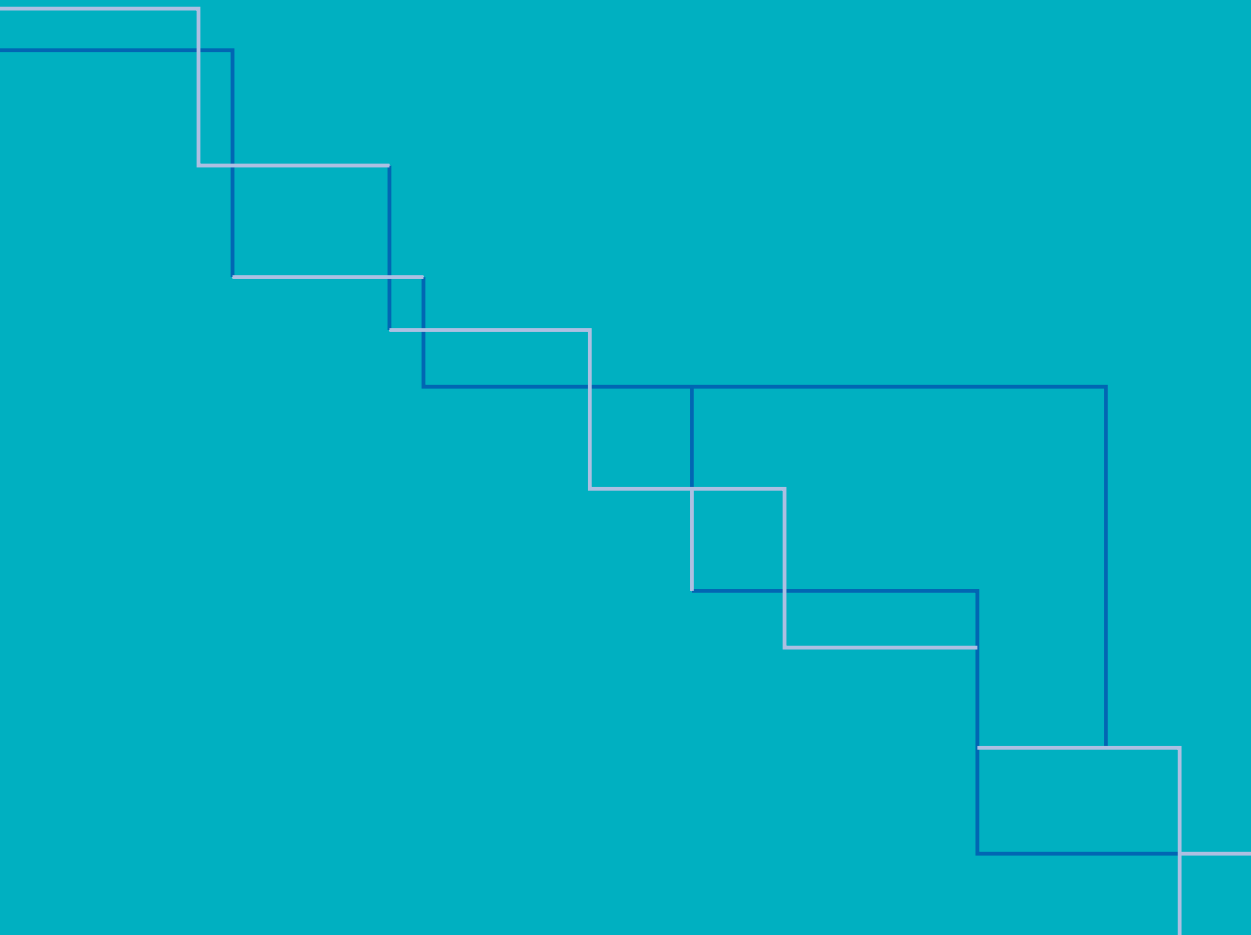


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 15
2015



巻頭言

大学のもう一つの研究

近代の大学には、フンボルトの大学論を持ち出すまでもなく、高度な研究活動による知の創造や啓蒙・普及活動が求められ、大学教育は学生を具体的な知の創造、啓蒙、普及活動へ参加させることでその効果を挙げてきました。20世紀も後半期になると、これらの知的な活動は大学の占有事項ではなくなり、公的な研究機関、民間の研究所やシンクタンク等によっても大きく展開されるようになりました。さらに、知の加工・流通はマスメディア等の発達により、いわゆる、評論家やジャーナリストの職分になってきました。

これからも大学の研究が知の創造や技の開発によって社会の進歩と福祉に貢献することは変わらないでしょう。しかし、この伝統を大学の具体的な研究活動にどう位置付け、どう展開するかについては、研究者個人が厳しく自問自答する段階にあります。世界画一的な研究評価基準（発表論文のSCI値や発表学術誌のIF値等）での競争を続けるのか、自ら発想する研究課題を孤独に耐えてでも追及するのか、選択肢は個人の手中にあります。いずれにしても、大学の研究は教育との一体性を重視することで、他の研究セクターの研究路線とは一線を画すことも必要です。

今日の大学には教育を重視し優れた人材を輩出することが大事な任務として求められています。この教育力は、「課題発見能力」と「課題解決能力」の育成であると言われています。これらの能力は学生が具体的な研究活動へ直接参加することによって修得するのです。大学は、「研究即教育」で「教育即研究」を進める教育研究環境を整備することです。

ここに「中部大学教育研究」第15号を発刊することにしました。本号に掲載しました研究報告の一部は、本学の目指す課題発見と課題解決のための能力を育てるための個別事例研究の過程と成果をまとめたものです。ご活用いただければ幸いです。

本号の企画と編集の労をとられた大学教育研究センター長はじめ編集委員の皆様に感謝いたします。

2015年12月

学 長 山 下 興 亜

巻頭言

大学のもう一つの研究	山下興亜	
------------------	------	--

【研究論稿】

「地（知）の拠点 大学による地方創生推進事業（COC）」 による地域貢献・高大連携を活用した春日井市内高校運 動部でのスポーツ外傷・障害予防の試み	宮下浩二・矢澤浩成	1
キャリア教育科目「自己開拓」が進路決定を促すメカニズム ー授業に対する意味づけからの探索的検討ー	杉本英晴・佐藤友美 寺澤朝子	5

【教育資料・実践報告】

異文化対処力からみた日本語教育実習における学び	渡辺民江・上田美紀	13
キャリア教育科目「自己開拓」の効果 ー2014年度の授業についてー	佐藤友美・杉本英晴	19
中部大学における子育てセミナー「ベビービクスと 子育てミニレッスン」の開催報告と今後の展望	横手直美・山下 恵 岡倉実咲	29
学生の日本語力の「伸び」に見られる傾向 ー日本語日本文化学科の取り組みからー	山本裕子	35
学生相談室による新入生支援 ー正課授業と正課外活動による実践事例ー	佐藤枝里	43
2014年度新入学生における体脂肪率、骨密度、血圧、 最大酸素摂取量、体前屈の測定結果から	渡辺武弘・神田智浩 梅寄周毅・蒲生晴明 渡邊 香	49
ロボット理工学科英語強化カリキュラム ー1年目の取り組みとその成果ー	小栗成子・高丸尚教 関山健治・加藤鉄生	57
平成26年度の全学英语教育に関する報告	大門正幸・今村洋美 西村 智・野田恵剛 山田伸明・和田珠実	65

【教育スケッチ】

《スケッチ》 日本の助産ケアの良さを再発見 ーYale School of Nursingの研究者と助産学生の 研究視察を受け入れてー	横手直美	75
--	------------	----

中部大学大学教育研究センタージャーナル規程	81
『中部大学教育研究』編集・投稿要項	82

研 究 論 稿

「地（知）の拠点 大学による地方創生推進事業（COC）」による地域貢献・ 高大連携を活用した春日井市内高校運動部でのスポーツ外傷・障害予防の試み

宮下 浩二・矢澤 浩成

1 社会的背景

昨今の大学の社会における重要な役割の一つに「地域貢献」があげられる。この背景において平成25年度から文部科学省が、「大学が地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先の創出をするとともに、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学」の取組を支援することで、地方創生の中心となる『ひと』の地方への集積を目的とした『地（知）の拠点 大学による地方創生推進事業』を展開しはじめた¹⁾。これは大学が有する機能を各地域の問題解決のために活用することを意味する。

また、平成21年度の中央教育審議会による大学と高校を通じた全体教育の必要性に関する答申を機に全国的に『高大連携』が広まった^{2),3)}。中部大学も高大連携について重視し、数年来その活動が盛んに行われてきた。高大連携は、高校と大学が連携して行う教育活動であり、高校生による大学の公開授業への参加や大学教員等による高校での授業などがある。

一方、理学療法学科は、理学療法士の養成を第一義としており、そのことを通して社会に貢献している。現在の理学療法士に求められる役割は従来のリハビリテーションのみならず、健康増進、疾病の予防、スポーツ医学、介護などの幅広い分野におよんでいる。中部大学生命健康科学部理学療法学科では、基本となるリハビリテーションのみならず、健康増進、疾病予防、障害者支援、ロコモティブシンドロームへの対応なども含めた高齢者の介護予防、そしてスポーツ外傷・障害予防などに対応できる理学療法士の育成を目指している。特に今回のテーマともなっているスポーツ外傷・障害への対応については、公益財団法人日本理学療法士協会においてもスポーツ理学療法学会を発足するなど、理学療法士がスポーツに関与する気運が以前にも増して高まっている。このようなことから大学は理学療法士の養成のみならず、その知識や技術を直接的に地域に還元するなどの新たな地域貢献の方法が求められている。

今回のキーワードとなる「地域貢献」「高大連携」「スポーツ理学療法」を絡めて、「春日井市における健康増進、障害予防」に役立つプロジェクトを計画する

こととなった。そこで、春日井市の高校運動部におけるスポーツ障害の予防をプロジェクトの主要な目標とした。

2 春日井市の高校運動部に関する問題点

春日井市は31万人都市であるが、人口比率的に高校数が非常に多く、公立私立合わせて8校もある。また各高校とも運動部の活動が盛んに行われている。我々が中部大学においてスポーツ障害予防に関する活動を行う中で感じられる現状の問題点として、高校運動部員や部活動の顧問がスポーツ障害の概要、対処法、医療機関受診の必要性など、スポーツ医療に関する情報不足によりスポーツ復帰に難渋する事例が少なくないことがあげられる。日常的に運動部顧問から相談を受ける機会が多く、この問題への対策が必要であると実感してきた。

春日井市は施策順位の1位に「健康の維持・増進を促す」、2位に「地域の医療体制を整える」を掲げており、健康や医療に関する行政の意識は高い⁴⁾。しかし、春日井市内の医療施設に関する特徴として、スポーツ選手のためのリハビリテーションなど医師の診察および理学療法士の評価に基づいて個々に応じた理学療法を提供できる外来の整形外科は決して多くはなく、運動部員にとっては決して恵まれた状況ではない⁵⁾。

3 本研究の目的

本研究では、春日井市における高校部活動におけるスポーツ障害予防を大目標として、その活動の基盤となる現状調査から開始することとした。春日井市内の運動部員を対象として、スポーツ医療に対する意識、考え方を調査し、今後のスポーツ障害の予防活動に活用することを目的とした。

4 対象

春日井市内の某公立高校において開催したスポーツ外傷・障害予防の実技講習会に参加した運動部員27名を対象とした。内訳は男性12名、女性15名であった。また2年生10名1年生17名であった。

5 方法

実技講習会終了後に、対象に対して研究の内容を口頭で説明し、アンケート用紙を配布し、記述による返答を依頼した。質問内容は以下の通りとした。

(1) 受診する病院等を決める場合、どのように情報を収集していますか？

(2) 病院等に行く場合、どのような情報が必要ですか？

(3) けがや故障を予防するため、または早期に競技復帰するために必要と思われることは何でしょうか？

(1)～(3)の質問に対して自由記述で複数回答可とした。得られた回答に対してKJ法を用いて、カテゴリー分類し、その特徴について分析した。KJ法は、川喜田二郎（東京工業大学名誉教授）がデータをまとめるために考案した手法で、あるテーマに関する思いや事実を単位化し、グループ化と抽象化を繰り返して統合し、最終的に構造化して状況をはっきりさせ、解決策を見出す方法である。

また、今回の高校生の特徴と対比するため(1)と(2)の質問を中部大学の学生で「生命と医療」の講義を受講した学生78名（男性47名・女性31名）にもアンケート用紙を用いて質問した。本学生は生命健康科学部以外の学生であり、医療系学科の学生は含まれていない。さらに(3)については、対象高校の運動部顧問（教員）にもアンケート用紙にて「部員のケガ・故障をなくすため、または早期に競技復帰するために医療に求めるものは何ですか？」と質問し、高校生との比較を行った。

なお、本研究は中部大学倫理審査委員会の承認を得て行った（270021）。

6 結果

(1)「受診する病院等を決める場合、どのように情報を収集していますか？」に対する高校生の回答の結果を表1に示す。最も多い回答は「親」から聞くであり、回答数11名（40.7%）であった。「友人」から情報を収集する生徒が次いで多かった。同数であるが、自宅や学校から通いやすい距離に位置する医療機関を利用することを意味する「自宅・学校の近くの医療機関」もみられた。自らインターネットで調べる生徒は2名（7.4%）のみにとどまった。

表1 医療機関に関する情報源（高校生）

	人数	割合(%)
親	11	40.7
友人	6	22.2
自宅・学校の近くの医療機関	6	22.2
教師(部活動顧問)	3	11.1
兄弟	2	7.4
インターネット	2	7.4

大学生による回答を表2に示す。インターネットを使用して情報収集する割合が高校生より高く70.5%にも至った。他にも「口コミ」、本・雑誌やテレビなどの「マスコミ」を活用して自分自身で情報を収集する行動の占める割合が高くなっていた。高校生で最も多かった「親」から情報を得る学生は17.9%にとどまった。

表2 医療機関に関する情報源（大学生）

	人数	割合(%)
インターネット	55	70.5
口コミ	21	26.9
本・雑誌	20	25.6
テレビ	20	25.6
医療関係者	17	21.8
親	14	17.9
その他	16	20.5

(2)「病院等に行く場合、どのような情報が必要ですか？」に対する高校生の回答の結果を表3に示す。「医療の質・治療の内容」が最も多い回答のカテゴリーであり、12名（44.4%）であった。具体的には、「医師の診断技術」「指導してくれる内容」などであった。

一方、大学生は「評価・評判」が最も多く、62.8%に至った（表4）。

表3 医療機関の選択に必要な情報（高校生）

	人数	割合(%)
医療の質・治療の内容 (医療レベル、指導内容、ほか)	12	44.4
評価・評判	3	11.1
設備・施設	1	3.7
不要	1	3.7
解らない	4	14.8
無回答	6	22.2

表4 医療機関の選択に必要な情報（大学生）

	人数	割合(%)
評価・評判	49	62.8
専門性	36	46.2
医療の質(医療レベル、対応力)	28	35.9
自宅からの距離	18	23.1
設備・施設	18	23.1
その他	25	32.1

(3)「けがや故障を予防するため、または早期に競技復帰するために必要と思われることは何でしょうか？」への高校生の回答を表5に示す。最も多い回答のカテゴリーは「自分自身で対応策を習得」であり、セルフケアの重要性を示したものが13名（48.1%）であった。次いで「休養・安静」が11名（40.7%）であった。

表5 スポーツ外傷・障害予防に必要な項目（高校）

	人数	割合(%)
自分自身で対応策を修得	13	48.1
休養・安静	11	40.7
環境整備	3	11.1
その他	3	40.7

運動部顧問の回答を表6に示す。42.9%の顧問が医療機関に対して「本人ができる予防法の指導」を求めており、部員同様に選手自身のセルフケアが最も重要であると回答していた。

表6 スポーツ外傷・障害予防に必要な項目（教員）

	人数	割合(%)
本人ができる予防法の指導	9	42.9
医療機関自体のスポーツ障害への対応力	3	9.5
その他	5	23.8

7 考察

近年、高校の部活動に関する様々な問題がとりあげられる機会が増えているが、以前より最も大きな課題の一つは運動部の部活動に伴って生じるスポーツ外傷・障害に関連する事象である。スポーツ外傷・障害によって満足にプレイが継続できなかったり、競技を中止せざるを得なくなったりすることも少なくない。それ自体で挫折感を感じることがあり、さらには、部活動の継続が困難となることで退部に至るケースも後を絶たない。そのため、スポーツ現場や関連学会等からはスポーツ外傷・障害の予防の重要性が指摘されている。スポーツ振興センターによる「課外指導における事故防止対策 調査研究報告書」でも全国で様々な取り組みがなされ、スポーツ外傷・障害への対策が紹介されている⁶⁾。

高校生自身もスポーツ外傷・障害については予防したいと考えるのは当然である。そのため、予防に必要な情報を入手するスキルも重要となる。スポーツ医療に関連する情報は現在、玉石混交の状態インターネット上に氾濫している状況であり、手軽に入手できる。高校生はスマートフォンなどのモバイル機器を所有する率が非常に高く、2014年で所有率は82.2%にも達している⁷⁾。スマートフォンに代表されるインターネット関連機器を使用し、様々な情報を得ている。スマートフォン等の利用目的は「アプリの利用」「調べもの・情報収集」「コミュニティサイトへの参加」「動画を見る」「メール」が8割を超えており、幅広い使われ方をしている。またスマートフォンで勉強をしている高校生も約6割に上っている。目的の中で「調べもの・情報収集」が上位に位置づけられている⁷⁾が、本研究においてはこれらのツールを用いて「スポーツ医療に関する情報」を収集する高校生は非常に少ないことが

明らかになった。つまり、このような医療情報は高校生が行うことのできる調査の対象外の項目となっていると考えられる。

インターネットツールだけが情報源ではなく、比較対照の大学生は様々な情報源から積極的に情報を収集している。このように大学生は情報収集に関するスキルを獲得しつつあることが推察される。高校生は医療に関する行動について、自身による判断基準を持ち得ていないのであろう。スポーツ外傷・障害を負った後、どのように情報を入手したらいいか理解できていないため、冒頭で述べたような問題が生じていると考えられる。高校生は、形式知および実践知ともに非常に少ない。そのため、「親」に依存して情報を得ており、多少その範囲が広がっても「友人」に聞く程度であった。または、「家や高校などの近くの医療機関」が多かったことは、通学中などにみかける医療機関に行くというきわめて消極的な情報への対応行動であると考えられる。

しかし、「病院等に行く場合、どのような情報が必要ですか？」に対して高校生は「医療の質・治療の内容」とする割合が最も高く、自身の問題に対してより良い状況をもとめていることが伺える。

さらには「けがや故障を予防するため、または早期に競技復帰するために必要と思われることは何でしょうか？」に対して多くの高校生が「自分自身で対応策を習得」と答えた。つまり、何かに依存するのではなく、自分で日常的に実施可能なスポーツ外傷・障害予防策を習得したい、という思いである。また部活動の顧問を務める教員も、生徒のスポーツ外傷・障害予防のためには、「本人ができる予防法の指導」が重要と考える割合が高く、部員と指導者ともに同様の答えとなっていた。

このような課題および結果に対して、大学が地域貢献、高大連携として実施するためには大学が高校部活動にいかにして情報を送るかということが重要な検討事項となる。本プロジェクトは「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」選定取組の「春日井市における世代間交流による地域活性化・学生共育事業『コミュニティ情報ネットワーク』として「地域に役立つ情報ネットワークの構築」がベースとなっている。そのため、当初は高校生に活用されるようなインターネットを活用した情報サイトを作成することが計画された。しかし、実際には今回の調査結果のように高校生にとってはスポーツ医療情報についてはインターネット活用の対象外であり、直接的な指導の機会をつくり、情報伝達をするような対応の必要性が感じられた。

本プロジェクトのキーワードは「地域貢献」「高大連携」「スポーツ理学療法」である。中部大学生命健

康科学部理学療法学科が春日井市という地元社会における高校に対して役立つ方法を考えた場合、大学側の専門家（理学療法士）が直接高校に足を運び、高校運動部員に対してスポーツ外傷・障害の予防のために「自身でできる予防策」を実技指導すべきと考える。そこで、スポーツ医療に関係する情報を提供することが重要であると考えている。

高校運動部においては近年、顧問教員による指導経験の有無や専門性の違いなどで、十分な部活動運営が困難になっていることが問題となることが多い⁸⁾。しかし、専門性などは顧問の教員に責任があるわけではなく、社会構造的な問題である。その一方で、部員のスポーツ外傷・障害の問題についてまで負担をおわされる状況にある。そのため名古屋市などでは部活動外部指導者派遣事業・部活動顧問派遣事業を展開し⁹⁾、学外の力を活用する動きが強まっている。愛知県も教育委員会事務局保健体育スポーツ課の事業として、「県内の小・中学校及び高等学校を対象に、学校体育の一層の充実を図るための指導資料とするために、体育、保健体育の授業や野外活動の実施状況等の調査」¹⁰⁾を実施し、「中学校及び県立学校の運動部活動へスポーツトレーナーの派遣及び地域のスポーツ指導者を配置し、よりよい活用についての実践的な研究を行う」ことを計画している。様々な障壁は多いものの、今回取り上げた春日井市内の運動部におけるスポーツ外傷・障害に関連する現状と問題点を改善するために「地域貢献」や「高大連携」のシステムを活用することが有効と考える。

なお本研究の限界としては、アンケート調査の対象の背景や人数が大きく異なり、十分な比較ができないことがあげられる。そのため、今後の展開としては対象数の増加や対象の条件設定を詳細に行う必要がある。

8 まとめ

春日井市内の高校運動部におけるスポーツ外傷・障害に関する問題を調査し、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」を活用し、「地域貢献」「高大連携」「スポーツ理学療法」をキーワードとして対応策

を検討した。高校生はスポーツ医療に関する情報収集が十分にできない一方で、自分自身による予防策を知りたがっていた。中部大学生命健康科学部理学療法学科としての知識と技術を活用し、具体的な対策を実技指導し、高校運動部員に修得させることで課題解決への一助となると考える。

文献

- 1) 地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/cco/（2015年8月6日）
- 2) 初等中等教育と高等教育との接続の改善について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuou/toushin/991201.htm（2015年8月6日）
- 3) 高等学校教育の改革に関する推進状況
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/2007/index.htm（2015年8月6日）
- 4) 春日井市総合計画推進市民委員会による施策評価と事業提案（平成22年度）. 春日井市. 2010.
- 5) 宮下浩二・矢澤浩成ほか：地域住民のための運動療法サービスシステムのモデル化事業開発研究～第1報～. 生命健康科学研究所紀要7：48-54, 2010.
- 6) 独立行政法人日本スポーツ振興センター学校安全部安全支援課：課外指導における事故防止対策調査研究報告書, 2010.
- 7) リクルート進学総研：高校生価値意識調査2014, 2014.
- 8) 公益財団法人日本体育協会指導者育成専門委員会：学校運動部活動指導者の実態に関する調査報告書, 2014.
- 9) 大勝志津穂：部活動における地域の人材活用—名古屋市の部活動外部指導者の取り組みについて—, 東邦学誌40(1)：35-46, 2011.
- 10) 愛知県教育委員会事務局保健体育スポーツ課
<http://www.pref.aichi.jp/0000005678.html>
(2015年8月6日)

教 授 講 師	生命健康科学部	理学療法学科	宮下 浩二
	教育支援機構	医療技術実習センター	矢澤 浩成

キャリア教育科目「自己開拓」が進路決定を促すメカニズム

－授業に対する意味づけからの探索的検討－

杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子

1 問題と目的

近年の厳しい雇用情勢において、高等教育における学生の資質・能力に対する社会的な要請が高まる中、多様な学生に対する職業生活等への移行支援の必要性が指摘されている。こうした背景から、教育課程の内外を通じて、社会的・職業的自立に向けた指導等に取り組むこと、すなわち「大学におけるキャリアガイダンスの推進」が高等教育において喫緊の課題とされ、平成23年度に大学設置基準が改訂された。このように、大学において「キャリア教育」を充実させることは、非常に重要な課題といえる。

中部大学では、平成22年度よりキャリア教育科目「自己開拓」を開設した（ハラデレック・林・間宮・小塩, 2011）。この「自己開拓」では、キャリアに対する知識を身につけるような専門的知識伝達型の授業形式ではなく、学生が学部横断的に受講するグループワークを中心とした参加型の授業形式が採用されており、社会との関わり方や将来への意識といったキャリア意識を形成することが目標とされている（たとえば、自分の「これまで、今ここから」を考え表現し、他者とわかちあうことを、体験学習を通して展開した授業を行っている。ハラデレック他（2011）に詳細が記されているので、参照されたい。）。さらには、自律的な進路選択を行う力を身につけた結果、就職率の向上につながるといった長期的な教育効果が期待されている。

これまで、「自己開拓」の授業を受けた直後にみられる短期的な教育効果については十分な検証がなされてきた（小塩・ハラデレック・林・間宮, 2011；小塩・ハラデレック・林・間宮・後藤, 2012；佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2013；佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2014）。しかし、授業以降のキャリア意識の発達や進路選択・決定などの長期的な教育効果についての検討はなされてきておらず、今後の課題とされていた（小塩他, 2012）。そこで杉本・佐藤・寺澤（2014）では、平成22年度の本科目開設時に「自己開拓」を受講した学生に対して卒業時点で調査を行うことで、「自己開拓」の4年間の長期的教育効果を検証した。その結果、「自己開拓」の受講者は、3年次の就職ガイダンスへの参加率が高く、卒業時点で進路を決定していること、その一方で非受講者は、3年

次の就職ガイダンスの参加率が低く、卒業時点で進路を決定していないことが示唆された。

このように、平成22年度の「自己開拓」受講者には、十分な長期的教育効果が確認された。しかし、こうした効果がその後継続的に得られるかは明らかにされていない。そのため、「自己開拓」の長期的教育効果が平成22年度のコホート特有の効果であるか、他のコホートでもみられる信頼性の高い効果であるかを検証していく必要がある（杉本他, 2014）。

そこで、本研究では平成22年度の「自己開拓」一期生と同様、平成23年度に本授業を受講した「自己開拓」二期生においても、同様の長期的な教育効果がみられるか検討することを第一の目的とする。具体的には、進路選択・決定の観点から、「自己開拓」が就職活動や進路決定に及ぼす長期的影響について検討する。「自己開拓」に一貫した長期的教育効果が認められるのであれば、杉本他（2014）と同様、「自己開拓」の受講群は受講していない統制群に比べ、本学のキャリア支援課（キャリアセンター）が主催する3年次の就職活動ガイダンスにより積極的に参加し、卒業時点での進路決定の比率が高いことが予想される。

さらに本研究では、「自己開拓」を受講することによって長期的教育効果が見出されるメカニズムについても検討する。「自己開拓」の受講が長期的教育効果を生み出すメカニズムとして、「自己開拓」の授業を通して形成されたキャリア意識が長期的な教育効果にまで影響を及ぼすというプロセスが考えられる。しかし、杉本他（2014）ではこの点について明らかにされておらず、検討の余地がある。そこで、本研究では「自己開拓」を受講して進路決定した学生の本授業に対する意味づけを明らかにすることで、学生が本授業の教育目標をキャリア意識として内在化しているのかを確認し、それが長期的教育効果を生み出すメカニズムとなりうるのかを検討することを第二の目的とする。「自己開拓」の教育目標として掲げられている、自己を知り、他者とのかかわり方を学び、大学生活のライフプランを立てることで、大学卒業後の自律的な進路選択を促されるのであれば（ハラデレック他, 2011）、これらの教育目標が達成されキャリア意識が内在化されることにより、進路決定が導かれると考えられる。

すなわち、進路決定者においてこうした意味づけが授業に対してなされていると予想される。

本研究により平成22年度のコホートのみならず、平成23年度のコホートにおいても「自己開拓」の長期的な教育効果が検証されるのであれば、「自己開拓」の受講の意義を進路意思決定プロセスの観点からより明確にできるだろう。その結果、本授業をより多くの学生が受講できるよう課程内に拡充することで、本学全体の就職率向上につなげることが可能となる。また、進路決定者の「自己開拓」に対する意味づけを検討し、「自己開拓」の受講によって進路決定が導かれるメカニズムを明らかにすることができれば、「自己開拓」の授業の中で進路決定を導く教育効果をどのように高めることができるか検討することが可能となり、本研究の結果をもとに授業内容をより適切に改善していくことができるだろう。このように本研究は、本学におけるキャリア教育の今後の方向性を定める上でも非常に意義があるといえよう。

2 方法

2.1 調査対象者

調査対象者は、平成23年度に「自己開拓」を受講し平成27年3月に卒業を迎えた学生117名（所属学部：工学部・経営情報学部・国際関係学部・人文学部・応用生物学部・現代教育学部）と、同時期に卒業を迎え卒業までに「自己開拓」を受講しなかった学生から無作為抽出された119名（所属学部：工学部・経営情報学部・人文学部・応用生物学部）であった。学部事務室経由で質問紙調査が配布され、後日回収された。

そのうち回答に不備の見られなかった調査対象者の中で平成23年度入学者に限定し、1年次に「自己開拓」を受講した学生80名（＜「自己開拓」受講群＞；有効回収率68.38%）と卒業までに「自己開拓」を受講しなかった学生92名（＜統制群（非受講群）＞；有効回収率77.31%）の計172名（「自己開拓」受講群：男性65名、女性15名；統制群（非受講群）：男性73名、女性19名）を分析対象者とした。平均年齢は21.78歳（ $SD=.66$ ）であった。

2.2 調査内容

(1) 就職ガイダンスへの参加状況

キャリア支援課（キャリアセンター）が主催した計9回の就職ガイダンスへの参加の有無についての情報を得た。なお、この就職ガイダンスは調査対象者が3年次に行われたガイダンスで、オリエンテーション、適職診断テスト、業界・企業研究、適職診断テストをもとにした自己理解ワークショップ、就職試験対策、履歴書ガイダンス、面接ガイダンス、

SPI対策模擬テスト、学内企業説明会事前ガイダンスという構成であった。

- (2) **調査時点の進路状況** 調査時点の就職活動状況および進路先について回答を求めた。就職活動の状況（まだ行っていない、就職活動中、就職活動を終えた）について回答を得た上で、具体的な進路先について自由記述による回答を求めた。
- (3) **大学卒業時点の進路状況** 大学卒業後の進路先（2015年4月15日付）について、大学卒業時点の進路状況（就職、就職活動中、進学、留年）の情報を得た。また、就職者については、就職先の企業規模に関する情報（資本金、従業員数）も収集した。
- (4) **「自己開拓」の受講に対する意味づけ** 「自己開拓」を受講した時点を想起してもらった上で、調査時点での「自己開拓」受講に対する意味づけについて自由記述による回答を求めた。

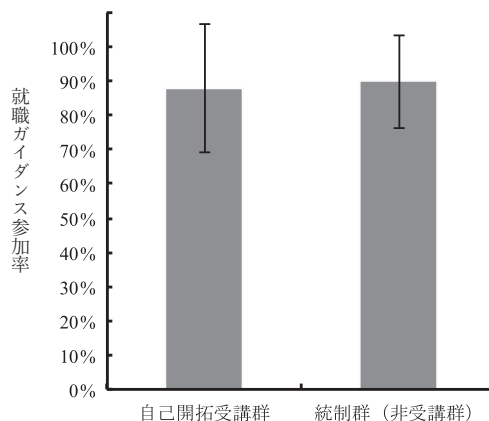
2.3 調査時期・調査手続き

2014年12月に調査を行い、就職活動状況と進路先、および「自己開拓」の受講に対する意味づけに関する回答を得た。その上で、卒業時点の進路状況の内容の提供について調査対象者に了承を得た。了承が得られた調査対象者について、就職ガイダンスの参加状況、および、大学卒業時点の進路状況について、キャリア支援課（キャリアセンター）から情報を得た。なお、本研究は個人情報の保護に十分に留意すべく、中部大学倫理審査委員会から情報提供に関する承認を得た（承認番号：250039）。

3 結果

3.1 「自己開拓」受講と就職ガイダンス参加

はじめに、「自己開拓」受講群と統制群（非受講群）の就職ガイダンスの参加率の平均値と標準偏差を算出



(注) エラーバーは標準偏差

図1 「自己開拓」受講群と統制群（非受講群）の就職ガイダンス参加率の平均値

した（図1）。その上で、「自己開拓」受講の有無による就職ガイダンスの参加状況を検討すべく、一要因分散分析を行った。分析の結果、「自己開拓」受講群と統制群（非受講群）の就職ガイダンス参加率に有意な差はみられなかった（ $F(1, 170)=0.53, n.s.$ ）。

3.2 「自己開拓」受講と進路決定

次に、「自己開拓」受講群と統制群（非受講群）における調査時点と卒業時点の進路状況を集計した（表1、表2）。なお、調査時点では、就職を決定した就

職群、進学を決定した進学群、進路が決定せず就職活動を継続している進路未決定群の人数を算出し、卒業時点では、就職群、進学群、進路未決定群に加え、卒業できず留年した留年群の人数を算出した。

その上で、時点ごとに χ^2 検定を行った結果、調査時点においても卒業時点においても、「自己開拓」受講の有無別の進路決定状況に有意な人数の偏りの傾向がみられた（ $\chi^2(2)=4.80$ ； $\chi^2(3)=6.68, ps<.10$ ）。残差分析の結果、調査時点では、「自己開拓」を受講した者ほど進路未決定の比率が低い傾向にあり、「自

表1 調査時点における「自己開拓」受講群と統制群の進路状況別の人数と比率

	就職	進学	進路未決定	計
自己開拓受講群	61 (76.25%)	10 (12.50%)	9 ▼ (11.25%)	80 (100.00%)
統制群	68 (73.91%)	5 (5.43%)	19 ▲ (20.65%)	92 (100.00%)
計	129 (75.00%)	15 (8.72%)	28 (16.28%)	172 (100.00%)

表2 卒業時点における「自己開拓」受講群と統制群の進路状況別の人数と比率

	就職	進学	進路未決定	留年	計
自己開拓受講群	67 (83.75%)	10 (12.50%)	1 ▽ (1.25%)	2 (2.50%)	80 (100.00%)
統制群	79 (85.87%)	5 (5.43%)	7 △ (7.61%)	1 (1.09%)	92 (100.00%)
計	146 (84.88%)	15 (8.72%)	8 (4.65%)	3 (1.74%)	172 (100.00%)

表3 「自己開拓」受講群と統制群の資本金別の人数と比率

	1000万円以下	1000万円 ～5000万円	5000万円 ～1億円	1億円 ～10億円	10億円以上	計
自己開拓受講群	6 (10.17%)	12 (20.34%)	12 (20.34%)	14 (23.73%)	15 (25.42%)	59 (100.00%)
統制群	13 (17.11%)	19 (25.00%)	16 (21.05%)	13 (17.11%)	15 (19.74%)	76 (100.00%)
計	19 (14.07%)	31 (22.96%)	28 (20.74%)	27 (20.00%)	30 (22.22%)	135 (100.00%)

表4 「自己開拓」受講群と統制群の従業員数別の人数と比率

	100人以下	100人 ～300人	300人 ～500人	500人 ～1000人	1000人以上	計
自己開拓受講群	12 (20.34%)	21 (35.59%)	3 (5.08%)	6 (10.17%)	17 (28.81%)	59 (100.00%)
統制群	21 (28.77%)	20 (27.40%)	7 (9.59%)	10 (13.70%)	15 (20.55%)	73 (100.00%)
計	33 (25.00%)	41 (31.06%)	10 (7.58%)	16 (12.12%)	32 (24.24%)	132 (100.00%)

己開拓」を受講していない者ほど進路未決定の比率が高い傾向にあった。また、卒業時点では、「自己開拓」を受講した者ほど進路未決定の比率が有意に低く、「自己開拓」を受講していない者ほど進路未決定の比率が有意に高かった。

さらに、「自己開拓」の受講による就職先の違いを検討するため、企業規模に注目した検討を行った。卒業時点で就職した者の中で、就職先の資本金と従業員数について回答が得られた者を抽出した。その結果、抽出されたのは就職先の資本金については135名、就職先の従業員数については132名であり、それぞれを分析対象とした。

「自己開拓」の受講と就職先の資本金との関連を検討すべく、「自己開拓」の受講群と統制群（非受講群）の就職先の資本金別（1000万円以下、1000万円～5000万円、5000万円～1億円、1億円～10億円、10億円以上）の人数について、各条件の集計を行った（表3）。その上で、 χ^2 検定を行った結果、「自己開拓」受講群と統制群（非受講群）において、資本金別の有意な人数差はみられなかった（ $\chi^2(4)=2.67$, *n.s.*）。

また、「自己開拓」の受講と就職先の従業員数との関連を検討すべく、「自己開拓」の受講群と統制群（非受講群）の就職先の従業員数別（100人以下、100人～300人、300人～500人、500人～1000人、1000人以上）の人数について、各条件の集計を行った（表4）。その上で、 χ^2 検定を行った結果、従業員数別においても有意な人数差はみられなかった（ $\chi^2(4)=3.76$, *n.s.*）。

3.3 就職ガイダンス参加状況と就職決定

「自己開拓」の受講の有無によって、就職ガイダンスへの参加率の差はみられなかったが、受講の有無によって就職決定に差がみられることが確認された。ここで、「自己開拓」の受講の有無にかかわらず、就職ガイダンスに積極的に参加した者が、就職先を決定した可能性について検討の余地がある。そこで、就職ガイダンスの参加状況が就職の決定に及ぼす影響を検討

すべく、就職ガイダンスの参加率の平均値（89.02%）を基準に参加率の高群と低群の2群に分類し、卒業時点の就職状況（就職、進路未決定）を集計した（表5）。

その上で、就職ガイダンス参加状況による卒業後の進路状況の人数の偏りを検討すべく、 χ^2 検定を行った。分析の結果、就職ガイダンスの参加状況別の就職決定状況に有意な人数の偏りはみられなかった（ $\chi^2(1)=0.40$, *n.s.*）。すなわち、就職ガイダンスへの参加率の高さは就職先の決定に影響を及ぼしていないことが明らかとなった。

3.4 「自己開拓」に対する意味づけ

「自己開拓」が進路決定に影響を及ぼすメカニズムについて検討すべく、「自己開拓」の受講者における「自己開拓」に対する意味づけを検討した。「自己開拓」を受講したことに対する意味づけについて回答が得られた71名は全て卒業時点での進路決定者であり、進路未決定者からの回答は得られなかった。収集された自由記述回答について、心理学を専門とする大学教員2名でKJ法により分類した（表6）。

まず、授業に対する意味づけをポジティブな意味づけとネガティブな意味づけに分類したところ、9割以上の学生が「自己開拓」に対してポジティブに意味づけており、2割程度がネガティブにも意味づけていた。その上で、内容について詳細な分類を行ったところ、ポジティブな意味づけとして、他学科との交流やグループワーク、体験型講義といった教育方法を肯定的に捉える記述が得られた（49.30%）。また、授業の教育効果に関して、自己理解や視野の広がり、大学や将来への見通しなどの自己に関する発達が促されたという記述が得られた（54.93%）。さらに、自分の意見を伝えることや相手の意見を聞くこと、コミュニケーション能力の向上、初対面の人との関係性の構築やよりよい関係性の形成スキルの獲得、さらには集団行動といった対人関係に関する発達が促されたという記述も得られた（35.21%）。他方、ネガティブな意味づけについては、教育方法や自己・対人関係に関する教育

