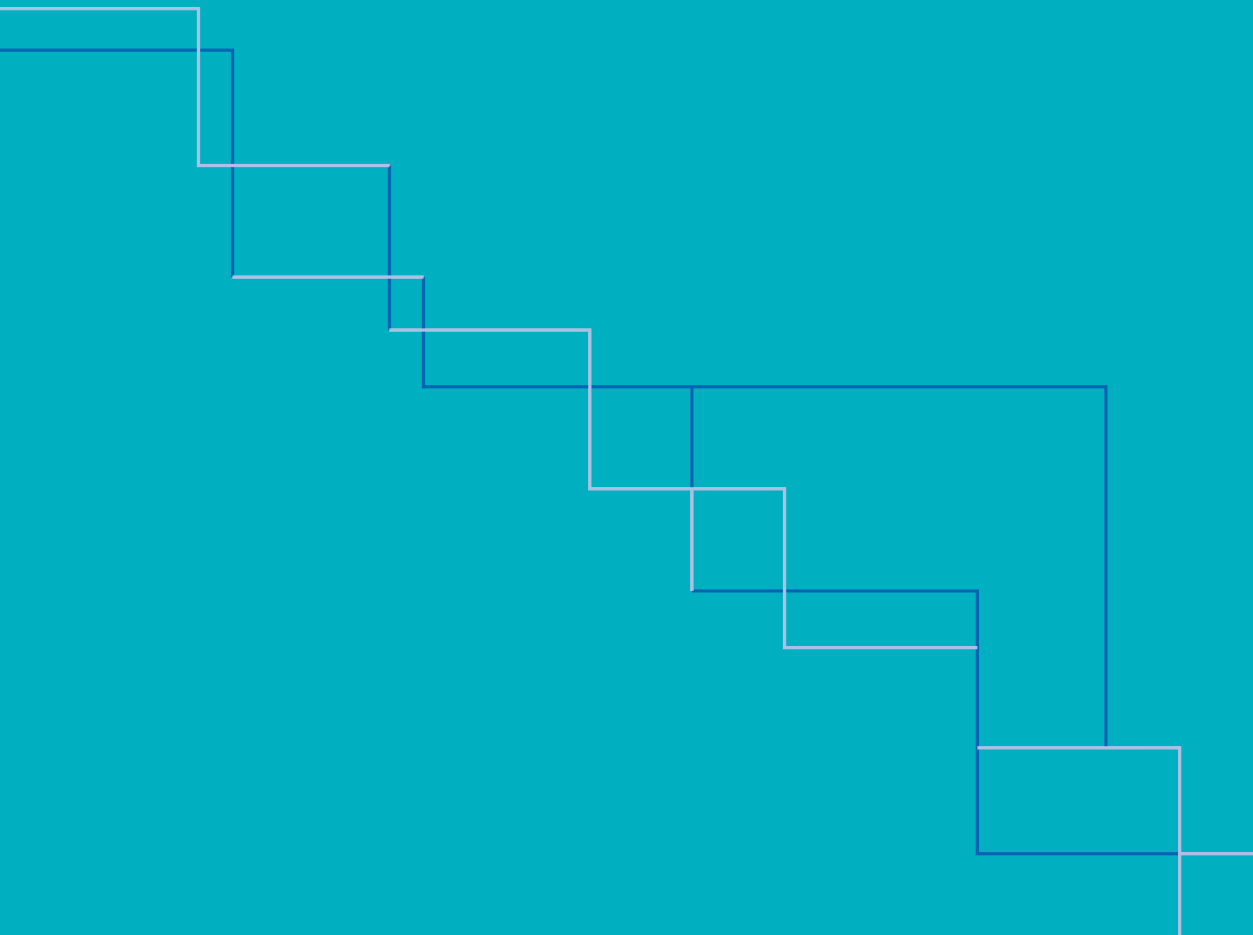


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 12
2012



巻頭言

大学教育を改善・改革する力は

大学は、いつの時代においても、教育と研究を通じて学生の将来と社会の未来を創り出す社会的な責務を負っており、大学における教育は時代と社会が求める優れた人材を育成することを任務としている。つまり、教育は未来に向かっての投資活動であり、現状維持に留まらず現状打破を含めた未来開拓能力を育てる知的な事業といえる。だから、これまでに、ほぼ10年単位で大学論や教育論の改訂版が、中央教育審議会答申とか文教関係の法令の改正として公表され施行されてきた。そして、それらはかなりの指導力を持って大学の教育現場に下ろされてきた。「個性的な大学」、「教育の弾力化」、「自主的な教育」、「自己点検評価と認証評価」、「学士課程教育」、「学士の質の保証」そして、最近の「大学教育の質的な転換」等が次々と思い出される。これらのスローガンの課題は、大学の教育現場からの主体的な提案ではなく、その時々社会経済情勢や政治的な判断を先行させた行政政策の一部として、財政的な裏付けも与えつつ、全大学を対象にして提案された。

大学の教育現場は、「教養部の廃止、再編等」、「自己点検評価の実施」、「シラバスの作成」、「成績評価の徹底（GPAの導入等）」、「人材育成（教育）目標の明確化」、「授業時間の確保」、「学修時間の保証」等を、消化不良の状況を残しつつも、矢継ぎ早に取り入れ、形式的な整合性は保ちながらも、実質的な成果を上げるまでに成熟しかねている。これらの課題の一つ一つはそれなりにその活動成果を測定、評価することはできなくはないが、その総体が、上述の「学生の将来と社会の未来を創り出す総合的な大学教育」を実現することに有効であると判断しうる評価法がないからである。なぜなら、これらの多くの課題は大学教育を総合的に推進するための長期総合戦略としてではなく、むしろ個別の戦術論のレベルで提示されているからである。物語の核をなす主題を明示することなく、役者や小道具とか舞台装置等の部品が先行しているきらいがある。しかも、これらの多くはアメリカでの成功事例を直輸入したものも少なくないのも不安である。

人づくりは国づくりであると、あちこちで言われている。人づくりと国づくりは、たとえ、先端技術の粋を集めて作ったロボットにも代替させることはできない。人だけが人をつくることができ、人を育て、社会をつくり、国をつくることができるのは、自己増殖性を基本にした生存戦略の下に、個と組織の持続的な発展プログラムを生得的に持ち続けているからである。大学という組織の持続的な発展を支える戦略も、自己増殖性を基盤とした個力の持続的な発展プログラムに内在されていると了解すべきであろう。個別の大学が大学として持続的に発展していくためには、もう一度、原点に返り、組織としての自己増殖力をどう開発し、展開し、維持し、成果を上げるかについて学を総合して研究することが求められている。

本号には、このような観点からの共同研究の成果も報告されている。教育は組織的な活動であり、組織的な知の統合を持って、初めて可能になる知的な高度な活動であるので、そのための研究活動も当然共同研究となり、より多元的で組織的な知の開発が、今、求められている大学教育の改善・改革活動の核心をなすものだろう。

ここに「中部大学教育研究」12号を刊行することにしました。本号には寺崎昌男先生に特別寄稿「近代日本において大学の本質はどのように考えられてきたか（5）」を執筆いただきました。厚く御礼申し上げます。また、本号の企画、編集そして校閲を担当された坪井和男中部大学学監、大学教育研究センター長を始め関係者の皆様に対して感謝いたします。

2012年12月

学 長 山 下 興 亜

巻頭言

大学教育を改善・改革する力は 山下興亜

【特別寄稿】

- 近代日本において大学の本質はどのように考えられてきたか(5) 寺崎昌男 1
- What is the idea of the university ?
 - historical change of the answers in Modern Japan (5)

【研究論稿】

- 小児看護学実習における看護学生の実習困難感と学びの実際
 - 心身障がい児とその家族との
 かかわりを通しての学び - 清水いづみ、畑中めぐみ、
 大村政生、山田恵子、
 石井 真、山田知子、
 石黒彩子 9

【研究ノート】

- Using Video for Teacher-Driven Peer Observation David R. Laurence 19

【教育資料・実践報告】

- 特別課題教育科目「地域の防災と安全」の
 取り組みについて 杉井俊夫、山田功夫、
 勅使川原誠司、牧野典子、
 武田 誠、渡部展也 27
- 都市デザイン能力の獲得のための映画制作教育
 - 都市建設工学科における
 ショートムービーワークショップの試み - 服部 敦、杉井俊夫、
 武田 誠、伊藤 睦、
 山田公夫 33
- 語学学習と海外地域理解をつなぐ
 - 中国語中国関係学科における「中国研究」の試み - 澁谷鎮明、黄 強 37
- 中国語中国関係学科における中国語教育システムの確立と
 教育効果の可視化にむけての取り組み 和田知久、于 小微、
 伊藤正晃 43
- 職場適応からみた学校教育の検討
 - 新卒臨床工学技士の事例を通して - 武田 明、福田信吾、
 米澤久幸、宮本靖義、
 矢澤造成、藤部百代 51

障がい者スポーツイベントの学生への教育的効果 －障がい者に対するイメージの変化及び コミュニケーション能力への影響－	西垣景太、上田ゆみ子、 藤丸郁代、伊藤守弘	55
「スタートアップセミナー」を学生はどう受け止めたか －2012年度の児童教育学科の試み－	吉田直子、古市真智子、 味岡ゆい、長尾寛子	59
中部大学体育系クラブにおけるサポート体制に関する報告	飯尾洋子、西垣景太	67
「日本語スキルA」1年目・2年目の実践報告 －日本語運用力の向上をめざして－	寺井 一、生田裕子	71
自校に関するテレビ映像視聴の「自校教育」への効果	近藤 尚	77
平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告	大門正幸、今村洋美、 西村 智、野田恵剛、 山田伸明、柳 朋宏	81
中部大学新入生の意識変化 －25年間の学生相談室アンケート結果より－	桐山雅子、小塩真司、 願興寺礼子、佐藤枝里	91
保健看護学科成人看護学実習のグループ活動における 協同的な学びの効果	松田麗子、牧野典子	99
キャリア教育科目「自己開拓」の効果 －2011年度の授業について－	小塩真司、 ハラデレック裕子、 林 芳孝、間宮基文、 後藤俊夫	105
【教育スケッチ】		
《エッセイ》 学生の興味と学習意欲	山田功夫	111
《海外便り》 オハイオ大学での在外研究を終えて －OUの教育環境と本学の学生の活躍に関する報告－	塩澤 正	115
中部大学大学教育研究センタージャーナル規程		119
『中部大学教育研究』編集・投稿要項		120

特 別 寄 稿

近代日本において大学の本質はどのように考えられてきたか(5)

What is the idea of the university ? — historical change of the answers in Modern Japan (5)

寺 崎 昌 男

はじめに

日本の指導者層は大学の本質的性格をどのようなものと考えてきたか。前号では、大正期後半から昭和戦前期を対象に検討した。

その結果確かめられたのは、

- 1) 大学の本質的な使命は専門教育と学術研究の双方にあることがますます明瞭に確認され、加えて、教授会の必置原則の明文化、学位授与主体の文部省から大学への移行等を通じて大学の「自治」原則の承認が行われたこと、
- 2) 特に学生の自主的学習の重要性に対する関心が明確化し、単位制度の採用、学年制の廃止と科目選択制の開始、成績表示における素点主義の排除と成績順位公表の撤廃などを通じて、自主的学習への関心が高等教育レベルにおいても確認されたこと、
- 3) かつて内閣部内にいた井上毅さえも批判した「高度の教育（学士称号への教育）の帝国大学による独占」という事態は克服され、府県及び私人の大学設立が公認され、公立大学・私立大学が誕生したこと、
- 4) ただしその機会拡大は男子青年にだけ与えられ、女子青年には及ばなかったこと、
- 5) 博士学位の授与権は文部大臣の手を離れて各大学に移行したこと、
- 6) 大学成立の要件として「永続性」という社会的属性が加わり、おそらくそれと密接に関連して、大学の設置に関し天皇による「勅裁」という行政手続が付け加えられたこと、

等であった。

1940（昭和15）年の高等教育状況

上記のうち、1)、5) は、大学の自治と権威に関わる改革であった。これらの背後には、ドイツ大学像の決定的な影響が見られた。

他方、3) の影響は極めて大きかった。

この時期以降、日本の高等教育機関の制度的な類型は、帝国大学、官立単科大学、公立大学、私立大学、官立・私立大学予科、官・公・私立高等学校（三年制

と七年制）、官・公・私立専門学校、高等師範学校（すべて官立）というように大幅に「多様化」し、同時に「多層化」した。言いかえれば3) によって、大学を含む高等教育の全体構造は、戦後の改革を受け止めるような大衆化の第一歩を踏み出した。

もちろん戦後改革に当たっても、「多層化」によって温存・確認された高等教育のヒエラルヒー（序列構造）は潜在的に継承され、高度経済成長期には拡大・固定した。しかし、他の言い方をすれば、第二次世界大戦後に日本の大学・高等教育の画期的な大衆化が可能だったのは、大正・昭和期に、前号で示したような広範かつ大規模な制度改革が実現して、さまざまなレベルの高等教育機関が生まれていたからであった。

さて戦前の日本の高等教育において最も安定した数量的構成を確かめることができるのは、昭和に入ってから15年経った1940（昭和15）年である。概況を記しよう。

- ① 大学は総計47校、うち26校が私立、官立は19校であった。校数構成からすれば、私学の比重は、現在より遙かに低かった。ただし学生数は、官立約2万3,000人に比して私立5万2,000人であり、私学の比重はかなり大きかったことになる。
- ② 大学予備教育機関であった高等学校と大学予科は、総計64校、両者32校ずつであった。ただし設立主体には大きな差があり、高等学校の場合は32校中25校が官立で、公立は3校、私立は4校に過ぎなかった。これに対して大学予科は32校中私立が26校を占め、官立は4校、公立は2校であった。
- ③ 高等教育機関中最大の比重を持っていたのが専門学校であった。

実業専門学校と私立大学付設の専門部を専門学校の一部として加えると、総計219校、生徒数総計は約13万人余にのぼった。そのうち9万人が私立学校生徒であり、官立学校生徒の3万4000人を大きく引き離していた。女子生徒を含んでいたのは高等教育機関の中ではこの専門学校だけであり、約4万人に及んだ。そのうち97%が私立専門学校に在籍していた。

なお、専門学校については、その後の量的拡大

にも注目しておかなければならない。すなわち5年後の1945年には、総計219校だったのが同311校にまで増加した。それだけではなく、医学専門学校の増設によって医学部門が7倍になり、工学・理学関係が3倍、水産関係ならびに女子専門学校が2.5倍というように、多くは戦争のもたらす需要が、構成の激変を生んだ。

工学系増加の背景には、文科系私立大学をできれば理科系に転換させるだけでなく工業専門学校に変えさせるという国策が働いていた（1943年10月閣議決定「教育ニ関スル戦時非常措置方策」）。

- ④ 高等師範学校は、この年男子2校、女子2校の合計4校に過ぎなかった（敗戦までに3校増設された）。他方、師範学校が3年後の1943年から専門学校に準ずる教育機関になって高等教育レベルに数えられるようになったから、高等教育における教員養成学校の比重は急増した。

本質観はどう変わったか

昭和初期から戦中期にかけての大学の本質観にはどのような推移が見られたであろうか。概観すると、次のように纏めることができる。

第一に、大正後半から昭和にかけての改善状況を冒頭1)～6)のように纏めたが、その後の戦争への突入という大変動にもかかわらず、大学の本質観は、今回の対象時期にかけて変化なく維持された。

ただし高等学校令や専門学校令の目的規定には、下記のように「錬成」というタームが導入された。その改訂作業は、戦局が苛烈化した1943年という時点だったにもかかわらず進められた。

＜高等学校・専門学校の目的規定の変化＞

高等学校

〔1918＝大正7年〕

高等学校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ国民道徳ノ充実にカムヘキモノトス（第一条）

〔1943＝昭和18年〕

高等学校ハ皇国ノ道ニ則リテ男子ニ精深ナル程度ニ於テ高等普通教育ヲ施シ国家有用ノ人物ヲ錬成シ大学教育ノ基礎ヲシムルヲ以テ目的トス（第一条）

専門学校

〔1928＝昭和3年〕

高等ノ学術技芸ヲ教授スル学校ハ専門学校トス 専門学校ニ於テハ人格ノ陶冶及国体観念ノ養成ニ留意スヘキモノトス（第一条）

〔1943＝昭和18年〕

専門学校ハ皇国ノ道ニ則リテ高等ノ学術技芸ニ関スル教育ヲ施シ国家有用ノ人物ヲ錬成スルヲ以テ目的トス（第一条）

「皇国ノ道ニ則リ」という文言が両者共通に加わり、「錬成」というタームも正面切って入ってきている。

しかし大学の場合は、大学令・帝国大学令ともに、目的規定に関して何等変更は行われなかった。すなわち大正の改革期に大学への「修身科」や「倫理教育」の導入を避けたことに象徴される学問研究・大学の理念が、ほぼそのまま継承された。

大学像や使命論に関してドイツの重要性は相変わらず主張され、重視の傾向は第二次大戦が決戦期を迎えるにつれてむしろますます強くなった。しかし他方、「研究と教育の双方を本質的な責務とする機関が大学である」という考え方のフレームは、揺らがなかった。

第二に、大学における「教育」の重要性は、前の時期に比べて遜色なく、認められた。

ただしその「教育」と「研究」との関わりはどうあればいいかというテーマになると、前の時期までとは全く異なる主張が登場した。すなわち「国体観念」あるいは「国体精神」という理念をもって学問と教育を繋ぐべきだという主張が顕在化し、前の時期までの学問・教育の「分離」ないし「背反」論の克服をめざすものとなった。

第三に、教育が重視されたとはいえ、大学の学術研究機関としての重要性が無視されたわけでは全くなかった。逆に、自然科学系の学問研究の重要性はかつてなく高く評価され、保護奨励された。学術政策を見る限り、第二次世界大戦下は、かつてなく科学技術の研究とその教授とが重視された時代であった。その基本的理由は、第二次世界大戦が本格的な現代戦争即ち国家総力戦であったことによる。後に述べるが、大学は安定的な研究基盤の一つとして重視され、施設的にも財政的にも拡大された。

これに対して社会科学・人文科学の分野に対しては、特に1920年代末以降、厳しい統制が加えられた。この統制は、「大学とは何か」を考えるいわゆる「大学論」をも対象とするものであった。

ちなみに社会科学の大学論が初めて登場したのは昭和期以降で、マルクス主義的あるいは自由主義的な社会歴史認識を土台にしていた。それらも当然、思想・言論統制の対象となった。（昭和初期の森戸辰男、河合栄治郎による大学論争。寺崎「大学の自治の理念」『大学の自己変革とオートノミー』1998年所収を参照）。

これに加えて経済恐慌のもとでの学士就職状況の深刻化も加わって、大学関係者自身の大学への考察が社会科学的に進められ、それらが公にされ始めたのがこの時期である。

しかし同時に、その考察の成果自体も、統制にさらされた。

ドイツ大学論はどう紹介されたか

戦時下の日本の学校教育論に大きな影響を与えたのは、ナチス支配下におけるドイツの教育の実践（典型的なものとしては青少年教育組織ヒットラー・ユーゲントの活動）と、一部の教育学者の教育論とであった。

しかし大学論に関して見ると、その影響は大きかったとは言えない。

ただし文部省は明確な関心を示した。

教育調査部は1939年に、1933年以降ドイツにおける大学規程にどのような変化が起きたかを伝える資料集を作成している（文部省教育調査部『一九三三年以後に於ける独逸大学に関する規定』1939）。1933年から1936年までのドイツにおける文部大臣命令をはじめとする大学関係諸規定を集めた資料集で、それらを解説した行政官等の文章も記載した。内容は広範であり、教員・学生の組織化、ナチス指揮下の大学教授の選考基準、学者の姿勢にも及ぶ論説が含まれていた。刊行の1939年は、日本では東京帝国大学経済学部を対象にいわゆる「平賀肅学」が行われた年であり、また専門学者・学術を対象とする学術組織「日本諸学振興委員会」の活動が本格化していた時期であった。すなわち大学の自治的運営への統制が深部におよび、他方、政府による専門諸学への統制・動員が本格化していた時期である。

もちろんこの時期に外国大学の事情を紹介したのは文部省だけではなく。また被紹介国もドイツだけではなく。例えばアメリカのそれも紹介された。

その例として、1938（昭和13）年には岡本成蹊によって、シカゴ大学学長であったR. ハッチンズの大学論が翻訳されている（ロバート・ハチンズ^(ママ)著、岡本訳『大学革新論』）。

原著はハッチンズの著になるアメリカ高等教育論であるが、しかしこの翻訳文献には慶應義塾大学教授・今泉孝太郎による付録論文が「独逸の大学統制」というタイトルのもとに付けられていた。今泉は、専らドイツの大学教授達がどのような「革新」を生み出しているか、特に学生団、助手団、教授団の組織化や学術・教育革新がどのように進行しつつあるか、そしてその結果が、国家に対する自治的運営というドイツ大学の伝統的運営原則にどのような改編を迫っているかを論じている。この付録論文がなぜ付けられたのか、訳者岡本と今泉との間にはどのような関係があったのかなどは、未詳である。しかし印象としてはまことに唐突な仕方で、「付録」とされている。

推測すれば、1938年という時期になると、アメリカ

の大学論の忠実な訳を刊行することは、内閣情報部の検閲や軍部の規制、さらに極右勢力による非難攻撃に触れる恐れが大いにあったのではあるまいか。また1938年は、東京帝国大学をはじめとする帝国大学の総長選挙・教官選考の手續に関して、荒木貞夫文部大臣が強行しようとした改編策動が起き、世論も学界も大学に大いに注目していた時期であった。このような時期に、大学の国家支配を断行していたドイツの動向を抜きにしてアメリカの大学教育論を訳出することは、大いに危険であったろう。本訳文と付録との奇妙な結合の理由は、このような点にあったと推測される。

次に二冊のドイツ大学論文献を見よう。

一つは、1939（昭和14）年刊行の山本饒訳『学徒の使命』（弘文堂刊）である。これはフィヒテによる講演の忠実な訳書であって、ナチス大学論とは全く縁のない内容であった。すなわち1794年、1805年、1811年の3回にわたってフィヒテが行った公開講演がそれぞれ「学者の使命に関する数回の講演」「学者の本質と自由の領域に於けるその諸現象とについて」「学者の使命に就いての五回の講演」と題されて、収められている。

なぜこの時局下に18、9世紀のフィヒテの大学論・学者論を訳出しなければならなかったか。これについて訳者は何も触れていない。ただし、訳者は国民精神文化研究所と関係を持った人物であったと見られ、この訳業の理由を論考「学者の本分」として同研究所の紀要に発表した、と序文に記している。それを参照すれば、あるいは本来の意図が分かるかも知れない。しかし今はその余裕がない。そこで訳文全体を通覧してみると、この書は、「学者」（Scholar）の本質を特に独逸的基盤の上に考察した、いわばフィヒテの学問構造論の総体を紹介しようとした文献であると思われる。特に、日本の学生達に「学徒」という位置づけのもと、どのような見識と覚悟が必要かを理解させることが訳出の主要な目的だったのではないかとと思われる。

「大学の自由」に関して論じた第2部中の第6講論文において、フィヒテは次のような一文を残している。

「他人が大学の自由に就いて何と考へやうとも、彼自身はそれを正しい意味に解する。即ち大学の自由をば、外的な規則が彼から取り去られる場合には自分で自分を戒めることを習ひ、他人が彼を監視しない場合には自分で自分を監視することを習ひ、外的な鼓舞が最早全く存しない場合には自分で自分を鼓舞することを習ひ、かくして彼の将来の高き職分の為に力を養ひ、己れを堅固にするための手段として、解するのである。」（山本訳）

この文章は、「大学の自由」の妥当なとらえ方の一つであるが、将来における自律した学者の候補として存在する学生たちに向けてのメッセージとして理解できるものである。1939年といえは日本の学生達が修業年限短縮・学徒出陣の対象となるにはまだ早い時点であった。従ってこうした論述と非常時下の大学・学生像とを繋いで読むには無理がある。しかしこのような訳業の刊行がこの時期になされたのは、学生達に何らかの新しい期待がかけられていたからだと見ることができよう。山本は、訳の推薦者として、東京帝大哲学教授の伊藤吉之助と京都帝大教育哲学教授の木村素衛とを挙げるが、真っ先に挙げているのは国民精神文化研究所研究主任・倫理学者紀平正美であった。

第二の文献は、原編輯者・フリッツ・シュトリヒに邦訳監修・石川鍊次を配した『アカデミーに於ける歴代碩学記念講演集 独逸大学の精神』（1944年、高山書院刊）である。

そもそも1944年という年に独逸大学の「精神」を謳う本が出たという事実からして憶測をかき立てられずにはいられない。狂熱的なナチス大学論・学問論、あるいはユダヤ系教授達を追放したアーリア民族至上主義のナチス的大学論・学問論が満載されているのではあるまいか、と。

しかし読み進めるうちに、このような先入観は消える。この本は副題にいうように、ドイツのベルリン・アカデミーのさまざまな記念式典の際に碩学達が行った14編の講演の忠実な訳文集である。

所収講演のうちシラーのそれは18世紀、他の11本が19世紀に行われたもので、時局色は全く見られない。しかも訳者たちは、当時におけるドイツ語学あるいは西洋史学の少壮学者たちであった。原講演者の名前を列挙すると、シラー、ミュラー、シェリング、ドロイゼン、ジーベル、ハルナック、トライチュケ、トレルチュといった哲学者、思想家、歴史家等である。訳者名を摘記すれば、竹山道雄、片山敏彦、堀米庸三、松田智雄、大村晴雄といった名が並ぶ。ほとんどすべて戦後には西洋史学、思想、文芸を担うようになる少壮学者たちであった。なお他に、現在戦時下の時局協力が取りざたされている高橋義孝も訳に加わっているが、1篇だけにとどまっている。添えられている「訳者紹介」欄を見ても、全10名の訳者のうち、監訳者の石川が東京都立高等学校（旧・府立高等学校）教授であったのをはじめ、他の9名中6名が高等学校（旧制）教授であり、他1名（堀米）が神戸商科大学予科教授であった。

この文献の刊行趣旨については、石川が長い「解説」を記している。しかしその大部分は、原編纂者シュトリヒの編輯趣意を要説したもので、ドイツ大学の理念

を確認したい、というだけのものであった。ただしその最後に、次のような時事的な文に始まる石川自身の感想が記されている。

「さてこれらの講演を一読して第一に感ぜられることは、ドイツの偉大なアカデミカーに於て、君侯に対する絶対忠誠と熾烈な祖国愛と真理追求の情熱とが、実に見事な詣音を奏でて居ることであります。この点、我国に於て、アカデミカーと云へば、普遍的真理探究の故を以て兎角聖なる祖国に対する関心薄く、他方熱烈な忠君愛国の士は、動ともすれば大学を白眼視する傾向があったことは、まことに遺憾であります。」

石川はまた、日本は「道義的世界観」を掲げて世界に発とうとしている。問われているのは大学および大学学徒の覚悟と責務である、として、次のように記している。

「素より独逸の大学は独逸の大学、日本の大学は日本の大学であります。たとへ彼が六百年の伝統を誇り、我が大学の伝統は百年に満たずとするとも、祖国に寄せる我等学徒の殉国の至情、真理探究の熾烈な情熱、善なるもの、美なるものに対する勇氣と愛に於て、絶対に彼等の後塵を拝する如きものであってはなりません。独逸は今年を以て建国一千百年を迎えます。然るに我々は万邦無比の国体を仰ぎ、二千六百余年の文化の伝統と遺産とを背負て居るのであります。奈良平安の文化燦然たる頃彼等は未だ幽暗な森林を馳駆して居た金髪の蛮族であったのであります。」

従って日本の大学を万邦無比のものに仕上げるのはわれらの度量にかかっている、というのが石川の論旨である。独逸大学への敬意と競争心、切り札として出てくる「国体」観念の情緒性と非論理性が遺憾なく記されている。

他方、ドイツ大学の紹介は、ここでは民族差別的・国粹主義的なものにはならず「アカデミカー」として合意できる水準にとどまらざるを得なかった。言い換えれば、国粹論、国体論の側から言えば軽蔑してしかるべき相手に、大学論というリンクの上では、敬意を表さざるを得なかった。石川という日本の「アカデミカー」は、そのような葛藤をカバーするために、こうした解説を付せざるを得なかったであろうと思われるのである。

教育と学問－関係を組み換える試み

先にもふれたように、学問と教育との関係、特に社会・人文科学領域の学問と教育との関係を、先ず区分し、次第に分離させ、やがて背反したものとする、という順で仕分けしてきた文教政策に対する大きな転換

が企てられたのも、昭和戦前期であった。

転換の企てが昭和期に入ってどう進んだかについて詳述する余裕はない。ただ戦時下学問の統制を分析した最近の著作を特に参照していただきたいと思う（駒込武・川村肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員＝日本諸学振興委員会の研究』、2011年、東京大学出版会刊。この研究には筆者も参加した）。

転換の最初のきっかけは、天皇機関説問題であった。同学説が憲法統治理論の定説であったこと、しかも法学部で教授される国家官僚の共通教養であったことが、右翼勢力を刺激した。議会で問題化し、次いで国体明徴を決議し、文部省は教学刷新評議会を設置し、次いで日本諸学振興委員会を発足させた、という1935年から36年にかけての学術統制の起点に関しても、ここに詳説することを避けよう。

ただ改めて強調しておかなければならないのは、文部大臣諮問機関・教学刷新評議会（1935～37）の答申が持っていた特徴である。

それは、従来の諸諮問機関の慣例に反して、具体的実施事項の第一に、大学・高等教育に関する改革方針を掲げた。なかでも大学教授の選任については「学識識見人格」と並んで「全体的思想傾向ニ着眼スベキモノトス」と明言し、教授と学生は「直接ニ接触シ」て人格陶冶を図り、指導訓育のための便益を図るよう設備上も留意すべきこととしていた。その結果達成されるのが「敬神崇祖」の精神の涵養であり、「日本人トシテノ自覚的訓練」の実践だというのである。

これは教育と学問を一体とした改編が政策の俎上にのぼったことを示す点で、近代日本の学問教育思想上画期的と言える転換であった。教育機関としての高等学校・大学予科・専門学校以下の「学校」と「大学」とを串刺しに貫く「教学理念」が示されている。それはまさに当の教学刷新評議会が答申で謳った「肇国ノ精神」であり、「国体」の原理であった。

それまで、これらを直接に大学・高等教育の目標原理とすることは、政府や枢密院等も避けていた。前の時期に、臨時教育会議が倫理・修身教育の大学への浸透を慎んだことは、前号で述べたとおりである。しかしこの区分は、少なくとも精神論のレベルでは、やすやすと取り除かれた。この後に起きる先述の高等学校令、専門学校令の変化と大学令の無変化とはこの精神的転換の限界を示すものだったが、少なくとも上記のような言説レベルでの変化は、無視できない画期性を持っていた。

大学教授に関しては、この5年後の1940（昭和15）年12月になって、文部省は、さらに徹底した関心を示す訓令を発した。「大学教授ハ国体ノ本義ニ則リ教学一体ノ精神ニ徹シ学生ヲ薫化教導シ指導的人材ヲ育成

シ得ベキ旨ノ訓令」（1940年12月4日、文部省訓令第29号）がそれである。

その解説に当たる文書では、大学教授が研究者であると共に教育者であるという責務を帯びていることは言うまでもないことである、と念を押したうえで「国家ニ須要ナル学術」の攻究と「国家思想ノ涵養」という大学令の文言とを繰り返し強調した。さらに、「教」と「学」とは本来一つに帰すべきものであって、大学教授は国体の本義に沿って学生の薫化誘導に当たるべきだと、教育勅語の筆者の一人である元田永孚の学問論を思わせる「教学一体論」を強調した。

学問・教育関係論は、区分論・分離論・背反論を脱して、一体論へと転換された。

他方、見逃せないのは、戦時下に「教育」というタームに代えて「錬成」という語が登場し、これが幼稚園から大学にいたる全レベルの教育を語る言葉となったことである。

先にも触れたように、「錬成」という言葉並びに実践は、大学・高等教育にも適用された。いくつかの大学の予科では真剣に実践され、また大学本科の教育改善のシンボルとして、座談会のテーマになったこともある（寺崎他編『総力戦体制と教育』1988年、東京大学出版会）。これなどもいわば「教学一体」を実践レベルで象徴する政策であり、また部分的ながら行われた実践であった。

ここで注目すべきことは、「教育」というタームの「錬成」への読み替えという作業の前には、小・中学校と高等学校・大学予科・専門学校・大学等の高等教育機関との間に、いかなる境界もなかったという事実である。これは、先に述べた「学問と教育の関係の転回」という作業と連動していた。言葉を換えると、国民の人間形成の全プロセスを戦争に振り向けなくてはならない、という国家総力戦の要請は、初・中・高等という区別なく、公教育全体に負わせられた。

学問の自由・大学の自治の状況

対象時期の学問の自由、大学の自治の状況について見ておこう。

京都帝国大学の沢柳政太郎事件を契機に、帝国大学総長と学部教授団との間における前もっての「協定」が認められ、さらに学部教授会があらゆる大学の学部に必置のものとされ、そもそもその学部が「分科大学」でなく教授集団（＝特定領域専門家集団）と重なる集団として新設された。本稿の冒頭部分や前号で記したこのような変化は、日本の大学が総合大学（ユニフェルジテート）という学問総合体に近づいたことを示した。公立大学・私立大学もこの志向性を前提とした上で、大学としての制度的地位を獲得した。

この状況のもとで、昭和期に入ると、学問の自由・大学の自治はどのような状況に置かれたであろうか。

まず学問の自由について述べると、周知のように、人文・社会科学研究の自由は、昭和期のはじめには徐々に許容の幅を狭められたが、決定的には1935（昭和10）年の天皇機関説事件を契機として、特に強い統制のもとに置かれた。その統制がやがて大学キャンパスの内部にも及び、教授達の言論活動や講義内容に関しても官憲の目が行き届くにいった。

一方、大学の自治に関しては、①教官人事権と総長・学部長等の選挙権の所在の再検討、②天皇大権とそれらの権限との関係、がそれぞれ問われた。ここでは具体的な事件史を紹介することは控える。ただし、戦時下の学問・教育に関する最近の研究を見る限り、次のような点は確かめておいてよいだろう。

- 1) この時期の大学は、機関自体として国家行政の一部分ないし末端としての機能を果たすことを要請され、またその要請に応えた。

例えば政府関係の審議会の委員推薦あるいは照会、会合通知等、研究や活動に関する多くの情報が大学の事務部を通じて収集あるいは伝達され、行政事務遂行の不可欠のステップとなった観がある。（駒込他編の前掲『戦時下学問の統制と動員』における諸学振興委員会の活動と大学との関係記述（寺崎・奈須・駒込執筆）を参照）。

学問の自由との関係という観点から言いかえれば、大学特に官立大学の事務部は、大正期以降の制度的整備をバネに、その侵害機能の一部を代行する機構へと変化した。

- 2) 戦時下の厳しい環境のもとにあっても、国家行政権と学問研究の自由との関係において日本の大学関係者が全く屈服していたわけではない。公然たる抵抗も、抵抗としての沈黙も、また偽装としての権力追隨的な言説もあった。しかし特に研究及び研究者の組織化と学問の自由との関係については、当時の大学関係者たちはかなり厳格な識別意識を持っていたとみられる。

先述したように、大正中期には大学の自治的な制度の建設がかなりの程度達成されていた。ちなみに、戦後の日本の大学内部では大学の自由を取り戻す際に「大正期に帰ろう」というスローガンがしばしば聞かれたという。そのことから、大正期の大学改革は相当に高度の自治意識に支えられていたこと、そして他方、戦時下日本の大学関係者は大正期に建設された制度的特質やデモクラシーの時代精神をバネに、かなりの程度まで「守護壁」に恵まれていたこと、したがって彼等はアカデミックに覚醒した意識を持つにいたっていたことが推察される。司法当局に対してはもちろ

ん、軍部や政府に対しても、屈服しきっていたわけではなかった。

この時期のアカデミック・フリーダムの状況、特に大学人の意識レベルにおけるその存在・不存在を、「全称命題」として語るのは慎むべきであろう。

大学の学術研究機関としての重要性

さて対象時期に、大学の学術研究が振るわなかったわけではない。それどころか、機密的な軍事研究を含めて科学技術は極めて重視され、その研究を担当する大学の部局は拡張整備され、財政は大いに拡大した。

こうした拡張や拡大が数字上どのようなものであったか、またどの分野がどのように拡大し、敗戦を迎えてその結果的にどのような「結末」を迎えたかといった研究課題は、なお大きく残されていると言ってよい。

たとえば、理学系・工学系はもちろんのこと、医学系・薬学系・看護系といった分野では特に研究が重視され、中でも航空科学・通信科学・火器開発等の分野は極めて重視された。また、医学系・薬学系・看護系の専門教育が重視されたのは、もちろん軍医の需要や戦場医療の必要によるものであった。

加えて、科学者・技術者を組織し動員する「科学動員」についても、政府は英・米・仏の先例にならって、積極的に導入した。

これらはすべて学問的必要によるものではなく、国家総力戦としての第二次世界大戦のニーズによるものであった。

現代戦争としての特質を持つ第二次世界大戦は、長距離をカバーして大きな殺戮力を持つ先端兵器の開発を必要とただけでなく、拡大する一方の戦線を支える通信・交信技術の高度化を求めた。さらに「総動員」とも称されたように、前線・銃後を問わず、国民の知的・身体的エネルギーの総消費を不可欠とした。勝敗の分岐点は、科学・技術の開発競争の勝敗と重なっていた。「日本における戦争と科学技術の関係」は当時においてまさに不可分のものであり、今後の研究を必要としている。

この課題に迫るには通常の科学研究と戦争科学の研究とをどう区別するかといった難問があり、困難が予想される。

しかし研究の現段階で言えるのは、戦争の結果生まれたのが学術研究分野間のアンバランスだった、という点である。特に統制を受け抑圧にさらされることの多かった社会科学・人文科学系と振興・拡大の対象となった自然科学系との間には、大きな差が生まれた。

前者を見れば、特に治安維持法違反という理由のもとに多くの学者達が大学を追放されたし、いわゆる学生社会運動への弾圧はそれよりも早く進められた。併

行して国粹主義的右翼団体や個人からの大学批判が次々に繰り広げられた。この分野の教授達は、先述の通り、自分の専門領域を通じて進んで国策と戦争に協力するか、逆に沈黙を守るか、あるいは「偽装」的行動を取るかの選択を迫られた。

これに対して、後者すなわち自然科学系の研究者や大学関係者たちがどのように行動し戦時下の自分の行動をいかに総括しているかについては、全体的・実証的な解明が遅れているという印象を受ける。これまで指摘されたことは、戦後において科学者の責任は「戦争責任」というかたちではなく「敗戦責任」として追求されたこと、戦時下には中等学校の「自然科学組」のような新手の英才教育が行われたこと、小・中学校の自然科学系教科の教科書がめざましく改良されたこと、等の諸点である。大学史研究の重要部分として（できれば比較研究の視点をも持つ）研究課題として、今後検討されるべきテーマであろう。

それはともかく、対象時期の間において、大学自身からはもちろん、政府・軍部等からも、大学の研究機関性が否定されたことは全くなかった。また上述のニーズの側からしても、敗戦の時まで、自然科学研究特に軍事科学研究の重要性が否定されることなど、全くなかった。

1942, 3 年段階に入っても、武器・火薬等の研究、熱帯科学・戦陣医学等の、軍事面で必要となった諸分野に関する附置研究所が、官立大学・帝国大学には次々と新設された。それらは戦後、占領軍によって多く解体されたり、また大学自身によって改編されたりしたもの、先に述べた二つの領域間のアンバランスは、拡大の一途を遂げつつ、戦争の終結を迎えた。

終わりに

以上、前号に続く時期の大学本質観を概観してきた。

この期間、大学・高等教育は「機関」としてみればかつてない拡大と「多層化」を迎え、さらに大正末期・昭和初期の高等教育拡大政策を経て戦前最大の量的拡大を迎えていた。戦後日本は、この「多層化」を大学の「多様化」とし、さらに学習と研究の機会を「主権者としての国民の権利の一つ」という観点のもとに拡大する、という課題を負うことになる。

ここでは、上記のような状況の下、大正期に確認された近代的な大学の理念とドイツ風の大学観とが、少なくとも制度的にはほとんど変化せず、大学にいたっては法令（勅令）の目的規定すら変わらずに存在し続けた、ということを確認しておこう。また、そうした存在の仕方は、戦争のニーズと外部からの政治的圧力にもかかわらず保持された、ということも、記しておこう。

この時期の大学の歴史を正確に、そして全体として明らかにするには、制度面からの研究だけでは到底足りない。膨張と緊縮に満ちたアンバランスを経験した大学財政史の探求、高等教育・大学に関して政策主体はどのように変わったか（軍部の参与その他）、学者集団の構成の変移と意識の変化、研究内容の質的变化、大卒人材の需要の変動等が、専門領域を超えて研究されなければ、前進は不可能であろう。また、「科学体制」という言葉を関した文献が多く出版されたのも決戦段階下のことであった。その「体制」の中に大学はどのような位置を占めていたか。探究すべき課題は限りなく残されている。本稿はその序説に過ぎない。

立教学院本部調査役、東京大学・桜美林大学名誉教授
中部大学 客員教授
Visiting Professor, Chubu University

研 究 論 稿

小児看護学実習における看護学生の実習困難感と学びの実際

ー心身障がい児とその家族とのかかわりを通しての学びー

清水 いづみ・畑中 めぐみ・大村 政生・山田 恵子
石井 真・山田 知子・石黒 彩子

1 研究背景

小児看護学実習において、看護学生は子どもや家族とのコミュニケーション、小児特有のケア、小児との遊びなど、様々な困難に直面する。さらに、不慣れな環境への適応や実習記録など、複数の課題にチャレンジしなければならない。看護学生の主な不安として、実習前は子どもや家族との接し方で、実習中は実習記録であるとされ、実習期間や実習環境に合致した到達目標かどうか見直す必要があるといわれている¹⁾。保健看護学科の3年次～4年次に開講される小児看護学実習は、共通した到達目標と課題を設定しているが、本学の看護学生数が一学年約120名である現状から、一つの実習施設のみで臨地実習をおこなうことは困難な状況にある。結果的に、学生によって実習施設が異なり、受け持ち事例も、呼吸器疾患や胃腸炎などの短期入院加療が必要な疾患から、ネフローゼ症候群などの慢性疾患、小手術目的の入院、さらには気管内吸引や経管栄養といった医療的ケアが必要な重症心身障がい児など、多岐にわたる。看護学生の臨地実習における困難感や学びのプロセスは、実習施設それぞれで異なったものであることが考えられるため、教員はそれぞれの実習施設の特徴に合わせた効果的な教育支援をすることが求められる。先行研究においては、小児看護学実習における受け持ち実習での学生の困難感や学びには着目されているが、その中でも重症心身障がい児を対象とした実習についてはあまり報告がされていない。重症心身障がい児を受け持つことは、学生にとっても不安やストレスが多いことが予測されるため、学生の困難感や学びのプロセスを踏まえた柔軟な教育的支援が求められる。

小児看護学実習の概要

小児看護学実習は既修の小児看護学や小児看護学演習といった学内での学習を基盤として、あらゆる健康レベルにある子どもとその家族への看護を習得することを目指す臨地実習科目である。本学科の小児看護学実習は、健康な子どもと必要な養護の理解を目指す保育園実習(2日)、保育園のまとめと病院実習準備としての学内実習(2日)、健康障がいをもつ子どもと

家族の理解や看護援助の習得を目指す病院実習(8日)3週間の実習で構成されている。

2 目的

本研究の目的は、心身障がい児を多く受け入れている病院で小児看護学実習をおこなった学生が抱く不安や困難感、学びに影響する要因を明らかにし、学生の学びを深めるための有効な教育的支援・方略について検討することである。

3 研究方法

3.1 対象

本学科4年生のうち、心身障がい児を多く受け入れている病院での小児看護学実習を終えた学生44名を対象に調査へのリクルートをおこない、同意の得られた5名を研究対象者とした。

3.2 データ収集方法

本研究メンバーのうち対象学生の実習指導を直接担当しなかった1名が司会者、1名が観察者及び録音担当者となり、1回60分程度のフォーカスグループインタビューを計3回おこない、データ収集をおこなった。グループの人数は、インタビュー時間内にメンバーが十分に意見を言えるよう1グループ2～5名の学生とした。インタビューの実施場所は、本学の教室とした。インタビューの内容は研究協力者の了解を得て録音し、逐語録として文字化し、データとした。

インタビューでは、実習開始前から実習終了後における不安や困難と感じたこと、それをどのように克服していったのかについて対象者に自由に語ってもらった。

3.3 データ分析方法

本研究では質的帰納的にデータ分析をおこなった。まず、逐語録を精読し、研究の問いを意識しながら文章・段落を切片化し、その意味を損ねないよう圧縮しコード化した後、事例ごとに実習での困難がどのような学びとなったかについて、構造図を作成し特徴を把握した。次に、全事例それぞれのコードについて類似

性・相違性を検討しながら類型化し、サブカテゴリー・カテゴリーへと抽象化をおこなった。分析にあたっては、研究者間でコード・サブカテゴリー・カテゴリーの合意が得られるまで繰り返し討議することで、分析の確証性の確保に努めた。

3.4 倫理的配慮

本研究は、本学の倫理審査委員会での承認を得ておこなった。研究協力を依頼するにあたり、研究の目的、方法、自由意志の尊重、参加拒否の権利(実習評価やその後の教育に一切影響しないこと)、研究途中での不参加の保証、匿名性の保持、記録の保管と処分方法について文書と口頭で説明し、同意書への署名の得られた者を研究対象とした。

4 結果

対象者5名の受け持ち患児の概要は(表1)に示した。また、心身障がい児を多く受け入れている病院で小児看護学実習をおこなった学生が抱く困難の実際、学びに関連する要因そして、学びの実際に関する概念については(表2)に示した。以下、結果を述べるにあたり、カテゴリーを【 】、カテゴリーを説明するサブカテゴリーを< >と示す。さらに会話の一部を挿入する際には斜字で示し、会話に補足が必要な場合には()で補った。また、挿入の最後には事例番号を示した。

4.1 困難の実際

心身障がい児が多く入院する病院で小児看護学実習をおこなった学生が抱く不安や困難感としては、【受け持ち患児との言語的コミュニケーションやかかわりへの困難】【家族とのコミュニケーションに関する困難】【看護技術やアセスメントへの自信のなさ】【生

命への影響が大きいと感じるケアへの不安】【指導体制や同一でない指導内容への困難】の5つのカテゴリーが形成された。

1) 受け持ち患児との言語的コミュニケーションやかかわりへの困難

学生は心身障がい児との対面で、【受け持ち患児との言語的コミュニケーションやかかわりへの困難】を感じていた。学生は心身に障がいがある受け持ち患児の吃音障がいや言語中枢の障がいにより<言語的コミュニケーションをとおしたかかわりが持てない>ことや障がいにより表情などから<患児の反応や感情の読み取りの難しさ>を感じていた。

言葉はまず喋れなくて、目も合わない感じで、何かずっと上見てて、表情がなくて、笑うとか泣くとかなくて。苦しいときだけ体がのけ反ったりとかする子で、(中略)何か全然わかってあげられないっていうのがあって。(事例A)

クリスマス会で、何て言うんだろう。反応っていうのかな、患児の反応があんまり、音とかそういうものに関してあまり反応がないから、こっちも何か楽しんでいるのか、ま、泣いてないからまあ楽しそうなのかなって思ったりとかちょっと、いわゆるその子の感情が何か読み取れない部分が多かった。(事例D)

また、これまでの実習では成人期や老年期の患者を対象に実習をおこなっているが、小児看護学実習では対象が小児期であるという特性上、<泣かれることへの戸惑い>や、<リハビリテーションに患児の気持ちを向けることへの難しさ>を感じていた。

表1 受け持ち患児の概要

事例	発達区分・性別	疾患名・入院目的	学生が実施したケア	付き添い状況・備考
A	学童期 女児	脳性麻痺、精神発達遅滞、てんかん、嚥下障がい、運動障がい 気管切開術	気管切開管理、気管内吸引、 胃ろう腸ろうからの経管栄養、 寝たきり全介助	昼間のみ付き添い
B	幼児期後期 女児	脳性麻痺、股関節亜脱臼、膝屈曲変形、 両側尖足 下肢の整形外科的選択的筋緊張解離術	セルフケアの介助、 リハビリテーションの介助	夜間に母の面会あり 双子で入院中
C	幼児期前期 女児	脊髄性筋萎縮症Ⅰ型、急性脳症後遺症 一時保護目的	気管切開管理、気管内吸引、人工呼吸器装着 中の管理、経鼻からの経管栄養、 寝たきり全介助	両親の面会が少ない
D	幼児期前期 男児	小頭症、脳性麻痺、精神発達遅滞、 嚥下障がい 胃瘻造設術	胃ろうからの経管栄養、 家族への胃ろう栄養指導	昼間のみ付き添い 発達；首のすわりやや不安定。 少し寝返りする。
E	学童期 女児	左片側肥大症 両下肢骨端軟骨發育抑制術	(術前)術後管理 術後下肢ギプス管理、 下肢シャーレ管理、ベッド上でのセルフケア の介助	母親が常時付き添い

表2 心身障がい児を多く受け入れている病院での小児看護学実習における
学生の困難と関連する要因、学びの実際

困難の実際

カテゴリー	サブカテゴリー
受け持ち患児との言語的コミュニケーション やかかわりへの困難	言語的コミュニケーションを通したかかわりがもてない 患児の反応や感情の読み取りの難しさ 泣かれることへの戸惑い(どうして泣いているのかわからない) リハビリテーションに患児の気持ちを向けることの難しさ
家族とのコミュニケーションに関する困難	母親不在で情報収集できず患児とのコミュニケーションが不安 きょうだい双方にかかわる難しさ
看護技術やアセスメントへの自信のなさ	患児情報の少なさ 小児の術後看護への戸惑い 患児へ提供したケアへの自信のなさ
生命への影響が大きいと感じるケアへの不安	てんかん発作時の対応の不明さ 高い技術を求められるケアを実施することへの怖さ 状態の不安定さ 筋緊張があり定頻していない患児の抱っこへの怖さ
指導体制や同一でない指導内容への困難	多忙な教員への声のかげつらさ(教員の不在) 教員と指導者とのケア方法の違いへの困難感

学びに関連する要因:外的要因

学生の不安な心情に寄り添う教員や指導者	受容的なかかわり(教員・指導者) 気持ちを打ち明けやすい心理的な距離(教員・指導者) 話しながらの理想的な距離の指導への期待(教員) 考えを肯定しつつ、具体的なアドバイスを示す(指導者)
教員や指導者に相談することへの躊躇	忙しい教員へのサポートや指導への遠慮 教員とのかかわりの無さ 口数の少ない指導者
指導者や教員の実践的なサポート	役割モデルとなって患児の示すサインの読み取りを助ける(教員・指導者) 適切な情報提供や共にケアに取り組む(指導者) 経験の機会を与えられる 技術面のサポート(指導者) 記録指導(教員)
肯定的なフィードバック	教員からの肯定的なフィードバック 自分のかかわりで泣きやむ患児 フィードバックへの期待(教員・指導者・学生)
学生同士で共有しあえる状況	これまでの実習で築いた仲間との関係や、患児の状態を分かりあえる友人
学生同士で共有しにくい状況	学生が2名だけでカンファレンスにならない 大変そうな他学生への相談の躊躇

学びに関連する要因:内的要因

障がい児の母親の気持ちを知りたいという思 いと患児への寄り添いの気持ち	大変な状況でも子どもを可愛がる母親 障がい児の母親の気持ちを知りたい 自分の母子イメージと実際とのギャップによる葛藤と子どもへの同情 母親への心情の理解と患児への寄り添いの気持ち
自分を否定される怖さと回避 自分の力で困難に対応する	教員に怒られたり否定されたりするのが嫌 分からないことは自分で調べる 教員・指導者へのサポート要請 他学生には自分のことを話さない
望ましい看護師像	看護師はこうあるべきとか、献身的に看護するイメージがある 看護学生は障がい者に対してマイナスな感情を抱いてはいけないという思い

学びの実際

患児が発する非言語的サインを読み取る重 要性	患児の示す小さなサインから介入の喜びを見つける 目の動きと SpO ₂ の変化で反応がわかり、自分の存在を認めてくれていることを実感 する 子どもとの相互作用を高めるための工夫をすることの大切さ 非言語的コミュニケーションがすごく勉強になった(患児に寄り添いながらよく観察し、 抱き方を工夫する)
子どもの気持ちや発達段階を理解した看護 の重要性	患児の気持ちに沿って、リハビリ意欲を引き出す大切さ 発達段階を考慮した個性のある看護の理解
看護技術への自信	ケアに対する自信をつける
母親の思いと母親の存在の大きさへの気づ き	母子の絆と母親の強さを実感 入院中の母子関係の理解(付き添いの大変さと患児の安心感) 母親の思いを考慮してかかわることの大切さへの気づき
障がい児の生きる意味についての考えが深 まる	障がい児への理解を深める 障がい児の生きる意味について悩みつつも答えを見つける 障がいがあってもできることがある、生かされているだけではないという考え 障がいをもって生きることを考える 実習前の可愛いというイメージから実習後のシビアというイメージへの変化

何かやっぱ、やりたくない時はやりたくないし、やりたいて時は装具つけずにベッドに立ったりとか。看護師さんが見てないと1人で立つ。私が介助で立つても危ないと思って。(事例B)

2) 家族とのコミュニケーションに関する困難

小児看護学実習では家族とのかかわりが重要になってくるが、学生は【家族とのコミュニケーションに関する困難】を感じていた。家族の面会が少ない児を受け持った学生は<母親不在で情報収集ができず患児とのコミュニケーションが不安>と感じていた。

情報収集するときに、親からの情報が収集したいと思ってたんですけど両親もなかなか来なくて、2週間の実習中の最後に初めて両親とお会いしたんですけど、それでなかなか情報も取れなくて、初日はすごい『これから2週間どうやってコミュニケーションとってたらいいんだろう』って(思った)。(事例C)

また、双子で入院している一方を受け持った学生は受け持ち患児だけでなく、きょうだいともコミュニケーションをとらなければ、受け持ち患児への看護にも影響を及ぼすことを理解してはいるものの、<きょうだい双方にかかわる難しさ>を感じていた。

今までの実習だったら1人を受け持って、1人を援助するとか、そういったところがあったんですけど。今回は双子を受け持ったので、一緒にみないといけないんですけど、最初はすごい一生懸命、病態とか状況とか把握しようと思って、受け持ちさんばかりの看護ばかりになってしまって、きょうだい関係にうまく一緒に入り込めなかったというのもあった。(事例B)

3) 看護技術やアセスメントへの自信のなさ

学生は【看護技術やアセスメントへの自信のなさ】を感じていた。学生は患児への看護技術の提供やアセスメントに関して事前学習や臨地での指導を得ているものの、<患児情報の少なさ>の中でアセスメントしてかわることを大変に思ったり、患児に術後の痛みがある中で看護を提供しなければならない<小児の術後看護への戸惑い>を感じていた。

R病院では、小さいころからずっと何年も(利用している)っていう子が多いんですけど、ちょうどこの子は受け持った時に入院したばかりの子で、担当の看護師さんも、まだあんまり情報がうまく取れて

ない子だったので。(中略)いろいろ、その、看護師さんのかかわりとか、そのお母さんがどんなふうにかかわってるとかを見ていくうちに、こうしたらいいのかなっていう考え方で、何とかちょっと探り探りで。(事例D)

(患児が)術後で陰洗(陰部洗浄)をする機会があって、その時に足を少しでも動かすとすごい痛いってするので、陰洗は、今まで(の応用実習で)は(股関節を)開けてやってたんですけど、それができなくて(大変だった)。(事例E)

4) 生命への影響が大きいと感じるケアへの不安

さらに学生は、重度の障がいをもつ受け持ち患児が必要とする【生命への影響が大きいと感じるケアへの不安】を感じていた。突然起こる<てんかん発作時の対応の不明さ>に苦慮したり、筋緊張や関節拘縮による姿勢異常や骨折のリスクを考慮した清潔ケアや抱っこなどの日常生活援助をおこなうことは学生にとっては、<高い技術を求められるケアを実施することへの怖さ>につながっていた。

受け持ち患児はてんかんもあって、1回普通に見たときに、ちょうど眼振(眼球が無意識に動く現象)があって、突然起こるので、どうしたらいいんだろうって感覚になってて。(事例D)

怖いっていうのは、この子が骨折しやすいとか、姿勢異常とか気管切開とかチューブが出てたりとかいろいろしてて、ケアをするときに清拭も怖かったし、シャワー浴も怖かったし、ケアがすごく怖いって感じました。(事例A)

5) 指導体制や同一でない指導内容への困難

複数の病棟を1人の教員が指導に当たっていたため、教員が不在になることや、教員-指導者間や指導者同士で指導内容に違いが生じると【指導体制や同一でない指導内容への困難】を学生は感じていた。具体的には病棟を移動する教員をみて<多忙な教員への声のかけづらさ>を感じたり、術後の患児への清潔ケアにおいて、学生は教員と指導者で指導内容が異なっているように感じ、<指導者と教員のケア方法の違いへの困難感>を感じていた。

(陰部洗浄の方法を)教えてもらうのは学校の先生なんですけど、実際に現場につくのはR病院の人だと思ってるので、やる場面で必要物品の時点で食い違い

が生じていて、どちらも正しいと思うんだけど、どっちにやってほしいのかなと思って、どうしたらいいですかねっていうのを相談して、先生と私と3人でどういうふうがいいのかなっていうのを話し合っ
てやっと決まった。(中略)(実習施設での方法を教員に)説明したんですけど分かってもらえなかったのがちょっと一番しんどかったですね。(事例E)

