SPODフォーラム2026（愛媛大学）ポスターセッション

学生の関心をつなぐ生成AIマッチングの開発と実践

熊谷美衣菜（新潟大学人文学部３年）、畑野美紀（新潟大学経済科学部４年）、阿部隆騎（新潟大学工学部３年）、藤井心美（新潟大学人文学部２年）、諏訪允野（新潟大学医学部２年）、木野恵吾(新潟大学教育基盤機構 特任助教)
連絡先：keigo.kino.ge@niigata-u.ac.jp(木野恵吾宛)

発表の概要

新潟大学NICEプログラムSA（Student Assistant）5名で構成する「生成AIチーム」は、2025年度末に本学で開催されたGPTsコンテスト「Future Makers - GPTs Challenge -」にて、チームが開発した「新潟大学SAマッチングシステム（NU-SAMS（ニューサムス））を発表し最優秀賞を受賞した。本システムの開発にあたって軸とした点は、受講生にとって満足度の高い効果的なピア・サポートの実現である。本システムは、学修相談を希望する学生が持つメジャー・マイナーに関する学びの興味関心を、各SAの専攻分野及びマイナーの学修内容と結びつけることを目的として開発した。

NU-SAMSの実装を目指し、「分野横断デザイン」受講生約100名を対象にして試行的に導入した。その後、NU-SAMSのマッチング結果の当てはまりについて受講生・SA双方にアンケートを取り、システムの効果検証を試みた。受講生アンケートの結果から、「分野横断デザイン」の授業中に**自分が所属するグループを担当したSAのマイナーの興味・関心が自分のマイナーの興味・関心が似ていると感じた受講生ほど、同じグループの受講生のマイナーの興味・関心が似ていると感じる傾向がある**ことが推察された。SAアンケートにおいて「（3）あなた（SA）から見て、フェローグループ内の受講生のマイナーの興味関心は似ていたと思いますか？ 」に「とてもそう思う＋そう思う」と回答したものが60%であったことから、NU-SAMSには、SAと受講生のマイナーの興味・関心をある程度マッチングさせる機能がある可能性が示された。一方で、「どちらでもない」と回答した割合が25%、「そう思わない＋全くそう思わない」と回答した割合が15%であったことから、今後NU-SAMSの精度を高めていくための改善が必要であることも示された。

NU-SAMSの概要と開発の成果

「新潟大学SAマッチングシステム NU-SAMS）」の概要

新潟大学SAマッチングシステム（NU-SAMS）
新潟大学「分野横断デザイン」の授業等で使用する、SAと学生のマイナーの興味・関心をマッチングさせることを目的としたGPTs。開発にあたっては大学が契約するChatGPT Eduのバージョン「GPT-5.5」を用いた。受講生が Google フォームで入力した学部・学年・氏名などの基本情報と、興味のある学問分野・関心テーマなどの回答をもとに、各SAの学修分野との相性を考慮し、それに適したSAを提案する。

GPTsコンテスト「Future Makers - GPTs Challenge -」にて

GPTsコンテストの様子（公式HP）

2025年度末に本学で開催されたGPTsコンテスト「Future Makers – GPTs Challenge -」には、学部生から大学院生まで計25チームが応募し、その中から選考を通過した10チームが本選に出場した。本研究代表者らで構成される「NICEなAI班」は**「SAマッチングシステム（NU-SAMS）～受講生に合うSAと出会える、学びの格差をなくすマッチング～」**を発表して**最優秀賞を受賞**した。



NU-SAMSの試行的導入とシステム改善のための効果検証の試み

NU-SAMSの目的

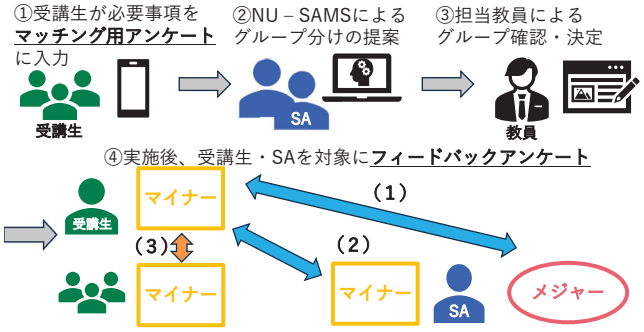
NU-SAMSは、**受講生により良いマイナーの学びを実現させるためのピア・サポートを届けるために、受講生とSAのマイナーの興味・関心のマッチングを実現する。**
当初は1人の受講生に対して適するSAを選出するマッチングを目的としていたが、多様な興味・関心を持つ複数の受講生同士をつなげるマッチングの可能性を見出し、本研究ではNU-SAMSを**「分野横断デザイン」の受講生・SAのグループ編成に応用した。**

マッチングの流れ

受講生のグループ分け用 Googleフォーム



マッチング用アンケート
調査対象：2026年度第1学期2ターム開講「分野横断デザイン」の受講生113名
（月曜日4限16名、火曜3限39名、水曜5限29名、木曜3限29名）
実施タイミング：各授業における4回目で実施
調査方法： Googleフォームのアンケート機能を利用
質問項目：基本情報、興味関心



NU－SAMSのプロンプト設計

特徴的なルール	意図
マッチング採点方法：A+B+C=10点満点 A：自由記述との親和性(MAX５点) B：SAのメジャーとの近さ（MAX３点） C：SAのマイナーとの近さ(MAX２点)	A：受講生の潜在的ニーズを汲み取るため比重を置く B/C：より専門的な学習支援を実現させるため、傾斜配点

フィードバックアンケート調査

調査目的：受講生のマイナーの興味・関心とその受講生を担当したSAのメジャーとマイナーの興味・関心の類似度等を分析する。
調査対象：「1:マッチング用アンケート」に回答した受講生113名の内、107名
（月曜4限18名、火曜3限34名、水曜5限27名、木曜3限28名）
2026年度第1学期2ターム「分野横断デザイン」で勤務したSA20名
（月曜4限5名、火曜3限6名、水曜5限3名、木曜3限6名）
実施タイミング：月曜4限、火曜3限、木曜3限の受講生は7回目授業時間内、水曜5限の受講生は7回目授業終了後実施。SAは一律で7/25~8/3の期間内に実施。
調査方法：Googleフォームのアンケート機能を利用
質問項目：下記３項目の５件法と自由記述を行った。(受講生/SA)
(1) あなたの**マイナーの興味関心**はあなたが所属したフェローグループ担当**SAが学んでいるメジャーに関する興味関心**と似ていると思いましたか？/あなたのメジャーの興味関心はあなたが所属したフェローグループの受講生が学ぼうとしているマイナーに関する興味関心と似ていると思いましたか？
(2) あなたの**マイナーの興味関心**はあなたが所属したフェローグループ担当**SAが学んでいるマイナーに関する興味関心**と似ていると思いましたか？/ あなたのマイナーの興味関心はあなたが所属したフェローグループの受講生が学んでいるマイナーに関する興味関心と似ていると思いましたか？
(3) あなたの**マイナーの興味関心**は同じフェローグループの**他の受講生のマイナーの興味関心**と似ていると思いましたか？/あなたから見て、フェローグループ内の受講生のマイナーの興味関心は似ていたと思いますか？
有効回答：(1),(2)は92.1%(受講生:97/107 , SA:20/20)、(3)は94.5%(受講生:100/107 , SA:20/20) ※複数送信等回答に不備が見られるもの、NU-SUMSでマッチングを行わなかった者の回答は除外

