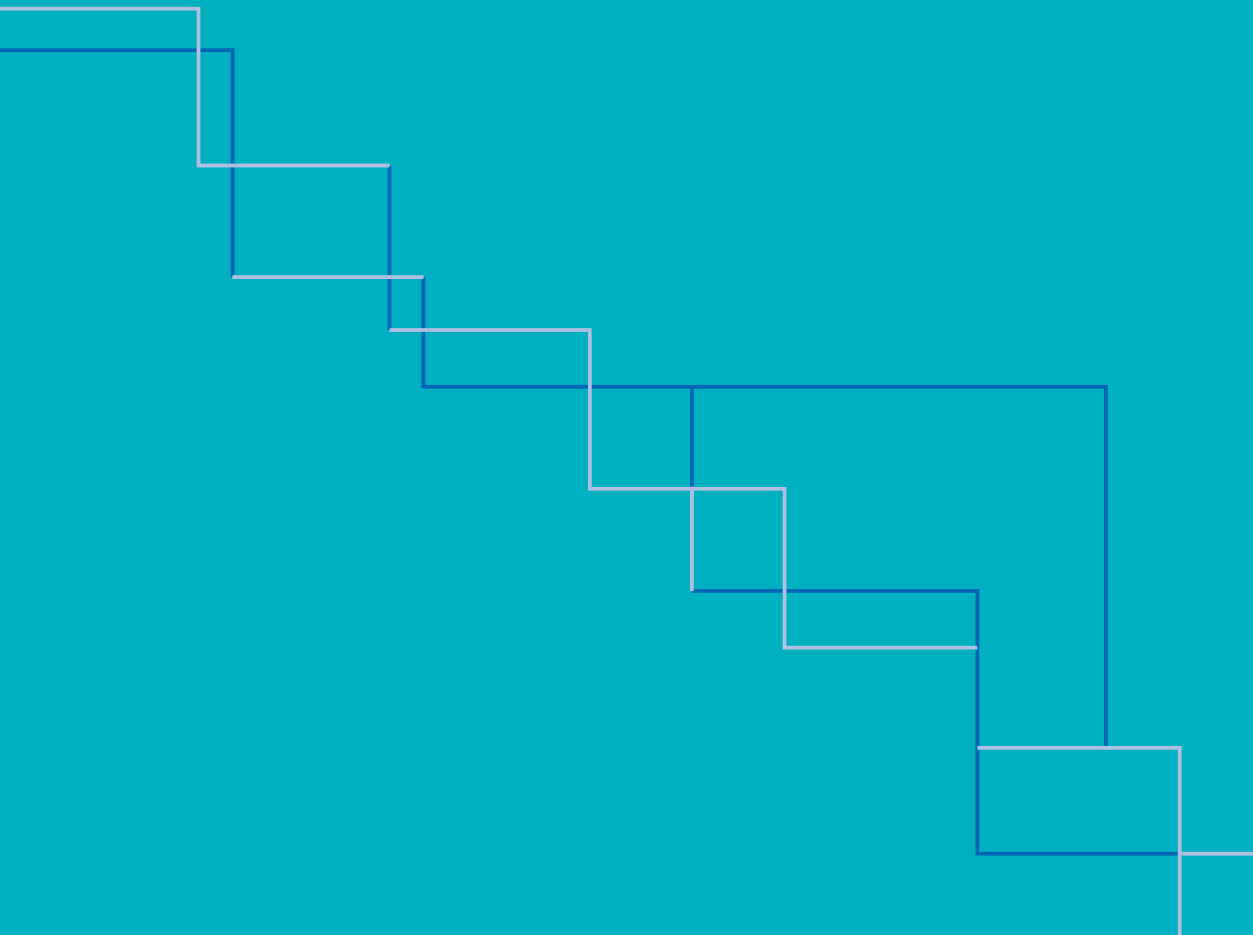


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 17
2017



巻頭言

中部大学の教育研究のさらなる発展に向けて

中部大学大学教育研究センターでは、高等教育に関する研究成果、教育に関する分析研究、実践報告を広く学内外に知らせるために、2001年に『中部大学教育研究（Journal of Chubu University Education）』を創刊し、発行してきました。この間、『中部大学教育研究』は大学教育の理念・手法・改善策などを論じ合う場を提供し、大学教育における改善・質的向上に役立ってきたといえるでしょう。さらに活用を促すために、掲載された論文等は中部大学学術情報リポジトリに登録されています。

中部大学における教育改革の歴史は古く、すでに、中部工業大学の時に『教育資料』を創刊（1979年4月）しており、いまその足跡をたどってみると、高等教育における教育のたゆまぬ改善の意気込みを感じることができます。『教育資料』創刊号には、徳廣龍男による「日本の大学」、唐澤惟儀による「革新教育への提言」、中野伸平による「当大学の教育上の諸問題とその考察」、三上修による「学生の専門科目理解の現状」、渡邊誠による「工業化学科学生の現状」等が掲載され、当時の高等教育に対する思いは今にも通じるものがあります。5学部を擁する総合大学となったことを機会に、『教育資料』に「研究論稿」「海外便り」「エッセイ」「研究ノート」を加えて『中部大学教育研究』として発展していきました。

明治以来、欧米の制度を取り入れ、人材育成に対する“Education”の言葉に、すでにあった「教育」の言葉を当てはめたために、大学における学びについての概念がゆがめられてきたのかもしれない。中国から入ってきた、「教育」の概念には、「上から下に教え、行いの正しい人間にし、知識を授け、感情を豊かにし、体を健康にする」という意味がありました。個人の持てる才能を引き出す意味を持つ“Education”とは概念が異なっていたのです。

私自身、アメリカの大学で教育に関わる機会があり、また我が子がアメリカの学校で勉強する様子を見るにつけて、“Education”の意味を考えるようになりました。福沢諭吉は「学校は人に物を教うる所にあらず、ただその天資の発達を妨げずしてよくこれを発育するための具なり。教育の文字はなほだ穏当ならず」（文明教育論 福沢諭吉、1889）と言っています。福沢諭吉は明治時代にすでにそのことに気がついていただけです。中部大学では、教育の意味を再考し、個人の中に生まれつき持っている個性や天賦の才能を引き出すことができる教育環境を整え、教員・職員・学生が共に学び、学び続ける場を作り出していきたいと考えています。

『中部大学教育研究』は、実践を通じたこれからの高等教育のあり方を考える、議論の場としてこれからも重要な役割を担うものと考えています。

2017年12月

中部大学長

石 原 修

中部大学教育研究 No.17 (2017)

目 次

巻頭言

中部大学の教育研究のさらなる発展に向けて	石原 修
----------------------------	------

【特別寄稿】

カナダおよび先進諸国の教育専念教員の実態について	
ー導入の背景、特徴、課題ー	沖 裕貴 1

【研究論文】

FDプログラムの受講が学生による授業評価に及ぼす影響	
ー中部大学における3年間の累積効果の分析ー	高比良美詠子・沖 裕貴 19
	杉井俊夫・西川鉦治

【実践研究・実践報告】

平成28年度の全学英語教育に関する報告	大門正幸・今村洋美 35
	加藤由崇・西村 智
	野田恵剛・和田珠実

ハイブリッド・プロジェクト始動！	
ー国際関係学部の新たなる挑戦ー	中山紀子・伊藤正晃 45

上級日本語クラスにおけるピア・ラーニング	
ー読解文要約の課題を通してー	上田美紀・渡辺民江 53

受け持ち対象者の分娩様式が母性看護学臨地実習における学生の 学びに及ぼす影響	
ーテキストマイニングを用いてー	岡倉実咲・横手直美 59
	山下 恵・橋本妙子

シェイクスピアの世界への誘い	
ー『ロミオとジュリエット』と『テンペスト』を読むー	島津信子 67

親子ボランティアの参加を取り入れた公衆衛生看護学演習 プログラムの展開	宮武真生子・白石知子 77
	北野淑恵

臨床工学技士教育のためのe-learningシステムの構築と検討	
ー臨床工学技士国家試験対策ー	小嶋和恵・福田信吾 83
	児玉 泰・当間健夫
	武田 明

専任教員によるキャリア教育科目「自己開拓」実施の長期的教育効果	
ーキャリア教育を専門とする教員と専門としない教員の比較からー	杉本英晴・佐藤友美 91
	寺澤朝子

キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果	
ー2016年度の授業についてー	佐藤友美・杉本英晴 99
	寺澤朝子

キューモ (Cumoc) による教育効果に関する実践報告 ー 8 年間の改善プロセスを中心にー	寺澤朝子	113
「ゲームデザイン」を活用した大学教育の可能性	尾鼻 崇	119
英語ブレンディッドラーニングの実践と英語学習への意欲向上 ー理系学科における取り組みを一例にー	小栗成子・高丸尚教 デイビッド P. アレン 加藤鉄生	127
【教育資料】		
潜在看護師を対象とした訪問看護師人材養成 プログラムの検討	堀井直子・小塩泰代 大谷かがり・寺本由美子	139
大学生の生活習慣と喫煙・薬物に関する意識調査	藤丸郁代・栗濱忠司 馬場礼三・伊藤守弘 岡村雪子・近藤孝晴	145
スポーツ保健医療学科第一回海外短期研修を終えて	岡村雪子・堀田典生 馬場礼三・北辻耕司	153
わが国におけるICNジェネラリスト・ナースの 国際能力基準フレームワークの活用	木村裕美子・早瀬 良 三上れつ	161
看護基礎教育における「患者ー学生関係」に関する 研究の文献レビュー	伊神美早・篠崎恵美子	169
【教育スケッチ】		
《提 言》 救急救命士におけるスポーツ医学の意義	飯尾洋子・尾方寿好 馬場礼三・横江清司	177
《エッセイ》 対日理解促進交流プログラム カケハシ・プロジェクト派遣	今村洋美・石原 修 林 良嗣・河内信幸 塩澤 正・David Laurence 北條泰親・鈴木清明 岡島 健	183
チャレンジサイトを通じたコモンズコンシェルジュの関わりと コモンズサポーターの育成について	平井芽阿里・岩間優希	189
《海外便り》 カリフォルニアの青い空 ーカリフォルニア大学デービス校での 1 年を振り返ってー	堀部貴紀	195
中部大学大学教育研究センタージャーナル規程		201
『中部大学教育研究』編集・投稿要項		201

CONTENTS

【Special Article】

- The Actual Conditions of Teaching-Stream Faculty in Canada and the Other Advanced Countries:
Their Backgrounds, Characteristics and Issues
..... OKI Hirotaka 1

【Article】

- The Impact of FD Training on Students' Course Evaluation:
Analysis of Three-year Accumulation Effects at Chubu University
..... TAKAHIRA Mieko, OKI Hirotaka
SUGII Toshio and NISHIKAWA Kohji 19

【Practical Reports】

- A Report on English Education in 2016
..... OHKADO Masayuki, IMAMURA Hiromi
KATO Yoshitaka, NISHIMURA Satoshi
NODA Keigo and WADA Tamami 35

- May the Hybrid Project Commence!:
New Challenges for the College of International Studies
..... NAKAYAMA Noriko and ITO Masaaki 45

- Peer-Learning Activity in Advanced JSL Class Through Summary Writing
..... UEDA Miki and WATANABE Tamie 53

- Impact of the Delivery Style of Women Assigned to Students During Maternity Nursing Practicum:
Utilizing the Text Mining Techniques
..... OKAKURA Misaki, YOKOTE Naomi
YAMASHITA Megumi and HASHIMOTO Taeko 59

- Guiding Students into the World of Shakespeare:
Reading *Romeo and Juliet* and *The Tempest*
..... SHIMAZU Nobuko 67

- Development of Practice in Public Health Nursing Activities
with Parent-Child Volunteers
..... MIYATAKE Makiko, SHIRAISHI Tomoko
and KITANO Yoshie 77

- Development and Evaluation of an e-Learning System for Clinical Engineering Education:
National Examination for Clinical Engineer
..... KOJIMA Kazue, FUKUTA Shingo
KODAMA Yasushi, TOMA Tateo
and TAKEDA Akira 83

- Long-Term Effects of "Self Motivational Development" in Career Education by Full-Time Teachers:
The Comparison Between Career Education Expert and Non-Expert Teachers
..... SUGIMOTO Hideharu, SATO Tomomi
and TERAZAWA Asako 91

- Effects of "Self Motivational Development" in Career Education:
Evaluation of 2016 Autumn Semester Course
..... SATO Tomomi, SUGIMOTO Hideharu
and TERAZAWA Asako 99

Practice Report about the Teaching Effectiveness by Cumoc: Focus on the Kaizen Process for 8 Years	TERAZAWA Asako	113
Possibilities of "Game Design" in College Education	OBANA Takashi	119
Improving Students' Motivation Through Blended Learning: A Case Study in the English Programs for College of Engineering	OGURI Seiko, TAKAMARU Hisanori ALLEN David P. and KATO Tetsuo	127

【Resources】

Visiting Nurse Training Program for Nurse Who Left Job	HORII Naoko, OJIO Yasuyo OTANI Kagari and TERAMOTO Yumiko	139
Attitude Survey of University Students about Their Lifestyle, Smoking and Drug	FUJIMARU Ikuyo, KURIHAMA Tadashi BABA Reizo, ITO Morihiro OKAMURA Yukiko and KONDO Takaharu	145
A Return Home Report on the First Short Overseas Training Program: The Department of Lifelong Sports and Health Sciences	OKAMURA Yukiko, HOTTA Norio BABA Reizo and KITATSUJI Koji	153
Utilization of the ICN Framework of Competencies for the Generalist Nurse in Japan	KIMURA Yumiko, HAYASE Ryo and MIKAMI Retsu	161
A Literature Review of the Study on Patients-Student Relations in Undergraduate Nursing Education	IKAMI Misa and SHINOZAKI Emiko	169

【Educational Essays】

The Meaning of Sports Medicine in Paramedics	IIO Yoko, OGATA Hisayoshi BABA Reizo and YOKOE Kiyoshi	177
Participation in the KAKEHASHI Project: Japan's Friendship Ties Program	IMAMURA Hiromi, ISHIHARA Osamu HAYASHI Yoshitsugu, KAWAUCHI Nobuyuki SHIOZAWA Tadashi, LAURENCE David HOJO Yasuchika, SUZUKI Kiyoaki and OKAJIMA Takeshi	183
Commons Concierge Role and Development of Commons Supporter Human Abilities	HIRAI Meari and IWAMA Yuki	189
The Sojourn Diary of University of California, Davis	HORIBE Takanori	195

特 別 寄 稿

カナダおよび先進諸国の教育専念教員の実態について

－導入の背景、特徴、課題－

沖 裕 貴*

要 旨

本稿では、カナダおよび世界各国の制度的な教育専念教員ならびに実質的な教育専念教員に関する実態とその導入の背景や特徴、課題についてまとめたものである。カナダをはじめ一部の国々では終身雇用で教授職への昇進を含めた教育専念教員制度が確立しており、大学内での彼らの貢献の評価は高く、彼らの自らの職位に対する満足度も極めて良好である。また、一部の国々では国としての施策には反映されていないが、教員個人や大学ごとに教育と研究のバランスを個別に調整するところも多い。これには各国とも、多様な入学者の増加と教員の負担増、公的研究費の相対的減少、研究の重視と教育効果の説明責任の拡大などの高等教育を巡る情勢の変化が背景となっている。教員団を分断し、教育と研究の両立の理念を破壊する懸念もあるが、なし崩し的に進んでいるこれらの事態に対し、新たな教員像、大学像を模索するとともに、研究としての教授・学習の学識（SoTL）の認知と人事考課への反映が急がれる。

キーワード

教育専念、研究専念、教授・学習の学識（SoTL）

1 はじめに

1991年、トロント大学（University of Toronto：UT）では、5年任期の教育（teaching）に専念する教員を講師（tutor）、上級講師（senior tutor）と呼ばれる終身契約に変更した。いわゆるフルタイム・終身雇用で、教育に特化された教員、教育専念教員（teaching-stream faculty：以後、カナダに限らずこのような教員をTSFと略す）の誕生である。その後しばらく時を置き、2007年にマクマスター大学（McMaster University）で同様の制度が導入されると、TSFはカナダ全土で急速に普及することとなった（Vajoczki et al., 2011, p.9）。

TSFとは、オンタリオ州高等教育質保証協議会（Higher Education Quality Council of Ontario）の定義によると、「労働協約（collective agreement）¹⁾や契約の覚え書き、もしくは政策文書で規定された、teaching only、teaching stream、teaching track等の呼称で呼ばれ、その業務責任が教育（teaching）や教育関連活動（teaching-related activities）、教育関連研究（teaching-related research）やサービス（社会貢献・管理運営）に限られているフルタイムの教員の契約を持つ個人」を指す。労働協約ではそのよ

うな教員をテニユア・ストリーム、継続的もしくは終身雇用として扱うが、教育に専念していても、カナダでは（任期のある）契約教員や非常勤教員は本定義に含まれないことは注意を要する。TSFはフルタイムで基本的に終身雇用が保障され、近年、教授職への昇進も認められる教員であるが、依然その数は多くなく、多数を占める契約教員や非常勤教員との待遇面における差は顕著である。

一方、TSFは、上記の定義にも見られるとおりその呼称は国や地域、大学によって異なる²⁾とともに、後述するようにその活動、業務の範囲にも一定の差異がある。しかし、アメリカやイギリス、オーストラリアをはじめ多くの海外の大学においても、呼称こそ異なれ、同様の役割を担う教員が現れ始めている。またこの動きは日本においても例外ではなく、オーストラリアやノルウェー、デンマーク、フィンランド³⁾などのように、高等教育に従事する全教員にFDを義務化し、教育資格（teaching certificate）を求める方式を模索する一方⁴⁾、2019年度に開設予定の専門職大学では、その教育資格に「教育上の指導能力の有無に最重点を置いたものとする」（実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議、2015年、

* 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

2-3頁、8頁)と述べられているようにTSFと類似の方向性への指向が見て取れる⁵⁾。

国内においてはこれらの施策が大学の機能別分化⁶⁾を促進するための布陣であることは間違いない。しかし、他の先進諸国においても国際的な研究の卓越性を重視し、高等教育予算を重点的に配分せざるを得ない状況と実態は共通である。また、次世代の職業を担い、高度な市民社会を担う優秀な学生を育てるためにマス化、ユニバーサル化した大学教育の改善、充実が喫緊の課題であることも共通である。この研究-教育のジレンマが、各国とも共通に研究重点大学や教育重点大学の創設、機能別分化、TSFの導入を推し進めていると言えよう。

本稿では、カナダに見られるTSFの定義やその業務の範囲、実際の任命や昇進の条件を概観するとともに、オンタリオ州とカナダおよび他の諸外国におけるTSF導入の共通の背景を探り、現状を俯瞰する。また、TSF導入にかかる主要な議論として、大学教員に二種類の形態(two tiered system)を持ち込むことによる大学教員の分断や、「教育と研究の両立」(有本、2011年、2頁)の理念の破壊、特に伝統的な教員の業務負担における研究と教育の連関(research-teaching nexus)に関する議論を紹介する。国内においては、近年半数近い大学・短大が定員割れ⁷⁾を起こしており、すでに教育を最優先して大学を運営しているところも数多く見られるなか、依然、教員自身の研究志向は諸外国に比べて相対的に高く⁸⁾、また、教員の採用や昇進における教育の重視は十分に明文化されていないのが現状である。それに関して、最後にオンタリオ調査の提言を踏まえて、日本の高等教育に対する提案が可能かについて議論したい。

2 カナダ及び各国のTSF制度の概観

2.1 カナダにおけるTSFの任命や昇進の条件

カナダにおいてTSF制度が急速に拡大を見せた2008年、トロント大学のGravestockとGregor Greenleaf (2008)が、カナダの主要な44大学を調査した結果、四分の一強の12大学で同等の制度の導入が認められたと報告している(Gravestock & Gregor Greenleaf, 2008)⁹⁾。また、オンタリオ高等教育質保証協議会のVajoczkiらの報告書によると、2008年時点でそれに加えてマニトバ大学(University of Manitoba)のTSFの導入も確認されている(Vajoczki et al., 2011, p.11)。ただ残念ながらそれ以降の包括的な調査は見当たらず、拡大していることは間違いないものの現在のTSFの導入詳細は未確認である。またTSFの人数については、筆者がカナダのブリティッシュ・コロンビア大学(University of British Columbia: UBC)

で確認したところ、2015年の秋時点で255名のTSFが在職し、全専任教員2,336名の約11%を占めていた。他の教員についてはresearch-stream faculty (RSF)と呼ばれるが、従来と同様に研究と教育双方に責任を負っている。TSFは制度として拡大しているが、特に研究重点大学においては人数としてそれほど大きな占有率に至っていないと言えよう。それは、2.2節でも述べるとおり、そもそもTSF制度の導入背景に教育の質を維持・向上させながら、研究に専念できる体制を作ることがねらいであったためである。TSF制度は、一部の教員(TSF)に優れた教育実践と先進的な教育関連研究を重点的に委託し、他の教員(RSF)はその分を研究に充当する仕組みであると考えられる。

しかし、UBCでは、2011年7月1日にTSF制度に関して画期的な修正が加えられた。これまで講師、上級講師の二つの職位しかなかったTSFに、大学教員の一般的な職位と同様、教授(professor of teaching)という職位が認められることになった(UBC, 2011)。教授への昇進には、研究に代わって教育的リーダーシップ¹⁰⁾や優れた教育、カリキュラム開発での業績が求められる。より新しい2014年度のTSFのテニユア資格と昇進のための規準は表1の通りである。

同様の制度改革は2015年7月1日にトロント大学でも実施され、ここではこれまでの講師、上級講師に代わって、通常の大学教員の職位と同様の、助教授(assistant professor-条件付き, teaching stream)、助教授(同一テニユア, teaching stream)、准教授(associate professor, teaching stream)、教授(professor, teaching stream)の4つの職位が新たに導入された。現在、多くの大学で同様の制度改革が進んでいる(UT, 2015)。

2.2 TSF導入の背景(オンタリオとカナダ及び各国の共通の背景)

先述のVajoczkiらによると、オンタリオ州においては、高等教育に学ぶ学生の著しい増加とその教育に対する説明責任の強化、さらに高等教育に対する州予算の大幅な減少がTSF導入の背景にあるとする(Vajoczki et al., 2011, pp.5-8)。学生の増加に関するオンタリオ州特有のダブル・コホート¹¹⁾と呼ばれる事態は別にして、高等教育に進学する学生の急増は、社会人¹²⁾や留学生の増加も含めて先進国共通に認められる現象であり、また、マス化もしくはユニバーサル化した大学における教育は、質的にも量的にもエリート段階から大きく異なることによる、教員の授業技術不足や負担増、学習成果に対する説明責任の強化もまた、各国共通の課題となっている。さらに、大学に対する目に見える研究成果の追求と、高等教育予算が相

表1 TSFのテニユア資格と昇進のための規準（UBC, 2014）

規準	講師への任用	上級講師への昇任とテニユア資格（あるいは上級講師への任用）	教育専念教授への昇任（あるいはテニユア資格のある教育専念教授への任用）
教育（teaching）	・通常、学歴に関する資格を満たし、教育に関する能力と関与の証拠を示すこと ・主として教育の実演により判断される	・優れた教育の証拠を示すこと ・テニユア資格は、これまで規準に合致した高い基準の（教育、教育的リーダーシップおよび管理運営・社会的貢献）を維持しており、引き続き同等の努力を続けることが見込まれること	・教育における顕著な業績の証拠を示すこと ・教授・学習の分野に顕著な業績を示すこと
教育的リーダーシップ（educational leadership）	・通常、教育的リーダーシップを発揮することが見込まれる証拠を示すこと	・教育的リーダーシップが発揮された事例を示すこと ・カリキュラム開発・改革と他の教授・学習に関する先進的な取組への参加の証拠を示すこと ・各自の専門分野と教授・学習における新たな開発の動向に常に気を配り遅れないこと	・教育的リーダーシップにおける顕著な業績の証拠を示すこと ・大学が教授・学習に対する（州の）要求に卓越して応えるための、カリキュラム開発、コース設計、他の先進的な取組への持続的かつ革新的な貢献の証拠を示すこと
管理運営・社会貢献（service）	・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない	・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない	・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない

対的に先細りし、すべての大学に等しく予算配分、補助金配分をすることが困難になっている現状も同様で、国際的な研究成果を生み出せる一部の大学への重点的な予算配分の実施がほとんどの先進国で見られる。

加えて、カナダ、イギリス、オーストラリア、さらにアメリカでは、1990年代から2000年代前半にかけて、教育に対する説明責任について問題が指摘されうる有期雇用や契約雇用、非常勤教員への依存が急激に増加したことも背景に挙げられるであろう（Vajoczki et al., 2011, p.14）。

イギリスやオーストラリア、アメリカの状況については2.3節で述べるが、カナダにおいてもこの間に学士課程の教育責任が大きく有期雇用や非常勤教員にシフトした。Statistics Canada（1999－2000）によると、トロント大学の有期雇用フルタイム教員は1991年の464名から2000年には901名とほぼ倍増し、ウェスタン・オンタリオ大学では1991年の226名から2000年には327名と45%も増加した。また、Statistics Canadaが実施したPT-UCASS（Part-time University and College Academic Staff Survey）によれば、1990－1991年から1997－1998年にかけてカナダ全土の大学、短大の非常勤教員は25,700名から大学・短大教員の45%に相当する28,200名に増加し、これは率に換算すると10%以上も増えていることになる（Teresa, 2003, p.10）。

一方、1990年時点での有期雇用フルタイム教員の入職時の職位は3分の2近くが助教授（assistant professor：39%）と講師（lecturer：24%）であり、彼らは基本的に授業のみ（主要な責任は教育と答えた比率：男性83.6%、女性94.7%）を担当することを期

待されていた（Rajagopal, 2004, p.57, pp.68-69）。有期雇用という点を除けば彼らは実質的にTSFであり、彼らの一部がその後、TSFに転身していくことになる。

また、非常勤教員のほとんどは単一のクラスを担当し、結果としてキャンパス外で自らの生活費を稼ぐことを余儀なくされる。これは大学にとっては危機的な意味を持つ。すなわち、彼らは学生にとって授業外でのコンタクトがとれず、（特に初年次などより密接な教員と学生の関係が必要な）学士課程に特化した仕事を任せられず、機関として彼らにコミットすらできないからである（Vajoczki et al., 2011, p.9）。この問題も、その解決策としてTSFの導入につながっていくことになる。

さらに、Rajagopalが1991年から1992年にかけてカナダの大学に勤める1,700名の有期雇用フルタイム教員と非常勤教員に行った調査（回収率48%）によると、有期雇用フルタイム教員の77.8%、非常勤教員の53.3%が伝統的な大学教員のキャリアを求め、テニユア・トラックを囑望していたと述べている。しかし、それは通常、実現することはなく、「契約の罠（contract trap）」にはまってそのまま続けるか、キャリアに「非正規（temp）」のラベルを張られ、最初から門前払いされるしかないのが当時の実情であった（Rajagopal, 2004, p.62）。

カナダにおいては、これらの状況の打開策の一つがTSF制度の導入であったと言える。また、各国とも名称こそ異なれ、不安定な教員のポストではなく、教育に特化したフルタイムの終身教員を任用し、彼らの身分を保障することによって教育の質と量を維持・

向上させるとともに、昨今では教授 (professor of teaching, professor, teaching stream) への昇進も可能にしてモチベーションの維持に努めている。

TSF制度導入による各国共通のメリットは、教育 (teaching) に焦点を当てた貢献や、学生のニーズに応え、学科固有のニーズを表明できることにある。また、教育に関与したいと考える教員に確かな雇用を提供することも然りである。TSFは終身雇用の専任でフルタイムの教員であり、非常勤教員とは異なりキャンパスに常駐するがゆえに、多くの時間学生と向き合い、彼らの要望に焦点を当てて教育を担うことができる。

一方、TSFのデメリットもまた明らかになっている。主要なデメリットは、この制度が教育と研究、サービスの間の業務負担の適切なバランス、いわゆる教育：研究：サービス＝40：40：20をなし崩しにし、教員団の内部にある文化的な齟齬（たとえば、第二の教員グループの出現）を生み出す危険性である (Vajoczki et al., 2011, pp.6-7)。

しかし、2011年にVajoczkiらが行ったTSFへの調査によれば、TSFは自らのポジションについてかなり満足して従事しているように見受けられる。それより約20年前のRajagopalの有期雇用フルタイム教員や非常勤教員の調査結果とは大きく異なり、上記調査に参加した人の半数を超える者 (53%) がもともとTSFの職を嚮望していたと報告し、87%がTSFの現在のポジションに満足もしくは非常に満足していると報告している。TSFにもし機会があれば伝統的なディシプリン・ベースの研究と教育を担う教員契約 (RSF) に異動するかと尋ねると、75%が現在のポジションに残ることを選択すると答えている (Vajoczki et al., 2011, p.4, p.27)。カナダにおいてTSFの職を希望する者は、RSFが研究資金を獲得し、研究成果を挙げることに汲々とした生活を送っているのを見て、自らはより満足度の高い生活を送るために、新たな大学教員のポストとして創設されたTSFに期待を見い出そうとしていることがうかがわれる¹³⁾。

2.3 各国の事例 (導入の経過と現状)

① 各国のTSF導入の経過と現状の俯瞰

前述のVajoczkiらの報告書にまとめられた各国のTSF導入の経過と現状を一覧にしたものが表2である。なお「かつてのタイプ」とは、SchusterとFinkelstein (2006) の分類をもとに同報告書で用いられた、各国の高等教育においてかつて主流であったタイプを指す。

また、②以下はVajoczkiの報告書に記載されている以外の主要な状況を筆者が概観したものである。

② イギリスの個別の事例

イギリスでは1992年に行われたポリテクニクスの大学への昇格に伴い、新たに大学に参入した大学には学位授与権を与えない形で改編が進められてきた。イギリスの高等教育機関は、研究重点大学 (research intensive universities: Russell Group)、それ以外の1992年以前の大学 (other pre-1992)、1992年以降の大学 (post-1992)、2004年以降の大学 (post-2004)、そして高等教育カレッジ (HE colleges) の5つのタイプに分類されるが、LockeとBennionは、1992年 (カーネギー大学教授職国際調査) と2007年に実施されたイギリスの大学教授職に関する調査¹⁴⁾を比較し、イギリスの大学の重要な変化は高等教育機関の5つのタイプによって大きく異なることを発見した。たとえば公的な研究資金だが、全体の収入が減少するなか、その予算が上位の研究大学に集中し、2006/07年度には、全大学数の中央値に位置する大学で前年度より4%減少した総収入の3%分しか公的な研究資金を受け取ることができていない。ただし上位10%の大学でも前年度より総収入が21%減少し、研究資金は総予算の21%分しか受け取っていない (Locke & Bennion, 2009, pp.3-4)。

その間、学生数は86%の増加を見せるとともに、教員数も100,000人から170,000人に増加した。170,000人のうち、フルタイムとパートタイムはそれぞれ67%と33%、フルタイム、パートタイムに関わらず終身雇用と有期雇用の比率はそれぞれ62% (うち、フルタイム72%、パートタイム28%) と38% (うち、フルタイム44%、パートタイム56%) となっている (Locke & Bennion, 2009, p.1, p.6)。

この間の変化で顕著なことは、教員全体としては教育 (teaching) へのエフォートと関心が減り、研究が増えていることである。学期中の週当たりの教育へのエフォートは1992年の20時間 (学期外は5時間) から2007年の15時間 (学期外は6時間) に減少し、学期中の研究は1992年の10時間 (学期外は20時間) から2007年の10時間 (学期外は25時間) に増加している。教育への関心についても「主に教育」と応えた教員は1992年の12%から2007年の11%に、「双方だが、どちらかというと教育よりも教育に関する研究」が32%から28%に、「双方だが、どちらかというと研究」が40%から37%に、「主に研究」が15%から24%に変化している。特に2007年に調査に応じた全教員の5.8%を占める30歳以下の教員では63% (有期雇用に限れば71%) が「主に研究」と応えているが、これは研究重点大学で、有期雇用の若手の教員が研究専念教員 (research-only faculty) として多数雇用され始めたためである (Locke & Bennion, 2009, p.7)。

表2 各国のTSF導入の経過と現状 (Vajoczki et al., 2011, pp.11-14を筆者がまとめたもの)

かつての タイプ	例示国	経過	現状
統合型 (フンボルト型)	オーストラリア	1990年代初期の国家競争政策 (the National Competition Policy) の導入により、高等教育セクターに市場の差異化。伝統的な大学と研究重点大学、教育重点大学の差別化。 - 教育に関する強制研修と資格化	- 教育と研究双方の機能を持つ大学教員の任命の減少。 - 教員の研究と教育 (のバランス) に関しては結論を出さなかったが、自ら区分を指図するためにむしろ個人的なキャリアプランを出させる傾向。
分離研究機関型	フランス	一部の小規模エリート機関の大学への統合	- 同じ価値の共有 - 教員個人の差異化 - 個人ごとに労働負担比率の柔軟化
	ドイツ、オランダ	すべての大学の予算モデルや教員条件の調整で、将来、エリート機関の大規模大学への統合の可能性	
	スカンジナビア、ベルギー、オランダ		新たな職業ランキング (job ranking) の仕組みを開始した。個人の発展計画 (individual development plans) は垂直的にも (キャリア・ステージを通して) 水平的にも (同時にキャリア・ステージにおいても) 異なる大学教員の役割を認める
	ドイツ	ドイツ科学委員会 (The German Science Council) による個人の業績と将来のキャリアプラン双方の査定に基づく教育と研究 (比率) の多様化の提唱	教員は教育か研究のどちらにより多く従事する職務に応募するかを自分で決める。教育活動には教育、カリキュラム開発、プロジェクト・グループ、そして評価の4つの特定業務に分類され、研究活動は調整、研究契約の獲得、研究ワーキンググループや委員会への参加から成る。
機関差異化型	イギリス	1990年、ポリテクニクスの廃止と大学への統合 - 公的研究資金の研究大学への重点化	2000年以降、教育専念教員の確立 (医学部、生物医学が端緒) - TSF、教育重点大学の増加と有期雇用の研究専念教員の増加 (全体の約半数)
教育と研究の分離型	アメリカ	- アメリカの4339大学のうち、277大学が博士号を授与し、200以下の大学が研究重点大学として認知 - 他の大学の研究志向はかなり低い。	- リーディング・ユニバーシティ (研究重点大学) は、研究活動と大学院生の教育に大きく集中 70%かそれ以上の、テニユアもしくはテニユア・トラックにいる教員の主要な機能は教育 (teaching)。 12%~15%の教員は研究が主要な役割

2008年のHESA (Higher Education Statistics Agency) の調査では、2006-2007年に研究と教育双方の契約を持つ教員は全体の約17万人のうち51%、教育専念が25%、研究専念が22%となっているが¹⁵⁾、研究専念の多くが有期雇用の若手教員である。実に全教員の約半数が教育専念もしくは有期雇用の研究専念教員に占められていることになる (HESA, 2008)。

また、機関ごとの研究と教育への関心に関しては、2007年の調査に参加した教員のうち、研究重点大学 (193機関、全体の33.9%) では教育 (主として教育) に3%、研究 (主として研究) に39%であるのに対し、1992年以前の大学 (249機関、43.8%) では11%と20%に、1992年以降の大学 (99機関、17.4%) では16%と10%に、2004年以降の大学 (19機関、全体の3.3%) では60%と5%になり、機関のタイプ間に比率の逆転が見られる (Locke & Bennion, 2009, p.8)。

Locke と Bennion は 1986 年に導入された RAE (Research Assessment Exercise) と呼ばれる研究評価の導入によって、特に研究重点大学では研究評価が最上位に位置づけられるようになったこと、また、後述する2004年高等教育法 (2004 HE Act) によって、14大学ほどの高等教育カレッジを中心とした機関が学位授与権を持たない教育重点大学 (teaching-

only universities) に指定されたことが、教育専念教員と有期雇用の研究専念教員の増加をもたらしたと述べている。しかし、多様性の促進を意図したにも関わらず、これらの政策とイギリスの高等教育機関の対応の影響は、むしろ大学教員の活動を細分化し、新たな労働区分を設け、大学教員の中心的な役割が年齢や性別、職位やキャリア・ステージによって異なるものだという印象を与えたことだと述べている (Locke & Bennion, 2009, pp.19-20)。

③ オーストラリアの個別の事例

オーストラリアでは、他国に先駆けて高等教育改革が推進されてきた経緯がある。その端緒は1990年代初期に導入された国家競争政策 (National Competition Policy) で、それによって高等教育界に市場の差異化が始まり、伝統的な大学や研究重点大学、教育重点大学の差別化がもたらされたという (Curtis, 2000, p.7)。

その中でオーストラリアに特有の動向は、大学教員に高等教育機関で教え、学生を指導するための資格取得を義務づけている点である。オーストラリアでは大学教育の実施に関して、2011年に制定され2017年1月に発効する「高等教育基準枠組」(Higher Education Standards Framework: 通称、最低基準: Threshold

Standards)が存在し、大学で教えることについて容赦のない厳しい国家規格が大学院の資格 (graduate certificates) に適用されている (ICED, 2014)。特にこの基準では、大学教員が、少なくとも教えるコースよりも1ランク上の資格を持つか、それと同等の関連する学術的、専門的、あるいは実践ベースでの専門技術・知識を持つことが必須とされている。同様に研究指導についても同等の資格と経験が求められている。コースの重要な構成要素について主導的あるいは監督的な役割を果たす教員は、自らの教育に関する継続的な学識の具備要件を含めて、規格に述べられた特定の能力と資格を満たさなければならない。これらの要件には自らが教えている分野の (継続的な学術的活動から得られる) 教育開発の現状に関する知識、教えている学生の要望に応える教授・学習・評価の技術と少なくとも1つのレベルの資格を含んでいる (TEQSA, 2015, p.17)。

オーストラリア資格枠組協議会によると、これらの資格は10のレベルごとにCertificate I ~ Certificate IV、Diploma、Advanced Diploma、Associate Degree、Bachelor Degree、Bachelor Honours Degree、Graduate Certificate、Graduate Diploma、Masters Degree、Doctoral Degreeの計13種類に分けられており、それぞれの取得に必要な規準ならびに資格発行に伴う要件や義務が詳細に公示されている (AQF council, 2013)。

このようにオーストラリアでは全大学教員に高等教育機関で学生を指導するための資格取得を義務づける一方、他の先進諸国と同様、(終身雇用の) TSFのみならず、教育に専念する教員 (さらに研究に専念する教員) が増加する傾向にもある。

Cowley (2008, p.279) によると、政府が公表した資料でフルタイムの教育専任教員と研究専任教員の数従来教育・研究双方を担うフルタイム教員 ('96年、'05年とも教員全体の約25%) よりも増加傾向にあることが示されているという。その中でも教育専任教員 (2005で約8%) に関して特に興味を引く点は、フルタイム契約自体は微増しているものの、1996年から2005年の間に10%以上も非常勤が増加し、同率でフルタイム契約が減少していることである。一方、研究専任教員は2005年には全フルタイム教員の12.1%を占めるが、これは1996年以降2%以上増加し、それは2,000名の研究専念の機能を担う特別な教員が増加したことを意味する。また、彼らは教育専任教員とは異なり、その76.5%を占める多数派がフルタイムで雇用され、その傾向は2000年以降も堅調である。

しかし、当然のことながら、同じく非常勤や時間給の教育専任教員が増加していたアメリカやイギリス¹⁶⁾

と同様、オーストラリアの教員労働組合はこれらの教育専任教員の増加に対して警告を表明した。これへの解決策として検討され、実施され始めたのが、2.2節でも述べたがフルタイムの終身雇用の保障されたTSF制度で、たとえば、オーストラリアのクイーンズランド大学 (University of Queensland) では、2007年度から教育専任教員に関して (例として給料、テニユア、投票権などを) 伝統的な教員と完全に平等な制度に移行しつつある。そこでは教育専任教員は教育と教育関連の学識の特別な義務を持った主要な大学教員として認知されることとなった。クイーンズランド大学では当時48名の教育専任教員を任命し、彼らの教育と教育に関わる学識 (教育研究) を併せたエフォートは全体の70%だということである (Cowley, 2008, p.283)。これはカナダに見られるTSFと全く同じ制度であると言えよう。

④ アメリカの個別の事例

アメリカでも1980年代後半から2000年代にかけて、テニユアやテニユア・トラックの教員から有期契約教員や非常勤教員への転換が急速に進んだ。

実際、アメリカでは1989年から1995年まで、大学教員は全体で13%増加したが、1995年に381,000人いる非常勤教員は1989年から27%増加したのに対し、(テニユア・トラックをはじめとした) フルタイム教員はわずか5%の増加にとどまった (Rajagopal, 2004, p.53)。また、アメリカ教育統計 (2011) によると、テニユアを有する教員の比率は依然、減少し続けている。テニユア制度を持つ機関の大学教員のうち、1993-1994年では56%のフルタイムの教育スタッフ (フルタイムの教員とフルタイム相当の教員) がテニユアを持っていたのに対し、2009-2010年では約49%に減少している。また、テニユア制度を持つ機関の比率も1993-1994年の63%から2009-2010年の48%に減った。この変化が起こった原因の一部は、営利を目的とした機関の数が増加したことである。2009-2010年時点で営利目的の機関のテニユア制度の導入率は1.5%でしかない (Thomas & Sally, 2012, p.281)。

さらに、2001年当時、アメリカでは46%の大学でフルタイムの契約教員が教育負担に関してテニユア・トラックの教員と同等の義務と責任を担っていたが、44%の大学では非テニユア・トラックの教員は教育専念 (teaching-only) の地位で雇用され、それゆえにテニユア・トラックの教員よりも重い負担を担っていたと報告されている。特に研究大学ではそれが顕著となっている (Rajagopal, 2004, pp.62-63)。

Bellahによると、臨時もしくは有期雇用の教員は大学教員職の「下位」と見なされていると述べている。

アメリカでは現在、教授（professors）は大学労働市場で最も低額で顧客にサービスを提供する従業員として見なされているため、もともとテニユアに対する権限を付与されていないという見方が強まっている。この傾向が強まるにつれ、テニユアのフルタイムの教員職を得る機会が徐々に減少し、大学で職を得たいと考える大多数の新しいPh.D取得者は大学において搾取される階級に陥ってしまっている。Ph.D取得者の多くは、数年の非常勤職を務めた後、大学の外に異動してしまうことになる。彼らは大学入学者が増加しているにも関わらず、自らの職の将来に幻滅してしまうのである（Bellah, 1997, p.24）。当時のアメリカでは、大学が入学者増に対してテニユアを新たに任命する代わりに、有期契約教員に教育負担を担わせ続けてきたと言えよう。

しかし、前述のカーネギー大学教授職国際調査（1992）によると、70%かそれ以上のテニユアもしくはテニユア・トラックの教員でさえ教育（teaching）を自らの主要な業務だと答え、研究と答えたのは12～15%の教員だけであった。また、フルタイムの契約教員では3分の2が、教育を自らの中心的な業務だと答え、研究職に従事しているのはわずか8%ほどであった（Rajagopal, 2004, p.67）¹⁷⁾。

また、同調査で「あなたはどの程度自分の教える授業に満足していますか？」という問いに対して86%のアメリカの教員が肯定的に回答している。この数字は本調査の他のどの国の教員グループよりも高く、オーストラリアが77%、イギリスが76%、ブラジルが64%、ロシアが60%、ドイツが59%、そして日本が54%と続いている（Rajagopal, 2004, p.64; 有本・江原、1996年、68頁）。

研究は一部の研究大学に委譲され、大多数の大学では教育が中心になり、また有期雇用教員を含め、テニユアやテニユア・トラックの教員もそれに違和感をもたず、むしろ肯定的に見ていたことがうかがえる。このようにアメリカでは、当時においてすらおよそ70%の教員が実質的にTSFであったと言えよう。

⑤ 日本の事例

2015年3月27日に実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議から答申された「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について（審議のまとめ）」では、現行の大学、短大、高等専門学校、専門学校の仕組みだけでは今後の専門職業人の養成に限界があるとして、諸外国と比べて弱い社会人の学び直し（生涯教育）の需要喚起も含めて、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度を提言している（実践的な職業教育を行う新た

な高等教育機関の制度化に関する有識者会議、2015年、2－3頁）。ここではその内容に踏み込まないが、注目すべきは、その機関の教員の資格要件として「教員の資格については、上述の新たな高等教育機関の目的に照らし、教育上の指導能力の有無に最重点を置いたものにする」、「学術研究を志向する大学に比べれば、教員の資格要件において学術研究上の業績に過度な比重を置くことは適当でない」（同上、8頁）と述べられていることである。新たな機関では、これまでの大学、短大とは異なる高等教育の機関像や教員像、すなわち諸外国の教育重点大学やTFSに類似した教員像を指向していると言えよう。

国内においては、日本の大学教員に関してTSFの実態や機能、効果に着目した研究はほとんど見られない。それは基本的に大学設置基準の「第四章 教員の資格」で「大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者」とともに「研究上の業績を有する者」が規定され、学校教育法第九十二条6で「教授は、専攻分野について、教育上、研究上又は実務上の特に優れた知識、能力及び実績を有する者であつて、学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事する」と定められているため、学校教員統計調査でも「本務教員」と「兼務教員」の分けでしか集計されておらず、有期雇用教員や教育担当、研究担当だけに焦点化された教員の存在を公的に抽出して議論することは困難であることが考えられる。ただし興味深いことに大学設置基準には「授業を担当しない教員（第十一条）」や「教育研究以外の業務に従事する専任教員（第十二条）」は規程されている。これらは研究専念教員や大学教育研究センター、アドミッション・センター等の教員を想定したものである。

そのなかで金崎は、地方国立大学における継続的な運営交付金の減額に対し、大学の機能強化の一策として「教育に専念する教員」を配置し、最も重要な教育機能の強化を主張している（金崎、2015）。そこには教員数の少ない地方国立大学における研究と教育のジレンマが述べられているが、教員個人がともに負担する研究と教育を、教員ごとに分担した方がより効率的であるとの指摘は諸外国のTSFの導入背景に共通したものである。

また、文部科学省『学校教員統計調査』（3年毎）により把握されている非常勤教員（兼務教員、各大学で重複カウント）の延べ数は2005年に専任教員（本務教員、実数）を初めて上回り、2006年にいったん下回ったものの2007年以降は継続して専任教員数を上回っているほか、専業非常勤講師比率も計算可能な1986年以降についてこの比率をみると、1986年の11.7%から2013年には26.7%に達しているという（浦田、2015年、

11頁)。本務教員には有期雇用フルタイム教員も含まれていることから、実態は2007年以降、大学においてテニユアを持つ専任教員は半数程度しかないものと思われる。この状況は他の先進諸国のTSF導入時の状況に酷似したものであると言えよう。

葛城は、教育への期待が高いことが予想される、事実上、全入のボーダーフリー大学に着目して調査を行った結果、ボーダーフリー大学の教員の59.1%が、大学教授職に不可欠の理念とされる「教育と研究の両立」を困難だと感じ（葛城、2015年、100頁）、24.3%が理念そのものに否定的な意見を持っていると報告している（葛城、2016年、164頁）。

理念に対して非賛成の意見を持っているのは「教育に対する関心は高いが、研究に対する関心は低い（教育偏重タイプ）」群と、逆に「研究に対する関心は高いが、教育に対する関心は低い（研究偏重タイプ）」群の両極端に分かれ、それぞれ非賛成率は42.0%、45.2%であった。教育偏重タイプでは、年齢が高いほど、最終学位が低い者ほど統計的に有意に非賛成の意見が多くなり、事実上の教育専念（葛城は専従と呼んでいる）教員の意見が反映されていると述べている（葛城、2016年、165頁）。日本の大学教員の研究志向は、1992年の「カーネギー大学教授職国際調査」時点での約72%から2007年のCAP調査（Changing Academic Profession プロジェクト調査）で約68%に多少減少したものの、依然高い水準に留まっているように思われるが、カーネギー調査の再分析の結果、大学区分によっては研究志向に大きな差異が認められ、国立研究大学で91.7%であるのに対し、私立一般大学では59.6%と比較的低い水準にあると言われている（江原、2003年、74頁）。

有期雇用教員については前述の通り日本におけるデータ収集が極めて困難な中、小林が、文部科学省や科学技術政策研究所の全国調査をもとに、全国の大学におけるポストドクと国立大学における任期制教員を併せた任期制雇用者数に関してデータを示した。そこでは、2004年度の21,810人（うち、ポストドク：14,854人、任期制教員：6,956人）、2006年度の25,210人（うち、ポストドク：16,394人、任期制教員：8,816人）、2013年度（推定）30,194名（うち、ポストドク：16,170人、任期制教員：14,024人）と急増していることが明らかになった（小林、2015年、28頁）。

また、上記全国調査にも引用されているが、2015年9月には文部科学省科学技術・学術政策研究所から大学教員の雇用状況に関する最新の調査が報告された。調査は北海道、東北、筑波、東京、早稲田、慶応義塾、東京工業、名古屋、京都、大阪、九州の主要研究大学11大学のみについてであるが、それらの大学の65歳以

下の全教員を対象に調べたもので、2007年から2013年にかけて教員総数は26,518人から29,391人に増加する一方、任期なし教員は19,304人から17,876人へと1,400人以上減少し、逆に任期付き教員は7,214人から11,515人へと4,000人以上増加していることが分かった。全教員に占める任期付き教員の比率は2007年の27%から2013年の39%に増えている。これには特定の研究プロジェクトに対する外部資金を財源にした雇用の増加が背景にあり、任期付き教員の増加はポストドクなどの若手に顕著で、30歳以上35歳未満の教員の場合、任期付きは07年度の1,618人から13年度には2,493人になり、35歳以上40歳未満は1,650人から2,899人に急増している（岡本・岡本、2015年、6頁、9頁）。

諸外国と同様、日本国内においても有期雇用教員は若手を中心に増加傾向にあり、研究大学においてはその多くが特定の研究プロジェクトに所属する研究専念教員と言えよう。

3 TSF導入にかかる主要な議論

3.1 大学教員の分断や伝統的な大学文化の破壊に関する懸念

TSFや非常勤、有期雇用の教育専念教員の導入直後から、各国では大学教員の分断や伝統的な大学文化の破壊に関する懸念が数多く表明されている。

Vajoczkiらのオンタリオ調査報告にも多くの批判論文が紹介されており、たとえば大学教員を二層に分断する環境（two-tiered faculty environment）は、教育に専念する教員が機関にとってより価値が少ない第二市民（second-class citizens）となり、研究と教育双方を行う教員がより価値があり大切であるとの認識を広めてしまうと懸念する論調を取り上げている（Vajoczki et al., 2011, p.6）。またTSF制度の導入は、これまで大学教員に当然だと考えられてきた「教育と研究の両立」の理念についても疑義を差し挟むことになる。通常世界中の多くの大学では大学教員の業務として教育、研究、サービス（社会貢献、管理運営）が挙げられ、その比率は40%（教育）、40%（研究）、20%（サービス）だと考えられてきた。しかし、TSFの導入や研究重点大学、教育重点大学の設置はこの比率が個人や機関によって異なることを許容し、大学教員の伝統的なアカデミック・プラクティスや「教育と研究の両立」の理念を破壊することにつながる。

しかしCowleyは、実質的なTSFが現れる以前のオーストラリアの状況の分析のなかで、教育専念教員が非常勤や有期雇用であったことが、彼らを見下す風潮を作り出す原因であると指摘している。そのため教育専念教員（ここではTSFと同じ意味で、teaching-intensive staffやteaching-focused staffと呼んでい

る)は、非常勤や有期雇用のように、教育のみで研究を行わない教育専念教員、いわゆる教育専従教員 (teaching-only staff) とは異なる機能を持つことを確立すべきで、新たな教育専念教員は優れた教育 (teaching excellence) に特化し、教育に関する学識 (scholarship of teaching、後のSoTL: Scholarship of Teaching and Learningと呼ばれるもの) に関する研究を行うフルタイム教員とすべきだと提案している (Cowley, 2008, p.282)。この考え方はその後、オーストラリアにおいてはクイーンズランド大学で、カナダにおいてはTSFとして結実していくことになった。

3.2 研究と教育の連関に関する議論

3.1に述べたとおり、TSF制度の導入や研究重点大学、教育重点大学の設立は大学教員の理念である「教育と研究の両立」、すなわち「研究と教育の連関 (research-teaching nexus)」に関する議論を呼び起こす。たとえば「優れた研究は教育に良い影響を与えるか」、あるいは逆に「教育の負担は研究の遂行に悪影響を与えるか」、さらには「教育専念教員の教育は学生の学習経験に対して良い影響を与えるか」などについて国内外で多くの調査が行われ、論考が発表されてきた。

端緒はカーネギー教育振興財団の元理事長Boyerが、学識 (scholarship) の再考とその実践を評価によって検証することの必要性を主張したことである。これまでの専門知識の地平を拡張するという伝統的な学識観は狭すぎるとして、従来の「発見の学識」 (Scholarship of Discovery) のみならず、専門を超えた「統合の学識」 (Scholarship of Integration) や現実の幅広い公共的課題への「応用の学識」 (Scholarship of Application)、そしてそれらをより良く理解し、伝えるための「教育の学識」 (Scholarship of Teaching、後にScholarship of Teaching and Learning: SoTL) を提唱し、研究から教育までを大学教授職の必須の学識に統合した (Boyer, 1990, p.6)。

しかし、イギリス政府の発行した2003年度白書 "the Future of Higher Education" では、基本的にBoyerのフレームワークを踏まえながらも、それまでの約10年間に渡る「研究と教育の連関」に関する学術的な議論を総括して「優れた教師になるには最先端の研究を行う必要はないことは明白だ」と結論づけ (DfES, 2003, p.54)、高等教育予算の拡大を含めて、研究専念教員のポストの拡大や研究重点大学への補助拡充、非研究重点大学の企業との協働の促進、優れた教育実践に対する報償や情報共有、センターの設立、さらには教育に関する新たな国家専門性基準 (national professional standards for teaching) の創設など

を提言した (DfES, 2003)。これが翌年の、教育学位のみの学位授与権を有する機関を認める2004年高等教育法 (2004 HE Act) につながったのである。

ただし、「研究と教育の連関」に関する議論はこれで収束したわけではない。海外においては、大部分が「研究と教育の連関」を否定するものだが、たとえばJenkinsは、(教育学研究の応用の学識やSoTLを取って無視して) ディシプリン・ベースの研究が教育実践と学生の学習にどのように影響するかに焦点を当て、個人レベル、学科レベル、専門レベル、機関レベルや国家の研究制度、学生研究で分析をした結果、個人レベルと機関レベルにおいて優れた研究と優れた教育実践との間に関係性は認められなかったと述べている (Jenkins, 2004, p.10)。また、Princeらもこれまでの文献を精査して、研究と学士課程教育の間には潜在的な相乗効果がほとんど認められないと明言するとともに、メタ分析の結果は研究の生産性が学生の教育経験を改善するという考えも支持していないと述べている。その上でPrinceらは、学生を研究のプロセスに参加させたり、学士課程教育における研究や学識モデルを拡張することが、研究に対する期待が高まっている大学においても実施可能であり、「研究と教育の連関」を有効にする手段であると指摘している (Prince et al, 2007)。その後の議論では、むしろ論点を変えてBoyerの提案した「教育と学習の学識 (SoTL)」をTSFや教育専念教員の研究としてとらえるか否かが議論の焦点になっていく。

「研究と教育の連関」に関する議論は現在も継続中である¹⁸⁾。したがって本稿ではそこに深入りすることは差し控え、ここではTSF導入にかかる政策決定が、2000年代前半までに行われた議論をもとに新たな段階に入ったことを確認するにとどめる。

3.3 TSFのメリット (benefits) とデメリット (drawbacks) (オンタリオ調査から)

「研究と教育の連関」の議論は、TSFや教育専念教員の増加に伴って、彼ら自身の、教育や学生の学習への影響と効果に議論が及んでくることになる。

Vajoczkiらの報告書によると、現在のところ、TSFが学生の学習経験の質を高めることに貢献するということを立証もしくは反駁する明確な証拠はない。ただし、TSFや教育専念教員に特化したものではないが、いくつかの論考で学生授業評価など学生の主観的評価で高い結果を得る教員の授業では、辞退者が少なく、より成績が高くなり、後年学生が同様の (評価の高い) 授業をとる傾向が見られる。たとえば、HoffmannとOreopoulosの調査では、ある大規模なカナダの大学において1996年から2005年にかけて40,000人もの学

生の成績や主観的評価を分析した結果、7段階評定尺度で一番下の4分の1にランクされる教員の効果に関する主観的な評価が4.8に対し、一番上の4分の1にランクされる教員は6.3となった。もし下の4分の1の教員を上の4分の1の教員と入れ替えることができるならば、授業の辞退率は2%改善し、成績は8%高くなり、2年生で同様の授業を受講する率は4%高くなるという(Hoffmann & Oreopoulos, 2009, p.91)。この研究を拡張すると、教育に焦点を置いている教員の授業は学生の満足度が高くなる。加えて教育は、研究に重点を置く教員にとって研究に反対の影響がある重荷として認識されている。また、教授学習開発

(FD)に関わる教員はより効果的な教員になりそうだという事も証拠が示されている。VajoczkiらはこのようにTSFの存在と学生の学習経験の質は肯定的な関係があると推論しても良いように思われると結論づけている(Vajoczki et al., 2011, p.15)。

また、定性的な調査として、Vajoczkiらは先述の報告書のなかでオンタリオ州の21の大学の教学担当副総長(provost)に連絡を取り、TSFが在職する11の機関に対し、TSF導入のメリット(benefits)とデメリット(drawbacks)について調査とインタビューを実施した。以下がその概略である(表3)。

表3 オンタリオ州におけるTSF導入のメリットとデメリット
(Vajoczki et al., 2011, pp.49-52)

Factor (要因)	Benefits (メリット)	Drawbacks (デメリット)
教授・学習の質への示唆	• TSFの教授への熱意と学生との交流の喜びが学生と彼らの学習経験に全体的に肯定的な影響を促進している。 • 教育や優れた教育実践、改革への焦点化が学生に利益をもたらす。 • TSFはキャンパスに常駐するがゆえに学生にとって学科の顔となる正規の教員である；彼らは学生と常により広く向き合い、彼らのニーズに焦点を当て、それゆえに学生経験を強化するのである。 • TSFが増えると、クラスサイズを減少させることに役立つ。 • TSFは教育学の、そしてカリキュラムの専門家であり、その事実は学士課程教育の質を高めることに役立つ。 • TSFは質の高い教育を行うという機関の評判を高め、それはまた質の高い学生を魅了することにつながる。 • 授業を行う者の権利と名声の擁護は、非常に多くの補助的な職よりもかえってTSFの職を創設することによって実現でき、それは究極的に学生に利益をもたらす、教授・学習に肯定的な影響を与える。確かな雇用を支えられた教員は、学生や学科、そして機関に本腰を入れて取り組むことができる。なぜなら自らの役割に投資し、自らの教育学的な専門性を開発する時間をもてるからである。	• 教授・学習が簡単に測定できる変数ではないので、教授行動を評価し、定量的に解析することはかなり困難である。このことはすべての教員に当てはまるが、特にその困難は、TSF制度を実施する際、目立つことになる。なぜならこれらの職位にいる人たちは個人であり、教育に特化しているからである。 • 教育の業務負担を研究と同一視することは困難であり、さらに研究対教育の役割の差別化を広げることになる。
入学者問題への貢献	• 増え続ける入学者への部分的な解決法にはなる。それは学生、父母、市民の期待が増大するなかで、あるいは入学者が増え、学習成果を重視する方向へ進むなかで、高等教育が依然、(人々の)手に届くところにあることを可能にする。 • 退職勧奨や短期的な入学者増(例としてダブル・コホート問題)によって生じるギャップを埋める追加的な教育スタッフの需要を満足する(なお、オンタリオの予想される入学者増については3で解説する)。	• TSFは基本的に大学院生の指導に関わらないため、大学院のプログラムと入学者数を拡張する動きには貢献できない。 • 学生の学習経験が改善されていけば、さらに中等後教育への要望が増えるかもしれない。

カナダおよび先進諸国の教育専任教員の実態について

機関の予算への示唆	・教育が高度な質を維持しながら（庶民の）手の届く範囲であることを保証する、経済的に実行可能な労働力戦略になりうる。 ・TSF が労働協約に含まれるところでは、通常、彼らが基本的により多くの授業を教えるため、より費用効果の高いものと考えられる（しかしながら、それは予算的制約や決定への解決法とは見られていないが、学生の学びにはもっとも強い利益にはなる）。 ・短期契約と有期雇用の講師をより終身雇用に近いTSFの任命に置き換えることはコストがかかる。しかしながら、TSFは往々にしてデニュア・トラックの教員よりも多くの授業を教え、それゆえに教育に関してはより費用対効果が高い。	・短期契約や有期雇用の講師をより終身雇用に近い TSF の任命に置き換えることは、大学にとってより給与や福利厚生等の負担を増やすことになる。
設計と実施の課題	・学科とカリキュラムに個人と学科固有の文脈に即したニーズに合致する柔軟性を付与する。 ・学科のディシプリンにおける固有の専門性に対するニーズを満たすことができる。 ・TSF は貴重な資源となる：彼らは新たな授業を開発し、初年次の授業をコーディネートし、コミュニティ・アウトリーチ・プログラムや NPO、学士課程の研究プロジェクトの指導を通して、カリキュラムの目的に合致し、学生にもより大きなコミュニティにも役立つ革新的なプロジェクトや授業を開発・監督する。 ・このように焦点化することによって、学科の他のプレッシャーを取り除き、TSF が終身雇用や契約教員への脅威とならずに学科に溶け込むことができるようになる。 ・TSF の教育や学科の業務への関与はデニュア教員に肯定的な影響を持ちうる。 ・TSF の職は教員全体に教授への焦点化かディシプリン・ベースの研究と教授かの選択肢を与えることになる。 ・機関は、何度も短期間の雇用契約を繰り返したり、教育に携わりたいと考えたりしている個人に継続的な任命（と確かな雇用）を提供する機会を持つことになる。	・大学は現在、時に教育を犠牲にしてまで研究を重視していて、この文化的汚名は第二教員グループを生み出す可能性がある。 ・ある形態の専門性や知識の重視から別の形態への重視の移行は、さらに研究を行う者としていない者の間に文化的な分断をもたらす；それはすなわち教育と教師に対する否定的な態度を加速するものになるかもしれない。 ・TSF の中には「研究」も業務として含まれている者がいる。このようなことは（彼らの）昇進を危険にさらす機会になるう；要するに TSF は搾取され、いつまでもゲッターのような仕事に閉じ込められることになってしまう。 ・教授・学習の学識（SoTL）、学術に基づいた教育、専門の研究との間の関係が表面化されれば、それは学科の中にいる個人に公平に評価されないことが往々にして起こり、学科の分断につながる。 ・(TSF の) 研究の問題は解決される必要がある：TSF は学生の経験の質を保障するために学術的な仕事に従事する必要がある。しかし、どんな種類の研究か？ TSF は自らの業務負担の中でディシプリン・ベースの研究をわずかな枠内で行うべきなのか、学術的、省察的な教育と教育学的な研究への従事に基づく研究の枠組みで行うべきなのか？ ・TSF は教育学的な専門性を唯一持つ教員として認識されるかもしれない。それは通常の教員を自らの業務負担の中で研究部分にのみ焦点化させ、学術的な方法で自らの教育を追求することをやめさせることになるかもしれない。 ・(TSF になるために) 必要な資格は現在のところさまざまである：Ph.D を求めているところもあれば、ないところもある。 ・(教育、研究、サービスの) 40:40:20 のモデルは、比率も構成要素も適切な業務負担バランスに合うように見直される必要がある。業務負担が容易に過重になる可能性がある。 ・機関内の (TSF の) 職に対する認識や理解の欠如は (TSF 制度の) 実施を複雑にする。 ・労働協約は対応が遅く、TSF の職の微妙な意味の変化の反映に時間がかかる；これはTSFの職がアカデミックな文化や運営にうまく浸透することを妨げる。 ・(TSF の) キャリア・パスや任命、昇進、職位、業務負担の配分に関わる課題は、機関が個別に定義し、交渉する事項となっている。 ・責任の配分もまた問題が多い；TSF は往々にして管理職（例として学科長）に就くことが禁じられている。

4 日本へのサジェスション（オンタリオ調査の提言を踏まえて）

最後にVajoczkiらのまとめた報告書から、TSF制度導入にかかる8つの提言部分を抜き出す。これらはオンタリオ州固有の状況を反映したものではあるが、TSFや類似の制度の導入を計画したり、実質的に導入を進めたりしている他の国々や日本にとっても貴重な提言となるであろう。

TSFの利用を拡大する提言（Vajoczki et al.,2011, pp.52-54）

① 文脈を考える。

文脈が重要である。もしアカデミーの傘の下に個々の機関に固有の文化と明確な文脈の広がりがあることを認めるならば、TSFのような新たな教員の役割を導入する際、個々の文脈を理解し、それを丁寧に扱うことの重要性を想像することができよう。この研究は、オンタリオ州でTSFを雇用するそれぞれの機関が、別々にその役割を導入し、発展させてきたことを明らかにした。どのようにその役割が機能しているかはその機関、その教員集団、学科やプログラムの固有のニーズや環境に依存しているのである。

② 小さく始め、次第に役割を拡大する。

多くの機関と教員にとって、TSFの導入は学術や大学、教授（professors）に関する伝統的な考え方にパラダイム・シフトをもたらすことを意味する。パラダイム・シフトには時間と教育、そして強いリーダーシップが必要となる。初期における、適切な数のTSFの成功によって、そのシフトが軌道に乗り、その役割がうまく行くようになる。

③ 機関の教育についての価値付けを考える。

TSFの導入は、機関にとって教育と、教育と研究の関係をいかに価値付けするかを再検討する機会になる。その2つはどのように結びついているか？ 大学の教育の使命はどのように研究の使命を拡大することと関連しているのか？ また、大学の研究の使命はどのように教育の使命を拡大することと関連しているのか？

教育はどのように評価されるのか？ 教育は複数の次元で（複数の人々によって、適宜、複数の観点から複数の方法で）評価されるのか？ 教育はBoyer（1990）の言うように学術活動として見なされるのか？

優れた教育は賞賛され、報償されるのか？ 機関の教育と研究の使命は同等なのか？

④ TSFの仕事と役割を評価する。

（機関にとって）教育に価値を置くことは、TSFの仕事と役割の評価に役立つ。多くの外的な方策によってこの価値を広めることができる。一つの戦略は（TSFとそれ以外の教員の）言葉と利点、そして経験

を同等に扱うこと一つまり、TSFの語る言葉とその利点、経験を、教育・研究双方を行う同僚や研究専念の同僚のそれと同等のものとして扱うことである。

一致させるべき分野は、職位（助手、准教授、フルタイムの教授）、昇進の過程、テニユアを獲得する過程、サバティカル（sabbatical）の機会、俸給、期待される業務負担、管理運営（例として、人事委員会：テニユアや昇進を決める委員会や新たな採用の委員会）への参加の機会、管理職（例として、副学長（chair）、学部長（dean））になる機会である。

⑤ （TSFの）役割について副学長と学科長を教育する。

学科長はTSFの成功や失敗にきわめて重要な役割を果たす。オンタリオのすべての大学の学科長は自らの学科内で高度な自律性を有している。彼らはしばしば教育やサービスの責任を課したり、優れた研究を督励したり、毎年、教員を評価したり、「研究と教育の連関」の全体的な配分を設定したりする責任を担っている。これまでのところ、大学における自らのキャリアのなかでTSFに出会った学科長はほとんどいない。よって彼らがその職責に就いた際には、この種の職に関する限定的な専門経験しかないため、TSFについて十分な教育を受ける機会を与えられる必要がある。

⑥ 全教員が教育学的な学識に参加することを支援、奨励する。

教育学的な学識は多くの形態をとる。新しい教育学的研究を生み、エビデンス・インフォームド・アプローチ（例として、優れた実践に関する文献によって教育を広めること）を通して教育活動を強化し、自らの教育学的アプローチに関する専門開発（PD）に参加し、同僚と教授・学習について知的な議論に参加するなどである。先行研究によると、これらの活動に参加することは良い教育と学生の良い学びに役立つことが示されている。これらの活動を生起せしめるような政策を立案し、キャンパスのスペースや資源（たとえば、図書館の文献や教育開発のスタッフ）を提供することによって支援や奨励を行うことが重要である。

⑦ 教育を広く、繰り返し評価し、継続的な改善に焦点を当てる。

教授は、特に基準が確立された研究評価と比較して、評価するのが極めて困難なものである。教育（評価）には複数の観点があり、アウトプットの基準にはうまく適合しない。教育は、学生の学びに貢献する、教員が参加する活動として広く定義される必要がある。評価は複数の人（例として、学生や同僚、メンター）により、複数回（コースの最中、コースの終わり、テニユアや昇進への応募がある際には年度の振り返りなど）、複数の文脈で行われなければならない。評価は繰り返し行われ、教員の継続的な改善に焦点を当てるものに

適したものでなければならない。

⑧ TSFの研究に関する機関の期待を明確にする。

TSFもインタビューに参加した者とともにTSFに対する研究への期待が不明瞭であると不安を表明している。機関の決定にはこの不明瞭な点をはっきりさせることが必要であり、いくつかの重要な問題に焦点を当てることが求められる。もし仮に研究が求められるのであれば、TSFはどの程度それに従事すべきか。もし研究に関連した業務負担の比率が低すぎる場合には、実際に研究は意味のある方法で達成され得るのか。もしTSFが研究に従事するならば、それは教育学的なものか、それとも専門性に基づいたものか。もしTSFが教育学的な研究に従事した場合、それは研究もしくは教育学的な学識と認められるのかなどである（⑥参照）。

5 終わりに

高等教育を巡る情勢は、多様な入学者の増加と教員の負担増、公的研究費の相対的減少、研究の重視と教育効果の説明責任の拡大など、オンタリオ州やカナダ全土を含め、世界各国で共通である。また、それへの対応も多く、多くの国で共通であり、オーストラリアをはじめとする一部の国々では大学教員への教育資格の導入を目指し、カナダを筆頭とする一部の国々ではTSFに優れた教育実践と教育関連研究を重点的に委託する方向が顕著である。しかし、教育開発（FD）を義務化したり、伝統的な教員として採用が進められるところでも研究と教育のバランスは個人や機関で決めたりするなど、ほとんどの国々で双方の指向と傾向が見られるのが実態であり、日本もその1つであろう。

TSF制度を導入した国々では、彼らの昇進や雇用の条件となる優れた教育実践や教育的リーダーシップの重点的な開発が可能となり、その成果がTSFを通して全学に広まることを期待している。

一方、制度としてのTSFや実質的な教育専念教員はほとんどの国々で新しい仕組みであり、それは教員団に分断をもたらし、伝統的な教育と研究の両立の理念を破壊する懸念がある。その導入や運用に際しては、学長や副学長、学部長や学科長をはじめとする大学・学部・学科の管理職の理解が最も重要で、特に教授・学習に関する学識（SoTL）が大学教員の重要な「研究」に属するものであることを全教員に知らしめる必要がある。オンタリオ調査の提言には触れられなかったが、大学院の授業では将来、大学の教員を目指す受講生に対して大学でのSoTLに関わる知識と技能、態度を涵養する授業を用意することも重要な課題となろう。さらにTSF制度を創設する、しないに関わらず、アメリカや日本に見られるように、実質的にTSFと同様、教育に専念している専任教員に対してSoTLを研

究業績として認めることを、採用や昇進の際の規約に明文化することが極めて重要であろう。併せて、教授職への昇進やサバティカル、管理職への登用等、TSFや教育専念教員の待遇や地位に関して、他の伝統的な教員との差別をなくする施策が、一定、教員団の分断や教員文化の破壊を防ぐ有効な手立てになることが指摘された。

TSF制度導入の効果に関しては、短期的な学生評価においては高い効果が見受けられるものの、研究と教育の連関に関する議論と同様、すべての教員が納得する学術的な結論を得るまでには長い期間が必要であろう。しかし、各国とも明確な制度化を進めるか否かは別にして、教員や大学のなかに教育重点や研究重点が生まれる傾向は防ぎがたく、教員個人や大学ごとに業務負担の選択や機能別分化が進む傾向は今後もますます拡大していくであろう。この動向は、究極のところ、そのデメリットをできうる限り少なくして、教育、研究をともに重視する、新たな大学教員像や大学像を模索することに他ならない。

注

- 1) カナダの高等教育では、各大学とその大学の教員団体との労働協約（collective agreement）によって、雇用された教員の給与や労働時間のみならず、大学の権利・義務、教員をはじめとする専門職の権利・義務が詳細に定められている（羽田・土持、2009年）。
- 2) 「教育専念」の教員に関する名称については国や地域においてかなり異なるが、カナダ以外では英語表記において基本的に"teaching-intensive"や"teaching-focused"、"teaching-centered"などが用いられ、"teaching-only"は主に授業のみを担当する非常勤教員を指すことが多い。
- 3) オーストラリアについては本文中に詳述。ノルウェイには大学教員の教育資格に関する国家的な法律があり、長年機能している。デンマークでは2007年以降、すべての助教授が教師教育を受講することが義務化されているほか、フィンランドではポリテクニクスにおいて教育研究に従事することが義務化されている。International Consortium for Educational Development, "The Preparation of University Teachers Internationally – Draft for consideration, Council 2014, 2014.
- 4) 国内においては2008年、大学設置基準の改正によって各大学に「授業の内容および方法の改善を図るための組織的な研修および研究」が義務化されたほか、愛媛大学ではテニュアになるための100時間研修が義務づけられるなど、テニュアになるた

- めの教授資格を模索する大学も現れている（愛媛大学、2016年）。
- 5) ただし、2016年5月30日に公表された中教審答申『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）』では、教員資格について若干トーンダウンし、各分野の特性にも配慮しつつ、専任の実務家教員を一定割合（例えば、おおむね4割程度）以上配置するよう義務付けるとなっている（21頁）。
 - 6) 2005年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」で用いられた用語で「①世界的研究・教育拠点」「②高度専門職業人養成」「③幅広い職業人養成」「④総合的教養教育」「⑤特定の専門的分野の教育・研究」「⑥地域の生涯学習機会の拠点」「⑦社会貢献機能」の各機能を大学ごとに比重の置き方を変えて選択すべきだというもの。同様の考え方は1971年のいわゆる四六答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」でも「種別化・類型化」の方向が出されている。
 - 7) 学校基本調査によると入学定員を割っている大学は近年46%('12)、40%('13)、46%('14)、43%('15)、45%('16)と高水準で推移している。また短大の定員割れは2016年度で66.9%で3校に2校の割合となっている。
 - 8) 「カーネギー大学教授職国際調査」（1992）によると、フルタイムの大学教員の研究志向の強さは高い順にオランダ75.2%、日本72.5%、スウェーデン66.9%、ドイツ65.7%、イスラエル61.4%、イギリス55.7%、韓国55.6%、香港54.1%、オーストラリア51.8%、アメリカ50.8%となっていて（有本・江原、1996年、153頁；福留、2011年、255頁）、日本の大学教員の研究志向の高さが際立っている。また、有本らが参加して2007年に行われたCAP調査（Changing Academic Professionプロジェクト調査）でも日本の研究志向が71.7%と依然高い状況が続いている（福留、2011年、255頁）
 - 9) GravestockとGregor Greenleafが2008年の調査でTSFの導入が確認された大学は、Bishop's University, Carleton University, Dalhousie University, Laurentian University, McMaster University, Simon Fraser University, Thompson Rivers University, University of British Columbia, University of New Brunswick, University of Regina, University of Toronto, University of Victoriaの12大学である。また当調査にはカナダの8大学が調査対象から外されたが、その主な理由はテニユア資格および承認規定が審議中であったり、当調査に含まれている他の機関と（法人が）重複していたりすることである
 - 10) 教育的リーダーシップとは、教室を超えた影響を持つ教授・学習の革新を促進する活動のことであり、UBC上級任用委員会（SAC）における「再任用、昇任およびテニユア手続き、2016/17（Guide to Reappointment, Promotion and Tenure Procedures at UBC 2016/17）」に具体例が詳述されている。たとえば、教育・学習・評価における革新やカリキュラム開発・改訂における貢献、SoTLへの関与、教授・学習に関する査読付きの論考や会議、ワークショップ等における貢献、教授・学習にかかる各種表彰や同僚への啓蒙活動などが挙げられている。
 - 11) オンタリオ州では5年制の高等学校を4年制に移行する過程で2003年度に卒業する高校生の数が二倍（double cohort）になるという事態が生じた。大学側は急遽、入学者の急増への対策を講じたが、この影響は彼らが卒業する年度まで続くことになった。
 - 12) 日本においては顕著に見られる現象ではないが、たとえば、他のOECD諸国や、特にオーストラリアにおいては、18歳から24歳までの大学入学者の増加を超えて、40歳以上の、より高度な就業機会を求めて大学に入学する現職の職業人が急増し、生涯学習機関としての大学の位置づけにむけて再構築が図られている。Curtisはアメリカのフェニックス大学（The University of Phoenix）とカペラ大学（Capella University）の例を挙げて、両大学が現職の専門職のために教育専念機関（teaching only institution）に特化した経営方針をとって成功していることを紹介している（Curtis, 2000, pp.11-13）。
 - 13) インターネット上の記事として、TSFが自らその職を選んだ理由を肯定的に述べているものが多数見られる。例として、"Five teaching-stream professors tell their stories", <http://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/five-teaching-stream-professors-tell-stories/>（2016/07/09閲覧）や "For a new kind of professor, teaching comes first Add to ...", <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/new-breed-of-university-faculty-puts-focus-on-teaching-over-research/article14117866/>（2016/07/14閲覧）。

- 14) イギリスの高等教育研究情報センター (Centre for Higher Education Research and Information: CHERI) が2007年、1992年の大学教授職国際調査と比較するために、イギリス国内の1,700名規模の高等教育機関の教員対象に行った全国調査。
- 15) 数値が100%にならないのは「教育でも研究でもない」と回答した教員が1%強存在するためである。
- 16) オーストラリアの政府機関 (DEEWR) による調査で、1996年から2007年3月 (調査報告時) にわたって非常勤や時間給の教育専念教員の著しい増加がアメリカやイギリスにおいて観測されている (Cowley, 2010, pp.27-28)。
- 17) 上述のアメリカ教育統計 (2011) では、そのままカーネギー調査と対比するのは困難だが、2003年時点で、アメリカのフルタイム教員と教育スタッフ (フルタイム相当の教員) は平均58%を教育に費やし、研究に20%、(管理運営や専門職開発等の) 他の活動に22%を費やしていた (Thomas & Sally, 2012, p.281)。また、江原はカーネギー調査の再分析で、アメリカの大学教員 (非常勤も含む) の研究志向が、公立研究大学で51.7%、私立研究大学で55.6%であるのに対し、公立一般大学では18.3%、私立一般大学では22.7%と大学区分によって大きく異なることを示している (江原、2003年、74頁)。
- 18) 国内においても有本らの大学教授職の理念としての「教育と研究の両立」の主張があり、その後、さまざまな研究者から異なるアプローチで議論が続いている。たとえば葛城はボーダーフリー大学の教員に焦点を当てて「教育と研究の両立」における実態や課題を分析している (葛城、2016年他) ほか、羽田は研究と教育を単純な二項対立に置くことが問題だと主張している (羽田、2011年)。また、浦田は国内外の大規模教員調査を精査し、教育と研究はトレードオフの関係ではなく、そもそも日本の大学教員の労働時間が上限に達しているために、一方を立てれば他方に時間を割けない状況が生じると指摘している (浦田、2013年)。さらに最近では大学教育研究センター等の新たな教員グループにおける職務の位置づけや専門性の是非を問うものもある (宇田川、2016年)。

参考文献

- 有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、1996年。
- 有本章「はしがき」有本章編『変貌する世界の大学教

- 授職』玉川大学出版部、2011年。
- 浦田広朗「大学教員の時間使用と授業改善」名城大学大学院大学・学校づくり研究科『大学・学校づくり研究』第5号、2013年、15-24頁。
- 浦田広朗「大学院の変容と大学教員市場」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』2015年7月号 (No.660)、2015年、4-15頁、
- 宇田川拓雄「大学教員の職務再考—高等教育センター専任教員を例として—」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』23、2016年、43-52頁。
- 江原武一「大学教員のみた日米の大学：90年代初頭」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49巻、2003年、69-91頁。
- 愛媛大学テニユアトラック実施本部編「愛媛大学テニユアトラック制度ガイドブック2016」、2016年。
- 岡本摩耶・岡本拓也「大学教員の雇用状況に関する調査—学術研究懇談会 (RU11) の大学群における教員の任期と雇用財源について—」文部科学省科学技術・学術政策研究所第1調査研究グループ、調査資料241、2015年。
- 沖 裕貴「カナダにおける教育専念教員の実態について—導入の背景、特徴、課題—」『大学教育学会第39回大会発表要旨集録』2017年、272-273頁。
- 葛城浩一「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識 (5) —先行研究で得られた知見との比較を中心に—」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第12号、2015年、91-103頁。
- 葛城浩一「教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈している教員とは—ボーダーフリー大学に着目して—」広島大学高等教育研究開発センター大学論集第48集、2016年、161-176頁。
- 葛城浩一「「教育と研究の両立」という大学教授職の理念に疑問を呈している教員とは—ボーダーフリー大学に着目して—」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』、第48集、2016年、161-176頁。なお、葛城はボーダーフリー大学に着目した論考を多数執筆しているが、ここでは割愛する。
- 金崎英二「教育に専念する教員の専任と早期卒業制度の拡充」『徳島大学大学教育研究ジャーナル』第12号、2015年、48-53頁。
- 小林淑恵「若手研究者の任期制雇用の現状」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』2015年7月号 (No.660) 2015年、27-40頁。
- 実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について (審議のまとめ)」文部科学省、2015年3月27日。
- 羽田貴史・土持法一「カナダのEducational Develop

- mentとネットワーク」『ファカルティ・ディベロップメントを超えて』東北大学出版会、2009年、59-99頁。
- 羽田貴史「大学教員の能力開発をめぐる課題」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11号、2011年、283-312頁。
- 福留東土「研究と教育の関係」有本章編『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、2011年、254-273頁。
- 文部科学省『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）』中央教育審議会、2016年5月30日。
- Australian Qualifications Framework Council "Australian Qualifications Framework - Second Edition" 2013.
- Bellah, R. N. "Class wars and culture wars in the university today: Why we can't defend ourselves." *Academe*, 83(4), 1997, pp.22-26.
- Boyer, E.L. "Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate", *Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 1990.
- Cowley, J. "Recognising and valuing teaching excellence in law schools and teachingintensive appointments." *Journal of The Australasian Law Teachers Association*, 1(1&2), 2008, pp.275-285.
- Cowley J. "Confronting the Reality of Casualisation in Australia. Recognising Difference and Embracing Sessional Staff in Law Schools", 2010, pp.27-43.
- Curtis, D. D. "Competition Policy and the Future of Higher Education Institutions in Australia" *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Sydney, 2000.
- Department for Education and Skills (DfES) "The future of higher education" White Paper, The Stationary Office, 2003.
- Gravestock, P., & Gregor Greenleaf, E.G. *Overview of tenure and promotion policies across Canada*. University of Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education, 2008, pp.1-5.
- HESA. Resources of Higher Education Institutions 2006/07. Cheltenham: Higher Education Statistics Agency, 2008.
- Hoffman, F., & Oreopoulos, P. "Professor Qualities and Student Achievement." *The Review of Economics and Statistics*, 91(1), 2009, pp.83-92.
- International Consortium for Educational Development "The Preparation of University Teachers Internationally - Draft for consideration", council 2014, 2014.
- Jenkins, A. "A guide to the research evidence on teaching-research relations. *The Higher Education Academy*. New York, NY: Mendeley, Inc., 2004.
- Locke, W., & Bennion, A. "Teaching and Research in English Higher Education: New Divisions of Labour and Changing Perspectives on Core Academic Roles." *In The Changing Academic Profession Over 1992-2007: International, Comparative, and Quantitative Perspectives* (Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2009). Hiroshima University, Japan: Research Institute for Higher Education (RIHE), 2009.
- Prince, M. J., Felder, R. M., & Brent, R., "Does Faculty Research Improve Undergraduate Teaching? An Analysis of Existing and Potential Synergies", *Journal of Engineering Education*, 96(4), 2007, pp.283-294.
- Rajagopal, I. "Tenuous ties: The limited term full-time faculty in Canadian universities." *The Review of Higher Education*, 28(1), 2004, pp.49-75.
- Schuster, J.H., & Finkelstein, M.J. *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2006.
- Senior Appointments Committee (SAC), "Guide to Reappointment, Promotion and Tenure Procedures at UBC", 2016/17.
- Statistics Canada. (1999-2000).
- Teresa Omiecinski "Hiring of part-time university faculty on the increase", *Education Quarterly Review*, Vol/9, no.3, 2003.
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), "Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2015-TEQSA Contextual Overview", 2015.
- Thomas D. Snyder & Sally A. Dillow, "Digest of Education Statistics 2011" June 2012, NCES 2012-001, U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.

University of British Columbia, "Guidelines for Promotion to Professor of Teaching" (June 28, 2011)

(<https://www.hr.ubc.ca/faculty-relations/files/Guidelines-for-Promotion-of-Teaching.pdf>)

2017/02/21参照。

University of British Columbia, "The Professor of Teaching Stream: Criteria for Tenure and Promotion" (September 2014)

(<https://www.hr.ubc.ca/faculty-relations/files/Professor-of-Teaching-Path-Criteria.pdf>)

2017/02/21参照。

University of Toronto, "U of T introduces new teaching stream professorial ranks" (July 10, 2015)

(<https://www.utoronto.ca/news/u-to-introduces-new-teaching-stream-professorial-ranks>)

2016/07/14参照。

Vajoczki, S., Fenton, N., Menard, K. & Pollon, D. "Teaching-Stream Faculty in Ontario Universities". Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, 2011.

The Actual Conditions of Teaching-Stream Faculty in Canada and the Other Advanced Countries: Their Backgrounds, Characteristics and Issues

OKI Hirotaka*

* Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University / Visiting Professor,
Center for the Studies of University Education, Chubu University

Abstract

This paper attempts to describe the actual conditions of institutional and substantial teaching-stream faculty (teaching-centered faculty members) in Canada and several advanced countries, and consider their backgrounds, characteristics and issues. Not only in Canada but also in some countries the system of teaching-stream faculty including a full-time faculty appointment and opportunities to promote to a professor has already been established, and their contributions have been highly evaluated by their colleagues while they have been so much satisfied with their positions. In some other countries the national policy relating to teaching-stream faculty has not been introduced yet, but the balance of teaching and research is separately adjusted according to an individual and a university.

In the background they are similarly facing the drastic changes in higher education such as an increase in diverse enrollment and teaching burdens, a relative decrease in public research funds, more emphasis of research results, and gradual expansion of accountability of the teaching effects. Though those actions may raise a serious concern about resulting in the development of a two-tiered faculty environment and destruction of the traditional balance of teaching and research, a new concept of faculty and university must be pursued towards these inevitable shifts, and at the same time, especially in Japan, individual faculty evaluation should be revised as quickly as possible so that it may reflect on scholarship of teaching and learning as academic work.