表5 就職ガイダンス参加率高群と低群の就職決定状況別の人数と比率

就職ガイダンス	就職	進路未決定	計
参加率高群	81 (96.43%)	3 (3.57%)	84 (100.00%)
参加率低群	65 (92.86%)	5 (7.14%)	70 (100.00%)
計	146 (94.81%)	8 (5.19%)	154 (100.00%)

表6 「自己開拓」の受講に対する意味づけ

カテゴリーと回答例	回答数
ポジティブな意味づけ	64
具体的な記述あり	
教育方法	35
他学科との交流	23
回答例：色々な学部の人と関わって楽しかった	
グループワーク	9
回答例：班を作り自分ではない他人の意見を聞けた	
体験型講義	3
回答例：体験型の講義でゲーム感覚で学んだ	
自己に関する教育効果	39
自己理解	24
回答例：自分の良いところ悪いところが少し見えてきて、知るにはいい機会になった	
視野の広がり	7
回答例：自分の考え、視野が広がったと思う	
大学生生活の見通し	3
回答例：これから大学生活をどのようにおこなっていくか考えることができた	
将来の見通し	3
回答例：将来について考えるきっかけになったので良かった	
新たな姿勢・スキルの獲得	2
回答例：自ら進んで取り組む姿勢の大切さを学ぶことができた	
対人関係に関する教育効果	25
自分の意見を伝えること	7
回答例：自分の思いや気持ちを表現する方法を学べた	
コミュニケーション能力の向上	5
回答例：人とのコミュニケーションの仕方など見直しをすることができた	
相手の意見を聞くこと	4
回答例：何かを得るために、周りの意見を受け入れることも必要だと感じた	
初対面の人との関係性の構築スキルの獲得	3
回答例：初対面の方との会話が苦ではなくなった	
よりよい人間関係の形成スキルの獲得	3
回答例：他人と良い関係を築くコツみたいなものを若干つかめた気がした	
集団行動	3
回答例：様々なことを一緒にやることで、自分の役割を理解しチームに貢献できた	
具体的な記述なし	
授業の感想	6
回答例：良い経験ができた	6
ネガティブな意味づけ	15
具体的な記述あり	
教育方法	2
グループワーク	2
回答例：ただの交流会のような感じがした	
自己に関する教育効果	2
自己理解	2
回答例：あまり自分をみつけることができなかった	
対人関係に関する教育効果	2
自分の意見を伝えること	2
回答例：自己開示はしたい人だけすればよいと感じた	
具体的な記述なし	
授業の感想	5
回答例：あまり勉強にならなかった	
覚えていない	4
回答例：あまり覚えていない	

効果に関して否定的な記述が若干得られ、また、覚えていないといった記述も得られた。

4 考察

本研究の目的は、キャリア教育科目「自己開拓」の長期的教育効果について検証した上で、「自己開拓」が長期的教育効果を生み出すメカニズムについて検討することであった。具体的には、「自己開拓」の長期的教育効果として、就職ガイダンスへの参加状況や進路決定状況を指標として、「自己開拓」の受講の有無が及ぼす影響を検証した上で、「自己開拓」を受講して進路を決定した学生の「自己開拓」に対する意味づけを明らかにした。

4.1 「自己開拓」の長期的教育効果：就職ガイダンス参加に及ぼす影響

「自己開拓」の長期的教育効果として、就職ガイダンス参加に及ぼす影響を検討したところ、受講者と非受講者に就職ガイダンスへの参加率の有意差はみられなかった。本結果は、受講者の方が非受講者よりも就職ガイダンスの参加率が高いという結果が得られた杉本他（2014）とは異なる結果となった。

本研究の対象者が3年次に、就職率の向上を目的として就職ガイダンスへの参加をより促すような指導がなされた。受講者も非受講者も就職ガイダンスの参加率において天井効果がみられることから、指導の効果があらわれ、ほとんどの学生が就職ガイダンスに参加することとなったと考えられる。一方、杉本他（2014）において受講者と非受講者で就職ガイダンスへの参加率に差がみられたのは、前年度までは、就職ガイダンスへの参加が学生の自発性に委ねられていたためであると考えられる。「自己開拓」の受講者の方が非受講者よりも発達させたキャリア意識によって自律的な進路選択行動をとっていたと考えられることから、これまでは就職ガイダンスへの参加率が長期的教育効果の一指標となりえていた。しかし、就職ガイダンスへの参加率において天井効果がみられる本年度の結果を勘案すると、「自己開拓」の受講による長期的教育効果を検討する指標として就職ガイダンスへの参加率を用いるのは妥当でないといえるだろう。

4.2 「自己開拓」の長期的教育効果：進路決定に及ぼす影響

次に、「自己開拓」の長期的教育効果として、進路決定に及ぼす影響について検討したところ、受講者は4年次の12月時点で就職活動中、すなわち、進路未決定の比率が低い傾向にあり、卒業時点で進路未決定の比率が有意に低かった。一方、非受講者は4年次の12

月時点で進路未決定の比率が高い傾向にあり、卒業時点で進路未決定の比率が有意に高いことが示された。「自己開拓」は、順調な就職活動や安定した社会生活を目標とするキャリア教育ではなく、キャリアを人生と捉え、人生の中で生きる力を自ら育てることを目標としたキャリア教育である（ハラデレック他, 2011）。「自己開拓」を受講することによって卒業時点での進路未決定状態を抑制する可能性が示された本結果によって、キャリア教育科目「自己開拓」を受講することの大きな意義が示されたといえるだろう。

ただし本結果は、「自己開拓」の受講によって進路決定を促すという杉本他（2014）の結果とは異なる結果といえる。2015年3月の卒業時点は、2014年3月時点と比べて雇用が回復し、全体的に就職率が高まった。そのため、就職先を決定できた学生が、「自己開拓」の受講の有無に関わらず高くなり、進路決定という側面から見ると有意な結果が得られなかったと考えられる。一方で、就職活動中、すなわち、卒業時点で進路未決定となった学生は「自己開拓」の受講者で比率が低く、非受講者で比率が高かったことから、進路決定の側面のみならず進路未決定の側面から検討することの重要性が示されたといえよう。

ところで、就職者における就職先の資本金や従業員数といった企業規模には、杉本他（2014）と同様、「自己開拓」の受講の有無による有意な差はみられなかった。「自己開拓」の受講者が企業規模の大小に関わらず、就職先を決定していることから、「自己開拓」が大企業を目指す授業内容ではないことがうかがえる。実際、本学ではキャリアを人生と捉え、就職活動に関するガイダンスの提供やテクニックの習得にはとどまらない、学生が生きる力を自ら育てることを目的としたキャリア教育を推進してきた（ハラデレック他, 2011）。杉本他（2014）と本研究の結果は、こうした教育目標の達成を示す1つの結果といえるだろう。

4.3 就職ガイダンスによる支援効果

なお、就職ガイダンスへの参加率の高さが進路決定に及ぼす影響を検討したところ、就職ガイダンスへの参加率の高さが進路決定に有意な影響を及ぼしていないことが明らかとなり、杉本他（2014）と同様の結果が得られた。すなわち、就職ガイダンスに多く参加するだけでは、就職先を決定することは困難であることが示された。

「自己開拓」の受講は学生の興味・関心による比較的選択性の高いキャリア教育であるが、「就職ガイダンス」は全学生に参加を求めるものであり、就職率向上のために就職ガイダンスへの参加率を高める指導が行われたことも相まって比較的選択性の低いキャリア

支援であるといえる。そのため、就職ガイダンスに参加している学生の中には、進路選択をできれば回避したいといった進路選択に対して消極的な学生も含まれている可能性がある（杉本他, 2014）。そのため、就職ガイダンスへの参加率が高くても積極的な態度で臨んでいない結果、進路決定に影響を及ぼさなかったのかもしれない。今後、就職ガイダンスが就職決定に及ぼす影響を検討する際には、参加率のみならず参加態度に注目した検討も必要であると考えられる。

4.4 「自己開拓」が進路決定を促すメカニズム

さらに、本研究の第二の目的である「自己開拓」が進路決定を促すメカニズムを検討すべく、「自己開拓」の受講者で卒業時点で進路を決定した学生の授業に対する意味づけを検討した。その結果、卒業時点で進路を決定した学生は、「自己開拓」の受講に対し、肯定的で具体的な意味づけを行う者が比較的多かった。中でも、自己理解や大学生活・将来への見通しなどの自己に関する教育効果、および、対人関係に関する教育効果は全般的に、「自己を知り、他者とのかかわり方を学び、大学生活のライフプランを立てる」という教育目標（ハラデレック他, 2011）と合致する意味づけがなされており、「自己開拓」が教育目標を十分に達成する授業であることが確認された。

そもそも、4年次の卒業間際になって1年次に受けた授業を思い出すことは非常に困難であることが予想され、授業内容を覚えていなかったり、思い出すことができたとしても具体性に欠けていたりするのは、当然だろう。確かに、そうした回答も少なからず確認された。しかし、3年前に受けた授業であるにもかかわらず、進路決定した学生の多くが「自己開拓」の受講に対して肯定的かつ具体的で「自己開拓」の教育目標に合致した意味づけを行っていたという本結果は、小塩他（2012）で確認された受講による短期的な教育効果が保持されたというだけにとどまらず、3年間を通してこうしたキャリア意識が学生自身に内在化された結果であるとも考えられる。このように、キャリア意識の側面からも「自己開拓」の長期的な教育効果が見出されたといえよう。

また、「自己開拓」の受講に対する意味づけとして、他学科との交流やグループワーク、体験型講義といった教育方法を肯定的に捉える記述も多数得られた。これらのことを勘案すると、「自己開拓」はグループワークで他学科との交流をしながらの体験型授業形式という特徴を活かし、自己理解や視野の広がり、大学や将来への見通しなどの自己に関する発達のみならず、自分の意見を伝えることや相手の意見を聞くこと、コミュニケーション能力の向上、初対面の人との関係性の構

築やよりよい関係性の形成スキルの獲得、さらには集団行動といった対人関係に関する発達の内在化を促す。こうしたキャリア意識の内在化は、学生の自律的な進路意思決定の態度を育み、進路未決定を抑制するという進路意思決定への長期的教育効果としてあらわれる。「自己開拓」が進路意思決定に影響を及ぼすプロセスには、こうしたメカニズムが寄与していると考えられる。

5 今後の課題

本研究では、杉本他（2014）と同様に、「自己開拓」の受講が進路決定を促すことが示され、「自己開拓」の長期的な教育効果が認められた。ただし進路決定には、「自己開拓」以外の学修行動やその他の学校生活に関する行動、課外活動なども影響していると考えられる（杉本他, 2014）。「自己開拓」が進路決定に及ぼす直接的な影響を明らかにするためにも、その他の行動も含め、進路決定への影響を包括的に検討していく必要があるだろう。

また本研究では、「自己開拓」が長期的教育効果を生み出すメカニズムについても検討を加えた。「自己開拓」に対して、進路決定者の多くが肯定的かつ具体的な意味づけをしていることから、「自己開拓」の教育目標が内在化されていることによって、進路決定が促されるというメカニズムを示唆したといえる。しかし、進路決定者の中には否定的な意味づけをしている者も一定数見出された。否定的な意味づけの内容として特徴的なのは、「あまり勉強にならなかった」や「覚えていない」のように、具体的でないことが挙げられる。このような意味づけをしている学生も進路決定者の中に含まれていたことから、否定的で具体的な意味づけは進路決定を抑制する直接的な要因にはならないことも示唆されたといえる。

今後、「自己開拓」が進路決定を促すメカニズムをより詳細に明らかにするためにも、「自己開拓」受講者の中でも進路が決まらない者において、「自己開拓」がどのように意味づけられるのかを明らかにする必要がある。進路決定につながらなかった人の意味づけを検討することは、メカニズムの解明に加えて「自己開拓」の弱みを明らかにすることにつながり、今後の改善に示唆を与えるだろう。

また、本研究における「自己開拓」に対する意味づけは、受講後3年後のものである。つまり、3年かけて内在化されてきたキャリア意識が、進路決定を促したとも考えられる。平成23年度より「自己開拓」の対象学年を広げた結果、受講者は1年生にとどまらず2年生、3年生へと拡大している。そのため、内在化にかかる時間が2年、1年と短い学生も必然的にあらわ

れる。今後は、そのような短期間での内在化も、進路決定に効果をもたらすのか検討する必要がある。ある程度の時間をかけることで、ポジティブな内在化がなされていく可能性があるのと同時に、短い時間だからこそ具体的で鮮明な印象として効果をもたらす可能性も考えられる。

これらの課題、および杉本他（2014）で指摘された課題を踏まえて、今後他のコホートでも検討を重ね、長期的教育効果を検証していく必要があるだろう。

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・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.
- 小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文・後藤俊夫（2012）. 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－ 中部大学教育研究, 12, 105-110.

佐藤友美・小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文（2013）. キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2012年度の授業について－ 中部大学教育研究, 13, 43-49.

佐藤友美・小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文（2014）. キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2013年度の授業について－ 中部大学教育研究, 14, 67-73.

杉本英晴・佐藤友美・寺澤朝子（2014）. キャリア教育科目「自己開拓」の長期的教育効果－就職ガイダンスへの参加状況及び卒業時点の進路状況からの検討－ 中部大学教育研究, 14, 15-20.

注

- 1) 本研究は、中部大学特別研究費CP（課題番号: 27 I L04CP）の助成を受けた。

謝辞

本調査にご参加いただいた学生の皆様に、心より感謝申し上げます。また、本研究にご協力いただいた全学共通教育部、経営情報学部共通教育科、キャリア支援課、各学部事務室に、厚く御礼申し上げます。

助 教	人文学部	杉本 英晴
講 師	人文学部 心理学科	佐藤 友美
教 授	経営情報学部 経営学科	寺澤 朝子

教育資料・実践報告

異文化対処力からみた日本語教育実習における学び

渡辺 民江・上田 美紀

1 はじめに

日本語教員養成では、その集大成として教育実習が行われている。実習の目的は、教授技術の習得であり、実際に留学生に授業を行う貴重な経験である。また、対象者が外国人であり、異文化接触の場面であるため、様々な側面で実習生の成長に繋がるものでもある。この点に焦点をあて、その成長を捉える試みとして、内省的実践（岡崎・岡崎 1997、池田他 2002）、自己評価・他者評価（中川 2005）、反省会（大和他 2009）、体験理解の促進（上田他 2008）等が報告されている。近年、グローバル人材を育成するという社会的要請の高まりと共に、日本語教育実習の有効性を示す研究も見られるようになってきている。

上田（2008）では、「多文化クラス」を刺激語としてPAC分析（内藤1997）をグループセッションで行った。その結果、「コミュニケーション」「日本を知ろう」「異文化理解」「実態」というキーワードが表出された。実習生が多国籍の留学生を前にコミュニケーションをとる際の工夫や配慮をしていたこと、日本に興味関心を抱いて来日している留学生から様々なことを学んだこと、異文化理解のために分析・比較・体験・尊重が重要であると認識したこと、実際の教え方及び留学生の日本語力・母語に合わせた配慮の重要性等を学んだこと、等々が検証された。

日本語教育実習は、対象者が外国人留学生であり、文字通り異文化接触の場としての学びも大きい。そこで、特にこの部分を具体的に捉えることにより、日本語教育実習の持つ可能性をより多角的に示すことができ、日本語教育実習のプログラム改善に活かせると考えた。

本稿では、実習生の学びに関して、異文化対処力の変化に焦点をあて、考察を試みた。

2 本学の日本語教育実習について

2.1 日本語教員養成講座

本学には「日本語教員養成講座」が設置されている。文化庁の諮問を受けた日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議から出された「日本語教育のための教員養成について」に基づき、カリキュラムが組まれている。カリキュラムは5区分で構成されている。必修科目は「社会・文化・地域」1科目・「言語と社会」

1科目・「言語と心理」1科目・「言語と教育」6科目である。選択必修科目は「言語」3科目である。日本語教育実習は本講座の必修科目であり、他の科目の単位をすべて取得した学生のみが、4年次に受講できる。

修了生には本学より「日本語教員養成講座修了証明書」が発行される。受講生は人文学部日本語日本文化学科の学生が大多数であるが、毎年、人文学部英語英米文化学科、国際関係学部国際関係学科・国際文化学科の学生も含まれている。実際にこの証明書を活かして日本語教員となり、国内外で活躍している修了生もいる。

日本語教育センター（以下センター）は日本語教育実習生の受け入れをしており、実習生はセンターの授業を使って実習を行っている。春学期、秋学期とも最大10名ずつの受け入れが可能である。

実習での目的は、1年次から3年次にかけて学んできた日本語教育の知識、理論的概念を実践することである。具体的目標は以下のとおりである。

- ・学習者のニーズ・レベルに応じた日本語教育の多様性を知る。
- ・留学生に対する理解を深める。
- ・日本語・日本文化に関する知識を活かし「教材分析→教案作成→授業運営」という流れを体験する。
- ・授業見学において授業運営の重要性を認識し、教壇実習に活かす。
- ・他の実習生及び教員と協調して授業を創りあげる。

2.2 日本語教育実習の内容

2.2.1 実習講義

センターでは受け入れた実習生に対して、1学期間にわたり講義を行っている。この授業では、実習の心構え、留学生について、見学表・教案作成の方法、教授方法、教材分析、クラス分析、模擬授業等を指導している。いわゆる座学の部分である。実習の心構えでは、これまでの大学生活で行ってきた自分のための課題や発表とは異なり、あくまで相手の日本語力向上を目指すべきであることを強調している。留学生の成績に関わる正規の授業時間を使って教壇実習をしているため、その意味と責任を理解させている。留学生についてでは、本学と提携校の関係、各留学生の属性やニーズ等について説明している。見学表・教案作成の方法

では、過去の先輩の教案等を示し、良い点や改善すべき点等を出し合い検討を行っている。また、お互いの見学表を検討し、分析の足りない部分を指摘し合い、知識の共有を図っている。教授方法では、過去の先輩の授業記録を見ることで、教壇実習での注意点や、参考になるポイントを話し合っている。教材分析では、教壇実習で教える文法項目を研究させ、担当する文法項目が日本語学習のどの段階に位置するかを理解させ、どの点に注意して教えるべきかを考えさせている。また、この点を考慮した上で提示する例文を作成させている。クラス分析では、見学時の留学生の発話及びプレイスメントテストの結果から、担当クラスの留学生の日本語力を把握させている。模擬授業では、教える役と留学生役に分れ、実際の留学生の反応や質問を想定し、それに対応できるよう準備もさせている。

以上のように、実習講義では、これまでに日本語教育について学んできたことを、教える場面に展開させることを目的とし、知識から実践への移行を支援している。

2.2.2 見学

センターでは、見学期間を2週間設け、実際の授業を見学させ、見学表に授業の流れを記録させ、分析させている。

ここでは、学生という授業を受ける立場から、授業を動かす立場へと視点を移行するよう意識させている。この見学で、教える側の意図や配慮を理解し、自らの実習に反映するよう指導している。

見学するクラスは、教壇実習を行うクラスの授業、同じクラスの違う科目、同じ科目の違うレベル等である。違う科目を見学することによって、留学生の日本語力を多角的に捉えさせ、違うレベルを見学することによって、日本語学習の過程を理解させている。実習生には見学後、見学表の記入をさせ、実習指導教員と見学した授業担当の教員に提出させている。見学表には授業の流れ、教員及び留学生の発話、板書等を記録させ、それぞれに、教師の視点から分析を加えるよう指導している。

最初の見学では、「授業がわかりやすい、先生が普通に話しても通じていて安心した、留学生はよく理解していた」というようなコメントしか見られない。しかし、見学を重ねるにつれ、「わかりやすくするために板書が有効だ、先生は言葉を選んで繰り返しいろんな表現で説明している、留学生が質問に答えられなかった場合はすぐに違う質問をしていた、先生は留学生の発話を必ず繰り返している」という分析に変化していく。実習生はこの分析で学んだことを活かし教壇実習に向かう。

2.2.3 教案作成

教材分析に基づき、実際の実習に用いる教案を作成させる。対象が留学生であるため、教壇に立ってから思いついたことを言っても通じない。よって、話すことをすべて教案に書かせ、指導の教員が添削する。センターでは直接法で授業をしているため、留学生の既習文法、既習語彙を把握することが重要となる。実習生は、授業見学及びプレイスメントテストの分析からそれらを把握し、教案・教材作成に活かしている。

最初の段階では授業の流れのみが書かれ、具体性のない教案が提出されることが多い。そのような実習生の多くは、自分が日本語母語話者であるため「なんとなくだろう」という根拠のない自信を持っている。しかし、教壇に立ち、練習を始めると、いったいどんな語彙とどんな文法が使えるかがわからず立ち往生してしまう。この経験を経て、台本のように教案を書き込むことの必要性に気づく。

幾度となく教案の書き直しを経て、使える教案ができあがる。

2.2.4 教壇実習

実習生が作成した教案・教材の添削を行うと同時に、教壇実習の練習をさせる。実際に教える場面における配慮や教授技術は教案には表れにくいものであるため、幾度となく練習を積み重ねる必要がある。同じクラスで教える実習生同士や、他の実習生の練習に参加することで、自らの教壇実習を客観的に評価する機会にもなっている。

教壇実習は45分間を2回行わせる。実習生は、教案・教材・宿題を作成し、時間通りに授業を進めなければならない。

最初は、教案を棒読みすることで精一杯であり、教案から目が離せないことが多い。しかし、相手に伝え理解させるために、どんな授業にすべきかを考えさせることにより、変化が表れる。声の大きさ、明瞭さ、話す速度、ポーズの取り方、指示の出し方、目線、指名の工夫、板書、立ち位置、時間配分等々に注意、配慮した授業へと改善される。最終的には、教案を見ずに教えることを目標としている。

実際の教壇実習では、それぞれ成功も失敗もあるが、最も苦慮する点は、留学生の反応にいかに対処するかである。例えば、留学生の発話を正確に聞き取ることができず、間違った反応をしてしまう。また、質問にうまく答えられず、適切な説明ができないことも多い。対象者が留学生であるため「通じないことは何度言っても通じない」のである。これは、日本語教育の現場特有の経験であると言えよう。

実習生はこれまで経験したことのない場面に立たさ

れ、緊張と不安の中、教壇実習をやりきるのであるが、2回目の教壇実習では留学生とのコミュニケーションもある程度スムーズになり、達成感を得ることとなる。

2.2.5 反省

1回目の教壇実習後には実習担当教員が録画を見ながらコメントをし、2回目の教壇実習に向けた改善点を示す。例えば、視線が1人の留学生に集中している、同じ言葉を連呼したが通じていない、どんどん早口になっている、留学生の発話が聞き取れていない、板書の前に立ち留学生からは見えない等の指摘が多い。これらを改善することが、2回目の教壇実習の具体的目標となっている。

2回目の教壇実習後については、実習生自身に分析させ発表させている。各自、1回目指摘されたことを踏まえ、改善できたか否かを報告する。

最後に、指導教員、実習生が全員集まり、日本語教育実習を振り返る機会を設けている。それぞれの感想、学んだこと、気づいたこと等を語り合う機会となっている。

3 調査方法

2015年春学期に行われた日本語教育実習参加者4名に対し、実習終了後に質問紙調査を行い、半構造化インタビューを行った。質問紙作成にあたっては、図1「異文化で成功するための要因」(山岸他 1992)を枠組みとした。これは、企業からの派遣や留学において

成功する人材の能力を測ることを目的に開発されたものである。開発にあたっては、企業の海外人事担当者の面接結果やそれまでの研究成果を組み合わせたとしている。渡辺(2002)は、図1の特徴を、通常の仕事をするとき求められる力、つまり「状況調整能力」と、異文化と対応するときに特に求められる能力、つまり「カルチュラル・アウェアネス」「自己調整能力」、そしてこれら3つの能力の中核となる「感受性」を組み合わせ、統合的に異文化接触での資質をとらえようとしたところだとしている。本稿では、この枠組みに示されている項目を参考に、能力の変化についての質問を作成した。

4 結果

質問紙、およびインタビュー結果から、「実習生が日本語教育実習のどの場面で異文化対処力の変化に影響を受けたと感じているか」を抽出し分析した。

4.1 実習の流れ(場面)

以下、実習の流れと具体的な場面を示す。

- ①オリエンテーション：実習の心構え・スケジュール・課題・実習項目の提示等を受ける。
- ②実習準備の講義：週1コマ(90分)の授業で、実習項目の分析、見学表・教案作成の書き方、クラス分析等の指導を受ける。
- ③教案作成：教案を作成し、指導教員の添削指導を受ける。

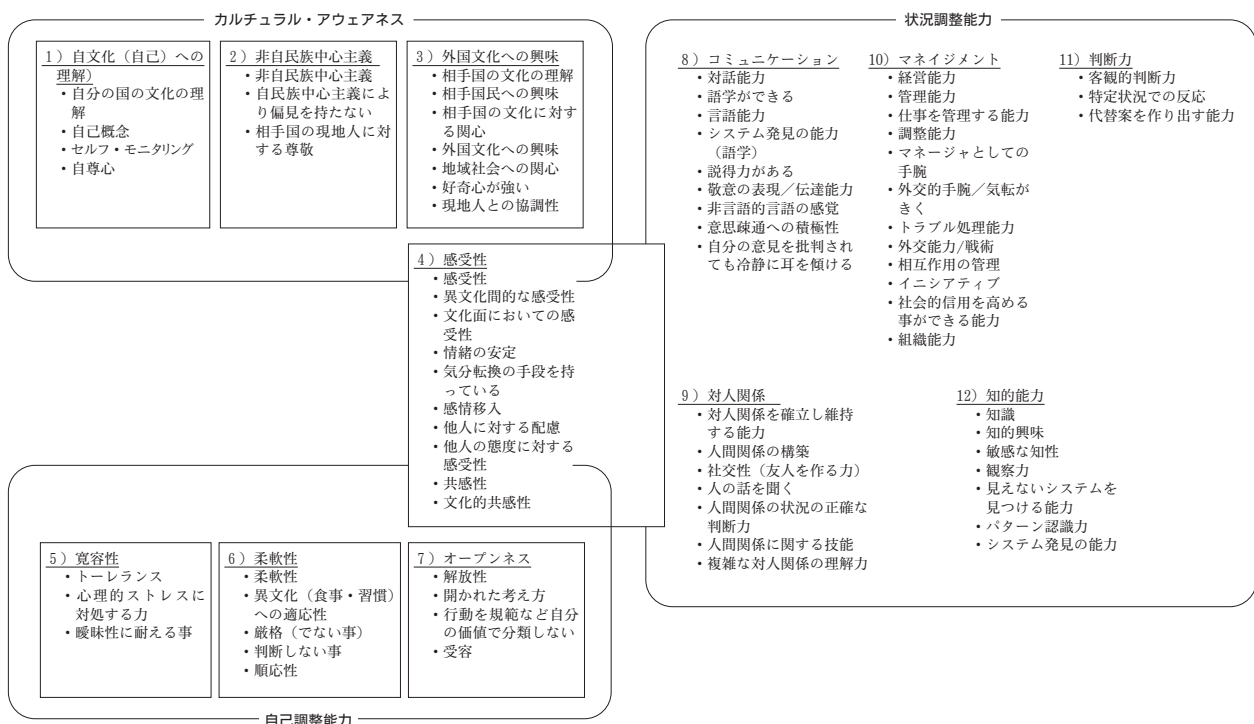


図1 異文化で成功するための要因(山岸他 1992)

- ④授業見学：2週間に渡り、授業を見学し、見学表を提出する。尚、担当クラス以外の見学も含む。
- ⑤実習日誌：実習日誌を提出し、指導教員のコメントをもらう。
- ⑥模擬授業：指導教員に教壇実習の指導を受ける。
- ⑦教壇実習：45分間の教壇実習を2回行う。
- ⑧教壇実習の振り返り1：指導教員と共に録画を見ながら振り返る。
- ⑨宿題添削：教壇実習の宿題を添削する。
- ⑩教壇実習の振り返り2：録画を使い教壇実習を自己分析し、発表する。
- ⑪実習反省会：実習生全員及び指導教員で実習全体を振り返る。

4.2 結果

図1「異文化で成功するための要因」(山岸ら 1992)の項目別にコメントをまとめ、実習生が具体的にどう影響を受けたと感じているかを示し、前述の実習の流れと照らし合わせた。

4.2.1 カルチュラル・アウェアネス

- ・「敬語を教えたため、その概念が留学生の出身国にあるかどうか等、文化に対する意識が強くなった。」→場面②⑦
- ・「教壇実習の録画を見て、自分自身を見つめ直すことができ、焦った時に早口になる等に気づいた。」→場面⑧⑩
- ・「授業中に質問したり、宿題の書き方で意思表示をしたりする等、本気で勉強していると感じ、留学生に敬意を持った。」→場面④⑦⑨
- ・「留学生の母語に関する質問をし、文化的視点で見ると更に面白そうだと感じた。」→場面⑦
- ・「背景の異なる留学生に対し、日本語学習の目的に興味を持った。」→場面④⑦

実習生Aは、敬語を教えるにあたり、留学生の母語の概念に敬語があるかどうかで理解度が大きく違うことに気づいた。日本語と同様にどの言語でも同じ概念があると思い込んでいたため、教案に大幅な変更の必要があった。この経験で、実習生Aは留学生の出身国の文化や習慣により強い関心を持つこととなった。

実習生Bは、見学時に留学生の学習態度を見て、日本語学習に対する熱意を感じとった。また、他の実習生の授業においても納得できるまで何度も質問する学習意欲の高さに驚き、敬意を感じるようになった。

4.2.2 感受性

- ・「留学生は、日本人にはない発想力・想像力を持っていると感じた。」→場面④⑦

- ・「実習生控え室で約3ヶ月過ごし、他の実習生のことを考えて行動できていた。」→すべての場面
- ・「留学生に対し、どう話せばわかってもらえるか気づけるようになり、相手の反応に合わせた行動がとれるようになった。」→場面③⑥⑦⑧⑩

実習生Cは、様々な出身国の留学生と関わることで、彼らの考え方やファッション等に触れた。それにより、日本人とは違った発想力・想像力を目の当たりにし異文化への感受性が高まったとしている。また、他の実習生と協力し、良い人間関係を保ち、お互い支え合いながら実習を乗り切ったことで、以前より他人に対する配慮ができるようになったとしている。

実習生Aは、当初は自らの教案を使って予定どおり進めることに精一杯であった。しかし、見学や教壇実習の練習を通して、留学生の日本語力や文化背景に合わせ、どう説明し、どんな例を挙げれば理解しやすいか等、配慮できるようになったとしている。

4.2.3 自己調整能力

- ・「留学生の様子を感じ取り、それに対応できた。」→場面⑦
- ・「宿題の添削で、留学生の間違いの理由を冷静に分析できた。」→場面⑨
- ・「他の実習生と考えが合わない部分もあったが、抵抗を感じなくなった。」→すべての場面
- ・「留学生にわかってもらえなくても、イライラせず冷静に対応でき、少し寛容になったと感じる。」→場面③⑥⑦

実習生Bは、実習生控え室で、4人で過ごすことが多く、ストレスを感じ、体調に表れてしまった。しかし、それを乗り越えた経験で自らが鍛えられたとしている。

実習生Cは、宿題添削時に留学生の誤答について、なぜそのような間違いをしたのかを客観的に分析することによって、感情的になっていない自分に気づいたとしている。

実習生Aは、他の実習生と考え方が合わない部分もあったが、他学部・他学科といった自分と違う環境にある人に抵抗を持たずに付き合えるようになったとしている。

4.2.4 状況調整能力

- ・「実習で様々な経験をしたことで、バイト先に外国人が来たとき、逃げずに自ら話しかけることができた。」→すべての場面
- ・「おしゃべりではなく、きちんと理解してもらえるように話すことができ、留学生に向き合うことができた。」→場面③⑦⑨

- ・「同じクラスの実習生と協力し、連携できた。」→場面③⑥⑦⑧
 - ・「留学生の聞き取りにくい発話に耳を傾け、理解することができた。」→場面⑦
 - ・「限られた時間でやるべきことができ、自信がついた。」→すべての場面
 - ・「予想外のことも考え、授業を準備したため、うまく対応できた。」→場面③⑥⑦
 - ・「実習をしている時と、その録画を見ている時とでは、感じ方に違いがあった。客観的に見ることの大切さを知り、就活にも活かしている。」→場面⑧⑩
 - ・「友達である他の実習生の改善点を、客観的に指摘できた。」→場面⑥
 - ・「留学生の授業態度を見ることで、自分に観察力がついたと感じる。」→場面④
 - ・「宿題の添削で、留学生が何を伝えたいのか推測し、適切にコメントできた。」→場面⑨
 - ・「3年間日本語教員について学んできたが、まだまだ勉強することがあると思った。」→すべての場面
- 実習生Dは、実習の経験をしたことで、積極的に話しかけられるようになったと自らの変化に気づいている。アルバイト先に来日したばかりの外国人が来店した際、逃げずに実習の経験を活かして、相手に合わせた話し方でコミュニケーションをとることができ、うまく接客できた満足感を感じたとしている。

実習生Bは、実習時に就職活動と重なり、かなり厳しい調整が必要であった。自分なりにしっかり考え、何を優先すべきか判断を迫られる経験となり、管理調整能力が高まったとしている。

実習生Cは、45分間の授業を時間どおり進めることで、限られた時間でやるべきことをしたという自信が持てたとしている。

5 まとめ

以上のとおり、実習生は、実習のすべての場面から異文化対処能力の変化に影響を受けたと感じている。まず、留学生との接触場面において、自文化を意識し、留学生に関心や敬意を感じている。さらに、対象者が留学生であることから、様々な面において特別な配慮をし、その有効性を感じている。また、異文化接触の場面に限らず、実習生同士が協働作業をすることにより、新たな人間関係が構築され、連携できたと感じている。

これらの体験は、相手を意識し、これまで以上に責

任感を持って取り組む機会となったと言えよう。

これまで、日本語教育実習が異文化対処力の変化に影響を及ぼしていると、経験的には理解してきた。しかし、今回の考察を通して、具体的な場面と結びつけて把握することができた。

他の教育機関においても、日本語教育実習は異文化対処力向上と大きな関連性があるとし、さらに、日本語教員養成が「グローバル人材の育成」に寄与するという研究結果が報告されている（中川他 2015）。言い換えれば、日本語教員養成講座は、たとえ実習生が日本語教員にならずとも、グローバル社会で活躍できる能力を獲得できる機会となっていると言えよう。

今後は、より細かいデータ収集を積み重ね、「グローバル人材育成」を視野に入れた日本語教育実習プログラムの改善に活かしていきたい。

参考文献

- 1) 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子（2002）「実習生の内省的実践としての授業評価活動」『世界の日本語教育』12, 95-106
- 2) 上田美紀・渡辺民江・生田裕子（2005）「日本語教育実習における体験理解の促進－PAC分析を通して－」『社会言語学会第16回大会発表論文集』124-127
- 3) 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習－理論と実践』アルク
- 4) 内藤哲雄（1997）『PAC分析実施法入門』ナカニシヤ出版
- 5) 中川良雄・天満理恵・上野山愛弥（2015）「日本語教員の養成は、グローバル人材の育成につながるか」『日本語教育方法研究会』vol.21, No.2, 54-55
- 6) 中川良雄（2008）「「気づき」を促す日本語教育実習-日本語教育実習自己評価・他者評価」『研究論叢』64, 139-154
- 7) 山岸みどり・井下理・渡辺文夫（1992）「「異文化間能力」測定の試み」『現代のエスプリ』299, 201-214
- 8) 大和啓子・生天目知美・永井涼子（2009）「教育実習における視野の拡大を目標とした反省会の試み」『日本語教育方法研究会誌』vol.16, No.1, 80-81
- 9) 渡辺文夫（2002）『異文化と関わる心理学』サイエンス社

〔准教授	教育支援機構	日本語教育センター	渡辺	民江〕
教授	教育支援機構	日本語教育センター	上田	美紀〕

キャリア教育科目「自己開拓」の効果

ー2014年度の授業についてー

佐藤 友美・杉本 英晴

1 はじめに

中部大学では2010年度より、全学の学生を対象としたキャリア教育科目のひとつとして、「自己開拓」を開講してきた。この授業の構成および内容についてはハラデレック・林・間宮・小塩（2011）に詳しく述べられているが、基本的に各週の授業は2回連続で8週間、計16回を、参加型ワークショップ形式で進められる授業形態となっている。この授業のねらいは、毎回のグループを中心とした作業を通じて、学生間の相互作用を促し、意識や考え方の変化を目指すものである。

これまでに、「自己開拓」の教育効果については組織的な調査が行われており、4度にわたる報告を行ってきた（小塩・ハラデレック・林・間宮, 2011; 小塩・ハラデレック・林・間宮・後藤, 2012; 佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2013; 佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2014）。たとえば、小塩他（2011）では、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（受講者群）と「自己開拓」を受講していない学生（統制群）とで比較をおこなった。統制群と比較した場合、「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た。また小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）によって、小塩他（2011）で見出されたのと同様の授業の効果が、4年にわたって一貫して見出されたことが報告されている。

2014年度は、「自己開拓」が開講されてから5年目の年にあたる。履修学生の増加により、これまでの2回連続で8週間、計16回の授業形態に加えて、週1回の16週間、計16回の授業時間形式も導入された。また、従来の教授法では1クラス40名での授業が限界であったが、より多くの学生が受講できるように教授法を改定し、1クラス60名で実施できる方法を実施した。改定した教授法は、週1回計16回の授業において用いられた。

本研究は、「自己開拓」の授業開始から5年目にあたる2014年度においても、これまでと同様の教育効果が見出されるのか、また新たな授業構成においても、これまでと同様の教育効果が見出されるのかを検討する。そこで、調査内容および調査実施デザインも同様な手法を用いた。

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、「自己開拓」授業前後、および別の教養科目授業前後に実施した。

自尊感情 本尺度は、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）で使用したものと同じであった。自尊感情（桜井, 2000）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。この尺度は「私は、自分に満足している」「私はたい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。

進路選択に対する自己効力 本尺度は、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）で使用したものと同じであった。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ために、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。

時間的展望 本尺度は、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）で使用したものと同じであった。より遠くの将来や過去の事象が

現在の行動に影響するという時間的展望の広がり測定するために、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。

時間的展望の内容を詳しく検討するため、白井（1994）の時間的展望体験尺度も加えて使用した。本尺度は、過去受容（「私は、自分の過去を受け入れることができる」）・現在の充実感（「今の生活に満足している」）・希望（「自分の将来は自分できりひらく自信がある」）・目標指向性（「私には将来の目標がある」）の4つの側面からなる18項目で構成されており、過去、現在、未来という時間軸それぞれにおける展望の高さを測ることができる。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。

セルフ・コントロール 本尺度は、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）で使ったものと同じであった。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。