結果・考察・今後の展望

調査結果

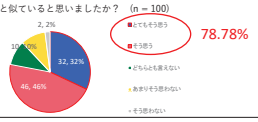
図1
（1）あなたの**マイナーの興味関心**はあなたが所属したフェローグループ担当**SAが学んでいるメジャーに関する興味関心**と似ていると思いましたか？
（2）あなたの**マイナーの興味関心**はあなたが所属したフェローグループ担当**SAが学んでいるマイナーに関する興味関心**と似ていると思いましたか？ （n－97）

設問(1)＼設問(2)	全くそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う	合計
全くそう思わない	1	0	0	1	0	2
そう思わない	0	6	5	6	2	19
どちらでもない	0	3	0	10	1	14
そう思う	1	4	7	17	7	36
とてもそう思う	0	4	2	5	15	26
合計	2	17	14	39	25	97

図2
（1）あなたの**メジャーの興味関心**はあなたが所属したフェローグループの**受講生が学ぼうとしているマイナーに関する興味関心**と似ていると思いましたか？
（2）あなたの**マイナーの興味関心**はあなたが所属したフェローグループの**受講生が学んでいるマイナーに関する興味関心**と似ていると思いましたか？
（n－20）

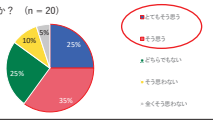
設問(1)＼設問(2)	全くそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う	合計
全くそう思わない	0	0	1	2	0	3
そう思わない	0	1	0	2	0	3
どちらでもない	0	1	3	0	0	4
そう思う	0	1	4	2	1	8
とてもそう思う	0	0	0	1	1	2
合計	0	3	8	7	2	20

図3
（3）あなたの**マイナーの興味関心**は同じフェローグループの**他の受講生のマイナーの興味関心**と似ていると思いましたか？ （n－100）



78.78%

図4
（3）あなた（SA）から見て、フェローグループ内の**受講生のマイナーの興味関心**は似ていたと思いますか？ （n－20）



60%

考察・展望

調査結果から、**NU-SAMSは1対1の学修相談・支援を想定したSAと受講生のマッチングだけでなく、「分野横断デザイン」内におけるマイナーの興味・関心が近い受講生グループ形成にも活用できる可能性が示された。**受講生自身のマイナーの興味・関心とSAのメジャー・マイナーの興味・関心の近さを比較する(1)・(2)の組み合わせでは、「そう思う×そう思う」と回答した割合が最も多かった(図1)。加えて、同じグループ内の受講生同士のマイナーの興味・関心が似ていたかという(3)に対して、約8割の受講生が「そう思う」「とてもそう思う」と回答していた(図3)。一方、SAでは、(1)・(2)の組み合わせでは「どちらでもない×そう思う」が最も多かった(図2)。また、(3)の「そう思う」「とてもそう思う」と答えた割合は約6割であった(図4)。これらの結果から、**受講生はSAよりも、今回のマッチングによって形成されたつながりに興味・関心の共通性を感じる傾向が強かったと考えられる。**

今後は、量的分析に加えて自由記述などの質的分析を行い、受講生とSAそれぞれのマッチングに対する捉え方の差異を明らかにしたい。これらをもとに、NU-SAMSのSAと学生のマイナーの興味・関心をマッチングさせる機能を活用して、SAと受講生、ならびに受講生同士のマイナーの興味・関心のよりよいマッチングの実現を目指す。

＜参考文献＞
新潟大学教育基盤機構編著(2025)『知識集約型社会における新潟大学の挑戦 メジャー・マイナー制の戦略的全学展開』ジアース教育新社
新潟大学（2026）「学生によるGPTsコンテスト『Future Makers – GPTs Challenge -』を開催しました」（https://www.niigata-u.ac.jp/news/2026/1097247）（2026年8月17日閲覧）

新潟大学におけるセルフメイドマイナー類型化の試み

阿部隆騎 (新潟大学 工学部 3年)、西岡寧々 (新潟大学大学院 総合学術研究科 修士1年) 、
志太穂果 (新潟大学 創生学部 2年) 、鈴木友陽 (新潟大学 理学部 2年)、木野恵吾 (新潟大学 教育基盤機構 特任助教)
連絡先：keigo.kino.ge@niigata-u.ac.jp（木野恵吾宛）

発表の概要

新潟大学では、学生自身が興味・関心に基づいて学修テーマと履修計画を設計する「学修創生型マイナー」を実施している。学生が自由に学修テーマを設計する一方で、実際にはどのようなテーマが選ばれているのか、またその傾向が年度によってどのように変化しているのかは十分に明らかになっていない。

先行研究（上畠ら，2024）では、令和5年度の学生242名のマイナー学修デザインを質的に分析し、①地域、②多文化共生、③心理、④経営、⑤コミュニケーション、⑥環境、⑦情報の7類型に整理した。本研究では、令和5～7年度に蓄積された学修デザイン280件を対象に、KH Coderを用いてテキストマイニングを行い、先行研究の7類型との比較から現在の学生の学修ニーズの変化を検討するとともに、既存類型では捉えきれない学修テーマの特徴を分析した。

その結果、既存7類型では捉えきれない**「AI・データサイエンス」「生命・健康」などの新しい学修テーマが一定数確認され**、新たな類型を作成することで、**現在の学生の学修ニーズをより具体的に捉えられる可能性が示された。**これらの結果は、学生の学修ニーズを捉えるだけでなく、今後のマイナー設計支援やSAによる履修支援の改善に活用できる可能性がある。

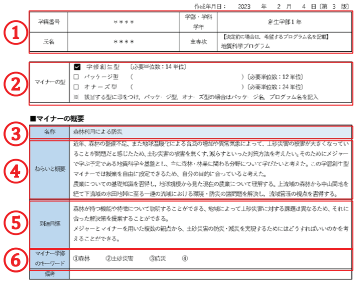
研究概要（背景・目的・対象）

マイナー学修デザインとは

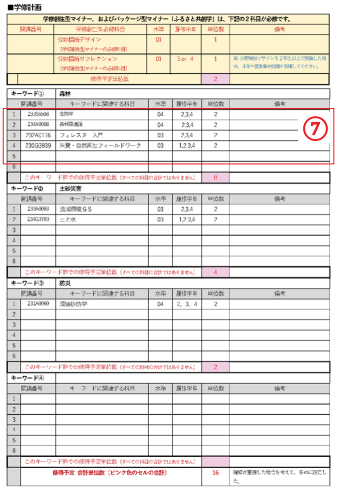
学修創生型マイナー
学生が**自身の興味・関心に合わせて、複数の分野・科目を自由に組み合わせながら、自分自身のマイナー・プログラムを設計できる仕組み。**学生の「自律と創生」を認めるとともに、「分野横断デザイン」と「分野横断リフレクション」という必修科目を通して、**独自に設計したマイナー・プログラムの質を保証している。**

