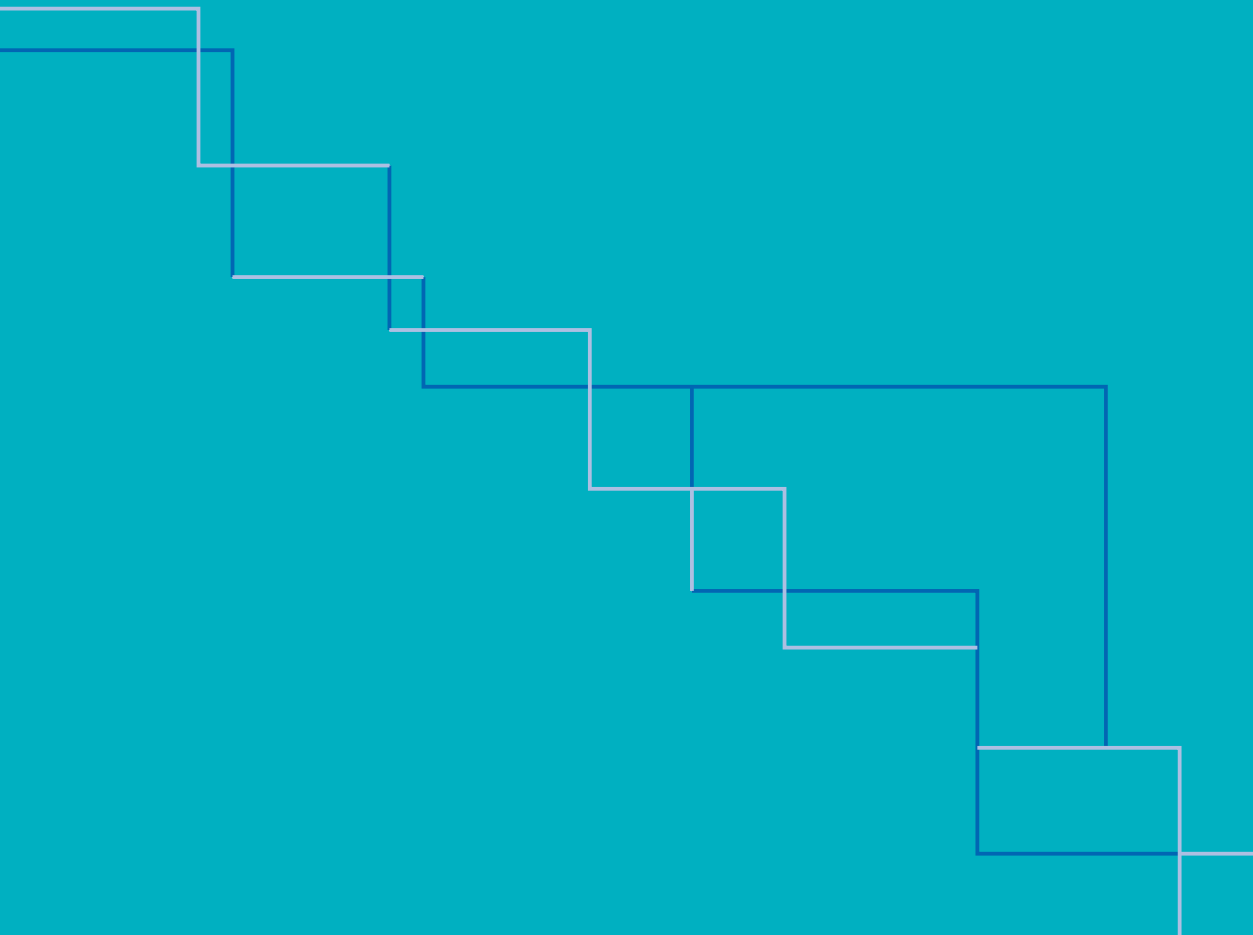


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 20
2020



巻頭言

コロナ禍で考える高等教育における教育研究

2020年は新型コロナウイルス感染症が世界的に拡がり、中部大学では新学期がひと月遅れで全面遠隔授業として始まり、感染拡大の様子を見ながら、オンラインと対面を混在させた形で授業が続いています。この異常事態だからこそ高等教育における学びの在り方、教育研究の在り方を考える機会となっています。

中部大学は海外の大学や機関と協定を結び、学生は欧米はじめ、アジア、オーストラリアへ留学する機会も多くありました。学びもグローバル化しているといえるでしょう。

今回のパンデミックはグローバル化の波に乗って世界に拡がっています。しかし、グローバル化は今に始まったわけではなく、歴史的に見ればこれまでも形を変えて存在したことを感染症との関連で見えておきましょう。

古くは紀元後2世紀まで遡るとローマ帝国の領土拡大によって起こった天然痘の流行、14世紀にはモンゴル帝国の拡大に伴う東西交通の発展が引き起こしたヨーロッパでのペスト（黒死病）の流行、16世紀の大航海時代に引き起こされた新大陸での感染症の拡がり、そして200年前の大英帝国の拡大に伴ったインド発のコレラの拡がり（1817～1823）、100年前第1次世界大戦中のスペイン風邪（インフルエンザ）の大流行（1918～1920）。そして、それぞれのパンデミックが収まるたびに社会は大きな変革を遂げてきました。さて、今なお進行中のコロナ禍は、収束後にどんな変化をもたらすことになるでしょう。

中部大学では、もともと導入していたLMS（ラーニング・マネジメント・システム）を増強し、さらに新しいシステムも導入して遠隔授業の環境を整えました。学生の圧倒的多数はインターネットが当たり前に存在する世の中に生まれたデジタルネイティブであり、さらにソーシャルメディアを使いこなすソーシャルネイティブと呼ばれるZ世代（ジェネレーションZ）です。遠隔授業に使われるオンライン環境には即座に対応し、感染拡大に伴って要請された自粛規制もあって、学びに割く時間が増えて、与えられた課題をこなしていくという状況が生まれました。また、大人数の対面授業ではできなかったこと、たとえばチャット機能を用いて教員に質問したり、オンラインでグループ学習ができたり、プレゼンをしたりということも生まれました。アンケートから明らかになったことは、学生はこれまで以上に自ら学ぶ時間が増えたということでした。

こうした事例から、私はニュートンのアンヌス・ミラビリス（annus mirabilis（miraculous year））を思い浮かべます。ニュートンは22歳の時ペストが流行したため、自宅で自粛生活を送る中で、庭のリンゴの木からリンゴが落ちるのを眺めて、万有引力の着想を得たというのが伝説です。ニュートンは結局1年半自宅で過ごしたそうですが、彼の偉大な多くの研究成果は、すべてこの間に芽生えているのです。

コロナ禍を機に、日本における高等教育が変わるかもしれません。本来あるべき学びと探求の姿を取り戻し、自由な学びの中で知的衝動に駆られて一人思索に耽ったり、あるいは教員や仲間と議論する。そして学びの仲間がグローバルにつながる中で、地球社会において自然科学、人文・社会科学そして先端的な科学技術を駆使して、自由に生きられる『あてになる人間』を育てあげることこそが真の高等教育となることでしょう。

2020年12月

中部大学 学長

石 原 修

中部大学教育研究 No.20 (2020)

目 次

巻頭言

コロナ禍で考える高等教育における教育研究	石原 修
----------------------	------

【特別寄稿】

試論 学習パラダイムにおける学生とFDの関係を考える ー中動態としての関わりを求めてー	三浦真琴	1
--	------	---

【研究論文】

FD研修としての「授業サロン」の短期的・長期的な受講効果 ー授業の評価視点からの質的分析ー	高比良美詠子・沖 裕貴 杉井俊夫・寺澤朝子 石田康行・宮下浩二 西川鉦治	15
--	---	----

【実践研究・実践報告】

2019年度の全学英語教育に関する報告	大門正幸・今村洋美 加藤由崇・西村 智 野田恵剛・和田珠実	31
---------------------	-------------------------------------	----

A Proposal for Using Google Classroom to Implement a Content-Based Integrated English Course	Gregory A. KING Clayton A. CAMPBELL	37
---	--	----

Utilizing Role-playing to Practice English	ALLEN David P.	45
--	----------------	----

ブレンドから遠隔への最適化 ーコミュニケーション力育成をめざした一年生英語授業デザインの一例ー	小栗成子 アレン デイビッド P. 杉山優太	53
--	------------------------------	----

国際系学部におけるインバウンドツーリズム業種に対応する 教育プログラムに関する考察	澁谷鎮明・和田知久 ヒガ, ハワード ケン 王 蛍雪	69
--	----------------------------------	----

コロナ禍下の文系学部による遠隔授業講習会 ー国際関係学部2020年春学期奮闘記ー	中山紀子・大澤 肇	79
---	-----------	----

保健看護・幼児教育・スポーツ保健医療の多学科協同による 乳児と母親を対象とした子育てセミナーの開催	中山知未・岡倉実咲 山下 恵・千田隆弘 北辻耕司・繁野行宏 横手直美	93
--	---	----

オンデマンド型遠隔授業の活性化 ー「異文化コミュニケーション論」の授業を例としてー	塩澤 正	101
--	------	-----

【教育資料】

大学生の清涼飲料水摂取状況と生活習慣との関連	飯尾洋子・藤丸郁代 堂前純子・近藤孝晴	115
------------------------------	------------------------	-----

「特別支援学校教職インターンシップ」の意義と課題

ー小学校における学校インターンシップとの比較からー	古市真智子・伊藤佐奈美	123
---------------------------------	-------------	-----

【教育スケッチ】

《海外便り》

ロサンゼルス看護研修

ー現地医療施設の見学と研修プログラムの新たな構築ー	横手直美・荒川尚子	131
---------------------------------	-----------	-----

英国リーズでの滞在を振り返って	加藤由崇	139
-----------------------	------	-----

『中部大学教育研究』規程		145
--------------------	--	-----

『中部大学教育研究』編集・投稿要項		145
-------------------------	--	-----

CONTENTS

【Special Article】

- A Consideration on the New Faculty Development Held
with Students under the Learning Paradigm:
Inspired by the "Middle Voice" approach
..... MIURA Makoto 1

【Article】

- Short-term and Long-term Impacts of "Peer Consultation" as FD Training:
A Qualitative Analysis from a Class Evaluation Perspective
..... TAKAHIRA Mieko, OKI Hirotaka,
SUGII Toshio, TERAZAWA Asako,
ISHIDA Yasuyuki, MIYASITA Koji
and NISHIKAWA Kohji 15

【Practical Reports】

- A Report on English Education in 2019
..... OHKADO Masayuki, IMAMURA Hiromi,
KATO Yoshitaka, NISHIMURA Satoshi,
NODA Keigo, and WADA Tamami 31
- A Proposal for Using Google Classroom to Implement a Content-Based
Integrated English Course
..... Gregory A. KING and Clayton A. CAMPBELL 37
- Utilizing Role-playing to Practice English
..... ALLEN David P. 45
- Optimal Remote Learning Through Blending:
A Case Study of a Freshman English Communication Class
..... OGURI Seiko, ALLEN David P.
and SUGIYAMA Yuta 53
- A Study on Educational Programs for Inbound Tourism Business
in Faculty of International Studies
..... SHIBUYA Shizuaki, WADA Tomohisa,
HIGA, Howard Ken and WANG Yingxue 69
- Progressing to the Next Stage in University Remote Teaching
Under COVID-19 Pandemic Conditions:
Challenges faced and met by the College of International Studies, Spring semester 2020
..... NAKAYAMA Noriko and OSAWA Hajime 79
- Parenting Seminars for Infants and Mothers Based on Collaboration
between the Departments of Nursing, Early Childhood Education,
and Lifelong Sports and Health Sciences
..... NAKAYAMA Satomi, OKAKURA Misaki,
YAMASHITA Megumi, SENDA Takahiro,
KITATSUJI Koji, SIGENO Yukihiro
and YOKOTE Naomi 93
- Activating an Online Course On Demand:
An Example of a Cross-Cultural Communication Course
..... SHIOZAWA Tadashi 101

【Resources】

The Relationship between Soft Drink Intake and Lifestyles in Collegiate Students IIO Yoko, FUJIMARU Ikuyo, ABE-DOHMAE Sumiko and KONDO Takaharu	115
Meanings and Issues of Special School Internship in Teacher Training Program for Special Needs Education: Comparison with Elementary School Internship FURUICHI Machiko and ITO Sanami	123

【Educational Essays】

A Nursing Field Trip to Los Angeles: Creating a New Program with Local Medical Facility Visits and a Special English Training Program YOKOTE Naomi and ARAKAWA Naoko	131
Reflections on My Life in Leeds KATO Yoshitaka	139

特 別 寄 稿

試論 学習パラダイムにおける学生とFDの関係を考える

—中動態としての関わりを求めて—

三浦 真琴^{*1}

要 旨

黎明期より学生の協力が不可欠とされてきたFD活動は、学習パラダイムにおいては、その在り方を再検討する必要がある。教育の軽視に対する反省から生まれた教育パラダイムでは、もっぱら教員のパフォーマンスの改善がFD活動の旨とされたが、学習の創発を高等教育機関の使命とする学習パラダイムでは、学生のパフォーマンスの向上—アクティブ・ラーニングの実現—を目指さなければならない。アクティブ・ラーニングの主語は学生であるが、その営みは教員による使役の結果ではなく、学生自身の強い意志の存在を前提とするものでもなく、気が付いたら自然に学んでいたという状態（中動態）を目指す必要がある。同様に、新しいFD活動も教員による強い働きかけによってもたらされるものではなく、気が付いたら教員と学生が協力して学習の創発を目指すものであることが望まれる。

キーワード

パラダイムシフト、学習パラダイム、中動態

1 問題の所在

「学生を巻き込むFD」をテーマとする原稿の執筆を依頼されたとき、真っ先に脳裏に浮かんだのは「学生FD」をどう扱うかという悩ましい問題であった。その扱い方が悩ましいのは、大学教育の質を向上するために学生が欠かせない存在であることに間違いはないのだが、「学生FD」にはFacultyを集合名詞の教授団（教員集団）ではなく、抽象名詞の能力と捉えているという誤りが一般にあるからである。

大学教育の改善に学生の協力が必要であることは、アメリカにおける初期のFDを牽引したGaffが既に指摘している（Gaff 1979）。それより三十年余経過して、ようやく我が国でも「学生の意見を全学的な教学マネジメントの確立のために有効に活用する」必要があるという旨の提言がなされた（中央教育審議会答申2012）。したがって、大学教育の内容や方法を改善するためのFD活動に学生が関与することに異論をはさむ余地はない。

我が国ではFDは専ら教授法を改善するための活動として捉えられているが、欧米ではその対象は教授法に限定されない。FDという用語を生み出したアメリカでは、将来の学生数の減少が見込まれるなか、高等教育へのアクセスが激変したために学生の学力水準の幅が広がり、戦後のベビーブーマーが非伝統的な学生として

キャンパスに登場した。そのような状況に対して十分に機能していない教育の改善を大学に迫る学生が登場した。かかる困難な局面を迎え、カリキュラム開発や教育技法の改善のみならず、大学の管理運営の見直しや自己点検・自己評価の必要などをも含む、広範に亘る組織体の改善が求められた（Gaff 1978）。これがアメリカにおけるFDの出発点である。研究至上主義（教育の軽視）への反省に基づき、FDにおいて教授内容や方法に重点が置かれるのは当然のことであるが、POD（Professional and Organizational Development Network in Higher Education）は多岐に亘るFDの活動内容を再確認し、より正確に表現するために、FDの他に、ED（Educational Development）、PD（Professional Development）などの用語の使用・代替を視野に入れている（東北大学高等教育開発推進センター2009、Gillespie K. et al., 2010）。

我が国でもFDという用語を使い続けるのか、それとも別の用語を使用するのかを検討する必要はあるが、アメリカのFDの原点にある広範な範囲に亘る事柄に「学生を巻き込む」ことが果たして可能であるのか、あるいは適切であるのか、慎重を期して勘案しなければならない。

この他に看過してはならないのが、1990年代にアメリカで指摘されたパラダイムシフトである。「教育か

^{*1} 関西大学 教育推進部 教授

ら学習へ (from teaching to learning)」と表現されるパラダイムシフトの意味を丁寧に検討し、理解しなければ、新たな学習パラダイムにおけるFDをデザインすることはできないし、そこに学生の関与を組み込むこともできないからである。また、学習パラダイムにおけるFDが授業法の改善、すなわち教員の営為に留まっていたよいのか、そのことについても検討する必要がある¹⁾。

最後に「巻き込む」という他動詞の表現が適切であるか否かということについても思料しなければならない。「巻き込まれた」学生が、果たして主体的に、能動的にFD活動に関与することが可能なのか、そのことを検討し、解決しなければ、効果的なFD活動の展開を望むことはできないからである。

以上のことを念頭に置きながら、これまでに積み重ねてきた自身の実践と論考を振り返り、時に引き合いに出しながら、学生とFDとの関係について検討していきたい²⁾。

2 「教育から学習へ (from teaching to learning)」 (パラダイムシフト) の意味

1995年に発表された「教育から学習へー学士課程教育における新しいパラダイム」(Barr and Tagg) は、大学を「教育を提供するために存在している機関」として捉える従来の考え方 (教育パラダイム Instruction Paradigm) に代わって「学習を創発するために存在している機関」として捉える新しい考え方 (学習パラダイム Learning Paradigm) の可能性と必要性、さらには到来の兆しについて力強く言及したエッセイである。このエッセイを掲載した“Change”の編集長 (当時) であり、アメリカ高等教育協会 (AHHE) の副会長 (当時) でもあったTheodore Marcheseはパラダイムシフトについて次のように語っている。

「教育の目標が変わった。良き教育の証明は学生の学習成果にほかならない。講義だけの教育では十分ではない。講義は学生を受け身にする。学生は自らの知識の創造者になるべきである。そのためには積極性をもって実践による修得をするべきである。… (中略) …

自転車の乗り方という複雑なことは、講義を聞くだけでは修得できない。やろうとしなければ決して乗れないのだ。」³⁾

当時の日本はようやくFD活動が広がり始めた時期であり、それがもたらした「研究から教育へ (from research to teaching)」と表現される研究至上主義への反省に基づいたものであったことを考えると、そこに彼我の歴然とした差があることを認めざるを得ない。

この新旧のパラダイムがそれぞれ重視するものをいくつかの項目について簡単にまとめた (表1)。

従来の「教育パラダイム」においては、大学の使命は教育を提供することであり、その使命が果たされたかどうかは提供された教育のクオリティによって判断され、学生に与えられる学位は一定量の教育を受けた証であった。知識は教員によって伝達されるものであり、それはかなりの大きさを有する「かたまり (chunks)」として学生に外在するものとされていた。教員は知識伝達システムにおいて中心的な位置を占める存在であり、学生にとって未知の知識を扱う賢人を演ずる孤高のアクター・アクトレスであった。

新しい「学習パラダイム」では、大学の使命は学習を創発することであり、その目的を実現させるために方法・手法が新たに開発されることになる。使命がつつがなく遂行されたかどうかは学生が実践・体験した学習のクオリティによって判断され、学位はそうにして知識やスキルを得たことの証となる。知識は教員の独占物ではなく、学習者が自らの経験を基盤として発見・発掘し、構造化し、獲得していくものである。つまり学習者は知識の創造・獲得プロセスの主体者として位置付けられる。教員は学生が効果的な学習を体験できるように配慮する環境デザイナーであり、学生間のチームワークを構築するコーチ役であり、時に共に競技に参加するプレーヤーでもある (三浦2011)。

このパラダイムシフトをteachingの主体 (教員) からlearningの主体 (学生) へという主役の交代、あるいは教員中心の大学から学生中心の大学への変化と捉えるのは極めて皮相的である。そしてその過ちは我が国において生じやすい (あるいは既に生じている) と

表1 教育パラダイムと学習パラダイムの比較

	教育パラダイム	学習パラダイム
大学の使命・目的	教育の提供	学習の創発
成功の判断基準	教育のクオリティ	学習のクオリティ
教育／学習成果の位置づけ	学位は単位(受けた授業数)の関数	学位は知識とスキルの関数
知識の獲得	教員による伝達	学生による構築・獲得
教員の役割	知識伝達専門家	学習環境のデザイナー

考えなければならない。

我が国では2000年に文部科学省高等教育局から「大学における学生生活の充実方策について（報告）－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」（廣中レポート）が出された。そこでは教員の研究に重点を置く「教員中心の大学」から、多様な学生に対するきめ細かな教育・指導に重点を置く「学生中心の大学」へと視点の転換を図ることが重要であるとされている⁴⁾。

さらに報告書の冒頭には「大学における主役は教授研究を行う教員であり、学習する側である学生が常に脇役であり続けた」と書かれているが、パラダイムシフトによって主役と脇役が入れ替わると考えるのは早計である。学びの苑である大学において、学習者である学生が学びの主役として中心に据えられるのは当然のことであるが、その学生に対してteachingしかおこなってこなかった、あるいは適切なteachingをしてこなかった教員に、新たなミッションが課されることがパラダイムシフトなのである。では、その新たなミッションとは如何なるものなのだろうか。

従来の教育パラダイムにおいては、教員が教えれば学生は学ぶということが暗黙の前提とされていた。しかしながら、「他の学生と言葉や意見を交わすことなく、静粛に学ぶようにと昔から諭されている」学生は、大学の講義室では「他の学生と意見交換をしたりすること」が「叱責の対象にされることはあっても評価されることは皆無に近い」（Lyman and Foyle 1990）ため、「他の学生と言葉を交わすことがない状態を当然のことと捉え、意見を共有することには抵抗を感じている。ディスカッションにいたっては少数のモチベーションの高い学生に任せておけばよいとさえ思っている。」（Lyman 1995）というように、そこに学生の主体性、能動性が観察されることはなく、学生は受動的な聴講者として静謐を保つべき存在とされていた。つまり、教員が教えれば学生は学ぶのではなく、ただ「教えられる」存在に留まり、能動的な学びは実現さ

れなかったのである（表2）。なお、しばしば用いられる「受動的な学び（passive learning）」という撞着語法的な表現は「教えられていること（being taught）」を表現するものと考えてよい。

高等教育機関の使命をteaching（の提供）からlearning（の創発）にシフトするためには教員の役割を改めて考え直す必要がある。“From teaching to learning”のパラダイムシフトにのっとり、表3の学習パラダイムにおける教員の役割と態度を示す欄に何を該当させるのがよいのか、これを思料することがアクティブ・ラーニングを実現するFDに不可欠なことである。ここに「態度」を加えたのは、学生が「受動的な聴講者から主体的な学習者」へ、つまり受動態から能動態へと移行するのに対し、教員のそれはどのように変化するのか、あるいは変化しないのか、そのことについても考える必要があるからである。なお、ここにおけるlearningはbeing taught（passive learning）に對置するものなので、active learningの意味を帯びていると考えるべきである。

Barr and Taggのエッセイでは、新しいパラダイムにおける教員のミッションは「学習環境のデザイナー」「学生間のチームワークを構築するコーチ役」「共に競技に参加するプレーヤー」として位置付けられていた。これらを総じて表現するならば、学生の学びを支援するassistantあるいはsupporterとしての役割が期待されるゆえ、表中に記す動名詞としてはassisting（in learning）が適切である⁵⁾。教員のこの新しいミッションが学生の主体的な学びを可能にすると考えられるからである。なお、「態度」については学生の「能動」の見直しも含めて後述する。

3 アクティブ・ラーニングは学生の営みである

極めて遺憾なことに教育パラダイムに軸足を置いたままの大学教員がアメリカにも、そして我が国にも依

表2 教育パラダイムにおける前提と実際

	教員	学生
前提	teaching	learning
実際	teaching	being taught

表3 学生の学びを実現するための教員の役割

	教員		学生	
	役割	態度	役割	態度
教育パラダイム	teaching	能動	being taught	受動
学習パラダイム	?	?	learning	能動

然として結構な割合で存在している。

我が国の高等教育界にも影響を与えたBonwell & Eisonによるアクティブ・ラーニングの定義は、「学生をなんらかの作業に参加させ、しかも自身が遂行している作業の意味や目的について考えるように促す教育的な活動」と翻訳された。原文に使役表現は見当たらないのに、教員を主語、学生を目的語とする使役表現として翻訳したのは教育パラダイミ的な発想に基づいているからと判断せざるを得ない。そればかりか原文においてアクティブ・ラーニングを「教育的活動」、即ち教員の営みと捉えている点で、この定義自体が教育パラダイミ的な発想に基づいた定義であると言わざるを得ない。

“Within this context, it is proposed that strategies promoting active learning be defined as instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing.” (Bonwell & Eison 1991a)⁶⁾

この恣意的ともいえる翻訳は、後に「アクティブ・ラーニングとは、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」と、使役のニュアンスをことさらに強調して再構築されている(松下2015)。ここでは明らかにアクティブ・ラーニングの主体が教員であり、学生はその働きかけの客体であると位置づけられている。教育パラダイムにおいて教員が学生を他動詞の目的語と見立てて働きかけることで、受け身の学び(passive learning)が生じたにもかかわらず、上記の翻訳二例はその反省に基づいていない。

何故、このようなことが生じたのか、アメリカにおける「学び」をめぐる定義の推移などを見ながら考えていきたい。

1987年に刊行された『優れた授業実践のための7つの原則』(以下、註では『7つの原則』と略記)には以下のような記述がある⁷⁾。

「学ぶという営みをスポーツ観戦のようなものと同列に捉えてはならない。教室の椅子に座して教員の話に耳を傾け、授業内容を周到に網羅した自習課題への解答を脳裏にとどめおきながら教員の質問に対してすぐさまそれを口にするというような行為によって学生が身につけることなどほとんどないからである。学生は自分が学んでいることについて言葉で語ったり、文字を使って表現したりできなければならないし、それを過去の経験と関連づけ、現在の日々の生活に活用することができなければならない。すなわち学んでいることを自分の糧としなければならないのである。」(Chickering and Gamson 1987)

Bonwell & Eisonによる定義はこの記述の後半部分に応じるものとして編まれなければならなかった。

さらに、その定義は「大学の授業では、学生が自ら作業を執り行い、その作業の意味や目的について自ら考えるということがアクティブ・ラーニングにつながっていく」と要約されるべきであった。教員によって作業をさせられ、その意味や目的を考えさせられるというような文脈では、学生は主体的・能動的な学び手にはなりえないからである。

この後、アメリカでは1998年にアメリカ高等教育協会(A.A.H.E.)によって「学び・学習 learning」が再定義されていることにも注目する必要がある。

「学習とは学習者が能動的に意味を探究する営みである。知識を受動的に得るのではなく、それを構築する営みである。その知識は経験によって形作られるものであると同時に、これから先の経験を構築していく基となるものでもある。」(American Association for Higher Education (A.A.H.E.), et. al., 1998)

ここではアクティブ・ラーニングが教員による教育的活動ではなく、学習者自身による営みとして正しく位置付けられている。我が国における誤った翻訳は、アメリカで繰り返された「学び」の定義・再定義に関するプロビナンスを正しく把握していないために生じたものであろう。

ここでアクティブ・ラーニングについて整理をしておきたい。何故ならば、学生の学び(アクティブ・ラーニング)をつつがなく展開していくために大学教員が何をするべきか、そのことを勘案するのが学習パラダイムにおけるFD活動の出発点であり、要諦ともなるからである。

まず、語義にしたがえば、それは能動的・主体的な学習、すなわち、学習者の状態・姿勢・動作・態度あるいは習慣を指し示す言葉であり、概念である。これを教授・学習法、すなわち「手法」と捉えるのは手法の行使者である教員の立場からの発想(教育パラダイミ的思考)にほかならない。

A.A.H.E.の再定義にしたがうならば、学びの主体である学生の立場からみると、それは「過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究する営み」として捉えられるべきものである。知識を構築し、意味を探究する主体として学生を捉えるのが学習パラダイムの正しい発想である。

これを教員の立場から見ると、「学生を能動的・主体的な学習者へと育てる営み」として捉えることができる。Barr and Taggは学習を創発するための方法・手法が新たに開発されることになると記しているが、学生のアクティブ・ラーニングを実現するための方法に創意工夫を凝らすのが教員の新たな役割なのである。ここによく学習パラダイムにおける学生と教員との関係を理解することができる。(三浦2019)

では、学生を能動的・主体的な学習者へと育てるために、教員は如何なることに傾注すればよいのだろうか。

4 学生を主体的な学習者へと育てるために

パラダイムシフトによって大学教員の使命からteachingが消失してしまったわけではない。Teachingについては、従来の在り方を省察し、学生の学びを促すように改善する必要がある。それは新たに加わった「学生の学びを支える」という使命に基づくものと考えなければならない。それはすなわち教員の使命を「学生を主体的な学習者へと育てるための営み」として見直すということにほかならない。

学生の多くは大学に入学するまでに、問いと答えの間に存在する時間や距離を追体験することなく、それらを併せてセットにしたものを「大学受験に必要な知識」のパッケージとして記憶している（記憶させられている）。いつ、だれが、なぜ、そのような問いを立てたのか、その問いに対する答えに進化はあったのか、問い自身にも進化があるのか等の知的刺激に満ちた事柄を不問に付すのは、人間の知的好奇心に照らし合わせると如何にも不自然なので、「勉強して強い」ことをしなければ成り立たない。このような学習体験を筆者は「勉強モデル」と呼ぶことにしている。

高等教育機関入学後は、科目や教員によって知識を学生に伝達するためのプロセスや姿勢は異なるものの、一般的には問いと答えの間に一定の距離と、その距離を移動する時間が認められるようになる。すなわち、教員が問いを示し、学生がその問いに対する答えを考えたり、調べたりする知的活動の体験がそこには用意される。これを筆者は「学習モデル」と呼ぶことにしている。しかし多くの場合、教員によって示される問いには、辿り着くべき答えが予め設定されているため、学生は答えに至るプロセスよりは、正解に到達することを重視してしまうくらいがある。また、常に問いが教員から示されると、学生が問いとは与えられるものであると思い込んでしまう危険もある。ひとたび問いを示されると学生は答えを求めてアクティブに動き始めるが、問いを出されないと一向に動きださない（あるいは課題の提示を要求する）のは珍しい光景ではない。これでは指示待ち人間ばかりをつくることになってしまいかねない。

高等教育機関において主体的・能動的な学びを体現するためには、自ら問いの種子を発掘し、それを育てながら、問いとして組み立てていく知的活動を入学後の早い段階で体験する必要がある。この体験によって、学生は問いには構造があり、問いとして成立する理由や根拠があり、他の問いと有機的に結びつくことを知

るようになる。このような問いに対するリテラシーを培うことは、「勉強モデル」からの脱却を図るだけではなく、「学習モデル」に基づいた授業を受ける際にも教員が示した問いを深く読み解くことのできる姿勢を身に着けることにつながる。このような学習体験を筆者は「学問モデル」と呼ぶことにしている。「学問」とは即ち「問いを学ぶ」ことの謂いである（三浦2015, 2018）。

学生が獲得すべき知識の性質に鑑みて、例えば生命の危険に関わるものなど、問答無用の伝達を確実に行う必要のある科目が存在している。そのため、全ての科目における学習体験を学問モデルをベースにデザインする必要はないが、初年次に履修する共通教育科目において、大学におけるアクティブ・ラーニングを実のあるものにするためのエチュードとしてこのような学習機会を準備する必要がある。

以上、学生の学びを支援するために「問い」に関するリテラシーを育てる必要性について言及した。次に考えなければならないのは、学習体験のモデルの如何にかかわらず、「何を何処まで教えるのか、さらには敢えて何を教えないという選択をするのか」ということである。

先に学習パラダイムにおける教員の新たな役割を「学びを支援すること」と捉えたが、それは何も教えないということの意味するのではない。真に重要なことを、可能ならば概念として伝えるのではなく、“Change”の編集長であったTheodore Marcheseの言葉どおり、体験を通じて獲得することができるように配慮することが必要である。そのためには何に留意すればよいのだろうか。アメリカの大学で実際にあった以下の授業風景が示唆に富むと筆者は考えている⁸⁾。

哲学の教授が大きなマヨネーズの空瓶の中にゴルフボールを入れ始める。やがて瓶はゴルフボールで一杯になり、それ以上ボールが入らなくなったところで、次は小石を入れ始める。小石が入らなくなったら、今度は砂を入れる。砂が入らなくなったら、最後にコーヒーを二杯入れる。学生が教授の伝えたいことがわからず不安になったところで、教授はおもむろに話し始める。

『この瓶はとても大切な人生のかけがえのない時間なのです。ゴルフボールは、その中で最も大切なものを表しています。もし、はじめに瓶の中に砂を入れて満たしてしまったら大切なゴルフボールを入れるスペースがなくなってしまいます。優先順位を間違えると人生は味気のないものになってしまうのです』

概ね、このような内容の話をしたところ、「コーヒーにはどのような意味があるのでしょうか」との質問が学生から寄せられる。教授は「どんなに忙しくて時間

が足りないようにみえても、友人と一緒にコーヒーを楽しむ時間を持つことはできるということです」と答える。

観念的な内容の話を目に見える形で強烈に伝える授業の光景であるが、一から十まで事細かく教えることに情熱を傾ける教員にとって、あるいは知の転移を旨とする授業を実践している教員にとって、それを省察する契機を与えてくれるものである。

教員の有する専門的知識は自らの中で体系だった構造を持ち、当然のことながら個々の知識相互の連関を教員は把握しているが、授業でそれを一時にそのまま伝えることはかなわないので、やむなく知識を断片と化して学生に授けようとする。それはまるごと一尾の魚ではなく、まるまる一頭の牛でもなく、例えば鮭の切り身あるいはそぼろであり、牛肉の細切れあるいはミンチ、換言すると「砂」のように細かなものである。教員が学生に「この砂を入れなさい」、あるいは「こちらの小石を入れておきなさい」と言ってそれを大量に学生に手渡したとしたら、学生の瓶は断片的な知識でいっぱいになるばかりである。教員は砂（断片的な知識）を学生の瓶の中に入れる前に、もっと大切なもの（考え方のフレームワークなど）をこそ学生の瓶の中に入れてあげようと考えなければならないのではないか。

本当に大切なものが瓶の中に入っているのなら、学生は自分が必要とする知識の何が足りていないかを知ることができる。必要なのに不足していることが分かれば、自らそれを探しにいくはずである。「自分にはここが足りない。それをもっと知りたい」と学生が思うような、知識や真理に対する飢えのようなものを教員が引き出してあげると、学生は自らにとって必要だ

と自らが判断した知識を求め、これを構築しようと能動的、主体的に動き出すはずである。これすなわち知識構築の実践体験である。

学習パラダイムにおいて教員が勘案すべきは、教育パラダイムにおいて頻繁に取り上げられた“How to teach”に代わって、“What to teach”と“What not to teach”を厳選することなのである。これが学習パラダイムにおいて学生の学びを支援し、促すために必要なことである。（三浦2018）

5 学生はどのように授業改善のための活動に関与しているのか

これまで見てきたように、教員が学生の学び（アクティブ・ラーニング）を実現するために十分な配慮をしながら授業における創意工夫を重ねることが学習パラダイムにおけるFD活動の要となる。教育パラダイムの失敗に学ぶのなら、学生を教員にそのような配慮をしてもらう存在（客体）としてではなく、その配慮のもとに自ら学ぶ意義と価値を発見し、主体的・能動的に学びを展開する主体として位置付けなければならない。授業の改善は教員のためではなく、学生のために行うべきものであり、実際に学生が学び（アクティブ・ラーニング）を体現しなければ、その授業改善に意味はないからである。このことを踏まえうえて学習パラダイムにおけるFDの在り方を検討していきたい。

その検討に先立って、最近の我が国のFD活動、授業改善のための活動の動向を概観しておく。表4は文部科学省のデータに基づいて2011年から2018年にかけてのFDの具体的内容の推移をまとめたものである⁹⁾。

2011年には専任教員の75%以上がFD活動に参加し

表4 ファカルティ・ディベロップメントの具体的内容（抜粋）

年度	教員相互の 授業参観		教員相互の 授業評価		教育方法改善 の為のWS等		ALを推進する ためのWS等		専任教員の 参加状況 (75%以上)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2011	396	52.2	128	16.9	377	49.7	149	19.5	382	50.3
2012	384	50.1	137	17.9	341	44.5	129	16.8	361	47.2
2013	395	51.8	144	18.9	353	46.3	205	26.9	376	49.4
2014	416	54.5	133	17.4	370	48.4	263	34.4	382	50.0
2015	434	56.4	150	19.5	376	48.9	320	41.6	431	56.1
2016	428	56.5	151	19.9	387	51.1	320	42.2	476	62.8
2017	433	56.5	163	21.3	363	47.3	306	39.9	522	68.1
2018	417	54.8	160	21.0	362	47.6	293	38.5	546	71.7

※活動の具体的内容には、この他に、大学院生を対象としたプレFD、新任教員を対象とした研修会、授業コンサルテーションなどがあるが、煩雑になるので割愛した。

ている大学は382校で、FD活動を実施している大学のほぼ半数を占めていたが、2018年には546校、FD活動実施校の7割を超える水準にまで増加している。実に数多くの教員がなんらかの形でFD活動に従事していることがわかる。そのFDに関する諸活動の中で「教員相互の授業参観」を実施する大学は微増、FD活動実施校の5割強の水準で推移している。「教員相互の授業評価」を実施する大学は、しばらく17%前後の水準で推移していたが、最近ではようやく20%を上回るようになっている。「教育方法を改善するためのワークショップや授業検討会」を開催する大学の数に大きな変化はないが、比率にしておよそ48%と、比較的高い水準で上下している。伸長著しいのは「アクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会」の開催校で、2011年度に149校（19.5%）だったものが2018年には293校（38.5%）へと倍増している。この項目はアクティブ・ラーニングの推進を目的としているという点で学習パラダイム的な意義のあることを認められるが、他の項目と同様、教員集団の中で閉じていると考えるのが自然であり、学生を「巻き込んだ」ものにはなっていないと考えられる。

これに対して学生との関わりがデータとして現れるのは授業評価（アンケート）（以後、授業評価と略記）である。文部科学省が発表しているデータをもとに「授業評価に関する特徴的な取組」について、2011年

度から2018年度にかけての推移を表5にまとめた。

学生による授業評価の結果を組織的に検討し、授業内容等に反映する機会を設けている大学の数は2011年には368校であったが、2018年には517校と、約1.4倍に増加している。しかしこの活動に学生が関与しているか否かは不明である。

学生との関わりが明らかなのは、表5の表頭②から⑥に該当する項目である。例えば「学生自治会から意見を聞く」では、2018年度における実施校数は2011年度のほぼ1.5倍、「学生を教育改善委員として任命している」大学は、全体に占める構成比は低いものの4.8倍に増え、「学生が課外活動で教育改善活動に参加している」大学は1.8倍、「学生企画型もしくは学生が参加する授業運営委員会を置く授業科目を開設している」大学は1.4倍へと、それぞれ増加している。また、⑥の「FDに学生が参加している」大学については、2011年度から2018年度にかけて1.3倍の増加が見られる¹⁰⁾。いずれの項目においても、実施校がほぼ安定的に増加していることから、授業評価に関しては学生の関与する機会が増していると考えられる。とはいえ、⑥に見るように学生のFD活動への参加が②から⑤とは別に立項されていることから、両者は一線を画したものとして捉えなければならない。

このように既存の数値データからは、FDの活動項目にアクティブ・ラーニングを取り込む大学、授業評

表5 授業評価に関する特徴的な取組

年度	結果を反映させる組織的取組①		学生自治会から意見を聞く②		学生を教育改善委員として任命③		学生が課外活動で教育改善活動に参加④		学生企画型・参加型授業科目開設⑤		FDに学生が参加⑥	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2011	368	48.0	89	11.6	13	1.7	21	2.7	16	2.1	85	11.1
2012	378	49.3	108	14.1	20	2.6	29	3.8	22	2.9	86	11.2
2013	364	47.8	100	13.1	25	3.3	31	4.1	19	2.5	90	11.8
2014	517	67.7	106	13.9	28	3.7	39	5.1	28	3.7	98	12.8
2015	504	65.5	114	14.8	36	4.7	36	4.7	24	3.1	102	13.3
2016	500	66.0	111	14.6	34	4.5	35	4.6	25	3.3	91	12.0
2017	506	66.0	125	16.3	46	6.0	35	4.6	20	2.6	101	13.2
2018	517	67.9	130	17.1	62	8.1	37	4.9	22	2.9	111	14.6

* 文部科学省のデータにおける表頭項目の記載は以下。

- ①学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取組。のちに、「授業アンケートの結果を組織的に検討し、授業内容等に反映する機会を設けている。」
- ②大学の授業に関し、学生自治会からの意見を聞く機会を設けている。
- ③学生を教育改善委員として任命している。
- ④学生が課外活動で教育改善活動に参加している。
- ⑤学生企画型もしくは学生が参加する授業運営委員会を置く授業科目を開設している。
- ⑥FDに学生が参加している。

* * 2011年度の各項目の構成比は論者が試算したものである。

* * * 表4、表5ともにhttps://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/005.htmを参照。

価に学生が関与する大学、ならびに学生がFDに参加する大学が増加傾向にあることが読み取れるが、それが学生自身の学びに結びついているか否かは残念ながら不明である。さはさりながら、大学の組織としての取組に対する学生の関与を学習パラダイムにおける新しいFDへと繋げていく可能性の胚胎として捉えてみたいと思う。

6 学習パラダイムにおける授業評価はどうあるべきか

先述のデータでは、例えば、学生自治会の意見や教育改善のための課外活動の成果が授業改善にどのように反映されるのかは分からないし、教育改善委員に任命されるのがどのような学生なのか、その属性や規模、ましてやそこに主体性があるのかないのかを知ることができない。このような取組に関わる学生は一部の有志に限られているのか、聴取された意見は参考意見に留まるのか、諸々の活動の成果は学生のアクティブ・ラーニングの実現に還元されているのか、これらは全く不透明である。しかし、たとえこれらの取組が教員の授業改善にのみ資するという教育パラダイム的な発想に基づいたものであるとしても、学生が授業改善のための組織的な取組に参加するチャンネルが複数用意されつつあると前向きに捉えることが学習パラダイムにおけるFD活動や授業評価をデザインする上で必要なことである。

そこで、まずは学生が関与している授業評価について、教育パラダイムにおける授業評価の在り方を振り返りながら、これを学生の学びを促すためにどのようにリデザインすればよいのかを考えてみたい。

従来の学生による授業評価に立項されている質問の多くは、教員のパフォーマンスを対象としたものであり、学生が知識や技能をどの程度身につけることができたのか、教えられた内容をどの程度理解できたのかということよりも、授業に対する満足度が問われる傾向にある。その結果は教員にフィードバックされるが、結果を活用した成果が表れるのは次期以降の授業であり、評価をした学生の利益には結び付いていない。真に授業改善を願うならば、授業評価は授業の内容や方法を該当する授業期間において継続的に検討できるものになっていなければならない。そして授業内容・方法に関する段階的な観察・評価・確認のうへに、学生がどの内容を理解し、あるいは理解していないかが、継続して検討されなければならない。学生の学びの質を高めるためには、学習についての診断的な情報（カルテ）が不可欠だが、これを得るためには学生の学習成果を段階的に検証する必要がある。

現在、学生が自身の学習を振り返り、その質の向上

に資するべく、学生のパフォーマンスに焦点を合わせた授業アンケートを実施している大学がある¹¹⁾。継続的な経過観察には至っていないものの、新しいかたちの授業アンケートが、「その授業で何をどこまで学んだか」についての学生による自己評価（間接評価）と教員による成績（直接評価）とを紐づけ、「きめ細やかな現状確認」（須長他2019）を目指しているのは注目に値する。学習パラダイムにおける授業評価は、学生による学習評価と教員による学習評価を継続的・段階的に積み重ね、そのプロセスと結果を学生・教員の双方に還元し、それぞれに省察を促すものとなるのが望ましい。

学習パラダイムにおける授業評価は、今後、より多くの大学で試行錯誤を繰り返しながら構築されていくことが望まれる。ここでリファインされたものこそが、学習パラダイムにおけるFD活動に資するものとなると期待されるからである。

7 学生はどのようにFD活動に関与すればよいのか

本セクションでは、学習パラダイムにおけるFDをデザインするに当たって、決して失念してはならないことについて論じたい。それは、例えばFD活動に関わる学生の委員会を組織したり、その委員と教員との合同会議を定期的に開催したり、活動に関するニューズレターを定期的に刊行したりするといったハードウェアに関するものではない。FDにどのように関わるのか、その姿勢や意識といったソフトウェアに関するものである。それが今までの我が国におけるFDの諸活動に欠落していたことだからである。

知識構築を学生が体験するために、教員が十分な配慮の下に創意工夫を重ねる必要があることを先に述べたが、そのような配慮のあることを学生は知るべきなのか、知るとしたらどのような働きかけによってそのことを知るのがよいのか、そのことをあらかじめ考えておく必要がある。いや、そればかりか、学生が教員による働きかけを認識したうえで、それに応じるのみならず、今後のさらなる改善のために、どのような働きかけが自らの学びに効果的であるのかを教員に対して積極的に伝えるように教員は強く求めるべきなのか、ということも検討すべきことである。この「働きかけ」が教員から学生に向かって強くなされるとき、学生は教員によって何事かに「巻き込まれる」と感じるに違いないが、「巻き込まれている」という感覚が学生の主体性、自発性を損なうのは十分に懸念されることである。同時に、学生に強く働きかけたり、意見などを求めたりするのは、教員にとっても、これを継続するのは決して容易なことではない。強い意志を持って働

きかけること、その働きかけに恒常的に応じること、この可否について、わたくしたちは真摯に考えなければならない。

國分（2017）によれば、「脳神経科学やそれに影響を受けた分野では、行為における意志の役割に強い疑いの目が受けられている」とし、それ以前に哲学の世界ではスピノザによって意志なるものの格下げが強く推し進められたとされる。心理学の世界においても「意志の力のような認知能力を活用する手段だけを頼りにしてしまうと、やがて困った事態を招くことになる」、あるいは「合理性が感情に勝る」という考え方には欠陥があるという知見に注目が寄せられている（DeSteno, D. 2018）。

まず、教員から学生への働きかけであるが、他動性が強ければ強いほど、働きかけられる学生は受動的な立場に追い込まれることになる。このことを念頭に置くなれば、冒頭に登場した「学生を巻き込むFD」という発想には与しがたい。「巻き込む」という日本語には「ある関係や仲間に引き入れる。まきぞえにする」（日本国語大辞典縮刷版第一版、小学館）、あるいは「本人の希望しないつきあい（関係）に引き入れる」（新明解国語辞典第六版、三省堂）という意味がある。学生が自ら希望しない関係に強い力で巻き添えにされたとき、その関係の中で執り行われる活動に、彼・彼女が前向きに取り組むことができるとは考え難い。

ところで、日本語の他動詞「巻き込む」を受動態の表現に直すと日本語では「巻き込まれる」となるが、英語の“involve”を受動態表現“be involved”にしたとき、それは「巻き込まれる」ではなく「関与する」という自動詞のニュアンスを持つようになる。それは他動詞の「驚かせる surprise」を受動態表現“be surprised”にしたときに、「驚かされる」ではなく「驚く」という自動詞的表現になるのと同じである。他動詞性が失われ、自動詞性を得たとき、その動作が誰かによって設えられたという感覚は極めて希薄になるはずである。

誰かによる働きかけがなければ、その働きかけに気づくことはないし、その力が及ぶ方角へ歩みを踏み出すこともないのだが、それが「感謝（gratitude）、思いやり（compassion）、誇り（pride）」にソフトに働きかけるものであればあるほど、その主体の関与は意識されないものとなる（DeSteno, D. 2018）。働きかけられた側は、実際には働きかけられてはいるものの、「気が付くと自然にそうなっている」状態に自身があると感ずることができる。國分（2015）は、強い意志の存在に対する疑念をベースに、ぼんやりとしているうちになんとなくある状態に至っているのが自然であると主張しているが、「主体的な学び」のスタンスを

手に入れることについても、FD活動に関わることにしても、同様のことが該当するのではないか。

高等学校を卒業するまで教員の言うことに耳を澄ませ、板書を丁寧に筆写し、試験に出るポイントを覚えるようにと指導されてきた青年が、大学に入学した途端、主体的に学べと言われ、受動と能動とのギャップに驚き、戸惑うという話はしばしば耳朶に触れる。この戸惑いは、例えば教員は主体的に学べと言っているのに、その教員によって「ある物事を行わせ、行わされていることについて考えさせられる」という「態」の矛盾によるものであったり、主体的に学べと言われるだけで、何も支援されない放任のせいであったりする。放任は使役態の一つであるから、これらはいずれも能動的な働きかけによってもたらされる問題である（三浦2020a, 2020b）。

FD活動についても、これが義務化されていることを金科玉条に関係者の参加を強く求めたとしたら、求められた者がその取組に積極的な関与をすることは期待するべくもない。各大学においてFD活動を担うポジションにある人間の苦悩は、構成員のFD活動に対する無理解・誤解というよりは、「気が付いたらFD活動に参加していた」というようなソフトな働きかけが難しいこと、このような働きかけを恒常的に行わないといけない詮無さにあると考えてよいだろう。そもそもFDを義務（obligation）とする発想がおかしいのであって、これは使命（mission）として捉えるべきものである。Faculty各々が自らの使命に鑑みて、気が付いたら自然にdevelopしている、それが自然な状態なのである¹²⁾。

人にものを教えることによって自分自身がそのことについてよりよい理解を得られたり、誰かを支援することによって自分が誰かの役に立っているという自己肯定感が生まれたりするのはよくあることである。人にものを教えるのは自分の理解を深めることを意図して行うことではないし、自己肯定感を強めるために誰かを助けようとするわけでもない。理解の深化や自己肯定感は、気が付くとなんとなく生じているものであるが、それが結果として行為者（主語）のためになっているというこの状態は、國分（2017）によれば「中動態」と呼ばれるものである。学生の学び（アクティブ・ラーニング）を実効あるものにするためにも、そしてそれを実現すべく教員と学生が共に学習パラダイムにおけるFD活動に関与するためにも、誰かによって仕向けられる受動態でも、強い意志の力で働きかける能動態でもないスタンス—中動態—が求められるのである。

繰り返しになるが、学習パラダイムで目指すべきは学生の学び（アクティブ・ラーニング）を創発するこ

とであり、それこそがFD活動の目標とならなければならない。そのアクティブ・ラーニングとは、学生が獲得すべき複数の知識の背景にある複数の文脈を自分の中でつなぐものであり、自分の過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究するものである。しかも、それは「気がついたらなんとなくできている」ものでなければならない。教員はこのような学生の営みをさりげなく支援する者でありながら、学生と共に回転する支援者・被支援者の円環の中でつながれるものでもある（三浦2020）。

教員と学生がともに主従の関係のない中動態に身を置くことにより、そこに信頼関係を築くことが可能になる。学習パラダイムにおけるFDは、この信頼関係に基づいて、学生の成長と教員の進化を実現するものであってほしい。

註

- 1) 沖（2013）は、学生参画型FD（学生FD活動）の多くは、その結果がパラダイムシフトを促進し、大学教育の改善につながるものであっても、教員の授業改善のためのFD活動に学生が従事しているわけではないという理由で、これはアクティブ・ラーニングやピア・サポート・プログラムの範疇で捉えるべきものであって、FD活動の文脈で語るべきものではないとしている。教育パラダイムでは、この指摘は正しいが、学習パラダイムにおいては、学生のアクティブ・ラーニングを、これを促す教員の働きかけに呼応するものとして、新しいFD活動のカテゴリーに加えることを提案したい。そのことが教員と学生が共にFD活動に参加する契機になると考えるからである。
- 2) 本稿では、2009年度に「大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム」に採択された『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開－大学院生スタッフとともに進化する“How to Learn”への誘い－』ならびに2014年に「大学教育再生加速プログラム」に採択された『21世紀を生き抜く考動人Lifelong Active Learnerの育成』の取組を通じて得た知見や省察に基づいてこれまでに蓄積してきた論考を再確認することになる。
- 3) 1995年に民主教育協会会長天城勲氏（当時）の肝煎りでアメリカ東海岸の高等教育機関等を訪問した際のインタビューによるもの（1996年6月20日）。また、M.I.T.においても「FDのキャッチフレーズをご存知か」と問われ、即座に“from research to teaching”と応対したところ、それは古い、今や“from teaching to learning”であると指摘された。パラダイムシフトの波紋はアメリカではかなり

の速さで広がっていたことが伺える。筆者以外の訪問団のメンバーは岩井清治（桜美林大学副学長）、大江淳良（株式会社リクルートリサーチ取締役）、小口泰平（芝浦工業大学常務理事）、斎藤和明（国際基督教大学学務副学長・故人）、松下智之（慶応義塾大学総務部部長）、松原典宏（日本文理大学教務委員長）、森本雄司（学校法人青山学院常務理事・故人）、山田和夫（中部大学学長・故人）である（所属機関、職名は当時のもの）。なお、このときの訪問の様子は『アメリカの大学では、たった今……1996』（岩井他、日本IMOSY刊1996、非売品）に掲載されている。

- 4) 大学史の世界では学生中心の大学といえば、時間割の設定、科目担当者の選定などを学生自身が決め、時に学生自身が学長を務めたボローニャ大学をはじめ、このボローニャをモデルとしたスペイン、ポルトガル、ラテンアメリカの初期の大学を指す。他方、その一切を教員が担うようになったパリ大学、ならびにこれをモデルとした欧米の大学が教員中心の大学として世界に広がっていったとされている。
- 5) 「大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム採択事業『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開』」の導入（平成21年度）以降、育成と活用を図っている学生スタッフLA（Learning Assistant）は、近未来の教員の在り方を思料した結果、誕生したものである。教育パラダイムに軸足を置いている教員にとって、学生の学びを支援するという新たなミッションは容易に遂行されるものではないため、学生と教員の間に学びを支援する学生スタッフを置くことにした。なお、このことについては三浦（2015、2020）を参照されたい。
- 6) Bonwell & Eison (1991b) には次のような記述がある。“In summary, in the context of the college classroom, active learning involves students in doing things and thinking about the things they are doing.” ここには、「教育的活動」という文言は登場しておらず、アクティブ・ラーニングの意味をとらえやすい表現になっている。
- 7) 『7つの原則』の刊行より遡ること4年、アメリカでは『危機に立つ国家（A nation at risk）』が発表され、従来と以降の教育改革の在り方の分水嶺となった。このレポートでは、今後の高等教育において「学習への関与 involvement in learning」がきわめて重要な概念であるとされている（Koljatic & Kuh, 2001）。本稿においても、この「関与 Involvement」を基盤的理念として、学生と教員の関係、能動と受動について考えていく。
- 8) これは“The Mayonnaise Jar and Two Cups

- of Coffee”（マヨネーズの瓶と二杯のコーヒー）として有名なエピソードである。詳細は以下のURLを参照。
<http://www.michaelpowers.com/prosperity/mayonnaise.html>
<http://www.pironcounseling.com/mayo-jar-and-two-cups-of-coffee/>（いずれも2020年10月13日閲覧）
- 9) FD活動の実態を把握するためには、例えば各大学が公表しているFD活動に関する報告書等のすべてに目を通す必要があるが、それは他日を期すことにしたい。
- 10) 2015年に大学コンソーシアム京都が主催した第20回FDフォーラムの第3分科会のテーマは「学生FDと大学マネジメント」であった。ここでは全体の1割を超える大学で学生FDが行われているとの指摘がなされている。情報に関するタイムラグ等を勘案すると表5に示される「学生がFDに参加」する大学数と学生FDを実施している大学数はほぼ同数であると考えられる。
- 11) 例えば福岡大学、四国大学である。それぞれのアンケート項目については以下を参照されたい。
 福岡大学
<http://www.idshe.fukuoka-u.ac.jp/furika.html>
 四国大学
<https://www.shikoku-u.ac.jp/education/jugyoutenkensyou/>
- 12) Faculty Developmentの原意は“Faculty develop.”にあると考えている。FDerという言葉があるが、ここに使われるdevelopが他動詞だとしても、それは再帰代名詞を目的語に持つものであると考える。Developを自動詞（もしくは再帰代名詞を目的語とする他動詞）として捉えることが、気が付いたら自然に教育改善に動いているために必要なことであると考えられる。
- 【参考文献】**
- American Association for Higher Education, et al. (1998) Joint Report: A Shared Responsibility for Learning
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995) “From Teaching to Learning A New paradigm for Undergraduate Education,” Change Vol.27, No.6
- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991a) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1, Washington, D. C. George Washington University, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf> (2020年10月13日閲覧)
- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991b) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Active Learning Workshops, https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/Active_Learning_Creating_Excitement_in_the_Classroom.pdf, (2020年10月13日閲覧)
- Chickering, A. and Gamson, Z. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, AAHE Bulletin, March 39, 3-7
- DeSteno, David (2018) Emotional Success: The Motivational Power of Gratitude, Compassion, and Pride. Bluebird. 『なぜ「やる気」は長続きしないのか』住友進訳, 白揚社 (2020)
- Gaff, J. G. (1978) institutional renewal through the improvement of teaching, Jossey-Bass Inc., Publishers
- Gaff, J. G. (1979) “The United States of America-toward the improvement of teaching” in Staff Development in Higher Education-an international review and bibliography David C. B. Teather (ed.) London Kogan Page
- 岩井・大江・小口・斎藤・松下・松原・三浦・森本・山田 (1996) 『アメリカの大学では、たった今……1996』日本IMOSY
- Kay Gillespie, K., Robertson, D. L. and associates. (2010) A Guide to Faculty Development, 2nd edition, Jossey-Bass
- 國分功一郎 (2015) 『暇と退屈の倫理学』太田出版
- 國分功一郎 (2017) 『中動態の世界 意志と責任の考古学』医学書院
- Koljatic, M., & Kuh, G. D. (2001) A Longitudinal assessment of college student engagement in good practice in undergraduate education. Higher Education, 42, 351-371
- Lyman, L., & Foyle, H. C. (1990) Cooperative Grouping for Interactive learning: Students, Teachers, and Administrators. Washington, DC: National Education Association
- Lyman, L. (1995) Group Building in the College Classroom, Interactive Learning in the Higher Education Classroom: Cooperative, Collaborative, and Active Learning Strategies. Washington, D. C. National Education Association, 177-191
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために」 勁草書房

三浦真琴 (2011) 「Active Learningの理論と実践に関する一考察(1)」『関西大学高等教育研究』創刊号, 25-35.

三浦真琴 (2015) 「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」『看護教育』56(1), 40-46.

三浦真琴 (2018) 『グループワーク その達人への道』医学書院

三浦真琴 (2019) 「Active Learningの理論と実践に関する一考察(10)」『関西大学高等教育研究』第10号, 11-20.

三浦真琴 (2020a) 「Active Learningの理論と実践に関する一考察(11)」『関西大学高等教育研究』第11号, 1-8.

三浦真琴 (2020b) 「中動態としてのアクティブ・ラー

ニング ～アクティブ・ラーニングの主語は誰なのか～」『第42回大学教育学会発表要旨集録』, 212.

沖裕貴 (2013) 「学生参画型FD (学生FD活動)」の概念整理についてー「学生FDスタッフ」を正しく理解するためにー」中部大学教育研究No.13, 9-19

須長一幸・鶴田直之・永田潔文・大浦淑子 (2019) 「授業アンケートの新たな役割 福岡大学の授業アンケートFURIKAの試み」『大学教育学会第41回大会発表要旨集録』, 182-183.

東北大学高等教育開発推進センター (2009) 『ファカルティ・ディベロップメントを超えて 日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較』東北大学出版会

A Consideration on the New Faculty Development Held with Students under the Learning Paradigm: Inspired by the "Middle Voice" approach

MIURA Makoto^{*1}

^{*1} Professor, Center for Teaching and Learning, Kansai University

Abstract

It is proposed in this paper that, instead of the traditional approach to faculty development, the "Middle Voice Approach" is robust in the success of faculty development. An optimal effort to enhance the quality of education evolved around active learning calls for the re-design of a paradigm for faculty development through collaborative interaction with the main stakeholder, i.e., students in the classroom. While in the traditional paradigm of education, the improvement of talent in teaching has been the grave and promising aspect of faculty development; in the proposed paradigm, the main focus must be shifted to foster the active-learning mindset by the learner. Yet, inexperienced learners cannot facilitate or guide themselves to meet their lifelong goals with the active-learning mindset alone. Or it does not mean the educational situation where the active learning activities by the learner are exercised under the carefully choreographed learning environment designed by the instructor. In other words, active learners are not the main initiator of their learning or the "causee" of active learning. The instructor in charge of the course is the causer of learning, either. With collaboration and interaction of both active learners and instructors in the learning ambience, (namely, the "Middle Voice Approach"), the active learning mindset by the learner as well as the FD endeavor will grow naturally through the process of active learning.