Key words

teaching-stream, teaching-centered, teaching-focused, teaching-intensive, teaching-only, research-stream, research-centered, research-focused, research-only, scholarship of teaching and learning (SoTL)

研 究 論 文

FDプログラムの受講が学生による授業評価に及ぼす影響

－中部大学における3年間の累積効果の分析－

高比良 美詠子^{*1}・沖 裕貴^{*2}・杉井 俊夫^{*3}・西川 鉦治^{*4}

要 旨

FDの効果検証はFDの義務化以降、大学にとって喫緊かつ重大な課題である。カークパトリックの研修の効果検証モデルの第3レベル、第4レベルの検証には、学生による授業評価が有効であることは知られているが、FDプログラムの受講歴や授業評価の結果の使用が難しく、国内においては統制群を設定して機関レベルで評価研究を行った事例はほとんどない。本稿は、中部大学における2014年～2016年の3年間のFDプログラムの受講歴と公開された授業評価のデータを用い、FDプログラムの受講が授業評価にどのような影響を与えるかを分析したものである。その結果、3年間に1回以上FDプログラムに参加した受講群の教員は1回も参加しなかった教員に比べ、授業評価の授業運営評価スコアの伸びが有意に高かった。特に「キャリアアッププログラム」と「授業サロン」の受講は、元々の教員の授業力の高低とは無関係に、教員の授業開発および授業方法の向上に効果があることが分かった。また「FDカフェ」の受講では、授業力が元から高い教員であっても、日々の研鑽を怠れば学生による授業評価が有意に低下する可能性があることが判明した。

キーワード

FDの効果検証、FDプログラム、学生による授業評価、カークパトリック・モデル

1 問題と目的

「21世紀の大学像と今後の改革方策について」と題された大学審議会による答申（1998）で、ファカルティ・デベロップメント（FD）を実施することの重要性が指摘された^①。FDとは、「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取り組みの総称」であり、具体例としては、「教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催」などが該当する^②。この答申を受け、1999年には大学設置基準の中でFDの実施が努力義務とされ、2008年には大学院設置基準、2009年には大学設置基準にFD実施の義務化が明記された。そのため現在では、全国の大学・短大で、さまざまな形式のFDプログラムが行われている。中部大学でも、2008年度に『魅力ある授業づくり』をFD活動の重点目標に定め、従来に加える形で、多様なFDプログラムを展開している。このように教員の授業力向上を目指したFDへの取り組みが全国規模で本格化する中、自己点検・評価の観点から実施中のFDプログラムの効果を検証しようとする機運が各大学で高まってきた。

1.1 FDプログラムの効果検証のための枠組み

FDのような研修プログラムの効果検証を行う枠組みとしては、Kirkpatrick（1959）の4段階モデル（Kirkpatrick's Four Levels of Evaluation：以下、カークパトリック・モデル）がよく知られている^③。この評価モデルは、対象となる研修プログラムをレベル1（Reaction：反応）、レベル2（Learning：学習）、レベル3（Transfer、後にBehavior：行動変容）、レベル4（Results：業績向上、組織変容）の4つのレベルで評価するものである。レベル1は研修直後の受講者の満足度を評価し、レベル2では研修に対する受講者の学習到達度を筆記試験やレポートなどで評価するのが一般的である。また、レベル3では研修後の受講者の行動変容を、研修後一定期間において受講者自身へのインタビューや質問紙調査、他者評価などを用いて評価することが多い。さらにレベル4では研修後の受講者の成果や組織への貢献を、研修後一定期間において売り上げや生産性など組織の業績の向上を示す数値で評価することが一般的である。このようにカークパトリック・モデルでは、評価のレベルが上がるほ

*1 立正大学 心理学部 対人・社会心理学科 教授／中部大学 大学教育研究センター 客員教授

*2 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

*3 工学部 都市建設工学科 教授／大学教育研究センター長 *4 事務局次長／大学教育研究センター 部長

ど、実質的かつ持続的な変容が受講者もしくは受講者の所属する組織で生じたかを測定するものになっている。

それでは、大学・短大で実施されているFDの効果を検証する際には、どのレベルの評価を、どのような評価指標を用いて行うことが望ましいだろうか。国立教育政策研究所FD研究会が2009年に発行した「大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン」⁽⁴⁾では、個々の教員（ミクロ・レベル）、教務委員（ミドル・レベル）、管理者（マクロ・レベル）に分けて、FDの目的が整理されている。そして、ミクロ・レベルでは、「個々の教員による授業・教授法の開発」がFDの目的とされ、新任教員の場合は「授業を実施するための基本的なスキルを知り、これをもとに授業を実践することができる」などを含む「フェーズⅡ：基本（実践できる）」の達成が目標になっている。一方、中堅教員の場合は「授業を実施するための多様な方法を知り、その中から、担当する科目の目的・目標の達成に適した方法を選択・開発することができる」などを含む「フェーズⅢ：応用・発展（報告できる、開発できる）」の達成が目指されている。そして、各フェーズに含まれる目標の達成を評価するにあたっては、「プログラム参加者・利用者の満足度、目標の到達度」のみならず、「学生による授業評価における満足度、目標の達成度、授業の改善度」が評価指標として用いられるべきであるとの提言が見られる。

つまり、個々の教員（ミクロ・レベル）におけるFDの目標は、授業・授業法を開発できるという行動レベルの変容が達成されることであり、これはカークパトリック・モデルに照らせばレベル3以上の評価を必要とする。そして、そのための評価指標としては、学生による授業評価が有力な候補となる。

1.2 国内におけるFDプログラムの効果検証

国内の高等教育機関でFDに関する研修プログラムの効果検証を行う場合、カークパトリック・モデルのレベル1やレベル2の評価を実施することは往々にして見られる。たとえば、プログラム実施直後に受講者アンケートで研修内容に対する満足度や学んだ点に関する記述を求めるなどがそれである。しかし、学生による授業評価等を用いてレベル3やレベル4において研修プログラムの効果を検証することは容易ではない。

その中で、曾我（2006）は、大同工業大学で公開研究授業実施者の授業改善状況を、研究授業の実施前後に行った学生による授業評価アンケートから明らかにした。それによると、研究授業担当者全体でプラス評価比率が42.2%から46.2%に上昇するとともに、事前のプラス評価の低い群の上昇率が高くなることが報告

されている⁽⁵⁾。これはレベル3以上の評価を機関全体で実施した貴重な研究だが、この分析には統制群が設定されていないため、授業担当者において見られた伸びが研究授業を担当していない教員の伸びと比して統計的に有意かどうかは検証されていない。このように統制群がないタイプの研究は、1群事前事後テストデザイン（one-group pretest-posttest design）と呼ばれる。

しかし、1群事前事後テストデザインでは、FDプログラムの受講以外のさまざまな外生要因が結果に影響している可能性を十分に排除できず、得られた効果がFDプログラムの効果であると厳密に特定するのが困難な場合がほとんどである⁽⁶⁾。たとえば、FDプログラムを受講した教員のみを分析対象とした場合、実施前後で見られた評価の伸びは、事前の測定時から事後の測定時にかけて授業量が物理的に増えたことによる教員の自然な成熟が原因であり、プログラムを受講しなかった教員でも同様の伸びが見られた可能性が残る（成熟の要因）。同様に、統制群が存在しない場合、事前事後の評価を行う間にFDプログラムとは無関係の共通イベント（カリキュラム改定など）が生じ、それが教員に対する評価を全体的に向上させたという可能性も残る（履歴の要因）。

また、学生による授業評価アンケートを用いたレベル3における効果検証は、1群事前事後テストデザインを用いていることに加え、機関全体ではなく研修を受けた一部の個人のみを対象にしたものが大半を占める。そのため、全学で実施されたプログラムの効果をより明確に検証するためには、研修を受けた教員と受けていない教員の両方のデータを含めて、機関レベルで統計的な検討を行うことが望ましい。しかしその場合、学内のFDプログラムの受講歴や学生による授業評価アンケート結果などの個人データが必要になり、学内でのデータの管理体制等から実施が困難であることが多い。

なお、個々の大学を超え、四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）や全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）等の大規模なFDネットワークにおいてもレベル3以上のFDプログラムの効果検証は重要な課題となっている。しかし、受講者が所属する各大学の学生による授業評価アンケートのフォーマットが異なるため、いっそう統一的に統計的な処理を行うことが難しく、国内で相当する研究は見当たらない。そのためSPODでは学生による授業評価アンケートに代えて別の質問紙を用意し、新任教員用のFDプログラムの受講者各自の主観評定に基づき、プログラム受講後の授業改善効果を報告している⁽⁷⁾。この報告は、大学全体の動向を把握する上で有益な資料を提供する

ものだが、受講前後で生じた行動変容を実測していない点や、未受講者との比較が行われていないという点が、研究デザイン上の弱みとなっている。

1.3 国外におけるFDプログラムの効果検証

国外において、FDプログラムの効果検証をカークパトリック・モデルのレベル3以上で行ったものとしては、米国で開発されたSEEQ (Student Evaluation of Educational Quality questionnaire) と呼ばれる共通の学生による授業評価アンケートを用いたGibbs & Coffey (2004) の論文が有名である⁸⁾。そこでは、世界8ヵ国22大学の教員とその学生を対象に、新任教員研修を受講した教員と、未受講の統制群の教員の研修前後のSEEQ項目のスコアの変化を比較し、研修を受けた教員の方が統制群の教員に比して、教員の熱意 (enthusiasm)、授業の組み立て (organization)、グループ学習の促進 (group interaction)、受講生との親和性 (individual rapport)、授業範囲 (breadth) 等の授業技術において統計的に有意に伸び率が高いことを確認した。この研究では、無作為化は行われていないものの統制群が設定されており、不等価統制群事前事後テストデザイン (untreated control group design with pretest and posttest) になっている。

プログラム受講効果以外の外生要因による影響を排除するためには、統制群を設置して無作為化を行った実験の実施が有効である。しかし、教育現場などで効果検証を行う場合、現実的あるいは倫理的な制約から無作為化の条件を満たせない場合が多い。このように、無作為化が行われていないタイプの実験は「準実験 (quasi experiment)」と総称され、現実場面でのプログラムの評価に幅広く用いられている⁹⁾。そして準実験のなかでも、統制群が存在する不等価統制群事前事後テストデザインは、先述の1群事前事後テストデザインに比べて外生要因の影響を排除しやすく、プログラムの受講効果を立証するより強い証拠を提供するため、積極的な使用が推奨されている。

なお、FDプログラムの効果をより厳密に検証する努力が続けられる中、近年では、受講の有無のみを独立変数とした単純な効果検証から、プログラムが特に効果を持つ条件の検討に関心が移りつつある。このような関心の移行は、新任教員研修を義務化したり、資格化する国が増えた結果、教員のFDプログラムの受講が常態化してきたこととも関係しているだろう。

この方向性を持った研究の例としては、ヘルシンキ大学の Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi (2007) の研究が挙げられる¹⁰⁾。彼らは日本でFDと呼ばれるような教育学的訓練 (pedagogical training) を実施し、その訓練の種類や受講の程度によって、教

員の学習者中心のアプローチや自己効力感などの得点が異なることを明らかにした。ただしこの研究は、不等価統制群事後テストデザイン (posttest-only design with nonequivalent groups) を使用しており、従属変数の測定は受講後の1回のみである。そのため、従属変数の得点に差が見られても、受講群と統制群の間に受講前から差があった可能性を排除できない (選抜の要因)。

一方、西オーストラリア大学の Chalmers & Gardiner (2015) は、FDプログラムの有効性を検討したさまざまな知見をレビューし、今日では研修プログラム (teacher development programs) が教員と学生に肯定的な影響を与えることは一般的に合意されていると述べている¹¹⁾。そしてさらに進んで、プログラムの受講がディシプリンと機関の文化にどの程度、どれくらいの期間影響を与え続けるのかといった研究にシフトすることの必要性を提言している。これは、FDプログラムの受講が、授業評価の向上を超えたより広範な成果をもたらす可能性に言及するものであり、効果検証研究で扱うべき評価の範囲について一石を投じるものになっている。

1.4 本研究の目的

以上で述べたように、国内外の大学でFDプログラムの実施が盛んになるに伴い、効果検証の試みも様々な形で行われている。しかし、カークパトリック・モデルのレベル3以上に相当する評価研究を、統制群を設けて機関レベルで実施している研究は国外においても少なく、国内においてはほとんど見られない。これは、検証に必要なデータを揃えることの困難さが原因として挙げられる。しかし、中部大学ではFDプログラムの受講履歴を一括管理しており、個々の教員が受けた授業評価アンケートの結果も全学生および全教職員に公開している。そのため、受講群と統制群を設けて、機関レベルで授業評価への効果を検証することが可能な状態になっている。

そこで本研究では、FDプログラム受講後に生じるカークパトリック・モデルのレベル3に該当する行動変容を、中部大学に在籍する全教員を対象に検討する。なお、レベル3以上で効果検証を行う場合、プログラム受講の効果が検出されるまでの間にある程度の時間経過が必要になる¹²⁾。特に、FDプログラムの受講で刺激を受けた教員が、新しい方法を徐々に授業内で取り入れた場合、授業評価得点に明確な影響が出始めるのは早くても翌年度以降になる可能性がある。このように受講の効果が直後には生じず、数年かけて累積的に強まっていく場合、従属変数の測定は受講から数年後に行うことが望ましい。しかし、先行研究の不足から、

現時点では、FDプログラムの効果の検出に最適と考えられる従属変数の測定間隔が不明であり、探索的な検討が必要になる。そこで本研究では、受講から3年以内に生じる受講の累積効果に焦点を絞って報告を行い、他の測定間隔で生じる効果については統稿で報告する。また、本研究では、以下の2点を研究の目的とする。

(1) FDプログラムの受講効果の検証：本研究では、成熟などの外的要因の影響を可能な限り排除するために、不等価統制群事前事後テストデザインを用いて、中部大学で実施中のFDプログラムの受講効果を検証する（目的1-1）。まず、中部大学に在籍中の全教員を、「中部大学のFDプログラムを過去3年以内に1回以上受講した教員（受講群）」と、「1回も受講しなかった教員（統制群）」に分ける。そして、受講群と統制群で、この3年間に生じた授業評価スコアの変化量を比較する。そして、受講効果に関する「仮説1（プログラムの受講状況×評価の測定時期の交互作用が見られ、授業評価スコアの伸びは統制群に比べて受講群で大きい）」を支持する結果が得られれば、FDプログラムの受講効果は存在すると考えられる。

なお、本研究では、受講したFDプログラムの内容と生じた効果の対応関係についても併せて検討する。Postareff et al. (2007) の研究のように、近年では、どのような条件で、どの種類のプログラムを受講したときに、どの領域で効果が見られるのかという具体論に関心が集まっている⁹⁾。そこで、FDプログラムの種類と評価領域別に効果検証を行い、受講の効果が特にしやすい条件を探索的に明らかにする（目的1-2）。

(2) 個人差変数の調整効果の検証：本研究では、各教員が元々備えている授業力（魅力的な授業を実施するための総合力）を個人差変数として用いることで、プログラム受講の効果が特に強く見られる教員のタイプを特定する（目的2）。大同工業大学で実施された評価研究では、事前の授業評価が低い教員で授業評価の上昇率が高いことが示された⁹⁾。そこで本研究では、上記の知見に基づき、個人差変数に関する「仮説2（プログラムの受講状況×評価の測定時期×事前の授業力の2次の交互作用が見られ、事前の授業力が高い教員より低い教員で、授業評価の伸びが統制群に比べて受講群で大きくなる傾向が強まる）」を検討する。仮説2を支持する結果が得られた場合、FDプログラムの受講効果は個人差変数である事前の授業力によって調整されると考えられる。

2 方法

2.1 分析対象者

過去3年間（2014～2016年度）に中部大学で実施し

たFDプログラムの効果を検証するために、対象期間の前年度（2013年度）から最終年度（2016年度）終了時までの全期間にわたり中部大学に常勤として在籍し、担当科目を1科目以上持ち、その科目のいずれかに対して1名以上の学生から授業評価を受けた教員349名を分析対象とした。

2.2 研究デザイン

2（FDプログラムの受講状況：受講・統制）×2（授業評価スコアの測定時期：事前・事後）×2（事前の授業力：高・低）の3要因混合計画でFDプログラムの効果検証を行った。プログラムの受講状況と事前の授業力は参加者間、測定時期は参加者内要因であった。従属変数には、学生による授業評価スコアを用いた。

2.3 授業評価スコアの算出方法と測定時期

中部大学では、学生による授業評価を、Webおよび携帯電話・スマートフォン入力形式で、各年度につき2回実施した。授業評価は「教員は授業時間を守りましたか」などの計10設問で測定し（Table 1）、いずれも「(e)そう思わない：1点」から「(a)そう思う：5点」の5件法で回答を求めた。授業評価は授業科目別に集計されるため、本研究では、1人の教員が1年間に担当する全授業科目に対する授業評価の平均値を設問ごとに10種類算出し、当該教員のその年度における授業評価スコアとした（回答および集計方法の詳細は西川（2014）¹⁰⁾と、以下のURLに掲載した「授業評価実施要領」のPDFを参照：<https://www.chubu.ac.jp/fdp/>）。

Table 1 学生による授業評価で使用した設問

設問1	教員は授業時間を守りましたか
設問2	教員の声は明瞭で聞き取りやすいものでしたか
設問3	毎回の授業の主題・テーマが明確に示されていましたか
設問4	この授業に取り組む教員の熱意ある態度を感じましたか
設問5	授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫は適切でしたか
設問6	教員は学生の反応を確かめながら授業を運営していましたか
設問7	この授業の内容は理解できましたか
設問8	この授業は総合的に魅力的な授業でしたか
設問A	あなたはこの授業に必要な授業時間外の学習をしましたか
設問B	あなたはこの授業に意欲的・積極的に取り組みましたか

なお、設問ごとに算出された10種類の授業評価スコア間には、いずれの年度においても中程度以上の相関が見られたため、因子分析により類似の内容を持つ設問を集約した。中部大学では2008年度以降、授業評価に同一の10設問（Table 1）を使用しているため、非常勤を含めた全教員に対する設問ごとの授業評価スコアを9年分合併し、9相データとして分析した（ $N=7597$ ）。対角SMC、MAP、固有値の減衰状況から2因子構造を仮定して最尤法でPromax回転を行った。

第1因子は「設問5：授業を理解させるためのいろいろな手段・工夫は適切でしたか」「設問4：この授業に取り組む教員の熱意ある態度を感じましたか」など、教員の授業運営に関わるスキルおよび態度を評価する設問1～8の因子負荷量が高かったため、「授業運営評価」因子とした。第2因子は「設問A：あなたはこの授業に必要な授業時間外の学習をしましたか」「設問B：あなたはこの授業に意欲的・積極的に取り組みましたか」など、学生の学習時間や学習態度に関わる設問AとBの因子負荷量が高かったため、「学習促進評価」因子とした。各因子の α 係数は.95と.78、 ω 係数は.96と.79だった。仮説検証の際には、因子内に含まれる全設問の平均値を各因子の授業評価スコアとして用いた。スコアの範囲は1～5点であり、スコアが高いほど学生による授業評価が高いことを示している。

また、本研究では、2014～2016年度の3年間で生じる授業評価の伸びがFDプログラム受講群と統制群で異なるかを検討するために、事前の評価スコアとしては前年度（2013年度）の年間平均授業評価スコアを、事後の評価スコアとしては最終年度（2016年度）の年間平均授業評価スコアを使用した。

2.4 FDプログラムの種類と群分け方法

2014～2016年度の3年間に中部大学が全学向けに提供したFD研修は5種類で、実施総数は79回だった。内訳は、①FD講演会およびフォーラム（以下、FD講演会）10回 ②全学公開授業14回 ③キャリアアッププログラム32回 ④FDカフェ15回 ⑤授業サロン8回だった。この他にFD関連コンテンツとして、⑥FDオンデマンド講義（以下、オンデマンド講義、利用申請は年1回で申請後の視聴は随時）⑦Cumoc（キューモ：Chubu University Mobile Clicker、利用は随時）を提供した。本研究では、①～⑦を全て「中部大学で実施したFDプログラム」とした。各プログラムの内容およびタイトル例はTable 2に示した（タイトルの一覧は、以下URLの「開催記録」を参照：<https://www.chubu.ac.jp/fdp/>）。全てのFDプログラムは、中部大学におけるFD活動の推進・支援の主管部署で

ある「大学教育研究センター」で管理・運営し、プログラムごとに受講および利用の有無を記録した。

なお、受講したFDプログラムの内容と生じた効果の対応関係を検討するために、FDプログラム受講の総合効果に引き続き、プログラム別の効果検証も行った。FDプログラム受講の総合効果については、①～⑦のいずれかのプログラムを3年以内に1回以上受講（または利用）した教員を受講群、1回も受講（または利用）しなかった教員を統制群とした。プログラム別の効果についても、当該プログラムを3年以内に1回以上受講（または利用）した教員を受講群、1回も受講（または利用）しなかった教員を統制群とした。

Table 2 中部大学で実施したFDプログラムの内容

	プログラムの内容（カッコ内はタイトル例）
① FD 講演会	大学教育等に関する講演会の実施。 「アクティブ・ラーニングの万能性を疑う?! ～学生の気質とラーニング・ピラミッド～」 「学習から学修へ、そして学習へ～学習と成長パラダイムに乗る中教審施策の展開～」
② 全学公開授業	中部大学教員による全学公開授業の実施。 「社会とことば」「教育統計学基礎」「医用機器安全管理学」「デジタル信号処理」「心と身体」
③ キャリアアッププログラム	教職員の資質向上を目指したワークショップの実施。テーマは、授業デザイン、授業技術、学生への対応、授業運営・ICTなど。 「学習達成度評価（ルーブリック評価）」「伝える伝わる話し方」「最近の学生の特徴と学生との接し方」「授業の双方向性を高める Cumoc の活用」
④ FD カフェ	大学教育に関する教職員同士の意見交換会の実施。提供された話題を出発点に、自由に意見交換を行う形式。 「板書派？パワポ派？」「教授法の工夫」「私の授業づくり episode1：試験条件『全て持ち込み可』の超拡大解釈。スマホ、PC、ネット接続、Yahoo 知恵袋、なんでも OK の試験をしてみたら」
⑤ 授業サロン	相互の授業参観とピアコンサルティングの実施。他学部の教員5名と1コマ分の授業を参観し合い、その後に意見交換を行う形式。
⑥ オンデマンド講義	全国私立大学 FD 連携フォーラムによるオンデマンド講義を提供。年1度の利用申請により、年度内は何度でも自由に視聴可能。 「授業設計論」「大学管理運営」「FD 概論」
⑦ Cumoc	携帯電話を利用したクリッカーシステム（Cumoc）を提供。Cumocを用いれば、履修学生向けの Web アンケートを教員自身で作成できる。授業期間中は常時利用可能。

2.5 事前の授業力の算出方法と群分け方法

本研究では、仮説2を検討するために、各教員が元々備えている「授業力（魅力的な授業を実施するための総合力）」を個人差変数として扱う。各教員が元々備えている授業力の指標としては、教育活動顕彰制度のための基礎資料として大学教育研究センターが毎年算出している教員別の「授業評価ポイント」を利用した。この授業評価ポイントは、学生による授業評価の10設問（Table 1）の中で、総合評価に該当する「設問8：この授業は総合的に魅力的な授業でしたか」のスコアを3倍に重みづけ、教員の授業運営能力を多面的に評価する設問1～7のスコアと合計したものを、15点満点になるように換算したものである（詳細は、以下のURLの「教育活動顕彰制度」に掲載した「実施要領（別表1）」のPDFを参照：<https://www.chubu.ac.jp/fdp>）。本研究では各教員を前年度（2013年度）の授業評価ポイントの平均値（12.61点）で上位群と下位群に分割し、前者を授業力高群（185名）、後者を授業力低群（164名）とした。

3 結果

3.1 プログラムの受講者数と平均参加回数

2014～2016年度の3年間に中部大学で実施したFDプログラムについて、受講群と統制群の人数および平均受講プログラム数を算出した（Table 3）。分析対象となった教員の47.28%が3年間で①～⑦のいずれかのFDプログラムを1回以上受講していた。

Table 3 プログラム受講者数と平均参加回数
($N=349$)

	受講群の 人数	統制群の 人数	受講群の平 均参加回数
FD プログラム（7 種類のいずれか）	165 人 (73, 92)	184 人 (91, 93)	1.96 種類/ 全 7 種類
①FD 講演会	118 人 (53, 65)	231 人 (111, 120)	2.64 回/ 全 10 回
②全学公開授業	20 人 (9, 11)	329 人 (155, 174)	2.55 回/ 全 14 回
③キャリアアップ プログラム	61 人 (27, 34)	288 人 (137, 151)	2.33 回/ 全 32 回
④FD カフェ	33 人 (9, 24)	316 人 (155, 161)	2.79 回/ 全 15 回
⑤授業サロン	26 人 (6, 20)	323 人 (158, 165)	1.15 回/ 全 8 回
⑥オンデマンド 講義	25 人 (7, 18)	324 人 (157, 167)	1.44 回/ 3 年間
⑦Cumoc	41 人 (21, 20)	308 人 (143, 165)	12.83 回/ 3 年間

注：カッコ内は、前者が授業力低群、後者が高群の人数。

受講群は平均して3年間で1.96種類（ $SD=1.33$ ）のプログラムを受講し、①～⑤までのFD研修の3年間の平均受講回数は4.46回（ $SD=6.47$ ）であった。プログラム別に見た場合、①FD講演会（33.81%）、③キャリアアッププログラム（17.48%）を受講する教員が比較的多く、②全学公開授業（5.73%）、④FDカフェ（9.46%）、⑤授業サロン（7.45%）、⑥オンデマンド講義（7.16%）を受講する教員は1割未満に留まった。

3.2 受講群と統制群の事前の授業力

FDプログラムの受講は教員の自由意思に任されていたため、教員は受講群と統制群に無作為に割り当てられてはいない。本研究の分析対象者はすべて中部大学の常勤の教員であり、学歴および教育歴等の等質性は全般的に高いと考えられるが、授業力が高い教員がFDプログラムの受講に特に積極的だった可能性や、授業力が低いがゆえに、かえってプログラムの受講が促された可能性は残る。そこで受講群と統制群の元々の授業力に違いがあるかを確認するために、2013年度の授業評価ポイントに従属変数として対応のない t 検定を行った。その結果、FDプログラムのいずれかを1回以上受講した受講群と、1回も受講しなかった統制群の間に有意な差は見られなかった（ $t(347)=0.31, ns$ ）。

続いて、プログラムごとに受講群と統制群の比較を行ったところ、④FDカフェ（ $t(347)=1.90, p<.10$ ）と、⑤授業サロン（ $t(347)=2.54, p<.05$ ）のみで群間に有意あるいは有意傾向の差が見られ、受講した教員は、受講しなかった教員に比べて元々の授業力が高い傾向があった。それ以外のプログラムに関しては、授業力が高い教員が受講群に偏る傾向は見られなかった。

3.3 FDプログラム受講の総合効果

FDプログラム受講の総合効果について検討するために、FDプログラムの総合的な受講状況で群分けを行い、2（FDプログラムの総合的な受講状況：受講・統制） $\times$ 2（授業評価スコアの測定時期：事前・事後） $\times$ 2（事前の授業力：高・低）の3要因混合計画で分析を行った。従属変数は、授業評価スコアの下位因子である授業運営評価スコアと学習促進評価スコアを用いた。

授業運営評価スコアに従属変数にした場合、個人差変数を含む2次の交互作用は有意ではなかったが、受講状況と時期の交互作用に有意傾向が見られた（ $F(1,345)=3.67, p<.10, \eta_p^2=.01$ ）。受講状況の各水準で時期の単純主効果を検討したところ、受講群のみで事後に授業運営評価スコアが上昇していた（受

講群 $F(1,345)=11.84$, $p<.001$, $\eta_p^2=.07$; 統制群 $F(1,345)=0.74$, ns , $\eta_p^2=.004$ 。これは、受講効果に関する仮説1に沿う結果であった (Fig. 1)。

また、仮説の検証には直接関係しないが、事前の授業力と時期の交互作用が有意であったため ($F(1,345)=44.88$, $p<.001$, $\eta_p^2=.12$)、事前の授業力の各水準で時期の単純主効果を検討した。その結果、いずれの群でも有意な効果が見られ、授業力低群ではスコアが高くなっていったが、授業力高群では逆にスコアが低下していた (授業力低群 $F(1,345)=45.00$, $p<.001$, $\eta_p^2=.22$; 授業力高群 $F(1,345)=6.95$, $p<.01$, $\eta_p^2=.04$)。

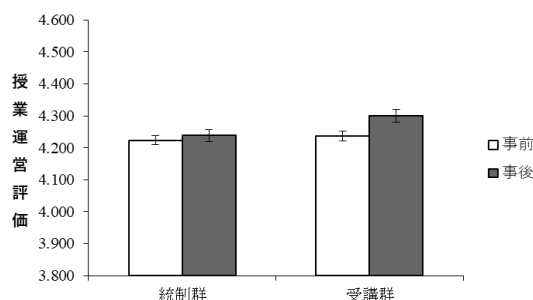


Fig. 1 FDプログラム受講の総合効果 (エラーバーは標準誤差)

続いて、時期の各水準で事前の授業力の単純主効果を検討したところ、いずれの時期においても事前の授業力が高い教員の方が低い教員より授業運営評価スコアが有意に高いが、3年後 (事後) にはスコアの差は小さくなっていた (事前 $F(1,690)=343.01$, $p<.001$, $\eta_p^2=.50$; 事後 $F(1,690)=132.40$, $p<.001$, $\eta_p^2=.29$)。つまり、授業力が高い教員は、低い教員に比べて、安定的に高い授業運営評価スコアを示すが、授業力高群のスコアは全般的に低下し、授業力低群のスコアは全般的に上昇するため、時間の経過に伴いスコアの差が自然に縮まる傾向が見られたといえる。

その他には時期の主効果が有意であり、プログラムの受講状況や事前の授業力によらず、3年間で教員の授業運営評価スコアは上昇していた ($F(1,345)=9.59$, $p<.01$, $\eta_p^2=.03$)。また、受講状況の主効果が有意傾向であり、事前の授業力や測定時期によらず、受講群の授業運営評価スコアは統制群よりも全般的に高い傾向にあった ($F(1,345)=3.21$, $p<.10$, $\eta_p^2=.01$)。事前の授業力の主効果も有意であり、事前の授業力が高い教員は受講状況や測定時期によらず、授業力が低い教員よりも全般的に高い授業運営評価スコアを示した ($F(1,345)=310.49$, $p<.001$, $\eta_p^2=.47$)。この他の主効果および交互作用はいずれも有意ではなかった。

一方、学習促進評価スコアを従属変数とした場合、

2次の交互作用に有意傾向が見られた ($F(1,345)=3.84$, $p<.10$, $\eta_p^2=.01$)。そこで、事前の授業力の各水準における受講状況×時期の単純交互作用を検討したところ、いずれの場合も有意な単純交互作用効果は見られなかった。また、受講状況と時期の交互作用も有意ではなく、学習促進評価スコアに関しては仮説1および2を支持する結果は得られなかった。

仮説の検証には直接関係しないが、事前の授業力と時期の交互作用、時期の主効果、事前の授業力の主効果も有意であり、効果の方向性は授業運営評価スコアの場合と同様だった ($F_s>17.37$, $p_s<.001$, $\eta_{ps}^2>.05$)。この他の主効果および交互作用は有意ではなかった。各セルの平均値 (M) および標準偏差 (SD) はTable 4に示した。

Table 4 授業評価スコアのMとSD (総合)

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	4.03 (0.23)	4.16 (0.28)	4.45 (0.14)	4.44 (0.18)
	3.80 (0.26)	3.92 (0.31)	4.11 (0.23)	4.12 (0.28)
統制	3.99 (0.23)	4.11 (0.29)	4.46 (0.17)	4.37 (0.25)
	3.72 (0.25)	3.89 (0.29)	4.15 (0.25)	4.10 (0.26)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。
カッコ内はSD。各群の人数はTable3に示した。

3.4 FD講演会の効果

FDプログラム受講の総合効果に引き続き、7種類のFDプログラムごとに、2 (各FDプログラムの受講状況：受講・統制) × 2 (授業評価スコアの測定時期：事前・事後) × 2 (事前の授業力：高・低) の3要因混合計画で分析を行った。FD講演会の受講状況で群分けを行ったところ、授業運営評価スコアを従属変数にしたときの2次の交互作用および、受講状況と時期の交互作用は有意でなかった。一方、学習促進評価スコアを従属変数にした場合、2次の交互作用で有意傾向がみられた ($F(1,345)=3.53$, $p<.10$, $\eta_p^2=.01$)。そこで事前の授業力の各水準における受講状況×時期の単純交互作用を検討したところ、いずれの場合も有意な単純交互作用効果は見られなかった。また、受講状況と時期の交互作用も有意ではなかった。以上のことから、FD講演会の受講を独立変数に用いた場合には、仮説1および2を支持する結果は得られなかった。

仮説の検証には直接関係しないが、従属変数の種類に関わらず、事前の授業力と時期の交互作用、時期の主効果、事前の授業力の主効果が有意であり、効果の方向性はFDプログラム受講の総合効果の場合と同様だった ($F_s>9.01$, $p_s<.01$, $\eta_{ps}^2>.03$)。この他の主効果および交互作用は、有意ではなかった。各群の平均値および標準偏差はTable 5に示した。

Table 5 授業評価スコアのMとSD (FD講演会)

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	4.02 (0.25)	4.12 (0.30)	4.45 (0.13)	4.44 (0.17)
	3.79 (0.24)	3.89 (0.31)	4.09 (0.23)	4.11 (0.27)
統制	4.00 (0.22)	4.13 (0.28)	4.46 (0.17)	4.39 (0.24)
	3.74 (0.26)	3.91 (0.29)	4.16 (0.25)	4.11 (0.26)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。
カッコ内はSD。各群の人数はTable3に示した。

3.5 全学公開授業の効果

全学公開授業の受講状況で群分けを行った場合、いずれの評価スコアを従属変数としたときにも、2次の交互作用および受講状況と時期の交互作用は有意ではなかった。そのため、全学公開授業の受講を独立変数に用いた場合は、仮説1および2を支持する結果は得られなかった。

また、仮説の検証には直接関係しないが、従属変数の種類によらず、事前の授業力と時期の交互作用、測定時期の主効果、事前の授業力の主効果が有意であり、効果の方向性はFDプログラム受講の総合効果の場合と同様だった ($F_s > 4.74$, $p_s < .05$, $\eta^2_{ps} > .01$)。同じく仮説の検証には関係しないが、学習促進評価スコアを従属変数とした場合、事前の授業力と受講状況の交互作用が有意であった ($F(1,345) = 5.39$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$)。そこで、受講状況の各水準で授業力の単純主効果を検討した結果、いずれの状況においても事前の授業力が高い教員の方が低い教員より学習促進評価スコアが有意に高かった (受講群 $F(1,345) = 26.85$, $p < .001$, $\eta^2_p = .60$; 統制群 $F(1,345) = 128.98$, $p < .001$, $\eta^2_p = .28$)。その他の主効果および交互作用は有意ではなかった。各群の平均値および標準偏差はTable6に示した。

Table 6 授業評価スコアのMとSD (全学公開授業)

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	3.88 (0.24)	4.13 (0.27)	4.53 (0.16)	4.45 (0.15)
	3.57 (0.18)	3.82 (0.24)	4.26 (0.26)	4.18 (0.23)
統制	4.01 (0.23)	4.13 (0.29)	4.45 (0.15)	4.41 (0.23)
	3.77 (0.26)	3.91 (0.30)	4.13 (0.24)	4.11 (0.27)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。
カッコ内はSD。各群の人数はTable3に示した。

3.6 キャリアアッププログラムの効果

キャリアアッププログラムの受講状況で群分けを行った場合、授業運営評価スコアを従属変数にすると、個人差変数を含む2次の交互作用は有意ではなかったが、受講状況と時期の交互作用が有意であった ($F(1,345) = 5.88$, $p < .05$, $\eta^2_p = .02$)。そこで、受講状況の各水

準で時期の単純主効果を検討したところ、いずれの群でも事後に授業運営評価スコアが上昇していたが、受講群の効果量がより大きかった (受講群 $F(1,345) = 12.13$, $p < .001$, $\eta^2_p = .17$; 統制群 $F(1,345) = 3.19$, $p < .10$, $\eta^2_p = .01$)。これは受講効果に関する仮説1に沿う結果であった (Fig. 2)。一方、学習促進評価スコアを従属変数にしたとき、2次の交互作用および、受講状況と時期の交互作用は有意でなく、仮説1および仮説2は支持されなかった。

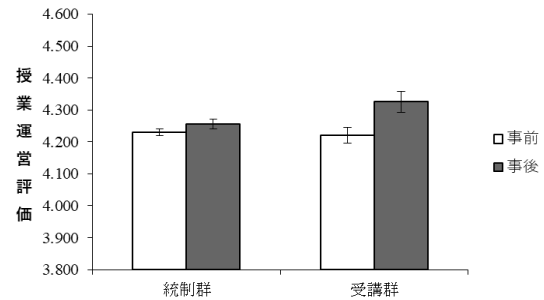


Fig. 2 キャリアアッププログラムの受講効果 (エラーバーは標準誤差)

また、仮説の検証には関係しないが、いずれの評価スコアを従属変数とした場合も、事前の授業力と時期の交互作用、時期の主効果、事前の授業力の主効果が有意であり、効果の方向性はFDプログラム受講の総合効果と同様だった ($F_s > 13.20$, $p_s < .05$, $\eta^2_{ps} > .04$)。この他の主効果および交互作用は有意ではなかった。各群の平均値および標準偏差はTable7に示した。

Table 7 授業評価スコアのMとSD (キャリアアッププログラム)

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	4.00 (0.23)	4.20 (0.28)	4.45 (0.14)	4.45 (0.16)
	3.71 (0.26)	3.90 (0.32)	4.10 (0.22)	4.08 (0.27)
統制	4.01 (0.23)	4.11 (0.28)	4.46 (0.16)	4.40 (0.23)
	3.77 (0.25)	3.90 (0.29)	4.14 (0.25)	4.12 (0.26)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。
カッコ内はSD。各群の人数はTable3に示した。

3.7 FDカフェの効果

FDカフェの受講状況で群分けを行った場合、授業運営評価スコアを従属変数としたとき、2次の交互作用に有意傾向が見られた ($F(1,345) = 3.41$, $p < .10$, $\eta^2_p = .01$)。そこで、事前の授業力の各水準における受講状況×時期の単純交互作用を検討したところ、事前の授業力高群のみで有意な交互作用効果が見られた (授業力低群 $F(1,345) = 0.86$, ns , $\eta^2_p = .01$; 授業力高群 $F(1,345) = 3.93$, $p < .05$, $\eta^2_p = .02$)。そこで、事前

の授業力高群について、受講状況の各水準で時期の単純・単純主効果を検討したところ、受講群では時期による違いは見られなかったが、統制群では事後に授業運営評価スコアが有意に下がっていた（受講群 $F(1,345)=0.06$, ns , $\eta_p^2=.03$ ；統制群 $F(1,345)=10.12$, $p<.01$, $\eta_p^2=.06$ ）。つまり、授業力が元から高い教員がFDカフェを受講すれば、授業評価スコアは高いまま維持されるが、FDカフェの受講をしないと、時間の経過に伴いスコアが下がることが示された（Fig. 3）。これは個人差変数である事前の授業力が受講効果を調整していることを示唆する結果であり、仮説2を支持するものだが、効果の方向性は仮説2とは異なっていた。一方、学習促進評価スコアを従属変数にしたとき、2次の交互作用および、受講状況と時期の交互作用は有意でなく、仮説1および仮説2は支持されなかった。

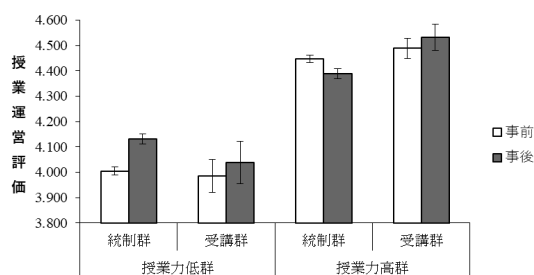


Fig. 3 FDカフェの受講効果
(エラーバーは標準誤差)

なお、仮説の検証には関係しないが、事前の授業力と受講状況の交互作用で有意傾向があり（ $F(1,345)=3.68$, $p<.10$, $\eta_p^2=.01$ ）、全学公開授業の分析結果と同様だった。また、いずれの評価スコアを従属変数とした場合も、事前の授業力と時期の交互作用、時期の主効果、事前の授業力と時期の交互作用、時期の主効果、事前の授業力と時期の交互作用が有意あるいは有意傾向であり、効果の方向性はFDプログラム受講の総合効果と同様だった（ $F_s > 3.68$, $p_s < .10$, $\eta_{ps}^2 > .04$ ）。この他の主効果および交互作用は有意ではなかった。各群の平均値および標準偏差はTable 8に示した。

Table 8 授業評価スコアのMとSD（FDカフェ）

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	3.99 (0.29)	4.04 (0.33)	4.49 (0.15)	4.53 (0.14)
	3.78 (0.22)	3.89 (0.19)	4.14 (0.20)	4.21 (0.27)
統制	4.01 (0.23)	4.13 (0.28)	4.45 (0.16)	4.39 (0.23)
	3.75 (0.26)	3.90 (0.30)	4.13 (0.25)	4.10 (0.26)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。カッコ内はSD。各群の人数はTable3に示した。

3.8 授業サロンの効果

授業サロンの受講状況で群分けを行った場合、授業運営評価スコアを従属変数にしたときは、2次の交互作用および、受講状況と時期の交互作用は有意でなく、仮説1および仮説2は支持されなかった。一方、学習促進評価スコアを従属変数にしたとき、個人差変数を含む2次の交互作用が有意ではなかったが、受講状況と時期の交互作用は有意であった（ $F(1,345)=5.88$, $p<.05$, $\eta_p^2=.02$ ）。そこで、受講状況の各水準で時期の単純主効果を検討したところ、いずれの群でも、事後に学習促進評価スコアが上昇していたが、受講群の効果量がより大きかった（受講群 $F(1,345)=11.24$, $p<.001$, $\eta_p^2=.32$ ；統制群 $F(1,345)=12.51$, $p<.001$, $\eta_p^2=.04$ ）。これは受講効果に関する仮説1に沿う結果であった（Fig. 4）。

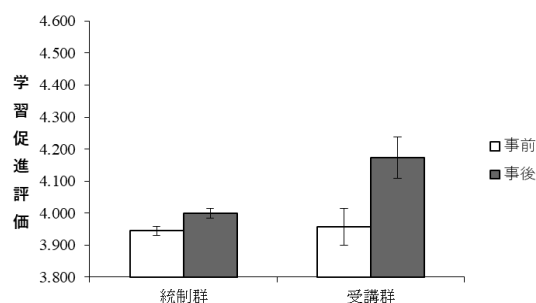


Fig. 4 授業サロンの受講効果
(エラーバーは標準誤差)

なお、仮説検証には直接関係しないが、いずれの評価スコアを従属変数とした場合も、事前の授業力と時期の交互作用、時期の主効果、受講状況の主効果、事前の授業力と時期の交互作用が有意あるいは有意傾向であり、効果の方向性はFDプログラム受講の総合効果の場合と同様だった（ $F_s(1,345) > 3.03$, $p_s < .10$, $\eta_{ps}^2 > .02$ ）。この他の主効果および交互作用は有意ではなかった。各群の平均値および標準偏差はTable 9に示した。

Table 9 授業評価スコアのMとSD（授業サロン）

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	4.16 (0.29)	4.35 (0.24)	4.47 (0.15)	4.51 (0.13)
	3.81 (0.25)	4.17 (0.26)	4.11 (0.22)	4.17 (0.28)
統制	4.00 (0.23)	4.12 (0.28)	4.45 (0.16)	4.39 (0.23)
	3.75 (0.26)	3.89 (0.29)	4.14 (0.25)	4.11 (0.26)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。カッコ内はSD。各群の人数はTable3に示した。

3.9 オンデマンド講義の効果

オンデマンド講義の利用申請状況で群分けを行った場合、いずれの評価スコアを従属変数としたときにも、

2 次の交互作用および受講状況と時期の交互作用は有意ではなかった。以上のことから、オンデマンド講義の利用申請を独立変数に用いた場合には、仮説 1 および 2 を支持する結果は得られなかった。

仮説検証には直接関係しないが、従属変数の種類によらず、事前の授業力と時期の交互作用、事前の授業力の主効果が有意あるいは有意傾向であった。また、授業運営評価スコアを従属変数としたときのみ、時期の主効果が有意だった。効果の方向性はFDプログラム受講の総合効果の場合と同様だった ($F_s > 3.55$, $p_s < .10$, $\eta^2_{ps} > .01$)。その他の主効果および交互作用は有意ではなかった。各群の平均値および標準偏差は Table10 に示した。

Table10 授業評価スコアのMとSD
(オンデマンド講義)

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	4.04(0.31)	4.25(0.23)	4.47(0.16)	4.43(0.17)
	3.88(0.25)	3.89(0.26)	4.17(0.22)	4.11(0.31)
統制	4.00(0.23)	4.12(0.29)	4.45(0.15)	4.41(0.23)
	3.75(0.25)	3.90(0.30)	4.13(0.25)	4.11(0.26)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。
カッコ内はSD。各群の人数は Table3 に示した。

3.10 Cumocの効果

Cumocの利用状況で群分けを行った場合、いずれの評価スコアを従属変数としたときにも、2 次の交互作用および受講状況と時期の交互作用は有意ではなかった。そのため、Cumocの利用を独立変数に用いた場合、仮説 1 および 2 を支持する結果は得られなかった。

仮説検証には直接関係しないが、従属変数の種類に関わらず、事前の授業力と時期の交互作用、時期の主効果、受講状況の主効果、事前の授業力の主効果が有意あるいは有意傾向であり、効果の方向性はFDプログラム受講の総合効果の場合と同様だった ($F_s > 3.03$, $p_s < .10$, $\eta^2_{ps} > .01$)。その他の主効果および交互作用は有意ではなかった。各群の平均値および標準偏差は Table11 に示した。

Table11 授業評価スコアのMとSD (Cumoc)

	授業力低		授業力高	
	事前	事後	事前	事後
受講	4.08(0.15)	4.22(0.17)	4.50(0.17)	4.48(0.13)
	3.88(0.28)	3.98(0.26)	4.25(0.21)	4.18(0.22)
統制	3.99(0.24)	4.11(0.30)	4.45(0.15)	4.40(0.23)
	3.74(0.25)	3.89(0.30)	4.12(0.24)	4.11(0.27)

注：上段は授業運営評価、下段は学習促進評価スコアのM。
カッコ内はSD。各群の人数は Table3 に示した。

4 考察

4.1 FDプログラム受講の効果 (目的 1-1)

本研究では目的 1-1 として、準実験の不等価統制群事前事後テストデザインを用いて、中部大学で実施しているFDプログラムの効果について検討した。中部大学では、7 種類のFDプログラムを実施しているが、3 年以内にこの内の 1 回以上に参加した受講群の教員は、未参加であった統制群の教員に比べ、3 年間で生じた授業運営評価スコアの伸びが大きかった。これは受講効果についての仮説1に沿う結果であり、FDプログラムの受講は授業運営に関わるスキル及び態度を向上させる効果を持つことが示唆された。

続いて、7 種類のFDプログラム別に受講の効果を検討した結果、キャリアアッププログラムと授業サロンにおいて受講の効果が見られた。一方、FD講演会、全学公開授業、オンデマンド講義、Cumocではいずれの従属変数においても受講の効果は見られなかった。

このようにプログラムの種類によって受講の効果が異なっていた理由としては、プログラムの内容が影響している可能性が考えられる。Table 2 で示したようにキャリアアッププログラムは、普段の自分の授業内容と関連付けながら、授業運営に関わるスキルを実践的に学んでいくというワークショップ形式のプログラムであり、授業サロンは、異なる学部に所属する 5 人の教員でグループを作り、お互いの授業を参観してピアコンサルティングを行うというプログラムである。これらは中部大学で実施中の 7 種類のプログラムの中でも受講者に高い関与を求める形式になっており、新しい知識の獲得を促すと共に、自らの授業内容について深く内省するきっかけを受講者に提供する。このように自己に関連付けた深いレベルの情報処理が促されたことで、カークパトリック・モデルのレベル 3 以上に該当するような行動レベルの変容が受講者に生じやすかったと推測される¹⁰⁾。

一方、FD講演会、全学公開授業、オンデマンド講義の受講は、新しい知識を得るきっかけにはなるものの、高い関与を必要とせず、受け身で表層的な情報処理に留まりがちな側面も持っている。そのため、満足度や知識の増加など、カークパトリック・モデルで言えばレベル 1～2 の効果に留まったのかもしれない。

なお、事前に行った分析により、キャリアアッププログラムと授業サロンの受講群は、教員の事前の授業力が統制群に比べて高い傾向が見られた。このため、この 2 つのプログラムの受講者は元々授業改善に対する動機づけが高く、その結果、受講の効果が検出されやすかった可能性も残る。しかし、授業力が元々高い教員は動機づけが高く、その結果として受講の効果が生じやすいのであれば、個人差を含めた 2 次の交互作

用が有意になり、授業力の高い教員で特に受講の効果が見られるという仮説2が支持されるだろう。しかし本研究においては、授業力のような個人差変数による調整効果はほとんどの場合有意に至らなかった。

以上のことから、元々の授業力に関わらず、FDプログラム（特にキャリアアッププログラムと授業サロン）の受講は、教員の授業開発および授業方法の向上に一定の効果を持つと考えられる。

4.2 プログラムと効果の対応関係（目的1－2）

本研究では、受講したFDプログラムの内容と生じた効果の対応関係についても併せて検討することを目的1－2として挙げていた。そこで、プログラムの内容によって、効果が見られた従属変数が異なるかを検討し、受講の効果が見やすい条件を探った。その結果、キャリアアッププログラムの受講は、教員自身の授業運営に関わるスキルおよび態度である「授業運営」の評価向上に寄与していたが、授業サロンの受講は、学生の学習時間や学習態度の促進に関わる「学習促進」の評価向上に影響していた。

Table 2 で示したように、中部大学で実施されているキャリアアッププログラムには各回に決まったテーマがあり、2014～2016年度までに行われた全32回の内訳は、教育システムが1回、授業デザインが7回、授業技術が11回、学生への対応が7回、授業運営・ICTが6回となっている。いずれも授業運営に関わるスキルおよび態度を直接的に扱う内容であり、プログラムで学んだことをそのまま授業内で活かすことができる。このため、授業評価の中でも授業運営に関わる側面で、受講効果が特に大きくなったと考えられる。

一方、授業サロンでは、他の教員が実際に行っている授業を学期期間中に1コマ分参観し、気づいた点をA4用紙1枚にまとめて提出するという課題が受講者全員に課される。この授業参観は教室を俯瞰する後部座席から行われることが多いため、プログラムの受講者は、授業を行っている教員とともに、授業を聞いている学生の様子にも注目することになる。また、授業サロンでは、自分とは異なる専門分野の教員の授業を参観するため、より学生に近い立場から授業を眺める機会にもなる。このような学生の視点に立った授業参観は、学生の気持ちの理解につながり¹³、受講者が学習者中心のアプローチに転換する契機となった可能性がある。その結果、自らの授業でも学生の自主性を高める働きかけが増え、授業評価の中でも学習促進評価が特に向上したものと考えられる。

4.3 個人差変数の調整効果（目的2）

本研究では目的2として、各教員の授業力を個人差変数とすることで、FDプログラム受講の効果が見られる条件を検討した。しかし、個人差変数を含めた2次の交互作用効果が有意になることはほとんどなく、FDプログラムを受講すれば、元々の授業力に関わりなく、誰でも効果を得ることができる。

しかし、FDカフェの受講状況で群分けを行ったときは2次の交互作用効果が見られ、授業力の高い教員がFDカフェを受講しなかった場合に限り、3年間で授業運営評価が有意に下がるという結果が示された。この結果は、FDプログラム受講の効果は、教員が元々備えている授業力によって調整されるという意味で仮説2に添うものだが、得られた調整効果のパターンは、予想されたものとは異なっていた。

それでは、「授業力の高い教員が3年間FDカフェを受講しない場合、授業運営評価が下がる」という本研究の結果は、どのように解釈可能だろうか。まず、統計的アーティファクトである可能性が考えられる。事前測定を行った2013年度に高い授業力を持つと評価された教員の中には、たまたま優秀な学生が揃っていたなどの偶発的要因により、実力以上に高い評価を受けていた教員も含まれていたかもしれない。そしてこのような教員は、2013年度の授業運営評価でも同じ要因から高いスコアをとるが、事後測定を行った2016年度にはこのような偶発的な要因の影響は消えている。その結果、スコアも本来の状態に戻り、事後（2016年度）に測定した授業運営評価スコアが、事前（2013年度）測定時に比べて下がるという現象が生じ得る¹⁴。しかし、本研究の場合、同じく授業力が高い教員であっても、受講群では評価スコアの低下が見られず、統制群でのみ低下が生じていた。よって本研究で見られた結果が統計的回帰によるアーティファクトである可能性は低いと考えられる。

なお、本研究では、事前の授業力の主効果と、事前の授業力と時期の交互作用がいずれの場合も有意であることも付加的に示されていた。つまり、事前の授業力が高い教員が、授業力が低い教員より平均的に高い授業評価スコアを取ることは、測定時期を問わず一貫した傾向であるといえる。そのため、学生にとって魅力的な授業を行う能力を備えた教員は、そのような能力を持たない教員に比べ、安定して高い授業評価を学生から得る力を元から持っていることになる。

しかし、そのような力を持っていても、FDカフェを3年間受講しなければ授業評価は有意に低下することを本研究の結果は示していた。よって授業力が元から高い教員であっても、日々の研鑽を怠れば、学生か

らの評価は平均的に低下する可能性があると考えられる。

次に、7種類のFDプログラムの中で、FDカフェを受講したときにのみ、このような現状維持効果が見られた理由について考察する。なお、下位検定の結果が有意ではなく参考資料に留まるものの、個人差変数を含む2次の交互作用効果はFD講演会の受講でもみられていた。そして、FD講演会の分析結果は、Fig. 3に示したFDカフェの結果と類似していた。FDカフェはTable 2で示したように、大学教育に関する教職員同士の気軽な意見交換の場として機能しており、自由な雰囲気の中で、普段は交流がない他の教職員から情報を得る貴重な機会となっている。一方、FD講演会は、大学教育等に関する最先端の知識に気軽に触れる機会を提供している。つまり、この2つは、「情報収集型のFDプログラム」としての特徴を強く持っている。

この点を踏まえて、プログラムの特徴から本研究の結果を再考すると、FDカフェやFD講演会のような「情報提供型のFDプログラム」は、キャリアアッププログラムや授業サロンのような「体験型のFDプログラム」に比べ、受講者の授業評価を高める効果は全般的に弱いことが推測される。しかし、事前の授業力が高い教員が、「情報提供型のFDプログラム」を受講した場合、それを刺激として元々高い授業評価を長期的に維持できるのかもしれない。情報提供型FDプログラムが、授業力の高い教員に対してこのような現状維持効果をもつ可能性が示唆されたことは、当初の予想とは異なるものの、注目に値する結果だといえる。

4.4 本研究の課題と今後の検討点

本研究の目的は、中部大学で実施中のFDプログラムの受講効果の有無を検討するとともに、受講効果を高める条件を明らかにすることであった。そして、分析の結果、いくつかの新たな知見を得たが、十分に検討できなかった課題も残されている。

第1の課題として、本研究で得られた結果がなぜ生じたのかという理由についての実証的な検証が不十分である点が挙げられる。本稿ではFDプログラムの受講効果が得られた理由を、受講者が体験する「FDプログラムの内容」に基づいて考察しているが、現時点では推測の域を出ない。今後は、受講者へのフォローアップインタビューなど質的なアプローチも併用しながら、裏付けとなる証拠を集めていく必要があるだろう。

また、本研究で見られたFDプログラムの受講効果を解釈するにあたっては、受講者が直接的に関わる「プログラムの内容」に加えて、周辺環境として存在する「プログラムの運用方法」や「プログラムの運用

環境」にも目を向ける必要があるだろう¹⁰。中部大学大学教育研究センターでは、「明るく、楽しく、元気がでるFD活動」「草の根のごとく浸透するFD活動」「学外にも広く公開しているFD活動」の3つをモットーに、7種類におよぶ多様な形態のFDプログラムを持続的に提供してきた¹¹。また、プログラムの受講に関しては教員の自主性に任せる姿勢を一貫して取ってきた。このような運用方法上の特徴も、受講効果の生起に影響している可能性がある。さらに、中部大学は1キャンパスに7学部32学科（募集停止6学科を含む）を置く総合大学であり、このような文化的多様性をもつ運用環境が、FDプログラムを展開するときの強みになっているかもしれない。今後はプログラムの内容以外の周辺環境にも配慮しながら、受講効果が生じた理由を複合的に考察していくことで、FDプログラムの受講効果をさらに高めることが可能になると考えられる。

第2の課題として、本研究の結果は3年間の累積効果に焦点を絞ったものであり、その他の測定間隔で生じる効果については検討されていない点が挙げられる。本研究では7種類のFDプログラムの効果を個別に検討しているが、プログラムの内容によっては、効果が顕在化するまでにかかる測定間隔が異なる可能性がある。たとえば、Cumocは授業内のコミュニケーションを直接的に促進するツールであり、他のFDプログラムに比べて、利用の効果がより短期的に生じる可能性が高い。また、本研究では、キャリアアッププログラム、授業サロン、FDカフェで有意な受講の効果が見られたが、より長いあるいはより短い期間で効果測定を行うことで、本研究で見られた以上に大きな効果が検出できた可能性も残る。受講の効果がどの時点で生じ、最大化するのかを確認するためにも、今後は、さまざまな測定間隔を用いて効果を検証することが必要だろう。

さらに、個々の教員に対する授業評価得点が、年を追うごとに個人内でどのように変化するか、また、そのような個人の変化の軌跡がFDプログラムの受講によってどの程度説明され得るのかという縦断的な視点からの分析も視野に入れることで¹²、FDプログラムの受講効果と時間軸の関係について、さらなる洞察を得ることが可能になると考えられる。

第3の課題として、本研究の結果を新たなFDプログラムの開発につなげる必要性が挙げられる。本研究では、教員の元々の授業力の高低とは無関係に、FDプログラム（特に、キャリアアッププログラムと授業サロン）の受講が、教員の授業開発および授業方法の向上に効果的であることを示した。さらに、FDカフェの受講が、授業力が高い教員にとって特別な効果を持

つ可能性を示唆した。本研究の結果を踏まえながら、今後はこれらのFDプログラムの効果をさらに高める工夫を講じていくことが望まれる。

また、授業力が低い教員に焦点をあて、彼らの授業開発および授業方法を特に大きく向上させ得るプログラムを開発していくことも重要な課題になるだろう。本研究では、事前の授業力と時期の交互作用に関して付加的な分析を行っているが、時間の経過と共に授業力の低い教員の授業評価スコアは有意に向上し、授業力の高い教員の授業評価スコアは横ばいあるいは有意に低下する傾向が全般的に見られた。これは統計的回帰の影響を示唆する結果であり、授業力の高い教員と低い教員の授業評価スコア間に見られる差異は、現実よりいくぶん誇張されている可能性もある。また、授業力の低い教員の授業評価スコアが時間経過と共に伸びていくなれば、自然な成熟に任せればよく、特別な介入は必要ないという考え方もあるだろう。

しかし、時間の経過に伴いスコア間の差異が縮小する傾向はみられるものの、授業力の高い教員と低い教員の授業評価スコアの間には常に有意な差が存在しており、時間の経過と共に教員が抱える授業運営上の問題が全て解決するとは考えられない。高等教育の全体的な充実を図るためには、授業力の低い教員を有効にサポートできるFDプログラムの開発にもさらに力を入れていく必要があるだろう。

以上、本研究の課題と今後の検討点として3つを挙げた。このような課題は残されているものの、本研究の結果は、FDプログラムの受講が、授業力の高低を問わず、全般的に授業評価の向上に役立つことを示していた。また、授業力が高い教員であっても、定期的にFDプログラムを受講することの重要性が示唆された。このため、教員の資質向上および維持に向けて、誰もが参加可能なFDプログラムを持続的に提供する仕組みを保持していくことは、高等教育機関に課された重要な使命の1つであると思われる。

付記

本稿は、中部大学がFD活動の重点目標に『魅力ある授業づくり』を定めて10年目となったことを機に、種々に展開していたFDプログラムの実質的な効果を自己点検・評価の観点から検証し、大学として今後のFDプログラムのあり方を再考する目的で分析を行ったものである。本稿が、本学のみならず、各機関におけるFD活動を推進するうえでの何らかの糸口となれば幸いである。

引用文献

- (1) 大学審議会 (1998). 21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－ (答申) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm/ (2017年9月15日)
- (2) 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育の将来像 (答申) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2017年9月15日)
- (3) Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- (4) 国立教育政策研究所FD研究会編 (2009). 大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン 国立教育政策研究所
- (5) 曾我静男 (2006). 全教員を対象にした公開研究授業の組織化－授業改善のためのフィードバック・ループの試み－ 平成17年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム事例集 (pp.244-251) 大学基準協会「特色ある大学教育支援プログラム」実施委員会
- (6) Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- (7) SPOD調査・研究プロジェクト連携効果検証ワーキンググループ (2015). SPODにおける新任教員研修の効果 徳島大学総合教育センター Retrieved from <https://www.spod.ehime-u.ac.jp/chosa/> (2017年9月15日)
- (8) Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(87), 87-100.
- (9) Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- (10) Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1),

- 53-80.
- (11) 西川鉦治 (2014). 中部大学発『魅力ある授業づくり』－個を大切にする「授業評価」－ 私学経営, 478, 11-21.
 - (12) Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances experimental and social psychology*, (Vol.19, pp.123-205). New York: Academic Press.
 - (13) Regan, D. T. & Totten, J. (1975). Empathy and attribution: Turning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 850-856.
 - (14) Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts.
 - (15) 宇佐美 慧・莊島宏二郎 (2015). 発達心理学のための統計学－縦断データの分析－ 誠信書房

The Impact of FD Training on Students' Course Evaluation: Analysis of Three-year Accumulation Effects at Chubu University

TAKAHIRA Mieko^{*1}, OKI Hirotaka^{*2}, SUGII Toshio^{*3} and NISHIKAWA Kohji^{*4}

- * 1 Professor, Department of Interpersonal and Social Psychology, Rissho University / Visiting Professor, Center for the Studies of University Education, Chubu University
- * 2 Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University / Visiting Professor, Center for the Studies of University Education, Chubu University
- * 3 Professor, Department of Civil Engineering, College of Engineering, Chubu University / Director of Center for the Studies of University Education, Chubu University
- * 4 Deputy Secretary General, Chubu University / Administrative Director of Center for the Studies of University Education, Chubu University

Abstract

Verification of effects of FD training is an urgent and crucial issue for universities after FD was made compulsory in 2009. Even though it is well known that students' course evaluation is available to verify the third and the fourth level of Kirkpatrick's learning and training evaluation model, there have been very few domestic evaluation researches which are conducted with the control group set at the level of organization, because it is very difficult to use FD participation record and students' course evaluation results of the participants of the FD training.

This paper analyzes three-year accumulation effects of FD training on students' course evaluation, using three-year FD participation records and open students' course evaluation results between 2014 and 2016 at Chubu University. As a result, “class-conducting evaluation scores” of the teachers who have participated at least once in FD training show significantly higher than those who have not. Especially participation in “career-up program” (career advancement program) and “jugyo-salon” (peer consultation) is effective to develop participants' class designing and teaching methods, which is unrelated to their original instructional skills. And moreover, according to the analysis of “FD cafe”, it became clear that teachers who were originally good at instructional skills may decrease significantly their scores in students' course evaluation if they shirk their training.

Key words

Verification of effects of FD training, FD program, students' course evaluation, Kirkpatrick Model

実践研究・実践報告

平成28年度の全学英語教育に関する報告

大門 正幸^{*1}・今村 洋美^{*1}・加藤 由崇^{*2}・西村 智^{*1}・野田 恵剛^{*1}・和田 珠実^{*3}

要 旨

平成23年度に全学共通教育の大幅なカリキュラム改定が行われた際、全学英語教育科では新たな基本方針を策定し、それにしたがった教育を実施してきた。また、それ以降、教育の内容・成果・課題について本誌を通して全学に向けて報告を行ってきた。本稿では、平成28年度の全学英語教育について、報告を行う。報告の内容は、各学期末に実施している到達度確認テスト、入学時に実施されているフレッシュマンテスト、秋学期の終盤に実施している実力テスト、それぞれについてである。また、成績と出席率の関係について分析し、単位の取得に至らなかった受講生について、主たる原因が欠席の多さにあることを示す。

キーワード

英語教育、到達度確認テスト、フレッシュマンテスト

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6年目を迎えた「英語スキルⅠ/Ⅱ」の結果について報告する。

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3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。

なお、平成30年度からの到達度確認テストの内容改定を視野に入れ一部のクラスでは従来の到達度確認テストとは異なるテストを実施したためそれらのクラスの到達度確認テストの結果については本報告には含まれていない。また、再履修者については、フレッシュマンテストの受験年度が異なること、および、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。

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。

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236名、中級1,756名、上級278名の合計2,270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 24（Mac OS X版）を用いた。

*1 全学共通教育部 全学英語教育科 教授

*2 全学共通教育部 全学英語教育科 講師

*3 全学共通教育部 全学英語教育科 准教授

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	60.1	47.4	62.6	53.0
中央値	63	47	53	50.0
最頻値	98	5	50	43
標準偏差	29.6	31.3	23.9	29.6
最小値	2	0	3	0
最大値	100	100	100	100

N = 236

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 = 1756

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	89.7	84.8	90.8	88.4	76.3
中央値	95.0	90.9	94.1	93.0	85.0
最頻値	100	98	100	100	100
標準偏差	13.5	16.8	10.4	16.7	24.1
最小値	20	10	41	0	8
最大値	100	100	100	100	100

N = 278

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ほぼ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、級を問わず得点が0点の受講者がいたり、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。

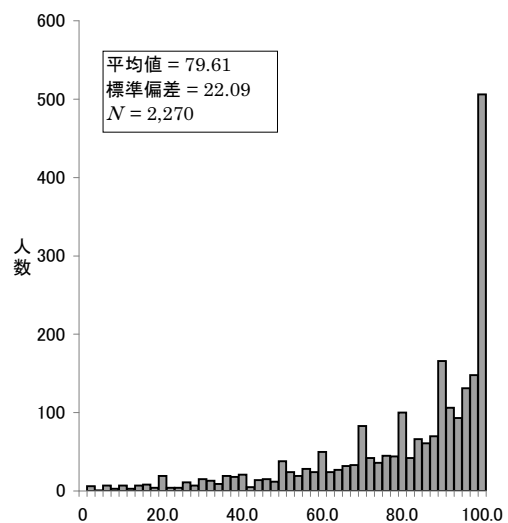


図1 春学期の「英日」問題のヒストグラム

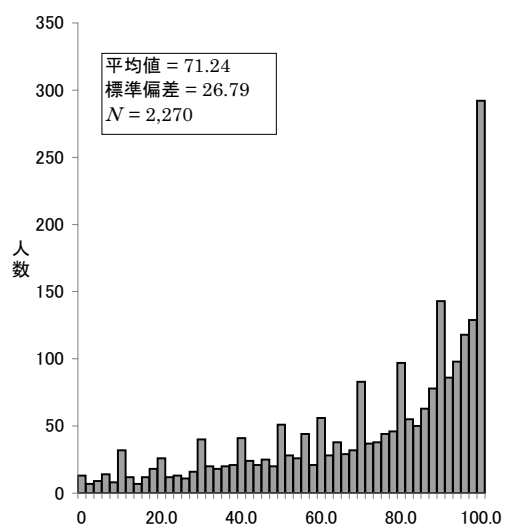


図2 春学期の「日英」問題のヒストグラム

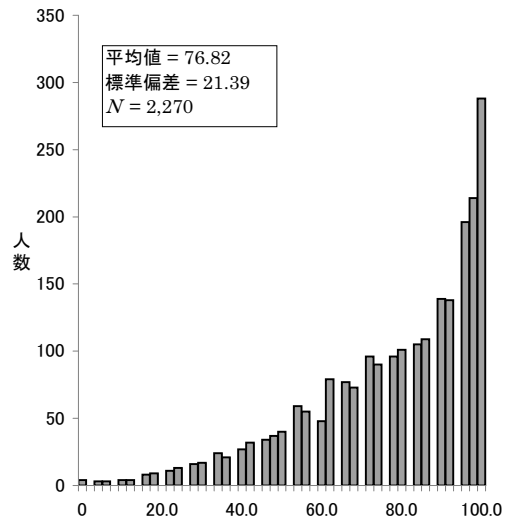


図3 春学期の「文法」問題のヒストグラム

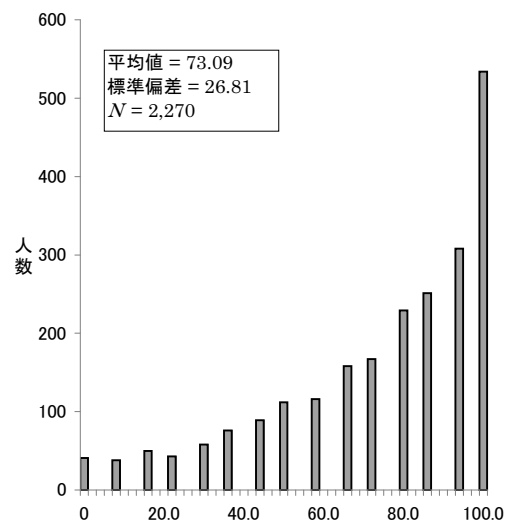


図4 春学期の「方略」問題のヒストグラム

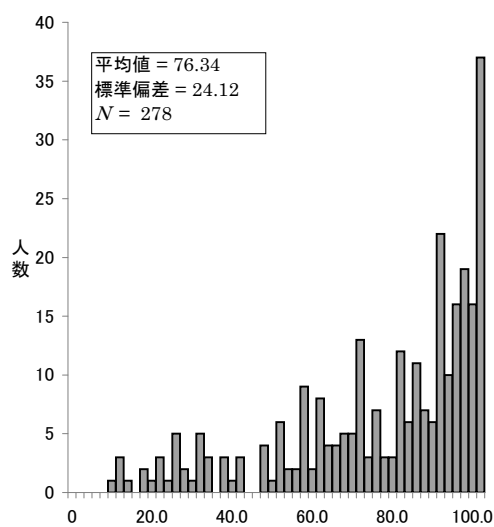


図5 春学期の「英日」問題（上級）のヒストグラム

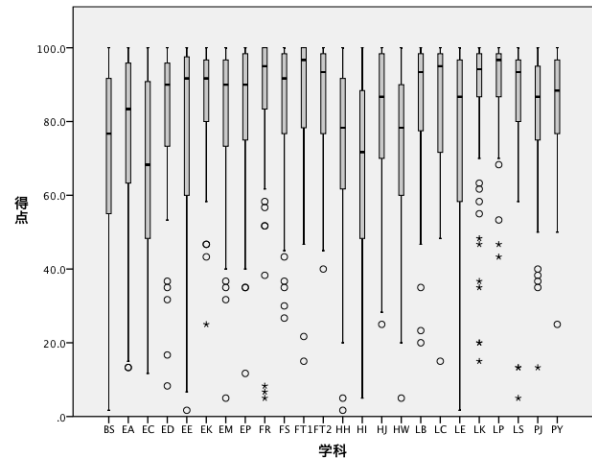


図6 学科別に見た春学期の「英日」問題の結果

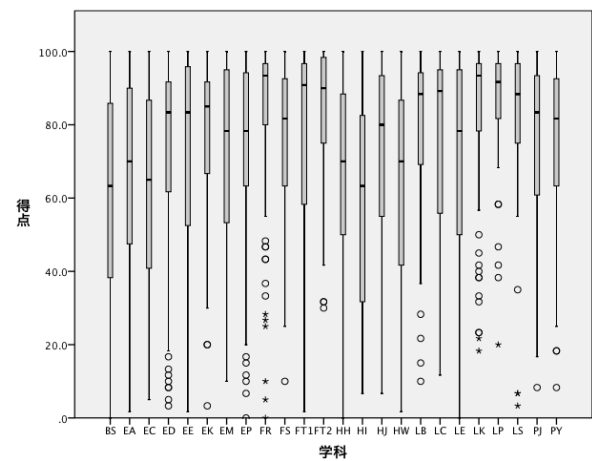


図7 学科別に見た春学期の「日英」問題の結果

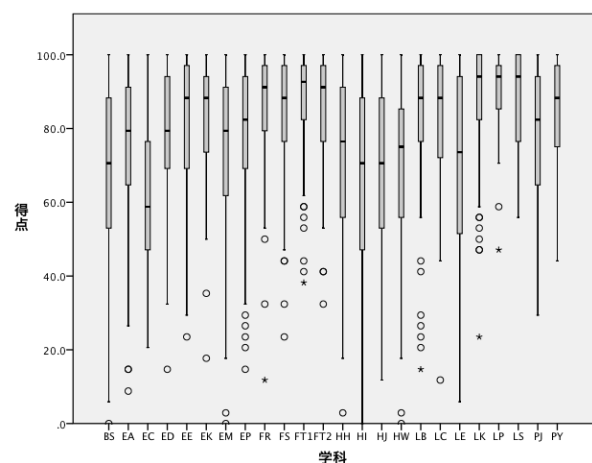


図8 学科別に見た春学期の「文法」問題の結果

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

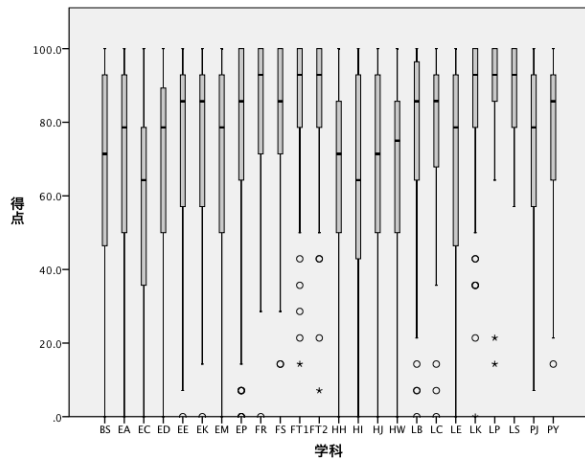


図9 学科別に見た春学期の「方略」問題の結果

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。4節で示すように、入学時の学力には学科毎に大きなばらつきがあり、それが到達度確認テストにも反映されているようである。

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199名、中級1,602名、上級268名、合計2,069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	56.6	36.6	45.2	36.1
中央値	57	33.3	44.7	27.3
最頻値	40	0	26	15
標準偏差	27.3	39.6	22.4	28.4
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 199

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	76.1	61.6	62.7	58.3
中央値	83.4	68.3	63.8	68
最頻値	100	88	62	46
標準偏差	21.8	28.1	21.5	26.5
最小値	2	0	0	0
最大値	100	100	100	100

N = 1602

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	83.8	71.7	81.4	78.1	77.5
中央値	92	81	83	82	78
最頻値	100	100	96	91	100
標準偏差	19.1	25.9	14.6	19.7	27.4
最小値	19	5	21	3	0
最大値	100	100	100	100	100

N = 268

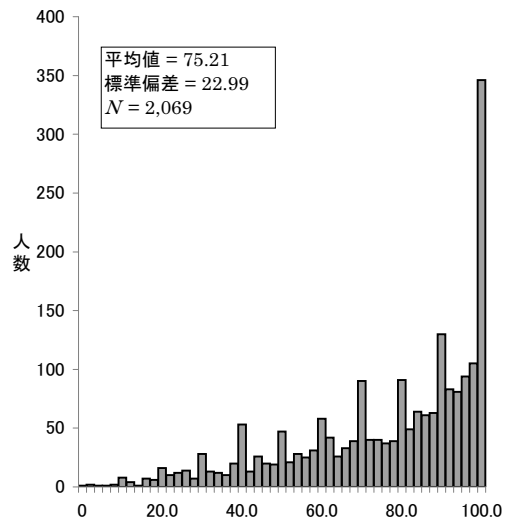


図10 秋学期の「英日」問題のヒストグラム

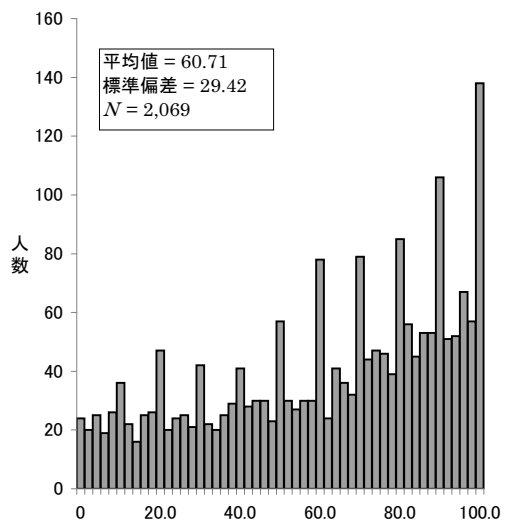


図11 秋学期の「日英」問題のヒストグラム

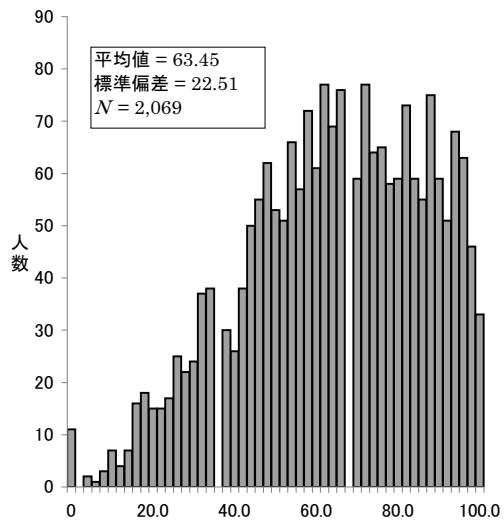


図12 秋学期の「文法」問題のヒストグラム

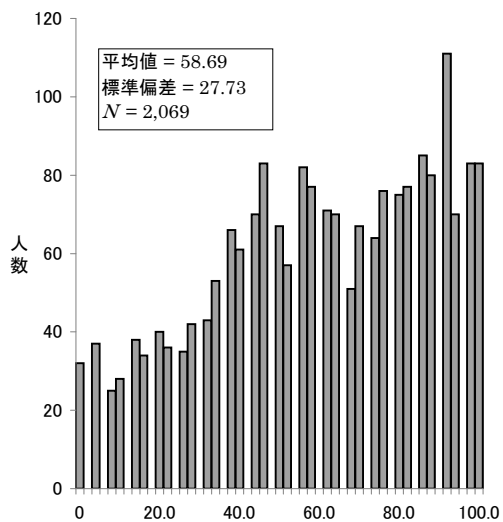


図13 秋学期の「方略」問題のヒストグラム

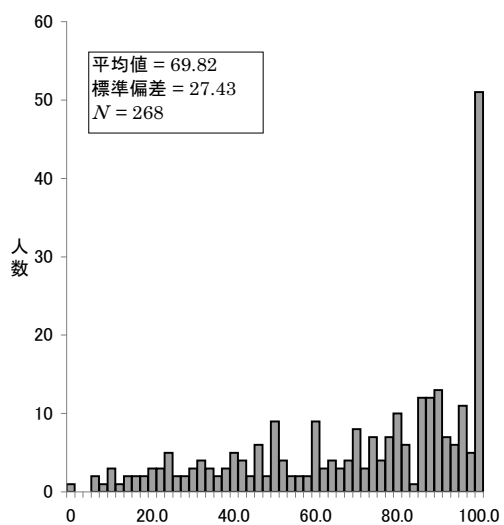


図14 秋学期の「英日」問題（上級）のヒストグラム

平成26年度、平成27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。平成28年度については「春学期の文

法、読解方略問題は秋学期の到達度確認テストでも問われる」ということをより徹底して受講生に伝えるように試みたがそれでもまだ不十分であったようである。さらに対策を考えていきたい。

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

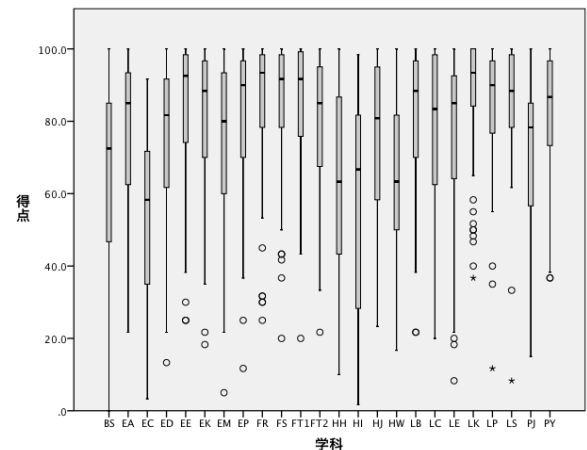


図15 学科別に見た秋学期の「英日」問題の結果

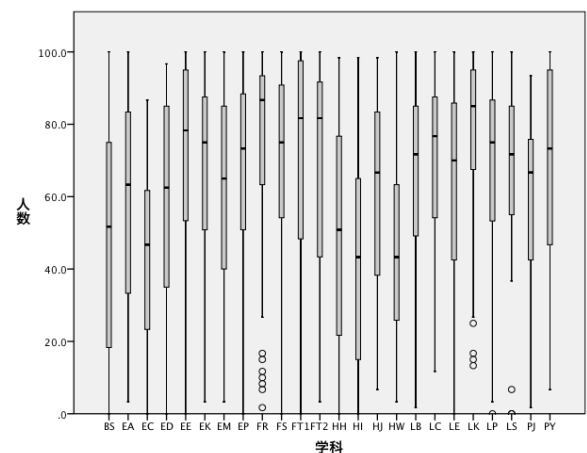


図16 学科別に見た秋学期の「日英」問題の結果

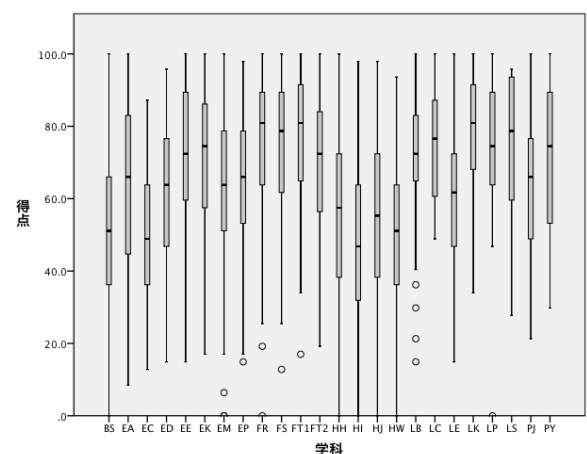


図17 学科別に見た秋学期の「文法」問題の結果

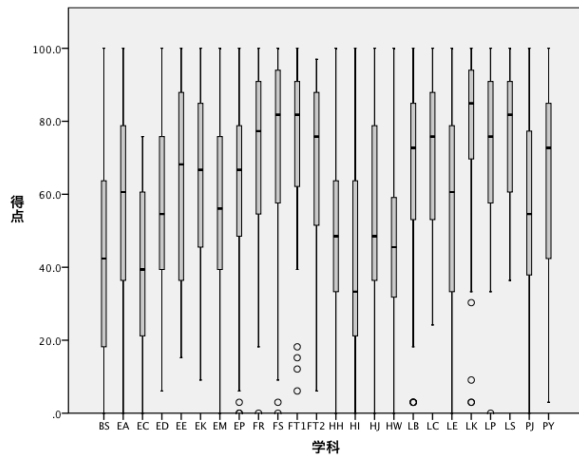


図18 学科別に見た秋学期の「方略」問題の結果

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

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

表7 8つの問題の相関

	春英日	春日英	春文法	春方略	秋英日	秋日英	秋文法	秋方略
春英日	1.000	.882**	.686**	.662**	.697**	.699**	.615**	.605**
春日英	.882**	1.000	.709**	.680**	.681**	.742*	.619**	.615**
春文法	.686**	.709**	1.000	.787**	.599**	.609**	.716**	.700**
春方略	.662**	.680**	.787**	1.000	.559**	.575**	.643**	.670**
秋英日	.697**	.681**	.599**	.559**	1.000	.860**	.654**	.656**
秋日英	.699**	.742**	.609**	.575**	.860**	1.000	.643**	.652**
秋文法	.615**	.619**	.716**	.643**	.654**	.643**	1.000	.850**
秋方略	.605**	.615**	.700**	.670**	.656**	.652**	.850**	1.000

4 フレッシュマンテストと実力テストの結果

平成25年度から導入した実力テストの内容は入学時に全員が受験するフレッシュマンテストと比較可能であるため、ここで両者の結果について簡単に見ておきたい。学科毎のテスト結果に関する数値を表8に、ヒストグラムを図19と図20に、そして箱ひげ図を図21と図22に示した⁶⁾。表8における学科名の後の数字「1」と「2」は、それぞれ、フレッシュマンテストと実力テストを表す。実力テストを受けていない英語英米文化学科(HF)、国際学科(NA)、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数値のみを記載している。

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
BS1	46.5	44	32	15.6	14	92
BS2	47.4	46	52	15.3	0	94
EA1	58.5	58	50	19.4	0	98
EA2	60.0	60	64	17.6	22	94
EC1	49.5	48	42	17.9	0	88
EC2	53.4	54	56	15.7	20	86
ED1	56.6	58	64	14.4	28	90
ED2	56.4	58	66	18.1	14	84
EE1	54.6	54	46	15.8	18	84
EE2	53.4	56	34	18.0	22	94
EK1	64.1	68	68	17.0	24	98
EK2	64.9	70	70	16.8	24	94
EM1	61.0	62	72	15.3	22	92
EM2	60.9	64	68	16.2	26	96
EP1	59.9	62	64	14.9	0	84
EP2	61.8	64	64	15.2	28	94
ER	54.8	58	60	16.7	0	90
FR1	63.9	68	74	18.4	20	94
FR2	65.3	68	72	17.1	20	98
FS1	61.2	64	66	16.4	0	94
FS2	61.3	64	38	18.0	16	92
FT11	59.7	62	62	18.1	22	92
FT12	61.8	64	64	18.5	20	90
FT21	59.5	61	60	16.1	24	90
FT22	59.2	58	56	16.2	20	96
HF	59.3	58	56	14.0	30	88
HH1	50.5	52	56	14.9	16	80
HH2	51.8	50	50	14.4	18	93
HI1	43.3	40	36	13.3	16	86
HI2	42.9	41	32	15.5	0	92
HJ1	50.3	50	44	15.7	0	90
HJ2	50.9	49	48	15.3	22	82
HW1	49.2	49	44	15.3	0	84
HW2	49.5	48	46	14.3	22	80
LB1	62.4	63	78	17.7	0	98
LB2	60.7	60	48	16.0	22	96
LC1	62.8	64	68	14.2	28	100
LC2	62.4	65	68	16.5	20	96
LE1	47.3	46	42	16.3	0	92
LE2	48.9	49	50	16.2	22	90
LK1	64.4	65	50	16.3	28	96
LK2	63.8	64	56	16.3	28	98
LP1	64.7	66	66	17.3	24	96
LP2	64.8	66	70	16.0	22	96
LS1	64.1	64	76	15.8	30	92
LS2	64.1	64	66	16.7	32	98
NA	48.0	46	30	19.2	0	94
PJ1	58.2	62	56	18.5	0	92
PJ2	62.6	64	74	17.0	24	96
PY1	55.4	53	42	17.7	20	94
PY2	56.0	54	54	18.3	24	96
全体1	55.5	56	56	17.6	0	100
全体2	56.8	56	56	17.5	0	98

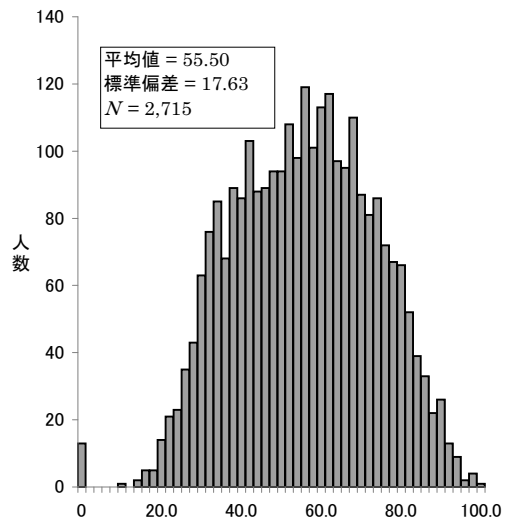


図19 フレッシュマンテストの結果のヒストグラム

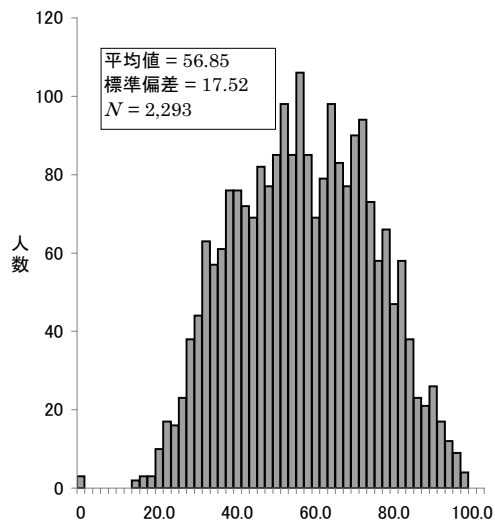


図20 実力テストの結果のヒストグラム

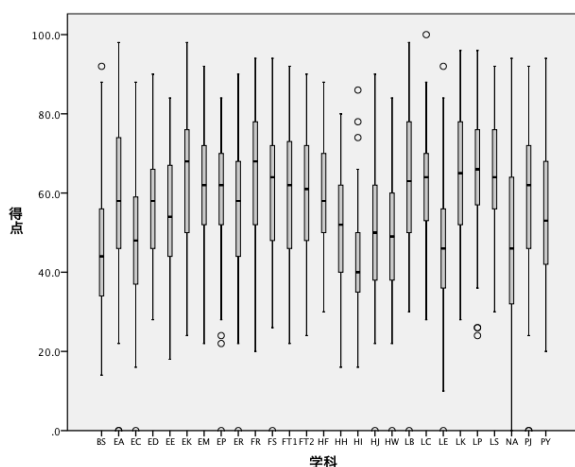


図21 学科別に見たフレッシュマンテストの結果

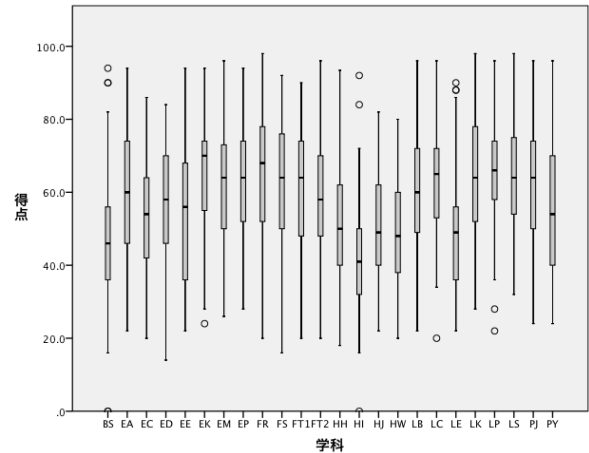


図22 学科別に見た実力テストの結果

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から視覚的に明らかなように、到達度確認テストと比べればかなり正規分布よりの結果となっている⁷⁾。また、ヒストグラムおよび標準偏差の数値から明らかなように、実力テストの方が得点のばらつきが大きくなっている点も大きな違いである。

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。また標準偏差の数値はいずれのレベルにおいても大きくなっているが、変化が最も大きいのは上級である。

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	80.9	80	80	6.6	70	0
上級2	78.6	80	82	11.7	100	98
中級1	55.8	56	62	14.2	0	98
中級2	56.1	56	56	15.3	0	96
初級1	33.8	32	32	12.8	0	74
初級2	39.5	36	32	14.0	14	82

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 $r_s=.846$ という高い相関が見られたが、レベル毎に分析したところ、表10のようになった⁸⁾。

表10 フレッシュマンテストと実力テストの相関

上級	中級	初級	全体
.534	.766	.452	.846

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（ $r=.15$ ）、初級では中（ $r=-.33$ ）であった⁹⁾。

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ある。具体的な数字をあげれば、伸びた受講生が946名、変化なしが198名、点を落とした受講生が884名という結果であった。点を落とした受講生より伸ばした受講生の方が多いのは喜ぶべき点であるが、それでも点を落とした学生及び変化のなかった学生が相当数いるのは残念である。

さらに、フレッシュマンテストおよび実力テストと、到達度確認テストとの相関を調べたところ、表11のようになった¹⁰⁾。なお、有意確率は全て.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」	.473**	.460**
春の「日英」	.472**	.452**
春の「文法」	.454**	.438**
春の「方略」	.415**	.390**
秋の「英日」	.442**	.423**
秋の「日英」	.424**	.414**
秋の「文法」	.553**	.543**
秋の「方略」	.503**	.487**

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、平成27年度の場合と同様に、相関の強さに関して、秋学期について

は4つの問題のうち、「英日」の相関が最も弱く「文法」続いて「方略」との相関が高い。つまり、問題数が多くなった場合、文法問題、読解方略に関する問題の方が単語に関する問題より実力を反映しやすい傾向にあるということが言えるかもしれない。

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。なお、以下は平成27年度にも見られた傾向である。

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	96.6% (N=678)	95.8% (N=727)	93.2% (N=517)	90.5% (N=504)	62.3% (N=262)
秋	96.4% (N=343)	94.8% (N=568)	93.1% (N=582)	89.0% (N=692)	63.8% (N=235)

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	93.3% (N=6)	90.7% (N=20)	86.7% (N=40)	85.2% (N=69)	44.5% (N=71)
秋	80.0% (N=2)	87.7% (N=13)	85.3% (N=50)	83.3% (N=139)	37.6% (N=98)

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、履修登録後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17名（N=2,688, 0.6％）と12名（N=2,422, 0.5％）、再履修生では春学期、秋学期それぞれ6名（N=206, 2.9％）および33名（N=300, 11.0％）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。

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

- 1) 「英語スキルⅠ/Ⅱ」は旧カリキュラムの「フレッシュマン英語A/B」に対応している。
- 2) これについては和田他(2013)およびWada et al.(2014)で報告した。
- 3) 学科の略号は以下の通り。BS(経営総合学科)、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)および国際学科(NA)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。
- 4) 箱ひげ図の見方は次の通り。箱の部分には、データを並べて四分割した場合の、真ん中の2つ、つまり全体の50%が入る。箱の中の横線は中央値を示す。箱の上下に伸びた部分は、外れ値を除いた最大値と最小値を表す。"○"は軽度の外れ値(箱の長さの1.5倍から3倍まで)を、"☆"は極端な外れ値(箱の長さの3倍以上)を表す。
- 5) Kolmogorov-SmirnovおよびShapiro-Wilkの正規性検定で確認したところ、いずれのテスト結果も正規分布していないことが分かった。このため、ノンパラメトリック検定であるSpearmanの相関検定を用いた。
- 6) 全学向けの授業を受けていない英語英米文化学科(HF)、国際関係学科(NN)、国際文化学科(NL)および、独自の授業を行っているロボット

理工学科(ER)については、フレッシュマンテストの結果のみ記載してある。また、これらの学科の数値は、合計の数値から除外してある。

- 7) 検定にはKolmogorov-SmirnovおよびShapiro-Wilkの正規性検定を用いた。
- 8) いずれのテスト結果も正規分布していないため、ノンパラメトリック検定であるSpearmanの相関検定を用いた。
- 9) 効果量の計算については、関西大学の水本篤氏が提供している(www.mizumoto.com) Effect Size Calculation Sheetを用いた。
- 10) ここでも用いたのはSpearmanの検定である。

参考文献

- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明(2010)「大学英語教育に関する基本方針についてー専門教育機関としての大学における英語教育の在り方を巡ってー」『中部大学教育研究』10, 23-28.
- 大門正幸・柳朋宏・西村智・野田恵剛・山田伸明(2011)「全学英語教育に関する中間報告」『中部大学教育研究』11, 87-94.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・柳朋宏(2012)「平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』12, 81-89.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実(2014)「平成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.
- 大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実(2016)「平成26年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』16, 89-97.
- 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.