キャリア・アダプタビリティ キャリア・アダプタビリティ（Savickas, 1997, 2011）とは、「変化できる資質、大きな困難なくして新しいあるいは変化した環境に適応できる資質」であり、関心、コントロール、好奇心、自信の4次元から構成されている。キャリア・アダプタビリティが身につけているほど自律的なキャリア選択が促されることが指摘されてきた（Creed, Fallon, & Hood, 2009）。そこで、2014年度の効果については新たに本尺度を導入し、「自己開拓」の受講によりキャリア・アダプタビリティが高まり、自律的なキャリア選択が可能になるのかを検討することとした。本尺度は杉本（2014）がSavickas & Porfeli（2012）やNota, Ginevra, & Soresi（2012）を参考に作成した、キャリア・アダプタビリティ尺度（29項目、5件法）を使用した。本尺度は関心（「今の選択が自分の将来を形成すると認識すること」）、コントロール（「前向きでいること」）、好奇心（「自分の持っている疑問について深く調べること」）、そして自信（「自分自身に期待すること」）について、「人は異なる強みを用いてキャリア（人生）を構築していきます。全てが得意だという人は誰もいません。強みとして重要視していることは人によって異なります。以下の項目について、あなたはどれほど発達させ、できるようになっていますか。」と教示し、「全くできない（1点）」から「非常によくできる（5点）」までの5段階で回答が求められた。

2.2 調査手続き・調査対象者

「自己開拓」の受講者に対し、初回の授業で事前テスト、最終回の授業で事後テストを実施した。統制群については、「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」と同時期に事前テストと事後テストが実施された。なお、本調査の実施は中部大学倫理審査委員会にて承認された（承認番号260040）。調査参加者の内訳は、受講群96名、統制群99名であった。

3 結果と考察

3.1 授業前後の受講群と統制群の変化

3.1.1 自尊感情の変化

群（受講者群と統制群）×調査時期（授業前・後）の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=0.50$, 群の主効果 $F(1,196)=0.49$, 調査時期の主効果 $F(1,196)=2.63$, いずれも $n.s.$ ）。これまでの知見では「自己開拓」を受講することによって自尊感情が高まることが示されてきたが、本年度はそのような効果は見られなかった。

表 1 自尊感情、進路選択に対する自己効力、および時間的展望の平均値（下段は標準偏差）および分散分析の結果

	受講群		統制群		主効果		交互作用
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業期間	教授法	
自尊感情	2.49 (0.43)	2.56 (0.46)	2.47 (0.51)	2.50 (0.50)	2.63	0.49	0.48
自己効力	2.48 (0.35)	2.52 (0.42)	2.38 (0.50)	2.46 (0.48)	5.77 *	2.19	0.69
時間的展望	3.07 (0.56)	3.14 (0.60)	3.04 (0.61)	2.99 (0.58)	0.14	1.32	4.70 *
時間的展望							
現在の充実感	3.20 (0.74)	3.29 (0.81)	3.09 (0.76)	3.01 (0.81)	0.01	3.71 †	3.14 †
目標志向性	2.62 (0.85)	2.75 (0.89)	2.59 (0.81)	2.62 (0.83)	3.25 †	0.50	1.07
過去受容	3.34 (0.84)	3.39 (0.87)	3.29 (0.79)	3.28 (0.86)	0.20	0.45	0.43
希望	3.13 (0.77)	3.17 (0.80)	3.05 (0.85)	2.99 (0.78)	0.06	1.46	1.21

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、群と調査時期の 2 要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と群の主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=0.69$ 、群の主効果 $F(1,196)=2.19$ 、いずれも $n.s.$ ）。しかし調査時期の主効果は有意であり（ $F(1,196)=5.77$ 、 $p<.05$ ）、「自己開拓」の受講の有無に関わらず、授業後は授業前に比べて進路選択に対する自己効力が高まる傾向があることが示された。過去 4 年の知見において、進路選択に対する自己効力の上昇は「自己開拓」受講生独自のものとして報告されてきたが、2014 年度においてはそのような効果は見られなかった。

3.1.3 時間的展望の変化

時間的展望の受講群と統制群別の、授業前後の平均値を図 1 に示す。群と調査時期の 2 要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった（ $F(1,196)=4.70$ 、 $p<.05$ ）。そこで単純主効果検定をおこなった結果、統制群においては時間的展望得点に授業前後の差は見られなかった（ $F(1,196)=1.64$ 、 $n.s.$ ）が、受講群は授業後は授業前よりも時間的展望が広がる傾向がみられた（ $F(1,196)=3.17$ 、 $p<.10$ ）。また、授業前は受講群と統制群で時間的展望に差はないが（ $F(1,196)=0.11$ 、 $n.s.$ ）、授業後は受講群は統制群よりも時間的展望が広がる傾向が見られた（ $F(1,196)=3.32$ 、 $p<.10$ ）。つまり、「自己開拓」を受講した学生は、授業後に時間的展望が広がるが、受講していない学生にはそのような効果がみられないことが示された。このことは、小塩他（2011）や小塩他

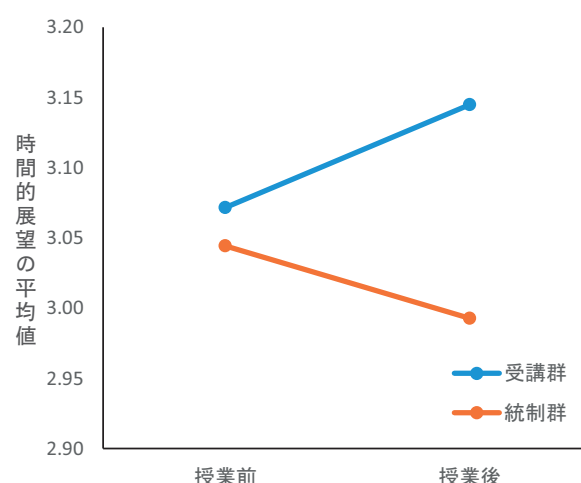


図 1 授業前後の各群における時間的展望の平均値

（2012）、佐藤他（2013）および佐藤他（2014）で報告された結果と同様であり、一貫してみられる効果であることが示された。

3.1.4 時間的展望の詳細な変化

「自己開拓」受講によって時間的展望に効果がみられることが明らかにされたため、次に時間的展望の 4 側面のどこに効果がみられるのかを検討した。

まず、過去受容において群と調査時期の 2 要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=0.43$ 、群の主効果 $F(1,196)=0.20$ 、調査時期の主効果 $F(1,196)=0.45$ 、いずれも $n.s.$ ）。つまり、「自己開拓」受講によって過去を受容できるようになるという効果は見られないことが示された。

表2 セルフ・コントロールおよびキャリア・アダプタビリティの平均値（下段は標準偏差）および分散分析結果

	受講群		統制群		主効果		交互作用
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業期間	教授法	
セルフ・コントロール							
改良型	2.29	2.41	2.29	2.43	13.76 ***	0.02	0.16
	(0.44)	(0.50)	(0.57)	(0.52)			
外的要因	2.50	2.49	2.40	2.45	0.24	1.16	0.79
	(0.44)	(0.55)	(0.59)	(0.61)			
調整型	2.41	2.50	2.36	2.47	8.61 **	0.41	0.00
	(0.37)	(0.46)	(0.58)	(0.55)			
キャリアアダプタビリティ							
関心	2.75	2.93	2.67	2.69	3.13 †	2.11	2.12
	(0.80)	(0.86)	(0.94)	(0.86)			
コントロール	2.89	3.10	2.75	2.95	15.72 ***	1.87	0.00
	(0.68)	(0.83)	(0.91)	(0.86)			
好奇心	2.74	3.03	2.77	2.88	14.44 ***	0.43	2.76 †
	(0.68)	(0.79)	(0.83)	(0.84)			
自信	2.69	2.95	2.65	2.75	16.76 ***	1.34	3.54 †
	(0.70)	(0.79)	(0.83)	(0.84)			

次に、現在の充実感において群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意傾向であった（ $F(1,196)=3.14$, $p<.10$ ）。そこで単純主効果検定をおこなった結果、群によって授業前後の差は見られなかった（受講群 $F(1,196)=1.67$, 統制群 $F(1,196)=1.46$, いずれも $n.s.$ ）。しかし授業前は受講群と統制群で差が見られなかったものの（ $F(1,196)=0.96$, $n.s.$ ）、授業後は受講群のほうが統制群よりも有意に現在の充実感があがっていた（ $F(1,196)=3.85$, $p<.05$ ）。このことから、「自己開拓」受講によって現在の充実感が増す効果が見られることが示された（図2）。

次に、目標志向性において群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と群の主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=1.07$, 群の主効果 $F(1,196)=0.50$, いずれ

も $n.s.$ ）。しかし調査時期の主効果は有意傾向であり（ $F(1,196)=3.25$, $p<.10$ ）、受講の有無に関わらず、授業前よりも授業後は目標志向性が上がる傾向があることが示された。

また、希望において群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=1.21$, 群の主効果 $F(1,196)=1.46$, 調査時期の主効果 $F(1,196)=0.06$, いずれも $n.s.$ ）。

これらのことから、「自己開拓」を受講することは、現在を充実させる効果があることが明らかにされた。

3.1.5 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おこなった。

まず、改良型セルフ・コントロールについては、交互作用は有意ではなく（ $F(1,196)=0.16$, $n.s.$ ）、群の主効果も有意ではなかった（ $F(1,196)=0.02$, $n.s.$ ）が、調査時期の主効果が有意であった（ $F(1,196)=13.76$, $p<.001$ ）。受講群も統制群も、全体的に改良型セルフ・コントロールの得点は授業前に比べて授業後で上昇していた。改良型セルフ・コントロールについては、これまでの研究では改良型セルフ・コントロールが「自己開拓」受講によって高まるかについては一貫性が見られなかった。小塩他（2011）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）では効果が見られたが、小塩他（2012）においては効果が見られなかった。今回も受講しているか否かに関わらず改良型セルフ・コントロールが上昇したことから、小塩他（2012）の結果と

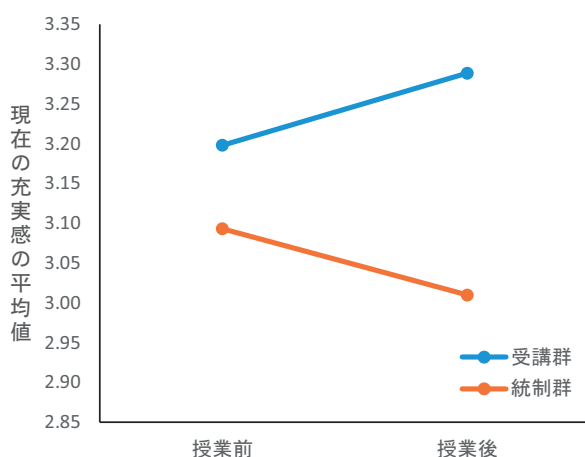


図2 授業前後の各群における現在の充実感の平均値

一致している。

外的要因による行動のコントロールについての分散分析の結果、交互作用と主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=0.79$, 群の主効果 $F(1,196)=1.16$, 調査時期の主効果 $F(1,196)=0.24$, いずれも $n.s.$ ）。したがって、「自己開拓」の受講によって外的要因による行動のコントロールの高さに効果はないといえる。外的要因による行動のコントロールについては、小塩他（2011）では授業前後で統制群の得点上昇が認められ、小塩他（2012）および佐藤他（2013）では主効果、交互作用ともに認められなかった。佐藤他（2014）では受講群のほうが統制群に比べて、全体的に外的要因による行動のコントロールが高い傾向がみられた。今回の結果とあわせて考えると、「自己開拓」は外的要因による行動のコントロールに対して明確な効果を持たないことが再び示唆された。

調整型セルフ・コントロールについても、交互作用と群の主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=0.00$, 群の主効果 $F(1,196)=0.41$, いずれも $n.s.$ ）。調査時期の主効果は有意であり（ $F(1,196)=8.61$, $p<.001$ ）、「自己開拓」の受講の有無に関わらず、授業後は授業前に比べて調整型セルフ・コントロールが上がっていた。なお、2010年度の授業では交互作用は認められず、調査時期の主効果も有意傾向のみ認められていた（小塩他, 2011）。その一方で、2011年度では交互作用が有意であり、「自己開拓」受講者の調整型セルフ・コントロール得点の上昇が認められた（小塩他, 2012）。さらに2012年度では、受講者の得点上昇がみられ受講していない学生の得点下降がみられた。2013年度は「自己開拓」を受講した学生の調整型セルフ・コントロールは上昇する一方で、受講していない学生の調整型セルフ・コントロールは変化しなかった。このように、これまでは「自己開拓」受講者においては授業前後で一貫して上昇傾向にある一方で、統制群の得点が一貫していないという結果であった。しかし2014年度は受講してもしていなくても調整型セルフ・コントロールが上昇することが示され、これまでと同様に統制群の結果の一貫性のなさが見出された。

3.1.6 キャリア・アダプタビリティの変化

キャリア・アダプタビリティの4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おこなった。

関心において群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と群の主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(1,196)=2.12$, 群の主効果 $F(1,196)=2.11$, いずれも $n.s.$ ）。調査時期の主効果は有意傾向であり（ $F(1,196)=3.13$, $p<$

.10）、「自己開拓」の受講の有無に関わらず、授業後は授業前に比べて関心が上がる傾向が見られた。つまり、受講群と統制群はともに、授業後に自己への関心が高まる傾向があることが示された。

コントロールにおいて群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用も群の主効果も有意ではなかった（それぞれ $F(1,196)=0.00$, $F(1,196)=1.87$, とともに $n.s.$ ）。調査時期の主効果は有意であり（ $F(1,196)=15.72$, $p<.001$ ）、受講の有無にかかわらず自分をコントロールできる認識は高まることが示され、「自己開拓」独自の効果は認められなかった。

好奇心の受講群と統制群別の、授業前後の平均値を図3に示す。

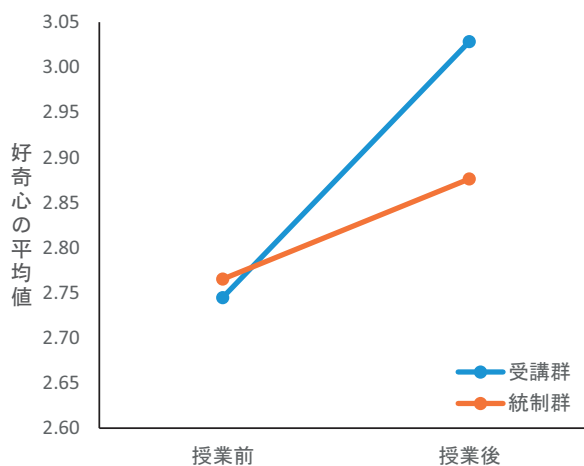


図3 授業前後の各群における好奇心の平均値

好奇心において群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意傾向であった（ $F(1,196)=2.76$, $p<.10$ ）。そこで単純主効果検定をおこなった結果、受講群においてのみ、授業前よりも授業後のほうが好奇心の得点が高かった（ $F(1,193)=14.69$, $p<.001$ ）。つまり、「自己開拓」の受講により、好奇心が高まることが明らかになった。

自信において群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用は有意傾向が見られた（ $F(1,142)=3.54$, $p<.10$ ）。そこで単純主効果検定をおこなった結果、受講群のみ授業後は授業前に比べて有意に自信得点が高くなっていた（ $F(1,193)=17.59$, $p<.001$ ）。また、授業前は受講群と統制群で自信得点に差はなかったが（ $F(1,193)=0.12$, $n.s.$ ）、授業後は受講群は統制群に比べて有意に高い傾向が見られた（ $F(1,193)=3.03$, $p<.10$ ）（図4）。

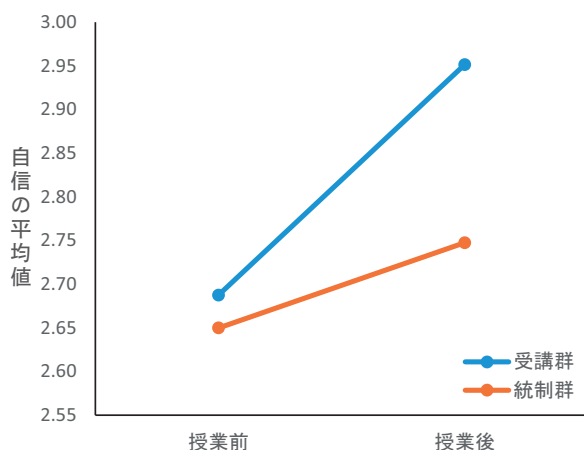


図4 授業前後の各群における自信の平均値

これらのことから、キャリア・アダプタビリティにおいては、「自己開拓」受講によって好奇心を持てるようになり、自信を持てるようになることが示された。

3.2 授業前後の各教授法の変化

受講群と統制群を比較した結果、「自己開拓」の受講によって、時間的展望が広がり、時間的展望の中でも現在の充実感が高まり、キャリア・アダプタビリティにおける好奇心と自信が高まるという効果が見出された。これまでの4年間の結果では、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、改良型セルフ・コントロールの向上がみられており、時間的展望以外の効果が本年度は見られていないといえる。

この結果の原因の1つとして、受講群において異なる授業形態が混合していることが挙げられる。これまでの4年間は、授業形態はどのクラスも同一であったが、本年度はクラスによって授業形態が異なっている。もし授業形態によって異なる効果がみられるなら、授業形態の違いを考慮せずに分析することによって、受講したことによる効果が相殺されている可能性がある。

そこで受講群を従来の教授法での授業を受けた学生（従来）と改定後の教授法での授業を受けた学生（改定後）に分けて、分析を行うこととした。内訳は、従来20名、改定後76名、統制群99名であった。

3.2.1 自尊感情の変化

教授法（従来・改定後・統制）×調査時期（授業前・後）の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用は有意ではなく（ $F(2,141)=1.20, n.s.$ ）、教授法の主効果も有意ではなかった（ $F(1,141)=0.56, n.s.$ ）が、調査時期の主効果が有意傾向であり（ $F(1,195)=3.45, p<.10$ ）、教授法にかかわらず授

業後には自尊感情が高まることが示され、「自己開拓」独自の効果は見られなかった。

3.2.2 進路選択に対する自己効力の変化

進路選択に対する自己効力について、教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用は有意ではなく（ $F(2,195)=1.10, n.s.$ ）、教授法の主効果も有意ではなかった（ $F(1,195)=1.10, n.s.$ ）が、調査時期の主効果が有意であり（ $F(1,195)=5.54, p<.05$ ）、教授法にかかわらず授業後には進路選択に対する自己効力感が高まることを示された。しかしこの効果は「自己開拓」の受講によるものとはいえないことが明らかになった。

3.2.3 時間的展望の変化

時間的展望の教授法別の、授業前後の平均値を図5に示す。

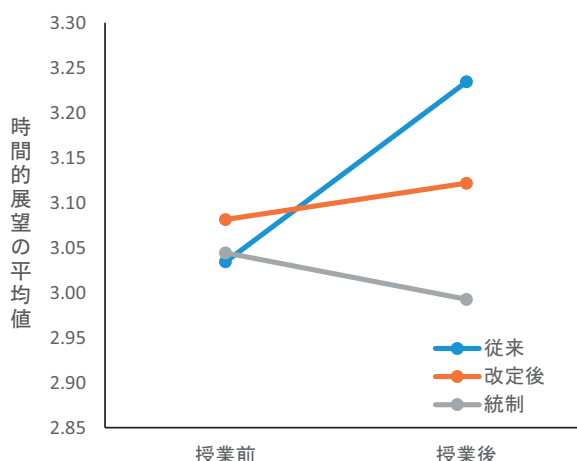


図5 授業前後の各群における時間的展望の平均値

時間的展望について、教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった（ $F(2,195)=3.61, p<.05$ ）。そこで単純主効果検定をおこなった結果、従来の教授法でのみ、授業前よりも授業後のほうが時間的展望が高くなっていった（ $F(1,195)=4.91, p<.05$ ）。しかし、受講前も受講後も、教授法によって差は見られなかった（それぞれ $F(2,195)=0.11, n.s.$ 、 $F(2,195)=1.95, n.s.$ ）。つまり、時間的展望の広がりとは、従来の方法のときのみ、効果がみられることが示された。

3.2.4 時間的展望の詳細な変化

従来の「自己開拓」を受講することによる時間的展望への効果がみられたため、次に時間的展望の4側面のどこに効果がみられるのかを検討した。

表3 自尊感情、進路選択に対する自己効力、および時間的展望の平均値（下段は標準偏差）および分散分析の結果

	従来		改定後		統制		主効果		交互作用
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後	授業期間	教授法	
自尊感情	2.53 (0.45)	2.65 (0.44)	2.49 (0.43)	2.54 (0.47)	2.47 (0.51)	2.50 (0.50)	3.45 [†]	0.51	0.50
自己効力	2.43 (0.34)	2.56 (0.46)	2.50 (0.36)	2.51 (0.41)	2.38 (0.50)	2.46 (0.48)	5.54 [*]	1.10	1.10
時間的展望	3.03 (0.53)	3.23 (0.54)	3.08 (0.57)	3.12 (0.61)	3.04 (0.61)	2.99 (0.58)	3.00 [†]	0.68	3.61 [*]
時間的展望									
現在の充実感	3.30 (0.59)	3.21 (0.83)	3.17 (0.77)	3.31 (0.81)	3.09 (0.76)	3.01 (0.81)	0.04	1.85	2.44 [†]
目標志向性	2.68 (0.69)	2.85 (0.69)	2.60 (0.90)	2.72 (0.93)	2.59 (0.81)	2.62 (0.83)	3.43 [†]	0.38	0.58
過去受容	3.20 (0.79)	3.30 (0.73)	3.37 (0.86)	3.41 (0.90)	3.29 (0.79)	3.28 (0.86)	0.52	0.48	0.28
希望	2.83 (0.72)	3.18 (0.82)	3.20 (0.77)	3.17 (0.80)	3.05 (0.85)	2.99 (0.78)	1.88	1.25	3.32 [*]

まず、過去受容において教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(2,195)=0.28$ 、教授法の主効果 $F(1,195)=0.48$ 、調査時期の主効果 $F(1,195)=0.52$ 、いずれも $n.s.$ ）。

次に、現在の充実感において教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意傾向であった（ $F(1,195)=2.44$ 、 $p<.10$ ）。そこで単純主効果検定をおこなった結果、改定後の教授法においてのみ、授業前とあとで現在の充実感が上昇する傾向が明らかになった（ $F(1,195)=3.07$ 、 $p<.10$ ）。また、授業前は教授法によって現在の充実感に差はないが（ $F(2,195)=0.71$ 、 $n.s.$ ）、授業後は統制群よりも改定後の教授法による受講群は現在の充実感が有意に高い傾向が見られた（ $F(2,195)=3.04$ 、

$p<.10$ ）。つまり、改定後の教授法での受講でのみ、現在の充実感が高まることが示された（図6）。

次に、目標志向性において教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用と教授法の主効果ともに有意ではなかった（それぞれ $F(2,195)=0.58$ 、 $F(1,195)=0.38$ 、いずれも $n.s.$ ）。調査時期の主効果は有意な傾向が見られ（ $F(1,195)=3.43$ 、 $p<.10$ ）、授業前よりも授業後は目標志向性が高くなる傾向が見られた。

また、希望において教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった（ $F(2,195)=3.32$ 、 $p<.05$ ）。そこで単純主効果検定をおこなった結果、従来の教授法においてのみ、授業前より後のほうが、得点が高かった（ $F(1,195)=5.51$ 、 $p<.05$ ）（図7）。

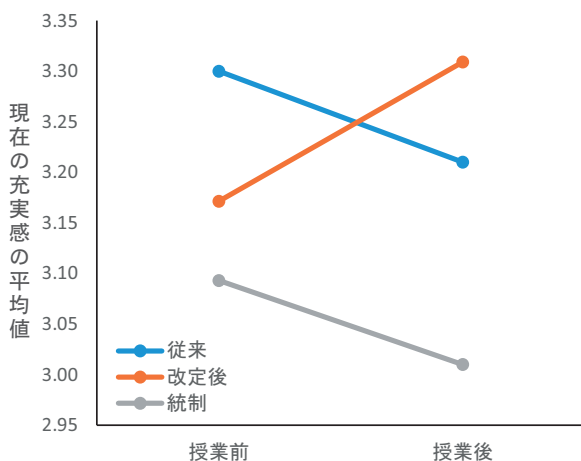


図6 授業前後の各教授法における現在の充実感の平均値

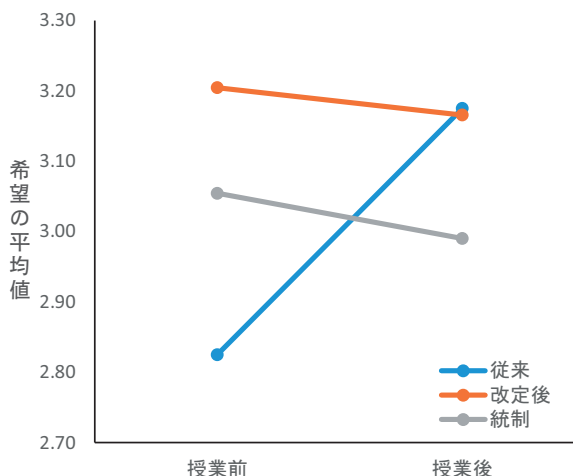


図7 授業前後の各教授法における希望の平均値

表4 セルフ・コントロールおよびキャリア・アダプタビリティの平均値（下段は標準偏差）および分散分析結果

	従来		改定後		統制		主効果		交互作用
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後	授業期間	教授法	
セルフ・コントロール									
改良型	2.17 (0.47)	2.39 (0.46)	2.32 (0.43)	2.41 (0.51)	2.29 (0.57)	2.43 (0.52)	11.79 **	0.32	0.70
外的要因	2.52 (0.52)	2.68 (0.59)	2.50 (0.42)	2.44 (0.53)	2.40 (0.59)	2.45 (0.61)	1.22	1.15	1.92
調整型	2.37 (0.28)	2.43 (0.50)	2.42 (0.39)	2.52 (0.45)	2.36 (0.58)	2.47 (0.55)	4.34 *	0.40	0.08
キャリアアダプタビリティ									
関心	2.55 (0.87)	2.83 (1.07)	2.81 (0.78)	2.96 (0.80)	2.67 (0.94)	2.69 (0.86)	4.43 *	1.57	1.23
コントロール	2.61 (0.60)	3.21 (0.84)	2.96 (0.69)	3.07 (0.83)	2.75 (0.91)	2.95 (0.86)	22.11 ***	1.09	3.79 *
好奇心	2.54 (0.82)	2.86 (0.97)	2.80 (0.64)	3.07 (0.74)	2.77 (0.83)	2.88 (0.84)	12.98 ***	1.12	1.42
自信	2.40 (0.70)	2.83 (0.94)	2.76 (0.68)	2.98 (0.76)	2.65 (0.83)	2.75 (0.84)	20.31 ***	1.66	2.74 †

これらのことから、過去受容と目標志向性に対しては、いずれの教授法による「自己開拓」も効果を示さないことが明らかになった。しかし、従来の教授法での「自己開拓」を受講することで、将来に対する希望が高くなる傾向が示された。また、改定後の教授法での「自己開拓」を受講することで、受講しない学生よりも現在の充実感が高まることが示された。

3.2.5 セルフ・コントロールの変化

セルフ・コントロール行動度（RRS）の3つの下位尺度について、2要因混合計画の分散分析をおこなった。

まず、改良型セルフ・コントロールについては、交互作用は有意ではなく（ $F(2,195)=0.70$, $n.s.$ ）、教授法の主効果も有意ではなかった（ $F(1,195)=0.32$, $n.s.$ ）が、調査時期の主効果が有意であった（ $F(1,195)=11.79$, $p<.01$ ）。どの教授法であっても、全体的に改良型セルフ・コントロールの得点は授業前に比べて授業後で高くなっていた。

外的要因による行動のコントロールについての分散分析の結果、交互作用と主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(2,195)=1.92$, 教授法の主効果 $F(1,195)=1.15$, 調査時期の主効果 $F(1,195)=1.22$, いずれも $n.s.$ ）。したがって、「自己開拓」の受講によって外的要因による行動のコントロールの高さに効果はないといえる。

調整型セルフ・コントロールについては、交互作用と教授法の主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(2,195)=0.08$, 教授法の主効果 $F(1,195)=0.40$, いずれも $n.s.$ ）。調査時期の主効果は有意であり（ $F(1,195)=4.34$, $p<.05$ ）、教授法に関わらず授業後の

ほうが授業前よりも調整型セルフ・コントロールが高くなった。

したがって教授法で分けても、「自己開拓」受講によってセルフ・コントロールに効果は見られないことが明らかになった。

3.2.6 キャリア・アダプタビリティの変化

キャリア・アダプタビリティの4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おこなった。

関心については、交互作用と教授法の主効果ともに有意ではなかった（交互作用 $F(2,195)=1.13$, 群の主効果 $F(1,195)=1.57$, いずれも $n.s.$ ）。調査時期の主効果は有意であり（ $F(1,195)=4.43$, $p<.05$ ）、授業後のほうが授業前よりも関心は全体的に高まることが示された。

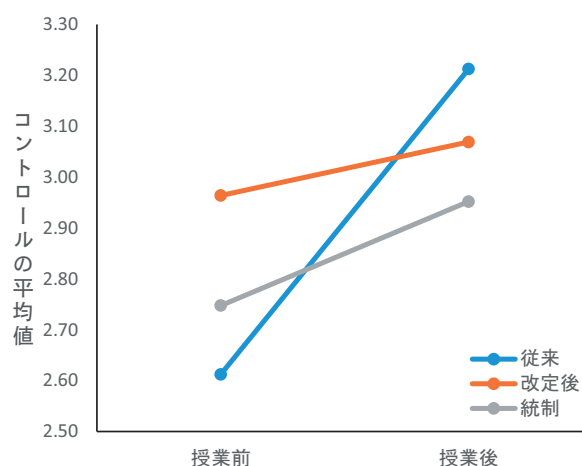


図8 授業前後の各教授法におけるコントロールの平均値

コントロールにおいて群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった ($F(2,195)=3.79, p<.05$)。そこで単純主効果検定をおこなった結果、従来の教授法と統制群において、授業前より後のほうが、得点が高かった (それぞれ $F(2,195)=14.09, p<.001, F(2,195)=8.10, p<.01$)。コントロールの教授法別の、授業前後の平均値を図8に示す。

好奇心において教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用は有意ではなく ($F(2,195)=1.42, n.s.$)、教授法の主効果も有意ではなかった ($F(1,195)=1.12, n.s.$) が、調査時期の主効果が有意であった ($F(1,195)=12.98, p<.001$)。どの教授法であっても、全体的に好奇心は授業前に比べて授業後で高くなっていた。

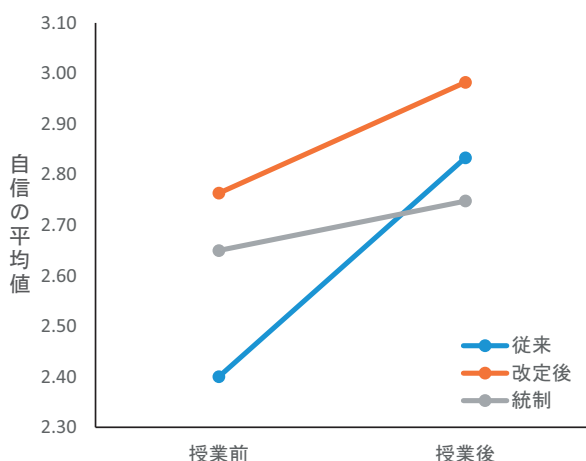


図9 授業前後の各教授法における自信の平均値

自信において教授法と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意傾向であった ($F(2,192)=2.74, p<.10$)。そこで単純主効果検定をおこなった結果、従来の教授法と改定後の教授法において、授業前より後のほうが、得点が高かった (それぞれ $F(1,192)=9.93, p<.01, F(1,192)=9.66, p<.01$)。自信の教授法別の、授業前後の平均値を図9に示す。

これらの結果から、キャリア・アダプタビリティに関しては、従来の教授法による「自己開拓」を受講することによって、コントロールと自信を持つようになったと考えられるようになり、また改定後の教授法でも自信が高まることになった。

3.2.7 授業前後の各教授法の変化のまとめ

受講群を従来の教授法での授業を受けた学生（従来）と改定後の教授法での授業を受けた学生（改定後）に

分けて分析をおこなった結果、自尊感情及び進路選択に対する自己効力、そして調整的セルフ・コントロールでは、教授法を分けても受講による効果は見られなかった。また従来の教授法は、時間的展望の広がり、時間的展望の中の希望の高まり、キャリア・アダプタビリティのコントロールの高まりと自信の高まりがみられた。一方、改定後の教授法は、時間的展望の現在の充実感の高まりとキャリア・アダプタビリティの自信の高まりがみられた。

4 まとめ

2014年度の「自己開拓」では、これまで4年間で安定的にみられてきた効果が一部低下したことが分かった。さらに、「自己開拓」でも従来と改定後の教授法では効果が異なることが明らかになった。

これらの結果の1つの理由として、1クラスが40名から60名に増加したことにより、これまでの参加型ワークショップ形式が成立しづらくなった可能性が挙げられる。つまり、40名のときよりも60名になったことで、学生の授業への参加度が低下し、効果が低くなった可能性である。今後、授業への参加度も指標に含めて、この点について検討する必要がある。

また、改定後の教授法と従来の教授法で、授業目的が変化している可能性が挙げられる。従来の教授法は授業目的として、自尊感情を高める、自分の思考・言動の軸について考える、自分軸に基づく人生設計と行動計画を立てる、人生の多様性を受容するといった点を挙げていた。つまり、自尊感情や自己効力感、調整的コントロールといった、本研究で調査した尺度内容の向上を目的としていた。しかし、改定後の教授法を見てみると、自分軸に基づく人生設計と行動計画を立てる、といった自己理解の要素は少なく、コミュニケーション能力といった、他者と自己との相互作用をより重視している内容となっていた。そのため、自尊感情や自己効力感など、自己評価に関わる心理的側面は向上していなかった。今後、改定後の教授法は受講によってどのような心理的側面の変化がみられるのかをより詳細に明らかにするため、多様なコミュニケーション能力を測定していく必要があるだろう。

また、「自己開拓」の受講は、卒業時の就職内定において、独自の正の影響がみられることが示されている（杉本・佐藤・寺澤, 2014）。本研究で授業の教授法によって効果が異なることが示されたことから、卒業時にみられる長期的な効果もまた、異なる可能性が考えられる。今後、改定された教授法による「自己開拓」が、卒業時にどのような長期的な効果を示すのかを明らかにすることで、今後どのように教授法を改定していくのが望ましいのかを明らかにする必要があるだろう。

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 ビノ (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.

小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文・後藤俊夫 (2012). 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― 中部大学教育研究, 12, 105-110.

桜井茂男 (2000). ローゼンバーク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.

佐藤友美・小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文 (2013). キャリア教育科目「自己開拓」

の効果―2012年度の授業について― 中部大学教育研究, 13, 43-49.

佐藤友美・小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文 (2014). キャリア教育科目「自己開拓」の効果―2013年度の授業について― 中部大学教育研究, 14, 67-73.

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.

白井利明 (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, 65, 54-60.

杉本英晴 (2014). キャリア・アダプタビリティ尺度の作成 第56回日本教育心理学会総会発表論文集, 316

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.