Key words

Faculty Development (FD), Active Learning, "Middle Voice Approach", Paradigm for FD

研 究 論 文

FD研修としての「授業サロン」の短期的・長期的な受講効果

－授業の評価視点からの質的分析－

高比良 美詠子^{*1}・沖 裕貴^{*2}・杉井 俊夫^{*3}・寺澤 朝子^{*4}・
石田 康行^{*5}・宮下 浩二^{*6}・西川 鉦治^{*7}

要 旨

本研究では、トレーニング提供型FDと授業参観型FDとしての性質を併せ持つ「授業サロン」の受講が参加者の教育実践に及ぼす短期的・長期的な受講効果を検討するために、質的アプローチによる研究を行った。1～5年前に授業サロンに参加した14名の教員が参加当時に残した授業に対する自由記述と、フォローアップ・インタビューの結果を、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）を用いて分析した。はじめに大学教員の授業の評価視点の構造を検討し、参加者の授業実践の内容とその変容を捉え得る分析カテゴリーを新たに生成した。そして、これらのカテゴリーを使って、授業サロンに参加する前後では参加者の認識および行動にどのような違いが見られるかを検討した。その結果、授業サロンに参加して担当授業へのリフレクションを行うことは、今まで見えなかった部分への気づきを促し、授業改善への動機づけを高めることが示唆された。また、授業スタイルを教授主体から学習主体へと大きく転換させるような根本的な気づきは、ピア・コンサルテーションによって得られることが示唆された。

キーワード

ファカルティ・ディベロップメント、授業リフレクション、ピア・コンサルテーション、高等教育

1 はじめに

2008年に大学設置基準が改定され、FD（Faculty Development）が義務化されて以来、各大学では様々な種類のFD研修が実施されている。中部大学でも、2008年度に「魅力ある授業づくり」をFD活動の重点目標とし、現在では、FD講演会、全学公開授業、FDカフェ、キャリアアッププログラム、授業サロン、オンデマンド講義、Cumocなど、多様なFD研修が定期的に行われている（高比良・沖・杉井・西川, 2017）。

なお、自己点検・評価の観点からは、このようなFD研修の定期的な実施に加え、その効果検証を行うことが重要な課題になる。そして、FD研修の受講が授業改善にもたらす効果を検討する場合には、学生による授業評価を効果の指標として用いることなどが有効だと考えられる。しかし、国内の研究では、FD研修未受講の統制群を設けてFD研修の受講が授業改善

につながるかどうかを、機関レベルで系統的に検討した事例はほとんどない。また、受講したFD研修の種類と授業改善効果との関連や、FD研修の受講から実際に授業改善効果が生じるまでに必要な期間についても検討が不十分であった。

そこで、著者らは、中部大学における2012～2016年度のFD研修の受講履歴と公開された学生による授業評価に基づき、FD研修の受講から5年以内、3年以内、1年以内に生じる学生による授業評価への影響（FD研修の受講効果）について機関レベルの分析を行った（沖・高比良・杉井・西川, 2019; 高比良他, 2017）。そして、これらの分析結果から、FD研修の種類に着目した場合、情報提供型や交流提供型のFD研修よりも、トレーニング提供型、授業参観型、トレーニング提供型＋授業参観型、コンテンツ提供型のFD研修で受講効果が生じやすいことが明らかになった。特に、

*1 立正大学 心理学部対人・社会心理学科 教授／中部大学 大学企画室 客員教授

*2 立命館大学 教育開発推進機構 教授／中部大学 大学企画室 客員教授

*3 中部大学 工学部都市建設工学科 教授／大学企画室長

*4 中部大学 経営情報学部経営総合学科 教授／大学企画室大学IR推進部長

*5 中部大学 応用生物学部応用生物化学科 教授／大学企画室高等教育推進部長

*6 中部大学 生命健康科学部理学療法学科 教授／大学企画室高等教育推進部副部長

*7 中部大学 大学事務局長

同僚と小グループを作り、お互いの授業を参観し合うことで実践的な教授技術のトレーニングを行う、トレーニング提供型と授業参観型を組み合わせたFD研修である「授業サロン」で、最も安定した受講効果が見られた。

このような量的アプローチによる研究を、機関レベルで行うことで、授業評価の向上に特に安定的な効果をもたらすFD研修の種類を同定できたことは、今後の研修のあり方を考える上で大きな意味を持つ。しかし、受講効果の指標として使用された学生による授業評価は、教員が授業内で明示的に示す行動の変容を測定する指標としては有効性を持つが、行動の土台となる認識面の変容を捉える上では十分とは言えない。教育心理学の分野では、対人スキルの向上を目的とした体系的なトレーニング・プログラムである「社会的スキルトレーニング (SST)」についての効果検証が行われており、トレーニング参加者の認識面の変容が、行動変容に先行して生じることが示唆されている (e.g., 原田・渡辺, 2011)。よって、トレーニング・プログラムとしての性質も兼ね備えている授業サロンが、参加者にもたらす効果の全体像を理解するためには、教員の行動面に加え、認識面に生じた成長にも着目することが重要だと考えられる。

そこで、本研究では、授業サロンへの参加が、授業内容や教授手法に関する教員の認識に及ぼす影響を明らかにするために、授業サロンに参加した教員が、参加当時に残した自分の授業に対するリフレクション (授業省察) を分析する。また、過去の授業サロンの参加者にフォローアップ・インタビューを行い、授業サロンの参加から数年を経て、授業内容や教授手法に関する認識および行動に、どのような変容が見られたかを検討する。これにより、授業サロンへの参加の長期的な影響を明らかにする。さらに、授業を実施した教員自身の認識と、授業を参観した同僚教員 (ピア) の認識間の差異および関連性についても分析することで、授業サロンにおけるピア・コンサルテーションの役割についても併せて明らかにする。

授業サロンのように「トレーニング提供型+授業参観型」FD研修の受講が、教員の授業認識にもたらす短期的・長期的影響を、ピア・コンサルテーションの内容とも比較しながら、包括的に検討した研究は数少ない。そのため、本研究の知見は、2009年度から正式スタートした授業サロンの10年間の総括の意味を持つとともに、同タイプのFD研修の受講効果を考える上でも、広く役立つ資料になることが期待される。

2 先行研究の整理と問題の設定

大学で行われているFD研修の多くは、教員の授業

内容および教授手法の改善を目的としている。そして、授業サロンのように、自らの授業を教材とすることを特徴とした授業参観型のFD研修や授業研究では、授業場面を想起し、自ら振り返り、思考過程を説明する「授業リフレクション (授業省察)」を実施することが、授業改善にとって重要であると考えられている (e.g., 今野・樋口・三石, 2009; 大山・田口, 2013; 田口・松下・半澤, 2011)。これは、自らが実施した授業の経験を見直すことで、授業の改善につながる新たな認識 (リフレクションの視点) が得られるためである。

このように自らの授業を省察するリフレクションの効果については、初等中等教育を中心に多くの実践報告がある (e.g., 芥川・澤本, 2003)。また、省察を効果的に支援する手法としては、授業リフレクション研究法 (澤本, 1996) やカード構造化法 (藤岡, 1992; 井上, 1992) などが知られている。このうちカード構造化法については大学初任教員にも応用され、この手法によって促されたリフレクションが、授業デザインへの意識を高め、授業改善のための短・長期的な課題を発見し、フィードフォワード情報へとつながることが確認されている (大山・田口, 2013)。

また、高等教育機関を対象とした新しい取組としては、田口他 (2011) が開発した、オーバードクター対象のプレFDで利用するリフレクションのためのワークシートがあり、FDでの運用の結果、学生の学習の観点から教授をリフレクションし、個々の教授機能を捉え直すことや、一斉講義形式の授業を相対化し、他に多様な選択肢が存在することを理解する際に有効であったことが報告されている。

さらに今野他 (2009) は、授業計画の改善・高度化を目的として、主に高等教育機関における授業で教員が日常の業務とともに実施可能な授業リフレクションの手法を開発した。この手法は、Double Loop教授設計モデルに基づき、授業計画と実施結果との差異に着目し、これを振り返るべきポイントの候補とすることで、リフレクションの作業に伴う負担の軽減を図った点に特色がある (樋口・今野・三石・郷, 2008)。

以上で述べたように、自らの授業を教材とする授業研究やFD研修では、リフレクションを実施することで、授業内容や教授手法についての新たな気づきが生まれ、そこから具体的な授業改善が生じる可能性が示唆されている。また、教員によって記述された振り返りシートの内容を分析することで、FD研修を受講した教員の成長を可視化できることが示されている。

しかし、これまでに報告されたリフレクションを用いた研究は、FD研修の受講の効果検証を主目的とする場合、3つの点で限界があった。第1の限界として、大学教員の授業に対するリフレクションの中に現れる

評価の視点（チェックポイント）のバリエーションと分類の共通する枠組みが、十分に明確化していない点が挙げられる。リフレクションを用いたこれまでの研究では、リフレクションの内容を、個々の教員が持つ認識上の枠組みに基づき、主観的に分類してもらう手法がよく使われている（e.g., 藤田, 2010）。しかし、FD研修の受講後に見られる評価視点の短期的・長期的な変容のパターンを系統的に検討するためには、一般の大学教員がリフレクションの中で示す可能性がある評価視点のバリエーションと、共通する分類の枠組みをあらかじめ定めておく必要がある。

なお、教授機能に関する既存の理論的枠組みに基づき、リフレクションの内容を研究者がトップダウン方式で分類した研究も存在する。例えば、田口他（2011）は、Engeström（1994）の教授の計画と分析のためのフォームを改変した「教授のデザインとリフレクションのためのワークシート」を開発している。ここでは、リフレクションの枠組みとして、意図（目標主題設定、知識伝達など）、授業形態（説明、実演など）、集団様式（一斉、グループなど）、教材（テキスト、画像など）、ツール（PPT、印刷資料など）の5種類のカテゴリーが用意されており、このカテゴリーに基づいて、教員は自らの授業を振り返る。また、中井・中島（2005）は、大学教育の現場で求められる実践手法をまとめた、米国高等教育学会による「優れた実践のための7つの原則」に基づき、日本の大学で行われてきた実践手法を整理している。よって、これらの既存のカテゴリーを、授業サロンにおけるリフレクションの分析に、そのまま用いることも可能である。

しかし、近年の高等教育について考えた場合、アクティブ・ラーニング型授業の推進が急速に進められている。アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」の総称であり（中央教育審議会, 2012）、このような能動的な学びによって、汎用的技能・態度および、それを支える能力が育成されると考えられている。また、これらの学修観と連動して、学生の学修時間の確保についても、高等教育の重要な課題となっている（中央教育審議会, 2012）。このように、高等教育でアクティブ・ラーニング型授業が求められるようになった背景には、知識を「教える」という視点から、学生が行う「学び」を促進するという視点に、教授学習パラダイムが転換したことが関係している。

本学における授業サロンは、普段行われている授業内容を研修の教材にしているため、そこで生じるリフレクションの内容も、このような高等教育の潮流の影響を大きく受けると考えられる。そのため、教授から

学習への転換が進展する中で、日々の授業がどのような行われ、どの方向に向けた改善が目指されているのかをより直接的に捉え得るような、新しい分類の枠組みをボトムアップ方式で検討することが望まれる。

第2の限界として、これまでの研究では、FD研修や授業研究への参加直後に行ったリフレクションに基づいて受講の効果が分析されており、FD研修の長期的な影響を検討した研究がほとんど見られない点が挙げられる。しかし、芥川・澤本（2003）は、小学校の臨時採用教師のリフレクションの内容を、入職前の大学院生時代のリフレクションの内容と比較することで、授業の評価視点が教員の成長に伴って大きく変容することを示している。このような評価視点の年単位の成長が、授業サロンへの参加後も生じる可能性がある。

また、沖他（2019）の研究でも、普段行っている授業内容の大きな変更は、FD研修の受講後に数年かけて生じる可能性が示唆されており、FD研修の受講が授業改善に及ぼす影響については、より長期的な視野に立った検討も必要であると考えられる。

第3の限界として、これまでのリフレクション研究では、自分の授業に対するリフレクションの内容と、同僚からのピア・コンサルテーションの内容を分離して扱うことが難しかった点が挙げられる。自らの授業を教材とする授業参観型のFD研修や授業研究では、授業担当者のリフレクションと、同僚とのディスカッションが同じ場で行われることが多い。そのため、授業担当者のリフレクションの記述には、ディスカッションでの同僚の指摘も含みこまれている。しかし、本学における授業サロンでは、授業担当者のリフレクションシートへの記入と、授業参観者のコメントシートへの記入は独立して行われるため、それぞれの記述内容を分離して検討することが可能になる。

授業担当者が単独で行うリフレクションでは、客観的な視点の不足から十分な授業改善効果が得られないという指摘もあり（e.g., 今野他, 2009）、授業担当者の授業改善にピア・コンサルテーションが及ぼす独自の影響を明らかにすることは、今後のFD研修のあり方を考える上で、重要な課題だといえる。

3 本研究の目的

以上で述べたこれまでの研究の限界点を踏まえ、授業サロンを過去に受講した、3グループの教員（1グループは5名で構成）に協力を依頼し、授業サロン参加当時のグループ全員のリフレクションおよびコメントシートの内容と、授業サロン参加の1～5年後に行ったフォローアップ・インタビューの内容に基づき、以下の3点を明らかにする。

（1）授業の評価視点のカテゴリー生成：大学教育の

現在の潮流を踏まえた上で、大学教員の授業の評価視点をボトムアップ方式で検討し、評価視点のバリエーションと共通する評価の枠組みを検討する。

(2) 認知面および行動面の短期的・長期的変容：新たに生成した授業の評価視点の枠組みに基づき、授業サロンに参加した直後と数年後に生じる認知面および行動面の変容を検討する。

(3) 自他における評価視点の差異：自分の授業に対するリフレクションの内容とピア・コンサルテーションの内容に、どのような違いが見られるかについて検討する。

4 方法

4.1 授業サロンの概要

(1) 授業サロンの目的と受講者：本研究で取り上げる「授業サロン」は、お互いの授業を教材として、分野の異なる教員同士で、授業の考え方、学生の反応、問題点、工夫、改善案等について情報交換・意見交流をすることで、教育上の問題への対応や、授業改善のヒントを見出すことを目的として設計されたFD研修である。2008年度の「授業研究会（授業サロン）」の試行を経て、2009年度から正式にスタートし、2018年度末までに24グループ120名が参加した（複数回参加者を除く新規参加者数は88名。運営を円滑化するために、各回には1名以上の複数回参加者を含む）。参加者は、7学部および全学共通教育科目を担当する人間力創成総合教育センターに所属する専任教員であり、中部大学で学部の授業を1科目以上担当していることが参加の条件になる。中部大学の他のFD研修と同様に、参加は強制ではなく教員の自由意思による。

(2) 授業サロンの特徴：授業サロンの特徴としては、①専門分野の異なる教員によるグループ構成、②授業内容ではなく授業運営に着目した見学、③自分自身の振り返りを促す機会の提供、④ピア・コンサルテーションの実施、⑤教員間のFDネットワークの構築、⑥研修での体験を重視の6点が挙げられる。①②⑤の特徴は、中部大学が1キャンパスに多様な学部を置く総合大学であることを最大限に活かし、文理の壁を越えて他学部等の教員と1つのグループを構成することで、視点の多様化と教員ネットワークの拡充を目指していることに由来する。③④の特徴は、授業サロンがリフレクションおよびグループメンバーに対するピア・コンサルテーションを、授業改善のヒントを見出す両輪として活用していることに関連する。⑥の特徴は、授業サロンが情報提供を主目的とする情報提供型FD研修ではなく、受講者に対して高い参加性を求めるトレーニング提供型FD研修の1つとして位置づけられていることに関連する。

(3) 授業サロンの進め方と参加時の提出課題：授業サロンの進め方と参加時の提出課題を時間軸に沿って整理したものを図1に示した。

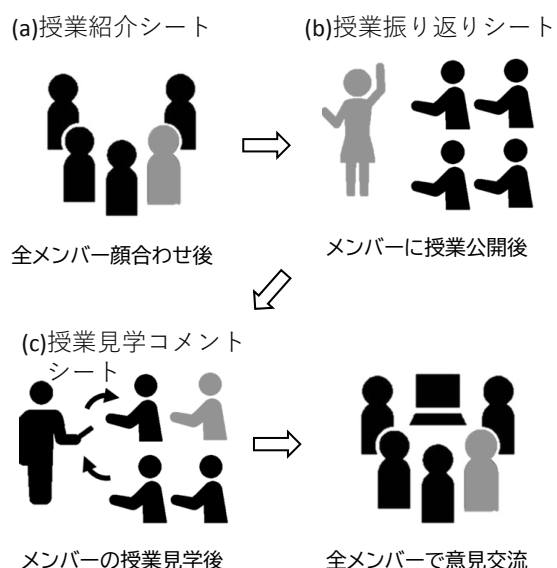


図1 授業サロンの進め方と参加時の提出課題

授業サロンに参加する教員は5名で1グループを構成し、事前に30分程度の顔合わせを行う。また、自分の担当授業の中からグループメンバーに公開する1コマを決定し全メンバーの顔合わせ後、相互の授業見学の開始前に「(a) 授業紹介シート（自分の授業用）」に記入する。(a)は、他のメンバーに共有される。

その後、自分の授業のグループ内公開（1コマ分）とメンバーの授業見学（1コマ分×4回）を体験する。グループ内のメンバーに公開された授業は、全て教室後方から撮影され、DVDに録画される。見学と公開のどちらが先になるかは、自分が設定した授業公開日のスケジュールによって変わる。

そして、メンバーに公開された自分の授業の録画を視聴した後、自分の授業への感想を「(b) 授業振り返りシート」に記入する。他のメンバーが行った授業への感想は、授業見学後に、「(c) 授業見学コメントシート」に記入する。スケジュールが合わず、直接見学できなかったメンバーの授業については、録画されたDVDを視聴する。(b)と(c)は他のメンバーと共有される。全ての見学が終わった後、全員で、1時間程度の情報交換・意見交流を行う。

4.2 分析対象者と依頼方法

本研究では、中部大学の専任教員で、2008年～2018年度までに実施された授業サロンに参加した24グループの中から3グループを選定し、グループ内の全メンバーに調査を依頼した。グループ選定の際には、グルー

ブの全メンバーのデータを分析する点と、授業サロンへの参加から実際に授業内容を変更するまでに必要な期間を考慮し（e.g., 沖他, 2019）、①グループの全メンバーが2019年度時点で中部大学に在籍すること、②参加から1～5年が経過していること、③参加年度が3グループで異なること、の3点を条件にした。そして、上記の条件により選定されたグループのメンバー全員に対して、本研究の目的および倫理的配慮に関する説明と、授業サロン参加当時の提出資料の利用許可および個別インタビューへの協力依頼を行い、同意が得られた場合は、同意書への署名を求めた。

この手続きにより分析対象者となった、A～Cの3グループ14名の教員の属性を表1に示した（1名はBとCに参加）。各グループは、協力依頼年度（2019年度）の、1、3、5年前に授業サロンに参加しており、14名中12名がそのとき1回のみの参加だった。

表1 分析対象者の属性

対象者	学部	年齢	性別	年度	回数
A1	国際関係	40代	男	2014	4
A2	経営情報	40代	男	2014	1
A3	工	50代	男	2014	1
A4	応用生物	40代	男	2014	1
A5	現代教育	30代	女	2014	1
B1*	現代教育	60代	男	2016	4
B2	工	40代	女	2016	1
B3	人文	30代	女	2016	1
B4	国際関係	40代	男	2016	1
B5	応用生物	30代	男	2016	1
C1*	現代教育	60代	男	2018	5
C2	人間力創成総合教育センター	30代	女	2018	1
C3	生命健康科学	30代	女	2018	1
C4	工	40代	男	2018	1
C5	経営情報	40代	男	2018	1

注）受講当時。＊は同一人物。

4.3 授業サロン受講時の提出資料

授業サロン参加当時に、分析対象者が、FD研修を統括している中部大学大学企画部高等教育推進課（旧、中部大学大学教育研究センター）に提出した研修用資料の詳細は、以下のとおりである。

（a）授業紹介シート：授業公開前に、授業で心がけている点を他のメンバーに紹介する資料であり、シートの上部には、「授業の基礎情報（授業実施日時、講義室、授業名、授業担当者、対象学科・学年、授業形式、受講者数）」が、統括組織によりあらかじめ記載されていた。授業を公開する教員は、「本授業で教員として心がけている点（授業内容、授業方法・教授法、

教室環境・私語対策など）」と「特にコメントして欲しい点（あれば）」について、自由に記入する形式になっていた。

（b）授業振り返りシート：授業公開後に、授業を公開した教員が自らの授業を振り返って作成する資料であり、「本日の授業について振り返って、次の点に関して思うところを自由に書いてください（授業内容、授業方法・教授法、教室環境・私語対策など、その他）」という教示に従い、自由に記入する形式になっていた。

（c）授業見学コメントシート：他のメンバーの授業見学後に、見学教員が作成する資料であり、授業を公開した教員宛に、「授業方法でよかった点」と「授業方法で改善した方がよいと思われる点」と「その他、感想」を自由に記入する形式になっていた。

4.4 フォローアップ・インタビュー

2019年7月に、表1の分析対象者に対して、対面で個別の半構造化面接を行った。面接は大学内の会議室で筆頭著者が行い、1人あたり面接時間は約30分だった。事前に承諾を得た上で面接内容をICレコーダーで記録した。また、スケジュールの都合がつかず、対面での面接が実施できなかった3名（A5、B4、C2）については、2020年4月にメールで質問を行った。

面接では、①授業サロンで公開したものと同一名称の授業科目について、現時点で思うこと（授業内容、授業方法・教授法、教室環境・私語対策など）、②授業を行うにあたって重視していること、③授業サロンで印象に残っていることや、参加したことで変わったことなどについて尋ねた。なお、同じ名称の科目を現在担当していない場合は、その後継科目や最も近い内容の科目を想定して回答するように求めた。ここでの対象者の回答内容を「(d) インタビューの逐語録」とした。

4.5 データ分析の手続き

本研究では、質的研究法の1つであり、Glaser & Strauss (1967) によって開発されたグラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）を、自由記述およびインタビューデータの分析に用いた。現在、GTAにはさまざまな分派が存在するが（e.g., 木下, 2003; Strauss & Corbin, 1998 操・森岡訳 2004）、社会的相互作用に関する領域で、データに基づく解釈を体系的な理論として提示することを目指している点では共通している。また、データを分析する際に体系的、帰納的、比較的アプローチをとる点、理論の実践的な意義を重視する点などがこの研究法の特徴になっている（Bryant & Charmaz, 2012）。GTAは、体系的なアプローチによってデータの意味を掘り下げ、十分に

検討が行われていない領域でも説明力のある概念や理論の構築を可能にする。そのため、本研究のテーマに適した研究方法であると判断した。GTAの分析手続きは、データから概念を生成するオープン・コーディングと、生成された概念を統合する選択的コーディングに大別できるが、本研究では、コーディングの進展を促し、妥当性を高めるために各分派が提案している手法を適宜利用しながら分析を進めた。コーディングの

際には、著者全員によりディスカッションを行い、生成された概念およびカテゴリーの妥当性をチェックした。また、木下（2003）の手法に基づき、本研究の分析焦点者は「授業を実践している大学教員」とし、その視点から著者らが一貫してデータを解釈した。なお、本研究は、中部大学の倫理委員会の承認を受けて実施された（承認番号20190028）。

表2 授業の評価視点の各下位カテゴリーに含まれる概念

	概念	定義（具体例）
①	授業への姿勢	教員の熱心な取り組み姿勢（懸命に取り組んでいる、十分な授業準備）
②	教歴の長さ	教歴の長さ（授業をして4年目）
	知識量	教員の知識量（知識が豊富）
	準備の効率性	授業準備の効率性（準備が比較的楽）
③	時間管理・調整	各回の授業の時間管理・進捗調整（時間内に終了、時間を使いすぎ）
	授業内の規則	授業内の決まり（指定席、私語対策）
④	楽しい雰囲気	親和的で楽しい雰囲気（楽しそう、話しやすい雰囲気）
⑤	教材の内容	内容（難易度の設定は適切）、構成（授業構成が自然、分量を減らす）
	教材の形式	形態（動画）、ツール（PPT、板書）、視覚的特徴（文字が小さい）
⑥	主題の明示	主題・目標・評価基準の明示（目標を明記、評価基準の明示）
	指示・解説の適切性	指示や解説の全般的な適切さや適量感（指示が明確、説明しすぎない）
	理解促進スキル	個別の解説スキル（根拠、具体例、実演、まとめ、強調、振り返り）
	トークスキル	一般的なコミュニケーションスキル（声が聞きやすい、雑談、身振り）
⑦	専門との連結	専門的内容との関連付け（研究の視点、資格試験に出る）
	生活との連結	現在の生活との関連付け（身近な話、自分の経験、実際の現場、時事ネタ）
⑧	注目・机間巡視	学生の反応への注目や机間巡視（学生の動きを把握、座席を巡回）
	発言機会の提供	質問や発言の受付や、コメントシーートの配付（質問も書かせている）
	質問による確認	質問で確認（これでできると思う？）
⑨	全体への回答	学生からの質問に対する回答をクラス全員で共有（講義で回答）
	評価の返却・解説	レポート評価を個別返却、あるいは全員に向けて解説（採点、講評）
	個別対応	学生の発言・質問に直接回答・助言（挙手して貰って、行って教える）
	TA活用	学生の質問にTAが対応（TAの活用）

	概念	定義（具体例）
⑩	穴埋め・テキスト熟読	穴埋めや熟読（穴埋め部分に書き込み、教科書を読んでもらって）
⑪	練習問題・小テスト	問題を解く練習や小テストの実施（練習問題を毎回解く、小テスト）
⑫	意見生成活動	学生の意見表明の実施（意見を書かせる、発表させる、自主的な発言）
	グループワーク	グループワークの実施（ペアグループ学修、グループでの意見交換）
	体験型学修	体験型学修やシミュレーションの実施（実験を実施、実際に操作、体験的に学べる、授業内での実体験）
	課題解決型学修	課題解決型学修の実施（自ら考え実行し考察、設計・制作し作品に）
⑬	授業外予習促進	予習促進環境の提供（調べてくるように指示、事前学修用穴あき資料）
	授業外復習促進	復習促進環境の提供（毎回の宿題、自宅で復習できる仕組み）
⑭	学年	科目の配当学年（1年生、2年生）
	種別	科目の種別（専門科目、入門的内容）
	形式	科目の形式（講義、演習）
⑮	学生の数	科目の履修者数（受講生が多い）
	学生の基礎力	学生の資質（基礎知識を持たない）
	学生間の個人差	学生のばらつき（多様な学生）
⑯	設備・機材	設備の状態（教室、PC、実験機材）
	外部基準	外部基準の存在（認証、検定試験）
	スケジュール	全体のスケジュール（オムニバス）
⑰	意欲・関心	学生の意欲・関心・快感情（楽しそうに参加、集中力の持続、興味）
	積極的学修態度	学生の学修促進行動（積極的にグループワーク、全員が予習）
	消極的学修態度	学生の学修阻害行動（私語、内職、寝ている、欠席）
⑱	知識・技能獲得	学生の内容理解・技能獲得（内容をよく理解、技術が向上）
	汎用的能力獲得	学生の汎用的能力獲得（意見を聞く習慣、能動的な学修態度、社会に出た後のコミュニケーション）

5 結果と考察

5.1 授業の評価視点のカテゴリー生成

授業の評価視点のカテゴリーを生成するという目的のために、GTAの手法に従い、授業サロン参加当時の提出資料である4.3で示したシート（a）～（c）の自由記述と、4.4で示したインタビュー逐語録（d）について、それぞれが単一の意味内容を持つように切片化した（例えば、「穴埋めのところに書き込ませた」など）。その結果、シート（a）で302、シート（b）で275、シート（c）で830、インタビューの逐語録（d）で692、全体で2099の切片を生成した。続いて、個々の切片に対して、文脈を考慮しながらオープン・コーディングを行い、44種類の概念を生成した（表2）。概念生成の際には、授業実践に関する既存の理論（e.g., 中井・中島, 2005; 田口他, 2011）や、文部科学省の施策（中央教育審議会, 2012）も参考にした。なお、授業の評価視点は、各概念が示す内容に着目して授業を評価しているかどうかを問うものであり、プラスの評価として言及される場合も、マイナスの評価として言及される場合もあった（具体例として、【消極的学修態度】には、「うるさくなってきた」と「私語は少なかった」が含まれていた）。

そして、これらの44種類の概念に対して、意味の類似性に基づき選択的コーディングを行い、より抽象度の高い18種類の下位カテゴリーを生成した（表2）。なお、授業サロンは、FD研修の一環として行われているため、教員は自分の授業運営を改善し向上させる

ことを目的にして参加している。そのため、18種類中13種類の下位カテゴリーは教員の授業運営に関するものだった。先述のように、現在の大学教育は、教授から学習への根本的な転換を迫られている。言い換えるなら、従来の教授学習パラダイムは、教員から学生へのコミュニケーションに重点を置いて授業を運営していたが、これからは、学生から教員、あるいは学生同士のコミュニケーションに比重を移していくことが求められている。そこで、本研究では、この13種類を、授業内コミュニケーション活動の視点から捉え直し、『1. 基盤』『2. 教授』『3. 交流』『4. 活動促進』の4つのカテゴリーを生成した（表3）。『2. 教授』は教員から学生に向けたコミュニケーションの活性化、『3. 交流』は教員と学生の双方向的なコミュニケーションの活性化、『4. 活動促進』は学生から教員に向けたコミュニケーションの活性化をそれぞれ目的とする教員の活動から構成される。『2. 教授』『3. 交流』『4. 活動促進』と進むにつれ、授業でのコミュニケーションの主体は教員から学生に移行していく。また、これらの3種類のコミュニケーションを効果的に進める上での基礎となる、教員の資質に関連する概念は、『1. 基盤』のカテゴリーにまとめた。これら4つのカテゴリーの下には、意味の類似性に基づき、それぞれ、2～4種類の下位カテゴリーが含まれていた。

残りの下位カテゴリーについては、先述の4つのカテゴリーとの関係性から、授業運営の選択を方向づける「条件」であることが示唆された。この条件に該当

表3 授業の評価視点のカテゴリーおよび下位カテゴリー

カテゴリー	下位カテゴリー（カッコ内は概念）
1. 授業運営（基盤）への評価視点	①熱意・意欲（授業への姿勢） ②経験値（教歴の長さ、知識量、準備の効率性） ③管理（時間管理・調整、授業内の規則） ④雰囲気醸成（楽しい雰囲気）
2. 授業運営（教授）への評価視点	⑤教材提供（教材の内容、教材の形式） ⑥知識伝達（主題の明示、指示・解説の適切性、理解促進スキル、トークスキル） ⑦知識拡張（専門との連結、生活との連結）
3. 授業運営（交流）への評価視点	⑧注目・確認（注目・机間巡視、発言機会の提供、質問による確認） ⑨フィードバック（全体への回答、評価の返却・解説、個別対応、TA活用）
4. 授業運営（活動促進）への評価視点	⑩複写作業促進（穴埋め・テキスト熟読） ⑪反復練習促進（練習問題・小テスト） ⑫能動的活動促進（意見生成活動、グループワーク、体験型学修、課題解決型学修） ⑬授業外学修活動促進（授業外予習促進、授業外復習促進）
5. 授業環境への評価視点	⑭科目の制約（学年、種別、形式） ⑮学生の制約（学生の数、学生の基礎力、学生間の個人差） ⑯運営の制約（設備・機材、外部基準、スケジュール）
6. 学生の学修結果への評価視点	⑰授業態度（意欲・関心、積極的学修態度、消極的学修態度） ⑱学修成果（知識・技能獲得、汎用的能力獲得）

するカテゴリーは2種類あり、1つは授業運営の選択を制約する『5. 授業環境』、もう1つは授業運営の変容を動機づける『6. 学生の学修結果』であった。

本研究の44種類の概念の定義と具体例、その上位概念である18種類の下位カテゴリー、そのさらに上位概念である6種類のカテゴリーについては、表2および表3に示した。また、本文中では、カテゴリーを『』、下位カテゴリーを<>、概念を【】で示した。具体例は斜体で示し、前後を含めて引用する場合には、該当する概念と関連する部分に下線を引いた。

以下では、これらの6種類のカテゴリーが示す内容について説明を行った。

(1) 授業運営(基盤)への評価視点: 授業運営の基礎となる、教員の資質の程度を評価する視点である。教育に対するポジティブな姿勢である<①熱意・意欲>、教育を行うときの基礎になる<②経験値>、授業に規律と秩序をもたらす<③管理>、快適な授業環境を作り出す<④雰囲気醸成>の4種類の下位カテゴリーを含む。このカテゴリーは、授業内コミュニケーションの基盤として機能する。

(2) 授業運営(教授)への評価視点: 教員から学生に向けたコミュニケーションの活性化の程度を評価する視点である。学修教材の選択・提示に関する工夫である<⑤教材提供>、教授方法に関する工夫である<⑥知識伝達>、授業で得た知識を外の世界につなげる工夫である<⑦知識拡張>の3種類の下位カテゴリーを含む。このカテゴリーは、教員自身のアウトプットに着目したものであり、教員が学生に何をどのように伝えるかに焦点を当てている。これは、教員の機能について考える際の最も基本的な視点であり、本カテゴリーに含まれる内容は、授業実践に関する既存の研究や(e.g., 中井・中島, 2005; 田口他, 2011)、池田・戸田山・近田・中井(2001)が、魅力ある授業を演出する方法として挙げているティーチング・ティップスの項目などに、概ね対応する内容になっている。

(3) 授業運営(交流)への評価視点: 教員と学生の双方向的なコミュニケーションの活性化の程度を評価する視点である。学生への教員始動の働きかけとしての<⑧注目・確認>と、学生からの意見・質問に対する教員からの返答としての<⑨フィードバック>の2種類の下位カテゴリーを含んでいる。教員と学生の間で発問と質疑応答が活発化することは、学生の参加度や、学習効率を向上させる上で有効であることが指摘されており(中井・中島, 2005)、一方向的な教授から、学生主体のコミュニケーションへの移行につながる、重要なステップになると考えられる。

(4) 授業運営(活動促進)への評価視点: 学生から教員に向けたコミュニケーションの活性化の程度を評

価する視点である。穴埋めや黙読などの受動的作業を行わせる<⑩複写作業促進>、問題を解く練習や、小テストなどの反復練習を行わせる<⑪反復練習促進>、創造的で能動的な活動をさせる<⑫能動的活動促進>、授業時間外の学修活動を行わせる<⑬授業外学修活動促進>の4種類の下位カテゴリーを含む。

なお、溝上(2014)は、アクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味でのあらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く、話す、発話するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う(P.7)」と定義している。そこで、『4. 活動促進』のカテゴリーは、教員が授業に関連して学生に行わせているアウトプット活動を広く含むものとした。

(5) 授業環境への評価視点: 授業を取り巻く環境を評価する視点である。配当学年、種別、形式などの<⑭科目の制約>、学生の数、学生の基礎力、学生間に存在する個人差などの<⑮学生の制約>、設備・機材、外部基準、授業スケジュールなどの<⑯運営の制約>の3種類の下位カテゴリーが含まれる。

このカテゴリーは、教員の授業運営の方法自体を扱ったものではないが、授業運営の選択にさまざまな形で影響すると考えられる。例えば、学生主体の授業運営への移行を難しくする(あるいは容易にする)要因としても言及されている。具体例を以下に示す。

B4教員: 少人数なので、アクティブラーニング方式を採用してもよかったのだが、【⑮学生の制約】

B2教員: 初めての演習と言うこともあり、全てを教授してしまっているが、学生が主体的に学習するような授業方法を取る必要があるのではないかと思っている。【⑭科目の制約】

(6) 学生の学修結果への評価視点: 授業での学生の反応や学修成果を評価する視点である。学生の学修に対する取り組み姿勢である<⑰授業態度>、学生が授業から得る成果である<⑱学修成果>の2種類の下位カテゴリーを含む。

このカテゴリーも、教員の授業運営の方法を直接扱ったものではないが、自己制御の観点から見た場合、自分の教授行動を適切な形で変容させるためには、自分が行った教授行動だけでなく、それが学生にもたらす結果についても正確にモニターし、自らの行動を調整する必要がある。また、教授行動がもたらす結果を学生の学修行動と結びつけて意識することは、教授から学習への転換を促す上で重要な役割を担うと考えられている(e.g., 中井・中島, 2005; 田口他, 2011)。

以下に、『6. 学生の学修結果』が、教員の授業内の行動と結び付けて語られている具体例を示す。

B3教員: 授業が淡々と進むので、退屈を感じる学生もいる

かもしれないと感じた。映像や音楽など、文字と画像以外の教材も活用すべきだろう。

B5教員：学生に興味を持ってもらうために、質問シートといますかコメントシートを毎回使われている先生がいらっしゃるってですか、

これらの記述からも、『6. 学生の学修結果』に意識を向けることや、『6. 学生の学修結果』を授業の達成目標として意識することが、教員の行動を変えるきっかけとして機能している様子が伺える。これまでのリフレクション研究では、教員が学生の学修結果をどのように認識しているかという点については、中心的なカテゴリーとして扱われてこなかった。しかし、本研究のリフレクションの記述において上記のような関連性が見られたことから、教員の授業運営の変容プロセスを考察する際には、必要なカテゴリーであると考えられる。

以上で述べた点を踏まえ、授業の評価視点の5種類のカテゴリー間の関係性を図2に示した。

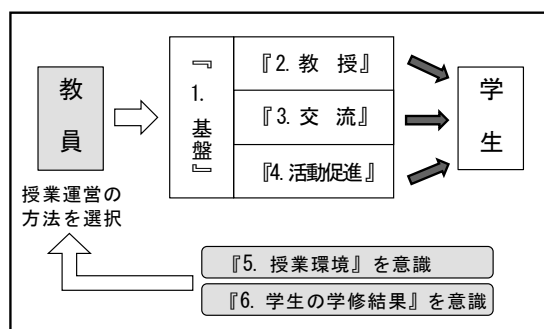


図2 授業に対する評価視点間の関係

5.2 授業の評価視点の全般的特徴

5.1において、授業の評価視点として、6種類のカテゴリーと18種類の下位カテゴリーを生成した。そこで次に、これらのカテゴリーを用いて、自分の授業に対するリフレクションと、同じ授業に対するピア・コンサルテーションの特徴について検討した。

（1）リフレクションにおける評価視点の特徴：リフレクションにおける評価視点の特徴を検討するために、「(a) 授業紹介シート（授業公開前）」、「(b) 授業振り返りシート（授業公開直後）」、「(d) インタビューの逐語録（授業公開1～5年後）」の記述から生成された単一の意味内容をもつ切片を、表3の18種類の下位カテゴリーに再分類した。そして、(a) (b) (d)のそれぞれの時点の切片の中に、各下位カテゴリーに分類される評価視点が1度でも見られた授業担当者として、1度も見られなかった授業担当者に、14名を分類した（B1とC1は同一人物のため、先の参加年度にあたるB1のデータを分析に用いた）。表4には、授業公開前、

公開直後、公開1～5年後において、各評価視点に関する言及が1度でも見られた授業担当教員の割合を示した。例えば、公開前の時点で、14名中10名（71.4%）が、自分の授業へのリフレクションの中で、＜③管理＞に関連する視点を示したことになる。

表4を見ると、自分の授業のリフレクション（a、b、d）では、授業運営に関わる視点として、『1. 基盤』の中の＜③管理＞と、『2. 教授』の中の＜⑤教材提供＞と＜⑥知識伝達＞に言及する人がいずれの時点でも多く、それに比べると、『3. 交流』と『4. 活動促進』に関わる評価視点に言及する人は全般的に少なかった。ここから、自らの授業の改善を試みる場合には、よりコントロールしやすい教授行動の改善や、授業内の秩序の維持に注目が向きやすい様子が伺える。また、『6. 学生の学修結果』の中の＜⑩授業態度＞にも、ほとんどの人が言及しており、学生の授業態度を考慮に入れた授業運営が意識されていた。

表4 授業の評価視点ごとの教員の割合（N=14）

評価時点	(a)公開前	(b)公開直後	(c)ピア評価	(d)1～5年後
1. 授業運営(基盤)への評価視点				
①熱意・意欲	0.0%	0.0%	57.1%	35.7%
②経験値	0.0%	14.3%	42.9%	42.9%
③管理	71.4%	85.7%	85.7%	85.7%
④雰囲気醸成	0.0%	14.3%	42.9%	28.6%
2. 授業運営(教授)への評価視点				
⑤教材提供	92.9%	92.9%	100.0%	92.9%
⑥知識伝達	71.4%	100.0%	100.0%	100.0%
⑦知識拡張	28.6%	35.7%	92.9%	50.0%
3. 授業運営(交流)への評価視点				
⑧注目・確認	42.9%	78.6%	78.6%	85.7%
⑨フィードバック	64.3%	35.7%	85.7%	78.6%
4. 教育運営(活動促進)への評価視点				
⑩複写作業促進	35.7%	21.4%	50.0%	28.6%
⑪反復練習促進	35.7%	28.6%	35.7%	42.9%
⑫能動的活動促進	57.1%	50.0%	92.9%	57.1%
⑬授業外学修促進	57.1%	14.3%	64.3%	71.4%
5. 授業環境への評価視点				
⑭科目の制約	78.6%	28.6%	50.0%	71.4%
⑮学生の制約	64.3%	50.0%	92.9%	92.9%
⑯運営の制約	71.4%	64.3%	64.3%	85.7%
6. 学生の学修結果への評価視点				
⑩授業態度	85.7%	85.7%	100.0%	100.0%
⑩学修成果	85.7%	57.1%	92.9%	100.0%

（2）ピア・コンサルテーションにおける評価視点の特徴：続いて、ピア・コンサルテーションにおける評価視点の特徴について検討するために、各教員が公開した授業ごとに、見学したメンバー4名の「(c) 授

表5 授業の評価視点と授業スタイルの5類型

カテゴリー	1. 基盤				2. 教授			3. 交流		4. 活動促進				5. 授業環境			6. 学修	
下位カテゴリー	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱
第Ⅰ型			✓		✓	✓								✓			✓	
第Ⅱ型			✓		✓	✓					✓		✓		✓	✓	✓	✓
第Ⅲ型			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓
第Ⅳ型			✓		✓		✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
第Ⅴ型			✓		✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

業見学コメントシート（ピア評価）」の記述をまとめた。そして、この記述を切片化したものを、表3の18種類の下位カテゴリーに再分類し、この切片の中に、各下位カテゴリーに該当する評価視点からのコメントが1つでも存在した授業の担当者と、1つも存在しなかった授業の担当者に、この14名の教員を分類した。表4には、各評価視点を含むコメントをメンバーから受け取った授業担当者の割合を示した。例えば、＜②経験値＞の視点を含むコメントを、14名中6名(42.9%)が、同じグループのメンバーから受け取っていたことを表している。

表4を見ると、授業担当者が行ったリフレクションに比べ、ピア・コンサルテーションには、より多面的な評価視点が含まれていた。これには、「(c) 授業見学コメントシート（ピア評価）」に対し、4名のメンバーが個別に回答していたことも影響しているが、授業担当教員が受け取るコメントの多様性は、「(b) 授業振り返りシート（授業公開直後）」によって授業担当者がリフレクションを行った時に比べ、結果的に高いものになっていた。

5.3 授業スタイルのタイプの抽出

表4に示したように、18種類の授業評価の視点の中でも、『1. 基盤』の中の＜③管理＞と、『2. 教授』の中の＜⑤教材提供＞＜⑥知識伝達＞と、『6. 学生の学修結果』の＜⑰授業態度＞については、常に7割以上の教員が言及していたが、その他の下位カテゴリーについては、個人差が大きかった。しかし、授業の評価視点の下位カテゴリーが記述内に出現するパターンには、ある程度の共通性も見られた。

そこで、「(a) 授業紹介シート（授業公開前）」における18種類の授業評価の視点の有無に基づき、分析対象者である14名の教員の事例をモンタージュ法（落合，2004）で重ね合わせたところ、特に教員の授業運営に関する1～4のカテゴリーにおける授業の評価視点の出現パターンによって、第Ⅰ型～第Ⅴ型の5類型が抽出された（表5）。そこで、授業の評価視点の出

現パターンに基づき、類型別の授業スタイルの特徴を、「教授型（第Ⅰ型）」「教授＋練習型（第Ⅱ型）」「教授＋交流＋複写型（第Ⅲ型）」「教授＋全活動促進型（第Ⅳ型）」「演習型（第Ⅴ型）」と命名した。各類型には、それぞれ1～5名が該当した。表5において、チェック（✓）が付いている下位カテゴリーは、同類型の中で少なくとも3／5以上の人が共通して挙げていた視点である。

なお、本研究の分析対象者が公開した授業は、シラバス上、講義科目9件と演習科目6件に大別されるが、演習科目は全て第Ⅴ型にまとまった（分析対象者のB1とC1は同一人物のため、先の参加年度にあたるB1のデータを分析に用いた）。講義科目9件については、第Ⅰ～Ⅳ型に、それぞれ1～4名ずつに分かれた。講義科目については、履修登録者数に大きなばらつきが存在していたが（50名未満が4件、50～99名が2件、100名以上が3件）、履修登録者数の多寡と類型の間には連動性は見られなかった。同じく、分析対象教員の所属学部と類型の間にも連動性は見られなかった。

授業サロンに参加する前の教員の授業スタイルは、主にこの5類型で理解可能であり、参加前のベースラインになっている。以下では、教員の授業運営と学生の学修結果のカテゴリーに主に着目し、各類型に該当する教員の授業スタイルの特徴について説明する。

（1）教授型（第Ⅰ型）：この類型には、講義科目の1名が該当していた。『3. 交流』と『4. 活動促進』に該当する視点が見られず、主に『2. 教授』の視点により自らの授業を評価している点が特徴になっていた。そこで、「教授型」授業スタイルと命名した。なお、『6. 学生の学修結果』では＜⑰授業態度＞の中の【消極的学修態度】の視点が見られたが、授業紹介シートの中で、その解消が授業の達成目標として挙げられることはなかった。

（2）教授＋練習型（第Ⅱ型）：この類型には、講義科目の4名が該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、『3. 交流』に該当する視点は見られないが、『4. 活動促進』については＜⑪反復練習促進＞と、＜

⑬授業外学修活動促進>の視点が見られる点の特徴になっていた。そこで、「教授+練習型」授業スタイルと命名した。また、『6. 学生の学修結果』の<⑭授業態度>の中の【意欲・関心】と、<⑮学修成果>の中の【知識・技能獲得】が、授業の達成目標として挙げられていた。

先述のように、該当する4名の講義の履修登録者数の多寡および所属学部と、類型の間には連動性は見られなかった。しかし、「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、資格などの外的基準が明確に存在し、定番の知識・技能を正しく効率よく身に付けさせること<⑮>が授業目標となっているという共通性が見られた。そして、この授業目標を達成するために、ICTを活用しながら、授業の内外で学生の作業量を増やす試みが盛んに行われていた<⑪⑬>。一方、教員と学生のコミュニケーション、および、学生同士のコミュニケーションを活性化する方向性<⑧⑨>は、授業サロンの参加前にはほとんど見られなかった。

(3) 教授+交流+複写型(第Ⅲ型)：この類型には、講義科目の3名が該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、『3. 交流』に該当する視点は見られたが、『4. 活動促進』については、<⑩複写作業促進>と<⑫能動的活動促進>の視点のみが見られる点の特徴になっていた。そこで、「教授+交流+複写型」と命名した。また、『6. 学生の学修結果』の<⑭授業態度>の中の【積極的学修態度】と、<⑮学修成果>の中の【知識・技能獲得】の向上が、授業の達成目標として挙げられていた。

第Ⅲ型についても、該当する3名の講義の履修登録者数の多寡および所属学部と、類型の間には連動性は見られなかった。しかし、「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、資格などの外的基準が明確に存在せず、人間を含む複雑な生体システムの多面的な理解が目標になっている科目が該当していた。そのため、学生の学修態度と知識獲得に配慮しつつ<⑭⑮>、教材に動画や画像を用いるなどの工夫を凝らし、コメントシート<⑧>と全体への回答<⑨>で、教員と学生のコミュニケーションを維持する方法が取られていた。一方、学生同士のコミュニケーションや学生の主体的な活動を活性化する方向性はあまり見られず、授業内の学生の活動は、配付された穴埋め資料への書き込み<⑩>と、余白へのメモ<⑫>が主体だった。

(4) 教授+全活動促進型(第Ⅳ型)：この類型には、講義科目の1名が該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、『3. 交流』に該当する視点はなく、『4. 活動促進』については、4種類の下位カテゴリーの全ての視点が見られるという点の特徴になっていた。そこで、「教授+全活動促進型」と命名した。なお、

『6. 学生の学修結果』では<⑮学修成果>の中の【知識・技能獲得】と【汎用的能力獲得】が、授業の達成目標として挙げられていた。

第Ⅳ型の「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、授業内容の理解と、就職後も自律的に考えられる人材の育成を目指し<⑮>、穴埋めへの書き込み<⑩>、小テスト<⑪>、ペアやグループでの意見交換<⑫>、ICTを活用した予習課題<⑬>など、学生のアウトプットを増やすための方法が多面的に実施されていた。そのため、100名を超える講義でありながら、アクティブ・ラーニング型授業の要件を備えるものになっていた。

(5) 演習型(第Ⅴ型)：この類型には、演習科目の5名全てが該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、演習および実習科目で通常みられる『3. 交流』の<⑨フィードバック>と、『4. 活動促進』の<⑫能動的活動促進>と<⑬授業外学修促進>の視点を中心になっていることから、「演習型」と命名した。また、『6. 学生の学修結果』の<⑭授業態度>と、<⑮学修成果>の向上が、授業の達成目標として挙げられていた。

第Ⅴ型の「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、授業内容の理解と技能の取得<⑭>および将来的にも役立つ汎用的能力の育成を目指し<⑮>、問題解決型学修および体験型学修を基本とするアクティブ・ラーニング型授業が行われており<⑫>、授業の予習・復習課題が出されていた<⑬>。また、教員と学生のコミュニケーションは、課題評価の返却および授業時の個別対応<⑨>によって維持されていた。

(6) 類型別の授業評価視点の出現パターン：ここまでの分析により、授業サロンに参加する前の分析対象者の授業スタイルを5類型に分類することができた。この類型は、溝上(2014)によるアクティブ・ラーニング型授業の技法と戦略についての理論的類型とも対応しており、一般性が高いと考えられる。そこで次に、この類型別に、「(a) 授業紹介シート(授業公開前)」 「(b) 授業振り返りシート(授業公開直後)」 「(c) 授業見学コメントシート(ピア評価)」 「(d) インタビューの逐語録(1～5年後)」の各時点における18種類の授業評価視点の出現パターンを、表6に示した。

表6においてチェック(✓)がついている下位カテゴリーは、評価の正負を問わず、何らかの形で各下位カテゴリーに含まれる視点が見られたことを表している。「(b) 公開直後」のリフレクションと「(c) ピア評価」の中で、その視点に関連して改善が必要な部分が具体的に挙げられていた場合は、特に▲および△を記した(同類型内で複数の人から挙げられていた場合は▲、1名のみ場合は△)。また、「(d) 1～5

表6 授業スタイルの類型別にみた各時点における授業の評価視点の出現パターン

授業スタイルの類型	カテゴリー 下位カテゴリー	1. 基盤				2. 教授			3. 交流		4. 活動促進				5. 授業環境			6. 学修		備考
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	
第Ⅰ型 教授型	(a)公開前			✓		✓	✓								✓			✓		チェック(✓)がついている下位カテゴリーは、評価の正負を問わず、何らかの形で各下位カテゴリーに含まれる視点が見られたことを表している。
	(b)公開直後			△		△	✓		✓							✓		✓	✓	
	(c)ピア評価	✓		△	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	✓	
	(d)1～5年後	✓			✓	○	○		✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	
第Ⅱ型 教授+練習型	(a)公開前			✓		✓	✓					✓		✓		✓	✓	✓	✓	「(b)公開直後」のリフレクションと、「(c)ピア評価」の中で、その視点に関連して、改善が必要な部分が具体的に挙げられていた場合は▲(同類型内で1名のみの場合は△)を示した。
	(b)公開直後			△		▲	✓		△							✓		✓	✓	
	(c)ピア評価			▲		△	▲	△	▲	✓	△		▲	✓		✓		✓	✓	
	(d)1～5年後			○		●	●	✓	△	✓		✓		△		✓	✓	✓	✓	
第Ⅲ型 教授+交流+複写型	(a)公開前			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓	「(d)1～5年後」のインタビューの中で、その視点に関連して、実際に改善が行われていた場合は●および○を記した(同類型内で複数の人から挙げられていた場合は●、1名のみ場合は○)。なお、改善を企画しているが、インタビュー時点では未完了である場合は、△を記した。
	(b)公開直後			✓		△	▲		▲	△	△	△	△			✓	△	✓		
	(c)ピア評価	✓	✓	✓		▲	▲	△		△	△		▲	✓	✓	✓	▲	✓	✓	
	(d)1～5年後			○		●	●	△	✓	○	○		○		✓	✓	○	✓	✓	
第Ⅳ型 教授+全活動促進型	(a)公開前			✓		✓		✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	「(d)1～5年後」のインタビューの中で、その視点に関連して、実際に改善が行われていた場合は●(同類型内で1名のみ場合は○)。なお、改善を企画しているが、インタビュー時点では未完了である場合は、△を記した。
	(b)公開直後			✓		✓	✓	✓				△	✓				✓	✓	✓	
	(c)ピア評価	✓	✓	△		✓	△	△	✓	✓	✓	△	△	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	(d)1～5年後		✓	✓		✓	✓	✓	✓			△	✓		✓	✓		✓	✓	
第Ⅴ型 演習型	(a)公開前			✓		✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	(b)公開直後			✓		△	▲		✓				▲				△	✓		
	(c)ピア評価			△	✓	▲	▲	△	✓	▲			▲			✓	△	✓	✓	
	(d)1～5年後			○		△	●		○	○			✓	○	✓	✓	✓	✓	✓	

年後」のインタビューの中で、その視点に関連して、実際に改善が行われていた場合は●および○を記した(同類型内で複数の人から挙げられていた場合は●、1名のみ場合は○)。なお、改善を企画しているが、インタビュー時点では未完了である場合は、△を記した。

この表6に基づき、5.4～5.6では、目的2および3についての分析を行った。

5.4 授業公開直後に見られる変容

授業サロンへの参加が、授業の評価視点に及ぼす短期的な影響について検討するという目的2のために、授業スタイルの類型別に見た「(b) 公開直後」の授業の評価視点の出現パターンに着目した(表6)。なお、「(b) 公開直後」のリフレクションの中で述べられている記述例を見ると、自らの授業を振り返り、反省する言及が全般的に多かった(具体例として、「小ネタが学生に受けない」「コンピュータの画面を見てばかりで、あまり学生の方を見ていないことに気付いた」「学生の発言を引き出すことができなかった」など)。その一方で、想定通りにできたというプラスの言及もあった(具体例として、「やりとりを重視しながら授業ができて」「ほとんどの学生さんが積極的にグループワークに参加してくれていた」など)。

このリフレクションの中で、自分の授業の反省点を挙げると共に、今後改善が必要な部分を具体的に示していた場合は、表6に▲(類型内で1名のみ場合は△)で示した。このような改善策を、いずれかの視点

で挙げていた教員は、14名中11名(78.6%)であった。そして、類型を問わず改善策が示されやすかった視点は、『2. 教授』の中の<⑤教材提供>と<⑥知識伝達>であり、共に14名中6名(42.9%)の人が挙げていた。

授業サロンでは、リフレクションを行う前に、自らの授業を録画したDVDを視聴する必要があるが、このDVDは、教室の後方から授業の様子を撮影しているため、学生の行動により、画面の中で行為者の位置にいる教員の行動に焦点が当たりやすい。その結果、教員から学生に向けたコミュニケーションである『2. 教授』の改善が生じやすかったのかもしれない。以下に改善策の具体例を示した。

B4教員：もう少しアクション(身振り)を増やし、ゆっくりアクションをとりつつ、授業を進めるとよいと思った。

一方、自分の授業のDVDを視聴したことで、今まで注意を向けていなかった学生の様子に新たに注目するきっかけになったという意見も寄せられた。以下に、具体例を示した。

C2教員：ビデオ撮影と編集をしていただいて、自分が話している間の学生の動きを見て把握することができてよかった。

A3教員：前で説明していると、学生の操作画面を見ることが出来ないが、今回の授業の記録を見ることで、はじめて学生それぞれで進度の違いが出ていることが良くわかった。

授業サロンでは、リフレクションを行う際に、可視化された素材(DVDなど)を利用する「プロセス・ディスプレイ」の手法を取り入れているが(今野他、

2009)、この手法の導入により、授業を行っている自分の様子だけでなく、授業を受けている学生の様子にも注意が促されている様子が伺える。

また、公開直後のリフレクションにおいても、自らの授業に対して改善策を挙げるときには、その前段で、『6. 学生の学修結果』への言及が見られることが多かった。このように、学生の学修結果をモニターすることが、授業の改善を目指すきっかけになっている様子が改めて確認された。

以上のように、自らの授業のリフレクションは、授業改善に多くの利点をもたらすことが、本研究でも示された。しかし、表6の「(a) 公開前」と「(b) 公開直後」に出現した授業の評価視点を比較すると「(b) 公開直後」に挙げられた改善策は、類型を問わず、「(a) 公開前」の授業評価の視点の範囲内で生じる傾向が見られた。このため、授業サロンに参加し、自らの授業に対してリフレクションを行うことは、普段の生活では見えにくかった部分への気づきを促すが、授業スタイル自体が大きく変わるわけではないことが示唆された。

5.5 リフレクションの内容とピア・コンサルティングの内容との違い

続いて、自分の授業に対するリフレクションの内容と、ピア・コンサルティングの内容の違いを検討するという目的3のために、類型別の「(c) ピア評価」の結果に着目した。評価視点の出現パターンについては、5.2で述べたため、ここでは、改善策の出現パターンに注目した(表6)。

まず、グループのメンバーから受け取った「(c) ピア評価」の中で、具体的な改善策を提案されていた教員は、14名中14名(100.0%)であり、類型を問わず全ての教員が何らかの形で改善策を提案されていた。また、『2. 教授』の中の<⑤教材提供>と<⑥知識伝達>において、具体的な改善策が提案されやすかった点はリフレクション時と変わらないが、特に<⑥知識伝達>において改善策を提案される教員が多かった(⑤が14名中6名で42.9%、⑥が14名中12名で85.7%)。<⑥知識伝達>は、ティーチング・ティップスのような汎用的な教授スキルに言及するものだが、<⑤教材提供>は教科特有の内容により深くかわる視点である。この結果からも、専門分野の異なる教員でグループを構成し、授業内容ではなく授業運営に着目した見学を行うという授業サロンの仕組みが、うまく機能している様子が伺える。

また、ピア・コンサルティングのその他の特徴として、『4. 活動促進』の中の<⑫能動的活動促進>に関連する改善策の提案を、『2. 教授』の中の<⑥知識

伝達>に次いで多い14名中8名(57.1%)の教員が受け取っていたことが挙げられる。以下に、具体例を示した。

C4教員への提案：例題は何人かの学生を指名し、前に来させて板書させるか、解かせたい。指名した発言や板書は、学生に緊張感を与え、真剣な学習姿勢を期待するためです。

【能動的活動の促し】

B4教員への提案：少人数なので、先生が学生側に回る、あるいは討論のようなものなどがあっても良いのではないかと思います。授業の中盤あたりで集中力を持続することにもなるのではないのでしょうか。【能動的活動の促し】

このような、授業スタイルを教授から学習へと大きく転換させる方向での改善策の提案は、授業を行った本人のリフレクションの中では特に目立つものではなく(14名中3名、21.4%)、この点が、ピア・コンサルティングの独自の効果であると考えられる。なお、アクティブ・ラーニングにつながるような、<⑫能動的活動促進>に関連する改善策を、「(c) ピア評価」の中で提案している教員は、14名中8名(57.1%)であり、一部の教員が同種の提案を繰り返しているわけではない。また、2014年度、2016年度、2018年度と授業サロンへの参加年度が新しくなるほど、この視点からの提案を行う教員は増えており、授業サロンに複数回参加している教員も、参加メンバーが行っている授業について、インタビュー時に次のように述べている。

A1教員：どちらかというど一方的な授業があったりして。一方通行。最近は、交互に行きなさいという、アクティブラーニングですとか、そんなようなふうに移行しましょうという形で言われているので、最初はやっぱり一方通行の先生が多かったんですけど、最近はすごい学生の反応を見たりとか、

このように、教授から学習へという大学教育の方向性を意識する教員は増えてきており、それが同僚の授業を評価するときの視点に反映している様子が伺える。一方、自らの授業に対するリフレクションでは、新たに得られるものよりも、今あるものを失うことを恐れる「現状維持バイアス」が影響し、大きな変容を伴う改善策の提案が行われにくかった可能性がある。

5.6 1～5年後の変容

最後に、授業サロンの参加後に生じた長期的な変容について検討するという目的2のために、類型別の「(d) 1～5年後」のインタビュー結果に着目した。表6では、授業サロンへの参加後、自分の授業を実際に改善していた場合は●(類型内で1名のみの場合)は○)が、改善を企画しているが、未完了である場合には△が示されている。

まず、個人に起こった長期的な変容のパターンを検討するために、5種類の類型別に、「(a) 公開前」と

「(d) 1～5年後」に出現した授業の評価視点を比較した。その結果、第Ⅰ型と第Ⅱ型では公開前には存在しなかった『3. 交流』に関する視点が生じていた。さらに、いずれの類型でも、『2. 教授』を中心に、『3. 交流』『4. 活動促進』に関連する視点でも、改善に向けての取り組みが実行あるいは企画されていた。

また、「(a) 公開前」「(b) 公開直後」「(c) ピア評価」「(d) 1～5年後」に示された授業の評価視点を継時的に見ていくと、類型を問わず、「(d) 1～5年後」に実際の改善が起る場合には、「(b) 公開直後」の本人のリフレクションと「(c) ピア評価」の両方で同種の指摘が行われやすかったことが伺えた。自発的な気づきと、それを確証するピアからの情報が合わさることで、授業改善への動機づけがより高まった可能性がある。なお、1～5年後のインタビューにおいては、メンバーから受け取った「(c) ピア評価」の中では直接的に指摘を受けなくても、他のメンバーの授業を見たことがきっかけとなり、自発的に授業改善に取り組んだという言及も多く見られた。以下に具体例を示した。

B5教員：学生に興味を持ってもらうために、質問シートといますかコメントシートを毎回使われている先生がいらっしゃったりですとか、あとは、実際に講義で紹介されるものの実物なんかを展示されたりですとか、もちろん実験なんかだと何か触ったりということがあったんですけども、非常に参考になりました。その授業サロンの後、私もまずコメントシートというものを導入するようになったんですね。

授業サロンでは、リフレクションを行う際に、「プロセス・モデル」と呼ばれる相互参観の手法を取り入れている（今野他，2009）。このようにお互いの授業を実際に見ることにより、メンバーからのコメントがより説得力を持ったり、改善後の姿を具体的にイメージしやすくなることも、実際の改善につながりやすくなる1つの要因になっている可能性がある。

5.7 まとめと今後の展望

本研究では、「FD研修としての授業サロン」への参加が、大学教員の授業実践に及ぼす短期的・長期的な効果を検討するために、授業サロン参加時の提出書類や1～5年後のフォローアップ・インタビューの内容など多面的な資料に基づき質的アプローチによる研究を行った。その結果、以下の5点を明らかにした。

第1に、教授から学習へという大学教育のパラダイムシフトを踏まえ、授業サロンに参加した大学教員の授業実践の内容とその変容を捉え得る「授業の評価視点」のカテゴリーの種類を明らかにした（目的1）。

第2に、生成した「授業の評価視点」のカテゴリーに基づき、授業スタイルに関する5類型を抽出した。

これにより、授業サロンで自分の授業を公開する前の、大学教員の授業スタイルのベースラインとなる特徴を明らかにした。

第3に、授業サロン参加者に起こった授業公開直後の変容を検討し、リフレクションを行うことは、普段の授業実践では見えにくかった部分への改善策の提案を促すが、これらの提案は、授業公開前の授業評価の視点の範囲内で生じる傾向があることを明らかにした（目的2）。

第4に、授業サロン参加者の自分の授業に対するリフレクションと、ピア・コンサルテーションの内容の違いを検討し、ピア・コンサルテーションでは、授業スタイルを教授から学習へと大きく転換させるような評価視点からの改善策も多く提案されることを明らかにした（目的3）。

第5に、授業サロン参加者の長期的な影響を検討し、参加の1～5年後には、評価視点の多様化が進むと共に、幅広い評価視点において、改善に向けての取り組みが実行に移されていることを明らかにした（目的2）。

今後は、本研究で明らかになった点を踏まえ、授業を担当している教員の授業スタイルと、授業を受講している学生による授業評価の実際の対応関係などについても、さらに考察を深めていくことが望まれる。

引用文献

- 芥川元喜・澤本和子（2003）. 新卒臨時採用教師における実践的認識の形成 カード構造化法を適用した事例の考察 日本教育工学会論文誌, 27(1), 93-104.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2012). Grounded theory and psychological research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol.2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p.39-56). American Psychological Association.
- 中央教育審議会（2012）. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）文部科学省
- Engeström, Y. (1994). *Training for change; New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office. (松下佳代・三輪健二 監訳 (2010). 変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論— 鳳書房)
- 藤岡完治（1992）. カード構造化法による授業分析の研究（Ⅱ）日本教育工学会第8回大会講演論文集, 498-499.