A Report on English Education in 2016

OHKADO Masayuki^{*1}, IMAMURA Hiromi^{*1}, KATO Yoshitaka^{*2},
NISHIMURA Satoshi^{*1}, NODA Keigo^{*1} and WADA Tamami^{*3}

* 1 Professor, Division of English Education, Chubu University

* 2 Lecturer, Division of English Education, Chubu University

* 3 Associate Professor, Division of English Education, Chubu University

Abstract

When comprehensive curriculum revision was made in 2011 for General Education in Chubu University, the division of English Education established a new educational policy and has been providing education based on it. Also, since the introduction of the new educational system, the division has reported in this journal its content, results as measured by the tests conducted in class, and problems arising from the new system. This paper reports the results and their analyses of the achievement test conducted at the end of each term, the freshman test students take when they entered the university, and the proficiency test which is comparable to the freshman test and is conducted in late November or early December. The relationship between attendance rates and academic grades is also analyzed and it is shown that the major reason for students' failure in the class is their low attendance rates.

Key words

English Education, Achievement Test, Freshman Test

ハイブリッド・プロジェクト始動！

－国際関係学部の新たなる挑戦－

中山 紀子^{*1}・伊藤 正晃^{*2}

要 旨

中部大学国際関係学部では、2016年度秋学期に「ハイブリッド・プロジェクトA」の授業が始まった。新しく生まれ変わった国際学科の新しい授業である。複数の教員が学生たちと車座になるため、通常の講義形式とは異なり、教壇がない。興味や疑問のある事柄を発表したい人が授業で発表し、残りの教員や学生がその事柄に対して議論をするという方法である。手探りで始めた授業であったが、結果的に参加した教員も学生も非常に満足した授業となった。

キーワード

ハイブリッド、プレゼンテーション、議論、即興性、国際学

1 はじめに

3学科体制であった国際関係学部を、2016年度より、3学科の垣根を取り払い、1学科体制による新たな国際関係学部をスタートさせた。それに伴い、新しいカリキュラムを組む必要に迫られることとなった。これまでの3学科でおこなわれていた科目を統合した新たな科目の設定を迫られ、さらに学生の要望に沿ったかたちのオーダーメイドに近い科目の開設のため、学部の所属教員が長きにわたり議論を重ねることとなった。

本稿は2016年度秋学期に開講された「ハイブリッド・プロジェクトA」（1単位、選択）について、概要と具体的な内容を伊藤正晃が、また、その成立の経緯を中山紀子が述べる。

2 「ハイブリッド」へのこだわり

「ハイブリッド」という言葉を科目名に入れることにこだわった。そもそも、ハイブリッド (hybrid) には「交配種、雑種、混血」といった訳が充てられているが、語源は古代ギリシア語の「暴力」を意味する *ὑβρις* (hubris) からきている。当時の「ハイブリッド」には「純血でない、不純の」といったマイナスイメージをもった語彙であったと推測できる。また、もし「ハイブリッド」という語彙がローマ帝国の支配下にあったギリシアで誕生したとすると、「暴力」を意味する「ハイブリッド」が雑種のような意味で用いられることは容易に推測ができる。しかし、現在では

「ハイブリッド」が好まれて使われる。しかも、「ハイブリッド」であるほうが、混じりけのないものよりも素晴らしいものであるとさえ感じるほどの勢いだ。国際関係学部では、学生と学生、教員と教員、学生と教員の混合により、昨今叫ばれているハイブリッド効果を狙うことに力を置くこととなった。

3学科が統合されたことで、各学科の教員間の壁も取り払われた。そこで、各学科が連携して、それぞれの特徴を活かした科目づくりに焦点が当たった。案として挙げたのが、学科の教員が複数人で担当する「ハイブリッド」形式の授業スタイルであった。1つの教室に同時に複数の教員が会する授業スタイルは斬新であるとともに、専門分野の異なる教員同士が、ある事柄に対して意見を交わすことで、学生に対して様々な角度からの捉え方が可能であるということを、授業の中で伝えていくことができ、また、学生からの多様な質問に対して、ピンポイントで教員の専門分野にヒットしなくても、複数の教員が補完しあうことで、学生を的確に指導することが可能となる。

このような考えから、国際関係学部は複数教員が同時に1つの授業を担当する「ハイブリッド」形式のスタイルを採用した。

3 「ハイブリッド・プロジェクト」の構築

「ハイブリッド・プロジェクト」を構想する際、いくつかの案が上がった。

*1 国際関係学部 国際学科 教授 *2 国際関係学部 国際学科 講師

- (1) 教員全員が研究分野を含めた自己紹介をおこない、学生が共鳴できる専門分野をもつ教員に就き、対外的に発表できるプロジェクトを組むもの。
- (2) 上記の案を教員2人以上で1組を作り、学生がその組に就く形式のもの。
- (3) あるテーマを設定し、教室全体で意見を交わし、学生自身がそのテーマに関連した事柄に対し調査をおこなうもの。

この中で、(1)の場合は一般にゼミと呼ばれるものであり、複数の教員が一堂に会する必要はない。そこで、(2)と(3)が議論されたが、(2)は学生の要望に応えられない可能性があるとの判断で、(3)の方法で進めることとなった。

4 「ハイブリッド・プロジェクトA」の実情

「ハイブリッド・プロジェクトA」の科目が開講されたのは2016年度秋学期である。教員も学生も初めての試みであり、大まかな予定は立てていたが、学生の要望に沿うためには、その予定はあまり意味を成さなかった。柔軟に対応できるようシラバスでは表1のようにあえて簡潔な内容説明にし、履修する学生の要望に柔軟に対応できるようにした。

表1 シラバスより

講時	内容
1	担当教員紹介、教員と学生による関心事項のすりあわせ
2	テーマの設定（さまざまな視点から）(1)
3	テーマの設定（さまざまな視点から）(2)
4	テーマの設定（さまざまな視点から）(3)
5	テーマの設定（さまざまな視点から）(4)
6	テーマの設定（さまざまな視点から）(5)
7	中間報告 (1)
8	中間報告 (2)
9	テーマの深化・発展（複数アプローチの活用）(1)
10	テーマの深化・発展（複数アプローチの活用）(2)
11	テーマの深化・発展（複数アプローチの活用）(3)
12	テーマの深化・発展（複数アプローチの活用）(4)
13	全体発表（学生・教員によるディスカッション）(1)
14	全体発表（学生・教員によるディスカッション）(2)
15	全体発表（学生・教員によるディスカッション）(3)

初回の「ハイブリッド・プロジェクトA」を履修した学生は10名であった。そして、担当する教員は6名、ハイブリッド・プロジェクトの発案者である中山も毎講義参加した。

2016年度秋学期におこなわれた「ハイブリッド・プロジェクトA」の講義内容を表2に示す。毎回、授業の最初に教員、学生の区別なく提起者を立て、提案者の気になっている話題や、調べたことなどを発言する。その発言に対して、学生や教員が自分の意見を述べる。そういった方法で毎回の授業が成り立っていった。

第1講の終わりに、伊藤から第2講で提起する話題

を予告した。予告をすることで、学生や他の教員はその話題に対して予習や意見を準備することができ、発表後の議論が活発になることを期待できると考えたからである。伊藤が提起した内容は「国歌」である。日本の国歌である「君が代」は暗いイメージがあるが、他の国歌と比較したことがあるのか、「君が代」は短調なのか、「君が代」よりテンポが遅く暗いイメージの国歌はないのかなど、学生が議論しやすいテーマを提供した。また、そこに教員が参加し、多角的に物事を捉える手法を学生に提供できればと考えた。そのため、答えのないテーマを提案することに力を置いた。

それが功を奏し、第2講では、伊藤の提起した内容から活発な議論がなされた。伊藤はメロディーラインや調、リズムといった方面から国歌を読み解いていったが、他の教員からは「近代国家」そのものの在り方に議論が及び、国旗、法、民族などに話が膨らんでいった。そのような中で、学生はそれぞれがもっている持論をしっかりと発言し、それに対して教員がコメントを述べていった。

表2 各講の実際の主な流れ

講時	日付	内容
1	9/21	自己紹介（教員、学生）
2	9/28	短調の国歌について（伊藤（筆者））
3	10/5	国歌について（教員 K、中山（筆者）による資料配布あり）
4	10/12	自由の衝突（学生 B）
5	10/19	選挙に行かない理由（学生 J）
6	10/26	自由の語源（教員 N）
7	11/9	左利きのための自由（学生 I）
8	11/16	新聞記事「難民＝犯罪者？」（教員 L）
9	11/23	アメリカの Walmart（学生 G）
10	11/30	日本の仏教（学生 E）
11	12/7	韓国大統領弾劾下野ソング（教員 O）、韓国の今を英文記事で読む（教員 L）
12	12/14	国技・オリンピック（学生 D）
13	12/21	音楽史から見る世界と日本（学生 C）
14	1/11	チャイナドレス（学生 H）、世界のお正月（学生 F）、除夜の鐘（学生 A）
15	1/18	総括
16	1/25	ハイブリッド・プロジェクト B に向けて

表3にもあるように、教員は提起者の発言を受け、自分の専門分野とどういった関わりがあるのかを考え、授業で発言することにより、多方面の分野に話が及ぶ。そして、学生は1つの物事が多方面と関わりがあるということを実感できていることが窺える。それは学生だけではなく、教員間でも窺える。その議論を受けて、自分はこんな発表をしたい、みんなに訊いてみたいといった内容を持つことができ、以降の授業で提起していくこととなる。「教員が先、学生が後」といった決まり事もなく、学生から率先して提起が起こった

ことは、履修した学生の積極性と教員の多方面にわたる知識の網羅があってこそだと感じた。

第2講での提起から、国家の格差が論じられ、差別、不自由といった内容から「自由」というキーワードが取り上げられ、以降の授業では、さまざまな「自由」が提起された。（表2を参照）

毎回の授業の最後には、話題に対して感じたこと、議論を重ねて得た知識や思ったことをレポートとして提出させた。その一例として、表4および表5を挙げる。

表4では、国歌の違いから、国歌と国家の結びつきが取り上げられている。国歌とは何か、国歌の意味とは、といった社会的な分野に及んでいることが窺える。国歌の違いを示すことで、その国歌の歴史的背景や国民性といった範囲に疑問を抱き、学生自らが調べて発言する動きが見受けられた。それは学生だけではなく、教員にもその動きがあり、第3講では第2講の内容を受けて、同じテーマで異なる国の現状が報告されることとなった。

「短調は暗いのか」「そもそも国歌はいるのか」といった議論に及んだ際は、当たり前と思っていた常識が、実は国際的には非常識であったり、日本独自の考えであったりするのだと思い知らされた授業となり、ものの見方や姿勢を改めさせられた。学生もショックを受けたことがレポートからも窺える。

表4でも多方面に議論が及んだことが窺えたが、第3講を終えて書かれたレポートでは、一定の方向性が生まれたことが窺える。それが表5であるが、国歌から国旗に話が移り、国民を束ねるツールとしての機能を議論することになり、「違い」を明確化することで生む団結力、結束力、差別化、衝突、排除といった社会的問題に議論が及んでいった。教員Lの「Significant Others（重要な他者）」という発言には、全員が共鳴した。他者の存在が己を知ることにつながり、己の存在は他者の中にあることを理解し、常識にとらわれず、物事を多角的に見ようという考えが、学生だけでなく教員にも芽生えていった。

表3 第1講時のレポートより（2016.9.21）

	第1講を受けた感想	次回以降の要望
学生A	初回からいろいろな立場から意見が出て楽しかった。アフリカの文化や経済について興味がわいた。	格差、南北問題、それに伴う教育援助ができるか追究したい。
学生B	国際協力は善か悪か。 食文化に興味をもっている学生が多い。	国歌について調べてみたい。
学生C	「95%以上が人為的」に驚いた。エコバック、マイ箸を購入するほうが環境に良くない。	映像やグラフを見たり、音楽を聴いたりしたい。
学生D	海洋法に興味があいた。	
学生E	環境の話を聞いて、高校時代を思い出した。	アメリカのテロ問題について聞きたい。
学生F	国際的な援助も、地域によって対応を変える必要がある。	国際的な援助の中に経済や法がどう関わるか知りたい。
学生G	学問には哲学が必要だ。自分の哲学を耕して、自分の哲学で考える。	血をイメージするような国歌がある。「君が代」の背景を知りたい。
学生H	砂漠に木を植えることが環境を変えてしまっている。 自己満足で終わっていないか。	オリンピックで国歌を耳にする。日本の国歌はなぜ重苦しいのか。
学生I	価値観、法律、地理学的など違う分野からの意見が聞けた。	エネルギー政策、貿易、移民政策、国連の支援などに興味あり。
学生J	地球温暖化について興味がわいた。 国際協力はビジネスになっている。	ビジネスと国際協力。そのメリットとデメリット。
教員K	地球温暖化に関して、緑化は地域の価値観に基づいたものでなければおかしい。 国際協力はお金に関わり、ビジネスになっている。	関心のある事柄を個人で調べ、内容を発表する。そしてディスカッションをおこなう。
教員L	他人が「そうだ」と思える共感性をもつには、フィールドワークが意味をもつだろう。 逸脱や笑いは構造の真になっていく運動性をもつ。	
教員M	N先生の「先晩気づいた」という研究上の間違いは何だったのか気になる。	学生に如何に話をさせるか。教員は極力控えねば。
教員N	学生の意識が高い。他の教員に対する理解も深まり楽しみだ。	自分の報告をどうするか、よく考えたい。
中山 (筆者)	歴史学の先生が「系統立って勉強していない」という発言に驚いた。だからこそ、独自の研究ができていくのかと思った。	ハイブリッド風議論が後半に始まった。発言できる学生が多く充実感があつた。
伊藤 (筆者)	ボランティアは偽善か。金の動きで世界が見える。 情報は操作されている。	国歌から見る文化（使用言語が複数である場合、歌詞の内容など）

表4 第2講時のレポートより (2016.9.28)

	気になった発言：内容：それを選んだ理由
学生 A	教員 M：「日本人は他国のワールドカップに行ったときにしか日本の国歌を歌わない」。日本人が自国を意識するのは、他国に行ったときに感じる。：私たちのような若い世代が自国を意識しない。タイでは自国を愛し、国王を敬う姿勢が日常から感じられた。日本人はなぜ欧米に興味を示したり憧れを抱いたりするのか疑問に思った。
学生 B	伊藤（筆者）・教員 N：国旗を祝日に掲げない家が多くなった。北朝鮮は国歌があっても歌わない。：国歌とはなんだろう。改めて国歌について考えたい。日本は改めて立たせたりするが、他国はどのように歌うのか調べたい。
学生 C	学生 I：日本はスポーツの試合などで客があまり国歌を歌わない。：日本はおとなしい人族だと思う。国民性が違うのであるならば、欧米などと同じようにする必要はない。日本の静かでおしとやかな感じも大切だと思う。
学生 D	学生 E：若者と国家について。：自分の言いたかったことと似ていて興味がわいた。
学生 E	伊藤（筆者）：日本の国歌は短調と思われているが、実は違う。：日本の国歌が暗いイメージだったので、短調だと思っていた。他の国歌を聞き、日本よりも暗い国歌があり驚いた。
学生 F	教員 M：日本は国歌、国旗に対して尊敬の義務はない。：今回取り上げた国歌の歌詞を見ると「祖国」というワードが多く見られ、自国に尊敬、自信を持たせるようなイメージがある。国歌にこめられた意味を、歴史の背景を考えながら調べてみたい。
学生 H	学生 C・学生 E：日本人らしい国歌である。若者に定着していない。：君が代は暗い・重い・遅いというイメージがある。しかし、国際大会で他国の国歌がマーチ風で明るい歌が流れている中で、君が代がクールに感じられる。Cさんの発言のように、謙虚で優しい日本人の国民性と重なっているように思う。国歌を歌わないという学校があると話題になったが、他国ではどうなっているのか。
学生 I	教員 O・教員 M：東アジアは急激な近代化で慌てて国歌について考えた。ヨーロッパ諸国はもともとイギリスで使われていたものの歌詞を変えただけのものだった。法律に国歌がリスペクトするものと記述すべき。：急に考え始められたものや、他国の国歌に相当するようなものに対して、それぞれの国民がどの程度、その国歌をリスペクトしているのか知りたい。
学生 J	教員 L：アフリカには国家意識がそもそもない。：国歌や国旗、国花、国鳥などは象徴として出会って、世界中が集合するときに使うために必要なのだと理解した。
教員 K	伊藤（筆者）：短調だけど、メロディーラインにより意識高揚に結びつくことの面白さ。：音楽と社会の関わりへの議論につながり、発想が広がっていくと思う。
教員 L	短調と長調で、短調の方が「暗い」とするのは、そういう印象、感じを持つが、「？」をもつ。短調でも長調でも、集団統合を図ったり、高揚の手段はあり得る。これに関連して、山陽と山陰という名称も、自称か他称かを問う必要があるし、また「陰」地方のポジティブ性とプラス価値の析出が探られなくてはならない。それは、そこに住む人たちの「言い分」が募られていかねばならないだろう。
教員 M	教員 L：国旗、国歌自体、人工的である。Nation State として成立するためのひとつの小道具にすぎない。：その通り！
教員 N	伊藤（筆者）：短調の国歌が少ないというのは驚いたというより考えたことがなかった。：音楽を聴いて、楽譜を見るというのは実に新鮮だった。
教員 O	教員 M・教員 L：国旗を変える国がある。国家も国旗も近代の産物である。：国旗や国家などは絶対ではない。しかも新しいものであって、反応しない国民も多にいる。
中山（筆者）	教員 O：「はたらの光」のメロディーが韓国の国歌に使われていた。：近代化で慌てて作らざるを得なかったことがよく分かった。「国歌とは何か」をよく表している。
伊藤（筆者）	教員 L：近代国家は人間の営みの歴史の中で、最近作られたものであり、国歌は人工的に作られたもの。：人を歌で束ねるのに何の意味があるのだろうか。カラーギャングのような集団としての構成員の証しとして国歌が存在しているのか。海外の人に、その人の国の国歌を披露するとウケがいい。異国だから懐かしさを感じるのか。それとも、その国を知ってくれていることに感謝しているのか。

5 「ハイブリッド・プロジェクト」の成果

筆者の伊藤正晃は第二外国語の習得、とくに中国語を指導するにあたり、統語論、語彙論、音声学、音韻論といった言語学の分野に特化して研究してきたため、中国以外のことに無頓着であった。本授業を担当する以前に、国際関係学を高校生に説明する機会があった。当時は、語学をきっかけにして国際関係学を語っていたが、国際関係学の主たる「国家間の関係性」について多くを語るができなかった。しかし、本授業を担当し、分野の異なる教員の話聞く機会が増え、各教員の多くの経験談や知識が身近なものとなり、人類

学や政治学などの領域の知識が格段に増えたことで、国際関係学の説明に厚みを持たせることができ、また、中高生に興味を持たせる説法ができるようになった。

学生の自主性なくしては成り立たない授業形式であるが、自主性のある学生が履修するとは限らない。自主性がまだ薄い学生に対して、授業を受けていく間に、自主性が芽生えれば、それこそ「ハイブリッド・プロジェクト」の成功なのだと考える。現段階における学生の自主性の芽生えとして、ハイブリッド・プロジェクトAを受講した学生は10名、ハイブリッド・プロジェクトB（2017年度春学期開講）を受講した学生は13名

表 5 第 3 講時のレポートより (2016.10.5)

	気になった発言：内容：それを選んだ理由
学生 A	教員 L：「重要な他者」。：自分が認められるためには他者が必要であることを意識できれば、グローバルリーダーのように世界を均等に見ることができる。他者を嫌うという概念がなくなるような言葉だと思った。「自由、freedom」と言いつつ、黒人を排除しようとするアメリカの風潮が気になる。
学生 B	伊藤（筆者）、中山（筆者）：国旗や国歌グッズにしている国では、国民は国旗や国歌が好きだとわかる。日本には日の丸弁当ぐらいしか思い浮かぶが、富士山や日本刀をデザインしたグッズはかなりの多いと感じる。アメリカやイギリスは親しみを込めた国歌を作り、日本は尊厳を重んじた国歌づくりをしたのではないかな。
学生 C	教員 L：Significant Others：大学で地元を離れたが、そこで初めて自分の文化や方言などに気がついた。アメリカの国歌は 3 番から先を歌わないのは黒人のことを悪く書いているからなのか。オバマ大統領（当時）が変えようと提言することができるのか。
学生 D	教員 L：重要な他者。：他者がいることで、自分たちの集団意識、帰属意識が生まれる。
学生 E	教員 K：アメリカの同時多発テロのときに国歌が毎日歌われていた。：中学生のときにアメリカ同時多発テロを調べたことがあったが、毎日国歌を歌っていたことは知らなかった。その真意を知りたくなった。
学生 F	中山（筆者）：アメリカ国歌で 1、2 番は歌われるが、それ以降は歴史的背景があって使われない。：アメリカは国歌、国旗に対し尊重意識をもっているにも関わらず、マイナスイメージを含む部分を除外するところを見ると、国家の在り方がどうなのか気になった。
学生 G	教員 L：Significant Others：他者（異文化、異なった生活様式）の存在を知ることで自分を知る。世界での自分の帰属するところを知る。地球旗ができるのは月に人々が移住して、地球と対立したときだと思った。
学生 H	伊藤（筆者）：自分が日本の国旗を身につけていたら。：星条旗やユニオンジャックの服やグッズは身につける機会が多い。ただ、日の丸を身につけると…。戦争反対のデモを町中でやっている人たちが身につけているイメージがある。なぜか政治的なものに結びついてしまう。
学生 I	学生 D、伊藤（筆者）：旗、歌の固有性は相手がいるから。駐中国大使の車の国旗に対する報道が日本と中国で異なる。：祝日に国旗を掲げる理由と、nationalism が強くなる時はいつかということが疑問になった。
学生 J	全体：国旗や国歌は士気を高めるために作られたり、勝利の象徴としてのものだったが、多面的に使われるようになり、団結力が目に見えてわかるようなデメリットもあると知った。
教員 K	教員 L：Significant Others：国歌や国旗が 1 つの方向へと統合されるものであるが、相対化した見方ができるかどうか重要なことだ。
教員 L	教員 K：Lady GAGA もジミヘンも、国歌をどんなジャンルの、どんな姿勢で歌っても、まず許される。だから国家の統合歌になり得ているのであろう。そこに異質への許容があるからだ。国家という集団形態が、宗教でも地域社会でもなく、その集団性を維持する歌が多様な異質を容認していってこそ、国家はその機能を維持するだろう。
教員 M	学生 D：「地球旗」は作れないか。：地球旗を作るには対抗する相手がいる。宇宙人とか。
教員 N	教員 L：Significant Others、異質性を認めないとユニバーサルになり得ない。nation state にもこれが必要だろう。：nationalism を単なる「内」と「外」の問題として捉えず、もっと広く深い perspective から見る発想に感銘を受けた。
教員 O	教員 M、教員 K：古代ペルシャの金属製の旗印、戦争と旗の関連性。：旗は戦時の合図や人々を動かすツールである。
中山（筆者）	教員 L：他者がいて初めて自分がある。：また教員 L にこの授業を持っていかれた気分。授業が終わったあの方が、みんなの議論が面白い。リラックスが必要だ。
伊藤（筆者）	教員 L、教員 K：Significant Others。アメリカの国旗、国歌とイベントは切り離せないものではない。：他を知ることで己を知る。相手を拒絶するのではなく、違いを見出し、その違いがどこから来るのか理解する。アメリカ国歌には黒人差別の記述があり、起立しないスポーツ選手がいることに驚いた。

おり、延べ人数は23名であるが、そのうち、両方を受講した学生は7名となっており、積極的に授業に取り組む姿勢が窺える。また、ハイブリッド・プロジェクトを受講した学生のうち、8名は長期/短期の留学を経験している。語学力を伸ばす一方で、国際化が進む現代を日本からだけではなく、海外から捉えようと努力している学生もいる。

自分が何に関心を持っているのか、どうしてそのものに関心を寄せたのか、それがどのような状況になっているのか、問題点はどこにあるのかなど、話題提供や議論に必要な知識を構築する方法を、ハイブリッド・プロジェクトを受講して学んでいると確信している。

この成果については、ハイブリッド・プロジェクトを受講した学生の今後の成長を継続して見ていきたい。そして、教員間の交流が盛んになることで、学部全体が「ハイブリッド」になれるよう、さらに異分野交流を盛んにしていきたい。

6 メイキング・オブ・ハイブリッド・プロジェクト

上記では、「ハイブリッド・プロジェクト」(A：1 年次秋学期、B：2 年次春学期、C：2 年次秋学期、D：3 年次春学期)のAからDのうち、ABCの 3 つの担当者になっている伊藤正晃が、まずはハイブリッド・

プロジェクトAの概要と具体的な授業内容を述べた。ここからは、発案者の一人である中山紀子がハイブリッド・プロジェクト誕生の経緯を述べたい。いわば、ハイブリッド・プロジェクトの舞台裏ともいえるが、その産みの苦しみを描くことによって、特徴と重要性がよりよく理解されると思うからである。伊藤と描写が被る、あるいは着目点が異なることがあるが、ハイブリッド・プロジェクトを複眼的にみるということでは解いていただきたい。

最初のきっかけは、学生たちの発言だった。2014年1月に中部大学開学50周年・国際関係学部創設30周年記念事業の一環として、国際関係学部夢構想シンポジウム『『国際』という夢をつむぐ』が開催された。そのときに6人の学生が国際関係学部におけるそれぞれの学びについて素晴らしい発表をしてくれたが、個々の発表で終わり、相互にコメントしあう時間はなかった。夢構想委員であった私は、それを惜しんで、発表者の学生によびかけて別の日に座談会を開いた。その座談会で、どんな授業があったらもっとよかったかという質問をしてみた。そのとき聞いた学生の意見が、「オープンキャンパスのときのように、いろんな先生がいろんなテーマを話しているのがいい」とか「先生と先生がどのように議論するか見てみたい」というものだった。国際関係学部のオープンキャンパスでは、広めの場所にいくつかテーブルを置き、それぞれのテーブルで先生が高校生相手にその高校生の興味にあった話をしていた。国際文化学科では当時それを「オンデマンド・ミニ講義」と呼んでいた。学生の希望に合わせて講義を成り立たせるのは、中部大学の謳い文句である「ティーラメイト」教育にもあった。ただ、オープンキャンパスでは、おおむね一人の先生が話していたので、それを複数の先生にしてみることにした。

このアイデアをもって、今度は学部の教員に、自分の教えられるテーマ、興味のあるテーマ、学生に興味をもってほしいテーマなどを、○○先生と一緒に場合と一人で教える場合とに分けて考えてもらった。授業初日に学生の前で複数の教員が上述の自分の複数のテーマを書いた紙を学生に配布し、受講した学生がそれらをもとに、自分の興味にあった教員に質問したり、○○先生と○○先生の組み合わせで△△のテーマで話してほしいなどの希望を述べあうのだ。受講したすべての学生の希望を板書し、それらをもとに学生同士、あるいは指名された教員も含めて、次回にどのような組み合わせでどのようなテーマを話し合うかを議論して決める。いわば毎回毎回1週間前に「オンデマンド・ミニ講義」のテーマが決まる。学生にとっては自分たちの希望するテーマがその都度議論によって決まる即興性をもつものになる。学生たち自身が、授業内容を

決める「メイキング・オブ・授業」の監督であり、主役になるのである。

私の頭のなかにはずっとこのような、学生の言った「先生たちがあちこちのテーブルでいろんなテーマを話し合っている」というオープンキャンパス風のイメージがあったが、実際のハイブリッド・プロジェクトAでは受講生数が多くなかったこともあり、授業開始直前に、クラスの分割をやめ教員と学生がつねに一堂に会す形式に方向転換した。このようにひらめいたのは、国際関係学部国際学科の最新パンフレット「地球を丸ごと学びつくせ!」のハイブリッド・プロジェクトを紹介する写真を思い出したからである。写真では複数の教員と複数の学生が一つのテーマを楽しそうに話しあっていた。クラスを分割しなかったことは結果的に非常によかった。教員の数が多ければ多いほど、多様な意見が飛び交うことにつながった。

しかし、そもそもハイブリッド・プロジェクトのコンセプトは、担当教員たちにすぐに理解されたわけではなく、否定的な反応が多かった。そのなかの「複数の教員がいくつかに分かれて学生の発表にコメントすることで、ハイブリッド性は事足りるではないか」という意見に対して、私はそれはどこか違うと感じた。そうであれば、すでに卒業研究や演習などで行われている指導と大差ない。昨今流行りのアクティブラーニングは学生の主体性を標榜しているが、たんに学生の主体性に「任せる」だけでは、いい発表は決して出てこない。むしろ、学生に教えるべきは、議論することの面白さ、考えることの面白さであり、自分に知識があればもっと面白くなりそうだと実感させることだ。学生による発表はずっと後でいい。まずは、学生が自分のふと呟いた言葉が先生たちのいろんな反応を引き起こすことを目の当たりにすることである。教員はそれぞれ自分の専門分野に引き付けて、学生の何気ない言葉から話を広げ、伸ばし、料理していく。ときに教員同士で異なる見解をもち、火花が散ることもある。学生は、どうやら答えはひとつとは決まっていらないと気づいていく。ポイントは、教員自身がその議論を楽しむことである。自論を熱く語ることである。学生に気を遣う必要はない。学生に見せるべきは、議論に熱くなっている教員の姿だからである。したがって、テーマはなんでもよい。知識の伝授ではなく、姿勢への共感こそがハイブリッド・プロジェクトの肝だからである。学部長の「新奇であればあるほどいい」という言葉にも助けられた。

別の否定的な意見は「教員だけが熱くなって、学生が白けてくるのでは」というものだった。これは私にもどうなるか読めなかった。しかし、このような授業を求めている学生は必ず存在すると信じていた。前述

したシンポジウムで発表した学生たちのように、通常の授業では物足りなさを感じている学生は一定数いるだろう。単位のためではなく、参加するだけでワクワクするような授業を、そのような学生たちのために開きたかった。受講した学生のワクワク感は他の学生にもきっと良い影響を与えるにちがいない。これについては、オリエンテーションのときに、ハイブリッド・プロジェクトの授業を「議論が多く、有益な授業だが負担が多い」と説明することによって、ある程度覚悟のできた学生を募ることにした。別の教員から、「1年次から2年次にかけて通常に行なわる予定の演習系ゼミ（スタートアップセミナー、国際基礎演習、国際応用演習A、国際応用演習B）と重ねてはどうか」という意見もあったが、これらの演習系ゼミは必修科目なので、同様の理由で、ハイブリッド・プロジェクトはむしろ自主的に選択できる状態にする必要があった。

ハイブリッド・プロジェクトの成否は、いかに教員が熱く議論を語れるか、いかに教員が学生を唸らせるコメントや質問を披露できるかどうかにかかっていた。学生の発表に教員がしたり顔でコメントするのに終始する授業にだけはしてはいけない。そのため、教員が安全地帯にいてはいけない。教員が当事者になる必要があった。私が考えたのは、授業最後に「今日は誰の発言にもっとも興味をもったか。その理由は何か」という感想レポートを取ることである。少し競争原理を導入してみたのだ。「今日の議論のなかで興味をもったことを書きなさい」という中立的な文言に変えてはという意見があったが反対した。この感想レポートは受講する学生だけでなく、参加した教員にも書いてもらい、翌週にすべての感想レポートをコピーして全員に配布し、先週の誰の意見がもっとも多くの参加者の興味を惹いたかが一目瞭然になった。教員であること

も、学生であることもあった。また、その感想レポートから議論が再燃した。同様の理由で、学期末に学生に課すレポートは、教員にも書いてもらった（これらのレポートは近々、国際関係学部HPに掲載する予定である）。議論において教員は学生に遠慮することはない代わりに、課題において学生と同じ義務を負う。その意味で、ハイブリッド・プロジェクトは学生も教員も立場は対等であるし、あるべきだ。対等であるので、先に生まれて研究をしている教員が多く発言することになるのは当然のようだが、発言する楽しさに触発されるのか、それとも意外に先生方もたいしたことと言わないと気づいて気楽になるのか、学生もどんどん発言するようになっていった。

7 おわりに

ハイブリッド・プロジェクトは、予想以上の成果をあげることができた。学生のみならず、教員も満足する授業となった。授業を始める前に不安を抱いていた教員も多かったが、杞憂に終わった。これが単なる幸運か、うれしい現実かは、今後のハイブリッド・プロジェクトの進展具合による。しかし、大きな可能性をもった授業であることは確かであろう。具体的にどういう可能性があるかは別稿に譲るが、複数の教員が担当する意味は大きい。資源（頭脳）の有効活用というシェアリングの精神が生きている。あたたかな知の共同体のなかにおいて「一人じゃない」と思える感覚は今こそ必要である。ハイブリッド・プロジェクトは国際関係学部ならではの特徴が生かされた授業である。さまざまな学問分野を背景にもつ教員が存在することによって可能になった授業である。これは、大きく言えば、現在、多様な価値観をもった人々と生きていく私たちにとって、ひとつの視座を与えるものとなるだろう。

May the Hybrid Project Commence! New Challenges for the College of International Studies

NAKAYAMA Noriko^{*1} and ITO Masaaki^{*2}

*1 Professor, Department of International Studies, College of International Studies, Chubu University

*2 Lecturer, Department of International Studies, College of International Studies, Chubu University

Abstract

The “Hybrid Project A” was started in the fall semester of 2016. This seminar was created in conjunction with the re-establishment of the International Studies Department. Unlike ordinary seminars, students and faculty members sit in a circle arrangement in this class. Therefore, there are no boundaries between the students and faculty members. Any participant who wants to express his/her opinions or raise questions and concerns is encouraged to present them. The participants then discuss the matters at hand. By working through the challenges and issues together, the students and faculty members who joined the seminar actively participated in discussions and achieved the objectives of the Hybrid Project seminar. Masaaki ITO presents the summary and content of the Hybrid Project, and Noriko NAKAYAMA presents the start-up process of the Hybrid Project.

Key words

hybridity, presentation, discussion, improvisation, international studies

上級日本語クラスにおけるピア・ラーニング

ー読解文要約の課題を通してー

上田 美紀^{*1}・渡辺 民江^{*2}

要 旨

本実践は上級日本語読解の授業にピア・ラーニングを取り入れたものである。ピア・ラーニングとは学習者同士が対等な関係で共に学び合うものであり、学習者の気づきを促す効果が示されている。授業は、読解→読解文要約のスキル提示→個人での要約→グループワークでの要約→内省と評価の質問紙記述という段階を踏んで進められた。本研究では個人での要約文とグループワークでの要約文を比較した。また、内省及び評価の質問紙記述の内容から、本実践の効果と評価を示した。その結果、学習者がピア・ラーニングによって互いに刺激しあい課題を遂行したこと、要約スキルに関する様々な気づきがあったこと、教師が提示した要約スキルがピア・ラーニングによって再確認され習得に結びついたこと、学習者がピア・ラーニングに高い評価を示していること等がわかった。

キーワード

ピア・ラーニング、読解、要約、内省、評価

1 はじめに

本学語学教育センター（日本語教育プログラム）では、海外提携校からの短期留学生を受け入れ、日本語の集中教育を行っている。短期留学生の中には原籍校で日本語及び日本語教育を専攻しており、日本語能力試験N1に合格している学生も含まれている。ほぼ日本語能力上級レベルに達しようとしている留学生に必要とされる日本語能力とは何か。特に、卒業論文を日本語で書くこと、日本の大学院に進学すること、日本でもしくは母国で日系企業に就職すること等を目指していると考え、論文作成能力の習得は不可欠である。論文作成には先行研究、文献の要約が必要であるため、「総合日本語B」の授業目標の1つに要約スキルの向上を挙げた。

では、要約スキル向上に効果的な授業とはどのようなものか。これまでの授業では、以下の方法をとってきた。まず、読解する文章のレベルを徐々に上げ、ある程度内容のまとまった文が読めるように指導する。次に、要約スキルについて解説し要約させる。その後は、読解→要約→添削を繰り返す。この一連の課題を繰り返してきたが各学習者のスキル向上が感じられないというもどかしさは否めなかった。教師も学習者も共に要約と添削の回数を増やすことだけではどうスキ

ルが変化したのか意識化されにくいのである。

そこで、本実践では読解文要約の課題にピア・ラーニングを取り入れることとした。ピア・ラーニングは協働的学習の相手がピア（peer＝仲間）であることを示している。つまり教室場面でのクラスメートとの学習であり、互いが対等な関係で助け合いながら学んでいくものである。日本語教育において、様々なピア・ラーニングの実践報告が示されている。舘岡（2005）は、読解の授業において学習者同士の対話によって理解を深めるピア・リーディングの有効性を検証している。また、田中（2009）は、日本語翻訳クラスでピア・ラーニングを取り入れ、口頭表現力向上に繋がったと述べている。さらに、清水（2016）はピア・ラーニングが、学習者のプレゼンテーションに対する苦手意識の軽減に効果的であったとしている。

本研究は、ピア・ラーニング後に内省及び評価のための質問紙に記述させ、本実践の効果と学習者の評価を示すものである。

2 実践について

実践は2016年11月～12月に「総合日本語B」の授業6コマで行われた。対象は海外提携校からの短期留学生13名、正規大学院留学生3名の計16名である。国籍

*1 語学教育センター 教授 *2 語学教育センター 准教授

は中国13名、韓国3名である。全体の流れは準備段階としての読解および要約スキルに関する授業、ピア・ラーニング、内省の質問紙記述、評価の質問紙記述の4段階に分かれている。

2.1 準備段階

学期当初より読解の授業を行い読解文の内容を徐々に向上させた。その後、要約スキルを提示し、要約例を示した。この段階では学習者は教師からのインプットを受けるのみでアウトプットはない。次に新たな読解文を提示し、学習者各自に要約文を書かせた。ここで学習者は個別にアウトプットする。1回目の要約文に対しては個別に添削し返却した。次に新たな読解文を提示し2回目の要約文を書かせた。そのうち2名の要約文を例に挙げ、クラス全体で話し合いながら推敲させ教師が添削例を示した。その後、各自の要約文と比較させた。学習者も添削に参加し考えることによって要約スキルを再確認し注意点を意識することができた。

2.2 ピア・ラーニング

新たな読解文を提示し、各自3回目の要約文を書かせた。なお、使用した読解教材は一橋大学留学生センター(2014)『留学生のためのストラテジーをつかって学ぶ文章の読み方』の「消費者の求めているもの」で、約1,300字の文章を200字程度に要約する課題を提示した。各自が要約文を書き終えた後、学習者を4名ずつのグループに分け、話し合いののち、グループとしてのよりよい要約文(以下、グループ要約)にまとめて提出するという課題(以下、グループワーク)を与えた。学習者はピア・ラーニングによって課題を遂行させるため、準備段階での個別アウトプットから集団でのアウトプットに展開することになる。話し合いの方法、課題達成までの手順については各グループに任せ、教師はほぼ介入しなかった。

2.3 内省に関する質問紙記述

各自に自らの要約文とグループ要約を提示し、両者を比較、検討させた後、内省に関する質問紙に記述させた。質問内容は以下のとおりである。

- ・グループ要約を書く際、どんな手順で行いましたか。
- ・グループで書いた要約文の方がよくなっているのはどの部分ですか。
- ・グループワークを行って、他のメンバー(以下、ピア)からどんなことを学びましたか。言葉の意味、本文の大切な部分、まとめ方、文型、助詞など具体的に書いてください。

2.4 評価に関する質問紙記述

グループワークについて評価させ、日本語力向上への有効性について検討する質問紙に記述させた。質問内容は以下のとおりである。それぞれ1つにチェックしその理由を記述させた。

- ・このような学習方法はいいと思いますか。
() いいと思う。() どちらとも言えない。() いいと思わない。
その理由を書いてください。
- ・このような学習方法で日本語力がアップする(今回は1人で書くより、いい要約文が書けた)と思いますか。
() アップすると思う。() どちらとも言えない。() アップすると思わない。
その理由を書いてください。
- ・このような学習方法をまたやってみたいと思いますか。
() やりたいと思う。() どちらとも言えない。() やりたいと思わない。
その理由を書いてください。

3 要約の変化

1人で書いた要約文とグループ要約に最も顕著な差(向上)がみられた学習者Aの文章とそのグループ要約を例として示し、どのような変化があったか検討する。

①学習者Aの要約文(原文のとおり)

「高度経済成長期が終わるころまでに、日本の消費者は、バブル期に必要なもの、高額なものを買う傾向にあった。しかし、バブル崩壊後、市場は完全な買い手市場になった。現在、消費者が商品を選ぶ目はますます厳しくなっている。消費者の買い物をめぐる状況は、近年急速に変化しているのである。新しい方法を考えしている。」

②学習者Aのグループ要約(原文のとおり)

「高度経済成長の後、小売店はものを買わない消費者に買わせるために様々な方法を考えはじめている。大きな駐車場を持ち、消費者が手軽に買いに行ける郊外型の大型ディスカウント店や24時間営業するコンビニや流通コストのかからない通信販売とインターネット・ショッピングが利用されるようになった。このように消費者が商品を選ぶ目や市場はどんどん厳しくなっている。そのために変化にあわせた様々な方法を考えるべきである。」

①と②を比較すると、まず、200字程度の要約という課題に対して、①の150字から②の198字に増え、より課題に合ったものになっている。①では高度経済成長の後とバブル期の内容が混在し意味が通っておらず、

読解文の読み違いをしている可能性がある。②では高度経済成長期できちんとまとめられている。また、①では具体的な例が書かれておらず、一般化されすぎており、内容が伝わりにくい。②では変化の内容が具体的に示されており、読み手がイメージできる要約文になっている。このように、Aは1人で書いた要約文を、グループワークによって完成度の高いものに向上させた。ピアとの話し合いによる効果といえよう。

4 内省に関する質問紙記述の結果

4.1 グループ要約の手順

グループ要約の際、どのような手順で行ったかについては、大まかに3つの方法にまとめられる。1) 互いの要約文を全て回し読みしてから話し合ってから書く方法。2) 一番いい要約をベースに書き直す方法。3) 序論、本論、結論に分けて話し合い、最後に通して書き直す方法である。グループワークを開始した直後、まず、どのような手順でグループ要約を作成するかアイデアを出し合い、検討していた。グループによっては、なかなか決められず、他のグループの手順を聞いたり、参考にしたりしながら相談し、20分近くかかったグループもあった。いずれにしても、教師の指導なしにピア同士で模索しながらグループ要約という課題を遂行していった。

4.2 自分の要約文とグループ要約との比較

1人で書いた要約文とグループ要約を比較して内省させたところ「本文の重要な点が際立った」「簡潔で論文にふさわしい文になった」「本文の抜き書きではうまく要約できないことがわかった」「ピアの要約が読めたので、まとめ方の勉強になった」等という記述がみられた。グループ要約の際は、課題遂行に集中しているため、自分の要約文が脇に置かれた状態になっていたが、改めて2つを比較することによって差(向上)に気づいたと言える。また、「本文の抜き書きではうまく要約できない」という点に関しては、準備段階の要約スキルで提示し、さらに1回目、2回目の添削時に繰り返し指導した。しかし、その時点では認識されず、グループワークで初めて学習者が理解したことがわかる。教師からの提示ではなく、学習者がピアと共に学びあっていく活動の効果が感じられる点である。

4.3 ピアから学んだこと

ピアから学んだことは、記述内容から「文法」「構成」「本文の内容理解」に分けられる。

「文法」に関しては、「文章の呼応の重要性」「受け身形使役形の有効性」「連用中止の具体的な使い方」「論文にふさわしい文型と語彙の選択」等が挙げられ

た。これらも全て、日頃の授業の指導項目であり、準備段階の要約スキルの授業内容の中で強調したものである。つまり、ピアと共にグループ要約を書くことで、これらのスキルの重要性を具体的に意識したと言える。教師の添削→返却という指導では得られないピアからの刺激を受けたと言える。

「構成」に関しては、「簡潔性」「事前の構成の必要性」「全体は大まかに、重要部分は具体的にまとめる」「本文のコピーではなく内容を理解してから要約する」等、要約の際の具体的な技術が示されており、学習者が重要なことを細かく分析して学んでいることがわかる。

「本文の内容理解」に関しては、「ピアに本文理解の補足を受けた」「キーワードを拾い要約文に入れる方法を学んだ」「自分が本文の重要な部分を見逃していたことに気づかされた」「自分の要約は具体性に欠けていることがわかった」等、要約の前提である読解が不十分であったことに気づいたという記述が多くみられた。要約では、読解文をいかに正確に読み取って理解しているかが重要だが、授業においては教師の解説が加わるため、学習者は受け身の理解になりがちである。しかし、本実践では学習者がピアの刺激を受け、能動的に考え学んでいることが示されている。

以上のとおり、内省の結果から学習者が本実践を通してピアの刺激を受け、または、無意識にピアに刺激を与え、学び合っていたことがわかる。特に、準備段階の授業において教師から提示された要約スキルが再度認識され習得につながっている様子が窺えた点は、ピア・ラーニングの効果の表れであるといえよう。

5 評価に関する質問紙記述の結果

学習者の記述を以下にまとめる。なお、記述例はできるだけ原文を生かし、筆者が短く要約したものである。

5.1 学習方法の評価

このような学習方法はいいと思うかという質問に対して、いいと思うと答えた学習者は13名、いいと思わないと答えた学習者は3名であった。

いいと答えた理由は、「お互いに話し合いピアの考え方がわかった」「ピアの意見を聞いて、なるほどと感じた」「ピアと協力する能力が鍛えられた」「ピアの間違いに気づいた」「1人より4人のほうがアイデアが豊富だ」「自分の間違いに気付けた」「思いもよらない語彙やポイントを知った」等、個人では得られない気づきがあったこと、お互いの要約文にミスを発見し合い訂正につなげたことが挙げられた。また、ピアと協力する能力が鍛えられたという記述から、日本語能

力の向上を超えた学びが意識化されてことがわかる。

一方、いいと思わないと答えた理由は、「母国語で話してしまった」「無関係な話をしてしまった」「時間がかかる」等、教師主導ではないため、学習者の取り組む姿勢によって、学びの内容や深さに差が生じることに對する不満がみられた。

5.2 日本語力向上への寄与

このような学習方法で日本語力がアップすると思うかという質問に対して、アップすると答えた学習者は13名、アップすると思わないと答えた学習者は3名であった。

アップすると答えた理由は、「ピアが書き直してくれたところは覚えやすい」「知らない日本語の表現がピアから学べる」「先生に教えてもらうより早く有効に身についた」「1人では間違いに気づけなかったと思う」「固定観念を捨てて様々な表現が学べた」「会話力もアップした」「グループ内でピアと日本語で話せた」等、1人よりもピアから学ぶことや、教師よりピアから学ぶことのほうが習得に結びつくと考えているコメントが得られた。また、グループ内でピアと話すことで会話力がアップしたという、本実践そのものの利点に言及するものもあった。

一方、アップすると思わないと答えた理由は、「やはり1人で専念したほうがいい」「先生の示す解答例を早く見たかった」「時間がかかり無駄になることもある」等、教師→学習者という直線的な学習方法が効率的であるとするものがみられた。

5.3 本実践の評価

このような学習方法をまたやってみたいかという質問に対して、やってみたいと答えた学習者は12名、どちらとも言えないと答えた学習者は1名、やってみたいと思わないと答えた学習者は3名であった。

やってみたいと答えた理由は、「1人でまとめるよりグループでまとめるほうがもっと面白くていろいろ勉強できる点がある」「1人では限界がありグループでの思考はかなり重要だと思う」「1人は寂しいがグループはやる気がでる」「メンバーに自分の考えを教える際に自分の間違いに気づく」「グループでまとめると相談したり譲歩したりするためチームワークが求められそのような人材の必要性を感じる」「いつもの先生達がずっと話して学生が聞き手の立場にあるより雰囲気が良く面白かったし盛り上がった」「日本語の学習に役に立ちメンバーとの交流もできる」「この学習方法だと自分の不足している部分がすぐにわかる」等、ピアの刺激を受け、または自らが刺激を与えることによって効率的で意欲的な学習ができたというものが

が見られた。

一方、やってみたいと思わないと答えた理由は、「1人の方がじっくり考えられる」「時間がかかりすぎる」「お互いの意見がなかなか理解し合えない」等、本実践の課題を示すものが見られた。

6 考察と今後の課題

以上のように、グループワーク後の質問紙への記述から、学習者はピアと共に刺激を与え合いながら、より高いレベルで課題を遂行したことがわかる。また、教師から学んだスキルもグループ活動を通して意識化し、再認され習得に結びついている。このことから、グループ活動は日本語力習得に有効であると言える。さらに、ピア同士の人間関係を構築し、課題解決に向けて協力するとはどういうことかを学ぶ場であることも示された。館岡（2005）はピア・ラーニングには2つの目的があるとしている。1つは読解や作文の課題を遂行することによってそれらのスキルを向上させるという狭義の学習目的であり、もう1つは仲間と共に学ぶことによって人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し視野を広げ、さらには自分自身を発見していくという広義の学習目的であると述べている。本実践では、前者の狭義での学習目的を念頭に置いて実践を計画したが、図らずも、学習者からの記述において、後者の広義での学習目的に関する言及が見られた。このことから、ピア・ラーニングが日本語教育において有効であると共に、さらなる可能性を持っているといえよう。しかしながら、本実践は通常授業より多くの時間を要することは避けられない。また、学習者によっては課題遂行に直線的に進まないことで非効率的で無駄があると感じるという問題点も示された。

質問紙回答の結果から、通常授業とピア・ラーニングを用いた授業を比較し、考察する。

通常授業

- ・教師から学習者に向けて明確なインプットがある。
- ・狭義の学習目的が強く意識されている。
- ・広義の学習目的は意識化されていない。
- ・教師主導であり、時間配分が明確である。
- ・あらかじめ計画された学習内容がきちんと提示される。
- ・課題遂行が直線的に行われる。
- ・学習者が1人でじっくり取り組める。

本実践のピア・ラーニング

- ・教師から学習者に向けての直接的なインプットは少ない。
- ・狭義の学習目的が果たされている。
- ・広義の学習目的が果たされる可能性が高い。
- ・グループワークは学習者に委ねられ時間配分はゆる

やかである。

- 学習内容はピアとの相互作用によりグループによる差が生じる。
- 課題遂行は曲線的でピアとの相互作用による深まりも期待出来る。
- ピアとの協力によって課題を遂行するため、主体的な学びにつながる。

本実践では、読解文要約の課題遂行にピア・ラーニングを取り入れた。個人の要約文とグループ要約を比較すると、どのグループも確実にレベルが上がっており、課題遂行の点において本実践は有効であったと言える。また、学習者の内省、評価共に上記に示したとおり概ね好評であり、高い評価が得られた。さらに、当初の目的に入れていなかった広義の学習目的への言及も見られ、ピア・ラーニングの可能性を再確認することができた。

しかしながら、グループワークの際の母語の使用を

制止しきれない、通常の授業より時間を要する点は無視できない。また、ピア・ラーニングを好まない学習者が存在することも忘れてはならない。

今後は、実践方法、課題作成に創意工夫を加え、より効率的で学習者の満足度も高く、ピア・ラーニングの特徴を生かした実践を模索していきたい。

参考文献

- 清水慶子（2016）「苦手意識を軽減する口頭表現授業の実践ーピア・ラーニングの視点からー」『日本語教育方法研究開始』Vol.23 No.1 pp.44-45
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 田中敦子（2009）「ピア・ラーニングによる日本語翻訳クラスの可能性ー上級レベルの口頭表現力の向上を目指してー」『留学生教育』第14号, pp.57-64

Peer-Learning Activity in Advanced JSL Class Through Summary Writing

UEDA Miki^{*1} and WATANABE Tamie^{*2}

* 1 Professor, Center for Languages and Cultures, Chubu University

* 2 Associate Professor, Center for Languages and Cultures, Chubu University

Abstract

Many of the advanced level JSL students studying in the Japanese Language and Culture Program at Chubu University have set lofty goals for themselves such as entering graduate school at a university in Japan, writing a thesis or other research papers in Japanese, and/or working for a Japanese-affiliated firm. Therefore, for them to accomplish these goals, it is important to increase and hone their Japanese writing skills. One way to achieve this is by writing summaries of various articles. This paper introduces a peer-learning activity for an advanced Japanese as a Second Language (JSL) reading/writing class for summary writing. Instead of writing summaries repeatedly in class and the teacher correcting them individually, students were divided into groups and given the same article. They were then instructed to write a summary on their own. After completing their individual summary, they were asked to write a summary of the same article together with their group. No instruction was given on how to write the group summary, and the process varied considerably from group to group. However, by doing this, students in all groups not only actively learned different writing techniques for summaries from their peers, but also increased their ability to cooperate with others by sharing ideas. A reflection and evaluation surveys were conducted after this activity, which showed students basically rated this peer-learning exercise as a positive experience. Possibilities for future activities and discussion about some of the problems that were revealed from the survey are also provided.

Key words

peer-learning, reading, summary writing, reflection, evaluation

受け持ち対象者の分娩様式が 母性看護学臨地実習における学生の学びに及ぼす影響 ーテキストマイニングを用いてー

岡倉 実咲^{*1}・横手 直美^{*2}・山下 恵^{*3}・橋本 妙子^{*1}

要 旨

少子化による分娩件数の減少とハイリスク分娩の増加のため、異常分娩に位置づけられる帝王切開後の母子を受け持たせたりするなどして、看護過程を指導している教育機関も少なくない。そこで、本学の臨地実習における受け持ち分娩様式による学生の学びの内容を比較検討し、現行の教授方法や指導体制における課題を検討した。学生109名が記載した「母性看護学臨地実習を通して学んだ母性看護の役割」の内容をText Mining Studio for Windows ver5.0を用いて定量的言語解析した後、学生が本実習でどのような学びを得ているかを受け持ち褥婦の分娩様式の違いに着目して質的に分析し、実習目標と照らし合わせて検討した。その結果、経腔分娩の褥婦を受け持った学生は、他の看護学臨地実習との比較から母性看護学特有の対象や看護の特徴を理解していた。一方、帝王切開の褥婦を受け持った学生は、開腹手術と分娩後の両方のケアが必要とされるという帝王切開分娩後の特徴を捉えることができ、受け持ち期間が長いからこそ、看護技術や母児との直接的な関わりを繰り返し体験ができており、指導や継続ケアの必要性やセルフケアの必要性を感じることができていた。以上から、受け持ち褥婦が帝王切開であっても実習目標は十分達成できていると判断できたが、学びの内容には特徴があることが明らかになった。

キーワード

テキストマイニング、母性看護学、臨地実習、分娩様式、学生

1 はじめに

少子化による分娩件数の減少¹⁾と、ハイリスク分娩の増加^{2), 3)}により、母性看護学臨地実習において1人の学生が正常経過の産褥期の母子を受け持つ機会も減少傾向にある。そのため看護学生であっても、異常分娩に位置づけられる帝王切開後の母子を受け持たせたりするなどして、看護過程を指導している教育機関も少なくない⁴⁾。

本学保健看護学科の学生は、臨地実習として生活援助実習、看護過程実践実習を経験し、3年次秋学期より各専門領域での応用実習を履修する。母性看護学臨地実習はこの応用実習に位置づけられ、学生は母性看護学Ⅰ・母性看護学Ⅱで修得した知識・技術に基づき、実際の臨床で母性看護の対象へ看護を展開する。しかし、前述したように昨今の周産期医療ならびに母性看護特有の臨床現場の状況ゆえに、効果的な教授方法を見直す必要性が生じている。

教員は、状況に応じて学生間および臨地実習指導者

と随時調整を行っているが、学生の受け持ち対象者の選定にあたっては苦慮している。その理由は、例えば、外科の周手術期看護であれば手術予定者から受け持ち患者を予め選定することができる。しかし、分娩は他科における疾病や手術とは異なり、臨地実習の開始前に対象者の選定を行うことができない。したがって、学生の実習スケジュールや受け持ち対象の分娩様式や産褥日数を均等に調整することが困難になっており、到達目標の基準を受け持ちの状況によって若干変更し、成績評価せざるを得ない場合も出てきた。

このように、受け持ち対象を均等に調整することが困難な状況の中、母性看護学の基本的な知識・技術・態度を習得させるために、臨地実習における効果的な教授方法を検討する必要があると考えた。

2 本学の母性看護学臨地実習の概要

本学科の母性看護学臨地実習では、2週間の実習期間の中で、産褥期にある母親とその新生児の2人を同

*1 看護実習センター 助手

*2 生命健康科学部 保健看護学科 准教授

*3 生命健康科学部 保健看護学科 講師

時に受け持つ。母性看護学臨地実習の目的は、女性の健康の維持・増進と健康回復における看護の役割をとらえ、各ライフサイクルにある女性、特に妊娠・分娩・産褥期の女性と胎児期を含む新生児の健康を目指した看護が実践できる基本的な知識・技術・態度を習得することである。計6施設に学生を配置している関係上、各施設の特性にも考慮しながら実習を行っている。また、学生数と同数の正常分娩後の受け持ち対象者がいない場合は、担当教員は学生2人1組のペアで1組の母子を受け持たせたり、異常分娩に位置づけられる帝王切開後の母子を受け持たせたりするなどして、看護過程を指導している。

3 研究目的

実習記録内の「母性看護学臨地実習を通して学んだ母性看護の役割」を質的に分析し、本学の母性看護学臨地実習における受け持ち分娩様式による学生の学びの内容を比較検討する。分析結果から、実習目標の到達について、また現行の教授方法・指導体制における課題を検討することである。

4 教育上の貢献

分析対象とする実習記録の「母性看護学臨地実習を通して学んだ母性看護の役割」は、学生が実習全体を俯瞰して、臨床での看護実践を通して何を学んだのか、今後どう活かしていくのか等を自由記述するもので、学生の内面的成長を示す資料でもある。本研究では、その内容を施設特性や学生の個別性の観点から質的に分析することで、テキストデータから具体的課題を見出す。したがって本実習の学習効果をあげるための改善策を具体的に検討することで、効果的な教授方法の検討や実習施設との調整に役立ち、母性看護学臨地実習における学生の学びの質を高めることができる。

5 方法

5.1 対象者と調査期間

平成26年9月から平成27年7月までに母性看護学臨地実習を終了し、書面で研究参加への同意が得られた中部大学保健看護学科4年生113名（7期生）のうち、

褥婦を受け持った学生109名であった。対象学生の内訳については表1に示す。

5.2 データ収集及び分析方法

母性看護学臨地実習後に提出した「母性看護学臨地実習を通して学んだ母性看護の役割」（自由記述）の内容についてテキストマイニングを用いて分析した。テキストマイニングとは、ある文の中にある単語が出現するか否かという確率や、ある単語と別のある単語が同一の文に共起する確率などの言語現象を導き出すことである⁵⁾。

本研究では、Text Mining Studio for Windows ver5.0を用いて定量的言語解析（特徴語抽出・特徴表現抽出）をした後、質的に分析し、学生が本実習でどのような学びを得ているかを受け持ち褥婦の分娩様式の違いに着目し、実習目標と照らし合わせて検討した。

具体的には、頻出している言語が持つ本来の意味を検討するために単語頻度解析と係り受け解析を行い、適宜原文検索を行った。また、分娩様式ごとの具体的な学びの違いを検討するために、特徴語抽出（属性毎に特徴的な単語を抽出）や特徴表現抽出（構文解析で得られた係り受けの情報を元に属性毎に特徴的な係り受け表現を抽出）をFisherの直接確率を抽出指標として行い、統計学的に有意差（ $p<0.05$ ）がある単語を中心に原文検索を行った。

5.3 倫理的配慮

分析は母性看護学臨地実習の成績評価後に行った。研究への参加の有無が学業成績や単位取得に影響しない旨を説明書に記載し、口頭でも説明した後、書面で同意を得た。なお、本研究は中部大学倫理審査の承認（No.270072）を得て実施した。

6 結果

対象者109名の記録を分析した結果、総文章数は2,917文章、総文字数は37,427語であった。

以下、有意差がある単語は『ゴシック体』で、原文検索して確認を行った発言内容は「 」で表記した。

6.1 経膈分娩の褥婦を受け持った学生の学びの特徴語と特徴表現

特徴語抽出を行った結果、経膈分娩の褥婦を受け持った学生（79名）に特徴的に出現し、有意差が認められた単語は『領域』『特徴』『痛い』『雰囲気』『応じる』『動く』『病気+ない』『注意』であった（図1）。

『領域』『特徴』という単語は経膈分娩を受け持った学生に特化しているわけではなく、母性看護学臨地実習全体を示す原文検索結果であったため、それらを除

表1 対象学生の内訳

項目	人数	(%)
性別		
男子	23	21.1
女子	86	78.9
受け持ち褥婦の分娩様式		
経膈分娩	79	72.5
帝王切開分娩	30	27.5

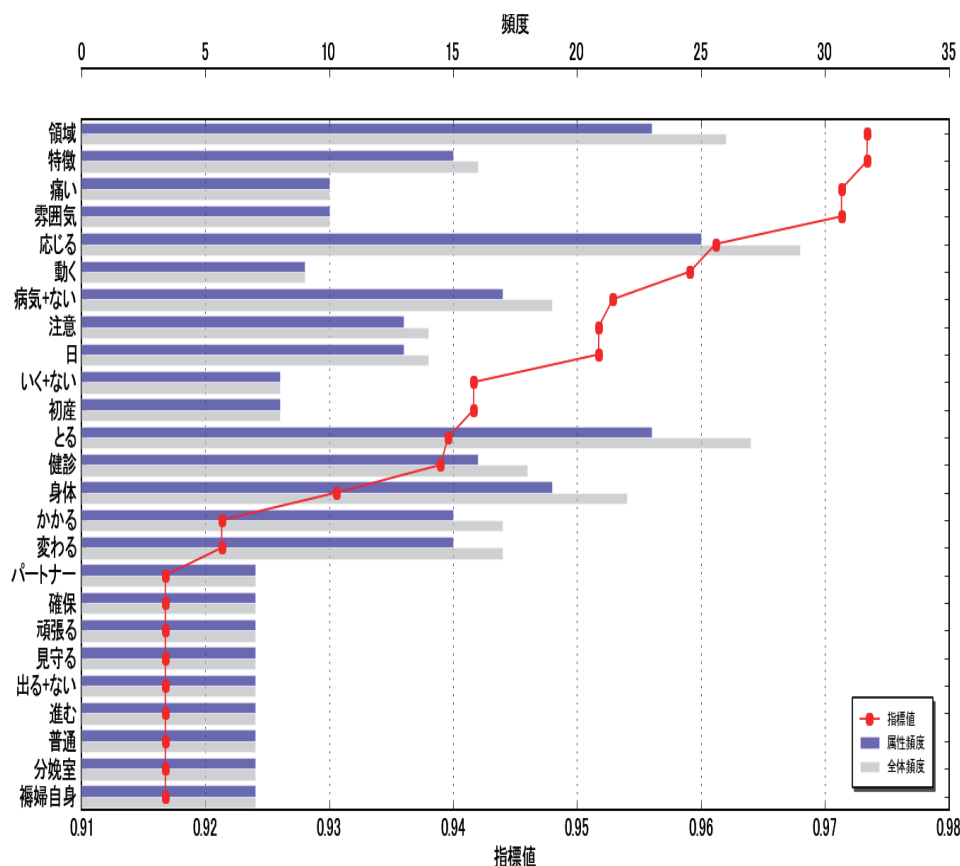


図1 特徴語抽出（経膈分娩の褥婦を受け持った学生）

く6つの単語に注目して原文検索を行った。

それぞれに原文検索した結果、『痛い』は、「分娩中の産婦は痛くて苦しうだった」「児が生まれるまですごく痛そうな表情」などの分娩時の痛みについて、「緊満している乳房は触るだけでも痛いだろうな」といった乳房の痛みについて、「会陰裂傷があり産褥椅子を使用しないと痛い」という会陰部の痛みについての内容であった。

『雰囲気』は、「外来はとても話しやすい雰囲気」「話しやすい環境・雰囲気を作り提供していく必要がある」などの外来の雰囲気について、「ゆったりした雰囲気の中で分娩をおこなうことができる環境」などの分娩時の雰囲気について、「和やかな雰囲気を作ることが良い指導である」という指導時の雰囲気についての内容であった。

『応じる』は、「日齢や産褥日数に応じた変化」という生後日数や産褥日数についての内容であった。

『動く』は、「活発に四肢を動かす」という新生児についての内容であった。

『病気+ない』は、「母性看護の対象者は病気なわけではない」「妊産褥婦の変化は基本的には病気ではなく生理的変化である」「妊娠・出産は病気ではない」という内容であった。

『注意』は、「新生児は胎外生活に慣れていないた

め注意が必要である」「授乳時を注意して観察してアドバイスする」という観察についての内容であった。

特徴表現として有意差が認められたのは、『大切な役割』であった（図2）。原文検索すると、「不安を取り除き、いつでも相談できる体制にあることが母性看護の大切な役割」「先を予測して入院中に指導していく、社会資源の提供をしていくといった先回りの行動が母性看護には大切な役割である」「個別性・根拠を持った指導が大切で私たちの役割である」「家での生活に戻り児と母親そして家族が安心してくらしできるようにすることが重要であり大切な役割になる」「育児に対する不安を少しでも軽減できるように支えることが看護者としての大切な役割である」「誉めて自信をもってもらえるように援助していくことも看護師の大切な役割である」「アセスメントし対応することも大切な役割である」という内容であった。

6.2 帝王切開分娩の褥婦を受け持った学生の学びの特徴語と特徴表現

特徴語抽出を行った結果、帝王切開分娩（担当）の学生（30名）に特徴的に出現し、有意差が認められた単語は『離床』『褥婦さんたち』『手術』『黄疸』『因子』『喜ぶ』であった（図3）。

それぞれに原文検索した結果、『離床』は、「帝王切

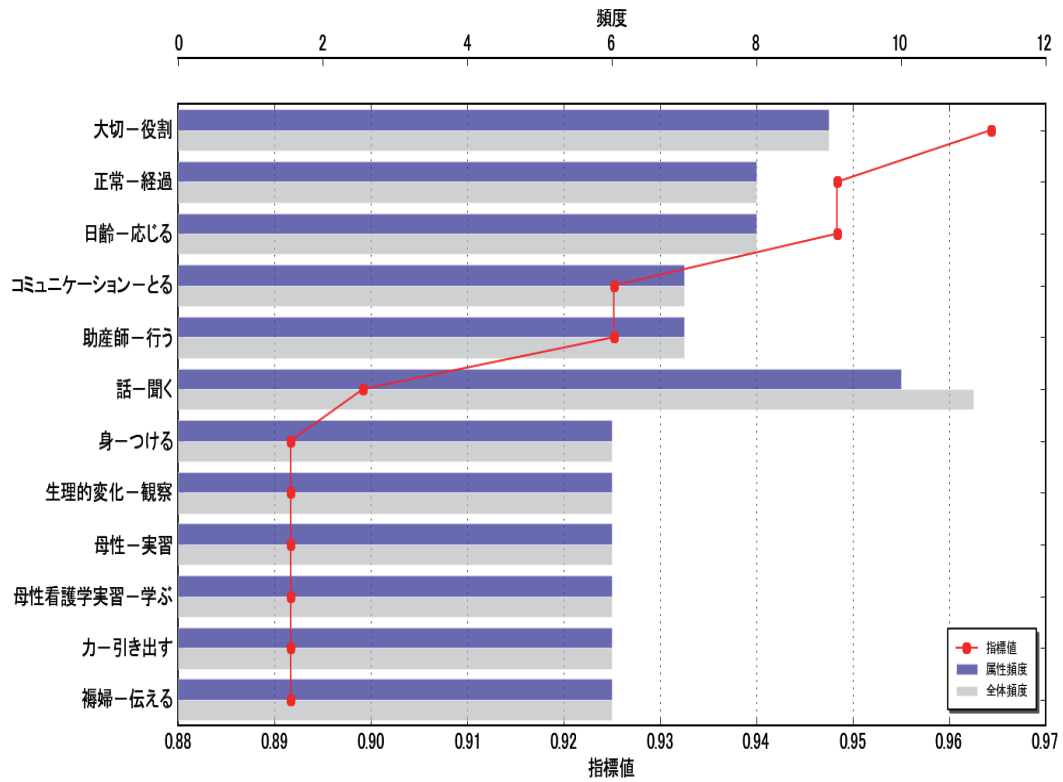


図2 特徴表現抽出（経膈分娩の褥婦を受け持った学生）

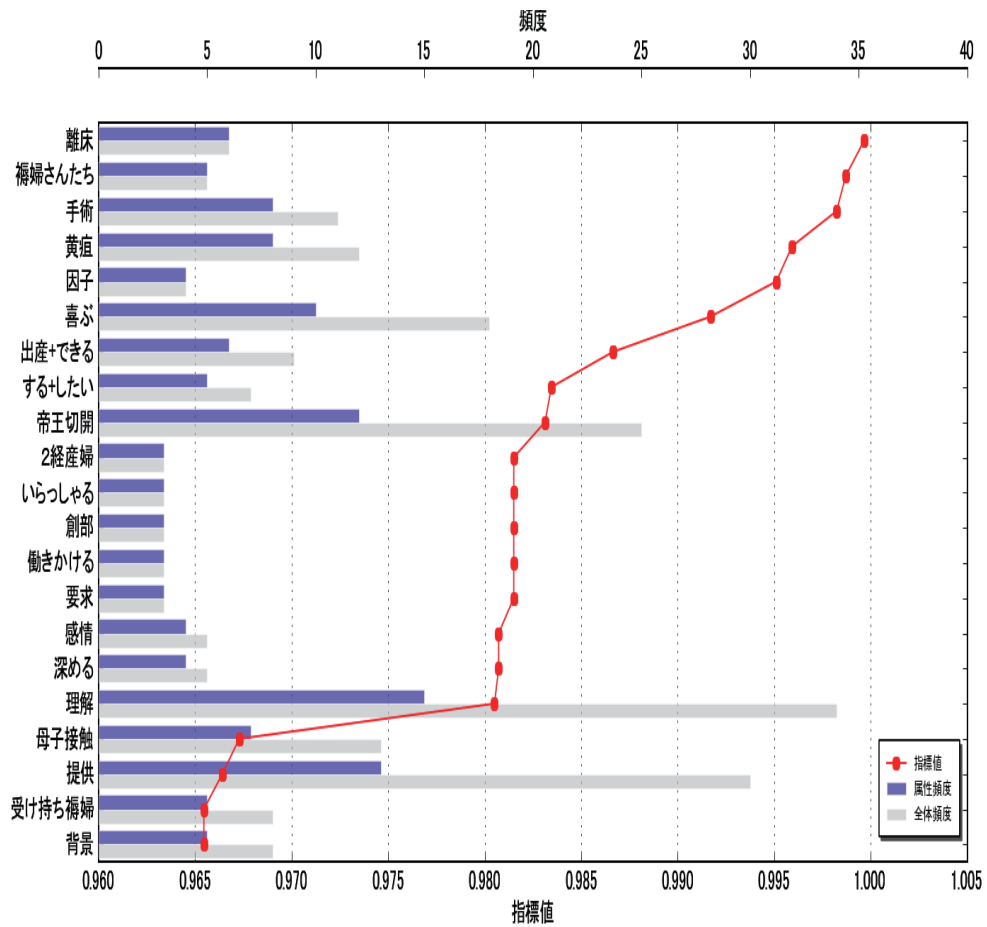


図3 特徴語抽出（帝王切開分娩の褥婦を受け持った学生）

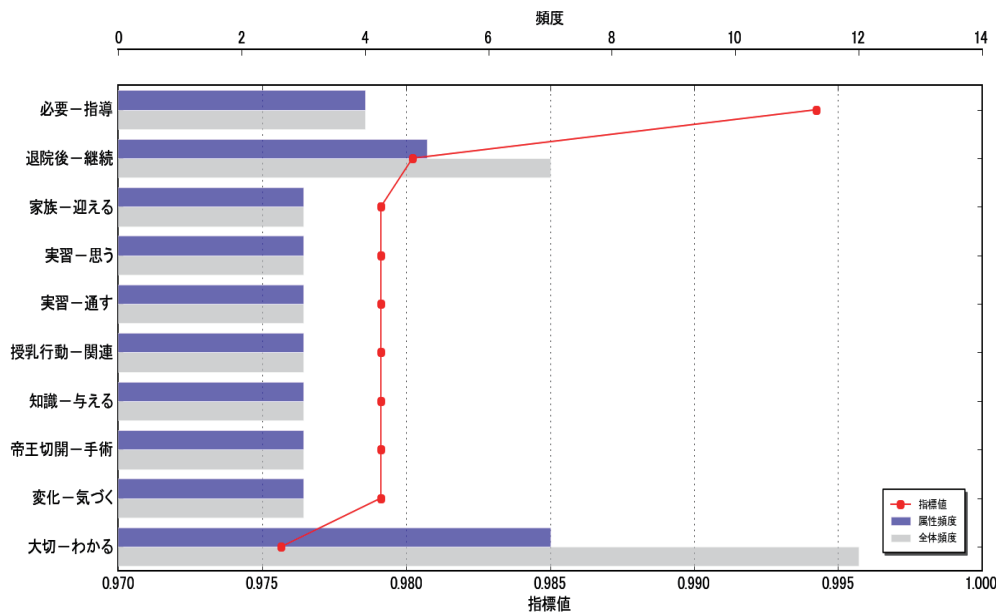


図4 特徴表現抽出（帝王切開分娩の褥婦を受け持った学生）

開では、術後1日目から離床し、歩かなければならない」「緊急帝王切開で貧血もあり離床がなかなか進まない」「産後の疼痛が強く、その中でも頑張って早期離床をし、授乳を行う姿に感動した」「早期離床のメリットを指導し、早期離床を行い術後合併症は引き起こさず順調に回復した」という帝王切開後の離床についての内容であった。

『褥婦さんたち』は、「褥婦さんたちからの質問」「褥婦さんたちも不安がいっぱい」「褥婦さんたちは健康である」という内容であった。

『手術』は帝王切開についてであり、少数ではあるが「帝王切開は手術であるが、分娩である」という内容もあった。

『黄疸』は新生児の生理的黄疸についての内容であった。

『因子』は、「胎児の発育を阻害する因子」「マタニティブルーが起きる可能性の高い因子」「授乳のポジショニングなどの因子」という内容であった。

『喜ぶ』は、「子どもができた喜び」「出産は女性にとって喜びである」「喜びを覚え、やる気を引き出す」「褥婦の喜びに繋がる」「命の誕生の喜び」「一緒に喜びを分かち合う」「喜びよりも悲しみが大きくなってしまう」「喜びである半面、ストレスにもなりうる」という内容であった。

特徴表現として有意差が認められたのは、『必要-指導』『退院後-継続』であった（図4）。原文検索すると、『必要-指導』は、「短い入院期間の中でその人に必要な指導」「今後を予測して褥婦に必要な援助・指導を考えなければならない」という内容であった。

『退院後-継続』は、「妊娠から退院後まで継続し

た介入」「退院後にセルフケアが継続されるように」「褥婦・新生児が退院後も継続して健康維持ができる」という内容であった。

7 考察

7.1 経膣分娩の褥婦を受け持った学生の学びの特徴

特徴語の結果から、経膣分娩の褥婦を受け持った学生は、対象者を通して産褥婦特有の痛みについて知ることができていた。また、外来実習、分娩見学や指導場面を通して、妊産褥婦と場を共有したことで、その場の雰囲気を感じ取り、有効なケアや指導をするための環境づくりやコミュニケーションに必要な技術を感じることができていた。また、新生児が実際に動く様子や、生後日数や産褥日数に応じた変化を目の当たりにしたことで、更に観察の重要性を感じていた。そして、妊娠・出産は病気ではなく、母性看護の対象は健康な方が多く、ウェルネスの視点での看護が重要になってくることに気づくことができていた。これらのことから、母性看護学特有の対象や看護の特徴を理解することができていると考える。

特徴表現の結果から、他領域の看護でも必要ではあるが、入院期間が短い母性看護学領域で、より求められる退院後まで予測するアセスメント力の必要性や指導技術が母性看護における大切な役割であると理解していることが分かった。

7.2 帝王切開分娩の褥婦を受け持った学生の学びの特徴

特徴語の結果から、帝王切開分娩の褥婦を受け持

た学生は、早期離床の大変さを目の当たりにして受け持ち褥婦に対して、開腹手術と分娩後の両方のケアが必要とされるという特徴を捉えることができていた。また、『褥婦さんたち』という表現から、受け持ち褥婦以外にも目を向け、広い視点で褥婦を捉えることができていたと考える。また、帝王切開を手術ではなく、分娩方法の1つであると捉えることができた学生もいた。これは教員が学生の帝王切開見学前後に助言や振り返りを十分に行ったことにより、このような理解につながったと考える。帝王切開の入院期間は経腔分娩の入院期間より長いため、受け持ち期間が経腔分娩よりも2～3日長くなる。よって、技術や母児への直接的な関わりが繰り返し体験でき、黄疸や因子について具体的に述べる事ができており、アセスメントの視野が広がっていると考える。そして、母性看護の最大の特徴のひとつである誕生の喜びを理解すると同時に、痛みや不安の中で育児をしている母親の様子から、喜びばかりではない側面にも着目できていた。これは、帝王切開分娩では入院期間が長いため、空間や時間を受け持ち母子と共有することが多く、コミュニケーションがしっかりとれているからこそこのような特徴があらわれたのではないかと推測する。

特徴表現の結果から、指導や退院後の継続ケアの必要性やセルフケアの必要性を感じることができていたと考える。

8 結論

母性看護学臨地実習における現行の教授方法や指導体制における課題を検討するために、受け持ち対象者の分娩様式の違いが学生の学びに及ぼす影響を比較検討した。その結果、受け持ち褥婦が帝王切開分娩であっても、妊・産・褥婦および新生児の生理的な特徴、生理的变化を正常に維持する援助に必要な看護過程の展開を理解し、心身の変化に対応した看護ケアを実践できるという実習目標は十分達成できていると判断でき

た。また、学びの内容には受け持ち褥婦が経腔分娩と帝王切開分娩でそれぞれに特徴があることが明らかになった。したがって、分娩様式に特徴的な学びを互いに共有させる必要があり、異なる分娩様式の褥婦の経過やケアについて、カンファレンス等の場を活用し、学生自身にもっと語らせ、学生間での学びの共有を促す指導の工夫が必要であると考ええる。

また、帝王切開を手術ではなく分娩と捉えることができていた学生もあり、指導者や教員の指導は評価できると考える。このように帝王切開も分娩のひとつの形であると捉えることができる指導は引き続き必要であると考ええる。

謝辞

本研究にあたり、ご協力いただいた学生の皆様に感謝の気持ちを申し上げます。

本研究は2015年度中部大学特別研究費（CP）による助成を受けて実施した。

文献

- 1) 神谷克也 (2017). 「わが国の母子保健」. 『母子保健事業団』. P.18
- 2) 前掲書 1). P.42
- 3) 厚生労働省 (2017). 医療機関における分娩件数と帝王切開手術割合の年次推移 http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/130-28_2.pdf [2017.8.12 アクセス]
- 4) 杉浦絹子, 原田さゆり, 葉久真理, 池内和代, 古磯祥子, 久保田君枝 (2017). 「助産師教育課程入学制の看護師教育における母性看護学実習の実施状況」. 『日本助産学会誌』, 30(3), 650
- 5) 田久浩志, 林俊克, 小島隆矢 (2008). 第10章テキストマイニング, JMPにおける統計解析入門 第2版, pp.272-273, 東京: オーム社

Impact of the Delivery Style of Women Assigned to Students During Maternity Nursing Practicum: Utilizing the Text Mining Techniques

OKAKURA Misaki^{*1}, YOKOTE Naomi^{*2}, YAMASHITA Megumi^{*3},
and HASHIMOTO Taeko^{*1}

*1 Research Associate, Center for Nursing Practicum, Chubu University

*2 Associate Professor, Department of Nursing, College of Life and Health, Chubu University

*3 Lecturer, Department of Nursing, College of Life and Health, Chubu University

Abstract

Owing to low birth numbers and increasing high-risk birth numbers, some educational institutions instruct their nursing students by assigning them mothers and children following cesarean sections, which are considered as abnormal delivery. In this study, we conducted a comparative review of students' learning through the delivery style of women assigned to them in the clinical setting at our university and investigated issues associated with the present teaching methods and instruction system. A quantitative language analysis was performed on students' reports on "the role of maternity nursing learned through Maternity Nursing Practicum" (n=109, free description) using Text Mining Studio for Windows ver5.0. Subsequently, data were qualitatively analyzed by referring to the training goal while focusing on the difference in the delivery style of the assigned postpartum women to understand what students were learning through Maternity Nursing Practicum. Results revealed that students who were assigned women who had vaginal delivery understood the characteristics of nursing and subjects of care unique to maternity nursing by comparing them with different areas of nursing practicum. Conversely, students who were assigned women who had cesarean birth understood the need for post-laparotomy and post-partum care, and as the assigned period was extended, they were able to have repeated experiences and understand the necessity for instruction, continuous care, and self-care. The results also indicated that the training goal was sufficiently achieved even if students were assigned women who had cesarean birth, though the contents of learning were distinctive.