NICEプログラムHP

マイナー学修デザイン



■学修計画



背景

本研究代表者が受講生としてマイナー学修デザインを作成する中で、他の学生の学修デザインには似たテーマが多いことに気づいた。この経験から、「学生はどのようなテーマを選んでいるのか」「その傾向は年度によって変化しているのか」という疑問を持った。
そこで、先行研究の7類型を新たな年度の学修デザインにも適用して比較し、学生の興味・関心や学修ニーズの特徴と変化を明らかにすることとした。

目的

蓄積された学修デザインをテキストマイニングにより分析し、先行研究（上畠ら，2024）との比較を通して、**学生の学修ニーズやマイナーの傾向がどのように変化したのかを明らかにするとともに、7類型の妥当性を検討する。**

使用ツール　KH Coder （Ver. 3.03a official-package）

供試データ　・令和5～7年度マイナー学修デザイン（280名分）
補足①令和5~7年度マイナー学習デザイン（306名分）のうち、データの不足などがあった26名を除外。残りの280名分を使用した。（内訳は表１）

マイナー学習デザイン（左図）の各セクションごとについて、表2の内容を図１のようにExcelに入力しデータセットを作成した。

表1　マイナー学修デザインの年度別・学年別内訳

受講年度	1年	2年	3年	4年	計
令和5年度	37(36)	5(5)	0	0	42(41)
令和6年度	172(154)	13(12)	2(2)	0	187(168)
令和7年度	66(61)	10(9)	1(1)	0	77(71)
計	275(251)	28(26)	3(3)	0	306(280)

()内の数字は有効データ数

表2　テキストマイニング用データセットの構成

①	基本情報(学部、学年など)
②	マイナーの型
③	マイナーの名称
④	狙いと概要
⑤	到達目標
⑥	キーワード
⑦	キーワードごとの科目

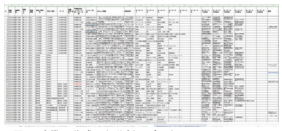


図1　実際に作成した分析用データセット

分析方法と分析結果

Step1_既存7類型による分類

令和5~7年度分のマイナー学習デザインの「キーワード」から、KH Coderを用いて頻出語リストを作成。**先行研究同様の7類型を用いて分類した。**（表３）

表3
先行研究の7類型による分類結果（一部）

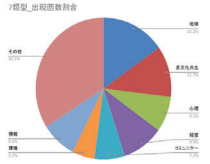


■先行研究7分類
①地域
②多文化共生
③心理
④経営
⑤コミュニケーション
⑥環境
⑦情報
⑧その他

補足①間主観性の担保のため、3人で分類作業をしその後統合した。

Step2_既存7類型の適合性の検討

出現回数に基づき、各類型への割り当て状況を検討した。その結果、「その他」が3割以上を占めたほか、「環境」や「情報」など一部の類型では該当数が少なかった（グラフ1）。このことから、既存7類型では分類範囲が狭く、**現在の学修デザインの実態を十分に捉えられていない可能性が示唆された。**

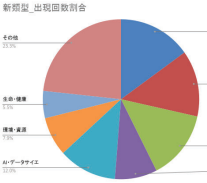


グラフ1　「7類型_出現回数割合」

Step3_新類型の作成・再分類

Step2の結果をもとに、共起ネットワーク（図2）および各分類の内容を改めて検討した。その結果、既存の分類の統合・範囲の見直しに加え、**新たな類型を追加し、以下の新類型を作成した。**新類型を用いて再分類した結果、各類型の割合はグラフ2のように変化した。

①地域、
②多文化共生
③心理・コミュニケーション
④経営、
⑤環境・資源
⑥AI・データサイエンス
⑦生命・健康



グラフ2　「新累型_出現回数割合」

既存類型と新類型の比較

既存7類型から新類型への具体的な変更内容や分類の理由（表４）、および分類に用いた共起ネットワーク(図２)を以下に示す。



図2　キーワードから作成した共起ネットワーク

表4　既存7類型から新類型への変更内容と理由

既存類型	見直し	新類型
コミュニケーション	内容の重複	心理へ統合
環境	分類範囲が狭い	環境・資源
情報	AI等を十分に包含できない	AI・データサイエンス
その他	医療・健康関連の語が多く出現	生命・健康を新設

考察と今後の展望

結果と考察

セルフメイドマイナーにも、学生の学修ニーズには一定の傾向とまとまりがある。

また、マイナー学修デザインは、単にマイナーの設計内容を示すものにとどまらず、**学生がどのような分野やテーマに興味・関心を持っているのかを反映するデータとして捉えられる可能性がある。**
そのため、本研究で得られた類型や傾向は現在の学生の学修ニーズを捉える手がかりになると考えられる。

今回の結果から、学生の興味・関心が一定のジャンルに集約されるのであれば、あらかじめ各ジャンル・類型に対応した授業や支援方法を整理しておくことができる。これにより、マイナーの履修を支援するSA（Student Assistant）が学生の興味・関心に応じた授業や支援を、より迅速かつ適切に提案できる可能性がある。

今後の課題

◇ 分類結果の解釈における課題
頻出語や共起関係による分類結果の解釈には、学修デザインの文脈や学生の意図を踏まえた判断が必要である。今後はKWIC等による文脈確認を組み合わせ、分類結果の精度を高める必要がある。

◇ 時代変化に伴う類型の変化
学修ニーズも変化する可能性がある。今後も継続的に分析し、新たな学修テーマや類型の出現を捉える必要がある。

◇ 分類における間主観性の検討
今後も複数者による分類と結果の差異についての対話・検討を行い、研究者間で解釈を共有しながら、類型の妥当性を継続的に検討する必要がある。

＜参考文献＞
・上畠洋佑・澤田翔・佐々木真理也・青柳匠馬・小山凱人（2024）「分野横断学修者をピアサポートするSAマニュアルの検討」四国地区大学教職員能力開発ネットワークSPODフォーラム2024（香川大学）,2024年8月
・樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）『動かして学ぶ！ はじめてのテキストマイニング―フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析―』ナカニシヤ出版.

SPODフォーラム2026（愛媛大学）ポスターセッション

生成AIを活用したSA業務知識習得テスト開発

吉田もとな[1]　内山真桜[2]　木野恵吾[3]

[1] 新潟大学創生学部　[2] 新潟大学理学部　[3] 新潟大学教育基盤機構

連絡先：keigo.kino.ge@niigata-u.ac.jp(木野宛)

真の強さを学ぶ。新潟大學 NIIGATA UNIVERSITY

NICE Niigata University Interdisciplinary Creative Education Program 全学分野横断創生プログラム

生成AI × SA研修

発表の概要

本発表は、新潟大学NICEプログラムSA（スチューデント・アシスタント）の研修で利用するために作成した生成AIを活用したSA業務知識習得テストの企画・開発とその実施結果について報告する。本テストはNICEプログラムの履修制度を網羅した「NICEプログラム履修ガイド2026」を「Gemini Notebook (旧NotebookLM)」に学習させ、選択式22問、穴埋め式11問、記述式3問、計36問で構成されたオンライン形式のテストである。

