別ふくまる北方参加学生の割合

#### 4-4. 活動を通じて学生が得た学び

##### (1) 自己効力感の醸成

当初は「学生団体の立ち上げ」について、壮大な取り組みのように感じていたが、自分にできる小さな一歩から始め、順序を踏んで進めたら、結果的に大きな活動につながった。この経験を通して、「やってみれば意外とできる」という実感を得た。

私は意外とやってみたらできるんだなっていうのが1番学んだことで、それこそ、なんか話すときに学生団体の立ち上げとか、言葉としては大きいと思うんですよ。(中略)これがしたいなと思って順序を踏んだら、気づいたら今の感じになってたっていう感じ。だから、なんか意外と、これをやりたいって思った時に、1番身近な自分のできるステップから、1つずつ順序を踏んでいったら、なんでもできるんだなって。(B氏の語り)

##### (2) 貧困問題に対するイメージのギャップ

A氏、B氏ともに、当初「支援を受けること＝恥ずかしい」と感じる学生が多いと想定していた。しかし実際には多くの利用者が「隠すことなく利用」しており、予想と現実にギャップを感じている。

なんか意外とみんな隠してない人が多いなって思って。最初、私の中ではこういうところに来るのが人に知れるのは恥ずかしいとか思ってる人いるかなって思ったんですけど、(中略)そんなに隠さずに、周りに伝えてくれたり、友達今回連れてきましたとかで。そういう人の支援になれてるのは嬉しいなって思ったし、そこはちょっとギャップだったかもしれない。(B氏の語り)

### (3) 配布用品（食料品・生活用品など）確保の難しさ

フードバンク北九州ライフアゲインからの供給には限界があるため、運営学生らは県内企業に対して直接アポイントを取り、寄付の協力を依頼している。しかしながら、安定的な量の確保には至っておらず、依然として大きな課題として残されている。また、食料や生活用品を確保したとしても、学生は運転免許を所持していないため運搬のたびに大きな困難を抱えている。公共交通機関を利用して運搬するにも限界があり、その都度、市民センターの館長や大学教員に個別に依頼し、協力を得ているのが現状である。

フードバンクが八幡にあるから。そこまで食材を取りに行かないといけないってなって誰も車持ってないし。その大量のモノを公共交通機関で運べないし、無理だってなって。(中略) 館長に連れてってもらって。(A氏の語り)

### (4) 配布用品（食料品・生活用品など）保管の難しさ

大学非公認の学生団体であるため、団体専用の保管場所や部室を有していない。開催前には市民センターの一室を借用して準備を行っており、今後の活動拠点として部室等を確保する必要性が検討されているものの、現時点では具体的な結論には至っていない。大学非公認団体であるがゆえの不安定な運営基盤が、活動の継続性や安定性に一定の影響を及ぼしているといえる。

館長がいつまで協力してくれるかわかんないので(任期の都合上)。運搬と保管できる場所が、すごい気になってはいる。それこそサークル化して部室をゲットしようかなみたいな話はしたけど、それもそれで、ちょっとまためんどくさいことも起きるし、どうするのがベストなのかなって課題は残したまま引退した。(A氏の語り)

## 4-5. 今後の展望

ぷくまる北方の今後の展望について、A氏は「本活動は貧困の根本的な解決には直結しないと思っているが、困ったときに少しでも頼ることのできる場所として、長く活動が続いてほしい」と述べている。一方、B氏は「今後は大学非公認団体として位置づけられ、誰もが知る“当たり前”の場所”として存在してほしい」と語っている。両者に共通しているのは、ぷくまる北方が食の支援を通じて、学生が安心して利用できる“当たり前”の居場所”として持続的に存続してほしいという願いを持っていることが確認できた。

根本的な解決には繋がらないなとは思ってるんですよ。貧困とか。でも、あるかないかによってちょっと個々の負担が違ったり、その分の食費を生活費にまわせたり、そういうちょっとでも頼れるところが当たり前にあったら嬉しいなって思うし。(A氏の語り)

誰でも知っている団体とかになるぐらい続いといてほしい。先生たちがあんま知ってくれてないので。(中略) 公認になりたい。当たり前にあるぐらいがいいなと思って。(B氏の語り)

## 5. おわりに

フードパントリー「ぷくまる北方」は、学生による利用率が高い傾向を示しており、その要因

としては同世代ならではの強みが作用していると考えられる。運営主体が同世代の学生であることにより、利用者にとって心理的な敷居の低さが生まれ、また他の受給者も同じ大学生であることから、経済的困窮に対するネガティブなイメージやスティグマ（社会的烙印）を過度に抱くことなく参加できている可能性がある。

一方で、大学生のみでの活動には限界があり、大学という教育機関が学生支援の一環として一定のサポートを行うことは、結果的に学生の学修環境の質的向上につながると考えられる。特に、調査の中で学生が課題として挙げていた食料品や生活用品の確保については、大学が有する企業や団体とのネットワークを活用し、学生と資源をつなぐ役割を果たすことが有効である。図4は、大学を基点とした地域連携ネットワークの構造を示したものであり、このような連携が、安定した食料品や生活用品の確保につながれば、各回の定員枠を拡大し、より多くの学生に支援を届けることが可能になると考えられる。

また、個々の学生の生活実態を大学が詳細に把握することは容易ではない。そのため、「ぷくまる北方」と大学が常に情報共有を行うことで、支援を要する学生を早期に発見できる可能性が高まる。支援が必要な学生に対しては、大学が直接的に連絡を取るとともに、必要に応じて保護者や関係機関と連携し、学修支援体制を構築することが重要である。

フードパントリーや子ども食堂のような福祉活動については、対処療法的であるとの批判的な見解も一部に存在する。しかしながら、依然として貧困あるいはそれに近い状態で生活する人々は一定数存在しており、公的支援のみではすべてを補うことは困難である。そのような状況において、地域社会における支援を持続的に行うためには、学生、大学、住民、企業、行政など多様な主体が協働し、互いに補完し合う仕組みを構築することが不可欠である。



図4. 大学を基点とした地域連携ネットワーク構造

## 参考文献

(1)阿部彩. (2022) .学生の貧困とアルバイト,東京都立大学子ども・若者貧困研究センター

(2)厚生労働省. (2023) .2022年国民生活基礎調査 (厚生労働省) .

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa22/index.html>.

(閲覧日 : 2025年8月1日)

(3)厚生労働省. (2020) .2019年国民生活基礎調査 (厚生労働省) .

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/>. (閲覧日 : 2025年8月1日)

(4)認定NPO法人フードバンク北九州ライフアゲイン公式HP. <https://fbkitaq.net/>.

(閲覧日 : 2025年8月1日)

(5)特定非営利活動法人埼玉フードパントリーネットワーク公式HP.

<https://saitama-fpn.com/aboutfoodpantry> (閲覧日 : 2025年8月1日)

(6)全国大学生生活協同組合連合会. (2025) .第 60 回学生生活実態調査.

[https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf\\_report60.pdf/](https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf_report60.pdf/). (閲覧日 : 2025年8月1日)

## “指導しない”インターンシップ：人的資源管理論に基づく内面的成長のキャリアデザイン

福岡県立大学 井上 奈美子

### 1. 問題と目的

2011年の大学設置基準改正により、大学教育にはキャリア教育の必置が明文化され、さらに2022年の三省合意改定では、一定の就業体験情報を採用活動に活用できるなど産学協働の枠組みが再構築された。こうした政策的背景の下、大学教育におけるインターンシップは、従来の就業体験にとどまらず、キャリア発達や人材育成に直結する教育的実践として注目されている。

A大学では、大学1年生を対象とする地域連携型インターンシップ科目を理論的枠組みを援用して設計しており、7年目となる。本プログラムは約4か月間の事前学習、夏季休暇中5日間の実習、事後の省察セッションで構成され、初年次段階から社会との接点を持たせる仕組みである。本研究の目的は、この地域型インターンシップが学生にどのようなキャリア発達の効果をもたらすのか、また受入組織にどのような影響を与えるのかを、キャリア理論および人的資源管理論の枠組みから実証的に検証することである。

### 2. 概念の定義

内面的変容という概念は、従来の変容的学習論やキャリア教育研究においても議論されてきた。本研究ではそれらの枠組みを踏まえつつ、学生主体のインターンシップにおける変化を、①自己信頼の確立、②他者視点からの自己再構築、という二つの側面から捉え、この状態を『内面的変容』と定義して分析を行った。

### 3. 指導しない教育方法の内容

本プログラムは、教員による事前指導を中心とした従来型のインターンシップ設計ではなく、学生自身が主体的に学びを推進する構造を意図的に設計している。そのための具体的な工夫は以下の通りである。

① 約7割をオンデマンドによる自己管理型学習とし、eラーニングにおいて毎週課題を提出させ、締め切り厳守を成績評価に反映させている。教材は数十ページに及ぶテキストで、企業の組織経営の基礎などを学習する内容となっている。

② 履歴書および企業研究は、レポート形式で提出させている。

③ 事前訪問については学生が自らアポイントを取り、訪問を行い、自身の課題を受入先に説明する。

④ 自己学習および事前訪問の進捗は、すべて教員へのLINE報告によって行う。

⑤ 事前学習では、前年度の先輩学生がマナー指導やワークショップを実施し、その知見を毎年継承している。先輩に質問しなければ疑問は解決されない設計となっている。

⑥ 事前研修は、不安や疑問の解消を目的としたアクティブラーニング形式で実施する。多くの学生は自らの不安を明確に自覚できていないため、「不安を見つける」ためのディスカッションとして構成している。

⑦ 実習期間中の5日間は、毎日報告書を作成し、自ら事業所担当者へ依頼して押印を受ける。

⑧ 実習後には事後報告書を作成し、教員および受入先に提出する。

⑨ お礼状を作成し、受入先に送付する。

⑩ これらすべてのステップにおいて、教員からの逐次的な指示は一切行わず、4月に配布する年間スケジュールに基づき、学生が自ら遂行する。

⑪ 未提出または未実行の学生には、2週間経過時点でメールにより催促を行うが、それ以上の個別指導は行わない。なお、提出状況は成績に反映されることをあらかじめ説明している。

本設計の根底には、教員があえて「空白」をつくり、学生自身がその空白を「埋める」構造を意図的に形成するという理念がある。すなわち、教員は「指導者」から「学びの場のデザイナー」へと役割を転換する。この間、キャリアセンター職員が介入することは一切ない。知識を一方的に伝達するのではなく、問いを共有し、学生同士の相互作用を促進することを目的としている。このような設計によって、失敗や試行錯誤を許容する環境が整い、学生の主体性を最大限に引き出すことができる。「指導しない」ことこそが、最も深い学びを生み出す内省・対話・挑戦のプロセスとなるのである。

#### 4. 調査方法

調査対象は2023年度・2024年度に本プログラムを履修した大学1年生、28名である。調査は実習前（4月）と実習後（9月）の2回、Google フォームを用いて自己評価アンケートを実施した。設問は社会的スキル、対人関係力、課題解決能力、自律性、将来展望などの領域から構成し、Likert 尺度（5件法）により回答を得た。さらに、地元市役所およびホテルの担当者に対して半構造化インタビューを実施した。質問項目は、①プログラム設計意図と想定成果、②業務選定の基準と就業力育成の関連、③受け入れによる組織的効果、④学生支援体制と評価方法、⑤学生のキャリア意識の変化、⑥課題発見・解決能力の涵養、⑦双方向の学び、⑧地域社会における意義、⑨他機関との連携、⑩持続可能性と展望、の10領域で構成した。

学生への調査は大学倫理規程に則り、回答は匿名で収集した。調査目的や研究利用を説明し、自由意思で協力を依頼した。

#### 5. 結果

アンケート分析の結果、「問題発見 (+0.62)」「要因探究 (+0.77)」「解決策検討 (+0.66)」など探究的思考に関する項目に顕著な伸びが見られた。また「柔軟対応 (+0.73)」「傾聴対話 (+0.70)」「意見表明 (+0.82)」といったコンピテンシー領域も有意に向上した。特に「意見表明」の伸長は、職場での役割意識形成や主体的発信の態度変容を示唆する。さらに「感謝表現 (4.89)」の高さは、関係資本の萌芽や倫理的感受性の育成を示していた。

事後省察の場では、「多くの職場で働いた気分になった」「地域に支えられていると実感した」などの発言が見られ、経験の意味づけが学習意欲や自己効力感の強化につながっていた。

受入担当者のインタビュー結果からは、学生の主体的行動が想定を上回る成果をもたらしていた。担当者は「学生の自己肯定感を高めること」を重視し、業務達成時には必ず評価の言葉をかけ、成功体験を積み重ねていた。業務は単純作業ではなく、地域の魅力発信資料の作成や広報物のデザインなど、創造性を要するタスクが与えられ、学生の提案（犯罪データ分析に基づく提案など）は高く評価された。また、総務・人事部門は毎日の朝礼・終礼で学びを確認し、最終日には「今後さらに伸ばせる点」を具体的にフィードバックした。消極的な学生には担当者自らが自己アピールのモデルを示し、心理的安全性を確保していた。この結果、学生は企画物においても個性や新規性を意識するようになった。さらに、受入は組織にも効果をもたらした。若手職員は学生指導を通じて業務を言語化し説明力を高め、社内報で活動が共有されることで一体感が醸成された。学生の素朴な質問は職員に新鮮な気づきを与え、接遇姿勢や業務品質の改善につながったと報告された。担当者からは「学生と接して初心を思い出した」との声もあり、インターンシップが職業的モチベーション再活性化の契機となっていた。

## 6. 考察

本調査から、短期インターンシップであっても適切な事前・事後教育を組み込むことで、学生は経験を内省し、自己効力感や役割自覚を形成することが示された。Kolb (1984) の経験学習モデルに照らすと、具体的経験を省察・概念化・実践に転化する循環が機能していると考えられる。Super (1990) のキャリア発達理論や Savickas (2005) のキャリア構成理論とも整合し、初年次段階での社会的役割意識形成を促すことが裏づけられた。また、Spencer & Spencer (1993) のコンピテンシーモデルの観点からは、柔軟対応・傾聴・意見表明といった行動特性の伸長が確認され、短期実習が職務遂行能力の育成に資することが示された。さらに「感謝表現」の高さは Inkson & Arthur (2001) の関係資本形成の初期段階を示し、将来の人的ネットワーク構築への基盤ともなり得ると考えられる。

## 7. 結論と展望

地域型インターンシップは、初年次学生のキャリア発達を支える教育装置であると同時に、受入組織の人材育成・地域社会の人的資本強化に寄与する双方向的な教育モデルである。本研究は、インターンシップが「学ぶ学生」と「支える地域」の双方に変容をもたらすことを実証的に示した。また、Spencer & Spencer (1993) の職務遂行能力モデルに関連する柔軟対応、傾聴対話、意見表明などのスキルにおいても有意な伸長が認められ、地域型インターンシップが学生の行動特性や職業的能力の発現を促す教育装置として機能していることが明らかとなった。本プログラムの特徴である「4 か月間の事前学習」と「終了後の省察セッション」は、短期間の体験を意味ある学びに転化させる要件であり、自己効力感やキャリア自己概念を育み、大学生活の羅針盤として機能する可能性を持つ。さらに、教室での学びと実社会経験の接続は、学生に「大学で学ぶ意味」を再構築させ、主体的な姿勢を涵養した。ICT やリモートワークとの接触は、多様な働き方理解とキャリア選択肢の拡張にも資していた。今後は、事前・事後学習を含む教育デザインを強

化し、大学と地域組織が共同で設計・評価を行う「共創型インターンシップ」へと発展させることで、持続可能な人材育成モデルを構築することが期待される。

(グラフ1) スキルチェックシート前後比較結果 N:28

質問項目	平均	平均	差異
(1) 常に必要な情報収集を行うことができる	3.69	4.11	0.42
(2) 得た情報を的確に解釈することができる	3.83	4.07	0.24
(3) 事実や信頼できる 77 情報源から問題を見出すことができる	3.59	4.21	0.62
(4) 問題を形成する要因を深く探ることができる	3.48	4.25	0.77
(5) 問題解決のために信頼できるデータを調査し、解決策や実行可能性を検討することができる	3.59	4.25	0.66
(6) HPに限らず、公的機関や専門家の調査データなどを調べ、必要な情報を整理することができる	3.41	4.29	0.88
(7) 自分のアイデアの裏付けを示すことができる	3.38	4.18	0.8
(8) 自分の考えやアイデアを第三者的視点でとらえ、冷静に客観視することができる	3.21	4.07	0.86
(9) 頭の中で考えていることを言葉に変換し、わかりやすい言葉で伝えることができる	3.03	3.68	0.65
(10) 相手の話を傾聴しながら対話を発展させることができる	3.66	4.36	0.7
(11) グループが目標に向かうためにやるべきことを決めることができる	3.76	4.18	0.42
(12) 対応や考え方に偏りがなく、状況変化に応じて柔軟に対応ができる	3.41	4.14	0.73
(13) 調和を図ったり、協力したりすることができる	4.14	4.61	0.47
(14) 反対意見や異なった意見を抱いたときに述べることができる	3.07	3.89	0.82
(15) 自分の意思をもって、ものごとに取り組むことができる	3.97	4.43	0.46
(16) 最後まであきらめずにやり遂げることができる	4.17	4.54	0.37
(17) 周囲の人々に感謝の気持ちを伝えることができる	4.59	4.89	0.3

#### 引用文献

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33 .
- London, M. (1983). *Toward a theory of career motivation*. *Academy of Management Review*, 8(4), 620-630.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. In D. Brown

& L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling*. Wiley.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Wiley

## i-Design コミュニティカレッジにみる地域のなかの社会人教育

北九州市立大学 藤田 俊・廣川 祐司・新川 葉子

### 1. i-Design コミュニティカレッジとは

2019年4月、北九州市立大学に「大人のための教育プログラム」として、i-Design コミュニティカレッジが誕生した。

「i-Design(アイ デザイン)」というコース名に「大人になった自分自身が、自分のための学びをデザインする」「“私”がデザインする」という思いが込められているように、「人生100年時代」と称される昨今の社会情勢を踏まえ、アクティブシニアや社会人の学び直し、キャリアアップを支援することが同プログラム設立の目的である。

新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から開講中止となった2020年度を除き、2025年度までに272名の履修生を迎えている。「自分の人生を切り拓く挑む力」を再確認しながら、地域や社会との関係性を的確に捉え、リーダーやコーディネーターとして活躍するステップとすることをコンセプトに据えた