Key words

text mining , maternity nursing, clinical training, delivery style, students

シェイクスピアの世界への誘い

ー『ロミオとジュリエット』と『テンペスト』を読むー

島 津 信 子*

要 旨

本稿は人文学部英語英米文化学科において、2年生を対象に開講する科目「英米の文学A」で、英文学専攻者ではない学生に対してシェイクスピア作品を教える授業の報告である。授業ではシェイクスピアの戯曲、特に『テンペスト』に触れることにより、文学の学習上で重要な主題解釈への導入教育を行なっている。この授業で取り扱うシェイクスピア劇は二つで、『ロミオとジュリエット』と『テンペスト』である。学生の理解を助けるために、両方とも原作の映画化作品を使用している。授業では映画を視聴させつつ、さまざまな活動を次々に展開して、学生の興味と集中を持続させるよう工夫している。『テンペスト』を取り上げる際には、原作と映画の相違点を比較させつつ、文学作品における主題解釈の多様性を理解させ、社会的・政治的なテキストの読み方についても提示している。さらに、テキストの解釈は読者の手に委ねられており、ゆえに読者のテキストへの積極的な関与が文学鑑賞には不可欠であることを説いている。

キーワード

英文学授業、シェイクスピア入門、『ロミオとジュリエット』、『テンペスト』、主題読解

1 はじめに

英語英米文化学科においては、2年次に「英米の文学」という科目を設けている。春学期には「英米の文学A」、秋学期には「英米の文学B」を開講しているが、その違いとして、学生は「英米の文学A」ではイギリス文学を学ぶのに対して、「英米の文学B」ではアメリカ文学を勉強するということである。本稿は「英米の文学A」という科目の下で、英文科ではなく、英語英米文化学科の学生に、シェイクスピアを教えるという試みについて記すものである。

さて、「英米の文学」という科目はあくまでも英語圏の文化としての文学を取り扱う授業であるので、どこまで深くシェイクスピア作品を取り扱うかという点では限界がある。そして実は、教える私自身もシェイクスピアを専攻した者というわけではない。ただし、アメリカの大学院博士課程において、英米文学の年代別の代表作家の作品について、一連の試験を経てきており、その中には当然、シェイクスピアも含まれている。さらに、修士課程における専門が現代英米演劇だった関係で、ロンドンでの観劇を重ねてきたこと、そして授業で戯曲を取り上げ、学年末の発表会で英語劇上演の指導をしてきたことは事実である。だが、筆者が

シェイクスピアの専門家でないことに変わりはなく、本稿はそのような教員がかなり単純化した形で、英文学専攻者ではない学生にシェイクスピアを教えるという授業の報告であることを明らかにしておきたい。

ところで、映画や漫画、そしてインターネット上の動画なら見るが、本は読まないという学生たちに、そもそも文学を教えることだけでも十分なチャレンジである。それなのに、学生には現代文学よりも馴染みが薄いであろうシェイクスピア作品を、なぜ教えるのかという点について考えを述べたい。というのも、「英米の文学A」はイギリス文学を取り扱い、教職課程履修者にとっては必修科目であるが、その内容についての縛りはなく、担当教員が自由にデザインできるので、シェイクスピアを避けて通ろうと思えば、それも可能だからである。

実際、「英米の文学A」のような科目では、ともすればイギリス文学史上のキャノンと目されている作品を羅列して、その概要を講義することにより、イギリス文学史の知識をつめこむことに傾注する授業展開もありうる。だが、「英米の文学」の授業で、作品の鑑賞なくして、文学史の知識だけを得るとするのは、学生にとっても非常に残念なことだと筆者は思うのであ

* 人文学部 英語英米文化学科 教授

る。それゆえ、学生にはぜひとも実際に作品に触れてもらいたい、それも、シェイクスピア作品を学んでほしいと考えている。

なぜ、シェイクスピア作品なのか。それはシェイクスピアが英文学史上、最高の作家と目されているからということも勿論ある。学生には、シェイクスピアについて名前だけ知っているというのではなく、実際に作品の鑑賞を通じて、なにがしかの知識をもち、シェイクスピアの話題がどこかで出たときには、なんらかの受け答えができるようになってほしいと思うのである。だが、それだけが学生たちにシェイクスピアを学んでほしい理由ではない。なによりも、彼が描きだす人間の弱さや愚かさから、抱腹絶倒なコメディまで、その作品の奥深さと面白さに、ぜひとも触れてほしいからである。要するに、学生にはシェイクスピアを片鱗だけでも味わってから、英語英米文化学科を卒業して行ってほしいというのが筆者の切なる願いなのである。

2 シェイクスピアへのアプローチ

では、どのようにシェイクスピアへのアプローチを始めるのかについて、次に記したい。当然のことであるが、作品に触れる前にシェイクスピアが活躍した時代背景や彼の人生、代表作などについて講義する。しかし、歴史の授業ではないので、要点を述べるに留めざるをえない。まずシェイクスピアの活躍した16世紀後半から17世紀初頭にかけてのイギリスを、エリザベス1世の人生に焦点をあてて解説する。若き女王の下、新興勢力であるイギリスが一躍、世界史の舞台に踊り出た、この時代の躍動感を解説するが、この時代が日本でいえば戦国時代であり、関が原の合戦（1600）や徳川幕府の創設（1603）の時期と重なることを指摘すると、学生にはエリザベス朝がより近しいものとして認識されるようである。

さらに、シェイクスピアの人生や代表作品について言及するが、18歳のシェイクスピアが26歳のアン・ハサウェイと結婚を急がなければならなかった事情やその後、単身で故郷を出てロンドンへ向かい、俳優、戯作者、劇団の共同所有者となるまでの彼の軌跡は、常に学生の関心をひく。特に、他の細かいことは忘れても、シェイクスピアの結婚に至るまでの事情を、学生は記憶している。シェイクスピアは「文豪」というより、自分たちと同じように若さゆえの奔放さや愚かさもある人物だったと、彼らは感じるのである。このような「人間シェイクスピア」への親近感をもたせることが、彼らをシェイクスピア作品の世界へと導く第一歩なのである。よって、彼の人生についての紹介は講義には欠かせない部分となっている。

次に、いよいよ作品の鑑賞へ入っていくわけであるが、「英米の文学A」では三つの作品について、各々に時間をかけて講義している。そして、そのうちの二作品にシェイクスピアの戯曲を用いている。それらは『ロミオとジュリエット』と『テンペスト』である。まず、学生たちが学ぶのは『ロミオとジュリエット』である。この作品については、名前だけは聞いたことがあるが、その内容は知らないと答える学生が大半である。なぜ、この作品を選ぶのかは、学生たちの大きな関心事のひとつである恋愛を扱っていて、とにかく彼らの興味と共感を呼ぶ物語だからである。自分たちと同世代の若者たちの恋がどのような結末を迎えるのか、その物語の成り行きにハラハラしながら、学生たちは授業にやってくる。恋の物語であるので、彼らも作品世界に入って行きやすいのである。それゆえ、彼らに対する、いささかのサービス精神も込めて、2年次の春学期に教える「英米の文学A」で取り扱う最初の作品として、『ロミオとジュリエット』を選んでいるのである。

3 作品理解へと導くための授業展開手順

さて、『ロミオとジュリエット』が学生たちの共感を呼ぶ作品であるにしても、それをどう理解させるかはそれほど簡単なことではない。具体的に、どのような方法を用いて教えているのかを以下に説明する。

まず、文学の授業であるから本を読むのが大前提なのだが、それについては昨今の学生の現状から見て、現実的な方法をとっている。つまりは、映像の力を借りるということである。本を読んで、頭の中に自分なりの壮大な絵巻を想像するという大いなる楽しみは、今ではごくわずかな学生にしか求めることのできないものとなっている。そういうわけで、「英米の文学A」の授業においても、取り扱うすべての作品について、映像の助けを借りている。しかしながら、各学期に学ぶ作品のなかの一作品については、映像を見る前でも後でも、時期は学生にまかせるが、必ず原作を読むように求めている。そうは言っても、全員の学生に文学作品の英語の原書をそのまま一冊読ませることができるかと言えば、それは現実的ではないので、日本語の翻訳版を課題図書として指定している。そして学生の読書を確実なものとするために、期末試験の相応の部分を、映画を見ただけでは答えられない、原作の抜粋からの設問にあてるようにして、その旨を学生に対して授業中に繰り返し周知している。というわけで、期末試験への準備があるので、大半の学生たちは授業で指定された原作は読んでおり、この原作を読ませるための対策は機能しているといえる。

このように、「英米の文学A」では原作の翻訳本と

映画の両輪を駆使しているのであるが、後でも再び触れるように、この科目で原作を読むように指定している作品は『テンペスト』である。そして、『ロミオとジュリエット』はあくまでも、文学へ、そしてシェイクスピアへと学生たちを導くための最初の作品として取り上げているのである。

作品理解のために映像の力を借りるに際しては、いきなり映画を見せるのではなく、その前に「あらすじ」を記したプリントを配布している。いわば、最初からネタバレをするわけなので、興醒めなことは否めない。だが、映画を見るだけでは「あらすじ」を追えない学生が多いのも事実であり、「あらすじ」を予め知らせておくのは苦肉の対策なのである。実際のところ、「あらすじ」を読んで映画を見ても物語の流れが理解できない学生もいる。したがって、学生に「あらすじ」を読ませるのは必要不可欠なステップとなっている。

「あらすじ」のプリント配布に関しても、ただプリントを配って黙読させるのではなく、学生にはそれを音読させるようにしている。というのも、「英米の文学A」は毎年履修者が60名前後いる科目ではあるが、教師の一方的な講義とならないように工夫しているからである。その工夫とは、具体的に言えば、学生中心の活動を多く採り入れ、さらに彼らの集中力が継続できる時間を考えて、頻繁に授業内容を変えろということである。「あらすじ」のプリント配布の際にも、隣の席の学生同士でペアを組ませて「あらすじ」を段落ごとに交代で音読させるようにしている。その間、教師は教室を巡回して、学生からの質問に答えながら、彼らがきちんと活動に従事するよう促すのである。

ペアになった「あらすじ」の音読が終わったところで、今度はA4の用紙を配布して、そこに「あらすじ」のプリントから読み取った物語の登場人物同士の関係図を各自で書くように求めている。この作業も順調に書き込んでいく学生がいる一方で、最初の一人、二人の登場人物の名前を用紙に書き入れたままで、なかなか先に進めない学生もいる。前者のタイプの学生は、各登場人物を自分なりに想像して、イラストを添えたりするが、それがかなり上手で感心することがある。「あらすじ」の音読と登場人物の関係図の作成には20分ほどの授業時間をあてることを見込んでいる。当然、全員の学生が関係図を完成するには至らないが、時間がきたところで、それぞれが書いた関係図をペアの相手と見比べて、共通する点や異なる点を話し合うように指示している。

その後で、過去の学生が提出した物のなかで、わかりやすく明瞭にまとめられた関係図をクラス全体に配布している。これは、関係図を完成させて提出すれば、その出来によって加点するという課題に応じた、過去

の学生が作成した関係図であり、工夫されたイラスト入りでオリジナリティにあふれている。つまり、物語の理解のために、現在、履修中の学生たちは先輩の書いた関係図を参考資料として使用するわけで、そのために通常の教材を使うよりも作品に対する親近感をもてるようだ。実際のところ、過去の学生の書いた関係図の有用性を実感するのは、授業中に学生がこの関係図を折にふれて参照しているのを見るときである。

このように、学生に対して「あらすじ」の音読と関係図の作成を行かせた後ではじめて、教師が物語の流れを説明するが、その時間は極力短くしている。学生たちの理解を確認して、これだけは分かった上で映像を見てほしいという点だけに、説明は留めているのである。さて、その後に実際に映画の視聴に入るわけであるが、映画は一気に話の終わりまで見せることはしない。物語の展開にそって、いくつかの部分に分けて、そのセクションごとに1回の授業をあてるようにしている。学生たちに、ゆっくり、確実に理解してほしいからである。前述のように、春学期に2年生を対象に開講している「英米の文学A」ではイギリス文学を取り扱っているが、学生たちにとっては初めての文学の授業となることもあり、取り上げる作品は3つに留めている。そして、その一つ一つの作品に、4～5回の授業をあてるようにしているのである。

次に、映像を見せる前に、物語のセクションごとの内容と、講義で話した背景知識などを理解しているかを問う、5問からなる小テストを配布する。これらの問いには、映像を見ながら答えさせるものもあるので、記述式ではなく、選択式で解答させる問題を出している。一つの作品に対して、3～5回の小テストを実施しており、まず映画を見る前に、隣の学生同士でこの小テストの質問文を交代で音読させて、何に集中して作品を見るべきかの方向性を与えている。その上で、いよいよ映画の視聴に入る。そして、その日の授業で予定している部分を見終わったところで、学生に小テストへの解答の時間を与える。次に、先ほどのペアの学生同士で答え合わせをさせた後で、クラス全体での解答をする。各テストについては、学生各自の理解度をはかるための基準として扱うが、すぐに成績に組み入れることはしていない。だが、これらの質問の中から必ず期末試験へ出題するものがあることは周知している。小テストにより理解すべきことを確認させつつ、仮にその点数が思わしくなくても、そのことにより作品理解への意欲が低下することのないように、このような取り扱いをしているのである。

ところで、私の授業では学生証による機械での出席管理とは別に、各学生にA4用紙1枚を配布して、一学期間を通じての出席表兼成績管理表を作成している。

この用紙を使用して、毎回の出席の記録と授業参加及び受講態度などを記録しているのである。この用紙は第1回授業の折に各自に氏名などの必要事項を記入させた上で、裏面には自己紹介を書かせて、教師として各学生をよりよく把握できるようにしている。さて、小テストの答あわせが終わったところで、学生たちに①その日の授業の「まとめ」と②質問を、この出席表兼成績管理表に記入させている。この作業には概ね5分をあて、書き終わった用紙を回収して、授業を終了する。そして私は、学生の記入した内容をチェックし、それらに対するコメントを付けて、次の授業時に返す。私からのコメントはできる限り学生を励ますことを書くようにしているが、多くの学生が共通して抱いた質問や、作品理解のための鍵となる質問には、「Good Question」とだけ書いて、それらの問いへの回答は次の授業でクラス全体に対して行っている。

翌週の授業では、まず前回の授業で出された「Good Question」についての答を明確にすることから始める。具体的には、「Good Question」のリマークをもらった学生たちに挙手させ、その中の一人をあてて、その質問内容をクラスに紹介するように指示する。そして、その問いに対する答を他の学生たちに問いかけ、彼らをディスカッションへと導くようにしている。最終的には、私の解説をもって解答としているが、このように「Good Question」の紹介とそれへの解答を何回か繰り返すことにより、学生に前回の授業内容を思い出させることができる。そして前回の授業における重要点を確認させると同時に、その回の授業への導入をスムーズなものとするのである。

このような間接的な質疑応答の形式をとる理由は、60名前後というクラスの大きさと、日本人学生に特有の受身な授業態度による。このサイズのクラスで質問の有無を問いかけても、容易に質問者が出てくるわけではない。というのも、他人と違う行動をとって目立ちたくないという傾向が顕著な昨今の学生は、自ら進んで質問をすること、そして意見を発表することを躊躇するからである。そこで、授業の終わりに、その日の重要点をまとめさせ、質問を書かせているのである。勿論、よい「まとめ」を書いた者、「Good Question」を発した者には、それに対する平常点を与え、成績評価の際に考慮するということを、最初にクラス全体へ伝えておく。そういうわけで、平常点でプラス評価をもらいたいという動機もあり、学生たちは相応な真面目さをもって「まとめ」や質問を書く作業に取り組んでいる。また、翌週の授業の冒頭で、「Good Question」をもらった学生は手を挙げるように呼びかけると、他の学生に同じ質問を先に言われないうちに、自分がそれを発表したいという意欲から、学生たちは競って挙

手するのである。しかも、教師から「Good Question」とすでに認められており、見当違いなことを言って「恥をかく」恐れもないので、ためらうことなく、安心して挙手する。

「Good Question」への解答の後は、「まとめ」として注目すべき意見を書いた学生をあてて、その意見をクラスへ紹介させている。さらに、押さえておくべき重要事項について、私自身の解説を付け加えて、作品の一つのセクションの学習を終える。そして、さっそく次のセクションの学習へと入っていくが、その際には小テストの配布、映画の視聴、小テストの解答、出席表兼成績管理表への「まとめ」や質問の記入という上述の手順を繰り返していく。

さらに、同じ作品についての2回目以降の授業では、上記の活動に加えて、学生同士による原作からの抜粋場面の読み合わせも取り入れている。すでに映像で見て、さらに解説も聞いて理解している部分から選択したシーンを、学生同士で読み合うのである。この場面の選択については、作品の特徴を伝えるシーンを選ぶことにしている。例えば、『ロミオとジュリエット』では、例の有名なバルコニーの場面から抜粋した資料を配布して、学生同士のペアでロミオとジュリエットの恋のシーンを朗読しあうのである。資料の台詞は、日本語版と英語版を併記したものを配布している。実際の授業の場では、英語版の台詞については、学生は指導なしではうまく読めないのが、教師の読んだ後にリピートした上で、朗読に臨む。それも、1回のリピートだけでは無理なので、彼らは2、3回のリピートを行った上で読み合わせに挑戦するのである。日本語版の台詞についても、学生は照れてしまっかなか読めないのが、ここでも教師の読んだ後にリピートをして、その後でペアごとに朗読をしている。この活動を観察していると、最初は非常に消極的であった学生がだんだんと朗読を楽しむ様子が見て取れる。

この活動を授業に取り入れているのは、演劇はテキストとして存在するのではなく、声と身体を使ってのperforming artsであり、それを受け取る側も感覚を駆使してあたるべきだと考えるからである。学生にも、シェイクスピアの台詞の面白さは、それを音読してこそ初めて分かるものだの実感してもらいたい。そして90分の授業の間、学生にはできるだけ多くの活動を行なわせたいという思いもある。実際のところ、この台詞の読み合わせは彼らの気分転換にもなっており、積極的な授業参加を好む傾向の強い英語英米文化学科の学生の気質に適した活動といえる。

4 素朴ではあるが本質を突く学生の質問

前述のように、毎回の授業の終わりには「まとめ」

と質問を書かせているが、それらのコメントや質問は素朴ではあるが、本質を突くものが多い。何よりも、どのような意見や質問が出るかによって、学生の理解度を推し量ることができる。そして、それらを吟味することにより、自明のこととして説明を省いてしまうような事柄についても、学生には説明が必要だということに気づかされるのである。ここでは、そんな学生からの質問や意見のいくつかを具体的に示すことにする。

まず、履修生の中に必ず「映画の英語が聞き取れない」という嘆きとも憤りとも取れるコメントがでてくる。これは、TOEIC試験のスコア向上を目指している英語英米文化学科の学生ならではのコメントと言えるかもしれない。そこで、彼らにとって聞き取りが困難な理由として、①シェイクスピア劇の時代の英語が現代の英語とは違っていること、②台詞自体も詩として鑑賞すべき文体で書かれていること、を説明する。特に①については、「英語史」を取り扱う別の科目で、学生たちが学習するはずの事柄である。そこで、「英米の文学A」においても、学生のコメントに答える形で、このことについて言及している。そして、学生たちに上述の『ロミオとジュリエット』から抜粋したバルコニーの場面の音読練習をさせる際に、現代英語とは違う単語やその発音について、具体的に解説している。②についても、このことに言及するのに適した別の場面を例に取り上げ、解説している。

次に、『ロミオとジュリエット』に関して多くの学生から出る質問に、どうして若い二人の恋人たちは親の許可なく結婚できたのかというものがある。結婚とは親類縁者や友人、仕事の関係者などに囲まれて、晴れがましく式を挙げてから始まるものだという観念を、彼らはもっているのだろう。この質問には、キリスト教の宗教的な権威が高く、その影響が絶大であった中世のヨーロッパにおいては、司祭の祝福を受けて、花婿と花嫁の二人だけで結婚するのも可能であったことを説明する。この結婚に関する疑問は、一般的に言って、宗教が日常生活に深く根付いていない現代の日本の学生にとって当然の質問かもしれない。ちなみに、ロレンス修道士とロミオは親子なのかという質問も出たりするが、それはロミオが修道士に対して「Father」と呼びかけるからである。このような質問に直面した時も、西欧文学の作品理解に必要な背景知識として、キリスト教の慣習について、その都度説明していく。

このように、事前知識のなさからくる素朴な質問がある一方で、核心をつくコメントをする学生もいる。例えば、『テンペスト』の授業の際に、主人公のプロスペローについて、領地の統治を弟のアントーニオに任せたまま、自分は魔術の研究に没頭していたのに、

名実ともにミラノ大公の地位を弟に奪われるや、弟を極悪人呼ばわりすることを、「調子良すぎる」という学生がいる。大変な仕事は人に押し付けて、自分は苦勞せずに道楽をやり放題だったのに、弟を一方的に責めるのは「自分勝手だ」というのである。実際のところ、参考資料には、プロスペローが「善」で弟のアントーニオは「悪」だと解説してあるものが多い。だが、この学生はプロスペローを「自分勝手な人物」とする独自の見方を提出したのである。このことは、この学生が作品の単なる「あらすじ」把握の段階から、一歩進んで「登場人物の分析」まで、その理解を深めたことを示している。クラス全体の授業の進め方としても、学生の「あらすじ」理解を推し進めるのが最初の仕事だが、そこからさらに「登場人物の分析」や「主題」の議論に入っていきたい。そこで、こうした独自の解釈を示したコメントは積極的にクラスへ紹介して、プロスペローのキャラクターについて他の学生も巻き込んでのディスカッションへと導いていく。

このように、作品における出来事の把握から、その解釈へと作品理解を深めていくことを目的として、授業中に配る小テストの問題についても、事実確認を問う問題だけに留めず、解釈を問う問題も若干入れている。そうした設問に答えさせつつ、その答えを学生同士で、そしてクラス全体で話し合いながら、学生たちを解釈の段階へと導いていく。

5 『テンペスト』で「主題」を考えさせる

前述のように、「あらすじ」理解から「登場人物の分析」まで、事実把握から解釈へと学生を導いてきて、次に目指すのは「主題」の読み取りである。実際、私はこの三項目についての理解を作品ごとに深めることを、「英米の文学A」の授業目標としている。

さて、「主題」を読み取る訓練をするための教材としているのが『テンペスト』である。この作品については、「英米の文学A」において義務づけている「原作を必ず一冊は読む」という課題用の作品に指定している。したがって、学生は原作と映画化作品の両方を比較しつつ、小テストの解答、抜粋場面の読み合わせ、質問やコメントの提起とそれらのディスカッション等の活動を通じて、作品理解に取り組んでいく。

さて前述のように、「英米の文学A」では学生の作品理解を助けるために、原作の映画化作品を用いている。例えば、『ロミオとジュリエット』の授業では1968年に製作・公開されたフランコ・ゼフィレリ監督による『ロミオとジュリエット』を使用している。他にもある『ロミオとジュリエット』の映画の中で、フランコ・ゼフィレリ版を使用するのは、この映画が原作の時代背景を変えず、作品の舞台であるイタリ

アで撮影を行い、主役を演じる男女の俳優も撮影当時の年齢がそれぞれ17歳と15歳で原作の登場人物の年齢に近い等、比較的、原作に忠実なストーリーの再現をしているからである。したがって、他のバージョンよりもこの映画を視聴するほうが、学生にとって物語を理解しやすいと考えるからである。

一方、『テンペスト』の授業では、原作を翻案した、時代背景や物語の設定がまるで違っている映画を使用している。そのため、学生にとっては映画を見てもすぐに原作の理解の手助けになるというわけではなく、逆に原作と映画の違いに戸惑い、両方の話を混同する者も少なくない。それにも関わらず、原作からかけ離れた映画を使用しているのには明確な狙いがある。その目的とは、つまり、学生たちに原作と映画の違いを深く考えさせることにより、彼らを『テンペスト』の主題を読み取る学習へと導くことなのである。

ここで、「英米の文学A」の授業で使用している映画『テンペスト』について、簡単に紹介しておきたい。この映画はジャック・ベンダー監督の下、1998年にテレビ映画として製作された作品である。老年期にある主演プロスペローを務めるのは、1969年公開の映画『イーザー・ライダー』で主役の若者の一人を演じたピーター・フォンダである。この映画『テンペスト』では、シェイクスピアの原作の骨格は残しているものの、物語の舞台となる場所や時代背景がまったく原作とは異なっている。

では具体的に、原作と映画との違いを見ていこう。まず、物語の舞台はアメリカの南部であり、時代は南北戦争の頃という設定である。以下に話の概要を記すが、当然ながら、登場人物の名前は英語風に変えられている。主人公は裕福な南部の農場経営者プロスペローで、彼は弟のアンソニーに農場の経営を任せて、自分は黒人の女奴隷エゼリからアフリカ伝来の黒魔術を教えてもらうことに熱中するうちに、弟に経営の実権を握られる。さらに、プロスペローは弟に対し、エゼリの息子エアリアルを人道的に扱うよう主張するが、黒人を道具としか思わないアンソニーはそれに反対し、エアリアルを殺害しようとする。この時はプロスペローがエアリアルの命を助けるが、今度はプロスペロー自身が弟により暗殺を企てられる。幸いにも、エゼリの魔術のおかげでプロスペローは命を取りとめて、忠実な使用人ゴンゾの助けを借り、娘のミランダと共に故郷から逃れる。そして、ある沼地へとたどり着くと、その地で黒人奴隷のエアリアルと先住民のワニ男（キャリバン）を支配しつつ、娘の養育に心を砕いて12年が過ぎるのである。そんな折、弟のアンソニーが南軍のスパイとして北軍に近づこうとして、プロスペローの領地を通りかかる。プロスペローは魔術により嵐を起こして弟

に復讐しようとする。その後、様々な出来事の末に、プロスペローは配下の者たちを彼の支配から解き放ち、故郷の農場へ帰る決心をする。彼が解放する者の中には娘のミランダも含まれる。彼女は北軍兵士と巡り合い恋に落ちるが、プロスペローは若者たちの婚約を認め、娘の自立を許す。以上、後半はかなり端折ったが、映画の内容はこのようなものである。

さて、この映画の視聴、さらに前述の授業展開の各段階を経て、学生には作品の「主題」を考えさせる。学生の多くは、『テンペスト』において敵対する登場人物の和解が成立し、若いカップルの婚約を祝して物語が終わることに満足だという。主人公の示す「許し」の美德で劇が大団円を迎えることに、彼らは安堵と心地よさを覚えるというのである。ここで、『テンペスト』の主題として伝統的に受け入れられてきた解釈を、学生に対して解説している。それは青山誠子が指摘するように、長年、人間悪のもとらす悲劇に対して人間の対処すべき道を追及してきたシェイクスピアが、『あらし』に至り、「復讐よりは気高い（nobler）行い」として許しを選ぶ主人公をはっきりと示したとする読み方である。そしてプロスペローは、神のような力や知恵の極致たる魔術（アート）も結局は棄てて、罪と欠点を免れ得ぬ人間同士が許し合い、ただひたすら神に祈る平凡な現実世界へともどっていくという解釈である¹⁾。

この読み方を理解させるために、なぜ映画の背景が南北戦争の時代であるのかを、学生たちに考えさせている。南北戦争はアメリカが国家として経なければならなかった内戦であるが、いつの時代、どこの国においても、同じ国民が血で血を洗う戦争をしなければならないというのは悲劇である。そして、その戦争が人々にもたらす傷は他国との戦争がもたらす打撃よりも、はるかに深く甚大である。なぜならば、これは兄弟の間の争いであり、そのような戦争の残酷さと無意味さは明白だからである。そして、この「内戦とは兄弟の間の戦い」という視点を提起すると、学生たちは原作において兄プロスペローが弟アントーニオを許そうとする心情を理解するのである。

このように、映画における原作との違いを考察させることは、学生を主題読解の学習へと導く上で有効であるが、その読み方を伝統的な解釈だけに留めず、他の読み方の可能性についても、原作と映画との比較を通して指摘している。そして、この授業で他の解釈として紹介するのがポストコロニアリズムの批評理論に基づく『テンペスト』の読み方である。朱雀成子が解説するように、元来、プロスペローが支配する島はキャリバンが母親のシコラクスから譲り受けたものであり、プロスペローはかつて弟のアントーニオがミラノ公国

を自分から篡奪したように、この島をキャリバンから奪ったのである。最近のポストコロニアル批評によって、プロスペローは全能者、あるいはシェイクスピア自身と目される高い地位から「篡奪者」という地位に転落させられている²⁾。こうしたポストコロニアル리즘の視点に基づく主題の解釈を示す際も、学生に原作と映画の比較をさせることが不可欠となっている。

では、原作と映画の決定的な相違点とは何なのか。そこに学生の意識を向けさせることが大切で、そのことにより、彼らはポストコロニアル리즘的な主題の解釈を見出し始める。では、実際のところ、この映画が原作と決定的に異なる点はどこかといえば、それは物語の結末でプロスペローがキャリバンに対して、彼の所有地を自らが篡奪したことを認めて謝罪し、その土地をキャリバンへ正式に返還する点である。こうして、映画では主人公のプロスペローが自分を陥れた敵を許すと同時に、自らの罪も認めて謝罪するのである。この主人公の言動はこの映画が製作された当時のアメリカの社会的・文化的風潮と一致するものである。つまり、主人公プロスペローの行動はアメリカで1980年代頃に始まり、1990年代には広く社会に容認されていた political correctness という概念にそったものなのである。

ここで、学生に対して political correctness について説明する必要がある。手元にある小学館の電子辞書『デジタル大辞泉』によれば、political correctness とは人種・宗教・性別などの違いによる偏見や差別を含まない中立的な表現や用語を用いることで、アメリカでは、差別や偏見のない表現は政治的に妥当であるという意味で使われるようになった。黒人をアフリカ系アメリカ人、ビジネスマンをビジネスパーソンと表現するのは、その例である。日本語でも、看護婦・看護士を看護師、保育を保育士などと表現するように改められたことが、これに相当する。言葉の問題にとどまらず、社会から偏見や差別をなくすことを意味する場合もある。日本語への翻訳では政治的妥当性などと訳される³⁾。この説明の後、原作では空気の妖精のエアリアルが映画では黒人奴隷であること、そして原作では邪悪な化け物のキャリバンを映画では白人が演じていることの意図を、学生たちに問う。すると、この映画がポストコロニアル리즘から political correctness へと至る視点に基づいて演出されていることに、彼らは次第に気づいていくのである。

このようなポストコロニアル리즘による主題の解釈について、シェイクスピア研究者の反応はさまざまである。例えば、井出新は、近年、文化的に織り上げられたテキストとしてのシェイクスピアが高い精度で研究され、作品群の社会性や政治性が詳らかにされてい

ることについて、一定の評価を与えながらも、全面的に賛同しているわけではない。井出は、確かにテキストは必ずしも安定したものではないので、批評的に読まれてしかるべきだとしながらも、シェイクスピアの人間性に、そして同時代人たちがシェイクスピアに対して抱いた愛着や敬慕に、光が当てられることの殆どなくなってしまうことを嘆く。そして、作品を批評的に読むことと、作品に他者の知性を見出し、愛情や尊敬を持って読むことは、必ずしも矛盾しないとして、前者のような読み方よりも、むしろ後者のような読み方の重要性を説く⁴⁾。

井出の主張も十分理解できるのだが、この授業でポストコロニアル리즘的な主題の解釈に触れる意味は、文学作品にはいくつもの読み方が可能であり、たった一つだけの正しい読み方というのは存在しないと学生たちに示すためなのである。そして同時に、テキストの読み方は読者の手に委ねられていることを理解させるためなのである。そのことを教えるのに、このアメリカ映画と原作との違いを比較させることが欠くべからざる手段となっているのである。

勿論、この映画の中に原作から取り上げるべきすべての問題点が盛り込まれているわけではない。物語の舞台を南北戦争の頃のアメリカ南部と翻案化したことにともない、映画ではストーリーの簡略化が避けられないものとなっている。したがって、例えば、原作におけるプロスペロー自らが演出する、ミランダとナポリ王子ファーディナンドとの婚約へのプロセスは描かれていない。映画では、ミランダはプロスペローの領地へ紛れ込んだ北軍の傷痍兵士と出会い、彼を看病しつつ恋に落ちるという話になっている。原作のテキストに注目すると、プロスペローがミラノ公国回復のために、娘を政略の手段として利用しているというフェミニズムからの読み方も浮かび上がってくるが、映画ではミランダの婚約に至る詳細は描かれていないのである。このような映画における欠落部分を指摘しつつ、授業では多様なテキスト解釈の一環として、この父娘関係についても言及している。このようにして、作品の主題についてのさまざまな読みの可能性を、学生たちに認識させているのである。

6 まとめ

本稿は英語英米文化学科の学生を対象に、イギリス文学を教える科目の「英米の文学A」において、筆者の行っている授業を報告するものである。

英語英米文化学科の学生たちは英文学を専攻しているわけではなく、英語圏の文化の一端としてイギリス文学を勉強するのだが、その際にぜひシェイクスピアを学んでほしいというのが筆者の心からの願いなので

ある。ここでシェイクスピアの偉大さを列記するつもりはないが、彼こそ真に人間を描くことのできた作家といえるだろう。人間の気高さから矮小さまでを描き、悲劇、喜劇、史劇、そしてダーク・コメディまで自在に書き分け、人間の真実に迫った稀有な作家、それがシェイクスピアなのである。学生はせっかく英語と英語圏の文化を学ぶ機会に恵まれているのであるから、シェイクスピアについても何かを知りえたという誇りをもって、英語英米文化学科を卒業していったほしいのである。そして、シェイクスピア作品の学習を通して、テキストの主題解釈についても理解を深めてもらいたいのである。

上記のような考えから、「英米の文学A」の授業ではシェイクスピアの作品を取り扱っているが、実際の授業では、学生が興味と集中力を失わないように、さまざまな授業活動を次々に展開している。その活動には、「あらすじ」の朗読、登場人物の関係図の作成、映画の視聴、小テストの実施とその解答、抜粋場面の読み合わせ、質問やコメントの記入、それに基づくディスカッション等があるが、その多くは隣席の学生とペアを組ませて行うものである。このような活動を通じて、学生には「あらすじ」から「登場人物の分析」へと作品理解の道筋を示していく。

シェイクスピアの数々の戯曲の中から、この授業で取り上げるのは『ロミオとジュリエット』と『テンペスト』の二つの作品である。『ロミオとジュリエット』はシェイクスピアがそのキャリアの最初の頃にした作品である。世界的にも有名なこの悲恋の劇については、恋愛を取り上げていること、そして主人公の年齢が自分たちに近いことから、学生たちは直ちに興味を示す。まさに、シェイクスピア劇への導入を担うには最適の作品だといえる。もう一つの作品である『テンペスト』は、シェイクスピアが単独で書いた最後の戯曲と言われており、彼が晩年に至ってたどりついた人生哲学が反映されている。これらの戯曲を理解しやすくする手助けとして、授業ではそれぞれの映画化作品を使用している。その上で、『テンペスト』については必ず原作を読むことを義務付けている。そして、学生に原作と映画との相違点を熟考させることにより、作品の「主題」解釈へと彼らを導いていくのである。

『テンペスト』においては、この作品の主人公プロスペローが魔術を棄て去る心情と、作者シェイクスピアが長年の執筆活動を終えてペンを置こうとする心境を重ね合わせてテキストを解釈するという伝統的な見方をまず紹介する。それは、人間悪のもたらす悲劇に対して、シェイクスピアは『あらし』において、「復讐よりは気高い行い」として「許し」を選ぶ主人公を描いたとする読み方である。そしてプロスペローは魔術を棄て、罪にまみれた人間同士が許し合い、ひたすら神に祈る現実世界へともどっていくという解釈である。その後、もう一つの解釈として解説するのがポストコロニアリズムの批評理論に基づく『テンペスト』の主題の読み解き方である。それは、プロスペローを全能者としての高い地位から「篡奪者」という地位に転落させる見方である。このポストコロニアリズムの視点に基づく主題の解釈へ学生を導く上で、原作と映画の比較が欠くべからざるものになる。

以上、シェイクスピアを専門に研究したわけではない筆者が、英文学専攻者ではない学生に対して、シェイクスピア作品を取り上げて行う「英米の文学A」における授業活動を記してきた。これらの活動を通じて、この授業で究極的に学生へ伝えたいことは、文学作品にはいくつもの読み方が可能であり、たった一つだけの正しい読み方というのは存在しないということである。同時に、テキストの解釈は読者の手に委ねられており、読者がテキストに積極的に関わってこそ、文学解釈の真の楽しさを実感できるのだということも、学生に理解してもらえるように努力しているのである。

引用文献

- 1) 青山誠子 (2013) 『シェイクスピアいろいろ』 東京：開文社出版
- 2) 朱雀成子 (2006) 『愛と性の政治学－シェイクスピアをジェンダーで読む－』 福岡：九州大学出版会
- 3) 「ポリティカルコレクトネス」『デジタル大辞泉』 (2013) 東京：小学館
- 4) 井出新 (2017) 「シェイクスピアの教室－作品との対話を深めるために」 日本英文学会関東支部編『教室の英文学』 東京：研究社

Guiding Students into the World of Shakespeare: Reading *Romeo and Juliet* and *The Tempest*

SHIMAZU Nobuko*

* Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University

Abstract

This is a report on how I teach a course entitled English Literature which aims to guide non-literature majors into the world of Shakespeare. Among the many plays of Shakespeare, the course deals with *Romeo and Juliet* and *The Tempest*. This paper introduces various class activities in order to help students to understand Shakespearean plays better without losing their interest and concentration. The film versions of the two plays are also used in this course. In treating *The Tempest*, the comparison between the play and the film is indispensable to showing the students how to interpret the theme of the play. In doing so, I urge them to understand that different ways of interpreting the text exist, including studying it from a social and political point of view. By active engagement of the reader according to his or her viewpoint, I also point out to the students how a genuine appreciation of a literary work becomes possible.

Key words

teaching English literature, introduction to Shakespeare, *Romeo and Juliet*, *The Tempest*, interpreting the theme

親子ボランティアの参加を取り入れた公衆衛生看護学演習プログラムの展開

宮武 真生子^{*1}・白石 知子^{*2}・北野 淑恵^{*3}

要 旨

保健師教育課程の科目である公衆衛生看護支援論演習において、親子ボランティアの協力を得て実施した母子保健分野の演習プログラムについて報告する。本プログラムの目的は、学生が学内で親子と実際に触れ合う経験を通じて、子どもの発育発達のイメージを確立し、子どもを育てる親の気持ちや子どもをもつ家族の生活実態に関する知識を得ることである。学生3～4名で構成されるグループ単位で、事前に子どもの発達を促す「子どもとの遊びの計画」や、子育て支援につながる専門職としての「母親へのインタビュー計画」を立案し、当日はグループあたり2組の親子に対して計画した遊びや母親へのインタビューを実施した。「親子ボランティア参加型演習プログラム」では安全確保のための環境整備が必須であり、参加者が満足感を得られることが学生の成功体験につながっていた。今後は親子ボランティア参加型演習の効果を多角的に評価しプログラムの改善を考えていきたい。

キーワード

親子、ボランティア、演習、公衆衛生看護学、母子保健

1 はじめに

本学の保健師教育課程（以下、保健師課程）に選択制が導入されてから、2期にわたる修了生を輩出した。保健師教育はより高い実践力を備えた人材を輩出していくことが求められており、こうした時代の要請は、保健師助産師看護師養成所指定規則や地域における保健師の保健活動に関する指針の改正にも現れている。そこで、本学の保健師課程では、講義科目で学んだ知識と実践とを結びつけ、地域住民を対象とする公衆衛生看護学臨地実習（以下、臨地実習）につなげられるよう、独自の演習プログラムの検討を重ねてきた。本稿ではその一つである母子保健活動に関する演習を紹介する。

公衆衛生看護支援論演習の一つの単位である母子保健分野は、保健師活動の基本となるものであり、その技術の修得は重点項目となっている。従来は、学生間で役割交代をしながら行うロールプレイを演習に取り入れ、家庭訪問や健康診査における問診のシミュレーションを行ってきた。しかし、保健師課程が選択制となつてからの臨地実習を修了した学生（保健看護学科12期生11名、保健看護学科13期生17名）による教育課程に関する評価において、臨地実習を終えてみると演習時は子どもの発育発達の理解が不十分でありロールプレイを効果的に行えてはいなかったという語りが聞

かれた¹⁾。また、臨地実習を通じて学習した子どもの発育発達について「教科書で数字は知っていたが、実習で実際に子どもに会って初めて体の大きさが理解できた」「3歳児がおしゃべりするということはどういうことなのだとわかった」と実感に伴う学びの重さを述べていた。また、「初回面接でやっと子どもの様子がわかったので、支援までたどり着くには厳しいものがある」とも語り、実践力育成に至る段階的な学習の必要性を述べていた。子どもと接する機会が少ない現代の学生にとって、子どもの発育発達はイメージしにくい。そのため、臨地実習で子どもと出会いその姿を目の前にしたときに初めて実感でき、支援を具体的に考えることができるという特徴があるとわかった。

そこで、臨地実習以前に行う演習プログラムをより実践的なものとするために、親子ボランティアの協力を得て、学生が学内演習において親子との実際の触れ合いから学習する授業計画を立て実施した。

なお、本報告は中部大学倫理委員会の承認を得た（承認番号290090）。

2 親子ボランティア参加型演習の概要

- ・科目名：公衆衛生看護支援論演習
（3年次春学期1単位）
- ・履修学生：16名（全5グループ）

*1 生命健康科学部 保健看護学科 助教

*2 生命健康科学部 保健看護学科 教授

*3 看護実習センター 助手

- ・時間数：90分×15コマのうち4コマ
- ・目的：学生が子どもの発達発達のイメージを確立し、子どもを育てる親の気持ちや子どもをもつ家族の生活実態に関する知識を得る
- ・参加者：5組の親子ボランティア（表1）
- ・演習内容：演習全体の内容（表2）
- ・演習場所：学内実習室（511A, B）

表1 親子ボランティアの概要

A 親子	2歳4か月 男児	母
B 親子	2歳11か月男児と7か月女児	母
C 親子	11か月 男児	母
D 親子	8か月 女児	母
E 親子	3か月 男児	母

表2 演習全体の内容

前週準備	・個人ワーク：「乳幼児の発達発達のまとめ」 ・グループワーク：「子どもとの遊びの計画」立案とおもちゃ作成
1コマ	「母親へのインタビュー計画」の立案 ・計画の発表と質疑応答、計画の修正 ・乳幼児期の事故予防（会場内の環境整備）
当日	親子ボランティアとふれあいタイム①②
2コマ	「子どもとの遊び計画」の実施 「母親へのインタビュー計画」の実施
当日	親子ボランティアとのふれあいのまとめ
1コマ	・グループワークと全体発表 「親子の紹介」「あそびの結果と考察」 「インタビューの結果と考察」 「親子の健康課題」
課題	レポート：「乳幼児期の子どもとその親に必要な支援ー親子とのふれあいを通してー」

親子ボランティアとのふれあい演習当日に向けて、事前準備では、子どもの発達発達のアセスメントや、子どもとの遊びの計画立案に必要な「乳幼児の発達発達のまとめ」を個人ワークとして実施した。次に、3～4人で構成されるグループで「子どもとの遊びの計画」と「母親へのインタビュー計画」の立案をした。当日関わる親子をあらかじめ決めておき、「子どもとの遊びの計画」では子どもの月齢/年齢から定型発達を捉え、発達を促す安全な遊びを考えた。企画書を作

成し、実際に使う遊び道具をそろえたり手作りしたりした。「母親へのインタビュー計画」では、子育て支援につながる専門職としてのインタビューになるよう、子どもを育てる親の思いや生活の様子を傾聴するようなインタビュー項目や、子どもの発達発達をアセスメントするためのインタビュー項目を挙げた。

グループワーク終了後にはグループ単位でワークの内容を発表し、「〇歳△か月の子どもの発達と発達」「遊びの提案とその理由」「母親へのインタビュー項目」の3種類について全体で共有した。また質疑応答を通して、学生間で気づきを伝え合い、その学びから各グループの計画を見直し修正した。更に、親子ボランティアの安全確保のため、発達段階による事故の特徴から、乳幼児にとって危険が伴うとなり得る箇所や物品等を確認し、コンセントカバーの設置や子どもの興味を引く展示物の撤去などの対策を施した。親子ボランティアの安全補償については、会場の環境整備の他にイベント保険への加入も並行して行った。



写真1 計画の発表と質疑応答の様子

当日は、学生が、限られた時間で異なる年齢の子どもとふれあう機会を得られるように、学生各グループが2組の親子とふれあうことができるようにローテーションを組んだ。移動は親子の安全面を考え、親子がいる場所は変えず学生グループ側が順に移動した。ふれあいタイムの実際には、約30分間で学生が事前に計画した遊びを提供し、母親へのインタビューを実施し、これを親子と学生の組み合わせを変えて2回繰り返した。教員は親子に負担はないか安全配慮をしながら、学生がリラックスして親子に関われるように見守り、助言した。

親子ボランティアとのふれあいタイム終了時には、参加された母親全員から、学生が計画した遊びに対する児の反応についての思いや本日の感想を述べていただいた。親子ボランティアとのふれあいタイム終了後、学生はグループで遊びの計画に対する結果とインタビュー

の記録をまとめ授業終了後に提出した。またクラス全体では、ふれあった「親子の紹介」「遊びの結果と考察」「インタビューの結果と考察」「親子の健康課題」を発表した。子どもの発育発達のアセスメントはされているか、子どもを育てる親の思いや生活の様子を捉えられたか、計画から実施、考察までの一連の過程を評価できているか、親子の課題を考えられたかをまとめと発表の視点とした。

親子ボランティア参加型演習の個人の振り返りは、「乳幼児期の子どもとその親に必要な支援 ―親子とのふれあいを通して―」をテーマとするレポート提出を課題とした。



写真2 計画した遊びを実践させてもらう学生達



写真3 親子ボランティアからの感想を聞く様子

3 演習プログラムにおける留意点と学習効果

3.1 安全確保のための環境整備

親子ボランティア参加型演習プログラムでの最大の留意点は、親子の安全確保である。学生が学習に集中するには、ボランティアとして参加する親子が安全に過ごせて、必要以上に緊張することなく学生とふれあう環境の確保が必須である。しかし演習場所である学内実習室は乳幼児期の子どもが集うことを十分に想定して設計されていない。また、参加者は教育活動へ

の関心の高いボランティアであり、インタビューする学生の気持ちを考え丁寧に向き合ってくださいするため、この間、母親の目は子どもから離れがちになりやすい。そのため、子どもの発育発達を捉え、子どもの目線に立った環境整備が何よりも必要となる。前述のコンセントのみならず、段差、柱や出入口の角、扉の開閉、滑りやすく堅い床面、実習室に設置されている洗面所や入浴施設など配慮すべき点多々あった。インタビューをするときに親の目が離れても事故を起こさないという視点での物理的環境の整備が求められることを学生が理解できるよう指導した。また、子どもから目を離さないために、インタビュー中には必ず誰かが子どもと遊んでいる状態をつくり、人的環境を整えるようグループ内での役割分担もインタビュー計画に含めることを指導した。学生が提供する遊びの安全面については、グループワークやクラス全体での企画発表の質疑応答において徹底して議論し検討した。

3.2 参加者の満足感と学生の成功体験

次に、本プログラムが子どもにとって楽しめる時間となることを考えた。参加して下さる子どもが楽しく過ごせることは母親の満足感につながり、参加者の表情から学生は成功体験を蓄積し学びを深めることができる。子どもが楽しい体験をすることは、親子ボランティア参加型演習の目的を達成するための大きなポイントであるといえる。そのため、受付では、初めて出会う子どもとの距離感に留意した声かけや子どもがその場で楽しめるシール貼りを行った。また、子どもが実習室という場に慣れるために自由に遊べる時間を確保し、月齢/年齢にあった遊びができるようおもちゃや絵本の準備をした。このような導入は実際の保健師活動においても行われるものである。本演習においてその準備は主に教員が行ったが、受付時からの関係づくりの工夫も保健事業の一環であることを模倣的に学生に示す機会となった。

また子どもが楽しめるためには、子どもの生活リズムに合わせたスケジュール設定も重要なポイントである。子どもの活動時間である午前中に演習を実施し遅くとも12時には昼食を摂れるように時間を設定した。授乳が必要な乳児もいたため、授乳室として使用できる部屋の準備もした。学生が子どもと遊ぶ場面では、教員は見守りながらうまくいかないときには助言をしたり、学生が主体となるよう配慮しながら一緒に遊んでみせたりした。

3.3 ボランティアへの説明と参加の依頼

親子ボランティアへの依頼にあたっては、親子の安全確保を最優先として、親子の希望に従い、参加の可

否を確認した。親子ボランティアには、いかなる場面においても親子個人が特定されないよう、個人情報保護を徹底すること、安全面の確保をすること、途中で参加を辞めることも可能であること、その場合不利益を被ることは一切ないこと、本学の保健師課程の教育以外に使用しないことを文書と口頭で説明の上、同意書への署名をもって演習参加の同意を得た。

依頼対象親子の選定においては、子どもの年齢ときょうだいの有無を考慮した。また、子どもの発育発達の節目をイメージできるよう、母子保健法で規定されている乳幼児健康診査の年齢も考慮した。できるだけ月齢・年齢の異なる子どもに参加してもらえるように依頼し、学生が様々な月齢/年齢の子どもたちとの触れ合いを通して定型発達として修得した知識を断片的なものから連続した発育発達の理解へと変換することを目指した。きょうだいの有無は母親の育児状況や母親の気持ちに影響を及ぼす項目になる。初めての子育てをしている母親ときょうだいを育てている母親の思いや悩みにある共通点や相違点を実感することで、子どもをもつ家族の健康課題をアセスメントする視点を養うことをねらいとした。

ボランティア参加を依頼した母親の多くは、育児休暇を取得中の専門職であり保健師も含まれていた。ふれあいタイムの終了時に設けた感想の発表時間では、ひとりの母親としての思いや保健師に期待する知識や態度を率直に学生に伝えていただいた。保健師という職能を理解している専門職の立場であるからこそ、保健師学生に心響く言葉で語り、現代社会における育児は不安や困難ばかりではなく、大きな喜びがありその喜びを保健師が共感することの意義を伝える内容であった。

4 今後の課題

親子ボランティア参加型演習プログラムに参加した学生からは、「今まで子どもと接することがなかったので、子どもを知るよい機会となった」「お母さんと話ができて家族の生活がわかった」との声が聞かれた。また参加した母親からは、「大学生と子どもが遊ぶ姿をみて、うちの子はこんなこともできるんだと成長を感じた」「たくさん遊んでもらえて子どもがうれしそうだった」という肯定的な感想をいただいた。今後は

学生の子どもに対するイメージや発育発達の理解についての評価や、日常とは異なる空間で多くの学生に囲まれることや時間の拘束など親子の負担についても評価し、プログラム継続のあり方を検討したい。

更に、母子保健分野に関する演習プログラムにおいて、親子ボランティア参加型演習のように、早期に親子と実際に触れ合うことにより、学生が子どもの発育発達のイメージをもてることは、臨地実習における初回面接時から親子への具体的な支援を考え実践できることにつながる。そのため、厚生労働省が定める「保健師の求められる実践能力と卒業時の到達目標と到達度」²⁾に示された支援技術のひとつである継続支援の技術習得に与える影響についても追跡し、演習プログラムの縦断的な成果の検討が必要である。

5 おわりに

本論文では、親子ボランティア参加型演習プログラムの展開について報告した。4コマという限られた学内演習をいかに効果的で実践的なものとするかの検討を重ね構成した演習プログラムである。臨地実習とは異なり、学生が慣れ親しんだ学内実習室で教員のサポート下に行うことができる演習は、乳幼児と接する機会の少ない学生にとって、自身の力を発揮しやすく親子支援の技術に自信を得る成功体験につながりやすい。今後は親子ボランティア参加型演習の効果を多角的に評価し、更なるプログラムの改善を考えていきたい。

謝辞

子育てに日々お忙しい中、大切なお子様を連れてきてくださり、学生が関わることを許可くださったお母さま方に深く感謝いたします。そして、かわいい笑顔で学生たちを受け入れてくださったお子様方に心より感謝いたします。

参考文献

- 1) 白石知子 (2016) : 学士課程における保健師教育への選択制の導入, アリーナ, 19, 375-378.
- 2) 一般社団法人全国保健師教育協議会 (2013) : 保健師教育におけるミニマム・リクワイアメンツ 全国保健師教育機関協議会版 (2013)

Development of Practice in Public Health Nursing Activities with Parent-Child Volunteers

MIYATAKE Makiko^{*1}, SHIRAISHI Tomoko^{*2} and KITANO Yoshie^{*3}

*1 Assistant Professor, Department of Nursing, College of Life and Health, Chubu University

*2 Professor, Department of Nursing, College of Life and Health, Chubu University

*3 Research Associate, Center for Nursing Practicum, Chubu University

Abstract

Here we present a maternal and child health education program with parent-child volunteers as part of our Practice in Public Health Nursing Activities in our university's course on Public Health Nursing education. The goal of the program was to enhance students to gain a visual knowledge of the growth and development of a child, understand the feelings of a mother enrolled in parenting and the living conditions of a family with infants and young children by actually interacting with the parent-child volunteers. Students were divided into groups of 3-4 members in advance and were assigned to design a “play schedule for the child” that would encourage developmental growth and “interview questions for the mother” as a maternal and child health professional. On the day of the interview, each group was given a chance to meet 2 parent-child volunteers and carry on the play schedules and interviews. In this “Parent-Child volunteer participation program,” environmental preparation was necessary for the safety of a child, and the students were able to gain successful experience through satisfaction of the volunteers. We plan to implement multilateral evaluation in order to further assess the effects and problems of the program.

Key words

Parent-Child, Volunteers, Nursing Practice, Public Health Nursing, Maternal and Child Health

臨床工学技士教育のための e-learning システムの構築と検討

－臨床工学技士国家試験対策－

小嶋 和恵^{*1}・福田 信吾^{*2}・児玉 泰^{*3}・当間 健夫^{*3}・武田 明^{*4}

要 旨

今回、臨床工学技士教育のための臨床工学技士国家試験対策用e-learningシステムを構築・運用した。その利用状況を、学習管理システム（LMS：Learning Management System）を構築することなく、コンテンツ使用者の利用履歴を把握できる「スコア管理機能」から得られたデータにて検討した。このデータを使用することにより、従来のアンケート調査では把握することが困難であった、「時間帯別、日付別、科目別、年度別」といった、より詳細なe-learningシステムの利用状況を把握することができた。より教育的効果の高いe-learningシステムとするためには、具体的な学習方法の指導、国家試験での正解率の低い科目でも取り組みやすい学習教材の準備といった、さらなる教育的な方策が必要であることが分かった。少しでも学生の自主学習に役立つシステムとするべく、今後もシステムに改良を加え、運用を継続していきたい。

キーワード

e-learning、臨床工学技士、国家試験

1 はじめに

1.1 臨床工学技士とは

臨床工学技士とは、医師の指示の下に、高度化・複雑化した生命維持管理装置の操作および保守点検を行う事を業とする「医療機器の専門医療職種」である。医療機器の安全確保と有効性維持の担い手として、医師をはじめ看護師などと共に、医療機器を用いたチーム医療の一員として生命維持をサポートしている。

この臨床工学技士となるためには、「臨床工学技士法」（1987年5月制定）により定められた学校を卒業し、臨床工学技士国家試験（以下、国家試験）に合格する必要がある。

1.2 臨床工学科とは

中部大学生命健康科学部臨床工学科（以下、本学科）は、工学的知識を備えた上で、高度化・複雑化した生命維持管理装置の操作および保守点検のみならず、管理や開発まで担うことのできる臨床工学技士を育成するため、中部大学工学部における教育実績と、併設校の中部大学技術医療専門学校における臨床工学技士養成実績を継承し、2010（平成22）年に設置された。本学科を卒業することで、「臨床工学技士法」に定めら

れた学校を卒業したと認められ、国家試験の受験資格を得ることができる。

2 国家試験

2.1 国家試験の概要

国家試験は、臨床工学技士法により、毎年3月の第1日曜日に施行されている。その出題範囲は多岐に渡り、最新版である「平成24年版臨床工学技士国家試験出題基準」では、科目が「医学概論、臨床医学総論、医用電気電子工学、医用機械工学、生体物性材料工学、生体機能代行装置学、医用治療機器学、生体計測装置学、医用機器安全管理学」の9つに分類されている。これら各科目がさらに大項目、中項目、小項目に細分化されており、各項目の総数は大項目123、中項目408、小項目1,339と膨大な範囲となっている（図1）¹⁾。この出題範囲から、五肢択一の180問（午前90問・午後90問）で構成されている。

*1 生命健康科学部 臨床工学科 助手
*4 生命健康科学部 臨床工学科 教授

*2 生命健康科学部 臨床工学科 講師

*3 生命健康科学部 臨床工学科 准教授

1. 医学概論
(1) 臨床工学に必要な医学的基礎

大 項 目	中 項 目	小 項 目
1. 医学概論	(1) 医の倫理	①患者の権利と自己決定権 ②インフォームドコンセント ③セカンドオピニオン ④守秘義務、プライバシーの保護 ⑤患者の苦痛の緩和・除去 ⑥尊厳死、安楽死 ⑦情報開示
	(2) 医療の質の確保	①病院機能の評価 ②PDCAサイクル ③クリニカルパス
	(3) 医療事故の防止	①患者の安全 ②医療者の安全 ③医療安全管理 ④医療廃棄物 ⑤院内感染対策
	(4) 社会と医療	①QOL ②チーム医療 ③個人情報保護法

図 1 平成24年版臨床工学技士国家試験出題基準
(一部抜粋)

2.2 国家試験対策の取り組み(模擬試験)

国家試験のための対策は、専任教員が中心となり、本学科4年次の学生を対象に実施している。具体的には、授業とは別に、国家試験と同一の出題範囲、出題数かつ試験時間で実施する全国統一模擬試験(一般社団法人日本臨床工学技士教育施設協議会主催・年3回実施)および学内模擬試験(本学科で準備する試験/平成28年度は9回実施)を受験させている。また、試験後には正答・解説を配布するとともに、採点結果を学生へメール配信している。このメールには、各問題の正誤や得点のみならず、学内正解率と難易度、科目別の点数と正解率、「あなたが取り組むべき問題」「あなたが苦手としている科目」「あなたが得意としている科目」、度数分布表、合計得点推移表も記載されている(図2)。このメールは全学生の採点結果をまとめたExcelファイルから、Excel VBAを用いて学生毎のファイルを作成し、その後Pythonを用いて当該学生のExcelファイルのみを添付して送信している。なお、メール送信に関する一連の作業は、本学科の専任教員が行っている。

これらのことで、学生自身に実力を認識させるとともに、教員も学生の実力に応じて必要時に面談等を密に実施し、国家試験に合格できるようフォローする体制を取っている。

2.3 国家試験対策の取り組み(e-learning)

国家試験のための対策は、繰り返し学習することが必要とされており、過去の試験問題の反復が学習内容の理解を深めるといった報告がされている²⁾。実際に、様々な医療職種の国家試験対策として、e-learningシステム(以下、e-learning)が検討されている²⁻⁶⁾。

本研究では、以前から取り組まれてきた模擬試験に

加え、新たに臨床工学技士国家試験対策のためのe-learningを構築・運用した。その構築方法および運用結果について報告する。

3 e-learningの構築と運用方法

3.1 構築するe-learningの概要

医療系教育研究で構築されているe-learningはパソコンでの使用に限定されていることが多いが、本研究で構築したe-learningはモバイル端末(スマートフォン、タブレット)にも対応させた。これは、「電車などでの移動時間」や「紙媒体での勉強の合間」等も、効率的な自主学習の時間に変えさせる狙いがある。また、出題する問題として、過去7年間(平成21~27年)の国家試験の試験問題を使用した。出題方法は国家試験と同じ五肢択一とし、選択肢は自動的にシャッフルして出題されるようにした。これは、五肢択一の問題の場合には、選択肢を暗記してしまっている学生がいるためである。作成したコンテンツは、「科目別問題集」と「90問全問出題」(午前、午後別)とした。科目別問題集を作成したのは、苦手科目の問題を繰り返して解くことで、その科目を克服させる狙いと共に、「電車などでの移動時間」や「紙媒体での勉強の合間」等といった短時間でも完結することができる問題数のコンテンツも用意したかったためである。

また、作成した全てのコンテンツでは、スコア管理機能を使用した。これは、構築に使用した市販のクイズ・テスト作成ソフト(ログスウェア株式会社:THiNQ Maker®)の機能であり、学習管理システム(LMS: Learning Management System)を構築することなく、コンテンツ使用者の利用履歴を把握できる機能である。具体的には「誰が」「どのコンテンツを」「いつ使用し」「その成績がどうであったか」を把握することができる。

3.2 e-learningの構築方法

本研究で構築したe-learningは、国家試験の過去の試験問題と正答および解説を電子化し、THiNQ Maker®を用いて、Webサーバーへアップロードに適したコンテンツデータに加工して作成した。また、作成したコンテンツデータをパソコンから閲覧する時にはFlash形式で、モバイル端末から閲覧する時にはHTML5形式で表示できるようにした(図3、4)。なお、本システムの使用を本学科の学生のみに限定するため、Webサーバーにアクセス制限をかけた。

3.3 e-learning利用状況の調査方法

e-learningの利用状況は、THiNQ Maker®のスコア管理機能から得られたデータから検討した。なお、

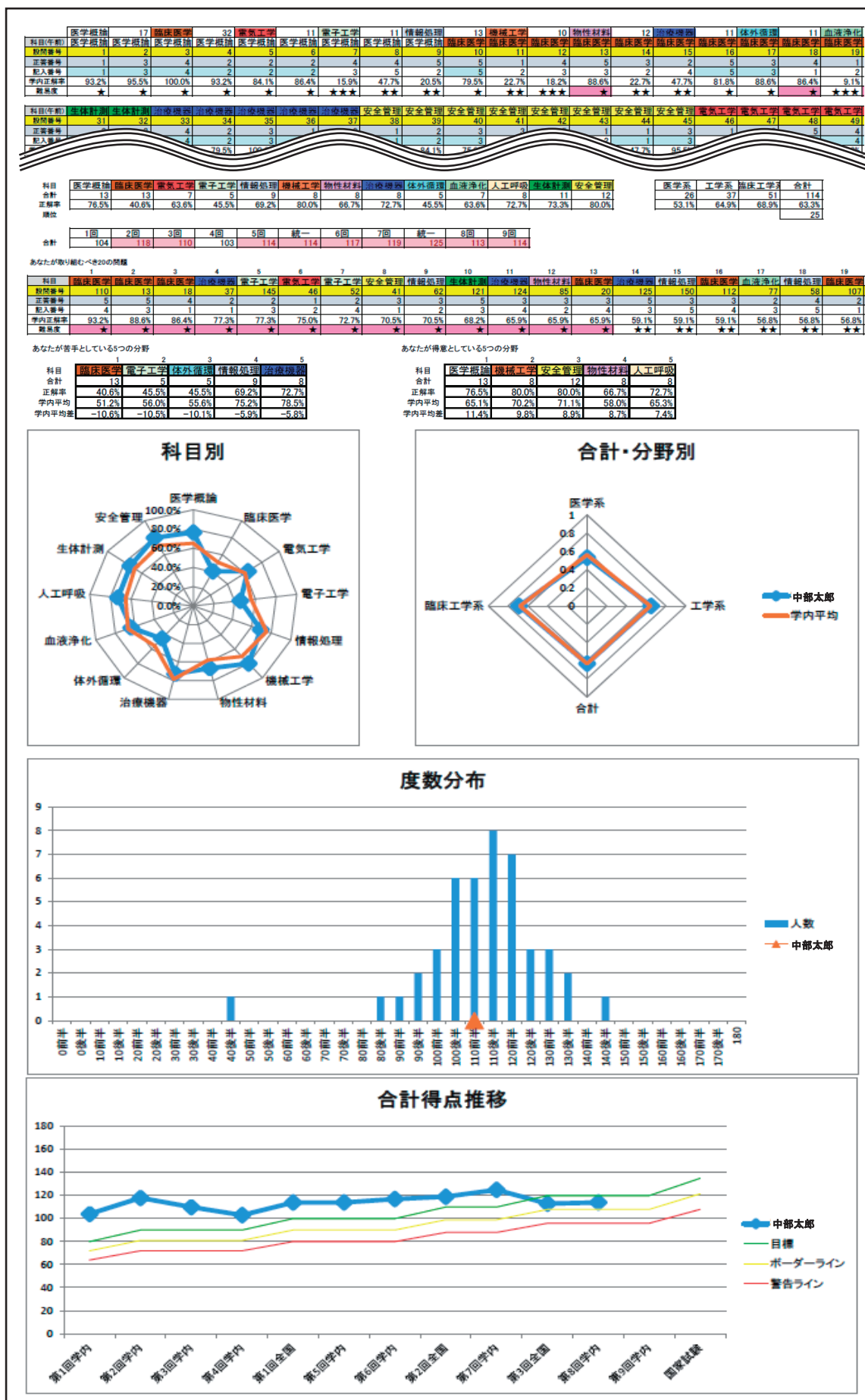


図2 学生へのメール配信内容（一部省略）



図3 パソコンでの閲覧画面



図4 モバイル端末での閲覧画面

今回のe-learningの構築と検討については、中部大学倫理審査会の承認を得ている（承認番号：270103-2）。

4 結果

4.1 e-learning利用履歴

スコア管理機能から得られた利用状況から、e-learningの利用履歴のあった学生は30名であった。

4.2 コンテンツ利用状況

e-learningのコンテンツ利用状況を、平成28年9月12日から平成29年3月5日のスコア管理機能から検討したところ、この間に利用されたコンテンツ数は928件であった。なお、開始日である平成28年9月12日はe-learning運用開始日、最終日である平成29年3月5日は国家試験日である。

4.2.1 時間帯別での利用状況

利用されたコンテンツを、利用された時間帯別で検

討すると、16時台（77件）、0時台（73件）、23時台（69件）、22時台（63件）、8時台（60件）の順で利用が多く、22～0時台を中心に、幅広い時間帯で利用されていた（図5）。

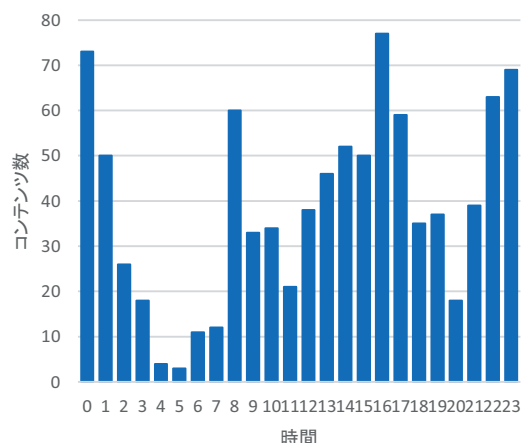


図5 コンテンツ利用状況（時間帯別）

4.2.2 日付別での利用状況

利用されたコンテンツを、利用された日付別で検討すると、平成29年3月2日（43件）、平成28年10月6日（35件）、平成28年10月7日（33件）平成28年10月27日（30件）、平成29年3月1日（29件）の順で利用が多かった（図6）。なお、図内の矢印は、模擬試験または国家試験日である。

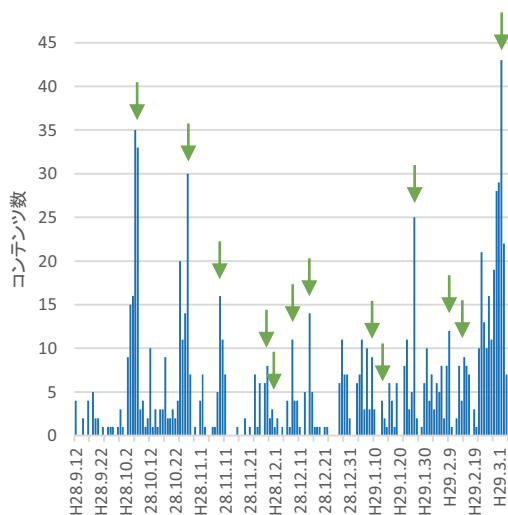


図6 コンテンツ利用状況（日付別）

4.2.3 科目別での利用状況

利用されたコンテンツを、利用された科目別で検討すると、医学概論（17.2%）、医用治療機器学（16.3%）、生体計測装置学（12.5%）、臨床医学総論（11.7%）、生体物性材料工学（11.0%）の順で利用が多かった（図7）。

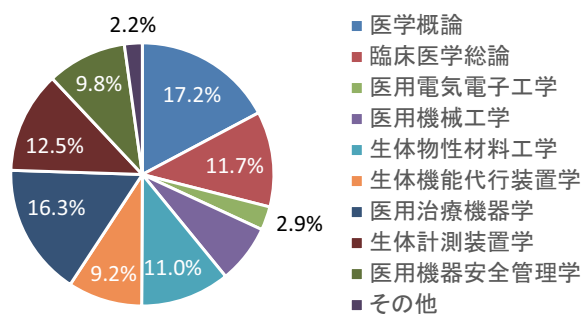


図7 コンテンツ利用状況（科目別）

4.2.4 年度別での利用状況

利用されたコンテンツを、利用された年度別で検討すると、平成26年度（21.6%）、平成25年度（15.8%）、平成21～24年度はほぼ同割合（13.1～13.8%）であった（図8）。なお、平成27年度のコンテンツ公開日は、e-learning運用開始から約3か月後の平成28年12月22日である。

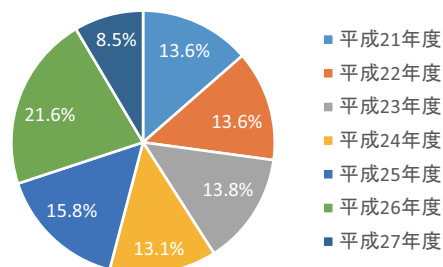


図8 コンテンツ利用状況（年度別）

4.3 国家試験の科目別正解率

平成28年度国家試験の科目別正解率を検討すると、医学概論（80.9%）、医用治療機器学（78.9%）、生体計測装置学（78.2%）、医用機械工学（76.3%）、生体物性材料工学（69.2%）の順で正解率が高かった（図9）。

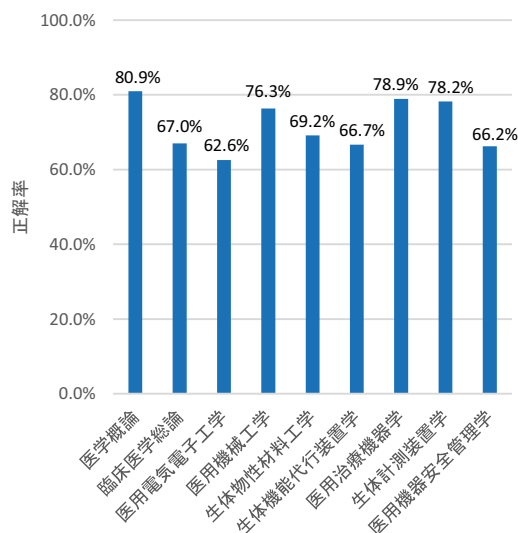


図9 国家試験の科目別正解率

5 考察

本研究では、臨床工学技士教育の一環として、国家試験対策用e-learningを構築・運用した。

時間帯別での利用状況から、深夜の利用もあり、夜型の学習をしている学生がいることが分かった。

日付別での利用状況から、模擬試験または国家試験日の直前での利用が多く、e-learningを知識の定着を確認するために利用している学生が多い可能性の高的ことが分かった。

科目別での利用状況から、医用電気電子工学を除くほぼ全ての科目で、バランスよく利用されていた。しかし、医用電気電子工学は、国家試験での科目別正解率から分かるように、本学科の学生の正解率が最も低い科目である。それに関わらず、e-learningの利用率も最も低いことが分かった。

年度別での利用状況から、コンテンツ公開日がe-learning運用開始の約3か月後となった平成27年度を除き、直近の年度から利用している学生が多い可能性の高いことが分かった。

6 結論

今回の研究では、e-learningの利用状況をTHiNQ Maker[®]のスコア管理機能から得られたデータにて検討した。このことにより、従来のアンケート調査では把握することが困難であった、詳細な利用状況を把握することができた。

その結果、より教育的効果の高いe-learningとするためには、より具体的な学習方法（学習時間など）の指導、国家試験での正解率の低い科目でも取り組みやすい学習教材の準備といった、さらなる教育的な方策が必要であることが分かった。

e-learningのみで全ての課題を解決することは困難ではあるが、少しでも学生の自主学習に役立つシステムとするべく、今後も改良を加えて運用を継続していきたい。

引用、参考文献

- 1) 公益財団法人医療機器センター：「平成24年版臨床工学技士国家試験出題基準」、http://www.jaame.or.jp/rinsyo/_4832348AEE8F802E706466_.pdf (2017年9月8日アクセス)
- 2) 伊藤春樹 他：e-learningを用いた学習方法、医療福祉研究、第6号、pp.111-120 (2010)
- 3) 小貫睦巳：国家試験問題を教材とするeラーニングの取り組みとその学習効果の検討、理学療法科学、Vol.31、No.4、pp.535-539 (2016)
- 4) 神崎秀嗣 他：データベースソフトウェアを活用した臨床検査技師国家試験対策eラーニングシステムの開発と活用報告、コンピュータ&エデュケーション、Vol.35、pp.60-63 (2013)
- 5) 中里友子 他：臨床工学技士国家試験の問題解析と独自問題の作成、帝京科学大学紀要、Vol.8、pp.163-168 (2012)
- 6) 山田一哉 他：管理栄養士国家試験対策生化学分野e-ラーニングシステムの開発、松本大学研究紀要、第10号、pp.229-244 (2012)

Development and Evaluation of an e-Learning System for Clinical Engineering Education: National Examination for Clinical Engineer

KOJIMA Kazue^{*1}, FUKUTA Shingo^{*2}, KODAMA Yasushi^{*3}, TOMA Tateo^{*3}
and TAKEDA Akira^{*4}

- * 1 Research Associate, Department of Clinical Engineering, College of Life and Health Science, Chubu University
- * 2 Lecturer, Department of Clinical Engineering, College of Life and Health Science, Chubu University
- * 3 Associate Professor, Department of Clinical Engineering, College of Life and Health Science, Chubu University
- * 4 Professor, Department of Clinical Engineering, College of Life and Health Science, Chubu University

Abstract

This time, we have development and evaluation of an e-learning system for clinical engineering education for national examination for clinical engineer. Its usage was evaluated based on the data acquired through its built-in Score Management Functionality, which can discern the usage history of its content users without needing to build an LMS (learning management system). By making use of this data, I was able to learn detail usage situation on the e-learning system, which is very difficult to discern with traditional surveys, such as the time of day, date, subject, and year information. I now know that in order to make this e-learning system even more effective for teaching purposes, we need to implement more educational measures, such as instructing students using more specific learning methods and preparing easy-to-engage-in learning materials even for subjects that are typically very difficult to score well on in national exams. I hope to continue refining and making use of this system in the future so that it can help students to learn on their own, even just a little.