本発表では、その構築プロセスと研修での実施結果を報告し、大学教職員を対象にする生成AIを活用した知識習得型研修の設計・評価手法への応用可能性を示す。

SA全体研修会の変遷

教員主体、事務連絡を中心とした研修
・学生の主体性を磨く
・SAの能力不足の実感

→

学生主体、実践的スキル研修
・ファシリテーションの練習
・知識量に個人差

→

生成AIを活用した知識習得テストを開発
・知識水準の差を客観的に把握

テスト概要

対象　：SA 29名
(4年:1名,3年:13名,2年:15名)
実施日　：2026年4月7日
(4月研修会)
実施方法：Googleフォーム
設問構成：全36問 100点満点



構築プロセス

問題作成：出典・難易度・問題形式を細かく指示

プロンプト例

ソースの中のNICEプログラム履修ガイドから出題してください

難易度は難しめでお願いします

パッケージ型マイナーのパッケージ名称や科目リストから問題を作成したい

選択式、穴埋め式、記述式で問題を作成してください

生成AIで問題の素案を何問か作成

↓

自分たちの目で確認・修正

Gemini Notebookを作問へ用いた理由
→Gemini Notebookはユーザー自身が情報源を制御できるため

問題構成

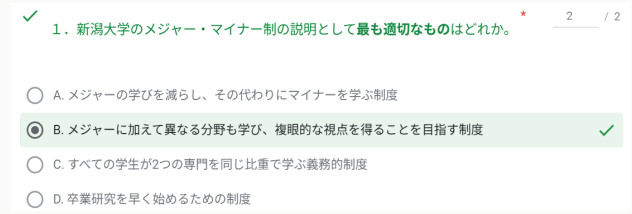
選択式22問／穴埋め式11問／記述式3問/全36問

・既存のテスト形式を参考に問題を構成
・単純な知識だけでなく、
応用力も図るために記述式も作成

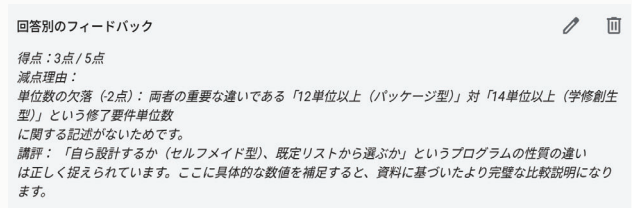
実際のGoogleフォーム

採点方式

● **選択式・穴埋め式はGoogleフォームで自動採点**



● **記述式は生成AIで自動採点を行う**
・5点満点で採点し、得点・減点理由と講評が出力される
・回答時に利用したGoogleフォームの「回答別のフィードバック」機能を用いることで、返却と個別のフィードバックが可能



採点ルーブリックの作成

・回答を送ると点数、講評を出力する様に指示

プロンプト例

次に送る記述式問題について、資料に基づく満点回答を作成してください

作成した満点回答を基に、5点満点の採点項目と配点を設定してください

あなたは採点者です。受験者の回答を送るので、採点してください

得点、減点理由、受験者への講評を簡潔に示してください

生成AIで満点回答と採点ルーブリックの素案を作成

↓

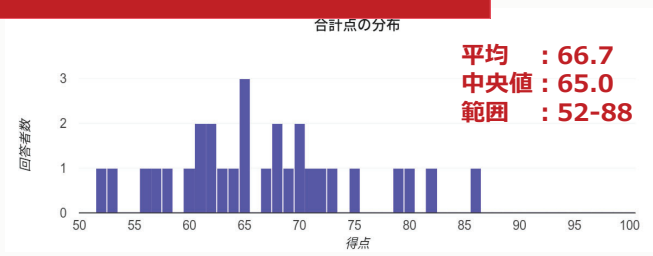
自分たちの目で確認・修正

事後アンケートの作成

次の研修に繋げるために
テスト後にアンケートを実施

実際のGoogleフォーム

テストの結果・SAのコメント



●知識の定着度に個人差がみられた
●正答率の高い・低い問題から、
不足している知識が明確になった

受験したSAの声(アンケートより)

「自分の知識の穴を突かれて、何が足りないのか理解できました」

「分かっていると思っていたけれど、テストになると答えられなかった」

「楽しさと難しさがちょうど良かったと思います」

「もっと勉強しようと思った」

考察と応用可能性

課題

研修を行うにあたって、以下の課題が残されている

●**資料の信頼性確保**
⇒回答の生成には、ソースとなる正規の資料が必要である

●**AI・人の役割分担**
⇒問題の作成など全てAIに任せることはできず、人の目の確認が必要であった

●**処理時間の短縮**
⇒記述式問題の採点では、全回答をAIに出力するため、採点の出力に一定の時間を要した

応用可能性

生成AIを活用した知識習得型研修は

1.**受講者の知識の現状や不足を客観的に把握する機会となる**
⇒記述式の採点を自動化することで客観性を維持できる
⇒研修担当者も補うべき内容を特定して次回の研修へ反映できる

2.**知識の定着度を示す指標となる**
⇒同じ問題を一定期間後に再受験することで知識の定着度を確認できる
*2026年7月に実施した

3.**少人数でも質の高い研修を実現しやすくなる**
⇒生成AIを活用すれば、問題作成、採点フィードバックの負担を軽減できる

今後の展望

生成AIを活用し,新たな研修の設計に繋げる

・**研修への客観的な評価システムの導入**
⇒知識の定着度だけでなく、スキル面も客観的に評価できないか
・**正規な資料を使った質が保証されたテストの生成**
⇒SA研修だけでなく、知識が必要とされる様々な研修への応用

教職課程事業における
教職協働を通じた実践的 SD

早稲田大学教職支援センター

突然ですが、3つ質問です

Q1. 大学での教員養成のための**教職課程事業**について、どのようなイメージをお持ちですか？

Q2. 教職課程事業を専門とする**職員集団**の存在をどう思われますか？

Q3. 教員を目指す**学生の主体性やモチベーション**の向上・維持には何が有効でしょうか？

これはいろいろある中の一つの考え方です

早稲田大学が育てるグローバルリーダーとは？
何処にいても、またどのような分野でも、「地球市民一人ひとりの幸せの実現をリードする能力と意志を持ち、地球規模の視点で思考・実行する人材」

A1. 教職課程は単なる大学の教育プログラムではなく、
教育資源としての**「戦略的」**仕掛けである !? ⇒ **“グローバルリーダー育成”**戦略の一環

A2. 大学（教員）、学生、校友（卒業生）で形成する**教育関係者コミュニティの発展**に向けた活動に取り組む職員の専門集団

A3. 大学・校友 ： リソースの活用と**教職ブランド**の創出 ☞ 学生の希望（教員就職）を実現
職員 ： 場と環境の整備 ☞ 学生の自律的な成長を支援（マネジメント）
学生 ： 教職に就く意味を自問し、教員としての**素養**を磨く

主体性、異なる立場の他者との調整・協働力、多様性理解、異文化受容力、リーダーシップ＆フォロワーシップ、倫理観、タイムマネジメント能力（素養の進化は止まらない?!）
⇒ **“グローバルリーダー”にも求められる素養！**