4.2 学びに関連する要因

学びに関連する要因としては、外的要因と学生自身の内的要因に分けられた。外的要因としては【学生の不安な心情に寄り添う教員や指導者】【教員や指導者に相談することへの躊躇】【指導者や教員の実践的なサポート】【肯定的なフィードバック】【学生同士で共有しあえる状況】【学生同士で共有しにくい状況】の6つのカテゴリー、また学生自身の内的要因としては【障がい児の母親の気持ちを知りたいという思いと患児への寄り添いの気持ち】【自分を否定される怖さと回避】【自分の力で困難に対応する】【望ましい看護師像】の4つのカテゴリーが形成された。

外的要因

1) 学生の不安な心情に寄り添う教員や指導者

学生は、＜受容的なかわり＞の指導者や教員の存在を認識すると、＜気持ちを打ち明けやすい心理的な距離＞にしていると感じ、受け持ち患児とかかわる際の怖いという気持ちを表出することができていた。

先生とか、指導者さんが「そのときどう思ったの」とか、何かそうやって、気持ちを振り返って言ってくれたりとか、どう感じてても、受容っていうか、「ああ、そう思ったんだね」とか言ってくれたから、たぶん「怖い」っていうことも言えたし。(事例A)

2) 教員や指導者に相談することへの躊躇

複数の病棟で実習している学生の指導にあたる教員の姿を見ていた学生は＜忙しそうなお教員へのサポートや指導への遠慮＞をしたり、＜教員とのかかわりのなさ＞を実感していた。また学生は＜口数が少ない指導者＞には不安な気持ちは相談しにくく相談することを躊躇していた。

病院に1人しか先生がいなくて、先生が大変そう
で受け持ちの患者さんを理解してくれてないわけじゃないんですけど、深く先生が1人ずつの情報を持っているというわけじゃたぶんなくて、病棟にいる時間も少なくって、病棟来てくれてちょっと記録を

見てみたい感じだったので(中略)タイミングとか、なんか聞きにくくて。(事例C)

指導者さんも何も指導してくれなかったわけじゃないんですけど、ただ、ちょっと口数が少ない指導者さん感じだったので(中略)でも処置のときとかは一緒に横に立ってくれて、一緒に手順も教えてくれてしたので、技術面でとかではそんなに困ってないんですけど、一番困ったのはコミュニケーションだったので。(事例C)

3) 指導者や教員の実践的なサポート

学生は様々なケアを経験する機会を与えられ、指導者から適切な情報提供を受けたり、共にケアに取り組んでもらい技術面のサポートを受けたりすることによってケアが怖いという思いが軽減されていた。また、指導者や教員が＜役割モデルとなって患児の示すサインの読み取りを助ける＞ことで、学生自身もその感覚をつかむことができていた。

本当にどこからこの子の感情を読み取っていいのかっていうのが最初全然わかんなかったんですけど。指導者さんとか先生とかも、積極的に看護にかかわってたので「あ、今痛いね」とか、何か、あの「サチュレーション上がってきてるから、今は楽なんだね」とか。何かそういうことを、あのフィードバックしてる部分を直接見せてくれたので、「あっ、こういうことから読み取ってほしいんだ」というのが分かって。そこからは何か感覚をつかめたっていうか、っていう感じでした。(事例A)

4) 肯定的なフィードバック

学生は＜教員からの肯定的なフィードバック＞を受けると、学びの意欲が促進させられていた。また学生は＜自分のかかわりで泣き止む患児＞という、患児へのかかわりに対して患児から肯定的なフィードバックを受けることでも学習意欲が促進されていた。

ほんとにそれがその子に合ったケアなのかってこととかも考えると、やっぱり何か、ただ指摘だけじゃなくて、でもこの子にはこういう状況があるから、ここはよかったよっていうふうに言ってもらった方が、やっぱり初めてのことなので、何かよかった、この考え方はよかったんだなって思えるので。(事例D)

5) 学生同士で共有しあえる状況

学生は、＜これまでの実習で築いた仲間との関係や、

患児の状態を分かりあえる友人>とは、実習での困難を分かち合うことができると考えていた。

学生間は、今までの積み重ねももちろんあるんですけど、病棟のメンバーとの結びつきが、強いかなって思ったんですけど。ケア度が高かったんで、お互いにケアを一緒に手伝ったりすることで、患者さんを一緒に見てるっていうか分かっているのね、どういう子か。だから、「こういうことがあってさあ」っていうのがとても言いやすかったですね。(事例A)

6) 学生同士で共有しにくい状況

一方で、1つの病棟における学生の人数は2～3名と少人数であるため、<学生が2名だけでカンファレンスにならない>と感じる学生もいた。また、自分より<大変そうな他学生への相談の躊躇>を認識していた。

1人の意見しかもらえないから、あんまり自分の知識それでいいのかなとか(自分の知識が正しいのかなという)、不安のほうかなんか、強かった。逆に質問するところで不安のほうが強かった気がします。解決っていうよりか。(事例B)

何か、(他の学生は)大変だしなってって思っちゃって、何か自分の方は、ある程度安定してる子だったので、なので、何かなあって、ちょっと大変だし、変に何かこっちの悩みとか言うのもなって思っちゃう部分があって。(事例D)

内的要因

7) 障がい児の母親の気持ちを知りたいという思いと患児への寄り添いの気持ち

学生は、障がいをもつ母親は大変そうであるという思いや、母子は親密な関係というイメージを実習前にもっていた。そして、実習が始まると<大変な状況でも子どもを可愛がる障がい児の母親>の存在を目の当たりにし、<障がい児の母親の気持ちを知りたい>と望んでいた。

カルテのところに、その胃ろうの造設のことがあって、少し、指導者さんからも胃ろうの造設に関して、いろんな、何回か説明があった上で、胃ろう造設に至ったんだって話を聞いてたので、ちょっと(お母さんに)聞いてみたくなったんですよ。私も。やっぱり、実際どうなのかなって。その、やる前は確かにすごく体重もすごく軽い子だったので、やっぱり口から物も食べれないっていうふうで、すごいな

んか、栄養がすごく大事っていう部分があったので、(母親が)「じゃあ、いいです(了承します)」って言った後に、実際それ(胃ろう)を見るっていうがあるので、同意はしてても見るとどうなのかなってというのはあったので。(事例D)

また、実習前のイメージとは逆に、面会に来ない母親に対しては<自分の母子イメージと実際とのギャップによる葛藤と子どもへの同情>を感じていた。さらに学生は、母親の気持ちを考えることで、障がいをもつ患児に対する母親の自責の念を感じ取り、その上で患児に寄り添いたいという<母親の心情の理解と患児への寄り添いの気持ち>をもって実習に取り組んでいた。

もう全然(お母さんが)来なくて、で、ある服しか着れなくて、もうそれはもうめっちゃ小っちゃくって、もうそれでもそういう、子どもがどんどん大きくなってきて、そのサイズに合った服を買わないっていうのもなんか。(中略)無責任だなあってちょっと思っちゃいました。(事例C)

お母さんの立場になって考えたら、もしかしたら、その、自責の念みたいのものもあるかもしれないし、心がついていけない状況なのかもしれないし、そのどんどん悪化してくっていうか、いろいろチューブとかつながっていく姿を見て、つらいかなとか(中略)子どもの気持ち、お母さんへの、甘えたいという気持ちはたぶんあるって思ってたので、子どもだから、だから、そこを、満たしてあげたいけど、自分ではお母さんの代わりはできないので、どうしたらうまく、満たせてあげるのかなあっていう部分は、どうしよう、どうしようって(考えた)。(事例A)

8) 自分を否定される怖さと回避

学生は、<教員に怒られたり否定されたりするのが嫌>と感じており、それまでの実習ではそうならないように指導者と教員でケア方法が違った時には、その場でどちらかの指導に合わせていた。

1日目は、その、指導者さんがメインで清拭をやって、で、次の日は私が計画を立てて、それを指導者さんに見せて、で、先生と一緒にやったんですけど、先生にそこで、「そのやり方は違うでしょう」って言われて。(中略)また指導者さんと次入ったときにはそのやり方でやったら、また言われて、何かそれをすごい嫌でした(笑)(中略)その時は、その人の。入った先生とかにもう合わせるしかない。言

われるのも嫌だし。(事例B)

9) 自分の力で困難に対応する

学生は、知らないことをたくさん知りたいという思いや、負けず嫌いで何度も挑戦する姿勢をもっていった。そして、＜分からないことは自分で調べる＞行動をとったり、困難に対しては＜教員・指導者へのサポート要請＞を自らおこなうなどの主体性のある行動が見られた。

肺の音聞くとかでも、指導者さんに「あ、こんな音聞こえるでしょ」って言われても、自分は聞き取れなくても、何かそれ、何か。指導者さんに聞こえるから、私に聞こえないわけないから。(中略)聞こえるまで挑戦するみたいな。(事例C)

10) 望ましい看護師像

学生は、＜看護師はこうあるべきとか、献身的に看護するイメージがある＞といった望ましい看護師像を抱いており、＜看護学生は障がい者に対してマイナスな感情を抱いてはいけないという思い＞があった。

何か「看護師ってこうあるべき」みたいなのとかが多分あったりとか。(中略)何か、そのかわりとか実際に見れて、指導者さんとか、あの、先生とか。(中略)「きっとそんなこと(生きるって何だろうとか)思っていないだろうな」って思ったし、先生たちは。(事例A)

4.3 小児看護学実習での学び

小児看護学実習をととした学びとしては、【患児が発する非言語的サインを読み取る重要性】【子どもの気持ちや発達段階を理解した看護の重要性】【看護技術への自信】【母親の思いと母親の存在の大きさへの気づき】【障がい児の生きる意味についての考えが深まる】の5つのカテゴリーが形成された。

1) 患児が発する非言語的サインを読み取る重要性

学生は患児との言語的コミュニケーションがとれないことに困難感を抱きながらも、患児に寄り添いながら観察をつづけることで、患児の表情や目や手の動き、バイタルサインの安定など非言語的サインを読みとることができ、＜患児の示す小さなサインから介入の喜びを見つける＞ことができていた。

遊びのかかわりをした時に、コミュニケーションがとれないって言うところで悩んでたんですけど、楽し

いとか嬉しいとかいう気持ちを共感できたかなって(中略)「今日、何描くんだった」って言うのと「あ、あ」とかって発語がみられて。バイタルサインも安定して、酸素(SpO_2 :経皮動脈血酸素飽和度)も上がったり、表情も笑った顔になって、それでとっても嬉しかったです。(事例A)

また学生は、非言語的サインの細かな変化を読み取ることができるようになると、＜目の動きと SpO_2 の変化で反応が分かり、自分の存在を認めてくれていることを実感する＞という経験を通して達成感を得ることができていた。

酸素(SpO_2)が上がって、状態が安定してるから不快ではないんだろうなって感じでした。で、自分がベッドサイドに行くと、自分に反応示してくれて目が動いたりして、私の存在をちゃんと認めてくれているんだなって思って、それに達成感がありました。(事例C)

2) 子どもの気持ちや発達段階を理解した看護の重要性

学生は、実習当初は患児ばかりにかかわっていたことに怒った双子のきょうだいや、リハビリへの気分がムラがある幼児期前期の児へのかかわりに困難感を抱いていた。しかし、患児やその家族とのかかわりを通して＜患児の気持ちに添って、リハビリ意欲を引き出す大切さ＞を学びとしていた。

お姉ちゃんが居ることで、妹(患児)が精神安定してる部分もあったので、そこで上手く一緒にいかかりを見ていくことで、患児の歩けるっていうかそのリハ(リハビリテーション)の目的が向上っていうか。(事例B)

また、学童期の児を受け持った学生は、＜発達段階を考慮した個別性のある看護の理解＞ができていた。

やっぱり小児だと勉強もやらなきゃいけないし、運動とか、学校のことも考えるっていうのがすごい新しいなって思いました。(事例E)

3) 看護技術への自信

受け持ち患児には異常姿勢があり骨折しやすく、気管切開部のケアなど生命への影響が大きいと感じるケアを提供する必要性があることへの怖さを感じていた学生は、前述した＜学生の心情に寄り添う教員や指導者の存在＞＜学生の主体的な学びを助ける教員や指導

者のかかわり>といった要因によって<ケアに対する自信をつける>ことができていた。

指導者さんが、「じゃあどこが怖い、何が怖いんだろう」って一緒に振り返ってくれて（中略）で、手順を書いたら、ちゃんと指導者さんが見てくれて、ケアに臨む時に、不安が完全に払拭されたわけではないんですけど、当初感じてたよりも、自信をもってできたかなって思います。（事例A）

4) 母親の思いと母親の存在の大きさへの気づき

実習中に直接受け持ち患児の母親と会う機会のなかった学生は、指導者からの母親の面会状況に関する情報提供や、実際に他の入院児が母親と面会する際に示す言動を通して、<母子の絆と母親の強さを実感>していた。また、同様に、母親の疲労感から付き添い入院の大変さを実感しつつ、一方で母親が付き添いケアをおこなうことによる患児の安心感を学び取り、<入院中の母子関係の理解>を深めていた。

さらに、受け持ち患児の小さな体につくられた胃ろうに衝撃を受け、子どもにとってその理由が理解できないまま受けた胃ろう造設に「すごく心が痛む」と何度も語っていた。そういった学生自身の気持ちを母親の気持ちと重ね合わせ、母親の胃ろう造設を受容した思いをカルテから知り、母親にも直接その思いを尋ねたいという積極的な傾聴をとるようになっていた。そういったなかで、学生は、<母親の思いを考慮してかわかることの大切さへの気づき>ができていた。

やっぱり医者とか看護師さんとかもその人の気持ちになって、その人が何を不安に思ってるのかをしっかりと理解した上で説明を加えていくことで、そのお母さんが（胃ろう造設を）受け入れるに至ったんだと、そのお母さんの話から思いました。（事例D）

5) 障がい児の生きる意味についての考えが深まる

心身障がい児が多く入院している病院での実習を通して、学生は【障がい児の生きる意味についての考えが深まる】という学びを得ていた。学生は、実習前の障がい児とのかかわりの経験値や障がい児に抱くイメージをもとに、実際のかかわりや他学生の経験を共有するなかで、<障がい児への理解を深める>ことができていた。そして、<障がい児の生きる意味について悩みつつも答えを見つめる>といった、実習終了後にも引き続き障がい児の生きる意味について答えを見つけ

ようとし、実習後の講義での話から自分なりに看護の意味を見出すことができていた。

看護の手が何もなくなったら（患児は）亡くなってしまうんじゃないかとかいろいろ考えてしまいました。（中略）実習の時は、（患児の）反応をちょっと引き出せて、嬉しいと思ってくれたからその生きていることに意味がある、輝きがあってよかって自己解決したんですけど、腑に落ちないでいた。（実習後の先生の話で）その初めてストンと落ちて、自分がかかわった看護が、その子の人生にとって少しでも意味があったのかなって思った。（事例A）

また同様に学生は、実際に児とかかわって、障がいをもって生きることについて<障がいがあってもできることがある、生かされているだけではないという考え>に至っていた。

一番最後に行きついたのは、障がいも個性、しょうがない（中略）テレビとか見て、障がいがあるから何もできないんじゃないんだなって。あの子にも夢があるんだなって思った。（事例C）

5 考察

心身障がい児を多く受け入れている病院で小児看護学実習をおこなった学生が抱いた困難には、外的要因と内的要因が学びに影響し、学びにつながっていたことが明らかとなった。本章では、学生が認識した実習での困難感のうち、コミュニケーションへの困難や生命への影響が大きいと感じるケアをどのように学びへとつなげていくか、また学生の障がい児・者への認識と学びのプロセスについて考察する。

5.1 患児とのコミュニケーションの困難

患者とのコミュニケーションがうまくとれるかどうかは、学生の実習に対する大きな不安のひとつであるが²⁾、本研究においてもインタビューに答えた学生5名のうち4名がコミュニケーションの困難を挙げている。学生は患児や家族との言語的コミュニケーションを主たる手段として看護上のニーズを把握し、必要な看護を見出ししていく。そのため、今回の実習のように患児との言語的コミュニケーションからニーズが知り得ないことは、学生の実習困難感を高める要因となり得る。また、コミュニケーションに対する困難感を抱く要因として、「患児のことを解りたい」という対象との相互作用への学生の前向きな気持ちが困難へと向かわせていたと考えられる。学生は、言語的コミュニ

ケーションが難しい患児とのかかわりに不安な気持ちを抱きながらも、患児に寄り添い根気よくかわることを続けることによって患児の示すわずかな表情の変化や反応に気づき、その学びを起点として患児の捉え方に変化を生じさせていた。河内ら³⁾は、実習でのいい経験ができたという満足感や達成感は、評価される存在としての学生自身の自己評価を高めることになり、実習そのものに対する意欲を引き出し、反応に呼応することになると述べている。今回のインタビューにおいても、重度の脳性麻痺児を受け持った学生は、学生の遊びの介入によりほとんど発語がみられない患児が嬉しそうな表情をし、言葉にならない声を出すといった患児の変化を捉えられたことに、喜びと達成感を感じていた。また、患児の状態の安定した様子や目の動きといったわずかな変化から、自分の存在を認めてくれたと実感することによって達成感を得ていた学生もいた。これらのことから、患児が発する非言語的サインを読み取ることは、学生のコミュニケーションがとれないという困難を乗り越えるための重要な要因であると考えられた。西田ら⁴⁾は、学生が体験している小児看護学実習への不安や戸惑いを教員が察知し心理的な援助をすること、そして必要に応じてモデルを示し一緒におこなうということで、学生の困難感を減少させ、小児看護学実習をより有効にする方法であると述べている。このように、教員や指導者が学生と共にケアを実施し、児の反応を読み取り、学生に意味付けしながらフィードバックすることは、障がい児と接する経験が少ない学生にとっては有効であるといえる。

5.2 生命への影響が大きいと考えるケアに対する困難感

学生はてんかん発作時の観察や、異常姿勢や骨折のリスクを考慮した清拭、気管切開部のケアなどの生命に与える影響が大きいと感じる看護技術を実施する機会を与えられるが、自身の未熟なアセスメントや看護技術に不安を抱えながら、さらに高い個別性を求められる状況に困難を感じていることが明らかとなった。西田ら⁴⁾は、基本的援助技術が、子どもの泣きや拒否などという成長発達における特徴的な反応により実施できない援助技術の未遂行による落胆から、実習活動の停滞を引き起こしていると述べている。重度の脳性麻痺児に対して看護ケアを実践する場合、前述した子どもの泣きや拒否といった子ども自身が示す反応は少ないかもしれないが、実習開始後の早い段階で、侵襲度の高いケアを実施する必要があるため学生の心理的負担は大きいと考えられた。

また、学習者が目標を達成するにあたって、目標の立て方と能力に対する自信が左右すると言われてい

る⁵⁾。つまり、能力を伸ばすことを目標とする行動パターンと、能力が低いと判断されるのを避けようとする行動パターンである。今回の学生は困難な課題に挑戦し、失敗を成功の情報源とみなすことができる前者の行動パターンであったと考えられる。しかし、後者の行動パターンで自信の低い人は、失敗は低い能力の証拠と判断されるために、無力感になりやすいとされる。よって学生に何をどこまでさせるかは、学生の行動パターンをよく把握し、教員と指導者で十分検討すべきである。そして2週間という短い実習期間のなかで、教員は学生のレディネスを十分に確認しながら、学生が個々の患児に合ったケアを実施できるよう支援する必要がある。

一方、ケアは患者の安全、安楽を第一優先とするため、侵襲度の高いケアは主として看護師がおこなうことが必須であるが、そのケアの一部に学生が参加することで、「自分は何もできない」という学生の落胆を防ぐことができる。例えば、気管切開部の吸引は看護師がおこなうが、患児の口元を拭いたりタッチングで患児をなだめたりするという行為は学生がおこなえるケアの一部である。このように何か1つでも学生に主体的なかかわりを保証することにより、学生はケアの主体者として患者との関係を構築することができ、それがあって初めて、患者からの反応を自分のケアの結果として認知できるとされており⁶⁾、学生の経験の機会を保証することが重要であると考えられた。

5.3 学生の障がいに対する認識の深まり

学生は、講義等を通して障がいや望ましい看護師像に対して何らかのイメージをもって実習に臨んでいた。光楽²⁾は、障がい児に対する学生のイメージに関する調査において、2日間と短い見学実習であっても学生は障がい児をネガティブからポジティブなイメージに捉え直しをしていたと述べていた。学生時代は、自身の価値観を構築する重要な時期であり、様々な学習機会を通して障がいや看護観について深く考えることができるといえる。本調査においても、学生は実習中だけでなく、実習後も生きる意味の模索を続け最終的に自分なりの答えを見つけていた。このように、実習中に完結することなく考え続けるという行為が学びをより深めるのではないかと考えられた。しかし、今回は学生の抱く【望ましい看護師像】が、ネガティブなイメージをもつ自身の気持ちに対して、教員や指導者に相談することを躊躇させる要因となっていた。教員は、そういった感情が学生の心の中にあるということを認識しておく必要がある。教育的支援として、病院実習の前週に実施する学内実習等で、学生の障がいに対する考えを受容し自由に発言できる機会を設けることや、

実習期間を問わずいつでも学生が実習に携わる人達と意見交換できる環境を整えることが有効であると考えられた。また、臨地実習を積み重ねていくことによって学生の知識や経験は統合されていくため、教員は全ての疑問を実習中に解決しなければならないと考えるのではなく、実習中に学生が様々なことに興味を持てるきっかけを与えることが大切である。後にそれが布石となり学びにつながり、学生自身の考える力を培うことができると考えられた。

本研究の限界と今後の課題

今回、インタビューに応じた学生は、小児看護に対して問題意識をもって参加したといえ、他の学生はどのように感じていたかは不明であり、一般化するには限界がある。今後の課題として、今回明らかとなった5つの困難のカテゴリーのうち、患児とのコミュニケーションの困難と、生命への影響が大きいと考えるケアに対する困難感を生じさせる頻度の高い患児の特徴を限定して学生を選択し、事例数を増やしていくことでより焦点化した学びのプロセスを明らかにしていきたい。また、本学科の小児看護学実習は2週間の受け持ち実習であることを強みとして、臨床側と連携しながら教育方法を検討し、学生の体験を有意義なものにしていきたい。

本研究は平成23年度特別研究費（CP）教育研究の助成を受けておこなったものである。

引用文献

- 1) 伊藤久美 他：看護系大学における小児看護学実習の実態－安全対策、教員の負担や困難、実習評価について－，日本看護学教育学会誌，10(4)，11－19，2001.
- 2) 光楽香織 他：小児看護学における重症心身障害児（者）病棟実習の学習効果，帝京平成看護短期大学紀要第16号，67－73，2006.
- 3) 河内しのぶ 他：コミュニケーションが困難な子どもとの相互作用における学生の実習体験，日本小児看護学会誌，13（1），11－17，2004.
- 4) 西田みゆき 他：小児看護学実習での学生の困難感のプロセスと学生自身の対処，日本看護研究学会雑誌，28(2)，59－65，2005.
- 5) 上淵寿：動機づけ研究の最前線，北大路書房，2004.
- 6) 秋元典子 他：看護への動機づけを促進させる臨床実習指導の方法，Quality Nursing，10(8)，63－74，2004.

助 手	看護実習センター	清水いづみ
助 教	看護実習センター	畑中めぐみ
助 手	看護実習センター	大村 政生
助 教	生命健康科学部 スポーツ保健医療学科	山田 恵子
講 師	生命健康科学部 保健看護学科	石井 真
准教授	生命健康科学部 保健看護学科	山田 知子
教 授	生命健康科学部 保健看護学科	石黒 彩子

研 究 ノ ー ト

Using Video for Teacher-Driven Peer Observation

David R. Laurence

1 Introduction

Classroom observation is widely acknowledged to be an important part of continuing professional development.

However, conflicting and otherwise busy schedules mean that, in practice, ongoing observation is a tool infrequently used - especially in the smaller departments common in foreign English-teaching programs at Japanese universities and similar contexts.

Beginning in 2010, Chubu University's Ohio Program of English Language Teaching has been using video classroom observations together with twice-yearly teacher training meetings to enhance ongoing professional development efforts. Each semester, one instructor's class is recorded, and as part of a full-day in-service meeting at the end of the term, that instructor guides the other faculty through a focused observation task of his or her own devising.

2 OPELT and PASEO at Chubu University

The Ohio Program for English Language Teaching (OPELT) is an outgrowth of the ongoing collaboration between Chubu University and Ohio University. Since 1990 OPELT has served Chubu University by providing highly qualified, native-English speaker TESOL professionals in their general English classes. The OPELT mission expanded in 1998 when the Program for Academic Studies in English Overseas (PASEO) was established and OPELT was placed under the administration of the Chubu University Language Center (LC). The LC provides vital support in a variety of areas including assisting with the course registration and testing process, keeping the PASEO student and budget records databases, maintaining the multi-media language labs, managing the self-access language room, and assisting PASEO faculty with translations, university procedures, and technical support, among many other areas.

2.1 OPELT Mission Statement

The primary mission of OPELT has three parts: instruction, cooperation, and professional development in terms of instruction, OPELT aims to deliver high quality, comprehensive, EFL instruction to Chubu University students, faculty, and staff in areas such as English for Academic Preparation (PASEO classes) and English as a Foreign Language (non-PASEO classes).

OPELT also aims to assist in further strengthening the Chubu-Ohio University sister-university relationship and to promote the exchange programs between the two universities through annual activities including the Ohio University Study Abroad Orientation, the Ohio University Study Abroad Pre-Departure Workshop, the PASEO Ena Retreat, and the Ping Scholarship Advisor Program.

Finally, it is OPELT mission to provide a career development platform upon which TESOL professionals may gain practical experience in areas including but not limited to Teaching English as a Foreign Language, collaborating as members of the Chubu University faculty, student advising, Computer Assisted Language Learning, teacher training design and facilitation, writing tutoring, curriculum and materials development, test design and writing, practical classroom research, website management, program administration, textbook selection and review, placement test administration and supervision, and the study and use of the Japanese language.

2.2 Lesson Observation and the OPELT Mission

It is in the interest of supporting this third goal, professional development, that the lesson observation system was devised and implemented. Although constructive, peer-led lesson observation tasks are widely regarded as an important tool for the continued professional development of both new and experienced teachers, it is all too rare to see them actually implemented in a mindful way at the university level. Spot lesson observations in response to problems or complaints, or observations of new teachers' lessons with general teaching techniques in mind, may occur, but this only leads to the reinforcement of the unfortunate idea that a "good" teacher need not be observed. In addition, when lesson observations do occur, they tend to provide little in the way of useful feedback. A non-task-focused observation is likely to focus primarily on the observer's opinions about the lesson, which will necessarily be colored by his or her teaching philosophies, which may well be quite different-but no more or less valid-than those of the observed teacher. With these points in mind, the current video lesson observation system was implemented at OPELT beginning in 2010.

3 The Lesson Observation System

3.1 Philosophy

All OPELT instructors are professional, trained teachers, with potentially very different teaching styles and philosophies. Although there is a time and a place to challenge these basic assumptions, these lesson observations are emphatically not such a forum. To this end, the instructor being observed is instructed to prepare an explicit, focused task for the observers, based on an aspect of his or her teaching that the instructor feels needs improvement or attention, and it is the responsibility of the observing teachers to limit their feedback to the assigned task and area of investigation. In the unlikely event that a lesson does not meet the fundamental PASEO curriculum and philosophy, it is the responsibility of the Director and the Director alone to privately discuss this with the instructor.

3.2 System

A lesson observation is conducted at each In-Service meeting, held for a full day each semester after classes are over; the observed instructor rotates between all five OPELT instructors.

It is the observed instructor's duty to prepare an explicit, focused observation task for observing instructors to perform, including a description of an aspect of his or her teaching that the instructor wants to investigate. This task and any associated worksheets are developed in close cooperation with the Director of OPELT, and the Director may suggest changes or refinements to the task.

The instructor is responsible for having his or her lesson recorded during the semester. Many instructors take advantage of the Chubu University Media Education Center's high-quality class recording services, while some more technically-minded instructors record the lesson on their own. A full lesson is recorded, and the instructor chooses a segment of the lesson to fit the design of the task.

During the In-Service meeting, the OPELT faculty observe the segment of the lesson selected by the observed instructor, perform the task, and discuss the results of the task with the observed instructor. Discussion is strictly limited to points the observation task asks to be observed, and the ramifications with respect to the area of teaching that the observed teacher wants to investigate. With a well-designed task, this is usually extremely enlightening for all instructors, but the focused discussion often leads into a more-general discussion of classroom management, strategies for dealing with problematical situations, and so on. The wide range of teaching experience, teaching philosophies and teaching styles among OPELT instructors means that this discussion is often wide-ranging but always useful.

4 Lesson Observation Tasks

To give an idea of the kind of lesson observation tasks used in the program, a short description of some tasks used in the past will be presented.

4.1 Japanese Language Use

The instructor who designed this task is an experienced teacher who has been living and teaching English in Japan for more than 15 years. He speaks Japanese at a near-native level, and occasionally uses the students' first language in the classroom. Although a purely English-language classroom is not official policy for PASEO classes, they are designed around a "semi-intensive" course with as much English use as possible.

This instructor had received comments on the semester-end PASEO course evaluations to the effect that he used "too much Japanese" in the classroom, and designed a task to assess how much Japanese he did use in the class, any effect it had on classroom atmosphere, and whether it interfered with potential teachable points.

The task he designed was simply to observe three distinct parts of a lesson and record the number of times the following occurred:

- 1) The instructor spoke in Japanese
- 2) A student spoke in Japanese and the instructor responded directly

Observers were also asked to make notes of the type of interaction.

It was found that, over roughly 20 minutes of lesson and three different types of activity (teacher-centered lecture, teacher-led discussion, and guided student interaction) the teacher only used or responded to Japanese less than four or five times, and usually as clarification for important procedural points unrelated to the lesson's teaching goals. The instructor remarked that this was a good deal less Japanese than he would have expected he used - that is to say, his own feelings about the extent of his Japanese use in class were, as far as the task revealed, incorrect.

Some observers did feel that any use of Japanese missed potential teachable moments, and the ensuing discussion allowed all instructors to clearly lay out their philosophies and arguments for or against an English-only classroom.

4.2 Clarity of Classroom Instruction

The instructor who designed this task is an experienced instructor, with extensive teaching experience not only in Japan, but in other countries where English is not the first language and with adult English as a Second Language learners in the United States.

This instructor was interested in investigating aspects of her class that she feels go consistently well, to see if they are as well-crafted as they could be.

The three segments of the lesson observed were chosen carefully to showcase a variety of types of classroom instruction: a purely administrative task (addressing envelopes used to send grade reports to students), a straightforward grammar practice task (practicing a grammar point in conversation), and a more complex group task (an activity to create a map of the University campus). Observing instructors were asked to answer the following questions regarding the instructions given:

- 1) Does the instructor's attempt to simplify her speech to be comprehensible for low-level students inhibit clarity, grammaticality and/or accurate vocabulary choice?
- 2) Are there ways in which her instruction giving could be accurately and appropriately simplified to better assist comprehensibility?

The instructor found the activity helpful, as the reflection required to create the task alone was a healthy process, and she felt that she was able to identify some communication habits she has and areas in which she would like to do more. In particular, she found areas in the three segments of her lesson in which she would have liked to give more visual assistance, and has implemented this change in her classes moving forward. She also remarked that she gained a great deal from the ideas and sharing with the other instructors after the discussion of the observable data.

4.3 Student Actions in Detail

The instructor who designed this task is a relatively new instructor, who had been with OPELT, her first English-teaching job after finishing university, for one year at the time of the observation.

This instructor was worried that some students were not engaged in the class, and wanted to try and determine first of all whether or not other instructors noticed the same issue, and if so whether the root of the problem was in the difficulty of the tasks used in class, the content of the tasks used in class, or potential other factors she was missing while teaching.

The task was relatively complex: each observing teacher was tasked with observing a single student throughout a single part of the lesson. Observers were asked to take notes on:

- 1) Student involvement in the task
- 2) Student behavior
- 3) Student responses to the instructor

Observers were also asked to answer the following holistic questions about the student's behavior:

- 1) Is the student involved in the task? Do they focus on the class work? The teacher? Other students? Something else?
- 2) What does the student do during the lesson?
- 3) How does the student respond to the teacher or the content? Does the student show understanding?
- 4) What other factors (motivational, mental, physical, etc.) can you observe affecting the student?

The instructor learned the following from the observation task: First, that many of her students were more actively involved in the lesson than she, looking at the class only holistically as the teacher, had realized. The observing instructors found that, in general, although the students sometimes let their attention wander, and although some students had difficulty interfacing with the class, on the whole, students were engaged, involved, and actively responding to the instructor. One of the primary issues seemed to be a common one with Japanese students, a general difficulty in "reading" their body language and facial expressions to determine if they understand classroom instructions, material or tasks. Experienced teachers noted that, in their opinion, most of the students did understand the material but were simply not showing that understanding as actively as they might have.

In the ensuing discussion of the class and the observed instructor's teaching methods, other instructors brought up their interpretations of specific issues that may have been interfering with some students' active involvement in the class, and ideas for strategies about how to deal with similar situations in the future. The instructor found this discussion very helpful, and again has said that she is actively incorporating suggestions brought up in the discussion into her lessons.

4.4 Numbers and Patterns of Teacher Interaction with Students

The instructor who designed this task is an experienced teacher who has been teaching English in Japan for 10 years. Unusually for OPELT instructors, however, he does not have formal education in the teaching of English as a Foreign Language and had never been exposed to the idea of a focused observation task of the sort used in this program.

For this reason, the first time this instructor was called upon to do the lesson observation task, he elected to design a task with the aim of learning about the process of designing and carrying out a focused lesson observation. Working together with the director of OPELT, he selected a fairly fundamental type of observation task for his first observation.

The task he chose was a task to track the numbers and types of interactions between instructor and students, and between students and students, in the classroom. Observers were given a seating chart of the class and noted each time the instructor interacted with a student, and each time a student interacted with another student. Observers also noted whether the interaction was primarily one-way or two-way communication.

At the time of this writing, this observation has not yet taken place, so the results are not yet known. However, as the primary purpose of the task and the process of task design was to introduce the concept of focused less observation tasks to the instructor with the guidance of the OPELT director, this instructor's task does provide an illuminating example of how focused observation can be carried out.

5 Benefits of the Lesson Observation System

This lesson observation system has provided a number of tangible benefits to OPELT instructors; not only to new teachers, but to experienced teachers and of course to the program as a whole.

5.1 New Teachers

The most important benefit for new teachers is exposure to specific, usable feedback from more-experienced teachers, but at least as importantly, this feedback is presented from the point of view of a peer rather than a superior. This reinforces new teachers' confidence in their knowledge and education in language pedagogy, and helps to foster a collegiate atmosphere in the program.

In addition, by design, the bulk of the feedback is independent of pure personal preferences in teaching. Each teacher is unique, and advice that boils down to differences in personal philosophy is all too easy to ignore, if not actively unhelpful. By basing the discussion in empirically observable data, this bias can be avoided.

New teachers also get experience from designing the observation tasks themselves, which necessarily requires them to reflect on their own teaching in a mindful way. Self-assessment is widely-acknowledged as an important tool in continuing professional development, and even after instructors leave OPELT and enter teaching environments without our peer-led observation system, the skills they acquire in designing and carrying out self-assessment will continue to be helpful to them.

Finally, new teachers get important chances to observe more-experienced teachers' lessons, again as peers instead of students. Many new instructors never have a chance to observe an experienced teacher's lesson during their education, and few teaching programs offer continued chances to do so. Exposure to a wide variety of teaching philosophies and styles is an important factor in further growth and development as a teacher.

5.2 Experienced Teachers

It is quite unusual for experienced teachers to have the chance to have their lessons observed, and the benefits of lesson observation are well-understood.

First, the guided lesson observation is a chance to investigate unexamined habits, or to verify or falsify suspicions about existing habits. Many teachers have ideas about how they run their classes minute-to-minute, but as we have seen from the examples of tasks used in the PASEO observation program, these suspicions are as often false as true. Verifiable, quantifiable data about one's own lessons is a powerful tool in the teacher's professional development toolkit.

In addition, not a few experienced teachers have never designed or carried out a lesson observation task at all, or at least have never done so since their initial education as teachers. Real-world design and implementation of observation tasks is quite different from the theoretical ideal, as is real-world analysis of results.

Finally, the lesson observation system gives experienced teachers a chance to mentor newer teachers in a strictly-guided fashion, again independent of personal preferences or teaching styles. This benefit has two aspects: First, experienced teachers can teach new instructors by example, with real video footage of a classroom in action, exposing the newer teachers to classroom management and teaching techniques that might never come up in an open discussion of teaching. Second, experienced teachers' observation task design can show what aspects of their teaching they feel is the most important, which again can impart important information about day-to-day classroom management that might not come up in more general discussions.

5.3 The OPELT Program

The lesson observation system provides an important venue for the OPELT director to keep abreast of potential problems with PASEO classes, whether these are teaching issues, class or curriculum design issues, or student problems.

The impact the lesson observation system has had on student satisfaction survey results has been quite striking. Due to the fact that students have the option of taking PASEO classes without registering for credit, PASEO has traditionally conducted its own student satisfaction surveys to supplement the surveys conducted by the university as a whole, which only target for-credit students. Since the institution of the lesson observation system in Spring semester 2010, students' self-assessment of their own English abilities (Fig. 1), satisfaction with PASEO classes as a whole (see Fig. 2), and satisfaction with PASEO teachers (see Fig. 3) have all shown a marked pattern of continuous improvement.

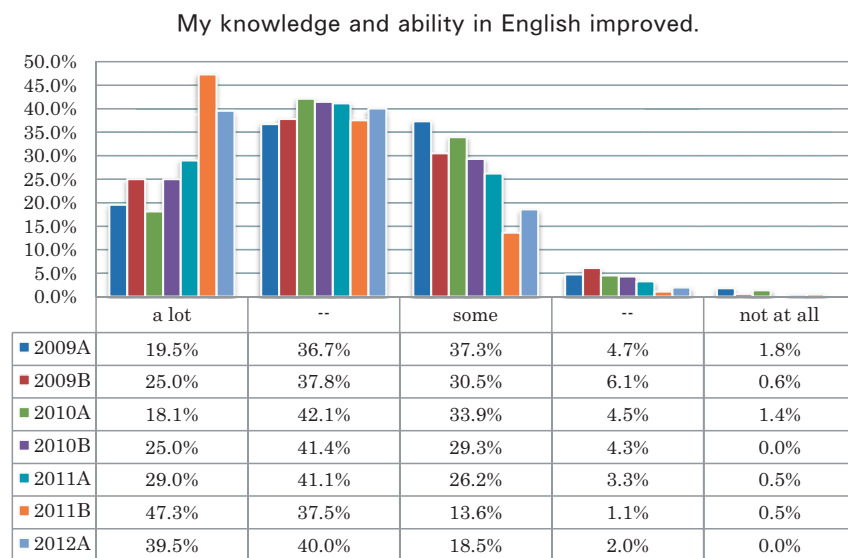


Fig. 1: Student Self-Assessment of English Abilities

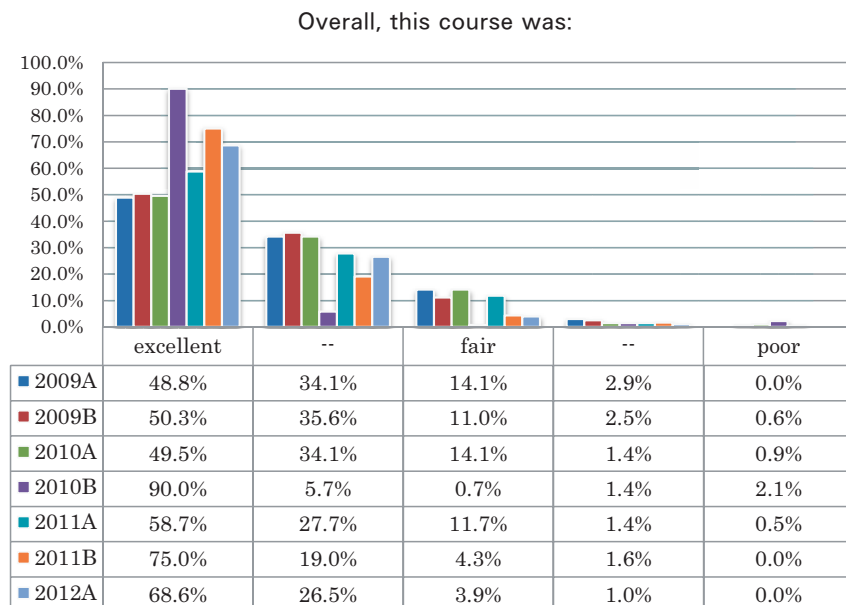


Fig. 2: Overall Course Satisfaction

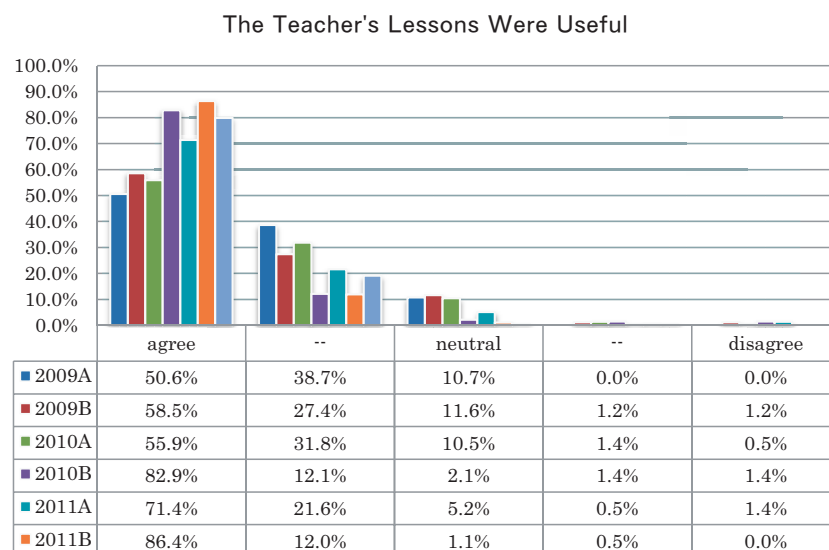


Fig. 3: Student Perception of Teachers' Lessons

Naturally, correlation does not equal causation, and there are likely other factors at work to help to explain this increase in student satisfaction, but it seems reasonable to assert that a new focus on teacher training and professional development should have a positive impact on the quality of PASEO classes and on student satisfaction with them.

Simply by observing part of one instructor's class per semester, the OPELT director has more information about what happens in PASEO classes than many program directors have access to. In OPELT, as is not uncommon in similar programs, simple scheduling difficulties make it difficult, if not impossible, for the director to observe classes during the term. This opportunity for lesson observation, combined with information from the PASEO course evaluation questionnaire, allows the director to be aware of any potential problems with lesson management that may occur.

In addition, lesson observation allows the director to be aware of clashes between lesson design and the PASEO curriculum, allowing PASEO to maintain its uniformly high level of lesson quality, and of problem students, allowing the director and all teachers to discuss strategies for dealing with disruptive students or, if necessary, alerting the university administration to outstanding problems.

Finally, and most importantly from the director's point of view, the peer-led lesson observation system encourages a collegiate and open atmosphere, where instructors can and do ask each other openly for advice about teaching and are able to give meaningful and helpful feedback, with other teachers' preferred techniques and teaching philosophies in mind. Particularly in a small, insulated program such as OPELT, where the short tenure of instructors means a dissatisfied teacher has little reason to remain with the program, maintaining a professional, open atmosphere is of critical importance. Indeed, in the two years since this program was instituted, the change in atmosphere at OPELT has been profound and positive, thanks in no small part, I believe, to this program.

6 Ongoing Research

Ongoing research into the outcomes of this lesson observation system will focus on the following areas.

While many of the theoretical benefits of programs such as these are well-supported in the literature, the benefits to the program as a whole can be observed by myself as director of OPELT, and informal talks with teachers have shown support of the program, it is necessary to verify the claims I have put forth in this paper in a scientific manner. The following details how I am doing so.

6.1 Interviews with OPELT Instructors

I am currently conducting interviews with current and previous OPELT instructors in an attempt to collect data to definitively support or counter my ideas about how the program has helped teachers and the program.

6.2 Effects on Student Satisfaction

As many students do not take PASEO for credit, and the PASEO system means that class placement does not correspond with class splits in the Tora-net system, it is necessary for OPELT to collect data on student satisfaction independently of the online Tora-net student satisfaction questionnaires. This data is published each semester in a PASEO Enrollment Report.

The PASEO course evaluations have shown steadily increasing levels of satisfaction with PASEO lessons and teachers over the past two years. This does correspond with the time period in which the lesson observation system was implemented, but more-careful analysis, and most likely more time, will be required to establish the existence of a causative relationship. A number of other changes have occurred in PASEO during the same time period, any or all of which may also have had an effect on student satisfaction.

Fortunately, in addition to numerical data in the form of survey results, all students who respond are encouraged to leave detailed comments, and most do so. In-depth analysis of these comments will be performed, and the comments will be related to numerical survey results. In this way, I hope to see what, if any, concrete effect the institution of the class observation program has had on PASEO student satisfaction.

6.3 Data on Lesson Observation at Other Institutions

I would like to compare the success of this program with professional development programs at other similar programs, collect data about frequency and kind of lesson observations performed at other institutions, and to what extent programs of other kinds do or do not produce similar outcomes to the OPELT program.

To do this, I will conduct a survey of directors and instructors at other institutions to see how widespread frequent lesson observation is, how well it is received, and what kinds of tangible benefits it is seen to produce.

7 Summary

For the past two years, the Ohio Program for English Language Teaching has been performing peer-led observation of PASEO English classes, using video and teacher-driven observation tasks.

This observation system has produced positive professional development outcomes, not only for instructors new to teaching English as a Foreign Language in an academic environment, but also for experienced instructors. Indeed, it has produced positive outcomes for the program as a whole above and beyond any simple improvements to teaching or classroom management.

Although more-focused research is necessary to verify and quantify these outcomes, the simple presence of an ongoing opportunity for peer-driven professional development is, I believe, intrinsically valuable. It is all too rare for instructors at the university level to have the chance to receive useful feedback about their teaching methods.

It is my hope that other departments might see the benefits of a program like this. Professional development and ongoing mindful attention paid to teaching methods are not useful only to teachers of languages or to new instructors. Any teacher who spends any amount of time in the classroom can benefit at the very least from active self-reflection and self-observation tasks, and if fellow faculty can be involved in peer observation, the potential benefits are profound.

(准教授 語学センター)

教育資料・実践報告

特別課題教育科目「地域の防災と安全」の取り組みについて

杉井 俊夫・山田 功夫・勅使川原 誠司
牧野 典子・武田 誠・渡部 展也

1 はじめに

「地域の防災と安全」は、平成23年度から本学の特徴ある科目の一つとして特別課題教育科目に位置づけられた。本科目は、平成22年度から「地球環境論」の一部として実施されたものであり、平成24年度より新たに独自の科目として実施されている。本報では、「地域の防災と安全」の取り組みについて概説したい。

本学には、防災・減災をテーマとする研究者が多数在籍する。例えば、全学共通教育部の教員は地震のメカニズムについての教育・研究を、工学部都市建設工学科、建築学科の教員は地震災害、水災害の特徴と対策の研究・教育を、人文学部歴史地理学科の教員は地理情報システム（GIS）と関連付けて地域特性のとりえ方に関する教育・研究を、生命健康学部保健看護学科の教員は災害時の看護（特に、避難所運営の在り方）に関する教育・研究を実施している。このような活動は、災害というテーマで一つに繋がっており、互いに協働してこそ、網羅的かつ有益な取り組みとなる。

一方、近年の災害の甚大化には、目を覆うものがある。東日本大震災では、想定外の津波が堤防を越え、広域かつ甚大な浸水を引き起こして、2万人を超える死者・行方不明者が生じた。さらに、平成24年8月29日には、内閣府の中央防災会議から、東海・東南海・南海地震による被害想定が示された¹⁾。これによると、最悪の場合、全国の被害者は約32万人であるが、それぞれの防災・減災対策を施せば約6万人になると想定されている。このことから、適切な防災・減災対策が重要であることが明らかであり、その中でも避難対策は特に重要である。例えば、水災害に対する防災対策は、想定規模の洪水や津波、高潮は堤防などの構造的な施設で街を守るが、想定規模以上の現象も生じる可能性があるため、そのときには、迅速な避難を求めている。しかし、地域住民の避難行動レベルは決して高いものではない。自助（自ら身を守る）、共助（地域のひとと共同で身を守る）、公助（市役所などの公的機関の働きにより身を守る）に関して、災害時には自助：共助：公助は7：2：1の比率の重要度であると認識されているにもかかわらず、平常時には1：2：7の比率の重要度と認識されている。これは、平常時は、「市役所の方が災害時に対応してくれるだろう」と期

待しているけれども、実際には、「災害時には個々（住民一人ひとり）で対応しなければならない」ことを指摘している。

「地域の防災と安全」は、防災・減災に関する知識を教授することによって、学生の防災知識を涵養し、専門科目へのモチベーションを高めることをねらっている。さらに、学生の災害時の適切な対応を促すことで、地域防災力の向上も期待している。ここでは、専門家を育てることではなく、地域防災力向上の根底となる防災知識の涵養を目指しており、我が国の防災対策の一助になるものと期待する。

なお、本取り組みの先駆けとして、図1に示す質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）に関わる準備活動がある。残念ながら教育GPとしての採択には

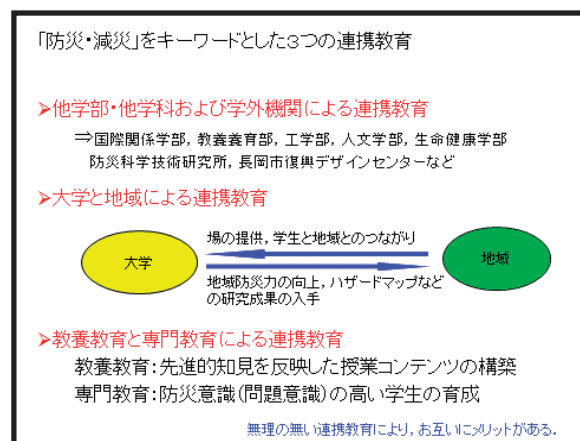
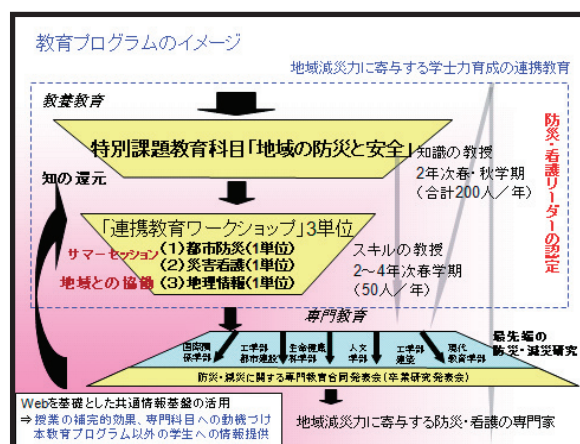


図1 地域防災力に寄与する学士力育成の連携教育のイメージ

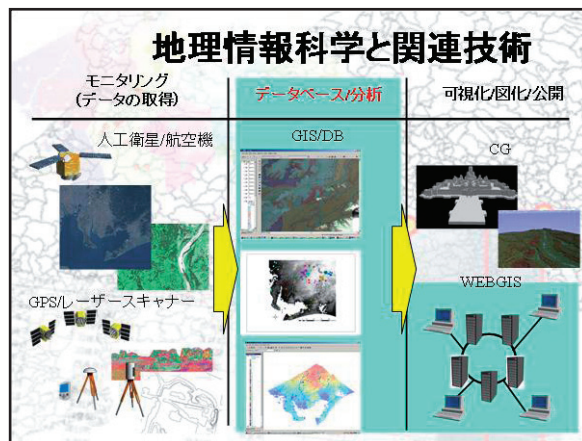
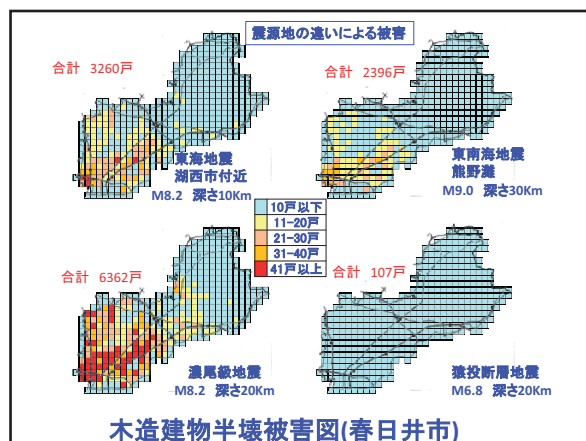


図3 身の回りの災害の概要（地域の防災と安全、授業資料）（その2）

3 避難所運営ワークショップ

授業では、避難所運営ワークショップを取り入れている。東日本大震災や近年の多くの洪水災害の事例でも明らかなように、災害時には避難所が開設され、一時的あるいは長期的な避難が求められる。そのなかで発生する様々な問題に対して、事前に検討することは非常に重要である。また、避難所生活にはリーダー的存在が不可欠であり、その素養を多くの学生に持たせることも大事であろう。さらに、本ワークショップは、6名程度の仲間と協働して問題解決を行うグループワークであるので、コミュニケーション能力、発言力、まとめる能力などが養われる。

(1) 避難所運営ワークショップの概要

第14週は、グループディスカッションを行う。まず、指定されたグループ内で議論しやすい雰囲気をつくるために、図4(a)のように、自己紹介の時間（アイスブレイク）を設けている。すべての学生の自己紹介が終わった場合には隣の学生の紹介を行うなど、この時間を長くをとることを意識している。その後、グループ内での役割（司会、記録係、発表時のプレゼンター）を決めた後で、図4(b)などの課題に対してグループ内で議論し、意見をイーゼルパット（大きな用紙）にまとめている。課題は下の4つを用意しているが、これまでの授業では、時間の都合により③までを実施していることが多い。

- ①どのような避難所の役割分担が必要ですか？また、混乱した中から、どのように役割分担を決めますか？
- ②身体の不自由なお年寄りが遅れて入場してきました。どのように対処しますか？
- ③近所の方が家の下敷きになっている可能性があるという情報が入りました。どのように対処しますか？
- ④避難者の食事に関して、どのように対処しますか？

第15週は、第14週の活動内容の振り返りを行った後

1. 自己紹介

◆グループの中で自己紹介をしてもらいます。

ただし、自分の性格などを「生き物」に例えて、なぜ、そう思うのかを説明しながら自己紹介をおこなってください。

発表の順番は、早く生まれた月日の人から、時計回りに行います。

他の人の紹介をメモするなり、覚えておいてください

(a) アイスブレイク

状況

5℃

地震当日 発災から 1 時間後

地震後すぐの午前10時に避難所に集まりました。避難所の電気が使えません。水が出ません。到着して間もないため、避難所が混雑し、混乱しています。

10:00

①どのような避難所の役割分担が必要ですか？また、混乱した中から、どのように役割分担を決めますか？

(b) 避難所運営の課題の一例

図4 避難所運営ワークショップの授業資料

で、各課題に対するグループの意見の発表を行っている。その後、自分のグループ以外で、良かった点を赤色、修正点を青色のタグシートに記入し、貼り付けてもらう。それを受けて、グループ内で他者からの評価を認識し、授業の振り返り（まとめ）を行う。

(2) 学生の反応と教員の評価

学生は本ワークショップを楽しそうに実施しており、

	授業の感想意見 (わかり難かった事柄などや、授業の感想、質問、何でも OK)	教員確認サインまたは確認
1回 4/9	授業の感想、質問、何でも OK	サイン
2回 4/16	授業の感想、質問、何でも OK	サイン
3回 4/23	授業の感想、質問、何でも OK	サイン
4回 5/7	授業の感想、質問、何でも OK	サイン
5回 5/14	授業の感想、質問、何でも OK	サイン

図5 避難所運営ワークショップの授業風景

教員間では、学生の意見に対するコメントの記述を

強制しておらず、読んだことの証としてのサインのみでも問題ないが、概ね、学生に対するコメントを記述しており、学生は毎回、教員のコメントを楽しみにしているようでもある。このように、シャトルシートは、授業の理解度、学生と教員とのコミュニケーションのツールとして役立っている。

(2) Cumocの利用による災害に対する意識調査

携帯電話を利用したアンケートシステムであるCumoc (Chubu University Mobile Clicker) システムを利用して、図7および図8のように災害に対する意識調査も行っている。本システムは、授業中に結果を見ることができ、他の学生の意識や状況が共有できるので、グループワークを行う上でも有効な手段となっている。また、これまでの経験から、近年、災害に対する学生の意識が高まっている傾向も得られている。

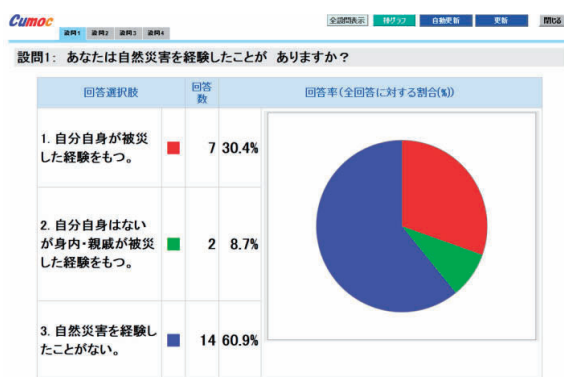


図7 受講生の自然災害の経験

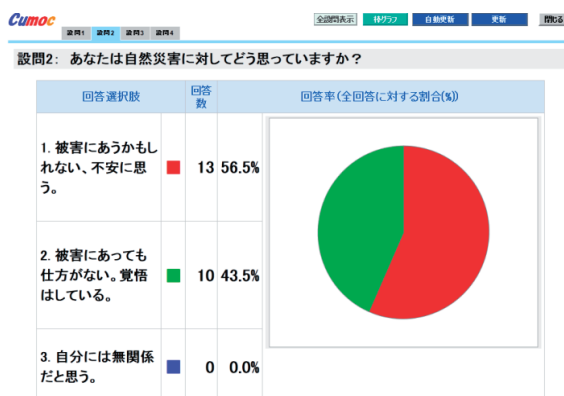


図8 受講生の自然災害に対する思い

5 おわりに

2011年3月11日の東日本大震災を受けて、地震災害および津波災害の怖さを実感し、防災・減災に貢献したいと強く願う学生も多いと思われる。また、東海地方は、古くは伊勢湾台風による、近年では東海豪雨による水害に見舞われており、東海・東南海・南海地震およびそれによって生じる津波の災害の発生も懸念されている。そのような中で、防災・減災を軸とする教養を学ぶことは、災害国に住む日本人として極めて重要であり、また、これを踏まえて自らの専門への興味が高まれば、専門教育の導入という面からも有益であろう。さらに、この活動が地域防災力の向上の一助となることを期待したい。