Key words

e-learning, clinical engineer, National Examination for Clinical Engineer

専任教員によるキャリア教育科目「自己開拓」実施の長期的教育効果 ーキャリア教育を専門とする教員と専門としない教員の比較からー

杉本 英晴^{*1}・佐藤 友美^{*2}・寺澤 朝子^{*3}

要 旨

本研究では、キャリア教育を専門としない専任教員によるキャリア教育科目「自己開拓」の長期的教育効果の検討を行った。「自己開拓」を受講していない学生と比較すると、キャリア教育を専門とする教員による授業を受講した学生と同様、キャリア教育を専門としない教員による授業を受講した学生は、キャリア支援課が3年次に実施した就職ガイダンスへの参加率が高く、進路選択行動を積極的に行っていることが明らかとなった。しかし、卒業時点の進路決定状況については、キャリア教育を専門としない教員による授業を受講した学生は、キャリア教育を専門とする教員による授業を受講した学生と同水準では進路を決定できていなかった。この結果は、「自己開拓」の授業内容の専門性の高さやアクティブ・ラーニング型の授業形式の困難さによって、学生のキャリア形成を十分に促すことができなかったためと考えられる。今後、全学共通教育科目であるキャリア教育科目「自己開拓」の担当は、主にキャリア教育を専門としない教員へと移行していくため、専門家を配置したり研修を行ったりすることの重要性が指摘された。

キーワード

教育効果測定、キャリア教育、キャリア教育の専門性

1 はじめに

キャリア教育科目「自己開拓」は、中部大学で2010年に新設された全学共通教育科目の1つであり、この科目は、社会に貢献するための基礎となる「自己の理解・自己の確立」を教育目標として掲げている（ハラデレック・林・間宮・小塩、2011）。本科目は、学部・学科を越えた学生同士のグループワークを中心とした参加型の授業形式を採用しており、受講学生は、大学卒業後の自律的な進路選択に向け、自己を深く開拓することとなる。その結果、自律的な進路選択を行う力を身につけた学生は、就職活動を積極的に行い、内定を獲得するといった長期的な教育効果が期待されている（杉本・佐藤・寺澤、2015）。

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久しいが（高橋・星野・溝上、2014）、「自己開拓」においても客観的に教育の質保証を行うことが念頭に置かれ、さまざまな指標を用いた教育効果測定が実施されてきた。授業が始まった2010年度秋学期から授業前と授業後の2時点で質問紙調査を行い、受講生の授業を通じた短期的な教育効果の検証を継続的に実施してきた。その結果、

受講生は「自己開拓」を受講することによって、自尊感情や進路選択に対する自己効力を向上させ、時間的展望を将来に向けるようになり、より広い時間的展望、そしてキャリア・アダプタビリティを発達させるといった短期的教育効果が2015年度までの6年間一貫して示されている（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；佐藤・杉本、2016）。また、1年次の「自己開拓」受講時点から卒業に向けたキャリア発達や進路選択・決定といった長期的な教育効果についての検証についても、「自己開拓」1期生が卒業を迎える2013年度から行われている。その結果、「自己開拓」1期生において、1年次に「自己開拓」を受講した学生はキャリア支援課（キャリアセンター）が主催する3年次の就職ガイダンスに積極的に参加し（杉本・佐藤・寺澤、2014）、「自己開拓」1期生および2期生において、大学卒業後の進路を決定していることが、受講しなかった学生との比較から明らかとなった（杉本他、2014；2015）。このように、キャリア意識の発達、進路の選

*1 駿河台大学 心理学部 講師

*2 九州工業大学 教養教育院 准教授

*3 経営情報学部 経営総合学科 教授

択・決定に関するさまざまな指標をもとに、「自己開拓」の短期的・長期的教育効果が実証されている。

ただし、「自己開拓」1期生および2期生においては、キャリア教育科目として「自己開拓」プログラムの導入過程の第一段階であり、プログラムを開発したキャリア教育を専門とした外部講師によって授業が実施されてきた。大学におけるキャリア教育では、キャリア教育を専門とする専任教員が十分に確保できない場合に、キャリア教育を専門とする外部講師へのアウトソーシングに頼らざるを得ず、「自己開拓」でも採用されてきた。しかし「自己開拓」は、中部大学の専任教員による実施、すなわち、キャリア教育を専門としない専任教員による実施が目標とされている。そのため導入過程の第二段階として、キャリア教育を専門としない専任教員による「自己開拓」の実施が求められ、実際に「自己開拓」3期生・4期生には、キャリア教育を専門とする外部講師による授業に加え、キャリア教育を専門としない専任教員による授業が一部開講されることとなった。

そこで本研究では、2012年度・2013年度に「自己開拓」を受講し2016年度・2017年度に卒業を迎えた3期生・4期生において、2010年度・2011年度に「自己開拓」を受講した1期生・2期生と同様に、進路選択・決定の観点から長期的教育効果が見出されるか検証することを目的とする。具体的には、キャリア教育を専門としない専任教員が実施した場合でも、キャリア教育を専門とした外部講師と同様の長期的教育効果がみられるかを検証すべく、キャリア教育を専門とする教員による授業と専門としない教員による授業との比較を通して、進路選択・決定について検討することを目的とする。キャリア教育を専門としない教員が実施する「自己開拓」においても長期的教育効果が認められるのであれば、杉本他(2014;2015)と同様、「自己開拓」の受講群は受講していない統制群に比べ、本学のキャリア支援課が主催する3年次の就職活動ガイダンスにより積極的に参加し、卒業時点での進路決定の比率が高いことが予想される。

本研究により、専任教員が実施した「自己開拓」においても長期的教育効果が検証されれば、進路選択・決定を導くのは、「自己開拓」を担当する教員の授業運営の効果ではなく、「自己開拓」のプログラム自体の効果であることが示される。「自己開拓」のプログラム自体の効果が十分にあるのであれば、本講義をより多くの学生が受講できるよう課程内で拡充する際、アウトソーシングに頼ることなく専任教員担当による拡充が可能となる。その結果、学部・学科のさまざまな教員による「自己開拓」の実施が可能となり、結果として本学全体の就職率向上につながるだろう。

一方、教育効果が明確に示されない場合であっても、教育効果がみられない原因を検討することが可能となり、本研究結果をもとに専任教員による教育方法を適切に改善していくことができるだろう。このように、本研究を継続していくことは、平成23年度に大学設置基準が改訂され「大学におけるキャリアガイダンスの推進」が高等教育における喫緊の課題とされる中、充実した「キャリア教育」を教育課程に位置付けている本学としての責務であり、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、2012年度・2013年度に「自己開拓」を受講し、2016年・2017年の3月に卒業を迎えた学生339名(所属学部:工学部・経営情報学部・人文学部)と、同時期に卒業を迎えた学生で卒業までに「自己開拓」を受講しなかった学生から無作為抽出された355名(所属学部:工学部・経営情報学部・人文学部)であった。学部事務室経由で質問紙調査が配布され、後日回収された。

そのうち回答に不備の見られなかった調査対象者の中で2012年度・2013年度の入学者で1年次に「自己開拓」を受講した学生172名(<「自己開拓」受講群>;有効回答率50.74%)と同時期に卒業まで「自己開拓」を受講しなかった学生234名(<統制群(非受講群)>;有効回答率65.92%)の計406名(「自己開拓」受講群:男性131名、女性41名;統制群(非受講群):男性171名、女性63名)を分析対象者とした。平均年齢は21.89歳($SD=0.64$)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、適職診断テストをもとにした自己理解ワークショップ、業界・職種ワークショップ、就職試験対策、履歴書作成ワークショップ、履歴書個別添削、SPI対策模擬テスト、面接対策ガイダンス、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。

大学卒業時点の進路状況 大学卒業後の進路先(卒

業後の4月15日付)について、大学卒業時点の進路状況(就職、就職活動中、進学、留年)の情報を得た。また、就職者については、就職先の企業規模に関する情報(資本金、従業員数)も収集した。

2.3 調査時期・調査手続き

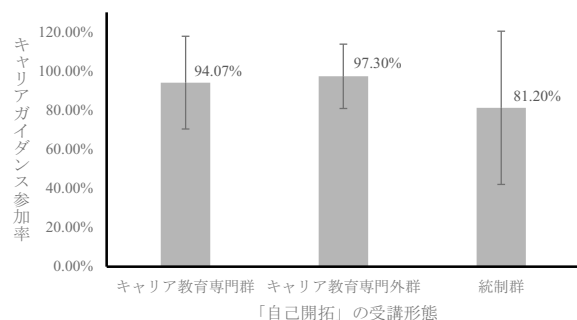
2012年度「自己開拓」受講者には2015年12月から2016年1月にかけて、2013年度「自己開拓」受講者には2016年12月から2017年1月にかけて調査を行い、就職活動状況と進路先についての回答を得た。その上で、卒業時点の進路状況の内容の提供について調査対象者に了承を得た。了承が得られた調査対象者について、就職ガイダンスの参加状況、および、大学卒業時点の進路状況、さらには、「自己開拓」受講時の担当教員について、キャリア支援課と教務支援課から情報を得た。なお、本研究は個人情報の保護に十分に留意すべく、中部大学倫理審査委員会から情報提供に関する承認を得た(承認番号:250039)。

3 結果と考察

3.1 「自己開拓」受講と就職ガイダンス参加

はじめに、「自己開拓」受講群について、キャリア教育を専門とする教員が担当した群(<キャリア教育専門群>)とキャリア教育を専門としない教員が担当した群(<キャリア教育専門外群>)に分類した。その結果、キャリア教育専門群は135名、キャリア教育専門外群は37名に分類された。なお、専門群と専門外群において授業時のクラス規模、授業シラバスは同一であった。

その上で、キャリア教育専門群、キャリア教育専門外群と統制群(非受講群)の就職ガイダンスの参加率の平均値と標準偏差を算出した(図1)。さらに、「自己開拓」の受講形態による就職ガイダンスの参加状況を検討すべく、一要因分散分析を行った。分析の結果、受講形態の主効果がみられたため($F(2, 403)=8.46$,



(注) エラーバーは標準偏差

図1 「自己開拓」受講形態別の就職ガイダンス参加率の平均値・標準偏差

$p<.001$)、単純主効果検定(TukeyHSD法5%水準)を行ったところ、キャリア教育専門群とキャリア教育専門外群において、統制群(非受講群)よりも就職ガイダンス参加率が有意に高いことが示された。

3.2 「自己開拓」受講と進路決定

次に、「自己開拓」受講形態別の調査時点と卒業時点での進路状況を集計した(表1、表2)。なお、各時点で、就職を決定した就職群、進学を決定した進学群、進路が決定せず就職活動を継続している、あるいは、休学・退学・留年するといった、進路を決定していない進路未決定群の人数を算出した。

その上で、時点ごとに χ^2 検定を行った結果、卒業時点においてのみ、「自己開拓」受講形態別の進路決定状況に有意な人数の偏りの傾向がみられた($\chi^2(4)=3.84$, ns ; $\chi^2(4)=9.57$, $p<.05$)。そこで、残差分析を行った結果、卒業時点において、キャリア教育を専門とする教員が担当した「自己開拓」を受講した者ほど就職の比率が有意に高く進路未決定の比率が有意に低かった。一方で、「自己開拓」を受講していない者ほど就職の比率が有意に低かった。

さらに、「自己開拓」の受講による就職先の違いを検討するため、企業規模に注目した検討を行った。卒業時点で就職した者の中で、就職先の資本金と従業員数について回答が得られた者を抽出した。その結果、抽出されたのは就職先の資本金については329名、就職先の従業員数については332名であり、それぞれを分析対象とした。

「自己開拓」の受講形態と就職先の資本金との関連については、「自己開拓」の受講形態による就職先の資本金別(1,000万円以下、1,000万円～5,000万円、5,000万円～1億円、1億円～10億円、10億円以上)の人数の偏りを検討すべく、各条件の集計を行った(表3)。その上で、 χ^2 検定を行った結果、「自己開拓」受講群と統制群(非受講群)において、資本金別の有意な人数差はみられなかった($\chi^2(8)=7.26$, ns)。

また、「自己開拓」の受講形態と就職先の従業員数との関連については、「自己開拓」の受講群と統制群(非受講群)の就職先の従業員数別(100人以下、100人～300人、300人～500人、500人～1,000人、1,000人以上)の人数の偏りを検討すべく、各条件の集計を行った(表4)。その上で、 χ^2 検定を行った結果、従業員数別においても有意な人数差はみられなかった($\chi^2(8)=3.47$, ns)。

3.3 就職ガイダンス参加状況と進路決定

「自己開拓」の受講形態によって、就職ガイダンスへの参加率の差がみられ、進路決定に差がみられるこ

表1 調査時点における「自己開拓」受講形態別の進路

	就職	進学	進路未決定	計
キャリア教育	117	3	15	135
専門群	(86.67%)	(2.22%)	(11.11%)	(100.00%)
キャリア教育	29	2	6	37
専門外群	(78.38%)	(5.41%)	(16.22%)	(100.00%)
統制群	185	11	38	234
	(79.06%)	(4.70%)	(16.24%)	(100.00%)
計	331	16	59	406
	(81.53%)	(3.94%)	(14.53%)	(100.00%)

表2 卒業時点における「自己開拓」受講形態別の進路

	就職	進学	進路未決定	計
キャリア教育	128△	3	4▽	135
専門群	(94.81%)	(2.22%)	(2.96%)	(100.00%)
キャリア教育	30	2	5	37
専門外群	(81.08%)	(5.41%)	(13.51%)	(100.00%)
統制群	200▽	13	21	234
	(85.47%)	(5.56%)	(8.97%)	(100.00%)
計	328	16	25	172
	(190.70%)	(9.30%)	(14.53%)	(42.36%)

表3 「自己開拓」受講形態別の就職先の資本金

	1,000万円以下	1,000万円 ～5,000万円	5,000万円 ～1億円	1億円 ～10億円	10億円以上	計
キャリア教育	10	33	20	24	29	116
専門群	(8.62%)	(28.45%)	(17.24%)	(20.69%)	(25.00%)	(100.00%)
キャリア教育	4	2	6	6	11	29
専門外群	(13.79%)	(6.90%)	(20.69%)	(20.69%)	(37.93%)	(100.00%)
統制群	18	41	34	35	56	184
	(9.78%)	(22.28%)	(18.48%)	(19.02%)	(30.43%)	(100.00%)
計	32	76	60	65	96	329
	(9.73%)	(23.10%)	(18.24%)	(19.76%)	(29.18%)	(100.00%)

表4 「自己開拓」受講形態別の就職先の従業員数

	100人以下	100人 ～300人	300人 ～500人	500人 ～1,000人	1,000人以上	計
キャリア教育	24	29	17	13	36	119
専門群	(20.17%)	(24.37%)	(14.29%)	(10.92%)	(30.25%)	(100.00%)
キャリア教育	5	6	3	5	10	29
専門外群	(17.24%)	(20.69%)	(10.34%)	(17.24%)	(34.48%)	(100.00%)
統制群	18	41	34	35	56	184
	(9.78%)	(22.28%)	(18.48%)	(19.02%)	(30.43%)	(100.00%)
計	32	55	20	21	53	332
	(9.64%)	(16.57%)	(6.02%)	(6.33%)	(15.96%)	(100.00%)

とが確認された。ここで、就職ガイダンスに参加した者が、就職先を決定した可能性について検討の余地がある。そこで、就職ガイダンスの参加状況が進路決定に及ぼす影響を検討するため、就職ガイダンスの参加率の平均値（87.78%）を基準に参加率高群と参加率低群の2群に分類し、卒業時点の進路状況（就職、進

学、進路未決定）を集計した（表5）。

その上で、就職ガイダンス参加状況による卒業後の進路状況の人数の偏りを検討すべく、 χ^2 検定を行った。分析の結果、就職ガイダンスの参加状況別の進路決定状況に有意な人数の偏りがみられたため（ $\chi^2(2)=34.58, p<.001$ ）、残差分析を行ったところ、就

表5 就職ガイダンス参加率と卒業時点の進路

就職ガイダンス	就職	進学	進路未決定	計
参加率高群	323△ (91.50%)	14 (3.97%)	16▽ (4.53%)	353 (100.00%)
参加率低群	35▽ (66.04%)	4 (7.55%)	14△ (26.42%)	53 (100.00%)
計	358 (88.18%)	18 (4.43%)	30 (7.39%)	406 (100.00%)

就職ガイダンスへの参加率が高い者は、卒業時点の就職の比率は高く、進路未決定の比率は低かった。一方で、就職ガイダンスへの参加率が低い者は、就職の比率は低く、進路未決定の比率は高かった。

4 考察

4.1 「自己開拓」受講形態別の長期的教育効果：就職ガイダンス参加に及ぼす影響

「自己開拓」受講形態別の長期的教育効果として、就職ガイダンス参加に及ぼす影響を検討したところ、「自己開拓」の担当教員の専門がキャリア教育であるか否かに関わらず「自己開拓」受講者は非受講者に比べ、就職ガイダンスへの参加率が高かった。本結果は、「自己開拓」受講者の方が非受講者よりも就職ガイダンスの参加率が高いという結果が得られた杉本他（2014）と同様の結果が得られたといえる。

2011年度に入学した「自己開拓」2期生から、就職率の向上を目的として3年次の就職ガイダンスへの参加をより促す教育・支援がなされ始めた。そうした効果は、2012年度・2013年度に入学した本研究協力者においても同様であり、就職ガイダンスへの参加率が全体的な高さにあらわれたといえよう。そのため、2010年度に入学した「自己開拓」1期生は、それほど教育・支援が促されていない状況で、受講によってキャリア意識が高まり自主的に就職ガイダンスに参加していたと考えられたが（杉本他、2014）、本研究結果からは、「自己開拓」の受講がキャリア意識を高めることで、積極的なキャリア教育・支援を受け入れることができる態度を育んだとも考えられる。キャリア意識の不十分な発達は、積極的なキャリア教育・支援に対する回避的な態度につながりうることから、「自己開拓」の受講が積極的なキャリア教育・支援を受け入れる態度を形成するほどキャリア意識を促したならば、こうした効果は「自己開拓」の重要な長期的教育効果といえよう。

4.2 「自己開拓」受講形態別の長期的教育効果：進路決定に及ぼす影響

次に、「自己開拓」受講形態別の長期的教育効果として、進路決定に及ぼす影響について検討したところ、

キャリア教育を専門とする教員が担当した「自己開拓」の受講者は、卒業時点で就職した比率が有意に高く、進路未決定の比率が有意に低かった。一方、非受講者は、卒業時点で就職した比率が有意に低いことが示された。これらの結果は、杉本他（2014；2015）を支持する結果であり、キャリア教育を専門とした教員が担当する「自己開拓」は進路決定を促進し進路未決定を抑制するという長期的教育効果を有することが示され、「自己開拓」を受講することの大きな意義が示されたといえるだろう。

ただし、こうした長期的教育効果は、キャリア教育を専門としない教員が担当した「自己開拓」では確認されなかった。そもそも、専門外の内容について授業で教えることは非常に困難である。確かに、「自己開拓」のプログラムは、キャリア教育を専門としない専任教員による実施が想定され開発されたプログラムではある。しかし、教える以前に専門外の授業内容を理解することさえ難しい。また、本プログラムはグループワークを中心とした学生参加型の授業形式を採用している。すなわち、アクティブ・ラーニング型の授業であり、教員の実施コストは講義型の授業と比べて大きい。アクティブ・ラーニング型の授業に慣れていない教員であれば、なおさらだろう。これらのことが相まって、キャリア教育を専門としない教員が実施した「自己開拓」では、キャリア教育を専門とする教員が実施した「自己開拓」と同程度の長期的教育効果がみられなかったのだと考えられる。

ところで、就職者における就職先の資本金や従業員数といった企業規模には、杉本他（2014；2015）と同様、「自己開拓」の受講形態別での有意な比率の差はみられなかった。本学ではキャリアを人生と捉え、就職活動に関するガイダンスの提供やテクニックの習得にはとどまらない、学生が生きる力を自ら育てることをキャリア教育の教育目標として掲げてきた（ハラデレック他、2011）。「自己開拓」の受講形態別に就職先の企業規模に差がみられないという本研究結果は、キャリア教育でありがちな企業規模が大きい企業に就職するというようなキャリア意識を形成しているわけではなく、本学のキャリア教育が目指す教育目標を一部達成していると考えられる。

4.3 就職ガイダンスによる支援効果

「自己開拓」の受講者は、就職ガイダンスにより多く参加し、とくにキャリア教育を専門とする教員が担当した「自己開拓」の受講者は進路を決定にまでつなげている。すなわち、就職ガイダンスに参加し就職活動の準備がしっかりとできている者ほど、就職活動を上首尾に進め、その結果、内定を獲得できるというプロセスが考えられる。そこで、就職ガイダンスへの参加状況が進路決定に及ぼす影響についても補足的に検討した。その結果、連関がみられなかった杉本他(2014; 2015)とは異なり、就職ガイダンスに積極的に参加する学生において卒業時点で就職の比率は高く、進路未決定の比率は低いことが示された。すなわち、就職ガイダンスに積極的に参加することが、進路未決定を抑制し就職を促すことが示された。

本研究においても、杉本他(2014; 2015)と同様に二群への分類基準として参加率の平均値を用いたが、参加率低群の人数が非常に少ない結果となった。これは、参加率が高い学生が非常に多かったこと、また参加率低群に分類された学生における就職ガイダンスの参加率が著しく低かったことが原因として考えられる。就職ガイダンスにほとんど参加しない学生は、進路選択をできれば回避したいといった進路選択に対して消極的な学生であることが考えられる(杉本他、2015)。本研究における就職ガイダンスの参加率低群は、これまで以上にそうした消極的な学生で構成されたために、進路未決定との連関がみられたものと考えられる。

4.4 キャリア教育を専門としない教員が「自己開拓」を教えることの留意点

2012年度・2013年度は、中部大学における新教育改革の中で、全学共通教育科目にキャリア教育科目「自己開拓」を導入する第二段階にあたり、これまで担当していたキャリア教育を専門とする外部講師からキャリア教育を専門としない専任教員へと担当を移行が目標とされた。そこで本研究では、キャリア教育を専門としない専任教員が「自己開拓」を実施しても、キャリア教育を専門とする外部講師と同様の長期的教育効果が得られるかを検証した。

その結果、キャリア支援課の実施する3年次の就職ガイダンスへの参加について、「自己開拓」の非受講者に比べ「自己開拓」を受講した学生は、担当教員のキャリア教育の専門内外にかかわらず、高い参加率を示したことから、キャリア教育を専門としない専任教員であっても進路選択行動の観点では「自己開拓」の長期的教育効果が得られたといえる。しかし、進路決定の観点では、キャリア教育を専門とする教員が実施した「自己開拓」の受講者ほど、キャリア教育を専門

としない教員が実施した「自己開拓」の受講者は卒業時点の進路決定の比率が高いわけではなく、十分な長期的教育効果は得られなかった。

こうした原因が、専門外の教員がキャリア教育という専門的な内容を教授することの困難さにあったり、アクティブ・ラーニング型の「自己開拓」プログラムの実施の困難さにあったりするのであれば、キャリア教育を専門としアクティブ・ラーニング型授業を運営できる専任教員を「自己開拓」の担当教員に配置することが一つの解決策といえるだろう。現代青年のキャリア形成の難しさから、高等教育の中でキャリア教育を行うことの重要性が指摘され、「大学におけるキャリアガイダンスの推進」が大学設置基準に定められたことを勘案すれば、授業担当者の能力・資質は十分に考慮するべきであろう。

ただし、「自己開拓」は全学共通教育科目であるために、複数のクラスが設定される。そんな中、キャリア教育の専門家を十分に配置することは困難であり、どうしてもキャリア教育を専門としない教員の協力が必要となる。キャリア教育を専門としない教員が「自己開拓」を担当するためには、授業内容や授業形式に関する理解を促す研修が必要不可欠であろう。これまでも、全学共通教育科目のキャリア教育科目を担当する全学共通教育部の経営情報学部共通教育科では、キャリア教育科目の「自己開拓」と「社会人基礎知識」を担当する教員を対象として積極的にキャリア教育に関する研修を行ってきた。今後も、こうした研修を継続し、キャリア教育を専門としない教員であっても「自己開拓」の授業内容や授業形式に精通した授業担当者を育成していくことは、本学のキャリア教育にとって非常に重要であろう。

5 今後の課題

本研究では、杉本他(2014; 2015)と同様に、「自己開拓」の受講者において進路選択・決定において長期的な教育効果が認められるか検討し、とりわけキャリア教育を専門としない教員が担当してもキャリア教育を専門とする教員と同程度の長期的教育効果が見出せるかを検証した。その結果、進路選択行動の観点からは専門でない教員による授業であっても高い長期的教育効果を確認できたが、進路決定の観点からは十分な効果を確認できなかった。そのため、今後もキャリア教育に関する研修をキャリア教育科目の授業担当者に行っていくと同時に、キャリア教育を専門としない教員がキャリア教育を専門とする教員と同程度の長期的教育効果を生み出すことができるのか、IRの観点から検証していくことも重要であろう。

こうした研修や教育効果の検証を重ね、キャリア教

育を専門としない専任教員が実施する「自己開拓」で一貫した長期的教育効果を生み出すことができるようになれば、本学における授業に関する新たな発展可能性や方向性が見いだせる。

とりわけ、教育効果の検証については、より詳細な検証が必要となる。本研究では、1年次の「自己開拓」受講前の学習や進路に対する意識や態度、2年次以降のそれらの変化について、十分に考慮できていない。また、進路選択・決定には課外活動など、その他の様々な変数が影響する。そのため、教育効果をより詳細に検証するためにもこれらの変数を統制することが求められ、研究方法のさらなる精緻化が望まれる。

現在、「自己開拓」は受講希望者が履修可能人数を超過しているため、受講希望者全員が受講できるわけではない。しかし、「自己開拓」の特徴である学部・学科を横断したグループワークは、キャリア形成を大きく促すため希望者全員が受講できる環境を整えることは非常に重要である。学部・学科の専任教員によって「自己開拓」を担当することが可能となれば、学生が「自己開拓」を受講できるチャンスを拡大し、本学全体の就職率向上のみならず、その後の教員—学生間、また学生同士のコミュニティ構築に貢献し、学生の大学での居場所づくりにつながるだろう。その効果は、学習意欲の向上、さらには、大学の退学率の低下に資することが期待できる。

さらに、現在の「自己開拓」プログラムは、キャリア教育を専門とする教員による授業では教育効果を有していることが明らかにされているが、より一層の教育効果を生み出すプログラムの開発も同時に必要となる。「自己開拓」では、今回取り上げた2コマ続きのプログラムでは開講に制限がかかることから、半期1コマで実施できるプログラムも独自に開発されてきた(佐藤・杉本・寺澤, 2017)。これらのプログラムに関する短期的・長期的教育効果は十分に蓄積されてきており、課題も浮き彫りになりつつある。そのため、こうした課題を乗り越え、より高い教育効果が得られるよう新たなプログラムを開発することも今後の重要な課題といえるだろう。

文献

- ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文・小塩 真司 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(1)―「自己開拓」の概要と学生の成長― 中部大学教育研究, 11, 43-47.
- 小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(2)―「自

己開拓」による学生の心理的变化― 中部大学教育研究, 11, 49-54.

小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文・後藤 俊夫 (2012). キャリア教育科目「自己開拓」の効果―2011年度の授業について― 中部大学教育研究, 12, 105-110.

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

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

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.

佐藤 友美・杉本 英晴 (2016). 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― 中部大学教育研究, 16, 79-88.

佐藤 友美・杉本 英晴・寺澤 朝子 (2017). キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果―2016年度の授業について― 中部大学教育研究, 17, 99-111.

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.

注

- 1) 本研究は、中部大学特別研究費CP(課題番号: 28 I L02CP)の助成を受けた。

謝辞

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

Long-Term Effects of “Self Motivational Development” in Career Education by Full-Time Teachers: The Comparison Between Career Education Expert and Non-Expert Teachers

SUGIMOTO Hideharu^{*1}, SATO Tomomi^{*2} and TERAZAWA Asako^{*3}

*1 Senior Lecturer, Department of Psychology, Surugadai University

*2 Associate Professor, Institute of Liberal Arts, Kyushu Institute of Technology

*3 Professor, Department of Management Synthesis, College of Business Administration and Information Science, Chubu University

Abstract

This study investigated the long-term effects of “Self motivational development” in career education by career education non-expert career teachers. The result revealed that students who attended “Self motivational development” class participated career guidance for 3rd graders by career support division more than who did not attend the class. In addition, the students who attended the class took career selection behavior more actively than who did not attend the class. Moreover, the students in the non-expert teachers' class showed high in participation rates of the career guidance and the active career selection behavior as the students in the expert teachers' class. However, the rate of career decision at the time of graduation was low in the students in non-expert teachers' class as in the students in expert teachers' class. This result might be affected by the highly professional contents of “Self motivational development” and the difficulty of teaching method in active learning. These results suggest that teachers should be trained well before facilitating in “Self motivational development” class.

Key words

Educational evaluation, Career education, Expert in career education

キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果

－2016年度の授業について－

佐藤 友美^{*1}・杉本 英晴^{*2}・寺澤 朝子^{*3}

要 旨

本研究では、キャリア教育「自己開拓」の教育効果を検討した。「自己開拓」を受講した学生としていない学生とを比較した結果、自尊感情やコミュニケーション・スキルといった、大学生生活を充実させる汎用的能力は「自己開拓」を受講したことにより影響を受けるが、進路選択に対する自己効力やキャリア・アダプタビリティといったキャリア意識は、受講生と非受講生ともに半期で向上することが明らかになった。また、汎用的能力、およびキャリア意識の向上は、1回16週で開講される長期分散型授業よりも2回連続8週で開講される短期集中型授業において、より強くなることが見られた。また、受講したことで何を学んだのかといった、授業への意味づけが明確である学生は、より汎用的能力、およびキャリア意識の向上が見られた。これらの結果から、「自己開拓」の教育効果をさらに高めるための提言を行った。

キーワード

教育効果測定、キャリア教育、キャリア意識、授業形態

1 はじめに

中部大学では、2010年より全学共通科目としてキャリア教育科目「自己開拓」が開講されてきた。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・発達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レック・林ほか（2011）を参照）。本講義は開講7年目を迎え、その教育効果について継続的、組織的な調査が行われてきた（小塩・ハラデレックほか、2011；小塩・ハラデレックほか、2012；佐藤・小塩ほか、2013；佐藤・小塩ほか、2014；佐藤・杉本、2015；佐藤・杉本、2016）。6年にわたる心理的側面の変化に着目した教育効果測定を総括すると、「自己開拓」の授業を受講することによって、学生の自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、より広い時間の展望、そしてキャリア・アダプタビリティが向上することが一貫して見出されてきた。

さらに、「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きた（杉本・佐藤・寺澤、2014；杉本・佐藤・寺澤、2015）。1年次に受講した学生のキャリア意識は大学生生活を通じて内在化されており、その結果進路未決定の割合が低くなっていた。

これらのことから、「自己開拓」の効果は半期という短期的な心理的变化を超えてキャリア発達を促し、長期的に進路決定にもポジティブな影響を及ぼし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」は中部大学の学生において、効果的なキャリア教育として機能していると言える。

一方、「自己開拓」受講者数の増加や担当教員の多様化に伴い、授業形態も多様化してきている。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開講されるようになった。また、1クラス40名での講義に加え、1クラス60名で実施できる教授法が開発され採用してきた。つまり、少人数制と多人数制の異なる教授法が取り入れられるようになった。このような授業形式、および教授法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。

そこで新規の教授法1年目の2014年度（佐藤・杉本、2015）では、少人数制と多人数制という教授法の違いが教育効果に及ぼす影響の検討を行った。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、学生の講義への

*1 九州工業大学 教養教育院 准教授

*2 駿河台大学 心理学部 講師

*3 経営情報学部 経営総合学科 教授

コミットメントが低下したことで、効果が低くなった可能性が推察された。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。そのため、自己の心理的变化が顕著にみられなくても、コミュニケーション・スキルは向上している可能性が考えられた。

そこで、新規の教授法 2 年目にあたる 2015 年度（佐藤・杉本, 2016）においては、学生のコミットメントを測るため、学生が考える「自己開拓」で学んだこと（意味づけ）を類型化し、心理的变化との関連を明らかにした。その結果、どのような意味づけをされていても心理的变化に差はみられず、受講後はキャリア意識が高まることが示された。さらに、コミュニケーション・スキルの変化も指標に加え、新規の教授法の教育効果を検討した。その結果、特に言語的コミュニケーション・スキルは受講後に低くなることが明らかになった。このことから、「自己開拓」の受講によって、過大評価していたコミュニケーション・スキルの程度を適切に把握できるようになっている可能性が示された。

以上のように、佐藤・杉本（2016）では受講の意味づけが「自己開拓」受講の教育効果に影響を及ぼしていることを明らかにした。このような、受講の意味づけといった受講後の心的状態だけでなく、何を学びたいと思っているのか、学べると思っているのかといった、受講前の心的状態である学びへの期待は、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。実際、高い学習への動機づけスタイルを持っている人は、課題に対する興味が高いことが示されている（岡田・中谷, 2006）。そこで本研究では、受講前に持っている学びへの期待、および受講後の授業への意味づけが、異なる教育効果を生み出すのかを検討することとした。

また、教授法の違いによる教育効果の検討はおこなったものの、授業形態の違いによる教育効果については未検討である。前述したように、「自己開拓」は現在、短期集中型（2 コマ連続 8 週）と長期分散型（1 コマ 16 週）の 2 型に分類される。短期集中型は、一つのテーマに対してグループワークを一度に長時間取れることから、学生の「自己開拓」の深まりを促すことができる。一方、長期分散型は、一つのテーマを 2 週にわたって行っている教授法であり、一つのテーマを一度に長い時間をかけて深める時間は足りないものの、1 週目の内容を 2 週目でまた思い出して考える機会が得られる。一度に何度も同じ内容が反復される集中呈示と、内容を分散して覚える分散呈示とでは、分散呈示の方が内容がより学習されて思い出されやすくなる（北尾,

2002）。このことから、長期分散型の方が「自己開拓」の内容をより記憶にとどめることができると考えられる。

以上のことから、本研究では以下の 3 点について検討を行うこととした。1) 2016 年度「自己開拓」の教育効果の検討、2) 短期集中型授業および長期分散型授業の授業形態の違いが「自己開拓」受講の教育効果に及ぼす影響の検討、そして 3) 受講での学びへの期待および受講後の授業への意味づけが「自己開拓」受講の教育効果に及ぼす影響の検討の 3 点である。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の手法を用いた。

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、および別の全学共通教育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 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）、佐藤・杉本（2016）で使用したものと同一であった。「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、パーソナリティを神経症傾向（情動的な不安定さ）、外向性（活発さ、社交性）、開放性（知的な柔軟さ）、協調性（やさしさ、利他性）、勤勉性（まじめさ）の 5 つの側面から測る、小塩・阿部・カトロニ（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。

自尊感情 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）、佐藤・杉本（2016）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）、佐藤・杉本（2016）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）、佐藤・杉本（2016）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）および佐藤・杉本（2016）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）および佐藤・杉本（2016）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（15項目、5件法）を使用した。本尺度は関心（「今の選択が自分の将来を形成すると認識すること」）、コントロール（「前向きにしていること」）、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 佐藤・杉本（2016）が使用したものと同一の、藤本・大坊（2007）の作成したENDCORE尺度を使用した。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」「読解力」「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。

学びへの期待 事前調査において、各講義を受講する理由を具体的に記述してもらった。この内容は、(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) 理由づけなしの3カテゴリーに分類された。

学びの意味づけ 佐藤・杉本（2016）と同様、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カテゴリーに分類された。

2.2 調査手続き・調査対象者

「自己開拓」の受講生（「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」を受講していない全学共通教育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124名、統制群169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

受講群と統制群のパーソナリティの違いとして、神経症傾向及び外向性に差が見られた。受講群のほうが統制群よりも神経症傾向も外向性も有意に高く（ $p < .05$ ）、他者との交流を好むが不安の高い学生が、「自己開拓」を受講する傾向があることが示された。

Table 1 各変数における群ごとの平均値(標準偏差)と分散分析の結果

	Cronbach α	群	群(統制・受講)×時期(事前・事後)の分散分析 F 値				
			事前 <i>Mean (SD)</i>	事後 <i>Mean (SD)</i>	群の主効果	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	統制	4.25 (1.13)	4.19 (1.09)	6.36 *	0.12	0.44
		受講	4.51 (1.21)	4.53 (1.13)			
	外向性	統制	3.85 (1.47)	3.86 (1.37)	4.71 *	1.67	1.18
		受講	4.13 (1.50)	4.27 (1.39)			
	開放性	統制	4.29 (1.19)	4.13 (1.10)	1.24	0.03	5.29 *
		受講	4.28 (1.24)	4.42 (1.22)			
	協調性	統制	5.05 (1.04)	5.01 (1.06)	2.03	0.15	0.04
		受講	4.88 (1.00)	4.87 (1.07)			
	誠実性	統制	3.19 (1.33)	3.28 (1.30)	0.07	1.20	0.18
		受講	3.25 (1.25)	3.29 (1.13)			
	自尊感情	統制	3.09 (0.57)	3.05 (0.53)	0.46	1.36	8.85 **
		受講	3.06 (0.52)	3.16 (0.52)			
進路選択に対する自己効力	.86	統制	2.50 (0.44)	2.51 (0.45)	0.73	2.96 †	1.77
		受講	2.52 (0.47)	2.58 (0.49)			
時間的展望	時間的展望	統制	3.12 (0.62)	3.08 (0.58)	1.62	1.29	0.11
		受講	3.21 (0.68)	3.18 (0.70)			
	過去受容	統制	3.35 (0.82)	3.18 (0.83)	0.27	12.42 ***	0.29
		受講	3.38 (0.90)	3.25 (0.90)			
	現在の充実感	統制	3.26 (0.80)	3.14 (0.74)	0.05	2.57	1.24
		受講	3.23 (0.84)	3.21 (0.88)			
	目標志向性	統制	2.74 (0.90)	2.81 (0.73)	1.82	4.57 *	0.17
		受講	2.87 (1.03)	2.97 (1.04)			
	希望	統制	3.15 (0.83)	3.16 (0.76)	0.29	0.55	1.08
		受講	3.24 (0.94)	3.17 (0.88)			
キャリア・アダプタビリティ	関心	統制	2.89 (0.81)	2.94 (0.80)	0.01	5.76 *	1.54
		受講	2.83 (0.77)	2.99 (0.86)			
	コントロール	統制	2.98 (0.75)	3.07 (0.78)	0.00	7.68 **	0.78
		受講	2.94 (0.77)	3.11 (0.86)			
	好奇心	統制	2.98 (0.85)	3.03 (0.81)	0.05	7.03 *	2.59
		受講	2.89 (0.80)	3.08 (0.90)			
	自信	統制	3.00 (0.91)	3.00 (0.86)	2.07	3.05 †	2.95 †
		受講	3.05 (0.82)	3.22 (0.93)			
コミュニケーション・スキル	自己統制	統制	3.33 (1.42)	3.39 (1.35)	1.88	0.62	2.14
		受講	3.67 (1.52)	3.47 (1.54)			
	表現力	統制	4.13 (1.44)	4.12 (1.46)	0.01	4.80 *	4.38 *
		受講	4.33 (1.50)	3.95 (1.47)			
	解読力	統制	3.53 (1.35)	3.44 (1.29)	0.43	1.43	0.06
		受講	3.64 (1.25)	3.51 (1.35)			
	自己主張	統制	3.94 (1.37)	4.02 (1.28)	1.37	4.14 *	8.72 **
		受講	4.03 (1.33)	3.60 (1.39)			
	他者受容	統制	2.98 (1.34)	3.34 (1.29)	0.16	0.74	9.03 **
		受講	3.31 (1.29)	3.11 (1.29)			
	関係調整	統制	3.31 (1.43)	3.50 (1.37)	0.06	0.06	3.03 †
		受講	3.51 (1.26)	3.37 (1.50)			

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

また、開放性においては受講群は授業前よりも後の方が高くなった ($p < .05$)。つまり、「自己開拓」を受けることで新しい経験に対する好奇心が高まることが示された。

3.1.2 自尊感情の変化

自尊感情においては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自尊感情得点が高くなっていた

($p < .01$)。これは、これまでの教育効果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。

3.1.3 進路選択に対する自己効力の変化

進路選択に対する自己効力においては、受講群と統制群の間では差がなく、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る傾向が見られた ($p <$

.10)。これまでの教育効果では、安定的に「自己開拓」を受講している学生にのみ効果が見られてきたが、今年度は「自己開拓」を受講していない学生も半年間で進路選択に対する自己効力が向上していることが示された。

3.1.4 時間的展望の変化

時間的展望全体としては、群および時期の主効果および交互作用は有意ではなかった。そこで、時間的展望をより詳細に検討をしたところ、過去受容と目標志向性において時期の主効果が見られた。過去受容においては事前のほうが事後よりも得点が高く ($p < .001$)、目標志向性においては事前よりも事後の方が得点は高くなっていた ($p < .05$)。つまり大学生活が進むにつれて、学生は過去を受容しづらくなるが、目標を持って将来に立ち向かえるようになる。さらにこれは「自己開拓」を受講してもしていなくても差はないことが示された。これまでの教育効果としては、「自己開拓」を受講した学生においてのみ時間的展望は向上していたが、2016年度においてはそのような効果はみられなかった。

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、自信において群と時期の交互作用が有意傾向であった。単純主効果検定の結果、事後において統制群より受講群の得点が有意に高かった ($p < .05$)。さらに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 ($p < .01$)。

また、関心、コントロール、好奇心においては時期の主効果が見られ、事前よりも事後のほうが得点が高くなっていた (それぞれ $p < .05$, $p < .01$, $p < .05$)。

これらのことから、「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自信が高くなることが示された。これまでの教育効果としては、「自己開拓」を受講することでキャリア・アダプタビリティの各側面が向上していたが、関心やコントロール、好奇心に関しては、「自己開拓」の受講にかかわらず、時期が進むにつれて高くなっていくことが示された。

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、表現力、自己主張、他者受容、関係調整に群と時期の交互作用が見られた。単純主効果検定の結果、表現力は受講群では事前より事後の得点が有意に低かった ($p < .01$)。自己主張も表現力と同様、受講群では事前より事後の得点が有意に低かった ($p < .001$)。さらに、事後は統制群の方が受講群より得点が高かった ($p < .05$)。他者受容に関しては、統制群は事前より事後の得点が

有意に高くなる ($p < .05$) のに対し、受講群は事前より事後の得点が有意に低くなる傾向がある ($p < .10$) ことが明らかになった。さらに、事前を比較すると統制群より受講群は得点が有意に高かった ($p < .05$)。関係調整に関しては、有意な単純主効果は見られなかった。

これらのことから、「自分の考えや気持ちをうまく表現する」という表現力および「自分の意見や立場を相手に受け入れてもらえるように主張する」という自己主張に関しては、「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、「自己開拓」を受講する学生は、「相手を尊重して相手の意見や立場を理解する」といった他者受容をできていると自己を評価しているが、授業後にはそのような自己評価が下がることが示された。この結果は、2015年度の結果と概ね一貫していた。

3.2 短期集中型と長期分散型の教授法による教育効果の違いが見られた心理的变化

次に、短期集中型と長期分散型の教授法での、教育効果の違いについて検討を行った。短期集中型33名、長期分散型58名を対象に、自尊感情、進路選択に対する自己効力、時間的展望、キャリア・アダプタビリティ、コミュニケーション・スキルにおいて、短期集中型と長期分散型による教育効果の違いが見られた心理的变化のみ報告する。

まず、自尊感情、進路選択に対する自己効力、時間的展望においては、教授法の主効果も交互作用も見られなかった。つまり、これらの心理的变化は教授形態で違いは見られなかった。

キャリア・アダプタビリティにおいては、コントロール、好奇心、自信の3下位概念においては、群と時期の交互作用が有意または有意傾向であった (それぞれ $F(1,89)=9.47$, $p < .01$, $F(1,89)=3.15$, $p < .10$, $F(1,89)=4.25$, $p < .05$)。コントロールにおいては、受講前に長期分散型群の方が短期集中型群よりも得点が高かったが ($F(1,89)=7.44$, $p < .01$)、受講後はどちらも変わらなかった。また、短期集中型の学生は受講前に比べ受講後は有意に得点が高くなった ($F(1,89)=11.28$, $p < .01$)。好奇心においては、受講前は群の差は見られなかったが受講後は短期集中型の方が長期分散型よりも得点が有意に高かった ($F(1,89)=6.01$, $p < .05$)。さらに、短期集中型は受講前よりも受講後の方が有意に得点が高かった ($F(1,89)=6.83$, $p < .05$)。自信については、受講前は群の差は見られなかったが受講後は短期集中型の方が長期分散型よりも得点が有意に高かった ($F(1,89)=13.14$, $p < .001$)。さらに、短期集中型は

受講前よりも受講後の方が有意に得点が高かった ($F(1,89)=6.92, p<.05$)。これらのことから、キャリア・アダプタビリティに関しては短期集中型の方が長期分散型よりも効果が見られたといえるだろう。

コミュニケーション・スキルにおいては、表現力及び自己主張において群と時期の交互作用が有意であった (それぞれ $F(1,89)=4.82, p<.05, F(1,89)=7.47, p<.01$)。表現力においては、短期集中型においても長期分散型においても受講前よりも受講後で得点有意に低くなった (それぞれ $F(1,89)=21.11, p<.001, F(1,89)=5.83, p<.05$) が、短期集中型の方がその効果が強かった。自己主張においては、短期集中型においては受講前よりも受講後で得点有意に低くなった ($F(1,89)=21.87, p<.001$) が、長期分散型ではそのような変化は見られなかった。これらのことから、コミュニケーション・スキルにおいても、短期集中型の方が長期分散型よりも効果が強く表れたといえる。

3.3 受講前後の学びへの期待および学びの意味づけによる変化

次に、「自己開拓」受講前に持っている学びへの期待、および受講後の授業への意味づけが、異なる教育効果を生み出すのかを検討するため、「自己開拓」受講群172名を対象として分析を行った。受講理由・意味づけ (自己理解・コミュニケーション・理由 (意味づけ) なし) $\times$ 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、Table 3 に示した。

受講理由の各カテゴリー別人数は、(1) 自己理解の深まりは71名 (2) コミュニケーション・スキルの向上は29名 (3) 理由なしは72名であった。また、授業への意味づけにおいては (1) 自己理解の深まりは46名 (2) コミュニケーション・スキルの向上は87名 (3) 意味づけなしは38名であった。

3.3.1 自尊感情の変化

受講理由、および意味づけのどちらにおいても、交互作用が見られた。受講理由においては、自己理解の深まりを期待していた学生にのみ、受講前よりも受講後で自尊感情が高まっていた ($p<.001$)。意味づけにおいては、自己理解の深まりおよびコミュニケーション・スキルの向上が見られたと感じた学生は、受講前よりも受講後で自尊感情が高まっていた ($p_s<.01$)。また受講後は、意味づけをしなかった学生よりも自己理解の深まりを感じた学生の方が、有意に得点が高かった ($p<.05$)。

つまり、自己理解の深まりを期待、実感していた学

生や、コミュニケーション・スキルの向上を実感していた学生は、「自己開拓」受講により自尊感情が高まっていた。しかし、このような効果は受講理由がなかったり、意味づけをしない、できない学生には見られなかった。

3.3.2 進路選択に対する自己効力の変化

受講理由も意味づけもどちらにおいても交互作用は有意ではなかったが、受講理由・意味づけカテゴリーの主効果および時期の主効果が、受講理由においては有意傾向、意味づけにおいては有意であったため、多重比較を行った。その結果、受講理由・意味づけどちらにおいても、受講前よりも受講後の方が得点が高くなる傾向があり ($p<.10$)、さらに理由なし群よりもコミュニケーション・スキルの向上を期待していた学生の方が高い傾向が見られた ($p<.10$)。

つまり、受講理由が特になく、さらに受講の意味づけをしない、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。

3.3.3 時間的展望の変化

受講理由においては、主効果および交互作用はともに有意ではなかった。意味づけにおいては有意傾向であったため、多重比較を行った。その結果、受講後において意味づけなし群よりもコミュニケーション群 ($p<.05$)、意味づけなし群よりも自己理解群 ($p<.05$) の得点が有意に高かった。さらに、意味づけなし群においては受講前よりも受講後の方が得点有意に低い傾向が見られた ($p<.10$)。

また、時間的展望の下位概念である希望においては意味づけにおいて交互作用が有意であったため、多重比較を行った。その結果、受講後において意味づけなし群よりも自己理解群 ($p<.05$) の得点が有意に高かった。さらに、意味づけなし群においては受講前よりも受講後の方が得点有意に低く ($p<.05$)、自己理解群は受講前よりも受講後の方が有意に高い傾向が見られた ($p<.10$)。受講理由においては主効果も交互作用も見られなかった。

過去受容と目標志向性に関しては、受講理由および意味づけにおいて、どちらも時期の主効果が見られた。過去受容においては、受講理由および意味づけにおいて、受講前より受講後の方が有意に低かった ($p<.05$)。目標志向性においては、受講理由および意味づけにおいて、受講前より受講後の方が有意に高かった (それぞれ $p<.10, p<.05$)。

現在の充実感に関しては、意味づけでのみ意味づけカテゴリーの主効果の有意傾向が見られたが、多重比較では有意な差は見られなかった。

Table 2 各変数における受講理由ごとの平均値（標準偏差）と分散分析の結果

		事前		事後		受講理由(自己理解・コミュニケーション・理由なし)×時期 (事前・事後)の分散分析 F値	
		Mean (SD)		Mean (SD)		受講理由の主効果	時期の主効果
							交互作用
自尊感情	自己理解	3.01 (0.48)		3.21 (0.55)		0.31	5.21 *
	コミュニケーション	3.15 (0.47)		3.18 (0.47)			
	理由なし	3.07 (0.55)		3.09 (0.51)			
進路選択に対する自己効力	自己理解	2.49 (0.48)		2.56 (0.54)		2.68 †	3.60 †
	コミュニケーション	2.71 (0.44)		2.73 (0.41)			
	理由なし	2.46 (0.45)		2.53 (0.46)			
時間的展望							
時間的展望	自己理解	3.13 (0.70)		3.14 (0.74)		1.68	0.55
	コミュニケーション	3.41 (0.69)		3.36 (0.70)			
	理由なし	3.20 (0.63)		3.14 (0.64)			
過去受容	自己理解	3.31 (0.97)		3.13 (0.93)		1.00	5.33 *
	コミュニケーション	3.52 (0.84)		3.39 (0.76)			
	理由なし	3.42 (0.86)		3.32 (0.90)			
現在の充実感	自己理解	3.17 (0.83)		3.20 (0.98)		1.21	0.11
	コミュニケーション	3.43 (0.89)		3.39 (0.84)			
	理由なし	3.18 (0.81)		3.14 (0.78)			
目標志向性	自己理解	2.86 (1.02)		3.06 (1.03)		0.61	2.99 †
	コミュニケーション	3.04 (1.22)		3.07 (1.09)			
	理由なし	2.82 (0.95)		2.85 (1.01)			
希望	自己理解	3.12 (0.97)		3.06 (0.86)		1.88	2.03
	コミュニケーション	3.50 (0.93)		3.40 (0.85)			
	理由なし	3.25 (0.90)		3.16 (0.88)			
キャリア・アダプタビリティ							
関心	自己理解	2.73 (0.83)		3.01 (0.97)		1.05	3.04 †
	コミュニケーション	3.09 (0.75)		3.07 (0.77)			
	理由なし	2.82 (0.71)		2.91 (0.79)			
コントロール	自己理解	2.87 (0.78)		3.17 (0.91)		1.23	3.31 †
	コミュニケーション	3.21 (0.82)		3.19 (0.77)			
	理由なし	2.92 (0.71)		2.99 (0.83)			
好奇心	自己理解	2.85 (0.84)		3.13 (0.99)		0.17	6.48 *
	コミュニケーション	2.98 (0.78)		3.10 (0.79)			
	理由なし	2.89 (0.77)		3.01 (0.86)			
自信	自己理解	2.99 (0.81)		3.25 (0.98)		0.69	4.64 *
	コミュニケーション	3.18 (0.84)		3.37 (0.94)			
	理由なし	3.07 (0.83)		3.09 (0.86)			
コミュニケーション・スキル							
自己統制	自己理解	3.72 (1.62)		3.45 (1.49)		0.61	3.51 †
	コミュニケーション	3.55 (1.68)		3.14 (1.36)			
	理由なし	3.68 (1.34)		3.66 (1.62)			
表現力	自己理解	4.34 (1.52)		3.73 (1.48)		0.51	9.11 **
	コミュニケーション	4.52 (1.45)		4.07 (1.33)			
	理由なし	4.24 (1.52)		4.15 (1.49)			
解読力	自己理解	3.86 (1.37)		3.52 (1.53)		0.62	0.31
	コミュニケーション	3.45 (1.06)		3.55 (0.95)			
	理由なし	3.49 (1.15)		3.52 (1.31)			
自己主張	自己理解	4.13 (1.40)		3.45 (1.46)		0.07	8.64 **
	コミュニケーション	3.93 (1.49)		3.83 (1.20)			
	理由なし	3.97 (1.18)		3.70 (1.38)			
他者受容	自己理解	3.18 (1.38)		3.08 (1.41)		2.73 †	1.79
	コミュニケーション	2.93 (1.10)		2.90 (1.11)			
	理由なし	3.59 (1.21)		3.25 (1.20)			
関係調整	自己理解	3.42 (1.26)		3.30 (1.52)		0.96	0.62
	コミュニケーション	3.32 (1.06)		3.25 (1.32)			
	理由なし	3.63 (1.32)		3.54 (1.55)			

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

Table 3 各変数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	3.11 (0.52)		3.30 (0.56)		1.63	4.63 *
	コミュニケーション	3.03 (0.49)		3.15 (0.47)			6.05 **
	意味づけなし	3.07 (0.55)		2.97 (0.54)			
進路選択に対する自己効力	自己理解	2.51 (0.43)		2.60 (0.47)		2.53 †	5.81 *
	コミュニケーション	2.58 (0.47)		2.63 (0.47)			0.23
	意味づけなし	2.38 (0.47)		2.45 (0.53)			
時間的展望							
時間的展望	自己理解	3.20 (0.63)		3.27 (0.76)		3.12 *	0.63
	コミュニケーション	3.28 (0.68)		3.26 (0.64)			2.33 †
	意味づけなし	3.04 (0.69)		2.90 (0.66)			
過去受容	自己理解	3.40 (0.88)		3.38 (0.88)		2.16	6.20 *
	コミュニケーション	3.47 (0.90)		3.32 (0.91)			1.32
	意味づけなし	3.22 (0.95)		2.94 (0.82)			
現在の充実感	自己理解	3.24 (0.86)		3.31 (0.91)		2.41 †	0.21
	コミュニケーション	3.29 (0.80)		3.29 (0.84)			1.04
	意味づけなし	3.05 (0.86)		2.89 (0.88)			
目標志向性	自己理解	2.84 (1.12)		3.00 (1.14)		2.01	5.40 *
	コミュニケーション	3.01 (0.96)		3.07 (0.96)			0.47
	意味づけなし	2.60 (1.04)		2.72 (1.04)			
希望	自己理解	3.18 (0.94)		3.36 (0.90)		1.39	1.82
	コミュニケーション	3.31 (0.93)		3.19 (0.80)			4.95 **
	意味づけなし	3.14 (0.96)		2.86 (0.92)			
キャリア・アダプタビリティ							
関心	自己理解	2.74 (0.63)		3.14 (0.90)		4.40 *	4.69 *
	コミュニケーション	2.95 (0.84)		3.09 (0.81)			4.73 **
	意味づけなし	2.68 (0.76)		2.55 (0.81)			
コントロール	自己理解	2.93 (0.68)		3.26 (0.92)		3.85 *	4.55 *
	コミュニケーション	3.02 (0.79)		3.19 (0.73)			2.94 †
	意味づけなし	2.79 (0.79)		2.70 (0.93)			
好奇心	自己理解	2.85 (0.66)		3.32 (0.86)		4.53 *	6.39 *
	コミュニケーション	2.97 (0.82)		3.16 (0.83)			7.15 **
	意味づけなし	2.76 (0.89)		2.58 (0.93)			
自信	自己理解	3.04 (0.77)		3.50 (0.91)		3.03 †	3.34 †
	コミュニケーション	3.09 (0.84)		3.25 (0.85)			7.39 **
	意味づけなし	3.00 (0.87)		2.75 (0.95)			
コミュニケーション・スキル							
自己統制	自己理解	3.70 (1.55)		3.37 (1.66)		0.11	2.06
	コミュニケーション	3.72 (1.54)		3.53 (1.55)			0.53
	意味づけなし	3.53 (1.45)		3.53 (1.33)			
表現力	自己理解	4.28 (1.36)		3.96 (1.52)		0.37	4.38 *
	コミュニケーション	4.40 (1.43)		3.78 (1.34)			3.86 *
	意味づけなし	4.21 (1.82)		4.39 (1.62)			
解読力	自己理解	3.42 (1.08)		3.47 (1.24)		0.66	0.00
	コミュニケーション	3.86 (1.30)		3.47 (1.34)			3.80 *
	意味づけなし	3.38 (1.19)		3.73 (1.52)			
自己主張	自己理解	3.78 (1.17)		3.61 (1.57)		1.07	9.29 **
	コミュニケーション	4.08 (1.27)		3.51 (1.25)			1.28
	意味づけなし	4.21 (1.60)		3.89 (1.45)			
他者受容	自己理解	3.07 (1.16)		3.07 (1.37)		0.93	2.00
	コミュニケーション	3.46 (1.35)		3.18 (1.28)			0.58
	意味づけなし	3.26 (1.25)		3.05 (1.18)			
関係調整	自己理解	3.41 (1.20)		3.48 (1.59)		0.11	0.21
	コミュニケーション	3.53 (1.26)		3.28 (1.39)			0.90
	意味づけなし	3.50 (1.33)		3.53 (1.62)			

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

これらのことから、時間的展望においては受講理由による効果はみられず、受講に対する意味づけにおいて効果が見られた。「自己開拓」受講によって、自己理解の深まりを実感している学生は将来への希望が高まるが、意味づけができなかった学生は将来への希望が低まることが明らかになった。

3.3.4 キャリア・アダプタビリティの変化

関心においては、意味づけにおいて有意な交互作用が見られたため、単純主効果検定を行った。その結果、受講後において意味づけなし群よりも自己理解群 ($p < .01$) の得点が、意味づけなし群よりもコミュニケーション群の得点 ($p < .01$) が有意に高かった。さらに、自己理解群においては受講前に比べ受講後の得点が有意に高かった ($p < .01$)。理由づけにおいては時期の主効果が有意傾向であり、受講前よりも受講後に得点が高くなる傾向が見られた。

コントロールにおいては、講義理由と意味づけのどちらにおいても交互作用の有意傾向が見られたため、単純主効果検定を行った。その結果、講義理由においては自己理解群において受講前に比べ受講後の得点が有意に高かった ($p < .01$)。意味づけにおいては、受講後は意味づけなし群よりも自己理解群の得点 ($p < .01$) が、意味づけなし群よりもコミュニケーション群の得点 ($p < .05$) が有意に高かった。さらに、自己理解群においては受講前に比べ受講後の得点が有意に高く ($p < .01$)、コミュニケーション群では受講前に比べ受講後の得点が有意に高い傾向があった ($p < .10$)。

好奇心においては、意味づけにおいて有意な交互作用が見られたため、単純主効果検定を行った。その結果、受講後は意味づけなし群よりも自己理解群の得点 ($p < .01$) が、意味づけなし群よりもコミュニケーション群の得点 ($p < .01$) が有意に高かった。自己理解群においては受講前に比べ受講後の得点が有意に高く ($p < .001$)、コミュニケーション群では受講前に比べ受講後の得点が有意に高かった ($p < .05$)。講義理由においては時期の有意な主効果が見られ、受講前よりも受講後に得点が高くなっていた。

自信においても好奇心と同様の効果があった。意味づけにおいては有意な交互作用が見られたため、単純主効果検定を行った。その結果、受講後は意味づけなし群よりも自己理解群の得点 ($p < .01$) が、意味づけなし群よりもコミュニケーション群の得点 ($p < .05$) が有意に高かった。さらに、自己理解群においては受講前に比べ受講後の得点が有意に高く ($p < .001$)、コミュニケーション群では受講前に比べ受講後の得点が有意に高い傾向があった ($p < .10$)。

その一方、意味づけなし群では受講前に比べ受講後の得点が有意に低い傾向があった ($p < .10$)。

これらのことから、キャリア・アダプタビリティの変化は主に受講に対する意味づけによって異なっていた。特に意味づけできなかった学生のキャリア・アダプタビリティの発達は何らかの意味づけをした学生と比較してほとんど見られず、ネガティブな効果にすらつながることが明らかになった。

3.3.5 コミュニケーション・スキルの変化

受講理由では、いずれのスキルにおいても交互作用は見られなかった。自己統制、表現力、自己主張でいずれも時期の主効果が見られ、受講前の方が受講後に比べて得点が有意に高かった。また、他者受容においては群の主効果が見られ、コミュニケーション群は理由なし群に比べて得点が低い傾向であった。

意味づけでは、自己統制、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。自己主張においては、交互作用は見られなかったが時期の主効果が見られ、受講前の方が受講後よりも有意に得点が高かった ($p < .01$)。表現力および読解力においては交互作用が有意であったため、単純主効果検定を行った。その結果、どちらのスキルにおいても自己理解群と意味づけなし群では、受講前と受講後の間に有意な差は見られなかった。しかしコミュニケーション群は、受講前の方が受講後よりも得点が有意に高かった ($ps < .05$)。

これらのことから、コミュニケーション・スキルにおいても主に受講に対する意味づけにおいて効果が見られた。特にコミュニケーション・スキルの向上を実感した学生のコミュニケーション・スキルが、「自己開拓」受講によって低く評価されるようになることが明らかになった。

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2015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。2016年度においても同様の傾向は見られたものの、「自己開拓」の受講生のみならず非受講生も、半期終了時にこれらの心理的变化の向上が見られたことが、これまでの結果とは異なっていた。特に、これまでは「自己開拓」を受講することによって向上していた進路選択に対する自己効力やキャリア・アダプタビリティなどにおいて、受講の有無に関わらず向上が見られて

いる。つまり「自己開拓」を受けていない学生も、秋学期前半から後半にかけてキャリア意識が向上したといえる。

「自己開拓」を受講していなくても、キャリア意識が向上した理由としては、2点考えられる。第一に、「自己開拓」以外の全学生対象のキャリア教育の効果である。一年次秋学期から、すでにキャリア教育がキャリアセンター主導で行われている。また、中部大学全体のキャリア教育への意識が高まっており、各学科でスタートアップセミナーなどを通じたキャリア教育が一年次からなされるようになってきた。このようなことから、学生全体に対するキャリア教育の効果が表れたため、受講者と非受講者の間に差が見られず、どちらもキャリア意識が向上したと考えられる。第二に、キャリア教育「自己開拓」を受けた友人や先輩の影響である。「自己開拓」を受講する学生は年々増加していることから、「自己開拓」を受講し、キャリア意識が高まっている学生が、自分の周りに友人、先輩として増えていると考えられる。自己の進路選択やキャリア意識に、友人のかかわりは大きい。大学生は進路選択に関わる情報を友人から得ることが多く（下村・堀, 2004）、友人との親密度が進路探索行動を促進するという（Felsman & Blustein, 1999）。これらのことから、「自己開拓」を受講していない学生も、「自己開拓」を受講した学生と同等にキャリア意識が向上したと考えられる。

一方で、「自己開拓」受講ならではの効果として、自尊感情の高まりが見られた。佐藤・杉本（2016）において指摘したように、自尊感情の高まりは人間関係の広がりや学業意欲の高まりを支えていることから、「自己開拓」は、充実した大学生活を支える感情を高める効果があるといえる。

また、2015年度と同様に、「自己開拓」を受講することによるコミュニケーション・スキルへの自己評価の低下が明らかになった。特に、表現力、自己主張、他者受容、関係調整など、「自己開拓」におけるグループ活動で必要とされるコミュニケーション・スキルに対して、受講前よりも受講後の方がそれらができないと判断されていた。自己主張、他者受容、関係調整は、コミュニケーション・スキルの中でも対人的スキルを担っているという（藤本・大坊, 2007）。「自己開拓」を受講することで、グループワークを通じて他者とのやりとりが多く行われ、対人的なコミュニケーション・スキルは向上するように思われる。しかし、他者とのやりとりを多く経験するほど、その難しさに直面する機会も増えると考えられる。そのため、「自分は意外と対人的なコミュニケーション・スキルが高くはない」とスキルの程度を正確に把握することが出来るように

なる可能性が考えられる。自分の理解状況を正確に把握することで、学習が進む（Carrier & Pashler, 1992）ことから、「自己開拓」の受講は対人的コミュニケーション・スキルを向上させるきっかけとなることが示唆される。

これらのことから、2016年度においての「自己開拓」の受講は、キャリア発達の促進に加えて、大学生活を充実させる基本的態度やスキルの育成を促進しているといえるだろう。

4.2 短期集中型と長期分散型の教授法による変化のまとめ

2コマ連続8週の授業形態である短期集中型と、1コマ16週の授業形態である長期分散型とで、「自己開拓」受講の心理的效果がどのように異なるのかを検討した。その結果、キャリア・アダプタビリティにおいては短期集中型の授業形態の方が、コントロール、好奇心、自信が受講後に高くなっていた。つまり、キャリア・アダプタビリティを向上させるためには、一つのテーマを一度に2コマかけてじっくりと考える必要があることが示された。また、コミュニケーション・スキルにおいては短期集中型の授業形態の方が、表現力と自己主張が受講後に低くなっていた。短期集中型で長い時間をかけてグループワークを行うと、コミュニケーションで問題が起こっても時間をおいて仕切り直すことができないため、コミュニケーションにおける葛藤を多く経験することとなる。このことから、短期集中型の方が、コミュニケーション・スキルを低く評価することにつながったと考えられる。これらのことから、「自己開拓」の効果を高めるためには、短期集中型の授業形態がより望ましいことが示唆された。

4.3 受講前後の学びへの期待および学びの意味づけによる変化のまとめ

「自己開拓」を受講する動機づけや、受講したことによる意味づけによって、「自己開拓」の受講による効果はどのように異なるかを検討した。その結果、多くの心理的变化は、「自己開拓」受講における学びの意味づけの違いによって異なることが示された。特に、受講したことで自己理解の深まりとコミュニケーション・スキルの向上を感じられた学生は、自尊感情、進路選択に対する自己効力、時間的展望、キャリア・アダプタビリティが、受講前に比べて受講後に向上していた。「自己開拓」を受講した学生と受講しなかった学生とでは、自己効力では差が見られたものの、他のキャリア意識においてはほとんど差が見られていなかったが、「自己開拓」を受講した学生の中でも何を学んだかを明確に持てた学生は、キャリア意識も向上して

いることが示された。何を学んだのかを意識しつつ学習することは、メタ認知的学習方略であるといえる。メタ認知的学習方略は、学習内容どうしを関連付けたり、既知の知識と関連付けたりする深い処理を促し、また学習の持続をも促進する（梅本, 2013）。したがって、「自己開拓」を受講するだけでなく、そこから何を学んだのかを意識化させつつ授業を展開することが、キャリア意識の発達に重要であることが示唆される。

また、受講理由は受講による意味づけほど、教育効果に影響を及ぼすことはなかった。しかし、受講理由と受講による意味づけの人数には偏りが見られ（ $\chi^2(4)=12.24, p<.05$ ）、受講理由がない人は意味づけもできない人が多い（ $p<.01$ ）。また、受講理由がない人は意味づけにおいて自己理解の深まりを感じられるようになる人は少ない傾向がある（ $p<.10$ ）。さらに、受講理由として自己理解を深めたいと思った人は意味づけができない人は少ない（ $p<.05$ ）。これらのことから、受講理由は意味づけができるかどうかに影響を及ぼしており、その意味づけが教育効果に影響を及ぼしている可能性がある。したがって、受講理由がない学生には注意深くかかわる必要がある。「何を学んだか」を意識化させることをしっかりと行わないと、教育効果が低まり、キャリア・アダプタビリティに関しては低下すらしてしまう。

これらのことから、まずは受講理由を把握し、さらに授業ごとにその授業で学んだことを意識化させることが重要である。特に、受講理由が自己理解の深まりやコミュニケーション・スキルの向上以外の理由、もしくは特に理由のない学生には、意識化をしっかりと行っていくことで、「自己開拓」の教育効果がより顕在化していくと考えられる。

5 キャリア教育科目「自己開拓」への提言

2010年度から2016年度までの7年間のキャリア教育科目「自己開拓」の短期的教育効果の検討を総括すると、以下の3点を主な結論として挙げることができる。

第一に、「自己開拓」を受講することは、進路選択に対する自己効力感や時間的展望、キャリア・アダプタビリティといったキャリア意識の発達や、自尊感情やコミュニケーション・スキルといった大学生活を充実させる汎用的能力の発達に貢献している。したがって、本格的に自分のキャリアに向き合う上位学年での受講よりも、大学生活を充実させることでキャリア発達につながっていくと考えられる初年次での受講がより望ましいと考えられる。

第二に、「自己開拓」の受講が中部大学で定着し、受講者が大学の中で増えていることによって、受講していない学生も含めた大学全体のキャリア意識が高まっ

ている可能性が示唆された。今後、より「自己開拓」の受講を広めていくことが求められる

第三に、「自己開拓」受講の教育効果を高めるためには、以下の授業構成や授業形態、および授業内容が望ましい。授業構成としては、少人数でグループワークにコミットメントしやすい40名程度のクラスサイズであることが挙げられる。授業形態としては、2コマ連続の短期集中型で、一つのテーマを1回に長い時間をかけて深く考えることが効果的である。また、各学生の受講理由を把握した上で、毎授業後に授業で何を学んだのかを考え、明文化させることで、「自己開拓」受講によって何を学んだのかを意識化でき、キャリア意識および汎用的能力の獲得が進むといえる。

今後、これらの点を考慮しつつ、「自己開拓」のさらなる効果的なキャリア教育が望まれる。

文献

- Carrier, M., & Pashler, H. (1992). The influence of retrieval on retention. *Memory & Cognition*, 20, 633-642.
- Felsman, D. E., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- 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.
- 北尾 倫彦. (2002). 記憶の分散効果に関する研究の展望. *心理学評論*, 45, 164-179.
- 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, 1557-1569.
- 岡田 涼・中谷 素之 (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 54, 1-11.
- 小塩 真司・阿部 晋吾・カトローニ ピノ (2012). 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J)作成の試み *パーソナリティ研究*, 21, 40-52.
- 小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(2)―「自己開拓」による学生の心理的変化― *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.
- 佐藤 友美・杉本 英晴 (2016). 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－ *中部大学教育研究*, 16, 79-88.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48, 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, 661-673.
- 下村 英雄・堀洋 元 (2004). 大学生の就職活動における情報探索行動：情報源の影響に関する検討. *社会心理学研究*, 20, 93-105.
- 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.
- 梅本 貴豊 (2013). メタ認知的方略、動機づけ調整方略が認知的方略、学習の持続性に与える影響. *日本教育工学会論文誌*, 37, 79-87.
- 浦上 昌則 (1995). 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 *名古屋大学教育学部紀要. 教育心理学*, 42, 115-126.

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。

Effects of "Self Motivational Development" in Career Education: Evaluation of 2016 Autumn Semester Course

SATO Tomomi^{*1}, SUGIMOTO Hideharu^{*2} and TERAZAWA Asako^{*3}

* 1 Associate Professor, Institute of Liberal Arts, Kyushu Institute of Technology

* 2 Senior Lecturer, Department of Psychology, Surugadai University

* 3 Professor, Department of Management Synthesis, College of Business Administration and Information Science, Chubu University

Abstract

This study examined the effects of "Self motivational development" in career education. Comparison between students who attended the class and who did not, revealed that the class had a beneficial effect on general skill for productive college life, such as self-esteem and communication skills. However, the students who did not attend the class increased career consciousness such as self-efficacy on career decision and career adaptability, as much as the students who attended the class. This study also found out that more improvement of the general skills and the career consciousness was seen in short-term intensive class than in long-term distributed class. In addition, the students who could specify what they have learned from the course showed good improvement of the general skills and the career consciousness. From these results, this study made several suggestions on how to provide more effective career education in "Self motivational development."

Key words

Educational evaluation, Career education, Career consciousness, Class formation

キューモ（Cumoc）による教育効果に関する実践報告

－ 8 年間の改善プロセスを中心に－

寺 澤 朝 子*

要 旨

中部大学のクリッカーシステムであるCumocを活用した授業に関する実践報告である。先行研究から、クリッカーによる教育効果を明らかにしたのち、8年間におよぶCumocの実践を授業での活用方法とともに紹介する。基本的に選択肢の設問については、ロールプレイや復習、理解度の確認のために、自由記述欄については、学生らの意見や質問を吸い上げるために活用してきた。しかし、試行錯誤の中で、Cumocの使用頻度を授業内容に合わせて変化させてきたこと、学生のアイデアや意見を評価に加味するために自由記述欄の活用方法を変化させる必要があったことなどを述べる。また、2017年度から始めた授業外学習時間を増やすための予習にCumocを活用することで生じた学生の変化についても紹介する。

キーワード

Cumoc、クリッカー、授業改善、授業外学習時間

1 Cumocについて

1.1 中部大学のクリッカーシステム

この実践報告の目的は、筆者が8年間授業でCumocを活用し続けたプロセスで分かった授業における教育効果を紹介することである。Cumocを効果的に利用することで、どのような授業改善が可能であるのかを考えてみたい。

本報告の構成は次の通りである。まず、Cumocは、中部大学のスマートフォンや携帯電話を活用したクリッカーシステムであるが、そもそもクリッカーシステムとは何で、どのような機能と効果があるのかを先行文献等からまとめる。次に、筆者自身がCumoc導入時から現在にいたるまで、どのように授業時間にCumocを活用してきたのか、8年間の変遷を報告する。そのプロセスにおいて、活用方法を何度か変更しておりその理由等も明らかにする。さらに、今年度から始めた予習に活用する試みやその効果を検討した上で、今後の課題を明らかにしていきたい。

ここであらためて、Cumocという授業ツールについて説明しておきたい。Cumocとは、中部大学が独自に開発したモバイルクリッカー（Chubu University Mobile Clicker）の愛称である。Cumocは、2008年度から中部大学が提供している「授業改善アンケート」システムにおいて、2010年度から運用がスタートした

受講生がスマートフォンや携帯電話を利用して回答するクリッカー機能のことである。

そもそもクリッカーとは、教員が作ったアンケートについて授業中に受講生からの回答をリアルタイムに集めて、その結果を教員と受講生が一緒に見ながら授業を進めていく双方向対話型の授業を構築していくツールである。クリッカー自体は、レスポンスアナライザー（集団反応分析装置）として市販の教育用ソフトや機器もあり、珍しいツールではないが、中部大学のCumocは回答する端末が学生自身が所有するスマートフォンや携帯電話であり、授業の受講登録と連動しているため、受講している学生のみが、担当教員が自由に作成した設問に答えることが可能になっている。

中部大学では、ほぼすべての講義室でネットワーク環境とプロジェクタ等の映像装置が整備されているため、教員はPCさえあれば、すべての授業でCumocを活用することができる。また、選択設問だけでなく、自由記述欄があるため、学生からのコメントを回収することが可能になっている。市販のクリッカーシステムとは異なり、中部大学ならではの工夫が凝らされ、使いやすいツールであるといえよう。クリッカーシステムについては、中部大学に先行して佛教大学等も携帯電話を活用したシステムを開発しているが、中部大学のシステムを参考にして、その後いくつかの大学が

* 経営情報学部 経営総合学科 教授

同様のシステムを開発・運用していると聞く。

1.2 Cumoc利用による学生と教員のメリット

Cumocに限らず、クリッカーシステムを授業に利用することで、学生と教員にとって多くのメリットがある。

クリッカーシステムを授業に活用する試みは、10年ほど前から行われているが、ここ数年は、クリッカーシステムをいかに教育効果の向上につなげていくかという具体的活用手法に注目したり、アクティブ・ラーニングの手法のひとつとして取り上げられている（鈴木他, 2008；山田, 2008）。

たとえば、伊藤（2017）は、アクティブ・ラーニングで授業中に意見を求められることをいやがる学生が、そういった要素のある講義を敬遠することをあげ、そういった学生でも、能動的に学修し、意見を表明できるツールとして、クリッカーが有効であるとしている。また、山際（2013）は、クリッカーを授業設計に組み込み、数学の問題を授業中に周りの学生と相談して解かせ、クリッカーで答えを確認しながら進めることで、講義後の成績に有意な差があり、クリッカー利用が、授業での教育効果向上につながることを明らかにしている。さらに、大日向ら（2015）は、医療系の国家資格試験対策にクリッカーを活用している。その理由は、講義中に質問を呼び掛けても反応がなく、質問はないと理解して授業を進めた結果、定期試験の結果で初めて講義内容を理解していない学生の実態に気づくといった「タイム・ラグ」を解消するためだという。クリッカーは、学生の理解度を教員側にリアルタイムにフィードバックすることを可能にするため、試験対策に有効であったことが報告されている。

中部大学大学教育研究センターでは、教職員向け配付物においてCumocというモバイルクリッカーを利用した場合の教育効果を、学生側と教員側のメリットに分け、あわせて6点あげている。

学生側のメリット

- 1 大人数授業においても双方向型の授業の実施が可能になる。
- 2 匿名性による回答のしやすさがある。（集計結果がリアルタイムに得られ、学生が他の受講生の意見を理解し、参加意識が向上する。）
- 3 受講生の気分転換と集中力アップにつながる。

教員側のメリット

- 4 回答のしやすさから多くの学生の意見・考えが一度に回収できる。（挙手ではとらえられない少数意見の吸い上げが可能になる。）

- 5 学生の理解度を教員がリアルタイムに把握可能になる。（教員が学生の理解度を把握、ケアすることで授業改善、授業の活性化に役立てることができ。）
- 6 記憶定着効果を上げることが可能になる。

こうしたクリッカーシステムを使った効果は、他の研究成果においても確かめられている。たとえば、伊藤（2017）や山際（2013）においても、「他の人の意見がわかって興味深かった」「挙手で回答しづらい内容も回答できた」「ほかの人の意見が分かって興味深かった」といった学生からの肯定的な反応を得ている。また、伊藤（2017）においては、学生が予習へのやる気を高めていること、山内（2015）では、復習へのやる気が高まっていることが明らかにされている。

2 授業の活用方法の変遷

2.1 Cumocを導入した最初の授業

筆者がCumocを最初に利用した授業は、人文学部で開講されている「行動科学Ⅱ・B」である。2010年度の秋学期に開講され、受講生は人文学部の心理学科、コミュニケーション学科、歴史地理学科2年生が対象であった。受講生は145名だが、出席している学生は110名程度であった。使用した講義室は、現在は不言実行館になっているが、階段状で扇型になっており、前面のスクリーンがどの席からも見やすくなっている。

Cumocを利用した授業は、Cumocを管理している大学教育研究センターにとっても試行授業であり、可能な限りCumoc使用の頻度を上げて、学生の反応を見るという意図もあった。

そこで、「行動科学Ⅱ・B」の授業では、小テストとレポートを実施した3週分以外の12週間、すべての回で、授業冒頭と中間、最後の3回ずつCumocを使う機会を授業内容に組み込んでいる。

冒頭では、先週の授業内容の理解度チェックやこれから学ぶ授業内容の予備知識に関する質問で構成し、授業へのレディネスをつくることを心掛けた。また、集中力が途切れがちで中間での利用では、次の話題に転換するためのロールプレイや、授業の前半内容に関する反応をたずねるようにした。授業の最後では、当該授業の理解度をたずねたり、次週の授業内容への導入的な質問を投げかけ、自由記述欄に授業内容の感想や質問を記入するように呼び掛けた。質問への回答結果についてはリアルタイムに見せて共有するが、自由記述欄の内容については、次週の授業までに筆者が読んで、次週の冒頭で紹介した。

当時は、ガラケーと呼ばれる携帯電話が主で、まだスマートフォンは少数派であったが、携帯電話を持っ

ていない学生は皆無であり、参加率は出席者の7割から8割であった。授業では全員に回答するように呼びかけているが、たまたま携帯電話を忘れてきた、あるいは充電できていないなどの理由で回答しなかった学生が一定割合いたようだ。

自由記述においては、毎回20名から30名程度の学生が、さまざまな感想や質問を記入していた。授業後に質問をするために残ってたずねてくる学生はこれほど多くないので、Cumocがあることで、質問しやすくなっていることは間違いなさであろう。

「行動科学Ⅱ・B」で試行した結果、得られた教育効果としては、受講生の授業への参加意識の向上である。Cumocに自ら参加しなくとも、他の学生がどういった回答をしたのかに興味を持っている学生が多いようだ。また、毎回の復習をCumocを使って行うことで、専門的知識の定着率も上がり、筆者も自由記述の質問内容から、学生の理解不足の箇所を把握することができたため、次週もう一度解説することを心掛けていた。有意な差があるかなどの検証はしていないが、同様の内容の授業を行った前年度の「行動科学Ⅱ・B」や春学期の「行動科学Ⅰ・A」と比較しても、テストの平均点が上がっていることからCumocによる教育効果の向上が推測できた。

2.2 その後の授業でのCumoc活用について

2011年度以降においても、「行動科学Ⅱ・B」のみならず、経営情報学部での3つの学科対象に開講されている「組織行動論」¹⁾(春学期1コマ秋学期2コマ)においても、Cumocを活用している。ただし、最初の試行授業での結果やその後の授業での受講生の反応を踏まえて、利用の仕方を変化させてきた。

「行動科学Ⅱ・B」の授業では、1週目から15週目にかけて、回答率に波があるとはいえ、全体的に少しずつ回答率が下がっていることが確認できた。毎週の授業で3回ずつ利用し、自由記述への記入も促していたため、いちいち回答に参加するのは面倒だと考える受講生が少しずつ増えていた可能性が高い。また、90分の授業時間の間、Cumocを3回活用するため、携帯電話を触る機会が増え、Cumocの回答が終わった後でもそのままメールやその他の機能を使い続ける学生も見受けられた。

スマートフォンが急速に普及にするにつれ、ますますそうした傾向は強くなってきた。スマートフォンの情報検索機能や多様なゲーム環境は、学生にとっては強い誘惑になる。

そこで、「組織行動論」におけるCumocの利用については、15週間中5週のみにして、小テスト実施の前週に行う復習や、Cumocによるロープレなどが

講義内容の理解に重要であるときに絞った。利用する際の授業の最後には、学生にアイデアや意見を出す課題を出し、自由記述に学籍番号・名前とともに回答すれば、評価に加点する方式をとることにした。1回2点ずつで、成績評価の中にCumoc加点が最高10点となるようにしたところ、参加率は出席者数の9割を超えるようになった。

加点の場合には、携帯電話やスマートフォンが使えない状況の学生にも配慮する必要があるため、メモ用紙を別途準備し、自由記述加点が欲しい学生には、紙で提出するという工夫も施した。

3 予習に活用した試みと効果

3.1 システム改良と学部改組後の「経営学入門」

中部大学のCumocの運用は2010年度秋学期から始まったが、Cumocのシステム自体も少しずつ改良されている。当初は1アンケートにつき、5問5選択肢までしか設定できなかったが、2013年度春学期からは、最大10問10選択肢まで設定できるようになった。さらに、授業以外の環境でも利用できるように、2011年7月からは、CumocLの運用も始まっている。自由記述欄についても、設問がデフォルトであったが、2016年度秋学期には、自由記述の設問内容を変更できるようになった。また、同時期からは、各教員でCumocの回答を集計処理しやすく改良されている。

一方、経営情報学部は、2015年度まで3学科編成であったが、改組して2016年度から経営情報学部経営総合学科1学部1学科体制になっている。学科改組に伴い、担当科目も「経営学入門」に変更になったため、あらためてCumocの使い方を見なおすことにした。「組織行動論」と同様に、「経営学入門」(春学期2コマ)も1年次最初にほぼ全学生が受講する科目であり、多岐にわたる学部の専門知識の導入部分として、しっかり勉強してもらう必要がある。2016年度は、新たな授業内容で取り組んだが、Cumocについては、15週中7週程度にして、授業の最終日にCumocを活用して授業に関する設問を提示し、回答してもらった。

その結果、難易度もちょうどよいという意見が最も多く、社会にでてから役立ちそうだという学生が、9割に達しており、担当教員としては満足の行く結果であった。しかしながら、「経営学入門」の自習時間、すなわち授業以外で勉強した時間が1時間未満と答えた学生が6割に上っていることも同時に分かった。授業時間内で学習することはもちろん大切であるが、やはり知識として定着させ、将来にわたって、それらの知識を活用できるようになるために、自ら授業時間外に学習する態度も養う必要がある。そこで、2017年度

はCumocを活用して授業時間外の学習を活性化する試みを行った。

3.2 Cumocを活用した予習と授業への導入

2017年度春学期に実施した試みは、以下のとおりである。前週の授業時に次週の予習課題、たとえば「経営資源とは何か」「ゆでガエル現象とは何か」「財務諸表とは何か」を調べてくるように周知する。経営学入門は、2クラスとも朝1コマ目の開講であるため、担当教員である筆者が授業の始まる30分前に、研究室で回答時間を1時間²⁾に設定したうえで講義室に向かう。受講生は授業の始まる前にCumocを使って回答する。回答する内容は、前週の復習問題（選択問題）と予め周知しておいた予習課題である。この予習課題をCumocの自由記述欄に授業が始まる前に記入しておくことを受講生に課した。なお、課題を提出する際には、学籍番号と名前を記入するようにさせている。きちんとした内容で回答した学生には、毎回1もしくは2点の加点をしている。

この試みは、予想外の授業前風景を生み出した。朝早めに来た学生が、仲間と相談しながら選択問題に答えたり、自分で調べてきた課題の回答を自由記述欄に打ち込む姿が講義室のあちらこちらで見られるようになったのである。

授業開始ぎりぎりに来る学生もいるため、9:35-40くらいまで待ち、その後プロジェクトの画面で、先週の復習問題の答え合わせを行い、正答率が低かった問題に関しては、もう一度説明を補足する。さらに、予習内容もプロジェクトの画面で共有するが、ひとつの概念の説明についても、いろいろな種類の回答がある。学生らにとっては、自分以外の学生がどのように回答したかを見るのは興味深いようである。

予習課題を画面でスクロールしながら、学籍番号と名前を書き忘れた学生も発見し、授業後に申告に来るように促す。その後、新しい内容に入っていくが、学生たちはその日の授業内容への心構えができているため、スムーズに講義内容に集中できているように見えた。

ちなみに、時間外学習としての予習であるため、本格的な授業内容に入る10:00前には、回答は締め切られ、後から授業内容を聞いて、こっそりCumocで回答することはできないようになっている。結果として、2017年度春学期の「経営学入門」では、15週中10週程度Cumocを活用することになった。

3.3 授業外の学習時間の変化

受講生らの主観的回答であるため、厳密なデータではないが、2017年度春学期の最後の授業においても、

2016年度と同様に授業に関する質問に回答してもらった。その結果、昨年度と同様に難易度もちょうどよいという学生が最も多く、社会にでてから役立ちそうだという学生が9割に達していた。自習時間については、下記の図1のように、1時間未満しか学習しなかった学生が18%減少し、1時間以上5時間未満の学生が、17%増加している。

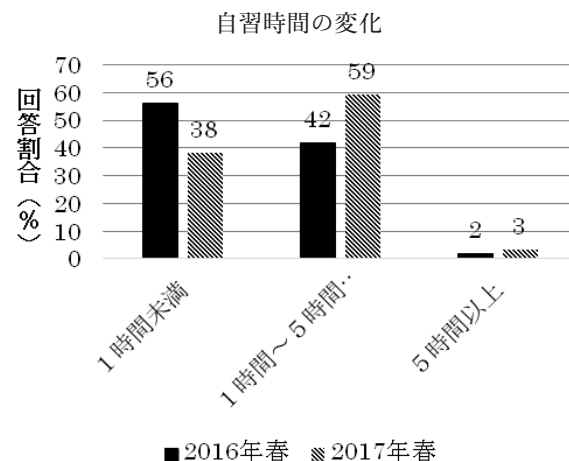


図1 経営学入門の自習時間の変化

今回の予習にCumocを活用した試みがダイレクトに授業外学習時間の増加につながっているとは断言できないが、多少の教育効果の向上にはつながったようである。「経営学入門」の内容は、経営情報学部1年生にとっては、初めて聞く内容ばかりである。だからこそ、自ら学び、日本経済を支える企業活動に関心を持ち、必要最低限の専門的知識を着実に定着させていく必要があると考えている。経営学の重要な概念を繰り返し学び、定着させる一助としてCumocは有用な手段であろう。

4 まとめと今後の課題

本報告では、中部大学のクリッカーシステム、Cumocをこの8年間で筆者自身がどのように活用してきたかについて紹介した。クリッカーシステムの効用については、先述したように多くの研究者に紹介されており、筆者自身もその効果については、学生らの反応から実感している。

しかしながら、大人数講義で携帯電話やスマートフォンを公式に使用させることで、学生が授業目的以外で使い続けてしまう可能性も高めてしまう。学生に注意はしているが限界があることも感じている。今後、さまざまなIT機器を活用した授業が増加することは間違いないので、受講生を授業に集中させるより良い方法を他の教員の実践等から学んでいきたい。

注

- 1) 2015年度まで担当していた「組織行動論」は、3学科に分かれていたため、1クラスのサイズは、100名から130名であったが、2016年度から始まった新学科の「経営学入門」は、1クラスのサイズが、170名を超えており、かなり大規模になっている。
- 2) Cumocの回答時間は、デフォルトで24時間になっており、1, 3, 6, 12, 24時間と設定できるようになっている。

参考文献

- 1) 伊藤圭一 (2017) 「クリッカーを使った教養教育に関する一考察」『豊橋創造短期大学紀要』第34号
- 2) 大日向浩、橋本眞明、真先敏弘、前島洋、江口英範、菅沼一男、松葉潤治、川井伸夫 (2015) 「大学教育への双方向コミュニケーションツール「クリッカー」の導入－資格試験対策授業への適用－」『帝京科学大学紀要』Vol.11
- 3) 鈴木久男、武貞正樹、引原俊哉、山田邦雅、細川敏幸、小野寺彰 (2008) 「授業応答システム“クリッカー”による能動的学習授業－北大物理教育での1年間の実践報告－」北海道大学『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－』第16号
- 4) 山田邦雅 (2008) 「自作クリッカーシステムによる授業」北海道大学『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－』第16号
- 5) 山際和明 (2013) 「クリッカーを有効に使うための授業設計に関する考察」『新潟大学高等教育研究』第1巻第1号
- 6) 山内一晃 (2015) 「クリッカーテストに対する学生の意識調査」『安田女子大学紀要』43号
- 7) 寺澤朝子 (2013) 「「もし、あなたが社長なら…」組織の一員になったつもりで組織論を学ぶ－モバイルクリッカーを活用した授業の紹介－」『大学教育と情報』2013年度第2号

Practice Report about the Teaching Effectiveness by Cumoc: Focus on the Kaizen Process for 8 Years

TERAZAWA Asako*

* Professor, Department of Management Synthesis, College of Business Administration and Information Science, Chubu University

Abstract

This is a practice report on lectures using Cumoc, Chubu University Mobile Clicker System. After clarifying the teaching effects of the clicker from the previous researches, this report introduces how Cumoc has been used in the large classes for 8 years. Mainly multi-choice questions were used for roleplay, review and grasping the students' level of comprehension, while free-entry fields were used to intake students' opinions and questions. Obviously the methodology and frequency of Cumoc's usage should be changed according to the class content, though Cumoc is an effective tool for class improvement. This report also describes that a trial using Cumoc to the preview of the lecture in 2017 increases the time available of self-study of the students.

