ISSN 1349-7316

中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 21
2021

巻頭言

「ポストコロナ時代の高等教育」

中部大学の前身である中部工業大学時代の1979年に教育に関する資料を収集した『教育資料』が刊行されました。それを継承する形で2001年にこの『中部大学教育研究（Journal of Chubu University Education)』が創刊され、第21号の発刊を迎えることになりました。コロナ禍における視座から１編の特別寄稿、８編の実践研究・実践報告、１編の教育スケッチを編纂しました。

歴史を遡ると、人類に脅威をもたらした感染症は数多く挙げられます。人類が根絶した唯一の感染症である天然痘は、紀元前のエジプトのミイラにまでその痕跡が見られます。また、「黒死病」と呼ばれたペストは540年ごろにヨーロッパの中心都市であるビザンチウムで流行したとの史実があり、14世紀にも再びヨーロッパで大流行し、ヨーロッパだけで2500万人が死亡したと言われています。そして、比較的新しい1918年のスペイン風邪の大流行では世界で4000万人以上がその命を落としたと言われています。2019年に発見された新型コロナウイルス（Covid-19）は、全世界に拡大し、2021年12月までに感染が確認された人は２億７千万人、死者は533万人に上っています。

未曽有の有事となった新型コロナウイルス感染症の拡大は、それまでの社会を一変させ、テレワークやオンラインでの会議が常套化することとなりました。高等教育の現場にとってもそれは例外ではなく、オンラインでの授業を中心としたニューノーマルな大学教育が急速的に拡大し、大きなパラダイムシフトを迎えました。本学においても大学間での連携協定を締結するなどして、新たな教育システムの構築を模索しています。

2005年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」の「２．新時代の高等教育と社会」には、高等教育の役割として「人格の形成、能力の開発、知識の伝授（中略）様々な学習機会の中にあって、中核をなし、社会を先導していくものである」「19世紀ドイツ以来の『フンボルト的大学史観』は我が国の大学の在り方に大きな影響を与えてきたが、大学人を第一義的に研究者であると自己想定し、研究成果の披瀝が最高の教育とする考え方は、主としてエリートに対する教育を想定して成立するものであり、21世紀の今日では歴史的意義を有するに止まるのではないか」との記述があります。2021年第11期の中教審大学分科会においては、教育と研究の両輪だけでは不十分であり、第３の柱として、社会的実践が必要なのではないかという記載が見られます。新型コロナウイルスという外圧によって、日本の高等教育の在り方が問われる時代が到来したと言えます。教育の手段の多様化は受ける側の学生にとっても、準備をする教員にとっても、新たな試みであることは間違いありません。しかしながら、それらの教育における質的保証は普遍的であり、ゆるぎないものである必要があります。

コロナ禍における高等教育の新たなステージを考える一助として、この『中部大学教育研究』が大きな役割を果たすことができると信じています。

2021年12月

中部大学　学長
竹　内　芳　美

中部大学教育研究 No.21（2021）

目　次

巻頭言

ポストコロナ時代の高等教育 …… 竹内芳美

【特別寄稿】

コロナ禍の大学における学生への関わり方 …… 葛　文綺　1

【実践研究・実践報告】

2020年度の全学英語教育に関する報告
－オンライン授業への取り組み－ …… 大門正幸・今村洋美・西村　智・和田珠実・加藤由崇・中島眞吾　13

2020年度春学期における未修外国語科目の遠隔教育
－中国語・韓国語を中心に－ …… 澁谷鎮明・和田知久　21

リベラルアーツ・パイロット授業の報告
－創造的リベラルアーツセンター（CLACE）発足に際して－ …… 鈴木順子　31

学生相談室におけるコロナ禍での学生支援
－予防的心理教育の視点から－ …… 佐藤枝里・渡邉素子・北岡智子・鈴木雅子・谷口洋子・和合香織・和田浩平・稲山かおり・願興寺礼子　41

実践報告　日本語教育実習　2003年度から2020年度まで …… 上田美紀・渡辺民江　51

複言語主義への挑戦
－ラテン語・ロシア語・ベトナム語学習会の実践より－ …… 伊藤正晃・磯村尚弘　59

「特別支援学校教職インターンシップ」自己評価シートの作成 …… 古市真智子・伊藤佐奈美　69

コロナ禍における英語遠隔授業２年目の挑戦
－学習意欲向上と英語コミュニケーション基礎力の定着をめざした授業デザイン例－
…… 小栗成子・アレン デイビッド　P.　81

【教育スケッチ】

《海外便り》

新型コロナウイルス対応に見るアメリカ文化
－オハイオ大学でのサバティカルを振り返って－ …… 塩澤　正　97

【「学修成果に関する調査」の報告】

「学修成果に関する調査」の報告 …… 107

『中部大学教育研究』規程 …… 119

『中部大学教育研究』編集・投稿要項 …… 119

Journal of Chubu University Education No.21 (2021)

CONTENTS

【Special Article】

How to Keep Proper Relationships Between University Teachers and Students During Covid-19
…… KATSU Bunki 1

【Practical Reports】

A Report on English Education in 2020 How We Manage Online Classes
…… OHKADO Masayuki, IMAMURA Hiromi, NISHIMURA Satoshi, WADA Tamami, KATO Yoshitaka and NAKASHIMA Shingo 13

Remote Education of Unlearned Foreign Language Subjects in the Spring Semester of 2020: Focusing on Chinese and Korean
…… SHIBUYA Shizuaki and WADA Tomohisa 21

Liberal Arts Pilot Course Report : Establishing Creative Liberal Arts Center (CLACE)
…… SUZUKI Junko 31

Support for Students under COVID-19 Pandemic by the Student Counseling room: The Perspective of Preventive Psycho-education
…… SATO Eri, WATANABE Motoko, KITAOKA Tomoko, SUZUKI Masako, TANIGUCHI Yoko, WAGO Kaori, WADA Kohei, INAYAMA Kaori and GANKOJI Reiko 41

A Report on Japanese Teaching Practicum from 2003 to 2020
…… UEDA Miki and WATANABE Tamie 51

Challenges to Plurilingualism: A Practical Report on Latin, Russian and Vietnamese Study Groups
…… ITO Masaaki and ISOMURA Naohiro 59

Proposal of Self- Assessment Items for "Internship for Teachers at Schools for Special Needs Education"
…… FURUICHI Machiko and ITO Sanami 69

Challenges in the 2nd Year of Distance Learning During COVID-19: A Class Design for Improving both Skills and Motivation in English Learners
…… Seiko Oguri and ALLEN David P. 81

【Educational Essay】

American Culture Reflected in the Chaos of Covid-19: A Report of my Life on Sabbatical Leave at Ohio University, Athens, Ohio
…… SHIOZAWA Tadashi 97

【Report】

Report on “Survey on Learning Outcomes” …… 107

特　別　寄　稿

コロナ禍の大学における学生への関わり方

葛　文綺[*1]

要　旨

新型コロナウイルスの流行によって人々の生活様式が大きく変わった。大学もその影響を受け、遠隔授業が導入され、教職員も学生も試行錯誤の日々を送っている。本稿ではこのような状況での教員と学生の関係構築について論じる。まず、大学でアカデミック・ハラスメントが起こりやすい背景、判断基準について述べる。また、それを踏まえたうえで、遠隔授業で起こりやすい３つの問題、１）オンライン授業時のカメラオンとオフの問題　２）教職員と学生の連絡におけるすれ違いの問題　３）人間関係の距離感 の問題を取り上げ、その対応について説明する。ハラスメントにならない効果的な指導方法については、褒めて育てることと叱ることを取り上げ、具体的な褒め方と叱り方について解説する。そして、タイプ別のコミュニケーションについては、４つのタイプの強みと弱みを踏まえ、架空事例を用いてそれぞれのタイプの学生への対応について詳しく述べる。最後にストレスマネジメントの方法について紹介する。

キーワード

遠隔授業、アカデミック・ハラスメント、コミュニケーション、ストレスマネジメント

1　はじめに

2020年の春に始まった新型コロナウイルスの流行は未だに収まりが見えず、人々の生活に大きな影響を与えている。大学もその影響を受け、同年の春学期から多くの大学は対面の授業を取りやめ、遠隔授業を導入した。その後、対面、オンライン、オンデマンド、ハイブリッド（対面とオンラインを並行して行う）などと新型コロナウイルスの感染状況、および国や都道府県が発令する緊急事態宣言などに合わせ、各大学が授業形態を変えてきた。この授業形態の変更に伴い、教育の質を担保するために教職員は新しいことに取り組み、試行錯誤を繰り返した。一方、学生も慣れない形態で授業を受けるなど、教職員同様に大きな負担を強いられた。各大学で行ったアンケート調査や学生へのインタビューでは、学生がオンライン授業で感じたストレス要因として、課題の量の多さや他の受講生との交流が少ないための孤独感をあげていた（名古屋大学，2020；國學院大學，2021）。このように新型コロナが流行してから今日まで、教職員にとっても学生にとってもさまざまなストレスを抱える期間であったと容易に想像できる。

筆者の専門は臨床心理学で、ハラスメント相談を研究テーマにしている。この２年間、同僚や知人から「コロナのせいか、皆ピリピリしていて、人間関係のトラブルが増えた」「普段そこまでトラブルにならないことでも、深刻な問題になってしまう」という話をよく耳にするようになった。実際、ハラスメントとストレスは密接な関係にあり、ストレスがたまると、ハラスメントの加害者にも被害者にもなるリスクが高まってしまう。

本稿では、コロナ禍での教員と学生との関係をハラスメント予防という観点から論じ、効果的な指導方法やストレスマネジメントについて紹介し、教員と学生とのよりよい関係を構築するために、教職員一人ひとりができることを考えていくこととする。なお、この原稿の一部の内容は2021年３月10日中部大学で行われた第52回FD・SD講演会の内容を書き下ろしたものである。また、ハラスメントに関する記載の一部は筆者が執筆した医学書院が発行する「看護教育」11号に掲載された「ハラスメント対応の基本」より転載している。

2　アカデミック・ハラスメント

昨今、「○○ハラスメント」という言葉はよくニュースでも取り上げられるようになってきた。インターネットで検索しても、数十個の「○○ハラ」という言葉が出てくる。たとえば、学生が早く就職活動を終えるように責め立てられることを「オワハラ」という。また、

＊1 愛知学院大学　心身科学部　准教授

ワクチンを接種していない人に対する嫌がらせや差別を「ワクハラ」という。さまざまなハラスメントの種類はあるが、大学の中では一般的にセクシュアル・ハラスメント（セクハラ）、アカデミック・ハラスメント（アカハラ）、パワー・ハラスメント（パワハラ）の3つが起こりやすいといわれている。そのなかでも、本稿は教員と学生間で起こりやすいアカハラを中心に取りあげる。

2.1　大学の中でアカハラが起こりやすい背景

中部大学のアカハラの定義は以下の通りである。「アカデミック・ハラスメントとは、教育研究上の優越的な地位を利用して、学生・生徒や他の職員等に対し、不当な不利益や身体的又は精神的苦痛を与える行為をいいます。アカデミック・ハラスメントは、それが起きる場面によって、研究活動に関するもの、教育指導に関するもの、それ以外の職場いびりに類するもの、暴力的発言や行為など相手に身体的・精神的な傷害を与える行為に分類することができます」（中部大学ホームページ）。また、関連資料「ハラスメントってどんなこと？」（中部大学ホームページ）の中で、以下のような例が載っている。「指導教員から研究計画を何度も却下され、どうすればよいか分からなくなり質問すると“自分で考えろ”と突き放された。自信がない中、仕方なく自分なりに研究を進めていると“そんな事をしている暇があるのか。やる気がないのか”と言われた。」「色々な経験することが将来につながるからと指導教員に言われ、研究の手伝いや補助ばかりに時間が費やされてしまう。自分のやりたいことに集中できず、指導教員に訴えても取り合ってもらえない。」と言った例を読んで、このようなことでアカハラと言われると教育活動がしにくくなると感じたり、自分自身の言動を振り返りハラスメントにならないように気を付けようと思ったり、個人の反応はさまざまであろう。ここに書いてある事例が直ちにアカハラと認定されるわけではないが、学生にとって辛い状況になっているのは理解できる。

大学でアカハラが起こりやすい背景として、葛（2021）は以下のように述べている。まず、教員の権限の大きさと研究室の閉鎖性が挙げられる。学生の指導、成績の評価、卒業判定など学生の修学に大きな影響を与える事項に関して、客観的な基準が設けられる一方、教員の裁量権が大きいのが現状である。そのため、教員と学生との間にれっきとした力の差が存在し、教員の言動に対して学生が異議を唱えたり、教員の指示に逆らったりすることが難しい。

また、大学では、学生が他研究室の教員の指導を受ける、困ったときに他研究室の教員に相談するなどの行動がとりにくい。教員同士は自分の研究室の責任者である一方、他研究室に干渉しないことが暗黙のルールのように存在する。毎年同じ研究室で休学退学の学生が出ていると気づいても、積極的に関与する教員はほとんどいないだろう。

上記のような教員の裁量権の大きさと研究室の風土によってハラスメントが起こりやすい構造が生み出されている。

大学でハラスメントが起こりやすい構造の背景にあるもう一つの要因は教員の指導力不足と思われる。大学の教員はそれぞれの専門領域に関して豊富な知識をもっているが、学生指導に関して専門の教育を受けたわけではない。有効な指導方法や学生の心理について学んだ教員はそれほど多くない。また、教員のほとんどは学生時代に優秀な成績を収め、学習や研究が得意である。そのため、伝達された知識を理解するのに時間がかかる学生、情報の整理やレポートの作成が苦手な学生など、教員が描いたイメージと異なる反応をした学生にどう対応すればよいか戸惑いを覚えやすい。その戸惑いがイライラや怒りなどネガティブな感情を誘い、結果的に学生に対してハラスメントと思われる言動につながってしまうパターンが少なからず存在する。

2.2　アカハラの判断基準

アカハラの判断基準について、葛（2021）は以下のように述べている。アカハラはグレーゾーンが大きいといわれており、適切な指導との線引きが難しい。教員の言動が直ちにハラスメントと判断されることは現実的ではなく、日頃の教員と学生との関係、言葉の前後の文脈、言動の頻度などが総合的に判断される必要がある。ある言動がハラスメントかどうかを判断する大切な要素のひとつは、指導方法にある。過去のパワハラの判例では、指導の内容が正しくても指導の仕方が不適切であれば、上司の言動はパワハラと判断された。これに倣うと、たとえば、学生を指導する際に、教員が「頭が悪い」「このレポートは○○レベルだ」と学生の人格を否定するような言葉を放った、あるいは学生への指導が長時間に及び、その間の教員の言動は指導というより、学生を繰り返し叱責するだけになっていた、といったような言動はハラスメントと判断されうる。

総合的な判断の中には日頃の人間関係も含まれている。これも過去の判例であるが、似たような言動を行った上司の二人のうち、一人が指導方法の不適切さでハラスメントと判断されたが、一人は日頃被害者とよい関係を構築していたため、違法性がないと判断された。日頃の関係性がよければ、ハラスメントに値する言動

でも違法にならない判断に疑問の余地もあるが、当事者の日頃の関係性が非常に重要であることが示された。考えてみれば、同じ言葉を言われても関係性がよければ、愛情を持って叱ってくれていると思えるが、もともと関係性が悪いと言われたことを素直に受け止められないし、過剰な叱責と感じてしまうのは理解できる。

3　遠隔授業で起こりやすい問題

先述のアカハラについての概念や判断基準を踏まえ、ここでは遠隔授業で教員と学生間で起こりやすい問題を整理する。ハラスメントにならないように授業がスムーズに行われるための対応について筆者の考えを述べる。

3.1　対面授業と遠隔授業の相違

筆者は公認心理師と臨床心理士を養成する大学に所属している。そこの大学院授業でオンラインでのカウンセリングのロールプレイを学生に取り組ませ、対面でのカウンセリングとの違いを尋ねた。学生たちは主な違いとして、オンラインでは相手の顔や上半身の一部しか見えず、手足の動きはほとんどわからないこと、また、対面の場合、カウンセラーと相談者間で流れている空気を感じることができるが、オンラインでは雰囲気を察することが難しいことをあげた。学生たちが感じたように、対面では相談者の一挙手一投足や雰囲気などで、相談者がどんなことを考えているのか、それに伴う気持ちを察することができるが、オンラインでは難しい。オンラインの場合、相手が語った内容、表情、声が情報源となる。心理学的には、人と人のコミュニケーションにおいて、言語的な情報よりもジェスチャーを含めた非言語的な情報の方が圧倒的に重要であると言われている。このようなことを考えると、遠隔授業では学生についての情報が対面よりも非常に少なくなり、教員と学生のコミュニケーションに齟齬が生じやすい状況があると言える。

3.2　遠隔授業で起こりやすい問題

対面とオンラインの特徴と違いを踏まえた上で、遠隔授業で起こりやすい問題を３つ取りあげる。それぞれの問題の対応に正解があるわけではないが、筆者個人が試みていることを紹介することで、皆様の参考になれば幸いである。

（1）カメラオンとオフの問題

まず、１つ目はオンライン授業の際のカメラオンオフ問題である。これは教員も学生もストレスとして感じやすいことの一つではないかと思う。オンライン授業の場合、対面と比べ情報量が少ないうえ、さらに学生がカメラをオフにしてしまうと、教員が話した内容に対して、学生が理解しているかどうか、今のようなペースで授業を進めていいかどうかなどのフィードバックがほとんど得られず、一方的に授業を進めることになる。これによりオンライン授業で孤独感や不安を感じた教員は少なくないと思う。このような感覚を和らげるために、そして学生からの反応を得るために、教員側としては学生にカメラをオンにしてほしい。しかし、学生の方は自宅の部屋の様子が映るのが嫌であったり、カメラが備え付けられていないパソコンを使っているなど通信機器の問題であったり、そもそも人に見られるのが嫌でカメラをオンにしたくない気持ちであったり、大半の学生はカメラオフで授業を受けたい。この点において、教員と学生の希望は正反対で摩擦が起こりやすい状況が生じてしまう。教員側が強くカメラオンを求めると学生から反発が起こり、ハラスメントと言われかねない。

このような場合、妥協点を探ることになるが、ちょうどこの原稿を執筆しているときに、大学の秋学期の講義が始まった。十数人が受講している１回目のゼミで、筆者は学生に「ゆるやかな」カメラオンを求めてみた。「夏休みを挟んで久しぶりの授業で、皆さんの顔を見て元気かどうか（確認したいから）、できればカメラオンにしてください」と伝えた。すると、約三分の二の学生がカメラをオンにしてくれた。数人の学生が私宛のチャットにカメラをオンにできない理由を書いた。私自身の感覚として、やはりカメラオンにしてくれた学生とのやりとり（挨拶や状況確認など）がスムーズでやりやすかった。しかし、チャットでメッセージを書いた学生の心境を考えると、カメラオンは一部の学生にとって心理的な負担になっているのも事実である。そのため、常にカメラオンを求めるよりは、たとえば、「出席で呼ばれたときだけでもカメラオンにしてくださいね」と限定的に（出席で呼ばれたとき、発表するとき、指名されたときなど）求めることもよいかもしれない。部分的にでも学生の様子を確認することができれば、教員は授業に関する手応えが得られるし、学生にとってもそれほど大きな心理的な負担にならないと思われる。

また、コロナ禍で精神的な疲れを感じている学生もいるので、私は少人数の授業では必ず出席を取るようにしている。たとえカメラオフであっても、学生の「はい」という返事を聞くためでもある。人の声には多くの情報が含まれている。声の大きさ、高さ、話のスピードなどでその人のエネルギーやそのときの調子の善し悪しが伝わる。声の情報で表情などの映像の情報を補うようにしている。

もちろん、教員側が気にならなければ完全にカメラ

オフでの授業も選択肢の一つだと思う。特に大人数の授業の場合カメラオンを求めるのは難しく、一方的に授業を進めていくことにならざるを得ない。

（2）連絡のすれ違い問題

遠隔授業が導入されてから、教員と学生間の連絡ツールが一気に増えた。大学によって用いるツールは異なり、メジャーなのはZoom、Microsoft Teams、Google Meetなどである。そして、状況をさらに複雑にしているのは、授業毎に連絡の「窓口」が異なることである。私が勤めている大学はマイクロソフトのTeamsを導入しているが、授業毎に担当教員と受講生の「チーム」ができる。一学期10コマの授業を担当していれば、10個のチームができる。学生も最低限履修した授業の数と同数のチームに参加することになる。また、教員の方は学部会議や委員会のチームもできるので、筆者自身は一学期参加しているチームの数は数十個に上る。これだけのチームがあると、見落としや連絡先の間違いが生じてもおかしくない。学生も恐らく同様の状況である。

そのため、授業に関する知らせや連絡が学生に伝わりにくいと感じる教員も少なくないはずである。たとえば、授業の形態が変わる度に、いついつの授業は対面ないしオンラインで行う旨をメッセージとしてツールに記載するが、学生が確認したかどうかわからない。メッセージを確認したらチャットなどで確認したことを書くようにと指示するが、なかなか受講生全員が確認するに至らない。学生に聞くと、このような授業のツールは授業の直前にしか確認しないとの回答が多かった。事前に確認していないと授業に支障が起こってしまうため、筆者は念のため新型コロナウイルスの流行が起こる以前の教務連絡用のツールにもメッセージを送信するが、それでも確認しない学生がいて、オンライン授業の日に大学に来てしまったり、対面授業の日に学校に来なかったりすることがときどき起こる。最終的に筆者は学生にどのような連絡手段なら一番伝わるかと聞いたところ、回答は「メール」であった。普段よく使うメールであれば、比較的に頻繁に確認するとのことである。それ以降、筆者は重要なメッセージはメーリングリストでも学生に送ることにした。しかし、同じメッセージを二重も三重も送信しなければならないのは筆者にとって負担になっているし、学生にとっても同じメッセージが何回も届くことになり、何度も確認することは負担になっているであろう。

授業の課題もこのようなツールで出すことになっているが、学生が「課題の確認ができなかった」ことや学生は課題を提出したが、「教員が確認できなかった」ことも起こっている。これは単なる当事者の見過ごしでいわゆる人的ミスの場合もあれば、ツールの不具合で起こる環境要因の場合もある。このような問題が起こったとき、教員と学生の認識が異なり、教員は学生が授業のルールを守らなかったと責め、学生は教員が自分の言い分に耳を貸さず高圧的な態度を取ったと不満を感じる。このような場合の対応は教員ぞれぞれであろうが、現時点では筆者の対応としてまず学生の言い分を聞くことにしている。話を聞かずに判断してしまうと、学生は頭ごなしに言われたと感じてしまうためである。また、遠隔授業中の環境要因によるトラブルは実際少なくなく、教員のネット環境に関する知識不足で状況判断を誤ってしまう可能性もあるからである。そのため学生の話を聞いた上で、改めて提出期限を設けて対処している。

遠隔授業になってから多くの教員は対面よりも課題を出しているが、学生から質問を受けることも増えたように感じる。学生が課題をこなすにあたり感じる疑問などが課題の中に書かれる。大人数の授業では課題に対して毎回フィードバックし、質問に答えることは物理的に厳しい。しかし、「質問したのに答えてもらえなかった」「課題を出してもフィードバックがない」という声も学生から聞くようになった。

連絡のとりづらさや課題のフィードバック、質問への回答方法について悩んだ末、筆者が試みたこととして、まずオリエンテーションでできるだけ授業のスタンスを学生に丁寧に説明するようにしたことがあげられる。授業についての連絡方法や課題の提出の説明だけでなく、学期の途中と最後に１回ずつ学生から出た質問をまとめて回答する時間を設けることにした。そうすると、即回答した方がよさそうな質問以外は少し時間をかけて準備することができる。筆者の同僚は授業の資料をアップする際に、必ず最初に同じスライドを載せ、そこに授業の進め方、評価の仕方などの詳細を載せている。この繰り返しが授業のルールを学生に浸透し、教員と学生との齟齬を防ぐには有効なのではないかと思う。

（3）人間関係の距離感の問題

遠隔授業になってから、学生との距離感がつかみにくいと感じる教員も少なくないのではないか。筆者自身も学生との距離感が縮まらず、コミュニケーションが取りにくいと感じている。授業中に学生を指名して発言をさせても一問一答になりがちで、学生の自主的な発言がほとんど見られない。学生同士で大学に来ることが激減し、友達と会ったり、サークルや同じ授業の受講生と交流したりすることが難しい中、孤独感を感じている。そのため、筆者はなるべく授業中にブレークアウトルームを使い、学生を少人数のグループにわ

け、グループディスカッションをさせるようにしている。また、少人数の授業ではグループで行う課題を出し、あえて学生の共同作業の機会を設けている。グループの課題によって、普段話す機会があまりない学生同士が役割を分担し、共通のテーマについて調べ、最終的に発表という形で仕上げる。また、筆者は日本学生相談学会が主催するワークショップに参加し、いくつかオンラインでできるグループワークを学び、授業で試みた。遠隔授業中にこのようなつながりができると、対面授業になったときもスムーズに人間関係が築けるのではないかと思う。

一方で、オンラインでのグループワークは学生の反応が対面よりもわかりづらく、苦手に感じたり、負担に思ったりしている学生がいることも忘れてはならない。対面であれば、雰囲気でこれを察しフォローすることも可能だが、オンラインの場合フォローがしづらい。たとえば、小グループに分けた時、筆者も各ブレークルームに入って順番で見守るが、そこに短時間しか参加できないので、一人ひとりの様子を把握するのが難しく、介入もしづらい。ただ、学生のグループでの様子を観察すると、彼らは同じグループの他者の様子を敏感に察し、お互いに適度な距離を取りつつ、できるだけ調和を重んじて会話を進めているように感じる。たとえば、教員の場合、教室内の全員が発言するように促したり、最初から順番で学生が発言するように進めていったりすることが多いが、学生のグループだと積極的に発言してグループを回している学生はグループ全体に対して問いかけるが、発言しない学生に対しては特に発言を求めない場合が多い。どちらのやり方の方がよいかは課題や状況にもよると思うが、学生同士のグループの方が気軽に発言ができ、また発言しないことも認められ、自ら意見を積極的に言うことに苦手意識がある学生にとっては負担が少ないように思う。

遠隔授業になり、教員が学生との関係を構築するために、そして学生同士の交流を促すためにさまざまな工夫を行っているが、学生の反応がわかりにくく、距離感がつかみにくいため、オンライン上でプライベートの質問をし、フレンドリーに振る舞い過ぎた結果、学生から「○○先生は距離感が近すぎる」ということを言われる恐れもある。対面授業の時と同様に学生と適度な距離感を保つことが重要である。

4 ハラスメントにならない効果的な指導

3において遠隔授業で起こりやすい問題、また筆者自身の対応を紹介したが、遠隔授業に限らず、対面授業でも普段の教育の中でも使える効果的な指導法について、筆者自身のハラスメント相談員の経験を踏まえ、学生への指導について考えてみることにする。

4.1 褒めることの意義

ハラスメントを防止するための有効な指導方法について、葛（2021）が以下のように述べている。ハラスメントを英語圏ではbullyingということもあり、「いじめ」や「嫌がらせ」と訳される。これらは行為者が悪意を持って意図的に相手を痛めつける印象が強いが、ハラスメントの相談を受けていると、多くの行為者は全く無自覚で、むしろ相手のことを思って叱ったという認識をしていることが多いことが分かってくる。教員と学生との関係においては、教員が自分の教育理念に基づき、強い責任感のため行き過ぎた指導をしてしまったという構図も少なくない。そういう意味では、誰でも意図せずハラスメントの加害者、そして被害者になる可能性が潜んでいる。それを防止するためにハラスメントにならない指導法を知っておくことが重要である。

筆者が相談を担当していた学生たちが共通して語っていたこととして、「教員に怒られたとき、教員が言っていた内容はほとんど覚えていない、教員に怒られた事実しか頭に残らなかった」が挙げられる。先述のように、心理学的に言葉の内容よりも、発言する際の表情やジェスチャー、声の大きさ、話のスピードなどが相手により多くのメッセージを伝えるといわれている。教員が学生を指導する際に、上記のような非言語的な部分に留意し、指導内容がより学生に伝わりやすい工夫を行うことで指導がより効果的になり、ハラスメントの防止にもつながると考えられる。

また、「褒められて伸びる」という言葉はよく耳にするが、褒めることは本当に学生の成長につながるだろうかと疑問に思う指導者、厳しい指導を乗り越えたからこそ力が伸びると思う指導者も少なくない。褒める効果を実際に検証した実験がある（Sugawara, S. K. & Tanaka, S., & Okazaki, S. & Watanabe, K. & Sadato, N., 2012）。生理学研究所のグループが行った実験では協力者を1日目の作業終了直後に、「褒められる群」「他者が褒められるのを観察する群」「フィードバック群」の3群に分け、キーボードをある順番で連続的にたたく指運動トレーニングを行った。その結果、指運動トレーニングで覚えたことを翌日のテストで披露してもらうとき、「褒められる群」は他の2群よりも運動技能が取得・記憶されていた。この結果から、「褒められる」ということは、金銭的報酬にも匹敵する社会的報酬であると考えられる。また、教育心理学の用語で「ピグマリオン効果」がある。教員から期待された学生の成績が上がった現象をいう。これは教員が学生への期待を言葉や態度で示し、学生がそれを受け取り、努力や自信につながった結果であると思われる。

褒めることの意義を述べてきたが、褒める効果は日ごろの人間関係と密接な関係がある。JR西日本の調査では、上司と部下の関係性が悪い場合には、褒めても逆効果になる場合があると示唆した。また、関係性がよい場合でも部下の努力面を褒めなければ、部下の責任感が低下することが分かった（西日本旅客鉄道株式会社安全研究所，2008）。このようなことから、教員が学生に対して「早目」に褒めることが重要である。出会いなど人間関係がニュートラルないしポジティブな段階で早めに褒めることは学生のモチベーションアップにつながる。関係性がネガティブな状態では褒めることの効果は発揮できない。また、早めに褒めることは、学生が課題などをこなしている最中でも同じである。課題の前半でよい点を認め早めに褒めることが課題に取りかかる学生のモチベーションを上げ、課題のクオリティをあげることにもつながる。

また、褒めるときに具体的に褒めることが重要である。「よくできました」とだけ言われても、学生には何がどのようによくできたか伝わらないのである。褒められて気分はよいのかもしれないが、次にどう頑張ればよいかはわからない。たとえば、具体的に「レポートの中に図表を入れたことによって非常にわかりやすかった」「仮説の立て方がよかった。独立変数と従属変数の関係を端的に表し、この論文で何を検証したいのかすぐわかった」といった具合に褒めると、学生はこれらのポイントを生かし、どんどん工夫できるようになっていく。

昔、同僚が言っていたことで筆者の中で印象深く残っているものがある。それは「学生にはそれぞれ良さがあって、与えられた課題をそつなくこなす学生、不器用ながら一生懸命やる学生、どれも学生の才能」である。教員をしていると、「大学生にもなってこれくらいできて当たり前」という考え方が先行しやすい。しかし、与えられた課題をいつも期限を守ってこなしたことや間違えた時にきちんと教員に説明し修正できたことなどは、当然かもしれないが、その学生の人柄の表れであり、努力の結果でもある。このようなとき、きちんと「これはあなたの良さ」であることを伝えるのは教員の役割でもある。あたりまえのことをあたりまえのようにできた学生を褒めることを心がけるのは大切なことであり、これも学生のモチベーションの維持につながる。

4.2　叱ることの意義

ここまで褒めることの重要性を述べてきたが、教育機関の責務を考えたとき、褒めるだけではなく、ときには学生を厳しく指導することもあるだろう。叱ることは学生のミスや足りない点を指摘し、知識や考え方を伝えることであり、学生の成長につながる行為である。しかし、最近叱ることができない教員が増えていると言われている。叱り方がわからないのもあるが、間違ったやりかたで叱ってしまうとハラスメントと言われかねない恐れがあることも一因になっている。「学生との関係があまりうまくいっていなくて、ハラスメントにならないために気をつけるべきことを聞いてみたい」という理由で来談する教員も増えている。教員は教員なりに指導方法に悩んでいる。

筆者がよくハラスメント防止研修で伝えることの一つとして、「叱り方」がある。叱ったことがハラスメントになってしまった場合、大概「叱った」のではなく、「怒った」のである。怒ることは、自分の感情に任せて相手に怒りをぶつけることであり、相手のためではなく、自分のストレスを発散するための行為である。一方、叱ることは客観的に状況を伝え、改善策も相手と一緒に考える、相手のための行為で、あくまでも冷静に行われることが前提である。

また、実際叱るときのポイントとして、まず褒めることと同じく、できるだけ具体的に何がいけなかったのかを伝える必要がある。「これではだめだ」と言われても、学生は何をどう改善すればよいかわからない。具体的な改善点を示す必要がある。また、伝えるときに、できるだけ優先順位をつけて、改善点を絞って伝えた方が効果的である。一気に改善点を10個も言われたら、誰しもがパニックになってしまうし、どこから着手したらよいかわからなくなってしまう。指導する側にとって少し手間かもしれないが、優先順位の高いところから修正してもらい、それができたときに次の修正ポイントを伝えた方が効果的であることが多い。改善策に関して、いきなりこのように修正すればよいと提案するよりは、一度学生に考えてもらい、学生に改善案を提出してもらう作業も大切である。学生が持ってきた改善・修正案に対してできるだけ肯定的に評価し、足りなかった点についてアドバイスする。いつまでも「自分で考えなさい」では建設的な指導とはいえない。教員が学生と共に考える姿勢が大事である。

4.3　効果的な指導のチェックリスト

ハラスメントにならない、なおかつ学生の成長につながる指導とはどのようなものなのだろうか。**表1**は21世紀職業財団が行ったハラスメント研修の資料を参考に筆者が作成した、教員が自身の指導を点検するためのチェックリストである。これには指導のすべての要素が含まれているわけではないが、これらの要素を意識した指導は教員と学生の双方をハラスメント行為から守り、学生への効果的な指導につながることが期待される（葛，2021）。

表１　教員が学生を指導する際の自己点検チェックリスト

指導の目的	何が問題で、何を改善すればよいかを明確にする
指導と感情	感情的にではなく、社会や勉学・研究のルールや理論を冷静に説明する
指導の環境	他者の前で指摘するよりは、なるべく個別指導が望ましい。関係性がよくないときは他のスタッフを同席させるのもよい
指導の時間	人の集中力は 30 分～１時間。これを超える指導は効果的ではない
指導方法	一般的に、メールや電話でなく対面が望ましい
指導の態様	口調、声の大きさ、話のスピード、表情などに気を付ける
指導の内容	ミスを指摘するだけではなく、ミスを減らすための工夫やよりよいレポートを書くためのアドバイスなど建設的な指導が大切である
指導後のフォロー	良い面や努力を認めて褒める
指導の効果	今までの指導が効果的でないと感じるなら、方法を変える必要もある

5　タイプ別のコミュニケーション方法

４で心理学の知見を踏まえた効果的な指導方法について述べたが、ここでは学生や教員の個性、コミュニケーションのパターンを考慮した関係性作りについて考えてみたいと思う。

Merrill＆Reid（1981）は「自己主張」と「感情表出」の２軸を使い、人のコミュニケーションパターンを４つに分類した（**図１**）。Driving Styleの人は、「現実重視」で、Expressive Styleの人は「感覚重視」で、Amiable Styleの人は「協調重視」で、Analytical Styleの人は「思考重視」である。以下では谷・枝川（2015）の本で取り上げたこの４つのタイプの人の強みと弱みを踏まえ、架空事例を用いてそれぞれのパターンの学生への対応について考えてみる。なお、架空事例は名古屋大学ハラスメント相談センターのハラスメント防止研修で用いた資料を修正加筆したものである。

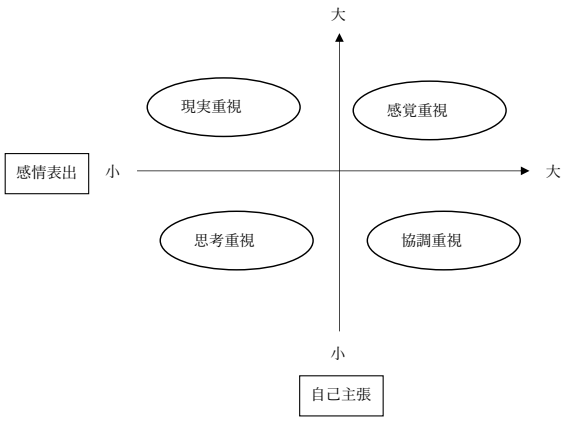


図1　コミュニケーションのタイプと特徴

5.1　Driving Styleの学生への対応

このタイプの学生は現実重視で、仕事は仕事と割り切り、人間関係に対してドライであまり感情を持ち込まない。また、指図されるのが苦手で、自分のことは自分で決めたいタイプである。強みは判断・決断が速く、行動力がある。自己主張も強く、リーダーシップがある。

一方、周囲に合わせることが苦手であり、周囲に怖い人と思われがちである。また、打たれ強い側面もあり、教員に指摘・叱責されても落ち込んだりすることは少ない。

【架空事例】

社会人経験のある学生Ａは、自信家のようで、他のゼミ生をリードしようとする傾向が強い。しかし、専門知識や経験が不足した状態で主張していることに間違いが多い。教員と話すときもどこか上から目線で、教員は指導しづらいと感じている。

ＡはDriving Styleの学生で、指導するときのポイントとして、Ａの自主性を重んじ、課題設定や進め方などをＡの意見を聞いたうえで決めるようにする。また、Ａの強い信念を否定せず、指導的な関わりを抑え気味にするのがコツである。間違った部分や修正が必要なところは感情的にならずに、淡々と伝えるのがよいだろう。

5.2　Expressive Styleの学生への対応

このタイプの学生は感覚感情優位で、発想は豊かである。授業やゼミの盛り上げ役で、いるだけで場の雰囲気が明るくなる。勉強も楽しくやりたいと思っていて、何とかなると楽観的である。細かいことはあまり気にせず、やってみてから考えるタイプである。強みはアイディアが豊富で、行動力と社交性に富んでいる。周囲を巻き込んでやる力も持っている。一方、飽きっぽい性格で、忘れっぽいところがある。ルーティンやコツコツと努力するのが苦手である。思考が拡散しやすく、話がよく脱線する傾向がある。また、感情が豊かで教員に怒られると落ち込みやすい。

【架空事例】

学生Ｂは、明るい性格でやや落ち着きがない言動はあるが、ゼミのムードメーカー的な存在になっている。しかし、ゼミ中に議論の本筋から外れてしまい、学生同士で盛り上がってしまうことが多く、注意を促しても改善がみられない。教員もイライラし、つい声を荒げて注意してしまい、Ｂは落ち込んでしまった。また、Ｂが考えた研究計画が現実的にできるかどうか疑問に思うところが多く、ストレートに伝えたら、余計落ち込んでしまった。

ＢはExpressive Styleの学生で、指導するときのポイントとして、注意をする際に肯定的フィードバックもセットにしておくことがコツである。「いつもディスカッションを活性化してくれてありがとう。ただ、今時間が限られているので、○○についてもう少し議論しようか」というように、丁寧な言葉を添えて議論を本筋に戻すようにする。研究計画書についてもよいところを肯定しつつ、できることできないことを明確に示しておくとよいだろう。Ｂは叱られると落ち込みやすい傾向があるので、メンタル面でのフォローを忘れないようにすることが重要である。

5.3　Amiable Styleの学生への対応

このタイプの学生は人の役に立ちたい、みんなのためなら頑張るタイプである。協調性が高く、周囲から「良い人」と見られることが多い。人間関係に波風立てず、常に穏やかである。強みは親切心、周囲への気配り、思いやりがあるところである。一方で優柔不断なところがあり、プレッシャーに弱い。人前で話すことが苦手な一面を持っている。

【架空事例】

学生Ｃは、温厚な性格で、周囲の人に対して気配りもできる。協調性が高く仕事も丁寧なため、ついついゼミの連絡役や他の授業のTA（ティーチング・アシスタント）などの業務をＣに頼んでしまう。頼まれると、Ｃはいつも笑顔で依頼を引き受けてくれた。また、Ｃと話すことが多くなるにつれ、雑談も増え、Ｃに友人関係や恋人のことも聞いたりしている。しかし、さまざまなことをＣに依頼し、Ｃの負担になっていないか。また、Ｃとの距離が近すぎないかと教員が少し気になっている。

ＣはAmiable Styleの学生で、基本的に教員や周囲からの依頼に対して断ることをしない。またいつも快く依頼を引き受けてくれるし、仕事も丁寧にやってくれるので、ついついＣに依頼が集中し頼りすぎてしまう。しかし、このような状況が続くと、教員がＣをひいきしていると他のゼミ生に思われる可能性があり、教員やＣ、そしてゼミ全体にとって好ましくない状況が生じてしまうリスクがある。対応として、ゼミ全体のバランスをみて、さまざまな学生に役割を分担させることを心がけると同時に、Ｃに対していつでも依頼を断っていいよと伝えることがよいだろう。また、Ｃのようなタイプは、自分が気づかないうちにストレスがたまり、心身に不調をきたすことがあるので、普段と様子が違う、仕事のパフォーマンスが落ちたなどと不調のサインを早く気づき、フォローしておくことが大切である。

5.4　Analytical Styleの学生への対応

このタイプの学生は完璧主義者で、仕事は正確にそして計画通りに進める「職人」タイプである。強みは地道に努力するところで、決めたことは継続して行う、最後までやり遂げる力を持っている。調査、分析し計画を立てるのが得意である。一方でマイペースで、実行するまで時間がかかる。また、人付き合いが苦手で、雑談やアイディア出しが不得意である。そして、研究計画などを説明するとき、一から説明しようとするため、話が長くなり要領が得にくいところがある。

【架空事例】

学生Ｄは研究に関しては黙々と論文作成をしており、教員としては「手のかからない学生」と認識している。時折進捗を確認すると、長々と説明し要領を得ず、面倒な思いをしたことがあるため、教員から積極的に状況を聞くことをしなくなった。Ｄも積極的に教員に質問をしたり、確認したりしてくることは少ない。また、Ｄはゼミの中でやや孤立した様子で、他の学生と親しく交流している場面がみられない。Ｄのことを気にしながらもどのように声をかけたらよいか教員が逡巡してしまっている。

ＤはAnalytical Styleの学生で、準備段階で丁寧に情報を伝え、一定の見通しを示しておくと、Ｄも安心して課題に取りかかれるようになる。自分から教員や他のゼミ生に声をかけるのが苦手な学生なので、教員が意識して定期的にＤに声をかけ、ゼミで共有している情報がきちんとＤにも伝わったかどうか確認しておく配慮が必要である。ゼミでの発表や進捗情報を確認するとき、ひな形などを提示し、的を絞った聞き方がよいだろう。

上記では架空事例を通して、タイプ別の学生とのコミュニケーションの取り方、指導の際の工夫について

述べた。それぞれのタイプの強みと長所を生かし、苦手なところや短所に配慮することが基本的な対応となる。一方、教員自身も同じようにコミュニケーションのパターンを持っており、また指導しやすいと感じる学生のタイプ、逆に指導しにくいと感じる学生のタイプもあると思う。それは悪いことではないが、自分のこのような傾向を自覚し、指導しにくいと感じる学生に対して他の学生と同じようにきちんと、そして感情的にならない指導を心がけることが大切であり、ハラスメントの防止にもつながる。

6　ストレスマネジメント

ストレスという言葉は元々は物理学の用語で、たとえば、ボールに圧力を加えたとき、ボールが凹んでしまう現象をいう。その後、カナダの生理学者ハンス・セリエ（Hans Selye）がストレス理論を提唱し、ストレスを「外界のあらゆる要求によってもたらされる身体の非特異的反応」と考え、ストレスを引き起こす要因をストレッサーと定義した（岡安，1999）。私たちの日常ではたくさんのストレス要因があり、常にその対応に追われていると言っても過言ではない。また、新型コロナウイルスの影響で、仕事や生活にさまざまな制限が加えられ、多くの人はいつも以上にストレスを抱えている。6では日常でのストレスとの付き合い方、また日常で実践できるストレス解消法を紹介する。

6.1　ストレスに対する考え方

ストレスという言葉は、ネガティブなイメージが強いが、必ずしもそうではない。ストレスのなかに、私たちにとって有益な「ユーストレス」もある。たとえば、進学や就職、昇進、お祝い事などがそれに当たる。このようなポジティブな出来事であっても、ストレスは伴うのである。また、ストレスがゼロの方が理想的な状態とも限らず、適度なストレスが高いパフォーマンスを引き出すとも言われている。スポーツがその良い例で、適度な緊張感が高い集中力を引き出し、良い結果につながる。このようなストレスの正体を知り、ストレスと上手に付き合うことによって仕事や日常生活がより快適になることが期待される。

（1）ラインケアとセルフケア

ストレスはメンタルヘルスとも密接な関係があり、メンタル不調をきたす大きな要因の一つはストレスである。メンタルヘルスの研修会に参加すると、「ラインケア」や「セルフケア」という言葉を耳にすることが多い。「ラインケア」とは管理監督者が部下に行うメンタルケアで、日頃の職場環境の把握と改善、部下の相談対応を行うなどのことを指す。教員の場合、学生に対して管理監督者とまではいかないにしても、学生のメンタルヘルスに留意し、指導する際に学生にとって過度なストレスにならないように配慮を行うことはラインケアに似ている。本稿の内容から逸れてしまうため、学生のメンタルヘルスに対するケアについては割愛するが、教員として基本的なメンタルヘルスに関する知識をもつことが非常に大切である。

「セルフケア」は文字通り自分自身でケアを行い、自らのストレスに気づき、予防対処することをいう。「セルフケア」は元々航空業界の用語で、飛行中にトラブルが起こったとき、乗客は他者（たとえば年配の人、子どもなど）を助ける前に、まず自分自身の安全を確保することを優先すべきという意味合いの言葉である。この考え方を日常で応用すると、自らのストレスマネジメントが重要で、自分自身の心の余裕がよい仕事につながる。たとえば、時間的にも心理的にもゆとりがあるとき、仕事もはかどるし、学生に対しても優しい気持ちで接することができる。反対に多忙で心身共に疲れているとき、些細なことでイライラして、学生に厳しい態度をとってしまう。このような経験をしたことがある教員は少なくないと思う。セルフケアの重要性はまさしくこのようなところにある。

6.2　ストレスへの対応

ストレス対処について、基本的な考え方として、以下のようなことが言われている。まず、自分のストレスにいち早く気づくことが重要である。ストレスを抱えたとき、普段と比べ疲れやすい、食欲がない、夜寝付きが悪い、睡眠が浅い、頭痛、胃痛、下痢など、人によって反応が異なるが、一般的に身体に症状が出やすい。他にもエネルギーの低下や情緒が不安定になるなど心理的な反応も見られることが多い。また、仕事にミスが増えるなど、行動面でも影響が現れることがある。普段から自分のストレス反応を把握し、このような症状が出たとき、早めに解消することが重要である。そのため、自分がもっているストレス解消法を理解し、活用することが有効である。

ここではイスラエルで市民のストレスケアと予防に取り組んで生まれた援助モデルBASICPhを紹介する（Lahad, Shacham, & Ayalon, 2013 佐野他訳 2017）。人はストレスを抱えたとき、さまざまな対処方法を用いているが、BASICPhではそれを6つのパターンに分類し、「チャンネル」と呼んだ。1つ目はBelief（信念・価値）と呼ばれるチャンネルで、このチャンネルが強い人は、宗教や強い信念にエネルギーを感じ、神社やお寺などを訪れると気持ちが落ち着きやすいなどの特徴を持っている。2つ目はAffect（感情・情動）と呼ばれるチャンネルで、このチャンネルが強い人は、

喜怒哀楽が表れやすく、悲しいときは大泣きし、嬉しいときは大笑いをするなど、感情の表出によって気持ちが晴れる。3つ目はSocial（社会的）と呼ばれるチャンネルで、このチャンネルが強い人は、人とのつながりや社会の中での役割を大切にしている。困ったことや悩み事は、他者に話すことよって解消されることが多い。4つ目はImagination（想像）と呼ばれるチャンネルで、このチャンネルが強い人は、一人でいる時間が居心地がよいと感じ、小説や漫画、ドラマ、映画など物語の世界に浸ることが多い。想像力を用いてストレスに対処することが得意である。5つ目はCognition（認知）と呼ばれるチャンネルで、このチャンネルが強い人は、情報を集め、失敗した原因を突き止め、解決手段を考えることで状況を乗り越えることが得意である。6つ目は、Physical（身体）と呼ばれるチャンネルで、このチャンネルが強い人は、身体を動かすことで気持ちが晴れることが多い。また、美味しい物を食べたり、お酒を飲んだり、よく寝たりすることでストレスを解消する。このように6つのチャンネルがあるが、自分が得意なチャンネル（複数の場合もある）がわかると、ストレスを感じたときに、そのチャンネルを活かすことができれば早めのストレス解消につながる。自分自身の得意なチャンネルだけでなく、学生や周囲の人の得意なチャンネルを把握すると、コミュニケーションに活かすこともできる。

7　まとめ

ちょうど本稿の執筆を終えようとしたとき、新型コロナウイルスの感染状況が落ち着き、全国に出ていた緊急事態宣言やまん延防止措置がすべて解除された。大学の授業も対面になり、久々にキャンパスに活気が戻った。一方で、久しぶりの対面授業で発表を行い、「やばい、緊張しすぎ」と顔面蒼白になっている学生を見て、新型コロナウイルスがもたらした影響が大きく、コロナ以前の日常を取り戻すのに時間がかかることを再認識した。このような状況だからこそ、教職員がいつも以上に学生や同僚との関係を再考し、学生との良好な人間関係を構築することを心がける必要がある。

また、コミュニケーションのパターンやストレス解消法のところで述べたように、人はそれぞれ自分自身や他者と向き合うときの特徴や傾向は多様である。多様に開かれていることが人間関係のトラブルを防ぐことにつながるだけでなく、私たち自身のこころも豊かにしてくれる。

引用文献

中部大学ホームページ「ハラスメントの防止等に関する指針」
https://www.chubu.ac.jp/current_students/warning/harrasment/2021/10/29 accessed

中部大学ホームページ「ハラスメントってどんなこと？」
https://www.chubu.ac.jp/current_students/warning/harrasment/documents/about.pdf 2021/10/29 accessed

Merrill, D. W & Reid, R. H.（1981）*Personal Styles & Effective Performance： Make Your Style Work for You* CRC Press.