同プログラムにおいて、履修生は、教員のみならず現役学生とともに大学での学びを深めてきた。

具体的には、i-Design コミュニティカレッジ専用の「地域創生」「こころの科学」「多様な世界との対話」「社会人のためのデータサイエンス基礎」のいずれかの「領域」に所属しながら、ゼミ・対話型授業で行われる「領域科目」を各学期に必修履修する。さらに、北九州市立大学の学生を対象とする授業についても「i-Design 科目」として選択履修し、若者と机を並べ幅広い教養科目を学ぶことができるようになっている。その際、履修生には「領域科目」と「i-Design 科目」の双方で所定の単位を修めることが求められ、一人の学生として扱われるのである。したがって、同プログラム修了の暁には、正規の履修証明書が授与されることになっている。

なお、修了生のなかには所属領域を変えて i-Design コミュニティカレッジに再入学する者や、北九州市立大学大学院へ進学する者もいる。実際、毎年度の履修生には多くの“リピーター”も含まれている。i-Design コミュニティカレッジが新たな学びの起点となっていることが分かる。

領域	開講年度	テーマ	内容
学問と人生	2019 ~2024	歴史のプロとふりかえる あなたの人生	自分史の作成
地域創生	2019	この街はあなたの学びを まっている	地域リーダー養成
こころの科学	2019	こころを探究する	自然科学的な アプローチによって 心理学を学ぶ
多様な世界 との対話	2021	あたらしい世界のミカタ	身のまわりの 多様性を学ぶ
社会人のための データサイエンス基礎	2022	データを基に世界を読み解く	プログラミング、 データサイエンス
人生の記憶と記録	2026 (予定)	戦後史のなかでふりかえる あなたの人生	年表・歴史地図の 作成

働きながら、そして、退職後も学び続け、マルチステージを生き抜く力が求められている昨今、経験を積み重ねてきた社会人が、今だからこそできる自分自身のこれからの“未来”をデザインするための学びの場を、北九州市立大学が有する「知」を活かして提供する。それが i-Design コミュニティカレッジの使命であるといえる。

## 2. i-Design コミュニティカレッジでの学び—「学問と人生」の場合

i-Design コミュニティカレッジの履修生は所属領域でどのように学んでいくのか。本節では、2019～2024 年度に開講された「学問と人生」を事例に、社会人を“お客様扱い”しない「大人のための学び」の実践を見ていきたい。

その領域名が表す通り、「学問と人生」では履修生の辿ってきた人生をテーマとする授業が展開される。履修生は自身の人生を綴る『自分史』を執筆し、最終的にこれを製本することで修了と認められる。そのため、「学問と人生」を構成する講義・ゼミは『自分史』の完成を見据えたものとなっている。

まず、前期授業（「同時代史でふりかえる自分」）では自分の生きてきた時代、多くの履修生にとってそれは戦後史を指すが、その時代の姿を国内外の事象から振り返る。ベトナム戦争やミャンマー情勢からみる冷戦下の世界、学生運動・大衆娯楽と戦後日本の政治外交、戦後復興・高度経済成長とメディアの発展といった3名の担当教員によるリレー講義を受けながら、履修者は「その時、自分はどこにいて、どう生きていたのか」を考え、歴史の流れのなかに自らを位置付けるのである。その際、日記、手紙、写真、新聞・雑誌をはじめとする史料を用いて記憶を掘り起こしていくが、自身にまつわる史料の収集も『自分史』執筆に不可欠なプロセスとなる。

このような人生を戦後史のなかで見つめ直す営みを経て、後期授業（「自分史の作成とこれからの私」）では各自が『自分史』の執筆に取り掛かる。ゼミ形式で行われる授業には前期同様に3名の教員が携わるが、複数の教員が執筆途上の原稿に目を通すことで、多角的できめ細かい指導が可能となる。教員は“執筆のプロ”という立場で、「履修生が伝えたいと考えている事柄や心情を適切に原稿へ落とし込んでいるか」を念頭に、主として構成・文章表現・学術的体裁の観点から添削していく。

それにあたり重要となってくるのがゼミ形式授業の存在である。授業では毎回1～2人の原稿を取り上げ、教員・執筆者間で質疑応答を行う。教員は履修生の思いを汲み取りつつも忌憚のない意見を述べていく。“一人一人のかけがえのない人生”を扱う授業の性質上、時には教員の方針と履修者の意向に齟齬が生じることもあるが、履修者は寄せられた助言を自分なりに吟味しながら原稿を書き進める。

また、他の履修者も原稿を読み込んで授業に臨み、適宜コメントを加える。教員の指導に終始せずピアレビュー方式を組み込むことで、履修者は同じ同時代の異なる人生に触れるとともに、他者を介して自身の人生を俯瞰する機会を得られる。

こうした「学問と人生」、とりわけ後期授業のなかでは、『自分史』をいわゆる「終活」の一環と捉えないことが強調される。履修生は『自分史』執筆を通して忘れ得ぬ人々や出来事と再会し、その道すがら、人生で大切にしてきた“矜持”と向き合うことになる。すなわち、『自分史』とは「自分はこれまで何を大事に生きてきたのか、そして、これからどう生き、どこへ向かうのか」を思索するための回顧、換言するならば、新たな“人生のスタート地点”である。酸いも甘いも

噛み分けた大人が、人生を総括した上でなお“未来”に思いを馳せる。そうした学びのあり方は、i-Design コミュニティカレッジの理念とも合致する。

「学問と人生」が開講された5年間、男女を問わず様々な経歴の履修者が人生を語ってきた。そこでの学びの成果である『自分史』は現在、北九州市立大学の図書館に所蔵され閲覧に供している。いずれは、戦後日本の社会史や生活文化史を分析する際、貴重な史料となり得るだろう。あるいは、世代を隔てた現役学生にとって、人生を考える教材となることも期待される。戦後を生きてきた履修者によって無意識的に描かれた“たわいもない経験”や“当たり前の価値観”もまた、重要な歴史の一側面だからである。「若者への記憶の継承」を意識した学部授業との効果的な連携による世代間交流型の大学教育も、今後ますます検討されていくべきであろう。

### 3. 新たな学びのコミュニティの創造 —修了生コミュニティ「i-カフェ」の挑戦—

多くの大学においてリカレント教育の取り組みが広がりつつあるが、大学でのプログラムが修了（卒業）した後も、学びを継続できている人は限定的であろう。本学のi-Design 地域創生領域では「課題解決型学習（PBL）」に取り組んでおり、受講生同士がチームを作り、メンバー間の課題意識のもと、実際にプロジェクトマネジメントの技法を用いながら課題解決を目指す者である。そこで地域創生領域の1期生たちが取り組んだ課題が、「修了後、学び続けられるプラットフォームづくり」であった。①1年間の学びを終わらせたくない、②i-Design 生たちの他領域の人たちの学びを知りたい、③学びはアウトプットを定期的に行うことで、「知識が定着する」学びを実践し続けたいという3つの思いから、地域創生領域以外のi-Design 生や大学教員を巻き込み、学びのアウトプットできる場と学ぶ仲間づくりを目指し、「i-カフェ」と称する学びのコミュニティづくりを行った。2019年度の修了生たちが立ち上げた、「i-カフェ」は、月に1度開催され、今年度で6年目を迎えて第58回（10月11日現在）に至る。参加者が遠方の方もいることから、オンラインでの開催が主であるが、年に2回ほど対面開催や「大人の遠足」と銘打ってフィールドワークを企画することもある。

大学教員から一方的に専門知識を得るだけではなく、その知識を活かし、学んだ成果をアウトプットする場と共に学び続けるための仲間づくりを達成することができている。人生100年時代、社会の不確実性が高まっている今、大人たちが学び続けることが強く求められている。学び続けるための「場」と「仲間（コミュニティ）」を学習者自身が大学の知を活用して生み出した成果は極めて大きいものではないだろうか。

## 地域連携・キャリア教育系部会の報告

北九州市立大学 渡辺 翔平

本部会では、地域連携とキャリア教育にかんする報告と議論が行われた。各報告では大学を基盤として行われる地域連携とキャリア教育の事例が紹介され、質疑応答では各事例の具体的な実態や課題、学内外における類似事例との比較を中心に議論が交わされた。本部会での報告と議論は、大学や教職員は学生と地域にいかなる貢献が可能かという全国的に共有されている課題を念頭におきながら、九州地区の大学と地域に固有の実践や課題を論じる意義深いものとなった。

### 1. 「プレイセンター・ハロハロにおける母子の心理的安全性を踏まえた学生介入－居場所機能の検討－」 森京花（北九州市立大学）

本報告では、北九州市立大学を活動拠点とする「プレイセンター・ハロハロ（以下、ハロハロ）」について論じられた。ハロハロは子供たちが安心して遊び学べる環境をつくるため2010年に発足し、現在では20組ほどの親子が参加している。ハロハロのように大学を活動拠点とするプレイセンターは珍しい。また運営には学生も参加しているが、援助職の養成を目的としているわけではなく、あくまで地域貢献を目的として子どものみならず親にとっての居場所にもなるよう努める点にハロハロの特徴がある。

本報告では、運営にかかわる学生1名とスタッフ1名への聞き取りで得られた語りについて、AIテキストマイニングや文言の共起図を駆使した分析が提示された。学生の語りからは、子どもと母親の関係性を尊重し、親たちが少しのあいだ子どもから目を離せるように動くことや、子どもへの丁寧なリアクションを意識しているとわかる。また学生は参加者との関係性を十分に構築できているが、特定の個人としてではなく、あくまで「身近な大人」や「ハロハロにいる人」としてかかわろうと工夫していることも判明した。一方で、スタッフの語りからは、環境が限定され息が詰まりがちな育児のなかで、ハロハロが交流や活動の機会となっていること、学生の適切な距離感や姿勢を心地よく感じていること、そして大学で開催されることに起因する安心感があることが理解できる。このようにハロハロは、子どもと親たちが安心して過ごせる居場所であるが、運営に携わる学生にとっても「心理的安全性」が高い居場所になりうることもまた重要な意味をもつ。心理的安全性が低い環境では間違いを恐れて行動しにくくなることをふまえると、心理的安全性が高い場所が大学にあることによって、学生生活へのポジティブな影響が期待できるだろう。

質疑応答では、他大学における類似事例、プレイセンターをめぐる現状や参加者の社会的属性、ハロハロの具体的な活動や保育士が参加することで期待される影響、今後の取り組み、分析手法や語りの具体的な内容についての議論がおこなわれた。

## 2. 「大学生が取り組むフードパントリーの実態と今後の展望」 仙波大海（北九州市立大学）

本報告では、大学生を対象としたフードパントリーについて、北九州市立大学の学生が運営する「ぷくまる北方」の実践内容と実態、そして大学による支援について論じられた。フードパントリーとは、寄付によって集められた食品や生活用品を経済的に困難な状況にある人びとに提供する取り組みで、ぷくまる北方は、経済的に困窮する学生を支援したいと考えた北九州市立大学の学生によって2023年に開設され、現在はフードバンク北九州や企業・団体からの寄付をうけて、幅広い学部の学生に食料品や生活用品を届けている。

本報告では、運営に携わる学生2名への聞き取りと、利用者の属性にかんするデータをもとに分析結果が共有された。ぷくまる北方の企画と運営に携わった学生の語りからは、小さな一歩からはじめて順序よく進めていけば結果的に大きな活動につながるという経験をえたことで、「やってみれば意外とできる」という自己効力感が醸成されているとわかる。また運営側の学生には、「支援を受けることをネガティブにとらえる学生が多く、あまり利用されないのではないか」という想定があったものの、実際には多くの学生が支援を受けている現状をふまえて、貧困問題にかんするイメージに変化がみられたという。こうしたなか運営側の学生たちは、この活動が貧困の根本的解決にはつながらないと自覚しつつも、困ったときに頼れる場所として支援を行いたいと考えている。しかし運営には、食料品や生活用品の確保・運搬・保管にかんする課題があり、現状では大学の内外でさまざまな人びとの力を借りて可能な範囲で活動を続けている。そこで大学には、企業・団体と学生のマッチングや運搬・保管にかんする運営面のサポートのほか、ぷくまる北方との恒常的な連携のもと経済的困難をかかえる学生への包括的なサポート体制の構築が重要だと指摘された。

質疑応答では、学内で行われているほかの活動との関係、学外への情報発信の仕方、大学側の関与状況、他大学での類似事例や学生の主体的活動、学内の類似した団体や活動との連携のほか大学側のゆるやかな枠組み作りについて議論がおこなわれた。

## 3. 「i-Design コミュニティカレッジにみる地域のなかの社会人教育」 藤田俊・廣川祐司・新川葉子（北九州市立大学）<sup>1</sup>

本報告では、2019年に北九州市立大学に創設された「i-Design コミュニティカレッジ」を事例として、地域における社会人教育のありかたについて論じられた。i-Design コミュニティカレッジは「大人のための教育プログラム」であり、履修者はさまざまなキャリアと幅広い年齢層から構成されている。それぞれ異なる背景のもと大学で学ぶことを選択した履修者たちは、北九州市立大学の専任教員による授業や指導を受けられるほか、同じ立場の履修者のみならず現役学生とともに幅広い教養科目も学ぶことができる。

---

<sup>1</sup> 当初は第四報告に予定されていたが諸事情により第三報告が中止となり繰り上げで報告が行われた。

一例として紹介されたコースでは、「自分史」を執筆することを目標としていた。このコースの担当教員は、履修者が自らの人生を振り返った文章を丁寧に読み込み、それをたんに肯定するのではなく前向きかつ批判的に添削や構成の提案を行うことで、より質の高い表現や構造となるように注力してきた。その狙いは、履修者を「お客さま」として扱うのではなく、「大学で本気で学ぶ」ことをしっかり体験してもらいたいというものであった。こうした自分史の執筆は、履修者がこれまでの人生と矜持を見つめなおし、過去を振り返ったうえで新たな出発点を創出し、書き上げた自分史を大学図書館に配架することで履修者の貴重な人生経験を現役学生へ継承する機会を提供している。また本プログラムの大きな特徴のひとつは、270名以上にのぼる同窓生の交流の場として「i-カフェ」が開設されていることである。i-カフェは「大人の学びとつながりの場所づくりを大学内で行うこと」を目指して開始されており、プログラム修了後の交流の場となることで、学問や教育を通じた地域貢献の重要な拠点となっている。

質疑応答では、履修者の多様な経歴や ICT スキルをふまえた具体的な対応、履修者や学生が自分の人生を振り返る難しさ、修了者の学びの継続状況、本プログラムにおける教員と職員の協同、他大学における状況について議論がおこなわれた。

**Social Camping Expeditions:  
Accelerating Learner Development Outside of the Classroom**

崇城大学 オット クリス

### 1. What are the camps?

Social camping expeditions are overnight camping events held at campgrounds ideally located in areas rich with nature. They are intercultural events at which students can experience and utilize English in real world situations outside of the classroom, learn camping skills (tent setup and takedown, fire making), engage with teambuilding activities (Human Knot, Pipeline, Line-Up) and western lawn games (Frisbee, catch using an American football, Cornhole, Molkky, Ladder Golf), cook and eat western food (smores; tacos; burritos; fajitas; chili; “American breakfast” consisting of pancakes, scrambled eggs, sausages, and hashbrowns), hike, converse around a campfire, and foster relationships with each other. The camps events are semi-structured, with no schedule that all participants must adhere to. Students are given ample free time throughout the day and morning to interact with activities and fellow campers as they wish. It is desired that students experience a certain sense of freedom, making the event feel like true camping, and not a rigid, structured event.

The focus of the camps is not language education. Although the events serve as an ideal environment in which to interact in English, there is no explicit language learning, and students may participate in the events without speaking any English, neither with teachers nor other students. Furthermore, camp organizers are willing to speak in Japanese if participants do not understand instructions being given. Student enjoyment and their ability to best capitalize on the social camping experience is prioritized, and to those ends English usage, which could be anxiety inducing for some students, is not stressed.

The camp events organized by Sojo University teachers have had a limit of 20 student participants, and there have been between 4 and 6 teachers leading the events. The reason for limiting student numbers to 20 has been cooking logistics. Cooking meals such as tacos and burritos for large groups can be difficult. However, if additional funding is secured in the future, the purchase of additional cookware will make it possible to accommodate larger groups.

## 2. Why camps?

A substantial body of literature exists extolling the many physiological, psychological, and social benefits that camping and other nature-based social excursions offer participants, including a small but growing number of studies revealing positive outcomes for language learners in these environments. Bell says “[these experiences] develop trusting relationships leading to increased social support, friendship formation, and sense of community, allowing students to persist in college (Bell et al., 2014). These programs set out to increase interpersonal trust by placing students in a new social and rigorous physical environment that leads to physical exposure and personal disclosure.” (deBrun et al., 2021, p. 132). There is also a small but growing body of literature supporting language and culture-focused outdoor educational programming in Japan and Asia (Fujii et al., 2014; Muto et al., 2013; Noguchi, 2019). For example, Noguchi (2019) investigated the potential of language camps as alternatives to study abroad programs and found that, for a small group of English-major university students, participation in a five-day intensive English camp program “had an influence on decreasing some students’ anxiety factors and increasing their perception of English communicative competence” (p. 37). They hypothesized that such experiences can positively influence anxiety and perceptions, which may have carryover affects in the classroom. Similar findings have been reported in Korea (Seong, 2012) and Thailand (Rugasken & Harris, 2009), with the latter finding benefits for both language acquisition and “cultural understanding.” In *The Language Teacher*; McMahon, Rentler, and Yoshimura (2024) addressed “authentic intercultural interactions and the development of intercultural competence among students,” specifically questioning if “structured efforts are sufficient or whether the solution lies in fostering more organic, student-led interactions outside the academic environment” (p. 14). In addition to the various benefits of outdoor excursions as supported by literature, the teachers at Sojo University that organized the camp events are also avid campers and were eager to share their love and joy of the outdoors with their students.

## 3. Finding a campground

The first task is deciding on the necessary campground features and facilities and then locating campgrounds that meet those requirements. Variables to consider are the proximity to campus, campground fees, campfire space, cooking area, bathing facilities, and hiking trails. For the camp events organized by Sojo teachers, it was decided that campgrounds should be located within a 1-hour drive from campus. The campfire space, which is essential for communal talk time, is one of the more difficult features to secure. Many campgrounds do not have fire pits situated in the ground and only allow portable fire pits. Hiking trails within walking distance of campgrounds are also more uncommon than not and may be a feature that is difficult to find

Once the criteria are decided, suitable campgrounds must be located. The screening process should begin with searching Google Maps for possible campgrounds, gathering information available on campground websites, and relying on prior knowledge of local campsites. After narrowing the list through this screening process, it is necessary to conduct site visits to evaluate each location in person. These visits allow the assessment of not only the physical infrastructure but also the atmosphere and suitability for hosting excursions.