Key words

Cumoc, Clicker, Class improvement, Self-study time

「ゲームデザイン」を活用した大学教育の可能性

尾 鼻 崇*

要 旨

人文科学を専攻する学生の多くは、教育カリキュラムの中にプログラミングや数学ないしアプリケーションの使用方法に関する科目が含まれておらず、情報スキルの専門的知識を保持していない可能性が高い。本論では、そのような状況において、専門的知識を用いないゲーム制作環境を構築し、ゲームデザイン教育を教育機関において推し進める意義を実践的に検討した。その結果、学生の協働力や企画力、実行力、そしてメディア・リテラシーを育み、情報スキルへの関心にも好影響をもたらすことが指摘できた。

キーワード

デジタルゲーム、ゲーム教育、ゲーム制作、ゲーミフィケーション、メディアリテラシー

序論

1978年に登場した『スペースインベーダー』は、日本中から100円玉硬貨が消えるかのような「インベーダーブーム」を引きおこし、社会現象となった。その後、家庭用ゲームコンソールの代名詞とまでなった「ファミリーコンピュータ」が1983年に発売されたことによって、デジタルゲームは日本の新しい文化のひとつとして根付いた。そして政府の「クールジャパン構想」からも読み取ることができるように、デジタルゲームは日本が世界に発信すべき文化としての市民権を得たといえる。

さらに今日では、ゲームを教育に活用する「シリアスゲーム」といった領域に限定することなく、ゲーム制作のノウハウを社会生活のさらなる実りに応用するような、いわゆる「ゲーミフィケーション」とよばれる事例が注目を集めてきており、デジタルゲームは娯楽・文化としての役割を超えた存在となったといっても過言ではない。「ゲーミフィケーション」とは、ジェイン・マクゴニガルらが提起した概念で、「ゲーム制作の過程で蓄積されてきた固有の思考方法やメカニクスを他分野に応用し、ユーザーをひきつける効果を高めるための方法論」を指す（マクゴニカル：2011）。これらの試みは、欧米では既にビジネスや医療の現場でも多く適用例をみることができる¹⁾。

以上を踏まえて、本論では、人文科学を専門とする教育機関にデジタルゲーム制作を取り込むことによる効果について論じることを目的とする。人文科学を専

攻する学生の多くは、教育カリキュラム内にプログラミングや数学ないしアプリケーションの使用方法に関する科目が含まれていない。すなわち専門的知識を保持していないといえる。またカリキュラム構成上において、いわゆるゲーム開発に関する基礎的技術を身につけるための科目を積極的に加えることにも困難を伴う。このような状況から、専門的知識を要さずゲーム制作を行うための環境構築が重要となる。

その反面で、ソニー損保が調査した「中高生が思い描く将来についての意識調査2017」の「中高生が思い描く将来になりたい職業」に目を向けると、男子生徒では、ゲームクリエイターはITエンジニア・プログラマーに次いで2位にランクインしており、女子生徒でも7位と比較的上位に位置している（表1）²⁾。

表1 「将来になりたい職業」

http://www.sonylife.co.jp/company/news/29/nr_170425.html（最終閲覧日：2017年9月21日）より引用

◆将来になりたい職業【複数回答形式(3つまで)】※中学生の回答結果を表示

男子中学生(n=100)		女子中学生(n=100)	
順位	職業・割合(%)	順位	職業・割合(%)
1位	ITエンジニア・プログラマー 24.0	1位	歌手・俳優・声優などの芸能人 19.0
2位	ゲームクリエイター 20.0	2位	絵を描く職業(漫画家・イラストレーター・アニメーター) 14.0
3位	YouTuberなどの動画投稿者 17.0	3位	医師 13.0
4位	プロスポーツ選手 16.0	4位	公務員 11.0
5位	ものづくりエンジニア(自動車設計や開発など) 13.0	5位	文章を書く職業(作家・ライターなど) 10.0
6位	公務員 11.0	6位	保育士・幼稚園教諭 9.0
7位	学者・研究者 10.0	7位	教師・教員 8.0
8位	社長などの会社経営者・起業家 10.0	8位	ゲームクリエイター 8.0
9位	教師・教員 9.0	9位	デザイナー(ファッション・インテリアなど) 7.0
10位	医師 9.0	10位	YouTuberなどの動画投稿者 6.0
			マスコミ関係(記者・TV局スタッフなど) 6.0

加えて、「セサ・コンピューターエンタテインメント・デベロッパーズ・カンファレンス (CEDEC)

* 人文学部 コミュニケーション学科 講師

2017」に参加したゲーム制作者へのアンケート結果によると、ゲーム制作者の「最終学歴の学問系統」は大卒が42%、専門学校卒は31.9%となっており、大卒者の「最終学歴の学問系統」の統計によると、人文学が46%、社会科学4%、工学が27%と、意外にも人文学を専攻した学生が最も多くゲーム制作に関わる職業に就いている³⁾。加えて、ゲーム制作業を職種別に行った「最終学歴の学問系統」の分布調査を参照すると、サウンドクリエイターを除くすべての職種で最も多い学問系統が「文学・語学・史学・文化人類学系」であることから、ゲーム制作のほぼ全ての職種に「人文学」を専攻する者が就いており、理工系の比率が職種を問わず人文系より低いことが理解できる(表2)⁴⁾。

表2 「最終最終学歴の学問系統」

http://cedec.cesa.or.jp/2017/documents/enquete_2017.pdf (最終閲覧日: 2017年9月21日) より引用

最終学歴の学問系統【職種別】

職種	最も多い最終学歴の学問系統
プロデューサ(n=32)	文学・語学・史学・文化人類学系(34.4%)
ディレクタ(n=88)	文学・語学・史学・文化人類学系(39.8%)
エンジニア(n=854)	文学・語学・史学・文化人類学系(32.9%)
アーティスト(n=399)	文学・語学・史学・文化人類学系(31.6%)
テクニカルアーティスト(n=70)	文学・語学・史学・文化人類学系(34.3%)
サウンドクリエイタ(n=79)	電気・電子・通信・情報工学系(30.4%)
プランナ(n=188)	文学・語学・史学・文化人類学系(31.9%)
役員/管理職(n=64)	文学・語学・史学・文化人類学系(31.3%)

cedec2017

以上から、少なくとも男子中高生にとってゲーム制作者は「あこがれの職業」であること、そして、「理系」の学生でなくとも(理数系の専門的知識を有していなくとも／苦手としていても)ゲーム制作者を目指すことが実質的に可能であり、むしろ「理系」以外を専攻した人間のほうが実際に職に就いているということが読み取れる。

これらを踏まえ、本論では「人文科学」のカリキュラム上に導入可能なゲーム制作を用いた大学教育についての可能性を検討していきたい。

1 ゲーム制作教育の実情と課題

ゲーム制作の最大の問題点は、この30年余のデジタルゲームの急速な進歩により、その制作フロー自体が極めて複雑化したことにある。要求されるスキルも多岐にわたり、習得を要するアプリケーションの種類も増加傾向にあることから、ゲーム制作業への人材輩出を目指す教育機関にとって、四年間という時間制限を伴ったカリキュラム組成は難題といわざるをえない。

そこで本章では、ゲーム制作教育に早期から着手してきた東京工科大学と立命館大学を例に挙げて、その状況を整理したい。

東京工科大学メディア学部

東京工科大学メディア学部は、大学におけるゲーム教育の黎明期から、その取り組みを意欲的に行ってきた機関である。渡辺(2015)によると、大学におけるゲーム教育が困難な要因として「学部学科が専門領域ごとに縦割りに構成されていること」があるという(渡辺: 2015 p.1206)。これは近年のゲーム制作のためには多種多様な専門家が必要となり、従来の学部学科のコミュニティでは人材がまかなえない、ということに裏付けられている。

渡辺によると、東京工科大学メディア学部は学際的な教育機関としての土壌を持っており、その結果、ゲーム制作を実習として学ぶための基盤がもともと備わっていたという。その反面で、学際的な教育機関の欠点は、学生の素養が「広く浅く」になってしまう点だという。渡辺によると、最もその傾向が出やすいのがゲームプログラミングの分野だという。昨今のゲームプログラミングはリアルタイム3Dの処理が必要となるため、プログラミング言語のみならず、数学や物理の素養を要する。この点が一つのボトルネックとなるのである。

そこで東京工科大学では、「Fine kernel Toolkit」という独自の開発用ツールを用いて学生教育を行っている。「Fine kernel Toolkit」はリアルタイム3DCGを描写するためのツールであり、マルチプラットフォーム上においてC++言語とOpenGL環境で用いることが可能となっているという。それによって、学生同士の共同開発など、様々な教育現場においてストレスなくカリキュラムを導入することが可能になるという。

このように東京工科大学では、リアルタイム3Dというゲーム制作教育のための最大の難関を、独自ツールを用いることでクリアし、プログラム教育とグラフィックデザイン教育の両面から四年間の年月をかけて人材育成を行っている。同大学は、日本最大規模を誇るゲームの見本市である「東京ゲームショー」に教育機関としてブースを構えており、学生の作品展示を行っている。加えて、世界的なゲーム制作のためのハッカソンである「Global GAME Jam」にも多数の学生を送り込んでおり、OJT形式での人材育成と交流も積極的に進めている⁵⁾。

立命館大学映像学部

立命館大学もまた、ゲーム教育に関する長い歴史を持つ国内の研究機関である。ゲーム制作の領域においては、映像学部において先駆的な活動がみられる。「ゲームゼミ」とよばれるゲーム制作を専門に教育するゼミナールでは、かつてゲーム開発会社の第一線でゲーム制作を経験してきたクリエイターを中核とした

5名の教員が所属しており「既存のゲームやサービスを単に追従するのではなく、時代と連動しながら独創的な娯楽コンテンツを発信」することを目的としたカリキュラムが組成されている⁶。

また、立命館大学映像学部では元任天堂株式会社第二開発部長であった上村雅之が筆者と合同で行ってきた「遊びの映像化」をテーマとしたゼミも開講されていた。このゼミでは、多くのゲーム開発教育機関が行っている専門的かつ高度な情報技術（およびそのツールに関する）の指導ではなく、アナログゲームの制作と、その「遊び風景」の映像撮影とを通じて、「遊びの面白さ」のみに焦点を当てた教育が行われている。立命館大学もまた、ゲーム開発企業へ多くの人材を輩出している教育機関である。

2 ゲームデザインの特色と教育の意義

情報技術が急速に発達し、人々の生活に浸透するようになった今日において、情報技術に関わるデザインの方向性も変化してきている。そのような状況下で注目されるようになってきた「情報デザイン」といわれる分野が目指す領域は、よりよい体験をうみだすための研究、すなわち「ユーザーエクスペリエンスデザイン」のためのものである。浅野ら（2014）による「情報デザイン分野のデザイン教育」によると、「潜在的なニーズを探り当て、本当に嬉しい体験をうみだすためには、造形表現のスキルにとどまらないデザイン能力、例えばユーザーを知るための質的調査や仮説検証プロセスに関する知識が不可欠」だという。加えて、昨今のデザインには、コラボレーションやファシリテーションのコミュニケーションスキルが重要となっており、個人による創造性だけでは解決が困難な問題を組織的に対処していく能力が求められているという。

このような「情報デザイン」の典型例であると同時に、それを先駆的に実践してきているのがゲームデザインの分野である。まず、ゲームは実用品ではなく「あそび」のための玩具、すなわち嗜好品である。加えて、子どもが主なターゲットとなっていることから、誰もが遊びやすく、分かりやすいデザインにする必要がある。その意味で、直感的に操作が可能なインターフェイスであったり、理解が容易な目的の設定、そしてグラフィックスやサウンドを多用しつつ、十二分にアフォーダンスを活用することが1980年代の時点から行われてきている。このようなデザインは、ゲームという「商品」の特性上不可欠なものであり、それゆえに他の様々な電子機器に先行して進められてきているのである。

例えば、「ユーザーエクスペリエンス」を担保するための優れたインターフェイスデザインの最たる例と

して「十字ボタン」が挙げられる。尾鼻（2016）でも述べたように、任天堂が1982年に発売した「ゲーム&ウオッチ」の『ドンキーコング』には、主人公であるマリオを上下左右に動かす必要があるゲームであるため、「十字ボタン」が導入されている。ここで当時主流であった棒状のスティック型コントローラー（ジョイスティック）ではなく「十字ボタン」が用いられたのは、携帯型端末である「ゲーム&ウオッチ」の利便性だけでなく、ボタンを操作しているという触感をプレイヤーに与えるためである⁷。それ以降、「十字ボタン」はゲームのインターフェイスにおける常套的な手段となり、コントローラーを握って左手で選択、右手で決定、という操作方法が確立した。この操作方は他の電子機器のインターフェイスにも影響を与えており、テレビや電子レンジ、エアコンなどのリモコンにもゲーム的インターフェイスが取り入れられている。「複雑な機能をモニタ上のインフォメーションに従いながら決定していく」という過程において、ゲームのインターフェイスは極めて優秀であることがその理由であろう（反して、必ずモニタを必要とするというのがゲーム的インターフェイスの欠点でもある）。

とりわけ、SONYのテレビやブルーレイレコーダーに搭載されている「クロスメディアバー」は、リモコンに搭載された十字型のボタンでの操作に最適化されたインターフェイスである（図1）。「クロスメディアバー」の特徴は、横軸にカテゴリー（フォルダ）が、縦軸に各カテゴリーの項目（ファイル）が並び、縦・横にカーソルを移動することで操作を行うというものである。従来であれば段階的に階層を潜っていく必要があるテレビやブルーレイレコーダーのメニュー画面において、直感的に全体像を把握し、最小限の操作回数で機器操作を完了させることが可能となる。



図1 「クロスメディアバー」(SONY)

<http://manuals.playstation.net/document/jp/ps3/current/basicoperations/xmb.html>（最終閲覧日：2017年9月21日）
より引用

グラフィックス面におけるゲーム的表現の他分野への応用事例としては、2016年に放映された大河ドラマ「真田丸」が挙げられる。同作では、作品中にしばしば、3 DCGで描かれた日本地図が登場し、登場人物たちの行動を音声によるナレーションだけでなく地図上で示すことで状況説明や相関を分かりやすく説明している（図2）。この地図はNHKの内製ではなく、コーエーテクモゲームスが開発している人気ゲーム『信長の野望：創造』（2014）で用いられているCGを、同社の協力のもとに借用したものである（図3）。

『信長の野望』シリーズは戦国大名を操作して天下統一を目指す戦国シミュレーションゲームである。自身が統治する地域の情報や、日本全国の大名の動向、出陣した軍勢の状況など、多岐にわたる複雑な情報をリアルタイムにわかりやすく提示する必要がある。そのために用いられた3 DCGの日本地図や情報デザインが、テレビドラマの表現にも用いられたのである。テレビ局各社の中でも特に先端的技術を保有するNHKがゲーム開発会社と提携している点からも、ゲーム業界が持つノウハウの特異性と実用性が証明されたとみてよいだろう。



図2 『真田丸』（2016）より ©NHK



図3 『信長の野望：創造』（2014）より
©コーエーテクモゲームス

以上で述べてきたように、ゲームの情報デザインには優れた「ユーザーエクスペリエンス」を促すためのノウハウが蓄積されている。したがって、ゲームデザインという過程を通じて、我々はそのノウハウを試行錯誤し、それによって吸収していくことが可能となる。

加えてゲームは集団によって制作されるものである。プランナー、アーティスト、サウンドクリエイター、エンジニア、マーケティングなど、多岐にわたる専門が組み合わさって成立するゲーム制作は、先述したようにコラボレーションやファシリテーションのコミュニケーションスキルなくして成立し得ない。その意味で、ゲーム制作という過程自体が、理想的なグループワークの実習にもなりうるのである。

3 デジタルゲーム制作環境の変遷：ゲームエンジンの一般化

ゲーム開発の難易度は年々増してきており、その対策としてゲームエンジンが用いられることが増えてきている。

ゲームエンジンとは、ゲーム制作のために使用されるソフトウェアのことを指す。具体的には「ゲーム制作において共通して用いられる主要な処理（物理演算とか描画処理とか）を代行し効率化するソフトウェアのこと」であり、いわゆる「ミドルウェア」とよばれるツールである。2017年現在、主要なゲームエンジンとしては「Unity」「Unreal Engine」の二点のゲームエンジンがトップシェアを占めている。その他、Webベース（JavaScript）のものとして「Cocos2d-x」などがある。

デジタルゲーム制作のための「ミドルウェア」は、80年代から一般的に用いられてきた。例えばハードウェアホルダーがサードパーティのゲームソフト開発会社に提供する開発用ツールもそれにあたるし、サードパーティ各社が独自で作製した開発用ツールも存在する。これらは、制作会社におけるゲームソフト開発の効率化を推し進めることを目的に用いられてきた。

その後、ゲームエンジンという言葉が一般的に用いられるようになったのは、21世紀以降である。デジタルゲーム制作の環境が複雑化し、映画に勝るとも劣らない規模での開発が行われるようになったことと、マルチプラットフォーム（たとえばAndroidとiOSや、「PlayStation 4」と「Nintendo switch」など）でのソフト提供が一般化したことが挙げられる。

ゲームエンジンは、開発の大規模化による複数の企業や地域をまたいだ開発環境を維持するために最適であるし、プラットフォームやローカライズに関する移植の問題を一切考慮せず開発を行える点に優位性がある。このようなクロスプラットフォームへの対応が、ゲームエンジンの最大の優位点である。その反面で、ゲームエンジンの仕様や制約の中で開発を行わなければならないということがゲームエンジンを用いる際の問題点として挙げられ、必然的に開発の自由度は制限される^{8）}。

加えて、近年、異様なまでの盛り上がりを見せるインディーズゲーム業界においても、ゲームエンジンは大きな役割を果たしている。インディーズゲームとは、ポピュラー・ミュージックにおける「インディーズレーベル」と同様に、非プロのゲーム制作者が制作・頒布を行うゲーム群のことを指す。インディーズゲーム業界の規模は年々巨大化しており、「TOKYOSANDBOX」や「bit SUMMIT」といったインディーズゲームにフォーカスをあてたゲームイベントも、例年数多く開催されている。

七邊（2006）はインディーズゲームの制作過程を検証することで「同人・インディーズゲームを制作・頒布を可能とする構造的条件」の重要性を指摘している。そこで、今日のインディーズゲームの制作・頒布を支えているのがゲームエンジンである。プレイステーションのプラットフォームフォルダーであるソニー・コンピュータエンタテインメント（SCE）と、「Unity」を提供するユニティ・テクノロジーズは2014年に提携を開始し、プレイステーション用ソフトウェアの開発が可能な「Unity Pro for PlayStationR」を無償で提供している⁹。これによって、据え置き型のゲーム専用ハードウェアにおいても、プロとアマチュアが同じ条件で制作と頒布が可能となった。インディーズゲームがゲーム専用機で頒布されることは、マスクROMを取り付けた基盤を内蔵したカセット型ソフトウェアでゲームを頒布していた「ファミリーコンピュータ」や強力なプロテクトがかけられた専用の「CD-ROM」を用いていた初期の「プレイステーション」の時代では考えられないことである。音楽をはじめとする他の業界でもしばしば指摘されるように、プロ／アマの敷居が急速に低くなったのは、インターネットの発達によるところが大きい。ゲーム業界においてはゲームエンジンの存在も大きな意味を持っているといえるだろう。

4 デジタルゲーム制作の実践例

本章では、中部大学において筆者が実施したゲーム制作プロジェクトを実践例として述べる。このプロジェクトでは、愛知県春日井市を舞台とした恋愛シミュレーションゲーム「かすがいプリンス」を制作した。

「かすがいプリンス」の制作は2014年度「中部大学チャレンジ・サイト」における採択課題「地域共創をテーマとしたWebコンテンツの企画開発」の一環として開始し、その成果を基盤とし発展させた筆者の自主ゼミにおいて進めてきた。このように正課教育外で行ってきた活動であるが、そこで得た知見は2017年度以降の中部大学人文学部コミュニケーション学科における情報デザイン教育に活かされている。

「かすがいプリンス」はデジタルゲームの特性を活

かしつつ、地域密着・振興を目的としたゲームの企画開発を行っている。今日では、GPS機能や仮想現実・拡張現実技術の向上により、まちづくりや観光事業とコンピュータゲームを結びつける活動は散見されるようになってきている。その中で、今回は（1）学生の生活文化圏である愛知県春日井市をテーマとすること、（2）学生が中心となったプロジェクトであること、（3）学生各自の専門性を越境したプロジェクトであることの三点を中核とし、ゲームを通じて春日井市の歴史や文化に触れ、また地元との双方向的な絆を強化することを目的に進めてきた。

本作品の舞台は愛知県春日井市であり、プレイヤーの恋愛対象となる男性も春日井市に実在する様々な職業の人物をモデルとしている。たとえば市役所職員や地元の大手企業である王子製紙の社員、名産物「さばてん」の農家、春日井市出身の書家である小野道風の関係者、中部大学および併設高校の学生、教職員など春日井市固有の設定を尊重しており、各々の綿密な取材を行った上でキャラクター設定からシナリオまでを組成している。同ゲームは地域連携性とゲームとしての面白さの両面を備えた内容となっており、ゲームを軸として春日井市の様々な情報を全世界のプレイヤーに伝える地域振興やコミュニティ形成を念頭においたものである。

本ゲームの制作は、計8名の学生を核としたプロジェクトとしてゲームエンジンを用いて行った。女性向け恋愛シミュレーションゲームのヘビーユーザーが中心となってゲームデザインを構築し、スクリプト、グラフィック、シナリオ、サウンドの各パートをそれぞれが分担することでグループワークとしている。

先述したように作品に登場する場所、出来事、人物は、すべて愛知県春日井市に実在するものをモチーフとして構成しているため、地域への綿密な取材をもとに企画書を作製し構築している（写真1）。具体的な取材内容として、まずは春日井市の様々なイベント、土地はもちろんのこと、春日井市が抱えているニュータウン高齢化問題などの社会問題に関しても取材を進めた。本作品に登場する主要キャラクターは、春日井市に所在する中部大学の学生、地元企業の新入社員、



写真1 取材時風景

さぼてん農家の青年、高蔵寺ニュータウンの高齢者ヘルパー、春日井市の警察官であり、この土地固有の事象をゲーム内に取り込むことを前提に構成している(図4)。

またゲームシステムにはマスクパラメーターとして「かすがいポイント」を設定しており、プレイヤーの選んだ選択肢によってこのポイントが増減する。これによって、主人公や攻略キャラクターの性格が変化していき、また登場人物たちの進路やエンディングにも分岐が発生することになる。

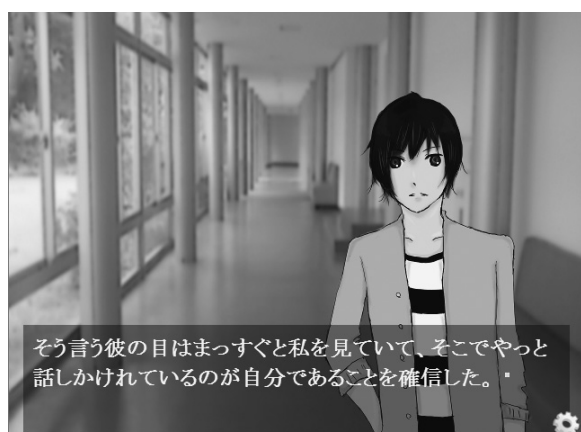


図4 かすがいプリンス ゲーム画面一例

このゲームの制作においては、学生世代に圧倒的な認知度を誇るゲームというメディアを最大限に活用することで、学生のモチベーションを高め、自主性を重んじた能動的なプロジェクト型教育の実現を目指した。プロジェクトの過程で、12回にわたる春日井市への調査(「春日井まつり」等のイベントを含む)と関係者への聞き取り調査、記録撮影に注力した。ゲーム内で登場する背景画像や環境音なども、この調査時に記録したものをを用いている。

本ゲームの制作において、その過程における情報スキル、コミュニケーションスキルを含めた様々な教育効果が第一の成果として挙げられる。さらに、本ゲームは地域教育という側面も持っており、制作過程で能動的に地域の情報を取得し、それをゲームに取り込んでいくことになる。これが第二の成果である。第三の成果としては、もちろん本プロジェクトで開発を行ったゲーム作品が挙げられ、このゲームの頒布によってこのプロジェクトは完結したといえるだろう。

結びにかえて

2013年3月、オバマ前米大統領は自身の政策ブレーン(科学技術政策アドバイザー)として、ゲームデザイナーのマーク・デノーラを起用している。それ以来、産業としてのみならず、ゲーム制作のノウハウ自体が

米国の政治の中枢においても重要視されるようになってきた。米国では教育機関におけるビデオゲーム教育の重要性を公言しており——まさに、小学生にペットボトルロケットの制作を推奨したかつての宇宙教育のように、ビデオゲームは米国の教育にも取り込まれてきている。ビデオゲームは「教育を阻害するもの」から、「人々を豊かにするもの」へと大きなパラダイム変化を起こしたといえる。

ゲームは最先端かつ独自の情報技術を駆使して制作される。そして、ゲームを制作するためには高い情報リテラシーを必要とする。同時にゲームのルールを「説明」するためのノウハウがゲーム開発の現場には蓄積されており、それらは今日の社会において欠かすことのできない重要な意味を持つといえる。もちろん、ゲーム制作というグループワークによってもたらされる教育効果も無視できない。情報スキルへの関心だけでなく、コミュニケーションやファシリテーション、タスクマネジメントなど、複合的な教育効果がそこに認められる。

このようなゲーム制作の敷居が低くなったのは、本論で述べてきたようにゲームエンジンによるところが大きい。そのため、情報スキル教育に重きを置かない人文系教育機関においても、グループワークを伴うゲーム制作という過程を通じて、協働力や企画力、実行力を育み、タスクマネジメントやリスクマネジメントといった能力の育成が可能になった。加えて、情報スキルへの関心を誘発させ、学生を主体的な学習へと誘う効果も想像できる。これも、高度情報化が進む現代社会において、各々が持続可能な営みを実現するために重要な意味を持つと思われる。

今回の筆者の実践では、春日井市をテーマとした地域振興型ゲームとして恋愛シミュレーションゲーム「かすがいプリンス」の企画・開発を試験的に行った。グループワークや情報デザインに関する教育効果など、開発過程においてプロジェクトメンバーが学んだ点は多い。他方で、春日井市の魅力を知ること本プロジェクトの重要な成果であり、「地に育てられ、地を育てる」という「地育」のスタートアップとしても位置づけられると考える。

注

- 1 「ゲーミフィケーション」についてはジェイン・マクゴニガル他(2011)『幸せな未来は「ゲーム」が創る』などが詳しい。
- 2 「中高生が思い描く将来についての意識調査2017」
http://www.sonylife.co.jp/company/news/29/nr_170425.html (最終閲覧日: 2017年9月21日)
- 3 「ゲーム開発者の生活と仕事に関するアンケート

調査2017」 http://cedec.cesa.or.jp/2017/documents/enquete_2017.pdf（最終閲覧日：2017年9月21日）

- 4 もちろんこれは、CEDECという特定のカンファレンスに参加している（することが可能な）ゲーム制作者に限定した調査であることを前提としなければならないことは追記しておく。
- 5 「Global GAME Jam」は、全世界に設けられた会場で、同じ日に同じテーマでゲームを開発するというものである。2016年の同イベントでは、93ヵ国の地域で、36,000人以上が参加する大規模なハッカソンとなっており、約6,800の作品が制作されている。詳しくは「Global GAME Jam」日本公式ホームページをご参照いただきたい（<http://ggj.igda.jp/>）。
- 6 「アソビラボ」 <http://asobi-lab.com>（最終閲覧日：2017年9月21日）
- 7 任天堂第一開発部長（当時）の横井軍平は、「十字ボタン」を導入に関して「十字型のキーだったら、手元を見なくても、指の感触でどちらの方向に入っているかというのがわかる。原理は押しボタン四つと同じことなんですけど、十字キーの場合上を押せば、下が浮き上がるでしょう。これが大切なんです。感触だけで押している方向がわかる」と述べている（井上 2009、p.126）。
- 8 「Unreal Engine」を用いた代表的な国産ゲームソフトに2017年7月に発売された国民的ロールプレイングゲーム「ドラゴンクエスト11」がある。同作は、「PlayStation 4」と「Nintendo 3DS」のマルチプラットフォームで展開されており、ゲームエンジンの特色が最大限活かされた内容となっている。その反面で、ローディング時間などゲームエンジンの限界にも直面しており、「Unreal Engine」に適応させるための仕様変更が行われている。加えて、「Unreal Engine」の制作会社であるEpicGamesは「ドラゴンクエスト11」の機能のための最適化を行っており、ゲームエンジン側からの「歩み寄り」がみられるあたりも、同作が大ブームを巻き起こした国民的ゲーム作品である所以であろう。
- 9 「ソニー・コンピュータエンタテインメントとユ

ニティ・テクノロジーズ「プレイステーション」向け「Unity」をすべてのソフトウェアタイトル開発者の皆様に無償提供」 http://www.jp.playstation.com/info/release/nr_20140917_unity.html（最終閲覧日：2017年9月21日）

参考文献

- [1] 浅野智ほか（2014）「独自ツールキットを用いたゲーム制作教育への取り組み」『ヒューマンインタフェース学会誌』（16）. 1. pp.13-25 ヒューマンインタフェース学会誌.
- [2] 池滝加奈子（2011）『『乙女ゲーム』の変遷；主人公の位置づけを中心に』 pp.75-105.
- [3] 井上理（2009）『任天堂"驚き"を生む方程式』日本経済新聞出版社.
- [4] 小川昌弘、須川亜希子（2013）『アニメ研究入門 アニメを究める9つのツボ』現代書館.
- [5] 尾鼻崇（2016）『映画音楽からゲームオーディオへ：映像音響研究の地平』晃洋書房.
- [6] さやわか（2012）『僕たちのゲーム史』星海社.
- [7] 塚口綾子（2012）「少女が愉しむ恋愛ゲーム」『コンテンツ文化史研究』第7号 pp.60～68. コンテンツ文化学会.
- [8] 七邊信重（2006）「同人・インディーズゲーム制作を可能にする「構造」：制作・頒布の現状とその歴史に関する社会学的考察」第1号 pp.35～55. コンテンツ文化学会.
- [9] 藤本徹（2015）「シリアスゲーム・ゲーミフィケーション」『ゲームの今』 pp.193-205. ソフトバンククリエイティブ.
- [10] ジェイン・マクゴニガル他（2011）『幸せな未来は「ゲーム」が創る』早川書房.
- [11] 宮野雪夏「ネオロマンスのブランド戦略から見た乙女ゲームの展望」『立命館映像学』 pp.134-174.
- [12] 渡辺大地（2015）「独自ツールキットを用いたゲーム制作教育への取り組み」『情報処理』（51）. 12. pp.1206-1209 情報処理学会.
- [13] 著者未公開（2012）「乙女ゲームの変遷と傾向」専修大学ネットワーク情報学部ネットワーク情報学科卒業論文.

Possibilities of "Game Design" in College Education

OBANA Takashi*

* Lecturer, Department of Communications, College of Humanities, Chubu University

Abstract

This study aims at a practical use of Digital game education in area studies. As Fujimoto (2015) notes, Recent trend of game-based learning extends its meaning as applying game elements in coursework and entire school curriculum.

This paper gives a brief introduction of Digital game education, and proposes used of "Game Engine" on the basis of its properties that can solve traditionally argued problems in Game production.

Based on this, we explore the applications we see for game-based learning in our contexts in Japanese higher education.

Key words

Digital Game, Game production, Gamification, Game Studies, Media literacy

英語ブレンディッドラーニングの実践と英語学習への意欲向上

ー理系学科における取り組みを一例にー

小栗 成子^{*1}・高丸 尚教^{*2}・デイビッド P.アレン^{*3}・加藤 鉄生^{*4}

要 旨

早くは小学校時代から英語授業に対する絶望感を感じ続けてきた者が学年の大半を占めている理系学科の学生を対象に、週1回の授業を通して動機付けをし直し、英語でコミュニケーションする姿勢を培ったり、専門領域での英語運用へと導いたりすることは教師にとっても大きな挑戦である。週に90分しかない授業時間をベースとし「いつでも、どこからでも」学習ができる語学環境とICTとをブレンドすることで、最小限の授業時間を最大限の学習のきっかけとし、学生の英語習得への意欲を向上させる教育実践は可能であろうか。本稿では、1つの理系学科での取り組みを例として、教材の選択、教材の最適化、アクティビティプランニング等における教師の役割に焦点を当てながら、英語学習者の学習意欲向上を実現しようとする授業実践について報告する。

キーワード

英語教育、外国語習得、ブレンディッドラーニング、学習意欲、教師の役割

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ている。こうした時代に活躍できる人材養成をめざして、ER学科は語学教育センターと共に1年次から3年次まで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年次必修科目「英語コミュニケーションA, B」に焦点をあて、その実践方法と平成26～28年度入学者の成果について報告する。

2 強化カリキュラム概要

2.1 強化カリキュラムの目標

工業高校出身者も含まれるER学科学生の英語力は、ER学科での英語プレースメントに用いているCASEC（英語コミュニケーションテスト）スコアに基づく、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、筆者は入学から卒業までの英語教育方法を模索している。

1年次の達成目標を、次の5点を緩やかに開始する

こととしている。

- 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育成の最優先
- ③ 学習基盤の形成：Pre-A1（英語能力到達指標CEFR-J）以下のレベルからの脱出
- ④ 自己調整能力の育成：いかなる領域での学習にも通じる主体的な学習能力の形成
- ⑤ 異文化受容力・適応力の育成：異文化間コミュニケーションに必要とされる人間力の形成

2年次の達成目標には、さらに次の2点が加わる。

- ⑥ 言語観の育成：履修科目としての語学という枠組みを越え、自己実現力の一助になるよう母語や英語を含む外国語に対する視野を拡大する。
- ⑦ 自律的学習者の育成：単位取得後において自分に必要な語学力を習得しようとする意欲を維持・継続する。

2.2 学年ごとの積み上げ式フォーカス

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を基盤としている理

*1 語学教育センター 教授

*2 工学部 ロボット理工学科 教授

*3 語学教育センター 講師

*4 語学教育センター 助手

由は、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、最も形成に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年次には、『World Link』(Third Edition, Cengage Learning: Level Intro, Level 1)を用いており、対面授業での重点は、音声面の力を重視しつつ語彙や文法を用いることに慣れるための口頭トレーニングに置かれ、英語学習への抵抗感の緩和と、使える英語の定着を目指した教授法が導入されている。

2年次には、対話のほかにドキュメンタリーも加わる『World English』(Second Edition, Cengage Learning: Level Intro, 1, 2)を用い、書けるようになるために読むという文字情報重視のスキル強化が加えられる。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」を実際に適用し「話してみる」機会の確保に努めている。1～2年次の取り組みは、動機づけのし直しと否定感や挫折感からの立ち直りのための時間だといえる。単に定期テストを通過し単位を取得するためではなく、英語を実技の1つと少しずつでも自分の言語力に加えていこうとする姿勢の育成である。これは3年次におけるCLIL (Content and Language Integrated Learning/内容言語統合学習)への重要な準備段階ともなっている。

2.3 授業体制とICT活用

この英語カリキュラムでは、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。毎年度開始前には、CASEC(英語コミュニケーション能力判定テスト)を実施しクラス分けを行っている。CASECは①コミュニケーションに不可欠な語彙の力、②コミュニケーションに不可欠な表現力、③リスニングでの大意把握力、④具体情報のディクテーションという4セクションからなっている。ER学科でのクラス分けは、CASEC総合スコアのみならず、③のリスニング大意把握と④のディクテーションのスコアを重視し、4クラス(20～30人程度)を編成している。2年次以降のクラス分けは、年度ごとの成績評価、学期ごとの推移、そしてCASECスコアの推移を検討してクラスを編成している。

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ある。CASECはWebで受験をするテストで、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難易度が高いテスト問題と格闘する負担がない。また、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役立てやすい。

英語や英語試験への抵抗感が深刻な学生も大きな負担を感じることなく受験でき、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



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

を實力判定テスト方法に選んだ。CASEC団体受験は、語学教育センターが平成23年度から希望者を対象に年間随時試験実施しているもので、英語力を測定したい際には入学以降いつで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を導入した理由の1つである。

図1のフォーカスが示すように、いずれのクラスにおいても英語情報を「聞く」ことができるようになるための発音・プロソディ（韻律）のトレーニングを強化しており、英語音声に対するレディネスを高めるため、また簡潔な英語表現の中で実際に使われている語彙表現・文法運用方法に気づくことができるようATR CALL BRIXを活用している。

このカリキュラムで活用されているICTをまとめると次の通りとなる。

- ① CALL教室またはLL教室といった語学専門環境
- ② 柔軟性の高い教材作成とLMSを備えたwebプラットフォーム「Glexa」
- ③ 英語音声面での基礎力強化が特徴であるe-Learningシステム「ATR CALL BRIX」

このようなICTを積極的に活用することにより、コンピュータが語学を支えるComputer Assisted Language Learning (CALL) を超え、テクノロジーが語学習得機会を広げるTechnology Enhanced Language Learning (TELL) の実践に挑み効果的な授業実践と学習の方法を追究している。

2.4 学年ごとの授業デザイン

表1が示すように1年次の授業では、いずれのクラスでもCALL教室が活用され、口頭での訓練を重視した授業内容の根底を、GlexaとATR CALL BRIXが支えるように授業デザインしている。A/Bクラスは週一回授業を(a)CALL教室での45分間、(b)演習室での45分間を1セットとして受講している。2年次は全クラスが(c)日本語母語話者教員（Japanese Native Teacher。以下JNT）による授業をLL教室にて45分間、(d)英語母語話者教員（English Native Teacher。以下ENT）によるアウトプットトレーニングを学習レイアウトの自由度が高い演習室で45分間受講している。これは、週90分しかない授業の中で、複数の教員、複数の授業形態・学習環境、複数の学習フォーカス体験し、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、読むことへと英語力の幅を拡大しようとする取り組み方法である。

表1 ロボット理工学科1～2年 英語授業構成

	クラス	授業時間	授業形態		e-Learning
1 年 次	A/B (火)	90 分	(a) CALL 45 分	(b) 演習室 45 分	Glexa
			JNT 1	JNT 2	
	C/D (木)	180 分	CALL 90 分 (2 コマ連続)		ATR CALL BRIX
			JNT 1, 2 合同		
2 年 次	B/D (月) A/C (火)	90 分	(c) LL 45 分	(d) 演習室 45 分	
			JNT 1	ENT 1	
	JNT: 日本語母語教員 ENT: 英語母語教員				

1年次に英語音声への抵抗感を軽減することは、2年次にENTの教員が行うペア・グループワークを中心としたアウトプット重視の授業を受けるための準備として重要である。(表1参照) 2年次、LLでのJNTによる授業では、コミュニケーション実践の土台となるインプットがペアワークを中心として行われ、ENTとJNTによる授業内容が綿密に補完し合うよう1つの授業を構成している。2年次のe-Learningは全て授業外での自己調整学習となる。1年次に自らが英語力を獲得しようとする姿勢育成がどのくらいできているかが、2年次の自律的学習の実現に与える影響は大きい。

授業でのアクティビティを通してトレーニングをしたとしても、週1回の授業時間だけで学習ターゲットを定着することは容易ではない。そこで授業内容を補強、発展させるものとして、授業での学習状況、習熟度を踏まえ、Glexaでオンラインワークを課し、自己調整学習(Self-regulated Learning。以下SRL)を促進している。対面授業(Face to Face, 以下F2F)で学んだことを活かしてSRLを行い、SRLで得た力を活かしてF2Fにてトレーニングをする。それぞれの学習を結びあわせながら1つずつ定着したことをもとに次の学習ターゲットへ学習の幅を少しずつ広げていくスパイラルなラーニングサイクル(図2参照)が実現するよう、授業プランが綿密に練られている。

図2は、このカリキュラムがめざしているスパイラルラーニングを示している。F2Fは対面授業を、SRLはSelf-regulated Learningすなわち自律した自主学習を意味する。スパイラルラーニングの中の授業において教師が実現しようとしているのは、次の3点である。

- ① 学生が発する声(英語)が、教師が発する声よ

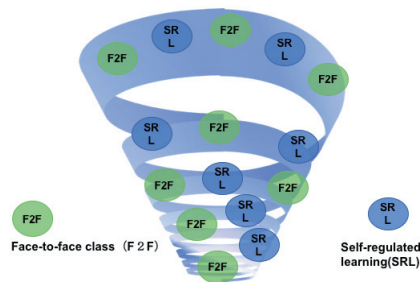


図2 短期的スパイラルラーニング

りも多いこと。発せられる声の質にも注意すること。

- ② 教師による一方的な解説や模範だけを主とした一斉授業ではなくペアやグループでの協調的学習時間が多く、個々の実技時間が多いこと。
- ③ 学生同士、学生と教師のインタラクティブ性のみならず各学生の中に内面的な学び（インナーアクティブ）が活性化する機会が多いこと。

図2はこのようなスパイラルな学びが各授業で起こり、対面授業と個別自主学習が大きな渦へと短期的に発展していく様子を示している。それが一学期となり、それぞれの学期、年度がさらに長期的に結び合わさってスパイラルラーニングが連続し、少しずつ大きな学習になっていく様子が図3である。

3 授業実践例

3.1 授業プランニング

図2、図3のようなスパイラルラーニングを巻き起こすための授業プランニングのプロセスについて、例を示したい。2年次の授業では、3名の教師が授業時間を半分ずつ担当し1つの授業を作り上げている。（表1参照）各教師が担当する各アクティビティは、単独で成り立っているものでありつつも、教師AとBのアクティビティとがシナジーを生み出さなくてはならない。筆者らが実践している手順は次のとおりである。

- ① 教材を(a)語彙表現、(b)文法・構文、(c)言語運用スキル、(d)言語運用ストラテジーの4つの視点から検討する。
- ② 学生の習熟度、意欲に照らし合わせて教材にある学習ターゲットへどのようにアプローチするのが適切かを検討する。
- ③ 学習ターゲットをインプットし、定着させるために、教材を補正または補充し最適化のための調整が必要であるか否かを検討する。
- ④ ①～③を踏まえてアクティビティをデザインし、アクティビティの導入から実践、振り返りまで

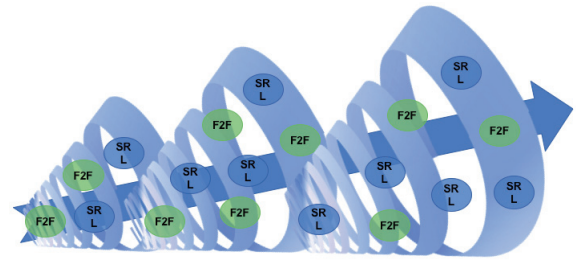


図3 長期的スパイラルラーニング

を授業プランに織り込む。

- ⑤ ④を対面授業のコアとして、①の中からSRLに適しているものを選び、F2Fでのコアとの関連性を持たせながらSRL課題を作成する。
- ⑥ 教師A・BがそれぞれのF2F、SRL課題プランを共有し、全体として学習目標にずれがなく、両者が担当する各時間の学習でそれぞれ達成感を得られるようにし、授業全体としても達成感を得られるF2Fのプランを練る。

この授業実践では、教材をそのまま使いページを順にめくりユニットを終えていくといった授業は行われていない。教材作成とLMSを備えたwebプラットフォーム「Glexa」を活用することにより、学生が自分のペースで学習したり、教材にある設問の正解を確認したりすることができるため、学生がSRLを行えることは「Glexa」で、それ以外の教師を必要とするトレーニングをF2Fで行うことが実現できている。

前述の②にある「学生の習熟度、意欲に照らし合わせて」③にある「最適化のための調整が必要か否かを検討する」ことは、学生が学びの達成感を味わい、自己肯定感を感じられるようなアクティビティの実践において重要である。教材の最適化とは、教材が用意しているものをそのまま授業で用いるのではなく、学生の現状での力が発揮できるように、また、足りない力を補えるように足場かけをすることである。

図4は、教師が教材の活用方法をどのように判断していくかというプロセスを示している。図4にあるMaterialとは、教材のあるユニットの1つの素材のことである。学生たちの習熟状況や学習意欲がどのような状態にあるかによって、教師はその素材をそのまま用いるか否かをまず判断する。最適化は不要でそのまま素材を使うことができると判断した場合、次の判断はそれを対面授業で用いるか、授業外自主課題とするかを選択する。その場合もオンラインで行わせるか、それとも紙面などで行わせるかを次に選ぶことになり、最後にはそれを個人で学ばせるかペアやグループで学ばせるかという判断をすることになる。

他方、題材をそのままではなく何らかの足場かけを施し調整したほうが効果的に学べると判断する場合は、レベルの最適化（Adjust level）、アクティビティの補充（Supplement）、アクティビティ実施順序の最適化（Re-sequence）、省略（Omit）など調整方法を教師は選択する。次にそれをF2Fで行うか、SRL課題とするか、e-Learningとするか否か、学習形態をどうするかを選択することになる。

調整をする場合もそうでない場合にも、1つのアクティビティを通して教師は学習の様子を把握し、それを次の教材の最適化に反映するというフィードバックというプロセスを経て学生の現状により即したアクティビティを用意し、スパイラルラーニングを実現できる方法を練っている。

図4のプロセスの具体例を示してみよう。英語弱者の精神的負担や不安は、英語量に比例して増加しやすい。リスニングであれリーディングであれ、それまでに培ってきた力で、SRLとして学生に預けてもよい素材と、それをしては学生の不安を増させることになる素材とがある。もし課題を行うだけの力の準備が充分であればSRLは苦痛ではなく、自己肯定感を得る機会となる。しかし、そうではない場合にはF2Fにおけるケアや準備、トレーニングが効果的なSRLのための要となる。

3.2 アクティビティデザイン

例えば300～400語のリーディングが教材にあるとする。「英語は見るだけで嫌だ」というような拒絶感を持っている学生に対して、抵抗を感じさせないで無意識のうちに文を読まざるを得ない状況に学生を誘導することは可能だろうか。2年次のカリキュラムで筆者が実践しているアクティビティには、次のようなもの

がある。

教材の難易度によって、まずアクティビティのデザインは変わる。段落展開を学びやすい素材（具体的にはテキストユニット内のリーディング教材）であれば、各段落をカード化して並べ替えをさせ、パッセージを完成させる「Paragraph Shuffle」のアクティビティにすることができる。一人で悩むよりも互いの力を結集して補完し合いながら、辞書を引いて語彙の意味を確認し合い、内容を考え合いながら段落構成を考えていけるペアアクティビティを実践することができる。このアクティビティの難易度を少しあげたい場合には、各パラグラフからさらに一部の文を抽出して別のカードにしておき、適切な場所に文を補充しつつパラグラフ構成も考えるアクティビティとすることもできる。語彙単位に注目をさせたい場合には、キーワード部分の語彙グループまたは語彙を抽出してカードにし、文のコンテキストと内容を考えながら適切な箇所に語彙を補完し文、段落を完成させるアクティビティにもできる。

学生はペアやグループで段落ごとに内容を確認し合いながら、このように欠けている語彙情報を埋めていく作業をするうちに、パッセージ全体の内容を理解しようとすることになる。内容の難易度によって、辞書使用を敢えて禁止する場合と、辞書使用を奨励する場合とがある。

「そのアクティビティを通して学生にはどのような力がつくのか」を考慮することなく、単に「このほうが楽しそうだから」という理由だけで作成したアクティビティは成功しない。アクティビティを考案する際、教師は学習目標と学生の習熟度を必ず照合し、実践前のインストラクション方法、実践中の助言・促進方法、実践後のまとめ方、その後の振り返りなどまでプラン

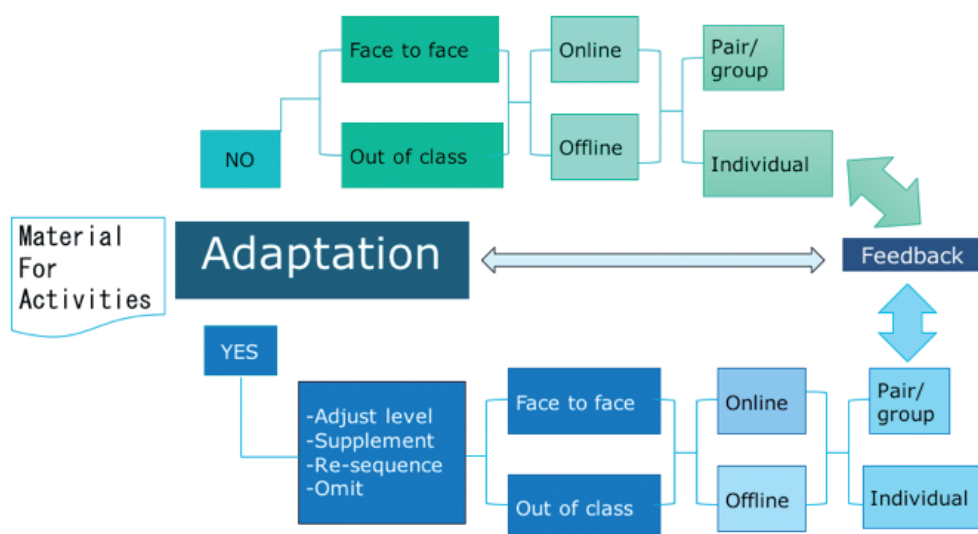


図4 教材活用方法判断のプロセス

しなくてはならない。

グループで導き出した段落構成の正解確認は、教科書を見れば済んでしまう。しかし、ここにもう1つ学習プロセスを追加することもできる。教材に付いている音声聞かせるステップを「ヒント」として用意することで、リーディングとリスニングをブレンドした学習とすることができる。

筆者らの授業ではLL教室を使用しているため、学生の各ブースに音源を送信しておき、各自がヘッドホンで音声を再生、停止、反復、飛ばしなどを自由しながら、耳で段落構成を確認させることができる。このようなアクティビティが進行する教室には、授業時間いっぱい学生が文を読むことに専念する姿がある。この後、Glexaを用いて課題を作成し、SRLにおいて重要語彙の意味確認やスペリング練習、設問に対する解答による内容理解など、さらに一歩学習を深めていくことができる。GlexaでのSRLは、もちろんF2Fの予習のためにも活用でき、その場合は反転学習を実現することができる。

表1にあるように、授業のもう半分の45分間は、ENTが担当している。JNTが担当するのはアウトプットを目標としたインプットと基礎トレーニング、ENTが重視するのはアウトプットしながら学習ターゲットを定着させようとするコミュニケーショントレーニングである。教材を調整したコミュニケーションアクティビティもあれば、学習ターゲットを自然にトレーニングできるゲーム、インタビュー形式のコミュニケーションなど毎時間様々なアクティビティを通して学生は英語を自らが使う場面を体験している。

教師の授業プランは常にクラウド上（Google Driveを使用）のスプレッドシートに共有されており、プランニング時、授業時間、そして授業後といつでもクラウド上で情報・意見交換を行え、記録を残していけるようにしている。JNTとENTの授業実践内容は、互いのプランが1つの授業としてフィットするように練られている。そのようにして、学生が学習ターゲットを習得しやすいようなアクティビティを多面的にデザインし、複数のアクティビティ体験が1つの授業を構成し、多様な機会を通して自己肯定感を得ていけるようなアクティビティデザインを教師が協働で行っている。

4 e-Learningの活用度

図5は、学習ターゲットと対面授業、e-Learningの関係を示すものである。筆者は共通する学習ターゲットに向かって異なるアプローチで対面授業をデザインしアクティビティを実践している。対面授業を補充する授業外自主課題は、Glexaが担っている。語彙スペ

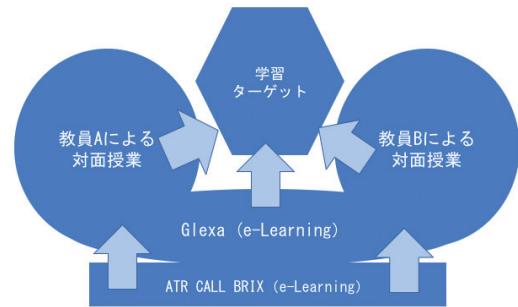


図5 2年次対面授業とe-Learning教材の関係

リングや語順習得ばかりでなく、語彙単位や文単位での発音強化やプロソディ（韻律）トレーニングといった音声面での強化を通してリスニング力強化を行えるATR CALL BRIX教材は、対面授業でのリスニングや文法トレーニングを支えるばかりでなく、スピーキングの素地形成という重要な役割を担っている。

4.1 Glexaの活用

ER学科が新設され英語カリキュラムにGlexaを導入開始した平成26年度から平成28年度までのGlexa課題、設問作成数は、表2が示す通りである。春学期よりも秋学期に数値が増加しているのは、春学期よりも秋学期に個別学習機会を増やしていることを表す。

表2 1～2年次授業におけるGlexa活用

年度	学期	1年次 課題数	1年次 設問数	2年次 課題数	2年次 設問数
26	春	125	1,025		
26	秋	270	2,189		
27	春	146	1,481	73	843
27	秋	796	10,453	91	1,786
28	春	487	4,075	160	1,273
28	秋	821	10,013	152	1,428

表3 2年次における授業外課題解答数

年度	学期	課題数	設問数	解答数
28	春	160	1,273	43,629
28	秋	152	1,428	41,271

表3は平成28年度2年次のGlexa課題を例として、学生がどのくらいレスポンスしているかを示すものである。まず、紙媒体でプリント等に作成した課題を授業外課題（宿題）として課した場合、通常、その提出は1度限りであることが多いであろう。Glexaで課題を課す場合、課題の提出回数、すなわち挑戦回数も教師が1度から無制限まで選択することができる。この自由度により教師は課題内容によって設定を変え、学

生の学習機会を適度に調節することが可能である。

2年次必須授業「英語コミュニケーション」では、Glexa課題は全て授業外課題として課しているが、平成27年春学期から、平成29年春学期までの間、受講者の中でGlexa課題を全く行わない学生は皆無である。

図6は平成28年度末に行った意識調査結果の一部である。89人の回答者のうち、90%の学生が宿題の形態を選ぶのなら、Glexaで行いたいと回答した。

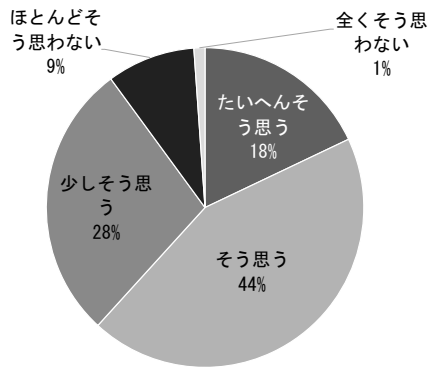


図6 平成28年度末意識調査結果1（宿題にGlexaを利用したいかどうか）

4.2 ATR CALL BRIXの活用

図7は、平成26年度に入学したER学科1期生が、1年次から3年次までにどの程度ATR CALL BRIXで基礎トレーニングをしてきたかを示すものである。1コース10～13時間程度が修了めやすとなっている基礎的なコースを活用するよう指導しているが、1コースも修了できていない学生は、1年次から3年次へと進むにつれて減少している。2年次になると2コース以上修了できている学生が、80人中59人に増えている。中には6コースも修了した者がいる。3年次になると、2コース以上修了している学生は79人中60人、4コース以上修了している学生が、79人中10人いる。

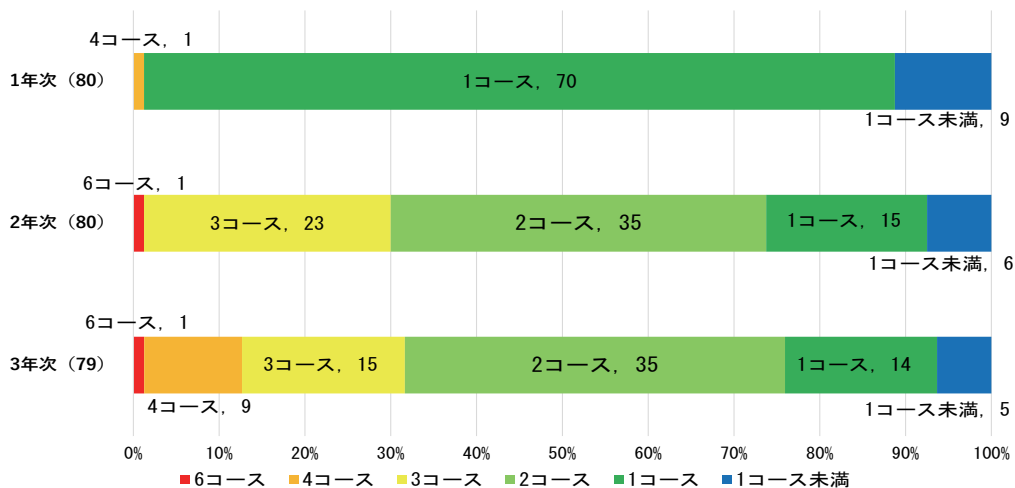


図7 1期生 BRIXコース90%修了数推移

5 学生の学習意欲と英語力の変化

5.1 学習意欲の変化

図8は、平成27年度入学生を対象にした意識調査結果の一部である。入学時「英語を身につけることへの関心がなかった」と回答していたのは89人中25人であった。平成28年度年度末、2年次の英語必須科目秋学期終了後、そのうち72%の学生（18人）が何らかの変化を感じていると回答した。

図9は、同調査において自分の英語力や学習力にとって、経験できてよかったものは対面授業かe-Learningかを1～3年生を対象に尋ねた結果である。220人の回答者のうち、対面授業と回答したのは77%、

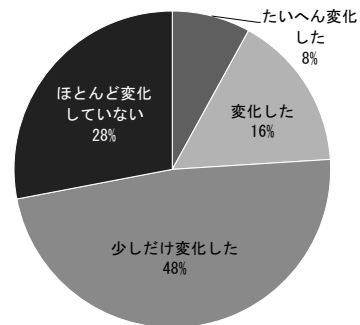


図8 平成28年度末意識調査結果2

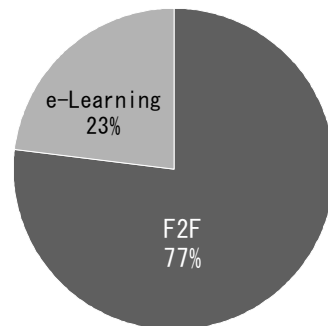


図9 平成28年度末意識調査結果3（学習経験）

e-Learningだと回答したのは、23%であった。3 学年の学生たちにとって、週一回の対面授業が彼らの英語力、学習力に何らかの影響を及ぼしていることを示した。

図10は学生の英語力向上にとって、彼らが高校までに経験してきた英語授業の形態が望ましいのか、入学後経験した複数教師による授業形態が望ましいのかを尋ねた結果である。89人の回答者のうち、78% (69人) の学生があらたに経験した「ブレンディッドラーニングが英語力向上のためになった」と回答している。そのうち13% (12人) の学生は、「1 年次に経験した 2 コマ連続のCALLでのブレンド授業がよかった」回答した。授業を「単独教師が担当したほうが集中しやすい」と回答した学生は 9 % (8 人) だった。

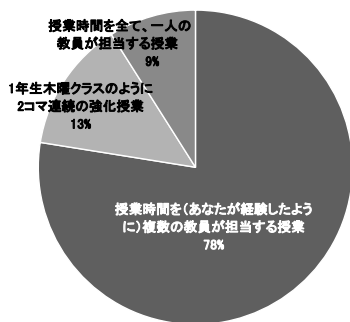


図10 平成28年度末意識調査結果 4 (授業形態)

図11は、1～2年のカリキュラムを終えて「まだ自信がないまたは不安を感じるものは次のうちどれか」

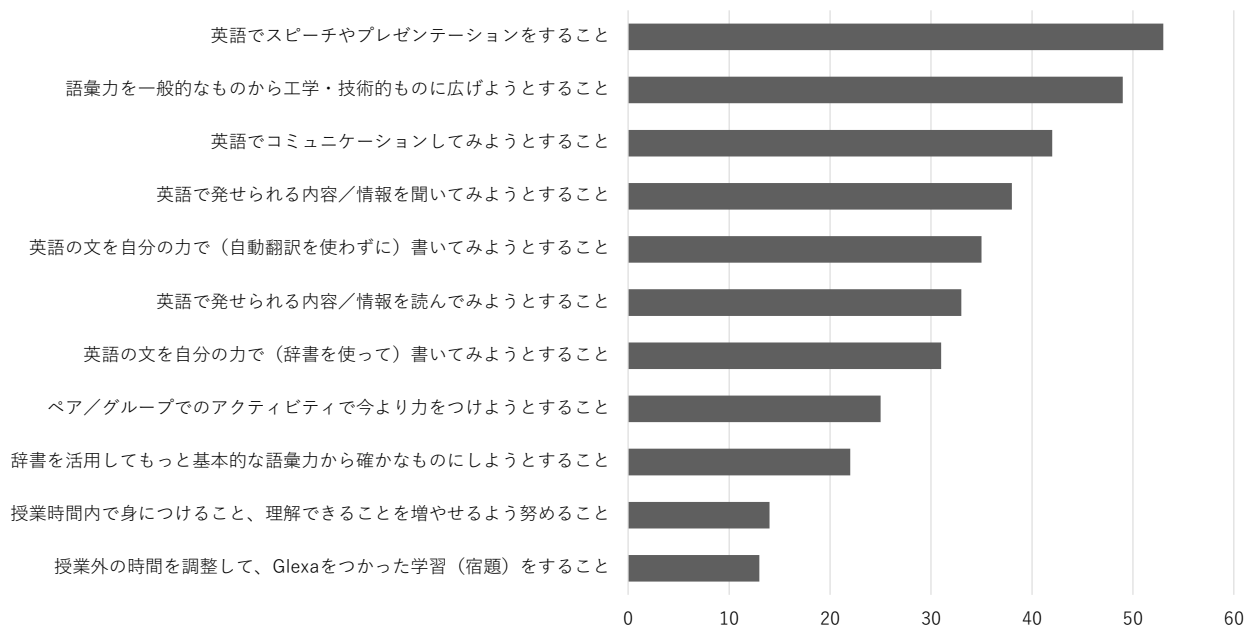


図11 平成28年度末意識調査結果 5 (不安感を感じるもの)

との問いに対する回答 (複数回答) 結果を示している。回答者89人のうち、授業での学習ターゲットとして、不安感が少ないものとして選ばれたのは、「時間外の時間を調整して、Glexaを使った学習をする」(自己調整学習)と「授業時間内で身につけること、理解できることを増やせるよう努めること」(習得意欲)、「辞書を活用して基本的語彙力を確かなものにする」(語彙習得)、「ペア／グループでのアクティビティで今より力をつけようとする」(協調的学習意欲)などであった。一方、まだ不安感を抱いているまたは自信がないものとして選ばれたのは、「語彙力を一般的なものから工学・技術的なものに広げようとする」(専門的語彙習得)や「英語でスピーチやプレゼンテーションをすること」であった。

5.2 英語力の変化

英語基礎能力の向上は、外部英語能力テスト (CASEC: 英語コミュニケーション能力テスト) のスコアにも現れている (図12、図13参照)。平成26年度入学の1期生のスコアについて、入学から1年後にスコア変化が見られなかったのは、80人中17人であった。これは、学年の8割近くに変化が現れたことを示している。さらに2年後、スコア変化が見られなかったのは6人となっていた。これは、週1回のブレンド型必須授業をきっかけに、学年の9割以上が向上したことを表している。

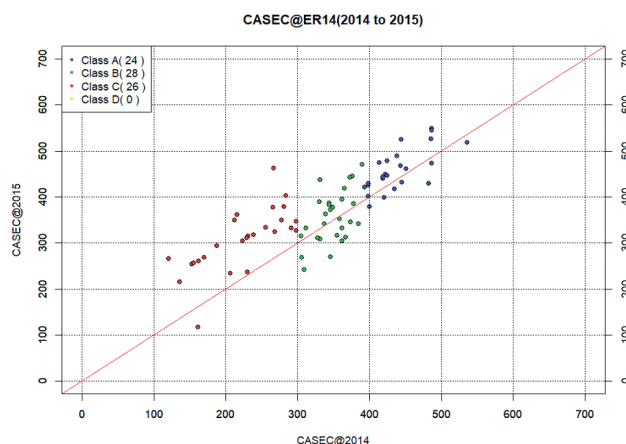


図12 1期生1年間のCASECスコア推移

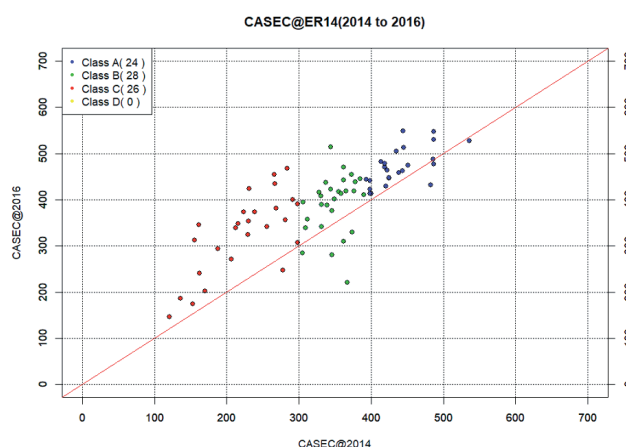


図13 1期生2年間のCASECスコア推移

6 教師の役割

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。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学習環境のバリエーションからベストを選び、さらには各環境下において学習形態からベストを選んで授業を実践していくことである。

ブレンディッドラーニングにおいて、学生の英語学習意欲を向上させるためには、教師には次のような役割が必要だと考えられる。

- ① 対面授業において学生が学習ターゲットを習得できるようトレーニングする時間を最大限配分する。
- ② 対面授業での学習、授業外での自己調整学習を観察し、習熟度を把握する。
- ③ 学生の現時点での意欲や関心、習熟度に適するよう教材を調整し、アクティビティをデザインする。
- ④ 学生が自己肯定感を得られるよう目標を設定、アクティビティをデザインし実践する。

- ⑤ 学生が学ぶ価値を実感しながら実習できるアクティビティや授業を総合的にデザインする。
- ⑥ アクティビティをどのような準備段階を経て、どのようなタイミングと順序でさせていくと効果的かを把握する。
- ⑦ どのようなアクティビティが長期的に効果的な学習につながるかを把握する。
- ⑧ アクティビティにおける学びの発生の様子、学生の反応、習熟度の変化を観察し、次の教材活用、授業デザインに活かす。

ブレンディッドラーニングを効果的に行うために、教師には①Response力、②Reflect力、③Reinforce力といった3つの「R」が必要であろうということも、4年間の取り組みから明らかになってきている。Response力とは、学習の様子にタイムリーかつ効果的に応えられる力である。Reflect力とは、学習ニーズを反映して教材を最適化する力である。Reinforce力とは、学習内容の質の向上を図ろうとして、常に教師力を強化しようとする力である。

前述のGlexaでの課題作成数の推移には、教員のReflect力、Reinforce力が現れている。各学年とも春学期より秋学期に課題数が増加する傾向（平均2.5倍）がある。これは英語の土台づくりを慎重に行い、徐々に吸収を促す学習機会を増やしていることを表している。また同じ学年の同じ教材を対象としていても、年度が進むにつれ課題数が増える傾向もある。1期生の1年次と2期生の1年次では課題数が2.4倍、同じ1年次を比較しても、1期生と3期生とでは、3期生対象が3.3倍となっていた。これは前年度の経験を次年度に活かそうとしている教員の「さらに学びの質をあげよう」とするReinforce力を表している。

前述のスパイラルラーニングでは、対面授業(F2F)と自己調整学習(SRL)を通して得た力を土台として次の学習に挑戦し、補強と反復を繰り返しながら、言語運用の土台づくりをさせようとする教授法が学びの促進力となっている。教師は、F2Fでしか学べないことをF2Fで行うという選択をする。「個別にでも学習できる」あるいは「個別のほうが個々のペースと濃度で効果的に学習を進められる」ことはSRLで行う選択をする。効果的なスパイラル型ブレンディッドラーニングには、この2つの選択が最重要である。その際、教師には的確な教材選択眼、アクティビティデザイン力、教授法選択力、タイムマネジメント力も求められる。

このような教師の役割や教授力は、新たにブレンディッドラーニング時代に始まったものではない。ブレンディッドラーニングを機に教師の役割が拡大したとすれば、

学習者と教材を引き合わせ、最大の学びを発生させる手立てばかりでなく、「いつ」「どこで」「誰と」「どのように」学ばせるのが学生にとって最適であるかを選択できるというオプションの多様さによるものであろう。Technology Enhanced Language Learning (TELL) は、学びの可能性を拡大しているだけでなく、教える側に Technology Enhanced Language Teaching をもたらし、授業実践の可能性を多様化している。従来の授業形態で週 1 回 90 分の授業では不可能であった学びの拡大が、TELL の導入によって可能となる。

ER 学科で実践しているブレンド型英語教育は、3 年次の選択必須科目「科学技術英語」まで続く。3 年次のこの科目は、専門領域の内容を英語で学ぶ CLIL (Content and Language Integrated Learning) で、学科教員が専門的な部分をリードし、英語教員が言語習得的な部分を補助しながら F2F と SRL を構築しようとしている。英語に対して否定感を強く持ちながら入学してくる学生が、英語教員主導で英語を学習する 2 年間に見せた学習意欲の変化が、3 年次以降や卒業後、大学院の進学後にどのような力となっているのか、学生にとって持続的な効果はあるのかを今後注視していく必要がある。また、ブレンディッドラーニング時代において、教員に要される授業力に変化があるとすれば、単に ICT の機能や利用手順の知識蓄積に留まることなく、対面授業の質向上、ICT 活用の質向上の両側面での教授力養成が求められ、それに合わせた教授力向上方法の追究も望まれる。

参考文献

- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 57-59.
- Dornyei, Z. and Ushioda E. (2011). *Teaching and Researching Motivation 2nd ed.* Pearson. 115-134.
- Ellis, R. and Shintani, N. (2014). *Exploring*

Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. New York: Routledge. 121-124.

Nation, I.S.P. and Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge. 37-68.

Oguri S., Allen D.P., Kato T. (2017). "Up on the Cloud: Using Cloud Technology to Enhance Lesson Design" (pp.204-205) 『外国語教育メディア学会 (LET) 第57回全国研究大会発表要項』. 外国語教育メディア学会 (LET)

Oguri S., Allen D.P., Kato T. (2017). "Teacher Tailors: Enhancing Language Learner Motivation through Material Adaptation." (pp.100-101) *The 22nd PAAL Conference, Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL)*.

小栗成子, 高丸尚教, D. P. Allen, 加藤鉄生 (2017). 「英語ブレンディッドラーニングにおけるスパイラル的な教授法と教員の役割」 (pp.296-297) 『平成29年度教育改革ICT戦略大会抄録』私学情報教育協会.

Stockwell G. ed., (2012) *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

VanPattern, B. (2002) Processing Instruction: An Update. *Language Learning* 52:4. 755-803

Walker A. and White G. eds., (2013). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting theory and practice*. Oxford University Press. pp.1-10, pp.145-150

謝辞

本研究はJSPS科研費JP16K02858の助成を受けたものである。

Improving Students' Motivation Through Blended Learning: A Case Study in the English Programs for College of Engineering

OGURI Seiko^{*1}, TAKAMARU Hisanori^{*2}, ALLEN David P.^{*3} and KATO Tetsuo^{*4}

*1 Professor, Center for Languages and Cultures, Chubu University

*2 Professor, Department of Robotic Science and Technology, College of Engineering, Chubu University

*3 Lecturer, Center for Languages and Cultures, Chubu University

*4 Research Associate, Center for Languages and Cultures, Chubu University

Abstract

Utilizing a blend of traditional, e-learning, and supplementary materials in a technology enhanced language learning (TELL) environment, the Center for Languages and Cultures at Chubu University is now in the fourth year of its blended learning curriculum. The authors have been seeking ways to adapt course materials, both online and face-to-face, in order to adequately match students' language aptitude and scaffold intake and output. With a focus on the selection of learning materials, the adaptation of materials, designing engaging activities, and the roles of teachers, this paper will discuss how learner motivation can be enhanced despite the limitations of only having 90 minutes of face-to-face class time per week.

Key words

English pedagogy, Foreign language acquisition, blended learning, learner motivation, roles of teachers

教 育 資 料

潜在看護師を対象とした訪問看護師人材養成プログラムの検討

堀井 直子^{*1}・小塩 泰代^{*2}・大谷 かがり^{*3}・寺本 由美子^{*4}

1 はじめに

超高齢社会を迎えたわが国において、医療費の削減に伴う療養型病床の削減が進む中、訪問看護のニーズは年々増えている。また訪問看護のニーズは多様化しており、高齢者のみならず、難病、がん、小児など医療依存度の高い利用者も増加し訪問看護の担う役割は大きい。団塊の世代が後期高齢者になる2025年には、医療・介護の分野において看護師は200万人が必要とされるが、現在160万人にとどまり（厚生労働省2014年調査）、今後増加する訪問看護へのニーズを満たす訪問看護師の確保は喫緊の課題である。しかし、全国的に看護師が不足し、訪問看護ステーションに従事する看護師が全就労看護師の2%と非常に少ない現状（平成26年12月衛生行政報告）では、資格があるにもかかわらず看護師として働いていない潜在看護師の活用など多角的な検討が必要である。潜在看護師は平成24年厚生労働省の推計では約71万人といわれ、訪問看護支援協会の調査では、潜在看護師の復職の際の不安には、子育てしながら働けるのか、経験豊富な看護師でなければ訪問看護はできないのではないか、訪問看護がイメージできない（在宅看護論が看護基礎教育のカリキュラムに新設されたのは平成9年であり、潜在看護師の多くは在宅看護論を履修していない）等が復職の障壁となっていることが報告されている。潜在看護師が訪問看護ステーションに就職する際の勤務条件面でのメリットは、一般の病院勤務に比べ給料水準が比較的高く土日の休みが多いことや、パートタイムのようなフレキシブルな働き方が出来ることが挙げられ、時間制約のある潜在看護師の職場として条件が合うと考える。一方、デメリットとしては、訪問看護ステーションは小規模（1事業所当たり看護職員数約4.6人；日本看護協会2014年調査）な事業所が多いため、潜在看護師の不安に応える十分な現任教育ができない現状がある。

以上の社会的背景から、本研究の目的は、潜在看護師を対象とした訪問看護師人材養成プログラムを検討することである。これは潜在看護師の再就職と訪問看護師人材確保の促進に繋がり、大学の地域貢献の一つとしても有意義であると考え。尚、本プログラムは

中部大学特別研究費（平成27年～28年度）の助成を受けて実施した。

2 方法

本プログラムの趣旨や参加条件に同意して応募してきた潜在看護師に対し、平成27年度10名、平成28年度12名を対象に年4回のプログラム（在宅ケアコンセプト概論、医療処置概論、在宅リハビリテーション、訪問看護師との懇談会等）を実施し、その前後で質問紙調査（知識・技術の自己評価、受講満足度、一般性自己効力感尺度（Schwarzer；1992）¹⁾、簡便看護師職業キャリア成熟測定尺度（狩野；2011）²⁾）と最終日にはフォーカスグループインタビューを行った。実施にあたっては中部大学倫理審査委員会の承認を得て行った（承認番号；270064）。参加条件として、4回の全プログラムに参加可能な訪問看護に興味のある潜在看護師とした。尚、研究手順を図1に、平成28年度の訪問看護師人材養成プログラムを表1に示す。プログラムの作成にあたっては、先行研究³⁾⁴⁾⁵⁾⁶⁾と訪問看護の実務者の意見を参考にした。実施にあたっては、近隣4箇所の訪問看護ステーションの看護師、理学療法士、人工呼吸器レンタル業者の協力を得た。

3 結果

平成27年度に10名の潜在看護師を対象にした本プログラムを実施した結果、受講者のニーズ調査からは概ね好評ではあったものの、人工呼吸器管理や呼吸理学療法に関するニーズがあった。また参加条件が全プログラムに参加できることではあったが、子どもの運動会で欠席した受講者より、欠席時のフォローについての要望があった。そこで、平成28年のプログラムでは、在宅人工呼吸療法と呼吸理学療法を追加し、やむを得ない欠席者に備えて本学のメディア教育センターの協力を得て講義内容をDVDにして欠席者に貸し出すことにした。本稿では表1に示した平成28年の修正プログラムを実施した状況を報告する。

*1 生命健康科学部 保健看護学科 教授

*2 生命健康科学部 保健看護学科 准教授

*3 看護実習センター 助教

*4 看護実習センター 助手

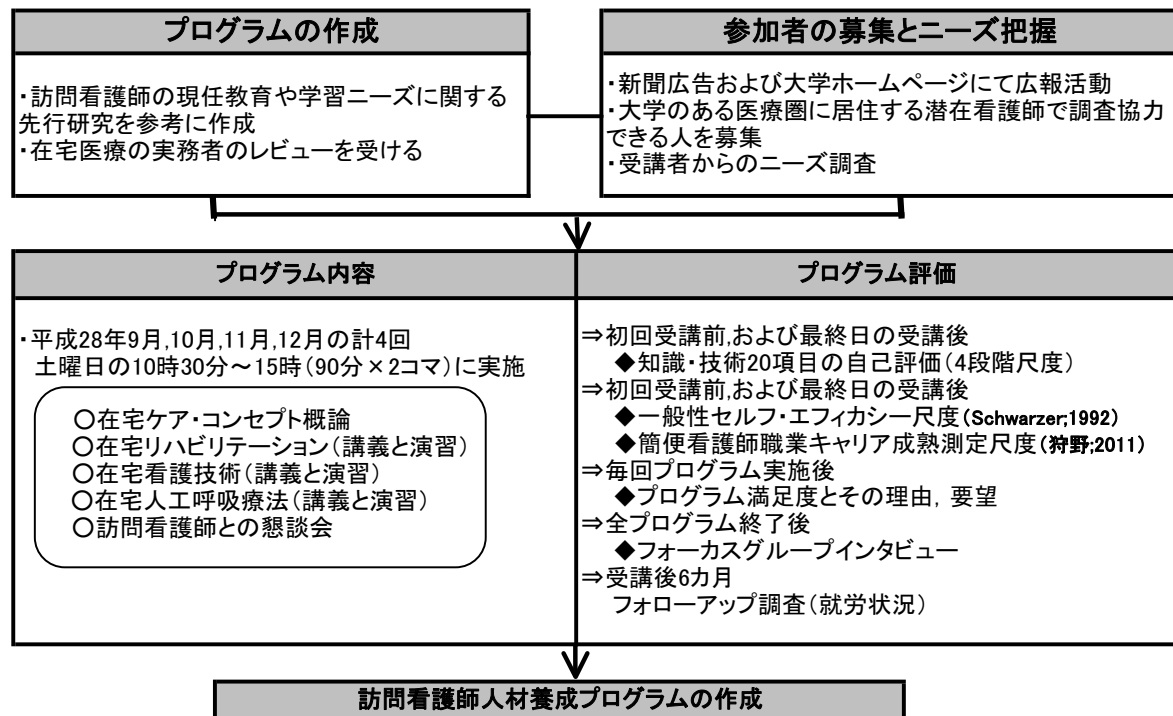


図1 研究手順

3.1 受講者の背景

平成28年の受講者12名の平均年齢は49.3(32～63)歳で全員が女性であった。専門学歴は、専門学校8名、大学3名、不明1名、資格は看護師の他、助産師を1名、保健師を1名、養護教諭を1名が所有していた。休職期間は3～22年であった。休職の理由は、結婚、子育て、介護、仕事のストレスであった。受講動機は、復職のきっかけにしたい、在宅医療に興味があった、自身の在宅介護に活かしたい、近隣の大学の主催だったから等であった。

3.2 受講者のプログラムに対する反応

1) プログラム満足度

受講者に対し、その日のプログラム終了時に内容毎に満足度を「4:満足」～「1:不満足」の4段階尺度で測定した。結果、呼吸理学療法、胃腸管理、在宅輸液療法、在宅医療処置概論といった医療的ケアに関する講義・演習の満足度が高い傾向にあった。全プログラムを概観すると7～8割の受講者が満足と答え、やや満足も入れると全員が満足と答えた(図2)。満足度の理由についての自由記述では、講義については、「新しい情報を得た」「病院と在宅看護の違いが分かった」「在宅では利用者と家族が中心でその人らしい生活のお手伝いが大事だと分かった」「実際の現場でのエピソードに胸を打たれた」「コスト面の配慮も大切と知った」等の他、「制度をもっと詳しく知りたかった」「制度は難しいが、その知識があるかないかで支

表1 平成28年度 訪問看護師人材養成プログラムのタイムスケジュール

日時	講習時間	内容	方略
9/17(土) 第1回	10:30～11:00	オリエンテーション	
	11:00～12:30	在宅ケア概論・訪問マナー	講義
	12:30～13:15	昼休憩	
	13:15～14:45	社会資源	講義
	14:45～15:00	アンケート記入	
10/22(土) 第2回	10:30～12:00	医療処置概論	講義
	12:00～13:00	昼休憩	
	13:00～14:30	一時吸引・胃腸管理・在宅輸液療法	演習
	14:30～15:00	アンケート記入	
11/12(土) 第3回	10:30～12:15	在宅リハビリ概論	講義
	12:15～13:00	昼休憩	
	13:00～14:30	移動技術、呼吸理学療法	演習
	14:30～15:00	アンケート記入	
12/17(土) 第4回	10:30～12:00	在宅人工呼吸	講義・演習
	12:00～13:00	昼休憩	
	13:00～14:00	フォーカスグループインタビュー	
	14:00～15:00	訪問看護師と懇談会	

援に違いが出てくる」等が記述されていた。演習については、「実際のモデル人形を用いて体内までイメージでき分かりやすい」「初めて見る物品や機器に触れてリアルに新しいことが学べた」「昔の方法とは違っていることが分かり勉強になった」「知識のあるなしで身体への負担が違うことを知った」の他、一時吸引では「一人で実施する時間がもっと欲しかった」との記述もみられた。講義・演習時間への満足度は、約7割の受講生が「満足」と答え、約3割が「やや満足」と答え、やや不満足、不満足と回答した者はいなかった。

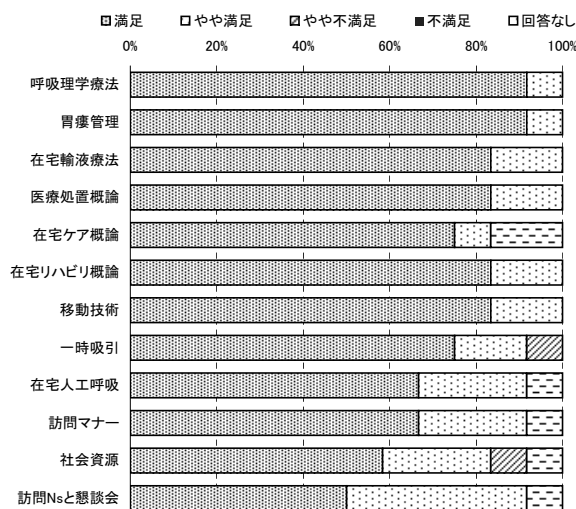


図2 プログラム満足度

2) 知識・技術20項目の自己評価の変化

在宅で必要とされる知識・技術を中心に20項目について、プログラム開始前（初日）と全プログラム終了後（最終日）に自己評価「4：できる」「3：ややできる」「2：ややできない」「1：できない」の4段階で調査を行った。20項目の平均点と標準偏差を表2に示す。受講前後の自己評価をWilcoxonの符号付順位和検定をした結果、有意差のあった項目は「多職種連携（ $z=-2.754$, $p<.01$ ）」「在宅リハビリ（ $z=-2.126$, $p<.05$ ）」の2項目で、有意差はなかったが変化の傾向を認めた項目は「観察・身体検査（ $z=-1.890$, $p<0.1$ ）」「在宅サービス（ $z=-1.667$, $p<0.1$ ）」「胃瘻管理（ $z=-1.667$, $p<0.1$ ）」「在宅輸液療法（ $z=-1.667$, $p<0.1$ ）」であった。「多職種連携」は受講後の自己評価が優位に低下し、「観察・身体検査」「胃瘻管理」「在宅輸液療法」も有意差は認めなかったものの受講後の自己評価は低下の傾向が認められた。また、同様にプログラム開始前（初日）と全プログラム終了後（最終日）に調査した「一般性セルフ・エフィカシー尺度」および「簡便看護師職業キャリア成熟測定尺度」の測定値はいずれも有意差はなかった。

3) フォーカスグループインタビューより

フォーカスグループインタビューでは、自由記述では十分に得られなかった受講者の思いを聞くことができた。訪問看護師として踏み出せない理由として、「1人で全部やらなきゃいけないが、自分にはそういう技術もなく、ハードルが高い」「すべて自分の判断に委ねられ、しっかりと頭の方から足の先まで観察して、それが自分の肩にかかってくるのが重い」「施設だと誰かに聞くことができるけど、訪問となると、自分一人で全部判断することが不安である」と技術面で自信がないため単独訪問に不安があることが一番多く

表2 受講前後の知識・技術の自己評価の変化

在宅に必要な知識・技術	受講前 平均±SD点	受講後 平均±SD
1 基本的な生活援助	2.50 ± 0.52	2.58 ± 0.67
2 医療処置技術	2.17 ± 0.67	2.17 ± 0.72
3 観察・身体審査	2.80 ± 0.92	2.40 ± 0.9 †
4 終末期ケア	2.00 ± 0.75	1.83 ± 0.58
5 精神障害者ケア	1.58 ± 0.78	1.75 ± 0.75
6 相談援助	1.91 ± 0.58	2.00 ± 0.74
7 ケアプラン(看護計画)	1.92 ± 0.72	2.08 ± 0.67
8 指導教育	1.82 ± 0.70	1.83 ± 0.58
9 多職種連携	3.25 ± 0.75	1.75 ± 0.75 *
10 マナー・人間関係	2.75 ± 0.39	2.83 ± 0.39
11 虐待発見と防止	2.17 ± 0.67	2.08 ± 0.52
12 福祉用具・住宅改修	1.75 ± 0.72	1.75 ± 0.62
13 急変時対応	1.58 ± 0.52	1.75 ± 0.62
14 認知症者のケア	2.08 ± 0.79	2.42 ± 0.79
15 在宅サービス(制度)	1.58 ± 0.67	2.00 ± 0.95 †
16 一時吸引(吸痰)	2.42 ± 0.79	2.75 ± 0.45
17 胃瘻管理	2.80 ± 1.03	2.20 ± 0.63 †
18 在宅リハビリ	1.67 ± 0.78	2.33 ± 0.49 *
19 在宅輸液療法	3.20 ± 0.79	2.50 ± 0.63 †
20 在宅人工呼吸療法	1.42 ± 0.52	1.73 ± 0.75
Wilcoxonの符号付順位和検定	* $p<0.05$, † $p<0.1$	

語られた。それに対し「継続的に受講できる研修があるとよい」「駆け込み寺のように、相談ができて教えてもらえる場があるとよい」「技術の研修会や、訪問看護の体験会を定期的に開催してもらえるなら、訪問看護師へのハードルは下がるといった」という要望も語られた。

復職する自分をイメージしながら自己を見つめなおす発言もあった。例として「勉強時間の確保が困難なため働き始めることに葛藤がある」「患者さんや家族の心を支えられるようなナースを目指そうと思い、技術は今ひとつで、経験もないが、今回のこの研修に参加することで、そんな自分でも在宅ではどんなことができるかを見極めたいと思った」「病院ではできなかったが、もっとゆっくり1人の患者に向き合って、一緒に何かしたいと思って講習を受けた」「受講して、できるといったところと不安になったところの両方が見えた」等であった。

勤務条件については「夜間帯、休日のオンコールがあると家庭との両立が崩れ負担感が大きい」「車の移動が多く事故のリスクが大変と思う」など語られた。

プログラムに関する時期・期間・内容については、「期間はこれぐらいがギリギリの期間だった。これ以上長く続くと参加は厳しかった」「10時半から3時という時間帯はありがたい」「講義の内容や時間は、今ぐらいがちょうどいい」のように実施回数や所要時間は満足であると語る一方、追加して欲しい内容として、「在宅での看取り」「フィジカルアセスメント」「リンパマッサージ」「訪問看護の困難事例検討」等をあげていた。

4) 訪問看護師との懇談会

訪問看護師との懇談会では、受講者は訪問看護師に活発に質問をし、訪問看護を具体的に知る機会になっていた。受講者は、終了後の感想で、「現場の方がチームでフォローしていくと何度も言われており、挑戦してみたいと思った。」「具体的に利点、欠点が聞けて良かった。」「初心者でも自信が持てるまで教育してくれると分かり安心した。」「詳しい労働条件や内容が聞けて参考になった。」「訪問看護師のみなさんがやりがいを持って働かれており、輝かしく見えた。一步踏み出すきっかけになればと思う。」等、現場の訪問看護師から話を聞くことで、当初の単独訪問に伴う不安の緩和に繋がっていた。また勤務条件を知ることで復職に対するイメージが明瞭になった様子であった。

を抱いている受講者にとって満足度が高かったと推測できる。



写真1 講義風景

5) 半年後のフォローアップ調査

半年後に就労状況の調査を行った。12名中9名から回答が得られた。就労状況は、パートで働きに出ている者が5名であり、内訳は、訪問看護ステーション2名、デイサービス1名、グループホーム1名、診療所1名であった。その他の人は、半年以内に復職を考えている者1名、妊娠、介護を理由に復職予定のない者が2名いた。

4 考察

本研究は、潜在看護師を対象とした訪問看護師人材養成プログラムのニーズとデマンドを把握することであり、大学の環境や人材の資源を活用したキャンパス型プログラムを普及させる予備調査になると考える。さらにプログラムを発展させることができれば、大学が地域に貢献できる一つのプログラムとしても有意義である。

今回検討したプログラム内容や開催期間、所要時間については、受講生に行ったアンケート調査やインタビュー結果より、おおよそ受講者のニーズを満たすことが出来たと考える。その理由としては、看護の現場を離れ、子育てや家事、介護を担っている時間的余裕のない受講者を想定した研修期間や時間帯の設定をしたことがあげられる。また研修内容では、病院看護師を離職した後のブランクを考慮し、文献や訪問看護現場の実務者の意見を参考に、在宅医療に必要なミニマム・エッセンシャルズを精選するとともに、新しくエビデンスが証明された知識や技術も研修内容に取り入れたことが満足度に繋がったと考える。満足度の高いプログラムをみても、呼吸理学療法、胃瘻管理、在宅輸液療法、在宅医療処置概論のような医療的ケアに関する講義・演習であり、初めて見る器具やモデル人形を用いたリアルな体験は、ブランクで技術に不安



写真2 胃瘻管理のデモンストレーション



写真3 訪問看護師との懇談会

プログラム受講前および全プログラム終了後の受講者の自己評価の変化からは、「在宅サービス」の知識が優位に高まっていた。これは、普段、馴染みのない「在宅サービス」を知ることで知識が増えたことを意味している。一方、「多職種連携」は受講後に自己評価が優位に低下し、「観察・身体審査」「胃瘻管理」

「在宅輸液療法」も受講後の自己評価は低下傾向が認められた。過去に病院看護の経験しかない受講者が行った受講前の自己評価は、病院という限られた環境下での多職種連携や観察、胃瘻、輸液であったと思われる。しかし、受講後、在宅という特殊な場で行う観察や胃瘻管理、輸液療法が、今まで経験していたものとは違い、まったく新しい視点や方法が求められることを理解した。多職種連携においても院内ではなく、地域包括ケアシステムの中で行わなければならないことも理解した。そのため現在の能力では不十分であることを受講者が自覚した結果と考える。

今回の受講者は残念ながら予想より少なかった。同じ看護師とはいえ、訪問看護の業務がどのようなものか想像がつかない受講者が多いことや、我々にとって近隣に住む潜在看護師を把握する術がないため、タウン誌や大学ホームページを通して広報活動はしたが功を奏しなかった。それでも半年後のフォローアップ調査では、受講者の半数近くの人々がパートではあるが在宅関連の施設に復職しており、一応の成果は出すことができたと考える。また、平成27年度のプログラム最終日には、中日新聞より本講座の取材を受け、訪問看護師不足について一石を投じることができた(図3)。

潜在看護師を活用した訪問看護師を増員させるには、訪問看護を経験したことがない看護師が訪問看護ステーションに就職する前に、訪問看護師として必要な知識・技術等を一定レベル以上習得できる教育の場は必要不可欠である。さらには、これらの教育を修了した看護師を地域内で登録しておき、優先的に採用できる仕組みづくりも提案したい。

今後は大学で実施する利点を活かし、地域の積極的な参加を促し、人材育成の場として活かすとともに、学内施設の有効利用を通してプログラムの充実を図っていく予定である。

参考文献

- 1) Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., Schwarzer, R. (2002); Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European journal of psychological assessment*, 18(3), 242-251.
- 2) 狩野京子, 李志嬉, 中島望, 他 (2012): 看護職者の「職業キャリア成熟測定尺度」に関する構成



図3 新聞記事(平成28年1月24日 中日新聞より)

概念妥当性の検討。岡山県立大学保健福祉学部紀要, 19(1), 19-29.

- 3) 川上嘉明, 金井一薫 (2012): 地域ケアを担う看護師が期待する看護の能力. *東京有明医療大学雑誌*, 4, 17-27.
- 4) 中村順子 (2013): 熟練の訪問看護ステーション管理者が期待する訪問看護のありようー人材活用と育成の関わりからー. *日本看護科学会誌*, 33(4), 33-42.
- 5) 柄澤邦江, 安田貴恵子, 御子柴裕子, 他 (2012): 長野県の訪問看護師の現任教育の現状と学習ニーズ (第2報). *長野県看護大学紀要*, 14, 25-34.
- 6) 吉本照子, 青山美紀子, 川西恭子, 他 (2011): 訪問看護をめざす看護師を対象とした学び直しプログラムにおける自己決定的な学習に必要な個別的学习支援. *千葉看護学会会誌*, 16(2), 85-93.