大学（職員）が教職課程事業を運営する目的は何でしょうか？

① 学生の成長と教員就職の実現
⇒教員志望の学生の学修・就職活動の活性化と**継続的・恒常的な事業運営**

② 中堅職員の成長
⇒教員・職員協働の機会と職員の実践的**マネジメント能力**の研鑽の場の創出

③ 早稲田教職ブランドの確立と各地の教育界での存在感の獲得
⇒本学教職課程出身の教員（卒業生）が日本各地の教育現場に立ち、児童生徒たちが卒業生を通して
大学（本学）に憧れ教職課程を志望することへの期待

④ **①～③を通して教職課程事業の教育的価値を高め、大学のさらなる成長へ！**

早稲田大学教職支援センターWeb サイト URL
https://www.waseda.jp/fedu/tec/

中堅層大学職員向け研修プログラムの効果に関する研究

大阪体育大学　佐藤浩輔

研究背景

大学組織の複雑化に伴い、中堅層職員（入職5～15年）は実務と組織運営の双方を担う重要な層となっている。本研究では、研修プログラムの事前・事後アンケートをもとに、中堅層の課題認識・能力評価・研修効果を分析した。

調査概要

<対象>
入職5～15年の非管理職職員
事前アンケート：14名
事後アンケート：12名
<方法>
定量データと自由記述の内容分析

主な定量結果

・現状課題の最多は「人員配置・業務量バランス」（35.7%）
・「課題認識力」への自信は高い（92.9%）
・「マネジメント力」「リーダーシップ力」には弱み（35.7%が不足を回答）
・研修の役立ち度は100%
・課題認識力の向上実感は91.7%



自由記述の主要テーマ

・業務過多とリソース不足
・効率化と生産性向上（AI活用への高い関心）
・部署間の連携不足（セクショナリズム）
・中堅職員としての役割再定義（連結ピン機能）
・専門性向上への強い価値観

・専門性向上への意欲と、現場の構造的課題との乖離が存在する
・企画力や課題認識力は高いが、組織を動かす力に課題
・研修により「中堅職員像」が大きく変化し、役割理解が深化した
・中堅層は改革推進のポテンシャルを十分に持つ

考　察

・連結ピン機能は、業務過多により十分に発揮されていない
・「認識はできるが実行に移せない」構造的ギャップが存在する
・研修はこのギャップを埋める契機となり、マネジメント力向上に寄与
・中堅層は政策立案や改革実践を担う潜在力を持つ

SD（職員開発）への示唆

・個別能力開発（専門知識など）を組織課題の解決に接続する設計が必要
・部署間連携を促す実践的なアクションプランのフォローアップが重要
・中堅層を「事務処理者」ではなく「組織運営の担い手」として位置づける研修が求められる

結　論

中堅層職員は高い意欲と潜在力を持つ一方、組織構造や業務量の制約により役割発揮が阻害されている。研修は役割の再定義と能力向上に大きく寄与しており、今後は組織的支援と実践の場の整備が鍵となる。

No. 12 認証評価を活用したSD研修による次世代育成の取組み～

発表者：(代表)大阪国際大学　IR室 兼 共通教育機構事務室　前河　泰正

1. 背景と次世代育成の課題

(1)認証評価の形骸化・他人事化：

認証評価が「評価担当部署の業務」と化し、全学的な内部質保証や日常業務への還元が進みにくい構造的課題が存在する。

(2)若手・中堅職員の成長機会の不足：

部署の縦割り化により、自部署以外の業務背景や「法令・規程・エビデンスに基づく業務遂行」を体系的に学ぶ機会が限られている。

2. 研修の目的とプログラム設計

～「学びの自走」と内部質保証の実質化を目指して～

(1)スキル伝達から「マインド変容」への転換：

法令やエビデンスに関する**知識の伝達(作業手法の修得)**にとどまらず、それらを根拠として活用しながら、自部署の業務が大学全体の文脈(認証評価・全体最適)の中で持つ意味を捉え直す**「意識・マインドの変容」**を促す設計とした。

(2)「学びの自走」を生み出す設計：

全体の方向性と文脈を腹落ちさせて初めて、職員は現場に戻った際に自発的に改善へ向かう。本研修は、内部質保証を**「やらされる作業」**から**「自走する組織文化」**へと昇華させるための『土台作り』として設計した。

3. プログラムの到達目標

(1)【自分事化】認証評価と自部署の関連を理解し、日常業務において自分事として捉える。

(2)【全体最適】他部署との繋がりを意識した全体最適の視座を持ち、業務の在り方を再考する。

(3)【関係構築】他部署の職員と気軽に相談・連携できる関係性を構築する。

4. 次世代を育てる「4つの仕掛け」

(1)あえて「中堅層水準」に難易度設定：

初任者・若手職員に目指すべき到達点(射程)を提示し、意識化。

(2)インプット支援(足場架け)：

教本(『SDのための速解大学職員の基礎知識』)・解説、動画(愛媛大学FD・SDチャンネル)などを事前事後学習として活用。

(3)第2回以降の「グループ固定化」：

部署バランスを考慮し、本音で語り合える高い心理的安全性を確保。

(4)「やりっぱなし」を防ぐためのフォローアップ：

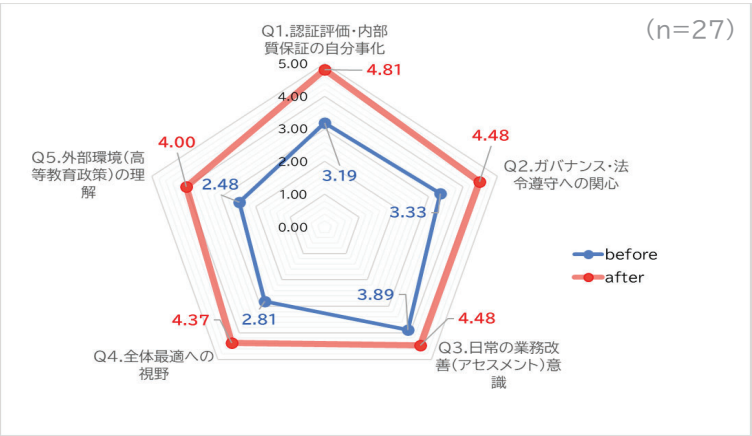
【相互承認】グループ内でアクションプランを交換・共有

【組織伴走】アクションプランの運営(事務局)への提出と蓄積

【継続確認】研修終了1か月後の「取り組み状況確認(リマインド)」の組み込み

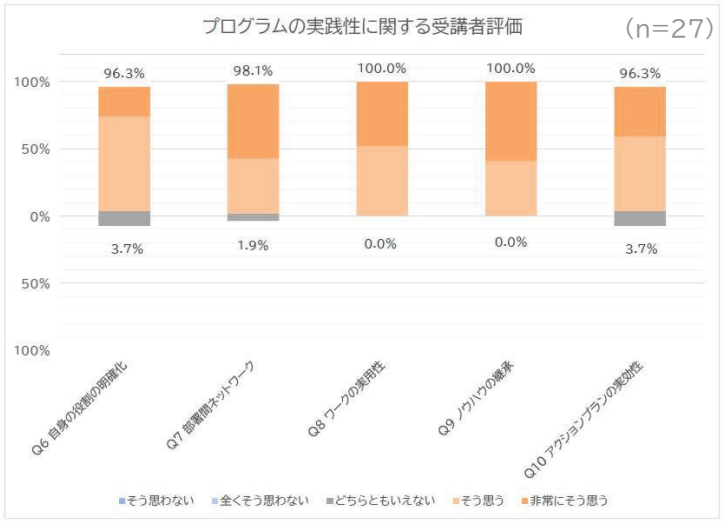
5. 調査結果

Ⅰ. 定量分析①：受講前後の意識変化(Before/After)



