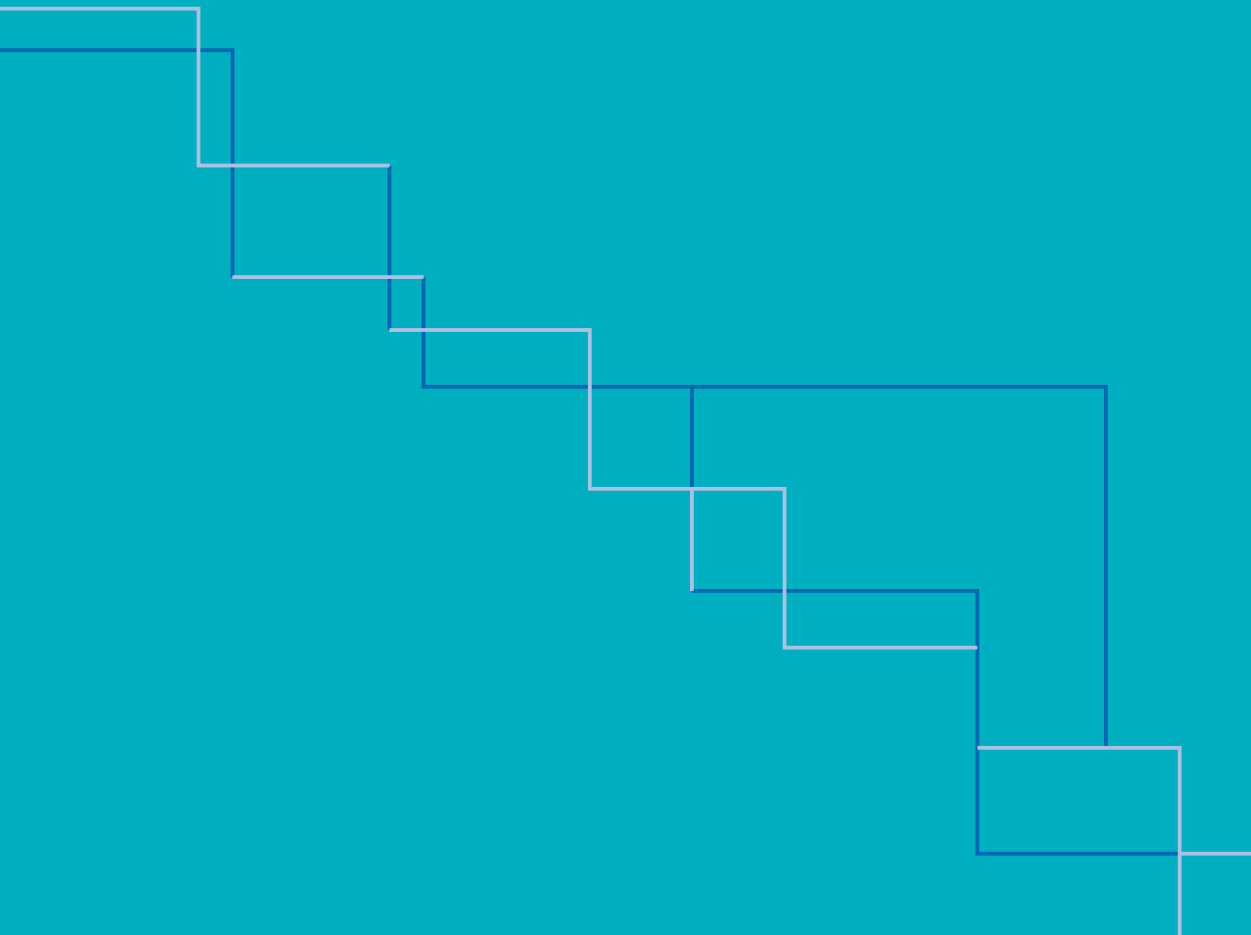


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 16
2016



巻頭言

科学の類型と研究方法の位置付け

ここに「中部大学教育研究」第16号を発刊することにしました。特別寄稿として沖裕貴教授（立命館大学教育開発推進機構教授、本学客員教授）から、“日本の高等教育における「学生参画」の概念の再整理の試み”を執筆いただきました。厚く御礼申し上げます。

ところで、5年前の東日本大震災や原発事故以来、国民の科学研究や科学者に対する信頼度が落ち続け、根拠の乏しい言説が跋扈し社会が不安定化しつつあります。これには、科学や科学研究の進め方にもそれなりの未熟さや弱点を残し、社会や時代の求めに適切に応え切れていないことも否めません。このあたりで科学者は一息入れて、科学や研究のあり方について自問自答することにしたらどうでしょう。

私は、科学を2つ大きな類型に分けて、自らが進めている科学の可能性と限界を正しく理解すべきだと思っています。1つは物理学を中心とした自然物（生命や社会を含む）世界の存在や運動を理解する認識科学類であり、もう1つはプログラムを秩序原理とした物的、社会的、精神的な人工物世界を構想・作出する（人工物）設計科学類です。認識科学類は発見によって、設計科学類は発明によって科学知の拡大と深化をもたらしています（山下、2004年）。

一方、科学研究の方法論としては、理論研究と実験実証研究との2つが活用され、それぞれが補完関係を持って新たな科学知を創出してきました。これらの方法論は、時空を超えて何時でも再現できる事実を解明するために有効な方法論です。しかし、近年、大震災や環境変動のような歴史的な時間に拘束されて逐次的に起こる事象を科学として取り上げ、科学的な解を求めるための新たな研究方法論の開拓が求められています。その1つに「フィールドサイエンス研究」があると、私は考えています。前提条件や境界条件を設けず、経時的な変化の中で問題とする事象を観察、調査、記載し特定する研究方法です。この方法論はすでに天文学、気象学、地震学、進化学、生態学、歴史学、疫学等の多くの分野で活用されています。

ところで、本研究報告に掲載された研究の多くは、設計科学類に属し、フィールドサイエンス研究方法論を援用して得た成果を報告しています。その成果は対象とした限られた事象を理解し、その問題点を改善するための方策を提示している点で貴重なものといえます。このような研究の積み重ねが「現場改善のための研究」に繋がると 생각합니다。

本号の企画、編集を担当されました大学教育研究センター長始め編集委員の皆さまに感謝いたします。

2016年12月

中部大学長

山 下 興 亜

巻頭言

科学の類型と研究方法の位置付け	山下興亜
-----------------------	------

【特別寄稿】

日本の高等教育における「学生参画」の概念の再整理の試み ー新たな「学生連携」の概念をどう捉えるかー	沖 裕貴	1
An Attempt to Rearrange the Concept of "Student Engagement" in Japanese Higher Education: How We should Grasp the New Concept of "Partnership with Students"		

【研究論稿】

新入生のコンピュータ不安低減へのIT環境・教育の効果の検討 ー人文学部5学科の5年間の縦断調査結果ー	水野りか Gregory King・柳 朋宏 渡部展也・柳谷啓子 尾鼻 崇・永田典子 嘉原優子・山本裕子	13
キャリア教育科目「社会人基礎知識」の長期的教育効果 ー進路意思決定・学業への取り組みからの検討ー	杉本英晴・佐藤友美 寺澤朝子	25

【教育資料・実践報告】

学生が臨地実習で必要と感じる知識と技術 ー成人急性期看護学臨地実習後の記録からー	荒川尚子・松田麗子 加藤有美・滝沢美世志 江尻晴美・牧野典子	33
在宅看護論臨地実習における学生の学び ーKH Coder による分析ー	大谷かがり・小塩泰代 寺本由美子・堀井直子	39
2015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	梅寄周毅・神田智浩 渡辺武弘・渡邊 香 富田恭介	47
2016年度、国際学科発足1年目におけるスタートアップセミナー 授業実践の試み ーチーム・ティーチングで包括的な新入生サポートを目指すー	和田知久・于 小薇 大澤 肇	55

看護技術教育における情報機器の活用に関する基礎調査	夏目美貴子・宮内義明 新美純子・嶋崎和代 早瀬 良	65
ロボット理工学科英語強化カリキュラム ー開始から2年目までの実践と成果の報告ー	小栗成子・高丸尚教 関山健治・デイビッド アレン 加藤鉄生	71
キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果 ー2015年度の授業についてー	佐藤友美・杉本英晴	79
平成27年度の全学英語教育に関する報告	大門正幸・今村洋美 加藤由崇・西村 智 野田恵剛・和田珠実	89
【教育スケッチ】		
《提 言》		
大学における地域活性化人材の育成方法 ースポーツと防災を融合した活動の可能性ー	尾方寿好・西垣景太 藤丸郁代	99
《エッセイ》		
ふたつの国で日本人を支えるインドネシア人たち ー経済連携協定看護師の事例からー	新美純子	105
中部大学大学教育研究センタージャーナル規程		109
『中部大学教育研究』編集・投稿要項		109

特 別 寄 稿

日本の高等教育における「学生参画」の概念の再整理の試み

－新たな「学生連携」の概念をどう捉えるか－

An Attempt to Rearrange the Concept of "Student Engagement" in Japanese Higher Education: How We should Grasp the New Concept of "Partnership with Students"

沖 裕 貴

1 はじめに

国内ではここ10年余り高等教育において「学生参画 (student engagement)」¹⁾という言葉が頻繁に語られるようになってきた。

学生参画は、ジョージ・クーが教授学習を改善するために用い始めた用語である (Kuh, 2003)。学生調査研究の長い歴史を持つアメリカにおいて、アレキサンダー・アスティンは「学生の大学における関与が大きくなればなるほど学生の学習と個人的な発達の量も大きくなる」とする学生関与 (student involvement) の概念 (Astin, 1984) を提示し、その後 I-E-O (Input-Environment-Outcomes) モデルを提唱した (Astin, 1991)。クーがそれを定量的に測定するために、大学生調査 (National Survey of Student Engagement: NSSE) を開発した際に用いた用語が学生参画 (student engagement) であった。

一方、イギリスにおいては、1960年代後半の大学紛争で主要な論点となった学生代表の大学運営への参加が多く大学の大学で実現されてきた (グリーン、1994年、iii 頁)。近年では学生が教授学習のみならず、大学教育の質保証や質向上、さらには大学運営にまで主体的に参加することも「学生参画」に含めることが一般的になっている。たとえば高等教育質保証機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA) は、学生参画が「学生の自律的に学ぶ動機を改善」し、「質向上と質保証の過程への学生の参加が自らの教育経験の改善につながる」としてその用語の範囲を定義している (QAA, 2016, p.4)。

同様に、欧州高等教育質保証協会 (European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA) が掲げる『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン』においても、その制定の過程で欧州全国学生連盟 (The National Unions of Students in Europe: ESIB) が参加することが求められている。加えて、「質保証の方針と手続」に関して「質保証への学生の関与」が、「教育プログラムと学位の承認、監視、定期的レビュー」に関して「質保証活動への学生の参加」が必要とされて

いる (大学評価・学位授与機構、2012年、7-8頁)。

このように海外においては学生参画の用語が、当初の教授学習に焦点化された意味から大きく高等教育の質保証や質向上にまで拡大している一方、国内においては「学生参画型授業」や「学生参画プロジェクト」など極めて狭い教授学習において、学生が参加する、あるいは学生が能動的に関与する学習活動全般を指して「学生参画」という用語が用いられる傾向にあった。しかし、近年、FD (Faculty Development) においても、学生参画がその定義やミッション・ステートメントに加えられたり²⁾、「学生参画型FD」という用語が一部の大学や研究者に用いられ始めている³⁾。また、少数の大学だが学生自治会が大学の教学政策等の意思決定に参加する事例も見られ、国内のこれらの活動や定義が、海外における拡大した学生参画にどの程度コミットするのかについて本稿では検討するとともに、日本の高等教育における学生参画の概念の再整理を試みたい。また、国内においては学生参画型FDを海外に類を見ない日本独自の概念であると捉える向きも少なくないが、イギリスの高等教育アカデミー (Higher Education Academy: HEA) が提案した学生連携 (students as partnersあるいはpartnership with students) という新たな概念との対比を通して、ピア・サポート・プログラムや学生参画型FDの活動を再検証し、国内における学生連携の事例への適合を検討したい。

2 拡張する学生参画

2.1 「学生参画」の概念の拡張

HEAが2014年7月に発行した「パートナーシップを通じた参画－高等教育における教授学習のパートナーとしての学生－ (Engagement through partnership)」の巻頭で、フィリップ・レビは「近年、イギリス中の高等教育政策は、学生の学びにおける積極的な参画 (students' active engagement) の重要性と学生が自らの学習経験を形成し、強化する積極的な役割を果たす際に得られる利益について強調してきた。(中略) 学生参画は今や高等教育界にとって中核的な目的となっ

ている」と述べ、学生参画がすでに高等教育政策に欠かせない思想であることを指摘している。加えてレビは「その学生参画は次第にパートナーとしての学生の役割に関する考え方に結びつきつつある」とも述べ、新たな学生連携という概念を当該書で述べる意義について力説した（HEA, 2014, p.4）。

学生参画は「はじめに」に述べたアメリカとイギリスの二つの潮流が重なり合い、今やアメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア等の英語圏の国々を中心に、あるいはその影響を受けた欧州全域において、教授学習のみならず、高等教育の質保証や質向上、さらには大学運営にまで拡張され、定義を拡大してきている。

一方、国内においては、一方通行の講義形式の授業を排し、アクティブ・ラーニングを推進することが高等教育において重要視され始めたが、依然、学生参画はあくまでも教授学習過程の改善に限られ、学生に授業や学科のカリキュラムの評価を委員会の正式なメンバーとして担わせたり、新たな学習教材やモジュールの開発を委託したり、初年次教育の教育活動の調査研究を委嘱するといったより進んだ学生参画＝学生連携については、ほとんどの大学において想定外であるに違いない。

2.2 高等教育の質保証、質向上における「学生参画」

まず、学生連携を理解する前に、イギリスを中心に発展してきた学生参画の大きな枠組みを見てみよう。図1は、現在イギリスを中心に欧米圏で理解されている学生参画を表す単純な枠組みである。

左円は日本でもお馴染みの「教授学習そして研究における学生参画」であり、国内において該当する学生参画は、たとえばアクティブ・ラーニングやインターンシップ、サービス・ラーニング、協働学習やプロジェクト型の授業となる。また、特に研究に該当する学生参画は、基本的に日本の大学の専門ゼミを想定することができる。

一方、右円はイギリスで発展してきた「教授学習の

実践と政策の向上」に関する学生参画である。高等教育の質保証や質向上、さらには大学運営に関する学生参画を含み、日本ではFDと呼ばれることも多い領域である。具体例としては、学生の声を聞くための授業アンケートやさまざまな学生調査の実施、ENQAで見られる質保証活動への学生自治会の参画などが挙げられよう。質保証活動への学生自治会の参画は国内においてはほとんど例を見ない事例であるが、授業アンケートや学生調査については、多くの大学で実施されている活動である。

なお、両円の交わりに関しては、以下のような説明がある。ピア・アシステッド・ラーニング（peer assisted learning：PAL）は、訓練を受けた学生（PALリーダー）が受講生の議論や共同学習のファシリテーションに携わる「教授学習と研究における学生参画」だが、同時に学生と教職員との連携を通して、その科目や学科の教授学習の向上に資することがありうる。その場合、この活動は「教授学習と研究における学生参画」と同時に「教授学習の実践と政策の向上」に関する学生参画とも言えるわけである。立命館大学のピア・サポート・プログラムの特徴として「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」に加えて「指導する側の教職員の成長と業務の改善」を挙げているが、この指摘は「業務の改善」に相当する部分だと言えよう（沖、2009年、132-133頁）。ただし、このようなケースは結果的にそのような成果が得られることもあるが、極めて稀であるとも述べられている。

なお、図1で重要なことは、学生参画の範疇が右円にまで拡大していることを認識することである。これまで大学改革に絡み、学生を巻き込みながら国内で行われてきたさまざまな活動や実践が、実は学生参画という大きな枠組みの中で整理され、包括的に議論できるようになることは大変意義深い。たとえば、学生参画型FDについて、国内ではその位置付けや定義に関してさまざまな議論があるが⁴⁾、「教授学習の実践と政策の向上」に関する学生参画だと捉えるならば、ピア・サポート・プログラムや学生自治会の活動とともに世界の高等教育と同じ文脈で語れる可能性がある。

2.3 「学生連携」という新たな概念

上掲の「パートナーシップを通じた参画－高等教育における教授学習のパートナーとしての学生－」では、さらに図1を発展させ、図2のような枠組みを提唱している。

図1における「教授学習と研究における学生参画」が左端に書かれた「学習・教育・研究（learning, teaching and research）」で表わされ、さらにそれ

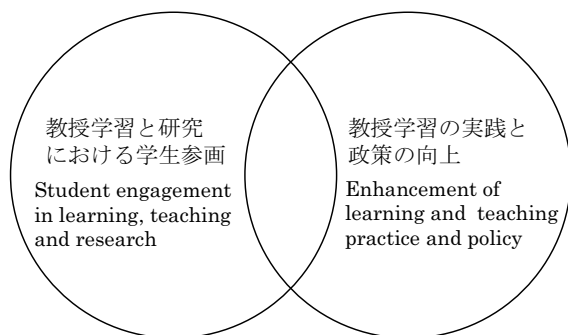


図1 学生参画の単純な枠組み（HEA, 2014, p.23）

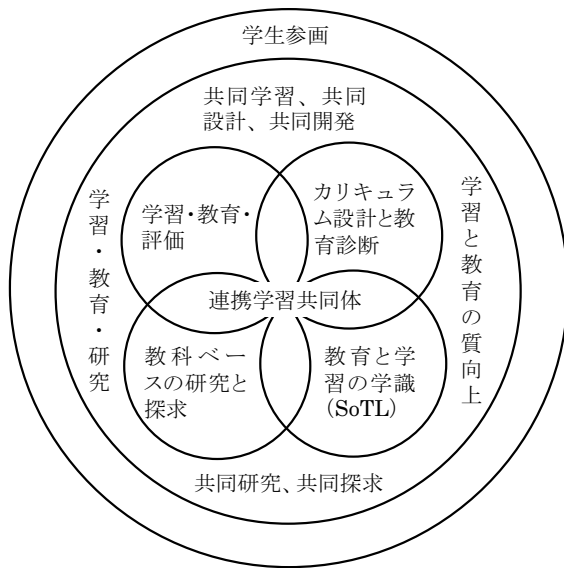


図2 高等教育の教授学習における学生連携モデル
(HEA, 2014, p.25)

が「学習・教育・評価 (learning, teaching and assessment)」と「教科ベースの研究と探求 (subject-based research and inquiry)」の二つに分けられている。また、「教授学習の実践と政策の向上」は、右端に書かれた「学習と教育の質向上 (quality enhancement of learning and teaching)」で表し、「カリキュラム設計と教育診断 (curriculum design and pedagogic consultancy)」と「教育と学習の学識 (SoTL: scholarship of teaching and learning)」の二つに分けて表現されている。上の二つの円で表される「学習・教育・評価」と「カリキュラム設計と教育診断」を併せると「共同学習、共同設計、共同開発 (co-learning, co-designing and co-developing)」に、下の二つの円である「教科ベースの研究と探求」と「教育と学習の学識」を併せると「共同研究、共同探求 (co-researching and co-requiring)」と表現される。さらに上の二つの円と下の二つの円の交わりが「連携学習共同体 (partnership learning communities)」という「学生連携」を表す領域である。

連携学習共同体は、学生連携が機能する場として学習共同体⁵⁾や実践共同体⁶⁾と区別するために作られた用語で、すべてのグループの人たちが対等かつ協調的に深く関与し、研究と探求の対象として、また教育と学習の学識として、自らの作り出した貢献の価値を十分に受け取ることができるものであるとされる。なお、学生連携の機能する場が既存の著名な共同体との差異を強調する理由は、これらの共同体の双方が社会学習を促進するために多くの強みと共通の目的を持っているものの、潜在的に教職員と学生を分割し、障壁を作る可能性もあるからである。たとえば、単に学生間の

関係や教職員による厳しい運営のみに焦点を当てる学習共同体は、指導者やプログラムに対して否定的な反応を喚起したり、大学への学生の社会的適応を教職員が阻害する運営につながったりする可能性があると考えられる。

ここで、注意すべきは、全体を取り囲む一番大きな円が学生参画で、新たなカテゴリーも含めてすべてが学生参画に包含されることである。逆に言えば、学生参画には、たとえば入試や就職、留学や広報等に絡むものなどここに挙げられた4つの活動領域以外にも存在するとともに、学生連携は学生参画に含まれるが、学生参画のすべてが学生連携ではないことにも気をつける必要がある。後者に関しては上掲の本において繰り返し述べられている。たとえば、学生連携が無批判に用いられる危険性のある事例として、学生が調査やフォーカスグループで意見を聞かれる仕事を挙げている。もちろん、機関内や学生自治会の中で学生の声を聞くことは学生参画（図1の右円）であるが、学生連携とは、より協調的で学生の深い関与があること、つまりすべての優先順位、内容、方向性がすべて連携を通して学生と教職員双方によって決められる環境があるかどうかによって依存している。

2.4 個々の領域における「学生連携」の具体像

(1) 学習・教育・評価

この領域に相当する学生参画の事例は、2.2節に挙げたようにアクティブ・ラーニングである。しかし、学生連携に関わる活動は、学習・教育よりもむしろ評価 (assessment) の過程を通して見えやすい。なぜならば基本的にアクティブ・ラーニングにおいては、教員の設計したプログラムに沿って学生が期待される行動を取り、その結果として深い学習に到達するさまざまな汎用的技能の修得が可能となる。主導権はあくまでも教員であり、教員と学生の教える関係性に変化はない。だが、評価の連携における権力関係はアクティブ・ラーニングやサービス・ラーニングの連携とは大きく異なっている。たとえば、セメスター中もしくはセメスター後に行われる「学生が、何を、どのように、どの程度学んでいるか (学んだか)」を問う形成的評価は、学生にとっても教員にとっても典型的な学生連携の一例となろう。実際に上述のNSSE (National Survey for Student Engagement) やそれを授業単位に落とし込んだCLASSE (Classroom Survey for Student Engagement) と呼ばれる形成的評価が、評価における学生と教職員の連携の事例として挙げられている。

たとえば著名なものはアメリカのアルバーノ・カレッジ (Alverno College) の取組で、「学びとしての学

生評価 (student assessment-as-learning)」と呼ばれる長期的ループリック (カリキュラム・ループリック) に基づいて大学が掲げる 8 つの能力⁷⁾に関する学生の自己評価を蓄積し、学生各自の卒業時の学習成果を保証する根拠資料に用いている (沖、2016 a 年、10-11頁)。

立命館大学における授業アンケートも2014年度より、教員の授業技術を問う設問から学生の学びの質や内容を問う形態に移行している。これらも学生連携の一事例と考えても差し支えないが、「学習・教育・評価」で扱うところの「評価」は学生個人の形成的評価を指すことが多い。したがって集合調査として利用する場合にはむしろ「教育と学習の学識」や「カリキュラム設計と教育診断」の活動に該当する。

一方、学習と教育に関する学生連携の事例としては、ピア・サポート・プログラムにおける「教え合い」が関わることが示されている。その特徴は、学生が通常の自己認識の外に踏み出し、教師になり、そこから学習において他の学生を支援するパートナーとして行動することであるという。イギリスでは、日本で一般的にピア・サポート・プログラムと呼ばれるもののうち、議論や共同学習のファシリテーションに関わるものをピア・アシステッド・ラーニング (PAL) と称することが多い。イギリスにおいてPALは1990年代の初めに登場し、主に訓練された二、三回生がPALリーダーとして、一回生の小グループの学びを定期的に指導するものであるという。またPALリーダーは、「その授業の正式な構成と連携する枠組みにおいて活発な議論と共同学習を担う学生」として定義されている (Capstick, 2004, p.1)。

たとえば、ウェストオブイングランド大学 (University of the West of England) では、学士課程と修士課程の二回生がPALリーダーとしてそれぞれの課程の一回生の学習を支援している。現在、「芸術、産業、教育」や「環境と技術」の分野における授業に関して1,200名のPALリーダーが71の学習支援プログラムを行い、6,000名以上の学生が参加し、定常的な出席者はそうでない者に比べて高い成績を得ているという。また、近年、そのプログラムはPALリーダーに一般的な研究や就職スキルに基づいて図書館や就職支援に従事させたり、またグローバルPALにリーダー養成を担わせるものにまで拡張されてきたという。PALは、大学生活への素早い適応や、学習スキルの改善、授業の理解の深化、自律的な学習者になるための支援などを秘密厳守で、小グループ単位にさまざまな資料を用い、受講者が自ら答えを見つけられるように議論をファシリテートしながら行われる。なお、PALリーダーになるためにはPALセッション

と呼ばれるかなり高密度な訓練を受ける必要があるが、PALリーダーを経験したことで学業や就職に大きなメリットが保証されている (University of West England, 2012)⁸⁾。

さらにスウェーデンでは、アップサラ大学 (Uppsala University) とスウェーデン農業大学 (Swedish University of Agricultural Science) で主に夜間に開催される学際的な授業を学生が設計し、講師陣を任命しているという (Matilda, 2011)。

これらの事例を見ると、立命館大学のピア・サポート・プログラムに含まれる、初年次教育や正規授業でリーダーや授業アシスタントを務める「オリター／エンター」や「ES (Educational Supporter)」をはじめ、図書館で活動する「ライブラリー・スタッフ」や、学生向けのAdobe講座や映像編集講座を自主的に開催する産業社会学部の「D-PLUS」、教育実習に近い自律的な教授学習活動を行う薬学部のファーマ・アシスタントやスポーツ健康科学部のアドバンスト・コーチング・プログラムの活動 (沖、2015年、10-11頁) など、学生参画はもちろんのこと、学生連携の範疇に該当する可能性があると言える。ただし活動の形態や関与の仕方によっては、まだまだ教員の手伝いや簡単な業務を担うだけのケースも散見され、学生が主体的に学習モジュールを設計し、担当するところまで行っているケースは少ない。

この分野で海外の事例に近い学生連携だと言える取組は、東洋大学の「ミクロ経済学演習」「マクロ経済学演習」におけるSA (student assistant) の事例であろう。東洋大学経済学部では、入学時の数学のテストや先行科目の成績により習熟度別に80～90名の3コースを編成し、1単位の選択演習科目を開講しているが、その演習後に当該講師とSAが4～5名で80分間のオフィスアワーを実施し、多くの受講生が利用している。当該講師が基本的に同席することが多いが、出席した受講生の上記科目の成績が統計的に有意に向上するなどSAの貢献が顕著であり、SAがピア・サポーターとしてPALに近い活動を行っている事例だと言えよう (巽・東・児玉・佐藤・澤口、2012年、11-23頁)。

また、立命館アジア太平洋大学で取り組まれている学部TA (teaching assistant) は、必修科目である「新入生ワークショップⅡ」において、全初年次生1,400名を対象にそれぞれ25名ずつの小クラスを日英両語でファシリテートする活動を行っている。学部TAは2名体制で、教員とリーダーTAとの綿密な打ち合わせのもと、小クラスの準備から当日の授業の運営、振り返りと内容共有のための事後打ち合わせまでのすべての業務を実質的に担当している (秦・平井・堀江、2016年、65-82頁)。この事例もPALに近い活

動を行う国内のピア・サポート・プログラムの事例だと言えよう。

さらに学生自らが授業を発案し、講師を委嘱する活動としては、関西大学の一般教育で実践されている学生提案科目が相当するかもしれない。そこでは学生達の要望や願いをピア・サポーターである学生委員が聞き取ったうえでシラバスに落とし込み、それを実施してくれる教員に託して開講するという手続きが取られている（三浦・松田、2016年、1-13頁）。また、同様の取組が岡山大学、追手門大学でも見られるが（木野、2012年）、国内においてもこの領域における学生連携は一定の発展を見せていると言えよう。

（2）教科ベースの研究と探求

教科ベースの研究と探求に関する学生参画としては、日本の高等教育でかなり広く見られる専門ゼミの形態が想定される。

一般的には図3に見られるように、学士課程教育における学生の研究への参画には4種類の形態があると言われる。主に「研究主導型」と「研究志向型」が従来型の学生参画、「研究教授型」と「研究型」が学生連携に相当すると考えられる。

図3において、日本では専門ゼミの多くが学生を聴衆として参加させる研究主導型もしくは研究志向型になりそうだが、一部の理系の学部においては研究室の実験・実習に主体的に、あるいは教員から割り当てられて参加し、本物の研究の一翼を担うものもあると思われる。あるいは海外でもいくつかの事例が報告されているが、学生を「プロデューサーとしての学生（students as producers）」や「学者としての学生（students as scholars）」として育成する授業で、本

物の研究プロジェクトに従事させたり、実際の映画制作を行わせたりして、多くの専門家の支援を受けながらも現実の研究や探求に従事することを通して「教える学ぶパラダイム」から「創作するパラダイム」や「発見するパラダイム」への移行を促進している⁹⁾。これらの実践事例は学生をパートナーとして扱う研究教授型や研究型に相当するであろう。

しかし、学生連携という意味では研究教授型や研究型に近づくことが望ましいが、大学が研究大学か否かや、そこで学ぶ学生のレディネスや専門性の程度に大きく依存する可能性があるのは言うまでもない。

（3）教育と学習の学識（SoTL）

教育と学習の学識とは、専門の中で学生がどのように学ぶのかについて研究し、理論化することや、そこでの発見を議論し、普及する活動を含んでいる。しかし、多くの場合、これらの活動は教職員によって進められてきた。

教育と学習の学識における学生参画の具体的な事例としては授業アンケートや学生調査、あるいは学生自治会等を介して学生の声を収集することで、それらを通して学部・学科のカリキュラムや授業を変革する活動が中心となる。これには大学主導と学生主導があり、大学主導では学生を高等教育における経験の評価者として捉え、学生からのフィードバック、見解、意見を収集し、エビデンス・ベースで改革に結びつけることが主眼である。ただし、改革や行動の決定は科目もしくは機関レベルで行われる傾向にある。一方、学生主導では学生を意思決定過程における参加者として捉え、学生自身が機関の向上と変化に影響を与えるために機関の意思決定に参画するものである。また、改革や行動の決定も教職員と学生双方の協働で行われる傾向にある（Dunne and Zandstra, 2011, p.17）。

立命館大学における「学びと成長調査¹⁰⁾」は前者の、学生自治会が参加する全学協議会での議論を通じて大学の教学方針を決定する仕組み¹¹⁾は後者の事例であり、特に後者は学生主導で行われる「教育と学習の学識」に関する学生参画の国内稀有な事例であり、学生連携の域にまで達している事例と言えよう。またこれは、ENQAやイギリスのQAAが提唱する、大学教育の質保証や質向上、さらには大学運営にまで主体的に参加する学生参画の取組に通底するものであると言える。

一方、さらに進んだ学生連携に関連する取組にも大学主導と学生主導があり、大学主導では学生をパートナー・共同創作者・専門家

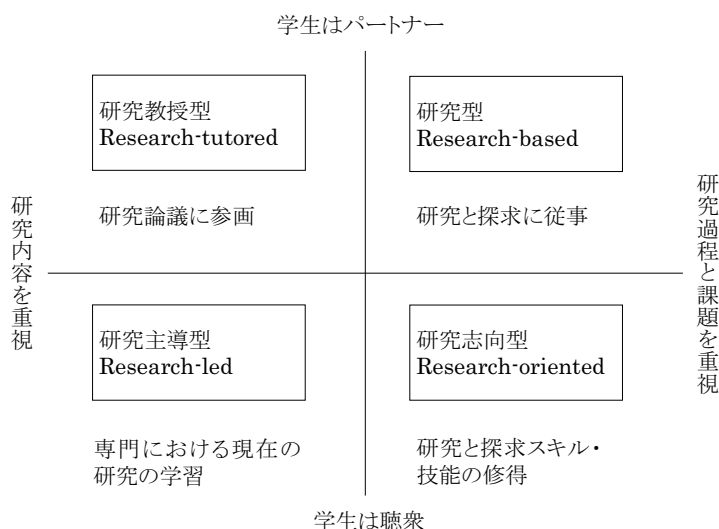


図3 学士課程教育における学生の研究への参画形態
(Healey & Jenkins, 2009, p.7)

として、学生主導では学生を変化のエージェントとして捉えるものである（Dunne and Zandstra, 同上）。大学主導では、学生は教職員と学生の学びの向上・強化のために、カリキュラムの策定や専門性開発（professional development）における協働的パートナーとしての役割を担う。また学生主導では、学生は教育的知識の獲得と専門性開発に変化をもたらす協働的なパートナーの役割を担う。しかし、改革や行動の決定は基本的に科目もしくは機関レベルで行われる傾向にある。ただし、この分野の学生連携の取組の多くは「教育と学習の学識」だけでなく、後述する「カリキュラム設計と教育診断」の事例と共通で、区別が付きにくいのが実情である。

「教育と学習の学識」に含まれる学生連携に関わる具体的な事例としては、大学主導のものであるが、2008年より学士課程教育の学習教育インターンシップ・プログラム（Undergraduate Learning and Teaching Internship Scheme）を要するウェスタン・オーストラリア大学（University of Western Australia）のものがある。このプログラムでは10～15名の学生が、大学が優先順位をつけた教育・学習課題、たとえば初年次教育におけるものを調査する研究インターンとして3,000オーストラリアドルの賃金を支払われている。学生は、研究方法における訓練を含め、きめ細やかな支援を受けながら調査を行い、将来の政策実行に役立つ貴重な調査報告書を執筆、提出している（Sandover et al. 2012, pp.33-39）。

また、イギリスのエクスター大学（University of Exeter）の事例は学生主導のものである。そこでは2008年度以降、大学からの資金によって機関や科目の課題を調査する100を越す「変化のエージェント（students as change agents）」のプロジェクトが立ち上げられ、何千人もの学生を動員して、フォーカス・グループや非公式インタビュー、質問紙調査などの手法を用いた研究成果を年次学生スタッフ会議に報告してきた。これらの学生の研究は組織的な変化を生み出し、学生参画を大学内の政策と実践の変化へと動かすことに貢献するとともに、学生の、研究やプロジェクト・マネジメント、研究成果の発表や、リーダーシップ、組織開発（organizational development）の分野における卒業時の能力開発にも役立っているという（Sandover et al. 同上）。

次の事例は恐らく大学主導の範疇に入るものと思われるが、学生自治会と協働して推進するイギリスのバーミンガム・シティ大学（Birmingham City University）の事例である。そこでは学生が大学から給料をもらって研究者の立場で雇用され、教職員のパートナーとして新しい学習資源やカリキュラムの開発、

あるいは新しいイノベーションや変化の評価といったプロジェクト活動に従事している。留意すべきは学生が助手ではなくパートナーとして、あるいは受け身ではなく共同創造者として雇われていることで、いくつかのプロジェクトは学生自身の手によって運営されているという（Birmingham City Students' Union, 2010）。

これらの事例は「教育と学習の学識」というよりは、「カリキュラム設計と教育診断」にも合致する取組であるが、大学主導、学生主導に関わらず、学生と教職員が協働で教授学習に係る課題の調査研究に従事し、その成果を教育改革に活かす取組が、もはや「学生の声を聞く」や「学生が意思決定に参加する」というレベルを超えて進みつつあることを知る必要があろう。

国内では、2001年に、学生の教育や教育環境の改善に関する要望を専門的に受け止めて議論する公式の委員会組織として岡山大学教育開発センターが発足させた、学生が委員長を務める「学生・教職員教育改善専門委員会」が学生連携の事例に相当するだろう。また、立命館大学においても前述の産業社会学部のD-PLUSの活動の中には、マネジメントチームとして学部への施設改善提案（PCラウンジのレイアウト変更や使用に関する提案、Creative Labリニューアル、プリンター増設等、利用する学生の視点からの数々の提案）を行ったりしている例もある（福田 2013年；福田・土岐、2013年）。さらに大学・学部からの学生目線での施設・設備改善提案、あるいは委託調査研究などを請け負うレインボー・スタッフ（ICT支援）、キャンパス整備プロジェクトなど「学生業務スタッフ」と呼ばれる団体もいくつかあり（沖、2015年、19頁）、国内の複数の大学ではすでに学生連携の萌芽が見られると言ってよいだろう。

（4）カリキュラム設計と教育診断

ここでの事例は前節の「教育と学習の学識」を補足するもので、それらはアーンシュタインの学生参加の階段（Bovil & Bulley, 2011）の最高レベルを表すものである（図4）。

しかし、カリキュラム設計においては学生と教職員の専門性が大きく異なり、その連携は学生がカリキュラム設計の判断を完全にコントロールするものではなく、また教職員が完全にコントロールするものでもない。意思決定に関する相対的なコントロールのレベルと連携の適切なレベルは文脈や研究のレベル、学生と教職員の相対的な経験のレベル、カリキュラムの専門的な影響のレベル等に依存して決められる。

この分野の学生参画としては、授業アンケートや学生調査、ENQAやQAAで見られる質保証活動への学

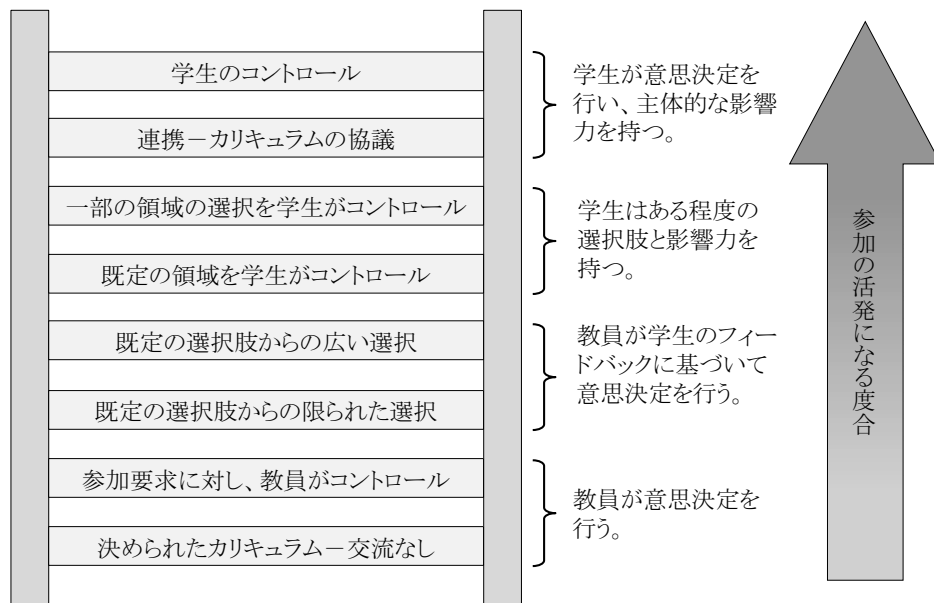


図4 カリキュラム設計における学生参加の階段
(Bovill & Bulley, 2011, p.5, adapted from Arnstein, 1969)

生自治会の参画などを含めて、授業やカリキュラム、教育の改善のために学生の声を聞くすべての活動が挙げられよう。立命館大学における学生自治会や院生協議会との五者懇談会¹²⁾など、全構成員自治¹³⁾のための機能的な制度もこれに含まれる可能性がある。また、学生FDスタッフの活動としてよく知られる「しゃべり場」などの活動や北九州市立大学で学生自治会が行っている教務課との懇談会「カリキュラムを考える会」の活動も、授業や教育の改善のために学生、教職員が共に協議するもので、制度的にその成果が教育改革に活かされることが保障されているならば（図4において上の4つ目までのレベルに達しているならば）、この分野に含まれる活動だと推察される。

一方、学生連携に絡む活動例としては、アメリカのブライン・モー大学（Bryn Mawr College）の「学習者でありかつ教師としての学生（students as learners and teachers：SaLT）」と呼ばれるプログラムが挙げられよう。そこでは学士課程の学生を教員の教育診断（授業コンサルティング）に活用している。この試みは学生、教員にFDのより洗練されたモデルを再構築する稀有の機会を提供し、教員・学生双方の学習体験を深化させ、教員と学生に共有されたものとしてそれらの学習体験に対する責任を練り直すものとなっている¹⁴⁾。

また、カナダのブリティッシュ・コロンビア大学（University of British Columbia）でも大学からの基金に基づいて「プロデューサーとしての学生（students as producers）」と呼ばれるプロジェクトが行われている。2013年の秋時点で延べ100の授業を

巻き込み、約34,000名の学生が履修する巨大プロジェクトとなっており、学生と教員が協働して、現在の受講生、将来の受講生、そしてオープン・オンライン・コースなどを制作する場合はより広いコミュニティのためにさまざまな学習教材を制作している。たとえば「フレキシブル学習プロジェクト」では、教員が学生に、物理学の反転学習で用いる事前学習課題に関わって、事例やクリッカーの質問、投影図などの学習教材を開発するように求め、それらの教材を実際に授業で、あるいは（学生の許可を得て）その後の授業で事前学習教材の概念を説明する際に用いている。このプロジェクトの目的は、単なる反転学習を超えて、すべての学生が教員と協働してお互いの役に立つ教材を創造する真の学習共同体に向けて進めていくことであるという（McCabe, 2013）。

あるいはイギリスにおいては、国家主導の学科カリキュラム・チームの正式なメンバーとして学生を招いている事例もある。2009年に地理学、地球環境科学に関する学科のカリキュラムを検討する国家主導のチームに学生が1、2名、正式な委員として参画し、創造性や新たな視点を提供するキーとなる存在になっているという。これらの実践は、HEAによってここ5、6年取り組まれてきた「アカデミーを変える（change academies）」プロジェクトに基づいて実施されたもので、その総括として「学生を受け入れることは非常に効果的であり、正直に言って、彼らは他のどんな委員と比べても遜色のない十二分の役割を果たしてくれた」と称賛の言葉が残されている。

国内においては唯一、土持がアメリカのプリンガム・

ヤング大学 (Brigham Young University) とユタ・バリー大学 (Utah Valley University) で行われている取組を持ち帰って始めたSCOT (students consulting on teaching) の活動が教育診断に相当するであろう。帝京大学や芝浦工業大学では、十分な研修・支援を受けたSCOTが、希望する教員の授業コンサルティングを行い、SCOT本人にもコンサルティングを受けた教員にも大きな収穫が報告されている (井上・土持・沖、2012年、170-173頁)。

しかしながら国内では、学生が実際に授業で用いる学習教材を作成したり、カリキュラム編成の正式な委員として就任したりする事例は見当たらない。学生参画型FDにおいて、あるいは学生自治会との連携において、研修や十分な支援を受けながらこの分野における先駆的な取組が求められるところである。

3 日本の高等教育における「学生参画」の概念の再整理

日本においては、文部科学省や中央教育審議会からの強い要請もあり、上からの改革として「教授と学習のパラダイム転換」や「学習者中心主義」の思想や取組が高等教育に浸透しつつある。これらは、本来、教育学者や大学に勤務、在籍する教職員や学生から進められるべき運動であったが、1960年代に全国に吹き荒れた大学紛争、学生運動の影響もあって¹⁵⁾、ほとんどの大学で1991年のFDの実施が謳われた大学設置基準の大綱化まで未着手の状態であった。紛争終息後約30年間、大学教育の本質がほとんど変化しなかった点については、同じく激しい学生運動を経験し、それ以降、学生を大学運営にまで関与させる取組を一步步進めてきた欧州圏、特にイギリスとの大きな違いであると言えよう。

一方、教育改革に絡んで、授業のみならず学内のさまざまな活動に学生をピア・サポーターとして活用しようとする動きは、それに遅れて10年近く経過した2000年に、文部科学省から報告された「大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」(通称、廣中レポート)を契機として全国の国公立大学に広まった。ピア・サポーターは学生が主体的に参画する授業や学習を作るために大きな影響力を持つ仕掛けの一つだが、当初は学生支援を厚生補導と呼んでいた大学にとって晴天の霹靂の発想であった。しかし、文部科学省や中央教育審議会からの度重なる指導、答申や、GP (good practice)、AP (Acceleration Program for University Education Rebuilding)¹⁶⁾等の政策誘導もあって、徐々にではあるが学内のさまざまな活動に学生が主体的に関与するという新たな発想も大学に受け入れられ始めた

言えよう。これには進学率がユニバーサル段階に達し、多様な学生が入学するようになったことと、2000年代に入って大学の定員確保の競争が激化する中、自らの大学のPRとして教育方法や学習成果を重視せざるを得なくなったことが影響していると言える。ただ、その内実は2.1節で述べたとおり、依然、ほとんどが「教授学習と研究における学生参画」による教育改革での活用であり、「教授学習の実践と政策の向上」の領域にまで踏み込むものではなかった。その中で一種の驚きは、伝統的に「全学協議会」や「全構成員自治」という、学生自治会が教学政策を含めた大学運営に参与する仕組みを持っていた立命館大学、創価大学、龍谷大学等において、欧米の最先端と同様の「教授学習の実践と政策の向上」の領域における学生参画を実現していたことである。

2001年、岡山大学で学生が委員長を務める公的な委員会組織である学生・教職員教育改善専門委員会が発足したのを契機に、立命館大学、大阪大学、追手門大学、愛知教育大学などで次々と学生FDスタッフや学生参画型FDの活動が始められた。これらは、日本の大学においても学生が授業のみならず教学全般に関して意見を述べ、教職員と連携して改革を進める運動の端緒を作ったと言えよう。学生参画型FDは、依然、ピア・サポート・プログラムとの切り分けや、学生FDスタッフの定義や位置づけに混乱が見られるが、これらの活動は「教授学習と研究における学生参画」を超えて「教授学習の実践と政策の向上」にまで踏み込むものであり、今後の発展によっては「学生連携」の範疇にまでその活動を発展させる可能性を秘めているものと言えよう。また、すでに帝京大学では2012年度よりSCOTの活動が開始され、海外の事例と遜色のない「カリキュラム設計と教育診断」に関わる学生連携が実現している。

ここで、これまで検討してきた新たな学生参画の範疇とその一部をなす学生連携の活動について、HEAが示す4つの領域に関して国内の活動のどれがどこに相当するかを見てみたい (表1)。これは国内の学生参画に関わる活動を国際的な文脈で語るために必要な作業であるとともに、その到達点を確認するものである。

4 まとめにかえて

筆者はこれまで学生参画を「教授学習と研究における学生参画」のみに限定して日本の学生参画の事例を検討してきた。しかし、帝京大学でのSCOTの活動をはじめ、多くの大学で学生FDスタッフの活動 (ただし精査した上の一部の活動) が開始されたり、各大学のFDのミッションや定義に「学生参画」が謳われ始

表1 4つの領域に相当する国内の学生参画に関わる活動

2つの区分	学生参画の4つの領域	包含される学生連携以外の活動	学生連携の活動
学習・教育・研究 (教授学習と研究における学生参画)	学習・教育・評価	・アクティブ・ラーニング ・サービス・ラーニング ・協調学習 ・インターンシップ ・プロジェクト型授業等	・CLASSE、NSSEなど、学生個人が行う授業や学科のDPの達成度を測る形成的評価 ・ピア・サポート・プログラム (ES、オリター／エンター、D-PLUS、ファーマ・アシスタント、アドバンスト・コーチング・プログラム、ライブラリースタッフ等) (以上、立命館大)、学部TA (APU)、SA (東洋大) ・学生発案型授業 (関西大、岡山大、追手門大等)
	教科ベースの研究と探求	・専門ゼミ (研究主導型、研究志向型)	・専門ゼミ (本物の研究の一端に従事) ・卒業制作
学習と教育の質向上 (教授学習の実践と政策の向上)	教育と学習の学識 (SoTL)	・集合調査で行われる授業アンケートや学生調査 ・「学びと成長調査」 (立命館大) ・授業やカリキュラムに関する学生自治会や学生FDスタッフとの意見交換	・学生業務スタッフ (D-PLUS、レインボースタッフ、キャンパス整備プロジェクト) (以上、立命館大) ・学生・教職員教育改善専門委員会 (岡山大) ・全学協議会 (立命館大、創価大、龍谷大等) ・学生スタッフ (教職員と連携して授業やカリキュラムに関して調査研究に従事し、制度的に成果を教育改革に活かすことが保障されている取組) ・SCOT (帝京大、芝浦工大等)
	カリキュラム設計と教育診断	・カリキュラムを考える会 (北九州市立大) ・集合調査で行われる授業アンケートや学生調査 ・「学びと成長調査」 (立命館大) ・五者懇談会等 (立命館大) ・学生FDスタッフ (「しゃべり場」の活動)	

めたりすると、これらが学生の関与するFD活動であることは疑うべくもなく、学生参画とFD活動との接点を探し求める必要が生じた。それがこれまでいくつかのピア・サポート・プログラムや学生スタッフに関する論考を執筆してきた理由であり、今回の論考に最終的な総括を行ったもっとも大きな理由である。

これには、近年、イギリスを中心に学生連携という新たな領域が検討されていること、学生をパートナーと見る視点が生まれ始めていることが起点である。一部の学生FDスタッフや学生業務スタッフの活動、そしてSCOTやピア・サポーターの活動は学生連携という新たな領域に相当する活動であり、全学協議会や五者懇談会という「教授学習の実践と政策の向上」に絡む活動も含めて、大きな学生参画という概念に包括されることを確認できた意義は大きい。それは特に学生参画型FDを特殊で日本独自の概念だと位置づけてきた国内の議論を、広く国際的な文脈で捉え直すことにつながるからである。

もちろん、学生連携には基本的に連携の主要な対象となる学生自治会との包括協定の締結が必要である。

また、連携する学生への十分な研修、支援の仕組みの構築や、学生スタッフの選抜の公開性と透明性の確保、そして何よりも学生が制度的に意思決定権を付与されたパートナーとして教学や大学運営に関与する仕組みが欠かせない。さらに当然のことながら、数年で卒業していく学生の専門性や責任に対する教職員側の根強い不信感を払拭するにはずいぶん長い年月が必要とされよう。しかし国内のいくつかの大学では、すでに学生連携への一步を踏み出しているところが少なくなく、我々はこれを国際的な視座から評価し、その活動を推進する側に回らなければならないだろう。それがFDに携わる専門家としての筆者の決意である。

注

- 1) 本来、student engagementは「学生従事」と翻訳するのが適切であるが、アスティン(1984)の提唱したstudent involvement(学生関与)とともに、国内では「学生参画」と訳され、用いられることが多いため、ここではそれを使用した。なお、一部の学生参画型FDは学生参画の活動を

- 含むが、学生参画のすべてがFDの推進を目的としているわけではない。
- 2) 立命館大学のFDの定義は、2007年5月の教学対策会議で、①<What for>建学の精神と教学理念、学部・研究科の教育の目標を実現するための、②<What>すべての日常的な教育改善活動で、③<Who>教員が職員と協働し、学生の参画を得て実施し、④<How>PDCAサイクルで検証するものと定められている。同様に他大学においてもFDの定義やミッションを独自に策定する動きが見られ、たとえば法政大学では、『自由と進歩』の建学の精神に基づく教育理念と教育目標を達成するためになされる、教育及び学びの質の向上を目的とした 教員・職員・学生による組織的・継続的な取組みを、FD (Faculty Development) と定義する」となっている。
 - 3) 「学生参画型FD (学生FD活動)」も一般的な用語ではないが、木野茂編著『大学を変える、学生が変わえるー学生FDガイドブック』で使用されているほか、昨今多くの大学現場で用いられているため、ここではその用語を用いる。
 - 4) もっとも大きな問題点は、すべての活動をFDと関連づけている点であり、ピア・サポーターとの区別がついておらず、教職員の指導や協働を軽視して自発的、自主的な組織であるとしている点である。詳しくは沖、2013年；沖、2015年を参照のこと。
 - 5) 学習共同体には、大学院の専門ゼミ等に見られる「学問／教育共同体」と、ともに学び合う存在としての学生と教員が議論を行っていくという教育の在り方や、学部間・大学間・大学と地域が連携し、それぞれのリソースが生かされながら学びが進められるという教育の在り方を表す「学びの共同体」がある（杉原、2006、164-165頁）。
 - 6) 実践共同体は、レイヴとウェンガーの「正統的周辺参加」論において用いられた概念で、実践共同体においては、新参者が熟練者による作業を見たり周辺の作業を行ったりしながら、熟練者からの特別な指導もなく学習し、次第に十全的な作業に携わることができるようになっていく過程が明らかにされている（Lave & Wenger 1991=1999）。
 - 7) 学生が卒業時に達成すべき能力として、コミュニケーション、分析、問題解決、意思決定における価値判断、社会的インタラクション、グローバルな視野の発達、効果的な市民参加、美的な関わりを挙げ、それらを初級（1、2レベル）、中級（3、4レベル）、上級（5、6レベル）の6段階に分けたマトリクス（長期的ルーブリック）を用いて、各レベルに対応する学科の科目群をカリキュラム・マップで示すこととともに、学生にその達成度を自己評価させることによって、最終的には大学が求める上級レベルの能力を卒業時に達成させる仕組み（沖、2016年、132-133頁）。
 - 8) PALリーダーとなることで、リーダーシップやチームワーク、コミュニケーション、ファシリテーションやコーチングなどの35時間の訓練を受け、チームワークが必要とされるとき自信を得るとともに、自らの履歴書を強化する貴重な経験を得る。また、自らが受講する科目の理解を深め、他機関からの者も含めたPALリーダーのネットワークの会議やイベントへの参加が認められる。このような内面的なもの以外にも、証明書の発行やさまざまな表彰が得られるほか、PALに従事している期間中、支援活動1回につき7.85ポンドの給与も支払われる。
 - 9) 「プロデューサーとしての学生」の取組はイギリスのリンカーン大学の事例で、学士課程の学生に実際の研究プロジェクトに従事させるもの。また、「学者としての学生」の取組はアメリカのマイアミ大学の事例で、25の学部・学科がそれぞれのディシプリンに応じて実際的なプロジェクトを展開している（HEA, 2016, p.44）。
 - 10) 「学びと成長調査」は2016年度より、これまで立命館大学教育開発推進機構のIRプロジェクトが担っていた「学びの実態調査」を教学部が発展的に引き継ぎ、全学的に実施する大学生調査である。
 - 11) 全学協議会は、立命館大学において、学生自治組織である学友会の代表、院生自治組織である院生協議会の代表、教職員組合、立命館生活協同組合（オブザーバー）、大学（常任理事会）が4年ごとの学費改定方式の見直しとあわせて、これまでの教育研究の成果を点検し、教学等の今後の方向性を確認する会議である（RS学園通信2015より抜粋）。
 - 12) 学部長等大学側3名と各学部学生自治会等学生側2名から構成されるのでこのように呼ばれた。現在は、教学懇談会など各学部での呼称は異なる（中村、2015年、64-67頁）。
 - 13) 立命館大学では、戦後まもなくから、理事会、教授会、学友会・院生協議会（学生や院生の自治会）、教職員組合を含む全構成員による大学の自治制度を構築してきた。代表的な柱としては総長公選制と全学協議会があり、いずれも学生代表が意思決定に参加する（平岡、2015年、68-69頁）。
 - 14) 学生は、自らがコンサルタントとして従事するコースには履修登録しないが、以下の7点の責任を担