- 藤田裕子 (2010). 授業イメージの変容に見る熟練教師の成長—自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究 日本教育工学会論文誌, 34(1), 67-76.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 4, 81-91.
- 樋口祐紀・今野文子・三石大・郷健太郎 (2008). 教師の対話的な教授行動に着目したDouble Loop教授設計プロセスモデル 日本教育工学会論文誌, 31(4), 457-468.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001). 成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集— 玉川大学出版部
- 井上裕光 (1992). カード構造化法による授業分析法の研究 (I) —研究の方法を中心として— 日本教育工学会第8回大会講演論文集, 496-497.
- 木下康仁 (2003). グラウンデッドセオリーアプローチの実践—質的研究への誘い— 弘文堂
- 今野文子・樋口祐紀・三石大 (2009). 授業計画と実施結果の差異に着目した授業リフレクション手法の提案 日本教育工学会論文誌, 32(4), 383-393.
- 溝上慎一 (2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 中井俊樹・中島英博 (2005). 優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法 名古屋高等教育研究, 5, 283-299.
- 落合美貴子 (2004). 教師バーンアウトのダイナミズム—解釈的アプローチと生態学的視座によるバーンアウトモデルの構築— 人間性心理学研究, 22(2), 1-12.
- 沖裕貴・高比良美詠子・杉井俊夫・西川鉦治 (2019). 授業評価アンケート結果から見るFD研修の効果—中部大学における授業評価アンケート結果とFD研修の種類, 効果の測定時期との関係— 大学教育学会誌, 40(2), 36-45.
- 大山牧子・田口真奈 (2013). カード構造化法を用いた大学初認教員の授業省察 日本教育工学会論文誌, 38(Suppl.), 173-176.
- 澤本和子・お茶の水国語教育研究会編著 (1996). わかる楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のスズメ— 東洋館
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage. (操華子, 森岡崇 訳 (2004). 質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順 (第2版) — 医学書院)
- 田口真奈・松下佳代・半澤礼之 (2011). 大学授業における教授のデザインとリフレクションのためのワークシートの開発 日本教育工学会論文誌, 35(3), 269-277.
- 高比良美詠子・沖裕貴・杉井俊夫・西川鉦治 (2017). FDプログラムの受講が学生による授業評価に及ぼす影響—中部大学における3年間の累積効果の分析— 中部大学教育研究, 17, 19-33.

Short-term and Long-term Impacts of “Peer Consultation” as FD Training: A Qualitative Analysis from a Class Evaluation Perspective

TAKAHIRA Mieko^{*1}, OKI Hirotaka^{*2}, SUGII Toshio^{*3}, TERAZAWA Asako^{*4},
ISHIDA Yasuyuki^{*5}, MIYASITA Koji^{*6} and NISHIKAWA Kohji^{*7}

- *1 Professor, Department of Interpersonal and Social Psychology, Faculty of Psychology, Rissho University
/ Visiting Professor, Office for University Planning, Chubu University
- *2 Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University
/ Visiting Professor, Office for University Planning, Chubu University
- *3 Professor, Department of Civil Engineering, College of Engineering, Chubu University
/ Director, Office for University Planning, Chubu University
- *4 Professor, Department of Management Synthesis, College of Business Administration and Information
Science, Chubu University / Director, Division of Institutional Research, Chubu University
- *5 Professor, Department of Biological Chemistry, College of Bioscience and Biotechnology,
Chubu University / Director, Division of Higher Education, Chubu University
- *6 Professor, Department of Physical Therapy, College of Life and Health Sciences, Chubu University
/ Deputy Director, Division of Higher Education, Chubu University
- *7 Secretary General, University Administration Office, Chubu University

Abstract

In this study, a qualitative approach was used to examine the short and long-term impacts of educational practices of the participants of “Peer Consultation”, a FD program which offers both training and mutual class observation. The results were analyzed based on a grounded theory approach using the follow-up interviews as well as the free descriptions of the classes left by fourteen faculty members who had participated in the “Peer Consultations” one to five years before. To begin with, we examined the structure of faculty members' evaluation perspectives of their classes and generated new analytical categories that could capture the content of the participants' educational practices and their transformations. Next, these categories were used to clarify the differences in participants' perceptions and behaviors between before and after their participation in the “Peer Consultation”. The results suggested that participating in “Peer Consultation” and reflecting on their classes was effective in promoting the participants' awareness of previously unseen aspects of the classes and motivation to improve the classes. Furthermore, it was suggested that peer consulting could provide the fundamental insight that led to a major shift in their teaching styles from “teaching-centered” to “learning-centered”.

Key words

faculty development, teacher reflection, peer consultation, higher education

実践研究・実践報告

2019年度の全学英語教育に関する報告

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

要 旨

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年度から7年間にわたって実施してきた共通テストを2018年に改訂し、その検証結果を大門他（2019）で報告した。そこでは、(i)「零点」の受験者がなくなったこと（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の差が近接するようになったこと（特に初級）を改善点として報告したが、本稿では2019年度においても同様の結果が見られたかに焦点を当てて、2019年度の全学英語教育に関する報告を行いたい。

キーワード

英語教育、到達度確認テスト、フレッシュマンテスト、実力テスト

1 はじめに

2011年度の全学共通教育のカリキュラム改訂以来、全学英語教育科（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、和田他，2013、Imamura et al., 2019、Wada et al., 2014）。2017年度には到達度確認テスト（共通テスト）の改訂を行い、翌2018年度からは改訂版を用いて授業を行っており、その結果については大門他（2019）で報告した。

本稿では、2019年度の到達度確認テストの結果について検討し、2018年度に見られた改善点が概ね確認できたことを示したい。

2 授業の概略と到達度確認テスト

「英語スキルⅠ／Ⅱ」の受講生は、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、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年度と2012年度には既存の教科書を、2013年度からは独自に作成した教科書を使用している。

当初から、学習の到達度を測るために、各学期の最後に、(i) 読解方略（リーディング・ストラテジー）に関する問題、(ii) 文法に関する問題、(iii) 語彙に

関する問題、の設問からなる到達度確認テストを実施してきたが、2017年度に改訂を行い、(iii)を秋学期に独立して行う語彙テストとして実施し、各学期の最後に行う到達度確認テストは(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、その内容についても、より応用力を測る問題に改訂した。（大門他，2019参照）。

さらに、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到達度確認テスト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の報告を行う。

3 改訂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156（2018年度は221）、中級が1731（2018年度は1663）、上級が272（2018年度は233）であった。表の一行目における「春方略」「春文法」の部分は改訂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、またその後の「19」「18」は、それぞれ「2019年度」「2018年度」を指す。2018年度の数値は、大門他（2019）で報告した

*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
*3 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

*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

ものである。また、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 19	春方略 18	春文法 19	春文法 18
平均	62.8	59.2	47.9	55.3
中央値	65.0	58.3	50.0	55.0
最頻値	65	67	35	55
標準偏差	14.0	19.1	16.9	21.1
最小値	25	8	10	10
最大値	95	100	95	100

表2 春学期の到達度確認テストの結果 (中級)

	春方略 19	春方略 18	春文法 19	春文法 18
平均	77.9	76.6	69.0	73.5
中央値	80.0	75.0	70.0	75.0
最頻値	85	83	85	70
標準偏差	12.7	15.5	17.3	15.7
最小値	20	17	0	15
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 19	春方略 18	春文法 19	春文法 18
平均	89.4	89.2	86.6	87.4
中央値	90.0	91.7	90.0	90.0
最頻値	95	92	95	95
標準偏差	7.4	9.1	9.4	9.2
最小値	70	67	50	60
最大値	100	100	100	100

大門他 (2019) で報告したように、改訂版のテストでは (i) 「零点」の受験者がなくなった (初級、中級)、(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の差が近接するようになった (特に初級) という改善点が見られた。最初の二つについては、今回のテストにおいても概ね踏襲されていると言える。すなわち、(i) 「零点」の受験者は中級の文法問題に限定されており、(ii) 標準偏差の値も、上級の文法問題以外では小さいままである (むしろ2018年度より小さくなっている)。しかし、読解方略に関する問題と文法に関する問題の平均の差については、初級で14.9点 (62.8点-47.9点)、中級で8.9点 (77.9点-69.0点) と大きく開いてしまっており、その理由は不明であるが、今後注視する必要がある。

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152 (2018年度は176)、中級が1694 (2018年度は1629)、上級が262 (2018年度は232) であった。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 19	秋方略 18	秋文法 19	秋文法 18
平均	45.5	46.2	45.9	46.3
中央値	45.0	45.0	45.0	45.0
最頻値	50	45	65	40
標準偏差	14.6	15.9	19.7	21.6
最小値	15	0	10	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 19	秋方略 18	秋文法 19	秋文法 18
平均	61.7	61.9	65.8	65.8
中央値	65.0	65.0	70.0	70.0
最頻値	70	70	70	80
標準偏差	16.2	15.7	20.6	21.3
最小値	5	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 19	秋方略 18	秋文法 19	秋文法 18
平均	77.2	76.7	88.0	86.3
中央値	75.0	80.0	90.0	90.0
最頻値	75	80	90	90
標準偏差	8.7	8.2	9.6	11.4
最小値	50	45	55	15
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。

2018年度に見られた改訂版のテストにおける改善点は、春学期に見られた三つの改善点のうちの二つ目と三つ目であったが、この傾向は2019年度にも見られ、旧版と比べた場合の改訂版の有効性が確認されたとと言えるであろう。

4 語彙テストの結果

2018年度より実施をはじめた語彙テストの結果を表7から表9に示す。有効数は初級151 (2018年度は219)、中級1687 (2018年度は1657)、上級262 (2018年度は230) であった。

表7 語彙テストの結果（初級）

	語彙 2019	語彙 2018
平均	61.9	62.2
中央値	60.0	60.0
最頻値	73	57
標準偏差	20.3	22.4
最小値	20	0
最大値	100	100

表8 語彙テストの結果（中級）

	語彙 2019	語彙 2018
平均	79.0	79.9
中央値	83.4	86.7
最頻値	97	97
標準偏差	17.7	17.7
最小値	13	17
最大値	100	100

表9 語彙テストの結果（上級）

	語彙 2019	語彙 2018
平均	92.6	91.4
中央値	93.4	93.4
最頻値	97	97
標準偏差	6.9	7.8
最小値	70	57
最大値	100	100

初級における若干の平均値の減少（62.2から61.9へ）や最頻値の上昇（57から73へ）、標準偏差の減少（22.4から20.3へ）、最小値の上昇（0から20へ）、中級における平均値の若干の減少（79.9から79.0へ）、中央値の減少（86.7から83.4へ）、最小値の減少（17から13へ）、上級における平均値の上昇（91.4から92.6へ）や標準偏差の減少（7.8から6.9へ）、最小値の上昇（57から70へ）、といった違いはあるものの、大きな違いは見られないと言ってよいであろう。

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。2019年度の両テストの結果のヒストグ

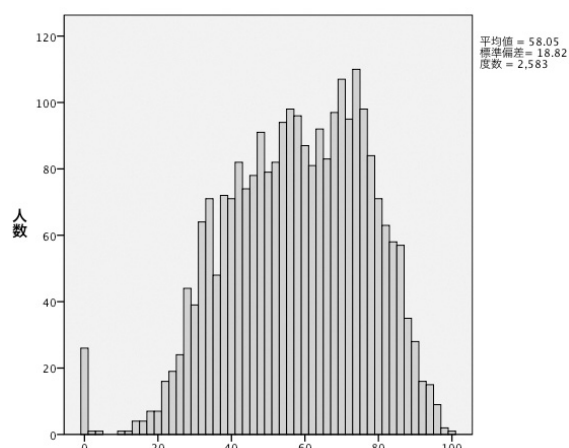


図1 フレッシュマンテストの結果

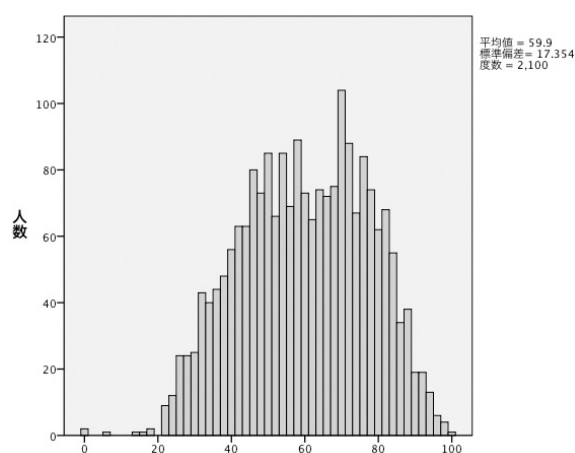


図2 実力テストの結果

ラムを図1と図2に示す。

二つのテストに関する2018年度の改善点は、2011年度以来はじめて両テストの差が統計的に有意になったことであった（大門他, 2019, p.4）。2019年度の結果についても、wilcoxonの符号付き順位和検定を用いて分析したところ³⁾、.05の水準で有意であり、2018年度と同様の傾向が見られた。

次に、フレッシュマンテストおよび実力テストの結果と、到達度確認テストの結果との相関を見てみよう。

より実力が反映されることを意図して行われた到達度確認テストの改訂であったが、その意図通り、2018年度においては、2017年度以前と比べ、到達度確認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の相関は高かった（大門他, 2019, p.4）。Spearmanの順位相関係数で見てみたところ、表10に示すように、2019年度も同様の傾向が見られ、改訂版の到達度確認テストがより実力を反映したものになっていることが確認できた（表10におけるカッコ内の数値は2018年度のもの）。

表10 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」	.628** (.532**)	.632** (.561**)
春の「文法」	.711** (.556**)	.715** (.612**)
秋の「方略」	.683** (.650**)	.685** (.700**)
秋の「文法」	.674** (.654**)	.677** (.706**)
語彙	.579** (.528**)	.573** (.572**)

** $p < .01$.

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、理由なく欠席が3回を超えた場合、つまり4回以上欠席した場合、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11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11 成績と平均出席率

	S	A	B	C	E
春	97.8% (N=373)	97.2% (N=661)	95.8% (N=648)	93.7% (N=426)	67.6% (N=117)
秋	96.2% (N=233)	95.3% (N=640)	93.5% (N=650)	91.5% (N=538)	63.7% (N=138)

単位未修得者(E評価)について言えば、春学期は60名(51.3%)、秋学期は76名(55.1%)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。

この傾向は再履修生ではより顕著であり、表12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数は、春学期34名(79.1%)、秋学期54名(91.5%)である。

表12 成績と平均出席率(再履修生)

	S	A	B	C	E
春	96.1% (N=12)	92.0% (N=20)	87.9% (N=21)	81.8% (N=47)	20.3% (N=22)
秋	90.4% (N=9)	87.9% (N=16)	85.9% (N=34)	84.4% (N=53)	19.4% (N=43)

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1名(N=2,225, 0.4%)と4名(N=2,199, 0.2%)、再履修生では春学期、秋学期それぞれ8名(N=122, 6.6%)および15名(N=155, 9.7%)である。

単位を修得できない受講生の出席率の低さは過去からずっと続いている問題であるが、2019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。

7 結語

以上、本稿では2018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2019年度の全学向け英語教育に関する報告を行った。2018年度に見られた改善点は、概ね2019年度でも確認された。

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れた先生方に厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 「英語スキルⅠ／Ⅱ」は旧カリキュラムの「フレッシュマン英語A／B」に対応している。
- 2) 「実力テスト」は、2012年度までは「ブレースメントテスト」と呼ばれていた。
- 3) 非正規分布をなしていたため、ノンパラメトリックな検定を行った。

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ー専門教育機関としての大学における英語教育の在り方を巡ってー」『中部大学教育研究』10, 23-28.
- 大門正幸・柳朋宏・西村智・野田恵剛・山田伸明(2011)「全学英語教育に関する中間報告」『中部大学教育研究』11, 87-94.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・

柳朋宏（2012）「平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』12, 81-89.
大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実（2014）「平成25年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』14, 29-37.
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.
大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・和田珠実（2019）「2018年度の全学英語教育に関する報告」

『中部大学教育研究』19, 1-7.
和田珠実・大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明（2013）「平成24年度の全学英語教育報告」『中部大学教育研究』13, 79-85.
和田珠実・今村洋美・大門正幸（2013）「中部大学におけるEGAPを意識した全学英語教育カリキュラム改革」大学英語教育学会第52回国際大会（於京都大学）での口頭発表.
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 2019

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

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

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

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

Abstract

In 2017, Language Education Program, Global Education Center, revised the achievement test which had been used for seven years to measure students' achievements in the "English Skill" classes and started to use the new version from 2018. In this article, we report the results of the English education in 2019, with special reference to the results of the new achievement test in comparison with those reported in the previous year.

Key words

English Education, Achievement Test, Freshman Test, Proficiency Test

A Proposal for Using Google Classroom to Implement a Content-Based Integrated English Course

Gregory A. KING^{*1} and Clayton A. CAMPBELL^{*2}

Abstract

With the surprise onset of the COVID-19 pandemic coinciding with the beginning of the 2020 schoolyear, many, if not most, universities were compelled to hold classes online instead of in person. This necessitated a major re-working of curriculum to support an online learning format. This article presents insights into the challenges and successes encountered in transforming a face-to-face content and language integrated learning (CLIL) English and culture course into a manageable online version. Some of the challenges included managing student engagement, executing testing on a digital platform, dealing with a lack of normally realized student collaboration, and a shortage of teacher-student face-to-face interaction. Although it was a difficult semester for both students and teachers, we recognized some positive outcomes. Students often appeared more comfortable presenting from their own homes. Furthermore, teacher collaboration and task sharing were high, which enabled the vast majority of the curriculum to be successfully delivered. In addition to details related to creating an online course on Google Classroom, there are also insights regarding utilizing parts of the online course in a standard face-to-face classroom situation. Given the current climate of uncertainty related to public health, a forward-looking approach might be advised to include coursework converted to an online format in an attempt to futureproof curriculum against potential eventualities.

Key words

English education, online learning, Google Classroom, content and language integrated learning (CLIL)

1 Introduction

A successful language program is one that is constantly reflecting upon and reevaluating itself. In the spring semester of 2018, the Department of English Language and Culture changed the way Integrated English (IE) A and C were conducted. This continued in the fall semester with IE B and D. These are part of the core English classes that students take in their first two years in the program—IE A and B in the first year and C and D

in the second year.

This class shifted to a content and language integrated learning (CLIL) style focusing on students learning about the United States of America, the United Kingdom, and other English-speaking countries. The details of the class will be discussed later in this paper.

The spring semester of 2020 presented the teachers of IE A and C with a challenge since face-to-face classes were not being conducted. In

^{*1} Associate Professor, Department of English Language and Culture, College of Humanities, Chubu University

^{*2} Assistant Professor, Language Program (English), Global Education Center, Chubu University

addition, the university's Course Power platform seemed to be a bit archaic, but luckily the option of using Google Classroom emerged, albeit quite late.

This paper will describe the contents of the two classes and explain how these classes were conducted in the spring semester of 2020.

2 Class contents

This section of the paper will lay out the contents of both IE A and C and provide the framework used for the three topics covered for each class.

In each of these classes, students are presented with three topics containing two readings on each topic for a total of six readings. **Table 1** shows the topics and readings covered in each class.

These classes meet twice a week for a total of 30 times during the semester. One cycle using one topic is comprised of eight classes. **Table 2** shows what one cycle looks like and is described in the third part of this paper.

The remaining six classes are used in the following ways. The first class of the semester is an introduction to the course and a review of the material from the previous course. Of course, for IE A, the first class focuses heavily on explanations about the course and what is expected of the students. This includes an explanation of our extensive reading program, how to register for the websites we are using, and an overview of the class as a whole.

Two of these classes are used for the poster test. Students who are not being tested are expected to be studying for the final exam, which happens on the final day of class. This leaves us with two classes remaining. One of these classes is an explanation of the poster test and the other is a review for the final exam.

3 Conducting class

In face-to-face classes, students spend time collaborating in class. This is primarily related to vocabulary study and comparing answers to comprehension questions. At the beginning of the semester, we were uncertain of the reliability of students' internet connections, so we opted for an approach that mainly used an on-demand type system, although we did have deadlines set for the assignments. Because of this, students were unable

Table 1 Topics and readings for each class

Integrated English A		Integrated English C	
Food	Thanksgiving	Flags & Symbols	The Union Jack
	Sunday Roast		America in Symbols
Music	American Music: Roots and Types	Leaders	Winston Churchill
	The Beatles		John F. Kennedy
Film	Charlie Chaplin	Peoples	The People of the United States
	Bollywood		Peoples of Britain

Table 2 One cycle of classes

Class	Class Contents
1	introduction to reading 1 vocabulary for reading 1
2	vocabulary test for reading 1 read passage 1 comprehension questions
3	content test for reading 1 introduction to reading 2 vocabulary for reading 2
4	vocabulary test for reading 2 read passage 2 comprehension questions
5	choose topics for presentation begin research
6	content test for reading 2 complete research start making posters
7	poster check presentation practice vocabulary for the next reading passage
8	presentations vocabulary for the next reading passage

to collaborate in class. Whether they did this on their own, or not, is unclear.

Most of the classes were asynchronous, so a plan for each class was written. Students were to read that plan in the form of a PDF for each class, which

contained the directions for the class. Deadlines were also set for assignments. For assignments, students had more than 24 hours to complete each task. In the case of tests, there was a set starting and ending time.

This section will give a detailed explanation of how the material was presented to the students.

3.1 Extensive reading

Bamford and Ray (1997) describe extensive reading as “reading large amounts with the aim of getting an overall understanding of the material. Readers are more concerned with the meaning of the text than the meaning of individual words or sentences” (para. 3). In the past, students would borrow books from the school library or from the graded reader library in our Multi-Media Room (MMR) and then take tests on MReader, a website housing tests that check to see if students have actually read the book. If students are reading at or below their level, they should be able to answer the questions easily. But with students being off campus, we needed to find a solution to keep students engaged in reading since they could not borrow books from the university.

It should be noted that this extensive reading program is a major part of our curriculum and not only a part of IE, but also a component of our English for Academic Purposes (EAP) and Communicative Grammar (CG) classes. For IE, first-year students have a goal of reading and passing the tests for 50,000 words. In the past, some students would wait until the deadline approached and read what they were assigned just prior to the deadline.

In an effort to keep students reading constantly, a midterm goal was put in place to encourage students to read throughout the semester. Unfortunately, there were still students who would not do this and only read two times during the semester—before the midterm and end of semester goals. To support this, EAP implemented weekly goals for students. In the fall semester, first-year students have a midterm goal of 37,500 words, and an end of semester goal of 75,000 words. Second-year students have a midterm goal of 50,000 words, and a semester goal of 100,000 words in both the spring and fall semesters. If students fail to reach

the midterm goal, their final grade in IE and CG is lowered by 10 percent. If they do not meet the end of semester goal, their grade in IE, CG, and EAP is lowered by 25 percent. That is to say, if a student finished the semester with a grade of 75% but did not meet the semester goal for reading, their grade would be lowered to 50%, and they would consequently fail the class.

To maintain our extensive reading program, we changed from using the MReader platform to XReading, a platform in which students could access graded readers digitally—both on their smartphones and on their computers. A special grant from Chubu University was used to pay for access to XReading. The same goals used in the past were also used for online learning.

3.2 Vocabulary study

Before students read a passage, they are instructed to study vocabulary. The vocabulary chosen for students to study has been selected by the teachers. Students use a free website called Quizlet to study the vocabulary. This can be accessed using an app on their smartphones or on their computers. Once students join the class, they are able to study all of the vocabulary from the semester. **Figure 1** shows the vocabulary lists for IE C. The students are not given definitions in Japanese. Students are encouraged to use as much English as possible and not rely on translating everything into Japanese.

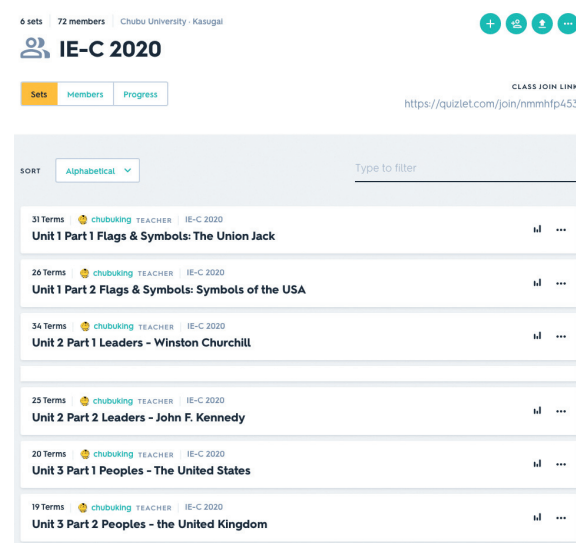


Figure 1 Vocabulary sets on Quizlet

Quizlet has multiple ways for students to study the vocabulary and they do vary slightly between the app for smartphones, and through a web browser on a computer. The “learn” activity has learners match the definition to the correct term. “Flashcards” is simply a flashcard with the word on one side and its definition on the other. “Write” presents the student with the definition and they must type in the correct word. “Gravity” is similar to “write” in that the definition is on a rock falling and the learner must type the correct term before the rock reaches the ground (figure 2). “Match” is a game to see how fast the learner can match the terms with the definition. There is also a “test” function in which students can design their own test and test themselves over the vocabulary.

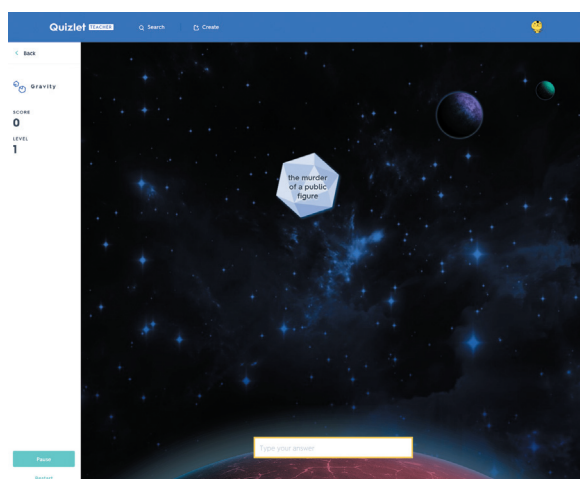


Figure 2 “Gravity” game on Quizlet

Quizlet is not new to IE. We have used it in the past. Generally, students are expected to study the words on their own, but there is a game within Quizlet called “live” in which students are put into groups and must work together using their smartphones to match the terms with their definitions. This was not a feature we were able to use with online learning as students need to be in close proximity to one another.

3.3 Introduction to each reading

The importance of activating students' schemata has been well documented (Coady; 1979, Carrell, 1984). In the case of IE, one lesson is dedicated to getting the students to think about the topic. This is done with a video that they can watch online.

Oftentimes, the videos are found on YouTube, and sometimes they are produced by the teachers.

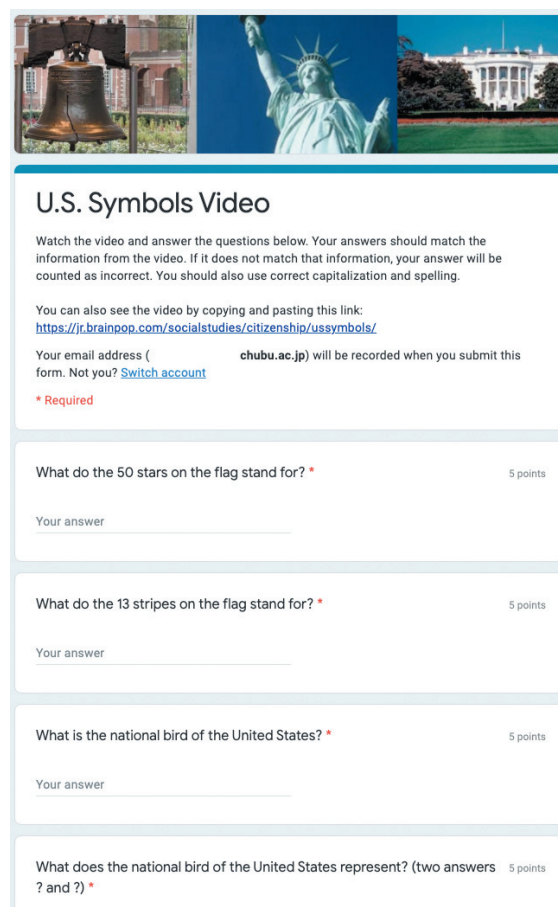


Figure 3 Questions over an introduction video

3.4 Reading passages

Most of the reading passages came from the textbook used in the class with the exception of the passage about Thanksgiving for IE A. This was written by the teachers and uploaded to Google Classroom in the form of a PDF. Before students read a passage, they may have some pre-reading questions they need to complete. After they have read, there are comprehension questions to be completed. Again, these were done through Google Forms within Google Classroom.

3.5 Testing

Students were tested over both the vocabulary (before reading) and the reading passages (after reading). These tests were timed, but monitored by the teachers. If a student had some sort of technical problem, or simply forgot, we would reopen the test for that student and let them complete the test.

One important discovery made before we

administered the first test was that Google Classroom does not release an assignment on its platform at the exact time for which it is set, so for timed tests it is important to manually “assign” or release the tests at the correct time.

To close access to a test on time, we used an add-on called formLimiter. This add-on will change the setting on the Google Form from “accepting responses” to “not accepting responses” at the time for which it is set. This was usually set for one minute past the time students were told the test was over. For example, if students were told the test ended at 12:00, we would set formLimiter to close the test at 12:01. FormLimiter generally took about 30 - 40 seconds from the time we set it to close the test, so the test mentioned above would actually close at 12:01:35.

The final exam was also timed and covered all of the vocabulary and content from the semester. For the first vocabulary test, we had students type in the answers, and points were deducted for word form and spelling mistakes. It seemed that students had a difficult time with this. From the second vocabulary test, we changed it to multiple-choice. Also, all of the words from the vocabulary set being tested were included in a drop-down menu where students could select the correct answer. On the final exam, the vocabulary questions had four possible choices from which students had to choose. All of the content questions were multiple choice.

3.6 Presentations

Presentations are a major part of this class. Students give a presentation on the topic for each unit. They are required to research their topic and input their research notes into a Google Form that will be checked by their teachers. They use these notes to help them decide what pictures to include on their poster. Posters were made on Google Slides and submitted as homework. Students were also required to upload notes on what they would say about each picture on their poster.

For the first presentation, we simply had the students record a video of themselves giving their presentation and then upload it to an assignment on Google Classroom. A rubric made within Google Classroom was used to grade the presentations. We wanted to have students view each other's videos,

but were a bit worried about giving students access to the files. We discovered a way to create groups using Google Meet and set up a link for each group. Groups were limited to three or four students each. After students gave their presentations in groups, they had an assignment to make a video for uploading and grading.

3.7 Poster tests

At the end of each semester, students have a poster test. They bring all three posters that they have made throughout the semester and have a one-on-one interview with a teacher of a different class. The teachers ask the students questions about their posters and the reasons that they chose the pictures. Students must explain everything in English.

For the online class, it was decided that it would be best for the teachers to grade their own students. First, an assignment was made for the students to combine all three Google Slides documents (their posters) into one document. Knowing that combining the three documents would be a challenge for some students, a video was made for the students showing them how to do it.

Over the course of two days, the teachers met one-on-one with the students on Google Meet through links set up for each individual student. The teachers would display the students' posters on the screen and use the cursor to point to the pictures and ask questions. This interview test lasted about five minutes for each student. Again, a rubric made in Google Classroom was used to grade the students. This process worked quite well with most students being ready and online before the teacher entered the Google Meet session.

4 Conclusion

While conducting the IE classes online was a challenge, we generally felt that the semester was a success. Of course, there is always room for improvement, and we did encounter some difficulties.

First, because classes were not face-to-face, we could not see the reactions of students to gauge their understanding. This is important for language teachers when giving instructions in the target language while in class. The instructions for

this class were in written form, so students were able to contact the instructors via email or LINE to clarify meaning. Because they were not in the classroom, students also did not have as much input from listening to the teacher speak in English as they would have in a regular teaching situation.

Second, peer feedback and discussion virtually disappeared. Perhaps a separate Google Form could be used to collect peer feedback from the presentations. Another problem related to presentations was that it was difficult to determine if students were using their notes while presenting. They were given instructions not to use notes, but from listening to the tone of voice and watching the students' eyes, it seemed as if some were using their notes more than they should have.

Third, there was a major problem exposed regarding testing when all of the tests essentially became open-book. We tried to address this by limiting the length of the vocabulary and content tests to 15 minutes each. Future research could compare the scores of the tests from classes in both face-to-face and online learning.

Finally, a particularly troublesome problem we encountered was computer literacy. Students who were not familiar with using computers had problems and this continued throughout the semester. Even with videos showing the students how to combine their three posters into one document, it was a challenge for some. We received submissions from students who had combined all three posters onto one slide, rather than three separate slides within one document. It is possible that the video provided for them was insufficient to

bridge the gap in their technical knowledge, or was not viewed at all.

With a class like IE it is important for students to be able to collaborate and talk with one another. This was not accomplished to the degree that has been the norm. Having live classes, meaning not using an asynchronous format, and utilizing Google Meet more with students in groups would help with collaboration. In the event that classes during the semester are face-to-face, students will still need to practice social distancing. This social distancing does not allow for effective collaboration. In this case, making use of Google Meet would provide more opportunity for effective collaboration.

References

- Bamford, J., & Ray, R. (1997). Extensive Reading: What Is It? Why Bother? *The Language Teacher*, 21(05). Retrieved August 31, 2020, from https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html
- Carrell, P. (1984). Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications. *The Modern Language Journal*, 68(4), 332-343. doi:10.2307/328181
- Coady, J. "A Psycholinguistic Model of the ESL reader," *Reading in a Second Language*, ed. Ronald Mackay, Bruce Barkman & R. R. Jordan (Rowley, MA: Newbury House, 1979), pp.5-12.

Acknowledgements

This research is supported in part by Chubu University Grant CP (20L03CP).

Google Classroomを使ったContent-Based総合英語授業の提案

キング グレゴリー^{*1}・キャンベル クレイトン^{*2}

*1 中部大学 人文学部 英語英米文化学科 准教授

*2 中部大学 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム(英語) 助教

要 旨

COVID-19パンデミックの突然の始まりは、2020年度の学年初めと一致したため、多くの大学が対面授業からオンライン授業への変更を余儀なくされた。このため、オンライン学習形式をサポートするために、カリキュラムを大幅に作り直す必要があった。この論文では、対面式の言語統合学習英語（CLIL）クラスを管理可能なオンラインバージョンに変換する際に直面した課題と、成功への洞察をまとめている。課題の一部には、学生関与の管理、デジタルプラットフォームでのテストの実行、通常実現される学生間コラボレーション欠如への対処、教師と学生の直接のやり取りの不足などが含まれる。学生にも教師にも、難しい学期であったが、いくつかの肯定的な良い結果も認めることができた。学生は自分の家からのプレゼンテーションのほうがより快適であるように見受けられることも多く、教師とのコラボレーションとタスクの共有が高く、カリキュラムの大部分が高いレベルで正常に機能した。また、Google Classroomでのオンラインコースの作成に関連する詳細に加えて、標準の対面授業でオンラインコースの一部を利用することに関する考察も含めた。公衆衛生における現在の不確実な状況を考慮し、将来を見据えたアプローチの一つとしては、潜在的な不測の事態に対するカリキュラムの将来性を確保するために、オンライン形式に変換されたコースワークを含めることが望ましいと考えられる。

キーワード

英語教育、オンライン ラーニング、遠隔授業、Google Classroom、言語統合学習英語（CLIL）

Utilizing Role-playing to Practice English

ALLEN David P.^{*1}

Abstract

This study explores the use of table-top role-playing games (TTRPGs) in the English as a foreign language (EFL) context. It explains what a TTRPG is and discusses the pedagogical benefits that they can have when used in language learning classrooms. Furthermore, this study provides instructions on how teachers can utilize TTRPGs in their classroom and gives examples of language learning activities and assessments that can be given with TTRPGs. Finally, this study reports the findings from teacher observations and questionnaires given to students at the university level that participated in courses that implemented TTRPGs.

Key words

Role-playing, gamification, TTRPG, critical thinking, communicative competence

1 Background

Perhaps the most challenging aspect of teaching English as a foreign language (EFL) is providing students with enough opportunity to use English in an authentic way. In order to provide students with these opportunities, EFL instructors often utilize debates, role plays, and discussions. A method that has received less attention is the use of role-playing (RP).

1.1 Role Plays Versus Role-playing

Before continuing this discussion, it is best to define the term role-playing, especially in contrast with role plays. For the purpose of this study it is important to understand that RP is fundamentally different than a traditional classroom role play (Philips, 1994). Role plays are performance oriented in that students are given a role that they must act out. Role plays are also often highly structured, with students receiving set phrases and situations, and sometimes even a script to guide them. They are very useful for drilling target

languages phrases and structure, but are limited in their ability to provide students with authentic communicative practice. They are essentially simulations of authentic conversations assigned by the teacher (Zalka, 2012).

Role-playing, in contrast, happens when a group that comes together to create a story through impersonating character in it. It is important to note here that “impersonating” does not necessarily mean “acting.” While RP can, and often does, involve a performance it is not necessary to act out one’s character, only to express what the character’s actions or thoughts are (Zalka, 2012). In RP players are not given a script or guideline and must respond naturally to external input. This could be a reaction to a story event or a response to a question by another player. The players may also be internally motivated to interact due to personal or in-character needs or desires and thereby become the catalyst for a conversation or action by another player. In short, RP requires the players to engage in highly authentic and unscripted conversations

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

and reactions in order to continue a shared narrative.

2 Table-top Role-playing Games

The most common way to implement RP is through a table-top role-playing game (TTRPG) such as Dungeons and Dragons. A TTRPG is a game played by a group of players divided into two categories, game masters (GMs) and player characters (PCs). A typical game has only one GM and several PCs. Traditionally the game is played around a table with pencils, paper, and often dice. Recently, online applications and websites have also been developed to play the TTRPGs remotely as well.

In a TTRPG the PCs drive the story by deciding what they want to do or say and communicating their desires to the group. They have full control over the actions of their character. The GM, on the other hand, is responsible for building the world and creating the overall plot for the story. They also work as a referee, enforcing agreed upon rules for the story and game. The GM also controls all the non-player characters (NPCs) in the world, from shop owners to world leaders and everything in between. It is the GMs responsibility to explain the results of a PCs actions and how the world reacts to it, giving feedback to the PCs for the choices they make.

Although TTRPGs provide a lot of freedom to the PCs, there are certain rules or guidelines that govern what abilities they have and the actions they can take. Generally, each PC is given a sheet of paper that lists their character's skills and abilities. For example, one character might be good with technology and able to make useful tools or gadgets while another is more athletic and able to help with more physical problems. While a PC may attempt to perform an action outside of their skillset, their likelihood of success is far lower. This allows each PC to be unique and have a role to play in the group. It also forces PCs to cooperate with each other to solve problems or achieve their characters' goals.

3 Benefits of TTRPGs in the Classroom

TTRPGs are driven mainly through verbal exchange. Players express what they would like

their character to do and the other PCs or GM respond with their reactions. As such, they provide many opportunities to practice language skills. They also help build social and pragmatic awareness since PCs must cooperate with each other to further the narrative and continue the game. Finally, TTRPGs require PCs to use critical thinking skills because they must work together to overcome a variety of social and logical obstacles. These tasks can be as simple as shopping for a gift to as complex as arguing their innocence in a court. Their language learning potential is almost limitless.

Perhaps the most unique, and most important, element of TTRPGs for the purposes of EFL are their player-driven nature, which in the case of the classroom would translate to student-driven. Students are given full autonomy over the character they create, which allows them the opportunity to engage in very authentic situations and use the target language dynamically.

A good example of how much agency students have in a TTRPG stems from a campaign (a story arc) run during an intensive course in the fall of 2019, where the student players were given a task of uncovering the mystery of a 'living tree' in and nearby park and ended up trying to negotiate peace between two factions in order to prevent a war. The turn of events was entirely based upon the decisions of the students themselves.

Language usage in the beginning of the course focused on asking questions, gathering information, and sharing their findings. However, by the end of the course, students discussing history, engaging in debates, and attempting to mitigate misunderstandings. Students also had to learn how to socialize with different types of people in various situations, including individuals that were initially wary or mistrusting of them. This led to various lessons on pragmatics and socio-cultural awareness.

Another benefit of TTRPGs is that they help students become intrinsically motivated to both learn and use the target language. There are several factors that help to build this motivation. First is the act of creating their own character. The act of creation and the ownership can instill an emotional attachment to the character. This

ownership increases the player's desire to see their character succeed. Success is often based on how well they communicate their character's desires and actions, or how well their character communicates his or her ideas, thus motivating the students to improve their own language skills (Armstrong, 2016).

As opposed to many other types of games, TTRPGs are wholly cooperative as all players are part of the same team. Thus, success or failure is shared among all members of the group. This can help “establish a sense of communal cohesion” and “encourage collaborative creativity (Bowman, 2007).”

Finally, TTRPGs are inherently task-based and goal-oriented. Task-based learning (TBL) is a method of instruction in which learners are given a task that can only be completed through use of the target language (Brown, 2007). A task, according to Nunan (2004), a task is any activity in which learners utilize the target language in a way that focuses on “conveying meaning” rather than “manipulating form.” In a TTRPG, PCs in a story work together toward a shared goal. This could be solving a mystery, resolving a conflict, building a civilization, or an unlimited other number of goals. In addition to the overall goals, while the main plot of the story is usually set by the GM, players have a large amount of influence on how the plot is resolved. In addition, PCs often create their own short-term goals, which could be as simple as helping someone find a lost cat or as complex as solving a crime. These smaller goals may or not be related to the overall goal and are generally chosen by the players themselves.

4 Implementing TTRPGs in the EFL Classroom

4.1 Getting Started with TTRPGs

Now that some of the benefits of utilizing TTRPGs in the classroom have been discussed, the question remains of how to implement them. This paper hopes to address some of those concerns through advice and suggestions on how to use TTRPGs for teaching EFL. The advice is drawn from the experience and observations of two twice-a-week English courses and four 5-7 day intensive courses where TTRPGs were utilized as a method of

instruction at Chubu University.

There are multiple ways to run a TTRPG in the classroom. One method is to have the students create the basic plot together and then choose one student to be the GM while the others make characters. This can work well for students who are familiar with RPGs and have a higher aptitude for the target language, but can be difficult to implement as the instructor has little control over the content or flow of the game. This method has seen success as a small group activity during different courses (Phillips, 1994).

Another method is to have the instructor play the role of the GM and the students be PCs. This allows for more control over the gameplay and for easier planning of the course. Furthermore, it requires less in-class time explaining the rules and system, as the role of the PC is far simpler than that of the GM.

As the GM in this method, it is the responsibility of the instructor to choose the plot and setting for the campaign or session. The instructor can also choose to have a continuing campaign, where there is an overarching plot that is broken up into various sessions that continue one after another, or have short episodic stories that last only one or two sessions each. The GM also has control over the rules and the types of NPCs the PCs will interact with. This can be good for teaching or reinforcing pragmatic awareness in students through having them meet with characters at varying statuses in society.

Another important step in implementing TTRPGs in the classroom is choosing what ruleset to use. There are many different TTRPGs, each with their own unique settings and rule systems. Some, like *Rifts: Role-playing Game*, have a very complex and detailed rules system, while others, such as *Our Last Best Hope* are extremely simple. Some good middle of the way rulesets that can be adjusted for complexity are *Dungeons and Dragons 5th Edition (D&D5e)* or *D20 Modern*.

It is also important to think about setting. Do you wish to have your players play in a fantasy, science fiction, historical, or modern setting? How realistic do you want the world to be? What kinds of stories do you wish to tell? D&D5e has a medieval fantasy setting that is rich in lore and magic. PCs

are typically adventurers or heroes out to save princesses or stop evil monsters and villains. *Call of Cthulhu* is set in the early 20th century and focuses on horror and mystery where the PCs are investigators that are trying to uncover supernatural secrets or stop evil people or creatures from ending the world. *D20 Modern* is set in contemporary times and has several different settings that can be played. PCs often take the role of special agents or investigators out to stop terrorists or solve crimes.

Finally, there is the option to create your own setting and rules. This is not recommended for people who are inexperienced with TTRPGs, but allows for more flexibility in balancing both complexity and the setting. I have utilized both *D&D5e* and my own home-made ruleset (heavily based on *D20 Modern*) and found both to work quite well.

Once the ruleset and setting are established, the story, or campaign, must be created. This is where I recommend *D&D5e* or *Call of Cthulhu* over many other rulesets. While some may find it very enjoyable to create their own worlds and stories, many may find it difficult and time-consuming. The more popular published TTRPG have prewritten modules that can be purchased and are written in a way for GMs to easily follow.

After choosing the method, ruleset, and story, it is simply a matter of planning sessions within the course plan. A good, small session for an EFL class should run from 45 minutes to an hour. Longer sessions are, of course, possible as the typical playing session for many when playing TTRPGs for leisure can run anywhere from 1-4 hours.

4.2 Using TTRPGs for Language Learning

A major roadblock to implementing RP or TTRPGs in the classroom is a lack of knowledge on how to utilize them for language learning. While language use and practice happens naturally during the course of a game, it can be a bit daunting for instructors to develop language learning activities that can accommodate the dynamic changes that can happen during a TTRPG campaign. This is because the student players have a lot of control over the direction of the story and the language points that will be needed. However,

there are many opportunities for language learning no matter what the students do.

It is important to have lessons that focus on more direct language learning when using TTRPGs in the course. The entire course should not simply be language practice through role-playing. Time should be balanced between language learning lessons and RP. This balance should be adjusted according to the needs of the students in the class. In general, lower-aptitude classes will require more direct language instruction and less RP. Thus, the overall plot for the TTRPG should be short and simple. On the other hand, more advanced students will likely require less instruction and can handle more complex plots and longer RP sessions.

Also, it is important to think about the type of language you wish to teach before beginning the TTRPG. If you wish to teach students business English, it is better to have a story setting that revolves around trade, business, and sales. A fantasy or science fiction setting would likely be less useful. For general English classes, there is a lot of flexibility in the types of stories that can be used. Know what the story requires of the students and plan language lessons around the skills that will likely be necessary.

Moreover, instructors should be observant of students and stay alert for learning opportunities. It is sometimes important to interrupt the role-playing for a teaching moment. For example, during a role-playing session in a listening and speaking English course taught in the fall of 2019, student players found themselves in a situation where they were going to be interrogated by a governor. Before the interrogation, the instructor stopped the RP session and had students have a discussion about what questions they believed would be asked and how they should respond. A short lesson was planned for the next class on formal language and reporting.

There are also language learning opportunities that are nearly always relevant or useful when playing TTRPGs. Before any TTRPG story begins, students often must make characters. In order to do so, students will need to use descriptions of appearance and personality. They may also need to learn about motivations and goals. This is also a great opportunity to discuss narrative language by

having students write a small background story for their character or give a short oral presentation introducing their character.

Note-taking is also extremely important for TTRPGs. PCs are unlikely to remember all the NPCs and places that they visit. Moreover, smaller details in the descriptions could contain hints for solving a problem or uncovering a secret. Students should be encouraged to not only take notes, but to summarize each RP session in the form of a report or a character journal.

In relation to note-taking, both summarizing and reporting are also essential skills required for any TTRPG. Players may be required to explain actions they or others took to each other or to an NPC in authority, such as a police officer or their boss. They also may be witness to an event that they need to relay to another person or institution. This can take the form of formal reports or casual conversations. Instructors should make sure their students are capable of doing these things in the target language. In addition, teachers can have students craft a memo or e-mail as an activity related to the RP session as extra practice or for assessment.

There are many other lesson plans and activities that can be implemented alongside of RP sessions, far too many to list in one paper. Some examples from the author's experiences include various grammatical lessons, writing letters of apology, a research paper on the history of creatures from folklore, formal problem-solution presentations addressing issues such as agriculture, foreign relations, and criminal justice, debates on ethics and human rights, and many other language learning activities.

Finally, while it is important to plan for certain activities through the direction of the plot or story events, there will be many opportunities for the instructor to discover where their students are weak and address specific needs through observing them during their role-play. So, teachers should remain flexible and be willing to adjust their plans to accommodate the language needs of the students.

5 Student feedback and conclusion

Thus far this study has focused on the teacher, discussing why and how to implement RP in the

language classroom. However, it is also important to consider how well students respond to this method of instruction. Data was collected from 14 students that took courses that utilized a TTRPG at Chubu University and answered a questionnaire. Some also responded to a short answer interview.

Table 1 Student Opinions on TTRPG Usage

Question	Average Score
I feel the roleplaying game was very enjoyable.	4.4
Playing this game helped improve my <u>listening</u> skills in English.	4.7
Playing this game helped improve my <u>speaking</u> skills in English.	4.5
This game was easy to play.	2.8
I was motivated to do the writing assignments because they were connected to my character.	4.1
This game was difficult to play.	3.5
Playing this game encouraged me to take notes in class.	4.3
I feel the writing assignments in this class were useful.	4.4
I feel this game helped me improve my note-taking skills.	4.4
I want to take more English classes that use a game like this.	4.2
I feel this game is good for improving my English skills.	4.4
The writing assignments in this class were more interesting than in other English classes I have taken.	4.2
I was comfortable speaking as a character in this game.	3.9

Table 1 shows the responses of the 14 students to questions on a Likert scale of 1-5 with 1 being “strongly disagree” and 5 being “strongly agree.” Overall students were very receptive to the usage of TTRPGs in the classroom. The focus of the course was listening and speaking, in which students overwhelmingly reported that they felt had improved. Furthermore, students found the writing assignments to be useful and also reported that their note-taking skills had improved during the course. This data is supported by the difference in the general quality of the notes submitted at the

beginning and at the end of the course.

The largest complaint about the TTRPG was the difficulty students found in playing the game. This difficulty was expected, as the experience was completely new for nearly every participant. The lower 3.9 score on the question on comfort speaking as a character was the result of a 2 by two different students. One student found the game to be very enjoyable (score of 4) and reported that they felt their English skills improved (score of 5), but was a bit intimidated by the rules. The other student did not enjoy the course because he felt the fantastic elements were “not realistic” and he wanted a class more focused on debate and negotiation instead. He was hoping for more arguments and debates and expressed concern over the lack of more serious subject matter. Still, most students in the course expressed a desire to take another class that utilizes a TTRPG (86% of students).

The majority of students also found the TTRPG to be both beneficial and motivating. Several students reported that they enjoy speaking with the other players and sharing information. Most students highly enjoyed trying to solve the mystery in the story they played in the game. Some students also reported that they felt that although grammar was not a strong focus of the class, it had improved. One student reported that yes their English “speaking and grammar (tense, article)” improved and that they were “careful not to miss these grammar [rules].” Another student said “I was weak in tense part, now I think I have improved in that part.”

In general, the data collected supports other research that suggests TTRPGs are beneficial for both motivating students and improving their language skills. Students tended to enjoy the critical thinking aspects of the game (problem solving activities) the most and seemed to find assignments in the course to be both interesting and useful. Notes from teacher observations also suggest that students were very motivated to communicate with each other and the instructors NPCs, especially when they were trying to solve a problem or gain information they felt was important for reaching their characters' in-game

goals.

Finally, although this method can be very effective, it is important to keep in mind that, just like any other method, is not recommended for every instructor. Utilizing TTRPGs in the classroom requires instructors to be both flexible and creative. When first attempting to use them, it can be time-consuming. However, TTRPGs can be very rewarding for students by helping to motivate them to practice their English and giving them unique opportunities to use authentic English in real conversations that can otherwise be very difficult to simulate in the EFL context.

References

- Armstrong, Michael J. (2016). Role-playing Game Based Learning, EFL Curriculum (Paper No. 68) [Master's thesis, St. Cloud University]. Culminating Projects in English. http://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/68
- Bowman, S. L. (2007). The psychological power of the role-playing experience. *Journal of Interactive Drama*, 2(1), 1-15.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson & Longman.
- Desilets, B. J. (2010). The student writer makes magic: Fantasy adventure gaming in the English classroom. *Journal of Teaching Writing*, 2(1), 93-100.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, B. D. (1994). Role-playing games in the English as a foreign language classroom. In *The Proceedings* (pp.625-648). Presented at the Tenth National Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, Taipei: Crane Publishing, Ltd.
- Quijano, J. (2007, December). Collaborative Non-Linear Narrative: Tabletop Role Playing Games in the ESL Classroom. *Game Journal*, 2(1).
- Zalka, C. V. (2012). *Adventures in the classroom creating role-playing games based on traditional stories for the high school curriculum* (Paper No. 149) [Master's thesis, East Tennessee State University]. <https://dc.etsu.edu/etd/1469>

英語を練習するためのロールプレイングの活用

アレン デイビッド P.*¹

*1 中部大学 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム 講師

要 旨

この研究では、英語を外国語として学んでいる(EFL)状況の下で、テーブルトップ・ロールプレイングゲーム(TTRPG)の使用について検討した。TTRPGとは何かを説明し、言語学習の教室で使用した場合に得られる教育的な利点について説明した。さらに、この調査では、講師が教室でTTRPGをどのように利用できるかについての指示を提供し、TTRPGを使った言語学習活動と評価の仕方の例を示した。最後に、TTRPGを利用したコースについて、教師の観察からの発見と受講した大学生へのアンケートを報告した。

キーワード

ロールプレイング、ゲーミフィケーション、TTRPG、批判的思考、コミュニケーション能力

ブレンドから遠隔への最適化

ーコミュニケーション力育成をめざした一年生英語授業デザインの一例ー

小栗 成子^{*1}・アレン デイビッド P.^{*2}・杉山 優太^{*3}

要 旨

本学工学部ロボット理工学科（ER）1年生を対象とした本授業は2014年度に開始した。「いつでも、どこからでも」各自のペースで学習ができるオンライン語学環境と対面授業とをブレンドすることで、週に1回の最小限の授業時間をどのように学習のきっかけとできるかを探究し、学生の英語習得への意欲を向上させるためのブレンド型教育を実践してきた。2020年度春学期は新型コロナウイルスによる感染症対策のため、この授業もオンデマンド型遠隔授業での実施となった。その緊急な状況においては、入学したばかりの1年生をいかに主体的な学習軌道に乗せるか、そして英語コミュニケーション力を養うためのスタートをどのように切らせるかが課題となった。本稿は従来のブレンド型授業での経験をもとに、授業構成を再考し遠隔授業に最適化しようとした新たな一歩を報告するものである。

キーワード

遠隔授業、英語教育、英語力定着、教材活用、教師の役割

1 はじめに

1.1 ロボット理工学科（ER）1年生英語授業の目標

2014年度の開始時から、本授業の目標は次のとおりとしている。

- 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

ER学科には2年次にも英語カリキュラムがあるが、その達成目標には、上記①から⑤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、単位修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と考え、図1のようなコンセプトで対面授業とオンライン学習を結び合わせたブレンド型授業を実践してきた。

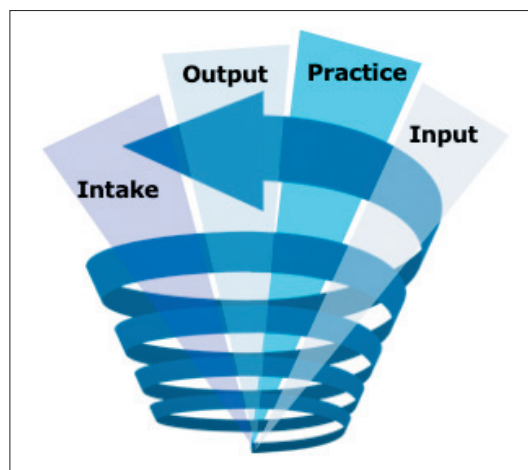


図1 スパイラル型ブレンド教育のコンセプト
(Oguri et al. 2018)

図1は、インテイク（定着）はインプット、練習、アウトプットをスパイラル型（循環的）に行うことで叶うというコンセプトを表したものである。インプット

*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 講師

*3 中部大学 英語非常勤講師

トから定着までの段階は直線的に達成できるものではなく、インプットしたことは行ったり来たりを何度も繰り返しながらようやく少しずつインテイクされていくというコンセプトである。これをもとに本授業は2014年度から構築されてきた。2020年度春学期、新型コロナウイルス感染症の感染予防対策として遠隔形式での授業実施となったことは、これまでのブレンド型授業をいわば逆転させる試みの始まりとなった。最大の挑戦は、前述の授業目標をいかに遠隔授業形式で実現するかということであった。

1.2 遠隔授業方法の選択

金子(2020)らは、遠隔授業はおおよそ次のように分類されるとしている。

A) オンデマンド型

- ①資料配付
- ②講義動画配信
- ③講義動画配信+個別学習
- ④講義動画配信+グループワーク

B) 同時双方向型

- ①リアルタイム講義形式(講義のみ)
- ②リアルタイム講義形式+個別学習
- ③リアルタイム講義形式+グループワーク

C) 演習型

- ①リアルタイム演習
- ②グループワークをメインとした演習
- ③非同期型演習

一度も対面したことがない1年生を対象とした本授業では、どのような形式が最適であるのかは、実施し始めてみなければ明らかではなかった。2014年度から本授業のブレンド型授業の実践、そして1990年代後

半から本学が実践を重ねてきたインターネットを活用した英語授業の実践や研究を振り返りながら、遠隔授業を構想してみることにした。

新入生にとっては、体験したことがない形式での授業受講、不慣れなパソコン操作、初めて操作するアプリケーション、自宅のインターネット環境等、授業を受講し学習を開始するのに大小様々な障壁があることも分かっていた。そうした不安や抵抗感にも配慮しながら、辿り着いたのは上記A)－①、A)－③とB)－②を変形・融合させた授業方法であった。

本授業では、従来、次のICTを活用していた。

- a) CALL教室またはLL教室といった語学専用環境
- b) 教材コンテンツ作成とLMSを備えたwebプラットフォーム「Glexa」(チエル/Version 2)
- c) 英語e-Learningシステム「ATR CALL BRIX」(内田洋行/ATR)

春学期の遠隔授業では、b) c) を最大限に活用することにし、図2が示すように①「ATR CALL BRIX」(Brix)で基礎・応用力強化を行い、②Glexaに発音基礎レッスン(Pronunciation Lessons)を用意し、③Zoomで個別英語面接を実施することで英語コミュニケーションを实践させ、④テキスト出版社(Cengage)作成のオンラインワークブック「My ELT」で予復習をさせ、さらに⑤Glexaでテキストの主要部分の学習を深めさせるという構成とした。

1.3 授業目標の調整

本授業の従来の対面授業では「対面してこそ実現できるアクティビティ」を中心としており、可能な限り対人あるいはCALLシステムのランダムペアなどを活

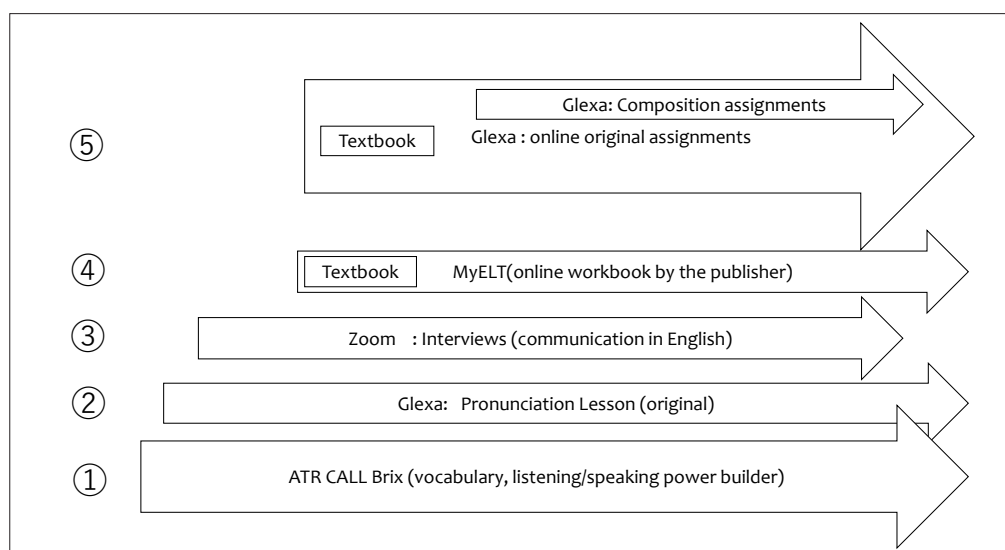


図2 2020年度春学期 ER 1年生英語遠隔授業構成

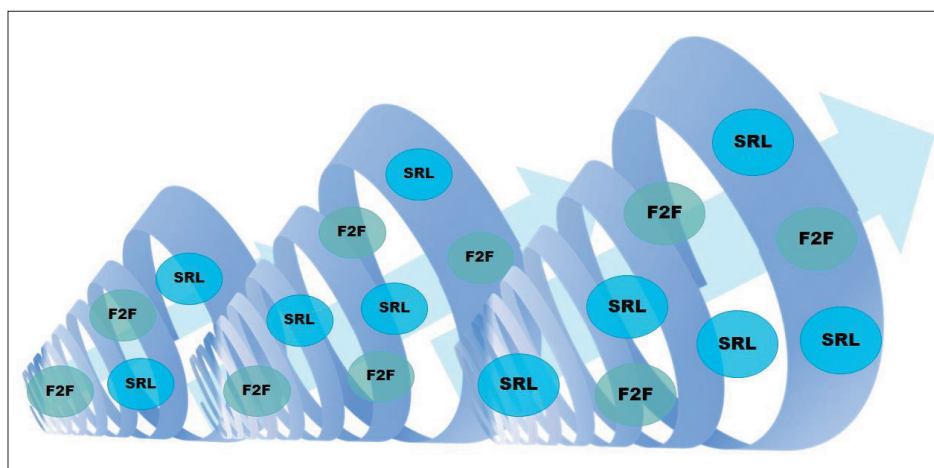


図3 対面授業と自己調整学習のスパイラル型進行 (Oguri et al. 2018)

用して、口頭レッスン時間を重視したアクティビティを展開していた。仲間と共に学び合い刺激し合う協調的学習を通して、教室には躍動感やダイナミズムがあった。その学習を踏まえて、音声面での補強トレーニングをBrixで行ったり、復習をGlexaで行ったり、時にはGlexaで反転授業を行ったりというブレンド型授業を実践してきた。

2020年度春学期が直面した遠隔授業では、対面授業で活発に行ってきたペアワークや、互いに学ぶ・共に学ぶことを目的とした協調的学習などの英語学習経験をどうするかが悩みどころであった。従来の対面授業の内容と形をそのまま遠隔授業に置き換えることが、果たして遠隔授業のメリットになるのかどうかを検討し、遠隔授業でしか得られない時間と学びの質を確保できるよう、授業内容と進行方法を調整してみることにした。

図3は、従来の本授業の実践を表した対面授業（Face-to-face Learning=F2F）と自己調整学習（Self-regulated Learning=SRL）すなわち自主学習のスパイラル型進行を表している。遠隔授業の実施においても、スパイラル型の指導・学習進行は貫き、図3にある対面授業（F2F）部分をオンデマンド型資料

配付とオンラインでの学習状況の綿密な観察、同時双方向型面接を一部に加えた形とした。従来、2年次の目標としていた自律的学習者の育成を前倒しし、自己調整学習（SRL）部分を1年次に指導・促進する形で授業を構築することにした。