⇒5点満点による比較。全項目で大幅上昇し、**特に「自分事化」と「全体最適」が急伸**。

Ⅱ. 定量分析②：実践への適用可能性と組織展開



⇒肯定評価(「そう思う」「非常にそう思う」)の割合が全項目で95%以上であった。

Ⅲ. 定性分析：受講者のマインド変容(自由記述より抜粋)

●法令・エビデンス意識への転換

「規程だけに意識が行き、その上の法令に気づいていなかった」「全ては根拠があるかどうか。自らの言動の妥当性を増すよう努めたい」

●縦割り脱却・横の連携

「1つの仕事が1部署で完結していない気づきを得た」「日常業務においても分からない点は気軽に尋ねることができる関係性ができた」

●当事者意識・組織貢献

「過去の裏側の課題もオープンに共有され、組織への貢献欲が高まった」

6. 考察

考察①：高難易度×支援＝「ストレッチ・ゾーン」の創出

単に難易度を下げるのではなく、敢えて高めの目標を設定した上で、動画や教本で補強しつつ、班内での教え合いを促すことで、若手・初任者を「不安」でも「退屈」でもない「ストレッチ・ゾーン」へ引き込むことができた。

考察②：リアルな受審素材の共有による「ノウハウ継承」

実際の評価員からの質問や、過去の不完全な回答・裏側の課題までオープンに共有してワークを行ったことが、単なる座学を超えた「次世代へのリアルな実務ノウハウの継承」と「当事者意識の芽生え」に直結した。

考察③：研修効果を日常業務に定着させる仕組み

・多くのSD研修が抱える「やりっぱなし(受講後の風化)」という課題に対し、本研修では「行動計画の班内交換」と「1か月後の事後確認(追跡調査)」を研修プログラム自体に組み込んだ。

・これにより、受講者同士の「横の約束」と事務局による「縦のフォロー」を機能させることで、単なる意気込みで終わらせない環境を設計した。

7. 今後の展望：「学びの自走」から組織文化の形成へ

本研修で芽生えた受講者の「自分事化」や「全体最適の視座」を単発で終わらせず、日常業務へ定着(研修転移)させることが重要である。今後は、受講者同士の横のネットワークを維持・活用し、自部署の改善を自走して推進する「質保証のキーパーソン」として各部署で活躍できる継続的な支援・対話の場を構築していくことにより、認証評価を起点とした「改善の対話」を全学的な組織文化へと定着させていきたい。

TF・GSIの実態とその特徴
－コア校を事例として－

蝶 慎一[1], 上月翔太[2], 吉田博[3], 飯尾健[3], 寺田悠希[4]

[1]香川大学 教育推進統合拠点大学教育基盤センター, [2]愛媛大学 教育・学生支援機構
[3]徳島大学 高等教育研究センター, [4]高知大学 学び創造センター学びの質保証ユニット

大学設置基準改正と「指導補助者」

⊙令和４年度 大学設置基準の改正

（授業科目の担当）

第八条 〔略〕

３ 大学は、各授業科目について、当該授業科目を担当 する教員以外の教員、学生その他の大学が定める者（以下「指導補助者」という。）に補助させることができ、また、十分な教育効果を上げることができると認められる場合は、当該授業科目を担当する教員の指導計画に基づき、指導補助者に授業の一部を分担させることができる。

▶**少なくとも1980年代後半以降の**各種答申で言及されてきたものの、**TA（ティーチング・アシスタント）やSAなどの学生が制度的に規定されてこなかった**背景があった（蝶 2023: 173-176）。

▶**「指導補助者」として制度化**されることで、**学生へのより手厚い指導や支援体制が確保される**（文部科学省 n.d.; 中井・西野編 2024: 196）。

▶ **国立大学**を中心に**授業料の値上げ**を踏まえた**TA等の充実・強化**

（組織的な研修等）

第十一条 〔略〕

３ 大学は、指導補助者（教員を除く。）に対し、必要な研修を行うものとする。

👉「指導補助者」には、**質保証の観点**から授業を補助・支援できるよう大学が定める者について、**研修を実施する**ことが**新たに義務付け**られた（文部科学省 n.d.）。

TA / TF・GSIの制度化と研修の義務化，充実

これまで大学院生数が多い研究総合大学（国際卓越研究大学や旧帝大等）のTF等の実態把握はなされてきた（例えば、近田 2025）。他方で、四国のような**地方国立大学のコア校**（**香川大学、愛媛大学、徳島大学、高知大学**）における**TF・GSIの基本的な実態把握とあり方の検討も必要**であることは言うまでもない。こうした作業は、**SPOD加盟校における「指導補助者」の育成・確保を考えることにも資する**。本ポスターはこうした問題意識をベースとしている。

TF・GSI，TA等のハンドブックの開発・発行，研修ウェブサイトの構築－事例から

▶コア校によっては限定公開

▶関連のウェブサイトを通じて、一部は入手可能なためご覧いただきたい

愛媛大学





香川大学
（日本語版・英語版）



徳島大学

※一部のみ掲載

コア校のTF・GSI－基本情報の整理－

大学名 名称	資格	時給	シラバスの作成
香川大学 ティーチング・フェロー（TF）	香川大学大学院の博士課程又は博士後期課程に在学する大学院学生のうち、次の各号の全てを満たす者 (1) 本学若しくは他大学のティーチング・アシスタントとして15時間以上勤務した経験又はこれと同等であると授業科目を開講する学部等若しくは研究科の教務委員会が認めた経験を有すること。 (2) 本学が実施する、業務内容に応じた研修を修了していること。	1,900円	**TF単独では、作成不可**
愛媛大学 グラデュエート・スチューデント・インストラクター（GSI）	愛媛大学大学院の各研究科又は各学環に在籍する学生のうち、次の各号を満たす者とする。 イ TAの経験を有している者 ロ 愛媛大学が指定する授業の単位を修得している者又は相当する能力を有することを学部等の長が認めた者	1,400円（修士課程等） 1,600円（博士課程等）	**GSI単独では、作成不可**
徳島大学 ティーチング・フェロー（TF）	徳島大学に在学する優秀な博士課程・博士後期課程の学生（大学が定める研修の受講が必要）	1,600円	**不可**
高知大学 ティーチング・フェロー（TF）	本学大学院に在籍する学生で、次に掲げる要件をすべて満たす者 (1)博士課程に在学する学生又は修士課程若しくは専門職学位課程の第2年次に在学する学生 (2)TAとしての経験を有する者 (3)本学が実施するTFのための研修を修了した者 (4)TFとなることが大学院での学修に支障をきたさないことを指導教員が認めた者	1,820円	**・分担する授業の回についてはできる** **・その他の回はできない**