うことになっている。①教員とミーティングを行い、なぜそれぞれが関与し、双方が協働にどんな願いを持っているかを明らかにし、セメスターの焦点とミーティングの計画を立てる。②毎週、一つの授業を訪問する。③教員が指定した教育課題について詳細な観察ノートをつける。④（もし教員が望むならば）学期途中のフィードバックのために、もしくはセメスターの他のところでクラスの学生に調査もしくはインタビューする。⑤互いに週のミーティングに参加し、観察ノートと他のフィードバックや気づきについて議論する。⑥SaLTのコーディネーターとともに週のミーティングに参加する。⑦セメスター中に5回、一人もしくはそれ以上の教員セミナーを訪問する、である。全セメスターの教育診断によって、学生コンサルタントはおおよそ週5時間働くことになり、セメスターで500ドルの報酬を得ることになっている（HEA, 2014から引用、なお原典はCook-Sather et al, 2014）。

- 15) 佐藤はそれ以外の理由として、日本経済の好調ゆえの「大学の専門知識」に期待しない社会風土や、日本の大学教員の研究重視志向が強いこと、実践よりも研究を重視した高等教育学研究者の問題などを指摘している（佐藤、2010年）。
- 16) GPは2003年度から始まった「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP、2003～2007年度）」、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP、2004～2007年度）」及び「質の高い大学教育推進プログラム（教育GP、2008年度）」を指す。またAPは「大学教育再生加速プログラム、2014年度以降」を指す。これらの取組の多くが、学生参画を謳い、授業や学生支援の改善を掲げた。

参考文献

- 井上史子・土持ゲーリー法一・沖裕貴「大学授業の改善(1)―学生による授業コンサルティングの導入と訓練プログラムの開発」日本教育情報学会第28回年会論文集、2012年、170-173頁。
- 沖裕貴「学生参画と教職協働が大学を変える」日本私立大学連盟『大学時報』325、2009年、132-133頁。
- 沖裕貴「「学生参画型FD（学生FD活動）」の概念整理について―「学生FDスタッフ」を正しく理解するために―」『中部大学教育研究』No.13、2013年、9-19頁。
- 沖裕貴「「学生スタッフ」の育成の課題―新たな学生参画のカテゴリーを目指して―」名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』第15号、2015年、10-11頁、19頁。

- 沖裕貴「3つのポリシーの策定と運用―体系的策定と公表義務化を迎えて―」日本私立大学連盟・教育研究委員会『3つのポリシーの体系的策定・公表に向けて―指針と事例―』、2016 a 年、10-11頁。
- 沖裕貴「立命館大学におけるピア・サポートの取組」立命館大学教育開発推進機構『立命館高等教育研究』第16号、2016 b 年。
- 木野茂編著『大学を変える、学生が変わる―学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版、2012年。
- グリーン・ヴィヴィアン著、安原義仁・成定薫訳『イギリスの大学 その歴史と生態』法政大学出版会、1994年、iii 頁。
- 佐藤浩章「諸外国との比較から見える日本の高等教育開発とJAED」日本私立大学協会『教育学術オンライン』第2419号、2010年。
- 秦喜美恵・平井達也・堀江未来「学生ピア・リーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究―追跡調査の記述分析より―」『立命館高等教育研究』第16号、2016年、65-82頁。
- 杉原真晃「大学における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』第12号、2006年、164-165頁。
- 大学評価・学位授与機構、杉本和弘監訳、翻訳資料4「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン」『大学評価のメタ評価に関する調査研究報告書』、2012年、7-8頁。
- 巽靖昭・東晋司・児玉俊介・佐藤崇・澤口隆「ミクロ・マクロ経済学演習科目の教育効果に関する実証研究」『京都大学高等教育研究』第18巻、2012年、11-23頁。
- 中村正「戦後の立命館大学の歩みと大学創造への学生・教職員の参加」立命館大学『未来を拓く―ようこそ立命館へ―』2015年、64-67頁。
- 平岡和久「全学協議会と学生・教職員の参加」立命館大学『未来を拓く―ようこそ立命館へ―』、2015年、68-69頁。
- 福田今日子「ピア・サポーター育成法D-PLUSマネジメント術」立命館大学教育開発推進機構『2013年度第八回教学実践フォーラム資料』、2013年。
- 福田今日子・土岐智賀子「ピア・サポーターの育成・マネジメント―ピア・サポート組織の実践報告」京都大学高等教育研究開発推進センター『大学教育研究フォーラム発表資料』、2013年。
- 三浦真琴・松田昇子「Active Learningの理論と実践に関する一考察―LAを活用した授業実践報告(7)」関西大学教育開発支援センター『関西大学高等教育研究第7号』、2016年、1-13頁。
- 文部科学省「大学における学生生活の充実方策について―学生の立場に立った大学づくりを目指して―」、

- 2000年。
- Astin, A. "Student involvement: A developmental theory for higher education", *Journal of College Student Development*, 40(5), 1984.
- Astin, A. "Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education", New York: McMillan, 1991.
- Birmingham City Students' Union, "Creating the learning community through student academic partners", www2.bcu.ac.uk/docs/media/celt/SAP_Brochure_Spreads.pdf (2016.5.24)
- Bovill, C. and Bulley, C. J. "A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility". In Rust, C. (Ed.) *Improving Student Learning* (18) Global theories and local practices: Institutional, disciplinary and cultural variations (pp.176-188). Oxford: The Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2011, p.5.
- Capstick, S. "Benefits and shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students", 2004, p.1." <http://www.peerlearning.ac.uk/assets/applets/PALbest2.pdf> (2016.5.20)
- Cook-Sather, A., Bovill, C. and Felten, P. "Engaging students as partners in teaching and learning: A guide for faculty". San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- Dunne, E. and Zandstra, R. "Students as change agents - new ways of engaging with learning and teaching in higher education". Bristol: A joint University of Exeter/ESCalate/Higher Education Academy Publication, 2011, p.17.
- Healey, M. and Jenkins, A. "Developing undergraduate research and inquiry". York: Higher Education Academy, 2009, p.7.
- Higher Education Academy, "Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education", York: HEA, 2014, p.4, p.23, p.25, p.44.
- Kuh, G. "What we're learning about student engagement from NSSE - Benchmarks for Effective Educational Practices", *Change*, 35(2), 2003.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書、1999年。
- Matlida, H. (ed.) "Transcending boundaries: How CEMUS is changing how we teach, meet and learn" Uppsala: CEMUS, Uppsala University and Swedish University for Agricultural Sciences, 2011.
- McCabe, H. "UBC Course Offerings Feature Students as Producers of Content". University of British Columbia Flexible Learning Web Page, 7 November 2013. <http://flexible.learning.ubc.ca/news-events/ubc-course-offerings-feature-students-as-producers-of-content/>, (2016.5.25)
- Quality Assurance Agency for Higher Education "UK Quality Code for Higher Education, Part B: Assuring and Enhancing Academic Quality, Chapter B5: Student Engagement", 2016, p.4.
- Sandover, S., Partridge, L., Dunne, E. and Burkill, S. "Undergraduate researchers change learning and teaching": A case study of two universities in Australia and the UK. *CUR Quarterly*. 33(1), pp.33-39. 2012.
- University of West of England "Peer assisted learning", 2014. www1.uwe.ac.uk/students/studysupport/peerassistedlearning/aboutpal.aspx (2016.5.20)

〔立命館大学教育開発推進機構教授
中部大学大学教育研究センター 客員教授〕

研 究 論 稿

新入生のコンピュータ不安低減へのIT環境・教育の効果の検討

ー人文学部5学科の5年間の縦断調査結果ー

水野 りか・Gregory King・柳 朋宏・渡部 展也・柳谷 啓子
尾鼻 崇・永田 典子・嘉原 優子・山本 裕子

1 問題

1.1 人文学部のIT教育の必要性とIT環境

最近では、人文学部の学生のほとんどが就く事務職や営業職でもある程度のIT知識や技術が要求される。そのため、人文学部の学生にも基本的なIT知識や基本的なアプリケーションの操作の教育は必要不可欠である。しかし、人文学部の学生は理系の学生に比べてコンピュータに対する興味が低いだけでなくコンピュータ操作への不安や嫌悪感などが高く、学習が円滑に進まないことが懸念されていた。

井上輝夫前人文学部長は、人文学部の学生にコンピュータの親近性を高め不安や嫌悪感を払拭するためには、人文学部にも十分なIT環境を整備し、各学科の専門に即したIT教育を日常的に実施する必要があるとお考えになった。そして、それまで心理学科と英語英米文化学科にあった端末室に加え、日本語日本文化学科、コミュニケーション学科、歴史地理学科が利用できる3学科合同情報教室の設置を構想され、2009年度にそれが実現した。

現在では、2514教室と282Aデータ分析室が人文学部のIT教室として用意されている。そして英語英米文化学科は語学演習や英語関連データ検索、論文作成、専門教育指導等に、歴史地理学科はGPSを利用した野外地理学や地理学実習等に、コミュニケーション学科は、映像制作、映像分析、CG作成等に、日本語日本文化学科は古典文学のデータベースを利用した古典教育等に、心理学科は、実験制御、Web調査、実験・調査データの統計処理等の教育に、これらのIT教室を利用している。

1.2 コンピュータ不安とは

前節に述べたように、文系の学生は理系の学生に比べてコンピュータ操作への不安や嫌悪感が高い傾向にある。こうしたコンピュータ操作への恐怖感、嫌悪感、拒否反応はコンピュータ不安と呼ばれ (Cambre & Cook, 1985)、そのコンピュータ利用や学習に及ぼすネガティブな影響が様々な角度から検討されてきた。

これまでの研究から、コンピュータ不安は、コンピュータ操作能力の自己評価と負の相関を示すとさ

れ (Simsek, 2011)、学習を阻害し (Harrington, McElroy, & Morrow, 1990)、コンピュータを敬遠させることがわかっている (Torkzadeh & Angula, 1992)。したがって入学の時点で高いコンピュータ不安を感じている場合は、入学後のIT学習が円滑に進まないためにコンピュータ操作能力が伸長せず、それがコンピュータ不安をさらに高めるといふ、負のスパイラルに陥る可能性が高い。

コンピュータ不安を低減して負のスパイラルに陥るのを回避させるためには、興味・関心や能力に即した教育を行うことで自己評価を高めること、そして、コンスタントにコンピュータを利用し続けさせることで緊張を緩和することが必要だとされる (Necessary & Parish, 1996)。そこで、水野・嘉原・柳谷・渡部・ヤーッコラ (2010) は、人文学部新入生の興味・関心の高い専門領域に関わるIT知識・技術を、その能力に応じて毎週コンスタントに教育し、コンピュータ不安を低減しようと考えた。そして、その方針のもとで新入生のIT教育を実施し、入学直後と1年後のコンピュータ不安を測定・比較した。その結果、そうしたIT教育が5学科すべての新入生のコンピュータ不安の低減に役立ったことが明らかとなるとともに、各学科に特有の問題点が浮き彫りとなり、IT教育を改善する指針が得られた。

2 目的

人文学部5学科のIT委員は、その後も上記研究 (水野他, 2010) で得られた指針をもとに、各学科のIT教育を改善した。そして、その改善が新入生のコンピュータ不安の低減に有効だったか否かを確認するために、2011年度から5年間、毎年、入学直後と年度末の2回にわたって新入生に対してコンピュータ不安調査を実施して1年間のコンピュータ不安の変化を明らかにし、その結果を毎年、各学科のIT教育の一層の改善に役立ててきた。

本研究は、その調査データを横断的・縦断的に分析し、学生の動向、教育の有効性、今後の課題等を明らかにすることを目的とする。

3 方法

3.1 調査対象者

1 年の変化を調べるためには、春学期の開始直後と秋学期の終了直前の 2 回の調査の双方に参加した新生のデータだけを分析する必要がある。そこで、表 1 には、毎回の調査の参加者数ではなく、分析の対象となった、春学期と秋学期の双方の調査に参加した人数を掲載した。

3.2 質問項目

大学生用のコンピュータ不安検査（小川・浅川，1991）の 20 項目（図 1・表 3 参照）で、下記 Web 調査システムにより、被調査者毎に項目の呈示順はランダムにされた。

3.3 手続き

水野・松井・清河（2011）の構築した Web 調査システム QCAS で作成した Web 調査を実施した。この Web 調査は PC でも携帯電話、スマートフォン、タブレットでも回答することができるもので、1. いつでもどこでも調査を実施することができるユニバース性、2. 調査用紙を印刷する必要がない経済性、3. 用紙の回収やデータ入力等の手間がかからない省力性を有しており、同じ時、同じ場所に集合させることが難しい 5 学科の新生の一斉調査に適していた。

各学科は新生に、情報教室で実施する場合は PC で、そうでない場合は携帯電話やスマートフォン・タブレット等で図 1 に示すような調査画面にアクセスさせ、各項目に「1. 全くそう思わない」から「5. 非常にそう思う」までの 5 件法で回答させた。送信された回答はテキスト形式でサーバーに保存された。

4 結果と考察

4.1 人文学部全体

4.1.1 各項目の平均評定値の春学期から秋学期への変化

各項目の評定値を、年度を参加者間、学期、及び、項目を参加者内とする 3 要因混合分散分析で分析した結果、学期と項目の主効果は有意だったが（この順で、 $F(1, 1474) = 53.54, p < .01$; $F(19, 28006) = 404.57, p < .01$ ）、年度の主効果は有意でなかった（ $F(4, 1474) = 0.921, ns$ ）。年度の主効果のみ有意でなかったため、年度と他の要因との交互作用を見てみたところ、年度と項目の交互作用は有意だったが（ $F(76, 28006) = 1.47, p < .01$ ）、項目毎の年度の単純主効果が有意だったのは 7 番の 1 項目だけだったことがわかった（ $F(4, 29480) = 3.78, p < .01$ ）。この結果は、5 学科を合わせた分析では年度間の差が全般的に不明

瞭であったことを示している。これは、学科によって評定値が高い/低い年度が異なるため、合算されたことで差が顕在化しなくなってしまったためだと考えられる。そこで、年度間の差は後半の学科毎の分析に譲り、ここでは年度を込みにして、1) 平均評定値に項目を並べ替え、肯定的項目や否定的項目の順位が春学期と秋学期で異なるか否か、2) 各項目の平均評定値が春学期から秋学期にかけてどのように変化したかを調べた。

まず、肯定的項目や否定的項目の順位が春学期と秋学期で異なるか否かを見るために、春学期と秋学期の各々で平均評定値の高い順に質問項目を並べ替えた。その結果が表 2 である。網かけの項目が否定的項目、それ以外が肯定的項目である。したがって、網かけの項目は下の方、そうでない項目は上の方にあるのが望ましい結果である。これを見るとわかるように、春学期には、No.6「操作を失敗するのではないかといつも恐れている」という否定的項目が上位に位置しているが、秋学期には否定的項目のすべてが下位に位置し、より望ましい結果になっていることがわかる。

次に、各項目の春学期と秋学期の平均評定値に差があるか否かを調べるために、学期と項目を参加者内要因とする 2 要因分散分析を行った。その結果が表 3 で、平均評定値は、肯定的項目では春学期より秋学期の方が低い方が、網かけの否定的項目では春学期より秋学期の方が高い方が、望ましい変化である。この視点で見ると、有意差が認められた 16 項目中 15 項目が望ましい変化を示し、唯一 No.1「コンピュータの操作は楽しくない」という項目でだけ秋学期の方が平均評定値が高まるという望ましくない変化が認められたことがわかる。

このように、ほぼすべての項目で望ましい変化が認められたことは、人文学部の 1 年間の IT 教育が、学生のコンピュータ不安の低減に極めて有効であったことを示している。

4.1.2 3 つのコンピュータ不安尺度の評定値平均の春学期から秋学期への変化

個々の項目の評定値の平均は平均評定値と記したが、尺度の場合は複数項目の評定値の平均であるため、評定値平均と記して区別するものとした。前項で述べた通り、人文学部全体では年度間の相違が不明瞭だったため、年度を込みにして 3 尺度の春学期から秋学期への変化を検討するものとした。

本研究では、水野他（2010）が小川・浅川（1991）の 20 項目を因子分析することで作成し、信頼性が高いことを確認した 3 つのコンピュータ不安尺度を利用して分析を行った。1 つ目の不安緊張感尺度はコンピュー

表1 分析対象者数（うち女性人数）

年度	歴史地理学科	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
2011	69 (21)	57 (28)	36 (13)	68 (18)	58 (27)
2012	51 (11)	61 (27)	51 (18)	66 (17)	70 (32)
2013	69 (11)	70 (29)	45 (19)	46 (16)	81 (27)
2014	65 (14)	35 (14)	59 (28)	57 (18)	82 (35)
2015	68 (10)	52 (23)	47 (26)	60 (13)	70 (23)
計	322 (67)	275 (121)	238 (104)	297 (82)	361 (144)
総計	1,493 (518)				

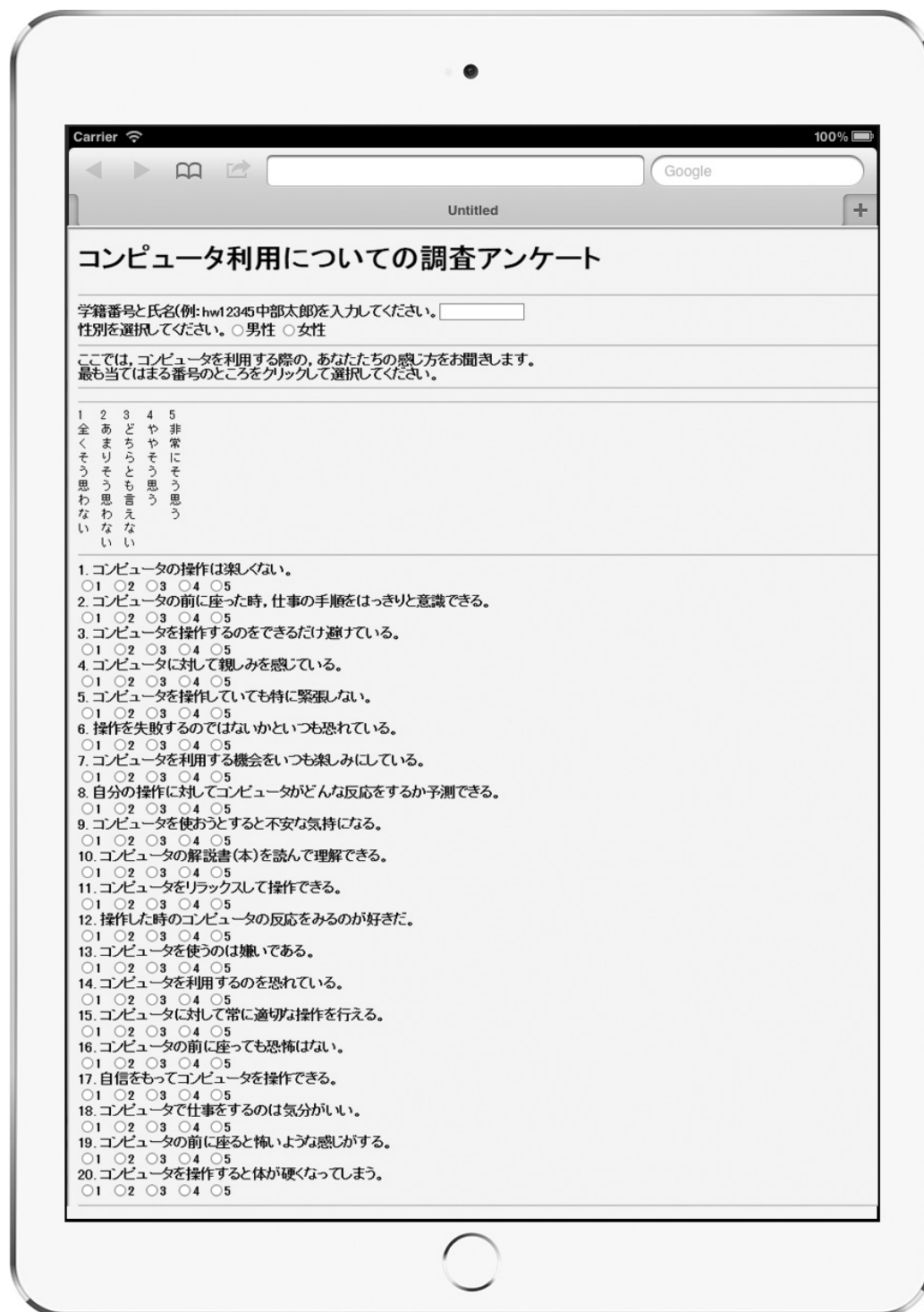


図1 20の質問項目から成るコンピュータ不安Web調査画面

表2 人文学部全体の5年間の春学期と秋学期の質問項目の平均評定値とSD（降順に並べ替え）

春学期			
No	質問項目	平均	SD
16	コンピュータの前に座っても恐怖はない。	3.64	3.77
5	コンピュータを操作していても特に緊張しない。	3.48	3.67
11	コンピュータをリラックスして操作できる。	3.31	3.48
7	コンピュータを利用する機会をいつも楽しみにしている。	3.16	3.13
4	コンピュータに対して親しみを感じている。	3.04	3.20
18	コンピュータで仕事をするのは気分がいい。	2.96	3.06
2	コンピュータの前に座った時、仕事の手順をはっきりと意識できる。	2.78	3.11
10	コンピュータの解説書（本）を読んで理解できる。	2.75	2.84
6	操作を失敗するのではないかといつも恐れている。	2.74	2.54
8	自分の操作に対してコンピュータがどんな反応をするか予測できる。	2.70	3.01
12	操作した時のコンピュータの反応をみるのが好きだ。	2.70	2.84
15	コンピュータに対して常に適切な操作を行える。	2.69	2.95
17	自信をもってコンピュータを操作できる。	2.62	2.91
9	コンピュータを使おうとすると不安な気持ちになる。	2.39	2.23
1	コンピュータの操作は楽しくない。	2.34	2.45
3	コンピュータを操作するのをできるだけ避けている。	2.29	2.25
20	コンピュータを操作すると体が硬くなってしまう。	2.27	2.19
13	コンピュータを使うのは嫌いである。	2.26	2.31
14	コンピュータを利用するのを恐れている。	2.19	2.09
19	コンピュータの前に座ると怖いような感じがする。	1.99	1.94
秋学期			
No	質問項目	平均	SD
16	コンピュータの前に座っても恐怖はない。	3.77	1.26
5	コンピュータを操作していても特に緊張しない。	3.67	1.23
11	コンピュータをリラックスして操作できる。	3.48	1.15
4	コンピュータに対して親しみを感じている。	3.20	1.16
7	コンピュータを利用する機会をいつも楽しみにしている。	3.13	1.17
2	コンピュータの前に座った時、仕事の手順をはっきりと意識できる。	3.11	1.02
18	コンピュータで仕事をするのは気分がいい。	3.06	1.08
8	自分の操作に対してコンピュータがどんな反応をするか予測できる。	3.01	1.07
15	コンピュータに対して常に適切な操作を行える。	2.95	1.04
17	自信をもってコンピュータを操作できる。	2.91	1.13
10	コンピュータの解説書（本）を読んで理解できる。	2.84	1.13
12	操作した時のコンピュータの反応をみるのが好きだ。	2.84	1.13
6	操作を失敗するのではないかといつも恐れている。	2.54	1.19
1	コンピュータの操作は楽しくない。	2.45	1.13
13	コンピュータを使うのは嫌いである。	2.31	1.23
3	コンピュータを操作するのをできるだけ避けている。	2.25	1.18
9	コンピュータを使おうとすると不安な気持ちになる。	2.23	1.16
20	コンピュータを操作すると体が硬くなってしまう。	2.19	1.15
14	コンピュータを利用するのを恐れている。	2.09	1.12
19	コンピュータの前に座ると怖いような感じがする。	1.94	1.07

タを操作する前の不安や緊張を測定するもので、図1に示した20項目のNo.3, 5, 6, 9, 11, 14, 16, 19の8項目から成り、このうちの5, 11, 16が逆転項目である。2つ目の統制不能感尺度は、コンピュータを思い通りに操作することができないという信念や感覚を測定するもので、No.2, 8, 10, 15, 17の5項目から成り、すべてが逆転項目である。3つめの嫌悪回避感尺度はコンピュータに対する嫌悪感や操作したくないという感覚・信念を測定するもので、No.1, 4, 7, 12, 13, 18の6項目から成り、4, 7, 12, 18が逆転項目である。

3つの尺度の春学期と秋学期の評定値平均とSDを図2に示す。このデータを学期と尺度を参加者内要因

とする2要因分散分析で分析した。その結果、学期の主効果 ($F(1, 1492) = 54.67, p < .01$)、尺度の主効果 ($F(2, 2984) = 1541.78, p < .01$)、交互作用 ($F(2, 2984) = 49.65, p < .01$) のすべてが有意だった。そこで、尺度毎の学期の単純主効果を調べたところ、不安緊張感尺度 ($F(1, 4476) = 27.56, p < .01$) と統制不能感尺度 ($F(1, 4476) = 129.98, p < .01$) で有意差が認められ、春学期より秋学期の方が評定値平均が低かったが、嫌悪回避感尺度では有意でなく ($F(1, 4476) = 0.86, ns$)、学期間の差は認められなかった。この結果は、1年間のIT教育を通じて、学生のコンピュータ操作への不安緊張感と統制不能感は減少

表3 人文学部全体の5年間の春学期と秋学期の平均評定値の差の検定結果

No	質問項目			F (1, 29840)	
1	コンピュータの操作は楽しくない。	春	< 秋	9.83	**
2	コンピュータの前に座った時、仕事の手順をはっきりと意識できる。	春	< 秋	93.03	**
3	コンピュータを操作するのできるだけ避けている。			1.15	
4	コンピュータに対して親しみを感じている。	春	< 秋	22.50	**
5	コンピュータを操作していても特に緊張しない。	春	< 秋	29.35	**
6	操作を失敗するのではないかといつも恐れている。	春	> 秋	36.40	**
7	コンピュータを利用する機会をいつも楽しみにしている。			0.66	
8	自分の操作に対してコンピュータがどんな反応をするか予測できる。	春	< 秋	83.70	**
9	コンピュータを使おうとすると不安な気持ちになる。	春	> 秋	23.07	**
10	コンピュータの解説書（本）を読んで理解できる。	春	< 秋	7.61	**
11	コンピュータをリラックスして操作できる。	春	< 秋	26.42	**
12	操作した時のコンピュータの反応をみるのが好きだ。	春	< 秋	17.87	**
13	コンピュータを使うのは嫌いである。			2.52	
14	コンピュータを利用するのを恐れている。	春	> 秋	9.22	**
15	コンピュータに対して常に適切な操作を行える。	春	< 秋	59.91	**
16	コンピュータの前に座っても恐怖はない。	春	< 秋	14.67	**
17	自信をもってコンピュータを操作できる。	春	< 秋	72.83	**
18	コンピュータで仕事をするのは気分がいい。	春	< 秋	8.40	**
19	コンピュータの前に座ると怖いような感じがする。			2.10	
20	コンピュータを操作すると体が硬くなってしまう。	春	> 秋	6.06	*

** $p < .01$, * $p < .05$

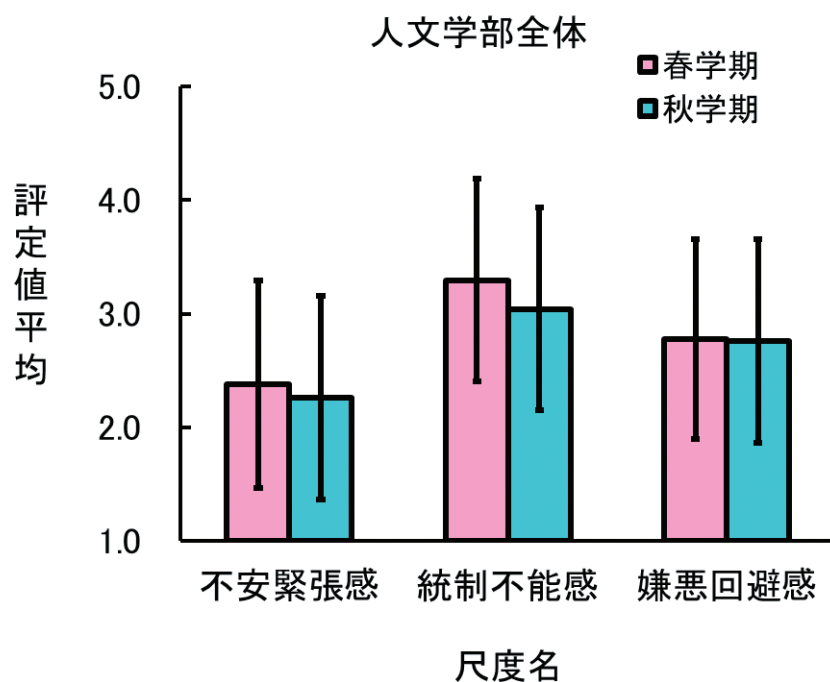


図2 人文学部全体の春学期と秋学期の3つのコンピュータ不安尺度の評定値平均 (縦棒はSD)

したもの、嫌悪回避感は減少しなかったことを示している。

嫌悪回避感尺度の評定値平均は春学期も秋学期も2.77前後と5件法の中央値である3.0を下回っており、必ずしも高かったわけではない。しかし、不安緊張感尺度の評定値平均はそれよりもさらに低かったにもかかわらず秋学期に低下していたことから考えて、この尺度の評定値平均も秋学期に低下し得たはずである。

通常、統制不能感が減少すれば嫌悪回避感も減少す

るはずである。したがってこの考察をする前に、統制不能感はすべての学科で減少したのか、統制不能感が増大した学科の嫌悪回避感の著しい増大がこの結果に影響したのではないかなどを確認する必要がある。そこで、次項以降は、学科毎に、3つの尺度の評定値平均が年度により、学期により、どのように変化したのかを分析するものとした。

4.2 英語英米文化学科

英語英米文化学科の各尺度の5年間の春学期と秋学期の評定値平均を図3に示す。年度間、学期間の比較のために、尺度毎に年度を参加者間、学期を参加者内とする2要因混合分散分析で分析した。尚、これ以降、年度の単純主効果は有意でないしは差の傾向がない限り統計値は記載しないものとした。

4.2.1 不安緊張感

分析の結果、年度の主効果と ($F(4, 233) = 3.73, p < .01$)、学期の主効果が有意で ($F(1, 233) = 6.24, p < .05$)、交互作用は有意でなかった ($F(4, 233) = 1.67, ns$)。しかし、年度毎の学期の単純主効果の分析では、2011年度、2013年度、2015年度に傾向が認められただけであった (この順で、 $F(1, 233) = 3.58; 3.51; 3.80, \text{all } p < .10$)。学期毎の年度の単純主効果は、秋学期のみ有意で ($F(4, 466) = 4.61, p < .01$)、下位検定では、2011年度と2012年度の間にのみ有意差が認められた ($p < .01, HSD = 0.60$)。

この結果は、2011, 2013, 2015年度のみ1年間の教育を通じて不安緊張感が低下する傾向は認められたが有意なほどではなく、2012, 2014年度には低下しなかったこと、2011年度の秋学期が2012年度の秋学期より不安緊張が低かったことを示している。しかしながら、図3を見ると明らかなように、不安緊張感尺度の評定値平均は他の尺度の評定値平均よりも低く、かつ、どの年度の春学期も秋学期も5件法の評定中央値の3.0を大きく下回っていたため、以上の変化の有無には大きな問題点はないと言える。

4.2.2 統制不能感

同様の分析の結果、年度の主効果は有意でなく ($F(4, 233) = 1.33, ns$)、学期の主効果は有意で ($F(1, 233) = 22.02, p < .01$)、交互作用は有意でなかった ($F(4, 233) = 0.69, ns$)。次に、年度毎の学期の単純主効果を求めたところ、学期の単純主効果は

2011年度 ($F(1, 233) = 4.17, p < .05$)と2012年度のみ有意で ($F(1, 233) = 14.88, p < .01$)、この2年間のみ春学期より秋学期の方が統制不能感が低かった。

この結果は、2011年度と2012年度は半期の教育により統制不能感が低下したが、それ以降は春学期と秋学期で差がなかったことを示している。

英語英米文化学科では春学期にはプレゼンテーションを、秋学期には論文作成を1年生に課している。授業内外での指導が功を奏し、2012年度以前には統制不能感が低下したと考えられる。一方、2013年度以降低下しなかったのは、この年から導入した英語のオンライン教材が影響していると推察される。

4.2.3 嫌悪回避感

同様に分散分析した結果、年度の主効果は有意でなく ($F(4, 233) = 0.47, ns$)、学期の主効果も有意でなかった ($F(1, 233) = 1.06, ns$)、交互作用に傾向が認められた ($F(4, 233) = 2.21, p < .10$)。そこで年度毎の学期の単純主効果を求めたところ、2011年には傾向があり ($F(1, 233) = 3.86, p < .10$)、2012年度には有意差が認められた ($F(1, 233) = 6.79, p < .01$)。

この結果は、2011年度には春学期から秋学期にかけて嫌悪回避感が低下する傾向があり、2012年度にはそれが明確に低下したことを示している。

2013年度以降は、前述のように英語のオンライン教材を導入したことが影響し、嫌悪回避感が秋学期において低下しなかったものと考えられる。

英語英米文化学科の新入生は不安緊張感については大きな問題はないが、統制不能感と嫌悪回避感は2013年度以降有意な低下が見られない。これは英語力向上のために導入した教材が影響していると推察される。学科の性質上、上記の結果は止むを得ない部分はあるが、そのような中でも苦手意識を克服させるような方策を今後は考えていきたい。

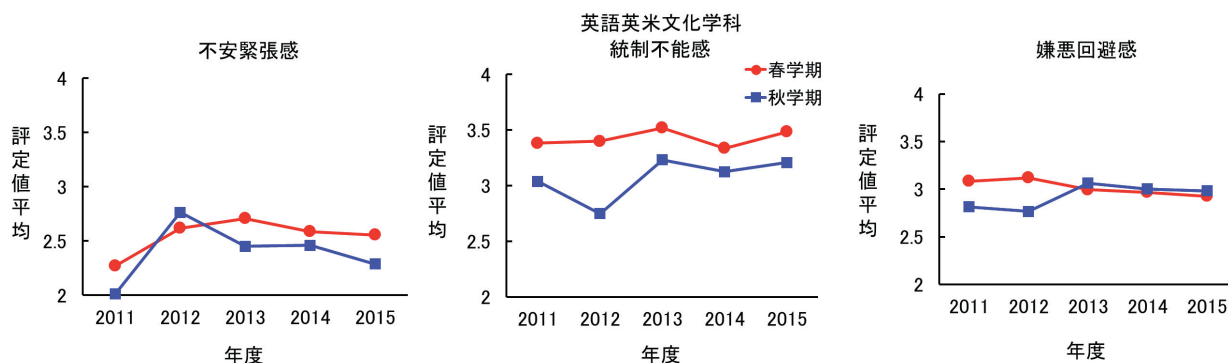


図3 英語英米文化学科の3尺度の春学期と秋学期の評定値平均の5年間の推移

4.3 歴史地理学科

歴史地理学科の各尺度の評定値平均を年度間及び教育前後で比較した（図4）。そのために、先と同様、年度を参加者間、学期を参加者内とする2要因混合分散分析を行った。

4.3.1 不安緊張感

分析の結果、年度の主効果は有意でなく（ $F(4, 317) = 0.30, ns$ ）、学期の主効果は有意で（ $F(1, 317) = 8.35, p < .01$ ）、交互作用は有意でなかった（ $F(4, 317) = 1.11, ns$ ）。次に年度毎の学期の単純主効果を求めたところ、学期の単純主効果は2011年度のみ有意で（ $F(1, 317) = 5.88, p < .05$ ）、2013年度には傾向のみ認められた（ $F(1, 317) = 2.89, p < .10$ ）。

この結果は、2011年度のみ春学期から秋学期にかけてコンピュータを操作する際の不安や緊張が低下し、2013年度にはその傾向があったことを示している。ただし、図4を見ると明らかなように、歴史地理学科の不安緊張感の評定値平均は他の学科同様全般的に著しく低かったため、秋学期に低下しなくとも特に問題はないと考えられる。

4.3.2 統制不能感

この尺度でも上と同様、年度の主効果は有意でなく（ $F(4, 317) = 1.50, ns$ ）、学期の主効果は有意で（ $F(1, 317) = 17.96, p < .01$ ）、交互作用は有意でなかった（ $F(4, 317) = 0.87, ns$ ）。前項と同様年度毎の学期の単純主効果を調べたところ、2014年度と（ $F(1, 317) = 6.11, p < .05$ ）、2015年度に有意差が認められた（ $F(1, 317) = 10.04, p < .01$ ）。

この結果は、2014年度と2015年度だけ、春学期よりも1年間の教育の終了した秋学期の方が、コンピュータに対する統制不能感が低下したことを示している。総務省の「青少年インターネット・リテラシー指標等」によれば2013年度はスマートフォン保有率が大幅に増

加した年であるとされている。あくまで可能性ではあるが、2013年度からの統制不能感の増加傾向は、スマートフォンの普及によって相対的にPCに触れる機会が減った影響によるとも考えられる。もっとも、必ずしもすべての学科に共通してこの傾向があるわけではないので、原因は他に求めるべきかもしれない。少なくとも秋学期の値の方が低いことは望ましい傾向であるといえる。

4.3.3 嫌悪回避感

年度の主効果（ $F(4, 317) = 1.07, ns$ ）、学期の主効果（ $F(1, 317) = 1.01, ns$ ）、交互作用の（ $F(4, 317) = 0.54, ns$ ）、いずれも有意ではなかった。

この結果は、学生のコンピュータを嫌う感覚や操作したくないという気持ちが5年間を通じて春学期から秋学期にかけて低下しなかったことを示している。学科ではレポート作成以外にPCに触れる機会が少なく、継続的なPCの活用がないことが影響している可能性がある。

このように歴史地理学科の場合は、いずれの尺度においても、春学期・秋学期ともに似た増減傾向を示している。そのなかにおいて、2013年度を最低とする秋学期のU字型のカーブが特徴的である。2013年度を境とする変化についてはスマートフォンの影響も想定されるが、その原因を明らかにするには至らなかった。2013年度以降、不安緊張感や統制不能感の学期間の変化が有意となっており、若干ではあるが学期間に習熟度が上がったと捉えることもできる。ただし学部傾向と同様、嫌悪回避感については有意ではなく、慣れはしたがPCに対する苦手意識までは改善されていない様子が見て取れる。苦手意識の克服は今後の課題である。

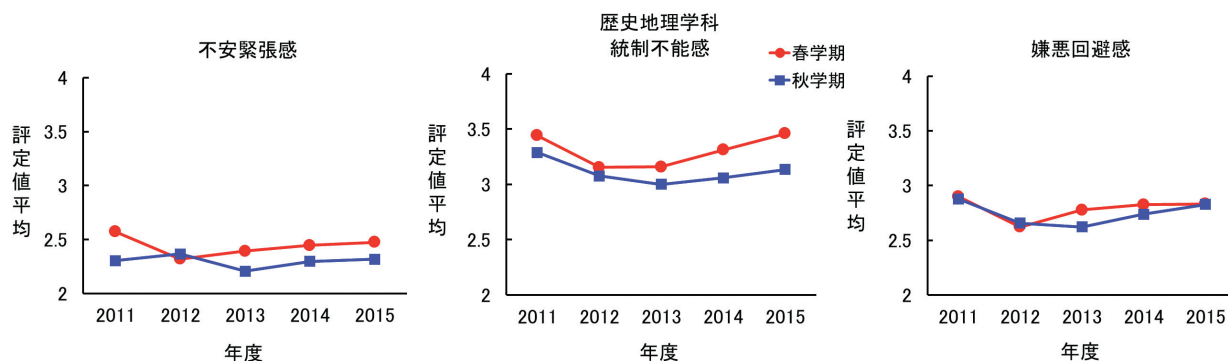


図4 歴史地理学科の3尺度の春学期と秋学期の評定値平均の5年間の推移

4.4 コミュニケーション学科

コミュニケーション学科の各年度の春学期と秋学期の各尺度の評定値平均を図5に示した。以下、尺度毎に年度を参加者間、学期を参加者内とする2要因混合分散分析で分析した。

4.4.1 不安緊張感

分析の結果、年度の主効果は有意でなく ($F(4, 292) = 1.10, ns$)、学期の主効果は有意で ($F(1, 292) = 9.62, p < .01$)、交互作用は有意でなかった ($F(4, 292) = 1.47, ns$)。年度毎の学期の単純主効果は、2013年度のみ有意で ($F(1, 292) = 10.22, p < .01$)、2014年度には傾向があった ($F(1, 292) = 3.49, p < .10$)。

この結果は、2013年度のみ春学期よりも秋学期の不安緊張感が顕著に低下し、2014年度には低下傾向が認められたことを示す。しかし、これは、他年度に比してこれらの年度の春学期の不安や緊張が元々高かったためと考えるのが妥当であろう。他の年度も全般的に評定値平均は著しく低いため、低下しなかったことにも特に問題はない。

4.4.2 統制不能感

上の不安緊張感と同様、年度の主効果は有意でなく ($F(4, 292) = 1.26, ns$)、学期の主効果は有意で ($F(1, 292) = 23.24, p < .01$)、交互作用は有意でなかった ($F(4, 292) = 1.43, ns$)。年度毎の学期の単純主効果は2011年度を除いてすべて有意だった (2012年度から順に、 $F(1, 292) = 3.93, p < .05$; 9.40, $p < .01$; 7.04, $p < .01$; 8.58, $p < .01$)。

この結果は、2011年度を除いた4年間、春学期よりも秋学期の方がコンピュータの統制不能感が低下したことを示している。総じて1年間にわたる学科のIT教育によって学生たちがコンピュータ操作にそれなりの自信をもつに至ったということである。

4.4.3 嫌悪回避感

年度の主効果 ($F(4, 292) = 1.68, ns$)、学期の主効果 ($F(1, 292) = 2.16, ns$)、交互作用 ($F(4, 292) = 0.52, ns$) のいずれも有意ではなかった。

この結果は、コンピュータへの嫌悪感や操作回避の気持ちが5年間を通じて1年間のIT教育を経ても低下しなかったことを示している。

以上から、コミュニケーション学科の入学生のコンピュータ操作への不安や緊張はもともと低く、IT教育を経て変化がないかさらに低下・低下傾向を示しているため問題はない。

統制不能感に関しては、2011年度以外は、一貫して教育を経て低下するという望ましい結果が出た。これは、2012年度から学科が、それまで総合情報センター提供によるBlackboard社のe-Learningシステム上で構築していた初年次教育用の大量の復習問題や課題を大学のPortalサイトTORA-NET内に移行し、全ての連絡も同サイトのWEBメールに切り替えたことに起因する可能性がある。この移行で学生らは履修登録や大学からの連絡事項の確認などとも合わせて、頻繁にPortalサイトを利用することでコンピュータ操作に馴れ親しんだ結果、秋学期における統制不能感の低下に至ったことが考えられる。

一方、嫌悪回避感が一貫して1年間のIT教育を経ても低下しなかったことは、教育による統制不能感の低下と考え合わせれば、説明を要する。コミュニケーション学科は情報を扱う学科であり、多くの科目でコンピュータ上の作業を伴う課題を課し、学生らはその出来で常に評価されている。したがって、「コンピュータに対する嫌悪感や操作したくないという感覚」は、「課題に対する嫌悪感や勉強したくないという感覚」の反映である可能性がある。今後は従来のIT教育に加えて、授業課題にゲーミフィケーションなどを取り入れることで、コンピュータとの親和性を高める工夫が必要かもしれない。

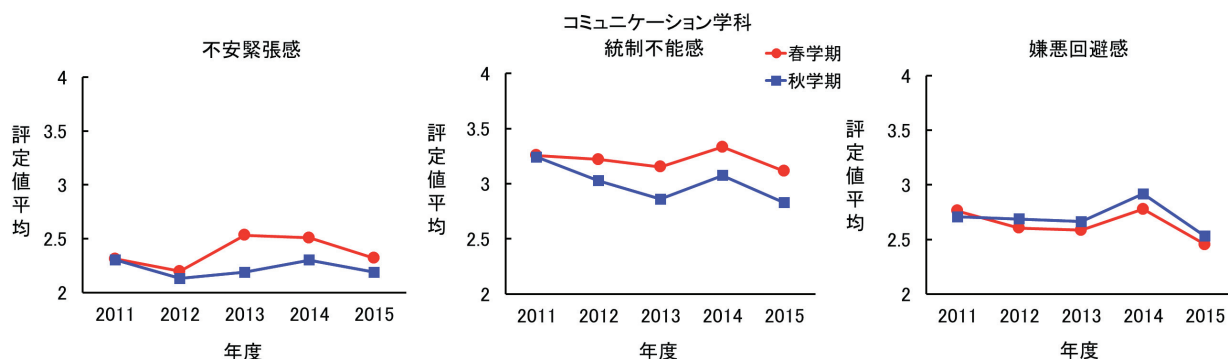


図5 コミュニケーション学科の3尺度の春学期と秋学期の評定値平均の5年間の推移

4.5 日本語日本文化学科

日本語日本文化学科の各年度の春学期と秋学期の各尺度の評定値平均（図6）を、年度を参加者間、学期を参加者内とする2要因混合分散分析した。

4.5.1 不安緊張感

分析の結果、年度の主効果と交互作用は有意でなく（ $F(4, 270) = 0.98, ns$; $F(4, 270) = 0.31, ns$ ）、学期の主効果は有意だった（ $F(1, 270) = 8.22, p < .01$ ）。年度毎の学期の単純主効果は2014年度のみ有意だった（ $F(1, 256) = 4.37, p < .05$ ）。

この結果は、2014年度のみ、春学期から秋学期にかけてコンピュータを操作する際の不安や緊張が低下したことを示している。グラフに示したように、2014年度の春学期は調査した5年間のうちで最も不安緊張感が高く、それにより有意差が生じやすくなった可能性は十分に考えられる。しかし、他の学科同様、日本語日本文化学科の他の年度の不安緊張感の評定値平均は著しく低かったため、低下しなかった年度も特に問題はないと考えられる。

以上の結果、新入生はコンピュータに対する不安が少なく、また1年間の教育を通じて不安を低下させるようになったことを示すといえよう。

4.5.2 統制不能感

年度の主効果は有意でなく（ $F(4, 270) = 1.62, ns$ ）、学期の主効果と交互作用は有意だった（ $F(1, 270) = 38.94, p < .01$; $F(4, 270) = 3.02, p < .05$ ）。年度毎の学期の主効果は、2012年度は傾向があり、2013年度、2014年度は有意で、2015年度は傾向があった（この順で $F(1, 270) = 3.14, p < .10$; $9.04, p < .01$; $32.85, p < .01$; $3.58, p < .10$ ）。学期毎の年度の単純主効果は春学期でのみ有意で（ $F(4, 540) = 3.59, p < .01$ ）、2014年度と2011年度、2014年度と2012年度、2015年度と2015年度の間に有意差が認められた（ $p < .05, HSD = 0.46$ ）。

グラフに示したように、2012年度と2015年度は春学期から秋学期にかけて統制不能感が低下する傾向が認められたただけだったが、2013年度と2014年度は、それが明確に低下したことがわかる。また、2014年度の春学期は、統制不能感が2011年度、2012年度、2015年度よりも高かったが、秋学期になると他の年度の秋学期と差がなくなっている。

統制不能感がいずれの年度も低下しているのは望ましいことであり、1年間の教育の影響によるものと考えられる。

4.5.3 嫌悪回避感

年度の主効果と学期の主効果は有意でなく（ $F(4, 270) = 0.81, ns$; $F(1, 270) = 1.98, ns$ ）、交互作用は有意で（ $F(4, 270) = 3.16, p < .05$ ）、年度毎の学期の単純主効果は2014年度のみ有意だった（ $F(1, 270) = 11.08, p < .01$ ）。

この結果は、コンピュータに対する嫌悪感や使用を避ける態度が2014年度のみ春学期から秋学期にかけて低下したことを示している。2014年度の春学期は特に嫌悪回避感の評定値平均が他の年度よりも高かったため、秋学期との差が生じたと考えられる。

以上の結果、2014年度を除いては、いずれの年度も学期ごとの差がなく、教育の影響による変化が認められなかったといえよう。

日本語日本文化学科の新入生は、不安・緊張感よりも嫌悪感が強く、嫌悪感よりも統制不能感が強い。理由は不明だが、特に2014年度の入学直後が高かった。しかし、秋学期になると統制不能感が低下し、他の年度とあまり変わらなくなった。日本語日本文化学科では、高度なIT知識や技術を必要とする専門教育科目はないが、初年次教育としてTORA-NET Portalを使い、日常生活におけるコンピュータの有効活用を指導している。春学期から秋学期になると、多少なりともコンピュータに対して肯定的になれるのは、こうした指導が功を奏しているのかもしれない。

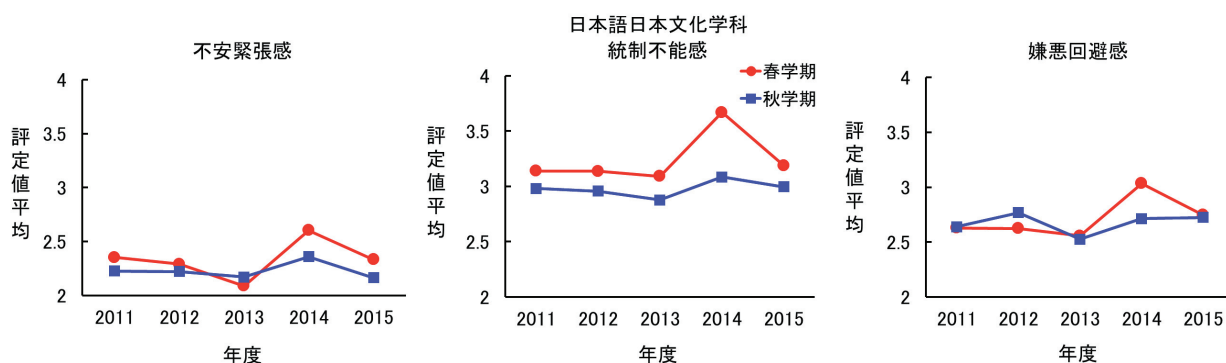


図6 日本語日本文化学科の3尺度の春学期と秋学期の評定値平均の5年間の推移

4.6 心理学科

3 尺度の各年度の春学期と秋学期の評定値平均は図 7 に示す通りで、尺度毎に年度を参加者間、学期を参加者内とする 2 要因混合分散分析で分析した。

4.6.1 不安緊張感

分析の結果、年度の主効果 ($F(4, 356) = 0.81, ns$)、学期の主効果 ($F(1, 356) = 0.61, ns$)、交互作用 ($F(4, 356) = 0.70, ns$) のいずれも有意でなく、年度間、学期間の差は認められなかった。しかし、図 7 を見るとわかるように、心理学科学生の不安緊張感の評定値平均も年度、学期を問わず中央値の 3.0 を大きく下回っていた。したがって、低いまま推移してきたのは望ましいことであり、秋学期に低下しなかったことにも特に問題はないと考えられる。

4.6.2 統制不能感

年度の主効果と ($F(4, 356) = 1.36, ns$) 交互作用は ($F(4, 356) = 1.40, ns$) 有意でなかったが、学期の主効果が有意だった ($F(1, 356) = 45.82, ns$)。年度毎の学期の単純主効果はすべての年度で有意で (2011 年度から順に、 $F(1, 356) = 25.13, p < .01$; $10.31, p < .01$; $4.91, p < .05$; $6.12, p < .05$; $4.88, p < .05$)、春学期より秋学期の方が評定値平均が低かった。

この結果は、5 年間を通じて、春学期から秋学期にかけて統制不能感が有意に低下したことを示しており、1 年間の IT 教育でコンピュータを思い通りに操作することができるという感覚や信念が養われたことを示す非常に望ましい結果だと言える。

4.6.3 嫌悪回避感

年度の主効果が有意で ($F(4, 356) = 3.12, p < .05$)、学期の主効果は有意でなく ($F(1, 356) = 0.16, ns$)、交互作用が有意だった ($F(4, 356) = 3.24, p < .05$)。学期毎の年度の単純主効果は春学期