図4が示すように、授業の学習ターゲットは従来実践してきた要素を減らすことがないようにし、遠隔授業で学びやすくするために、重点の順位と比重を最適化することにした。

2 クラス構成

2.1 クラス分けと教師配置の修正

本授業の対象は、ER学科1年生全員である。通常は火曜日1-2限、木曜日7-8限に分かれ、4クラス編成で授業を行っている。ER学科1年生の英語カリキュラムには、木曜日9-10限に「リフレッシュ英語」があり、火曜日1-2限は上位グループが「英語スキル」のみ、下位グループが受講する木曜日には7-8「英語スキル」、9-10限「リフレッシュ英語」の2コマ連続強化コースを置いている。

今年度、入学時のスタートは90人を超えていた。教師も手探りの遠隔授業で、足並みを揃えて学習軌道に乗せ、統一した授業内容を全員に浸透させるため、学科と相談の上、全員を木曜日7-8、9-10限の2コマ連続授業に登録をさせることにした。火曜日1-2限は面接実践時間とした。こうして共通時間を過ごすことにより、不慣れた遠隔授業受講でも1年生が安心して英語学習に取り組めるようにした。

教師は表1のような配置を予定していたが、今回は表2の配置とし、遠隔授業に不慣れた教師側も足並みを揃えて支え合いながら指導することにした。遠隔で見えない学生がクラスの壁でますます見えなくなること避け、学生の様子把握や学習状況について共通認識を高めたり、一緒に対応策を練ったりしながら指

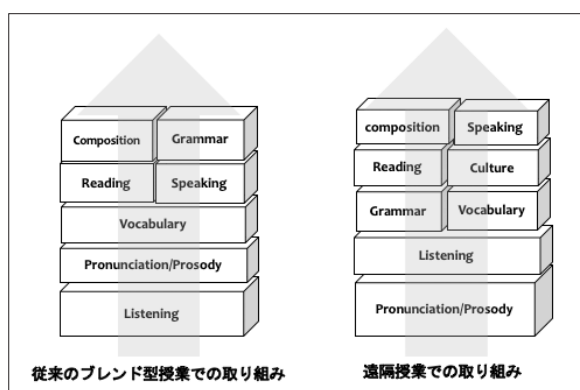


図4 遠隔授業における学習の重点の修正

導をしていけるよう、チームティーチングとした。

表 1 2020年度からの教師配置予定

火曜日 1-2 クラス A、B	木曜日 7-8 クラス C、D	木曜日 9-10 クラス C、D
教師 A	教師 A	教師 A
教師 B	教師 B	教師 C

表 2 2020年度春学期実際の配置

火曜日 1-2	木曜日 7-8	木曜日 9-10
	全クラス	全クラス
英語個人面接	英語個人面接 遠隔授業	遠隔授業
教師 A	教師 A	教師 A
教師 B	教師 B	教師 C

2.2 レベル分けの考え方とテキスト活用方法の修正

従来同様、本授業には *World Link Intro, Third Edition, Combo Split A (Cengage)* のテキストを使用した。従来と異なった点は、出版社が作成しているオンラインワークブック「My ELT」の活発利用である。この教材は、英語力の上位者グループには予習として、英語を苦手とするグループには復習として活用するのに適している。従来は利用を自由としていたが、今回はこの教材を活用することにした。学習のペースは学生個々に任せ、どの時点でMy ELT学習を挟み込んでも良い形とした。LMS機能がついていない教材のため、学習後成績をPDFにし、Glexa「レポート」機能を用いて提出させることにした。

従来の新入生の英語レベルは、CASEC（英語コミュニケーション能力判定テスト）を入学時に実施して測定し、クラス分けを行っていた。しかし今春はCASEC実施も困難であったため、能力別クラス編成をしなかった。しかし、遠隔授業により学生は個々のペースで学習を進めていけることから、最低限に学べきベースライン課題を全員に課しながら、習得ペースが早く、英語習得度も上位の学生には追加課題を加えるという調整方法を選ぶことにした。

3 授業ツールの選択

本授業でも、2013年度から本学に導入されているWebプラットフォーム「Glexa」と、英語e-Learning教材「ATR CALL BRIX」の2つを継続して活用したほか、いくつかのコミュニケーション媒体を活用した。

3.1 Glexa

Glexaは、語学に特化したWebプラットフォームで

はないが、開発に携わったメンバーの専門が語学であったため、語学で活用しやすい教材作成ツールが備わっている。図5はGlexaの教材作成メニュー（教員モードWeb画面）の例である。

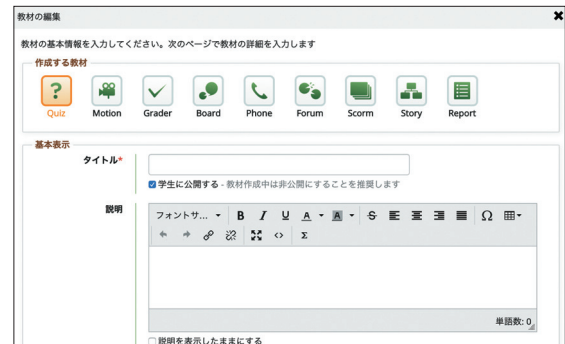


図 5 Glexaの教材作成メニュー画面

Glexaは次のような教材作成機能が特徴である。

- A) Quiz（課題・テスト）：単一選択、複数選択、入力、穴埋め、並び替え、マッチング、ファイル提出、録音などの形式を選び課題を構成することができる。これらの出題方法を混合して、1つの課題を構成することもできる。テスト形式とすることもできるし、受講回数を1回から回数無制限にすることもできる。取り組みの期間や期限を問題ごとに設定できる。各問題に制限時間を設定することができ、解答送信後の採点方法や成績表示、正解表示方法も選ぶことができる。
- B) Board（チャットルーム）：教師の発言欄でアナウンスメントを提示しておくことも、教師・学生が平等にチャットすることもできる。ファイルや音声のアップロードも許可することができる。学生には閲覧のみで発言をさせないしておくこともできる。
- C) Forum（フォーラム）：トピック別ディスカッションを展開したり、ライティング指導に用いたり、FAQ作成などに用いたりすることができる。発言を採点するか否かを選ぶことができる。
- D) Report（レポート提出）：文書ファイル、PDFファイル、音声ファイルなどを、提出期間や回数を設定して提出させることができる。
- E) コンテンツ追加：資料配信をすることができる。コンテンツの閲覧・ダウンロード状況をリアルタイムで把握することができる。
- F) Grader（得点記録）：Glexa上で自動採点できない課題や、Glexa以外の課題の得点、紙媒体での提出物、パフォーマンス等の得点とコメントを記録しておくことができる。各学生への公開・非公開を選ぶことができる。

Glexaで作成した教材は、他の年度や他のクラスにコピー・移動することができる。これを活用し昨年度までの教材を遠隔授業に適するように修正し活用することにした。今回の遠隔授業で大いに役立ったGlexaの機能は、①「コンテンツ追加」機能、②「アクセス」表示機能、③「出席」集計、④「受講状況」表示機能、⑤「活動フォーム」作成・提出機能であった。さらに、教師と学生自身が確認できる「マイページ」機能では、(a)「アクティビティ」ログ、(b)「ファイル」提出状況、(c)「活動フォーム」提出状況、(d)「利用状況」グラフ（期間合計、曜日別、時間帯別）を確認することができる（図6参照）。学生は「成績」機能で課題進捗状況を確認でき、最終評価の段階では、課題の重みづけを必要に応じて設定したり、期間設定したりして、成績をダウンロードすることができる。

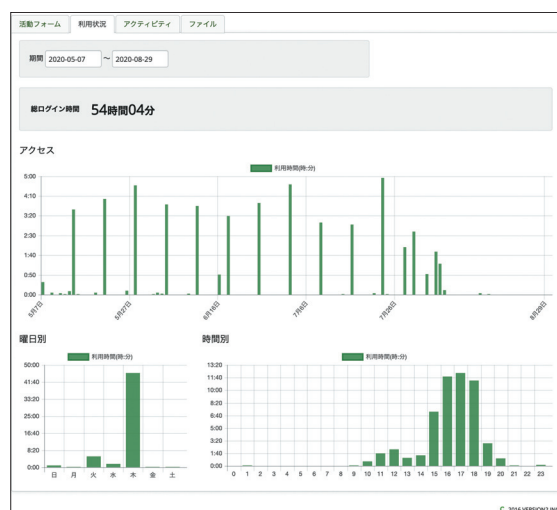


図6 各学生の「マイページ」にある利用状況グラフ（Glexa）

3.2 ATR CALL BRIX

英語e-Learning教材Brixは、2013年度から導入されている。「聞く」「話す」「読む」「書く」をバランスよく学習できる英語学習システムで（図7参照）、発音やリスニングの基礎コース各種と検定試験コース各種とがある。本学が導入している既存のコースの中から

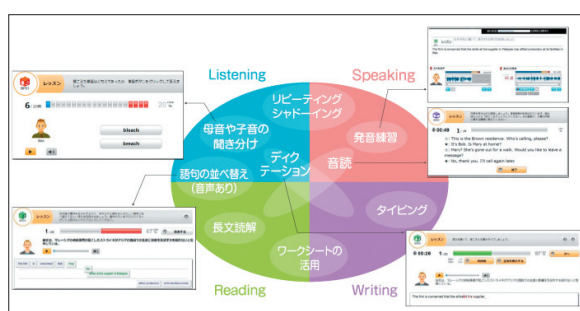


図7 ATR CALL BRIX紹介Webページ（内田洋行）

から学生の英語力レベルに適したものを選んで1コースフルで使うことができるほか、オーサリング機能を用いて、目的に応じたコースをトリミングしコンパクトな教材にすることもできる。本授業では、従来はコース選定しそのままフルで課すことが多かったが、この遠隔授業では学習の焦点を絞ってトレーニングをしやすいよう、学習目標に応じてトリミングしたコースを多数用意した。本授業でBrixを活用してきた成果については、「中部大学教育研究 No.18」（小栗他、2018）を参照されたい。

3.3 コミュニケーション媒体

学生とのコミュニケーションは、Glexa「お知らせ」掲示板機能を発信のベースとし、授業時にはGlexaの「チャットルーム」や「フォーラム」を使用した。個別あるいは授業時間外の学生とのコミュニケーションにはメールを、個別面接や発音クリニックにはZoomを使用した。教師同士のコミュニケーションは、話題ごとに投稿を束ねられるSlack（SNSの一種）を使用し、教師の資料はGoogleドライブやDropboxを用いて共有・管理した。

4 学習目標の最適化と授業実践工夫

4.1 Lecture Notesの誕生

遠隔授業の始まりは、まさに手探りの状況であった。従来の授業でもGlexaの「お知らせ」機能を周知に使うなどしていたが、遠隔授業では、講義資料や手順の解説がさらに大きな役割を担う。学生の受講環境に配慮してデータダイエットをする必要もあり、どのような方法で伝えるのか熟慮を要した。授業内容に適した形になるよう、パワーポイントで作成したトピック別の講義資料（日本語）をPDF形式で配信し、各自のペースで少しずつ読んでもらうことにした。資料を読むという行動は、英語でのリーディング能力、情報収集能力とも無関係ではないと考えたためでもある。日本語が母語ではない学生も受講していたが、受講時に日本語での資料提示で問題がないことを確認している。講義資料は、Lecture Notesと名付けGlexaの「コンテンツ追加」機能で配信することにした。

4.2 授業の流れと柔軟性の確保

図8は、本授業の構成を表している。授業はGlexaを“ホームルーム”とし、Glexa「お知らせ」機能を用いて毎授業時、授業内容と学習順序を提示した。Lecture Notesとして操作手順、学習手順、学習上の注意事項、効果的な学習方法解説、学習ポイント解説、言語や異文化理解を説明した講義の内容等を記した。

オリジナルの動画配信は特にしていないが、発音面

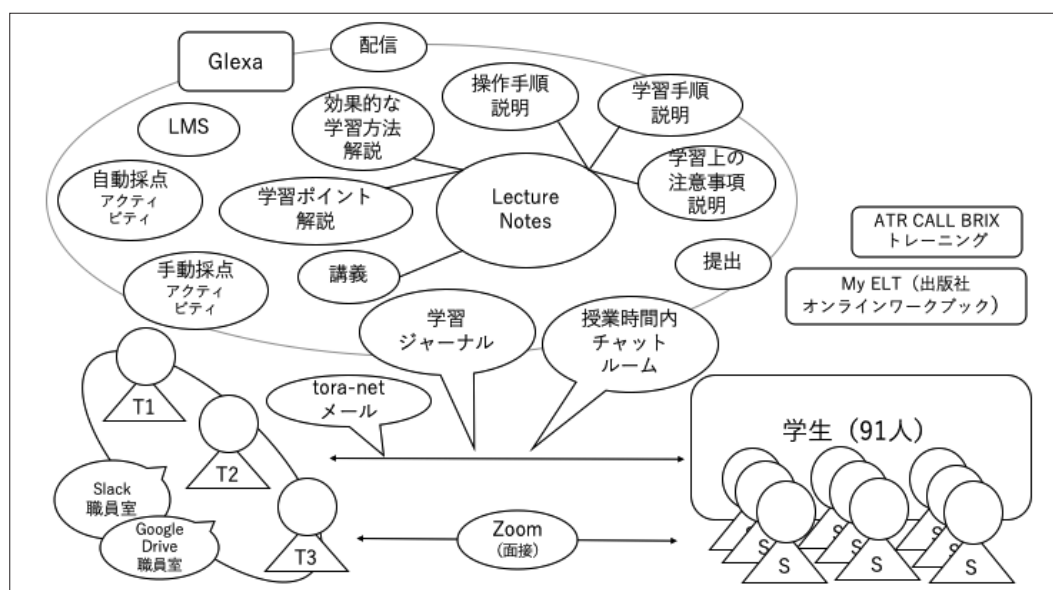


図8 本授業の全体構成

の指導においてはYouTubeなどで公開されている発音レッスンへ導くことをした。

Zoomのブレイクアウト機能などを使えば、通常対面授業で行っているペアワークやグループワークも不可能ではない。しかし本授業では、英語力の差が大きな90人を超える1クラスで、果たしてそれが適切なのかどうかを熟慮した。英語力の差が大きい大所帯クラスを分け、目の届きにくいところでペアワークをさせた場合、そうした時間を費やすことが果たして英語基礎力を培う上で効果的かどうかを検討した。

グループにした場合に生じる誰かが発言をして他が発言機会を失うような時間の過ぎさせ方は避けるため、ペアやグループでの取り組みは保留した。

その代わりに学生にコミュニケーションをさせ、また教師が学生の英語力・学習力を把握できる機会とするため、英語面接を個別に行うことにした。時間割配置されている時間にメイン教師のAllenが面接官となるよう計画をして、一学期の前半と後半で一人2回ずつ面接実施できるようスケジュールを組んだ。

各時間、10分刻みに配置された9人は、指定日時に

Zoomにて待機し、Allenの招きによって面接が実施され、終了後退室していくという方法を取った。面接は学生の手承を得て評価用に録画している。

図9は面接実施の様子を表している。面接には、本授業を共に担当する小栗、杉山もできる限り参加したが、参加中、小栗、杉山はカメラと音声をオフにすることにし、学生がAllenとの対話に集中できるようにした。観察のかたわら、小栗、杉山は観察メモと簡易採点を記したが、Allenは面接に集中し、後日録画を再確認して評価を行うことにした。

4.3 進捗状況の把握と指導

図10は、Glexaでのアクセス状況表示（教員モード）である。これは2020年7月9日（授業10週目）の実際のアクセスの一部で、1ブロックは15分間を示し、青色はGlexaクラスへのアクセスを、赤色は課題着手（学習）を示している。7－8限の開始となる15時20分よりも前から授業に集まり、9－10限の終了となる18時35分以降も居残り学習を継続している学生がいることがわかる。

図11は、学生の学習の進捗状況を示す「課題受講状況」表示画面（教員モード）である。これにより、クラス全体の学習の進み具合や、個々の学生の状況を瞬時に把握することができる。公開する課題の量やタイミングを図ったり、学習の遅れが見られる学生には個別にメールで相談に乗ったりということをするのに役立てることができるものである。

BrixにおいてもLMSを活用し、図12のような画面で学習進捗状況を把握し、指導やフィードバックに活かすことができる。Brixでは図12が示しているように、「現在の学習画面」でいつ学習をしたのかを把握

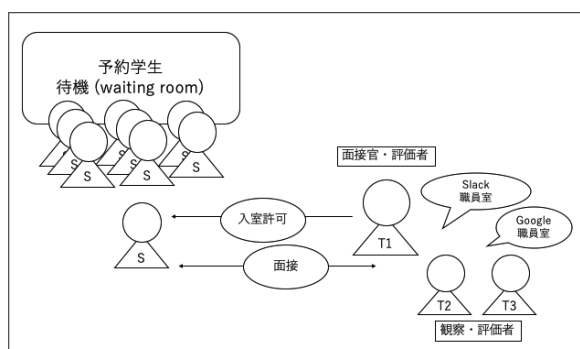


図9 本授業での英語面接構成



図10 Glexaでのアクセス表示例

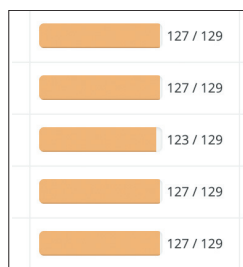


図11 Glexaの受講状況表示画面

アクセス数*	総学習時間*	1日平均 学習時間*	週平均 学習時間*	進捗率(%)*	スコア*	現在の 学習画面	メッセージ*
10	26分10秒	1分38秒	2分37秒	100.00	84	表示	編集
10	32分7秒	2分40秒	4分35秒	100.00	95	表示	編集
10	54分55秒	7分50秒	10分59秒	100.00	96	表示	編集
10	1時間2分30秒	4分27秒	8分55秒	100.00	87	表示	編集
10	29分57秒	1分34秒	2分59秒	100.00	96	表示	編集
10	19分13秒	2分8秒	3分12秒	100.00	99	表示	編集
10	27分49秒	1分1秒	2分46秒	100.00	89	表示	編集
10	23分53秒	2分23秒	3分58秒	100.00	94	表示	編集
10	20分6秒	1分26秒	2分	100.00	90	表示	編集
10	22分24秒	1分36秒	2分48秒	100.00	96	表示	編集
10	39分36秒	2分49秒	4分57秒	100.00	93	表示	編集
10	33分37秒	2分35秒	3分21秒	100.00	85	表示	編集

図12 Brixの学習進捗状況確認画面

したり、「メッセージ」機能により、各レッスンに関するフィードバックを学生に返したりすることができ

4.4 評価方法の選択

従来の本授業では、図3が示すように対面授業と自己調整学習でのオンライン学習をスパイラル（循環的）に結びつけたブレンド型授業を行ってきた。その評価は、①出席、②対面授業時間での学習実態、③オンライン学習の成果、④小テスト、⑤教室集合型オンライン試験、⑥音読録音提出をもとにしてきた。

今回の遠隔授業では、授業時間での学習姿勢を評価に入れづらいことは明らかであった。「本人にしかできない」英語面接と音読録音提出の評価を重要視する

ことにし、毎回の授業で取り組んだ成果を、英語面接と音読録音で発揮してもらうことにした。コミュニケーション時のリスニングにもスピーキングにも役立つ力を形成するため、発音トレーニングをリスニングと結びつけて重点的に進めた（図4参照）。英語面接と音読試験の評価では、各自のトレーニングや学習がどの程度反映されているかを重視し、音読録音では2014年度より小栗が開発している採点ルーブリックをさらに改良して使用した。

5 授業における工夫

5.1 習得と持続性に向けた工夫

遠隔授業の開始と共に、一部の授業を除き学生は1日の大半を黙々と過ごしているのではないかと推測した。ともすれば、誰ともことばを交わさず、一言も発声することなく1日を終えている学生もいるかもしれないとも推測した。当初「遠隔だけで発音指導すること」は難題であると考えていたが、敢えてこれにチャレンジしてみようと考え直したのは、この授業時間が声を出す機会になればという思いからである。

発音指導の方法は様々であるが、本授業が実践した流れは図13のとおりである。まずGlexaを出発点に発音レッスン資料をLecture Notesとして用意し、姿勢、発声方法から解説・指導した。資料の中には、YouTubeに公開されている *Rachel's English* や、*English Language Club*、*Tim's Pronunciation Workshop* (*BBC, Learning English*)、*Pronunciation* (*BBC, Learning English*) 等、プロの発音インストラクターが示すモデル、特に口元を動画で観察でき、様々な話者の発音を観察できるようにした。Lecture Notesの中の発音レッスン解説は、授業最終日までに11件を数えた。

解説を読み、YouTube例を通して学習をした後は、重点をさらに確認できるよう、GlexaにPronunciation Lessonsを用意した。これは主に *Well Said* (Cengage) と *Focus On Pronunciation* (Pearson) を参照して作成した教材である。授業4週目6月4日から最終週7月30日までに、Pronunciation Lessonsは51件を数えた。解説とPronunciation Lessonsを合わせれば、全62件のオリジナル教材で基本のトレーニングをした後、それを応用してさらにBrixでトレーニングするという流れとなった（図13参照）。

単語や文の発音をただトレーニングするだけになってしまうと、発音疲れを感じる学生も少なくない。これからコミュニケーション能力を培っていこうとする手前で「発音はつまらない」という印象に至らせてしまったのは問題である。もう少し工夫が必要であると考えた策は、2コマ連続授業の合間の息抜き要素となる

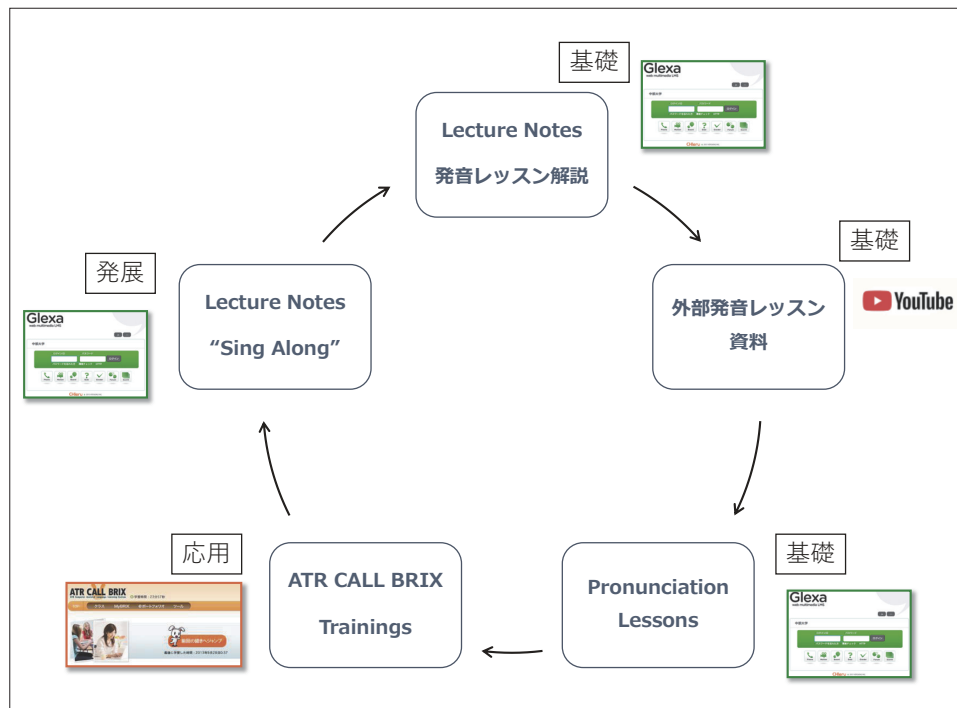


図13 発音レッスンの流れ

ことも期待した“Sing Along”課題である（図13参照）。もちろん、歌が嫌いな学生にも配慮が必要であるため“Sing Along”課題の資料は、読むだけでも楽しい、聞くだけでも学習になる、歌えばさらに楽しいトレーニングになるようにした。また、歌にまつわる教師のパーソナルエピソードを資料に加えることで、「遠隔な教師」との距離を少しでも縮められるように工夫した。

歌を活用した、英語に慣れ親しむ取り組みで最も注意しなければならないのは、選曲であろう。これは単に教師の好みの曲を脈絡もなく並べるというのでは、教材としては不適切にもなりえる。本授業の“Sing Along”では、次のことに留意して選曲をした。

- ①発音学習（アクセントやシラブルを含む）のターゲットに合った語彙が多様に使われているか
- ②歌詞に用いられている語彙や文法は難しすぎないか
- ③詩の内容は理解しやすいものか
- ④詩の内容にはメッセージ性があるか
- ⑤歌って楽しい曲・テンポか
- ⑥文化的な解説を加えられるものか

⑥は、本授業の目標の1つには異文化理解があることから重視した。外国、異文化とのつながりを感じられることや、その歌の背景にある文化、歌詞の構成、作詞・作曲・演奏をしている人々の歴史や地域に関心を広げていけるような潜在力がある曲を選んだ。

春学期に課題対象としたのは12曲のポピュラーソングであったが、資料を読むだけでも言語・文化として

の英語に関心を持ったり、“Sing Along”すなわち一緒にサビだけでも口ずさんでみたりすることで、気分転換をして欲しいという意図もあった。また、YouTubeにあるオリジナル動画や歌詞付きの動画を選ぶことにより、この課題を越え授業を越えて、学生自身が曲や歌詞に関心を持った際には動画選びの参考にもなるようにと動画を選定した。人によっては“Sing Along”の大半を無視するかもしれないが、一人の心にでも響けば、一人でも歌う学生がいればと用意した課題である。

5.2 Sing Along課題に対する学生の反応

“Sing Along”について学習記録「Self-Reflection Form」（後述）に残されたコメントには次のようなものがあった。

「*Do Re Mi*の歌は、曲は日本語と一緒になのに歌詞が違っていて、おもしろい発見ができた。」

「*Do Re Mi*の歌で、ラの歌詞の中にソについて何か言っているなというところから、ラだけ仲間外れだと気づいた。この歌詞でfollowという単語を調べて理解することができたのは良かった。」

「今日は課題曲の*Country Roads*を練習した。」

「*Under the Sea*の中でseaがどうしてもうまく発音できない。シーといってしまう。英語の曲はなんとなく聴いていると何も感じないが、意味や発音にしっかりと意識すると感動するものであることがわかった。」

「英語の曲を、歌詞を意識して聴きたくなった。」

「英語の歌詞を、聞いてすぐに理解できるようになりたいと思った。」

「歌詞の中のコンマの使い方についての話が印象に残った。1つのコンマで色々な感情を連想させてくれるのはすごいと思った。この歌で子音群の発音練習ができて良かった。」

「もっと英語で話すのをうまくなるために英語の歌を聞いていこう！」

「たまに洋楽を聴くことはあっても意味を自分で訳してみると言うことをほぼしたことがなかったが、1つの歌を訳したり発音を調べたりするのは楽しく英語を学べて良いなと思った。発音が特に苦手なので、これからは歌詞を見てこの英単語はこう発音するんだ、という風に勉強してみたい。」

6 学習記録と授業への反映

昨年度、本授業では「Self-Reflection Form」(SRF)を紙媒体で活用する試みをしていた。小栗は2000年度から2018年度まで語学教育センターの語学専用自主学习室(SI Room)で自主学习記録(紙ファイル)を通した自主学习支援をしており、その経緯から学習記録を残す効果を理解していたこと、同僚がカード式の授業記録を英語授業で実践していたことから、SRFカードは2019年度に誕生した。これは授業を受講しっぱなしにしないよう、最後に自分の中に納めるための手立てである。スポーツで言えば、クールダウンのような時間を毎授業最後に5分程度に設け、「その授業

での自分」を省みてカード記入するようにし、学習の足跡を可視化しようとしていた。チェック項目には、集中度、達成感、ペア・グループワークでの協調性、辞書活用等があり、その授業で一番頑張ったことや感想・反省・次への期待を記述してもらっていた。

遠隔授業でも何らかの振り返り機会と学習記録が必要であると考え、Glexaの「活動フォーム」を活用して、SRFオンライン版を用意することにした。授業時間だけでなく自主学习の際の学習についても記入し、学生が学習をその場で放置せず積み重ねを実感すること、前の学習を振り返りながら次へ進むことをし、学習に継続性を持たせることを意図した。教師は、記録されたSRFを観察することで毎授業、毎学習時間、1つ1つの課題に学生がどう反応しているかを把握しようとした。

Brixに取り組んだ場合は、コースID (4桁の数字) を記入。

Lecture Note(s)を確認した場合は、番号を記入

この時間の学習集中度

☐ 5 (大変よく集中できた)
☐ 4
☐ 3
☐ 2
☐ 1 (全く集中できなかった)

この時間の学習での達成度

☐ 5 (最大限に頑張った)
☐ 4
☐ 3
☐ 2
☐ 1 (まったく頑張れなかった)

今日までのLecture Notesを生かして学習・トレーニングを進められましたか?

☐ 5 とてもよく意識した
☐ 4 よく意識した
☐ 3 意識できるところは意識した
☐ 2 あまり意識しなかった
☐ 1 全く意識しなかった

今日確認したLecture Notesから学べて良かったこと、印象に残ったことは何ですか? Lecture Notesを確認しなかった日は、「確認なし」と書いておきましょう。

フォームの追加

図14 「活動フォーム」作成 教師画面例 (Glexa)

2020年5月							2020年6月						
月	火	水	木	金	土	日	月	火	水	木	金	土	日
27	28	29	30	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
							[5]	[11]	[6]	[93]	[6]	[8]	[9]
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
			[47]	[12]	[7]	[16]	[1]	[8]	[5]	[81]	[3]	[4]	[17]
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
[9]	[10]	[17]	[79]	[5]	[5]	[4]	[2]	[6]	[17]	[89]	[2]		[2]
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
[7]	[11]	[16]	[81]	[9]	[9]	[7]	[2]	[11]	[10]	[88]	[9]	[5]	[2]
25	26	27	28	29	30	31	29	30	1	2	3	4	5
[7]	[15]	[11]	[98]	[6]	[11]	[1]	[3]	[10]	[23]	[103]			[6]

2020年7月							2020年8月						
月	火	水	木	金	土	日	月	火	水	木	金	土	日
29	30	1	2	3	4	5	27	28	29	30	31	1	2
[3]	[10]	[23]	[103]			[6]	[2]	[39]	[11]	[87]	[4]		[1]
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
[2]	[8]	[8]	[97]	[1]	[1]	[1]	[2]	[34]	[6]	[9]		[2]	[4]
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
[1]	[7]	[6]	[95]	[3]	[7]	[16]	[5]	[5]	[4]	[6]	[14]	[20]	
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
[1]	[3]	[3]	[82]	[2]	[2]	[1]						[1]	
27	28	29	30	31	1	2	24	25	26	27	28	29	30
[2]	[39]	[11]	[87]	[4]		[1]	[1]						
							31	1	2	3	4	5	6

図15 Self-Reflection Form提出状況 (Glexa)

SRFオンライン版の記録項目は、①受講・学習日時、②学習開始時間・終了時間、③学習形態(授業・自主学习)、④体調(5段階評価)、⑤取り組んだ学習の種類(選択肢)、⑥学習の集中度と達成感(5段階評価)、⑦講義資料の学習への反映度(5段階評価)、⑧講義資料から学べたこと、⑨反省・感想(記述)とした。図14は、活動フォームを作成した教師画面の一例である。Glexaの「活動フォーム」には既成の形はなく、教師が必要な項目を用意し、それに適した表現形式を選んで構成することができる。

図15は、Glexa上のSRF提出一覧表示の画像である。日付の下のカギ括弧の数字は、提出数を表している。第1週5月7日(木曜日)は、本学での遠隔授業の初日でもある。その日にはクラスの半数ほどしかSRFを提出できていないが、利用手順にも徐々に慣れてき

た第3週にはほぼ全員が提出するようになっていることが分かる。学期末には、8月24日になっても自主学習状況を記録している学生もいる。春学期のSRFの提出は、1751件であった。教師はSRFに記された内容を確認した上で、補足資料を追加したり、次の資料作りに活かしたり、フォーム上でコメントを返したり、メール等で連絡したりということにもつなげることができた。

	日付	学習開始時間	学習終了時間	学習形態	今日のバイタル
	2020年8月4日(火)	21:00	23:00	授業時間受講	3
	2020年7月31日(金)	21:30	23:00	授業時間外	3
	2020年7月30日(木)	15:20	18:46	授業時間受講	3
	2020年7月30日(木)	22:30	0:30	授業時間外	3
	2020年7月29日(水)	1:00	1:30	授業時間外	2
	2020年7月28日(火)	20:00	22:00	授業時間受講	3
	2020年7月28日(火)	1:50	2:30	授業時間外	3
	2020年7月23日(木)	15:20	19:00	授業時間受講	1 (元気がない)
	2020年7月19日(日)	21:00	23:00	授業時間外	3
	2020年7月19日(日)	15:00	16:00	授業時間外	2
	2020年7月16日(木)	15:20	18:35	授業時間受講	1 (元気がない)
	2020年7月9日(木)	15:20	18:35	授業時間受講	5 (とても元気)
	2020年7月5日(日)	14:00	15:00	授業時間外	4

図16 各学生「マイページ」上のSRFの一覧 (Glexa)

図16は、Glexa上にある各学生の「マイページ」に東ねられたSRFの一覧である。「今日のバイタル」を尋ねているのは新型コロナ禍ならではの。このページは学生自身も教師も見ることができる。前述図6のグラフと合わせると、その学生の学習のしかたを把握するのに役立つことができる。

7 学習成果と学生の反応

7.1 e-Learningの取り組み

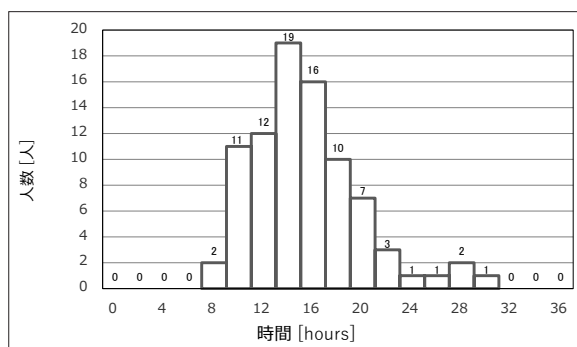


図17 Glexa上での学習時間分布 (2020年度春学期)

図17は、2020年度春学期、Glexaで何人の学生が合計何時間学習に取り組んでいたかを表すものである。

学期当初に受講をしなくなった学生を除き、85人のデータを授業2週目から授業最終日まで観察したところ、平均学習時間は約14.5時間であった。

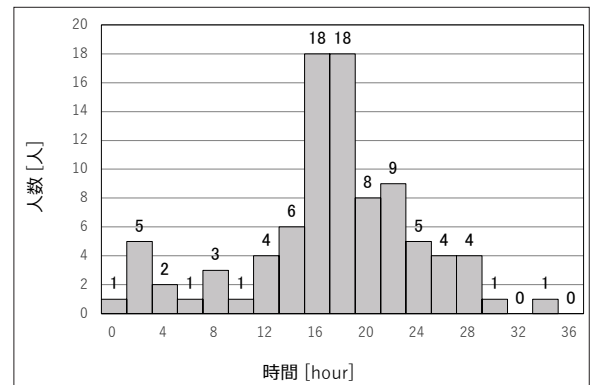


図18 Brix上での学習時間分布 (2020年度春学期)

2020年度春学期、Brixは既存コースをトリミングしてコンパクトにしたものを、11コース順次用意した。図18は、Brixで何人の学生が合計何時間学習をしたかを表すものである。Brixでの学習は授業初日から開始したため、対象は92人となっている。授業初日から8月30日までの学習状況を見ると、平均学習時間は約16.4時間であった。

7.2 学習記録「Self-Reflection Form (SRF)」から見てきたこと

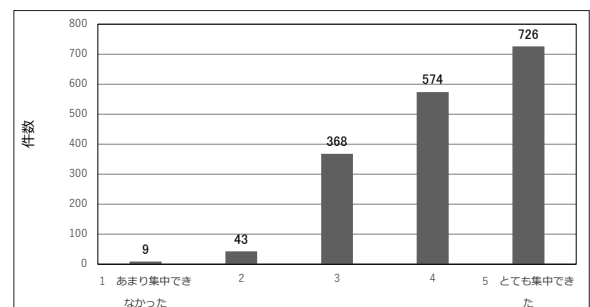


図19 授業・学習時間における集中度

2020年度春学期に提出されたSRFの内容を見てみると、学習に集中できたかどうかを5段階評価で表した結果は、1720件あり、約96.9% (1668件) が肯定的に反応していることが分かった (図19参照)。SRFには、集中度に関して、記述欄には次のようなコメントが残されていた。

「長時間集中できた。」(授業初回)

「先週の木曜日よりは集中して取り組むことができた。」(第1週自主学習時間)

「これまでで一番集中できた。」(第4週自主学習時間)

「インターネットの回線が途中で切れても、集中力を落とさない。」(第8回授業)

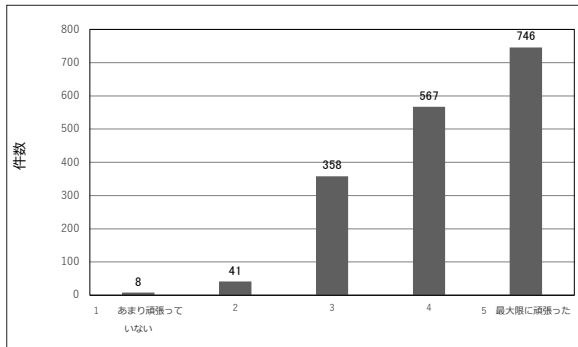


図20 授業・学習時間における達成感

授業・学習時間の達成感を5段階評価で表す問いに対しては、1720件の記録があり、約97.1% (1671件) が肯定的な反応を記していた (図20参照)。学生の記述コメントには次のようなものがあった。

「Brixで練習をしていると、発音が非常に身についた気がする。Brixは点数表示があり、何度も挑戦しやすい。そしてモデルを聞き、モデルに近づくまで練習できて良かった。」(第1週自主学習時間)

「発音を意識した。時間が足りず、課題はあまり進められなかったが、発音の確認をじっくりとできたので良かったと思う。」(第3回授業)

「Brixでシャドーイングの練習を開始してから、例文の発音の点数が上がった気がする。今までアクセントの位置を勘違いしていた単語を見つけることができ、正しい発音を覚えることができた。」(第6回授業)

「英語面接は緊張したけれど、頑張って話すことができた。もっとAllen先生と話したいと思った。」(第12回授業)

「複数形についてよく分かった。可算と不可算の使い分け方、辞書での確認のしかたもよく分かった。中学、高校でやったこともきちんと復習できたし、発展のさせ方も分かった。」(第12回授業)

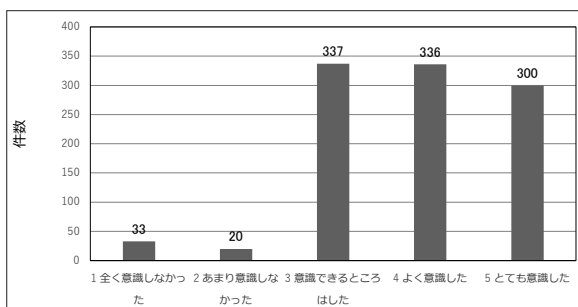


図21 学習におけるLecture Notes反映意識

学習時に講義資料Lecture Notes (LN) の内容を活かそうと意識したかという問いに対しては、1026件の記録があった。授業初日から15回目の授業までLNは35件を数えたが、94.8% (973件) がLNを学習に反映しようとしたと意識したと記録していた。(図21参照) LNに関して、SRFには次のようなコメントが残されていた。

「前回までに配られた発音のLNも見ても復習しながら進めることができた。thの発音を時々忘れそうになったが、そのつど確認して発音できるようにした。徐々に意識しなくてもできるようになってきたので、正しい発音に慣れていきたい。」(第3週自主学習時間)

「brixでLNに書いてあったことを意識して取り組めた。」(第6回授業)

「LNに紹介があるYouTube動画で、英語ネイティブの講師が言っていることがだいたい分かるようになってきた。」(第7回授業)

「/L/と/r/の発音を意識してやっていたが途中でゴチャゴチャになってしまったので、もう少し時間をかけてLNを参照しようと思った。」(第7回授業)

「中学校の頃から複数形の法則が曖昧だったが今回のLNでそれがよく分かった。」

「和製英語についてLNに丁寧に書かれていて、日常で使っているカタカナの言葉について詳しく調べてみたいと感じた。televisionをテレビで区切った勇気について、先生が説明していた所がおもしろかった。和製英語のままでは英語としては意味が全く通じないことも、その通りだなと感じた。授業で学習した一部、ランドセルやホチキスを調べてみた。由来が分かりおもしろかった。」(第8回授業)

「LNの定期的な復習が必要なので、忘れずに行いたい。」(第9回授業)

「LN#21にもあったように、歌を覚える感覚で単語を学んでいけるように、日ごろから耳を慣らしていきたい。」(第11回授業)

「LNからリンクされているYouTube動画をとにかく長く見て、実際の口の動き、舌の動きを入念に確認した。今まで習った舌の動きを復習することができた。」(第12回授業)

「発音、アクセントだけでなく、英語表現とマナーについて学ぶことができとても良かった。」(第13回授業)

「LNに書かれていることをしっかりと頭に入れて、意識しながらGlexaの課題に取り組めた。」(第16回授業)

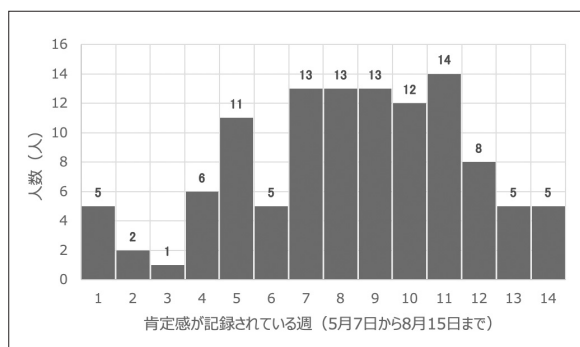


図22 授業週ごとの肯定的な表現数

SRFでは「この学習時間に“これは特に頑張った”“これができて良かった”“発見があった”“変化を感じられる”と思ったことを書きましょう。」という項目がある。この項目の記録の中で、特に「～ができるようになった」「～ができた」という表現が使われていた提出数を抽出してみた。春学期のSRFの提出数1751件のうち「できる」「できた」という表現があったのは、113件で、図22のような分布になっていた。第1週目から第14週までの間、学生の「できる」気持ちの変化の波は第5週目に起き始め、2ヶ月目へと続いている。この時期は、「落ち着いて学習できている」と教師側が感じ始めた時期と重なっている。

SRFの記録の第一の目的は、学生自身が自分の学習足跡を振り返りながら次の学習へ進み、学習を積み重ねることであるが、第二の目的は学習の様子や気持ちを教師が把握し、次の授業に反映しようということである。学生と教師をつなぐパイプの1つとしてSRFは役立ち、タイミングを逃さず助言・指導するのに活用することができた。

英語個別面接の時間は、実際の英語コミュニケーションの場として、そして学習目標をあらたにする機会として、重要であった。「英語ネイティブの先生と初めて一人で話をした」というように、後悔や緊張感、向上心をSRFに残していた学生が少なくなかった。10分間という短い機会であれ、必ず一人ずつと対話することができる面接は貴重な10分間で、授業を通して培われている力と一層強化しなければならない点を教師も確認することもでき、授業を最適化していく上で予測以上に役立てることができた。

8 考察と今後の課題

本授業の授業時間は2コマ連続で、時間割どおりに実施すると180分と長い。パソコン操作やアプリ操作に不慣れなことから生じる抵抗感を減らすこと、そのかわりで英語学習を諦めてしまわないようにすること、集中力を高めていくこと、意欲が芽生えたらそれを持続させること等を遠隔授業でどのように叶えてい

くかは、最大の挑戦であった。図23は、これまで本授業で行ってきたブレンド型授業におけるe-Learningの役割を示したものである。遠隔授業では、対面とオンライン教材をブレンドすることは叶わない。しかし、インプットしたことをそこで終わらせることなく、練習時間を確保して、インテイクへと結び合わせていく、インプット・アウトプットを行ったり来たりさせるということは、もう1つの「ブレンド」型授業の形として、実現できることではないかと考えた。

「先生が目の前で監視していない」授業形態は、ほとんどの学生が初めてだったのではないだろうか。遠隔授業開始当初から教師間で話題となったのは、いかに不正を防いで各学生を学習の主体とするかであった。安易に課題を終えるだけの方向を選んでしまわず、自らが学ぼうとする姿勢、自分自身の力を培うのだという目標設定へ導くことができるのかという点であった。何のためにどう学び、どのように語学が自分の中に定着していくかを熱心に伝えたところで、それが響くかどうかは相手次第であろう。果してどのように指導したらよいのだろうか。

非同期型授業の場合、替玉受講を完全に防止する策はないと言える。例えば教師が学生を「監視」しようと、Zoomで同期型授業を行い、試験監督のように学生を見張ったとする。しかし、それでも学生がネットの向こう側で何をしているかをどこまで監視することができるのだろうか。また、監視することが授業の目的なのだろうか。

遠隔授業では、身の回りに溢れているデバイスやツールあるいは人を使えば、自身が受講しているかのように装うことは容易にできてしまう。同じ授業の受講生同士が授業時間中に何らかの手段で繋がり、課題を手分けして解答したり、正解入手を待ったりすることもあり得る話である。表で教師が授業をする傍らで、SNSグループや、Web会議ツールを使って「裏授業」を同時進行させることも容易にできる時代だ。では、「自らが学ぼう」とする授業を成立させるには、どうしたらよいのだろうか。

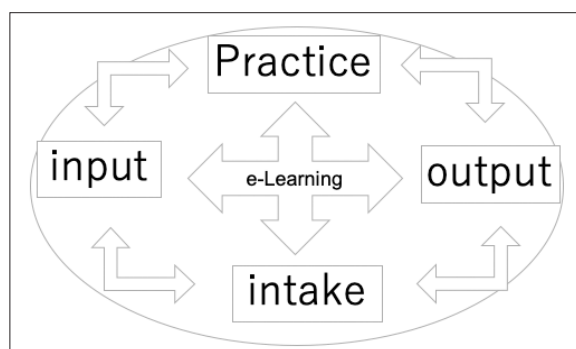


図23 e-Learningの役割 (Oguri& Kato 2015)

この遠隔授業の場合では、第8回目の授業時と、学期末直前に、「不正」に関する教師側の考えと評価のスタンスを繰り返し学生に伝えている。教師が何をどう観察し、最終評価は何が結集されるのかも伝えている。「自分の力の形成のために学習する」という一貫性を教師が保ち示すこと、学習やトレーニングから逃避しようとする気配を見つけては助言し、助言しては観察し、ということを繰り返すことは必要であろう。

春学期当初、ブレンド型授業から対面授業部分をなくすと「何ができなくなるか」を考えがちであった。「見えない」関係でどのように学習の動機づけをしたらよいのか、と悲観的になりそうであった。しかし、遠隔授業でしかできないこと、対面授業ではしばらく遠隔授業ならしやすいことは何かを考えて見ると、「人目を気にしないこと」「何を失敗しても恥ずかしくないこと」や「人のペースに合わせなくて良いこと」等、遠隔授業にも大きなメリットがあるということに気づくことができた。

竹内（2020）は、「オンライン英語授業の留意点」として、「対面授業をそのままオンライン授業に移行しない」ことや、学習者全員をコントロールして、同じことを同じ時間内にさせるような「既成概念を捨てる」ことをあげている。「活動の場合なら、所要時間がみな同じである必要はなく、早く終えた者が次の活動に移るようにすれば選択肢は広がる。」とも述べている。

本授業では、学生が学習にかけた時間には大きな差があることが明らかになっている（7.1参照）。しかし、学生が他の学生のペースに影響されることなく、自身のペースで納得がいくまで学習をすることができるメリットは、次のようにSRFに記述されている。「今日はLecture NotesとPronunciation Lessonsに時間がかかり、いつものような速さでは進めることができなかった。しかし、その分一つ一つに集中して臨むことができた。」（第13週授業）

これまでの授業受講習慣や「授業とはこういうものである」といった固定概念があればあるほど、不慣れた要素も多い新たな授業環境には入りづらいものである。この遠隔授業で最も重視したことは、1つの授業の1つのまとまりとして構成することであった。具体的には、5分から15分程度のレッスンを細かく用意し、気づかないうちに集中時間を少しずつ延ばしていくような構成を目指し、「先生が監視しているからしかたがなく課題をする」のではなく、「これなら自分でできるかも」「次も自分でやってみよう」と挑みやすい授業を構成しようとした。

本学には1996年度から2013年度まで「情報英語」（前身は「実用英語」）という科目が開講されていた。

インターネットをフル活用したこの授業は、各自のペースでプロジェクトを企画・実践していくプロジェクト型授業、グループで調べ学習に取り組み発表するといった協調的学習、プレゼンテーション学習の先駆けでもあった。開設当初からこの授業を担当していた小栗が経験したことには、操作・手順の説明方法からメール対応方法、課題の評価方法などが含まれているが、そこで得た最大の教訓は、受講者の数だけ学び方と学びのペースがあることであった。

非同期型の遠隔授業では、「いつでも」「どれだけでも」「何度でも」学習に時間をかけられる自由さがある。しかしこれは、2つの危険性と隣り合わせでもあることを認識しておかなければならない。1つ目は「各自のペースで進む」＝「早く課題を終わらせて楽になろう」というように、早く課題を終えることだけが受講の目標になってしまうケースである。2つ目は操作手順の説明を日本語で読むことも容易ではなく、英語に対する拒否感を一人で乗り越えられず、学習にたどり着くまでに投げ出してしまうケースである。こうした2つのケースを解決するのには、やはり適切な観察とタイムリーな助言・指導が不可欠であろう。

教師は学生の様子をLMSを通して観察することは大いであっても、それが監視になってしまわないように工夫しなければならない。教師の役割は監視をし、罰則を与えることではないからである。学生の様子を見守りながら、彼らにとってベターをもたらす次を考えるのが教師の役割である。様々な学習ハードルを、いろいろな高さに調整していくことも、教師の役割である。コミュニケーションツールを使って相互理解を図ることも、教師の役割である。どの時点でどのようなツールを選び、どのようにコミュニケーションするかを考えるのも、教師の役割である。

時に脅威にも感じるメールの数を「相互理解のチャンス」の数に転換させるのも教師の役割であろう。とはいえツールを選び損なったり、教授法を一步誤ったりすると、教師も授業準備・実践が苦悩でしかなくなってしまう。そうしたことを防ぐためにも、教師同士が情報交換をしたり、経験者からノウハウを聞いたりできる関係性は専任・非常勤の枠を越えて必要で、教師が孤立して苦しめないようなサポート体制は常に必須であろう。また、ツール選択や操作といった技術面のサポート体制は教育技術に詳しい人材で構成されるべきであるし、ツールを活用した教授法の選択や授業方法については、そうした領域の専門性が高い人材で構成されるべきであろう。

よく考えてみれば、これは対面授業を改善しようとする場合と、変わりがないのではないであろうか。次の授業を楽しみにできる授業。集まる価値がある授業。

遠隔授業 (distance learning) でも教師と学生の間のdistanceを感じさせない授業。ネットの「向こう側」にいるのは機械ではなく人であることを感じられるような授業。こうした授業の実現方法を考えることも、実は対面授業と共通しているのではないだろうか。

新型コロナ感染症は、世界規模で教育、そして「授業は対面で行うべきもの」という固定概念自体に揺さぶりをかけた。義務教育等の場合と大学での授業は同様ではなく、授業のありようも誰が対象であるのかを踏まえて議論しなければならないことで、1つの考え方に統一することは、各教育現場に適さないことだろう。本稿では2020年度春学期に試みた遠隔授業を記録しているが、夏を越え秋学期となり、いくつかの大学では学生が同じ授業を、オンラインでも対面でも受講できるハイフレックス (HyFlex: Hybrid-Flexible) 型の授業実践も始まろうとしている。

全ての授業は、たとえ目標を同じくしたとしても、必ず同じ方向を向き、単一の方法でなければならないということはないはずである。授業は、その目標、目的、教授者、受講者に合わせて最適化されてこそ、授業の質を高め、学びを広げることにつながるのではないだろうか。春からの期間に大規模かつ広範囲で生まれた疑問や議論は、授業というものの選択肢を増やしてくれたと受け止めることもできる。この期間に起きた変化や集められたエネルギーがここで消滅してしまうことなく、ポストコロナ時代の英語教育の質改善にさらに新たな風を吹き込んでくれることを期待している。

参考文献

- 小栗成子, 高丸尚教, D.P.Allen, 加藤鉄生 (2018) 「ATR CALL BRIX がもたらすもの-英語音声に対する抵抗感の軽減をめざした試み」中部大学教育研究 No.18,41-51 中部大学
- 小栗成子, D.P.Allen (2019) 「外国語としての英語力定着に向けた教材の最適化とインストラクショナルデザイン」中部大学教育研究 No.19,9-23 中部大学
- 金子大輔 (2020) 「北星学園大学における遠隔教育のイメージ」<https://cgw.hokusei.ac.jp/ipc/enkaku/> (2020/4/14 ver.1.2)
- 竹内 理 (2020) 「オンライン英語授業の留意点 -効果を生み出すために」英語教育別冊 10月号, 66-67 大修館
- Dörnyei Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers -Building vision in the*

language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

- 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.
- Oguri S. (2019). *AI or Us: Who Runs Our Language Classrooms?* Keynote Speech, 2019 International Conference on English Language Teaching. Wenzao University, Kaohsiung, Taiwan
- Schunk D. H., Zimmerman B.J. (Eds). (1998). *Self-Regulated Learning - From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.
- Schunk D. H., Zimmerman B.J. (Eds). (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning - Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge.
- Walker A., White G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: connecting theory and practice*. Oxford University Press.

参考資料 (Web)

- Tim's Pronunciation Workshop: assimilation of /s/*. Learning English. BBC.
(<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/tims-pronunciation-workshop-ep-21>)
- The Sounds of English: Voiced Consonants - 6*. Pronunciation. Learning English. BBC.
(<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/voicedconst6>)
- The /ə/ Sound*. English Language Club.
(https://www.youtube.com/watch?v=RVvn6204I_Y&fbclid=IwAR1VbQstGMt2cDh6dWuphi6bwK3PgUEHG bFAZVxTSz9gS2cjW5UobroCRQ)
- American vs. British English - Vowel Sounds - Pronunciation differences*. Rachel's English.
(<https://www.youtube.com/watch?v=LIZ78RwhSPc&vl=en>)
- 英語e-Learning システムATR CALL BRIX
(<https://school.uchida.co.jp/index.cfm/23,0,74,292,html>)

Optimal Remote Learning Through Blending: A Case Study of a Freshman English Communication Class

OGURI Seiko^{*1}, ALLEN David P.^{*2} and SUGIYAMA Yuta^{*3}

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

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

*3 Part-Time Lecturer, English Language Program, Chubu University

Abstract

Since its beginning in 2014, the English Communications course developed for incoming robotics engineering freshmen has focused on trying to increase the effectiveness of limited the face-to-face time instructors have with students by creating an environment where students can study English anytime and anywhere at their own individual pace. The solution to being limited to once-a-week classes has been a blended learning classroom that seeks to both motivate students to learn English while also maximizing the effectiveness of face-to-face lessons. The coronavirus pandemic of 2020 added new challenges to this model as classes for the spring semester had to be adapted for distance learning in a way that still motivated students to become autonomous English learners and help set a foundation for developing English communication skills. This study shows how experiences from conventional blended-learning classes were utilized to restructure the course for distance learning while maintaining the original goals of the curriculum.