講 師	人文学部 心理学科 佐藤 友美
助 教	人文学部 杉本 英晴

中部大学における子育てセミナー「ベビービクスと子育てミニレッスン」の 開催報告と今後の展望

横手 直美・山下 恵・岡倉 実咲

1 はじめに

現在、わが国では子育て支援に関する様々な取組の活用や連携が必要とされており、母親の育児ストレスを軽減するための多様なアプローチが試みられている。筆者らは、乳児をもつ母親の育児ストレスを軽減するために、子どもの健やかな成長発達とともに母親の乳児とのコミュニケーション力の向上など、母子相互作用の促進を図る子育て支援が効果的ではないかと考えている。

筆者らはその具体的方策として、乳児と母親のスキンシップを基本として、ベビーマッサージに乳児の自然な運動発達を促すためのエクササイズを加えたベビービクス¹⁾に着目した。子育てセミナーを本学のエクステンションセンターと共催するようになってから、今年で3年が経過した。2015年度は7月に国際学会での発表、9月の学生による活動報告会開催と、子育てセミナーにとって大きな節目となる年であった。

そこで、関係各位に感謝の意を込めて、これまでの開催状況と今後の展望について報告する。なお、本セミナーに関する研究は、中部大学倫理審査会の承認を受けた（承認番号240037）。写真の掲載と結果の公表については、参加者から了解を得ている。

2 「子育てセミナー」開催までの経緯

2.1 ベビービクス講習会としてスタート

ベビービクスとは、赤ちゃんとお母さんのスキンシップを基本に、ベビーマッサージに赤ちゃんの自然な運動発達を促すためのエクササイズを加えたプログラムであり、親子のきずなを深め、愛情と信頼関係を育てるものである¹⁾。

筆頭著者（横手）は日本マタニティフィットネス協会認定ベビービクスインストラクターであり、前任校で地域住民の母子にベビービクス講習会を開催しており好評であった。そのため、本学に異動した2011年から、当時の母性看護学領域・小島照子教授のご理解とご協力を得て、「ママもベビーもHappyになれるベビービクス講習会」（2回シリーズ）を開催した。同時に本学の競争的資金である特別研究Aによる助成も得て、母性看護学領域の研究課題としても取り組んだ。

乳児を大学内に受け入れるということで、会場の安

全面にはとても留意して準備した。ベビーカーでも会場に入りやすいようにと51号館1階の実習室を借りたり（現在は同館4階母性・小児看護学実習室で開催）、できるだけ近い駐車場を使用できるように警備員に依頼したり、施設課には冷暖房の温度設定を変更してもらったりした。

また、学外の関係者が大学施設を使用するということで、当時の生命健康科学部・宮原事務長には起案まで作成いただき、万一に備えて傷害保険にも加入した。肝心の参加者募集は春日井市の子ども政策課にご協力いただき、乳児の4か月健診時にチラシを配布してもらい、満員御礼となった。慣れないことばかりで手続きが要領よく進まないこともあったが、多くの教職員や関係者にご協力いただき、大変有難かった。さらに、研究としてベビービクスの身体的効果を検討するために、サーモグラフィで母子の体表面温度を測定したり、ストレスレベルを測定するために母子の唾液採取を行ったりしたのだが、これには本当に苦労した。乳児の安全確保には細心の注意を払い、どうしたらスムーズにデータ収集できるか、試行錯誤の2年間で、ゼミ生にも協力してもらった。



写真1 サーマグラフィによる測定：赤ちゃんをなだめているお母さんとスタッフ



写真2 サーモグラフィ撮影時の赤ちゃん：なかなかじっとしてくれない



写真3 唾液採取の様子：乳児は唾液量が多く、安定したデータを取るのに苦労した



写真4 調査票を確認する学生スタッフたち：卒業研究のゼミ生が大活躍

また、参加者が声をかけやすいようにとオリジナルのスタッフTシャツも作成した。ピンクが目を惹くように参加者からも好評であり、学生スタッフの意識も高まるようで、現在も着用している。

2.2 メルボルンの研究視察

ベビービクス講習会では、実践での反応と母親に対する質問紙調査の結果から、母親の心理的効果を実感した。そのようなとき、産後うつ予防的介入として母親に対するエクササイズと育児教育を組み合わせた

メルボルンの介入研究²⁾を知り、幸運にも現地で、その'Mother & Baby Program'を視察することができた。

このプログラムの中心であるNorman氏は理学療法士であるが、助産師、小児科医、栄養士、言語療法士といった専門家、そして学生をも含む多くの他職種がコラボレーションしていた。ちなみに、オーストラリアの理学療法士はそのキャリアや能力によって、4段階のグレードがある。Grade 1は大学院生や新人スタッフ、Grade 2およびGrade 3はさらに経験年数を積んだスタッフ、Grade 4はスーパーバイザーで、病院では主任クラス以上でマネージャーやより専門領域のスペシャリストとして活躍している。大学の基礎教育では、理学療法に必須である解剖学、生理学、運動学といった学問を習得し、その後、スポーツや小児、女性といった各分野のうちのいずれかを選択して学習する。Norman氏はGrade 4を有しており、二児の母親でもある。ウイメンズ・ヘルスケアのスペシャリストとして病院勤務していた際に、自身の経験も活かして、産後うつ予防のためにこのプログラムを立ち上げた。

当時、本学のベビービクス講習会も「子どもと外出できて気分転換になった」、「子どもとのふれあい方が分かった」など好評を得ており、母親自身ももっと運動したいという意見も多かった³⁾。そこで、メルボルンの視察を経て、エクササイズと育児教育を結びつけた介入プログラムは日本でも効果が期待できるし、医療系の学科が複数ある本学ならそれができると考えた。



写真5 Box Hill Hospital, Mother & Baby Programでのエアロビクス：理学療法室にて

2.3 子育てセミナーに発展

こうした経緯を小児看護学領域の畑中めぐみ助教、スポーツ保健医療学科の山田恵子助教（当時）に話したところ、賛同いただいて講師に加わってもらった。こうして、子育てセミナー「ベビービクスと子育てミニレッスン」（4回シリーズ）へと発展した。

ベビービクスは毎回約40分で、乳児の月齢に合わせ

でプログラムを構成している。その後、母親のリフレッシュ・タイムとして、肩こりや腰痛軽減、疲労姿勢改善のためにストレッチを行う。子育てミニレッスンは、子育てを楽しみながら月齢に応じた悩みを共有・解決できること、万一の緊急事態に子どもを守る心構えをもてることをねらいとし、第1回は「ママ&ベビーのためのアロマ」、第2回は「おっぱいと離乳食」、第3回は「赤ちゃんの発育発達とおもちゃ」、第4回は「赤ちゃんのもしもの時の備え」というテーマで、約20分行っている。



写真6 エクササイズ「ママのプランコ」でベビーは体幹を、ママは全身の筋力トレーニング

3 参加者の状況とセミナーの評価

ベビービクス講習会と子育てセミナーを含めて、2011～2015年の5年間で、延べ102組の母子、すなわち204名にご参加いただいた。改めて累計を算出して、筆者ら自身も驚いた。子育てセミナーとなってからは1か月に1回の開催であるため、忙しい母親たちが忘れずに来てくれるかどうか心配したこともあったが、「カレンダーに印をつけていました」、「楽しみにしていました」と言って、大事な赤ちゃんと大きなマザーズバッグを抱えて来てくださる。



写真7 子育てミニレッスン：「おっぱいと離乳食」の座談会

そうした参加者のほぼ全員が核家族である。夫の他に実母や友人など、身近に育児の相談相手がいる人が多いが、普段は母親一人で育児を頑張っている。こうした背景を反映して、参加動機としては、ベビービクスや子育てミニレッスンに対する興味だけでなく、気分転換や友だちづくりが多い。さらに、参加者募集の際に初産婦を優先しているため、子育ての何もかもが初めての人が多く、赤ちゃんの成長は嬉しい反面、それに伴った新しい悩みや不安も生じるようだ。また、育児休暇中の場合は復帰後の両立や保育園のことも考えねばならない。このため、母親同士の交流や情報交換ができることも好評を得ている要因となっている。

子育てセミナーでは、乳児の体調確認のために、毎回体温と体重測定も行っている。母親にとって、わが子の成長や体調を客観的に確認できることも安心できるようである。母性看護学の教員は全員助産師であるため、しばしば乳児の体重増加や栄養方法、皮膚のトラブルなどについての相談もある。具体的な話をよく聞き、「ちゃんと体重増えてるし、元気もあるから、それで大丈夫ですよ」という一声で、母親の暗い表情がパッと明るくなり、「よかったね!」とわが子をおおしく抱きしめる。こうした嬉しい場面も学生スタッフと共有することができている。子育てミニレッスンの間は学生スタッフと教員が子守りを頑張って、母親は様々なワークや会話を楽しんでいる。「久々に抱っこから解放されました」という声もよく聞く。

研究としては、現在は母親に対する心理的効果に焦点を置いて、データ収集し分析している。質問紙の結果では、母親の抑うつ気分が低下し、活気が上昇するという傾向が認められた。また、子どもの成長発達に改めて気づいたり、子どもとの関わり方が上手になったという意見もあった。このような効果が相俟って、セミナー終了時には産後うつハイリスク者が半減した年もあった。

4 国際学会で成果発表

本セミナーの実践と成果を2015年7月に横浜で開催されたThe 11th ICM Asia Pacific Regional Conference（第11回ICMアジア太平洋地域会議・助産学術集会）で、2題発表した^{4,5)}。

産後うつは世界的な問題であり、いったん母親が産後うつに陥ると本人の苦悩だけでなく、乳児の健やかな発育発達にまで支障があり、家族全員の健康に影響を及ぼす。筆者らは、本学での子育てセミナーをその予防のためのよりポジティブなアプローチ方法として紹介し、前述した心理的効果を発表した。

フロアからは、どのように参加者を募っているのか、参加費はいくらか、ベビービクスのインストラクター

資格はどのように取得するのか、といった多くの具体的な質問をいただいた。



写真8 発表会場にてゼミ生との記念写真

5 今後の展望

以上から、子育てセミナーのプログラムや運営は概ね好評であり、母親に対する心理的効果も明らかになってきた。今後も開催を継続してデータを蓄積していきたいと考えている。

また毎年、母性看護学のゼミ生、大学院生が子育てセミナーの学生スタッフとして活躍している。参加者の母親からも（おそらく乳児からも）好評で、学生のほうは病院での母性看護学臨床実習では得られない貴重な経験となっているようである。毎回の振り返りでは「ちょっと抱っこしてただけで腕がだるいのにお母さんって大変」、「その方や赤ちゃんの月齢によっていろんな心配事がある」、「お母さん同士の交流の場になっていると思った」などたくさんの気づきがある。せっかくの機会をもっと学生自身の成長に役立てたいと思っていたところ、2015年度COC地域志向教育研究活動として、「中部大学で開催する乳児と母親に対する子育てセミナーによる看護学生の共学・共育プロジェクト」を採択いただいた。早速、2015年9月13日（日）に外部の方も交えて、学生による「子育てセミナー活動報告会」をコモンズセンターで開催することができた。今後も、本セミナーの運営を通して、生後2～8か月頃までの乳児の発育発達の過程と母親の子育ての悩み等について、学生に実例で学ばせることを計画している。地域における子育て支援の一端を経験することで、学生も母子と共に学び、成長できると期待している。

また、現在は子育てミニレッスンの講師を保健看護学科の教員で担当しているが、他学科とコラボレーションできれば幸いである。



写真9 4回目終了後の集合写真

謝辞

本セミナーにご参加いただいた素敵なお母様方と可愛らしい赤ちゃんたちに、心から感謝します。

また、参加者募集にご協力いただいている春日井市子ども政策課母子保健担当の皆様、子育てセミナーを共催いただいているエクステンションセンター次長種村育人氏、小木曾さおり氏、学生スタッフとして協力いただいた母性看護学領域の学部ゼミ生と発達看護学専攻の大学院生、学生に活動報告の場を提供いただいたコモンズセンター長の伊藤守弘先生、その他関係各位に深謝いたします。

参考文献

- 1) 日本マタニティフィットネス協会：ベビービクス
<http://www.j-m-f-a.jp/mama/fitness/withbabies/babybics> [アクセス日2015/9/15]
- 2) Norman E. et al. (2010) An exercise and education program improves well-being of new mothers: a randomized controlled trial. *Physical Therapy*, 90(3): 348-355.
- 3) 横手直美、池戸梨香、山下恵他 (2013) 乳児とその母親に対するベビービクス講習会の大学における実践報告. *愛知県母性衛生学会誌*, 第30巻, 86-91.
- 4) Yokote N., Yamashita M., Okakura M., et al. (2015) The psychological effects of parenting support and brief childcare education for Japanese mothers with infants: An evaluation of the BABYBICS program. *The ICM Asia Pacific Regional Conference, Program & Abstract Book*, page 252, July 2015, Yokohama, Japan.
- 5) Yamashita M., Yokote N., Okakura M., et al. (2015) New approaches to parenting support and brief childcare education for Japanese mothers with infants: The BABYBICS Program. *The ICM Asia Pacific*

Regional Conference, Program & Abstract
Book, page 337, July 2015, Yokohama,
Japan.

准教授	生命健康科学部	保健看護学科	横手 直美
講 師	生命健康科学部	保健看護学科	山下 恵
助 手	教育支援機構	看護実習センター	岡倉 実咲

学生の日本語力の「伸び」に見られる傾向

ー日本語日本文化学科の取り組みからー

山 本 裕 子

1 はじめに

文章が書けない、読めないといった学生の日本語力不足の問題は、授業やゼミでの学生指導を通して実感される場所である。学生の日本語力にかなり個人差があることも感じられるが、どの程度の開きがあるのか、実態は把握しにくい。こうした状況を背景に日本語日本文化学科では、1、3、4年生を対象に、以下の2つの取り組みをしている。

- ・IRT日本語力診断テスト¹⁾(以下「IRT診断テスト」)の実施(2007年度より。ただし2007年度は1年生のみ実施)
- ・600字～800字の論述文課題の実施(2009年度より)

本稿では、この取り組みから得られた学生の日本語力の伸びに見られる傾向について述べ、日本語力指導の一助としたい。

2 背景

2.1 IRT日本語力診断テスト

日本語日本文化学科が実施しているIRT診断テストは、いわゆるプレースメントテストの一つであり、現在はNHKエデュケーショナルとNTSにより共同で実施されている。入学者の基礎学力の低下および学力幅の増大を背景に、多くの大学で日本語力に関してもプレースメントテストの実施が必要とされている。2011年におこなわれた日本リメディアル教育学会の調査²⁾によると、回答のあった、国立55大学、公立53大学、私立294大学、短大142大学のうち、国立大学の62%、私立大学の80%、短大の35.9%の大学が、初年次教育のクラス分けや基礎学力把握の目的でプレースメントテストを実施しているという。

IRT診断テストはそうしたプレースメントテストの一つとして、2003年に全国20万人の中高生を対象に行った基礎学力調査(標準化テスト)の結果をもとに、IRT理論に沿って開発されたものである。このテストは平均点やスコア分布の影響を受けないように設計されているので、毎年受ければ、経年的な推移を見ることができることになる。

テストは語彙に関する4択問題100題から成っており、マークシートで解答する。結果は、200～800点の「得点」と、点数レンジにより「中1レベル以下」か

ら「高3レベル以上」までの6段階の学年レベルで表示される。

「中学生レベル」と判定されることは、例えば440点のように素点で表示されるよりも学生にはインパクトが強いようである。テストの実施主体より公表されている「受験結果総覧総評」(2014年度)には次のような事例が日本語力不足の問題として挙げられている。

＜問題点として指摘される具体例＞

- ・日本語力が中学生レベルである学生は、大学の講義が理解できないことがある。学べき内容ではなく、教員の発する言葉や資料にある語彙の意味を理解する力に課題があるのだ。その結果、単位を落とす学生が多い。
- ・日本語力が中学生レベルである学生は、英語の学習においても課題を抱えることがある。英語力を身につけることに関して具体的な目標を持った学生は、数週間の短期集中型のTOEIC学習により、TOEICのスコアが平均100点数上昇した。ただし、日本語力が中学生レベルの学生においては、スコアがほとんど上がらないという事実があった。

このように日本語力が低いと判定された学生は大学生活を送るのに支障があることが予想される。このような学生を早期のうちに発見し、学科内でケアしていくことを主眼として、日本語日本文化学科でも2007年度からテストを導入することとした。1年生は入学時の日本語力を把握するために、スタートアップセミナーにおいてテストを実施している。3、4年生はゼミにおいてテストを実施しているが、テストによって1年次と比較して「伸び」が見られるかどうかを確認できる。教員にとってはゼミでの指導に役立てることができ、学生にとっては学習の動機付けにつながると考えられる。

2.2 論述文課題の実施

日本語日本文化学科では、2009年からIRT診断テストに加え、論述文も書かせることにした。IRT診断テストは語彙力を見ることによって簡便に学生の日本語力を把握することができるが、大学生活において直面

するであろう問題点をより具体的に明確にするには、「書かせる」ことが適していると考えたからである。

論述文課題は、例年IRT診断テストと同様、4月に実施している。ただし、3、4年生はゼミでの専門の学習があるので、4月に1回書くだけであるが、1年生は、春学期はスタートアップセミナーで、秋学期は基礎演習を利用して、年に数回書く機会を設け、各クラス（ゼミ）で文章指導をおこなっている。

また、当初、論述文を書いたあとの文章指導は全てゼミ単位で各教員がおこなっていたが、2012年からは、添削評価を外部業者に委託して実施している³⁾。自分の文章を、形式的な面、内容的な面の両面にわたって細かくチェックしてもらうことは学生にとって非常に有益である。また、学生は、第三者にわかるように書くという意識が薄いので、教員以外の第三者に添削されるという点でも意義が大きい。さらに、教員によって「よい文章観」には開きが大きいのが、外部に委託することで、共通の基準で評価することができる。以上の理由で、論述文の添削評価を外部に委託して実施することとした。費用の問題もあり、毎年上級生の論述文までというわけではないが、少なくとも1年生に関しては1年のうちに1回は外部業者による添削評価を実施するようにしている。

3 日本語日本文化学科のテスト結果

日本語力診断テストの結果について述べる、まず現時点で最新のものとして公表されている2014年度の結果を図1に示す。

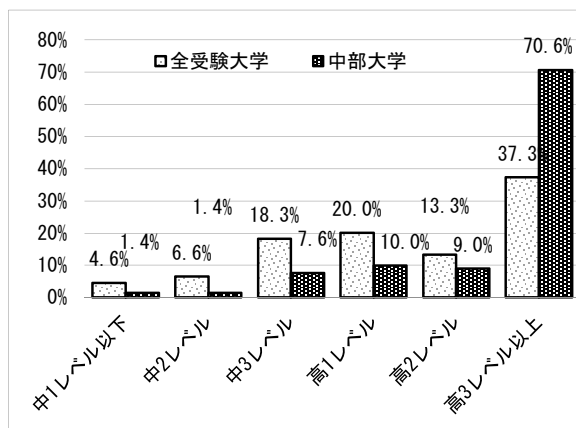


図1 全受験大学と中部大学のテスト結果（2014年度）

図1は2014年度にテストを受けた全受験大学と中部大学のテスト結果である。図1からは、日本語日本文化学科は全受験大学に比べて高3レベルの学生の割合が高く、テスト結果から見ると比較的日本語力に問題のある学生は少ないと言える。

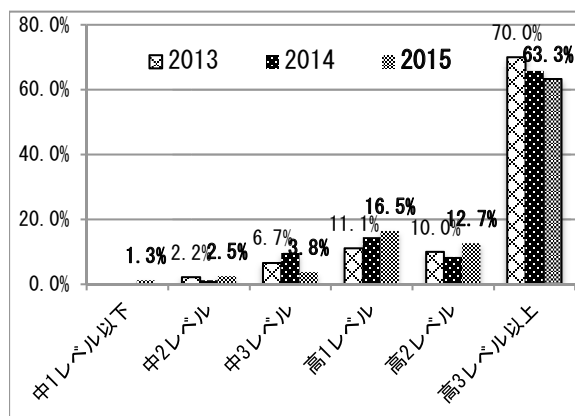


図2 新入生テスト結果（2013年度～2015年度）

図2には2013年～2015年の3年間の1年生のテスト結果を示した。図2からは年々わずかながら、入学生の高3レベルの割合が減り、逆に高1レベルが増えていることがわかる。「受験結果総覧総評」によると、2014年度は2013年度よりも高3レベルの割合が減少している、つまり学力が低い層の人数が増えたことが指摘されている。日本語日本文化学科の結果もそれに一致したものであるが、今後もこの傾向が続くかどうか、経過を見ていく必要がある。結果に応じて、より手厚く指導をしていく必要があるだろう。

次に、2013年度入学生の1年次と3年次のテスト結果を図3に示した。図3から、3年次の方が、平均点は高くなっており、憂慮されるレベルである中学生レベルの割合はかなり減少していることがわかる。大学生活の中で、日本語力がついているようである。

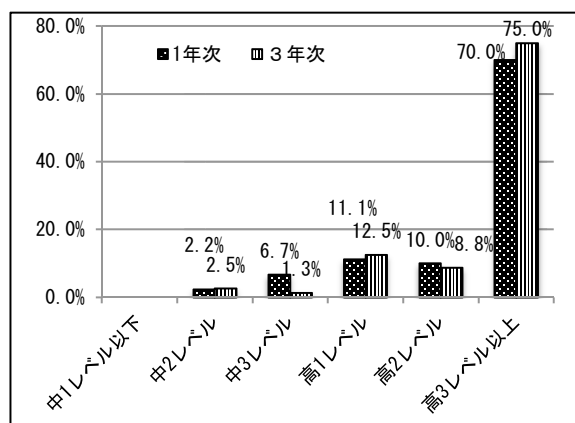


図3 2013年度入学生の経年的推移

また、2013年から2015年の3年間の学年別平均点を表1に示した。表1から、どの年も上の学年の方が、平均点が高くなっていることがわかる。一元配置の分散分析をおこなったところ、2013年度、2015年度については学年間の平均点に有意な差があり⁴⁾、伸びていることが確認できた。どの年度も1年生と4年生を比

表1 2013年から3年分の学年別平均点（点（SD））

	2013 年度		2014 年度		2015 年度	
1 年生	97 人	626.11 (62.46)	82 人	617.65 (64.39)	79 人	614.5 (59.56)
3 年生	67 人	650.25 (61.89)	68 人	631.97 (69.96)	80 人	646.88 (69.72)
4 年生	62 人	667.26 (62.42)	62 人	632.44 (68.7)	55 人	651.28 (62.10)

較するとかなり平均点に違いがあり、1年生から3年生の2年間で語彙力がぐっとついていることがわかる。つまり、大学生活でこれまでと違った語彙に触れる機会が増えたと考えられる。3－4年生間では大きな差はないが、どの学年の平均点も「高3レベル以上」の得点であるので、伸びが少ないことは大きな問題とは言えないだろう。

以上のように、日本語力診断テストの結果からは、大学生として問題のない語彙力の学生が大半を占めており、かつ学年進行に伴って伸びている傾向があるので、全体的には問題はないと言える。ただし、表2に示したように、少数ではあるが3年生、4年生になっても「中学生レベル」と判定される学生もいる。これらの学生が試験や進級で困難を抱えていないか等の追跡調査をおこない、必要に応じて手当てをする必要があるだろう。

表2 4年生の中学生レベルの人数（人）

年度	2013	2014	2015
中1レベル	0	2	1
中2レベル	0	1	0
中3レベル	2	5	2

4 論述文の評価結果

次に、論述文課題について述べる。すでに述べたように、論述文の添削評価は2012年度から始めたが、評価の結果や、添削評価を読んだ学生の様子をみて、評価基準を変更したり、添削コメントの入れ方に変更を加えたりしながら、現在まで実施してきている。そのため同じ条件での比較がしにくい、ここでは同じ条件で実施した、2013年度入学生の1年次の評価点と3年次の評価点の比較をおこない、「伸び」が見られるかどうかを確認する。

2013年度は、評価項目⁵⁾18項目（基本事項5点、形式項目10点、内容項目10点）合計25点満点で、評価をおこなった。

表3 2013年度入学生の評価点平均点（SD）

	1 年次 (N=88)	3 年次(N=76)
基本事項	2.95	4.43
形式項目	6.05	6.86
内容項目	4.26	5.71
総得点*	13.26(2.56)	17.07(3.24)

*t(161)=7.09, p<.01

表4 評価点レンジと人数分布 人（%）

得点	1 年次 (N=88)	3 年次(N=76)
10 点以下	22 (25.0%)	2 (2.6%)
11-15 点	41 (46.6%)	19 (25.0%)
16 点-20 点	23 (26.1%)	43 (56.6%)
21 点以上	2 (2.3%)	12 (15.8%)

表5 論述文評価点の低い学生のIRTテスト結果

	1 年次 (10 点以下)	3 年次 (15 点以下)
中学生レベル	3 (3/8) ⁶⁾	3 (3/3) ⁷⁾
高1レベル	0	4
高2レベル	2	4
高3レベル以上	13	9
未受験	4	1
合計	22	21

表3に示したように、評価点の平均点は3年次の方が高くなっている。1年生と3年生の総得点の平均点には、統計的にも有意な差が認められた。また、表4には、評価点を5点ごとに区切ってそれぞれの人数を示したが、1年次に比べて3年次の方が評価点の高い層が多くなっている。このように全体的に評価点はよくなっており、語彙力だけでなく、書く力もついていると言えるだろう。

ただし、論述文の評価点の低い学生（表4の網かけ部分。全体の25%程度）の日本語力テストの得点を見てみると、表5に示したようにIRT診断テストで中学生レベルと判定された学生には、論述文で高い評価点を得ている学生はいない。1年次にはIRT診断テストでは高3レベルと判定された学生が22人中13人（59.1%）とかなり多く見られるが、3年次には高3レベルは21人中9人（42.8%）にとどまる。つまり、3年次には、評価点の低い層には語彙力も低い学生が多く集まり、書くことに問題があることと語彙力が低いことが結びつく傾向が強まっている。よって、IRT診断テストの得点の低い層、特に中学生レベルの学生にはやはり書く際にも問題があると言えそうである。この点からも中学生レベルの学生には注意を払う必要があるだろう。

また多数ではないが、3年次においても、IRT診断テストで高3レベル以上と判定されていても論述文の評価点が低い、書けていない学生がいることも確かである。したがって、「書く」ことに特別な訓練が必要であることも確認できる。なお、書く力の伸びが少ない学生については、山本（2015）²⁾で問題点の詳細な検討をしているので参照されたい。

以上、論述文の評価点から、全体的には書く力がついていること、ただし一部に「伸び」の見られない学生がいること、特に語彙力の低い層に問題がある可能性があることを述べた。

5 書く際の問題点はどのように改善するか

次に書く際に見られる問題点がどのように改善するかについて、添削評価を手掛かりに検討する。ここでは1、3、4年生に同じ条件で添削評価を実施した2014年4月のデータを用いる。分析の対象とするのは、2014年度の日本語日本文化学科1年生30人、3年生21人、4年生21人の論述文⁸⁾である。論述文添削評価は以下の手順で実施した。

- 1) 論述文課題の実施：「日本は豊かか」というテーマで、30分間で600字という条件で書かせたものである。事前のテーマの予告はなし、辞書の参照もなしとした。
- 2) 添削評価の実施：表7に示した20項目30点満点（基本事項4点、形式項目13点、内容項目13点、合計30点）で評価をおこなった。2013年度の評価項目とは、「イ⑨ 大学生にふさわしい表現を用いているか」と「ウ⑧ 最後に内容が的確にまとめられているか」の2項目をできていたら1点加点する「加点項目」として増やし、さらに配点の軽重を付けた点で異なっている。
- 3) 「気づき」の実施：添削済み論述文を返却し、添削をみて「気づいたこと」（以下「気づき」とする）を学生に書かせた⁹⁾。

5.1 全体的傾向

まず、学年ごとの評価平均点を表6に示す。4章では2013年度の入学生の1年次と3年次の評価点を比較して、伸びがみられることを述べたが、表6からも1年生よりも3年生、4年生と学年にしたがって評価の平均点が上がっていることが確認できる。一元配置の分散分析をおこなったところ、平均点には有意な違いがあることが認められた¹⁰⁾。

表6 評価点平均点 (点 (SD))

	1年 (N=31)	3年 (N=21)	4年 (N=21)
基本事項(4点)	2.90	3.42	3.38
形式項目(13点)	7.53	7.57	8.48
内容項目(13点)	4.53	5.95	6.00
総得点(30点)*	14.97 (3.30)	16.95 (4.23)	17.86 (4.13)

*F(2, 69)=3.66, p<.05

次に、どの評価項目が問題ないか（減点されていないか）を学年ごとにまとめたものを表7に示す。ここでは、比較しやすいように1年生の数値を3、4年生と同様に21人分に換算したものを示す。

表7 各評価項目で満点となっている人数
(人) N=21

評価項目 (配点)		学年		
		1年	3年	4年
基本事項	① 制限字数に達しているか(1)	13.3	20	16
	② 表記規則は守られているか(2)	10.5	17	17
	③ 読みやすい文字で書かれているか(大きさ・濃さ・丁寧さ)(1)	18.2	16	18
形式項目	① 一文の長さ(1)	16.8	13	14
	② 文のねじれ、必要要素欠け(2)	14.7	15	14
	③ 文体が統一されているか(1)	9.8	17	19
	④ 接続語の使い方(2)	20.3	18	21
	⑤ 適切な表現が用いられているか(口語、不自然な表現)(2)	7.7	8	6
	⑥ 曖昧な表現はないか(1)	3.5	8	11
	⑦ 同じ表現の繰り返し(1)	14	6	10
	⑧ 漢字・送り仮名の間違い(2)	7.7	5	5
	⑨ 大学生にふさわしい表現を用いているか(1)	0	0	1
内容項目	① 構成の明確さ(1)	2.1	11	13
	② 段落構成(2)	8.4	10	11
	③ 主張の明確さ(1)	14	17	15
	④ 論理的つながり(2)	1.4	5	4
	⑤ 具体的記述(2)	0.7	4	6
	⑥ 考察の深さ(3)	0	1	1
	⑦ 無駄や重複部分はないか ¹¹⁾ (1)	7	6	5
	⑧ 最後に内容が的確にまとめられているか(1)	1.4	3	1

5.2 基本事項

表7を見ると、「基本事項」に関しては、1年生では「②表記規則」のできている人数が少なく、「①制限字数」も足りていない学生が多い。しかし、3年生になるとどの項目でも80%に近い学生ができるようになっている。入学時には書き慣れていないが、3年生

になると多くの学生が少なくとも表記規則や文字数の点では問題がなくなることがわかる。

5.3 形式項目

「形式項目」には、表7からは、大きく分けると以下のような傾向があるように思われる。

- ・1年次からある程度できている：「①一文の長さ」、「④接続語の使い方」
- ・改善の傾向が見られる：「③文体の統一」、「⑥曖昧な表現」
- ・変わらずできていない：「②ねじれ文」、「⑤適切な表現」、「⑦同じ表現の繰り返し」、「⑧漢字の間違い」

ただし、このように表7からはあまり変化がないように見える項目であっても、配点が2点である「②ねじれ文」「⑤適切な表現」「⑧漢字の間違い」については、減点のされ方を詳しく見てみると、図4に示したように「⑤適切な表現」では0点の人数は減っており、改善の傾向がみられる。この項目は、間違いが1つ、2つの場合には1点、3つ以上ある場合に0点と採点されている。つまり、表現の間違いはゼロにはなっていないが、減少している。

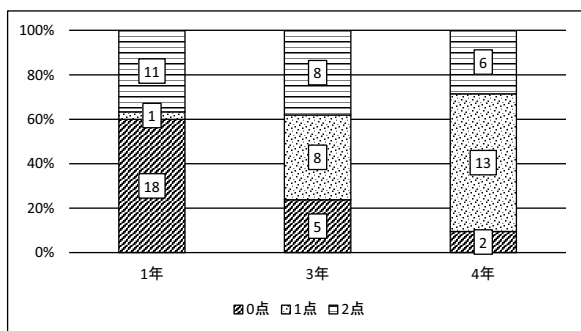


図4 「イ⑤適切な表現」の評価点の推移

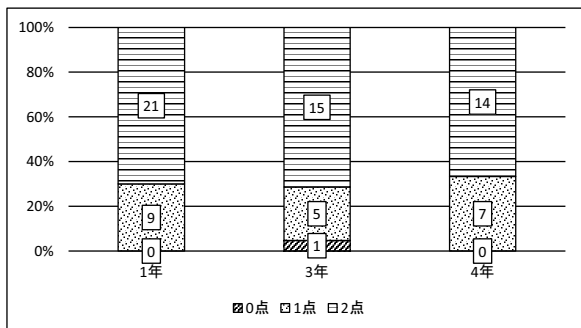


図5 「イ②ねじれ文」の評価点の推移

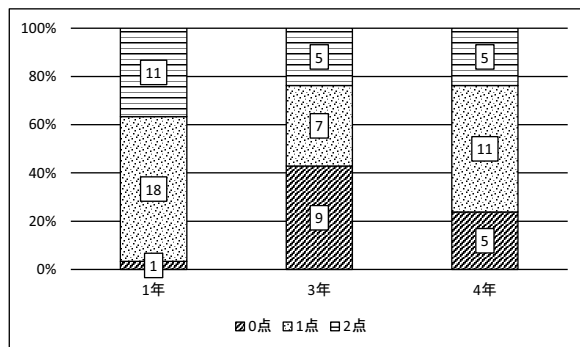


図6 「イ⑧漢字の間違い」の評価点の推移

一方で、図5「②ねじれ文」と図6の「⑧漢字の間違い」からは、これら2つの項目について改善の傾向は見とれない。「ねじれ文」には学年による差異がほとんどなく、「⑧漢字の間違い」は学年によって傾向が異なる。これは漢字が苦手、得意といった個人の問題によるとも考えられるが、いずれにしても、漢字の間違いをなくすには時間がかかることが窺える。山本・中林・本間（2014）³⁾では、添削コメントとそれに対する学生の「気づき」を分析し、学生にとって問題点の理解が難しい項目と、問題点を理解しやすい項目を示している。それによると、局所的で具体的なものである「⑤適切な表現」「⑧漢字の間違い」は、学生は問題点を理解しやすいが、影響の及ぶ範囲の広いものである「②ねじれ文」は問題点の理解が難しく改善が難しい項目であるという。本稿での評価点からの分析においても、「⑤適切な表現」は改善の傾向がみられるが、「②ねじれ文」には改善の傾向が見られず、山本・中林・本間（2014）と一致しているが、「⑤漢字の間違い」においては異なっている。論述文で使用する表現のうち、学生が話しことばを使用しやすい、間違えやすいものは限られている。よって「論述文で用いてはいけない」表現に注意を払うことができる。しかし、漢字は論述文のテーマによって使用するものが異なるので、そうはいかない。日ごろの積み重ねで正しいものを覚えていくしかない。この点について、学年に関わらずまだ不十分な学生がいるということなのであろう。

このように、目立つ問題点は改善の傾向が見られるが、形式面全般が顕著に改善しているとは言えない。したがって、加点項目である「⑨大学生にふさわしい表現」で加点をされた学生は4年生になってもわずか1人である。学年が進むと基礎は身についたといえるだろうが、意見を述べるのにふさわしい表現を適切に使用するには至っていないといえるだろう。

5.4 内容項目

内容項目は形式項目に比べ、評価点の平均点も低く、できている人数も少ないが、表7からは、概ね次のような傾向が見られる。

- ・1年次からある程度できている：「③主張の明確さ」
- ・改善の傾向が見られる：「①構成の明確さ」、「②段落構成」
- ・変わらずできていない：「④論理的つながり」「⑤具体的記述」「⑥考察の深さ」「⑦無駄や重複がないか」

つまり、論述文の冒頭で「賛成」あるいは「反対」という立場を表明することはひとまずできている。そして論述文の典型的な構成パターンとして高校までの国語教育でも提示されている「序論－本論－結論」という三部構成に則った展開をする方向には向かっている。しかし、「⑦内容に無駄な部分や重複がないか」のできている人数は横ばいであるので、内容が整理された形で展開することはできていない。そのことは、「④論理的つながり」「⑤具体的記述」「⑥考察の深さ」においても、減点されていない人数はわずかに増えてはいるものの、4年次でもできているのは20%強しかないことから裏付けられる。

「④論理的つながり」「⑤具体的記述」は2点、「⑥考察の深さ」は3点の配点項目であるので、減点のされ方を詳しく見てみると、図7に示したように「ウ⑤具体的記述」は、3、4年の方が0点が少なく、また

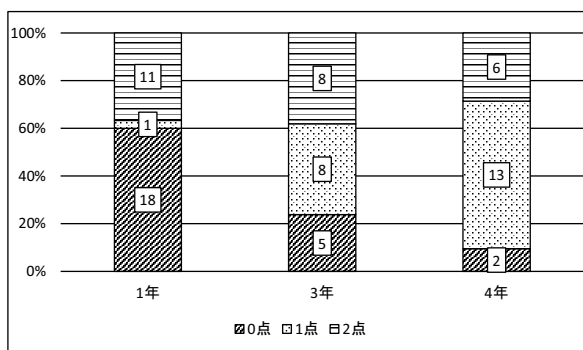


図7 「ウ④論理的つながり」の評価点の推移

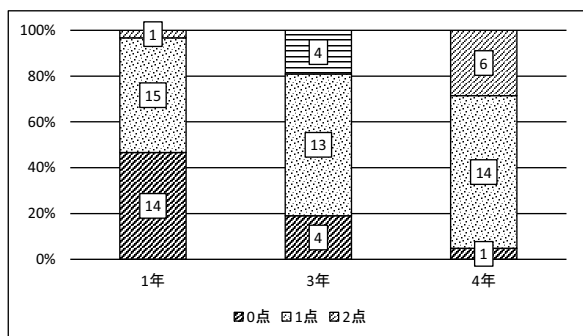


図8 「ウ⑤具体的記述」の評価点の推移

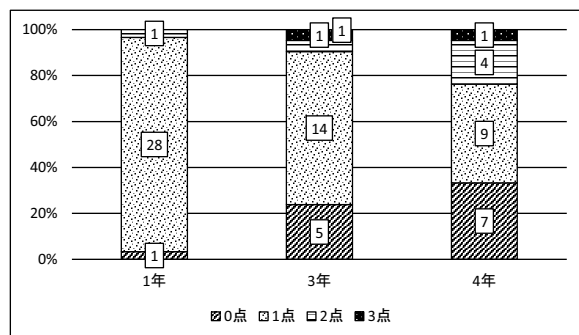


図9 「ウ⑥考察の深さ」の評価点の推移

2点が増えていることから、改善の傾向が見られると言ってよい。図8の「ウ④論理的つながり」、図9の「ウ⑥考察の深さ」では、それぞれ0点が減っていたり、できている人数が増えていたりといふ傾向もみられるが、そうでない面もあるので単純によくなっているとは言えない。

「気づき」の内容を分析した山本・中林・本間(2014)では、内容項目の理解は形式項目よりも全般的に難しいとした上で、内容項目の中では、具体的に局所的なものである「⑤具体的記述」は問題点の理解がしやすい項目であることを指摘している。一方、「④論理的つながり」「⑥考察の深さ」については、論述文全体にかかわる問題であり、添削コメントで問題点を指摘されてもなかなか理解できている様子がないことを指摘している。これは、ここで述べた評価点の推移の様子とも一致していると言えるだろう。

以上、内容項目のうち、構成に関わる部分は改善の傾向が見られるが十分なものではなく、内容の整理にまでは至っていないこと、また④～⑥のような論理的思考力が問われる項目は、具体的な内容である⑤にわずかに改善の傾向が見られるものの、全体としては伸び悩んでいることを示した。4年生であっても十分に論じられていないので、当然、加点項目である「⑧最後に内容が的確にまとめられているか」で加点された学生はほとんどいない。やはり、論理的思考力をつけるには時間がかかり、通常の授業の中だけで自然に力をつけるのは難しいと言えるだろう。

6 おわりに

本稿では、日本語日本文化学科の取り組みから、日本語力の伸びにはどのような傾向が見られるかを述べた。IRT診断テストと論述文課題を実施してきた結果、全体として学年が進むにしたがって、語彙力および書く力に改善が見られる。しかし、書く力に関しては、基本的な部分は身につくが、特に内容面において論理的で説得力のある文章が書けるようになるには至っていないことも指摘した。物事を論理的に述べるスキル

は、大学生活においてのみならず、社会人としても必要なスキルである。内容面を伸ばすためにどのような指導が可能であるか引き続き検討し、より効果的な取り組みをしていきたい。

引用文献

- 1) 穂屋下茂・小野博・米満潔 (2011)「全国大学対象のJADEアンケート調査と結果について」『第1回JADEテーマ研究会予稿集』
- 2) 山本裕子 (2015)『『伸びない』小論文の問題点はどのようなものかー縦断的分析を通してー』『リメディアル教育研究』第10巻1号, pp.80-91.
- 3) 山本裕子・中林律子・本間妙 (2014)「論述文の添削評価に対する『気づき』の分析ー効果的な添削方法の確立に向けてー」『日本リメディアル教育学会第10回全国大会予稿集』pp.120-121.

