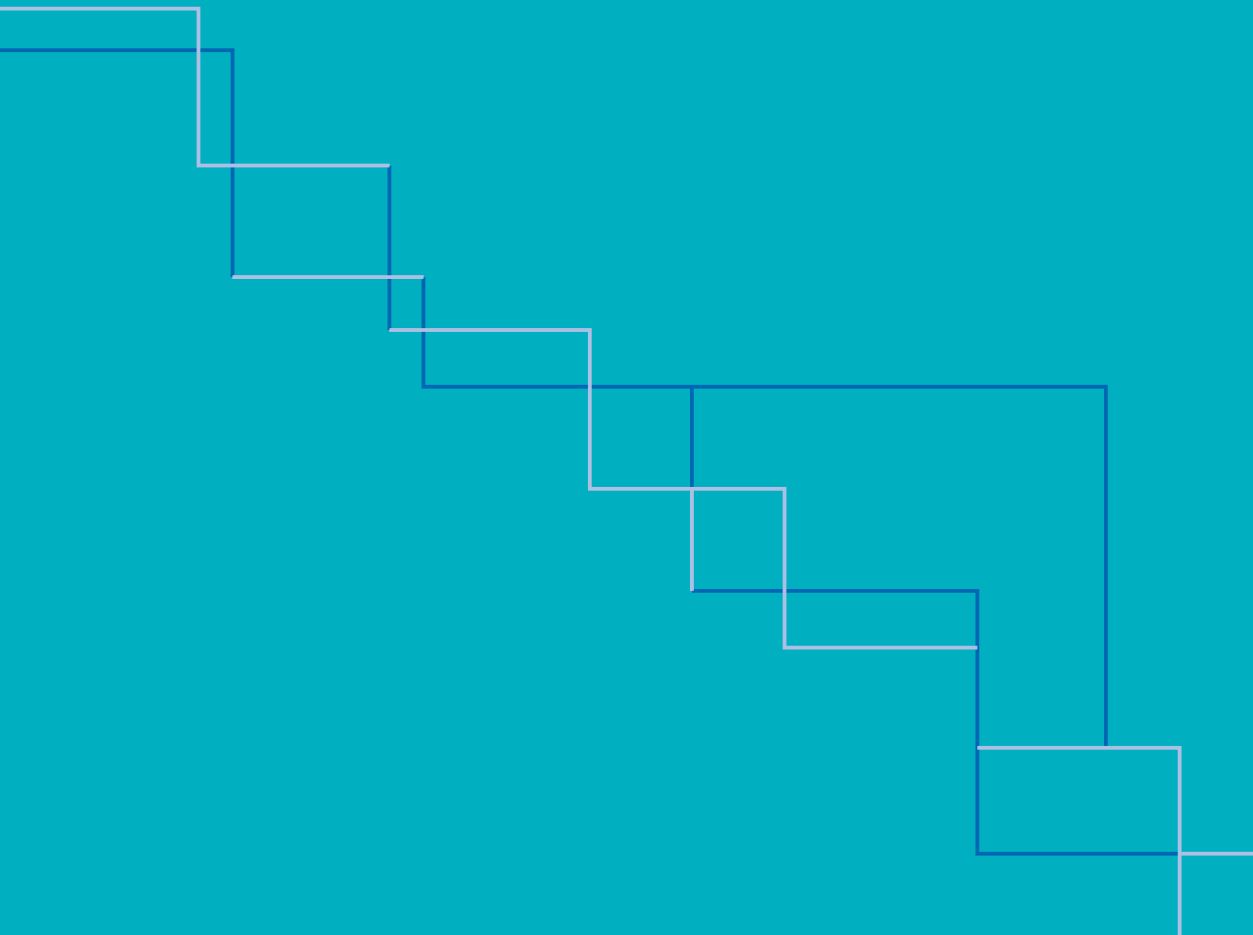


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 19
2019



巻頭言

大学における教育研究：発見・統合・応用・教育

大学における教育は高等教育と呼ばれ、その使命は、初等・中等教育を受けた者が自ら選んだ学問の学びを通して、人間としての教養を身につけることでしょう。中部大学の前身である中部工業大学の時に、教育に関する実践記録、調査報告、統計を扱う『教育資料』第1号として刊行しました（1979年4月）。そして2000年4月に発足した大学教育研究センターのもとで、『教育資料』は第23号まで発行されました。その精神を受け継ぎ、教育に関する研究論稿、海外便り、研究ノートを加えて、2001年に『中部大学教育研究』が創刊されました。

2019年4月には、学長直属の「大学企画室」を立ち上げました。そこに教育、研究、運営に関する情報を通して戦略計画策定をする「大学IR推進部」、学生・教員・職員の資質向上に資する企画をする「高等教育推進部」、自己点検・評価活動、全学的な評価システムを構築する「大学評価推進部」の3つの推進部を置きました。今回の『中部大学教育研究』第19号は、大学教育研究センターを受け継いだ高等教育推進部によっての刊行となりました。

大学における教育研究の在り方を考えてみます。紀元前5世紀の奇跡といわれるように、中国で孔子、インドで釈迦、ギリシャでソクラテスというように地球上で同時に賢人が現れ、教育についても後世に影響を及ぼすことになります。中国古典の四書の一つ『大学』の中で「大学之道 在明明徳」とあり、大学の道、つまり大学で学ぶべきこと、大いなる学問の道は、生まれながらの天から授かった徳を明らかにすることだということです。一方、西洋で生まれたEducation, Universityの語源をみると、ラテン語でE+DUCATUS（導き出す）、UNI+VERSUS（変わり行くものを一つにする、全体を一つにする）という意味が込められています。こうした歴史的な意味あいも考慮して私は次のように考えています。高等教育機関における教育の本質と目的は、個人の天与の力を引き出すことであり、移り変わる世の中に対応できるように、各人が学習を生涯にわたって継続できるようにすることだと思うのです。そして大学人の在り方としては、アーネスト・ボイヤーの言葉を借りれば、研究という学びを通しての新しい知見の発見（discovery）、学問領域を統合（integration）することができる総合的な教養、学問を社会に結びつける応用（application）力、そして自分の専門の内容を伝える教育（teaching）力が求められることになると思います。

『中部大学教育研究』は、今後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っていきたいと思うところです。

2019年12月

中部大学 学長
石 原 修

中部大学教育研究 No.19 (2019)

目 次

巻頭言

大学における教育研究：発見・統合・応用・教育	石原 修
------------------------	------

【実践研究・実践報告】

2018年度の全学英語教育に関する報告	大門正幸・今村洋美 西村 智・野田恵剛 和田珠実	1
---------------------	--------------------------------	---

外国語としての英語力定着に向けた

教材の適用化とインストラクショナルデザイン	小栗成子 デイビッド・P・アレン	9
-----------------------	---------------------	---

特別支援学校教員養成における「特別支援学校教職インターンシップ」の

実施報告と今後の課題	古市真智子・伊藤佐奈美	25
------------	-------------	----

看護過程における看護学生のPES方式による思考過程の特徴

夏目美貴子・三上れつ	33
------------	----

介護職員初任者研修講座を通して共育の学びの意義

－高齢者と大学生の世代間交流－	藤丸郁代・松尾直規 對馬 明・宮本靖義	41
-----------------	------------------------	----

【教育資料】

スポーツ保健医療学科第二回海外短期研修を終えて	岡村雪子・馬場礼三 堀田典生・北辻耕司 繁野行宏	49
-------------------------	--------------------------------	----

【教育スケッチ】

《エッセイ》

「国際看護」とSDGs	木村裕美子	57
-------------	-------	----

中部大学『中部大学教育研究』規程	61
------------------	----

『中部大学教育研究』編集・投稿要項	61
-------------------	----

Journal of Chubu University Education No.19 (2019)

CONTENTS

【Practical Reports】

A Report on English Education in 2018	OHKADO Masayuki, IMAMURA Hiromi NISHIMURA Satoshi, NODA Keigo and WADA Tamami	1
Material Adaptation and Instructional Design to Improve EFL Intake	OGURI Seiko and ALLEN David P.	9
An Implementation Report and Future Issues about Teaching Internship in Teacher Training Program for Special Needs Education	FURUICHI Machiko and ITO Sanami	25
Characteristics of Thinking Process by Nursing Students PES Method in Nursing Process	NATSUME Mikiko and MIKAMI Retsu	33
Significance of Mutual Educational Learning through Care Worker Induction Course: Through Interaction Between Elderly People and University Students	FUJIMARU Ikuyo, MATSUO Naoki TSUSHIMA Akira and MIYAMOTO Yasunori	41

【Resources】

A Return Home Report on the Second Short Overseas Training Program: The Department of Lifelong Sports and Health Sciences	OKAMURA Yukiko, BABA Reizo HOTTA Norio, KITATSUJI Koji and SHIGENO Yukihiro	49
---	---	----

【Educational Essays】

International Nursing and SDGs	KIMURA Yumiko	57
---	---------------	----

実践研究・実践報告

2018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}・西村 智^{*1}・野田 恵剛^{*1}・和田 珠実^{*2}

要 旨

全学英語教育科（現人間力創成総合教育センター・語学教育プログラム）では、2011（平成23）年度から2017（平成29）年度の7年間にわたって、当初策定した基本方針に従った教育を実践すると同時に、共通テストの実施を通して内容・成果の検証を行い、その結果を本誌で公表してきた。そして2018（平成30）年度からは、検証結果を踏まえ改訂版の共通テスト（到達度確認テストおよび語彙テスト）を実施することになった。本稿では、共通テストの結果の検討、フレッシュマンテストと実力テストの結果の比較を通して見た学力の変化、共通テストの結果とフレッシュマンテストおよび実力テストの結果との相関に焦点を当てながら、今回の改定について検討したい。

キーワード

英語教育、新版到達度確認テスト、フレッシュマンテスト、実力テスト

1 はじめに

2011（平成23）年度の全学共通教育のカリキュラム改定以来、全学英語教育科（現人間力創成総合教育センター・語学教育プログラム）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」¹⁾を実施し、その成果や課題について検討すると同時に、その成果を本誌や学会等で発表してきた（大門他，2010；2011；2012；2014；2015；2016；2017、和田他，2013a；2013b、Imamura et al., 2019、Wada et al., 2014）。2017（平成29）年度には共通テスト（到達度確認テスト）の改定を行い、翌2018（平成30）年度からは改訂版を用いて授業を行っている。

本稿では、2017（平成29）年度以前の数値を参考にしつつ、次の三つの点から、改訂版について検討を行いたい：(i) 共通テストの結果の分析；(ii) フレッシュマンテストと実力テストの結果に見られる学力の変化；(iii) 共通テストの結果とフレッシュマンテストおよび実力テストの結果との相関。

2 授業の概略と到達度確認テストの改定

入学時に行われるフレッシュマンテストの成績によって、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（現語学教育プログラム）の教育方針に沿ったものである。2011（平成23）年度と2012（平成24）年度には既存の教科書を、2013（平成25）年度からは独自に作成した

教科書を使用している。

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。2017（平成29）年度までは、その内容は、(i) 英語を日本語に訳す語彙問題、(ii) 日本語を英語に訳す語彙問題、(iii) 文法に関する問題、(iv) 読解方略に関する問題であったが、2017（平成29）年度に改定を行い、問題を(i) 読解方略に関する問題と(ii) 文法に関する問題に限定した。また、語彙に関する問題は到達度確認テストとは独立させ、秋学期に語彙テストとして実施することとした。2017（平成29）年度までは上級クラスのみ難易度の高い問題を出していたが、2018（平成30）年度からはレベルに関わらず同一の問題を出すことにした。問題の内容についても改定を加え、読解方略および文法については活用する力に焦点を当てた形式に変更した。語彙問題については、英語を日本語にあるいは日本語を英語に変換する形式を改め、文中の空所に入る適切な語を選択肢の中から選ぶ形式に変更した。

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、語彙テストの結果について報告する。5節では、フレッシュマンテストと実力テストの結果および共通テスト（到達度確認テストおよび語彙テスト）

*1 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム 教授

*2 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム 准教授

の結果との相関について報告する。6節では、単位の修得に至らなかった受講生について報告を行う。

3 新版到達度確認テストの結果

3.1 春学期

レベル毎の到達度確認テストの結果を表1から表3に示す。有効数は初級が221、中級が1663、上級が232であった。表の一行目における「春方略新」「春文法新」は新版の到達度確認テストにおける「読解方略問題」および「文法問題」を指す。比較のために大門他(2018)で報告した2013(平成25)年度から2017(平成29)年度までの旧版における平均値を「春方略旧」「春文法旧」の欄に記した。数値は全て100点満点に換算してある。

なお、分析に用いたのは、SPSS Statistics 24 (Mac OS X版)である。

表1 春学期の到達度確認テストの結果(初級)

	春方略新	春方略旧	春文法新	春文法旧
平均	59.2	45.7	55.25	56.4
中央値	58.3	46.4	55.0	58.8
最頻値	67	0	55	68
標準偏差	19.1	32.9	21.1	26.1
最小値	8	0	10	0
最大値	100	100	100	100

表2 春学期の到達度確認テストの結果(中級)

	春方略新	春方略旧	春文法新	春文法旧
平均	76.6	70.8	73.5	76.3
中央値	75.0	78.5	75.0	82.3
最頻値	83	100	70	100
標準偏差	15.5	28.3	15.7	21.8
最小値	17	0	15	0
最大値	100	100	100	100

表3 春学期の到達度確認テストの結果(上級)

	春方略新	春方略旧	春文法新	春文法旧
平均	89.2	85.5	87.4	88.8
中央値	91.7	92.8	90.0	94.1
最頻値	92	100	95	100
標準偏差	9.1	20.1	9.2	12.2
最小値	67	7	60	38
最大値	100	100	100	100

新版においては、(i)「零点」の受験者がいなくなったこと(初級、中級)、(ii)得点のばらつきが減ったこと(標準偏差の値の減少)、(iii)読解方略に関する問題と文法に関する問題の平均点が近接するようになったこと(特に初級)を改善点として見る事ができる。

3.2 秋学期

次に秋学期の到達度確認テストの結果を表4から表6に示す。有効数は初級が176、中級が1629、上級が232であった。比較のために、春学期同様、表には旧版に関する数値も含めた。数値は全て100点満点に換算したものである。

表4 秋学期の到達度確認テストの結果(初級)

	秋方略新	秋方略旧	秋文法新	秋文法旧
平均	46.2	41.7	46.3	47.1
中央値	45.0	36.3	45.0	42.5
最頻値	45	18	40	30
標準偏差	15.9	29.6	21.6	23.2
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

表5 秋学期の到達度確認テストの結果(中級)

	秋方略新	秋方略旧	秋文法新	秋文法旧
平均	61.9	60.4	65.8	64.0
中央値	65.0	63.6	70.0	65.9
最頻値	70	100	80	64
標準偏差	15.7	26.0	21.3	21.5
最小値	0	0	0	0
最大値	100	100	100	100

表6 秋学期の到達度確認テストの結果(上級)

	秋方略新	秋方略旧	秋文法新	秋文法旧
平均	76.7	79.6	86.3	81.3
中央値	80.0	87.8	90.0	84.0
最頻値	80	100	90	85
標準偏差	8.2	21.2	11.4	14.8
最小値	45	6	15	19
最大値	100	100	100	100

春学期よりも全体的に得点が低めなのは、秋学期の問題には春学期の既習内容も含まれるため難易度が上がるからだと考えられる。この傾向は新制度導入時(2011(平成23)年度)からずっと続いている。

旧版における数値と比較した時、春学期に見られた三つの特徴のうちの二つ目と三つ目については秋学期においても観察された：(ii)得点のばらつきが減った(標準偏差の値の減少)；(iii)読解方略に関する問題と文法に関する問題の平均点が近接するようになったこと(特に初級)。

新版の到達度確認テストは旧版と比べて応用力を必要とする問題であるため、受講生間のばらつきはより

大きくなり、特に実力の十分ではない受講生にとっては厳しい結果になるのではないかと懸念もあったが、春学期と秋学期のいずれにおいてもその懸念は杞憂であったと言えるであろう。

4 語彙テストの結果

前述のように、2017（平成29）年度までは到達度確認テスト内で実施していた語彙に関する問題は、秋学期に独立の語彙テストとして実施する形式に変更した。語彙テストに関する数値を表7から表9に示す。新版における有効数は初級219、中級1657、上級230であった。2017（平成29）年度までの到達度確認テストにおける語彙に関する問題は「英語を日本語に訳す問題」と「日本語を英語に訳す問題」であったので、それらに関する秋学期の平均値を大門他（2018）より引用し、比較対象として示す。各表における「語彙新」「秋英日旧」「秋日英旧」はそれぞれ「新版の語彙テスト」「秋学期に実施した旧版の到達度確認テストにおける英語を日本語に訳す問題」「秋学期に実施した旧版の到達度確認テストにおける日本語を英語に訳す問題」を指す。また、表9における「秋英日上旧」は「旧版

の到達度確認テストにおいて上級クラスのみを実施していた、英語を日本語に訳す問題」のことである。

いずれのレベルにおいても、標準偏差の数値が小さくなった点や、初級以外で最小値が上昇している点は改善点であると言えるであろう。

5 フレッシュマンテスト・実力テストの結果および、到達度確認テスト・語彙テストの結果との相関

新入生は入学時に全員フレッシュマンテストを受けるが、一年次の秋学期、11月末か12月初旬に、二年次のクラス分けの参考資料として、また、入学時からの英語力の変化を測るために、実力テストを受けることになっている²⁾。このテストは、フレッシュマンテストと比較可能な内容であるため、両テストの得点は、受講生の実力の伸長を知る参考資料として用いることが可能である。2018（平成30）年度の両テストの結果のヒストグラムを図1と図2に、2011（平成23）年から2017（平成29）年までの両テストの平均点の推移を表10に示す。

表7 語彙テストの結果（初級）

	語彙新	秋英日旧	秋日英旧
平均	62.2	63.5	41.9
中央値	60.0	69.3	35.0
最頻値	57	100	0
標準偏差	22.4	27.8	32.7
最小値	0	2	0
最大値	100	100	100

表8 語彙テストの結果（中級）

	語彙新	秋英日旧	秋日英旧
平均	79.9	79.4	65.6
中央値	86.7	86.8	73.4
最頻値	97	100	100
標準偏差	17.7	20.8	28.2
最小値	17	3	0
最大値	100	100	100

表9 語彙テストの結果（上級）

	語彙新	秋英日旧	秋日英旧	秋英日上旧
平均	91.4	91.7	82.8	82.8
中央値	93.4	96.8	91.8	90.1
最頻値	97	100	100	100
標準偏差	7.8	13.1	21.6	20.2
最小値	57	35	18	13
最大値	100	100	100	100

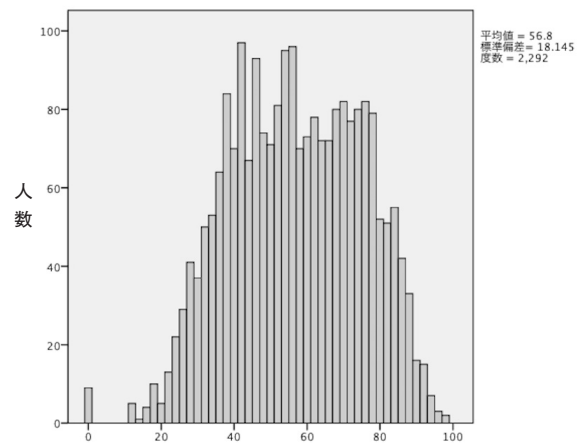


図1 フレッシュマンテストの結果

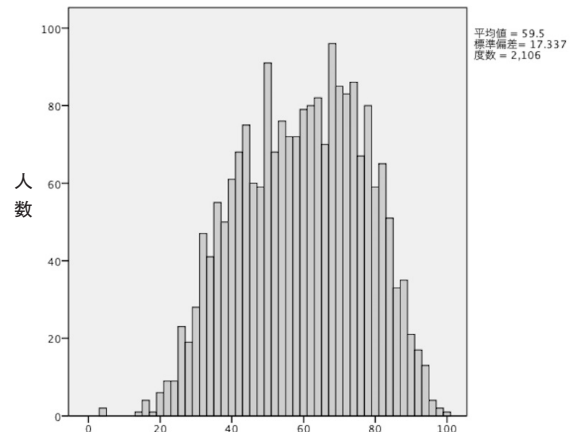


図2 実力テストの結果

表10 フレッシュマンテストおよび実力テストの結果の平均点推移 (2011年度～2017年度)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
フ	54.6	53.8	54.7	55.0	56.2	55.5	57.0
実	53.2	52.9	55.3	56.0	57.0	56.9	57.6
伸び	-1.4	-0.9	0.6	1.0	0.8	1.4	0.6

「フ」＝「フレッシュマンテスト」

「実」＝「実力テスト」

「伸び」＝「実」－「フ」

図1、図2に示すように、フレッシュマンテストおよび実力テストの平均点はそれぞれ56.8点と59.5点であり、その差は2.7点と2011（平成23）年度以降で最大である。両テストの結果の差についてwilcoxonの符号付き順位和検定を用いて分析したところ、.05の水準で優位であった（ただし効果量は少）。これまで両テストの比較で優位な差が得られたことはなかったので、喜ばしい結果と言えるであろう。

次に、到達度確認テストおよび語彙テストの結果が、フレッシュマンテストおよび実力テストの結果とどれだけ相関しているのかを、Spearmanの順位相関係数で見よう。

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「方略」	.532**	.561**
春の「文法」	.556**	.612**
秋の「方略」	.650**	.700**
秋の「文法」	.654**	.706**
語彙	.528**	.572**

** $p < .01$.

いずれの問題の結果もフレッシュマンテストおよび実力テストの結果と高い相関があることを示しているが、特筆すべきは、これまでの到達度確認テストの読解方略や文法問題の結果と比べ、より高い相関が見られている点である。参考までに大門他（2018）より2016（平成28）年度の関連する数字を表12に示す。

表12 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 (2016年度)

	フレッシュマン	実力
春の「英日」	.473**	.460**
春の「日英」	.472**	.452**
春の「方略」	.415**	.390**
春の「文法」	.454**	.438**
秋の「英日」	.442**	.423**
秋の「日英」	.424**	.414**
秋の「方略」	.503**	.487**
秋の「文法」	.553**	.543**