は有意でなかったが ($F(4, 712) = 1.15, ns$)、秋学期では有意で ($F(4, 712) = 5.14, p < .01$)、多重比較では 2011 年度よりも 2014 年度と 2015 年度の方が有意に高く ($p < .01, HSD = 0.53$)、2013 年度よりも 2015 年度の方が有意に高かった ($p < .05, HSD = 0.44$)。年度毎の学期の単純主効果は 2011 年度だけ有意で ($F(1, 356) = 2.32, p < .01$)、春学期から秋学期にかけて低下していた。

この結果は、2011 年度は 1 年間の教育後に嫌悪回避感が明確に低下したが、それ以外の年度には変化しなかったこと、そして、2014 年度と 2015 年度の 2 年間の秋学期の嫌悪回避感が、春学期より高まったわけではないものの、2011 年度や 2013 年度より高かったことを示している。

以上から、心理学科の新入生のもとと低かった不安は、5 年間、春学期から秋学期にかけて変化せず低いままで、統制不能感は 5 年間とも一貫して 1 年間の教育後に低下したことが明らかとなり、これらについては特に問題はない。しかし、コンピュータに対する嫌悪回避感の様相がやや異なる。図 7 を見るとわかるように、嫌悪回避感の評定値平均は 5 年間を通じて中央値である 3.0 を下回っており、必ずしも高くはないが、過去 2 年間の秋学期の嫌悪回避感が他の年度に比べても高かったことは問題である。

冒頭に書いたように、統制感が高まれば、嫌悪感も低下するのが普通である (Simsek, 2011)。コンピュータ操作能力が高まっても嫌悪感が低下しなかったということは、単に IT 教育により一層力を入れて学生の操作能力を高めるという方法では学生のコンピュータに対する愛着は高まらないことを示唆している。よって、新入生に対しては、これまでの IT 教育以外に、コンピュータを操作したいと思うようなアトラクティブな教育コンテンツを取り入れるなどの工夫をし、コンピュータに対する肯定的感情を育てる必要があるのかもしれない。

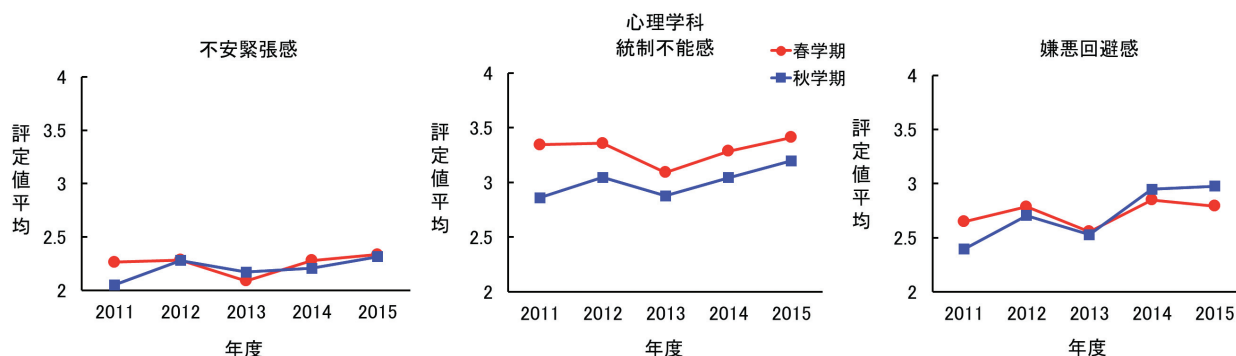


図 7 心理学科の 3 尺度の春学期と秋学期の評定値平均の 5 年間の推移

5 総合的考察

人文学部全体の項目分析からは、入学直後は評定値の上位に否定的な項目が含まれていたが、1年間のIT教育後は、上位はすべて肯定的項目になったことが明らかとなった。また、20項目中16項目で春学期と秋学期の評定値に差があり、うち15項目が望ましい変化をしていたことがわかった。

そして、不安緊張感、統制不能感、嫌悪回避感の3つの尺度の分析からは、1年間のIT教育により、新入生のコンピュータを操作する際の不安・緊張や、適切な操作を行えないといった統制不能感が低下することが明らかとなった。一方、コンピュータを操作することへの嫌悪回避感も1年間のIT教育によって低下しなかったものの、嫌悪回避感の評定値平均（SD）は春学期が2.76（0.89）、秋学期が2.75（0.91）と、5件法評定の中央値である3.0を下回っており、必ずしも高くはなかった。したがってこれらの結果は、2つの情報教室を活用した人文学部5学科のIT教育が有効だったことを端的に示していると言えた。ただし、嫌悪回避感の評定値平均は不安緊張感より高かったため、次に、その原因も含めてより詳細な検討を行うべく学科別の分析を行った。

学科別の分析からは、学科特有の利点や問題点が見出された。不安緊張感については、5学科の特徴はほぼ同じで、当初の予想とは異なり、5学科とも春学期、秋学期を通じてその評定値平均は中央値の3.0を大きく下回っていた。そして、春学期にやや高い傾向があった学科、年度の平均評定値は秋学期にことごとく有意に低下しており、5学科の新入生は、比較的頻繁に情報教室でコンピュータと接したことで、コンピュータを操作することへの不安や緊張はほとんどない状態になったことがわかった。

学科特有の利点や欠点が明確になったのは、統制不能感の評定値の変化からであった。英語英米文化学科の統制不能感は2011年度と2012年度には春学期から秋学期にかけて低下していたが、2013年度以降の3年間に変化が少なかった。英語のオンライン教材の導入が統制不能感が低減しなかったことに影響していると思われるが、来年度からは2011年度と2012年度の教育を参考にしつつ、統制不能感が低減するような新たな工夫を考える必要がある。

歴史地理学科の統制不能感は、2014年度と2015年度に秋学期に低下していた。よって今後は、統制不能感を低減させることができた2014年度と2015年度のIT教育を今後も継続・発展させることが望まれる。

コミュニケーション学科の統制不能感は、2011年度を除き、2012年度以降の4年間すべてで低下し、特に最近3年間の低下が著しかった。よって今後は、過去

4年間のIT教育を継続・発展されることを望みたい。

日本語日本文化学科の統制不能感は、理由は不明だが2014年度の入学直後が突出して高かった。しかし、秋学期に統制不能感が低下したため、その問題は解消されたようだ。よって今後は、統制不能感が高い学生が入学する可能性を知った上で、過去4年間のように統制不能感の低下を目指すIT教育を継続・発展されることが望まれる。

心理学科の統制不能感も、2011年度からの5年間、一貫して秋学期に低下していた。よって今後もこれまで通り、統制不能感を低下させるようなIT教育を継続させるべきと考える。

嫌悪回避感については、冒頭に記したSimsek（2011）の知見から考えて統制不能感の評定値との共変が予想されたが、統制不能感の変化に比べて変化が少なかった。若干の共変が認められたのは英語英米文化学科と日本語日本文化学科だけだった。ただし、英語英米文化学科では2011年度と2012年度の秋学期に統制不能感と嫌悪感がともに低下したものの、統制不能感の低下の仕方は少なく、低下した秋学期の嫌悪感も他学科に比べて低くはないなかった。日本語日本文化学科では2014年度に統制不能感と嫌悪回避感が春学期より低下したものの、これは春学期の両評定値平均が他の年度より高かったためであり秋学期の評定値が他の年度より低くなったわけではなく、加えて、嫌悪回避感の低下幅は統制不能感よりかなり小さかった。そして、心理学科では逆に、統制不能感も毎年秋学期に低下したにもかかわらず、2014年度と2015年度の嫌悪回避感も低下しないどころか、2011年度より高くなっていた。

このように、嫌悪回避感の評定値には、人文学部の5学科すべてであまり望ましい変化が認められなかった。その原因は何なのか。考えられる可能性は2つある。1つは、嫌悪回避感も、比較的变化しない個人的特性の1つで、少しできるようになったからと言って、好きになるほどの変化が生じない可能性である。しかしこのように考えた場合、これを教育で改善するのは難しいということになってしまう。もう1つは、例えば、コンピュータで統計処理ができるようになったからと言って統計処理が好きになるわけではないと言ったように、教育内容が難しいため操作能力が高まって内容自体への嫌悪感が低下しなかった可能性である。もしもそうならば、今後は、難しい内容・題材をコンピュータで処理する操作能力を高めることだけに重点を置くのではなく、操作自体が学生の興味を引くような内容・題材を取り入れる必要があるのかもしれない。

今後は、本研究で得られた示唆をもとに、2つの情

報教室を活用しながら、人文学部各学科のIT教育の方法や内容を工夫・改善し、学生のコンピュータに対する態度や信念をよりポジティブなものに改善し、不安の低減、統制感の向上、愛着の増進がIT知識・技能を向上させ、それがまた不安の低減、統制感の向上、愛着の増進につながるといった、正のスパイラルをもたらしたいと考えている。

引用文献

- Cambre, M. A., & Cook, D. L. (1985). Computer anxiety: Definition, measurement, and correlates. *Journal of Educational Computing Research*, 1(1), 37-54.
- Harrington, K. V., McElroy, J. C., & Morrow, P. C. (1990). Computer anxiety and computer-based training: A laboratory experiment. *Journal of Educational Computing Research*, 6, 343-358.
- 水野 りか・松井 孝雄・清河 幸子 (2011). 教育・研究のための携帯電話・パソコンによるWeb調査の簡易作成・管理システム: QCAS ナカニシヤ

出版

- 水野 りか・嘉原 優子・柳谷 啓子・渡部 展也・ヤーッ
コラ 伊勢井 敏子 (2010). IT環境整備が人文学部新入生のコンピュータ不安低減に及ぼした効果
中部大学教育研究, 10, 29-46.
- Necessary, J. R., & Parish, T. S. (1996). The relationship between computer usage and computer related- attitudes and behaviors. *Education*, 116, 384-386.
- 小川 亮・浅川 伸一 (1991). コンピュータ不安の測定
の試み(6) -大学生用コンピュータ不安検査の標準化-
教育工学関連学会連合第3回全国大会論文集, 587-588.
- Simsek, A. (2011). The relationship between computer anxiety and computer self-efficacy. *Contemporary Educational Technology*, 2(3), 177-187.
- Tourkzadeh, G., & Angula, I. E. (1992). The concept and correlates of computer anxiety. *Behavior & Information Technology*, 11, 99-108.

教 授	人文学部	心理学科	水野 りか
准教授	人文学部	英語英米文化学科	Gregory King
准教授	人文学部	英語英米文化学科	柳 朋宏
准教授	人文学部	歴史地理学科	渡部 展也
教 授	人文学部	コミュニケーション学科	柳谷 啓子
講 師	人文学部	コミュニケーション学科	尾鼻 崇
教 授	人文学部	日本語日本文化学科	永田 典子
教 授	人文学部	日本語日本文化学科	嘉原 優子
准教授	人文学部	日本語日本文化学科	山本 裕子

キャリア教育科目「社会人基礎知識」の長期的教育効果

ー進路意思決定・学業への取り組みからの検討ー

杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子

1 問題と目的

1.1 「社会人基礎知識」設置の背景

「社会人基礎知識」は、2008年度から始まった中部大学の新教育改革の中で、全学共通教育のキャリア教育科目として新設された授業である。キャリア教育科目立ち上げの理念は「就職活動に関するガイダンスやテクニックとは異なり、キャリアを人生ととらえ、学生が生きる力を育てることを促し、学生のキャリア形成を支援するために教育活動を行うこと」である。こうした理念をもとに、学生が低学年からキャリア意識を身につけ、大学から職業社会への移行にあたり自律的な選択を行うだけでなく、職業社会に移行した後も、自分の人生を自律的に生き抜く力を身につけるべく、2つのキャリア教育科目「自己開拓」と「社会人基礎知識」が設定された。

「自己開拓」は初年次から、自分自身の今後のキャリアについて、ビジョンを持ちプランを立て、デザインしていく必要性を認識しつつ、自分自身に向き合い、じっくりと課題に取り組むことで、今後必要となるコミュニケーション力や協調性、課題解決力を向上させ、自尊感情を育み今後の学生生活の基盤を作ることが目的とされた。他方「社会人基礎知識」は、こうした初年次からのキャリア教育を積み上げる形で、より具体的に社会の中で働くことの意味を考え、自身の働き方を現実的に検討できる知識を身につけ、卒業後の進路意思決定に向け自身の能力を高める計画を立てられることが目的として掲げられた（具体的な達成目標は、注を参照）。

また、「社会人基礎知識」では、潜在的なねらいとして、学業やキャリアに対する意欲低下の学生への再教育も掲げられた。大学生は2年次になると、学業やキャリアに対する意欲が低下しやすいことが指摘されており、“Sophomore Slump”として研究が蓄積されている（石毛, 2010；菊地, 2010）。こうした意欲低下を抑制することができれば、その後の学生生活において、社会人に向けたキャリア意識の形成、さらにはスムーズな進路意思決定を促すことができるであろう。

そこで、1年次春学期に配置された初年次教育（スタートアップセミナー）、1年次秋学期に新設された

キャリア教育科目「自己開拓」からの接続、そして、3年次以降の進路選択・決定プロセス、さらには正課外教育・支援との連携をふまえた教育支援体制を勘案し、「社会人基礎知識」は2年次に位置づけられた。このように、学習やキャリアに対する意欲低下を起こしがちな時期に「社会人基礎知識」を配置することによって、すでに意欲が低下している学生に対する効果的な再教育の機会となることが期待された。

1.2 本研究の目的

これまで、1年次開講のキャリア教育科目「自己開拓」については、継続的な教育効果の検証が行われてきた。具体的には、受講生が授業を通してキャリア意識の発達が促される短期的な教育効果（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；佐藤・杉本, 2015）、および、受講経験によって卒業までの進路意思決定プロセスが促される長期的な教育効果が実証されてきた（杉本・佐藤・寺澤, 2014；杉本・佐藤・寺澤, 2015）。しかし「社会人基礎知識」についての教育効果の検証はこれまで行われてこなかった。近年、日本の高等教育機関においてIR（Institutional Research）の重要性が指摘されており、教育情報の収集・分析などデータを用いて客観的に教育の質保証を行うことが求められている（高橋・星野・溝上, 2014）。このことを勘案すれば、「自己開拓」と同様に全学共通教育のキャリア教育科目である「社会人基礎知識」についても教育効果の検証を蓄積することは重要であろう。

そこで本研究では、「社会人基礎知識」の教育効果を検証する。具体的には、「社会人基礎知識」の教育目標から、進路意思決定と学業への取り組みに注目し、2年次の授業から卒業前までの長期的な教育効果を検証する。「社会人基礎知識」が十分な教育効果を示すのであれば、授業を積極的に受講した学生ほど、進路意思決定が促されるであろう。また、「社会人基礎知識」が再教育の機会として機能するのであれば、授業を積極的に受講した学生ほど、学業に対する意欲低下から脱却し、受講後の学業の取り組みが改善されるで

あろう。

本研究により、「社会人基礎知識」の長期的な教育効果が実証されるのであれば、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や学業を通じた大学適応促進、さらには退学率の低下に資することが期待できる。一方、教育効果がどの側面でみられないのかが明らかになるため、本研究結果をもとに授業内容を適切に改善していくことができる。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、2010年度・2011年度に入学し「社会人基礎知識」を受講して2013年3月・2014年3月に卒業を迎えた学生87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「社会人基礎知識」を受講しなかった学生から無作為抽出された282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）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あった調査対象者と教職課程履修者を除き、「社会人基礎知識」を受講した学生85名（＜「社会人基礎知識」受講群＞）と卒業までに「社会人基礎知識」を受講しなかった学生270名（＜統制群（非受講群）＞）の計355名（「自己開拓」受講群：男性76名、女性9名；統制群（非受講群）：男性207名、女性63名）を分析対象者とした。平均年齢は21.87歳（ $SD = .75$ ）であった。

2.2 調査内容

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。

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。

学業成績 「社会人基礎知識」の成績と1年次から4年次までの年度ごとの単位取得数についての情報を得た。

2.3 調査時期・調査手続き

学生が4年次の12月時点で調査を行い、就職活動状況と進路先に関する回答を得た。その上で、学業成績の情報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についてはキャリア支援課から、学業成績については教務支援課から、情報を得た。なお、本研究は個人情報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 「社会人基礎知識」受講者の特徴

はじめに、「社会人基礎知識」受講者の特徴を検討すべく、受講群と統制群（非受講群）の1年次の単位取得状況との関連性について検討する。1年次の単位取得数の平均値（43.47単位）を基準として、単位取得の高群と低群に分類した。そのうえで、単位取得状況（高群・低群）×受講状況（受講群・統制群）のクロス集計を行った（図1）。

その上で、単位の取得状況と「社会人基礎知識」の受講状況の連関を検討すべく、 χ^2 検定を行った。その結果、人数の有意な偏りが確認され（ $\chi^2(1) = 8.63$, $p < .01$ ）、「社会人基礎知識」の受講者は単位取得低群の比率が高く、「社会人基礎知識」の非受講者は単位取得高群の比率が高かった（ $p_s < .01$ ）。すなわち、1年次の単位取得数が少ない学生ほど、「社会人基礎知識」を受講していることが示された。なお、単位取得低群における単位取得数の平均値と標準偏差は、受講者で38.58（ $SD = 3.54$ ）、非受講者で39.70（ $SD = 3.45$ ）であった。一方単位取得高群では、受講者で47.31（ $SD = 2.76$ ）、非受講者で47.63（ $SD = 2.59$ ）であった。

3.2 「社会人基礎知識」受講と進路決定

次に、単位取得状況別に授業の受講状況と進路決定状況との関連性を検討する。社会人基礎知識の成績優良であったS/A群と優良ではなかったB/C/E群に分類し、1年次単位取得状況（高群・低群）別に「社会人基礎知識」の受講状況（S/A群・B/C/E群・統制群）×調査時点の進路決定状況（決定・未決定）のクロス集計を行った（図2）。

条件別の未決定者・決定者率を検討するため χ^2

検定を行った結果、有意な人数の偏りがみられ ($\chi^2(5)=13.71, p<.05$)、単位取得低群のB/C/E群のみ、未決定者の比率が有意に高く、決定者の比率が有意に低かった ($ps<.05$)。

3.3 「社会人基礎知識」受講と就職活動

加えて、「社会人基礎知識」の受講が就職ガイダ

ス参加率に及ぼす影響を検討する。1年次までの単位取得状況（高群・低群）×「社会人基礎知識」の受講状況（S/A群・B/C/E群・統制群）を独立変数、就職ガイダンス参加率を従属変数とした二要因参加者間分散分析を行った（図3）。

その結果、有意な交互作用はみられず、単位取得状況の有意な主効果と ($F(1, 349)=4.37, p<.05$)、

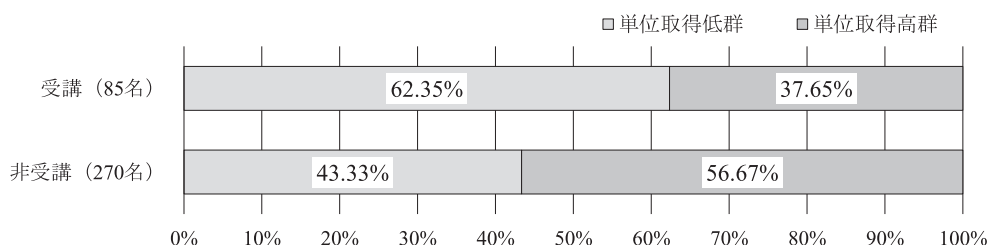


図1 1年次の単位取得状況と受講状況

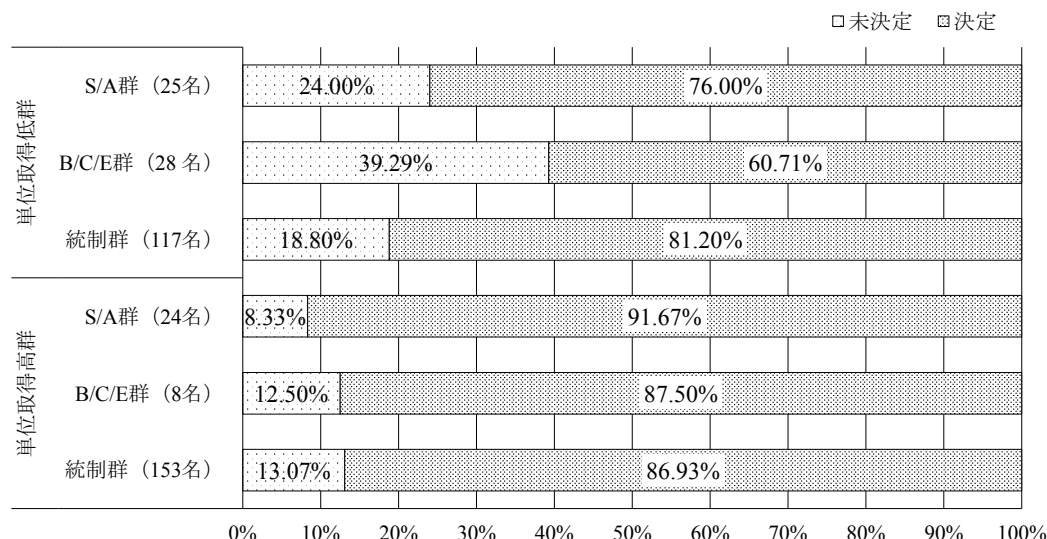


図2 単位取得状況別の受講状況と進路決定状況

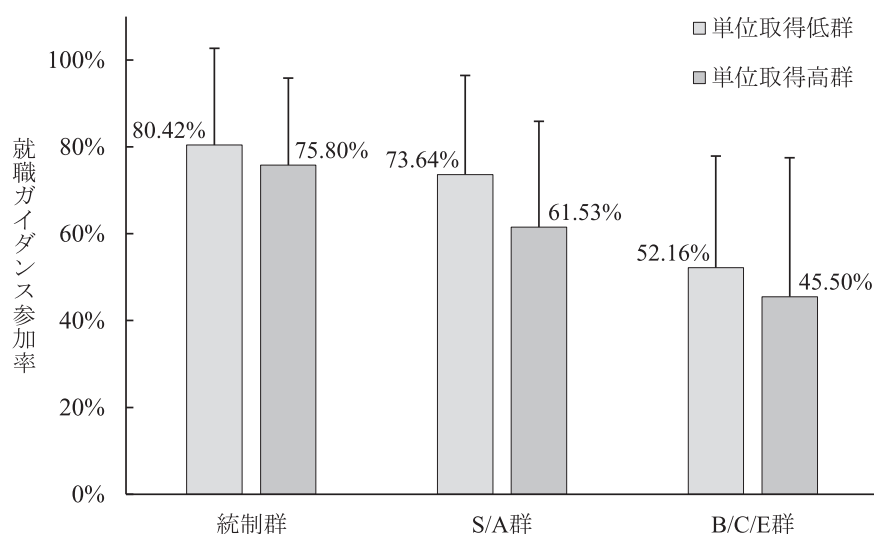


図3 単位取得状況別の受講状況とガイダンス参加率

「社会人基礎知識」の受講状況の有意な主効果がみられた ($F(2, 349) = 22.80, p < .001$)。多重比較を行った結果、1年次の単位取得状況においては高群より低群が就職ガイダンスへの参加率が有意に高く、「社会人基礎知識」の成績についてはB/C/E群、S/A群、統制群の順に就職ガイダンスへの参加率が有意に高かった。

3.4 「社会人基礎知識」受講と単位取得

さらに、「社会人基礎知識」の受講が卒業時点までの単位取得過程に及ぼす影響を検討する。1年次の単位取得状況（高群・低群）別に社会人基礎知識の受講状況（S/A群・B/C/E群・統制群）×学年（1年・2年・3年・4年）を独立変数、単位取得数を従属変数とした二要因混合計画の分散分析を行った（図4, 5）。

その結果、単位取得低群・高群の両群で社会人基礎知識の受講状況×学年の有意な交互作用がみられた ($F(6, 310) = 4.06, p < .001$; $F(6, 384) = 5.33, p < .001$)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、単位取得の低群において1年次のB/C/E群の単位数

は、S/A群との有意な差はみられず、統制群よりも有意に少ないことが示された ($p < .01$)。しかし、2年次になると、B/C/E群の単位数は、統制群やS/A群よりも有意に少なく（それぞれ $p < .001, p < .01$ ）3年次まで同様の傾向がみられた（それぞれ $p < .01, p < .05$ ）。

また、単位取得高群においては、1年次では単位取得数に受講状況による有意な差は全ての条件間でみられなかった。しかし、2年次になると、B/C/E群の単位数は、統制群やS/A群よりも有意に少なく ($p < .05$)、3年次まで同様の傾向がみられた ($p < .001$)。

なお、4年次では単位取得低群においても高群においても、「社会人基礎知識」の受講状況による単位数の有意な差はみられなかった。また、学年の単純主効果は全て有意であり、全ての条件で学年があがるごとに単位取得数は増加していた ($p < .001$)。

4 考察

本研究の目的は、キャリア教育科目「社会人基礎知識」の長期的教育効果について、進路意思決定の観点と学業への取り組みの観点から検証することであった。具体的には、「社会人基礎知識」受講者の特徴を示した上で、授業の受講が進路決定、および、就職ガイダンス参加への影響から進路意思決定への影響について検討し、さらに、1年次から4年次までの単位取得状況との関連性から学業への取り組みへの影響についても検討した。

4.1 「社会人基礎知識」受講者の特徴

「社会人基礎知識」受講者の特徴を検討すべく、受講者と非受講者の1年次の単位取得数を検討したところ、1年次の単位取得数が少ない学生ほど、「社会人基礎知識」を受講していた。その一方で、1年次の単位取得数が多い学生ほど、「社会人基礎知識」を受講していなかった。

1年次に単位を多く取得できている学生は、学業面では少なくとも大学に適応できている学生だと考えられる。所属学科における基礎的科目の履修を1年次に順調に終えることで、2年次以降により専門的な科目を順調に履修し、自分の関心のある専門領域についての学びを深めていると考えられる。そのため、全学共通教育科目であり選択科目であるキャリア教育科目「社会人基礎知識」を卒業単位に含める必要性が感じられず、受講しなかったと推察される。

一方、1年次に単位を多く取得できていない学生は、学業面での大学適応が十分であるとはいえない。所属学科における基礎的科目の履修を1年次に順調に終え

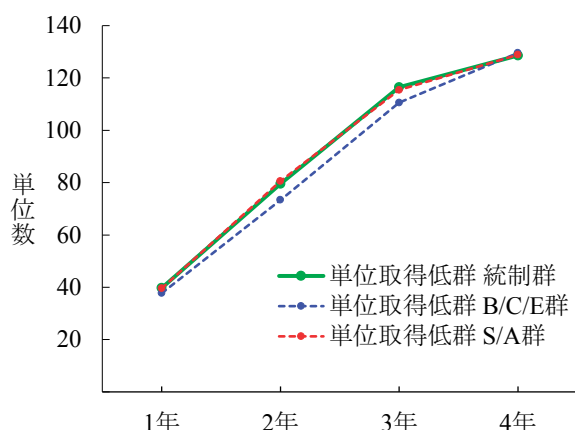


図4 単位取得低群における受講状況と単位取得

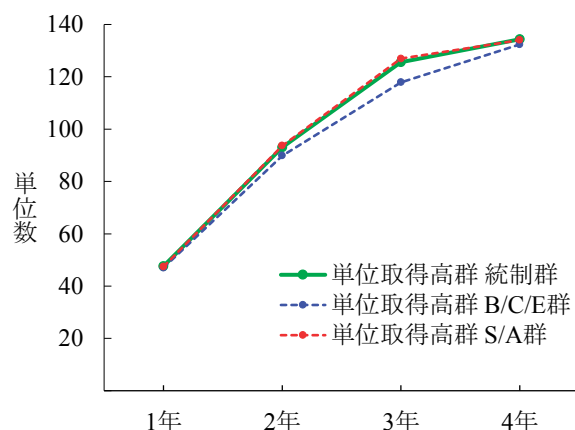


図5 単位取得高群における受講状況と単位取得

ることができず、その場合より専門的な科目を2年次から履修するまでに至らないと考えられる。中には、所属学科の専門領域について学んでいく意義を感じることができていない学生もいるだろう。そうした学生は、専門性を問わないキャリア教育科目を履修することで、単位を充足したと推察される。

4.2 「社会人基礎知識」の長期的教育効果：進路意思決定に及ぼす影響

まず「社会人基礎知識」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。その結果、受講者の中で成績が優良でなかった学生は、4年次の12月時点で進路未決定の比率が高かった。一方、受講者の中で成績が優良であった学生は、非受講者と進路決定の比率に有意な差はみられなかった。

そもそも受講者は、1年次の単位取得について比較的少ない学生の比率が高かったが、そうした学生は大学に十分適応できていなかったと考えられる。半澤・坂井（2005）では大学での学びを将来の職業と結びつけたいと考えながらも現実的にはそれらを結びつけることができないと、職業選択における目標の理解や把握の難しさや学習意欲の低下といった大学不適応に導かれることを示している。本研究においても、大学に十分に適応できていない学生は進路未決定の比率が高いと思われたが、実際に「社会人基礎知識」の成績が優良でない学生には予想通りの傾向がみられた。しかし、「社会人基礎知識」の成績が優良であった学生は進路未決定の比率が高いという傾向はみられなかった。このことから、「社会人基礎知識」を積極的に受講し成績が優良であった学生は、1年次までの大学への不適応から脱却し、大学に適応することで進路意思決定に積極的に取り組んだと考えられる。

実際、「社会人基礎知識」の成績が優良でない学生に比べて、優良な学生は3年次の就職ガイダンスへの参加率が高く、進路意思決定に積極的に取り組んでいたと考えられる。とくに、1年次に単位取得を十分に行っていなかった学生であっても、「社会人基礎知識」の成績が優良であった学生は、3年次の就職ガイダンス参加率が7割以上だったことは注目に値する。「社会人基礎知識」は社会で働く際に必要な知識を獲得するだけでなく、自身の能力を高める計画を立てる力を獲得することも目的としている。そのため授業では、これまでの自分自身を振り返りつつ、今後について考える機会が多く設けられている。こうした授業での取り組みの中で、1年次に単位を十分に取得できなかった自分を振り返り、今後の学生生活、さらには進路意思決定をどう充実させていくか考えた結果が、本研究の知見としてあらわれたと考えられる。

4.3 「社会人基礎知識」の長期的教育効果：学業への取り組みに及ぼす影響

さらに、「社会人基礎知識」の長期的教育効果として、卒業までの単位取得状況を検討した。その結果、1年次に十分な単位を取得していなかった学生において、「社会人基礎知識」の成績が優良だった学生はそうでない学生との間に1年次には単位取得数に差はみられなかった。しかし、2年次・3年次と授業の成績が優良だった学生はそうでなかった学生よりも単位をより多く取得していることが示された。

本研究では進路意思決定について、1年次に単位を十分に取得できていなくても「社会人基礎知識」で優良な成績を修めた学生はそうでない学生と比べると、3年次の就職ガイダンスに参加し進路を決定していることが明らかにされた。そのため、1年次に単位取得不足であっても「社会人基礎知識」を受講することによって、学校不適応からの脱却を促す効果がみられると考えられたが、少なくとも学業の取り組みに関する学校不適応からは脱却していることが確認された。すなわち、学業に対して意欲低下を起こしているであろう学生に対して、「社会人基礎知識」が再教育の場として機能したと考えられる。

「社会人基礎知識」では、大学で学ぶことや社会で働くことの意味を考えた上で、卒業後の進路意思決定に向け自身の能力を学生生活でどのように高めるかの計画を立てていく。そのため、たとえ1年次に単位取得ができず大学に十分適応できていなかった学生であっても、「社会人基礎知識」を積極的に受講した学生は、大学で学ぶことや将来働くことの「意味」を再構築し、大学生活に自分なりの意義を見出し、リスタートを成功につなげることができたと考えられる。

なお、1年次に単位を取得していた学生においても、単位取得数に関して、「社会人基礎知識」の成績が優良だった学生とそうでない学生との間に1年次にみられなかった差が2年次・3年次で確認され、授業の成績が優良であった学生はそうでなかった学生よりも単位をより多く取得していることが示された。単位取得数の平均値を勘案すると、1年次に単位を取得していた学生の場合、「社会人基礎知識」の成績が優良でなかった学生が単位を取得できなかったというよりは、成績が優良であった学生がより積極的に単位を取得したため見出された差であろう。1年次に単位を取得し「社会人基礎知識」の成績が優良でなかった学生は、就職ガイダンスへの少ない参加で進路決定をしていることから、効率重視で学生生活を送っている学生であると考えられる。

4.4 「社会人基礎知識」のスクリーニング機能

本研究の結果から、1年次に十分な単位取得ができず「社会人基礎知識」の成績が優良でない学生は、2年次以降の単位取得状況も低調であり、3年次の就職ガイダンスに積極的に参加せず、進路決定できない傾向にあることが明らかにされた。このことから、こうした学生は学業やキャリアに対する意欲が低いと考えられ、早期介入の必要がある。しかし、大学に適応していない学生はそもそも個別に認識すること自体が困難であり、教育・支援の手が届きづらい。それならば、彼らが「社会人基礎知識」を受講している場面を、教育・支援の場として位置づけることで早期介入することができるかもしれない。「社会人基礎知識」は、授業が始まった2011年度から講義型の授業形式を採用したが、キャリア形成能力を獲得するためにどのような心構えや行動が必要かを自分自身で考えて説明できる機会を提供するため、個別ワークのみならずグループワークを積極的に採用している授業もある。こうした学生参加型の授業であれば、グループワークに積極的でない学生を観察から判断することは比較的容易である。このように、早期介入が必要な学生を授業参加態度からいち早く認識し、予防的な教育・支援の手を届けることは、学校適応の観点からも、進路意思決定の観点からも非常に重要であろう。

また、彼らに対して「社会人基礎知識」で教育・支援が十分に届けられなかったとしても、「社会人基礎知識」の成績と単位取得状況とを組み合わせ得られた情報によって、学業やキャリアに対する意欲の低い学生をスクリーニングできる。こうした情報を所属学科やキャリア支援課などの関係各所と共有することで、学生に対して個別できめ細やかな教育・支援も可能となるだろう。大学全入時代の到来によって、学生の多様化が進んだ昨今、彼らに対応できる柔軟な教育・支援システムの構築は喫緊の課題である。教育情報を収集・分析した結果をもとに、関係各所と連携しながら多様な学生に有効な教育・支援を検討していくことが求められる。

5 今後の課題

本研究では、「社会人基礎知識」の長期的な教育効果を、進路意思決定の観点と学業の観点から検討した結果、1年次に単位取得が十分にできなかった学生であっても、「社会人基礎知識」の積極的な受講が進路意思決定や学業への取り組みを促すことが示された。これまで明らかにされてきたもう1つのキャリア教育科目「自己開拓」とは異なる長期的な教育効果が認められたといえよう。

ただし、これが「社会人基礎知識」独自の効果であるとは言い切れない。1年次に単位取得が十分にできなかった学生の中で2年次以降に「社会人基礎知識」を積極的に受講した学生は、同時にその他の履修科目も積極的に受講していた可能性は十分に考えられる。すなわち、1年次の低調な単位取得状況を打開すべく、2年次以降学業やキャリアなど全般的な取り組みを積極的に行った結果、進路決定に至ったのかもしれない。その他にも、大学生活に関する行動、課外活動などに積極的な参加をしていた可能性も考えられる（杉本他, 2014; 2015）。本研究で得られた結果が、「社会人基礎知識」独自の影響なのか、全般的な学生の態度の影響なのかは、他の講義の履修状況や大学生活に関する行動、課外活動などと組み合わせて考えることで検討できる。今後、IRが活性化し学生の学業やキャリアへの取り組みやその影響要因を詳細に検討することができれば、より包括的で効果的な教育・支援体制を全学的に整えていくことも可能であろう。

また、本研究で得られた長期的教育効果がたとえ「社会人基礎知識」によって直接的にもたらされる効果であったとしても、「社会人基礎知識」のどのような授業内容がこうした効果をもたらすのかは明らかとなっていない。キャリア教育科目「自己開拓」における教育効果の検証のように、毎回の授業における参加態度や理解度などのデータや授業の初回から最終回までの心理的要因に関するデータを収集し、授業効果や短期的な教育効果を検討することは非常に重要だろう（小塩他, 2011; 小塩他, 2012; 佐藤他, 2013; 佐藤他, 2014; 佐藤・杉本, 2015）。こうしたデータと本研究で得られたような進路意思決定や学業への取り組みに関するデータとの関連性を検討することによって、各授業のどのような内容が長期的教育効果に影響を及ぼすかについての検討も可能となる。さらに、授業内容の教育効果を詳細に分析することで、より効果的な授業内容に改善していくことが今後求められる重要な課題といえるだろう。

注

「社会人基礎知識」では、以下の達成目標が掲げられた。

- 1 「自分と社会の関係」およびその一環である「働くことの意味」について、自分の考えを持ち、それを人に説明できる。
- 2 さまざまな職種や業種・企業等の特徴やその調べ方について基礎的な知識を持ち、自分の適性に合った職業や就職先をどのように選んでいけばよいかについて、自分の考えを持っている。
- 3 上記2を実現するため、自分は卒業までにどのよ

うな能力をどのような方法で高めるべきかについて、自分の考えと計画を持ち、それを人に説明できる。

文献

- 半澤礼之・坂井敬子 (2005). 大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応－自己不一致理論の観点から－ 進路指導研究, 23, 1-9.
- 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.
- 石毛 弓 (2010). 2 年次教育が果たすべき役割とは何か 大手前大学CELL教育論集, 2, 23-30.
- 菊池重雄 (2010). 初年次教育を基盤とした学士課程教育の構築－玉川大学における初年次・二年次教育の展開－ (特集 新入生への修学支援－初年次教育) 大学と学生, 80, 31-39.
- 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.
- 佐藤友美・杉本英晴 (2015). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2014年度の授業について－ 中部大学教育研究, 15, 19-28.
- 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.
- 杉本英晴・佐藤友美・寺澤朝子 (2015). 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－ 中部大学教育研究, 15, 5-12.
- 高橋哲也・星野聡孝・溝上慎一 (2014). 学生調査とeポートフォリオならびに成績情報の分析について－大阪府立大学の教学 IR 実践から－ 京都大学高等教育研究, 20, 1-15.

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。

講 師	人文学部 心理学科	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 経営総合学科	寺澤 朝子

教育資料・実践報告

学生が臨地実習で必要と感じる知識と技術

— 成人急性期看護学臨地実習後の記録から —

荒川 尚子・松田 麗子・加藤 有美
滝沢美世志・江尻 晴美・牧野 典子

1 はじめに

臨地実習は、看護職者が行う実践の中に学生が身を置き、看護職者の立場でケアを行うことである。この学習過程では、学内で学んだ知識・技術・態度の統合を図りつつ、看護方法を習得する¹⁾。学生は、対象者に向けて看護行為を行い、その過程で、学内で学んだものを自ら実際に検証し、より一層理解を深める。言い換えると、看護の方法について、「知る」「わかる」段階から「使う」「実践できる」段階に到達させるために臨地実習は不可欠な過程である¹⁾。

臨地実習では患者に学生が自ら看護を実践することにより、患者の反応に一喜一憂し、看護をすることの難しさと楽しさを感じると同時に、看護職者として、自分自身の「できること」「できないこと」を深く自覚させられる機会でもある。実習の終わりに自分の体験を振り返り言語化することは、「できること」から今までの学習成果を自覚し、「できないこと」から今後の自己の課題を見出すことができる非常に重要なプロセスである。また、教員にとっても、その記録は今後の講義、実習指導などの教育における学生への効果的な指導へのヒントになると考えられる。

2 本学の成人急性期看護学臨地実習概要

中部大学生命健康科学部保健看護学科の成人急性期看護学臨地実習では、周手術期にある成人、あるいは健康障害の急性期にある成人を受け持ち、3週間の病院での臨地実習を行っている。学生は、患者と家族の健康問題を総合的に理解し、看護上の問題を解決する実習を通して、急性期及び回復期に必要な看護学の基礎的知識・技術・態度を修得する。

4施設の総合病院で臨地実習を展開しており、受け持つ患者の主な診療科は、消化器外科、整形外科、婦人科、脳外科、呼吸器外科、乳腺外科、心臓血管外科など多岐にわたる。配属される病院、病棟によって対象となる患者の疾患は異なるが、実習期間中、学生は外科病棟に入院する周手術期にある患者を1～2名（患者の入院期間による）受け持ち、手術前から術直後、退院するまでの看護を行う。その他、複数受け持ち実習では急性期病棟における看護の優先順位や判断

を学び、手術室や集中治療室（ICU）では1日見学実習を行い、それぞれの特殊な急性期分野の看護の特徴を学ぶなどの機会が設けられている。この3週間の臨地実習のまとめは（1）実習中の体験を通して発見したこと、理解し納得したこと（2）授業で学んだ専門知識や技術のうち臨床で特に役立ったこと（3）臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術（4）臨床指導者の行動や振る舞いから学んだこと（5）患者の反応で印象に残ったこと（6）実習でこそ学べたと思うことという6つの視点から学生が最終のまとめの会までに記入する。まとめの会では、（1）～（6）までの個々の体験や学びを学生間で共有し、仲間の体験などから共通点、相違点を見出すなど比較検討を行うことや、新たな視点を得ることにより看護観を深める機会となる。終了後には（7）「まとめの会」での話し合いを終えて感じたことを記述する機会を設けている。すべての記述は、それぞれの項目に関する場面を想起し、具体的な内容を記述するように課せられている。

3 目的

本稿の目的は、成人急性期看護学臨地実習を終えた学生のまとめの記録（2）授業で学んだ専門知識や技術のうち臨床で特に役立ったこと、（3）臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術に着目し、学生が臨地実習で必要と感じる知識と技術について明らかにし、今後の教育への具体的な示唆を得ることである。

4 方法

4.1 対象と期間

2015年11月から2016年7月までに成人急性期看護学臨地実習を履修し単位を修得した3年生、4年生計72名（男子学生8名、女子学生64名）分の「実習のまとめ」の記録を対象とし、分析を実施した。

4.2 分析方法

学生が記述した「実習のまとめ」から「（2）授業で学んだ専門知識や技術のうち、臨床で特に役立ったこと」（以下、「役立った知識・技術」）、「（3）臨床場面で足りないと感じた専門知識・技術」（以下、「不足し

ていた知識・技術」)の2項目の記述をテキストデータとし、テキストマイニングの手法を用いて内容分析を行った。

テキストデータを解析し情報を抽出するために樋口らが開発したKH Coder²⁾を使用した。テキストマイニングでは、テキストの中から自動的に言葉を取り出し、さまざまな統計手法を用いた探索的な分析を行うことができる。形態素解析を行い、分析対象となる文章を単語の単位に区切り、単語頻出分析で出現回数を分析した。次に出現回数11回以上の単語を対象にし、それぞれ結びつきを深めるために共起ネットワーク分析を行った。

5 結果

対象72名の記録を分析した結果、「役立った知識・技術」に関する記述の総抽出語数は13766語であり、文章数は400文であった。「不足していた知識・技術」は12353語であり、文章数は382文であった。

5.1 頻出語分析

「役立った知識・技術」および、「不足していた知識・技術」の頻出語分析を行い、それぞれの頻出50位までを表1に示した。「役立った知識・技術」と「不足していた知識・技術」の記述のうち、固有の抽出語を網かけした。以下、抽出語を“ ”で示し、()には左側に「役立った知識・技術」の出現回数、右側には「不足していた知識・技術」の出現回数を示した。なお、どちらかのみに頻出している語の出現回数はその該当の回数のみしか記していない。

「役だった知識・技術」、「不足していた知識・技術」に共通していた語は、“患者”(164/171)、“術後”(131/83)、“合併症”(87/55)、“状態”(30/39)、“清拭”(27/17)、“観察項目”(23/25)、“アセスメント”(17/26)などであった。

「役だった知識・技術」のみに頻出していた語は“全身麻酔”(31)、“気管挿管”(24)、“リスク”(15)、“生体反応”(13)、“深部静脈血栓”(12)、“無気肺”(12)などであった。一方、「不足していた知識・技術」のみに頻出していた語は、“解剖”(28)、“生理”(17)、“正常”(16)、“早期”(15)、“薬剤”(15)、“脳”(14)、“データ”(13)、“疾患”(13)、“体位”(13)などであった。

5.2 共起ネットワーク分析

頻出語同士の結びつきの関係性を知るために、出現回数が20回以上の語を抽出し、共起ネットワーク図を作成した。ネットワーク図は、出現数の多い単語ほど大きな円になり、共起関係が強いほど太い線になる²⁾。

表1 頻出語(上位50)

役だった知識・技術の記述 抽出語	出現回数	不足していた知識・技術の記述 抽出語	出現回数
患者	164	患者	171
術後	131	感じる	100
合併症	87	知識	85
学ぶ	62	術後	83
全身麻酔	31	必要	68
実際	30	合併症	55
状態	30	状態	39
清拭	27	自分	29
起こる	26	解剖	28
気管挿管	24	見る	28
ケア	23	足りる	28
観察項目	23	アセスメント	26
事前	23	起こる	26
知識	22	観察項目	25
疼痛	22	症状	24
必要	21	技術	23
出来る	20	実際	22
症状	20	学ぶ	21
今回	19	ケア	19
感じる	18	今回	19
技術	18	時間	19
アセスメント	17	今	18
見る	17	病態	18
身体	17	ドレーン	17
分かる	17	清拭	17
大切	16	生理	17
不安	16	大切	17
臨床	16	正常	16
リスク	15	分かる	16
介助	13	早期	15
学内	13	知る	15
急性	13	薬剤	15
自分	13	事前	14
生体反応	13	脳	14
方法	13	データ	13
安楽	12	疾患	13
受け持つ	12	体位	13
深部静脈血栓	12	方法	13
早期	12	異常	12
無気肺	12	可能	11
用いる	12	血液	11
ドレーン	11	受け持ち	11
時間	11	出来る	11
人	11	情報	11
体	10	身体	11
知る	10	難しい	11
内容	10	目的	11
タオル	9	臨床	11
事前学習	9	疼痛	11
創部	9	項目	10
足浴	9	合わせる	10
多い	9	重要	10
病態	9	多い	10
		排液	10

今回は、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示すことができる「サブグラフ検出」を行った。この検出において背景が白で囲み枠が黒い円は、他の語とグループを形成していない単独の語であることを意味している。同じサブグラフに含まれる語は実線で結ばれるのに対して、異なるサブグラフに含まれる語は破線で結ばれている。このサブグラフ検出と、学生の記述データを精読しカラー別でネーミングを行った。

役立った知識・技術の共起ネットワーク(図1)では【全身麻酔と術後合併症に関する知識】、【基礎看

【看護技術】、【学内で体験した技術】の3つのグループに大別できた。以下、グループ毎の共起関係と関連する学生の記述内容を述べる。

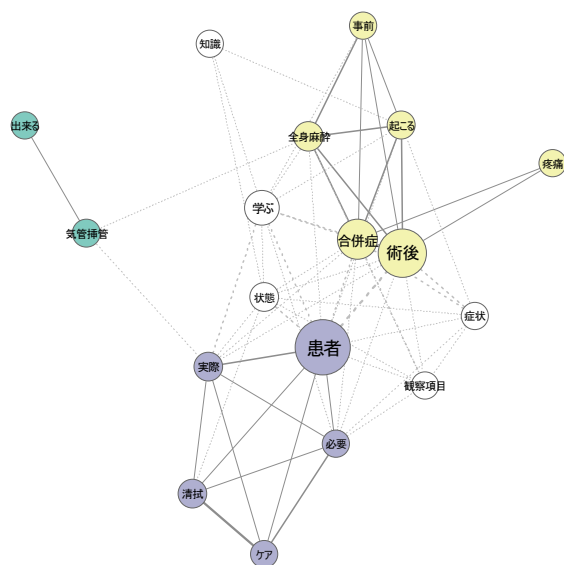


図1 役立った知識・技術の共起ネットワーク
(サブグラフ検出：頻出20回以上の抽出語)

【全身麻酔と術後合併症に関する知識】

黄色の円のグループを見てみると、「術後」と「合併症」を中心に「全身麻酔」、「起こる」や「事前」と同じグループで共起し、「症状」や「観察項目」というグループに属さないキーワードとも共起していた。実際の学生の記述を以下に示す。

「授業で全身麻酔によって起こりうる術後合併症について学んだことで、術後の患者の観察項目を考えることができました。」

「全身麻酔を使用しての術後合併症が起こるメカニズムを事前に調べておいたことが術後の看護に役だったと感じた。」

「事前課題や授業で全身麻酔による身体への影響について学習していたため、術前から患者さんの術後起こり得る合併症（無気肺、イレウス、術後感染、術後出血、深部静脈血栓症）を予測することができた。」

【基礎看護技術】

次に紫色の円では、「患者」、「清拭」、「ケア」、「実際」と「必要」が共起していた。これらの抽出語に関連する学生の記述を以下に示す。

「ケア時のスタンダードブリーチの徹底、複数患者受け持ち実習では感染のリスクがない患者のケアの後に感染のリスクがある患者のケアを行うといった感染予防行動をとることができた。」

「清拭について、背部はタオルを広げて背中に当てておくと気持ちがいいということも学んでいて、実際にその方法で清拭を行うと、「とっても気持ちいい」と

言っていて、表情もリラックスされているような表情で患者の安楽を得ることや、リラックスしてもらうためには、とても役立ったと感じた。」

【学内で体験した技術】

青緑色の円では、「気管挿管」と「出来る」が同じグループで共起し、別グループの「実際」や「全身麻酔」とも共起していた。これらの抽出語に関連する学生の記述は以下を示す。

「授業で、実際ドレーンや、気管挿管の器具など見ておいたことで臨床ではどのように使用するのか、どんな器具なのかイメージが付きやすかった。」

「気管挿管の介助の練習を授業で行ったことで、手術室で行う際も緊張はしたものの、焦ることなく実施できました。」

「手術室見学で、気管挿管の介助をさせていただいた。気管挿管時に使用する物品には、名前を聞いただけではその物の形状を想像することが出来ない物（例：スタイレット）もあるため、事前に学内でモデルを用いて気管挿管の実技を行っていたことで、スムーズに物品を扱うことが出来た。さらに、気管挿管の実技を行っていたことで、気管挿管の一連の流れがイメージしやすかった。そして実施者が目を離さないようにいられる介助をすることが大切だということもわかっていたので、そういう点に気を付けて介助を行なうことが出来た。」

「学内実習で酸素療法、気管挿管、人工呼吸器について実際の器具を用いて行ったので手術室やICUの見学実習のときにその場面をみて授業を思い出しながら見学することができた。」

不足していた知識・技術の共起ネットワーク（図2）では【術後患者のアセスメント】と【術後患者の反応

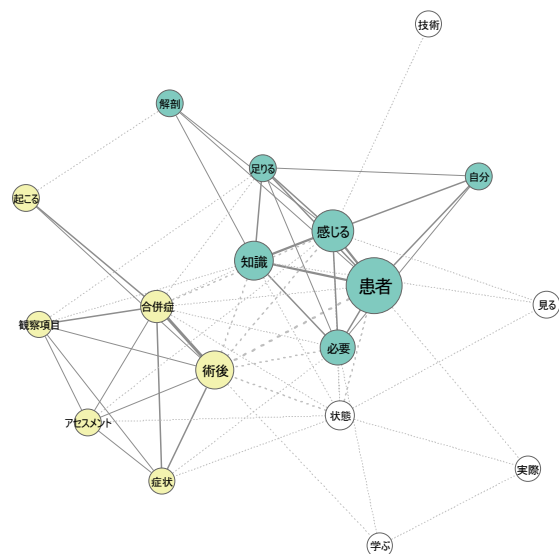


図2 不足していた知識・技術
(サブグラフ検出：頻出20回以上の抽出語)

【対応する知識と技術】の2つのグループに大別できた。以下、グループ毎の共起関係と関連する学生の記述内容を述べる。

【術後患者のアセスメント】

黄色の円のグループでは「術後」、「合併症」、「観察項目」、「アセスメント」、「症状」、「起こる」が同じグループで共起していた。青緑色の円の「患者」、「知識」、「感じる」と破線でも共起していた。以下にこれらの抽出語に関連する学生の記述を示す。

「術後の鼻汁は、私はただの鼻汁だと思っていたが、頭蓋内腫瘍摘出術の頭蓋底骨損傷による髄液鼻汁であった。医師記録は髄液漏れありや鼻汁ありと書かれているだけだった。手術の内容から髄液鼻汁であると判断できる知識がなかった。髄液鼻汁により、患者が鼻をすすったりかんだりすることで頭蓋内圧が亢進する可能性や、感染する可能性もある。知識が足りないことで患者に危険を及ぼす可能性もあるため、術後の観察項目をあらゆる面から考え見直す必要があると学んだ。」

「深部静脈血栓の発生の機序は理解していたが、では実際に患者が深部静脈血栓になっているかどうかをどう判断するのかという知識が足りなかった。ホーマンズ徴候の他にも、足の指先に痺れは無いのか、また動かしづらさはないかなどの観察項目があることが理解できた。」

「全身麻酔を行った患者に対して術中、術後の疼痛緩和を目的として投与される鎮痛剤についての知識が足りないと感じた。私の患者は、術後もフェンタニルという鎮痛剤が投与されていた。この点滴は、麻薬であり主に吐き気、嘔吐、便秘の症状が副作用としてあらわれてくる。患者にも吐き気の症状が出ていたが麻薬による副作用ということを知らず、看護師から助言をしていただくまで気づくことができなかった。患者が吐き気を訴えているのはなぜかを知り、介入していくためには、患者の病態や合併症、投与薬など様々な面から可能性を考えアセスメントしていく必要があると考えた。そのためには、知識を増やしていかなければならないと感じた。」

「観察項目が多く、そこから術後の患者の全体をアセスメントし看護に繋げるまでのスピードがとても早く、数時間で変わる状態の変化に置いて行かれないよう事前学習と病棟へ教科書や講義資料、参考書の持参は必須だった。予習にて合併症などの発生機序、症状、予防、対処までの知識は理解していても、その予防、対処に必要な技術とそこにある根拠や注意点など具体的な看護まではついていけなかったことがあった。」

【術後患者の反応に対応する知識と技術】

青緑色の円のグループでは「患者」を中心に「感じる」、「知識」、「必要」、「解剖」、「自分」、「足りる」

が同じグループとして共起していた。これらの抽出語に関連する学生の記述を以下に示す。

「患者がとても痛がっておられ、離床を拒否された場面が術後にあった。私は早期離床の大切さやメリットを理解はしていたものの具体的に患者に離床してもらうためにどんな声かけで促しをするのか、どのような行動（歩行は無理でもギャッジアップや座位の促しをするなど）を提案するのが知識として足りなかったと感じたし、離床の必要性に関しても自分の理解だけでなく患者へ具体的に大切さを感じてもらえるような説明には知識量が至っていなかったと感じられる。」

「患者の苦痛を緩和する知識が不足していた。教科書通りに行ったとしても、患者には個人差がある。その個別性を生かしてケアを行うことにより患者に満足してもらえと思った。ADL状況に合わせてベッドの位置を変えたり、クッションを身体の下に置くなどして工夫していくことが必要であると思った。患者の意見をききながら設置することで、患者の苦痛を軽減することができると思った。」

「患者との関わりでは、入院期間が短い中での情報収集が難しいと感じた。早い時期から退院指導が行われるため、その患者にはなにを強調して伝えることが必要なのかといった個別性を短期間で見つけることが大切だとわかった。」

6 考察

頻出語分析の結果を見ると、「役立った知識・技術」と「不足していた知識・技術」の半分以上の抽出語が共通していることがわかる。頻出語1位は共通して「患者」であった。学生にとって患者が主体であるという意識が強いと言える。また、術後合併症や気管挿管、観察項目などは、学生が特に役立ったと感じている知識・技術である反面、不足していたとも感じており、今後の講義でも十分に時間をかけて理解を促す必要がある。

共起ネットワークの分析結果では、「役立った知識・技術」と「不足していた知識・技術」が非常に似通ったネットワーク図になっている。役立つと不足は、相反する語であるが、学生は同じような場面で「できた」「できなかった」を同時に感じていたことになる。現にそれぞれの記述を見ると、キーワードは共通でもエピソードはそれぞれ異なる。以下にグループごとの考察を行う。

【全身麻酔と術後合併症に関する知識】

本学の急性期看護学臨地実習では、実習前の事前課題として、①全身麻酔下で手術を受けた術直後患者の身体状況の関連図を書く②術後合併症（無気肺、深部静脈血栓症、出血、イレウス、感染）の標準看護計画

を立案する、の2つを学生に提示している。これらは2年生時に授業で学んだ内容を振り返る意図もある。事前学習によって整理された全身麻酔と術後合併症に関する知識は、学生の臨地実習への心と頭の準備に有効であり、その事前学習は臨地実習で大いに役立っていると考えられる。

【基礎看護技術】

ここでの学生の記述はいずれも基礎看護技術を応用し実際の臨床場面で活かすことにより、患者に合ったケアが実施できたという成功体験から改めて基礎看護技術の重要性を述べていた。

【学内で体験した技術】

ここでの学生の記述は、学生が学内で何を学び、それが何に生かされたかを詳しく記しており、非常に生き生きとした記述が多かった。講義や実習での実物やモデルを用いた学習や、技術を習得したことは学生の記憶に残りやすい。記憶定着は講義形式5%に対し、実践した学習は75%も記憶にとどまりやすいといわれている³⁾ことからリアリティのある実践形式の実習を多くとり入れた本学の取り組みの効果であると考えられる。現在、リアリティを追及でき、繰り返しトレーニングのできる高性能シミュレーターによる学習も看護分野では行われており、有効性が示されている⁴⁾。今後は周手術期患者の理解と技術習得のために積極的に活用することも検討していく必要があるだろう。

以上の3つは「役立った知識・技術」であるが、どの項目も学内や事前学習の積み重ねの成果である。基礎を忠実に学んでおくこと、解剖や周手術期における知識を実習前にしっかり事前学習することは、学生にとって大変な臨地実習を乗り越える大きな武器となるということを裏付けている。

【術後患者のアセスメント】

ここでの学生の記述はいずれも、基礎知識は理解できていたが、それを複合的に関連させて考えることができなかった、または患者に何が起きているのか、知識から結論付けることができなかったという特徴がある。これらの関連付ける、結論付けるという思考は、看護の経験が大きな影響を及ぼす。経験に乏しい学生は判断や対処のレパートリーにも乏しく、難しい局面では自らの身の処し方に四苦八苦し、患者の状況を冷静に見つめにくくなる⁵⁾。このアセスメント力の不足を補うためには、「状況を洞察することを助けること⁴⁾」が必要であり、実践経験が豊富な指導者や教員のタイミングの良い問いかけやアドバイスにより、患者のアセスメントを深めていく。中にはこの不足に気づけない学生もいる。一緒に観察を実施したり、学生から患者の状態の報告を受けたときに「今、この患者に何が起きている？」と問いかけ、学生のアセスメ

ントを引き出す働きかけが学生のアセスメント力の向上には有効ではないかと考える。

【術後患者の反応に対応する知識と技術】

ここでの学生の記述では、患者の反応から自分の知識や技術の足りなさを感じている記述が多い。教科書通りにやっても患者には通用しないということを体感し悩み、指導者や教員、さらには実習グループの仲間からアドバイスをもらい考える。そして、その患者のベストな看護を探っていく。これは臨地実習における看護の醍醐味そのものである。患者とのやり取りを通して初めて自分の看護の反応を得られる。その時に感じた知識・技術不足は、その後の学生の学習姿勢へ大きく影響する。患者からのネガティブな反応を前向きに捉え、明日の看護への糧とできるような働きかけが必要であろう。

「不足していた知識・技術」はいずれも、臨地実習で習得しなければならない経験知に関するものである。流動的なリアリティの中にあっても学生の思考を保証し、学生に主体的な看護実践を保証することが学生を看護へ動機づけるための具体的指導方法の第1歩である⁶⁾。学生が安心して患者と向き合い、悩める環境をバックアップすることが大切である。

7 教育への示唆

講義のみならず、学内でもリアリティのある環境を作り、体験を取り入れた教育は、臨地実習における学生の学びに良い影響を与えることから、今後も積極的に授業形態として取り入れていくことが期待される。そして、学生がより能動的な学修ができるための工夫と取り組みが必要である。また、今回の分析結果を、これから臨地実習に臨む学生に示し、事前学習への取り組みの動機づけをすることも有効かもしれない。

臨地実習では、学生が学んできた知識・技術を患者の安全を確保した上で十分に発揮できるように、教員と指導者が一丸となって学生をサポートしていくことが重要である。学生の思考や実習状況を把握しながら、良いタイミングで指導をするためには、臨地実習における教員の人員確保も重要である。

文献

- 1) 文部科学省：臨地実習の在り方
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401c.htm
- 2) 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析. ナカニシヤ出版
- 3) LEARNING PYRAMID. (2003). *Instructor*, 113(3), 9
- 4) 阿部幸恵. (2016). 医療におけるシミュレーショ

- ン教育. 日本集中治療医学会雑誌, 23(1), 13-20.
 総説. Retrieved from
<http://search.jamas.or.jp/link/ui/2016139104>
 5) 布佐真理子. (1999). 臨床実習において看護学生
 が看護上の判断困難を感じる場面における指導者
 の働きかけ. 日本看護科学会誌, 19(2), 78-86. 原

著論文.