注

- 1) IRT日本語力診断テストについての詳細は <http://www.manajin.info/irt/background.html> を参照されたい。
- 2) 穂屋下・小野・米満 (2011) 参照。
- 3) 添削評価は、評価基準をこちらで作成し、評価方法やコメント方法等、十分な打ち合わせをした上で委託している。
- 4) 分散分析の結果は次の通りである。
2013年度 $F(2, 216)=8.22, p<.01$
2014年度 $F(2, 208)=1.15, p=n.s$
2015年度 $F(2, 212)=6.56, p<.01$
2013年度と2014年度について、さらに多重比較をしたところ、2013年度は1-4年生間で $t(131)=1.66, p=0.00$ となり、ボンフェローニの補正をおこなった上で、1%水準で有意な差があると認められた。2015年度は1-3年生間 $t(155)=3.00, p=0.003$ 、1-4年生間では $t(117)=3.30$,

$p=0.001$ となり同様に有意な差が認められた。

- 5) 評価項目は表7から、「イ⑨大学生にふさわしい表現を用いているか」、「ウ⑧最後に内容が的確にまとめられているか」を除いたものである。また配点は「イ形式項目①～⑨」で10点、「ウ内容項目①～⑧」で10点の計25点満点であった。
- 6) 中学生レベルと判定された8人のうち3人の論述文が10点以下と評価されたことを表す。そして、残りの5人のうち、もっとも評価点の高い人が16点であった。8人中7人が15点未満ということになる。
- 7) 同様に3年次に中学生レベルと判定された学生は3人であり、3人とも論述文の評価点が15点以下であったことを表す。この3人のうち2人は1年次も中学生レベルと判定されていた。1人は1年次には高1レベルであったので、得点が下がったことになる。
- 8) 1年生は全体では82人、3年生は67人であったが、1年生と3年生は学年の中でグループによって添削方法を変えて添削評価を実施しているため、ここでは4年生と同じ方法で添削評価をおこなったもののみを対象としている。なお、添削方法の違いについては、山本・中林・本間 (2014) を参照されたい。
- 9) 本稿では「気づき」の内容と添削コメントの関係について詳しい分析をおこなわず、稿を改めて論じることとしたい。なお2013年度の「気づき」の分析は山本・中林・本間 (2014) でおこなっているので参照されたい。
- 10) 多重比較をしたところ1-4年生間では $t(37)=2.61, p=0.013$ となりボンフェローニの補正をおこなった上で、5%水準で有意な差が認められた。
- 11) 実際の論述文評価の際には⑦と⑧の順序は採点の便を考慮して逆になっている。

(准教授 人文学部 日本語日本文化学科)

学生相談室による新入生支援 ー正課授業と正課外活動による実践事例ー

佐 藤 枝 里

1 はじめに

インターネットやゲームの普及、核家族化や少子化の進行による家庭や地域での教育力の低下や人間関係の希薄化などに伴い、若者の人間関係を構築する力やコミュニケーション能力の低下が危惧されるようになり久しい。2014年に発表された中央教育審議会答申によると、初等中等教育へのアクティブ・ラーニングの導入が大学入試改革と連動して本格的に検討されており、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見出していく能動的学修の充実に向けた教育改善が求められている。本学でも「大学教育改革のまとめー大学教育改革推進委員会の活動総括」の「新教育改革の概要」として「入学する学生の変化と多様化」の現状が記されている。入試形態の多様化、学力問題に加えて学生相談室利用者の急増が取り上げられ、教育支援体制の確立を急務としている。

どのような学生を迎え入れ、どういった人格形成や能力育成をする場を提供し、いかなる学生を社会に送り出すのか、改めて大学教育のあり方が問われる時代を迎えている。学生相談室でも新入生の心理的特徴に応じた支援体制の模索を続けてきた（桐山・小塩・願興寺・佐藤，2012；佐藤，2015）。本稿では学内にある学生相談室の新入生支援としての正課授業と正課外活動における取り組み事例から今後の支援課題を考察する。

2 本学における新入生対象プログラム

本学は建学以来「正課外の学びの重要性」を認識し、その理念に沿った活動を教職連携により実践してきた。新入生支援に関する諸活動では、学生支援課の若手職員が住み込みでアドバイザーを務める1年生対象の学生寮、上級生がアシスタントとして学科教員に同行する1泊2日の新入生恵那研修、実施50年を超える歴史を持ち、参加経験のある上級生がリーダーになり教職員も同行する3泊4日のフレッシュマンキャンプ、学科で勝敗を競うスポーツ大会をはじめとして、さまざまなプログラムが組まれている。

上記の正課外活動には共通の特徴を見出すことができる。大都市近郊にありながら四季折々の変化が感じられ雉の鳴き声を聞くこともできるキャンパス内学生

寮、夜空の星の美しさをはじめ身近な自然を満喫できる岐阜県恵那の研修センター、日本の屋根と言われる中部山岳国立公園の一角、奥飛騨温泉郷にある大学所有の山荘におけるフレッシュマンキャンプ、敷地面積約4000平方メートルの全天候型グラウンドで力の限りを尽くすスポーツ大会。広大な自然に立地する大学所有の諸施設を拠点として、時に寝食をともにしながらスポーツやレクリエーションを行い、教職員や上級生が同行するという構造の中で、新入生の身体感覚は刺激を受け自己との対峙を始める機会となっている。「スポーツ大会に参加して普段出さない大きな声で応援した。勝敗に一喜一憂して人と繋がる楽しさや自分の感情の動きに気づいた。創造力が刺激された気がした」と語った学生がいた。正課外活動を機に自己理解が深まり自らの成長を感じることができたケースである。本学の正課外活動の効果に着目した研究にはフレッシュマンキャンプでのリーダー経験を取り上げた調査があり、伝統的に行われてきた大学行事の教育的効果が示されている（伊藤・西垣・佐藤・栗濱・山田，2011）。

3 学生相談室による新入生支援

多様な正課外活動を有する大学風土の中、学生相談室では従来からの個別面談を基軸に、新入生を対象に3層にわたる支援を行ってきた（図1）。第1層は初年次教育科目の正課授業、第2層は心理教育的グループ、そして第3層は個人面接である。また、新入生を直接教育指導する教職員を対象に、コンサルテーションに加えて、新入生の心理的特徴の理解と対応の実際についての研修や、発達障害やその傾向のある学生を理解し支援するための視聴覚資料（DVD）の制作を行ってきた（中部大学学生相談室，2013）。学生の親からの相談受付件数も近年増加している。入学予定者宛に送付される資料や在学生の親宛に発行されている広報誌『信頼』にも学生相談室の利用案内が記されており周知に貢献している。

学生相談で語られる相談内容は、数年後に迎え入れる学生像の理解やその対応に繋がるテーマを含んでいることが少なくない。相談現場で得られた知見を様々なかたちで大学コミュニティに還元させていくための

取り組みとして、正課授業と正課外活動「ひとり暮らし入門」を取り上げる。

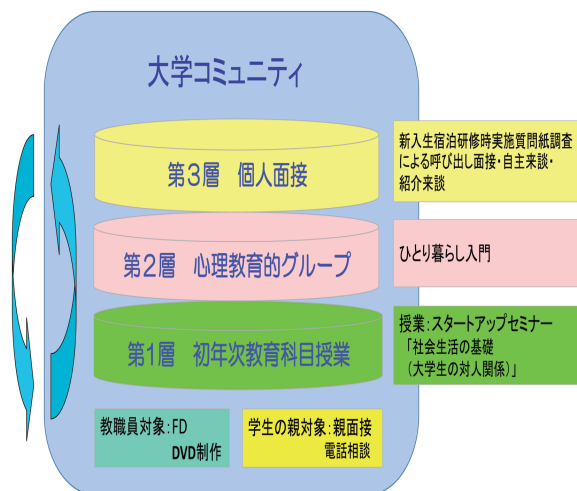


図1 学生相談室による新入生対象の3層支援

4 正課授業：初年次教育科目授業「スタートアップセミナー」

4.1 授業概要

学科必修科目としての初年次科目スタートアップセミナーが開講されて本年度で6年になる。初年次教育科目に学生相談室のカウンセラーが加わり、参考テキスト（中部大学全学共通教育部初年次教育科編，2015）の執筆や、依頼を受けた学科への出張講義（1時間分）を行ってきた。大学は社会に出る前の最後の練習の場であり体験の場である。失敗を恐れず苦手なことにも挑戦して自信を持って社会に出て行けることを期待し、授業では、大学時代は人間の成長における重要な時期である青年期にあることを伝え、大学生活の各時期における悩みや心理的特徴について知らせた上で、豊かな対人関係を築く方法を取り上げている（表1）。尚、授業スライドは学生相談室ホームページに掲載している（学内認証必要）。

授業の前に、担当学科の初年次科目担当教員から当該学科の学生像、新入生像、学年カラーなどを伺っている。担当教員から語られる新入生像は、恵那研修での集団生活での様子、スポーツ大会に対する学年の姿勢、普段の授業態度、学力、男女比、長期欠席学生の有無など多岐にわたる。また、授業直後に恵那研修が予定されている学科もあり、それらの情報を授業に反映できるよう準備している。

表1 テキストChapter 4 「社会生活の基礎」

4-1 学生時代ってどんな時？

- 1 子どもから大人へ
- 2 青年期の課題(1)「アイデンティティの確立」
- 3 青年期の課題(2)「信頼しあえる人間関係への準備」
- 4 ライフスキル
- 5 社会に出る前の練習・体験の場

4-2 入学から卒業までの心の歩み

- 1 入学期
- 2 中間期
- 3 卒業期
- 4 大学で学ぶことは役に立つ？

4-3 大学生の人間関係

- 1 あなたはコミュニケーションに自信がありますか？
- 2 人は皆違う
- 3 気遣い過剰は要チェック
- 4 苦手意識を捨てよう
- 5 他人との距離
- 6 人間関係の距離はいろいろ
- 7 大学に“いじめ”はあるの？
- 8 成長に応じて仲間も変化する
- 9 他者への配慮

4-4 対人関係が苦手な人のために

- 1 分からないことは聞いてみる
- 2 伝えたいことは言うてみる
- 3 表面的関係から内面的関係へ
- 4 親しい関係を築くために
- 5 勇気を出して「NO」と言おう
- 6 名前を憶えて挨拶をしよう

4-5 ストレス対処法

- 1 あの手この手
- 2 忘れる
- 3 知的に考える
- 4 自分を語り、相談する

4.2 コミュニケーション・エクササイズ

スタートアップセミナーでは学科を小グループに分けきめ細やかな指導が行われているが、カウンセラーが担当する授業についても学生数の多い学科では2名のカウンセラーで分担し受講学生数が100名を超えないように調整している。授業ではエクササイズを体験実習に取り入れ、座学だけでは学べない学科内交流を目指している。

最初のエクササイズは「情報の受け取り方の多様性」「確認しながら聞くことの必要性」の体験実習である。それぞれの結果を学生達で共有することで、コミュニケーションの重要性とともに自他の違いを認識してもらうことが狙いである。

また、ストレス対処法として腹式呼吸や筋弛緩トレーニング簡易版を取り上げ、呼吸法を実践して緊張緩和を試行した後、時間とテーマを設定した半構成的な自己紹介を行っている。自己紹介のテーマは「大学に入って驚いたこと、嬉しかったこと、困っていること」で、自己紹介に先立ちコメントシートに各自で記入する時間をとる。自分自身と向き合い、よく考えてから他者に伝えるという段階を経ることが肝要である。自己紹介の際には、「重すぎる困りごと」を初対面の相手にいきなり話してしまわないよう留意を促している。「話し過ぎてしまった」との後悔をさせないためである。そして、傾聴実習についての教示を行っている。授業では「よりよく聴く」ことを体験目標としているため、相手の話を最後まで聞くこと、否定しないこと、していることを止めること（メールを打ちながら、ゲームをしながら話を聞かない）、自分の話にもっていかない、わからないときにはきいてみるなど、具体的な姿勢を伝えている。「聞く人」と「話す人」の役割は交代制で各3分を設定しているが授業の進捗状況具合で調整が必要になる。

4.3 カウンセラーによる授業担当の意義

カウンセラーが担当する授業には、学生達の健康増進を目的とした予防効果が求められる。大学生が直面しやすい諸問題や心理的成長に必要な課題の解説とともに、深く考え、時にしっかり悩むことの意義を伝えている。卒業が確定し面談終結が近づいてきた学生や心理教育的グループ活動に参加した学生、またキャンパスプラザを利用している学生から「先輩たちに伝えてほしいことがある」と託されることがある。「こんな時にはどうしたらよいのか」とか「何とかなるから大丈夫」という先輩からのメッセージである。かつては参考テキストに掲載していたが紙幅の都合で現在は口頭で伝えている（表2）。授業終了時に提出されるアンケートには「悩んでいるのは自分だけでないとわかり安心した」「何かあったら相談室を利用したい」といった記述がみられた。また「先輩からのメッセージを聞いて心が温かくなった」という感想が得られ、上級生のことばの紹介は、初年次教育の柱でもある自校愛精神の育成に繋がるものと考えている。

対人関係、コミュニケーション、心理を扱う授業をカウンセラーが担当することで学生相談室の学内認知度は上昇する。大学によっては学生相談室のカウンセラーが健康心理の授業を担当しているところもあるが、本学のように学科で行われる必須科目のうちの1時間をカウンセラーが担当する点に価値があると考えられる。

今年度は、大学キャラクター「ちゅとら」が学生相談室を訪ねるという設定での紹介映像資料が作成され、

初年次教育科教員が担当した授業で視聴された。学業や対人関係、体調等の問題に直面した学生が「部活仲間とゼミ仲間に相談したら『相談室に行ったほうがよい』と言われたので来てみた」「研究室仲間が『一緒に行ってやる』と連れてきてくれた」というケースが例年ある。学生相談室の学内認知度が向上することで学生達の自主来談や友人間のサポートが促進されることを期待している。

表2 「先輩からのメッセージ」

ストレスコントロール：入学したての1年生は疲れている。「大学に慣れた」と感じられるのは夏休みに入ってからかセンター試験の頃。無理しないで。ストレスコントロール：腹式呼吸の勧め。苦手な科目の教室で30分間腹式呼吸をしたら残りの60分は授業が聞けて単位も取れた。発表や試験前に実践してみても。

学業：学習支援室利用の勧め。数学を微分積分からやり直した。家庭教師の指導のようだった。試験前は混んでくるので早めに利用するとよい。

学業：学科教員相談の勧め。大学の先生は忙しそうに相談できないと信じ込んでいたが思いの外親切に指導してもらえた。勇気を出してアポを取ってお願いするとよい。

対人関係：中学高校と違って仲良しグループのメンバーは変化する。自分のグループも5回入れ替わりがあったし今後も入れ替わると思う。閉鎖的にならないで。

心理：困ってネットの「知恵袋」で検索したら学生相談室を利用するとよいとあった。ネット相談は不用意に傷つけられることもあるので相談室を勧めたい。

5 正課外活動：心理教育的グループ「ひとり暮らし入門」

5.1 ひとり暮らし学生の諸問題

学生支援課によると本学は例年東海3県の高校からの入学者数が概ね全体の約9割にのぼるという。学科によって遠隔地からの入学者比率も異なるであろうが、学生相談室の利用学生に占めるひとり暮らし学生の利用率は自宅生の利用率より高く、ひとり暮らし学生支援の必要性を裏付けるものとなっている。

大学生活にも家事一般にも不慣れなうえ、情報を共有する仲間のいないなかで始める単身学生には、「ゴミ出し」「金銭管理」「勧誘の断り方」「隣人の騒音」「ホームシック対策」「病院や薬局の探索」「家事と学業の両立困難」まで自宅生にはないテーマが降り

かかる。学年が上がって大学生活や地域にも馴染み、校内での人間関係が進むと、「遠距離通学している友人達の都合のよい宿や溜まり場になってしまう」「近いから時間的に余裕があるでしょうと部活やゼミの雑事を押し付けられてしまう」「相談があるからと話を聞いたら悪質な勧誘だった」といった対人関係の絡んだ新たな悩みが起きてくることもあるようだ。規則正しい生活は、自宅生、ひとり暮らし学生に等しく求められるものであるが、同居家族がいないことは自立の機会である一方でリスクでもある。

学生時代のひとり暮らしは、家庭の事情もあり誰もが体験できるものではない。貴重な体験と位置づけ、蓄積されたそれぞれの情報を集約し、アドバイスを必要としている新入生に伝えることでひとり暮らし学生の自己評価の向上に繋がれたらという思いから企画して6年、5回の開催を重ねてきた。

5.2 実施内容

学生相談室が主催する「心理教育的グループ」は正課授業同様、健康増進を目的とする予防活動に相当するものである。現在学生相談室が毎年定期的に実施している「心理教育的グループ」には、「自分探しグループ」と「ひとり暮らし入門」の2種類のプログラムがある。春学期のスタートアップセミナーの授業や放送研究会による学内テレビ放送や掲示板、トラネットを通じて参加者募集を行っている。

ひとり暮らし入門では「情報交換会」と「調理実習」を実施している。「情報交換会」では、事前に新入生の参加希望者から得られた「心配事」や「必要としている情報」をもとに簡単なレクチャーを行い、その後、相談や質問に答える形式をとってきた。下記の表3は情報交換会において取り上げられてきた主な内容である。「上級生サポーター」として会の運営を担当する学生のメンバー構成によって扱う内容や進行に個性が表れた。例えば、現代教育学部の学生が運営を担当した年度では、付箋と模造紙、マジックが用意され、上級生サポーターが各グループに入ってディスカッションした後、全体発表という展開となった。アクティブ・ラーニングの諸技法が取り入れられ、学年を超えてその新鮮さや手際の良さを共有した。工学研究科で地図を扱う研究をしていた大学院生がメンバーに加わっていた年度では、病院やスーパーといった大学周辺の情報が簡潔なコメントやアドバイスと共に記入された地図が作成されて新入生に配られた。作成された地図はその後後輩サポーターによって改訂が加えられ、現在もホームページで閲覧可能な環境にある。心理学科の学生がメンバーに入っていた時には傾聴を大切にしたい雰囲気が進み、希望者を募って大学周辺のケーキ店ま

での買出しツアーが企画された。30学科を擁する総合大学ならではの専攻の多様性が反映される場となっていた。

表3 ひとり暮らし入門「情報交換会」で
取り上げられてきた主な内容

- ・ひとり暮らしと学業両立の難しさ
- ・勉強の大切さ、単位取得の大変さ
- ・家事の煩わしさ、失敗例、アドバイス
- ・アルバイトの危険性と失敗談
- ・先生と仲良くなるコツ
- ・図書館の上手な使い方
- ・大型書店情報
- ・大学周辺お勧めケーキ店、飲食店情報
- ・自転車で行ける休日公園情報
- ・ホームシック対処法
- ・友人の作り方、ホームパーティの実例紹介
- ・お勧め簡単レシピ
- ・カビの生えない掃除術
- ・近隣スーパーのタイムセール情報
- ・病院、歯科医院、美容院情報
- ・隣室騒音対策、勧誘対応、ゴミ出し、家賃情報

ひとり暮らし入門のプログラムのもう一つの柱は「調理実習」である（写真1）。企画当初は、2台の電子レンジを駆使した超簡単クッキングを学生相談室内で実施していた。徐々に参加希望者が増えて手狭になり、応用生物学部管理栄養専攻の甲田道子先生の協力が得られたこともあり3年目からは会場を現代教育学部の家庭科調理室に替え、ガスコンロや炊飯器を用いた本格的な調理へと移行した。



写真1 現代教育学部調理室での調理実習

献立も年度毎の上級生サポーターの意向によってさまざまで、「流行のパンケーキを作ってみんなで食べ

てみたい」「得意の豚丼の作り方を伝えたい」「アルバイト先で鍛えたフライパンの技を披露したい」「牛乳パックを使って名古屋名物『ういろう』を作ってみよう」など多様な企画が行われた。包丁で指に切り傷を負ったり高温の鍋に触れたり調理実習は時間との戦いもあり緊迫感が伴う場面もあったが、上級生サポーターや管理栄養学専攻の上級生達の迅速丁寧な包丁さばきと親切な対応、ひとり暮らしの知り合いができたこと、楽しく話をしながら試食したことへの満足感がアンケートに記された。

5.3 上級生サポーターの育成過程

「ひとり暮らし入門」は上級生がサポーターを務めるサポート・グループである。「部活やサークル、アルバイトほど時間をかけることはできないが期間限定の活動として何かやってみたい」という意思のある学生が集まっている。1年次に参加した経験のある学生から「今度はサポートする立場になりたい」という自発的な応募を得たり、前年の参加メンバーに声を掛けたりと募集をし、4名から8名の学生の運営をカウンセラーが後方支援する形で進めてきた。

第1回の開催は2011年4月で、初代上級生サポーターを務めたのは前年度秋学期の「自分探しグループ」に参加した、学部、性別、通学形態も異なる多様な学生達だった。自分探しグループは通常4回プログラムであるが、「終了後も週1回グループを継続したいので学生相談室のミーティングルームを貸してほしい」「ファシリテータを務める学生の補佐役としてカウンセラーに同席してほしい」との依頼を受けた。心理学スキルを用いた自己理解・他者理解の会が数回続いた後、「所属学科での勉強の紹介」「音楽サークル部員による楽器演奏会」「部屋の片づけ講座」に進展し、その後イラスト好きなメンバーが学生相談室広報案内を手伝うなど、相談室を居場所とした活動が始まった。ミーティングルームで彼らの様子を見ていた下級生が「自分も『自分探しグループ』に参加して仲間を作りたい」と話したところから、「ひとり暮らし入門」の企画ではカウンセラーが前面に出るより上級生がリーダーシップをとる方が新入生にも上級生にも教育的なのではないかと考えるに至った。趣旨を伝えたところ快諾され、参加者の新入生から「優しい先輩がいて安心した」「何とかなる気がした」「不安が減った」という感想が得られ、上級生サポーターは新入生に対してのよいロールモデルとなることがわかった。

上級生サポーターへの応募動機には「かつて自分がお世話になったので今度は役に立ちたい」という課題遂行型と「他学科の知り合いがほしい」という親睦志向型があり、まさに「多様な学生が会える場」であっ

た。第1回の開催結果から、上級生サポーター同士が友好的で余裕があり、心配事を相談しやすい雰囲気作りが肝要であることが推察されたので、その後は上級生サポーターの育成に注力することになった。2015年度は表4の内容で事前事後研修を行った。メンバー間の信頼関係構築を一義とした傾聴実習や対人理解が、「主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見出していく能動的学修ができる学生（中教審答申、2014）」の育成に役立つのではないかと考えている。

表4 上級生サポーター研修と準備過程

自己理解と他者理解

- ・イメージを用いた自己紹介
- ・中部大学で学んでよかったことの言語化
- ・参加動機、新入生に伝えたいことの明確化
- ・（差支えないところで）学生生活・ひとり暮らしで大変だったことと、それをどのように乗り越えたかの共有（もしくはどのように取組んでいるか）

傾聴実習と新入生対応

- ・「よりよく聴く」体験実習
- ・「聞いてくれない相手に話す」体験実習

広報活動

- ・イラストの得意な学生によるポスター制作
- ・放送研究会のテレビ生番組でのPR出演
- ・留学生歓迎会での案内

情報交換会準備

- ・内容検討、配布資料作成、会場設営

調理実習準備

- ・献立検討
- ・現代教育学部事務室提出用資料の作成準備
- ・食材買出し
- ・メニューの作成配布
- ・ホームページ掲載原稿準備

事後研修

- ・振り返り
- ・上級生サポーターメンバー間でのお互いの長所のフィードバック

6 事例を通して得られた今後の課題

正課授業の「スタートアップセミナー（社会生活の基礎）」と課外活動の心理教育的グループ「ひとり暮らし入門」の実践事例を振り返った。

6.1 正課授業

授業のコメントシートには、自己紹介体験への不安や緊張とともに「困っているのは自分だけではないと知った安心感」が記されていた。コミュニケーション

に苦手意識を持つ学生の増加傾向をふまえ、傾聴実習を弾力的に組み入れ、学科メンバーと言葉を交わす機会を増やしたい。

また、「先輩からのメッセージを聞いて何とかなりそうな気がしてきた」「感じのよい先輩がいることがわかって嬉しかった」というコメントから、「上級生から託された体験メッセージ」が新入生の不安軽減に役立つことが推察された。傾聴実習体験に併せて心理的課題への対応例を示しながら、学生時代に自分と真摯に向き合うことの重要性を伝える必要性を感じている。

自己紹介体験後の感想（聞き役の人に笑顔で聞いてもらえて話しやすかった、相手が聞き上手だったのもっと話したいと思った、といった内容）をペアとなった学生間で共有することも学生達の自己効力感向上の工夫になろう。

6.2 課外活動

当該新入生支援プログラムの質的向上はサポートに当たる上級生育成に因るところが大きかった。新入生支援活動を通して上級生の成長も促進される。新入生支援の充実は大学全体の教育力の向上に貢献するものと考えられる。

学生が「主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見出していく能動的学修」に至るには、属する小集団メンバー間の対人関係の構築が肝要である。多様な学生と集団作業を進めていく中で問題が発生した場合には教職員による適切な指導が必要であり、教職員の学生対応能力が求められる。どのような枠組みや学生対応がより効果的なのかの検証が必要である。

また、新入生支援のグループ活動を行うことで、上級生のニーズが明らかになった。「ひとり暮らし入門」企画の構想段階では参加希望者は新入生に限られるものと想定していたが、ゼミの開始を機に大学周辺にアパートを借りた学生、インターンシップ参加の際に遠隔地のワンルームマンションでひとり暮らしをする予定の学生、大学院進学後のひとり暮らしや就職後の転勤に備えて話を聞いておきたいという学生からの参加希望を得た。新入生支援のために始めた企画であったが、ひとり暮らしという新生活運営情報を求めている

学生は新入生だけでなかった。就職内定をもって大学進学目標達成とする気運を前に、社会人適応を支援するための「卒業期教育」が手薄であることは否めない。キャリアセンターをはじめとする学内関係部署と連携した切れ目のない支援プログラムの必要性を改めて感じた。

謝辞

「自分の体験を後輩に役立ててほしい」とメッセージを託してくれた学生諸君と「ひとり暮らし入門」の上級生サポーター達に深謝します。

参考文献

- 中部大学 2014 大学教育改革のまとめ－大学教育改革推進委員会の活動総括－。
- 中部大学学生相談室 2013 アスペルガー症候群の学生を理解し支援するために（DVD）、中部大学。
- 中部大学全学共通教育部初年次教育科編 2015 大学で学ぶ スタートアップセミナー参考テキスト2015. KNS出版。
- 中央教育審議会答申 2014 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2015年9月20日取得）
- 伊藤守弘・西垣景太・佐藤枝里・栗濱忠司・山田公夫 2011 フレッシュマンキャンプの効果－情動知能の観点から－。中部大学教育研究, 11, 75－79。
- 桐山雅子・小塩真司・願興寺礼子・佐藤枝里 2012 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－。中部大学教育研究, 12, 91－98。
- 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。
- 佐藤枝里 2015 新入生を対象とした多層的支援体制の構築－中部大学における学生相談室の取り組み－。初年次教育学会第8回大会発表要旨集, 110－111。

（講師 学生教育推進機構 学生相談室）

2014年度新入学生における体脂肪率、骨密度、血圧、 最大酸素摂取量、体前屈の測定結果から

渡辺 武弘・神田 智浩・梅寄 周毅
蒲生 晴明・渡邊 香

1 はじめに

健康とスポーツ教育科では、「心身の健康は、個人の最大の資産であり、健康の上にこそ個性の伸張が期待できる」との考えから、全学部全学科の新入学生に対して体力診断テストおよび形態・身体組成の測定を行っている。これは、自身の体力および身体組成について現状を認識させ健康に対する意識の啓発を行うと同時に、日常生活の中に運動習慣を定着させる必要性があることを理解するように意図したものである。

本稿では、2014年に入学した学生全員を対象に測定した項目の中から「体脂肪率」「骨密度」「血圧」「最大酸素摂取量」「体前屈」について学科別に結果を報告する。なお、女子学生については、少人数の学科が多くあるので、学部単位の報告とする。

2 測定

2.1 測定時期

1年生の必修科目「健康科学」において、春学期に日本語日本文化学科、英語英米文化学科、コミュニケーション学科、心理学科、歴史地理学科、応用生物学科、環境生物学科、食品栄養科学科、生命医科学科、保健看護学科、理学療法学科、作業療法学科、臨床工学科、スポーツ保健医療学科、幼児教育学科、児童教育学科で実施した。秋学期に機械工学科、電気システム工学科、電子情報工学科、都市建設工学科、建築学科、応用化学科、情報工学科、ロボット理工学科、経営情報学科、経営学科、経営会計学科、国際関係学科、国際文化学科、中国語中国関係学科の学生を対象に測定した。なお、測定は、2～3回の授業時間の中で行った。

2.2 測定項目

体力診断テストとして、筋力は「握力」・瞬発力は「垂直跳び」・敏捷性は「反復横跳び」・平衡性は「閉眼片足立ち」・柔軟性は「体前屈」・心肺持久性は「最大酸素摂取量」・筋持久力は「上体起こし」を実施した。

形態及び身体組成検査として、「身長」・「体重」・「体脂肪率」・「骨密度」・「加速度脈波」・「血圧」・「脈拍」を実施した。

今回は、体力診断テストの項目、形態及び身体組成検査の項目から「体脂肪率」「骨密度」「血圧」「最大酸素摂取量」「体前屈」について報告する。

2.3 測定方法

◎体脂肪率については、衣服の重量、身長や年齢、性別を入力し、それらの情報と実際に計る体重と身体電気抵抗値（インピーダンス）を組み合わせ体脂肪を計るTANITAデュアル周波数体組成計DC320を使用。測定単位は、体内に含まれる脂肪の重量の割合を%で示している。

◎骨密度については、入力画面に年齢、性別、足位置を入力する。次に足の測定部位（両側）に接触する本体ゴム製の先端部分にゼリーを塗り、計測部の底に踵を入れプローブをロックし計測を行うエルクコーポレーション社製の超音波骨量測定装置CM-100を使用。測定単位は、骨内伝播速度を用い、m/secで示している。

◎血圧については、血圧計に腕帯に腕を通し正しい姿勢にしながら、測定ボタンを押すオムロンデジタル自動血圧計HEM-1040を使用した。測定結果は、血圧計が自動的に最高（収縮期血圧）、最低（拡張期血圧）血圧を記録した。測定単位は、水銀柱ミリメートル（mmHg）で示している。

◎最大酸素摂取量については、プログラムの中で体力テストを選定し、コンピューターが体力（全身持久力＝心肺・循環器系の能力）を測定する。年齢、性別、体重を入力して1分間安静ののち9分間ペダルをこぎ続け、コンピューターが運動中の脈拍の変化をイヤーセンサーで検出し、その時の脈拍の上がり方と運動量との関係から体力を測定するコンビウエルネス社製のエアロバイク900U-exを使用した。測定単位は、ml/kg/secで示している。

◎体前屈については、昇降運動用踏み台などに利用するマルチボックスの上に乗し、立位で前屈を行い、-20cm～+35cmの測定範囲となっているフレクシオンデジタル前屈計を使用した。測定単位は、マルチボックスより下に行けば+表示、上であれば-表示で示している。

3 結果

グラフを用いて結果を表していくにあたり、グラフ内の学科数が出来るだけ均一になるよう複数の学部を合わせて表示している。

3.1 体脂肪率

図1～4は、各学部の学科毎の男子学生の体脂肪率を表し、「低脂肪」を14%以下、「適正」を14%～24%、「軽度の肥満」を25%～29%、「肥満」を30～34%、「極度の肥満」を35%以上としている。なお、タニタ社が定めている適正範囲以下については、記述がないので便宜上、「低脂肪」とした。結果を見ると、「適正」の割合が高いのは、電気システム工学科、電子情報工学科、経営情報学科、経営学科、経営会計学科、国際文化学科、保健看護学科、理学療法学科、臨床工学科、スポーツ保健医療学科となっていた。

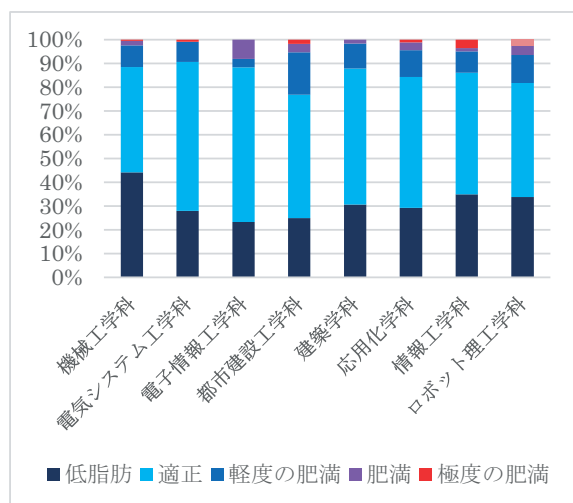


図1 工学部の体脂肪率

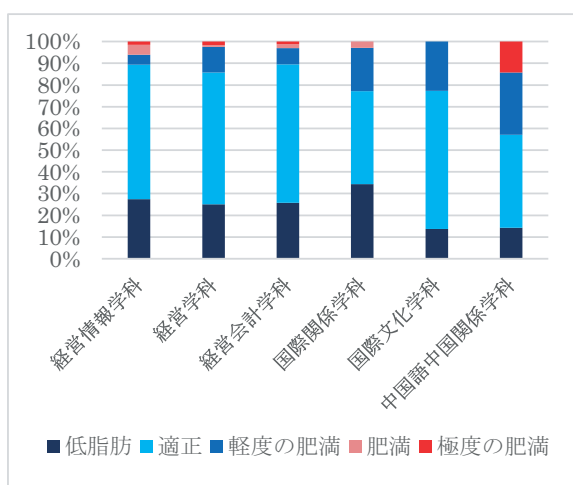


図2 経営情報学部、国際関係学部の体脂肪率

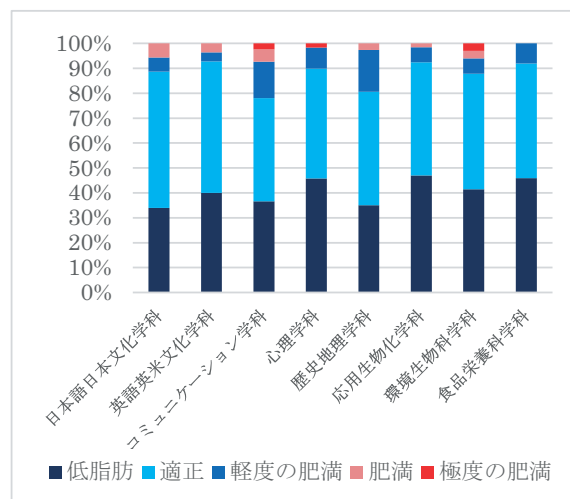


図3 人文学部、応用生物学部の体脂肪率

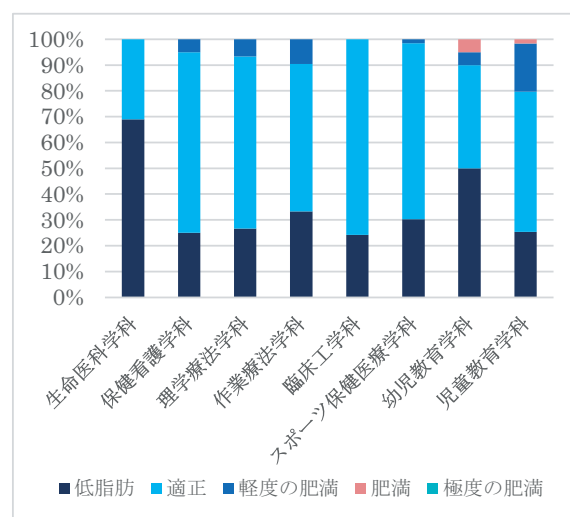


図4 生命健康科学部、現代教育学部の体脂肪率



写真1 デュアル周波数体組成計DC320

3.2 骨密度

図5～8は、各学部の学科毎の男子学生の骨密度を表し、「健常」を1520m/s以上、「要指導」を1501m/s～1520m/s未満、「要精検」を1501m/s未満としている。結果を見ると、機械工学科、電気システム工学科、電子情報工学科、都市建設工学科、建築学科、応用化学学科、経営情報学科、経営学科、国際文化学科、日本語日本文化学科、コミュニケーション学科、環境生物科学科、食品栄養科学科、保健看護学科、臨床工学科、スポーツ保健医療学科、児童教育学科が、「健常」の割合が、80%を超えており、その中でも機械工学科、国際文化学科、食品栄養科学科、保健看護学科、児童教育学科では、ほぼ90%を超えていた。

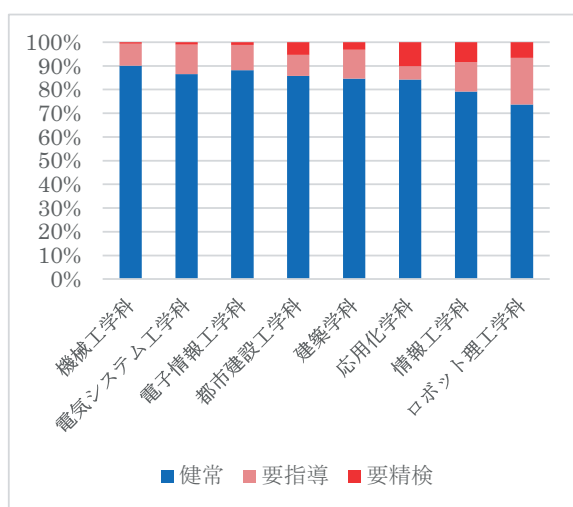


図5 工学部の骨密度

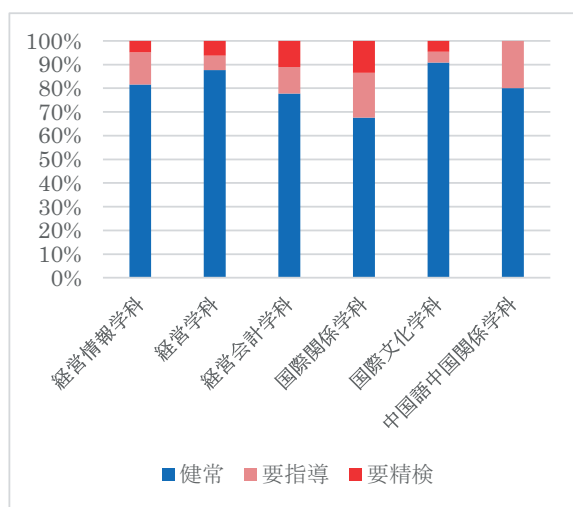


図6 経営情報学部、国際関係学部の骨密度

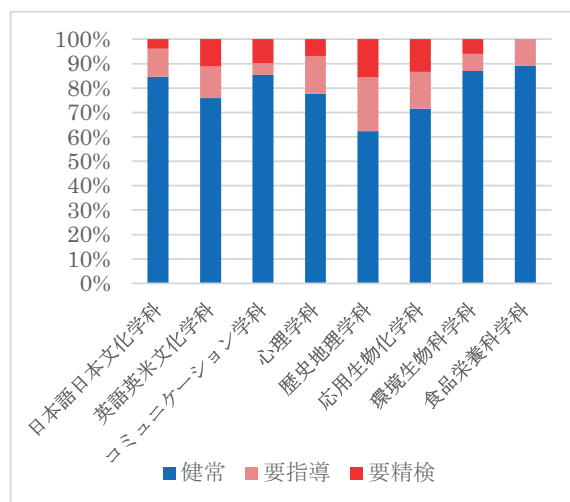


図7 人文学部、応用生物学部の骨密度

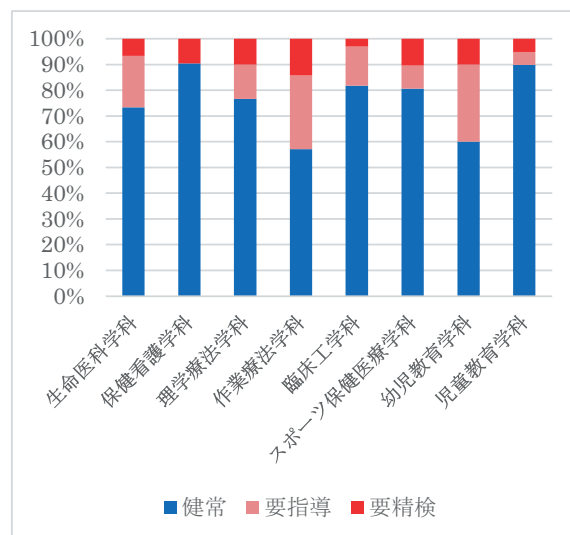


図8 生命健康科学学部、現代教育学部の骨密度



写真2 超音波骨密度測定装置CM-100

3.3 血圧

図9～12は、各学部の学科毎の男子学生の血圧を表し、収縮期血圧139mmHg以下かつ拡張期血圧が90mmHg以下を「上下正常域」、収縮期血圧が139mmHg以上又は、拡張期血圧が90mmHg以上を「どちらか高血圧」、収縮期血圧が139mmHg以上かつ拡張期血圧が90mmHg以上が「上下高血圧」としている。結果を見ると、「上下正常域」の割合がどの学科も非常に高く、特に中国語中国関係学科、心理学科、食品栄養科学科、生命医科学科、児童教育学科では、割合が、90%後半と高い数字を示していた。