** $p < .01$.

春の読解方略に関する問題については、2016（平成28）年度が.415および.390であるのに対し、2018（平成30）年度は.532と.561である。文法に関する問題については、2016（平成28）年度が.454および.438であるのに対して、2018（平成30）年度は.556と.612である。秋の読解方略に関する問題については、2016（平成28）年度が.503および.487であるのに対し、2018（平成30）年度は.650と.700である。文法に関する問題については、2016（平成28）年度が.553および.543であるのに対して、2018（平成30）年度は.654と.706である。語彙テストについては、2016（平成28）年度は「英日」（英語を日本語に訳す問題）、「日英」（日本語を英語に訳す問題）のいずれにおいても.4台（.414～.473）であるのに対し、2018（平成30）年度はいずれも.5台（.528と.572）である。したがって、2018（平成30）年度版のテストの方がより実際の学力を反映したものになっていると言えることができるであろう。

6 単位が修得できない理由

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

毎授業の学習の積み重ねを重視する「英語スキルI／II」では、欠席が3回を超えた場合、つまり4回以上欠席した場合、特別な理由のない限り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13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修得できなかった学生の出席率は極めて低い。

表13 成績と平均出席率

	S	A	B	C	E
春	96.1% (N=397)	95.4% (N=780)	94.6% (N=610)	92.0% (N=445)	68.2% (N=131)
秋	96.2% (N=162)	93.8% (N=616)	92.3% (N=688)	90.5% (N=687)	65.5% (N=156)

単位未修得者（E評価）について言えば、春学期は61名（46.6%）、秋学期は77名（49.4%）が規定の出席率を満たしておらず、そのため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14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4割に満たない。規定の出席率を満たさず自動的に不可になったと考えられる受講生のは、春学期34名（79.1%）、秋学期54名（91.5%）である。

表14 成績と平均出席率（再履修生）

	S	A	B	C	E
春	94.4% (N=6)	95.2% (N=11)	89.7% (N=24)	86.6% (N=77)	39.8% (N=43)
秋	93.3% (N=5)	91.5% (N=30)	89.5% (N=50)	86.3% (N=97)	31.3% (N=59)

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2名（N=2,363, 0.1%）と7名（N=2,309, 0.3%）、再履修生では春学期、秋学期それぞれ10名（N=161, 6.2%）および19名（N=241, 7.9%）である。

単位を修得できない受講生の出席率の低さは新制度導入以前からずっと続いている問題であるが、改定版の到達度確認テストおよび語彙テストの実施を始めた2018（平成30）年度も同じ傾向が見られた。この問題については、やはり、オリエンテーションや指導教授制を利用したきめ細かい対応など、抜本的な対策が必要であろう。

結語

以上、本稿では2018（平成30）年度から実施を開始した改訂版の共通テスト（到達度確認テストおよび語彙テスト）を中心に2018（平成30）年度の全学向け英語教育に関する報告を行った。2017（平成29）年度までの数値と比較しながら検討した結果、共通テストの改定は概ね改良につながっていることが確認された。

一方、単位の修得に至らなかった受講生についても検討したところ、これまで同様、出席率が大きな問題

であり、抜本的な対策が必要であることが明らかにされた。

今後もデータ収集、分析、検討を重ねて、より良い教育体制の構築を目指していきたい。

謝辞

教育方針の策定、各種テストの実施、その他の運営面でご協力くださった先生方、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) 「実力テスト」は、2012（平成24）年度までは「プレースメントテスト」と呼ばれていた。

参考文献

- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明（2010）「大学英語教育に関する基本方針について－専門教育機関としての大学における英語教育の在り方を巡って－」『中部大学教育研究』10, 23-28.
- 大門正幸・柳朋宏・西村智・野田恵剛・山田伸明（2011）「全学英語教育に関する中間報告」『中部大学教育研究』11, 87-94.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・柳朋宏（2012）「平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』12, 81-89.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実（2014）「平成25年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』14, 29-37.
- 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26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27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.
- 大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実（2017）「平成28年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』17, 35-44.
- 大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実（2018）「2011年度～2017（平成29）年度の全学英語教育に関するまとめ」『中部大学教育研究』18, 1-6.
- 和田珠実・大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明（2013a）「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（2013b）「中部大学

におけるEGAPを意識した全学英语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。

Imamura, Hiromi; Wada, Tamami; Ohkado, Masayuki (2019) “Utilizing a Tailor-made Textbook Focusing on EGAP at a Japanese University,” poster presentation at JACET

Seminar 2019, Tamagawa University, Japan.

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 2018

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

*1 Professor, Global Education Center, Language Education Program, Chubu University

*2 Associate Professor, Global Education Center, Language Education Program, Chubu University

Abstract

When comprehensive curriculum revision was made in 2011 for General Education in Chubu University, the division of English Education (the present Global Education Center, Language Program) established a new educational policy and has been providing education based on it. In 2018, we reported in this journal a summary and assessment of the results of the education in 2011-2017 as measured by the achievement test, the freshman test, and the proficiency test. In the last year of this period, that is, in 2017, we revised the achievement test and started using the new version in 2018. In this article, we report the results of the English education in 2018, with special reference to the results of the new achievement test in comparison with those of the previous versions.

Key words

English Education, Achievement Test, Freshman Test, Proficiency Test

外国語としての英語力定着に向けた 教材の適用化とインストラクショナルデザイン

小栗 成子^{*1}・デイビッド・P・アレン^{*2}

要 旨

英語でのコミュニケーション能力を、果たして週一回の授業で培うことは可能なのだろうか。本稿は著者が本学に2014年度に開設されたロボット理工学科の1-2年生英語必須科目において取り組んできたアクティブラーニング型授業の実践をもとに、本学英語授業でのアクティビティの進め方の例を報告するものである。著者はこれまで英語学習への恐怖感や不安感を軽減しつつ、英語基礎力を定着させるための授業実践をしてきている。単に表面的に活発で賑やかであることを目指すのではなく、学生一人ひとりの内面に学ぼうとする意欲が活性化することや、それが持続的な知的好奇心へ繋がるような授業デザインを探究してきた。カリキュラム目標の達成を目指す際、授業をどのようなアクティビティで構成し、どのように指導することができるのか、またその際どのような教材適用化の方法が有効なのかについて、アクティビティの具体例と共に提案する。

キーワード

英語教育、英語力定着、教材活用、教師の役割

1 はじめに

語学授業には、教材が選ばれる。それがコースブック（総合教材）であろうと、教師による教材コレクションであろうと、プロジェクト課題のテーマであろうと、英語授業には何らかの教材が用意される。活気のある授業について考える時、山岸（2010）は、「授業は教師が一方的に話をし、指示するだけでは成立しない。」と述べている。では、活気あふれた学習空間が生まれ、学習者が意欲的に授業に取り組み、英語力を定着させるためには、教師はどのように授業づくりに取り組めばよいのだろうか。英語力のうちreceptiveな力（受容・理解する力）はもちろんのこと、productiveな力（産出・発信する力）を身につけることが求められている。しかしながら大学においての一般的な英語授業のクラスサイズは40人以上など、productiveな力を存分に付けるに適した人数ではないことが多い。また英語力に応じた適切なクラス分けも困難な場合が多い。そのような状況で、どこから何を目標にproductiveな力を形成できるのかは、英語教師を常に悩ませている課題である。限られた時間とはいえ、授業で対面する90分が、何かを揺さぶる機会とするためには、教師は何をすれば良いのだろうか。本稿では、教材選定とその適用、さらにはproductiveな力を形成を目指した

アクティビティ実践に注目する。

2 教材選定と教材適用

2.1 教材選定

カリキュラムのゴール、各学期、各学年の目標そして費用等を考慮に入れて教材は選定される。どのように優れた教材であっても、どの状況のいずれの学生にも完璧にフィットするような教材は存在し難く、教師ができるのは最大限有効活用し得る教材を選定することであろう。

学習する学生の特性、英語レベル、英語学習経験や背景によって、学習者集団には一種のシナジーが生まれるが、そのシナジーも全クラスが一定なわけではない。一学年を取り出しても、毎週の授業の積み重ねによりシナジーは変化していくし、学年が異なれば一層シナジーは異なって当然である。新しい年度の準備段階であれば学習者集団がどのようなものであるかをあらかじめ予測しておくことも不可能なため、教師はある程度集団の個性を推定し、英語レベルも推定して教材を選ぶことになる。その場合最も重要なのは、教材の柔軟性であろう。教材が柔軟であるとは、いかようにも補正をかけたりすることができることである。著者が携わってきたロボット理工（ER）学科の場合は、1年

*1 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム 教授

*2 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム 講師

次から2年次までの学習の流れと習得の優先度を軸として教材を選定している。

本カリキュラムでは「英語でコミュニケーションする」ための力の形成を目標としている。そこでは何が重要で何を優先すべきか、何を継続すべきかを検討し、1年次の英語達成目標を次の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の育成
- (3) 学習基盤の形成：擬似初心者レベルからの脱出
- (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、上記の継続に次の2点を加えている。

- (6) 言語観の育成：科目としての語学を越え、自己実現力の一助となる自身の母語や英語を含む外国語に対して視野を広げる。
- (7) 自律的学習者の育成：授業外、単位取得後において必要な語学力を習得しようとする意欲を育てる。

1-2年次はコミュニケーションのための素地づくりの期間であり、特に否定感や挫折感からの立ち直りや英語を主体的に身につけ使おうとする動機づけの重要な時間だといえる。1年次にこそ英語に対する嫌悪感や抵抗感を緩和させ、英語学習に対して希望を持ち直すような授業工夫が必要である。1年次に培う語彙力や文法力、英語を受け止めようとする姿勢、英語を自分も使ってみようとする力の形成はそれに続く学年での英語カリキュラムの基盤となる。開始した2014年度から今年度まで、1年次には『World Link』(Third Edition, Cengage Learning: Level IntroまたはLevel 1)を、2年次には、『World English』(Second Edition, Cengage Learning: Level Intro/Level 1またはLevel 2)を用いており、選定理由は次の通りである。

- (1) テキストレベルごとに語彙レベル(使用頻度順)、語彙数がコントロールされ、テキストを通して語彙がリサイクルされている
- (2) テキストレベルごとに文法ターゲットがコントロールされており、後続の学習に文法力の積み重ねの機会が用意されている
- (3) 語彙・文法を実際に応用したコミュニケーションアクティビティを構成しやすい素材が用意さ

れている

語彙学習・文法学習に用いられている例文、リスニング・スピーキング・リーディング・ライティングの場面設定やトピック・内容をきっかけに、異文化への関心を高めることができる要素も備わっている。

2.2 教材適用の必要性

目の前の学習者の状況に応じて、教師は授業計画を練るが、コースブックをページ順にめくっていても授業が活性化しない場合、教師はコースブック以外の素材を取り入れることがある。Dörnyei (2011)は、学習のやる気をそぐ最大の要因の1つとして、「学習当事者と全く関係・関連性がないこと」をあげ、学習の動機づけにおいて「学習のしがいがあるか否か」は重要な要素であると述べている。また、授業の活性化においてTomlinson (2010)は、学習を盛り上げようと教師が選択する教材が、単に‘cosmetic entertainment’(表面的な娯楽)であってはならないと指摘している。何らかの教材を補充する場合、それが一過性の「お楽しみ」で終わってしまわないよう教師は注意しなければならない。Tomlinson (2010)は、教材適用を次のように分類している。

- a. omission (除外)
- b. addition (追加)
- c. reduction (縮小)
- d. extension (拡張)
- e. rewriting/modification (修正)
- f. replacement (代替)
- g. reordering (順序変更)
- h. branching (発展・応用)

語学の現場における状況と教材の間に、何らかのずれが生じた場合、教師は教材の適用化を図ろうとする。それゆえ教師は上記のような適用を必要に応じて行うことになっているが、その理由には次のようなことが考えられる。教材をそのまま利用した場合、

- a. その時点での学生の英語力に適さない
- b. その時点での学生の知的好奇心・関心に適さない
- c. 習熟させたい順序に適さない
- d. その前後の授業内容の流れに適さない

McDounough他(2013)は、図1のように適用化の要素を表している。教師はまず目の前の学生と教材を照合し、学習・教育目的に合わせて判断をし、どのような方法(追加、除外、修正、簡素化、順序変更等)を取るべきかを選び、内容的な焦点を何に当てるべきか(言語運用練習、テキスト教材、スキル、学級運営等)を検討していくことを示している。

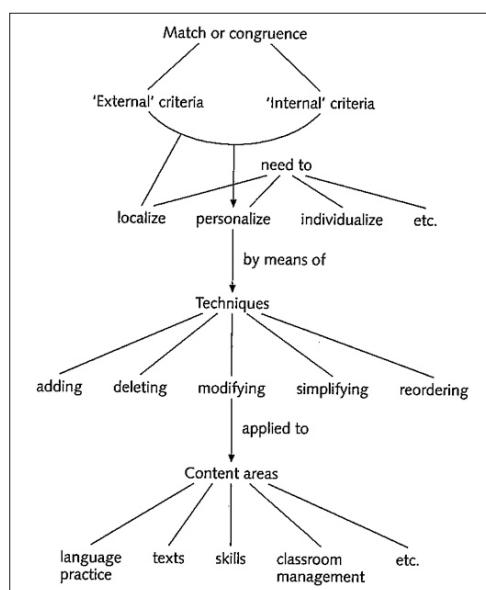


図1 A framework for adaptation
(McDounough et.al, 2019:77)

2.3 教材適用の例

実際に教材を最大限に活用しようとした著者の実践例を振り返ってみる。まず、著者は授業計画・実践記録シートをクラウド上のスプレッドシートを活用して作成し、同科目を担当する教師間での情報交換計画・記録の共有をしている。授業記録には、①日時、②教室環境、③教材、④セクション、⑤ページ、⑥アクティビティ内容、⑦アクティビティの目的、⑧アクティビティの学習ターゲット、⑨アクティビティ実践形態(全体・個別・ペア・グループ)、⑩習得を目的とするスキル、⑪教材の適用化有無と適用の種類、⑫使用ツール、⑬配布物の有無、⑭提出物の有無、⑮オンライン課題の有無等、多岐にわたる情報を毎授業残している。

この授業記録を元に一部を振り返った結果、次のようなことが明らかになった。2年次の授業「英語コミュニケーション」の4クラスのうちA、BクラスはWorld English (Cengage) Level 1を使用している。この2クラスの2019年度春学期第9週から15週までの授業記録を振り返り、どのような教材適用を図ったかを分類してみた。2年次の「英語コミュニケーション」は、小栗とアレンが1クラスを45分ずつ担当し、授業時間の半ばでA、Bクラスの学生が隣り合わせた教室を移動するしくみである。これにより週一回の授業の中でA、Bクラスの学生は、英語母語話者(native-English-speaking teacher: NEST)のアレンと、英語非母語話者(non-native-English-speaking teacher: NNEST)の小栗との両方から、それぞれインプットとアウトプットに焦点を当てた授業を受けることができる体制になっている。

2019年度春学期に小栗・アレンが行った授業実践に

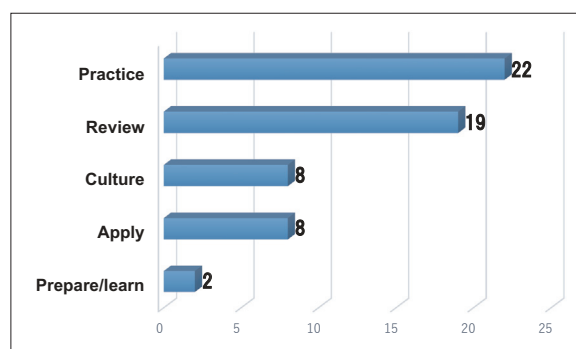


図2 Adaptation summary by objectives (Oguri and Allen 2019)

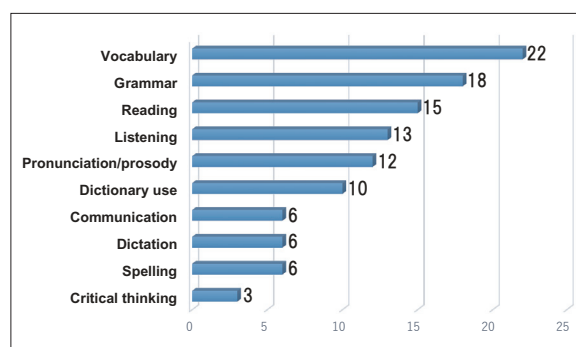


図3 Adaptation summary by skills (Oguri and Allen 2019)

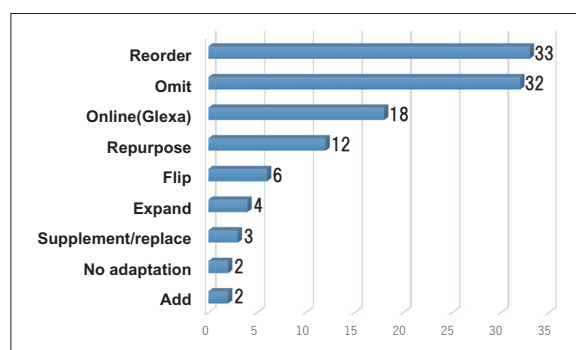


図4 Adaptation summary by types (Oguri and Allen 2019)

において、教材World English 1、Unit 4の適用化を分析してみた。適用化の目的は図2が示すように、①練習(主に口頭によるもの)22件、②復習・強化19件、③異文化理解8件、④応用、⑤次のアクティビティの用意2件となっていた。

どのスキルの習得を目的として教材適用化を行ったかをみると、図3が示すように①語彙22件、②文法18件、③リーディング15件、④リスニング13件、⑤発音12件、⑥辞書活用10件、⑦コミュニケーション、ディクテーション、スペリングはともに6件、⑧クリティカルシンキング3件となっていた。

教材適用の種類に焦点を当ててみると、図4が示すように①順序変更33件、②除外32件、③オンライン学習18件、④学習目的変更12件、⑤反転授業6件、⑥発展4件、⑦代替3件、⑧追加2件となっており、教材

をテキストのまま使用したのは2件であった。

著者の取り組みは、前述のTomlinson (2010) によるリストにある8種類の教材適用化と類似している。**図4**にある「オンライン化」は、導入しているWeb教材作成・LMSプラットフォーム「Glexa」に課題を置くことを示している。この例は1テキストの中の1 Unitの実践例であるが、こうした適用化がテキスト全般を通して行われている。

3 教材適用化されたアクティビティ実践例

学習状況に応じて、テキスト内のアクティビティの順序を入れ替えることは授業計画時に生じる場合もあれば、その日のクラスメンバーの状態によって実践時に発生することもある。いずれにしても順序を入れ替えることにより、より効果的に習得させることを目的として行われる。「除外」は、単に「つまらないからやめる」というような理由で行うものではない。他のアクティビティに統合してしまうことでそのアクティビティ自体を行う必要はなくなったり、そのアクティビティを実践するに足る習熟度がまだ満たなかったりという理由から、そのアクティビティを行う時間を省き、他のアクティビティの時間に充てるという適用例である。では、その他の教材適用化によりアクティビティはどのようなものになっているのか、スキル別に分類しながら実践例を次にあげてみる。

3.1 発音

- a. **目的**：英語の音構成に慣れ、母語にない音の発音に慣れていくことで、英語で発話する自信に結びつく土台を形成する。それとともに、英語を聴く力を向上させる。
- b. **教材例**：語彙・文法・対話・リーディングなど、例文があるアクティビティ全て
- c. **学習形態**：全体またはペア
- d. **適用化の代表例**：Repurposing（学習目的の変更）、addition（追加）など。発音を学習ターゲットとしたアクティビティ以外では、Repurposingが生じることが多い。初めて指導を開始する学期においては、発音に焦点を当てた教材を追加することにより、英語の音構成の仕組みを理解しやすくしたり、練習に慣れやすくしたりすることが多い。（addition参照教材例：Focus on Pronunciation, Pearson/Well Said, Cengage）
- e. **指導例**：
ターゲット語彙を発音したり、リーディング素材を音読することにとどまらず、文法例文、文法練習課題、対話のモデル音声等は時間が許す限り学生に発音させ、発音の矯正を必要に応じて行う。語彙単

位での発音はもとより、プロソディ（韻律）に着目して例文を発音し指導する機会を増やすことにより、まず英語の音声の特徴に慣れられるようにし、長期的にリスニング力の向上をめざす。

f. 指導上の注意点：

全体での指導時には「声を出しておけばいい」「発音をしているふりをする」というように漫然とした音出しになってしまうことがある。英語の音に慣れる必要性を認識できていけるようにしたいところではあるが、理論を述べても効果が上がることは期待できない。適切な助言と矯正を教師ができることが重要で、発音・プロソディの練習とリスニングのような音声面でのアクティビティをうまく組み合わせることで、練習の効果を学生自身が認識できていくようにアクティビティを構成することが必要である。

パッセージ（複数の文）音読を発音練習の重要な機会であるが、発音や文、単位のプロソディを指導する時には、それにのみ焦点を当てることが望ましい。音読時に効率的に発音も語彙も文法も、済ませてしまおうと教師は考えがちだが、そうしてしまうと学生は何を身につけるためのアクティビティをしているのかが分からなくなってしまう。発音は習得に時間を要するため1つのタスクに専念させ集中的にトレーニングを行いたい。

一般的な授業での発音矯正は、英語母語話者のような発音をすることが目標ではなく、あくまでも聞き手が理解できる発話に到達すれば良いと考えられる。英語母語話者のような音声の真似をしているだけで、本当は聞き手に伝わらないような発音でしか話せていないことを放置すべきではない。しかし、過度な矯正指導は、場合によってはやる気をなくさせることにも繋がり得ることに留意したい。

3.2 文法

- a. **目的**：文法ルールに関する知識を蓄えることに留まらず、文法を使う力を育成する。
- b. **教材例**：テキスト内文法アクティビティ、追加文法例教材
- c. **学習形態**：ペア
- d. **適用化の代表例**：ターゲットとなる文法の習熟度に合わせ、練習例文数を増やす必要がありadditionが生じることが多い。すでに習熟度が高いターゲットの場合は、説明をomissionあるいはreorderingすることもある。しかし、その場合は他のアクティビティで補えることを条件とすることが多い。
また、学習の達成に向けてadditionは多数発生するが、それは文法のターゲットを増やすことではな

く練習量を確保するためである。発音練習も並行して行うことからrepurposingが起きることも多い。対面授業では口頭練習を主とし、補強のための復習機会や正解を確認する機会を用意するために、オンラインワークと並行させることがほとんどである。(addition教材例：Grammar to Go, Pearson / Focus on Grammar, Pearson, More Grammar Practice, Cengage)

e. 指導例：

文法導入時の説明は、必要に応じて補足説明をオンラインに用意するなど可能なため、対面授業での説明は最小限とし、学習ターゲットとなる文法をペアで口頭練習する時間を最大限に配分している。テキストのアクティビティでは、穴埋め問題や文を変形する問題が代表的であるが、いずれの場合でも、解答をさせその答え合わせをすることは対面授業では行わない。正解確認を含む練習は、際限なくオンラインでできるため、対面授業では「答えを書きこむ」作業よりも難しい、口頭のみでの練習を行なう。