#### **4. Getting funding**

After it has been confirmed that a campground suitable for running events exists, securing funding to operate the camps is the next step. One option is to conduct research on the events, allowing research funds to be used. Though the process will vary by university, the process will likely start with writing up a research proposal. The research proposal at Sojo University started off with the following summary:

“This research project aims to investigate university students’ experiences in a series of multicultural nature based excursions and identify any ancillary effects as a result of those experiences. Participants will be ongoingly recruited through SILC classes, briefed and prepared for each outdoor excursion, and participate in naturebased excursions (hikes, overnight camping events, etc.). Primary data will be recorded through the application form, and a participation log in which students self-report their experiences before, during, and after the event, though further proposals may outline more specific research questions and data collection methods. Results of this study should have direct implications for the SILC and the university, and published findings may be generalizable to wider contexts.”

This proposal was accepted, allowing all participating teachers to pool their funds to purchase gear, buy food, and pay campground fees.

#### **4. Purchasing camping gear**

To make the events accessible and enticing to students, it is important for them to be free or have a low fee and to provide camping equipment for students so that they don’ t have to purchase their own. Gear that organizers should purchase are tents, sleeping pads, cookware (camping stoves, pots/woks, griddles, coolers), folding tables, and shade canopies. The students are only required to bring bedding, preferably a sleeping bag.

At Sojo University, camp organizers were able to purchase all the necessary gear to support a camp event for 20 participants for about 250,000 yen. All the gear is of a decent quality and should be able to hold up to the rigors of repeated camping, allowing it to be used for many events over many years.

## 5. Doing a camp event

To organize a camp event, the first step is recruitment. For universities using Microsoft 365, an option for advertising and recruiting is the Microsoft app Sway. Sway allows teachers to make free webpages that can easily be shared with students. Within Sway pages it is possible to embed a Microsoft Form, so the application form can be included at the end of the information page. Below is a link for a Sway page used for a previous Sojo University camp event. The QR code is for the link.

<https://sway.cloud.microsoft/uJQoSrbdgaMi0yBu>



After students have signed up and the application deadline has closed, organizers should set up a meeting with applicants to provide further details about the camp (Appendix 1), explain the schedule (Appendix 2), and answer questions.

Food shopping is the final step to be taken in preparation for the event. For the Sojo University events, food is purchased at Costco the evening before the event. All necessary food is bought, and perishable food is stored in coolers with ice. The cost of food for the last event was 73,296 yen for 27 people (teachers included), which came out to 2,714 yen per person. Teachers' research budgets were used to pay for the food.

## 6. Student feedback

To date, Sojo University has held 3 camp events, and student feedback on the events was collected. The feedback was overwhelmingly positive. Below are some excerpts from participant responses on the feedback form.

Participant 1

SILC キャンプが終了してもうすぐ2カ月が経とうとしている今でも、SILC キャンプのときが初対面だった何人かの参加者とは、キャンパスですれ違ったときに軽く談笑するなどして今も仲良くしています。

Participant 2

気にしすぎる性格や人見知りであることを言い訳に、グループ活動での発言や交流は最低限行っていた。しかしながら、今回のイベントを通して少し自信を持てるようになったことが関係して、授業での発言が増えるようになったことに繋がったと考える。

Participant 3

新しい経験が出来た。私はキャンプに行ったことがなかったので、寝袋で寝たり、キャンプファイヤーを囲んで話したりするのは初めての経験でした。とても貴重な体験になりました。

Participant 4

デジタルデトックスができたのも私の中では良かったです。スマホがなくても大丈夫なんだと思いました。mailも全然なかったですし、これからもたまにはデジタルデックスしようと思います。

Participant 5

新しいコミュニティに私が加わるときに、初対面の人たちとあまり緊張せずにコミュニケーションを取り、その中のメンバーとスムーズに仲良くなることができた。このような結果が得られたのは、SILC キャンプに参加したときに、学年や学科を問わず、SILC の先生たちも含め、いろんな人たちとコミュニケーションを取ることを自然と練習できていたからだと思った。

## 7. Research results

The research conducted on the first camping event held by Sojo University was on willingness to communicate (WTC), and a paper was published on the findings (Kirchmeyer & Ott, 2025). Though the sample size was small, findings indicate that the social camping events have positive effects on participants willingness to communicate in Japanese and in English.

## References

- Bell, B. J., & Nafziger, C. S. (2014). Assessment of outdoor programs using the outdoor orientation benchmarking survey. Paper presented at the 12th Coalition for education in the outdoors research symposium, Martinsville, IA.
- Kirchmeyer, B. C., & Ott, C. (2025). Investigating a Multicultural Camping Excursion's Effects on University Students' Willingness to Communicate *SILC Journal*, 4, 5-21.
- deBrun, G., Gerbers, K., & Bell, B. (2021). An examination of social capital in outdoor orientation programs. *Recreational Sports Journal*, 45(2), 131-138. doi:10.1177/15588661211016443
- Dowson, R., Albert, B., & Lomax, D. (2023). *Event Planning and Management: Principles, Planning and Practice* (3rd ed.). Kogan Page.
- Fujii, K., Wright, B., Reynolds, S., Hung, N., Whittinghill, J., & Gergely, A. (2014, 2014/03). English Language Immersion Camp: Increasing English Learner's Motivation Through Focused Immersion Experience. *KIT progress*, 21, 13-23. <https://ci.nii.ac.jp/naid/110009808613/en/>
- McMahon, A., Rentler, B., & Yoshimura, E. (2024). Intercultural interactions in higher education: Challenges, innovations, and lessons learned in a Japanese context. *The Language Teacher*, 48(4), 13-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.37546/JALTTLT48.4-2>
- Muto, K., Shinohara, T., Adachi, M., & Kikuta, M. (2013). English immersion camp and international posture. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2012 Conference Proceedings* JALT.
- Noguchi, T. (2019). The impacts of an intensive English camp on English language anxiety and perceived English competence in the Japanese EFL context. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 23(1), 37-58. <https://doi.org/10.25256/PAAL.23.1.3>
- Rugasken, K., & Harris, J. A. (2009). English camp: A language immersion program in Thailand. *Learning Assistance Review*, 14(2), 43-51.
- Seong, M.-H. (2012). Suggestions for college English camp. *Proceedings of the 17th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 50-53.

Appendix A

**SILC Camp at Shiki no Sato - Checklist**

Don't forget!  
忘れないように！ 四季の里キャンプ場で SILC キャンプ — チェックリスト

You Bring 参加者の準備品	SILC Provides SILC からの供給品
Shelter & Comfort テント関係グッズ・安全防护グッズ	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 寝袋やブランケット</li> <li>○ 枕</li> <li>○ 座る物 (椅子や毛布)</li> <li>○ ヘッドライトや懐中電灯</li> <li>○ 電池</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ sleeping bag/blanket</li> <li>○ pillow</li> <li>○ seat (chair / blanket)</li> <li>○ headlamp or flashlight</li> <li>○ batteries</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● tents, stakes, poles</li> <li>● rope</li> <li>● footprint</li> <li>● mallet</li> <li>● sleeping pad</li> <li>● shade tarp</li> <li>● tarps (for sitting)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● テント、杭、ポール</li> <li>● ロープ</li> <li>● フットプリント</li> <li>● マレット</li> <li>● スリーピングパッド</li> <li>● タープ (影為)</li> <li>● タープ (座る為)</li> </ul>
Nourishment & Hydration 食品	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 皿またはボウル</li> <li>○ 水筒</li> <li>○ 食器</li> <li>○ お菓子</li> <li>○ 飲み物</li> <li>○ 食事 (自分) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 弁当 (昼食用)</li> <li>○ 補足的</li> <li>○ おやつ</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ plate or bowl</li> <li>○ water bottle</li> <li>○ eating utensils</li> <li>○ snacks</li> <li>○ drinks</li> <li>○ meals (individual) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ one full lunch</li> <li>○ supplementary</li> <li>○ snacks</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dutch oven</li> <li>● grill &amp; quadpod</li> <li>● fuel (charcoal/wood)</li> <li>● fire starting tools</li> <li>● biodegradable soap</li> <li>● sponges &amp; towels</li> <li>● cooking utensils</li> <li>● eating utensils</li> <li>● meals (communal)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ダッチオーブン</li> <li>● グリルと四脚</li> <li>● 燃料 (炭と薪)</li> <li>● 火の管理用具</li> <li>● 生分解性石鹸</li> <li>● スポンジとタオル</li> <li>● 調理器具</li> <li>● 食器類</li> <li>● 食事 (共同)</li> </ul>
Personal Items 個人的なグッズ	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 衣類</li> <li>○ 日焼け止め</li> <li>○ 虫除け</li> <li>○ 生分解性石鹸</li> <li>○ 歯ブラシ&amp;ペースト</li> <li>○ 常備薬</li> <li>○ バックパック</li> <li>○ その他キャンプ用品</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ clothing</li> <li>○ sunscreen</li> <li>○ insect repellent</li> <li>○ biodegradable soap</li> <li>○ toothbrush &amp; paste</li> <li>○ personal medication</li> <li>○ backpack</li> <li>○ other camp goods</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● first aid kits</li> <li>● trash bags</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 救急箱</li> <li>● ゴミ袋</li> </ul>
<b>Other Notes その他</b>	
About smartphones スマートフォンの使用について	
<p>Research shows that two aspects of nature excursions that yields positive benefits are the opportunities to <b>disconnect from society</b> and <b>focus on your immediate surroundings (people and nature)</b>. You are welcome to bring your smartphone with you for taking photos and making/taking important phone calls, but we politely request that you do not access the internet or send/receive text messages <b>until we return to campus on Sunday</b>.</p> <p>In fact, we recommend switching off your wi-fi and cellular data before you get on the bus Saturday morning.</p>	<p>調査によると、自然観察がポジティブな効果をもたらす 2 つの側面は、<b>社会から切り離され、身近な環境 (人と自然) に集中する</b>機会であるとされています。</p> <p>写真を撮ったり、重要な電話をかけたりにするためにスマートフォンを持参することは問題ありませんが、日曜日にキャンパスに戻るまで、インターネットにアクセスしたり、テキストメッセージを送受信したりしないよう、丁寧にお願ひします。</p> <p>実際、土曜日の朝バスに乗る前に、Wi-Fi と携帯電話のデータ通信をオフにすることをお勧めします。</p>

Appendix B

SILC Camp at Shiko no Sato - Detailed Schedule  
 四季の里キャンプ場 SILC キャンプ スケジュール詳細

悪天候の場合  
 6月14日

Saturday, 31 May

Time	English	日本語
7:30 ~ 8:25	load bus with equipment	バスへ荷物の積み込む
8:25 ~ 8:30	welcome Sojo University participants (in front of main building) depart for Kumamoto <u>Gakuen</u> University	崇城大学参加者の出欠確認 (本館前集合) 出発 (熊本学園大学へ)
8:50 ~ 9:15	arrive at Kumamoto <u>Gakuen</u> University (in the main entrance roundabout) self-introductions & data collection 1 depart for campsite	熊本学園大学到着 (正面玄関のロータリー内) 自己紹介とデータ収集1 出発 (キャンプサイトへ)
9:15 ~ 10:15	<u>welcome</u> speech, ice breakers data collection 2 (on the bus)	歓迎スピーチ、アイスブレイク活動 データ収集2 (バス内)
10:15 ~ 10:30	arrive at campsite and unload bus depart for mountaintop	キャンプ場到着、荷物を下ろす ハイキングへ出発
10:45 ~ 13:00	hike (alternative: games, relaxing, etc.) setup campsite	ハイキング (ハイキング不参加: ゲーム、 ゆっくりするなど) キャンプ場設営
13:00 ~ 14:00	bento lunch	ランチ (持参したお弁当)
14:00 ~ 14:30 ~	camping skills workshop: pitch a tent	スキルワークショップ: テントを張る
14:30 ~ 15:30	free time	自由時間
15:30 ~ 16:30	teambuilding challenges camping skills workshop: starting a fire	チームビルディング・チャレンジ スキルワークショップ: 火起こし
16:30 ~ 18:00	<u>plan</u> cooking <u>strategy</u> & <u>cook</u> start cooking	調理分担を立て、役割を決め 料理を開始
18:00 ~ 19:00	eat dinner clean up	夕食を食べる 片付け
19:00 ~ 20:00	free time / showers	自由時間
20:00 ~ 22:00	campfire	キャンプファイヤー
22:00 ~	tuck in data collection 3	就寝 データ収集3

17:00 ~ 20:00  
 free showers available  
 大浴場のシャワーを無料でご利用  
 (last entry 19:30 19:30 最終入場)

## CLILで変わる英語授業：欧米クオリティペーパーとリーダーシップ開発で 学生の関心と主体性を引き出す授業デザイン

北九州市立大学 安部 由紀子

### 1. はじめに

本研究論文は、CLIL (Content and Language Integrated Learning、内容言語統合型学習) 教育の実践と研究をする筆者が、北九州市立大学の「Intermediate English I」(2年生必修科目) で実施しているCLIL型授業の実践事例をまとめたものである。筆者は、2017・2018年に米国国務省の招聘プログラムを通じて米国ハワイ州のシンクタンクThe East-West Centerおよび州立大学でリーダーシップ開発に関する研究・教育に9か月間従事した経験を活かし、「リーダーシップ開発」の視点も取り入れた授業デザインをした。

本稿では、1) CLIL教育の意義と特徴、2) 授業デザインと展開と考察を通じて、CLILが学生の主体性と学習意欲に与える効果について検討する。

### 2. CLIL教育の意義と特徴

#### 2.1 CLILとは

CLILとは、言語 (Language) と内容 (Content) の統合的な学習を目指す教育アプローチである。単に言語と内容を教えるだけではなく、「4C: Content (新たな知識・技能の獲得、理解促進)、Communication (相互交流、言語使用と言語学習)、Cognition (高次思考力の活用、課題解決、課題認識、振り返り)、Culture (「自己」と「他者」認識、アイデンティティ、シティズンシップ、多文化理解の促進)」(Coyle, Hood, & Marsh, 2010, pp. 54-55) を意識し、学生が主体的に学べる工夫がなされる。日本CLIL教育学会の前会長である池田 (2017) は「CLIL的指導」として、「教え込みから対話へ」「練習問題から課題解決へ」「反復から思考へ」とシフトする点を強調している。こうした転換は、学生に高次思考力と実践力を養う機会を与える。

#### 2.2 CLIL教育の効果

筆者は、2017年から大学教育に携わるようになり、以後、CLIL教育を継続的に実践してきた。その過程で一貫して観察されるのは、受け身型クラスに比べて、学生が楽しそうに学び、授業全体の雰囲気明るくなることであった。授業中に対話や笑顔、笑いが生まれ、学生が自ら役割や責任を意識して主体的に行動するようになる様子は、CLILの大きな成果といえる。これは筆者のクラスに限らず、日本CLIL教育学会で活動を共にする他の高等・中等・初等教育機関の教員からも度々報告されている。

今回の発表で扱った北九州市立大学での授業においても、こうした傾向は確認された。ただし、クラス開始時期の学生の反応には地域的・教育的背景の違いもやや感じられた。筆者が

2024年度に北九州市立大学に着任する以前、東女の大学（東京女子大学や慶應義塾大学など）や米国で担当した授業では、学生はアクティブ・ラーニング型の講義に慣れており、積極的に意見交換や発表を行っていた。それに比べ、北九州市立大学の学生はやや控えめに映り、高校まで教員による一方向型の「受け身型」授業を中心に学んできた影響があるのではないかと推測された（あくまでも筆者の観察に基づく所見である）。しかし、CLIL教育を用いることで、控えめな学生も次第に発言機会を増やし、グループ内で役割を果たすようになり、結果として主体性や積極性が着実に育まれていった。こうした体験は、CLILが教育理論にとどまらず、異なる教育文化や学生気質の中でも効果を発揮する実践的アプローチであることを裏づけている。

また、教員にとっても、CLIL授業は一方向型の講義とは異なる教育的充実感をもたらす。クラス内で多く設ける学生主体の活動に対して、教員は即時に適切なフォローやフィードバックが求められるため、授業は臨場感を帯びる。教員は、準備や対応に周到さが求められる一方、講義回数を重ねるごとに学生の成長を「その場で共有する」喜びを得ることができる。

### 2.3 CLIL教育に取り組む理由

筆者は教育現場に立つ以前、新聞社、国際機関などで約20年間、英語を用いて実務家としてキャリアを積んできた。実社会で活躍する優秀な人材に数多く接する中で、第一線で活躍する人材は語学力や専門知識は当然のこと、「リーダーシップ」「チームワーク」「コーディネーション」「コミュニケーション」「主体性」「発信力」といった汎用的能力を備えていることを認識した。

今日、英語や専門知識の習得はデジタルツールやAIを活用して自宅学習も可能となっている。しかし、リーダーシップや主体性は、他者との協働や対話を通じてこそ学べる。CLIL教育は、言語やコンテンツを学びながら多様な価値観に触れ、協働力を身につけ、自ら発信する力を育成する教育アプローチである。

さらに、この考え方は筆者が米国のThe East-West Centerで学んだリーダーシップ開発の手法とも深く響き合っている。過去に日本CLIL教育学会のジャーナルに投稿した論文（Abe, 2020）において、CLILを基盤としたリーダーシップ教育の可能性についても報告し、CLILとリーダーシップ開発教育のシナジーに関心を持ってきた。したがって、本稿で取り上げる教育実践もその延長線上に位置づけられる。

## 3. 授業デザインと展開

### 3.1 授業の基本情報

本授業は、北九州市立大学の2年生を対象とした必修科目『Intermediate English I』である。週1回、全15回の前期開講科目として実施され、同大学における上級レベルの英語科目に位置づけられている。シラバスの授業概要には、科目共通の説明に加え「本授業では、CLIL（Content and Language Integrated Learning）のアプローチを活用し、英語力の向上と専門的なコンテンツの理解を統合的に学ぶ。学生は英語を使用してテーマに沿った課題に取り組み、言語学習と内容理解を同時に深めることで、グローバルな視野を広げることを目指す」とあらかじめ記載した。

### 3.2 教材と内容

本授業では、金星堂刊『Challenges of Global Enterprises—海外メディアで読むグローバル企業の挑戦』を教材として使用した。この教材は、The EconomistやThe New York Timesなど、欧米の一流メディアに掲載された記事をそのまま教材化しており、CLIL教育が推奨する

「Authentic（本物）」な素材として、実社会で使用される高品質な英語や内容を学ぶことができる点に特徴がある。出版社によると、対象レベルはTOEIC®L&R Test で500～600点が主対象とされているが、筆者の印象では実際にはもう少し難易度が高く、学生にとって挑戦的な内容であった。