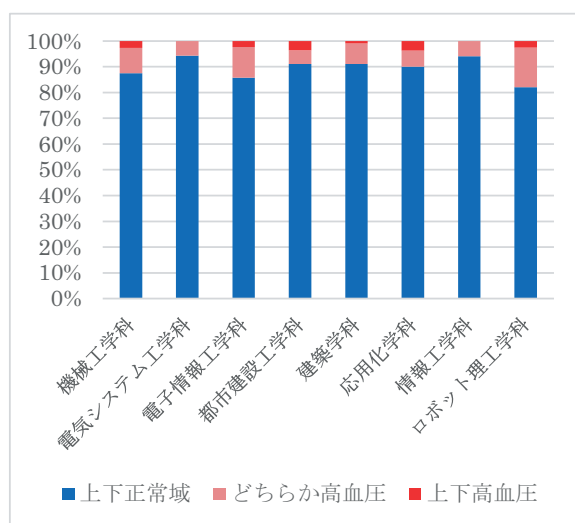


図9 工学部の血圧

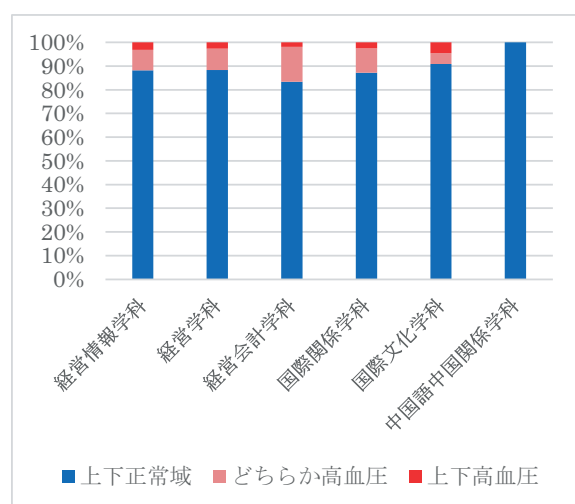


図10 経営情報学部、国際関係学部の血圧

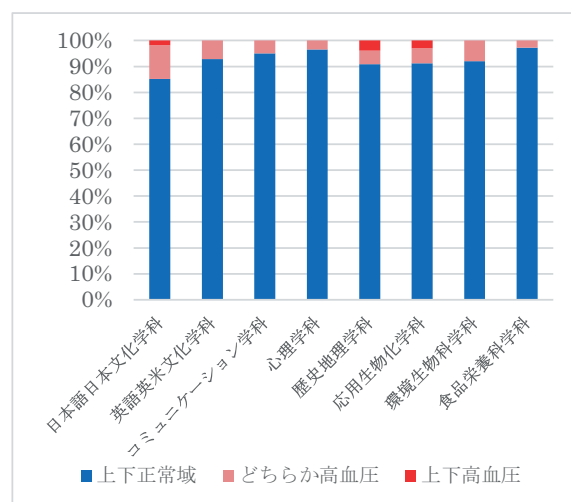


図11 人文学部、応用生物学部の血圧

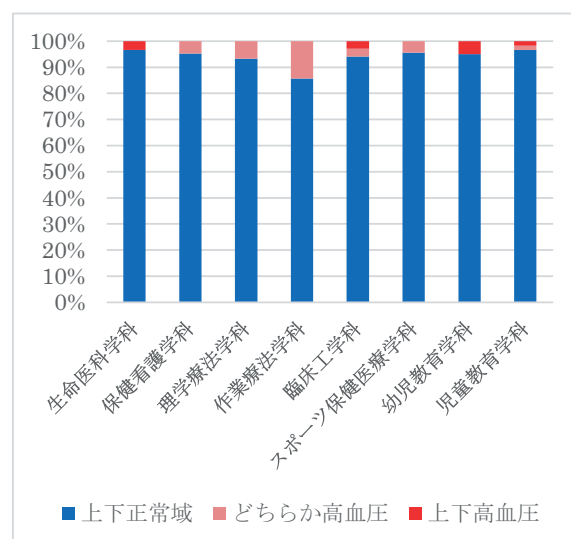


図12 生命健康科学部、現代教育学部の血圧



写真3 デジタル自動血圧計HEM-1040

3.4 最大酸素摂取量

最大酸素摂取量とは、有酸素運動能力または、スタミナの指標ともされており、数値が高い方が良いとされている。

図13～16は、各学部・学科毎の男子学生の最大酸素摂取量を表し、体力測定評価基準を基に57.5ml/kg以上を「5点」、51.9ml/kg以上57.5ml/kg未満を「4点」、46.3ml/kg以上51.9ml/kg未満を「3点」、40.7ml/kg以上46.3ml/kg未満を「2点」、40.7ml/kg未満を「1点」としている。結果として、男性18歳の全国平均が49.1ml/kgと言われており全国平均以上の「5点」、「4点」、「3点」の合計の割合から見てみると、スポーツ保健医学科、臨床工学科が、群を抜いて高く、次に食品栄養科学科、電気システム工学科、英語英米文化学科、理学療法学科、経営学科と続いていた。

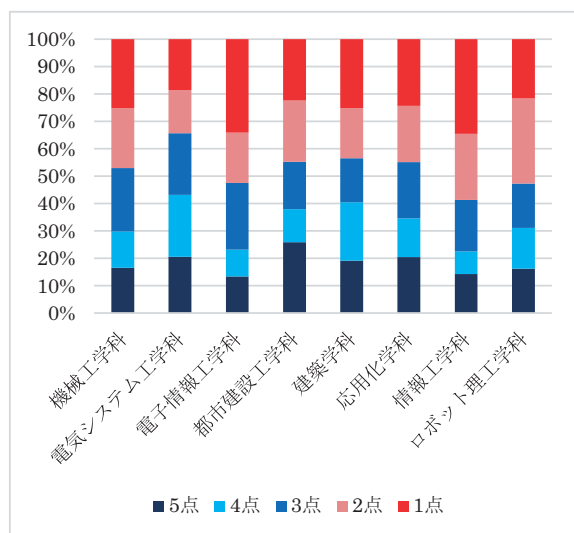


図13 工学部の最大酸素摂取量

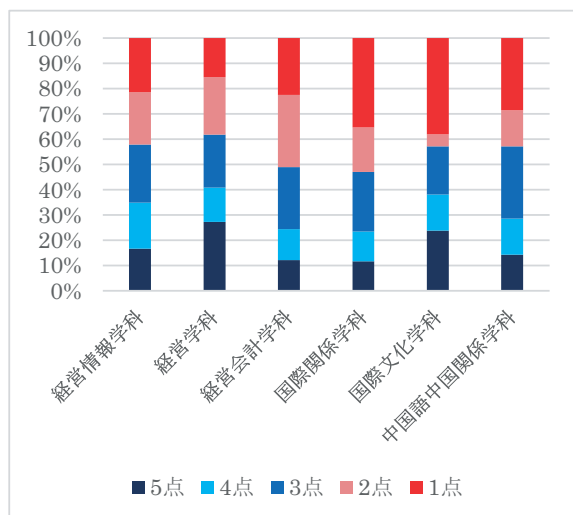


図14 経営情報学部、国際関係学部の最大酸素摂取量

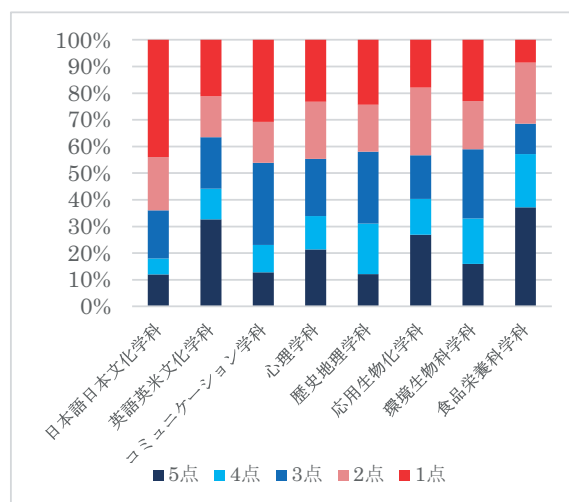


図15 人文学部、応用生物学部の最大酸素摂取量

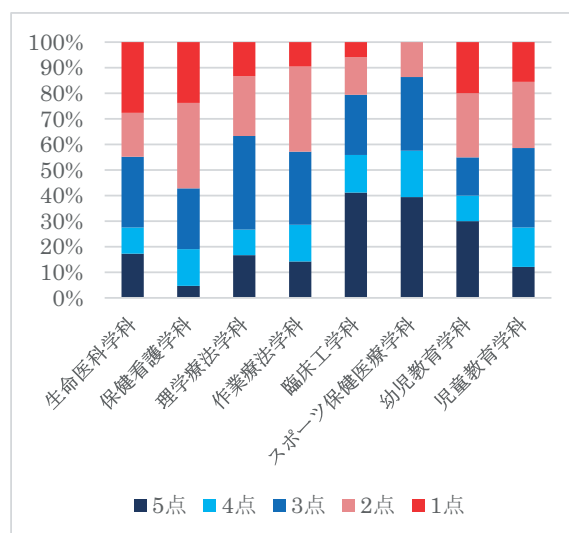


図16 生命健康科学部、現代教育学部の最大酸素摂取量



写真4 エアロバイク900U-ex

3.5 体前屈

図17～20は、各学部・学科毎の男子学生の体前屈を表し、体力測定基準を基に21.2cm以上を「5点」、14.3cm以上21.2cm未満を「4点」、7.4cm以上14.3cm未満を「3点」、0.5cm以上7.4cm未満を「2点」、0.5cm未満を「1点」としている。結果として「5点」「4点」「3点」の割合が高いのは、中国語中国関係学科、スポーツ保健医療学科、臨床工学科、応用生物化学科となっている。身体の柔軟性をキープするために日頃から日常生活の中でストレッチ体操を取り入れることを勧めている。

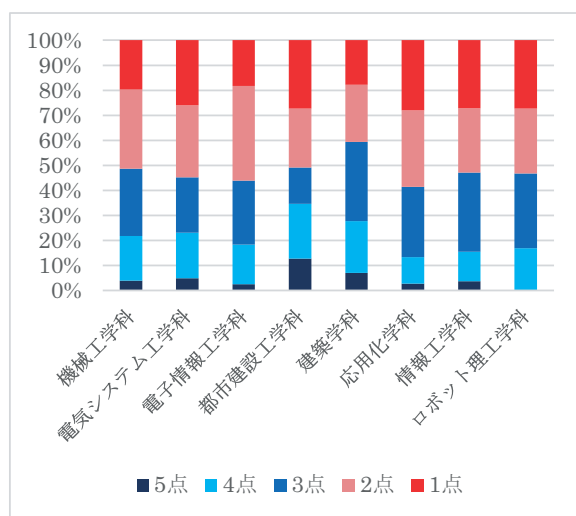


図17 工学部の体前屈

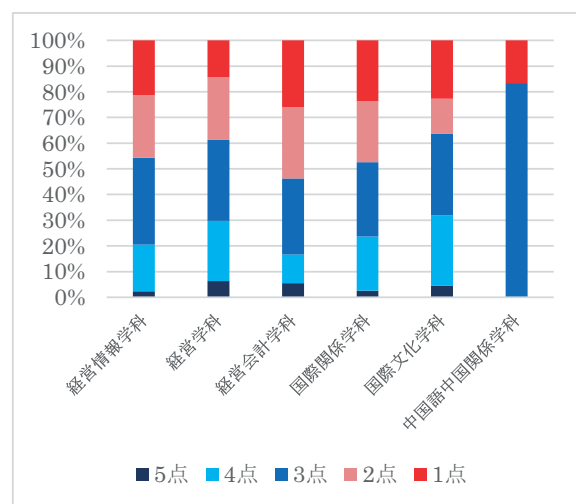


図18 経営情報学部、国際関係学部の体前屈

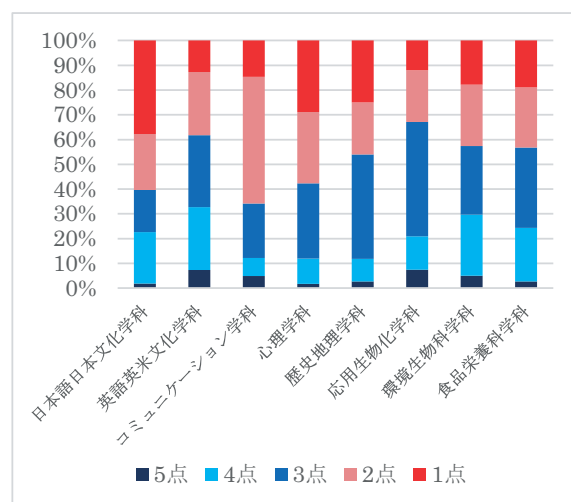


図19 人文学部、応用生物学部の体前屈

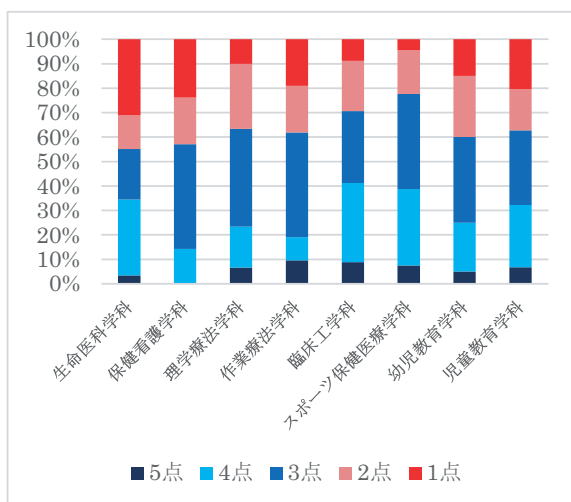


図20 生命健康科学部、現代教育学部の体前屈



写真5 フレクションデジタル前屈計

3.6 女子学生の「体脂肪率」「骨密度」「血圧」「最大酸素摂取量」「体前屈」

女子学生の場合は、男子学生より学生数が少ないため、学部別に表している。

図21では体脂肪率、図22では骨密度、図23では血圧、図24では最大酸素摂取量、図25では体前屈を表している。

図21の体脂肪率に関しては、「適正」の割合が高いのは、経営情報学部が群を抜いており、次に工学部、生命健康科学部、現代教育学部、応用生物学部となっていた。

図22の骨密度に関しては、工学部が「健常」で80%を超えており、次いで生命健康科学部、現代教育学部、経営情報学部が70%を超えていた。

図23の血圧に関しては、全ての学部が、「上下正常域」の割合が80%を超えており、その中でも現代教育学部は100%に近い状況になっていた。

図24の最大酸素摂取量に関しては、「5点」、「4点」、「3点」を合わせると、現代教育学部がほぼ20%の割合となっているが、決して高い割合ではなく、全学部を通して心肺持久力を高める必要が伺えた。

図25の体前屈に関しては、「5点」、「4点」、「3点」の割合が高いのは、応用生物学部、生命健康科学部の順となっていた。

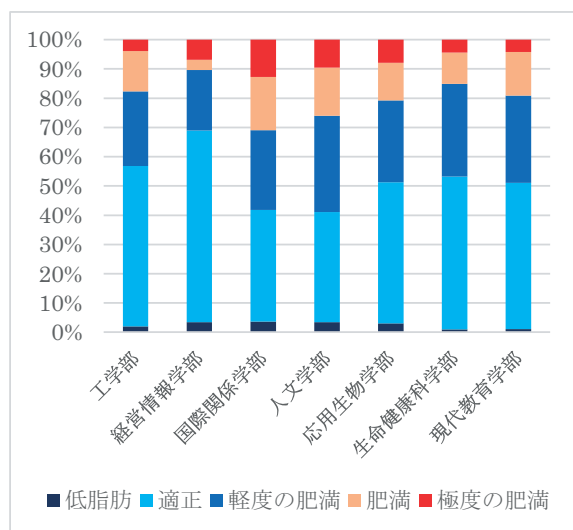


図21 女子全学部の体脂肪率

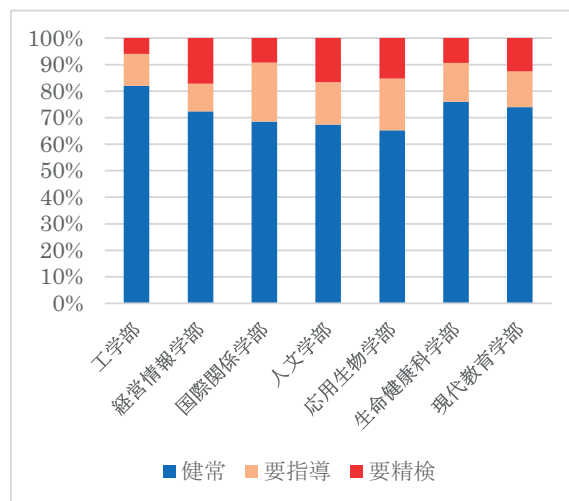


図22 女子全学部の骨密度

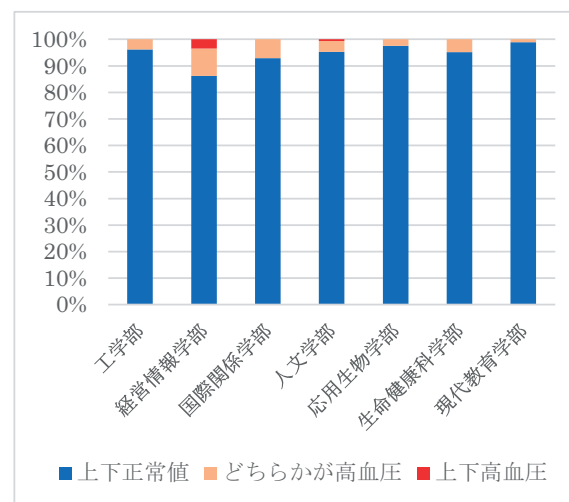


図23 女子全学部の血圧

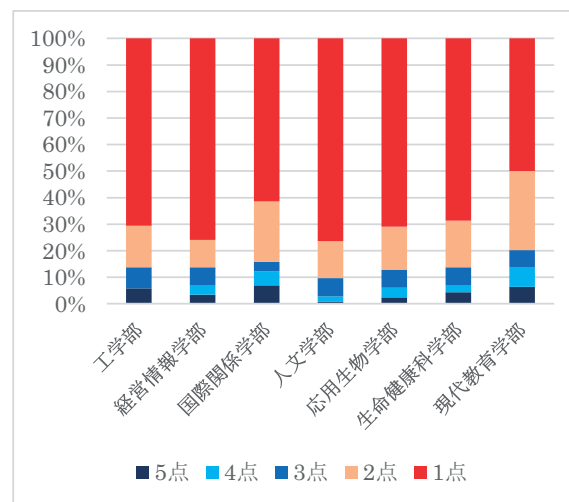


図24 女子全学部の最大酸素摂取量

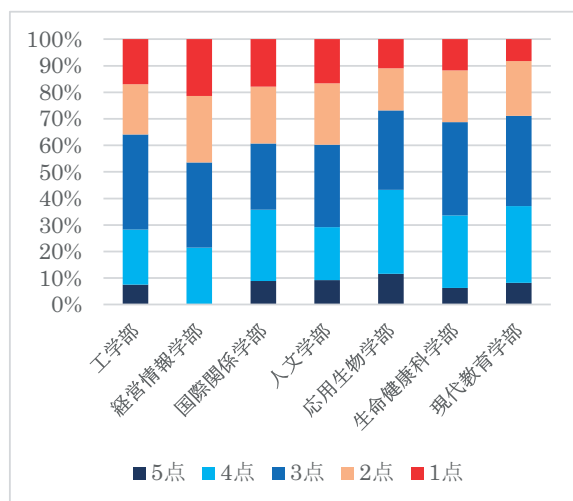


図25 女子全学部の体前屈

4 まとめ

体力テストおよび身体組成の測定結果は、学生一人一人に評価を加えてA 3 プリントでフィードバックし、その結果を基に今後どのような取り組みをしていくか授業の中で運動の仕方（トレーニング、各種スポーツ）を展開しつつ、個人個人に合った運動処方を作成方法について指導を行っている。

学生自身は、大学の授業の中で体力診断テストおよび身体組成の測定を実施していることに驚きを示しつつも自分を客観的に見つめる機会を得て生活習慣病予防のための運動（運動する重要性）と栄養（食生活の見直し）と休養（睡眠時間の確保）の必要性について理解を深め、今後の取り組みについて自身の為の運動処方プログラムを作成している。

体力診断テストおよび身体組成の測定結果は、本来個人個人のものであり、学科別にデータ処理をすることを目的としたものではないが、現在の新入学生の現状について傾向を示すデータとして受け止めて頂き全学部・全学科での指導の一助となれば幸いである。

引用・参考文献

- 1) 首都大学東京体力標準研究会 新、日本人の体力標準値(2)
- 2) 文部科学省 新体力テスト
- 3) 日本高血圧学会「高血圧治療ガイドライン2009」
- 4) (財)日本体育協会「公認スポーツ指導者養成テキスト共通科目Ⅱ」2012年
- 5) エルクコーポレーション社 超音波骨密度測定装置CM-100による判定基準

准教授	全学共通教育部	健康とスポーツ教育科	渡辺 武弘
助 教	全学共通教育部	健康とスポーツ教育科	神田 智浩
准教授	全学共通教育部	健康とスポーツ教育科	梅寄 周毅
教 授	全学共通教育部	健康とスポーツ教育科	蒲生 晴明
教 授	全学共通教育部	健康とスポーツ教育科	渡邊 香

ロボット理工学科英語強化カリキュラム

－ 1 年目の取り組みとその成果－

小栗 成子・高丸 尚教・関山 健治・加藤 鉄生

1 はじめに

2014年度、本学にロボット理工学科（以下、ER学科）が新設された。入学者が将来専門分野に携わっていくには、世界の様々な英語使用者と意見・情報交換、相互理解できる英語コミュニケーション能力が不可欠となってきた。こうした時代に活躍できる人材養成をめざして、ER学科は語学センターと共にあらたに独自の英語強化カリキュラムの構築を開始した。本稿では、ER学科初年次英語教育の特徴と2014年度入学者の成果について報告する。

このカリキュラムは、工学者として必要となる基本的な英語コミュニケーション能力の習得を学士力の到達目標としており、具体的には3年次には専門分野のことからについて簡潔な英語であれば聞くことができたり、述べることができたりする英語基礎力の定着を目標としている。図1は1年次から大学院までの英語カリキュラムの全体像である。1年次には基礎力の養成開始とともに、特別な英語強化時間を設ける「リフレッシュコース」（科目名：リフレッシュ英語A、B）を開講、自律した学習者の育成をめざした自主学習促

進も組み込み、英語に対する否定感を緩和することを最優先しており、遅くとも3年次を終えるまでには、英語を聞いてみよう、発話してみよう、読んでみようとする意欲と素地の形成をめざしている。

2 授業体制と教授法

2.1 強化カリキュラムの概要

このカリキュラムの1年次の達成目標は、次の5点である。

1. 心理的バリアの軽減：英語への抵抗感や嫌悪感の緩和と英語学習への再挑戦
2. 未開発能力の育成：リスニングの基礎力育成とコミュニケーション能力素地の育成を最優先
3. 学習基盤の形成：Pre-A1（英語能力到達指標CEFR-J）以下のレベルからの脱出
4. 自己調整能力の育成：いかなる領域での学習にも通じる主体的な学習能力の形成
5. 異文化受容力・適応力の育成：異文化間コミュニケーションに必要とされる協調的な人間力の形成

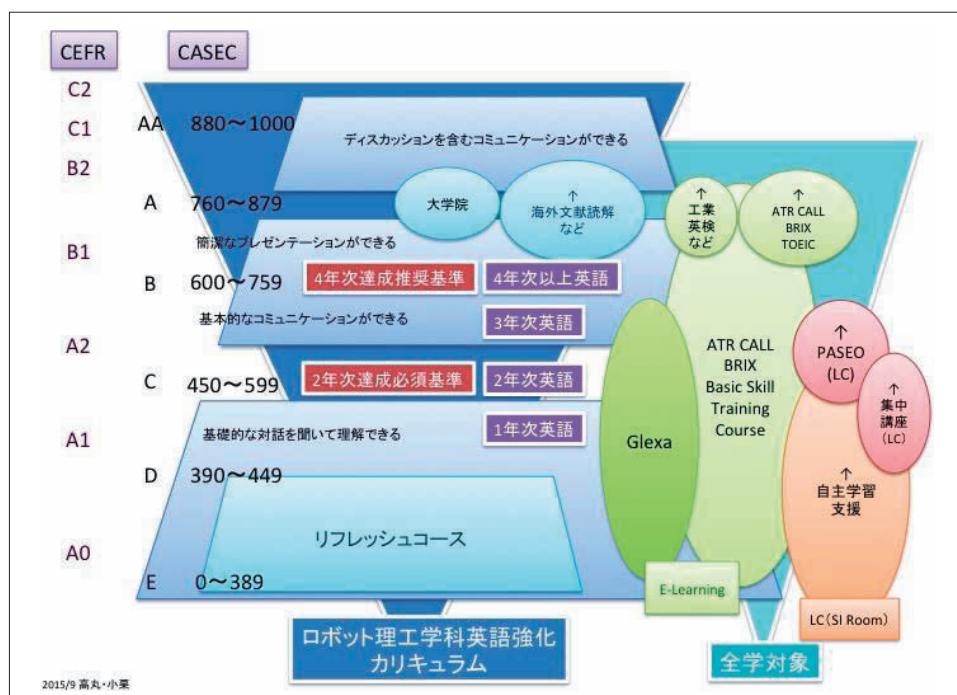


図1 ER学科英語強化カリキュラム構想

表1 ER学科英語強化指導体制

			語学センター(LC) 支援	1年	2年	3年	4年 ～院	
全学 対象	授業	TOEFL資格対策 授業		ERは留学希望者・上級者に推奨				
		『PASEO』授業		ERは上級者に推奨				
学科 独自	授業	学科コア カリキュラム	カリキュラム策定 教材選定 教授法開発 授業実践	LC教員 日本人2名 支援:学科教員	LC教員 日本人2名・ ネイティブ1名 支援:学科教員	学科教員 支援: LC教員	実践 & 強化	
				英語コミュ ニケーション入門 (英語スキルⅠ,Ⅱ) A～Dクラス	英語コミュ ニケーション A～Dクラス	科学技術 英語		
	リフレッシュ英語 C～Dのみ							
	e-Learning	ATR CALL BRIX	導入教育 コース指導	各学年必須				
	能力判定	CASEC	試験実施	入学時	進級時	進級時		推奨
	自主学習	SI Room利用	学習促進	推奨				
強化	自主学習講座 集中講座	講座実践	推奨					

学科開設までの準備期間には、英語に対する自己否定感が強い学習者像を想定し、1年生から大学院までの期間にどのような教育目標を立て、どのような教授法を用いれば、限られた時間内に習得機会を最大限にできるかの検討を重ねた。学科人材育成描像と入学時点での平均的な英語力との差は極めて著しく、それを打破することが決して容易ではないことも想定しながらカリキュラムを構成した。特に、小学校から高校までの英語教育を通して蓄積したネガティブな印象や英語に対する深い苦手意識、不安感をどのように克服させるか、英語嫌いをさらに悪化させない方法はあるのかについて検討した。

表1は初年次から大学院までの指導体制を示しており、語学センターとER学科がどのように英語強化指導体制を整えようとしているかを示すものである。授業担当者として語学センター教員3名が関わっているのは、1年次の「英語コミュニケーション入門」(履修単位名:英語スキル)と2年次の「英語コミュニケーション」である。1～2年次の英語授業においては、学科教員が語学教員と常に連携し、授業観察や学生の学習状況などに関する情報共有を綿密に行っている。3年次プログラム「科学技術英語」では、学科教員が授業を担当、語学センター教員は裏方にまわり、教材選定や教授法、授業計画の助言といった連携を続けていく計画となっている。

2.2 プレースメントテストとクラス構成

週1回という限られた授業時間の中で、ことばとしての英語力の形成をめざそうとする際に不可欠なのは、

まず目標に即したクラス分けと、クラスサイズの制限、適切なレベルの教材選定と教授法の選択である。クラス分けにはCASEC(英語コミュニケーション能力判定テスト)を用い、各クラスの人数は20～30名程度とした。CASECは、日本英語検定協会が基礎開発を行い、その後旺文社グループの(株)教育測定研究所が開発・運営を行っている英語コミュニケーション能力判定テストで、語学センターが2011年度から希望者を対象に年間随時試験実施してきているものである。CASECはWebで受験をするテストで、所要時間は1時間程度、そのうち受験時間は40分程度である。受験者の回答に合わせてテスト問題が選ばれていくコンピュータ適応型テストシステムで、受験者にとっては難易度が高すぎる問題と格闘する負担がない。CASECスコアは試験終了後即時に英検の級目安、TOEIC、TOEFL ITPの換算スコア、Can-Doリストや学習上の助言とともに表示されるため、受験者本人もその時点での実力を把握でき、受験後の学習計画に役立てやすい。

英語への抵抗感が深刻な学生も大きな負担を感じることなく、今までの定期テストや入試のような形式とは異なるテストを求めていたこと、リスニング/スピーキングを重視するカリキュラムに即したプレースメントが可能なことという条件に合ったものとして、CASECを実力判定テストに選定した。CASECは年間いつでも語学センターが受験を実施しているため、入学以降いつでも英語力を測定したい際に受験が可能である。学生自身や指導者が受験履歴をいつでも確認できるという点もCASECが導入された理由の1つである。

プレースメントテストは、語学センターが教育測定研究所と団体受験の会場を準備、新入生には入学式当日に教育測定研究所からの試験監督者の援助を得て、学科教員、語学センター教員とで試験を実施している。CASECは語彙、表現、リスニング大意把握、ディクテーションといった4つのセクションからなっており、ER学科でのクラス分けはCASEC総合スコアのみならず、リスニング大意把握とディクテーションのスコアに着目し、英語教育目標に合わせて4クラス（各20～30人程度）に分けている。

2.3 授業体制と実践方法

ER学科の入学時点の英語力には、概ね英検準2級から5級という幅がある。2014年度入学時、英語授業初回において著者が行った調査では、図2が示すように80人全員が英語に対する不安感、苦手意識、嫌悪感を表していた。

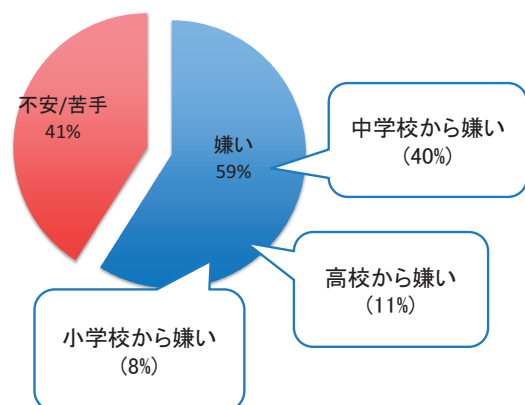


図2 2014年度ER学科入学生の英語観

具体的には、たとえ語彙や文法に関する知識自体が英検3級程度ある入学者であっても、それを運用して英語をアウトプットした経験はない者から、授業時間においてさえ、これまで英語を一語も発したことがない疑似初心者までと入学者の格差は極めて著しい。特に疑似初心者あるいは中学3年間の英語を放棄してきた入学者が大半を占める英語教育の再スタートには、週1回90分の授業では明らかに不十分である。そこで授業時間を最大限に活用するため、表2、表3が示すようにCALL教室と演習室を活用し、複数教員を1クラスに配置したブレンディッドラーニングを実践することとした。

上位2クラス（A、B）には、週1回90分の授業時間しかない。2名の教員が2つの環境（CALL教室とワークショップ型教室）で授業を45分間ずつ担当するハイブリッド型授業を行い、90分間内の集中度をあげ、学習濃度を高める試みをしている。理想的にはCALL（Computer Assisted Language Learning）を活用

した授業とワークショップ型授業を週1回ずつ、少なくとも週2回の英語授業が望まれる。しかし、教室都合と学科時間割都合によって、現状ではそれは叶えられない。そこでA、Bクラスでは90分の間に2つの異なる形態、教員での授業を実施し、さらには両教員から自主学習課題が課せられている。この形式では教員の1コマ当たりの授業準備負担は倍になるが、一方で学習者の課題も倍になっているといえる。こうしたハイブリッド形式をとることで、週1回しかない授業に自主学習をプラスした「授業」時間を設けることとした。

表2 ER学科1年次A/Bクラス授業

Day/Time		instructors	
火曜日 A/Bクラス		関山	小栗
		Rooms	
		CALL	演習室
9:30-10:15	45 min	Aクラス	Bクラス
10:15-11:00	45 min	Bクラス	Aクラス

表3 ER学科1年次C/Dクラス授業

Day/Time		instructors	
木曜日 C/Dクラス		小栗・関山 合同	
		Room	
		CALL	
15:20-16:50	90分	「英語コミュニケーション入門」	
17:05-18:35	90分	「リフレッシュ英語」	

カリキュラムの計画段階から、下位層の学生には1年次の最初から自主的に英語を学ばせることは無理であることとして、授業内で全てのタスクを実践させ教師が学習を直接支援することができるよう2コマ連続の授業時間（180分）を確保した。1年次の春学期には、90分授業に慣れることさえ負担が大きい。それでもなお180分間も「嫌いな英語」と向かい合わせることは、このプログラム最大の挑戦であったといえる。教員としては、説明や実践を納得がいくまで繰り返すようにするため倍の時間をという思いがあるが、英語学習へのハードルが高い学生に対して学習時間を倍にすることは、教授法を間違えば英語嫌いをさらに悪化させることにもなりかねない。ここに不可欠なのは、「いつ、何を、どのくらい、どのように」教えていけ

ばよいのかという段階的で綿密かつ柔軟な授業計画と「これならできるかもしれない」と英語学習に期待を持たせ得る教授法の選択である。

初年度は、C/Dクラスの歩調を合わせ、全体的な指導プランニングを練りその効果を検証していくため、C/D合同授業を1教室で実施し、2教員がC/D両クラスをチームで指導した。

2.4 授業コンセプトと教授法

1年次のプログラムの特徴は、次の5点である。

- (1) 最下位層に対する特別授業体制
- (2) CALLを含むICTを全員に活用した授業環境
- (3) 教材作成・学習web環境[Glexa]活用した学習の高濃度化
- (4) e-Learning教材 [ATR CALL BRIX] を用いたリスニング・スピーキング素地力育成
- (5) 語学専用自習室を利用した自律的学習者の育成

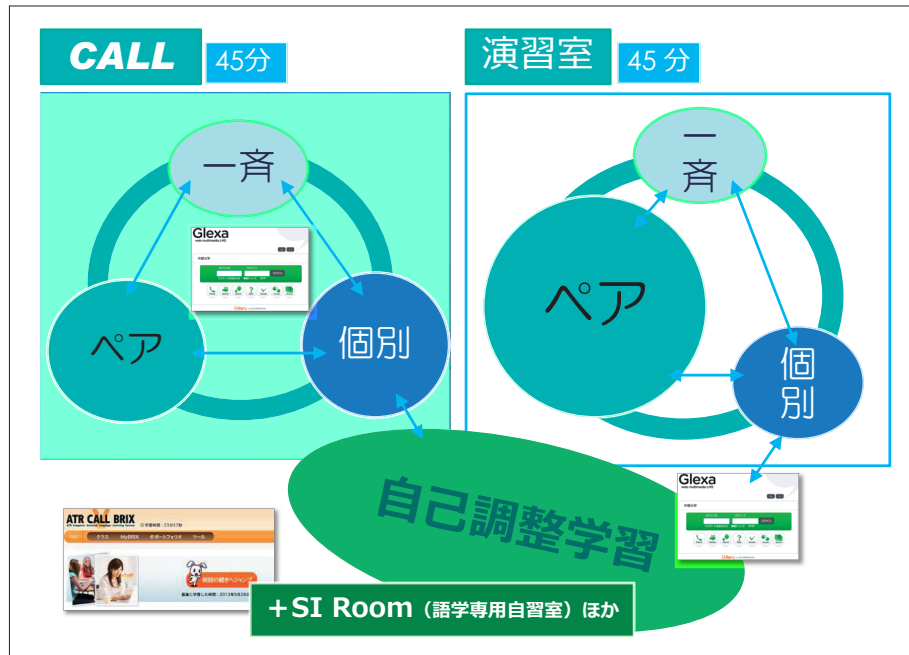


図3 A/Bクラスにおける授業

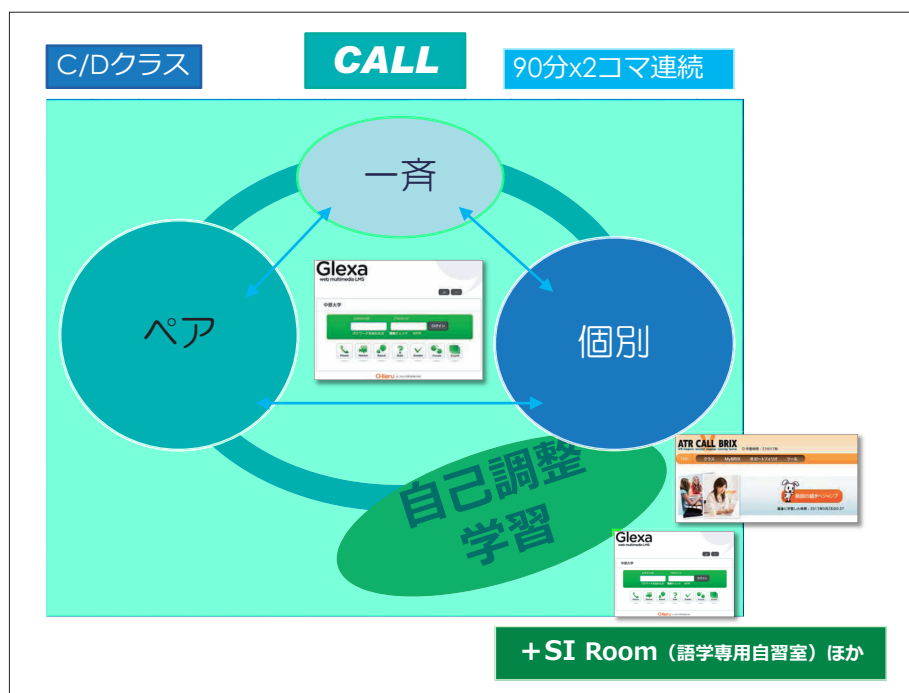


図4 C/Dクラスにおける授業

図3、4は、A/B、C/Dクラスがどのようなコンセプトで実践されているかを示している。45分か180分かという違いはあるが、いずれのクラスでも①CALL教室を活用し、②一斉授業時間を最小限にし、③アクティブラーニングを軸として授業が展開され、④SI Room（語学専用自習室）での利用を促し、⑤e-Learning教材での基礎訓練を行わせていることが共通している。しかし、A/BクラスとC/Dクラスが異なる点は、単に90分か180分かという授業時間の違いだけではない。

A/Bクラスの授業では、教室の形態にかかわらず対面授業においてのみ得られる学習体験を重視し、ペア学習を最大限取り入れている。ここには、学生たちが高校までに経験してきた方法とは異なる学習形態を選ぶことで気持ちをリセットさせたいという意図がある。ここでは、主体的に学ぶことへの可能性を感じさせようとしており、同時に、人とのコミュニケーションを英語学習の場でも体験し、協調的な関係を築いていこうとする姿勢を育成していこうとしている。

A/BクラスがCALL教室と演習室とで45分ずつ行っている2タイプの授業を、C/DクラスではCALL教室で行っている。第一期生からは「自分が納得しかけたところで終わる90分よりも、この授業はさらに90分あるので自分の中に学習内容が入りやすく、毎授業の終了時には達成感がある。」との感想が寄せられた。