Visiting Nurse Training Program for Nurse Who Left Job

HORII Naoko^{*1}, OJIO Yasuyo^{*2}, OTANI Kagari^{*3} and TERAMOTO Yumiko^{*4}

*1 Professor, Department of Nursing, College of Life and Health, Chubu University

*2 Associate Professor, Department of Nursing, College of Life and Health, Chubu University

*3 Assistant Professor, Center for Nursing Practicum, Chubu University

*4 Research Associate, Center for Nursing Practicum, Chubu University

大学生の生活習慣と喫煙・薬物に関する意識調査

藤丸 郁代^{*1}・栗濱 忠司^{*2}・馬場 礼三^{*3}・伊藤 守弘^{*4}・岡村 雪子^{*5}・近藤 孝晴^{*6}

1 はじめに

タバコの害は、喫煙者本人ばかりでなく周囲の人に對しても、肺がんや心疾患などの生活習慣病のリスクを高めることが明らかになっている¹⁾²⁾。平成27年国民健康・栄養調査によると、日本の20歳以上の喫煙率は男性30.1%、女性7.9%と年々減少してきている。しかし、若い年齢で喫煙を開始したものはニコチン依存度が高いこと、禁煙に成功しづらいことなどが報告され、若者の喫煙予防対策が課題とされている¹⁾³⁾。高橋は、「喫煙という疾患は15～22歳に罹患しやすい疾患であり、22歳過ぎでの罹患は少なく、大学卒業までに非喫煙でいることが重要である」と大学における喫煙防止教育の必要性を述べている⁴⁾。

近年、危険ドラッグの乱用を含め、麻薬、覚せい剤の薬物が心身の健康や社会に及ぼす弊害の防止策として、国は、平成25年第四次薬物乱用防止五か年戦略を策定している。その中で、大学等の学生に対しては入学時のガイダンスの活用を促すとともに、その際に活用できる資料を作成するなど啓発活動を推進することとしている⁵⁾⁶⁾。また若年層の大麻乱用を未然に防ぐためには、まず喫煙をさせないことが重要であり、薬物乱用防止教育は喫煙防止教育と併せて行うことが効果的であることが示されている⁷⁾。

喫煙つまりニコチン依存は、タバコを摂取したいという強い欲求(渴望)と同時にニコチンを体内に入れたいという行動をする状態であり、現在、社会問題となっている危険ドラッグ、麻薬、覚せい剤などの薬物依存と共通している⁸⁾。

このような背景から、生活習慣を含めて大学生の喫煙や薬物に対する現状を把握し、喫煙防止教育および薬物乱用防止教育の啓発・指導を行っていくことが重要であると考え。

本学においては、2007年9月から建物内全面禁煙を実施し、建物外に「喫煙コーナー」を設けている。喫煙コーナーは徐々に撤廃され、現在は10か所(2017年4月)を指定している。また、校内での学生の喫煙マナーの意識を向上することを目的とし、月の第3週目の5日間、昼休みの時間に教職員が喫煙コーナー付近を中心に見回りを行い、学生に声かけをする「キャン

パスマナー強化ウィークの声かけ運動」を実施している。また、平成21年、平成23年の2回、学生の喫煙と生活習慣に関する横断調査を実施した⁹⁾¹⁰⁾。その結果を冊子「たばこと薬物」に記載し、新入生へ配付するなど喫煙防止教育・薬物乱用防止教育の推進に役立っている。

そして、今回は、今までの調査内容に薬物に対する質問項目を追加し、平成29年3～4月にアンケート調査を実施したので、その一部を報告する。

2 調査方法

2.1 調査方法および対象者

本学学部生および大学院生11,371名に対し、平成29年3～4月学科別オリエンテーション時にマークシートによる無記名自記式質問紙調査を行った。

回答の有無にかかわらず回収することとした。回収数は9,163名(回収率80.6%)であった。無回答、調査への参加意思がないもの、学年、性別に記入漏れもあるもの、喫煙経験に回答がないものを除き、8,098名(有効回答率88.4%)を分析対象とした。

2.2 質問項目

質問項目は、調査への参加意思、基本属性(性別・学年・居住状況)、定期健康診断受診の有無、主観的健康感、最近1か月の生活習慣(喫煙の経験・朝食摂取頻度・飲酒頻度・清涼飲料水摂取頻度・運動頻度)、危険ドラッグ(勧められた経験の有無・勧めた経験の有無・今までの教育内容・教育場所)である。また、喫煙の経験があると回答したものに対しては、タバコを吸ったきっかけとその時期、禁煙への関心を追加質問した。

2.3 分析方法

喫煙の経験のあるもののうち、過去の喫煙経験にかかわらず現在タバコを吸っていると回答したものを「喫煙者」、現在タバコを吸っていないと回答したものおよび今までに吸った経験のないものを「非喫煙者」として、対象者を2つのグループに分けて比較検討を行った。なお、基本属性、居住状況および定期健康診

*1 生命健康学部 スポーツ保健医療学科 准教授 *2 工学部 電子情報工学科 教授 *3 生命健康学部 スポーツ保健医療学科 教授
*4 生命健康学部 生命医科学科 准教授 *5 生命健康学部 スポーツ保健医療学科 講師 *6 健康増進センター 教授

断の受診についてはオッズ比を算出した。

分析には、統計解析ソフトSPSS (Statistical Package for Social Science) 22.0を使用し、すべての統計分析において $p < 0.05$ を有意水準とした。

2.4 倫理的配慮

本調査は、中部大学倫理審査委員会の承認を得て行った（承認番号280089）。質問紙を配付する際に、対象者に対して調査の目的および方法、無記名による調査であること、調査は自由意志で行い、参加しなくとも不利益は生じないこと、調査と成績や単位取得とは関係がないことを文書にて説明した。

3 結果と考察

3.1 対象者の概要（表1）

調査対象者は本学に在籍する学生である。今回の対象者（有効回答者）8,098名は、本学全体の71.2%であった。学年別でみると、1年生2,346名（87.8%）で最も多く、4年生1,665名（63.5%）と学年が上がるにつれて対象者が少なくなった。性別では、女子学生2,393名（29.6%）、男子学生5,705名（70.4%）で男子学生の占める割合が高かった。

表1 対象者の概要

学年	学生数※	対象者※※	対象者(%)	対象者の構成割合(%)
1年生	2,671	2,346	87.8	29.0
2年生	2,862	2,027	70.8	25.0
3年生	2,911	1,903	65.4	23.5
4年生	2,622	1,665	63.5	20.6
大学院生	305	157	51.5	1.9
合計	11,371	8,098	71.2	100.0

※平成29年3月15日現在の情報である。※※有効回答者数のことを示す。

3.2 基本属性および定期健康診断受診状況と喫煙の関係（表2）

喫煙状況をみると、大学全体では喫煙者424名（5.2%）、非喫煙者7,674名（94.8%）であった。本学の喫煙率は、平成21年の調査では12.6%、平成23年の調査では13.9%であった。調査対象や調査時期が異なるためにこの結果を単純に比較することができないが、今回は5.2%と大幅に減少した⁹⁾¹⁰⁾。性別でみると、女子学生2,393名のうち喫煙者は41名（1.7%）、男子学生5,705名のうち喫煙者は383名（6.7%）であった。女子学生に比べると男子学生のオッズ比は、4.13（95%CI：2.98-5.72）と有意な差があり、男子学生は女子学生に比べて約4倍の喫煙率であることがわかった。

学年別でみると、喫煙率は1年生0.5%（11名）、2年生1.7%（35名）、3年生9.0%（172名）、4年生11.2%（187名）、大学院生12.1%（19名）であり、学年が上がるにつれ喫煙率が上昇した（Jonckheere Terpstra検定、 $p < 0.05$ ）。1年生と比べると、3年生のオッズ比は21.09（95%CI：11.43-38.93）で21倍となり、4年生のオッズ比は26.86（95%CI：14.47-49.51）と26倍になった。さらに、大学院生のオッズ比は29.23（95%CI：13.64-62.63）と1年生と比べると学年が上がるにつれてオッズ比は上昇した。大学3年生から喫煙率が高くなるという傾向は、他大学の調査からも同様な報告がされている¹²⁾。このことから、大学生になってタバコを吸わないようにするには、新入生時に喫煙予防教育を徹底することが重要であり、このことが我が国の喫煙予防対策の取り組みになっていることを認識する必要がある。

居住状況は、大学全体では一人暮らしをしているものは1,362名（16.9%）で、そのうち喫煙者99名

表2 基本属性および定期健康診断受診状況と喫煙の関連

対象者	喫煙者 (%)	非喫煙者 (%)	オッズ比 (95%CI)	有意確率 p
全体	424 (5.2)	7,674 (94.8)		
性別				
女子学生	41 (1.7)	2,352 (98.3)	1.00	
男子学生	383 (6.7)	5,322 (93.3)	4.13 (2.98 - 5.72)	$p < 0.05$
学年別				
1年生	11 (0.5)	2,335 (95.5)	1.00	
2年生	35 (1.7)	1,992 (98.3)	0.27 (0.14 - 0.53)	$p < 0.05$
3年生	172 (9.0)	1,731 (91.0)	21.09 (11.43 - 38.98)	$p < 0.05$
4年生	187 (11.2)	1,478 (88.8)	26.86 (14.57 - 49.51)	$p < 0.05$
大学院	19 (12.1)	138 (87.9)	29.23 (13.64 - 62.63)	$p < 0.05$
居住状況				
一人暮らしでない (家族・寮など)	324 (4.8)	6,384 (95.2)	1.00	
一人暮らしである	99 (7.3)	1,263 (92.7)	1.54 (1.22 - 1.95)	$p < 0.05$
健康診断受診状況				
健診を受けた	304 (4.5)	6,417 (95.5)	1.00	
健診を受けない	79 (8.9)	804 (91.1)	2.07 (1.60 - 2.69)	$p < 0.05$

※合計が合わないのは無回答者がいたためである。

(7.3%)であった。一人暮らしをしていないもの（家族と同居・寮など）に比べて、一人暮らしのオッズ比は1.54 (95%CI: 1.22-1.95)であった。このことから、大学生になって一人暮らしという居住環境におかれることが喫煙の要因のひとつになっており、これは、過去の調査と同様な結果となった¹¹⁾。

定期健康診断の受診状況（1年生は入学してから、2年～4年生、大学院生は前年度の受診）は、大学全体では健診を受けたものは6,721名（88.4%）受けなかったものは883名（11.6%）であった。受けなかったもののうち79名（8.9%）は喫煙者であり、非喫煙者と比べて有意に低かった。健診を受けたものに比べて、受けなかったものの方がオッズ比2.07 (95%CI: 1.60-2.69)であった。喫煙者は健診を受けていないことから、受診という自ら健康管理のチェックの場を利用していないことがわかった⁹⁾¹⁰⁾¹²⁾。

3.3 生活習慣と喫煙の関係（表3）

朝食摂取頻度では、「週に1～2回」「まったく食べない」は全体1,467名（18.1%）であり、そのうち喫煙者は159名（36.5%）が朝食をほとんど摂取していなかった。また、喫煙者の方が非喫煙者に比べて有意に朝食をとっていないことがわかった。飲酒頻度は「週に2回以上飲酒する」ものは、全体では614名

(7.7%)であり、喫煙者の方が有意に高かった。清涼飲料水摂取頻度は、「週に5回以上飲む」ものは、全体の2,153名（26.7%）であり、喫煙者の方が有意に高かった。運動習慣については、「運動をまったくしていないもの」は全体の3,486名（43.3%）であり、中部大学生の運動をしていない状況が明らかになった。喫煙者は、運動をしている方が有意に高かった。「朝食をとっていない」「飲酒をしている」2つの習慣については他の調査で同様な結果であった¹²⁾。

現在の健康状態について、「とても健康である」「少し健康である」と答えていたものが非喫煙者は89.6%であったが、喫煙者は78.4%であった。喫煙者の方が有意に自分は健康ではないと自覚していた。

3.4 喫煙経験者に関する状況（表4-1・表4-2・表4-3）

タバコを一度でも吸った経験のあるものは、999名（12.3%）であった。経験したきっかけは「友人・同級生・先輩から影響を受けて」55.7%が最も多かった¹³⁾。「好奇心から」24.8%、「ストレス解消から」19.5%と続いた。タバコを吸った経験がある時期は、「20～22歳未満」46.1%、「18～20歳未満」28.0%と入学してからの時期が74.1%であった。喫煙者419名に対して禁煙への関心を尋ねたところ、55.4%が禁煙を

表3 生活習慣と喫煙の関連

対象者		喫煙者 (%)	非喫煙者 (%)	有意確率 <i>p</i>
朝食摂取頻度	毎日食べる	120 (28.3)	4,304 (56.3)	<i>p</i> <0.05
	週に5～6日	67 (15.8)	1,167 (15.2)	
	週に3～4日	78 (18.4)	880 (11.5)	
	週に1～2日	66 (15.6)	708 (9.2)	
	まったく食べない	93 (21.9)	600 (7.8)	
飲酒頻度	週に5回以上	29 (6.9)	64 (0.8)	<i>p</i> <0.05
	週に2～4回	111 (26.5)	410 (5.4)	
	月に2～4回	157 (37.5)	1,216 (16.1)	
	月に1回	90 (21.5)	1,063 (14.0)	
	まったく飲まない	32 (7.6)	4,823 (63.7)	
清涼飲料水 摂取頻度	週に5回以上	130 (30.8)	2,023 (26.5)	<i>p</i> <0.05
	週に2～4回	194 (46.0)	3,059 (40.1)	
	月に2～4回	57 (13.5)	1,363 (17.9)	
	月に1回	20 (4.7)	677 (8.9)	
	まったく飲まない	21 (5.0)	505 (6.6)	
運動頻度	週に3回以上	63 (14.9)	937 (12.3)	<i>p</i> <0.05
	週に1～2回	83 (19.7)	1,414 (18.5)	
	月に1～2回	116 (27.5)	1,965 (25.7)	
	まったくしていない	160 (37.9)	3,326 (43.5)	
主観的健康感	とても健康である	143 (35.0)	3,429 (45.6)	<i>p</i> <0.05
	少し健康である	177 (43.4)	3,304 (44.0)	
	あまり健康ではない	76 (18.6)	722 (9.6)	
	まったく健康ではない	12 (3.0)	62 (0.8)	

Mann-Whitney U検定

のぞんでいる可能性があることがわかった。平成28年度より35歳未満についてはブリンクマン指数（1日の喫煙本数×喫煙年数で算出され、この数値が高いほど、がんの発生率が高いとされている。200以上は禁煙治療の保険適用要件とされているが、未成年や若年者は200以上にならないために保険適用要件から除外されていた）200以上の要件が廃止され、若年者に対する禁煙治療が可能となった。よって、ニコチン依存にならないように禁煙支援・禁煙治療の情報を提供できる支援が重要である。

表4-1 タバコを吸ったきっかけ
(喫煙経験のあるもの)

理由	n=999	(%)
友人・同級生・先輩から影響を受けて	556	(55.7)
アルバイト先から影響を受けて	106	(10.6)
好奇心から	248	(24.8)
家族が喫煙していたから	60	(6.0)
ストレス解消から	195	(19.5)
ダイエットしたかったから	6	(0.6)
眠気をさましたかったから	22	(2.2)
その他	29	(2.9)

表4-2 タバコを吸った時期(喫煙経験のあるもの)

	n=984	(%)
15歳未満	113	(11.5)
15～18歳未満	137	(13.9)
18～20歳未満	275	(28.0)
20～22歳未満	454	(46.1)
22歳以上	5	(0.5)

表4-3 禁煙への関心について(喫煙者のみ)

	n=419	(%)
禁煙に関して関心がない	187	(44.6)
禁煙に関して関心がある	232	(55.4)

3.5 危険ドラッグに関する状況(図1～4)

「違法薬物(覚醒剤・大麻・コカイン・シンナー等のこと)と危険ドラッグ(いわゆる、ハーブ・お香・アロマリキッド・バスソルト等のこと)の違いを知っているか」の質問に対し「よく知っている」「少し知っている」と回答したものは61.6%、「あまり知らない」「まったく知らない」と回答したものは38.4%であった。(図1)。

「危険ドラッグに関して知っている内容」は、「依存性が高いこと」が89.3%で最も多かった。次いで、「精神症状を誘発する物質が混入していること」74.8%、「使用することや所持することは犯罪であること」63.6%であった。

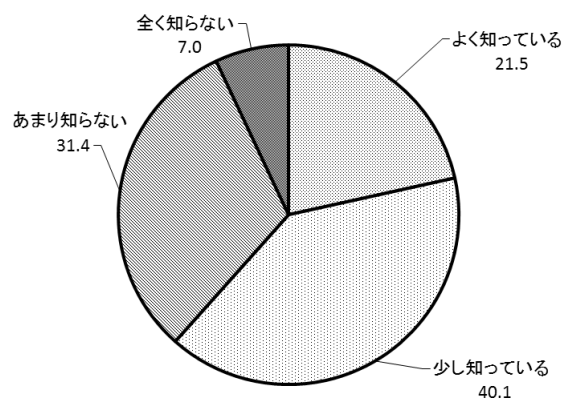


図1 違法薬物と危険ドラッグの違いについて知っているか

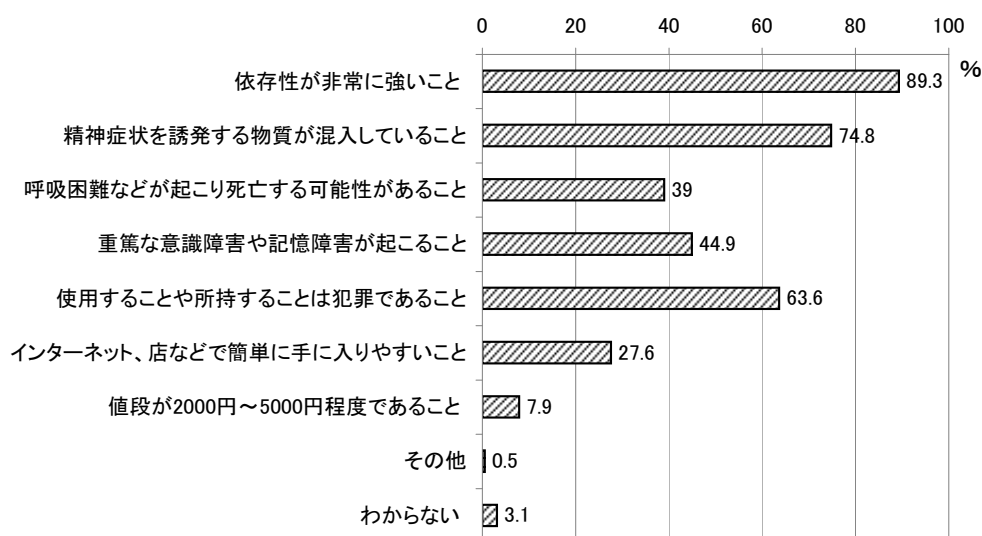


図2 危険ドラッグについて知っている内容

危険ドラッグを人から勧められた経験があるものは63名（0.8%）であったが、他の大学においても同様な結果であった¹⁴⁾。危険ドラッグを人に勧めた経験があるものは10名（0.1%）であった。

「危険ドラッグを誘われたら断る自信あるか」という質問に対しては9割のものが断る自信があると答えていた（図2・図3）。また、今まで薬物乱用防止教育を受けたことがあると回答しているものは6913名（89.4%）で、そのうち中学、高校で受けているものが多く、大学に入る前に教育を受けていた（図4）。

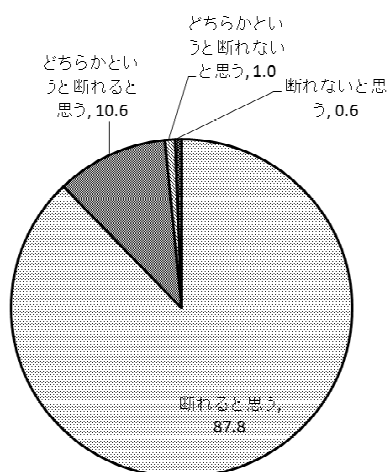


図3 友人などに危険ドラッグを誘われたら断る自信があるか

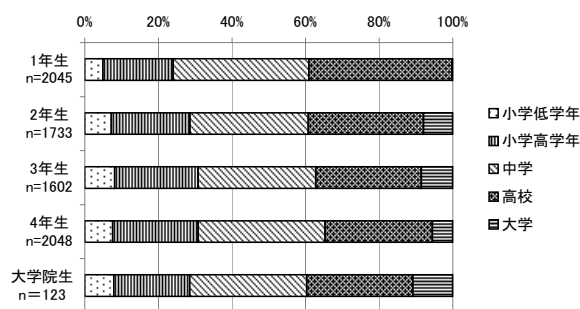


図4 薬物乱用防止教育を受けたことがあるか

本学生は、今まで薬物乱用防止教育を受けてはいるが、4割の学生が違法薬物と危険ドラッグの違いについて知らないと答えていること、知っていてもその内容にバラツキがあることから、危険ドラッグについて十分な知識をもっているとはいえない。今後、危険ドラッグの乱用を防止するには、大学でも適切な教育を行う必要がある¹⁵⁾。

4 今後の課題

今回の調査で学部生各学年の6割以上の有効回答数が得られたことは、本学の現状が表されていると考えている。本学の喫煙率は、平成21年12.6%、平成23年

13.9%であったが今回の調査では大幅に5.2%と減少していた。しかし、前回と同様、大学に入りタバコを吸うきっかけがある環境があることや学年が上がるごとに喫煙率は増加し、3年生以降の喫煙率が高くなっていることに対しては大きな問題が残されている。喫煙者は朝食を摂取していない、飲酒の習慣がある、清涼飲料を摂取する頻度が多いという生活をおくっており、将来生活習慣病の発症リスクをもっていることも推測される。よって、若者の生活習慣病予防のためにも、若年者の喫煙を減らすことが重要であり、そのためには大学での喫煙予防教育を徹底する必要がある。

危険ドラッグについては、今までに9割の学生が薬物乱用防止教育を受けたと回答しており、「薬物は依存性が高いこと」を多くの学生が知っている。薬物と共通するニコチン依存と同様な「依存症」という認識をもっていれば、喫煙防止対策を推進することにもなる。そして、危険ドラッグについての知識をもち、誘われても断ることができるようなスキルを身に付けることはタバコの勧誘に対しても影響されないことにつながる。喫煙予防対策および危険ドラッグ予防に共通することは教育指導であり、今後も継続的に取り組んでいくことが重要である。加えて、大学生の生活習慣や学生生活を常に把握し、非喫煙環境の整備も必要であると考えられる。

謝辞

本調査は、学生教育推進機構、学生教育部、生命健康科学部スポーツ保健医療学科の共同によって実施しました。調査を実施するにあたり本学学部生および大学院生の皆様に深謝いたします。また、配付回収の手配をしてくださいました木野瀬印刷株式会社様、学生支援課、各学部事務室の皆様、担当の先生方に御礼申し上げます。なお、この調査は、平成28年度中部大学特別研究費（課題番号：28 I MO7CP）を受けて調査した一部を報告するものであり、結果を新入生に配付する「たばこと薬物」に教育資料として提供することになっています。

参考文献

- 1) 厚生労働省健康局健康課：喫煙と健康 喫煙の健康影響に関する検討会報告書 平成28年8月
<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-10901000-Kenkoukyoku-Soumuka/0000172687.pdf>
検索日2017.9.1
- 2) 朝日新聞 2017.5.7朝刊
- 3) 厚生労働省：平成27年国民健康・栄養調査報告 平成29年3月
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyou>

- /h27-houkoku.html 検索日2017.9.15
- 4) 高橋裕子：第110回全国禁煙アドバイザー育成講習会（桑名市）2012.2.19
 - 5) 厚生労働省：第四次薬物乱用防止五か年戦略 薬物乱用対策推進会議 平成25年8月
http://www8.cao.go.jp/souki/drug/pdf/knownow/4_5strategy.pdf 検索日2017.9.17
 - 6) 文部科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課：薬物乱用防止教育の推進について 平成26年9月26日
<http://www8.cao.go.jp/souki/drug/zenkokukaigi/pdf/h26/s14-1.pdf> 検索日2017.9.1
 - 7) 厚生労働省：若年層の大麻乱用等に関する意識調査の結果からみた効果的な薬物乱用防止教育の検討
http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/iyakuhin/yakubutsuranyou_taisaku/toukei_chousa/dl/kagoshima1.pdf
 検索日2017.9.1
 - 8) (監修) 實田穂, 大久保圭策：ドラッグ問題をどう教えるか 解放出版社 2013.8.15
 - 9) 藤丸郁代, 青石恵子, 山口知香枝, 石井英子：喫煙が及ぼす学生生活および生活習慣への影響 中部大学教育研究 No.10 123-127 2010.12.20
 - 10) 藤丸郁代, 西垣景太他：大学における喫煙教育及び禁煙支援についての検討-本大学の喫煙と生活習慣に関する調査から-生命健康科学研究所紀要 9 65-69 2012.3
 - 11) 工藤成史, 大北全俊, 片山富美子：キャンパス全面禁煙4年後の状況調査CAMPUS HEALTH 54(2) 125-130 2017.3
 - 12) 三島香津子, 中村準一, 浜本扇代他：本学学生の喫煙と骨量・生活習慣 CAMPUS HEALTH 53(1) 第53回全国大学保健管理研究集会（大阪大学）報告書 公益法人全国大学保健管理協会 263-264 2016.3
 - 13) 叶多博美：受動喫煙と大学生敷地内全面禁煙に対する大学の意識-喫煙状況による比較 茨城キリスト大学看護学部紀要 第1号 55-63 2009.12
 - 14) 布施泰子, 斎藤ふくみ, 廣原紀恵：大学生の違法薬物に対する意識調査-2014年の調査結果および2009年との比較 CAMPUS HEALTH 53(2) 73-78 2016.3
 - 15) 布施泰子, 堀口祐子, 水庭真紀子他：いわゆる脱法ドラッグ（危険ドラッグ）に対する意識調査 CAMPUS HEALTH 52(1) 第52回全国大学保健管理研究集会（慶応義塾大学）報告書 公益法人全国大学保健管理協会263-264 2015.3

Attitude Survey of University Students about Their Lifestyle, Smoking and Drug

FUJIMARU Ikuyo^{*1}, KURIHAMA Tadashi^{*2}, BABA Reizo^{*3},
ITO Morihiro^{*4}, OKAMURA Yukiko^{*5} and KONDO Takaharu^{*6}

- *1 Associate Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *2 Professor, Department of Electronics and Information Engineering, College of Engineering, Chubu University
- *3 Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *4 Associate Professor, Department of Biomedical Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *5 Lecturer, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *6 Professor, Health Promotion Center, Chubu University

スポーツ保健医療学科第一回海外短期研修を終えて

岡村 雪子^{*1}・堀田 典生^{*2}・馬場 礼三^{*3}・北辻 耕司^{*4}

要 旨

2017年3月14日から3月19日の6日間、米国ロサンゼルスにおいて、救急救命士および健康運動指導の現状を学び、学生自身のキャリア形成に還元することを目的に、生命健康科学部スポーツ保健医療学科第一回海外短期研修を実施した。本学科1年生から4年生まで18名（うち女子学生4名）の学生が参加し、教員3名が同行した。主な研修内容は米国のパラメディックおよび健康運動指導の視察であった。パラメディック研修では救急救命士養成学校の見学・講義および実技トレーニングへの参加、民間救急業務会社の視察・見学、空港消防署の見学等を行った。健康運動指導研修では、スポーツトレーニングセンターの見学・講義およびトレーニング体験への参加を行った。研修中および研修前後における学生の学びから、次回以降、より充実した研修実現に向けた課題を明らかにすることができた。

キーワード

海外研修、留学、パラメディック、スポーツ施設、医療機関

1 研修に至った経緯

生命健康科学部スポーツ保健医療学科がスタートして以来、学科の海外研修の計画はないのかという問い合わせは一部の学生からではあったが度々あった。さらに、本学の長期・短期海外研修プログラムに参加する学科学生も年々増えたことにより、その必要性が増した。本学科のディプロマポリシーは、救急救命士と健康運動の指導者の養成であり、その両者が叶う研修の計画は難を極めたが、多くの方のご協力により、学科の第一回海外短期研修を開始することができた。

本報告の目的は、研修内容を振り返り、学生の学びや今後の課題を明らかにすることで、次回以降の本学科海外研修の充実を図るのみならず、広く情報共有することにより、大学全体の国際化および海外研修の促進に貢献することである。

2 研修概要と目的

海外研修は隔年開催で期間は1週間程度、学年に関係なく参加できるという条件に決まった。研修は、米国のパラメディック（救急隊員、日本では救急救命士に相当）とスポーツ施設や健康運動指導の視察であった。

研修の目的は、1）救急救命士を目指す学生も健康運動の指導者を目指す学生も、米国と日本の違いを見極め、お互いの長所・短所を明らかにすること、2）

そのキャリアに就いた際、米国の長所を日本にどのように導入したり活かしたりするか、また米国に行くことで気づいた日本の短所をどのように克服するかをまとめることであった。

事前・事後学習も設けられた。事前学習では、自らの課題設定のために、事前にパラメディックと健康運動の指導の現状をまとめた。また、英語学習のために本学PASEO（Preparation for Academic Study in English Overseas）の授業履修を強く勧めた。事後学習では、各自で設定した課題を、研修中あるいは帰国後に解決しまとめた。まとめたことは、報告会にて、プレゼンテーション形式により報告された。

3 研修の内容

第1日目：出国、中部国際空港から成田空港を経由しロサンゼルスへ

第2日目：ロサンゼルス、スポーツトレーニングセンター（スタブハブセンター）視察と実習

第3日目：リバーサイドコミュニティカレッジにてパラメディック実技研修、リバーサイド郡立メディカルセンターの病院視察、AMR（American Medical Response）ユニフォームショップ視察

第4日目：AMR視察、実習、空港消防署視察

第5－6日目：帰国、ロサンゼルスから成田空港を経由し中部国際空港へ

*1 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 講師
*3 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 教授

*2 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 准教授
*4 全学教育研究施設群 救急救命教育・実習センター 助手

3.1 スタブハブセンター

スタブハブセンターは、過去に英国サッカー代表ベッカム選手が所属していたLAギャラクシーというプロサッカーチームの本拠地として有名な場所である。

施設の視察を行った後、そこに常駐し、多くの運動指導をしているエクソスという会社の見学を行った。講義では、どのように運動指導を一般化するのか、すなわち被指導者がトレーナーやインストラクターがいなくても自分で自分を運動指導させる方法、を学んだ。実習においてもそのコンセプトは変わらず、いかに環境や道具に頼らなくても運動指導ができるのかということを経験した。

幸運であったことは、名古屋市内にある大学を卒業後、アメリカの大学に入り直し、プロの運動指導者を目指すためにエクソスにインターンシップに来ていた日本人との交流があった。このことは少なからず学生がキャリアを考えることに良い影響をもたらしたと考えられた。



写真1 スタブハブセンター入口にて



写真2 トレーニング体験中の学生達



写真3 トレーニング体験中の学生達



写真4 トレーニング終了後の記念撮影

3.2 スキルトレーニング

午前中はリバーサイドコミュニティカレッジのパラメディック学科でスキルトレーニングを受講した。学生たちは4つのグループに分かれて、ローテートしながら4つの手技（骨髄輸液、気管挿管、静脈穿刺、心電図）の習得についてトレーニングした。実際に手を動かしながらの実習であり、学生たちは目を輝かせて取り組んでいた。今回の研修旅行で最も学生たちに喜んでもらえた時間であったようである。また、オメガコードと呼ばれるシミュレーショントレーニングの見学も行った。

昼食はリバーサイドコミュニティカレッジで現地の教員たちとともに摂った。学生たちは極めて熱心に、言葉の壁もものともせずに質問を投げかけていた。



写真5 スキルトレーニング受講中の学生達

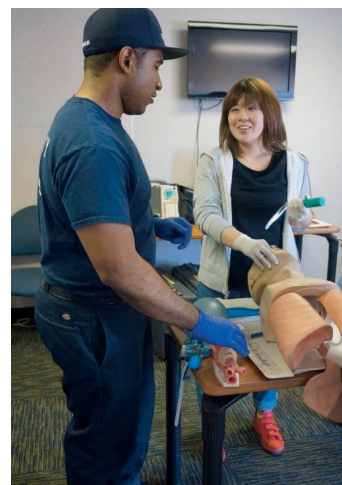


写真6 気管挿管のトレーニング



写真7 現地教員・学生と共に昼食をとる

3.3 病院見学（救急、児童虐待、小児科）

午後はリバーサイド郡立メディカルセンターの救急外来、病院施設の見学であった。救急医療部門の担当者より、施設の概要について説明がなされた後、施設の見学を行った。

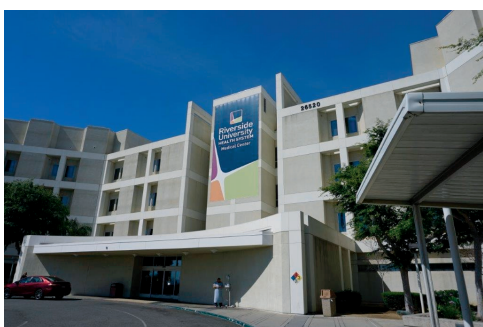


写真8 リバーサイド郡立メディカルセンター

リバーサイド郡立メディカルセンター（以下、センター）は主に外傷・脳卒中・小児医療（児童虐待含む）・敗血症を専門としている。救急外来には1か月あたり約1,600件の受入要請があり、重症外傷事例は年に約1,700人搬送され、地域のセーフティネットとして機能している医療機関であると説明があった。また遠隔地の傷病者に対応するため、ドクターヘリによる救急搬送を行っている（パラメディックが同乗）とのことだった。

ER外傷センターは38床で常に満床であり、見学時にもER外に処置を待つ多数の傷病者が待機していた。

小児医療部門では小児ICU（8床）、小児科病棟およびチャイルド・プロテクト・サービス部門の見学を行った。

日本同様、米国においても児童虐待は深刻な社会問題であり、センターでは特に3歳以下の子どもの事例が多く、身体的虐待と性的虐待の比率は1対1であるとのことだった。

虐待事例の把握は外傷等による外来受診時、電話による救急要請時、学校関係者からの通報等多岐に渡り、病院関係者のみならず、パラメディック・学校・警察など子どもを取り巻く全ての職種が連携して、子ども

の保護に努めている。

センターの役割は子どもの代弁者となることであり、子どもが安心して診察を受けられるよう、診療部門から離れたところにインタビュールームを設けるなど、環境面にも十分配慮しているとのことであった。またパラメディックにとっては、救急要請のあった現場での子どもの証言が真実に近いため、子どもと接触した際もれなく情報収集を行うことが重要である。

施設見学後のディスカッションでは、日米の保健医療システムの相違点（医療保険制度等）、感染標準予防策の基準について、薬物依存（主に麻薬）傷病者の治療等が話題に挙がった。

学生からは「地域が広大なため病院までの距離が遠く、だからこそ救急救命士ができる処置や薬剤投与の幅が広いことは、傷病者にとっても病院にとってもメリットがある」「保健医療従事者それぞれが専門外の職種に対して絶対的な信頼をしており、チーム全体で保健医療サービスを支えていることが感じられた」といった感想が聞かれたことから、見学を通じて、救急医療における米国と日本の相違点や課題に気づくことができたようである。

3.4 AMR見学

午前中は米国最大規模の民間救急業務会社であるAMRおよびNCTI（パラメディック等養成学校）の見学を行った。



写真9 NCTI（パラメディック等養成学校）

最初にNCTIの教員より気道確保について講義があった。解剖学から始まり、処置の原則とその根拠についてイラストを交えたスライドを用いて、わかりやすく講義して下さった。

講義を通じて、一刻を争う救急現場であるからこそ、傷病者に必要な処置の原則とその根拠を正しく理解することが、正しい判断そして行動につながっていくことを再確認した。

次にAMRの管理担当者であり、パラメディックであるDerek Gray氏より、骨髄穿刺の実技演習が行われた。

米国では、プレホスピタルケアにおいて静脈路確保が困難な傷病者に対し、パラメディックが骨髄穿刺を行うことが認められており、緊急時に年齢、意識レベルや体型（特に肥満体の傷病者）を問わず実施できる利点があると説明があった。

そして実際に、電動式骨髄穿刺キットと1人1つの骨付き鶏肉を用いて、骨髄液吸引の実技演習を行った。学生全員が真剣な表情で、互いに教え合いながら実技演習に取り組んでいた。



写真10 骨髄穿刺デモンストレーション



写真11 骨付き鶏肉を使用した骨髄液吸引の演習を行う学生

実技演習を終えてからは、NCTI内の見学を行った。トレーニングに用いる救急資器材庫や、学生数人が1チームでシナリオに基づいたトレーニングを行っている場面を見学した。NCTIの学生は皆熱心にトレーニングを行っていたが、本学の学生に気づくと笑顔で手を振ってくれるなど、フレンドリーな歓迎ぶりであった。

AMRでは指令室を見学した。指令官と共に指令室のモニター画面を一緒に見ながら、緊張感あふれる実際のやりとりを見せて頂くことができた。指令室の勤務時間は12時間、2日勤務で2日休みという勤務体制で、入電から救急車の出動までは約1分とのことであった。

次にAMRが所有する救急車とその車内を見学した。初めて間近で見る米国の救急車に、学生は皆興味津々の様子であった。



写真12 AMRが所有する救急車の前で

昼食はAMR近くの公園で、AMRの職員や学生達が準備して下さったハンバーガーを共に摂った。職員が目の前でハンバーガーを焼き、学生にふるまってくれた。オープンエアの開放的な雰囲気もあり、学生達の緊張した表情が和らいで、リラックスして食事を楽しむ様子が伺えた。



写真13 学生達に昼食をふるまうDerek氏

昼食にはDerek氏も同席して下さった。共に昼食を摂る中で、自然とDerek氏を囲む輪ができ、学生が主体となってDerek氏とディスカッションする場が生まれた。通訳者を介して質問する学生もあれば、自ら英語で質問を試みる学生もあり、いずれも熱心にDerek氏と米国のパラメディックについてディスカッションを行っていた。Derek氏も学生の真剣な態度に応えて下さり、質問の一つ一つに丁寧に答え、それが更に学生のモチベーションを高めたようであった。学生とDerek氏とのディスカッションは事前に計画されたものではなかったが、「今・ここで学びたい」という学生の意欲と、それを引き出したDerek氏の熱意、通訳者のサポート、そして本研修での様々な経験等が融合して生まれた学びであったと実感している。



写真14 Derek氏とディスカッションする学生達

3.5 空港消防署

オンタリオ空港の空港消防署は、日本にないコンセプトのそれであった。この職員は、警察官と消防官を兼任しており、両活動についての説明があった。後者の活動については、大きな火災に備えた消火能力をもつ重機を中心に説明をしていただいた。

所内には運動施設もあり、職員への運動指導は義務化されていたが、運動指導を行うものはいないとのことであった。



写真15 消防服の着衣体験



写真16 消防署前での記念撮影

4 アンケートの結果

帰国後に学生に実施した、本研修内容についてのアンケート結果を表1に示す。

回答は参加した学生全員（18名）から得られた。学年では3年生が最も多く、卒業後の進路としては消防や救命士を目指すものの割合が最も高かった。

4.1 今回の海外研修について

- 1) 研修実施場所については、参加者全員が「良かった」と回答していた。
- 2) 研修の時期については、「適切である」と回答し

表1 研修内容についての学生アンケート結果

質問項目		n=18 回答数(%)
学年	1年生	3(16.7)
	2年生	6(33.3)
	3年生	8(44.4)
	4年生	1(5.6)
卒業後の進路	消防含む救命士	15(83.3)
	運動やスポーツに関わる仕事	2(11.1)
	未回答	1(5.6)
場所について	良かった	18(100)
時期について	適切	15(83.3)
	早い	2(11.1)
	わからない	1(5.6)
期間について	適切	4(22.2)
	短い	14(77.8)
金額について	適切	6(33.3)
	高い	8(44.4)
	わからない	3(16.7)
	未回答	1(5.6)
満足度ベスト1	スタブハブセンター	1(5.6)
	スキルトレーニング	9(50.0)
	AMR見学	8(44.4)
満足度ベスト2	LAバス観光	1(5.6)
	スタブハブセンター	4(22.2)
	2日目午後自由行動	1(5.6)
	スキルトレーニング	4(22.2)
	AMR見学	6(33.3)
	オンタリオ空港消防署	2(11.1)
満足度ベスト3	LAバス観光	2(11.1)
	スタブハブセンター	1(5.6)
	2日目午後自由行動	1(5.6)
	スキルトレーニング	3(16.7)
	病院見学	3(16.7)
	AMR見学	1(5.6)
	オンタリオ空港消防署	6(33.3)
	未回答	1(5.6)
全体の満足度	70%	1(5.6)
	80%	5(27.8)
	90%	7(38.8)
	100%	5(27.8)
次期研修の場所	同じでよい	9(50.0)
	変えたほうがよい	6(33.3)
	どちらでもよい	3(16.7)
次期研修の時期	同じでよい	15(83.3)
	変えたほうがよい	1(5.6)
	どちらでもよい	2(11.1)
次期研修の期間	同じでよい	4(22.2)
	長くてよい	11(61.1)
	短くてよい	2(11.1)
	わからない	1(5.6)
再度参加したいか	はい	17(94.4)
	いいえ	1(5.6)
今回不参加の学生に勧めたいか	はい	17(94.4)
	未回答	1(5.6)

たものが最も多く8割以上であった。

- 3) 研修期間については、「短い」と回答したものが最も多かった。
- 4) 金額について、最も多かった回答は「高い」であり、次いで多かったのは「適切」であった。

- 5) 満足度の高かったプログラムとして最も回答が多かったのは「スキルトレーニング」であり、次いで「AMR見学」「オンタリオ空港消防署見学」「スタブハブセンター見学」であった。
- 6) 研修全体の満足度を数値(%)で示してもらったところ、70%から100%までの回答が得られた。満足度が80%以上と回答したものが9割以上を占めていた。

4.2 2年後の海外研修について

- 1) 研修実施場所については、半数の学生が「同じでよい」と回答していた。「変えたほうがよい」と回答したものは、3割強であった。
- 2) 研修の時期については、8割以上の学生が「同じでよい」と回答していた。
- 3) 研修期間については、「(今回より)長くてよい」と回答したものが最も多く、6割を占めていた。次いで多かったのは「同じでよい(2割)」であった。
- 4) 再度参加したいかについては、9割以上の学生(18名中17名)が「はい」と回答していた。
- 5) 今回不参加の学生にこの研修をすすめたいかについて、9割以上の学生(18名中17名)が「はい」と回答していた。

4.3 研修に対する学生の意見

- 1) 研修プロモーションのあり方については、「初めは尻込みをしていたが、実際に行ったら色々学べてよい経験もできたため、行って絶対損はない」といった肯定的な意見が多く挙げられた。

学生のアイデアとして、「額に見合ったどんなメリットがあるか伝える」「実際に行った学生が研修についてプレゼンし、学生目からの良い面を伝える」「アルバイト給料を少しずつ貯金する」等々挙げた。
- 2) 「パラメディック志望学生に対して、運動関連視察がどのような意味をもつか」についてたずねたところ、以下の意見が挙げられた。
 - ・救急救命士は体力のいる仕事なので、運動指導論に基づきトレーニングすることは無駄ではない
 - ・パラメディックに携わる人でもケガが多く、また体力が必要なため、運動関連を視察することで予防につながる 等々
- 3) 「健康運動指導を目指す学生に対して、パラメディック視察がどのような意味をもつか」についてたずねたところ、以下の意見が挙げられた。
 - ・ケガや事故に立ち会うこともあるので、救急隊に引き継ぐ際に救急隊がどのような活動をしている

か知っておく必要がある

- ・指導中に血圧上昇やケガなどで倒れる人が現れる可能性もあるので、処置などを知っておくことは大切
 - ・消防、救命士にはどのような筋力が必要で、どのようなケガのリスクがあるか勉強できる 等々
- 4) 今回の研修の改善点については、「研修期間を延ばしてほしい」という意見が最も多く挙げられた。また「自由時間を増やしてほしい」という意見もあれば、「自由時間を減らしその分研修を増やしてほしい」という意見もあり、評価が分かれた。費用面では、価格を下げてほしいという意見と共に、ホテルのランクを下ければよいとの意見もあった。
 - 5) 次回研修に参加する学生に向けたアドバイスとして、日本とロサンゼルスの時差、気温差で体調を崩した学生もあったことから、海外旅行時の体調管理の重要性が多く挙がっていた。服装の調整や常備薬持参の必要性、また出発前から生活習慣を整え研修にのぞむべきであるとの意見も挙げられた。
 - 6) 自由意見(一部抜粋)
 - ・研修に参加するか初めはとても悩んでいたが、参加してとても良かった。この経験は必ず今後に生きてくると思った。
 - ・研修が何年後も続いて、多くの学生が海外でいい刺激を受けてほしい。
 - ・将来のために今から少しずつ勉強して、同じ学年の人より一歩先を進みたいと思った 等々研修が良い経験になったこと、そして直接見聞きした経験を今後に生かしたいことなど、前向きな意見が多く挙げられていた。

5 医師からみた本研修内容

救命救急士養成についてのそのハイライトは3日目の午前とその後の昼食時間であったようである。実際に手を動かしての様々な手技のトレーニングは、本当に楽しそうに参加していた。学生たちには有用で、楽しい経験をしてもらえたと感じている。

一方で、様々な施設の見学も行ったが、見学が中心の研修であり、その有用性についてはやや疑問を感じたのも事実である。これからの本研修旅行のあり方として、どうすればいいのかをもう一度練り直す必要があるかもしれない。

6 看護師からみた本研修内容

今回の研修では健康運動指導とパラメディック、2つの側面を同時に視察することができ、そのことを通

じて、多職種連携のあり方を考える機会ともなった。

特に印象的だったのは、スタブハブセンターにおいて米国の消防士がケガの予防や体力づくりのためのトレーニング時に、運動指導者のサポートを活用しており、全く異なる職種である運動指導者と消防士とがつながっている点を見いだせたことであった。

看護師も病院、在宅、介護施設等様々な場で、あらゆる年代の傷病者を看護している。特に自ら姿勢を変えることのできない重症者や高齢者の看護においては、看護師自身の身体に負担をかけない、ボディメカニクスを考慮した看護技術が不可欠である。傷病者・看護師双方に安全で安楽な看護を行うためには、看護師自ら運動を含めた健康管理に取り組むことも必要であろう。そのために運動指導者からサポートを得ることが有効ではないかと、今回の研修を通じて示唆を得た。

パラメディックを目指す学生が、パラメディックだけを学ぶのではなく、パラメディックと健康運動指導のつながりに気づき、将来医療を支えるチームの一員として連携するにあたり、研修で得られた学びを活かしてほしいと願っている。そして今回研修に参加した学生の多くが、そのことについて貴重な学びを得られたと感じている。

7 救急救命士からみた本研修内容

今後、日本の病院前救護体制が米国と同等、もしくはそれに近い体制となる可能性を含め、米国と日本の様々な文化や習慣の違いを知ったうえで、日本の救急救命士を目指す学生が、自分に足りないことや、必要なもの、今後、日本の病院前救護体制が目指すべき姿を考えるために非常に有効な研修であると考えている。できれば救急車に同乗し、現場を体験できれば、帰国後に行われる同乗実習とリンクさせることができ、より米国と日本の病院前救護体制の違いを明確に知ることができるのではないかと考える。

8 健康運動指導者を養成する立場からみた本研修内容

冒頭で述べた通り、本学科は、救急救命士と健康運動の指導者を養成することで地域へ貢献を果たすということが使命の一つにある。本研修では、健康運動指導の視察時間が、救命関係のそれに比べて少なく、次回に向けて修正が必要である。

個人的には、今回の研修先のリバーサイド郡のすぐ近くには、世界で健康的な生活をしている場所の一つとして有名なロマリンドがあり、そこでの健康運動の指導の視察を実施したかったと後悔の念が残る。また、健康運動の指導とパラメディックをどのように関連付けるのかも難しい課題として残る。

9 まとめ

本研修に参加した学生は、救急救命士あるいは健康運動指導者と、目指す進路は異なるものの、米国におけるパラメディックと健康運動指導それぞれの特徴と、双方の共通点を学ぶことができた。学科では1年次からスポーツと保健医療両方の分野を学修するが、その延長線上に本研修があることを改めて実感した。

また1年生から4年生まで、幅広い年代の学生が参加したが、研修中のみならず研修前後も、年齢に関わらずお互いに助け合う様子が見られた。年齢は異なっても、スポーツという共通項があるからこそそのつながりであったと思う。そしてこのことも、研修への積極的な参加を促したと感じている。

研修に関わった教員も医師・看護師・救急救命士そして健康運動指導者を養成する立場の教員と、バックグラウンドが様々であったからこそ、ユニークな研修の実現につながったと考える。今後はお互いの特性を生かし、更なる研修の充実を図り、その成果を本学科学生のみならず大学全体へ還元することを目指したい。

A Return Home Report on the First Short Overseas Training Program: The Department of Lifelong Sports and Health Sciences

OKAMURA Yukiko^{*1}, HOTTA Norio^{*2}, BABA Reizo^{*3} and KITATSUJI Koji^{*4}

- *1 Lecture, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, Chubu University
- *2 Associate Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, Chubu University
- *3 Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, Chubu University
- *4 Research Associate, Center for Emergency Medical Technician Practicum, Chubu University

Abstract

The Department of Lifelong Sports and Health Sciences in Chubu University carried out their first short overseas training program in the United States. The purpose of this program was to visit and learn about emergency medical care and health fitness program in the United States. In this article, we report on what the students have experienced and learnt through this training program.

Key words

Overseas training, Studying abroad, Paramedic, Sports facility, Medical institution

わが国におけるICNジェネラリスト・ナースの 国際能力基準フレームワークの活用

木村 裕美子^{*1}・早瀬 良^{*2}・三上 れつ^{*3}

要 旨

本研究では、わが国における国際看護師協会ジェネラリスト・ナースの国際能力基準フレームワーク（以下ICNフレームワーク）の活用を検討した。方法は5病院の、スタッフのロールモデルとして推薦されたジェネラリスト・ナース20名にICNフレームワークを活用した調査（98項目3件法）を実施し、項目ごとの対象者の実施状況を得た。結果、対象者の多くが92項目で「いつも/時々実行している」と回答した。これより推薦を受けたジェネラリスト・ナースのエキスパートの行動は、ICNフレームワークの能力基準と合致していると捉えることができ、「いつも実行している」に近づくほどジェネラリスト・ナースのエキスパートに近い能力を持つと考えられた。3割の対象者が「実行していない」と回答した6項目は「戦争・自然災害時におけるケアの優先度の理解」「災害時対策の理解」「保健医療技術開発の理解」「政策策定・プログラム計画の参加推進」「専門看護実践発展への貢献」「看護発展のための調査の活用」であった。これらの項目に対する継続教育の強化が示唆された。

キーワード

ジェネラリスト・ナース、エキスパート、キャリア、ICNジェネラリスト・ナースの国際能力基準フレームワーク

1 研究背景

特定の専門あるいは分野にかかわらず、どのような対象者に対しても、その場に応じた知識・技術・能力を発揮できる看護師をジェネラリスト・ナースと呼ぶ（日本看護協会, 2007）。2025年の団塊世代の後期高齢化を目前に控え、わが国では看護の需要と役割が増大する課題を抱えており、ベッドサイドで直接、患者に看護を提供するジェネラリスト・ナースの能力を高めていくことが不可欠である。

国際看護師協会（International Council of Nurses：以下ICNとする）は「看護基礎教育を修了し実践を行う看護師」をジェネラリスト・ナースと定義している（2003）。すなわち看護系大学等の看護師養成機関を卒業し、医療福祉施設で働き始めた新人看護師はすべてジェネラリスト・ナースということになる。ジェネラリスト・ナースは就職後の様々な臨床経験や継続教育によりキャリア発達をしていく。そのキャリアの選択肢としては、特定の分野・領域において専門性の高い看護実践を提供する専門看護師、病棟師長などの看護管理者、そしてジェネラリスト・ナースのエキスパートとなることに大別され、その選択には臨床経験

10年を必要とする（津本, 2008；本田, 2012）との報告がある。看護系大学の増加に伴い専門看護師養成機関の大学院も増え、専門看護師の数は増加してきている。専門看護師は、勤務する病院のホームページで紹介されるなど病院の顔として存在が広く認知されてきている。一方、ジェネラリスト・ナースのエキスパートがどのような年齢や診療科の患者にでも質の高い看護を提供する臨床実践家であることはあまり認識されていない。また、当事者でさえも自分をジェネラリスト・ナースと認識している者は少なく（林, 2017）、ジェネラリスト・ナースのエキスパートの指標は見当たらない。

ICNは各国のジェネラリスト・ナースの能力の統一を図る目的で「The ICN Framework of Competencies for the Generalist Nurse」（ジェネラリスト・ナースの国際能力基準フレームワーク：日本看護協会邦訳、以下ICNフレームワークとする、2003）を示している。ICNフレームワークは、「専門的、倫理的および法的な実践」「ケア提供とマネジメント」「専門性の開発」の3つの概念と98の下位項目から構成されており、ジェネラリスト・ナースに必要な能力の全体像が示されて

*1 看護実習センター 助手

*2 生命健康科学部 保健看護学科 講師

*3 生命健康科学部 保健看護学科 教授

おり実用性に富んでいる(洪, 2005)と評価されている。これはキャリア発達を模索している臨床経験10年未満の看護師にとってジェネラリスト・ナースのエキスパートに必要な能力が見えるもので、自分に何が不足しているのかがわかり、目指すべき方向の指標となり、自らのキャリア発達へ活用することも期待できる。またジェネラリスト・ナースとして働く経験を積んでいる看護師にとっては、自己の能力の確認として活用できる。さらにICNフレームワークがわが国で活用できることがわかれば、看護基礎教育卒業時から10年間の節目節目でジェネラリスト・ナースの能力評価尺度として使用できる可能性があると考えられる。

ICNフレームワークは日本看護協会が教育計画基本方針作成にあたり参考にしており(洪, 2005)、中国では看護師の能力尺度開発の基礎資料に活用されている(Liu M, 2007)。しかしながら、このICNフレームワークを活用することでジェネラリスト・ナースの能力が測定できるのかの調査報告はされていない。

2 研究目的

本研究は、ICNフレームワークがわが国のジェネラリスト・ナースの能力基準として活用することができるのかを検討する。

ジェネラリスト・ナースの能力を高めていくためには、目指すべき能力基準を具体的に示す必要がある。能力基準を明らかにすることで、ジェネラリスト・ナースの教育・指導に対する手がかりやキャリア支援の具体的資料が得られる。また、ジェネラリスト・ナースのエキスパートを目指す看護師が自己研鑽を行うための基準として活用できる可能性がある。

3 研究方法

3.1 研究デザイン

本研究は量的記述的研究(実態調査研究)である。

3.2 研究対象者の選出

東海地区にある複数の地域中核病院で、看護学生の臨地実習を受け入れている病院を選定し、研究への協力が得られた病院の看護部に研究対象者の推薦と紹介を依頼した。これらの病院を選定したのは、地域中核病院には臨床経験10年以上のジェネラリスト・ナースが多く存在していること、また学生の臨地実習に実習指導者を配置できる病院は看護師に対する継続教育が体系化されていると判断したからである。研究対象者の条件は、現在、病棟で直接、患者に看護を提供する35～49歳の臨床経験10年以上の女性スタッフ看護師で、スタッフのロールモデルになっている人とした。35～49歳を設定した理由は、新人看護師がライフイベント

などを経験しながらも臨床経験10年以上を経ると、30代後半から4代になっていることを想定したからである。また、ロールモデルになっている人を設定した理由は、ジェネラリスト・ナースのエキスパートと想定される人からの回答を得るためである。

3.3 ICNフレームワークを活用した調査紙の作成

ICNフレームワークは日本看護協会により邦訳されたものを使用した。3つの概念内容を見ると、「専門的、倫理のおよび法的な実践」では「ICN看護師の倫理綱領」に基づいて実践することが20項目で強調されている。「ケア提供とマネジメント」では論理的思考に基づいた看護過程の実践により良質のケアを提供し、患者の安全な療養環境を保障することが64項目で示されている。「専門性の開発」では看護の専門性と質の向上に努める能力や自己研鑽・生涯学習への責任を持つことが14項目で提示されている。

研究調査のために、ICNフレームワークの98項目に対し1～98まで通し番号を付け、各項目について3件法(いつも実行している・時々実行している・やっていない)で回答する調査紙を作成した。3件法としたのは、今までICNフレームワークを用いた調査はなく、能力基準として活用できるのかを検討するための初期調査として、対象者の回答傾向の把握を目的としていること、また98項目という多めの設問にスムーズに回答できるようにしたためである。現職の看護師2名と病院勤務経験のある看護教員1名へパイロットスタディを実施し、調査紙の精緻化と所要時間の調整を行った。各項目の文言は意味内容が変化しないように留意し、必要箇所をスタッフ看護師にもわかるような表現に改変した。

3.4 データ収集

- 1) 研究協力の承諾が得られた病院の看護部経由で各病棟師長に研究対象者の条件に合う看護師の推薦を依頼し、その看護師へ研究協力の返信はがきを加えた書類一式の配付を依頼した。研究協力は自由意思であり、協力しない場合でも不利益はないこと、研究への協力意思がある場合のみはがきを投函するよう研究依頼文書で説明した。はがきには個人情報の記入項目があるため、プライバシー保護シールを添付した。
- 2) 返信はがきにて研究協力の意思を示した対象者へ、本人が希望した方法(e-mail/職場の電話/個人の電話)で連絡を取り、調査紙回答の日程と場所を調整した。
- 3) 調査紙回答当日はプライバシーの確保できる場所

にて、研究目的、内容、手順の説明を行った。本研究協力への諾否および調査紙の回答内容を、所属病院の看護部に知らせることはないこと、調査紙の回答途中でも回答が終了した後でも研究参加の意向が変化した時にはいつでも撤回できること、その場合には「同意撤回書」の提出をもってデータの消去を行うことを説明し、「同意撤回書」の書式を手渡した。本調査紙は個人の能力を見るためではなく、わが国においてこの基準が一般的に使用できるかを把握するためであることを説明した。

- 4) 研究協力への同意を確認し同意書に署名後、調査紙の回答を依頼した。その際、調査紙回答の所要時間を測定した。なお、ICNフレームワークには難しい記述や表現があるため、回答中、研究者に質問できるようにした。

4 分析方法

項目ごとに人数の単純集計を行い、研究対象者の実行情況の傾向を見た。

5 倫理的配慮

本研究は、中部大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号270123）。

研究対象者には、研究の趣旨、目的、方法の説明、研究への参加協力の自由意思と拒否権を保証すること、データ（調査紙の回答、個人属性）は、研究目的以外には使用しないこと、調査紙は無記名とし、データは個人や施設が特定できないように記号化し匿名性を確保すること、本研究は学会発表および学術雑誌で公表することを説明し、同意を得た。

6 用語の操作的定義

ジェネラリスト・ナース：日本看護協会「看護にかかわる主要な用語の解説」（2007）内のジェネラリストの定義である「特定の専門あるいは分野にかかわらず、どのような対象者に対しても経験と継続教育によって習得した暗黙知に基づき、その場に応じた知識・技術・能力を発揮できる看護師」を参考にし、『あらゆる場で、あらゆる対象者に合った看護を提供しているスタッフ看護師』とする。

7 結果

7.1 研究対象者の概要

22の病院に研究協力依頼を行い、5病院から同意が得られた。病院の規模は250～710床である。各病院の看護部より数名ずつ研究対象者を紹介してもらい、研究への参加に承諾を得られた23名に調査紙の回答をし

てもらった。そのうち3名は、調査紙回答当時副看護師長に就任していたため分析からは除外した。

研究対象者20名の年齢は36～49歳で、平均年齢は40.3±4.2歳であった。准看護師としての経験を持つ者が4名いたが、その経験年数は除外して看護師としてのみの臨床経験年数は12～27年で平均16.9±3.9年であった。経験施設数は、医院や高齢者施設も含み1～5施設で、経験部署数は病棟以外の部署も含み2～8部署であり、全員に異動経験があった。

7.2 調査紙の回答時間

調査紙回答の所要時間は6分50秒～23分で、平均11分55秒であった。

7.3 ICNフレームワークの実施状況

研究対象者20名のICNフレームワークの実施状況を表1に示す。対象者の多くは、98項目中92項目において「いつも実行している」または「時々実行している」と回答した。一方、研究対象者の過半数が「やっていない（実行していない）」と回答した項目はなかった。約3割の対象者が「やっていない（実行していない）」と回答した内容は「戦争・暴力・紛争・自然災害の状況における倫理的判断・ケアの優先順位を理解していることを患者に示す」「災害時対策を理解していることを患者に示す」「保健医療技術の開発の実施状況を理解していることを患者に示す」「政策策定・プログラム計画の参加を推進する」「専門看護実践の発展に貢献する」「看護発展への貢献・ケア基準を改善する手段として調査を高く評価する」の6項目であった。

7.4 調査紙回答後の感想

すべての回答が終了した後に対象全員から「言葉が慣れていない」「難しかった」という感想があった。

1名からは「こういうことを実行していないといけないんだと知った」という言葉があった。

8 考察

8.1 ICNフレームワークのわが国での活用

調査紙98項目のほとんどを研究対象者は実行している。これより研究対象者が認識または実行している看護実践は、ICNフレームワークの能力基準と合致していることが考えられる。対象者はスタッフのロールモデルになっているとして推薦を受けているため、優れた看護実践能力を発揮しているジェネラリスト・ナースのエキスパートであると捉えることができる。したがって、ICNフレームワークで「いつも実行している」に近づくほどジェネラリスト・ナースのエキスパート

表1 ICNフレームワークの実施状況

No	質問項目	実行しているか N=20		
専門的、倫理的、法的な実践		いつも	時々	やっていない
1	自らの専門的な判断と行動に対する説明義務や責任を持つ	19	1	0
2	自らの役割と能力の限界を十分に理解する	15	5	0
3	自らの現在の能力や業務範囲を超える専門知識が必要な看護ケアを実施する場合には、必要な専門知識を持った看護師に相談する	18	2	0
4	個人や集団のニーズが看護実践の範囲外である場合は、他の医療専門職者/関係機関に相談する	16	3	1
5	ICN看護師の倫理綱領（2012年）に従って実践する	10	6	4
6	倫理的意思決定を効果的に取り入れる	7	13	0
7	ICN看護師の倫理綱領（2012年）にあるように、人権保護のための擁護者としての役割を果たす	10	9	1
8	患者/クライアントの情報へのアクセスの権利を尊重する * 患者/クライアント：健康や病気の状態に関わらず、ヘルスケア・サービスを利用する人々	14	6	0
9	業務として入手した書面及び口頭による情報の秘密保持と安全管理を保障する	18	2	0
10	患者/クライアントの情報へのプライバシーの権利を尊重する	18	2	0
11	看護とヘルスケアにおける患者/クライアントの自己選択権及び決定権を尊重する	14	6	0
12	患者/クライアントの安全やプライバシー、尊厳を損なう恐れのあるヘルスケア業務に適切に異議を唱える	13	7	0
13	危険な慣習を明らかにし、適切に対応する	10	10	0
14	自らの信念と価値観、そしてそれらがケアに及ぼしうる影響を十分に理解する	13	7	0
15	個人や集団の価値観、習慣、宗教的信念、慣習を尊重する	9	10	1
16	文化に十分配慮したケアを提供する	9	10	1
17	戦争、暴力、紛争及び自然災害等の状況における倫理的判断及びケアの優先順位等の課題について理解していることを患者/クライアント/ヘルスケア提供者に示す	2	10	8
18	関連法規に従って実践する	10	7	3
19	全国および地域の政策や手続きガイドラインに従って実践する	11	5	4
20	看護実践に関係する法律/専門的行動規範への違反を明確に理解し、それに取り組む	11	6	3
ケア提供とマネジメント				
21	看護実践に関連する知識を応用する	16	4	0
22	有効かつ関連のある調査結果やその他の根拠を実践に組み入れる	11	9	0
23	看護およびヘルスケアの刷新していることや変化についての討議を開始し、実践する * 刷新（さっしん）：弊害を除き去って、全く新しいものにすること	4	14	2
24	批判的思考と問題解決スキルを適用する	6	14	0
25	さまざまな専門的状況やケア提供状況において、信頼できる臨床判断と意思決定を適用する	15	5	0
26	提供する看護ケアの倫理的説明を行う	7	11	2
27	仕事に優先順位をつけ、時間を効果的に管理する	19	1	0
28	アドボカシーのプロセスを理解していることを患者/クライアント/ヘルスケア提供者に示す * アドボカシー：患者・家族などの弱い立場にある人の権利主張を代弁すること	10	9	1
29	健康状態の変化、障害、死に対処するうえで、個人、家族やコミュニティにおいて人的資源となる	8	12	0
30	明確かつ簡潔に情報を提示する	15	5	0
31	ケアを安全に提供するために、客観的主観的データ及びその重要性について正確に解釈する	14	6	0
32	災害時対策について理解していることを患者/クライアント/ヘルスケア提供者に示す	3	10	7
33	健康保険制度及びソーシャルケア制度政策を理解していることを患者/クライアント/ヘルスケア提供者に示す	4	11	5
34	他の専門職や地域社会と協働する	12	8	0
35	健康を左右する多様な要因を考慮に入れた全体的な観点から、個人・家族・地域社会をとらえる	9	11	0
36	健康増進や疾患予防に指導的な役割を果たし、それらの評価に寄与する	5	11	4
37	健康増進と保健教育に利用可能な資源に関する知識を応用する	1	16	3
38	個人・家族・地域社会が健康的なライフスタイルを取り入れる権利が与えられるよう行動する	9	7	4
39	個人・家族・地域社会に適切な保健関連情報を提供し、最良の健康やリハビリテーションを得ることができるよう支援する	11	8	1
40	伝統的な治療法を理解していることを患者/クライアント/ヘルスケア提供者に示す	5	13	2
41	自立した生活の仕方の展開/維持するための支援/教育を提供する	9	11	0
42	看護行為/援助における保健教育の可能性を十分に理解する	5	13	2
43	個人・家族・地域社会を対象とするさまざまな教育及び学習戦略に関する知識を応用する	4	12	4
44	保健実践に関する学識と理解を評価する	2	12	2
45	適切で体系的な看護アセスメントを実施する	12	8	0
46	データを分析、解釈、正確に記録する	12	8	0
47	患者/クライアント/ヘルスケア提供者と協力しながら、看護計画を立案する	8	11	1
48	ヘルスケア及びソーシャルケアチームの関連メンバーと協議する	12	6	2
49	患者/クライアント/ヘルスケア提供者が、ケアに同意する基礎となる十分な情報を確実に受け取れるようにする	12	8	0
50	患者/クライアント/ヘルスケア提供者が支援を要請した場合や、意思決定能力を十分に持っていない場合に擁護する	15	5	0
51	患者/クライアント/ヘルスケア提供者と協力しながら、ケアの優先順位を決める	14	6	0

次ページへ続く

No	質問項目	実行しているか N=20		
		いつも	時々	やっていない
52	患者/クライアント/ヘルスケア提供者と協力しながら、予測される結果とその達成/見直しに要する時間を明らかにする	9	10	1
53	患者/クライアント/ヘルスケア提供者と協力しながら、看護計画を定期的に見直して修正する	8	11	1
54	看護計画を記録する	14	6	0
55	確認された結果を達成するために、計画したケアを実施する	15	5	0
56	患者/クライアントとの専門的関係の境目を尊重する方法で看護を実践する	10	8	2
57	看護介入として実施したことを記録する	19	1	0
58	不測の事態や状況の急激な変化に効果的に対応する	13	7	0
59	緊急事態や災害時に効果的に対応する	8	11	1
60	予測される結果へ向けての進捗状況を評価し、記録する	16	3	1
61	患者/クライアント/ヘルスケア提供者と協力し、計画した成果に向けての進捗状況を再検討する	7	12	1
62	評価データを使用して看護計画を修正する	10	9	1
63	患者/クライアント/ヘルスケア提供者との適切なコミュニケーション及び対人関係のためのスキルを活用して治療関係を結び、展開及び中断する	9	10	1
64	患者/クライアントの健康状態に関する適切で正確な包括的情報を、口頭、書面、電子データの形で絶えず伝達する	10	8	2
65	患者/クライアント/ヘルスケア提供者に与える情報を適切かつ明白な方法で提示することを保証する	8	8	4
66	患者/クライアント/ヘルスケア提供者の質問や要請、問題に適切に対応する	18	2	0
67	患者/クライアント/ヘルスケア提供者に権限を与えるような方法で対話する	17	3	0
68	利用可能な情報技術を効果的かつ適切に利用する	11	9	0
69	保健医療技術の開発又はその実施状況について理解していることを患者/クライアント/ヘルスケア提供者に示す	3	10	7
70	質保証及びリスク・マネジメントでの展開方法を利用することで、安全なケア環境を整備し、維持する	11	9	0
71	適切なアセスメント・ツールを利用し、実際のリスクと潜在的リスクを明らかにする	9	9	2
72	適切な原則を用い、治療薬の安全管理を保証する	17	2	1
73	感染防止の手続きを実施する	19	1	0
74	管轄当局に安全に関する問題を通知し、記録に残す	9	6	5
75	効果的な多職種間の実践、知識を応用する	11	9	0
76	同僚看護師及び看護師以外の職種との建設的な協力関係を確立し、維持する * 建設的：現状をよりよくしていこうと積極的な態度でのぞむこと	16	4	0
77	協力関係を維持して効果的な職種横断的チームワークに貢献する * 横断的：異なる分野などを越えた横のつながりがあるさま	16	4	0
78	ヘルスケア及びソーシャルケアチームのメンバー全員の役割とスキルを高く評価する	11	8	1
79	患者/クライアントに関する意思決定はヘルスケア及びソーシャルケアチームのメンバーと共に行う	10	7	3
80	ヘルスケア及びソーシャルケアチームのメンバーと共に、ケアを再検討し、評価する	10	7	3
81	多様な専門家チームによる意思決定において患者/クライアント/ヘルスケア提供者の視点を考慮する	13	7	0
82	その能力と実践範囲に合った活動を他者に委任する	6	14	0
83	他者に委任したケアの様々な側面を監督する上で、幅広い支援方略を利用する	5	14	1
84	ケアを部分的に他者に委任する場合にも、自らの説明義務や責任を持つ	16	4	0
専門性の開発				
85	看護の専門的イメージを促進し、維持する	8	9	3
86	政策策定及びプログラム計画に参加する権利を推進する	3	9	8
87	専門看護実践の発展に貢献する	3	10	7
88	看護の発展への貢献において、またケア基準を改善する手段として、調査を高く評価する	5	9	6
89	効果的な役割モデルとして行動する	6	13	1
90	看護及びヘルスケアの提供において主導的役割を示す	9	9	2
91	確かな根拠を利用して看護実践の質を評価する	8	12	0
92	質の向上及び保証の手順に関与する	3	13	4
93	自らの実践を定期的に見直す	8	12	0
94	継続教育及び能力維持のニーズを満たすよう行動する	6	14	0
95	自分の生涯学習への責任を引き受ける	6	13	1
96	学生及び同僚の教育、専門性の開発に貢献する	8	12	0
97	効果的なメンターとして行動する *メンター：信頼のおける相談者	6	14	0
98	ヘルスケアに関わる多職種の人と共に学ぶ機会を得る	4	16	0

※ ■■■ は、やっていない(実行していない)が6名以上の項目

に近い能力を持つと考えられた。すなわちこの調査の項目はジェネラリスト・ナースにはどのような能力が必要なのか見えやすいものとなっており、わが国でもジェネラリスト・ナースの能力基準として活用できるのではないかと考える。

一方、約3割が実行していないと回答した項目の内容を見ると「戦争・暴力・紛争・自然災害」について体験がないことや「政策策定」という身近で使用しない言葉が使われている。そのため、研究対象者は「実

行していない」を選択したのではないかと考えられる。阪神淡路大震災や東日本大震災の発生で、多くの看護職者が災害時における自分たちの役割を認識した。しかしながら大きな災害経験のない東海地方の研究対象者は、具体的な場面を想起すると「いつも実行している」とは回答できなかったと推測する。

また「専門看護実践の発展に貢献する」「看護発展への貢献・ケア基準を改善する手段として調査を高く評価する」は、看護研究への取り組みと研究結果をケ

アの改善に取り入れているかの設問と解釈したのではないかと考える。今回対象とした臨床経験10年以上で35～49歳のジェネラリスト・ナースの多くは、看護基礎教育において事例検討方法の習得にとどまり、研究方法を正確に学んでいない年代である。そのため研究について苦手意識があり、評価が低くなった可能性がある。

そしてICNフレームワーク全体を見ると「～を理解していることを患者に示す」という項目が多い。対象者の3割が実行していないと回答した3項目にも、この表現が含まれていた。欧米では、インフォームドコンセントがすべてのケアの前提として行われ、かつ自分に何ができるかということを患者/クライアントに明示することが通常化されている。対して、わが国では看護職者が「理解していることを患者/クライアントに示す」ことはほとんどしていない。そのため対象者はこれらの項目に対し「実行していない」を選択した可能性がある。

研究対象者全員が調査紙への回答後に「言葉が慣れない」「難しかった」と感想を述べていることから、特に「実行していない」が多かった項目については、言葉の意味が理解できずに回答した可能性もある。その一方で「(ジェネラリスト・ナースは) こういうことを実行していないといけないんだと知った」という感想からは、ICNフレームワークを活用した調査紙へ回答することで自分達に求められている能力を知るとともに、ジェネラリスト・ナースのエキスパートに必要な知識を知る機会となることが推察された。

研究対象者は98項目の設問に対し約12分の回答時間を要しており、調査紙への回答としては時間を要するものであったと考える。そのため使用する言葉を日本のジェネラリスト・ナースに合わせて平易にしたり、日本の制度に合わせた表現に改変したりすることで回答へのストレスを軽減し、調査紙の信頼性が確保できる工夫の必要性が示唆された。

以上より、ICNフレームワークは項目の表現を平易にし、日本の文化や制度に合わせて検討していくことにより、わが国のジェネラリスト・ナースの能力基準として活用できるのではないかと考える。また、対象者の3割が「実行していない」と回答した6項目は、ジェネラリスト・ナースに求められる高い能力である。国際的には戦争やテロリズムが頻発しており、わが国では自然災害に常時見舞われている。加えて、超高齢・多死社会を目前に控え、ジェネラリスト・ナースには在宅療養を含めたあらゆる場・対象に看護を提供することが期待されている(日本看護協会, 2012)。そのため、看護管理者や専門看護師のみが政策策定や研究知見の活用にかかわっていくのではなく、ジェネラリ

スト・ナース自身が取り組むこととしてとらえていく必要がある。本研究では、それらの項目に対する継続教育の強化が示唆された。

8.2 看護実践への活用

本研究において、ジェネラリスト・ナースのエキスパートが調査紙のほとんどの項目を認識または実行していると回答したことにより、ICNフレームワークがわが国のジェネラリスト・ナースの能力基準として活用できる可能性があることがわかった。また「実行していない」と解答した項目については、看護系大学等における基礎教育課程ならびにジェネラリスト・ナースの継続教育の内容の手がかりを得ることができたのではないかと考える。

8.3 研究の限界と課題

研究対象者は東海地区の5病院からのサンプル抽出であったため、地域性、病院の規模や特性が研究結果に反映していた可能性がある。また、研究対象者が所属先からスタッフのロールモデルとなっているとして推薦された看護師であったために、対象者も限定されていた。今後は地域・施設・対象者数を広げた研究を検討するとともに、調査紙の内容や回答形式等を整備して、全国的に調査をしていく必要がある。加えてキャリア支援においては、看護師のキャリア選択肢にジェネラリストのエキスパートがあがるよう、その幅広い能力をICNフレームワークで示していく必要があると考える。

9 結論

東海地区にある5つの地域中核病院に勤務し、上司から推薦を受けた臨床経験10年以上で35～49歳のジェネラリスト・ナース20名を対象にICNフレームワークを活用した調査紙を実施したところ、98項目中92項目において「いつも実行している」または「時々実行している」であった。約3割の対象者が「やっていない(実行していない)」と回答した内容は「戦争・紛争・自然災害時におけるケアの優先度の理解」「災害時対策の理解」「保健医療技術開発の理解」「政策策定・プログラム計画の参加推進」「専門看護実践発展への貢献」「看護発展のための調査の活用」の6項目であった。

以上より、ICNフレームワークはわが国のジェネラリスト・ナースの能力評価に活用できる可能性が示唆された。

謝辞

本研究への協力を快諾いただきました病院の看護部長/局長、教育担当師長、病棟師長の皆様、ならびに調査紙の回答をして下さいました研究対象者の皆様に、心よりお礼申し上げます。

なお、本研究は2016年度中部大学大学院修士論文の一部であり、第21回日本看護管理学会学術集会で発表した内容の一部を加筆・修正したものである。

引用・参考文献

本田芳香, 春山早苗, 朝野春美, 他 (2012): 大規模病院で働く看護職のキャリアニーズの特性—地方都市の大学病院における調査から—, 自治医科大学看護学ジャーナル, 第10巻, 47-57.

林有学, 森嶋道子, 上平悦子 (2017): 役職を持たない看護師のキャリア意識, 第47回日本看護学会論文集看護管理, 50-53.

国際看護師協会/日本看護協会訳 (2003): ジェネラリスト・ナースの国際能力基準フレームワーク, インターナショナルナーシングレビュー, 2006年臨時増刊号, 109-119.

洪愛子, 日本看護協会編集 (2005): 看護者に求められる能力に注目した新しい教育枠組み, 平成17年度

看護白書 (第1版), 210-217, 日本看護協会出版会, 東京.

Liu, M. Kunaiktikul, W. Senaratana, W. (et al.) (2007): Development of competency inventory for registered nurses in the People's Republic of China: scale development. International Journal of Nursing Studies, 44(5), 805-813.

日本看護協会 (2007): 看護にかかわる主要な用語の解説, 25-26.

<https://www.nurse.or.jp/home/publication/pdf/2007/youngokaisetu.pdf>

(2017年8月1日アクセス)

日本看護協会 (2012): 継続教育の基準ver.2, 5-12.

<https://www.nurse.or.jp/nursing/education/keizoku/pdf/keizoku-ver2.pdf>

(2017年8月1日アクセス)

下平唯子 (2006): ICNの「ジェネラリスト・ナースの国際能力基準フレームワーク」とは, インターナショナルナーシングレビュー, 2006年臨時増刊号, 106-108.

津本優子, 長田京子, 樽井恵美子, 他 (2008): 看護師のキャリア・ニーズの実態—医療施設の検討—, 島根大学医学部紀要, 31巻, 25-35.

Utilization of the ICN Framework of Competencies for the Generalist Nurse in Japan

KIMURA Yumiko^{*1}, HAYASE Ryo^{*2} and MIKAMI Retsu^{*3}

* 1 Research Associate, Center for Nursing Practicum, Chubu University

* 2 Lecturer, Department of Nursing, College of Life and Health Sciences, Chubu University

* 3 Professor, Department of Nursing, College of Life and Health Sciences, Chubu University

Abstract

This study investigated the use of the International Council of Nurses (ICN) framework of Competencies for the Generalist Nurse (ICN framework) in Japan. Using the ICN framework (98 items, 3-point scale), a survey was conducted among 20 generalist nurses from five hospitals who were recommended as role models, and data on the execution status of each of the items for all the subjects were obtained.

Many of the subjects responded "always/sometimes do" for 92 items. The results suggest that the behavior of the expert-generalist nurses, who were recommended, can be regarded as conforming with the competency standard of the ICN framework, and the more they took the "always do" approach, the closer they were to being considered as having the competency of an expert-generalist nurse.

The six items that 30% of the subjects responded as "never do" were: "understand the priority of care during war/natural disasters", "understand disaster measures", "understand health and medical technology development", "promote participation in policy and program planning", "contribute to the development of professional nursing practice", and "utilize surveys for nursing enhancement." The results suggest that enhancement of continuing education regarding these items is necessary.