教材のトピックは、Airbnb、Facebook (Meta)、Adidas、Toyota、Starbucks、McDonald's、TED、Amazonなど、国際的な企業や起業家の事例を中心に構成されている。たとえば、Unit 2ではAirbnbの創業経緯と事業戦略、Unit 4ではAdidasの製造業の自動化による利点を取り上げられ、Unit 5ではToyotaの人間に重点を置いた生産現場の在り方が紹介されている。学生はこれらを通じて、最新のビジネス動向や社会的変化、企業文化の異なりなどに触れながら、英語学習を超えた多角的な知識と批判的思考力を養うことができた。

本授業は反転学習の要素を取り入れた双方向型で構成されている。毎回、学生を小グループに分け、筆者が本文に含まれる特殊な語彙や文法について簡単な解説を行った後、各グループが割り当てられた担当部分を精読し、協議を行う。その後、各グループは担当部分の責任者として、全体の場で英文の読み上げ、和訳、語彙・文法の解説を発表する形式を採用した。学生の誤解釈や疑問点については、筆者が適宜補足を加えることで理解を深めた。こうした小グループでの発表を通じて、学生は協業し、他者に説明する責任を担うことになり、「学習共同体の一員」としての意識が高まった。その結果、学生の主体性が促進され、より能動的な学びが実現された。

また設問の答え合わせも単なる正誤確認にとどまらず、なぜその解答に至ったのかというプロセスを学生自身に説明してもらうことで、論理的に他者に伝達する力の育成を図った。さらに、教科書のテーマに関連したペア・グループによる英語での意見交換、有志による全体発表、教員（筆者）・学生双方によるフィードバックも実施した。これらの活動を通じて、学生は受け身の学習姿勢から脱却し、主体的かつ発信型の学習者としての意識と行動変容が促された。

### 3.3 教科書+αの展開

授業では、教科書が2019年に発刊されたことも考慮して、内容をただなぞるのではなく、教科書に関連するトピックを筆者が時事性も考慮しながら補完した。例えばAirbnbを扱う際には、補助教材として、記事が執筆された後に起きたCOVID-19におけるAirbnbの事業変化を最新情報で補い、さらに公式ウェブサイトの企業紹介に掲載されている「Core Values」を取り上げた。Airbnbが企業文化として重視するCore Valuesを英語で学ぶ傍ら、学生は「自分が将来仕事を選ぶときに、給与や条件だけでなく、自身はどのようなCore Valuesを重視するか」という課題に英語で取り組み、学生間で英語を使って共有し、有志による発表も行った。この活動を通じて、学生は企業が掲げる理念と、自身のキャリア観を照らし合わせ、英語で表現する経験を得た。

また、教科書に掲載された米国メディアと英国メディアの記事を比較し、語彙や表現の文化的差異に着目する活動も行った。たとえば、株価を表す語は、イギリス英語では「share price」、

アメリカ英語では「stock」と異なる表現が用いられている。これに関連して、教科書の内容を発展させる形で、「列をつくる」はイギリス英語では「queue up」、アメリカ英語では「line up」と言い表されることや、「Public school」が英国では中高一貫の私立学校を指す一方、米国では公立学校を意味するなど、同じ語でも国によって全く異なるニュアンスを持つ事例を紹介した。こうした関連事例を紹介し、学生に言語と文化の関係性を考察させることで、語彙学習を超えて、英語圏における文化的多様性への理解を深める活動となった。

さらに、2025年度は実施しなかったが、2024年度は、実際にビジネスの第一線で活躍をする米国人をゲスト講師に招いて、教科書のテーマに関連するビジネスやキャリアについて英語で話を聞き、英語で対話するセッションも行った。こうした、教科書を発展させた仕掛けによって、学生はリアルな英語環境を教室に持ち込み、自分の英語がきちんと通じることを実感する場を得た。

### 3.4 授業活動の構成

実際に学生たちはこの授業を通じてどのような学びを得たのであろうか。池田（2017, p.20）のCLIL授業設計図を参考に、CLILの4Cを用いて以下の表で整理をする。

Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Culture (協学)
<b>Declarative Knowledge (教科知識)</b>	<b>Language Knowledge (言語知識)</b>	<b>LOTS (低次思考力)</b>	<b>Cooperative Learning (共同学習)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・企業の歴史・文化・価値観</li> <li>・起業家精神</li> <li>・ARやVRの世界</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書の英語を読む・聞く・問題を解く</li> <li>・単語・イディオムの使い方、文法</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の解説を聞く</li> <li>・シャドーイング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペア・グループワーク</li> <li>・グループ・クラス全体の場で発表</li> </ul>
<b>Procedural Knowledge (活用知識)</b>	<b>Language Skills (言語技能)</b>	<b>HOTS (高次思考力)</b>	<b>Global Awareness (国際意識)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・企業を見る視点</li> <li>・自分の就職、働き方への応用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実社会での英語の使い方</li> <li>・イギリス英語、アメリカ英語の違い</li> <li>・Political Correctness</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自ら教える役割</li> <li>・発表方法の工夫</li> <li>・英語で考え、英語で表現する</li> <li>・フィードバックをあげる、受け取る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外資・日本企業の違い</li> <li>・企業の価値観（財務情報以外の社会へのコミット）</li> <li>・欧米の価値観</li> </ul>

### 3.5 学習環境づくり

CLIL型授業の運営にあたっては、学習環境づくりは非常に大切である。学生と共同で公平さを持ってクラスをつくっていくために、初回講義で「運営ルール」や「進行方法」を学生と文書で共有し、学生の意見も踏まえた上でクラス運営方針を決める。また第5回講義では、進行やクラス内容について学生アンケートを実施し、学生の意見を取り入れながらクラスを形成・変容している。

初回講義では、近年多くの企業や職場で重視されている「心理的安全性 (Psychological Safety)」の概念とその醸成方法について紹介をする。これは「チームメンバーが率直に意見を述べても否定されず、受け入れられるという信頼と安心感」 (Edmondson, 1999; Edmondson

& Bransby, 2023を参照)を意味する。授業内では学生も含めた全員が心理的安全性を意識しながら、互いを尊重し、協力し合う「学習共同体」としてのクラスづくりを進めた。これにより、学生は安心して発言し、間違いを恐れずに挑戦できる環境が整い、主体的な学びが促進された。教員(筆者)からは「クラスは学ぶ場なので間違ってもよい」「不足分は、教員がフォローするので完璧でなくても問題無い」「どんな小さな疑問でも歓迎する」と繰り返し伝え、失敗を恐れずに挑戦できる場であることを強調した。

さらに、クラス運営には「チャタムハウスルール」を導入した。これは英国のシンクタンク Chatham Houseが定めた国際的な会議運営の原則であり、「会議中に得た情報は外部で共有してよいが、その発言者や参加者の身元を特定してはならない」と規定されている(Chatham House, n.d)。このルールを教育現場で応用し、学生の発言が、クラス外に持ち出されても発言者が特定されない安心感を保証することで、自由な議論を可能にした。また、授業中には、学生の自発的な発言や良いパフォーマンスに対して拍手を送り、筆者がフィードバックを加えることで肯定的な雰囲気を醸成した。

こうした取り組みを通じて、CLILクラスは学生にとって「挑戦できる場」となり、教員(筆者)にとっても「成長を共有する場」として機能した。学生は自ら役割を担い、協働的に学び合う体制が自然に形成され、主体的な学びが促進された。学生たちがCLILクラス内で多くの笑顔を見せてくれることが、その充実を語るとともに、教員にとっても大きな励みとなっている。

#### 4. おわりに

本研究実践報告では、北九州市立大学の必修科目「Intermediate English I (IE I)」に導入したCLIL型授業の実践とその成果について考察した。欧米の主要メディアの記事を題材に、反転学習、ペア・グループワーク、学生主体の発表を組み合わせることで、学生は実社会と結びついた学びを体験し、学習意欲や主体性の向上が確認された。

また、IE Iクラス以外でも、筆者が北九州市立大学で担当する他の科目でも同様にCLIL教育を通じて、学生自らが役割を担い、協働的に学び合う体制が自然に形成され、学びへの積極的な姿勢が育まれた。特に選択科目では教科書を使わずにオリジナル教材を用い、さらにCLILの特徴を生かしたクラスを展開している。

AIやデジタルツールの進化に伴い自主学习が果たす役割も大きくなる中、大学教育や英語教育の在り方、そして教員の役割も変化している。こうした変化の中で、CLILをはじめとする教育アプローチをいかに活用し、「学生にとって意義ある学びの場」を提供できるかは、今後も試行錯誤を続け、創意工夫を重ねるべき重要な課題である。

#### 参考文献

- Abe, Y. (2020). Developing leadership skills and language proficiency in CLIL lessons: A practical report. *Journal of Japan CLIL Pedagogy*, 2, 67–78.
- Edmondson, A. C. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C., & Bransby, D. P. (2023). *Psychological safety comes of age: Observed*

*themes in an established literature*. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10, 55–78. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217>

Chatham House. (n.d). *Chatham House rule*. Chatham House. <https://www.chathamhouse.org/about-us/chatham-house-rule>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

池田, 真. (2017). 『言語能力から汎用能力へ : CLILによるコンピテンシーの育成』学文社.

塩見, 佳代子・蔦田, 和美・McGregor, A. (編著) . (2019). 『Challenges of Global Enterprises—海外メディアで読むグローバル企業の挑戦』金星堂.

## 大学院留学生のための入門日本語教育の必要性と実践的課題

崇城大学 鹿嶋 恵

### 1. はじめに

#### 1.1 英語で研究活動をする大学院留学生の受け入れと課題

日本において、大学院に在籍して英語で研究活動をする外国人留学生の受け入れの始まりは、1982年、当時文部省によって設置された「外国人留学生（大学院）のための英語による特別コース」に遡る。これを受けて各大学院に英語で学位取得が可能なコースが新設され、ほぼ同時期にそれら学生を対象とする日本語の初級クラスが開講されたという（cf. 土井・山崎 2013）。

このような大学院に在籍する外国人留学生は、英語力があれば研究活動に問題はないとされて日本語力は問われないことが多く、それは理工系での受け入れの場合に顕著である。

しかし、研究の遂行に問題はなくとも、日本で日常生活を送るためには、たちまち日本語力が必要となる。彼／彼女らは研究活動に多忙な中で日本語学習に時間を割くことは難しく、またその継続には多くの困難さを抱えていることが、早くから課題とされてきた。これらの課題を踏まえて、大学院留学生を対象とした新たなコースデザインや教材の開発が行われた（cf. 土井・山崎 2013）。

近年はさらに大学院留学生の受け入れが増加傾向にあり、それらの留学生を対象とした課題遂行重視の授業デザイン（宮永・川崎 2022）や、オンライン講座の開講（鈴木 2023）、あるいは反転授業（小山 2025）等の多様な取り組みが報告されている。

その一方で、小山（2025: 1）も指摘するように、学習時間の制限や積み上げの難しさの問題は、依然として存在する。学習環境が整った大規模な大学・大学院はともかく、地方の小規模な大学・大学院ではなおさら問題は深く複雑であり、筆者が現在所属している崇城大学も例外ではない。

#### 1.2 「大学院留学生」の呼称と定義

日本の大学院に在籍して学業や研究活動を行う外国人留学生の呼称には複数ある。「研究留学生」（土井・山崎2013）や「大学院留学生」（鈴木 2023, 阿拉坦 2022; 2023）、さらに専門分野を特化した呼称の「理工系大学院留学生」（羽吹・篠原 2014, 深川・高島 2018）、「理系大学院留学生」（藤平 2022, 宮永・川崎 2022）等である。

また、これらの外国人留学生には在留資格の種別や在籍形態の違いもあり、次のa)～c)のように大別される。a) 大学院の正規課程に在籍する留学生（博士前期・博士後期など）、b) 大学院に交換留学で在籍する留学生（半年～1年程度、在留資格「留学」）、c) 大学院に短期プログラムで在籍する留学生（数週間～数か月、在留資格「短期滞在」）。加えて、留学資金の負担主体の違い（国費／外国の政府派遣／私費等）も存在する。

本研究では、大学院に在籍する外国人学生を広く捉えて「大学院留学生」と呼ぶことにする。すなわち、正規課程・交換・短期を含めて「大学院留学生」と呼び、その在留資格の種別や在籍形態、留学資金の負担主体、専門の違いなどは、必要に応じて明記する。

### 1.3 本研究の目的

上記のような背景の下、本研究では、崇城大学での実情を踏まえた上で、2024年度・2025年度に本学で実践した「入門日本語」講座と「やさしい日本語サロン」の概要を報告し、継続可能な日本語学習の環境整備の必要性と課題を検討する。

## 2. 崇城大学での大学院留学生の受け入れ状況

報告に入る前に、崇城大学での大学院留学生の受け入れ状況、および日本語教育に関する動向について簡単にまとめておく。

### 2-1. 本学に在籍する大学院留学生の特徴

本学に受け入れている外国人留学生の総数は55名であり（2025年5月1日現在）、内訳は学部正規学生が26名、大学院正規学生が21名、加えて学部受け入れの非正規生（研究生、交換留学生）が8名となっている。大学院の正規学生の内訳は、表1の通りである。

表1 大学院留学生（正規学生）内訳

研究科	修士課程／博士課程	1年	2年	3年	4年	計
工学研究科	修士課程	4	4	0	0	8
	博士課程	0	0	1	0	1
芸術研究科	修士課程	2	5	0	0	7
	博士課程	0	0	0	0	0
薬学研究科	博士課程	1	1	2	1	5
合計		7	10	3	1	21

(2025年5月1日現在) (人)

工学研究科と芸術研究科の大学院留学生は、全員が私費留学で、一人の博士課程在籍者以外は皆修士課程に所属している。大半が漢字圏からの留学生で、日本語は既習の人が多く、日本語で論文執筆を予定している人が大半を占める。他方、薬学研究科の所属は博士課程のみで、全員が国費留学生である。非漢字圏からの留学生で、英語能力が高く、来日時には日本語は未習である。

### 2-2. 本学での日本語教育に関する動向

本学での日本語教育に関する動向としては、2001年に留学生別科日本語専攻を設置し、例年20名程度の学生を受け入れてきた。応募時の日本語レベルは、日本語能力試験のN5程度以上である。しかし、同別科は諸事情により2017年度をもって学生募集を停止し、2018年が最後の修了生の送り出しとなった。

2019年度以降は、学部正規留学生を対象とする共通教育の必修科目（基礎日本語Ⅰ～Ⅳ）のみが正規授業として存続し、非常勤講師が担当してきた。

大学院留学生、および交換留学生や研究生らは、毎年本学へ受け入れてきたものの、学内で日本語教育を受ける機会がない状況であった。

2024年度に日本語教育担当の担当教員として筆者が着任し、上記の共通教育の必修科目を担当すると共に、急遽、大学院留学生らの課題への対応を求められることとなった。

### 3. 入門日本語講座の実践事例

着任後まもなく状況把握も不十分な状況ではあったが、検討の結果、大学院留学生を主な対象とした入門レベルの日本語講座を試行的に開講することとなった。ここでは、2024年度後期、および2025年度前期に開講した「入門日本語」講座と「やさしい日本語サロン」の実践事例を順に報告する。

#### 3-1. 2024年度「入門日本語」講座の実践概要

2024年度「入門日本語」講座では、まずは日本語未習（ゼロレベル）の大学院留学生を主な対象に、「入門日本語」講座を開講することとなった。学内での要望が最も高かったためである。講座の開講期間は2024年11月11日～12月9日、開講時間は、90分×5回（5週間）である。

受講希望者を募った結果、6名の応募があった。その内訳は、大学院留学生（博士課程1～4年・国費）が5名、および学部交換留学生1名（留学期間は6か月）である。この学部交換留学生は、例年マレーシアの大学から受け入れを行っているもので、来日直後の応募時には日本語未習ということで今回の講座に受け入れを決めた（しかし講座が始まってみると、すでに平仮名・片仮名と入門レベルの日本語を独習しており、英語に加えて中国語も若干できることが判明した）。

大学院留学生はいずれも非漢字圏の出身で、滞日期間は来日直後～4年弱とかなり幅があった。

この2024年度「入門日本語」講座のシラバス等の概要は、次の表2の通りである。博士課程の受講者が中心であったことから、主教材として『新装版 Basic Japanese for students, はかせ1』<sup>2)</sup>を用いた。このテキストは、語彙や会話場面の設定が大学院留学生の状況に沿ったものであり、かつテキストの表記では日本語とローマ字が併記され、必要な箇所には英訳付という特徴を持つ。講座の目標としては、基本的な日常語彙や、よく使われる日常表現や基本的な言い回しを理解し、それらを用いる力の育成を目指した。

表2 2024年度「入門日本語」講座のシラバス概要

実施回	『はかせ1』課	主な学習項目	Video	文字
第1回	Lesson 1	自己紹介, 挨拶, 電話番号, 数字1-10, 専門分野	—	—
第2回	Lesson 2	疑問語疑問文, 値段, 数字11-999, カレンダー (月)	—	氏名読み書き
第3回	Lesson 3	日用品, 食べ物・料理の語彙, 数字100-1億, 指示詞「こ・そ・あ・ど」	(Japanese Letters)	あ～さ行
第4回	Lesson 4	行動を述べる(動詞の現在肯定形・否定形「V-ます/ません」), 時の表現, カレンダー (曜日)	Video #1	た～は行
第5回	Lesson 5	時刻, 営業時間, 1日の行動を述べる(動詞の過去形「V-ました」), カレンダー (日付)	Video #36	ま～わ行, 拗音

短期の入門講座ということで、開講するまでは文字の指導を行う予定はなかったが、実際に講座を始めると、滞日期間が長い学生も含めて多くが、自分の氏名も日本語で読み書きできないことが分かった。学生らからの要望を受け、急遽、自分の氏名の片仮名による読み・書きと、平仮名の読みを学習内容に取り入れることにした。教材としては、国際交流基金の学習サイト「いろいろ 生活の日本語」<sup>3)</sup>、および『きょうから話せる! にほんごだいじょうぶ Book 1』<sup>4)</sup> から抜粋した。なお、学部交換留学生は仮名文字を既習だったため、別途、片仮名の復習の課題シートを渡し、個別指導を行った。

また、講座期間が短いことから、引き続き自学できる手段の紹介も兼ねて、NHK WORLD-JAPAN

の日本語学習サイト「Easy Japanese」<sup>5)</sup>から授業内容に関連する動画ビデオや「日本語の文字」を講座内で取り上げ、LMS（学習管理システム：Moodle）においてもリンクを張った。