葛文綺（2021）「ハラスメント対応の基本」看護教育，*11,* 1006-1016.

西日本旅客鉄道株式会社安全研究所（2008）「あんけん～研究成果レポート～1」

谷益美・枝川義邦（2015）「タイプがわかればうまくいく！コミュニケーションスキル」　総合法令出版株式会社

國學院大學（2021）「教育開発ニュース」，*23*　教育開発推進機構NEWSLETTER

Lahad, M & Shacham, M & Ayalon, O（2017）「緊急支援のためのBASIC Phアプローチ－レジリエンスを引き出す6つの対処チャンネル－」　佐野信也・立花正一（監訳）　遠見書房

名古屋大学（2020）健康と生活習慣に関するアンケート2回目の結果
https://nuss.nagoya-u.ac.jp/s/ecQe8ZdAFSSQjDZ 2021/10/29 accessed

岡安孝弘（1999）「心理学辞典」中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁桝算男・立花政夫・箱田祐司（編）ストレス（pp475）　有斐閣

Sugawara, S. K. Tanaka, S., Okazaki, S., Watanabe, K. & Sadato, N.（2012）Social rewards enhance the offline improvement in motor skill，米国科学誌プロスワン，電子版　11月7日号

How to Keep Proper Relationships Between University Teachers and Students During Covid-19

KATSU Bunki*1

*1 Associate Professor, Department of Psychological and Physical Science, Aichigakuin University

Abstract

The epidemic of Covid-19 has significantly changed people's lifestyles. The fundamental life in universities, especially learning style, was also affected by it. Traditional "Face-to face learning" changed into "Distance learning". The change brought teachers and students the severe trials. In this paper, we discusse how to keep proper relationships between teachers and students in such situations. First, I describe the background and criteria of academic harassment in universities. In addition, based on that, I analyze three problems that are likely to occur in distance learning and described how to deal with them, 1) Webcam problems during distance learning, 2) Miscommunication's problems through SNS tools, and 3) About sense of distance between teachers and students. As for effective teaching methods without any harassment, we as teachers choose nurturing with praise, not with scolding, and describe specific methods. After that, I show four ways of communication styles based on each person's strengths and weaknesses, and I also describe how to deal with students in each type through fictitious cases. Finally, I introduce the method about stress management.

Key words

distance learning, academic harassment, communication, stress management

実践研究・実践報告

2020年度の全学英語教育に関する報告
－オンライン授業への取り組み－

大門　正幸[*1]・今村　洋美[*1]・西村　智[*1]・和田　珠実[*2]・加藤　由崇[*3]・中島　眞吾[*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、2010年度に教育理念・方針を策定して以来、それに沿って教育を行い、その成果と課題について本誌で報告してきた。2020年度については、新型コロナウイルス感染症拡大に伴って決定された授業実施方針により初年次の英語科目である「英語スキルⅠ／Ⅱ」は全て遠隔で行われることとなった。本稿では、この決定を受け急遽実施されることとなった春学期の「英語スキルⅠ」の遠隔授業に焦点を当てて、その運営方法・成果・課題などについて、担当教員に行ったアンケート結果を中心に報告する。また、一部のクラスで行った受講生へのアンケート結果や、成績評価についても述べる。

キーワード

英語教育、遠隔授業、アンケート調査

1　はじめに

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年度の全学共通教育のカリキュラム改訂に合わせて教育理念・方針を策定、公表すると同時に（大門他，2010）、それに沿った教育を実施し、その結果・成果・課題について報告を行なってきた（大門他，2011; 2012; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020、和田他，2013a; 2013b、Imamura et al., 2019、Wada et al., 2014）。しかしながら、2020年度については、新型コロナウイルス感染症拡大に伴って決定された授業実施方針により、初年次の英語科目である「英語スキルⅠ／Ⅱ」は全て遠隔で行われることとなったため、急遽遠隔授業への対応を迫られることとなった。本稿では特に混乱状態にあった2020年度春学期の「英語スキルⅠ」の授業において、どのような対応がなされ、どのような成果・課題が明らかになったかについて、担当教員に対して実施したアンケートに基づいて報告したい。また、受講生側の反応の一例として、著者らが受講生に対して行ったアンケートの結果についても報告する。なお、本稿の２～４節の主要部分は大学英語教育学会において発表している（今村・大門，2020）。

2　授業教材

2020年度以前から「英語スキルⅠ／Ⅱ」の授業用として独自に作成した教科書準拠の教材のいくつかがオンライン上で利用可能になっており、遠隔授業の実施に際して、それらが大きな役割を果たした。そのような教材の一つが**図１**に示したwebページである。

図１　受講生用教材の一部

＊1 人間力創成総合教育センター　語学教育プログラム 教授　＊2 人間力創成総合教育センター　語学教育プログラム 准教授
＊3 人間力創成総合教育センター　語学教育プログラム 講師

図 1 で表示されているのは教科書内の全12章のうちの第 1 章に対応したページであるが、いずれの章においても構成は同じで、当該のページには以下のリンクが張られている：(i) 英文の音声（アメリカ英語、イギリス英語で、章全体を一括して音読したものと、各段落を個別に音読したもの。音読の速度は通常［150 wpm］と学習者用の遅い速度［100wpm］の 2 種類）；(ii) 教科書に準拠した小テスト；(iii) 重要単語のリスト；(iv) 各単語の音声。

また、**図 2** に示すように、カード型オンライン学習教材であるQuizletを使い、教科書の重要単語だけでなく、チャンク・リーディングが可能なように教科書の英文をチャンク化し、対応する日本語を付けたものが準備されている（Quizletの活用方法については、大門（2018）、加藤他（2017）を参照）。

図 2　Quizletの画面

さらに、教科書の各章の最後に掲載されているComprehension Questionsをオンラインで実施することが可能なCheckLinkというシステムが導入されている（**図 3**）。

図 3　CheckLinkの説明画面

これらの教材が遠隔授業においてそのまま活用可能であったことは授業準備の負担軽減という点で大きかったと言えるであろう。

3　授業開始まで

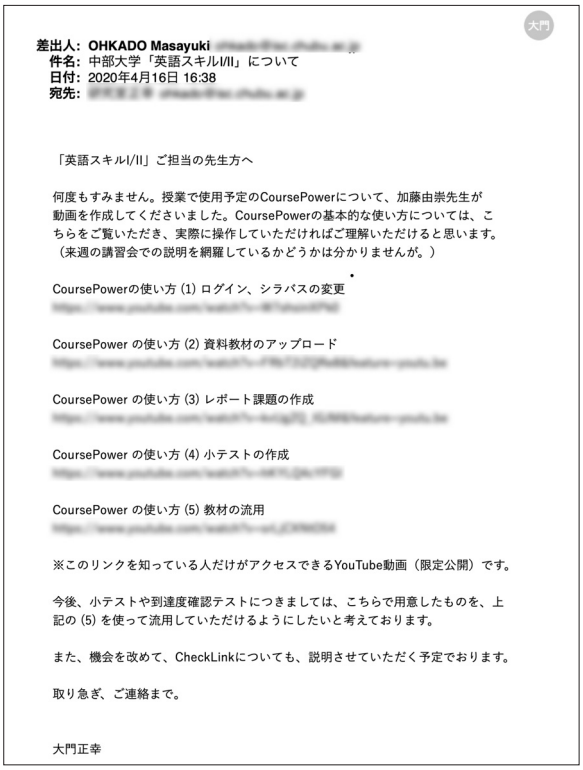
感染症拡大による緊急事態宣言の発令という前代未聞の状況下、以下のような慌ただしい経緯を経て 5 月 7 日からの授業実施となった。なお、以下の通知、案内の発信元はいずれも中部大学の関連部署である。

- 4 月 1 日（授業開始日・授業実施方法いずれも未定の時点）：遠隔授業の方法として同時双方向型とオンデマンド型の 2 種類を想定していることが記載された、文部科学省からの「学事日程等の取り扱い及び遠隔授業の活用に関するQ ＆ A等の送付について」が配信される。
- 4 月 6 日：教育担当副学長より遠隔授業の可能性があるが、その場合には学内ですでに採用されているCoursePowerの利用が基本となる旨、通知される。ほとんどの担当者にとって馴染みのないシステムであったため、対応策を検討。使用方法の説明動画制作や小テスト等のCoursePower上への掲載に着手する（**図 4** 参照）。
- 4 月 9 日：教育担当副学長より春学期は全ての授業を対面ではなく遠隔授業で行うことが決定された旨、通知される。
- 4 月10日：教育担当副学長よりCoursePowerやメールの講習会の案内が届く。
- 4 月14日：教務支援課より上記の講習会に関するより詳しい案内が届く。
- 4 月16日：語学教育プログラムで授業方法に関する案内文を作成し担当者に送付する（**図 4**）。
- 4 月17日：教育担当副学長・ICT活用部門担当副学長よりネットワークの容量の関係で一度に送受信できるファイルの容量および連続で利用可能な時間を制限する旨、通知される。
- 4 月22日：CoursePowerの不具合（一部のブラウザでは下線が表示されない）が見つかり、語学教育プログラム内で対応を協議する。
- 4 月23日：教育担当副学長より「授業開始の 4 日前までにどのような方法で授業を行うかを学生に連絡するように」との通知がある。遠隔授業として可能な方法を明確にするため、文部科学省に直接連絡し、4 月 1 日の通知にあった 2 種類の方法が基本となることを再確認する。
- 4 月28日：教育担当副学長・ICT活用部門担当副学長よりネットワークの容量が不足するため受講生を学籍番号によって偶数と奇数に分け、日によって利用可能者を決定するとの通知。CoursePowerによる一斉授業が不可能となる。
- 4 月30日：教育担当副学長より「遠隔授業であっても、対面授業と同じだけの内容、効果のある授業を

行ったことを示すエビデンスを確保しておくように」との通知がある。

- 5月1日：教育担当副学長・ICT活用部門担当副学長より「ICT環境が不十分な学生もいるので、その学生にも配慮するように」との通知がある。
- 5月7日：春学期の授業が開始される。

上記の日程と並行して、授業支援のために、授業内で使用可能な課題集、パワーポイント・スライド、動画などをweb上にアップロードし、さらにZoomの練習会も開催した。



大門

差出人： OHKADO Masayuki [redacted]
件名： 中部大学「英語スキルI/II」について
日付： 2020年4月16日 16:38
宛先： [redacted]

「英語スキルI/II」ご担当の先生方へ

何度もすみません。授業で使用予定のCoursePowerについて、加藤由崇先生が動画を作成してくださいました。CoursePowerの基本的な使い方については、こちらをご覧いただき、実際に操作していただければご理解いただけると思います。（来週の講習会での説明を網羅しているかどうかは分かりませんが。）

CoursePowerの使い方 (1) ログイン、シラバスの変更
[redacted]

CoursePower の使い方 (2) 資料教材のアップロード
[redacted]

CoursePower の使い方 (3) レポート課題の作成
[redacted]

CoursePower の使い方 (4) 小テストの作成
[redacted]

CoursePower の使い方 (5) 教材の流用
[redacted]

※このリンクを知っている人だけがアクセスできるYouTube動画（限定公開）です。

今後、小テストや到達度確認テストにつきましては、こちらで用意したものを、上記の (5) を使って流用していただけるようにしたいと考えております。

また、機会を改めて、CheckLinkについても、説明させていただく予定でおります。

取り急ぎ、ご連絡まで。

大門正幸

図4　担当者への連絡

4　授業後のアンケートとその結果

春学期の授業が終了した時点で「英語スキルⅠ」の担当者に対し**表1**に示した11の設問からなるアンケートを実施した。

非常勤講師を含む担当者25名に上記のアンケートを送信したところ、24名（96%）から回答を得た。

Q1への回答は、オンデマンド型が19名（79.2%）、同時双方向型が5名（20.8%）であった。

Q2への回答（授業で使用したシステムなど）は、オンデマンド型の授業ではメール（Tora-Net）が11名、CoursePowerが7名、PowerPointが6名、Google Classroomが2名、Quizletが2名、CheckLinkが2名、Glexaが1名であった。同時双方向型授業ではZoomが4名、Discordが1名であった。ただし、複数のシステムを使用した例やシステムの明記のなかった回答もあり、数値はあくまで参考である。

表1　授業後に実施したアンケート

番号	設問の内容
Q1	どのような授業形態（オンデマンド型、同時双方向型、その他）で授業を実施したか
Q2	具体的な授業内容（使用したシステムなど）
Q3	対面授業と比べ、授業運営に要した時間
Q4	担当部署（語学教育プログラム）が提供した文書、動画、素材などで役立ったもの
Q5	対面授業と遠隔授業のどちらが良いか
Q6	遠隔授業で困ったこと
Q7	教える側にとっての遠隔授業のメリット
Q8	教える側にとっての遠隔授業のデメリット
Q9	受講する側にとっての遠隔授業のメリット
Q10	受講する側にとっての遠隔授業のデメリット
Q11	その他の意見

Q3については、対面授業と変わらないという回答が1名（4.2%）あったが、残りは全て対面授業と比べて長くなったというもので、その時間は約1.5倍および約2倍がいずれも4名（16.7%）、約3倍が7名（29.2%）、4倍以上が8名（33.3%）であり、遠隔授業実施への対応に多大な時間を要したことがうかがえた。

Q4については、「CoursePowerの説明動画」が19名（79.2%）と最も多く、「授業方針の説明文書」（17名［70.8%］）、「文書、スライド、動画などの授業支援教材」（13名［54.2%］）、「CoursePowerで利用可能なテスト」（12名［50.0%］）／「Tora-Netの使用方法説明文書」（12名［50.0%］）、「Quizletの説明動画」（5名［20.8%］）、「Zoomの練習会」（3名［12.5%］）が続いた。

Q5については「遠隔授業の方が良い」という回答が1名（4.2%）、「対面授業の方が良い」が13名（54.2%）、「どちらとも言えない」が10名（41.7%）であった。なお、「遠隔授業の方が良い」という回答は同時双方向型授業の実施者であった。

Q6については技術的な問題を挙げる回答が最も多く（8名［33.3%］）、「学生の反応が見えない」（5名［20.8%］）、「準備・対応に時間がかかる」（4名［16.7%］）が続いた。

Q7からQ10については回答結果が授業形態（オンデマンド型が同時双方向型か）と密接に関係しているように思われるので、授業形態毎に集計した結果を**表2**から**表5**に挙げる。

表２　Q7（教える側のメリット）への回答

回　答	オンデマンド型	同時双方向型
課題管理がしやすい（採点含む）	5	
充実したコンテンツが準備できた	4	
新しいLMSを学ぶことができた	1	
課題の提示がしやすい		1
印刷から解放された	2	
学生が真面目に取り組むようになった	2	1
学生への個別対応が可能		1
対面授業のストレスがない（私語を含む）	2	
コロナ感染の心配がない	2	1

表３　Q8（教える側のデメリット）への回答

回　答	オンデマンド型	同時双方向型
学生の反応がわからない	14	4*
学生への対応が難しい	2	
全体を俯瞰して見ることができない	1	
グループワークができない	1	
音声指導が難しい	1	
テストの公正な実施が難しい	2	
身体への負担が大きい	2	
教材の再利用が難しい	2	

*Zoomでは受講生はカメラオフを推奨されていた

表４　Q9（受講する側のメリット）への回答

回　答	オンデマンド型	同時双方向型
自分のペースで受けられる	8	2
動画など繰り返し視聴できる	3	
学習状況の確認ができる	1	
平等に受けられる	1	
責任を持って受けられる	2	
対人関係に悩まされない	2	
教員と気楽にやり取りができる		2
コロナ感染の心配がない	2	1

表５　Q10（受講する側のデメリット）への回答

回　答	オンデマンド型	同時双方向型
受講生間のコミュニケーションの欠如／弱さ	7	2
緊張感の維持が難しい、自主性が必要	4	1
面白みにかける、一方通行	2	
課題が多くなりすぎる危険性	1	
教員による方法の違い	1	
すぐに質問ができない	1	2
時間がかかる、肉体への負担が大きい	2	

Q11には様々な回答があったが、要望としては授業で使用するシステムの共通化、Zoomアカウントの無料配付、技術的な問題が生じた場合の相談窓口の充実が挙げられた。また各教員がどのような形で授業を行っているのかを知りたい、という声に対してはアンケート結果を提示することで対応した。

5　受講生の反応

2020年度の春学期は授業形態が大きく変更になったため、例年行われている学生による授業評価が実施されなかった。そのため、遠隔授業に対する受講生全体の反応について知ることはできないが、参考としてZoomを中心に同時双方向型授業を実施した大門が授業内に行ったアンケート結果と、オンデマンド型授業を行った今村、およびYouTubeを活用したオンデマンド授業を中心としながら、数回Zoomを使った同時双方向型授業を実施した加藤が授業後に自由形式で行なったアンケートの回答の一部について紹介しておきたい。

執筆者の一人である大門は、３つのクラスにおいて**表６**に示す11の設問からなるアンケートを無記名で実施し、104件の回答を得た（Q1からQ10についてはその理由も記入してもらった）。

表６　授業後に実施した学生用アンケート

番号	設問の内容
Q1	教員の説明は分かりやすかったですか
Q2	説明のために使用したスライドは学習に役立ちましたか
Q3	Quizletは学習の役に立ちましたか
Q4	CoursePowerの課題は学習の役に立ちましたか
Q5	授業内のグループワークは学習の役に立ちましたか
Q6	授業で行なった視覚化の作業は理解に役立ちましたか
Q7	授業でのシグナルワードに注目した読解は内容理解に役立ちましたか
Q8	遠隔授業で困ったことはありますか
Q9	遠隔授業の利点だと思ったことはありますか
Q10	対面授業と遠隔授業を選べるとしたらどちらを希望しますか
Q11	その他の感想、コメントがありましたら自由に書いてください

以下では、本稿の趣旨と合致するQ3、Q4、Q5、Q8、Q9、Q10、Q11に絞って結果を記す。

Q3、Q4はいずれも授業外で利用するオンライン教材に関するもの、Q5は授業内にZoomの機能を用いて行ったグループワークに関するものである。いずれも５段階で回答してもらったので、結果について**表７**にまとめて記載する。

表７　Q3、Q4、Q5への回答

回答	Q3	Q4	Q5
とても役に立った	50 (48.1%)	22 (21.2%)	42 (40.4%)
役に立った	41 (39.4%)	66 (63.5%)	48 (46.2%)
どちらとも言えない	10 (9.6%)	12 (11.5%)	11 (10.6%)
あまり役に立たなかった	2 (1.9%)	2 (1.9%)	1 (1.0%)
まったく役に立たなかった	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
回答不能	1 (1.0%)	2 (1.9%)	2 (1.9%)

回答理由について、Quizletでは「音と文字で単語の確認ができたから」という機能に関するものに加えて「自分で隙間時間に何度も取り組めるところが良かった」という自習教材ならではのコメントが多数あった。

CoursePowerについては「授業の復習になった」という趣旨の声が最も多かった。

Zoomの機能を用いたグループワークについては、「対面授業がない中で、大学のみんなと交流できる唯一の場であったのでうれしかった」という受講生間でコミュニケーションが取れる機会を評価する声が最も多かった。

遠隔授業で困ったことについては、**表８**の結果であった。

表８　Q8への回答結果（複数回答可）

番号	回答内容	回答数	割合
1	対面授業と比べ授業に参加している感じがしなかった	31	(29.8%)
2	特になし	28	(26.9%)
3	パソコン・スマホを使いこなすためのスキルが不足していた	27	(26.0%)
4	ネットワーク環境に問題があった	24	(23.1%)
5	対面授業と比べ学習意欲が湧かなかった	19	(18.3%)
6	パソコン・スマホなど機械自体に問題があった	12	(11.5%)
7	対面授業と比べ、教員の説明が分かりにくかった	3	(2.9%)
8	目が非常に疲れやすく、パソコンによる授業が困難だった	1	(1.0%)
9	最後の授業で接続不良があった	1	(1.0%)
10	たまに集中力がとぎれるときがあった	1	(1.0%)
11	家に引きこもっていて鬱気味になり、体調不良が続いた	1	(1.0%)

４分の１ほどの受講生は特に問題を感じなかったようであるが（番号２）、授業への参加感覚や意欲の欠如を感じる受講生も多かった（番号１、５）。ICTに関連する問題を感じた受講生も多く（番号３、４、６、８、９）、さらに１名ではあるが引きこもり状態となってしまった、という心配な声もあった。

逆に遠隔授業の利点については、**表９**に示すような回答結果であった。

表９　Q9への回答結果（複数回答可）

番号	回答内容	回答数	割合
1	場所にとらわれずに授業を受けることができた	72	(69.2%)
2	特になし	19	(18.3%)
3	対面授業と比べ、授業に参加している感じがした	5	(4.8%)
4	対面授業と比べ、教員の説明がわかりやすかった	5	(4.8%)
5	対面授業と比べ学習意欲が湧いた	4	(3.8%)
6	通学時間がかからない	4	(3.8%)
7	以下いずれも１名（1.0%）の回答 ・自分で温度調節ができる ・授業のスライドが見やすい ・何度も動画を見返すことができる ・音読の時恥ずかしくない ・ペアが一定になることがない	1	(1.0%)

やはり「場所にとらわれない」という点をあげる回答者が圧倒的に多かった。また、「対面授業より授業に参加している感じがした／説明がわかりやすかった／意欲が湧いた」という回答もあり、参加意欲や理解度に関して、対面授業と遠隔授業のどちらかが絶対的に優れているわけではないことが確認された。

Q10については「対面授業を選ぶ」という回答が60（57.7%）と半数以上だったが、「どちらとも言えない」が28（26.9%）、「遠隔授業を選ぶ」という回答が16（15.4%）であった。

Q11について目立った感想は「他には人と話したりする授業がなかったのでこのクラスで他の人とコミュニケーションがとれたことがすごく良かった」という趣旨のものであった。

オンデマンド型の授業を行った今村のクラスでは「提出物がたくさんあり大変ではありましたが、自分なりにいろいろと工夫して授業を受けられた」という自己評価の声や「自分のペースで進めていくため、時間を管理して自ら学習する能力を身につけることができた」という自主性の獲得を評価する声があった。また「英語の長文を何度も読むことで以前に比べて長文を読むことに慣れることができた」など、学力の向上を実感した、という声もあり、提出課題を工夫することで効果的な学びを提供できる可能性が示された。

YouTubeの動画を中心とした加藤のクラスでは、「動画に音声がついているおかげで内容がわかりやすくて助かりました」「資料だけでなく動画で声で[ママ]説明を聞けたので理解しやすかった」「授業後に疑問ができた際でも何度も授業動画を見返すことができたので、オンライン授業にも対面にはないメリットが有るなと感じました」など動画を評価する声が多かった。また、「英語の授業だけZoomがあったので、授業を受けているなという実感が湧いてよかったです」「英語の授業でこんなに楽しいのは初めてです！特にZoomの授業は（笑）」「Zoomは先生との距離も縮まっ

たような気がしてとてもよかったです」など、Zoomを通して教員と直接コミュニケーションすることができた点を評価する声が多かった。

6　成績について

最後に成績について見ておこう。これまでの全学英語教育に関する報告（大門他、2020ほか）では、単位修得に至らない最大の原因が出席の不足にあることを示してきた。しかし2020年度については全体の出席データがないため、この点について考察することができない。ここでは、過去５年の評価の比率と比べたデータを提示するに留めておく。

表10　春学期の成績（過去５年との比較）

年度	S	A	B	C	E	計
2020	477 (18.7%)	921 (36.1%)	511 (20.0%)	396 (15.5%)	246 (9.6%)	2,551
2019	373 (16.8%)	661 (29.7%)	648 (29.1%)	426 (19.1%)	117 (5.3%)	2,225
2018	397 (16.8%)	780 (33.0%)	610 (25.8%)	445 (18.8%)	131 (5.5%)	2,363
2017	676 (28.0%)	630 (26.1%)	483 (20.0%)	468 (19.4%)	155 (6.4%)	2,412
2016	678 (25.4%)	727 (27.0%)	517 (19.2%)	504 (18.8%)	262 (9.7%)	2,688
2015	696 (29.1%)	696 (29.1%)	449 (18.8%)	454 (19.0%)	185 (7.7%)	2,390

Ｅ評価の受講生について言えば、2018年度、2019年度に５パーセント台に減っていた割合が2016年度と同程度の９パーセント台に増えてしまっている。一方、Ｓ評価とＡ評価の割合は増えており、二極化の傾向が見られるようである。これが一過性のものなのか、今後も注視していきたい。

7　結語

本稿ではオンラインで行われた2020年度春学期の「英語スキルⅠ」に関して、担当教員に対して実施したアンケートおよび一部のクラスの担当教員が受講生に対して実施したアンケートの結果を報告した。今回の結果を今後の教育活動に生かしていきたい。

謝辞

アンケートにご協力くださった担当の先生方、授業に活用可能な資料や情報を提供くださった方々、授業内のアンケートに協力してくださった受講生の皆さんにお礼申し上げます。

参照文献

今村洋美・大門正幸（2020）「中部大学におけるオンライン全学英語教育の取り組み－教員間連携に焦点をあてて－」大学英語教育学会第35回中部支部大会（オンライン開催）での口頭発表.

大門正幸（2018）「Quizletを活用したスピーキング・リスニング指導」『中部大学教育研究』18, 7-16.

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

大門正幸・柳朋宏・西村智・野田恵剛・山田伸明（2011）「全学英語教育に関する中間報告」『中部大学教育研究』11, 87-94.

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

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

大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・和田珠実（2015）「平成26年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』15, 65-74.

大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実（2016）「平成27年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』16, 89-97.

大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実（2017）「平成28年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』17, 35-44.

大門正幸・今村洋美・加藤由崇・西村智・野田恵剛・和田珠実（2018）「2011年度～2017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.

大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・和田珠実（2020）「2019年度の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』20, 31-36.

加藤由崇・和田珠実・大門正幸（2017）「Quizletを活用した英文読解教材の開発」外国語教育メディア学会第90回秋季中部支部研究大会での口頭発表.

和田珠実・大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明（2013a）「平成24年度の全学英語教育報告」『中部大学教育研究』13, 79-85.

和田珠実・今村洋美・大門正幸（2013b）「中部大学におけるEGAPを意識した全学英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 2020
How We Manage Online Classes

OHKADO Masayuki*1, IMAMURA Hiromi*1, NISHIMURA Satoshi*1,
WADA Tamami*2, KATO Yoshitaka*3 and NAKASHIMA Shingo*3

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

Abstract

When comprehensive curriculum revision was made in 2011 for General Education in Chubu University, the division of English Education (Language Education Program, Global Education Center) established a new educational policy and has been providing education based on it and reporting the results as measured by the achievement tests, the freshman test, and the proficiency test. In the spring semester in 2020, however, because of the spread of COVID-19, classes were held online. At the end of the spring term in 2020, we conducted a questionnaire survey of teachers in charge of the "English Skill I" classes and we report the results of it. We also report the results of questionnaire surveys of students taking online classes which were conducted in some classes.

Key words

English Education, Online Classes, Questionnaire Survey

2020年度春学期における未修外国語科目の遠隔教育
－中国語・韓国語を中心に－

澁谷　鎮明[*1]・和田　知久[*2]

要　旨

本稿は、2020年度春学期における本学の未修外国語科目について、中国語と韓国語科目を事例としながら、これら科目のコーディネータを務める筆者らがいかに対応し、遠隔教育を実施したのかについて記録し、考察を加えようとするものである。中国語については、新入生指定履修科目の見直しに伴い一部科目の履修時期を変更する対応を取るとともに、科目担当者間の情報共有と不安や疑問解消のために打合せ会を実施した。また、学部教育科目の中国語科目に関する科目担当者への聞き取りをもとに、クラス規模、遠隔授業での工夫や問題点をまとめている。一方韓国語は、科目コーディネータが科目担当者の要望や可能な授業方法を把握し、それに合わせて比較的容易な課題配信を中心に遠隔授業を行った。一部科目は韓国語を母語とする講師によるオンライン授業を交えた形態へと移行した。

キーワード

未修外国語、中国語、韓国語、外国語教育、遠隔教育

1　はじめに

本稿は、2020年度春学期における本学の未修外国語科目について、中国語と韓国語科目を事例としながら、これらの科目のコーディネータを務める筆者らがいかに対応し、遠隔教育を実施したのかについて記録し、考察を加えようとするものである。

2020年度春学期は、新型コロナウイルスの感染拡大の影響で、日本のほとんどの大学において、否応なしに急遽遠隔教育を行わざるを得なくなった。もちろんそれ以前に遠隔教育の資源や経験を積んでいた大学や学部はあったであろうが、多くの場合様々な試行錯誤を行いながら、授業を成立させるよう努力することとなった。

本学の場合、3月末のオリエンテーションは実施したものの、4月1日の入学式を中止するとともに、開講日を5月7日に延期した。その上でごく一部の授業以外は遠隔授業で行われることとなった。

遠隔授業になったのは、本稿で取り扱う語学の授業も同様であり、4月中に急遽準備し授業に臨むこととなった。この際に筆者らは自分の講義する科目以外に非常勤講師の担当を含む中国語、韓国語科目のコーディネータを務めているため、授業内容の調整も行った。

本稿で扱う「未修外国語」は、多くの学生が大学で初めて学習する、一般的に日本の中学高校では教えない外国語を指す。これら未修外国語の場合、おそらく遠隔教育を行うためには様々な障害があった上に、授業開始までの時間も限られていたため、かなりのハードケースであったと言って良いだろう。

そもそも外国語の授業はネイティブスピーカーを含む非常勤講師が担当するケースが多い。これは本学に限らず多くの大学でも同様の構造である。そのため2020年度春学期にコーディネータは短い時間で方針を決め、講義を担当する非常勤講師全員に連絡を取り、遠隔教育が行われるように手配を行うこととなり、かなりな調整が必要であったと言える。

さらには、急遽遠隔授業に移行しようとする場合、それ以外にも障害が存在する。例えば未修外国語ということで、本来学生が声を出す発音練習なども必要であり、このような作業をいかに確保するのかは問題である。また中国語と韓国語の場合は、漢字の簡体字や独自のハングル文字を用い、しかもデジタルの文字入力方法も独特であることから、学修管理システム（LMS）を用いた学習や課題提出が困難であるなどの問題がある。2020年度春学期には、個別の授業内容に加え、これらの点についても解決する必要が生じた。

このような、やや特殊な状況下での遠隔教育への対応を整理し記録しておくことは、今後の教育研究における資料として重要と考える。同時に、通常の状態で

＊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

は気づかない、教育システムの問題や実情に気づく契機になるのではないかと考える。

なお本稿では、上述の問題点をどのように乗り越えたのかにも留意しながら、中国語については共著者の和田が担当し、韓国語については澁谷が執筆したのちに整理・考察を加えることとしたい。

2　2020年度春学期中国語科目における遠隔教育

2.1　国際学科の中国語カリキュラム

国際学科の学生にとっての「第１外国語」は英語であるが、「第２外国語」は他の学部と同様に、全学共通教育科目の外国語教育科目から中国語、韓国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ポルトガル語の選択が可能である。ただし、中国語については「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、未修者を対象とした「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、英語に次いで充実しており、国際学科の外国語教育の特徴の一つとなっている。

例年の履修オリエンテーションでは、中国語を準専門的に学びたい学生には「中国語Ａ」を履修するよう指導している。また、「学科基礎科目」では、中国語の発音・表現・文法的な基礎知識を身につけることを目標とする一方で、「学科専門科目」は「アドバンスト中国語科目」として、中国語の発音や文法を基本的に理解している者が、さらに高度な中国語運用能力を学修することを目指している（**表１**）。

表１　国際学科において受講可能な中国語科目一覧

	学期	学科基礎科目・中国語科目	学科専門科目・アドバンスト中国語科目	全学共通教育科目・外国語教育科目
１年次	春	中国語 A		
	秋	中国語 B		中国語入門 Ⅰ
２年次	春	中国語 C	ビジネス中国語 A	中国語入門 Ⅱ
	秋	中国語 D	ビジネス中国語 B	
３年次	春		資格中国語 A	実践外国語 A
	秋		資格中国語 B	実践外国語 B

※「中国語Ｃ／Ｄ」「中国語入門Ⅰ／Ⅱ」「実践外国語Ａ／Ｂ」は週１コマ。その他科目は週２コマ。「中国語Ａ」履修者には、内容的に重複するため「中国語入門Ⅰ／Ⅱ」の履修は勧奨していない。全学共通教育科目の本来の開講年次としては「中国語入門Ⅰ／Ⅱ」は１年次に、「実践外国語Ａ／Ｂ」は２年次に設定されている。

2.2　2020年度春学期当初の状況とコーディネータの取った対応

筆者は2020年度には学科主任補佐と学部中国語科目のコーディネータを兼務していたため、双方の職掌分野の線引きが曖昧な部分があるが、2020年度春学期に出来した状況とそれへの対応としては、「新入生履修科目指定の再検討にともなう臨時のカリキュラム変更」と「学部中国語科目担当非常勤講師の疑問や不安の解消」がある。

なお、筆者は「全学共通教育科目」のコーディネータではないため、本稿では「学部教育科目」の中国語科目に限っての言及となる。

2.2.1　新入生履修科目指定の再検討にともなう臨時のカリキュラム変更

４月15日の大学協議会での決定を経て、４月29日に実施が予定されていた新入生対象の学科オリエンテーションは対面では実施しないことが学部教授会（メール審議）にて伝達された。併せて、本来１年生春学期の履修科目は、学科による「指定科目」と「選択科目」から構成されているが、今学期に限り学科が全ての履修科目を指定して、教務支援課により一括登録することになった。例年なら国際関係学部では、１年生春学期の「選択科目」として「経済学概論」「中国語Ａ」「パセオコンテンツＡ」を設けているのだが、上記の決定を受けて、学科主任と主任補佐を中心として検討を行い、全新入生が遠隔方式で受講しても対応可能であると判断したことから、「経済学概論」を指定科目に加えることになった。

次の課題として、新入生を対象とした「中国語Ａ」をいつ、どのように開講するかを検討しなければならなくなった。「一学期ずらして秋学期からの開講」と「一年間ずらして次年度春学期に開講」の２つの候補があったが、今後の学年進行も踏まえて検討した結果、「一年間ずらして次年度春学期に開講」することに決定した。その理由としては、中国語が未修外国語であるため、発音指導や基礎的な文法事項解説などといった学習内容は対面授業のほうがより丁寧に教授できること、一学期ずらすよりは臨時の大幅なクラス増を回避できること、コロナ禍が秋学期以降も継続する可能性があることなどが挙げられる。

ただし、「中国語Ａ」にはごくまれに２年生以上の履修者もみられ、彼らが春学期に受講できないのはカリキュラム上適切ではないと判断したため、不開講とはしなかった。大学生活に慣れているはずの２年生以上で、少数の受講者であれば対応可能であると考えたからでもある。結果として、2020年度春学期の「中国語Ａ」は不規則的な開講をすることになってしまった。

2.2.2　中国語科目担当者による打合せ会

４月14日付けの副学長（教育担当）名義の教務支援課からのメールによって、語学科目のすべての授業についてはクラスの大小にかかわらず原則として初回から遠隔授業とするとの通知があった。

遠隔授業には、メールなどと並んでLMS（学修管

理システム）の使用が必須となるが、非常勤講師の中にはこれまで本学のLMSを使用したことがないために不慣れであったり、遠隔授業実施全般に対して不安や疑問を抱えているように見受けられた。それらの共有と解消を目的として、４月23日に非常勤講師を含めた中国語科目担当者全員による打合せ会を対面形式で開催した。

２時間程度の打合せ会には、学部の中国語科目を担当する非常勤講師３名全員と「中国語Ａ」を担当する専任教員２名が参加した。会では授業実施に必要な資料として、授業計画をより詳細に記載している冊子『2020年度中国語科目授業参考資料（改訂版）』と、教務支援課からすでにメールで送付されている遠隔授業実施に関する文書３点を改めて配付した。冒頭に上記資料に基づいて、2020年度春学期の授業実施に関する大学の方針と、新入生指定科目から「中国語Ａ」を除外し、翌年度の新入生とともに受講させることを含めた学部の方針を改めて参加者に伝達した。それからそれぞれの教員が担当する「中国語Ａ」「中国語Ｃ」「資格中国語Ａ」の遠隔方式による授業方法について話し合うとともに、担当者が現時点で抱えている不安や疑問を積極的に聞き出すよう心がけた。そこで決定された授業方法の詳細については次項に譲る。

打合せ会を開催して確認できたことがいくつかあった。一つは、教務支援課からのメール連絡が必ずしも上手く機能しておらず、授業方法全般についての本学の方針をよく理解していない非常勤講師がいたことである。その理由として、非常勤講師は採用時に連絡用としてメールアドレスを登録しているが、登録から時間が経過してしまい、そのメールアドレスがすでに使用されなくなっていたようである。本来は非常勤講師本人が留意すべきことではあるが、コーディネータとしては、共有すべき情報の「圏外」に科目担当者がいるかも知れないことを常に想定すべきである。二つは、非常勤講師から他学の対応についても状況を聞き取ることができたが、本学の対応が特に混乱、遅滞している訳ではなかったことだ。コーディネータとしては新学期の授業実施体制が整わないことに焦燥を感じていたが、科目担当者の不安と疑問を丹念に洗い出して対応することが解決の近道だということを再認識した。三つは、想定されたこととはいえ、非常勤講師にとっては大学によって異なるLMSやWeb会議システムに対応することが、非常に大きな負荷となっていることが分かった。

2.3　授業科目ごとの対応

国際関係学部では中国語教育委員会（当時は仮称。2021年度より正式発足）を発足させ、2021年２月26日に第１回会議を開催した。本項の記載は、一部表現を改めた部分もあるが、その際に専任教員４名に対して依頼した2020年度に各自が担当した中国語科目についてのアンケートへの回答に基づいている。また、「中国語Ｃ」についての記載があまりにも簡略であるのは、非常勤講師が単独で担当した科目であったのと、途中で退職してしまったため、詳細に聞き取る機会を失ったからである。

なお、遠隔授業方法の呼称については、講義動画等を用いて受講者が都合の良い時間に受講できる「オンデマンド型」と、固定された時間にZoomなどのWeb会議システムを用いて授業を行う「同時双方向型」とを用いる。以下に授業科目ごとに、クラス規模、遠隔授業での工夫や問題点を記す。

2.3.1　中国語Ａ

本科目は中国語を準専門的に学びたい学生を対象とした「学科基礎科目」の「中国語科目」である。週2コマで２クラス開講。３名の担当者（非常勤講師２名と専任教員１名）がペアを組む。受講者は、クラス１が１名、クラス２が２名であった。

例年であれば、『中国語科目授業参考資料』に記載された進度に基づき、授業方法は担当者の裁量に委ねていた。先述の４月23日に開催した打合せ会では、2020年度春学期は、非常勤講師の意向を確認した上で、教材を開講２クラスで統一的に使用することにし、そのために必要とされるGoogle Driveを用いた教材の共有方法や、授業期間中の連絡体制などについて決定した。本科目は、主にオンデマンド型、部分的に同時双方向型で実施した。担当者の専任教員が作成した授業資料に音声をつけた動画を、YouTubeにて限定公開して受講者に閲覧させた。課題についてはPDF化したものを配布し、印刷して課題に取り組むよう指示した。それに追加した独自の課題をCoursePower経由で公開して取り組ませた担当者もいた。また、Web会議システムGoogle Meetを用いて授業を行うことができた専任教員は、学生の発音指導も行うことができた。

授業開始直後には遠隔授業への導入で手一杯となり、（例年の対面授業であればできているはずの）PCや携帯端末で中国語を入力するために必要な設定について指導することができなかった。また、専任教員が授業資料の動画を日程的に余裕を持って作成することができず、担当者間での情報共有に齟齬をきたしてしまい、コーディネータが間に入り調整を行うことがあった。

2.3.2　中国語Ｃ

本科目は中国語を準専門的に学びたい学生を対象と

した「学科基礎科目」の「中国語科目」であり、2年次以上を対象とする。週1コマで1クラス開講し、1名の担当者（非常勤講師）が担当した。受講者は27名で、オンデマンド型で実施した。CoursePower経由で教科書に準拠した自作教材を公開し、課題を回収した。ビデオの配付は行わず、テキストベースの授業資料を配付していた。

2.3.3　ビジネス中国語Ａ

本科目は「学科専門科目」の「アドバンスト中国語科目」であり、初級ビジネス会話の演習を中心とした授業と、相応レベルの文法と語彙を用いた作文を中心とした授業から構成され、授業内容と使用テキストは担当者で異なる。2年生以上を対象とし、週2コマで1クラス開講している。2名の担当者（いずれも専任教員）がペアを組む。受講者は15名であった。

いずれもWeb会議システムDing Talkを用いた同時双方向型で実施。Ding Talkのビデオ通話機能だけでなく、ファイル配布機能をCoursePowerと併用した。受講者の手許が見えるようビデオ画面をオンにさせるなどの工夫をして、オンラインでも試験を実施した。

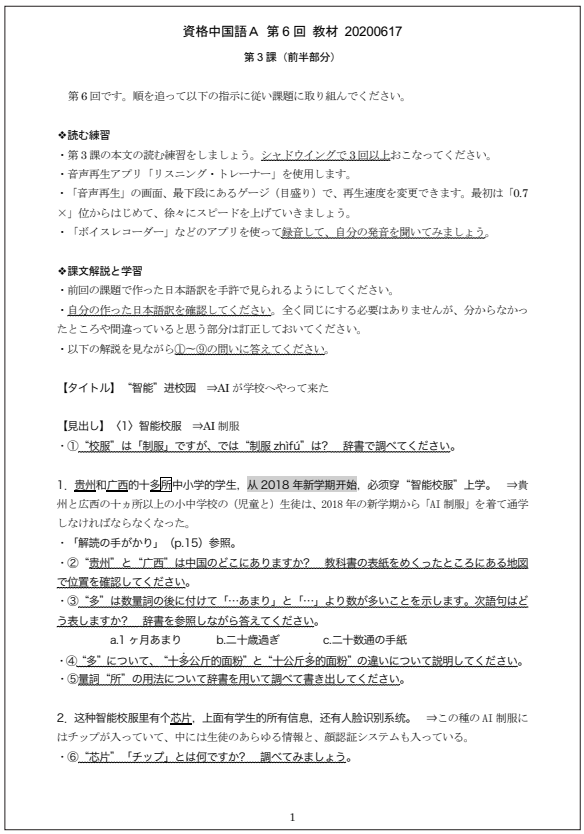
授業終了後10分以内にメールにて課題を提出させたり、授業内容の理解が不足している学生に対して個別指導を行ったりと、同時双方向性を活かす工夫を行ったとのことである。しかしながら、それでも個別の発音指導が困難であったようだ。

2.3.4　資格中国語Ａ

本科目は「学科専門科目」の「アドバンスト中国語科目」であり、検定試験対策としての問題演習を中心とした授業と、検定試験出題を意識したレベルの論説体の文章読解を中心とした授業から構成され、週2コマで1クラス開講している。2名の担当者（専任教員〔筆者〕と非常勤講師）がペアを組む。受講者は14名であった。

いずれもCoursePowerを用いたオンデマンド型で実施し、ビデオ配信は行っていない。PDFで配付する授業資料（**図1**）を順にたどって取り組めば、対面授業の段取りをなぞる形になるよう意識して作成した。文章読解では徹底的に辞書を引かせるよう工夫し、単に「知識の提供」で終わらぬよう「自分で調べて確認」できることを意図して教材を新規に作成した。また、教科書指定のアプリが提供されており、再生速度の変更が可能であるため、教科書の本文の音声を聞かせて朗読（シャドウイング）練習をさせた。

ただし、聞き取り、発音のチェックと指導に苦労した。発音チェックは朗読したものをPCや携帯で録音し、ファイルをCoursePowerに提出させた。自主的な発話練習については断念せざるを得なかった。最終回のみはZoomで対面に準じた形式で行うことができた。



資格中国語Ａ 第６回 教材 20200617

第３課（前半部分）

第６回です。順を追って以下の指示に従い課題に取り組んでください。

❖読む練習

・第３課の本文の読む練習をしましょう。シャドウイングで３回以上おこなってください。
・音声再生アプリ「リスニング・トレーナー」を使用します。
・「音声再生」の画面、最下段にあるゲージ（目盛り）で、再生速度を変更できます。最初は「0.7×」位からはじめて、徐々にスピードを上げていきましょう。
・「ボイスレコーダー」などのアプリを使って録音して、自分の発音を聞いてみましょう。

❖課文解説と学習

・前回の課題で作った日本語訳を手許で見られるようにしてください。
・自分の作った日本語訳を確認してください。全く同じにする必要はありませんが、分からなかったところや間違っていると思う部分は訂正しておいてください。
・以下の解説を見ながら①～⑨の問いに答えてください。

【タイトル】 “智能”进校园　⇒AI が学校へやって来た

【見出し】〈1〉智能校服　⇒AI 制服
・①“校服”は「制服」ですが、では“制服 zhìfú”は？　辞書で調べてください。

1. 贵州和广西的十多所中小学的学生，从 2018 年新学期开始，必须穿“智能校服”上学。　⇒貴州と広西の十ヵ所以上の小中学校の（児童と）生徒は、2018 年の新学期から「AI 制服」を着て通学しなければならなくなった。
・「解読の手がかり」（p.15）参照。
・②“贵州”と“广西”は中国のどこにありますか？　教科書の表紙をめくったところにある地図で位置を確認してください。
・③“多”は数量詞の後に付けて「…あまり」と「…」より数が多いことを示します。次語句はどう表しますか？　辞書を参照しながら答えてください。
a.1 ヶ月あまり　b.二十歳過ぎ　c.二十数通の手紙
・④“多”について、“十多公斤的面粉”と“十公斤多的面粉”の違いについて説明してください。
・⑤量詞“所”の用法について辞書を用いて調べて書き出してください。