テキストが提示しているアクティビティだけでなく、テキストの例文を使って、既習の文法要素をターゲットとした練習を応用的に行うこともある。肯定文を否定文に、肯定文を疑問文に換えるなどといった練習では、例文を見ないのはペアのうち学生Aの役割とし、教師から出ている指示に従って、Aの発話を聞いた学生Bが文を口頭で述べていくという初歩段階に適したアクティビティである。その場合は、単に文法だけでなく、相手の発話に耳を傾けるリスニング、口頭で述べるスピーキング、発音といった練習がアクティビティの中に複合されていることになる。

f. 指導上の注意点：

文法は学生にとって最も心理的バリアがある学習ターゲットであることが多い。ルールに関する知識があっても、話す場合であれ、書く場合であれ、そのルールを当てはめて文を構築することは容易ではない。そうした状況を理解した上で、文法ターゲットではない素材に文法エッセンスを統合したアクティビティを用意することもある。文法のルールを記憶することにのみ当てるのではなく、何らかのアクティビティを重ねているうちにいつの間にか文法ターゲットをよく理解でき、ルールを身につけられるということがあることも目標にしている。

しかし、文法嫌いをさらに助長してしまわないよう留意しながら、文法の重要性を教師が語るのではなく、文法が重要だと言うことを学生が徐々に認識できていけるようなアクティビティを用意し、適切な順序で難易度をあげたり、必要に応じて復習を含

め、適切に繰り返し強化していったりする必要がある。

3.3 語彙

a. 目的：使用頻度が高い語彙を最優先し、コンテキスト（文脈）に合わせて語彙を適切に選んで使えるようにするため、聴いたり読んだりした際に意味を理解したりできる「receptive vocabulary」を優先して習得させる。受容できる語彙から、次第に話したり書いたりする際に用いることができる「productive vocabulary」を次に徐々に増やしていく。授業の受講を終えても、必要に応じて語学を自分で進めていけるよう、辞書をどのように役立てるのかも常に実習する。

b. 教材例：テキスト全般

c. 学習形態：全体、ペア

d. 適用化の代表例：語彙の品詞を確認したり、スペリングを練習したりするアクティビティはオンラインワークとすることが多い。コンテキストに合わせて語彙を選択する、語彙復習のために語彙認知アクティビティをするなどadditionが多く発生する。

e. 指導例：

語彙の意味確認（マッチング問題）や品詞確認（選択問題）といったアクティビティ、意味から語彙をつづる（入力問題）といったアクティビティはオンラインアクティビティに任せ、対面授業ではコンテキストに応じた語彙の使われ方、発音に重点をおいている。

使用頻度の高い語彙については、派生語や反意語、

Name: _____

WE1 Unit 8 Review

W E U T Q Z C C W F E S V G C A H P

E E L E C T R I C I T Y H L J L L N

N X L L Z P R O D U C E I A D T O A

E P C L D S N V S T A N M S T E Q T

R E D L H L C B H Y T L F O U R Q U

G N U R E N E W A B L E U P Z N F R

Y S K S C A H O N Z G B E K N A U A

H I N N O F N K F F F A L K H T T L

W V M I S L M Q W I N D G W Q I U U

W E N C T Y A E Q U G L Y I G V R L

G B B E K U Y R G P S O U R C E E D

D P S Z W K X C I D M G L J O M I X

Find the following words in the puzzle.
Words are hidden → ↓ and ↘.

ALTERNATIVE

CLEAN

COST

ELECTRICITY

ENERGY

EXPENSIVE

FUEL

FUTURE

NATURAL

PRODUCE

RENEWABLE

SOLAR

SOURCE

UGLY

WIND

Created using Word Search Generator on
Super Teacher Worksheets (www.superteacherworksheets.com)

教材例 1 Word Search例 (World English 1 Unit 8 対象)

出してしまい、ペアで文中に当てはめていく穴埋め・変形ワークを用意した。このユニットの文法ターゲットは動詞時制（現在・現在進行・現在完了使い分け）で、カードには動詞の原形が書かれている。ペアはこれを文中に当てはめて行きながら、分脈に応じて時制も適切な形にして行くことになる。

最後には、ペアのうち一人だけが音声を確認することができる時間を設け、リスニングを通して修正を行えるようにすることもある。ペアの両方が音声を確認するようにすれば、耳のみを頼ることになるが、片方ずつが聞くようにすることで、もう片方は文をよく読み確認するという協力的な分担をすることにもなる。

②「Listen to Read」（耳で読む）

空欄補充をしようとする際に文字よりも音声情報に集中でき、いつのまにか全体の英文を読みとろうとするように意図して形成したオリジナルアクティビティである。英語嫌いな学生の中には英語文字を見るだけで拒否感が増す学生も少なくない。語彙数が多く、語彙の難易度も少し学生のレベルよりも高めだといった場合には、文字情報の多さに圧倒されてしまわないように、ペアでの「耳からリーディング」というリスニングアクティビティに転じることがある。

ペアでのリスニングアクティビティにする場合には、前半後半の2部構成とし、ペアそれぞれが前半、または後半を担当し、途中で担当を交代するという場合もある。未知語が登場する場面では、未知語に意識が向いてしまわないよう、内容上重要な、あるいは基本語彙が使われている部分を穴埋めにしてしまい、辞書を調べなくても穴埋めできるようなアクティビティに取替えてすることがある。初回では「分かりやすいところへ意識を向ける」試みをし、時間数や回数を限定して辞書を引く機会を与えて、辞書を引くことができるようにしたりもする。そうすることにより「いつ辞書を引くか」「何を考えてから辞書を引くか」というタイミングを体験させることができる。

リスニングをして読むことで、音声と文字情報が補完し合うようなアクティビティを構成することができる。発展的なアクティビティとしては、空欄補充が終わってからリーディングの内容に沿ったサマリー文を、音声だけを聞いて完成させたり、書かれた質問文に音声だけを聞いて書いて答えさせたりといった発展的なアクティビティも用意することができる。

③「Paragraph Shuffle」（パラグラフシャッフル）

段落の展開が明確で、ライティングの指標にもなるようなリーディング素材の場合は、テキストをコピーし、段落をバラバラにしてしまい、段落の並べ替えをペアでさせる「パラグラフシャッフル」にしたり、ある程度の文単位で切り刻んでしまってカードを新たに作り、文の並べ替えと段落構成をペアでさせたりすることがある。これは最も難易度が高いが、分かりやすいリーディング素材を使えば、初心者レベルにも実践することができる。少し難易度をあげたい場合には、一文抜いてしまった文を、段落の内容に合わせて当てはめるアクティビティを増やすこともできる。段落のどこに一文を補うかを考えさせることは、段落展開の学習になり、ライティングの素地を形成することにも繋がる。



写真2 2年次リーディング「パラグラフシャッフル」例

f. 指導上の注意点：

学生のその時のレベルによってやや難読なものは足場かけをし、容易なものはハードルをあげる必要がある。辞書を引かせたい場合でも、未知語を逐一辞書で引いていけば、辞書を引いている時間の方が長くなり、本文を読む時間が減ってしまうことにもなりかねない。クラス全体に共通する未知語は、アクティビティ開始前のウォームアップで語彙をピックアップして意味や発音を確認しておくなどボトムアップの学習を進行させることもできる。

しかしながら、いつでもボトムアップであれば良いのではなく、素材によってはまず内容に意識を向けたいもの、語彙表現に注意したいもの、話の順序に着目したいもの等、素材を最大限に活かしながら、「いつの間にか読んでいた」ことに繋がるアクティビティを用意することで、「読むのは苦手だ」と思っている学生の抵抗感を減らせるようにしたい。

辞書を引かせるタイミングも、教師がコントロールするのがよく、闇雲に辞書を引くのではなく「見

当をつけてから引く」ことに慣れていけるよう学習を経験させたい。リーディングの最大の目的は、リーディングを通して発せられているメッセージを受け取ることであるが、教師はどうしても語彙も文法もあれもこれもと欲張ってしまうことがある。1種類のアクティビティを作成したら、そのアクティビティにまずは専念させ、一つのターゲットが成就してから次へ進むことを考えたい。著者の取り組みでは、内容確認の問題や語彙の意味の確認は、「Glexa」で復習できるようにしており、対面授業で曖昧だったことも、後に個別学習で確認・練習できるようにしている。

3.5 リスニング

- a. **目的：**音声情報に対する抵抗感を軽減し、聞いてみようとする意欲を培う。聞いた内容に関心を持つ、聞いた情報を使って次のアクティビティを行う、語彙表現や文法の使われ方に気づく力をつける。モデル音声だけでなく、ピアが発する音声情報も聞いて理解しようとする力をつけ、多様な英語話者が発する音声を受容できるようにする。
- b. **教材例：**リスニング、ダイアログ、リーディング、DVD教材（会話またはビデオジャーナル）など
- c. **学習形態：**全体、ペアまたはグループ
- d. **適用化の代表例：**Repurposing、reordering
- e. **指導例：**

リスニングアクティビティが容易な場合は、ユニットのウォームアップに用いることもある。何について話をしているのかを聞くことで、そのユニットの学習ターゲットを認識できるようにする試みである。より容易な場合には、オンラインで個別学習を先にさせて反転授業にすることもある。リスニングには必ずディクテーションアクティビティも用意している。耳から聞いた音を判断しスペリングにつなげたり、コンテキストに応じた語彙選択が文法適用をさせたりと複合的なワークであるディクテーションでは、辞書を使ってスペリングを確認させる場合、辞書を使わないで習得している語彙とそうでない語彙とに気づくことができるようにしたりしている。

- f. **指導上の注意点：**

著者のクラスでは「まだ十分に学んでいないことは、一人ではさせない」を指針としているので、基本的に予習はない。一部の反転授業課題を除いて、復習に重点を置いている。個別に学んだ方がよいものの、個別に学ぶ用意があるものについて、Glexaに課題を用意し復習できるようにしている。特に、学習ペースが大きく異なるディクテーションアクティビティは、個別学習としてオンラインアクティビティ

にするのに適している。

対面授業で行うのであれば、制限時間がある中で聞くアクティビティとし、どのようにして聞けば良いのか、何を意識すると自分にも聞こえるようになるのかを理解させてから、個別オンラインアクティビティへ導くのが良いであろう。Glexaでの課題は受講回数を1回にする確認テスト型にすることもあれば、何度でも繰り返し練習できるようにする場合もあるが、ディクテーション課題は特に回数を無制限で課すことで、個々のペースで聴く力、スペリングする力をつけさせようとしている。

3.6 スピーキング

- a. **目的：**発話への抵抗感を軽減し、発話してみようとする意欲を培う。それまでに学習した語彙表現や文法ルールを、発話の際に応用してみようとする力をつける。
- b. **教材例：**テキスト内ダイアログ、外部教材
- c. **学習形態：**ペア
- d. **適用化の代表例：**Reordering、Repurposing、Supplement、Addition
- e. **指導例：**

- ①「Context and Purpose Recognition」（場面・目的理解）

第一段階としては、テキスト内にあるダイアログ例の中で、学生にとって臨場感がある内容のものをを選び、テキストを閉じてリスニングアクティビティとすることが多い。そうすることにより、まずコンテキストに気づいたり、ダイアログの目的が何なのかを考えさせたり、語彙表現や文法がどのように用いられているかに関心を持たせたりすることができる。

- ②「Half-blind Dialog」（ハーフブラインド）

小栗が考案したトレーニング方法の一例である。

<準備>

ダイアログがA・Bの二者間で行われるものを選び、A・Bどちらがダイアログをリードしているか、それぞれのセリフの分量はどうかを観察し練習の対象とするダイアログを選ぶところから始まる。

<実践>

ダイアログを選定したら、第一に行うのはテキストを見ながら音声も流し、オーバーラッピングさせることである。第二に行うことは、ペアでA・Bをロールプレイさせ、対面で口頭練習させることである。発音、プロソディが整ってきたら、文字から目を離し相手をみて発話する（Read and look-up）指示を出し、できる限りアイコンタクトを意識させる。棒読みに読み上げるのではなく、相手と話をし

ている状況を想定し、発音やプロソディ以外に、ノンバーバルな要素も指導する機会である。

徐々に学生が自信を持ち始めたら、「ハーフブラインド」への挑戦が開始される。ここからはモニターに映し出されるダイアログ（スクリプト）を見てもよいのは、学生A・Bいずれか一人のみと決められる。A・Bのうちどちらがスクリプトを見てもよいかの判断は、A・Bの発話の長さ・難易度で教師があらかじめ行う。たとえばAがスクリプトを見てもよいロールだとすると、Bはスクリプトが見えない場所に移動して対面させアクティビティを開始する。

スクリプトを見てもよいAは、ダイアログのリード役となる。Aもスクリプトを見る頻度や回数を最小限にしながら対話をリードし、Bはスクリプト通りの文言でなくとも、内容がスクリプトと異ならない程度を目標にしてダイアログを完成させていく。A・Bのロールを交代するため何度でも立ち位置を入れ替え、A・Bのダイアログを何度でも練習させていく。

<発展>

上記までで終わってしまえば、AはBよりも楽なロールということになってしまう。仕上げる段階では教師が徐々にスクリプトを隠してしまい、A・B両方がダイアログの内容と流れを思い出しながら、使われていた語彙表現をできるだけ使いながら対話をさせていく。練習が単調になってしまわないためには、段階的かつ意図的にスクリプトを隠すことを行う。学習の様子を観察しながら教師は見せる部分、隠す部分を適切に判断し調整するのがよい。最終的にはダイアログの場面を想起させる画像・写真のみをモニターに映し出し、学生にダイアログさせるというアクティビティに達することになる。（写真3参照）このあと、練習したダイアログと同じトピックで自由発話をさせてみる発展的スピーキングアクティビティにつなげていくと、一層臨場感は増す。さらに発展させられる場合には、トピックや文法の流れをそのままにして、A・Bの役割を自分自身に置き換え、ペアで自由発話にしていくこともできる。

f. 指導上の注意点：

ダイアログの選定を間違えると、無理な暗記を強いることになりかねない。選定時には、A・Bロールの話者の発言量や難易度に着目して、無理すぎないものを選びたい。ごく簡潔なもので練習を開始すると、ダイアログが複雑になったり長くなったりしてもチャレンジできるようになっていくため、急ぎすぎず欲張りすぎず徐々に確実にハードルを上げていくことで、発話の土台を作っていくことができる。全文の一言一句を暗記しようとする学生が多い場合

は、暗誦するのが目的ではなく、対話の流れや発話内容を覚えておき、それを英語にして口から出してみるという助言が必要になる場合が多い。

ハーフブラインドアクティビティは、初心者に向いているとも限らない。英語レベルが上がるにつれ、ダイアログの内容を難しくしていったり、必ず使うべき語彙表現を提示したり、文法表現をコントロールしたりといったことが考えられる。練習が成果に結びつくかどうかは、どのようなダイアログを選ぶかが鍵となる。レベルが上がるにつれ、最初の段階のスクリプト参照ありでの対話練習部分の時間を短くするなど、時間配分の工夫によって、ハードルの数や高さを適切に調整することができる。



写真3 1年生「ハーフブラインド」アクティビティ例

3.7 コミュニケーション

- a. 目的：一方的に発話するだけでなく、相手との双方向のやり取りを成立させるための意欲を培う。それまでに学習した語彙表現や文法を活用してみようとする機会を増やし、「伝わる」「分かる」「分かり合う」というプロセスを通してコミュニケーション力をつける。
- b. 教材例：TM(教師用資料)内コミュニケーションアクティビティ、外部教材
- c. 学習形態：ペア、3－5人までのグループ
- d. 適用化の代表例：Reordering、Repurposing、Addition
- e. 指導例：
 - ①人物描写と状況説明

写真4は、小栗が1年次クラスで実践した例である。1年生の基礎的なアクティビティの例としては、テキスト内ではイラストを用いて、現在進行時制を使って人物描写をしていくといったアクティビティをペアで行うものがある。（World Link Intro, p.45）こうしたアクティビティは、単調になりがちなので、少し発展させQ and Aの形式に発展させ

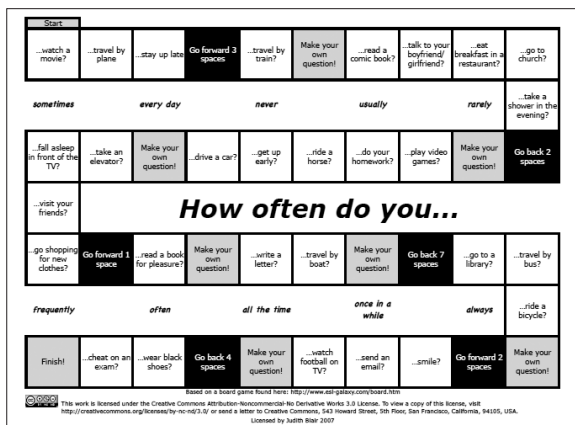
ることで、ペアの1人ずつがある人のことを尋ねたり、それにレスポンスしたりといった練習を行うことができる。



写真4 1年次コミュニケーションアクティビティ例

②「Board Game」(すごろく)

教材例2も、小栗が1年次クラスで実践した例である。頻度を表す副詞を身につけるアクティビティでは、教材例2にあるように、すごろくになっているアクティビティを3-4人のグループでさせることがある。発話頻度を増すためには人数を減らしてペアで行うこともできるが、人数が少ない方が盛り上がりも少ない。自分が好きな、言いやすいことだけを選んでいく発話練習と異なり、すごろくではコマが到達した場所の指示に従わなくてはならないため、場面をランダムに与えられるという負荷がかかる。Teach this comという英語教師用教材サイトは、ダウンロードして活用できるアクティビティが集められており、無料で閲覧・活用できるものと、年会費を払ってアクセスできるものが提供されている。教材は、スキル別、シチュエーション別などに分類されており、教師向け解説・注意事項も用意されているため活用しやすい。



教材例2 Teach This Com教材例1 (<https://www.teach-this.com>)

③「Information Gap」(インフォメーションギャップ)

教材例3も小栗が1年次クラスで実践しているもので、基礎練習に適したインフォメーションギャップの例である。基本事項を学んだ後、たとえばこの例では現在時制でルーチンを表すことに加えて、曜日や時間に伴う前置詞を適切に選んで使うというねらいがある。基礎的な文法ルールなどを学んだ後、そこで終わってしまえばルールを知識として覚えることがゴールのようになってしまう。しかし、すぐにこのようなアクティビティを行うと、学んだことを実際に使ってみる、自分に身につくというプロセスを与えることができる。

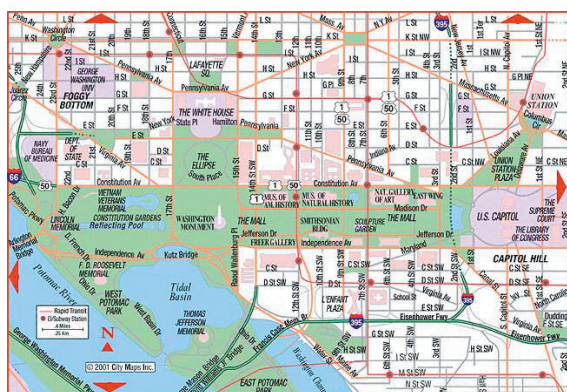
TEACH-THIS.COM						
Terry's Timetable						
A: Ask questions to Student B to complete the missing subjects in Terry's timetable.						
Example: A: Is the chemistry lesson at 9:30 on Monday? B: Yes, it is. / No, it isn't.						
The missing subjects:						
chemistry	PE	drama	geography	science	art	English
Each missing subject appears twice.						
Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	
09:30 - 09:25	IT	music	maths		biology	
09:30 - 10:25		music				
10:25 - 10:40	break	break	break	break	break	
10:40 - 11:35		French		IT	physics	
11:35 - 12:30	maths		music	physics		
12:30 - 13:30	lunch	lunch	lunch	lunch	lunch	
13:30 - 14:25						
14:30 - 15:25	history	biology	sports	history	sports	

教材例3 Teach This Com教材例2

④「Class A Goes to Washington」(クラスAのワシントン観光)

教材例4は、アレンが2年次クラスで実践した例である。これは「Class A Goes to Washington」と名付けたタスクで、テキストで基礎を学んだのちのextensionの例である。実際のワシントンの地図を渡された学生は、名所のロケーションを説明したり、そこまでの道案内をしたりしながら観光プランを作る。最初の段階ではペアで学習し、次にペアを合体させてグループで観光プランを発表し合っコミュニケーションをする。この中で使われるべき情報もあらかじめ教師が用意しておき、適宜学生に提示をしたり配布したりして、学習ターゲットを使いながら語彙や文法を習得していくプロセスを与える

ことができる。



教材例4 Class A Goes to Washington

⑤「Shopping Role Play」(Part 1)

教材例5もアレンが2年次クラスで実践した“Shopping Role Play”というタスク例である。テキストのユニットが物品の名称や特徴の説明であることから、テキストで例示されている物品に加えて物品情報を作成してアクティビティをさらに増やすadditionの例である。さらには、アクティビティ内容にロールプレイを加え、買い物客と店員の間でのコミュニケーションをさせるというextesionの例にもなっている。さらには、買い物客が値引き交渉をするといった応用をさせるなどコミュニケーションをより現実的にすることもできる。



教材例5 Shopping Role Play (Part 1)

⑥「Shopping Role play」 Part 2

これは教材例5の発展形である。まず教師は導入となるダイアログ例文をオリジナルで用意し、適切な語を口頭で入れる練習をさせ、買物での対話のウォームアップとする。次に教室(192B演習室)内の壁面にある4つのホワイトボードを使って「売り場」をわけ、「商品」とするものの写真を貼る。学生には店舗の案内役、各売り場の店員、客といったロールプレイをさせ、目当ての商品をみつけるまでのコミュニケーションをさせていく。(写真5参照)ここでは客側から店員に質問をするなど、商品説明だけでなく質疑応答も含めた応用も期待できる。



写真5 Shopping Role Play

f. 指導上の注意点:

Teachthis.comのような外部教材サイトのものを選ぶ場合も、素材を外部から集めて教師がextesionのタスク教材を作成する場合も、学生のその時のレベルに合ったものを用意することが効果的である。臨場感のあるシーンを想定し、実物に近い素材を使うことで、コミュニケーションの進め方や英語表現に関心も広げていきやすくなる。自信がついてきていることを復習しながら、新たな要素を加えていき、少し上の力の習得を目指せるようにして挑戦させていくと「簡単すぎてつまらない」ことにもならない。