受講生は毎回熱心に参加した。欠席は、2名が1日のみ（インターンシップへの参加のため）であった。

講座終了時に行った簡易な質問紙調査（四肢選択）では、授業内容について6名全員が‘I enjoyed it very much,’ ‘It was very meaningful’を選んだ。自由記述欄には、「さらに学びたい」「面白かったが5週間は短い」「講座期間が短い」「より長期間の開講を、1学期～1年の開講を」という記述があった（いずれも英語による記入を筆者が翻訳）。さらに「もし別の機会があれば何が学びたいか？」という問いには、「漢字とカタカナ」「漢字」「文法や多くの会話」「動詞や形容詞、動詞を使った文の作り方や使い方」「科学用語」「科学用語を使った上手なコミュニケーション」が挙げられた（同じく筆者訳）。このように今回の講座内容には肯定的な評価が得られ、今後の継続に対する期待やニーズも高いことが感じられた。

### 3-2. 2025年度「入門日本語」講座と「やさしい日本語サロン」の実践概要

2024年度の実践を踏まえ、2025年度「入門日本語」講座を検討した。5月時点での受講希望者は、12名であった。ただし、その背景やニーズは多岐に渡り、2024年度からの継続希望者（大学院留学生）4名、短期大学院交換留学生（約3週間）6名、学部交換留学生2名であった。これらの希望者を一括で受け入れることはできないと判断し、まずは日本語ゼロレベルの「入門日本語」講座を開講し、その後に継続受講希望者を対象とした通称「やさしい日本語サロン」へと移行することとした。以下、この2つを分けて概要を述べる。

#### 3-2-1. 2025年度「入門日本語」講座の実践概要

2025年度の「入門日本語」講座は、期間が2025年6月17日～7月1日の3週間（90分×3回）である。

受講者は計8名で、そのうち2名はこれまで受講機会がなかった本学修士課程の大学院留学生で、学部交換留学生が2名、およびオーストラリアからの短期大学院交換留学生4名である。いずれも非漢字圏の出身であり、日本語は未習者（ゼロレベル）ということで受け入れを決めた。特に、短期大学院交換留学生4名は、約3週間のインターンシップ・プログラムに参加する目的で来日し、同期間中にぜひ日本語も学びたいという要望を受けていた。目的が異なる学習者を同じクラスで受け入れるには無理があることを承知していたが、今回は他に方法がなく、このような決定となった。また、その学生らの滞日期間を踏まえて、講座期間を上記のように3週間に設定した。表3は、今回の「入門日本語」講座の学習シラバスの概要である。教材等は昨年度とほぼ同様だが、ビデオとLMSは使用しなかった。

表3 2025年度「入門日本語」講座のシラバス概要

実施回	『はかせ1』課	主な学習項目	文字
第1回	Lesson 1	自己紹介, 挨拶, 電話番号, 数字1-10, 専門分野	—
第2回	Lesson 2	疑問語疑問文, 値段, 数字11-999, カレンダー(月)	氏名読み書き
第3回	Lesson 3	日用品, 食べ物・料理の語彙, 数字100-1億, 指示 詞「こ・そ・あ・ど」	書道体験

実際に開講してみると、本学の大学院留学生2名と学部交換留学生2名は、募集時点では日本語は全員が未習（ゼロレベル）と記されていたが、滞日期間がすでに半年～1年余りを過ぎて、独学での学習を進

めていた者もあり、かなりの日本語のレベル差があることが判明した。

他方、オーストラリアからの短期大学院交換留学生4名のうち1名も、本国で短期間の日本語講座に参加した経験があり、かつ中国のルーツも持っていることが判明した。

このように、留学目的の違いに加えて、日本語のレベル差もあったことから、第3回目には急遽予定を変更し、筆ペンを用いた書道体験の時間を加えた。これは、特にオーストラリアからの短期留学生4名が、日本文化の体験学習にも強い意欲・興味を示したことへの配慮でもある。受講生は、それぞれのレベルで平仮名／片仮名／漢字から好きな文字を選び、最後に色紙に清書して1つの作品を仕上げた。

今回の講座は、日本語がゼロレベルの短期大学院交換留学生を中心とせざるを得ず、以前から本学に在籍していた4名の期待／ニーズに応えることは難しかった。改めて、異なる留学目的の学生を同じ1つのクラスに受け入れる難しさ、またゼロレベルからの開始とはいえ日本語のレベル設定の難しさを実感する結果となった。反面、この講座の実践を通して学生らの日本語レベルやニーズを把握することができた。引き続き本学に在籍する学生には、この講座修了後に「やさしい日本語サロン」へと勧誘した。

### 3-2-2. 2025年度「やさしい日本語サロン」の実践概要

引き続き開講した「やさしい日本語サロン」では、入門～初級のレベル差に幅のある学習者を想定し、教師が予め用意する学習項目や教材は最低限にして、参加した学習者のレベルとニーズに合わせて学習項目を追加決定していく体制を取ることにした。

講座期間は2025年7月4日～7月28日（90分×4回）である。初回から参加したのは、前年度の「入門日本語」受講からの継続希望者4名である。初回のガイダンスと其後の日本語でのやり取りから、主に次の3点を把握できた。

- i) 前年度の受講終了から半年経過後、受講希望者に明確な会話力の進歩は見られないこと。
- ii) 文字習得にも進歩が見られず、特に必要性を感じながらも片仮名に苦手意識があること。
- iii) 日本滞在期間が長期化するにつれ聴解力／理解力の個人差が広がってきていること。

そのため、今回の「やさしい日本語サロン」での目標としては、参加者がすでに得ている日本語知識の整理と定着、および自分のことを表現できる日本語力の養成を目指すこととした。

結果的に、全4回すべてに参加したのは大学院留学生4名で、そのうち第3回には今年度の「入門日本語」の受講終了者（学部交換留学生）2名が加わった。表4は、その主な学習内容である。

表4 2025年度「やさしい日本語サロン」の主な学習内容

実施回	事前に準備した主な学習項目	追加の学習項目	文字（読み）
第1回	ガイダンス、長音を含む言葉の聴解	家族を表す言葉	平仮名(復習), 長音
第2回	家族を表す言葉(復習), 日付の言い方	助数詞, 時を表す言葉	平仮名長音, 促音, 曜日を表す漢字
第3回	位置を表す表現, 位置を表す存在文	方向を表す言葉	カタカナ(1)
第4回	様子を表す表現 (い形容詞・な形容詞), 自分の研究活動についての感想	形容詞文の肯定形・否定形	カタカナ(2)

教師から提示する主教材としては、前年度と同じテキスト『はかせ1』から抜粋した。加えて、習得に不十分な面が見られた場合には、追加教材として前述の『きょうから話せる! にほんごだいじょうぶ Book 1』や、『みんなの日本語 初級1 翻訳・文法解説 英語版』<sup>6)</sup>から抜粋した。

また、文字学習については意識づけと語彙の拡大を目指し、平仮名单音の復習に続き、長音、促音を取り上げ、第3回からは片仮名の復習を度実施した（各回10～15分程）。教材は『きょうから話せる! にほんごだいじょうぶ Book 1』から抜粋した。

第4回の終了時、参加者からの感想では、「教材が便利で役に立った」「勉強の意義があった」「できれば今後も参加したい」「感謝している」という声を受けた（筆者訳）。

同じ参加者4名に、今後の学習について簡単なアンケートと聞き取りを行った。

その結果、現在の生活の中で、日本語でのコミュニケーションの必要性については、3名が「ときどき必要」で、1名は「あまり必要ではない」と回答した。

今後の日本語学習の希望や学習場所の希望を尋ねたところ、3名は「勉強したいが時間がない」と答え、また1名は「学外の便利なところで勉強したい」と答えた。

さらに聞き取りによって「1週間に何回ぐらいなら日本語の授業に参加できるか」と問うと、全員が一致したのが「週に1回」であり、午後には研究室での実験があるため「午前中に」という要望も得た。

## 4. 考察

### 4-1. 実践を通して見えてきた課題

以上見てきたように、今回の受講者は熱心に授業へ参加し、実践内容への肯定的な評価を得ることができた。一方で、これらの実践を通して、次のa)～e) のような課題も見えてきた。

- a) 学習時間の確保や継続の難しさ
- b) 研究室での日本語学習に対する理解度や必要性の差
- c) 日本での日本語に接する機会の差
- d) 滞日期間の長短による経験や知識の差
- e) 就職活動における日本語力の要求

a) の学習時間の確保や継続の難しさについては、以前から指摘されている課題であるものの、やはり今回の講座でも大きな課題と感じられた。講座の授業には皆、積極的に参加していたが、それが予習や復習、自己学習につながる様子は見られなかった。前述のように、学習の継続に向けてLMSに関連学習サイトや教材PDFの紹介を行ったが、閲覧/自習したログ（記録）はまったく見られなかった。講座担当者として、授業改善の必要性を感じつつも、果たして現在の学生たちが時間的にどれほど事前・事後の学習に向き合えるかについては疑問が残る。

b) の研究室での日本語学習に対する理解度や必要性についても差があった。今回の講座へ参加できたのは、指導教員の理解があったからこそ実現できた学生たちであった。しかし、研究室によっては「英語ができれば日本語は不要」、「日本語を学ぶ時間があれば研究時間に充てて」と指導される場合も珍しくない。残念ながら、そのような学生に日本語学習の重要性を訴えることは非常に難しい。

c) の課題、日本での日本語に接する機会の差は、b) にも関連する。研究室で英語のみでやり取りを行っている学生と、日本語も必要とする学生の場合では、当然、日本語学習のニーズや動機づけ等に差が生じてくる。また、家族を呼び寄せて共に日本に滞在する場合には、家族も含めた日本語使用場面が広がってくる。研究以外の日常場面の日本語といえども、その広がり個人によってかなり違いがある。

d) の課題、受講生の滞日期間の長短による経験や知識の差も、複雑な様相を呈していた。今回集まった受講生は、来日後2か月～4年弱と幅があった。この背景には、本学にて長期に渡り日本語ゼロレベルの講座が開講されてこなかったという経緯があり、そこで募集された今回の講座には、日本語未習を自

称する学生が学年を問わず集まる状況となっていた。当然、日本での生活時間が長くなるにつれて日本語に触れる機会も増え、それは経験や知識の差となる。そうした経験や知識を持つ学生は、時折、状況の理解や聴解力に優れた面を見せる。しかし、それに日本語での表現力が伴わないがゆえ、結局英語でのやり取りに頼らざるを得ない状況が多々見られた。

最後のe)の課題、学位取得後の就活での日本語の必要性は、さらに奥深い問題である。研究室での研究体制に違いはあれども、日本で就職を希望する場合には日本語力が不可欠となってくる。地方での就活ではなおさら日本語力の要求度が増しており、そこに苦勞する大学院留学生を、筆者はこれまでに複数人見てきた。留学期間中に公私を含めて当初の計画や予定に変更が生じ、日本での就職を望む場合は珍しくない。たとえ学位を取得できたとしても、日本語力が理由で日本での就職にこぎつけられない事例は、多々生じている。今回の受講生の中にも、学位取得を目前にしながら、日本語力が課題で就活に悩む学生が含まれていた。当該学生たちの焦りとストレスの大きさは、察するに余りある。

#### 4-2. 課題解決に向けて

上記の課題は、決して単純に解決できるものばかりではない。しかし、たとえ少人数であれ制度的手続きに則って留学生を受け入れている以上、学習機会の保証と整備は受け入れ側の責務であり、組織的な取り組みや対応が必要と考える。財源も人的資源も限られていることは承知の上でも、本学の大学院留学生にとって十分な日本語の学習環境が提供されているとは言い難い。

学内でただ一人の日本語教育の担当者としては、山積する課題の中でも、大学院留学生の日本語学習の環境整備は喫緊の課題と考える。今回は試行的に短期間の入門講座を実施したが、正規科目に匹敵するコースデザインが必要であり、来日直後の集中的な日本語教育の実践が望ましいことは言うまでもない。しかし、たとえ集中コースの実現が難しくとも、来日後の早い段階で日本語学習の機会と環境が提供できれば、学習への動機づけや、その後の学習継続にもつながり、支援の可能性も広がると考える。継続可能な学習環境の一形態としては、今回の「入門日本語」と「やさしい日本語サロン」の実践は、改善の余地を多々残しつつも今後の踏み台になり得るだろう。

一方で、大学院留学生には、来日前から日本語学習の必要性を周知しておくことが重要と考える。母国の慣れた環境下で事前学習を進められれば、その後の日本語学習は格段にスムーズになるだろう。できることなら、仮名文字の学習を終えていることが望ましい。かつて筆者が日本語教育を担当した国費大学院留学生は、来日後まもなく「日本がこんなに英語に通じない国とは思わなかった」と英語でつぶやいた。その声は今も筆者の心に残っており、その繰り返しを避けたい思いは強い。

大学院留学生のみならず、その受け入れ指導教員等に対しても、日本語学習／日本語習得の重要性を訴え続けていくことが不可欠と考える。留学生たちの日本語学習とその機会の保証は、学位取得後の就職をも見据えた人生設計へとつながっていくはずである。日本で複数年に渡って研究活動を行う際に、日本語力があって不都合なことは何もない。留学生の受け入れが決まった時点から、日本語学習・日本語習得の必要性を認識しておいてほしいと切に願う。

#### 5. おわりに

以上、本研究では、崇城大学において2024年度・2025年度に実践した「入門日本語」講座と「やさしい日本語サロン」の概要を報告し、そこから見えてきた大学院留学生の日本語学習に関する課題をまとめ、継続可能な日本語学習の環境整備の必要性について検討を行った。

**謝辞** 今回の講座の実践には本学国際交流センターに多くの協力を得た。記して感謝申し上げたい。

## 注

- 1) ただし、これら開講科目の日本語レベルに相当する場合には、交換留学生らの聴講の受け入れも行っている。
- 2) 山崎佳子・土井みつる著, 東京工業大学留学生センター監 (2006) 『新装版 Basic Japanese for students, はかせ 1, 留学生の日本語初級45時間』スリーエーネットワーク
- 3) 「いろどり 生活の日本語 (入門)」国際交流基金, <https://www.irodori.jpf.go.jp/starter/pdf.html> (2025年9月4日閲覧)
- 4) サンアカデミー日本語センター編 (2024) 『きょうから話せる! にほんごだいじょうぶ Book 1』ジャパントイムズ出版
- 5) 「Easy Japanese」, NHK WORLD-JAPAN, <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/lesson/en/> (2025年9月4日閲覧)
- 6) スリーエーネットワーク編 (2012) 『みんなの日本語 初級 I 第2版 文法・翻訳解説 英語版』スリーエーネットワーク

## 参考文献

- 阿拉坦宝力格 (2023) 「多文化共生における大学院留学生の学習ニーズ及び支援に関する一考察 (続報) —研究基礎の構築を中心に—」『東洋大学大学院紀要』59, 287-301.
- 阿拉坦宝力格 (2022) 「多文化共生における大学院留学生の学習ニーズ及び支援に関する一考察 —日本語力の向上を中心に—」『東洋大学大学院紀要』58, 405-421.
- 陳帥 (2020) 「多様化したゼロ初級者のニーズに対応する地域日本語教育の可能性『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』6 (1/2), No.2, 1-16.
- 土井みつる・山崎佳子 (2013) 「研究留学生のための初級日本語」『専門日本語教育研究』15, 3-6.
- 深川美帆・高島智美 (2018) 「理工系大学院留学生を対象とした日本語教育のニーズとコースデザイン」『金沢大学留学生センター紀要』21, 15-27.
- 藤平愛美 (2022) 「理系研究室文化を学ぶブレンデッド型日本語学習のシラバスとコースデザイン」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』20, 13-32.
- 羽吹幸・篠原亜紀 (2014) 「理工系大学院留学生の日本語使用に関する一調査」『国際交流基金日本語教育紀要』10, 131-144.
- 小山悟 (2025) 「初級者対象の日本語反転授業: 地域の日本語教室への提言とともに」『九州大学留学生センター紀要』33, 1-25.
- 小山悟 (2020) 「60時間で何を教え、習得させるのか? : 九州大学大橋キャンパスにおける初級日本語クラスのデザイン」『九州大学留学生センター紀要』28, 49-64.
- 宮永愛子・川崎千枝見 (2022) 「入門レベルにおける課題遂行を重視した授業デザインの検討 —大学院留学生対象の「生活日本語」の実践をもとに—」『大学教育』19, 54-61.
- 重田美咲・三浦房紀 (2011) 「工学系大学院留学生の効果的な日本語教育について」『山口大学工学部研究報告』Vol.61 No.2, 9-16.
- 鈴木一徳 (2024) 「大学院留学生を対象としたゼロ初級オンライン日本語講座の取り組み —実践報告—」『工学院大学研究論叢』60(2), 21-41.