2. 这种智能校服里有个芯片，上面有学生的所有信息，还有人脸识别系统。　⇒この種の AI 制服にはチップが入っていて、中には生徒のあらゆる情報と、顔認証システムも入っている。
・⑥“芯片”「チップ」とは何ですか？　調べてみましょう。

1

図１　資格中国語Ａの教材例（第６回の一部）

遠隔授業では、PCの操作やCoursePowerの使用など、授業参加にたどり着くまでのプロセスが複雑になってしまう。本科目では、授業指示から課題提出までの「授業本体」部分に関する指示を、書式なども含めてできるだけ分かり易くなるよう留意した。

この科目のみならず、上記の中国語科目全てに共通して問題であったのが、本学で標準となっているCoursePowerが中国語に対応していないことである。2020年度より急遽導入されたGoogle Suite for Educationでは多言語対応が可能であるため、幸い「資格中国語Ａ」においては、各課の学習後に行う小テストを、同システムを用いて実施することができたが、受講者にとってみれば繁雑であったことと思われる。また、非常勤講師にとってもさらに別のシステムへの習熟が求められたことは苦痛であったようで、「中国語Ａ」でのGoogle Drive導入を除いては、同システムを試みた者はいなかったようである。

2.4　小結

非常勤講師を含めた全ての教授者と受講者にとって、遠隔授業の実施は大きな負担であった。2020年度春学期のような状況下では、Web会議システムの有用さ

は理解していても、まずは授業を成立させることを最重要視すべきであると考える。教授者、受講者双方にとって、「敷居の低い」デジタル化から段階的に進めていくべきだが、2020年度春学期の中国語科目の実施についていえば、導入と基礎的な能力向上に費やされた。

各講師や授業ごとでの対応としては、細かな問題点は残しつつも、全ての授業担当者の獅子奮迅の活躍により2020年度春学期の中国語科目はつつがなく実施されたと言えよう。この経験は、2021年度の遠隔授業のレベル向上に結びついている。

コーディネータには通常、学科執行部による授業編成に助言したり、授業進度や内容を記した冊子『中国語科目授業参考資料』を作成したり、学期開始前や終了間際の情報共有や成績評価関連の連絡を行ったりという役割がある。2020年度春学期のような「非常時」には、非常勤講師の疑問や不安を積極的に聞き取り解消する窓口としても、コーディネータの果たす役割が重要であることが改めて確認できた。

新入生の指定科目から「中国語Ａ」を除外したことにより今後発生するイレギュラーなカリキュラム進行については、開講クラス数や履修指導の面で難しい対応が迫られている。2021年度春学期の「中国語Ａ」の開講クラス数決定のために、２月に１年生（2020年度入学生）対象に履修希望のアンケート調査を行った。約60％の回答率であったが、履修の可能性が高い学生が約30％（24名）いることが判明した。実際に2021年度春学期に履修した2020年度入学生は24名であった。中国語の履修をもとから希望しない学生はアンケートにも回答していなかったと考えれば、信頼度の高いアンケート結果であったと言える。同様の履修動向希望調査は2022年度以降の開講クラス数を決める際にも役に立つのではないかと思われる。少なくとも2023年度までは綱渡りのような科目運営が強いられることとなる。

3　2020年度春学期韓国語科目における遠隔教育

3.1　本学における韓国語教育

本学の正式な韓国語教育システムは、上に述べた中国語に比して圧倒的に規模が小さく、コーディネータの専任教員（澁谷）を含め３名で担当している。

科目としては、人間力創成総合教育センター管轄の語学ＥＰ（外国語）で全学共通教育科目として開講されている「韓国語入門Ⅰ・Ⅱ」（それぞれ週１回・１単位）がある。また国際関係学部の専門科目として「韓国語Ⅰ・Ⅱ」（週２回・２単位）が開講されている。これ以外にも国際関係学部の一部の科目において、韓国語を用いて韓国社会や東アジアの国際関係を学ぶ内容のゼミナールがある。

上記のうち、本稿では筆者のうち澁谷がコーディネータを行っている「韓国語入門Ⅰ・Ⅱ」、「韓国語Ⅰ・Ⅱ」について述べたい。前者は初心者から初中級クラスで、後者は初中級となる。また初心者クラスである韓国語入門Ⅰのみ一学期に３クラス開講され、比較的受講生も多く、人数制限の40名を超えて抽選になるケースも見られる。

韓国語は多くの学生にとって未修外国語であるが、ゼロから始めた場合、たいていの場合、独特のハングル文字の読み書きから学習が始められる。日本語のひらがな、カタカナもそうであるが、韓国語も文字そのものから学ぶ必要がある言語である。多くの場合ここが韓国語学習の最初で最大のハードルである。反面日本語と韓国語は文法構造が非常に近い上、漢字起源の語が多いという類似性もある。その後が比較的容易な分、韓国語教育においてハングル文字の読み書きの学習は非常に重要であると言えるだろう（**図２**）。

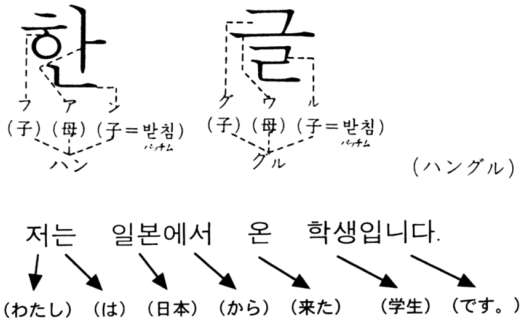


図２　ハングル文字（上）と韓国語の構造（下）
（上；『10日間のハングル』1984、下：筆者作成）

3.2　2020年度春学期の開始前の状況と問題点

コロナ感染拡大のため、2020年度春学期の韓国語科目は全て遠隔授業となった。授業開始が５月の連休明けとなったため、４月中にそもそも韓国語の授業で遠隔教育が可能なのかについて検討した。

まず、問題になったのは、コーディネータの澁谷、非常勤教員２名とも、それまで対面授業しか行っておらず、遠隔教育の経験がほぼ無いということであった。特に非常勤講師に遠隔授業をお願いする立場の筆者に遠隔授業の経験がなかったことは、第一に乗り越えなければならない問題と思われた。

また一方、国際関係学部専門科目である韓国語Ⅰ・Ⅱの担当者で、韓国語の母語話者である非常勤講師Ａ氏は、対面授業についてはベテランであり極めて高い能力を持っているものの、メールも含めコンピュータを日常的にほとんど使用していないことが判明した。なお全学共通科目の韓国語入門Ⅰ・Ⅱを担当している

非常勤講師Ｂ氏は、メール等は問題ないものの、CoursePowerなどのLMSや、Zoom等のWeb会議ツールの使用経験がなかった。

さらに、未修かつ独自の文字を学ぶ韓国語教育ならではの問題も浮上した。これは初めてハングル文字を学ぶ学生にとって、Web上で文字の入力をすることが非常に難しいということである。すなわち、ハングル文字の入力は、ちょうど日本の「かな入力」のような独自のキー配列があり、日本語のアルファベット入力に該当する方法がほぼ使われていない。

そうすると、たとえば授業でハングル文字の書き取りや作文の授業を行い、課題を提出させる際にLMSの課題提出機能を使おうとしても、受講生は直接入力ができず使用できないことになる。

3.3　コーディネータの対応と授業運営

上述のような状況を踏まえ、非常勤講師と密接に協議しつつ、早急に授業スタイルを確定・実施することが必要になった。2020年度春学期はコーディネータ自身の能力も勘案し、非常勤講師の過剰な負担とならぬよう、なるべく「ローテク」かつ容易な手法で、授業を実施することとした。

偶然春学期にはコーディネータの韓国語の授業が無かったことから、もっぱら非常勤講師のフォローを行うこととした。またコーディネータは、遠隔教育について経験が不足していたため、学部で行われた授業講習会に積極的に参加し、各種の遠隔教育手法について講習を受けるとともに、遠隔教育に関する様々な情報収集を行うように努めた。

3.4　授業科目ごとの対応

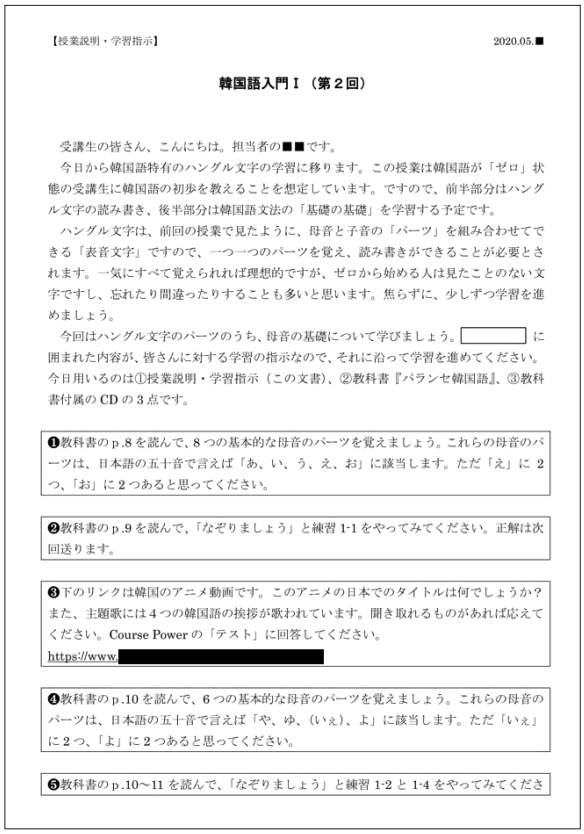
3.4.1　韓国語入門Ⅰ・Ⅱ

全学共通教育科目「韓国語入門Ⅰ・Ⅱ」については、担当の非常勤講師Ｂ氏とのメールによる打合せの結果、教科書を使用する学習指示を作成し、毎回メール配信する方法を取った。これは主として教科書を用いた自習を指示するとともに、教科書内の練習問題に回答する課題を課し、これを提出させて出席と評価に用いた。

図３は、その際に配信した学習指示書のモデルの一部である。遠隔授業に関する説明の後に、教科書を用いた自習の指示があり、中には韓国アニメ番組のオープニング動画サイトのリンクがあり、「この韓国語アニメの邦題は何か」など、教科書を離れた課題も出し、自習が単調にならぬようバラエティを持たせている。

授業開始後、全学共通授業のため受講生が「後回し」にしたためか、クラスによっては授業開始直後に一時的に６割の学生から反応がなく、対応を迫られた。幸いＢ講師が自身のメールアドレスから受講生に直接連絡を行った結果、次第に受講生から連絡が来るようになり、何とか春学期を終えることができた。

非常勤講師の場合、複数の他大学等で授業担当のあるケースも多く、その場合、大学ごとに異なる事情に苦労することも多いようである。そのため基本的には講師側の希望を尊重する姿勢も必要であり、一方的にコーディネータが要望を通せない部分もある。本学で推奨のあった「一部オンライン」等、非常勤に頼みやすい「軽めの」遠隔授業方法の検討も必要であるだろう。



【授業説明・学習指示】　2020.05.■

韓国語入門Ⅰ（第２回）

受講生の皆さん、こんにちは。担当者の■■です。

今日から韓国語特有のハングル文字の学習に移ります。この授業は韓国語が「ゼロ」状態の受講生に韓国語の初歩を教えることを想定しています。ですので、前半部分はハングル文字の読み書き、後半部分は韓国語文法の「基礎の基礎」を学習する予定です。

ハングル文字は、前回の授業で見たように、母音と子音の「パーツ」を組み合わせてできる「表音文字」ですので、一つ一つのパーツを覚え、読み書きができることが必要とされます。一気にすべて覚えられれば理想的ですが、ゼロから始める人は見たことのない文字ですし、忘れたり間違ったりすることも多いと思います。焦らずに、少しずつ学習を進めましょう。

今回はハングル文字のパーツのうち、母音の基礎について学びましょう。［　　］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。今日用いるのは①授業説明・学習指示（この文書）、②教科書『バランセ韓国語』、③教科書付属の CD の３点です。

❶教科書のｐ.8 を読んで、8 つの基本的な母音のパーツを覚えましょう。これらの母音のパーツは、日本語の五十音で言えば「あ、い、う、え、お」に該当します。ただ「え」に 2 つ、「お」に 2 つあると思ってください。

❷教科書のｐ.9 を読んで、「なぞりましょう」と練習 1-1 をやってみてください。正解は次回送ります。

❸下のリンクは韓国のアニメ動画です。このアニメの日本でのタイトルは何でしょうか？また、主題歌には 4 つの韓国語の挨拶が歌われています。聞き取れるものがあれば応えてください。Course Power の「テスト」に回答してください。
https://www.[redacted]

❹教科書のｐ.10 を読んで、6 つの基本的な母音のパーツを覚えましょう。これらの母音のパーツは、日本語の五十音で言えば「や、ゆ、（いぇ）、よ」に該当します。ただ「いぇ」に 2 つ、「よ」に 2 つあると思ってください。

❺教科書のｐ.10～11 を読んで、「なぞりましょう」と練習 1-2 と 1-4 をやってみてくださ

図３　韓国語入門Ⅰ・学習指示書モデル

3.4.2　韓国語Ⅰ・Ⅱ

他方、国際関係学部専門の韓国語Ⅰ・Ⅱについては、Ａ氏とも繰り返し電話連絡にて打合せを行った。その結果受講生に上記の韓国語入門Ⅰ・Ⅱのような教科書を用いた学習指示書をメールにて送付しつつ、Google Classroom中のMeetを用いてのオンライン授業を行うやや変則的な授業形態に落ち着いた。

これは、国際関係学部の遠隔授業講習会で、ある大学の未修外国語の遠隔教育についての情報を得て、これを応用したものである。その大学では未修外国語について専任教員が遠隔授業や課題配信を行い、ネイティブスピーカーの非常勤講師は受講生の発音のチェックをするというように、いち早く分業をする体制を取ったというものであった。

また当時参考とした名古屋大学教養教育院ウェブサイトの教員向けの遠隔授業情報に、教員側からの様々な遠隔教育の難易度が示されていた。それによると、遠隔教育に不慣れな講師がいた場合、対面授業と同様のことをする、授業録画の配信やオンライン授業のほうが課題配信やオンデマンド型の授業よりも容易であるとのことだった。

これらの情報を参考としながら、教科書を用いた学習指示書のメール配信とそれによる課題提出に加え、韓国語の母語話者であるA氏によるオンライン会話レッスンを30分程度行った。

このオンライン会話レッスンについては、A氏が自宅でのオンライン授業実施が困難であるということだったので、大学に来校してもらった。コーディネータは、教室とコンピュータを準備するとともに、A氏が授業する際には同じ教室にスタンバイした状態でGoogle Meetにて実施した。

これはA氏が大学近辺に居住し自家用車で大学に直接来ることが容易であったために、偶然可能であったかもしれない。なお授業は5月下旬から上記レッスンを実施し始めた。ネット接続の問題がある受講生も複数いたため、当初は希望者のみが参加する「インセンティブ課題」として会話レッスンを行った。この状態でも、半数を超える受講生が参加した。またベテランで対面授業のスキルの高いA氏の能力はオンラインでも遺憾なく発揮され、受講生側も教員側も満足した授業となったようであった。

コーディネータも非常勤講師もオンライン授業が初めてであったことから、音声の問題やネット接続の問題など、よくある試行錯誤を繰り返しつつも母語話者であるA氏という「資源」を活かした「一部オンライン」の授業が行えるようになった。

3.5　小結

以上、2020年度春の韓国語授業の遠隔授業への対応を見てきたが、コーディネータを含む担当者全員に遠隔授業の経験・知識が無いという非常に危うい状況のもと、何とか授業を成立させたという状況であった。やはりメールによる課題配信には限界があることも実感できた反面、受講生がZoomなどで90分間フルに授業を視聴できているのかというような議論もあった。

非常勤講師に頼りがちな大学の未修外国語の授業においては、やはりなるべくシンプルな手法の遠隔授業の選択肢を準備する必要があることも感得した。特に未修外国語では、遠隔授業経験の少ない教員向けに、学内に簡易な共用のオンライン講義施設があっても良いのかもしれない。

4　まとめ

ここまで、中国語と韓国語科目を事例として、2020年度春学期の未修外国語の遠隔教育への対応について述べてきた。言うまでもなくコロナ禍によって、多くの科目において急遽遠隔教育を行うことになり、どの担当者にもそれなりの苦労があったと思われる。

本稿で扱った未修外国語のケースについても、コーディネータが苦労をしただけではなく、本学の教育を支えている非常勤講師も同様であり、その時点で遠隔教育に習熟しておらずともいたし方ないと考えるべきで、所与の条件をいかに把握して対応したのかが重要であるだろう。またコーディネータとしては、「緊急事態」の中で、授業を成立させることが最も重要であるという認識であった。

中国語については、新入生指定履修科目の見直しに伴い一部科目の履修時期を変更する対応を取るとともに、科目担当者の情報共有と不安や疑問解消のために打合せ会を実施した。また、学部教育科目の中国語科目に関する科目担当者への聞き取りをもとに、クラス規模、遠隔授業での工夫や問題点をまとめている。

一方韓国語は、科目コーディネータが科目担当者の要望や可能な授業方法を把握し、それに合わせて比較的容易な課題配信を中心に遠隔授業を行った。一部の科目は韓国語を母語とする講師によるオンライン授業を交えた形態へと移行した。

今回の経験を通じて感得されたのは、まず授業運営の一定程度を非常勤講師に依存している以上、彼らにも導入しやすい遠隔授業ツールを使用する方が良いのではないかということである。その際には、ITスキルの高くない教員や非常勤講師も取りこぼさない授業運営システムを心がける必要がある。また、今回の経験から、2020年度春学期のような状況下では、まずは授業を成立させることを最重要視すべきであると考える。教授者、受講者双方にとって、「敷居の低い」デジタル化から段階的に進めていくべきであると実感した。

次にコラボレーションツールについて言えば、CoursePowerなどは、導入から時間をかけて本学に個別化最適化を進めてきたのは重々承知しているが、Microsoft TeamsやGoogle Suite for Educationのようなよりメジャーなツールを導入することで、非常勤講師への導入もハードルが下がるのではないか。

また、中国語科目と韓国語科目の状況を対比すると、本学の中国語教育は、科目数でも、教育にかかわる講師の数でも、韓国語よりも圧倒的に規模が大きいことが見て取れ、それが遠隔教育への対応にも影響があるように思われる。特に中国語の打合せ会が非常に早い時期に実施できたことは、平素からコーディネータを

中心に多数の教員が緊密な連携を取っている証左といえる。また専任教員が複数いることも良い方向に働いていたように思われる。

他方、両言語とも「緊急事態」に対応する過程で、否応なしに様々な局面に遭遇したことから、コーディネータや担当者は、それなりの経験を積み、一つ上のレベルに到達できたようにも感じられる。これを契機にコロナ後の「新常態（ニューノーマル）」を意識し、遠隔・対面両方に対応可能な教材作り、授業運営を検討すべきであるだろう。

謝辞

本研究は、2020年度中部大学特別研究費ＣＰ「未修外国語科目の遠隔教育に関する研究：中国語・韓国語を中心に」の支援を受けて行われた。

参考文献

『10日間のハングル：気になるコトバのいちばんやさしい入門書』、1984、JICC出版

中山紀子・大澤肇「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－」、2020、中部大学教育研究20、pp.79-91

Remote Education of Unlearned Foreign Language Subjects in the Spring Semester of 2020: Focusing on Chinese and Korean

SHIBUYA Shizuaki*1 and WADA Tomohisa*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

This paper examines and considers how remote education was conducted in unlearned foreign language subjects in the spring semester of 2020. As the authors are Chinese and Korean subjects coordinators, we will discuss the situation of these subjects. For Chinese courses, the curriculum was adjusted for temporary changes in designated courses for new students. The coordinator also held a meeting to share information and resolve questions. Additonally, based on interviews with Chinese teachers, ideas and problems in remote lessons were summarized. Conversely, for Korean, the subject coordinator solicited the instructor's request and possible lesson methods. Accordingly remote lessons were conducted using a relatively easy method of task distribution. Some subjects have shifted to partial online lessons with native speakers.

Key words

Unlearned Foreign Language, Chinese, Korean, Foreign language education, Remote Education

リベラルアーツ・パイロット授業の報告
－創造的リベラルアーツセンター（CLACE）発足に際して－

鈴木　順子[*1]

要　旨

創造的リベラルアーツセンターの発足にともない、本学においてリベラルアーツ教育が始動した。持続可能社会実現のため総合的な人間力を養うことを目的とするリベラルアーツ授業は、調査・発表・ディスカッションといった学生の主体的授業参加の方法をとって行われる。本稿では、パイロット授業２つを紹介し、リベラルアーツ授業の現状と課題を検討する。取り上げるのは、「環境と生活」（細田衛士・石井洋二郎）、「芸術と社会」（石井洋二郎・鈴木順子）の二授業である。

キーワード

リベラルアーツ、ディスカッション、人文知、主体的参加、新しい教養教育

1　はじめに

2021年４月１日、本学に創造的リベラルアーツセンター（Creative Liberal Arts Center：略称CLACE）が発足した。これは、「知識・経験・思考・視野」という４つの限界から学生たちを解放し、持続可能な社会の実現に向けて、複雑な課題解決に積極的に貢献できる総合的な人間力を養うことを目的とした新たな組織である。したがって、センターが実施する授業は、これまでの一般教養教育で行われてきた大教室での一方向的な講義方式とは異なり、比較的少人数（30人以下）で行われ、かつ調査・発表・ディスカッションという学生が主体的に関わる双方向的方法をとって展開することを目指している。

このような新しいリベラルアーツ教育は、世界的に見れば、行き過ぎた専門教育への危機感から、すでに1990年頃より要請が高まり、この30年来多くの高等教育機関で実施され重要な教育方法と認められてきた。日本では90年代後半に教養学部解体などの世界と逆行する流れが一時期あったものの、現在では、多様化する世界において活躍できる責任ある21世紀的市民を育てる上でリベラルアーツ教育は不可欠と考える教育機関は増え、すでに大きな流れとなっている。本学も全国的なリベラルアーツ教育の拠点となるべく、文理の枠組みを越え問題意識を共有する教員が集まり、CLACEが発足したところである。

従来型の一般教養教育との大きな違いを具体的に言えば、１）多くの知識を与えることを目的としない、２）正解が決まっていない問いや答えが１つではない問題に取り組む、３）授業の主役は教員ではなく学生である、ということである。

こうしたリベラルアーツ教育を行うにあたって、教員の側に、不慣れからくる疑念、拒否反応があるのは当然といえよう。それらを少しでも軽減できればと思い、2021年度春学期に行われた２つのリベラルアーツ授業について報告する。網羅的・包括的な報告というよりは、15回のうちそれぞれ１回だけを取り上げて具体的、スケッチ的に描写する報告である。読者において少しでもリベラルアーツ教育に対する不安が軽減されれば、本稿の目的は達せられたことになる。

CLACEは現在、全学共通教育科目として「リベラルアーツ教育科目」を準備中で、その正式スタートは2024年度の予定である。それに先立ってすでに行われているパイロット授業の中から、今回は「環境と生活」（細田衛士・石井洋二郎）、「芸術と社会」（石井洋二郎・鈴木順子）について報告する。

本稿筆者鈴木は、「環境と生活」を全回見学し、担当者両氏の許可を得た上で報告するが、文責はすべて筆者にあることをあらかじめお断りしておく。

両授業とも、対面で開始されたが、新型コロナウイルスコロナ感染状況が深刻化した時期は遠隔になった。その後感染状況が落ち着いたため、前者は対面に戻したが、後者は希望者が多かったため、そのまま遠隔を続けた。そのような学期に行われた授業の報告である。

＊1 人間力創成総合教育センター　語学教育プログラム（外国語）　創造的リベラルアーツセンター　准教授

2 「環境と生活」（細田・石井）授業について

2.1 授業内容

１つ目に紹介するのは、「特定課題教育科目」の「グローバル環境論」の枠を借りたパイロット授業で、「環境と生活」をテーマにした討論型リベラルアーツ授業である。担当者は、環境経済を専門とする経営情報学部の細田衛士と人文学部の石井洋二郎である（細田は創造的リベラルアーツセンターの協力教員、石井はセンター長）（**写真１**）。

シラバスの授業主旨・概要には、「環境問題は私たちの生活に直結している。この授業では、いくつかの具体的なテーマをめぐって、「環境と生活」の関わりについて多角的に検討する」とある。授業で扱うテーマは以下の４つであった。

① 気候を操作することは許されるか
② 原子力発電は必要か
③ 経済と環境保全は両立できるか
④ 新型コロナウイルスとの共生は可能か

これらは、他のリベラルアーツ授業同様、まず「イエス、ノーで答えられる質問」であり、かつ「答えが簡単に出せない問い」であることの両方を満たすものとして選ばれたテーマである。

15回の授業で、この４つのテーマを扱う。すなわち①～④は１つのテーマにつき３回の授業を使い、さらに最終２回の授業で、学生が選んだテーマ「脱プラスチックは可能か？」「食べ残しに罰金を課すべきか」を行った。学生が選んだテーマは１つのテーマにつき１回の授業をあてた。

2.2 授業の進め方

シラバスの具体的達成目標は以下の４つである。

（１）「環境と生活」の関わりについての基本的な知識を身につける
（２）特定の課題について自分で資料を調べ、発表できるようになる
（３）他の学生と討論することによって、自分の考えを相対化し、問題を深く掘り下げられるようになる
（４）現代に生きる私たちが直面するさまざまな課題について、自分の考えを自分の言葉で表現し、文章でまとめられるようになる

各目標に向けてどのように授業がおこなわれたかは次の通りである。

（１）新しいテーマに入るその最初の回で、細田によるパワーポイントを用いた詳細なテーマ解説がある。環境経済を専門とする細田が解説を担当し、石井が討論をリードするという役割分担ができていた。

毎回問いかけやユーモアを含んだ解説が細田によってなされた。解説後、石井による「質問がありますか？」の呼びかけに対して、必ず手が挙がり、毎回４、５名の学生が質問をしていた。

写真１ 「環境と生活」授業風景（左：石井 右：細田）

（２）細田の解説を聞かせる前に、まず担当学生に調査・発表をさせ、そのあとで細田が講評と解説を行うという回があった。その際には、担当者５名程度を決めた。コロナ禍で、調査に大きな負担をかけないよう、調べる方法は、インターネットのみで構わないとしていた。ただ、中にはしっかりと関係図書を読んだり、またパワーポイントを自主的に作って発表したりする学生も見られた。

（３）討論時のファシリテータは石井がつとめ、質問を投げかけたり、学生の意見をまとめて議論を導きやすくしたりしていた。

（４）①～③のテーマが終わるごとに小レポートを提出させ、その中で優れたものを３、４点ピックアップして、優れている点、直した方がよい点を詳しく石井が解説した。名前は匿名にし、添削内容も含めて、全文をプリントアウト配布、もしくは画面共有していた。接続詞や熟語の選び方、論理の展開の仕方など、構成から細部に至るまで丁寧に行っていた。それをテーマが終わるごとに繰り返すことで、次第に提出されるレポートの全体のレベルが向上していた。

規定は400～600字だが、中には、かなり長文のレポートを出す学生もいた。例えば「②原子力発電は必要か」のレポートには、原発賛成を唱える学生が力のこもった論を提出した。その際、細田は、その論理的一貫性のある内容を褒めた後で、以下のようなスライドを提示し（**図１**）、「賛成」「反対」の二項対立を越え、より多くの人が納得できる解決策をどのように見つけられるか、「賛成」「反対」の濃淡をきめ細かに見ることの大事さを示しつつコメントしていた。

以上のような流れで①～④のテーマが順次進んだが、ここでは、学期最後に、学生が選んだテーマ「食べ残しに罰金を課すべきか」を討論した時の授業（７月22日）を取り上げ、話し合いの内容を具体的に紹介する。

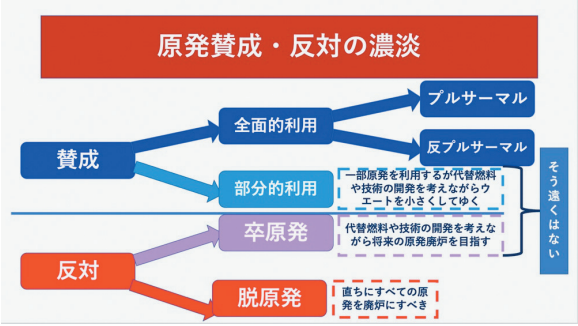


図１　「環境と生活」授業資料（細田作成）

学生が選んだテーマの回は、教員は資料を提供せず、できるかぎり学生が意見を述べる時間をとっていた。まず「食べ残しに罰金を課すべきか」を提案した学生がテーマを選んだ意図を説明した後、全員に罰金化に賛成か反対かを聞いた。賛成５名、反対11名、どちらでもない１名となった。

食べ残し罰金化に賛成の理由には次のようなものがあった。

・バイトの経験から、食べ残しは店側にとって非常に迷惑。残す人は結構いて、丸々一皿残す人もいる。そのような人には課すべきだと強く思う。（同意見複数）

石井が「飲食店でバイトしたことがある人は？」と問うと、７、８名の手が上がった。クラスの３分の１は軽く超えていた。

逆に、罰金を課すのに反対の意見には次のようなものがあった。

・（こちらもバイトの経験から）食べ残しの基準、どこからが食べ残しかを決めることが難しい。（同意見複数、ラーメン店でのバイト経験者が強調）

・フードコートでは食べ残しを自分で処理する、それも罰金化するのは面倒。

・アレルギー、宗教上の理由、食べている途中に具合が悪くなり食べられなくなる場合もある。一律に罰金を課したら人権問題になる可能性があるだろう。（同意見複数）

・（店の立場から）お金を払ってもらったのだから、さらに罰金は取りづらい。／罰金化したら店の回転が悪くなる。

・（客の立場から）お金を出したのだから、その後どうしようと勝手では。

・客の多くは残したくてやっているわけではない。残さないシステムを作るべき。システムを作っても残す場合には悪質なのでそれに罰金はありうる。

・食品ロスを減らしたいなら、他のやり方があるはず。生産調整する、バイキングをやめるなどの方がいい。（同意見複数）

・食べ残しが問題化するのは、貧困層がいるのに残すのはどうか、というモラルの問題。インスタの承認欲求のために、大盛り注文して食べないで捨てる、は確かにモラルには反するが、でも調べたらそういう人たちは少数派だから大したことはないのでは。また、店側も、食べ切れないことを前提で出し、完食したら無料という仕掛けを提供している。罰金化したらそういう「エンタメ」が全て消えてしまう。

・文化の違い。中国はマナーとして食べ残す。そういう人々もいる中、食べ残す中国の文化を否定することになる。日本で罰金化していいか？

一通り意見を言ってもらった後、細田が次のようにコメントをしそれを受けて議論が行われた。

細田：国連農業食糧機関によると、食べられるのに捨てられているものは612万トンある。豊かな国は、貧しい国への援助量のなんと２倍を捨てている。貧しい国は基本カロリーも取れていないのに、豊かな国は食べきれず捨てているということだ。食品廃棄分の問題に着目したのは大事なことだと思う。

さて、皆さんの意見をまとめてみると大きく３つに分けられ、そこから罰金化以前の改善方法も見えてくる。

１）制度（法）について

私はよくアメリカに行くが、店で食べ残すと必ずドギーバッグが出る。持ち帰り用なのだ。ドギーバッグが制度化されている。このような食べ残さない仕組みはまず大事だろう。

２）経済について

お金で人間が動くことを上手く使う。「目に余る食べ残しは罰金を申し受けます」と張り紙をする。これはアナウンス効果というものだ。実際に食べ残しを罰金化しなくてもかなり有効かもしれない。

３）文化（規範）

中国でも近年は、かなり社会において変化が見られる。食べ残しも問題化されている。

日本も、昭和30（1955）年代は豊かになり始めた時代で、その高度経済成長期には、たくさん消費し、ゴミもたくさん出すことが賞賛された時代もあった。時代や地域により価値観は異なることは念頭におくべきだろう。

罰金化については以上を考えてからその上で入ることが大事かもしれない。

学生１：中国などで、食べ残すことが文化（だった）ということがあったとしても、それを日本で尊重する必要はあるのか？その文化の違いの尊重は必要ではないのでは。

石井：確かに「郷にいれば郷に従え」ということはある。日本での常識が世界では通じないことも多々ある。文化の差異の問題というのは重要な問題。しかし違い

というのは優劣ではなくて、単純に差異。差異があることをまず認めよう。ところで、文化の差異を越えて普遍的に正しいことというのはあるだろうか。「食べ残しはいけない」というのは一見普遍的な真理のようだが、そうでもないと考える人々もいることは覚えておきたい。

細田：中国の経済には今皆が依存しているのを見ても分かる通り、経済には国境はない。しかし国ごとの文化の違いはどうするか。

話は飛ぶが、LGBTはアメリカでは結婚可能だが、イスラムでは鞭打ちになる。イスラムでは女性はヴェールを被るが、フランスは公共の場では十字架もヴェールもだめ。文化の違いから「喧嘩」になる問題は世界に多々ある。食べ残しをどうするかも文化の違いが関わってくるかもしれない、ただ食べ残しはそれほど喧嘩する問題にはならないが。

ここで見学者N先生の発言があった。

N先生：他者の文化を認めるというお話が出たが、気をつけたいのは、国ごとの純粋文化があるように錯覚すること。本当はそうでもないのだ。揺れ動き、多様性こそが文化になる時代ということだ。

学生２：日本には「もったいない」文化がある。世界でも褒められた。食べ残し問題は、日本が率先し、先頭になってやるべき事柄では。

細田：アメリカ副大統領のカマラ・ハリス『私たちの真実』は素晴らしい本だが、LGBT婚が「正義」だという。ここだけが気にかかった。では、それを認めない人は「不正義」なのか？そこだけ違和感を覚えた。ディスカッションして変えていくことが大事なので、自分と異なる意見の相手を「不正義」とするのはどうだろうか。

文化は制約でもある。そこからの飛躍、解放、ダイナミクスの大事さに気づきたい。ある時に制約にぶつかって、落ち込む、しかし制約を越えて飛躍する。そのダイナミックなプロセスはとても大事。多様性を大事にするということは、意見をぶつけ合っていくことであり、それが何より大事。楽しもう、わかってもらえないことも楽しもう。自分と違う人とも折り合うことを楽しみたい。

N先生：一言。LGBTは自然なことなので、カマラ・ハリスは「正義」と言う言葉の選び方が違っただけで良いことを言っているのではと思う。

細田：全く同意します。

学生が、自分と異なる意見の学生に対して自発的に発言したことと、それを受けた細田による話題の発展、さらにN先生と細田とのやりとりなどもあり、学期中もっとも自由で活発に、興味深い議論が行われた時間の１つとなった。

このように学生同士、教員同士の議論や、思い切った話題の飛躍・拡大も学生には大きな学びとなる。学生は、教員によって意見が異なること、教室においても答えが１つではないことを学ぶ。また、例えば「食べ残しの罰金化」の是非を考えるためには、自分の経験・知識をこえて、考慮すべき材料がたくさんあること、特に人、地域、時代によって、多くの考え方があることを知る。これらは複数の教員と多くの学生の意見表明があってはじめて納得される事柄である。

また、リベラルアーツ授業では、ある「問い」を考えているうちに、その「問い」の中にさらに「問い」を見出すことが多い。今回は「罰金化」の是非を考えるうちに、「食べ残し」そのものに対するさまざまな意見が出た。学生は自分の考えを相対化した上で、広く深く考える必要を実感しただろう。

3 「芸術と社会」（石井・鈴木）授業について

3.1 授業内容

2021年春学期に開講されたもう１つのリベラルアーツ授業は「芸術と社会」である。こちらは「人文リテラシー」の「教育をみつめて」の枠を借りたパイロット授業で、同様に討論型授業である。以下、この報告をする。担当者は、前出の石井洋二郎と人間力創成総合教育センター・創造的リベラルアーツセンター兼任の鈴木順子。細田・石井の組み合わせと比較すると、専門が近い者同士の組み合わせとなった（石井はフランス文学・思想、鈴木はフランス思想）。役割分担が難しいかと思われたが、回を重ねるうちに、それぞれの個性と経験から、鈴木がファシリテーター的な役割、石井がコメントやまとめを行う役割、となった。

シラバスの「授業主旨」は次のようである。「個人の生活を豊かにする芸術だが、社会全体の中においてその意義を客観的に論じる機会を持つことは重要であるにもかかわらず少ない。この授業では以下の４つの具体的な課題をめぐって、芸術と社会の問題を考察する」。

授業で扱うテーマは以下の４つであった。

① 芸術は社会の役に立つか
② 人は芸術なしでも生きていけるか
③ 芸術作品に優劣はあるか
④ 芸術は進歩するか

さらに、こちらも最後の２回で、授業内に学生が選んだテーマ（「幸せという感情は存在するか」「タトゥーは悪いことか」）について討論を行った。

3.2 授業の進め方

この授業について多くの方の意見を伺いたいと思い、大学企画部高等教育推進課によるFD活動重点目標

『魅力ある授業づくり』の一環として行われている「全学公開授業」に応募したところ、６月10日に、23名の学内の方に見学していただくことができた。ここではその授業回の内容を取り上げる。

それは９回目にあたる授業で、上記４テーマのうち「③芸術作品に優劣はあるか」に取り組み始めて２回目の授業であった。授業方式はzoomを使用した遠隔授業であった。

公開授業にあたって提出した内容説明書には、次のように書いた。

◆ディスカッションを取り入れた授業。一方的に教員が講義するのではなく、できるだけ自発的な授業参加態度に導くよう注意している。

◆［授業方法・教授法］まずテーマについて基本的な情報を共有した上で、受講生のうち、毎回複数の担当者が関連資料を調査し、その結果についてプレゼンテーションを行う。これを踏まえて全員で自由に質疑応答・討論を繰り返し、答えが１つに定まらない問いをめぐり思考を深める訓練をする。

◆［教室環境・私語対策など］遠隔授業であっても積極的に参加発言できるよう、zoom以外の機能（slido）も併用する。

（参考：slidoは、参加者と双方向でＱ＆Ａやライブ投票、アンケートなどを行えるWebサービス。匿名で発言しやすいこと、リアルタイムで反応が得られ参加者全体で結果を共有できることなどから、遠隔授業における受講者の授業への主体的関わりを促進する目的で使用した。）

当日の授業は以下のように進めた。

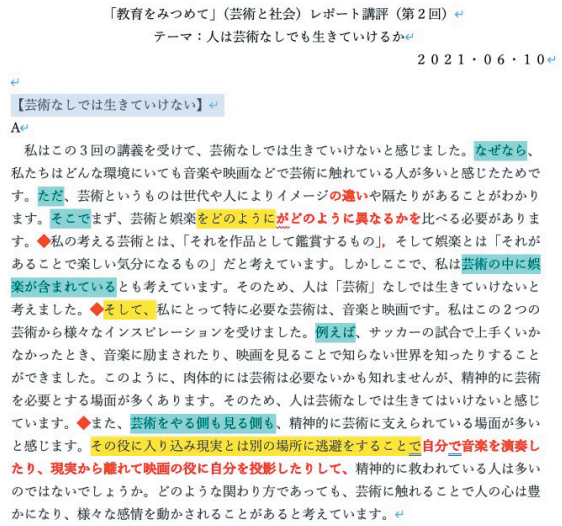
１）提出された小レポートの添削・書き方指導
２）パワーポイントで有名絵画を見比べる
３）zoom投票機能を用いて「どちらが好きか」多数決、数名に理由意見を言ってもらう
４）絵画の解説
５）ディスカッション・グループ代表による発表
６）slidoを用いてレポートや好きな絵画について意見を聞く

である。順に紹介していく。

１）小レポートの書き方指導

前週６月２日に「②人は芸術なしでも生きていけるか」について小レポートを400〜600字程度で提出してもらっていた。出されたレポートは石井、鈴木二人の教員が別々に評価し、両者とも最も高い評価を下した３点のレポートを選んで、石井が添削し（**図２**）、授業冒頭で講評するという方法をとった（細田・石井の授業と同じ方法）。

画面共有の方法を用いて、石井が添削したレポートに講評を行う。ブルーのマーカーは言葉の使い方や着眼点が優れていた部分、黄色のマーカーは直した方がよい部分、赤字は石井が提案する別の表現、言い換え、訂正、加筆字句である。


「教育をみつめて」（芸術と社会）レポート講評（第２回）
テーマ：人は芸術なしでも生きていけるか
２０２１・０６・１０

【芸術なしでは生きていけない】
A
私はこの３回の講義を受けて、芸術なしでは生きていけないと感じました。なぜなら、私たちはどんな環境にいても音楽や映画などで芸術に触れている人が多いと感じたためです。ただ、芸術というものは世代や人によりイメージの違いや隔たりがあることがわかります。そこでまず、芸術と娯楽をどのようにがどのように異なるかを比べる必要があります。◆私の考える芸術とは、「それを作品として鑑賞するもの」。そして娯楽とは「それがあることで楽しい気分になるもの」だと考えています。しかしここで、私は芸術の中に娯楽が含まれているとも考えています。そのため、人は「芸術」なしでは生きていけないと考えました。◆そして、私にとって特に必要な芸術は、音楽と映画です。私はこの２つの芸術から様々なインスピレーションを受けました。例えば、サッカーの試合で上手くいかなかったとき、音楽に励まされたり、映画を見ることで知らない世界を知ったりすることができました。このように、肉体的には芸術は必要ないかも知れませんが、精神的に芸術を必要とする場面が多くあります。そのため、人は芸術なしでは生きてはいけないと感じています。◆また、芸術をやる側も見る側も、精神的に芸術に支えられている場面が多いと感じます。その役に入り込み現実とは別の場所に逃避をすることで自分で音楽を演奏したり、現実から離れて映画の役に自分を投影したりして、精神的に救われている人は多いのではないでしょうか。どのような関わり方であっても、芸術に触れることで人の心は豊かになり、様々な感情を動かされることがあると考えています。

図２　「芸術と生活」レポート添削（石井作成）

このように丁寧に検討し、それを全員で共有することで、レポートのレベルは回を追うごとに明らかに上がっていった。

もちろん提出者全員30名弱のレポートに対し、毎回このような添削することが理想だが、教員の負担が大きすぎて無理なので編み出した方法である。同じ学生が２回以上取り上げられることはないように配慮し、学期中でみれば10〜12名、クラスの半数弱が添削を受ける。誰のレポートなのか、名前は伏せているのでわからないが、学生は他の学生がどれくらいのものを書いているか興味を持つ。これくらいを目指せば良いのか、とか、自分でもこれならできそうだ、ということを実感させ、内発的に意欲を高めることができる。効果が高い方法だと感じた。

２）絵画の比較

前週６月３日には、２つの資料を読み、芸術の中でも音楽の「優劣」について考えていた。１つは「大衆に人気のある音楽が必ずしも優れた音楽とは限らない、優れた音楽を知るためには専門家の意見を聞くことも大事だ」という評論家猪木武徳氏の主張（猪木武徳『社会思想としてのクラシック音楽』新潮選書Kindle版、2021年５月、No.4189-4190）である。他方は「大衆に人気のある音楽は基本的に優れた音楽なのだ、大衆の判断は信頼できる」という作詞家松本隆氏の文章である（『朝日新聞』2021年４月10日、「be」１、３面）。

そして「芸術作品の優劣は誰が決めるか」をめぐって、どちらの意見に賛成かをグループディスカッションし、代表者が発表した。その際出た意見は、松本隆

氏（芸術の優劣の判断は大衆が決めうる）に同意するものが多かった。

その前週の授業内容を踏まえ、今回は美術作品の優劣は決められるかの問題を考えるべく、パワーポイントを用意した。そのパワーポイントを見ながら、まずは「どちらの絵が好きか」と学生に聞くことから始める。紹介する絵は、マネ「草上の昼食」とカバネル「ヴィーナスの誕生」である（**写真２**）。どちらも1863年の作品で、現在では圧倒的にマネの作品の方が有名であるが、サロン出品時には、マネは落選し、カバネルの作品が最優秀賞を取ったという、美術史に残る曰く付きのライバル絵画同士である。

学生にはそれらの背景は一切伏せ、まず自分の美的直感でどちらが好きか決めてもらった。

写真２　「芸術と生活」授業風景（左：鈴木 右：石井）モニター画面の左がマネ、右がカバネルの絵。

３）「どちらの絵が好きか」zoom投票機能を用いて投票

どちらかというとカバネルの方が好き、とする意見が多かった。その理由を数名が自発的に発表した。

それを受けて、石井がコメントをした。

４）絵画の解説

石井：（1863年のサロンについて解説、当時はカバネルが、現代はマネが評価されていることを指摘したあと）専門家の間でも当時の人々と現代の人々とでは優劣の判断が異なることがわかっただろう。

前回は音楽について、大衆と専門家のどちらが芸術作品の優劣を決めるか、専門家と一般大衆の判断の違いということを考えたが、今回は、過去の専門家と現代の専門家、という専門家同士の判断の違いがあることを指摘したい。大衆についても同じだろう。芸術作品の優劣の評価は、歴史を通じて変わるということだ。

授業前半が終了し、10分間の休憩を挟んだ。

５）ディスカッション・発表を行う

テーマ「絵画、音楽において価値の優劣はあるか？」をzoomのブレークアウトルーム機能を用いて４、５人１組で20分間ディスカッションしてもらう。あらかじめ、取りまとめ代表者を決め、グループのメンバーは話しやすいように同じ学部同士にまとめた。

最後にグループ代表に意見を言ってもらった。価値的優劣をめぐって、１）大衆と専門家、２）歴史を通じて生じる価値判断の変化、３）客観的情報を得たことで起きる芸術作品に対する主観の変化、４）判断妥当性の有無など、考えるべき枠組みが複雑になったことを実感したことが伝わった。

今回の授業の大きな目的は、「芸術作品における価値」というのは、ある程度の優劣は決まるが、究極的に作品そのものの普遍的価値があるわけではなく、受け手の社会的背景・歴史的文脈に依ること、かなり相対的に決定されるものであることを感じて欲しいということであった。また、マネとカバネルの例でもわかるとおり、専門家の判断も時代によって変わるので、大衆における流行や人気の移り変わりとほぼ同様であることに気づかせたかった。それらを踏まえつつ、では自分がある作品を好きになるとはどういうことか、実は自分の好き嫌いの主観的判断も自分が育ってきた環境、時代や社会状況によって影響されるものであることを自覚させるという最終目標の準備段階としてなされた授業であった。今回の授業冒頭で「どちらが優れているか」ではなく「どちらが好きか」と尋ねたのも、そのほうが理由も含め答えやすいだろうという配慮と同時に、さらに、テーマ最終週に「なぜ自分は・・が好きか。それは偶然かそれとも理由があるか」を考えさせ自己の判断を相対化させたいという目的があったからであった。しかしこれらの内容は全て、教員から伝えるのではなく、ディスカッションを通して自ら感じ取らせることを目指したことが重要であった。ディスカッションの発表報告を聞く限り、ほぼ目的は達成できたのではないか。

６）slidoを用いて意見を聞く

授業の最後にwebサービスslidoを用いて、アンケートを行った。

１.「小レポートを書く上で難しいと思うのはどのような点ですか、小レポートにはどのくらいの時間をかけていますか」

２時間程度という回答が多く、また、「自分の言いたいことを人に伝わる言い方でまとめるのに苦労する」という意見が多数だった。

２.「あなたが好きな絵はありますか？心に残る絵画があれば教えてください」

思っていたよりも多数のいわゆる有名な絵画と画家の名前が次々挙がり、驚かされた（ゴッホ、ピカソ、モネ、ルノワール、ミレー、フェルメール、レンブラント、ゴヤ、ムンク、クリムト、ミケランジェロ。さらに光琳、バンクシーなど）。（翌週、これらの作品の