- 6) 秋元典子, 森本美智子, 森恵子. (2004). 看護へ
 の動機づけを促進する臨床実習指導の方法.
Quality Nursing, 10(8), 783-794. 原著論文.
 Retrieved from
<http://search.jamas.or.jp/link/ui/2005003863>

助 教	教育支援機構	看護実習センター	荒川 尚子
助 教	教育支援機構	看護実習センター	松田 麗子
助 手	教育支援機構	看護実習センター	加藤 有美
助 教	教育支援機構	看護実習センター	滝沢美世志
講 師	生命健康科学部	保健看護学科	江尻 晴美
教 授	生命健康科学部	保健看護学科	牧野 典子

在宅看護論臨地実習における学生の学び

—KH Coder による分析—

大谷かがり・小塩 泰代・寺本由美子・堀井 直子

1 はじめに

平成4年に老人訪問看護制度、平成6年に訪問看護制度が施行された。そして平成8年の保健師助産師看護師学校養成所指定規則が改正された際に在宅看護論が追加となり、平成9年度入学生から在宅看護論が看護基礎教育カリキュラムに加わった。

平成19年3月に厚生労働省で行われた「看護基礎教育の充実に関する検討会」では、看護師教育に新設された統合分野が示された¹⁾。それによると、統合分野とは、基礎から専門分野に至るまで学習した知識を活用し臨床で実践するために、一般病床もしくは在宅医療等の現場における臨床の実務に近い環境の中で看護を提供する方法を学ぶ内容と明記され、在宅看護論がここに位置づけられた。

中部大学生命健康科学部保健看護学科では、平成24年度生よりカリキュラムを変更し、在宅看護論を統合分野として位置づけて教育を行っている。本学科の在宅看護論では、地域で生活しながら療養する人々とその家族を生活者として理解し、在宅という環境で看護を提供する方法について、場の特性を考慮した看護技術に加え在宅ターミナルケアや在宅リハビリテーションに関する看護技術も理解できることをめざし教授している。カリキュラム変更後初めての在宅看護論臨地実習は平成26年度11月から始まった。

過去約20年間における在宅看護論に関する動向は極めて展開が早く、教育機関はそのつど迅速な対応を求められている。各教育機関によって様々な教授法が考えだされ、在宅看護論臨地実習に関する議論が続いている。在宅看護論臨地実習に関する研究は、学習支援のための方法やツールの開発に関するものと、学生の学びや体験の内容から在宅看護論臨地実習を検討するものに大別される。

前者は、たとえば、プロセスレコードを活用したグループカンファレンスの学習効果に関する研究²⁾や、対象理解や学習支援のためのアセスメントツールの開発に関する研究³⁾などである。後者に関しては多くの議論がなされており、たとえば、質問調査票を用いて学生の実習体験を把握し指導や実習内容を検討する研究⁴⁾、学生のレポートを分析して実習での学びを考察する研究^{5) 6)}などである。

小路ら⁵⁾は、KJ法を用いて在宅看護実習を修了した学生80名分のレポートを分析した。小路らによると、学生は、在宅看護は生活の場で行われる支援活動であり、看護の視点からケアマネジメント・連携機能を活用しながら療養者やその家族の健康とQOLの向上を支えることだと考えていることが分かったという。

綾部ら⁶⁾は、臨床実習後に在宅看護実習を履修した学生29名分のレポートを、意味のある単位でコードに分けてカテゴリーを抽出した。綾部らによると、学生は、訪問看護は生活の場で療養者と家族を対象にした個別支援であることや、チーム医療によって療養者や家族のQOLを支えていることを学び、実習を通して学生自身の看護観を再考させていることが分かったという。

しかしながら、平成19年に在宅看護論が統合分野に位置づけられてからまだ10年たっておらず、ある程度の方向性を導くための十分な研究数はなく、いずれの研究も、今後の提言にまでは至っていない。

日本では2025年に65歳以上の高齢者が全人口の3割を超えると予測されており、政府は、住居・医療・介護・予防・生活支援が一体的に提供される地域包括ケアシステムの整備、拡充を進めている。高齢者がその人らしく生活することをサポートするために、看護師はこのシステムの中で重要な担い手として位置づけられており、2025年には多くの訪問看護師が地域で活躍していると推測される。中部大学保健看護学科在宅看護学領域では、新カリキュラム後、このような日本の医療福祉ネットワークを見据えて、①訪問看護の利用者とその家族を地域で暮らす生活者として理解すること、②利用者が安定した療養生活を継続するための支援の在り方について理解すること、③生活に密着した支援について理解すること、④利用者とその家族の生活をサポートするために必要な社会資源や他職種との連携の在り方を理解すること、⑤専門看護職者としての姿勢を学ぶこと、という5つを目標に掲げて在宅看護論臨地実習を行っている。

本研究では、看護学生の在宅看護論臨地実習での学びから教育の評価や今後の方向性を探り、今後の日本の医療福祉ネットワークを見据えた教育方法の検討の足掛かりを得たい。

2 目的

本研究の目的は、中部大学生命健康科学部保健看護学科で、在宅看護論臨地実習を修了した学生を対象に、在宅看護論臨地実習の学びを明らかにし、実習方法や実習指導の課題について考察することである。

3 研究方法

3.1 研究対象

中部大学生命健康科学部保健看護学科で在宅看護論臨地実習を修了した3回生の「実習のまとめ」114名を対象とした。女性90名、男性24名であった。

「実習のまとめ」とは、在宅看護論臨地実習の最終日に提出する、A4サイズ3枚程度の記録のことを指す。この実習期間は2週間である。「実習のまとめ」の内容は、実習の目標5つについて、それぞれに対して事例を挙げながらどのように体験し何を学んだのかを具体的に述べ、各目標の達成度、今後の課題について記述するものである。

3.2 調査期間

調査期間は、平成26年11月から平成27年7月までである。

3.3 調査方法について

研究の趣旨に同意を得られた114名分（履修者の100%）の在宅看護論臨地実習の「実習のまとめ」を、KH Coderを用いて分析を行った。

KH Coderとは、多変量解析を用いてテキストデータを要約し、コーディング規則を作成、探索的に分析を行う無料のソフトウェアである⁷⁾。KH Coderは、定型化されていない文章を単語や句ごとに分け、それらの頻出回数や相関関係を分析するテキストマイニングを可能とする⁸⁾。本研究の分析には、KH Coderで頻出語リスト50語を抽出し、語の共起を探索するために共起ネットワーク分析を行い、実習の各目標別の特徴的な語を見出すため、変数リストを作成した。また、KWIC コンコーダンスで、テキストの中で語がどのように使用されていたかを確認した。なお、これらの分析に用いる Jaccard 係数の閾値は0.2に設定した。

4 倫理的配慮

本研究は、中部大学倫理審査委員会の承諾を得て行った（承認番号 270078）。対象となった学生に対しては、①研究の趣旨、②本人は特定されないこと、③調査結果を研究目的以外には使用しないこと、④プライバシーは守られること、⑤承諾は自由意志であること、⑥協力を辞退しても成績には一切関係がないことを口頭と文章で説明した。そして実習のまとめの複写提出をもっ

て承諾の意思とみなした。

5 結果

調査期間内に在宅看護論臨地実習を修了した学生114名のうち、同意を得られたもの114名の「実習のまとめ」を分析の対象とした。

5.1 頻出語と共起について

分析対象の「実習のまとめ」の総文字数は、280,269語（目標1は70,901語、目標2は66,625語、目標3は48,990語、目標4は46,449語、目標5は47,304語）であった。

頻出語（上位50語）を抽出した（表1）。これらの語を①訪問看護に関する用語（生活、看護、療養、訪問、在宅、看護師、介護、ケア、支援、病院、援助、自宅、健康、ニーズ、サービス、受持ち、連携、家）、②訪問看護に関わる人物（利用者、家族、介護者、本人、患者）、③状態を表す名詞（状態、利用、理解、継続、提供、負担、管理）、④状態を表す動詞（行う、考える、学ぶ、感じる、思う、出来る、関わる、見る、知る）、⑤その他（必要、人、実習、大切、時間、自分、情報、重要、今回、環境）に分類した。

次に、出現数200以上の語を抽出し、それらの共起関係、すなわち出現パターンの似通った語を調べて、各要素間の関連性を確認した。その結果40語をチェックし、19語を抽出した（利用者、生活、家族、看護、療養、訪問、行う、考える、在宅、必要、看護師、介護、学ぶ、いる、ない、する、ある、なる、できる）（図1）。①訪問看護に関する用語は7個、②訪問看護に関わる人物は2個、③状態を表す名詞は3個、⑤その他は1個であり、①が最も多かった。＜いる＞＜ない＞＜する＞＜ある＞＜なる＞＜できる＞は、たとえば「～していたが」「両腕にしびれがあり」「動けなくなり」「～することが出来る」など、学生の記事に頻出する動作や作用を表すときに使われていた。

この共起ネットワーク図は、水色、白、ピンクの順に中心性が高くなっており、＜看護＞と＜家族＞が媒介中心性（その語がないと情報が伝わらなかったり、意味をなさなかったりする重要な単語であるということ）の役割を担う語として検出された。

5.2 実習の各目標別の特徴的な語を見出す

実習の各目標の特徴的な語を見出すため、変数リストを作成した（表2）。この中から、その目標でしかピックアップされなかった語を抽出したところ、目標1は＜介護者＞、目標2は＜状態＞＜自分＞＜ニーズ＞、目標3は＜時間＞、目標4は＜情報＞、目標5は＜思う＞＜今回＞＜人＞が抽出された。

表 1 頻出語（上位50語）

順位	抽出語	出現数	順位	抽出語	出現数
1	利用者	1656	26	病院	260
2	生活	1310	27	援助	231
3	家族	1252	28	本人	222
4	看護	1043	29	利用	209
5	療養	1002	30	理解	208
6	訪問	985	31	継続	204
7	行う	930	32	重要	201
8	考える	852	33	提供	198
9	在宅	816	34	今回	197
10	必要	761	35	自宅	195
11	看護師	668	36	健康	194
12	介護	593	37	負担	191
13	学ぶ	514	38	患者	190
14	ケア	398	39	出来る	185
15	人	348	40	ニーズ	184
16	実習	344	41	環境	184
17	状態	344	42	関わる	184
18	支援	341	43	見る	180
19	感じる	339	44	サービス	177
20	大切	335	45	関係	175
21	時間	311	46	受け持ち	172
22	自分	311	47	知る	164
23	情報	295	48	管理	160
24	思う	289	49	連携	159
25	介護者	264	50	家	155

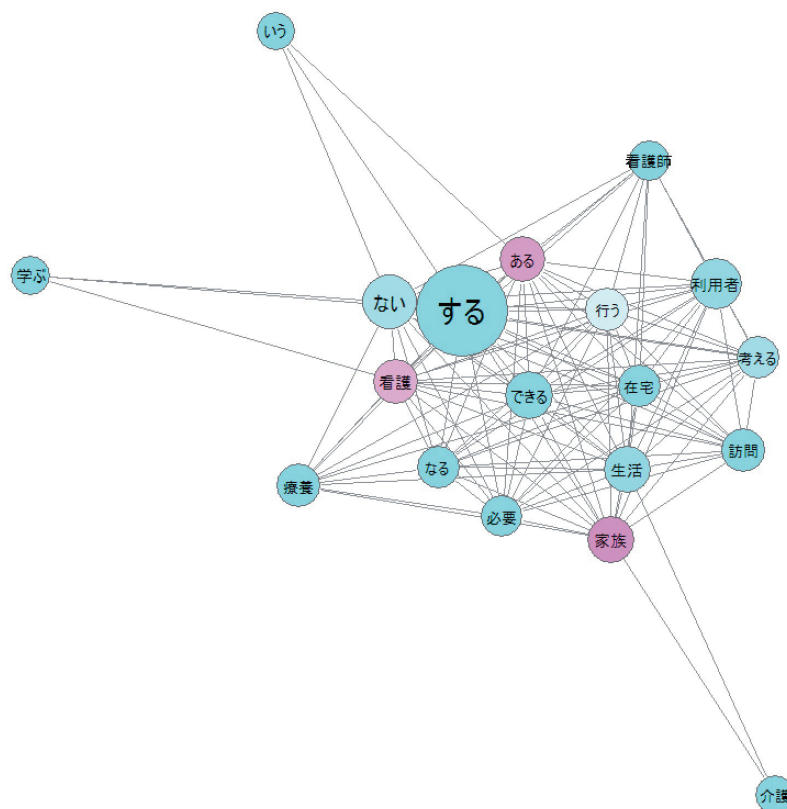


図 1 「実習のまとめ」の共起ネットワーク（中心性媒介）

表2 各目標に特徴的な語

目標1	目標2	目標3	目標4	目標5
家族 生活 利用者 療養 看護 在宅 訪問 介護 学ぶ 介護者	生活 考える 行う 介護 安定 継続 状態 支援 自分 ニーズ	家族 在宅 利用者 生活 訪問 考える 行う 支援 必要 時間	看護師 連携 利用者 看護 ケア 行う 訪問 情報 療養 役割	実習 看護 看護師 在宅 学ぶ 考える 必要 思う 今回 人

表3 検索した用語のコロケーション統計 上位10語

頻出語の分類	用語（ヒット数）	1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位	8位	9位	10位
①訪問看護に関する用語	ニーズ（184回）	利用者（51）	家族（30）	生活（22）	考える（16）	把握（14）	療養（13）	ニーズ（12）	看護（12）	計画（10）	本人（10）
	連携（159回）	他職種（28）	多職種（24）	職種（17）	必要（16）	行う（13）	利用者（13）	チーム（12）	取る（12）	療養（12）	ケアマネジャー（11）
②訪問看護に関わる人物	介護者（264回）	家族（43）	利用者（34）	負担（26）	介護（23）	療養（17）	健康（16）	行う（12）	主（11）	生活（11）	訪問（10）
③状態を表す名詞	状態（344回）	利用者（63）	健康（61）	観察（38）	家族（35）	把握（31）	安定（26）	現在（25）	療養（25）	維持（22）	介護（18）
	理解（208回）	家族（22）	利用者（22）	生活（14）	必要（12）	支援（10）	生活者（10）	療養（10）	気持ち（9）	大切（9）	看護（8）
④状態を表す動詞	知る（164回）	生活（16）	必要（13）	利用者（11）	在宅（9）	療養（9）	家族（8）	出来る（7）	大切（7）	情報（6）	人（6）
⑤その他	必要（761回）	考える（124）	学ぶ（85）	行う（60）	支援（49）	家族（44）	看護（42）	利用者（42）	感じる（39）	ケア（29）	看護師（26）
	人（348回）	生活（58）	人（30）	療養（16）	家族（15）	生きる（15）	多い（13）	利用者（13）	介護（12）	看護（11）	必要（11）
	大切（335回）	学ぶ（81）	感じる（34）	考える（28）	行う（25）	支援（17）	看護（16）	思う（14）	関わり（13）	利用者（12）	家族（11）
	時間（311回）	訪問（73）	看護（34）	生活（29）	限る（28）	家族（25）	行う（19）	時間（18）	短い（18）	利用者（18）	決める（16）
	自分（311回）	生活（32）	行う（27）	利用者（24）	自分（20）	自身（16）	看護（14）	家族（12）	考える（11）	時間（11）	判断（10）
	情報（295回）	共有（68）	収集（52）	提供（44）	行う（39）	利用者（27）	必要（20）	家族（15）	得る（15）	アセスメント（14）	交換（14）
	重要（201回）	学ぶ（27）	考える（27）	看護（19）	感じる（15）	家族（14）	役割（12）	支援（10）	行う（9）	関係（7）	情報（7）
	今回（197回）	実習（98）	利用者（28）	考える（27）	受け持つ（24）	学ぶ（23）	受け持つ（23）	感じる（22）	訪問（21）	看護（20）	在宅（20）

5.3 抽出語の探索について

頻出語（上位50位）を抽出し、共起ネットワーク図を作成する過程で抽出した語の中で、もとの文章の中でどのように使用されていたかを確認する必要があると判断した語については、KWICコンコーダンスで検索し、コロケーション統計でそれらの語の直前や直後にどのような語が多く出現しているのかを集計し（表3）、もとの文章を確認した。

確認した語は、①訪問看護に関する用語＜ニーズ＞＜連携＞、②訪問看護に関わる人物＜介護者＞、③状態を表す名詞＜状態＞＜理解＞、④状態を表す動詞＜知る＞、⑤その他＜必要＞＜人＞＜大切＞＜時間＞＜自分＞＜情報＞＜重要＞＜今回＞である。

＜ニーズ＞については、＜利用者＞＜家族＞＜生活＞が多く出現した。たとえば、「在宅という利用者によって違う環境、利用者や家族のニーズ・価値観、家族の介護力や家族のサポート体制などがある」「情報収集により利用者の生活状況を把握し、利用者のニーズを導き出すことが出来なければ、家族の療養生活を継続するための支援ができない」などであった。家族

単位で生活上のニーズをアセスメントすることの重要性について述べていた。

＜連携＞については、＜他職種＞＜多職種＞が多く出現した。具体的な職種を挙げている箇所は少なかったが、ケアマネジャー（11回）、看護師（7回）、医師（5回）、主治医（2回）、管理栄養士（1回）、専門医（1回）、訪問看護師（1回）が挙げられた。

＜介護者＞については、＜家族＞＜利用者＞＜負担＞＜介護＞が多く出現した。4つの語とも、家族は利用者を介護する負担を負っていることに言及し、それらを看護師が軽減し、持続可能な介護システムを作る必要性について述べる際に使われていた。たとえば、「家族も生活者としてとらえ、介護者の休養を看護師が訪問している間に取っていただくことも大事だ」「看護師は家族介護者の不安や悩みを傾聴し、生活や価値観を理解し心理的ケアをする必要がある」などであった。

＜状態＞については、＜利用者＞＜健康＞＜観察＞＜家族＞が多く出現した。たとえば、「家族への支援や健康状態の把握の必要性も学ぶことができた」「訪

問看護ステーションでは朝礼時に深夜の利用者さんの状態を報告し情報を共有していた」など、～の状態、という表現で使われていた。〈観察〉については、「～の状態観察」という表現で使われていた。

〈理解〉については、〈家族〉〈利用者〉が多く出現した。たとえば、「家族を生活者として理解する」「家族の介護負担や充実感を理解する」「家族や利用者を生活者として理解する」などであった。在宅看護を行う上で、利用者や家族の生活や信念、価値観などを理解することの重要性について述べていた。各目標別に〈理解〉をカウントしてみると、目標1は67回、目標2は34回、目標3は20回、目標4は34回、目標5は50回であった。

〈知る〉については、〈生活〉〈必要〉〈利用者〉が多く出現した。たとえば、「対象の生活背景を知り、対象を理解しようとする気持ちが大切であるという看護の基本を改めて認識した」「在宅ではより利用者の生活環境や家族関係、今までの経過などを知ることがとても大切だと感じた」などであった。このほかにも、上位10位以内を見てみると、〈療養〉〈家族〉〈情報〉〈人〉などが挙がっている。

〈必要〉については、〈考える〉〈学ぶ〉〈行う〉という実習を通じた学生の動作が多く出現した。これ以外には、〈支援〉〈家族〉〈看護〉といった用語が挙がった。たとえば、「生活の継続支援が必要であると学んだ」「家族や本人のニーズを知る必要があった」「家族も見えていく必要があると考えた」「家族の支援が必要である」などであった。

〈人〉については、〈生活〉〈人〉が上位に挙がった。たとえば、「その人にとって意味のある人生を送るために生活がある」「その人その人の生活」など、利用者の個別性を述べる際に使われていた。

〈大切〉については、〈学ぶ〉〈感じる〉〈考える〉〈行う〉という実習を通じた学生の動作が多く出現した。これ以外には、〈支援〉〈看護〉〈関わり〉といった用語が挙がった。たとえば、「利用者が安心して生活出来るような支援が大切である」「利用者の個別性に合わせた支援が大切だと分かった」「利用者・家族の思いを尊重した看護を提供していくことが大切である」などであった。

〈時間〉については、〈訪問〉が最も上位であり、次いで〈看護〉〈生活〉〈限る〉〈家族〉が挙がった。どの文章も看護師の限られた訪問時間に触れ、医学的根拠に基づいて病期や病態をアセスメントし、看護師が滞在しない多くの時間の安全を守ることが大切であることについて言及していた。たとえば、「利用者さん、家族と一緒に過ごしたいという思いに気付いた時にどれだけニーズに沿えるか、決められた時間、回数

の訪問の中でどれだけ先を予測し、優先順位を医学的根拠に基づき決定することができるか、その時、その時間だけを保証するのではなく先を見据え次の訪問までの安心を届け、命を保証するということの意味、重要性を訪問そしてカンファレンスにて学び深めることができた」などであった。

〈自分〉については、〈生活〉〈行う〉〈利用者〉が多く出現した。〈生活〉は、「(利用者は)自分で生活を送りたい」「(利用者は)自分の好きなように生活したい」という表現で使われていた。〈行う〉は、「もし自分が介護を行う側になったらどう考えるのか」といったように、実習での出来事を自分に置き換えて考える場合と、「療養者は自分で排痰を行うことができないので」といったように、利用者の行為を述べる際に使われていた。〈利用者〉は、〈生活〉の場合と同じように利用者の生活を述べる際に使われる場合と、「自分の身の回りはすべて自立している」「自分の疾患を十分理解し食事療法・運動療法・薬物療法を管理されている」といったように、利用者の状態を説明する際に使われていた。

〈情報〉については、〈共有〉〈収集〉〈提供〉が多く出現した。〈共有〉の場合は、看護師が他職種と〈情報〉を〈共有〉する場合に使われていたが、〈提供〉の場合は、利用者や家族と他職種に〈情報〉を〈提供〉する場合に使われていた。〈共有〉は計68か所で使われており、利用者や家族のニーズに応え、持続可能なケアを行うためには、かかわる医療従事者間で情報を共有することが大事だと述べていた。

〈収集〉は、「家族と利用者の生活背景や価値観を知るためには情報収集が大切である」といったように、利用者や家族のニーズを知るためには情報収集が必要であるということを述べていた。

〈重要〉については、〈学ぶ〉〈考える〉〈看護〉〈感じる〉という実習を通じた学生の動作が上位であった。〈看護〉については、「療養者の強みを生かした看護が重要」「在宅看護では、より家族に対する看護が重要になることが学ぶことができた」など、各学生が考える在宅看護について述べていた。

〈今回〉については、〈実習〉が最も多く、次いで〈利用者〉〈考える〉〈受け持つ〉〈学ぶ〉などが挙がった。どの語も「今回の実習」「今回の利用者」「今回は～について考えた」「今回は～について学ぶことができた」など、学生が、自分が体験したことに基づいて何かを述べたい場合に使っていた。

6 考察

6.1 「実習のまとめ」の全体像

頻出語（上位50位）と出現数200以上の語から抽出

された共起関係から「実習のまとめ」の全体的な特徴を見ることができる。まず登場人物であるが、「実習のまとめ」では＜利用者＞（1位）と＜家族＞（4位）の登場が上位である。また、＜生活＞＜療養＞＜自宅＞＜家＞といった利用者の生活に関する語と、＜介護＞＜介護者＞＜負担＞など家族に関する語が多い。出現数200以上の語から抽出された共起関係を見ると、訪問看護に関わる人物として＜利用者＞と＜家族＞が挙がっている。これらのことから、「実習のまとめ」は利用者と家族に焦点を当てて記述されていると考えることができる。とくに共起ネットワーク図では、＜看護＞と＜家族＞が媒介中心性の役割を担う語として検出されており、「実習のまとめ」では＜家族＞が重要な語として意味を持つ。

6.2 各目標の特徴

各目標別の特徴的な語については、目標1＜介護者＞、目標2＜状態＞＜自分＞＜ニーズ＞、目標3＜時間＞、目標4＜情報＞、目標5＜思う＞＜今回＞＜人＞が抽出された。

目標1は「訪問看護の利用者とその家族を地域で暮らす生活者として理解すること」である。抽出語の探索にて、＜介護者＞は＜家族＞＜利用者＞＜負担＞＜介護＞が多く出現した。4つの語とも、家族の介護負担について述べており、目標1では、家族も生活者として述べる際、家族の介護負担の側面についても着目していると考えられる。

目標2は「利用者が安定した療養生活を継続するための支援の在り方について理解すること」である。抽出語の探索にて、＜自分＞は＜生活＞＜行う＞＜利用者＞が多く出現した。特徴的だったのは＜行う＞であった。学生自身が介護する立場であったらどう考えるかと記述する傾向にあり、自分の立場と利用者の家族を比較検討して持続可能性のある支援の在り方について考えていた。

＜ニーズ＞は＜利用者＞＜家族＞＜生活＞が多く出現した。やはりここでも利用者の療養生活を考えるに当たり＜家族＞が重要な語として登場した。利用者支援には家族単位で生活上のニーズをアセスメントすることが重要であると、在宅看護論臨地実習を通じて学んだと考えられる。

目標3は「生活に密着した支援について理解すること」である。抽出語の探索にて、＜時間＞は＜訪問＞が最も上位であり、次いで＜看護＞＜生活＞＜限る＞＜家族＞が挙がった。ここでは利用者主体という視点から看護師の限られた訪問時間に触れ、病院では24時間看護師が常駐しているが、在宅看護では1週間のうちのわずかな時間しか訪問できない状況に触れて、利

用者やその家族の安全を守るために看護師が何を行わなければならないか、つまり看護師の専門性、とくにプロとしての責任について論じていた。学生は在宅看護論臨地実習を通して利用者の安全について考え、その視点が利用者と家族の生活の安定性につながることを学んだと考える。

目標4は「利用者とその家族の生活をサポートするために必要な社会資源や他職種との連携の在り方を理解すること」である。抽出語の探索にて、＜情報＞は＜共有＞＜収集＞＜提供＞が多く出現した。目標4の記述では、学生はとくに情報を他職種と共有する必要性に気付いたことが分かったが、＜連携＞を抽出語検索してみると、具体的な職名が挙がった箇所が28か所と少なかった。目標4については、文字数も46,449と目標別で最も少ない。これらのことから、学生は在宅看護論臨地実習を通して、利用者とその家族の生活をサポートするために他職種と連携して情報を共有する重要性に気付いたが、連携する具体的な他職種名を想起しにくいと解釈することができる。

6.3 その他：探索した抽出語について

探索した抽出語はこのほかにも＜理解＞＜知る＞＜必要＞＜大切＞＜重要＞がある。

＜必要＞＜大切＞＜重要＞については、＜学ぶ＞＜考える＞＜感じる＞といった実習を通じた学生の動作や作用を表す際に使われた語であったことが分かった。

＜理解＞については、利用者と家族の生活や信念、価値観などを理解することの重要性について述べる際に使われる傾向にあった。各目標別の＜理解＞の使用数は目標1が最も多かった。目標1のテーマの中に＜理解＞が含まれていることから、最も使用頻度が高いと考えることもできる。

6.4 実習方法や実習指導の課題について

本研究では、小路ら⁵⁾や綾部ら⁶⁾の研究と同様に、学生は在宅看護論臨地実習を通して利用者とその家族を生活者としてとらえ、利用者の安定した療養生活を支援の在り方について述べていた。また、綾部ら⁶⁾と同じく、他職種と連携をして利用者と家族をサポートする重要性についても述べていた。

本研究の結果で特徴的だったのは、家族が重要な語として意味を持っていたということである。たとえば、学生が自分の立場と利用者の家族の立場を比較検討して、持続可能性のある在宅看護の可能性について論述していることが分かった。これは実習中に家族の話を伺うチャンスが多かったのではないかと推察するが、在宅看護論臨地実習の目標に掲げられている「利用者

とその家族を地域で暮らす生活者として理解する（目標１）」「利用者が安定した療養生活を継続するための支援の在り方について理解する（目標２）」「生活に密着した支援について理解する（目標３）」ために在宅看護論臨地実習を取り組む中で、家族と利用者の生活の様子や、利用者だけでなく家族の人生なども垣間見て、家族に目を向けることの重要性に気付いたのではないかと考える。また、実習施設の一つが「滞在実習」という実習スタイルを設けており、このことも関係しているかもしれない。これは学生が受持ち利用者宅に３、４時間滞在し、利用者と家族の生活を見て、話を聞いて、肌で感じるというスタイルのものである。短時間の滞在ではあるが、利用者と家族の普段の暮らしを垣間見ることができる貴重な実習体験である。今後利用者や家族の普段の生活が考えられるような指導が必要であると考えます。

また、利用者の安全に着目し、その視点が利用者と家族の生活の安定性につながることを学んだということも本研究の特徴であった。

しかしながら、在宅看護論の講義の中で強調している＜生活者＞（頻出語151位）＜社会資源＞（頻出語108位）といった語の使用頻度が低かった。今後は在宅看護論臨地実習を通して、これらの語の概念化を強化し、着目できるように学生の意識付けを行うことが必要である。

本研究は誰が分析しても同じ結果が得られる点で客観性は確保することができたが、学生の主観的体験を形作る重要なファクターである文脈から切り離された語をもとに分析しているため、概念的な分析には限界があった。今後は研究対象者を増やすとともに、人為的にも分析を深めることが必要であると考えます。

7 結論

本研究は、中部大学生命健康科学部保健看護学科で、在宅看護論臨地実習を修了した学生を対象に、KH Coderを用いて、研究の趣旨に同意を得られた114名分の在宅看護論臨地実習の「実習のまとめ」を分析して在宅看護論臨地実習の学びを明らかにし、実習方法や実習指導の課題について考察した。

その結果、「実習のまとめ」は利用者とその家族を生活者としてとらえ、利用者の安定した療養生活を支援する方法や、他職種と連携をして利用者と家族をサ

ポートする重要性について述べていたことが分かった。「実習のまとめ」は利用者と家族に焦点を当てて記述されており、とくに＜家族＞が重要な語として意味を持っていた。そして利用者の安全に着目し、その視点が利用者と家族の生活の安定性につながることを学んでいた。しかしながら、連携する具体的な他職種名を想起しにくいことも分かった。

謝辞

本研究の調査にご協力くださった学生の皆様に深く感謝いたします。

参考文献

- 1) 厚生労働省（2006）：看護基礎教育の充実に関する検討会報告書
www.mhlw.go.jp/shingi/2007/04/dl/s0420-13.pdf（2016年9月9日現在）
- 2) 御田村相模，深谷由美，篠田晃子 他（2014）：在宅看護論実習におけるプロセスレコードの有効活用に向けた学習支援リフレクションを実施して－，第44回日本看護学会論文集（地域看護），pp.208-211.
- 3) 渡部洋子，角谷あゆみ，山崎ちひろ（2013）：在宅看護学実習に求められる対象理解と学習支援－基盤理論の比較とアセスメントツールの検討－，中京学院大学看護学部紀要，3(1)，pp.59-75.
- 4) 牛久保美津子，横山詞果，川尻洋美 他（2012）：群馬大学の在宅看護学実習における学生の体験内容と実習指導課題，群馬保健学紀要，33，pp.9-18.
- 5) 小路ますみ，小森直美，笹尾松美（2007）：在宅看護実習における学びの構造，福岡県立大学看護学研究紀要，4(1)，pp.10-18.
- 6) 綾部明江，鶴見三代子，長澤ゆかり 他（2015）：臨床実習後に在宅看護実習を履修した看護学生の学び 実習後の「看護観の再考」に焦点をあてて，茨城県立医療大学紀要，20，pp.103-112.
- 7) KH Coder Index Page
http://khc.sourceforge.net/（2016年9月9日現在）
- 8) 樋口耕一（2004）：テキスト型データの計量的分析－2つのアプローチの峻別と統合－，理論と方法，19(1)，pp.101-115，2004.

助 教	教育支援機構	看護実習センター	大谷かがり
准教授	生命健康科学部	保健看護学科	小塩 康代
助 手	教育支援機構	看護実習センター	寺本由美子
教 授	生命健康科学部	保健看護学科	堀井 直子

2015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

梅 寄 周 毅・神 田 智 浩・渡 辺 武 弘・渡 邊 香・富 田 恭 介

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、昨年実施した結果報告同様に2015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、児童教育学科を測定した。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、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を測定した。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はかる体重と身体電気抵抗値（インピーダンス）を組み合わせる体脂肪を計るTANITAデュアル周波数体組成計DC320を使用した。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を使用した。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）血圧を記録する。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り、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 結果と考察

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た。

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、機械工学科、建築学科、情報工学科、食品栄養学科となっていた。

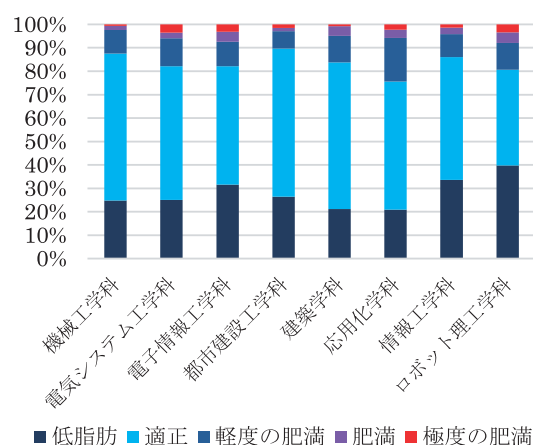


図1 工学部の体脂肪率

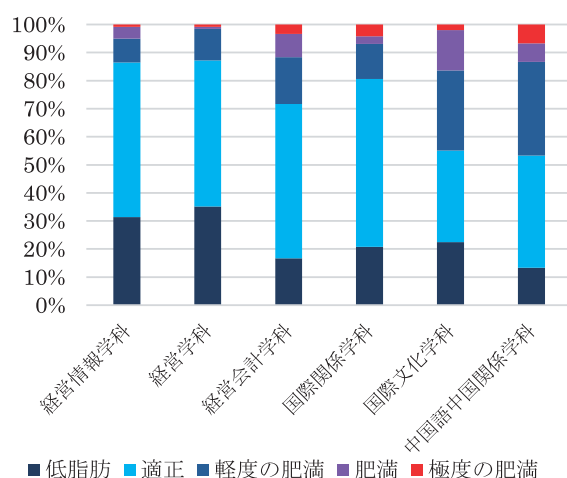


図2 経営情報学部、国際関係学部の体脂肪率

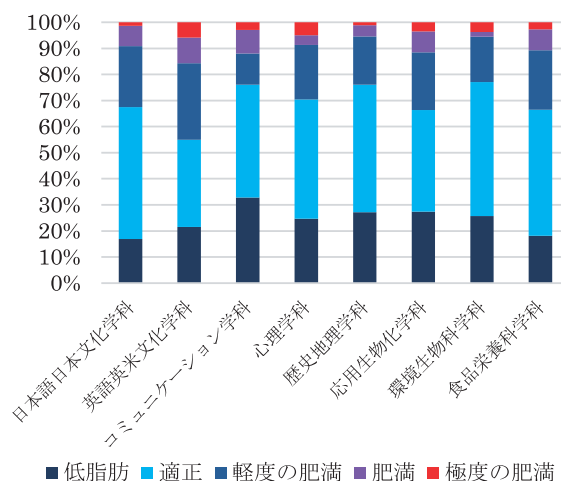


図3 人文学部、応用生物学部の体脂肪率

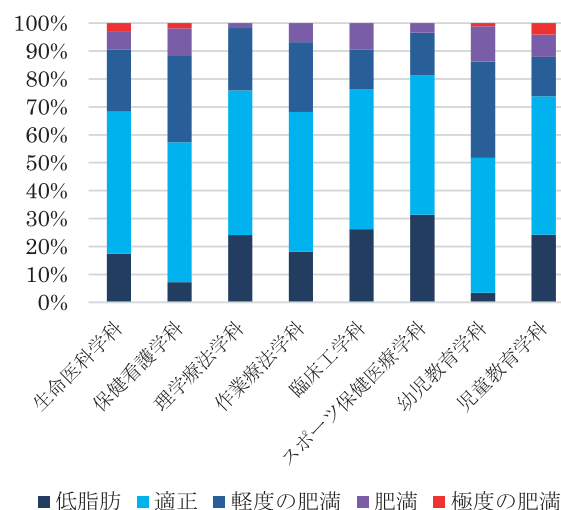


図4 生命健康科学部、現代教育学部の体脂肪率



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、都市建設工学科、建築学科、応用化学科、経営情報学科、経営学科、環境生物学科、保険看護学科、スポーツ保健医療学科、児童教育学科での、「健常」の割合が、80%を超えていた。

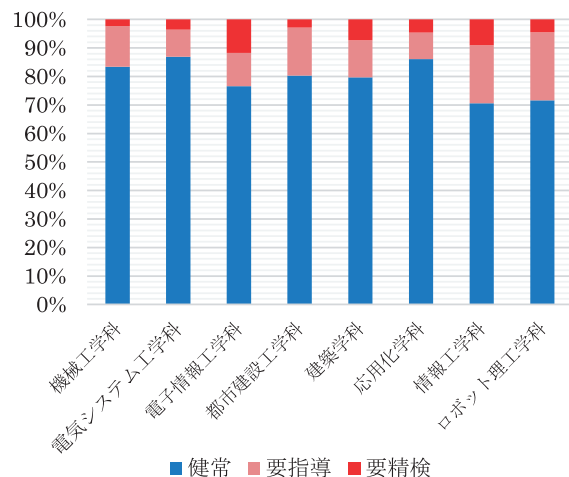


図5 工学部の骨密度

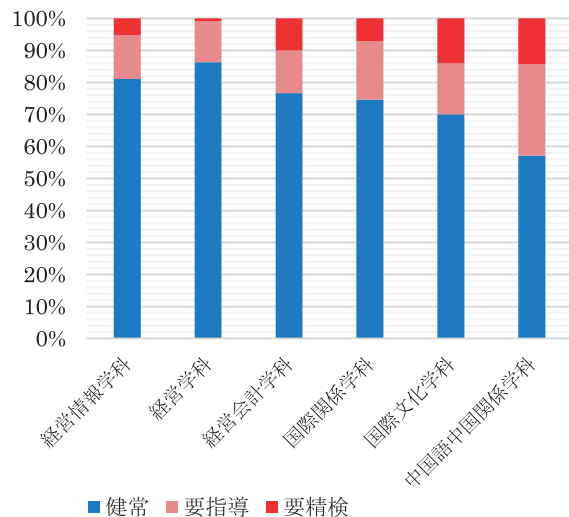


図6 経営情報学部、国際関係学部の骨密度

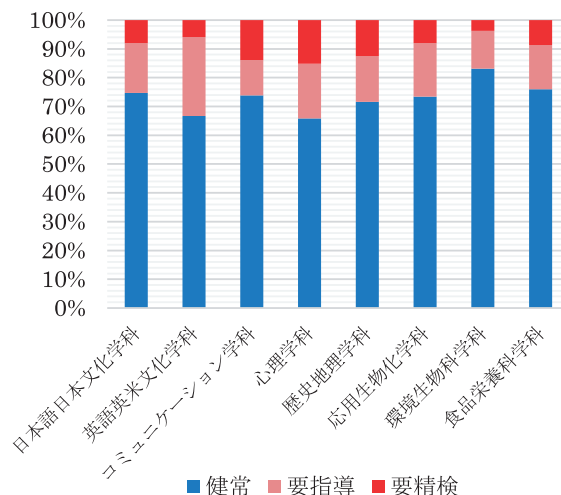


図7 人文学部、応用生物学部の骨密度

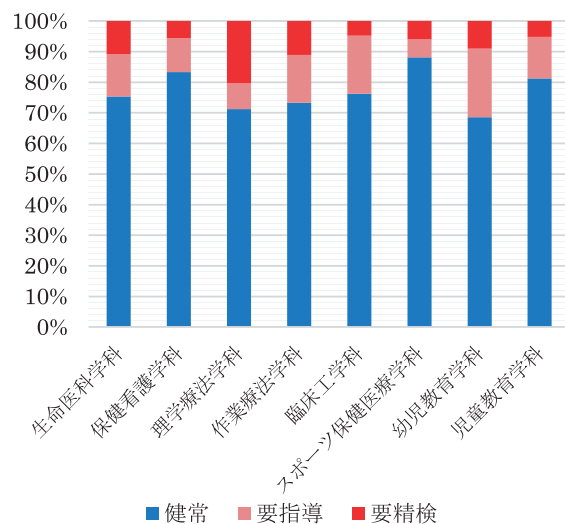


図8 生命健康科学部、現代教育学部の骨密度



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、特に心理学科、理学療法学科、臨床工学科、スポーツ保健医療学科では、割合が、90%後半と高い数字を示していた。

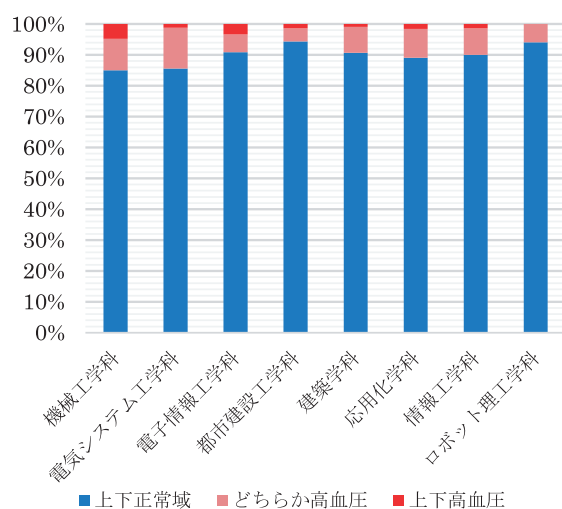


図9 工学部の血圧

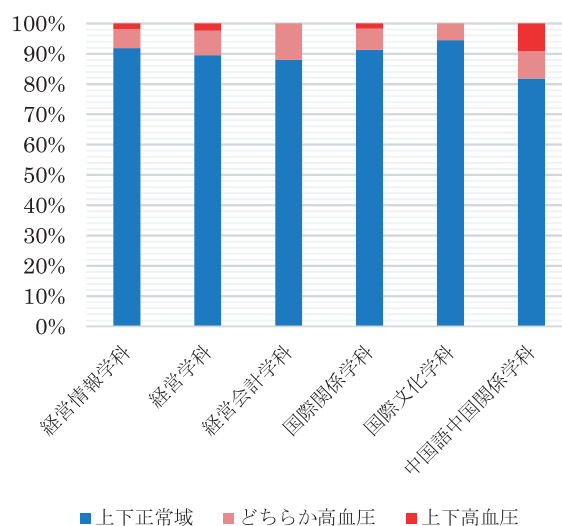


図10 経営情報学部、国際関係学部の血圧

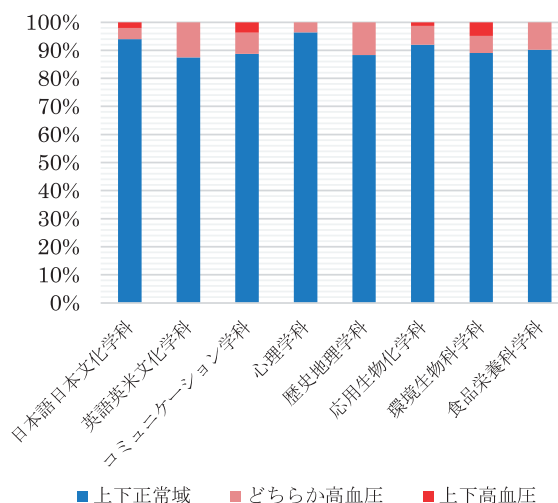


図11 人文学部、応用生物学部の血圧

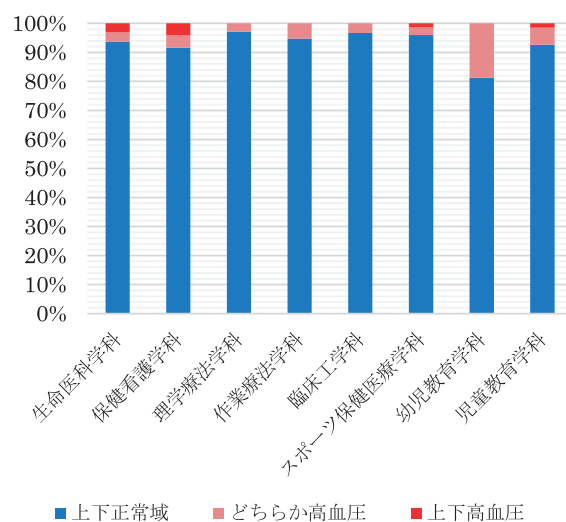


図12 生命健康科学部、現代教育学部の血圧



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、スポーツ保健医療学科、臨床工学科、経営学科が60%を超えていた。次に機械工学科、電子情報学科、都市建設学科、建築学科、応用化学科、情報工学科、ロボット理工学科が50%を超えていた。