本グループでは、平成24年8月と9月に、GISセンターの協力を得て防災力向上に直接的に寄与することを目的とした、地域のハザードマップ作り、避難所運営ワークショップを実施した。これらの詳細は別の機会に報告したい。なお、今年度は初めての試みであり、住民のサポートを目的とする数名の学生参加のみであった。今後はこの活動に多くの学生参加を促して、地域のためにもなり、学生のためにもなるような教育的要素を取り込んだ活動に高めたいと考えている。

最後に、本報告を通じて、皆様に「地域の防災と安全」の活動に関心を持っていただければ嬉しく思います。さらに、多くの教職員とタッグを組んで、継続的に活動できることを期待しています。

参考文献

- 1) 内閣府防災情報のページ、南海トラフの巨大地震に関する津波高、浸水域、被害想定公表について、
http://www.bousai.go.jp/nankaitrough_info.html

教 授	工学部 都市建設工学科	杉井 俊夫
教 授	全学共通教育部 統括調整部門	山田 功夫
教 授	工学部 建築学科	勅使川原 誠司
教 授	生命健康科学部 保健看護学科	牧野 典子
准教授	工学部 都市建設工学科	武田 誠
准教授	人文学部 歴史地理学科	渡部 展也

都市デザイン能力の獲得のための映画制作教育 ー都市建設工学科におけるショートムービーワークショップの試みー

服部 敦・杉井 俊夫・武田 誠・伊藤 睦・山田 公夫

1 はじめに

都市建設工学科では、2012年8月5日から7日までの3日間、主に学科の学生を対象に映画制作を通じて都市建設／まちづくりを学ぶワークショップを開催した。まず、本学科と映画制作に疑問を持たれる読者の方も多いと思われる。切掛けは2011年3月11日東日本大震災である。テレビのニュースでは、毎回人命救助のために自衛隊の姿が映し出されていた。しかし、過酷な現場に全国から出向いて長期復興に当たったのは、建設技術者（Civil Engineer）たちであったことを社会は知らない。技術者の卵である学生たちが誇りを持って、自分たちを上手く表現する力を学ぶ術として映画制作を取り入れようとしたのが切掛けとなった。

今回のイベントは初めての試みであるが、今後継続的に実施し、内外から認知される学科独自のイベントに育てていくとともに、学科における都市建設／まちづくりに関する教育に反映していくことを企図している。本稿では、都市建設／まちづくりの教育や実践活動における映像との関わりを概観した上で、ワークショップの開催について、導入の経緯、基本構成、実践記録、参加者へのアンケートを整理し、今後の教育活動に寄与する知見をまとめる。

2 映像と都市建設／まちづくり

都市建設／まちづくりと映像との関わりは、多様化している。都市建設／まちづくりの記録や情報発信のために映像制作を行い、様々なメディアにより情報発信を行う活動は一般に見られる。フィルムコミッションの活動による映画ロケの誘致、地域の資源を全面に取り扱う地域映画の制作（「眠る男」、「フラガール」など）も盛んになっている。さらに、映像制作自体に市民が参加する取組も広がりつつ有る。1996年から熊本県ではじまった住民ディレクターの全国への波及が有名であるが、愛知県でも市民によるまちの記録映画を集めた「なごや・まちコミ映像祭」の開催などの実績がある。土木学会でも、土木関係の記録映画などの収集・表彰・上映などの活動を行っている。

一方、主に映像リテラシーの観点から、こどもによる映像／映画制作を行うワークショップも盛んになっている。また、まちづくりの観点から市民参加で郷土の

まちを題材にした映画制作ワークショップが開かれるようになっている。東海地域では、今回のワークショップの講師を依頼した木全純治氏が、3日間で映画をつくるワークショップなどの実績を積んでいる。

これらの流れを統合して、都市建設／まちづくりの教育や実践活動の中に、映画制作ワークショップの手法を積極的に取り入れたのが今回のワークショップである。

3 ワークショップの導入の経緯

本年度、在学生が毎年楽しみにして、主体的に参加できるプロジェクトの創設について、学科内で検討を行った。レゴブロックを使った土木構造物の造形コンペ、スマートフォン向けのまちづくりゲームアプリケーションの開発コンペなどについて検討を行ったが、先述の観点から、都市建設／まちづくりと映像制作を結びつけて、学生が主体的に参加できる取組を行うことが提案され、前述の木全氏のワークショップ手法を活用したイベントの開催が決まった。

ワークショップは、オープンキャンパスが開催される3日間で行うこととし、学科の学生に参加を呼びかけるとともに、高大連携の観点から、隣接する春日丘高校にも参加の案内を行った。

結果、都市建設工学科の学生から14名、春日丘高校から3名の参加を得た。

4 ワークショップの基本構成

ワークショップは、都市建設ショートムービーワークショップ／トシケン・ザ・ムービー2012と題し、「3日間で映画ができる？都市空間を映像で遊ぼう＝学ぼう！」というキャッチフレーズを示して実施した。さらに、都市建設／まちづくりには、空間把握能力、物語創作能力、組織運営能力が必要であり、映画制作はそれらの能力を養うことになるという考え方を示した。ワークショップは、木全氏をはじめ、映画制作の実務経験者を講師に招き、その指導の下で、学生が主体的に企画・制作にあたるという形で実施した。

制作期間は、表1のとおり3日間とした。

表1 ワークショップのスケジュール

一日目	講師からのガイダンス（1時間） シナリオ作成（4時間） ロケーションハンティング（30分） 機器の使用方法的説明（30分）
二日目	撮影（6時間）
三日目	撮影補完（1時間）、編集（5時間）

撮影場所は、中部大学キャンパス内に限定した。毎日9時30分から16時30分の7時間において実施した。

参加者には事前にテーマを通知した。今回はテーマを「木とコンクリート」とし、二つの要素を映画に取り入れることを条件とし、それ以外は全く自由とした。

参加者の募集に用いたリーフレットを、図1として示しておく。



図1 ワークショップの案内

5 ワークショップの実践記録

5.1 ガイダンス

講師を代表して、木全氏から短編映画制作に関するガイダンスが行われた。

技術的には、順撮りで行うこと、アップ・バスト・フルの3つのショットを基本とすること、ズーム・パンなどのカメラ操作は行わないこと、手持ち撮影は行わないことなどが指示された。いずれの指示も、初心者が撮影することを前提に、画面がくずれず、見やすいものとなるようにするための基本的な注意事項である。



写真1 当日の看板

基本的な注意事項を確認した後、短編映画が持つ可能性を知るために、2つの短編映画を上映した。



写真2 講師のガイダンス風景

5.2 シナリオブレインストーミング

ワークショップの成否を決める重要な行程が、シナリオづくりのためのブレインストーミングである。この段階で、10名程度にグループ分けを行う。10名は、この後に行う役割分担から、映画のキャスト、スタッフを割り当てるための最適な規模として想定されている。各グループには、専門家が各1名以上サポートすることになっている。



写真3 グループ1のブレスト風景



写真4 グループ2のブレスト風景

事前の周知が十分な場合は、各自がストーリー案を持ち寄り、多数決により、核となるストーリー案を決

定して、細部の肉付け、場面構成、場面毎のセリフを検討するという形で進行する。絵コンテを作成する場合もある。なお、最も支持されたストーリー案を考えた参加者が監督となる。

今回は、周知不足と映像作成への経験不足から事前のストーリー検討が十分でなく、その場で、アイデアを出し合う形になった。テーマである「木とコンクリート」をどのように解釈するかで、様々な考え方が出された。特に通常の授業ではおとなしかった学生から積極的なアイデアや意見が出されたり、習った専門知識を含めて自信を持って話す学生の姿が印象的であり、この場だけでも授業では見られない気づきがあった。

最終的に、グループ1では、自然を大切にする田舎の男の子と都会育ちで開発重視の女の子の対比をドラマにするストーリーへと集約された。グループ2では、エコロジーオタクの大学生に女子高校生がうんざりするというストーリーが出来上がった。ストーリーが決まると、それぞれの意見を出し合って、白板に、登場人物のキャラクター、場面展開、主なセリフなどが書き出され、次第にシナリオが出来上がっていった。田舎の男の子を象徴する小道具として、大量の野菜を調達することなども決まった。

5.3 役割分担・ロケハン・技術指導

ストーリー案が確定した時点で、主なアイデアを提示した参加者が監督に決まった。さらに、ストーリーの詳細が決める中で、必要な役者の人数とキャラクターが決まり、役者担当が決まった。残りのメンバーから、カメラ、録音、記録、撮影助手、編集といったスタッフの役割が割り振られた。カメラ操作、編集技術などに関心を持って参加した学生は、積極的に機器操作の担当を希望した。

一日目の終了1時間前には、シナリオは概ね見通しがつき、翌日の撮影に向けて、撮影場所として想定される学内の各場所の確認（ロケハン）を実施した。並行して、技術担当には、カメラ、マイクなどの機器の基本的な操作方法についてレクチャーが行われた。

なお、カメラ、マイク等の撮影用の機材は講師が持ち込んだ業務用のものを使用した。編集機材については、学科の方で準備した。

5.4 撮影

二日目には、前日作成したシナリオに沿って、撮影が行われた。シナリオの順番に沿って、撮影を重ねて行く「順撮り」と言われる方法で行った。セリフが早口になる、カメラ目線になってしまう、画面にマイクが映ってしまう、カメラの位置が決まらないなど、当初は、不慣れからのとまどいがあったが、次第に撮影

に慣れていき、急ピッチで撮影は進んだ。

当日は天候が不安定で、突然の雨に撮影が中断することもあったが、おおむね時間内で撮影を終了することができた。最終的には、15分程度の作品に編集されるが、機材のセッティング、複数方向からの同一カットの撮影、NGテイクの再撮影、つなぎとなる風景シーンの撮影などで、撮影には6時間以上を要した。



写真5 グループ1の撮影風景



写真6 グループ2の撮影風景



写真7 教員が参加した撮影風景

グループ1では、オープンキャンパスであることを利用し、実験設備の開放や公開講義を行っている教員の協力を得て、振動台や水難体験設備のシーンの撮影を教員も演じる形で実施した。

5.5 編集及び撮影補完

三日目は、前日撮影した画像データをパソコンに取り込み、編集ソフト「edius neo」を用いて、編集を行った。粗く編集をした上で、参加者が確認を行い、不足するシーンや撮影に失敗したシーンがあった場合には、改めて補完的な撮影を行った。

編集と並行して、著作権フリーの音楽素材から使用する音楽の選定も行った。

また、編集した画像を確認しながら、タイトルについて議論を行った。グループ1の作品は「都会女と田舎男」に、グループ2の作品は「それでも僕らはやめられない」に決まった。

5.6 上映

最終的に仕上がった作品を上映してワークショップは終了した。グループ1の作品は11分、グループ2の作品は8分と若干短めのものとなった。また、改めて学内に周知をして、上映会の機会を設けた。

6 ワークショップの参加者アンケート

後日、ワークショップに参加した学科学生にアンケートを実施した。

ワークショップに参加した学生生徒の属性は、大学生14名（1年生1名、2年生4名、3年生2名、4年生7名）及び高校生3名で、男子が9名、女子が5名であった。このうち、学科学生に対して後日アンケートを実施し、12名から回答を得た。集計結果は次のとおりである。

「ワークショップに参加して感想」については、有意義・まあ有意義・普通・あまりよくない・よくない・わからないの選択肢の中で、全員が「有意義」と回答をしている。

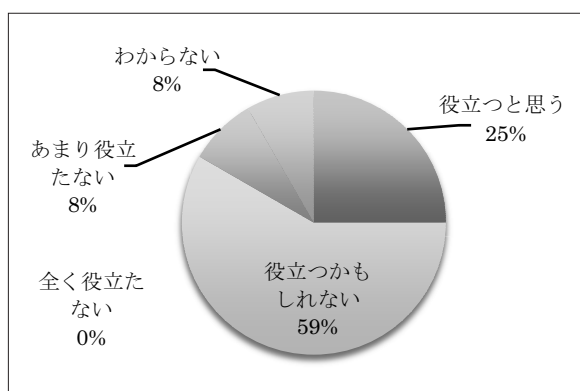


図2 ワークショップと都市建設の関係

「次の機会の参加希望」については、「ぜひ参加したい」が2名、「機会があれば参加したい」が10名である。

本ワークショップが都市建設やまちづくりに役立つかの問の回答結果は、図2のとおりである。

「役立つと思う」と「役立つかもしれない」をあわせて、84%であり、映画制作の経験が都市建設に役立つ可能性を示唆しているが、実感を伴っていない可能性もある。「あまり役に立たない」とした回答者は、内容が都市建設から乖離したことを挙げている。

7 まとめ～映画制作教育への期待と課題

ショートムービーワークショップの開催は、今回が初めての試みであったが、参加者からは良好な評価を得た。アンケートからは、事前準備の不足、他学科への広がり、時間の不足などの課題が示されており、改善が望まれる。次年度以降も開催し、回を重ねる中で、都市建設／まちづくりへの寄与度についても評価をしていく必要がある。また、ワークショップ終了後も、参加者が自主的に映像制作を行うことを期待するものであり、制作の支援、発表の場の設定などの環境整備を充実させていくことが課題である。

また、ワークショップの経験を踏まえて、講義・演習において、映像制作を取り入れていくことも検討したい。大学教育において、映像制作を取り入れていくことの利点は、時間経過の中で比較可能な映像のアーカイブを構築できることである。フィクションであれ、記録映画であれ、都市を対象に撮影された映像の記録は、都市について教育研究を実施するための重要な資源となることが期待される。

謝辞

講師をしていただいた木全純治氏をはじめシネマスコレの皆様、ご協力いただいた春日丘高等学校の関係者の皆様に感謝の意を表します。本企画は、安田奨学寄附金の援助を得ました。

教授	工学部	都市建設工学科	服部	敦
教授	工学部	都市建設工学科	杉井	俊夫
准教授	工学部	都市建設工学科	武田	誠
准教授	工学部	都市建設工学科	伊藤	睦
教授	工学部	都市建設工学科	山田	公夫

語学学習と海外地域理解をつなぐ

ー中国語中国関係学科における「中国研究」の試みー

澁谷 鎮明・黄 強

1 はじめに

今年、完成年度を迎える中国語中国関係学科は、実践的な中国語能力の習得と、人文・社会科学分野から世界の中での中国理解をすすめることを教育目標としている。中国語中国関係学科は、国際関係学部属していることを最大限活かすため、単なる外国語学科ではない教育目標とカリキュラム構成を持っている。またこのような語学学習を行いつつ、それをグローバルな問題や海外の各地域の理解に活かすという視点は、本学に限らず多くの国際系学部が持っている目標であるだろう。近年では、各地の外国語大学において「国際教養」が提唱され、これは現地の文化や社会の理解にとどまらず、国際問題の理解も重視するという方向性をもっている。こうなると、語学学習とその語学の通用する地域の理解や、国際関係を合わせて考えるという点で、本学科とこれらの大学は実はほとんど同じ目標を持っていることになる。

ただこのような目標を実現することはそれほど容易ではないように思われる。語学学習とその言語を使用する地域の理解を有機的に結び付けることは、これまでの筆者の経験に照らしても難しい。なかなか「言葉を学ぶほどその地域に関心が増し、地域の理解が深まるほどその言語に関心が高まる」というような相乗効果は簡単には起こらない。これはおそらくこれまで日本の多くの国際系大学、あるいは学部が抱えてきた悩みと共通である。

「語学だけではダメ」ということは、外国語系学部や国際系学部では、ほぼ共通理解となっているものの、どのようなカリキュラムを組み、どのように教授するのかについては、学生の意欲や知識の程度もあり、十分に合意しうるような手法はないように思われる。

本報告では、このような認識のもとに、中国語と中国という地域に関する学習を軸とした中国語中国関係学科において実施された、語学学習と中国理解を結びつける試みについて報告したい。

2 中国語中国関係学科カリキュラムにみる語学学習と中国研究

中国語中国関係学科では、中国語能力習得と中国理解が教育内容の2つの軸になっており、カリキュラム

自体もそのようになっている。

前者の軸は「中国語コミュニケーション科目」群で、「中国語Ⅰ～Ⅷ」「ビジネス中国語A・B」「資格中国語A・B」などの科目が配置されている。また「学外実践科目」群にも、1年次の中国語学研修に対応した必修の「留学中国語」科目がある。

後者は「中国研究科目」群で、中国を理解するために、「中国政治論」「中国経済論」などの社会科学系アプローチをする科目、「中国歴史研究」「中国思想比較研究」などのような人文科学的アプローチを行う科目が配置される。これら2つの科目群は、本学科のコアともいえるだろう。それ以外にも本学科には、中国語教員資格用の「中国言語研究科目」なども存在する。

このようなカリキュラムは、中国語と中国理解を軸に、日本の中国関連企業で中国担当として活躍できる人材や、中国語圏に長期滞在して働くことのできる人材、中国語教員など、それなりの人材像に対応して作られている。

このような方針があるものの、本学科の低学年生は多くの場合、「中国語」に関心が集中しがちである。また長期留学をした学生は、ふつう中国そのものに関心が深まるが、全員がそうとは限らない。また上記のカリキュラム上では、両者を結ぶための科目は想定しておらず、1～4年まで各学期に開講する演習科目を使う以外にはないと思われる。本学科では、このような中国語と中国理解の両者を結ぶ必要性が認識されるようになり、この演習科目を用いて、両者の架け橋を作るべく、いくつかの試みが行われた。

3 1年夏期語学研修における観察調査と演習科目における課題作成

本学科では、1年次の夏季休暇中に全員必修の語学研修を課している。この研修では、本学の協定校である北京市に所在する中国外交学院において、集中的に中国語を学習することに目的がある。

とりわけ、①早い時期に正確な発音・声調に接し、これを身につけることで「使える」中国語の基礎を上げること、②この基礎をもとに2年次以降に中国語検定、HSKなど中国語資格取得などを旨とする契機とすることなどが主たるねらいである。

しかしそれだけではなく、現地で数週間の日常生活を送ることで、中国の（あるいは北京の）生活感覚を体得して中国という地域に慣れるとともに、日々自分の目でとらえた中国の日常の姿を通じて、学生の中国イメージを広げ、「中国研究」に入る準備をさせるという意図も持っている。

研修期間中に、学生から「予想以上に中国（北京）が発展している」「貧富の格差をさまざまな側面で目撃した」「物価の安さと場所（店の種類など）による価格差」「日本企業や日本製品の進出の多さ」などの感想を聞くことも多く、海外での生活で重要な、他国を観察することを通じて日本という国や社会を相対的にみる視点が育成されつつあると言えるだろう。

本学科では、このような側面をとらえ、学生自身が、中国語学習だけではなく中国研究（中国理解）の双方をしていることに気付かせるため、研修中に簡単な観察調査を行わせている。その結果を研修中の活動報告会、帰国後の演習科目「基礎演習B」で学生に報告させ、これを土台に大学祭での展示のためのパネル作成を課している。

観察調査では、北京研修中に学生各自が関心を持った「現代の中国（北京）」や「中国の文化・社会」「ビジネス」「日中関係」などに関する主題で写真撮影をさせている。これを研修中に1-2回実施する活動報告会で各自発表させ、主題を次第に明確にする。

その上で、帰国後には演習科目である基礎演習Bにおいて、パワーポイントなどを用いて発表させる（写真1）。さらにこれをもとに、大学祭において展示するパネルを作成することとしている（写真2）。

これまで学生は、さまざまなテーマを選択し、発表しており、そのレベルもさまざまである。しかしながら、「中国語だけでなく中国そのものについても学ばなければならない」と考えさせる契機になっているものとも考える。特に、もともと中国文化や中国でのビジネスに関心をもって入学した学生は、この課題に熱心



写真1 基礎演習Bにおけるテーマ発表会



写真2 大学祭の学科パネル展示

に取り組む傾向がある。

これに加えて、さらなる中国理解を進めるために、春学期に実施した入門科目である「中国研究入門A」などにおいて教授した内容と関連させた課題を学生に課している。

帰国後初めての基礎演習Bの授業において、表1に示すような、「夏期語学研修から帰国したみなさんに考えて、調べてみてほしいこと」と題する宿題を課している。これは、研修で学生が見聞きした事柄に関連させた内容の質問を投げかけ、それについて回答するように指示したものである。たとえば以下のような質問は、中国の政治体制や経済に関する基本的な理解を問うものである。

「現在の中国は、みなさんも見たとおり、経済的に豊かな人と豊かでない人の格差が大きい国です。①みなさんはどのようなところでそれを感じましたか？また、もともと中国はそういう国ではありませんでした。②今のようになったのは何故なのでしょう？」

中国を理解するうえで、社会主義国であること、それが市場経済化したことは、きわめて基本的な事実であるが、高校で日本史だけを履修した学生などは、このような基本的な理解が十分でない場合もある。

次の質問は、かつての中国の社会制度である「単位」に関するものである。

「みなさんが過ごした外交学院の敷地には、なぜか団地のような建物が建っていて、おじいさんやおばあさんなど、一見大学とは関係ない人がたくさん住んでいたのに気がつきませんでしたか？①これは何故でしょうか？②またこの人たちはどういう人たちなのでしょう？」

「単位」については1年春学期の「中国研究入門A」でも触れる内容であり、この質問も、やはり学生に、

表1 「夏期語学研修から帰国したみなさんに考えて、調べてみてほしいこと」質問例

質問内容	キーワード
Q1: あなたが、今回中国に4週間滞在してみて、行く前に持っていたイメージと比べ、違っていたことは何でしょうか? 最も違っていたと思うことを1つだけあげて、どのように違っていたのか詳しく説明してください。	—
Q2: みなさんが過ごした外交学院の敷地には、なぜか団地のような建物が建っていて、おじいさんやおばあさんなど、一見大学とは関係ない人がたくさん住んでいたの気がつきませんか? ①これは何故でしょうか? ②またこの人たちはどういう人たちなのでしょう?	単位
Q3: 現在の中国は、みなさんも見たとおり、経済的に豊かな人と豊かでない人の格差が大きい国です。①みなさんはどのようなところでそれを感じましたか? また、もともと中国はそういう国ではありませんでした。②今ようになったのは何故なのでしょう?	社会主義体制、先富論、市場経済化など
Q4: 外交学院の宿舎は2人部屋でエアコンがついており、シャワーの出が悪い部屋もありましたが、みなさんにとって、おおよそ快適だったと思います。ところで、同じ敷地の中にあった中国人学生用宿舎は8名1室でエアコンもシャワーもありません。また彼らの中には海外に研修に行く資金がない人もいます。みなさんと交流した学生さんの中にもそういう人は多いと思います。①このことを、あなたはどうか考え、どうしたらよいと思いますか? また、②日本と中国の経済格差はどのくらいのものなのか、何らかの数値で示してみてください。	経済格差、一人当たりGNIなど
Q5: みなさんがお世話になった外交学院は、少し特殊な目的をもった大学です。①ここはどのような大学なのでしょう? そして、この大学と中部大学は姉妹提携校の協定を結んでいます。②現在両校はどのような交流をしているのでしょうか? また今後どのような交流をしたらよいと思いますか?	—
Q6: みなさんは北京で、多くの日本企業が進出していたり、日本製品が販売されていたりするのを目にしたことと思います。①どのような企業が進出していて、どのような製品が売られていたのでしょうか? 目にしたものをいくつか挙げて下さい。②その会社や製品はどのような特徴があるのでしょうか? 調べてみてください。もしかして、みなさんは将来、この学科を卒業してそのような企業に就職したり、取引関係を持ったりすることになるかもしれません。	日本企業のアジア進出、合併企業、経済特区

見たものと講義で学習したものがつながることを示す意図がある。このように、1年次での全員参加の語学研修という機会をとらえ、「言葉だけではない」点を理解させながら、基本的な知識を身につけさせようとする試みを行っている。

4 「研究入門A」における中国語資料の翻訳

中国語学習と中国研究(理解)を結びつけるために、上述のような「言葉だけではない」ことへの認識を喚起するのではなく、「習った言葉をどう使うのか」を示すための試みも行われつつある。

2年生の演習科目である「研究入門A」の一部クラスにおいては、「中国語を用いて情報を得る」訓練を施している。本学科の研究入門Aは、主として人文科学系を中心として、中国を研究する手法や初歩的な概念、キーワードを教授するものとなっている。昨年度より、これを中国語の資料を読解し、そのような内容を考える方法を取っている。

具体的には、中国で刊行された『図説中国』(中国・五洲伝播出版社)を受講生に翻訳させ、その内容を理解・考察させるという方法を取っている。『図説中国』は、中国語で書かれており、中国の基本情報やさまざまな人文・社会的指標(人口、福祉、医療、教育、民族、生活環境)などに関する短い説明文と、図表から構成されている。中国語表現も平易で、2年生が中国という国のアウトラインをおおよそ理解するのによい内容である。また、文章量がさほど多くなく、図やグラフがその理解を助けている。

図1は図とグラフが示されたページを示したもので

ある。文章だけのページに比べ、情報量が少ないうえに、絵や数値からその内容を類推しやすい。ここたとえば、「峰值」が「ピーク(値)」であるなど、基本的な単語が理解できていれば、より早く翻訳できる。さらに言うならば中国の人口についておおよその理解

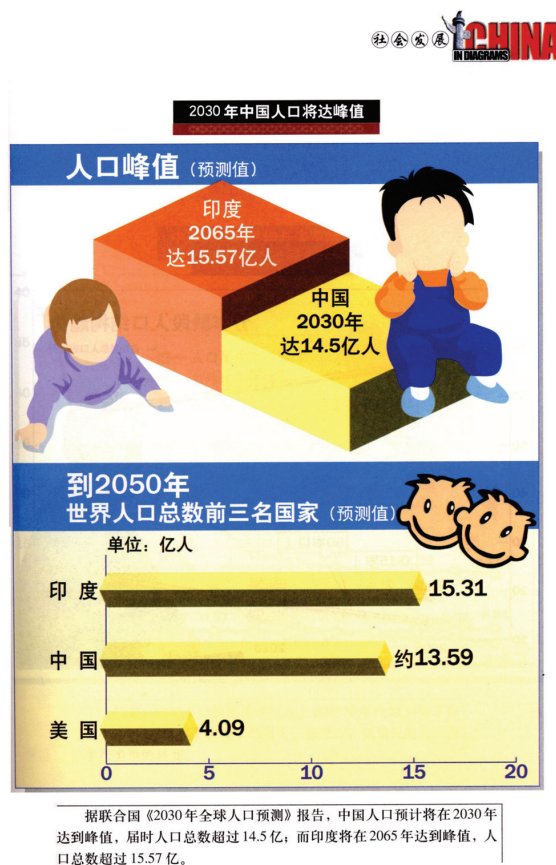


図1 教材『図説中国』掲載のグラフ

があれば、さらに理解しやすくなる。「中国語を用いて情報を得る」作業からは、逆に「中国のことを知っている」と、早く読み取れる」という点も示される。

授業では、『図説中国』を基本的には全訳させているが、その際の参考資料として日本語で中国の紹介がされている『中国』（中国・外文出版社）を学生に渡している。これは翻訳の際に参考となるとともに、「自分の語学力だけでなく、参考資料を用いることで理解がより進む」ということを学生に伝えるためにやっている。どの語学の授業でも学生に「全訳」を指示すると、とりあえず辞書で冒頭に出た訳語のみをつないで文章を作ろうとする学生が現れる。しかし実際のところ、翻訳をする際には、原文の内容を予測するとか、何らかの資料を傍らに置くなどして大筋を押さえながら翻訳を進めるのが効率的であるだろう。

このように、本学科の大多数の学生は、『図説中国』の大部分を翻訳するという体験をしている。本年度、中国政府による中国能力試験であるHSK 5級（上級レベル、最上級は6級）に3年春という早い時期に合格した学生の一人は、合格の理由の一つをこの授業の長文読解であるとしている。中国語の資格試験の上級レベルにおいては、長文の読解が課せられるケースが多いが、学生はなかなか「外国語の長文」を読み慣れておらず、苦手にする傾向がある。これは本来の目的にはなかったものであるが、このような効果も報告されている。

5 「演習A・B」、「卒業研究」における「中国研究」の方向性

本学科のカリキュラムでは、3・4年生にいずれも演習科目があり、4年生の卒業研究においては、卒業論文を作成・提出する。国際関係学部他の学科においても同様のカリキュラムとなっている。このような構造になっている理由の一つは、ディシプリンを超えた講義科目と、複数の語学科目がある中で、学生が各自でこれらの学習内容を選択しながら、高学年の演習や卒業研究で、学んだものを総合するというような方向性があるためであると考ええる。

本学科の高学年の演習科目においては、担当者によっても差があるが、基本的に「中国ビジネス研究」など、演習で扱うテーマや方針、あるいは分野を決めた上で、「中国研究」を行っている。ある意味では、ここまで身に付けた中国語能力を活かして資料を読解しながら、各自のテーマを持って卒業研究を行い、卒業論文を作成するという意味付けがある。

10月に実施した卒業論文の中間発表においても、「日中の結婚式の流れと特徴」「赤・紅・朱—中国と日本の「あか」への意識比較研究」「上海に進出する日

本企業」などのテーマがあった。中国に関するテーマを持ち、人文科学的、あるいは社会科学的アプローチで卒業研究を進めているということである。また「中国語の発音教育に関する音声学研究」で発表した4年生もいるが、中国社会の研究ではないものの、「中国語への翻訳」等ではなく、中国語音声学という分析視点をもった研究である。この点は、外国語だけをする学部ではない国際関係学部属している本学科の特徴であるともいえるだろう。

なお、3年次の演習A・Bでは、卒業研究に結び付けるべく、ゼミ単位の海外研修や調査実習を活発に行っている。ほとんどのゼミで、研究テーマに合わせた研修を実施している。たとえば中国ビジネスをテーマとしたゼミでは、上海において夏季休暇に日本の中国進出に対する企業インタビューを実施している。

また筆者が担当する東アジアの文化・交流ゼミにおいては、韓国、台湾への海外研修に加え、日本国内の研究も実施している。例えば台湾からのツアー客が多く訪れている岐阜県高山市でのインバウンド観光に関する調査実習や、中韓からの新規来住者の移動と関係する、東京のコリアンタウン（新大久保）・チャイナタウン（池袋）の見学を実施しており、国内においても中国や中国を含むアジアに関連する地域は、これら演習科目や卒業研究の研究対象となる。

卒業論文や、ゼミにおける研修活動は、前述の基礎演習Bにおける「中国研究」への注意喚起、研究入門Aの試みのような「中国語を用いて（中国の）情報を得る」といった取り組みの先にある目標であるといえるだろう。また逆に3、4年次にこのような演習と活動があり、卒業論文を出す必要があることを低学年の学生に伝えることで、中国語学習と中国研究の双方が本学科の教育目標であることが理解されるものと考ええる。

6 まとめ

本稿においては、中国語中国関係学科という、地域研究を中心とする学科において、語学学習と海外地域理解の両者の橋渡しをする試みについて、おおよそ3つの例を挙げて報告してきた。

これらの試みを通じて理解されるのは、本学科では、学科での学習が「中国語学習だけではないこと」と、「学んだ中国語で情報を得る」を示しながら、その上で最終的なアウトプットが「中国研究」であることを意識させるという手法をとっているということである。

また実際のところ、このような作業を行っているのは1年生から4年生まで每期開講している演習科目だけである。このことから専門科目のうち、この部分だけが中国語学習と中国理解のジョイントになっている

ことも理解される。両者を結ぶための講義科目なども本来必要であるのかもしれない。

ところで、このような内容を教授される立場である学生の反応はどうであろうか。実際のところ低学年の学生は、やはりなかなか「中国語以外」に目が向かず、3、4年生の演習クラス分けの時期（2年秋）になって、ようやく気づく傾向がある。しかしながら長期派遣留学をした学生は、おそらくはその体験から、中国理解の必要を早く感じるようになるようである。留学など実体験は、地域情報の習得、地域理解を深めようとする意識を強めるともいえる。

中国語中国関係学科が最終的に輩出する人材を考えた場合、そのレベルはさまざまであろうが、何よりも「中国語を使って何らかの業務ができる」ことが重要であるだろう。このような最終的な目標を見据えながら、さらなる方法を模索したい。

謝辞

本報告は平成24年度中部大学特別研究費C P「中国語および中国理解教育プログラムに関する再検討―国内外の他大学のカリキュラム・学科運営を比較対象として―」の一部を使用した。

参考文献

- 『図説中国』（中文）、五洲伝播出版社、2007
鍾欣編『中国』、外文出版社、2011
澁谷鎮明・黄強・和田知久「中国語中国関係学科1年次夏期語学研修報告―教育的効果と研修の運営に関する考察―」、中部大学教育研究No. 9、2009、pp39-47

〔	教	授	国際関係学部	中国語中国関係学科	澁谷	鎮明	〕
	教	授	国際関係学部	中国語中国関係学科	黄	強	

中国語中国関係学科における中国語教育システムの確立と教育効果の可視化にむけての取り組み

和田 知久 ・ 于 小薇 ・ 伊藤 正晃

1 はじめに

中国語中国関係学科は2009年の開設から3年が経ち、2012年度には完成年次を迎えた。2013年3月には、初めての卒業生を社会に送り出すことになる。教育カリキュラムも「ひと巡り」し、ようやく全体を見渡すことができるようになったが、それは各所に見いだされた問題点を調整すべき時期が到来したことを意味している。

私たちは中国語中国関係学科の中国語コミュニケーション科目を主に担当する教員であり、これまで本学科における中国語教育システムの全般的な検証をすすめてきた。一貫したテーマは、学科教育全体における中国語教育システムのあるべき姿を探求することであった。具体的には、「学科の通常の授業期間を通して行われる中国語の授業と、1年次在籍生の必修科目でもある北京・外交学院での夏期研修との連携」、「中国系の学生や中国語の既習者を対象に実施していた特別クラスの授業内容の検討と充実」、「中国語教育の成果を可視化する手段の一つとしての語彙データベースの構築・拡充と実際の運用」の3点に凝集される。これらの教育分野における研究は、程度の差こそあれ一定の成果を収め、あるものについてはすでに本学科の中国語教育の現場にもフィードバックがなされつつある。

本稿では、昨年度から今年度にかけて実施されてきた、本学科の中国語コミュニケーション科目を主に担当する教員による研究成果と授業についての考察を紹介する。

2 北京夏期研修における中国語学習に関する一考察

中国語中国関係学科の北京夏期語学研修は2009年から始まり、本年度で4回目を迎えた。研修期間は例年と同様に8月第1日曜日からの4週間、つまり今年は8月5日から9月1日までであった。本研修の目的は、すでに『中部大学教育研究』No.11(2011年)に和田の報告があるためここでは触れない。一般的に会話とリスニングの授業は読解能力を習得する上で必要なトレーニングであると考えられるため、本項では、中国語の読解の授業のみを取り上げ、研修プログラムを踏まえ、読解の授業で使用された教材を中心に分析しつ

つ、授業の到達目標を考察していきたい。

2.1 クラス構成と授業時間割

今年は研修二日目に行われた筆記試験と口頭試験の成績によって、クラスAとクラスBの二つに分かれることになった。小学校まで中国で過ごした中国系の学生2名はBクラス、その他の学生17名はAクラスに分けられた。

夏期研修における4週間の中国語の授業は、月曜日から金曜日までの午前中に行われた。二つのクラスの時間割は以下のとおりである。

Aクラス

	1・2限(8:00~9:40)	3・4限(10:00~11:40)
月	読 解	リスニング
火	読 解	会 話
水	会 話	読 解
木	会 話	読 解
金	リスニング	会 話

Bクラス

	1・2限(8:00~9:40)	3・4限(10:00~11:40)
月	リスニング	会 話
火	読 解	会 話
水	会 話	読 解
木	会 話	読 解
金	読 解	リスニング

研修プログラムの授業時間は1コマが45分間で、1科目は2コマ連続で行われた。到着翌日の8月6日(月)に行われたクラス分けテスト及び8月30日(木)、31日(金)は修了試験が行われたため、授業日ではなかった。実際の授業期間は8月7日(火)から8月29日までであった。

2.2 使用教材について

2.2.1 Aクラスの教材について

読解の授業で使用された『初級漢語』は、外交学院対外漢語教研室が今年作成したものである。中国語の発音から基礎会話までの24課で構成されているが、本研修プログラムはその半分の12課まで講義が行われた。

第1課から第4課までは発音篇で、各課は、「語音」と「注釈」、「練習」の3つの部分に分かれている。第5課から第12課までは、基本会話を中心とする読解篇で、各課は基本的に「本文」と「単語」、「文法」、「練習」の4つの部分に分かれているが、本文の内容に応じて「注釈」が加わった5つの部分に分かれている課もある。

第1課から第4課までの発音篇では、現代中国語のローマ字表記であるピンインの声母と韻母、声調の規則を学ぶ。第5課から第12課においては、「本文」と「単語」の部分には、一般的な初級テキストと同様にピンインがついているが、「文法」と「練習」の例文にはピンインの表記がないため、学習者はピンインにたよらず、4週間という短期の学習期間でより多くの漢字の読み方を習得することができる。習得する漢字数は約200字である。語彙面では、常用される単語を中心に、単語数が約140語である。文法の項目では、動詞と形容詞述語文、疑問文及び基本の助数詞の用法が説明される。本文の内容は、自己紹介をはじめ、外出や買い物など様々な場面が設定され、実用的な会話を展開しており、日常的なコミュニケーションに必要な言葉を想定して作成されている。各課の練習問題は、本文の内容に基づいて出題されており、学習者の理解度を確認すると同時に応用能力を高めるものとなっている。

2.2.2 Bクラスの教材について

読解の授業で使用されたテキストは『中級漢語精読Ⅱ』（趙新、李英主編、北京大学出版社、2010年）であった。テキストの本文は主に中国で出版された刊行物や新聞の抜粋を一部加筆・修正したものである。中では現代中国人の暮らしや価値観、中国社会の変貌をストレートに紹介しており、文体も説明文からエッセイ、現代詩まで幅広い。各課は、「単語の解釈」と「本文」、「語句の重点」、「文法説明」、「練習問題」、「閲読材料」から構成されている。単語一覧のみピンインつきで、各課に50語ほどの単語説明がある。語句の重点では、常用される語句を各課に10～12語ほど摘出し、それらの複数の用法を個別に解釈している。文法説明では、各課に10項目ほどの説明があり、中級レベルで必要な学習項目であると見受けられる。練習問題では、選択だけでなく思考を必要とする問題形式に重点が置かれているため、学習者の総合的な語学力を高めるように出題されている。各課の最後にある閲読材料では、新出単語がほぼ見られず、本文と関連のある内容で、文字数が1000字ほどの短文が取り上げられている。それを読むことによって、学習者が本文に対する自身の理解度を確認することができると考えられ

る。

今年度、本学科では中国系の学生のための特別クラスを開講していないため、彼らは普段、中国語でコミュニケーションを支障なくとることができるが、授業時に高度な文章を読む機会が皆無であった。Bクラスの2名の学生にとっては、語学を学ぶだけでなく、いまの中国及びそこに暮らしている人々の生命力が反映された文章に触れることで、行間に書かれた内容をくみ取る力を習得することができたと考えられる。夏期研修プログラムにおいては、Bクラスの開講が本学科の中国語教育の補完的な役割を果たしたと言える。

3 中国語語彙データベース構築に関する諸規則

3.1 中国語語彙データベース構築の目的

本学科では学生の中国語能力を上げるため、週6コマの中国語の講義が開講されている。教員は講義において会話、文法などを指導し、さらに語学検定対策の指導もおこなっている。語学の講義で使われる教材は2、3冊と少なく、語彙数が検定で出題される範囲を網羅しきれていない。学生の積極性も問わなくてはならないが、教員としてはそれを期待して待っているだけでは、学生の語彙力が上がることは期待できない。

そこで、本稿に関わった教員で協議した結果、独自の中国語語彙データベースを構築して、検定の級数、品詞、成語などの項目で範囲を絞り、学生のレベルに応じた単語テストが実施できればという考えに至った。初期段階として検定の級数による分類をおこない、それに伴い漢字の音（音節）による分類を加えて検索による絞り込みができるデータベースを構築することになった。

3.2 中国語語彙データベース構築の手段

データベースの構築に際し、検索しやすい項目として、声母、韻母、声調の音声面ならびに品詞、検定試験の級数を挙げた。初期段階として、音声に特化したデータベースの構築にとりかかった。音声の詳細に入力することで、詳細な検索が可能となるが、実際の音声と文字表記にズレがあるため、構築の前に表記上の規則を理解し、さらに音声と表記のズレに対して新たな規則を設けなくてはならなかった。以下に、それらの諸問題を挙げる。

3.2.1 現代中国語におけるピンイン表記の規則

音節による分類をおこなうために、いくつかの規則を設けなくてはならない。現代中国語は一つの漢字に一音節が対応している。音節にはいくつかの音素が存

在するため、その音素の分類を用いることで、より詳細な検索が可能となる。

音素の分類として、印欧諸語では子音および母音の区別をするが、中国では、古来より漢字の音を二文字の漢字で表わす「反切」という方法が用いられ、「声母」および「韻母」の区別をしてきた。声母は子音に相当し、韻母は母音およびそれに後続する韻尾を含めたものを指す。

現代中国語の漢字音を表記するための「ピンイン」

が規則化されて以降も声母および韻母の区別によって音節の構造を説明している。「反切」では漢字を用いてきたが、「ピンイン」ではアルファベットによる表記に変わった。しかし、現代中国語のもつ音声体系を26文字のアルファベットで正確に表記し分けることができず、同一の文字を使って表記していても、実際の音は同一ではないという音節が存在する。

以下に、現代中国語の音節表を示し、ピンイン表記に伴う規則を挙げる。

	開					口				呼				
	a	o	e	i	er	ai	ei	ao	ou	an	en	ang	eng	ong
ゼロ	a	o	e		er	ai	ei	ao	ou	an	en	ang		
b	ba	bo				bai	bei	bao		ban	ben	bang	beng	
p	pa	po				pai	pei	pao	pou	pan	pen	pang	peng	
m	ma	mo	me			mai	mei	mao	mou	man	men	mang	meng	
f	fa	fo					fei		fou	fan	fen	fang	feng	
d	da		de			dai	dei	dao	dou	dan	den	dang	deng	dong
t	ta		te			tai		tao	tou	tan		tang	teng	tong
n	na		ne			nai	nei	nao		nan	nen	nang	neng	nong
l	la		le			lai	lei	lao	lou	lan		lang	leng	long
g	ga		ge			gai	gei	gao	gou	gan	gen	gang	geng	gong
k	ka		ke			kai		kao	kou	kan	ken	kang	keng	kong
h	ha		he			hai	hei	hao	hou	han	hen	hang	heng	hong
zh	zha		zhe	zhi		zhai	zhei	zhao	zhou	zhan	zhen	zhang	zheng	zhong
ch	cha		che	chi		chai		chao	chou	chan	chen	chang	cheng	chong
sh	sha		she	shi		shai	shei	shao	shou	shan	shen	shang	sheng	
r	ra		re	ri				rao	rou	ran	ren	rang	reng	rong
z	za		ze	zi		zai	zei	zao	zou	zan	zen	zang	zeng	zong
c	ca		ce	ci		cai		cao	cou	can	cen	cang	ceng	cong
s	sa		se	si		sai		sao	sou	san	sen	sang	seng	song

	齊 齒 呼										撮 口 呼			
	i	ia	iao	ie	iou	ian	in	iang	ing	iong	ü	üe	üan	ün
ゼロ	yi	ya	yao	ye	you	yan	yin	yang	yíng	yong	yu	yue	yuan	yun
b	bi		biao	bie		bian	bin		bíng					
p	pi		piao	pie		pian	pin		píng					
m	mi		miao	mie	miu	mian	min		míng					
f														
d	di		diao	die	diu	dian			díng					
t	ti		tiao	tie		tian			tíng					
n	ni		niao	nie	niu	nian	nin	niang	ning		nü	nüe		
l	li	lia	liao	lie	liu	lian	lin	liang	ling		lǜ	lüe		
j	ji	jia	jiao	jie	jiu	jian	jín	jiang	jìng	jiong	ju	jue	juan	jun
q	qi	qia	qiao	qie	qiu	qian	qín	qiang	qíng	qiong	qu	que	quan	qun
x	xi	xia	xiao	xie	xiu	xian	xín	xiang	xíng	xiong	xu	xue	xuan	xun

	合 口 呼								
	u	ua	uo	uai	uei	uan	uen	uang	ueng
ゼロ	wu	wa	wo	wai	wei	wan	wen	wang	weng
b	bu								
p	pu								
m	mu								
f	fu								
d	du		duo		dui	duan	dun		
t	tu		tuo		tui	tuan	tun		
n	nu		nuo			nuan			
l	lu		luo			luan	lun		
g	gu	gua	guo	guai	gui	guan	gun	guang	
k	ku	kua	kuo	kuai	kui	kuan	kun	kuang	
h	hu	hua	huo	huai	hui	huan	hun	huang	
zh	zhu	zhua	zhuo	zhuai	zhui	zhuan	zhun	zhuang	
ch	chu		chuo	chuai	chui	chuan	chun	chuang	
sh	shu	shua	shuo	shuai	shui	shuan	shun	shuang	
r	ru		ruo		rui	ruan	run		
z	zu		zuo		zui	zuan	zun		
c	cu		cuo		cui	cuan	cun		
s	su		suo		sui	suan	sun		

1. 音節を表記する上での規則

1) 齊齒呼、合口呼、撮口呼に属する韻母が単独で音節を構成する場合（ゼロ声母）は、「y」または「w」で始まる表記に変更される。

2) 韻母「iou」「uei」「uen」が声母を伴った場合、「-iu」「-ui」「-un」のように中央の文字が脱落する。

3) 撮口呼は声母「j, q, x」に後続する場合、ならびにゼロ声母の場合、「ü」は「u」と表記される。

2. 声調符号を付する上での規則

4) 「a」がある場合、必ず「a」の上に付ける。

5) 「a」がなければ、「e」または「o」の上に付ける。

6) 「a」「e」「o」がなければ、「i」「u」「ü」のいずれかの上に付ける。

7) 「i」「u」「ü」が共起する場合、後ろの文字に付ける。

3. 音節を構成する（複音節）上での規則

8) 後続音節に開口呼に属するゼロ声母の韻母が存在する場合、その音節の前に隔音符（'）を表記し、前音節の韻母との切れ目を明記する。

9) 固有名詞の場合は先頭の文字を大文字にする。

仮に、上記の規則のみでデータベースを構築すると、音節に特化して語彙を抽出する場合、以下の問題が生じる。

10) 同一の文字で表記されていても、複数の異なる音を有する場合がある。

10 a) 「zhi, chi, shi, ri」および「zi, ci, si」で使用されている「i」は [i] の音価を示すものではなく、前者の4音節は [ʅ]、後者の3音節は [ɿ] の音価を示している。

10 b) 3) の規則によって、「u」の表記する音は [u] および [y] の音価をもつ。

11) 固有名詞で表記する大文字は、小文字と区別され、別の音価と判断される。

以上の問題に対し、10 b) の場合は、本来「u」で表記されている音節を「v」と入力することで「u」との混同を避けることができた。また、11) については、データベースを構築する上では、声母および韻母には小文字で入力し、語彙のピンインを表記する箇所、つまり検索結果で表示する箇所には一つずつ大文字に修正するという対応をした。これについては8) も同様の対応をした。10 a) については、妥当な表記方法が見つからず、本来の音節の表記どおりに入力しているため、今後の課題としたい。

現在、新漢語水平考試（新HSK）の級数による語彙の難易度を基に、データベースの構築をおこなっている。このデータベースを利用して、講義の空いた時間または講義時間外で語彙力検定のような試験をおこない、学生が進んで語彙力を増やしていける環境を作る一助になればと考えている。今後は、講義で使用し

ている教材に出てくる語彙を増やし、さらには新語にも対応することで、一層厚みのあるデータベースの構築を進めていく予定である。また、音声面だけでなく、品詞を充実させ、より検索の絞り込みができるように進めていきたい。

4 中国語中国関係学科におけるあり得べき中国語教育システムとは

本項では、中国語中国関係学科における中国語教育システムの到達点と、依然解決を待たれる問題点を検証する。

4.1 本学科の教育課程全体における中国語コミュニケーション科目の位置

『学生便覧』では、中国語中国関係学科の教育の特色を「語学教育を重視し、中国語の高度で実際的なコミュニケーション能力を身につけた上で、政治、経済、文化、ビジネスなど広い視野から中国を理解し、中国・アジアと日本を結ぶ実社会の現場で幅広く活躍できる人材の養成を目指す」としている。これをより具体的に教育カリキュラムの中での科目群で捉えるのであれば、中国語を学ぶ「中国語コミュニケーション科目」と、社会科学や人文科学的な視野から中国について学ぶ「中国研究科目」が学科における教育の「二つの大きな柱」となっている。

実際にも「中国語コミュニケーション科目」は、本学科の教育カリキュラムの中で占める割合は大きい。単位数からいえば、本学科学生の卒業要件とされる総単位数128単位のうち、中国語コミュニケーション科目は必修科目も含めて26単位以上の取得が求められている。これは、国際関係学部のその他の学科である国際関係学科、国際文化学科が地域言語科目として、英語を主とした外国語科目の履修をそれぞれ12単位、14単位と卒業要件にしているのに比べると格段に多い。また、本学科の中国語コミュニケーション科目は、一年次春学期の中国語ⅠA・中国語ⅠB、ビジネス中国語Aから、三年次秋学期の中国語ⅥA・中国語ⅥB、上級中国語Bまで、1週間に6コマ開設されており、4年次でも1週間に2コマ中国語を学ぶことができるようになっている。英語と異なり、中国語が初習言語でもあることなど、単純な比較は意味をなさないかも知れないが、本学科が専攻語とも言うべき中国語の習得を重視していることが理解できよう。

また、本学科の中国語教育システムの特徴を挙げるうえで、やはり協定校の外交学院における夏期研修に触れることが必要である。この制度については前項で言及しているが、それ以外にも本誌『中部大学教育研究』ですでに三度にわたり、研修概容から運営、

通常授業との連携や、外交学院と本学科の中国語教育担当教員間の交流についてなど、詳細にわたって紹介と検証を行ってきている。本学科の中国語教育システム全体の中で重要な位置を占めていることは言うまでもなく、今後、本学科の中国語教育システムを充実させていく上で、通常授業との連携がより図られるべきものである。

それに加えて、国際交流センターによる派遣留学プログラムについても言及せねばならない。本学は中華人民共和国において、外交学院もふくめて6大学と学術交流協定を締結しているが、本学国際交流センターによってハルビン理工大学、華東師範大学への派遣留学プログラムが実施されている。プログラム内容にはそれぞれ違いがあり、ハルビン理工大学へは「中国語・中国文化派遣留学プログラム（中級・上級）」として、春と秋に4ヶ月間の派遣を行っている一方、華東師範大学へは「派遣留学プログラム（中級・上級）」として、春と秋に4ヶ月間の派遣を行っているほか、希望し認められれば約1年（10ヶ月間）の現地留学が可能となっている。また、華東師範大学への派遣留学プログラムでは、中国語の研修に加えて大学本科の授業を受講することが可能である。現地で履修した授業については、本学の科目として単位の読み替えが行われ、卒業要件の総単位数に含まれ、本学在籍のまま4年間で卒業が可能であるため、派遣を希望する学生も多いものの、学内選考時に涙をのむものもないわけではない。

本学科の学生もすでにこのプログラムに応募・合格し、各大学に派遣されている。ハルビン理工大学へは、2010年に4名、2011年に1名がそれぞれ4ヶ月間派遣され、華東師範大学へは、2011年に1名が10ヶ月間、2名が4ヶ月間派遣され、現在、2名が4ヶ月間の予定で派遣されている。帰国した学生の中には、比較的長期にわたる現地での生活経験も相まって後述のHSK 5級を取得したものなど、中国語学習の面で大いに成果を上げた者もいるほか、学科教育のもう一つの柱でもある中国理解についてもその進歩がうかがわれ、大学院進学を希望する者も輩出することになった。

4.2 本学科の中国語教育システムの到達点

本学科の中国語教育の成果としてひとつの参照軸となるのは、やはり検定試験の取得状況であろう。本学科で受験を推奨している中国語の検定試験は中国語検定とHSKである。中国語検定は、一般財団法人日本中国語検定協会が実施するもので、1981年から2012年11月までで78回実施されており、わが国における中国語の運用能力を測定する検定試験として代表的な存在である。「中国語学習の準備完了」レベルの準4級か

ら、「高いレベルで中国語を駆使しうる能力の保証」をうたう1級までの6段階に分かれている。また、HSKは中国語で「漢語水平考試」といい、そのアルファベットによる表音表記の頭文字を取った名称である。中華人民共和国教育部の公認する中国語の語学検定試験で、開発や試験問題の作成は中国国家漢語国際推進事務局が行っており、1990年の中国国内での実施以降、2010年にはCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）に準拠した改訂を経て、中国語運用能力についての国際的な基準となるべき検定試験である。近年は筆記試験と口頭試験に分かれて実施されているが、筆記試験について言えば、初級レベルの1級から、上級レベルの6級までの6段階に級分けされている。

本稿執筆時現在（2012年9月）、本学科在籍者は85名（休学者も含む）であるが、そのうち検定試験による資格を取得すべき対象となるのは、必修科目でもある「資格中国語」を履修する2年次以降の学生（64名）である。

本学科在籍生の資格試験取得状況を表に示した。表1は級別の資格試験の取得状況であるが、のべ63名の学生が中国語の資格試験に合格している。その中でも最も取得人数が多いのが中国語検定4級であり、取得者総数の6割以上を占めている。実施協会の認定基準によれば「中国語の基礎をマスター」したレベルにすぎず、本学科学生の卒業時の運用能力とするのであれば心許ない限りだが、本学科では2年次の6月に行われる検定試験での全員受験を勧めている。これは、1年次に学んで各自が身につけた中国語の運用能力を、学内の期末試験による到達度の判定のみならず検定という「他流試合」を経験させることによって、「世に認められた能力」であることを実感してもらう意味も持っている。

表1 級別の資格試験取得状況

検 定 試 験 と 級	取得者数
中国語検定4級	41
中国語検定3級	8
中国語検定2級	5
HSK4級（旧HSK3級も含む）	2
HSK5級（旧HSK7級も含む）	7
合 計	63

表2には、学年別の資格試験取得状況を示した。これによると、2年次以降に在籍する本学科学生のうちなんらかの中国語の資格を取得している者は49名であることがわかる。これは2年次以降に在籍生の76.6%であるが、就職活動などで実際に対外的に自らの「学びの成果」を示すことが求められる4年生について言えば、9割以上の学生が中国語の資格を取得しているこ

とになる。

表2 学年別の資格試験取得状況と在籍者に占める割合

学 年	取得者数	在籍者に占める割合（％）
2年生	22	68.8
3年生	15	78.9
4年生	12	92.3
合 計	49	

また表3が示すように、4級以外の資格取得者はのべ11名であり、中国語検定とHSKを重複して取得している者が2名いるので、それを勘案しても9名の学生が4級取得以降の各自の研鑽によりレベルの面でも向上していることがわかる。ちなみに中国語検定3級は「自力で応用力を養いうる能力の保証」ができるレベルであり、2級は「実務能力の基礎づくり完成の保証」ができるレベルである。また、HSKについても触れなければならない。HSK4級はCEFRの「B2（Vantage）」であり、「自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解することができる」などと定義されている。HSK5級は、「C1（Effective Operational Proficiency）」であり、「いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる」「社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる」などと定義されるレベルである。つまり、本学科の4年生は高い割合で高度な中国語の運用能力を備えていることになる。

表3 4年次在籍者の各級の取得状況

検 定 試 験 と 級	取得者数
中国語検定4級	8
中国語検定3級	6
中国語検定2級	1
HSK4級（旧HSK3級も含む）	0
HSK5級（旧HSK7級も含む）	4
合 計	19

本稿執筆時現在、本学科4年生の就職希望者12名のうち、すでに1か所以上の企業から採用内定を得ている学生は10名であり、この割合は全学的に見ても非常に高いものである。就職活動は、ただ外国語の運用能力が比較的高いということだけで成就するものでは決していない。経団連が発表した2012年4月入社の新卒採用に関するアンケート結果によると、採用選考時に企業がもっとも重視する要素は9年連続で「コミュニケーション能力」（82.6%）が第1位で、次いで「主体性」（60.3%）、「チャレンジ精神」（54.5%）の順であったという（MSN産経ニュース、2012年7月30日付記事）

を参照。<http://sankei.jp.msn.com/economy/news/120730/biz12073014090006-n1.htm>)。本学科の学生たちも、政治や経済、社会や文化といった自らの専門とする学問分野で培われた知識や問題解決能力や、自らの熱意や努力、所属するゼミの担当教員のサポートの甲斐あって、希望する企業から採用内定を得ることができたのは言うまでもない。拙速な関連づけが意味を持たないことは承知の上ではあるが、異なる文化や社会に生きる人びとに興味を持ち、それに対して積極的に働きかけを行う姿勢や能力は、本学科においては中国語を習得することによっても身につけられたものであると、中国語教育を担当する教員としては信じたものである。