## 外国語教育・国際理解教育系部会報告

北九州市立大学 植田 正暢

今大会では、「大学における学びの本質とは」という統一テーマのもと、コロナ禍や生成 AI の普及による学習環境の急激な変化、そして 21 世紀型スキルの習得を目指す学習者中心の教育への転換という、大きな変革期に直面する高等教育の在り方が議論された。変化を求められる側面と、守るべき本質的な側面の両方に光を当てる試みであった。

この壮大なテーマを踏まえ、座長としての視点から本部会の内容を振り返ると、3 件の発表はいずれも、教室という閉じた空間で行われる従来型の外国語教育に対して、いかに変化を促すべきかという課題に対して示唆を与えるものであったと思われる。

外国語教育は、言語知識や運用能力の獲得を第一義的な目的とする。しかし、言語がコミュニケーションの道具であることを踏まえるならば、単なる知識やスキルの習得にとどまらず、言葉を介して他者や社会と関わりを持つこともまた不可欠である。すると、言語スキルの獲得という狭義の外国語教育では不十分であり、実社会に関わる内容について深く考え、応用し、創造する思考力や、伝えたい内容を論理的に構成する力、相手の文化的背景や立場を理解し協働する力など広範な能力が求められる。

本部会で取り上げられた 3 件の発表は、いずれも言語スキルの習得にとどまらない外国語教育の可能性を示すものであった。クリス・オット氏の報告は、キャンプ活動を通じて学生が自然な形で英語を用い、異文化理解を深める実践例であり、教室外での学びの意義を示していた。安部由紀子氏の報告では、CLIL を活用した授業設計により、企業文化やグローバル課題を英語で学ぶだけでなく、学生同士の協働や高次の思考力の育成が図られていた。鹿嶋恵氏の報告は、日本語ゼロレベルで来日した大学院留学生の多様な背景と学習ニーズに焦点を当て、言語教育が社会との接続を意識せざるを得ない現状を浮き彫りにしていた。

### 1. Social Camping Expeditions: Accelerating Learner Development Outside of the Classroom

発表者：クリス・オット（崇城大学）

大学生向けのキャンプ活動の企画・実施に関する実践が紹介された。英語母語話者を含む複数の教職員が運営し、日本人学生 20 名を対象に実施された。活動の主目的は、自然環境の中で過ごすことによるストレス軽減や幸福感の向上、教室外での学びの経験の提供であり、「イングリッシュ・キャンプ」として位置づけられてはいない。

しかしながら、学生と教員のコミュニケーションにおいて英語が自然に使用される場面が多く、海外のアウトドアゲームや食事を通じて異文化を体験する機会も提供されている。学生のフィードバックには、「自信がついた」「新しい経験ができた」「スマートフォンを使わない時間が新鮮だ

った」「コミュニケーション力が向上した」「英語に対する印象が変わった」など肯定的な意見が多く、英語の使用が強制されず自然な形で触れられる点が高く評価されていた。

質疑応答では、学生がどの程度自信を付けたのか、また英語の使用を強制しなかった意図に関する質問が寄せられた。

## 2. CLIL で変わる英語授業：欧米クオリティペーパーとリーダーシップ開発で学生の関心と主体性を引き出す授業デザイン

発表者：安部由紀子（北九州市立大学）

内容言語統合型学習（CLIL: Content and Language Integrated Learning）を活用した授業実践が取り上げられ、企業文化やグローバル課題を英語で学ぶ授業設計が紹介された。教材には英字新聞記事、プレスリリース、企業人とのインタビューなどオーセンティックな資料が用いられ、言語と内容の統合が図られている。

授業設計では、学生が学んだ内容をグループやペアで考察・議論し、発展的に発表へとつなげる構成が取られており、思考力・発信力・チームビルディング力の育成が意図されている。アンケート調査による学生の反応は非常に良好で、CLILに関心を持った学生が93%、英語力の向上を感じた学生が92%、双方向型授業を肯定的に評価した学生が99.3%に達した。コメントでは「英語だけでなく内容も学べてよかった」「企業の話が身近で理解しやすかった」「英語学習が面白く感じられた」などの声が寄せられた。

質疑応答では、CLILと英語力の関係、グループワークにおいて各学生がどのように貢献できるようにするかという仕組みや評価方法、さらにAIの活用に関する質問が寄せられた。

## 3. 大学院留学生のための入門日本語教育の必要性と実践的課題

発表者：鹿嶋恵（崇城大学）

大学院に在籍する外国人留学生への日本語教育の現状と課題に関する報告がなされた。理工系・薬学系の大学院では、英語による学位取得が可能なコースが存在し、日本語力が問われない一方で、日常生活や就職活動では日本語が不可欠となるというギャップが存在する。

地方の小規模大学では日本語教育体制が整っていないことが多く、崇城大学でも発表者が専任教員として着任する以前は、日本語学習の環境が限定的だった。2024年に着任後、「入門日本語講座」や「やさしい日本語サロン」が立ち上げられた。ゼロレベルの学生を対象に短期集中型の授業として実施され、ひらがなの学習や自己紹介など学生のニーズに応じた講座が提供された。

参加学生は博士課程や交換留学生など多様であり、出身地も様々であった。アンケートでは「もっと学びたい」「1年間続けてほしい」といった声が多く、日本語学習への高いニーズが明らかになった。一方で、研究やインターンシップとの両立が難しく、学習時間の確保が課題となっている。企業からはN3レベルの日本語能力が求められるが、多くの留学生はN5すら未取得である現状が報告された。留学生の多様な背景やニーズに応じた柔軟な日本語教育の必要性、そして大学としての組織的支援の重要性が強調された。

質疑応答では、人的リソースや時間が限られる中で、どのような学生に対してどのようなクラスを提供するか、また学習内容をいかに選定するかといった点について議論が交わされた。

## データサイエンス教育に必要な数学基礎力の可視化と 短期補完モジュール設計の試み

崇城大学 大嶋 康裕

### 1. はじめに

平成 30 年告示の高等学校学習指導要領改訂により、高校数学における統計教育は大きく変化した。必修科目である数学 I の「データの分析」では仮説検定の考え方が扱われるようになり、数学 B の「統計的な推測」では区間推定や有意水準等が導入された。この改訂は、社会全体でデータサイエンスの重要性が高まる中で、統計的思考力を持つ人材育成を目指したものである。

2024 年度に高校を卒業した、2025 年度入学生は、この新学習指導要領で学んだ最初の世代である。大学側としては、統計の基礎知識を前提としたデータサイエンス教育の展開を期待したいところである。しかし、実際に学生の理解度を確認すると、必ずしも期待通りの状況ではないことが明らかになった。数学 B は選択履修科目であり、大学入学共通テストでも統計的推測は選択問題となっているため、高校段階での統計学習経験には大きなばらつきが生じている。

さらに、統計教育に関する課題は新課程への移行だけではない。データサイエンスの理解には、統計以前の数学基礎力が必要である。割合や比例、一次関数の概念、論理的思考など、中学・高校で学ぶべき基礎的な内容が十分に定着していない学生も存在する。このような状況において、大学のデータサイエンス導入教育をどのように設計すべきかは、多くの大学が直面する課題である。

本研究では、崇城大学において 2011 年から 2018 年まで 8 年間実施した初年次科目「基礎数学」の設計と運用方法を紹介し、この枠組みをデータサイエンス教育の準備科目・補完モジュールとして活用する可能性を検討する。

### 2. 学習指導要領改訂と統計教育の現状

#### 2.1 新学習指導要領における統計教育

平成 30 年告示の学習指導要領では、統計教育が大幅に強化された[1]。数学 I の「データの分析」では、仮説検定の考え方が導入され、データに基づく意思決定の基礎を学ぶことになった。また、数学 B の「統計的な推測」では、確率分布、正規分布、推定と検定といった、より高度な内容が扱われる。

高校教科書会社の設定する標準的な授業時数を見ると、記述統計に約 6 時間、確率分布に約 6 時間、推定と仮説検定に約 8 時間が配分されている。これは 50 分授業を前提とした時間数であり、十分な時間をかけて統計を学習していることになる。

## 2.2 履修実態と課題

しかし、実際の履修状況は必ずしも理想的ではない。数学 B は選択履修科目であり、3 つの領域(数列、統計的な推測、旧数学活用の内容)から 2 つを選択して学習する仕組みとなっている。数列と統計的な推測は大学入学共通テストの範囲に含まれるため、多くの高校では両方を扱うと期待される。実際、共通テストを受験する生徒の多くは統計的な推測を学習している。

ところが、崇城大学で 2025 年度入学生に対して実施した調査では、仮説検定の考え方を「全く知らない」と回答する学生が一定数存在した。数学 I, A, II, B, III, C をすべて履修している学生の中にも、仮説検定を知らないという学生がいた。これは、学習したものの忘れている、あるいは理解が不十分なまま進んできた可能性を示唆している。

さらに、大学入学共通テストにおける統計分野の得点状況も、必ずしも高くない。教師側の指導経験も、新課程での統計問題の受験指導は久しぶりであり、指導方法の確立に時間を要している状況がある。

## 3. データサイエンス教育に必要な数学基礎力

### 3.1 前提となる数学知識の階層構造

データサイエンス教育において理解を期待したい基礎的な数学の内容として、記述統計、確率分布、推定と仮説検定の考え方、データの可視化と批判的読解能力が挙げられる。これらは、文部科学省が推進する数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度(リテラシーレベル)のモデルカリキュラムにも明示されている内容である。

しかし、これらの内容を理解するためには、より基礎的な中学・高校数学の理解が前提となる。具体的には、以下のような知識が必要である。

割合、比例、一次関数の概念  
方程式と関数の違い  
論理(かつ、または、ならば)と集合  
指数・対数の基本的な性質

これらの内容は、数学 I・II や数学 A で扱われるはずの内容であるが、実際には理解が不十分な学生が存在する。特に、論理的思考や関数概念の理解が弱いと、統計的推測の理論的背景を理解することが困難になる。

### 3.2 履修履歴の多様性

入学者の履修形態も多様化している。現在の高校数学は、数学 I, A, II, B, III, C の 6 科目で構成されており、すべてを履修している学生もいれば、一部のみを履修している学生もいる。さらに、数学 A, B, C はそれぞれ 3 つの領域から 2 つを選択する仕組みとなっているため、同じ科目を履修していても学習内容が異なる場合がある。

このような履修履歴の多様性は、大学側が前提とできる知識の幅を狭めることになる。データサイエンス教育を展開する際には、この多様性を前提とした補完的な教育プログラムが必要となる。

## 4. 崇城大学「基礎数学」の授業設計

### 4.1 授業の概要と目的

崇城大学は、熊本県に位置する理工系を主とする私立大学であり、学部生約 3,700 名を擁する。理工系大学におけるデータサイエンス教育では、数学基礎力の確保が特に重要な課題となる。

2011 年度から 2018 年度まで実施した「基礎数学」は、1 単位の初年次前期必修科目であり、週 1 コマ(90 分)で 15 回の授業を行った[2][3]。対象学生は理工系 3 学部所属の約 600 名であり、数学基礎力の補完(リメディアル教育)を目的としていた。この科目は、現在は内容や目的を、数理系の科目とキャリア系の科目でそれぞれ担うカリキュラムとなったために実施していないが、その設計思想と運用方法は、データサイエンス教育の準備科目として応用可能である。

### 4.2 プレースメントテストとクラス編成

入学時に数学検定準 2 級レベルのプレースメントテスト[4][5]を実施し、習熟度別に A・B・C・D の 4 コースに分けた。さらに各コースにおけるクラス人数の上限を設け、各コース内で 3 学部の学生混交となるクラス分けを行い、再履修クラスを含めて 14~15 クラスを編成した。これにより、600 名の学生に対して、学力層に応じたきめ細かな指導が可能となった。

クラス編成の作業は共通教育を担う総合教育センター所属の数学教員が担当し、学科別学生名簿にクラス名と受講教室名を記入して紙媒体・学内ポータルなどに掲示した。コース・クラスの変更は原則として認めなかった。

崇城大学では、担任制及び学生の成長を支援するための正課・正課外の内容の相談に応じる「チューター制」があるため、各学部・学科では、履修指導をきめ細やかに行なっている。これに役立てるために、学科所属学生のクラス分け一覧を担任に送付することも行なっている。

こういった作業を、数学教員 1~2 名がプレースメントテストの集計と並行して、約 1 日のうちに実施してきた。

### 4.3 ブロック制と合否判定の仕組み

授業の最大の特徴は、15 回の授業を 3 つのブロック(各 5 回)に分割し、ブロックごとに合否を判定する点にある(図 1)。各ブロックの構成は以下の通りである。

第 1~4 回：通常授業

第 5 回：学力判定試験(80 分)

ブロック合格の条件は、(1)4 回の授業すべてに出席すること、(2)学力判定試験で 60 点以上を取ることで、の 2 つである。欠席が 1 回でもあれば、そのブロックは不合格となる。遅刻は 2 回目から 1 回につき試験から 5 点減点、宿題未提出は 1 回につき 5 点減点とした。

このような厳格な要件を設定した理由は、学生に短期目標を与え、達成感を持たせることである。15 回を通しての 1 回の試験では、目標が遠すぎて学習意欲を維持しにくい。また、得意な分野だけで点数を稼ぐ学習パターンに陥りやすい。ブロック制にすることで、各ブロックの内容を確実に習得させることができる。





#### 4.6 担当教員体制

数学専任教員は6名であり、600名の学生に対応するため、各学科から1名ずつ応援教員を出してもらい、合計14～15クラスを編成した。応援教員には、数学専任教員が各コースで共通に使用するために作成した指導案（指導ポイントと宿題範囲）を示し、授業内での細かい教え方は各教員に任せた。

リメディアルクラスは数学専任教員が担当し、その他のコースのクラスは、各コースに1名以上の数学専任教員を配置し、不足クラスについては応援教員に担当を依頼した。リメディアルクラス以外であれば、記述が簡素な指導案でも対応可能だからである。

### 5. データサイエンス教育への応用可能性

#### 5.1 補完モジュールとしての活用

「基礎数学」の枠組みは、データサイエンス教育の準備科目として応用可能である。具体的には、以下のような設計が考えられる。

モジュール1(5回): 中学・高校数学の基礎(割合、比例、一次関数、指数・対数の基本)

モジュール2(5回): 確率と記述統計(データの整理、代表値、散らばり、相関)

モジュール3(5回): 推測統計の基礎(確率分布、推定と検定の考え方)

各モジュールの最終回に合否判定試験を実施し、3つのモジュールすべてに合格した学生のみが、本格的なデータサイエンス科目に進むことができる。

#### 5.2 オンデマンド教材の活用

現在では、オンデマンド型の授業が普及しており、「基礎数学」で蓄積した教材を動画コンテンツ化することも可能である。リメディアルクラスは対面で式変形を一つ一つ確認する指導が望ましいが、応用クラスはオンデマンドでも対応できる。

学内限定で動画を公開し、各モジュールの学習後に確認テストを受験させる仕組みも検討できる。この場合も、ブロック単位での合否判定と補習・再試験の仕組みを維持することで、学習の質を担保できる。

#### 5.3 統計リテラシー強化への展開

モジュール3に仮説検定の内容を組み込むことで、新学習指導要領で学ぶべき内容を補完できる。仮説検定を「知らない」と回答する学生がいる現状を考えると、このような補完教育は必要となる大学が多いのではないだろうか。

また、仮説検定は概念的に難しい内容であるため、「基礎数学」で実践したような細かいステップでの合否判定が有効である。モジュール2つを復習に充て、モジュール3でデータサイエンスの実践的内容を扱う、という設計も考えられる。

#### 5.4 実施上の課題と対応策

このような補完教育を実施する際の課題として、以下の点が挙げられる。

**教員負担**：呼び出し補助や補習授業の実施には、相当の人的資源が必要である。TA(ティーチング・アシスタント)の活用や、オンデマンド教材の整備により、負担を軽減する工夫が求められる。

**学生の時間的負担**：補習や再試験に回る学生には、追加の学習時間が必要となる。ただし、「基礎数学」の実績では、真面目に取り組めば合格できる難易度に設定していたため、学力不足で落ちる学生はほとんどいなかった。

**要配慮学生への対応**：合理的配慮が必要な学生については、柔軟な対応が求められる。「基礎数学」では、担当教員会議で個別に対応を協議した。当時は行っていなかったが、火曜 5 時限の呼び出し補助にて代替措置として参加させるなどの対応も一つの方法として考えられる。

## 6. おわりに

本研究では、学習指導要領改訂後もなお存在する統計学習経験のばらつきと、データサイエンス教育に必要な数学基礎力の課題を指摘した。そして、崇城大学で8年間実施した「基礎数学」の設計と運用方法を紹介し、この枠組みをデータサイエンス教育の準備科目として活用する可能性を論じた。

「基礎数学」の特徴は、半期 15 回の授業を複数の短期のブロックに分割し、各ブロックで合否を判定することで、学生に明確な目標を与え、達成感を持たせる点にある。また、補習・再試験の仕組みを整備することで、基礎力が不足する学生にも学習の機会を保障した。この結果、約 600 名の履修者のうち、次年度再履修となる学生を 15 名程度に抑えることができた。

学習指導要領が改訂されても、科目の選択性や入試制度により、統計学習の実質的経験は多様である。大学側は、「新課程で学んだ学生であれば統計の前提知識を持っているはず」という認識を改める必要がある。実際には、中学・高校数学の基礎から統計的推測へと段階的に導く補完的モジュールを設計することが、今後ますます求められるようになると考えられる。統計の理解を初年次で補完する教育設計が、データサイエンス教育の実効性を高める鍵となる。

今後の課題として、実際にデータサイエンス準備科目を設計・実施し、その効果を検証することが挙げられる。また、オンデマンド教材の開発や、他大学との教材共有なども検討に値する。データサイエンス人材の育成は、社会的要請が高まる一方であり、大学教育における基礎教育の充実が求められている。

## 参考文献

- [1] 大嶋 康裕, 原北 祥悟, 岩本 晃代, 岩本 修一, 「探究的な学習における数学領域の位置と役割の批判的検討 —「探究」概念に着目して—」, 九州教育経営学会第 114 回定例研究会, 2025 年 6 月 28 日 (2025).
- [2] 大嶋 康裕, 「入学前から初年次に繋がる崇城大学の数学教育制度と学修支援環境に関する実践報告」, 崇城大学紀要, 49, 171-178 (2024).
- [3] 大嶋 康裕, 「入学前指導から初年次までをフォローする数学教育体制の運用」, 九州地区大学教育研究協議会議事録, 64, 120-124 (2015).

- [4] 大嶋 康裕, 「崇城大学における入学者の数学の学力推移に関する考察 : プレースメントテストの結果から」, 崇城大学紀要, 39, 39-44 (2014).
- [5] 大嶋 康裕, 「崇城大学における入学者の数学の学力推移に関する考察 II」, 崇城大学紀要, 40, 51-58 (2015).