コミュニケーションに焦点を当てたアクティビティの実践に素手で挑ませてしまうと、かえって自信を失ってしまうことにもなりかねない。学んだことを使ってみることで、「不安定な部分は補強する」「自信がある部分は積極的に使う」等を教師は常によく観察しながら適宜助言をし、クラス全体に共通する学習ポイントは、最後に振り返りの時間を設けることが重要である。

授業でのアクティビティは気楽な「遊び」ではない。楽しい要素はもちろん授業を「活性化」させてくれるかもしれないが、それが表面的な「戯れ」時間になってしまっては授業の質は維持できない。

対面授業では、コミュニケーションアクティビティが、学習すべき文法などの学習ターゲットを忘れて「適当に話す」場になってしまうのを防いだり、「知っているカタコトで済ませようとごまかす」ことを避けさせたりという点に教師は注意を払い、コミュニケーションアクティビティを「なんとなく楽しかった」ではなく、「楽しく学べた」ものにし、英語力を高めさせていく必要がある。そのためにはアクティビティやタスクにおける学びの広がりや教師がしっかりと観察し、英語力の定着に結びつけさせていくことが要である。

4 授業のインストラクショナルデザイン

「学生の英語力に合った学習をさせたい」と教師は思うことだろう。しかし教材の適用化がままならない場合もある。授業は英語教育プログラムの一部であり、そこには各学期の目標や、各授業での目標があり、いつまでに何を身につけるのかといった語学ビジョンがあるはずである。複数教員が担当するプログラムで教材が選定されている場合、各教員が好き勝手に教材を「変えて」しまえば、カリキュラムの目標自体が崩れてしまうことにもなりかねない。

教師が音楽や映画に造詣が深いからといって、教師が好き勝手に選んだ音楽を聞かせ、映画を観せといった授業は教材・素材を「適用化している」といえるだろうか。そうしたadditionをもしするのであっても、そうする意図、そうする目的、期待できる効果が明確でなければならないし、プログラムの総合的な目標の範囲に収まっていなければ「適用化」とは言えない。授業で「決められた共通課題」がある場合、それを終えてしまって余った授業時間をどう過ごすのかといったadditionが必要になる場合がある。そのような場合にも、学習目標に一貫性・関連性があれば、学習する側にも「それを学ぶ理由」が明確になり、学習ターゲットを一層身につけやすくなる。脈絡なく突然持ち込まれるアクティビティには、学生がとまどうこともありそれにより授業全体のバランスが崩れてしまうかもしれないことを、教師は予期していなくてはならない。

図5は、インプット→練習→アウトプット→インテイク（定着）を循環的に行うことで、インプットされたことが定着していくという概念を表している。インプットから定着までの段階は、直線上に並ぶものではなく、何度も行き来を繰り返しながら、ようやく少しずつ定着していくというこのコンセプトをもとに、著者は授業をデザインしようとしている。

授業は、一様には進まないものである。同じ教材を同じ専攻の学生と学んでも、その学生たちが異なり、その学生たちが集まって作り上げるシナジーが異なる以上、他の場面と同様の学習を、均一の質で実践できるとは限らない。著者のケースでは、2014年のER設立時から今年度まで、1年次はWorld Linkシリーズ、2年次はWorld Englishシリーズ（ともにCengage Learning）を選定している。同じ素材をアクティビティに使ったり、同じメソッドで実践をしたりしても、前年度と全く同じアクティビティ展開になることは期待をしていないし、毎年度、適用化の内容も異なっている。同じ年度で同じ教材と複数クラスで使用する場合であっても、「どのクラスも同じ順序で同じことをする」ことが授業の質を上げることにはならず、授業計画の段階から、そのクラスの学生たちに合うように

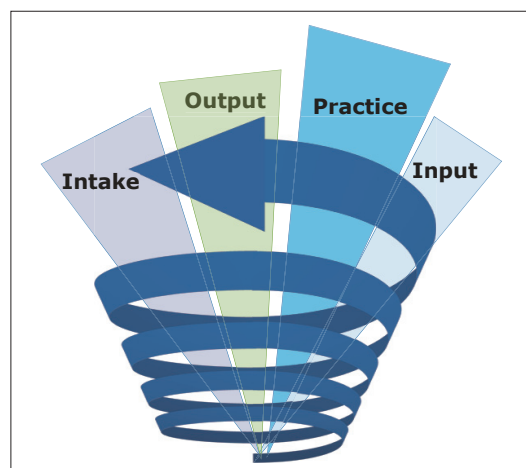


図5 Entire premise of the cyclical blending method
(Oguri et al. 2018)

どこかを適用化している。

授業のインストラクショナルデザインにおいて教師が考慮に入れていることからは、教材自体の他にも授業環境（教室機器）からクラスの人数、学生の習得状況や特性、学生自身の習得目標や志向などがある。たとえば、授業環境を考えることなくインストラクションをデザインすることは不可能である。教室は「どこでもよい」のではなく、授業の目標や内容によって、実践環境が選べるのが望ましい。教室にある機器1つにしても語学を用途とする場合、また、効果的な語学実践をしようとする場合には、教室に備えるべきものは異なってくる。2013年度に更新が叶った192A（LL）、192B-C（多目的演習室）、192D（CALL）といった語学向きの教室は、語学教員らが意見と情報交換を重ねて実現した教室である。

授業で使うツール（道具）はどうだろうか。ここで、簡単な例を紹介したい。すごろくのようにサイコロが必需品となるアクティビティではない場面でもサイコロを使ってみると、興味深い「サイコロマジック」が発生することがある。ペアワークで順番が交互に来ることがつまらなくなってしまうことがある。あるいは、自分の発話の番が来ることを消極的に構えてしまうことがある。

ペアにサイコロを渡し、サイコロの数が大きい方に発言権を持たせるルールにしたとする。たった1つのサイコロをもたせただけで、それまで発話に消極的だった学生も、サイコロで出す目では「勝ちたい」という感覚に陥ることがある。大きい数が出た場合、自分が発話をしなくてはならないのにも関わらず、英語が苦手な学生が両手を広げて喜ぶ光景が見られたりする。大きい数を出すことで優越感が得られると、いつのまにか英語力のコンプレックスから意識がそれるという例である。アクティビティの手順に、「サイコロを転

がす」というアクションを1段階挟むと、そこで一旦気持ちが切り替わり集中が途切れないという効果もある。ただし、もちろんこのような場合でも、一度他で効果があったからいつでもどこでもサイコロを使うのが良いというわけではない。いつ、どこで、どのように、どのくらいサイコロを使うかも含めて、インストラクションはデザインしなくてはならないものだからである。

5 教師の役割

図6は、教材適用をしようとする際の英語教師の役割がどのようなサイクルで起きるかを、教材面のみに焦点を当てて表したものである。教師がまず授業プランニングをしようとする際考えるのは、足場かけや調整が必要かどうかの検討を含めた判断で、その判断に従って教材準備を行っていく。それを実践に移し、実践をしながら観察もしていく。さらにはその観察を元に用意し実践した教材が学習に適していたかどうか、学習効果があったかどうかを振り返ることになる。その振り返りを元に、また教師は次の授業をプランしていく。

教師は授業のデザイナーである。ただテキストに沿ってページをめくって行くのであれば、オンライン教材や近年小学校でも注目を浴びている「AIティーチャー」に置き換えられる日も遠くないかもしれない。教師はすでに「人が人を教える」意義を考えなくてはならない時代になっている。AIティーチャーやe-Learning教材ではなく、なぜ人が必要なのか。人である教師にしかできないことは何なのか、教師は大きな問いを投げかけられている。

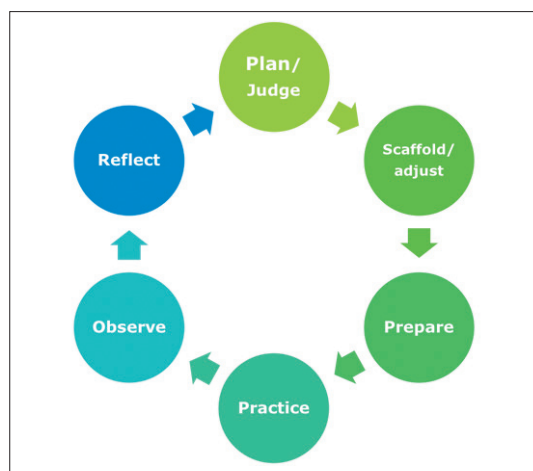


図6 Roles of teachers in adaptation
(Oguri & Allen 2019)

6 今後の課題

大学の語学授業には何が求められているのだろう。

授業は「単位を集める」場なのだろうか。それならば、どのような教材が使われ、どのような教師が授業をしても「単位さえ」出れば目標が達成されることになる。果たして、授業とはそうあるべきものなのだろうか。

たとえば教材に注目してみる。語学の教材がペーパーレスになろうとしている世界の動きは、すぐ近くまで来ている。従来の紙ベースのテキストもデジタル図書に転向していく大手教材出版社も出て来ている。e-Learning教材は多様に開発されているので、学生も費用を惜しまなければ授業以外でどれだけでも語学を習得しようとすることができる。大学入試にも、読む・聞く・書く・話す4技能の英語評価が導入される動向がある。

このような状況下で、大学の英語授業は、従来のままで良いのだろうか。どのような目標に向かってカリキュラムを構築し、どのようなインストラクションをデザインしていけば良いのだろうか。外部の教材も、学内ですでに導入されているものも含め、e-Learning教材でも学べること、あるいはe-Learning教材で学ぶことの方が適していることと対面授業とは、差別化を図る必要があるのではないだろうか。対面授業は「そこに集まる人たちが構成」されるものである。対面授業の時間を最大活用できるような、「出席する価値がある」「他では同じことは学べない」授業が、これからはますます求められるのではないだろうか。「その授業は本当に必要か?」「その授業はその形式で行うことが最善なのか?」を考え、英語教育をどこへ向かわせるのか検討すべき時期はすでに過ぎている。

参考文献

- 新井紀子 (2018). 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社
- 松村昌紀 (2012). 『タスクを活用した英語授業のデザイン』 東京：大修館書店
- 江利川春雄編著 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』 東京：大修館書店
- 山岸信義他編 (2010). 『英語授業デザイナー学習空間づくりの教授法と実践』 東京：大修館書店
- Baker M., et al. Ed. (2013). *Affective Learning Together-Social and emotional dimensions of collaborative learning*. London. Routledge.
- Dörnyei Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. and Ushioda E. (2011). *Teaching and*

- Researching Motivation. 2nd ed. Pearson.
- Dörnyei Z. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers-Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis R. and Shintani N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge. 121-124.
- Griffiths C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Honigsfeld A., & Dove M. G. (Eds.). (2012). *Co-Teaching and Other Collaborative Practices in the EFL / ESL Classroom: Rationale, Research, Reflections, and Recommendations*. Charlotte, N.C: Information Age Publishing.
- Lightbown P. M. and Spada N. (2006). *How Languages are Learned* 3rd ed. Oxford University Press. 64-67, 94-96, 104-106, 112-113, 188.
- Macaro E. and Lee J. H. (2013). Teacher Language Background, Codeswitching, and English-Only Instruction: Does Age Make a Difference to Learners' Attitudes? *TESOL Quarterly* Vol. 47, No.4, 717-741.
- McDonough J., Shaw C., and Masuhara H. (2013). *Materials and Methods in ELT*. Third Edition. Oxford: Wiley-Blackwell.
- McGrath I. (2013) *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers - Practice and Theory*. London: Bloomsbury.
- Nation I. S. P., Macalister J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Nunan D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oguri S., Allen D. (2019). Quality Time-Efficient practice through effective material adaptation. Paper presented at Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL) Conference 2019, Seoul, South Korea.
- Oguri S., Allen D. P., Kato T. (2018). Motivation and Intake: Creating English Learners through a Cyclical Blended-learning Model. Paper presented at The Eighth CLS International Conference CLaSIC 2018, Singapore.
- Tomlinson B. Ed. (2012) *Materials Development in Language Teaching*. Second ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Pattern B. (2002) *Processing Instruction: An Update*. *Language Learning*. *Language Learning* 52: 4, December 2002, p.755-803.
- Walker A. and Whilte G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*. Oxford University Press.

Material Adaptation and Instructional Design to Improve EFL Intake

OGURI Seiko^{*1} and ALLEN David P.^{*2}

*1 Professor, Global Education Center, Language Program, Chubu University

*2 Senior Assistant Professor, Global Education Center, Language Program, Chubu University

Abstract

Is it really possible for students to cultivate English communication skills by only attending one class per week? This study focuses on examples of how to proceed with activities in English communication in active learning classes, and is based on practice and research from the 1st and 2nd grade English Communication for Chubu's Department of Robotics Engineering, established in 2014. The lessons are designed to foster basic English skills while reducing students' fears and anxieties pertaining to language learning. Rather than just aiming to be superficial and lively, lesson activities have been designed to stimulate the motivation to learn inside each student, leading more intellectual curiosity. The article details the kind of activities the class is composed of, how they are implemented, and how to effectively adapt materials to better suit the students and situation. Finally, concrete examples of activities are provided.

Key words

EFL (English as a foreign language) pedagogy, intake, material adaptation, roles of teachers

特別支援学校教員養成における 「特別支援学校教職インターンシップ」の実施報告と今後の課題

古市 真智子^{*1}・伊藤 佐奈美^{*2}

要 旨

現代教育学部現代教育学科は、特別支援学校教職課程の課外活動として2017年度から教職インターンシップを開始し、今年で3年目を迎える。本稿では、2017年、2018年度の「特別支援学校教職インターンシップ」活動を報告するとともに、その実施の意義と今後の課題を検討した。

参加学生の「インターンシップ活動報告書」の記述からは、【特別支援学校特有の内容・雰囲気をつかむ】【障害のある児童生徒への理解と指導の方法を学ぶ】【特別支援学校の教師の仕事を知る】等の意義が見出された。また、インターンシップ後に教育実習を終えた学生へのインタビュー調査やインターンシップ校へのアンケート調査からは、学生に良い変化がみられることやインターンシップを経験してから教育実習を行うことに意義が感じられていることが確認できた。一方、ボランティアや教育実習とは異なる「インターンシップ」に特有の目的や内容、指導基準などの明確化と、それらに対する学生－インターンシップ校－大学の相互理解が必要といった課題も明らかとなった。

キーワード

教職インターンシップ、学校インターンシップ、特別支援学校教職課程、特別支援学校教員養成

1 はじめに

中央教育審議会（以下、中教審）は、2015年12月「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」¹⁾（以下、本答申）において、これからの時代の教員に求められる資質能力や教員の養成・採用・研修に関する課題、改革の具体的な方向性などを示した。

本答申において、教員養成に関する改革の具体的な方向性のひとつとして「学校インターンシップの導入」があげられた。ここでは、「学校現場において教育活動や校務、部活動などに関する支援や補助業務など学校における諸活動を体験させるための学校インターンシップや学校ボランティアなどの取組が定着しつつある」という現状が示され、これらの取組は、「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である」「学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義である」「学生を受け入れる学校側においても学校の様々

な活動を支援する地域人材の確保の観点から有益である」と、学生と学校双方において有効であるとの見解が述べられている。一方、「学校インターンシップの実施に当たっては、既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図るとともに、その円滑かつ確実な実施に向けて、受け入れ校の確保や実施内容の検討等のための教育委員会や学校と大学との連携体制の構築、大学による学生に対する事前及び事後の指導の適切な実施、学生側と受け入れ校側のニーズやメリットを把握するための情報提供の実施など、環境整備について今後十分に検討することが必要である」との課題も示された。これらの点を踏まえ、学校インターンシップについては、「各大学の判断により教職課程に位置付けられる」とされ、「教育実習の一部に学校インターンシップを充ててもよい」「大学独自の科目として設定することも可能とする」などの方向で制度の具体化を引き続き検討すると述べられた。また、教育実習と比較する形で学校インターンシップの実施のイメージが、内容、実施期間、学校の役割について表1のように示され、具体的な活動内容として、「児童、生徒等の話し相手、遊び相手」「授業補助」「学校行事や部活動への参加」「事務作業の補助」「放課後児童クラブ、放課後

*1 現代教育学部 現代教育学科 准教授

*2 現代教育学部 現代教育学科 教授

教室」「土曜授業の補助」などがあげられている。

表1 学校インターンシップの実施イメージ

	学校インターンシップ	教育実習
内容	学校における活動全般について、支援や補助業務を行うことが中心	教員としての職務の一部を実践させることが中心
実施期間	教育実習よりも長期間を想定（一日当たりの時間数は少ないことを想定）	4週間程度
学校の役割	学生が行う支援、補助業務の指示（教育実習のように学生に対する指導や評価は実施しない）	実習生への指導や評価表の作成（指導教員を選任し、組織的な指導体制を構築）

2019年の教員免許法改正²⁾では、「学校インターンシップ（学校体験活動）」は、教育実習に含めることができるようになり、小中学校教職課程では2単位まで、特別支援学校教職課程では、1単位が認められることになった。

このように、教育実習前に行うインターンシップ活動の必要性、重要性が示され制度化されてきているものの、議論や実施の対象は小中学校等の基礎免許状を中心に行われてきた。特別支援学校教職課程におけるインターンシップ活動については、小中学校での活動とは異なる特有の意義や課題があると考えられるものの、ほとんど検討されてこなかったのが現状である。

本学科では、特別支援学校教職課程の課外活動として、特別支援学校で教職インターンシップを行う「特別支援学校教職インターンシップ」を2017年度から行ってきており、今年で3年目を迎える。そこで本稿では、2017年度、2018年度に実施した「特別支援学校教職インターンシップ」活動の概要と参加学生やインターンシップ受け入れ校による意見を報告するとともに、これらをもとに、「特別支援学校教職インターンシップ」の意義や課題を探る。

2 本学科の「特別支援学校教職インターンシップ」の概要と実施報告

2.1 本学科教職課程の実習関連科目の概要

特別支援学校教諭免許状の取得には、基礎免許状の取得が必須である。本学科では小学校教諭一種免許状を基礎免許状としており、実習関連科目・活動として、2年次に観察実習、3年次に小学校教育実習及び介護等体験が行われる。

2年次で行う観察実習とは、事前事後指導を含めて5単位の科目であり、2019年度シラバスによれば、授業の内容は、「小学校をはじめとした初等教育に関連する機関で、児童の観察を行い、児童理解を深めたり、教師が行う仕事や、学校の設備・備品などについての

基本的な知識を習得したりする」「この活動では、できる限り多くの児童とふれ合い、小学生に対するかわり方に関する知識等を体験的に習得する」ことが主旨である。達成目標として「1 教師が行う仕事や、学校の設備・備品などについての基本的な知識を習得する」「2 小学生に対するかわり方に関する知識等を体験的に習得する」「3 児童の行動を観察するための基本的な技能を習得する」が掲げられている。

小学校教育実習は、3年次の春学期に4週間行われ、3年次の秋学期に介護等体験（特別支援学校で2日間、社会福祉施設で7日間）が行われる。

以上が小学校教職課程の実習関連科目・活動の流れである。その後、特別支援学校教職履修者は、特別支援学校教育実習を4年次の春学期か秋学期に2週間行う。

2.2 特別支援学校教職インターンシップ実施の経緯

特別支援学校教職履修者とはいえ、正規のカリキュラムでは、特別支援学校教育実習までに特別支援学校という現場を経験できるのは介護等体験の2日間しかなく、実習期間も2週間と短い。また、教員採用試験の願書提出期日の方が教育実習よりも先にあるため、学生は、小学校と特別支援学校のいずれの教員を受験するのかを特別支援学校での教育実習を経験していない状態で決めなくてはならない。希望者には実習前に特別支援学校で何らかの活動ができるよう、個別に学校ボランティアを勧めるなどして対応してきたが、これらの問題を解消するため、特別支援学校教職課程の課外活動として、3年次秋学期に「特別支援学校教職インターンシップ」を実施することとした。

2.3 2017・2018年度「特別支援学校教職インターンシップ」の概要

2.3.1 インターンシップ実施の流れ

「特別支援学校教職インターンシップ」を実施するに当たり、まずは活動先（以下、インターン校）の確保が必要である。そのため、愛知県特別支援学校長会との連携を図り、インターン校に負担をかけないための事務手続き等の検討を行った。以下に、愛知県特別支援学校長会及びインターン校への依頼事項とインターンシップ実施の流れについて記す。

1) 愛知県特別支援学校長会への依頼

6月の愛知県特別支援学校長会に出向き、「特別支援学校教職インターンシップ」実施への協力依頼を行う。その際に、実施の趣旨、内容、活動の流れ及び実施に伴う書類等について説明を行う。

2) インターン校決定

まず、対象学生に居住地や通勤経路等を鑑み、インターン希望校候補を3校挙げさせる。インターン校によって人数に偏りがないよう学内で調整をした上で、担当教員から希望校に連絡を入れ、受け入れについての可否を確認する。

受け入れの内諾を得られた学校に学生が改めて連絡を入れ、インターン受け入れに対する感謝の気持ちを伝え、打合せのための訪問日を決定する。

3) 活動日の決定

学生が、活動開始の1、2か月前にインターン校に事前訪問をし、それぞれの学校における活動日、活動内容、配属学級等について説明を受ける。

9月以降のインターン校の指定した日に活動が開始される。インターン校の行事等により10月開始になったり、2、3週間活動の期間が空いたりすることもあるが、9月～12月の間で週1回10日間程度の日程が提示される。

4) 活動時の書類等について

活動時には、学生本人が出勤簿を毎回持参し、出勤印を押し、活動内容について簡単な記録を行う。最終日までは、学生自身が管理し学校管理としない。

最終日には、インターン校の担当教諭等に出勤日及び活動内容の確認をしてもらい、確認印をもらう。また、活動報告書を記入して提出し、可能であれば指導助言等の記入をお願いする。出勤簿と活動報告書は後日インターン校より返信してもらうこととし、返信用封筒を学生が持参する。

以上のように、教育実習とは違い、大学独自の取組として協力してもらうことから、インターン校への負担をできる限り少なくするように心がけ、実施している。

2.3.2 インターンシップ実施報告

1) 対象学生

特別支援学校一種教員免許状取得予定の3年生

2017年度は12名、2018年度19名の学生が実施した。

2) 実施期間・回数

実施期間：3年次 9月～12月の間

回数：週1回 10日程度

3) 活動先

国立及び名古屋市立を除く愛知県内（瀬戸市立、豊田市立、豊橋市立、刈谷市立を含む）特別支援学校の小学部、中学部、高等部（ただし、盲学校及び聾学校を除く）。

実習先を広く確保するため、取得予定の基礎免許状は、小学校教諭一種免許状であるが、小学部のみに限定しない。2017年度の受け入れ校は6校、2018年度は9校であった。