4.3 本学科の中国語教育システムの問題点

本学科の中国語教育システムを検証する中で、これまでの私たちの実践では対処ができなかった、困難であった点についても考察する必要がある。全力を傾け、あらゆる努力をなしてきたつもりであったが、私たちには成し遂げられなかった事がいくつかある。

まず、本学科の教育システムの中で、中国語を学び身につけることに困難を覚えた学生（学修困難者）への対処が挙げられよう。前述の通り、本学科は1年次春学期から3年次秋学期にかけて、中国語コミュニケーション科目が1週間に6コマ設定されている。つまり、月曜日から金曜日まで毎日中国語の授業を受けることになる（曜日によっては一日で2コマの中国語の授業を受ける日までであることになる）。また、時間割編成の効率もあり、月曜日から木曜日は、1年生と3年生の中国語の授業を1-2時限目に、2年生の中国語の授業を3-4限目にそれぞれ固定して設定している。このことが、学習意欲とは別に、早朝の起床を苦手とする学生にとっては、中国語を学び続けることへの大きな障害となっているようだ。「早寝早起きの規則正しい生活を送るべき」という「指導」も一般的な意味を持つが、学生たちにも斟酌すべきそれぞれの事情があり、怠惰では片付けられない場合も見られた。一日遅刻してしまうと、翌日以降、教室に足を踏み入れるのを極端に不安に思う学生もいた。一日の欠席や遅刻が翌日の欠席や遅刻を生むような悪循環に陥って単位の取得ができなかった（できないでいる）学生もいた。

そのような学生に対し、授業に参加することの心理的な障害が少なくなるよう声をかけ、学生の話に耳を傾け、状況を理解するようにすべての教員が努めていたものの、欠席した授業の内容をキャッチアップできないまま期末試験を迎えた場合が多かったように思われる。

また、中国語コミュニケーション科目の授業時間が多いことは、学修困難者のみに影響を及ぼしたのでは

ないことも指摘しておきたい。「よくできる」「まじめな」学生にも気になる事象を目にすることが時々あった。中国語コミュニケーション科目の教育カリキュラム全体に占める割合が大きいことは前述の通りであるが、そのことは、特に本学科に入学したての学生たちにとって、「中国語を学ぶこと」＝「大学で学ぶこと」という錯覚を生じさせてしまう。「よくできる」「まじめな」学生は、「よくできる」「まじめな」ゆえに入学後の中国語の学習に没頭してしまう。そんな彼らが中国語の学習で達成感を覚えたとき、あるいは何事かの目的を達成したときがその危機の始まりである。外国語の学習はある種の暗号解読に似ている側面がある。検定試験などの「他流試合」で自らの能力が対外的に認知され、暗号解読のスキルを身につけた瞬間、達成感を覚えて「燃え尽き」てしまい、ひどい場合には継続した学習意欲も、他文化や他言語で生きる人びとと実際に意思疎通しようという意欲も失せてしまうことがある。そうすると、中国を理解しようとする関心も薄くなり、中国語はある程度できるものの、中国語が話される地域には興味が湧かないという状況に陥ってしまう。これについては、私たち教員が「暗号解読術」ではない外国語教育を常に心がけることが求められるのであろう（この問題については『ANTENNA』No. 101、2010年12月でも触れた）。

さいごに、中国語既習者、あるいは中国系の中国語に堪能な者への対処は、学科開設以来、解決しきれないでいる問題である。拙稿（『中部大学研究』No.10、2010年）でも触れてはいるが、「特別クラス」を設けることでそのような学生たちにある程度は対処できたのは事実である。しかしながら、英語などそのほかの外国語、場合によっては日本語の授業を履修させるなどして、中国語コミュニケーション科目の単位に読み替えができるような選択ができるよう、教育システムの制度面からの手当が、さまざまな原因により現在に至るまでできていないことは、やはり問題であると言わざるを得ないだろう。

4.4 まとめ

あるべき本学科の中国語教育システムとはどのようなものであろうか。数点提言をすることで本項のまとめにしたい。

問題点を含みつつも本学科の中国語教育システムはすでに一定の成果を上げている。中国語の検定試験の取得人数とその内容からも、本学科の教育の特色である「中国語の高度で実証的なコミュニケーション能力」を身につけることには成功していると言えよう。ただ、教育カリキュラム全体に占める割合は高く、このような結果と投入する教員の人数や教育に割かれる時間と

のあいだに適正な対応があるか否かと問われれば再考の余地はあるかもしれない。

中国語コミュニケーション科目に適正な授業時間数を割くことは今後とも必要なことではあるが、私たちが検討し構築しつつある語彙のデータベースに基づくボキャブラリー・チェックを実施し、それをPCのみならず、携帯電話をはじめ、さまざまなデバイスから利用できるように改良拡張を加えていくことや、自前での開発に拘泥しなくとも、検定など資格試験の対策にすでに効果を上げているサービスなどを導入することで、中国語教育の質と効率をより向上させることはそれほど困難なことではあるまい。可能な部分からEラーニングを導入し推進していくことを提案したい。

授業時間数のみならず、本学の学生の性質や特徴を踏まえた教材を適切に選択することや、一クラスあたりの受講者数についても適切な規模に設定する必要がある。中国語に対する知識は言うまでもなく、受講者の学習面での心理や外国語教育についても造詣が深い教員を養成することも大切である。本学ではここ数年「魅力ある授業づくり」をFD活動の重点目標として設定しており、「授業サロン」など興味深い取り組みを行っている。それらに積極的に参加することで、平素の自らの授業を顧み、優れた経験は共有し、至らぬ点は改善するよすがとすべきであろう。また、学外のワークショップに参加したり、適切な助言者を求めることも必要であろう。

前述のように中国語の運用能力についてもさまざまな水準の学生が入学してくることが明らかになった。初学者のみならず、「特別クラス」の学生たちも学習を進めることで、入学当初よりもより高いレベルの中国語運用能力を身につけられるような教育システムを構築することも肝要である。その際には、留学や派遣プログラムを利用したり、協定校から中国語教員を招聘したりするなど、教育システムに弾力性と多様性を持たせることも必要であると思われる。

教員の学生に対する働きかけばかりが重要なのではない。学生の知的な好奇心を刺激し、主体的に継続して学ぶことができるよう、サポートすることが求められよう。「ファシリテーター」としての教員の役割をあらためて認識すべきである。そして、学び身につけたことをもとに、自らが専門とする地域や分野に働きかけ、発信できるような環境や制度を作り上げることはできないだろうか。

言うまでもないが、これらの教育の方途や手段は、

「なぜこの科目を学ぶのか、この教育カリキュラムに沿って学ぶことで、私たちの学生がどのような能力を身につけることができるのか」といった教育目的や到達目標を明確にかつ適切に設定することから始められるべきである。

5 おわりに

学科教育全体における中国語教育システムのあるべき姿を探求することが、冒頭に述べたとおり私たちの一貫したテーマであった。問題は発見され、よりよいものにあらためるにはどうすべきであるかと検討され、方途を見いだしたあるものは日々の実際の授業に還元され、着実に成果を上げつつある。私たちの探求はやむことはない。学科の教育システムを実際に担当する教員により内側から検証することによって、それらに全体的な調整や改善をはかることがこれからも常に求められよう。一方、教育行政部門あるいは大学の組織自体からの要請などといった、さまざまな外的な要因により、私たちの学科の教育システム全体を見直すことが今後あるやもしれない。ただ、そこで学ぶ若者たちを中心に据えた見直しや改編を行うことが最も重要であることは言うまでもない。

謝辞

本報告における取り組みには、平成24年度特別研究費（CP）「中国語中国関係学科における体系化・普遍化した中国語入門初級教育システムの確立と教育効果の可視化」の一部を使用した。ここにその旨を記するとともに、私たちの教育活動に対する支援に感謝の意を表したい。

参考文献

- ・澁谷鎮明、黄強、和田知久「中国語中国関係学科1年次夏期語学研修報告ー教育の効果と研修の運営に関する考察」『中部大学教育研究』No. 9、2009年12月
- ・和田知久、于小薇、伊藤正晃「中国語中国関係学科特別クラスにおける授業実践の紹介ー2009年度、中国語Ⅰ・中国語Ⅱの取り組みについてー」『中部大学教育研究』No.10、2010年12月
- ・和田知久、于小薇、宗婷婷、伊藤正晃「中国語中国関係学科における北京夏期研修と通常授業との連携に向けた取り組み」『中部大学教育研究』No.11、2011年12月

講師	国際関係学部	中国語中国関係学科	和田 知久
講師	国際関係学部	中国語中国関係学科	于 小薇
助教	国際関係学部	中国語中国関係学科	伊藤 正晃

職場適応からみた学校教育の検討

－新卒臨床工学技士の事例を通して－

武田 明・福田 信吾・米澤 久幸
宮本 靖義・矢澤 浩成・藤部 百代

1 はじめに

医療従事者の多くが医師、看護師、薬剤師、臨床検査技師、診療放射線技師など国家資格や都道府県資格などによる専門職で構成されている。その国家資格の一つである臨床工学技士は、今から25年前（1987年）に誕生した。コ・メディカルの中では看護師、診療放射線技師、臨床検査技師と比較して歴史が浅く、臨床工学分野の学問体系も未成熟であり、一般への知名度の低い国家資格であるが、臨床工学技士は高度化する医療を支える医療専門職の一員として、無くてはならない職種になりつつあり、益々、学校教育の重要性が高まってきている。

高度化する医療によって臨床工学技士は多岐にわたる業務内容を要求されてきている。また、各医療機関の担うべき医療の分化により臨床工学技士の業務内容の差異は広がっている。これに対し、養成校は国家試験出題基準を満たした講義内容であるものの、多くの学校では教員の経験に特徴づけられた各養成校独自の講義内容になっている。

2 目的

問題探索型の質的研究を用いて、学生時代の教育における問題点と卒業後もない社会で直面する問題点を探求する。今回は臨床現場の業務について語りが多かった2名について職場適応の視点から分析する。

3 対象

2008年3月に卒業し臨床で1年間以上継続して働いた、臨床工学技士2名を対象とした。就職した医療機関の特徴が異なる対象者の2名について以下にAとBとして示す。

Aは、地域医療を主とした病院中心に構成している医療法人に就職したものである。現在、五つの施設を擁するグループ病院の一つで外来での透析医療に携わっている。

Bは、700床規模の救急医療をはじめとした高度先端医療を担う総合病院に就職したものである。その総合病院の勤務では、ICUとOpe室業務が中心で患者と接する業務は行っていない。

4 方法

個別に面接を行い、その内容を録音し、文章化する。面接は、半構造化形式で行い、聞き手と対象者の座る位置などを考慮し、聞き手の誘導にならないように注意して実施した。面接時間は、45～60分程度とし、面接内容は、①職場の状況、②職場での経過と感想、③学生時代の臨床実習について、④現段階において講義、実習で必要だと思うことの4点とした。分析はグランデッドセオリー・アプローチに基づき実施した。¹⁾

面接内容を文章化して、面接者が断片化した後、複数の担当者にてコード化する。次に、同じようなコード（ラベル）同士をまとめ、上位概念となるカテゴリを作り名前をつける。そして、カテゴリとサブカテゴリを関連づけて現象を表現する。カテゴリにも上位概念となるタイトルをつけ、関連について矢印などをを用い図式化していく。

研究の客観性を保つために、本研究では常に複数の担当者により作業を行うことで、データの信頼性を高めた。

尚、被験者へは研究内容の説明を行い、面接にて録音をすることや面接で得られた情報の取り扱い、氏名等を明らかにせず、個人の秘密が十分に守られることを条件に、本評価の成果を医学雑誌や学会発表あるいは医学教育の目的で使用する承諾を得た。本研究は中部大学生命健康科学部倫理委員会の承認を得て実施した。

5 結果

対象者のAとBより、最終コードを「学校」「就職後」と大きく二つのカテゴリに分けて、関連性を示すように図式化した。矢印は関連性を示す。

5.1 事例A

52床の透析クリニックに勤務している。同じ施設の臨床工学技士5名は、40歳台1名、20歳台4名と年齢構成が若い。グループ内での職場の移動や応援もあるが、まだ対象になっていない。

図1は、Aをカテゴリ関連別に図式化したものである。Aは、透析クリニックに勤務し、血液透析治療

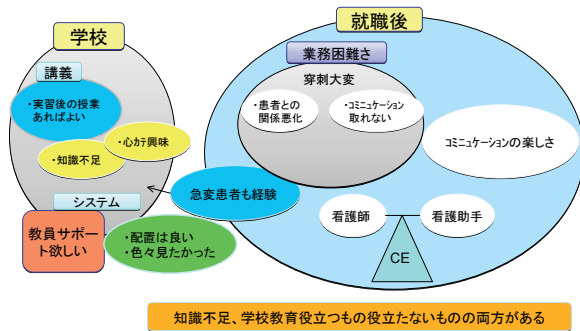


図1 Aのカテゴリー関連の図式化

を担当している、「就職後」では、患者に対して脱血・返血するための穿刺業務を行い、「業務の困難さ」として穿刺業務が大変であると語っている。就職当初は、患者の症状を見る余裕がなく、話しかけても応対してもらえない患者がおり、非常に業務がやり難かった。また、穿刺の失敗により患者から穿刺を拒否されたり、新人を全く受け入れてもらえない患者もいたが、しょうがないと思い落ち込まず、そのような時は先輩スタッフと相談して「患者のところにはいかないほうがいい」とアドバイスを貰った。患者とのコミュニケーションの難しさを感じていたが、一年が経つ頃になると、穿刺業務を患者から褒められたり、黙っていると患者から話しかけてくれたりと励まされることがありコミュニケーションの楽しさ等の語りが多くみられた。人間関係においては、臨床工学技士同士の関係は良好である一方、看護師と看護助手間の人間関係がギクシャクしており、臨床工学技士が看護師や看護助手の愚痴の聞き役になり仲介役もしている。自分はまだ愚痴を聞くだけで仲介役になっていない。

「学校」については、臨床実習後に授業があったほうが良いとの希望があり、実際に経験してからもう一度講義を受けた方がより理解が深まるとの要望もあった。見学中心の臨床実習においても直接患者と接することができないことの限界を認識しており、実習地への教員サポートは、「誰も知らないところで心細かったが先生の顔を見ると安心するので良かった」などサポート回数を増やしてほしい、という要望もあったが、学校教育に求める内容は多く語られなかった。

5.2 事例B

同じ部署の臨床工学技士は12名、同期入職が4名おり平均年齢は35歳である。部署の業務内容としては、1,200台の輸液ポンプ管理をはじめ機器全般を集中管理している機器管理室や透析室・Ope室・ICUなどがあるが、業務のローテーションは無い。

図2は、Bを図式化したものである。Bにおいては、総合病院に勤務し、機器管理業務が中心で患者と接す

る臨床業務は少ない、「就職後」では、人間関係は良好で、特に同期入職の臨床工学技士4人とは良好な関係である。他職種との接点は少ないが医師・看護師とのコミュニケーションは良好である。「ペースメーカ業務は臨床工学技士の業務ではないか」と上司に提案するも、臨床工学技士の人員数の問題で、「今はペースメーカ業務を行うのは無理」と言われたことなど、全体的な臨床に関わる業務拡大を提案するも採用されなかった。また、機器管理業務の改善案を立て、試験運用を始めたら、看護師から「緊急性を考えていない」と、クレームがついた。そこで、緊急性を考えた機器管理業務の改善案を提出し、無事に採用され今の業務に反映されている。一年が経つ頃になると、Ope室の機器運営管理も任されて、運営案を提案し受け入れられて、運用が軌道に乗ったので嬉しかった。心臓カテーテル業務など患者と接する治療など臨床業務を望んでいたが臨床業務は少なく、経験不足を痛感している。患者の状態を患者の家族から尋ねられても患者の全般的な知識が不足しているため、対応に苦慮している。ましてや医師に自分の意見が言えず、呼吸器などの機器の設定変更など看護師を通して上申している。

「学校」については、学校の先生から「臨床工学技士の理想像」を覚えてもらい、臨床工学技士像が膨み、臨床工学技士の業務に夢を持って就職した。しかし、現実とののはざまで悩み、施設による臨床工学技士の立場の違いを痛感し、学生時代に多く夢を持たせ過ぎていたと感じた。学校において施設による臨床工学技士の立場の違いを教えることの必要性を語っている。また、臨床実習に行った病院が良く見えてしまうほど、今の職場との違いを感じてしまい、職場を『底辺』と表現しているが、現業業務にやりがいを感じており今後の抱負も語られた。

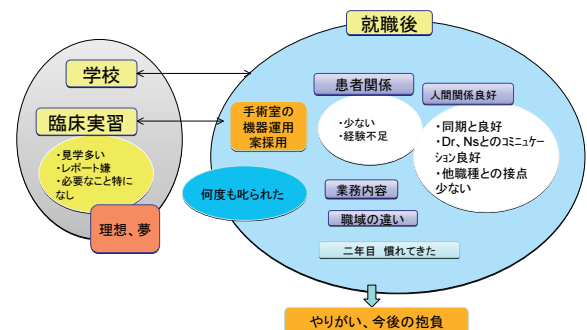


図2 Bのカテゴリー関連の図式化

6 考察

AとBは業務内容に違いがあるものの、人間関係に恵まれた職場環境、臨床実習を有意義に感じていることは共通している。また「新人職員の職場適応」とい

う視点から見ると共通点がさらに認められる。事例Aは入職当初、穿刺業務の大変さと患者とのコミュニケーションの難しさを挙げているが、一年後には、穿刺業務を患者から褒められたり、コミュニケーションの楽しさを語ったりしている。事例Bは入職後ペースメーカー業務についての業務拡大を提案するも採用されなかったり、業務改善案の立案と試験運用開始後にクレームがついたり、順調とは言えない経験をして、一年後には更なる改善案を提出し採用されている。またOpexの機器運営管理を任せられ運営案の運用が軌道に乗ってきたことを嬉しいと語っている。両者とも、1年目にできなかったことが職場内で指導を受けながら業務に取り組むことで、2年目には出来るようになっていく。就職直後の困難さやマイナス体験をプラスに変えたことで新人時期の自身の課題を乗り越えたことがうかがえ、これは順調な職場適応の一因と考えることができると思われる。

事例A・Bとも1年目の課題を克服したといえるが、現在事例Aは他職種との人間関係の間での立場の難しさを、事例Bは患者と接する臨床業務を望んでいないものの経験不足と知識不足を感じている。2年目になっての新たな課題に直面し、職場適応も次のステップに移ったといえよう。

7 おわりに

2事例において、質的研究手法を用い、臨床現場の業務についての語りが多かった事例を分析し、臨床工学技士の育成について検討した。

2事例とも臨床現場での知識不足を痛感したことに対し、学校時代に基礎知識を確実に身に付けておけばよかったと感じている。また、臨床現場と学校教育の差を感じているが、実際に患者との関わりが極めて少ない学校教育の限界など、学校教育との違いを認識していることも把握できた。この結果は学校教育との違いが表面化した具体例であり、質的研究手法の特質と重要性が確認でき、問題探索型の研究成果を得た。

今後の課題としては、事例を重ねて問題探索し、学校教育における円滑な職場適応への対策について検討を深めていきたい。

参考文献

- 1) 米澤 久幸他, 臨床適応力を高めるカリキュラムと臨床実習のあり方研究, 中部大学生命健康科学研究紀要, Vol.6, 2010年3月
- 2) 戈木クレイグヒル滋子, グラウンデッド・セオリー・アプローチ, p27-41, 新曜社, 2006年
- 3) 福田 信吾他, 新卒医療専門職から見た学校教育の問題, 中部大学教育研究, No.11, 2011年12月

講 師	生命健康科学部	臨床工学科	武田 明
講 師	生命健康科学部	臨床工学科	福田 信吾
教 授	生命健康科学部	理学療法学科	米澤 久幸
講 師	医療技術実習センター		宮本 靖義
講 師	医療技術実習センター		矢澤 浩成
作業療法士長	国立病院機構東尾張病院		藤部 百代

障がい者スポーツイベントの学生への教育的効果 ー障がい者に対するイメージの変化及びコミュニケーション能力への影響ー

西垣 景太・上田 ゆみ子・藤丸 郁代・伊藤 守弘

1 はじめに

一般的に、健常者の障がい者に対する意識や態度は否定的であり偏見を抱いていると考えられているが、障がい者に対する意識や態度が肯定的なものへと変化するためには、情報の提示のみならず、直接的な接触の機会が効果的であるとされている（川間，1996；山内，1996；齋藤，2008）。

障がい者スポーツの機会の増大という視点から松本・田引（2009）は、パラリンピックやスペシャルオリンピックスなどが開催される一方で、実際に地域における障がい者スポーツはサポート体制が不十分であると指摘している。

地域における障がい者スポーツ振興は、障がい者自身が社会参加の一步を踏み出す場の創出と、共に暮らす地域の人々があるのままの実物大の障がい者に接して触れ合える場であり、支えるスポーツ活動への参加によって、障がい者を理解・受容する好機とすることができるとしている。

今回、中部大学において障がい者スポーツイベント「心をつなごう！スポ・レクチャレンジ」を開催した。本イベントは、愛知県障がい者スポーツ指導者協議会の主催で行われたものであり、本学での開催という事もあり、本学学生がボランティアスタッフとしてイベントの運営を担った。本イベントでは、障がい者の「嬉しい・楽しい・もっとやりたい・みんなで一緒に」など、これらを皆が共に感じながら時を過ごすことを目指して行われた。事前準備や当日の運営など、参加学生が主体的に進めるかたちで行った。学生たちは運営を担うことにより、自分たちの思いをイベントに込めることができる。しかし、一方でイベント終了まで安全面を含めた運営に社会的責任を負うこととなる。

現在の大学には、1単位45時間の学修時間の保証、学生の問題発見・解決能力を育成できる授業開発、結果としての「学士力」「社会人基礎力」などが求められている。しかし、それらはキャンパス内の机に向かった学習だけでは育成が難しいのではないかと考える。それは、むしろキャンパス外でのボランティア活動、インターシップなど、これまで多くの場合に正課外とされてきた活動の中に可能性があるのではないかと考え、その現実的効用を知りたいと考えた。そこで今回

は、障がい者スポーツに関った学生の意識の変化とコミュニケーション能力への影響を調査した。特に、コミュニケーションを積極的に行うことができるかは、コミュニケーションに対する意欲と対象を理解しようと思う気持ちが重要であると考えられる。普段接する機会の少ない障がいのある人とスポーツイベントを通してコミュニケーションを図ることによって、積極的なコミュニケーションの意欲が向上するのかを検証する。

さらに、本検討を基に大学教育とボランティア活動の関係について、この活動が大学での学習とどのように繋がったか、大学での学習が現実に役に立っているかなど、学生の成長への影響を明らかにすることへの一步となることを期待する。

2 方法

2.1 調査対象者

2010年の12月に開催された、障がい者スポーツに関する企画であるスポレクチャレンジに学生スタッフとして参加した5学部の34名の学生であった。事前調査の回答者は30名、事後調査の回答者は34名であり、事前・事後の調査において不備があった者を除き、29名（男性20名、女性9名）を有効回答（有効回答率88.2%）として分析を行った（1年生11名、2年生7名、3年生9名、4年生2名）。なお、本調査の分析に際しては、調査対象者が少数であるため、分析の信頼性を損なわないよう学部など属性の違いによる分析は行わず、一つの集団として事前と事後による分析を行った。

2.2 調査手続き

調査は企画の前後2回実施した。事前調査は、事前に打ち合わせガイダンスを行った際に、調査の概要、記入方法等について説明を行い、一斉法により実施し、その場で回収した。事後調査は、企画の片づけ終了後に事前調査と同様に調査を実施した。

倫理的配慮として、調査への参加は自由意思であり、参加を拒否したことによって不利益や成績等への影響は生じないことを口頭で説明した。

2.3 調査内容

2.3.1 障がい者スポーツのイメージについて

障がい者スポーツに対するイメージについて、吉岡ら（2008, 2010）の質問項目を参考に肯定的イメージと否定的イメージを対にした形で10項目設定し（例：障がい者スポーツでは技術向上は望めないー技術向上も望める）、否定的なイメージを「1」、どちらともいえないを「3」、肯定的なイメージを「5」として1から5までの5段階評価を得点化し分析を行った。

2.3.2 障がい者に対するイメージや関わり方について

障がい者に対するイメージについて、松本ら（2009）・田中ら（2004）・松村ら（2002）の質問項目を参考に肯定的イメージと否定的イメージを対にした形で10項目設定し（例：障がい者は性格が暗いー明るい）、否定的なイメージを「1」、どちらともいえないを「3」、肯定的なイメージを「5」として1から5までの5段階評価を得点化し分析を行った。

2.3.3 コミュニケーションの有能感について

コミュニケーションに対する意欲を測定するため、町田（2009, 2010）の研究で用いられたコミュニケーションの有能感に関する質問項目22項目のうち、因子分析（町田, 2010）によって得られた4因子19項目を本研究において用いることとした。第1因子は、自ら積極的に人と関わり明るい雰囲気を作っていく行動特徴に関する内容の「社交性因子」6項目（項目例；誰とでもうまくやっていくことができる）である。第2因子は、相手の気持ちや周囲の状況に意識を向けることに関する内容の「相手志向性因子」6項目（項目例；話している相手の気持ちのちょっとした変化を感じる）である。そして第3因子は、コミュニケーションの送り手として考えや感情を表現できるかどうかに関する内容の「自己表現因子」4項目（項目例；自分の意見や考えをわかりやすく人に伝えることができる）である。最後に第4因子は、傾聴の姿勢を表す内容の「傾聴因子」3項目（項目例；適度なあいづちを打つことができる）で構成されている。それぞれの項目に対して、「1. あてはまらない」から「4. あてはまる」までの4件法で回答してもらい得点化し、4因子の合計点ならびに総合点を用いて分析を行った。

3 結果

3.1 障がい者スポーツに対するイメージの変化

もっとも平均値が高く肯定的なイメージを持っていた項目が「スポーツを行う意味がないーとても意味の

ある」（ $M=4.97$, $SD=.186$ ）で、もっとも平均値が低く否定的なイメージを持っていた項目は「スポーツを行うのは難しいことー簡単なこと」（ $M=2.66$, $SD=.936$ ）であった。この項目のみが障がい者スポーツに対する否定的なイメージを抱いていることが明らかになった。企画の前後で障がい者スポーツに対するイメージがどのように変化したかを検討するために対応のあるt検定を行った。その結果、「スポーツを行う意味がないーとても意味がある」「スポーツをやるべきではないー積極的にやるべきである」「健常者が一緒にやるものではないー一緒にできると思う」の3項目で前後での有意な差は認められなかった。その他、7項目においては有意差が認められ、企画前よりも企画後の方が、イメージが肯定的に変化していることが明らかになった。

有意な変化が認められなかった項目は、企画前の調査から肯定的なイメージが強いと評価していた上位から3項目であったため、それ以上の肯定的な変化は認められなかったと考えられる（表1）。

表1 障がい者スポーツに対するイメージの得点変化

	1	2	3	4	5		事前	事後	t値	p値
大勢では楽しめない						大勢でも楽しめる	4.45	4.86	2.46	.02*
技術向上は望めない						技術向上もある	4.45	4.69	2.25	.03*
見てもつまらない						おもしろそう	4.24	4.76	4.05	.00**
スポーツを行う意味がない						とても意味がある	4.97	4.97	0.00	1.00
スポーツを行うのは危ない						危なくはない	3.00	3.79	3.83	.00**
できることが限られてしまう						工夫すれば色々できる	4.24	4.76	2.35	.03*
スポーツを行うのは難しいこと						簡単なこと	2.66	3.62	5.74	.00**
スポーツをやるべきではない						積極的にやるべき	4.59	4.66	0.35	.73
スポーツをする環境が作れない						環境を作ることができる	3.93	4.45	2.56	.02*
健常者が一緒にやるものではない						一緒にできると思う	4.69	4.86	1.15	.26
							0.60	0.58		

◆ 事前 ■ 事後

上段:M, 下段:SD * $p < .05$, ** $p < .01$

3.2 障がい者に対するイメージの変化

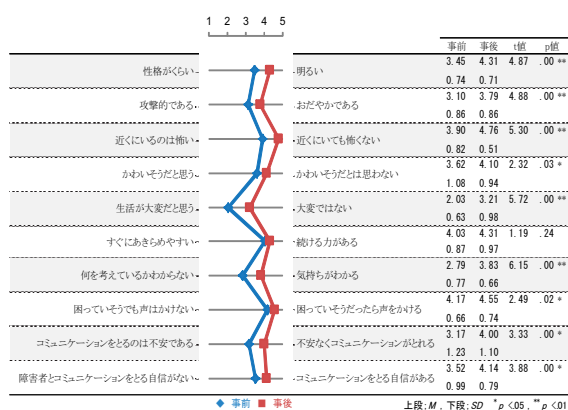
もっとも平均点が高く肯定的なイメージを持っていた項目が、企画前では「困っていそうでも声はかけないー困っていそうだったら声をかける」（ $M=4.17$, $SD=.658$ ）で、企画後は「近くにいるのは怖いー怖くない」（ $M=4.76$, $SD=.511$ ）であった。もっとも平均値が低く否定的なイメージを持っていた項目は、企画前後ともに「生活が大変だと思うー大変ではない」（企画前； $M=2.03$, $SD=.626$, 企画後； $M=3.21$, $SD=.978$ ）であった。その他、「何を考えているかわからないー気持ちがわかる」では否定的なイメージを抱いていることが明らかになった。

企画の前後で障がい者に対するイメージの変化を検討するためにt検定を行った。その結果、「すぐにあきらめやすいー続ける力がある」のみ有意な変化はな

く、その他9項目は企画前よりも企画後が有意に肯定的なイメージに変化していることが明らかになった。

有意な変化が認められなかった項目も平均値として高くなっているため、障がい者へのイメージは全体的に肯定的イメージへと変化していると考えられる(表2)。

表2 障がい者に対するイメージの得点変化



3.3 コミュニケーションの有能感の変化

コミュニケーションの有能感を測定した4因子では、企画の前後ですべての得点が向上していた。事前と事後においてt検定を行った。その結果、自ら積極的に人と関わり明るい雰囲気を作っていく行動特徴に関する内容の「社交性因子」($t = -2.55$, 自由度=28, $p < .02$)と、コミュニケーションの送り手として考えや感情を表現できるかどうかに関する内容の「自己表現因子」($t = -2.24$, 自由度=28, $p < .03$)が有意に向上していることが認められた。また、コミュニケーションの有能感を示す総合得点においても有意($t = -2.77$, 自由度=28, $p < .01$)に向上していることが明らかになった。一方、相手の気持ちや周囲の状況に意識を向けることに関する内容の「相手志向性因子」と傾聴の姿勢を表す内容の「傾聴因子」の得点は向上したものの、有意な差は認められなかった(表3)。

表3 コミュニケーションの有能感各因子の得点変化

	事前	事後	t値	p値
社交性因子	18.24	19.38	2.55	.02 *
	3.76	3.37		
相手志向性因子	19.21	20.07	1.91	.07
	2.74	2.53		
自己表現因子	9.97	10.90	2.24	.03 *
	2.61	2.85		
傾聴因子	10.83	11.17	1.31	.20
	1.14	1.04		
総合点	58.24	61.52	2.77	.01 *
	8.06	8.09		

上段:M, 下段:SD *p<.05

4 考察

障がい者スポーツへのイメージならびに障がい者へのイメージは、企画の前よりも後の方が有意に肯定的なイメージへと変化していることが明らかになった。有意に変化しなかった項目は事前調査の段階ですでに肯定的な回答結果が得られていたことから、それ以上の変化は認められなかったものと考えられる。障がい者に対する偏見は、直接的な接触の機会が少ないことから「わからないから不安を抱く」状況が発生していると考えられる。今回の企画において、授業内での情報提示のみならず、1日という短い時間ではあるが、直接的な触れ合いを通じたことで肯定的なものへと変化したものと考えられ、先行研究を支持する結果となった。しかし、今回の調査対象者は、自ら企画のスタッフとして参加したいと望んだ学生が多かったため、企画前の段階からあまり否定的なイメージを抱いてはいなかった。今後、授業や企画に参加していない学生が持つイメージとの比較検討も必要だと考える。

コミュニケーションの有能感に関する尺度では、企画前よりも後の方が「社交性因子」と「自己表現因子」の得点有意に向上し、「相手志向性因子」と「傾聴因子」の得点は向上したものの有意な差は認められなかった。これらの結果から、今回の企画を経験したことによって、自発的なコミュニケーションに関する有能感が向上したと考えられる。回答者の感想からは、「障がい者の方とコミュニケーションをとることに始めてはとも自信がなかったし緊張していたけど笑顔で接してみたら思ったよりも全然簡単にコミュニケーションがとることができて、とても楽しかった。」「自分が伝えたいことを手のひらで書いてしか伝えることができて最初すごくとまどったけど段々伝えることができてとてもうれしかった。」などもあった。聴覚障がいの参加者の方も多かったため、学生は自ら筆談や手話を覚えながら積極的にコミュニケーションを図る必要性を認識することで、自発的なコミュニケーションに関する有能感が向上したと考える。

また、障がい者スポーツや障がい者に対するイメージが肯定的に変化することによって、対象に関心を持つことになり、その結果コミュニケーションをとる意欲の向上につながると考える。

本研究においては、スポレクチャレンジの企画を通しての変化を検討したが、高齢者や子どもなど他の企画においてもスタッフとして参加することは、積極的かつ自発的な行動が求められるため、コミュニケーションの有能感が向上すると考えられる。本調査からは、障がい者スポーツの企画において障がいのある人と触れ合うことによる特異的な変化を明らかにすることはできなかった。また、対象としたスポ・レクチャレン

ジがたった1日の開催であること、1つのプログラムにおいて得られたデータのみを扱っていることが挙げられる。そのため、本研究の結果を過度に一般化して理解することは難しいかもしれない。ただし、障がい者スポーツへのイメージならびに障がい者へのイメージは、企画の前よりも後の方が有意に肯定的なイメージへと変化していることが明らかになったことで、本研究は重要な示唆を含んでいると考えられるが、課題も多い。

積極的かつ自発的な行動やコミュニケーション力は、社会人として求められる「社会人基礎力」に含まれている。

今回のイベントにスタッフとして参加した学生のコミュニケーション有能感や障がい者へのイメージが肯定的に変化したことを「社会人基礎力」が身に付いたと考えるならば、今回のイベントは大学教育としての役割を果たせたのではないだろうか。さらに、これらの活動が大学での学修と繋がるようにプログラムする必要があると考える。

5 まとめ

中部大学にて開催された障がい者スポーツイベントのスポ・レクチャレンジにスタッフとして参加した学生を対象に、障がい者スポーツや障がい者に対するイメージが企画の前後で肯定的に変化するか、また、積極的なコミュニケーションの機会によって、コミュニケーションの有能感が変化するかを検討した。

その結果、障がい者スポーツならびに障がい者に対するイメージは、企画前よりも企画後の方が肯定的なイメージに変化していた。今までに障がいのある人と直接触れ合う経験がないことから、勝手に否定的なイメージを抱いており、直接触れ合うことで障がいのある人を理解することにつながり、肯定的なイメージに変化したと考えられる。

また、自ら積極的にコミュニケーションをはかる機会からコミュニケーションの有能感にも変化が見られた。企画後の方が4因子の得点が向上していたが、有意な変化が認められた因子は、「社交性因子」と「自己表現因子」で、どちらも自発的なコミュニケーション

に影響する要因であった。

今回のイベントに参加した学生たちが、今後の学生生活の中で様々な人と触れ合い、自発的なコミュニケーション能力や相手を思いやる心を育むことができるよう今後も多様な経験や継続的な経験が必要だと考える。大学を取り巻く環境や大学の社会貢献に対する意識が変わり、学生のボランティア活動を大学の教育プログラムとして認めようとする動きが広がり始めている。大切なことは、ボランティアに参加したことが認められれば単位を付与するというものではなく、ボランティア活動が、学生の人間的成長を意図した教育活動として意義を持つプログラムづくりにあると考える。本研究を基に、日常生活では得られない一つ一つの経験が人間性を豊かにするプログラムを考えたい。

引用・参考文献

- ・川間健之介（1996）障害をもつ人に対する態度－研究の現状と課題－. 特殊教育学研究, 34(2), 59-68.
- ・松本耕二・田引俊和（2009）障害者スポーツをささえるボランティアからみた知的障がい者のイメージと日常生活における意識・態度. 山口県立大学学術情報（社会福祉学部紀要）, 2, 27-38.
- ・松村孝雄・横川剛毅（2002）知的障害者のイメージとその規定要因. 東海大学紀要, 第77輯, 101-109.
- ・齋藤まゆみ（2008）A県小学校における障害のある児童の体育実施状況. スポーツ教育学研究, 27(2), 73-81.
- ・田中淳子・須河内貢（2004）知的障害者に対する援助経験による態度変容に関する基礎的研究. 岡山大学・岡山短期大学紀要, 27, 59-67.
- ・山内隆久（1996）偏見解消の心理－対人接触による障害者の理解－. ナカニシヤ出版. 京都.
- ・吉岡尚美・内田匡輔（2008）障害のある人と「障害者スポーツ」に対する体育学部生の認識の変化に関する調査－「障害者スポーツ演習」の試みと効果－. 東海大学紀要体育学部, 第37号, 21-27.
- ・吉岡尚美・内田匡輔（2010）体育学部生の障害のある人とスポーツに対する変化について－第2報－. 東海大学紀要体育学部, 第39号, 69-74.

助 教	生命健康科学部	スポーツ保健医療学科	西垣 景太
助 手	看護実習センター		上田ゆみ子
講 師	生命健康科学部	スポーツ保健医療学科	藤丸 郁代
准教授	生命健康科学部	生命医科学科	伊藤 守弘

「スタートアップセミナー」を学生はどう受け止めたか

ー2012年度の児童教育学科の試みー

吉田 直子・古市 真智子・味岡 ゆい・長尾 寛子

1 問題と目的

1.1 初年次教育概観

従来から、大学で何をどう学ぶかについては、大学を目指す若者を対象とした多くの指南書があり（たとえば、隅谷、1981）、それらは、高等学校よりはるかに自由度の高い学問の府に入門する若者、新入生たちへの道案内の役割を果たしてきた。しかし高等教育機関への進学率は急速に上昇しており、文部科学省の学校基本調査によれば、2007年度の高等教育機関への進学率は55.3%になり、学生の実態や大学に対するニーズが多様化してきた。そこで大学では、新入生に対するよりきめ細かな大学への導入教育や学生生活への支援の必要性が自覚され、様々な取組みが実施されるようになってきた（高松、2008）。山田（2012）によれば、初年次教育の実施率は2001年の調査では80.9%、2007年には97.0%となり、内容や方法に課題はあるものの、今日ではほとんどの大学が実施するようになっている。

これらは、初期には導入教育や一年次教育ともよばれてきたが、2000年代の後半には初年次教育という概念が定着した。たとえば中央教育審議会の2008年答申では初年次教育とは、「一般に高等学校から大学への円滑な移行を図り、学習および人格的成長に向け、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作られた教育プログラム」と明記されている（山田、2012、類似のものに濱名・川嶋、2006）。具体的には、「レポート、論文などの文章技法」「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」「学問や大学教育全般の動機づけ」「論理的思考や問題発見、解決能力の向上」「図書館利用や文献検索の方法」が位置づけられている。また自校教育などを含む考え方もある。

実際には大学によって、初年次教育の内容や実施スタイルは異なっている。我が国の私立大学の初年次教育の動向調査（杉谷、2006）によると、新入生の学力不足や外国語などの学力を補う補習型や入学後のスタディスキルを重視するスキル型、情報リテラシーを重視する型、学問や大学教育への動機づけや適応を目指すオリエンテーション型、大学教育の基礎・概論型や

それらの混合型などがある。また実施方法にも多くの課題（指導体制から教員の熱意まで）がある。そもそも初年次教育研究という専門分野はまだ発展途上であり、その分野に精通しているとは言えない多くの教員がこれを担当する必要があるところに、初年次教育の難しさがあるといえそうである。

1.2 本学の初年次教育の目標

本学では、2010年より初年次教育科目の「核」として「スタートアップセミナー」という科目が位置づけられた。これは全学部全学科の新入生に対する必修科目である。本学の初年次教育としての「スタートアップセミナー」の意図するところは、そこで扱われる、大学の建学の精神、教育目的、大学での学び方などについてのさまざまな知識や経験が、学習意欲や大学生生活の適応性を高め、他の科目への導入となることである。そのため「スタートアップセミナー」は、すべての学部学科の教育目的につながる基礎的な科目とされ、共通教材も用意されている（中部大学全学共通教育部初年次教育科、2012）。一方シラバス作成や運用は、一定の共通項を含むことを条件に各学科に任されている。

1.3 児童教育学科の初年次教育の目標

児童教育学科は、教育学関連科目等の総合的な学びをとおして社会に貢献する人間を育てることを目的としており、学科創設以来その特色に沿って初年次教育を実施し、一定の役割を果たしてきた（中部大学現代教育学部スカイアップ委員会、2009、2010、2011、2012）。

過去4年間の児童教育学科の初年次教育の特徴は、所属学部のもう一つの学科である幼児教育学科の教員と協働し、合議による独自のプログラムを用いて始まったことである。この時期には大学の初年次教育科目が始まっていなかったため、学部独自に「スカイアップ・プログラム」とした。そして3年目から大学の初年次教育科目名である「スタートアップセミナー」が始まり、児童教育学科もそれになった。最初の2年間の児童教育学科の初年次教育についてはその実施内容の検討や学生、教員の授業評価に関する調査も並行して

行われた（早矢仕・太田、2009）。

創設5年目となる2012年度に、児童教育学科では教育課程の大幅な変更が行われ、それに伴って「スタートアップセミナー」の具体的達成目標及びシラバスも改訂された。

2012年度に改訂された児童教育学科の「スタートアップセミナー」の授業の趣旨と具体的目標は、本学の初年次教育としての「スタートアップセミナー」のねらいを核としながら学科独自の課題を加えたものである。すなわち、本学の一員としての帰属意識を高め、建学の精神に沿った人間育成を行うと同時に、児童教育学科の教育目標に対する理解を深めさせること、そのための活動をととして、学生相互の人間関係を強め、有意義で健康的な学生生活を送るために必要な基礎的・実践的な習慣や態度を熟成することである。

1.4 児童教育学科の「スタートアップセミナー」の内容

児童教育学科の「スタートアップセミナー」の授業内容には以下のような4つの柱があり、これらを含めてシラバスが作成された。

- 1 建学の精神、基本理念にかかわる活動
- 2 学生生活のライフプラン・キャリアプラン
- 3 学びのスキル
- 4 児童教育学科の特性理解

これらの目的と内容を要約すると、「1. 建学の精神、基本理念にかかわる活動」とは、建学の精神を理解しそれを体現するための活動である。学生は建学の精神「あてになる人間の育成」についての講話を聴く。そしてこれを具体的に実践する試みとして、在籍4年間にわたり継続して行うことができる社会貢献活動（ボランティア活動など）をプランニングして実施する。授業時間内にはプランの作成と検討（簡単な報告）を行い、実際の活動は空き時間や休業日などを利用して実施していく。

「2. 学生生活のライフプラン・キャリアプラン」の目的は、学生がポジティブな自己理解を深め、将来の夢へのプランニングや今後取り組むべき課題を明らかにすることである。内容は、3回に分けて自己理解や今後の課題に関する400字の作文を3回、共に推敲しながら完成させる。これを「私400」と名付けた。また基礎学力を確認することも目的である。

「3. 学びのスキル」では、社会環境に関する理解の促進とプレゼンテーション技術の向上を目指す。そのため、社会的なテーマについて2～3人のグループで調べて、グループ対抗のディベートを行う。

「4. 児童教育学科の特性理解」では、学生一人あたり2～3人の学科教員の研究室を複数の学生とともに

に訪問して、教員との対話を通してその専門分野について聞き取り、これを各チームに持ち帰り報告しあう。また「学習指導要領学習会」として学習指導要領の音読や要約を行い、小学校ではどのような教科・領域で何を学ぶのかを概観する。この2種類の活動を通して学科の学びの特徴を理解し、3年時のゼミ選定の資料とする。なお、実際の授業を進めるにあたっては、本授業の趣旨と目標を効果的に実現するために主に次のような方法を取り入れた。

- ① 新入生100名を6チーム（各約15名）に分け、各チームに全専任教員を2、3名ずつ配属した。1人が主に担当し、残りの教員がこれを補助した。授業は一回90分で15回。使用教室は演習室。
- ② 主担当教員は、学科で作成した統一シラバスと＜教員マニュアル＞の冊子に基づいて授業を進行させ、必要に応じて補助の教員がサポートする。各チームの主担当教員6名はマニュアル実施にあたって適宜打ち合わせの時間をもった。
- ③ 各回の授業内容は学科で決めた統一シラバスをもとに主担当教員がリードするが、チームの具体的な活動は学生委員を決めて学生を中心に進めた。
- ④ 90分の授業時間のなかでの各活動の割り振りは、導入のアイスブレイキング（主に部屋の美化活動）に続いて各活動（プログラム）を2～3種、それぞれ10分から20分程度行う。最後に次回の予告を行った。
- ⑤ 各活動を展開するにあたっては、学生同士が相互交流するよう発表や報告の機会をもった。
- ⑥ 2つの活動において、チーム間で点数を競うゲーム的な要素を取り入れ、授業への動機づけやチーム意識が高まるよう配慮した。授業の最終回は「成果発表会」とし、優秀チームや作文の優秀作品を発表、賞揚した。
- ⑦ 主担当教員間で連絡を密にし、各チームの授業内容および進度がほぼ同じになるよう配慮した。

1.5 本研究の目的

2012年度に改訂されたシラバスと新しい方法によって実施された児童教育学科の「スタートアップセミナー」は、受講した学生たちに実際にどのように受け止められたのだろうか。授業の新たな計画や実施に参画した筆者らにとって、学生たちがこの授業で何を学んだのか、この学びが以後の大学生活にどうつながるのかを明確にしたいところである。そこで本研究では、2012年度4月からの15回の授業の、学生にとっての意味を検証する。それによって、次年度以降の児童教育学科の「スタートアップセミナー」の内容や実施方法等を改善する資料を得たいと考える。

2 方法

「スタートアップセミナー」の受講生（児童教育学科1年生全員100名）のなかからほぼランダムに男女4名ずつ計8名を選び、「スタートアップセミナー」に関するインタビュー調査を行った。授業評価を測るには質問紙調査が一般的であるが、ここでは、受講した学生が何をどのように学んだか、幅広くまたより深く捉えるために質的な調査方法を用いた。具体的な方法は以下のとおりである。

被調査者の選定方法：授業は6チーム編成（6クラス）で実施された。そのうちの4つのチームから其々学籍番号の若い男子学生と女子学生を1名ずつ選出。

インタビュアー：被調査者のチームの主担当教員である筆者4名。

調査時期：2回目の授業終了直後、9回目の授業終了直後、及び15回目の授業終了直後の計3回。

所要時間と場所：1人につき1回20分程度。学生の都合の良い時間に主担当教員の研究室に来てもらい、個人面接調査を実施。

調査内容：3回とも同じ質問で、授業において継続して2回以上実施した代表的活動（プログラム）につ

いて意見や感想を求めている。具体的には以下の①～⑥の項目について質問した。①全体の感想、②社会貢献活動のプランニング、③学習指導要領学習会、④ディベート、⑤作文「私400」、⑥その他。

インタビュー形式：半構造的面接。各回ともインタビュアーが「（項目）〇についてどう思いますか」と計6問質問した。被調査者の回答が短い場合は、「もう少し詳しく」「それはどうして？」など発言を促し、被調査者が、自由な雰囲気の中で6項目について合計20分程度は話をするよう誘導した。

記録方法：被調査者の了解を得て面接の様子をICレコーダに録音した。

逐語録の作成：1人につき計1時間（20分を3回）の音声記録8人分の逐語録を作成した。

逐語録の整理の方法：逐語録から、各活動（プログラム）に対する意見・感想とそのような感想を持つに至った理由に関する発言を抽出し、発言の意味するところを踏まえて表現を要約する。その結果をもとに、授業のねらいと被調査者の捉え方の対応、被調査者間の違いなどを比較検討する。

表1 全体について

	インタビュー1回目	インタビュー2回目	インタビュー3回目
A	大学で初めての仲間みたい。 仲がいい友達が増えそう。	他のグループの人とも交流をもちたい。	グループのメンバーと結構親しくなることができた。 結構ためになった。 やってよかった。 来年も続けてほしい。
B	楽しい。 他の授業のように眠くならない。 交流の場みたい。 いろいろ大変そうだけど、自分なりになんとかやろうかと。	考えることが難しい。 時間的な流れ、制限にはついていける。	グループメンバーの女の子とは他の講義でも交流がある。 ためになった。 もっと頑張りたい。
C	他の授業に比べて全然堅くないので、すごく楽しかった。 楽しくできそう。本当にチームに入ってよかった。 副委員長になったので頑張ろうと思う。 内容がたくさんあるが、そんなに苦にならない、全然大丈夫。	他の人とコミュニケーションをとるのが多くて、大学生っぽい。 いい印象。	大学生っぽい。 話しあったり協力したりが多く、結構飽きずにやれて楽しかった。 いろいろなことがやれたから、マンネリ化しなかったし良かった。 グループ的な人数がよかった。
D	グループ分けは、出席順じゃない方がいい。半分からこっちの人とは関わりが本当じゃないから。 席替えはないのか。	他の授業の息抜きになっている。他の授業は書いたりするのが多いからちょっと疲れてくる。 席替えがあった方がいいかと思う。他の子のことも知りたいし 社交性を身につけるうえでも必要かなと思う。	1年生のうちから、教員採用試験に関する様々な基礎段階のことを学べた気がする。 春学期、これだけやればいい。
E	少ない人数でやるのでコミュニケーションが取りやすく楽しい。 知らない人だけど協力してやっていくうちに仲良くなれそう。 初めてのことばかりで楽しさと不安と両方ある。	協力してやるのはいいと思う 仲良くない子とも話せる。 Eさんとディベートで仲良くなった。 発表だなと思うと緊張する。他の授業は座っているだけだから。	皆のまえて発表する場をいっぱい持っていて、いい勉強になった。 ディベートが印象に残った。
F	楽しそう。 すごく学べる 幅広くという意味でいいなと思った。	学習指導要領、皆ちゃんとやっているからいいかな。 こういう授業は教師になるうえですごく重要 特に1年の時からやった方がいい。	協力してやるとか競い合うとか良かった。 チームが賞をとってよかった。
G	楽しそう。 知らない人と出会えたし、少人数だから普段は話さない子と話せる。 プログラム、早くやりたい。	結構楽しい。 予定がバババ。	楽しかった 皆と話しているとき。
H	皆、学んでる感があっておもしろい。 苦手なプログラムが組まれていることはありがたい。 話したことない人ともしゃべれる機会が増える。 少人数なので友達ができやすい。	楽しい。皆でやる感じが。	友人関係が楽しかった。

3 結果と考察

3.1 「スタートアップセミナー」への意見・感想

被調査者ごとの3回のインタビューの逐語録から、各活動（プログラム）に対する意見・感想とその理由に関する発言を抽出し、その意味するところを踏まえて発言を要約した。表1～表5は、これをプログラム種別に一覧表にしたものである。表中のA～Hは8名の学生個人を識別する記号である。これらの表をもとに、被調査者の意見・感想を主に、(1) 肯定的か否定的かの評価に関する意見、(2) 改善や検討を要するという意見、という2つの観点から整理し考察する。なお、以下の表記において、例えば【A2】とは、各項（プログラム）に該当する表における【学生Aの2回目の意見】を表す。

3.1.1 「スタートアップセミナー」全体について

前ページの表1を見ると全体的な感想として、6名が「楽しい」と述べており、否定的な意見を述べるものはいなかった。

具体的には、被調査者全員から「友達作り、コミュニケーションの場としての期待・効果」に関する肯定的な感想がきかれた。さらに友達づくりをすすめるための提案【D1；A2，D2】もあった。内容についても、全員から「学びへの期待・意欲」、「交流・協力による学習形態」に対する肯定的な意見が、直接的・間接的に語られた。

3.1.2 社会貢献活動について

表2に見るように、被調査者全員から「ボランティア活動は必要であり、よい機会」との意見が聞かれた。その他、以下のような意見があった。

- (1) 肯定的な意見
 - ① 他の学生の発表からよい刺激をうけたとの意見
【E2，F2；A3，C3，D3，E3，F3，G3，H3】
 - ② 具体的な計画の進行や意欲の向上を示す発言
【A2，C2，D2，F2；A3，C3，E3，F3，H3】
- (2) 改善や検討に関する意見
 - ① 計画や実行の難しさに対する指摘や提案

表2 社会貢献活動について

	インタビュー1回目	インタビュー2回目	インタビュー3回目
A	将来のため、ボランティア活動を通して人と接する経験は重要。	小学生の学習指導に参加予定。 いい機会になるかと思ひ申し込んだ。	子どもの接し方や教え方、子どもとの輪を広げたい。 皆の報告を聞いて、自分もこういうことをしたいという意識づけのきっかけの場になった。
B	4年間続けることができる計画を立てるのは難しい。 ボランティア経験はない。	考え中 地域のボランティアは朝が早いから無理。	手伝ってほしいと言われて募金活動に参加した。 インターネットで調べたが、締切がすぎていて見つからなかった。 自分がいかに社会貢献していないかがよくわかった。 今までの自分を振り返るために、今回の機会があってよかった。 活動に参加して、自分が何を目標として実施しているのかはまだ見えてこない。
C	自分だけだとやらないし、面接の時とかに言えるのいいと思った。	学校の企画としてやったら面白いと思う 個人で行くのではなく。 子どもが好きなので子どもと触れ合うのがいいかな。	本当にみんなやるのかなと正直思っていたが、結構、みんなしっかりやってくれるんだと。 一応計画したからやろうかな。 面接とかで言えるのいいと思う。
D	これまでもやってきている。今年もやろうと思っていた。 強制的にボランティアさせるんだと、びっくりした。 経験のない子にとっては、必要。	これ以外にも、個人的に参加していきたいと思っている。	普段ボランティアに行かない人もこういう機会ですということは、最後に振り返れば、いろいろ実があるのではないかな。 自分の知らないボランティア活動を他の人の発表で知ることができて、興味や関心をもつものもあった。 実行できていない人は、そのままになってしまうので、振り返りの紙を配って書かせるのもいいのではないかな。
E	やったことない。 自分からはやらないのいいと思う。自分の知らないことがいろいろあると思うから。	発表を聞いていいと思った。 何をやるか決めていない。他の人の発表を参考にしたい。	まだやっていないが、毎週のように行っている人の話を聞いて参考に なった。 積極的に行けたらいいと思う。
F	決めてから行動に移すのに時間がかかるかも。 決めたら前の週にやる事など段取りを決めてやると良いと思う。 何をしたらいいか思いつかない。	自分からはしないが、ボランティアは人生の中で絶対にやった方がいいので、機会を作ってやるのはいいこと。 ある人は田植えのボランティアだったがすごくよかった。 自分も公民館に行ってみたい。	自分の計画はこれからだが、勉強になるし、楽しみ。 T君の発表はすごいと思った。
G	ボランティアに行くというのがいい。 若干強制だけど、後は一人自由というのがいい。自分からはわざわざ電話してまではやらないから。	いいと思う。	まだ決まっていない。 皆の発表を聞いてそんなのできるんだって驚いた。 ボランティアってよくわからない。 団体の活動ならしたいけど、個人でゴミ拾いとかは嫌。 大変だけど楽しい系がいい。
H	やりたいと思っていたのでちょうどいい。	ボランティアはしたいが、決めるのが大変。探るのが大変。	早くやりたいと思う。皆やっているの。

【B 1, F 1 ; C 2 ; B 3, D 3】

(2)①については、社会貢献活動に関する情報入手の方法、ボランティア先や活動の例、電話のかけ方など、実際の活動に入るまでの手順が十分理解されなかったためと考えられる。あるいは説明が不足していたかもしれない。必要な資料を配布し、より詳しく説明することで改善されるだろう。

3.1.3 作文「私400」について

表3に見るように、作文に関して、5名が技術的な視点から何等かの意義・効果を示す意見を述べた。また、時間・字数については、適当【C, D】、不適当【A, B, F】との意見が出された。

2つの観点別に具体的に整理すると以下のような意見が見られた。

(1) 肯定的な意見

① 将来のことを見つめるよい機会であったとの意見
【C 2, D 2, E 2 ; E 3, G 2, H 3】

(2) 改善や検討に関する意見

① 自分や将来のことを書くのは難しいとの感想
【F 1, H 1 ; B 2, F 2, H 2 ; H 3】

② 各回のテーマに重なりがあり、書きづらいとの指摘
【C 3, D 3】

(2)②については、その意義が十分に理解されなかつ

たようである。各回のテーマに込められた独自のねらいとその関連性を明示し、それを意識させながら各回の構想と執筆を指導していく必要がある。

3.1.4 ディベートについて

表4に見るように、ディベートに関しては、1回目で前向きな意見とともに不安を述べたもの【A, H】がいたが、3回目では、全員から何等かの意義・効果を示す発言が聞かれた。