## 北九州市立大学における 文系学生を対象としたデータサイエンス教育の必修化について

北九州市立大学 廣渡 栄寿，浅羽 修丈，  
池之上 正人，古川 洋章

### 1. はじめに

北九州市立大学は、2022年度から「データサイエンス・AI教育プログラム」<sup>1)</sup>を開始し、1年生以上を対象に「データサイエンス入門」を、2年生以上を対象に「社会を動かすデータ活用」と「社会で生きるAI技術」を開講している。このデータサイエンス教育の推進状況に基づき、文部科学省の「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」<sup>2)</sup>への申請を行った。その結果、2023年度に「リテラシーレベル」、2024年度に「応用基礎レベル」の認定を受けた。

本学では、2025年度からの全学的なカリキュラム改編に合わせて、新たにデータサイエンス教育センターを設置し、「データサイエンス入門」や「社会を動かすデータ活用」、「社会で生きるAI技術」などのデータサイエンス関連科目をデータサイエンス教育センターにて企画・実施している。

本稿では、データサイエンス教育センターにおける2025年度の「データサイエンス入門」への取り組みについて報告する。また、入学者アンケートや「データサイエンス入門」の授業にて実施したアンケートの結果を踏まえて、文系4学部1学群の学生を対象としたデータサイエンス教育の在り方について考察する。

### 2. 北九州市立大学におけるデータサイエンス・AI教育プログラム

北九州市立大学は、2022年度以降の全ての入学生に対して、「データサイエンス・AI教育プログラム」<sup>1)</sup>を提供している。本プログラムはリテラシーと応用基礎の2つのレベルから構成されるが、2022年度から1年生以上の学生を対象とするリテラシーレベルの科目「データサイエンス入門」を、2023年度から2年生以上の学生を対象とする応用基礎レベルの科目「社会を動かすデータ活用」と「社会で生きるAI技術」を開講している。

本学は、外国語学部と経済学部、文学部、法学部、地域創生学群の4学部1学群が設置されている北方キャンパスと、国際環境工学部が設置されているひびきのキャンパスに分かれている。このため、「データサイエンス入門」と「社会を動かすデータ活用」、「社会で生きるAI技術」の3科目は、オンラインを活用した選択科目として開講することになったが、履修している学生が安心して受講できるように、オンラインと対面の両方で質問やサポートの機会を確保した<sup>3)</sup>。これらの実績を基に、文部科学省の「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」<sup>2)</sup>への申請を行った。その結果、2023年度に「リテラシーレベル」、2024年度に「応用基礎レベル」の認定を受けることができた。

### 3. 北方キャンパスにおける「データサイエンス入門」

本学では、2025年度からの全学的なカリキュラム改編に合わせて、データサイエンス・AI教育プログラムの企画と実施を担う組織として、データサイエンス教育センターを設置し、社会のニーズに沿ったデータサイエンス教育を展開している。データサイエンス教育センターにおける目標の一つに、文系学生を対象としたデータサイエンス教育の強化がある。このため、2025年度から北方キャンパスの文系4学部1学群は「データサイエンス入門」を1年次1学期の必修科目として開講することにした。

本科目の目標は、データサイエンスやAIなどの技術を理解するための基盤となる知識を総合的に身につけ、データを適切に活用するための基礎的な技能を習得することである。クラスは学科学類別に編成され、2025年度は4学部1学群の新入生に対して合計13クラスを必修科目として1学期に開講した。授業は、全てのクラスをデータサイエンス教育センター担当の専任教員4人で担当し、一般教室にて対面で実施した。全13クラスの履修登録者数の合計は1,210人であり、1クラス当たりの受講生は76～106人である。また、学生に各自持参させたノートパソコンを無線LANに接続させ、Moodleを活用した演習形式で実施した。なお、シラバスや授業内容、到達目標、評価基準だけでなく、教材や小テスト、Excel操作を含む課題なども全クラスで統一した。

本科目の授業計画に従い、第1回目と第2回目に情報リテラシー教育と本学における情報教育環境の説明を行い、第3～6回目に社会におけるデータ・AI利活用についての教育を行った。第7～13回目にデータリテラシー教育とExcel操作を含む表計算・グラフ作成に取り組み、第14回目にデータ・AI利活用の留意事項を説明した。第15回目はまとめであり、全15回の授業全体について振り返った。ほぼ毎回、小テストや表計算・グラフ作成などの課題を実施して、データサイエンスに関する基礎的な知識と技能を学生に習得させるべく努めた。本科目の授業計画について、表1に示す。

表1：「データサイエンス入門」の授業計画

授業回	授業テーマ	主な授業内容
第01回	オリエンテーション、情報リテラシー (1)	情報処理環境
第02回	情報リテラシー (2)	ネットワーク利用上の注意
第03回	データサイエンスと社会	社会で起きている変化
第04回	AIと社会	データの種類、データ・AIの活用領域
第05回	データ・AIの利活用とその必要性	技術の概要、生まれている価値
第06回	データ・AIの利活用の最新動向	ビジネスモデル、テクノロジー
第07回	数値データの読み方	データの種類、代表値、ばらつき
第08回	数値データから何が読み取れるか	相関と因果
第09回	数値データの扱い方	数値データ分析方法
第10回	グラフの読み方 (1)	度数分布表、ヒストグラム
第11回	グラフの読み方 (2)	円グラフ、折れ線グラフ、散布図
第12回	グラフから何が読み取れるか	グラフの意味
第13回	実データを使った分析	総合演習
第14回	データサイエンス・AIは万能か	個人情報、データ倫理、AI社会原則
第15回	まとめ	授業全体の振り返り

#### 4. 入学者アンケート結果

本学では、1年次1学期の必修科目を通じて、毎年、文系4学部1学群の新入生を対象としたアンケート調査を実施している。アンケート調査の内容は、入学前に身に付けているICT関連の技術や知識などについてである。2024年度のアンケート調査の期間は、1年次1学期必修科目「アカデミック・スキルズⅠ」の第1回授業開始日である4月10日から5月5日までの26日間としたところ、文系4学部1学群の新入生1,205人中回答者数は1,162人であり、その回答率は約96.4%であった。2025年度は、1年次1学期必修科目「データサイエンス入門」の第1回授業開始日である4月9日から5月4日までの26日間としたところ、文系4学部1学群の新入生1,212人中回答者数は1,149人であり、その回答率は約94.8%であった。2025年度の全学的なカリキュラム改編によって、1年次1学期の必修科目が「アカデミック・スキルズⅠ」から「データサイエンス入門」に変更になっているが、どちらも新入生のみを対象とした科目である。2024年度と2025年度のアンケート調査の回答者数と回答率について、表2に示す。

表2：アンケート調査の回答者数と回答率

年度	新入生	回答者数	回答率
2024	1,205人	1,162人	96.4%
2025	1,212人	1,149人	94.8%

入学者アンケートでは、入学時点におけるパソコン操作に関する技術の習熟度とネットワークに関する知識の理解度についての調査を実施した。「文書作成」や「表計算」、「グラフ作成」などの技術について、それぞれ、「全くできない」と「あまりできない」、「できる」、「かなりできる」の4つの選択肢から1つを回答してもらった。また、「ネットワーク上のマナー」や「ネットワークの危険性」、「ネットワークセキュリティ対策」などの知識について、それぞれ、「全く知らない」と「あまり知らない」、「知っている」、「かなり知っている」の4つの選択肢から1つを回答してもらった。それらの結果について、それぞれ、表3と表4に示す。

表3：パソコン操作に関する技術の習熟度（2024：N=1,162，2025：N=1,149）

設問項目	文書作成		表計算		グラフ作成	
	2024	2025	2024	2025	2024	2025
かなりできる	1.5%	3.8%	0.7%	0.4%	0.3%	0.6%
できる	40.5%	45.7%	12.3%	11.4%	15.7%	15.0%
あまりできない	45.8%	41.1%	51.2%	48.0%	50.1%	48.2%
全くできない	12.1%	9.4%	35.8%	40.1%	33.8%	36.2%

表4：ネットワークに関する知識の理解度（2024：N=1,162，2025：N=1,149）

設問項目	マナー		危険性		セキュリティ対策	
	2024	2025	2024	2025	2024	2025
かなり知っている	5.8%	8.9%	7.5%	10.1%	1.8%	3.7%
知っている	56.6%	62.5%	59.3%	66.4%	26.0%	37.0%
あまり知らない	32.5%	25.9%	27.5%	20.8%	59.1%	50.6%
全く知らない	5.1%	2.7%	5.8%	2.7%	13.1%	8.7%

表 3 から、2024 年度と 2025 年度を比較すると、「全くできない」と「あまりできない」の合計について、「文書作成」は約 57.9%から約 50.5%へ減少しているが、「表作成」は約 87.0%から約 88.2%へ、「グラフ作成」は約 83.9%から約 84.4%へ微増していることが確認できた。一方、表 4 から、2024 年度と 2025 年度を比較すると、「全く知らない」と「あまり知らない」の合計について、「ネットワーク上のマナー」は約 37.6%から約 28.6%へ、「ネットワークの危険性」は約 33.2%から約 23.5%へ、「ネットワークセキュリティ対策」は約 72.2%から約 59.3%へ減少していることが確認できた。

上記の結果から、大学入学前に経験する機会が多い「文書作成」では否定的な回答者数が減少しているが、「表作成」と「グラフ作成」ではその傾向がみられず、小中高等学校等での操作経験が少ないことが分かる。また、ネットワークに関する知識への否定的な回答は全て減少傾向にあるが、その減少の度合いは、「ネットワーク上のマナー」や「ネットワークの危険性」に比較して、「ネットワークセキュリティ対策」は十分ではなく、小中高等学校等での学習がセキュリティ対策への自信に繋がっていないことが分かる。以上より、高等学校で教科「情報Ⅰ」を必修科目として受講していた学生が入学してくる 2025 年度以降も、データサイエンスに必要な「表作成」や「グラフ作成」の教育と「ネットワークセキュリティ対策」については、今後の大学教育においても強化していく必要があることが分かる。

## 5. データサイエンスに関するアンケート結果

2025年度1年次1学期に開講した必修科目「データサイエンス入門」において、データサイエンスに関するアンケート調査を実施した。アンケート調査の内容は、データサイエンスに関する印象や授業終了後の学習継続への興味関心についてである。アンケート調査の期間は、「データサイエンス入門」の第14回授業開始日である7月14日から7月31日までの18日間としたところ、「データサイエンス入門」履修登録者1,210人中回答者数は943人であり、その回答率は約77.9%であった。2025年度は、「データサイエンス入門」の第1回授業開始日である4月9日から5月4日までの26日間に実施した入学者アンケートにおいても、データサイエンスに関する印象について調査を行っている。入学者アンケートと「データサイエンス入門」の第14回授業開始日から実施したアンケート調査を、それぞれ、授業の序盤と終盤と記述すると、その両方に回答した学生数は908人であり、その回答率は約75.0%であった。

データサイエンスに関する印象として、「不要ー必要」、「つまらないー面白い」、「知らないー知っている」、「嫌いー好き」、「難しいー易しい」などについて、5つの選択肢の中から1つを回答してもらった。それらの結果について、それぞれ、表5～表9に示す。

表 5：データサイエンスに関する印象「不要ー必要」(N=908)

実施時期	授業序盤	授業終盤
必要	61.8%	75.7%
やや必要	26.9%	20.3%
どちらでもない	9.6%	3.0%
やや不要	0.8%	0.7%
不要	1.0%	0.4%

表 6 : データサイエンスに関する印象「つまらないー面白い」(N=908)

実施時期	授業序盤	授業終盤
面白い	8.8%	13.8%
やや面白い	32.3%	44.2%
どちらでもない	37.1%	25.1%
ややつまらない	18.2%	13.7%
つまらない	3.6%	3.3%

表 7 : データサイエンスに関する印象「知らないー知っている」(N=908)

実施時期	授業序盤	授業終盤
知っている	3.9%	34.5%
やや知っている	16.0%	49.2%
どちらでもない	14.6%	7.7%
やや知らない	47.4%	7.0%
知らない	18.2%	1.5%

表 8 : データサイエンスに関する印象「嫌いー好き」(N=908)

実施時期	授業序盤	授業終盤
好き	5.8%	10.2%
やや好き	18.6%	31.9%
どちらでもない	48.5%	37.3%
やや嫌い	22.8%	17.7%
嫌い	4.3%	2.8%

表 9 : データサイエンスに関する印象「難しいー易しい」(N=908)

実施時期	授業序盤	授業終盤
易しい	2.2%	3.0%
やや易しい	11.1%	16.6%
どちらでもない	28.9%	22.7%
やや難しい	40.0%	49.0%
難しい	17.8%	8.7%

表 5 から、授業の序盤と終盤を比較すると、「やや必要」と「必要」の合計が約 88.7%から約 95.9%へ増加している。つまり、授業の序盤からデータサイエンスの必要性に対する肯定的な意見が多く、社会的にデータサイエンスに対するニーズが高まっている現状を反映している結果だと思われる。また、表 6～8 から、授業の序盤と終盤を比較すると、「やや面白い」と「面白い」の合計が約 41.1%から約 57.9%へ、「やや知っている」と「知っている」の合計が約 19.8%から約 83.7%へ、「やや好き」と「好き」の合計が約 24.4%から約 42.2%へ増加している。このことから、「データサイエンス入門」の授業が効果的だったことが分かる。一方で、表 9 から、授業の序盤と終盤を比較すると、「やや易しい」と「易しい」の合計は約 13.3%から約 19.6%へ増加しているが、「難しい」と「やや難しい」の合計は約 57.8%から約 57.7%とほぼ変化していない。データサイエンスに関して苦手意識を持っている学生の認識を、授業を通じて変化させることができなかった点については、今後の課題である。

## 6. 学習継続への興味関心に関するアンケート結果

「データサイエンス入門」の授業終盤に実施したデータサイエンスに関するアンケートでは、授業終了後の学習継続への興味関心についても調査を行っている。具体的な設問項目には、「検定試験」や「プログラミング技術の習得」、「実データの分析」、本学が独自に実施している「データサイエンス・AI教育プログラム」についてである。それぞれの設問について、興味関心が「ある」か「ない」かの2つの選択肢から1つを回答してもらった。それらの結果について、表10に示す。

表10: 「データサイエンス入門」終了後の学習継続への興味関心 (N=943)

興味関心	ない	ある
検定試験	59.2%	40.8%
プログラミング技術の習得	53.2%	46.8%
実データの分析	51.5%	48.5%
データサイエンス・AI教育プログラム	68.7%	31.3%

表10から、授業終了後の学習継続への興味関心があると回答した学生は、全ての項目において50%未満であった。一方で、「プログラミング技術の習得」と「実データの分析」においては、50%に近い45%以上の学生が継続的に学習したいと考えていることが分かった。このことから、学生は、知識獲得（検定試験に向けての学習）や実践的な経験（データサイエンス・AI教育プログラムによる学習活動）よりも、スキルを身に付けることに興味関心があると考えられる。また、「データサイエンス入門」の授業終盤に実施したアンケートでは、「大学生のうちに、データサイエンス関連の素養を身につけたいという意欲」についても「ある」か「ない」かの2つの選択肢から1つを回答してもらった。その結果、「ある」と回答した学生は約83.7%であり、多くの学生はデータサイエンス関連の素養を身につけたいと考えている。以上より、「データサイエンス入門」で得られた学習意欲を、学習継続への興味関心の更なる向上に繋げるだけでなく、実際の行動へ誘うことが、データサイエンス教育センターにとっての重要な役割である。

## 7. おわりに

本稿では、本学のデータサイエンス教育センターが実施している「データサイエンス・AI教育プログラム」について説明し、2025年度から文系4学部1学群の学生を対象に必修科目として開講した「データサイエンス入門」の実施状況について報告した。また、2024年度と2025年度の文系4学部1学群の新生を対象とした入学者アンケートと、2025年度の「データサイエンス入門」の受講者を対象としたデータサイエンスに関するアンケートの調査結果について報告した。その結果、高等学校で教科「情報Ⅰ」を必修科目として受講していた学生が入学してくる2025年度以降も、文系学生には「表作成」や「グラフ作成」などの教育が必要であることが分かった。また、データサイエンス教育を対面形式の必修科目として提供することは、文系学生の学習と興味関心の向上に一定の効果があることが分かった。

データサイエンス教育センターは、データサイエンス・AI教育プログラムの企画と実施を担う組織である。今後も引き続き、同様のアンケート調査を実施して、その経年変化を確認しつつ、

より良いデータサイエンス教育を提供していけるような教育内容の改善を行っていきたい。

#### 参考文献

- 1) データサイエンス・AI教育プログラム，北九州市立大学，  
<https://www.kitakyu-u.ac.jp/department/education/datascience-ai.html>（2025年10月9日  
アクセス）
- 2) 数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度，文部科学省，  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/suuri\\_datascience\\_ai/00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00001.htm)（2025年10月9日  
アクセス）
- 3) 池之上正人，廣渡栄寿，浅羽修丈：北九州市立大学のデータサイエンス教育について：これ  
までとこれから，第72回九州地区大学教育研究協議会発表論文集，pp.103-110，2025年

## 国立国会図書館デジタルコレクションと生成AIを組み合わせた教育の実践報告

鎮西学院大学 吉野 浩司

### 1. はじめに

本稿の目的は、「コミュニケーション論」という専門科目において実践した、学生を専門的な研究書・論文へと向かわせるための講義の試みを共有することにある。

第60回学生生活実態調査によると、読書を全くしない大学生の割合は、ここ10年間、45～50パーセントあたりを推移している。さらに授業時間外の学習時間も、ほぼ1時間と低迷している。その一方で、特にコロナ以降、生活費を工面するために、アルバイトの時間と収入の方は増え続けている。専門書・論文に触れる機会というのは、授業時間以外に無い、というのが実情であろう。こうした状況において、大学生を専門的な著作物に向かわせ、短い時間で効率的に学習を進める方法はないのか、というのが筆者の問題関心である。そうした関心から、報告者は専門科目である「コミュニケーション論」の講義において、国会図書館デジタルコレクションと生成AIを組み合わせた技術を習得する、という課題に取り組んだ。そうすることで、これまで学生が敬遠してきた研究書等へのアクセスを促すことが可能となった。

### 2. 専門科目の教育において使用したサイトおよびアプリ

#### Googleアプリ

Classroom／ドライブ、ドキュメント、スプレッドシート、スライド／

Googleフォーム／Meet／GoogleMap

#### 生成AI

NotebookLM [リサーチアシスタントツール]／Gemini [LLM]

国会図書館 (NDL) デジタルコレクション

インターネットで公開されている資料は、自宅のパソコンなどから自由に閲覧できる。絶版などにより入手困難な資料については、公立図書館等の端末より参照できるほか、個人向けの「資料送信サービス」もある<sup>1</sup>。

### 3. 講義の進め方

#### (1) 一般的な授業での利用

Googleアプリを用いるのは、本学ではGoogleアカウントを用いて、学生に個人アカウントを発行しているという事情による。また全科目に対しClassroomが立ち上げられている。そのため講義とその連絡、資料配布、学生とのやり取り、遠隔授業（Meet）などは、Classroomで管理することがきわめて便利である。

さらに学生が記録したメモをドライブで共有させることで、出欠確認はもちろん、学生の受講態度や理解度を確認する材料を得ることができる。毎回の振り返りや確認テストなどは、あらかじめ作成しておいたGoogleフォームで対応することができる<sup>2</sup>。

#### (2) 参考図書としてのNDLデジタルコレクションの利用

大学生に課題をだすと、調べ物やレポート作成に際しては、多くの学生は検索ツール（Googleなど）を用い、様々なサイトやブログの記事を参照するものが多い。しかしWebサイトやブログの記事内容は、玉石混交で、信頼性が低いものも散見される。しかし授業科目を学習中の学生にとって、資料の価値や信憑性を判断・選別する能力は十分であるとは言い切れないところがある。そこで、現状においては、サイトやブログと比べると、より信頼性が高い、著作や論文、官公庁の資料といった刊行物を参考資料として推奨している。そこで有用なのが、NDLデジタルコレクションや研究機関のリポジトリデータベースである。特にNDLについては、個人登録の紹介も行い、可能な限り学生も様々な著作物にアクセスできる環境を整えさせている。さらにNDLの著作物をPDF形式でダウンロードし、個人のドライブに保存させるなど資料整理の方法も併せて教えている。