Key words

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

国際系学部におけるインバウンドツーリズム業種に対応する 教育プログラムに関する考察

澁谷 鎮明^{*1}・和田 知久^{*2}・ヒガ, ハワード ケン^{*1}・王 蛍雪^{*3}

要 旨

本稿では、国際系学部におけるインバウンドツーリズムと関連業種に対応するキャリア教育の可能性について検討した。これら業種に必要な観光学、観光実務に関する科目は、国際系の学部には少なく、これを補うために、現地研修やゼミナールを実施することを考えた。外国語については、実践的な語学スキルとともに、文化を翻訳する技術、近年利用されることの多い機械翻訳への対応の重要性が指摘された。

キーワード

国際系学部、インバウンドツーリズム、観光教育、語学教育

1 はじめに

今年度の新型コロナウイルス感染拡大によってほとんど見られなくなってしまったが、昨年までは日本を訪れる外国人観光客は増加の一途をたどっていた。政府の「観光立国推進基本計画」では、2020年には4000万人に到達することを目標とし、2019年度は3188万人に達していた。

このような影響は中部地方も例外ではなく、飛騨高山などの観光地や、観光流動の結節点となる大都市を中心に、主として華人系旅行者とヨーロッパ系旅行者によるインバウンドツーリズムの波が押し寄せていた。その結果、一部の地域では受け入れ側の人手不足が見られ、これに対応する人材が求められつつあった。

他方、著者らが所属する国際関係学部においては、旅行業など観光・旅行業関連の進路を希望する学生が比較的多く、「旅行業務取扱管理者」などの国家資格取得を目指す者も多い。観光・旅行業界は、上述のインバウンドツーリズムの進展に伴い、次第に有望な就職先になるように思われる。しかし本学の場合、ツーリズムを専門とする学科や専攻はなく、キャリアセンターの資格講座以外には、このような学生のニーズに応えられていないといえる。なお中部地方の他大学にも観光学部・学科は存在しない。

また観光・旅行業界を希望する学生は、実際のところその実情をよく知らないまま希望する者が非常に多いように感じられる。これら学生には、観光に関する漠然とした憧れや、「楽しそう」とのイメージのみで

希望する場合も多い。観光実務に関する知識も不足しがちである。

本学においてこのようなインバウンドツーリズム関連業種に必要なコンテンツを持つのは、外国語教育と国際関係学をカリキュラムの軸とする国際関係学部であると思われる。そこで学部専門科目にある外国語科目や、「世界遺産を学ぶ」等の観光関連科目を利用し、研修・実習等で観光業界の実質的知識も得られる教育プログラム案を作成することで、学生のニーズに応え、今後発展が予想されるインバウンドツーリズム関連業種への進路を目標とするキャリア教育としてはどうかと考えた。

本稿では、この一環として、まずインバウンドツーリズム業種に必要な能力が何かという点と、国際関係学部における学生のニーズやこのような教育に利用可能な資源について検討する。その上で観光学および観光実務の知識、そして外国語に関してどのような内容が必要となり、いかなるプログラムが可能かについて考察する。

2 インバウンドツーリズム業種に必要な能力

インバウンドツーリズムに関わる職業に就く者にどのような能力が必要かについては、議論の分かれるところであるだろう。

そこで、観光庁主管の国家試験「全国通訳案内士試験」の出題項目と、近年一般財団法人全日本情報学習振興協会の主催で始まった「インバウンド実務主任者

*1 国際関係学部 国際学科 教授

*2 国際関係学部 国際学科 准教授

*3 国際人間学研究科 博士後期課程 大学院生

認定試験」の出題内容を手がかりに考察を加えたい。これらの試験は官公庁や公的な性格を持つ団体によって、外国人観光に関わる者の能力について試験によって評価・認定するものであり、インバウンド観光に関わる者の持つべき資質についての一つの手がかりになるものと思われる。

「全国通訳案内士試験」は、報酬を得て通訳案内（外国人に付き添い外国語を用いて旅行に関する案内を行う）を行う全国通訳案内士として必要な知識と能力を判定するための試験である。いわば日本語の出来ない外国人観光客をアテンドする際に必要な能力を示すものであるとも言え、インバウンドツーリズム関連業種に必要とされるものだろう。

「通訳」ということで、そもそも外国語能力を問う資格というイメージもあるが、この試験科目を見るならば（表1）、外国語（100点）と通訳案内実務（50点）という通訳パートよりも、日本地理（100点）、日本歴史（100点）、一般常識（50点）と実は外国語以外のウェイトも高い。また外国語については、英語だけではなく、中・韓・仏・西・独・伊・ポルトガル・露・タイ語での受験も可能である。

もちろん実際の試験時間は他の科目が20～40分である一方で外国語は120分あり、また二次試験では外国語の翻訳能力もさらに問われるが、範囲の広い日本の地理・歴史もけっこうな負担であるとも言われる。

またこの試験の外国語の問題内容を見ると、「通訳案内」に必要な能力の一端が見えるように思われる。平成28年の韓国語の試験を見ると、日本語の「忌み言葉」「出初式」「スマートインターチェンジ」「恵方巻」を韓国語の文で説明する問題が出題され、単なる言葉ではなく、いわば「文化の翻訳」が求められる。

他方、国家資格ではないものの、「インバウンド実務主任者認定試験」は近年行われるようになった検定試験である。主催の全日本情報学習振興協会のサイトによれば、インバウンド観光ビジネスに関わる者の必須の知識を問う試験であるとされている。表2はその問題構成であるが、全国通訳案内士試験よりもさらに「知識」が重視されている。

全部で11課題分野が設定されているが（表2）、第1課題の「観光総論」、第2課題「インバウンド総論」

表1 「全国通訳案内士試験」一次試験科目

科目	配点	備考
外国語	100	英・中・韓・仏・西・独・伊・ポルトガル・露・タイより選択。
通訳案内実務	50	2018年度より追加
日本地理	100	
日本歴史	100	
一般常識	50	産業、経済、政治及び文化

表2 「インバウンド実務主任者認定試験」問題構成

課題	内容
1 観光総論	観光とは、観光の効果、観光マーケット、国内旅行、海外旅行、日本の観光の歴史 など
2 インバウンド総論	インバウンドの効果・目標、国・地域別インバウンド、インバウンドの歴史 など
3 インバウンドの現状と動向	インバウンドのデスティネーション、インバウンドの旅行動向、インバウンドの来日動機など
4 インバウンドと消費	インバウンドの消費動向、インバウンドの商品動向、インバウンドと決済など
5 インバウンドとビジネス	インバウンドビジネスとは、旅行業ビジネス、宿泊業ビジネス、鉄道交通ビジネスなど
6 インバウンドとニューツーリズム	ニューツーリズムとは、エコツーリズム、ロングステイ、グリーンツーリズムなど
7 訪日外国人の理解	外国人との対応姿勢、中国人の理解、韓国人の理解、台湾人の理解など
8 訪日外国人への対応	日本のサービスの評価、外国人旅行者の不満、多言語対応、通信環境対応など
9 インバウンドの集客	外国人旅行者へのアプローチ、ネット予約サイト、旅行博など
10 インバウンドとテーマ別観光まちづくり	観光まちづくり、全国各地の観光まちづくり取組の具体例など
11 テーマ別選択問題	①英語、②中国語、③韓国語、④インバウンド関連法規、⑤ウェブプロモーション、⑥インバウンドに関する時事問題から1問選択

（『インバウンド実務主任者認定試験公式テキスト』より抜粋）

にはじまり第10課題の「インバウンドとテーマ別観光まちづくり」に至るまで、「インバウンドビジネス」などの観光実務関連の事項と「ニューツーリズム」などの観光学関連の事項が中心である。反面、外国語関連の項目は、第11課題の「テーマ別選択問題」の中で6つある選択問題の3つだけで、英語、中国語、韓国語の問題が選択可能である。

このような検定試験の内容からは、インバウンドツーリズム業種に必要な能力は、①外国語がまず挙げられるものの、それだけではなく、②歴史、地理も含む観光知識および観光学の成果、③観光実務関連の知識も必要とされるであろうことが推察される。また「全国通訳案内士試験」の例に見るように、外国語を通じ日本文化を翻訳して伝えるような、観光人類学という「文化仲介者」の役割も要求されるように思われる。

3 国際系学部における観光教育の可能性

3.1 学生側の観光・旅行業界就職へのニーズ

冒頭に述べたように、国際関係学部の学生の中には、進路として観光・旅行業界を志望する学生が見られる。私見では、近年インバウンドツーリズムの伸長に伴い、外国人客相手の観光・旅行業を志望する学生が増えつつあるように思われるが、実際にはどのような状況なのであろうか。

筆者らは、2019年度秋学期に、1年生必修のゼミ科目「国際基礎演習」において、学科の協力を得て簡易的なアンケートを実施し、国際関係学部1年生の観光・旅行業志望の状況や知識、業種イメージについて調査を行った。

アンケートは113名から回答があり、このうち半数を超える62名が観光・旅行業に関心を持っており、少なくとも低学年の時点では、依然として進路の一つと

表3 国際関係学部1年生の観光旅行業イメージ(複数回答)

分類	回答数	回答例
空港・航空関連	28	中部国際空港、グランドスタッフなど
旅行会社	19	JTBなど具体的な旅行会社名など
添乗員	9	ツアーコンダクター、ガイドなど
宿泊施設	9	ホテル、コンシェルジュなど
公務員・観光協会	7	市町村の観光協会、市役所の観光課など
通訳	2	通訳案内士など
貿易関連	2	通関士など

(n=62)

表4 国際関係学部1年生の観光関連資格イメージ(複数回答)

試験・資格名	回答者全員		旅行・観光業 業関心あり
	知っている	受験予定	
世界遺産検定	85	19	49
全国通訳案内士試験	26	10	20
旅行地理検定(国内・海外)	15	6	10
国内旅行業務取扱管理者試験	13	7	9
観光英検	11	8	7
総合旅行業務取扱管理者試験	7	5	6
インバウンド実務主任者認定試験	3	0	2

(n=113)

して関心が持たれていると言えるだろう。

このような学生は具体的にどのような職をイメージしているだろうか。表3は、「観光・旅行業に関心がある」と回答した学生の持つ観光・旅行業の具体的なイメージである。自由回答としてあるが、おおよそ整理して示してある。最も多いのが航空会社の地上職など空港関連の職をイメージする者が多く(28/62名)、次いで旅行会社(19/62名)、添乗員、ホテルなど宿泊施設と続く。その他「市町村の観光協会」などの回答もあったものの、調査対象が1年生であったためか、やや曖昧なイメージが多かった。

さらに学生の観光・旅行業イメージを探るため、一つの指標として、関連する資格試験への関心について調べた(表4)。その結果、最も知られていたのは、世界遺産検定(85/113名)であり、次いで通訳案内士が認知されていた(26/113名)。観光・旅行業関連で重視される国家資格である旅行業務取扱管理者(国内)(13/113名)、旅行業務取扱管理者(総合)(7/113名)は少数の者しか認識していなかった。

また学生側のニーズに関しても調査すると、学部独自のセミナーへの参加意向として、観光旅行業そのものについての研修・セミナーよりも(68/113名)、観光旅行業に関連した語学トレーニング講座(80/113名)の希望が多かった。

この結果から、観光・旅行業への進路に関心のあるものが半数を超え、一定の希望者が存在することが理解される。その反面ややイメージは曖昧かつ単純であるようにも思う。また世界遺産検定と通訳案内士への高い認知度が見て取れる。特に通訳案内士の「外国語+観光旅行業」というイメージは、国際関係学部の学生の観光・旅行業、ひいてはインバウンドツーリズムへの進路イメージを代表するものであるかもしれない。

ここから、インバウンドツーリズム業種への進路を意識したプログラムに、学生に観光・旅行業の広いイメージ(見聞きしたことのない業種、観光地側の業務など)を示すのは一つの良い手法と考えられる。また外国語関連の内容もニーズには合うのではないかと考えられる。

3.2 国際関係学部における観光・旅行業関連科目と評価

特別な教育プログラムについて考える際に、学部のカリキュラムにある科目を利用することを考えるのは当然のことであるだろう。通常「国際系」の学部では、外国語と「国際知識」とも言うべき内容を含むことが多く、インバウンドツーリズム業種に対応した教育プログラムに有用な科目が含まれている可能性が高い。

本学国際関係学部の場合も、外国語科目に加え、国際問題や国際社会、他文化の理解など「国際知識」に該当する科目が存在する。通常の英語、中国語などの外国語科目の中に「観光ホテル英語」があり、ある程度学生側のこの分野への関心に対応する形で開講された科目であると考えられる。また外国語以外の科目でも、「観光文化論」「世界遺産を学ぶ」が存在する。特に「世界遺産を学ぶ」の授業では、世界遺産検定の受験が推奨されている。前節で述べたように、各種試験の中で世界遺産検定の最も認知度が高いのは、この科目のためであるかもしれない。

しかしこのような科目はある程度存在するものの、前述のように観光学+外国語+観光実務がインバウンドツーリズム業種に必要な能力と考えるならば、実際のところ不足が見られるといっていよい。外国語の科目を系統的に履修するならば外国語の能力そのものはつくとしても、インバウンドツーリズムに関する観光学や観光実務関連の科目は存在しない。

このようなカリキュラムの中で、インバウンドツーリズムに関心のある学生はどのようにして学習を進めてゆくのだろうか。

現在国際関係学部4年生のAさんの学習の動機と「ルート」について確認したい。Aさんは入学当初から観光旅行業に関心を持っていたわけではなく、2年生までは海外研修や留学だけに関心があり、2年生でイギリスでの海外研修に参加した。そこで盛んにおこなわれる外国人観光に関心を持った。自身の関心と合い、かつ能力と見合う進路を考え、キャリアセンターの資格講座を受け、3年秋に国家資格である「国内旅行業務取扱管理者試験」に合格している。

Aさんは2年生の秋の「世界遺産から学ぶ」を特にインバウンドツーリズムへの関心とは別に受講していた。3年生に入りこの分野について意識をし、「観光

ホテル英語」など観光業と関係のある授業を受講したが、十分な情報が得られていないように感じたとのことであった。

また3～4年必修の専門ゼミでは観光学を専門とする教員がいなかったため、ヨーロッパを中心にしながら英語を用いた広いテーマの研究が可能なゼミナールに入って、イギリスのインバウンドツーリズムについて卒業研究を行っている。ただし就職活動では、折からのコロナ感染拡大で観光業方面の見通しが立たず、別の業種の企業から内定を得ている。

このAさんの例からは、①インバウンドツーリズムへの関心が国際関係学部における進路として学生が考える選択肢の一つであること、②そのような関心を持った学生にとって観光系科目がやや不足気味であること、③また観光・旅行業界は、国際関係学部の学生にとって数ある進路の一つでしかないことが理解される。

また本格的に観光・旅行業界の進路を考える場合に、国家資格である「国内旅行業務取扱管理者」の資格を取ることは一つの近道であるとも考える。この資格は旅行業法+約款+国内旅行実務の知識を問うもので、これを学ぶことで、観光実務の一端に触れることができるだろう。また海外を含む旅行業務用の資格として「総合旅行業務取扱管理者」試験も存在し、「国内」に加え海外旅行業務の知識も問うものであり、よりインバウンドツーリズム業種に近い内容であるかもしれない。

4 国際関係学部におけるインバウンド観光教育プログラム：観光学・観光実務への対応

4.1 各種資格試験と現行科目の組み合わせ

このような学生側のニーズと学習の状況、および本学や学部における教育資源の状況を勘案し、どのような教育プログラムが可能かつ有効なのかについて考察を加えたい。おおよそ「観光学+観光実務」分野と「外国語（英語・中国語）」に分けて論じることとし、本章ではまず、「観光学+観光実務」分野について考察を加えたい。

ここまで述べてきた「必要な能力」「国際系学部の関連科目」「学生の状況」を基に、本学国際関係学部のカリキュラムを例に、学年ごとの科目履修と、前述の資格試験、外国語科目の受講モデルについて検討した。

本学部において既習外国語である英語の科目は1年春、英語に次いで重要と思われる中国語は1年秋から履修可能であり、日本のインバウンドツーリズムの状況を考えるに、可能ならば英語・中国語の両者の履修があってよいであろう。また、英語、中国語、その他の言語の学習のため、2年の春もしくは夏休みに語学

研修に参加する方法も可能であろう。

その上で、認知度の高い世界遺産検定を受験する「世界遺産から学ぶ」を2年秋に受講するのが適切と思われる、この機に次年度春学期に行われるキャリアセンター資格講座「国内旅行業務取扱管理者試験」の案内があると良いだろう。3年では開講があるようであれば観光学を専門とする教員の専門演習を受けつつ、英語の発展科目「観光ホテル英語」などを受講する。

これはあくまでもモデルであるので、科目履修や研修参加のタイミングは任意であり、固定しようとするものではない。

4.2 「現地研修」および「インバウンドツーリズムゼミ」の試行

ここまでの考察より、やはり気になるのは、インバウンドツーリズムに特化した科目や、観光学、観光実務に関わる科目が少ないことである。しかしながら国際関係学部は観光学部ではないため、そのような科目を大幅に増やそうとするのは現実的ではないように思われる。また卒業生の就職状況を見るに、観光学部出身ではなくとも観光・旅行業界に入ることはできている。

そのため、もともとあるカリキュラムを大きく改造することは行わず、インバウンドツーリズム関連の短い現地研修や、セミナー開催など、既存カリキュラムや学科行事に結び付いた、いわば「パッチ」を当てるような方法を考え2018～2019年にかけて試行した。以下にその例を挙げて検討する。

例えば表5は、2018年2月に岐阜県高山市において試行した「インバウンドツーリズム研修」の日程表である。2泊3日の研修で、大学院生も含め4名の参加があり引率は教員1名（澁谷）であった。

この研修は、インバウンドツーリズムに関心のある学生に、「見たことのない」インバウンド観光（業）の姿を見せることが目的である。これはここまで述べてきたように、学生側の観光業イメージが曖昧であるためである。

幸い高山市は名古屋から近く、全国的に見てもイン

表5 岐阜県高山市におけるインバウンドツーリズム研修事例

日程	活動内容
1日目	12:00 高山駅集合、到着後昼食
	13:00 ゲストハウスTにて経営者S氏のレクチャー(60分程度)
	15:00 高山市街観光資源の見学 ゲストハウスT(ドミトリ)に宿泊
2日目	9:00 高山市役所海外戦略室のレクチャー(60分程度)
	11:00 高山市より白川郷に移動
	12:00 昼食後、白川郷において外国人観光の見学
	16:00 高山市に移動 外国人ツアー客の利用が多いホテルに宿泊
3日目	朝 高山市内「宮川朝市」の見学
	10:00 高山市内「古い街並」において教員による現地レクチャー
	15:00 高山駅前にて解散

バウンドツーリズムが盛んな都市である。表5にあるように、外国人旅行者の利用が90%を占める「ゲストハウス」経営者のレクチャーや、外国人客の多いドミトリ宿泊の経験は、多くの学生にとって初めてで、新鮮であった。

また行政機関（市役所）からのレクチャーも、学生のイメージからは抜け落ちがちな、行政側の、インバウンド観光を俯瞰しようとする視点や、海外の旅行展覧会へのプロモーション活動などの情報は、学生の視野を拡げてくれるものと思われる。もちろん、高山市を訪れる外国人客の特性やバックグラウンドなどについての教員による学術的な視点からの説明も同様であるだろう。事例に挙げた研修においては行わなかったが、各種の実地調査を行うのも理解を深める方法の一つであると考えられる。

このような現地研修と並行して、各種セミナーを開催することも試みた。例えば2019年10月30日には「インバウンド観光業のお仕事」として本稿共著者の一人であり、中国からの観光客の添乗員をしている王の業務について、学生がインタビューを行う形式のセミナーを行った。同様に、中部国際空港で働く卒業生などと呼んでのセミナーを開催している。

なお、観光実務関連では、筆者の一人である王が勤務する旅行会社に依頼し、添乗員経験を積む「インターンシップ型実習」も企画したものの、志望者がなく実施できていない。

また現在、本学部では観光学関連のテーマで行う3～4年の専門演習が開講されていない。カリキュラムに多くの観光・旅行関連科目が無くても卒論執筆につながる専門演習があれば、そこを拠点にインバウンド観光関連の知識を得ることが可能であろうし、むしろ専門学校などではあまりない、大学ならではの学習が可能になるともいえるだろう。

このような発想から、2020年3月には、試行的に課外の「インバウンド観光ゼミ」を3年生1名、卒業生1名、大学院生2名、教員1名で3時間程度実施した。内容は「中部地方のインバウンドツーリズム」で、筆者のうち澁谷と王がテーマ発表を行い、それについてディスカッションを行うという手法を採った。一回きりの試行であったが、「はじめてインバウンドツーリズムについて体系的に学べた」など参加した学生の評価は高かった。このようなゼミナール形式は、通常の科目に比べインバウンドツーリズムのような単一のテーマについて、手取り早く理解を深めるには良い方法であるかもしれない。

このような「パッチ」によって、現行のカリキュラムで不足しているインバウンドツーリズムに関する観光学と観光実務に関する知識や経験を補う方法は、採

用可能な現実的対応であると考えられる。これに加えインバウンドツーリズムに関するテーマの専門演習が開講されていた場合、よりその効果は高まるものと推測される。

5 機械翻訳時代の中国語教育を如何に構築するか

5.1 国際学科の中国語カリキュラム

次にインバウンドツーリズム業に深く関連する外国語教育について検討したい。近年、国内外の観光地で、「機械翻訳機があれば外国語ができなくても十分対応できる」という見解を聞くようになった。確かにとりあえず客側の欲求が伝われば良く、込み入った議論にはなにくい観光業の現場では、それで十分なのかもしれない。本章では筆者の一人である和田がそのような時代に語学をどのように教えるべきなのかについて、中国語を例に考察する。

国際関係学部においては、中国語は英語に次ぐ「第1.5次外国語」とでも呼ぶべきカリキュラムを備えていて、初習者を対象とした「中国語A」から、中国語検定や漢語水平考試の上位レベルの級を目指す「資格中国語」に至るまで、受講可能な科目数とレベルについて言えば比較的充実しており、国際関係学部の外国語教育の特徴の一つとなっている。

国際関係学部の学生の中には、ホテル・観光業、販売員、公務員など、外国人居住者、旅行者と外国語によるコミュニケーションを取ることが求められる業界への就職を希望する者が毎年、一定以上存在している。そのような学生の要望に応える中国語科目として、アドバンスト中国語科目「ビジネス中国語」がある。この科目では、週2回の授業において「基本的な文法事項の再確認と簡単な作文練習」「ビジネスの現場における基本的な表現の口頭練習」を行っている。

5.2 機械翻訳時代の到来と問題の所在

特許関連文書などに特化した高価な翻訳ソフトはいざ知らず、2000年前後から登場した無料の翻訳サイトやアプリケーションによる珍妙な翻訳結果をたびたび目にしてきたこともあって、「中国語の機械翻訳は役に立たない」というのが一般的なイメージだったのではないだろうか。

しかしながら、Googleが2016年11月にニューラルネットに基づく機械翻訳（Neural Machine Translation）を、英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ポルトガル語、中国語、日本語、韓国語、トルコ語の計9言語を対象に提供を開始するなど、この数年来で飛躍的な進化を遂げている。

また2018年7月、ソースネクスト社から発売された

クラウド型音声翻訳機「POCKETALK W」の登場は、お笑い芸人を起用したテレビコマーシャルのインパクトの強さも相俟って、人びとに機械翻訳機をより身近に感じさせる契機ともなった。同機は、言語ごとに複数の音声翻訳技術の中からクラウド上で最適なものを利用しており、国立研究開発法人情報通信研究機構（NICT）が開発したニューラルネットワークを活用した人工知能技術を搭載する多言語音声翻訳アプリ「VoiceTra」で使用されている音声翻訳技術が、この機種での音声翻訳エンジンの一つとして採用されている。筆者はこの翻訳機とアプリを両方とも試用したが、その翻訳水準の高さに従前の認識を新たにしたものである。

現時点ですら「十分に役に立つ」翻訳機が存在しているのである。本項では、今後より研究が進み、より優れた翻訳機が登場してくる状況下において、発展が予想されるインバウンドツーリズム関連業種への就職を目指す学生のキャリア意識の形成と涵養に資するような教育内容を構想し準備するには何が求められるのかについて考察したい。

5.3 機械翻訳の中国語教育への導入

機械翻訳機の中国語教育への導入をテーマにした先行研究はほぼ皆無であった一方で、英語教育への導入や影響についての論考は徐々に出てきている。なかでも酒井（2020）は、機械翻訳を使用した複言語教育についてのもので、異文化理解も視野に入れた示唆に富んだ論考であった。ただ、その他の論考は、革新的な技術を教育現場へ積極的に導入するというよりは、現時点における機械翻訳の精度の低さをあげつらうものが目立っており、新たに到来する機械翻訳の時代に応じて、外国語教育をどう改めていくかについて理念として正面から取り組むものは多くはなかった。

村上（2011）は、機械翻訳を利用した中国語読解の実験についての報告とあわせて、自らが試みた中国語読解教育への機械翻訳利用の具体的な方法についての比較的早い時期における報告である。

その中で筆者は、「機械翻訳の時代における異言語間のコミュニケーション」として、以下の4つの形態が並立することを示す。

- （1）機械翻訳のみによるコミュニケーション
- （2）機械翻訳の不備を外国語知識で補う形でのコミュニケーション
- （3）外国語能力の不備を機械翻訳で補う形のコミュニケーション
- （4）外国語能力のみによるコミュニケーション

学習動機のあまり高くない受講者が、学習期間終了後、取り得る形態として（1）から（3）が予想されるのであれば、外国語教育に機械翻訳を積極的に導入し、機械翻訳の誤訳の特性を理解することで機械翻訳利用の前提知識を得ると同時に、多義性の視点から中国語の語彙、語法について知識の再確認を行うことができるような授業内容を設定すべきであるとの結論に至っている。

村上が想定したのは、「学習動機のあまり高くない受講者」を対象にした「中国語読解」の授業内容であった。本項にて想定しているのは、外国人居住者、旅行者と外国語によるコミュニケーションを取る業界に就職を希望する、中級レベルに足を踏み入れた「学習動機の比較的高い受講者」を対象とした「中国語によるオーラルコミュニケーション」を中心とした科目の授業内容である点で、その目指すところは必ずしも一致しない。しかしながら、機械翻訳技術が飛躍的に発展した現今において、「機械翻訳で補う」ことのできた次のレベルのコミュニケーションを想定する際に、受講者にどのような能力や姿勢が求められるのであろうか。

5.4 機械翻訳を使いこなす能力とその先に求められるもの

『Newsweek日本版』2020年3月3日号の特集「AI時代の英語学習」は、機械翻訳と人間の関係を考えるにあたって興味深いものであった。機械翻訳の実力は今や、平均的な日本人の英語力を遙かに凌駕しており、自動翻訳機によるサービスを提供しているある会社の翻訳エンジンは、すでに英文和訳ならばTOEIC960点の水準を達成しているのだという。ただし、このことは英語学習が不要になったという意味ではない。レベルや精度が向上したとは言え、意味や文脈に基づく解釈をするわけではない機械翻訳の仕組み上、時に信じられないようなミスを起こす場合もある。やはり、機械翻訳が出す答えが正しいかどうかを最終的に判断するのは人間であり、機械翻訳を理想的に使いこなすためには、その限界を知り、間違いを修正できる程度の英語力を備えた人間が必要であるのだという。

一方で、リスニングなど人間の苦手な部分を機械翻訳に委ねることで、議論の中身に思考を集中させたり、AIに欠けている心理的な距離や立場関係、文化的な背景を考慮することが可能になり、コミュニケーションに「余裕」を持つことができるのだという。

また機械翻訳の普及は、さまざまな言語で直接コミュニケーションが取れる時代の幕開けを意味しており、英語のみならず第2、第3の外国語についても機械翻訳を利用できる基礎知識を求められるようになるかも

知れないとしている。

AIによる機械翻訳の時代においては、それを使いこなす能力が求められるだけでなく、機械翻訳を利用することでもたらされる余裕を、議論自体への集中やAIが不得手な部分に振り向けることで、コミュニケーションの質を向上させることが目指せるというのである。

5.5 小括

ここまでインバウンドツーリズム関連業種への就職を目指す学生のキャリア意識の形成と涵養に資するような教育内容を構想し準備するには何が求められるのかについて、先行研究や参考資料をもとに考察してきた。本章のまとめとしては以下の通りである。

①今後さらに進化して行くであろうAIによる機械翻訳の有用性について十分な理解をすべきである。②AIによる機械翻訳には限界があることを踏まえて、それを補い、使いこなす能力を身につけるべきである。また、③機械翻訳を利用することによってもたらされる「余裕」を、議論への集中やさらに多様な外国語コミュニケーションが可能になるよう振り向けるべきである。

実際には、機械翻訳機を授業に導入しつつ、場面ごとの「想定会話集」レベルの表現や語彙の学修と、機械翻訳を補い、誤訳吐出時に必要な修正ができるような文法力の養成を図りながら、中国人客の購買心理、行動様式などといった言語使用場面に求められる文化的背景の理解に必要な知識の修得ができるような授業内容にすることである。また、教室で学んだ知識を確認して身に付けられるような現場体験を組み込むことも考えられよう。

外国語学習の目的は、他者の視点で物事を見る姿勢を涵養することにある。中国語の運用能力を学習到達目標に掲げ、それを達成するための知識と体験を授業内容に落とし込むことが必要であることは言うまでもないが、それとともに有用で頼りになるレベルの機械翻訳技術がもたらす新たな時代に対応可能な職業人材の育成も肝要である。今回は理念的な議論に終始してしまい、具体的な教育プログラム案を提案するまでには至らなかった。これについては継続課題としたい。

6 インバウンドツーリズムへの活用を目的とした英語教育

6.1 外国人訪問者対応のための英語教育プログラム開発

次に、インバウンドツーリズム業種での就業を視野に入れた英語教育の可能性について検討したい。筆者の一人であるヒガは、特に世界の「コミュニケーション

の主演」である英語と、非英語圏からの観光客が、「頼みの綱」とする言語としての英語の、両方の側面から評価を試みた。特に本章では、インバウンドツーリズムの現場と直接関係する、以下のような英語教育の目標・目的を設定した。

①英語のチラシやパンフレット、お客さまが英語で利用できる動画サイトなどのサービスに、学生や従業員を習熟させる。②一般的な用語だけでなく、「特定の分野での英語」(ESP: English for Specific Purposes)の理解へと導く。③地域の外国人向け観光サイト(例: 岐阜の製紙、和紙工芸、醸造所)の紹介、情報提供、案内等ができるようにするため、その業界独特の単語や表現を英語で説明できる能力をつける。④求めに応じて英語の紹介資料を企画・制作できる人材を育成する。

これらの目標を達成するため、以前ヒガが、米国のコンビニエンスストア「セブンイレブン」で働く移民労働者のためのトレーニングプログラムを開発した経験に応用した。

「セブンイレブン」のプロジェクトでは、まず英語力の低い従業員の接客能力を確認するため、就業中の客とのやりとりを背後から観察し、カウンターに立つ従業員に必要とされる言語能力を解析した。そして収集された言語能力の必要性についての所見に基づき、この目的に特化した英語のカリキュラムを開発した。

その時と同様に、岐阜県にあるマルカワたまり醤油と、有名な美濃和紙センターで観察調査を行なった。それを通じ、外国人訪問者に対し英語を使って必要な説明や紹介を行い、質問に対応するなどコミュニケーションのできる従業員を育成するカリキュラムを開発できるものと考えた。

さらには、さまざまなインバウンド観光拠点において、学生たちの活動として英語教育プログラム開発を企画させることを想定していた。このような活動は3年次のゼミの学生にとって、大きなプラスになると思ったためである。しかし残念ながらコロナウイルスの感染が拡大したため、これらのプロジェクトの実施は延期せざるを得ない状況となった。

このような就業中のやり取りをもとに組み上げる英語接客対応プログラムはきわめて実践的な試みと思われる、このような方向からインバウンドツーリズム業種対応の英語教育への一つの回答であるかもしれない。

6.2 会話教材の作成と異文化交流

他方、筆者(ヒガ)は、さまざまなインバウンド観光拠点でよく使われる、一般的な会話のための教材を検討した。この基本的なカリキュラムには、挨拶と、会話のきっかけとして訪問者に尋ねる簡単な質問、例

例えば「どちらからいらっしゃったのですか?」「こちらにはどのくらい滞在されているのですか?」などから導かれる社交的な対話や、施設・商品の案内などが含まれる。このカリキュラムを、最新の言語教育方法論(例:ペアワーク、アクティブラーニング、タスクベース学習、協働ワークなど)に基づいて作成した。

必要な言語能力を習得するための、アクティブラーニングに基づいたペアワーク例、それに用いるカードやその他の教材を作成した。コロナ禍がなければ国際学科3年次のゼミ学生が、このカリキュラムを実際に使って学習する最初のグループになるはずで、彼らの経験とフィードバックにより、カリキュラムはさらに改善できたはずであった。

このカリキュラムを構成するにあたっては、外国人と「どのように」交流するか、彼らが「何を」期待しているのかを知ることが重要である。社会的相互活動と文化が及ぼすいくつかの重要な側面を考慮した。例えば、ヨーロッパ人やアメリカ人がアジア人と異なる点について、学術的な視点から興味深い解析と考察を述べている『The Culture Map』(Meyer, 2014)が参考になる。

また『異文化間の理解と誤解 ～なぜ日本人とアメリカ人は、お互いに不作法に見えるのか』(“Polite fictions” 坂本・直塚, 2004)は、アメリカ人と日本人の間の文化の違いから生じる摩擦に対して、非常に実践的なアドバイスを提供している。例えば「質問をする」という項目では、アメリカ人は社交の場で、その相手に興味があり、大切に思っているということの証しとして、数多くの質問をする傾向がある、と指摘する。他方、日本人はアメリカ人の矢継ぎ早の質問に圧倒され、戸惑ってしまう。実際、アメリカ人の尋ねる質問には、答えることが非常に難しいものもある。ところが、日本人はそこですべての質問に答えることができないと、それをストレスに感じてしまう。

坂本らによれば、アメリカ人はそもそも、全部の質問に応え、一つひとつ丁寧に回答してもらうことを期待してはいないと指摘している。またアメリカ人は詮索に満ちた冷やかしのすることも社交的な会話の一部と考え、日本人はそれを「大きなお世話だ」「無礼だ」と感じてしまうとされる。

“Polite fictions”で述べられているもう一つの興味深い例を示すと、アメリカ人は、グループ内の会話であっても常に一対一のコミュニケーションを取りたがるとされる。そのグループの中の特定のひとりに対して、あたかも個人的に語りかけるような調子で、目を合わせて話す。他方、日本人はグループ内で発言するとき、全員に語り聞かせるように話す。ひとりの話者がグループ全員に語る、というのが日本式の会話で

あると指摘する。

さらに、カリキュラムで取り上げたもう一つの社会的相互活動と文化に関するトピックとして、スポーツと「バリアフリー」の取り組みがある。日本でのオリンピック開催が計画されていることから、スポーツにおける異文化交流について調査した二つの研究論文(Higa, et al, 2016a, 2016b)についても参考とした。

今回の英語教育カリキュラムのプロジェクトでは、スポーツトレーニングにおける習慣の違いや、「学生アスリート」の役割に関する考察を行い、スポーツを通じた観光客との交流を促進した。また、「バリアフリー」の取り組みについてのお国柄の違い(Higa, 2001)も、インバウンド観光を考える上で非常に重要な項目と考える。

上述の文化社会的な相違点は、良く知られたものであるかもしれないが、例えば接客の際にどのように実践するかはそれほど簡単ではないだろう。そもそも観光客と何をどのように話すかについては、学生にとっては思いの外難しい作業であり、その具体的な方法を知ることは非常に貴重なスキルである。これらの調査研究は今も進行中で、今後も新たな知見を発表していきたい。

7 まとめ

本稿では、近年のインバウンドツーリズムの進展を契機に、観光・旅行業などの関連業種への就職を視野に入れたキャリア教育の可能性について検討してきた。その結果、観光学+外国語+観光実務についての知識や能力がインバウンドツーリズム関連業種に必要であると考えられる。

他方、本学国際関係学部では、インバウンドツーリズム業種を含む観光・旅行業への進路を希望する学生はそれなりに多いものの、特に観光学・観光実務関連の科目や資源が不足していると思われるため、その部分に演習やセミナー、研修などの小規模なプログラムをいわば「パッチ」のように当てるという手法を提案した。

また、外国語もインバウンドツーリズム業との関連は強いが、観光学や観光実務と結びつける必要があるものと思われ、そもそも外国人客と何を話すのかということについては、それなりのトレーニングが必要と思われる。これは、前述の「全国通訳案内士試験」の問題にも表れた「文化翻訳」の必要性とも関連するだろう。

一方でインバウンドツーリズムの現場で近年表れた機械翻訳機の使用と外国語教育の対応についても考察した。インバウンドツーリズムの実務者は機械翻訳機そのものを良く理解し、使いこなせるようになること

が必要で、翻訳機の使用でできた「余裕」をさらなるコミュニケーションや議論自体の内容に集中することに振り向ける必要が生じつつある。このことはまたインバウンドツーリズム業に対応するための外国語教育を考える上でも重要なポイントになりつつある。

最後に、国際関係学部の卒業生で旅行会社に就職をした卒業生の例を挙げて論を終えたい。卒業生Bさんは、面接の際に、「専門学校卒で旅行業務取扱管理者など国家資格が取れていなければ採用は難しいが、大卒はその限りではない」という例を経験している。このような例を見るかぎり、観光・旅行業界への就職ではいわば「総合力」が求められるともいえるだろうし、観光学関連の知識や実務の知識がなくとも就職は可能である。

またこのことから、本稿で述べたように特別なカリキュラムを作らず「パッチ」的な教育プログラムを準備しつつ、そのような希望のある学生に対応するという方法は妥当であるように思う。また観光・旅行業界は、文系の学生にとって、いくつかある就職の選択肢ではあるが、絶対的なものではないことも配慮されるべきであるだろう。

参考文献

岸貴介監修『通訳案内士地理・歴史・一般常識過去問解説』、法学書院、2017年4月
酒井志延「グローバル化時代における日本の大学の機械翻訳を使った複言語教育の研究」『言語教師教育』Vol.7 No.1、JACET教育問題研究会、2020年3月
特集「AI時代の英語学習」『Newsweek日本版』Vol.35 No.9、CCCメディアハウス、2020年3月

安田亘宏『インバウンド実務主任者認定試験公式テキスト』全日本情報学習振興協会、2018年12月

村上公一「機械翻訳時代の外国語教育：中国語読解と機械翻訳」『学術研究 複合文化学編』Vol.59、早稲田大学教育会、2011年2月

森田雅義「ボケトークの実力とこれからの英語教育」『歯科学報』Vol.120 No.1、東京歯科大学学会、2020年4月

柳尚熙ほか監修『通訳案内士韓国語過去問解説』、法学書院、2017年5月

Higa, Howard, et al. "Cross-Cultural Perspectives on the State of Basketball in Japan: Retrospection and reflection on trends and innovations". Chubu Gakuin University Journal of Educational Research and Practice. 2016a.

Higa, Howard, et al. "Sports Management and Education: Empowerment and balance for the 'scholar-athlete' through a cross-cultural analysis". Chubu Gakuin University Journal of Educational Research and Practice. 2016b.

Higa, Howard. "The Americans with Disabilities Act: A decade of success and implications for Japan". Journal of Human Well-being. 2001.

Meyer, Erin. The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business. Public Affairs, 2014.

Sakamoto, Nancy, and Shiyo Sakamoto. Polite fictions in collision: Why Japanese and Americans seem rude to each other. Tokyo: Kinseido, 2004.

A Study on Educational Programs for Inbound Tourism Business in Faculty of International Studies

SHIBUYA Shizuaki^{*1}, WADA Tomohisa^{*2}, HIGA, Howard Ken^{*1} and WANG Yingxue^{*3}

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

*2 Associate Professor, Department of International Studies, College of International Studies, Chubu University

*3 Graduate Student, Graduate School of Global Humanics, Chubu University

Abstract

This paper examines the potential for career education for inbound tourism and related industries in the college of International Studies. This research project was undertaken to explore courses and training opportunities to meet the demands for the inbound tourism trade for the students in the College of International Studies. On-site training and seminars were carried out and proposed to fulfill the needs. In addition, a curriculum for foreign language learning aligned with inbound tourism was developed. The use of computer-assisted language translation through handy and innovative gadgets was also explored and evaluated.

Key words

Faculty of international studies, Inbound tourism, Tourism education, Foreign language education

コロナ禍下の文系学部による遠隔授業講習会

－国際関係学部2020年春学期奮闘記－

中山 紀子^{*1}・大澤 肇^{*2}

要 旨

2020年春学期コロナ禍のなか、我々国際関係学部教員はほぼ毎週水曜日に15回の遠隔授業講習会を開いた。講習会は学部教員自身によって行われた。CoursePower、Zoom、Google Classroom、Drop-boxについて教える教員もいたし、また自分の授業資料を紹介する教員もいた。我々はお互いに助け合い、遠隔授業についての情報を共有し合い、この困難な時期を何とか乗り切った。本稿は急遽コロナに見舞われた我々の奮闘記である。中山紀子が講習会の概要と内容を紹介し、大澤肇が学部の各教員の遠隔授業のまとめを紹介する。

キーワード

コロナ禍、遠隔授業、国際関係学部、奮闘記

1 はじめに

「これまでに経験したことのない」「特別な」学期がようやく終わった。2020年春学期はコロナ感染症予防のため、急遽すべての授業が遠隔授業となった。遠隔授業をどのようにすればいいのか、遠隔授業とは何か、これまでの授業資料は遠隔授業のなかでどう使えるのか、わからないことだらけだった。何よりも、何をどうすればいいのかについてどこで誰と話し合えばいいのか皆目見当つかず、不安でいっぱいだった。パソコンに強い人であればネットから情報を探して自力で学ぶことができたであろう。しかし、私はようやくワードや簡単なパワーポイントを作る程度の能力しかなく、これから遠隔授業において主流になるとされたCoursePowerもまったく使ったことがないという情報弱者であった。文系学部である国際関係学部には私ほどではなくても、遠隔授業に困っている人は他にもいるのではないかと、だれにも相談できない人があるのではないかと思い至り、相談する機会をつくりたいと考えた。また、その機会を企画するのが私のような情報弱者であることはむしろよいことのように思えた。私には遠隔授業について何も教える力はないが、困っている人と教えてくれる人をつなぐことはできるのではないかと、私自身が何より困っている当事者なのはこの企画により切実に向き合うことにつながるのではないかと。このように思えたのは国際関係学部の同僚ならきっと助けてくれるだろうという信頼感があったから

でもある。こうして学部教員の協力のもとほぼ毎週水曜日午後に遠隔授業講習会を15回開催することができた。

本稿は、文系学部である国際関係学部が未曾有の危機であるコロナ禍のなか、初めての遠隔授業実施に際し、お互いをどのように助け合ってきたのか、いかに奮闘してきたかの記録である。15回の遠隔授業講習会の経緯や内容のほか、メールでの情報共有を具体的に紹介したい。ただ、講習内容については情報強者の読者には既知のことも多いと思われるため、講習内容の具体例よりも講習会の流れに重きをおきたい。情報弱者によるコロナ禍下における奮闘の民族誌（エスノグラフィー）という位置づけである。臨場感を持たせるためやや冗長な記述となるが、「神は細部に宿る」をモットーとする私の学風に免じて容赦していただきたい。なお、本稿は講習会の呼びかけ役をした中山と、講習会に毎回参加し、情報強者としての能力を遺憾なく発揮して迷える同僚たちを指導していただいた大澤肇先生の共著とする。大澤先生には、本稿の3「国際関係学部教員による春学期のまとめ」を執筆していただき、第13回講習会に参加した学部教員のそれぞれの遠隔授業の総括を紹介していただいた。

2 遠隔授業講習会の講習内容

第1回遠隔授業講習会は4月15日（水）午後に行われた。講習会の開催は、1週間前の4月8日（水）に

*1 国際関係学部 国際学科 教授

*2 国際関係学部 国際学科 准教授

学部執行部（高英求学部長、中山紀子副学部長、澁谷鎮明学部長補佐、中野智章学科主任、和田知久学科主任補佐、大澤肇学科主任補佐）が行った主任会議の席上で決定していた。4月7日（火）には政府が緊急事態宣言を出していたが、愛知県は対象区域から外れていた。しかし、県内の感染状況から4月10日（金）に愛知県が独自に愛知県緊急事態宣言を発出し、それを受けて4月15日（水）に通常通り行われるはずだった教授会が急遽メール審議となった。ただし、遠隔授業について教員が話し合うことは喫緊の課題と認識されたため、「教授会は中止、講習会は実施、ただし出席は任意」という条件下で講習会を開くことにした。高学部長から以下のようなメールで学部教員に知らされた。

●遠隔授業の講習会は実施

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：4月15日（水） 14時00分～
- ・場所：1023教室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用 [ない方はご相談を]）
- ・内容：CoursePowerの使い方 その他

講習会の内容は、高学部長がよく主張されていた通り「すぐにはできなくても、“こんなことができる”という知識を共有できるとよい」という方向でいくことになった。第1回は高先生によるCoursePowerの説明と大澤先生によるYouTube作成の紹介であった。所属教員のほぼ3分の2が参加していた。参加者の希望により、講習会を今後も引き続き行うこととなった。

なお、講習会の前日14日に、大澤先生から、「今朝、大学のホームページに、「【新入生の皆さん】授業受講の準備（「Tora-Net Portal」のログイン方法）について」^{注1)}が掲載され、その中に「Tora-Net（トラネット）、メールシステム、CoursePower（コースパワー）の使い方とMicrosoft Officeのインストールの方法」のリンク^{注2)}がはってある」という情報があった。まだ、大学がどのような情報を出してくるのかということ自体が重要なニュースであった。また、澁谷先生からは、名古屋大学教養教育院のサイトの中にある「オンライン授業に初めて関わる教員のための教授法（ティップス）」「新型コロナウイルス感染症への対応について：名古屋大学教養教育院」^{注3)}、「特別講義「大学生活入門」（新入生向け）の中止について」などの有用なサイトの紹介があった。ほかにも中野先生からは立命館大学の遠隔授業の状況を知らせるサイトの紹介があり、国際関係学部事務室からも滋賀大学など他大学の状況の紹介があった。それこそ誰もが遠隔授業について学内外の情報をできるだけ共有しようと手

探りながら努力していた。

第2回遠隔授業の講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：4月22日（水）14時00分～
- ・場所：1023教室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：黄強先生の地域研究入門「中国地域」の授業資料紹介
「国際専門演習A」授業準備状況（伊藤正晃先生）
ナレーション付きパワーポイント作成（宗婷婷先生）
Zoomの参加方法（和田先生）

第2回以降私が講習会の呼びかけをすることになった。第2回は伊藤正晃先生から遠隔授業準備について、また、宗婷婷先生からナレーション付きのパワーポイントについて説明をしてもらった。このころ、CoursePowerだけでなく、Zoomというオンライン会議ができる技術も習得する必要があるとわかり始めてきた。そのため、主任会議でZoomについて発言していた和田先生に第2回講習会前日に明日の講習会でZoomの説明をしてもらえないかと依頼した。無茶ぶりだったが「承知いたしました。ともにさまよえる羊の一人としてであれば参加可能です」という快諾？の返事をもらった。当日和田先生は「Zoomには実は2日前に初めて触れたばかりです」と言いながら見事なプレゼンを行ってくれた。

なお、このころ高等教育推進課から全学的に「CoursePower等を活用した遠隔授業方法と実践例の講習会」が開かれたので4月22日（水）午前中の回に参加してみた。わかりやすい説明ではあったが、ひとつずつまづくとついていけず、また大勢の知らない参加者がいたためなかなか質問はしづらかった。ただこの講習会の後に大学IR推進課からGoogleドライブに関する資料をもらえたのは分からないながらも嬉しかった。同じ回河内信幸先生も参加されていて不安な者同士だと親近感を強く覚えた。

4月18日（土）に澁谷先生から、オムニバス授業である地域研究入門の担当回の「ローテクな授業案」（本人談）が送られてきたので、許可をもらって学部教員にメールで共有した（資料1参照）。ローテクというのは、「動画なし、YouTubeなし、音声なし」ということだが、内容は充実しており、何より初めて具体的な授業案を見ることができて一筋の光明をみた思いだった。私はこれに味をしめて、すでにCoursePowerに地域研究入門「中国地域」の授業資料をあげ

ていた黄強先生にお願いして、資料を紹介する許可をもらった。

また、このころ、教務支援課より、各学科からICTに関する「学生・教員に対するサポート教員」を選出するように通知がきたが、国際関係学部では、中野学科主任、和田学科主任補佐、大澤学科主任補佐の名前を伝え、「実際には、いま行っている講習会のように皆さんで知恵を出し合い、助け合って」（中野先生談）いくことになった。実際にこの3人以外でもたとえば伊藤正晃先生などに個人的に質問することができた。そういう助け合いの雰囲気が生まれていた。さらに、せっかく講習会には何人かの先生が集まるのだからと、学部の中期的な課題、すなわち、課題を出しすぎないこと、通常の対応で成績評価を考えないことなどを伝える機会にもなった。

4月24日（金）には、英語教育のとりまとめをしている伊藤裕子先生から、国際英語の非常勤講師向けの遠隔授業勉強会開催の要否について質問があり、実際に国際学科の中国語科目を担当されている非常勤講師の先生方（3名）と打合会を開いた和田先生に答えてもらうということもあった。

第3回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：4月30日（木）14時00分～
- ・場所：1023教室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：SharePoint等Tora-Netメールの使い方（高先生、大澤先生）
初級者用CoursePower講習（高先生）
各自の遠隔授業の紹介

通常の講習会開催日の水曜日が29日で祝日のため、日にちを1日ずらして行った。講習内容についてであるが、前回の第2回の講習会は初心者からするとレベルが高すぎたという意見が高学部長に寄せられ、第3回では「初心者に特化したCoursePower講習」のクラスを一つつくり、そこで手取り足取り、ゆっくりやることになった。情報弱者のわりにはうかつであったと少し恥ずかしい。初級クラス開講のことを、まさに「雪中送炭」と于小薇先生は表現した。講習会の後半は初級クラス（講師は高先生）とその他に分かれた。

また、この授業開始1週間前というぎりぎりの時期になってCoursePowerがパンクしそうだという状況が判明した。高学部長から、4月28日（火）の大学からのメール「（重要）ICTを利用した遠隔講義に関するお願い」に「CoursePowerを介在しない教材配布および課題回答提出を」とあり、「（できれば）Course

Powerを使わないで」と言っているようだとのメールが回った。そのためTora-Netメールでの授業資料配布の重要性が浮上し、第3回講習会では急速にTora-Netメールの使い方を伝授することになった。とくに私はTora-Netメールで課題管理をするためのソーティング方法を知りたかった。講師はまたもや高学部長であった。ほかにも忙しいなか申し訳なかったが高先生は頼もしかった。しかし、こうした技術はすでに知っている参加者も多く、今後の講習会の運営方法を考えざるをえなかったが良案も思いつかなかった。またCoursePowerの代わりに工学部の厚意で「Google Suite for Education」が使えるようになるかという朗報があったが、情報弱者にとってはこれ以上新しい技術を学ぶことは難しいように思われた。工学部の武藤敬先生が開いてくださる「Google Suite for Education」説明会には大澤先生が参加してくれることになった。

いっぽうで、授業内容紹介の要請にメールで応じてくれた先生が複数いた。4月29日（水）メールで送られてきた岩間優希先生の「社会学入門」は、学生の読解力とITスキル、データ通信にかかる負荷等を総合的に考慮し、「文字による解説入りのパワーポイントスライドをCoursePowerにアップ」という方法をとっていた（のちに大学側から容量の都合上CoursePowerの利用を控えるよう通知があったため、Tora-netメールでの配布・課題受領に変更）（資料2参照）。内容もさることながら、パワーポイントの見方を知らない新入生に対し丁寧にスクロールに導く技術に感嘆した。CoursePowerへの課題のアップ方法のスライドとともに、すぐに自分の授業にも使いたいと申し出て快諾してもらった。岩間先生に触発されてか、河内先生が「北米から学ぶ」（資料3参照）、伊藤裕子先生がBlackboard Learnに誘導する「国際英語A」（資料4参照）、平井芽阿里先生が全学共通科目の「生活環境と人間」の授業資料を送ってくれた。

第4回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：5月5日（水）15時30分～
- ・場所：1023教室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：SharePointのメール振り分け（高先生）
Google Suiteについて、実践的な報告（大澤先生）
各自の遠隔授業の紹介、その他

第4回はまず、高先生にSharePointのメール振り分けを学んで、CoursePowerが使えない場合の学生

管理に備えた。次に、Google Suiteについて大澤先生から説明してもらった。和田先生と平井先生が学生役となってくれていた。参加者は実際に自分のGoogle Suiteのアカウントをとるところから教えてもらった。CoursePowerを使うとしてもダウンロードしてしまわないように、学籍番号の奇数偶数で使う日を分けるなど運用が複雑になり、とはいえTora-Netメールで大人数講義を管理するのは大変なので、Google Suiteを学んでこれを使ったほうがいいようだった。

大澤先生は、私も参加教員のひとりである授業「ハイブリッド・プロジェクトB」のまとめ役であり、その授業を、Google Classroomを通じた課題作成と提出・閲覧、およびテレビ会議システムを使ったリアルタイム授業をミックスして進行する計画を立てていた。加えて、連絡網としてLINEも使っていた。スタートアップセミナー（1年）や国際応用演習A（2年）や専門演習（3年）などの少人数ゼミにZoomなどのテレビ会議システムを使うことになる教員は多く、Google Meetの設定を知っておくほうがよかった。

第5回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：5月13日（水）15時30分～
- ・場所：924教室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：音声データの作成（平井芽阿里先生、伊藤正晃先生）
Google Suiteの説明（大澤先生、高先生）

5月7日（木）から授業が始まったので、第5回は開始時間を15時30分に変更した。また、これまで使っていた10号館の建物はWi-Fi環境のない学生が来学して使用することになったので、場所を924教室に変更した。第5回にはメールで音声データの作成について情報を送ってくれていた平井先生と伊藤正晃先生から授業紹介をしていただいた。

第5回講習会前日の5月12日（火）に平井先生からメールをいただいた。平井先生は、以前に紹介してくれた全学共通の「生活環境と人間」という授業を、その後、音声データとスライドをPDFにした資料で授業を試みた。その際に、学生から「通常の授業を受けているみたい」という喜んだ声が多かったため、より多くの教員が音声データ付き資料を作成できるように「ギガに優しい」音声データの作成方法があるサイトを共有してくれた。なお、Windowsの場合にはサイトにある無料アプリ「Audacity」の使い方がわかるサイト^{注5)}が参考になるそうだ。当時ほとんどの学生が少人数演習でリアルタイム授業を受ける以外は、

送られてきた資料を読んで課題を考える通信教育のような状況にあった。教員は慣れない遠隔授業の資料を作成するだけで四苦八苦しているが、受講する学生も同じく苦勞している。味気ない通信教育をせめて音声データ付きにする必要性を強く感じた。学生にとって「通常の授業」に近い平井先生の授業形態を学んでおけば、今学期はオンデマンド授業でしのいでも、今後第2波が来る可能性のある秋学期に備えられるからである。また、Zoomを使う際の「入室後の設定」というPDF、日本文化人類学会が提供している「Zoom利用基本マニュアル」のファイルも添付していただいた。同じく音声データの作成方法として、伊藤正晃先生からYouTubeで中国語の授業を作成されたものを紹介していただいた。第5回講習会は音声データ付きの資料を作成する方法を学ぶ回となった。

その後、大澤先生と高先生より、前回よりさらに詳しいGoogle Suite（とくにGoogle Classroom）の説明が行われた。講習会に先立って、大澤先生が5月9日（土）のメールで、工学部作成のマニュアルを学部教員に回してくれた。マニュアルを読んだうえで講習会に臨んでほしいとあった。それは、以下の4つ、Google Classroomの使い方^{注6)}、講義クラスの作り方^{注7)}、Google Suite for Educationの初期設定方法^{注8)}、Black Boardのなかの「教員専用【遠隔授業】情報交換掲示板」^{注9)}であった。

Google Suiteを学ぶことの難しい情報弱者の教員がCoursePowerを使えるようにするために、高先生があえてGoogle Suiteに移ってくれたが、何人かの学生がどうしてもGoogle Suiteに参加できないらしい。この問題は大きく、まだすべて解決したとは言い難い。高先生自身の対処策は次の5つ、1. 宇宙航空理工学科のホームページの「step1」を確実にやらせる、2. 日本語入力／英語入力、大文字／小文字などの注意、3. クラスコードをコピー＆ペーストで入力させる（間違いがないように）、4. Tora-NetのID・PWと、Google Classroomのアカウント・PW、クラスコードを混同しない、5. Google Chromeを使わせるであった。後に、大澤先生から、もうひとつの原因として、学生がすでにもっているGoogleのアカウントから入ったため大学のGoogleに参加できないのではないかと追加の情報を得た。

5月17日（日）のメールで学部全教員に宛てて大澤先生がご自身で作成された動画を2つ教えてくれた。Google Classroom上でのファイルのアップの仕方についての動画と、ファイルを授業などで学生と安全にシェアする（たとえば、複数の自己紹介やプレゼンなどをまとめて特定の場所にアップロードし、学生はそれをあらかじめ見て授業に臨む／感想を書く）方法に

ついで動画である。なお、YouTubeの限定公開サービスを使って拡散を防ぐため、教えていただいたURLはここでは載せないことにする。

平井先生の授業資料に触発されて、私もとくに評判がいいわけでも自信作であるわけでもないが、自分の「文化人類学入門第1回」の授業資料（資料5参照）をメールで送った。送る際に私が書いた「お恥ずかしいですが、次に自分の授業の紹介をしてくれる人がいることを願って、たたき台としてお送りしています」という言葉に回答してくれたと思われるが、中野先生も「考古学第1回」の授業資料の一部を送ってくれて嬉しかった。

第6回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：5月20日（水）15時30分～
- ・場所：925教室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：具体的な質問への答え（大澤先生）、その他

前回の924教室は机にコンセントがなかったのも、第6回の場所は925教室に変更した。第6回は、CoursePowerやGoogle ClassroomやZoomなどについての具体的な質問を大澤先生に答えていただいた。実際に困っていることを質問できて好評だった。

第7回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：5月27日（水）15時30分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：Google ClassroomやCoursePowerなどに関する質疑、授業紹介など

第7回から場所を20号館12階大会議室に変更した。人数が落ち着いてきて大講義室を使う必要はなくなり、参加しやすい場所で行うことにした。第7回では、Google MeetやZoomなどのオンライン授業のやり方について具体的に大澤先生に教えてもらった。

第8回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：6月3日（水）15時30分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：送付資料の圧縮方法、その他具体的な質問、授業紹介など

第8回は、オンデマンド授業に必要な送付資料の圧縮方法などについて、大澤先生に教えていただいた。授業「地域研究入門」のメーワルト先生の担当回「南欧・中欧地域」の資料のサイズを12MBから半分にしてもらい、また和崎春日先生の担当回「東南アジア」の資料も16MBから9MBに減らしてもらった。また伊藤正晃先生にご自身のGoogle Classroomの実践を紹介していただいた。Zoomの音声聞こえないとの質問がでたがそれも解決した。このように実際に困っていることを質問できるのは何よりだった。

講習会後（6月3日夕方）に大澤先生から、PDFのファイルサイズ縮小のやり方について「王道」の2つの方法が送られてきた。1）大学で契約しているAdobe包括ライセンスを利用し、Acrobat DCをダウンロードする方法^{注10}と2）Adobeの公式圧縮ツールを使う方法^{注11}の2つである。さらに、このメールをみた国際関係学部事務室（6月5日金）から補足説明として、大学で契約しているAdobe包括ライセンスを利用し、Acrobat DCをダウンロードするには申請する必要があることを教えてくれるメールが回った。

第9回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：6月10日（水）15時30分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：送付資料の圧縮方法、その他具体的な質問、授業紹介など

第9回では、オンデマンド授業に関するいくつかの試みや伊藤正晃先生のGoogle Classroomを使った先進的な取り組みの紹介、また補講についての意見交換などが行われた。パワーポイントに音声を入れたいなど個々の質問に関しても知識のある先生方に答えていただいた。

第10回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：6月17日（水）15時30分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：Drop-boxの使い方、具体的な質問、授業紹介など

第10回では、Drop-boxの使い方や音声の入れ方など個々の質問に関し知識のある大澤先生や伊藤正晃先生に答えていただいた。これは伊藤正晃先生が和崎先生から地域研究入門の担当回「アフリカ地域」の授業

資料作成補助を依頼されたことから始まった。伊藤先生は和崎先生の音声付きパワーポイントのデータをそのまま動画として作成できないかと努力してくれたのだが、和崎先生のデータが古いバージョンのパソコンで作成されたせいか、どうしても動画に変換できなかった。そのため、地域研究入門とりまとめ役の私に和崎先生のデータをDrop-boxにアップロードするので受け取ってほしいとのことだったが、私はそもそもDrop-boxとは何かを知らなかった。そこで講習会で教えていただくことになったのだった。伊藤先生はこうのようにみんなの相談所、駆け込み寺となってくれていた。

第11回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：6月24日（水）15時30分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：授業紹介（加々美康彦先生）

第11回は、加々美康彦先生にCoursePowerを使ったご自身の「国際法」や「環太平洋から学ぶ」などの授業内容を紹介していただいた。これは伊藤正晃先生からのリクエストだった。加々美先生は昨年度と同じ質でオンデマンド授業を行うというコンセプトのもと、そもそも素晴らしい内容とオンデマンドならではの工夫の両方を披露していただいた。熱心な学生にもまたそうでない学生にも双方に喜ばれる内容と工夫であった。

第12回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：7月1日（水）16時00分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：授業紹介（高先生）

第12回は、講習会前の主任会議が遅く始まるため、講習会の始まりを30分遅らせて4時からとした。講習内容は、急なお願いを聞いていただいて、高先生からGoogle Classroomを使ったご自身の「国際関係学入門」の授業内容を紹介していただいた。音声付きの資料が学生に好評なこと、熱心な学生には英語のオプション課題を出していること、基本的には課題を出しすぎないように注意していること、CoursePowerとGoogle Classroomの比較など、オンデマンド授業に関わる資料と工夫と実感と教訓などさまざまな内容であった。私もこの授業を受けたら賢くなれるのではと心から思

えた授業紹介であった。遠隔授業方法伝授にもまして、各教員の授業内容を知ること自体も重要だと認識できた。

第13回遠隔授業講習会と国際関係学部「懇話会」合同会

★出席は任意

- ・日時：7月15日（水）15時30分～（退出自由）
- ・場所：1011教室 分散して座る
- ・内容：成績評価、補講、授業に対する提案、学生の情報共有、その他
- ・参加スタイル：（下の二つのうちどちらか）
 - ①大学に来て出席〔マスク着用〕
 - ②自宅などからZoomで参加

第13回を行なう予定だった7月8日（水）は大雨のため中止・延期となった。第13回は翌週の7月15日（水）に、主任会議提案の国際関係学部「懇話会」と合同で行なった。Zoomでの参加もあり、いつにもまして盛況であった。参加された先生方から、現在の授業の状況、成績評価の方法、困っていることなどをお聞きした。まずは学生に不利益が出ないような対応をすること、さらに、音声付き授業の重要性やGoogle Classroomを学ぶことの必要性が確認された。秋学期の授業体制がどうなるかまだはっきりしていないが、おそらく遠隔授業が不要になることはなく、そのためこれまで行ってきた遠隔授業の（少しずつの）レベルアップが求められる。学生の満足度を高めるためにどうすればいいか、今後も検討することになった。この回の各学部教員の意見はのちの「3 国際関係学部教員による春学期のまとめ」において詳述する。

第14回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：7月29日（水）15時30分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：秋学期授業に向けてのアイデア交換、その他

7月22日（水）は、同時刻に中部大学国際人間学研究所主催第13回教員研究発表会が開かれ、平井先生（「現代沖縄の神々と聖地」）と岩間先生（「日本におけるヴェトナム戦争報道」）による発表があったため、講習会をお休みとした。

7月29日（水）に開かれた第14回講習会は、前回と同じく、Zoomでの参加も可能にした。内容は、秋学期の授業や成績評価に関する意見交換であった。その結果を踏まえて、次回は実際にパワーポイントに音声

をつける作業を伊藤正晃先生から教えてもらうことになった。

第15回遠隔授業講習会

★出席は任意（絶対に無理されませんように）

- ・日時：8月5日（水）15時30分～
- ・場所：20号館12階大会議室（窓を開けて間隔をあけて着席、マスク着用）
- ・内容：伊藤正晃先生による音声付パワーポイント作成指導、春学期成績評価検討

第15回は夏休み前の最後の講習会となった。伊藤先生の指導のもと、YouTubeを使って音声データをつけ、国際関係学部には何人かの新しいユーチューバーが生まれた。おそらく限定公開専門であろうが。

3 国際関係学部教員による春学期のまとめ

国際関係学部では、教員個々人の努力に加え、上記のような講習会を通して、IT知識や授業に関するチップスを共有することで、2020年度春学期におけるオンライン授業を乗り切ることができた。では、そのオンライン授業に対する教員個々人の方法・反省や、学生の反応、オンライン授業の総括はどのようなものであったのか。本来であれば、学生に対するアンケートなどで測るべきであったが、2020年度春学期における授業評価は中止になった。したがって、ここでは、7月15日（水）に開かれた懇話会（第13回遠隔授業講習会と合同）において、参加した学部教員が述べた春学期のまとめを紹介することで上記に代えたい。なお、執筆者の中山は司会、大澤は記録を取ることに専念したので、ここではまとまった発言はしていない。

まず1～2年生の状況を中心に紹介したい。

平井芽阿里先生は下記のように総括を行った。1年生は非常に頑張っており、こちらがメールを出せば返事はちゃんと返ってくる。よってスタートアップセミナーは良い成績になりそうである。問題は2年生で国際応用演習Aでは、時には半数くらいの学生しか出席してこなかった回があった。2年生のうち数名は、精神的に不安定な状況にあるように思われる。このような学生などはZoomのカメラをオンにしたがらないなどの行動が見られるので、注意する必要がある。また全学共通教育科目の授業も担当しているが、こちらの出席率は、73名中60名くらいと思われる。

岩間優希先生は、平井先生と同様、1年生の方が授業に真面目に取り組んでいるという評価であった。担当科目である、1年生のスタートアップセミナーと社会学入門について、学生はよくやっていると指摘した。

社会学入門は、毎回の感想を最大500文字で書かせて評価し、出席も取っている、規定回以上出さない場合は不合格になるが、昨年度以前に比べいいと思われると総括した。一方、2年生の国際応用演習Aの課題提出率はあまりよくないが、Zoomを通した面談などは出てくれるので、何とか脱落者が出ないようにしている、とのことであった。なお秋学期は、小規模な授業は対面も可能にして欲しい、との要望もあった。

伊藤正晃先生からは、スタートアップセミナーの担当クラスについては、過年度生以外は問題なく、Google Suiteでフォーマットを作って課題を出している、との報告があった。また学部専門科目の「音声学」が、Googleフォームを使い、授業全体で70問ほど課題を出したがほぼ全員出している、受講者の動向もフォローできている、との総括があった。

河内信幸先生からは、スタートアップセミナーの担当クラスについては、数名が課題を出せていない、ただし連絡は取れている、との報告があった。また1年生の学部専門科目「政治学概論」については、受講者168名で、課題が難しすぎるという意見があり、途中から課題の難易度を下げ、成績挽回のためのレポート課題も準備中との発言があった。2年生以上の専門科目「北米から学ぶ」では、一部学生の課題の提出があまりよくないときがあるが、こちらも成績挽回のためのレポート課題を準備中、音信不通の受講者については単位を基本的には認めないつもり、とのことであった。また4年生については、中間発表会ができていないこと、学生は対面授業推進派とオンライン派が半々で、進め方について困っている旨発言があった。

和田知久先生からは、1年生の学部専門科目「アジア研究入門」について、1割くらいの受講生は課題が出せていないので、課題の締切をお盆の前後くらいまでに延長することを考えている、との発言があった。また1年生の専門科目の担当者同士で情報を共有できればよいのでは、という提案があった。

2年生以上の学部専門科目については、以下のよう
な報告があった。

宗婷婷先生からは、2年生の国際応用演習A担当クラスは特に問題がない、学部専門科目の「東アジアから学ぶ」では、各回で課題を出しているが、最悪最後に課題を集めて出せばよい、ということも考慮している、との発言があった。

于小薇先生からは、学部専門科目の「比較社会論」は、CoursePowerを使い、受講学生が約70名、7回目を過ぎると課題提出を行う学生は50名くらいになった、との報告があった。あまり課題提出が少ない学生には電話して注意を促している、とのことであった。

黄強先生からは、講義もゼミも基本的にCourse Powerを使い、レポートを課していたとの報告があった。

羽後静子先生からは、3年生以上向け学部専門科目「国際政治学」について、優秀な学生と、ついていくのがやっとという学生と、受講者間で格差が著しいという報告があった。

澁谷鎮明先生からは、3～4年ゼミはZoomを使って実施している一方、100人規模の大講義2つについては、音声なしのスライドをGoogle Classroomを通じて配信している、との紹介があった。内容については特に学生からの苦情も無く、評価は普段より少し簡単にしているとのことであった。一方、韓国語の授業であるが、ネイティブ教員である姜先生はオンライン授業実施が困難であったため、全面的にサポートした。感染しないよう周回の準備を行ったうえで姜先生を大学にお呼びし、毎回Google Meetでリアルタイム授業を行うセッティングをしたため、実質2コマ増えたようなものである、との指摘があった。

本学部の教育の大きな柱である「国際英語」については、下記のような報告があった。

伊藤裕子先生は、レベル別に分かれている国際英語については、MeetとLINEを併用し行った。1年生のクラスは、中上級に相当するレベルであり、毎回ほぼ全員出席した。2年生のクラスでは、補講でこれまで出していない課題を出すことを認めるなど、例年に比べ比較的易しくした。一方、ネイティブ教員による国際英語クラスの一部では、メールが全て英文で書かれているために学生が理解できないという問題が発生したため、メールや課題を翻訳するなどサポートをした、とのことであった。また伊藤先生からは、直接電話をかけて受講者のサポートを行ったが、いわゆる通信教育的なやり方に魅力を感じられない学生もいる、という学生側の意見の紹介もあった。また非常勤講師のなかには、真面目にやりすぎてメールを送りすぎている先生もあり、そのため受講者がストレス・プレッシャーを受けている、という事例の紹介もあり、楽しみながらやらないとダメではないか、無理するとよくないのではないか、という指摘がなされた。

また伊藤先生の演習授業では、国際応用演習AはMeetとLINEを併用して実施し、数回は公開で行った。また4年ゼミについては、本来は、7月は卒論中間発表会を行っていたが、今回は通常通りできないので、秋学期にZoomで中間発表会をやってみてはどうか、という提案がなされた。