また、観点別に整理すると以下のような意見が見られた。

(1) 肯定的な意見

① チームで協力することの良さ

【B 2, H 2 ; C 3, G 3, H 3】

② 難解なテーマに取り組む意義・効果

【D 2, F 2 ; D 3, G 3, H 3】

(2) 改善や検討に関する意見

① 難解なテーマに対する否定的意見

【E 2, G 2, H 2 ; A 3, C 3】

② 団体戦による人間関係への影響

【A 2, G 2 ; A 3, G 3】

(2)①について考えると、ディベートでは社会環境に関する理解の促進とプレゼンテーション技術の向上の相乗効果をねらったものの、テーマが難解すぎたこと

表3 「私400」について

	インタビュー1回目	インタビュー2回目	インタビュー3回目
A	作文は苦手意識が強い。		作文を書かせる練習としては良いと思う。 文字数を増やした方がよい。 自分の伝えたいことから外れてもいいから書く練習をした方がよいのでは。
B	テーマに対して、書けるだけ書くというかんじ。	テーマが難しく、時間がなくて、400字に収めるのが難しかった。	時間が短くて大変だった。 中学の読書感想文までしか書いたことがなく、原稿用紙の書き方を忘れていた。
C	別に。そんなにいやだなとは思わなかった。	自分が今思っていることを再確認できるので良いと思う。 400字は多すぎず少なすぎず書きやすい。	作文の書き方、添削があったのでよかった。 400字はちょうどよい感じで書きやすかった。 テーマが2回目と3回目がかぶって書いて書きづらかった。
D	暗い生い立ちだったらどうするんですか。	小論文風に書くのか作文風に書くのかわからなかった。 「自慢すること」ってあまり書けなかった。 自分を見つめなおす良い機会になった。 400字でまとめるのは大変だったが、そのノルマがあるから頑張れる。 適量。	「未来に向けて」と「30歳の私」の違いがよくわからなかった。 テーマがダブっているので書きづらかった。 ボールペンで清書させる練習は、きれいな字を書く練習になった。
E	文章力がないから、ありがたい。作文は苦手だけど。	自分を見直すみたいで考えさせられた。 人生は甘くないけど理想を書いた。頑張ればできるかなと思って。	表彰式で聞いた発表では、とても具体的な内容で、人の考えが聞けてよかった。 将来の自分のことを考えられてよかった。
F	楽しみでもあるが、自分のことを書くのが難しそう。 自分から見た自分を書いて、そんな人だったんだと言われると考えるとまあだろう。	400字は短くて難しい。 自分のことを書くのも難しい。人に読まれるし。	よかった。 3回の内容的なつながりを書いた。 表彰された人の内容は具体的にすごかった。 表彰するのはよかった。
G	書くのはうまくないが、とりあえず書くだけなら。 テーマは大丈夫。	何とも思わない。 普通の作文。	普通に。文章力ついたらとは思わない。 内容はいいと思った。書いているだけで〜したくなった。今の興味を将来と結びつけて考えられてよかった。
H	作文は苦手ではないけど、自分のことを書くのはあまり得意でないので大変だなと。	難しい。 30歳まで考えたことなかったから相当考えた。	難しかった。 教師になるまでは考えていたが、30歳までは考えたことなかったから、考えるきっかけになった。

表4 ディベートについて

	インタビュー1回目	インタビュー2回目	インタビュー3回目
A	初対面の人と話すのは苦手。 消極的な方なのでうまくできるか心配。 乗り越えないといけない壁だから前向きに頑張りたい。	チームメンバーが積極的に討論をしてくれなかったから、イライラした。 途中から自分が変わって討論した。 相手チームの討論内容は意味不明だったのに、話し方に勢いがあつたため、学生の票が入って負けたのが悔しかった。	1回目、チームメンバーのせいでうまくいかなかったので、2回目は休んだ。 世界的なテーマに触れるのも重要だと思うが、もう少し簡単なテーマの方がよい。難しすぎるとディベートにならない。 言い合う力や話し合う力がつけられたと思う。
B	ディベートは未知なかんじ。 討論の場では意見を突っ込めないところがあり、大抵聞き役。	相手側の言い分に逆らえず大変だった。 自分の意見を言うのは苦手で難しかった。 チームメンバーには討論では助けてもらった。	1回目の敗因は相手の意見に対する意見が思いつかなかったから。 2回目の反対尋問はできそうにないので、メンバーに任せた。 自分の力量不足 もう少し詳しく調べた方がよかった。 ディベートの形式がわかった。
C		楽しい。 その場で思ったことをいうのや言い合いを見てるのも楽しい。 反論とか、特に完璧じゃないとすごいおもしろい。 パワーポイントを使うのが今時っぽい。会社でもよく使うと聞いたので、使った方がいいと思う。	大学生っぽい。パソコンを使うことと、学生同士が話し合って、活動的なかんじが。 ディベートは良かった。 テーマが難しかったので、調べてからやらなといけなかった。 聞いているときに何を言っているのかわからないところが多かった。 インターネット、パワーポイントを使うようになった。 (対抗戦形式に関して)ただやるだけだとやる気でないから良い。自分の班は、丸いかんじて楽しかった。
D		調べるのが大変。 否定側の資料があまりなく、大変だった。 かなり難しい題だった。教育に関わる人間だから、ということだろうと思った。 深く考えることができたので、このような問題で良いと思う。 話すことが苦手な子は、こういう機会を経験を積むことができたのではないかな。 賞品がもらえる制度はいいと思う。やりたくないと思って何かもらえと思うと。	集団討論の練習になったかなと思う。 1年のうちからやる意味はあると思った。 授業外で活動する時間が長いので、自主的に行動する面がそだてられたのではないかなと思う。 否定意見の情報があまりない題だと、考えるのが難しかった。 自分が調べたこと以外のことも知れて、いい形だった。
E	小中で経験がある。 いろんな意見が聞けるので良いと思う。	資料作りは大変だった。 自分達は強く主張できてよかった。 R君の主張がうまく、説得力があった。	すぐに考えて答えを出ところが、面接の練習になったのかなと思う。 他の人を見て、自分は知識が足りない、新聞を読むなどの努力の積み重ねがないと思った。
F	身近な人が発表するのは興味がある。 どんな調べをしたか、皆がちゃんと見るので楽しみ。 パワーポイントを作るところが楽しみ。音や絵を入れて、皆に興味をもってほしい。	テーマが難しく、時間がかかった。 調べていない人より理解できた。	難しかったが、意見が言えるところ、人の話をちゃんと考えてきけるところはいい。普段は手を挙げて意見をいうこともないから。
G	楽しみ。恥ずかしいとか意見を言わないとかないメンバーだから。	嫌だ。テーマが難しくすぎて身近じゃないから、(賛成反対の)どっちでもいいしって。 他のチームと戦うのが嫌。言い方がむかつくとか、ちゃんとやってくれないとか、悪いと探してみたいになる。 賛否に振り分けられるのも嫌。そこまで興味あることでもないのに反論するの嫌。	担当した社会問題にちよつと愛着がわいた。全然知らなかったけど、知って。 ディベートの相手でひどい気まずくなった子がいる。相手はどう思っているかわからないけど、怒らせちゃったかなと。 最下位だったけど、皆でできたからいい。静かなタイプのJ君と話ができたり、仲間で調べものしたり。
H	苦手なので、勇気を振り絞って頑張ろうと思った。 教師になったらそういう機会が増えるので、ハキハキと言えるようになりたいと思った。	なかなか大変。班で作るのは皆で協力し合えるが、内容が難しいから。 ディベート自体はいやではないけど、辛いなと。 すぐに頭の中でまとめたりして、頭フル回転というのが疲れる。	資料を作ったり協力するのはおもしろかった。大変だったけど。 扱ったテーマがニュースで出ると、なんとなく見るようになった。 人前で話すのは嫌だと思っていたが、意外といざとなるとやるしかないと思えるんだって思った。

で、両方ともが到達目標に達しなかったという印象がある。それぞれの到達目標を達成させるためには、テーマをより身近なものにするなどの検討が必要であろう。

3.1.5 学習指導要領学習会について

表5に見るように、被調査者全員から、学習指導要領を勉強することについては「やらなければならないから、いい機会」等、意義や意欲に関する発言が聞かれた。

学習会については、観点別に整理すると以下のような意見が見られた。

(1) 肯定的な意見

- ① 団体戦を意識した意見【G 2, H 2 ; E 3, H 3】
- ② 他学生、協力関係の影響
【F 1, H 1 ; B 2, D 2, E 2 ; E 3, H 3】

(2) 改善や検討に関する意見

- ① 教員の関与を求める意見【C 2 ; A 3, C 3】
- ② 勉強会の方法・必要性に関する疑問
【C 2, G 2 ; A 3, D 3, G 3】
- ③ 時間が短い【D 1 ; C 2】

(2)①②③については、学習指導要領の自主学習と学習会及びその関係の捉え方に学生間で差があったように思われる。自主学習を計画的、促進的にするための学習会であるとのねらいを共有しながらすすめていく必要があるだろう。また、教員の関与としては、効率的な学習会の方法について例示することなどが考えられる。

表5 学習指導要領学習会について

	インタビュー1回目	インタビュー2回目	インタビュー3回目
A	将来のために、今から勉強しないと後々困るから、いい機会。	勉強会は学習指導要領を勉強するきっかけにはなっているが、興味ある科目と担当教科しか現在は読んでいない。	学習指導要領に触れて、まあ、良かったと思う。 第一ステップになった。 試験結果が悪かったので悲しい。 勉強会ではあまり勉強できなかった。やる気のない学生達でもできるような時間を作ってほしい。
B	学習指導要領には無理難題なことが書いてある。低学年に教えるには無理。	勉強会の時に一番真剣に読んでいる。 勉強会以外で、担当外の教科は読まない。 担当教科の資料作成は穴埋めにしたと考えている。勉強になると思う。	自分では勉強はしないから、勉強する時間としては、今回の機会があったよかった。 試験結果が気になる。
C	授業であまりかわってないのでよくわからない。 授業中に勉強会をするというのはいい。	ぶっちゃけ意味はあるのか。 俺らに任せて大丈夫かなと。 時間も短い。 自分が担当したところは穴埋め式問題を作ったから勉強になったけど、他のところは読むだけだから頭に入っていない。 堅い。だんだん、皆目標を読むだけになってきた。	自分はあまりやってなかった。 ここを覚えてくれば点数がとれるとなるとやる気であるが、この中からどれかであるというのはいい。 学生が問題を作るの、自分が担当したところは良いが、先生に重要なところをピックアップして作ってもらいたかった。 軽く触れてみるという意味ではいいと思う。
D	自主学習の上で、皆で内容を確認するという場だから、あった方がいいと思うが、時間が短い。 一人でやっても気づかないところがある。 あまりやらない人にとってはすごく意味があるものだと思う。	普段あまり見る機会がないので、いい機会になっている。 自分では時間がないのでその場をつくってもらってありがたい。 他の子がレジュメ作成や説明してくれるのでとてもありがたい。自分では気づけないところも説明してくれる。	ひとつひとつは短い時間だったが、すべてに目を通すことで、今からやることの見通しがついた。 レジュメは効果的だったのもあると思う。 配って、読んでおいてくださいというのもあったが、それはどうなんだろう。
E	いろんな人の勉強の仕方を聞くことによって自分に合ったやり方がわかるからいい。	S君の発表はすごい。参考にして勉強したい。 自分達も準備すればよかった。	1年生のときから勉強するのはいいと思う。 皆、レジュメ作ってきてわかりやすかった。 自分はテストがあまりできなかったが、結果発表を聞いて、皆に助けられたと思った。 テストの結果を知りたい。
F	(勉強会の方法について)積極的に意見が出て助かった。 勉強してきて、わかりやすく伝えたいと思う。	教職の授業で覚えなければならないことと一緒なので、教科の順など、覚えられてよかった。	よかった。 他大学の友人もやっていた。 1年の間はもつとびのびしたいと思うが、受験勉強みたいにやっている子もいた。 2年生がうらやましいと言っているのを聞いたらよかったのかなと思う。
G	辛いけど、やらなければいけないから、いい機会になる。	うちのチームのやり方はいい。自由なので話してしまったり、他のグループに比べてうちは大丈夫かなと。 嫌だけどやらなきゃという気持ちがちよとある。	勉強会としてはよくなかった。いらない。結局、自分で勉強したから、あの時間はしゃべってた。直前は皆すごくやったけど。 思ったよりできた。やればできるな、と。 良い教材が見つけられた。
H	大変そうだなと。 やらなきゃいけないのでやる気出た。 クイズ形式でやることになったので、ちゃんとやらなきゃと。	覚えることが多すぎて、勉強が大変。 クイズを出し合うやり方はいいと思う。 チーム対抗は嫌。足をひっぱらないか。でも団体の方がやっぱり頑張れるかな。さばれないし。	うちのチーム、頑張ったなと。自分もそれなりに。 皆で問題を出した方が皆勉強するからいいと思う。

3.1.6 その他という項目について

インタビューの最後に、その他という項目を設けたが、あまり言及しない被調査者が多かったので表にはまとめていない。その他で目立った発言は、部屋の美化活動の必要性や方法についての疑問や改善を求める声であった。これは、授業の初めにアイスブレイキングとして全員で10分間、使用教室を化学ぞうきんで美化する活動であるが、一部に、意義の検討や方法における改善が求められていることが分かった。

3.2 授業のねらいをどう受け止めたか

児童教育学科の「スタートアップセミナー」は、本学の一員としての帰属意識を高め、建学の精神に沿った人間育成を行うと同時に、児童教育学科の教育目標に対する理解を深めさせること、そのための活動をとおして、学生相互の人間関係を強め、有意義で健康的な学生生活を送るために必要な基礎的・実践的な習慣

や態度を熟成することであった。そのため、4つの活動の柱を立てて、個々のねらいを実現すべく授業が展開された。

インタビュー調査の結果を総括すると、授業の中心となる4つの活動については肯定的な意見が多く、被調査者たちが今後もこのような内容と形態で「スタートアップセミナー」を継続して実施していくことを支持していると考えられる。また、その支持は、表1～表5の具体的な発言に示されているように、それぞれの活動の趣旨やねらいをある程度受け止めての実質的な支持であると思われる。

ただし、要望や検討を要する指摘も多い。発言の中でも「ディベートのテーマが難解である」、「(作文の)テーマに重なりがあって書きづらい」、「(学習指導要領の)勉強会の必要性がわからない」などの意見は、各活動における趣旨やねらい、具体的な方法についての説明が十分理解されていないために出てきたものの

ようである。担当者側は説明したつもりでも学生に届いていない可能性があることに気づかされる。次年度以降の計画や実施にあたっては、一つ一つの指摘を十分検討し、すべての学生が活動の趣旨や具体的方法を理解できるよう、説明の明確化、資料の配布などの効果的な方策を採り、より満足度の高い授業を実施する必要があるだろう。

4 今後の課題

初年次教育は今や拡大と普遍化のステージにあり、専門分野や大学の類型別のプログラム開発が課題となっている（山田、2012）。すなわち専門教育に対応した初年次教育が今、求められている。

このことは、児童教育学科の「スタートアップセミナー」の課題でもあると思われる。児童教育学科が改訂した「スタートアップセミナー」のシラバスも、学科の教育目標（大学生としての適応および学校教育に関する知識と技能の習得）に焦点を合わせて計画し実施してきたが、十分に専門教育の基礎や準備としての活動となっているかどうかの検証はできていない。児童教育学科の特色に応じた初年次教育の内容や方法を今後さらに追究すべきであろう。

また、今回は学生の感想を調査したが、担当したすべての教員の意見や感想を捉えていない。授業は学生と教員で作上げるものであり、学生の要望や満足度を肌で感じている教員の声を取り入れて検証し、今後の活動を計画していくことも課題の一つである。また、感想等のデータ分析の方法も改善する必要があると考える。

謝辞

インタビュー調査では児童教育学科1年生8名の協力を得ました。また「スタートアップセミナー」の授業内容は、児童教育学科教授三島浩路先生をはじめ多くの方のご尽力のもと作成され、授業は児童教育学科専任教員全員によって担当されています。関係の皆様には厚くお礼を申し上げます。

引用・参考文献

- 中部大学現代教育学部スカイアップ委員会（2009）中部大学現代教育学部における初年次教育（スカイアップ・プログラム）実践一年目の報告
- 中部大学現代教育学部スカイアップ委員会（2010）中部大学現代教育学部における初年次教育（スカイアップ・プログラム）実践2年目（平成21年度）の報告
- 中部大学現代教育学部スカイアップ委員会（2011）中部大学現代教育学部における初年次教育（スカイアップ・プログラム）実践3年目（平成22年度）の報告
- 中部大学現代教育学部スカイアップ委員会（2012）中部大学現代教育学部における初年次教育（スカイアップ・プログラム）実践4年目（平成23年度）の報告
- 中部大学全学共通教育部初年次教育科（編著）（2012）大学で学ぶスタートアップセミナー参考テキストーナカニシヤ出版
- 濱名篤・川嶋太達夫（編著）（2006）初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向 丸善株式会社
- 早矢仕彩子・太田伸幸（2009）中部大学現代教育学部初年次教育プログラム（スカイアップ・プログラム）初年度の試み 現代教育学研究紀要 第2号 Pp.1-12
- 隅谷三喜男（1981）大学で何を学ぶか 岩波書店
- 杉谷祐美子（2006）日本における初年次教育の動向 濱名篤・川嶋太達夫（編著）初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向 第5章 Pp.69-79 丸善株式会社
- 高松正毅（2008）アカデミック・リテラシーからスタディスキルズへ、さらには初年次教育への展開 高崎経済大学 平成18年度特別研究報告書 大学全入化時代におけるスタディ・スキルズ教育に関する基礎的研究 Pp.97-103
- 山田礼子（2012）学士課程教育の質保障へむけて 学生調査と初年次教育からみえてきたもの 東信堂

教 授	現代教育学部	児童教育学科	吉田 直子
准教授	現代教育学部	児童教育学科	古市真智子
助 教	現代教育学部	児童教育学科	味岡 ゆい
准教授	現代教育学部	児童教育学科	長尾 寛子

中部大学体育系クラブにおけるサポート体制に関する報告

飯尾 洋子・西垣 景太

1 はじめに

体育系クラブの強化は大学の活性化に重要な要素であり、そのための科学的サポート（医療・トレーニングおよびコンディショニング・メンタル・栄養など）は、近年その必要性が高まっている。

スポーツ科学の先進国といえる米国においては30年以上も前から、大学内スポーツ活動の科学的サポート体制として、大規模なトレーニングルームの設置やトレーニング指導などを専門とするストレングスコーチ、傷害のケアなどを専門とするアスレティックトレーナー等、専門のスタッフが配置され、競技力向上や傷害予防に多大な成果を上げている。また、スポーツ科学等の関連分野で学ぶ学生がサポートスタッフとして活動しており、実践的教育機関としての役割を果たしている。

国内の大学においても、大学内におけるサポート体制を組織的かつ専門的に組織し、体育系クラブ強化への大きな力となっている。また、関連分野で学ぶ学生の貴重な実践の場となっている事例も多い。以下に、2011年11月に実態調査を行った2大学を例に挙げる。

東海大学では1996年より体力強化及びメディカル（治療・リハビリテーション等）・メンタルトレーニング・栄養の部門において、学生スタッフによる体育系クラブのサポートを実施している。各部門には専任教員を置き、学生スタッフの教育・指導を行っている。2010年の時点でおおよそ120名の学生スタッフが活動し、運動部強化に貢献し、かつ学生スタッフの実践的教育の場となっている。また、高校生対象の体験セミナーの実施、地域及び系列高校の部活動・スポーツイベントへの学生スタッフの派遣など、学生募集や地域貢献の一助となっている。

国際武道大学では1985年、専属アスレティックトレーナーの活動からスタートし、興味を持つ学生が徐々に参加する形で、クラブサポートサークルという形へ発展している。現在はサポートサークルの学生スタッフにより全学生対象の体力測定計画・実施・評価が実施されているほか、学内の体育系クラブのトレーニング指導、メディカルケアが行われている。また、サッカーのJリーグやバレーボールのVリーグチーム対象の体力測定評価、トレーニング指導等も行っている。

現在、中部大学には33の体育系クラブがあり、活発

な活動が行われているが、科学的サポートは部単位のものにとどまり、学内での計画的・組織的なサポートは行われているとは言い難い。そのため、選手として活動する学生の本来の能力を発揮できないケースも多いと考えられる。

本稿では中部大学における体育系クラブの指導やサポートに関するアンケート調査の結果から、その現状とサポートの必要性について考察する。

2 方法

2012年1月に各クラブ代表者に質問紙を1部ずつ配布し、留置き調査法にて実施した。その結果、33団体の体育系クラブより回答を得た。

質問項目は、部活動の人数や活動頻度等についての質問項目に加え、指導者に関する質問項目、サポートに対する意識についての項目を作成した。指導者に対する質問項目では、指導者の人数や「ケガのケア」「トレーニング指導」「栄養指導」の3つの側面から、それぞれのサポートスタッフの有無についての質問項目を設定した。また、3つの側面からの専門の勉強会に対して、クラブ全体もしくはクラブ代表者が参加したいと思うかについての質問項目を設定した。

3 結果

3.1 体育系クラブの状況

中部大学における体育系クラブの状況として、約950名の学生が在籍していることが明らかになった。各クラブの所属人数は7名から100名までの回答があり、平均所属人数は28.7名（ $SD=20.76$ ）であった。また、実際の活動人数は1名から88名までの回答があった。平均活動人数は19.0名（ $SD=16.18$ ）であった。

1週間の活動日数は、1日が2団体（6.1%）、2日が4団体（12.1%）、3日が8団体（24.2%）、4日が6団体（18.2%）、5日が7団体（21.2%）、6日が4団体（12.1%）、7日は1団体（3.0%）で未回答が1団体であった（図1）。また、1週間の平均練習日数は3.9日（ $SD=1.54$ ）であった。

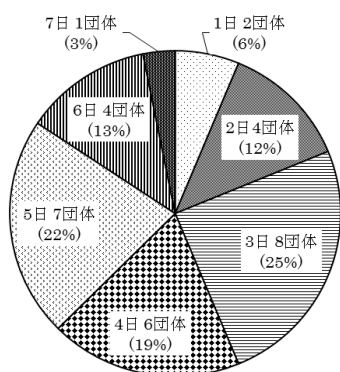


図1 1週間の活動日数

各クラブの1回の平均練習時間は、0時間が2団体(13.3%)、2時間が14団体(46.7%)、3時間が11団体(36.7%)、4時間が2団体(6.7%)、未回答が2団体あった(図2)。また、1回の練習時間の平均は2.2時間($SD=1.06$)であった。

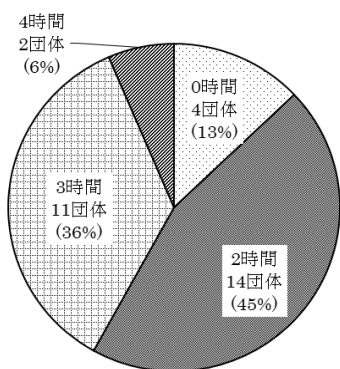


図2 1回の平均練習時間

3.2 指導者の状況と必要性

33団体の指導者の人数は、1人と2人が各9団体(27.3%)、3人と4人が各2団体(6.1%)、5人が1団体(3.0%)であり、指導者がいないと回答する団体が10団体(30.3%)あった(図3)。

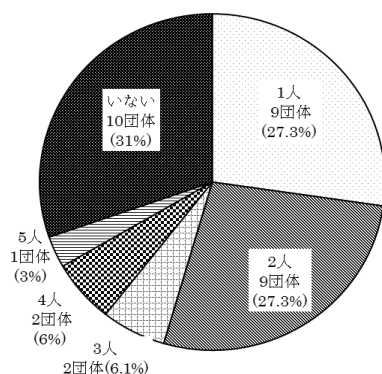


図3 指導者の人数

また、部内にケガのケア等を担当するスタッフの有無は、4団体(12.1%)のみが「いる」と回答し、そ

う他29団体(87.9%)が「いない」と回答した。部内にトレーニング指導を行うスタッフの有無は、3団体(9.1%)が「いる」と回答し、30団体(90.9%)が「いない」と回答した。さらに、栄養についての指導を行うスタッフについては、すべての団体が「いない」と回答し、それぞれの専門知識を得たスタッフが不足していることが明らかになった(表1)。

表1 各専門スタッフの状況

	いる		いない	
	団体	%	団体	%
ケガのケア	4	12.1	29	87.9
トレーニング指導	3	9.1	30	90.9
栄養指導	0	0	33	100

各クラブがそのような専門スタッフの必要性や、専門知識に関する勉強会の必要性についても回答を得た。その結果、ケガのケアの専門スタッフの必要性については、必要性を「全く感じない」と「感じない」で8団体(24.3%)、「どちらともいえない」が9団体(27.3%)、必要性を「感じる」と「とても感じる」で15団体(45.4%)であった(図4)。

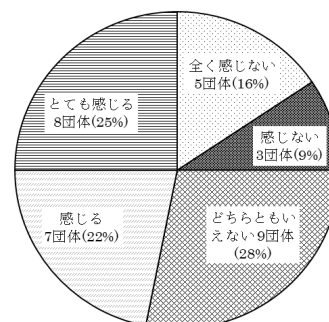


図4 ケガのケアの専門スタッフの必要性

トレーニング指導の専門スタッフの必要性は、必要性を「全く感じない」と「感じない」で6団体(18.2%)、「どちらともいえない」が10団体(30.3%)、必要性を「感じる」と「とても感じる」で16団体(48.5%)であった(図5)。

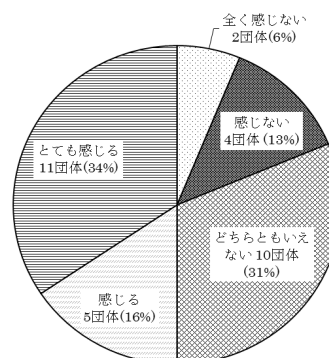


図5 トレーニング指導の専門スタッフの必要性

栄養指導の専門スタッフの必要性は、必要性を「全く感じない」と「感じない」で10団体（30.3%）、「どちらともいえない」が13団体（39.4%）、必要性を「感じる」と「とても感じる」で9団体（27.3%）であった（図6）。

3つの側面からは、特にケガのケアとトレーニング指導の専門スタッフが必要だと感じており、栄養指導については他の2つの側面に比べると必要性を低く感じていることが明らかになった。

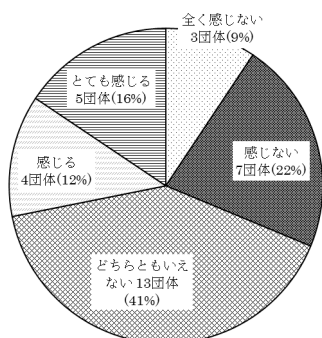


図6 栄養指導の専門スタッフの必要性

3.3 勉強会への意識

また、ケガのケアについての勉強会への参加意欲についても、専門スタッフの必要性と同様の割合で必要性を感じられていることが明らかになった。

ケガのケアの勉強会へクラブ全体として参加したいと思うかどうかについての回答結果は、参加したいと「全く思わない」と「思わない」で11団体（15.2%）、「どちらともいえない」が8団体（24.2%）、参加したいと「少し思う」と「とても思う」で19団体（57.5%）であった（図7）。

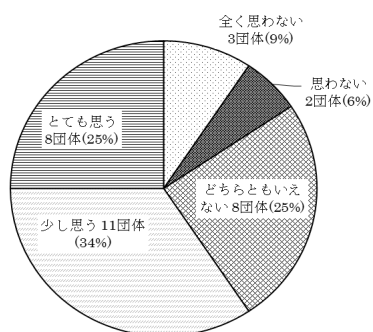


図7 ケガのケアの勉強会へのクラブ全体参加意欲

ケガのケアの勉強会へクラブ代表者が参加したいと思うかどうかについての回答結果は、参加したいと「全く思わない」と「思わない」で3団体（9.1%）、「どちらともいえない」が7団体（21.2%）、参加したいと「少し思う」と「とても思う」で22団体（66.7%）であった（図8）。

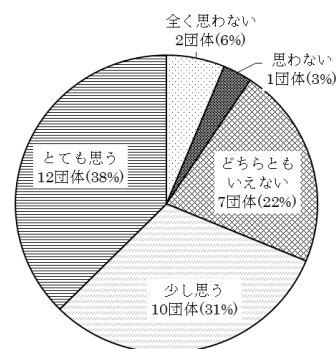


図8 ケガのケアの勉強会へのクラブ代表者参加意欲

トレーニングの勉強会へクラブ全体として参加したいと思うかどうかについての回答結果は、参加したいと「全く思わない」と「思わない」で7団体（21.3%）、「どちらともいえない」が11団体（33.3%）、参加したいと「少し思う」と「とても思う」で14団体（42.4%）であった（図9）。

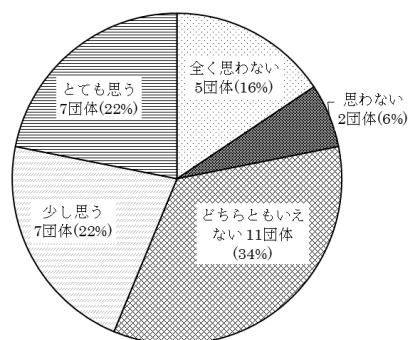


図9 トレーニングの勉強会へのクラブ全体参加意欲

トレーニングの勉強会へクラブ代表者が参加したいと思うかどうかについての回答結果は、参加したいと「全く思わない」と「思わない」で9団体（27.3%）、「どちらともいえない」が9団体（27.3%）、参加したいと「少し思う」と「とても思う」で14団体（42.4%）であった（図10）。

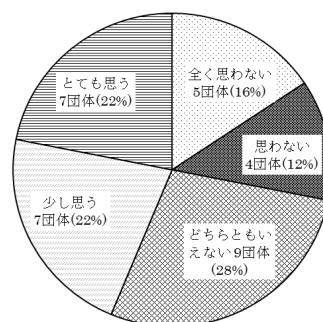


図10 トレーニングの勉強会へのクラブ代表者参加意欲

栄養の勉強会へクラブ全体として参加したいと思うかどうかについての回答結果は、参加したいと「全く思わない」と「思わない」で9団体（27.3%）、「どちらともいえない」が11団体（33.3%）、参加したいと「少し思う」と「とても思う」で12団体（36.4%）であった（図11）。

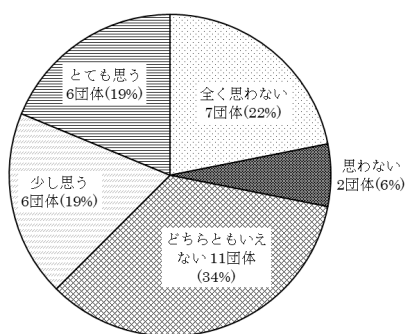


図11 栄養の勉強会へのクラブ全体参加意欲

栄養の勉強会へクラブ代表者が参加したいと思うかどうかについての回答結果は、参加したいと「全く思わない」と「思わない」で10団体（30.3%）、「どちらともいえない」が8団体（24.2%）、参加したいと「少し思う」と「とても思う」で14団体（42.4%）であった（図12）。

勉強会への参加意欲は、専門スタッフの必要性和同様に半数前後のクラブが専門知識習得に意欲的であることが明らかになった。また、クラブ全体での参加よりも代表者による参加の方が、参加意欲の割合が高くなる傾向がある。

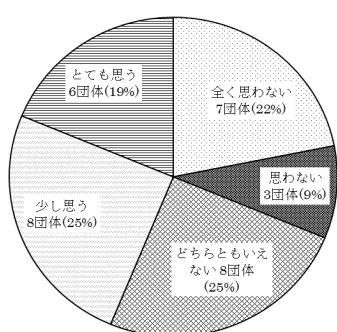


図12 栄養の勉強会へのクラブ代表者参加意欲

4 まとめ

中部大学体育系クラブの指導者やサポート体制の現況における調査を行った。その結果、約950名の学生が体育系クラブに在籍し、各クラブにおいてパフォーマンスの向上に努力していることが明らかになった。そんな中、指導者がいないと回答するクラブが10団体あることや、ケガのケア、トレーニング指導、栄養指導の3つの側面からのサポート体制も、すべてにおいて不足する部分があることが明らかになった。所属する学生やクラブの約半数は、各専門スタッフや勉強会の開催の必要性を感じていることが明らかにされた。3つの側面に対して、専門スタッフの必要性や勉強会への参加意欲がないと回答したクラブには、それらの専門知識を得ることが、クラブを継続し効果的なパフォーマンス向上に必要な要素であることを伝えていく必要があると考えられる。また、サポートの必要性や勉強会への参加意欲があるクラブへは、それに応えられるような機会が求められる。各クラブによる対応も考えられるが、今後大学におけるスポーツ科学的なサポート体制による更なる強化により、各クラブの強化や成績の向上、安全や安心の確保につながることを望まれる。さらにそれらの影響が、学内の様々な活動の活発化や、体育系クラブに参加していない学生へも大学への帰属意識を育むきっかけとして、元気あふれる大学づくりに貢献していくことも望まれる。

謝辞

本調査を行うにあたりご協力頂いた各クラブ代表者、ならびに体育文化センターの皆様にご心より感謝申し上げます。本調査における取り組みには、平成23年度中部大学学長裁量経費「中部大学体育系クラブ活動における科学的サポートの実態調査」の一部を使用しました。

〔 講 師 〕	全学共通教育学部	健康とスポーツ教育科	飯尾 洋子
	生命健康科学部	スポーツ保健医療学科	西垣 景太

「日本語スキルA」 1年目・2年目の実践報告

ー日本語運用力の向上をめざしてー

寺井 一 ・ 生田 裕子

1 はじめに

新教育改革により平成23年度にスキル科目「日本語スキルA」が新設された。この科目は、大学生に必要な日本語の運用能力の基礎を学ぶ科目として全学的な要請の下で設置され、大学1年生向けに開講されるものである。現在は春学期に工・経営情報・応用生物学部、秋学期に国際関係・人文・生命健康・現代教育学部に開講され、春学期の全学部、国際関係学部国際関係学科・国際文化学科、人文学部コミュニケーション学科の学生には必修科目となっている。必修科目となっていない学生にも履修の機会は保障されており、年間の履修学生数は約2,200名。1クラス約40名規模での開講であり、開講数は約50クラスである。「日本語スキルA」は現代教育学部共通教育科が担当し、専任教員2名、兼任教員7名、非常勤講師6名で授業を運営している。

この科目が扱う内容については、設置の前年度にワーキンググループ（以下WGとする）¹⁾によって討議が重ねられた。各学部へのヒアリングも踏まえた結果、学部学科によらず、全ての大学生が大学生活に必要な日本語スキルの修得を目指すこととした。

「日本語スキルA」の「カリキュラムにおける科目の位置づけ」は以下のようなものである。

全学共通教育科目の「スキル科目」に属する科目である。中部大学の基本理念・教育目的にもとづく大学教育を受けるために、学部学科に共通して必要となる学びのスキルの習得を目的とする。この科目では特に、学部や専門分野にかかわらず、日本語に関する基礎的な知識・素養を身に付け、大学生の基礎スキルとしての日本語運用能力の向上を目指す。すべての学部学科の教育目的につながる基礎的な科目の一つである。

これに基づき、全てのクラスにおいてほぼ同じ内容と進度で展開することを確認した。

また、「日本語検定」（特定非営利活動法人日本語検定委員会主催）の受検を推奨し、日本語検定3級に合格できる力を付けるという具体的な目標を掲げることとした。

本稿は、このような経緯で立ち上げられた「日本語スキルA」の1年目と2年目の実践について報告するものである。なお、「日本語スキルB」は2011年度以降入学の2年生以上を対象に平成24年度から開講され、「日本語スキルA」より高度な内容を扱うものであるため、本稿では言及しない。

2 「日本語スキルA」の授業

2.1 3つの柱とそれぞれの目標

「日本語スキルA」は、①日本語の基礎知識、②書くこと、③話すこと、以上3つを柱とし、その基本を身に付けさせることを目的としている。半期2単位の授業としては欲張った目的であると考えられるかもしれないが、WGにおいては「広く、浅く」学ぶことが出発点におけるコンセンサスであった。半期の授業だけでは十分な日本語の運用能力が身に付かないことは自明のことであり、学生にそれを身に付けさせるには、大学4年間にわたって、学生に関わるあらゆる教員がそれぞれの立場で努力を行わなくてはならない。その土台作りを「日本語スキルA」で行うということになる。

これについては、1年目春学期後、授業担当教員から、内容を盛り込み過ぎではないかとの意見が出された。しかし、学生からは3つの柱のどれも重要なものだという声が多く、それぞれへの学習の要望があることも分かったため、3つの柱の指導を堅持することとした。

上記の①～③については、具体的目標を以下のように設定した。

①「日本語の基礎知識」

敬語や文法の語学的な基礎を理解し、日本語を誤りなく使用できること

②「書くこと」

わかりやすい文章を書く際の注意点を理解し、最終的に約800字の小論文を書くこと

③「話すこと」

わかりやすい話し方を工夫し、人前に出てスピーチの経験をする

2.2 日本語検定との関連

日本語検定は「敬語」「文法」「語彙」「言葉の意味」「表記」「漢字」の6領域から出題される。しかし、3つの柱を定めた「日本語スキルA」の授業の中でその全てを扱うのは難しい。そこで、「敬語」「文法」の2領域のみを授業で扱うことにした。この2つの領域は言語学的な理論が込み入った領域であり、学生の自学自習が難しい。よって、授業で解説と練習を行うのが効果的だと判断したからである。また、日本語検定の有無に拘らず、この2領域は社会人として生活する上で必要とされることは明らかであり、学生の要求度も高いものであろうと考えた。

また、残りの4領域については、「語彙」「漢字」など記憶に頼る要素の強い領域であるため、毎時間小テストを行って知識の定着を図ることとした。学生は小テスト用のテキストを購入し、毎回指定された小テストの範囲を自学自習する。具体的な学習計画については2.4で述べる。

2.3 教科書の作成

「日本語スキルA」で学ぶ内容を全クラスである程度統一するためには、それを具体的に示したテキストが必要である。1年目には、WGがオリジナルで作成したものを印刷し、冊子の形にして学生に配布した。2年目は、1年目の経験を踏まえてそれを改訂し、『日本語スキル』（中部大学日本語スキル研究会著、学術図書刊）として出版し、教科書とした。各章が1回分の授業の内容に相当するように編集し、巻末には日本語検定3級の問題（1回分）と提出用の原稿用紙・

課題シートなどを付けた。この教科書は、小テスト用のテキスト『社会人のための日本語トレーニング』（日本語検定委員会監修、エデュケーションネットワーク刊）とともに全クラスで共通使用している。

2.4 授業計画と主な内容

表1に平成24年度の授業計画・小テスト実施範囲を掲げる。学期の前半で「日本語の基礎知識（検定対策）」、後半で「書くこと」「話すこと」を扱う。

授業の進め方は、前半の授業（敬語・文法）に関しては、テキストに沿って説明し練習問題をその場で言い解答解説をしていく方法が基本である。

後半の「書くこと」「話すこと」は、図1（次ページ）のように同一のテーマで連動させて、それぞれのスキルアップを図っているのが特徴である。

この方法で、1年目も2年目も、受講したほとんどの学生が800字程度の小論文を自力で書き、一度は人前に出てきちんと自分の考えを話す経験を積むことができた。

2.5 小テスト

日本語検定は年2回、6月中旬と11月中旬頃に実施される。授業で扱わない4領域については、検定までに網羅できるように小テストの計画を立てた。

小テストは、授業の初めの約5分間で行っている。こうすることで、学生に時間通り授業に来ることを促す効果も狙っている。特に1・2時限目開講の場合、遅刻をすると小テストが受けられず必然的に成績に影響することになるため、学生には注意を促している。

表1 授業計画

	内容	項 目	小テスト範囲
01	検 定 対 策	オリエンテーション・日本語検定過去問	
02		教科書『日本語スキル』 敬語1（尊敬語）	『社会人のための日本語トレーニング』 語彙・言葉の意味①
03		敬語2（謙譲語）	語彙・言葉の意味②
04		敬語3（注意すべき敬語）	語彙・言葉の意味③
05		文法1（品詞分類・動詞の種類と活用）	語彙・言葉の意味④
06		文法2（ら抜き・れ足す・さ入れ言葉）	漢字・表記①
07	話 す ・ 書 く 技 術	復習テスト 文章表現の概論	
08		文章作成1	漢字・表記②
09		文章作成2	漢字・表記③
10		意見スピーチ1	総合問題
11		意見スピーチ2	文法①
12		意見スピーチ3	文法②
13		小論文作成	敬語①、②
14		総復習	敬語③、④
15		小論文講評・成績発表・補充指導	

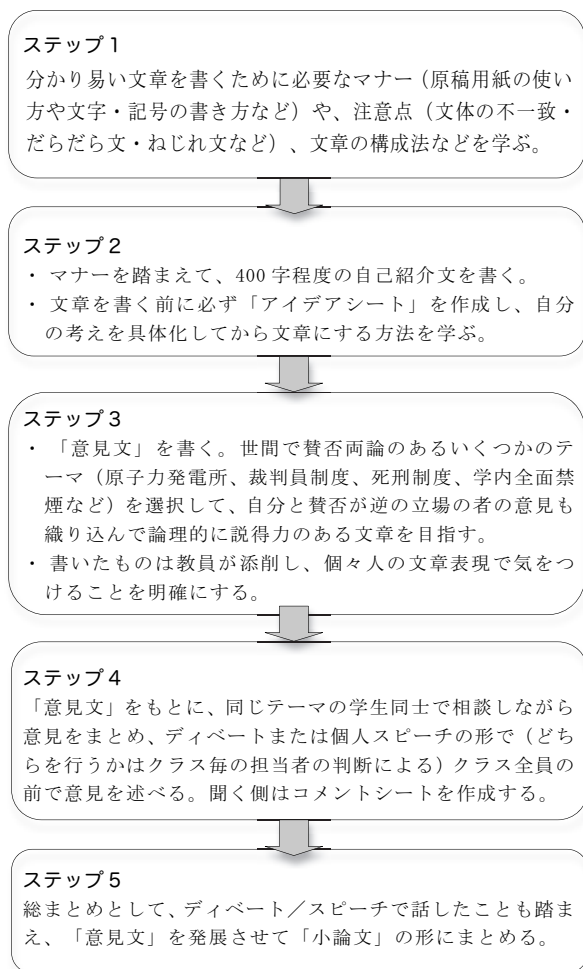


図1 「書くこと」「話すこと」の授業の進め方

2.6 成績評価

第2回から第6回までの内容の復習テスト20点、書くこと20点、話すこと20点、小テスト40点の配点で評価している。その他100点満点の別枠で、日本語検定の合格による加点（3級認定で10点、3級準認定で5点）がある。

出席不良者に対しては、第5回の授業が終わった時点で欠席・遅刻が目立つ学生を授業担当者から報告してもらい、学科ごとにまとめて各学科主任に連絡している。これは必修科目の学科に対してのみ行っており、出席状況の悪い学生の情報提供という意味合いが強いが、可能な範囲での指導をお願いしている。学科主任から学生の状況説明のフィードバックがあったり、即座に指導が入って翌週から該当学生の出席状況がよくなったりした例がかなりある。

単位不認定者は、春学期については1年目が受講者1,356名中30名（2.2%）、2年目が1,417名中48名（3.4%）であった。2年目はやや増加したが、それでも低率である。どのクラスもおしなべて出席状況はよく、学生の受講の様子もまずまずであるという報告を各教員から受けているが、それが低い不認定率の主な

要因であろう。なお、秋学期については1年目450名中33名（7.3%）と春学期に比べて高率だが、これは秋学期の開講クラスが3つの学科を除きすべて選択科目である学科を対象としていることの影響であると考えられる。

2.7 授業内容を共通化するための取り組み

「はじめに」で述べた通り、「日本語スキルA」は全クラスがほぼ同内容の授業である。そのためシラバス、教科書・小テスト用教材は同一のものとし、評価方法も統一した。小テストは、専任教員が各回ごとに数種類の問題を作りアトラダムに各クラスに配布した。ただし、復習テストは各学科・クラスの特性も考慮に入れて各教員で作成することとした。

以上のように授業内容の共通化を図っているが、このような形式的な統一だけでは共通した授業は保証できない。担当者全員の定期的な打ち合わせや、折に触れての情報交換（授業方法や学生対応など）によって調整を行うようにしている。

3 日本語検定の実施と結果

3.1 受検の状況

日本語検定は、中部大学を準会場として平成23年度より全学挙げて実施されることになった。1年目春学期の当日の受検者は400名（2級50名、3級350名）、2年目の今年春学期は595名（2級44名、3級551名）である。受検者は「日本語スキルA」の受講者が1年目で約3分の2、2年目で8割強を占める。

日本語検定は日本語のスキルアップの動機付けや学習効果の測定に意味を持つと考え「日本語スキルA」の各授業で受検を推奨していること、さらに中部大学後援会から受検料の一部が補助され学生の金銭的負担が軽減されていることもあって、多くの受検者を集めた。2年目になると日本語スキルの授業や日本語検定の認知度が高まってきたためか、受検者が大幅に増加した。400人～600人規模の検定試験を円滑に行うため、キャリアセンターを初め、各学科、各学部事務室など、まさに全学的な協力を得て日本語検定の実施が可能になっている²⁾。

3.2 合否の結果

表2は、過去3回の日本語検定の合否結果である。認定率は2011年春が40.6%、2011年秋が25.7%、2012年春が54.8%と波がある。全国の認定率と照合すると、受検者全体の認定率が上下するのに合わせて本学の受検者も認定率が上下していることがわかる。本学の認定率は試験の難易度に比例しているものの、2012年春と2011年春はいずれも全国認定率よりもやや上回って

いた。2011年秋に関しては全国認定率よりも下回ったが、春と秋では受検学科が異なるためか、あるいは他に原因があるのか、回を重ねていく上で確認するつもりである。

表3は、過去3回の平均得点率を示したものである。本学は「短大・大学・大学院」の平均得点率に非常に近い値であり、「日本語検定」に関して言えば、平均的な大学生の日本語力を有していると言えよう。

3.3 領域別の結果

次に、「日本語スキルA」を受講している学生と受講していない学生の間に差があるのかを見ていく。

表4は、領域別の平均得点率（2012春）を示したものである。3級の受検者は551名であったが、そのうち「日本語スキルA」受講者は448名であった。すべて1年生である。残りの103名は「日本語スキルA」を受講しておらず、本人の意志で、あるいは学科での勧めもあって受検した学生である。103名のうち13名

は1年生であるが、あとはすべて2～4年生である。

表4を見ると、総合得点率はスキルA受講者が71.9、非受講者が70.9と近い値を示している。そこで、両者の間に有意差があるかどうかを見るためにt検定を行ったところ、両者の間に有意差はみとめられなかった。次に、6つの領域別に見ると、「敬語」「文法」のみ両者の間に有意差がみとめられた。2.2で述べたように、「敬語」と「文法」は、「日本語スキルA」で重点を置いて扱う項目である。この2つの項目が非受講生よりも得点率が上回っていたことは、教育の成果が上がっていると言ってよいであろう。

他の領域「語彙」「言葉の意味」「表記」「漢字」については、有意差はみとめられなかった。すなわち、受講生と非受講生でも変わらないという結果であった。ただし、スキルA受講者は1年次の6月での受検であること、非受講生はほとんど2年生以上の学生であることを考えると、上級生と同じ得点率であったことは評価できる。

表2 中部大学における過去3回の日本語検定の合否結果（3級）

	受検者数	認定者数 (認定率)	準認定者数 (準認定率)	不合格者数 (不合格率)	全国の認定者数 (認定率)
2012年春	551	302	174	75	14,135
		54.8%	31.6%	13.6%	49.2%
2011年秋	230	59	74	97	13,847
		25.7%	32.2%	42.1%	29.2%
2011年春	350	142	110	98	15,062
		40.6%	31.4%	28.0%	34.4%

表3 過去3回の平均得点率（3級）

		中部大学	短大・大学・大学院	すべての 受検者
2012年春	得点率	71.7	71.8	68.7
	受検者数	551	5,508	14,135
2011年秋	得点率	63.3	62.6	59.6
	受検者数	230	5,025	13,847
2011年春	得点率	68.7	67.6	63.9
	受検者数	350	4,286	15,062

表4 2012年春 領域別の平均得点率（3級）

	総合	敬語	文法	語彙	言葉の 意味	表記	漢字
全国平均	68.7	71.9	76.9	65.7	66.4	66.6	68.5
スキルA受講者 (N=448) (SD)	71.9 (8.5)	76.8 (12.3)	80.3 (9.6)	68.7 (10.7)	70.1 (11.1)	68.7 (10.6)	70.2 (10.5)
スキルA非受講者 (N=103) (SD)	70.9 (9.1)	74.1 (12.2)	77.9 (9.4)	68.0 (10.7)	68.7 (12.1)	69.2 (11.1)	71.9 (10.3)
t 値	t=1.07 n. s.	t=2.06 p<.05	t=2.35 p<.05	t=0.64 n. s.	t=1.15 n. s.	t=-0.40 n. s.	t=-1.48 n. s.

2011～2012年の間に行われた3回の日本語検定の受検状況を踏まえると、今後の課題として以下のような点が挙げられる。

- ・「日本語検定」が学内で受けられるということが周知されつつあり、受検者は回を追うごとに増えている。「日本語検定」受検は資格を取得するというだけでなく、これを目標として大学生・社会人に必要な日本語の知識を身につける良い機会である。今後も「日本語検定」を具体的な目標として日本語力の向上に努めてもらうよう、教員側も学習の動機付けを行っていくことが必要であろう。
- ・試験の難易度に左右されない、しっかりとした基礎力を身につけることを目指す。
- ・「日本語スキルA」で特に取り上げている領域「敬語」「文法」に関しては、はっきりとした教育効果が見られた。他の領域、特に苦手意識を持つ学生が多い「表記」「漢字」について、限られた授業時間の中で小テスト以外の有効な手だてを織り込むことができないか検討する必要がある。

4 学生の声

授業目標の設定、シラバスの見直しなど、これまで学生のニーズとレベルに適した内容を目指してきた。では、実際に「日本語スキルA」を受講した学生はどのように感じているのか。学生の感想の中から、典型的なものを以下に挙げる。

- ・まさか大学で敬語や文法の勉強をするとは思っておらず、なぜするのかと思ったが、全然知らないことを学べてよかった。
- ・規則性に従えば、苦手だった敬語も「ら抜き言葉」も理解でき、間違った使い方が減った。
- ・今まで使っていた敬語は間違いだらけだったとわかった。社会に出てからきっと役立つと思う。
- ・スピーチは緊張したが、その前にグループでの意見交換や発表練習があったのでよかった。
- ・スピーチをすることよりも、スピーチを聞いて適確な質問をする方が難しいことに気づいた。
- ・初めて小論文で800字以上書けるようになって嬉しかった。

- ・文章を書く楽しさを知った。
- ・作文もスピーチも苦手だったので、講義を受けるのが嫌だった。しかし、作文の書き方やスピーチの工夫などがわかりやすく説明されたので、自信を持って書くことも意見を言うこともでき、苦手意識が克服できた。

5 まとめと今後の課題

以上のように、日本語スキルは立ち上げから1年半が経過し、授業運営や日本語検定の実施が軌道に乗ってきたと言える。

しかし、「日本語スキルA」の授業内容の点検と改善、ならびに出版したばかりのオリジナル教科書の改善、受検者数に応じた日本語検定の円滑な実施など、まだ基本的な問題で定期的に検討を加えなくてはならないことが多い。今後も受講者の様子をよく観察・分析して、よりよい態勢づくりを目指していきたい。

謝辞

日本語スキル兼担の先生方、非常勤講師の各先生方の積極的なご提案・ご協力により、「日本語スキルA」の立ち上げと日々の授業の運営が円滑に進み、このような実践報告が可能となりました。厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 日本語スキルWGは、日本語教育センター、現代教育学部、人文学部、アドミッション戦略室の専任教員で構成された。WGのメンバーは「中部大学日本語スキル研究会」として『日本語スキル』を執筆し、兼担として「日本語スキルA」の授業を担当している。
- 2) 受検者の多い学科に関しては、当日の試験監督者のご協力をいただいている。日本語検定の申し込み手続きはキャリアセンター、監督者の選出等運営に関わること・検定問題の再配布は各学部事務室にお願いしており、2年目からは現代教育学部共通教育科共通室に事務作業全般を引き受けていただいている。

〔	准教授	現代教育学部	共通教育科	寺井	一	〕
〔	准教授	現代教育学部	共通教育科	生田	裕子	〕

自校に関するテレビ映像視聴の「自校教育」への効果

近 藤 尚

1 はじめに

近年、大学教育、とくに初年次教育において「自校教育」が注目されている。「自校教育」とは、寺崎(2009)によると、「自分が入っている大学自体のことをよく知らない。いわば偶然に入学し、たまたま教室に座っている」学生や、「実は他に行きたかった」という学生たち、つまり、大学への帰属感が欠如した学生たちが多く中で、大学のアイデンティティを確認・共有するための教育だという。

さらに具体的に、大川(2011)は、「自校教育」を「大学の理念、目的、組織、沿革、人物、教育・研究の現況など、自校(自学)に関わる特性を教育題材として実施する一連の教育・学習活動」と定義している。

本学では、全学共通の初年次教育科目として、「スタートアップセミナー」が開講されている。その中の共通項目(大学として全学科の新入生に共通して修得させるべき内容)には、①「大学の基本理念、教育上の使命、教育目的」、②「大学生活のライフプランとキャリアデザイン」、③「大学における学びのスキル」、④「社会生活の基礎」の4項目があげられている。2012年9月19日の本学「初年次教育担当者会」で配布された資料「スタートアップセミナー共通項目の授業内容に関する指針」では、このうち①「大学の基本理念、教育上の使命、教育目的」の項目において「授業内容」として次のように書かれている。

所属する学科・学部・大学について理解し、その歴史・成り立ち・基本理念・特色を学ぶことで、自分の「居場所」に対する理解・安心感(肯定感)・帰属感を醸成する(自校教育)

中部大学初年次教育担当者会 2012年9月19日配付資料「スタートアップセミナー共通項目の授業内容における指針」

以上のような、全国の大学における、また、本学における「自校教育」の重要性を前提として、以下の考察を行う。

2 研究目的

大川(2011)は、全国の国公立全大学に対する調査を行い、その中で「自校教育」の授業でどのような

教材が用いられているかを調べている。最も多く使われている教材は、「授業担当教員作成の資料やレジュメ」(「自校教育」193授業中126授業)であった。これ以外に、『自校教育』用に作成した冊子・パンフレット(同26授業)、「大学(学部)沿革史(書籍)」(同21授業)、「自学に関わる人物に関する書籍・冊子(伝記・語録など)」(同21授業)など9つの項目が挙げられている。しかし、その中に映像教材、つまり、大学に関するビデオ・DVDはあげられていない。「その他」(193授業中22授業)の中に含まれている可能性はあるものの、独立した選択肢としてはあげられていない。「自校教育」の研究者にも、映像教材(大学に関するビデオ・DVD)は、重視されていないのである。このように、自校教育の研究者からは軽視されがちな映像教材であるが、学生たちにとっては、「資料やレジュメ」「冊子・パンフレット」「書籍」などと同様に、もしくはそれ以上の教育上の効果があるのではないだろうか。

筆者は、中部大学において、「映像を読む／映像の世界」という全学共通教育科目を担当している。2012年度前期の第3回目授業において、たまたま授業中の息抜きとして、ある深夜バラエティー番組の1シーンを見せた。本学を2012年3月に卒業した男性が、アシスタントディレクターとして、画面に2分ほど映る姿である。この授業で学生たちが書いた「感想・質問カード」には、その映像について多くの感想が寄せられた。例えば、「まさか、いつも見ている番組に中部大学の先輩が出ていたとは思わなかった。すごいと思った」(経営情報学部、2年生、男性)、「自分たちの先輩がテレビ業界で働いていて驚きました」(生命健康科学部、1年生、男性)、「この先輩がどのような大学生活をおくっていたのか、もっと知りたい」(生命健康科学部、1年生、女性)、「先輩が頑張っている姿を見て、僕も頑張ろうと思いました」(現代教育学部、2年生、男性)などである。このことから、自校についてのビデオ・DVD、とくに、テレビ番組・テレビニュースの映像を視聴することが、学生たちにとって、自校に関する特性を認識し、自校についてのアイデンティティを確認・共有し、帰属感を高めることにつながるのではないかという着想に至ったのである。

3 研究の方法

筆者は普段から中部大学に関するテレビ番組・テレビニュースを録画している。それらの映像のそれぞれ一部分（3～10分程度）を、2012年度春学期に担当した「映像を読む／映像の世界」の授業（合計3クラス）で学生たちに見せた。それが以下のうち①～⑦と⑨の8本である。なお、⑧は中部大学が制作したビデオである。

- ①第3回授業 「あげテン」東海テレビ、2012年4月6日放送、人文学部卒業生が番組のアシスタントディレクターとして活躍
- ②第5回授業 「イッポウ」CBC、2010年10月18日放送、経営情報学部・T先生、携帯電話を使った授業システム（Cumoc）を紹介
- ③第7回授業 「ほっとイブニング」NHK、2012年5月21日放送、「ニュースJAPAN」フジテレビ、2012年4月30日放送、工学部・H先生、居眠り運転防止システムを開発
- ④第8回授業 「あげテン」東海テレビ、2012年5月25日放送、人文学部卒業生が番組のアシスタントディレクターとして活躍（2回目）
- ⑤第9回授業 「SKE大学ナビ」メーテレ、2011年5月12日放送、民族資料博物館を国際関係学部・W先生とSKE48メンバーが紹介
- ⑥第10回授業 「ほっとイブニング」NHK、2011年5月20日放送、現代教育学部・F先生、辞書引き学習法
- ⑦第11回授業 「さらさらサラダ」NHK、2011年11月24日放送、笑顔の写真を印刷した傘で展覧会アートディレクター 工学部卒業生・Mさん
- ⑧第13回授業 「不言実行 創業者、夢の軌跡」中部大学紹介ビデオ、2008年改訂版
- ⑨第14回授業 「情熱大陸」TBS、2011年7月24日放送、総合工学研究所・T先生

これらの映像を視聴したことによる「自校教育」の効果について、毎回の授業での「感想・質問カード」の内容と、最終回（第15回）の授業内で実施したアンケートをもとに検討を行った。対象者は、2012年度春学期金曜日3・4限に開講している「映像を読む／映像の世界」の受講生である。受講生の属性は、文系・理系7学部すべてにわたり、学年も1年生から4年生まですべてにわたる。アンケート調査は2012年7月20日の第15回の授業の最後に行い、当日出席者107人のうち96.3%にあたる103人から回答があった。