4) 履修科目との関連

2017年度においては、特別支援学校教諭一種免許状取得予定者が、他分野専攻の教員のゼミに所属する場合もあったが、特別支援教育担当教員3名のゼミに所属する学生のみが「特別支援学校教職インターンシップ」を実施した。2018年度からは、特別支援学校教諭一種免許状取得予定者は特別支援教育担当教員3名のゼミに配属することとし、3年次「児童教育課題研究A」「児童教育課題研究B」の活動の一環として行う。

さらに、この「特別支援学校教職インターンシップ」は、「特別支援学校教育実習」の履修条件とし、インターンシップ導入を契機に、介護等体験を実施しないこととした。これは、従来、特別支援学校において行われた教育実習や、受け入れ施設において行われた他の資格取得に際しての介護実習等は、介護等の体験として、介護等の体験の期間に算入し得る（平成9年、文教教第二三〇号文部事務次官通達）と示されていたものであるが、本学科では学生にとって実践的な学びの機会をより多くもちたいと実施してきたところである。しかし、「特別支援学校教職インターンシップ」を実施することにより、介護等体験以上の学びが期待されると考えたため、介護等体験への参加を実施しないこととした。

5) 指導方法

「児童教育課題研究A」「児童教育課題研究B」の授業内容の一環として、特別支援教育担当教員3名が合同で指導する。学生は、大学が用意した出席簿への押印及び各回の実施内容、インターンシップ活動報告書の記入の仕方やインターン先の指導者へのコメントの依頼の仕方等について指導を受け、適宜提出するなどして、授業内外において指導を受ける。

6) その他

希望者は、インターン校の受け入れが可能であれば、4年次「教職実践演習」の一部として行う学校ボランティアの活動として継続する。

3 インターンシップの意義と課題

3.1 学生の活動報告書の記述から

3.1.1 方法

2017年度（12名）、2018年度（19名）にインターンシップを行った学生31名の「特別支援学校教職インターンシップ活動報告書」（以下、報告書）を分析対象とし、学生が活動を終えて記述した感想や学んだ内容のうち、インターンシップを行う意義として認められる部分を抽出した。

3.1.2 結果

25名から84の「インターンシップを行う意義」に関

する記述が得られた。すべての記述を内容の類似性により分類・整理したところ、5つのカテゴリー【特別支援学校特有の内容・雰囲気をつかむ】【障害のある児童生徒への理解と指導の方法を学ぶ】【特別支援学校の教師の仕事を知る】【障害や特別支援に関する学習意欲向上】【初めての経験】と、それぞれ1つから6つのサブカテゴリーが作成された。

以下に、各カテゴリー【 】におけるサブカテゴリー[]と、代表的な記述及び記述した人数(記述数)を示す。

【特別支援学校特有の内容・雰囲気をつかむ】17名

【教育課程や一日の流れの特色】9名(11)

- ・毎朝車椅子を押して児童を迎え挨拶をすることから始まる
- ・同じ肢体不自由児の特別支援学校の中でも商業科、普通科、また普通科でも通常の学級と重複障害学級とでは、登校から下校までの流れや授業の様子、教室の環境などが異なっており、それぞれの学級に属している児童生徒にあわせた教育環境が整えられている

【留意すべき点の確認】5名(5)

- ・いかなる時も児童から目を離さない。常に全体を見、児童がどこにいるのか何をしているのかを把握しておくことが必要
- ・情報を細かく共有し小さな変化にも細心の注意を払っていた

【自立という観点】5名(5)

- ・全て介助してしまうのではなく自立支援をし、少しの介助でできるようにすることが大切
- ・子どもに合わせて子どもたちが自分でできることは自分でできるようにしている

【児童・生徒の姿】4名(5)

- ・素直な生徒ばかりで礼節を重んじている姿に驚いた
- ・辛い毎日を送っているのではないかと思ったが毎日楽しそうに過ごしていた

【授業、指導方法などの特色】3名(4)

- ・タンブリンや音楽を取り入れることで楽しく学べる
- ・動物と触れ合うなどの非日常的な体験も、子どもに知識や社会性を身につけさせるための手段となっていた

【障害のある児童・生徒への理解と指導の方法を学ぶ】19名

【児童生徒理解】5名(5)

- ・回数を重ねるごとにその子にあった支援を行うことができた
- ・一人一人と真摯にかかわることで、障害により言葉

がなくても何を思っているのか、何を考えているのかわかるようになる

【児童生徒の個別性】5名(7)

- ・生徒によって持っている知識や技能、考え方や表現の仕方、行動への移し方など大きく異なるため実態を把握し、理解した上でそれに応じた指導をする必要がある
- ・作業内容や作業スピード、集中力はバラバラで一人一人に合わせた支援が大切であると改めて感じた

【児童生徒との関係】4名(5)

- ・支援をするときなどには、児童に一言声をかけてからということが、児童との信頼を築く上でとても大切
- ・信頼関係の確立が必須

【児童生徒の自発性の大切さ】4名(5)

- ・手を貸すべき場合と児童生徒自らの力で行うべきことの線引きの難しさ
- ・困っていることがあればすぐ支援したり助けたりすることがその子に対しての優しさではないこと

【その他新たな視点への気づき】4名(5)

- ・作業や手順にそって進める困難さに対し、ゆっくり見守る姿勢
- ・問題解決にあまり積極的ではない子に対して遊びを取り入れた支援をすることの重要性

【児童生徒とのコミュニケーション・指示】4名(4)

- ・非言語コミュニケーションを用いて接する
- ・子どもの視界に入り、やるべきことを描いて指示をすると通りやすいなど様々な関わり方

【特別支援学校の教師の仕事を知る】8名

【教師間の連携の重要性】4名(4)

- ・教師間の連携の重要性

【家庭保護者との連携の強さ】3名(3)

- ・迎えに行く際に保護者と話することで、関係を築き、児童の情報交換が円滑に行える

【授業の工夫】3名(3)

- ・視覚的支援をはじめとして、苦手分野を練習させたり、意欲的に物事に取り組めるようにしたりするため、先生が子どもにあった支援物を作成されている

【障害や特別支援に関する学習意欲の向上】5名

【改めて考える機会】3名(3)

- ・肢体不自由児の教育について改めて考える機会になった

【興味関心の高まり】2名(3)

- ・一人一人にじっくり向き合える指導にふれあこがれを感じた

【知識不足】2名(2)

- ・特別支援教育に関する知識不足を感じた

【初めての経験】3名（5）

- ・知的障害を持つ子どもたちと関わるのは初めて。特別支援学校での活動に戸惑っていた
- ・今までみたことのない特別支援学校の授業の様子を見た

3.2 インターン校へのアンケート調査から

3.2.1 方法

2017年度より3年間、毎年複数名の学生の受け入れをしてくれた特別支援学校3校に対しアンケート調査を行った。

実施時期：2019年6月～7月

対象：インターンシップを担当した教諭等

方法：以下の項目を記した質問紙をインターン校に郵送し、回答後郵送にて返送してもらい回収した。

調査内容：

- ①教職インターンシップを行う意義の有無とその理由、学生の変化

教職インターンシップを行う意義について、「意義がある、まあまあ意義がある、あまり意義がない、意義がない」の4件法による回答と、その理由を記述式で尋ねた。また、「意義がある、まあまあ意義がある」の回答に対して、実施したことによる学生の変化について記述を求めた。

- ②大学の指導に対する意見・要望

今後、大学においてさらに指導が必要な内容について記述を求めた。

- ③その他

その他実施に対する意見・要望について記述を求めた。

3.2.2 結果

7名（小学部3名、中学部1名、研修部2名、教頭1名）から回答が得られた。

- ① インターンシップの意義の有無とその理由、学生の変化

意義の有無

「まあ意義がある」が6名、「あまり意義がない」が1名であった。

その理由

「現場を体験するという意味ではそれなりの意義がある」「実際の学校現場を体験することで、教職に対する理解が深まり、職業選択をする上でインターンの経験が生かされると思う」「実際に現場でどのような仕事をしているのか少しでも体験できると良い。対応の難しい生徒がいるということを体験できてよい」というように「現場を体験する」ということに意義が認められているのに対し、「体験するだけならばボラン

ティアでいい。目的が明確でないように感じた」という意見もあった。

また、「実習生でもボランティアでもない学生さんに何をどこまで求めて指導しなくはいけないのかがよくわからない」という意見もみられた。

学生の変化

「積極的に子どもたちに関わる姿が見られるようになってきた」「毎週同じ学級に入るので、子ども達との関係性が近くなっていったように感じる」「児童への関わり方がよくなったと思う。自ら積極的に関わろうとする姿が増えた」「不適応行動がある生徒はどのような気持ちでこのような行動をしているのかという内容を一緒に考えたところ、関わり方がとても良くなった」というように、学生の児童生徒へのかかわりが積極的になっていき、かかわり方が良くなっていくという変化が認められている。また、「インターンシップを経験した学生は、教育実習の時に比較的スムーズに実習に入れるように感じる」という印象も述べられている。

- ② 大学の指導に対する意見・要望

服装やあいさつ、子どもに対する接し方など、学生の態度についてさらに大学での指導を求める指摘があった。また「どう子ども達と向き合うのか、将来どう障害をもった人とかわるか考え学ぶ必要がある」との意見があった。

- ③ その他

依頼手続きのスケジュールについて改善を求める指摘の他、「学生さんに何をやらせてあげれば良いのかよくわからず『お手伝いのお兄さん』的な存在になっていた。本人がどういう意志で来て、何を学んでいったのかもいまいち分からない感じがしたので、目的や内容をしっかり相互理解できると、より良くなるのではないか」「学生が感じたこと、疑問に思ったことは少しでも良いので記録に残し、担当職員が見て把握できた方が良い」との意見がみられた。

また、「少しでも多くの学生さんに特別支援学校教員に魅力を感じてもらいたい」との記述があった。

3.3 学生への聴き取り調査から

3.3.1 方法

実施期間：2019年7月から8月

対象：2018年に特別支援学校教職インターンシップを、2019年6月に特別支援学校教育実習を実施した学生3名（Aさん、Bさん、Cさん）。

方法：以下の調査内容について問いかけ、半構造化面接の中で、自由に語ってもらった。

調査内容：

- ①教育実習を行う上で、インターンシップの経験は役

に立ったか

- ② インターンシップでは、教師が行う仕事や学校の設備・備品など特別支援学校に関する基本的な知識が学べたか
- ③ インターンシップと教育実習に違いはあったか。
- ④ 今後、後輩がインターンシップを行うにあたり、必要と考えること他、感じていること

3.3.2 結果

① 教育実習を行う上で、インターンシップの経験は役に立ったか

3名が同様に語ったのは、インターンシップと教育実習で異なる学校種、学部、教育課程での体験ができたことであった。「教育課程が違うので活動はそのまま使うことはできなかったが、様々な子どもや教育課程に触れることができた（A）」「小学部と中学部の違いがわかった（A）」「他の学校を知ることができなかったことは残念（A）」「同じ校種（肢体）だったが、実態の違う子どもを担当することができた（B）」「今まで知的の学校しか知らなかったが、肢体の学校や子どもも経験できた（C）」とのことである。一方、両方とも同じ学校になった場合にも、「（実習では）インターンシップ先の先生が気にかけてくれた（A）」という良さがあることも語られている。

また、「慣れていたのによく知っている先生がいた。施設のこともわかって利用できた（A）」「教育実習では『今までやったことあるの？』と聞かれ、インターンシップでの経験や、教育課程について答えることができた（B）」「特別支援学校の雰囲気を知っていたため安心感があった（B）」「どんなことを支援すればよいかを経験していた（C）」「時には生徒自身の成長のために手伝わなくても必要ということを知っていた（C）」というように、3名とも実習前の特別支援学校での経験が役立ったと語っている。

② インターンシップでは、教師が行う仕事や学校の設備・備品など特別支援学校に関する基本的な知識が学べたか

3名とも「肢体のみといっても実態は様々なのでまだこれからだと思った（A）」「設備は学べたけど、備品はインターンシップで目にしたものだけ（B）」「教育実習ほど詳しく学べてはいない（B）」「教育実習は授業をすることもありたくさん詳しく教えてもらえた（B）」「そこまでわからなかった（C）」というように、この点に関してはあまり学べなかったという印象である。

これらの点について具体的に学んだことや感想として挙げられたのは、Aは、「プール、浮き輪や教材の多さがわかった。自立活動の時間に入れたのが理解に

つながった」「チーム・ティーチングの難しさ、大切さ」「複式学級」「生徒の情報共有」「ゆっくりと進む授業。ひとつひとつを丁寧に扱う」「子どもたちの実態を把握すること」、またBは、「教育実習に使える教材を探した」「教材の種類をたくさん教えてもらった」「通常のクラスだったこともあり聞けば教えてくれた」、Cは、「時には支援しないこと」「手を出しすぎないこと」を挙げた。

③ インターンシップと教育実習に違いはあったか

ひとつには、「主担当をするかしないか（A）」「授業を進めるという点（A）」「子どもの一人一人を見るだけでなく全体も見ることがある（A）」「チーム・ティーチングで副担当の先生方への依頼が難しい（A）」「実習は指導案の準備の時間にあてることもある。子どもとずっと一緒にいるわけではない（B）」というように、実習では授業の主担当をすることに関連する事柄があげられた。このことに関連して「実習の方が大変だった（B）」「実習の方が先生として見てくれた（C）」という違いもあるようである。

また、「インターンシップが週に1回という形態に対し、実習は2週間継続（B）」して行うことによる違いもあるようであり、例えば「継続しているから話が分かる。インターンシップでは1週間の間のことがわからなくて疎外感があった（C）」とのことである。

また、「学校、学校種によって規模や雰囲気、教室環境が異なる（B）（C）」「先生のタイプによって対応が違う部分がある（A）」という意見も聞かれた。

④ 今後、後輩がインターンシップを行うにあたり、必要と考えること他、感じていること

3名ともインターンシップは行った方が良い、有効と答えており、具体的には次のように後輩へのメッセージや感想を述べている。

Aさん：「先生達と親しくなることは大切」「保護者とのかかわりももててよかった」

Bさん：「あいさつはしっかりやるとよい」「学校が変わっても先生同士よく知ってるし通じている」「子どもとたくさん関わるとよいが、支援しすぎるのはダメ」「分からなかったら尋ねるとよい」「本人に聞くのもよい」「楽しむことが大事」

Cさん：「1週間の間のことを先生に聞くとよい」「先生に相談しながら子どもと関わる」「やりすぎてしまうので、聞いてからやる」「一緒に行った人と情報交換できたし、インターンは固定でないのでも部を超えて見ると良い」

4 まとめと今後の課題

「インターンシップ活動報告書」、学生へのインタビュー調査、インターン校へのアンケート調査すべて

において、教職インターンシップの実施の意義と参加学生に良い変化がみられることが示されていた。今後は、具体的な目標に対する達成度や成果を検証していかなければならない。

教職課程コアカリキュラムにおける「教育実習（学校体験活動）」の目標では、教育実習の一部として学校体験活動を含む場合には、学校体験活動において、「観察及び参加ならびに教育実習校の理解に関する事項」「学習指導及び学級経営に関する事項」のうち次の目標が達成されるよう留意する旨が記載されている³⁾。「観察及び参加ならびに教育実習校の理解に関する事項」については、一般目標として「幼児、児童および生徒や学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、学校実務に対する補助的な役割を担うことを通して、教育実習校の幼児、児童又は生徒の実態と、これを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する」ことが示されており、到達目標として「1）幼児、児童又は生徒との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。2）指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実即して記録することができる。3）教育実習校の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。4）学級担任や教科担任等の補助的な役割を担うことができる」とされている。また、「学習指導及び学級経営に関する事項」については、一般目標は「大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を習得する」であり、到達目標には「3）学級担任の役割と職務を実地に即して理解している。4）教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童又は生徒と関わるができる」と示されている。

学生の「インターンシップ活動報告書」には、これらの到達目標に示されている観点にあてはまる記述が多数みられており、特に学生へのインタビューから、

上記の目標がほぼ達成できているのではないかと考えられる。今後は、これらの目標をより意識しながら活動していけるよう指導内容、評価方法等を精選していく必要がある。

また、調査全体を通して、インターン校担当教諭には、学生に求める内容や水準に関する差や戸惑いがあること、学生には、実習とインターンシップ活動に対する意欲や意識の差があることなども明らかになった。ボランティアでも実習でもない「インターンシップ」という枠における活動について、目的、内容、指導基準などを明確化し、それらを学生・インターン校・大学において相互理解を深めていくことが課題である。

今回の結果には、特別支援教職課程において特別支援学校でインターンシップを実施することにおける特有の意義と課題を検討するための重要な視点が多く挙げられていたが、詳細に扱うことができなかった。これらは、小学校における学校体験活動等との比較によってより明確に示されることになると考えられ、今後の課題としたい。

謝辞

アンケートに回答してくださったインターンシップ校の先生方、インタビューに協力してくれた学生に感謝いたします。

引用文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会(2015).『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)』
- 2) 平成29年改正免許法施行規則第2条第1項表備考第八号
- 3) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017). 教職課程コアカリキュラム

An Implementation Report and Future Issues about Teaching Internship in Teacher Training Program for Special Needs Education

FURUICHI Machiko^{*1} and ITO Sanami^{*2}

*1 Associate Professor, Department of Contemporary Education, College of Contemporary Education, Chubu University

*2 Professor, Department of Contemporary Education, College of Contemporary Education, Chubu University

Abstract

As an extracurricular activity associated with the special needs teacher training program, this course began offering a Teaching Internship in 2017, and this year is its third year. This work describes internships in 2017 and 2018, it discusses the significance of conducting the internship, and it examines issues for the future. Based on descriptions in Internship Reports by interning students, internships are significant because students ascertain the aspects and atmosphere particular to a special needs school, learn ways to understand and instruct children/students with disabilities, and learn what a teacher at a special needs school does. Three students who completed practice teaching after an internship were interviewed and teachers at schools where the students intern were surveyed. Interviewees sensed the importance of interning before they began practice teaching, and respondents noticed favorable changes in students. The purpose, content, instructional standards, and other aspects of an Internship (as opposed to those of volunteering or practice teaching) need to be clearly defined, and mutual understanding of those aspects by the student, the school where the student is interning, and the university is required.

Key words

teaching internship, school internship, special needs teacher training program,
teacher-training course of special needs education

看護過程における看護学生のPES方式による思考過程の特徴

夏目 美貴子^{*1}・三上 れつ^{*2}

要 旨

本研究は、学生の思考過程を明らかにし、看護過程の教育を検討することを目的とした。中部大学において看護過程演習を履修した学生を対象に、同意が得られた学生の期末試験の1問の解答について、記載内容や記載数などを分析した。設問では、PES方式（Problem：看護診断、Etiology：原因・要因、Symptoms & Signs：症状・徴候）で看護診断を記載し、このPES方式での思考を基に目標設定、計画立案を課した。対象者108名のうち、105名の同意が得られ分析した（回収率96.2%）。看護診断をPES方式で整理した後の目標設定の段階が、学生にとって困難であることが見受けられ、PES方式に基づいた論理的な目標設定についての教育の工夫が必要であると考えられた。看護診断に医学診断名を挙げた学生は目標設定や計画立案には繋がっていないため、看護独自の役割と介入についてくりかえし指導する必要性が示唆された。また看護診断とその原因・要因、症状・徴候について整理が十分でない状態で、計画立案を導き出している学生も見られた。病態像の理解に基づき看護の視点に立った患者の全体像を捉えるような教育の工夫や、PES方式で整理した情報を基に目標設定、計画立案することを強調する指導が必要であると考えられた。

キーワード

看護過程・看護学生・思考過程・PES方式

1 はじめに

看護者の責務は「顕在的・潜在的な健康上の問題に対する人間の反応を診断して治療する」ことにある（ANA 1980）。看護実践をする時に用いられる系統的な思考過程が「看護過程」（アセスメント・看護診断・目標設定・計画立案・実施・評価）であり、これは患者と看護師が協同で看護ケアの必要性を判断し、ケアを計画して実践し、結果を評価する一連の問題解決過程である。看護実践は高度な科学的思考に基づいて行われ、看護者はこの思考過程を理解すると同時に看護ケアの質的向上のための看護過程についての内容を深め、実践に役立てることが不可欠である。看護師養成課程においてもカリキュラムに「看護過程」が設定され、講義・演習・実習も看護過程を基盤に、多くの時間と労力が割かれている現状がある（古橋, 2015）。しかしながら、実際に看護過程を学ぶ初学者にとっては、理解することに困難もあること（豊島ら, 2005）、看護過程に前向きになれない何らかの印象を抱く学生も少なくない（前川, 2015）ことも示されており、学生にとって理解しやすい教授法について国内外において多くの議論がなされている（Janet, 2013; Lasater, 2009; 松谷, 2015）。

看護過程に関する看護基礎教育に関する先行文献を概観すると、紙上患者の看護過程の展開を記載した学生の学び（福岡ら, 2006）や、学生の自己評価（豊島, 2003）、教育方法に関する学生の評価（石塚, 2005）を分析したものはあるが、教員が学生の思考の特徴を明らかにしたものや、学生にとって理解が困難な点について教員が客観的に分析したものは見当たらず、学生の思考過程の実際を分析していくことが必要であると考えられる。

中部大学では、1年次に開講される「看護学概論」、「看護学概論演習」において看護過程の基礎的な知識について教授する。2年次秋学期に開講される「看護過程演習（2単位15時間）」においては、看護過程、および看護過程の中核となる看護診断に関する概念および基礎知識の理解と、紙上患者を用いて看護過程のプロセスの実践について理解することを目的としている。さらに、看護専門職者として必要不可欠な論理的思考能力の習得を目指すことが掲げられており、単に記録用紙の記載方法を教授するのではなく、思考過程を培うことを重視して教育がなされている。学生は、1名の紙上患者を想定して視聴覚教材を用いて実際の患者像をイメージし、グループや個人で思考しながら、

*1 生命健康科学部 保健看護学科 講師

*2 生命健康科学部 保健看護学科 特任教授

記録用紙に記載することで、一連の看護過程のプロセスをたどり、その内容について毎回授業時間でその学習内容について教員の指導を受けながら理解を深めている。この科目で学んだ後に、初めて実際の受け持ち患者を担当する臨地実習を経験することになる。学内で学んだ看護過程と看護実践との関連性をすぐには把握できないため、学生にとって理解が困難な場合もあり、学生の思考過程の特徴や理解の程度をとらえながら教授することが重要であると考えている。