中野智章先生からは、担当の授業のうち1つは文法の授業だったので、電子メール等を通して英作文の提

出・添削を行った、他の英語2クラスはリアルタイムで実施し課題はほぼ全員提出した、との報告があった。

最後に学部長の高英求先生から総括が行われ、秋学期の授業方法については現在検討中だが、遠隔授業が行われる可能性が高い、学外からも中部大学はよくやっていると言われた、学生からよりよいオンライン授業をしてくれという声がある一方で、「データダイエットをするべき」という意見があるとの紹介があった。また、4年間の学びの集大成としての卒論(卒業研究)については、まだ就活ができていない・終わっていない学生も多く、課題に追われて論文が進んでいない学生も多い、彼・彼女らには心のケアが大事なのではないか、という問題提起が行われた。

4 おわりに

以上、前半に、15回の遠隔授業講習会の講習内容、およびメールによる情報共有について、後半に、遠隔授業に対する教員個々人の総括についてまとめた。前半の講習会については、15回も良く続いたと感慨深い一方、内容は思いつきや急な無茶振り、繰り返しが多いなど欠点だらけのように思えてくる。呼びかけ役の自分の授業準備が間に合わなくなり、講習内容も自転車操業となったかのようである。もっと実習に特化すべきだったかと反省している。参加者数も当初こそ多かったが、授業が始まると忙しくなったのか減少してきた。ただし、講習会と並行してメールでの情報共有があったため、参加者以外にも少しは役に立っただろう。講習会開催自体を「これこそFD」(和崎先生談)や「心のよすが」(高先生談)や「安否確認」(于先生談)と評価してくれる先生方もいた。あらためて急な依頼に応えてくれた講師陣、情報提供者に感謝する次第である。

後半の遠隔授業に対する教員個々人の総括については、何よりもまず各教員が遠隔授業に真摯に取り組んだことが理解される。春学期期間中ずっと、授業方法を工夫し、学生の反応をよく見ていた。とくに、平井先生や岩間先生をはじめとしてスタートアップセミナー担当の先生方は、もっとも不安を抱えている1年生に非常に密接に向き合っていたし、英語担当の伊藤裕子先生は毎週学生の電話相談にのっていた。ほかにもさまざまななかたちでそれぞれの先生が努力されていた。私が間近にみていた、執行部の面々はみな獅子奮迅の働きだった。とくに、学生や学部教員、また非常勤の先生方に向けて的確なメールを送り続けてサポートした高学部長や中野学科主任には頭がさがる。

本稿はたまたま遠隔授業講習会の呼びかけ役となった人間からみた講習会を中心とした国際関係学部の奮闘記である。おそらく他学部でも、また全国の大学で

もどこでも起こったコロナ禍下のドタバタ劇かもしれないが、私たちにとってはかけがえのない大事な記録であり、記憶である。小中学生にパソコンが1台ずつ配布される政策が決まった現在、いずれこの記録が日本のICT教育黎明期の貴重な報告として貢献できるかもしれない。また、お互いの授業内容を期せずして間近にみる機会となり、そのことは今後の新しい教育体制を考えるうえで重要なヒントになりうる。貴重な授業資料のアーカイブ化（伊藤正晃先生談）ができれば、教育や研究の新たな次元が開けるかもしれない。そうであってこそ、私たちがコロナ禍で奮闘した甲斐があったというものである。

注：

- 1) 【新入生の皆さん】授業受講の準備（「Tora-Net Portal」のログイン方法）について
<https://www.chubu.ac.jp/news/detail-3862.html>
- 2) Tora-Net（トラネット）、メールシステム、CoursePower（コースパワー）の使い方とMicrosoft Officeのインストールの方法
https://edu.isc.chubu.ac.jp/hsuzuki/iip/toranet_mail_faq/index.html
- 3) 「新型コロナウイルス感染症への対応について：名古屋大学教養教育院」
<http://www.ilas.nagoya-u.ac.jp/covid-19.html>
- 4) 「ギガに優しい」音声データの作成方法があるサイト
<https://www.gakushuin.ac.jp/~881791/RLtest/tips.html#mac>
- 5) windowsの場合の無料アプリ「Audacity」の使い方がわかるサイト

https://www-cc.gakushuin.ac.jp/~support/faq/quickmanual/shien_audacity.pdf

- 6) Google Classroomの使い方
https://www3.chubu.ac.jp/astronautics_aeronautics/aa_classroom/
- 7) Google Classroomの講義クラスの作り方
https://www3.chubu.ac.jp/astronautics_aeronautics/aa_classroom/class/
- 8) Google Suite for Educationの初期設定方法
https://www3.chubu.ac.jp/astronautics_aeronautics/aanotice/google_edu/
- 9) Black Boardのなかの「教員専用【遠隔授業】情報交換掲示板」
<https://chubu-univ.blackboard.com>
- 10) 大学で契約のAdobe包括ライセンスを利用し、Acrobat DCをダウンロードする方法
<https://www.isc.chubu.ac.jp/adobe/adobeinfo.html#adobe1>
- 11) Adobeの公式圧縮ツールを使う方法
<https://documentcloud.adobe.com/acrobat/jp/ja/online/compress-pdf>

資料

- 1) 澁谷先生の地域研究入門の担当回「東アジア」の授業案
- 2) 岩間先生の「社会学入門第1回」の授業資料の一部
- 3) 河内先生の「北米から学ぶ」の授業資料の一部
- 4) 伊藤裕子先生のBlackboard Learnに誘導する「国際英語A」
- 5) 中山紀子の「文化人類学入門第1回」の授業資料

【資料1-1】

【授業説明・学習指示】 2020.05.21

地域研究入門（第3回）

受講生の皆さん、こんにちは。私は第3回担当者の渡谷（しぐや）です。授業初回の日、科目リーダーの中山先生からアナウンスがあったと思いますが、この科目は遠隔教育で行うことになります。教員ももちろんですが、みなさんの努力も求められます。共に努力してよい授業にできればと思います。

また、この科目は動画配信・ネット中継ではなく、みなさんが成績確認などで利用するTora-net中の、Course Powerなどを用いて進めます。

今回は、私の専門研究地域である韓国（朝鮮）について、この①授業説明・学習指示書に沿って、②教科書『データブック オブ・ザ・ワールド2020』、③配布資料「近くて遠い韓国・朝鮮」（PDF）、④パワーポイント画像データ（PDF）を使って学習を進めます。

これ以降、 に囲まれた内容が、皆さんに対する学習の指示なので、それに沿って学習を進めてください。

①Course Powerからダウンロードした資料のうち、「近くて遠い韓国・朝鮮」というタイトルが入ったPDFの文書が今日の学習内容です。図や表も参照しながら読み進めてください。わかりにくい用語があれば自分でチェックして調べてみてください。

②教科書の国別項目を探し、大韓民国と朝鮮民主主義人民共和国、日本の人口、面積、民族、言語、一人当たりGNI（国民総所得）を調べ、Course Powerの「テスト」に回答してください。

③配布資料の図1にある、朝鮮戦争の経過についての歴史地図を見てください。開戦から停戦まで、どのような経過が起ったかを細い文章で説明してみてください。配布資料の文章の部分なども参考にして構いません。

④配布資料の「ハングル文字ということばの障壁？」と関連して、(1) 配布資料の図2にあるハングル文字と韓国語の特徴と、(2) パワーポイント画像データにある、韓国の街中の風景を見てどのくらい韓国語が使われているか確認してください。その上で、韓国語を学習することの意味についてCourse Powerの「テスト」にコメントしてください。

【資料1-2】

地域研究入門（担当：渡谷） 200514

配布資料：「近くて遠い」韓国・朝鮮と日本

●「朝鮮」「韓国」の呼称と基礎事項（テキスト参照）

- 日本の「お隣さん」である朝鮮半島には「大韓民国＝韓国」と「朝鮮民主主義人民共和国＝北朝鮮」の二つの政府が存在する。日本では地域名として「朝鮮」半島と呼ばれるため、日本の報道などで「朝鮮では」等と言うときイコール「北朝鮮」ではない場合も多いので注意すべきである。
- 良きにつけ悪きにつけ、古くから朝鮮半島と日本は関係が深く、朝鮮半島で起きたことは日本でも影響が出やすい。たとえばかつてのNHK「ハングル講座・アンニョンハシムニカ」のネーミングなども、両者に配慮して「朝鮮語」とも「韓国語」とも表記しなかったのではないかい。今も「ハングル講座」である。
- 教科書の◆ページと◆ページには南北朝鮮の朝鮮半島の基礎情報（人口・面積・民族・言語・略史など）が載っているのを確認してほしい

●朝鮮半島と南北分断

- 現在朝鮮半島は、同じ民族が分かれて別々の体制の政府を持つ「南北分断」の状況にある。大韓民国（韓国）と朝鮮民主主義人民共和国（北朝鮮）二つの政府があり、国連も双方の政府を認めている。両政府の間は関係が悪いようにも良いようにも見える。なぜこのようになっているのか？

⇒基本的には朝鮮戦争の影響であり、隣国である日本にも実は一定の影響がある。

- 朝鮮戦争（1950-1953）とその影響：朝鮮戦争は当時の米ソ冷戦の代理戦争としての性格も持ち、1950年6月に北側から38度線を越えて侵襲して開戦した。初期の北側の侵襲と、国連軍（米軍）の仁川上陸作戦の後、人民軍（中国軍）の参戦したことや戦線が南北に大きく移動して、半島全土がローラーされ被害が増大した。旧ソ連による仲介で1953年に軍事境界線（休戦ライン）を設定し休戦となった。
- これ以後南北は対立しつつ現在に至るものの、本来同じ民族である人々が分断された状態であり「民族統一」は現在でも悲願となっている。例えば朝鮮戦争で生き別れになった「南北離散家族」再会は懸案となっているし、韓国に米軍が多く駐留している事実や、韓国の南北融和政策も本来朝鮮戦争による民族分断に原因がある。
- この時期に日本では軍事物資の生産を行い「朝鮮特需」等と呼ばれる好景気が起き、日本の戦後復興の一助になったものとされている。

●ハングル文字ということばの障壁（PPT資料）

- 言語の障壁ハングル文字：韓国語は日本語と文法や漢字語が多いという点で似ているものの、独自のハングル文字を使っている。ハングル文字はユニークだが、日本人をはじめとした外国人が韓国を理解するためには一種の障壁になるかもしれない。実は日本のひらがな・カタカナもそうであるだろう。類似点があるために日本人には習いやすい言語の一つである。実は逆も正しい。日本語が話せる韓国人は多いが、その逆はまだ少ない？
- 図2に示したように、ハングル文字は子音と母音のパーツの組合せでできていく。場合によって子音+母音+子音の日本語にはあまりない「閉音節」の発音も多く日本語話者には難しい部分もある。一方で韓国語の文章を見ると、語順が日本語とほぼ同じであり、「てにをは」にあたる助詞も存在することで、日本語話者が学ぶ場合、あるレベルまで学習すると急に伸びる時期がある。

【資料1-3】

●韓国、朝鮮半島に関する参考図書・入門編（大学の図書館にもあり）

伊藤聖人はか 『新訂増補 朝鮮を知る事典』、2000、平凡社、¥5000
 小倉紀成編 『現代韓国を知るための60章』、2014、明石書店 ¥2200
 小野田南 『韓流エンタメ日本侵襲戦略』、2011、扶桑社新書 ¥720
 委在彦 『歴史物語 朝鮮半島』、2006、朝日選書 ¥1300
 小針進 『日韓交流スクランブル』、2008、大修館書店 ¥1800
 NewsPicks 取材班 『韓流経営 Line』、2016、扶桑社新書、¥780
 伊藤聖人 『北朝鮮人民の生活：脱北者の手記から読み解く実相』、2017、弘文館、¥5000
 李栄薫 『反日種族主義』、2019、文芸春秋、¥1760

図1 朝鮮戦争と国連軍（米軍）の参戦

【資料1-4】

한글 (子) (母) (子=발침) (子) (母) (子=발침) (하) (생) (학) (가) (쿠) (세) (이) (느)

저는 일본에서 온 학생입니다.

(わたし) (は) (日本) (から) (来た) (学生) (です。)

図2 ハングルの構成と朝鮮語（韓国語）の文法
 上：ハングルの構成（出所：『10日間のハングル』宝島社、1984年、35頁）
 下：朝鮮語（韓国語）と日本語の文法の対比（筆者作成）

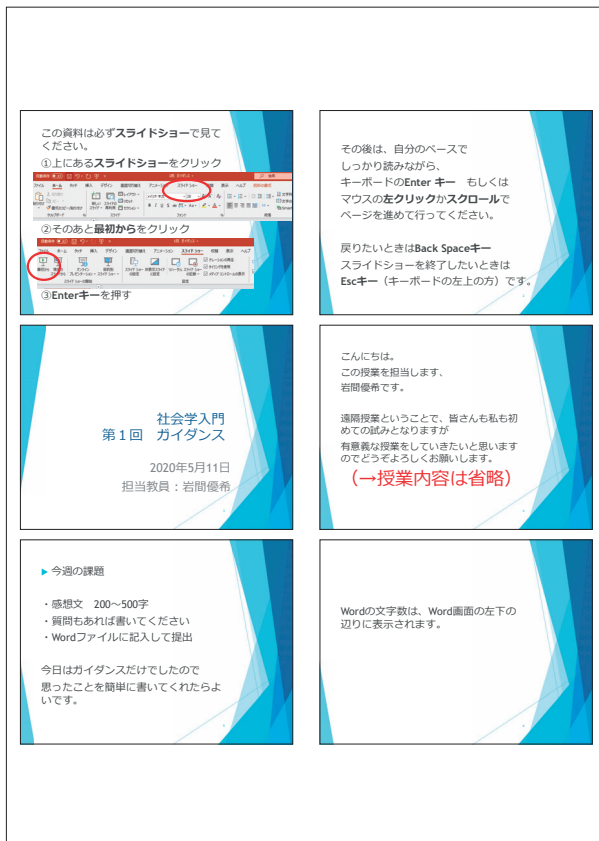
【資料1-5】



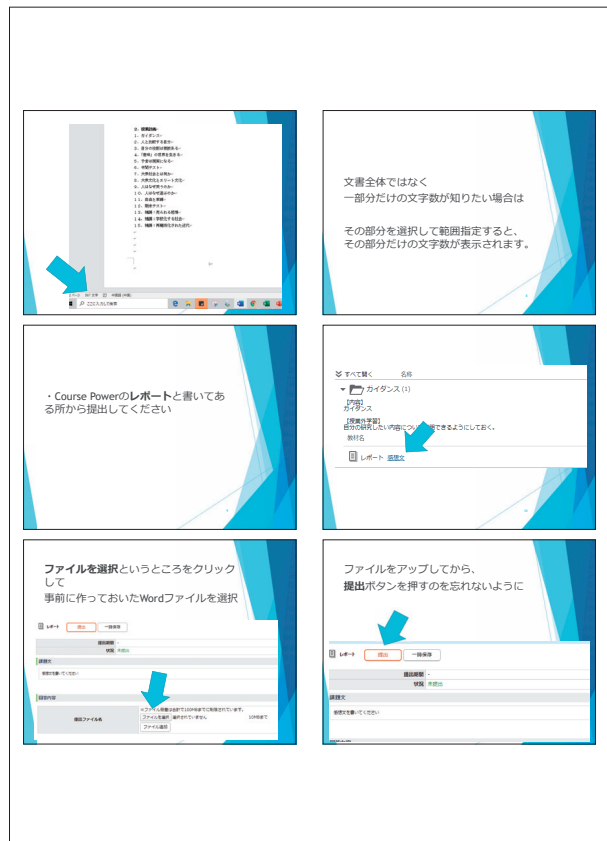
【資料1-6】



【資料2-1】



【資料2-2】



【資料 3】

授業説明・学習指示

2020. 05. 08

「北米から学ぶ」(第 1 回)

受講生の皆さん、こんにちは。私は「北米から学ぶ」を担当する河内です。授業は遠隔操作で行いますので、お送りする資料や指示に注意してほしいと思います。教員はもちろんですが、皆さんの努力も求められます。ともに努力してよい授業にできればと思います。

また、この科目は動画配信・ネット中継ではなく、皆さんが成績確認などでよく利用する Tora-net の中の、Course Power などを用いて進めます。

まず第 1 回目は、北米のカナダとアメリカ合衆国について、レジメ、地図、年表などの資料を送ります。まだ、教科書は入手できていない方も多いと思いますので、今回は、これらの資料に基づいて、次の点を留意してほしいと思います。そして、Course Power の「テスト」にコメントしてください。

＊留意点 (チェックポイント)

(1)カナダとアメリカ合衆国では、国土面積、経済 (国内総生産)、人口、人口密度において大きな違いがある。アメリカ合衆国は、人口の多さ、経済の大きさにおいてカナダを凌いでいますが、**レジメを参考**にして、その違いをチェックしてください。

(2)アメリカ合衆国は、元タイギリスの植民地でしたが、東部 13 州が独立して建国が始まりました。そして、次第に西部への開拓や南部への進出が進み、現在のアメリカ合衆国が形成されました。そのため、アメリカの歴史は短いですが、地域的な多様性に富んだ国であり、東部、中西部、西部、西海岸、南部などの地域に区分され、それぞれが特徴を持っています。**地図を参考**にして、その地域区分をチェックしてください。

(3)アメリカ合衆国は、1776 年にイギリスから独立して建国が始まりました。そして、19 世紀半ばには南北戦争という内戦を経て、19 世紀末にイギリスを超えて世界一の工業国になりました。また、20 世紀になると、第一次世界大戦後に債権国となり、第二次世界大戦では連合国勝利の重要な役割を果たしました。さらに、第二次大戦後は、ソ連と対抗する超大国となりました。**年表を参考**にして、アメリカ合衆国の歴史をチェックしてください。

【資料 4 - 1】

国際英語 1A (月曜 1-2 限レベル 5、担当教員：伊藤裕子) 資料 事前登録

事前登録 初回授業でも説明しますが事前に来る方は進めて下さい。

まずは、PC、タブレット、スマホを用意
Blackboard Learn 登録作業をします
①<https://chubu-univ.blackboard.com/> にアクセス
②Login ボタンの下の注意事項をよく読む。学生向けマニュアルをクリックしてよく読む。ここにも貼ります→学生向けマニュアル
<http://www.isc.chubu.ac.jp/elearning/gakusei.html>

③ログインページ <https://chubu-univ.blackboard.com/> からログインする。

**ユーザー名とパスワードは、教務部より交付された利用
者個人認証です。入力後、「Login」をクリックしま
す。**



【資料 4 - 2】

④ログイン後、利用者情報の登録を行います。登録の仕方のマニュアルサイト→
<http://www.isc.chubu.ac.jp/elearning/userset-gakusei.html>

このマニュアルをよく見ながら、自分の My Blackboard のページから利用者情報の登録を行ってください。ニックネームではなく、氏名を正確に記入して下さい。

⑤「戻る」を押して登録完了

①—④の登録作業をしなくても、ログインが可能であり、Blackboard Learn 授業サイト「国際英語 1A」を見ることが出来ますが、教員の方へは名前が通知されませんので、出席確認がすぐに出来ません。登録を行ってください。

分からない場合は、本メール返信で問い合わせてください。それでもわからない場合は電話で説明します。こちらから電話しますので、通じる電話番号をメールでお知らせください。すぐに電話できない事の方が多いですので、長くて 1 日待っててください。

【資料 5】

文化人類学入門 課題第 1 回

課題の締め切り：2020 年 5 月 11 日 (月) 23:00 pm

課題の提出先：Coursepower のレポートにアップロードが望ましい。その他はメール参照 (学籍番号偶数の場合：月、水、金、学籍番号奇数の場合：火、木、土)

課題の書き方：アンケート 2 つ、課題 2 つを同じ Word ファイルにまとめて提出する。

★アンケートが 2 つあります。
アンケート 1 文化という言葉がつく語句を、なるべく多く書いてください。
アンケート 2 文化人類学の授業ではどのようなことを学べると思いますか。

★課題が 2 つあります
課題 1 まず、下記の Ted Talk (15 分くらい) の youtube を見てください。その後、下記の 3 つの問いに答えてください。

なぜ AI 時代に人類的思考法を持った人材が必要なのか？ | Zhu Yi | TEDxOtemachiLive
<https://www.ted.com/talks/ai>

課題 1-1. この動画を見て、報告者が何を伝えたいのかを書きなさい。
課題 1-2. この動画を見て、報告者の主張についてあなたの自由な感想をかきなさい。
課題 1-3. この動画の報告者と同じような、文化と文化の違いに関するあなたの経験があれば書いてください。

課題 2
この動画の報告者のように、自分の文化と異なる文化に出会ったときに文化人類学者がとる態度があります。それを「文化相対主義」と言います。あなた自身でこの「文化相対主義」について調べ、そのまますの言葉を書いてください。その際に、どの本や論文やサイトから引用したか明記してください。その後、自分の言葉で「文化相対主義」を解釈してください。

**Progressing to the Next Stage in University Remote Teaching
Under COVID-19 Pandemic Conditions:
Challenges faced and met by the College of International Studies,
Spring semester 2020**

NAKAYAMA Noriko^{*1} and OSAWA Hajime^{*2}

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

*2 Associate Professor, Department of International Studies, College of International Studies, Chubu University

Abstract

Facing COVID-19 pandemic conditions, the faculty members of Chubu University's College of International Studies (CU-CIS) conducted remote teaching for 15-lesson courses. The lessons were offered almost every Wednesday throughout the spring semester of 2020. Some members introduced useful digital tools such as CoursePower, Zoom, Google Classroom, Dropbox and etc. Others developed original class materials. The faculty members supported each other by sharing their experiences, growing and learning together to overcome the unprecedented challenge. This paper reports on the challenges and outcomes of the experiences of remote learning under COVID-19 pandemic conditions. Noriko NAKAYAMA presents a summary and the content of the courses, and Hajime OSAWA highlights the comments of each faculty member through the team-building experience.

Key words

COVID-19, remote teaching, College of International Studies, challenges, distance learning

保健看護・幼児教育・スポーツ保健医療の多学科協同による 乳児と母親を対象とした子育てセミナーの開催

中山 知未^{*1}・岡倉 実咲^{*1}・山下 恵^{*2}・千田 隆弘^{*3}
北辻 耕司^{*4}・繁野 行宏^{*5}・横手 直美^{*6}

要 旨

著者らは、乳児をもつ母親の育児ストレスの軽減と、子どもの健やかな成長発達とともに母子相互作用の促進を図ることを目的に、2013年度より母児のエクササイズと育児教育を融合させた「子育てセミナー」を開催してきた。2019年度は新たな試みとして、保健看護学科の母性看護学ゼミ、幼児教育学科の子育てすくすく育て隊、スポーツ保健医療学科の救急救命コースの3学科の学生をサポートスタッフとして迎え、多学科協同による「子育てセミナー」を開催した。学生は受付係・体調確認係・駐車場誘導係などの役割を担ってセミナー運営に携わった。実際の母児の様子や、母親同士の交流場面を観察することにより、学生は、乳児の発達と母子相互作用、母親同士の交流等の重要性を学ぶと同時に、本セミナーが地域の子育て支援において担う役割についても考察することができていた。さらに、学生は講義や臨地実習とは異なる視点で、他職種との専門性の違いや連携についても実感することができ、貴重な教育の場となったことが分かった。

キーワード

多学科協同、子育て支援、セミナー運営、乳児、母親

1 はじめに

わが国の母子を取り巻く環境は核家族化や近隣関係の希薄化がすすみ、母親は育児不安やストレスを抱きやすく、産後うつや乳幼児虐待に発展するケースが社会問題となっている。厚生労働省の報告¹⁾によると、「子育ての悩みを相談できる人がいる」と回答した母親は、2003年は73.8%であったが、2014年には、43.8%となり、子育ての孤立化は深刻さを増している。また、同報告より、妊娠・出産・産後期間の不安を解消するために必要なサービスとして、「育児の相談の場」「妊産婦同士の交流の場」を求める母親が多いことが分かっている。

著者らは、乳児をもつ母親の育児ストレスの軽減をはかるには、子どもの健やかな成長発達とともに母子相互作用の促進を図る子育て支援が効果的であると考え、その具体的方策として母児のエクササイズと育児教育を融合させた「子育てセミナー」を2013年度から保健看護学科の学生スタッフとともに開催してきた。

これまで開催した「子育てセミナー」の研究結果より、母親に対する効果として、産後うつのリスクが減少することが明らかになり、看護学生についても、臨地実習時とは異なった視点から継続的な育児支援の必

要性について理解し、学生自身も母子と共に成長できる「共育共学」の機会であることが明らかとなっている²⁾³⁾。

2 2019年度の新たな試み「3学科協同」

本学には、保健看護学科以外にも育児教育と関連深い資格系の幼児教育学科とスポーツ保健医療学科の救急救命コースがある。共働き世帯の増加によって0～2歳児保育が増加していることから、保育士を目指す学生が乳児の成長発達のプロセスを観察し、母親への支援を体験から学ぶことは、保育技術の向上と子育て支援社会の理解につながる。また、新生児・乳幼児の救急車の出動件数は年間で279,309件で全出動の4.7%にも相当することから⁴⁾(2018年)、救急救命士を目指す学生が乳児の身体的特徴や保護者の心理を理解することは、緊急事態にある母子に的確に対応するうえで重要である。乳児の成長発達や母子間の相互作用を目の前で観察し、子育て支援のサポートを実際に行う体験は、母子と関わる職業を志す学生にとって貴重な教育の場となると考える。

以上のことから、2019年度は保健看護学科の母性看護学ゼミの学生(以下、LK学生)、幼児教育学科の子

*1 看護実習センター 実習講師

*2 生命健康科学部保健看護学科 講師

*3 現代教育学部幼児教育学科 講師

*4 生命健康科学部スポーツ保健医療学科 助教

*5 生命健康科学部スポーツ保健医療学科 助手

*6 生命健康科学部保健看護学科 准教授

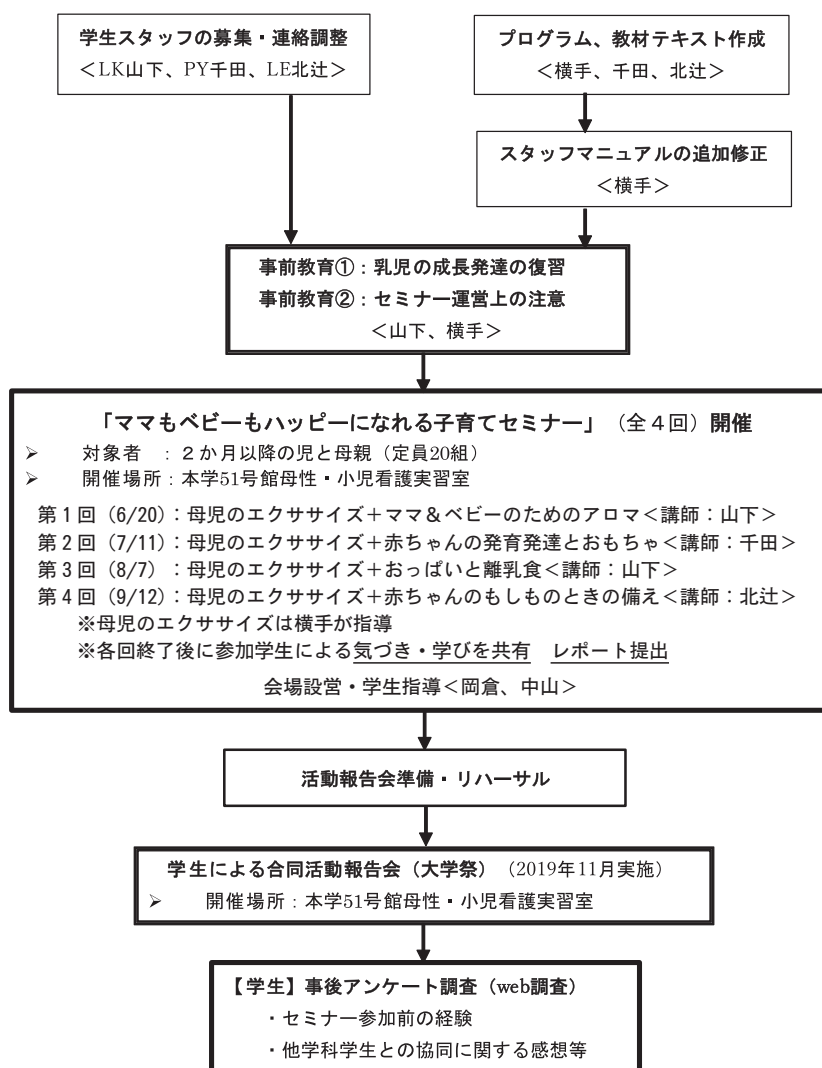


図1 2019年度3学科協同による「子育てセミナー」の実施計画

育てすすく育て隊の学生(以下、PY学生)、スポーツ保健医療学科の救急救命コースの学生(以下、LE学生)が子育てセミナーのサポートスタッフとして、協同することとなった。また、3学科の学生が協同し、お互いの学びを共有することで、学生の人間力育成への貢献も期待するとともに、子育て支援の新しいアイデアの創造も期待された。

3 実践結果

2019年度は図1に示す通り、主には、学生スタッフの募集、事前教育、子育てセミナー4回、大学祭での合同活動報告会というながれで開催した。

3.1 事前教育の様子

事前教育で学生は、保健看護学科の横手准教授より、本セミナーの目的とプログラム、学生スタッフとしての役割、乳児の成長発達について講義を受けたのちに、赤ちゃん人形を使用して実際の母児のエクササイズを体験した(写真1)。



写真1 赤ちゃんモデルを使ったLK学生への指導の様子

事前教育①はLK、PYの学生にとっては復習といってもよい内容だったが、LEの学生にとっては未習の内容であり、乳児の発育発達を簡潔に示した配付資料が好評であった。

3学科の学生の日程を調整することに苦慮したため、全員が同一の事前教育を受けることができず、この点に関しては、今後改善の余地がある。

表1 2019年度 子育てセミナーの参加者および学生スタッフの状況

日付	内 容	参加 組数	学 生		
			保健看護学科	幼児教育学科	スポーツ 保健医療学科
6 / 20	母児のエクササイズ【横手】 ママ＆ベビーのためのアロマ 【講師：山下】	14組	3 名	5 名	0 名
7 / 11	母児のエクササイズ【横手】 赤ちゃんの発育発達とおもちゃ 【講師：千田】	14組	3 名	7 名	0 名
8 / 7	母児のエクササイズ【横手】 おっぱいと離乳食【講師：山下】	15組	5 名	2 名	3 名
9 / 12	母児のエクササイズ【横手】 赤ちゃんのもしものときの備え 【講師：北辻】	16組	3 名	4 名	3 名
		述べ59組	述べ14名 (2回参加2名含む)	述べ18名 (3回参加1名含む)	述べ6名 (2回参加3名)
11 / 3	子育てセミナー活動報告会 & ファミリーエクササイズ	7 組	16名	4 名	1 名

3.2 母児のエクササイズのプログラム構成

子育てセミナーは、中部大学エクステンションセンターとの共催事業として全4回シリーズ（月に1回開催）で開催している。2019年度の参加者と学生スタッフの状況は、表1の通りであった。

毎回、受付後に、母児の体調確認と乳児の体重チェックを行い、乳児の体重変化や哺乳について質問があれば、助産師資格を持った教員が対応した。

母児のエクササイズに関してインストラクター資格を持つ教員が進行役となり、乳児のエクササイズでは、童謡を歌いながら手遊びやベビーマッサージを行い、母児のスキンシップをはかった。乳児が笑顔を見せると母親も笑顔になり、母児の相互作用が存分に観察できる時間であった。さらに、毎回、月齢に合わせたエクササイズを行い、乳児の成長発達を促した。

児のエクササイズ後に、母親のためのエクササイズの時間を設け、日頃の育児で凝っている身体をほぐすエクササイズやストレッチを行った（写真2）。

母親のエクササイズ中は母親が自分自身のこと集中できるよう、乳児の様子に合わせ、学生が抱っこをするなど乳児のお世話を担当した。

3.3 子育てミニレッスンについて

子育てセミナーでは、毎回異なるテーマで20分程度の子育てに役立つミニレッスンを企画した。講師は、保健看護学科の教員だけでなく、幼児教育学科とスポーツ保健医療学科の教員も担当した。

第1回の「ママ＆ベビーのためのアロマ」では、ア



写真2 母親のためのエクササイズ

ロマの特徴と使用上の留意点を説明した後、母親同士が二人一組となって腕のマッサージを行った。心地よい香りとともに参加者同士の会話が弾み、今後のセミナーへの期待感を高める回となった。

第2回の「赤ちゃんの発育発達とおもちゃ」では、幼児教育学科の千田講師から、乳幼児の発育発達とおもちゃの選び方などを紹介した（写真3）。参加した母親からは矢継ぎ早に質問があり、関心の高さがうかがえた。

第3回の「おっぱいと離乳食」では、保健看護学科の山下講師による講話後に小グループでの座談会を行い、各家庭での母乳育児や離乳食の悩み、工夫を話し合った。助産師でもある教員に質問できる時間でもあり、学生は疑問が解決することで母親たちの表情が緩む様子を目の当たりにし、専門知識の必要性を感じていた。



写真3 「赤ちゃんの発達発達とおもちゃ」



写真5 非接触型体温計による体温測定の様子

第4回の「赤ちゃんのもしものときの備え」では、スポーツ保健医療学科の北辻助教から乳幼児の救急隊要請時の注意点や誤飲時の対応についてデモンストレーションを交えて説明した(写真4)。LE学生がアシスタントとして母親をサポートし、母親全員が乳児のシミュレーション人形を用いて、異物の吐き出させ方と乳児の心肺蘇生法を演習することができた。



写真4 「赤ちゃんのもしものときの備え」

3.4 セミナー参加時の学生の様子

セミナー時、学生は会場設営や受付係、体調確認係、駐車場誘導係などの役割分担をし、運営に携わりながら、実際の乳児と母親の様子や、母親同士のやりとりを観察できた(写真5、6)。

はじめは乳児や母親とどのようにコミュニケーションをとるとよいか戸惑う学生もいたが、自らも乳児の体重・体温測定をしたり、子育てミニレッスンで母親の実践の補助をしたり、乳児の世話を体験することで少しずつ慣れていった。泣いていた乳児が、学生がやさしく抱っこしたりすることで泣き止んだり、笑顔を見せてくれたりすると、緊張が緩んだようで学生にも笑顔が増えていた。母親とのコミュニケーションについても、「お子さん、可愛いですね」「〇〇ちゃん、こんにちは」といった乳児を介して話しかけることで、会話のきっかけをつかみ、積極的に母親の育児に対す



写真6 受付の様子

る思いを聞く学生もいた。

3.5 セミナー後の振り返り～ショート・ミーティングでの学びの共有

セミナー終了後は後片付けを行った後、毎回、振り返りのためにショート・ミーティングをその場で行った。学生が一番多い感想は、「赤ちゃんが可愛かった」であった。そのような素直な感想もあれば、乳児の成長発達や母子間の相互作用、母親同士の関わりを目の前で観察できたことでの気づきを発表する学生や、講義や臨地実習での学びを自己の観察を通して再認識する学生も多かった。

3.6 大学祭での合同活動報告会

全4回のセミナー終了後、各学科の学生ごとに本活動を通しての学びをまとめ、大学祭で発表する機会を設けた。この報告会でも、学科により学びと気づきの相違点が明らかになった。

発表会には、事前に案内状を出して招待したセミナーの「卒業生」母児が父親や友人親子とともに多数参加され、同窓会のようなあたたかい雰囲気の中、活動報告を行った(写真7)。感想を求められてマイクを向けられた父親は照れながらも、「こんな楽しそうにやっていたんですね」などと答えてくださり、ご夫婦での会



写真7 大学祭での活動報告会の様子

話のきっかけにもなったようだった。その後、横手准教授の運動指導のもと、ファミリーエクササイズを行った。

報告会で発表された、各学科の特徴的な学生の学びを以下に抜粋する。

保健看護学科

- ・お母さん同士の繋がりを作ることは、1対1の家での子育てといった閉鎖的な空間から社会的な交流の場へと繋げることになり、子育ての支援にも繋がる。
- ・健診などで病院で診てもらう機会以外でも、専門的な知識をもった人に相談し悩みを解決できる機会は、とても大切である。
- ・お母さんからのタッチングなどコミュニケーションで、子は笑顔になり、その笑顔を見たお母さんも笑顔になっている姿が印象的であった。

幼児教育学科

- ・子どもだけでなく、保護者の方のケアの大切さについて学ぶことができた。
- ・学生の緊張は子どもに伝わるため、リラックスして関わる必要があることを学んだ。
- ・遊んでいる赤ちゃんの表情・反応の意味を理解し、発達にあった支援やおもちゃを用意していく必要がある。
- ・月齢によって発達が大きく違うことを実際に感じて学べた。月齢での発達はどのように違うかしっかり理解したい。

スポーツ保健医療学科

- ・赤ちゃんは言葉で意思表示をできないので、泣いたり笑ったり、少しの表情の違いや動きなどの、ちょっとした変化にお母さんは敏感になるのではないかと考えた。
- ・このようなセミナーがあることで、お母さん同士の繋がりができ、不安が解消されることで、子育てに

プラスになるのではないかと感じた。

- ・セミナーに参加して、赤ちゃんやお母さんへの接し方を学ぶことができた。接し方を学んだことで、赤ちゃんの出すサインに気づき、適切な対応ができ、お母さんの不安を和らげるような言葉遣いや接し方について、自分なりに考えることができた。自分が現場に出たとき、赤ちゃんやお母さんに安心を与えられる救急救命士を目指していきたい。

4 考察

2019年度の子育てセミナー開催の目標の一つは、保健看護学科・幼児教育学科・スポーツ保健医療学科の3学科の学生が協同し、お互いの学びを共有することであった。

保健看護学科の学生は、実習では主に新生児とその母親の産後の看護を行うため、産後（生後）2ヶ月以降の母児に接する機会が少ない。今回のセミナーを通して、乳児の成長発達の月齢による差と個人差だけでなく、母親と児との関わり、母親同士の交流の意味や専門職に相談できる場の重要性など、様々な気づきを得ていた。

幼児教育学科の学生は、実習やサークル活動で幼児と触れ合う機会は多いが、乳児とその母親と接する機会が少ない。セミナーに参加した母親と乳児の関わりを見て、乳児の成長発達の違いだけでなく、母親と児によって育児にも個性があることに気付くことができていた。

スポーツ保健医療学科の学生は、乳幼児やその母親と接する機会がほとんどなく、3学科の学生の中でも最も緊張していたが、他学生が母児と関わる様子を見たり、実際に児を抱かせてもらう中で、場に慣れていていた。「もしものときの備え」のミニレッスンでは、乳児の異物誤飲時の対応を的確に母親に教えることができており、専門性を発揮していた。救急救命士は、非常時の対応が職務のため、平時の母児と関わったことで、どのような声掛けや関わりが母児にとって安心感があるのかを知ることができ有意義であったと話していたのが印象的であった。

このように、各学科の学生は、本セミナーの多学科協同を通し、子どもや母親との関わり方が学科の学生ごとで違っていたことに気付き、講義や臨地実習だけでは、学びきれない他職種との専門性の違いや連携について実感することができていた。また、母子の関わりや母親同士の関わり、母親と教員（専門職）との会話やミニレッスンにおける情報提供内容にも着目し、本セミナーが担う役割についても考察できていた。

今回の子育てセミナーには、全期間で生後2か月から10か月の乳児が参加した。複数の乳児を同時に観察

できたことで、乳児の月齢による発達段階の違いや関わり方についても学ぶことができていた。さらに、複数回スタッフとして参加した学生は、前回参加時からの乳児の成長を実感する気付きも得られていた。

上記から3学科の学生は各々の専門的視点からの気付きがあり、本セミナーにおける3学科協同は貴重な教育の場となったと考える。

5 今後の展望

2020年度は子育てセミナー開始から10周年となる節目の年であったが、新型コロナウイルス感染症の問題から、すべてのエクステンションセンター公開講座が中止となった。「今年は開催しないのですか」といったお問い合わせもいただき、大変残念であった。

しかし、保健所や出産施設が主催している子育てサロンや各種教室も閉鎖が続き、母子の自粛生活も長期化している現在、母親の「孤」育てはますます深刻化している。そのような中、オンラインを活用したWebセミナーも開催されている。対面での直接的なコミュニケーションやケアが最善ではあるが、そのときの状況や時勢に合わせた子育て支援のあり方を探求したいと考えた。

そこで、母性看護学臨地実習施設でもある春日井市民病院にオンライン版子育てセミナーの共同企画を提案し、2020年11月に2回開催することになった。地域連携の強化としても、この機会を活かしたい。

また、2019年度の学生スタッフの事前指導で改善の余地があった日程調整も、オンラインを活用することで解決できる可能性がある。学生・教員共に過重負担とならずに、共育共学につながる子育てセミナーを今

後も継続できるよう、創意工夫で乗り越えていきたい。

謝 辞

本セミナーにご参加いただき、学生・教員もHappyにしてくださったお母さま方、赤ちゃんたちに、心から御礼申し上げ、御多幸と健やかなご成長を祈念します。

本セミナーを開催するにあたり、広報にご協力いただきました春日井市子ども政策課および本学のエクステンションセンターの皆様へ深謝いたします。

引用文献

- 1) 厚生労働省 (2018) 「妊産婦にかかる保健医療の現状と関連施策」 2020年7月13日アクセス
<https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000479245.pdf>
- 2) 横手直美、山下恵、岡倉実咲 (2015) 中部大学における子育てセミナー「ベビービクスと子育てミニレッスン」の開催報告と今後の展望, 中部大学教育研究, No.15, 29-33
- 3) 山下恵、岡倉実咲、橋本妙子、横手直美 (2018) 大学で開催する子育てセミナースタッフとしての経験が看護学生に及ぼす教育効果, 中部大学教育研究, No.18, 53-57
- 4) 総務省 (2019) 「平成30年中の救急出動件数等(速報値)」の公表, 報道資料 2020年6月30日アクセス
https://www.fdma.go.jp/pressrelease/houdou/items/190619_kyuuki_1.pdf

Parenting Seminars for Infants and Mothers Based on Collaboration between the Departments of Nursing, Early Childhood Education, and Lifelong Sports and Health Sciences

NAKAYAMA Satomi^{*1}, OKAKURA Misaki^{*1}, YAMASHITA Megumi^{*2}, SENDA Takahiro^{*3}, KITATSUJI Koji^{*4}, SIGENO Yukihiro^{*5} and YOKOTE Naomi^{*6}

- *1 Research Associate, Center for Nursing Practicum, Chubu University
- *2 Senior Assistant Professor, Department of Nursing, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *3 Senior Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, College of Contemporary Education, Chubu University
- *4 Assistant Professor, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *5 Research Associate, Department of Lifelong Sports and Health Sciences, College of Life and Health Sciences, Chubu University
- *6 Associate Professor, Department of Nursing, College of Life and Health Sciences, Chubu University

Abstract

The authors have been working on a child-rearing seminar since 2013. This seminar combines mother-child exercises with child-rearing education, to reduce child-rearing stress for mothers, support the healthy growth and development of children, and promote mother-child interaction.

In 2019, we took the novel step of hiring students as support staff from three departments: the Department of Nursing (attendees of a maternal nursing seminar); the Department of Early Child Education (members of the “Child-Rearing Volunteer Group”); and the Department of Lifelong Sport and Health and Medical Care (students enrolled in the “Emergency Lifesaving Course”).

The students assisted in the management of our parenting seminars by acting as receptionists, checking the physical condition of infants, and serving as parking lot assistants. Students learned about infant development, mother-child interactions, and interactions among mothers by observing the mothers and their children. Mothers also received support with child-rearing. The students acquired new perspectives on various specialties, as well as inter-occupational cooperation. This enhanced their experience of lectures and clinical training and thus served as a valuable educational exercise.

Key words

Multi-departmental Cooperation, Child-rearing Support, Seminar Management, Infants and Mothers

オンデマンド型遠隔授業の活性化

ー「異文化コミュニケーション論」の授業を例としてー

塩澤 正^{*1}

要 旨

本小論は、新型コロナウイルスの感染拡大により余儀なくされたオンデマンド型遠隔授業「異文化コミュニケーション論A」を、可能な限り帰納的（inductive）かつ、学生参加型（participatory）で運営するために筆者が2020年度春学期に思案した工夫、留意点、課題などの記録である。学生からの授業コメントを引用しながらその効果や課題を考察する。手探り状態で授業準備を進めたが、遠隔授業であろうとも「面接授業に相当する」教育効果のある授業にするために、いくつかの点に特に留意した。具体的には「スライドは学生にまとめさせる」「音声を添える」「教え過ぎない」「身近な事例を用いる」「課題は応用問題のみにする」「体験型要素を取り入れる」「学生自身に教えさせる」「素早い個人的フィードバックを心がける」「感情を揺さぶる教材を使用する」「加算方式の評価をする」などである。「有意味学習論」や「内発的動機付け」とその関連領域の学習理論を応用し、授業スライドと課題の提示に様々な工夫をした。結果的には予想外に学習者から肯定的に受け入れられた。

キーワード

オンデマンド、遠隔授業、異文化コミュニケーション、アクティブ・ラーニング、有意味学習論

1 はじめに

2020年初頭からの急激な新型コロナウイルスCOVID-19の感染拡大により、当年春学期には多くの教員が十分な経験や知見を持たないまま、遠隔授業での授業開講を余儀なくされた。筆者もその一人である。暗中模索の中、手探り状態で授業準備を進めたが、1つだけ特に留意した点がある。それは、単なる情報提供型の授業にしない、ということである。ただし、当該の授業は英語英米文化学科の1年生全員が履修する大人数（70名超）の講義科目であるため、同時双方向型（Zoomなどを利用）の授業運営は難しいと判断した。そこでオンデマンド型の授業で、しかも、筆者の限られたIT技術の範囲内で、可能な限り学生主体で学生が自ら考え、参加するような形式の授業になるよう心掛けた。スライド作成に様々な工夫をし、学生に寄り添うような形で授業を運営した。結果的には受講者からは予想以上に肯定的に受け入れられた。本小論は、2020年度春学期実施の本学英語英米文化学科の1年生向けの授業である「異文化コミュニケーション論A」を学生参加型で運営するために、授業期間中に考えた様々な工夫、留意点、今後の課題などの記録である。筆者が独自で行った学生からの授業コメントを引

用しながらその効果や課題を検証する。

2 基本は「面接授業に相当する」教育効果

授業実践とその留意点に入る前に、遠隔授業に関する基本や留意点について確認しておきたい。

2020年春からの新型コロナウイルスの急激な広がりを受け、日本の教育機関は急遽、緊急避難的に「緊急時遠隔教育」（ERT: Emergency Remote Teaching）（原島・ジェンキンス 2020）を行った。どちらかという場合当たりにビデオ会議システムや学習管理システム（LMS: Learning Management System）を利用した感は否めない。本来ならオーストラリアやアメリカの多くの大学が、その分校に通う受講生やキャンパスに通学できない学生のために実施している「遠距離教育」（Distance Education）のような、学習目標とコースデザインをしっかりと考えたうえで、学習効果を考慮しつつ行われるべきものであろう。あるいは、世界の大学間の授業をICTで結び、共修学習をプロジェクト型協働学習方式で行う“COIL”（Collaborative Online International Learning）のように、国際的な共修学習を行うことが教室内の対面学習より、より高い教育効果が期待できるときに利用するのが遠隔学

^{*1} 人文学部 英語英米文化学科 教授

習であろう。

日本でも文部科学省2001年の告示第51号により、大学で遠隔授業により単位を与えることが可能となったが、その最も大きな運営条件は、「面接授業に相当する教育効果を有する」授業の提供である（文部科学省2001）。その他、具体的な要素として授業終了後すみやかに設問解答、添削指導、質疑応答などによる十分な指導を行う双方向的な（意見交換の機会が確保される）授業の運営が期待されている。

今回のような「緊急時遠隔教育」であろうとも、上記のように学習効果に配慮して厳しい条件の下で授業を行うことは、受講生の立場にたてば当然であろう。文字のみの資料を提供し、課題を提出させるが、フィードバックをなかなか返さないような授業運営は許されない。考えれば、他人が書いた要点しか書いてないようなスライドを誰も読みたいと思わない上、読んでも内容が理解できるとは思えない。音声で補足し、視覚的な補助やエピソードが添えられ、十分に考える時間とそれを共有できる仲間がいて、初めて学習がスムーズに成立する。単なる講義や読み物やビデオの提示などは、頻繁に学習定着率や昨今のアクティブ・ラーニングなどで引用されるLearning Pyramid（理論的なもので実証されているものではないことに留意（Lalley, J. & Miller, R. 2007））を引くまでもなく、高い教育効果を得ることは難しいと思われる。たとえ、対面授業と全く同じ授業をビデオクリップで提供しても、その場の空気感や質問の機会などが確保できない場合は、一方的な情報提供であり、よほど工夫がない限り、高い教育効果を上げることは期待できないであろう。

ここで紹介する「異文化コミュニケーション論」という授業では、異文化間コミュニケーションに関する基礎「知識」を増やし、「文化相対主義」（文化には上下優劣はないとする考え方）にもとづく、寛容的・非差別的な「態度」を身につけ、積極的に異文化を持つ人間と「行動」することができるための基礎能力を身につけることが目標である。もともと対面授業であっても、「知識」だけではなく、学習者に「態度」や「行動」の変容を期待する授業であり、一方的な情報提供でその目標は達成できない。だが、問題はオンデマンド型の授業で、本学のLMS（CoursePower）上で主にパワーポイントによるスライド教材を提供するだけでそれが可能になるか、という点である。しかも、可能な限り学生が主体的に参加し、考え、情意面や行動面を刺激するような授業を展開することができるのだろうか。

難しいと考えたが20年も前にすでに素晴らしい類似の実践があり、ヒントを得ることができた。同志社大

学経済学部の実践事例である。同大学では2001年から、教室での面接授業を一切行わずインターネット配信でのみ授業を提供し、正課授業科目として単位を認定する「オンデマンド型インターネット授業」を開始し、大きな成果をあげている。宮崎（2003）によれば、授業評価では、遠隔授業の方が「かなり理解しやすい」「やや理解しやすい」「双方とも違いはない」を合わせると91.3%にもなったという。教員の講話、板書、教材をデジタル化して配信し、加えて質疑応答や設問回答、添削指導、受講生と教員および受講生同士の意見交換が、電子メールや電子掲示板により行われた。受講者の授業への関わりや教員とのやり取りが密であり、授業の満足度が上がったことが想像できる。ただ、システムの枠組みは分かったが、具体的にどのような点に留意して、どのような教材を作成し、どのようなフィードバックを返したかなど、授業の方法や留意点までは不明であった。だが、91.3%もの受講者がこの授業スタイルを肯定的に受け入れたことはその枠組み以外に、教員の並々ならぬ工夫や努力があったに違いないことは容易に察することができる。同じ枠組みを使ったとしても、異なる教員が運営すれば、同じだけの評価を得られたかは疑問である。重要なのは、その担当者がどのような資料をどのように提供し、教育効果をあげるために、どのような点に留意したかである。ここがわかれば、類似の遠隔授業にも応用し一般化できる。本小論に意義があるとすれば、その留意点や工夫の中身を、20年後の現在における学習管理システム（LMS）と新しい教育上の知見を利用しながら、学習効果の観点から紹介することである。

以下、この授業の概要と授業を活性化させるための考え方や工夫について考察していきたい。

3 授業の概要と活性化の基本

まず、簡単に「異文化コミュニケーション論A」の1学期間の授業内容（簡易シラバス）と1時間の授業の流れを述べておきたい。

この授業は本学の英語英米文化学科の1年生全員が、春学期に履修する「指定科目」である。再履修者や他学科からの履修者を入れると70～80名の履修者がいる。春学期は、以下のようなトピックを扱った。

- 1) なぜ異文化コミュニケーションを学ぶか
- 2) 文化とコミュニケーションの関係
- 3) 言語コミュニケーションの特徴
- 4) 非言語コミュニケーションの特徴
- 5) カルチャーストレス・カルチャーショック
- 6) ステレオタイプ
- 7) 異文化適応
- 8) 価値観と価値前提

- 9) 偏見
- 10) 差別
- 11) 内なる国際化
- 12) 異文化コミュニケーション能力とは
- 13) 異文化理解教育
- 14) 復習と課題提示
- 15) まとめ

1つのトピックについて、1回の授業で完結する。通常の対面授業であれば、上記の授業に加えて学期に2回ほどの大きな課題と定期試験がある。今回は講義を短縮版とし、定期試験、「内なる国際化」は割愛し、本来なら別々に扱う「偏見」と「差別」を一回の授業で扱った。授業後に毎回、課題としてエッセイの提出を課した。

授業形態は上記のようにオンデマンド型の遠隔授業である。本学のLMSであるCoursePowerを用いて、パワーポイントで作成した20枚前後のスライドを授業予定日の4日前までに提示した。同時に履修者のLINEグループ上にその旨を知らせた¹⁾。各スライドには2～3分で筆者が音声で解説を添付し、学生は筆者の補足説明を聴きながらスライドをめくり、自分のペースで学習を進める。そのまま聞き流せば30～40分で全て見終わるが、各スライドにはウェブページへのリンクや小さな課題などがあり、実際にはスライドを読み終わるには、ほとんどの学生が90分以上を要していたようだ。実際、課題のエッセイの執筆まで入れるとこの授業に関して2～4時間ほど勉強する。今学期は本学では正式な授業評価を行わなかったが、非常勤先でよく似た授業に関して学習実態の調査をしたので、これを参考にすると、そこでの1回分の受講に対しての学生の学習時間は1～2時間が28%、2～3時間が48%、3時間以上が20%、1時間未満が4%であった。2時間以上学習していたものを合計すると68%である。筆者の予想より多くの時間をかけて授業に取り組んだようだ。

その後、学習者はそのトピックに関連した700文字前後のエッセイを、2日後までに提出することになっている。この課題の提出によって出席確認としていた。4回以上未提出（80%未満）により単位を落としたものが4人いたが、残りの学生は皆、期限内に全ての課題を提出した。LMS上に投稿された課題は筆者が1人1人目を通し、400文字前後のコメントを加えて可能な限り2日以内にフィードバックを返した。以上が授業の一連の流れである。

さて、授業活性化の工夫であるが、その基本は学習者が何らかの形で授業に主体的に関わるにはどうするかという点であり、これを意識しながらスライドを作

成し、課題を考えた。講義や資料提供だけではなく、Learning Pyramidという「視聴覚の多様」「実践（実例）を観る」「他人とディスカッションをする」「自ら体験する」「他の人に教える」という学修定着率が高いと言われている学習活動の要素を、オンデマンド型のスライド中心の学習形態に取り入れることとした。具体例は後述する。

この授業を組み立てる上で学習理論の基盤としたのは、「有意味学習論」と「内発的動機づけ」とその関連領域の理論である。「有意味学習論」（Ausubel 1968）とは学習者本人にとって学ぶ意味のあること、あるいは本人の生活と何らかの形で関係することを題材として学ぶことが、学習定着率の向上に繋がるという考え方である。英語学習を例に取れば“‘What’s the weather like?’”とか“‘What day is it today?’”などと、頻繁に小学校や中学校の英語の授業の始まりに教員が学習者に聞くことがあるが、これは学習者にとっては全く学ぶ意義がない質問であると考ええる。学習者は窓の外をみれば天気はわかる。当日が何曜日であるかなどということは、誰でも知っていることである。学ぶ本人にとって話したり学んだりする意義があることの方が学習効率は良いという考え方である。

「内発的動機づけ」（intrinsic motivation）とは、将来の就職のため、あるいは試験でよい成績を取りたいなどの理由で学ぶのではなく、本人にとって楽しいから、あるいはその学習自体に意味があるから考えるから学んでいるという心理状態をいう。これに対して、「外発的動機づけ」（extrinsic motivation）は、動機の源が自分ではなく、外からの原因や刺激に起因する動機付けをいう。Deci & Ryan (1985) は、人間には自律性（autonomy）の欲求、有能性（competence）の欲求、関係性（relatedness）の欲求という3つの本質的な欲求があったとした。自律性とは自分の行動は自分で選択し責任を持ちたいという欲求であり、有能性の欲求とは、自信や自己効力感を持ちたいという欲求であり、関係性の欲求とは周囲の人や社会と繋がっていたいという欲求である。これらの3つの欲求が満たされたときに、人は内発的に強く動機づけられて行動するという考え方である。言語学習であれば、自ら選んだ言語や教材で、学習段階の上昇を実感しながら、目標言語を用いて文字や口頭で意思疎通ができる喜びを知るという一連の言語学習活動が、動機づけをさらに刺激するというものである。この考え方を異文化コミュニケーションの遠隔授業にも応用した。

このような基本的な考え方のもと様々な工夫をしてみた。それらの工夫がどのように学習者らに受け入れられたかを、彼らのコメントを交えて以下具体的に紹介する。

4 活性化の工夫とその評価

主な授業の活性化の具体的な工夫は以下の10項目に集約される。

- 1) 授業スライドは学習者が作る
- 2) 音声を添える
- 3) 身近な事例で「有意味学習」
- 4) 優れた外部リソースを活用
- 5) 教え過ぎない(自分でまとめ、考える)
- 6) 課題は全て応用問題
- 7) 体験する、他の人に教える
- 8) 素早いフィードバック
- 9) 加算方式の評価
- 10) 感情を揺さぶる教材の使用

以下、スライドの例も示しながら具体的に説明したい。

4.1 授業スライドは学習者が作る

「自己決定理論」(Deci & Ryan 1985)に従えば、学修の自律性は非常に重要な学修の継続性に関わる要素である。そこで授業用のスライドは筆者ではなく、学習者自身に作ってもらうこととした。学習者らをいくつかのグループにわけ、そのグループ内で相談して、春学期の担当トピックを選ばせた。そして、そのトピックについて、担当グループに責任を持って授業用のスライドを作成してもらうこととした。一年生であり、協働作業は慣れていないことは想像できたが、筆者が修正すればいいだけの話である。提出されたスライドの質よりも、彼らが授業の教材づくりに関わることで自体が動機付けに繋がると考えた。予想通り、提出されたスライド教材は、ほぼ全面的に書き直す必要があったが、以下のようなコメントから、この方法は意義があったと考えられる。

- ・クラスメイトとの共同作業により、協調性の向上にも繋がった。
- ・毎回の授業で使用するパワーポイントも、自分たちで作成したものなので、達成感があった。
- ・自分が作成したスライドが授業で出てきたときはちょっと興奮した。
- ・他の人が上手にまとめたので驚いた。

4.2 音声を添える

スライドに筆者の音声を添えたのは非常に好評であった。スライドで要点だけを説明もなしに提示されても、情報の厚みや幅が無いと、理解に至らないことが多い。一見無駄に思える授業中の小さなコメントや関連したエピソードなどが理解を助けてくれるのである。実際、学生からの授業評価に関するコメントでもっと

も多かったのは、この音声添付についてである。以下のスライドのように、筆者の解説音声ファイルを画面の上に貼り付けた。学習者はこのスピーカのアイコンをクリックすることにより、このスライドに関する解説を聞くことができる仕組みになっている。

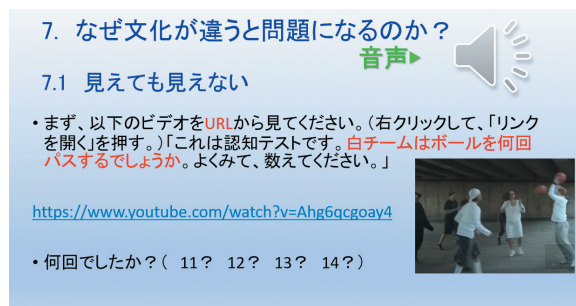


図1 音声を加えたスライド

学生からのコメントには、以下のようなものも多く、この音声に対面授業に近い臨場感を生み出していたようだ。

- ・音声が付いていたので「対面授業」のようで分かりやすかった。
- ・音声がある方が聞きそびれる心配もなくしっかり学べました。音声を添付した形であれば、直接授業に近いものだったと感じます。事例や体験談があり理解しやすかった。
- ・音声入りのパワーポイントで教えていただけることで自分のペースで進められるためメモを取りたい時は一時停止して、もう一度聞きたい時は巻き戻すなどができていました。
- ・実際に先生が実体験なども交えながら説明してくださっている音声のおかげで、文章だけではわかりにくいものなどもわかりやすかった。

4.3 身近な事例で「有意味学習」

添付する音声ファイルでの解説では、教科書の内容やスライドで提示している概要を繰り返さないように心がけた。スライドの内容をそのまま説明するのは情報の繰り返しであり、予習した学習者にとっては冗長な情報でしかない。音声で提供する情報は可能な限り要点と関連するエピソードや学習者に身近な例を取りあげ、彼らにとって「有意味学習」が成立するよう心がけた。例えばステレオタイプや偏見に関する授業では、それらが何であるかという定義より、具体的に学習者たちが抱くだろうステレオタイプや偏見などについて、音声で問いかけた上で、それについて事例を豊富に使って解説することとした。

また、その事例やエピソードやスライドに登場する画像も、可能な限り学習者らと関係ある人や既知の物

事であることを心がけた。以下のスライド（図2）は、非言語コミュニケーションに関するものだが、左の写真は英語英米文化学科の教員と先輩たちがピースサインをしている。その右の写真の中でのハグシーンは1年生らがこれから留学する可能性の高いオハイオ大学での歓迎会からのものである。服装も非言語コミュニケーションではメッセージを持つ重要な媒体だが、これも本学の入学式後の教員と学生の服装とオハイオ大学での歓迎会の服装を事例として示している。このように自分と関連する現実の世界を例に挙げ、学習者自身にとって関連があり、見ること、学ぶことに意味があることを心がけた。



図2 有意義学習の例

学習者からの以下のようなコメントからも、このような身近な例や画像が学習を助けたことがうかがえる。

- ・写真にいま流行りのものが多く使われていて、わかりやすく、授業を受けていてとても楽しかったです。この先もしもオンラインの授業が続いても安心して授業を受けることができましたと思いました。
- ・どれも自分が体験することだらけだと思います。私は来年の長期留学に参加したいと考えているので、そのためにはこの授業のことをしっかりと覚えておきたいと思います。
- ・先輩方の体験記が面白かったり今までいろんなものに対して持っていた偏見自体に対しても考え方が変わったりしました。
- ・例文やわかりやすいたえがあり、先生が解説を付けてくださったことで、対面授業により近い授業を受けることができ、深く学べたことがたくさんありました。
- ・初のオンライン授業ということで大変だったと思いますが、毎回丁寧なスライドを作っていただき、音声も入れていただき、ありがとうございました。毎回ノートをとってしまうほど、楽しい授業でした。

4.4 優れた外部リソースを活用

授業用スライドは全て自前の教材を準備するのが理想だが、今回のような緊急事態には、そのような時間

的余裕はなかった。加えて、教員1人のアイディアや能力でできることは限られている。しかし、ネット上にある優れた動画や画像はこのような問題を瞬時に解決してくれる。これらの外部の優れた教材にリンクを張ることによって、授業がよく練り上げられたテレビドキュメンタリーと同じような効果をうみ出してくれることもある。じっさい、これらのビデオ教材を観て感動し、考え方や生き方が変わりましたなどと発言するような学習者も現れた。