大学名	授業の単独実施	成績評定・小テストやレポート採点等
香川大学 ［続き］	授業科目の**担当教員の指導計画に基づき**、その指導・監督の下、当該**授業の一部（1/5上限）**を分担することができる	**成績評定、小テスト、レポートの採点や評価はできず、関与もできない**
愛媛大学 ［続き］	**「教員の指示（指導計画）」のもと、1/3程度**を上限として担当することができる。	・**成績判定はできない** ・課題の採点、添削は可能（TAも同条件）
徳島大学 ［続き］	・**授業担当教員の指導や指示及び監督のもと**で実施できる。・全授業時間数の**1/5程度**を上限とするとされている。	・授業担当教員の指導や指示及び監督のもとで補助として、採点することはできる ・**成績評価はできない**
高知大学 ［続き］	・分担する授業の回についてはできる。 （**授業担当教員の指導の下参画することができる**が、TFが授業の一部又は全部を分担できる授業回数は、原則として、当該科目において行われる全授業回数の**1/3を上限**とする、とされている）	・定期試験についてはできる。ただし最終的な確認と確定は担当教員が行う ・宿題、小テスト、レポートの採点は、分担する授業の回についてはできる。 ・分担する授業の回以外については、**担当教員が明確な採点基準を作成した場合に限り補助的業務を担当できる**

コア校のTF・GSI、TAの実態から見えてくる指導補助者の育成・確保のあり方と、SPOD加盟校への示唆

① 研究総合大学と異なる四国の高等教育機関におけるTF・GSI、TAの担い手の規模

- コア校では大学院生数が多いとは言えず、TF等の担い手の確保は、社会人院生が増加しても課題になり得る

② TF・GSIにおける教育・学習経験をいかに評価するか

- TF等の教育経験と非常勤講師の経験とは何が異なるのか

③ コア校のTF等の経験者が教員・研究者に就職する事例

- 複数のコア校で、出身大学院の教員・研究者として着任し始めている

【主な参考文献・URL】

- 愛媛大学教育・学生支援機構（2026）『TA・SA・GSI ハンドブック』（令和8年3月）https://web.opar.ehime-u.ac.jp/wp1/wp-content/uploads/2026/06/TA_SA_GSI-handbook_202603.pdf（2026年7月15日最終アクセス）。
- 香川大学大学教育基盤センター（2026）『香川大学 TA・SA ハンドブック』（2026年3月）香川大学大学教育基盤センター能力開発部。
- 「全国国立大学学生指導担当副学長協議会の承合事項」（2025年度）の資料（研究代表者入手）。
- 近田政博（2025）「日本の国立研究大学における上級TA制度の課題」『大学教育研究』第33号, 99-116頁。
- 蝶 慎一（2023）「1980年代後半以降のティーチング・アシスタントをめぐる議論の再検討ー導入期のあり方と実態に焦点を当ててー」『大学行政管理学会誌』第27号, 169-181頁。
- 徳島大学（n.d.）「徳島大学 TF研修コンテンツサイト」https://sites.google.com/view/tf-tokushimau/%E3%83%9B%E3%83%BC%E3%83%A0（2026年7月31日最終アクセス）。
- 中井俊樹・西野毅朗編（2024）『大学FD入門』ナカニシヤ出版。
- 文部科学省（n.d.）「令和4年度大学設置基準等の改正について」https://www.mext.go.jp/content/20220930-mxt_daigakuc01-000025195_05.pdf（2026年7月16日最終アクセス）。

大学間連携による協働開設科目の成果可視化と点検評価

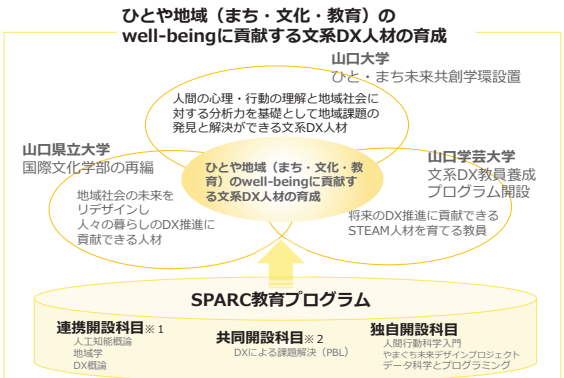
藤本正己[1)] 岩野摩耶[1)] 河本博史[2)] 高野純一[3)] 林 省一[4)] 藤田采花[4)] 松村納央子[5)] 吉村耕一[6)] 渡邉早苗[7)]

[1)] 山口大学 教育・学生支援機構 教学マネジメント室 [2)] 山口学芸大学学生部 [3)] 山口県立大学将来構想推進局DX・IR推進室
[4)] 山口県立大学将来構想推進局SPARC推進室 [5)]山口学芸大学教育学部 [6)] 山口県立大学看護栄養学部 [7)] 山口大学学生支援部教育支援課

概要

山口大学・山口県立大学・山口学芸大学が2022年に文部科学省地域活性化人材事業（SPARC）に採択された。本事業では、**ひとや地域の課題解決に資する「文系DX人材」を育成する**ことを目指し、教育課程を改編、**３大学共通の資質・能力（６つの力）を養う「SPARC教育プログラム」**を構築した。本ポスターでは次の４点を紹介する。
①SPARC教育プログラムの概要　**②アセスメントの仕組み**　**③成果を可視化**する方法　④点検や評価に基づく**教育改善の取り組み**

①SPARC教育プログラムの概要



※１　大学間連携体制のもと、他大学の授業科目を自大学開設の科目とみなす科目。
※２　連携大学（山口大学、山口県立大学、山口学芸大学）が共同で開設する科目。「DXによる地域課題解決（PBL）Ⅰ・Ⅱ」がある。

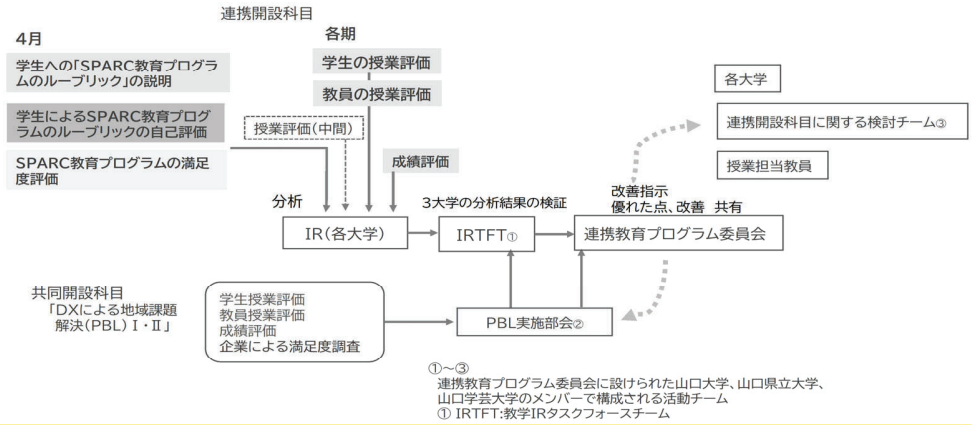
６つの力（SPAR教育プログラムで身に付ける資質・能力）

①物事を俯瞰（メタ）的に捉え思考する力
　a：広い基礎教養と思考法
　b：地域課題解決に資する基礎的専門知識（分野横断的に学習）
②知的財産に関する知識
③データサイエンスに関する基礎知識・技能
④地域の特性や特色を理解し、自ら課題を抽出できる力
⑤課題解決においてDXを実践できる知識・態度
⑥課題に対して、身につけた知識や技能を活用して解決に向けた企画・立案ができ、他者と協働して解決を図ることができる力