今回、この科目終了時の期末試験（全5問）の中の1問にて、模擬的な患者情報をいくつか示し、問題の原因・要因、およびその問題による症状・徴候を明らかにし、PES方式（Problem：看護診断、Etiology：原因・要因、Symptoms & Signs：症状・徴候）で整理して、問題解決に向けての目標設定・計画立案することを課した。この問題の解答を概観すると、学生が十分な理解をしている部分や、理解が難しい部分などが散見された。学生の思考過程の特徴や、学生の理解が不十分である部分や学生が捉え違いをしやすところを分析し、指導上の課題について明らかにすることにより、看護過程の教育に関する基礎的な資料となりうると考えられる。

2 研究目的

本研究は、中部大学において看護過程演習を履修した学生を対象に、学生の思考過程を明らかにし、看護過程の教育を検討することを目的とした。

3 本研究で用いる用語について

PES方式：看護師が用いる問題解決手法であり、看護診断（Problem）について、問題が起こっている原因・要因（Etiology）、問題により生じている症状・徴候（Symptoms & Signs）について整理する方式である。看護診断について、その要因を明らかにし、改善する介入計画を考え、症状・徴候を観察し、看護実践を評価できるように、論理的な考え方により問題解決を目指す手法である。

4 研究方法

4.1 研究デザイン

記述的研究デザインである。

4.2 研究対象

研究対象は、中部大学において2018年度に看護過程演習（2年次秋学期2単位）を履修した2年次の学生108名である。

4.3 データ収集

データ収集は、2019年2月に実施した。分析対象は以下に示す、該当科目の期末試験の全5問中の1問の解答である。記録用紙には教員の指導内容やグループ間で思考した内容についても反映されるために、学習到達度の評価をすることは難しい。そのため、学生の思考過程を反映すると考えられる、期末試験での解答内容を分析対象とした。分析対象になった設問では、PES方式（Problem：看護診断・Etiology：原因・要因・Symptoms and Signs：症状・徴候）で看護診断を記載し、目標設定、計画立案を課した。この設問のねらいは、授業で行ってきた論理的に思考することができているかを評価することにある。脳梗塞を患う患者の情報を提示した理由は、授業内でも脳梗塞を患う患者の看護過程のプロセスを学んでいるため、病態について一定の理解ができていると考えられたためである。履修した学生に同意を得て、期末試験の解答用紙をコピーし、記名部分を切除しデータ化した。

本研究において分析した設問

1. 以下患者A氏の情報を示す

- ・左内包後脚を含む多発性脳梗塞の診断
- ・右片麻痺あり ・右の口角下垂あり ・舌の右偏位あり
- ・食事時咳込みあり
- ・食事時に口腔内右側に食物の貯留あり
- ・呂律のまわりにくい感じがある
- ・言葉がはっきりしない・食事時の姿勢が右側に傾く
- ・大スプーンに大盛りの量を1回に口に運んでいる

1) PES で看護問題を整理しなさい

2) PES を基に、長期目標・短期目標を挙げなさい

3) PES を基に、看護計画を立案しなさい

PES方式での思考過程の例

P (Problem) :

【例：嚥下障害】

長期目標を導く⇒嚥下障害の改善

E (Etiology) :

【例：右口角下垂あり】

看護計画を導く⇒

・O-P 右口角下垂の程度 ・T-P 右口角マッサージ ・E-P 右口角を上げる運動の説明

S (Symptoms & Signs) :

短期目標・評価を導く

【例：食事時の咳込み】 ⇒ 咳込みが減少する

【例：口腔内に食物の貯留あり】 ⇒ 食物の貯留が減る

4.4 データ分析

各解答について、A：概ねの思考過程は理解できているもの、B：思考過程は理解できているが、詳細については指導が必要なもの、C：思考過程の理解が不十分であるもの、の3段階で評価をして、記載内容や

記載した学生数について、記述的に分析した。この記載内容の理解の分析については、研究者間で複数回の検討を繰り返し、妥当性の確保に努めた。

4.5 倫理的配慮

対象の学生には、単位認定が終了した半年後の時期に研究の趣旨・目的を文書と口頭で説明し、同意の有無や解答内容は成績や今後の学習に一切影響しないことや、解答用紙の記名部分は切除し、匿名化したものをデータ化する等の倫理的配慮の上で実施した。研究の全ての過程は、所属大学の研究倫理審査委員会の承認（20190017）を得た上で行った。

5 結果

該当科目を履修した学生108名のうち、105名の同意が得られ、全てを分析対象とした（回収率96.2%）。以下に看護診断・目標設定・看護計画立案について概要を述べる。なお、「」内に具体的な解答内容および（）に理解の程度についての評価を示す。

5.1 看護診断

表1に、学生が記載した看護診断のPES方式の一部について示した。

看護診断では、診断の定義と患者の状態が合致している「嚥下障害（A）」は60名（57.1%）、診断の定義が患者の状態と異なる診断「誤嚥リスク状態（B）」は9名（8.6%）、医学診断名である「（多発性）脳梗塞（C）」の記載は24名（22.9%）であった。

問題の原因・要因では、「舌の右偏位（A）」、「口角の下垂（A）」が各55名（52.4%）、「脳梗塞による右片麻痺（B）」が51名（48.6%）、医学診断名である「（多発性）脳梗塞（C）」が15名（14.3%）であった。

症状・徴候では、「食事時の咳込み（A）」80名（76.2%）、「口腔内の食物の貯留（A）」63名（60.0%）であり、問題の要因にあたる「舌の偏位（B）」33名（31.4%）や「口角下垂（B）」31名（29.5%）を挙げている学生もいた。

5.2 目標設定

表2に、記載された長期目標および短期目標について示した。長期目標については「嚥下障害が改善（A）」25名（23.8%）であった。「誤嚥を起こさない・誤嚥しないで食事をすることができる（B）」は39名（37.2%）であり、「一般食が食べられる（C）」など表中にないものも含め、C評価された学生は18名（16.6%）であった。短期目標について「食事時の咳込みが減る（A）」が64名（61.0%）、「貯留する食物が減る（B）」32名（30.5%）であった。「左側で食べ物を咀嚼できるようにする（C）」などC評価されたものは8名（7.7%）であった。

5.3 看護計画の立案について

表3に立案された計画について示す。計画の記載については、観察計画、ケア計画、教育指導計画のほとんどがA評価であった。

観察計画では「咳やむせこみ」39名（37.1%）、「口

表1 看護診断のPES方式での整理に関する主な解答内容

n=105（複数解答）					
	解答	解答の解釈	理解の程度	記載人数	記載割合（%）
Problem : 看護診断	嚥下障害	看護診断の定義（嚥下メカニズムの機能の異常で、口腔・咽頭・食道の構造や機能の欠損を伴う状態）に合致	A	60	57.1
	多発性脳梗塞	医学診断名にあたるもの	C	24	22.9
	誤嚥リスク状態:	看護診断の定義（気管や気管支に消化管分泌物・口腔咽頭分泌物・固形物・液体が入りやすく、健康を損なうおそれがある状態）が異なるもの	B	9	8.6
Etiology 原因・要因	舌の右偏位	原因・要因を示す	A	55	52.4
	右の口角下垂	原因・要因を示す	A	55	52.4
	脳梗塞による右片麻痺	医学的な機能障害を示す	B	51	48.6
	右片麻痺	医学的な機能障害を示す	B	28	26.7
	左内包後脚を含む多発性脳梗塞	医学診断名にあたるもの	C	15	14.3
Symptoms & Signs 症状・徴候	食事時の咳き込み	症状・徴候を示す	A	80	76.2
	口腔内右側に食物の貯留	症状・徴候を示す	A	63	60.0
	食事時に姿勢が右側に傾く	原因・要因を示す	B	42	40.0
	呂律の回りにくい感じがある	症状・徴候を示す	A	35	33.3
	舌の右偏位	原因・要因を示す	B	33	31.4
	右の口角下垂	原因・要因を示す	B	31	29.5
	言葉がはっきりしない	症状・徴候を示す	A	31	29.5

A：概ねの思考過程は理解できているもの

B：思考過程は理解できているが、詳細について指導が必要なもの

C：思考過程の理解が不十分であるもの

表2 学生が記載した主な長期目標及び短期目標

n = 105 (複数解答)

	目標の焦点	目標の記載	理解の程度	記載人数	記載割合 (%)
長期目標	嚥下機能の改善	嚥下障害が改善する	A	25	23.8
	誤嚥の予防の目標	誤嚥しないで食事することができる	B	28	26.7
		誤嚥を起こさない	B	11	10.5
	その他	咳き込まずに一般食が食べられる	B	14	13.3
		一般食が食べられる	C	4	3.8
短期目標	嚥下機能の改善を目指す目標	食事時の咳き込みがなくなる	A	64	61.0
		呂律の周りにくさが改善する	A	3	2.9
		口角下垂が減る、舌の右偏位が減少する	A	16	15.2
	誤嚥の予防の目標	貯留する食物が減る	B	32	30.5
		一口ごとに食物の貯留をなくすることができる	B	23	21.9
		一口の食事量がスプーン 1/3 程度になる	B	21	20.0
	その他	時間をかけて食事摂取ができる	C	5	4.8
		左側で食べ物を咀嚼できるようにする	C	3	2.9

A：概ねの思考過程は理解できているもの

B：思考過程は理解できているが、詳細について指導が必要なもの

C：思考過程の理解が不十分であるもの

表3 学生が記載した主な看護計画

n = 105 (複数解答)

	計画の種類	解答	理解度の評価	記載人数	記載割合 (%)
Objective Plan 観察計画	症状・徴候の観察	咳、むせ込みの状態の観察	A	39	37.1
		食後の食物の口腔内への貯留の有無・量の観察	A	31	29.5
	要因の観察	1口の食事摂取量の観察	A	41	39.0
		食事の姿勢の観察	A	38	36.2
		口角下垂の程度の観察	A	25	23.8
		舌の運動状態の観察	A	19	18.1
	合併症による症状の観察	(誤嚥性肺炎による) 感染徴候の観察	A	18	17.1
Treatment Plan : ケア計画	原因・要因への対応をする計画	嚥下しやすい姿勢を整える	A	89	84.8
		小さいスプーンで食べるようにする	A	42	40.0
		食事形態を嚥下食とする	A	16	15.2
	嚥下機能を改善する計画	氷片での口腔内マッサージ	A	45	42.9
		嚥下訓練を行う	A	40	38.1
		嚥下体操を行う	A	19	18.1
Education Plan : 教育指導計画	その他	一口の食事摂取量を少なくするように声かけ	A	46	43.8
		嚥下体操を行うように指導	A	22	21.0
		口腔内の貯留量を少なくするように、看護師が貯留していることを教える	A	14	13.3
		焦らずに食事するように指導	A	14	13.3
		口腔ケアの必要性について指導する	B	45	42.9

A：概ねの思考過程は理解できているもの

B：思考過程は理解できているが、詳細について指導が必要なもの

C：思考過程の理解が不十分であるもの

腔内食物貯留」31名(29.5%)など症状・徴候の観察の他、要因や合併症症状などについても記載されていた。ケア計画では、「食事時の姿勢」89名(84.8%)、「嚥下訓練」40名(38.1%)などが挙げられていた。教育指導計画では、食事時の注意46名(43.8%)や嚥下体操22名(21.0%)に関連する内容であった。

5.4 各段階の論理性について

105名中68名(64.7%)の学生は看護診断・目標設定・計画立案の全ての段階でA・Bでの理解をしていた。Cの理解の部分があった学生は37名(35.3%)で

あった。そのうち看護問題の、P(看護診断)、E(原因・要因)、S(症状・徴候)の記載について、医学診断名である、「脳梗塞」を挙げていた学生の24名については、全員が目標設定の段階において理解が十分でない(C)と判断された。看護診断で「嚥下障害」を挙げた60名中、この看護診断に導き出されている長期目標が「嚥下障害の改善」は25名、この看護診断から導かれる目標に合致しない「誤嚥の予防」は35名であった。

PES方式での記載についてすべての過程でA(概ねの思考過程が理解できている)と判断された学生15名

(10.4%)の全員が長期目標または短期目標の記載について、A(概ねの思考過程が理解できている)と判断された。

6 考察

看護診断・目標設定・計画立案のすべての段階を通じて、AもしくはBと評価とされた学生は、65%程度であり、この学生たちは看護過程のプロセスの概要についてとらえることができたと考えられた。

看護診断の段階では、Problem(看護診断)で60%程度、Etiology(原因・要因)52%程度、Symptoms & Signs(症状・徴候)で76%程度がAであり、半数の学生の思考過程はできていた。しかしながら、看護介入の期待される成果を記述する段階にあたる「目標設定」では、長期目標の設定で思考過程が理解できている(A)とされたものは24%であり、理解が不十分である(C)と考えられた学生は17%であった。また、看護診断として「嚥下障害」を挙げている学生57.1%のうち、この看護診断の原因・要因に合わせて、長期目標を導き出した学生は24%程度であり、記述した看護診断を基にした看護目標の設定をすることの理解が不十分であることが推測された。このことから、患者に起こっている事象と看護診断ハンドブックとの定義の合致について再確認させること、ならびに看護診断名を基に長期目標を設定する手続きについて、強調して指導する必要性が示唆された。

看護診断で約23%、原因・要因で約14%の学生は、医学診断名である「脳梗塞」を挙げていた。看護診断は看護師の責任で目標に到達するために必要な看護介入を選択する基礎となるものであり、看護師が独自の看護実践の守備範囲内で対処できる問題を記述することが重要である(三上, 2014)。さらに、看護診断をPES方式で記載する際に医学診断名で記載していた学生が全員、目標設定の段階でCとなるものを記載しており、問題を十分に捉えることができなくなっていた。看護独自の機能と介入を意識するように、くりかえし看護の責任範囲について指導することが必要であると考えられた。

Problem(看護診断)に症状の原因・要因となるものや、Etiology(原因・要因)に症状・徴候にあたるものを記載している学生もいた。看護学生は疾患の理解に困難を感じており、教員や指導者の発問により理解に繋げる実践例を示した先行研究もある(中村ら, 2014)。対象である2年次の学生にとっては専門科目の授業で学習した疾患であってもその理解は難しく、原因・要因から症状・徴候の起こるメカニズムを理解した上で患者の全体像を捉えることは困難であったことが考えられる。このことから、看護過程の事例演習

においては、病態の理解を促すと共に、症状・徴候の原因について理解できるように、学習方法を検討していく必要があると考えられた。

具体的な看護介入を示す看護計画の立案については、ほぼ全員が正解を導き出していた。学生は、具体的な看護援助についてはイメージしやすく、計画に基づき看護援助を実施することについては、入学直後の1年次から学習している。一方で、問題解決法である問題の特定や目標設定、解決策を導き出していく具体的な援助方法については、2年次になって学習するため、論理的思考が身につけていないことが考えられた。

PES方式で整理した原因・要因や症状・徴候を基にした論理的な思考過程と、病態の理解を基にした原因・要因と症状・徴候の理解への指導の必要性が再確認できた。また、PES方式を用いた問題解決手法は日常生活でも用いている方法であり、この思考過程を日常生活から意識し、理解を深めるように教育をすることが必要であると考えられた。

7 結論

本研究により以下のことが明らかになった。

- 1) 65%の学生は看護診断のプロセスの概要は、とらえることができていた。
- 2) 理解が不十分であった項目は、記載した看護診断から長期目標を導く過程であった。看護診断の記述において、医学診断名を挙げた学生は23%おり、これらの学生の全員が目標設定の段階から計画立案まで、論理的に思考することが不十分であった。
- 3) 計画立案については、ほぼ全ての学生が解答できていたが、原因・要因、症状・徴候を踏まえた論理的に計画立案することについては理解が不十分であった。

本研究では、看護学生のPES方式による思考過程の特徴を明らかにし、看護基礎教育における看護過程に関する教育の一部分について示唆を得ることができた。しかし、対象が1大学の1学年の学生に限定され、授業での教育内容にも影響を受けているため、看護学生の思考過程の特徴として一般化することはできない。今後は対象を増やして看護学生の思考の特徴の一般化をはかるとともに、本研究で得られた示唆を基にした教育内容について実践し、その効果についても検証していく必要があると考えられた。

謝辞

貴重な教育資料を提供して頂いた学生の皆様に感謝申し上げます。

引用・参考文献

American Nurses Association (1980) Nursing A Social Policy Statement:

小玉香津子訳 (1982) いま改めて看護とは？アメリカ看護婦協会の声明書；看護，34 (2)，103-114.

古橋洋子 (2015) 「看護過程」を教える意義と現状の課題，看護教育：56 (7) 598-603, 2015.

豊島由樹子・伊藤ふみ子・萩弓枝ら (2005) 紙上事例を用いた成人看護学看護過程演習の評価 (第3報)：関連図を取り入れた演習における学生の自己評価の変化，聖隷クリストファー大学看護学部紀要，13, 81-90.

豊島由樹子・澤田和美・西堀好恵ら (2003) 紙上事例を用いた成人看護学看護過程演習の評価 (第1報)：看護過程演習前後における学生の自己評価 (2003) 聖隷クリストファー大学看護学部紀要，11, 127-138.

石塚敏子 (2005) 看護過程のアセスメント段階における学生の理解度を高める教授法の検討：新潟医療福祉学会誌，10-19.

福間美紀，津本優子，内田宏美 (2006) 看護基礎教育における模擬患者を導入した看護過程の教育効果とその課題 島根大学医学部紀要，15-21.

松谷美和子・三浦友理子・奥裕美 (2015) 看護過程と臨床判断モデル，看護教育：56 (7)，616-622.

Janet M Lusk (2013) Debriefing to maximize clinical Judgement Development, Nurse Educator, 38(1) 16-19.

Laster Kathie, Reflective (2009) Journal for clinical Judgement Development and Evaluation, Journal of Nursing Education, 48(1), 40-44.

三上れつ (2014) 看護過程と看護診断，ヌーベルヒロカワ，東京.

前川幸子 (2015) 看護実践を学ぶということー実習における学生の経験を通して，看護教育：56 (7)，610-615.

中村伸枝，竹中沙織，仲井あや (2014) 学生の看護実習を通じた学びの特徴と大学教員と臨床指導者の連携・協働のあり方，千葉大学大学院看護学研究科紀要，36, 21-26.

Characteristics of Thinking Process by Nursing Students PES Method in Nursing Process

NATSUME Mikiko^{*1} and MIKAMI Retsu^{*2}

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

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

Abstract

The purpose of this study was to clarify the thinking process of students and to examine the education of nursing process. For students who took nursing process exercises at Chubu University, we analyzed the contents and number of descriptions of the answers to one question in the final exam of the students who had given their consent. In the questions, nursing diagnosis was described in the PES Method (Problem: Nursing Diagnosis • Etiology: Cause / Factor • Symptoms and Signs). Of 108 subjects, 105 consents were obtained and analyzed (recovery rate 96.2%). After organizing the nursing diagnosis with the PES method, it seems that it is difficult for the students to reach the long-term goal, and it is thought that education for logical goal setting based on the PES method is necessary. The students who gave the medical diagnosis name to the nursing diagnosis were not connected with goal setting or planning, suggesting the necessity to repeat the role and intervention unique to nursing. There were also students who came up with a plan in a state where the nursing diagnosis and its causes / factors, symptoms / signs were not well organized. It was considered necessary to provide instruction that emphasizes the planning of education based on information organized by the PES method, as well as education that captures the patient's overall picture based on an understanding of the disease state.