Key words

generalist nurse, expert, career, the ICN Framework of Competencies for the Generalist Nurse

看護基礎教育における「患者－学生関係」に関する研究の文献レビュー

伊神 美早^{*1}・篠崎 恵美子^{*2}

要 旨

本研究の目的は、看護基礎教育において患者－学生関係の形成について、どのような研究がなされているか現状を把握し、その教育方法について文献的に考察することである。医学中央雑誌Web版ver.5を用いて、キーワード「看護基礎教育」「患者－看護学生関係」、原著論文のみで検索を行い124件が抽出された。研究目的、方法、結果を抄読し、テーマと合致した14件の文献を分析対象とした。結果、良好な人間関係を築くことが良質な看護を提供できる必要条件であると考えられており、看護学生は看護基礎教育で早期に体験する基礎看護学実習において、初めて患者との良好な人間関係が大切であることを学んでいた。また患者－学生関係について、その必要性は誰もが理解しているが、現段階では具体的な教育方法の確立はされていない状態であることが分かった。今後は教育内容等について整理し、段階的に習得できるように具体的な教育方法を検討することが必要である。

キーワード

看護基礎教育、患者－学生関係

1 はじめに

看護において、良好な人間関係が基盤となることが日常的に言われているが、良好な人間関係とは何か？と聞かれると漠然としており明確に定義している先行研究は見当たらない。しかし、看護において患者－看護師間に良好な人間関係を築くことが良質な看護を提供できる条件であると述べられている（岩井ら、2006）。つまり誰もが必要性は理解しているが、その内容は明確にはされていないのである。

厚生労働省（2014）「新人看護職員研修ガイドライン改訂版」の中で、新人看護師が1年以内に習得を目指す項目として、患者の理解と患者・家族との良好な人間関係の確立があげられている。このことから、看護師にとって患者との良好な人間関係は質の高い看護の提供や、医療の安全性を保つうえでも不可欠であると考ええる。

しかし、近年は携帯電話や電子メールなどによるコミュニケーション手段が急速に拡大しており、対人関係のとり方も変化してきている。将来看護師を目指す看護学生においても生活経験が乏しく、多様な背景を持つ対象を理解することや、人間関係を形成することに困難を伴う場合も多い。

現在、文部科学省において進められている看護学教育モデル・コア・カリキュラム（案）には、高齢化に

伴う施設中心から地域中心医療へのシフトという社会環境の変化への対応と、看護実践能力の修得を目的として、学士課程で目指す看護系人材として求められる基本的な資質と能力が明示されており、平成31年4月からこれらを踏まえたカリキュラムを開始する方向で動いている。この資質・能力は9つ明示され、その中にコミュニケーション能力がある。看護において、コミュニケーションが人々との相互の関係に影響することを理解し、より良い支援に向けた自らのコミュニケーションを学ぶことをねらいとしている。また看護実践の基本となる専門基礎知識では、看護の基礎となる対人関係形成として、言語表現・非言語表現を用いた対象との相互作用を通して関係性を形成できることを学習目標として挙げている。

看護における対人関係は援助的人間関係を基盤としており、看護者と対象者の相互作用を通して確立されるが、日本看護系大学協議会（2012）「大学卒業時到達度の評価手法開発のための調査研究報告書」において、卒業時到達目標の達成に対する教員の期待と学生の到達状況の認識についての報告では、「援助的関係形成の過程を理解し、援助的関係を形成できる」という項目については教員の期待も低く、学生の到達状況でも認識が低いことが報告されている。

本研究において、看護基礎教育において患者－学生

*1 看護実習センター 助手

*2 人間環境大学大学院 看護学研究科 教授

関係の形成についてどのような研究がなされているか文献を検討することは、文部科学省が看護基礎教育のゴールとしている対象との援助的人間関係を形成する能力を、看護を学ぶ初学者である学生が修得するためには、どのような教育方法が必要なのかを検討する上で意義があると考えられる。

2 目的

看護基礎教育において患者－学生関係の形成についてどのような研究がなされているか現状を把握し、その教育方法について文献研究にて考察することである。

3 方法

3.1 対象とした文献の抽出方法

医学中央雑誌Web版ver.5を用いて、文献が収録されている1983～2017年までを検索期間とした。キーワード「看護基礎教育」「患者－看護学生関係」で、論文の種類は原著論文とし、解説、会議録、症例報告は除外して検索を行い124件が抽出された。次に抽出された文献のタイトルから、研究内容別に分類した。文献数の多かった臨地実習関連83件の中で、最も文献数の多かった基礎看護学実習関連70件の、研究目的、方法、結果を抄読し、テーマと合致した14件の文献を分析対象とした。

3.2 分析方法

抽出された文献について、標題、研究目的、方法、記述された結果を読み、内容によって分類した。

4 結果

4.1 患者－学生関係に関する文献の推移

発表年代別の文献数を図1に示した。

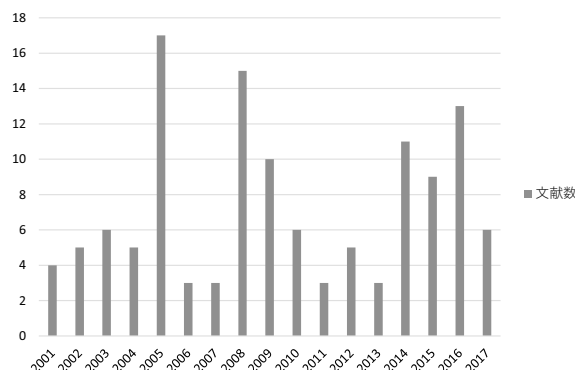


図1 発表年別患者－学生関係に関する文献数

1983～2017年で検索し、124件が抽出された。2001年以前の文献は抽出されなかった。発表年別文献数は、2008年1月の保健師助産師看護師学校養成所指定規則の改正以前が43件で、2005年が17件と最も多かった。改正以降は81件で、2008年の15件が最も多かった。

4.2 研究テーマ別分類

研究のテーマ別文献数を図2に示した。

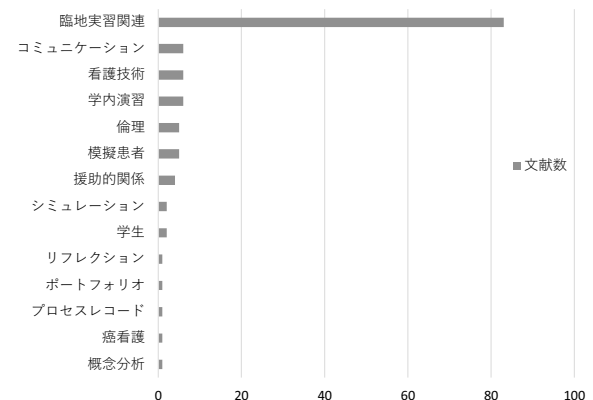


図2 研究のテーマ別文献数

研究のテーマ別文献数では、臨地実習関連が83件で最も多く、次いでコミュニケーション、看護技術、学内演習がそれぞれ6件、倫理、模擬患者がそれぞれ5件であった。最も文献数が多かった臨地実習関連の内訳は、基礎看護学実習(70)、老年(3)、精神(3)、在宅(2)、成人(1)、母性(1)、小児(1)、地域(1)、統合(1)であった。次にその中で最も文献数の多かった、基礎看護学実習関連70件の研究目的、方法、結果を抄読し、テーマと合致した14件の文献を抽出した。

4.3 患者－学生関係に関する研究の概要

患者－学生関係に関する研究の概要について、標題、研究目的、方法、記述された結果を読み、内容によって分類した(表1)。

抽出された文献14件のうち、13件が看護学生を対象としており、教員を対象としたものは1件であった。

研究方法は、学生のレポートの内容分析が4件、面接調査が1件、質問紙調査が8件であった。教員に対しては、1名の教員の教育支援について振り返って分析したものであった。内容は大きく分けると人間関係形成と、コミュニケーションについてであった。

看護基礎教育における「患者－学生関係」に関する研究の文献レビュー

表 1 患者－学生関係に関する研究の概要

	研究者 (年)	目的	方法	結果
人間関係形成	三味ら (2012)	学生が接遇やマナーをどのように意識し、捉えたかについて分析し、今後の接遇教育への示唆を得る。	①初回臨地実習に臨む1年次看護学生②自分たちで作成したチェックリストを活用したことで、学生が接遇やマナーをどのように意識し、捉えたかについて分析。	【服装や髪型に清潔感を意識し学生らしく整えた身だしなみ】、【コミュニケーションを積極的に行う気持ちを持ち続け築けた患者との関係性】等の6つのカテゴリーを初回臨地実習の接遇やマナーで良くできたと感じ、【学生としての基本的なマナーの再認識】、【実習で学ぶ学生として大切と感じた積極的な姿勢】等の6つのカテゴリーを次回臨地実習へ向けた自己課題としていた。接遇・マナーを実践することは、患者に安心感を与え、患者との信頼関係が結ばれることにつながる。よって、これからも学生が臨地実習で接遇・マナーを実践し、人間関係を豊かにできる人材となるよう接遇における教育開発を実践していく必要があることが示唆された。
	河相ら (2011)	基礎看護学実習Ⅱを終えた学生の学びの特徴を明らかにし、今後の実習指導方法を検討していくための資料とする。	①学生22人②課題レポート「看護過程を展開するために必要な知識・技術・態度」の分析を行った。学生が着眼した知識・技術・態度の3領域の文章を抽出し、質的帰納的分析の手法を用いて分析した。	知識では【個性のある援助計画が立案できる】、【患者の状態を正確に把握する】、【潜在的な問題がわかる】の3つのカテゴリー、技術では【手際よいバイタルサインの測定技術と観察】、【患者との円滑なコミュニケーション技術】、【基礎となる生活行動援助技術と応用できる技術】の3つのカテゴリー、態度では【患者と真剣に向き合う態度】、【患者の状態に合わせた援助方法を共に考える態度】の2つのカテゴリーが抽出された。分析結果より、学生は患者に合った看護の大切さを自覚しており、学生が個別的な看護を提供できるように看護過程の展開を指導する重要性が示唆された。
	徳永ら (2009)	基礎看護学実習における臨地実習指導のあり方の検討。	①看護短期大学の1年生で初めて実習患者(70歳・男性、膀胱腫瘍)を受け持った女子学生②対象に、看護的な認識の発展がみられたと思われる場面における指導者(基礎看護学の科目担当教員)の関わりを分析。	学生が患者の便秘に注目し、温電法による便秘解消を計画し、指導者と調整後に患者に提案する「今はいいや」と言われ、予定していた援助ができなかった学生が落ち込んでいた場面で、指導者は学生に「この患者さんは今までどんな風に暮らしてきた人」と問いかけることでく目する事実や患者の立場に立ち考える刺激やく目の理解を深める刺激を送った結果、学生の頭に患者の立体像(独り暮らしで、今まですべて自分で決めて生きてきた人)が形成され、患者に提案したことの意味があったと納得するに至った。
	佐藤ら (2006)	患者との人間関係を築くことに対し、学生がどのように感じ、どう捉えているか具体的な内容を明らかにする。	①平成17年度基礎看護学実習Ⅱを履修した2年生80名②質問紙調査。	基礎看護学実習では、患者との人間関係がとれたと感じているものが多かった。とれたと感じていた理由は、「話ができ」「患者から良い反応が得られた」「患者の状態や性格が良かった」「自分なりに努力した」「患者の思いが聞けた」「患者の気持ち考えた」であった。とれなかったと感じた理由は「患者の状態や反応が良くなかった」「話ができなかった」であった。学生は、患者と関わったときの反応や患者の状態により人間関係がとれたかどうかを判断し、自分の姿勢や態度についても評価していた。
	養田ら (2009)	受け持ち患者との関係などに対する自己評価を明らかにする。	①大学看護学科1年生89名②実習終了後の「授業過程評価スケール-看護学実習用-」を用いたアンケート調査。	学生は「患者とのコミュニケーションを深めながら実習を展開していた」「患者への理解を深め、個性性を考えながら実習を展開していた」などに高い評価を与えており、実習目的である援助的人間関係を築くための基礎的な能力を学習できたと考えられた。
	小笠原ら (2009)	基礎看護学実習Ⅱにおける学生の人間関係形成に関する学びを明らかにする。	①A大学看護学科1年生131名②実習レポートを内容分析した。	学生の人間関係形成に関する学びとして、記録数の多い順に、【人間関係形成とコミュニケーションの関係】「学生から受け持ち患者へのアプローチ」【良好な人間関係形成のために必要な条件】「人間関係形成過程の発展」【人間関係形成の大切さ・難しさ】【良好な人間関係形成のために必要な知識・技術】「信頼関係を築くことで適切な看護が可能」の7つのカテゴリーが抽出された。
	黒髪ら (2005)	基礎看護学実習で初めて患者を受け持つ学生、患者との人間関係形成に対する思いを明らかにする。	①3年課程看護専門学校1年次生②実習の1日目と5日目にアンケート調査を実施。	アンケート調査を実施し、41名より有効回答(87.2%)を得た。その結果、学生は、1日目に比較して5日目には患者との距離が近づいていると感じており、自由記述の分析からその理由として、く患者の反応に「会話」が影響していることが分かった。また、近づけなかった理由として、く会話のほかに、「焦りや緊張」といった学生の思いや、「自分から会話に参加できなかった」く学生の態度」などが抽出された。
コミュニケーション	大隈ら (2003)	学生の患者に対するケアリングと、指導者の学生への学習支援内容の検討。	①看護専門学校2年生5名②基礎看護学実習Ⅲ(14日間)を実習記録を中心に振り返り、学生の患者に対するケアリングと、指導者の学生への学習支援の内容を検討した。	日常生活行動が自立していない援助行為が実践できる患者を選択したこともあり、知識や技術、コミュニケーション能力が不足している基礎看護学の学生も、患者との信頼関係を成立させることができ、患者との対等で人間の関わり(相互的なケアリング)の経験をもつことができた。指導者は、学生の患者へのケアリングを促進させるため、早い時期にケースカンファレンスに出て、臨地からの情報や助言を得て、少しでも早く個別具体的に看護実践を行えるよう指導することが重要である。
	齋藤ら (2016)	「基礎看護学実習Ⅰ」前に実施している「リフレクションツール」を活用したコミュニケーション演習について、演習の実際や評価からその効果を検討し、今後の課題を明らかにする。	①学部1年生105名②ワークシート、コミュニケーションスキル・態度に関する自己評価表、演習の有用性に関する質問紙を用いて評価した。	学生が認識した自己の課題は「対象の理解」や「対象への対応」であった。自己評価では、「基本的マナー」に「聴くスキルで「概ねできる」と回答した学生が多く、「話すスキルは「どこにまで」に留まった。また、演習内容が実習に役立つと回答した学生は95名(97%)で、学内でできる「自己の課題の克服」等に活用したいとする意欲が示された。以上の内容から、本演習は、学生の自己の課題を明確にし、基本的マナーや聴くスキルの修得を助け、初回実習にむけ、学内での学びを活用する意欲を高める効果があると示唆された。
	酒井ら (2010)	コミュニケーションを苦手とする学生の対人関係の特性を明らかにし、教育的支援についての示唆を得る。	①コミュニケーションが苦手と自覚している看護学生11名②対人関係に関する内容を半構造化面接にてインタビューを行い、M-GTAに基づき内容を分析した。	学生は、これまでのネガティブな「過去の体験」より、く劣等感やくコミュニケーションの苦手意識による自己に対する否定感と、人への警戒心といった他者へのマイナス意識による「過剰な他者への意識」の2つの感情を抱いていた。これらの感情は、く消極的な対人関係行動と不健康な防衛反応であるく偽りの言動を生じさせ、自分の理想と現実の狭間で「あるべき自分との葛藤」を抱く。さらにそれは、(他者へのマイナス意識)と[自分に対する否定感]を過剰において【対人関係における苦手意識】を形成していた。結論:対人関係を苦手とする学生の教育においては、学生が自分の対人関係の特性を自覚することを促し、自己受容を進められる関わりが重要となる。
	滝下ら (2008)	効果的な基礎看護学実習の展開の検討。	①基礎看護学実習Ⅱを履修した医学部看護学科2期生70名と3期生75名②アンケート調査。	実習指導においては、実習中の悩みや困難となりやすい患者－学生関係に着目し、患者との良好な関係が成立するようコミュニケーションを中心とした支援が必要であることが分かった。
	岩井ら (2006)	学生と患者との関係について実習の進行に伴う変化を解析。	①医療大学看護学科4年生52名(男子3名、女子49名)②3週間の臨地実習の最初の頃、中頃、及び終了時に50項目からなる学生と患者との関係についての質問調査を実施し、実習の進行に伴う変化を解析した。	実習の進行に伴い、者－看護学生間のコミュニケーションがより緊密になる状況が示され、因子分析により相互関連の深さ因子と相互関連の距離因子の2因子が見出され、この因子構造は実習の3時点においてほぼ同様であった。更に、共分散構造モデリングによる時系列的な因子分析の結果、実習の最初の頃にはまだ患者－看護学生間に距離があるが、実習の進行に伴って次第に相互関係が深まり、それによって更に距離が縮まるという状況が客観的に示された。
	二重作ら (2005)	基礎看護学実習において受持対象者との関係性に影響するコミュニケーションについての認識を明らかにする。	①基礎看護学実習終了後の学生②提出した課題レポートの中で、受持対象者とのコミュニケーションに視点をあてて分析した。	学生は、実習当初は緊張感や不安感から対象者とのコミュニケーションを難しさとして認識していたが、対象者に適した看護を実践するためには対象者との関係を築くことが重要であり、その基本となるのはコミュニケーションであるとの気づきから、自己の振り返りをし、対象者との良好な関係が形成できるようになった。今後の方向性として、対象者とのコミュニケーションは人間的交流が根底にあることを認識できるような教育的な関わり必要性が示唆された。
	岩脇ら (2001)	臨地実習におけるコミュニケーションの状況を把握し、臨地実習での教育方法を検討する。	①基礎看護学実習Ⅰ終了後の学生100名②質問紙調査、自由記述の質的分析。	コミュニケーションの成立・不成立、自分の改善点について学生の記述内容を分析した結果、成立の原因は「話題」「患者の状態」「自分の態度」「話し方」「治療的コミュニケーション技法」「患者理解」「時間の共有」の7カテゴリーに分類された。不成立の原因は時間の共有を除く6カテゴリーが共通していた。自己の改善点は「患者理解」「話し方」「自分の態度」「治療的コミュニケーション技法」「話題」「知識」「自己研鑽」の7カテゴリーであった。学生は今後の自分に必要な知識・技術・態度について自覚できており、実習指導上学生に関わるうえで方向性が示された。

4.3.1 人間関係形成

主に人間関係に着目した研究は8件で、学生の接遇について1件（三味ら，2012）、教員の実習指導についての振り返り1件（徳永ら，2009）、学生の自己評価について1件（蓑田ら，2009）、学生の学びについて5件（河相ら，2012；佐藤ら，2006；小笠原ら，2009；黒髪ら，2005；大隈ら，2003）であった。

小笠原ら（2009）は、基礎看護学実習Ⅰにおける学生の人間関係形成に関する学びの中で、学生の課題レポートの内容から人間関係形成に関する気づきや行動の変化に関する記述を分析した結果、「学生から受け持ち患者へのアプローチ」「良好な人間関係形成のための必要条件」「人間関係形成とコミュニケーションの関係」「良好な人間関係形成のために必要な知識・技術」「人間関係形成過程の発展」「人間関係形成の大切さ・難しさ」「信頼関係を築くことで適切な看護が可能」の7つのカテゴリーを抽出している。特に「人間関係形成とコミュニケーションの関係」についての学びが最も多くみられ、学生は受け持ち患者との人間関係形成に“コミュニケーション”や“看護実践”“学生自らのアプローチ”が影響していること、人間関係が時間とともに変化・発展していくことを学んでいる事が報告されている。実習目標と学びが非常に関連しており、学生が実習の目標達成に向けて取り組み、また担当教員、実習指導者も適切な指導が出来た結果であると述べている。

三味ら（2012）は、学生は「服装や髪型に清潔感を意識し学生らしく整えた身だしなみ」「コミュニケーションを積極的に行う気持ちを持ち続け築けた患者との関係性」等の6つのカテゴリーを初回臨地実習の接遇やマナーで良くてきたと感じ、「学生としての基本的なマナーの再認識」「実習で学ぶ学生として大切と感じた積極的な姿」等の6つのカテゴリーを次回臨地実習へ向けた自己課題としていた。接遇・マナーを実践することは、患者に安心感を与え、患者との信頼関係が結ばれる。学生が臨地実習で接遇・マナーを実践し、人間関係を豊かにできる人材となるよう接遇における教育開発を実践していく必要性があると述べていた。

佐藤ら（2006）は基礎看護学実習で学生は、患者との人間関係を築けたと感じている。人間関係を築けたと感じていた理由は、「話ができた」「患者から良い反応が得られた」「患者の状態や性格が良かった」「自分なりに努力した」「患者の思いが聞けた」「患者の気持ちを考えた」であった。とれなかったと感じた理由は「患者の状態や反応が良くなかった」「話ができなかった」であった。学生は、患者と関わったときの反応や患者の状態により人間関係がとれたかどうかを判断し

ていたとし、教員は患者のその時々への反応に左右されるのではなく、自分はどのような状態であったかなど広い視野から捉え、深く考えられるように促す必要があると述べている。

4.3.2 コミュニケーション

主にコミュニケーションについて着目した研究は6件で、基礎看護学実習に向けた事前の学内演習の効果について1件（齋藤ら，2016）、コミュニケーションを苦手とする学生の対人関係の特性について1件（酒井，2010）、基礎看護学実習における患者と学生とのコミュニケーションについて現状の把握4件（滝下ら，2008；岩井ら，2006；二重作，2005；岩脇ら，2001）であった。

滝下ら（2008）は、効果的な基礎看護学実習の展開の検討するために、2年間に渡り基礎看護学実習Ⅱを履修した145名を対象に、実習終了後に実習目標の達成度、実習中の悩み体験や困難についてアンケート調査を実施した。その結果、実習指導においては、実習中の悩みや困難となりやすい患者－学生関係に着目し、患者との良好な関係が成立するようコミュニケーションを中心とした支援が必要であると述べている。

岩井ら（2006）は、患者－看護学生間に良好な人間関係を築いていくために、共感的態度をもった看護者としてのかかわりが重要であると考え、実習の進行に伴い患者－看護学生間のコミュニケーションがより緊密になる状況が示されており、因子分析により相互関連の深さ因子と相互関連の距離因子の2因子が見出されている。実習の最初の頃にはまだ患者－看護学生間に距離があるが、実習の進行に伴って次第に相互関係が深まり、それによって更に距離が縮まるという状況を客観的に示している。今後さらに期待されることとしては、患者－看護学生間の関係構築を評価するための尺度を作成し、臨地実習における患者－看護学生間の関係構築をサポートする取り組みが必要であると述べている。

5 考察

5.1 患者－学生関係に関する文献の推移

発表年別文献数は、2008年1月の保健師助産師看護師学校養成所指定規則（以下指定規則）の改正以降は81件で、2008年の15件が最も多かった。これは前回の指定規則改正から10年以上が経過し、看護を取り巻く環境の変化に伴い、看護実践能力を強化することが挙げられたためと考えられる。この背景には、特に新人看護師の看護実践能力の低下に対する問題提起が含まれており、安全で安心できる医療体制構築に向けた看護基礎教育の充実が求められていた。そのため全ての

看護実践の基盤となる内容を強調して学ぶことが出来るよう、基礎看護学を教育内容とする専門分野Ⅰを新たに設け、基礎看護学臨床実習を含む内容とし、特にフィジカルアセスメントとコミュニケーションの強化が求められた。そのため、多くの研究が指定規則改正後になされたと推察される。

5.2 研究テーマ別分類

研究のテーマ別文献数では、臨床実習関連が最も多く、次いでコミュニケーション、看護技術、学内演習の順であった。最も文献数が多かった臨床実習関連の内訳は、基礎看護学実習が70件と最も多かった。

杉森ら（2014）は、看護学実習とは「学生が既習の知識・技術を基にクライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた現象を教材として、看護実践能力を習得するという学習目標達成を目指す授業である」と定義している。そのため、学生に対して良好な人間関係を形成していけるための知識・技術・態度について教員が講義や演習、臨床実習を通して教育する必要がある。特に臨床実習では、学生が患者と直接関わるができるため、どのように関われば患者と良好な人間関係を築くことができるのかを学ぶ機会となる。中でも基礎看護学実習は、学生が最初に体験する実習であり、その後の学習への意欲や専門分野別の臨床実習の印象に大きく影響する。実際に基礎看護学実習において良好な人間関係を築くことを実習目標とする施設が多いため、基礎看護学実習に関連した研究が多かったのではないかと考える。

5.3 患者－学生関係に関する研究

人間関係についての先行研究は、人間関係の形成にはコミュニケーションが必要であり、良好な人間関係を築くことが患者の医療の結果に影響を与え、し、良質な看護を提供できる必要条件であると考えられていることが分かった。また看護学生は、看護基礎教育で早期に体験する基礎看護学実習において、初めて患者との良好な人間関係が大切であることを学んでいた。

教育方法としては、学生の温電法の援助場面について教員の指導方法を振り返っていたが、杉森ら（2014）は基礎看護学実習を展開する場合と成人看護学実習を展開する場合では、援助場面が包含する内容のどの部分を教材とするかに相違が出現するとし、看護現象の教材化は教員の能力にかかっていると述べており、この1症例からその効果を判断することは難しいと考えられたが、学習の順序性という観点については重要であることが分かった。また、患者との良好な関係が成立するようコミュニケーションを中心とした支援が必要であり、学生が臨床実習で接遇・マナーを

実践し、人間関係を豊かにできることを目的とした教育の必要性が考えられた。

実習目標と学びが非常に関連しており、目標に患者との人間関係に関する項目を設定することで、学生はその目標達成に向けて取り組むことができる。同時に担当教員、実習指導者が適切な指導をすることで学生は、患者と良好な関係構築に関する学びを得ることができると考えられる。

さらに期待されることとして、患者－看護学生間の関係構築を評価するための尺度を作成し、臨床実習における患者－看護学生間の関係構築をサポート・評価する取り組みが必要であると述べている。

患者－学生関係について、その必要性は誰もが理解しているが、現段階では具体的な教育方法の確立はされていない状態であることが分かった。今後は教育内容等について整理し、段階的に習得できるように具体的な教育方法を検討することが必要である。

6 まとめ

今回の文献検討から、人間関係の形成にはコミュニケーションが必要であり、良好な人間関係を築くことが患者の医療の結果に影響を与え、し、良質な看護を提供できる必要条件であると考えられていることが分かった。また現段階では、具体的な教育方法は確立されていないため、以下の内容を盛り込んだ教育方法の検討が必要である。

- 1) 患者との良好な関係が成立するようコミュニケーションを中心とした教育
- 2) 学生が臨床実習で接遇・マナーを実践し、人間関係を豊かにできる人材となるような教育
- 3) 患者との人間関係の構築に関する実習目標を設定し、学生が目標達成に向けて取り組むことができる環境設定、担当教員、実習指導者の適切な指導
- 4) 患者－看護学生間の関係構築を評価するための尺度を作成し、臨床実習における患者－看護学生間の関係構築をサポート・評価する取り組み

引用文献

- 二重作清子, 谷岸悦子, 本田多美枝, 他（2005）：地域で実施する基礎看護学実習の取り組みと今後の課題 学生の病院実習における患者とのコミュニケーションの認識, 日本赤十字九州国際看護大学 Intramural Research Report, (3), 115-124.
- 岩井浩一, 落合幸子, 本田陽子, 他（2006）：臨床実習における患者－看護学生関係の構築に関する研究, 茨城県立医療大学紀要, 11, 123-135.
- 岩脇陽子, 滝下幸栄, 山本容子, 他（2001）：臨床実習におけるコミュニケーション技術に関する研究

- 基礎看護実習における1年次の習得状況, 京都府立医科大学医療技術短期大学部紀要, 11(1), 53-63.
- 河相てる美, 一ノ山隆司, 若瀬淳子, 他 (2011): 基礎看護学実習Ⅱにおける看護過程を展開した学生の学びの特徴, 共創福祉, 6(1), 47-52.
- 厚生労働省 (2014): 「新人看護職員研修ガイドライン改訂版」, <http://www.mhlw.go.jp> (閲覧日: 2017年9月17日).
- 黒髪恵, 須崎しのぶ, 佐久間良子, 他 (2005): 基礎看護学実習での受け持ち患者との人間関係形成に対する学生の思い, 日本看護学会論文集看護教育, 36, 152-154.
- 蓑田さゆり, 長江拓子, 小笠原ゆかり, 他: 基礎看護学実習Ⅰにおける授業過程評価舟島による「授業過程評価スケール看護学実習用」, 四日市看護医療大学紀要, 2(1), 121-128.
- 文部科学省 (2017): 「看護学教育モデル・コア・カリキュラム (案)」, <http://www.mext.go.jp> (閲覧日: 2017年9月17日).
- 文部科学省・厚生労働省 (2008): 保健師助産師看護師学校指定規則, <http://www.wam.go.jp> (閲覧日: 2017年9月17日).
- 日本看護系大学協議会 (2012): 「大学卒業時到達度の評価手法開発のための調査研究報告書」, <http://www.janpu.or.jp> (閲覧日: 2017年9月17日).
- 小笠原ゆかり, 中島千里, 加藤睦美, 他 (2009): 基礎看護学実習Ⅰにおける学生の人間関係形成に関する学び～実習課題レポート内容の分析を通して～, 四日市看護医療大学紀要, 2(1), 97-104.
- 大隈直子, 原田広枝 (2003): 学生のケアリング行動と指導者の関わり 基礎看護学実習Ⅱの実習記録物の抽出から, 九州厚生年金看護専門学校紀要, 4, 103-117.
- 齋藤孝子, 中原るり子, 櫻井美奈, 他 (2016): 基礎看護学実習Ⅰにむけたリフレクションツールを活用したコミュニケーション演習の効果, 共立女子大学看護学雑誌, 3, 49-61.
- 酒井美子 (2010): コミュニケーションが苦手な看護学生の対人関係の特性から教育的支援を考える, 群馬県立県民健康科学大学紀要, 5, 103-114.
- 三味祥子, 実藤基子, 吉田和美 (2012): 1年次看護学生の接遇・マナー教育に関する研究 (第1部) 学生自ら作成した接遇・マナーチェックシートを活用しての学生の学び, 日本赤十字広島看護大学紀要, 12, 37-44.
- 佐藤美紀, 大島弓子, 小松万喜子, 他 (2006): 基礎看護学技術演習時に学生が学べた看護者の基本的姿勢の意味, つくば国際短期大学紀要, 35, 183-192.
- 杉森みど里, 舟島なをみ (2014): 看護教育学, 第5版増補版, 医学書院, 東京.
- 滝下幸栄, 岩脇陽子, 松岡知子, 他 (2008): 基礎看護学実習Ⅱの評価と課題, 京都府立医大看護紀要, 17, 93-99.
- 徳永基与子, 三瓶眞貴子, 山田秀樹 (2009): 基礎看護実習における臨地実習指導のあり方 基礎看護実習での指導過程を分析して, 京都市立看護短期大学紀要, 36, 65-74.

A Literature Review of the Study on Patients-Student Relations in Undergraduate Nursing Education

IKAMI Misa^{*1} and SHINOZAKI Emiko^{*2}

*1 Research Associate, Center for Nursing Practicum, Chubu University

*2 Professor, Graduate School of Nursing, University of Human Environments

教育スケッチ

《 提 言 》

《 エッセイ 》

《 海外便り 》

救急救命士におけるスポーツ医学の意義

飯尾 洋子^{*1}・尾方 寿好^{*2}・馬場 礼三^{*3}・横江 清司^{*3}

1 はじめに

全国には、スポーツ医学を中核とするスポーツ医学系の学科が複数ある。スポーツ医学は総合医学であり、医学領域における種々の学問により成立する¹⁾(表1)。身体運動により生体に生ずる変化を解明する基礎的領域と、その知見に基づいて、心身の健康や体力・競技能力の向上、疾病や傷害の予防・治療・リハビリテーションに活用する実地的領域に大別される²⁾(表2)。スポーツ医学は、スポーツ活動に関与する人間の医学的諸問題、例えば、スポーツ障害への対応、健康の維持・増進等、競技力向上に寄与する学問¹⁾、究極的に健康を迫及する学問²⁾である。スポーツ指導者には必須の学問である。

全国のスポーツ医学系の学科の中には、スポーツ指導者の養成のみならず、救急救命士の養成コースが含まれる学科が存在する³⁾。著者ら³⁾は、スポーツ指導者と救急救命士は「医学的知識」「体力」「コミュニケーション能力」「倫理観」「協調性」の5つの素養が共通して求められることを指摘している。医学的知識について言えば、表1に示すように、スポーツ医学が対象とする諸学問と救急救命士法に基づく厚生労働大臣の指定する医学系学問とでは多くの部分が共通している。このような共通点を踏まえて、スポーツ指導者と救急救命士に通じる工夫された教育を行うことができれば、視野の広い実行力のある人材を養成することが可能になると尾方³⁾は提言している。この提言を基に、本論では、スポーツ指導者に必須のスポーツ医学が救急救命士の養成上で果たす意義を議論する。なお、本論で

は、消防官である「救急隊員」を「救急救命士」と同義に扱うこととする。この理由は、現在の日本では、救急救命士としての仕事は、消防官としての救急隊員にほぼ限定されているためである。

2 スポーツ救急医学

平成23年の社会生活基礎調査によると、10歳以上人口の63%が1年間に何らかのスポーツ・運動を実施している。スポーツは“許された危険”の行為であり⁴⁾、外傷・疾病などが生じる危険性が高い行為である。

スポーツに関連した外傷・疾病には、「突然死」「心臓震盪」「熱中症」「低体温・凍傷」「頭部外傷」「脊椎・脊髄外傷」「顔面外傷」「胸部・腹部外傷」「骨盤・四肢外傷」「自然毒（ハチ、毒ヘビなど）」「減圧障害（潜水病）」「高山病」「溺水」「ぜんそく・アレルギー」「インフルエンザ」等がある⁵⁾。また、このような外傷・疾病対策として、医学的知識はもとより、「創傷処置」「心肺蘇生法」「除細動」の知識・技術が求められる⁵⁾。これらの内容は、スポーツ医学で取り扱う範疇であるが、特に急性期の外傷・疾病を扱うスポーツ医学は「スポーツ救急医学」と呼ばれる⁵⁾。スポーツ救急医学で扱う内容は、救急救命士が扱う内容そのものである。

スポーツ救急医学は、今後の日本社会における救急救命士の活動を支える重要な学問になろう。これは、2015年にスポーツ庁が発足し、スポーツを通じた地域振興と国際交流や、2020年の東京オリンピック・パラリンピックに向けた選手強化が推進されていることが

表1 スポーツ医学を構成する学問領域と救急救命士が必要とする学問領域の比較¹⁾

スポーツ医学を構成する諸学問	救急救命士法第34条第3号の規定に基づく厚生労働大臣の指定する医学系の学問
解剖学①、生化学②、生理学③、病理学④、整形外科⑤、内科学⑥、産婦人科学⑦、脳外科学⑧、精神医学⑨、小児科学⑩、 生体力学、心理学、皮膚科学、耳鼻科学、眼科学、歯科学	解剖学①、生化学②、生理学③、病理学④、整形外科⑤、内科学⑥、産婦人科学⑦、脳外科学⑧、精神医学⑨、小児科学⑩、 公衆衛生学、薬理学、微生物学、外科学、放射線医学

*1 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 講師
*3 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 教授

*2 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 准教授

表2 スポーツ医学が対象とするテーマ²⁾

基礎的領域	実地的領域
1. スポーツの科学分析 2. スポーツ活動による生体の急性・慢性変化の解明 3. 上記2の変化に対する、性、年齢、健康状態、体力水準、栄養、薬物、環境条件、その他の影響についての解明	1. 体力・競技能力の向上 2. 健康の維持・増進 3. 疾病や傷害の予防・治療・リハビリテーション

理由の1つである。スタジアムやオープンスペースで開催されるスポーツイベントでの救護体制において、救急救命士（消防官）がその役割を担う^{6,7)}。また、超高齢社会を迎えてスポーツを通じた高齢者の健康づくりの重要性が高まっていることも、スポーツ救急医学が重要視される理由の1つである。スポーツ時に生じる生体応答に対する加齢の影響は、スポーツ医学の主要なテーマである（表2）。総務省消防庁の「平成28年版救急救助の現況」によると、救急搬送人員が近年は増加傾向にあり、平成27年度の救急搬送人員については65歳以上の高齢者が約57%を占めている。高齢者が如何なる理由で搬送されたのかについての詳細は記されていないが、救急搬送の事故種別の中に運動競技があることから、スポーツ活動と関連した高齢者の救急搬送も当然含まれていると考えられる。高齢者を対象とするスポーツ（救急）医学の知識は、救急救命士の円滑な活動の助けになると考えられる。

3 救急活動におけるスポーツ医学の活用

救急隊員に多発する労働上の健康問題として以下のものが存在する。1つは「腰痛」である。安田⁸⁾は、救急隊員の約96%（190/210名）が救急活動中に腰部への負担を感じており、ストレッチャーの上げ下げ、階段搬送、救急車内での心肺蘇生などが負担を感じる活動であると報告している。熊倉ら⁹⁾も、過去に腰痛を経験したと回答した救急隊員が約58%（45/77名）に上ることを報告している。このため、筋力強化や疲労ストレス解消などの腰痛対策の実践が推奨されている⁹⁾。身体への負担を軽減するためには、ボディメカニクスと呼ばれる力学的原理を考慮した傷病者の搬送方法が有効であるが、ボディメカニクスの力学的原理を知っている救急隊員は少ない⁸⁾。救急隊員のもう1つの主要な健康問題に「心理的ストレス」がある。神山らは、男性消防職員を対象として、救急隊、消防隊、救助隊のストレス、勤務状況等の比較を行っている。救急隊の特徴として、イライラ感や疲労感などのストレス反応が高い、心理的な仕事の負担感が大きい、出場時間・出場関係の仕事時間が長い、食事・休憩・仮眠時間が短い、仕事の裁量度が低いなどが抽出されて

いる¹⁰⁾。高いストレス反応は、心理的な仕事の負担感の大きさに起因し、この負担感は、激務かつ裁量度の低い仕事内容によるとされている。一般男性との比較においても、救急隊員は高いストレス反応を示すことが報告されている¹⁰⁾。また、谷垣¹¹⁾によると、救急隊員の中で、睡眠時間が少ない者は慢性疲労を訴える率が高くなることも明らかになっている。ストレス反応の軽減には、睡眠時間を十分に確保することが必要である。

労働に伴い生じる症状は、単に労働そのものに起因するではなく、生活要因（食事、運動、嗜好）も関連し、家庭生活や余暇を含めたライフスタイルの中で捉える必要があると考えられている¹²⁾。スポーツ活動は余暇活動の1つである。Ogata et al.¹³⁾は、スポーツ習慣のある大学生は、胸骨圧迫を楽に実践できることを報告している。これを、救急隊員に当てはめると、生活要因としてのスポーツ習慣がある者は、職務上行う心肺蘇生による負担感を軽減できる可能性がある。ただし、Ogata et al.¹³⁾によると、胸骨圧迫は上半身を主体とした運動であることから、上半身のトレーニングをする必要があること、さらに筋力や筋量を増やすトレーニングよりも、胸骨圧迫と同じような律動的な運動で発揮できるパワーを錬成するトレーニングが必要であるとされている。また、救急救命士の睡眠時間の問題については、睡眠前の適度な運動は入眠や睡眠時間に影響を及ぼさないが、激しい運動を行った場合には入眠が遅くなり、睡眠時間が短くなるという研究結果があることから¹⁴⁾、睡眠時間を確保し疲労感をとるために入眠前の激しいスポーツは避けるべきである。このような、体力向上やスポーツによる身体への影響（表2）、さらには上述したボディメカニクスのような力学的原理（表1）はスポーツ医学の範疇である。スポーツ医学の学習を通して生活要因としてのスポーツの在り方が変わり、結果的に救急活動における各種症状の予防・解消につながる事が考えられる。

斉藤¹⁵⁾は、米国のパラメディック（高等救急救命士）研修を通して、パラメディックには救急活動に必要な知識・技術だけではなく、パラメディックとしての

“自覚”が必要であることを述べている。この自覚の1つは、パラメディック自身が救急活動の基本であり、患者に最高の治療を行うために自分自身の精神面や健康の管理が十分でなければならないというものである¹⁵⁾。スポーツ医学の知識を生活の中に活かすことは、救急活動の基本である自分自身の確立に必要不可欠であると言える。また、スポーツ医学は健康を迫及する学問である。この理念は、救急救命士の使命に通ずるものがある。すなわち、健康のための行動は生命を守る行動である。救急救命士の救急活動も生命を守る行動である。救急救命士の救急活動は事後対応であり、スポーツによる健康行動は予防的な事前対応であるという違いはあるものの、スポーツ医学を基盤とする健康行動と救急救命士の活動は同一線上の事象として捉えることができる。救急救命士がスポーツ医学を学ぶことは、生命を守ることに對するより深い洞察を得る契機になり、より一層洗練された救急救命士の確立を可能にすると考えられる。

4 米国における救急救命とスポーツ医学の関係

前節において米国のパラメディックについて触れたが、ここで、スポーツ医学先進国といわれる米国におけるスポーツ医学と救急救命士の状況に目を向けてみたい。

米国におけるスポーツ医学は、スポーツ活動に起因する傷害・疾病の予防・認知・治療・リハビリテーションや健康の保持増進、競技力向上のために提供される医学及び科学技術に関する領域であるとされている¹⁶⁾。実際のスポーツ現場では、競技指導者、チームドクター、さらにアスレティック・トレーナーからなる『スポーツ医学チーム』によって、スポーツ医学がスポーツ競技者に対して効果的に発揮されるとしている。この『スポーツ医学チーム』の周辺に存在し、必要に応じてチームに加わるべき専門家として、整形外科医・理学療法士・足病医・栄養士などに並んで救急救命士が挙げられている¹⁷⁾。

また、スポーツ現場で競技者に対して直接スポーツ医学の提供を行うのは、先に挙げた『スポーツ医学チーム』のうち、アスレティック・トレーナーである¹⁸⁾。米国ではプロスポーツだけでなく大学の部活動においても全米アスレティック・トレーナー協会（NATA）公認のアスレティック・トレーナー（NATA-ATC）の帯同を義務付けており¹⁹⁾、準医療従事者として専門知識を有する彼らが中心となり、スポーツ競技者への医療ケアを行っている。

ではこのNATA-ATCはいかなる医学的知識・技術を有しているのか。米国全体のアスレティック・トレー

ナーを統括する団体であるNATAはATCが果たすべき責務として5つの領域を挙げており、そこには「スポーツ傷害予防」「傷害評価」「治療・リハビリテーション」とともに「救急救命および応急処置」がある²⁰⁾。また、同様にNATAはATCが持つべき最低限の知識と技術として以下の12領域を挙げている。「傷害及び疾病に対する救急処置」「測定評価」「基本的病状と障害」「健康管理」「傷害と疾病に関する栄養学」「傷害と疾病の病理学」「傷害と疾病の薬理学」「専門家としての責任」「心理学的介入および紹介」「リスク管理と傷害予防」「運動療法」「物理療法」である¹⁸⁾。

スポーツ現場で発生する傷害・疾病はほとんどが生命の危機に直結するものではないが、ひとたび重篤な事象が発生すれば選手の生命や選手生命の危機につながる。「脳震盪」「脳損傷」「熱中症」「ショック」や「糖尿病性昏睡」「てんかん」など意識喪失や心肺停止を引き起こすもの、「大量出血」や「頸椎損傷」などである¹⁸⁾。これら重篤な事象には救急車を要請し、地域の救急救命士や病院と協力して対処にあたるが、救急救命士の到着より前に対応するのがNATA-ATCであり、相応の知識と技術が求められる。

NATA-ATCはアメリカ赤十字社または全米心臓協会認定の心肺蘇生法、AEDおよびファーストエイドの資格保有を義務付けられており¹⁸⁾、2年ごとに更新されるATC資格保有期間に救急救命に関する資格の期限が切れることがあってはならないとしている¹⁹⁾。筆者の知るところでは、実際に多くのNATA-ATCが救急救命士と同等の資格を有し、パラメディックとしてパートタイムで救急車に乗っているATCもいるほどである。また、NATA-ATCの資格取得を目指す学生が学生レーナー（ATS）としてスポーツ現場で研修を行う際、上述した救急救命の資格取得が必須であり、少なくとも救急対応は行える状態で現場に立つことが求められる。

米国と日本では法規制や制度の違いもあり、一概に比較することはできないが、スポーツ医学における救急救命が重要視されており、救急救命士が有する専門知識や技術がスポーツ医学に求められているといえる。

5 まとめ

救急救命士養成コースのあるスポーツ医療系学科においては、別物のコースであるかのように「救急救命」と「スポーツ医学」が分けて考えられがちである。しかしながら、現代社会において、スポーツ救急医学という分野が重要になっていること、スポーツ医学から得られる知識が実際の救急活動に活用できること、スポーツ医学を学ぶことで生命を守ることに對する深い洞察を得る契機を得ることから、スポーツ医学は、救

急救救命士が学ぶことが望まれる学問であり、急救救命士養成コースのあるスポーツ医学系学科の特徴ある教育課程を構成する重要な要素となる。また、米国の例をみても急救救命はスポーツ医学の中でも最重要視されるべき課題であり、「スポーツ医学」「急救救命」双方の知識・技術を持つ人材育成はこのような学科が果たすべき役割である。

引用文献

- 1) 横江 清司 著.『スポーツ医学』HIME企画 2015
- 2) 黒田 善雄. スポーツ医学概論『スポーツ医学研究ハンドブック 基礎科目』文光堂 2-8; 2011
- 3) 尾方 寿好. スポーツ指導者と急救救命士の共通点と接点『中部大学教育研究』13: 91-96; 2013
- 4) 伊藤 堯, 佐藤 孝司 著.『体育・スポーツ事故判例の研究』道和書院 1995
- 5) 輿水 健治 著.『スポーツ救急医学』ベースボール・マガジン社 2009
- 6) 高崎 耕平, 森村 尚登. スタジアムにおける救護体制『救急医学』36: 1026-1029; 2012
- 7) 田中 秀治, 喜熨斗 智也, 白川 透. オープンスペースイベントにおける救護体制『救急医学』36: 1030-1035; 2012
- 8) 安田 康晴, 加藤 義則, 杉本 勝彦, 熊川 大介, 田中 重陽, 角田 直也. 救急活動時の筋活動に関する研究『国士舘大学体育研究所報』27: 105-113; 2008
- 9) 熊倉 孝行, 松本 あや子, 渡邊 美穂, 飯田 稔, 伊藤 昌夫. 救急活動における腰部にかかる負担の研究『消防科学研究所報』38: 121-133; 2001
- 10) 神山 麻由子, 岡本 博照, 細田 武伸, 和田 貴子. 都市部救急隊員の日常業務のストレス: 消防隊員および救助隊員との比較『日本臨床救急医学会雑誌』16: 557-564; 2013
- 11) 谷垣 静子, 宮階 ひとみ, 細田 武伸, 原口 由紀子, 仁科 祐子, 黒沢 洋一, 能勢 隆之. 鳥取県西部地区における救急隊員の健康習慣と疲労の関係『産業衛生学雑誌』47: 761; 2005
- 12) 野村 茂 著『産業医学100話－働く人の件康と病気－』(財) 労働科学研究所出版部 2006
- 13) Ogata H, Fujimaru I, Kondo T. Degree of exercise intensity during continuous chest compression in upper-body-trained individuals.『J Physiol Anthropol』34: 43; 2015
- 14) Oda S, Shirakawa K. Sleep onset is disrupted following pre-sleep exercise that causes large physiological excitement at bedtime.『Eur J Appl Physiol』114: 1789-99; 2014
- 15) 斉藤こずえ. パラメディックの生涯教育から学んだこと『来た見た乗った－米国パラメディック視察研修』澤田 祐介 監修, 荘道社 106-108; 1997
- 16) Smith DM. The preparticipation physical evaluation. In: Team Physician's Handbook. Edited by Mellion MB, Walsh M, Shelton GL. Philadelphia: Hanly & Belfus, 1997.
- 17) Anderson, Marcia K., Hall Susan J., Martin, Malissa (2000) Sports Injury Management 2nd ed, Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- 18) Arnheim, Daniel D., Prentice, William E., (2000) *Principal of Athletic Training 10th ed.*, Boston, MA; The McGraw-Hill Companies, Inc.
- 19) Klossner, David. (2013) *NCAA Sports Medicine Handbook 24th ed.*, Indianapolis, IL: The National Collegiate Athletic Association.
- 20) National Athletic Trainers` Association
<https://www.nata.org/career-education/education/online-ceu-opportunities> (2017/8/28 アクセス)

The Meaning of Sports Medicine in Paramedics

IIO Yoko^{*1}, OGATA Hisayoshi^{*2}, BABA Reizo^{*3} and YOKOE Kiyoshi^{*3}

- *1 Lecturer, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *2 Associate Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *3 Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University

対日理解促進交流プログラム カケハシ・プロジェクト派遣

今村 洋美^{*1}・石原 修^{*2}・林 良嗣^{*3}・河内 信幸^{*4}・塩澤 正^{*5}
David Laurence^{*6}・北條 泰親^{*7}・鈴木 清明^{*8}・岡島 健^{*9}

1 はじめに

日本政府が推進する「カケハシ・プロジェクト (KAKEHASHI Project)」に、中部大学が採択され、中部大学生23名と引率教員2名の計25名が、2017年3月15日(水)から3月22日(水)の8日間、アメリカ合衆国ミシガン州デトロイト市に派遣された。そして、現地の大学や高校等で日本の魅力などについての英語による発表、在デトロイト日本国総領事館への表敬訪問や日系企業の訪問、ワークショップおよび成果報告会での発表を行ってきた。

カケハシ・プロジェクトは、日本政府(外務省)が、対外発信力のある将来有望な人材をアメリカへ派遣し、政治、経済、社会、文化、歴史、外交政策などについて、日本への理解を促進するとともに、親日派・知日派を発掘し、日本の外交姿勢や魅力などを積極的に発信して、日本の外交の基盤を充実させることを目的とした対日理解促進交流プログラムで、日本国際協力センター(JICE: Japan International Cooperation Center)が実施している。

2016年度のカケハシ・プロジェクトに選ばれたのは、中部大学の25名を含め、全国23大学549名で、23大学のうち9大学が私立大学である。中部大学は、静岡大学の25名とともに派遣された。

2 カケハシ・プロジェクト運営委員会

このカケハシ・プロジェクトを成功させるべく、国際センターを中心にカケハシ・プロジェクト運営委員会が設けられた。その委員会は、委員長に石原副学長・国際センター長(現学長)、副委員長に林副センター長、委員として、河内、塩澤、今村、ローレンス、北條、鈴木、岡島の9名が、プロジェクトへの申請書類の作成をはじめ、派遣学生選考からオリエンテーション、現地での日本からのサポートなど、カケハシ・プロジェクト全般のアドバイスおよび支援にあたった。

3 派遣学生選考および派遣準備：ワンキャンパスの強み

募集要項やポスターに明記された「航空運賃、滞在費等ほぼ全額免除で8日間のアメリカでのプロジェクトに参加できます」という文言にも惹かれ、10月26日(水)のカケハシ・プロジェクトの説明会には、予想をはるかに超える約200名の学生が集まった。23名の募集人数に対し、11月7日(月)の応募締切までに87名の応募(競争率3.8倍)があったため、まず書類選考で成績・英語力・特技などから50名を一次合格とし、その後の面接で23名の派遣学生を決定した。今回応募した学生の中には、成績は優秀であっても、経済的理由から今までは海外への留学プログラムに応募したくてもできなかったが、「航空運賃、滞在費等ほぼ全額免除」というプログラムのポスターを見て、これなら私にも応募ができるということで申し込んだ学生も多かった。

選ばれた23名の学生の内訳は、男子学生9名、女子学生14名、学部1年生から博士後期課程1年生まで全ての学年の学生構成となった。また学部と大学院で見ると、学部生20名と大学院生3名で、大学院生は3名とも工学研究科の学生であった。学部生20名の内訳は、人文学部英語英米文化学科13名、国際関係学部国際学科3名、同 国際関係学科1名、同 国際文化学科1名、工学部ロボット理工学科1名、生命健康科学部生命医科学科1名であった。それに加え、今村とローレンスの引率教員2名の、計25名がデトロイトへ向かうこととなった。

11月30日(水)の第1回オリエンテーションから、山下興亜学長・石原修副学長にプレゼンテーションを行った3月8日(水)の約3カ月半の間に10回のオリエンテーションを行った。2月1日(水)の第5回オリエンテーションからは、毎週水曜日の午後、プレゼンテーション練習に励んで本番に備えた。今回の派遣で一緒になった静岡大学の引率教員の原沢伊都夫教授とSteve Urick准教授から、準備の大変さを伺うことができた。特に、静岡大学は静岡キャンパスと浜松キャン

*1 全学共通教育部 全学英語教育科 教授 *2 学長 *3 総合工学研究所 教授 *4 国際関係学部 国際学科 教授
*5 人文学部 英語英米文化学科 教授 *6 人文学部 英語英米文化学科 准教授 *7 国際センター事務局 部長
*8 国際センター事務局 次長 *9 国際センター事務局 課長

ンパスに分かれているため、学生選考もプレゼン練習も全員一緒に行くことは数回しかできず苦労されたそう。その点、中部大学は全7学部がワンキャンパスに集結しているおかげで、毎週全員一緒に集まって直接意見を交わしながら準備をすることができ、60分のフルバージョンから、30分のショートバージョンの英語でのプレゼンを2種類用意して、アメリカへ向かうことができた。

4 デトロイト市でのプレゼンテーションおよび訪問

表1は、派遣先のデトロイト市で実際に行った、中部大学の主な活動内容である。実は、この日程の半分近くは出発直前まで未定で、出発前日3月14日(火)の夜10時頃に、詳細情報が入った最新版の日程表がJICEの担当者から送られてきて分かった次第である。特に今回は、派遣直前にデトロイト市での記録的な大雪による1週間の停電の影響で、訪問先とのやりとりがうまく出来ず、出発前日の夜まで詳しい日程が分からなかったようだ。しかも、細かい日程は現地で前日または当日に確定することも多かった。

表1 中部大学プログラム日程

日付	主なプログラム内容
3月15日(水)	中部国際空港発、デトロイト空港着 Eastern Michigan University 訪問
3月16日(木)	South Lyon High School でのプレゼンテーション(計5回) Oakland Community College でのプレゼンテーション
3月17日(金)	在デトロイト日本国総領事館訪問(午前) デトロイト市内見学(午後) デトロイト歴史博物館、デトロイト美術館、デトロイト市図書館
3月18日(土)	Henry Ford Factory と Ford Museum 見学 Ward Presbyterian Church でデトロイト市民との交流
3月19日(日)	Holocaust Memorial 見学(午前) ワークショップ、報告会プレゼンテーション準備(夜6:30開始)
3月20日(月)	成果報告会(日本国総領事館・米国政府・交流学校関係者等に) UBE Machinery(日系企業)訪問
3月21日(火)	デトロイト空港発
3月22日(水)	成田国際空港着、成田国際空港発、中部国際空港着

3月15日(水)、静岡大学の25名とともに、中部国際空港10:45発DL94デトロイト行きの直行便で、同日10:15にデトロイトに計50名が無事到着した。デトロイト空港には、アメリカ合衆国滞在中のコーディネーターとして、協賛団体のYFU(Youth for

Understanding)から派遣された、中部大学のYFUグループリーダーKelli Crispさんと、静岡大学のYFUグループリーダーJenny Beth Aloysさんが出迎えてくれた。宿泊先およびワークショップなどの会場にもなったDoubleTree by Hilton Detroit Dearbornに移動後、全体オリエンテーションを行った。その後、静岡大学の学生と中部大学の希望学生がEastern Michigan Universityを訪問し交流を行った。

2日目の3月16日(木)は、静岡大学とは別の学校でのプレゼンテーションで、別行動となった。中部大学グループは、朝8時にSouth Lyon High Schoolに到着後、午前中には2時間目から4時間目に3回、ランチ後は5、6時間目の2回、2種類のショートバージョン(30分程度)のプレゼンテーションを交互に計5回行った。

プレゼンテーションは両バージョンとも、まずAチームが中部大学を紹介後、Bチームが日本と愛知県の魅力(食文化、精神性、愛知県の産業など)を紹介し、最後にCチームが日本の文化について実演を行う内容である。日本の文化の実演では、着物、日本舞踊、コスプレ、少林寺拳法、空手、そして書道の順に披露していった。書道は春日井市の小野道風の紹介からはじめ、「一期一会」を実際に書いているところを近くで見てもらい、次にアメリカ人の希望学生に自分の名前を筆で書く体験をしてもらった。



写真1 South Lyon High Schoolでのプレゼンテーションの1場面

ランチタイムには、Chad Scaling校長ご自身が、ポケットマネーからラザニア、サラダ、ガーリックブレッド、飲み物などをケータリングしてくださり、中部大学生全員と関係者がランチをご馳走になった。ランチ後には、校長自らキャンパスツアーも行ってくだ

さった。

夕方、Oakland Community Collegeに移動後、6:30から8:00にフルバージョン（50分程度）のプレゼンテーションを1回行った。まだ時差ぼけと睡眠不足の中、休憩時間にはほぼ全員くたくたで、机にうつ伏せ状態になっている学生も多く見られたが、いざ本番になると、全力で素晴らしいプレゼンテーションを披露し、発表後のアメリカ人学生との英語での交流も終始活発に行われた。

South Lyon High SchoolでもOakland Community Collegeでも、プレゼンテーションを聞きに来てくれ、交流ができたのは主に、両校で日本語を教えているMichael Rubida先生の授業をとっている生徒や学生であった。Rubida先生も必要な備品などもテキパキと準備してくださり、スムーズにプレゼンテーションを行うことができ、参加学生も大変熱心にプレゼンテーションに参加し、有意義な一日となった。



写真2 Oakland Community Collegeで
プレゼンテーション後に

3日目の3月17日（金）は、まず、在デトロイト日本国総領事館を表敬訪問した。静岡大学と交互に訪問することになっており、まず中部大学の25名が訪問した。デトロイトのダウンタウン中心部にそびえるGMルネッサンスセンターのタワー400の16階にある日本国総領事館で、円卓会談を1時間ほど行った。最初に、野田亮二主席領事からデトロイト市についての説明を伺った後、「10年後にはどのようなことをしたいか」などの質問が学生一人一人になされ、学生も皆、しっかりした頼もしい応答をしていた。野田主席



写真3 在デトロイト日本国総領事館表敬訪問

領事との記念撮影後、静岡大学の学生と入れ替わった。

昼食後、デトロイト市内見学となった。小雪混じりの寒い午後であったため、デトロイト歴史博物館、デトロイト美術館、デトロイト市図書館と、建物内での見学となった。

4日目の3月18日（土）は、Henry Ford FactoryとFord Museumを見学後、夕方からWard Presbyterian Churchで、デトロイト市民との文化交流を行った。静岡大学との合同交流は初めてだったため、中部大学の少林寺拳法と空手の披露は、デトロイト市民だけでなく、静岡大学の学生たちにも好評であった。

5日目の3月19日（日）は、午前中にHolocaust Memorialを見学した。まず、中部大学と静岡大学だけでなく、他のアメリカ人の見学者と一緒に4つのグループに分かれて館内ツアーに参加後、参加者全員でHolocaustからの生還者の息子さんの話に耳を傾けた。

午後には、モールでの買い物と夕食の後、午後6:30からワークショップを行い、翌日の成果報告会でのプレゼンテーションの準備を開始した。まず、4つのグループに分かれ、プログラム全体を通して、気がついた点、学んだ点、伝えたい点について話し合い、報告会で発表したいテーマを決め、発表内容（Action Plan）を練り上げていった。日程表では、夜10時には終わることになっていたが、全てのグループがパワーポイント作成および英語原稿作成など真夜中まで準備が続いた。今村は深夜12時半に部屋に戻ったが、朝方3時半まで頑張ったグループもあった。

6日目の3月20日（月）は、まず日本国総領事館・米国政府関係者・交流学校関係者等を招待した成果報告会で、グループごとに発表を行った。約10分の発表後、その内容について招待された日本国総領事館関係者等の方々との質疑応答となった。どのグループも堂々とした英語での発表および応答であった。

その後、デトロイト市にある日系企業のUBE Machineryを訪問した。ここでも、一度に2グループ



写真4 成果報告会：日本国総領事館・
米国政府関係者との質疑応答場面

一緒に説明を聞くことができないため、今回中部大学は静岡大学の後での訪問となった。アメリカ人のスタッフの方と西岡聡様から、様々なお話を伺うことができ、特に、日本人としてアメリカで活躍している西岡様に学生たちが熱心に質問をしていたのが印象的であった。また、女子学生の一人が途中で体調を崩し気分が悪くなった時も、西岡様に会社にあった菓をいただいたり休ませていただき、大変お世話になった。

7日目の3月21日(火)、デトロイト空港13:35発成田行きのDL275便で、デトロイト市を後にした。翌8日目の3月22日(水)、16:00に成田空港着。静岡大学は成田空港で解散であったが、中部大学グループは、成田空港18:50発中部国際空港行きの便に乗り換え、20:10に無事到着してからの解散となった。

5 アクションプラン実施と帰国報告会

カケハシ・プロジェクトは、JICEから帰国後も半年間は活動が求められた。その一つが、成果報告会で発表したアクションプランの実施である。各グループごとにそれぞれアクションプランを実施していったが、中部大学派遣メンバー全体として、「KAKEHASHIメンバーを増やす!」という目的で、学内で3回帰国報告会を催した。

最初の帰国報告会は、4月26日(水)15:20~16:50に、英語英米文化学科で行われた。約150名の学生が派遣学生の話に熱心に耳を傾け、予想を上回る反響があった。カケハシ派遣メンバーとの質疑応答や報告会の感想レポート内容からも、カケハシ・プロジェクトの目的でもある、日本の魅力を発信する活動の重要性が認識され、それに賛同する仲間を増やすことができたことが嬉しかったというカケハシ派遣学生からの感想が多かった。

同様に、2回目の帰国報告会は、6月21日(水)13:35~15:05に国際関係学部で、3回目の報告会は、8月11日(金)12:00~12:50に、夏のオープンキャンパスで高校生対象に実施した。

また、各グループおよび全体のアクションプランの



写真5 英語英米文化学科での帰国報告会

実施内容は、Facebookなどにも投稿・報告されている。

6 カケハシLINEグループとFacebook

今回、「中部大学カケハシ2016」というLINEグループを作り、発表準備段階から、帰国後のアクションプラン報告会に至るまで、フル活用した。このLINEグループには、派遣メンバー25名の他、塩澤、北條、鈴木、岡島も入っていたので、報告会プレゼン準備が深夜で大変な時も、日本から励ましのメッセージがLINEで流れてきて、大いに励まされた。また、派遣団員の体調管理のため、プログラム中、全員毎朝起きたらまず検温を行い、YFUのKelliさんに報告しなければならなかったが、LINEグループのおかげで、派遣メンバー25名だけでなく、日本の国際センターのスタッフの方にも派遣メンバーの体調が分かって良かったようである。

派遣前の準備段階から派遣中および帰国後のアクションプラン実施状況は、Facebookを活用して投稿し発信してきた。これは、外務省からの「SNSなどで情報発信し日本の魅力を世界中に広めることもミッションの1つで重要視されている」という要請にも答えるもので、積極的に投稿・発信を行ってきた。詳しくは、Facebook(KAKEHASHI Project-Chubu University: <https://www.facebook.com/groups/1873029442945391/>)をご参照いただきたい。

謝辞

今回のカケハシ・プロジェクト訪問先では、関係者の皆様にご多大のお世話になりました。特に、在デトロイト日本国総領事館首席領事の野田亮二様、South Lyon High SchoolのChad Scaling校長とMichael Rubida先生、UBE Machineryの西岡聡様、そして静岡大学の原沢伊都夫教授とSteve Urick准教授には、この場をお借りし厚くお礼申し上げます。

注

本稿は『ANTENNA』No.137に報告した内容を大幅に加筆・修正したものである。

参考文献

外務省(2017)「対日理解促進交流プログラム」

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000098236.pdf>
(2017年6月18日)

外務省(2017)「北米地域との交流 カケハシ・プロジェクト」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/page25_000243.html (2017年6月18日)

Participation in the KAKEHASHI Project: Japan's Friendship Ties Program

IMAMURA Hiromi^{*1}, ISHIHARA Osamu^{*2}, HAYASHI Yoshitsugu^{*3},
KAWAUCHI Nobuyuki^{*4}, SHIOZAWA Tadashi^{*5}, LAURENCE David^{*6},
HOJO Yasuchika^{*7}, SUZUKI Kiyooki^{*8} and OKAJIMA Takeshi^{*9}

- * 1 Professor, Division of English Education, Faculty of General Education, Chubu University
- * 2 President, Chubu University
- * 3 Professor, Institute of Science and Technology Research, Chubu University
- * 4 Professor, Department of International Studies, College of International Studies, Chubu University
- * 5 Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University
- * 6 Associate Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University
- * 7 General Manager, Center for International Affairs, Chubu University
- * 8 Deputy General Manager, Center for International Affairs, Chubu University
- * 9 Manager, Center for International Affairs, Chubu University

チャレンジサイトを通したコモンズコンシェルジュの関わりと コモンズサポーターの育成について

平井 芽阿里*・岩間 優希*

1 はじめに

本稿は、コモンズセンターを拠点とし2015年度、2016年度にわたって「チャレンジサイト」の一環として行われた「夢を叶えたOB・OGとトークライブで交流しよう！プロジェクト」の実践報告である。プロジェクトを通じた学生の人間力育成の試みをコモンズコンシェルジュの関わりも踏まえながら提示することにより、本学の教育研究に資することが本稿の目的である。

2 プロジェクトの目的と趣旨

本プロジェクトは、中部大学を卒業後、社会に出て夢を叶えたOB・OGを招き、経験や体験をトークライブという形で学生に共有させることによって、企画運営に参加する学生の人間力を養い、聴衆として聞きに来る学生がキャリアプランニング能力を身につけることができるものとして立案された。その特色は、卒業後年数の浅い20代30代のOB・OGを招くという点と、学生が自ら交渉や準備を行うという点である。比較的年齢も近い卒業生なので学生にとっても接しやすく、また卒業生の側にも学生に対する教育的効果を説明し、通常の講演会のようにいかないケースもある点を理解のもとご協力をいただいた。

学生へのコモンズコンシェルジュの教育方針としては、基本的に全てを学生主体とし、学生の人間力を養うためのサポートのみ教員が行う。例えば、プロジェクトの運営（招聘・日程・場所の確保）、広告と宣伝（ポスターとパンフレットの作成・配布・掲示）、当日の運営（司会・機器操作・OBやOGのアテンド・案内）、終了後のニュースレターの作成（執筆・印刷・配布）を全て学生が主体的に行うこととした。

期待した効果は二つある。一つ目は、本プロジェクト参加学生への直接的効果である。上記の行程を隔月で経験することによって、企画力、コミュニケーション能力、運営能力が身につくだけでなく、グループワークによる協調性、自らOB・OGとのやりとりを重ねることによる交渉力、主体性、さらにキャリアに関する知識や経験を養い、結果的に人間力が向上すること

を見込んだ。二つ目は、本プロジェクト実施による周囲の学生への効果である。常日頃学生の集まる不言実行館2階コミュニケーションエリアの横に位置するステージエリアを利用することによって、多くの学生に足を運んでもらうことが可能となる。また、学生が集まるスペースを利用することによって、偶然そこに居合わせた学生にも注目させる効果を狙った。

3 学生の活動

本プロジェクトには、コモンズセンターのコモンズサポーターから多様な学科学年の学生が運営者として参加した。2015年度には12名、2016年度には8名の参加者があった（表1、表2）。主となる活動は2か月に1度OB・OGを大学に招き、トークライブという形で自身の体験について語ってもらうものであるが、

表1 2015年度参加学生学科学年別

2015年度参加学生		
機械工学科	4年	1人
経営会計学科	4年	1人
中国語中国関係学科	4年	1人
コミュニケーション学科	3年	1人
コミュニケーション学科	4年	3人
応用生物化学科	4年	1人
環境生物科学科	3年	2人
環境生物科学科	4年	1人
幼児教育学科	4年	1人
合 計		12人

表2 2016年度参加学生学科学年別

2016年度参加学生		
機械工学科	4年	1人
電気システム工学科	3年	1人
情報工学科	2年	1人
国際文化学科	3年	2人
コミュニケーション学科	2年	1人
歴史地理学科	4年	1人
環境生物科学科	4年	1人
合 計		8人

*1 全学共通教育部 全学総合教育科 講師

それを実現するために多種多様な活動が行われた。

学生の活動は招聘するOB・OGへの交渉、連絡、日程の決定、ポスターとパンフレットの作成、当日運営、終了後のまとめとして壁新聞を発行することなど全般であり、これらの仕事を円滑に進めるため以下のような役割を設定した。

①**全体統括（ディレクター）**…全体の仕事が進んでいるかをチェックし、必要に応じて指示。コンシェルジュとの連絡係を務める。

②**AD（アシスタントディレクター）**…トークライブ中、マイクをまわしたり、事前のミネラルウォーター準備、懇親会の予約など。その他、ディレクターから指示を受けて必要な仕事を行う。

③**ゲスト対応**…OB・OGとの連絡係。メールでやりとりし、日程の決定、経歴を聞いてプロフィールをデザイナーやライターに伝える、当日来校したゲストの案内など。

④**ポスターデザイナー**…ポスターをデザインし、commonsコンシェルジュから了承が得られたら、ポスターの印刷・掲示と立て看板の作成・設置を行う。掲示・設置作業はデザイナーが主導し、他のメンバーを集めて全員で取り組む。

⑤**ライター**…ゲストのプロフィールなどを聞き、それをもとにパンフレット（当日資料）の作成を行う。commonsコンシェルジュから了承が得られたら、印刷・製本などを行う。

⑥**MC 1、2**…当日の司会進行、OB・OGにいろいろな質問をして話を引き出す。当日までに進行表と質問内容をつくっておく。

⑦**カメラマン・機械操作（当日）**…当日のビデオ撮影、PC設置、音響調整を行う（事前準備含め）。トークライブ終了後、撮影した映像を編集して広報用の動画をつくる。

⑧**壁新聞の記者（ジャーナリスト）**…トークライブや懇親会の写真撮影、来場者へのインタビューなどを行い、自分で見聞きしたことをレポートした壁新聞を作製する。当日の様子だけでなく、準備過程のサポーターたちの奮闘ぶりから取材し、記録する。

なお①から⑧は2016年度の役割一覧であるが、後述する点以外は2015年度も同様である。

以上の様に、それぞれの役割名称にはイベント運営業界の職名を積極的に採用し、トークライブ・プロジェクトを仕事として推進するという意識を持てるように配慮した。学生自身そうしたポジション名が与えられることによって興味と関心を持ち、自分の役割を楽しむことができたようである。

ただしここで述べておくべきは学生の責任感についてであろう。一年目は、学生の要望と自由な分担を尊重し、役割ごとに複数人が担当できることを容認した（なぜなら学生の「主体的」な活動を軸としているからである）。つまり、グループで一つの役割をこなすことを可能としたのである。この場合、何名かの学生は複数の役割を掛け持ちすることになった。次に、学生が多様な経験を積むことができるよう、トークライブごとに別の役割に変更することを可能にした。これによって学生が異なる種類の仕事を体験し、時には苦手だと思っていた事にもチャレンジすることを期待して採用した方針であった。しかしながら私たちcommonsコンシェルジュの見るところ、こうした体制には問題があった。

第一は、複数人で一つの役割を担当したことにより、責任体系があいまいになり、お互いが他人任せにできるようになってしまったことである。準備も滞る場面があり、トークライブ間際になってのポスター掲示となることもあった。次に、各回で役割を変更可能としたことにより、反省や気づきを次の回に活かすことができなかった。次の担当者に引き継ぎはしていたものの、やはりすべてを伝達するのは不可能であり、本人は予想していなかった部分でつまづくこともある。次の回にも同じ役職を担当するのであれば改善できるが、毎回担当学生が変わったために、経験が積みあがらず、同じ失敗をしている例も見受けられた。

そのため、2016年度は各役割必ず一人で担当すること、そして役割は全ての回において変更はしないことを条件とした。他の仕事もやってみたい場合に手伝わせてもらうのは可能だが、その場合でも責任者はもともとの担当者であることを明確にした。

こうした変更を行った結果、学生は自分一人しか担当者がいないため強い責任感を持って仕事に臨むことができ、健全なチームワークを実現した。また毎回の反省を次の回に活かすことができるため、回を重ねるごとによりよいトークライブの運営を実現することができたのである。全体としての成果は次項に述べるが、いずれにせよ適切な制度設計こそが学生のアクティブ・ラーニングにおける教員の役割であることが明確に表れた事例だと言える。なお、2016年度は前年度よりプロジェクト参加学生が少なかったものの、その分「少数精鋭」で高いパフォーマンスを挙げることができたのも重要な点である。頼れる者が自分しかないときにこそ、その人の能力を外に引き出す（educate）ことができるのであろう。



写真1 2016年第1回目ゲストの尾上さんと

4 サポーターの人間力について

本プロジェクト終了後、参加学生には、チャレンジサイトを通して身についたと感じる人間力について、それぞれの具体的な体験を例にあげながらディスカッションしてもらった。また、人間力とは何か、ということについて考えてもらうために、簡単な文章にもまとめてもらった。

まず、学生自身が身につけることができたと感じた人間力をそれぞれの役割ごとにまとめる。

①全体統括（ディレクター）

全ての学生の行動を把握し、連絡や報告、相談を行う必要があった。全体をまとめ、一つの目標を成し遂げることの難しさを実感しながら「統率力」を獲得できた。

②AD（アシスタントディレクター）

チャレンジサイト自体に自らもスケジュールを調整し参加する必要があるなど「計画力」を身につけることができた。

③ゲスト対応

相手の都合に合わせて交渉をする必要があるため、こちらが1日遅れると1週間も日程がずれてしまうこともある。他のメンバーへの情報共有もスムーズに行うことや「先を見た行動」の重要性を実感した。

④ポスターデザイナー

ポスターを掲示するために学内の全学部の事務室に足を運んだり、交渉したことで、人との「コミュニケーション力」が身についた。また、ポスターをデザインするために、いろいろなデザインについて考えるという「発想力」が身についた。

⑤ライター

ポスターデザイナーの役割には、事前の予告掲示にとどまらず、当日のスケジュールやゲストのプロフィール情報をまとめた冊子の配布なども含まれる。デザイン、レイアウト、文章、中部大学のドキュメントセンターへの印刷の依頼や印刷日時の設定等も全て自ら行うため、ドキュメントセンターとのやりとり、電話で

の対応なども通して、「主体性」と「対応力」を身につけることができた。

⑥MC

ゲストによるトークを受け、その話の内容から、その時聴衆が何を疑問に思うかを考え、そのタイミングで的確にゲストに質問することが重要である。また、ゲストが学生に何を伝えたいのかを感じ、その話題を膨らませるなど、タイムスケジュールや時間配分を臨機応変にすることが必要である。トークライブの流れをしっかりと把握し、予定時間を超過しないよう常に時間を気にしながらゲストとの掛け合いの流れを誘導することがMCにとって最も大切な役割といえる。

⑦カメラマン・機械操作

時間内に終わらせるための「調整力」、当日までに何をすべきかを考える「計画性」、当日の進行が進まないときに、その場で考えて行動する「アドリブ力」が身についた。

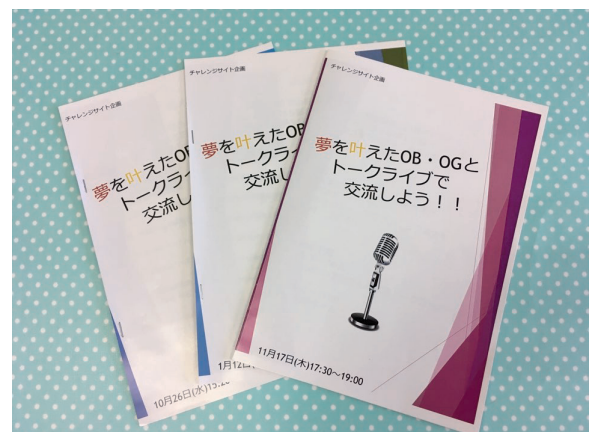


写真2 毎回趣向をこらした当日パンフレット

⑧壁新聞の記者（ジャーナリスト）

壁新聞の作成は、全体のスケジュールや運営状況の把握、ゲストや参加メンバーへの取材にとどまらず、写真撮影や壁新聞の記事の作成、レイアウトやデザインにいたる複数の事柄をこなす。どのようにして「文字で情報を伝えるか」ということが難しかったため、当日来ていない人が見ても、トークライブの様子が伝わるように心がけ、ゲストの魅力を紙面に最大限出す点を重視した。

以上のように、学生が自らの経験を通して身についたと感じた人間力についてディスカッションしたり文章化することで、改めて認識させることをねらいとした。さらに、参加学生には、チャレンジサイトを通して今後社会で必要だと感じる人間力について、反省点も踏まえながらまとめてもらった。

学生には、個別の役割の他、各自で広報活動なども行ってもらったため「誰かがやってくれるであろうと

いう甘い考え」によって、広報活動や事前準備が他人任せになってしまう部分があり、「自分のことだけを考えるのではなく、周りの事も把握し行動していくことも、今後社会で必要だと感じました」という反省も見られた。

また、企画力という力がとても重要であり、難しいものであると実感した、という声が多く上がった。「トークライブという企画を成し遂げるために、ゲストとの交渉、ライブの日程調整、本番の流れの構築、より効果的な宣伝作業など、様々なことを考え計画的に実行していかなければならなかった。現実的に実現可能であるか、ということなども考えながら企画を立案し、運営することは、将来社会に出た時に必要となるプロジェクト能力の成長に他ならない」という意見もあった。

そして、チームで一つのことをするためには、一人一人が自分の仕事をやるだけでなく、協調してまとまらなければよいものがつくれない、ということを実感し、そのためにも今誰が何をどのように活動しているのか、という報告や連絡というコミュニケーションの必要性を感じた、との声も多かった。

このように、学生たちが達成できたと感じている点、不十分であったと感じている点を含め、彼らが自身の体験や人間力の獲得について経験を振り返り述べた内容は、「自ら考える力」としての人間力の十分な成長と向上を見ることができるといったものであった。

さらに、チャレンジサイトから始まった学内新聞『コモンズタイムス』を2017年度も学生自ら継続している点も、チャレンジサイトを通し獲得した人間力を発展させ、社会への糧にしていこうとする積極的な姿勢と捉えることができるだろう。



写真3 2017年第1回ゲスト青木さんと

5 成果

以上、本プロジェクトの目的は①プロジェクト参加学生が自らトークライブの企画・運営の体験をすることによって人間力を向上させる、②トークライブを聞きに来た一般の学生がOB・OGの経験から学ぶ、という二重の効果をもたらすことであった。

上記の目的に照らせば、①の点はプロジェクトを振り返ってなされた学生たちの反省からも、大きな効果があったといえる。②の点についても、トークライブに参加した一般学生からは、「自分の人生を考える上で貴重な経験になった」「留学について迷っていたが、挑戦しようという気持ちが強くなった」との感想が多数寄せられ、本企画を開催した目的の重要部分を達成することができたといえる。

謝辞

本プロジェクトの進行にあたり、ゲストになることを快く快諾し、コモンズサポーターの人間力育成に積極的にご協力いただいたOB・OGの方々には、この場をお借りして、心より厚く御礼を申し上げます。

Commons Concierge Role and Development of Commons Supporter Human Abilities

HIRAI Meari* and IWAMA Yuki*

* Lecturer, Division of Interdepartmental Education, Faculty of General Education, Chubu University

カリフォルニアの青い空 ーカリフォルニア大学デービス校での1年を振り返ってー

堀 部 貴 紀*

1 はじめに

2016年4月から1年間、本学の海外研究員として、カリフォルニア大学デービス校（University of California, Davis, 以下UCD）で研究する貴重な機会を得た。本稿ではUCDでの生活の一端と印象に残ったことを紹介させて顶きたい。

2 学園都市デービス

UCDのあるデービス市はカリフォルニア州の州都であるサクラメントの中心部から西に約30kmに位置する小さな町である。人口は約6万5千人で、その半分ほどがUCDの学生である。学生が多いこともあり、町中では様々な人種の人たちが生活している。気候は典型的な地中海性気候であり、夏は乾燥しているが冬は冷涼で雨が多い。特に6～9月は全くと言っていいほど雨が降らず、毎日強い日差しが照りつけて火傷をしそうな程である（実際、火事が起こることもある）。



写真1 デービス市と近隣の農地

デービス市は広大な畑に囲まれており、市内には大学と農地以外これといった観光名所や娯楽施設はない。市内の娯楽といえば映画とバーくらいで、カラオケをするだけでも隣のサクラメントまで行く必要がある。前向きに捉えれば、研究と勉学には最適な町であると言える。現地の学生がこの町の環境をどう感じていたかは分からないが、農学系の研究者である私には、町を覆ってしまうような広大な農地は衝撃的な程美しく、

見飽きることがなかった。

2.1 UCD (University of California, Davis)

カリフォルニア大学（UC）は合わせて10のキャンパスを持つ世界でも最大級の大学の一つである。日本では特にUCLA（ロサンゼルス校）が有名だが、本拠校はUCB（バークレー校）である。UCDはバークレー校の農場としてスタートしたが、現在は経済、工学、理学、医学、農学部を有するUCの中でも比較的規模の大きな大学となっている。特に農学研究の分野では常に世界トップ3に入る名門校であり、世界中から多くの農学研究者が訪れる。私も農学分野の最先端の研究技術を学ぶため、Plant Sciencesという学部のAbhaya Dandekar教授の下で研究を行った。



写真2 職場 (Robbins Hall)

2.2 30年の時を経て

Dandekar教授の研究室に所属できたのは、私が学生であった時の恩師（山本昭平 名古屋大学名誉教授）の紹介があったからである。恩師も30年前に客員研究員としてUCDに勤務していた。その時に恩師が所属していた研究室でポスドク（任期付きの研究員）をしていたのが若き日のAbhaya Dandekar博士だったのである。2人は今日に至るまで交流を続けており、それが私の研究留学のきっかけとなった。

理系の研究者は閉鎖的な印象を持たれがちであるが、研究を多方面に進めるためには協力者の存在が欠かせない。今回の研究留学の目的の一つは、UCDでの生

* 応用生物学部 助教

活を通して将来の研究パートナーを見つけることであった。私も30年後にUCDへ弟子を紹介できたと思う。



写真3 Dandekar研究室のメンバー

3 研究 (Dandekar Laboratory)

Dandekar Laboratory (以下、研究室) には研究員、留学生、大学院生等が合わせて10名程所属していた。研究室に配属されてから1週間程度は安全講習や各種手続きに忙殺されたが、それ以降は研究以外の業務が入ることはほとんどなかった。

配属直後は英語でのコミュニケーションに苦労した。当たり前だが、生活や業務の全てを英語でこなさなくてはならない。週に1回研究室のミーティングがあり、そこで各メンバーが研究の進捗状況についてプレゼンを行う。私にも月に1回は順番が回ってきた。プレゼンは周到に準備できても、その後のディスカッションでうまく対応できず歯がゆい思いをすることも多かった。しかし時間が経つと慣れるもので、英語が下手でも気後れせずに質問や回答をできる度胸だけは身に着けることができた。

3.1 研究環境

所属研究室は園芸学分野では世界的に有名なラボであったが、古い実験設備が多いことに驚いた。遺伝子工学実験に必須のサーマルサイクラーですら、1990年代に製造されたものが使用されていた。全体的に見ても機器のレベルでは日本の一般的な大学と同程度か劣るくらいである。また研究室間での実験設備の共同利用も一般的なようで、他の研究室との機器の貸し借りも頻繁に行われていた。実験室は広い部屋をいくつかの研究室で分けて使うようになっており、研究室間の交流の促進に寄与していると思われる。UCDで働く日本人研究者に話を聞いたが、こうした状況はアメリカでは普通だそうだ。古い機器でも使えるものは使い、他のラボとも機器を共有しコストを抑える。世界的なラボというのは潤沢な予算と先端機器を駆使して

データを出すものだと思っていたが、こうした状況を知り励みになった。



写真4 実験室の様子

3.2 ポスドク同士の競争

研究を開始してまず感じたことは、日本にいた時ほど人から丁寧に物事を教えてもらえないということである。もちろん親切な人もいるし、私が学生でないことも関係していると思うが、あまり協力的でない人も見られた。Dandekar教授の話では、同じ研究室内でもポスドク同士は競争関係にあるため、必ずしも皆が友好的な関係ではないとのことだった。(ポスドクとは任期付きの研究員で、任期間に研究成果を出せるかが契約更新、ポストの獲得に大きく影響する。) 実際、私が1年で日本に帰ることが知れ渡ると、競争相手ではないことが分かったためか、周りの対応が少し柔らかくなったことを覚えている。また数カ月して研究に慣れたころには、新しく研究室に加わったポスドクが皆私のところに質問に来るようになった。単純に話しかけやすかっただけかもしれないが、余計なしがらみがないことも影響していたかもしれない。

3.3 クルミ

カリフォルニアの代表的な農産物であるクルミは可食部に多くの健康増進作用が報告される加水分解性タンニンを含んでいる。しかしその生合成経路は未だ完全には解明されておらず、関連する酵素遺伝子の同定も進んでいない。研究室では主に、加水分解性タンニンの生合成に関わる遺伝子 (UDP-dependent Glycosyltransferase: UGT) の単離とタンパク質の機能評価を目的とした研究を行った。具体的には網羅的発現解析 (RNA-seq) によって得られたデータを利用した候補遺伝子の探索、候補遺伝子のクローニング、クルミの各組織における単離した遺伝子の発現解析、単離遺伝子を過剰発現させた形質転換体の作出などを実施した。アメリカには遺伝子組換え植物を開放系で栽培できる大学が多い。UCDの研究室も試験圃場を持っており、遺伝子を組み換えたクルミの大規模

栽培試験が実施されていた。こうした研究環境もUCDが先鋭的な成果を発表し続けられる一因なのだろう。

私は日本ではサボテンの研究をしており、正直クルミという植物自体にはあまり興味が持てなかった。しかし研究手法（技術）を学ぶためと割り切り、実験だけは研究室の誰よりも多く行った。深夜も土日も実験室にいる私を見て、同僚たちに「タカは実験室に住んでいる」と言われていた。結果的には研究を実施する過程で多くの実験手法に加え、実験の進め方やラボの運営に関する知識を身につけることができた。



写真5 左からクルミの胚（子葉）、種子、果実



写真6 形質転換体（クルミ）の実験圃場

3.4 サボテン

UCDにはサボテンを栽培・管理する温室があり、非常に多くの種が保存されていた。この温室は種の保存だけでなく、学生の講義や研究に利用されている。温室を管理するスタッフと親しくなり、サボテンの栽培や接ぎ木に関する技術を教えてもらうことができた。

またアメリカ南部はサボテンの自生地でもある。週末や休暇を利用してサボテンの調査に出かけた。アメリカ滞在中にアリゾナやメキシコなどにあるサボテンの自生地や植物園を訪問した。特にアリゾナ州のソノラ砂漠で数千のサワロ（和名：弁慶柱）が林立する光

景は壮観だった。メキシコでは現地のサボテン研究者に食用サボテンの農家、加工会社、大学などを案内してもらい、多くの友人を作ることができた。アメリカやメキシコで知り合ったサボテン関係者とは現在でも交流があり、共同研究にも発展している。



写真7 アリゾナ・ソノラ砂漠にて

4 研究室での学生指導

9月からは新しく研究室に配属された大学院生の研究指導も担当した。アメリカの学生が非常に積極的であることは聞いていたが、まさにその通りであった。実験手法を1つ教えるだけでも、操作から原理まで質問攻めにあって毎回非常に苦労した。しかし彼らの基礎学力はそれほど高くないように思われた（私が担当した学生たちだけかもしれないが）。UCDでは修士課程や博士課程を修了するための基準が非常に厳しいため、大学院での訓練を通じて研究者としての能力が鍛えられるのだろう。卒業よりも入学することが難しい日本の大学とは対照的である。

また研究指導をする上で国民性の違いを感じることも多かった。日本では遅くまで実験をすることが美徳のような雰囲気があるが、UCDの研究者の多くはそうは思っていないようだ。夜10時を過ぎる頃には実験室にいるのはアジアから来た研究者のみという状況がよくあった。私が遅くまで実験をすると、指導する学生によく嫌な顔をされたものである。その他にも実験の途中に、「コーヒーを飲んでもいいか?」「お腹がすいたので帰してくれ」などと臆面もなく言われ面喰らうこともあった。しかし彼らは研究や学習に対して非常に真剣であったため、不思議と何を言われても不愉快になることはなく、むしろ愉快に感じられた。

国が違えば価値観も異なり、学生に適した教育方法も変わることを実感することができた。

5 デービスでの生活

UCDやデービスでの生活に関して少し紹介したい。

5.1 UCDの語学学校

UCDの敷地内にはExtension Centerという英語を学ぶ施設があり、様々な国から語学留学に来た学生が在籍していた。留学生の比率は、アジアから5割、中東から1割、南米から1割、ヨーロッパから1割、その他が2割位であった。日本からも多くの大学生が語学留学に来ており、英語漬けの日々を送っていた。



写真8 UCDの語学学校 (Extension Center)

5.2 運動設備 (スポーツジム)

UCDの敷地内には大変充実したスポーツジムがあ



写真9 ジムにあるクライミングウォール

り、350ドル程の年会費で利用できる。アメリカの学生はジムに通う人が多く、大学内の運動設備は学生の大学選びの基準にもなるそうだ。UCDのスポーツジムは朝5時から夜12時まで利用でき、いつ訪れても多くの学生で賑わっていた。

5.3 留学中の住まい (ホームステイ)

留学中の住まいはアメリカに行く前にDandekar研究室のスタッフに探してくれるよう手配していた。1人暮らしのアパートメントを想定していたが、実際にメールで紹介された住所に行ってみると一軒家 (ホームステイ) であった。家賃は月に650ドルで、1人暮らしに比べると費用を安く抑えられた (1人暮らしの場合、相場は1000ドル以上)。ホームステイ先の家では75歳のホストマザー (大家) とルームメイトが2人住んでおり、私を含めて4人暮らしだった。ホストマザーは非常に人柄がよく、休みの日にいろいろな場所へ私を案内してくれた。

ルームメイトは皆、海外からUCDに短期留学で来ている研究員や大学生だったため、数カ月以内に母国に帰る者が多かった。結局、私が滞在した1年の間に、中国、フランス、スペイン、イタリア、ドイツ、ブラジルと、さまざまな国の人たちと同居することになった。文化や価値観の違いからか、朝の5時から大声で電話をする人や、週末になると必ずトイレで酔い潰れている人もいて苦労することもあった。今となっては全ていい思い出である。

6 おわりに

日本に帰国した今、アメリカでの生活を振り返って真っ先に思い出されるのは、デービスの澄み切った青空である。日本よりもずっと青い空の下で過ごした日々の尊さは、年月を重ねるにつれ身にしみて実感するのだろう。今回の研究留学を通じて、たくさんの有益で貴重な経験を行うことができた。この経験を今後の教育研究に最大限還元したいと思う。

最後になりましたが、今回、研究留学という貴重な機会を与えて下さった中部大学関係者の皆様、またカリフォルニアでお世話になった皆様に心よりお礼申し上げます。

The Sojourn Diary of University of California, Davis

HORIBE Takanori*

* Assistant Professor, College of Bioscience and Biotechnology, Chubu University

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、以下の区分の論文等を掲載する。投稿された原稿によりジャーナル編集委員会（以下、委員会という）がその構成を決定する。
 - 「研究論文」
 - ・大学教育に関して、方法や結果に独創性や新規性が認められる実証的、実践的、理論的な研究を指し、大学教育の研究の発展に資するもの。
 - ・大学教育について、国内外の諸研究を広く検討し独自の観点から総合的に概観・展望したもの。
 - 「実践研究・実践報告」
 - ・授業研究や教育に関する実践記録・事例研究、教材開発などに関するもの。
 - 「教育資料」
 - ・大学教育に関する有益な資料の提示。
 - 「教育スケッチ」
 - ・大学教育に関して、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。小区分として、「提言」「海外便り」「書評」「エッセイ」など。
2. 投稿数の多い場合は、委員会が調整し、次号送りとすることがある。
3. 委員会が採否を決定するにあたり、投稿された原稿について校正を行う。校正方法等については、別に定める。

4. 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。
5. 欄外表題（ランニングタイトル）は、各稿の2頁以降の偶数頁にジャーナル名・号数、奇数頁に表題を掲載する。
6. 著者が抜刷を必要とする場合、その経費は著者が負担する。ただし、委員会が学外者に投稿を依頼した場合は、この限りではない。

II. 投稿要項

1. 投稿方法

- (1) 投稿を予定している場合は、原稿募集時に定められた期日までに、投稿計画書を提出する。
- (2) 投稿できる原稿は、編集要項に定められた区分の原稿とする。
- (3) 原稿は、原則として新仮名づかいを用いて、Microsoft Wordによる横書きとする。原稿の提出は、印刷物と電子データとの両方とし、論文中の図表については、元となるExcelデータ等も合わせて提出する。

2. 原稿の言語と記載事項

- (1) 原稿の言語は、日本語または英語とする。
- (2) 「研究論文」「実践研究・実践報告」の冒頭は、本文と同一言語の表題、著者名、要旨（400字程度、本文が英語の場合：250ワード程度）、およびキーワード（5項目以内）を、当該頁の脚注には所属・職名（原則として本務のみ）を記載する。ただし、「教育資料」「教育スケッチ」における要旨とキーワードの記載の有無は、著者に委ねる。
- (3) 原稿の末尾には、本文が日本語の場合は英語で、本文が英語の場合は日本語で、2.(2)で指定された表題、著者名、所属・職名、要旨、およびキーワードを書く。
- (4) 英語による氏名の表記は、通常のローマ字（訓令式）、ヘボン式および非ヘボン式などのいずれも可とする。
記載例）中部浩司：CHUBU Kozi、CHUBU Koji、CHUBU Kohji など。
- (5) 英語（本文が英語の場合：日本語）の表題、要旨およびキーワードは、事前にネイティブチェックを受けておくこと。なお、これらの項目は、編集要項に規定する校正の範囲外とする。
- (6) 共著の場合は、筆頭著者・第二著者の順に記載し「・」でつなぐ。

3. 規定書式

- (1) ページ：A 4 縦、横書とする。表題、副題、著者名、要旨、キーワードは全角48文字／行×1段組みとし、本文は、全角24文字／行×2段組、48行／頁とする。
- (2) 各項目のフォント
 - 1) 表題：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）
 - 2) 副題：12ポイント（MSゴシック）太字、中央揃え
 - 3) 著者名：11ポイント（MS明朝）（下1行空け）
 - 4) 節・項（項目名）：10.5ポイント（MSゴシック）太字（節・項が変わる場合は1行空け）
 - 5) 要旨、キーワード、本文：9ポイント（MS明朝）
- (3) 余白：上25.0mm、下20.0mm、左20.0mm、右20.0mm、2段組の段間10.0mmとする。
- (4) 句読点：「、」「。」とする。
- (5) 英数字：原則として半角とする。
- (6) 本文が英語の場合および原稿末尾の英語表記の各項目の書式は、すべて1段組みとし詳細は別に定める。

4. 原稿の分量（目安）

- (1) 研究論文・実践研究・実践報告：原則として12頁以内。
- (2) 教育資料・教育スケッチ：原則として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、長文になる場合は、欄外表題が1行以内となる省略表題を別に指定する。
- (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(iwp) 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) 項、小項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. 図表、写真等

- (1) 図表、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。図表の原稿は、本文とは別に縮尺度を考慮して作成し、本文のテンプレートとは別に提出する。図注は活字で組まれるので、別紙に一括することがある。写真の場合は鮮明なものまたは電子データを別に提出する。
- (2) 図表の番号は、図 1、表 1（Fig. 1, Table 1）のように記し、挿入指定箇所は原稿内で指示する。また、図の下、表の上に、タイトル・連番号をゴシック体で記載する。文中で図表の番号を引用する場合にはゴシック体とする。
- (3) カラーの図表等は、必要最小限に留める。

8. 注、引用文献

- (1) 注は、原則として原稿の末尾に一括する。表記は、¹⁾、²⁾・・・、⁽¹⁾、⁽²⁾・・・などで示す。
- (2) 引用文献は、(1)と同様とする。引用文献（references）の書き方は、著者名、書名（または誌名）、巻、ページ、発行年（単行本の場合は発行所、必要があれば発行地も含める）など、各専門分野の学会誌で慣用されている形式に従う。雑誌名の省略形についても学会誌などで慣用のものを使う。なお、Webを利用して文献等を引用した場合は、その取得した期日も明記する。

9. 投稿原稿の取扱いおよび校正

- (1) 投稿者は、完全原稿を提出する。校正は、印刷上の誤り以外の字句の修正、あるいは原稿にない字句の挿入は原則として認めない。
- (2) 委員会による校正は、原則として著者による初校が完了した原稿に対して行う。著者は、委員会による校正意見に対して、著者の責任において対応（二校）し、その対応結果を委員会に返答する。
- (3) 著者による校正は、原則として二校までとし、三校（最終校）は、委員会が行う。

（様式1）投稿計画書

（表面）

(様式1) 大学教育研究センター 提出用

年 月 日

『中部大学教育研究』投稿計画書

以下のとおり、『中部大学教育研究』No. ____ に投稿します。

1. 投稿者（共著者がいる場合は、裏面の表に記入してください）

筆 頭 著 者 氏 名		本務所属・職名（日本語）	内 線
日本語		☐	
英 語			

※氏名記入例 日本語：中部 太郎 英語：CHUBU Taro

2. 投稿種別：ひとつ選んで☑チェックを入れてください。

☐ 研究論文 ☐ 実践研究・実践報告 ☐ 教育資料

☐ 教育スケッチ（教育スケッチは、以下の種別にも☑チェックを入れてください）

☐ 提言 ☐ 海外便り ☐ 書評 ☐ エッセイ ☐ その他（ ） >

3. 表題（脱）を枠内に記入してください。副題がある場合は、両端に“－（ダッシュ）”をつけて記入してください。

日本語	
英 語	

4. 今回の投稿に際して、カラー印刷が必要な図表等がありますか。☑チェックを入れてください。なお、最終的にカラー印刷となるか否かは、編集委員会の判断に依ります。

☐ ない ☐ ある（図： 個 ・ 表： 表）

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

☐ 受けている ☐ 受けていない ☐ 内容上、受ける必要がない

6. 投稿予定日 年 月 日

（裏面）

7. 共著者一覧（掲載順で記入してください）

※氏名記入例 日本語：中部 太郎 英語：CHUBU Taro

共著者氏名（上段：日本語 下段：英語）		本務所属・職名（日本語）
共著者 1		☐
共著者 2		☐
共著者 3		☐
共著者 4		☐
共著者 5		☐
共著者 6		☐
共著者 7		☐
共著者 8		☐
共著者 9		☐
共著者 10		☐

以上

2017年3月14日

大学教育研究センター運営委員会承認

中部大学教育研究
Journal of Chubu University Education
No. 17

2017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）
加々美康彦（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）
澁谷 鎮明（国際関係学部 国際学科・教授）
大塚 俊幸（人文学部 歴史地理学科・教授）
三島 敏（応用生物学部 食品栄養科学科・教授）
川本 善之（生命健康科学部 生命医科学科・准教授）
寺井 一（現代教育学部 共通教育科・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. 17 2017



中部大学 大学教育研究センター