以下のスライド（図3）はステレオタイプについてのものであるが、筆者が解説するより上手に様々な動画を使って説明してあるYouTubeのビデオクリップへのリンクを張り、さらなる理解を促した。

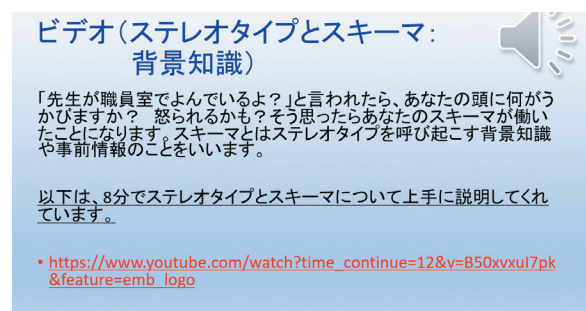


図3 外部リソースの利用

以下は、学習者からの外部リソースに関するコメントである。動画のみならず、筆者がクラウド(Dropbox)に格納しておいた写真や文書もリンクを張ることによって更なる発展学習が容易になり、非常に有効であった。

- ・参考資料のビデオも授業理解にとても役立った。
- ・特に好きだった授業は張素の動画を見て感想を書いた授業です。私は中国に対してあまり印象が良くなかなかわりを持つことに抵抗がありました。そんな偏見を持っていたのだが、あの授業で180度考え方は変わりました。
- ・加えて、参考資料参考動画が多くあり、私が普段触れないものに触れることができ、面白かったですし、知識が深まったと思いました。この講義は私にとって世界が広がるきっかけになった面白い講義でした。
- ・PowerPointを見て、ビデオを見て、レポートを書くとなると90分じゃ全く足りなかったです。でも、時間を忘れてレポートを書けるくらいこの授業は面白かったです。私はいろんな科目のなかでこの授業が1番好きで楽しいと感じます。
- ・張素ちゃんの動画を見て色々なことを学びました。行動力や観察力や努力など自分より年下の子がやっていて余計心にしみました。自分の今まで足りない部分が再確認出来たのでとてもよかったです。張素

ちゃんが日々日本語を覚えようとし、クラスメイトの人たちが一生懸命教えようとしていた所に感動しました。

- ・オンライン授業じゃなかったら張素ちゃんの動画にも出会わなかったかもしれません。この素晴らしい動画に出会わせてくれた先生に感謝します。
- ・パワーポイントで丁寧に説明してくださったり、動画をたくさん用意してくださったりしてとてもわかりやすい授業だったと思います。
- ・今回の遠隔授業は長いようで短かった。与えられた課題には苦労したが、いろいろと自分でも異文化の事を考えることが出来た。この中で良かったところは、映像を使っただけの授業だ。もし普通の授業だったら板書するのに必死だ。
- ・カルチャーショックを学んだ時、とても衝撃が大きかった。先輩たちの感想を見て、日本で感じている不安は海外へ行くと倍以上の不安になることを知った。私は人見知りなためこの話を見たとき、とても不安になった。それと同時にとても考えさせられた。

4.5 教え過ぎない（自分でまとめ、考える）

筆者の教員としての座右の銘に“Tell me and I will listen; Teach (Show) me and I will remember; Involve me and I will learn.” - Benjamin Franklin.がある。これは、アメリカ先住民や孟子の教えとも言われているが定かではない。だが、アクティブ・ラーニングの重要性を世界中で、昔の人がすでに気が付いていたことは間違いない。

アクティブ・ラーニングというのは英語では、Participatory Teaching という。Communicative Language Teaching (コミュニケーションを取りながら、意味を伝えることを中心に置き言語を学ぶ方法) が主な教育方法となっているELF/ESL/EIL (国際共通語としての英語教授法) 教育の分野では、ごく自然な発想であり、授業は常時学生参加型でなければならないと考える。学生を積極的に授業に関わらせる技術 (student involvement) は授業評価の基準としても最も基本的なことである。よってアクティブ・ラーニングの考え方は「当たり前」過ぎて、この重要性をわざわざ主張する人はいない。

しかし、これは他の全ての教科においても本来は同じではないだろうか。情報をスプーンで口から与える (spoon feeding) ような授業では、学習者は頭を働かせないし、学習効果は低くなりがちだ。受講者の立場からしても情報を与えられるだけの授業が興味をそそるとは思えない。もちろん、単純な講義でも刺激的でウィットに富み、学習者の頭がフル回転し、知的で

感動的でさえあるものもある。例えば、あのTED TALKS®のビデオで世界で最も視聴されている講演者であるSir Ken Robinsonの講義などはそのいい例である。氏はスライドさえも使わない。だが、そのような神業的な講義は普通の教員には難しい。学生に様々な問いかけをし、その反応をまとめ、さらに課題や作業を共有しながら効果的な授業を成立させることが一般的だろう。教え過ぎないで、学生と一緒に考える。ここに学生の能動的な学習への参加を期待するのである。受験勉強ではないのだから、答えやルールを直ぐに提供し、「もっと勉強したい人は自分で頑張ってください」という教え方は、学校教育にはそぐわない。

18. 誰にでもあるステレオタイプ

・この続きを書こう。

- 1) 名古屋人は_____だ。
- 2) 女は・男は_____だから困る。
- 3) 太っている人は_____だと思う。
- 4) ドイツ人は_____だ。
- 5) 中国って_____だと思う。
- 6) アフリカ系アメリカ人は_____。



図4 自分でまとめ考える

このような考え方のもと、LMS上の提示スライドでは、可能な限り筆者が全ての情報をまとめて提供することはしないようにした。学習者が自らネットで調べて、スライドにある表を完成させる、あるいは、まずは筆者が質問を用意し、一度学習者に考えさせてから、次のスライドで情報提供するという形式にした。例えば、図4はステレオタイプについての導入用のスライドだが、まずは自分の中にあるステレオタイプについて気づかせることを目的としている。これを文字で説明してしまうと学習の「気づき」が起こらない。しかし、こうやって帰納的 (inductive teaching) に考えさせることによって、自らその背景にあるルールや考え方に気づき、記憶により強く刻まれることとなることが期待できる。

このスタイルの学習方法は学生は不慣れであるため、戸惑うのではないかと考えたが、以下のコメントにもあるように、深く考えるきっかけになったようだ。

- ・やはり授業の中で「気づかされる」ことが僕的には一番面白いのかなと思いました。
- ・異文化コミュニケーション論の授業は毎週自分自身を考えさせられてとても深い授業でした。特に自分に足りていないものがよく分かったと思います。
- ・偏見と差別の授業でも考えさせられることが多くあり、これも、関西人はうるさい、すぐどついてくるなどといった偏見から始まり、それを種にして差別

が始まってしまふ。偏見は見た目で相手に言う事も行動を起こすこともないですが、差別は実際行動に移している。これがなかなか変わらないのが現状なので、過去にも学んだとおり、相手の文化を受け入れて、自分にあてはめてみる。そういったことを取り入れていきたいと考えさせられた春学期の授業でした。

- ・「ステレオタイプ」について考えさせられました。ステレオタイプは私たちの脳内に常に存在していて、その情報や記憶を元にあるものをこういうものだと当てはめていることを知りました。
- ・張素から学ぶ異文化コミュニケーション能力では、文化相対主義が大切だと改めて考えさせられた。

4.6 課題は全て応用問題

授業が理解できたかどうかを確かめるには、その概要をまとめさせるとするのが一般的だ。だが、それはあくまで、与えられた情報をどれだけ記憶に留めたかという点の確認にしかすぎない。本来、課題とはそれに取り組むことにより、さらなる深い理解を促すものでなければならない。特に、異文化コミュニケーション論という学問の性質上、受講者の「態度」や「行動」の変化を促すような課題を提供したいと考えた。深く考えさせ、情意レベルに訴えるような課題である。そのためには、学んだことを自分の生活に照らし合わせて、どのような態度や行動をとるべきかを考えるような課題が必要である。そこで、基本的に課題は全て応用問題とすることとした。例えば、授業で学んだことを何も知らない仮想中学生に理解できるように説明する、授業で学んだ問題が自分（日本人）の生活のなかでどのように表れているか、どのように対応できるのかを考える、ビデオ教材について学んだことと絡めて感想を書くなどの課題である。このような課題に取り組むことにより、「感動した」「考え方が変わった」「～しようと思った」などという「態度」や「行動」の変化を促すような学習体験ができると考えた。

図5は価値観や志向（例えば、日本人は調和志向、集団志向、謙遜志向などの傾向がある）についての課題だが、これを十分理解したかどうかを確かめるために、調和志向、集団志向、謙遜志向とは何か？という問いかけはしていない。ここでは、自分の今までの生活体験（嫌われるのが嫌で発言しなかった、高校までトイレにまで友達を誘って行った、「つまらないものですが」と言いながら手土産を渡したなど）や映画やことわざに表れる日本人の志向について事例や体験談を記述し、解説することを要求している。図5の例ではやや難しいことも考慮し、例をいくつか示してある。

課題 8 志向について

- ・前半で、スライド25の問題3～10に志向を入れなさい。解答は、3（弛緩志向）、4（～志向）、5（～志向）などと書きなさい。
- ・後半で、具体的に日本人的な志向がよく表れている有名な出来事、映画やドラマの1シーン、日本人がよくする行動、発言などを2つ以上取り上げ解説し、なぜ、それが、日本的な志向なのか説明しなさい。課題全部で700字くらいで書いてください。
- ・例：映画なかで「寅さん」はいつも「それを言っちゃ～おしめえよ」という。これは、それを言ってしまう、誰かが傷つくから、言わないことがいいんだという意味があり、日本の「調和志向」がよく表れているといえよう。他にも、ジムに運動に行くと、初心者はずっとこのほうで、運動をしている。ベンチプレスなどすることはなく、簡単に小さな器具を使っている。新参者ということだろうか。なんとおとなし気に気を使っている。これは日本人の「謙遜志向」や「調和志向」の表れではないだろうか。3つ目の例として、年賀状だ。別に何を頼むこともないのに、毎年「今年もよろしくお願いします」と書く。あなたに私は頼っていますよ。あなたがいないと私は困るのです、という意味の表現だ。これこそ日本人の「依存志向」や「謙遜志向」の表れではないだろうか。他にも高校は「形式志向」の塊だった。スカート丈、髪の色、朝の会など、形式をとにかく整えようという先生方は必至であった。……

図5 自分の体験の中から答える

以下の学生からのコメントを読む限り、課題に取り組むことにより、認知レベルを超えて情意レベルでの刺激が強く、態度や行動の変化があったことがうかがえる。

- ・自分の未熟さを感じられる授業だった。異文化コミュニケーションという教科を受講し、物事の考え方が変わったと感じる。
- ・将来の夢もなく、外国に強い興味もなかった私は、こんな気持ちでここにいることを情けなく思っていた。あの先輩方の経験談を読んでから、留学に強い憧れを抱き、世界を知りたいと思うようになった。そうすると、ほかの授業も楽しくなり、ここ最近では充実している。
- ・カルチャーショックの先輩方の経験を読み、深く感動し、感銘を受けた。
- ・私が最も印象深かった授業は、「小さな留学生」です。本当に良い影響を受けました。あんなに小さくわからないことが多い年齢にも関わらず自分を信じて学ぶ意欲はとても感動しました。異国の地で不安なことがあり泣きながらも一生懸命人と関わる姿は本当に尊敬しました。とても勇気がいります。そんな彼女の姿を見て来年留学する時、私も積極的にコミュニケーションを取り、「自分から学ぶ」を大切に過ごしていきます。
- ・張素の日本に来てからの、今まで全く触れても来なかった文化と小学生ながら必死に馴染もうと努力している姿にとっても感動しました。日本に来る前とその一年後に張素が中国へと帰ったときの彼女の成長した姿を比較すると「人はこんなにも変わるものなのか」と感動したのを覚えています。私も彼女の考え方を見習い、一人の人間としてもっと成長できるよう頑張りたいと考えています。張素ちゃんを見習って過ごしていきます。

4.7 体験する、他の人に教える

「討論」「体験を通じた学習」「他人に教える経験」などはアクティブ・ラーニングで用いる基本学習形態

である。しかし、これをスライド中心のオンデマンド教材で実現することは難しい。だが、遠隔授業で学んだことを身近な人間（親しい友人や家族）に話したり、やって見せたり、教えることで、このような主体的・参加型の学習スタイルが経験できる。だが、授業以外で、学習者自らがこのような行動をとるとは考えづらいので、課題とするしかない。外発的な動機付けによる学習行動の誘発であるが、これが肯定的な経験となれば、内発的なものにも変化することも期待できる。これをきっかけに、家族や友人と遠隔授業で学んだことを共有し、議論することも可能となると考えた。

課題 for Day 3

文化とコミュニケーションの関係「受動能力」の大切さ

・「経験こそが異文化である」ことに関するビデオがあります。ビデオの中でやっていた指を組む動作（左親指が上か右親指が上か）さえ1人1人みな違うことを、家族で確かめてみてください。家族に異文化とは何か伝えてみてください。その結果を今日の授業と絡めて、2分以内の音声ファイルとしてラインで塩澤まで個人的に送ってください。

<https://www.dropbox.com/sh/aprm03lff1t1m32/AACSINLmcN6OolNpLAacllWra?dl=0>



図6 自分の体験の中から答える

図6は、国や民族での違いばかりではなく、全ての人間の間で起こるコミュニケーションは異文化間コミュニケーションである、という考え方を理解するための簡単な実験である。指を組み左親指が上か、右親指が上か、それはなぜか、などと家族間で考えてもらう課題であり、それを上手に説明しているビデオがある。学習者らにはこのビデオを視聴してもらった後、家族を相手に同じような実験をして、それを確認し、課題として報告してもらった。さらに、家族間の対話の臨場感を提出課題に持ち込むために、文字ではなく、音声ファイルとして筆者にLINEを使って送ってもらうこととした。このような課題を課すことにより、「討論」、「体験を通した学習」、「他人に教える」状況などが必然的に生まれることを狙っている。

図7は、「異文化コミュニケーション教育」を扱う授業で使用したスライドである。体験的、発見的な学習方法がどの程度有効なのか、家族を相手にやってみよう、と促すスライドである。これは課題ではなかったが、授業の一環として、学習スライドの中に入れた。異文化コミュニケーション訓練で最も大切なことは、異文化の違いの背景や原因を自ら発見し、（疑似）体験的に理解することである。

以下の実験の1つ目は、対人距離の実験である。自分の顔を家族の1人に近づけ、相手がのけ反ったところが、対人距離の限界であることを理解するというものである。2つ目は「お城」を家族に描かせ、それが

西洋のお城か、日本のお城か確認するというものである。同じ「城」の話をしても、互いの経験（文化）が異なると別のイメージを持っているかもしれない。これがコミュニケーションがスムーズに進まない原因になるかもしれないということ、体験的に気づいてもらうことが狙いである。3つ目は、異文化適応能力である「自己修正」の難しさを行動や感情のレベルで体感してもらうための実験である。普段と異なる行動をしてもらい、違和感やその難しさを実感するという課題である。オンデマンドのスライド中心の授業のみではこのような学習形式は不可能だが、家族となら体験的に学ぶことができる。家族との笑いや違和感の伴った学びの機会は絶好の参加型の授業になりうる。このような課題を課すことによって、学習者が深く関わるParticipatory Teaching（アクティブ・ラーニング）が可能となる。

35. 異文化コミュニケーション訓練体験

1. まず**あなたが実験しよう**

1) お母さんか兄弟に普通にしゃべりながら、30センチくらいまで近づいてみよう。きつとのけぞるはず。文化の泡を意識する

2) お母さんか兄弟に「お城」を描かせよう。名古屋城になるか、シンデレラ城になるか？違っていたらコミュニケーションは大変

3) いつもの反対をやってみよう。それが異文化です。（着ない服を着る、電車で異性の隣にわざと座る、嫌いなものを食べる、普段は聴かない音楽を聴く、お父さんの靴を履いてみる、ゲップを食事中にする）




図7 家族で実験してみよう

これらの課題に対する学生からのコメントは少なかったが、肯定的なものが2つあったので紹介しておく。

- ・おかあさんに指を組んでもらったら、親指の位置が私と違っていて驚きました。ビデオでも言っていましたけど、家族の中でも異文化ってあるのだとわかりました。
- ・先日、コンビニで並んでいたら、前の人が床の線に視線をやって、私をにらんできました。ソーシャルディスタンスを促していたのでしょうか。対人距離ってあるんだと実感しました。

4.8 素早いフィードバック

4月に手元に届いた本学からの遠隔授業に関する文書には毎回課題を課すように指示されていた。これは同時に毎回それに対してフィードバックが必要であることを意味する。実際、筆者は延べ200名前後の学生に対して、春学期中に毎週300通ほどのフィードバックを返した²⁾。自分で決めたことだが、正直これには閉口した。真面目にフィードバックを返すとなると、他の仕事に手が回らない。しかし、学生、とくに不運な1年生のことを考えると、他の教員同様、一人一人

の課題に対して、個人的に評価とコメントをつけてフィードバックを返すしか選択肢はなかった。再度、同じ状況になるとすれば、同じことはしないだろうが、あの状況では、何とかやるしかないと考えた。教員ならごく自然なことで、多くの教員が同じような想いでこの状況に対峙していたのではないだろうか。

この「異文化コミュニケーション論A」でも、毎週LMS上にあげられる約70件の700文字前後のエッセイに対して、可能な限り、2日以内に評価とコメントを返却した。図8は、提出された700文字のエッセイに対しての筆者のフィードバックの一例である。だいたい400文字前後で返答した。コメントの最後に10点満点(X/10)で評価を示した。図8の学生は非常に素晴らしいエッセイを書いたので、10点満点中13点の評価点を獲得した。この方式については、次の節で説明する。

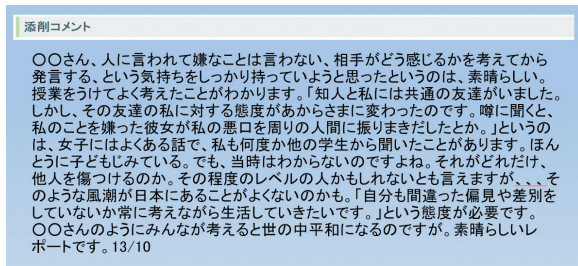


図8 課題へのコメントサンプル

このフィードバックは学生からの授業コメントを読む限り、非常に肯定的に受け止めてくれたようだ。筆者もこのコメントを繰り返している間に、対面授業より学生一人一人をより身近に感じたこともあった。提出されたエッセイを読みながら、一緒にその学生の顔写真をコンピュータ画面上で開くことが親近感を助長したのかもしれない。

この素早い一人一人に向けたフィードバックに関しては多くの学生がコメントした。以下に、いくつか紹介する。

- すべての課題に評価だけでなく一言コメントが添えてあったので、そのコメントを読むことで次の授業も頑張ろうと思った。
- 忙しい中、先生からの評価とコメントをしてくれるのがとてもうれしかったです。
- 課題の評価やコメントを毎週して下さった事が、モチベーションの向上に繋がりました。
- 不安ながら出したレポートも先生は毎回コメントをつけてくれたり、良い点数をくれたりと、私は嬉しい気持ちになりました。それが私の自信にもなりました。最初は苦手意識を持っていた文章も慣れてくると楽しくなりました。

- 時には先生に迷惑をかけてしまったこともあって、それは申し訳なく思っている。自分の課題が良くない時には丁寧にコメントをしてくれたことには感謝をしている。

4.9 加算方式の評価

従来の試験では一般的に目標点(満点)である100点に対して、そこからどれだけ遠かったか、あるいはどれだけ不正確であったかということで「減点」することにより評価を与える。できないことに対するペナルティーが100点からの減点である。しかし、本来試験とは、教員と学習者ともに、どこかの理解が難しかったのかなどを確認するための「診断テスト」(diagnostic test)であるべきであり、また、試験を受けることが学習の動機付けの一助となるものであろう。特に、今回のような緊急事態下の授業毎の小課題は、評価というより、次の授業への動機付けとしての役割は大きい。よって、できたことに対して点数を積み上げ、基本的に学生への鼓舞を目的とする「加算方式の評価」を採用することとした。筆者の課題に対して、期待以上のエッセイが返却されれば、満点である10点を超えて11点、12点をとることも可能とした。

これはもともと、英語教育における「国際英語論」の考え方を応用したものである。国際英語論では意味が通じるかどうかが問題であり、発音や文法が多少不正確であったとしても、コミュニケーション上、十分な「国際汎用性」があれば減点すべきではないとする。特に非母語話者が母語話者のように完璧な英語を話し、書くことはほぼ不可能であり、それを求めること自体が意味のないことであるという考え方に基づく。目標はあくまで「自分が設定する可能な限り高いレベルの汎用性のある英語を操ることである」とすれば、いつまでもたっても母語話者のような発音や完璧な文法で英語を操れない自分を責めることも、途中であきらめることもない(塩澤 2016)。現実的で非母語話者学習者に寄り添う、新しい考え方である。「異文化コミュニケーション論A」の授業でもこのような発想に基づき、できないことを減点するのではなく、可能な限りできること、理解したことに対して加点することとした。その結果として、満点である10点を超える評価を得る者もいた。この方が、学習者の動機付けを刺激し、次に繋がる評価となったことは明らかである。彼らからは以下のようなコメントがあった。

- 次も頑張ろうという意識の向上につながったと思います。
- 加算された分の嬉しさが確実にあった。たとえ満点を取っても、あの一点が欲しかったら次はどう回答しよう、というように、どこが間違いでどう“いけ

なかったか”ではない向上心を働ってくれたと思う。

- ・加算方式の評価は、自分自身のモチベーションが上がったので、次も加算してもらえようと思えようと思えてよかったです。
- ・書いた内容を満点よりも多い点数をつけてもらえると、とても嬉しかったので毎週評価を見るのが楽しみでした！
- ・満点を頂いても十分嬉しかったのに、さらに追加点を頂くと、次回へのモチベーションが上がった。学生の意欲的な授業の取り組みに加算方式は有効だと思う。

4.10 感情を揺さぶる教材の使用

定着率が高い学習方法は、アクティブ・ラーニングとしての討論や体験学習を伴ったものだろうが、同様に感動したり、驚いたり、恥ずかしい思いをして覚えたものも記憶に残ることが多い。単語なども努力をした記憶はないが、無意識のうちに記憶しているものは、一定の状況の中で、感動や恥ずかしい思いを伴って学んだものであることが多い。そこで、認知レベルではなく、この感情のレベルで学習者に訴える教材作りを心がけた。異文化コミュニケーションのように、学習者に「態度」や「行動」の変容を期待する授業では、感情を揺さぶるような教材づくりが不可欠である。

具体的には、「あ～、なるほど」とうなずける発見学習、海外で大変な思いをした本学先輩の実話、TEDなど深く考えさせられるプレゼン、ステレオタイプや偏見に関するドキュメンタリーなどを多用した。これを課題で、自らの体験などと絡み合わせて考えてもらうことで、より深い感情のレベルの学びがおこることを期待したのである。

学習者からのコメントは上記の4.5や4.6と重なる部分が多いのでここでは省略するが、「考えさせられる深い授業でした」「本当によい影響をうけました」「物事の考え方が変わりました」「深く感動し、感銘を受けた」「人はこんなにも変わるのかと感動した」「自分から学ぶ」を大切に過ごしていきます」「一人の人間としてもっと成長できるように頑張りたい」などという文言が見受けられ、態度や行動の変化があったことを示唆している。これは従来の知識伝達型の授業では不可能なことである。

5 課題と解決に向けて

手探りで始めた授業形態であったが受講者からは想像を超える好評価を得て、苦勞が報われた思いである。ただし、課題も多い。最も大きな課題は、オンデマンド型の授業であるため、素早い質疑応答が難しかったことだ。学生からのコメントでも、自分の課題が的を

射ているかどうか不安で、課題執筆中に教員に質問をしたかったというものがあつた。1年生全員がLINEで筆者（と多くの英語英米文化学科の教員）や学生同士ともつながっていたため、その気になれば質問も可能であつたろうが、教員に個人的に質問するのは気後れしたのかもしれない。もちろんLMS上でも教員に質問はできたはずだが、電子メールと同じで、タイムラップが足かせとなった可能性が考えられる。オンデマンド型の授業に加えて、必要に応じて適切な時間に希望者だけでも同時進行型の短い補足的授業を設けることにより、これは解決したのかもしれない。だが、実際にそれだけの手間を掛けるかどうかは、またコストベネフィットを考えなければならない。

また、学生からのコメントで他に改善点として挙げられたのは、学生同士の意見交換の場が十分に確保されていなかったことだ。これもLINEグループを利用すれば可能であろうが、70名以上の仲間が一齐に読むとなると学生たちは躊躇しがちである。ZoomやGoogle Classroomなどで小部屋を用意すれば少人数での議論が可能だが、このような形態の授業を受けた学生からの報告では、学生同士だと発言が少なく、気まずい時間が流れるだけだったという指摘もあるから難しい。

さらに、授業の活性化という意味で改善点を挙げれば、さらに学生中心、学生参加型のスライド作りや学習活動を含める努力をすべきだったというものがある。上記のようにいくつか授業活性化の工夫はしたが、全てのスライドが学習者自身で調べて、周囲の他の人と議論し、さらに自ら情報収集したり、調査するような形式であったわけではない。その半数近いページはまだまだ情報提供型のスライドであった。1学期間の授業を終えた今、さらなる授業の活性化に向けてさらに工夫し、改善することは可能かと思われる。

以下は受講者からの改善に対するコメントの主なものである。

- ・他の人が授業に関する内容でどんな経験をしたことがあるのかを聞いてみたかったなと思いました。
- ・また一緒に勉強する友（ライバル的存在）がいないので一人で努力する才能のある人しか勉強が進まないと思います。
- ・友達と意見の交流ができないことだと思います。意見の交流をすることで自分とは違った角度で物事を見られて新しいことに気づききっかけになるかもしれない。でも、Zoomでグループを作られても直接話したことがないので気まずいかもしれない。
- ・自分一人で授業を受けるため自分に甘えが出てしまうこともあったり、話す友達もいないため「何しているのだろう？」と感じ、寂しくなったりすること

も何回かあった。

- ・緊張感の欠如によるやる気の低下、課題の提出を忘れることです。私自身いつでもやれるという思いから提出し忘れた課題があります。
- ・授業でわからないことがあっても先生にすぐに聞けない事だ。他の先生の中にはメールしても返信がこない先生もいて大変戸惑った。
- ・声付きのスライドで授業を聞いて、レポートを提出するという流れですが、結局、終始無言の状態なので、意見交換の練習として、クラスワークの機会を設けることができたと思いました。

6 まとめ：態度や行動の変化を促せたか

冒頭で触れたように、この授業は、異文化コミュニケーションに関する基本的な知識を獲得するばかりではなく、「文化相対主義」に基づき、考え、行動できる学生を育てることが授業の目標である。顔を見ることが不可能なオンデマンド型の授業で、情意や行動のレベルでの変化を期待できるのか当初は不安であった。実際、不可能に近いと考えていた。本来は、対面授業で多くの「帰納的発見型学習」や「疑似体験型学習」を通して、やっと何とか一定のレベルで理解できるようになる。だが、色々工夫しながら1学期間、この授業を運営してみて、それはある程度可能であることが実感できた。遠隔授業であるため、学習者らは必ず自ら能動的に学習し、十数回の課題を提出しなければならなかったという意味では、対面授業より、遠隔授業形態の方が、真面目に学習に取り組んだのではないだろうか。また、対面ではないため、対人的な不安がなく、落ち着いて学習できたという学生もいるかもしれない。

以下の学生からの評価コメントからは、かなり深く考え、情意的にも刺激的な授業内容もあったことが推察できる。また、これからの彼らの行動面でもそれなりの影響があることが予想できる。以下のコメントは、この授業で「自分が変わったかもしれない」と書いた学生たちのコメントである。やや多いが、授業の活性化の工夫の効果と本講義の目的が達成できたかどうかを判断するよい資料となるので、ここに挙げさせていただきたい。1) 行動や考え方の変化、2) 授業への興味の高揚、3) 偏見や差別意識への気づき、4) 感情のレベルでの学びの4つのグループに整理した。

1) 行動や考え方の変化

- ・最近では、ふと見かけた疑問などについて、今まででは考えようとしていなかったことに対して考えようとしている自分がいてとても驚きました。
- ・この授業を受けてから考え方の幅が増えた気がしま

す。人の考え方に寛容になりました。

- ・この授業を通じて、私は少しでも異文化に寄り添えるような人間になりたいと思った。
- ・異文化の授業はこれからの私の生活に大きく響くと思う。外国人をいい意味で見ると目は変わるし、尊重を必ずすると思う。それほど異文化に触れられてよかったと思える授業内容だったと思う。
- ・私はこの授業を通して知ることができたけれど、周りには自分の価値観で勝手に、外国人に対してよくない印象を持っている人がいると思います。その子たちにも、この授業で習ったことを、教えていけたらいいなと思いました。
- ・このステレオタイプの授業を受けてからは、イメージだけで物事を判断するということが少なくなった。それは、この授業で、実際に体験してみることが大切であり、人から聞いた情報だけで物事を決めつけてしまうのは偏見や差別につながることもあり危険であることを知ったからである。
- ・地元のミスコンに出てみた。出会った全ての人と関わり、実際に授業で学んだ「接触仮説」として、他の参加者にコミュニケーションをとって見たが、以前鬱病にかかっていた人、自分の魅力を引き出したいと考えている人、自信がないからこそ変わりたいと思っている人、など様々な考え方や文化に触れることができた。その体験から、自分自身の生き方におけるステレオタイプや偏見に気づいた。皆一人ひとりが全力で努力し、自分と向き合っていた。

2) 授業への興味の高揚

- ・異文化コミュニケーションはほんとに好きな科目になったので、遠隔でもここまで受けられてよかった。楽しかったです。
- ・結果的にこの「異文化コミュニケーション」の授業を最後まで受けて本当に面白くて良かったです。
- ・授業は少し笑いがでて疲れが飛んだ感じがして楽しかったです。
- ・もっと異文化について理解を深めていきたい。
- ・カルチャーショックという言葉や差別や偏見について分かっていると思っていたけれど、講義を受けてはじめてそれがどういうことなのかを知り、もっと学びたいと思わせてくれた講義でした。

3) 偏見や差別意識への気づき

- ・自分の中にある差別意識に気づき、細心の注意を払う必要があると思いました。
- ・自分でも本当に驚かされました。「差別するとかほんとサイテー」とか言っていた自分が恥ずかしいです。この様に自分の気づいていないところで差別し

てしまっているのかもしれないととても考えさせられ、これからの自身の行動が変わると感じました。

- ・私はこのエピソードにハッとさせられた。実際アフリカ系の人たちに電車で会ったことはないが、想像してみたら無意識にも避けてしまうかもしれないと思った。これは私の中にある、紛れもない差別の気持ちだと気づいた。私は自分の中にある偏見や差別の気持ちに今気づけたことも、本当によかったと感じている。
- ・これまで、自分は差別や偏見をしない、していないと思っていました。でも、この講義を受けて少なくとも偏見は持つことがあったとわかりました。外国人を珍しそうな目で見てしまうことって結構あるけど、じっさいに自分がその立場だったら、ものすごく居心地が悪いと思うし、嫌だと思えます。相手の立場に立って考えてみる、ということも学びました。
- ・差別というものは日本ではあまり関係のないことだと思っていた。いざ考えてみるとコロナでの差別や在日外国人への差別なども見えてきた。学んだことから関心を持って自分で調べ、今現実で起きている事に目を向けることは大切だと学んだ。私ひとりの問題に向き合う力は小さいが、関心を持つ人が増えることで何らかの効果があることを期待している。
- ・異なる背景の人と実際に接してみることで、自分がどれだけ狭い経験でそのイメージに当てはめていたのかを知り、違いは発見なのだから自分のステレオタイプに基づいて価値判断をしないことが重要だと理解しました。

4) 感情のレベルでの学び

- ・知識が増えた状態で見た張素ちゃんのビデオにはとても感動させられました。張素ちゃんはとても幼いときに異国の地に行き、言葉も通じない小学校にも通っていました。そして、必死にコミュニケーションをとろうとする姿とその行動力には、感無量でした。
- ・あんなに小さい子が異国の地でたくさん考えて、考えて強く生きて行く姿にはとても感動させられました。彼女の行動力や忍耐力は自分が留学した時に参考にしたいと思うものがたくさんあって、彼女の強さを見習いたいと思いました。
- ・私も中学生時代に同じクラスの留学生がいましたが、そんなにも苦労しているとは思いませんでした。もっと助けてあげられたのにと後悔しました。

ただ、遠隔授業は対面学習に匹敵するほどの効果をあげることができるとは思えない。その場の空気感、学び合う仲間の温かさ、笑い、意見交換、加えて疑似

体験学習などは、異文化コミュニケーションの授業では欠かせない。紙面やバーチャル空間でのコミュニケーションもコミュニケーションには変わらないが、その媒体の一部でしかない。コミュニケーションとは基本的には対面であり、異文化間でのコミュニケーション問題が起こる場面も、対面であることが多い。これを実感しながら学ぶには対面授業が最適である。しかし、今回のこの遠隔授業の経験は、その可能性と利点と課題を浮き彫りにしてくれたことは間違いない。今後、さらに洗練されれば、対面学習と混合させ日常的な授業にも取り組むことも可能かと思われる。大変な思いをさせられたコロナ禍の遠隔授業であったが、学ぶことも多く、将来的には「いい経験であった」と言えることを願って止まない。

注

- 1) 英語英米文化学科では数年前から、連絡用に最初の学科オリエンテーションで当該学年のLINEグループを作成し、頻繁に学科の連絡用に使用している。この参加者と当該の授業の履修者がほぼ一致するため、このグループが全体的な授業のフィードバックや情報提供の徹底に役立っている。
- 2) 2つの特定の授業では、エッセイと英語での音声ファイルの課題があったため、200人程度の学習者に対して、300件のフィードバックを返す必要があった。

参考文献

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York & London: Plenum Press.
- Lalley, J., & Miller, R. (2007). The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction. *Education*, 128(1), 64-79.
- 塩澤正 (2016) 「今、なぜ国際英語論の視点が必要か」 塩澤正・吉川寛・倉橋洋子・小宮富子・下内充 (編) 『『国際英語論』で変わる日本の英語教育』くろしお出版.
- 原島秀人・ジェンキンズ・アダム (2020) 「世界標準のオンラインプラットフォーム Moodleを英語授業に活用する」『英語教育別冊』69 (8), 82-83.
- 宮崎耕 (2003) 「オンデマンド型インターネット授業の概要と課題」(http://www.juce.jp/LINK/journal/0302/03_02.html) 2020年9月18日閲覧
- 文部科学省 (2001) 大学設置基準第二十五条第二項の

規定に基づき、大学が履修させることができる授業等について定める件 (https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07091103/002.htm) 2020年9月18日閲覧

文部科学省(2020) 学事日程等の扱い及び遠隔授業の活用に関わるQ&Aの送付について(4月21日時点) (https://www.nii.ac.jp/news/upload/20200424-2_Nishiyama.pdf) 2020年9月18日閲覧

Activating an Online Course On Demand: An Example of a Cross-Cultural Communication Course

SHIOZAWA Tadashi^{*1}

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

Abstract

The world-wide spread of the new coronavirus infection, COVID-19, forced us to conduct most courses online. Among the courses the author taught online was an introductory freshman course, “Cross-Cultural Communication A.” This course requires the participants to think, feel, and act in a way different from how they usually do in their home culture. But how can they achieve this goal by simply reading slides on a Learning Management System? By drawing on Meaningful Learning Theory and Self-Determination Theory as well as some related learning theories, the author had the learners make slides themselves, demonstrate and teach what they had learned to their family members, write essays on their cross-cultural experiences after every lesson, and report on video clips that stimulate their emotional behavior among others. He also tried not to teach too much to encourage their autonomy, and adapted a unique evaluation system of which the purpose was to add points for what they had learned, and refrained from penalizing for what they had not learned. In this way, most students tried very hard to receive extra points. As a result the course was very well received. This paper depicts some attempts to make this on-demand distance learning course as participatory and student-centered as possible. Some drawbacks and points to improve are described as well.

Key words

on-demand, online course, cross-cultural communication, participatory teaching, meaningful teaching theory

教 育 資 料

大学生の清涼飲料水摂取状況と生活習慣との関連

飯尾 洋子^{*1}・藤丸 郁代^{*2}・堂前 純子^{*3}・近藤 孝晴^{*4}

要 旨

本研究は、大学生の清涼飲料水摂取状況を把握し、生活習慣との関係を明らかにすることを目的とした。339名のうち、週5日以上清涼飲料水を摂取する学生、つまり「よく摂取する」ものは、103名（30.4%）であった。「よく摂取する」ものは「あまり摂取しない」ものに比べて「部活動をしている」「朝食時に清涼飲料水を摂取する」「朝食の日数が多い」「大学生になってから清涼飲料水摂取量が増加した」「運動頻度が多い」「運動不足と感じていない」「日中眠気がする」の生活習慣に有意差があった。次に、これらの7つの項目について多重ロジスティック回帰分析を行ったところ、「よく摂取するもの」に影響を与えていた生活習慣は「朝食時に清涼飲料水を摂取する」「大学生になってから清涼飲料水摂取量が増加した」であった。大学生になってから摂取が増えていることの影響の大きさから、大学生活において清涼飲料水摂取に関する情報提供や生活習慣に対する教育の必要性が示唆された。

キーワード

清涼飲料水摂取状況、大学生、生活習慣

1 はじめに

清涼飲料水は、食品衛生法の一部を改正する法律などの施行についての通達（昭和32年9月）では、「乳酸菌飲料、乳及び乳酸品を除く酒精分1容量パーセント未満を含有する飲料をいうもの」と示されている¹⁾。全国清涼飲料連合会の調査によると、清涼飲料品目は炭酸飲料、コーヒー飲料等、果実飲料等の種類に分かれ、2019年の生産量は、炭酸飲料が最も多く次いでミネラルウォーター、コーヒー飲料等であった。また、年間の清涼飲料水消費量は国民1人あたりの換算で、2008年は約140ℓ、2019年は約180ℓと年々増加している²⁾。コンビニエンスストアや自動販売機の普及による入手の容易さ、熱中症予防や健康志向の動向からも清涼飲料水摂取は今後も増加していくものと推測される。清涼飲料水の過剰摂取は、肥満やむし歯を増加させ、虚血性心疾患や糖尿病などの生活習慣病発症リスクとなることから、WHO（2016年）が糖分摂取を減らすために糖分の多い飲料水に課税することを呼びかけるなど、摂取に対する対策を講じることが求められている^{3)～5)}。

本学学生を対象にした調査（2017年）では、清涼飲料水を週5回以上の摂取しているものは26.7%であったことから、本学学生も日常的に清涼飲料水を摂取していることがわかっている⁶⁾。また、大学生を対象に

した先行研究では「男子学生は炭酸飲料、コーヒー飲料摂取が多い」「嗜好性を重視している」「健康状態が良くない人ほど摂取量が多い」などが明らかにされている⁷⁾⁸⁾。しかし、清涼飲料水摂取状況と生活習慣との関係については明らかにされていない。

これらのことから、本研究では大学生の清涼飲料水摂取状況を把握し、清涼飲料水への意識や生活習慣との関係を明らかにすることを目的とした。さらに、本研究の結果は大学生が在学中によりよい生活習慣を身につけることができるよう、一次予防を重視した教育指導の資料となると考えている。

2 調査対象者および調査方法

2.1 対象者

2020年6～7月、本学学部生372名を対象として無記名自記式質問紙調査を行った。回収数は360名（回収率96.8%）であった。無回答、学年、性別に記入漏れがあるもの、清涼飲料水の摂取状況に回答がないものを除き、339名（有効回答率94.2%）を分析対象とした。

2.2 調査方法

対象者に対して文書と口頭で調査の概要を説明した後、調査票を配付し回答の有無にかかわらず回収した。

*1 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 講師
*3 応用生物学部 食品栄養科学学科 教授

*2 中部学院大学 看護リハビリテーション学部 看護学科 教授
*4 健康増進センター／生命健康科学部 スポーツ保健医療学科 教授

質問項目は、基本属性（学年・性別・部活動）、1週間の清涼飲料水の摂取状況（摂取日数、朝食時の摂取日数・摂取量・購入時の重視する事柄）、清涼飲料水に対する意識、最近1か月の生活習慣（朝食・喫煙・飲酒・運動・睡眠）である。なお、清涼飲料水とは、市販のコーヒー飲料、炭酸飲料、果汁入り飲料、スポーツ飲料、ゼリー飲料、コーヒー牛乳、お茶、ミネラルウォーターを含むが、お酒や他の乳・乳製品は除外すると定義した。

2.3 分析方法

それぞれの質問項目を単純集計した。「1週間のうちで清涼飲料水の摂取日数はどれくらいか」という質問に対して「5日以上」と回答したものを「よく摂取する」、「0日」「1または2日」「3または4日」と回答したものを「あまり摂取しない」とし、2群に分けて摂取状況、生活習慣などを比較分析した。カイ二乗検定、マン・ホイットニーのU検定、t検定を行い、有意であった摂取状況および生活習慣の項目について多重ロジスティック回帰分析を行い、「よく摂取する」ものの要因の抽出を行った。分析には統計解析ソフトIBM SPSS (Statistical Package for Social Science) 24を使用し、 $p < 0.05$ を有意水準とした。

2.4 倫理的配慮

本研究は、中部大学倫理審査委員会の承認（番号20200010）を得て実施した。調査対象者には、文書と口頭にて調査の趣旨、本調査への参加は自由意思によること、調査に参加しなくとも成績や単位修得に不利は生じないこと、調査結果は目的以外では使用しないこと、無記名であり個人は特定されないことを説明し、調査票への記入をもって調査に同意が得られたとした。

3 調査結果

3.1 対象者の属性（表1）

対象者339名のうち男性が258名（76.1%）、女性が

81名（23.9%）であり、学年別では1年生が153名（45.1%）と最も多く、次に2年生が115名（33.9%）であった。「1週間のうちの清涼飲料水摂取日数はどれくらいですか」という質問に対し、「0日」と回答した学生は47名、「1または2日」は116名、「3または4日」は73名と合わせて236名で、つまり「あまり摂取しない」は全体の69.6%であった。「5日以上」と回答した学生、つまり「よく摂取する」は103名（30.4%）であった。

3.2 清涼飲料水摂取状況と生活習慣等の関係（表2）

大学内外の部活動（サークルを含む）を行っている学生は、全体では114名（38.2%）であり、そのうち100名が運動部に入っていた。「よく摂取する」の中で部活動をしている学生は46名（40.4%）で、入っていない学生は56名（25.3%）であり、清涼飲料水の摂取と部活動の有無とは関係があった。BMI（Body Mass Index: 体格指数）は、全体では「やせ」が27名（8.0%）、「普通」が266名（78.5%）、「肥満」が46名（13.6%）であった。清涼飲料水摂取とBMIとは関係はなかった。

次に生活習慣との関係をみると、1週間のうち朝食時に清涼飲料水を摂取する日数が「5日以上」と回答した学生は、全体では60名（17.7%）であり、そのうち「よく摂取する」が56名（93.3%）であった。「よく摂取する」方が「あまり摂取しない」に比べて、朝食時における清涼飲料水摂取の日数が多かった。1週間の朝食摂取日数は、「5日以上」と回答した学生は、全体では218名（64.3%）で、そのうち「よく摂取する」ものは75名（34.4%）で「あまり摂取しない」に比べると朝食摂取日数が多くなるほど清涼飲料水を摂取していた。大学生になってからの清涼飲料水摂取量が「減った」「変わらない」「増えた」を質問したところ、「よく摂取する」は「あまり摂取しない」に比べて「増えた」と回答していた。

表1 対象者の属性

	属性	男性 (%)	女性 (%)	全体 (%)
学年	1年生	109 (71.2)	44 (28.8)	153 (45.1)
	2年生	85 (73.9)	30 (26.1)	115 (33.9)
	3年生	36 (90.0)	4 (10.0)	40 (11.8)
	4年生	28 (90.3)	3 (9.7)	31 (9.1)
摂取日数	週に5日以上	82 (79.6)	21 (20.4)	103 (30.4)
	週に3または4日	63 (86.3)	10 (13.7)	73 (21.5)
	週に1または2日	84 (72.4)	32 (27.6)	116 (34.2)
	週に0日	29 (61.7)	18 (38.3)	47 (13.9)
	全体	258 (76.1)	81 (23.9)	339 (100.0)

表2 清涼飲料水摂取状況と生活習慣等の関係

生活習慣等		よく摂取する n = 103 (%)	あまり摂取しない n = 236 (%)	合計 n = 339 (%)	有意確率 <i>p</i>
部活動	入っている	46 (40.4)	68 (59.6)	114 (34.0)	0.007 ^b
	入っていない	56 (25.3)	165 (74.7)	221 (66.0)	
BMI ^a	やせ	4 (14.8)	23 (85.2)	27 (8.0)	0.117 ^c
	普通	83 (31.2)	183 (68.8)	266 (78.5)	
	肥満	16 (34.8)	30 (65.2)	46 (13.6)	
朝食時摂取日数	週に0日	19 (9.7)	176 (90.3)	195 (52.5)	0.000 ^c
	週に1または2日	16 (25.4)	47 (74.6)	63 (18.6)	
	週に3または4日	12 (57.1)	9 (42.9)	21 (6.2)	
	週に5日以上	56 (93.3)	4 (6.7)	60 (17.7)	
朝食摂取日数	週に0日	3 (15.0)	17 (85.0)	20 (5.9)	0.046 ^c
	週に1または2日	15 (31.9)	32 (68.1)	47 (13.9)	
	週に3または4日	10 (18.5)	44 (81.5)	54 (15.9)	
	週に5日以上	75 (34.4)	143 (65.6)	218 (64.3)	
摂取量の変化	減った	21 (18.4)	93 (81.6)	114 (33.6)	0.000 ^c
	変わらない	57 (32.6)	118 (67.4)	175 (51.6)	
	増えた	25 (50.0)	25 (50.0)	50 (14.7)	
運動日数	まったくない	3 (11.1)	24 (88.9)	27 (8.0)	0.010 ^c
	月に1～2日	17 (34.0)	33 (66.0)	50 (14.8)	
	週に1～2日	38 (25.0)	114 (75.0)	152 (45.0)	
	週に3日以上	44 (40.4)	65 (59.6)	109 (32.2)	
運動不足	まったく感じていない	20 (50.0)	20 (50.0)	40 (11.8)	0.014 ^c
	あまり感じていない	10 (35.7)	18 (64.3)	28 (8.3)	
	少し感じている	36 (27.9)	93 (72.1)	129 (38.2)	
	とても感じている	36 (25.5)	105 (74.5)	141 (41.7)	
日中の眠気	まったくない	5 (27.8)	13 (72.2)	18 (5.3)	0.037 ^c
	少しある	56 (26.2)	158 (73.8)	214 (63.1)	
	かなりある	36 (41.4)	51 (58.6)	87 (25.7)	
	激しい	6 (30.0)	14 (70.0)	20 (5.9)	

^a BMI (体格指数) は体重 (kg) ÷ 身長 (m)² で算出する。判定は25.0以上を肥満、18.5以上25.0未満を普通、18.5未満をやせとした。

^b カイニ乗検定

^c マン・ホイットニーのU検定

表3 清涼飲料水摂取の種類別摂取量

清涼飲料水の種類	よく摂取する	あまり摂取しない	全体	有意確率 <i>p</i>
コーヒー等無糖ミルクなし (22)	175.85 ± 600.19 (44)	289.81 ± 776.44 (66)	210.47 ± 659.65 (66)	0.187
コーヒー等加糖ミルクなし (4)	71.84 ± 514.00 (21)	46.61 ± 191.10 (25)	54.28 ± 324.43 (25)	0.511
コーヒー等加糖ミルク入り (22)	216.02 ± 536.11 (39)	80.83 ± 259.06 (61)	121.90 ± 370.50 (61)	0.016 [*]
豆乳無糖 (6)	42.23 ± 213.26 (10)	22.88 ± 152.94 (16)	28.76 ± 173.39 (16)	0.345
豆乳加糖 (2)	12.14 ± 101.33 (12)	36.44 ± 208.61 (14)	29.06 ± 182.98 (14)	0.150
エナジードリンク (20)	139.42 ± 379.70 (49)	129.24 ± 345.11 (69)	132.33 ± 355.44 (69)	0.809
炭酸飲料 (51)	720.39 ± 1210.30 (92)	285.38 ± 522.10 (143)	417.55 ± 819.58 (143)	0.001 [*]
果汁入り飲料 (45)	489.32 ± 745.83 (69)	193.73 ± 430.08 (114)	283.54 ± 561.25 (114)	0.000 [*]
野菜ジュース (26)	235.44 ± 595.97 (33)	97.00 ± 331.49 (59)	139.43 ± 433.97 (59)	0.029 [*]
スポーツ飲料 (32)	365.53 ± 879.17 (49)	152.75 ± 373.23 (81)	217.40 ± 582.85 (81)	0.020 [*]
お茶 (79)	2357.28 ± 2746.93 (180)	3577.66 ± 7960.53 (259)	3205.77 ± 6826.57 (259)	0.131
ミネラルウォーター (59)	1803.88 ± 3335.13 (121)	2607.28 ± 7354.55 (180)	2362.46 ± 6407.92 (180)	0.289
エネルギー補給用ゼリー飲料 (3)	1.95 ± 13.87 (10)	13.98 ± 81.18 (13)	10.33 ± 68.35 (13)	0.028 [*]

値は平均値 ± 標準偏差 (mL) t検定 * *p* < 0.05

() 内の値は清涼飲料水摂取量0mL以外の記載があった人数を示す

運動日数が「週に3日以上」と回答した学生は、全体では109名 (32.2%) で、そのうち「よく摂取する」は44名 (40.4%) であり、運動日数が多いほど清涼飲料水を摂取していた。また、清涼飲料水をよく摂取し

ている方が、運動不足を感じていなかった。日中の眠気については、「かなりある」または「激しい (授業中に寝てしまう)」と回答した学生は全体で107名 (31.6%) であった。「よく摂取する」方が「あ

表4 清涼飲料水摂取状況と健康に対する意識の関係

健康に対する意識	よく摂取する n = 103	あまり摂取しない n = 236	全体 n = 339	有意確率 p
健康意識が高いと思うか	3.10 ± 0.99	2.95 ± 0.89	2.99 ± 0.92	0.174
栄養成分表示を見るか	2.17 ± 1.29	2.13 ± 1.29	2.14 ± 1.29	0.775
カロリーを気にするか	2.08 ± 1.34	2.13 ± 1.29	2.11 ± 1.30	0.748

値は平均値±標準偏差を示す t検定

「あまり摂取しない」と比べると日中の眠気が強かった。

3.3 清涼飲料水摂取状況と清涼飲料水の種類および摂取量の関係 (表3)

1週間の清涼飲料水の摂取人数は、「お茶」が259名(76.4%)で最も多く、次に「ミネラルウォーター」180名(53.1%)、「炭酸飲料」143名(42.2%)、「果汁入り飲料」114名(31.4%)であった。1週間あたりの摂取量をみると「お茶」が最も多く、平均3,205mlであった。次に「ミネラルウォーター」が平均2,362ml、以下「炭酸飲料」「果汁入り飲料」「スポーツ飲料」「コーヒー類」であった。また、「よく摂取する」と「あまり摂取しない」のそれぞれの摂取量を比較すると、「よく摂取する」方に摂取量が多かったのは「コーヒー加糖ミルク入り」「炭酸飲料」「果汁入り飲料」「野菜ジュース」「スポーツ飲料」であった。「あまり摂取しない」方に摂取量が多かったのは「豆乳加糖」「エネルギー補給用ゼリー飲料」であった。

3.4 清涼飲料水購入時に最も重視する事柄 (図1)

清涼飲料水購入時に最も重視する事柄を質問したところ、「味」22.6%、「価格」21.1%、「その時の気分」20.8%、「種類」18.7%、「カロリー」1.2%、「その他」17.0%であった。重視する事柄は、「よく摂取する」と「あまり摂取しない」との間では有意な差はみられなかった。

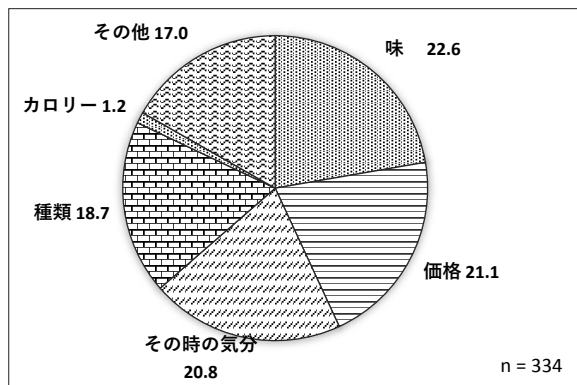


図1 清涼飲料水購入時最も重視する事柄

3.5 清涼飲料水摂取状況と健康に対する意識の関係 (表4)

「健康意識が高いと思うか」「清涼飲料水購入時に栄養成分表示を見るか」「清涼飲料水のカロリーを気にするか」という意識に関する質問に対してそれぞれ1～5段階で回答を求めたところ、いずれも「よく摂取する」と「あまり摂取しない」とでは有意な差は見られなかった。

3.6 清涼飲料水摂取の要因となる生活習慣等の関係 (表5)

「よく摂取する」に有意な差が示された7項目の生活習慣等、すなわち「部活動」「朝食時摂取日数」「朝食摂取日数」「摂取量の変化」「運動日数」「運動不足」「日中の眠気」(表2)について多重ロジスティック回帰分析を行った。その結果、「よく摂取する」と有意な関係を示した生活習慣等は「朝食時摂取日数」(オッズ比4.47, 信頼区間3.25–6.15, $p = 0.000$)、「摂取量の変化」(オッズ比1.90, 信頼区間1.17–3.08, $p = 0.010$)の2つの要因が抽出された。

表5 清涼飲料水摂取の要因となる生活習慣等のオッズ比

生活習慣等	B	オッズ比	信頼区間		有意確率 p
			下限	上限	
部活動	-0.552	0.58	(0.28 – 1.21)		0.145
朝食時摂取日数	1.498	4.47	(3.25 – 6.15)		0.000*
朝食摂取日数	-0.142	0.87	(0.61 – 1.24)		0.441
摂取量の変化	0.641	1.90	(1.17 – 3.08)		0.010*
運動日数	-0.141	0.87	(0.54 – 1.41)		0.566
運動不足	0.043	1.04	(0.68 – 1.61)		0.845
日中の眠気	0.273	1.31	(0.82 – 2.10)		0.255

多重ロジスティック回帰分析 * $p < 0.05$

3.7 清涼飲料水摂取量と生活習慣等の関係 (表6)

清涼飲料水摂取状況に関係していた2つの生活習慣の要因「朝食時摂取日数」「摂取量の変化」(表5)と摂取状況に有意な関係があった清涼飲料水摂取量(表3)の関係についてスピアマンの順位相関関係分析を行った。その結果、相関係数は $-0.4 < r < 0.4$ であり、関係は弱かった。

表6 清涼飲料水摂取量と生活習慣等との関係

清涼飲料水の種類	朝食時摂取日数	摂取量の変化
コーヒー等加糖ミルク入り	0.051	0.136*
豆乳加糖	-0.056	0.058
炭酸飲料	0.108*	0.165*
果汁入り飲料	0.156*	0.163*
野菜ジュース	0.220*	0.035
スポーツ飲料	0.089	0.180*
エネルギー補給用ゼリー飲料	0.035	0.011

値はスピアマンの順位相関係数(r)を示す * $p < 0.05$

4. 考察

4.1 大学生の清涼飲料水摂取状況

本研究では、清涼飲料水を「よく摂取する」学生は30.4%であった。2017年の本学の調査では、清涼飲料水の摂取頻度が「週に5日以上」と回答した学生は26.7%であったが⁶⁾、今回はそれを上回り、日常的に清涼飲料水を摂取する大学生が増加してきたと考えられる。摂取の種類と摂取量は、多い順に「お茶」「ミネラルウォーター」「炭酸飲料」「果汁入り飲料」であった。「お茶」「ミネラルウォーター」の摂取については、2000年頃から大学生がよく飲む物として意識されているという報告があるが⁹⁾¹⁰⁾、近年は熱中症予防のための水分摂取という点からも摂取量が多くなっていると考えられる。

「よく摂取する」方に摂取量が多かったのは「コーヒー加糖ミルク入り」「炭酸飲料」「果汁入り飲料」「野菜ジュース」「スポーツ飲料」であり、これらの飲料水を摂取することは糖質やカロリーの過剰摂取につながる可能性が高い。

大学生が清涼飲料水購入時に最も重視する事柄は「味」「価格」「その時の気分」であり、カロリーを重視することはほとんどなかった。栄養士養成課程の学生を対象にした調査では、カロリーは「味」「価格」より重視はしていなかった⁷⁾。本研究では、カロリーを気にすることに対して意識は高い得点ではなかったことから依然として大学生は清涼飲料水に対する認識が低いのではないかと考える。

4.2 大学生の清涼飲料水摂取状況と生活習慣などの関係

「よく摂取している」学生と「あまり摂取しない」学生の生活習慣との関係を検討したところ、「部活動の有無」「朝食時の清涼飲料摂取日数」「朝食摂取日数」「摂取量の変化」「運動日数」「運動不足の認識」「日中の眠気」の7項目に有意な差がみられた。さらに、これらの要因について多重ロジスティック回帰分析を行ったところ、清涼飲料水摂取と関連を示したものは「朝食時の清涼飲料摂取日数」「摂取量の変化」であることが明らかになった。

部活動に入っている学生や運動日数が多い学生、さらに運動不足をまったく感じていない学生の方が清涼飲料水をよく摂取していることがわかった。活動的でよく身体を動かしている学生は清涼飲料水の摂取量が増加すると考えられる。

「日中の眠気」については、清涼飲料水摂取による血糖値上昇や眠気が起こる関係について詳細な調査をしていくことが望まれる。

朝食時に清涼飲料水を週5日以上摂取する学生の93.3%が清涼飲料水を「よく摂取する」と回答しており、朝食時に清涼飲料水を摂取していることが考えられ、食事時に清涼飲料水を摂取することが習慣化されていると推察された。本研究では、朝食時に清涼飲料水を多く摂取する学生と「コーヒー等加糖ミルク入り」「炭酸飲料」「果汁入り飲料」「野菜ジュース」「スポーツ飲料」の摂取量とは関係がなかったが(表6)、これらは糖質・カロリーの高い飲料水であることから朝食時の清涼飲料水摂取には注意が必要である。

大学に入ってから清涼飲料水摂取量の変化に関しては、「増加した」と感じている学生のうち、50.0%が清涼飲料水をよく摂取しており、「変わらない」「減った」と感じている学生よりも多かった。本研究では、対象が1年生と2年生であり、大学生になって生活環境が変化したり、食生活の自由度が増したりすることが全体的な摂取量増加につながっている可能性がある。

4.3 今後の課題

本学は、清涼飲料水が自動販売機約50台、コンビニエンスストア3店で販売され、容易に購入できる環境である。今回の調査の対象者は、清涼飲料水の栄養成分表示やカロリーを気にすることに対して高い意識があるとはいえなかった。折しも2015年に制定された食品表示法は、経過措置期間を経て2020年4月1日から完全施行されており、原則として全ての一般加工食品等に栄養成分表示が行われることとなっている¹¹⁾。これらの開示情報をよりよい食生活・生活習慣形成につなげるためには、消費者の理解と利用が必須である。今回は清涼飲料水の入手方法を質問していないので不明であるが、自動販売機で購入していれば栄養成分、カロリーを見ることができない状況である。今後は、多くの学生が利用すると思われる自動販売機に清涼飲料水の情報を提供していくことが重要である。あわせて、大学生になって清涼飲料水摂取が増加していることから、新入生時に清涼飲料水の成分や摂取方法に関する教育指導を行うことは、清涼飲料水への認識度上昇とその後の好ましい生活習慣獲得に有効な方策と考える。

5 結語

本研究は、大学生339名を対象に無記名自記式質問紙調査を行い、清涼飲料水を「よく摂取する」ものと生活習慣との関連を検討した。「よく摂取する」ものは、朝食時に清涼飲料水を摂取していることと、大学生になってから清涼飲料水を飲むようになったことが明らかになった。

謝辞

本研究を実施するにあたり、本学学部生の皆様のご協力に感謝いたします。また、調査票の配付および回収にご協力くださいました渡邊香先生はじめ、多くの先生方に御礼申し上げます。

本研究に開示すべき利益相反はありません。

参考文献

- 1) 食品衛生法の一部を改正する法律等の施行について(昭和三二年九月一八日、発衛第四一三号の二各都道府県知事・各指定都市市長あて厚生省公衆衛生局長通達)
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00ta5544&dataType=1&pageNo=1
(検索日2020.9.1)
- 2) 全国清涼飲料連合会：<http://j-sda.or.jp/statistically-information/stati03.php> (検索日2020.9.1)
- 3) Eshak ES, Iso H, Kokubo Y, Saito I, Yamagishi K, Inoue M, Tsugane S.: Soft drink intake in relation to incident ischemic heart disease, stroke, and stroke subtypes in Japanese men and women: the Japan Public Health Centre-based study cohort I Am J Clin Nutr. Dec: 96(6). 1390-7. 2012. doi: 10.3945/ajcn.112.037903. Epub 2012 Oct 17. PMID: 23076619
- 4) Eshak ES, Iso H, Mizoue T, Inoue M, Noda M, Tsugane S: Soft drink, 100% fruit juice, and vegetable juice intakes and risk of diabetes mellitus. Clin Nutr. Apr; 32(2): 300-8. 2013. PMID: 22917499
DOI:<https://doi.org/10.1016/j.clnu.2012.08.003>
- 5) WHO urges global action to curtail consumption and health impacts of sugary drinks 2016.10.16
<https://www.who.int/en/news-room/detail/11-10-2016-who-urges-global-action-to-curtail-consumption-and-health-impacts-of-sugary-drinks> (検索日2020.9.1)
- 6) 藤丸郁代, 栗濱忠司ら：大学生の生活習慣病と喫煙・薬物に関する意識調査. 中部大学教育研究. No.17. p145-151. 2017
- 7) 門間敬子：大学生・短大生の清涼飲料水に対する意識. 人間学部研究報告 (13). p1-11. 2010
- 8) 五島淑子, 角田祐亮：大学生の飲み物に関する調査－飲み物の種類と時間帯の分析. 山口大学教育学部論叢. p15-29. 2004
- 9) 早川史子, 前田昭子ら：女子学生の飲み物の引用状況と意識の地域別10年間の比較. 日本食生活学会誌. 13(3). p174-182. 2002
- 10) 大貫和恵, 棚橋伸子ら：市販飲料に対する学生の施行と摂取状況－第2報－. 東京医療保健大学紀要2. p7-16. 2006
- 11) 消費者庁 新たな食品標示制度の完全施行について
<https://www.caa.go.jp/notice/entry/019486/>
(検索日2020.9.20)

The Relationship between Soft Drink Intake and Lifestyles in Collegiate Students

IIO Yoko^{*1}, FUJIMARU Ikuyo^{*2}, ABE-DOHMAE Sumiko^{*3} and KONDO Takaharu^{*4}

*1 Senior Assistant Professor, Department of Lifelong Sports and Health Science, College of Life and Health Science, Chubu University

*2 Professor, Department of Nursing, Faculty of Nursing and Rehabilitation, Chubu Gakuin University

*3 Professor, Department of Food and Nutritional Science, College of Bioscience and Biotechnology, Chubu University

*4 Professor, Health Promotion Centre / Department of Lifelong Sports and Health Science, College of Life and Health Science, Chubu University

Abstract

The purpose of this study is to determine the pattern of soft drink consumption among collegiate students and to show the relationship it has with their lifestyle. Out of the 339 participants of this study, 103 (30.4%) were identified as frequent-intakers (FI), consuming soft drinks five or more days per week. Compared to non-frequent-intakers (NI), the FI group had a significant difference in the following seven lifestyles: participating in club activities, consuming soft drinks at breakfast, consuming breakfast more frequently, increased soft drink intake since starting college, frequently exercising, participants feel they are not lacking in exercise, and feeling drowsy during the day. Using multi-logistic regression analysis, it was determined that of the seven lifestyles, two had the most impact on the FI group: consuming soft drinks at breakfast and increased soft drink intake since starting college. Seeing as there is a link between beginning collegiate life and increased soft drink consumption, it is necessary to provide students with information regarding soft drink intake, and to educate them on healthy lifestyle habits.?