#### (3) 講義の内容理解を進めるためのツール

---

<sup>1</sup> 資料は「ログインなしで閲覧可能」、「送信サービスで閲覧可能」、「国立国会図書館内限定」の三段階に分かれている。登録をすれば、国立国会図書館内限定以外の資料は、すべて無料でいつでも参照できる。

<sup>2</sup> 生成AIの利用で用いたデータが、機械学習用のデータとして流用されるという懸念はある。ただしGoogleのサービスに関して言うと、法人アカウントの場合の入力データに関しては、生成AI（Gemini）その他へのデータとしては利用されないことが、規約で定められている。

地方の小規模大学にとっては、NDLの膨大な著作物を、24時間無料で読めるというのは、たいへん有意義なことである。NDLデジタルコレクションとして公開されている刊行物は、著作権が切れていたり、絶版などにより入手困難な古い書籍や、内容が難解な専門書がほとんどである。これらを読書経験が乏しく、研究書など触れたこともない学部学生に読ませるのは、きわめて困難である。

そこで次に準備するのが、読解をアシストしてくれるツールである。生成AIであればいずれもPDFや画像を認識してくれるので、内容を要約したり、ポイントを箇条書きにすることは容易である。しかし無料仕様での生成AI利用は、一日の利用量に制限があり、しばしば作業が中断させられる。論文を一本読ませ、いくつかの質問をすると、その上限に達してしまう。

しかし、そのなかでNotebookLMは、格段に資料読み込みの容量と出力量が大きい。500ページを超える本をまるごと1冊読ませることも可能である（ただし契約によりサービスには段階がある）。また多言語での読解も可能である。学生に対して、一冊の著作あるいは洋書を準備しておき、それをNotebookLMにアップロードし、チャット機能で内容を理解してみる、という体験学習を行うことで、学習ツールとしてのNotebookLMの有用性に気づかせる。一般的な大学生の生成AIに対する理解は、単に課題やレポートを書いてくれる便利な道具、という認識しかない。それに比べてNotebookLMは、自分がやりたいことをアシストし、能力を拡張してくれる道具という体験が得られる。

#### （4）復習と反転授業のツール

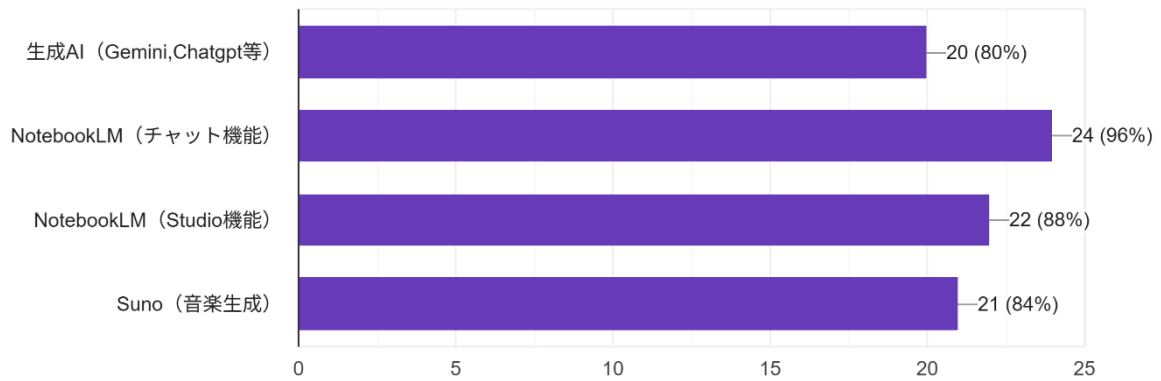
NotebookLMには、質問をするとアップロードした資料にもとづいた回答が得られるチャット機能と、資料をポッドキャスト形式で解説するStudioという音源化の機能がある。これらを利用することにより、学生にとって全く歯が立たなかった、大量の文献や古い文献、あるいは外国語による著作物の内容を把握することができるようになる。さらに復習にも利用できる。講義資料と検索した内容を集約してStudioで音源化すると、5～10分程度の音源にまとめられる。この音源を保存しておくことで、内容を思い出すことが容易となる。

さらに、このStudioの機能は、反転授業にも用いることができる。反転授業の難しさは、未知の内容が書かれた資料を自分一人で予習し講義に臨まなければならない、という点である。学生にとって、これはかなりハードルが高い課題である。さらにクラス運営としては、能力差のある多様な学生がいるため、事前学習の理解度に大きな開きがでてしまう。しかしStudio機能があれば、どのような難解な資料群であっても、内容を簡潔に要約してくれた文字情報として、あるいは会話形式でまとめられた音源として、簡単に理解することが可能となる。

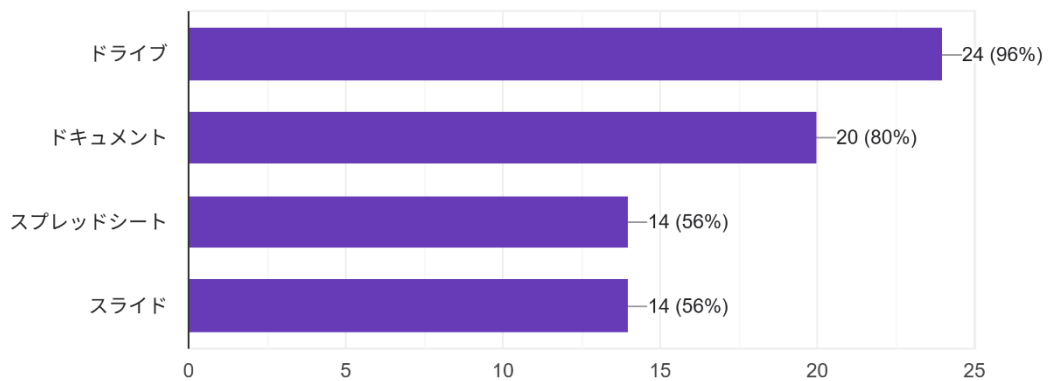
#### 4. 講義の結果

以上のような形式で、講義を進めていった。学期末のアンケートを実施した結果を、以下、簡単にまとめておきたい。身についた国会図書館、Googleアプリ、生成AIに関する知識・スキルは下記の通りである。

身につけたAI活用技術  
25件の回答

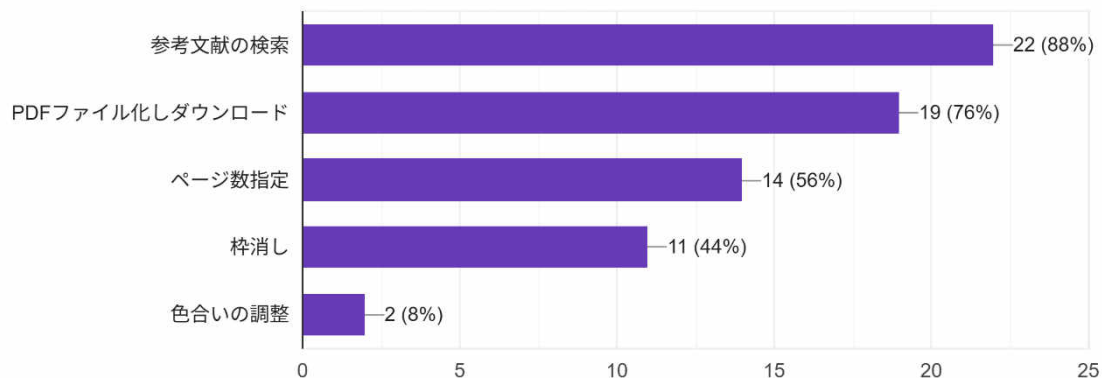


活用できるようになったGoogleアプリ  
25件の回答



## 活用できる国会図書館デジタルコレクション

25件の回答



また授業の有用性とAIスキルの習得、そして新しいAIツールの発見とその利便性について、多くの学生が言及している。記述式の回答のうち、意見が多かったものを以下にまとめる。

### (1) 講義全体の有用性、楽しさ、将来性に関する肯定的な意見 (19/25人)

多くの学生が、「ためになった」、「良かった」、「役に立つ」と述べている。「楽しかった」、「興味深かった」、「わくわくした」などのポジティブな感想も表明されている。

### (2) ChatGPT以外のAIツールや機能の発見と、その利便性への驚き (13/25人)

「今まで知らなかったAIツールを知ることができた」という意見が非常に多く見られた。「こんなに便利なものだとは思わなかった」、「実用性が高かった」など、その機能性や利便性に対する驚きが述べられている。特にNotebookLMについては、「分かりにくいことを分かりやすい対話形式で説明してくれるので理解しやすかった」、「会話作成機能の音声の繋がりが自然で感動した」といった感想があった。

### (3) AIの活用方法や社会におけるAIの役割に関する理解の深化 (14/25人)

「正しいAIの活用方法を知れた」、「AIで解決できることが多い」、「技術の進歩を感じることができた」、「AIを使いこなせる者が有利な社会環境になる」、「人間がAIとうまく付き合っていくべき」といった、AIの発展と社会的な影響に対する認識も示された。他方、「AIに依存しすぎないようにしたい」、「簡単に身につけているものと安易に考えてしまい、つまずいた」といった、AI活用における注意点や、操作方法の定着に関する感想も一部見られた。

#### (4) 講義における困難な内容理解の補助役 (11/25人)

AIを活用することで、「難しい資料を読む必要がある時に理解が簡単になった」、「理解しにくい本の内容を解説させることができた」、「複雑な内容を噛み砕いて理解できるよう促された」、「難しい内容をわかりやすく自分の中に落とすことができた」といった、学習内容の理解を深める上でのAIの有効性を実感した感想も多くあった。

#### 5. むすびにかえて

本稿は、大学生の読書離れや学習時間不足といった課題に対し、国会図書館デジタルコレクションなどの信頼性の高い情報源と、生成AIの読解・要約・整理能力を組み合わせることで、有効な解決策を提供しようとするものである。

学生は、講義を通じて「これまで知らなかった」 NotebookLMというAIツールの画期的な利便性に興味を覚え、それらが単なる課題レポート作成のためのツールではなく、自身の学習能力や情報整理能力を拡張する、「これから必須となる」スキルであることを認識できたようである。特に、学術的な難しい著作物の内容を、AIの助けを借りて理解できた経験は、学生の学習意欲と自信を高めることに繋がったと考えられる。

この実践は、学生に「AIを使いこなせる者が有利な社会環境になる」という認識を与えた。同時に、AIへの過度な依存ではなく、「人間がAIとうまく付き合っていくべき」という主体的な学習姿勢と活用能力の育成にも貢献しており、AI時代における教育的意義は大きいと評価できる。

ただし課題も残されている。本講義では高度な内容の文書をAIのツールを使って要約を作り理解する能力はある程度身に着けることができた。しかし、そのことは学生本人の読解力向上を意味しない。また読解した内容の正しさ、確からしさはAIの性能に依拠している。したがって次のステップとしては、AIの解釈の正否を確かめる検証の能力が必要となってくる。AI時代の教育はこの検証する力の育成へとシフトしていくのではないだろうか。

#### 参考文献

全国大学生生活協同組合連合会、2025、「第60回学生生活実態調査」([https://www.univcoop.or.jp/pres/s/life/pdf/pdf\\_report60.pdf](https://www.univcoop.or.jp/pres/s/life/pdf/pdf_report60.pdf)[2025年10月10日閲覧])。

片山信子、2024、「国立国会図書館のウェブサービス：国立国会図書館デジタルコレクションを使いこなすための基本情報」立教大学学校・社会教育講座司書課程編『St. Paul's librarian』(39) 154-168頁。

## 第15回 アンケート

※回答内容は期末評価には反映しないので、正確に答えること

1. メールアドレス\*  
\_\_\_\_\_
2. なまえ  
\_\_\_\_\_
3. 身に着けたAI活用技術  
当てはまるものをすべて選択してください。  
 生成AI (Gemini, ChatGPT等)  
 NoeBookLM (チャット機能)  
 NoeBookLM (Studio機能)  
 Sino (音楽生成)
4. うまく活用できなかったAI  
当てはまるものをすべて選択してください。  
 生成AI (Gemini, ChatGPT等)  
 NoeBookLM (チャット機能)  
 NoeBookLM (Studio機能)  
 Sino (音楽生成)
5. 活用できるようになったGoogleアプリ  
当てはまるものをすべて選択してください。  
 ドライブ  
 ドキュメント  
 スプレッドシート  
 ストア
6. うまく活用できなかったGoogleアプリ  
当てはまるものをすべて選択してください。  
 ドライブ  
 ドキュメント  
 スプレッドシート  
 ストア
7. 国会図書館デジタルコレクション登録  
1つだけマークしてください。  
 個人向け送信サービスに登録した  
 登録していない
8. 活用できる国会図書館デジタルコレクション  
当てはまるものをすべて選択してください。  
 参考文献の検索  
 PDFファイル化/ダウンロード  
 ページ数指定  
 検索し  
 色合いの調整
9. 今回学んだ中で、今後使おうと思われるICTスキルはあるか。  
1つだけマークしてください。  
 ある  
 ない
10. 「ある」と答えた人は、何のスキル・アプリか。また、どのような場で使えるか。  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. 講義全体を通じての感想  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

このコンテンツは Google が作成または承認したものではありません。

Google フォーム

## 資料1. アンケート質問票

## 教養教育全般部会の報告

北九州市立大学 池之上 正人

### 1. はじめに

本部会は、教養教育に関わる幅広い内容を対象とするもので、合計3件の発表が行われた。第1件目はデータサイエンス教育のための教育設計に関する発表、第2件目はデータサイエンス教育の実践に関する発表、第3件目は生成AIの教育利用に関する発表であった。

現在、各大学では数理・データサイエンス・AI教育の充実に向けた取り組みが教養教育の一環として進められており、また、さまざまな授業において生成AIの活用も広がっている。こうした状況を背景に、今回の3件の発表に対して活発な質疑応答や情報交換が行われ、参加者の高い関心を反映した有意義な部会となった。以下に、各発表の概要をまとめる。

### 2. データサイエンス教育に必要な数学基礎力の可視化と短期補完モジュール設計の試み

発表者:大嶋 康裕(崇城大学)

高等学校学習指導要領の改訂により、数学Iでは仮説検定の考え方が、数学Bでは区間推定や有意水準といったデータサイエンスに関連する内容が扱われるようになった。しかし、数学Bが選択履修科目であることなどから、高校段階での統計学習の経験には大きなばらつきがある。そのため、大学でデータサイエンス教育を進める際に、統計に関する前提知識を一律に期待することは難しい。

このような背景のもと、本発表では、前提知識を補完するための大学初年次教育の設計方法について報告された。具体例として、崇城大学で2011年から8年間にわたり実施されていた「基礎数学」の取り組みが紹介された。この科目は、学習内容をモジュール単位に分けて設計(授業の中に複数の小さな科目が組み込まれているイメージ)しており、細かいモジュールごとに合否判定を行うことで、学習内容に抜けが生じにくい利点があることが報告された。また、短期的な目標を設定することで、学生が達成感を得やすくなり、学力を少しずつ着実に向上させる効果があることも報告された。このような科目を設けることで、大学におけるデータサイエンス教育の効果を一層高められると考えられる。

発表後には、補習や支援を必要とする学生への対応、プレイメントテストの活用方法、合否判定のあり方などについて活発な質疑が行われた。

### 3. 北九州市立大学における文系学生を対象としたデータサイエンス教育の必修化について

発表者:廣渡 栄寿・浅羽修文・池之上正人・古川洋章(北九州市立大学)

北九州市立大学では、文部科学省の「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」の認定を受けた「データサイエンス・AI教育プログラム」を提供している。リテラシーレベル修了に必要な科目として2022年度から「データサイエンス入門」を、応用基礎レベル修了に必要な科目として2023年度から「社会を動かすデータ活用」と「社会で生きるAI技術」をそれぞれ開講してきた。これら3科目はいずれも選択科

目としてメディア授業で実施されてきたが、文系学生への教育をより強化するため、2025年度からは「データサイエンス入門」を文系学生の必修科目とし、対面授業で実施することとなった。

本発表では、この文系学生を対象としたデータサイエンス教育の実践について報告された。授業は1クラス約100人規模で13クラスを開講しており、データサイエンス教育センターの専任教員4名が共通コンテンツを用いて担当している。授業は無線LAN接続可能な一般教室で行われ、学生は毎回ノートPCを持参することが求められている。このような100人規模のPC持ち込み授業を運営するにあたっては、PCを忘れた学生への対応、無線LAN接続トラブルへの対応、ファイル保存や提出方法の工夫が必要であることが報告された。また、アンケート結果から、「表計算ソフトの扱いやグラフ作成が弱い」、「データサイエンスの必要性を感じている」といった学生の傾向が示された。

発表後には、検定試験の種類、出席確認の方法、キャンパス間での教育内容や満足度の違い、データサイエンス教育導入における課題などについて活発な質疑が行われた。

#### 4. 国会図書館デジタルコレクションと生成AIを組み合わせた教育の実践報告

発表者: 吉野 浩司(鎮西学院大学)

現代の大学生は読書習慣が減少しており、また、授業時間外学習が不足している学生も少なくない。その結果、専門書や古典的な書籍を用いた授業展開や、学生をより専門的な研究書や論文へと導くことが難しくなっている。

このような背景のもと、本発表では、資料読解を中心とした授業における生成AI活用の実践について報告された。鎮西学院大学で開講されている「コミュニケーション論」では、学生に古典や専門書に触れる機会を提供することを目的の一つとして、アクセスが困難な文献へのアプローチ方法や、資料の読解・要約の方法を扱っている。本授業では、国会図書館(NDL)デジタルコレクションを参照資料として自由に活用できる環境が整えられており、NDLの膨大な古書や専門書を利用できる利点が報告された。また、NDLの資料をPDF形式で入手し、生成AIのリサーチアシスタントツールであるNotebookLMを併用することで、難解な資料の内容把握を効果的に支援できることも報告された。さらに、アンケート結果が共有され、身についた生成AI技術・各種ツールに関する回答に加えて、学習内容理解の深化に有効であるとの肯定的な意見や、AIの社会における役割・重要性に関する意見も紹介された。

発表後には、学生の読解力への影響、成績評価の方法、著作権の扱い、資料検索の工夫、生成AIの使い方などに関して活発な質疑が行われた。

#### 5. おわりに

以上、3件の具体的な事例報告を通じて、各大学での取り組みが共有され、参加者にとって大変参考となる有意義な部会となった。今後、九州地区各大学における教養教育のさらなる充実につながることを期待される。