中から10絵画を選んでパワーポイントを作り、授業に使った。）

授業終了直前に、翌週はテーマ最終回であるので「なぜ自分は・・が好きか・・に興味がないか、それは偶然かそれとも理由があるか」を考えることにしよう、と伝えて終えた。

3.3　見学者による授業へのコメント

見学者には、特にコメントをいただきたい点として、

1．学生が自発的に発言できているかどうか

2．互いに意見を交わす中で各自の思考が深まったり変化したりしているかどうか。すなわち、勝ち負けではなく実りある討論ができているかどうか

についてコメントいただきたい旨お願いしていた。

授業後いただいたコメントシートを紹介すると、もっとも「授業方法で良かった点」は、

・レポート添削によるフィードバック（**図2**）。5割近い方（23名中11名）が良かった点に挙げた。理由は、レポートの良い部分を誉めてから指導に入る点、ワードを色分けして見やすくしていた点であった。

・学生の意見を引き出している。4割（9名）から良かったと指摘があった。理由は、声かけの工夫や役割分担による雰囲気作りであった。

・zoom投票やslidoの利用、ブレークアウトルームの使用。こちらも4割（9名）が評価した。

「改善すべき点」として指摘があったのは、ブレークアウトの利用の仕方についてだった。4名から指摘を受けた。

・ブレークアウト中の時間の使い方について、学生の発表の仕方についてそれぞれもっと指導があって良い

・ブレークアウトで意見が言いっぱなしになっているのではないか、などであった。残念ながらまだまだ学生同士のかみ合った「実りある討論」は達成できていなかったと言える。

これらの評価・指摘に対し、報告者から見学者全員に向けて以下のような反省と御礼を送った。

「見学者の先生方への御礼

学生が積極的に参加し自主的な学びをすることを目標とした授業ですので、今回はたまたま資料提示を教員が行いましたが、それを学生に任せて発表させるのがより良い方法かと思います。

また、ディスカッションについては、今回は学生個々人が感想・意見を述べ合うにとどまりましたが、段階を踏んで、互いに「質問をする力」「反対意見を述べる力」「自分の考えを変化・深化させる力」「多様な意見をまとめる力」などの様々な討論の力が、徐々に身につくよう目指しているところです。

授業準備に関しては、一般講義に比べますと教員側の負担は小さいですが、授業中に様々な意見が出たとき臨機応変に対応することが求められますので、今後はそれに慣れるのが課題と思っています。」

4　両授業の特徴と課題

ここまで「環境と生活」「芸術と社会」の2つの授業から1コマずつ取り上げ具体的に紹介してきた。ここからは、それら2授業を比較し、共通する点と異なる点とをまとめ、リベラルアーツ授業を行うに当たって目下どのような課題があるかを考えたい。

4.1　両授業に共通する成功点

1）話しやすい雰囲気を作ること：2人の教員の専門領域が異なる場合も、似ている場合も、役割分担をすること、つまりファシリテータ・質問役と、解説・まとめ役とを分ける方が、授業はスムースに進み雰囲気も活気づくようである。その役割は1回ごとに交代してもよいだろう。

2）学生自身が選んだテーマで討論を行うこと：両クラスとも「話し合ってみたいテーマを出してください」と呼びかけると、20以上のテーマが提案された。何度も投票を繰り返し、最後に多くの票を獲得して残ったテーマ2つに絞り込んだ。この投票過程もとても興味深いものである。学生が自発的にどのようなテーマを討論したいとして提案するか、どのテーマに票が集まるかを知ることで、クラス全体の問題意識を、教員も学生も知ることができる。また、自分たちで選んだテーマは、教員が与えたテーマよりもずっと積極的に討論される。今後は、教員が考えさせたいテーマの割合を減らし、学生自身が選んだテーマを扱う時間数を増やすなどしていくべきだろう。

3）評価の仕方：話すのが苦手である学生に不利にならないよう、決して発言回数などでは評価しないこととした。評価は、レポートにおいてどのように「自分がどう深まったか、変わったか」が表現されているか、で行った。

4.2　両授業で異なる点－生かすべき点と改善すべき点－

討論に必要な基本知識をどのように得させるかは、リベラルアーツ授業においては大きな問題である。討論に先立って必要な基本知識を、教員が多めに授けるのか、控えめに授けるのか、もしくは学生の自主的調査と発表に任せるか、両者をどのくらいの割合で混ぜるか、は、担当教員の方針次第で判断してよいだろう。その点を踏まえつつ、両授業を比較すると次のようになる。

1）「環境と生活」に関しては、細田の解説が専門性の高さと幅広い学識の両方を兼ね備えつつ、大変わか

りやすく配慮されたものであったため、その聴講時間は必然的に長くなった。そして説明に対して、毎回必ず４、５名の学生の質問があった。そうした担当教員の特性を生かした、説明・質疑応答時間を多く取るやり方が、この授業の特徴であった。他方、それらに多くの時間を割いたこと、さらに対面授業における感染防止の配慮が必要だったことの両方から、学生同士のディスカッションの時間が確保できなかった。

２）「芸術と社会」も、１）に比べてボリュームは少ないものの、全ての資料を教員側が用意した。当初の目標は、学生全員に１回はテーマ資料の調査・発表をさせるということだったが、コロナ禍で遠隔授業が急に始まったことなどもあって、できなかった。また、教員の説明に対して、質問を受ける時間が少なかった。その代わりディスカッションは毎回行えた。

5　おわりに －これからの実りあるリベラルアーツ授業のために（Ｑ＆Ａ形式で）－

これまで述べてきたことを振り返ると、リベラルアーツ授業においてまずもっとも大事なことは、全員が安心して話すことができる雰囲気を作る、ということに尽きるだろう。そのためには、担当教員の個性、２名のコンビネーションを生かし役割分担をするなどして、学生の積極性を引き出すべく様々な働きかけをすることが必要になる。そのためには、教員同士が互いの専門を越え、真剣に楽しく討論するのを見せるのも有効である。

学生は、経験・知識の多くをバイトやサークル、友人や家庭、ネット情報から得ており、そのようなある種「未熟」な「市民知」に触れると、「成熟」した「専門知」を持っている教員側はすぐに「正解」を伝えたくなり、それが教育的使命だと思いがちである。しかし大事なことは、それら「市民知」をいかに「人文知」と結びつけつつ、視野と思考の限界を自ら突破させるか、それこそがこれからのリベラルアーツ授業では必要とされることである。教員が「専門知」を、学生が「市民知」を持ち寄り、すべての知の基本にある「人文知」にともに結びつけていく作業が必要になってくるだろう。

最後に、公開授業後の「授業見学コメントシート」でいただいたり、もしくはこれまでに寄せられたりした疑問にＱ＆Ａで答えてみたい。

Q1：話すことが得意でない学生には不利、無理ではないか

A1：上に繰り返し述べたように、雰囲気作りや傾聴に徹するなど、そうした学生も徐々に話せるようになるべく配慮することは必須である。また、評価の仕方も上記の通り考慮が必要である。

さらに、あらかじめ「今日は…について、全員に意見を言ってもらう予定です」とか、「…のあと、…の順番で聞くので、考えておいてください」など、心構えをさせ準備時間を与えることも大事である。自発的な発言や活発な議論を性急に強いず、それらは次のステップ目標とするべきだろう。

それらを前提の上で、あらためて考えたいのは、なぜ授業において話すことが得意でない学生がいるのか、ということである。おそらく多くの学生は、これまで教室においては「正解」（のみ）を言うことを求められてきたため、教員が考えている「正解」が何かわからない時、学生は戸惑い緊張し恐怖を感じるのではないだろうか。これまで「不正解」を言ってしまい、叱責されたり恥ずかしい思いをさせられたりした経験が多々あるのかもしれない。

まず、学生全員が「ここでは、一人一人の意見は同様に尊重される」、「ここでは何を話しても大丈夫、決して否定されない」と感じ安心して自分の考えを発言できる雰囲気作りが何より大事である。教員は自らの「専門知」や信念と異なっても傾聴し、待つことが大切になる。

ただ、上記のような配慮をしたとしても、精神的・物理的な理由で人前での言語表現が叶わない学生がいることは事実である。昨今は、内容が伴わない言語表現・発信であってもそれが得意で社交上手でさえいれば評価される風潮があり、リベラルアーツ教育がそうした傾向に拍車をかけるようなことがあっては決してならない。人と人との間を言葉で結ぶことの大切さを説くリベラルアーツ教育ではあるが、今後言語表現が苦手な人の「声なき声」に対する傾聴と、彼らの言語表現以外の自己表現に対する敬意とを、いかに確かなものにしていくかについては、真摯な研究が必要と考える。

Q2：知識量が少ない学生には不向きではないか。

A2：たとえ知識量が多くても、自ら求めた知識でなければ、すぐに忘却することは自明であろう。リベラルアーツ教育は、長期的視点に立ち、何が必要な知識かを自分で判断し、獲得に自発的に動くようになることを目指す。また、たとえ現時点で知識量が少ない学生であっても、彼らなりの市民知は持っており、誇りを持っている。一人一人の個性はそこにあり、それをいかに人文知に繋げるかをリベラルアーツは考える。

Q3：知識を与えねばならない授業では導入しにくいのではないか。

A3：「何を学ぶか」があらかじめ決まっており、「多くの内容を効率よく教えること」が必要な授業もある。そうした授業ももちろん大切であるので、リベラルアーツ授業はそれと並行して行われることが望ましいだろ

う。リベラルアーツ授業は、「学ぶこと」を一生の営みと考え、「何を学ぶか」よりも、一生役立つ「学びの態度」の養成に力を入れる。それがリベラルアーツ教育の使命とするところである。

Q4：なぜ2人教員制なのか

A4：これには明快な答えがなく、もちろん1人でも可能ではある。しかし2人以上いると、役割分担ができ、授業の進行・雰囲気作りが容易になるし、何より教員により「正解」が異なることが鮮明になる。それを伝えるのもリベラルアーツ教育の大事な責務である。

例えば、「芸術と社会」の授業中に、「どれを芸術作品と認めるか？」を、担当教員と見学教員3名の計5名で挙手した時、明らかに「芸術」と認めるものの範囲は5人5様で異なった。こうした事実を学生に如実に示せること、「正解」は1つではないことを伝えられることからも、可能な限り複数教員で担当することが望ましい。

Q5：準備する上で教員の負担が大きいのではないか。

A5：教員が専門知をしっかりと準備して教授する授業に比べると、実は準備負担は軽い。他方、どのように教員が自らを相対化するか、どのように学生の市民知を受け止め、即時に人文知に結びつけるか、という点になると、毎回臨機応変の対応が求められるだろう。

Q6：ディスカッションでは勝ち負けを決めるのか。

A6：ディスカッションはディベートとは異なることに留意が必要である。ディベートは一定のテーマについて、賛否2つのグループに分かれて行われる討論である。他方、ディスカッションは、1つのテーマについて自由に意見を出し合う議論、話し合いである。前者は必ずどちらかの意見に属さねばならないという縛りがあり、勝ち負けも決めるが、後者は自由に自らの意見を表明でき、結論を必ずしも出す必要はない。（参考：角川類語新辞典、デジタル大辞泉）

したがって、ディベートにおいてはしばしば相手を打ち負かすことが目的化するが、ディスカッションにおいては、意見を出し合う過程こそが重要視される。後者こそ、リベラルアーツ授業が行うものである。

今後もリベラルアーツのパイロット授業は続けられ、例えば「言語と教育」「科学と哲学」「格差と差別」などの多彩な授業が展開される予定である。2022年度からは、大学院新教育プログラムである「持続社会創成教育プログラム」との連携も開始される。

CLACEではリベラルアーツ授業の2024年度正式開講に向けて、方法や内容の問題点を改善し、より充実した教育を目指していく。そのため、2023年度内まで行われるパイロット授業は、どの授業も全てが公開授業であると言っても過言ではなく、学内者の見学を常に歓迎している。今後もぜひ多くの方々に見学・参加していただき、ご意見を賜わりたい。

末筆ながら、報告をお許しくださった細田先生、石井先生、公開授業ご担当の大学企画室高等教育推進部の皆様、また学期中お忙しい中見学・参加してくださり貴重な気づきをお与えくださった各先生方に、心より御礼申し上げる。

リベラルアーツの基本図書や、人文知と倫理的思考の関係についても紹介・論考をしたかったが、紙幅が尽きたので稿を改めることとする。

参考文献

1）石井洋二郎「創造的リベラルアーツセンターがスタート」『ANTENNA』No.152、2021年7月、2頁、学校法人中部大学

2）鈴木順子『中部大学リベラルアーツ論集』第3号、2021年3月、中部大学学術情報リポジトリhttps://library.bliss.chubu.ac.jp/?page_id=109　2020年度秋学期、安楽死について討論したリベラルアーツ・パイロット授業の記録と考察。

3）石井洋二郎編、藤垣裕子・國分功一郎・隠岐さや香執筆『21世紀のリベラルアーツ』水声社、2020年

Liberal Arts Pilot Course Report : Establishing Creative Liberal Arts Center (CLACE)

SUZUKI Junko*1

*1 Associate Professor, Language Program (Foreign Language), Global Education Center, Creative Liberal Arts Center, Chubu University

Abstract

The establishment of the Creative Liberal Arts Center has marked the launch of liberal arts education at the university. Liberal arts courses, which aim to cultivate comprehensive human skills toward achieving a sustainable society, are conducted through the active participation of students in course activities such as research, presentation, and discussion. This paper will introduce two pilot courses and examine the current status and challenges of liberal arts courses. The two courses to be presented are "Environment and Life" (Eiji Hosoda and Yojiro Ishii) and "Art and Society" (Yojiro Ishii and Junko Suzuki).

Key words

Liberal arts, discussion, humanistic knowledge, proactive participation, new liberal arts education

学生相談室におけるコロナ禍での学生支援
－予防的心理教育の視点から－

佐藤　枝里[*1]・渡邉　素子[*2]・北岡　智子[*3]・鈴木　雅子[*3]・谷口　洋子[*3]・
和合　香織[*3]・和田　浩平[*4]・稲山　かおり[*5]・願興寺　礼子[*6]

要　旨

新型コロナウイルスの蔓延により、学生達の生活様式は大きな影響を受けた。大学生活が従来包摂してきたフェース・トゥ・フェースで対面することの豊かさ、直接性や身体性が有していた価値、身体移動に伴う距離や時間が封印されることとなった。これまで学生相談・学生支援は、対面相談を基本とした個人カウンセリングと予防的心理教育を行ってきたが、コロナ禍を機に、対面と遠隔のハイブリッドによる支援が必要とされるようになった。本論文では、パンデミック発生後18か月間の取組を主に予防的心理教育の視点から概観し、今後の学生支援の可能性と留意点について取り上げた。初年次科目の出前授業では、授業形態の切換えに関わる適応支援や学部・学科への帰属意識を高める工夫が望ましいこと、新入生アンケートは、宿泊研修中のウェブ実施が学生への迅速な支援につながること、心理教育的グループ活動については対象学生により開催方法を選択することが重要であることが考察された。

キーワード

コロナ禍、予防的心理教育、初年次授業、新入生アンケート、心理教育的グループ活動

1　はじめに

学生相談が戦後日本の高等教育に導入されてから約70年が経ち、学生相談及び学生支援という言葉は高等教育機関における１つのキーワードとなりつつある（鶴田，2010）。本学の学生相談室は、学生相談室を設置している大学が未だ珍しい1968年に創設された（桐山，2018）。現在は２名の専任カウンセラーと１名の専任事務職員、そして非常勤カウンセラー５名及び心理学科教員１名が日替わりで業務を担当する相談体制が組まれている。学生相談機関に関する全国調査が定期的に実施されており、学生数10001人以上を擁する大規模校の最新の年間利用状況と比較すると（鈴木・杉岡・堀田・織田・山内・林，2019）、延べ相談件数平均、相談回数平均ともに全国平均を上回る利用状況を示している（佐藤・渡邉，2019：渡邉・佐藤，2020）。このことから、様々な課題と直面しながらも自分自身の内面と真摯に向き合う学生達の様子と彼らのニーズを支える組織の在り方が伺われる。

2015年８月の大規模な改装後、個別面接室３部屋と、グループワークが行える談話室（通称ミーティングルーム）、待合スペース、そしてオフィスゾーンを有する空間が完成した（**図１**参照）。改装に際して大学教育の一環としての相談活動の在り方が検討され、相談室

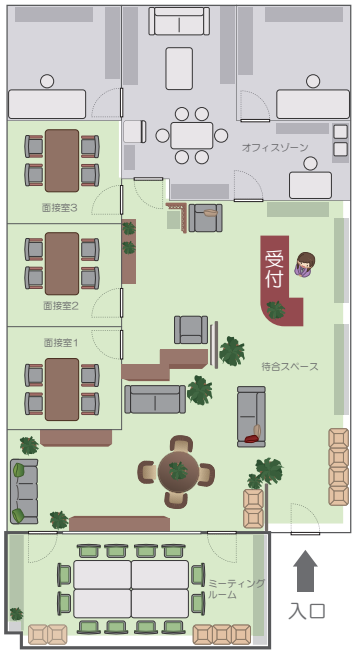


図１　学生相談室見取り図

＊1 学生相談室　准教授　　＊2 学生相談室　講師　　＊3 学生相談室　非常勤カウンセラー
＊4 三河病院　臨床心理課主任／学生相談室　非常勤カウンセラー
＊5 教育支援部健康増進センター事務課　職員　　＊6 人文学部　心理学科　教授

という一つの空間に「話したい」「つながりたい」と感じている学生達と、「ひとりでいたい」「そっとしておいてほしい」という学生達が緩やかに共存する空間が創出された。資料を広げて勉強し昼食をとることのできる談話室とソファが配置された待合スペースとは、壁ではなくガラス窓で繋がりをもたせる工夫が施された。談話室でグループワークが開催される際には、ブラインドを調節してプライバシーがコントロールできる仕掛けとなっている。

大空間にソファが７台配置されたことで、それまでの面接待合機能に加え、学内の居場所としての機能が高まった。観葉植物や書棚による空間作りで利用学生達のプライバシーを守りながら、事務職員とカウンセラーの「大人のまなざしのある居場所」としての役割を果たしている。

2　コロナ禍前の学生相談活動

学生相談室における相談業務としては、学生とカウンセラーとの１対１の個人面接を基軸としながら、学生対応をめぐる学内教職員や学生の親へのコンサルテーション、そして大学コミュニティにおける全学生を対象にした予防的心理教育が執り行われてきた。本学の学生相談業務を図示したものが**図２**である。

全学生を対象とした予防的心理教育は、「学生相談室アンケート」と「出前授業」の２つが挙げられる。また、興味関心を持つ学生達や予防的知識を必要とする学生達を対象にしたグループ活動も予防的な教育と言えよう。教職員や学生の親に対しても、例えば学生理解に関する研修会、特別支援に関する研修会、そして個別相談という多層構造による支援を行ってきた。

予防的心理教育の柱となる「学生相談室アンケート」は、毎年１年生を対象に実施されてきた。1966年に全国大学保健管理協会が開発した60項目からなるUPI（University Personal Inventory）と、相談内容を自由記述できる項目等から構成されている。集計結果をもとに呼出面接を行い、必要に応じてその後の個別面接につなげてきた。コロナ禍以前は、新入生対象の宿泊研修時に回答時間を設け、教示ののち紙媒体のマークシートへの記入が求めていた。そのため欠席者以外の全学生から回答が得られ、回収率は97.6％（2019年度）を示し、高い回収率はその後の予防的心理教育の実践に寄与していた。

二つ目の予防的心理教育には初年次教育の授業が挙げられる。学科必修科目「スタートアップセミナー」の１単元「社会生活の基礎（大学生の対人関係）」を、依頼を受けた学科に出前授業を行ってきた。相談室を利用しない学生にも教育の機会を持つことができ、困難を抱えていても相談室利用への抵抗が強い学生や、現在困難な状況に直面している学生、そして今後学生生活で自身あるいは友人が困難を抱えるかもしれない学生と出会うこともできるだけに、授業の展開には臨機の対処が求められてきた。

2011年以降、学内で編集された参考テキスト（中部大学初年次教育科目ワーキンググループ，2011）を用いてアクティブラーニングを取り入れながら進めてきた。授業内容として、大学期を入学期、中間期、卒業期に分け、それぞれの心理的課題とその対応を明示し、社会に出る前の最後の教育機関である大学での心理的成長の重要性を伝えてきた。コミュニケーション・ワークやリラクセーション・スキルを織り交ぜながら、大

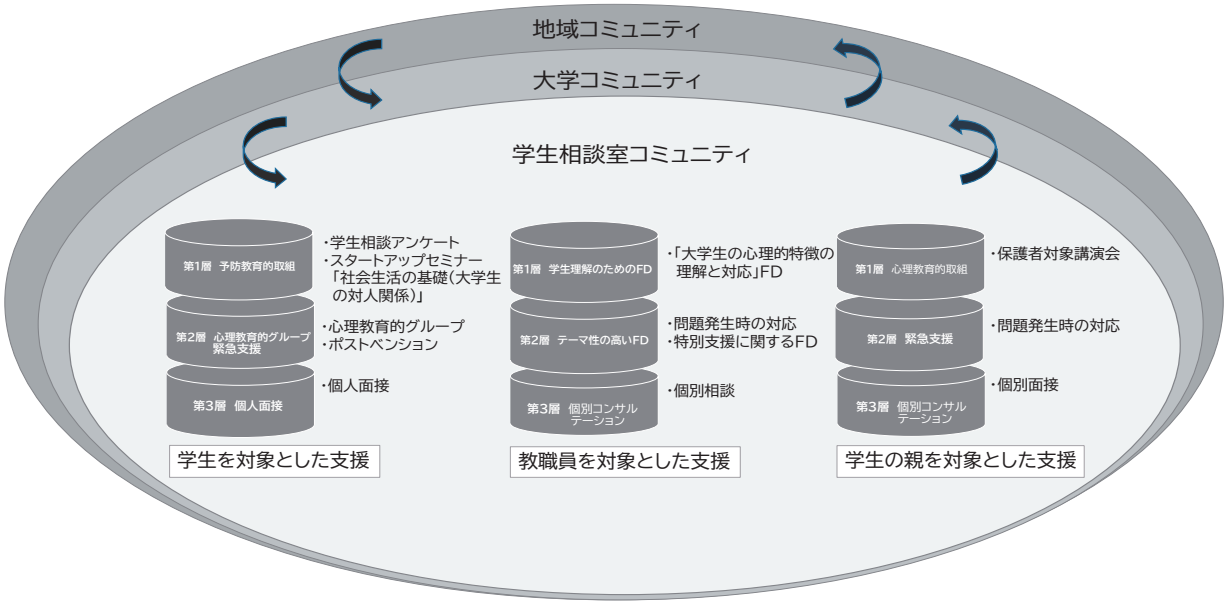


図２　中部大学学生相談室の相談業務

学生が直面する課題の「共通性」と個々人の感じ方の違いによる「多様性」について体験的に学ぶ時間として位置づけている。そして、充実した学生生活を過ごすためにもSOSの上手な出し方、援助希求の大切さを知ってもらうことも枢要としてきた。ペアを組んだクラスメイトとの傾聴実習を通して、「心細い思いを抱いているのは自分だけではないと知り、少し安心した」「自分は話し下手であるが、聞き上手にならなれる気がした」といった感想が例年得られ、入学時の緊張と不安の軽減に資してきた。

近年、メンタルヘルスの問題を抱えながらも適切な支援サービスを利用できない人々が多い「サービス・ギャップ」の問題が取り上げられている（下山，2021）。不調を感じた時には専門家ではなく友人や周囲の知人、家族に相談することが多いとされている。だからこそ、出前授業により学内相談機関の認知度を上げ、周囲の知人の後押しで相談室につないでもらう効果を期待している。

上記の活動に加え、自己理解・他者理解のための心理教育的グループ活動「自分探しグループ」の運営にも携わってきた。年に１回若しくは２回開催し、2019年度までに33回の活動が開催されてきた。また、上級生がひとり暮らしを始めたばかりの新入生の話を聞き、自らの体験を通して情報提供やアドバイスを行う自助グループ「ひとり暮らし入門」（**図３**参照）や、よりよいコミュニケーションを求める学生達の自助グループの支援を行ってきた。問題に直面した時だけでなく、安心して学生生活を送るための思索の時を安全な形で提供し、学生のリーダーシップや主体性を各学生のペースに合わせて育成することを責務としてきた。

図３　2019年度「ひとり暮らし入門」対面実施の様子

3　コロナ禍の学生相談活動

新型コロナウイルスというパンデミックにより、相談活動は大きな影響を受けることとなった。感染拡大防止のため、マスク装着や手洗い、検温は勿論のこと、面接は30分以内の時間制限を設定し、面接後の部屋の消毒と30分間に渡る換気の徹底により、対面での面接の安全性を確保してきた。授業数の関係から出前授業は取りやめとなり、重ねて宿泊研修も中止となったため、学生相談室アンケートの実施とそれに続く呼出し面接も不可能となった。

「これから、どうしていくのか」「今、何が必要とされるのか」を検討するに際して、「これまで、本学の相談室は何を大切にしてきたのか」を再考する必要に迫られた。正課外教育を重視してきた本学の歴史と、１対１面接を基盤としつつ学生達の心理的成長を「居場所機能」「相談室コミュニティ」「人の気配のある安心感」という取組で支えてきた相談室の特徴を鑑みた時に、カウンセラーや事務職員、他の利用学生といった「他者」の存在や「身体性」の在り方がそこにあったことを改めて理解した。危機的状況に直面した時、組織も個々人同様、歴史を振り返ることで新たな視点に繋がり始めるのかも知れない。

時を同じくして複数の卒業生から、コロナ禍で学生生活を送る後輩に向けての激励メッセージが届けられた。大学の伝統を築き、そして継承していくのは卒業生であることを思い知り、学内支援組織に属するものへの励ましにもなった。

加えて、パンデミック発生直前に発売され、世界的に若者からの人気を博したゲーム「デス・ストランディング」のヒットの背景を解釈することも、当世の学生理解とその後の支援に役立った。当該ゲームには、「孤独なプレイの中で『誰かが先に作った橋』など、他のプレーヤの「気配」を感じられる面白さがある」（佐々木・島田，2020）というのだ。教職協働で学生支援に当たってきた大学の教育風土や、会ったことのない後輩を慮る卒業生の思いを「気配」として学生達に伝えたいと考えた。そのためにも丁寧な遠隔相談に加えて、相談室を直接利用していない学生にも役立つような心理教育の可能性を図ろうと考えるに至った。

以下、2020年２月から2021年度春学期までの18か月にわたるコロナ禍における学生相談業務の実際と今後の課題について予防的心理教育の視点から考察する。

4　遠隔相談体制整備

4.1　電話機増設と外線電話転送システムの稼働

緊急事態宣言が発令され、対人接触や移動を制限せざるを得ないという状況下で、相談業務は遠隔相談に移行されることになった。電話相談は、場所の自由度の高さゆえに安全性の担保が危惧される面があるため、これまでは遠方に住む学生の親からの相談に限定されていた。

日本学生相談学会が作成した「遠隔相談に関するガ

イドライン」（2020）では、遠隔相談のリスクとして、守秘、通信を傍受される可能性、専門職倫理との整合性、危機介入の難しさ、増大するニーズへの対応の難しさの５点を挙げている。電話による相談では情報量が限られることから誤解が生じやすく、繊細なやり取りが難しい。「ワンポイントアドバイス、その時点での課題の確認といったものに対応が限定されるのが一般的」（林，2021）と記されている通り、まずは安否確認から開始していった。

外線に入電する新規申込学生の対応をしながら同時に３名のカウンセラーが相談業務に当たれるよう、電話機の増設が即時に諮られ認められたことで、相談体制の再構築が迅速に進められた。学生が相談室に掛けてきた電話を在宅勤務中のカウンセラーに転送するシステムも稼働した。電話転送操作を執り行うスタッフが相談室に在室していることが前提となるが、必要に応じて学内リソースにアクセスできる事務職員の相談室在勤は堅固な相談体制に不可欠であった。

4.2　ウェブ会議システムによる相談の開始

ウェブ会議システム（Zoom）のビジネスアカウントは当初３口賦与された。電話のほかにウェブ会議システムが導入されたことで学生の選択肢の幅が広がった。カウンセラーの顔を見ながら話したい場合にはウェブ会議システムが希望され、顔は見なくてもよい、むしろ視覚情報がないほうが集中して話しやすい、といった場合には電話が選択されるようになった。

その後アカウントが４口に増設されたことで、個人面接だけでなくオンラインで開催する心理教育的グループ活動の運営でも弾力的な利用が可能となった。本学の相談室では時間同期性を有する遠隔相談のみを行い、「今、ここ」の「今」をもたない時間非同期型のメール相談は行っていない。

5　初年次科目出前授業

5.1　予防教育と帰属意識を高めるための工夫

出前授業は原則中止となったものの、３学科から音声付資料によるオンデマンド授業の依頼を受けた。

在宅学習を余儀なくされている新入生のメンタルサポート（**図４**参照）と併せて、授業形態の切換えに関わる適応支援、大学・学部・学科への帰属意識を高めるための取組ができたらと考えた。「みなさんの（学科・先生・相談室）」という言葉選びを行い、担当教員のストレス解消法を紹介し、「上級生から１年生の皆さんへのメッセージ」を伝えた。大学マスコット・キャラクターのイラストを上級生がアルバイトで描き下ろし、スライド資料に取り入れるという工夫も行った。

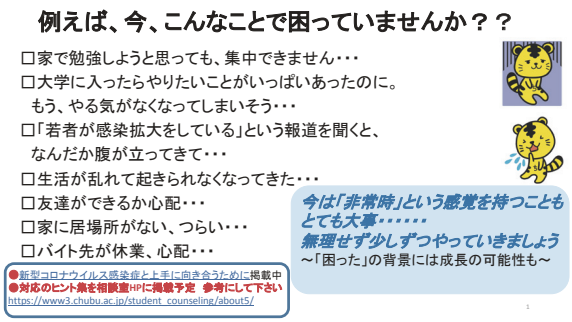


図４　初年次教育科目での出前授業スライド

授業の依頼とともに１年生担当教員から「カウンセラーの顔写真をHPに掲載し、相談室を気軽に利用できるようにして欲しい」という要望が寄せられた。林（2021）は、治療関係の基盤を説明するために中村（1979）の共通感覚論を用い、「治療者についての情報や関わる中で治療者から発せられる情報が関係形成のための重要な材料となる」と記している。距離を隔てた大学の相談室にいるカウンセラーに「相談してみよう」と思ってもらえるよう、音声による授業に加えて、カウンセラーからの情報を適切に提供していく必要性が感じられた。そこで、HP上にカウンセラーからのメッセージと共に、似顔絵の得意な上級生にイラストを描いてもらい掲載することにした。

2021年度の春学期は、大学の方針により多くの１、２年生対象科目が対面実施されることとなった。初年次科目も対面授業となり、２名の専任カウンセラーで依頼を受けた17学科全19回の授業を行った。複数の学科でフェイスシールドが配布され、飛沫防止効果が高い不織布マスクも用意された。

学修面の課題や人生の岐路に直面した際に安心して教員を訪ねられるようになるためにも、学科教員の「ひととなり」（話し方、立ち振る舞い、雰囲気）の理解につながる対面授業の機会は重要である。そこで担当教員に「ストレス対処法の紹介」を依頼したところ、趣味や嗜好にまつわるエピソードとともに紹介され、学生達からのポジティブな感想がコメントシートに記された。

感染予防の観点から対面授業における傾聴訓練を取りやめた学科もあった。そこで、自らのコミュニケーションスタイルを振り返り、クラスメンバーの多様性も理解できるワークとして、「現実重視」「感覚重視」「協調重視」「思考重視」の４タイプに分けて自己理解を深める質問紙が導入された（**図５**参照）。

回答後に各自集計をして、「自分のタイプ」と「苦手とするタイプ」について考えてもらった。各タイプの特徴をそれぞれの「強み」と「弱み」とともに解説したところ、「苦手なタイプを考えることは難しかっ

たが逆に自分を知る機会になった」「仕事をやり遂げるには多様なタイプの人がいた方がよいと気づいた」といった感想が得られた。自分のタイプを挙手して貰ったクラスでは、「流石自分の学科には◎◎タイプが多いと思った」「○○タイプの人が少ないのは、学科の特徴なのか最近の大学生の傾向なのか、気になった」といった、教室空間で他者の様子を伺いながら洞察を深める感想が得られた。

スタートアップセミナー「社会生活の基礎・大学生の対人関係」コメントシート　（回収します）

（1）気持ちのスケーリング：自分の情緒を客観的にみる練習「不安や緊張などネガティブな気持ちを最大10とすると？あてはまる数字を○で囲もう」

初めて大学に来た日の気持ち	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
今（授業開始時）の気持ち	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

（2）コミュニケーションスタイル：それぞれの項目の右に○をけけ、○の数の各合計を記してください。
①から④までで○が最も多かったものを「自分のタイプ」として□にチェックを入れてください。
「苦手な相手のタイプ」を選択し、□にチェックを入れてください。

①

1	エネルギーに溢れ行動力があり、野心的	
2	決断力がある	
3	向上心がある	
4	人間関係よりも仕事を優先したい	
5	正義感が強い	
6	人から「怖い」「厳しい」と言われる	
7	ペースが速いと言われる	
8	人からコントロールされるのは嫌だ	
9	リーダーシップを取るのが好き	
10	保身的な態度は好まない	
11	他者に自分の弱点は見せたくない	
12	人を信じにくい	
13	人の気持ちには気が付きにくい	
14	優しさを表現するのが苦手	
15	頼められると義務があると考えてしまう	
	合計	

②

1	人と盛り上がるのが好き	
2	計画を立て、その通りに行動するのが苦手	
3	陽きっぽい性格だと言われる	
4	細かいことは気にしない	
5	賞賛を求められると嬉しく感じる	
6	新しい仕事を始めるのは得意	
7	場を仕切るのが得意（好き）	
8	毎日決まった事務処理をするのが苦手	
9	お調子者だと言われることがある	
10	臨機応変することが得意	
11	規則や習慣にとらわれるのは好きではない	
12	褒める／褒められるのが好き	
13	感情表現が豊か	
14	初対面の相手とも気軽に話れる	
15	「一緒にいると楽しい」と言われる	
	合計	

③

1	人を助ける仕事が好き	
2	じっくり考えてから決断したい	
3	優しい性格だと言われる	
4	安気を読むこと、人の気持ちを推し量ることが得意	
5	人から相談されることが多い	
6	リスクを冒すことは避けたい	
7	仕事よりも人間関係を重視したい	
8	相手の反応を気にする	
9	気配りができる方だ	
10	人との対立は避けたい	
11	頼まれごとを断るのが苦手	
12	「話しやすい」と言われる	
13	感謝されるともっと仕事を頑張ろうという気になれる	
14	リーダーになるよりも皆のサポートをしていたい	
15	ひとり仕事よりもチームでの仕事が好き	
	合計	

④

1	資料を集めて分析するのは得意	
2	客観的で冷静だと人から言われる	
3	計画通りに物事を進めるのが好き	
4	失敗や問題いはできるだけ避けたい	
5	毎日決まった業務を淡々とこなすのは苦ではない	
6	孤立しても気にならない	
7	進んで自己主張することは少ない	
8	頭が良いと言われる	
9	「頑固者」「まじめ」と人から言われる	
10	自分のことを語るのが苦手	
11	魚に餌を振られても応答に困る	
12	ひとつのことにこだわりを持って取り組むのが好き	
13	石橋を叩いて渡るタイプ	
14	最初にリスクを想定してから行動に移る	
15	感情表現はあまりしない方	
	合計	

自分のタイプ	苦手な相手のタイプ
□ ①現実重視 Driving	□ ①現実重視 Driving
□ ②感覚重視 Expressive	□ ②感覚重視 Expressive
□ ③協調重視 Amiable	□ ③協調重視 Amiable
□ ④思考重視 Analytical	□ ④思考重視 Analytical

（3）気持ちのスケーリング：自分の情緒を客観的にみる練習「不安や緊張などネガティブな気持ちを最大10とすると？あてはまる数字を○で囲もう」

今（授業終了時）の気持ち	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

（4）本日の授業の感想を記してください（例えば、印象的だったこと、もっと知りたいと感じたこと、気づいたこと、難しかったことなど）。

学籍番号　　氏名

図５　2021年度出前授業でのコメントシート

5.2　授業後の架電支援

2020年度のコロナ禍のオンデマンド授業では、相談室から電話が掛かる可能性があることを伝えた。「危機的状況のなか上手く相談室を利用して貰いたいと願っている」「提出されたコメントシートに『相談希望』と記したりカウンセラーが話を聞いてみたいと思ったコメントを残してくれたりした学生には相談室から電話を掛けることがある」「不審に思わず安心して電話に出てほしい」「そのためにも相談室の電話番号を登録しておいてほしい」「また何かあったら気軽に電話をしてほしい」旨を音声で伝えた。スライド資料とコメントシート双方に相談室の電話番号を明記した。コメントシート回収後、「相談希望」と明記されていた学生にカウンセラー総出で架電していった。

2019年度までは、授業前に学生や学科のニーズについて担当教員と打合せを行い、授業後に提出されたコメントシートに目を通してから学科に返却するという関わりはしていたものの、受講学生への授業後架電は2020年度が初めての取組となった。電話が不通であった場合でも同日中にほぼ全員からコールバックがあり、生真面目な態度とともに対話を欲している様子が伺えた。

5.3　学生相談室HPとの連動

授業で扱いきれない内容については、授業スライドにURLを記し、相談室のHPを参考にして予防的知見を得るよう伝えた（**図４**参照）。

学生達の憩いの場であるキャンパスプラザ１階で寛ぐ４年生グループに「新入生に伝えたいメッセージはなにか」と尋ねたところ、「入学直後は疲れていると思う。『無理をするな』と言って欲しい」との返答が返ってきたというエピソードの紹介は、これまでも学生達の安心感と本学への帰属意識の高まりに資するものであった。コロナ禍の学生生活をいかに乗り切るのかについては上級生にも答えはないが、新入生の役に立てたらと2020年にHP掲載された「大学生活を応援する卒業生のコラム」は新入生への新たなメッセージとなった。

6　インターネットの活用

6.1　HPの拡充による広報活動

コロナ禍元年とも言える2020年春は、情報不足による不安や緊張の声が耳目を集め、危機的状況下の心理やその対応を正しく知ることが学生達の不安軽減につながることが推測された。そこで、学生対象の資料「新型コロナウイルス感染症と上手に向き合うために」（中部大学学生相談室，2020a）を作成し、本学HPのコロナ対応の頁への掲示が行われた。その後、学内教職員を対象にしたコロナ禍での学生対応に関する留意点を丁寧に解説した詳細な資料も作成された。

HPの拡充は積年の課題であったが、近年の相談件数急増を前にマンパワー面から着手できずにいた。コロナ禍を機に、予防的心理教育の情報発信の推進のため「コロナに負けるな！」と題した頁が構築された。必要とされる知見を抽出し、感染対策や家での過ごし方のヒントをカウンセラーで分担執筆した。「COVID-19の特性について」「感染症から身を守るために」「自分でできるストレス対処法『呼吸法の紹介』『筋弛緩法』」「生活リズムの維持」「集中できない時の工夫」「気持ちを軽くするためのヒント」など、ステイホーム中に限らず、いつの時代にも使える臨床心理学の知見が発信された（中部大学学生相談室，2020b）。

学外からもアクセスできる頁に掲載したところ、他大学の学生も当該頁の情報を利用していたというおまけがついた。

6.2　学生相談室アンケートのウェブ実施

例年実施している学生相談室アンケートがパンデミック下の2020年度春学期に行えないことのデメリットが危惧された。当時の学生支援課長が上層部に掛け合い、2020年６月にウェブ実施の道が開かれた。メールでグーグルフォームを使ったアンケート回答を求め、催促メールを何度か出したものの、回収率は前年度2019年度の半数以下であった（**表１**参照）。未回答学生のなかにもニーズのある学生がいることが推測され、より回答しやすい方法への改善が急務となった。

表１　学生相談室アンケート回収率

新入生入学年度	在籍者数	回答者数	回収率
2019 年度	2596 名	2534 名	97.6%
2020 年度	2729 名	1283 名	47.0%
2021 年度	2595 名	1644 名	63.4%

そこで、2021年度は、大学マスコットイラストを配した色刷り案内資料（**図６**参照）を入学予定者配布資料に同封し、QRコードからスマホで回答できるよう設定した。その結果、コロナ禍前（2019年度）の回収率97.6%には及ばないものの、2020年度は63.4%に上昇した。

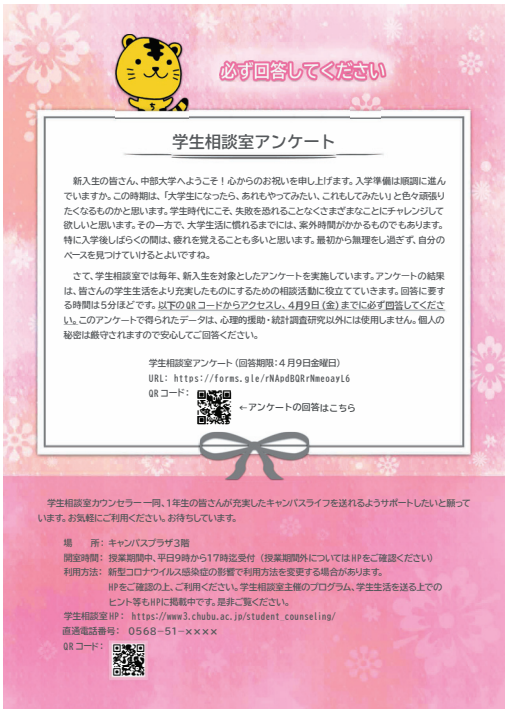


図６　2021年度　学生相談室アンケートの案内資料

アンケートのウェブ実施は、低コストであること、データ処理の簡便さ、そしてその後の学生対応へのつなぎやすさからメリットが大きい。宿泊研修時や初年次科目の授業において実施の教示を行い、ウェブ対応に難しさを感じる学生も教職員の支援を受けつつ回答できる環境調整下でのウェブ実施が望ましいと考えられた。

6.3　ウェブ会議システムによるグループ開催

2020年度の「自分探しグループ」はウェブ会議システムを用いたオンライン開催となった（**図７**参照）。入構制限下に遠隔授業が導入され、規則正しい生活を送ることも困難になりがちとなるなか、日常生活のマネジメントや時間管理のヒントを共に考えるといった１セッション１テーマの体験型プログラムが単発で企画された。

2021年度春学期には、従来の４回シリーズが復活し、オンラインと対面とのミックス開催も試行された。まずデジタル画面越しのオンライン会議室で１回実施したのち、２回目以降はフェイスシールドと不織布マスクを装着し対人距離を保ちながらも対面で会える相談室で開催された。学科学年の異なる初対面の学生が、遠隔（テレディスタンス）で身体性を超越した「交流」（黒崎，2020）をしたのちに対面接触（コンタクト）で「会う」という体験をする。生身の身体的存在であることを学生達はどのように実感するのかについて、今後の研究が待たれる。

図７　2020年度　自分探しグループの案内

2020年度以降、家族だけでなく仲間とも会えない孤独と、アルバイト収入が期待しにくい経済上の問題が心配されるひとり暮らし学生への支援は遠隔で開催されている。サポーターの上級生が作成した案内をもとに参加者の募集が行われた（**図８**参照）。

キャンパスでの出会いが制限された１年生からの質問に上級生が丁寧に答える交流は、１年生にとって大学生のロール・モデルに触れる好機となっただけでな

く、上級生にとっても先輩役割を遂行できる貴重な機会となった。遠隔、対面という開催形態は違っても新入生支援というグループの本質は変わらないように見受けられたが、情報提供から質疑応答に移り、参加者同士のやり取りが進み、互いの心情が交差するにつれ、「会えたらいいのに」「また大学で会おう」という発言が聞かれた。

これまで「ひとり暮らし入門」は「情報交換会」と「調理実習」の2回シリーズで2週にわたって開催されてきたが、2020年度より、身体性を伴う会食プログラムは中止となった。次年度以降もコロナ禍が続くようであれば、下宿先で自炊した料理をそれぞれオンライン会議室に持ち寄り、画面越しに会食することで得られる感覚を共有するのもよいかもしれない。

図8　2020年度　ひとり暮らし入門の案内

前述の「ひとり暮らし入門」が主に新入生を対象にしたグループであることに対して、「社会人生活入門」は卒業予定の最上級生の不安に寄り添うプログラムである。これまでも卒業予定者を対象とした予防的心理教育の必要性が検討されていたが時間が取れず、テレワークが進んだ2020年度に初めて開催するに至った（**図9**参照）。

図9　2020年度　社会人生活入門の案内

社会人生活の実態に詳しい経営情報学部寺澤朝子教授を講師に迎え、学内メールに加えてキャリア支援課のメール配信ネットワークからも開催案内が配信され、支援が計画された。関心を持つ学生がウェブ上に集まり、質疑応答とともに思いが言葉にされ、参加による不安の軽減が感想に寄せられた。

グループ活動のアプローチについては、情報提供や指示的介入を中心とする内容であればオンライン開催のメリットをより生かせ、関係性から捉えて成長促進を図るプログラムであれば「空間的な断絶」（堀川，2021）のない対面開催がより望ましいのではないか。そして対象となる学生の特徴や置かれた状況によって開催形態を選択していく必要性についても検討された。

6.4　学生対応FD

大学企画部高等教育推進課との連携のなかでカウンセラーを講師として毎年開催されてきた研修会も2020年度以降は遠隔開催に切り替わった。「大学生の心理的特徴の理解とその対応」を中心テーマとした従来の内容に加えて、危機的状況下での学生達の心理と必要とされる対応について重点的に解説された。

授業での対応から学科教員による呼出し面接まで、学生対応の内容は多岐にわたる。遠隔授業準備は膨大な時間を要し、教職員も心理的負荷がかかる中で働く存在である。研修中、小グループに分かれて受講生同士で心情や情報を共有できる機会は、学生同様、自己理解や他社理解につながる貴重な出会いとなったのではないだろうか。

7　まとめ

対人距離の問題に直面したことで、「疲れたね」「終わってやれやれ」といった情緒を交えた授業後の雑談という余白部分や、たまたま隣の席になった人と意気投合したり、バックに付けたお気に入りのキーホルダーがきっかけで会話が弾んだりするといった偶然性が奪われた。また、「扉をたたき、互いに顔を見て、目を見て語る、そうでなければ『大切なこと』は語れないという文化や常識」（前田，2020）を有してきたことの確認と同時に、そうした直接性を超越した新しい価値に圧倒される体験にもなった。

社会が喪失と再生を体験するなかで学生達が受ける心理的不安に対する支援として、これまで述べてきた取組のほか、何かあった時の情報アクセスのためにとカードサイズの学生相談室案内を作成した（**図10**参照）。カードによる広報活動も予ねてよりの懸案事項であったが、コロナ禍により実現されることになった。カードは利用学生数の多いトイレの洗面台に設置され、拡大ポスターもトイレの扉内側に貼られた。

図10　カード版学生相談室の案内（表裏）

学生期のコロナ禍体験による影響がどのようなかたちで出現するかは今後の研究が待たれるところであるが、困難な問題に直面している学生のニーズに応えるだけでなく、予防的な観点からの情報発信と教育を通してキャンパスの全学生の心理的成長促進を弾力的に図っていくことが強く求められていることを再確認した。

倫理的配慮

心理教育的グループの写真は、参加者の撮影許可を得て本学の広報に使用されたものに更にプライバシーが保てるよう相談室で加工した。卒業生の関わりについても掲載許可を得た。また、学生相談室アンケートは個人が特定できないように統計的処理を行った数値のみ掲載した。

引用文献

中部大学初年次教育科目ワーキンググループ編（2011）．大学で学ぶ－スタートアップセミナー参考テキスト2011．ナカニシヤ出版

中部大学学生相談室(2020a)．新型コロナウイルス感染症と上手に向き合うために．https://www3.chubu.ac.jp/student_counseling/news/26008/（2021年9月16日取得）

中部大学学生相談室（2020b）．コロナに負けるな！．https://www3.chubu.ac.jp/student_counseling/with_chutora/with_corona/（2021年9月16日取得）

日本学生相談学会（2020）．遠隔相談に関するガイドライン．chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.gakuseisodan.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F10%2Fenkaku_soudan_guideline_ver01.pdf&clen=823529&chunk=true（2021年9月16日取得）

林直樹（2021）．オンライン精神療法の課題と共通感覚論．　精神療法，47(3)，333-335.