アンケート調査は、上記9本の映像を視聴したことで「問1 中部大学の教育・研究の特徴への理解が深

まったかどうか」「問2 中部大学への愛校心が高まったかどうか」「問3 自分自身のやる気や学習意欲が高まったかどうか」「問4 中部大学の目的・理念についての理解が深まったかどうか」「問5 中部大学の歴史についての理解が深まったかどうか」の5つについてそれぞれ5件法で尋ねた。

4 結果と考察

4.1 自校教育における映像視聴の効果

第7回授業（「居眠り運転防止システム開発」についてのニュースを視聴）後の「感想・質問カード」には、以下のような感想が見られた。

中部大学って意外にニュースで取り上げられているんだなと思ったし、意外にすごい先生が多いと思った。（経営情報学部、2年生、男性）

普段当たり前に来ている中部大学が、全国に名前を知られていることは、とてもすごいことだと思います。（経営情報学部、2年生、男性）

これまで中部大学のことをあなどっていたが、あなどれないと思った。技術力は名古屋大学より高いのではないかな。（応用生物学部、2年生、女性）

これらのように、わずか5分前後のニュース映像ではあるが、自校の教員、そしてその研究がテレビニュースで紹介されていた映像を見たことで、中部大学で行われている研究について、誇りに感じる感想が多く見られた。

また、第9回授業（「中部大学・民俗資料博物館」を紹介したテレビ番組を視聴）後の「感想・質問カード」では、以下のような感想が見られた。

中部大学にこんなすごい施設があるとは知りませんでした。今度行ってみたいと思います。

（生命健康科学部、1年生、女性）

まさかSKEが中部大学に来ていたとはびっくりですね。中部大はすごいところだなと改めて感じました。（工学部、2年生、男性）

これら第7回授業、第9回授業の「感想・質問カード」の記述に共通して見られるのは、「1. 今まで知らなかった自校のことを、テレビ局が制作した映像で知る」、そして「2. テレビ局の映像として自校が紹介されていることで、自校のことを誇りに思う」という2つの過程である。これらについては、さらに次節5で検討する。

なお、学生たちにとって効果があったのは、テレビ映像ばかりではない。中部大学が制作したDVD「不

言実行 創立者、夢の軌跡」の一部分を視聴した第13回授業の後の「感想・質問カード」には、以下のような感想が見られた。

中部大学の創立者のことがよくわかったし、この人の努力はとてすごいと思いました」

(生命健康科学部、1年生、男性)

不言実行、あてになる人間。この建学の精神のような人間になるぞ〜。

(生命健康科学部、1年生、女性)

次に、これらの映像視聴の効果について、アンケート調査の結果をもとに見てみよう。9本の自校に関する映像を視聴したことで、前述した5つの質問について、「とても深まった」「やや深まった」を合計すると、下記のようになった。

問1	教育・研究の特徴や長所への理解……	76.7%
問2	自校への愛校心	……53.4%
問3	やる気や学習意欲	……51.4%
問4	自校の目的・理念への理解	……49.5%
問5	自校の歴史への理解	……66.0%

以上のように、項目によるばらつきはあるものの、とくに「問1 自校の教育・研究の特徴や長所への理解」では76.7%、「問5 自校の歴史への理解」では66.0%の学生が「深まった」と答えている。これらのことから、自校に関する映像視聴は、自校教育に一定の効果があると結論づけることができるだろう。

4.2 自校教育における映像内容別の効果

では次に、問1から問5のそれぞれの項目について、学生たちが最も役にたったと考えた映像はどのようなのだろうか。アンケートでは、問6として、「問6-1 自校の教育・研究の特徴や長所への理解」「問6-2 自校への愛校心」「問6-3 やる気や学習意欲」「問6-4 自校の目的・理念への理解」「問6-5 自校の歴史への理解」のそれぞれについて、①～⑨のうちどの映像が役にたったかを聞いた。

その結果、「問6-1 自校の教育・研究の特徴や長所への理解」には、③『ほっとイブニング』(NHK、2012年5月21日放送、工学部・H先生、居眠り運転防止システムを開発)をあげた学生が33.4%と最も多かった。

「問6-2 自校への愛校心の向上」には、⑨『情熱大陸』(TBS、2011年7月24日放送、総合工学研究所・T先生)をあげた学生が16.5%と最も多かった。

「問6-3 やる気や学習意欲の向上」には、①『あげテン』(東海テレビ、2012年4月6日放送、人文

学部卒業生が番組のアシスタントディレクターとして活躍)をあげた学生が15.0%と最も多かった。

「問6-4 自校の目的・理念の理解」と「問6-5 自校の歴史への理解」では、⑧『不言実行 創立者、夢の軌跡』(中部大学紹介ビデオ、2008年改訂版)をあげた学生がそれぞれ41.7%、61.2%と最も多かった。

これらの結果から、「自校の目的・理念の理解」や「自校の歴史」については、大学が独自に制作した映像が効果的である一方で、「自校の教育・研究の特徴や長所」「愛校心の向上」「自分自身のやる気や学習意欲の向上」には、テレビで放送された映像が効果的であることがわかる。では、なぜこれらのテレビ映像が効果的なのだろうか。

4.3 なぜ自校に関するテレビ映像は、「自校の教育・研究の理解」「愛校心の向上」「やる気や学習意欲の向上」に効果があるのか

学生たちは、日々、中部大学で学生生活をおくっている。しかし、中部大学から約250キロ離れた東京のテレビ局から、そして約15キロはなれた名古屋市中心部のテレビ局からの映像によって、自分の大学の教育・研究について理解したり、愛校心を向上させたり、学習意欲を向上させたりしている。これはなぜだろうか。

Boorstin (1962) は、メディアによって提示される世界を「擬似イベント」と呼び、そこで提示される世界を、「現実そのものよりも、よりいきいきと、より魅力的で、より印象深く、より説得力をもつ」としている。例えば、愛知県に住む私たちは、実際に目の前で起きているできごとそのものよりも、メディアが提示する愛知県内のできごとをより魅力的で、より印象深く、より説得力をもつものとして受け取るのである。これと同じように、大学生たちも、自分たちの大学内で起きているできごとそのものよりも、メディアが提示する大学に関するできごとを、より魅力的で、より印象深く、より説得力をもつものとして受け止めているのではないだろうか。

さらに、小川 (2009) が「私たちは、メディアによってステレオタイプ化されたイメージを無意識のうちに頭の中に蓄積させて理解させたつもりになっている」と言うように、私たちは、世界で起きている無数の事象の中で、マス・メディアが選択し提示したイメージによって世界を認識しているのである。とするならば、学生たちも、マス・メディアが選択し、提示したイメージによって自らの大学について認識しているのではないだろうか。つまり、学生たちは、マス・メディアが自分の大学を取り上げていることで、「自分の大学が

重要なものである」というイメージをもち、それが「自校の教育・研究の特徴や長所への理解」や「愛校心の向上」や「学習意欲ややる気の向上」につながっていくと考えられるのである。

さらに、自校についてマス・メディアが報じた映像を見ることは、学生にとって大学への帰属感・アイデンティティを形成し、高める上でも効果があると考えられる。Anderson (1983) は、国民を「イメージとして心に描かれた想像の政治的共同体」とであると定義し、近代国家の成立に果たした印刷メディアの役割について論じている。Andersonのいう「国民国家におけるナショナリズム」と、「大学における愛校心、帰属感」を相似形のもものと仮定するならば、放送された映像を多くの学生が視聴することによって、大学内で「想像の共同体」をつくるのが可能になるのではないだろうか。これらの仮説をもとに、最後に提言をまとめたい。

5 まとめ

現代の大学において、学生たちの大学への帰属感を高め、大学のアイデンティティを確認・共有する上では、テレビに出演する教員たちは大きな役割を果たすと考えられる。このことをふまえ、今後、全国の大学では、何らかの形で、自校についてのニュース映像・テレビ番組映像の収集・保存に積極的に取り組むべきである。

多くの大学で、これまで教員の論文や著書などについては、大学図書館などで収集・保存がなされてきた。しかし、教員が出演したニュース映像やテレビ番組などが大学として組織的・体系的に収集・保存されてきたとは言い難い。これらの映像を組織的・体系的に収集・保存するとともに、学生たちがこれらを自由に視

聴できるようにし、教員が授業などで活用できるようになれば、「自校教育」に大いに役立つと考えられる。

以上のような「自校教育」における映像の積極的な活用を、21世紀の大学の新たな役割として提言したい。

謝辞

本研究は中部大学、平成23・24年度特別研究費Aの一環として行ったものである。

引用文献

- Anderson, B. (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism: Revised Edition*, Verso Books: London. =白石さや, 白石隆訳 (1997)『増補 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』NTT出版.
- Boorstin, D. (1962) *The Image; or, What Happened to the American Dream*, Atheneum: NY, 後藤和彦・星野郁美訳 (1964)『幻影 (イメージ) の時代—マスコミが製造する事実』, 東京創元社.
- 小川明子 (2009)「ローカルの不思議」, 水越伸, 東京大学情報学環メルプロジェクト編 (2009)『メディアリテラシー・ワークショップ 情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する』東京大学出版会, pp.60-71.
- 大川一毅 (2011)「大学における自校教育の導入実施と大学評価への活用に関する研究」平成20～22年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書.
- 寺崎昌男 (2009)「自校教育—それはなぜ重要か」, 『大学時報』2009年9月号, 第58巻328号 pp.30-35, 日本私立大学連盟.

(准教授 全学共通教育部 統括調整部門)

平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告

大門 正幸・今村 洋美・西村 智
野田 恵剛・山田 伸明・柳 朋宏

1 はじめに

既に大門他(2011)で報告したように、平成23年度より実施された全学向けのスキル科目「英語スキルⅠ/Ⅱ」では、学生の学習到達度を確認するために、全ての授業において、語彙、文法、読解方略の3つの柱からなる到達度確認テストを実施している。平成23年度春学期に開講された「英語スキルⅠ」の結果について報告・考察した大門他(2011)に引き続き、本稿では平成23年度秋学期に開講された「英語スキルⅡ」の結果について報告する。¹⁾

到達度確認テストは上記の語彙、文法、読解方略の3つを柱としているが、語彙については日本語を英語に訳す問題と英語を日本語に訳す問題の2種類に分けているため、以下では(i)語彙1(日本語を英語に訳す問題)、(ii)語彙2(英語を日本語に訳す問題)、(iii)文法、(iv)読解方略の4項目について別々に報告する。また、受講生については、入学時のフレッシュマンテストに基づいた上級・中級・初級の3つのレベルのクラスと再履修者用のクラスの4つに分けてクラス編成を行っているため、以下の報告でもこの4クラスについて別々に報告する。

2 到達度確認テストの結果

到達度確認テストの受験者は、1年生2,166名、2年生以上の再履修者154名、合計2,320名であった。1年生のレベル毎の受験者数は上級者298名、中級者1,366名、初級者502名であった。以下、それぞれについて、到達度確認テストの結果を報告する。なお、分析にはMac OS X版のSPSS Statistics 20を用いた。

2.1 上級者

上級者の到達度確認テストの結果は、図1～図4に示す通りである。なお、満点はテスト項目によって異なるが、比較を容易にするために、全てを100点満点に換算してある。したがって、図中の「平均点」は厳密には「正答率」のことである。なお、比較のため、図では正規曲線を示してある。

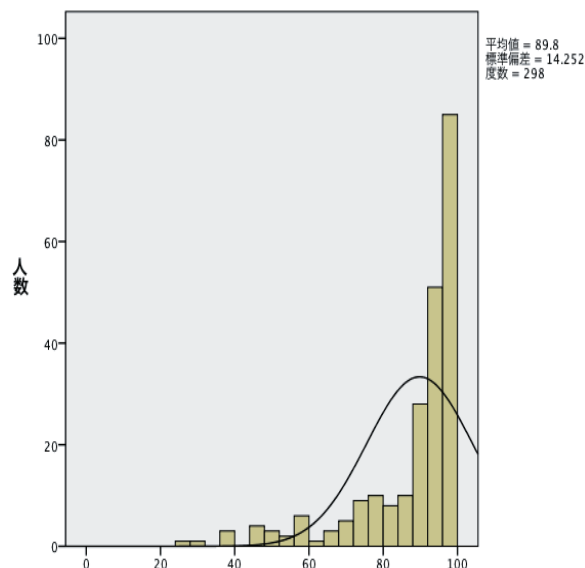


図1 上級者の語彙（日本語から英語）テストの結果

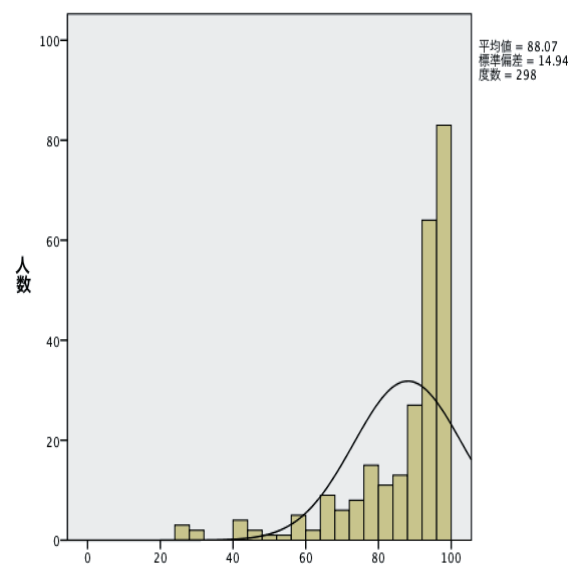


図2 上級者の語彙（英語から日本語）テストの結果

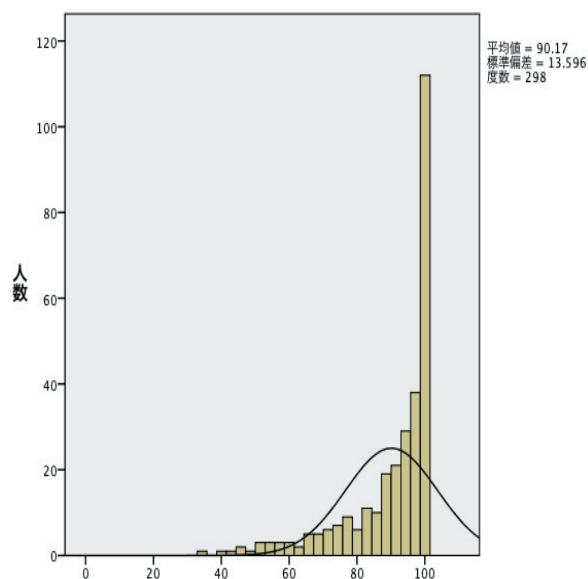


図3 上級者の文法テストの結果

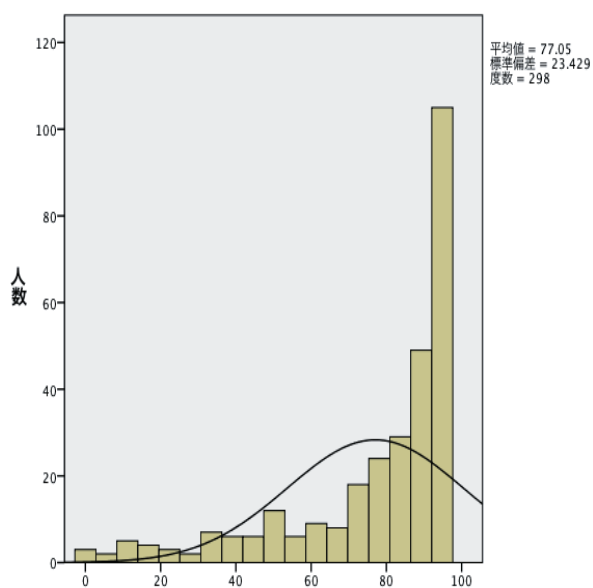


図4 上級者の読解方略テストの結果

2種類の語彙テスト、文法テスト、読解方略テストのいずれにおいても正答率は高く、ある程度満足できる到達度に達していると言えるであろう。

次に、学科毎の得点分布を図5～図8に示す。^{2), 3)}

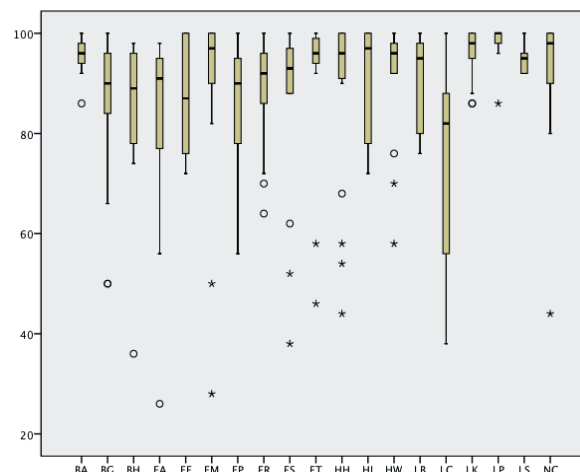


図5 学科別にみた上級者の語彙（日本語から英語）テストの結果

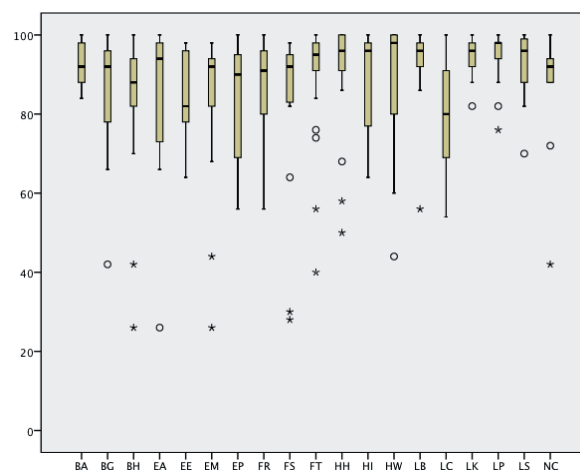


図6 学科別にみた上級者の語彙（英語から日本語）テストの結果

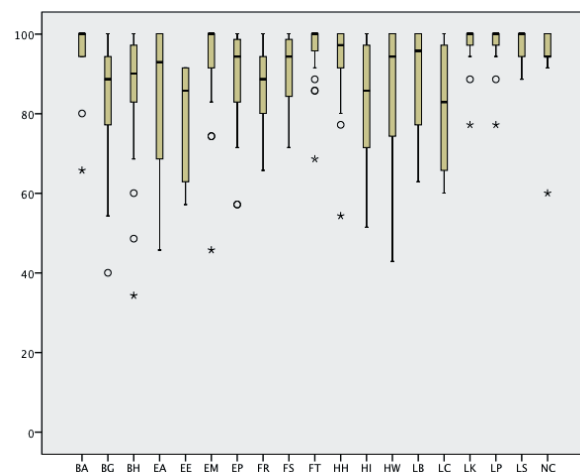


図7 学科別にみた上級者の文法テストの結果

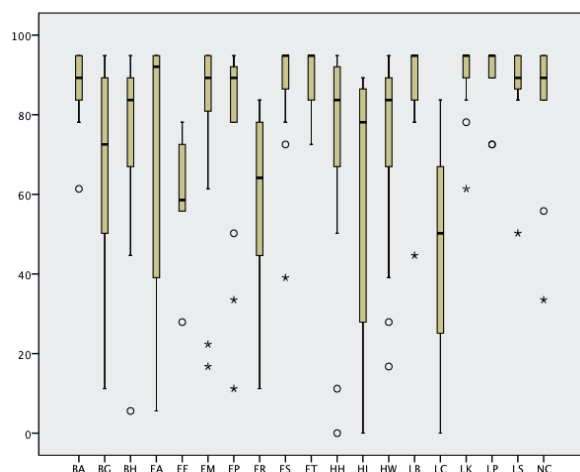


図8 学科別に見た上級者の読解方略テストの結果

これらの図から分かるように、学科によって得点分布に相当の違いがある。では次に、中級者の得点について見ていくことにしよう。

2.2 中級者

上級者の場合と同じように、まずテストの4つの項目を100点満点に換算した結果を示す。

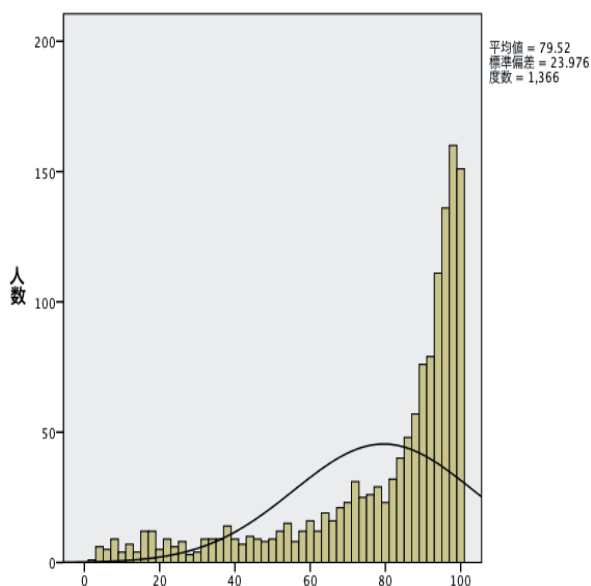


図9 中級者の語彙（日本語から英語）テストの結果

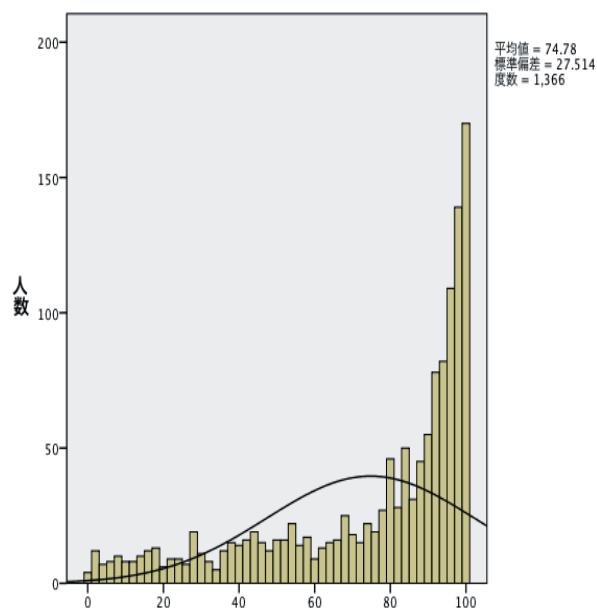


図10 中級者の語彙（英語から日本語）テストの結果

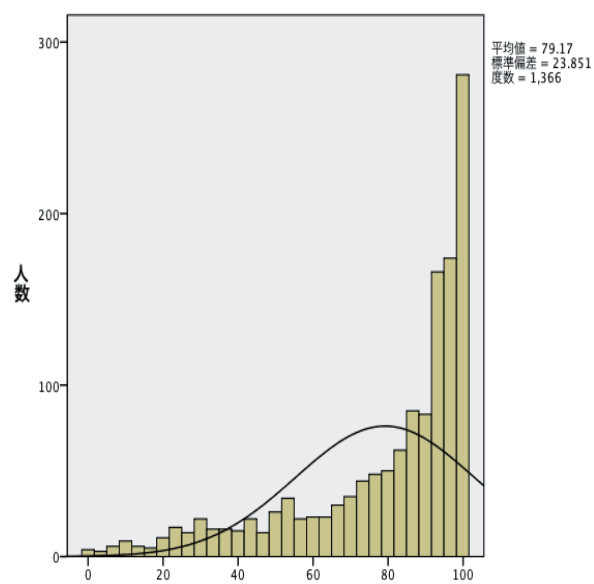


図11 中級者の文法テストの結果

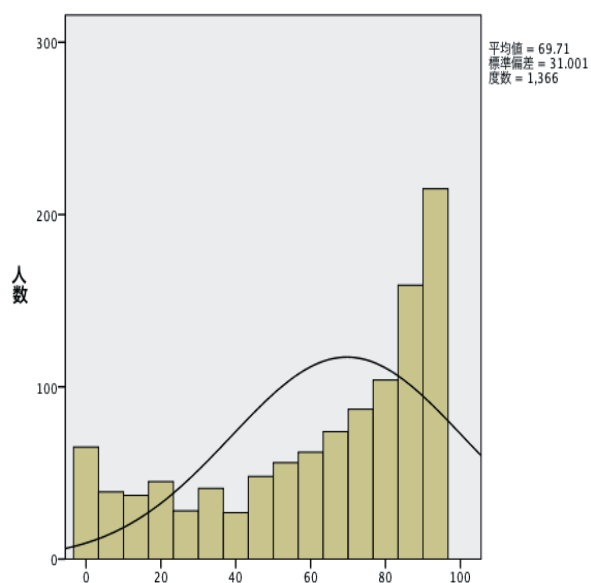


図12 中級者の読解方略テストの結果

上級者の場合と同様、全体的に高得点者の割合が多い。しかし、語彙および文法テストに関する正答率（図9～図11）と比較すると、読解方略テストに対する正答率（図12）が若干低めなのは気になる点である。

次に、図13～図16に、学科別の得点分布を示す。

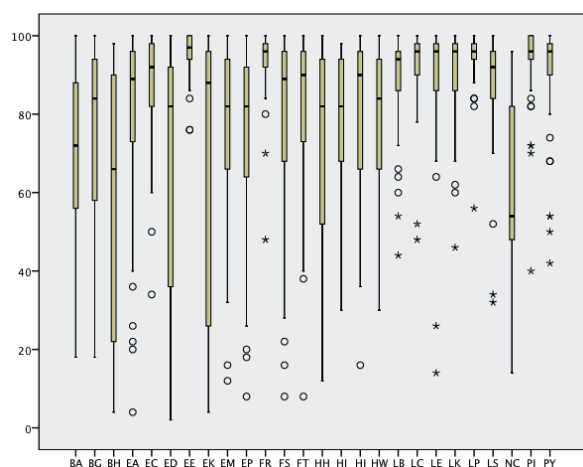


図13 学科別に見た中級者の語彙（日本語から英語）テストの結果

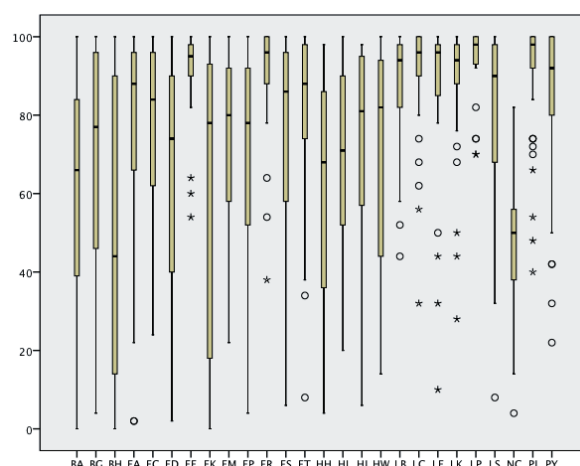


図14 学科別に見た中級者の語彙（英語から日本語）テストの結果

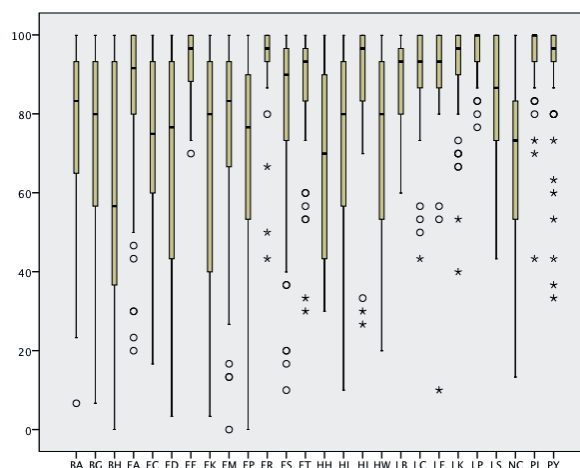


図15 学科別に見た中級者の文法テストの結果

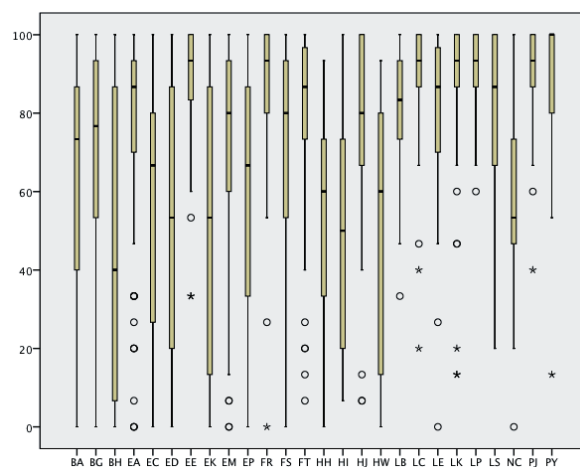


図16 学科別に見た中級者の読解方略テストの結果

上級者同様、学科によって得点分布に相当差があることが分かる。では次に初級者について見ていこう。

2.3 初級者

上級者、中級者の場合と同じように、まずテストの4つの項目を100点満点に換算した結果を示す。

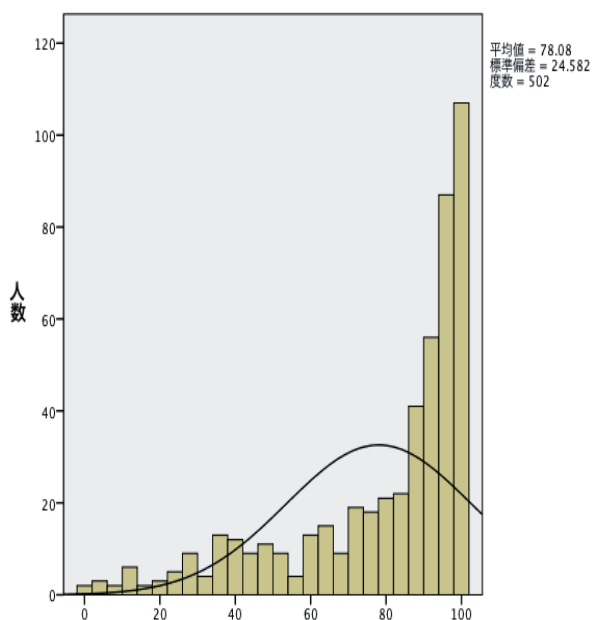


図17 初級者の語彙（日本語から英語）テストの結果

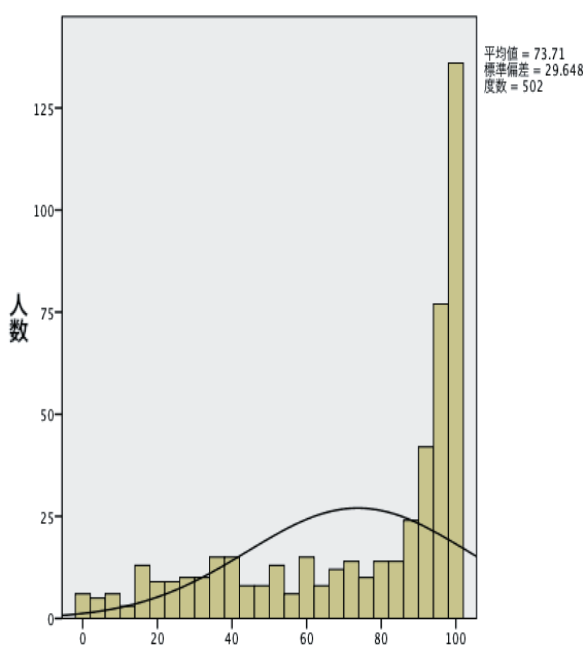


図18 初級者の語彙（英語から日本語）テストの結果

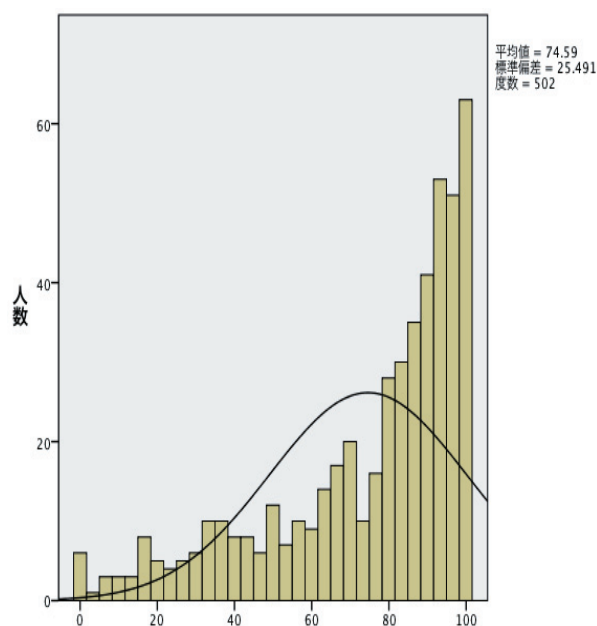


図19 初級者の文法テストの結果

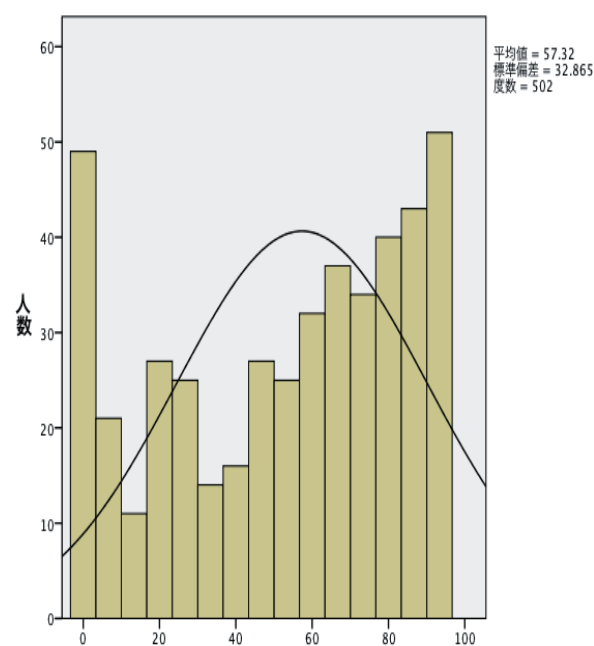


図20 初級者の読解方略テストの結果

上級者、中級者の場合と同じように、語彙テストおよび文法テストの得点（図17～図19）と比べて、読解方略の得点（図20）が低めなのが気になる点である。

次に学科毎の得点を図21～図24に示す。

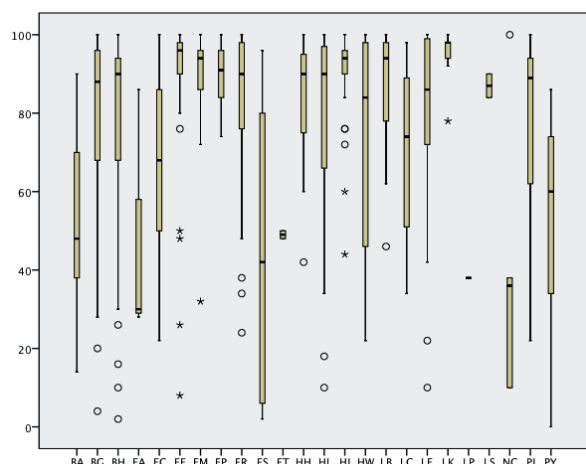


図21 学科別に見た中級者の語彙（日本語から英語）テストの結果

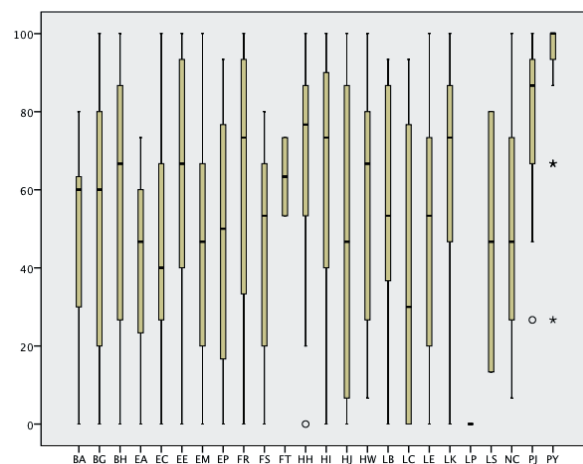


図24 学科別に見た中級者の読解方略テストの結果

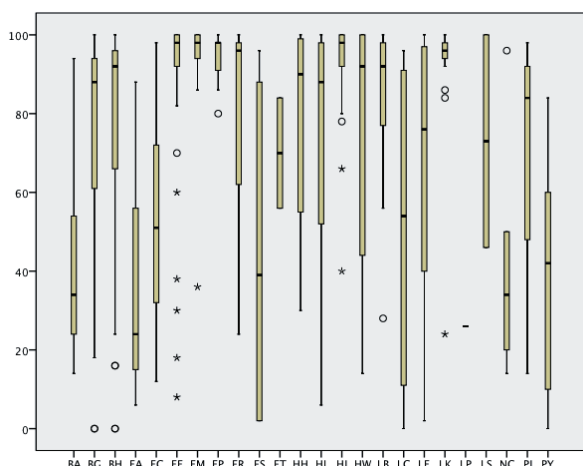


図22 学科別に見た初級者の語彙（英語から日本語）テストの結果

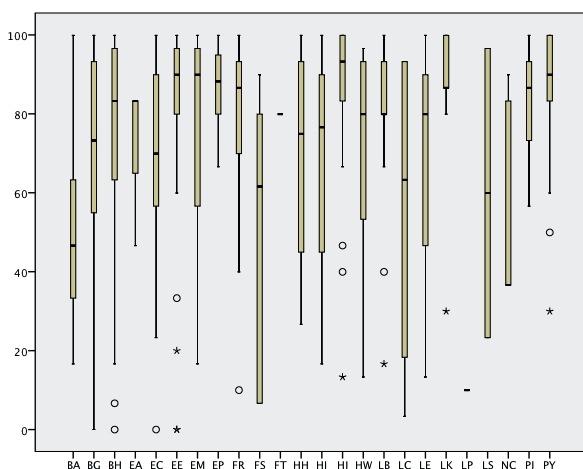


図23 学科別に見た初級者の文法テストの結果

学科によって得点に相当の差があるのは上級者、中級者の場合と同じだが、初級者の場合、上級者や中級者の場合と比べて、同じ学科内であっても学習者間の差が激しいことが分かる。

2.4 再履修者

再履修者の到達度確認テストの4つの項目の結果を図25～図28に示す。

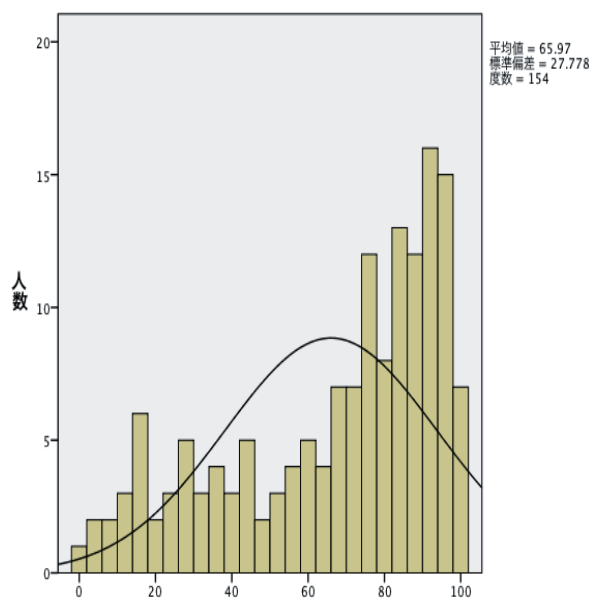


図25 再履修者の語彙（日本語から英語）テストの結果

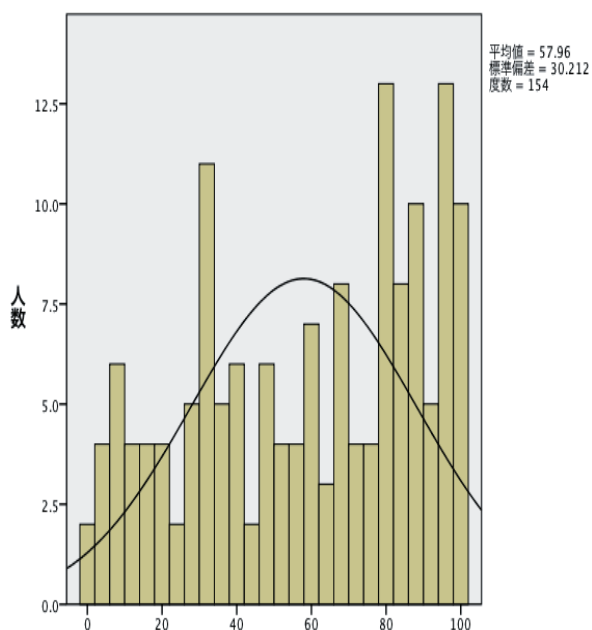


図26 再履修者の語彙（英語から日本語）テストの結果

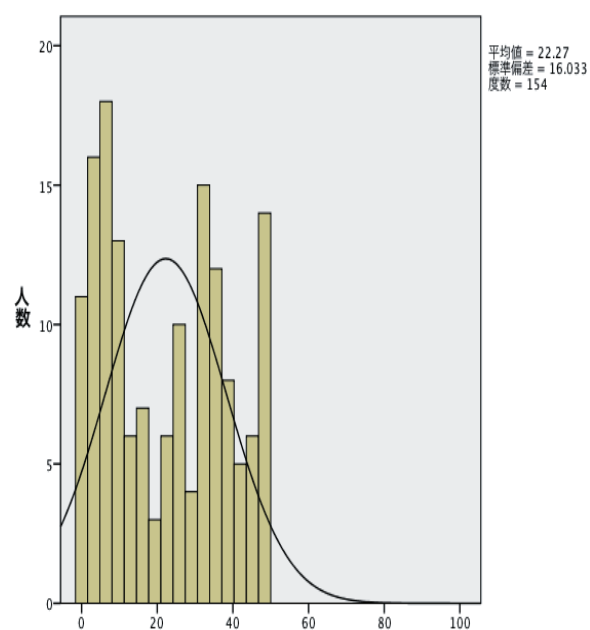


図28 再履修者の読解方略テストの結果

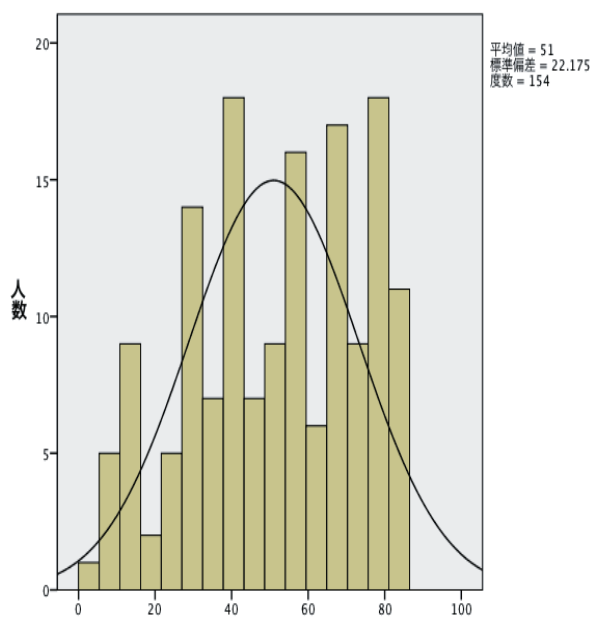


図27 再履修者の文法テストの結果

得点が全体的に低いのが目立つが、特に読解方略の得点の低さが著しい。

次に学科毎の得点について見るが、受講者数が少ないため、あくまで参考としての提示である。

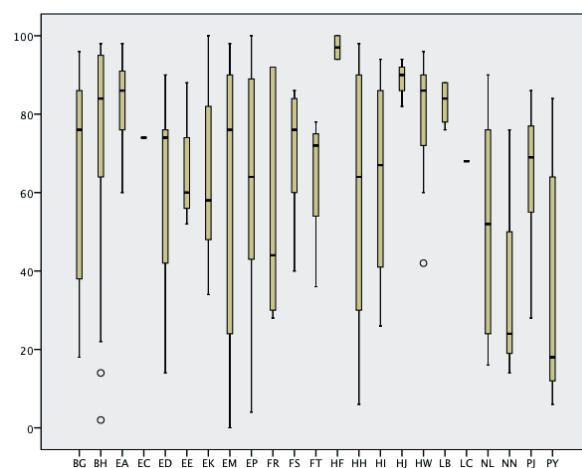


図29 学科別に見た再履修者の語彙（日本語から英語）テストの結果

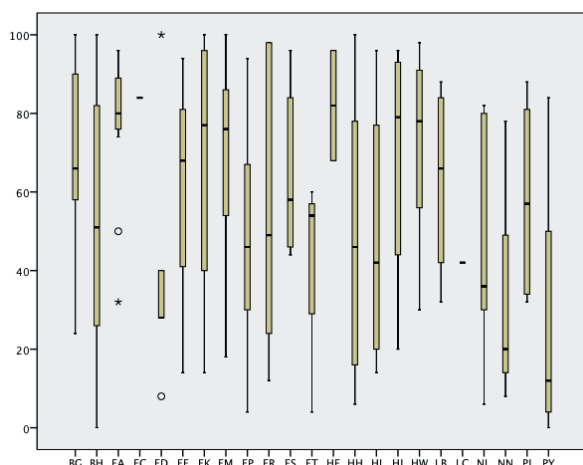


図30 学科別に見た再履修者の語彙（英語から日本語）テストの結果

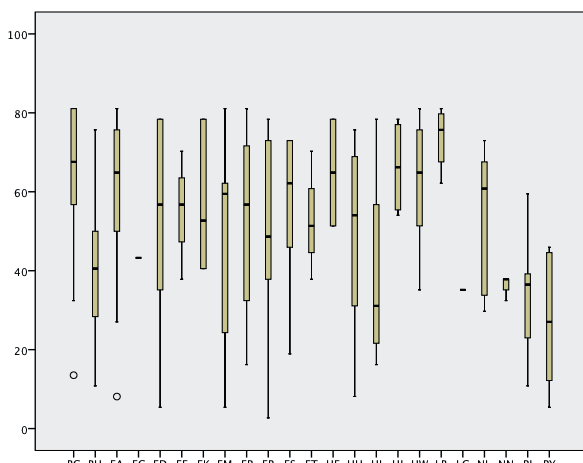


図31 学科別に見た再履修者の文法テストの結果

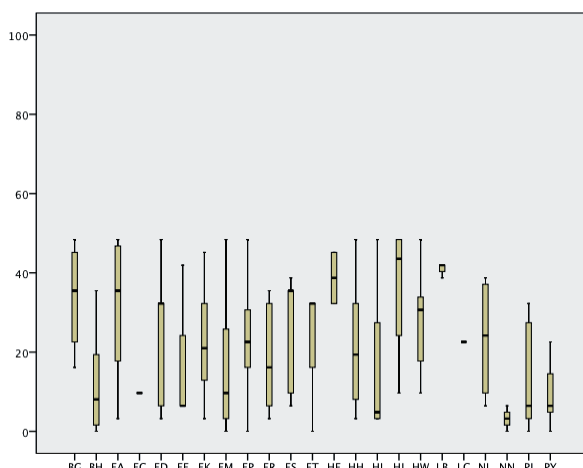


図32 学科別に見た再履修者の読解方略テストの結果

3 フレッシュマンテストとプレースメントテスト

1年生のクラス「英語スキルⅡ」については、2年次のクラス分けの資料とするために、12月にプレース

メントテストを実施している。このテストは、入学時点で行っているフレッシュマンテストと比較可能な内容であるため、ここで両者の結果について簡単に見ておきたい。両テストの結果は図33と図34に示す通りである。

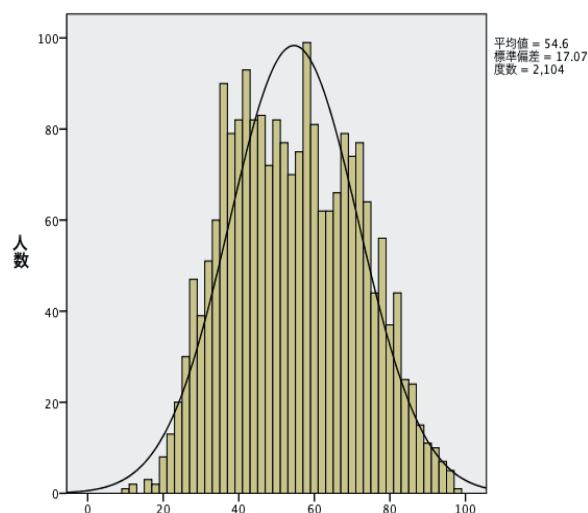


図33 フレッシュマンテストの結果

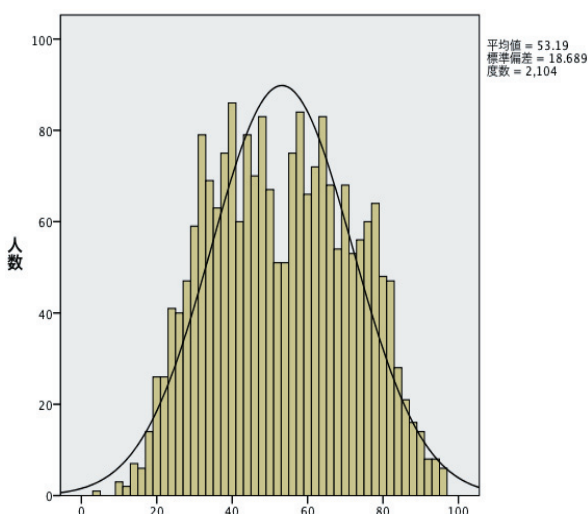


図34 プレースメントテストの結果

平均点や標準偏差は、両テストとも、ほぼ同程度である。なお、正規分布についてKolmogorov-SmirnovおよびShapiro-Wilkの正規性の検定で確認したところ、いずれにおいても正規分布しているとは言えないという結論が得られた。しかし、両テストとも到達度確認テストと比べればかなり正規分布よりの結果となっている。

学科毎の得点結果は図35、図36に示す通りである。

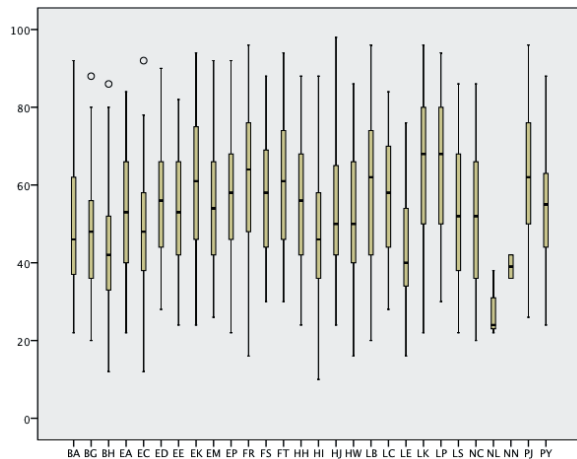


図35 学科別に見たフレッシュマンテストの結果

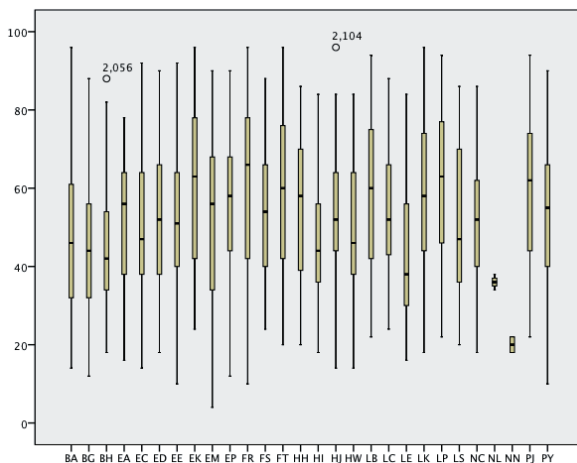


図36 学科別に見たプレースメントテストの結果

やはり学科毎に差はあるものの、到達度確認テストと比べれば、差の範囲は小さいと言える。

4 結語

大門他（2011）でも報告したように、到達度確認テストについては、真面目にやれば誰でも高得点が取れることを目指して実施した。その意味では、フレッシュマンテストやプレースメントテストと比べて、高得点者が多く見られた点は一定の成果であると言えることができる。

一方、上記のような性格のテストであるにも関わらず、初級者や再履修者の得点が決して高くない点は大変残念である。今後の課題として検討していきたい。

謝辞

到達度確認テストの実施・採点・報告をしてくださった、常勤・非常勤の先生方、会議の席上で本報告の内容に関して貴重なコメントを頂戴した先生方に厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 「英語スキルⅠ/Ⅱ」は旧カリキュラムの「フレッシュマン英語A/B」に相当する。完成年度を迎えていない一部の学科での科目名は旧名称である後者であるが、内容については、両者とも同じである。
- 2) 学科略号は以下の通り。BA（経営会計学科）、BG（経営情報学科）、BH（経営学科）、EA（建築学科）、EE（電気システム工学科）、EM（機械工学科）、EP（情報工学科）、FR（応用生物化学科）、FS（環境生物科学科）、FT（食品栄養科学科）、HH（歴史地理学科）、HI（コミュニケーション学科）、HW（心理学科）、LB（生命医科学科）、LC（臨床工学科）、LK（保健看護学科）、LP（理学療法学科）、LS（作業療法学科）、NC（中国語中国関係学科）。なお EC（都市建設工学科）、ED（電子情報工学科）、EK（応用化学科）、HJ（日本語日本文化学科）、LE（スポーツ保健医療学科）、PJ（児童教育学科）、PY（幼児教育学科）については、上級クラスを設けていないため、図6～図9には記載されていない。また、全学向けの英語授業を履修していないHF（英語英米文化学科）、NN（国際関係学科）、NL（国際文化学科）についても、同様である。
- 3) 図5～図8、図13～図16、図21～図24、図29～図32、図35～図36の箱髭図の見方は、概略以下の通り。箱の部分には、データを並べて四分割した場合の、真ん中の2つ、つまり全体の50%が入る。箱の中の横線は中央値を示す。箱の上下に伸びた髭の部分は、外れ値を除いた最大値と最小値を表す。“○”は軽度の外れ値（箱の長さの1.5倍から3倍まで）を、“☆”は極端な外れ値（箱の長さの3倍以上）を表す。詳しくは統計学の入門書などを参照のこと。

参考文献

大門正幸・柳朋宏・西村智・野田恵剛・山田伸明
（2011）「全学英語教育に関する中間報告」『中部大学教育研究』11, 87-94.