SPARC教育プログラムのルーブリック　7項目から抜粋

		C 身に付けるべき最低限の水準に達していない	B 身に付けるべき最低限の水準にある	A 到達目標の水準と身に付けるべき最低限の水準の間にある	S 到達目標を達成している水準にある	SS 到達目標を上回る水準にある
①－a	**物事を俯瞰（メタ）的に捉え思考する力：幅広い基礎教養と思考法**	世の中の出来事に対する一定の関心はあるが、幅広い基礎教養に根づいた知識の獲得や、物事に対する自らの見方や考え方を表現するための思考法に関するスキルはまだ十分でない。	世の中の出来事に対する一定の関心があり、幅広い基礎教養に根づいた知識の獲得や、物事に対する自らの見方や考え方を表現するための思考法に関するスキルの獲得が進んだ。	世の中の出来事に対する強い関心があり、幅広い基礎教養に根づいた知識や、物事に対して自らの見方や考え方を表現するための思考法に関するスキルを獲得した。それをもとに、他者に対して自らの意見や考えを述べたり、他者の意見を受けとめたりすることができる。	国内外の出来事に対する幅広い関心をもち、それらの普遍性や特異性に関する学問的教養に根づいた知識が身に付いている。それらをもとに、物事に対する多面的な見方や考え方を他者と共有したり、多様な人々の意見や考えを調整したり、取りまとめたりすることができる。	国内外の出来事に対する幅広い関心をもち、それらの普遍性や特異性に関する学問的教養に根づいた豊かな知識が身に付いている。それらをもとに、物事に対する多面的な見方や考え方を創造的に発展させための思考力を身につけ、活用することができる。
①－b	**物事を俯瞰（メタ）的に捉え思考する力：地域課題解決に資する基礎的専門知識（分野横断的に学習）**	ひとや地域社会が抱える課題に対する一定の関心はあるが、課題解決に必要な基礎的専門的知識の獲得や、文理の枠を超えて、また、複数の分野にまたがって考えるためのスキルはまだ十分でない。	ひとや地域社会が抱える課題に一定の関心があり、課題解決に必要な基礎的専門知識を獲得したり、文理横断的に、また、複数の分野にまたがって考えるためのスキルの獲得が進んだ。	ひとや地域社会の抱える課題に対する強い関心があり、課題解決に必要な基礎的専門知識や、分野横断的に考えるためのスキルを獲得した。それをもとに、課題を見出したり、他者に論理的に説明したりすることができる。	ひとや地域社会の抱える課題に対する幅広い関心をもち、多くの分野を結びつけて課題を見出したり、データや根拠を用いて説明したり、他者と共有したりすることができる。	ひとや地域社会の抱える課題に対する幅広い関心をもち、多くの分野を結びつけて、データや根拠をもとに自ら課題解決に向けて道筋を立てて考えたり、他者の多様な意見を踏まえて創造的に発展させたりすることができる。
⑤	**課題解決においてDXを実践できる知識・態度**	DX実践について自ら考察した経験や、課題を見出す経験、必要な知識を身につける機会が少なく、知識はまだ十分でない	DX実践について一定の関心があり、基礎的な知識をある程度理解しているが、課題を見出すまでに至っていない	DX実践への関心があり、実践事例を理解でき、必要な知識を身につけている	DX実践への関心が深まり、実践事例の応用例を想像でき、必要な知識を身につけているとともに、課題解決への取り組み意欲を有している	DX実践にあたり十分な知識を身につけ、課題解決に向けて少なくとも1つの道筋を見出すことができるとともに、課題解決への取り組み意欲を有している

②アセスメントの仕組み



主な特徴

・「SPARC教育プログラムのルーブリックの自己評価」は毎年４月に実施

・３大学が利用するLMS(Moodle)で学生の授業評価、SPARC教育プログラムのルーブリックの自己評価を実施

・３大学の教職員によって、部会やチームが形成されている

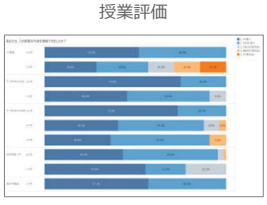
・部会やチームで検討した結果は、３大学の教職員で構成される連携教育プログラム委員会で共有

・連携教育プログラム委員会は、必要に応じて、各大学、部会やチーム、授業担当教員に指示

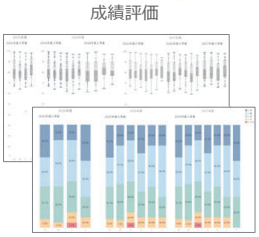
③成果を可視化する方法

可視化　→　**点検**　→　**評価**　→　**改善**

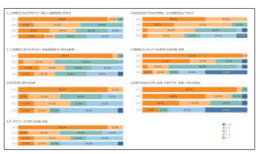
授業評価



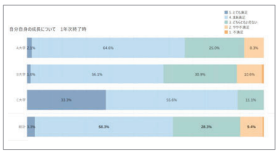
成績評価



ルーブリックによる自己評価



プログラム満足度



点検・評価の2つのレベル

■授業科目レベル
○連携開設科目
学生の授業評価、教員の授業評価、成績評価を用いて分析

○共同開設科目
上記に加え、PBL協力機関の満足度調査を用いて分析

○独自開設科目
各大学的の授業改善の仕組みに従う

■SPARC教育プログラムレベル
・プログラム全体の科目の成績評価
・SPARC教育プログラムのルーブリックによる学生の自己評価
・SPARC教育プログラムに関する満足度評価
を用いて分析する。

評価結果の可視化の方法やデータの保存方法を統一するため、「SPARC教育プログラムアセスメントプラン実施にかかる集計作業マニュアル」を作成・実施

④点検や評価に基づく教育改善の取り組み

○プログラムとしての授業設計によりシフト（データ科学のための基礎数学）
・学生は、「データ科学のための基礎数学」 →「統計学概論」 →「人工知能概論」 の順に学習
・数学を苦手とする学生が散見
⇒教える教員が必要と考える内容から、プログラム全体で必要と考える内容へシフト
⇒各授業で最低限理解しておくべきところを把握し、内容の肥大化を防ぐとともにスリム化を図る

○ハイフレックス授業の質向上への取組
・オンライン授業の運営（技術的課題）に関してチームによる検討により、３大学共同のFD研修会（ハイフレックス授業の運営）の実施

○認識の統一
・大学や教員によって「DX」の捉え方が異なる
　例　デジタルを活用するのがDX、データを分析するのがDX
⇒多くの事例の共有を通した内容の理解を促すために、実務家教員による勉強会や研修会を実施。「デジタルやデータサイエンスにより、Well-beingに資する新たな価値を生み出すこと」を共有。