堀川聡司（2021）．オンライン設定における心的空間の平板化と拡張.臨床心理学，21(3)，320-325.

桐山雅子（2018）．中部大学学生相談室の歴史.中部大学学生相談室活動報告書，5-20.

黒崎政男（2020）．哲学 コロナ時代を思索する－時空を超えて得たもの．東洋経済6938，48-49.

前田正治（2020）．アウトリーチ型電話支援の有効性－受電型との比較から．前田正治・桃井真帆・竹林由武（編）遠隔心理支援スキルガイドーどこへでもつながる援助　(pp.6-12)．誠信書房.

中村雄二郎（1979）．共通感覚論．　岩波書店.

佐々木俊尚・島田裕巳（2020）．対談：AIでよみがえった美空ひばりの衝撃－人生100年時代に新たな死生観が生まれる．中央公論，134(3)，198-207.

佐藤枝里・渡邉素子（2019）．2018年度（平成30年度）学生相談室利用状況．中部大学学生相談室活動報告書，2，43-53.

鈴木健一・杉岡正典・堀田亮・織田万美子・山内星子・林潤一郎（2019）．2018年度学生相談機関に関する調査報告．学生相談研究，39，215-258.

下山晴彦（2021）．ICT活用の心のケアの現在―オンライン心理相談の最前線―．精神療法，47(3)，287-290.

鶴田和美（2010）．はじめに．日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会（編）学生相談ハンドブック（pp.1-3）．学苑社.

渡邉素子・佐藤枝里（2020）．2019（令和元）年度学生相談室利用状況．中部大学学生相談室活動報告書，39-51.

Support for Students under COVID-19 Pandemic by the Student Counseling room: The Perspective of Preventive Psycho-education

SATO Eri*1, WATANABE Motoko*2, KITAOKA Tomoko*3, SUZUKI Masako*3, TANIGUCHI Yoko*3, WAGO Kaori*3, WADA Kohei*4, INAYAMA Kaori*5 and GANKOJI Reiko*6

*1 Associate Professor, Student Counseling Room, Chubu University
*2 Senior Assistant Professor, Student Counseling Room, Chubu University
*3 Part-Time Counselor, Student Counseling Room, Chubu University
*4 Chief Counselor, Clinical Psychology Division, Mikawa Hospital / Part-Time Counselor, Student Counseling Room, Chubu University
*5 Administrative Support Staff, Department of Academic Affairs and Student Services, Health Promotion Center, Chubu University
*6 Professor, Department of Psychology, College of Humanities, Chubu University

Abstract

The world-wide spread of the new coronavirus infection, COVID-19, has had a profound impact on the lifestyles of university students. They have not enjoyed the benefits which student life had encompassed: face-to-face communication, physical closeness, and physical interactions. Before the pandemic, student counseling and support had focused on face-to-face counseling and preventive psycho-education, but the COVID-19 pandemic has brought about the need for hybrid face-to-face and distance support. This paper reviews the efforts made during the first 18 months after the beginning of the pandemic, mainly from the perspective of preventive psycho-education, and discusses the possibilities and points to keep in mind for future student support. Results suggest providing adaptive support related to class format changes and to enhance first-year students' sense of belonging to their own department are desirable. Also, web-based questionnaires for Freshman students have made it possible to provide a quick response to students who need support. Lastly, this paper discusses the importance of selecting the type of psycho-educational group activities according to student needs.

Key words

COVID-19, preventive psycho-education, first-year education, questionnaire survey for Freshman students, psycho-educational group activities

実践報告　日本語教育実習　2003年度から2020年度まで

上田　美紀[*1]・渡辺　民江[*2]

要　旨

在留外国人の増加とともに、日本語教育の重要性及び必要性が浮き彫りとなり、2019年に日本語教育の推進に関する法律（以下、推進法）（文化庁、2020）が制定された。日本語教員養成に対する世の中の期待は大きくなるばかりである。本学では、2000年に日本語教員養成講座が設置された。講座の最終段階には日本語教育実習（以下、実習）が行われている。本稿では2020年までの18年間の実習受け入れの変遷を３期に分け、まとめる。また、本学卒業後、日本語教員となった３人に実習の振り返りをしてもらい、そこから見出された実習での学びと日本語教員として働く自分自身に与えた影響を示す。以上のことから、今後の課題を模索する。

キーワード

日本語教員養成、教育実習、外国人との共生社会

1　はじめに

訪日外国人数・在留外国人数は、近年増加の一途を辿っている。新型コロナウイルス感染拡大状況（以下、コロナ禍）の影響を除けば、この傾向は今後も続くと考えられる。それに伴い、日本語教育の必要性も増し、日本語教員養成に対する社会的要請も高まってきている。本学においてもこれに応えるべく、日本語教員養成講座が開講され、その最終段階に必修科目として実習が課されることとなった。2003年６月に日本語教育センター（当時の名称）で、第一期の日本語教育実習生（以下、実習生）を受け入れた。第一期の実践報告（上田他2004）では、養成講座での位置付け、実習の具体的内容、実習の目標等を報告し、今後の課題として本実践の制度の改善と充実を挙げた。本稿では、その後18年間の実習内容の変化及び実習経験者の振り返りを報告することにより、新たな課題を示す。

2　日本語教員養成に対する社会的要請

2.1　在留外国人数の増加

2020年６月末現在の在留外国人数は288万5,904人であった。リーマンショック、コロナ禍の影響により若干の減少が見られた年があるものの、1955年以降これまで総じて右肩上がりの状況である（多文化共生の推進に関する研究会2020）。在留資格別上位５資格は、永住者800,872人、技能実習402,422人、特別永住者309,282人、技術・人文知識・国際業務288,955人、留学280,283人となっている（出入国在留管理庁2020）。

技能実習に関しては、度重なる制度改訂により対象職種の拡大、滞在期間の延長が図られ、2018年には特定技能制度（出入国在留管理庁2018）の新設により在留期間の延長が可能となっている。

また、留学に関しては、2008年７月に文部科学省によって策定された「留学生30万人計画（文部科学省2008）」を反映し、留学生数も増加してきた。そして、これまで対外援助として推進されてきた留学生政策が高度外国人材の受け入れ（法務省入国管理局2018）に転換され、留学生の就職支援等が積極的に行われている。これは、次の調査結果からも読み取れる。「外国人留学生在籍状況調査結果（独立行政法人日本学生支援機構2019）」によると、平成26（2014）年５月現在の外国人留学生数は184,155人であり、「技術・人文知識・国際業務」への在留資格変更申請者数は14,170人であった。５年後には、外国人留学生数は298,980人になり、同申請者数は30,924人になった。これは、５年間で申請率が7.9％から10.3％に増加していることを表している。このように、国内の大学等の卒業生が在留資格を「留学」から「技術・人文知識・国際業務」に変更し、在留期間を長期化させる傾向が見られる。

さらに、外国人労働者の受入れに関しても、さまざまな取組（法務省入国管理局2018）が行われている。例えば、平成25（2013）年施行「総合特別区における特定伝統料理海外普及事業外国人の受入れ」、平成27

＊1 人間力創成総合教育センター　語学教育プログラム（日本語教育）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（日本語教育）准教授

（2015）年施行「国家戦略特区における家事支援外国人の受入れ」、平成29（2017）年施行「介護に従事する外国人の受入れ」「国家戦略特区における農業支援外国人の受入れ」「国家戦略特区におけるクールジャパン・インバウンド外国専門人材の就労促進」等、より広範な分野での外国人労働者受入れが推進されている。

以上のように、永住、留学、労働等各方面において在留外国人が増加していることがわかる。

2.2　外国人との共生社会の実現と日本語教育の役割

在留外国人の増加とともに、課題となるのが共生社会の実現である。2.1で述べた通り、在留外国人の定住化が進み、国籍の多様化も進んでいる。これに伴い、各地域で「国際交流」、「国際協力」に加え「地域における多文化共生」を掲げ、さまざまな取組が行われてきている（総務省自治行政局国際室2020）。在留外国人を一時的な滞在者として捉えるのではなく、日本社会を構成する一員として捉え直すことが必須であると言えよう。それには、さまざまな環境整備が不可欠であり、中でも外国人を受け入れる国として、日本語教育を提供することは日本社会の責務であり、特に重要である。このような背景を踏まえ、推進法が制定された。

2.3　推進法の成立

2019年6月推進法が成立した。本法律成立の背景は、「我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資する」と「我が国に対する諸外国の理解と関心を深める上で重要である」としている。その目的は、「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の推進並びに友好関係の維持発展に寄与」である。その基本理念には、さまざまな角度から具体的指針が示されており、特に日本語教員が直接関わるものとして、日本語教育を受ける機会の確保、日本語教育の水準の維持向上、日本語学習の意義の理解促進が挙げられている。具体的な取り組みとして、日本語教育の場の拡大が見込まれるものは、日本語教育環境の強化、空白地域の日本語教室の開設支援の強化がある。また、教員養成に関わるものは、日本語教員の養成・研修プログラムの改善・充実・普及のより一層の推進、新たな資格である公認日本語教師（仮称）制度の整備等がある。

最後に日本語教育に関する課題として、「日本語教育を受ける機会の保障」「日本語教育の質の向上の更なる促進」「日本語教育を担う専門的人材の確保・育成」「日本語教育への動機付け」が挙げられている。

2.4　日本語教員の社会的存在意義と教員養成の必要性

今日の日本社会はさまざまな変容を遂げつつあるが、在留外国人の増加は見過ごせないものの一つである。今まさにこの現実を受け止め、共生社会を実現させるための方策に取り掛かる時なのである。また、日本政府もこの方向に舵を切ったと言えるであろう。

これらを鑑みると、日本語教育が果たす役割は今後ますます大きくなっていくことが予測される。つまり、日本語教員養成に対する社会的要請は今後も強くなっていくと言える。日本語教育を取り巻く変化に対応でき、実践力のある日本語教員はこれからの社会に役立つ人材として継続的に求められることとなるであろう。

3　本学日本語教育実習の変遷

3.1　日本語教員養成講座の設置とその内容

現在、日本語教員の国家資格はなく、日本語教員として認められるには次の３つの方法がある。大学主専攻として学位を取得すること、民間の日本語教員養成講座（420時間相当）を修了すること及び日本語教育能力検定試験に合格することである。本学の日本語教員養成講座は、２つ目にあたるものとして2000年に設置された。本講座では、指定された必修科目、選択必修科目、及び選択科目を修得し、教務委員会に認定された学生に対し、日本語教員養成講座の修了証書を交付している（中部大学2021）。

必修科目は、文化庁の諮問を受けた日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議の答申「日本語教育のための教員養成について」（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議2000）の「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に基づきシラバスを検討した。教育区分の「社会・文化・地域」は「日本語教育概論Ａ」、「言語と社会」は「日本語教育概論Ｂ」、「言語と心理」は「日本語教育学講義Ａ」、「言語と教育」は「日本語教育学講義Ｂ」「日本語教授法Ａ～Ｄ」「日本語教育実習」で教えることとした。これにより日本語教育実習が４年生の最終科目として設定された。

本学が交付する日本語教員養成講座修了証書は、日本語教員として社会的に認められるに十分な資格である。したがって、本学日本語教員養成講座は、今後ますます求められる日本語教員を育てるという社会的責任を負うものであると言える。

3.2　日本語教育実習第一期（2003年度から2006年度）

日本語教員養成講座の設置にあたり、日本語教育セ

ンター（当時の名称）で実習生を受入れることとなった。受入れクラスは、学部の外国人留学生に対する日本語科目（以下、学部日本語）クラス、提携校からの留学生に対する日本語（以下、日本研修プログラム）クラス、留学生別科での日本語クラスであり、春学期のみとした。内容の検討に当たっては、日本語教育実習経験者の意見、他の教育実習経験者の意見を参考に、具体的な活動内容を決定した。実習期間は２週間とし、１週目は授業見学（10回）、クラス分析、日本語能力試験の分析とともに教案作成と模擬授業を行い、２週目には教壇実習２回、実習生同士の授業見学及び教壇実習振り返りを行った。実習期間は毎日実習日誌を記録、提出させ、担当教員がコメントを付して返却した。

授業見学では、実習生が教壇実習を行うクラス２回に加え、他のレベル・教科を含めた計10回見学させた。この見学により、たとえ同じ文法という科目であっても、初級者と上級者では教授方法・授業運営・教室活動が全く異なることが理解できる。また、日本語の授業といっても科目は「読む」「書く」「話す」「聞く」の四技能に止まらず、日本の文化や社会に関わるものまで存在することも学ぶことができ、留学生教育の幅広さを知ることとなる。見学後には、授業内容を記録し分析を加えた見学表を提出させ、担当教員が毎回コメントを付して返却した。

クラス分析では、教壇実習を行うクラスに在籍する留学生の日本語力、国籍、在日期間、立場等について実習生に調べさせ、発表させた。日本語力は、プレイスメントテスト結果と見学した授業での留学生の発話内容等を参考に分析させた。この分析により、実習生は教壇で使用可能な語彙、表現や適切な例文の推察ができるようになる。これは、教案作成時に欠かせない情報である。

日本語能力試験の分析では、過去問題の内容を把握することにより、一般的な日本語学習者のレベル判定について学ぶことができる。これは、学習者の日本語力把握に役立つものである。

実際の教壇実習は２週目に行われるが、教案は１週目から準備させた。約45分間の教壇実習２回分の授業プリント、教師の発話、予測される学生の反応とそれに対するフィードバック等、全てを教案に書かせ、指導した。また、実習生が留学生役となり模擬授業も行った。

２週目は、上記受入れクラスで実際に留学生を相手に教壇実習を行った。１回目の教壇実習をビデオに録画し、それを見て指導教員がコメントをした。この振り返りは、１回目の反省とともに２回目の教壇実習に向けての改善点を実習生に気づかせるものとなった。１回目に明らかになった課題を克服すべく、実習生は教案を練り直し、２回目の教壇実習に臨むことができる。

実習生は互いの教壇実習を見学し合い、見学表・評価表を書いた。これにより、教壇実習を文字化し分析的に見ることができるようになる。

それぞれに教壇実習の振り返りを指導教員と行い、また、実習参加者全員で２週間の教育実習を振り返る活動を行った。実習生はそれぞれ実習の感想、成果、反省点を述べることで、互いの成長を確認・共有した。

3.3　日本語教育実習第二期（2007年度から2012年度）

平成18（2006）年度に留学生別科を閉じることとなった。これに伴い受け入れられるクラス数が減少することとなり、実習を春学期・秋学期の２回実施する体制を整えた。ここから数年の間は、実習希望者が12名を超えることがなかったため、日本研修プログラム（３クラス）のみの受け入れで対応可能であった。

かねてより教職課程・学芸員課程・司書課程と並行して資格取得を目指す学生には、２週間実習のみに専念することは物理的に難しいという問題点があった。また、１週目に授業見学、教案作成、授業準備等を終え、２週目に教壇実習を行うことは、時間的に厳しく準備不足も多々見られた。

これらの点を改善するために、実習期間を１週間に短縮し、１学期間にわたり指導教員による実習指導を行うこととした。これに伴い、授業見学数を７回とした。

さらに、日本語教育実習講義を設置し、実習生全員に対し15回の授業を行うこととした。ここでは、実習オリエンテーション、教材分析、クラス分析、見学表の書き方、教案の書き方、過去の実習記録の分析、学生同士の模擬授業と話し合い、全体の反省会等を行った。

以上のように改善したことで、第二期では実習期間は短くなったものの、１学期間を通して実習指導ができるようになり、教案作成等に時間的ゆとりが生まれた。また、実習生の物理的負担も軽減でき、実習が受けやすい体制を整えることができた。

3.4　日本語教育実習第三期（2013年度から2020年度）

平成25（2013）年度に日本研修プログラムのクラス編成・科目編成が改訂された。これによりこれまで課していた７回の授業見学が難しくなったため、５回とした。

また同時に実習希望者が19名と増加した。そのため、受入れ体制の再検討が求められた。教務支援課と協議

の結果、これまで専任教員担当のクラスのみで実習指導を行ってきたが、非常勤講師担当のクラスでも実習生を受入れることとなった。各担当教員の指導内容を統一化するため、指導項目及び指導時間を明文化した。加えて、学部日本語クラスでの受入れを再開することとした。

以上のように、さまざまな変化に対応し、新たな受け入れ体制を構築することで、実習の質の維持・向上を図ってきた。

4　本学日本語教育実習履修者

4.1　履修者数とその学び

2003年から2020年までの実習履修者を**表 1** にまとめる。

表 1　中部大学日本語教育実習履修者数一覧（学科は当時の名称）

年	春学期		秋学期	
	学部学科	人数	学部学科	人数
2003年度	人文学部日本語日本文化学科	7		
2004年度	人文学部日本語日本文化学科	6		
2005年度	人文学部日本語日本文化学科	1		
	人文学部英語英米文化学科	1		
	国際関係学部国際関係学科	1		
	国際関係学部国際文化学科	2		
	工学部土木工学科	1		
2006年度	人文学部日本語日本文化学科	9		
2007年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	2
	国際関係学部国際関係学科	1	人文学部英語英米文化学科	1
			国際関係学部国際文化学科	1
2008年度	人文学部日本語日本文化学科	3	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際関係学科	1	国際関係学部国際関係学科	1
	国際関係学部国際文化学科	2		
2009年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際文化学科	1	国際関係学部国際関係学科	1
2010年度	人文学部日本語日本文化学科	4	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際文化学科	1		
2011年度	人文学部日本語日本文化学科	6	人文学部日本語日本文化学科	5
			人文学部英語英米文化学科	1
2012年度	人文学部日本語日本文化学科	2	人文学部日本語日本文化学科	3
	人文学部英語英米文化学科	1		
2013年度	人文学部日本語日本文化学科	8	人文学部日本語日本文化学科	9
	国際関係学部国際文化学科	2		
2014年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際文化学科	1	人文学部英語英米文化学科	1
			国際関係学部国際文化学科	1
2015年度	人文学部日本語日本文化学科	1	人文学部日本語日本文化学科	6
	国際関係学部国際文化学科	3	国際関係学部国際関係学科	1
2016年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	6
	国際関係学部国際文化学科	1		
2017年度	人文学部日本語日本文化学科	7	人文学部日本語日本文化学科	5
			人文学部英語英米文化学科	1
2018年度	人文学部日本語日本文化学科	3	人文学部日本語日本文化学科	2
	人文学部英語英米文化学科	1	人文学部英語英米文化学科	1
	国際関係学部国際文化学科	1	国際関係学部国際関係学科	1
			国際関係学部国際文化学科	1
2019年度	人文学部日本語日本文化学科	6	人文学部日本語日本文化学科	6
2020年度			人文学部日本語日本文化学科	2
			人文学部コミュニケーション学科	2
学部学科別履修者数	人文学部日本語日本文化学科	145		
	人文学部英語英米文化学科	8		
	人文学部コミュニケーション学科	2		
	国際関係学部国際関係学科	7		
	国際関係学部国際文化学科	17		
	工学部土木工学科	1		
	合　計	180		

18年間で180人の実習生が履修した。人文学部日本語日本文化学科の学生を中心に同英語英米文化学科、同コミュニケーション学科、国際関係学部国際関係学科、同国際文化学科、工学部土木工学科の学生が参加した。履修者のうち卒業後日本語教員になった者は、決して多くはない。しかし、ここでの学びは、先に述べた外国人との共生社会、つまりグローバル社会で活躍できる能力が獲得できる機会となってきたと言えよう。特に異文化対処力の向上には実習の全ての場面が寄与していることがわかっている（渡辺他2015）。具体的には、留学生と関わることが実習生に日本文化を再確認させる機会となり、留学生に対する関心や敬意を生むこととなっている。さらに、実習生は留学生に対する特別な配慮の方策とその重要性に気づいている。

4.2　日本語教員となった履修生の振り返り

一方、日本語教員になった履修者はこの経験を現場でどのように活かしているのであろうか。本学卒業後日本語教員として活躍している３名に実習の振り返りをしてもらった。以下、その振り返りをまとめる。これは、2021年６月から７月にかけて質問紙による自由記述の形式をとったものである。

まず、日本語教員を目指してから現在までの経歴を振り返ってもらった。日本語教員を将来の仕事として意識し始めた時期は、２年次２名、４年次１名であった。日本語教員養成講座の履修をきっかけに関心を持ち始めた人もいる。卒業後は、専門学校の日本語教員になった人、海外で日本語教員を経験し帰国後日本語学校で教えている人、大学院進学後日本語教員になった人と、さまざまな道に進んでいる。

全体的に実習は、「実践的であった」「受け身でいることが多かった大学生活の中で非常に能動的な活動であった」と述べている。

授業見学では、「当時は、日本語が話せるだけで大丈夫だと思っていたが、実際は見えないところで多くの準備があることを知り、驚愕した」「授業は教師と留学生の発話が多く、活発な授業だった」「（私はイントネーションや発音のため）学生の発言の一部が理解できなかった。それに的確に答えている先生に驚かされた」と印象的だったことを挙げている。日本語の授業が想像していたものとは異なり、驚きや発見があったことがわかる。

準備については、皆、教案作成等の大変さを振り返り、「教案作成は時間がかかり大変だった」「何度も授業準備（練習）をしたことが１番の思い出」「全てを教案に書き、一字一句間違えず話せるまで練習した」「教案が真っ赤になって返ってきた」「教案作成の大変さしか思い出せない」「こんなに細かく書かないといけないのかと驚いた記憶がある」と述べている。実習生が、授業準備の細かさと大変さに苦しみながら教壇実習を乗り越えたことがわかる。

実際に教壇実習を行った際、強く印象に残っていることとして、「簡単な文法が説明できず、留学生のアウトプットに対処できなかった」「経験がない自分には留学生の自由なアウトプットは処理できないことがわかり、あらゆることを想定して準備しておく必要があることを学んだ」「プレッシャーが大きく、やり切ったという思いが強かった」「教案を書いて練習し、自分なりに準備したつもりでも、実際に授業を行うと上手くいかないことが多々あった」「指示の仕方一つをとっても伝え方次第で留学生が理解できていない場合があったので難しかった」「授業は留学生との協力で成り立っていることを痛感した」等を挙げている。

実習生は、教壇に立ち授業を運営することでさまざまな躓きを経験し、達成感も感じていた。実際に行われている授業内での教壇実習であるため、実習生に大きな責任感が生まれていることが窺える。加えて、対象者が外国人であるという未知の環境において、想定外の事態に困惑していたのがわかる。思いがけない質問を受ける、自分の言ったことが通じない、相手の発話が聞き取れない、指示が伝わらない等は、真のクラス授業であるからこそ得られる経験であろう。

他にも、別の実習生との経験を振り返り、「協力し、一つの授業、一つのクラスについて考えたことは、（就職後の）チームティーチングにも役立っている」「互いの授業を見学することで、授業方法の違いに気づいた」「確認し合い、練習できる相手がいるのはよかった」と述べている。日本語教育の現場では、他の教師との連携が不可欠であるため、この経験は非常に有益なものであると言える。

実習に対して「教えることは教科書でも学べるが、伝えて考えてもらい、使ってもらうという工程はあの短期間の実習では足りないと感じる」「留学生ともっと関わりを持てると良いのではないか」「将来日本語教師になるという気持ちを後押しするきっかけにはなる」「比較的満足しているが、もう少し教壇実習が多くても良い」「外国人に自分の母語である日本語を教えることは、教えたことのない日本人からするとそんなに難しいことではないように感じると思う。しかし、実習を経験すると本当に簡単ではないことに気づく」「仮に日本語教師にならなくても、相手が理解できるように何かを伝えることの大切さは実感でき、人としての経験値はかなり上がると思う」「自分が日本語教師としてやっていけるかどうか、やりたいかどうかもわかると思う」「実習は指導する側も学生も大変ではあるが、必要不可欠であると思う」という意見が得ら

れた。実習内容は大変だったと感じつつも、現場に出るためにはもっと経験を積みたかったと考えている。また、たとえ日本語教員にならずとも、有益な経験になるだろうと述べている。そして、この実習が進路決定に大きな影響を与え、必要不可欠であったとしている。

現在の自分に与えた影響について、「実習中は精神的にも体力的にも非常に大変であったが、そこで培った経験は現在の自分の基盤になっていると感じる」「準備の徹底、相手の反応を見て行動する瞬発力、楽しさは実習で学べた」「日本語の指導において、実習で培ったものは大きいと思う。特に教案作成や日本語クラスのシラバス・コースのカリキュラム作成に影響を与えている」「現在日本語教員として働いていて、『師から学べる』ということがどれほど恵まれているかと思う。大学でこれだけの経験ができたことは私にとっての財産になっている」と記述している。どの記述からも実習が日本語教員としての基礎作りに役立ち、掛け替えのない経験だったことがわかる。

4.3　考察

以上のように、多くの履修者が実習を経験してきた。本稿では、3名の現日本語教員の振り返りをまとめたが、この他にも国内外の日本語教育機関に日本語教員を送り出している。3名の振り返りから、日本語教員となったこれらの人にとっても本経験が基盤となっていると推測される。また、違う進路を選んだ人にとっても、異文化対処力を向上させ、コミュニケーションの重要性に気づく得難い経験となっている（渡辺他2015）。実習は、日本語教員になった人はもとより、ならなかった人にとっても、これからのグローバル社会を生きるに必要な能力を獲得させる機会となってきた。18年間180名にこの実習の場を提供し、教育してきたことは、非常に意義深いものであると言えよう。

5　まとめと今後の課題

世界における日本語教育の発展や学習者の増加・多様化に伴い、日本語教員養成を取り巻く環境・法整備は大きく変容してきた。また、学内の組織変更とともに本学の日本語教育のあり方も変化してきた。日本語教育センター（当時の名称）は、2003年に実習生の受け入れを始めたことで、日本語教育の場であるとともに日本語教員養成の一部を担う場と成長した。このように、教育の幅を広げたことで、本学の日本語教育の活性化に繋がったと言える。

18年間、大いなる成果を収めてきたと言えるが、2020年はコロナ禍の影響で、秋学期のみの実施であった。さらに2021年は提携校からの短期留学生も来日が叶わず、リモート等を駆使した変則的な実施とせざるを得なかった。人の移動や対面授業の制限等、コロナ禍以前の体制に戻るには、今しばらく時間がかかると予想される。また、実際にコロナ禍以降は教育機関にも体制の変化が求められる可能性があるだろう。

しかしながら、4.に示した実習経験者への調査及び振り返りからもわかるように、実習対象が外国人であること、実際に行われている授業内で実習を行うことの2点から得られる学びこそが要となっているのである。この2点は実習において欠くことのできない必要条件であることが導き出された。

今後は在留外国人の増加、多様化に即した実践力のある日本語教員を育てるために、これまでの足跡と蓄積を活かしつつ、質・内容の充実を図りながら新たな実習形態の模索が必要となるであろう。

参考文献

上田美紀・渡辺民江・生田裕子（2004）「中部大学における日本語教育実習―第1回実践報告―」『中部大学教育研究』No.3 pp.121-131.

出入国在留管理庁（2018）「特定技能制度」https://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri01_00127.html（2021年6月10日アクセス）

出入国在留管理庁（2020）「令和2年6月末現在における在留外国人数について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00018.html（2021年6月10日アクセス）

総務省自治行政局国際室（2020）『「地域における多文化共生推進プラン」の改訂』https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01gyosei05_02000138.html（2021年6月10日アクセス）

多文化共生の推進に関する研究会(2020)「多文化共生の推進に関する研究会報告書」https://www.soumu.go.jp/main_content/000706219.pdf（2021年6月10日アクセス）

中部大学(2021)「13.日本語教員養成講座」『学生便覧2021年度』pp.374-376.

独立行政法人日本学生支援機構（2019）「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」http://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2018z.pdf（2021年6月10日アクセス）

日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）「日本語教育のための教員養成について」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf（2021年6月10日アクセス）

文化庁（2020）「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html（2021年 6 月17日アクセス）

法務省入国管理局（2018）『新たな外国人材の受入れに関する在留資格「特定技能」の創設について』https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/dai2/siryou2.pdf（2021年 6 月10日アクセス）

文部科学省（2008）『「留学生30万人計画」骨子の策定について』https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm（2021年 6 月10日アクセス）

渡辺民江・上田美紀（2015）「異文化対処力から見た日本語教育実習における学び」『中部大学教育研究』No.15 pp.13-17

A Report on Japanese Teaching Practicum from 2003 to 2020

UEDA Miki*1 and WATANABE Tamie*2

*1 Professor, Language Program (Japanese Studies), Global Education Center, Chubu University
*2 Associate Professor, Language Program (Japanese Studies), Global Education Center, Chubu University

Abstract

The surge in the number of foreign residents in Japan exposes the importance and necessity of Japanese language education. Consequently, the demand for Japanese teacher training has increased. In response to this need, the Act on the Promotion of Japanese Language Education was passed and put into action in 2019. Years before this in 2000, Chubu University established the Japanese Language Teacher Training Course. Since 2003, the university has been accepting and training through a teaching practicum to help meet the aforementioned need.

This case study used a questionnaire with three graduates of the program who are all currently Japanese language instructors. The subjects of the study reflected on the teacher training and experiences they had while students and how it has affected their lives.

This paper looks at three stages of change in student teaching over the past 18 years and discusses them in detail. Furthermore, the results of the questionnaire are presented and reveal important ways in which the Japanese Language Teaching Practicum should develop in the future.

Key words

Japanese Teacher Training, Japanese Language Practicum, Inclusive Society

複言語主義への挑戦
－ラテン語・ロシア語・ベトナム語学習会の実践より－

伊藤　正晃[*1]・磯村　尚弘[*2]

要　旨

国際関係学部国際学科に所属する学生からの希望に応えるため、2018年度春学期より本大学で開講されていない外国語の学習会を立ち上げることになった。その言語は、ラテン語、ロシア語、ベトナム語である。本会では、１つの言語を極めるのではなく、個人の持つ複数の言語の知識や経験に焦点を当てた「複言語主義」を意識して活動している。本稿では、2021年度春学期までの４年間の活動内容を示し、活動中に生じた問題点や改善点を挙げ、今後の学習会の方向性や運営方法などを模索する。

キーワード

複言語主義、ラテン語、ロシア語、ベトナム語、語源学

1　はじめに

本稿は、中部大学国際関係学部国際学科の学生を対象として2018年度から行われている授業外での外国語学習の実践報告である。

国際関係学部国際学科では１年次から英語とともにドイツ語、フランス語、スペイン語、韓国語、中国語の授業を選択して学ぶことができる。さらに希望者にはポルトガル語、トルコ語、ヒエログリフ（古代エジプト語）も学習することができる。これに加えて、世界の様々な地域に関して学ぶ「地域研究科目」、文化の多様性を理解する「多文化共生科目」、世界の中の日本を学ぶ「世界と日本研究科目」などの専門科目と各言語を関連付けて学ぶことができる。このプログラムでは、グローバル化の中で重要な地位を占める英語のほかに、話者数で世界の母語人口の上位を占め、アジアやヨーロッパ、アメリカといった地域で政治・経済的に有力な言語であるスペイン語や、ポルトガル語、中国語、ドイツ語などといった言語[1)]も学習することができる。

国際学科の教育プログラムは、こうした外国語教育を受けてきた学生の認識や視点を変え、「グローバル」でひとくくりにされない世界各地の多様な文化への関心をはぐくむ教育であり、こうしたプログラムは近年EUで行われている多言語主義や複言語主義にもとづく複言語教育の理念に共通するところが多い。

複言語主義とは、欧州評議会が推進している言語教育政策の旗印である。欧州評議会が作成した『言語の多様性から複言語教育へ：ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』によれば、すべての話者に内在する、単独で、もしくは教育活動によって導かれて２つ以上の言語を用いたり、学んだりする能力と、複数の言語を、それぞれに異なる目的のもと、様々に異なるレベルの能力で使用する能力と、言語に対する寛容性を養い、その多様性を積極的に容認する意識を指す概念[2)]である。こうした言語運用能力と他言語や異文化への寛容な意識を育むために行われるのが複言語教育である。そしてこの教育を行うことで期待されることは、欧州評議会言語政策局が作成した『外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠』によれば、「より効果的な国際コミュニケーションにより、相互理解と寛容性、アイデンティティーと文化的差違を尊重する心を育てること」と、「ヨーロッパの文化生活の豊かさと多様性を維持し、さらに発展させること」である。[3)]つまり、言語だけではなく異なる文化も尊重し、文化の多様性を維持する個人となることが期待されているのである。

ところが、現在の日本で行われている小中高の外国語教育は事実上英語のみに限定されており、所謂「グローバル化」への対応を考えると不十分であるといえる。文部科学省は「グローバル化」を「情報通信技術の進展、交通手段の発達による移動の容易化、市場の国際的な開放等により、人、物材、情報の国際的移動が活性化して、様々な分野で「国境」の意義があいまいになるとともに、各国が相互に依存し、他国や国際

＊1 国際関係学部　国際学科　講師
＊2 中部大学　非常勤講師

社会の動向を無視できなくなっている現象」[4] と定義している。こうしたグローバル化に対応する人材を育てるためには、競争社会の中で「基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見いだし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である」[5] としている。その一方で他者と競争するだけでなく「共存・協力」も必要であり、「国や社会の間を情報や人材が行き交い、相互に密接・複雑に関連する中で、世界や我が国の社会が持続可能な発展を遂げるためには、環境問題や少子・高齢化といった課題に協力しながら積極的に対応することが求められる。このような社会では、異文化を背景に持つ者や自然と共に生きることができる寛容な精神を涵養することが求められる」[6] と指摘している。しかしこうした能力を育むために学ぶ外国語は本当に英語のみで十分なのであろうか。

2020年6月末現在での日本における在留外国人（中長期滞在者および特別永住者）数は288万5904人であり、全人口の約2％である。国別では中国が一番多く（構成比27.3%）、次いで韓国（15.1%）、ベトナム（14.6%）、フィリピン（9.8%）、ブラジル（7.3%）となっている。[7] これにともない日本の学校教育を受ける在留外国人の子供たちの数も増加しているものの、その多くが日本語の学習指導を必要としている。文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）」によれば、全国で日本語指導を必要としている外国籍の児童・生徒数は40,485名、日本国籍の児童・生徒は10,274名であり、近年（この調査では平成19年度以降）増加している。母語別でみるとポルトガル語が最も多く（外国籍児童・生徒のうち10,404名）、次いで中国語（9,600名）、フィリピノ語（7,893名）、スペイン語（3,786名）と続く。[8]

しかし日本の小中高における外国語教育政策はこうした状況を考慮することなく、英語教育のみに焦点を当て続けている。一部の学校では英語以外の外国語も履修できるが、その割合は少ない。例えば英語以外の外国語の科目を設置している高等学校等は全国で677校であり、中国語が設置数で一番多く（497校）、次いで韓国・朝鮮語（342校）、フランス語（201校）である。しかし平成29年度現在で全国に存在する高等学校は4,907校であり、全体から見ると少ない。さらに科目設置数は平成17年をピークとして減少している。[9] こうしたことからも日本の外国語教育政策は英語教育のみに焦点をあてていることがわかる。確かに英語は共通語として便利な言語ではあるが、日本で暮らす外国人の多くは英語を母語としていない。もし我々が彼らと交流しようとしても彼らに日本語または英語の運用能力があることを期待したうえでの交流となる。これは一方的な交流と言わざるを得ず、在留外国人の抱える諸問題に対応できないのではないかと考えられる。

そしてこうした環境で高校まで学習してきた学生が、国際学科で世界各地の多様な文化に関心を持ち様々な言語や文化を学び続けることは、世界で進行しているグローバル化に対応し卒業後も地域社会で活躍するために重要である。

さらに国際学科で学ぶ学生の中から、教育プログラムには入っていない地域の言語や文化に関心を持ち、その言語を学習したいという希望を持つ学生が近年出てきている。こうした学生に対し教員として何ができるか、そしてどのようにすればその言語を用いる地域に関心を持ち続け、言語の学習を学生自身が自ら継続して行っていけるようになるのか、こうしたことを模索して行った実践を本稿で報告する。

2　新型コロナウィルス感染拡大以前（磯村）

2.1　2018年度のロシア語学習会

ここでは2018年度春学期より行ったロシア語学習会について述べる。この学習会を開くきっかけとなったのは2017年度秋学期に筆者（磯村）が担当した講義「世界の歴史と日本」であった。講義の中で中東欧の文化圏のうち東方正教会を基盤とした文化圏を紹介したが、そのなかでロシア語の文字とロシア語でのあいさつを紹介したところ、国際学科の数名の学生がロシア語に関心を持ち、ロシア語をどのように学習したらよいかと講義後に筆者に質問をしてきた。このときはロシア語の教科書を数冊紹介して終わったが、その後この学生が大学内で学習会を開いて勉強したいと希望したので国際学科の伊藤とともに2018年度春学期より学習会を行った。

2018年度春学期より始まった学習会には、磯村に開催を希望した学生を含め10名が参加した。学習会は磯村が会の進行および文法や表現の解説を担当し、伊藤には専門の言語学の観点からロシア語の文法的特徴について解説していただいた。教科書は東一夫他『標準ロシア語入門』（白水社，2003年）を用いて行った。学習会は、まずロシア語のアルファベットと発音の基本的な規則を学習し、第1課以降では、教科書の中で磯村が指示した課の文法の解説を受講生に事前に自宅で読んできてもらい、さらにその課の基本例文と応用例文の書き取り練習と聴き取り練習を行った。さらに基本例文や応用例文をもとにした作文練習をおこなった。その後受講生からの質問に対し、磯村または伊藤が答えるという形で進めた。夏休み中も学習会を開きできるだけ学習を継続した。

はじめはこうした形で順調に進めていたが、回を重ねるごとに受講生が減り、2018年度秋学期終了時には、

途中で参加した受講生も含め約５名になっていた。ロシア語の難しさもあるが、他の講義や授業の学習をおこないながらロシア語学習を行うことへの負担が大きいこと、そして学習会の進行が速すぎたため受講生が減ってしまったのではないかと考えている。また教科書の難易度も高かった（辞書がないと学習が難しい教科書であった）ことも減少の原因であったと考えられる。

なお、秋学期の終わりにこの学習会に熱心に参加していた数名の学生がロシア語とともにラテン語も学習したいと希望してきた。そのためロシア語の学習会は2019年度の春学期から再開することとし、2019年度の春休みからラテン語の学習会をおこなった。

2.2　2019年度春学期のロシア語・ラテン語学習会

2019年度のロシア語学習会は８名の参加者があった。受講生の顔ぶれは大幅に変わり８名のうち４名が2019年度から新しく参加した受講生であった。この学習会では2018年度に使用した教科書をそのまま使用したが進度を前年度よりも遅くした。まずロシア語のアルファベットと発音の基本的な規則を学習したのち、別のロシア語の教科書や参考書の例文や会話文を参考としてあいさつや数詞、数詞を用いた表現などを練習した。このとき学習会１回あたりの学習量については余裕を持った量にしてゆっくり何度も発音や書き取り練習を行えることを心掛けた。そのため進度は遅くなったが、ほとんどの受講生が当初は休むことなく学習を続けることができた。しかし回数を重ねるにつれて少しずつ出席する受講生の数が減少していった。履修している講義や授業の学習と並行してのロシア語の学習はやはり困難だったようである。

ラテン語の学習会は2019年度の春休みから開催し、２名の学生が参加した。教科書は有田潤『初級ラテン語入門』（白水社,1964年）を使用した。学習会は参加者各自が各課の解説を読み、各課に載っている問題をそれぞれ行って、学習会で教科書での解説の補足と参加した学生がわからなかった点についての解説を磯村が行った。２名の学生は欠席することなく熱心に参加した。

こうした中、2019年度春学期終盤に伊藤から、学習会の方針を変更したらどうかと提案があった。つまりひとつの言語だけを対象として学習するのではなく、これまで受講生が学習してきた言語と比較しながら新たな外国語を学習するというかたちにしたらどうかと提案された。ロシア語とラテン語を担当していた磯村はそうした方針でどのように学習会を進めたらいいのか、その方法が全く思いつかず当惑した。しかし、これまで学習した言語を足掛かりとし、現在学習している外国語との類似点や相違点を見つけながら学習すれば、外国語の理解が深まるのではないかと感じるに至った。さらに、自分がこれまで学習した外国語と現在学習している外国語を、有機的に関連付けながら学習して使用していくという方法は、複言語主義教育の理念とも一致するものであるので、その方法を検討することにした。そしてロシア語とラテン語の学習会に参加している学生と話し合った結果、ロシア語の学習会はいったん休止して同年度の春休みに再開することとし、ラテン語の学習会を春学期以降の夏休みまで続けて、秋学期から他の言語と比較しつつラテン語を学習することとした。

2.3　2019年度秋学期のラテン語学習会

2019年度秋学期はラテン語を他の言語と比較しつつ学習した。担当したのは春学期に続き磯村である。この学習会に参加したのは春学期にラテン語の学習会に参加していた学生２名と新しく加わった学生１名である。教科書は春学期と同じ教科書を用い、各課のラテン語に訳す練習問題について、ラテン語と、学習会の参加者がこれまでに学習したことのある外国語にそれぞれ訳して比較した。ラテン語以外で訳した言語については英・独・仏・露・中・ベトナム語である。参加している学生に加え、磯村と伊藤も参加して各自ラテン語と自分が学習したことのある言語で翻訳した。各自が訳した文はGoogle Driveにアップロードし、学習会のときにそれぞれの参加者が訳した結果を見比べてお互い意見や疑問点を述べ合った。そして伊藤には、言語学の観点から各言語の持つ文法的な類似点や相違点について解説していただいた。ラテン語に加えさらに数か国語で翻訳作業をおこなうのは、それぞれの言語の学習という面では有益であったと思うが、やはり負担が大きく、学習会を進めるうちに残念ながら参加学生が１人減ってしまった。やはり履修している講義や授業とのバランスを考えながら進めていくべきであったと思う。こうした反省を踏まえ、同年度の春休みからロシア語の学習会と、ラテン語と多言語を比較する学習会を開催する予定であったが、新型コロナウィルス感染拡大のため断念を余儀なくされた。

3　新型コロナウィルス感染拡大後（伊藤）

3.1　2020年度春学期のラテン語学習会

前章のとおり、ラテン語学習会に残った学生は４年生の２名だけとなってしまったため、2019年度にその２名が卒業したのと同時に、ラテン語学習会は一旦閉じることになった。加えて、同時期に新型コロナウィルスが猛威を振るい、2020年度春学期は学生の通学を

禁じる措置がとられた。そのため、ラテン語学習会も中止を余儀なくされた。

3.2　2020年度秋学期のラテン語学習会

このような状況になり、ラテン語学習会は自然消滅してしまうかと思われたが、同学期に筆者（伊藤）が担当した「世界の言語」という講義でラテン語学習会の存在を宣伝した結果、１年生の数人が興味を示し、２名がラテン語学習会に加わり、会は存続することとなった。ただし、大学が新型コロナウイルス感染拡大への措置を厳しくしている時期に、以前と同様に磯村に会の進行をお願いすることを躊躇ったため、筆者が会の進行をすることにした。当然、筆者はラテン語を専門としているわけではなく、ラテン語学習会で学生と一緒に磯村から習う側であった。そのときに学んだことを数冊のテキストや辞書を駆使してまとめあげ、2020年度秋学期のラテン語学習会を進行していくことにした。このような経緯から、当学期のラテン語学習会は「ラテン語学習会β（以下「ラテン語β」とする）」と冠し、以前とは違ったやり方で進めていくことにした。

磯村は１日に１課のペースで進行していた。当時、参加していた学生に内容をきちんと理解できているか否かを確認したことがあった。学生からは「教科書は一通り目を通しているから、なんとなく理解はしているつもり。ただし、語の活用が覚えられず、教科書を見ながらでしか正確な文章は書けない」という回答があった。つまり、語学を運用するために必要な文法や語彙の暗記ができていないことがわかった。学習会に学生として参加していた筆者も毎回の項目をすべて把握できたと自信を持つことはできず、回を重ねるごとに複雑さが増していき、消化不良の状態で次の学習会を迎えるという状態に陥っていた。

以上のような問題点を解決すべく、筆者は「学習進度を学習者の習熟度に合わせて進める」ことに徹底した。とくに、動詞および形容詞の活用（人称・時制による変化）、そして名詞および代名詞の曲用（格・性・数による変化）は複雑で、その変化を憶えることにかなりの時間を要する。ある程度の規則性はあるものの、すべてに当てはまるわけではなく、使用した教科書の著者である有田氏の用語を借りれば、名詞には第１から第５と５種類の曲用があり、動詞には第１から第４の活用があり、さらに第３活用動詞にはＡとＢの２種類を有するため、合計５種類の活用がある。この活用は規則性のある活用であり、さらに不規則活用動詞が存在する。動詞の活用は人称の別および単複によっても異なり、さらには、時制によっても異なるため、現在、未完了過去、未来、完了、過去完了、未来完了のそれぞれに活用が存在する。また、不定法、命令法、接続法にもそれぞれの活用があり、能動態、受動態の別、さらには分詞も活用があるため、１つの動詞に100を超える活用が存在する。例えば、辞書に記載される形で「愛する」に相当する“amō”には141の活用形が存在している。

このように、ラテン語は学びを進めれば進めるほど、憶えることが多くなるため、学習進度を次第に緩めていかなければ、学習した内容を理解できないまま次に進んでいくことになり、消化不良を引き起こしてしまう。実際に、筆者がラテン語βを担当するまでは、磯村から受け身の状態でラテン語を学習していたため、理解できない箇所を積み上げていくことになり、最終的には無理やり詰め込んでいき、ラテン語を学習する楽しさが見出せなくなっていくのを体験した。この体験を学生に味わわせないよう、ラテン語βでは「実生活に感じられるラテン語」という方針を掲げ、ラテン語を学習する意義を強く持たせる教室づくりに専念した。ただし、この期間は緊急事態宣言が発出されたり解除されたりを繰り返したため、教科書の文法事項を集中的におこなうのみで期を終了してしまった。

3.3　2021年度春学期のラテン語学習会

この学期からは新たに３名の学生が加わったため、前学期から参加していた学生の了承を得て、ラテン語をゼロからスタートすることにした。前節で述べた方針を基に、初めは教科書を用いてラテン語の文法を学習し、ある程度の文法事項を理解したら、「身近なラテン語」を探ることにした。この期間で学習した内容は、格、第１・第２変化名詞、不規則動詞sum（英語のbeに相当）、第１活用動詞、第１類形容詞、所有形容詞、時制では現在、未完了過去、未来まで進んだ。

身近に使われているラテン語としては、音楽などで使われている“ad libitum（ad lib.）”や「…など」に使われる“et cetra（etc.）”もあるが、もっと多用されているものに植物や動物の名前などの学術名がある。植物や動物などの学術名を一つずつ見ていくことも考えたが、ラテン語βのなかで偶然、話題に「恐竜」が挙がり、参加している学生がちょうど「デジモンアドベンチャー[10]（以下「デジモン」とする）」の流行に嵌った世代であったこともあり、「恐竜の名前を調べる」というところにターゲットを当てることになった。そこで思わぬ分野に触れることになった。それは、古典ギリシャ語の存在である。

「デジモン」に登場する恐竜を中心に、学生は恐竜の名前を列挙し、「イグアノドン」「プテラノドン」の「ノドン」などの共通する部分で分類をおこなっていった。その作業のあとに、それぞれの名前の由来を調べ