教 授	全学共通教育部	全学英語教育科	大門 正幸
教 授	全学共通教育部	全学英語教育科	今村 洋美
教 授	全学共通教育部	全学英語教育科	西村 智
教 授	全学共通教育部	全学英語教育科	野田 恵剛
教 授	全学共通教育部	全学英語教育科	山田 伸明
准教授	全学共通教育部	全学英語教育科	柳 朋宏

中部大学新入生の意識変化 —25年間の学生相談室アンケート結果より—

桐山 雅子・小塩 真司・願興寺 礼子・佐藤 枝里

1 目的

これまでわれわれの研究グループは、中部大学の新入生を対象とした学生相談室アンケートについて、継続的な分析を行ってきた（願興寺・小塩・桐山, 2007; 小塩・願興寺・桐山, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b; 小塩・桐山・願興寺, 2006; 小塩・佐藤・願興寺・桐山, 2011; 小塩・吉住・佐藤・願興寺・桐山, 2009, 2010; 脇田・小塩・願興寺・桐山, 2007）。これまでの報告では、ある指標に注目してその入学年度による変化を追ったり、ある入学年度に注目して学部・学科別の得点や選択率の差に注目したりしてきた。

学生相談室アンケートは、新入生を対象として恵那キャンパスで行われる研修の中で継続的に実施されてきた。このアンケートは1988年度から研修に参加する全新生を対象に行われており、一部の年度に欠損があるものの、2012年度で25年間のデータが蓄積している。果たして、この25年間で、中部大学に入学してくる学生の意識は変化したのだろうか。

学校法人中部大学七十年史（大西, 2009）によると、中部工業大学は1984年に工学部に加え経営情報学部と国際関係学部を設置し、3学部10学科の総合大学「中部大学」として新たにスタートした。そして1998年4月、中部大学女子短期大学からの改組転換により人文学部が誕生、2001年4月には応用生物学部、2006年4月には生命健康科学部、2008年4月には現代教育学部が設置された。学科の新設や改組が順次行われることにより、2012年現在、中部大学には7学部29学科が設置されている。

このような学部・学科の新設によって、入学してくる学生の層に変化が生じるとも考えられる。しかしながら本報告では、中部大学に入学してくる新入生の意識が全体として変化しているのかどうかに焦点を当てる。なお、限られた紙面で学生相談室アンケートのすべての項目について報告することはできない。そこでここでは、中部大学選択理由、進学目標、学科選択理由、学業への取り組み方、教員とのかかわり方、かかわり希求、学科選択満足度の7つに焦点を当てる。これらは、中部大学への進学にあたっての学生の意識を反映した項目であると考えられる。

2 方法

2.1 回答者数

各入学年度の総回答者数を表1に示す。1996年度新入生に関しては、データを入手することができず、欠損している。1988年度から1997年度までについては各項目への選択者数のみ、1998年度以降については各回答者個人のデータが存在している。

表1 入学年度と回答者数

入学年度	人数	入学年度	人数	入学年度	人数
1988	1294	1998	1960	2008	2180
1989	1467	1999	1810	2009	2459
1990	1346	2000	1730	2010	2342
1991	1604	2001	1982	2011	2450
1992	1856	2002	1995	2012	2532
1993	1808	2003	2006		
1994	1753	2004	1825		
1995	1770	2005	1905		
1996	—	2006	1979		
1997	1638	2007	1969		
					合計 45660

2.2 分析対象項目

学生相談室アンケートは4つのパートで構成されており、第1のパートは中部大学を選んだ理由や大学に進学するにあたっての目標、学科を選択した理由、第2のパートは学業への取り組み方や教員とのかかわり方、第3のパートは満足度や悩みの有無、悩みの内容、第4のパートは健康理解のための調査項目などである。

本報告で分析の対象とする6項目は表2に示すとおりである。「中部大学を選んだ理由（中部大学選択理由）」「この大学に進学するにあたっての目標は（進学目標）」「いまの学科を選んだのは（学科選択理由）」については複数回答が可能な項目であり、「学業への取り組み方」「大学の先生とのかかわりについてあなたは（教員とのかかわり方）」「先生とどのようなかわりを求めているか（かかわり希求）」「中部大学に入学し、現在の学科を選んだことについてあなたの気持ちは（学科選択満足度）」については選択肢のうち1つを回答する形式であった。

表2 分析に用いた項目と選択肢

項目と回答の選択肢
(1) 中部大学を選んだ理由（複数回答可）
1 大学の特徴、学科の内容をよく知っていて、良いと思ったから
2 通学距離、家庭の事情でなんとなく
3 学力を考えて
4 本当は他の大学へ進学したかったが、希望の大学に入れなかったの
5 友達にこの大学へ進学する者が多かったの
6 先生や親にすすめられたの
7 推薦入学ができたの
8 なんとなく
9 その他
(2) この大学に進学するにあたっての目標は（複数回答可）
1 専門的学問、技術を身につける
2 教養を高め、人間的に成長する
3 就職の条件をよくする
4 大学生活をエンジョイする
5 教官や友人などとの人間的接触を得る
6 とくにない
7 わからない
8 その他
(3) いまの学科を選んだのは（複数回答可）
1 自分の適性を考えて自分で
2 就職や将来性を考えて自分で
3 合格の可能性を考えて
4 親や家族にすすめられて
5 学校の教師の意見で
6 友人の影響をうけて
7 希望の学科に入れなかったの
8 その他
(4) 学業への取り組み方（1つ選択）
1 専門的知識を吸収し、はやく実社会に出て、専門をいかしたい
2 社会での実力は、大学での勉学とは別だと思うので、大学での勉学は単位がとれる程度でよいと思う
3 大学を卒業することは重要だと思うが、単位を履修することができるかどうか不安である
4 その他
(5) 大学の先生とのかかわりについてあなたは（1つ選択）
1 積極的に話しかける
2 きっかけが分からない
3 期待していない
4 その他
(6) 先生とどのようなかかわりを求めているか（1つ選択）
1 学問・研究の話
2 人生・社会・学生生活
3 相談・アドバイス
4 コンパ等
5 その他
(7) 中部大学に入学し、現在の学科を選んだことについてあなたの気持ちは（1つ選択）
1 満足である
2 どちらかといえば満足である
3 どちらでもない
4 多少不満である
5 不満である
6 その他

2.3 分析方法

いずれの回答についても、複数選択可能な項目については各入学年度において1000人あたりの選択者数を算出し、その選択者数に対してカイ2乗検定と調整済み残差を算出することで入学年度による選択者数の変化を検討した。また、単一回答の項目については、各項目の選択者数そのものをカイ2乗検定と調整済み残差の分析対象とした。

3 結果と考察

3.1 中部大学選択理由

中部大学選択理由の各項目への選択率を入学年度ごとに示したものが図1である。なお図1の項目は、選択率の高い順に示してあるため、以下の説明もその順番に行う。1000人あたりの選択者数を算出し、カイ2乗検定を行ったところ回答の偏りは有意であった($\chi^2 = 1401.53$, $df = 184$, $p < .001$)。調整済み残差の値から、次のような傾向が見られた。

「4. 本当は他の大学へ進学したかったが、希望の大学に入れなかったの」については、88, 91, 95, 98, 02, 03の各年度が高く、00, 04, 06, 07, 08, 12年度が低い傾向にあった。全体としてこの項目への選択率は高いものの低下傾向にあり、他大学を希望していたが希望の大学に入れず中部大学に入学したという意識の新入生は低下傾向にあった。AO入試や推薦入試など、進学内定時期の早期化が背景にあることが考えられよう。

「3. 学力を考えて」については、88, 89, 90, 91, 10年度が低く、99, 04, 05年度は高い傾向にあった。80年代から90年代にかけてこの項目の選択率は上昇したが、2000年代以降は小幅な上下を繰り返している。

「1. 大学の特徴、学科の内容をよく知っていて、良いと思ったから」については、全体として2000年度以前は低く、2001年度以降は高い傾向にあった。以前に比べ、近年の新入生は大学や学部、学科の特徴を吟味した上で受験する傾向にあると言える。オープンキャンパスやホームページによるPR活動が功を奏しているのではないだろうか。

「7. 推薦入学ができたの」については、88, 89, 90, 00, 06年度が高く、99, 02, 03, 04, 05, 09, 11, 12年度が低い傾向にあった。以前に比べ入学者数に対する推薦入学の枠は拡大しており、推薦入学をすることができたからという理由をあえて大学選択の理由として挙げる割合が低下しているのかもしれない。

「2. 通学距離、家庭の事情でなんとなく」については、明らかに近年になるにつれて選択者数が減少し、2000年代以降は一定数で安定していた。およそ15%の学生がこの項目を選択しているが、90年代初頭のバブル経済崩壊直後に比べると、家庭の事情を大学選択理由に挙げる新生は少なくなっているようだ。

「6. 先生や親にすすめられたの」については、88, 07, 10, 11, 12年度が高く、92, 93, 94, 99年度が低かった。特に近年、この項目への選択者数が上昇していると言える。

「8. なんとなく」については、90年代終わりと07年度が高いが、近年は低下傾向にある。何らかの明確な意識をもった進学理由が増えているといえるだろう。

「9. その他」および「5. 友達にこの大学へ進学する者が多かったの」については、全体の選択者数も5%未満であり、入学年度による明確な変化も見られなかった。

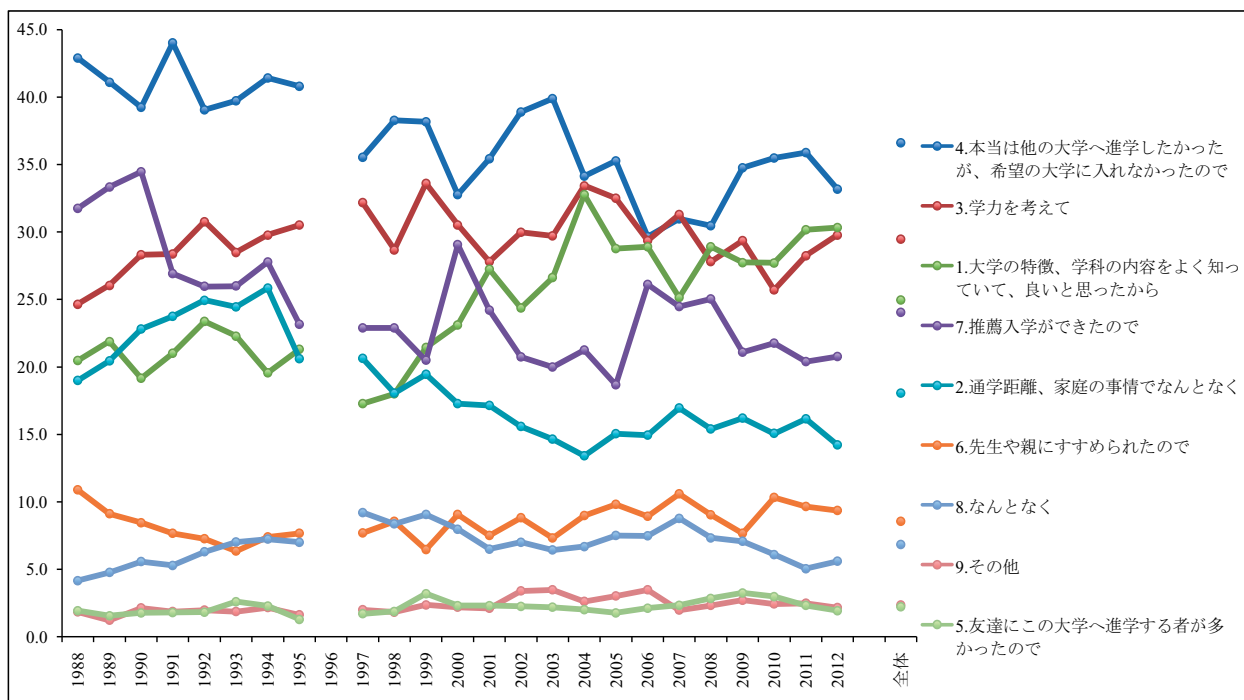


図1 入学年度ごとの中部大学選択理由各項目の選択者比率

3.2 進学目標

進学理由の各項目への選択率を入学年度別に示したものが図2である。カイ2乗検定を行ったところ有意であり ($\chi^2 = 569.47$, $df = 161$, $p < .001$)、選択率に偏りが見られた。調整済み残差を確認したところ、次のような特徴が見られた。

「1.専門的学問、技術を身につける」については01, 02年度が高く、10年度が低いという傾向のみで入学年度による差がほとんど見られなかった。およそ7割にものぼる多くの学生が、進学目標としてこの項目に回答している。

「4. 大学生活をエンジョイする」についても98, 99年度が高く11年度が低い傾向にあったものの、大きな入学年度による変化は見られない。およそ4割の学生がこの項目を進学目標として挙げている。

「2. 教養を高め、人間的に成長する」については、88, 11年度が高く、98, 01年度が低い傾向にあったが、この項目についても大きな変化は見られなかった。やはり近年では4割程度の学生がこの項目を進学理由として挙げている。

「3. 就職の条件をよくする」については、2005年度以降において有意に選択者数が多くなっていた。大

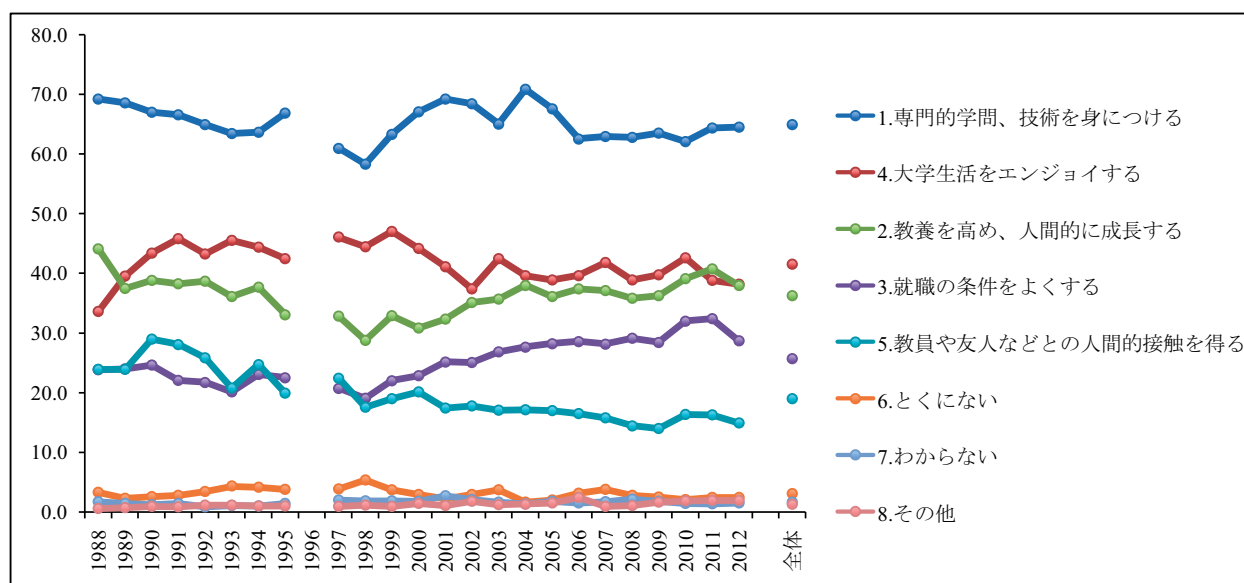


図2 入学年度ごとの進学理由の選択者比率

学の就職状況の悪化とともに、この項目の選択率は上昇する傾向にあるといえよう。

「5. 教員や友人などとの人間的接触を得る」については逆に、2003年度以降において選択者数が有意に少なくなっていた。2012年度新入生においては、この項目への選択率は15%未満にまで低下している。目的志向性は高いものの、学内の人間関係に交流を期待しない学生像が見受けられる。

「6. とくにない」「7. わからない」「8. その他」の3項目については選択率も5%未満であり、大きな入学年度による差も見られなかった。

3.3 学科選択理由

学科選択理由の各項目への入学年度ごとの選択率を図3に示す。選択率の差は有意 ($\chi^2 = 407.70$, $df = 161$, $p < .001$) であり、残差分析を行ったところ次のような特徴が見られた。

学科選択理由については、「1. 自分の適性を考えて自分で」と「2. 就職や将来性を考えて自分で」の2つの理由がともに5割前後の選択率となっている。残差分析の結果、前者については92年度が高く、88, 89, 11, 12年度は低くなっているのに対し、後者は97, 98, 99年度が低く、89, 08, 10, 11, 12年度が高い傾向にあった。特に近年では、自分の適性よりも就職や将来性への意識が学科選択を促す傾向にあるようである。

「3. 合格の可能性を考えて」については、88, 91, 94, 97, 99年度が高く、08年度以降は低い傾向にあった。08年度以降、この項目の選択率は10%未満となっている。また他の項目についてはいずれも5%未満の選択率であり、入学年度による差も明確ではなかった。

3.4 学業への取り組み方

学業への取り組み方の4項目への入学年度別の回答者比率を図4に示す。選択率の偏りは有意であり ($\chi^2 = 368.42$, $df = 69$, $p < .001$)、調整済み残差から次のような特徴が見出された。

「1. 早く実社会へ出て専門を生かしたい」への選択については、99, 00, 06, 07, 08年度が低く、95, 04, 12年度が高かった。

「2. 大学での勉学は単位がとれる程度でよい」については、88, 89, 00, 01, 04, 11, 12年度が低く、97, 98, 05, 08年度が高かった。

「3. 単位を修得できるかどうか不安」については、94, 02, 03, 04, 05年度が低く、00, 06, 07, 08年度が高かった。

学業への取り組み方については、入学年度を経るごとに一定の方向への変化が見られるわけではない。多くの学生は「早く実社会で専門を活かしたい」もしくは「単位を修得できるかどうか不安」という積極性と不安のいずれかの項目への選択に分散しており、「単位が取れる程度で良い」という消極的な学業への取り組みを示す学生はほぼ10%程度に限られている。単位修得の不安については、オリエンテーションや学生への丁寧な説明等で対応できる問題であると考えられるので、何らかの対応が望まれるであろう。

3.5 教員とのかかわり方

教員とのかかわり方4項目への入学年度別の回答者比率を図5に示す。回答の偏りは有意であり ($\chi^2 = 976.56$, $df = 69$, $p < .001$)、標準化された残差の値から次のような特徴が見られた。

「1. 積極的に話しかける」への選択率は、93年度から01年度にかけて低く、07年度以降は高くなっていた。「2. きっかけが分からない」への選択率は、98,

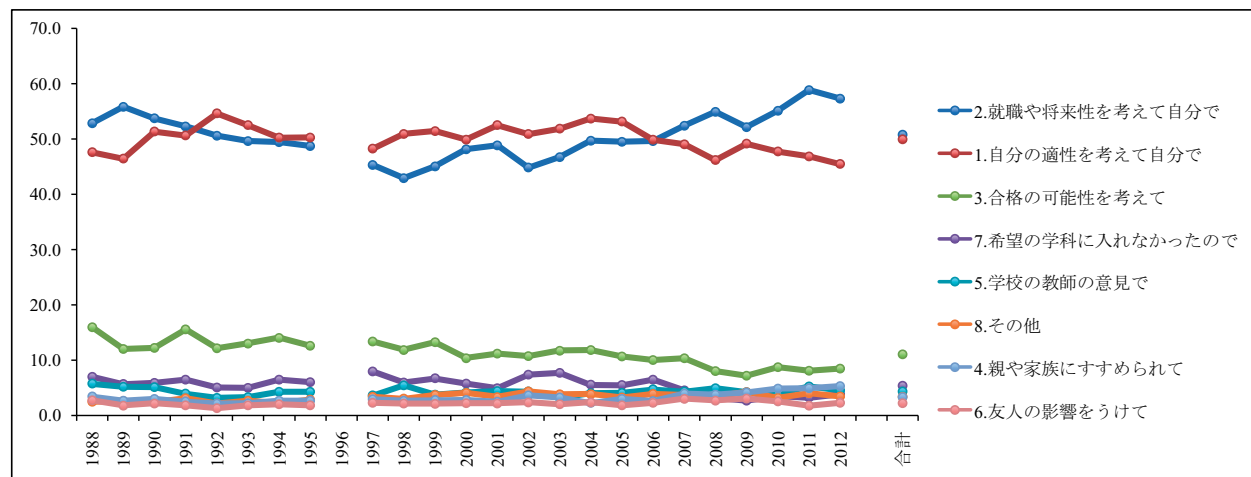


図3 入学年度ごとの学科選択理由の選択者比率

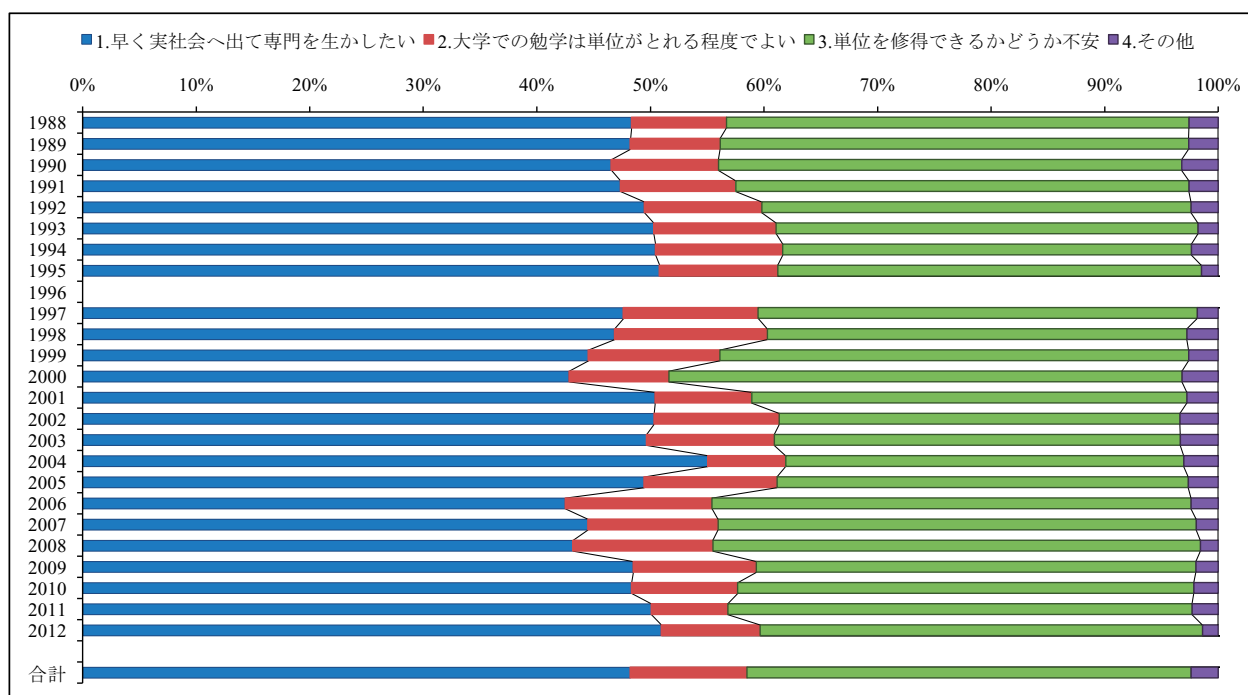


図4 入学年度別の学業への取り組み方各項目への回答比率

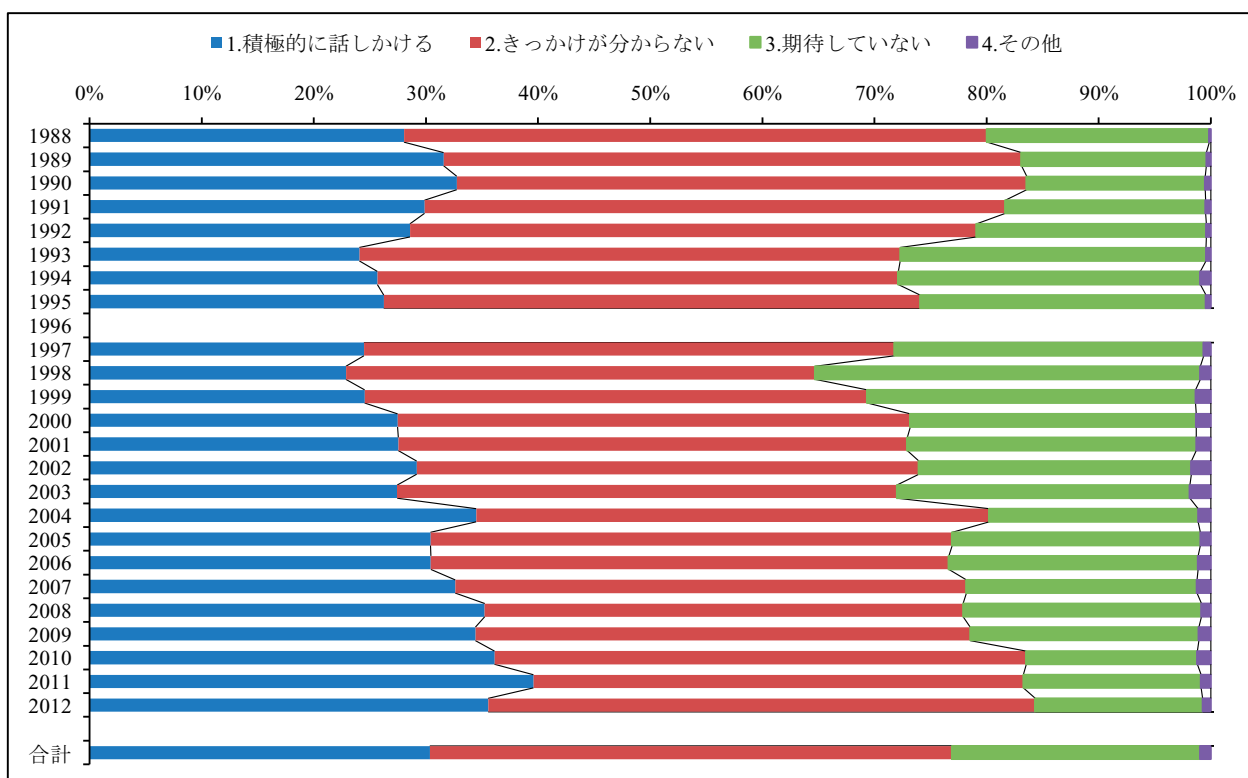


図5 入学年度別の教員とのかかわり各項目への回答比率

08, 09年度が低く、88から92および12年度が高くなっていた。「3.期待していない」への選択率は、88から91年度は低く、93から03年度にかけて高く、04,09年度以降は低くなっていた。

これらの結果から、近年は積極的に教員に話しかけようとする学生が増加しており、その一方で教員との

かかわりを期待していない学生が減少する傾向にあることがわかる。しかしながら、およそ4割から5割の学生は「きっかけが分からない」と回答していることから、教員と学生との交流をよりいっそう促す施策が求められるといえるだろう。

3.6 かかわり希求

教員とのかかわり希求の各項目への入学年度別回答比率を図6に示す。回答の偏りは有意であり ($\chi^2 = 746.11$, $df = 92$, $p < .001$)、調整済み残差の数値から、次のようなことが見出された。

「1. 学問・研究の話」への回答については、88, 89, 90, 07, 10年度が少なく、98, 01, 04年度が多かった。「2. 人生・社会・学生生活」への回答については、88, 89, 95, 98年度が少なく、00, 03, 08, 10, 12年度が多かった。「3. 相談・アドバイス」については、99, 01, 02, 03年度が少なく、88, 89, 95, 07年度が多かった。「4. コンパ等」については、02および04年度以降が少なく、95および93年度以前が多かった。

特に入学年度による変化が見られたのは、「4. コンパ等」への選択比率の低下であった。回答が単一選択であることを考えると、低下傾向が示されたことは理解に難くない。しかしその一方で、例年100人弱の新入生がコンパを通して教員と接したいと希求していることも無視できないと思われる。

入学年度による変化は見られていないものの、毎年度およそ9割の学生が教員に対して相談やアドバイスを求めている、教員と学問や研究について、あるいは人生や社会・学生生活について話をしたいと希求していることは確かである。PSHやオフィスアワーを有効に活用して、学生の求めに応じていく必要があると考えられる。

3.7 学科選択満足度

学科選択満足度の各項目への入学年度別回答比率を図7に示す。回答の偏りは有意であり ($\chi^2 = 484.78$, $df = 115$, $p < .001$)、調整済み残差の数値から、次のようなことが見出された。

「1. 満足である」への選択率については、93, 94, 95, 98, 99, 00, 02, 05年度が低く、91, 92, 09, 11, 12年度は高かった。「2. どちらかといえば満足である」については、91, 06年度がやや低いのみであり、大きな入学年度による差は見られなかった。「3. どちらでもない」については、88, 89, 91, 92, 11, 12年度が低く、98, 99, 06年度が高かった。「4. 多少不満である」については、07年度と09年度以降が低く、91, 00, 02年度が高かった。「5. 不満である」については、09, 10年度が低く、98, 03, 06年度が高かった。

91, 92年度は34~35%の新入生が「1. 満足である」を選択しており、00年度には27%にまで低下したものの、11, 12年度は37%以上の学生が選択するまでに回復した。他の選択肢については明確な傾向が見られるわけではないが、最近数年間の新入生の学科選択満足度は1990年代から2000年代前半に比べると高い傾向にある。この満足度は、新入生の意識の中でも、全体として良好な感覚を反映すると考えられることから重要な意識の要素であると考えられる。

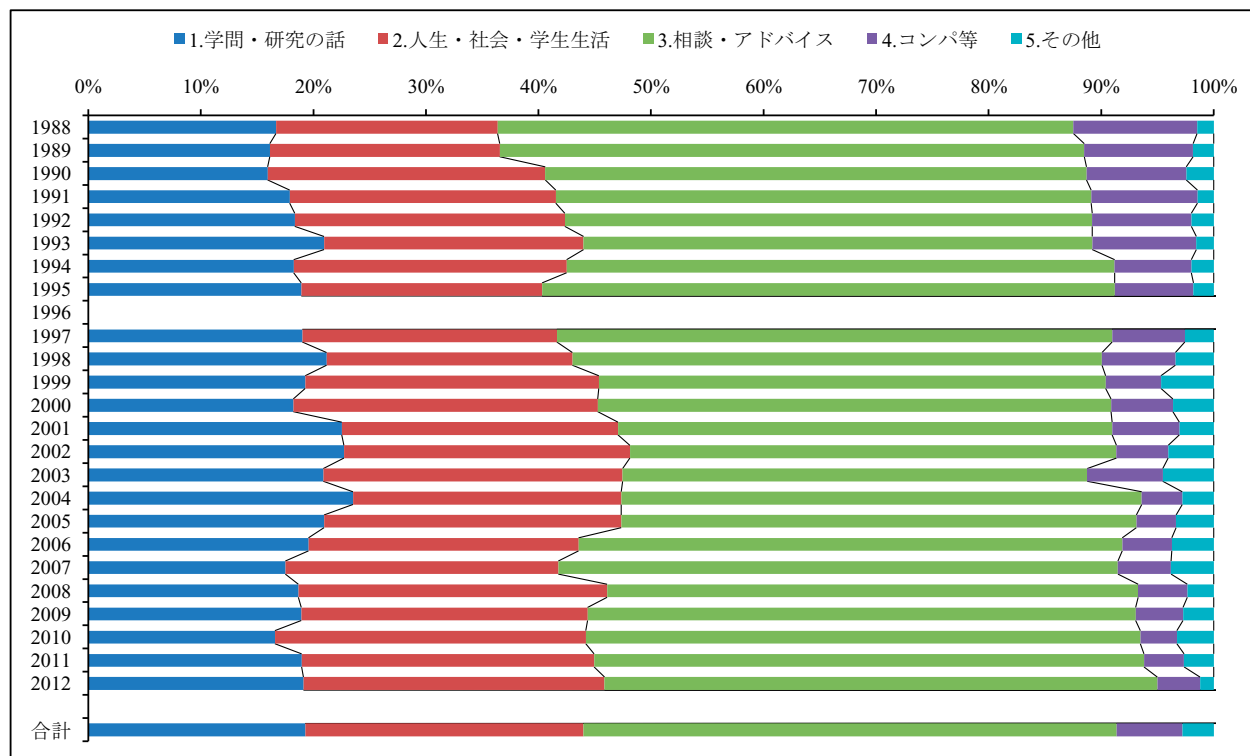


図6 入学年度別のかかわり希求各選択肢への回答比率

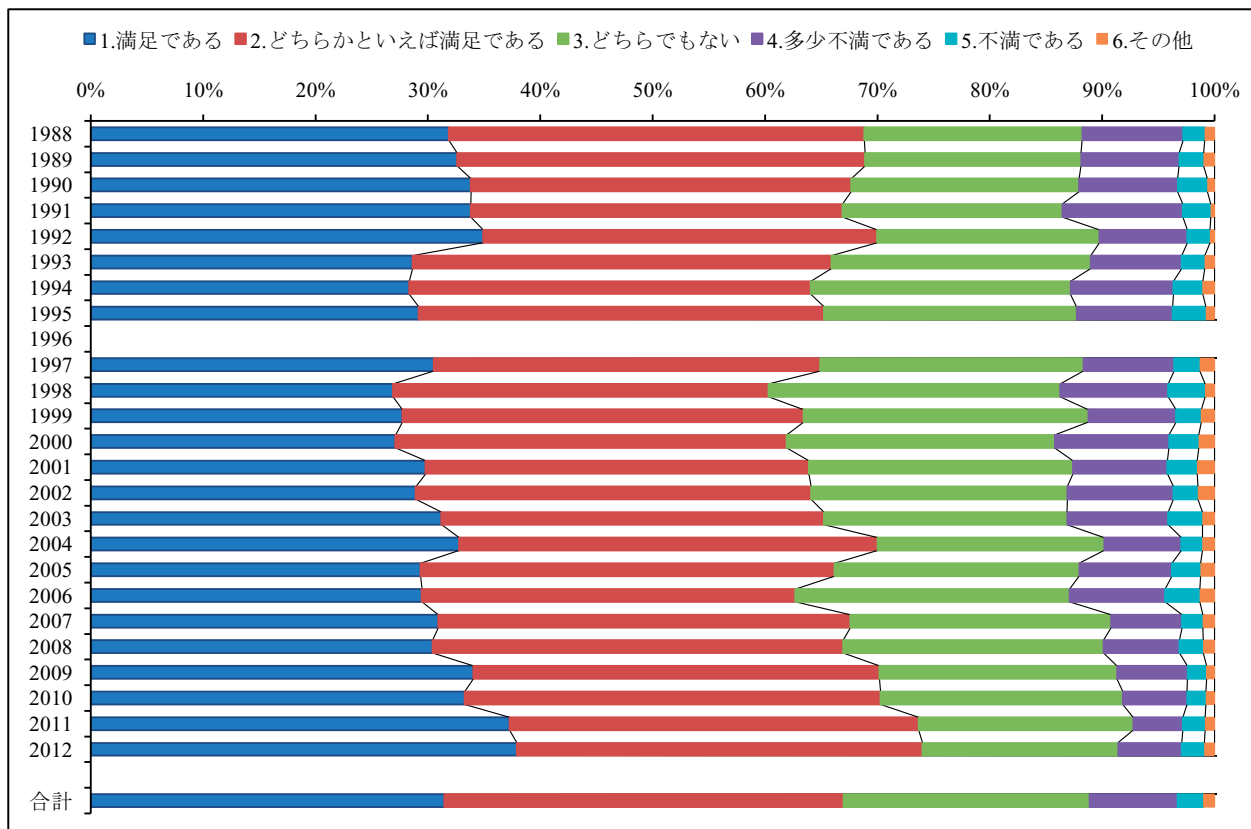


図7 入学年度別の学科選択満足度各選択肢への回答比率

4 まとめ

本報告では、25年間にわたる学生相談室アンケートから、中部大学選択理由、進学目標、学科選択理由、学業への取り組み方、教員とのかかわり方、かかわり希求、学科選択満足度の7つに焦点を当て、入学年度に伴う変化を検討した。

以前に比べて近年の新入生は、大学や学部・学科の特徴を調べて魅力を感じ、また教師や親の勧めに後押しされながら入学する傾向にあり、多くの新生は専門的な学問や技術を身につけることを目標としている。特に近年は、就職や将来のことを考える新生が増加しているが、これは実学にかかわる学部・学科の増加にも関係しているのではないかと考えられる。また、以前よりも最近の学生は、教員に対して積極的に話しかけようとする傾向にある。そして、近年は学科を選択したことに対する満足度が高い傾向にあるといえる。加えて、経年変化なく50%弱の学生が教師とのかかわりとして「相談・アドバイス」の希求を選択していることも興味深い。四半世紀にわたり、教師に相談やアドバイスを欲している新生の実像に迫る必要があると思われる。

全体として、中部大学に進学するにあたっての学生の意識という点から見ると、積極的で真面目な学生が増加する傾向にあるように見受けられる。興味深いこ

とに、各項目の入学年度ごとの変化を見ると、学部や学科の増設による急激な変動というよりは年度を経るごとにだらかに回答率が変化するようにも見受けられる。このような変化が受験生全体の意識の変化に一致するかどうかについては、本学以外の意識調査に照らし合わせて考える必要があるだろう。

文献

- 願興寺礼子・小塩真司・桐山雅子 (2007). 中部大学新生の心理的健康の年次変化—UPIの得点、健康や精神衛生上の問題・治療歴の有無、悩みの有無・内容について— 中部大学教育研究, 7, 63-68.
- 大西良三 (編) (2009). 学校法人中部大学七十年史 学校法人中部大学
- 小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子 (2005). 中部大学入学生における志望理由・目標・学科選択理由の変化 —1988年度入学生から2004年度入学生までの比較— 中部大学教育研究, 5, 15-24.
- 小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子 (2006). 2006年度入学生における進学目標・学科選択理由・満足度の学部間比較 中部大学教育研究, 6, 87-92.
- 小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子 (2007a). 中部大学人文学部の新生における学科選択理由の分析

人文学部研究論集（中部大学），17，109-121.
 小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子（2007b）. 大学退学者におけるUPI得点の特徴 学生相談研究，28，134-142.
 小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子（2008a）. 中部大学人文学部の新入生における学科選択理由と学科選択満足度 中部大学人文学部研究論集，19，53-66.
 小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子（2008b）. 中部大学新入生の学科選択満足度の分析－入学年度，学部，学科による比較と影響要因の検討－ 中部大学教育研究，8，7-13.
 小塩真司・桐山雅子・願興寺礼子（2006）. 大学新入生における悩みの有無および悩み内容の入学年度による変化 学生相談研究，27，138-148.

小塩真司・佐藤枝里・願興寺礼子・桐山雅子（2011）. 大学入学時と1年後の満足度－学科選択満足度の変化と関連要因についての探索的検討－ 中部大学教育研究，11，23-27.
 小塩真司・吉住隆弘・佐藤枝里・願興寺礼子・桐山雅子（2009）. 新入生は大学教員にどのようなかわりを求めているのか－学生相談室アンケートの分析から－ 中部大学教育研究，9，23-28.
 小塩真司・吉住隆弘・佐藤枝里・願興寺礼子・桐山雅子（2010）. 学科選択満足度に関連する要因－1998年度から2010年度までの新入生の分析－ 中部大学教育研究，10，47-53.
 脇田貴文・小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子（2007）. University Personality Inventory短縮版の開発 人文学部研究論集（中部大学），17，123-128.

教授	学生相談室	桐山	雅子
早稲田大学	文学学術院	准教授	小塩 真司
（2011年度まで中部大学在籍）			
教授	人文学部 心理学科	願興寺	礼子
講師	学生相談室	佐藤	枝里

保健看護学科成人看護学実習のグループ活動における協同的な学びの効果

松田 麗子・牧野 典子

1 はじめに

文部科学省は、平成23年3月「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会」¹⁾の報告書の中で、高齢化社会や医療の高度化、実習における看護行為の制約、社会や保健医療を取り巻く環境の変化に対応できる学士課程看護学教育の課題と指針を明らかにした。本報告書によると看護学教育は、大学教育全体の課題としての「学士力の確保に向けた課題」、専門分野に関して「看護実践能力の育成における課題」に直面しているという。これらに対応する方向性としては、「主体的に考えて行動することができ」、「あらゆる場であらゆる健康レベルの利用者のニーズに対応でき」、「就労後の新人研修へ効果的に接続することができ看護専門職としての発展につながる」教育が提案されている。

近年、看護系大学に限らず大学教育全般において、学生の目的意識の希薄化や学習意欲の低下、コミュニケーション能力の未熟さが問題となっている。看護系大学における学士教育において、コミュニケーション能力は、患者のニーズに対応し、看護師や実習メンバー間の関係構築のために必要な能力として教育される。学生は、幅広い年齢層のあらゆる健康レベルの人々とのコミュニケーション能力を修得しなければならない。これまでのような同年齢同士の情報交換とは異なった、高度なコミュニケーション能力を修得する必要がある。看護系大学の場合、このような高度なコミュニケーション能力を修得する場として、臨地実習がある。

成人看護学実習（以下、成人実習とする）は、成人期の入院患者を対象に生活の援助や治療、処置に伴う看護の方法を修得する3週間の実習である。学生は2～6名のグループ単位で実習病棟に出向き、1人の入院患者を受け持って、臨床の看護師である臨地実習指導者の監督の下で、コミュニケーションを含めた看護に必要な実践能力を修得する。大学の教員は、実習指導教員として、学生が行う受け持ち患者への生活援助や観察などに立ち合いサポートする。また、学生が実践を振り返り、さらに良い実践へとつなげることができるよう、個人及びグループでの検討を促す。

一般的に臨地実習におけるグループ活動にはカンファレンスがある。ここでは、学生間で共有すべき情報や看護過程を展開する方法などを臨地実習指導者を含めて検討している。現在、実施しているカンファレンス

は、実習目標の達成に必要なグループ活動であり、課題達成に有効な方法で行われているが、グループメンバー相互の学びの場になっていない可能性がある。一部のメンバーのみが結論を導いたり、発言しない学生も存在する。そこで、カンファレンスがコミュニケーション能力修得の場になり、メンバー全員の関係性がそれによって構築されるには、どのようなグループ活動が必要かを考えた。

グループ活動の方法の一つとしてジョンソン&ジョンソン²⁾は、協同学習の考え方をを用いた方法を提唱している。協同学習は、単なるグループ活動ではなく互恵的な協力関係やグループ全体の目標に対して個人の責任を果たし、メンバー全員で課題を達成することに重点を置いた考え方である。また、互恵的な協力関係を促進するためには、コミュニケーション能力の修得に有効な社会的スキル³⁾を教える必要があると述べている。

先行研究では、長濱ら⁴⁾が大学生と専門学校生を対象とした協同作業認識尺度を開発し、妥当性を証明している。看護教育では、看護技術教育に協同学習の方法論を取り入れることの有効性を明らかにした研究⁵⁾や、授業において学生自身が設定した目標に基づいてグループ活動を行い、目標達成効果を明らかにした研究⁶⁾などがある。しかし臨地実習において、協同学習を主眼としたグループ活動を行った研究は見当たらない。そこで、本稿では成人実習の期間に研究参加者で行ったカンファレンスにおいて、教員が社会的スキルの活用を促す介入を行いながらグループ活動を行い、コミュニケーション能力とメンバー間の関係性についての効果を明らかにすることを目的とした。

2 グループ活動の概要

グループ活動の概要を資料1に示す。グループのメンバー構成は、研究に同意した成人実習グループのメンバーとした。活動の回数は、3週間の成人実習期間に10回前後で、1回のグループ活動の時間は30分前後であった。また、学生が実習で疲労していた時や、実習時間が延長した時などは実施しなかった。教員は実習時間に実習指導教員として関わった後、グループ活動にファシリテーターとして参加した。そこでは発言を控え、学生が主体的に発言し運営できるように、社会的スキルの活用を促した。

3 研究方法

3.1 調査対象

筆者らが成人実習指導教員として関わった14グループの学生のうち同意が得られた学生92名を対象とした。調査期間は平成22年1月～平成24年5月であった。

3.2 調査方法と調査内容

成人実習初日と最終日に、学生控え室において調査用紙を配布し、回収した。

用いた尺度は、協同的なグループ活動を通して学生がどのように認識しているかを測る尺度として、長濱らが開発した「協同作業認識尺度」18項目⁴⁾を用いた(資料2)。この尺度の第1因子【協同効用】は、学生がグループのメンバーと共に協同作業をすることによる有効性を示す。第2因子【個人志向】は、グループメンバーと協同して作業を行うよりも一人で作業をす

ることに価値を見出す傾向を示す。第3因子【互惠懸念】は、協同作業から得られる恩恵は人によって違いがあると捉えていることを示す。ただし、第2、第3因子については、得点を反転させたうえで、それぞれ【協同志向】【互惠効用】と命名した。調査は、5件法で回答を求めた。また、グループの関係性およびコミュニケーション能力に必要な社会的スキルの修得状況を測る尺度として津村らが開発した「ラボラトリー方式体験学習効果測定尺度」⁷⁾から下位尺度「グループへの満足度」「グループへの協力度」「他者との関係(広さ及び深さ)」「共感・協調傾向」「自己受容度」「自己効力感」「社会的スキル」(4件法, 45項目)を使用した(資料3, 表3)。この尺度は、グループ活動の効果をグループ、対人間、個人のレベルで測るものである。

資料1 グループ活動の概要

- ① 実習前のオリエンテーションで、毎日の実習後のグループ活動としてカンファレンスをおこなうことを説明しカンファレンスの目的と方法、実習前後の調査用紙について説明をした上で、参加意思を確認する。
- ② 参加意思のある学生を対象にし、調査用紙への回答を求める。
- ③ 学生は、病棟での実習を終えた後、学生控室で30分程度のカンファレンスに参加する。
- ④ 毎日のカンファレンスの内容は、その日の実習の振り返りとし、特にテーマは設定しない。
- ⑤ 参加者の役割(司会者、書記、タイムキーパーなど)は、特に決めない。
- ⑥ 教員は、コミュニケーション能力の修得を促すため、社会的スキルの活用を勧める。
(社会的スキルとして「褒める」「支援する」「質問する」「情報を与える」「助けを求める」「助けに入る」の活用を勧める)
- ⑦ 教員は、学生の社会的スキルの活用を、学生の発言や態度から見つけて、「褒める」「賛同する」などをおこない支持する。
- ⑧ 教員は、カンファレンスが学生主体でおこなわれるように留意する。

資料2 協同作業認識尺度の項目

第1因子【協同効用】

- 1 たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。
- 2 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。
- 3 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。
- 4 個性は多様な人間関係の中で、磨かれていく。
- 5 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。
- 6 協同はチームメートへの信頼が基本だ。
- 7 一人でやるよりも協力したほうが良い成果を得られる。
- 8 グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい。
- 9 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。

第2因子【協同志向】

- 10 周りに気遣いしながらやるより、一人でやる方が、やり甲斐がある。
- 11 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。
- 12 失敗した時に連帯責任をとられるくらいなら、一人でやる方が良い。
- 13 人に指図されて仕事はしたくない。
- 14 みんなで話し合っていると時間がかかる。
- 15 グループでやると必ず手抜きをする人がいる。

第3因子【互惠効用】

- 16 協同は仕事の出来ない人たちのためにある。
- 17 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。
- 18 弱い物は群れて助け合うが、強い物にはその必要はない。

資料3 グループの関係性

下位尺度Ⅰ【グループへの満足度】

- 1 このグループが気に入っていますか。
- 2 このグループにいることは楽しいですか。
- 3 あなたは、グループに満足していますか。
- 4 このグループは、あなたにとって居心地がいいですか。
- 5 このグループになって良かったと思いますか。

下位尺度Ⅱ【グループへの協力度】

- 6 このグループは、まとまりがありますか。
- 7 このグループでは、みんなが協力していますか。
- 8 このグループの人たちはお互いに助け合っていますか。
- 9 このグループでは、みんなが自分の意見を隠さず話していますか。
- 10 このグループには、団結力がありますか。

下位尺度Ⅲ【他者との関係(広さ)】

- 1 このグループには、気軽におしゃべりをできる人がたくさんいますか。
- 2 このグループには、休み時間などに一人っていると声をかけてくれる人がたくさんいますか。
- 3 グループには、あなたからあいさつする人がたくさんいますか。
- 4 グループワークで、このグループと一緒にグループになっても気楽でいられますか。
- 5 このグループには、話しをしたことがない人がたくさんいますか。(逆転)

下位尺度Ⅳ【他者との関係(深さ)】

- 6 このグループに、お互いのことをよく知っている人がいますか。
- 7 このグループに、自分の気持ちを素直に伝えあえる人がいますか。
- 8 このグループには、安心して悩みを相談できる人がいますか。
- 9 このグループには、秘密を話せる人がいますか。
- 10 このグループには、お互いのよいところも悪いところも言い合える人がいますか。

下位尺度Ⅴ【共感・強調傾向】

- 1 人の気持を理解しようとしている。
- 2 他の人の話をしっかり聞こうとしている。
- 3 他の人と協力しようとしている。
- 4 表情やしぐさから、その人の気持を理解しようとしている。
- 5 困っている人を助けようとする。

下位尺度Ⅵ【自己受容度】

- 6 あなたは、今の自分に満足していますか。
- 7 あなたには、「ここは絶対になおしたい」と思っている部分がありますか。
- 8 今の自分を大事にしたいと思いますか。
- 9 あなたは、今の自分をこのままでよいと思いますか。
- 10 嫌だなと思う部分も含めて、あなたは自分が好きですか。

下位尺度Ⅶ【自己効力感】

- 1 あなたは、何か得意なことをもっていますか。
- 2 何かについて、他人よりもたくさん知っていることがありますか。
- 3 あなたは、社会の役に立つ人になれると思いますか。
- 4 自分の持っている力を信頼していますか。
- 5 将来、才能のある人になれると思いますか。

3.3 分析方法

実習の初日と最終日における協同作業の認識およびグループの関係性、社会的スキルの各因子、各項目の比較検討を行った。さらに、協同作業認識得点の前後変化を上昇群と下降群に分け、社会的スキルとの関連性について分析した。

回答された点数は、協同的なグループ活動への認識が肯定的になるほど、グループの関係性が強くなるほど、社会的スキルの修得度が高くなるほど点数が高くなるように得点化して、実習前後の平均値の差を分析した。前後比較にはt検定を行い、5%未満を統計的

に有意とした。統計にはSPSSver.18を用いた。

3.4 倫理的配慮

対象者である学生には研究の趣旨について口頭と書面により説明し、研究協力は自由意志であり、いつでも研究参加を中断する権利があること、成績とは無関係であること、得られたデータは個人が特定されないように配慮することを説明した。なお、本研究は中部大学倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号210022)。

4 結果

4.1 対象者の基本属性

調査用紙の回収数は、実習前92部、実習後92部であった。前後ともに回答し、欠損値が無い81部を分析の対象とした。

性別は、男性12名（13.0%）、女性80名（87.0%）であった。年齢は21歳～23歳、平均は21.6±0.7歳であった。

4.2 協同作業の認識

協同作業認識尺度による実習前後での変化では、第1因子である【協同効用】が有意な差（ $p<.01$ ）を示した。第2因子【協同志向】と第3因子【互惠効用】においては有意な差は認められなかった（表1）。

第1因子の質問項目では、6つの項目に有意な差が見られ、「2. 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる」（ $p<.01$ ）、「3. みんなで色々な意見を出し合うことは有益である」（ $p<.05$ ）、「4. 個性は多様な人間関係の中で、磨かれていく」（ $p<.01$ ）、「7. 一人でやるよりも協力したほうが良い成果を得られる」（ $p<.01$ ）、「8. グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい」（ $p<.01$ ）、「9. 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる」（ $p<.01$ ）は、実習後の得点が有意に高くなっていた。第2因子の質問項目では、2つの項目に有意な差が見られ、「11. みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない（逆転項目）」（ $p<.05$ ）、「15. グループでやると必ず手抜きをする人がある（逆転項目）」（ $p<.01$ ）は、実習後に得点が

有意に高くなっていた。

4.3 グループの関係性

実習前後のグループの関係性を検討するために、前後で平均点の比較を行ったところ、すべての下位尺度において有意な差（ $p<.01$ ）を示し（表2）、実習後の関係性は広く深くなり、グループへの協力度や満足度が強くなっていた。

4.4 社会的スキル

実習前後の社会的スキルを検討するために、前後で総得点と質問項目ごとの平均点の比較を行ったところ、総得点と7項目で実習後に平均値が有意に上昇した（表3）。

4.5 協同作業の認識と社会的スキルの関係

実習後に協同作業認識尺度の得点が高くなった55名（67.9%）を上昇群、変化がなかった2名（2.5%）を変化なし群、低下した24名（29.6%）を下降群とした。上昇群と下降群の実習前後の社会的スキルを比較したところ、上昇群が実習後に社会的スキル得点が有意に高くなっていた（ $p<.01$ ）（表4）。下降群は変化がなかった。

5 考察

5.1 協同的なグループ活動の体験による影響

成人実習の前後において、協同作業認識尺度の第1因子【協同効用】が有意に高くなっていた。学生が成人の実習期間に行ったグループ活動を肯定的に捉える

表1 実習前後における協同作業認識尺度の得点比較

尺度	mean(S.D.)		t値	
	前	後		
第1因子(協同効用)	4.09(.44)	4.37(.48)	-6.05	**
第2因子(協同志向)	3.32(.60)	3.38(.50)	-1.02	
第3因子(互惠効用)	4.05(.59)	4.17(.53)	-1.68	
$p^{**}<.01$				

表2 実習前後におけるグループ活動の効果の得点比較

尺度	mean(S.D.)		t値	
	前	後		
下位尺度Ⅰ【グループへの満足度】	3.32(.62)	3.75(.51)	-6.69	**
下位尺度Ⅱ【グループへの協力度】	3.16(.55)	3.64(.52)	-8.80	**
下位尺度Ⅲ【他者との関係(広さ)】	3.39(.52)	3.58(.44)	-3.74	**
下位尺度Ⅳ【他者との関係(深さ)】	2.91(.86)	3.14(.72)	-3.19	**
下位尺度Ⅴ【共感・協調傾向】	3.34(.39)	3.56(.43)	-4.44	**
下位尺度Ⅵ【自己受容度】	2.59(.47)	2.77(.53)	-3.76	**
下位尺度Ⅶ【自己効力感】	2.62(.59)	2.81(.60)	-4.64	**
$p^{**}<.01$				

表3 社会的スキルの質問項目と実習前後における得点比較

質問項目	mean(S.D.)		t値	
	前	後		
1. まわりの人が困っているとき、手助けできますか	3.22(.50)	3.41(.52)	-2.91	**
2. まわりの人が一人で寂しそうときは声をかけることができますか	3.12(.64)	3.38(.58)	-3.60	**
3. まわりの人が何かをうまくしたとき、「じょうずだね」などと褒めることができますか	3.38(.60)	3.56(.59)	-2.48	*
4. まわりでへこんでいる人がいたら、励ますことができますか	3.37(.58)	3.49(.55)	-1.64	
5. まわりの人が失敗したとき、なぐさめることができますか	3.35(.62)	3.47(.59)	-1.52	
6. まわりの人に感謝しているとき、「ありがとう」などと口に出して言うことができますか	3.67(.50)	3.79(.44)	-2.59	*
7. まわりの人と話をしているとき、冗談などを言って、話がはずむようにできますか	3.28(.76)	3.46(.65)	-2.27	*
8. まわりの人から悪いことに誘われたとき、断ることができますか	3.22(.74)	3.31(.82)	-.94	
9. まわりの人が対立しているとき、その人たちに話しかけることができますか	2.72(.78)	2.90(.80)	-2.19	*
10. まわりの人が誘ってくれても、嫌なことであれば、断ることができますか	2.98(.77)	3.17(.79)	-2.28	*
計	3.23(.40)	3.40(.39)	-4.07	**

p* < .05 p** < .01

表4 協同作業認識得点（上昇群・下降群）の社会的スキル得点の変化

尺度	mean(S.D.)		t値	
	前	後		
上昇群 n=55	3.24(.42)	3.45(.41)	-4.34	**
下降群 n=24	3.20(.35)	3.28(.31)	-1.25	

p** < .01

ように変化したことが示唆された。これは、学生にとってグループ活動が実習中の緊張を解きほぐし、仲間と心を通わせ力を合わせる有効な働きかけになったことを意味する。長濱⁴⁾が言うように学生には「協同作業は良いものであるという肯定的な認識が、・・・根底にあり、仲間と心と力を合わせて共に活動することは基本的に善なるものとしてとらえている」とも考えられる。協同的なグループ活動の体験は、グループ活動が自分にも仲間にも有効性があるという学生の認識を強めた可能性があり、体験による影響が示唆された。一方、第2因子【協同志向】と第3因子【互恵効用】は実習後に得点は上がっているが有意な差を示さなかった。今回のグループ活動は、グループの目標を設定してメンバーと協同して課題を達成しなければならないものではなかった。今後は第2因子【協同志向】と第3因子【互恵効用】を肯定的に変化させる様な、グループの課題を解決するためのそれぞれ個人の努力が必要で、グループの中の一員という責任を持ち、お互いが掛け替えの無い存在であることを体験できるようなグループ活動を設定する必要がある。

5.2 グループの関係性への効果

成人実習の前後において、グループの関係性がすべての下位尺度で有意に高くなっていた。グループ活動では、グループメンバーが自由に実習を振り返り、交

流することができるように、教員は「褒める」「支援する」「質問する」「情報を与える」「助けを求める」「助けに入る」といった社会的スキルを促した。それによって、学生は、メンバーが困り、つまずき、成功した体験などを聞いたときのコミュニケーション能力として、社会的スキルを学習したと考える。すなわち、学生同士が互いに尊重し支援し合うことを学び合うことによって、個人レベルでの自己受容度や自己効力感が高くなり、グループに協力や協調性が生まれたのではないかと考える。

5.3 コミュニケーション能力への効果

成人実習の前後では、社会的スキルの得点が有意に高くなり、コミュニケーション能力が修得されたことが示唆された。特に「手助けする」「声をかける」「褒める」「ありがとうと口に出して言う」等の項目の得点が有意に高くなっていることから、学習された社会的スキルは、グループ活動の場面でメンバー相互のコミュニケーションに有効に活用されたのではないかと考える。また、社会的スキルは協同作業認識尺度の上昇群において高くなる傾向が認められたことから、グループ活動における肯定的な認識を高める体験は、社会的スキルの活用を促し、コミュニケーション能力の修得に繋がることが示唆された。

6 研究の限界と今後の課題

本研究では、成人実習におけるグループ活動の効果を、活動に参加した学生のみを対象に実習前後で調査した。社会的スキルの学習はグループ活動以外の実習時間にも行われていた可能性がある。したがって、グループの関係性の向上やコミュニケーション能力の修得は、グループ活動のみの効果とするには限界がある。今後は、グループ活動に参加しない学生との比較や、活動への参加度による影響などを検討していく必要がある。

引用文献

- 1) 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会：大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 最終報告,平成23年3月11日.
- 2) Johnson, D.W., Johnson, R.T, & Holubec, E.J.: Circles of learning. 2002/石田裕久・梅原巳代子訳: 学習の輪, 二瓶社, 2010.
- 3) Archer-Kath, J., Johnson, D.W., & Johnson, R. 1994 Individual versus group feedback in cooperative groups. Journal of Social Psychology, 134, 681-694.
- 4) 長濱文与, 安永悟, 関田一彦他: 協同作業認尺度の開発, 教育心理学研究, 57. 24-37, 2009.
- 5) 永峰卓哉: 看護技術教育における協同学習の効果と導入方法の検討, 協同と教育, 6. 110-112, 2009.
- 6) 牧野典子: 看護学の授業における協同的な学びが目標達成に及ぼす効果, 人間関係研究, (9)85-100, 2010.
- 7) 南山大学教育養成GP推進本部(編): 平成17.18年度文科省「大学・大学院における教育養成推進プログラム」GP採択一豊かで潤いのある学びを育むために一報告書 ラボラトリー方式の体験学習を通した豊かな人間関係を目指して, 50-73, 2007.