Key words

Nursing process, Nursing students, Thinking process, PES Method

介護職員初任者研修講座を通して共育の学びの意義

－高齢者と大学生の世代間交流－

藤丸 郁代^{*1}・松尾 直規^{*2}・對馬 明^{*3}・宮本 靖義^{*4}

要 旨

中部大学アクティブアゲインカレッジ（以下、CAAC：Chubu University Active Again College）において、2015年度から2018年度の4年間で4回、「介護職員初任者研修講座」を開講した。この講座は高齢者がセカンドライフづくりとして介護系の資格を取得することを目的としている。また、同時に本学学生が将来介護に関する職業に就くための支援として資格を取得できるように計画されている。そして、CAAC受講生21名、学生29名がこの講座の課程を修了した。この講座を通して、高齢者と学生と一緒に学ぶ「共育」の場が得られたので報告する。

キーワード

介護職員初任者研修、高齢者、大学生、共育

1 はじめに

1.1 介護職員初任者研修講座の開講に至った経緯

本学は、以前より春日井市と連携し地域再生・地域活性化に取り組んできた。また、各研究室単位でも高蔵寺ニュータウンの高齢化問題などを通して研究活動を展開してきた。2013年8月には、春日井市における諸問題に対する本学の取り組みが文部科学省が推進する「地（知）の拠点整備事業」COC（Center of Community）に採択され活動を開始した。この事業は自治体、産業界と連携し、地域志向の活動を通じて学生の教育・人材育成に組み込み、地域の発展を重層的に支える大学の取り組みを国が支援するものである。なお、本学における申請タイトルは「春日井市における世代間交流による地域活性化・学生共育事業」である。この事業の一環として、2013年9月「CAAC」を設立した。CAAC設立の目的は、シニア世代が本学学生と共に学び、共に育つことを理想に掲げ、地域のリーダーとなるシニアを養成することであり、シニアが再学習する場を提供し資格や技術を身に付けて、再雇用も視野に入れたセカンドライフづくりをめざしてもらうことである。CAACの授業カリキュラムを作成するために高齢者を対象に調査を行ったところ、地域の「高齢化」に関心のあることがわかり、さらに高齢者の活動経験をいかした、資格取得ができる授業内容

が望ましいことが示された。また、高齢者の8割は、大学生と共に学びたいと回答しており、若者との交流を求めていることもわかった¹⁾。

そこで、ワーキンググループを立ち上げ、超高齢社会を迎えて社会的ニーズが高い介護系資格の取得、つまり、介護職員初任者研修課程の修了証明書を得ることができるよう授業科目名を「介護初任者講習講座」として開講することを検討した。この授業を受講し、介護関係の資格を取得すれば、身近な人たちや地域に暮らす人たちに対して、在宅介護サービスの情報や技術を提供し、新たな地域活動を担っていくことができるのではないかと期待される。また、カリキュラムは、1年次に「高齢者福祉と介護保険法」を学び、学修の積み重ねとして、2年次秋学期選択科目（3単位）として開講することを計画した。

また、本学学生が、少人数ではあるが介護関係の職業を選択していること、介護職員は社会的ニーズが高いこと、将来多様な介護系資格の取得につながるなど、本学学生に対しても有益な資格内容だと考えた。そこで、本学学生もCAAC受講生とともに介護職員初任者研修課程の修了証明書が得られるように「介護初任者講習講座」を「介護職員初任者研修講座」という名称とし、キャリア支援課と共催で開講することとした。このようにして「介護職員初任者研修講座」を高齢者と学生と一緒に学ぶ共育の場と位置づけ、その成果につ

*1 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 准教授
*3 生命健康科学部 理学療法学科 教授

*2 工学部 都市建設工学科 教授/COC推進センター センター長
*4 生命健康科学部 理学療法学科 准教授

いて、受講の様子やアンケート結果、グループワークの記録などをまとめて報告する。

1.2 介護職員初任者研修とは

平成25年4月、介護保険法の改正によって「介護職員基礎研修課程・訪問介護に関する課程1級～3級」(通称、ホームヘルパー課程と呼ばれていたもの)が「介護職員初任者研修課程」へと名称が変更された(介護保険法施行規則第22条23項)²⁾。この法律の改正の大きな理由は、施設や在宅において質の高い介護サービスを安定的に提供できる介護職員を確保するためである。よって、「介護職員初任者研修課程」は、最低限の介護の知識や技術とそれを実践する際の考え方のプロセスを身につけ、高齢者や障がい者(児)に対して日常生活を中心にした基本的な介護業務を行うことを目指した実践的な内容となっている。そして、研修

課程を修了することによって、都道府県知事による認定資格(修了証明書)が与えられ、介護業務を担う専門職の資格を有することとなる。なお、修了後は、実務経験を経ってから「介護福祉士(国家資格)」さらに「認定介護福祉士」へと介護職員のキャリアの方向性が示されている。

1.3 「介護職員初任者研修課程修了証明書」を得る要件

介護職員初任者研修課程は、都道府県または都道府県知事が指定する事業者(以下、事業者という)が実施しなければならないことが定められている。研修課程は、厚生労働省が示した介護職員初任者研修における介護職員の到達目標(①幅広い利用者に対する基本的な介護提供能力の修得②今後の制度改正や新たな課題・技術・知見を自ら把握できる能力の獲得など)に

表1 介護職員初任者研修講座 日程表

	日時	時間割	時間数	科目・項目番号、科目・項目名
1		9:00～9:30		中部大学主催 開講式
		9:30～10:00		開校式・オリエンテーション
		10:00～13:00	3	1(1)多様なサービスの理解
		14:00～17:00	3	1(2)介護職の仕事内容や働く現場の理解
2		9:30～11:00	1.5	2(1)人権と尊厳を支える介護
				2(2)自立に向けた介護
		11:00～12:30	1.5	4(1)介護保険制度
				4(2)医療との連携とリハビリテーション
				4(3)障害者自立支援法及びその他の制度
		13:30～16:30	3	3(1)介護職の役割、専門性と多職種との連携
				3(2)介護職の職業倫理
				3(3)介護における安全の確保とリスクマネジメント
				3(4)介護職の安全
3		9:30～12:30	3	5(1)介護におけるコミュニケーション
				5(2)介護におけるチームのコミュニケーション
		13:30～16:30	3	6(1)老化に伴うこころとからだの変化と日常
				6(2)高齢者と健康
4		9:30～12:30	3	7(1)認知症を取り巻く状況
				7(2)医学的側面から見た認知症の基礎と健康管理
				7(3)認知症に伴うこころとからだの変化と日常生活
				7(4)家族への支援
		13:30～15:00	1.5	8(1)障害の基礎的理解
				8(2)障害の医学的側面、生活障害、心理・行動の特徴かかわり支援等の基礎的知識
				8(3)家族の心理、かかわり支援の理解
		15:00～16:00	1	9(1)介護の基本的な考え方
5		9:30～12:30	3	9(2)介護に関するこころのしくみの基礎的理解
		13:30～16:30	3	9(3)介護に関するからだのしくみの基礎的理解
6		9:30～12:30	3	9(5)快適な居住環境整備と介護
		13:30～15:30	2	9(4)生活と家事
		15:30～16:30	1	9(11)睡眠に関連したこころとからだのしくみと自立に向けた介護
7		9:30～13:00	3.5	9(7)移動・移乗に関連したこころとからだのしくみと自立に向けた介護
		14:00～17:30	3.5	9(7)
8		9:30～12:30	3	9(6)整容に関連したこころとからだのしくみと自立に介護
		13:30～16:30	3	9(6)
9		9:30～12:30	3	9(10)排泄に関連したこころとからだのしくみと自立に向けた介護
		13:30～16:30	3	9(10)
10		9:30～13:00	3.5	9(9)入浴・清潔保持に関連したこころとからだのしくみと自立に向けた介護
		14:00～17:30	3.5	9(9)
11		9:30～12:30	3	9(8)食事に関連したこころとからだのしくみと自立に向けた介護
		13:30～16:30	3	9(8)
12		9:30～13:00	3.5	9(12)死にゆく人に関連したこころとからだのしくみと終末期介護
		14:00～17:30	3.5	9(13)介護過程の基礎的理解
13		9:30～12:30	3	9(14)総合生活支援技術
		13:30～16:30	3	9(14)
14		9:30～12:30	3	9(14)総合生活支援技術
		13:30～16:30	3	9(14)
15		10:00～12:00	2	10(1)振り返り(実習)
		13:00～14:00	1	
		14:00～15:00	1	10(2)就業への備えと研修終了後における継続的な研修(実習)
16		10:00～11:00	修了評価	修了試験
		11:00～11:30		修了式
		11:30～12:30		中部大学主催 閉講式およびグループワーク
		合計	90.5	

向けて、研修内容、研修時間や講師の要件などが詳細に定められている³⁾。具体的な実施内容は(表1)のとおりである。講義(7日)・生活支援技術と実技試験(7日)・振り返り(実習1日)計90.5時間および自宅学習(添削レポート)39.5時間を合わせて130時間で構成されている。すべての内容を受講し、修了試験に合格すると「介護職員初任者研修課程修了証明書」が事業者から発行され、都道府県知事が認定した資格を得たことになる。

2 本学「介護職員初任者研修講座」の内容

本学「介護職員初任者研修講座」は、S事業者に依頼した。S事業者には、この講座が本学のCAACの授業科目であることと、高齢者と学生と一緒に学ぶ共育の場であることをふまえて、大学での講座を開講してもらった。通常は3か月間を要す講座であるが、本学は8月の夏休みを利用し、お盆中を除き16日間の日程で行った。また、受講者が全員、介護ディサービスや訪問介護の現場実習ができる内容になっている。S事業者が行う開校式・修了式のほかに、本学独自の開講式・閉講式およびグループワークを行うことで、高齢者と学生が交流する環境を設けた。CAAC受講生へは事前に授業ガイダンスを行い、また、学生に対してはキャリア支援課からチラシの配付および一斉メールにて周知を行い、CAAC受講生と学生と一緒に学ぶ場であることを伝えた。

受講費用は、テキスト代を含め、CAAC受講生は53,000円、学生は46,000円であった。講習場所は、22号館内2階のCAAC講義室、55号館の実習室で行った。CAAC受講生は、3単位修得条件として、毎回学習記録、修了後のまとめのレポートを課した。また、学生には、修了後の感想レポートの提出を求めた。

3 受講状況

2015年度から2018年度の4年間でCAAC受講生23名、学生29名と52名が受講し、修了者50名(修了率96.2%)が介護職員初任者研修課程修了証明書を得て資格を取得した(表2)。学生受講者は、生命健康科学部が12名と最も多かったが、人文学部8名、応用生物学部3名、経営情報学部3名、国際関係学部2名、工学部1

表2 受講状況

受講時期	受講者数			修了者数
	CAAC	学生	合計	
2015年度	7	8	15	13
2016年度	6	8	14	14
2017年度	6	6	12	12
2018年度	4	7	11	11
合計	23	29	52	50

名と、いろいろな学部から受講にきており、全員が修了することができた。研修の受講動機は全員が「資格を得たい」であった。また、「介護に関心がある」と答えていたものは10名、「将来介護の職に就きたい」は8名であった。夏休み中の集中講習、日々の添削レポート、実技・修了試験と日期的にかなりハードであったのにもかかわらず、「楽しく講座をうけることができた」「講師の先生の話が実践的でわかりやすかった」などという意見があった。「この講座について満足であったか」という質問に対して全員が「ほぼ満足した」と答えていた。なお、講師は介護福祉士、社会福祉士の資格をもち、経験の豊かさをふまえた講義内容は、CAAC受講生にとって、「介護というのは暗いイメージだったけど明るいイメージに変わった」など新たな視点で捉えることにつながった。学生は、「このタイトな日程で修了することができるかどうか不安があったけれど、講師の先生がやさしく教えてくれたのでよかった」などの意見があった。

4 講座の様子



写真1 講義を受ける

積極的に講師に質問をするCAAC受講生の受講態度をみて、学生は「教科書にないことを質問するので、勉強になった」と言っていた。ある学生は、講義内容をまとめ、翌日全員に資料として配付していたことから、相乗効果がある学習がみられた。



写真2 ベッドメイキングの練習

CAAC受講生は、「技術の手順がなかなか覚えられないし、きれいにできない。学生さんは、1回で覚えて、サッサとできる」と学生の記憶力と技術の取得能力の高さを認め、学生から何度も教えてもらっていた。



写真3 着替えの介助

利用者役は学生、介護者役はCAAC受講生である。利用者の着替え、靴の履かせ、車いすに移乗という一連の生活介助をお互い見守りながら学んでいた。看護や医療を学んでいる学生は、CAAC受講生だけでなく、他学部の学生にもアドバイスをし、学生間の交流がみられた。



写真4 介護プランの立案

事例に対して、効果的な援助を行うにはどのようにしたらよいかグループで話し合っているところである。CAAC受講生も学生も、初めてのことなので、どのように事例をとらえて、どのように実施するか、プラン

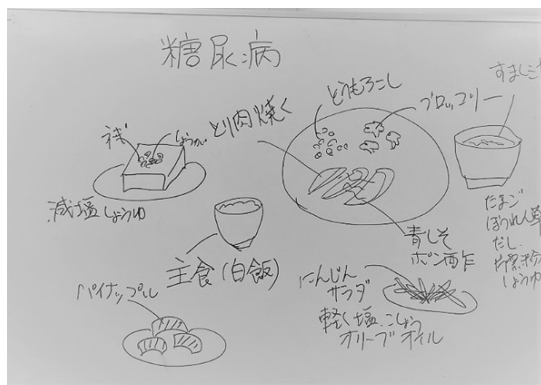


写真5 糖尿病の食事の一例

を立てることはかなり難しかったようである。一方で「個々の考えや知識、経験度が違うので、話し合うのも楽しかった」と感想を述べていた。

写真5は、CAAC受講生と学生が一緒になって考えた献立である。CAAC受講生の料理の経験と応用生物学部の学生の専門知識が取り入れられている。



写真6 実技試験の様子

基本的な生活介助技術試験である。CAAC受講生は、何回も自主練習を行い試験に臨んでいた。この様子を見て、高齢者が物事に真剣に取り組む姿勢を学生は強く感じていた。



写真7 講座修了後のグループワーク

講座修了後のグループワークでは、受講生はそれぞれの実習の体験を話し、その内容について話し合い、さらにS事業所の担当者の方からコメントをいただき、講座全体のまとめを行った。

5 アンケート調査結果

修了後、受講生にアンケート調査を行った。「講座の内容で関心をもったことは何か」という質問に対して、CAAC受講生と学生が共に関心が高かったものは「介護の役割」、次に「自立支援」「介護サービス」「生活支援」であった。(図1)

「CAAC受講生と学生はお互い交流ができたと思うか」の質問に対しては、両者とも「できた」と回答し

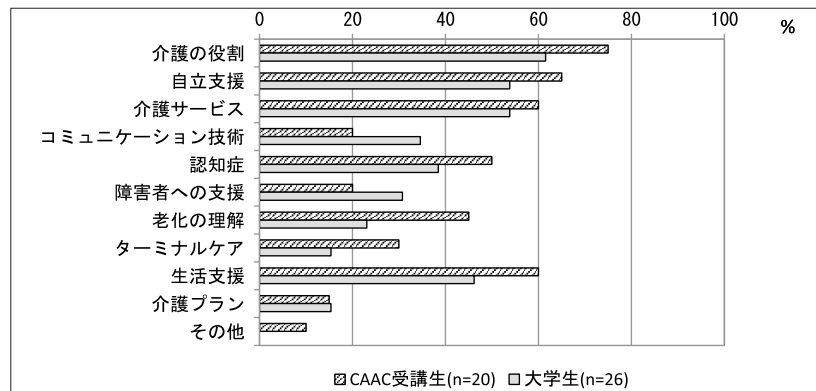


図1 講座で関心をもったことは何か

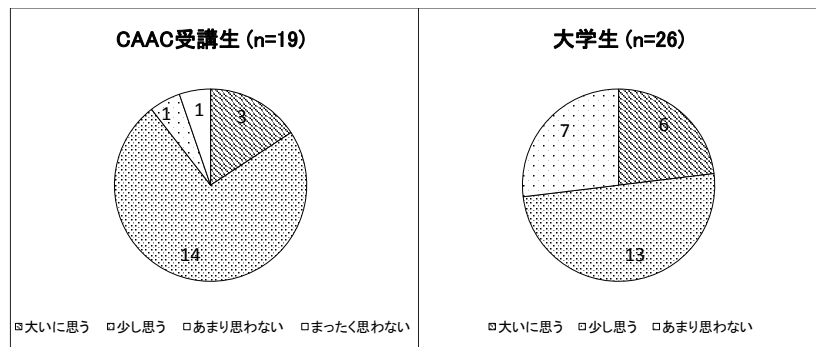


図2 介護に関係する職業に就いてみたいか

ていた。「研修をCAAC受講生と学生と一緒に学ぶことについてどのように思うか」という質問に対しては、CAAC受講生が全員、学生は88%が「大変よいと思う」と回答し、両者ともが一緒に学ぶことはよいと思っていた。CAAC受講生は、「若者のたくさんの人生経験や考えを知ることができる」「学生さんはとてもまじめである」学生は「世代間でいろいろな価値観があり、学ぶことができた」「普段大人の話をする機会が少ないけれど、講座ではいろいろ話げできた」「CAAC受講生は元気があった」などの意見があった。また、「講座を他の方に勧めたいと思うか」の質問に対しては、全員が「思う」と答えていた。

今後、介護に関係する職業に就いてみたいと思うかという質問に対しては、CAAC受講生は89%、学生は73%が「思う」と回答していた(図2)。現在、実際、CAAC受講生の2名は介護に関する職に携わっている。

6 まとめ

本報告は、CAAC受講生と学生と一緒に学ぶ共育の場について示すものである。講座では、基本的な介護の知識や技術を学び、現場実習を行った。それぞれの学習の場で、受講生同士の交流があったことが示された。

また、アンケート結果からもCAAC受講生や学生自身、交流があったことを認識していた。

CAAC受講生と学生とが交流する場として講座修了後にグループワークを設けた。ここでは、「介護サービスや訪問介護の様子や利用者(介護の対象者)とゲームや遊びを一緒に行ったり、食事を作ったりしたこと」「家の掃除などがかかわったこと」など、自分が利用者に対してどのようにかかわったのか受講生一人ひとりが具体的な報告をした。CAAC受講生と学生が、同じ利用者に接したり、同じ施設で実習したこともあって、その時の介護の提供のねらいはどのようなことだったのかを話し合うことができた。また、「介護職員と利用者の間に信頼関係が築かれていると思った」「介護職員は利用者から話を聞き出していた」「利用者が楽しそうであったのは、介護職員の働きかけがあるからだと思った」「介護職員が利用者のコンディションを把握していた」など介護職員の活動を受講生は観察していた。講座で関心を持ったことのうち最も割合が高かったことは「介護の役割」であったことから、受講生が共に「介護の専門職」の立場で利用者にかかわることを考えたのではないかと考えている。

CAAC受講生は、「講座を積極的には受けようとは思っていなかったが終わってみて受講してとても良かった」、学生は「とても楽しい講座だった」という意見が大半であった。そこには、受講生が協力し合って講習を修了し、目標達成という成果が得られた上に、本

講座と一緒に学ぶ中で、受講生一人ひとりが介護の専門職としての視点をもつことができた実感したのではないかと考えられた。

7 おわりに

本講座は多くの受講生が資格を得ることができた。

シニアと本学学生が共に講義や実習、さらに現場実習の体験を振り返る学習環境を提供することで、共育の場での学びがあったことが明らかになった。本講座を通し、文部科学省への申請タイトルである「春日井市における世代間交流による地域活性化・学生共育事業」が実践できた事例と考えられる。



写真8 受講生全員が協力して取得した修了証明書

謝辞

S事業所には、本学の介護職員初任者研修講座の目的が達成できるように協力していただき、厚く御礼申し上げます。そして、この講座が円滑に運営されるようにサポートしてくださった本学生涯推進課（旧称：COC推進課）およびキャリア支援課の方々に心より感謝いたします。

参考文献

- 1) 藤丸郁代, 林上, 羽後静子, 末田智樹, 對馬明.
共育事業による地域に貢献できる人材づくり－
COC事業の一貫であるCAAC事業科目の検討－.
中部大学教育研究. No.14. 63-66. 2014
- 2) 厚生労働省, 介護保険法施行規則第22条23項
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82ab2730&dataType=0&pageNo=1
検索日2019.9.1
- 3) 厚生労働省, 老振発0238第9号都道府県介護保険
主管部長 介護員養成研修の取扱細則について,
平成24年3月
<https://www.mhlw.go.jp/file/06.../kaigoinnyouseikennsyuu.pdf>
検索日2019.9.1

Significance of Mutual Educational Learning through Care Worker Induction Course : Through Interaction Between Elderly People and University Students

FUJIMARU Ikuyo^{*1}, MATSUO Naoki^{*2}, TSUSHIMA Akira^{*3} and MIYAMOTO Yasunori^{*4}

*1 Associate Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences Chubu University

*2 Professor, Department of Civil Engineering, College of Engineering / Center for COC Promotion, Chubu University

*3 Professor, Department of Physical Therapy College of Life and Health Sciences Chubu University

*4 Associate Professor, Department of Physical Therapy, College of Life and Health Sciences, Chubu University

Abstract

For 4 years from 2015 to 2018, Chubu University Active Again College (CAAC) initiated a care worker induction course for the CAAC students (elderly people) and the university students. The purpose of this course was for the CAAC students to have care worker qualifications to improve and fulfill their second life. At the same time, we also had expectations for our students to obtain qualifications that can be applied for employment in future care-related occupations. Twenty one CAAC students and 29 university students had completed the care worker induction course and they received a certificate of qualification. This research shows a place of education where elderly students and young university students can learn together and create a mutual understanding of each other.

Key words

care worker induction course, elderly people, university students, mutual education

教 育 資 料

スポーツ保健医療学科第二回海外短期研修を終えて

岡村 雪子^{*1}・馬場 礼三^{*2}・堀田 典生^{*3}・北辻 耕司^{*4}・繁野 行宏^{*5}

要 旨

2019年3月12日から3月17日の6日間、米国ロサンゼルスにおいて、パラメディックおよび健康運動指導の現状を学び、学生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二回海外短期研修を実施した。本学科1年生から3年生まで25名の学生が参加し、教員2名が同行した。主な研修内容は米国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小児病院救急搬送部門、救急救命士養成学校、民間救急業務会社において講義、実技研修、施設見学を行った。運動指導研修では、大学アスレチックトレーナー養成課程において講義、トレーニング体験、施設見学を行った。研修における学生の学びから、次回以降より充実した海外研修実現に向けての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、アスレチックトレーニング、医療機関

1 研修の概要と目的

生命健康科学部スポーツ保健医療学科においては、ディプロマ・ポリシー（DP）にあるように、健康運動・スポーツ、救急救命の技術を活用する専門家・社会人として、健康社会の実現に貢献できる人材の育成を進めている。

その一環としての海外研修については、米国パラメディック（救急救命士）および健康運動指導の現状を学び、学生のキャリア形成に還元することを目的に、2017年3月、米国ロサンゼルスにおいて第一回海外短期研修を実施し、18名の学生が参加した¹⁾。

そして2019年3月、第二回海外研修を実施したのでその内容を振り返るとともに、学生の学びから研修における今後の課題を明らかにし、次回研修の充実を図ること、また、本学科海外研修について広く情報共有することにより、大学全体の国際化促進に貢献することを目的としてここに報告する。

2 研修の内容

2.1 事前研修

2018年3月、スポーツ保健医療学科学生全員に海外研修概要についての資料を配付、説明会日時を周知した。2018年5月には、研修参加者募集説明会を実施した。説明会にて前回の研修参加学生2名に学びの経験話を話してもらい、参加者の興味・関心を高める工夫を

行った。

参加者確定後、事前アンケートを行った。海外旅行経験、英会話の自信、学習の準備状況、健康状態（アレルギー・持病等）および疑問点等を把握し、担当教員間で情報共有した。

大学主催の海外研修参加者に対する危機管理オリエンテーションに加え、2019年2月、旅行企画・実施者である日通旅行株式会社の担当者と共に、渡航前説明会を実施した。事前アンケートより、海外旅行経験のない学生が参加者の過半数を占めていたことから、旅行時の注意点等について詳細な説明を行った。また、研修に対する質問についてはSNSを活用し、参加者全員で共有した。

2.2 研修日程および内容

研修は2019年3月12日より3月17日までの6日間に渡り実施された。研修には学生25名、教員2名が参加した。

第一日目：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。到着後市内研修

第二日目：ロサンゼルス・チルドレンズ・ホスピタル視察、午後自由行動

第三日目：ユニフォームショップ見学、AMR視察およびパラメディック実技研修、ファイアーステーション視察、リバーサイド・コミュニティ・カレッジに

*1 中部大学生命健康科学部スポーツ保健医療学科 講師
*3 中部大学生命健康科学部スポーツ保健医療学科 准教授
*5 全学教育研究施設群 救急救命教育・実習センター 助手

*2 中部大学生命健康科学部スポーツ保健医療学科 教授
*4 中部大学生命健康科学部スポーツ保健医療学科 助教

てパラメディック実技研修

第四日目：午前自由行動、午後カリフォルニア州立大学フラートン校にてアスレチックトレーニング研修
第五、六日目：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