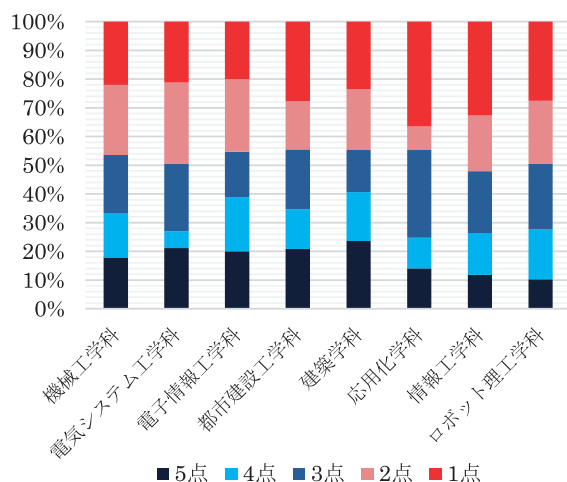


図13 工学部の最大酸素摂取量

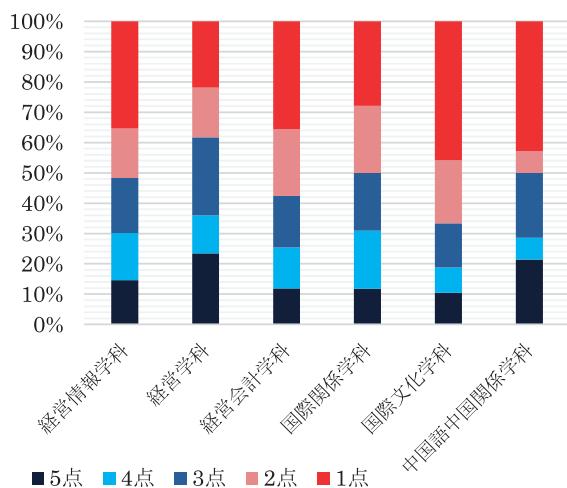


図14 経営情報学部、国際関係学部の最大酸素摂取量

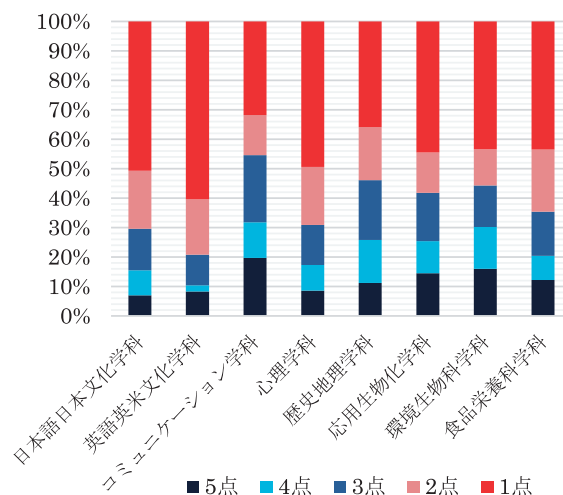


図15 人文学部、応用生物学部の最大酸素摂取量

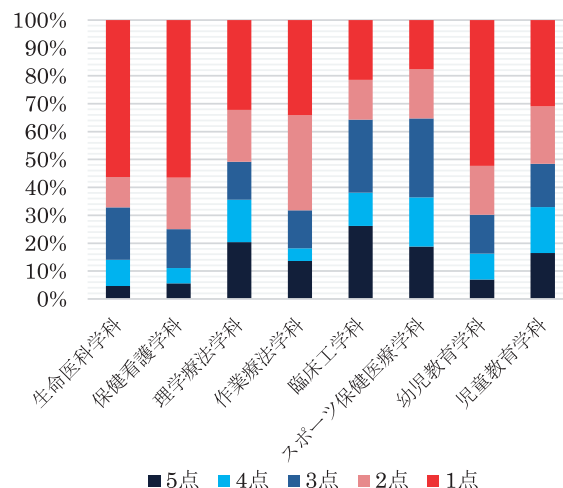


図16 生命健康科学部、現代教育学部の最大酸素摂取量



写真4 エアロバイク900U-ex

3.5 体前屈

図17～20は、各学部の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、作業療法学科、スポーツ保健医療学科、幼児教育学科となっていた。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。

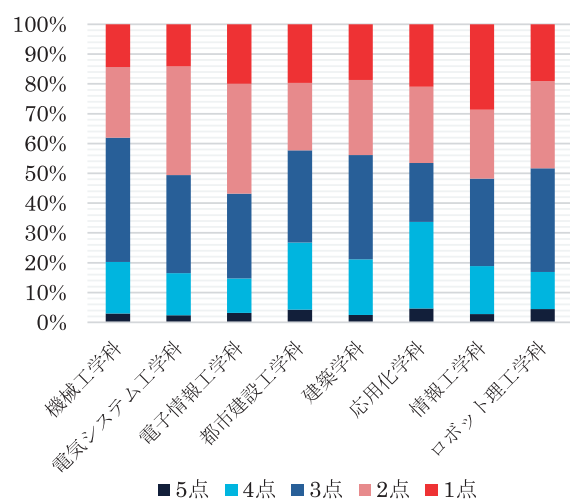


図17 工学部の体前屈

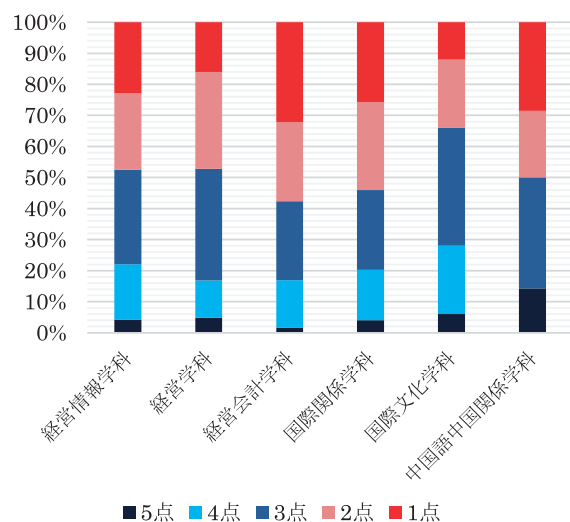


図18 経営情報学部、国際関係学部の体前屈

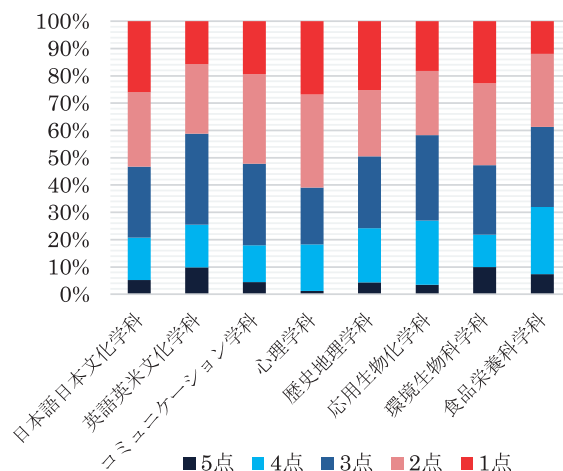


図19 人文学部、応用生物学部の体前屈

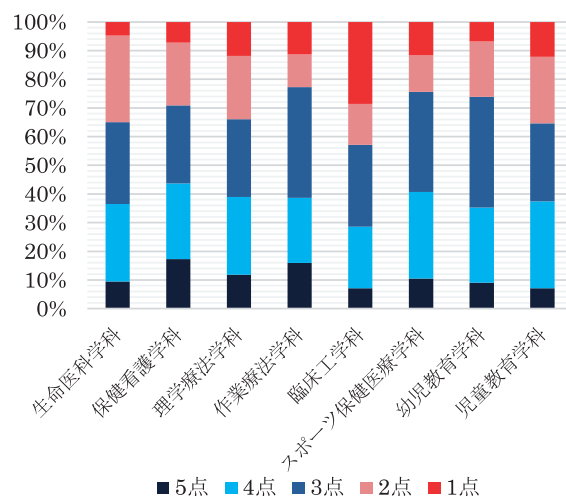


図20 生命健康科学部、現代教育学部の体前屈

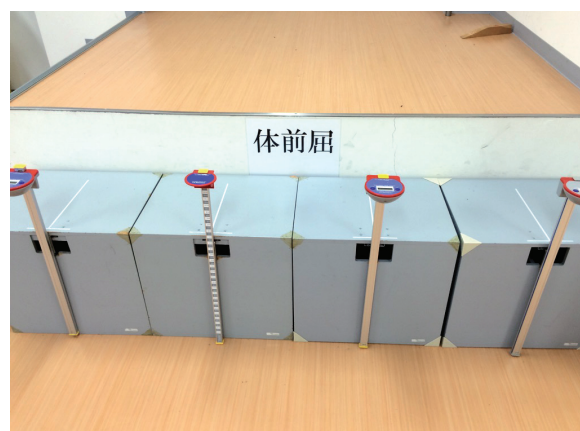


写真5 フレクションデジタル前屈計

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、工学部、生命健康科学部が70%後半で、次に70%として、応用生物学部、60%後半で、現代教育学部、国際関係学部となっていた。

図22の骨密度に関しては、生命健康科学部が「健常」で70%後半で、次いで応用生物学部、工学部、国際関係学部が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90%を超えており、その中でも応用生物学部、工学部、生命健康科学部は90%後半を超えていた。

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、20%を超えているのは、現代教育学部、国際関係学部を超えていますが、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、現代教育学部、生命健康科学部の順となっていた。

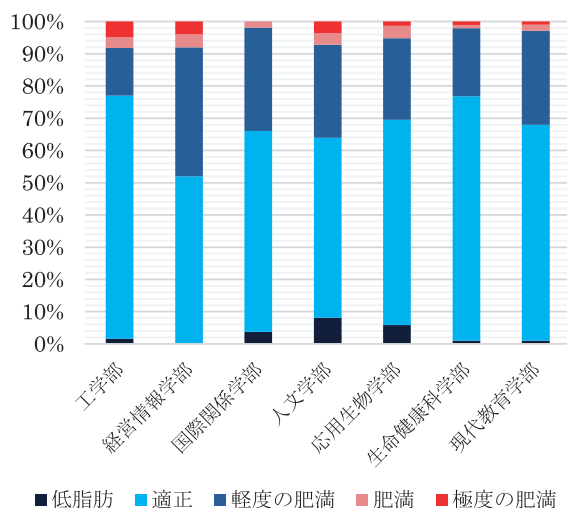


図21 女子全学部の体脂肪率

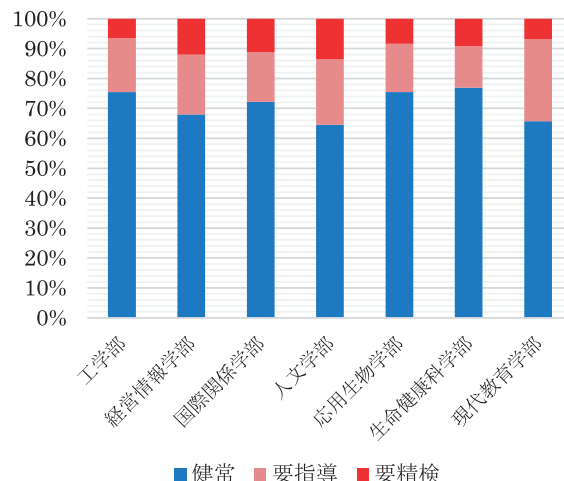


図22 女子全学部の骨密度

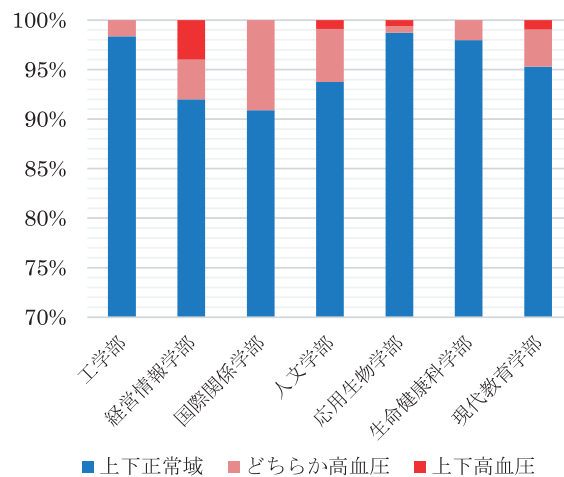


図23 女子全学部の血圧

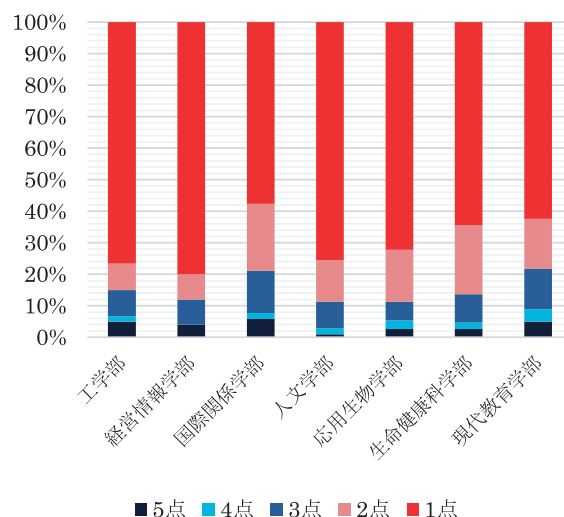


図24 女子全学部の最大酸素摂取量

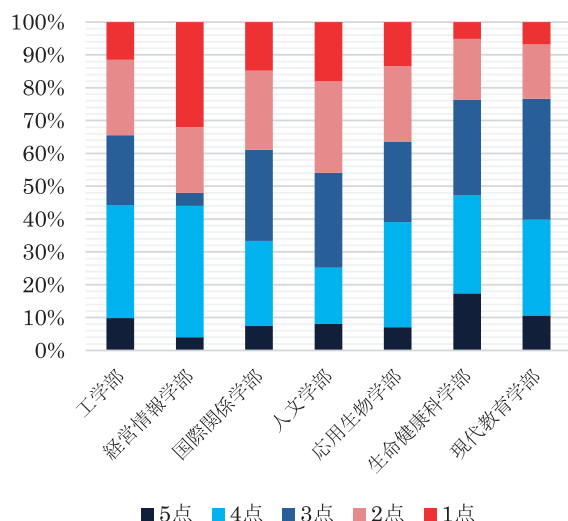


図25 女子全学部の体前屈

4 まとめ

体力テストおよび身体組成の測定結果報告は、昨年度も実施し学科によっては同じような傾向もあれば全く違った傾向の学科もあり継続して実施していくことで学科毎の傾向が見えてくる可能性もあると言える。また、授業の中で学生一人一人に評価を加えてA3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の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	梅寄 周毅
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	渡辺 武弘
教授	全学共通教育部	健康とスポーツ教育科	渡邊 香
教育技術員	全学共通教育部	健康とスポーツ教育科	富田 恭介

2016年度、国際学科発足 1 年目におけるスタートアップセミナー授業実践の試み ーチーム・ティーチングで包括的な新入生サポートを目指すー

和田 知久・于 小薇・大澤 肇

1 はじめに

スタートアップセミナーは「高校から大学教育への円満な移行・接続」を目的として、入学者が、「生徒」（受動的に学ぶ学習者）から「学生」（将来を見据えて主体的に学ぶ学習者）へと自立するために、学修・学生生活の全般にわたるガイダンス・支援を行っていく、と初年次教育科目担当者会全体会議での配付資料に規定されている。

国際関係学部の旧 3 学科（国際関係学科、国際文化学科、中国語中国関係学科。以下それぞれ NN、NL、NC の略称を用いる）においても、上記の基本方針にのっとり、4 つの「共通項目」（①大学の基本理念、教育上の使命、教育目的、②学生生活のライフプランとキャリアデザイン、③大学における学びのスキル、④社会生活の基礎）の内容に加えて、各学科の状況・教育目的に応じて「専門基礎・専門導入」を取り入れつつ、これまで同科目の授業を実施してきた。

2016年度から従来の 3 学科を有機的に統合した「国際学科」は、学問領域の壁を取り払い、学びの自由度を飛躍的に高めるとともに、「ハイブリッド・プロジェクト」をはじめとするアクティブな学びの機会を整え、その歩みを始めることとなった。

新生なった国際学科では、「知る」「話す」「体験する」という教育理念のもと、世界の人びとの生活に寄り添った「国際」を学び、「行動できる、心豊かな人間」を育成することをその教育の目標としている。

本稿では、国際学科発足 1 年目の「スタートアップセミナー」授業実践について、「国際学科にふさわしいカリキュラム作成に向けて」「授業の実施方法」「包括的な新入生サポートを目指して実施した課外活動」に分けてそれぞれ報告したい。そして「おわりに」として、学期末に実施した学部独自のアンケート調査の結果を踏まえつつ、今学期における本学科「スタートアップセミナー」の授業実践から得られた知見と、今後の課題を記すことで本報告を締めくくりたい。本稿は、大澤が 3.2.5 の後半を、于が 4.1、4.2 を執筆し、その他の部分の執筆と全体的な調整を和田が担当した。

2 国際学科にふさわしいカリキュラム作成に向けて

2.1 学部独自の学習に関連する部分について

2016年度の授業内容について検討が実際に始まったのは、2015年 9 月であった。それは、新学科発足に向けて開催されてきたタスクフォース会議にて討議された。

このタスクフォースは、もともと 2013 年秋に学部改革タスクフォースとして発足したものが、2015 年春からは新学科準備タスクフォースとして改組されたものである。最終的には主任会議を経て学部教授会での議決によるが、本タスクフォース会議は、カリキュラムの策定から新学部広報にわたる新学科発足に関する全ての事柄について検討する「任務部隊」であった。この組織は、当時の学部長、副学部長、学部長補佐、3 学科主任、主任補佐と学部長の任命による者によって構成されていたが、基本的には学部教員であれば自由に参加できる「開かれた」ものであった。

9 月 24 日のタスクフォース会議では、スタートアップセミナーを含めた低学年演習科目担当予定者チームを組織し、1、2 年次で一貫した指導体制を確立することが決定された。そこで、本学部学生に求められる知識とスキルを明確にし、各学年、各学期で到達すべきレベルを確認するために、3 学科がこれまで実施してきた演習科目の授業内容を摺り合わせるようになった。また、新学科のスタートアップセミナー担当責任者（予定）の和田が、主にこの作業の取りまとめを行うこととなった。

国際関係学部では、かねてから 1 年生春学期の「スタートアップセミナー」から始まり、1 年生秋学期の「基礎演習」、2 年生においては「プレ演習 A/B」（NN）、「研究入門 A/B」（NL、NC）と、3 年生からの演習履修（ゼミ配属）にかけて途切れることなく少人数クラスによる演習科目が設定されており、本学部のきめ細やかな学生指導の中核をなしている。

3 学科の低学年演習科目担当者の協力により作成した授業概要が【資料 1】である。そこで判明したことから、「論説文の読解能力の向上」「レジメ、レポート作成（法）の指導」「ポートフォリオの作成」「オフィスアプリケーション活用スキルの向上」「プレゼンテーション練習」など、おおよそ似通った授業内容である

が、「英語スキル向上」「進級論文の作成」「学科共通テスト実施」（いずれもNN）、「民族資料博物館ガイダンス」「美術館見学」「リトルワールド実習」（いずれもNL）、「PCでの中国語入力環境導入」「北京研修成果発表」「中国語スキル向上」「中部圏の中国進出企業研究」（いずれもNC）など、各学科の特色があるものもあった。

それを承けて、新学科の低学年ゼミの授業内容について検討すべき課題として作成したのが【資料2】である。「国際学科における学問分野の幅広さと習得すべきスキルや知識をどう体系化し、段階的に学ぶのか」という観点に立ち、「ポートフォリオ作成指導」や「キャリア関連講演」を低学年ゼミの各学期に配置し、派遣留学や研修の案内を含めた「国際体験ガイダンス」を1年次春学期に配置するなど、①特定のプログラムを配置すること、②2年秋学期末に中間論文を完成させるために、各学期に段階的なスキル学修を配置すること、③旧3学科の取り組みをどのように継承、発展させるべきか、④スタートアップセミナーのみ成績上位者クラスを設置すること、以上の4点について検討を重ねた結果、授業実施予定表【資料3】を作成するに到った。

そこには、4つの「共通項目」に加えて、学部独自のものとして以下の内容を盛り込んだ。

- ・国際体験ガイダンス（第2回）
- ・外国語学習ガイダンス（秋学期「〇〇語入門Ⅰ」履修ガイダンス）（第2回）
- ・Webポートフォリオ作成、PCの維持と国際英語e-learning教材登録（第5回、第6回）
- ・民族資料博物館ガイダンス（第9回）
- ・レジュメとレポートの作成と研究発表の練習（第10回、第11回、第13回、第14回）
- ・秋学期の履修と開設科目の紹介（第12回）
- ・ハイブリッド・プロジェクトガイダンス（第12回）
- ・AO入試・推薦試験合格者対象の入学前レポート表彰（第12回）

主な項目については、次章においてそれぞれ詳述したい。また、「国際基礎演習」以降のカリキュラム策定については稿を改めることになるが、国際学科の「スタートアップセミナー」の授業内容は、学部教育全体を俯瞰した上で設定されたものであることを強調してここに記しておきたい。

3 授業の実施方法

ここでは、上述の如く定められたカリキュラムに即して、実際の授業をどのように実施していったかを記す。

3.1 チーム・ティーチングによる授業実施態勢

2016年度のスタートアップセミナーは、伊藤正晃、于小薇、大澤肇、河内信幸、高英求、宗婷婷、和田知久が担当した。その内、4名が本科目担当の未経験者であったこともあり、すべての担当者による理解と認識の共有を図るため、新学期開始直前にミーティングを行った。シラバスや2月に開催された初年次教育科目担当者会議での配付資料の一部を用いて、「高校から大学教育への円滑な移行・接続」を目的とする本科目の特性について確認することからはじめ、各回の授業目標と実施内容については、前掲【資料3】によって確認し、実施に当たっての問題点については出席者で議論した。

また、本科目の授業を行っていく上で留意すべき、「担当者の姿勢」についても共有が行われたことは特筆すべき事であった。その姿勢とは、学生たちと担当教員による「場の形成と時間の共有」ができるよう心がけることであった。それは、決められた（授業）時間に決められた場所（教室）に学生と教員が集い、実際に顔をつきあわせて直接言葉を交わし、互いの存在を認め合う場所を、現実の空間として持つことである。

連絡事項の伝達や情報の獲得だけなら、メールやSNS、e-learningのシステムを利用するだけでも可能である。しかし、教室での議論のふとした逸脱から生まれる新たな気づきや、夢や目標を持って学ぶ仲間におぼえる共感は、「場の形成と時間の共有」ができてこそ得られるものである。本科目にとどまることではないが、学校において学生と教員が対面して授業を受ける（行う）ことの大切さを、ともに分かちあいたいとの認識に立っており、本科目のような少人数の演習形式であるからこそ実行もできるのである。また近年、家庭的な事情などにより精神的に孤独や不安を感じながら学生生活を送っている者や、通信制や単位制など多様な教育システムの高校を経て入学し、日々の通学やクラス単位の受講に違和感をおぼえる者が、本学での学修を継続する上で支障をきたす場合もまま見られるが、そのような学生に対しても、入学後早い段階でフォローできるようにすることを目指している。

具体的な授業方法としては、複数の教員がチームを組んで指導にあたるチーム・ティーチングの態勢を取ることにした^(注1)。本科目においては、上述の「担当者の姿勢」を共有しつつ、統一的な授業実施予定表に従い、授業開始前と終了後に担当者ミーティングを密に行った。

各週の授業実施の流れはおおよそ以下であった。

- ①週のはじめ（月、火曜）に取りまとめ責任者の和田が、授業の段取りについてのメモをメールにて配信する。最終的に詰めておくべき事柄がある場合は、直接ないしはメールにて相談。
- ②授業開始前、担当者は20号館3階ファカルティールームに（可能な限り）集合し、当日の段取り全般、持参物、連絡事項などについて確認。
- ③授業終了後、担当者は20号館3階会議室に集合し、当日の授業実施状況や学生の動向についての情報交換、今後の授業内容の確認や相談。

特に授業終了後のミーティングについては、学期中盤までは毎週開催し、それ以降は隔週開催とした。それだけであれば、別段の特徴も無いかも知れないが、本学部の「チーム・ティーチング」を特色あるものとする所以は、「一定の責任分担のもとで密接な協力関係」のもとに、「指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫」を重ねて実施した点にある^(注2)。

例えば、グループワークの際のアイス・ブレイキングをどのようにすべきかについて、心得のある担当者から具体的なアクティビティや参考書が紹介されたり、共通項目④A「大学生活の安心・安全」に関する部分では、ブラック・バイト問題についての優れた啓発パンフレットが紹介されるなどして、導入可能な担当者のクラスでの実施に到った。

また、「場の形成と時間共有」の促進に大きく役立った「ショート・スピーチ」の実践についても記しておきたい。授業開始の冒頭に時間を取って、クラスの全ての学生にテーマ（その場で教員から示される）に沿って話をさせるのであるが、そのことにより「授業に来れば必ず発言する」ことを習慣づけようとしたものである。担当教員の姿勢にかかわらず、得てして受身になりがちな受講者に能動的な行為を反復的に行うことによって、授業参加の姿勢の改善を促そうというのが出発点であるが、それだけでなく、他の受講者の話に耳を傾け、自分から質問や感想を述べることへの抵抗を少なくして、演習科目内での議論の活発化やひいては就職活動時のグループ面接への対応もできるようになることを目指している。

3.2 主な授業内容と教員による工夫について

ここでは、学部独自の授業内容について紹介したい。

3.2.1 履修、学修進行についてのガイダンス

本学は1年次の春学期は指定科目を提示して履修登録をさせるため、入学時の履修オリエンテーションでは、単位、履修申告などの新入生にとってはこれまで馴染みのなかった用語の意味、ネットワークを経由し

た履修申告の手続きについての解説に多くの時間を割くことになり、進級・卒業要件、『学生便覧』やシラバスの見方については、ひととおりの説明はするものの、必ずしも十分な時間をもって学生の理解を促すところまでは到らない。そこで、スタートアップセミナーの授業内で、共通項目③「大学における学びのスキル」とも関連させながら、入学時の解説を再びなぞりつつ、学部専門科目の履修にかかわるガイダンスを行うことになる。

本学部においては、多様な学生のニーズに応えターメード教育を実施する観点から、自らの希望する外国語を、履修時間数の選択により希望するレベルまで学習できるようカリキュラムを組んでいることもあり、外国語学習のカリキュラムがやや複雑になっている。これは、真の国際理解に結びつけるために、1年次から英語に加えて、中国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、韓国語の中から1言語を選択して学び、意欲を持って取り組みれば3言語の履修も可能としているからであり、英語と中国語に限っては、ハイレベルな実践語学力を身につけることも可能な「アドバンスト・プログラム」を設置しているからでもあるが、入学したばかりの1年生にとってはわかりづらいため、スタートアップセミナーでは、都合2度にわたり（第2回と第12回）学部の外国語履修カリキュラムについて説明した。また、第12回においては学部専門講義科目についても、科目間の連携や学修のレベルや順序があることを念頭に置いて秋学期以降の科目履修ができるようガイダンスを行った。

また、専門分野が異なる複数の学部教員によるプロジェクト・グループに受講学生が参加し、テーマ設定から学習・研究までをチームで共同して進めて、アクティブな学びの場を作り上げていく国際学科の教育システムの中核をなす科目の一つである「ハイブリッド・プロジェクト」についてのガイダンスも行った（第12回）。

学部専門基礎・専門導入としては、以下のような取り組みを行った。

3.2.2 国際体験ガイダンス

国際関係学部では、多様な文化圏の人びとと積極的に交流し、キャンパスを飛び出して海外生活を体験することを学部教育の理念の一つとして掲げており、全学的に見ても国際センターが実施する海外留学・研修プログラムの利用者が多いことから、「国際体験ガイダンス」（第2回）を行った。当日は、国際センターから鈴木次長にお越しいただいて、本学の留学・研修制度についての事務的な説明をしていただいたあと、副センター長の喬教授から自身の経験を踏まえて海外

で学ぶことの魅力や人びとと交流することの楽しさについて講演していただいた。その後、国際関係学部の留学・研修参加者3名が登壇し、自らの体験談を語ってもらった。留学・研修先での授業だけでなく、現地学生との交流や異郷での生活について、先輩たちから語られる「ナマの声」に聞き入る学生たちも多かった。

3.2.3 民族資料博物館ガイダンス

第9回には「民族資料博物館ガイダンス」を行った。大学附設の博物館としては中部圏有数の同館は、文化人類学や人文地理学を専門とする教員が複数在籍する本学部と、その開設当初から関わりが深く、新入生に対する専門導入としても外せない施設である。ただ、150名の1年生をどう誘導するかには手を焼いたものの、結局3グループに分けて交替で見学することになった。博物館では、宇治谷副館長に施設の沿革と現在の展示の概要について解説していただいた後、学生たちは各自、課題「印象に残った展示物についてのミニレポート作成」に向けて見学した。和田のクラスでは、次の授業でのレポート提出に加えて、ショート・スピーチのテーマとしても取り上げた。他のクラスでは、許可を得て写真を撮り、その展示物について図書館などを利用して調べた事柄をレポートしたところもあったという。

3.2.4 Webポートフォリオガイダンス

4年間の在学中に経験、習得したいことなどについて具体的に目標をたて、その実現に向けて学年、学期ごとに到達度や成果を記録することで、自らの成長を可視化するポートフォリオ教育も国際関係学部の教育システムにおいて重要な位置を占めている。スタートアップセミナーでは、Webポートフォリオ・システムと、そのキャリア形成における意義についてガイダンスを行った。総合情報センターのPC実習室の収容人数に限りがあることから、全体を2グループに分けて実施した（第5回あるいは第6回）。

3.2.5 レジューメとレポートの作成と研究発表の練習

文系理系を問わず全ての学生に求められるスキルであるが、「レジューメとレポートの作成」では、本学部のスタートアップセミナーでは論説体の文章を用いて、要点の把握とその提示方法を単純でわかりやすいもの（レジューメであれば箇条書きで、レポートであれば文章で）にすることで、基本的なスキルの習得が徹底できるように工夫をしている。また、参考文献リストの作成や、出典の明示、引用の方法、盗用剽窃の禁止など、学術面でのごく基礎的な作法や態度についても力

を入れて解説した（第10回、第11回）。また、「研究発表の練習」では、レジューメを用いた発表と質疑応答の作法について、適宜『スタートアップセミナー参考テキスト』を参照しつつ解説した後、受講学生がひとりずつ発表を行った（第13回、第14回）。

例えば、大澤講師のクラスでは以下のような工夫を行った。発表の際には全員にコメントペーパーを配布し、一行程度でよいので各発表者の良いところを書かせ、授業終了後に回収した。提出されたコメントペーパーのコメントを発表者単位で担当者が纏め直して、匿名で内容のみをPCで打ち直し、翌週学生たちに、前回発表についてのコメント集を配布した。学生たちも自分の評判は気になるようで、コメント集を食い入るように見ていた。

またコメントペーパーには、その日の発表で最もよかった人物を1～3名選んで書かせた。レジューメ発表の授業は2回行ったが、各授業で集計を行い、次の授業の最初に、前回発表でのベストプレゼンター賞ということで、得点の高い上位3名の名前を挙げ、表彰を行った。ただ名前を挙げるだけでなく、担当者が私費で購入した海外の小物や、図書カード、大学グッズなどを賞品として準備した。賞品が出るとなると、学生も結構な盛り上がりを見せたという。

3.2.6 AO入試・推薦試験合格者対象の入学前レポート表彰

この項の最後に「AO入試・推薦試験合格者対象の入学前レポート表彰」について記しておきたい。今年度、本学部ではAO入試、推薦試験の合格者を対象に入学前教育の一環としてプレ講義を実施しており、その際に「ここから「大学の学び」を始めよう」として、「興味のあることを調べ、考えて、私たちに教えて下さい」とのレポート課題を出している。レポートは入学までに提出されていて、スタートアップセミナー担当者によって回覧されていたが、いずれも意欲的な佳作が集まっていた。レポート提出を求められたのは入学者の全員ではないものの、学生の「頑張り」に報いるようなことはできないか、また、その「頑張り」を他の1年生に波及させることができないかとの提案が高教授からあり、担当者ミーティングで検討の結果、特に優れたもの7点について合同クラスの際に表彰することとなった。

以下に表彰された優秀レポートの題目を挙げておく。

最優秀賞：「ココットパイ」

「韓国メイクとファッション」

優秀賞：「国内スキーリゾートの現状と国際化」

「フォーラムから森林ボランティアの方

向性について考える」
「インドネシアの生活習慣とマナー」
「中国人と日本人の見方」
「PFI事業」

題目からだけでも、本学部の入学者の関心の多様さを見て取ることができよう。表彰予定者には事前にその事を打診してはいたものの、多様な種別の入試を経て入学してきた学生の中には、本レポート課題の存在を知らぬ者もあり、この表彰に対しては当初驚いた学生もいたようではあるが、授業後、大いに刺激を受けた旨の感想を教員にもらした者もいたことから、本活動はおおむね好評を博したようだ（第12回）。

4 包括的な新入生サポートを目指して

「入学者が「生徒」から「学生」へと自立するために、学修・学生生活の全般にわたるガイダンス・支援を行っていく」ことが、スタートアップセミナーの「基本的な考え方」（「スタートアップセミナー実施に関する指針」）であることから、本学部においてはスタートアップセミナーと関連づけた以下のような課外活動を実施した。

4.1 新入生歓迎会

5月25日のP.S.H.（Professor and Student Hour）に20号館1階の学生ラウンジにおいて、2年生以上の先輩が企画し、学科教員がサポートする形式で新入生歓迎会を開催した。

国際学科になって初めての新入生歓迎会なので、実行委員の上級生たちもサポート教員も、1期生の記憶に永遠に残る会を、と準備の段階から気合を入れて臨んだ。4回の打ち合わせ会を開き、綿密な計画を立て、開催日を迎えた。

司会の学生が先輩を代表し、新しい学科に入学した1年生に歓迎のあいさつをすることで、歓迎会は始まった。途中、国際知識に関するクイズを挟み、新入生と参加教員、上級生が世界各国のお菓子をつまみながら、歓談するなど、終始和気藹々の雰囲気であった。当日は、スタートアップセミナーで予め確認した参加希望者数を大きく上回り、新入生の半数近くが参加してくれた。多くの人が入場できるように、ラウンジに配置されている椅子も一時的に撤去しなければならないほどの盛況ぶりであった。

翌週のスタートアップセミナーで、歓迎会の参加者に感想を聞いてみたら、おおむね満足だったようである。一部を以下に紹介する。

「参加する前に、外国のお菓子が食べられると聞いていたので、正直、それが目当てだったのですが、会

場に行ってみたら、先輩たちの共に先生方も大勢いらっしゃり、気さくに話しかけてくださいました。何よりも、先輩方と一緒にクイズで盛り上がったのがとても楽しかったです。私たちがわからなくて困っていると、『この問題、あの授業でやったからわかるよ』と教えてくれました。おかげで私たちのグループは高得点を獲得し、1位になったので景品をもらうことができました。優しい先生と先輩ばかりで、本当に楽しい歓迎会でした。先輩みたいになるために、4年間頑張りたいと思いました」

「先生だけでなく、先輩方とのコミュニケーションもできてよかったです。授業や留学のことなど、色々なことを経験してきた先輩からお話を聞けました。短時間でしたが、堅苦しい感じは全くなく、和やかな雰囲気でした。フレンドリーに話しかけてくれる先生や先輩ばかりで、参加してよかったです」

新入生歓迎会を開催することによって、教員と学生との垣根を低くすることができ、学生にとっては自らが在籍する大学への愛着を一層増すことができたのではないと思う。

4.2 語学学習懇談会

国際学科では外国語科目がカリキュラムに占める割合が比較的高い。授業中行ったアンケートや面談でも、外国や外国語に関心を持っている人の多いことがわかっている。彼らの外国語学習の手助けとして、語学学習懇談会を開催することになった。1年生春学期の外国語開講科目は英語と中国語のみなので、懇談会は英、中の2言語を中心に行うことになった。新入生たちが外国語学習を通して、さまざまな国や地域の文化や社会に興味を持つ契機としてほしかったこともあり、この会はあえて「外国語科目期末試験対策の会」にはしなかった。

6月22日のP.S.H.に20号館1階の学生ラウンジで、国際学科1年生対象の語学学習懇談会を開催した。当日、英語と中国語を担当する教員のサポートの下で、留学経験者や外国語の得意な上級生が新入生の相談相手になり、語学学習に関する様々なアドバイスを与えた。懇談会に参加した1年生からは以下のような感想が得られた。

「知らないことが知れてよかったです。相談にちゃんと答えていただきありがとうございました。とにかく英語の勉強を頑張らなければいけないと思いました。頑張って派遣留学に合格できるように全力を尽くしたいと思います」

「今日、先輩方や先生に色々なことを教えていただいて本当によかったと思いました。英語を勉強としてやるのではなく、気軽に楽しく覚えていいんだと思

いました」

「語学学習だけでなく、留学についての先輩たちの様々なエピソードを聞けたので、自分の糧となるように、今度は自分で行動していきたいです」

「もっと予習、復習し、CDを聞いたりしたいと思った。実際に先輩と話して、中国語をより勉強したいと思った」

4.3 トークセッション：国際学科を育てよう

既存3学科を統合する形で発足した国際学科では、発生しうる問題について事前に十分な検討がなされてきたとはいえ、従前との比較においてカリキュラムの多様さや在籍学生の多さもあって、やはり学科運営においては手探りになってしまいうところも多く、「想定外」の出来事に慌てて対応を協議することも無くはなかった。

もちろん新生なった学科は、教員のための奮闘によって作り上げられるものではない。学生と教員、職員がともに考え、知恵を出し合い育んでゆくものであるとの見地に立ち、新入生と教員、そして同じ学部で学ぶ先輩たちも交えて、生まれたばかりの国際学科について自由に討論する機会として、6月15日のやはりP.S.H.にトークセッションを開催した。

参加者が自己紹介をしてのち、1年生から「入学してからの印象」が語られた。「オープンキャンパスの時に感じた時と同じ「あたたかさ」がある」「講義の内容が興味深い」「受講者が発言する機会が多い」など好印象が続く中、「授業中の私語」で議論が交わされた。参加者からは、「授業の妨害者には厳しく注意すべき」との声が上がる一方で、「貴重な授業時間を叱責に割くべきでない」との意見も出た。静謐な学習環境を維持するのは授業担当者の責務であるとは言ってもないが、受動的な学習者たる「生徒」から、主体的な学習者たる「学生」になりきれていない受講者の意識にも問題があるとの指摘もなされた。これなどは、スタートアップセミナーでも反復して提起されるべき事柄であろう。

その他にも、上級生との交流について「1年生と上級生をつなぐ場がもっと欲しい」とか、「英語をつかって「話せることの喜び」が実感できる機会をもっと作って欲しい」などといった要望が出された。上述の新入生歓迎会や語学学習懇談会などの活動や、学生が中心となる学習会などが組織されることで解決されるであろうし、それには教職員によるサポートも欠かせないものの、「交流についても学生に求められるのはやはり自発性」であり、学部自体にそのような「場を作る力」が求められるとの指摘もされた。最後に、このような会を今後とも継続的にやっていくことを確認しつ

つ会は閉じられた。

今年度は、ピア・サポーターと新入生たちの距離を少しでも解消し、身近に感じて交流してもらうために、スタートアップセミナーのクラスに連動する形で恵那研修のグループ分けを行い、ピア・サポーターを2名ずつ各クラスに配置し、第1回目の授業時に顔合わせをしている。

恵那研修でも全てが順調にすすんだわけではなかったが、ピア・サポーターは常に新入生を気遣い、各々リーダーシップを発揮していた。研修後、来年度のピア・サポーターを募ったところ、20名以上の希望者があった。この事からしても、彼らのひたむきな姿勢に憧れを感じた新入生の多かったことが知れよう。

これら課外活動を実施するにあたっては、教員のみならず、恵那研修以来のピア・サポーターを中心に多くの上級生たちが力を尽くしてくれた。この場を借りて彼らに心からの感謝を表したい。

5 学部独自アンケート調査の結果からわかること

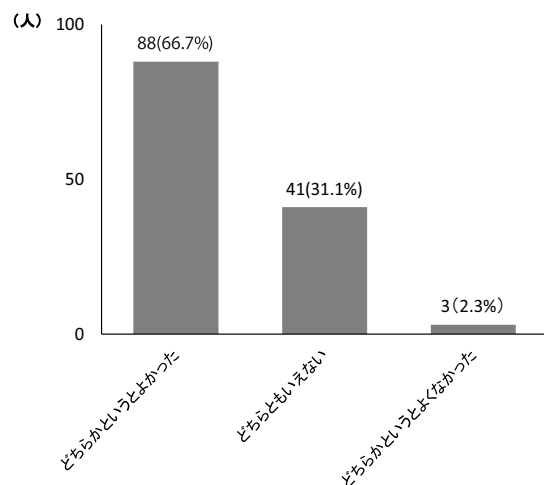
スタートアップセミナー授業最終回に、全学での「魅力ある授業づくりのために」で行っている「授業評価」に加えて、学部独自のアンケート調査を実施した。

調査対象者は、平成28年度春学期に「スタートアップセミナー」を受講した学生154名で、授業最終回（7月21日）に質問用紙【資料4】を配付してその場で回答させた。欠席者などもあったため得られた有効な回答者数は132件であった。無記名による調査である。

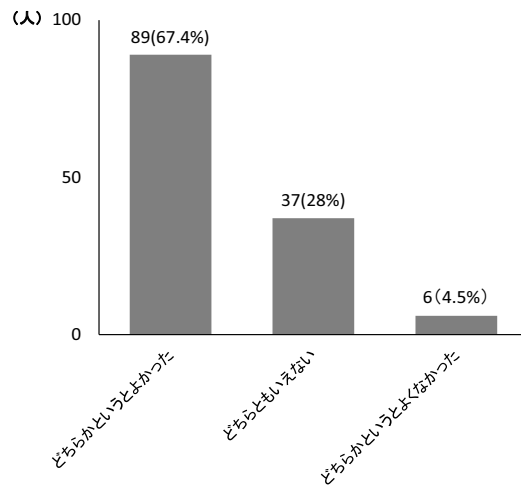
調査内容は、1年次春学期に受講した科目についての満足、不満足を「スタートアップセミナー」「(学部の)外国語科目」「それ以外の科目」について、「国際関係学部に入學したことを(現時点で)どう思っているか」について、「A.どちらかというときよかった」「B.どちらともいえない」「C.どちらかというときよくなかった」の3つの選択肢を設定して問うた。また、自由記述方式で、国際関係学部(中部大学)について、「ここはよい」と思ったことと「ここはよくない」と思ったこと、最後に「教職員への要望」を問うている。

これらの質問の設定意図は、それぞれの項目についての受講者のおおよその満足度を調査したいということと、授業担当者が認識できていない問題点を指摘してもらいたいということにある。結果は以下のとおりであった。

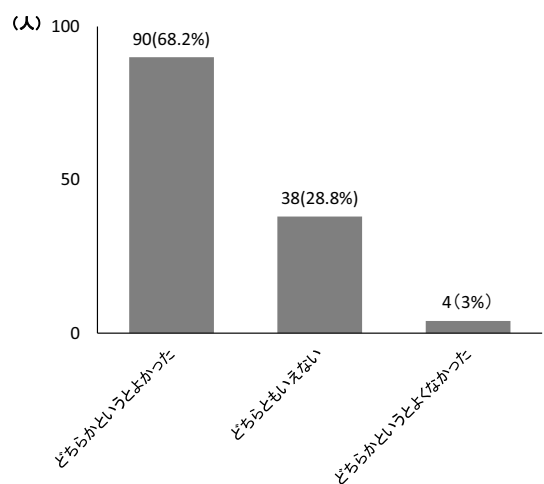
■国際関係学部の「スタートアップセミナー」についてどう思いますか？（回答数132）



■国際関係学部に入ったことを（現時点で）どう思っていますか？（回答数132）

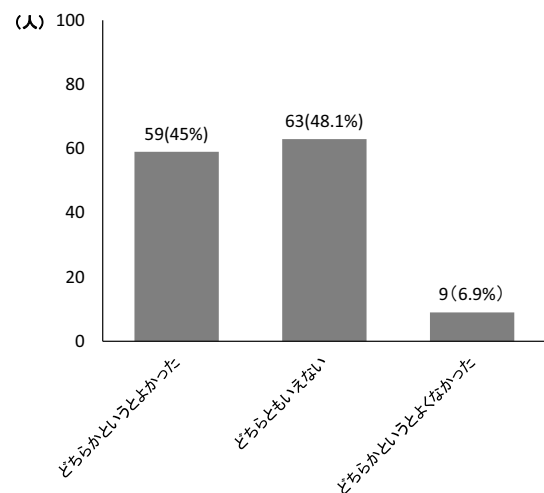


■国際関係学部の「外国語」の授業についてどう思いますか？（回答数132）



■国際関係学部の「その他の授業（語学・スタートアップセミナー以外）」についてどう思いますか？

（回答数131）



結果的に、「スタートアップセミナー」と「(学部の) 学国語科目」については、66.7%、68.2%とおおよその満足度が高かったことがわかるが、強調すべきは不満度の低さであろう。新学科の初年次教育の2つの柱とも言うべき科目は、新入生の学習ニーズや意欲にほぼ応えることができたと言えよう。また、「それ以外の科目」について、「A.どちらかというよかった」「B.どちらともいえない」の回答割合が拮抗しているが、これは「国際関係入門」「地域研究入門」「経済学概論」「文化人類学入門」「アジア研究入門」と、入門科目とはいえ広範な学問分野にまたがる科目群に対して、受講者各自の興味や志向が異なっていることも原因になっているのではないと思われる。また先ほどと同様に、不満をおぼえた受講者の割合が6.9%と高くなかったことから、新学科の入門講義科目群が、新入生の学習ニーズや意欲に即したものであったと言えるのではないか。それが、国際関係学部へ入学したことの満足度に直結していると調査結果から読み取れるのではないだろうか。

また、自由記述部分においても、「「ここはよい」と思ったこと」では、コメント総数102件のうち、個々の教員の学生に対する姿勢や、授業内容の優れている点を挙げるコメントが大半を占めていた。「「ここはよくない」と思ったこと」では、コメント総数83件のうち、講義中の私語とそれへの教員の対応や、教員の授業の進め方に関するコメントがまま見られ、これらについては今後の対応がはかられるべきものである一方、大学内の施設や通学バスについてのものもあり、これらは全学的に共有、解決してゆくべき事柄でもある。最後の「教職員への要望」では、教員の授業の進め方や、留学制度の拡充、空調設備の適切な使用について改善を求めるものが多かった。以上のアンケート結果

については、スタートアップセミナー担当者を中心に情報の共有を図ったが、個々の具体的な指摘への対応については今後の課題としたい。

6 おわりに

ひとつの学科として150人もの多くの新入生を迎えたのは初めてであったため、当初、戸惑うところも見られたものの、学部内の外国語科目（英語・中国語）担当者、学部専門科目担当者などと情報交換を常に行いつつ、一人ひとりの新入生にきめ細やかな支援を行うべく、河内学部長、高学科主任を筆頭に学部全体を挙げての体制で臨んだスタートアップセミナーであった。「最初にしてはうまく遣り果せたのではないか」というのが担当者相互の認識である、と言える自画自賛に過ぎようか。欠席過多の学生への対応方法の改善など、当然、次年度に向けての課題はある。指導者、教授者というよりはファシリテーターとして、新入生たちが「学生」へと成長してゆくのを見守り、共にあり、支援するためには、担当者である教員自身の成長が求められていることをひしひしと感じた一学期であっ

たことを記してこの稿を終えたい。

注釈

注1：チーム・ティーチングについての論考として次のものを参考にした。中尾陽子「チーム・ティーチングーラボラトリー体験学習における意味を探るー」『人間関係研究』第10号、南山大学人間関係研究センター、2011年3月

注2：前掲論文参照。「 」引用部は、加藤幸次ら『ティーム・ティーチングの計画・実践・評価Q&A：個性化教育推進のために』黎明書房、1995年10月による。

謝辞

本文中にあげたピア・サポーター、上級生に加えて、さまざまな形でお力添えをいただいた国際関係学部の教職員の皆さま、学科外講師として講義をご担当いただいた諸先生方、本科目の授業にご協力いただいた全ての皆さまに心より御礼申し上げます。

准教授	国際関係学部	国際学科	和田 知久
講 師	国際関係学部	国際学科	于 小薇
講 師	国際関係学部	国際学科	大澤 肇

【資料1】

現行3学科低学年ゼミ授業概要まとめ			
	NN	NL	NC
スタートアップセミナー	・テキスト内容に沿った内容(大学について、社会生活・・・など) ・ポートフォリオの作成 ・国際関係に関する英文読解・英作文等 ・レジュメ発表の基礎(新聞記事発表、キーワードについて調べた内容の発表)	・テキスト内容に沿った内容(大学について、社会生活・・・など) ・ポートフォリオの作成 ・民族資料博物館ガイダンス ・特別講師による講演 ・図書館ガイダンス ・人間関係作リトレーニング(グループによる体験学習) ・名古屋ボストン美術館見学 ・レポートの書き方	・テキスト内容に沿った内容(大学について、社会生活・・・など) ・ポートフォリオ ・PCでの中国語入力法 ・レジュメ発表の基礎(新聞記事発表、キーワードについて調べた内容の発表)
基礎演習	・(学科共通テストの準備を踏まえた)英語学習 ・パソコンスキル(office系ソフト基本操作・検索方法など)の学び ・レポートの書き方(レジュメ作成、論理表現、データに基づく意見の作成) ・リトルワールド研修	・リトルワールド実習(myパンプレット作成) ・キャリアガイダンス ・プレゼンテーション・スキルの学び(学習、実習、クラス発表、合同発表)	・今後履修する専門科目に関する情報提示(学科教員による講義数回) ・レポートの書き方(1年夏休みに北京研修があったときは、そこでとった写真などを元に、パワーポイントを作成し、学祭で展示していた)
研究入門A/ブレ演習A	・ポートフォリオの作成 ・国際関係の専門英語(英文読解・英作文・キーワードなど) ・進級論文への導入(論文の書き方・テーマ選択ほか) ・キャリア教育(担当課員による講演)	・「身近にある国際社会」をテーマに、各自の関心に応じたプロジェクト(個人、グループ可)を遂行	・現在は中国語の長文読解(中国語資格試験支援のため) ・図表の多い平易な中国語資料を読解、報告(以前は「人文科学系」のフィールドワーク実習をしていたこともある)
研究入門B/ブレ演習B	・進級論文の作成(テーマ再確認・論文構成・脚注の作成ほか) ・進級論文の発表とフィードバック ・ゼミの振り分けに関する内容 ・キャリア教育(担当課員による講演) ・学科共通テスト	・学生によるプレゼンテーション	・「中部圏の中国進出企業研究」がテーマ ・各自企業研究をしてレジュメ発表 ・レジュメをレポート化させる ・企業見学と卒業生インタビュー ・学科独自のキャリア教育を意図している。 ・3年ゼミ振り分けに関する内容

2015年10月8日作成

【資料2】

新学科低学年ゼミの授業内容について検討課題メモ

・国際学科における学問分野の幅広さと習得すべきスキルや知識をどう体系化し、段階的に学ぶのか？

・特定のプログラムの配置

- キャリア関連講演（各学期）
- ポートフォリオ作成指導（各学期）
- 国際体験ガイダンス（1年春、派遣留学、研修案内）
- 全体発表会の実施

（1年秋、ポートフォリオプレゼン；2年秋、中間論文合同発表会）

・2年秋学期末に中間論文を完成させるために、各学期に段階的なスキル学習を配置。段階的重層的な論文作成、発表スキル学習とは？

- 論説文音読
- キーワード（語句）理解
- 要約把握
- レジメ作成
- レポート作成（基礎～応用）
- プレゼンテーション（ソフト操作、配置、発表の作法）
- 小論文作成（テーマ決定、論文構成、注釈など作法）
- アカデミックリテラシー
- 資料収集（図書館活用） などなど

・旧3学科の取り組みをどのように継承、発展させるべきか。

NN：英語学習、学科共通テスト（専門知識）、進級論文

NL：民族博物館、名古屋ボストン美術館、リトルワールド実習

NC：中国語読解、中部圏中国進出企業研究

・スタートアップセミナーのみ成績上位者クラスの設置（2クラスほど）。基礎演習以降は平準化か？

2015年10月12日

【資料3】

スタートアップセミナー（木曜3-4時限）各回の授業内容

160519版

回	授業日	全／個	授業テーマ	共／専	主たる担当者	使用教室	text chapter	補足	次回への連絡事項
1	4/7	個別	はじめに ・スタートアップセミナーとは ・大学生活をはじめにあたって ・学内ツアー	共	河内(106E)、高(106C)、宗(106F)、于(105D)、大澤(105A)、伊藤(105C)、和田(106D)	10号館ゼミ室	0	「国際関係学部で学ぶ」とは	・次回は全体授業（場所は？）
2	4/14	全体	・国際体験ガイダンス(留学、研修 喬先生) ・秋学期外国語入門科目履修ガイダンス(和田)	共	国際センター依頼講師(喬副センター長)	2811			・次回は個別授業
3	4/21	個別	学びのスキル ・科目履修と授業の受け方	共	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室	3		
4	4/28	全体	建学の精神・基本理念等	共	石原副学長	2811	1		・次回も全体授業（場所は？） ・各自PC持参
5	5/12	全体	・ポートフォリオの作成とPCの維持 ・英語インターネット教材登録説明	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田／伊藤裕、中野	222A(48台)、223B(92台)使用可		ポートフォリオをメインにしてもよい	5回、6回を入れ子にして実施
6	5/19	個別	ライフプランとキャリアデザイン	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室	2		
7	5/26	個別	大学生活の安全・安心	共	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室		副教材	
8	6/2	2分割	社会生活の基礎(大学生の対人関係と心理的特徴)	共	桐山雅子先生／大西直之先生	2722(桐山)／2811(大西)	4		
9	6/9	3分割	民族資料博物館ガイダンス	専	民俗資料博物館依頼講師／河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室／民俗資料博物館			
10	6/16	個別	レジメとレポートの作成練習(第1回)	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室		・アカデミックリテラシーへの言及 ・レポート作成をメインに置く？	
11	6/23	個別	レジメとレポートの作成練習(第2回)	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室			
12	6/30	全体	秋学期の履修と開設科目の紹介 ハイブリッドプロジェクトの紹介	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	2811			
13	7/7	個別	研究発表の練習(第1回)	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室			
14	7/14	個別	研究発表の練習(第2回)	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室			
15	7/21	個別	ふりかえり	専	河内、高、宗、于、大澤、伊藤、和田	10号館ゼミ室			

【資料4】

2016年7月21日（木）

国際関係学部
NA1年生 学期末アンケート

春学期が間もなく終わります。お疲れさまでした。
大学生生活の滑り出しはいかがでしたか？あっという間だったのではないのでしょうか。
今後の参考にしたいので、アンケートにお答え下さい。