ることになった。筆者も学生と同時に調べることになったが、その際、恐竜の名前の由来が古典ギリシャ語に辿り着くことが明らかとなった。学生も調べていくうちに古典ギリシャ語の存在にぶつかり、ギリシャ文字が読めないという不具合が発生してしまった。ラテン語は古典ギリシャ語の語彙を多く引用しているため、古典ギリシャ語の存在を無視することができないと考え、恐竜を取り上げた数回の授業で、ギリシャ文字の読み方と音価（文字が持っている音）、例えば、“π”は［p］、“ρ”は［r］などを学習することになった。ただし、古典ギリシャ語の文法などに触れることは避けた。

「プテラノドン」：πτερον（pteron「翼」）αν-（an-〔否定辞〕）οδούς（odous「歯」）

「トリケラトプス」：τρι-（tri-「３つの」）κερας（keras「角」）ὤψ（ōps「顔、目」）

上に恐竜名の意味を示した。いずれもギリシャ語が由来であることがわかった。この語彙のうち、“ὤψ”は英語の“optic（目の）”や“optical（光学の）”の語源となっており、どちらも「目」に関係していることがわかる。

このように、恐竜の名前を調べたことが、恐竜の特徴を名前にしていることがわかっただけでなく、ラテン語や古典ギリシャ語を理解することは英語の語源が理解できるということを学生に気づかせるきっかけとなったのだった。

これをきっかけとして、学生が語源に興味を持つようになり、ラテン語を学習する際に、ラテン語の語彙が英語の何に相当するのかということを意識するようになった。また同時に、参加している学生は英語以外の外国語を履修していることから、筆者は学生にラテン語と英語を結びつけるだけでなく、フランス語、スペイン語、ドイツ語といった自身が授業で学習している言語との関連性も併せて調べるよう指示し、ラテン語の単語帳を全員の手で作成した。この単語帳を作成するにあたり、全員が同時に編集できるようGoogle Driveを使用した。なお、この学習会は本稿執筆中の現在も継続している。

3.3　2021年度春学期のベトナム語学習会

新型コロナウイルス感染拡大の影響もあり、学生の集まりが悪く、とくにこの学期から新たに加わった学生が参加できない状態が続くようになった。課を進めるか悩みながらも少しずつ進めていた時に、筆者がベトナム語やタイ語を独習している話をしたことがあった。その時に学生から「ベトナム語に興味がある」という声が出て、筆者がどうしてベトナム語を学習するに至ったかを話した。筆者は特にベトナム語の音節に関心があり、中国語の漢字音の知識がベトナム語の学習をスムーズにさせるのではと考えている。その話に興味を持ったのはいずれも中国語を履修している／した学生であり、すぐにでもベトナム語の学習を始めたいという雰囲気になり、筆者が進めているベトナム語の学習方法を見せる形で学習会を開催することとなった。このベトナム語学習会には２名の学生のほかに、磯村も加わることになった。この学習会では発音と文法を中心に学習し、会話ができるようにすることを目標とした。そして、その学習成果を確認するため、会のメンバーでベトナム旅行をすることを目指している。この計画は、新型コロナウイルス感染拡大が収束し、安全性が保障された段階で実現したいと考えている。なお、この学習会は本稿執筆中の現在も継続している。

4　2018年度から2021年度春学期までの学習会を振り返って

単位修得に関係のない外国語を敢えて学習しようとする姿勢は、外国語そのものの知識や見識を広めるだけでなく、それに付随する文化をも知りたいという欲求を満たすことにも向けられている。この熱意を持続させるには、言語の習得が少しでも容易になること、通じる喜びが積み重なってもっと上手になりたいと思える機会を作ることが肝要である。新型コロナウイルス感染拡大によって、学習会に参加することも容易ではないにもかかわらず、それでも続けて出席する学生がいることに、筆者自身もこの学習会の継続への意志を強く持つことができた。

上述のとおり、この学習会を継続して開催できるよう、課題と展望を記す。

１）目標（習熟度）をどこに設定するか

各学期によって参加する学生が異なり、学生の入れ替わりと共に、目標が異なっていた。「異なっていた」と記したが、会を始める際に、「その言語を学習してどうなりたいのか」ということを質問したが、その言語に興味があり、ひとりではどう勉強していいのかわからないから、みんなで勉強できる学習会に参加したという学生が大半で、明確な目標というものがなかった。初期の学生は「ガリア戦記を原文で読んでみたい」という明確な目標があったが、この目標も自分たちのレベルとは大きく乖離していたため、到達どころか１段落も読み切らぬまま卒業してしまった。このときは学生よりも先生側が準備に多くの時間を費やしただけで、これでは学生と先生の垣根を取り払った学習会の意味が見出せないと感じた。先生も学生も関係なく、先に学んだ人がそれを学習会で学んだ内容を説明するというスタイルを保つためには、やはり学習会に参加する全員が同じ目標を持つことが肝要であると痛感し

た。

この目標には「言語の４技能」のどこにターゲットを当てるかということも明確にしなくてはならない。「文学作品を読む」という目標と「旅行で会話をする」という目標では学習の方法が異なる。

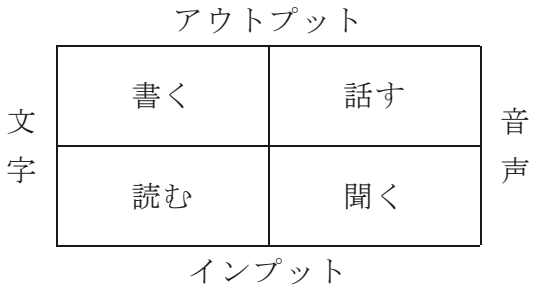


図１　言語の４技能

図１のように文字と音声、インプットとアウトプットの関係を示し、どの技能を優先的に高めていくかを会のメンバーで決めていくこととする。

２）教科書の選定について

学習会で使用した教科書はラテン語とロシア語のいずれも白水社から出版されたもので、ラテン語の教科書は2016年に第43刷、ロシア語も2017年に第14刷が出されるロングセラーのものである。現在、大学で使用される外国語の教科書の大半はカラーで、また挿絵が多いものがほとんどであるが、学習会で使用した教科書はいずれも白黒印刷のシンプルなものである。シンプルであるが故に、学習内容が多く盛り込まれており、その１冊でその外国語の学習内容がほぼ網羅できるようになっている。しかし、学習内容が多い分、語彙もかなり多くなっており、辞書なしでは学習が難しいと感じる。

以上のことを踏まえ、ラテン語については、アメリカで出版されているカラー刷りのラテン語テキストを使用することを検討している。言うまでもないが、解説が英語で書かれているため、ラテン語と同時に英語を理解しなくてはならない。学習会に参加する学生の希望を聞いて選定していく。

３）学習会の規模をどうするか

学習会を立ち上げた経緯から、興味のない学生の参加は望ましくないため、無理に人数を増やすことはしない。毎年学生が入れ替わるため、その都度、学生の希望を聞き、どの言語を学習するのか、どの時間帯に会を開くのか、目標をどこにするのか、などを決めていくこととする。

４）ネイティヴ学生の参加の検討

国際学科に在籍する学生のうち、日本語が母語でない学生もおり、その学生の話す言語が学習の対象となった際は、その学生にも学習会に参加してもらうことを計画している。学生が先生や学生に教えるスタイルを構築し、その学生の発信力を養うとともに、その学生が日本に来て苦労したことや、日本語が難しいと感じたところを共有することで、多文化共生を理解することが期待できる。

５）学習会を継続するための授業スタイル

今までの学習会はいずれの言語も先生側が主となって会を開いていた。そういった状況であると、先生の都合により学習会を休止せざるを得ないことも発生する。実際に、この４年間にも、２、３週間連続の休講を重ねたことがあった。これでは、学習意欲を削いでしまったり、前に学習したことを忘れてしまったりして、都合が悪い。以上のことから、2021年度春学期の終盤から、「自分が指導側に回って授業できるように資料を作成する」ということを学生にさせた。これにより、学生はインプットだけでなくアウトプットにも意識が向くようになり、自分だけの学習ではなく、他人に教えるためにより深く理解しなくてはならないことを気づかせることができた。この方法は、今後も継続して進め、作成した資料をまとめ上げ、学習会の成果として発表できればと考えている。

最後にこの４年間で作成した主な資料を掲載し、報告を閉じる。

図２は河島思朗著『基本から学ぶラテン語』（ナツメ社，2016年）280頁に掲載された活用・変化表を基に、筆者（伊藤）が配色したものである。色分けによって法則性を理解しやすくした。

図３はカエサル著『ガリア戦記』の冒頭部分を、品詞および格によって色分けしたものである。右にはフランス語の対訳を付けた[11]。色分け以外にも、「辞書の見出し形（ラテン語では動詞の１人称単数現在能動態の形）」にあたるものを示し、性や数を詳細に併記している。門外漢である筆者（伊藤）では、語彙の形がどの格であるのかを判断するのに多くの時間を要するため、ガリア戦記全体をこのように加工をしていくのは非現実的である。冒頭の１段落を作成したが、完成までに２週間を要したことを追記しておく。

図４は「恐竜」を意味する英単語“dinosaur”の語源を調べたものである。ラテン語だけでなく、古典ギリシャ語も関係があることがわかる。語源を調べるためにGoogleの検索機能や、「ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY」（https://www.etymonline.com/）を用いた。

活用・変化表

			直説法　能動態				
			第 1 活用	第 2 活用	第 3 活用	第 4 活用	第 3 活用(-iō 型)
現在	単	1	amō	habeō	legō	audiō	capiō
		2	amās	habēs	legis	audīs	capis
		3	amat	habet	legit	audit	capit
	複	1	amāmus	habēmus	legimus	audīmus	capimus
		2	amātis	habētis	legitis	audītis	capitis
		3	amant	habent	legunt	audiunt	capiunt
未完了過去	単	1	amābam	habēbam	legēbam	audiēbam	capiēbam
		2	amābās	habēbās	legēbās	audiēbās	capiēbās
		3	amābat	habēbat	legēbat	audiēbat	capiēbat
	複	1	amābāmus	habēbāmus	legēbāmus	audiēbāmus	capiēbāmus
		2	amābātis	habēbātis	legēbātis	audiēbātis	capiēbātis
		3	amābant	habēbant	legēbant	audiēbant	capiēbant
未来	単	1	amābō	habēbō	legam	audiam	capiam
		2	amābis	habēbis	legēs	audiēs	capiēs
		3	amābit	habēbit	leget	audiet	capiet
	複	1	amābimus	habēbimus	legēmus	audiēmus	capiēmus
		2	amābitis	habēbitis	legētis	audiētis	capiētis
		3	amābunt	habēbunt	legent	audient	capient

図 2　規則動詞の活用表

LIBER I [1]

[1] Gallia est omnis dīvīsa in partēs trēs, quārum ūnam incolunt
f.sg.nom. sum 3sg.pr. m.sg.nom. dividō pp.f.sg.nom. prep. pars acc. quī f.pl.gen. ūnus f.sg.acc. incolō 3pl.pr.
Belgae, aliam Aquītānī tertiam quī ipsōrum linguā Celtae, nostrā
m.pl.mon. alius f.sg.acc. m.pl.mon. tertius f.sg.acc. pron. ipse pron.intens.gen. lingua f.abl. m.pl.nom. noster f.sg.abl.
Gallī appellantur. [2] Hī omnēs linguā, īnstitūtīs, lēgibus inter sē
m.pl.nom. appellō pl.pr.pass. hīc m.pl.nom. omnis pl.nom. lingua f.abl. institutum n.pl.abl. lex f.pl.abl. prep. acc. suī m.pl.acc.
differunt. Gallōs ab Aquītānīs Garumna flūmen, ā Belgīs Matrona
differō 3pl.pr. Gallī pl.acc. prep. abl. Aquītānī pl.abl. m.nom. n.nom. prep. abl. Belgae m.pl.abl. m.sg.nom.
et Sēquana dīvidit. [3] Hōrum omnium fortissimī sunt Belgae,
conj. m.sg.nom dividō 3sg.pr. hīc m.pl.gen. omnis m.pl.gen. fortis sup.m.pl.nom. sum 3pl.pr. m.pl.

[1] L'ensemble de la Gaule est divisé en trois parties: l'une est habitée par les Belges, l'autre par les Aquitans, la troisième par le peuple qui, dans sa langue, se nomme Celte, et, dans la nôtre, Gaulois. [2] Tous ces peuples diffèrent entre eux par le langage, les coutumes, les lois. Les Gaulois sont séparés des Aquitans par la Garonne, des Belges par la Marne et la Seine. [3] Les plus braves de ces trois peuples sont les Belges, Parce qu'ils sont

図 3　『ガリア戦記』の冒頭部分

Dinosaur

New Latin: *dīnosaurus*

OL: *reptilis* "creeping"
La: *lacertus* "lizard"

Ancient Greek: **δεινός** "terrible, awesome, mighty, fearfully great" + **σαῦρος** "lizard, reptile"

Coined by paleontologist Richard Owen in 1842.

δεινός　**δείδω** < Proto-Indo-European: **dweynós*　+　**-νος** (*m.* ; *f.*: -νη, *n.*: -νον)

σαῦρος　(*m.* (*gen.*: σαύρου); 2#*n.*)

paleontology
Fr: *paléontologie*
paleo- "ancient" + *onto-* "being"
+ *-logy* "study"

archaeology
AG: **ἀρχαιολογία**
ἀρχαῖος "primal, old, ancient"
+ **λόγος** "speech, oration, study"

図 4　語源学による語彙の理解

注

1）文部科学省「世界の母語人口」（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1379956.htm）（2021年６月12日閲覧）。

2）欧州評議会言語政策局『言語の多様性から複言語教育へ：ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』山本冴里訳（くろしお出版，2016年），18-19頁。

3）欧州評議会言語政策局『外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠』吉島茂,大橋理枝他訳（朝日出版社，2014年），３頁。（https://www.goethe.de/ins/jp/ja/spr/unt/kum/ger.html?forceDesktop=1）（2021年７月11日閲覧）。

4）文部科学省「グローバル化と教育に関して議論していただきたい論点例」（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/004/gijiroku/attach/1247196.htm）（2021年７月11日閲覧）。

5）同上（2021年７月11日閲覧）。

6）同上（2021年７月11日閲覧）。

7）出入国在留管理庁「令和２年６月末現在における在留外国人数について」（http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html）（2021年７月13日閲覧）。

8）文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）の結果の訂正について」（https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00001.htm）（2021年７月13日閲覧）。

9）英語以外の外国語科目の設置については文部科学省「平成29年度高等学校等における国際交流等の状況について」（https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/__icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420498_001.pdf）,11頁。（2021年７月13日閲覧）。
全国の高等学校数については、文部科学省「文部科学統計要覧1.学校教育総括」（https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm）（2021年７月13日閲覧）。

10）1999年に放送が始まったテレビアニメ。テレビゲームとしても2013年に発売され、さらにはカードゲームにも展開されている。ラテン語βに参加している学生の年齢からすると、テレビアニメをリアルタイムで視聴していたのではなく、テレビゲームやカードゲームが発売されたときの流行に嵌ったと考えられる。

11）フランス語の対訳については、“Corpus Scriptorum Latinorum”の中のガリア戦記に関するページを引用した。（https://www.forumromanum.org/literature/caesar/gallic.html）

参考文献

東一夫，東多喜子『標準ロシア語入門』白水社，2003年。

有田潤『初級ラテン語入門』白水社，1964年。

河島思朗『基本から学ぶラテン語』ナツメ社，2016年。

金子百合子「複言語主義と「多文化（言語）共生」」岩手大学人文社会科学部『文化の共生に関する研究：ESDの理念（フィロソフィー）の構築に向けて：平成20～21年度岩手大学学系プロジェクト（人文科学系）成果論文集』岩手大学人文社会科学部，2010年，88-108頁。

文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）の結果の訂正について」（https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00001.htm）（2021年７月13日閲覧）。

文部科学省「平成29年度高等学校等における国際交流等の状況について」（https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/__icsFiles/afieldfile/2019/ 08/27/1420498_001.pdf）（2021年７月13日閲覧）。

文部科学省「文部科学統計要覧1.学校教育総括」（https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm）（2021年７月13日閲覧）。

大木充、西山教行編『マルチ言語宣言：なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』京都大学学術出版会，2011年。

欧州評議会言語政策局『外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠』吉島茂，大橋理枝他訳，朝日出版社，2014年。（https://www.goethe.de/ins/jp/ja/spr/unt/kum/ger.html?forceDesktop=1）（2021年７月11日閲覧）。

欧州評議会言語政策局『言語の多様性から複言語教育へ：ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』山本冴里訳，くろしお出版，2016年。

大山万容『言語への目覚め活動：複言語主義に基づく教授法』くろしお出版，2016年。

出入国在留管理庁「令和２年６月末現在における在留外国人数について」（http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html）（2021年７月13日閲覧）。

Challenges to Plurilingualism: A Practical Report on Latin, Russian and Vietnamese Study Groups

ITO Masaaki*1 and ISOMURA Naohiro*2

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

*2 Part-Time Lecturer, Chubu University

Abstract

In response to requests by students in the Department of International Studies, we have decided to launch a program for foreign languages that have not been offered before at Chubu University from the spring semester of 2018. The languages are Latin, Russian and Vietnamese. This program promotes an awareness of "plurilingualism", focusing on an individual's knowledge and experience of multiple languages, rather than mastery of one language. In this paper, we will present our activities over the past four years up to spring semester of 2021, list the problems and improvements that occurred during the activities, and explore the future direction and management methods of the study program.

Key words

Plurilingualism, Latin, Russian, Vietnamese, Etymology

「特別支援学校教職インターンシップ」自己評価シートの作成

古市真智子[*1]・伊藤佐奈美[*2]

要　旨

現代教育学科では、課外活動として「特別支援学校教職インターンシップ」を実施している。本稿は、本活動における「自己評価シート」を作成した経過を報告したものである。

特別支援学校の特徴やこれまでの学生の学びの成果から、本活動における「活動目標－自己評価の項目」及び「着目点」を検討した。その結果、「活動目標－自己評価の項目」には、＜ｱ.特別支援学校の教員として働くことの意味や意義を考える＞＜ｲ.学校における教員の役割に対する理解を深める＞＜ｳ.教員の特徴的な職務に対する理解を深める＞＜ｴ.児童生徒への指導のあり方について理解を深める＞など14項目が提案された。また、「児童生徒の自立、生活レベルの向上を目指した支援」「児童生徒の成長を促すための活動・感情の共有」といった「着目点」が項目ごとに示された。これらの「活動目標－自己評価の項目」及び「着目点」を用いて「特別支援学校教職インターンシップ」独自の自己評価シートが作成された。

キーワード

教職インターンシップ、学校インターンシップ、特別支援学校教員養成、自己評価項目

1　はじめに

本学科では、「特別支援学校教職インターンシップ」を2017年度から実施している。2019年度の教育職員免許法の改正・施行により、「学校体験活動（学校インターンシップ）」は、教職課程の「教職に関する科目」に含めることができるようになったが、本学科では課外活動として継続している。特別支援学校で、３年次の秋学期に毎週１日、約10日間の活動が行われる。

古市・伊藤（2019）では、「特別支援学校教職インターンシップ（以下、特支インターンと略す）」の意義と課題について、学生の活動報告書とインタビュー調査、受け入れ校へのアンケート調査から検討した。その結果、「特支インターン」の意義として、「特別支援学校特有の内容や雰囲気をつかむ」「障害のある児童生徒への理解と指導の方法を学ぶ」「特別支援学校の仕事を知る」「障害や特別支援に関する学習意欲の向上」「初めてのことを経験する」の５つが見出され、学生に良い変化が起こることも確認された。一方課題として、インターンシップに求める内容や水準などに関して、個人の意識の差や戸惑いがみられることが明らかとなり、今後はこれらを学生、受け入れ校、大学間で共有することが必要であることが示された。

古市・伊藤（2020）では、「特支インターン」における学びの成果を学生の自己評価によって検討した。自己評価の項目には、小学校教員養成課程における「学校を体験する活動」の目的に関する14項目（峯村，2019）を、自己評価用に表現を変更して使用した（**表１**）。なお、峯村（2019）の項目は、各大学の小学校教員養成課程における「学校を体験する活動」のシラバスと、中央教育審議会の「学校体験活動」の目的等に関する内容（2012，2015）から作成されている。学生には、各項目について達成したと思うか否かを４段階でたずねた。その結果、「ｲ 学校における教師の役割」「ｳ 教師の職務全般に対する理解」「ｵ 児童生徒理解」「ｺ 学校現場の雰囲気」「ｼ 教育実習に接続する活動としての学校現場」では達成度が高かった。しかし、「ｴ 児童生徒指導」「ｶ 学級経営」「ｷ 特別活動」「ｸ 教科指導」「ｹ 実践的な指導力の醸成」「ｽ 自らの教員としての適格性を把握する機会」では達成度が低く、これらの項目については十分な学びが得られていないことが示唆された。

達成度が低かった項目についてその要因を検討すると、ひとつには、特別支援学校における科目や活動の内容、その取り扱いに関する知識・理解不足が考えられる。また用いられた項目が小学校での活動を想定して作られたものであったことから、達成度が低かった項目は「特支インターン」の目的として適合しない可能性も考えられる。これらの結果を踏まえ、指導内容

＊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

や方法、活動・評価項目の見直しを図る必要がある。

そこで本稿では、特別支援学校に照準を合わせたインターンシップの「活動目標－自己評価の項目」と「着目点」を検討し、「特別支援学校教職インターンシップ活動目標－自己評価シート（以下、「評価シート」）」を作成する。特別支援学校の特徴やこれまでの「特支インターン」の学びの成果を反映させた独自の「評価シート」を学生や受け入れ校に事前に提示することで、学生、受け入れ校、大学間で活動に対する意識が共有され、より多くの学びの成果を得ることが期待できる。

表１　小学校における「学校を体験する活動」の目的に基づく自己評価項目（古市・伊藤，2020）

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

2　方法

①分析対象

2017年度～2020年度「特支インターン」参加学生56名（2017年度11名、2018年度18名、2019年度７名、2020年度20名）の「活動報告書」を分析対象とする。

②「活動報告書」について

インターンシップに参加するにあたり、大学から事前に配付された「活動報告書」（Ａ４　１枚）である。約10日間のインターンシップ活動日の最終日に、自由に記述し受け入れ校に提出する。

なお、2020年度は、新型コロナウイルスの影響により活動内容及び日程に大幅な変更があった。

③抽出作業

「活動報告書」の記述のうち、「学び」の報告と判断される内容を抽出した。「わからなかった」「できなかった」という趣旨の内容についても、「学び」のひとつの結果として採用した。その結果、205のセンテンスが抽出された。なお、記述内容は主旨を損なわない程度に要約、表現の変更を施している。また、活動場面が明記されている場合には文末に〔　〕で示す。

④分類

抽出された記述を、峯村（2019）による小学校における「学校を体験する活動」の目的の14項目のうち、最も当てはまると考えられる項目に分類し、さらに類似した内容ごとに①～に分類する。

3　結果と考察

抽出された「学び」の記述と分類の結果を**表２**に示す。項目ごとに「特支インターン」の特徴及び学生の学びの成果を反映させた「活動目標－自己評価の項目」を検討する。また、小分類に基づき「着目点」を検討する。

ｱ 教師の意味や教師として働くことの意義を理解する

本項目にちょうど当てはまる記述はなかったが、近い内容として、「実習を重ねるにつれて、人が生きる意味、障害者が生きる意味を考えるようになった。これからも考え続けていきたい」との記述があった。今回、この項目に該当すると考えられる記述は１件のみであるが、古市・伊藤（2020）の調査では、半数以上の学生が達成したと回答しており、またその理由やきっかけとしても適当な回答があった項目である。このことから、本項目については、特別支援学校では学びが得られにくい内容ということではなく、「活動報告書」には記述されにくい内容であると考えられる。

「特支インターン」の参加学生は、すでに小学校教育実習やその前段階で小学校での「学校を体験する活動」等を経験してきているため、本項目が示す「教師」とは、「特別支援学校の教員」と特定できる。特別支援学校の教員の意味や教員として働くことの意義を考える際、対象が「障害のある子ども」と限定されることで、この学生の記述が示すように、障害を抱えて生きていくということ、ひいては人が生きる意味といったような根源的なことに対する自分自身の考えを見つめることになるだろう。このような問いに対しては、端的に言葉でまとめたり、理解できたか否かを評価したりすることよりも、この学生のように「考え続けたい」と思えることが重要であろう。

そこで、本項目は「ｱ 特別支援学校の教員として働くことの意味や意義を考える」と変更する。

ｲ 学校における教師の役割に対する理解を深める

特別支援学校における教員の役割に対する理解について、①児童生徒の自立、生活レベルの向上を目指した支援 ②児童生徒の成長を促すための活動・感情の共有、に関する記述がみられた。①では、「社会で自立して生活をする能力の育成に重点を置いている」「全て介助するのではなく少しの介助でできることを

目指し、自立支援をする」といったように、個々の状態を把握し、生活レベルの向上や自立に向けて個々に合わせた支援を考えていく教員の姿がとらえられている。また、②では、「実習中の立ち仕事では、教員も座ることなく見本を示していた」「生活や活動を教員も一緒に楽しみ、子どもをほめて伸ばす」といったように、活動を一緒に楽しんだり、ほめたり、見本となったりしながら、活動を共にすることで子どもを伸ばそうとする教員の姿が感じとられている。

特別支援学校の教員の特徴がよくとらえられており、記述も一定数みられることから、この項目はこのまま適用できる。着目点として、「児童生徒の自立、生活レベルの向上を目指した支援」「児童生徒の成長を促すための活動・感情の共有」の 2 点があげられる。

ｳ 教師の職務全般に対する理解を深める

特別支援学校の教員の職務に対する理解について、①日常生活の補助・介助 ②教材教具、補助具等の準備 ③児童生徒の状態を常に把握 ④教員間の連携の重要性、に関する記述がみられた。①②は移動の付き添いやトイレ介助、授業に必要な器具の準備といった、児童生徒の補助や介助に関する具体的な職務である。③④では、「子どもの小さな変化にも細心の注意を払うことが信頼関係につながっている」「事前の打ち合わせ、子どもの情報共有など教員間の連携の重要性を感じた」といったように、教員が連携して皆で常に子どもの状態を把握し対応できるように備えることの重要性が理解されており、職責といった観点からとらえられている。

特別支援学校の教員の職務の特徴が多面的にとらえられていることから、この項目は「ｳ 教員の特徴的な職務に対する理解を深める」と変更する。着目点として「日常生活の補助・介助」「教材教具、補助具等の準備」「児童生徒の状態を常に把握」「教員間の連携の重要性」の 4 つがあげられる。

ｴ 教師が行う児童生徒指導に対する理解を深める

古市・伊藤（2020）では達成度の低かった項目であるが、「児童生徒指導」の意味解釈に問題があった可能性がある。一般的に児童生徒指導という用語は、非行や不適切な言動など生活場面における問題行動に対する教員の指導や対応が連想される。「児童生徒指導」をこのようにとらえると、特別支援学校では該当する場面はほとんどないと考えられる。しかし、『生徒指導提要』（文部科学省，2010）によれば、児童生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」のことであり、教員が児童生徒の成長発達を促したり支えたりするための働きかけはすべて児童生徒指導といえる。そこで、本項目では、「児童生徒指導」を本来の意味でとらえたうえで該当すると判断できる記述を分類した。なお、授業や教科指導における具体的な活動に限定された記述は、「学習指導」として「児童生徒指導」と区別し、後述する「ｸ 教科の指導」の項目で扱うこととする。

このように分類すると、特別支援学校の教員が行う児童生徒指導に対する理解について、①児童生徒が前向きに楽しく取り組めるかかわり方 ②実態把握と個々に応じた指導の重要性 ③信頼関係の構築の必要性 ④過剰な支援をせず見守る姿勢の重要性 に関する記述がみられた。①②③では、「子どもたちが前向きに取り組むことができるようなかかわり方や声かけの難しさを痛感した」「生徒の実態を把握し、理解したうえでそれに応じた指導をする必要がある」「支援をする前に子どもに声をかけることが信頼関係構築に必要と教わった」など、指導の前提として、個々の実態に合わせて子どもの気持ちを大切にしながらかかわり信頼関係を築くことが必要であることが示されている。そのうえで、④では、「できるという体験が大切」「ゆっくり見守る」など障害のある子どもへの指導のあり方に関する基本的方針がとらえられている。

これらの結果から、本項目は「ｴ 児童生徒への指導のあり方について理解を深める」と変更する。着目点として「児童生徒が前向きに楽しく取り組めるかかわり方」「実態把握と個々に応じた指導の重要性」「信頼関係の構築の必要性」「過剰な支援をせず見守る姿勢の重要性」の 4 つがあげられる。

ｵ 児童生徒理解を深める

ここでは、児童生徒理解が深まったという旨の記述の他、理解が困難であったという場合も学びの成果と判断して含めた。また、児童生徒と人間関係を築こうとする様子がわかる記述もここに分類した。

その結果、児童生徒理解について、①個々の違いへの気づき ②児童生徒が達成感を得られる適度なサポートの判断 ③接し方に対する困惑、模索 ④積極的なかかわりの結果としての関係性の構築 に関する記述がみられた。①②では、「生徒個々に集中力やスピードに差がある」「子どもたちが自分でできることとサポートが必要なこととの判断の難しさを実感した」「出来たことを褒める、達成感が児童の成長や次の活動につながると感じた」というように、児童生徒の個々の違いに気づき、個々が達成感を味わえるように適切な支援の程度を見極めようとする様子が示されている。また、③④では、「子どもの感情が分からず、結局答えは分からなかった」「初めは話が続かず馴染めなかっ

たが、積極的にかかわることで信頼関係を築くことができた」など、最初はどのようにかかわればよいのかわからず戸惑う状態から、積極的にかかわることによって徐々にわかってくる様子や、最後まで理解が困難といった様子がうかがえる。

特別支援学校においては、能力や行動などさまざまなことにおいて個々の違いが大きく、十分な理解に至ることは困難である。インターンシップでは、個々に違いがあることに気づき、一人一人とコミュニケーションをとり信頼関係を築こうとするなど、積極的に理解しようとする行動をとることが重要である。

そこで本項目は、「ｵ 児童生徒の理解に努める」と変更する。着目点として「個々の違いへの気づき」「児童生徒が達成感を得られる適度なサポートの判断」「接し方に対する困惑、模索」「積極的なかかわりの結果としての関係性の構築」の 4 つがあげられる。

ｶ 学級経営に関する理解を深める

学級経営に関する理解については、①子どもの実態に応じた学習環境づくり ②教員－子どもとのクラスの雰囲気づくり に関する記述がみられた。①は、「普通学校と比べて安全配慮や環境整備など多くの配慮が行われている」など、主として物的な環境づくりへの気づきである。②は、「先生同士の連携が大切。担任・副担任・介護員のそれぞれの目から子ども理解に努めることがクラスの良い雰囲気作りにつながる」など、人的な環境づくりへの気づきである。

峯山（2019）の調査では、この項目を目的にしている大学は少なく、古市・伊藤（2020）でも達成度の低かった項目である。インターンシップでは学びが得られにくい内容であることも考えられるが、上述のようなこれまでの学生の学びの成果から、特別支援学校の学級経営について、物的環境、人的環境づくりといった面から学べることも期待できる。

そこで本項目は、「ｶ 学級の環境づくりに関する理解を深める」と変更する。着目点として「子どもの実態に応じた学習環境づくり」「教員－子どもとのクラスの雰囲気づくり」の 2 点があげられる。

ｷ 特別活動に対する理解を深める

峯村（2019）の結果では、この項目を目的にしている大学は少なく、古市・伊藤（2020）でも達成度の低かった項目である。達成度が低かった要因として、「特別活動」の時間が少ないことや、特別支援学校における「特別活動」に関する事前の知識・理解不足が考えられる。

特別支援学校における「特別活動」には、不定期の学年・学級活動や学校行事関連の活動の他、定期的な「朝の活動」や「朝の会」が含まれるが、これらは「日常生活の指導」など他の科目や活動との明確な区切りがない場合も多い。そこでここでは、単独で「特別活動」として取り出せる活動や「特別活動」を主として行われていると判断できる活動に関する記述のみを分類した。その結果、①学級活動 ②学校行事 ③課外・クラブ活動 に関する記述がみられた。①②は具体的な「特別活動」の内容、③はコロナ対策による代替措置として行われたスポーツ体験の感想によるものである。

今後は、このように「特別活動」として取り出せる時間に行われている具体的な内容だけでなく、他の科目や活動との関連や、活動のねらいや特徴などについても理解を促進していくことが必要であろう。まずは、特別支援学校における「特別活動」の内容について、意識的、積極的に情報を収集するといった姿勢が求められる。

そこで本項目は、「ｷ 特別活動の内容を理解する」と変更する。着目点として「学級活動（他の科目、活動との複合的なものを含む）」「学校行事」「課外・クラブ活動」の 3 つがあげられる。

ｸ 教科指導に対する理解を深める

特別支援学校の教育課程では、通常の学校における「教科」（国語、算数など）と並び、「各教科等を合わせた指導」（〔日常生活の指導〕、〔遊びの指導〕、〔生活単元学習〕）や「領域」（〔特別活動〕、〔自立活動〕など）といった授業時間も多い。そこで本項目の「教科指導」を「授業における指導」として解釈することとする。古市・伊藤（2020）で達成度の低かった項目であるが、このような範囲で該当する記述を分類したところ、最も多くの記述がこの項目に該当した。なお、教科等の科目名が明記されていた記述については、文末に〔 〕で記している。

授業における指導に対する理解として、①わかりやすい教材の工夫 ②子どもの関心を引く指導方法の工夫 ③授業内容の工夫 ④習熟度別、特性や能力に合わせた内容・工夫 ⑤教科、領域、各教科等を合わせた指導の特徴に関する理解 に関する記述がみられた。全般的に、個々の能力に合わせ、子どもの立場にたった教材、方法、内容への気づきが述べられている。①②では「視覚的支援」「音楽を取り入れる」「遊びを取り入れる」など教材や指導における具体的な工夫、③では「できるという達成感」「習慣づくり」「安全への配慮」といった指導上大切にされている方針や態度について多くの学びがみられる。また、④⑤では、習熟度別のクラス分けや〔生活単元学習〕〔自立活動〕〔作業学習〕〔給食〕といった「各教科等を合わせた指導」

や「領域」など、特別支援学校特有の授業内容・方法を実際に経験して理解を深めているようすがうかがえる。

そこで本項目は、「ｸ 授業の内容や方法に対する理解を深める」と変更する。着目点として「わかりやすい教材の工夫」「子どもの関心を引く指導方法の工夫」「授業内容の工夫」「習熟度別、特性や能力に合わせた内容・工夫」「教科、領域、各教科等を合わせた指導の特徴に関する理解」の 5 点があげられる。

ｹ 実践的な指導力を醸成する

実践的な指導力を醸成することについて、①効果的で適度な指示・支援のあり方 ②補助・介助等の技術 に関する記述がみられた。①では、「もう少しでできそうな子、挫けそうな子には手を貸すのではなく、声かけや待つ時間が大切だと学んだ」「子どもの視界に入り、やるべきことを描いて指示すると伝わりやすい」といったさまざまなかかわり方を学んだ」など、個々の状態に合わせて声のかけ方や指示の仕方を変えてみたり、タイミングや待つ時間が大切なことを実感したりしながら、効果的な指示の出し方や適度な支援が考えられていく様子が記されている。②では、車いすの操作や身辺介護の留意点が記されており、実際に体験することで具体的で実践的な学びを得ている様子がわかる。

記述を分類すると、上記のように多くの学びがみられているが、古市・伊藤（2020）では達成度の低かった項目である。これは、実践的な指導力が身に付いたと自身で評価するレベルにまでは達していなかったためであると考えられる。「特支インターン」では、初めてのことを広く経験すること、初めてでも実践してみることに意義があり、このこと自体を重視したいと考えている。

そこで本項目は、「ｹ 実践的な指導の方法を経験する」と変更する。着目点として、「効果的で適度な指示・支援のあり方」「補助・介助等の工夫」の 2 点があげられる。

ｺ 学校現場の雰囲気を感じる

学校現場の雰囲気を感じることについて、①登校時の雰囲気 ②教員、児童生徒の雰囲気 ③教育方針 ④特別支援学校の特色に関する情報、知見、感想 に関する記述がみられた。①の登校時は、「一日の始まりはスクールバスで登校する生徒を出迎え、教室に一緒に行くこと」との記述にみられるように、特に特別支援学校の雰囲気が感じられる場面のひとつである。また、②③では、「子どもたちに対し明るく元気に振る舞う先生が多い」「挨拶にとても重点を置いていることがわかった。廊下ですれ違う時、掃除のときなど挨拶を欠かさず、社会で生活する力を重点として指導していることがわかった」など、教員や児童生徒から作られる特別支援学校全体の雰囲気がとらえられている。④では学校の構造や一日の流れについて、通常の学校との違いを意識した気づきが述べられており、さまざまな視点から特別支援学校の特徴がよくとらえられている。

「特支インターン」に参加する学生の大半は、特別支援学校という場に初めて入るため、さまざまな初めての経験の中で、その雰囲気をつかんでくることは「特支インターン」の最大の意義の一つである。古市・伊藤（2020）の学生による自己評価でも回答者全員が達成したとしており、本項目は学生の活動や意識の中心となっていると考えられ、このまま適用できる。着目点として「登校時の雰囲気」「教員、児童生徒の雰囲気」「教育方針」「特別支援学校の特色に関する情報、知見、感想」の 4 点があげられる。

ｻ この実習で体験したことを他の教職科目で活用する

ここでは、「他の教職科目」への活用を意識した記述はなかったため、今後の活動全般への活用を意識した内容を分類した。

その結果、①今後の活動への意欲 ②自分自身の成長の実感 に関する記述がみられた。「特支インターン」は 3 年生の秋学期での実施のため、本項目が示すように「他の教職科目」となると 4 年生開講科目が該当することになる。これらの科目を事前に提示しておくことで意識して取り組める可能性もあるが、4 年生の開講科目は少ないうえに未受講の科目でどのように活用できるのかをイメージすることは困難であろう。そこで、インターンシップの体験を他の教職科目に限定せず、なんらかの今後の活動につなげることが意識されていればよいと考えられる。

しかしながら記述内容をみると、具体的に「知的障害のある子ども達とかかわる経験はとても良い経験になった」「言葉のない子どもたちとコミュニケーションをとる経験が私自身の大きな成長になった」といった記述も見られるものの、どのような経験をどのような活動に活かしていけるのかはほとんど具体的には書かれていない。これらを具体的に記述できるように指導していくことが今後の課題である。

本項目は、「ｻ この実習で得た体験を今後の活動に活かす」と変更する。着目点として「今後の活動への意欲」「自分自身の成長の実感」の 2 点があげられる。

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する

ここでは教育実習を意識していると判断できるものを分類したところ、該当するのは5件のみであった。実際には、「特支インターン」が教育実習の事前活動の一環であることは自明であることから、本項目は他の項目の上位項目ともいえ、他の項目に分類されているものも多いと考えられる。古市・伊藤（2020）の調査でも7名中5名が達成したと回答していることからも、同様に考えられる。

この項目には、「見守る・声をかける中心の支援になってしまったことが反省点。もっと周りをよく見て、身体誘導ができるように改善する」といったように、教育実習までの具体的な課題の発見や意欲が述べられることが期待できる。

そこで、本項目は「ｼ 教育実習に向けた課題を見つけ、意欲を高める」と変更する。

ｽ 自らの教員としての適格性を把握する

古市・伊藤（2020）では達成度の低かった項目である。教員としての適格性に関する直接的な記述は見当たらなかったため、教員となるための課題や反省、意欲、目標などについて言及されているものを分類した。その結果、①教員を目指すうえでの反省、今後への意欲 ②教員の楽しさ、やりがいの再確認 ③目指す教員像、教員に必要な資質の把握 に関する記述がみられた。

①では「特別支援教育に関する知識不足を痛感。実習で学んだことを活かし、学習を進めたい」といったように、反省から今後の意欲へとつながる記述がみられる。②では「回を重ねるごとに子どもたちの性格が分かり、ふれあう機会が増え、一人一人と向き合いたいという意欲が大きくなった」「毎週の実習で生徒とかかわり笑顔になるのを見て、この職の素晴らしさを体感した」など教員になることの意欲を高めている様子、③では「先生方のように深い愛情を注ぎ、子どもの自信を育めるような教員を目指す」など、具体的な教員像や必要な資質についての記述がみられる。

いずれの記述も適格性を把握するという視点よりも、教員になることを目標においたうえでの反省や意欲とした方が適合すると考えられる。また、「特支インターン」は、特別支援学校か小学校かの学校種までを含めた進路選択のための機会として役立てることの意義も大きい。

そこで、本項目は、「ｽ 進路に対する目標と課題を明確にする」と変更する。着目点として「教員を目指すうえでの反省、今後への意欲」「教員の楽しさ、やりがいの再確認」「目指す教員像、教員に必要な資質の把握」の3点があげられる。

ｾ 地域や保護者との連携の重要性を理解する

「登校時に保護者とコミュニケーションを取っていた。登校と下校の方法がちがう場合もあり、連絡を取り合うことが大切である」との記述からわかるように、特別支援学校では登校時に教員と保護者が直接顔を合わせ情報交換する様子がみられ、登校時は教員と保護者の連携の必要性に気づくことができる重要な場面である。特別支援学校においては特に保護者との連携、家庭の協力が重要であり、「家庭と連携することで一人一人の子どもにじっくり深く寄り添うことができ、家庭の協力を得ながら子どもたちのために支援することが可能になる」といった理解に達している記述もみられる。このように登校時をはじめとして、全般的に特別支援学校における家庭との連携の重要性をとらえている記述がみられるが地域との連携は触れられていない。

そこで本項目は、「ｾ 保護者との連携の重要性を理解する」と変更する。

4 まとめ

これまで検討してきた結果をまとめると、「特支インターン」の「活動目標-自己評価の項目」は**表3**のようになる。古市・伊藤（2020）で達成度の低かった項目は、ｴ、ｶ、ｷ、ｸ、ｹ、ｽであり、これらはすべて変更している。その他の項目についても特別支援学校に適合するように表現や内容を変更した項目は下線で示している。

表3　活動目標-自己評価の項目

ｱ 特別支援学校の教員として働くことの意味や意義を考える
ｲ 学校における教員の役割に対する理解を深める
ｳ 教員の特徴的な職務に対する理解を深める
ｴ 児童生徒への指導のあり方について理解を深める
ｵ 児童生徒の理解に努める
ｶ 学級の環境づくりに関する理解を深める
ｷ 特別活動の内容を理解する
ｸ 授業の内容や方法に対する理解を深める
ｹ 実践的な指導の方法を経験する
ｺ 学校現場の雰囲気を感じる
ｻ この実習で得た体験を今後の活動に活かす
ｼ 教育実習に向けた課題を見つけ、意欲を高める
ｽ 進路に対する目標と課題を明確にする
ｾ 保護者との連携の重要性を理解する

また、これらに「活動の着目点」を加え「活動目標－自己評価シート」（**資料1**）として作成した。

古市・伊藤（2020）の自己評価では、達成度の低かった「特別活動」「生徒指導」などの項目も、「活動報告

書」の記述を分類してみると、一定の学びが得られていることが明らかとなった。今回、これらの項目を特別支援学校に適合する内容になるよう修正を加えたこと、また、事前に「活動目標-自己評価の項目」と「着目点」を提示しておくことで、これらを意識的な活動が促され、学びの自覚も得られやすくなることが期待できる。

今後は、「評価シート」を活用した指導を進め、効果を検証していくことが課題である。

引用文献

中央教育審議会（2012）教職生活全体を通じた教員の資質の能力の総合的な向上方策について

中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について

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.

古市真智子・伊藤佐奈美（2020）「特別支援学校教職インターンシップ」の意義と課題－小学校における学校インターンシップとの比較から－ 中部大学教育研究20，123-129.