2.3 ロサンゼルス・チルドレンズ・ホスピタル

院内救急搬送部門の一員である看護師より、病院および救急搬送チームの概要について説明があった。搬送チームは医師、看護師、救急隊員（EMT）等から構成され、重篤な疾患を持つ小児を、安定した状態で安全に病院間搬送することを目的とした活動を行っている。年間搬送件数は州外や海外も含め約2500件である。

活発な質疑応答の後、病院屋上の救急搬送ヘリポートを見学した。搬送に要する人件費やメンテナンス費用は全て寄付によって賄われ、患者負担はないとのことであった。



写真1 病院屋上ヘリポートにて

その後ER外傷ルームや救急車内を見学し、資機材を見せていただいた。搬送チームにおいて資機材の準備、運転、ケアのサポート等を担っているEMTより、自分自身の健康を守ることも長く働き続けるためには必要であり、そのために自動ストレッチャー等最新機器も活用しているといった説明があり、実際の使用方法を見学することができた。



写真2 EMTより救急車設備の説明を受ける

2.4 AMR

AMRは米国最大規模の民間救急業務会社であり、リバーサイド郡を管轄するAMRにはパラメディックを中心に数百名の職員が在籍している。

社内の見学をしながら、指令室、資機材庫、救急車等について説明を受けた。資機材庫では、パラメディックが出動時に持参する資機材一式を見せて頂いたが、かなりの重さがあり、学生は大変驚いた様子であった。

実技研修として気管挿管、心肺蘇生法、外傷ケアを行った。多くの救急救命処置があるが、一つのやり方にとらわれず、試行錯誤しながらよりよい方法を追及しているとのことだった。学生は職員や通訳者のサポートを得て、時に学生同士助け合いながら、意欲的に実習に取り組んでいた。

実技研修終了後、AMR職員がハンバーガーランチを振る舞ってくださった。学生は真剣な表情を緩め、リラックスした様子で昼食を楽しんでいた。



写真3 心肺蘇生法の講義・実習



写真4 AMR職員と共にランチをとる

2.5 ファイアーステーション

リバーサイド郡消防署を訪問した。5日前に納入されたばかりだという新型の消防車を見せて頂きながら、資機材の説明を受けた。救助に使用するはしごを担いだり、ドリルを持たせて頂いたり、学生は興味津々の

様子であった。消防服や酸素ボンベ等で約45kg、それに加えて35kgのはしごを一人で持って救助活動にあたることで、それらに耐えうる体力を維持するため、日々トレーニングを欠かせないと話されていた。

消防署内の見学をしながら、消防官は上下関係が厳しいがそれはお互いの生命、安全を守るためであること、一方で、食事時などは上下関係を問わずリラックスして話し合い、任務上のストレスを和らげるなど家族のような一面もあるとのことをお話を伺った。

どの消防職員も終始フレンドリーで、学生の質問にも丁寧に答えてくださったのが印象的であった。



写真5 はしごを担ぐ体験



写真6 新型消防車にて記念撮影

2.6 リバーサイド・コミュニティ・カレッジ

パラメディック養成・研修施設であるリバーサイド・コミュニティ・カレッジでは、3グループに分かれ実技研修を行った。

1つ目は気管挿管、2つ目は静脈路確保および骨髄穿刺、3つ目は心肺蘇生であった。日本では救急救命士が骨髄穿刺を行うことはできないが、米国では肥満者など静脈路確保が困難な場合に、パラメディックが骨髄穿刺による輸液を行うとのことだった。

学内実習未経験の1・2年生にとっては難しい部分もあったようだが、現地インストラクター・通訳・本

学科3年生のサポートにより最後までやり通すことができ、達成感を得られた様子であった。



写真7 骨髄穿刺の実習

2.7 カリフォルニア州立大学フラートン校

アスレチックトレーナー養成プログラムの講義および実習を体験した。

最初にアスレチックトレーナー(AT)の役割、責務、雇用機会、教育要件、カリキュラム等について講義を受けた。フラートン校では大学院修士課程においてAT養成を行っており、講義と臨床実習が同時並行で実施されている。臨床実習では医療機関だけでなく、高校や大学の競技スポーツチームへの同行もある。

実習ではファンクショナル・ムーブメント・スクリーニング(FMS)の体験を行った。FMSは身体の可動域を知るためのスクリーニング方法の一つである。ATは競技シーズン前後で選手にFMSを実施し、問題点が見つかれば早期に対処し、悪化予防につなげているとのことであった。

講師より「ATは応急処置を行う場面も多々あり、そのための知識や技術の習得が欠かせない」との話があり、学生からは「運動指導と救急救命は深く繋がっていることがわかった」との感想が聞かれた。



写真8 FMSについての講義



写真9 FMSの体験

2.8 自由行動

研修2日目および4日目に、それぞれ半日ずつ自由行動時間が設けられた。学生は、映画のロケ地ともなったグリフィス天文台で夜景鑑賞、ハリウッドでのショッピング、サンタモニカで夕陽を眺める、アウトレットモールでのお土産探しなど、思い思いに楽しいひと時を過ごしていた。

ファストフード店での注文や硬貨の使い方に戸惑う、呼んだはずのタクシーが来ず門限に大幅に遅刻するなどの出来事もあったが、いずれも学生にとっては貴重な学びの経験となったようである。



写真10 サンタモニカビーチにて

3 研修に対する学生の意見・感想

帰国後学生に実施した、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25名中24名から得られた。学年では1年生が最も多く、卒業後の進路としては消防官や救急救命士を目指す学生の割合が最も高かった。

訪問場所については「良かった」と回答した者、実施時期・期間共に「適切」と回答した者、金額について「適切」と回答した者の割合が最も高かった。

満足度ベスト1の訪問場所として「AMR」「ファ

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=24 回答数/％	
学年（参加時）	1年生	10	41.7
	2年生	6	25.0
	3年生	8	33.3
卒業後の進路	消防含む救命士	16	66.7
	運動やスポーツに関わる仕事	5	20.8
	その他	1	4.2
	未定	2	8.3
場所について	良かった	23	95.8
	どちらでもない	1	4.2
時期について	適切	22	91.7
	早い	1	4.2
	遅い	1	4.2
期間について	適切	15	62.5
	短い	9	37.5
金額について	適切	16	66.7
	高い	1	4.2
	安い	2	8.3
	わからない	5	20.8
満足度ベスト1	初日市内観光	1	4.2
	LA小児病院	1	4.2
	AMR	8	33.3
	リバーサイドカレッジ	2	8.3
	ファイヤーステーション	7	29.2
	アスレチックトレーニング	3	12.5
	自由行動	1	4.2
	未回答	1	4.2
全体の満足度	最大値		100.0
	最小値		60.0
	平均値		94.3
次期研修の場所	同じでよい	13	54.2
	変えたほうがよい	4	16.7
	どちらでもよい	5	20.8
	未回答	2	8.3
次期研修の時期	同じでよい	20	83.3
	変えたほうがよい	1	4.2
	どちらでもよい	3	12.5
次期研修の期間	同じでよい	10	41.7
	長くてよい	12	50.0
	短くてよい	1	4.2
	未回答	1	4.2
再度参加したいか	はい	17	70.8
	いいえ	7	29.2
今回不参加の学生に勧めたいか	はい	23	95.8
	いいえ	1	4.2

「ファイヤーステーション」を挙げた学生の割合が高かった。消防官・救急救命士を目指す学生が多く参加していたことに加え、職員との交流や実習体験があったことで、学生の関心が更に高まったためと考えられる。

研修全体の満足度としては、平均は90点台であった。60点と答えた学生もあったが、つまらなかったという消極的な感想ではなく「今後の目標を明確にでき、普通では学べないことを学べた。今後更によりよい研修を実施してほしい」との意見であった。他の学生からは「現場を実際に見て、話を聞き、質問できて体験もできるのだから、費用以上の価値があると思う」「初めての海外研修で不安があっても、友人、先輩後輩、教員、添乗員がいて相談できるので安心だった」等肯定的な意見が多く聞かれた。

研修の改善点で多く挙がっていたのは「運動指導に関する企画を増やしてほしい」というものであった。

今回の研修はパラメディックと運動指導の混合プログラムであったが、パラメディックの企画が多く、運

動指導者を目指す学生からは、物足りないとの意見も聞かれた。救急救命士を目指す学生においても、これまでスポーツに取り組んできた経験から「もっと体を動かす機会があるとよかった」との声も聞かれた。

研修プログラムについては学生の意見を反映させながら、今後より満足度の高い研修となるよう検討を重ねていきたい。

4 帰国報告会

帰国後、研修での学びを共有するため、帰国報告会を実施した。訪問場所ごとに参加学生全員をグループに分け、プレゼンテーション形式による報告を行った。学びの総まとめは4年生（参加時は3年生）が行った。

救急救命士を目指す学生からは「日本と米国ではそれぞれの国にあった救急体制があることがわかった」「日本と米国の違いを知ることで、日本の救急医療体制を見つめ直すことができ、学んだことを今後現場で活かしていきたい」との発表があった。運動指導者を目指す学生からは、研修で学んだFMSを聴衆に体験してもらうなど発表に工夫を凝らしつつ、目的を持って指導を行うことが重要であること、多角的なものの見方を身につけるためぜひ留学にチャレンジしてほしいとのメッセージがあった。

当日の参加者数はスポーツ保健医療学科学生129人、教員6人、合計135人であった。

発表を聞いた学生からは「それぞれ学んだことや体験談などがわかりやすく、何を学びに行くのかよく理解できた」「参加してみたいと思った」「興味はなかったが、発表を聞いてとても関心を持った」等々、海外研修に対する肯定的な感想が多く聞かれた。



写真11 帰国報告会での発表

5 医師・看護師からみた本研修内容

本研修、とりわけ、ファイアーステーションでの救急蘇生実習は本学科学生たちにとって興味深く有意義なものであったと感じた。そこで医師の視点から感じたのは、医学的根拠に基づいた手技の習得の重要さで

ある。また、その視点から、アスレチックトレーナー領域においても医学的根拠に基づいた実践の重要性を学び取ってくれたものと信じている。

「患者は最悪の状況にいる。しかしそれを決して望んだ訳ではない。患者を最大限いたわること、患者の状態を安定させること、そのサポートができることがやりがいである」と、ロサンゼルス・チルドレン・ホスピタルのガイド担当看護師が話してくれた。これは看護師のみならず、多くの医療専門職にとっても共感できる部分ではないだろうか。学生にはこれから様々な経験を積み、医療専門職として何を大切にするのか、自分なりの価値観を築いてほしいこと、そしてそれをサポートするのが教員の役割であることを実感した海外研修であった。

6 救急救命士からみた本研修内容

出場件数の増加に伴い、日本における自治体消防の救急隊員の負担を減らすため、2019年8月に厚生労働省は、病院に所属する救急救命士ら消防機関に属していない救急救命士が活動しやすくする方針で、病院の救急車を使った緊急性の低い転院搬送などを想定し、地域や病院への研修を始めるといった内容で、事実上消防機関に限られてきた救命士の活躍の場を消防以外にも拡大するという内容である。今後この動きはどんどん進んでいくことが予想され、これはアメリカで行われている民間の救急サービスにも似たものといえる。そういった動きが今後日本で広がりを見せる中、アメリカで最大規模の民間救急業務会社「AMR」の業務を見学できることは、日本の民間救急サービスにもアメリカと同じようなシステムで業務ができるかどうかといった、日本とアメリカの違いを見ることのできる良い機会であると考えられる。日本の民間救急サービスはまだこれから広がりを見せるなかで、日本に合った救急サービスとはどのようなサービスなのかを本場アメリカの救急体制を見学する中で考え、自治体消防だけではなく幅広い救急システムをこの海外研修で学べるのではないかと考える。

日本国内においても救急需要の増加は止まらず、それに伴い救急出場件数も増加している。公的救急機関『MEDIC-ONE』が現場でトリアージを行い緊急性の低い傷病者は救急搬送の対象としておらず、民間救急機関『AMR』が搬送するシステムがある。緊急度・重症度の高い傷病者への救護が、救急要請した場所から直近の救急隊が対応できない問題が国内でも生じている。公的救急機関と民間救急機関のシステムがまだ実現していないのが現状である。日本とアメリカとの病院前救護体制の違いを学び、日本で抱えている問題をどのように検討していくかをこの海外研修で学べる

機会でもあると考える。

7 健康運動指導者を養成する立場からみた本研修内容

本学科においては、健康運動の指導者と救急救命士の養成が社会貢献の一つの在り方である。本研修では、前回の研修¹⁾ 同様に、運動やスポーツの視察時間が、パラメディックや医療関係のそれらに比べて少なかった。事実、学生からのアンケートにおいてもそれを指摘する声があった。

アスレチックトレーニングとは、「スポーツ選手が最高のパフォーマンスを発揮するためには、選手の体力や技術をよりいっそう高め、外傷・障害・疾病などに伴う影響をより少なくするためのコンディショニング」²⁾ とある。従って、アスレチックトレーニング研修が、健康運動の指導に学生が自らつなげられるような仕組みづくりも必要かもしれない。

前回の研修の記録¹⁾ でも触れたが、研修先の近くにロマリンドという健康的な生活をしている世界的に有名な場所の一つがある。そこでの研修が実現できることを今後期待する。また、本研修にてパラメディックと健康運動の指導をどのように関連させるのかの仕組みづくりも今後の課題となり得る。

8 まとめ

本研修に学科教員が同行する意義は以下の通りであった。(1) 研修中は通訳者が同行し学びをサポートしているが、学生が通訳者を有効活用できるよう教員から質問を促すことで、研修における学生の深い学びが達成された。(2) 研修の各場面において、学年混合のグループを即座に編成させることで、上級生が下級生をサポートする、あるいは下級生の質問が上級生の学びを深めるなど、学生間で互いに支え合うことを可能にした。(3) 研修が安全に進行するよう現地担当者と連携することで、海外渡航が初めてである学生が心身ともに良い状態にて研修に臨めた。

前回の研修報告¹⁾ でも述べたが、研修に携わった教員が多職種であったからこそその強みを活かし、パラメディックと健康運動指導の繋がりを学生が深く理解できるよう、更に充実した研修を構築していきたい。

引用・参考文献

- 1) 岡村雪子,堀田典生,馬場礼三,北辻耕司: スポーツ保健医療学科第一回海外短期研修を終えて 中部大学教育研究, No.17, 153-160, 2017.
- 2) 山本利春: 大学教育におけるアスレチックトレーニング, 体力科学, 54巻1号, 53-54, 2006.

A Return Home Report on the Second Short Overseas Training Program: The Department of Lifelong Sports and Health Sciences

OKAMURA Yukiko^{*1}, BABA Reizo^{*2}, HOTTA Norio^{*3},
KITATSUJI Koji^{*4} and SHIGENO Yukihiro^{*5}

*1 Senior Assistant Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, Chubu University

*2 Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, Chubu University

*3 Associate Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, Chubu University

*4 Assistant Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, Chubu University

*5 Research Associate, Center for Emergency medical Technician Practicum, Chubu University

教育スケッチ

《エッセイ》

「国際看護」とSDGs

木村 裕美子*

1 はじめに

最近、17色のカラフルなロゴ（図1）を見かける機会が多くなった。これは2015年の国連サミットにおいて採択された「持続可能な開発目標」（Sustainable Development Goals：SDGs：エスディー・ジーズ）を進展させていくためのロゴで、多くの企業や団体がSDGsの趣旨に賛同していることを示している。中部大学は国際ESD・SDGsセンターを設立し、中部大学春日丘高等学校は文部科学省よりスーパーグローバルハイスクールの指定を受け、「持続可能な開発のための教育」（Education for Sustainable Development：ESD）を通じて、SDGsに積極的に取り組んでいる。

私はJICA青年海外協力隊の看護師として、開発途上国の保健ポストで、現地の看護師と共に働いた。この経験から、今春、私は保健看護学科1年生が受講する「看護学概論」の研究授業として「国際看護」の単元を担当する機会を得た。その際、受講生に実施したアンケートでSDGsについて「知っている」は88名中

1名のみであり、これは、一般企業が2018年9月に高校生に行った調査：SDGs認知度18%を大きく下回る結果であった。積極的にESD・SDGsに取り組む中部大学の一員として、また、青年海外協力隊経験者として、今後どのようにSDGsを教育の中に導入するかを考えてみた。

2 持続可能な開発目標：SDGsとは

SDGsは、2000年の国連サミットで2015年を達成期限として採択された「ミレニアム開発目標」（Millennium Development Goals：MDGs：エムディー・ジーズ）に代わる目標として定められた。MDGsでは極度の貧困と飢餓の撲滅、子どもと妊産婦の死亡率の削減、教育とジェンダー問題の改善、感染症の撲滅など、主に開発途上国が抱える課題が挙げられていた。MDGsは一定の成果を達成したものの未達成の課題も残り、また、課題解決に向けての取り組みに地域格差などがあったことが指摘された。そのためSDGsでは、



図1 SDGsのロゴ

* 看護実習センター 助教

「no one will be left behind (誰一人取り残さない)」を理念として、2030年までに貧困や飢餓の撲滅、健康や教育の改善、気候変動との闘いなど、世界の幅広い持続可能な開発課題に対する17の目標と169のターゲットを設定した。SDGsは開発途上国と先進国が一丸となって取り組むユニバーサルな目標である。

3 SDGsと看護

SDGsの目標3は「すべての人に健康と福祉を」である。すなわち、「すべての人々の健康的な生活と福祉を促進する」ということである。看護職者は、個人・家族、集団、地域の健康を向上させる責務がある。そのため、健康に特化した目標3において看護職者が重要な役割を果たすことは明白である。看護の対象は疾病や障害の有無にかかわらず、すべての人々である。したがって、人々の生死に添い、成長・発達を促進し、生活を守る看護職者は、17の目標全体に見られる貧困、教育や環境など「健康の社会的決定要因」に介入が可能で、ほとんどの目標達成に影響を及ぼすことができると考える。

4 SDGsの教育

看護学概論の研究授業として実施した「国際看護」の単位では、以下の8点について講義を行った。

- ・国際看護とは何か
 - ・国際看護の対象は「すべての人々」であること
 - ・世界における健康問題と看護師の役割
 - ・国際協力の実施機関
 - ・MDGs
 - ・SDGs
 - ・開発途上国における青年海外協力隊の体験談
 - ・日本国内に在住する多様な文化を持つ人々への看護
- 青年海外協力隊の体験談では、SDGs目標3に対する取り組みを説明した。例えば、医療職者が地域に向いて実施する予防接種や出張診察、小学校で行う手洗いや歯磨き教室など一次予防を推進する活動について写真を使用して紹介した。その結果、授業後に記述させた「SDGs目標1～17に対して、あなたが取り組めることは何ですか」では、目標3に対する記述が多数を占めた。その内容は、「今は学生として、健康に関する知識をつけるための勉強をがんばる」「まずは、自分自身の健康を整える」などである。これらは、具体的な内容ではないが、授業の中で紹介した青年海外協力隊の体験談などが学生のエピソード記憶となり、保健看護学科1年生がSDGsを知り、各自が取り組めることは何かを考える機会となったのではないだろうか。

2019年の108回看護師国家試験では、はじめてSDGsが出題された。これは、2030年のSDGs達成に向けて看護職者に大きな役割が期待されていることを示している。現在わが国が保健分野で世界のリーダーシップをとって取り組んでいるのは、ユニバーサル・ヘルス・カバレッジ（すべての人が適切な予防、治療、リハビリ等の保健医療サービスを、支払い可能な費用で受けられる状態）や高齢化対策などである。これらの目標3に関連することを中心に、2030年のSDGs達成に向けて看護専門職者として人々にどのような介入ができるのか、本学の看護学生とともに具体的に実行に移せるレベルで検討することを続けていきたい。

5 おわりに

中部大学ではSDGsに関する様々なイベントや講演が実施されている。また、多くのリーフレットなども手に入れることができる。SDGsが何かを知り、自分に何ができるかを考えた学生は、今後「SDGs」の文字が容易に目に飛び込んでくるであろう。中部大学で、SDGs達成のために何ができるかを何度も考えることによって、中部大学生がSDGsに具体的に組み入る人材に成長していけるのではないかと考える。

参考文献

- 中部大学国際ESD・SDGsセンター (2019)：中部大学ESD通信Vol.30.
- 学研教育総合研究所 (2018)：高校生白書Web版，高校生の日常生活・学習に関する調査。
<https://www.gakken.co.jp/kyouikusuken/whitepaper/h201809/chapter11/02.html>
 (閲覧日：2019年9月20日)
- 国際看護師協会/日本看護協会訳 (2017)：看護師：主導する声 持続可能な開発目標の達成。
<https://www.nurse.or.jp/nursing/international/icn/katsudo/pdf/2017.pdf>
 (閲覧日：2019年9月20日)
- JICA国際協力機構：SDGs (持続可能な開発目標) とJICA。
<https://www.jica.go.jp/aboutoda/sdgs/index.html>
 (閲覧日：2019年9月20日)
- 外務省 (2019)：「持続可能な開発目標」(SDGs) について。
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/about_sdgs_summary.pdf
 (閲覧日：2019年9月20日)

International Nursing and SDGs

KIMURA Yumiko*

* Assistant Professor, Center for Nursing Practicum, Chubu University

中部大学『中部大学教育研究』規程

- 第1条 中部大学（以下「本学」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。
- 2 ジャーナルは、中部大学が発行する。
- 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、ジャーナル編集委員会（以下「委員会」という）を置く。
- 2 委員会の庶務は、大学企画室高等教育推進部および大学企画部高等教育推進課が行う。
- 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、本学に帰属する。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』、本学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 この規程の改廃は、委員会の議を経て学長が定めるものとし、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。

附 則

- 1 この規程は、2019年4月1日から施行する。
- 2 中部大学大学教育研究センタージャーナル規程（2001年4月1日制定）は、廃止する。

『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 、 $\exp(i\omega t)$ のような記法を用いる。上つき（下つき）の添字にさらに上つき（下つき）の添字をつけることはなるべく避ける。
- (6) 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。
- (4) 本要項の改正は、委員会において検討し大学企画室長が定める。

（様式 1）投稿計画書

（表面）

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 職
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（仮）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、カラー印刷が必須の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

2019年 3 月 20 日

大学教育研究センター運営委員会承認

2019年 4 月 1 日 施行

中部大学教育研究
Journal of Chubu University Education
No. 19
2019 年 12 月 20 日 発行

編集委員長 石田 康行（大学企画室 高等教育推進部 部長）
編集委員 宮下 浩二（大学企画室 高等教育推進部 副部長）
保黒 政大（工学部 宇宙航空理工学科 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 教授）
和田 珠実（人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム 准教授）

編集兼 中部大学大学企画室高等教育推進部
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. 19 2019



中部大学 大学企画室高等教育推進部