■国際関係学部の「スタートアップセミナー」についてどう思いますか？
（該当するもの〔記号〕に○を。以下同様）

- A. どちらかというときよかった
- B. どちらともいえない
- C. どちらかというときよくなかった

■国際関係学部の「外国語」の授業についてどう思いますか？

- A. どちらかというときよかった
- B. どちらともいえない
- C. どちらかというときよくなかった

■国際関係学部の「その他の授業（語学・スタートアップセミナー以外）」についてどう思いますか？

- A. どちらかというときよかった
- B. どちらともいえない
- C. どちらかというときよくなかった

■国際関係学部に入ったことを（現時点で）どう思っていますか？

- A. どちらかというときよかった
- B. どちらともいえない
- C. どちらかというときよくなかった

■国際関係学部（中部大学）について、「ここはよい」と思ったこと（自由記述）

■国際関係学部（中部大学）について、「ここはよくない」と思ったこと（自由記述）

■国際関係学部（中部大学）の教職員に、要望があったらお書き下さい（自由記述）。

看護技術教育における情報機器の活用に関する基礎調査

夏目美貴子・宮内 義明・新美 純子・嶋崎 和代・早瀬 良

1 はじめに

看護者は、患者の身体的・心理的・社会的ニーズに応じて、日常生活の援助（洗髪や食事介助など）や診療の補助（注射や採血など）といったさまざまな看護技術を提供する。医療技術の高度化など看護を取り巻く環境は変化し、看護者に求められる看護技術は多様化・複雑化してきている。その一方で、患者の人権への配慮や医療安全への取り組みが強化され、看護者になる学習（看護基礎教育）過程の学生が臨地実習で行う看護技術の範囲や機会は限定され¹⁾、臨地実習で看護技術を経験し、修得することは難しくなった。

これらのことから、看護基礎教育における看護技術教育の充実は大きな課題となっている²⁾。学生が限られた時間で看護技術を修得できるように、教材や教員による実演（デモンストレーション）の学習効果などの検討がなされ^{3), 4)}、複数の方法を組み合わせて教育がされている。その中でも動画教材は、学習者に具体的なイメージを与え⁵⁾、繰り返し視聴でき、予習・復習など授業内容に合わせた活用ができる⁶⁾などの利点があり、動画教材を教育に有効に取り入れることが学生の看護技術の修得にとって不可欠である。

これまでの看護技術の動画は、DVDやインターネット上のe-learningにて提供されてきたが、2015年頃から看護学の教科書には、タブレットやスマートフォン等で視聴する動画用アクセス先を記したものが刊行され、動画の提供形態や視聴方法にも急激な変化が見られるようになった。これらタブレットやスマートフォンなどの情報機器は、看護学生にとって学習に欠かすことができないものになってきており、これらの情報機器の利用を制限する時代ではなく、看護技術教育に、いかにこれらを有効に活用するかを考える必要性があるといえる。

看護教育分野での情報機器の活用についての先行研究を見ると、タブレット型の教科書を用いた教育の効果に関する実践報告⁷⁾、タブレットで撮影した動画の技術教育への活用例⁸⁾など、教育の一部への活用例の報告に留まっている。そこで、本研究では、学生の情報機器の利用状況の実態と、e-learning教材やスマートフォンを用いた動画教材など看護学生の教材利用の傾向を明らかにし、より有効な情報機器と動画教材の活用について検討したいと考える。

2 目的

本研究は、看護学生の情報機器を用いた動画教材の利用の現状を明らかにし、看護技術教育にこれらの教材を効果的に活用し、教育効果を高めるための示唆を得ることを目的とする。

なお、本研究において、「情報機器」とはパソコン、タブレット、スマートフォンなどの情報にアクセスすることができる機器全般のことを示す。

3 研究方法

3.1 研究対象

看護基礎技術の科目を履修している、看護系大学1校の2年次学生110名であった。

3.2 研究期間

調査は2016年4月に行った。

3.3 対象者の学習状況および教材

対象者は1年次後半に身体の清潔（洗髪や身体の清拭）、環境整備（ベッドメイキング）などの生活援助技術に関する科目（全15回、2単位、90時間）の履修を修了し、2年次前半から注射や採血などの診療の補助技術の科目（全15回、2単位、90時間）の履修を開始した段階である。

対象者の受講している看護基礎技術の科目で利用している動画教材の特徴を表1に挙げる。該当大学では、教材A（QRコードで動画用Webページにアクセスし視聴する動画を記してある教材）、教材B（スマートフォンまたはタブレットにて専用アプリを使用して視聴する動画用アクセス先を記した教材）の2種類のテキストが、看護技術科目の教科書に指定されている。この2つの動画教材は、適宜視聴するように指導されている。

授業では、講義形式で該当技術の基礎となる知識を学習した上で、教材C（教員が看護技術を実施しているe-learning上に提示されている動画であり、パソコンに動画再生ソフトをインストールして視聴する）を視聴して、技術を実施する上での根拠や気づいた点についての記載をする事前課題を実施する。その上で学内実習にて教員の指導の下に技術を実施して、別日に技術チェックを行い、技術の修得状況を確認している。

学生は、講義の空き時間などに技術の練習をすること（以下、自己練習とする）を推奨されている。

表1 看護技術の科目で利用している各教材の特徴

	教材A	教材B	教材C
内容	教科書に付設の動画	教科書に付設の動画	e-learningに提示してある動画
閲覧機器	スマートフォンまたはタブレット	スマートフォンまたはタブレット	パソコン
閲覧方法	①QRコードリーダーをインストール ②QRコード動画用Webページにアクセス	①専用アプリをインストール ②機器を教材にかざす	①動画再生ソフトをインストール ②大学ホームページから利用者IDとパスワードの入力
動画へのアクセスに要する時間	①1分以内 ②1分以内	①1分以内 ②1分以内	①3分 ②1分以内
特徴	1技術項目につき、各ポイントごとに動画があり、複数の動画閲覧が必要（例：採血に関する動画6本）	1技術項目の重要な点を示した動画（例：採血に関する動画1本）	1技術項目について準備から後片付けまで、一連の動作が見られる1つの動画（例：採血に関する動画1本）
1動画の平均時間	2-3分	4分	30分程度
巻き戻し早送り	可能	可能	不可能

3.4 調査方法

無記名の自記式質問紙調査を行った。調査内容は以下の通りである。

- 1) 情報機器の利用環境について
情報機器の所持や自宅のインターネット接続の有無など（選択式での回答）
- 2) 情報機器の利用状況
普段の生活での情報機器の利用時間や利用目的について（選択式および記述式での回答）
- 3) 看護技術の動画教材の視聴状況
動画教材の視聴の可否について、現在までの視聴の回数、視聴の難易度（選択式での回答）
- 4) 情報機器を利用した看護技術の学習に関する要望
看護技術の自己練習の際に技術修得に役立つと思う機器や設備（選択式での回答）、看護技術の学習に情報機器を利用することについての希望や考え（自由記載での回答）

3.5 データ収集方法

対象者に対して、看護技術の講義終了後に質問紙を配布した。質問紙は任意の時間に各自が回答し、別室の鍵つき回収箱にて、指定期限内に各自が投函することで回収した。対象者の回収箱への投函をもって研究への同意とみなした。

3.6 分析

選択式の回答については、IBM SPSS Statistics21にて単純集計および各属性間の有意差の検定（ $p<0.05$ ）を行った。

3.7 倫理的配慮

本研究の全ての手続きは、所属機関の倫理審査委員会の承認を得た（承認番号270112）。対象者へは、以下のような内容について、質問紙配布時に文書および口頭で説明をして、対象者への倫理的な配慮の基に調査を行った。1）本研究の趣旨・目的について、2）研究への参加は自由意思によるものであり、研究への参加の有無により学生の個人の成績評価や科目履修上の影響は一切ないこと、3）質問紙は無記名であり、回収には研究者は関わらないため、回答者個人の特定はできないこと、4）得られたデータの管理方法および守秘性の保持、5）調査結果は、論文等で公表すると共に、今後の教育に活かすこと、等である。

4 結果

対象者110名のうち、88名から回答が得られた（回収率80.0%）。

4.1 情報機器の利用環境と状況

対象者の情報機器の利用状況について表2に示す。対象者は、スマートフォンを87名（98.9%）、タブレットを16名（18.2%）が所持しており、この両方を所持していない学生はいなかった。全ての学生が自身固有のパソコンを所持しており、現在生活している場所（自宅・下宿など）でのインターネット環境の接続がある学生が81名（92.0%）であった。スマートフォンの平均使用時間（平日） 4.7 ± 3.0 時間、パソコンの平均使用時間（平日）は 0.4 ± 0.8 時間、であった。

表2 情報機器の利用状況

n=88		
現在暮らしている家、下宿でのインターネットの接続	あり	81(92.0%)
	なし	2(1.1%)
パソコンやスマートフォンの操作について質問することの有無、質問する相手(複数回答含む)	あり	15(17.0%)
	家族に質問する	12(13.6%)
	友人に質問する	10(11.3%)
	なし	66(75.0%)
スマートフォンの平均使用時間	平日	4.7 ± 3.0 時間
	休日	5.6 ± 3.4 時間
パソコンの平均使用時間	平日	0.4 ± 0.8 時間
	休日	0.7 ± 0.9 時間

4.2 看護技術の動画教材の視聴状況

情報機器を活用した教材A・B・Cの視聴状況につ

いて（表3）、および各教材を視聴していない理由、視聴できない理由について（表4）を示す。教材Aの動画を視聴できる学生は66名（75.0%）、視聴できない学生が3名（3.4%）、視聴していない学生が19名（21.6%）であった。視聴していない学生の主な理由は、通信容量の制限とWi-Fi環境がないが共に9名（10.9%）であった。教材Bの動画を視聴できる学生は56名（63.6%）、視聴できない学生が4名（4.5%）、視聴していない学生が28名（31.8%）、であった。視聴していない学生の主な理由は、通信容量の制限が9名（10.9%）とWi-Fi環境がないが14名（15.9%）であった。教材Cの動画を視聴した学生は72名（81.8%）、視聴していない学生は8名（9.0%）、視聴できない学生は8名（9.0%）であった。視聴できない学生の主な理由は、動画再生ソフトのインストールが困難が5名（5.6%）、自宅のインターネット環境が4名（4.5%）などであった。

次に、各教材を視聴できると回答した学生の視聴の困難さ（簡単・難しい）と教材（A・B・C）のクロス集計を行い、 χ^2 検定を行った（表5）。その結果、有意な偏りが認められ、教材A・Bよりも教材Cでは視聴を困難と感じている学生の割合が多いことが示された（ $\chi^2=9.4$, $p<0.01$ ）。

表3 教材の視聴の状況

n=88

	視聴できる	視聴できない	視聴していない
教材A	66(75.0%)	3(3.4%)	19(21.6%)
教材B	56(63.6%)	4(4.5%)	28(31.8%)
教材C	72(81.8%)	8(9.0%)	8(9.0%)

表4 各教材を視聴できない理由、視聴していない理由

n=88, 表中の数字は人数(%)

視聴できない理由			視聴していない理由	
教材A	理由の記載なし	3(3.4%)	通信容量の制限	9(10.9%)
			面倒だから	1(1.1%)
			Wi-Fi環境がない	9(10.9%)
			機器の操作が苦手	5(5.7%)
			電池消耗	1(1.1%)
			その他	1(1.1%)
教材B	理由の記載なし	4(4.5%)	通信容量の制限	9(10.9%)
			面倒だから	2(2.2%)
			Wi-Fi環境がない	14(15.9%)
			機器の操作が苦手	5(5.7%)
			電池消耗	4(4.5%)
			その他	0(0.0%)
教材C	自宅のネット環境	4(4.5%)	機器の操作が苦手	1(1.1%)
	ブロック解除	1(1.1%)	面倒だから	5(5.6%)
	ソフトのインストールが困難	5(5.6%)	同級生に見せてもらう	1(1.1%)
			その他	1(1.1%)

表5 教材と視聴の困難さのクロス集計

	視聴が簡単	視聴が難しい
教材A	63 (95.5%)	3 (4.8%)
教材B	52 (92.9%)	4 (7.1%)
教材C	56 (77.8%)	14 (19.4%)

4.3 教材の視聴状況と関連要因

教材Aの動画を視聴した群と、していないあるいはできない群の2群、教材Bの動画を視聴した群と、していないあるいはできない群の2群に分けて情報機器の利用時間の差異についてみた（t検定）ところ、パソコンとスマートフォンの利用時間について有意な差は見出されなかった。また、教材A・Bの動画を両方視聴した群と、両方未視聴（視聴していないあるいはできない群）の2群で、パソコンやスマートフォンの操作について他者に質問することの有無について差異をみたところ（ χ^2 検定）有意差は見られなかった。

4.4 情報機器を利用した看護技術の学習に関する要望

看護技術の自己練習の際の技術修得に役立つと思う機器や設備に関して表6に示す。実習室のモニターで技術の動画を視聴できるが44名（50.0%）、実習室に専用タブレット等が設置され動画を視聴できるが32名（36.3%）、実習室に自身のスマートフォンを持ち込んで動画を視聴できるが28名（31.8%）であった。

看護技術の学習に情報機器を利用することについての希望や考えを自由記載で尋ねた結果、記載があったものは15名であり、18記述文が見出された。記載された内容と人数は（教科書の動画と、学内実習で行う技術で、使用物品や実施手順などの差異があるので方法に迷う）が4名、（いろいろな動画があり、どの動画を参考にすると良いのか迷う）が4名、（教材Cの動画は早送りや巻き戻しができない）が4名、（自宅で教材Cを見ると途中で止まることがある）が1名であった。

表6 自己練習の際の技術修得に役立つと思う機器や設備

(複数回答可) n=88

内容	人数(%)
実習室のモニターで動画を視聴できる	44(50.0%)
実習室に専用タブレット等が設置され動画を視聴できる	32(36.3%)
学生がスマートフォン等を持ち込んで動画を視聴できる	28(31.8%)
学生がパソコンを持ち込んで動画を視聴できる	21(23.8%)
特になし	16(18.1%)

5 考察

情報機器の利用状況、情報機器を利用した教材の視聴状況、情報機器を活用した看護技術の指導に関する示唆について、考察を述べる。

5.1 情報機器の利用状況

対象学生は全員パソコンとスマートフォンあるいはタブレットを所持しており、これらの情報機器を講義等に活用することにより、不利益になるような学生はいない状況であった。対象学生のほとんどは19歳～20歳であり、平成14年4月からの新学習指導要領の改訂により、情報教育や教科指導におけるICT活用（ICT：コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報コミュニケーション技術）など、教育の情報化に関わる内容について一層の充実が図られた世代である⁹⁾。このことから、情報機器を看護基礎教育に積極的に活用していくことが可能なレディネスであると考えられた。

5.2 情報機器を利用した教材の視聴状況

教材Aに必要なQRコードでの動画の視聴と、教材Bに必要な専用アプリでの動画の視聴について、多くの学生が簡単にできると回答し、これら2つは共に難易度の高い行為ではないことが示された。しかし、これらに対して「困難である」あるいは、動画視聴していない理由に「機器の操作が苦手」と回答した学生も少数ではあるが存在しており、全ての学生が確実に動画視聴できるように、視聴方法を教授するなど個別の対応も必要であることが伺えた。

また、動画視聴を妨げている主な理由は、通信容量制限やWi-Fi環境の問題であった。今回調査した教材Aの動画は平均3分であり、通信量は1分あたり9MBを要する。1つの動画としては、大きな通信量ではないが、一連の技術をイメージするには、複数の動画を視聴することが必要であり、繰り返しこれらの動画を視聴することは大きな通信量を要する。多くの学生が、通信容量の制限のあるスマートフォン等で動画を視聴している状況が推察されるため、視聴を妨げる要因になっているものと考えられた。吉川らは、看護技術の動画へのアクセス回数と総合評価得点、アクセス回数と実技試験得点は相関がみられることも述べており¹⁰⁾視聴を繰り返すことで技術のイメージ化ができ、技術修得につながると考えられる。複数回の視聴をしやすい環境を整えることが技術の修得のためには必要である。対象学生が在籍する大学には、Wi-Fiでのアクセス可能な場所を多く整備しており、これらの利用が有効になされれば、視聴への制限はなく効果的な学習につながると考えられる。学内のWi-Fi接続環境の案内などにより、学生が動画を視聴し易くする対応が

必要である。

教材C（e-learning上の教材）について、教材A・Bよりも視聴を困難と感じている学生の割合が有意に多いことが示された。表1に示す教材の特徴を見ると、教材Cについては、動画再生ソフトのインストールを要することや、巻き戻しや早送りの機能がなく、長時間の動画を毎回始めから視聴しなければならないというデメリットがある。これらは自由記載欄に利用を妨げる要因として記載されていた。また、パソコンよりもスマートフォンでの視聴がより利便性が高いという学生の意見を示す先行研究もあり¹¹⁾、教材Cがスマートフォンからの視聴が不可能であることも一要因と考えられた。スマートフォンでの視聴可能な動画を提供することによって、学生の動画教材の利用を促進すると考えられた。

5.3 情報機器を活用した看護技術の教育に関する示唆

動画教材を視聴した経験の有無と、情報機器の普段の使用時間および機器の操作について他者に質問することの有無には、有意な関連性は見られなかった。このことから機器を操作する機会や、機器の操作について他者に協力が得られるかなどの環境的な要因よりも、学生自身が視聴する必要性を感じることで、視聴に結びついていることが示唆された。対象学生は動画を見ながら、技術の根拠や気づいた点についての記載をした上で、学内実習で技術の実施する形態で技術を学んでいる。本来動画を視聴するという教育は、受身である。能動的な学習とし学生の視聴の動機づけを高めるように、技術の模範例を映した映像だけでなく、課題を入れ込んだ動画教材の有効性を示した先行研究も見られる¹²⁾。視聴する動機づけを高めるような働きかけが必要であると考えられた。

多くの学生が自己練習の際に動画を視聴できると効果的と思っていた。対象学生が在籍する大学では、看護学実習室に大型モニターが整備されており、学生の意向も踏まえてこれらの活用などを検討することが必要であると考えられた。また、看護技術の学習に情報機器を利用することについての希望や考えに関する自由記載の内容には、教科書の動画と学内実習や、各動画教材間での使用物品や細かい手順の相違への戸惑いについて記載もあった。これらのことから、動画教材に技術の模範例を求めそれを模倣しようとする学生の学習傾向が窺えた。動画教材を自己練習に用いることは、授業等で学んだ点で忘れた部分をすぐに確認できる利点がある。この反面、菅原らは授業後の自己学習での動画閲覧と技術修得に有意差は見られなかった結果から、自己学習での動画の視聴は、学生の「思い出

す」「考える」「試してみる」といった思考の機会を減少させるようにも読みとれ、動画の提供に配慮が必要であると考察している¹³⁾。学生の学習傾向も踏まえた上で、動画教材の利点を最大限に活かした提供方法について、さらなる検討を要する。

6 研究の限界と今後の課題

本研究においては、1 大学 1 学年の学生に関する情報機器とそれを用いた動画の利用状況を明らかにし、情報機器を活用した教育をする上で、指導すべき点や動画教材の提供する上での基礎的な資料を得ることができた。

しかし、今回の研究では対象は限定されており一般化には至っていない。また、これらの教材を看護技術の教育に有効に活用するためには、今後は学生がこれらの教材を、どのように利用したいと考えているかを明確にして、教材活用についての検討を要すると思われる。情報機器を用いた看護技術の教材は、今後も発展していくことが予測され、情報機器を用いた教材を有効に活用した看護技術の教育について探究していくことが課題である。

7 結論

本研究では以下のことが明らかになった。

- 1) スマートフォンを利用した教材の視聴は、多くの学生にとって難易度の高い行為ではない。これらの動画を閲覧していない主な要因は、通信容量制限やWi-Fi環境の問題であった。
- 2) 動画再生ソフトを利用したパソコンでの動画は、スマートフォンを利用した教材 2 種類よりも視聴が困難であると感じる学生が多かった。
- 3) 動画の視聴の有無と、情報機器を普段の生活で利用している時間との、関連性は見られなかった。

謝辞

貴重な時間を費やし本研究に参加頂いた学生の皆様に感謝申し上げます。

引用、参考文献

- 1) 穴沢小百合・松山友子 (2004)：わが国の看護基礎教育課程における基礎看護技術演習に関する研究の動向 1991～2002年に発表された文献の分析、国立看護大学校研究紀要、3(1)、54-64.
- 2) 厚生労働省 (2003)：看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書。

- 3) 竹内登美子・小澤 和弘・岡本 恵里 他 (2012)：開発した看護用コンピュータ教材の有効性及び個人特性が教材評価に及ぼす影響、医学教育、3(5)、369-375.
- 4) Arhin, A.O.・Cormier, E. (2007): Using Deconstruction to Educate Generation Y Nursing Students, Journal of Nursing Education, 46(12), 562-567.
- 5) 真嶋由貴恵 (2012)：看護技術のスキル学習とノウハウ集約における映像活用、映像情報メディア学会誌、66(8)、645-649.
- 6) 相山ひろみ・岡田ルリ子・徳永なみじ 他 (2009)：基礎看護技術の動画教材の開発-学生が動画教材に求める視点および生活環境の実態、愛媛県立医療技術大学紀要、6(1)、49-55.
- 7) 草刈由美子・河野かおり・山口久美子 (2014) タブレット端末 (iPad) を用いた基礎看護技術講義・演習の授業評価-学生のアンケート結果から、獨協医科大学看護学部紀要、8、31-38.
- 8) 加治美幸・山下美智代・佐藤みつ子 (2014)：タブレット型端末を導入しての看護技術演習の試み、了徳寺大学研究紀要、8、161-168.
- 9) 文部科学省 (2010)：教育の情報化に関する手引き。
- 10) 吉川千鶴子・中嶋恵美子・須崎しのぶ 他 (2012)：看護技術教育のブレンディッドラーニングにおけるeラーニングシステム活用に関する研究、日本看護研究学会誌、35(2)、105-115.
- 11) 上田ゆみ子・宮内義明・堀文子 (2014)：基礎看護技術ビデオ学習の実態調査と学生評価、中部大学教育研究、14、21-24.
- 12) 大池美也子・末次典恵 (2007)：e-learning教材の開発と活用－「間違い探し」型と「お手本」型による基礎看護技術教材、看護教育、48(4)、292-297.
- 13) 菅原真優美・小山聡子・倉井佳子他 (2004)：看護技術の自己学習を目的とした動画ストーリーニング教材の製作と評価、新潟青陵大学紀要、4、123-135.

助 成

本研究はどの機関からも研究助成を受けていない。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

講 師	生命健康科学部	保健看護学科	夏目美貴子
准教授	名古屋市立大学		宮内 義明
助 手	教育支援機構	看護実習センター	新美 純子
助 教	生命健康科学部	保健看護学科	嶋崎 和代
講 師	生命健康科学部	保健看護学科	早瀬 良

ロボット理工学科英語強化カリキュラム ー 開始から 2 年目までの実践と成果の報告 ー

小栗 成子・高丸 尚教・関山 健治
デイビッド アレン・加藤 鉄生

1 はじめに

平成26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学科における英語カリキュラムの2年目までの実践について、平成26～27年度入学者の成果とともに報告する。

2 授業体制と教授法

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。

2.1 強化カリキュラムの概要

工業高校出身者も含まれるER学科学生の英語力は、入学時点では概ね英検準2級から5級という格差がある。入学時点での英語力とER学科における人材育成描像との差を打破すべく、入学から卒業までの英語教育方法を構築しようとしている。

1年次の達成目標は、次の5点を緩やかに開始することにある。

- 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人間力の形成

2年次の達成目標には前述の5点を継続しながら、さらに次の2点を加えている。

- ⑥ 言語観の育成：科目としての語学を越え、自己実現力の一助となる自身の母語や英語を含む外国語

に対して視野を広げる。

- ⑦ 自律的学習者の育成：授業外、単位取得後において必要な語学力を習得しようとする意欲を育てる。

この英語カリキュラムでは、年度開始前にCASEC（英語コミュニケーション能力判定テスト）によるクラス分けを行い、1～3年次の英語授業を4クラス（各クラス20名前後）で展開している。平成26年度の開始から現在まで、1年次は日本語母語話者教員2名（小栗、関山）が、2年次はそれに英語母語話者教員1名（アレン）を加えた3名が、各学年約80名の授業を担当している。

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ろう。クラス分けにはCASECを用い、各クラスの人数は20～35名程度とした。CASECとは、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のことで、語学センターが平成23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あるため、受験者には自分の英語力よりもはるかに難易度が高すぎる問題と格闘する負担がない。CASECスコアは試験終了と同時に表示され、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も添えられるため、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も役立てやすい。

英語への抵抗感が深刻な学生が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ること、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が実力判定テスト方法に選ばれた。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も受験が可能である。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CALL（Computer Assisted Language Learning）機能を有した教室に準備、新入生には入学式当日、2年生以上にはオリエンテーション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て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クラスに分けている。

2.3 学年ごとの学習フォーカス

図1は、本カリキュラムの学年ごとのフォーカスを表している。リスニング力の形成に、まず重点を置いている理由は、①高校までの授業で最もトレーニング量が不足していると推測され、②形成に最も時間を要すると考えられるスキルを最優先して身につけさせようとするためである。1年次は、語彙単位の発音やアクセント、文単位のプロソディ（韻律）にも注意を払いながら、対人コミュニケーション的な会話要素の多いものから開始している。特に英語の音に慣れるための取り組みとして、英語の音を聞く量を増やすだけで

なく、自らが英語の音を発することに慣れることにより、英語を聞く・話すことへの抵抗感をまず払拭しようとしている。平成26年度、27年度のテキストはコンテキストに応じた語彙や文法の使い方を学習でき、リスニングからコミュニケーション練習、リーディング練習も行うことができる『World Link』（Second Edition、Cengage Learning）Intro LevelとLevel 1を使用している。学習の焦点は、英語の語彙知識や文法知識を増やすことに留まらず、辞書活用を習慣化したり、学習方法を見直したりすることにも当てられている。

対面授業では、語彙や文法を適用させる口頭練習がコアとなっており、オンライン学習で曖昧な部分を解消し、使える英語の定着へと英語力を補強していくとする教授法が導入されている。

続く2年次には、対話はもちろんのこと、モノローグやドキュメンタリーも加わる『World English』（Second Edition、Cengage Learning）Intro Level、Level 1、Level 2を用いている。1年次には話せるようになるために聞き、語彙や文法を学ぶという音声重視のスキル強化が図られているのに対し、2年次には書けるようになるために読むという文字重視のスキル強化が加えられる。これは3年次におけるESP（English for Special Purpose/特定目的のための英語教育）への準備段階ともなっている。また、2年次には英語母語話者教員による授業時間を確保し、1年次から準備している「話そうとする姿勢」を実際に応用し「話してみる」実践の機会を確保している。

2.4 学年ごとの授業体制

ER学科での英語カリキュラムでは、1～2年次を必須としている。小学校時代から英語習得に対する否定感を感じ続けてきた学生が大半を占める英語擬似初心者たちに、週1回のみの授業でどれほど再出発させることができるかは、大きな挑戦である。カリキュラムの特徴は、聞く・読む土台を丁寧に築きながら、話す・書くというタスクを加えては振り返り、さらに新たなものを足していくというスパイラル方式である。

たとえ語彙や文法に関する知識自体が英検3級程度で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者までと入学者の格差は極めて著しい。特に英語をこれまで放棄してきた者が多い場合の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。そこでこのカリキュラムでは授業時間を最大限に活用するため、表1、表2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

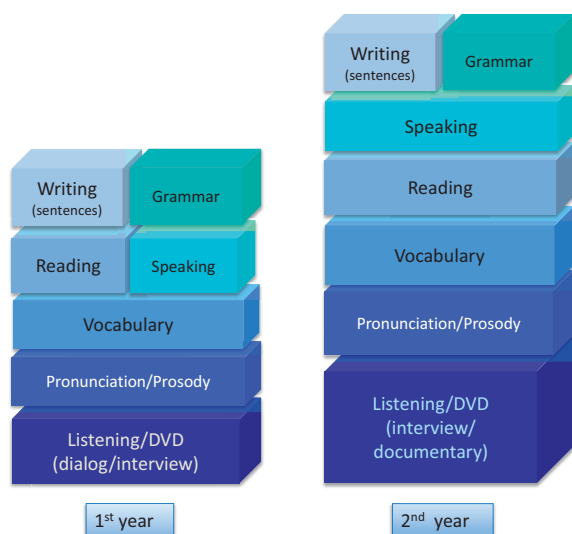


図1 ER学科英語カリキュラム学年ごとの学習フォーカス

ラーニングを実践している。

1 年次 A/B クラスでは、学習状況のモニタリングと e-Learning 活用が可能な CALL 教室での授業を 45 分間、対話重視の授業を演習室で 45 分間行っている。（表 1 参照）一方 A/B よりも下位層にあたる C/D クラスには、「リフレッシュ英語」をプラスし、180 分授業に拡張している。（表 2 参照）C/D クラスでは CALL 教室を 2 コマ連続で活用し、一斉授業・グループ/ペア学習・個別学習をブレンドしている。

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。また、主体的に学ぶことへの可能性を感じさせようとしていると同時に、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。

カリキュラムの計画段階から、下位層の学生（C/D クラス）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。（表 2 参照）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せるようにするため

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。

平成 26 年度、平成 27 年度ともに、1 年次春学期は 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把握していくため、C/D 合同授業を 1 教室で実施し 2 教員が協働で指導した。

2 年次は、全クラスが LL 教室での日本語母語話者教員による授業を 45 分間、演習室での英語母語話者教員によるアウトプット演習を 45 分間行なった。こうすることで 90 分しかない授業の中で、複数の教員・授業形態・学習環境・学習内容を体験し、1 年次に身につけた力（特にリスニング力）を土台に話すこと、読むことへと英語の幅を拡大しようとした。（表 3、表 4 参照）

3 授業コンセプトと教授法

3.1 授業の特徴

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

表 1 1 年生 A/B クラス授業構成

A/B クラス 火曜日		日本語母語話者教員 (1)	日本語母語話者教員 (2)
		多目的演習室	CALL 教室
9:30-10:15	45 min	B クラス	A クラス
10:15-11:00	45 min	A クラス	B クラス

表 3 2 年生火曜日 A/C クラスの構成

A/C クラス 火曜日		英語母語話者教員 (1)	日本語母語話者教員 (1)
		多目的演習室	LL 教室
13:35-14:20	45 min	A クラス	C クラス
14:20-15:05	45 min	C クラス	A クラス

表 2 1 年生 C/D クラスの授業構成

C/D クラス 木曜日		日本語母語話者教員 (1)	日本語母語話者教員 (2)
		CALL 教室	CALL 教室
15:20-16:50	90 min	C クラス	D クラス
17:05-18:35	90 min	C クラス	D クラス

表 4 2 年生月曜日 B/D クラスの構成

B/D クラス 月曜日		英語母語話者教員 (1)	日本語母語話者教員 (2)
		多目的演習室	LL 教室
13:35-14:20	45 min	B クラス	D クラス
14:20-15:05	45 min	D クラス	B クラス

(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
45分か180分かという違いはあるが、いずれのクラスにも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。

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を重視したタスクとが織り込まれており、学生の英語が教室内に多く響く180分間となっている。

2年間を通して、このカリキュラムで学生が体験する学習方法のブレンドは、次の3つのタイプに分類される。

- (1) CALL教室のみを利用した授業（1年生C/Dクラス）
 - (a) 対面授業：CALL機能利用あり
 - (b) 対面授業：CALL機能利用なし
 - (c) 自主学习：オンライン
 - (d) 自主学习：オフライン
- (2) CALL教室と演習室を利用した授業（1年生A/Bクラス）
 - (a) 対面授業：CALL機能利用あり
 - (b) 対面授業：CALL機能利用なし
 - (c) 対面授業：オフライン（演習室）
 - (d) 自主学习：オンライン
 - (e) 自主学习：オフライン
- (3) LL教室と演習室を利用した授業（2年生全クラス）
 - (a) 対面授業：LL機能利用あり
 - (b) 対面授業：LL機能利用なし
 - (c) 対面授業：オフライン（演習室）
 - (d) 自主学习：オンライン
 - (e) 自主学习：オフライン

ブレンディッドラーニングとは、単にオンラインとオフラインの混合を意味するものではない。また、ブレンドは必ずしも必要なものでもない。しかし、ここで探究が始まっているのは、授業の質を向上させるための努力であり、カリキュラム目標と各学年の授業の特性に照らし合わせて上記(1)～(3)のような学習環境のバリエーションから最適なものを選び、さらには各環境下において(a)～(e)のような学習形態から最適なものを選んで授業を実践していくことである。

3.2 コラボレイティブ・ティーチング

複数の教員がチームを編成し授業を実践するチーム・ティーチング（team teaching）はもはや珍しいことではないが、このカリキュラムでの新たな取り組みの1つに、複数教員によるコラボレイティブ・ティーチング（collaborative teaching）すなわち協調的授業実践への挑戦がある。複数教員が異なる教室環境で1クラスの授業を実践するハイブリッド授業を行う最大の理由は、週90分間しかない授業時間内に複数の教員や授業形態、異なる授業空間、英語トレーニング方法を体験させることである。こうした授業は教員が単独で1クラスを担当するよりも学生の状況や授業進行、学習内容を共有できる。特に英語母語話者との協働クラス運営では、複眼的視点から学習者の潜在能力を引き出すことに役立っており、教員自身もリレー式授業から学ぶことが多い。1年次も2年次も、授業プランと実践記録の共有は、Google Driveを用いて担当者全員で行っている。互いの授業プランから教授法を選択、アクティビティスタイルの選択や実践方法まで共有できることで、教員同士が互いに指導力を高め合うことができている。また、これにより複数教員で学科の学年全員を担当する連帯感や協働気質も得られている。互いの授業を観察し合うことを通して、授業空間が孤立してしまうことも避けることができ、教員間の信頼関係も築きながら1つのカリキュラムを構成しようとすることもできている。

4 語学アクティブラーナーの育成

4.1 学習環境

週1回に限られた授業時間の中で、学生にどのくらいの英語力を定着させ得るかどうかは、授業と授業外の学習をどのように連結させるかが鍵となる。このカリキュラムにおいて、授業時間内の学習の質を向上させ、対面授業と自主学习を含む個別学習をブレンドするために最大限に活用されているのは、授業環境とe-Learningシステムである。

その特徴は、1年次のCALL教室活用、2年次のLL教室活用、そして両学年での演習室活用にもある。

LL教室、CALL教室の両教室に共通する機能は、学習者の状況のモニタリングである。教員は教卓コンソールから、ヘッドセットを通して、たとえばペアやグループ学習、個別学習の状況をモニターすることができる。机間観察による学習状況のモニターと、ヘッドセットを通したモニターとの大きな違いは、学習者に気付かれずにモニターできるという点だといえよう。学習者同士がどのような点につまづき、それをどのように解消し、学習を進めていくかを観察しながら、それをモニター対象者へ、またはクラス全体へとフィードバックしていくことをタイムリーに行えることも、LL教室やCALL教室の強みである。

では、なぜ1年次にCALL教室、2年次にLL教室を活用しているのかにも理由がある。CALLにはパソコンが並んでおり、それが教卓と結びついて一つのネットワークを構築してくれる。そこにはネットに繋がった環境もあり、e-Learning教材にも繋がっている。1年次はそうした繋がりを全て活用する授業を行い、高校までに受講してきた英語授業とは異なる学習者にとっての効率性や授業時間を無駄に過ごさせない授業内容に慣れさせ、自分が語学学習の主体であることを自覚させるための手だてとしている。

しかしこれだけを継続していくと、学生は「語学はパソコンを通してするもの」とした印象のみを得てしまうかもしれない。そこで2年次には、目の前にパソコンが並んでいない環境下で、しかし教員が学習状況をモニターできるというLL機能だけを残したく、LL教室を活用した授業を行うこととした。

1年生C/Dクラス以外は、多目的演習室を活用した時間がある。それは少しでも「人と人との距離」を縮め、対面授業の中でペアワークやグループワークを一層しやすいようにするためである。一方、1年生C/Dクラスには、2コマ連続という時間がある。パソコンが目の前にあることが支障とならず、人と人がコミュニケーションしながら学ぶ機会を2コマの間に用意し、人と学ぶ、人から学ぶ経験も豊かにしようとしている。

4.2 e-Learningの積極的活用

このカリキュラムでは、入学時から2年間を通して次の2つのe-Learningが活用されている。

- (a) 教材作成Webプラットフォーム「Glexa」(株・Version 2)：学習者の実状に適したタスクを用意し、意欲や動機の変化、習熟度に即してタイミングよくタスクを実践させることが可能。
- (b) 「ATR CALL BRIX」(株・内田洋行)：録音採点付きの語彙や文の発音練習を通して、英語を口

から出すことへの抵抗感を軽減しリスニング力を向上させることが可能。

(a)の「Glexa」は、限られた授業時間90分で学習の量と質の両方を高めるものとして活用されている。たとえば従来の授業において語学教員が当たり前に行っている練習問題の正解チェックなどは、「Glexa」を活用により瞬時に終えることができる。それにより得られた時間は、習得を深めたり、未習得部分の補強に費やしたりすることが可能可能である。また、たとえばリアルタイムで得られる練習問題の正解率や学生の得点などに関する情報は、その授業内の次の段階に反映していくことも可能である。

教員は各授業でのいわゆる「丸つけ」作業時間を必要最低限に抑えることができ、その分、次の授業準備に時間を費やすことも可能である。学生に宿題を課するような場合、Webベースである「Glexa」を活用すると、学生はネット環境下であればいつでもどこからでも課題に取り組むことができる。さらに「Glexa」では課題の受講回数を自由に教員が設定できるため、繰り返し受講して習熟度を上げさせることもできる。

一方(b)の「ATR CALL BRIX」は、授業時間だけでは足りない個別トレーニング機会を与えられるものとして活用されている。たとえば単語レベルの発音練習に限られた授業時間を割くことはかなり難しい。ER学科においては、「ATR CALL BRIX」開始時に学習方法やその効果に関する講座を行ったり、1年次2コマ連続の授業があるC/Dクラスでは、授業内で「ATR CALL BRIX」を使った発音指導を行ったりしている。学習状況や英語習熟度に応じて、学期中に「ATR CALL BRIX」補習時間を設け指導を行うこともある。これは、このようなトレーニング経験を経て、各自が2年次以降も主体的にトレーニングに取り組めるよう足場かけを意図するものである。e-Learning学習は誰にも気軽にアクセスできるものであるはずであるが、その学習効果が個々の学生に納得できない限り、その学習はノルマ化してしまうこともある。それを避けるための取り組みが、入学時からの具体的な発音トレーニングである。ER学科では「ATR CALL BRIX」を活用し単語レベルの発音や聞き取り練習だけでなく、「文を聞き取れるようになる」ためのトレーニング方法として、文のプロソディ(韻律)習得に重点を置いた指導を継続している。

4.3 主体的学習の促進

本学語学センターにある語学専用自習室「SI Room」には、CALL教室のブースと同様のスピーキングブース、ネット環境が整備された学習スペースがある。学

生は、SI Room・学内学習スペース・自宅から自分が学習しやすい学習環境を選び、それぞれに習得時間を補充している。これは、本カリキュラムが目標としている前述の「⑦自律的学習者の育成」につながっている。

5 2年目までの成果と考察

5.1 英語に対する意識調査と結果

このカリキュラム実践の2年目までの状況を把握するため、今年8月に調査を実施した。図2は、ER学科の英語授業を通して「英語に対する気持ちの変化を感じているか否か」という質問に対する回答を示している。2～3年生（n=162）のうち74%が変化を自覚している旨の回答をした。

図3は、自分の英語力について入学時から今までの間に変化を感じているスキルに関する問いに対して得られた回答を示している。最も変化したとするスキルは1位から順に「聞くこととする力」「発音してみようとする力」「読もうとする力」「話そうとする力」となっており、続いて「語彙を使おうとする力」「辞書を使おうとする力」「語順を理解しようとする力」「品詞を理解しようとする力」と並んだ。

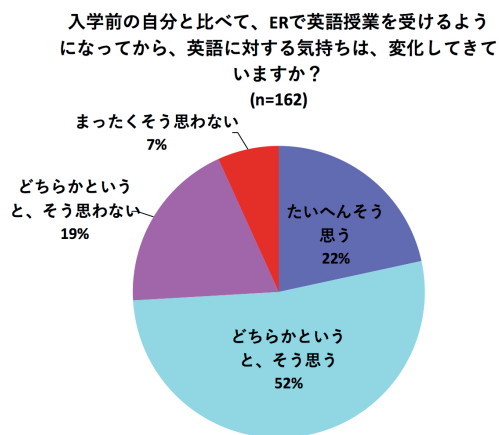


図2 英語に対する気持ちの変化

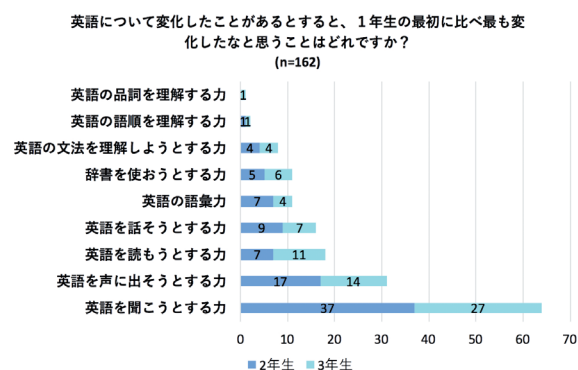


図3 英語力の変化が最も感じられるスキル

図4は「入学から今までに自分の英語力に変化を与えた最大の要素は何か」という質問に対する回答である。「ER学科での英語授業」という回答が上位を占め、「ATR CALL BRIXでのトレーニング」「Glexaでのトレーニング」と続いた。

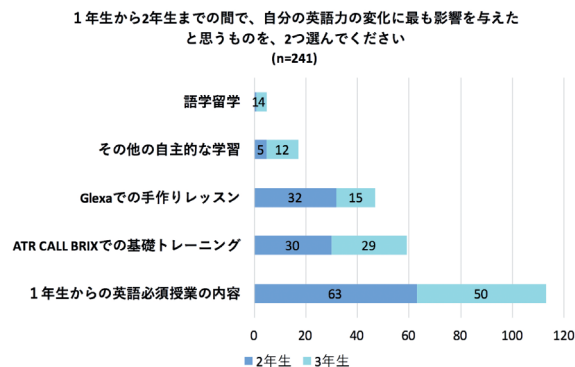


図4 英語力に変化を与えている要素

図5は、2～3年生が自分自身の英語力の変化を自覚した時期についての質問に対する回答を示している。2年生の回答では「1年生の秋学期中」「1年生の秋学期後」と並んだ。3年生の回答では「3年生春学期中」「2年生春学期中」「1年生秋学期中」と並んだ。

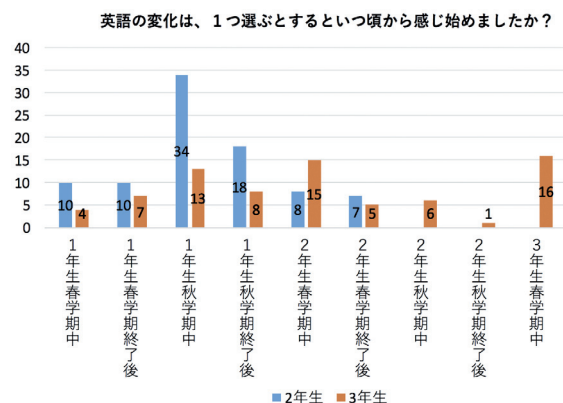


図5 英語力の変化を自覚した時期

図6は、「ATR CALL BRIX」での発音トレーニングを開始してから最も変化したことは何かに関する質問に対する1～3年生からの回答である。最も変化したのは上位から「聞くこととする力」「英語を口から出そうとする力」「英語を聞くことへの抵抗感」「英語を読むことへの抵抗感」と並び、「BRIXによる変化はない」と回答したのは、241人中1年生2人、2年生3人、3年生12人となっており、全体の約93%が変化を感じていることを示した。

このカリキュラムでは、授業時の発話、音読ならびに「ATR CALL BRIX」の指導時に、1年次から一

貫してプロソディ（韻律）の向上を重要視していることを前述した。図7は、「ATR CALL BRIX」の学習において何に最も注意を払っているかという質問に対する2～3年生の回答である。最も注意していることについて順に「プロソディ」30%、「文単位の発音」27%「語彙単位の発音」26%と英語を声に出すことに関する項目が全体の83%を占めた。一方、コースを終えようとすることや、録音得点に注意を払っていると回答した者は、190人中17%であった。

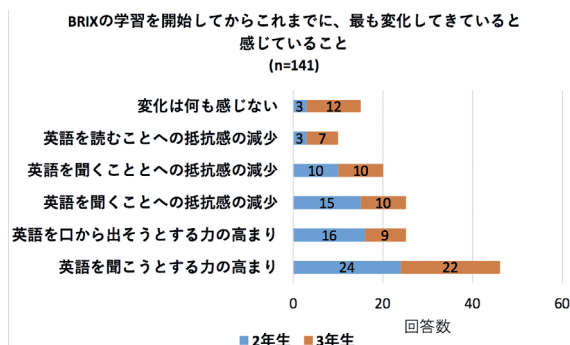


図6 BRIX開始以来最も変化したこと

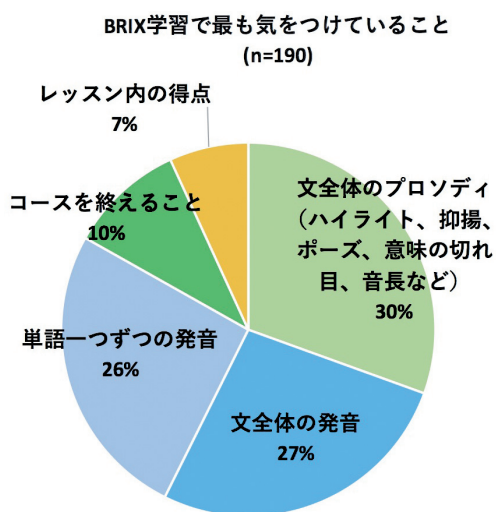


図7 BRIX学習で気をつけていること

5.2 CASECのスコア推移にみられる英語力向上

図8、図9は平成26年度入学生のカSEC得点の推移を示している。平成26年度入学生の入学時と1年後のカSECスコアを比較すると、スコア向上が見られなかった学生は78名中20名であった。(図8) この結果を踏まえ、2年目に教授法の見直し、教員間の情報共有の強化を行った結果、2年後のスコアで向上が見られなかった学生は9名と減少した。(図9)

ER学科の英語力習得の達成目標は、1～2年生までには擬似初心者から脱すること、卒業までに少なく

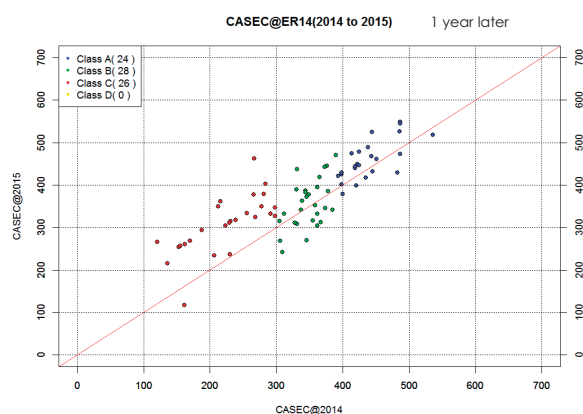


図8 一期生（平成26年度入学生）CASEC推移（1年後）

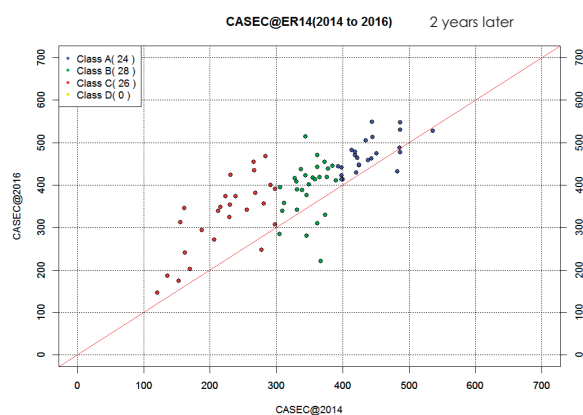


図9 一期生CASEC推移（2年後）

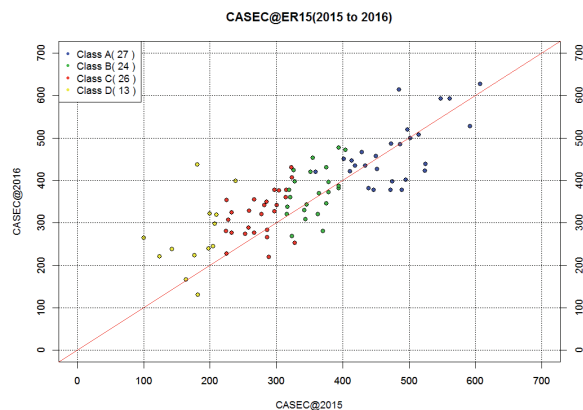


図10 二期生（平成27年度入学生）CASEC推移（1年後）

ともCASECでLevel C（450-599）ゾーンに達すること、英検に置き換えれば準2級に程度に達することである。第1期生と第2期生の1年間のCASECスコア推移を比較すると、最下位層に「リフレッシュ英語」の1コマを追加し、週180分間の授業を受講しているC/Dクラスに「英語力を習得しよう」とする傾向が強いことが分かる。(図8、図10参照)

前年度までの授業を通して得た効果と反省を翌年度の授業に反映しながら、第3期生との取り組みが今始まっている。第1期生の3年次英語科目では、英語を使ってロボット理工の領域に関する情報収集をしたり、実験について説明したりといったContent-based learningの授業をER学科教員が進めている。学科教員は英語教育の専門家ではないため、1～2年次を担当した英語教員が英語学習面について3年次でも支援をし、3学年12クラスの大きな「英語コラボレイティブティーチング」を形成しつつある。1年目、英語習得に対して見せた意識や意欲の変化が、2年目にも維持され、3年目以降の専門分野での英語運用という目標に真に向かっていくことができるのか、さらにはその先の「工学者として英語を用いる」という意識をいかに喚起させ、英語学習を卒業後も持続させ得るのかが今後の課題である。

参考文献

- 小栗成子、高丸尚教、関山健治、加藤鉄生（2015）
「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」『中部大学教育研究』15、57-64.
- Oguri S., Kato T. (2016)
Breaking the Silence: Between Prosody Focused Training and Listening Skills Development for Beginners. JALT CALL 2016 Conference, Oral Presentation. Tokyo. June, 2016
- Oguri S., Kato T. (2016)
Turning Anxiety to Hope: The roles of teachers in a new blended EFL learning. The 21st

Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. Oral Presentation. Taiwan. August, 2016

- 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. August, 2015
- 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（平成27年8月）
- 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：学習意欲の工場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（平成26年9月）
- 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（平成27年9月）
- 小栗成子、高丸尚教、関山健治、デイビッド・アレン、加藤鉄生（2016）「理系学科における英語教育モデルの再構築：2年目までの成果と3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（平成28年9月）

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
講師	教育支援機構	語学センター	デイビッド アレン
助手	教育支援機構	語学センター	加藤 鉄生

キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果

－2015年度の授業について－

佐藤 友美・杉本 英晴

1 はじめに

中部大学で全学共通科目として開講されてきた、キャリア教育科目「自己開拓」は、開講6年目を迎えた。この授業は参加型ワークショップ形式で行われ、グループ活動を通して、学生のキャリア意識を変容させることを目指している（授業の構成および詳細な内容はハラデック・林・間宮・小塩（2011）を参照）。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、特に学生の心理的变化に着目して5度にわたる報告を行ってきた（小塩他，2011；小塩他，2012；佐藤他，2013；佐藤他，2014；佐藤・杉本，2015）。5年にわたる調査を総括すると、「自己開拓」の授業を受講することによって、受講生の自尊心の向上、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が一貫して見出されてきた。

さらに、2013年度より「自己開拓」を受講した卒業生を輩出するのに伴い、「自己開拓」を受講した学生と受講しなかった学生の、進路選択状況を比較する縦断的調査も実施している（杉本・佐藤・寺澤，2014；杉本・佐藤・寺澤，2015）。受講者は、4年間を通じてキャリア意識が内在化し、その結果進路未決定の割合が低くなることが示された。つまり、「自己開拓」を受講した効果は短期的な心理的变化にとどまらず、4年間を通してキャリア発達を促し、進路決定にもポジティブに働いていることが示されている。したがって、キャリア教育科目「自己開拓」は安定的にキャリア教育としての役割を果たしてきていると言える。

「自己開拓」受講者数は年々増加傾向にあることから、キャリア教育科目として学生に定着してきていることがうかがえる。一方で、受講者数の増加によって授業形態を変更せざるを得ない状況になってきている。2014年度より、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16週間、計16回の授業時間形式も導入された。つまり、短期集中型の授業形式に加えて、長期分散型の授業形式も取り入れられるようになった。また、従来の教授法では1クラス40名での講義が限界だったが、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も採用した。つまり、少人数制と多人数制の授業構成が取り入れられるようになった。このような授業形

式、および構成の変更が行われても、安定的にキャリア教育の効果がえられるのかは、引き続き検討していく必要がある。

そこで2014年度は、教授法の違いによる検討も行った。その結果、従来の教授法の方が、効果が強く見られていた。その理由として、第一に60名クラスでは人数が多いため、学生の講義への参加度が低下したことで、効果が低くなった可能性が推察された。そこで、今後は講義への意識や意味づけも指標に含めて、この点について検討する必要性が指摘された。第二の可能性として、教授法の違いによって教育目標が異なっていたことが考えられた。具体的には、従来の教授法では自己の心理的变化を、新規の教授法ではコミュニケーション・スキルの向上を重視していた。そこで、自己の心理的な変化を捉える指標に加え、多様なコミュニケーション・スキルの変化も測定していく必要が指摘された。