CALL教室での授業といえば、パソコンに学生が静かに向い、黙々と個々のペースで個別学習を進めていくような授業がイメージされがちだが、ここで実践されている授業は「動」と「静」から成っている。CALL機能を駆使したペア学習やそのモニタリング（教師によるヘッドセットを介したアクティビティ観察）が行われることもあれば、ヘッドセットを外し、生の声を使い、ノンバーバルコミュニケーションも指導に入れたペア学習を行う場面もある。授業終了までの180分間には、ペア学習や一斉指導をもとにし、アクティブ性を重視したタスクと、インナーアクティブ性、すなわち内面的な活性化を重視したタスクとが織り込まれており、学生の英語が多く響く180分間となっている。授業後「顎が疲れました」「喉、使いました」というコメントを残しながら教室を後にする学生もいる。

3 学習を促進する要素

3.1 学習環境とツール

ER学科の英語プログラムは、学習空間とCALL機能、Webベースの教材作成ツールでもあり学習の場でもある「Glexa（グレкса）」（株式会社Version 2）という学習環境が支えている。週1回しかない授業時

間のみで英語力を定着させることは、たとえ入門レベルであろうと容易ではない。ICTの導入は、教員にとっては授業が効率的になることはあっても、必ずしも英語力の定着が約束されているわけではない。授業時間内に学生の内側から英語学習への意欲や主体性を少しでも引き出し自信へと向かわせようとする場合、教員は学習環境やツールを駆使し、学びを一步でも前進させるための工夫を常に探求していなくてはならない。

3.2 CALL機能の積極的活用

CALL教室の外観はパソコン教室に似ているが、CALL教室は単なるパソコンが並ぶ部屋ではない。学生は、教員（教卓）とサーバーを介して結びつけられた各ブース（端末）を使用して学習する。そこでは音声トレーニング、特に発話練習を充実させることができる。教材（音声を含む）の配布や提出物（提出音声）の回収ができるばかりでなく、ペアやグループを構成してヘッドセットとマイクを介して「ことば」の練習を行うことができる。CALL教室はスムーズに語学訓練ができるよう構築されており、教員は教卓にいないが、時に動き回りながら、全学生の学習の様子を目と耳で確認することができる。それは教室の中に個室があるような環境であり、集団での授業であっても教員が学生といつでも1対1になれる点が、CALL教室を利用する最大のメリットといえよう。

3.3 Glexaの積極的活用

教材作成webプラットフォーム「Glexa」は、語学センターに2013年度に導入されたe-Learning環境である。これには既成の教材は含まれてはいない。教員がwebプラットフォームで教材を作成、計画的に学生（受講者）に公開して学習をさせていくものである。既成品のe-Learning教材と異なるのは、学習者の実状に適したタスクを教員が用意し、意欲や動機の変化、習熟度に即して教員がタイミングよくタスクを実践させることができる点であろう。

この環境では、リスニングからライティング、スピーキング、文法練習、語彙練習に至るまで、従来プリントやテキストで行う類の学習素材（選択問題、穴埋め問題、記述問題）をあらかじめ教員がweb上で作成し、授業時のタスクや自主学习用課題として用意しておくことができる。自動採点型のタスクであれば、学習（解答）から成果確認（採点）までのプロセスにかかる時間を短縮することができ、そこで節約された時間を一斉指導やペア学習、個別タスクに配分することができる。また、作成した課題は複数の教員間で閲覧したり共有することができるため、教員同士が協働したり支援し合ったりすることも容易である。

C/Dクラスでは、「Glexa」を利用する時間を充分確保できるため、一斉指導から個別学習へ、個別学習からペアへ、ペア学習から個別学習や一斉指導へと多様な授業展開をしている。「Glexa」を介して双方向授業が叶えられているばかりか、授業時間内の反転学習も日常的である。教材作成や情報共有、成績管理といった機能以上に大きな「Glexa」のメリットは、個別学習の多様化、深層化である。学生が課題を行う回数は、1回から無制限に設定することができる。特に、課題への挑戦回数を無制限に設定すると大きな変化がC/Dクラスに発生した。ある日、1回限定の課題を課した際、学生から「課題に1回しか取り組めないと、自分が試されているだけで、学習に至らない。」という声があがり「もう一回チャレンジさせてほしい。」という要望が授業中に出た。無制限チャレンジにすることで、学生は自分の学習内容を見直し、弱点を補強するために何度も挑戦を繰り返していくようになっていた。この変化により、多くの学生がこれまでの英語授業で体験してきた「わからなくてつまらない」時間が削減でき、授業時間を「自分の学習のための時間」に転換することにつながった。「授業で少しずつ英語が身についている実感があり、180分間があっという間に過ぎる。」という感想がC/Dクラスから寄せられた。

3.4 e-Learning教材を用いた素地育成

限られた英語授業時間内で、最も削減されてしまう傾向にあるのは、個々の発音練習や、実際に英語を声に出してトレーニングを行う時間ではないだろうか。本プログラムでは、語学センターに2013年度から導入されている英語e-Learning教材「ATR CALL BRIX」（株式会社内田洋行）を積極的に活用している。ER学科のプログラムでは、学期中に音読録音のテストも課している。そこには日常的な英会話に留まらず、専門領域でのプレゼンテーションを英語で行うといった場面をめざして、まず自分の口から英語を出すことへの抵抗感を軽減し続けるという意図がある。1年次の授業内では特に、リスニングトレーニングと発音、プロソディ（韻律）を重視した発話トレーニングを重視しているが、その土台となるトレーニングを「ATR CALL BRIX」を用いて自主的に取り組ませている。

第1期生の中には、6ヶ月間で「ATR CALL BRIX」のコースのうち4コースを修了した学生がいる。「ATR CALL BRIX」の基礎コースには、例文一文単位のレッスンしかないのにもかかわらず、この学生が最初に英語力の変化を表したのは、長文リスニングの大意把握、リーディング時であった。1年次、「ATR CALL BRIX」を最低1コースでも90%以上

学習した第1期生は、74人、全体の9割以上となった。彼らは2年次にも「ATR CALL BRIX」での学習を続けている。

3.5 SI Room（語学専用自習室）の活用

本学語学センターにあるSI Room（語学専用自習室）には、CALL教室の学生ブースと同様の機能があるスピーキングブース、インターネット環境が整備された学習スペースがある。また、語学教員により自主学習に適した語学教材が厳選され、室内で利用できるように管理されている。「Glexa」や「ATR CALL BRIX」については、学生は学内外からアクセスすることができるようになっていて、自分が学習しやすい学習環境を選んで学習を進めることができる。SI Roomで学習するメリットは、他の自主学習者と与え合う見えない影響だといえよう。「語学を身につけよう」とする同じ目標に向かって、学科や学年の境を越えて学習者同士が刺激を与え合っていることが、SI Roomの特長である。ER学科学生も例外ではなく、ER学科第1期生のSI Room利用登録者数はおよそ6割に当たる47人であり、2014年度の利用件数は364件とSI Roomの全利用件数3,755件の中で約1割を占めた。

4 初年度の成果と考察

開設初年度、授業は3クラス（Aクラス24名、Bクラス28名、C/Dクラス28名計80名）でスタートした。特にリスニングと発音の強化、アウトプットを想定したインプット、インテイクに重点を置き、英語を聴いて理解しよう、発音してみようとする意欲の向上に焦点が当てられた。

英語学習において教員が期待することは、インプットすればアウトプットにつながるであろうということかもしれない。確かによいインプットはよいアウトプットに結びつくはずだが、英語弱者の場合、教員が強制するインプットなど簡単に拒絶されることも少なくない。工学者として専門領域で英語をコミュニケーションや情報収集の共通言語として使っていこうとする場合、ゴールは自分のことばの一部として英語を獲得し保持し使うことである。ここでいうアウトプットとは試験での得点獲得ではなく、実社会での言語運用である。それを踏まえると、言語を運用できる形にインプットし、アウトプットへと結びつけるためには、アウトプットをめざしたプラクティスの積み重ねと、それを通したインテイクの蓄積が必要である。

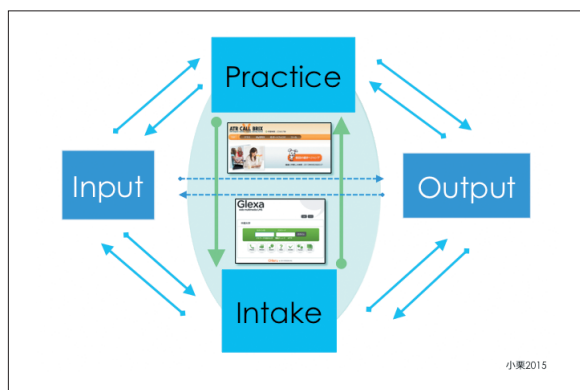


図5 インテイクをめざしたICT活用

図5は、インテイクをめざしてICTがどのように活用され得るかを表すものである。インプットしてアウトプットを試みる、アウトプットしようとした結果、不足するものをさらにインプットしようとする学習ループがまず1つある。そのループだけでは「アウトプットできない」否定感のみが生じることがある。

特に英語弱者にとっては、「アウトプットしてみよう」と思えるまでプラクティスすること、すなわちプラクティスしながらインテイクのチャンスを増やしていくことが必要であると考えている。限られた授業時間内で、図5にある6つのループを全て強化することは時間的に困難である。そこでこのプログラムが着眼したのは、プラクティスとインテイクのループにICTを積極的に活用することであった。このプログラムは対面授業でのインタラクティブ性のみならず、授業時間内

の個別またはペア学習において、静かに学習ターゲットをインテイクしていくインナーアクティブ性も重視している。授業時間においてプラクティスとインテイクの土台を築いた上で、A/Bクラスでは自主的にプラクティス～インテイクを重ねさせ、C/Dクラスでは授業時間内にそれも行っていくという手法である。

このような取り組みが実践された1年間の成果は、平成26年度末に行われたCASECスコアの伸びに表れている。

図6は、2014年度入学者のCASECスコアの変化をクラス別に表している。入学時（赤）と1年後（青）のCASECスコアは、全体として向上が見られる。具体的には、様々な学習上の難題を抱えつつもDクラスでは1名を除き自己のスコア向上が認められ、特にCクラスに最も著しいスコア改善が見られた。Cクラスの半数は、Bクラスとの境であった300点を超えている。CASEC得点の伸び（平均）は、全体で36点、Aクラス20点、Bクラス7点、Cクラス79点となっている。Dクラスは5名しかいないので平均点に統計的な意味はない。「英語が嫌い」「英語が苦手」という学生が100%であったCクラスが平均79点といった著しい伸びを示し、Bクラスとほぼ同等にまで能力向上を達成している。学習の楽しさを個別学習で認識したことがない入学者にとって、180分間の授業が「耐え難い時間」から「成功体験できる場」となっていたことがうかがえる。90分授業のA、Bクラスに比べ、Cクラスの学生はスコア上の変化だけでなく、自己調整能力

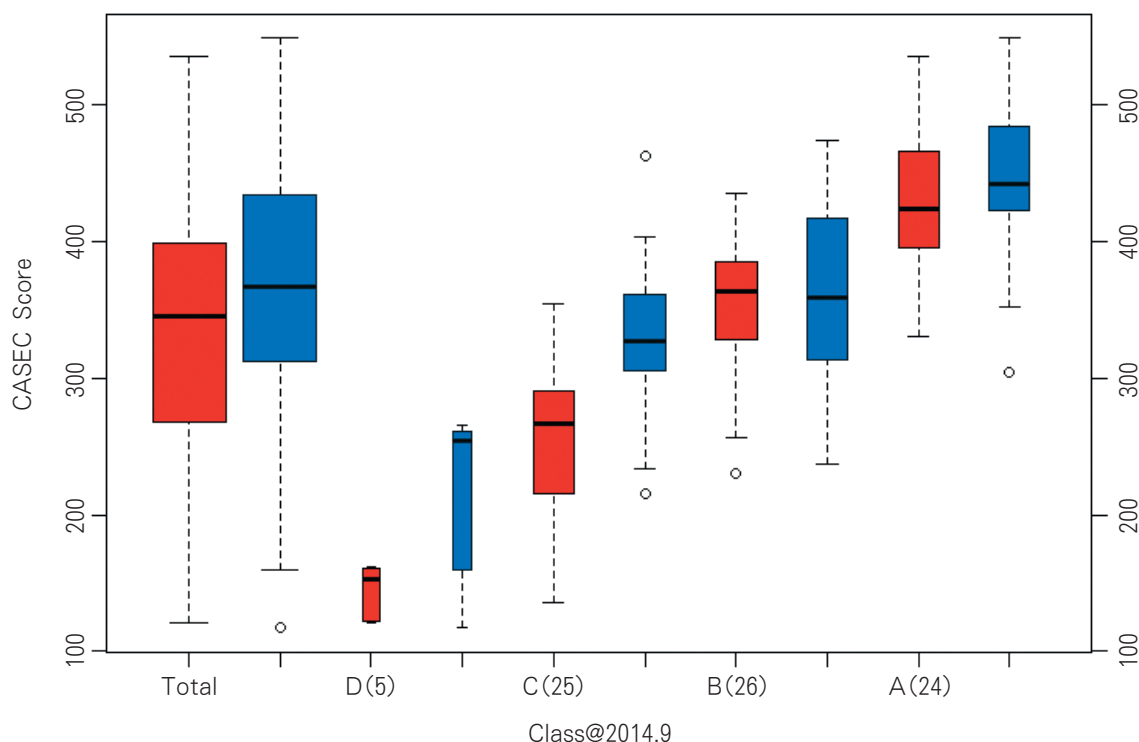


図6 2014年度入学者各クラスのスコア変動分布

や主体性など学習姿勢の質的向上もみせている。2年次のクラス編成ではCクラスからA、Bクラスにレベルアップした者も複数いるだけでなく、その主体性は2年次、他の学習者へも授業内外で影響を及ぼし続けている。限られた授業時間に集中力を落とさせないハイブリッド型授業の中で、学生たちは「今度こそやっといけるかもしれない」と可能性を感じ始め「英語をことばとして身につけようとする当事者」へと意識を転換しつつある。彼らは2年次にその成長を停滞させることなく、より一層本格的な英語習得に挑戦していく道を歩み始めている。語学教員と学科教員は、これからの彼らの成長を共に見守るための連携を維持し、学科の構想に即しつつ彼らの実態により適した英語強化カリキュラムへの構築を探究していく必要がある。

参考文献

小栗成子、高丸尚教、加藤鉄生（2014）「理系学科における英語教育モデルの再構築：学習意欲の向上と

自律的学習力育成への挑戦」平成26年度教育改革ICT戦略大会資料、私立大学情報教育協会

小栗成子、高丸尚教、関山健治、加藤鉄生（2015）「理系学科における英語教育モデルの再構築：1年目の成果と2年目の課題」平成27年度教育改革ICT戦略大会資料、私立大学情報教育協会

小栗成子、関山健治、加藤鉄生（2015）「ブレンディッドラーニングにおける対面授業のデザインと教師の役割：学習意欲向上の視座から」外国語教育メディア学会（LET）第55回全国研究大会要項集

Oguri S., Kato T. (2015) *Beyond Disappointment and Discouragement: Essential Roles of Teachers to Increase Self-Efficacy in EFL*, Foreign Language Education & Technology (FLEAT 6), Proceedings, Boston

※本稿は上記の学会等での発表をもとに、あらたにまとめたものである。

教授	教育支援機構	語学センター	小栗 成子
教授	工学部	ロボット理工学科	高丸 尚教
准教授	教育支援機構	語学センター	関山 健治
助手	教育支援機構	語学センター	加藤 鉄生

平成26年度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・和田 珠実

1 はじめに

平成23年度の全学共通教育のカリキュラム改訂以来、全学英語教育科では全学共通教育科目のスキル教育科目として「英語スキルⅠ/Ⅱ」を実施している¹⁾。当科目の基本方針や実施方法、授業内に実施した到達度確認テストの結果については、大門他(2010, 2011, 2012, 2014)、和田他(2013)で報告した。本稿では、開講後4年目を迎える「英語スキルⅠ/Ⅱ」の結果について報告する。なお、今回の報告では、到達度確認テストの結果だけでなく、単位の取得に至らなかった学生に関する分析も行う。

2 フレッシュマンテスト・到達度確認テスト・実力テスト

受講生は、入学時のフレッシュマンテストの成績により、上級、中級、初級の三つのレベルに分けられる。教科書および教材は全学英語教育科の教育方針に沿って作成した独自のものである²⁾。

春学期と秋学期の最後に、授業内容の定着を確認するための到達度確認テストを実施しているが、その内容は(i)英語を日本語にする語彙問題、(ii)日本語を英語にする語彙問題、(iii)文法に関する問題、(iv)読解方略に関する問題である。ただし、上級の受講生については、より高度な語彙問題を追加し、実力に応じた学習が行えるように配慮している。

また、秋学期には授業内容とは独立した実力テストを実施し、フレッシュマンテストの成績と比較することで、英語力の変化の確認を行っている。

以下、3節では到達度確認テストの結果について、4節ではフレッシュマンテストと実力テストの結果について報告する。また、5節では単位の取得に至らなかった受講生について、出席率およびフレッシュマンテストの成績の点から分析を行う。6節は結語である。

なお、再履修者は、フレッシュマンテストの受講年度が異なること、また、春学期あるいは秋学期のみの受講生がいることから、今回の報告の対象外とした。

3 到達度確認テストの結果

3.1 春学期

春学期の到達度確認テストの受験者は、初級233名、

中級1783名、上級284名の合計2300名であった。レベル毎の結果を表1から表3に示す。なお、分析にはSPSS Statistics 20 (Mac OS X版)を用いた。

表1 春学期の到達度確認テストの結果(初級)

	英日	日英	文法	方略
平均	64.8	49.9	53.5	48.5
中央値	67.0	48.0	56.0	50.0
最頻値	100	5	56	0
標準偏差	25.8	30.5	25.4	32.5
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 233

表2 春学期の到達度確認テストの結果(中級)

	英日	日英	文法	方略
平均	82.0	73.3	72.5	67.6
中央値	90.0	82.0	76.0	79.0
最頻値	100	100	100	100
標準偏差	20.0	25.6	23.2	30.0
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 1783

表3 春学期の到達度確認テストの結果(上級)

	英日	日英	文法	方略	英日上
平均	80.3	91.6	88.6	81.0	80.4
中央値	90.0	96.0	94.0	93.0	90.0
最頻値	100	100	100	100	100
標準偏差	21.4	10.6	13.6	23.8	21.5
最小値	7	42	0	0	7
最大値	100	100	100	100	100

N = 284

表中の「英日」および「日英」はそれぞれ、「英語を日本語にする問題」と「日本語を英語にする問題」を指す。「文法」は「文法に関する問題」、「方略」は「読解方略(リーディング・ストラテジー)に関する問題」を指す。この四つに分類した問題は、初級・中級・上級共通である。表3の「英日上」は、上級クラ

スのみを対象とする「英語を日本語にする問題」を指す。なお、得点については、100点満点として計算してある。

到達度確認テストは公開された小テストに基づいており、準備をすれば全員が満点を取れる性質のものであるが、特に初級では平均値が50点を切る項目もある点が残念である。

全体を通して言えば、高得点の受講生が多いことは、全てのレベルの受講生のデータを記載した図1～図4のヒストグラムと図5のヒストグラムが示す通りである。

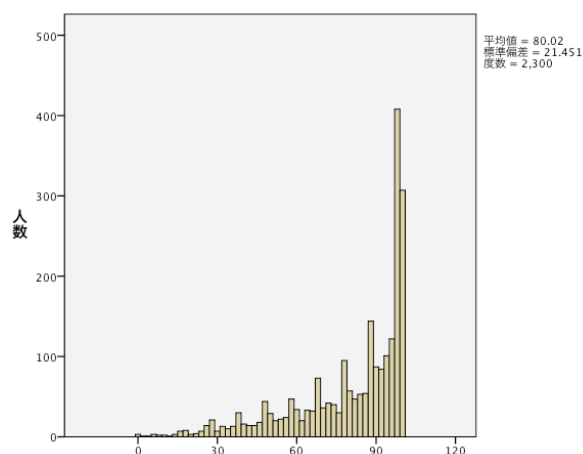


図1 春学期の「英日」問題のヒストグラム

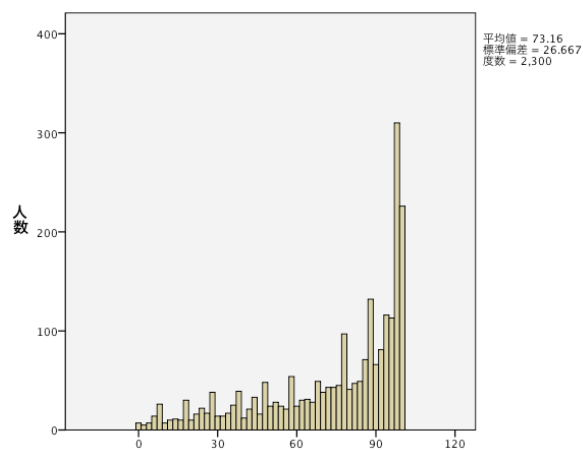


図2 春学期の「日英」問題のヒストグラム

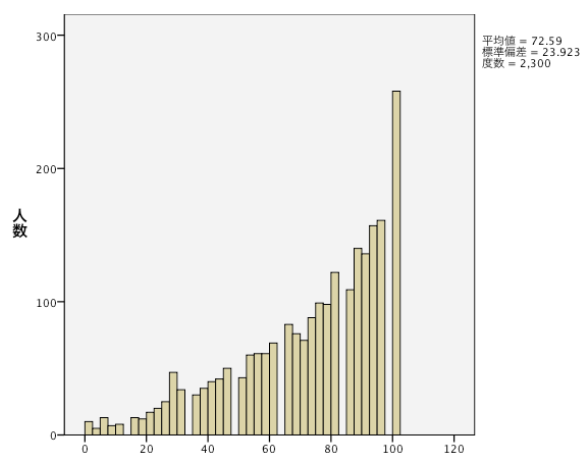


図3 春学期の「文法」問題のヒストグラム

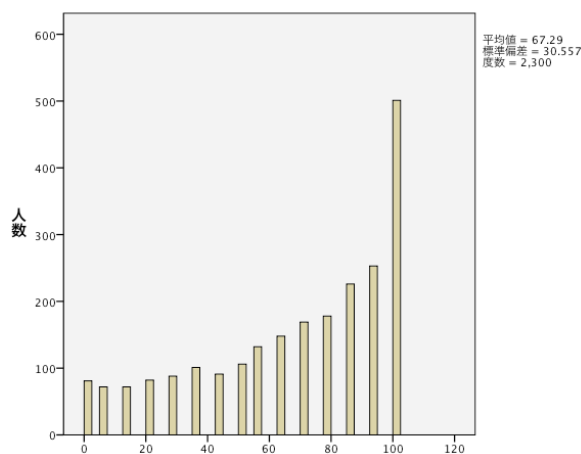


図4 春学期の「方略」問題のヒストグラム

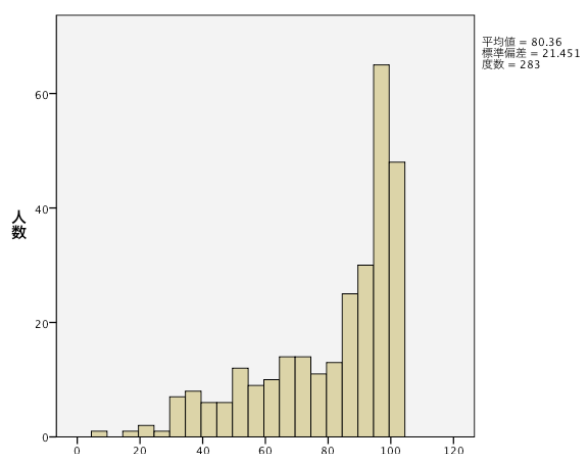


図5 春学期の「英日」問題（上級）のヒストグラム

次に受講生のレベルに関係なく共通する4つの問題（「英日」、「日英」、「文法」、「方略」）について、学科毎の箱ひげ図を示す^{3), 4)}。

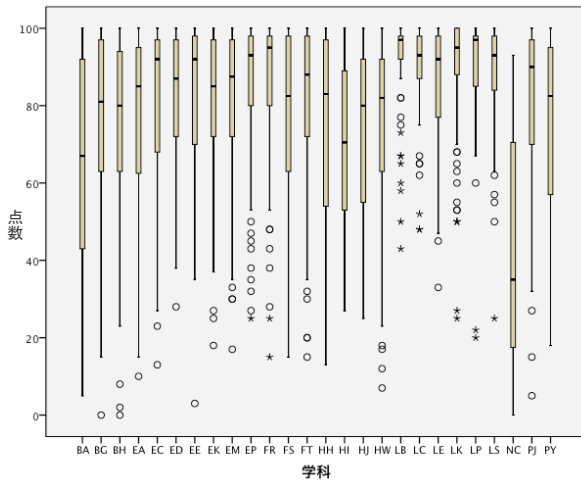


図6 学科別に見た春学期の「英日」問題の結果

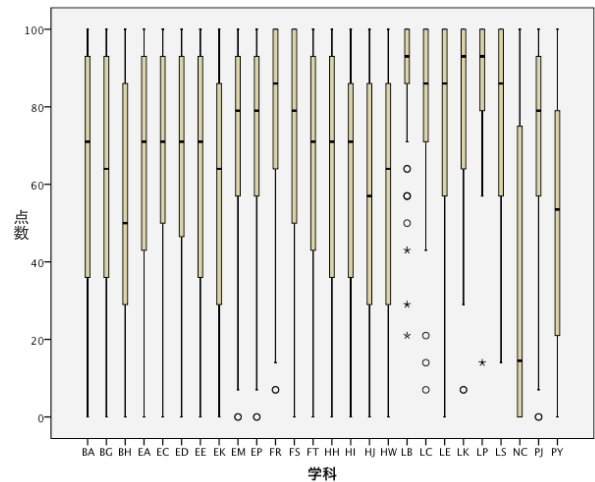


図9 学科別に見た春学期の「方略」問題の結果

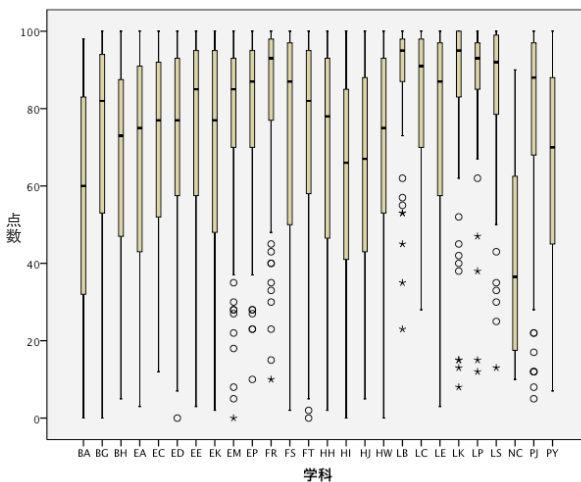


図7 学科別に見た春学期の「日英」問題の結果

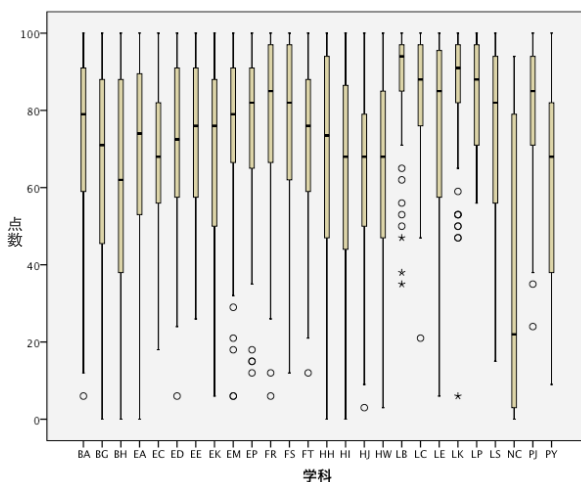


図8 学科別に見た春学期の「文法」問題の結果

図6～図9から、学科によって非常に大きなばらつきがあることが分かる。特に著しく得点の低い学科があるのが気になるところである。

次に秋学期の到達度確認テストの結果を示す。

3.2 秋学期

秋学期の到達度確認テストの受験者は、初級223名、中級1710名、上級276名、合計2209名であった。レベル毎の結果を表4～表6に、各問題の結果のヒストグラムを図10～図14に示す。

表4 秋学期の到達度確認テストの結果（初級）

	英日	日英	文法	方略
平均	68.1	48.1	39.4	35.9
中央値	75.0	47.0	38.0	33.0
最頻値	100	0	47	0
標準偏差	28.4	34.3	21.5	26.9
最小値	5	0	0	0
最大値	100	100	91	100

N = 223

表5 秋学期の到達度確認テストの結果（中級）

	英日	日英	文法	方略
平均	80.0	65.9	57.8	54.4
中央値	88.0	75.0	60.0	58.0
最頻値	100	100	66	64
標準偏差	21.2	28.9	21.2	26.3
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 1710

表6 秋学期の到達度確認テストの結果（上級）

	英日	日英	文法	方略	英日上
平均	87.4	75.1	81.2	76.6	76.3
中央値	95.0	85.0	85.0	85.0	87.0
最頻値	100	100	100	97	100
標準偏差	16.3	24.6	16.7	22.9	25.7
最小値	27	0	28	0	7
最大値	100	100	100	100	100

N = 276

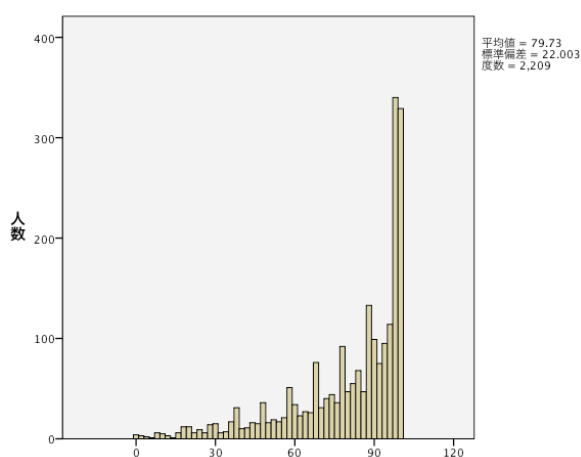


図10 秋学期の「英日」問題のヒストグラム

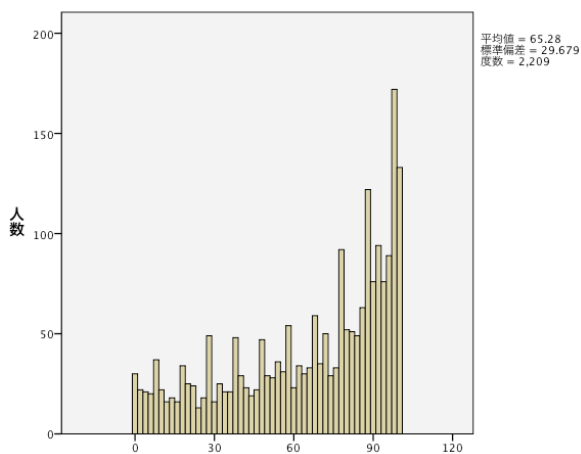


図11 秋学期の「日英」問題のヒストグラム

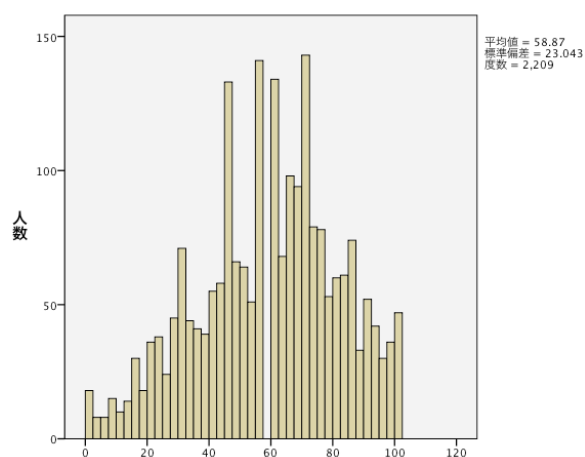


図12 秋学期の「文法」問題のヒストグラム

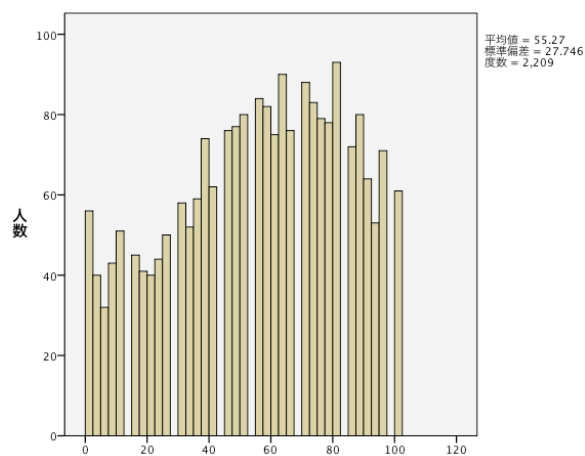


図13 秋学期の「方略」問題のヒストグラム

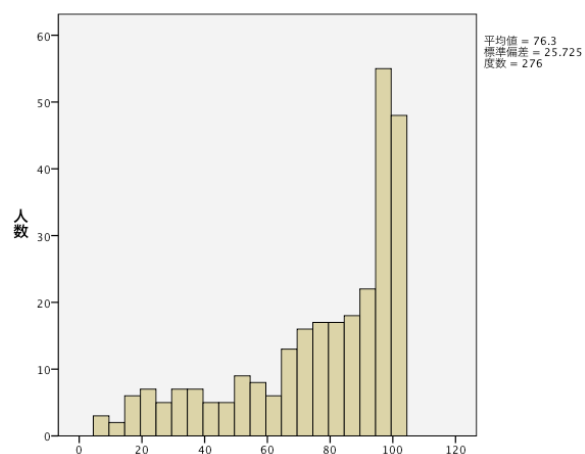


図14 秋学期の「英日」問題（上級）のヒストグラム

春学期と比べると、特に「文法」と「方略」問題において高得点者が少ないことが目立つ。これはこの二つの問題において、秋学期の学習内容だけでなく春学期の学習内容も問う形式だったのが理由だと思われる。この結果を受け、平成27年度は、この二つの問題においては春学期の内容も問われることを受講生にさらに周知徹底するよう対策を講じたところである。

次に、春学期の到達度確認テストの場合と同様に、レベルに共通の4つの問題（「英日」「日英」「文法」「方略」）について、学科毎の箱ひげ図を示す。

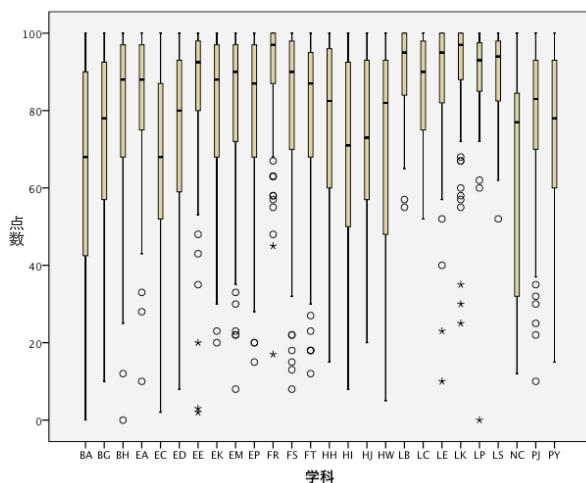


図15 学科別に見た秋学期の「英日」問題の結果

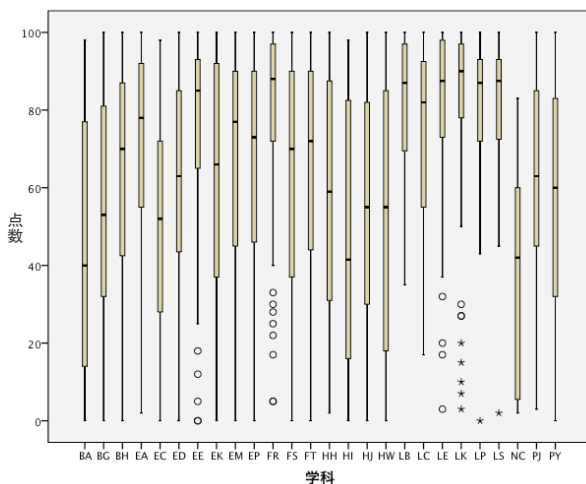


図16 学科別に見た秋学期の「日英」問題の結果

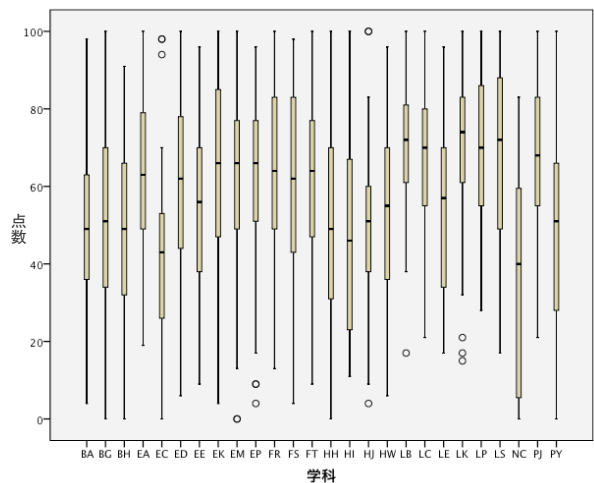


図17 学科別に見た秋学期の「文法」問題の結果

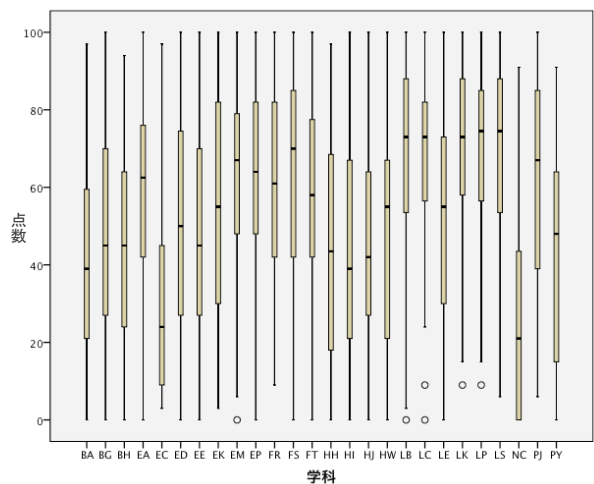


図18 学科別に見た秋学期の「方略」問題の結果

春学期同様、学科毎に大きなばらつきがあること、また著しく得点の低い学科が見られることが分かる。

春学期と秋学期の問題について相関を見たところ、表7に示すように、全ての問題間で高い正の相関が見られた⁵⁾。いずれも有意確率は.000未満である。

表7 8つの問題の相関

	春英日	春日英	春文法	春方略	秋英日	秋日英	秋文法	秋方略
春英日	1.000	.826**	.666**	.657**	.635**	.645**	.491**	.505**
春日英	.826**	1.000	.749**	.710**	.636**	.694**	.596**	.607**
春文法	.666**	.749**	1.000	.798**	.544**	.563**	.679**	.661**
春方略	.657**	.710**	.798**	1.000	.521**	.541**	.606**	.631**
秋英日	.635**	.636**	.544**	.521**	1.000	.846**	.515**	.560**
秋日英	.645**	.694**	.563**	.541**	.846**	1.000	.522**	.579**
秋文法	.491**	.596**	.679**	.606**	.515**	.522**	1.000	.819**
秋方略	.505**	.607**	.661**	.631**	.560**	.579**	.819**	1.000