〔 助 手 看護実習センター 教 授 生命健康科学部 保健看護学科	松田 麗子 牧野 典子〕
--------------------------------------	-----------------

キャリア教育科目「自己開拓」の効果

—2011年度の授業について—

小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文・後藤 俊夫

1 はじめに

2010年度より、中部大学ではキャリア教育科目のひとつとして「自己開拓」という名称の授業を設置した。授業の詳細は、ハラデレック・林・間宮・小塩(2011)において詳細に述べられている。この授業は参加型ワークショップ形式のものであり、8週間にわたっておこなわれる。各週の授業は2回連続、計16回の授業時間が設定されている。毎回の作業を通じて学生間の相互作用を促すことで、意識や考え方の変化を目指すものである。

小塩・ハラデレック・林・間宮(2011)は、自尊感情、進路選択に対する自己効力、セルフ・コントロール、ビッグ・ファイブパーソナリティの各指標に注目し、「自己開拓」受講者と対照群で比較を行った。そして、対照群と比較した場合、「自己開拓」の授業を受講することによって、受講生の自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、より広い時間的展望が得られること、生活習慣を変化させるような改良型セルフ・コントロールが向上すること、勤勉性のパーソナリティが上昇傾向にあることが示された。さらに、毎回の授業時の意識調査からも、受講生が徐々に自分自身に対する自信をもつように変化していることが示唆されている。

本研究では、2011年度の授業で得られた調査データについて、2010年度と同様の分析を行い、2010年度の「自己開拓」で見られた効果と同様の効果が再現されるかどうかを検討する。

2 方法

2.1 プレ・ポストテストに使用した尺度

以下の尺度を、授業前後および対照群に対して実施した。いずれの尺度についても、2010年度に検討したものと同様であった。

自尊感情 自尊感情は、自分自身に対する肯定的な感覚を意味する。高得点であるほど、自分を肯定的に捉え、自信があり、自分に満足している傾向を意味する。2010年度に引き続き、桜井(2000)による自尊感情尺度を使用した。この尺度は「私は、自分に満足している」「私はたいていの人がやれる程度には物事ができる」などの10項目で構成されており、それぞれの

質問項目に対して、現在の自分に最もよく当てはまる選択肢を「いいえ(1点)」から「はい(4点)」までの4段階で回答させた。クロンバックの α 係数を用いて内的信頼性を検討したところ、プレテストで $\alpha = .77$ 、ポストテストで $\alpha = .78$ であった。

進路選択に対する自己効力 この尺度は、進路選択に対して認知された効力予期すなわち自己効力を測定するものである。2010年度と同様に、浦上(1995)によって構成された進路選択に対する自己効力尺度を使用した。この尺度は「自分の能力を正確に評価すること」「自分が従事したい職業(職種)の仕事内容を探ること」「一度進路を決定したならば『正しかったのだろうか』と悩まないこと」などの30項目で構成されており、それぞれの項目についてどれくらい自信があるかを「全く自信がない(1点)」から「非常に自信がある(4点)」までの4段階で測定した。この尺度によって測定された得点が高得点であるほど、進路選択がうまくいくと認識し、進路選択行動を活発に行う傾向にあることを意味する。クロンバックの α 係数を用いて内的信頼性を検討したところ、プレテスト、ポストテストともに $\alpha = .92$ であった。

時間的展望 ある一時点における個人の心理的過去、及び未来についての見解が現在の発達に影響を及ぼすという時間的展望の広がり測定する、時間的展望尺度(白井, 1991)を使用した。この尺度は「私の将来は漠然としていてつかみどころがない(逆転項目)」「毎日がなんとなく過ぎていく(逆転項目)」「私の将来には希望がもてる」などの19項目で構成されており、自分自身にどれくらい当てはまるかについて「当てはまらない(1点)」から「当てはまる(5点)」までの5段階で回答が求められた。この尺度によって測定された得点が高得点であるほど、過去や未来へと広い時間的な展望を持つことを意味する。クロンバックの α 係数を用いて内的信頼性を検討したところ、プレテストで $\alpha = .81$ 、ポストテストで $\alpha = .82$ であった。

セルフ・コントロール 直接的な外的強制力がない場面で、自発的に自己の行動を統制することをセルフ・コントロールと言う。この中には、ストレス場面において発生する情動的・認知的反応の制御を意味する調整型(Redressive)セルフ・コントロールと、習慣的

な行動を新しくしてより望ましい行動へと変容していく改良型 (Reformative) セルフ・コントロールがある。杉若 (1995) は、この2つの下位概念に、セルフ・コントロールとは異なる対処方略を意味する外的要因 (External) による行動のコントロールを加えた3つの下位尺度で構成される、日常生活で観察されるセルフ・コントロール行動の個人差を評価する尺度 (RRS) を作成した。今回はこのRRSのうち、先行研究 (杉若, 1995) の因子分析結果において、各因子に高い因子負荷量を示した5項目ずつ、計15項目を抜き出して使用した。項目例は、「仕事に神経を集中できないときには、小さな目標を立てて少しずつ処理していく」(改良型)、「自分を悩ませる不愉快な思いに打ち勝てないのは、いつものことである」(外的)、「不愉快な思いに悩まされるときには、何か楽しいことを考えるようにしている」(調整型) というものであり、今の自分自身の考え方にどの程度当てはまるかについて「全く当てはまらない (1点)」から「非常によく当てはまる (6点)」までの6段階で回答を求めた。内的信頼性を検討したところ、改良型のプレテストで $\alpha = .74$ 、ポストテストで $\alpha = .69$ 、調整型のプレテストで $\alpha = .67$ 、ポストテストで $\alpha = .76$ 、外的要因のプレテストで $\alpha = .70$ 、ポストテストで $\alpha = .67$ であった。

ビッグ・ファイブパーソナリティ 人間のパーソナリティ (性格) 全体を5つの次元から測定するビッグ・ファイブモデルがある。5つの次元とは、神経症傾向 (情緒的な不安定さ)、外向性 (活発さ、社交性)、開放性 (知的な柔軟さ)、協調性 (やさしさ、利他性)、勤勉性 (まじめさ) の5つである。小塩・阿部・カトリニ (2012) による日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) を使用した。TIPIは10項目で構成されており、「全く違うと思う (1点)」から「強くそう思う (7点)」までの7段階で回答が求められた。各次元は対応する正方向と負方向の項目で構成されており、負方向の項目を逆転処理し合計することで、5つの次元に対応する下位尺度得点を算出する。今回の調査における対応する項目間の相関係数は、神経症傾向で $r = -.28$ (プレ) と $r = -.26$ (ポスト)、外向性で $r = -.58$ (プレ) と $r = -.54$ (ポスト)、開放性で $r = -.16$ (プレ) と $r = -.18$ (ポスト)、協調性で $r = -.12$ (プレ) と $r = -.14$ (ポスト)、勤勉性で $r = -.26$ (プレ) と $r = -.32$ (ポスト) であった。小塩他 (2012) で論じられているように、幅広い概念を2項目で測定することから、TIPI-Jの内的整合性はあまり高くないように構成されている一方で、十分な再検査信頼性が示されている。今回の場合、全調査対象者においてプレテストとポストテスト間の

相関を求めたところ、神経症傾向で $r = .62$ 、外向性で $r = .80$ 、開放性で $r = .51$ 、協調性で $r = .66$ 、勤勉性で $r = .68$ という値であった。

2.2 毎週の授業時に使用した項目

毎週の授業時の受講生の意識の状態と変化を測定するために、毎回の授業終了時に授業への振り返りの自由記述とともに、質問項目への回答を求めた。なお、ここでは2010年度とは異なり、次の9つの質問項目に対して「全く当てはまらない (1点)」から「とてもよく当てはまる (5点)」までの5段階で回答を求めた：「1. 今回の授業に積極的に参加することができた」「2. 今回の授業で理解できていないところがある」「3. 授業の中で他の学生から刺激を受けた」「4. 毎日の生活が充実している」「5. やる気がおきないことが多い」「6. 今の自分に自信をもっている」「7. 今の自分に満足できない」「8. 将来の目標がはっきりしている」「9. 何ごとにもチャレンジしてみたいと思う」。

2.3 調査手続き・調査対象者

2010年度と同様に、「自己開拓」の受講者に対し、初回の授業でプレテスト、最終回の授業でポストテストを実施した。毎回の授業終了時には9つの質問項目への回答を求めた。「自己開拓」は15週の授業期間のうち前半8週で受講する学生と後半8週で受講する学生にわかれているが、これらの調査は前半、後半で同様に行われた。対照群については、「自己開拓」を受講していない一般教養科目の受講生に対し、「自己開拓」と同時期にプレテストとポストテストが実施された。

「自己開拓」の授業に参加した者のうち、調査参加者の内訳は表1のとおりである。

表1 調査対象者の内訳

	プレテスト	ポストテスト	照合済み	男性	女性
自己開拓 (前半)	82	76	70	58	12
自己開拓 (後半)	61	55	47	38	9
対照群	114	109	98	76	43

毎週の授業時での調査に参加した学生は授業によって異なるが、1回目が144名、2回目が138名、3回目が121名、4回目が121名、5回目が134名、6回目が133名、8回目が134名であった。7回目の授業では調査において一部手違いがあったため、7回目の評価をデータから除外して分析を行った。

3 結果と考察

3.1 授業前後の変化

3.1.1 自尊感情の変化

「自己開拓」受講者と対照群における、授業前後の自尊感情得点を図1に示す。群（「自己開拓」受講者群と対照群）×調査時期（授業前・後）の2要因混合計画の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（ $F(1, 212) = 4.85, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .02$ ）。交互作用が有意であったことから単純主効果の検定を行ったところ、授業後における群（「自己開拓」受講者群と対照群）における単純主効果（ $F(1, 424) = 5.26, p < .05$ ）と、「自己開拓」授業群における調査時期の単純主効果（ $F(1, 212) = 11.52, p < .001$ ）が有意であった。

以上の結果から、まず、授業前においては「自己開拓」を受講した学生と対照群の学生は自尊感情が同程度であったことがわかる。そして、授業後では「自己開拓」の受講生は対照群の学生よりも、より自分自身を肯定することができるようになったことを意味する。小塩他（2011）においても、「自己開拓」を受講した学生において自尊感情の向上が示されており、同様の効果が再現されたことになる。

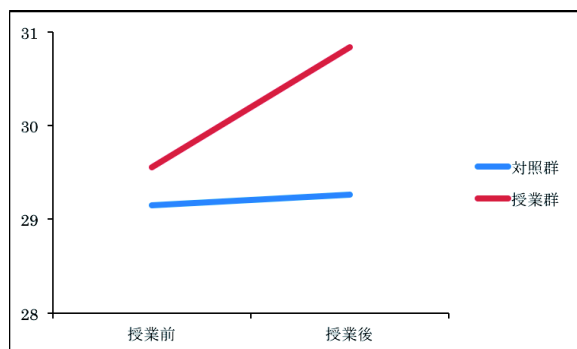


図1 自尊感情の平均値

3.1.2 進路選択に対する自己効力の変化

進路選択における自己効力について、「自己開拓」受講者と対照群における、授業前後の平均値を図2に示す。群と調査時期の2要因混合計画の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（ $F(1, 212) = 8.23, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .04$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、授業前における群の単純主効果（ $F(1, 424) = 4.98, p < .05$ ）、対照群における調査時期の単純主効果（ $F(1, 212) = 8.20, p < .01$ ）、「自己開拓」授業群における調査時期の単純主効果（ $F(1, 212) = 47.91, p < .001$ ）が有意であった。

この結果は、授業前の段階において、「自己開拓」の受講生は対照群の学生と比べて、進路選択に対する自己効力が低いことを意味する。その一方で、授業を

通じて、授業終了時には「自己開拓」の受講生たちが対照群の学生たちと同水準の進路選択に対する自己効力をもつようになっていくことがわかる。小塩他（2011）においても、「自己開拓」受講生の進路選択に対する自己効力の上昇が報告されており、同様の効果が2011年度受講生においても見られたことになる。

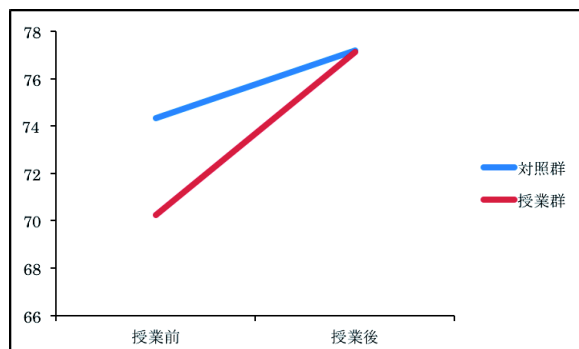


図2 進路選択に対する自己効力の平均値

3.1.3 時間的展望の変化

時間的展望の「自己開拓」受講群と対照群別の、授業前後の平均値を図3に示す。群と調査時期の2要因混合計画の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（ $F(1, 206) = 9.46, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .04$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、授業後における群の単純主効果（ $F(1, 412) = 7.86, p < .01$ ）、「自己開拓」受講者群の調査時期の単純主効果（ $F(1, 206) = 20.85, p < .001$ ）が有意であった。

授業開始時においては、「自己開拓」受講者と対照群の学生との間で時間的展望に差は見られないが、授業後では「自己開拓」受講者のほうが対照群よりも時間的展望が高くなっていた。このことは、小塩他（2011）で報告されたように、2010年度と同様に「自己開拓」の授業を通じて、学生の時間的展望がより広がる傾向が見られたことを示唆している。

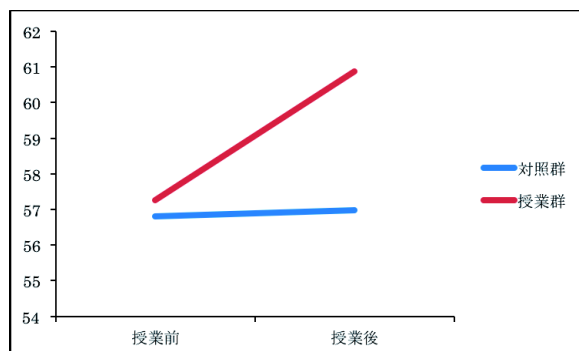


図3 時間的展望の平均値

3.1.4 セルフ・コントロールの変化

日常生活で観察されるセルフ・コントロール行動の個人差を評価する尺度（RRS）の3つの下位尺度それぞれについて、2要因混合計画の分散分析を行った。

まず、改良型セルフ・コントロールについては、授業前後の主効果（ $F(1, 202) = 8.60, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .04$ ）と、群の主効果（ $F(1, 202) = 4.13, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .01$ ）が有意であったが、交互作用は有意ではなかった（図4）。この結果は、「自己開拓」の受講生も対照群の学生もともに授業前よりも授業後の方が、また全体として「自己開拓」受講生のほうが習慣的な行動をより望ましくしていくようなセルフ・コントロールができるようになったことを意味する。「自己開拓」の受講生独自の効果は見出せなかったが、「自己開拓」の受講生についても授業前後で得点の上昇が観察された。

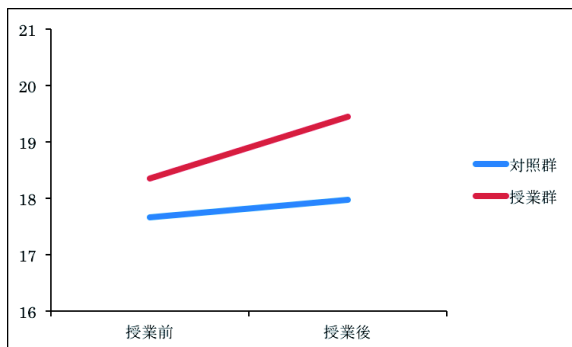


図4 改良型セルフ・コントロールの平均値

外的要因による行動のコントロールについては、主効果、交互作用ともに有意ではなかった。図5に示されているように、いずれの群も得点変化は殆ど見られなかった。

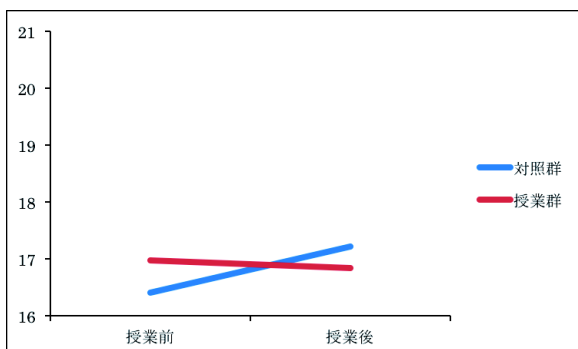


図5 外的要因による行動のコントロールの平均値

調整型セルフ・コントロール（図6）については、有意な交互作用が見られた（ $F(1, 202) = 15.62, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .07$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、授業後における群の単純主効果（ $F(1,$

404) = 20.93, $p < .001$ ）と「自己開拓」受講者群における調査時期の単純主効果（ $F(1, 202) = 31.37, p < .001$ ）が有意であった。調整型セルフ・コントロールは、ストレス場面においてよりうまく感情や思考をコントロールできることを意味する。「自己開拓」受講生は、授業前よりも授業後においてこのコントロールがうまくいくようになっている様子がうかがえる。

なお、小塩他（2011）によると、2010年度の授業では改良型セルフ・コントロールにおいて「自己開拓」受講生のみ得点の上昇が見られたが、外的要因や調整型ではそのような効果は見られなかった。2011年度では調整型において明確に得点変化が見られたが、いずれにしても「自己開拓」の受講生の間で、望ましいセルフ・コントロールの変化が見出されたことになる。

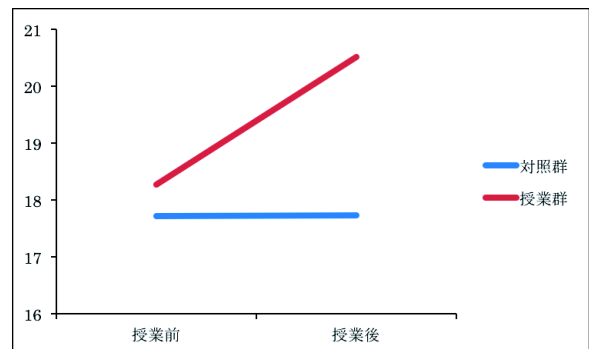


図6 調整型セルフ・コントロールの平均値

3.1.5 パーソナリティの変化

ビッグファイブの5つの得点それぞれについて2要因混合計画の分散分析を行ったところ、図7に示すように、外向性において有意な交互作用が見られた（ $F(1, 211) = 11.81, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .05$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、「自己開拓」受講生において調査時期の単純主効果が有意であった（ $F(1, 211) = 18.58, p < .001$ ）。

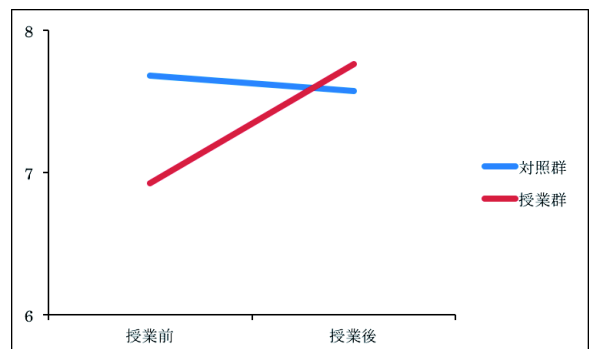


図7 外向性の平均値

また、勤勉性においては調査時期の主効果のみ有意であった（ $F(1, 211) = 4.70, p < .05, \text{partial } \eta^2 =$

.02)。図8に示すように、「自己開拓」に参加した学生も、対照群の学生も、授業前より授業後の勤勉性が高い傾向にあった。

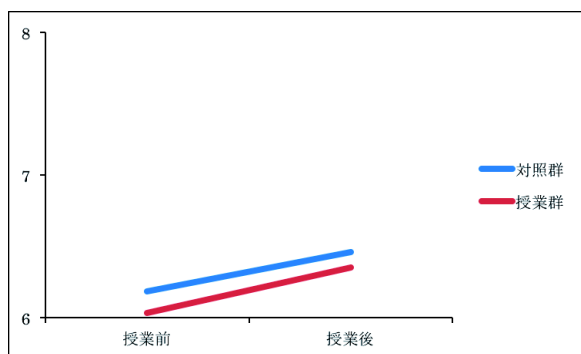


図8 勤勉性の平均値

3.2 毎週の意識の変化

「自己開拓」の8週の授業それぞれにおいて測定された8項目の平均値を図9に示す。なお、このグラフにおける第1回から第8回までの回答者は次のとおりであった：第1回144名、第2回138名、第3回121名、第4回121名、第5回134名、第6回133名、第7回49名、第8回134名。第7回授業における調査については、一部に不備があったため以降の分析から除外した。

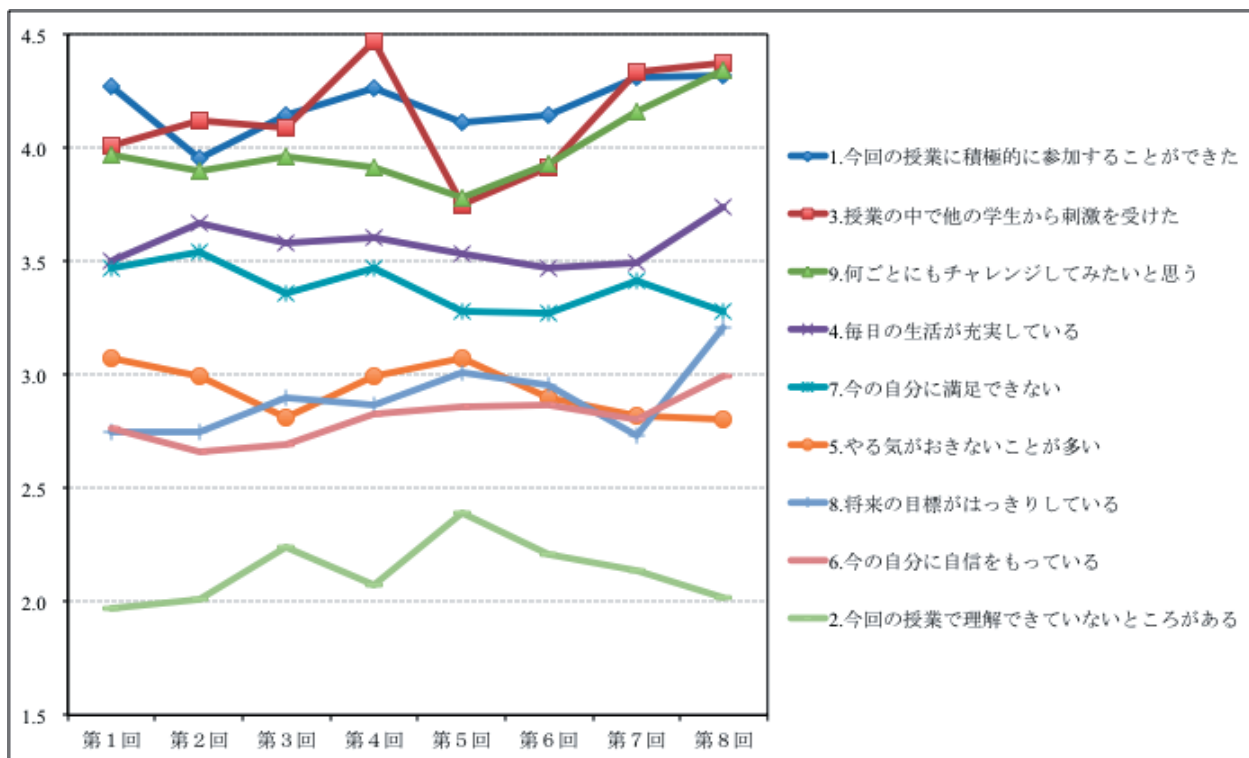
8つの項目得点それぞれについて、授業の開講時期（前半・後半；被験者間）×クラス（3クラス；被験者間）×授業週（第1回から第8回、第7回を除く；被

験者内）の3要因混合計画の分散分析を行った。その結果、「3. 授業の中で他の学生から刺激を受けた」において授業週の主効果 ($F(6, 414) = 7.56, p < .001$) が見られた。多重比較を行ったところ、第5回、第6回よりも第4回、第8回の得点が高いことが示された。「6. 今の自分に自信をもっている」については開講時期の効果が有意であり ($F(1, 68) = 4.52, p < .05$)、授業前半のほうが後半よりも高い得点を示した。「7. 今の自分に満足できない」については、授業週の主効果 ($F(6, 414) = 2.48, p < .05$) が有意であり、多重比較の結果第1回に比べ第8回の得点が低くなっていた。

毎週の回答からは明確な変化は見出されなかったが、おおよそ授業を経るに従って、受講生が他の学生から刺激を受け、自分自身に満足できていない状態がすこずつ解消されていった様子がうかがえる。

4 まとめ

本報告では、キャリア教育科目のひとつである「自己開拓」の授業効果を2010年度に引き続いて検証する試みを行った。結果から、「自己開拓」を受講することで、自尊感情や進路選択に対する自己効力が向上し、時間的展望が獲得され、部分的にはあるが望ましいセルフ・コントロールや外向性が向上する方向へと変化していく様子がうかがえた。全体として、心理的に望ましい変容が授業を通じてもたらされていると考え



(項目は平均の高い順に並べ替えてある)

図9 毎週の意識の変化

られる。

興味深いことに、本報告の内容は、2010年度の授業について報告した小塩他（2011）と同じような変化が、2011年度の授業においても見られることを示している。このことは、「自己開拓」の授業効果が再現されたことを意味しており、本授業の内容が学生たちに安定した望ましい効果を与えていることを示唆する。

今後、「自己開拓」の授業は本学の専任教員が中心となって展開される予定である。担当者がかわっても、同様の効果が見られるのかどうかについて、継続的に検討していく必要があるだろう。また、「自己開拓」の受講生がその後の学生生活や就職活動においてどのような成果を残していくのかについては、縦断的な検討が必要となる。この点についても、継続して検討していくことで、包括的に「自己開拓」の授業効果が明らかにされるであろう。

文献

ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文・小塩真司（2011）. 新たなキャリア教育科目の効果(1)―「自

己開拓」の概要と学生の成長― 中部大学教育研究, 11, 43-47.

小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ（2012）. 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み パーソナリティ研究, 21, 40-52.

小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文（2011）. 新たなキャリア教育科目の効果(2)―「自己開拓」による学生の心理的变化― 中部大学教育研究, 11, 49-54.

桜井茂男（2000）. ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学心理学研究, 12, 65-71.

白井利明（1991）. 青年期から中年期における時間的展望と時間的信念の関連 心理学研究, 62, 260-263.

杉若弘子（1995）. 日常的なセルフ・コントロールの個人差評価に関する研究 心理学研究, 66, 169-175.

浦上昌則（1995）. 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要, 教育心理学科, 42, 115-126.

早稲田大学 文学学術院 准教授	小塩 真司
(2011年度まで中部大学在籍)	
非常勤教育嘱託・准教授	ハラデレック裕子
非常勤講師	林 芳孝
非常勤講師	間宮 基文
副学長・全学共通教育部長	後藤 俊夫

教育スケッチ

《エッセイ》

《海外便り》

学生の興味と学習意欲

山 田 功 夫

はじめに

学生の学習意欲をかきたてるのに最も良い方法は、その事柄に興味を持たせることであろうと誰もが思う。2012年5月21日の朝、東海地域で金環日食を観ることができた。私は、この天体ショーは学生たちにとって特に興味深い事柄であろうと考え、現代教育学部1年生の「地球科学教育論」の授業で取り上げた。そして、期末試験に「なぜ皆既日食ではなく金環日食であったのか」を問う問題を出したところ、驚くことに、ほとんどの学生が不正解であった。本稿では、あの見事な天体ショーを観て感激し、直後にその解説を聞いたにもかかわらず、多くの学生がその内容を理解していなかった理由を探ってみた。

授業の展開

この授業では金環日食の日を前に、予定を入れ替え、地球や月の動きを解説し、日食や月食が起こる理由を説明した。そして「次にこの地域で金環日食を観るチャンスは29年後であり、その時天気が良いとは限らないので、今回必ず観るように」と言っておいた。幸い、このクラスの学生たちは日食の起こる当日の午前中は授業がない。その日の午後が当授業である。当日、授業の最初に聞くと60～70%の学生が金環日食を観ていた。数人の学生に感想を聞くと「すごく綺麗だった」「感激した」「雲がかかりそうでよかった」等、その美しさに感動しているようであった。

前の週までの説明は、日食や月食は月や地球の位置により起こるとした、簡単なメカニズムについてのみであった。月や太陽の動きは中学校理科でも扱われる内容であり、これが学生たちにとって難解な事柄とは思われない。当日は、今回の日食が皆既日食ではなく金環日食であった理由を付け加えた。金環日食の解説が突然設定されたわけではなく、天体の動きを学習する中での一コマであった。

期末試験の結果

金環日食は最もホットで興味深い事象であると思い、これを期末試験で扱った。問題は「今年5月21日には日本の広い範囲で金環日食を観ることができた。また、2009年7月22日には奄美大島や本州の南海上で皆既日食が観測された。どのような場合が皆既日食になり、

どのような場合が金環日食になるのか説明せよ」というものである。なお、試験では、自作のノートに限り参考にしてよいとした。

82人の解答の中では「・・・、金環日食は金星が地球と太陽の間を通過する場合」というのが一番多く22人、次が「・・・、金環日食は太陽と月の間に地球が来る場合」と続く。前者の解答例は金星の太陽面通過と混同している。金星の太陽面通過は、やはり6月6日に観られた。この授業においても「この一週間のニュース」として、新聞の写真を紹介した。その写真では、金星は太陽表面に黒い点として映っているもので、日食とは明らかに違う。彼らには、これも記憶に残っていないのであろうか。後者は月食の説明と混同している。答えが思いつかず、ノートを探したところ似たものがあつたので、そのまま書きうつしたのであろう。こちらが期待した「・・・見かけの大きさが異なるため」という内容が含まれた解答をしたものは12人であった。他の問題の正解率は60～70%であることを考えると、ひどく低い割合であった。

考察

期末試験で、この問題の正解率が特に低いのはどこに原因があるのか、授業の中での取り扱いを比較検討してみた。初めに、この授業全体の進め方について紹介しておく。この授業では指定された教科書はなく、パワーポイントを使って進めている。学生にはパワーポイントに出てくる図や表から説明を省いたものをコピーし、あらかじめ配布してある。学期のはじめに「授業で解説を聞き、パワーポイントの中の説明を見てノートを取るように」などと言っている。ここでは教師が板書をしながらの授業を想定しており、ごくゆっくり進む。

ところが、この日の授業は特別な展開でもあり、当日の金環日食についての配布資料等はいなかった。私が撮った日食の写真を急いでパワーポイントに掲載したもののみである。前述のように、日食に関する事柄はこれまでに十分説明済みである。授業では、皆既日食と金環日食の違いは、地球と太陽や地球と月の間の距離が変動することにより、見かけの大きさが変わることが原因であることを口頭でのみ説明した。金環日食の説明の方法は、明らかにこれまでと違っており、こ

の違いが期末試験での正解率の差となって現れたに違いない。

前述のように、この試験では解答時に自作のノートに限り参考にしてよいとしているので、多くの学生が間違った答えを書いているということは、彼らは金環日食に関する解説を聞いたがノートを取らなかった（取れなかった）ということであろう。私は、一生に一度あるかどうかという天体ショーを観た直後の授業でもあり、その説明を聞き学生たちは十分納得したものと思っていた。また、彼らの様子も十分満足していたように思われたが、違っていた。学生たちはノートも取らず、その説明は記憶にも残っていなかったのである。

彼らがノートを取らなかった理由はどこにあるのだろうか。一つには、学生たちには人の話を聞きながらメモを取る能力が十分ではないということが考えられる。もう一つは、この天体ショーをしても興味を持つことはなく、テレビドラマでも見ているように授業中の説明を聞き流してしまったという可能性がある。

学生が授業を聞きノートを取るということと、授業の内容を理解することとはどのように関係するのか。井筒（2006）は京都女子大学での授業の理解度とノートの取り方について調査報告をしている。これによれば「講義で、どこが大事か分からない」と答えた学生（アンケート回収212人中の半分強）のうち「講義で、板書がキーワードのみの場合、それを写すのみ」、と答える学生が40%強、「板書がなく、口頭での説明のみの時は半分もノートが取れない」と答える学生が60%以上だと報告している。一方「講義で、どこが大事か分かる」と答えた学生のうちの60%以上が「板書がなく、口頭での説明のみの場合も半分以上ノートが取れている」と答えたと報告している。すなわち、講義が進む中で、その内容が良く理解できない学生の場合、板書があればこれを何とかノートに写すが、口頭での説明ではノートを取ることはできないというのである。この結果は、今回の経験を良く説明している。井筒（前述）による報告の内容を20%ほど低い方（例えば「口頭の説明では半分もノートが取れない」を80%以上に）にすれば、今回の事態は納得できる。

学生たちは日食を観て感動はしたものの、そのメカニズムを説明されたからと言って、それを理解できるような状況ではなかったというのであろう。彼らは、事前の授業での日食や月食の解説もパワーポイントの説明をノートに書き写しただけであり、その内容が理解できていたわけではなかった。私が「日食に関しては、すでに説明したことなので、 $+\alpha$ で分かってもらえる」と思ったことに間違いがあった。

授業への対応

このような事態に、我々はどうのように対応したら良いのであろうか。いつも、口頭での説明だけで終わらないようにすれば、今回のようなケースに表面的な対応はできる。しかし、彼らがノートを取れなかった理由は、より本質的なものではなかろうか。人の話を聞きながらではノートが取れないということに関連して言えば、授業中に学生から「ディスプレイされた説明（板書）を写している間は口頭での説明をしないでほしい」と要求されることがある。彼らにとって、ノートを取る時には、板書を写すことと説明を聞くことは別の作業のようである。

訓練をすれば、人の話を聞きながらメモを取ることができるようになるのかというと、そうでもなさそうだ。どのような場合においても、そこで語られている内容がまったく理解できないのであればメモを取るすべもない。結局、板書の丸写しをしたり、説明のすべてを書き写さざるを得ないことになる。しかし、それは量的にも速度的にも無理である。授業の進行に応じて、その内容がある程度理解できていなければ適正なメモを取ることは不可能である。このことは会議でメモを取るような場合も同じである。そこで、ノートの取り方を指南したからと言って、彼らが授業を理解できるようにはならないことは明白である。

まとめ

なんとか学ぶ面白さを知ってもらいたいと思うが、学生が学ぶことに関して、ここで見てきたような状況だとすると、興味をかきたてる授業を用意できたからと言って十分とはいえない。学生たちが興味を持つと思われる授業を展開したとしても、彼らの思考力は働かず、テレビドラマでも見ていたかのように過ぎ去ってしまう。彼らが興味を持つことと、そこで思考力が働くことは別のことである。

今回の結果からわかるように、彼らには思考力が不足していることは確かである。思考力が働くには、ある程度の基礎学力も必要であり、彼らは予想以上に学力不足でもあるようだ。彼らには、思考力を働かせ、筋道を立てて物事を考える力を養うための教育が必要に思われる。宇佐美（2012）は著書の中（219ページ）で「学力の基礎は読み書きの能力である。現今の学生は、それがきわめて貧弱である。だから、私の『道徳教育』のような専門科目であっても、読み書きの学習指導を含みこむべきなのである」と言っている。高等学校では、教師が大切な場所を示し、教科書に線を引いて覚えるといった学習であり、思考力が育つような状況ではなかったものと思われる。宇佐美（前述）が言うように、読み書きが学力の基礎的な要素と言うの

であれば、基礎学力の向上も含め、いま一度、“読み書きにより『思考力を育てる』教育プログラム”を考えてみる必要があるようだ。

なお、ここでは現代教育学部1年生の授業「地球科学教育論」の場合を取り上げたが、全学共通教育科目特別課題科目の「地球を観る」においても、この部分はほとんど同じ授業の展開で同様の試験をおこなった。この場合は7学部のいろいろな学年の学生が対象とな

るが、結果はここで紹介した内容とほとんど同じであった。

参考文献

井筒美紀、2006、ノートを取る学生は授業を理解しているのか？、京都女子大学、現代社会研究、第9号、pp5-21

宇佐美寛、2012、「大学の授業」、東信堂

(教授 全学共通教育部統括調整部門)

オハイオ大学での在外研究を終えて —OUの教育環境と本学の学生の活躍に関する報告—

塩 澤 正

1 はじめに

筆者は2011年の4月より約1年間、本学の姉妹校であるオハイオ大学で在外研究をする機会を得た。アメリカの大学については、大体は分っていたつもりだったが、学生として過ごす場合と教員として滞在する場合とでは、見聞きするものの幅や深さが全く違い、初めて知ることも多く、新鮮な驚きがあった。また、本学の教育制度や環境と照らし合わせて色々考えると、ころも多かった。簡単にいくつか紹介してみたい。

2 学習・教育環境

まず、学生の授業に対する態度だが、日本の大学生よりはるかに真剣に取り組んでいるのは予想通りだったが、意外にも、日本の学生のように教室の後ろに座り、携帯でメールをチェックするなどの学生も目についた。おおざっぱなアメリカ人だ。文字メールなど絶対にしないだろうと思っていたが、それは4～5年ほど前までの話だ。今や学生間ではtext mailが日本の学生と同じように連絡の中心となっていた。私も何度も学生たちに“Do you do text?”などと聞かれた。Noと言え、面倒な顔をされた。ただ、延々と携帯をいじるのではないところがやはり違う。メールやfacebookをチェックするのだが、すぐに、また何もなかったかのように授業に参加し、時には発言までしてしまう。教員も携帯が授業の妨げになっているとは思っていないのか、特に注意もしない。実際、教員が学生に「静かにしなさい」などと発言する場面には一度も出くわしたことはない。

ネット環境は羨ましい限りであった。キャンパス内なら屋内・屋外に関わらずどこでもWi-Fiでネットに接続できた。いやキャンパスを一步出ても、人が集まるレストラン、喫茶店、ファストフード店などではどこでもWi-Fiが使えるようになっていた。特に登録する必要もなく、到着したその日からネットに接続できた。ネットがつかないお店には学生も集まらないのだそうだ。必然的にどこでもネット環境を整備する。これは、日本でも珍しいことではないが、大学町では日本の数年先を行っているような気がした。

また、どの授業でもネットを使うことはごくごく一般に行われていた。どの教室にも無雑作に設置してあ

る端末から、教員はBlackboardと呼ばれる学内授業支援ソフトに接続し、そこから、当日のパワーポイントのスライドショーを開き、授業を始めた。そのファイルには当日の授業スライド、ビデオ、ウェブページなどなどが用意しており、昔ながらの黒板とそれらを相互に使いながら授業を展開していた。プロジェクターやコンピュータに鍵などかかっていない。パスワード一つで誰でもアクセスできるのである。



マルチメディア利用の一般的な授業風景

オハイオ大学では、学生もこのBlackboardに課題などを投稿する仕組みになっていた。ほぼペーパーレスで授業が運営できる。これが可能になるのは、やはりその使い勝手の良さと授業支援技術者がいるからである。本学にも同じようなシステムがあるが、制約が多い上、困ったときに教えてもらえる専門の技術者が少ないなどの理由によりなかなか普及しない。頭を下げなければ教えてもらえないようなシステムは日本の教員は使わない。だが、仕事として授業を支援するスタッフがいれば、自然と教員は授業の質や中身に集中できる。ここに大きな違いを感じた。また、本学の視聴覚施設は立派だが、一般の教室にはコンピュータさえ設置されていない。基本的に自分でラップトップコンピュータを持ち込む方式だ。だが、いちいち自分のパソコンを持ち込んで、鍵を事務室から受け取り、プロジェクターに接続するという方法だと、気軽にネットやパワーポイントを利用したいと思う教員は増えない。なかなかマルチメディアを利用した授業が普及し

ない理由の一つかもしれない。

3 分業の徹底

教員の仕事に関して言えば、日本と大きく異なるところがあった。それは、学生集めに翻弄されずに、授業や研究に集中できるところだ。これは日本とは雲泥の差があると実感した。学生リクルートはすべて admissions office が行う。高校訪問、オープンキャンパス、入学許可まで学部レベルでは普通の教員は全く関わっていなかった。入学者が少ないのは教員や学科の責任ではない。これは学生は直接その学部や学科に入学してくるのではなく、大学に入学してくるため、学部や学科に責任がないという発想である。その学科を専門とする学生が少なくなるとすれば、それは入学後に学科が学生に対して学内での宣伝が不十分であったとか、プログラムに問題があるということになる。

また、大学個別の入学試験はないため、入試を作る仕事も試験監督もない。教員は研究と授業に集中できる体制が整備されている。分業がきちんとしているのだ。よって、学科主任も例外なく、5 時前には研究室を出て、自宅に帰るのである。どうどうと「私は自宅で仕事をしているからあまり大学に来ない」などという教員もいる。学期中に海外出張をする教員もいた。代わりの課題は出たが、補講というものはなかった。試験はオンラインで行った。誰もそれを非難しない。古き良き大学の姿があると感じた。

また、教員が授業と研究に集中できるのは、academic advisor システムがしっかりしているからであることを知った。特に学部レベルでは、各学部には advisor という教務専門職員がいて、卒業までに学生は何を履修し、どのような資格を取れば、どのような就職があるかなど、すべて詳しくアドバイスをすることになっている。ちょうど教員と教務の間に入るような専門職である。教員に相談に行くのは、授業と研究に関して質問がある時だけである。日本のように教員が授業料の払い込みの催促で、学生の自宅に電話するなどということは想像もつかないらしい。

4 研究費

教員の研究費に関して言えば日本の環境の方がいいのではないだろうか。日本のように「個人研究費」というものはオハイオ大学にはなかった。学科や研究科に予算があり、それを研究費として申請することはできる。また、本学でいう学内「特別研究費」のようなものはある。私もオハイオ大学の教員と一緒に申請書に名前を連ねたが、申請しない限り自由に使える研究費というものはない。必然的に大きな研究費が必要な場合は学外からそれを取ってくる必要がある。

だが、本や論文などは日本より簡単に手に入るかもしれない。必要な本は図書館にすでにあることが多い。なければ、すぐに購入してもらえる。届けば、図書館から連絡がくる。図書館スタッフはプロ意識が強い。皆、司書学で MA を持った専門職員だ。図書館長は書誌学で博士号まで持っている。〇〇センター、〇〇研究所はすべて、博士号を持つ専門家がセンター長である。日本の大学組織とは大きく異なる。また多くの雑誌は図書館でオンラインで読めるようになっている。図書館が契約し、雑誌にアクセスが可能となっているようだ。私が探した論文はかなりの割合で、オンラインで読むことができた。所属学会発行以外の論文を、日本からは個人でオンラインで読もうとすれば、1 論文 20~30 ドルくらい払う必要があるが、そのような不便は全く感じなかった。

だが、面倒なのは人を対象とする研究では、全て、研究許可委員会からの承認が必要なことだ。しかも、申請するには、ネットで講習を受けてからでないと申請ができない。これはどの大学でも同じようで、ネット上でアメリカの大学教員・学生共通の講習を受け、簡単な試験を受け、一定の成績を治めないと、研究許可委員会に研究の許可申請すらできない。私のような客員研究員も例外ではなかった。よって、日本では、学生の英語学習調査として、ある学生の日常をビデオで撮影するような研究は、本人の許可を得れば可能だが、アメリカの大学ではまず不可能に近い。なぜなら、そこに他の学生が撮影され、授業の一部が撮影され、大学が特定され、プライバシーにかかわることも多く、画像に映る全ての人々から許可を得ることが不可能であるからだ。許可はまず出ない。許可なく行った研究はアメリカ国内では発表できない。

5 日本語教育

次に、オハイオ大学の日本語教育について報告したい。オハイオ大学では、田舎の大学にも関わらず多くの日本語学習者がいた。彼らは、日本語が専門ではない上、1, 2 年程度しか学んでいないにも関わらず、皆、結構上手に日本語を話していた。その理由は何だろうかと考えていたが、ある2点に集約されていることに気が付いた。それは、学習者に「日本語を理解したい、使いたい」という強い欲求があり、その「使用の機会が現実として日常生活の中にある」からである。

彼らはアニメやゲームやコスプレのようなポップカルチャーで日本語に出会い、それをもっと知りたいという動機で日本語を学び始める。内発的な動機づけであるため、必然的に高いレベルで動機が維持される。だが、それだけでは、なかなかあれだけ上達しない。そこに、日本人学生や日本人 TA が深くかかわってく



図書館内のChubu University Japan Collection

るのである。授業や寮で知り合った日本人との交流により、さらに日本語を学びたいという欲求が生まれるのである。日本人とアニメと一緒に見て、日本人とゲームと一緒にする。日本人と一緒に遊び、互いに英語と日本語を教え合う。日本紹介を兼ねたJapan NightやSakura Matsuriを日本人と日本語学習者が共同で運営し、課外でJapanese conversation hourに出かけ、折り紙を折り、おにぎりを作り、日本流名刺交換を練習する。日本人留学生のための英語conversation partnerとしてあてがわれた関係が、自然と深い友情やときには愛情に変わっていく。これは日本語を使う機会が増えることを意味する。facebookやメールでも日本語を使い、日本人留学生たちが帰国後も互いにネットでつながっていく。そして、互いの国をまた訪ねる。こんな言語使用の機会と動機づけが常に存在する。

また、これは日本語教員だけに言えることではないが、外国語の教員は授業外でもその言語で学生と話している。外国語を母語とするTAが多いため、このような光景が必然的に生まれる。だが、アメリカ人日本語教員とアメリカ人日本語学習者の間でも、日常的に日本語で会話をしているのである。英語も中国語もフランス語も他の言語でもそれが外国語棟の中では普通の光景であった。日本で同じことを実現することは難しい。なぜなら、日本人同士で英語を話すことが滑稽と写る上、互いにそれを望んでいないからだ。また、英語使用の機会が現実的に少なすぎるため、しっかりと自己管理のできない学生は、きちんと学習して実際の使用に耐えるだけの運用能力をつけることが難しいという現実がある。だが、廊下や研究室で様々な言語が飛び交うあのオハイオ大学の外国語棟での日常風景を見るにつけ、日本でも英語使用の機会をせめて大学の中だけでも増やし、英語をもっと使ってみたい、読んでみたいというような学生を増やす努力をしなければならぬと強く感じた。本学でもEnglish Tableなどの名称で日常的に学生たちが英語を使う機会を提供

している。だが、あくまでも作られた疑似環境でしかない。理想的な語学学習環境とはもっと日常の中に常に「外国語使用の場」があることだ。それは大学が提供するものではなく、個人個人の学習者が自ら作っていくものであろう。そうでなければ、「有意味学習」は成立しない。有意味とは、その本人にとって、意味があるということだからだ。集団でできるものではない。教員や大学はそのヒントや入口を提供していけばいいのである。もともと語学学習とは個人学習でしかないのだ。結局、「自律した学習者」しかものにならない。それが外国語学習ではないだろうか。もちろんそれはヴィコツキーの言う「学習の共同体」を自分の周りに作るという意味でもある。

6 中部大学生の活躍

最後に本学の学生のオハイオ大学での様子を記してこの報告を閉じたい。もともと私の在外研究中の研究テーマは「環境の変化が及ぼす言語習得への影響」である。研究対象は本学の学生である。よって、春学期



日本語アワーで名刺交換を教える本学出身大学院生

と秋学期に数十名の学生の授業内・外の生活を克明に調査した。彼らの授業に参加し、24時間の生活を収録し、全員に面接をして、付随的にわかってきたことがある。それは、彼らはオハイオ大学にとっても非常に重要な役割を担っているということである。春学期には日本を紹介する大きなイベントである「桜祭り」があるが、この運営や出し物には本学の学生が非常に深く関わっていた。本学の学生がいなければ、数百名を集めるあれだけのイベントは企画できないらしい。5月にはInternational Street Fairという留学生中心の大学祭のようなイベントがあるが、そこでは野外ブースで折り紙を折ったり、日本のグッズや焼きトウモロコシなどを販売する。メイン通りを封鎖して、各国の紹介や踊りなどもある。このイベントも日本ブースは中部大学生がいなければ成り立たない。日本紹介では、



ソーラン節をメイン通りで披露する本学学生たち

街中にできた大きなステージでアメリカ人学生と本学の学生で「ソーラン節」を披露していた。なかなか本格的な見栄えのする素晴らしいパフォーマンスであった。この「日本人会」の会長も十数年に渡って本学の卒業生が務めている年が多い。私が滞在していた年も、その前年も本学からの大学院生が日本人会の会長を務めていた。

本学の長期海外研修生たちは日本語教育でも重要な役割を担っていた。彼らは、授業の合間に、オハイオ大学での日本語の授業に参加し、日本語での会話相手になっていた。さらに放課後に彼らの Conversation Partner となり、日本語を教える代わりに、彼らから英語を教えてもらうのである。この関係がさらに広がり、週末にもオハイオ大学生と一緒に過ごすようになり、自然発生的に本当の意味での「国際交流」が生まれていた。また、火曜日の夕方にはアメリカ人のための「日本語アワー」なるものがあったが、この中心となって企画・運営しているのは、やはり本学からの大学院生たちであった。これに、本学からの長期海外研修生たちも参加し、日本紹介や日本語学習の一役を担っていた。日本語学科の先生がたも、中部大学生たちが、オハイオ大学での日本語教育にはなくてはならない存在になっていると話してくれた。

私が滞在中にオハイオ大学の図書館では日本の古美術品コレクションの分類と整理、さらにその紹介イベントがあった。アメリカ人の司書はもちろん日本語は読めない。そこで、たまたま、滞在していた私に声がかかりお手伝いしたのだが、その膨大な資料を分類するのは私一人ではとても無理であった。そこで、本学から研修に来ている中部大学生たちに声をかけたところ、十数名が授業の合間に手伝いに来てくれた。図書

館からは本当に感謝された。この整理が終わり、このコレクションの披露会があったが、そこでも本学卒業生の大学院生がこの仕事に関わった経験を非常に流暢な英語でスピーチした。中部大学の一員であることをこれほど誇らしく思ったことはない。ちなみにこの学生は、オハイオ大学では博士課程まで進み、日本語のTAをやっている。その年の学部代表のTA of the Year（最優秀TA賞）として候補にもあがっていた。他にも日本語のTAをしている学生が一人、工学部の博士課程在籍してTAをしている学生が一人いる。私の知る限り合計3名の本学からの大学院生がオハイオ大学でTAとして、実際に教鞭をとっている。



スピーチをする本学からの大学院生

7 おわりに

本稿では、オハイオ大学での一年間の在外研究で観察して気が付いたことを簡単に報告させていただいた。授業環境や分業の徹底は特に印象に残った。これと同じことを本学に期待することはとうていできないが、今後の仕事で非常に参考になることが多かった。一番、嬉しかったのは本学の学生が一生懸命に勉強し、中部大学の代表として、オハイオ大学で活躍していることを確認できたことである。このいい関係がいつまでも続くことを願いたい。

最後になったが、この在外研究は非常に私にとって、有意義なものになった。こころよく送り出してくれた英語英米文化学科の先生方、人文学部長、その他関係者に心より感謝したい。

注

本稿は『JACET-Chubu Newsletter』No.28に報告した内容を大幅に加筆・修正したものである。

(教授 人文学部 英語英米文化学科)

中部大学大学教育研究センタージャーナル規程

第1条 中部大学大学教育研究センター（以下「センター」という）は、本学におけるFD活動の一環として、高等教育（大学教育）全般に関する研究成果、及び本学での教育に関する分析研究、実践報告等を学内外に発表するため、『中部大学教育研究』（英語名：『Journal of Chubu University Education』、以下「ジャーナル」という）を発行する。

第2条 ジャーナルの編集・発行に関する業務を行うために、センター運営委員会の下にジャーナル編集委員会（以下「委員会」という）を置く。

2 前項の委員会は、センター運営委員会と兼ねることができる。

第3条 ジャーナルは、原則として年1回、毎年12月に発行する。

第4条 ジャーナルは、A4判左横とじ横書きとする。

第5条 ジャーナルに投稿できる研究成果等（以下、「論文等」という）の範囲は、次のとおりとする。

- (1) 本学に属する教員が執筆したもので、委員会が適当と認められた研究、報告等
- (2) 本学大学院生が執筆したもので、本学教員が委員会に推薦し、委員会が適当と認められた研究、報告等
- (3) 委員会が学内外の研究者に対し、特別寄稿として執筆を依頼した研究、報告等

第6条 投稿する原稿は、未発表の論文等であることを原則とする。ただし、学会その他で既に発表または報告したものを投稿する場合は、必ずその旨を明らかにする。

第7条 委員会は、投稿された論文等の提出を受付け、ジャーナルへの掲載について採否等を決定する。

第8条 ジャーナルに投稿の論文等は、別に定める『中部大学教育研究』編集・投稿要項に準拠して作成されなければならない。

第9条 ジャーナルに掲載された論文等の著作権は、センターに属するものとする。

第10条 その他ジャーナルに関し必要な事項は、委員会が別に定めるものとする。

2008年3月7日

大学教育研究センター運営委員会承認

『中部大学教育研究』編集・投稿要項

I. 編集要項

1. 『中部大学教育研究』（以下「ジャーナルという」）は、「研究論稿」「研究ノート」「教育資料・実践報告」「教育スケッチ」等を掲載し、毎号出稿された原稿により委員会がその構成を決定する。「研究論稿」とは、特定の主題について包括的・系統的に総括したもの、「研究ノート」とは、断片的であるが独創的な内容や新知見を含んだ研究成果をまとめたもの、「教育資料・実践報告」とは、特定の主題について調査、分析等の手法を用いてまとめたもの、「教育スケッチ」とは、特定の主題について専門外の人にも理解できるように執筆したエッセイや書籍紹介などをいう。
2. 投稿数の多い場合は、編集委員会が調整し、次号送りとすることがある。
3. 抜刷は、「研究論稿」「研究ノート」「教育資料・実践報告」については、1編につき50部とする。50部を超えて必要な場合は有料とし、執筆者が負担する。ただし、学外者についてはこの限りではない。
4. 編集委員会は、表題の配置、数式の配列、活字のポイントなど、体裁について可能な限りジャーナル全体の統一を図る。

II. 投稿要項

1. 投稿方法

原稿は、原則として新仮名づかいを用い、データ（記録媒体にテキストファイル、またはワードファイルで保存したもの）とプリントアウトした原稿の両方を提出する。

2. 原稿の記載事項

表紙には表題、執筆者名を記入する。文末に執筆者の所属を記入する。

3. 規定書式

(1) ページ：A 4 縦、横書、全角24文字／行×2段組、48行／頁、全角2,304文字／頁

(2) フォント：主 題 13ポイント（MSゴシック）太字、中央揃え
（下1行空け、副題のある場合は副題の下1行空け）

副 題 12ポイント（MSゴシック）太字、中央揃え

著者名 11ポイント（MS明朝）（下1行空け）

章・節 10.5ポイント（MSゴシック）太字
（章・節が変わる場合は、その上1行空け）

本 文 9ポイント（MS明朝）

(3) 余 白：天 25.0mm、地 20.0mm、左 20.0mm、右 20.0mm 2段組の段間 10.0mm

(4) 句 読 点：「、」「。」とする。

(5) 英 数 字：原則として半角とする。

4. 原稿の分量（目安）

(1) 研究論考・研究ノート：字数制限なし

(2) 教育資料・実践報告：規定書式で4～5頁程度（約10,000字）

(3) 教育スケッチ・Book Review等：規定書式で5頁以内

5. 原稿の表題

(1) 表題は簡潔なものにすべきであるが、長文になるときは各ページの上欄外に1行以内の省略題名（running head）を指定する。

- (2) 表題に副題がつく場合は、両端に－（ダッシュ）を付す。

6. 本文

- (1) 目的、方法、結果、論証などを明晰さを失わない範囲で、できるだけ簡潔に書く。とくに著者のオリジナルな寄与がどの点にあるかを明らかにする。
- (2) 注は、謝辞、内容の補足説明のみに充て、人名、地名等は原則として原語を用いる。
- (3) 文中の文字指定は、原則としてすべて朱書きとする。ギリシャ文字は、明瞭に書き、とくにローマ字とまぎれやすいものは、ギ（朱書き）と指定する。
- (4) 量を表わす記号は原則としてイタリックとし、単位および元素記号はすべて立体（roman letters）とする。数式はイタリックで組まれるから、立体とすべき文字や記号、例えばsin、gradなどには（朱書き）をつけて指定する。
- (5) 数式を行中に挿入するときは、極力 a/b 、 $\exp(i\omega t)$ のような記法を用いる。上つき（下つき）の添字にさらに上つき（下つき）の添字をつけることはなるべく避ける。
- (6) 節、小節などの番号のつけ方は、原則として各専門分野の学会誌などで慣用されている形式に従う。

7. 表、図、写真

- (1) 表、図、写真等は、最小限度に留め、本文との重複や図表相互の無意味な重複は、極力さける。表の原稿は別紙に余裕をとって明瞭に作成する。図の原稿はまわりに充分余白を残し、縮尺を考慮して文字を大きめにし、それぞれを一枚の用紙に作成する。図注は活字で組まれるので、別紙に一括することもある。写真の場合は鮮明なものを提出する。
- (2) 図、表の番号は、図1、表1（Fig.1, Table 1）のように記し、挿入指定箇所は原稿内で指示する。また、図の下、表の上に、タイトル・連番号をゴシック体で記載する。文中で図表の番号を引用する場合にはゴシック体とする。
- (3) カラー図表の使用は、必要最小限に留める。

8. 注、引用文献

- (1) 注は、原則として原稿の末尾に一括する。表記は、¹⁾、²⁾・・・、⁽¹⁾、⁽²⁾・・・などで示す。
- (2) 引用文献は、(1)と同様とする。引用文献（references）の書き方は、著者名、書名（または誌名）、巻、ページ、発行年（単行本の場合は発行所、必要があれば発行地も含める）など、各専門分野の学会誌で慣用されている形式に従う。雑誌名の省略形についても学会誌などで慣用のものを使う。なお、Webを利用して文献等を引用した場合は、その取得した期日も明記する。

9. 投稿原稿の取扱いおよび校正

- (1) ジャーナルに関する業務は、編集委員会が行う。
- (2) 投稿者は、完全原稿を提出する。校正は、印刷上の誤り以外の字句の修正、あるいは原稿にない字句の挿入は原則として認めない。
- (3) 編集委員会の指摘を受けた原稿の校正は、あくまでも執筆者の責任とし、原則として2校まで行う。3校（最終校）は、編集委員会が行う。
- (4) 投稿者は、原稿を手許に保存する。

2008年5月7日

大学教育研究センター運営委員会承認

中部大学教育研究
Journal of Chubu University Education
No.12

2012年12月20日発行

編集委員長 坪井 和男（大学教育研究センター・センター長）
編集委員 杉井 俊夫（大学教育研究センター・副センター長）
寺澤 朝子（大学教育研究センター・副センター長）
竹中 俊美（工学部 共通教育科・教授）
西田 豊昭（経営情報学部 経営学科・准教授）
河内 信幸（国際関係学部 国際文化学科・教授）
大塚 俊幸（人文学部 歴史地理学科・准教授）
三島 敏（応用生物学部 食品栄養科学科・教授）
妹尾 久雄（生命健康科学部 生命医科学科・教授）
高木 徹（現代教育学部 児童教育学科・教授）
今村 洋美（全学共通教育部 全学英語教育科・教授）

編集兼 中部大学大学教育研究センター
発行者 愛知県春日井市松本町1200番地

印刷所 不二印刷工業株式会社
名古屋市西区中小田井4丁目147番地

Journal of Chubu University Education

No. 12 2012



中部大学 大学教育研究センター