そこで新規の教授法2年目にあたる2015年度においては、学生の講義への意味づけ、およびコミュニケーション・スキルの変化も指標に加え、教育効果を検討することを目的とする。調査内容および調査実施デザインはこれまでとほぼ同様な手法を用いた。

2 方法

2.1 事前・事後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。

ビッグファイブ・パーソナリティ 「自己開拓」受講の学生の人格に特徴があるのか、また受講によって人格に変化が見られるのかを明らかにするため、パーソナリティを外向性（活発さ、社交性）、開放性（知的な柔軟さ）、協調性（やさしさ、利他性）、勤勉性（まじめさ）の5つの側面から測る、小塩・阿部・カトロローニ（2012）による日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) を使用した。TIPIは10項目で構成されており、「全く違うと思う（1点）」から「強くそう思う（7点）」までの7段階で回答が求められた。

自尊心 本尺度は、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）、佐藤・杉本

(2015) で使用したものと同一であった。自尊感情(桜井, 2000)は、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)、佐藤・杉本(2015)でも使用したものである。進路選択に対する自己効力尺度(浦上, 1995)は、進路選択に対して認知された効力予期すなわち自己効力を測定する尺度であり、「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項目で構成されている。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。

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)、佐藤・杉本(2015)で使用したものと同一である。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。

また、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。本尺度は佐藤・杉本(2015)でも使用している。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できひらく自信がある」)・目標志向性(「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。

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。本尺度は佐藤・杉本(2015)が使用したものと同一で、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)であった。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(「前向きにしていること」)、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。

コミュニケーション・スキル 「自己開拓」はグループワークを多く行い、他者とのコミュニケーションの機会が多い授業であることが特徴である。さらに、コミュニケーション能力は多くの企業で学生に求める能力として挙げられてきており、コミュニケーション・スキルを高めることによって、満足した進路を選択できる可能性は広がると考えられる。そこで、2015年度から新たに藤本・大坊(2007)の作成したENDCORE尺度を使用した。この尺度はコミュニケーションの6つのメインスキルを測定するものであり、それぞれ「自己統制」「表現力」「解読力」「自己主張」「他者受容」「関係調整」について1項目、計6項目で構成されていた。各項目は、かなり得意、得意、やや得意、ふつう、やや苦手、苦手、かなり苦手の7件法で回答が求められた。

学びの意味づけ 事後調査において、各講義を受けて、学んだことはあるか、あるとしたら具体的に何かを記述してもらった。この内容は、(1)自分を知ることができた、物事の考え方が広がった、といった、自分自身についての学びに意味づけた、自己理解の深まり、(2)他の人の意見を聞く大切さを知った、積極的に発言できるようになったなど、コミュニケーション・スキルの学びに意味づけた、コミュニケーション・スキルの向上、(3)無回答、単位をもらえたなど、授業での学びに意味づけをしていない、意味づけなしの3カテゴリーに分類された。

2.2 調査手続き・調査対象者

「自己開拓」の受講者(「受講群」とする)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。

調査参加者は、受講群140名、統制群175名であった。

3 結果と考察

3.1 授業前後の受講・統制群の変化

群（受講者群・統制群）× 調査時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析を、各変数に対しておこなった。各平均値（標準偏差）とF値および有意水準について、Table 1に示した。

3.1.1 パーソナリティの違い

5つの側面の中で、外向性のみ群の違いと調査時期の違いが見られた。受講群の方が統制群よりも有意に外向性が高く（ $p < .05$ ）、また授業前よりも後の方が外向性が高くなった（ $p < .05$ ）。つまり、外向性が比較的高い学生が「自己開拓」を受講する傾向があることが示された。これは、「自己開拓」の授業形態が他者との活発なやりとりを含むことがシラバスや先輩からのアドバイスによって周知されており、そのようなやりとりに自信のある学生が履修選択している可能性を示している。また、秋学期はじめに比べて、秋学期の終わりには大学にも慣れ、友人関係がより広がったり深まったりすることから、全体的に積極性が高まって外向性が高くなっていると推察される。

3.1.2 自尊感情の変化

群と時期の交互作用が有意傾向であったため、単純主効果検定を行った（Fig. 1）。その結果、受講群でのみ事前よりも事後で自尊感情得点が高くなっていた（ $p < .01$ ）。これは、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）と一貫した結果となっている。つまり、「自己開拓」を受講することで、自分を肯定的に捉えられるようになり、自信を持てるようになることが示された。

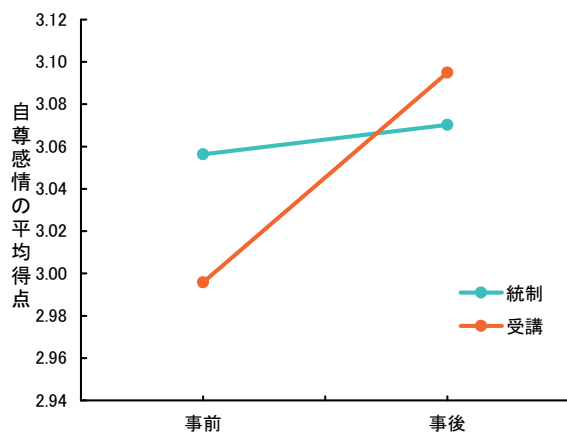


Fig. 1 自尊感情の時期による変化

3.1.3 進路選択に対する自己効力の変化

群と時期の交互作用が有意であったため、単純主効果検定を行った（Fig. 2）。その結果、受講群でのみ事前よりも事後で進路選択に対する自己効力得点が高くなっていた（ $p < .001$ ）。さらに、事後では統制群より受講群において進路選択に対する自己効力が高くなっていた（ $p < .001$ ）。つまり、授業前は「自己開拓」を受講している学生も受講していない学生も、進路選択に対する自信は同程度であるが、「自己開拓」を受講したときのみ、その自信が上がることを示された。

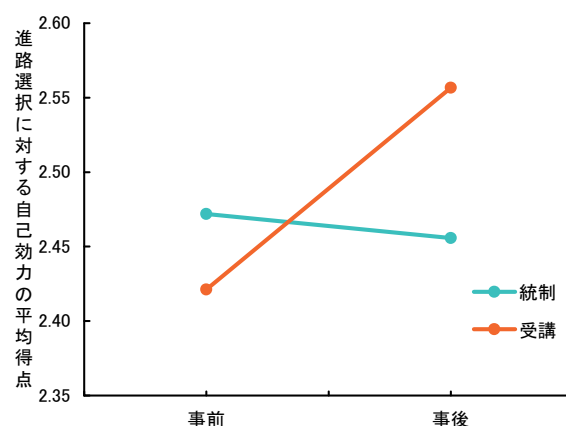


Fig. 2 進路選択に対する自己効力感の時期による変化

3.1.4 時間的展望の変化

時間的展望に関して、群と時期の交互作用が有意であったため、単純主効果検定を行った結果、受講群でのみ事前よりも事後で得点が高くなっていた（ $p < .05$ ）。つまり、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、は、「自己開拓」を受講した学生は高くなったことが示された。

そこで、時間的展望のどの側面が高くなったのかを明らかにするため、より細かく検討をしたところ、過去受容、現在の充実感、そして目標志向性には変化が見られなかったものの、希望において群と時期の交互作用が有意であったため単純主効果検定を行った（Fig. 3）。その結果、事後において統制群より受講群の得点が高くなった（ $p < .01$ ）。さらに、受講群では事前よりも事後において得点が高くなる傾向が見られたのに対し、統制群では事前よりも事後において得点が低くなる傾向が見られた（ $p < .10$ ）。つまり、大学生活が進むにつれて、学生は将来への明るい展望を持ち、自らそれを切り開いていくという自信を持ちづらくなるが、「自己開拓」を受講することによって、逆に将来に対する希望を持てるようになることが示された。

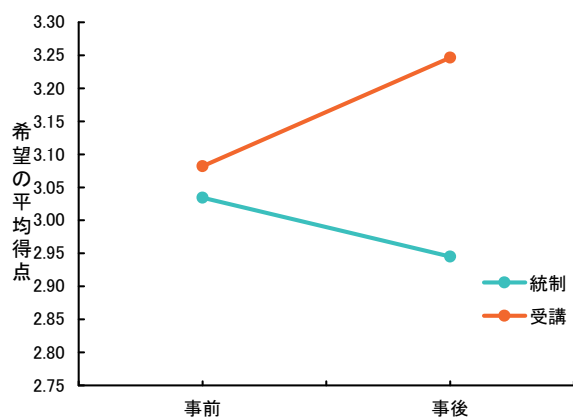


Fig. 3 時間的展望「希望」の時期による変化

3.1.5 キャリア・アダプタビリティの変化

キャリア・アダプタビリティにおいては、4側面全てにおいて群と時期の交互作用がみられ、単純主効果検定の結果、全ての側面で事後において統制群より受講群の得点が有意に高くなった ($ps < .01$)。さらに、どの側面においても受講群では事前より事後において得点が高くなっていた ($ps < .001$)。つまり、「自己開拓」を受講することによって、キャリアにおける新しいあるいは変化した環境に適応できる資質としての、関心、コントロール、好奇心、自信がともに高くなることが示された。

3.1.6 コミュニケーション・スキルの変化

コミュニケーション・スキルにおいては、自己統制、自己主張、他者受容、関係調整については群においても時期においても変化が見られなかった。

表現力に関しては群と時期の交互作用がみられたため、単純主効果検定を行った (Fig. 4)。その結果、事後において統制群より受講群の得点が有意に低かった ($ps < .01$)。つまり、「自分の考えや気持ちをうまく表現する」という表現力に関しては、「自己開拓」を受講することで得意に感じる程度が低くなることが示された。

また、解読力に関しても同様の傾向が見られた。群と時期の交互作用の傾向がみられたため単純主効果検定を行った (Fig. 5)。その結果、事後において統制群より受講群の得点が有意に低かった ($ps < .01$)。ただし、事前において統制群より受講群は有意に得点が高かった ($ps < .05$)。つまり、「相手の伝えたい考えや気持ちを正しく読み取る」という解読力に関して、受講群は授業前には得意であったが、授業を受けることによってその程度が低くなることが示された。

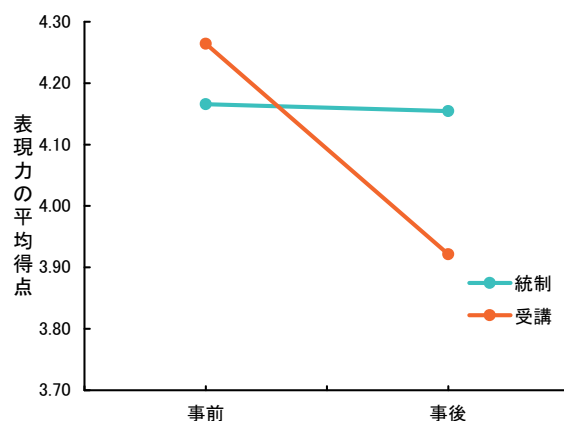


Fig. 4 コミュニケーション・スキル「表現力」の時期による変化

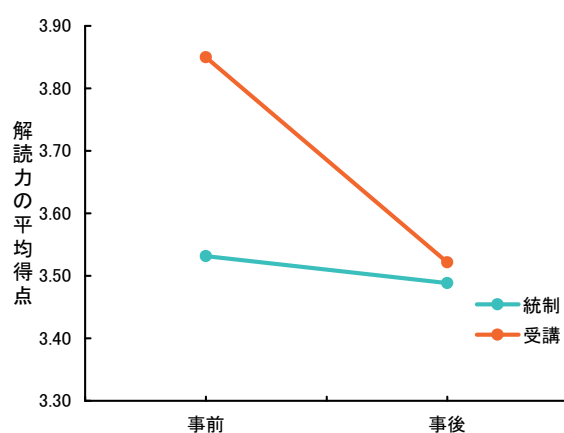


Fig. 5 コミュニケーション・スキル「解読力」の時期による変化

3.1.7 教授法によるコミュニケーション・スキルの変化

前述したとおり、従来の教授法と新規の教授法では、授業の目的がコミュニケーション・スキルにおいて異なっていた。具体的には、新規の教授法では従来のものに比べ、より他者との積極的なコミュニケーションを求めている授業展開となっている。シラバスを比較しても、従来の教授法での具体的な目的は、(1) 自分のことをこれまでより深く知ることができる、(2) 他者とのかかわり方を学ぶことができる、(3) グループにおける自らの役割を知ることによって協同して作業することを学ぶことができる、(4) 他者の人生を知ることによって、自分自身の人生や働くことの意味を考えることができる、のように自己を知ることが主眼となっている。これに対し、新規の教授法では(1) 自己と他者を理解できる (1～5回)、(2) 組織的な活動に建設的に参加できる (6～10回)、(3) 所属する組織を成功に導くよう仲間と力を合わせて活躍できる (11～14回)、のように他者とのやりとりのスキル向上を主眼としている。

Table 1
各変数の得点における群ごとの平均値（標準偏差）と分散分析の結果

			群(統制・受講)×時期(事前・事後)の				
	Cronbach α	群	事前 <i>Mean (SD)</i>	事後 <i>Mean (SD)</i>	群の主効果	分散分析 <i>F</i> 値 時期の主効果	交互作用
ビッグファイブ・パーソナリティ							
神経症傾向	0.39	統制	4.47 (1.32)	4.43 (1.19)	0.42	1.76	0.55
		受講	4.60 (1.22)	4.46 (1.18)			
外向性	0.49	統制	3.78 (1.40)	3.91 (1.31)	4.28 *	5.56 *	0.00
		受講	4.07 (1.30)	4.20 (1.30)			
開放性	0.36	統制	4.14 (1.14)	4.17 (1.17)	1.13	2.07	0.76
		受講	4.21 (1.20)	4.35 (1.22)			
協調性	0.34	統制	4.89 (1.09)	4.77 (1.20)	0.06	1.69	0.66
		受講	4.83 (1.20)	4.80 (1.16)			
誠実性	0.5	統制	3.07 (1.29)	3.15 (1.26)	0.63	1.18	0.06
		受講	2.99 (1.15)	3.04 (1.09)			
自尊感情	0.85	統制	3.06 (0.59)	3.07 (0.55)	0.09	0.02 *	0.08 †
		受講	3.00 (0.57)	3.10 (0.55)			
進路選択に対する自己効力	0.92	統制	2.47 (0.50)	2.46 (0.44)	0.26	9.88 **	15.98 ***
		受講	2.42 (0.43)	2.56 (0.49)			
時間的展望							
時間的展望	0.87	統制	3.07 (0.66)	3.01 (0.61)	2.03	0.01	4.81 *
		受講	3.11 (0.66)	3.17 (0.64)			
過去受容	0.69	統制	3.34 (0.90)	3.36 (1.04)	0.08	0.33	0.02
		受講	3.36 (0.85)	3.39 (0.91)			
現在の充実感	0.75	統制	3.17 (0.83)	3.09 (0.82)	0.52	0.82	0.73
		受講	3.19 (0.82)	3.19 (0.84)			
目標志向性	0.66	統制	2.63 (0.94)	2.65 (0.91)	0.70	3.49 †	1.84
		受講	2.66 (0.94)	2.78 (0.94)			
希望	0.75	統制	3.03 (0.90)	2.95 (0.87)	3.67 †	0.93	10.54 **
		受講	3.08 (0.84)	3.25 (0.88)			
キャリア・アダプタビリティ							
関心	0.66	統制	2.86 (0.72)	2.85 (0.78)	1.54	8.43 **	9.86 **
		受講	2.81 (0.77)	3.11 (1.15)			
コントロール	0.82	統制	2.91 (0.77)	2.90 (0.73)	1.24	14.17 ***	15.04 ***
		受講	2.83 (0.76)	3.15 (0.80)			
好奇心	0.73	統制	2.82 (0.78)	2.82 (0.79)	3.70 †	7.74 **	7.94 **
		受講	2.86 (0.76)	3.09 (0.80)			
自信	0.62	統制	2.93 (0.82)	2.92 (0.85)	1.86	11.59 **	13.11 **
		受講	2.88 (0.78)	3.19 (0.87)			
コミュニケーション・スキル							
自己統制		統制	3.64 (1.50)	3.66 (1.41)	0.23	1.18	1.67
		受講	3.68 (1.45)	3.48 (1.54)			
表現力		統制	4.17 (1.42)	4.15 (1.35)	0.25	4.55 *	3.98 *
		受講	4.26 (1.33)	3.92 (1.46)			
解読力		統制	3.53 (1.30)	3.49 (1.36)	1.78	4.93 *	2.81 †
		受講	3.85 (1.39)	3.52 (1.44)			
自己主張		統制	3.99 (1.33)	3.97 (1.33)	1.37	0.12	0.01
		受講	3.84 (1.32)	3.81 (1.48)			
他者受容		統制	3.23 (1.24)	3.32 (1.19)	0.04	0.91	0.12
		受講	3.28 (1.27)	3.31 (1.38)			
関係調整		統制	3.41 (1.24)	3.50 (1.25)	1.35	0.07	0.79
		受講	3.64 (1.57)	3.59 (1.52)			

Note † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

そこで、コミュニケーション・スキルにおいて、教授法によって変化が異なるかを明らかにするため、教授法（従来・新規）× 調査時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析をおこなった。その結果、自己統制、表現力、読解力、自己主張、他者受容、関係調整、いずれのコミュニケーション・スキルにおいても、主効果および交互作用は有意ではなかった。つまり、教授法、つまり授業目的によってコミュニケーション・スキルの向上に差はなかったといえる。

3.2 受講前後の学びの意味づけによる変化

「自己開拓」を受講しても、その意味づけは学生によって異なる。授業で学んだことを意味づけさせた結果、(1) 自己理解の深まり、(2) コミュニケーション・スキルの向上、(3) 意味づけなし、の3カテゴリーに分けられた。どのように意味づけるか、また意味づけをしないかによって、それを内在化したり高めたりする程度は異なってくると考えられる。

そこで、「自己開拓」受講群において、意味づけ（自己理解・コミュニケーション・意味づけなし）× 調査時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析を、各変数に対しておこなった。各平均値（標準偏差）とF値および有意水準について、Table 2に示した。

3.2.1 自尊感情の変化

自尊感情においては、意味づけと調査時期の主効果および交互作用は見られなかった。自尊感情に関しては、意味づけは変化に影響を与えないことが示された。

3.2.2 進路選択に対する自己効力の変化

交互作用は有意ではなかったが、意味づけの主効果が有意であったため、多重比較を行った（Fig. 6）。その結果、自己理解群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であり、またコミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $p < .001$ ）。つまり、意味づけをしない、もしくはできない学生は、全体的に進路選択に対する自己効力が低いことが明らかになった。

3.2.3 時間的展望の変化

交互作用は有意ではなかったが、意味づけの主効果が有意であったため、多重比較を行った。その結果、またコミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $p < .05$ ）。つまり、意味づけをしない、もしくはできない学生は、全体的に時間的展望の広がりが低いことが明らかになった。

また、時間的展望の各下位概念においては、過去受容および現在の充実感において差は見られなかった。

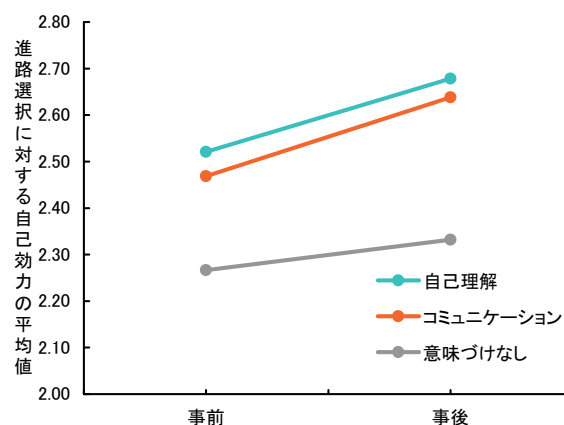


Fig. 6 進路選択に対する自己効力の時期による変化

しかし、目標志向性と希望においては主効果がみられた（希望のみFig. 7）。いずれにおいても自己理解群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であり、またコミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $p < .05$ ）。つまり、現在と過去に関する時間的展望には差がないものの、将来に関する時間的展望に差がみられ、意味づけをしない、もしくはできない学生は、将来に対する展望の広がりが低いことが明らかになった。

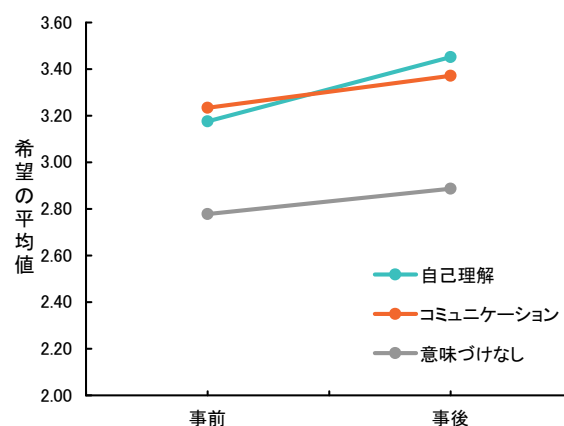


Fig. 7 希望の時期による変化

3.2.4 キャリア・アダプタビリティの変化

4下位概念において、いずれの交互作用も有意ではなかったが、すべての概念において意味づけの主効果が有意であったため、多重比較を行った。その結果、関心とコントロールにおいては、コミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $p < .05$ ）。好奇心と自信においては自己理解群は意味づけなし群よりも有意に高い傾向があり（ $p < .10$ ）、コミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $p < .05$ ）。このことから、意味づけをしない、できない学生は、キャリア・アダプタビリティも低い傾向があることが示された。

Table 2
各変数の得点における意味づけごとの平均値（標準偏差）と分散分析の結果

		事前		事後		意味づけ(自己理解・コミュニケーション・意味づけなし)× 時期(事前・事後)の分散分析		F値
		Mean (SD)	Mean (SD)	意味づけの主効果	時期の主効果	交互作用		
自尊感情	自己理解	2.99 (0.09)	3.09 (0.09)	1.46	9.65 **	0.95		
	コミュニケーション	3.09 (0.07)	3.15 (0.07)					
	意味づけなし	2.86 (0.09)	3.02 (0.08)					
進路選択に対する自己効力	自己理解	2.52 (0.07)	2.68 (0.08)	6.25 **	26.13 ***	1.70		
	コミュニケーション	2.47 (0.05)	2.64 (0.06)					
	意味づけなし	2.27 (0.06)	2.33 (0.07)					
時間的展望								
時間的展望	自己理解	3.11 (0.11)	3.24 (0.11)	3.28 *	2.70	0.52		
	コミュニケーション	3.23 (0.08)	3.26 (0.08)					
	意味づけなし	2.92 (0.10)	2.97 (0.10)					
過去受容	自己理解	3.21 (0.14)	3.22 (0.14)	1.92	0.10	0.95		
	コミュニケーション	3.27 (0.10)	3.25 (0.11)					
	意味づけなし	3.07 (0.13)	3.09 (0.13)					
現在の充実感	自己理解	2.72 (0.15)	3.03 (0.15)	0.75	0.00	0.05		
	コミュニケーション	2.82 (0.12)	2.88 (0.12)					
	意味づけなし	2.37 (0.14)	2.42 (0.14)					
目標志向性	自己理解	3.33 (0.14)	3.22 (0.15)	4.33 *	5.60 *	1.70		
	コミュニケーション	3.49 (0.11)	3.56 (0.11)					
	意味づけなし	3.19 (0.13)	3.29 (0.14)					
希望	自己理解	3.18 (0.14)	3.45 (0.14)	5.69 **	8.40 **	0.65		
	コミュニケーション	3.23 (0.10)	3.37 (0.11)					
	意味づけなし	2.78 (0.13)	2.89 (0.13)					
キャリア・アダプタビリティ								
関心	自己理解	2.78 (0.13)	3.25 (0.19)	3.35 *	11.43 **	0.75		
	コミュニケーション	2.98 (0.10)	3.23 (0.14)					
	意味づけなし	2.60 (0.12)	2.79 (0.18)					
コントロール	自己理解	2.74 (0.13)	3.03 (0.13)	3.58 *	23.09 ***	0.12		
	コミュニケーション	2.98 (0.10)	3.34 (0.10)					
	意味づけなし	2.68 (0.12)	2.98 (0.12)					
好奇心	自己理解	2.90 (0.12)	3.19 (0.13)	5.73 **	15.47 ***	0.29		
	コミュニケーション	3.02 (0.09)	3.24 (0.10)					
	意味づけなし	2.59 (0.11)	2.77 (0.12)					
自信	自己理解	2.95 (0.13)	3.30 (0.14)	4.45 *	24.49 ***	0.15		
	コミュニケーション	3.02 (0.10)	3.33 (0.11)					
	意味づけなし	2.63 (0.12)	2.89 (0.13)					
コミュニケーション・スキル								
自己統制	自己理解	3.69 (0.24)	3.42 (0.26)	1.51	2.80 †	0.08		
	コミュニケーション	3.48 (0.18)	3.32 (0.20)					
	意味づけなし	3.95 (0.22)	3.76 (0.24)					
表現力	自己理解	4.19 (0.22)	3.50 (0.24)	1.70	11.44 **	2.95 †		
	コミュニケーション	4.08 (0.17)	4.05 (0.18)					
	意味づけなし	4.60 (0.20)	4.10 (0.22)					
解読力	自己理解	3.64 (0.23)	3.22 (0.24)	1.42	5.94 *	0.25		
	コミュニケーション	3.89 (0.18)	3.52 (0.18)					
	意味づけなし	3.98 (0.21)	3.79 (0.22)					
自己主張	自己理解	3.86 (0.22)	3.78 (0.25)	0.31	0.14	0.08		
	コミュニケーション	3.74 (0.17)	3.76 (0.19)					
	意味づけなし	3.98 (0.20)	3.90 (0.23)					
他者受容	自己理解	3.06 (0.21)	3.26 (0.23)	1.84	0.27	0.65		
	コミュニケーション	3.16 (0.16)	3.21 (0.17)					
	意味づけなし	3.64 (0.19)	3.55 (0.21)					
関係調整	自己理解	3.42 (0.26)	3.61 (0.25)	0.88	0.05	0.70		
	コミュニケーション	3.58 (0.20)	3.45 (0.19)					
	意味づけなし	3.93 (0.25)	3.78 (0.24)					

Note † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3.2.5 コミュニケーション・スキルの変化

自己統制、表現力、自己主張、他者受容、関係調整においては、交互作用および主効果は有意ではなかった。解読力においては交互作用が有意傾向であったため、単純主効果検定を行った (Fig. 8.)。その結果、自己理解群と意味づけなし群では、事前よりも事後において解読力得点が有意に低くなっていた ($p < .05$) が、コミュニケーション群では事前と事後の間に差は見られなかった。3.1.6において受講群と統制群を比較した際、受講群は受講後に解読力を得意に感じる程度が低くなったと判断していたが、そのように判断していたのは、授業を通じて自己を理解することができたと意味づける学生と、意味づけをできない学生であり、コミュニケーション・スキルが上がったと意味づけている学生は、そのような変化はないことを示している。

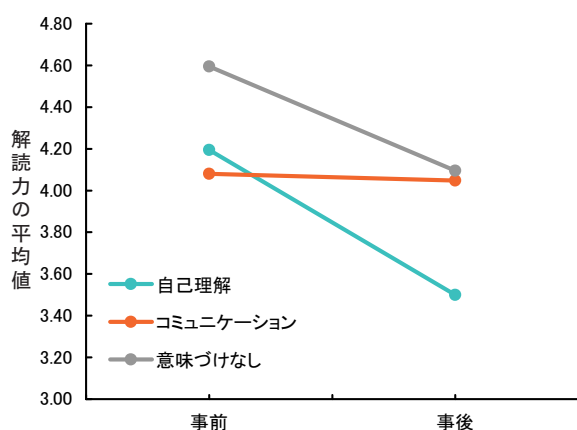


Fig. 8 解読力の時期による変化

4 まとめ

4.1 授業前後の受講・統制群の変化のまとめ

「自己開拓」を受講した学生と受講していない学生を比較した結果、2010年度から2014年度にかけて、「自己開拓」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、キャリア・アダプタビリティの向上がほぼ安定的に見られてきた。2015年度においても、これらの結果と同様の結果が得られた。自尊感情の高まりによって自分を肯定的に捉えて自信を持てるようになり、進路選択に対する自信が持てるようになり、時間的展望、特に希望を持てるようになり、キャリアにおける変化への適応できる資質を高めることができていた。

高い自尊心を持つ人は、親しい他者だけでなくあまり親しくない他者にも自発的に働きかけることができるという (柳澤・西村・浦, 2010)。したがって、「自己開拓」を受講し自尊感情が高まることで、大学での人間関係が広がり、充実した大学生活を送れるように

なると考えられる。また、時間的展望の希望が高い人は、学業意欲が高く、気力の低下が低く、大学での居場所なし感が低いことが示されている (大島・石津, 2015)。したがって、「自己開拓」を受講して時間的展望の希望を持てるようになることで、大学適応や学業への積極的な取り組みも促進されるといえる。そして、進路選択に対する自己効力およびキャリア・アダプタビリティが向上することによって、自律的な進路選択が促される (Creed, Fallon, & Hood, 2009)。

これらのことから、「自己開拓」はキャリア意識を向上させ、キャリア発達を促すキャリア教育科目であると共に、学業や広い人間関係の構築の基礎となるような汎用的能力を育成する科目としての機能も果たしているといえるだろう。

4.2 学びの意味づけによる違いのまとめ

講義で得られたことをどのように自分で捉えているか、その講義への意識によって、心理的变化の程度が異なるのかについて検討した。その結果、授業を通して得られたことについて言語化しなかった、またはできなかった意味づけなしの学生よりも、自己を理解できたと考える学生やコミュニケーション・スキルが身についたと考える学生のように、何かしらのポジティブな意味づけをしている学生の方が、いくつかの心理的変数の得点が高い傾向があった。これは、周りの環境や自分の状態を意味づけたり、言語化したりできない学生は、意味づけできる学生に比べて全体的にキャリア発達が遅れているということを示している。しかし、意味づけできない学生に対しては「自己開拓」の教育効果が見られなかったというわけではない。意味づけできた学生もできなかった学生も、同等に事前よりも事後の方が得点が上がっているためである。

したがって、「自己開拓」は学びの意味づけができていない、キャリア発達が比較的遅れている学生にも、キャリア発達を促進させる効果を持つ授業であるといえるだろう。

4.3 コミュニケーション・スキルの変化のまとめ

コミュニケーション・スキルにおいては、表現力と解読力のみが事前と事後で変化があり、しかも「自己開拓」受講生はより得意に感じる程度が低くなるという効果が示された。講義内容による差が見られなかったことから、このような変化は講義目標による影響であるとはいえない。また、学びの意味づけによって差を検討したところ、コミュニケーション・スキルを学んだと答える学生以外の学生が、得意に感じる程度が低くなっていたことが示された。つまり、学生の内的

特徴によって、このようなコミュニケーション・スキルの得意さの低下が起こった可能性がある。

「自己開拓」は、グループワークによる講義であることがシラバスでも明記されているため、この講義を選択する学生はそもそも他者とのやりとりにある程度自信のある学生が多いと考えられる。そのため、事前の時点から、統制群の学生よりも比較的コミュニケーション・スキルが高いと推察される。また、人は自分にとって重要である物事により注意を向ける確証バイアスを持っている。学びの意味づけとしてコミュニケーション・スキルを学んだと答えた学生は、コミュニケーションを重要であると認識していた可能性があり、受講前から自分のコミュニケーション・スキルの高さがある程度把握していた可能性がある。一方で自己理解や意味づけなしの学生は、受講前には自分のコミュニケーション・スキルの高さの把握ができておらず、コミュニケーション・スキルを過剰に高く見積もっていた可能性がある。それが、コミュニケーションの機会が多く、必要性の高い「自己開拓」を受講することで、自分のコミュニケーション・スキルの程度を把握できるようになったと考えられる。

さらに、得意の程度が低下した表現力と読解力は、コミュニケーション・スキルの中でも基本的な言語的スキルを担っており、そのほかの自己主張、他者受容、関係調整という対人的スキルを担っているという（藤本・大坊, 2007）。「自己開拓」を受講した学生は特に、言語的スキルを過剰に高く見積もっており、また「自己開拓」受講により、そのスキルの程度を把握することが出来るようになったといえる。自分の理解状況を把握することで、学習が進む（Carrier & Pashler, 1992）ことから、「自己開拓」は受講者自身のコミュニケーション・スキル、特に言語的スキルの程度を把握させる科目となっており、このような把握が今後の受講者のコミュニケーション・スキルの向上を促進させることが期待される。

5 今後の課題

本研究では、キャリア教育「自己開拓」が、（１）キャリア発達を促し、学業や広い人間関係の構築の基礎となるような汎用的能力を育成し、（２）キャリア発達が比較的に遅れている学生にも、キャリア発達を促進させる効果を持ち、（３）受講者自身のコミュニケーション・スキル、特に言語的スキルの程度を把握させ、今後の受講者のコミュニケーション・スキルの向上を促進させることが期待される科目であることが示された。ただし、これらの結果は受講した学生之外向性の高さによる可能性は否めない。したがって、今後はパーソナリティ特性を統制してもなお、同様の効果が得ら

れるかを検討していく必要があるだろう。

また今後は、こういった効果が短期ではなく長期的にも継続してみられるのか明らかにする必要がある。さらに、今後はよりキャリア教育「自己開拓」が学生にとってなじみのある科目になっていくことから、学生が多様化してくる。そのような状況を踏まえ、今回の学びの意味づけの仕方のように、学生の授業に対する態度などを指標として取り入れ、より細かく効果を検証し、効果的な授業につなげていくことが求められる。例えば、今回は学びの意味づけを事後に聞いていたが、何を学びたいと思っているのか、学べと思っているのかといった、事前に持っている学びへの期待は、授業への取り組み方に直結し、異なる教育効果を生み出す可能性があるだろう。

文献

- Carrier, M., & Pashler, H. (1992). The influence of retrieval on retention. *Memory & Cognition*, 20, 633-642.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219-229.
- 藤本 学・大坊 郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. *パーソナリティ研究*, 15, 347-361.
- 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.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2012). The Career and Work Adaptability Questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of adolescence*, 35(6), 1557-1569.
- 大島すみか・石津憲一郎. (2015). 自我同一性、時間的展望、心理的非柔軟性が大学生の無気力に及ぼす影響について *富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究*, 10, 1-10.
- 小塩 真司・阿部 晋吾・カトロニ 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). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 *筑波大学心理学研究*, 12, 65-71.
- 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.
- 佐藤 友美・杉本 英晴 (2015). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2014年度の授業について－ *中部大学教育研究*, 15, 19-28.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life - span, life - space theory. *The career development quarterly*, 45 (3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48 (4), 179-182.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- 白井 利明 (1991). 青年期から中年期における時間的展望と時間的信念の関連 *心理学研究*, 62, 260-263.
- 杉本 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
- 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 *名古屋大学教育學部紀要. 教育心理学科*, 42, 115-126.
- 柳澤 邦昭・西村 太志・浦 光博 (2010). 低自尊心者は身近な人しか選べないのか－他者選択に特性自尊心及び相互作用の質が及ぼす影響－. *実験社会心理学研究*, 50, 89-102.

謝辞

本研究にご協力いただいた、学生の皆様に感謝申し上げます。また、貴重な時間を割いて快く調査を実施していただいた、全学共通教育科の先生方に、心より御礼申し上げます。

講 師	人文学部	心理学科	佐藤 友美
講 師	人文学部	心理学科	杉本 英晴

平成27年度の全学英語教育に関する報告

大門 正幸・今村 洋美・加藤 由崇
西村 智・野田 恵剛・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、大門他(2010, 2011, 2012, 2014, 2015)、和田他(2013)で報告してきた。本稿では、開講後5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、前回の報告(大門他, 2015)同様、授業内で実施している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

入学時のフレッシュマンテストの成績により、受講生は上級、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、春学期または秋学期のみの受講生がいることから、5節でのみ考察の対象とした。

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195名、中級1942名、上級252名の合計2389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	63.8	43.2	56.3	49.2
中央値	67.0	37.0	56.0	50.0
最頻値	98	5	50	93
標準偏差	28.3	32.2	25.6	33.5
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 195

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	84.0	74.8	76.5	73.3
中央値	92.0	83.0	82.0	79.0
最頻値	100	100	100	100
標準偏差	19.2	25.9	22.6	27.4
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 1942³⁾

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	91.6	85.4	90.1	88.4	79.4
中央値	97.0	92.0	94.0	93.0	90.0
最頻値	100	100	100	100	100
標準偏差	12.0	18.7	10.7	16.7	23.2
最小値	40	0	26	0	15
最大値	100	100	100	100	100

N = 252

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4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。上級、中級ではいずれの問題においても最頻値が100点であるなど、テストのこの性質を反映した結果となっているが、級を問わず0点の問題があったり、初級では平均値が50点を切る項目もある点は残念である。

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⁴⁾。

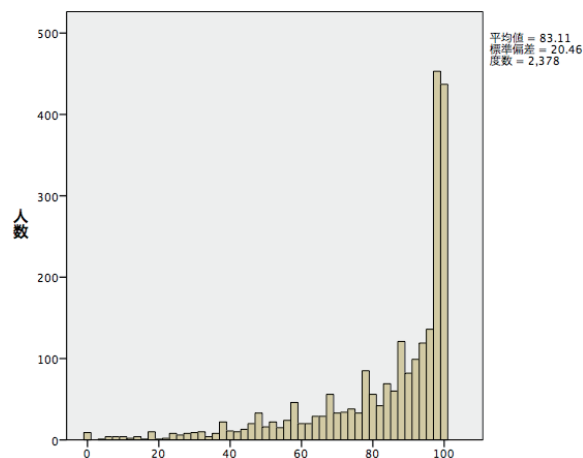


図1 春学期の「英日」問題のヒストグラム

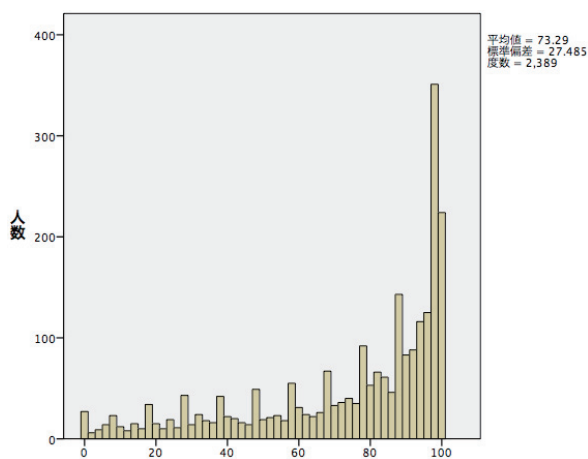


図2 春学期の「日英」問題のヒストグラム

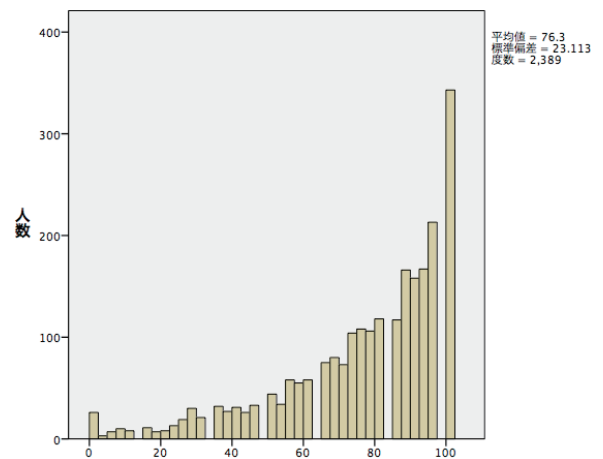


図3 春学期の「文法」問題のヒストグラム

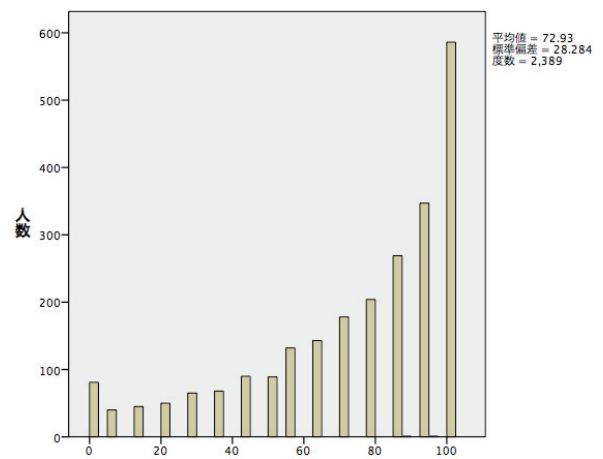


図4 春学期の「方略」問題のヒストグラム

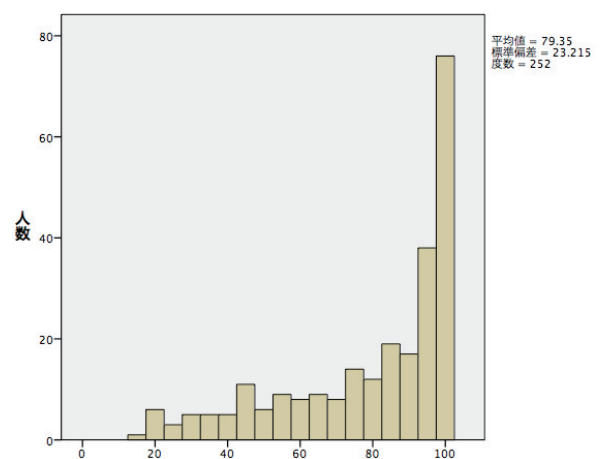


図5 春学期の「英日」問題（上級）のヒストグラム

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^{5), 6)}。

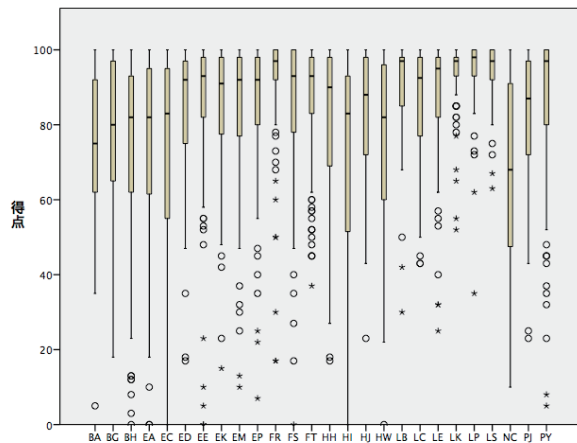


図6 学科別に見た春学期の「英日」問題の結果

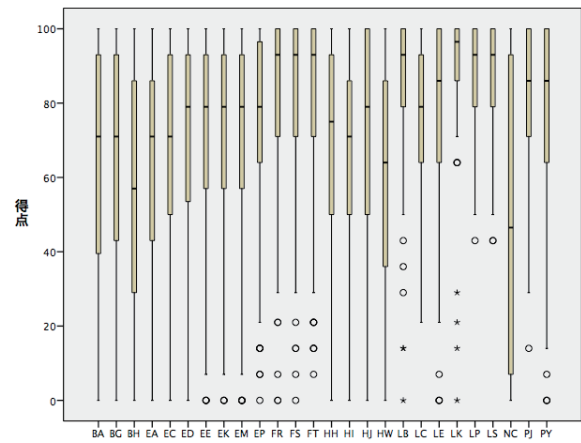


図9 学科別に見た春学期の「方略」問題の結果

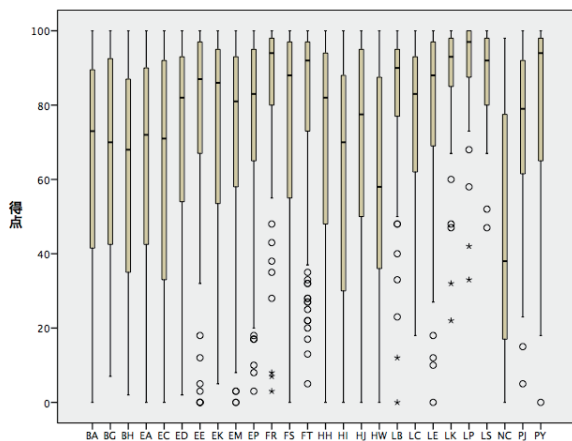


図7 学科別に見た春学期の「日英」問題の結果

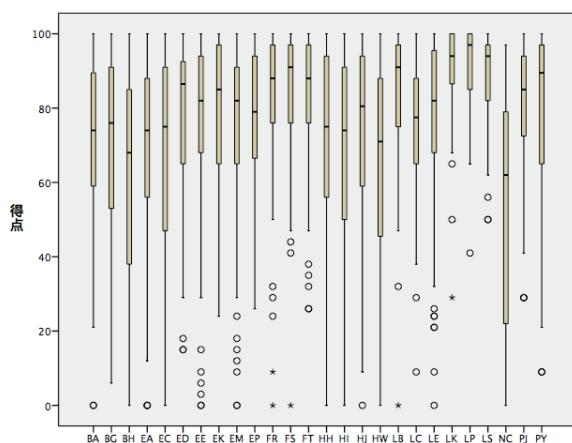


図8 学科別に見た春学期の「文法」問題の結果

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180名、中級1860名、上級241名、合計2281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	59.9	35.3	44.1	35.6
中央値	63.0	28.0	43.0	31.5
最頻値	100	0	36	9
標準偏差	28.6	31.5	19.6	26.8
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	98	100

N = 180

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	79.7	64.8	63.5	59.3
中央値	88.0	72.0	66.0	64.0
最頻値	100	97	70	64
標準偏差	21.5	28.3	21.9	26.5
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 1860

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	87.8	77.8	83.8	81.8	76.4
中央値	95.0	87.0	85.0	88.0	85.0
最頻値	100	98	96	97	100
標準偏差	15.4	22.3	14.1	18.3	24.5
最小値	22	7	28	3	10
最大値	100	100	100	100	100

N = 241

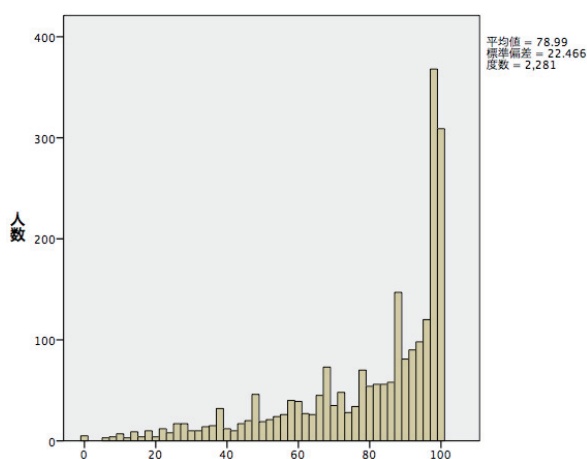


図10 秋学期の「英日」問題のヒストグラム

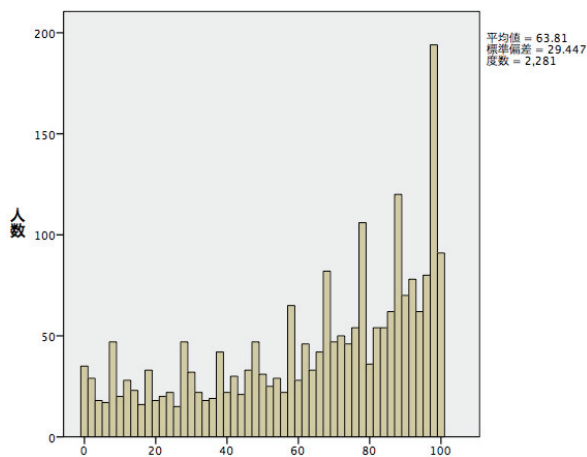


図11 秋学期の「日英」問題のヒストグラム

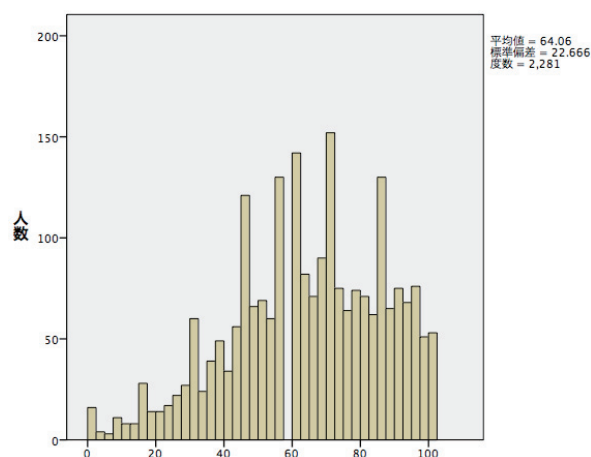


図12 秋学期の「文法」問題のヒストグラム

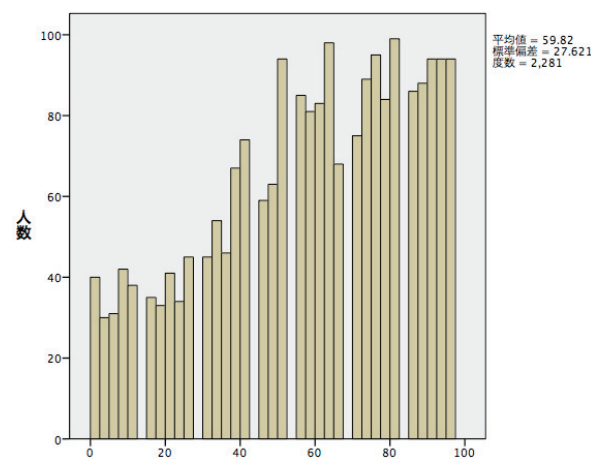


図13 秋学期の「方略」問題のヒストグラム

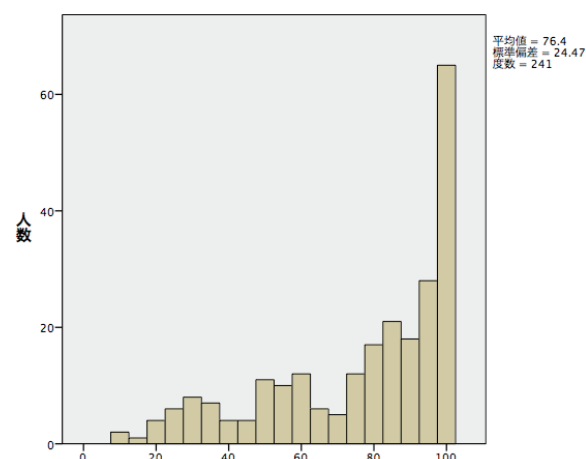


図14 秋学期の「英日」問題（上級）のヒストグラム

平成26年度同様、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。この点については引き続き対応を考えていく必要がある。

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。

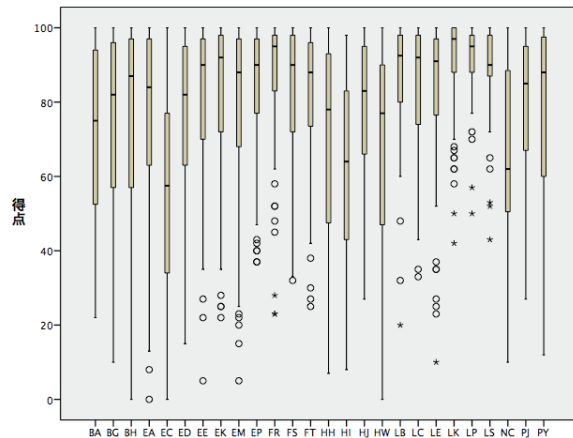


図15 学科別に見た秋学期の「英日」問題の結果

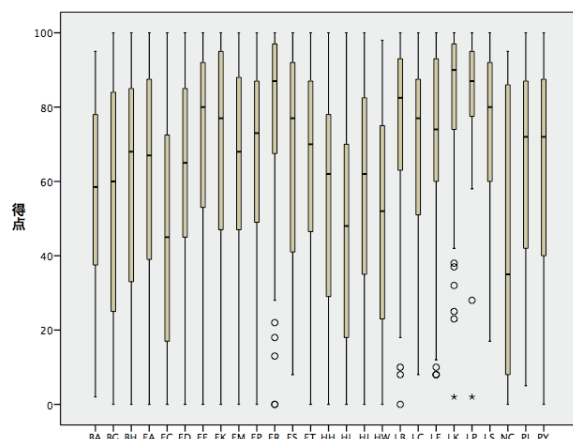


図16 学科別に見た秋学期の「日英」問題の結果

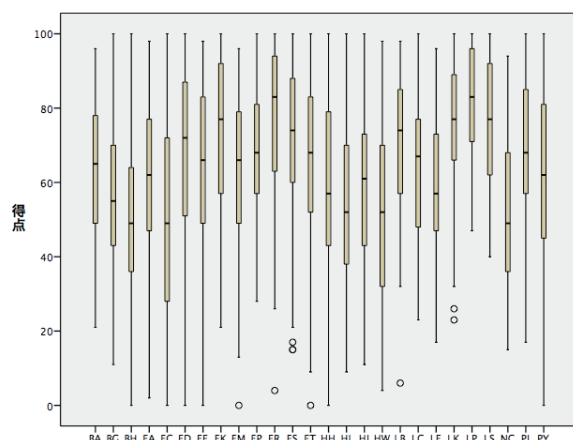


図17 学科別に見た秋学期の「文法」問題の結果

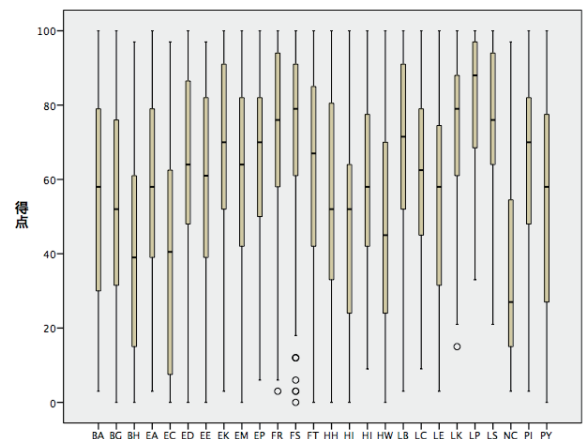


図18 学科別に見た秋学期の「方略」問題の結果

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⁷⁾。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	.861**	.730**	.678**	.649**	.664**	.590**	.598**
春日英	.861**	1.000	.749**	.708**	.633**	.709**	.611**	.617**
春文法	.730**	.749**	1.000	.781**	.557**	.583**	.693**	.681**
春方略	.678**	.708**	.781**	1.000	.529**	.550**	.621**	.655**
秋英日	.649**	.633**	.557**	.529**	1.000	.852**	.575**	.609**
秋日英	.664**	.709**	.583**	.550**	.852**	1.000	.591**	.626**
秋文法	.590**	.611**	.693**	.621**	.575**	.591**	1.000	.844**
秋方略	.598**	.617**	.681**	.655**	.609**	.626**	.844**	1.000