峯村恒平・枝元香菜子・渡邉はるか・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（2010）生徒指導提要

資料１　活動目標－自己評価シート

特別支援学校教職インターンシップ　活動目標－自己評価　シート

学籍番号　　氏名

	活動目標－自己評価　項目	着目点	チェック ○△×	評価 1~4
ア	特別支援学校の教師として働くことの意味や意義を考える			
イ	学校における教師の役割に対する理解を深める	・児童生徒の自立、生活の質の向上を目指した支援・指導		
		・児童生徒の成長を促すための活動・感情の共有		
ウ	教師の特徴的な職務に対する理解を深める	・日常生活の補助・介助		
		・教材教具、補助具等の準備		
		・児童生徒の状態を常に把握		
		・教師間の連携の重要性		
エ	児童生徒への指導のあり方について理解を深める	・児童生徒が前向きに楽しく取り組めるかかわり方		
		・実態把握と個々に応じた指導の重要性		
		・信頼関係の構築の必要性		
		・過剰な支援をせず見守る姿勢の重要性		
オ	児童生徒理解に努める	・個々の違いへの気づき		
		・児童生徒が達成感を得られる適度なサポートの判断		
		・接し方に対する困惑、模索		
		・積極的なかかわりの結果としての関係性の構築		
カ	学級の環境づくりに関する理解を深める	・子どもの実態に応じた学習環境づくり		
		・教員－子どもとのクラスの雰囲気づくり		
キ	特別活動の内容を理解する	・学年・学級活動（他の科目、活動との複合的なものを含む）		
		・学校行事		
		・課外・クラブ活動		
ク	授業の内容や方法に対する理解を深める	・わかりやすい教材の工夫		
		・子どもの関心を引く指導方法の工夫		
		・授業内容の工夫		
		・習熟度別、特性や能力に合わせた内容・工夫		
		・教科、領域、各教科等を合わせた指導の特徴に関する理解		
ケ	実践的な指導の方法を経験する	・効果的で適度な支援・指示のあり方		
		・補助・介助等の技術		
コ	学校現場の雰囲気を感じる	・登校時の雰囲気		
		・教員、児童生徒の雰囲気		
		・教育方針		
		・特別支援学校の特色に関する情報、知見、感想		
サ	この実習で得た体験を今後の活動に活かす	・今後の活動への意欲		
		・自分自身の成長の実感		
シ	教育実習に向けた課題を見つけ、意欲を高める			
ス	進路に対する目標と課題を明確にする	・教員を目指すうえでの反省、今後への意欲		
		・教員の楽しさ、やりがいの再確認		
		・目指す教員像、教員に必要な資質の把握		
セ	保護者との連携の重要性を理解する			

表 2 抽出された「学び」の記述と分類

ｱ 教師の意味や教員として働くことの意義を理解する

・実習を重ねるにつれて、人が生きる意味、障害者が生きる意味を考えるようになった。これからも考え続けていきたい

ｲ 学校における教師の役割に対する理解を深める

①児童生徒の自立、生活レベルの向上を目指した支援

・社会で自立して生活をする能力の育成に重点を置いている

・全て介助するのではなく少しの介助でできることを目指し、自立支援をする

・生徒の些細な成長や日々の変化を観察し、新たな支援を模索する

・一人一人の障害の程度に合わせそれぞれが生活レベルを向上させることを目指している

・挨拶の徹底、社会的自立を果たすことができるよう指導をする

②児童生徒の成長を促すための活動・感情の共有

・実習中の立ち仕事では、教員も座ることなく見本を示していた 〔作業学習〕

・実習中の立ち仕事では教員も座ることなく、大変なことを共有して信頼関係を築いている〔作業学習〕

・生活や活動を教員も一緒に楽しみ、子どもを褒めて伸ばす

ｳ 教師の特徴的な職務に対する理解を深める

①日常生活の補助・介助

・毎朝教室への付き添い、体温計測を行った

・スクールバスや保護者送迎の出迎え前に必要に応じて車いすや歩行器の準備をする

・食器の片付けでは、指示を受ける前に行動した〔給食指導〕

・摂食指導、移動、トイレなどの観察や補助を体験した

②教材教具、補助具等の準備

・音楽でうまく音が鳴らせるように楽器のセット、子どもと一緒に絵の具を付ける活動などを体験した〔音楽〕〔図工〕

・歩行器の準備ができた 〔自立活動〕

③児童生徒の状態を常に把握

・児童から常に目を離さず、どこにいるのか、何をしているのか把握することが必要

・生徒が何をしているのかを把握する必要がある

・子どもの小さな変化にも細心の注意を払うことが信頼関係につながっている

・教員が多くの子どもの様子を気にかけ、調子を把握し、対応を考え、個々に合った対応をしていた

④教員間の連携の重要性

・発作時の教職員の動き、役割分担、連絡について学ぶことができた

・子どもの成長を考えて小学部から高等部の教員間のコミュニケーションが必要

・問題解決には、幅広い視野で物事を把握し、教員間の連携が重要であった

・事前の打ち合わせ、子どもの情報共有など教員間の連携の重要性を感じた

ｴ 教師が行う児童・生徒指導に対する理解を深める

①児童生徒が前向きに楽しく取り組めるかかわり方

・子どもとの距離の取り方がわかった

・子どもとのかかわりについて教えてもらった

・できることを伸ばすかかわり方、前向きに取り組めるようにする働きかけを先生方を見て学んだ

・子どもたちが前向きに取り組むことができるようなかかわり方や声かけの難しさを痛感した

・先生方が楽しそうにしていると、自然に子どもたちも楽しそうな表情に変化することが多く、「楽しく学ぶ」ことの必要性を感じた

②実態把握と個々に応じた指導の重要性

・児童がどこまでできるのかを把握することの大切さを教えてもらった

・障害のある児童生徒とかかわるうえで、個々の実態把握が重要である

・生徒の実態を把握し、理解したうえでそれに応じた指導する必要がある

・生徒個々の実態に合った支援の仕方、コミュニケーションの取り方を学ぶことができた

③信頼関係の構築の必要性

・子どもたちの成長のためには、障害や性格、特性などを把握し、信頼関係の確立が必要

・支援をする前に子どもに声をかけることが信頼関係の構築に必要と教わった

④過剰な支援をせず見守る姿勢の重要性

・支援は必要なときに必要なことだけを教えることであり、何が必要かを考えるために実態把握が大切だということがわかった

・支援しないことが自立につながるということもあると学んだ

・適切な支援を行い、「できる」という体験を大切にする

・ゆっくり見守る姿勢を理解した

・各々のペースを大切にしながら身支度をする〔着替え補助〕

・教員が多くの手助けや準備をするのでなく自分でできることは自分でする指導をしている

・踊る活動では手をもって振りを教えたり、橋渡りでは応援したり見守ったりしていた

ｵ 児童・生徒理解を深める

①個々の違いへの気づき

・生徒個々に集中力やスピードに差がある 〔作業学習〕

・力加減や一人一人に合わせた支援が全くわからなかったが、たくさん考えることができた〔自立活動〕

・同じ障害でも違う特徴があり、子どもに合った対応（声かけや支援の仕方）を学んだ 〔朝の会〕〔生活単元学習〕

・子どもの興味を引く教材・教具、ゲーム性を持たせた教材など、個々の実態に応じたアイデアや発想が大事

・子どもにより知識や技能はさまざまで、考え方や表現の仕方、行動への移し方など大きく異なる

②児童生徒が達成感を得られる適度なサポートの判断

・子どもたちが自分でできることとサポートが必要なこととの判断の難しさを実感した

・自分でできることとサポートを必要とすることとの判断が難しく、手伝いすぎてしまうことがあった

・児童生徒に手を貸すことと子どもが自らの力で行うことについて、個々の能力に応じた支援がつかめず過剰に手を貸してしまうことが多かった

・自分でできたという達成感を味わわせることが自立につながると教えていただいた〔着替え補助〕

・出来たことを褒める、達成感が児童の成長や次の活動につながると感じた

③接し方に対する困惑、模索

・どのようにかかわったらよいかわからない（自分からかかわる）

・障害のある子どもと接することがなかったのでどのように接すると良いのかわからなかった

・子どもの感情が分からず、結局答えは分からなかった

・簡単なはずのコミュニケーションが取れず戸惑った。現実を目の当たりにして「支援を必要としている子ども」というのを理解した気がする

・生徒の意思を尊重したいと思うばかりで、意思をうまく受け取ることができなかった

・挨拶、着替え、荷物整理など、子どもたちができない理由を考えた〔日常生活の指導〕

④積極的なかかわりの結果としての関係性の構築

・活動に自信がない子どもや準備ができていない子どもに声をかけ、絵を描いたり趣味の話をしたりしている子どもに積極的に話しかけた

・一人一人と真摯に接することで言葉を発しなくても何を考えているのか分かるようになる

・初めは話が続かず馴染めなかったが積極的にかかわることで信頼関係を築くことができた

・どのように接すればよいかわからない部分もあったが実習を重ね自分なりに向き合うことができた

・実習の中で一緒に遊ぶ機会が増え、子どもたちの特性を知り「なぜ」が解消されるようになった

・児童生徒に自分からかかわることで関係が築ける

・子どもが不安になったとき個々の性格に合わせ言葉を選んで声をかけたり見守ったりして良い関係を築くことができる

・どのように接すれば良いのかわからなかったが、実習を重ね少しずつ子どもたちの個性や性格がわかり、私なりに向き合いかかわることができた

・生徒とどのように接すれば良いか分からなかったが、実習を重ね少しずつ生徒の個性を感じ取ることができ、生徒と向き合いコミュニケーションを取ることができるようになった

・初めてでどのように接して良いか戸惑ったが、日を追うごとに一人一人の子どもへの対応の仕方がわかってきた

・積極的に生徒とかかわりながらどこが課題なのかを常に考え、接したことでコミュニケーションをとれるようになってきた

・かかわりの中で表情の変化を見ることができ、楽しいと思えやりがいを感じた

・人見知りする子と打ち解けられた

・初めは覚えてもらえなかったが、後半は会う度に笑顔で声をかけてきたり、抱きついてきたりして嬉しかった

カ 学級経営に関する理解を深める

①子どもの実態に応じた学習環境づくり

・普通科・商業科、通常学級・重複障害学級では一日の流れや授業の内容、教室の環境が異なっており、在籍する子どもに合わせて環境が整えられていた

・普通学校と比べて安全配慮や環境整備など多くの配慮が行われていることを学んだ

②教員－子どもとのクラスの雰囲気づくり

・児童生徒と先生方が楽しそうに接し、言葉で伝わらない分雰囲気でコミュニケーションを取っていた

・先生同士の連携が大切。担任・副担任・介護員のそれぞれの目から子ども理解に努めることがクラスの良い雰囲気作りにつながる

キ 特別活動の内容を理解する

①学級活動（他の科目、活動との複合的なものを含む）

・身体活動、ボウリング、ダンスなど身体を動かす活動を取り入れていた

・全校で体力作りに取り組んでいた 〔朝の活動〕

②学校行事

・授業の集大成として学校行事（○○フェスタ）に授業での学びが取り入れられていた

③課外・クラブ活動

・障害者のスポーツ（ボッチャ）体験。車いすに乗って体験し難しさを感じた

・ボッチャはとても頭を使い、仲間との協力も必要な素晴らしいスポーツであることがわかった。車いすに乗って投げるのは動きが制限されて投げにくかった

・ボッチャは力の加減が難しかった。障害の有無にかかわらずスポーツを通して人とかかわり仲間ができることは豊かな人生を構築していく上で重要だと思った

ク 教科指導に対する理解を深める

①わかりやすい教材の工夫

・家庭科ではだれでも使える（分かりやすい）教材が工夫されていた〔家庭科〕

・視覚的支援、意欲的に取り組むための教材が参考になった

・一人一人の目標を子どもが自分で設定したり、手先をまんべんなく使用する教材を考え工夫することを知ることができた

・道具や教具の工夫が多く見られた（バドミントンのラケット、農耕用スコップなど）

・数を数えるときにスマートボールを用いたり、個人が獲得した点数を色つき磁石で数えたりしていた

・情報共有の大切さ、それぞれの個性を考えながらの教材づくりなど貴重な体験ができた

②子どもの関心を引く指導方法の工夫

・集中力が途切れたときに注意するのではなく、歌や会話などで「楽しい」と思える環境をつくり取り組めるようにする

・子どもの興味のあるもの（音楽や絵本）を取り入れている

・音楽を取り入れることで楽しく学ぶことができることがわかった

・足に絵の具を塗って感覚的な刺激を受けながら作品作りに取り組んでいた。教員が積極的に声をかけ楽しく取り組んでいた。華やかな色合いの工夫もあった。

・問題解決に積極的でない子には遊びを取り入れる

・児童の反応や視線から本人の使いたい色など意思を読み取り制作活動をした

③授業内容の工夫

・学習の内容は生活に関連付け、社会で生活する上で必要となることについて行っていた

・授業内容を工夫し、生徒に「できる」という達成感を味わわせることが前に向かって学ぼうとすることにつながると感じた

・毎週決まったプログラムで子どもたちの習慣づくりをしている。歩行練習の前には体操などで動機付けを行っていた

・安全に配慮した授業づくりをしていることを知った。生活から授業までどのように学ぶのかを徹底して見なければならないと思う

④習熟度別、特性や能力に合わせた内容・工夫

・aスタディ～c スタディと習熟度別に学習グループが分かれており、それぞれのグループで実態がかなり違うことを知った

・スタディグループに分かれて授業が行われているが、障害の程度が違うので個別の指導計画の重要性を感じた

・スタディ別、一つのグループ内でも授業の内容が異なっており個人に合った教育が行われていることがわかった

・クラスによって授業の内容が違いたくさんの工夫の仕方を学ばせてもらった

・障害の特性に合わせてクラス分けをし、特性に合わせた工夫を見ることができた

・個人の能力に合った作業を行うことで能力の向上を促すことがわかった

⑤教科、領域、各教科等を合わせた指導の特徴に関する理解

・社会に出る前段階からしっかりと自分の役割を遂行し、報告し確認を受け、改善し次に進むサイクルで授業が進められていた〔工業〕

・工業や農業の授業で職業生活に向けた内容を経験することができた〔工業〕〔農業〕

・縫工、窯業、流通・サービスの授業内容を知ることができた〔縫工〕〔窯業〕〔流通・サービス〕

・工業の時間を通して生徒はさまざまな技能や就職してからの態度を学習していく。担当された部分を責任を持って取り組むことで信頼を獲得し、仲間関係を築いていく〔工業〕

・工業、窯業を体験させてもらった。一般ではやらない授業を体験させてもらった〔工業〕〔窯業〕

・進路週間など、高等部におけるキャリア教育について学んだ

・体操や動作の練習は子どもの身体への認識に有効だとわかった〔自立活動〕

・四つん這いなど色々な身体の動かし方を真似させ刺激を与える〔自立活動〕

・障害の度合いに応じたプログラムを設定し行う。子どもの成長に応じた内容になるよう小学部から高等部までの連携が必要不可欠〔自立活動〕

・腕を伸ばして書く補助をする。曲に合わせて指先や手足など普段動かしてない部分を触ったり、ボールなどを使ったりして身体を伸ばす運動をする 〔自立活動〕

・自立活動や作業で、決められた課題を確認、手が止まっている子への促し、進路の学習では質問をして子どもの考えを出すなどの支援ができた〔自立活動〕〔作業学習〕

・子どもによって課題が違う。特徴や性格に応じた支援が必要〔生活単元学習〕

・生活単元学習や国語での学習補助では、学習の内容や補助の仕方を学んだ〔国語〕〔生活単元学習〕

・生活単元学習や音楽は障害の特性によって習熟度別のグループに分けずに授業を行っていた〔生活単元学習〕〔音楽〕

・一人一人に合わせた指導の重要性〔作業学習〕

・作業学習や算数の学習の中で子どもの補助をしながら一緒に行った〔算数〕〔作業学習〕

・高等部の作業学習で生徒達の挨拶が印象的だった〔作業学習〕

・個人のスキル向上だけを目的としているのではなく、周囲との連帯や挨拶など社会の一員として自立するための訓練の場でもあると感じた〔作業学習〕

・朝の準備では握る動作などの練習ができ、自立につながる 〔朝の準備〕

・給食前の顔のマッサージ、食後の歯磨きを体験した〔給食（日常生活の指導）〕

・具体的に行動を促す声かけ、魚を砕く、偏り無く食べるために食器を回すなどの支援をした〔給食・排泄指導〕

・渡すタイミングや切って渡すなど子どもによって工夫が必要であることがわかった〔給食指導（摂食）〕

・個々の特徴に合わせた指導を行っていた。偏食が激しい子には色々な物を食べられるように食べる順番を指示していた〔給食指導（摂食）〕

・食材を食べやすくカットしたり、持ちやすい道具を使って食べられるようにされていることがわかった〔給食指導（摂食）〕

・教室移動から朝の会までの行動を見守る。途中で注意がそれないよう必要に応じ声かけを行う〔日常生活の指導〕

ケ 実践的な指導力を醸成する

①効果的で適度な指示・支援のあり方

・個人に合わせた声かけ、スピード感。こだわりの強い児童との距離感。月曜日が苦手な子どもには朝からの活動の流れをつくったり、一人一人のかかわり方を学んだりすることができた 〔朝の学習〕

・声のかけ方、支援の仕方を学んだ

・もう少しでできそうな子、挫けそうな子には手を貸すのではなく、声かけや待つ時間が大切だと学んだ

・自立するという観点から待つ時間が重要だと気づくことができた

・始めは子どもに指示が通らなかったが指示がとおるようになった

・身振り手振り、表情や声の抑揚など非言語コミュニケーションを用いて接することができた

・子どもの視界に入り、やるべきことを描いて指示すると伝わりやすいといったさまざまなかかわり方を学んだ

・反応しない、反抗するときの声のかけ方、タイミングを学んだ〔着替え補助〕

・発達の段階、障害の様子からスモールステップで支援する大切さ、子どもの成長を考えられた
・できることはやらせるが、できないことは補助する。できないこともできるようにするためにどこまで補助が必要なのかを学ぶことができた
・児童とのかかわり方について学んだ。やってはいけないことをしたら叱り、できるようになったら一緒に喜んだ

②補助・介助等の技術

・補助具の使い方、体(筋肉)について学ぶことができた
・身辺介護の細かな留意点を知ることができた
・車いすの押し方、生徒の意思を尊重しつつ授業を工夫してスムーズに進めるコツ、側臥位にする際気を付けることなど一からたくさん考えることができた
・抱きかかえる際の注意、トイレ介助の際の転落防止、起立状態でのヘッドギア装着などは命を守るための配慮であることがわかった
・車いすの操作は筋力体力が必要だとわかった。目をつむった状態で車いすを押してもらうのは体感が早く不安であることや、声かけの重要性がわかった
・車いすの体験では、押してくれる人とのコミュニケーションの重要性を身をもって体験した
・施設設備の整った中で車いす体験をしたが、スロープは大変だった。街中の設備も完璧ではないのでないかと感じた
・車いすに乗って移動、車いすを押す体験をし、怖さや声かけの必要を学んだ
・トイレ介助、身替えの見守りや介助の仕方を知った

コ 学校現場の雰囲気を感じる

①登校時の雰囲気

・一日の始まりはスクールバスで登校する生徒を出迎え、教室に一緒に行くこと
・下駄箱の前で子どもを迎え、あいさつで多くの生徒と交流をした
・朝の挨拶で一日が始まる。保護者と話をする
・児童を出迎え、教室まで一緒に移動する
・バスを降りてきたら手をつないで学年ごとに集まって教室に移動する

②教員、児童生徒の雰囲気

・質問に対して丁寧に受け答えしてくれ、細かな対応がとても嬉しかった
・子どもたちに対し明るく元気に振る舞う先生が多い
・自分でやれることが少なく辛い毎日を送っているのではないかと思っていたが、まったくそのようなことはなく、毎日とても楽しそうに過ごしていて、私が元気をもらった
・生徒は真剣に取り組んだり、仲間で協力したり、一生懸命な姿がたくさん見られた。先生も生徒も明るく元気な人たちで楽しく実習ができた
・教員間の連携の強さが印象的だった

③教育方針

・礼節(挨拶の指導)を重んじる姿が見られ驚いた
・挨拶にとても重点を置いている。廊下ですれ違う時、掃除のときなど挨拶を欠かさず、社会で生活する力を重点として指導していることがわかった
・やってもらって当たり前でなく「ありがとう」が言えるように指導する

④特別支援学校の特色に関する情報、知見、感想

・一日の生活の流れ、授業の内容、生活場面での支援の内容を知った
・朝のスクールバスでの登校から帰りのスクールバス・事業所の車への送りまでの一日の流れが分かった
・学校生活の様子を観察し、子どもの具体的な実態や教職員のはたらきについて理解を深めることができた
・2クラスから4クラス合同で活動することが多く、他のクラスの児童とのかかわりがもてた
・子どもたちのサポートや授業準備を経験した
・習熟度別のグループ学習が行われており、授業ごとに教室の移動があるので移動時は一緒に移動した
・授業や作業などを介助することは想像を絶する大変さがあった
・移動やトイレ一つ一つに気を配り、常に子どもたちの気持ちで補助することの大切さを学んだ
・掲示物や水道の低さ、下り坂の後のクッションなどは車いすに乗って始めて配慮に気づいた
・小学校から特別支援学校中学部に転入してきたり、隣接の病院に入院のあいだのみ在学したりとさまざま。学区外からの通学児童生徒もいることを知った
・特別支援学校に初めて訪れ、小・中学校との違いを知ることができた

サ この実習で体験したことを他の教職科目で活用する

①　今後の活動への意欲

・支援の方法や子どもとのかかわり方を今後の活動で活かしたい
・活動で学んだことをどう活かしていくかを考え、今後につなげていきたい

②自分自身の成長の実感

・知的障害のある子ども達とかかわる経験はとても良い経験になった
・児童とたくさんかかわれ、任せてもらえたり、戸惑ったときにすぐ助けてもらえたりし、座学だけでは得ることのできない知識を多く得ることができた
・児童とかかわることにより自分自身も成長できた
・言葉のない子どもたちとコミュニケーションをとる経験が私自身の大きな成長になった
・大学の座学だけでは学ぶことができない部分も学ぶことができ、数多くの発見があった

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する

・同じ学校で教育実習を行うので、今回うまくできなかった体温計測を練習しておく
・実際の特別支援教育の教育現場への理解を深めた
・見守る・声をかける中心の支援になってしまったことが反省点。もっと周りをよく見て、身体誘導ができるように改善する
・インターンシップを糧に来年の教育実習につなげていきたい
・教育実習の前に行かせていただき、良かったと思える充実したインターンシップだった

ス 自らの教員としての適格性を把握する

①　教員を目指すうえでの反省、今後への意欲

・特別支援教育に関する知識不足を痛感。実習で学んだことを活かし、学習を進めたい
・たくさんの事を学んだ一方、自らの至らぬ点、これから磨き上げたいスキルなども具体的に知ることができ、今後に活かしていきたい
・意識の低さを指摘され、社会人としての自覚をもって子どもの前に立つ教員として成長するために、多くの学びを活かしていきたい
・自分の知識不足を感じるとともに、特別支援学校の様子を近くで体感でき充実した時間を過ごせた

②教員の楽しさ、やりがいの再確認

・多くのことを学んだし、何より子どもと触れ合う楽しさを感じた
・回を重ねるごとに子どもたちの性格が分かり、ふれあう機会が増え、一人一人と向き合いたいという意欲が大きくなった
・毎週の実習で生徒とかかわり笑顔になるのを見て、この職の素晴らしさを体感した
・先生方のかかわりや働きかけが勉強になった。子どもたちの表情の変化に楽しさとやりがいを感じた
・3年1組の子どものように日々学んでいく姿勢を大事にしていきたい

③目指す教員像、教員に必要な資質の把握

・高等部での実習だったが、小学校から高等学校へのつながりや見通しのある教育ができるようになりたい
・インターンシップで学んだことを活かして日々の勉強に励み実習校の先生のような教員になりたい
・先生方のように深い愛情を注ぎ、子どもの自信を育めるような教員を目指す
・教員として学級担任をもつことがあれば、自分の固定観念に囚われず、柔軟に子どもを受け入れられるような教員になりたい
・特別支援学校の教員は、生徒個々の実態把握や支援の仕方など正しい知識をしっかりつけ、間違いを決して起こさないように日々努力・勉強することが最重要であると感じた
・全生徒の些細な変化に気づけるように注意深く観察することが重要だと気付いた
・大人数へ目を行き届かせることが得意ではないので、一人一人にじっくり向き合える特別支援学校の指導にあこがれを感じた
・コミュニケーションをとることの難しさと大切さに気付いた

セ 地域や保護者との連携の重要性を理解する

・登校時に保護者とコミュニケーションを取っていた。登校と下校の方法がちがう場合もあり、連絡を取り合うことが大切である〔登校時〕
・保護者との関係構築、情報交換の必要性〔登校時〕
・家庭と連携することで一人一人の子どもにじっくり深く寄り添うことができ、家庭の協力を得ながら子どもたちのために支援することが可能になる
・教員－家庭の連携が印象的。子どもの情報を細かく共有している

Proposal of Self- Assessment Items for "Internship for Teachers at Schools for Special Needs Education"

FURUICHI Machiko*1 and ITO Sanami*2

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

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

Abstract

This department provides an "internship for teachers at schools for special needs education" as an extracurricular activity. This article reports the progress of creating a self-assessment sheet in the course of this activity.

Based on the characteristics of schools for special needs education and the outcome of study by students, we examined "the activity's goals - self-assessment items" as well as "the activity's focuses." As a result, 14 items were proposed as "the activity's goals - self-assessment items," including 〈1. Considering the meaning and significance of working as a teacher at a school for special needs education〉, 〈2. Deepening understanding of a teacher's role at a school〉, 〈3. Deepening understanding of the overall duties of a teacher〉, and 〈4. Deepening understanding of how to provide instruction to students〉. In addition, each item of "the activity's focuses" including "Support for the independence of students and improvement of living standards" and "Sharing activities and emotions to accelerate the growth of students" was shown. Using "the activity's goals - self-assessment items" and "the activity's focuses," a self-assessment sheet unique to the "internship for teachers at schools for special needs education" was created.

Key words

Self-Assessment - Items, Internship for Teachers at Schools for Special Needs Education

コロナ禍における英語遠隔授業２年目の挑戦
－学習意欲向上と英語コミュニケーション基礎力の定着をめざした授業デザイン例－

小栗　成子[*1]・アレン デイビッド　P.[*2]

要　旨

ロボット理工学科（ER学科）１～２年次英語授業では、どのようにすれば週に１回の最小限の授業時間を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。2014年度の設置から2019年度までの間、対面授業とオンライン語学教育環境とをブレンドし、英語基礎力の定着を目指してきた。しかし2020年度春学期には新型コロナウイルス感染症の蔓延に妨げられ、急遽、遠隔授業のみで入学したばかりの１年生をいかに主体的な学習軌道に乗せ、英語コミュニケーション力の育成へと向かわせるかを検討しなければならなくなった。コロナ禍での遠隔授業にどのようにこれまでの経験を最適化しようとしたかについては、中部大学教育研究20（2020）にて報告した。本稿では、ER学科２年次の必須英語授業に焦点を当て、2020年度秋学期を経て2021年度春学期にどのように授業改善を試みたか、３学期目となる2021年度春学期末までに学生の英語習得への意欲関心は変化してきたのかどうかについて報告する。

キーワード

遠隔授業、英語教授法、英語力定着、教材活用、教師の役割

1　はじめに
1.1　背景

2014年度に設置されたER学科には、２年間の英語プログラムがある。その目標は次の通りである。

①心理的バリアの軽減：英語への抵抗感や嫌悪感の緩和と英語学習への再挑戦
②未開発能力の育成：リスニングの基礎力育成とコミュニケーション能力素地の育成
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
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拡大
⑦自律的学習者の育成：授業外、単位取得後において必要な語学力を習得しようとする意欲を育成

従来は①から⑤を１年次の目標とし、⑥⑦を２年次に加えていた。これまでは足場かけをしながら緩やかにスタートして徐々に目標を広げていくスタンスであった。しかし、2020年度春学期、新型コロナウイルスによる感染症対策のため、このプログラムもオンデマンド型遠隔授業で実施することになった際、２年間の目標を１年目の最初から２年目の終わりまで総合的に貫いてみることにし、軌道修正を図った。

1.2　２年間プログラムの目的

ER学科の２年間の英語プログラムでは、従来は前述の７項目をもとに各年次の達成目標として次のことを掲げていた。

■１年次達成目標
a．英語学習に対する不安感を低減し、自己肯定感を得られるようにする。
b．語学学習の意識を暗記から習得へ向けさせ、自主学習における達成感を実感できるようにする。
c．自分のことについて、英語でコミュニケーションしようとする姿勢を形成する。

■２年次達成目標
a．英語で話す・書くための基礎をさらに強化する。
b．英語で読む・聞く受信力を強化する。

＊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

c．実社会のことへ関心を広げ、英語でコミュニケーションしようとする姿勢を形成する。

このような目標を達成すべく、本プログラムでは**図1**のようなコンセプトで対面授業とオンライン教材を結び合わせたブレンド型授業を実践してきた。

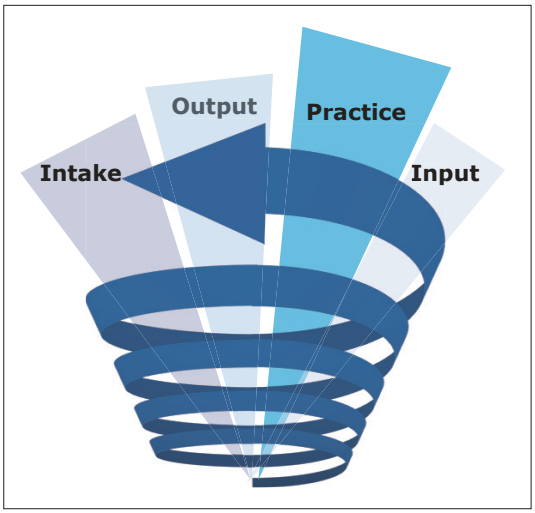


図1　スパイラル型ブレンド教育のコンセプト（Oguri et al. 2018）

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すものである。インプッ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。2020年度春学期、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。

2020年度春学期、一度も対面したことがない1年生を対象とした授業において、どのような形式が最適であるのかは、実施をし始めてみなければ明らかではなかった。2014年度からの本授業のブレンド型授業の実践とそこでの問題解決などを基に、そして1990年代後半から筆者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、遠隔授業での語学教育実践を構想した。[1)]

2　1年目と2年目の授業実践比較

2.1　授業達成目標とブレンド方法の修正

2020年度春学期の本プログラムでは、**図1**のスパイラル型ブレンド教育のコンセプトを維持しながら、1年ずつではなく2年間で達成目標に近づけるような方法を検討した。

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である。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であることや自宅のインターネット環境の違いもある。授業を受講し学習を開始するのに、このような大小様々な障壁があることや不安、抵抗感に配慮した上で実践できる授業方法を模索した。

本授業が従来、活用していたICTは次のとおりである。

a）CALL教室またはLL教室といった語学専門環境

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）

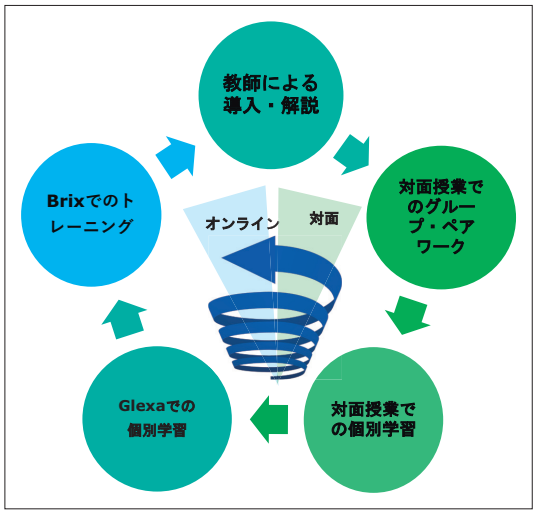


図2　従来の本授業におけるブレンドの循環

図2は、従来の本授業における対面授業とオンライン指導・学習のブレンド型実践を示している。対面授業での教師による導入・解説に始まり、対面授業では90分のほとんどをグループまたはペアワークを通して、学習ターゲットの習得に結びつくアクティビティを展開する。対面授業では個別学習の時間がある場合もあり、1年次はCALL教室を使用し、Glexaでの学習やBrixでのトレーニング方法の指導と実習を含めるなどオンラインでの学習導入教育も行っていた。

2020年度春学期と秋学期は、（a）オンデマンド型資料配信、（b）オンデマンド型個別学習、（c）リアルタイム講義・指導を融合させた方法で授業を実践した。使用したツールは、従来通りの「Glexa」「Brix」に加え、ZoomとMyELT（Cengage出版社によるe-learning教材）を用いた。本授業では1年次に3人、2年次に2人の教師が携わり協同授業を行っているが、教師間のコミュニケーションや情報共有には、Slack、

Googleドライブ、Dropboxを活用した。

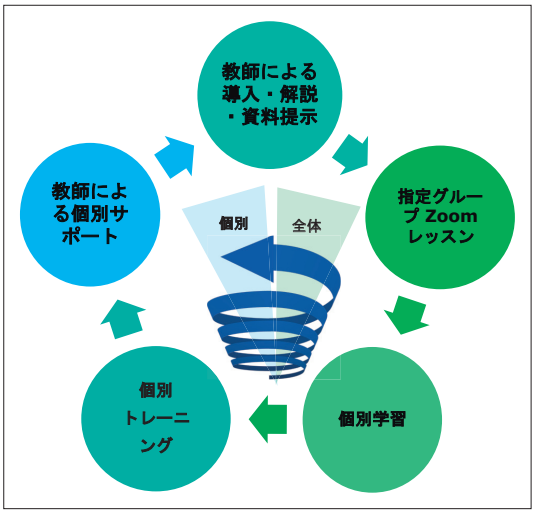


図３　遠隔授業におけるブレンドの循環

図３は、遠隔授業となった2020年度春学期からの授業におけるブレンド型教育の循環を示している。講義資料の提示（導入・解説）に始まり、Zoomで指定グループにレッスンを実施、個別学習やトレーニングへ、「Glexa」「Brix」のLMSを通じて学習・トレーニング状況を把握しながら、また「Glexa」のチャットルームも用いて、質問対応や個別のサポートを実施、全員に共有する必要があると判断された個別指導内容は、次の講義資料へと結びついていくという循環である。この循環は週一回の授業での大きな流れであるが、場合によってはこの循環が一回の授業の中で何度も発生することもある。

2.2　授業構成の比較

図４　2020年度英語遠隔授業構成

図４は、2020年度春学期、秋学期の授業構成を示している。①「ATR CALL BRIX」（Brix）で音声に重点を置いた基礎・応用力強化を行い、②GlexaにPronunciation Lessons（発音基礎レッスン）を用意し、③Zoomで個別英語面接を行って英語コミュニケーション実践（個人面接）をさせ、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化させるという構成である。2020年度は、１年次も２年次の授業と同様に**図４**のように構成した。

図５　2021年度英語遠隔授業構成

図５は、2021年度の遠隔授業構成を示している。2020年度と2021年度の大きな違いは、Zoomでのレッスン構成にある。活用したツールは同じであるが、Zoomで行う指導内容を2020年度の経験を踏まえて、2021年度には修正をしてみた。

2020年度は、教師も学生も遠隔授業受講が初めてであった。入学したばかりの学生は、オンライン教材を使用した学習も初めてであり、また、各家庭でのネット環境、特に実家から離れて一人暮らしを始めた学生の学習環境にも配慮しながらスタートする必要があった。授業の内容について詳しくは後述するが、2021年度には数名のグループに対するZoomレッスンという形式に修正し、１年目よりもう少し学習コミュニティ要素を加えられるよう授業構成を修正した。

図６は、2020年度に構築した遠隔授業の構成を示している。「Glexa」を授業のホームルーム的なWebプラットフォームとし、教材作成から公開、提出までをLMSで管理する傍ら、「レクチャーノート」と称した講義資料を公開し、授業内容の解説、手順説明や学習のヒントを示した。学生は、学習・トレーニングを「Glexa」と「Brix」で行い、2020年度は学期中２回（各10分）、指定された日時にZoomでの英語個人面接を受けた。授業の双方向性を実現するためには、メールのほかGlexaのチャット機能を使って学生とのやり取りをし、また、学生に学習後に「Self-Reflection Form」と称された学習のふりかえりをGlexaに記録させた。「Self-Reflection Form」は、その日の学習を次へ活かすための、自立した学習者の育成を目指した手立てであるが、教師もこれによりその日の学習がどのようであったかを把握できるだけでなく、コメントも返すことができ、学習を孤独化させない策の１つ

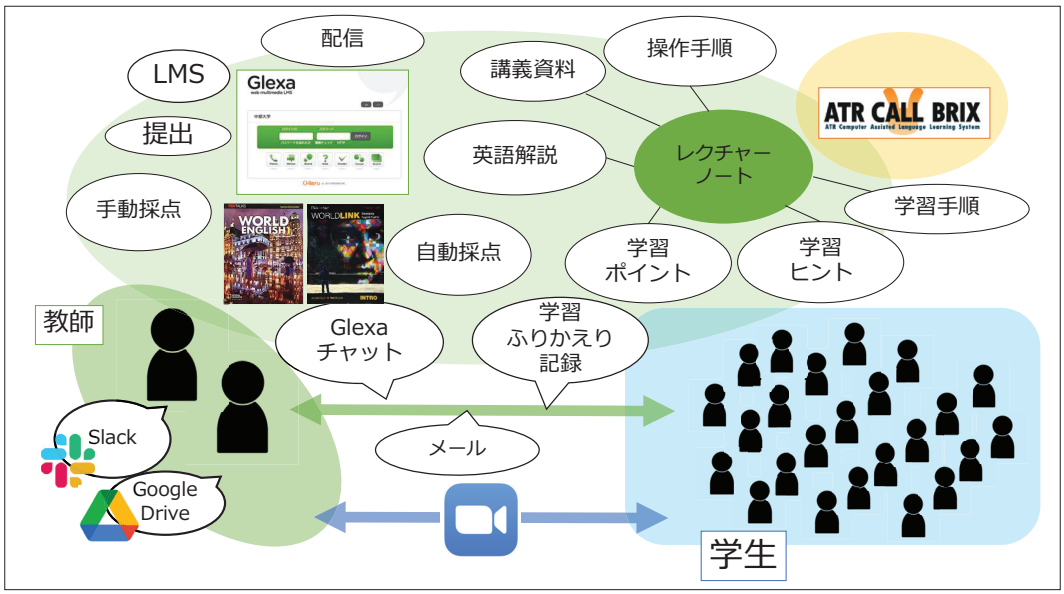


図 6　2020年度からの英語遠隔授業構成

としても役立てた。

春学期、秋学期とも、1年生授業（2020年度春学期91名）、2年生授業（2020年度春学期81名）の手法を同じようにした。2021年度春学期も、1・2年生ともにこの授業構成自体は維持している。

2.3　2年目の修正点

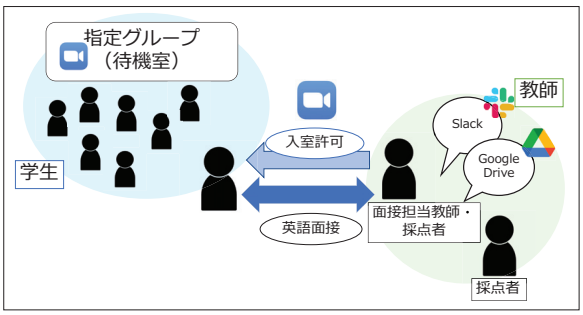


図 7　2020年度の英語面接方法

図 7 は2020年度に活用した英語面接方法の様子を表している。2020年度は、春学期・秋学期ともに、学生一人ずつとの時間共有を主として個人との面接とした。1コマの授業で8人までを時間指定し、入れ替わりを含めて学生一人に対して10分ずつの時間割を作成し、毎授業で英語面接を実施した。

1年次・2年次の両授業は小栗、アレンの二人が担当をしているが、二人が1クラスずつ分担するのではなく、全クラスを二人で協同して指導している。この方法はこのプログラムの開始時から継続している方法である。授業での英語面接においては、アレン講師が面接をし、小栗はカメラをオフにして観察と採点を行った。

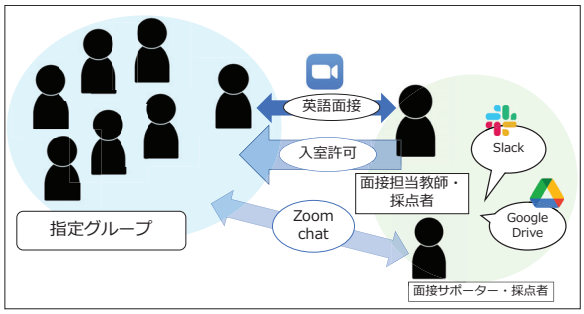


図 8　2021年度の英語面接方法

図 8 は、2021年度の英語面接方法の様子を表している。2020年度に個人面接であったものを、2021年度はグループ型に変更をした。日時を指定されたグループは、グループごとにZoomに招かれ、そのうち一人ずつと教師が英語面接を行う方式にした。この面接方法では、アレンが面接に徹し、小栗はカメラをオフにして観察・評価をしながら、Zoomチャット機能を用いて、ヒントや学習ポイントを発信し、グループ面接が学習の場として活性化するようにファシリテートしている。

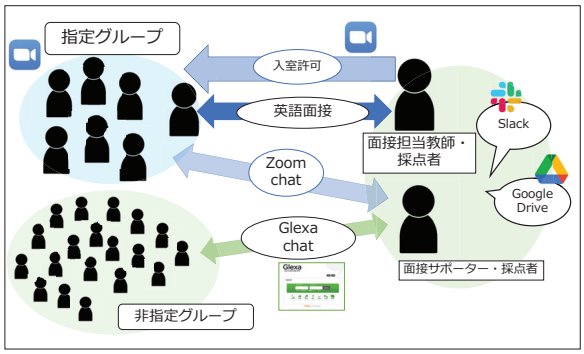


図 9　2021年度遠隔授業におけるクラスの全体像

図９は、１コマの授業での２クラスの遠隔授業全体像を表している。同時開講の２クラスに対して、担当者２名で２クラスを教える協同授業のイメージである。指定されたグループ以外は、個別学習をオンデマンド型で進めていく。時間の都合上１クラスのZoomレッスンを設けているので、各クラスは隔週で英語面接ありの週、英語面接なしの週を過ごしている。受講は止むを得ない事情がある場合を除いて、授業時間にするように指示している。

3　授業構成の修正の目的と効果

3.1　英語面接方法の修正

2020年度春学期からの遠隔授業における英語面接では、アレンは面接に集中し、小栗が英語面接の観察に並行し、面接に指定されていない学生の学習状況をLMSで確認して学生にフィードバックしたり、メール、チャット対応をしたりした。英語面接では英語評価、学習成果の確認にとどまらず、遠隔授業の状況やコロナ禍に対する学生の順応の様子にも気を配り観察したり、話をしたりできる雰囲気作りにも努めた。学期中２回、前半と後半に英語面接をすることにより、英語力や学習力の向上を確認できただけではなく、さらにどのような資料を補充したり指導すべきかを明らかにしたりすることができた。

１学期間に10分間×２回だけでも英語を一人で話そうとする取り組みは、コロナ禍で突然孤独を味わうことにもなった学生たちと教師がつながる貴重な機会でもあった。ネット環境などの不具合があった場合にも、１対１であれば他の学生へ影響を及ぼすことなく実施できたほか、スケジュールを再調整しやすいなどの利点もあった。

しかしながら、課題となったのは次のような点であった。

①１年生91名そして２年生81名に同じような解説を繰り返さなくてはならない場面が多く生じた。
②英語個人面接があるグループは緊張し、それ以外のグループは、やや緊張感にかけてしまう学習の様子が伺えた。
③次の面接までの期間が長く空くため、短期間の目標を学生が見失いがちであった。
④英語面接のトピックが同様であることから、順番が先にくる学生から後の学生にトピックが流布され、後の学生の方が事前準備を進めやすいという格差が生じた。

これらを踏まえ、遠隔授業２年目となった2021年度春学期の遠隔授業では、次のように改善を試みた。

①英語面接を個別ではなくグループに変更した。
②グループ面接とすることで、ピア（クラスメイト）と教師との対話を聞く姿勢を培えるようにした。
③対話を聞く間に、Zoomチャットで語彙表現ヒントや異文化間コミュニケーションの注意点をファシリテーターがチャットし聞きながら学べるようにした。
④グループ面接のZoomチャットから得られた資料を、必要に応じてクラス全体の指導へ反映し、生きた教材・資料を作成した。

グループ面接の方法は、2021年度春学期１年生授業にも、遠隔授業２年目を迎えた２年生授業にも導入した。グループ面接は、１コマの授業に３グループとした。

表１　2021年度春学期２年生授業構成

授業日	クラス	人数
月曜日 5-6 限	A	21
	B	25
火曜日 5-6 限	C	21
	D	18

表１は2021年度春学期の人数構成を示している。グループレッスンの構成は、１コマに３グループ構成とした。１グループ25分ずつとし、グループとグループの間に５分間を空けてスケジュールを組んだ。これにより教師と学生ひとりずつの対話時間は３分程度と短いが、多くのことを話したりするには抵抗感がまだあるため、「話さなければならない」という負担をあまり感じさせないようにと配慮した。

グループを減らしたほうが、教師の説明が重複しなくて良いのではないか、ということも検討したが、そうすれば１グループの時間が長くなる。１グループの時間が長くなればなるほど、自分が話した後の「聞く」時間に集中力を無くしてしまうであろうことは容易に推測できる。そのため、最低限での個別時間であり、最大限のグループ時間とすべきであろうと25分構成を考えた。

本プログラムではZoomのブレイクアウトルームを使用していない。その理由としては、次のようなことがあげられる。

①「教師の目がない」ことにより、英語力によってはL1（母語）使用がL2（ターゲット言語）の使用を上回ることが推測される。
②英語力が少し高い学生または話す意欲がある学生がその場を占領し、他の学生が話す機会がなくなる可能性がある。

③英語運用力を確実に測れている段階ではないので英語力のバランスを考えてグループを毎週構成することは困難である。
④各ブレイクアウトルームを一度に観察することはできず、各ルームを指導して回ったりする時間が短くなる可能性がある。
⑤ブレイクアウトルームは録画できず、各学生がどのようにL2を使おうとしたかが評価しづらい。

クラスやグループの特性、アクティビティ内容によっては、Zoomのブレイクアウトルームの活用は有益だと考える。しかし、本プログラムの習得目標やアクティビティ内容では、教師対学生一人の対話をグループで行なっていく方法が最適であると考えた。

3.2　2つの面接方法の比較

2020年度の個別面接と、2021年度のグループ面接とを比較すると、次のような変化があげられる。

a．面接時間
①個別面接ではひとり10分、1学期間に2回の実施となるため対話時間は最大でも20分である。
②グループ面接では、1学期間に5回程度の実施となる。対話時間はひとり3－5分程度であるため、1学期間に15－25分となる。

b．間隔
①個別面接では、1回目と2回目の面接までに7週間程度のブランクが空く。
②グループ面接では、隔週での実施となる。

c．共有・連帯感
①個別面接では、教師との個別の時間は確保されるが、対話内容を共有したり他者から学んだりすることはできない。
②グループ面接は、聞き手としての育成機会ともなり、時間と対話を共有し、話題によっては教師が複数の学生の発話内容を結びつけることができ、学習者コミュニティを形成できる。

d．学習促進
①個別面接では面接官がZoomチャットで学生にヒントを与えたり、未知語のつづりを教えたりしていた。そのため面接が中断したり、沈黙の時間が発生したりしていた。
②グループ面接では、面接官は面接に専念することができ、ファシリテーター役の教師が言語面・文化面のヒントをZoomチャットでグループ全員に伝えることができる。学生は重要語彙表現をその場で学んだり、ノートしたり、チャットごとダウンロードして保管することができる。面接官と学生の間で誤解が生じた時には、チャットでファシリテーターがヒントを出し誤解を解消することもできる。

3.3　英語面接方法に関する学生の反応

2021年度春学期最終週の後、「英語に関する意識調査」を行なった。回答者は遠隔授業2年目の受講者85名、調査方法にはGoogle Formを用い、84名が回答した（回答率99%）。この調査の一部で、Zoomでの英語面接方法に関する質問をしたところ、次のような結果が得られた。

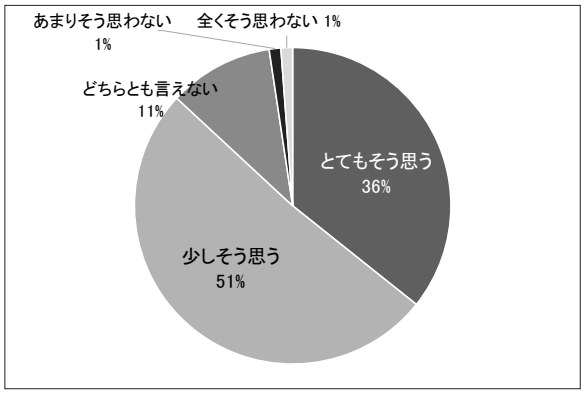


図10　「グループレッスンの方が他者から学べたと感じる」（n＝84）

図10は「1年次の個人面接よりグループレッスンの方が、他のメンバーと先生の対話から学ぶことができた」と思うかどうかという問いへの回答である。84人中87%が肯定的に回答した。

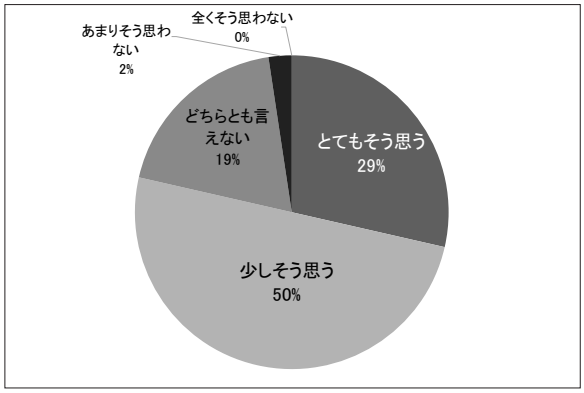


図11　「グループレッスンの方がより対話機会が多いと感じる」（n＝84）

図11は、「個人面接より、グループレッスンの方が英語を話す実践機会が多くて良い」と思ったかどうかという問いへの回答である。84人中79%が肯定的に回答した。

図12は、「対話時間は同じだとして、1年次の授業ではグループレッスン／個人面接のどちらが良いと思

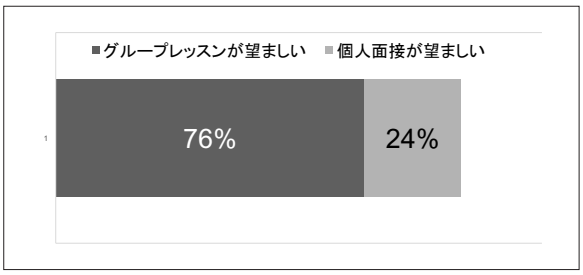


図12　１年次授業での英語面接方法（n＝84）

うか」に対する回答である。筆者は「１年次はまだクラスメイトとお知り合っておらず、グループ面接より個人面接の方が人の目を気にせず遠慮なく対話できるのではないか」と推測していたが、84人中76%がグループレッスンの方がよいと回答した。

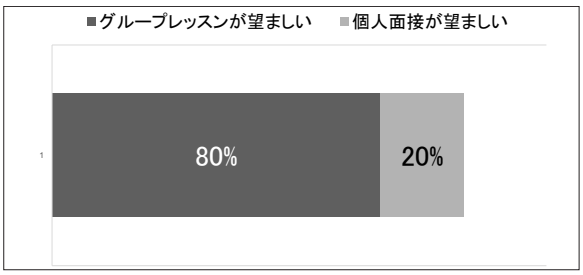


図13　２年次授業での英語面接方法（n＝84）

図13は「対話時間は同じだとして、２年次の授業ではグループレッスン、個人面接のどちらが良いと思うか」に対する回答である。84人中80%がグループレッスンを選択した。