4 フレッシュマンテストと実力テストの結果

昨年度から導入した実力テストの内容は入学時に全員が受験するフレッシュマンテストと比較可能であるため、ここで両者の結果について簡単に見ておきたい。学科毎のテスト結果に関する数値を表8に、ヒストグラムを図19と図20に、そして箱ひげ図を図21と図22に示した⁶⁾。表8における学科名の後の数字「1」と「2」は、それぞれ、フレッシュマンテストと実力テストを表す。

表8 学科毎のフレッシュマンテストと実力テストの結果

	平均	中央値	最頻値	標準偏差	最小値	最大値
BA1	45.5	43.0	42	11.0	22	66
BA2	46.7	48.0	36	13.6	24	92
BG1	47.4	46.0	42	15.2	20	16
BG2	48.6	48.0	46	15.7	96	86
BH1	44.4	42.0	34	14.5	16	80
BH2	45.5	44.0	44	15.1	14	80
EA1	56.0	58.0	42	17.9	20	94
EA2	57.6	58.0	66	16.5	22	92
EC1	48.7	46.0	28	16.3	18	84
EC2	50.0	52.0	36	16.0	22	84
ED1	54.5	54.0	46	17.3	16	92
ED2	52.7	50.0	48	16.4	16	92
EE1	53.1	54.0	42	14.6	18	88
EE2	54.0	52.0	42	16.3	22	90
EK1	56.8	57.0	46	18.1	16	96
EK2	56.9	60.0	32	19.1	18	90
EM1	60.1	62.0	48	16.7	22	98
EM2	61.7	66.0	66	15.9	26	92
EP1	57.0	56.0	62	15.1	20	90
EP2	57.4	57.0	44	15.5	14	90

ER	53.5	54.0	44	16.1	20	86
FR1	64.3	66.0	76	16.5	24	98
FR2	64.7	68.0	54	19.0	14	98
FS1	60.6	62.0	76	16.7	26	92
FS2	60.1	58.0	54	17.1	22	92
FT1	59.4	60.0	52	16.6	24	94
FT2	59.4	62.0	70	17.4	14	94
HF	58.5	56.0	54	16.4	28	90
HH1	50.4	52.0	60	15.7	22	88
HH2	52.2	50.0	54	16.4	20	92
HI1	44.7	44.0	32	12.6	20	76
HI2	43.0	42.0	40	12.0	18	80
HJ1	51.1	52.0	38	13.3	26	80
HJ2	54.7	54.0	50	13.1	24	82
HW1	51.1	51.0	44	14.4	22	80
HW2	49.8	49.0	46	16.9	18	86
LB1	60.3	62.0	44	16.3	18	90
LB2	62.1	60.0	58	14.9	32	90
LC1	62.2	64.0	64	16.1	24	92
LC2	63.6	64.0	62	15.2	28	92
LE1	48.0	46.0	50	16.8	20	94
LE2	50.0	47.0	44	16.0	16	94
LK1	62.2	62.0	76	16.2	16	92
LK2	61.3	61.0	76	16.0	26	94
LP1	61.6	60.0	42	17.8	30	98
LP2	63.6	67.0	63	17.7	26	94
LS1	60.2	60.0	40	18.3	28	92
LS2	61.8	58.0	48	18.7	28	94
NC1	41.2	40.0	22	13.3	22	62
NC2	40.9	32.0	28	15.8	28	68
NL	52.6	50.0	50	17.9	18	88
NN	55.7	54.0	52	19.1	20	94
PJ1	59.3	64.0	68	18.2	22	96
PJ2	60.6	62.0	44	17.5	18	88
PY1	50.9	50.0	46	15.7	22	94
PY2	52.8	52.0	68	16.2	20	94
全体1	55.0	54.0	46	17.1	16	98
全体2	55.9	54.0	54	17.3	14	98

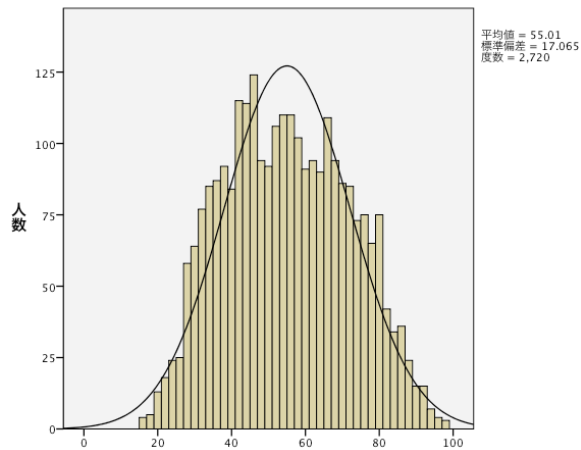


図19 フレッシュマンテストの結果のヒストグラム

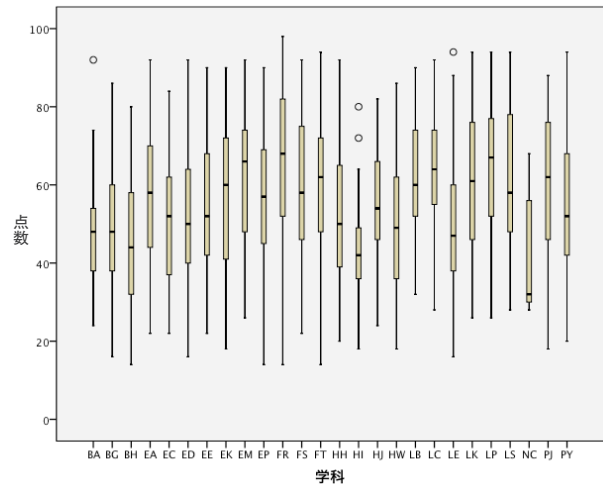


図22 学科別に見た実力テストの結果

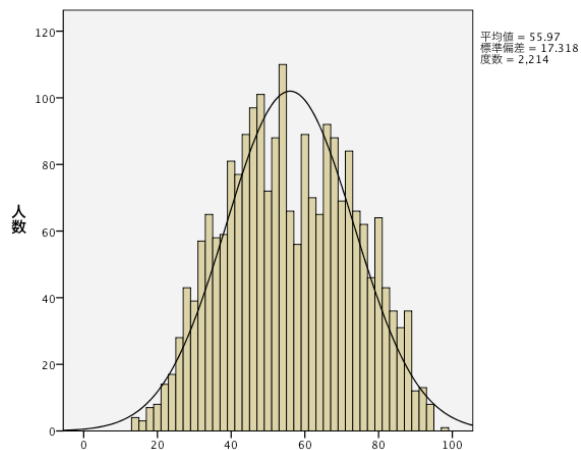


図20 実力テストの結果のヒストグラム

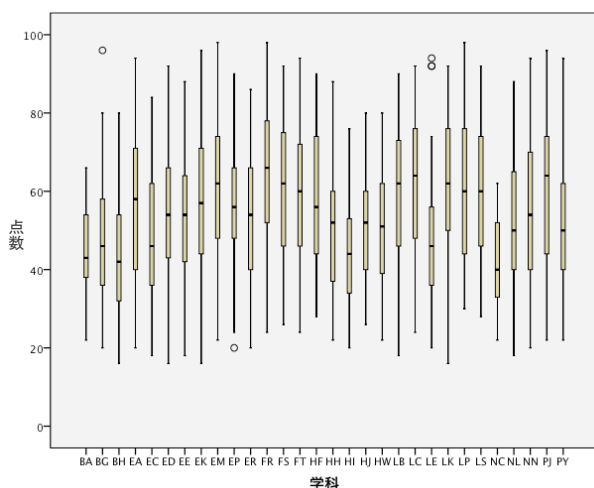


図21 学科別に見たフレッシュマンテストの結果

正規分布に従うかどうかを調べたところ、検定ではいずれのテストの結果についても正規分布でないことが分かったが、図19と図20から視覚的に明かなように、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⁷⁾。

表8に示すように、全体としてはわずかに平均点の上昇が見られるが、平均点の変化はレベル毎に異なり、表9に示すように、中級ではわずかの上昇、上級ではわずかの減少、初級では比較的大きな上昇が見られた。

表9 レベル毎のフレッシュマンテストと実力テストの比較

	平均	中央値	最頻値	標準偏差	最小値	最大値
上級1	79.7	80.0	80	7.1	64	98
上級2	78.2	80.0	80	9.0	40	98
中級1	54.7	54.0	46	13.7	16	96
中級2	54.8	54.0	54	15.1	14	94
初級1	31.2	32.0	28	6.0	16	44
初級2	37.4	36.0	28	12.1	14	92

フレッシュマンテストの結果と実力テストの結果について相関を調べてみたところ、全体としては有意確率.000未満で.844という高い相関が見られたが、レベル毎に分析したところ、表10のようになった⁸⁾。

表10 フレッシュマンテストと実力テストの相関

上級	中級	初級	全体
.664	.777	.158	.844

また、フレッシュマンテストと実力テストの平均点の変化についてWilcoxonの符号付き順位検定を行ったところ、全体としては有意ではなかったが、レベル毎に分析した場合、上級と初級においては差は有意であった（有意水準は.05）。また効果量については上級では、小（-.22）初級では中（.43）であった⁹⁾。

以上のことから、英語力に関して上級、中級においてはほとんど違いが見られなかったが、初級においてはある程度の伸びが見られたと言えるであろう。

全体としては上記の通りであるが、個々のケースを見ていくと、得点を伸ばした受講生もいれば、逆に得点を減らした者もいる。具体的な数字をあげれば、伸びた受講生が1065名、変化なしが187名、点を落とした受講生が950名という結果であったが、二つのテストの得点の差の最大値は56、最小値は-46であった。つまり、56点の驚異的な伸びを見せた受講生がある一方で、46点も点を落とした受講生がいるということである。

両テストの差のヒストグラムを図23に示す。

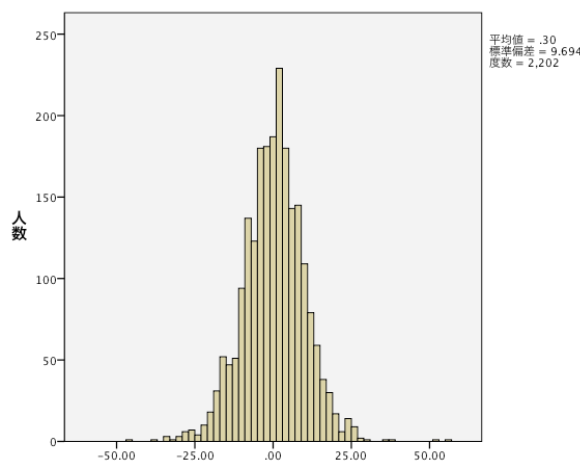


図23 両テスト結果の差

点を落とした受講生より伸ばした受講生の方が多いのは喜ぶべき点であるが、それでも点を落とした学生及び変化のなかった学生が相当数いるのは残念である。

さらに、フレッシュマンテストおよび実力テストと、到達度確認テストとの相関を調べたところ、表11のようになった¹⁰⁾。なお、有意水準は全て.000未満である。

表11 フレッシュマンテスト／実力テストと到達度確認テストとの相関

	フレッシュマン	実力
春の「英日」	.324**	.339**
春の「日英」	.490**	.486**
春の「文法」	.463**	.459**
春の「方略」	.335**	.360**
秋の「英日」	.320**	.327**
秋の「日英」	.327**	.343**
秋の「文法」	.583**	.571**
秋の「方略」	.495**	.488**

到達度確認テストは真面目に準備さえすれば高得点が期待できるため実力以上の得点を取る可能性は否定できないが、それでも到達度テストの全ての項目とフレッシュマンテストおよび実力テストの間に有意な正の相関がある点は注目に値する。また、相関の強さに関して、四つの問題のうち、「英日」の相関が最も弱い点が注目に値する。このことは、日本語を英語にする問題や文法問題、読解方略の問題が実力を反映しやすいと解釈できるかも知れない。

5 単位が取得できない理由

最後に、履修登録をしたにも関わらず単位の取得に至らなかった受講生について分析しておきたい。

毎回の積み重ねを重視する「英語スキルⅠ/Ⅱ」では、理由なく欠席が3回を超えた場合、つまり4回以上欠席した場合、自動的に不可と判断することになっている。つまり15回の授業のうち最低でも12回（80％）の出席が要求される。表12に示すように、成績と出席率にははっきりした関係があり、春学期と秋学期のいずれにおいても単位を取得できなかった学生の出席率は極めて低い。

表12 成績と平均出席率

	S	A	B	C	E
春	95.1% (N=571)	94.1% (N=662)	91.8% (N=457)	88.8% (N=484)	68.1% (N=266)
秋	93.9% (N=278)	93.4% (N=521)	90.4% (N=582)	88.1% (N=705)	59.4% (N=291)

中には、履修登録をしたものの一度も出席していない受講生が春学期に7名、秋学期に20名おり、これらの受講生については、授業内容以前の根本的な対策が必要であるように思われる。

次に、出席要件を満たしているのに単位を取得できなかった受講生について考えてみよう。該当者は、春学期133名（全体の5.5％）、秋学期111名（全体の4.7

%)であった。この133名および111名のフレッシュマンテストに関する数値は表13および表14の通りであった。

表13 出席要件を満たしている単位未取得者のフレッシュマンテストの成績

	平均値	中央値	最小値	最大値
春	41.4	38.0	20	78
秋	43.6	42.0	22	78

表14 出席要件を満たしている単位見取得者のフレッシュマンテストの得点（得点毎の人数）

	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79
春	22	45	33	20	8	5
秋*	10	33	40	12	10	5

*欠損値が1つあるため合計は110

フレッシュマンテストの成績が30点に満たない受講生については、基本的な英語力の不足が大きな原因かも知れない。しかしながら、同様の得点でありながら単位を取得したものも相当数おり、春学期の成績はS、A、B、Cがそれぞれ8名、17名、16名、55名、秋学期の成績はそれぞれ5名、14名、23名、58名となっている。

逆に、フレッシュマンテストで70点を超える得点を取りながら単位を取得できなかった受講生については、手元にあるデータから理由を推測することはできない。

現時点で言えることは、単位を取得できなかった受講生の半数以上に見られる欠席数の多さであり、出席不足が問題の根源の一つであるということである。

6 結語

平成25年度からの教材およびテスト内容の変更により、これまで以上に多角的に受講生の成績を比較検討することが可能になった。また、教務支援課の協力により、成績、特に単位を取得できなかった受講生について、ある程度の分析を行うことが可能となった。新しいシステムを最大限に生かし、よりよい教育体制の構築を目指していきたい。

謝辞

到達度確認テストおよび実力テストの実施・採点・報告をしてくださった「英語スキルⅠ/Ⅱ」担当の先生方、本報告の内容に関して貴重なコメントを下され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」に対応している。完成年度を迎えていない一部の学科では旧名称が用いられているが、内容は両者とも同じである。
- 2) これについては和田他（2013）およびWada et al.（2014）で報告した。
- 3) 学科の略号は以下の通り。BA（経営会計学科）、BG（経営情報学科）、BH（経営学科）、EA（建築学科）、EC（都市建設工学科）、ED（電子情報工学科）、EE（電気システム工学科）、EK（応用化学科）、EM（機械工学科）、EP（情報工学科）、ER（ロボット理工学科）、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）、HJ（日本語日本文化学科）、HW（心理学科）、LB（生命医科学科）、LC（臨床工学科）、LE（スポーツ保健医療学科）、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）、PJ（児童教育学科）、PY（幼児教育学科）。なお、全学向けの授業を受講していない英語英米文化学科（HF）、国際関係学科（NN）、国際文化学科（NL）と独自の授業を行っているロボット理工学科は記載されていない。
- 4) 箱ひげ図の見方は次の通り。箱の部分には、データを並べて四分分割した場合の、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。
- 5) Kolmogorov-SmirnovおよびShapiro-Wilkの正規性検定で確認したところ、いずれのテスト結果も正規分布していないことが分かった。このため、ノンパラメトリック検定であるSpearmanの相関検定を用いた。
- 6) 全学向けの授業を受けていない英語英米文化学科（HF）、国際関係学科（NN）、国際文化学科（NL）および、独自の授業を行っているロボット理工学科（ER）については、フレッシュマンテストの結果のみ記載してある。また、これらの学科の数値は、合計の数値から除外してある。
- 7) 検定にはKolmogorov-SmirnovおよびShapiro-Wilkの正規性検定を用いた。
- 8) いずれのテスト結果も正規分布していないため、ノンパラメトリック検定であるSpearmanの相関検定を用いた。

- 9) 効果量の計算については、関西大学の水本篤氏が提供している(www.mizumoto.com) Effect Size Calculation Sheetを用いた。
- 10) ここでも用いたのはSpearmanの検定である。

参考文献

- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明 (2010)「大学英語教育に関する基本方針についてー専門教育機関としての大学における英語教育の在り方を巡ってー」『中部大学教育研究』10, 23-28.
- 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.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・柳朋宏 (2012)「平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』12, 81-89.

- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実 (2014)「平成25年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』14, 29-37.
- 和田珠実・大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明 (2013)「平成24年度の全学英語教育報告」『中部大学教育研究』13, 79-85.
- 和田珠実・今村洋美・大門正幸 (2013)「中部大学におけるEGAPを意識した全学英語教育カリキュラム改革」大学英語教育学会第52回国際大会(於京都大学)での口頭発表.
- Wada, Tamami, Hiromi Imamura, Masayuki Ohkado, and David Laurence (2014) "An English Education Curriculum Reform Focusing on EGAP at a Japanese University," oral paper at AILA World Congress 2014, Brisbane, Australia.

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	和田 珠実

教育スケッチ

《スケッチ》

日本の助産ケアの良さを再発見

ーYale School of Nursingの研究者と助産学生の研究視察を受け入れてー

横 手 直 美

1 はじめに

2015年7月に、アメリカ、コネチカット州ニューヘブレン市にあるYale Universityから、助産学の研究者であるDr. Shorten Allisonと助産学生2名の研究視察を受け入れ、愛知での2泊3日の視察をアレンジした。筆者も同行し、日本とアメリカの助産ケアを比較することで日本の助産ケアについて再考する機会を得たため、本稿で報告したい。

2 Yale School of Nursingでの助産師教育

ご存知の方も多いように、Yale Universityは1701年に開学されたアメリカの名門大学である。全米で3番目に古い歴史を持ち、特に1828年の「イエール報告(The Yale Report)」は、その後のアメリカの大学教育の発展に大きな影響を与えたとされる。卒業生には歴代の大統領など数多くの政治家もいる。

筆者とDr. Shorten（以下、アリソンと呼ぶ）は10年来の友人で、ともに帝王切開分娩のケアに関する研究を行っている。アリソンはその気さくで優しい人柄とは対照的に、彼女の研究デザインの緻密性、実行力はとても素晴らしい。彼女はオーストラリア人で、4年前まではオーストラリアのWollongong Universityで助産学を教授していたが、Yaleに異動した際に、統計学者であるご主人と、当時高校生と中学生の息子さん二人と一緒にアメリカに移住した。言語が共通であるがゆえにできることかもしれないが、日本では、妻（母）の仕事のために一家で海外に移住することなど考えられず、大変驚いたものである。

現在、アリソンはYale School of Nursingの准教授で、母性看護学と助産学を教授している。欧米の助産師は二通りある。一つは、看護師免許取得後に助産師免許を取得するCertificated Nurse-Midwife（看護助産師）で、日本同様の国家資格である。もう一つは日本と大きく異なっており、Direct entryというコースで看護師課程を修了せずに助産師課程に入学し、助産師のみの免許^{注1)}を取得する。Yale School of Nursingには大学院にDirect entryがあり、フルタイムの学生の場合、約2年間で助産師免許が取得できるそうだ。

助産師課程は定員20名で、学生の人種、年齢、社会

経験は多様で、アリソンも当初は大変驚いたようだ。例えば、助産師課程に入学前は物理学や経済学を専攻していたり、大手の企業で働いていたなど、学生の背景は大変ユニークである。もちろん学生は大変優秀で、授業でとても難しい質問が来ることもあり、アリソンは「教員としては嬉しい反面、困ることもある」と苦笑していた。

助産師教育といえば、どの国でも分娩介助実習が大きな課題である。日本では正常分娩を10例程度介助することが義務付けられているが、アメリカでは40例（異常分娩を含む）だそうである。日本が非常に少ないように思えるが、我が国は小規模単位の病産院が多く、さらに少子化が進んでいるため、10例でも精一杯である。また、Yaleでは20名の学生に対し、学内の主担当教員は1名と聞いて驚いた。学生は4～5か所に別れて配置されるが、臨床指導はほぼ現場の助産師に任されているとのことだった。日本では設置主体によっても異なるが、私学の場合は必ず実習先にも教員が行き、調整や直接指導を行わねばならないため、とにかく人手を要する。Yaleの学生が自立しているのもあるだろうが、臨床の指導体制がしっかりしているゆえだろうと羨ましく思った。

3 Exploring Traditional Midwifery Practices in Japan

今回の研究視察は、アリソンの研究プロジェクト“Exploring Traditional Midwifery Practices in Japan（日本の伝統的な助産実践の探究）”の一環であった。

研究の発端は、アリソンがアメリカに移って目にした病院で働く助産師の姿であったという。アメリカの助産師は日本やオーストラリアよりも裁量権が強く、一部の薬剤の処方もできる。しかし、その一方で産婦が陣痛と闘っているときのケアは決してよいものではなかったようだ。例えば、産婦の訴えや表情にはあまり関心を向けず、分娩監視装置（胎児心音と陣痛の強度・間隔を測定する装置）のモニター画面だけを見て分娩進行を診断するなど、産婦を温かく見守ったり励ましたりするような助産ケアは少なく、ショックを受けたようだ。

そのようなとき、アリソンは別の目的で来日した際に、日本の開業助産師のケアを見学して、「まさに日本の助産師のようなケアが必要だ」と大変感銘を受け、本プロジェクトを発起したそうだ。数年前、筆者はこの話を聞いて、日本の助産師として大きな喜びと誇りを感じるとともに、「でも自分は全くその域には達しないまま、教育の現場に来たなあ」と恥ずかしさも感じたのを覚えている。

さて、今回同行した助産学生はAnaya（アナヤ）とAllie（アリー）の2名で、アナヤは元高校教師で二児の母、アリーは開業助産師を伯母に持つ女子学生であった。アリソンは大学から研究助成金を得て、助産学生を3年前から2～3名ずつ研修のために同行させている。学生は日本の助産ケアを肌で感じ、直接学ぶことができるうえに、研修にかかる渡航費、宿泊費が助成されることもあり、「志願者が多くて選ぶのが大変」とのことだった。選抜方法を尋ねたところ、志望動機や研修目的などを問う面接と小論文ということだった。

今年はThe 11th ICM Asia Pacific Regional Conference（第11回ICMアジア太平洋地域会議・助産学術集会）が、アリソンらの視察の1週間後に横浜で開催された。アナヤとアリーは国際学会に参加するという機会にも恵まれ、「とてもラッキーだし、アリソンにとっても感謝している」と目を輝かせていた。

偶然であるが、母性看護学領域で取り組んでいる研究課題が平成27年度からCOC地域志向教育研究経費に採択されたため、母性看護学のゼミ生のうち、助産師志望の学生5名を同じ学会に参加させることにしていた。アリソンとはこの件でも話が盛り上がった。

4 施設訪問

4.1 ゆりかご助産院

最初の訪問先は、岐阜県各務原市にあるゆりかご助産院だった。平成27年2月末に、アリソンから「今年は是非愛知の助産院を見学したいので、紹介してほしい」と依頼があった。幸い愛知県には助産院が複数あるため、愛知県助産師会の知人の開業助産師に依頼した。すると、「私のところは母乳相談や育児相談が主だから、分娩介助をやっているところがいいだろう」とゆりかご助産院の赤塚庸子院長を紹介してもらった。

さて、どのように依頼したらよいものかと考えていると、ちょうど筆者が3月に中部大学の名古屋キャンパスで開催した「帝王切開分娩の情報提供のあり方を考えるシンポジウム」の参加申込者の名簿に赤塚先生のお名前を発見し、喜んだ。開催当日、休憩時間に赤塚先生を探し出して依頼し、快諾を得て、今回の訪問となった。

電車とタクシーを乗り継いで現地に到着すると、アリソンたちは助産院の佇まいとかわいらしいロゴマークの入った看板に見とれ、早速記念撮影していた。



写真1 右からアナヤ、アリソン、“Yale Midwifery”のロゴ入りTシャツを着ているのがアリー

ゆりかご助産院は開院以来10年経過しており、分娩は年間60件前後あり、赤塚院長の他2名の助産師によって運営されている。一足違いで妊娠36週の方の妊婦健診が終わったところだったが、その妊婦さんも交えて助産院の概要やこの地域での母子保健システム等について説明をいただき、妊婦さんに質問することもできた。赤塚先生は「若いころはJAICAに行きたかったのよ」とおっしゃるほど、もともと海外での活動に関心があったそうで、英語を交えて説明してくださった。

次に、赤塚先生は助産院のアルバム写真を見せながら、助産師がどのようなケアを行っているかを分かりやすく話してくださった。家族に見守られての温かい、そして女性の強さを感じさせるお産で、筆者も見入った。アナヤとアリーは赤塚先生に積極的に質問したり、メモをとったりしていて、さすがだなあと感心した。またその質問が日本の助産ケアが抱えている根本的な問題であったり、助産師と嘱託医^{注2)}の協力体制であったりと、実に鋭かった。通訳の際、筆者の語彙力には限界があるので、「そもそもどういうことかな？」と考えて訳さねばならないため、かえって日本の抱える問題点や逆に素晴らしさを認識することができた。

助産学生らは、赤塚先生がなぜ助産師になったのか、なぜ助産院を開院したのか、医師とどのように協力体制を築いているのかが気になるようだった。そして、赤塚先生の女性の産む力を信じ、憧れの先輩を目指して開業された信念の強さにすっかりファンになったようだった。アリソンも感心していたのは、嘱託医との連携である。ゆりかご助産院では妊娠期から3回は嘱託医師である岐阜市の石原産婦人科に助産師と共に健診に行き、三者の信頼関係を築いているという。「だから石原先生は『赤塚さんが大丈夫というなら大丈夫

だ』、と言って、微妙なケースも待ってくれるのよ」
と赤塚先生は笑った。

入院中は陣痛から分娩、産褥まで一つの部屋で過ごせるようになっているのだが、助産学生にとっては、和室に布団スタイルも珍しいようだった。また、陣痛が強くなるように歩く産婦のために廊下には手すりがついていたり、トイレで分娩が進んだときのためにトイレのスペースが広くとってあったり、照明も柔らかな色合いが選ばれていたり、随所に工夫が見られた。構造や物品の配置一つ一つに意味があり、すべてが女性の「産む本能」を引き出すように造られていることに一同感心した。

ちょうど当日勤務していたもう一人の助産師とアナヤは、偶然二人ともマタニティヨガ・インストラクターであり、ヨガのポーズをとってくれた。

最後に、赤塚先生は開院10周年に作成したというDVDを見せてくださった。もともと日本語で写真の説明や叙情的な文章が添えられていたのだが、なんと赤塚先生は今回のためにそれらを英訳してリメイクし、アリソンにプレゼントしてくださった。アリソンたちは、「必ず他の学生たちにも見せるわ!」と大感動であった。



写真2 赤塚院長と記念撮影（左から筆者、赤塚院長）

4.2 春日井市民病院（2階東病棟）

アリソンからのリクエストは助産院であったが、本学の実習施設でもある春日井市民病院は、公立病院としては珍しく院内助産システム^{注3)}を導入しており、紹介したいと思った。そこで、アレンジを組む際に、アリソンに「病院内に助産院を設けている施設があるのだが」と紹介すると、是非訪問したいとの返事がすぐに来たため、鈴江智恵看護部長と山田みちよ師長の快諾を得て、訪問することができた。

当日はあいにくの雨模様で、台風が来るかもしれないという予報だったため、どうなることを案じていたが、予定どおり訪問できて筆者がいちばん安堵していたかもしれない。ちょうど、保健看護学科4年生が母性看護学臨地実習中で、学生が実習する様子も少し

ご覧いただくことができた。

到着すると、まず山田師長に2階東病棟の概要と特徴について説明を受けた。師長は施設を見学しながら、通常の分娩介助と院内助産での分娩介助の違いを詳しく話してくださった。院内助産用の分娩室は元々、他の分娩室同様だったものを山田師長はじめ、助産師らが限られた予算内で工夫して、壁紙や床を張り替えたそう。できるだけ、「病院」ではなく「助産院」のようなアットホームな雰囲気を作るために、蛍光灯ではなくランプシェードを活用したり、普段は医療機器が見えないように収納したりしているとのことだった。なるほど、アリソンらは医療機器はアメリカの病院で見慣れているものも多いそうだが、その使い方や整頓の仕方に感心していた。



写真3 春日井市民病院の正面玄関にて

また病院内でありながら、分娩は分娩台の上だけではなく、分娩体位は自由で、産婦が感じるままに動いてよいという説明に驚いていた。一同は、院内助産でのケアが前日のゆりかご助産院で見聞した内容と類似していることに気づき、日本の助産師魂をここでも感じているようだった。そこで、筆者が「産む主体は産婦で、助産師は導く（lead）のではなく産婦についていく（follow）という姿勢は同じですね」と言うと、皆が同じ意見で、一体感を覚えて嬉しかった。

さらに、同院では助産外来、おっぱい外来、ヨガクラス、ベビーマッサージクラス等にも力を入れていると紹介があった。また、母子の退院後も何らかの問題（育児技術が未熟、乳房トラブル、マタニティブルー等）がある場合、平成26年から「産後ケア入院事業」を開始したと聞き、一同は、病院であっても多様な継続ケアが提供されていることに感心しきりであった。

そもそもアメリカの産褥入院期間は、正常分娩では1日、帝王切開分娩でも3日で、アリーは「クレイジーでしょ」と言った。また情報提供に敏感なお国柄だから両親学級などは充実しているのかと質問したところ、日本のように参加者が施設に集う形式では時間もお金もかかるので、ネット上の情報を読むだけ、ということが多いそう。これには筆者も驚くと同時に、「そ

れでいいのかな」と疑問に思った。

一行が大変興味を示したものに、災害避難用の防災頭巾と抱っこ紐のセットがあった。アメリカは地震が少ないので、こうした備えはないらしい。使い方を山田師長が実演すると、学生たちは盛り上がり、自分たちも体験していた。また、病院の建物は耐震構造なので地震時は外に逃げるより院内にいた方が安全だが、火災時は動ける母親は自分の児を抱いて逃げることになっているという説明もあり、皆、「なるほど」と頷いていた。

拙い通訳も少し慣れてきて、それでもだめならジェスチャーで伝えていくうちに、山田師長との息も合ってきて、筆者も楽しく同行した。そして、「中部大学の学生は、海外にも誇れるような素晴らしい病院で実習させていただいているんだなあ」と改めて感謝した。

さて、助産学生の二人はここでもすっかり山田師長のファンになり、「こんなに素晴らしい助産師でキャリアも十分あるのに、なぜ開業しないのか？」と大胆な質問をした。これには師長も大笑いだったが、「子どもを育てながら働き続けるには良い環境だったし、先輩や医師にもとても恵まれていたからかな」と回答された。筆者も女性が働き続けるうえで、ワークライフバランスは非常に重要であると感じている。それに、助産院での分娩は確かに素晴らしいが、現在の日本では全分娩の99%が病産院で行われており、数的に考えると病産院での分娩を改善する方が急務なのである。そういう意味で、春日井市民病院の取り組みはとても意義があると思っていることを補足説明すると、師長も学生らも深くうなずいてくださった。

病棟を案内してもらっていたとき、タイミングよく助産師課程に進学希望である本学の4年生に会ったので、アナヤとアリーに紹介した。実習中なので挨拶程度の短い時間だったが、大学院で学ぶ助産学生がアメリカから見学に来られていることを知ると「わあ！」と驚き、これから授乳介助を行うのだと話してくれた。アナヤが「日本の学生はスマイルがあって感じが良いし、熱心ね」と褒めてくれた。

彼女は教員としての社会人経験もあり、二児の母でもあるので、「ありがとう。でもあなたはもっと余裕でしょう？」と言うと、「とんでもない！実習中はいつも緊張している。幼い子どもたちの世話もあるし、なかなかうまくいなくて、ストレスもたくさんよ」とのことで、意外だった。そして、「ナオミは何がいちばん優先？」と耳の痛い質問が来た。育児と仕事、学業の両立はアメリカの女性でも大変らしい。筆者は「どちらも大切だけど、第一優先は子ども。母親は世界に一人だし、子どもが元気でいてくれるから働けるから」と答えた。筆者も前任校で助産師課程を担当し

ていた際に、ママさん学生がいた。彼女はやはりアナヤと同様の悩みを抱えていたが、無事に修了して助産師免許を取得し、今は立派に助産師として働いている。そのことをアナヤに話し、「それにあなたはアリソンが選んだ優秀な学生なんだから大丈夫よ」と話すと、「そうよね。ありがとう」とほっとしたようだった。

見学終了後に、院内助産の実現にも貢献された産婦人科部長の早川医師と見学を許可いただいた看護部にお礼を述べた。アリソンは一行を代表して、「大きな病院であっても、まるで助産院のように温かできめ細やかな助産ケアがあり、助産師も医師も協力していて、とても素晴らしい」と感想を述べていた。



写真4 2階東病棟のナースステーション前にて

4.3 中部大学へ

春日井市民病院の見学後は、中部大学へ移動した。一行は、近代的な建物と対照的に日本庭園や茶室まであることに驚いていた。本学に助産師課程はないため、51号館の保健看護学科の母性・小児看護学実習室を中心に案内した。その広さにも設置備品にも感心され、「看護師課程でも、こんなに恵まれた環境で学習できるのね」と感嘆していた。新しく購入したばかりの新生児のバイタルサイン測定用のシミュレーターを体験してもらおうと、リアルな泣き声まで出たので、「うわっ！」と一歩下がるほど驚いていた。筆者が「びっくりするでしょう。うちの学生もびっくりして、フリーズするのよ」と言うと、大笑いだった。

見学後、ゼミ室でコーヒープレイクをしながら、参考までに母性看護学や助産学に関する日本のテキストを見てもらった。一部の専門用語は英語で示されており、最近のテキストはイラストや写真が豊富なので、日本語が理解できなくても何が書いてあるのかくらいは分かったようだ。予想以上に興味を示され、自国のテキストと比較しながら話が盛り上がっていた。

皆で愛知での訪問先で見聞した内容を振り返りながら、「とても充実していてあっという間だった」と聞いて、アレンジした側としては安堵した。また、本学

の茶室に興味を持たれたので、「茶室はある意味、分娩室と似ている」と筆者の思いを述べた。茶道において主人が客人をもてなす際の気配りと思いやりは、日本の看護や助産のありようにも通じていると感じるからだ。いったん産婦が陣痛室や分娩室に入ったら、誰であろうと関係なく、助産師は「一期一会」の精神でできる限りのケアを行うからである。そして、分娩の主役はあくまでも産婦であるため、助産師は出すぎてはいけない。「不言実行」、まさしく本学の建学精神そのものであると思う。そのこともお伝えできたので、本学に来ていただいてよかったと思った。

5 おわりに

案内役兼通訳は不十分であったと思うが、訪問先の方々のご厚意により、アリソンと助産学生らに多様な助産施設を知ってもらうことができたと思う。また、建物の構造や備品など、ある程度のハード面はもちろん重要であるが、女性と家族中心の助産ケアを提供しようとする助産師の信念や創意工夫が何よりも大切であること、日本の身近なところに他国の専門家にも誇るべき施設やケアがあることを筆者自身が再認識でき、その素晴らしさを再発見できた。

愛知を発った一行は、心配していた台風の難を逃れて無事に新潟に移動し、そこでの研究視察を終えて、横浜でのICMAPRに参加された。幸運にも、筆者らは1週間後に横浜で再会することができた。

謝辞

稿を終えるにあたり、今回の研究視察にご協力くださったゆりかご助産院の赤塚庸子院長、春日井市民病院の鈴江智恵看護部長、上村睦美副看護部長、2階東病棟の山田みちよ師長に心から感謝申し上げます。

注

- 1) ただし、「助産師」単独では取得した州以外では免許が使えないこともある。
- 2) 日本で助産師が分娩を扱う開業をする場合、嘱託医と契約をして、緊急時の搬送や医療処置について協力を得ておくことが条件となっている。
- 3) 病院内において正常分娩のみを助産師主導で扱う新しいシステム。正常に経過すれば分娩に医師は立ち会わないが、緊急事態には医師を呼び、すぐに対処できる。

(准教授 生命健康科学部 保健看護学科)

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
- (4) ヒトを対象とする研究については、「中部大学における人を対象とする研究に関する倫理指針」を遵守し倫理的な問題に十分配慮して行ったもので、必要に応じて、中部大学倫理審査委員会の承諾を得たものであることを要件とし、このことを明確に論文中に記載しなければならない。

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、中部大学に帰属する。ただし、著作者が当該論文等を利用する場合には、本学の許諾を必要としない。なお、著作物は『中部大学教育研究』および同センターホームページおよび、中部大学学術情報リポジトリにおいて公開する。

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。

2014年3月24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、特定の課題について包括的・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、特定の課題について調査、分析等の手法を用いてまとめたもの、「教育スケッチ」とは、特定の課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

- (1) 投稿を予定している場合は、別に定める期日までに、投稿計画書（様式1）を提出する。
- (2) 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。共著の場合は、筆頭著者・第二著者の順に記載し、「・」でつなぐ。文末に、単著の場合は執筆者の職名・所属（本務）を記入する。共著の場合は職名・所属（本務）・氏名を記入する。

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
ただし、英文の場合は1 段組とする。
- (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：規定書式で原則 6 頁程度（約13,000字）とする。ただし、図表

にかかる頁数は、この限りではない。

(3) 教育スケッチ・Book Review等：規定書式で6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、両端にー (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。特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、特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。

(様式1) 投稿計画書

(様式1)大学教育研究センター 提出用

年 月 日

『中部大学教育研究』 No. 投稿計画書

以下のとおり、『中部大学教育研究』No. 〇〇〇に投稿します。

1. 投稿者

[illegible]

2. 投稿種別：ひとつ選んで ☒ チェックを入れてください。

- ☐ 研究論稿 ☐ 研究ノート ☐ 教育資料・実践報告
☐ 教育スケッチ《エッセイ》 ☐ 教育スケッチ《海外便り》 ☐ 教育スケッチ《BookReview》
☐ 上記以外の場合（ ）

3. 表題（仮）を枠内に記入してください。副題（仮）がある場合は副題も記入してください。

4. 今回の投稿に際して、本学倫理審査委員会の審査を受けていますか。 ☒ チェックを入れてください。

- ☐ 受けている ☐ 受けていない ☐ 内容上、受ける必要がない

5. 投稿予定日

年 月 日

※注）メール添付ファイル・メディアで投稿される場合も、必ず1部出力したものを学内メール便にてお送りください。

2015年 4 月27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. 15
2015 年 12 月 20 日 発行

編集委員長 杉井 俊夫（大学教育研究センター・センター長）
編集委員 寺澤 朝子（大学教育研究センター・副センター長）
宮下 浩二（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・教授）
三島 敏（応用生物学部 食品栄養科学科・教授）
川本 善之（生命健康科学部 生命医科学科・准教授）
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. 15 2015



中部大学 大学教育研究センター