Key words

Soft drink intake, Collegiate student, Lifestyle

「特別支援学校教職インターンシップ」の意義と課題

ー小学校における学校インターンシップとの比較からー

古市真智子^{*1}・伊藤佐奈美^{*2}

1 はじめに

学校現場の活動を体験させる「学校インターンシップ」（学校体験活動）は、2019年度から教職課程の科目として位置づけられるようになり、教育実習との役割分担を明確にしたうえでその一部として認められることとなった（文部科学省、2017）。

以前から、「学校インターンシップ」は各大学で実が図られてきており、その意義と成果は多くの報告・研究によって示されてきている。しかし、それらは小中学校教職課程に関するものが中心であり、特別支援学校教職課程に焦点を当てたものは見当たらない。特別支援学校教職課程における特別支援学校での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現状がある。

特別支援学校教職課程の学生が教育実習前に障害のある子どもとかかわる体験をすることの効果や、教育現場での実践に対する学生のニーズは確認されてきた。田中ら（2009）が障害児教育専修の学部学生1年～4年生に「障害のある子どもとかかわるときに、障害のない子ども達に対する時とは異なる特別な技能（指導法やかかわり方など）を習得した機会」について調査したところ、9割以上の学生が「ボランティア活動を通して身についた」と回答しており、当学科の学生が主体となって定期的に開催しているボランティア活動がこれに当たると考えられた。また、船橋（2014）が特別支援学校教員養成課程の学部学生1年～4年生に行った授業や活動の要望についての調査では、「教育現場に関連する内容・実践」への学びのニーズが高いことが示され、特に3年生では全員が「教育現場に訪問して、実践経験を積むような授業が必要」と回答している。

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（以下、「教職インターンシップ」と略す）」を2017年度から行っている。古市・伊藤（2019）では、開始から3年間の「教職インターンシップ」活動の概要及び参加学生やインター

ンシップ受け入れ校の意見を報告するとともに、これらをもとに、「教職インターンシップ」の意義や課題を探った。その結果、教育職員免許法施行規則に規定する各事項について修得すべき資質能力を示した「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会、2017）において、「学校体験活動」の到達目標として示されているすべての観点をほぼ達成できていることや、参加学生に良い変化がみられることが確認できた。また、「教職インターンシップ」には、ボランティアや小中学校教職課程におけるインターンシップとは異なる特有の意義や成果がある可能性が示された。

そこで本稿では、2019年度に「教職インターンシップ」に参加した学生のふりかえりから、特別支援学校教職課程における特別支援学校でのインターンシップに特有の意義と成果を検討する。

2 方法

2.1 2019年度「教職インターンシップ」の概要

2019年度の「教職インターンシップ」は、特別支援学校教職課程履修者7名を対象に実施した。時期と回数は、9月から12月までの火曜日のうち、実習校から指定された10回とし、実習先は、愛知県内特別支援学校（知的障害特別支援学校2校、肢体不自由特別支援学校3校）である。2017年度の開始から3年目となった2019年度は、受け入れ校の理解を得て手続きがスムーズに進み、7月中には事前打ち合わせが終了し、実習日時、回数の設定を行うことができた。学生の実習内容も授業補助や教材づくり、環境整備など学校の中の様々な業務を体験することができ、教育実習の前に「特別支援学校を体験する」という当初の目的をほぼ達成することができたと考えている。

2.2 ふりかえり調査の実施

昨年度は、2018年度に「教職インターンシップ」を実施した学生を対象に、「教職インターンシップの経験は教育実習を行ううえで役に立ったか」、「教師の仕

*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

事や特別支援学校に関する知識が学べたか」などについての聴き取り調査を行った（古市・伊藤，2019）。学生たちは、それぞれに「教職インターンシップ」における学びを実感していることがわかり、その意義や成果を確認することができた。しかし、どのような点において成果が得られたのか、特別支援学校におけるインターンシップ特有の意義や課題は何か、などについての詳細な検討までには至らなかった。

そこで、今年度のふりかえり調査では、「教職インターンシップ」の目的に関するものと自分自身の態度や理解の変容に関するものに調査項目を分け、学生自身がそれぞれの項目に対する達成度を自己評価する調査を実施し、その結果を分析・検討することにした。

2.2.1 調査方法

1) 対象学生

2019年度の特別支援学校教職課程履修生 7 名

2) 実施期間

2020年 8 月19日から 8 月23日まで

3) 配付回収

Google Suite for Educationに含まれるClassroom内に回答フォームを作成し、学生に通知することで配布した。学生が回答フォームに入力し、その後送信してもらう方法でClassroom内で回収した。

4) 倫理的配慮

学生が回答を始める際に、回答内容を匿名化したうえで公表することへの同意を得た。また、回答結果を集約した形で、「教育実習指導」の授業内で学生にフィードバックし、「教職インターンシップ」のふりかえりを行う。

2.2.2 ふりかえり調査の観点及び項目

2018年度に「教職インターンシップ」に参加した学生の聴き取り調査や活動報告書から、「教職インターンシップの意義」と「活動への参加による学生の良い変化」を確認することができた（古市・伊藤，2019）。2019年度は「教職インターンシップの目的」及び「自分自身の態度や理解の変容」の 2 つの観点から、それぞれの観点に属する項目を以下のように作成し、調査を行った。

1) 「教職インターンシップの目的」の項目

「教職インターンシップの目的」に関する項目は、峯村ら（2019）が、2018年に教員養成課程を設置する大学を対象に行った「学校を体験する」活動の調査のうち「科目の目的」の項目をもとに、学生向けの質問項目に作成し直した。調査では、それぞれの項目の内容について学生がどれほど達成したかを 5 段階（5 とでもそう思う、4 ややそう思う、3 どちらともいえない、

2 あまり思わない、1 全く思わない）で回答する方式とした。さらに、達成度の高かった（5 段階のうち 4 または 5 と回答した）項目については、そう思った具体的な場面や理由の記述を求めた。

「教職インターンシップの目的」に関する回答項目は、ア. 教師の意味や教師として働くことの意義が理解できた、イ. 学校における教師の役割に対する理解が深まった、ウ. 教師の職務全般に対する理解が深まった、エ. 教師が行う児童・生徒指導に対する理解が深まった、オ. 児童・生徒理解が深まった、カ. 学級経営に関する理解が深まった、キ. 特別活動に対する理解が深まった、ク. 教科指導に対する理解が深まった、ケ. 実践的な指導力を醸成することができた、コ. 学校現場の雰囲気を感じることができた、サ. この実習で体験したことを他の教職科目で活用することができた、シ. 教育実習に接続する活動として学校現場をあらかじめ理解できた、ス. 自らの教員としての適格性を把握する機会となった、セ. 地域や保護者との連携の重要性を理解できた、の 14 項目である。

2) 「自分自身の態度や理解の変容」の項目

2018年度に「教職インターンシップ」に参加した学生は、教職インターンシップの意義にかかわることだけでなく、「一人ひとりにじっくり向き合える指導にあこがれを感じた」「一人ひとりと真摯にかかわることで、発話ができない子どもが何を思っているのか、考えているのかわかるようになる」「困っていることをすぐに支援することは優しさではないことがわかった」など、自分自身の考え方や態度、子ども達への理解の変容について述べていた（古市・伊藤，2019）。本稿では、この視点についても、ふりかえり調査の項目を設定し、学生が自分自身の態度や理解の変容をどのように捉えているのかについて、検討することにした。

項目は、峯村ら（2019）の調査のうち「目的以外でもたらしている成果」として作成された 11 項目をもとに、a. 児童・生徒との接し方や児童・生徒と接する際の態度、b. 礼儀やマナーなどの態度、c. 気持ちの持ち方など、情緒面、d. 教師像の具体化など、キャリア意識、e. 気の配り方、目の向け方など、状況把握しようとする態度、f. 子どもの主体性の尊重など「教える」ばかりではないという意識、g. 体力面・精神面など、児童・生徒の心身上の大変さに対する理解、h. 自分自身が児童・生徒であったときとの違いへの気づき、i. 自分自身の不勉強に対する反省・学習への動機づけ、j. 子どもとずっと遊ぶ・話すなど、より積極的にかかわろうとする意欲、k. 叱り方や注意の仕方など、ネガティブな面での接し方に対する理解、とした。各項目について、向上した（低下した）

程度を5段階で自己評価してもらい、さらにどのように向上（低下）したのか、そのきっかけとなった理由や場面の記述を求めた。

3 結果

3.1 「教職インターンシップの目的」に関する項目について

3.1.1 達成したと回答した人数

「教職インターンシップの目的」について尋ねた14項目について、達成したと回答（5段階のうち4または5）した学生の人数が多し順に表1に示した。

7人全員が達成したと評価した項目は、ウ、教師の職務全般に対する理解が深まった、オ、児童・生徒理解が深まった、コ、学校現場の雰囲気を感じることができた、の3項目であった。次いで、イ、学校における教師の役割に対する理解が深まった、シ、教育実習に接続する活動として学校現場をあらかじめ理解できた、の2項目が5人であった。

一方、達成したと評価した学生が2人以下だった項目は、カ、学級経営に関する理解が深まった、ス、自らの教員としての適格性を把握する機会となった、キ、特別活動に対する理解が深まった、ク、教科指導に対する理解が深まった、の4項目であった。

表1 達成したと回答した人数

「教職インターンシップの目的」に関する項目	(人)
ア 教師の意味や教師として働くことの意義が理解できた	4
イ 学校における教師の役割に対する理解が深まった	5
ウ 教師の職務全般に対する理解が深まった	7
エ 教師が行う児童・生徒指導に対する理解が深まった	3
オ 児童・生徒理解が深まった	7
カ 学級経営に関する理解が深まった	2
キ 特別活動に対する理解が深まった	1
ク 教科指導に対する理解が深まった	1
ケ 実践的な指導力を醸成することができた	3
コ 学校現場の雰囲気を感じることができた	7
サ この実習で体験したことを他の教職科目で活用することができた	4
シ 教育実習に接続する活動として学校現場をあらかじめ理解できた	5
ス 自らの教員としての適格性を把握する機会となった	2
セ 地域や保護者との連携の重要性を理解できた	4

3.1.2 具体的場面や理由

「教職インターンシップの目的」について尋ねた14項目について、達成したと回答（5段階のうち4または5）した学生に「そう思った具体的な場面や理由」を尋ねたところ、項目ごとに以下のような回答が得られた。なお、（ ）には回答が得られた人数を記す。

ア. 教師の意味や教師として働くことの意義（4人）

4人全員が、障害児に対する授業、授業準備、かわり等を実際に観察・経験したことを挙げていた。例えば「重度肢体不自由児の食事場面、苦手な返事や楽器の指導場面などで一人ひとりの発達に合った内容・方法でできるように促し、子どもと一緒にリアクショ

ンしたり、喜んだりする場面」などであった。

イ. 学校における教師の役割（5人）

4人が子どもの将来ために個々の能力、目標に応じてできることを増やそうとする教員の姿を挙げており、具体的には「子ども同士のコミュニケーションの仲介」「スモールステップの指導」「一人ひとり特性や障害の程度が全く違う個々の発達段階に合わせて、音の出る教材や、持ちやすい紐など、教材研究・教材開発する教師の姿」「良い授業を作り上げるために学ぶ姿勢や子ども理解」などであった。

2人が他職種や保護者との連携の重要性を挙げた。

ウ. 教師の職務全般に対する理解（7人）

7人全員が授業外の様々な職務や役割を挙げており、具体的には、「学習環境の整備」「移動の介助」「排泄の介助」「食事の補助」「清掃」「保護者との連絡」「体調管理」「学校運営業務の分担」であった。

授業や学習環境では、「個にあった授業（準備）」「一人ひとりに教員がつき、その子に合った教育支援」「安全確保の徹底」が挙げられた。

エ. 教師が行う児童・生徒指導（3人）

達成したと回答した学生が半数以下であり、「小学部では日常生活にかかわる活動、中高等部は自立を目指した技術」「手を握ったり触れ合ったりする」「個々に応じた指導」と、捉え方や感じる場面もそれぞれであった。

オ. 児童・生徒理解（7人）

7人全員が「担当クラスだけでなく多くの生徒と交流ができた」など、実際に様々な子どもとかかわったことを挙げている。具体的には、「歌が好きな子、すぐ座り込んでしまう子、動きがゆっくりな子など一人ひとりこだわることが違っていった」「重度重複障害のクラスでは、本当に様々な子どもがいた。かかわっていく中でもみんなそれぞれ繊細で、笑ったり声を出したりしてアピールしてくれる」「意思表示をさせること、また、それに気づき汲み取ることは、日頃から意思を読み取ろうと思って子ども達を観察していなければできない」など、一人ひとりの特徴を捉えようとする姿がみられる。

このうち2人は、「はじめはかかわり方がわからなかったが、児童の興味関心があるものを使ったり、先生に特徴を聞きながら寄り添えるようにかかわりを持つようにすると、話すことができるようになった」「最終日に近くなるほど、その生徒が、目線や声、指先、口角など、何をどう使って意思を表示してくれて、それが何を示しているのか少しずつ分かってきた」と、子ども理解が進んでいった様子を記述している。

カ. 学級経営（2人）

2人と少なかった。「〇〇な学級を目指しているな

ど、担任の先生から話を聞いた」「一人ひとりに役割が与えられていた」との回答があった。

キ. 特別活動（1人）

1人のみであり、「学級、学年の児童の発達段階にあわせて全員が活動できる活動内容を行っていた」ことを挙げている。

ク. 教科指導（1人）

1人のみであり「全体だけでなく一人ひとりに対しての目標や成功体験が必要だと感じた」とのことである。

ケ. 実践的な指導力の醸成（3人）

3人とも授業参加による経験を挙げている。「指導教員から、『あの声掛けは良くなかった』と言われてから、指導に使う言葉について考えるようになり、ポジティブで子どものやる気を引き出す声掛けや、時には待つ姿勢など、子どものモチベーションと自尊心を大切にしようという指導をすることが大切だと気づいた」「砂に触れたり、音を鳴らしたり、色が変わるのを見たり、足湯で温度を感じたりと、感覚を大事にした教材づくりがなされていた」との回答があった。

コ. 学校現場の雰囲気（7人）

7人全員が小学校との違いや特別支援学校でしか行われていないことを意識した記述であった。具体的には、「移動や排泄、食事の補助」「生徒と共に過ごす一日、先生の役割や学校への思い」「学年以外の先生との交流」「先生達が情報共有、協力、連携する姿」「看護師さんや保護者の方とのかかわり方」「発語と運動が難しい子どもが多い肢体不自由児の学校の空気をつくるのは教師。教師がとにかく笑顔で、たくさんの言葉を交わし、パワフルに動いていた」「教師が楽しそうだと、子ども達も楽しそうに見える」「トイレや水分補給の状況など、細かい情報を共有しあうことが大事」「とてもコミュニケーションが多く雰囲気が良い」等であった。

サ. 他の教職科目での活用（4人）

3人が大学での座学や模擬授業で実際の子ども達や教材をイメージしながら行うことができたという旨の意見であった。また2人は、特別支援学校に限らず、「子どもへの寄り添い方や先生同士のかかわり方」「小学校での学び」にも活用できたとのことであった。

シ. 教育実習に接続する活動としての学校現場（5人）

5人とも特別支援学校特有の様子や活動を挙げた。具体的には「窯業や、木工作業などいろいろな活動の体験」「一人ひとりにあった課題、教材、方法を用いること」「生活に関する経験」「朝礼での教師間の連携」「特別支援学校の授業イメージ」「学校での子ども達の活動の様子」「教員の視点」であった。

ス. 自らの教員としての適格性を把握する機会（2人）

2人から正反対の回答がみられた。「通常学級との違いに上手く対応できるかを確かめることができた」「実際の先生方のように支援をすることができず、自分の実力を感じた」とのことである。

セ. 地域や保護者との連携の重要性（4人）

4人とも連絡帳や話し合い、送迎時の声掛けによる「体調」「朝ご飯の量」「目覚めの良さ」「機嫌」などの保護者や教師との綿密な情報交換・共有を挙げている。「意思表示の難しい子どもの体調等を把握するため」や「保護者の方の安心していただ様子」からその重要性を理解したとのことである。

3.2 「自分自身の態度や理解の変容」に関する項目について

3.2.1 向上したと回答した人数

「自分自身の態度や理解の変容」について尋ねた11項目について、向上したと回答（5段階のうち4または5）した学生の人数が多い順に表2に示した。

7人全員が向上したと回答した項目は、a. 児童・生徒との接し方や児童・生徒と接する際の態度、e. 気の配り方、目の向け方など、状況把握しようとする態度、i. 自分自身の不勉強に対する反省・学習への動機づけ、j. 子どもとずっと遊ぶ・話すなど、より積極的にかかわろうとする意欲、の4項目であった。次いでf. 子どもの主体性の尊重など「教える」ばかりではないという意識、g. 体力面・精神面など、児童・生徒の心身の上の大変さに対する理解、の2項目が6人であった。

すべての項目において半数以上の学生が向上したと回答しており、11項目中10項目は5人以上であった。

表2 向上したと回答した人数

「自分自身の態度や理解の変容」に関する項目	(人)
a 児童・生徒との接し方や児童・生徒と接する際の態度	7
b 礼儀やマナーなどの態度	5
c 気持ちの持ち方など、情緒面	5
d 教師像の具体化など、キャリア意識	5
e 気の配り方、目の向け方など、状況把握しようとする態度	7
f 子どもの主体性の尊重など「教える」ばかりではないという意識	6
g 体力面・精神面など、児童・生徒の心身の上の大変さに対する理解	6
h 自分自身が児童・生徒であったときとの違いへの気づき	4
i 自分自身の不勉強に対する反省・学習への動機づけ	7
j 子どもとずっと遊ぶ・話すなど、より積極的にかかわろうとする意欲	7
k 叱り方や注意の仕方など、ネガティブ面での接し方に対する理解	5

3.2.2 きっかけとなった理由や場面

「自分自身の態度や理解の変容」について尋ねた11項目について、向上したと回答（5段階評価のうち4または5）した学生に「そう思うきっかけとなった理由や場面」を尋ねたところ、以下のような回答が得られた。以下に、6人以上が向上したと回答した6項目（a、e、f、g、i、j）について、それぞれ5人

ずつの回答を要約して示す。

a. 児童・生徒との接し方、態度

- ・「先生として」に加えて、自分らしくかかわると児童との壁がなくなること気づいた
- ・児童に触れることはあまりよくないと考えていたが、手を繋いだりハイタッチをしたりしていくうちに、子どもが私に関心を向けてくれるようになり最終日にはずっと一緒に手を繋いでくれた
- ・生徒と同じ目線になって接しないと心を開いてくれないと強く感じた
- ・笑顔でハキハキと子どもに話しかけた方が、子どもは意思を表示した。そして私が楽しそうに話しかけると、子どももニコニコと笑顔を見せるので、できるだけ、笑顔で楽しそうに子どもと接したいと思うようになった
- ・どのような言葉がけをすればいいのか最初はわからなかったが、現場の先生方をお手本にして、イメージを膨らませることができた

e. 気の配り方、目の向け方など、状況把握

- ・健常児とかかわるときと違うところに気を付けなければならないので、次にどうするのか、違う場面ではどうしたらよいのかを以前より考えるようになった
- ・先生方は特定の児童だけでなく全体の児童に目を向けていて、誰かの異変にすぐ気づいていた
- ・自分が危なくないと思っても、それは勘違いだと気づくことが多かった。また、子ども達意思表示が小さいのでそこにも気を付けるべきだと感じた
- ・子ども達が頻繁に姿勢を変えたり、移動したりするたびに車椅子の乗降が必要になる。そのため、次の活動を予測して、姿勢保持いすやマットレス、車いす、靴などを準備したり、今使っているものを片づけたりするように気を配ることができた
- ・体が繊細な子どもに発作が起きないように気を付けたり、車いすをぶつけないようという安全面にも常に気を配っており、すごかった

f. 主体性の尊重など「教える」ばかりではない

- ・子どもと一緒に活動する中で学ぶことがあると感じた
- ・職業校でいろいろな実技や体験を生徒がしていた。生徒自身楽しそうに、やりがいがあると述べていた
- ・どの先生も「教える」ことをせず生徒が興味関心を持って、主体となれる授業をしていて、生徒達も楽しそうに参加していた
- ・天井から吊るされた重りを引いて離し、ボーリングのピンを倒すという生活単元での活動。ある生徒は、ジーっと持ったまま重りを離さなかった。私は「離せない」のではないかとハラハラしていた。しかし、

彼女はずっとピンを狙っていたのである。先生方はそれをわかっていたのか、ずっと彼女が動作を起こすのを待っていた。特に障害のある子ども達に対しては、忍耐強く、待つ姿勢を大切にしなければ子どもの主体性は尊重できないのだと思った

- ・子どもの表出を待つことを大切にしていた

g. 体力・精神面など、児童・生徒の心身上の大変さ

- ・何が嫌だったのかわからないが、泣き出してしまう児童がいた
- ・手を動かすことだけでも、疲労していく様子を目の当たりにして、大変さを強く感じた
- ・自立活動で理学療法士と連携したマッサージを行わせてもらい、きめ細かい肌の小さな手足や、湾曲した背骨などに触れた。小さな手足は普段使わないから発達せず綺麗な肌なまなのだと先生から教えていただいた。この朝のマッサージには、その日一日を少しでも楽に過ごしてほしいという願いが込められているそうだ。生活するだけでも一体どれほどの負担を強いられているのかと考えるきっかけであった
- ・あきらめない強い情熱を持つことが大切だと感じた。
- ・命にかかわることが多く、先生方も常に気を引き締め、役割分担をしっかりと決め連携し教育を行っていた。すごかった。それにこたえるよう子ども達もがんばって授業を受けていた

i. 不勉強に対する反省・学習への動機づけ

- ・教育的なかかわりの持ち方がわからなかった。実際に教育現場で働いてみないとわからない場面が多かった
- ・窯業の体験などを通し、専門的な知識を何も知らなかったため、もっといろんな分野の専門的なことを学びたいと感じた
- ・児童の叱り方がわからなかった
- ・授業や補助など多くのことを経験させてもらう中で、何をすればいいのか、どういったことが必要なのかわからず、自分の知識や経験のなさが身にしみてわかった
- ・手遊びや音楽、絵本を読む技術など、子どもとかかわるときのきっかけとして活かせる知識・技能が圧倒的に足りていないと感じる場面が多々あった

j. 子どもと遊ぶ・話すなどより積極的なかわり

- ・自分から働きかけないと児童からはかかわりづらいし、障害を持つ子は特にそう感じる
- ・児童とかかわっていくうちに少しずつだが児童の成長を感じられた。階段を上ることが遅い児童に「とんとん」と声を出してリズムをとるとスムーズに登れるようになった
- ・上手く伝えられない分、しっかりとコミュニケーション

ンをとることが必要だと感じた。また、小さな意思表示を汲み取るためにもかかわらなければならない

- ・どんな声掛けをしたら喜ぶのか、どんな遊びを提示したら喜ぶのか、子ども達を観察するたびに考えることができた。しかし、積極的にかかわろうと思っても、期待した反応が得られなかったり、子どもの興味関心に当たるようなことが思いつかなかったり、自分の力不足も実感した
- ・実際にかかわっていく中で、子ども達の特徴や個性を見つけてることがあり、積極的に話しかけたり、かわったりすることが大事であると学んだ

4 考察

今回実施したふりかえり調査の結果から、「特別支援学校教職インターンシップ」特有の意義について探るため、まず、峯村ら（2019）の小学校教職課程で「学校インターンシップ」を実施する大学に対し行った調査結果との比較を行い、検討した。「教職インターンシップの目的」に関する項目においては、小学校教職課程、特別支援教職課程ともに「教師の職務全般に対する理解」が高かった。特別支援教職課程履修学生は小学校教職課程の大学が目的と考える以上に達成度が高い（30%以上差があるもの）項目は、「児童生徒理解」「学校現場の雰囲気理解」「教育実習の接続としての理解」「他教職科目での活用」「地域や保護者との連携」であった。一方、特別支援教職課程履修学生の達成度が低い項目は「生徒指導」「教科指導」であった。次に、「自分自身の態度や理解の変容」の項目であるが、特別支援教職課程の学生の達成度は全体的に高かった。中でも「児童生徒への目の配り方等状況把握しようとする態度」「子どもの主体性の尊重」「自身の不勉強の反省」「体力面、精神面の大変さの理解」の達成度が高くみられた。以上のことから、小学校教職課程との比較において、「特別支援学校教職インターンシップ」は、体系的な知識の修得よりもむしろ、教師の態度を含めた学校全体の雰囲気や障害児へのかかわり方といった個別的な指導の方法や自身の姿勢・態度の修得に成果が期待できると考えられる。

次に、達成度が高かった項目の具体的場面や理由の記述をみると、一人ひとりの障害や実態に応じた言葉かけ、実態に応じた教材、指導やかかわり方の方法、子どもとかかわる時の表情や態度について、さらに、教師間の連携や保護者への対応について多く言及されていた。このように、単に知識や理解にとどまらず、障害児一人ひとりを理解し、その成長を促すために重要なことを個別的な経験から学び、それを他科目に活用したり、自身に変容をもたらしたりするなど、学生のその後の意識や生活に影響を与えるところが、「特

別支援学校教職インターンシップ」特有の意義や成果と言えるのではないか。

また、障害児教育専修の学生を対象にした調査（田中ら，2009）では、「障害児にかかわるための特別な技能が必要か？」の問いに対し、80%以上の学生が必要と回答しているが、特別支援学校教職インターンシップはこの「特別な技能」の修得にも大きな役割を果たしていると考えられる。

今回の調査では、「生徒指導」「教科指導」「特別活動」などの項目の達成度が低かった。これは、特別支援学校における教科指導、生徒指導、特別活動の指導内容やその取り扱いに関する知識や理解が学生に不足している結果と考えられる。今後は、特別支援学校におけるこれらの具体的な指導に関する内容を理解したうえで教職インターンシップに参加できるよう講義内容の充実を図り、学生がより目標達成に向けて取り組めるように検討していきたい。

引用文献

- 船橋篤彦（2014）. 特別支援学校教員養成課程における実践的指導力の育成（1）－学生の「学びのニーズ」の分析から－. 障害者教育・福祉研究10, 33-40.
- 古市真智子・伊藤佐奈美（2019）. 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. 中部大学教育研究19, 25-32.
- 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.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2020/09/01）.
- 峯村恒平・枝元香菜子・渡邊はるか・藤谷哲・山本礼二（2019）. 教員養成課程における「学校を体験する」活動の取り組みと成果－各大学へのアンケートの結果から「学校インターンシップ」に向けて－. 目白大学高等教育研究第26, 81-88.
- 文部科学省（2017）. 「教育職員免許状施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令の交付について（通知）」.
https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page/_001/006/726/171127-01.pdf（2020/09/01）
- 田中敦士・神園幸郎・緒方茂樹・大沼直樹・片岡美華・雲井未歆・内田芳夫（2009）. 特別支援教育の教員養成課程で学ぶ大学生の学習態度と技能習得の実態－琉球大学学生への質問紙調査結果から. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 10, 31-40.

Meanings and Issues of Special School Internship in Teacher Training Program for Special Needs Education : Comparison with Elementary School Internship

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

教育スケッチ

《海外便り》

ロサンゼルス看護研修 ー現地医療施設の見学と研修プログラムの新たな構築ー

横手 直美^{*1}・荒川 尚子^{*2}

1 はじめに

「看護海外セミナー」は保健看護学科の3・4年次秋学期の選択科目（2単位）であり、海外での看護研修はその一環として、位置づけられている。

2009～2011年はアメリカ ワシントンD.C.、2013～2014年はニュージーランド オークランド、2015～2016年は同国のマヌカウで研修を行い、毎年10～17名の参加があった。しかし、2017～2018年は催行人数の10名に満たず、見送りとなっていた。

そこで、2019年は研修国、研修校を変更し、訪問先だけでなく英語研修プログラムの刷新をはかったところ、3年生20名の参加および科目履修となった。

本報では、この新しいプログラムの事前準備から現地での研修の様子を報告する。

2 「看護海外セミナー」の主旨

本科目では、海外の看護教育機関への訪問、保健医療福祉施設への視察等を体験する。また、現地での活動に必要な医療英語や基本的な英会話について、事前学習および現地で学習する。これを通して、研修国と自国の医療、看護の基盤となっている価値観や文化について考え、価値観や文化を尊重した看護の重要性について、学生自らが学ぶ機会としている。

3 事前準備

前述の主旨に沿った目標達成を図るために、プログラムの再構築と事前指導の充実を図った。

3.1 研修校の選定と研修プログラムの再構築

2016年度までのニュージーランドは研修校やホームステイの受け入れは良好であった。しかし、研修時期である8月末～9月初旬は、ニュージーランドは冬から春への季節の変わり目で天候も不順であり、研修校は春休み期間であるため、現地の学生は少なかった。

そこで、看護研修留学のコーディネーターに相談し、他国で定評のある研修校を紹介してもらった。本学科の審議を経て、アメリカ ロサンゼルスAmerican Language Institute at California State University,

Long Beach (CSULB) に変更した。

コーディネーターを通して交渉した結果、出産施設から高齢者施設、退役軍人のための施設などバラエティに富んだ現地の医療施設を確保でき、CSULBには本学科の学生のための英語クラスを開設してもらうことができた。本学科の1学年定員は100名であるが、3年生20名から参加申込があり、全員が指導教授の所見書で「お墨付き」をいただいて参加した。研修地やプログラムの魅力だけでなく、「中部大学海外留学・研修奨学金制度短期研修プログラム」として承認されたことも応募者増の要因だったと思う。

3.2 事前学習～CASEC受験とATR CALL BRIX

本研修前後のスケジュールを表1に示す。

参加学生は提示された課題に取り組み、訪問国の文化や保健医療福祉制度及び看護制度について学んだ。同時に、ディスカッションができるように自国の文化や医療制度を英語で紹介する課題にも取り組ませた。

英語の事前学習として、従来からATR CALL BRIX（学内インターネット上の英語学習）に取組み、各自の英語スキルアップを図っていたが、語学教育センター（当時）の小栗成子教授から推奨があり、CASEC（Computerized Assessment System for English Communication）を参加学生全員と引率教員も受験した。

本科目の目的および成績評価には語学力自体は含まれていないが、学生自身と引率教員が学生の英語でのコミュニケーション能力を客観的に把握しておくことは、現地での安全確保や研修施設・ホームステイ先での配慮のために有用であった。また、海外研修を単なる海外旅行で終わらせないためにも、研修前の受験は学生の学習意欲につながった。筆者らも小栗教授から「引率可」のお言葉をいただき、安堵した。

このほか、教員が作成した事前課題として、医療英語（身体の部位、症状、治療・薬剤）、日常英会話（LAのローカルフードなども含む）、自己紹介があった。とくに自己紹介は、学生がホストファミリーと馴染めるように、教員が添削・助言し、練習を促した。

*1 生命健康科学部 保健看護学科 准教授

*2 生命健康科学部 保健看護学科 講師

表1 ロサンゼルス看護研修前後のスケジュール

日 時・場 所	内 容
3月18日 13:30~15:00 5131 講義室	参加者募集説明会
3月19日~ 4月19日 学部事務室	参加申込 所見書・パスポートのコピーを申込書とともに提出
6月5日 16:00~16:50 5131 講義室	第1回説明会 旅行手続き、事前学習に関する説明等
同上 17:05~18:35 192D 講義室	CASEC受験、ATR CALL BRIX オリエンテーション (語学センター 小栗成子先生)
7月10日 15:20~16:50 アクティブホール	危機管理説明会(国際センター主催) 事前学習課題提出 ※看護師国家試験対策オリエンテーションと重複したため、8/23のオリ後に録画DVD視聴
8月23日 10:00~12:00 508A 会議室	第2回説明会 結団式・直前オリエンテーション
8月31日~ 9月9日	ロサンゼルス看護研修
10月9日 14:00~17:30 5123 講義室	ロサンゼルス看護研修報告会

3.3 看護研修の内容と学生の様子

本研修日程を表2に示す。

<8月31日>

中部国際空港を出発、成田を経由しロサンゼルス空港に学生20名と教員、全員無事に到着した(写真1)。研修校まで迎えるバスで行き、それぞれのホストファミリーに迎えられて、各自の滞在場所に向かった。

一組のホストファミリーが、直前にご家族の健康上の理由で学生を受け入れられなくなり、変更となった。しかし、ホームステイ担当者キンバリーさんの手配により、ほかのホストファミリーが一手に4人受け入れてくれ、事なきを得た。急にホストファミリーが変更となり不安な表情だった学生も、迎えに来てもらったホストにWelcome flowerをいただいて感激していた。

<9月1・2日>

現地での第1日目はまず現地生活を体感し、ホストファミリーから通学路やバスの乗車方法を習うための日であった。2日目はアメリカの祝日にあたるため、オプションツアーとなった。実は学生の約半数は初海外だったため、筆者らは長時間のフライトの疲労やホームステイ先での気疲れを案じていたが、広大な2つのパークを早朝から夜まで楽しむ学生の笑顔とパワーを見て安堵した。

<9月3日>

現地の学生は新学期が始まったばかりで、キャンパスは活気があり、本学の学生が道を尋ねると、集合場

表2 研修日程

日 付	午 前	午 後
8月31日		中部国際空港出発 (成田乗り継ぎ) ロサンゼルス到着 各ホームステイへ
9月1日	ホストファミリーと交流	
9月2日 Labor Day	市内視察 オプションツアー(Disneyland Park & California Adventure)	
9月3日	オリエンテーション 英語レッスン	講義: アメリカのヘルスケア・システムについて 見学: CSULB 看護学部・シミュレーションラボ
9月4日	英語レッスン	訪問: VA Long Beach Medical Center (公立病院)
9月5日	英語レッスン	訪問: Broadway by-the-sea Nursing Home (高齢者施設)
9月6日	英語レッスン	修了証書授与 訪問: St. Francis Medical Center (私立病院)
9月7日	市内視察	
9月8日	帰国の途へ	
9月9日	成田着(成田乗り継ぎ: キャンセル)~各自で帰宅	



写真1 ロサンゼルス空港に元気に到着

所まで連れてきてくれたほど親切で、日本人留学生もいた。キャンパスは樹木のグリーンと空の爽やかなブルーのコントラストが大変美しく、日本の湿気の多い暑さとは違って心地よかった。

研修初日の午前中はCSULBでのオリエンテーションをCSULBのCollege of Professional and International Education (CPIE) のコーディネーターのカレンさんから実施してもらった。その後、CSULBの学生2名に大学内の施設を案内してもらい(写真2)、滞在中に使用できる学生証(Long beach市内のバスが無料になる特典付き)の発行を手伝ってもらった。本学のキャンパスも広大であると自負していたが、CSULBは予想を大きく上回る広大さ(しかも平地)であった。万歩計では1万4,000歩もあり、運動靴が必須だと思った。

午後はCSULBに隣接するVeteran AffairsとFisher Houseを訪問した。Veteranとは、退役軍人のことを指し、Veteran Affairsは退役軍人のための



写真2 キャンパス内の“GO BEACH”の
モニュメント

公的なヘルスケア施設である。戦場に行った、行っていないに関わらず、一度でも軍隊の制服に袖を通したことがあれば施設を利用する資格があるそうだ。

軍隊をリタイアする理由は様々であるが、戦場での負傷で体の一部や機能を失ってしまう人や、トラウマを抱える人も多いそうだ。戦場では爆弾の爆風などで視力を失ってしまう軍人も多いようで、盲目でも自立ができるような訓練施設など、失った機能を補うためのケアや設備も充実していた。また、トラウマにより閉鎖空間が苦手な患者のために院内はガラス張りです外の景色が眺められるなど、閉塞感の無いような造りが意識されていた（写真3）。

Fisher Houseは Veteran Affairsの敷地内にある入院患者の家族が無料で宿泊できる施設である。建設業を営むFisher氏が建設・寄贈したもので、全米で72ヶ所建設されている。館内は高級ゲストハウスのようにゆったりとしており、それはまるでインテリアの雑誌で見えるような素敵な空間であった。職員の給料以外、例えば食料や洗濯洗剤などの諸経費は全て寄付で運営される施設である。

こういった安心してリラックスできるような豊かな空間が、家族が患者の元に笑顔で通うためにどれほど



写真3 Veteran Affairs
(中央は現地在住の通訳者ジュンさん)

効果的だろうか、と感激したと同時にアメリカの寄付文化を肌で感じた施設であった。

< 9月4日 >

3日目午前からいよいよ英語クラスが開始した。教材も本プログラムのために作成されたものであった。クラスごとに少し内容は異なるが、あいさつの仕方をフレーズだけでなく、アイコンタクトや握手の力強さなどのボディランゲージも含め実践してみたり、午後からの施設訪問に使えるフレーズを教えてもらったり、学生たちがすぐに実践・使用できるような実用的な内容がたくさん盛り込まれていた（写真4）。

当初、参加者を10名程度と見越して1クラスの予定だったが、参加者が2倍以上となったため、研修校にリクエストして事前に受験したCASECのレベルによって2クラス編成としてもらったことがよかった。



写真4 身体部位を付箋で貼って医療英語を体感

午後は高齢者施設のBroadway by-the-sea Nursing Homeに市営バスを使って移動し、訪問した。ここは治療や看護が必要な、日常生活で自立が難しい人々が暮らす施設であった。ほとんどの入居者は高齢者であるが、高齢者だけに限らず、40歳代からの入居者がいた。

看護師と看護助手で入所者の日々の生活援助や、必要であれば医師の指示のもと点滴などの治療も行う。入居者の部屋の入り口には各入居者の名札があり、たまに名前の横に星のシールがついていた。学生が星は何の目印か質問したところ、「Star project」という転倒予防プログラムが適応されている入居者であるという説明であった。入居者の尊厳を損なわないように、一見、何の表示かわからないように配慮しているのだと教えてくれた。学生たちはこのような工夫で入居者の安全と尊厳を同時に守る工夫を知ると同時に、日本はどうなんだろうと、秋から始まる応用臨地実習への新たな視点を見つけたようであった。

施設の見学後、学生は入所者と色紙のリースを作成

した。英語での対話以前に、全盲や難聴者、軽度の認知症の入居者も多い中、学生たちは何とか頑張ってコミュニケーションし、最後はみんな素晴らしい笑顔であった(写真5)。学生たちは時折通訳者を介しながら、どんどん良い質問をし、現地スタッフにもなかなか心を開いてくれない方とも交流でき、スタッフも感動していた。言葉がうまく通じなくても、寄り添い、耳を傾けることで通じ合えるという、看護の基本を実感するよい機会になったと思う。



写真5 リースが完成して笑顔の入所者と学生

< 9月5日 >

午前中の英語クラスの後には、CPIE内でCSULBの看護学部デボラ教授の講話と施設見学で、楽しく学んだ。「Path to becoming an Registered Nurse in the U.S.A. (邦題：アメリカで看護師になるために)」というテーマで講話があった。CSULBの看護学部は800名受験して80名しか入学できない、狭き門と知って、皆(教員も)驚いた。学生目線のユニークな質問もあり、事前学習の成果もあって日米の医療制度や看護教育の相違点、日本のいいところを発見できたようだ。これからの応用臨地実習で、再認識してくれるといいなと思った。

その後、看護学部棟と専属のインストラクターがいるシミュレーションラボも見学させてもらった(写真6)。当初は施設見学しかできないはずで通訳も依頼していなかったが、荒川が通訳を頑張り、学生が熱心にメモを取りながら学ぶ姿勢に感動され、インストラクターのモリーさんが実際にシミュレーターを動かしながら詳細に説明してくれ、全員に記念品までいただいた。

成人、母性、小児、新生児といった様々なシミュレーターを使用してセルフトレーニングができ、ラボ専属のインストラクターがいることに、シミュレーション教育の浸透を実感した。本学のシミュレーション教育の環境は、CSULBと比較してもなかなか誇れるものではないかと感じたが、ラボ専属のインストラクター

がいることが、とても効果的にラボを運用できているコツであり、ラボの予算に人件費を充てることができることをうらやましく思った。



写真6 母性・小児看護のシミュレーションラボ

< 9月6日 >

実質的な研修最終日、午前に最後の英語レッスンと修了セレモニー、午後はロサンゼルス郡で2番目に大きな病院であるSt. Francis Medical Centerを訪れた。CSULB内でのセレモニーでは、自薦と他薦の学生2名が英語でスピーチし、この研修での学びを披露した。学生は一人ひとり素敵な修了証を授与され、満面の笑顔だった(写真7)。



写真7 修了証授与後の記念撮影

Medical Center(写真8)の施設概要の説明には、各診療科のスタッフの方も一緒に参加し、学生からの質問に対応してくださり、とてもアットホームな雰囲気であった。その後、ロサンゼルス郡でも有名なER (Emergency Room 救急救命室)、ICU (Intensive Care Unit 集中治療室)、バースセンターを見学した。学生20名は人数が多いということで、急遽2グループで交代で見学することになった。1グループが見学中は、もう1グループは待ち時間に現地スタッフへの質問タイムも設けていただいたので、やはり引率教員が2名いてよかったと思った。



写真8 St. Francis Medical Centerの正面玄関で

本センターには救急患者は年間約8万人弱搬送されるそうだ。ERでは大変高額な薬剤管理の指紋認証システムなど、安全管理に関する設備などの説明もあり、学生は興味津々であった（写真9）。ICUでは、患者のベッドサイドにソファが設置してあり、患者の家族がくつろぎながら重症患者を見守る場面を見て、日本との違いを感じた。



写真9 ERの師長に質問する学生

看護師の服装や髪形も（ロングヘアー、ネックレス、マニキュアあり）自由度が高く、学生はとても驚いていた。筆者らも「日本ではありえないね」と苦笑した。ちょうど日本人の女性看護師が勤務中で、少しお話を聞くことができ、将来国際看護で活躍したいと思っている学生にとっては貴重な機会となった。

パースセンターの見学は、どの学生よりも筆者（横手）が楽しみにしていた。まず年間4500件という分娩数に、一同驚いた。「こんなに分娩があったら受け持ち実習に困らないだろうなあ」と母性看護学の教員としてはうらやましかった。その80%が無痛分娩ということにも驚いたが、ローズマリー師長の「一人ひとりのお産を大切にする」という信念は、日本と共通だと

思った。ちなみに、日本の無痛分娩率が約6%だと伝えると、逆に師長が「どうやって産んでいるの？」と驚き、学生たちは国による医療者の認識の違いをも実感していた。

<9月9日>

プログラムの現地コーディネーター、担当者、通訳者、ホストファミリーはいずれも教育的で優しい方ばかりで、安心して研修期間を過ごすことができた。

出国まで心配していた台風も日本を過ぎ去り、あとは無事に帰国するだけ…のはずだった。しかし、長いフライトから解放されて成田空港に降りた途端、この研修で最大の難関、「成田事件」が待ち構えていた。

荷物を受け取り保安検査場をクリアして出してみると、乗り継ぎ便も何もかも「全便欠航」という表示と動くことすらできないくらいの人だかりに面食ってしまった。とにかく学生たちに、はぐれないように注意し、筆者（横手）は日本航空のフロントに2時間以上並び、筆者（荒川）は学生と待機しつつ情報収集と日通旅行の担当者に連絡を取った。結局、中部国際空港までの乗継便は目途がたたないため、キャンセルして払い戻し手続きを行った。

東京駅周辺のホテルを予約したり、近くの親戚宅に宿泊させていただいたりした学生もいたが、電車・バス・タクシーいずれの交通手段にしても、成田から数時間脱出できないため、教員を含めて一部の学生は腹をくくって、成田空港内で寝袋をもらって一晩過ごした。「災害看護のようだ」と明るい学生たちに、逆に救われた。日本国内なので怖さはなかったが、男子学生は1名のみで（教員以外は）若い女子学生ばかりだったので、交替で仮眠したり、コンセントを確保して充電し連絡手段が途切れないようにしたりした。

中部大学サービスで加入していた海外旅行保険には「航空機遅延費用」が付帯されており、後日、成田から帰宅時の交通費やホテル代・飲食代が補償されたことはありがたかった。

4 おわりに

帰国から1か月後に開催した研修報告会では、学生は現地の様子や各自の学びをPower Pointにまとめて、学科の教員や後輩たちの前で立派に発表し、一回り大きくなったと感じた。事後レポートからも、学生がホームステイ先で小さな失敗をしながらも現地と人に少しずつ慣れ、社会文化的な差異を実感しながらこそ、看護と英語の実践的な学習ができたことが分かった。

こうした実績から、2020年度もほぼ同日程、同プログラムでの催行を計画していた。しかし、参加者募集説明会開催の直前、新型コロナウイルス感染症がアメ

リカ、日本でも流行したため、今年度の催行中止を決定した。以後、とくにロサンゼルスでは感染者が急増したため、早めに判断してよかったと思う。

まだまだ世界的に厳しい状況は続くが、早く終息して、「また来年！」と言ってお別れしたCSULBのスタッフ、ホームステイ・コーディネーターのキンバリーさん、通訳のジュンさんたちの笑顔と、参加学生のキラキラと輝く瞳に会えることを期待している。

謝 辞

看護海外研修の新規計画にあたりご助言いただきました保健看護学科の城憲秀教授、事前課題や説明会・報告会など、国内で後方支援いただいた大谷かがり実習講師、英語の事前学習でご尽力いただいた語学教育センター（当時）の小栗成子教授、危機管理に関する情報提供とご助言をいただきました国際センターの岡島健課長、海外保険の事後処理で大変お世話になった中部大学サービスの大久保羽衣子氏に心よりお礼申し上げます。

**A Nursing Field Trip to Los Angeles:
Creating a New Program with Local Medical Facility Visits
and a Special English Training Program**

YOKOTE Naomi^{*1} and ARAKAWA Naoko^{*2}

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

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

英国リーズでの滞在を振り返って

加藤 由崇^{*1}

1 はじめに

2019年4月から1年間、本学の海外研究員として、英国リーズ大学教育学部で研究を行う大変貴重な機会をいただいた。本稿ではリーズでの充実した研究活動に加えて、欧州連合（EU）離脱や新型コロナウイルスへの対応に揺れた英国での1年間の生活について報告させていただく。

2 リーズ

リーズ（Leeds）は、イングランド北部にある人口約80万人の都市である（図1）。イングランドではバーミンガムに続く規模の都市でありながら、郊外にはヨークシャーの広大な田園風景が広がる英国らしい街である。ロンドンまで電車で2時間30分、エディンバラまで3時間の距離に位置しており、交通の便も良い。マンチェスター国際空港にも近く、観光地としても有名なヨークには電車で30分程度で行くことができる。



図1 英国におけるリーズの位置
© OpenStreetMap contributors

市内にあるリーズ大学は、秋篠宮ご夫妻の次女である佳子さまが2017年9月から1年間の交換留学をされたことでも有名である。世界各地から学生が集う大学であり、滞在中には日本出身の大学院生や交換留学生

らと顔を合わせる機会もあった。キャンパス内には4つの図書館があり、蔵書数は合計280万冊に及ぶ。これは英国国内でも最大級の規模の蔵書数である。教育学部の目の前にあるLaidlaw Libraryでは、学生が夜遅くまで課題や研究に取り組む姿が印象的だった。

私は教育学部（写真1）の客員研究員（Visiting Academic）として、外国語教育の実践者研究の分野で著名なJudith Hanks博士と共同研究を行う機会を得た。研究テーマは「『探究的实践』に基づく英語授業の研究」であった。



写真1 リーズ大学教育学部

3 研究

私の研究分野は外国語教育、特に英語教育における授業研究である。博士論文の執筆後、英国やブラジルを中心として発展を遂げた「探究的实践」（Exploratory Practice）について、この取り組みを牽引した研究者らの生の声を聴きたいという思いが年々膨らんでいた。そのような折に、本学の海外研究員の制度を利用し、当該分野を代表する研究者であるHanks博士と共同研究を行う大変貴重な機会を得た。

3.1 探究的实践

探究的实践は、学習者と教師がともに実践・研究を創造する、当該分野では独特な授業研究だと言える。学習者あるいは教師が自身の「パズル」（puzzles）を探究することで、実践の理解を深めることを目指す。

*1 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム（英語）講師

例えば、ある学習者が「なぜ、私は英語を学んでいるのか」というパズルを設定したとする。学習者は文献調査や質問紙調査、インタビューなどを通して、自身が設定したパズルに関する自分なりの理解を深めたのち、探究過程を他の学習者や教師などに発表・共有することで、その理解をさらに深めていく。現代社会では、私たちはしばしば「問題」を設定し、その「解決」を目指すように意識的・無意識的に方向付けられていることが多い。しかしこの探究的实践では、一過性の問題解決にとどまることなく、パズルを設定した本人（学習者あるいは教師）の知的好奇心に基づく長期的な探究を通して、自身の言語観や指導観の理解を深め、ひいては教室生活の質（Quality of Classroom Life）の向上を目指す点に特徴がある。学習者や教師は普段目の前の実践（学習や指導）に追われ、意外なほどに自身の素朴な疑問を探究する機会が与えられていない。一度あえて一步「引いてみる」(step back) ことで自身の学習や指導の意味を問い直すことに探究的实践の意義があると言える。

このまま熱く研究の話を続けると、どれだけ原稿があっても足りない。ただ一つ言えることは、ここに記した私の探究的实践の理解は、英国滞在前にはなかったものであるということだ。Hanks博士との定期的なミーティング、探究的实践を生み出したDick Allwright博士との4時間に及ぶ対話（写真2）、そして当該分野を代表する研究者であるSlimani-Rolls博士やMiller博士らとの英国での出逢いがなければ、生涯をかけて探究したいと考えている「探究的实践」への強い思いを抱くことはなかっただろう。その意味で、この時期に私を快く送り出してくださった関係者のみなさまには頭が上がらない。

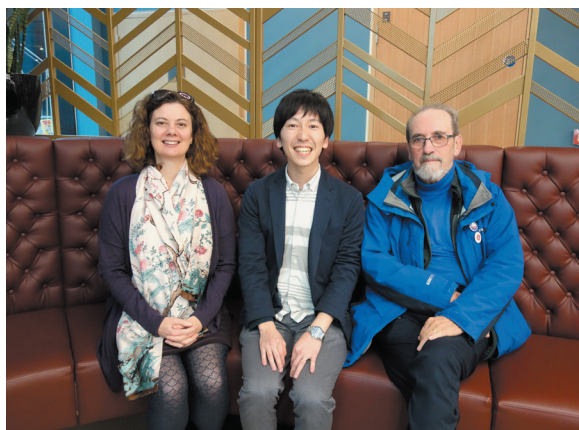


写真2 Judith Hanks博士（左）と
Dick Allwright博士（右）とともに

3.2 大学での様々な経験

集中的に研究を進めるかたわら、Hanks博士のご

厚意により、滞在期間中には様々な経験を重ねた。大学院生向けに教授陣が各自の専門について話すリレー講義（私も3月にゲスト講義を担当した）、大学3年生（foundation courseがあるため日本でいう4年生）向けの卒業研究の授業、教育実習を控えた学部生向けの英語指導法に関する授業に参加するなど、教師や学生の振る舞いを実際に観察しながら英国の大学教育を体験できたことは今後の大きな糧となった。他にも、国内外から著名な講師陣を招いた各種セミナーに10件以上参加した（写真3）。また、英国を拠点に世界で活躍する教育学部の研究者らとミーティングを行い、談笑したことも非常に良い刺激となった。12月には、教育学部が主催する行事において、クラリネット奏者として教職員バンドの楽器演奏に加わる機会も得た。

滞在中には、Hanks博士とともに、実践者研究に関するウェブサイトの構築を進めた（図2）。さらに探究的实践に関心を抱く世界の30余名の研究者が参加するメーリングリストを作成し、SNSを用いて関連情報を発信するなど、研究ネットワークの構築を進めた。滞在中に築いた人脈は、今後の研究を進めるうえで大いに役立つと確信している。

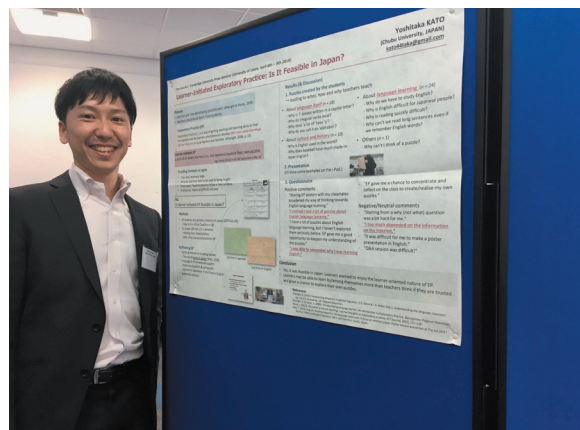


写真3 実践者研究に関するセミナーでの
研究発表（リーズ大学にて）



図2 滞在中に開発したウェブサイト
(<https://www.fullyinclusivepr.com/>)

先に述べたように、研修最終月の3月には、英語教授法について学ぶ大学院生を対象とした授業（TESOL Forum）において90分間の講演を行った。また、同内容を収録したオンライン教材を作成し、新型コロナウイルスの状況下で授業に参加できない学生に講演を配信した。これらの経験は、今後本学の学生の指導を行ううえでも非常に有益なものである。

4 リーズでの暮らし

ここまでは研究内容を中心としてリーズでの滞在を振り返ってきたが、本稿をお読みいただいている方のなかには、むしろ私の英国での「失敗談」にこそ興味がある方もいらっしゃるかもしれない。ご笑覧いただければ幸いである。

4.1 引越し関連のトラブル

英国での最初の住居は、大学構内の教職員専用のフラット（アパート）だった。今思えば、リビングの床が傾いていること以外は、研究に専念できる良い環境だった。このフラットに滞在できる期間は最長3ヶ月で、7月には引越しをしなければならなかった。現地の検索サイトを使って条件に合うフラットを探したが、この引越しの過程で多くのトラブルを経験した。最初に見つけた不動産会社では、実際の部屋を見ていないにもかかわらず3月まで8ヶ月分の滞在費の全額前払いを要求され（母国から支援を受けている研究者や留学生にはよくある話らしい）、周囲の先生の勧めもあってこの不動産会社との契約は諦めた。この判断は正解だったのだが、その後の家探しには非常に苦労した。新しく見つけたフラットは、部屋や家具も新しく、立地も良い部屋だった。しかし不動産会社の対応が悪かったのは最初だけで、その後の対応には辟易した。最も驚いたのは、引越し当日になっても何の連絡もなく、とりえず鍵を受け取りに不動産会社に直接出向くと、つい先日まであったはずの会社がそこにはなかったことだった（写真4）。最初何が起こったのかわからず、本当に夜逃げでもされたのかと思ったが、電話をすると「移転した」とのこと。何の事前連絡もなしに。思えばこれがすべての始まりだった。引越し後の夏は、絶えず住居関係のトラブルと葛藤し続けることになった。窓からの水漏れで汚れるソファ、きまって毎週金曜の夜に悩まされる騒音、最終的に2ヶ月以上かかった郵便受けの鍵の受け取り、LEDなのに切れる電球、少しずつ壊れているテレビやオーブン。しまいには不動産会社の担当者が離職して突然連絡が途絶える（問題のある担当者だったらしい）、など「海外に住むのはこんなに大変だったのだろうか…」と思うことばかりだった。11年前にも同じ英国のエディンバラに4ヶ月

間滞在したことがあったが、その時はホストファミリーとの生活だったため、当時の自分がいかに守られた生活を送っていたかを身にしみて感じるようになった。とはいえ、この引越し関連のトラブルのおかげで（?）、交渉のための英語力は間違いなく向上した。この引越しは決して忘れられない思い出になった。



写真4 「あったはず」の不動産会社

4.2 人脈を広げるうえでの悩み

海外生活で人間関係を築いていくのは容易なことではない。渡英直後は、大変ありがたいことにHanks博士の家族や友人らとの交流機会をいただいたが、それ以上に人脈を広げて海外で充実した生活を過ごすことは、短期間で実現できることではない。普段は学生に対して、「留学さえすれば友人や恋人ができ、英語も自然に話せるようになるなどまったくの嘘だ」（現地の人と交流する機会には自分自身で見つけなければならぬため）などと偉そうに語っているが、いざ自分がその立場に置かれると、自分自身の言葉の重みを痛感する。春先には悩むこともあったが、自分から歩を進めるしか選択肢はなかった。大学関係者が集う会に参加したり、大学の言語センターにlanguage exchange（英国人との言語交換）の可能性について尋ねたり、リーズ市内で開催されているESOL（英語以外の言語を母国語とする人たちのための無料英語講座）に積極的に参加するなど、人脈を広げるために地道に足掻き続けた。

最終的には、Hanks博士の家族や友人らと素晴らしい時間を過ごすことができたことに加えて、大学関連やlanguage exchange関連、ESOL関連、出産・育児関連など、学内外で様々な交流を深め、多くの友人や研究者仲間ができた（写真5、6）。リーズにほとんど知り合いのいなかった私がこれほど多くの方との出逢いに恵まれて充実した生活を築くことができたのは、本当に幸運であったし、またそれが自信にもなった。



写真5 Hanks博士の家族や友人らとの
クリスマスパーティーにて



写真6 教育学部主催行事における
教職員バンドでの楽器演奏

4.3 新型コロナウイルスの影響

「Happy birthdayを2回歌いながら手を洗うことこそ一番の対策だ」とBBCのニュースで流れる助言に従っていた日々が懐かしい。世界がこれほどまで深刻に、長くこのウイルスの影響を受けることになる

は、3月末の自分には想像ができなかった。1年間の在外研究は突如終わりを迎え、滞在最終週は（この1年を象徴するように）激動の1週間となった。帰国まであと1週間と迫った3月15日の朝、念のため予約していた23日発のルフトハンザ便の運行状況を確認すると、その便がキャンセルされたことを知る。すぐに22日の便に振り替えたものの、数時間後にその便もキャンセルに。そこで、ルフトハンザの名古屋着の別便を予約しながら（のちにキャンセル）、ANAの羽田着の直行便を独自に予約。この判断が功を奏し、なんとかロンドン経由で帰路につくことができた。（ちなみにこの時ヒースロー空港内のショップやレストランはほとんど開いておらず、閑散とした異様な雰囲気だった。）羽田到着後も検疫のために1時間以上待たされ、さらに欧州からの帰国者には日本政府から2週間の自主隔離の要請があったため、実家のある岐阜まで帰るのに公共交通機関を使用できなかった。結局、家族に車で迎えに来てもらって帰宅することになった。英国で生まれた生後3ヶ月の息子連れでの帰宅だったため、これは本当に助かった。出国直後に英国全土で外出禁止令が発表されるなか、「もし1日遅れていたら…」という思いもよぎった。今、こうして無事に生活できていることに心から感謝している。

思えばこの2019年度の1年間は、英国がEU離脱や新型コロナウイルスへの対応などに揺れた、まさに激動の1年だった。今なおその影響は深刻に続いているが、この状況のなかでも充実した研究生活を過ごすことができたのは、ひとえに関係者のみなさまのご配慮によるものである。心からお礼を申し上げたい。

5 おわりに

本稿では、英国リーズでの海外研究期間を振り返って研究と私生活での経験を短くまとめた。私を快く送り出してくださった語学教育プログラム（英語）の先生方、研究支援課と人間力創成総合教育センターのみなさま、その他関係者のみなさまに心からの感謝をお伝えしたい。今後は、この滞在で得た知見を存分に活かし、引き続き研究を進めるとともに、本学学生のための言語教育の推進に努める所存である。

Reflections on My Life in Leeds

KATO Yoshitaka^{*1}

*1 Senior Assistant Professor, Language Program (English), Global Education Center, Chubu University

『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。
- 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、中部大学FD・SD委員会第9条に規定する専門委員会として、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、中部大学FD・SD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。

附 則

この規程は、2020年4月1日から施行する。

『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。
- (4) 投稿の際に、チェックリストを付して提出する。

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 、 $\exp(i\omega p)$ のような記法を用いる。上つき（下つき）の添字にさらに上つき（下つき）の添字をつけることはなるべく避ける。
- (6) 項、小項などの番号のつけ方は、原則として各専門分野の学会誌などで慣用されている形式に従う。

7. 図表、写真等

- (1) 図表、写真等は、最小限度に留め、本文との重複や図表相互の無意味な重複は、極力さける。図表の原稿は、本文とは別に縮尺度を考慮して作成し、本文のテンプレートとは別に提出する。図注は活字で組まれるので、別紙に一括することがある。写真の場合は鮮明なものまたは電子データを別に提出する。
- (2) 図表の番号は、図 1、表 1 (Fig. 1, Table 1) のように記し、挿入指定箇所は原稿内で指示する。また、図の下、表の上に、タイトル・連番号をゴシック体で記載する。文中で図表の番号を引用する場合にはゴシック体とする。
- (3) カラーの図表等は、必要最小限に留める。

8. 注、引用文献

- (1) 注は、原則として原稿の末尾に一括する。表記は、¹⁾、²⁾・・・、⁽¹⁾、⁽²⁾・・・などで示す。
- (2) 引用文献は、(1)と同様とする。引用文献 (references) の書き方は、著者名、書名（または誌名）、巻、ページ、発行年（単行本の場合は発行所、必要があれば発行地も含める）など、各専門分野の学会誌で慣用されている形式に従う。雑誌名の省略形についても学会誌などで慣用のものを使う。なお、Webを利用して文献等を引用した場合は、その取得した期日も明記する。

9. 投稿原稿の取扱いおよび校正

- (1) 投稿者は、完全原稿を提出する。校正は、印刷上の誤り以外の字句の修正、あるいは原稿にない字句の挿入は原則として認めない。
- (2) 委員会による校正は、原則として著者による初校が完了した原稿に対して行う。著者は、委員会による校正意見に対して、著者の責任において対応（二校）し、その対応結果を委員会に返答する。
- (3) 著者による校正は、原則として二校までとし、三校（最終校）は、委員会が行う。

（様式）投稿計画書

（表面）

『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

2020年2月27日

ジャーナル編集委員会承認

中部大学教育研究
Journal of Chubu University Education
No. 20
2020 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）
末田 智樹（人文学部 歴史地理学科 教授）
根岸 晴夫（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. 20 2020



中部大学 大学企画室高等教育推進部