4 フレッシュマンテストと実力テストの結果

一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⁸⁾。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	46.1	46.0	32	14.2	24	78
BA2	50.1	50.0	32	14.8	22	80
BG1	48.1	46.0	28	15.9	20	88
BG2	50.3	50.0	46	15.7	0	80
BH1	43.1	42.0	40	14.2	12	94
BH2	43.5	42.0	50	14.8	0	84
EA1	53.3	52.0	60	17.6	14	90
EA2	53.9	52.0	48	16.9	12	92
EC1	46.1	44.0	44	15.5	14	88
EC2	43.8	40	24	17.1	0	80
ED1	57.0	58.0	58	15.5	24	92
ED2	58.6	62.0	42	16.2	22	98
EE1	60.1	62.0	68	15.6	24	92
EE2	58.3	60.0	52	16.3	20	86
EK1	61.4	63.0	74	18.3	12	96
EK2	60.1	66.0	72	18.3	26	94
EM1	58.4	58.0	48	16.8	16	94
EM2	60.9	62.0	62	16.9	20	96
EP1	60.4	60.0	54	16.0	24	96
EP2	63.0	64.0	62	14.4	26	92
ER	54.2	50.0	46	16.4	22	90
FR1	63.2	66.0	48	16.9	26	92
FR2	64.9	66.0	74	17.1	28	96
FS1	60.1	64.0	64	15.6	22	92
FS2	60.7	63.0	64	16.0	20	94
FT1	61.1	62.0	68	14.6	26	90
FT2	59.1	60.0	62	15.7	20	90
HF	56.3	56.0	36	18.3	28	94
HH1	50.2	47.0	44	15.3	16	82
HH2	51.5	49.0	44	15.1	22	86
HI1	45.0	44.0	40	14.6	14	92
HI2	45.3	44.0	42	14.1	12	90
HJ1	49.6	50.0	58	13.9	22	80
HJ2	52.8	54.0	42	14.3	24	82
HW1	49.3	48.0	32	15.4	18	90
HW2	49.6	46.0	42	16.7	20	88
LB1	65.0	65.0	80	15.3	34	98
LB2	65.1	66.0	82	15.5	28	98
LC1	62.9	64.0	60	16.8	24	96
LC2	61.8	60.0	82	16.8	16	90
LE1	49.3	48.0	50	16.3	18	86
LE2	51.1	50.0	42	18.2	12	92
LK1	66.1	66.0	66	14.9	28	94
LK2	64.7	65.0	74	14.7	24	92

LP1	69.1	72.0	78	14.6	28	94
LP2	69.2	68.0	68	14.9	34	94
LS1	65.1	66.0	74	16.2	34	96
LS2	65.9	65.0	48	16.6	38	100
NC1	44.9	44.0	50	12.9	24	70
NC2	46.0	43.0	16	18.2	16	80
NL	51.0	52.0	54	14.3	18	82
NN	53.2	52.0	34	19.7	20	96
PJ1	63.4	66.0	70	15.3	20	98
PJ2	64.4	64.0	62	15.8	32	96
PY1	55.7	56.0	38	17.8	24	96
PY2	56.4	58.0	48	17.8	22	88
全体1	56.2	56.0	58	17.3	12	98
全体2	57.0	58.0	62	17.4	0	100

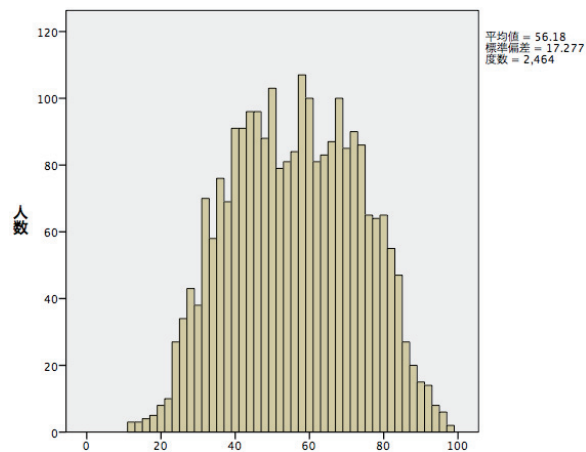


図19 フレッシュマンテストの結果のヒストグラム

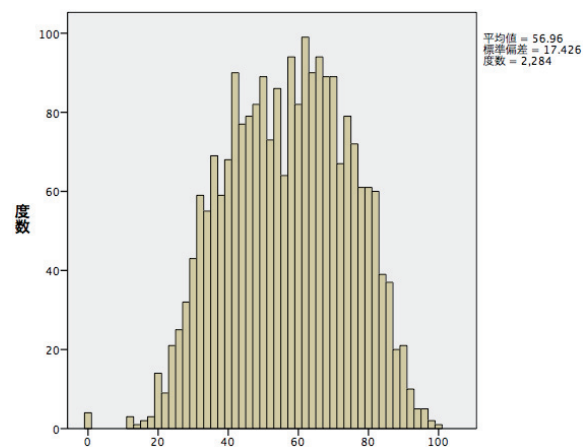


図20 実力テストの結果のヒストグラム

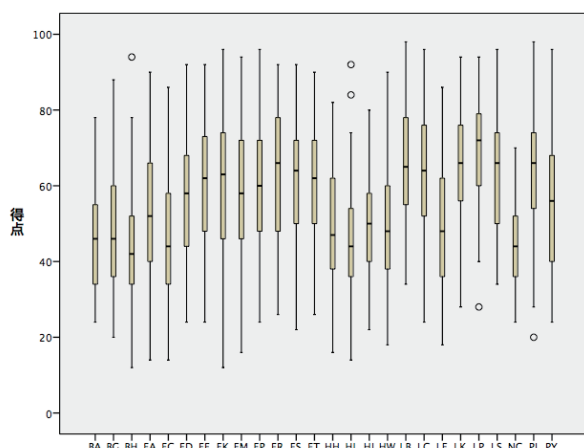


図21 学科別に見たフレッシュマンテストの結果

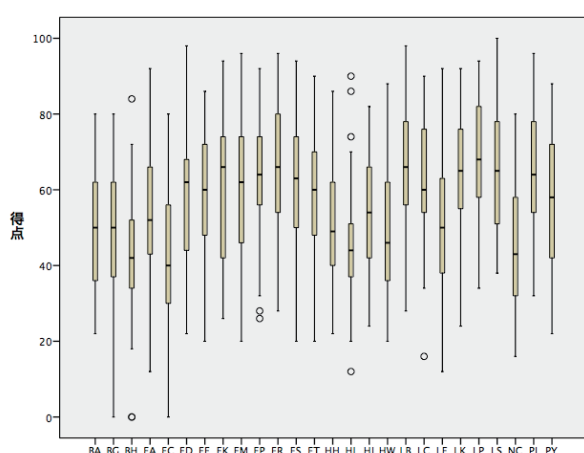


図22 学科別に見た実力テストの結果

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⁹⁾。

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	81.6	82.0	80	6.3	70	98
上級2	79.3	80.0	80	9.3	32	100
中級1	55.8	56.0	58	14.1	14	96
中級2	56.1	58.0	62	15.6	0	98
初級1	29.8	30.0	28	6.3	12	44
初級2	36.2	36.0	38	10.1	12	74

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 $r_s=.839$ 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¹⁰⁾。

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
.606	.783	.249	.839

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（ $r=-.26$ ）、初級では大（ $r=.50$ ）であった¹¹⁾。

以上のことから、英語力に関して、上級と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、大きく得点を伸ばした受講生もいれば、大きく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1096名、変化なしが174名、点を落とした受講生が994名という結果であり、二つのテストの得点の差の最大値は46、最小値は-48であった。つまり、46点の驚異的な伸びを見せた受講生がある一方で、48点も点を落とした受講生がいるということである。

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¹²⁾。なお、有意確率は全て.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」	.426**	.421**
春の「日英」	.450**	.445**
春の「文法」	.468**	.462**
春の「方略」	.412**	.395**
秋の「英日」	.351**	.340**
秋の「日英」	.400**	.389**
秋の「文法」	.558**	.551**
秋の「方略」	.532**	.531**

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、4つの問題のうち、「英日」の相関が最も弱く、秋学期の「文法」、続いて「方略」との相関が高い点が注目に値する。このことは、文法問題、読解方略の問題の方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	96.9% (N=696)	94.9% (N=696)	93.2% (N=449)	90.2% (N=454)	70.4% (N=185)
秋	94.7% (N=309)	94.2% (N=598)	92.1% (N=595)	88.6% (N=663)	63.1% (N=262)

単位未取得者(E評価)について言えば、春学期は77名(41.6%)、秋学期は134名(51.1%)が規定の出席率を満たしておらず、自動的に不可になったと考えられる。

この傾向は再履修者ではより顕著であり、表13に示すように、単位を落とした再履修生の出席率の平均は半分に満たない。

表13 成績と平均出席率(再履修生)

	S	A	B	C	E
春	89.2% (N=8)	88.4% (N=30)	85.9% (N=56)	84.2% (N=96)	48.6% (N=99)
秋	93.3% (N=1)	87.8% (N=12)	87.3% (N=45)	81.4% (N=135)	46.8% (N=101)

単位取得に至らなかった受講生(E評価)で規定の出席率を満たしていない者は、春学期67名(67.7%)、秋学期74名(73.3%)という多さである。

授業に魅力を感じず出席率が低くなった可能性は否定できないが、履修後1度も出席していない受講生もいる。その数は、通常の履修生では春学期、秋学期それぞれ5名と10名、再履修生では春学期、秋学期それぞれ14名と12名である。これらの受講生については授業内での対策は不可能であり、学科を通したより根本的な対策が必要であろう。

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、平成27年度より成績、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。今後も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った先生方に厚くお礼申し上げます。

注

- 「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。
- これについては和田他(2013)およびWada et al.(2014)で報告した。
- 「英日」問題のみ、11の欠損値があり、総数が1931となっている。これを反映して、図1においても総数が2,389ではなく、11少ない2,378となっている。
- 前述のように、図1では総数が2,378となっている。
- 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)、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（ER）は記載されていない。

- 6) 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。
- 7) 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。
- 8) 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。
- 9) 検定にはKolmogorov-SmirnovおよびShapiro-Wilkの正規性検定を用いた。
- 10) 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。
- 11) 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。
- 12) 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－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－」『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24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.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実 (2015)「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』15, 65-74.
- 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; Imamura, Hiromi; Ohkado, Masayuki; and Laurence, David (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
講 師	全学共通教育部	全学英語教育科	加藤 由崇
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
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

《提 言》

《エッセイ》

大学における地域活性化人材の育成方法

ースポーツと防災を融合した活動の可能性ー

尾方 寿好・西垣 景太・藤丸 郁代

1 はじめに

グローバルな工業化の進展による産業空洞化と、都市化に伴うコミュニティの破壊が、地域産業の停滞と、地域に住む人々のつながりの希薄化をもたらし、地域活性化をきわめて現代的な課題としている¹⁾。地域活性化には、1人あたりの所得水準を増やすことを目的とする経済面と、人々が安心・元気になることを目的とする社会面の2つの軸がある¹⁾。地域活性化の具体的な切り口として「スポーツ」^{2), 3)}、「防災」⁴⁾、「観光」「地域資源の利用」「農業」「地域情報化」「医療」「金融」「交通」¹⁾などがあるが、超高齢社会の日本において、多くの高齢者が防災面を重視していること⁵⁾や、健康や病気へ不安を抱えていること⁶⁾から、現代社会では“防災”、そして健康の維持増進を図ることができる“スポーツ”は相対的に高い重要性を持つと考えられる。

ところで、地域活性化には、それを担う人材の育成が必要である。この人材育成のプロ機関である“大学”が、地域活性化に貢献できる人材を育成することが求められている¹⁾。尾方(2013)は、全国の大学の中にはスポーツ指導者と救急救命士の育成がセットになった学科が複数あり、両者は体力やコミュニケーション能力などの共通の素養が求められることや、職務上の接点がありうることなどから、両者に通じる工夫された教育を行うことで、より高い教育的効果が得られることを主張している⁷⁾。なお、救急救命士の仕事は、消防の救急隊員にほぼ限定されていることから消防官という枠組みでとらえると、その職務は「消火」「人命救助」「救急技術の普及」「防災意識の啓発」などを含む。すなわち、スポーツ指導者と救急救命士の育成がセットになった学科は、スポーツ・防災という2つの異なる切り口を持って地域活性化にアプローチできる人材を育成する下地を整えた学科であると言える。スポーツと防災は、それぞれが別個に地域活性化との関わりを議論されているが^{2), 3), 4)}、橋本(2015)はコミュニティ形成の観点から、地域の人々を繋ぐスポーツと防災の意識を融和させることが重要であると主張している⁸⁾。しかしながら、スポーツと防災の融合と地域活性化の関係性についての議論は僅少である。また、大学教育の中でスポーツと防災を融合した活動を

通じて、地域活性化に資する人材を育成するための具体的な方策は検討されていない。

本論では、人々が安心・元気になることを目的とする地域活性化の社会面に焦点を当て、スポーツと防災の融合がコミュニティ形成に与える影響を議論する。コミュニティは地域と共同性を特徴とした地域空間であり⁹⁾、人々が安心・元気に暮らすための基礎と言える。この議論を踏まえて、大学生が主体となり運営するスポーツと防災を融合した活動の例を提示し、これらの活動を通じて、大学生が地域活性化に資する人材として成長していく可能性を議論する。最後に、スポーツと防災を融合した活動の超高齢社会における意義を述べる。

2 コミュニティ形成におけるスポーツ・防災の役割と両者の融合

地域活性化の鍵はコミュニティの再生である¹⁾。しかし、都市化という社会変動により、1. 近隣の人々との相互認知度の低下、2. 自らの生活目的を達成するために自分と他者との関係が功用を重視した関係への陥落、3. 都市居住者の高い移動特性から生じる人々の近隣へのコミットメントの低下、4. 結合の基礎としての人々のパーソナルな関係が貨幣関係にシフトすることでの非個性化・平準化傾向の促進が生じる¹⁰⁾ので、コミュニティの特徴である地域性や共同性が損なわれることになる。コミュニティを形成するためには、顔と顔を突き合わせた親密な結びつきと協同によって特徴づけられる集団(第一次集団)を形成することと、住民自らの手によって共通生活問題の共同処理を進めることの2つが柱となる¹⁰⁾。前者の立場を“親交的コミュニティ”、後者の立場を“自治的コミュニティ”と言う¹⁰⁾。

親交的コミュニティは、スポーツやレクリエーションを中心とする地域活動の中で培われる友情関係によって形成される¹⁰⁾。祭礼も、日常生活から脱却した感性の世界を復活させ、地域社会の人々の間に社会的な共感を生み出す共同行為であり⁹⁾、親交的コミュニティの形成に有効であると考えられる。伝統的な宗教色のある祭礼を持たない地域では、新しい祝祭を創出してコミュニティ活動を行う例もある⁹⁾。スポーツの試合

などは、祝祭性を持つ活動領域と考えられている⁹⁾。一方、スポーツを通じて人々のつながりができる反面、当該集団にのみ受容されるような行為、価値観、固有の規範を持ち、それらが他の集団に対する差別や排他を招く危険性も指摘されている⁹⁾。したがって、スポーツによるコミュニティ形成においては、スポーツ現場で生じる問題を見逃さず、その可能性と限界を慎重に解き明かすことが必要とされる⁹⁾。

自治的コミュニティに関しては、行政機関や商業機関を主とする専門的機関が日常生活の諸問題（下水やごみ処理など）の多くを解決しているが、このような専門的機関の不得意な分野の1つが災害のような非常事態への対応であり、自治的コミュニティの形成には、自主防災組織と言った素人の住民の相互扶助活動が不可欠であると考えられている¹⁰⁾。防災組織の活発な活動は住みよいコミュニティに必要な要素とされている¹¹⁾。つまり、瀧本（2014）が指摘するように、防災を皮切りにコミュニティを形成して地域活性化につなげることができると考えられる⁴⁾。しかし、その地域の実情を知らない専門家が一般論や地域性を無視した防災思想を押し付けたり、住民の主体性を無視した高圧的態度で一方的な防災指導をしたり、危機感のみを与えたりすることなどはコミュニティに亀裂を入れる可能性があるため⁴⁾、自然に無理なく防災活動を展開するための工夫が必要である。

なお、親交的コミュニティの目標である第一次集団が形成されるためには、スポーツや趣味と言った活動より住民の日常生活の維持に不可欠な課題の解決に費やす活動に、より主要な親交的コミュニティの源泉を見出せることから、自治的コミュニティが親交的コミュニティ成立の基盤であるという考え方がある¹⁰⁾。一方、親交的コミュニティが基礎となって自治的コミュニティに発展するケースもありうると考えられている⁹⁾。例えば、東日本大震災の時に北茨城市大津町は津波による被害者が少なく、避難所運営に大変意欲的な地域であったが、この背景には運動会や祭りなどによって顔なじみになることが基礎にあったことが指摘されている¹²⁾。さらに、宮城県や福島県において、総合型地域スポーツクラブが母体となり、避難所運営、炊き出し、ボランティアなどがなされた^{13), 14)}。これらの事例は、親交的コミュニティが基礎となり自治的コミュニティに発展しうることを示すものと考えられる。ともあれ、1つの地域社会は親交的コミュニティと自治的コミュニティの2つの性格を併せ持ち、両者は複雑に交差し、お互いに影響しあっていると考えられている^{9), 10)}。スポーツと防災はそれぞれ親交的コミュニティと自治的コミュニティの形成に大きな影響を与えることになる。この2つのコミュニティの関わりを表す概念図を図1

に示した。

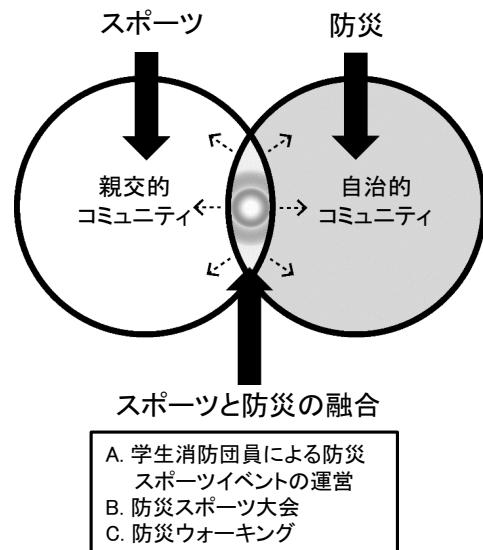


図1 「スポーツ」「防災」によるコミュニティへの影響とコミュニティに影響を与える活動の例

矢印（→）は、「スポーツ」が親交的コミュニティの形成に、「防災」が自治的コミュニティの形成に、そして「スポーツと防災の融合」が両コミュニティの形成に影響を及ぼすことを示す。グラデーション部分は、親交的コミュニティと自治的コミュニティが交差する領域である。点線の矢印（→）は、一方のコミュニティが他方のコミュニティに影響を与えることを示す。四角（□）内は、スポーツと防災を融合した活動の具体例である。

図1の両コミュニティの交差する領域に着目すると、スポーツと防災を融合した活動は両方のコミュニティを形成する活動となる。どちらか一方のコミュニティ形成に偏重している人々でも参加がしやすく、もう一方のコミュニティへの意識・関心を持つ機会となる。実際の地域社会が2つのコミュニティの特徴を併せ持っていることを考慮すると、スポーツと防災を融合した活動は、より地域社会の本質をとらえたコミュニティ形成の方法になりうると考えられる。

本論は、大学における地域活性化人材の育成方法に焦点を当てているため、次節では、大学生が主体となり運営するスポーツと防災を融合した活動の具体例を提案する。

3 大学生が主体となり運営するスポーツと防災を融合した活動

3.1 学生消防団員による防災スポーツイベントの運営（図1のA）

地域における消防防災体制は、主に常備消防、消防団、自主防災組織から構成される¹⁵⁾。このうち、常備消防と消防団が市町村の消防機関であり、その構成員は地方公務員となる。常備消防が消防本部や消防署に常時詰めて対応する専任の職員で構成される機関であるのに対し、消防団は他に本業を持ちながら、権限と責任を有する非常勤特別職の地方公務員として、「自らの地域は自らで守る」という郷土愛護の精神に基づき、消防・防災活動を行う機関である¹⁶⁾。消防団の特性は3つある¹⁶⁾。1つは“地域密着性”であり、消防団員は管轄区域内に居住または勤務する。2つ目は“要員動員力”である。平成27年4月1日現在では、常備消防職員数の約16万人に対し、消防団員数は5倍以上の約86万人である。3つ目は“即時対応力”である。日ごろから教育訓練を受けて、災害対応の技術・知識を習得している。実際に、このような特性を持つ消防団が、阪神淡路大震災や東日本大震災時の災害防衛活動、地域住民の避難・誘導、被災者の救出・救助等に大きな役割を果たした^{12), 17), 18)}。「消防団を中核とした地域防災力の充実強化に関する法律」においても消防団の役割が強調されている。しかし、近年、消防団員数が年々減少していることに並行して平均年齢が高くなっていることから、若者の入団促進を図っていく必要性が訴えられている¹⁵⁾。そこで、「消防団を中核とした地域防災力の充実強化に関する法律」の第12条では、大学等の学生が消防団活動をしやすいよう、大学等に対する協力についての規定が記されている。

大学生により構成される消防団の先駆的な例が千葉市の淑徳大学の学生消防団である。淑徳大学では、大学キャンパス内に消防団分団を設置し、「消防職員の活動の後方支援」「広報活動」「応急救護」等を行っている¹⁹⁾。また、東海学園大学の学生により構成される消防団分団も設立されている。この分団の主な任務は、平常時における「救急救命技術の習得」「防災知識の習得」「講習会、研修会への参加」「消防団行事への参加」および非常時における「避難所等から災害対策本部等への情報伝達の支援」「救護物資等の配布、管理の支援」「応急救護所等での救護活動の支援」「避難所等での外国人避難者に対する通訳活動の支援」「地域と密着した広報活動の支援」である²⁰⁾。学生であるため安全性に配慮された活動に限定されるものの、公務員としての自覚と責務を持った防災活動を行う。彼らが、以下に示すような防災の要素が組み込まれたスポーツイベント（防災スポーツイベント）を運営すること

により、親交的コミュニティ形成の中に自治的コミュニティ形成を促す要素になると考えられる。

3.2 防災スポーツイベント

3.2.1 防災スポーツ大会（図1のB）

東日本大震災時には、総合型地域スポーツクラブが母体となり震災後の地域住民支援がなされていた^{13), 14)}。総合型地域スポーツクラブは、地域住民の自主的・主体的な運営を基本として、多種目・多世代・多志向を特徴として地域の施設でスポーツを実施し、その効果の1つとして地域住民間の交流の活性化を図る組織である²¹⁾。つまり、スポーツを通じた親交的コミュニティの形成を担うことが期待される組織である。大学を拠点とした総合型地域スポーツクラブにて学生が指導者となり、スポーツプログラムを近隣住民に提供するという事例もある²²⁾。学生は親交的コミュニティの目標である第一次集団の形成に関わることができる。しかし、大学を拠点とする総合型地域スポーツクラブには、財源、クラブ運営に関わる教員の負担、授業や部活動との施設利用の調整などの諸問題をはらんでおり、解決すべき課題が多くある²²⁾。一方、1日で終了するスポーツ大会であれば、無理なく毎年継続することができる。

星（2007）は、嘉悦大学が主催する「嘉悦杯家庭婦人バレーボール大会」について報告している²³⁾。この大会は年1回行われ、異なる市・区に住む家庭婦人を対象とした大会である。星は、大会の良かった点として「住民同士および住民と学生との間の交流・親睦が出来る」ことを挙げている。スポーツの試合は祝祭と同一直線上の事象であり、「そこに集う人々を日常生活から解放し、日常生活からの脱却と一時的な変身によって、感性の世界を復活させ、地域社会の人々の間に社会的な共感を生み出す共同行為」である⁹⁾。つまり、非日常的なスポーツ大会は交流・親睦の機会を提供するだけでなく、感性レベルの共感をもたらす可能性がある。このようにスポーツ大会を通じて交流・親睦・共感が育まれるのであれば、災害時の助け合いの基礎にもなると考えられる。

防災を意識した種目を取り入れたスポーツ大会や運動会が様々な自治体で実施されている^{24), 25), 26)}。この中では、バケツリレーや毛布担架によるタイムトライアルなどが行われている。瀧本（2014）は、防災活動だけを単独で実施すると長続きしないため、知らず知らずに楽しく防災活動に参加できるように工夫することの必要性を述べている⁴⁾。防災を意識した種目をスポーツ大会に取り入れることは、まさにこの工夫の一例である。また、自治的コミュニティの形成の観点で言えば、救急現場に居合わせた人（バイスタンダー）の心

肺蘇生の実施率が低いという実情²⁷⁾を解決することが重要であるが、心肺蘇生法を取り入れた種目を行えば、心肺蘇生を実施するバイスタンダーを増やすことにもつながると考えられる。

3.2.2 防災ウォーキング（図1のC）

財源・施設の調整の必要がなく、多くの人が実践しやすいスポーツがウォーキングである。ウォーキングの中でも、避難所までのルート確認を行うものは防災ウォーキングと呼ばれている²⁸⁾。川島と古屋（2015）は、全ての世代に関心のある防災を糸口にする事で、住民同士のつながりの重要性を認識できると考え、地域の人々（子育て世代の親とその子供、民生委員、自治会関係者、区役所職員、ボランティア）を対象とした防災教育と防災ウォーキングを実施した²⁸⁾。実施後のアンケートにて「住民同士のつながりの必要性を感じた」「参加することで知り合いができると感じた」などの回答が得られている。このことから、防災ウォーキングを通してコミュニティ形成に良い効果が得られることが示唆される。ただし、ウォーキングは単調な運動であることから、飽きを防ぐための工夫が必要である。ウォーキングは健康づくりを目的として行われることが多いことから、健康づくり効果を高くする指導が含まれたウォーキングの実践が良いのではないかと考える。例えば、普段使っていない筋肉や関節を動かすための歩き方の指導や²⁹⁾、運動強度の管理方法に関する指導²⁹⁾、ストックを使用したウォーキングの効果と実践方法³⁰⁾に関する指導などが挙げられる。

以上のような地域住民が参加する防災スポーツイベントを運営する主体として、学生消防団員やスポーツを専攻する学生が適している。防災スポーツイベントの運営を通じて、次節に述べるように、地域活性化に資する人材として成長するための教育的効果が得られると考えられる。

4 防災スポーツイベントの教育的効果

防災スポーツイベントの運営を通じて、大学生が地域活性化に資する人材として成長する上で必要な教育的効果が得られると考えられる。1点目は、地域社会に必要とされるスポーツ指導や防災のスキルを、実践を通じて獲得することができる点である。2点目は、親交的・自治的コミュニティ形成の2つの側面から地域活性化を図るための視点を持つことができる点である。将来、地域スポーツに携わりたい者は親交的コミュニティの形成に、地域防災に携わりたい者は自治的コミュニティの形成に意識が向きがちであると想像できる。しかし、実際の地域社会は2つのコミュニティの特徴を併せ持っている。この2つの側面を防災スポー

ツイベントの中で意識することができれば、広い視野を持った真に地域活性化に資する社会人になると考えられる。3点目は、「人間関係を築く力」を学ぶことである。本論では、スポーツと防災を切り口とするコミュニティ形成の過程においては、他者に対する保守的態度や、他者への一方的な価値観の押し付けという、人間関係に関連する要因がコミュニティ形成の阻害因子になることを述べた。岡（2013）は、自殺率の低い町、すなわち生き心地の良い町の特徴として、人の多様性を認め、人間関係が固定していないこと、必要があれば援助するといった比較的淡白なコミュニケーションが行われていることを挙げている³¹⁾。このような点に気を配りながら防災スポーツイベントに取り組むことにより、コミュニティ形成に必要な人間関係を築く力を身に付けることができる。4点目は、「持続可能な社会づくり」に必要な能力と価値観を形成できる点である。地球温暖化などの環境問題、貧富の格差といった社会問題、超高齢社会における医療・介護費の増加に代表される経済問題など、あらゆる分野で社会が持続不可能な状況が生じている。そこで、全ての人に持続可能な社会の実現に向かう意識（価値観）と行動の変革をもたらすことを目標とする「持続可能な開発のための教育（Education for sustainable development: ESD）」が国際的に推進されている³²⁾。ESDは「地域づくりに参画する態度の育成」の他、「コミュニケーション能力」「多様性の尊重」「非排他性」などの諸課題の解決に必要な能力と価値観を重視している³²⁾。これらは、防災スポーツイベントにおいても重視される能力と価値観である。

5 超高齢社会におけるスポーツと防災を融合した活動の意義

現在の日本社会に求められることは、持続可能な超高齢社会を実現させるための方策である。高齢者は、マズローの欲求階層説に従い「衣・食・住」「安心・安全」が満たされた後は、より高度な欲求である「楽しむ」「繋がる」「教える」「学ぶ」へと高まり、これらが満たされることが生きがいになるとされる³³⁾。高齢者が防災スポーツイベントのようなスポーツと防災を融合した活動に参加することで、「安心・安全」「楽しむ」「繋がる」等が実現できる。これに加えて、運営主体の大学生が「高齢者から貴重な経験を教えてもらおう、学ばせてもらおう」という態度を持つことができれば、自分自身が成長するだけでなく、高齢者の生きがいを創出することになる。そのような両世代の歯車が噛み合った状態こそが持続可能な超高齢社会の原動力となり、このような原動力を持つコミュニティを形成することが、超高齢社会における地域活性化の重

要なポイントになろう。

本論の冒頭で述べたように、全国にはスポーツ指導者と救急救命士の育成がセットになった学科が複数存在し⁷⁾、スポーツと防災を融合した活動を通じて地域活性化へ取り組むのに適した人材を抱えている。このような学科の学生が率先して防災スポーツイベント等を運営し、地域活性化に必要な能力の向上と価値観の形成を行い、超高齢社会における地域活性化人材として成長することが期待される。

6 まとめ

実際の地域社会は、親交的コミュニティと自治的コミュニティの2つの特徴を併せ持っている。スポーツと防災を融合した活動は、地域社会の本質をとらえたコミュニティ形成の方法になりうると考えられた。また、スポーツと防災を融合した活動を運営することを通して、大学生は「スポーツ指導や防災のスキルの向上」「コミュニティ形成に対する関心の向上」「人間関係を築く力の向上」「持続可能な社会に必要な能力・価値観の形成」がなされ、超高齢社会における地域活性化人材として活躍できるようになると考えられた。

7 参考資料

- 1) 橋本 行史 編著.『地方創生の理論と実践ー地域活性化システム論ー』創成社 2015
- 2) 木田 悟, 藤口 光紀, 高橋 義雄 編.『スポーツで地域を拓く』東京大学出版会 2013
- 3) 小林 勉 著.『地域活性化のポリティクスースポーツによる地域構想の現実』中央大学出版部 2013
- 4) 瀧本 浩一 著.『増補改訂版地域防災とまちづくりーみんなをその気にさせる災害図上訓練』イマジン出版 2014
- 5) 国土交通省.『高齢社会における持続可能な地域づくりに関する調査』
http://www.mlit.go.jp/kokudokeikaku/souhatsu/h17seika/4koureisyakai/04_05youyaku4.pdf アクセス日 2016年1月8日
- 6) 内閣府.『平成27年版高齢社会白書(概要版)』
http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2015/html/gaiyou/s1_3_1.html アクセス日 2016年1月8日
- 7) 尾方 寿好. スポーツ指導者と救急救命士の共通点と接点『中部大学教育研究』13: 91-96; 2013
- 8) 橋本 剛幸. アンケート調査から見たスポーツ・健康への意識ースポーツへの意識と防災への意識の融和に向けて『近畿大学生物理工学部紀要』35: 51-61; 2015
- 9) 倉沢 進 編著.『コミュニティ論』放送大学教育

振興会 2002

- 10) 鈴木 広, 倉沢 進 編著.『都市社会学』アカデミア出版会 1984
- 11) 船津 衛, 浅川 達人 著.『現代コミュニティとは何かー「現代コミュニティの社会学」入門』恒星社厚生閣 2014
- 12) 松村 直道 編著.『震災・避難所生活と地域防災力-北茨城市大津町の記録』東信堂 2012
- 13) 天野 和彦. 大規模災害と地域のスポーツクラブー東日本大震災を通してみる総合型地域スポーツクラブの活動ー『東北学院大学教養学部論集』171: 1-15; 2015
- 14) (財)健康体力づくり事業財団.『東日本大震災における被災地での運動・スポーツによる身体的・精神的支援および活用方策に関する調査研究事業』2012
- 15) 古屋 圭司, 務台 俊介, 石田 真敏 編著.『“消防団基本法”を読み解くー地域防災力の充実強化のために』近代消防社 2015
- 16) 総務省消防庁.『平成27年版 消防白書』
https://www.fdma.go.jp/html/hakusho/h27/h27/pdf/h27_all.pdf アクセス日 2016年1月5日
- 17) 後藤 一蔵 著.『消防団ー生い立ちと壁、そして未来』近代消防社 2014
- 18) 藤田 市男 著.『オレたち消防団! 地域を守る心優しき人々に捧ぐ』新潟日報事業社 2012
- 19) 総務省消防庁.『囲み記事 学生消防団員の活躍』
http://www.fdma.go.jp/html/hakusho/h22/h22/html/2-1-5_2_kakomi12.html アクセス日 2016年1月5日
- 20) みよし市.『機能別分団』
<http://www.city.aichi-miyoshi.lg.jp/bosai/shobo-bosai/kinoubetubundan.html> アクセス日 2016年1月5日
- 21) 文部科学省.『総合型地域スポーツクラブについて』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afildfile/2011/03/24/1304050_2.pdf アクセス日 2016年1月5日
- 22) 池田 孝博. 大学を拠点とした総合型地域スポーツクラブの運営に関する諸問題『福岡県立大学人間社会学部紀要』19: 1-8; 2010
- 23) 星 ひろみ. 大学がスポーツにおいて果たす地域貢献のあり方についての一考察ー嘉悦杯家庭婦人バレーボール大会22年のあゆみをとおして『嘉悦大学研究論集』50: 113-130; 2007
- 24) 神戸市.『遊びを取り入れ、防災意識のアップ〜

- 和田岬小学校区防災スポーツ大会～』
<http://kobe24.jp/2008/10/post-63.php> アクセス日 2016年1月5日
- 25) 姫路市消防局予防課.『まもりんピック姫路』
<http://www.city.himeji.lg.jp/syoubou/plaza/undoukai/> アクセス日 2016年1月5日
- 26) 和光市.『BOSAIフェア2015 in和光～BOSAI競技大会～』
<http://www.city.wako.lg.jp/home/kurashi/bousai/bousaiibento/BOSAI-FAIR.html> アクセス日 2016年1月5日
- 27) Abella BS, Aufderheide TP, Eigel B, Hickey RW, Longstreth WT Jr, Nadkarni V, et al. Reducing barriers for implementation of bystander-initiated cardiopulmonary resuscitation: a scientific statement from the American Heart Association for healthcare providers, policymakers, and community leaders regarding the effectiveness of cardiopulmonary resuscitation『Circulation』117: 704-709; 2008
- 28) 川島 翠子, 古屋 智子. 子育てサロンを活用した地域住民の顔をつなぐ「防災ウォーキング」－川崎市多摩区の取り組み／防災を糸口に, 地域のつながりを育む－川崎市多摩区が取り組む「防災ウォーキング」『保健師ジャーナル』71: 492-497; 2015
- 29) 園原 健弘 著.『正しい歩き方がわかる 楽しい健康ウォーキング入門』技術評論社 2005
- 30) 富岡 徹. ストックを使ったウォーキングの歴史と身体的効果の文献学的検討『名城論叢』8: 13-30; 2008
- 31) 岡 檀 著.『生き心地の良い町－この自殺率の低さには理由(わけ)がある』講談社 2013
- 32) 西井 麻美, 大江 ひろ子, 西井 寿里, 藤倉 まなみ 編著.『持続可能な開発のための教育(ESD)の理論と実践』ミネルヴァ書房 2012
- 33) 貝塚 啓明, 財務省財務総合政策研究所 編著.『持続可能な高齢社会を考える－官民の「選択と集中」を踏まえた対応』中央経済社 2014

准教授	生命健康科学部	スポーツ保健医療学科	尾方 寿好
講師	生命健康科学部	スポーツ保健医療学科	西垣 景太
准教授	生命健康科学部	スポーツ保健医療学科	藤丸 郁代

ふたつの国で日本人を支えるインドネシア人たち ー経済連携協定看護師の事例からー

新 美 純 子

1 はじめに

筆者は、2016年8月15日から6日間、インドネシア・ジャカルタに調査のため渡航した。調査の目的は、「経済連携協定で来日したインドネシア人看護師」の帰国後の現在の状況を現地で取材するためである。

本稿では、日本で約4年、経済連携協定看護師候補者として就労／研修をした後、インドネシアに帰国したインドネシア人看護師についての事例を報告する。

2 成長が著しいインドネシア

アジアの中でも成長が著しいインドネシアであるが、渡航前の筆者は、写真などでジャカルタの都会ぶりは目にはしていたが、正直なところ、開発途上国で貧しい国という勝手なイメージを持っていた。しかしそれは、空港に降りた瞬間に覆った。空港からジャカルタまでの道のりは、高層ビルが立ち並び、近代都市と呼ぶにふさわしい状況である。ジャカルタに至っては、ショッピングモールが数多くあり、世界各国のブランドショップに様々な種類の飲食店が並ぶ。日本でも有名なAKB48の姉妹グループであるJKT48劇場も毎日大勢の人達でにぎわっている。

道路は渋滞が日常茶飯事であり、片側3車線の道路に自動車とオートバイがひしめき合う。よく見ると、車もオートバイも日本車が多い。トヨタ、ホンダ、スズキのエンブレムが渋滞の中であちらこちらに見える。中古車になっても値段が下がらない日本車の信頼は高く、自動車のシェア95%が日本車である。オートバイでは99%が日本製であり、シェアを独占している¹⁾。伝聞ではインドネシア人は日本車に乗ることに強い憧れを持っている。ジャカルタポスト²⁾によると、インドネシアの人口のうち年間収入が2040万ルピア(204,000円)以下の低所得層が占める割合は22.1%、年間収入6560万ルピア(656,000円)以上の高所得層中間層は、17.0%、残りの中間層(204,000円～656,000円)が60.9%であるとしている。インドネシアでは、トヨタ・カローラやホンダ・フィットクラスの車が200万円前後である。日本で車を購入すると大差がない。年収の4倍ほどもする車をローン組んで購入しているのである。

昨今、日本国内の企業の多くが海外進出しているが、インドネシアに進出する日本企業も多くなっている。インドネシア人、一人当たりのGDP(国内総生産)も年々増加しており、益々の経済成長が期待されている。

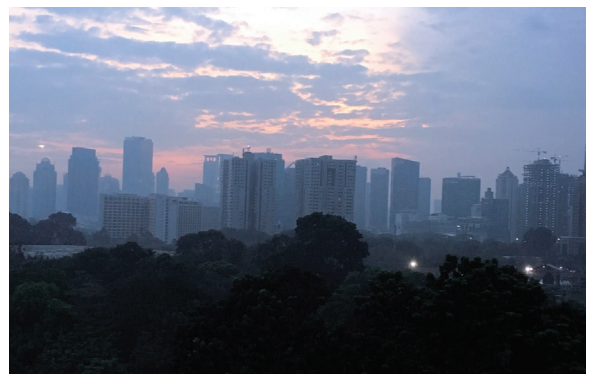


写真1 コーランが響きわたる朝霞のジャカルタ市内

3 日本ーインドネシア経済連携協定

インドネシアは人口2.55億人(2015, インドネシア政府統計)の東南アジアの大国であり、世界第4位の巨大市場である。インドネシアと日本の経済連携協定(Economic Partnership Agreement以降EPA)は2008年7月に発効した。これにより関税が削減、撤廃されることで、貿易の自由化が進み、両国の経済を活性化させることができる。また経済的な関係を深めることで、政治的な関係も強化されると言われている。2008年以降のインドネシアとの輸出入の動向をみると、輸出に関してはリーマンショック後の2009年には一時的に落ち込むことはあったが、車両などの輸送機器が年平均18.2%の伸び率を示している。一方、輸入に関しては2008年の締結直後に増加をしたが、リーマンショックの際に大きく落ち込み、現在もまだ回復はしていない³⁾。しかしインドネシアは、豊富な若年層があり、毎年400万人が生産年齢人口に参入する^{注1)}。これらの豊富な人材をEPAや技能実習制度を使って日本に人材を送り込み、それにより外貨を獲得している現状もある。日本の輸送機器がインドネシアに輸出され、多くのインドネシア人が日本車を購入し豊かな生活を手に入れている。また多くのインドネシアの若者が日本

で働いている現状から考えても、お互いの国に経済的メリットがあることは一目瞭然である。

このように経済連携協定のもとで推進されたインドネシアとの関係であるが、経済活動の連携を更に強化する目的もあり、これまで日本が受け入れを認めてこなかった看護及び介護分野に2008年8月からインドネシア人看護師の受け入れを行うことになった。

4 経済連携協定看護師・介護福祉士候補者

経済連携協定（EPA）看護師・介護福祉士候補者制度とは、経済連携協定のもとで来日した外国人看護師が自国と日本での日本語研修ののち、それぞれマッチングで決まった受け入れ施設で約3年間、「就労／研修」を行い、その間に日本の国家試験に合格して日本の看護師及び介護福祉士として就労する制度である。国家試験に合格すると、在留期間の制限がなく就労することができる。2016年9月現在インドネシア（2008～）、フィリピン（2010～）、ベトナム（2015～）の3カ国から受け入れを行っており、看護師候補者994名、介護福祉士候補者2,069名の計3,100名が来日した。

この受け入れについて、厚生労働省は、看護や介護人材の不足を補うための労働者としてではなく、相手国の強い要望により受け入れることになった経緯があると強調している⁴⁾。

彼らの在留期間は3年^{注2)}であり、その間に日本の看護師国家試験の合格を目指す。今までに看護師国家試験に合格した人は201名（20.2%）であり、3～4年在留している人に限っては、30%前後が看護師国家試験に合格している。入国者の3～4人に1人の割合で合格しているのである。

2012年からは准看護師試験を受験する看護師候補者も増えた。県単位の試験であるため、正確な数字は定かではないが、かなりの数の外国人准看護師が輩出されている状況である。なお介護福祉士国家試験合格は45.1%の合格率となっている。

5 インドネシア人看護師のその後

EPA看護師候補者達は、日本の看護師国家試験に合格すれば、在留期間の制限なしで日本の病院で就労することができる。日本で看護師として就労する人たちもいるがその一方で看護師資格を取得して帰国する人たちも少なくない。筆者の前調査（2013）では、インドネシアに帰国後、邦人クリニックで働いている人や病院に再就職した人、日本語通訳をしている人もいることがわかった。

EPAで来日して看護師、准看護師資格を取得した人、あるいは取得できなかった人達はインドネシアに帰国した後、それぞれ日本で学んだことをどのように

活かしているのだろうか。今回は、Aさんに密着し現在の状況を調査した。

Aさんは、インドネシアで看護専門学校を卒業後、看護師資格を取得し、インドネシアの病院で3年半の就労経験を持つ。2009年、EPA看護師候補者制度第2陣として来日した。日本で就労／研修をした病院は、療養型の300床ほどの病院であった。毎日、看護師候補者として、オムツ交換、入浴介助等の就労を行い、就労時間内に1時間の学習時間も設けてもらった。2013年3月にZ県の准看護師試験に合格したが、同月結婚のため、インドネシアに帰国した。帰国後より、インドネシアの医療サービスを行うWellBEインドネシアに就職し、日系企業で働く日本人が、病気やケガでインドネシアの病院を受診するときの通訳をする「医療アテンド」の仕事に就いた。2013年に結婚、2014年には出産をし、現在は1児の母である。日本で取得した准看護師資格と、日本語能力試験N3級^{注4)}が現在の仕事に役立っているという。

6 日系企業とインドネシア

近年、インドネシアに進出する日系企業が増加している。帝国データバンク⁵⁾によると、2014年6月にはインドネシアに進出している日本企業は1,763社となっており、これは2012年3月の調査より39.3%の増加である。進出企業の内訳のトップは「製造業」が932社（成比52.9%）であり、更にそのうちでは、自動車関連産業が多く占める。これに伴い、インドネシアに在留する日本人も年間1,000人～2,000人単位で増加している。2015年では17,893人の日本人がインドネシア国内で生活をしている⁶⁾。（2015年10月1日現在）

日本人がインドネシアで生活する中で、時として病気にかかることもある。この時に利用するのが医療アテンドである。WellBEインドネシアの資料によると現在の会員登録企業は約640社、会員登録数は約4,300名、医療アテンド活動件数は月に450件とある。単純に計算しても1日15件のアテンドが要請されていることになる。現在WellBEインドネシア（ジャカルタ、リーボチカラン、スラバヤ）で働く医療サポートスタッフは15名おり、そのうち13名はEPAで来日し、日本の病院で勤務した経験がある人達である。残りの2名も日本語学校に留学しながら日本の老人施設で就労経験がある。また15名のうち8名（53.0%）は、看護師国家資格もしくは准看護師資格を有している。彼らは、日本で学んだ日本語や看護スキルを活かしてインドネシアで働いている。

今回驚いたことに、Aさんの日本語力は3年前に日本で会った時より上達していた。日本に在住していた時は、たどたどしい単語中心であったが、現在では、

間違っていることがあっても助詞を使い上手に日本語を話していた。



写真2 同行したS病院。日本人向けのクリニックも併設されている

7 インドネシアで日本人の健康を支える医療アテンド

EPAで来日したインドネシア人看護師たちは、たとえ、インドネシアの看護師資格を持っていたとしても日本の資格がないことを理由に、日本在留中、資格取得までの間は看護助手（ケアギバー）の仕事をしている。主な仕事内容は、入浴介助、オムツ交換などであった。これらは、日本で不足している介護職の仕事の範疇でもある。彼らは、看護師候補者という名目でありながら、実情は介護人材不足を補う役割として就労している場合も多くある。言わば日本の医療の足元を支えている人達でもあるのだ。

その彼らは、インドネシアに帰り、日本で得た知識やスキルを元に、インドネシアで日本人の健康を支える仕事についている。筆者がインドネシアに滞在している間に、ある日本人が、体調を崩しAさんにアテンドを求め電話をかけてきた。その後、その日本人は入院することになった。異国の地で入院を余儀なくされることの不安は筆者にも容易に推測できた。病気だけでも不安であるのに、言語の違い、文化の違いを体験し、病気以外にも大きなストレスを抱えることになる。そんな中で、日本語がわかり、医療についてもフォローをしてくれる医療アテンドの存在はとても心強く、そして価値があると思う。

筆者がAさんの病院の医療アテンドに同行した日は、Aさんは朝から夜まで、ほとんど休みなく日本人の患者への対応を行っていた。外来受診から、胃カメラ、大腸カメラなどの検査に付き添い、医師の説明を患者に伝えたり、検査後の処方についての説明書を作成し、飲み方を説明するなど健康面でのサポートをしていた。

そんなAさんの現在の夢は、日本で働くことである。准看護師資格を持っているAさんは日本で働けるのではないかと思われがちであるが、看護師資格とは異な

り、准看護師の場合は、出入国管理法で「准看護師資格取得から4年の間研修として在留ができる」という法令がある。このため、2013年准看護師資格を取得したAさんは、あと数カ月でその効力がなくなる。資格取得後、結婚、出産をし、いざ日本で仕事をしようと思った時には、時すでに遅かったのであった。Aさんは気持ちを切り替えて、看護師国家試験の再受験のための勉強を再開しはじめている。



写真3 薬の飲み方を日本語に直すAさん

8 日本で働くインドネシア人看護師、中部大学に

看護師国家試験に合格し、日本で1年半ほど就労した後、インドネシアに帰国していたBさんが、今年の6月から再度日本の病院で看護師として就労を始めた。この機会に筆者が授業研究をしている「看護学概論」の一コマにある「国際看護」の中でBさんをゲストとして招き、45分程インタビュー形式で話をしてもらった。受講者は保健看護学科の1年生であったが、インドネシア人看護師から、日本とインドネシアの文化、宗教などの生活の違いや就労での体験、そして日本人と一緒に働く上で気をつけていること、日本人に配慮してほしいことなどを語ってもらった。

学生たちの授業後のコメントペーパーには、外国人との協働について、「積極的な関係作り」や「相手を尊重するかかわり」が大切であるというキーワードが多く書かれていた。この講義をきっかけに看護の基本だけでなく、多くの気づきもあり、授業のねらい以上のものが得られたと感じた。短時間での講義の中でこのような気づきができたことから、実際に日本で働く外国人看護師や海外で働く看護師を見たら、もっと多くのことを学ぶことができるのではないかと期待が高まった。開発途上国のパワーと人とのつながりを大切

にするインドネシアの現在を見たら、また違う発見もできることだろう。現在は医療現場での人材のグローバル化が進んでいる。10年後、20年後には当然のように外国人と協働する時代が到来するであろう。中部大学の学生にも、将来を見据えた上で多くのことを学んで欲しいという気持ちが強くなった。

9 おわりに

今回の調査では、15名ほどのインドネシア人看護師たちから帰国後の様子を聞いた。本稿では、Aさん、Bさんを中心に彼らの就労状況の一部を報告した。経済活動の発展を狙って開始された経済連携協定のもと、インドネシア人看護師たちは日本にやってきた。そんな彼らは、日本で学んだことを活かして、日本人の健康を日本でも母国インドネシアでも支えて活躍している。

昨今の人口動態から見ると、我が国の生産年齢人口は減少の一途をたどり、多くの産業で外国人労働力に頼らざるを得ない時代が来るだろう。今後、老年人口が増加する中で、保健医療福祉分野での人材不足はますます深刻化するはずである。このような現状の中で、すでに発効から8年が経過したEPA看護師・介護福祉士候補者制度は、外国人労働力を考える先駆けになるのではないだろうか。このような観点から今後も彼らを追い続け、日本で働く外国人看護師、介護福祉士、そして他の外国人労働者を含め、彼らと協働するための方法を模索していきたいと考えている。

参考文献

- 1) 厚生労働省編, 「2014～2015年 海外情勢報告 世界の厚生労働 2016」, 正陽文庫, 2016
- 2) ジャカルタポスト 2012年7月23日

- 3) 株式会社リベルタス・コンサルティング, 「外務省委託調査 経済連携協定発効後の貿易の動向に関する調査報告書」(P58～) 2013.3
- 4) 厚生労働省ホームページ
「インドネシア、フィリピン及びベトナムからの外国人看護師・介護福祉士候補者の受入れについて」
http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/other22/index.html (2016年9月20日検索)
- 5) 株式会社データバンク, 「特別企画: 第2回インドネシア進出企業の実態調査」, 2014.6
<http://www.tdb.co.jp/report/watching/press/pdf/p140605.pdf> (2016年9月20日検索)
- 6) 在インドネシア日本国大使館ホームページ
http://www.id.emb-japan.go.jp/visaj_09.html (2016年8月30日検索)

注釈

- 注1) 生産年齢人口とは、国内で行われている生産活動に就いている中核の労働力となるような年齢のことで日本では15歳以上65歳未満をいう。日本では毎年約110万人が生産年齢人口に参入する。インドネシアの1/4である。
- 注2) 2011年より外交上の配慮として、一定の条件で特例的な滞在期間の延長(1年間)が認められている。よって看護師候補者で最長4年、介護福祉士候補者では5年の在留ができる。
- 注3) 日本語を母語としない人達のための日本語能力を測定し認定する試験である。N1～N5までの認定がある。認定の目安は「読み」「聞く」という言語行動で表している。

(助手 教育支援機構 看護実習センター)

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) 本学に属する教職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。

2016年4月26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. 抜刷が必要な場合は有料（実費）とし、執筆者が全額負担する。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

中部大学教育研究
Journal of Chubu University Education
No. 16
2016 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 宮下 浩二（大学教育研究センター・副センター長）
高比良美詠子（大学教育研究センター・副センター長）
竹中 俊美（工学部 共通教育科・教授）
西田 豊昭（経営情報学部 経営総合学科・准教授）
加々美康彦（国際関係学部 国際学科・准教授）
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）
和田 珠実（全学共通教育部 全学英語教育科・准教授）

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. 16 2016



中部大学 大学教育研究センター