4　意識調査のまとめ

次に、同調査から学生が授業内容をどう捉えたか、英語力の変化についてどのように感じているか、今後どうして行きたいかなどに関する問いに対する回答を報告する。

4.1　英語習得に対する意欲の変化

図14は、本プログラムの英語授業３学期目を終え、

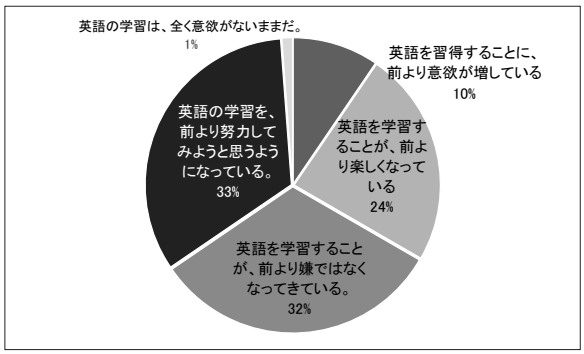


図14　英語学習に対する意欲の変化（n＝84）

英語学習に対してどのように感じているかの質問に対する回答を示している。１年次の開始前と現在を比べると、「意欲が増している」「楽しくなっている」という回答は28人（33%）、「嫌ではなくなってきている」「努力してみようと思うようになっている」という回答が55人（65%）、であった。「意欲がないまま」であると答えたのは、１人であった。

4.2　英語力の変化

図15、**図16**は、発音トレーニングに関する問いへの回答結果である。「変化している」と回答したのは68人であったのに対し、「変化していない」「分からない」と回答したのは16人（19%）であった。本プログラムでは２年間にわたって、単語の発音やアクセントのみならず、文のプロソディ（韻律）[2]のトレーニングにも重点を置いている。**図16**は現在のプロソディ力につ

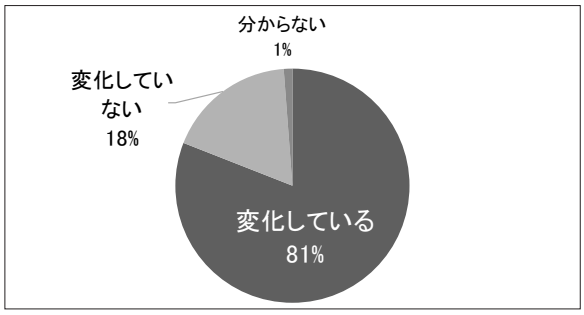


図15　発音トレーニングによる変化（n＝84）

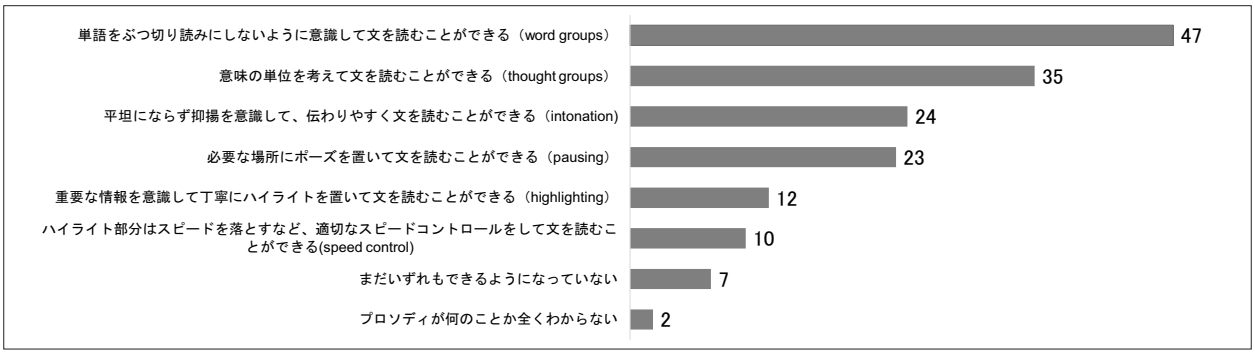


図16　発音上向上が感じられること（複数回答）

いて自信がついてきているものを複数選択してもらった回答である。単語のまとまり（word group）を意識して「ぶつ切りにしないように読もうとすることができる」を選択した学生が最も多く、47回答であった。続いて多かったのは「意味の単位（thought group）を考えて読む」ことで「抑揚」「区切り方」に気をつけているという選択肢の順になっている。単語のまとまりを分断させないことや、意味のまとまりを分断させないことは、比較的習得をしやすいし自覚もしやすいが、表現力とも言える抑揚や間を空けること（pause）、重要な部分をハイライトしたり、話す速さをコントロールしたりすることを習得するのには、訓練と時間を要する。本調査の結果は、その難易度を反映した結果となっている。

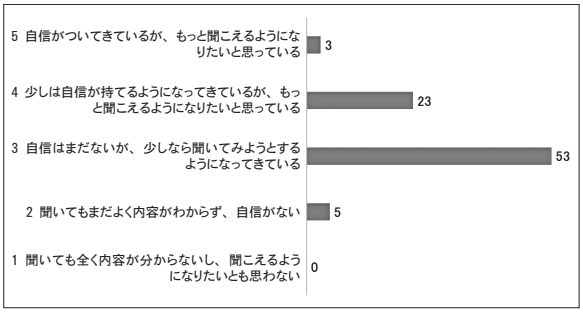


図17　リスニング力に関する意識（n＝84）

本プログラムでは発音することや文を読み上げることに加えて、英語のリスニングトレーニングにも重点を置いている。**図17**は３学期間の学習を経て、自分のリスニング力をどのように感じているかを、５つの選択肢から選んでもらった回答である。自信が持てているのは26人であるが、「聞いてみよう」とする姿勢になっているとの回答は53人であった。「よく内容が分からない」を選んだのは５人であったが、「全く内容が分からない」を選んだ学生はいなかった。

英語のリスニング力について、どのような変化を感じるかを質問したところ、次のような回答があった。

「落ち着いて聞き取れるようになってきた。」

「単語ではなく、文で意味をとらえようという意識を持つようになった。」

「リスニングは苦手だったが以前より聞きやすく意味も理解できることが増えた。」

「単語単位で意味を考えるクセがかなり解消された。」

「音が繋がると、全く聞きとれなかったが、今では分かるようになった。」

「以前は聞いた文を日本語訳していたが、今は少し英語のままで意味を理解できるようになった。」

「意味が瞬時に分かる時が増えている。」

「以前は早く感じ、聞き取れなかったが、徐々に聞き取りやすくなってきた。」

「苦手だったディクテーションが前よりもよりできるようになった。」

「発音のしかたを学ぶことで聞き取れることが１年の時より増えてきた。」

「１年生の春学期最初は長い英文だけを聞かされても全くと言って良いほど理解できなかったが、今は所々どんなテーマの話をしているかがわかるようになった。」

「英語を聴く機会が今までより圧倒的に増えたため、リスニング力が向上し、１年生の頃より、かなり良くなっていると思う。」

「英語で動画を見るときに、なんとなくではあるが英語のまま脳に入るようになってきており、英語の映画や動画を見やすくなってきた。」

「シャドーイングを積み重ねていくことで頭に残る英語量が増えて、聞こえる英語も増えてきた。」

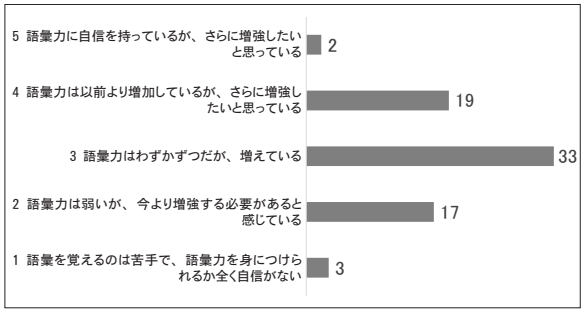


図18　語彙力の変化（n＝84）

本プログラムでは、語彙学習だけを際立たせたり、語彙テストをしたりはほとんどしていない。しかし文の中での語彙の役割や、品詞の学習、場面に応じた語彙選択などについての学習はしている。**図18**は語彙力の変化に関する質問に対しての回答である。語彙力について「自信がある」「増している」と感じていると回答したのは、54人であったのに対して、「増強する必要がある」と感じているのは17人、「語彙を身につける自信がない」と答えたのは３人であった。

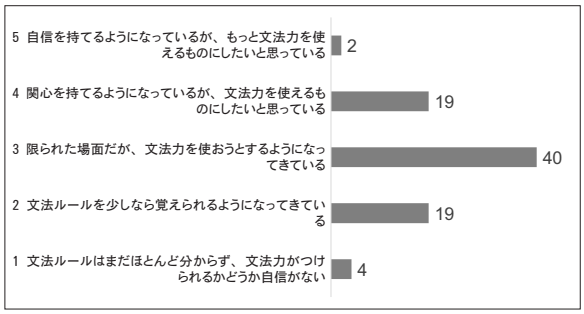


図19　文法応用力の変化（n＝84）

本プログラムでは、文法問題に解答していくことではなく、文法ルールを学び、英語を読む・聞く場合にその文法ルールがどのように適用されているか、英語を書く・話す場合に文法ルールをどのように使うかというトレーニングに重点を置いている。**図19**は文法を使おうとする力に関する質問に対する回答である。

61人が文法を「使おう」とする自信や意欲を示しており、19人が「少しなら覚えられるようになってきている」と回答した。文法力の習得についても「自信がない」と回答したのは４人であった。

本プログラムでは、英語の文法訳読は行ってはいない。１年次はリスニングを最優先して逐語訳をせずに内容を聞き取る訓練を、２年次にはリーディングの量を徐々に増していきながら、スキャニング、スキミングを含むリーディングストラテジーを身につけ、リーディングをとおして、語彙や文法の使われ方、情報提示のしかたを学ぼうとしている。

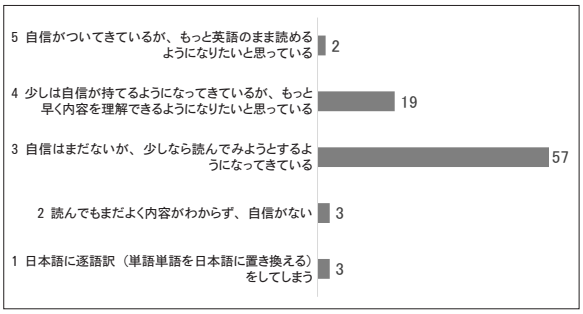


図20　リーディング力の変化（n＝84）

図20はリーディング力の変化に関する回答を示している。「英語を読むことに自信がない」または「単語逐語訳をしてしまう」と回答したのは６人であったのに対し、「英語を読んでみよう」「もっと上達させたい」と答えたのは78人であった。

4.3　変化の認識と今後への期待

同調査において、「３学期目の終わりに感じていることは何か」に関する質問には、次のような選択肢を用意した。

a）理解できる単語を増やし、使おうとする力
b）辞書を使って語彙を調べる習慣
c）正しくつづれる単語を増やし、使おうとする力
d）読む力と書く力を結びつけようとする力
e）読んで内容・情報を正しく理解しようとする力
f）正しいアクセントをつけて読み上げたり話したりする力
g）正しい発音で読み上げたり話したりする力
h）適切なプロソディで読み上げたり話したりする力
i）聞く力と話す力を結びつけようとする力
j）ビデオジャーナル（動画課題）を英語字幕なしで理解しようとする力
k）聞いて内容・情報を正しく理解しようとする力
l）語順や文法など、英語の基本ルールを使おうとする力
m）読む・聞く・書く・話すために必要な文法力を使う力
n）相手に伝わりやすく英語でコミュニケーションする力をつけようとする力

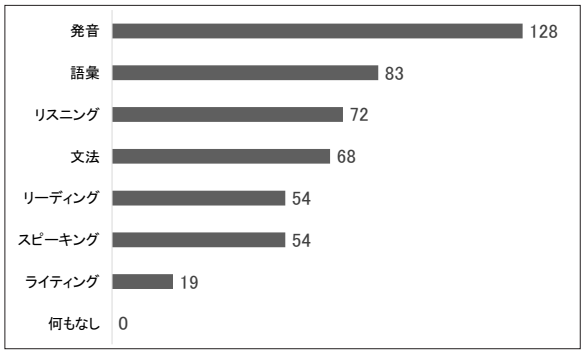


図21　３学期目に感じている変化（複数回答）

図21は上記ａ）－ｎ）から選択された回答を分類して選択数をまとめたものである。最も選択が多かった項目は、発音で128回答であった。３学期間の重点的なトレーニングをとおして、「発音」に関する肯定感が高まったことを示している。「語彙」「リスニング」「文法」関連の項目が選択の上位となっていた。「変化を感じていることは何もない」と回答したのは０人であった。

前述のａ）－ｎ）の項目を用いて、「これからさらに向上させたい力は何か」を質問した。**図22**は同じく選択回答数を分類ごとにまとめたものである。「発音」が116回答、「語彙」98回答、「文法」94回答、「スピーキング」73回答となっていた。

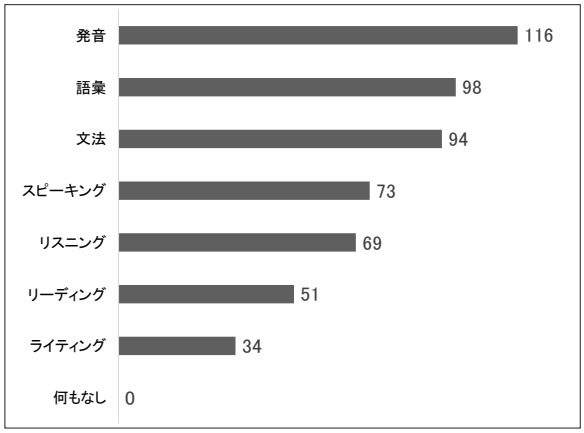


図22　これからさらに向上させたいこと（複数選択）

図21が示すように、「変化した」と選択した事柄の順位は、①発音 ②語彙 ③リスニング ④文法 ⑤リーディングの順であった。「これからさらに向上させたいこと」では、**図22**が示すように①発音 ②語彙 ③文法 ④スピーキング ⑤リスニングとなっている。この結果からは、1年次の1学期目から3学期までの間に、発音は最も変化を感じているものであるが、さらに向上をさせたいものであることが分かる。語彙に関しても増強したいと感じているが、スピーキング力、リスニング力を伸ばすためにも今よりも文法力を向上させたいと感じていることが分かる。

5　2－3学期目のふりかえり

5.1　2学期目から見えた課題

手探りで始まった2020年度春学期の遠隔授業を経て、2020年度秋学期には、1つの変化が授業に大きく影響をもたらした。それは、科目によっては対面授業となったことにより、学生がキャンパスで遠隔授業を受けるようになったことであった。2020年度春学期には、新入学した学生との英語面接をZoomでマスクなしですることができ、直には会えていなくとも、画面越しに顔を見ることができていた。しかし、秋学期には1/3から半分ほどの学生がキャンパスで受講するようになった。これによる影響は、次のようなことであった。

1）単一の流れから、柔軟性を増した構成で各授業時間をデザインしなくてはならなくなった。特に学習上効果的な流れで授業メニューを受講できる学生と、キャンパスでの制約により、メニュー順などに制限をうけながら受講する学生がおり、その間に習得上の格差が生じないよう授業メニューと流れを何通りも考慮しなければならなくなった。
2）1コマ目の授業を受講する学生で、2コマ目の授業が対面授業の場合など、通学時間の調整の相談に応じなくてはならなくなった。
3）キャンパスで遠隔授業を受講する学生がZoomでの英語面接をする場合、どこでなら発話ができるかを確認しなければならなくなった。
4）感染対策上安全な通学や帰宅時刻に合わせて、Zoomでの英語面接の順番も、配慮・調整しなければならなくなった。
5）回線都合やマスク越しの発話は聞きとりやすくはないため、マスクを着用して面接を受けなければならない学生に、教師も適応しなければならなくなった。

英語面接に限らず、発音に重点をおいた授業を実施しようとする時、マスクを着用した学生への発音指導は新たな難題となった。対面授業と遠隔授業の組み合わせによっては、1コマ目から5コマ目まで身長に合わない机・椅子に座っていなければならないケースもあり、身体的に辛いという相談も受けた。1年次木曜日の授業は5コマ目まであることから、5コマ目の終了時以降に帰宅ラッシュに巻き込まれることに不安を感じる学生もいたり、授業のフルメニューを推奨順に落ち着いて受講したいという相談も受けたりした。そのような場合には、授業時間受講ルールをゆるめ、帰宅をし「遅れて」落ち着いてから遠隔受講するよう促した。そうした学生の学習終了時まで見守る必要があった場合には、教師側の授業時間の「延長戦」もやむをえなかった。

「授業はこうあるべき」という既成概念から離れ、「何ができなくなったか」と嘆きに終わるのではなく、遠隔授業のメリットに目を向けながら1年目の遠隔授業構築は終わった。しかし、コロナ禍はまだまだ終わりとはならなかった。対面授業ができるかもしれない、という期待を持って準備をした2021年度の春学期は、2年目の授業で初めて直に2020年度入学生と会えることに期待が高まり胸が躍った。

感染予防対策は引き続き必要であったため、本プログラムで講じた策は「ハイブリッドローテーション」である。対面授業を遠隔から受講するハイフレックス方式ではない。クラスを半分に分け、対面受講グループはキャンパスで授業を、遠隔受講グループはオンデマンドでオンライン学習・トレーニングをし、週ごとにグループが交代をするスケジュールを立てた。対面授業で直に会えた安堵と喜びを、教師と学生が共感した。

しかしながら、何よりも発音することに重点を置き、コミュニケーション力の向上を目ざす語学アクティビティを「マスクをして」「人と人との距離を空けて」「インタラクティブに」行うことは難題で、コロナ禍以前の授業のようなアクティビティをペアやグループで行うことは、感染リスクへの不安と隣り合わせであった。学生にそのようなリスクを負わせてまで、従来よりも「静かに」あるいは「黙々と」受講するような対面授業を挟みこむ価値があるのか疑問でもあった。語学授業内で感染予防を徹底する方法、そして制約が多い中であれどのようにすれば英語力を伸ばす授業の実現につながるのかをあらためて考えさせられた。その結果、コロナ禍2年目の春学期も、途中から遠隔授業を実施するに至った。

5.2　3学期目から見えた課題

「遠隔授業の準備は大変である」というのは、教師の間で合言葉のようにもなっている。授業準備から授業終了後の整理まで、例えば通常の対面授業では短時

間で済む出席管理も、遠隔授業では「見えない」全学生の受講状況やアクティビティログ[3]を確認して出席確認をする時間が必要になる。教師がそう思い込んでいる場合もあるが、学生の学習進捗状況も積極的な受講態度なども、対面授業では一度に見えやすい。それに対して遠隔授業では、多様な情報を集めて判断してみるということにならざるをえない。「授業準備が大変なのに、力はつかない」ということであれば、その授業は空振りともいえ、教師にとってもそれは空虚なことである。

しかし、教師が最も考えなくてはならないのは、対面か遠隔かではなく授業そのもののはずである。授業の内容とそれによる効果に焦点を当てることを忘れてはならない。例えば本プログラムでは英語を発音すること、聞くことに重点を置いてきている。対面授業ではその場その場で発音をして見せたり、学生の発音を聞いて指導したりすることができる。音声を止めたり流したり、再生回数を教師がコントロールしたり、音声再生の途中で説明を加えたり注意を促したりしながら、どのように聞く力を形成していけるかをリスニング課題をとおして体験させることも、対面授業では行いやすい。

それが遠隔授業になった時、そのままの方法をオンラインに移行すれば良いというものではない。遠隔授業にオンデマンド受講部分があるのであれば、それは学生が最も自分のペースでどんどん先へ進んでいけるチャンスだといえる。英語学習が苦手な学生も、他の学生に気兼ねすることなく、人目を気にしたり、人のペースに合わせず学習を進めたりしていくことができる。問題は、その学習軌道にどのように乗せ、その後どのように学習を適切に観察し、タイムリーに助言・指導できるかという点である。

授業の重点を発音に置いていたとしても、遠隔授業の場合は、特別に場を設けない限り学生が発音する姿は見えず声も聞こえない。「こう発音します」と説明したところで、その練習を再現できるかどうか、その練習が適切な方向へ向かっているかを確認することがなければ、発音指導を的確にしているとは言えない。本プログラムにおいて１年目に英語個別面接、２年目に英語グループ面接を授業に組み込んだのは、その問題を解決するためである。

「Glexa」での学習も「Brix」でのトレーニングも教師はLMSにより学生の学習進捗度を見ることが容易だ。しかし、授業としては「進んだかどうか」を確認するだけで良いとは言えない。課題が順調に進行しているように数値的には出ている場合でも、それがそのまま「英語力が向上している」ということにはならない。学習方法と質が問題だからである。これは対面授業の中でも表面的に「真面目に受講している」ことが「英語力が向上している」ことを意味するわけではないのと、実は同じであろう。

遠隔授業のスタート点であるLecture Notesと名付けた講義資料の配信は、対面授業の冒頭で教師がレクチャーをするのと同様である。[4] Lecture Notesは従来の授業で口頭説明をしてきたことを、学生が一人で読んでも一層理解できるようにと用意している。対面授業での口頭説明は一過性になりがちであり、何度も同じ説明を教師が繰り返さなくてはならない場面もよくある。Lecture Notesの存在は、今後、対面授業になっても何をどの程度資料で説明できるのか、どのような説明は口頭の方が良いかを考えるきっかけとなった。

遠隔授業をインタラクティブにするための手立てとしては、英語面接や授業時間内のチャットルーム活用のほか、Self-Reflection Form（学習のふりかえり記録）[5]がある。授業を一方向にしない手立ては、対面授業でも遠隔授業でも、同じように必要なものであると考えることができる。

英語面接は、個別であれグループであれ、授業メニューにあることをどれほど学習し、練習し、定着することができているかを学生も教師も確認できる場である。グループ面接の場合は、自分が指名されている時間以外の部分でどのように集中しているか、学んでいるかも観察することができる。学生の表情や様子から、英語力以外の部分で抱える問題にも気づくきっかけとなることもある。その様子に合わせてSelf-Reflection Formに目を向けたり、学習進捗状況を確認したりすることにもつながっていく。

Zoomなどを利用した英語面接の最大の利点は録画が容易にでき、文字チャット部分の記録も保存しておくことができることにある。従来の対面授業では、一般の教室で授業録画をすることは容易ではなく、教師の発言も敢えて録画・録音をしない限り一過性のものとなりがちである。

6　考察と今後の課題

発音のトレーニングがどのようにリスニング力の向上へ、リスニング力の向上がどのようにリーディング力の向上に結びついていくか、発音トレーニングとリスニング力の向上、文法力・語彙力の強化が、どのようにスピーキングに結びついていくかを、わずか週一回の授業をきっかけに気づき、体験し、挑んでいけるような授業は可能であるのか本プログラムでは、その探究がまだ続いている。

図３を従来の筆者の循環型ブレンド教育の概念に当てはめてみると、**図23**のようになる。

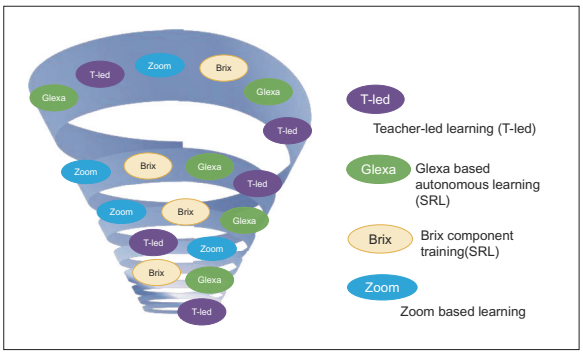


図23　本プログラムにおける遠隔授業スパイラル型学習の進行イメージ

従来の対面授業での概念は、対面授業と自己調整学習（自主学習）がスパイラルに進行し、それが積み上がっていく構図であったのに対し（Oguri et al. 2018）、遠隔授業においては、対面授業に置き換わる部分が教師による手ほどき（T-led: teacher-led instruction）であり、Zoomでの「対面」ライブ型レッスン、「Glexa」「Brix」での学習・トレーニングが結び合わされて、次の学習へと積み上がっていくイメージである。**図24**のSRLは、自己調整学習（self-regulated learning）である。**図24**は学習が直線的に流れていくのではなく、**図23**が表すようなスパイラル型にできれば、その学習力は時間を経て増幅し、一層自律した学習者を形成できるというイメージを表している。

本プログラムでは、**図23**、**図24**をイメージしながら授業を進めてきている。2021年度春学期末の２年目のプログラム受講者を対象とした意識調査では、遠隔授業で本プログラムを受講してきた場合でも、教師がこれまで重視してきたペアワーク、グループワークと言った動機づけ機会がなくても、英語に対する学生の意欲、学習姿勢を少し変化させることができるということが分かった。ペアワーク、グループワークを最大の動機づけの機会と考えてきた筆者にとっては、この軌道修正は苦慮の末の諦めだと言える。しかし、「ペアワークをさせたい」「グループワークをさせたい」とする教師の欲よりも、現状では学生たちが必要な力をつけていける方法を優先した。この選択が果たして正しかったのかどうかは、４学期目以降になってみないとわからない。これまで教師が「これが絶対に良い」と信じてきた授業方法が、その段階でもし「実は成果にはつながっていなかった」と判明すれば、再び授業実践のふりかえりを丁寧にし、今後の授業をデザインしなおしていく必要があるだろう。

コロナ禍は、世界規模で教育と授業に関する固定概念に揺さぶりをかける機会となった。この経験を教師はこれからどう活かしていけるのだろうか。コロナ禍における遠隔授業は、「苦手なことにも挑ませ、学びを続け深めていく」という軌道を教師がどう創っていけばよいのかを考え直す機会を与えてくれた。

LL（Language Laboratory）からCALL（Computer Assisted Language Learning）を経て、コロナ禍となる以前からTELL（Technology Enhanced Language Learning）の時代にすでに入っていた。筆者がTELLの実践を最初に目にしたのは2015年である。[6] 技術の進化はめざましく、ツールやアプリの一般化や無料での提供など、教師にも語学学習者にも手が届きやすいものとなってきている。しかしその進化は、果たして教師の授業力の進化、向上につながっているのであろうか。

技術が進化し「わざわざ授業に集まらなくても学ぶことができる」あるいは、「授業に集まらない方が学ぶことができる」のであれば、対面授業のあり方、対面授業の質の向上を、教師は一層考えていかなくてはならない。「授業は対面が当たり前」という概念から少し離れてみると、同じ時間に、同じ空間に集まり学ぶ意義の見方が変化するのではないだろうか。授業において①「対面ですべきこと」②「対面でなくてもで

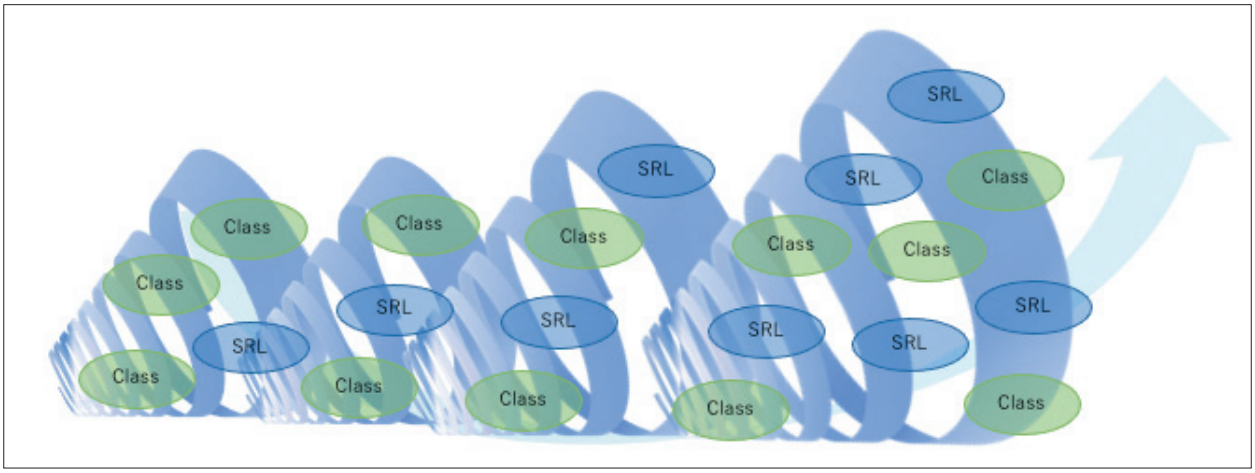


図24　長期的なスパイラル学習の進行イメージ（Oguri. Allen et al. 2018を修正）

きること」③「対面でない方がより良いこと」といった３種類のことがあるとすれば、どのような対象者に、どのような段階で何を対面授業で共にするかを的確に選択できる眼と心が、これまで以上に教師に求められてくるのではないだろうか。

評価という面においても再考すべきことは多い。例えばアクティブラーニングが着目されるようになって久しいが、クラスには対面授業で積極性を示すことができる学生と、そうではない静かな学生がいる。果たしてどちらの学習が一過性で、どちらの英語力が定着していくかは、表面化する積極性だけでは測れない。遠隔授業でこそ開花する学生もいれば、周囲に人がいてこそエネルギーを増加できる学生もいる。多様化、多層化する学生に対して、私たち教師が提供する授業は、果たして多角化できるのであろうか。

コロナ禍であろうとなかろうと、どのような状況においても学習を止めないこと、授業がどのような形態であろうとも、どこから授業をしていようとも、どこで授業を受けさせようとも、何をどう効果的に教えるかを考えるのが教師の役割ではないだろうか。

対面であれ遠隔であれ「これならできるかもしれない」「もっと学びたい」「さらに続けたい」という持続的な動機づけができるような授業を提供し、その意欲を持続的に支援していくのが教師の役割ではないだろうか。Withコロナの時代であれ、Postコロナの時代であれ、学生と教材が持つ潜在能力を最大限に引き出し、適切な技術で学びの機会を強化（enhance）し、「集まる価値がある授業」「次に繋がる授業」をデザインしていくことが、これまで以上に教師の役割となっていくのではないだろうか。学びを広げると同時に、教師力を高めていけるよう、TELLがTELT（Technology Enhanced Language Teaching）となり、雇用形態や勤務場所を問わず教師同士が連携していきやすい協働環境づくり、教師同士のシナジーが高まるような同僚性の向上も今後実現していけるよう願ってやまない。

注

１）2020年度春学期の遠隔授業の取り組み方法の詳細については、「中部大学教育研究 No.20」を参照されたい。

２）プロソディ（韻律）とは、発音の仕方そのものとアクセントの置き方を除く、全ての音声的特徴のことである。

３）本プログラムで使用しているWeb学習プラットフォーム「Glexa」では、授業へのアクセス、課題の開始・中断・提出、提出物の提出状況など全てを「マイページ」という機能で教師も学生本人も確認することができる。

４）Lecture Notesについて詳しくは、「中部大学教育研究 No.20」を参照されたい。

５）Self-Reflection Formについて詳しくは、「中部大学教育研究 No.20」を参照されたい。

６）FLEAT（Foreign Language Education & Technology）VI Conference（Harvard, US, August, 2015)において、TELL構想のもと複数のアイビーリーグ大学間での遠隔協同語学授業の実践報告がコロンビア大学からあった。

参考文献

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

小栗成子，D.P.Allen，杉山優太（2020）「ブレンドから遠隔への最適化－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」中部大学教育研究 No.20，53-67 中部大学

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.（2016）. Practice in Practice, Not in Theory: How blended learning supports intake in EFL classes. Paper presented at The Seventh CLS International Conference CLaSIC 2016, Singapore.

Oguri S.,Allen D. P., Kato T.（2017）. Teacher Tailors: Enhancing Language Learner Motivation through Material Adaptation. Paper presented at Pan-Pacific Association of Applied Linguistics（PAAL）Conference 2017, Seoul, South Korea.

Oguri S., Allen D. P., Kato T.（2018）. Motivation and Intake: Creating English Learners through a Cyclical Blended-learning Model. Paper presented at The Eighth CLS International Conference CLaSIC 2018, Singapore.

Oguri S.（2019）. AI or Us: Who Runs Our Language Classrooms? Keynote Speech, 2019 International Conference on English Language Teaching. Wenzao University, Kaohsiung, Taiwan.

Oguri S., Allen D. P.（2021）Together while

Apart: Inspiring Language Learners through Online Dialogues. Paper presented at The 25th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL) International Online Conference 2021, Korea University, Seoul, Korea.

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.

Challenges in the 2nd Year of Distance Learning During COVID-19 : A Class Design for Improving both Skills and Motivation in English Learners

Seiko Oguri*1 and ALLEN David P.*2

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

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

Abstract

In required English course of the Department of Robotic Science and Technology (ER), a focus has been put on how to make the limited one class period per week a learning opportunity, and have implemented a blended learning curriculum aimed at improving students' motivation to learn English. From its establishment in 2014 until the 2019 academic year, the program blended face-to-face classes with online language learning in order to establish basic English skills. However, in the spring semester of the 2020 academic year, the program had to suddenly shift to developing English skills through distance learning only due to the COVID-19 pandemic. The first experience with distance learning during the COVID-19 pandemic was reported in Chubu University Educational Research No. 20. This paper focuses on changes made following the fall semester of 2020 to improve the distance learning experience in the two-year Robotics English curriculum for the spring semester of 2021, and how these changes impacted the students' motivation and interest in learning English by the third semester.

Key words

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

教育スケッチ

《海外便り》

新型コロナウイルス対応に見るアメリカ文化
－オハイオ大学でのサバティカルを振り返って－

塩澤　正[*1]

1　はじめに

2021年４月から９月にかけて約半年間、本学の「特別研修制度」（サバティカル研修制度）を利用して、米国アセンズ市のオハイオ大学で研究を行う貴重な機会をいただいた。世界的に新型コロナウイルス蔓延の真っ只中であったため、様々な障害や制限があったが、コロナ禍であるがゆえに浮き彫りになったアメリカ人の志向や価値観を実感できたという利点もある。本稿の前半では、コロナ対応や人々の反応で、はっきり見えたアメリカ人の志向、特に「弛緩志向」「自由志向」「主張志向」に関して、アセンズ市民の生活や学内の様子などを例にして報告させていただきたい。後半ではオハイオ大学と中部大学の提携50周年関連の話と私のサバティカル中の研究について簡単に報告する。

2　オハイオ大学とアセンズ市

まず、ご存じの方も多いかもしれないが、オハイオ大学とアセンズ市についてごく簡単に紹介してみたい。

オハイオ大学はアパラチア山脈以西（入植当時はフロンティア地域）では最も歴史のある大学であり、1804年に設立されている。今年で創立217年になる。メインキャンパスのあるアセンズ市には、約20,000人の学生が通っている。他にもオハイオ州南東部の主要都市を中心に５つのブランチキャンパスと２つのサテライトセンターも持っている。隣町のアルバニー市にはオハイオ大学所有の空港があり、航空工学教育の拠点にもなっている。コミュニケーション学やスポーツ経営学で有名な大学だが、最近は医学部も注目を浴びている。私が滞在していた時期にも、アセンズキャンパスには立派な医学部棟が完成し、コロナ禍にある学生のための保健センターとしての役目を果たしていた。数年前には州都コロンバスの北西の高級住宅地として知られるダブリン市に、医学部を中心とする総合教育センターキャンパスを開校している。

中部大学も広くて美しいキャンパスが自慢だが、オハイオ大学に行くと「広くて美しい」とはこういう大学を言うのだ、と思い知らされる。キャンパスの広さは1,800エーカーというから、7,285,000平方メートルである。これは本学（430,000平方メートル）の約17倍である。キャンパスの建物はレンガをふんだんに使ったコロニアル様式で統一され、歴史を感じさせてくれる。キャンパス内に150棟ほどの建物があるがそのうちの約50棟は寮であり、１・２年生の生活の拠点となっている。９ホールのゴルフ場、27,000人収容のフットボールスタジアム、13,000人を収容するドーム状のホールなどが、大樹と芝生の中に点在する本当に美しいキャンパスである。オハイオ大学は全米でも最も美しいキャンパスランキングでは常に上位であり、*USA Today* 紙では、2016年と2019年、アセンズ市は大学町としての全米で最も美しいキャンパスタウンとして紹介されている。

図１　オハイオ大学の桜並木

実はこれには中部大学も一役買っている。ご存じのように、オハイオ大学の創立175周年の記念の年に本学から175本のソメイヨシノ桜の苗木を贈った。200周年（2004年）には25本の苗木を追加して贈呈した。今では大学の脇を流れるホッキング川の土手には200本の桜並木ができ（**図１**参照）、ナショナルジオグラフィックやデトロイト日本領事館の公式サイトで、ワシントンDCと並んで、アメリカでの桜の名所として紹介されている。今や、大学関係者のみならずアセンズ市のシンボルであり、市民の自慢なのである。

オハイオ大学（OU）は、フットボールや医学研究で有名な、あのオハイオ州立大学（OSU）と頻繁に

＊1 人文学部　英語英米文化学科　教授

間違われるのだが、その教育の質や社会への貢献度では決して引けを取らない。実際、オハイオ大学のニックネームはThe Ohio University、あるいはHarvard of Appalachia であり、オハイオ州を代表する大学はオハイオ大学であると自負している。事実、2009年のノーベル化学賞受賞者Dr. Venkatraman Ramakrishnanは、オハイオ大学大学院の卒業生であり、その指導教員は本学の初代国際センター長である故田中知安先生である。このように、オハイオ大学は確かにオハイオ州を代表する最も歴史ある大学であり、様々な意味で卒業生、地域住民、在学生の自慢なのである。

実質的にも世間の評価は上向きであり、*U.S. News and World Report* によるThe Best Value Schools rankingでも、2020年と2021年には“The #1 Best Value School in the State among national public universities”として選出されている。これは、授業料、学生の満足度、教育の質、学生と教員の割合などの17項目の調査結果であり信頼性も高い。しかもコロナ禍でこのような評価を得ているのは、その対応も高く評価されていると言える。

こうやってみると、オハイオ大学は、本質的な意味で「学生に寄り添う大学」であり、私たちが想像する以上に「良い大学」である。ある意味、本学とよく似ているのではないだろうか。まさに、「姉妹大学」という呼び名で呼ぶのにふさわしい関係かもしれない。

アセンズ市について簡単に紹介する。アセンズ市は州都コロンバスから南東に車で１時間半ほどの位置にあり、３万人（周囲の小さな町を合わせても6.5万人）ほどの人口を持つ典型的な地方型の大学町である。アパラチア山脈の最西端の緑豊かな丘陵地帯に位置し、まるでリゾート地のような雰囲気がある。大学がアセンズ市の最大かつ唯一の産業であり、市内は大学関係者とそれに付随する産業（建築、メインテナンス、初等・中等教育、公務員、サービス業）に従事する人達が多く、大学と町が地理的にも経済的にも一体化している。

上記のように大変美しいカレッジタウンであり、メイン通りであるCourt Streetはレンガで舗装してあり、馬車が走っていても違和感がないかもしれない（**図２**参照）。この両側には古いレンガの建物が並び、銀行、本屋、昔ながらの映画館、コーヒーショップ、それにたくさんの学生ご用達のバーが並ぶ。少し中心街から歩けば、ローカルレストランや自然食品店、弁護士が営むパン屋、町の図書館や博物館、スケートボード場、市民プール、遊歩道を兼ねるバイクパスなどもあり、学生にはこの上ない理想的な環境である。学生証を見せると無料になる小型バスで10分ほど走るとウォルマートやモール、様々なファストフード店、自動車ディーラー、シネマコンプレックス、スポーツレストランなど、アメリカのどこの町にもあるような景色も目にする。

大学関係者は民主党を支持する人が多いため、アセンズ市はほぼ民主党の牙城である。アセンズ市民とビールを飲めばトランプ氏の悪口で盛り上がる。ただし、City Limit（建物が密集する地域の外で税金も違う）を一歩出れば、畑にはTRUMPと書かれた大きな看板があり、共和党を支持する農業従事者や家族経営の小さな会社の関係者に出会うことも多い。アセンズ市より南部はアメリカでも有名な貧困地域であり、世界に目を向けた自由貿易や多様性の重視というような政策はここの住民には響かない。ここはいわゆる「Poor White Area」であり、Poverty Rateはここ数年30%を超えている。このような人の中にはAmerica Firstを掲げたトランプ前大統領の返り咲きを本気で期待している人も少なくない。車で南に下れば下るほど、スーパーなどでマスクをつけている人が少なくなるのは、貧困と不満の表れでもあるようにも思える。

図２　レンガ舗装のCourt Street

3　コロナ対応に見るアメリカ文化

ここからは、コロナの対応にみるアメリカ文化を私のアセンズ市での生活と観察を通して、振り返ってみたい。

3.1　出発から米国到着まで

まず、出発前から時間を追っていく。オハイオ大学の受け入れ先から招待状は年末までに届いたものの、ビザ取得のために必要なDS-2019という書類が手元に届いたのは２月に入ってからであった。予想はしていたものの、「弛緩志向」の強いアメリカ人の悠長な仕事ぶりに悩まされた。何度かメールで丁寧に急がせてやっと手に入れた。出発は４月１日であるが、すでに郵便事情などを考慮すると間に合わない可能性の方が高かった。すぐに大阪のアメリカ領事館にビザ申請の予約を入れようとしたが、コロナ禍で人数制限があり、

やはり間に合わないことが判明した。急遽、東京の大使館でなんとか面接予約を入れたが、審査に１－２週間、郵送で１週間かかることを考えるとビザ入りのパスポートが間に合うのかと大変心配した。万が一間に合わなければ、出発前３日以内のPCR検査や飛行機の予約をキャンセルする必要がある。それまでの長い準備の時間と金銭的な損失は大きい。同時に、愛犬の狂犬病予防接種と抗体価の確認にも２カ月近い期間を要した。大変な思いをしたので間に合ってほしい。そんな思いが天に通じたのか、何とか無事にビザ入りのパスポートが届き、PCR検査と英文証明書を法外な金額を払って発行してもらい、無事に４月１日にアメリカに旅立った。日本では第４波が大きくなり始めた頃である。

アメリカ到着後、国内線への乗り継ぎを拒否されることも覚悟していたが、何の問題もなくオハイオ州のコロンバス空港までたどり着いた。しかも、国内線では愛犬Juniorを機内に持ち込むことも許された。いよいよアセンズ市での10日間の自主隔離である。電話や保健所職員の訪問などがあることを予想していたが、何日たっても確認の電話の一本もない。留学生や他の在外研修者らに聞いても、そのような確認は全くないようだった。これがアメリカ人の「自由志向」や「弛緩志向」からくるものか不明だが、監視のほとんどない10日間の気抜けした、まさに「自主隔離」生活を過ごした。

余談だが、日本への帰国時には携帯に位置情報アプリ２本を強制的にインストールさせられ、毎日、ランダムな時間での位置情報の確認と動画送信が14日間義務付けられた。意図的に従わない場合は名前が公表されると言う。囚人になったような気分であった。

3.2　予防接種にみる「弛緩文化」

すでに2021年４月時点で、アセンズ市では成人の多くが予防接種を終えていた。ただ、私のような外国人はその対象外かと考えていた。ところが、確認するとアメリカ市民かどうか、保険の有無などとは全く関係なく、アメリカに在住する者は全てが接種対象であることが分かった。なんと不法滞在者でも無料で接種できるという。整理券などは必要ない。４月時点ではすでにほぼ全ての成人はネットで予約さえすれば、予防接種が受けられるという。しかも、ワクチン接種会場は、町の指定施設ならどこでもいい。その主な施設は病院や市民ホールなどではなく、町のどこにでもある薬局（pharmacy）である。医者や看護師はいないが、研修を受けた薬剤師が注射を打つ仕組みのようだ。私は小さな隣町のKrogerという大手スーパーの中にある薬局に申し込んだが、こんなところで大丈夫かと内心は非常に不安であった。

当日、指定された時間にスーパー内の薬局の窓口に行き、書類を書き、レジの脇のパイプ椅子に座って順番を待った。すぐにそれらしき女性が現れて、笑顔で世間話をしていると、注射器を取り出した。まさか、、、ここで？と思ったのもつかの間、腕まくりをさせられ、あっというまに、パイプ椅子の上で予防接種が終わってしまった（**図３**参照）。腕の絆創膏はスーパーの宣伝の絵柄がプリントしてある。「記念写真は撮らないの？」と写真撮影まで促された。その後、10センチ四方ほどの紙に手書きで接種期日が書いてある接種証明？をもらい、15分ほどの待機で全ては終了した。あまりのカジュアルさに唖然とした。

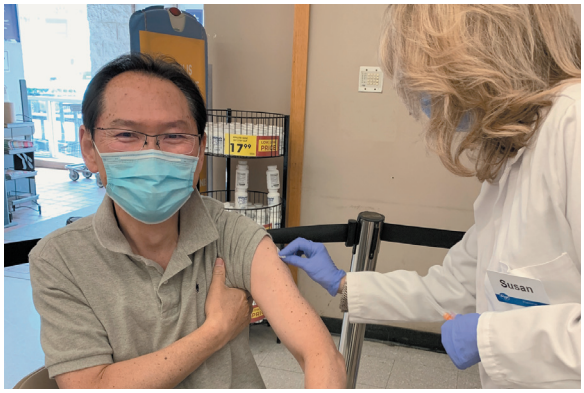


図３　予防接種を受ける筆者

しかし、このアメリカ人の「弛緩志向」（カジュアル文化）が、予防接種の素早い実施を後押ししたのではないだろうか。「形式志向」や「緊張志向」の強い日本では、上記のような対応は絶対に許されない。まずは、国家レベルで長々と議論し、法律に対応して問題がないか確認し、不満がでないような仕組みを考え、やっと接種券を印刷して、地方自治体レベルで郵便や会社から配布し、対象者のみを順番に大きな施設に送りこむ。会場では、医師と多くのボランティアがその運営に当たる。一旦始まれば早いが、始まるまでが異常に形式的であり、まじめ過ぎるがゆえに時間がかかる。

ところが、形式よりも、目的の実行性を重視するアメリカでは柔軟な対応がとりやすい。医者や看護師でなくても研修すれば注射は打てる、全国の薬局でやればいい、Social Security Number（社会保障番号）で管理しているので、証明書は手書きでいい、ワクチンが余ったところから予約なしで接種する、などなど発想が現実的だ。これなら素早く、全国民に予防接種が開始できるというものだろう。アメリカ人の「適当さ」は、日本人がアメリカで生活すると誰もが感じる悩みの種であるが、よく言えば大らかさであり、「心

の余裕」でもある。この「弛緩文化」が「医者や看護師でなければ注射は打てない」「それなりの施設でなければ実施できない」という固定概念を取り除き、ワクチン接種を素早く開始し、必要な人に届けることができた一因ではないだろうか。

3.3 「自由志向」「主張志向」が阻む予防接種

アメリカ人の「弛緩志向」はワクチン接種を一挙に国民に広めることを後押ししたが、アメリカ人が大切にする別の価値観である「自由志向」や「主張志向」が、これをスローダウンさせることとなったようだ。アメリカでは2021年7月頃に予防接種の接種率が50%を超えてから伸び悩んだ。ワクチン接種は自由意思であることは間違いないが、これを声高々に訴える共和党中心のリーダーたちが出てきたのである。オハイオ州でも州議会議員のScott Wiggam氏は、州立大学が学生にワクチン接種を義務づける、あるいは学生にワクチン接種の有無を聞くことさえも国民の自由を束縛するので憲法違反や差別にあたり、１件の事案につき5,000ドルの訴訟を起こすと大学を脅した。南部の州でも、会社や学校がワクチン接種を勤務や登校の条件とすることは憲法違反であるという州知事が現れた。さらに、ワクチン接種は「政府の陰謀」であり、マイクロチップが一緒に埋め込まれるとか、「磁石人間」になるというデマが流れ、それをまともに信じ込む人たちまでが出てきた。オハイオの州議会（健康委員会）では、医師が磁石人間説を肯定する証言をした。YouTubeではスプーンやナイフが体につく動画が多量に流れた。近所に住むピートさんは、アセンズ郡の共和党の重鎮だが、これはさすがにばかばかし過ぎると話してくれた。私は「あなたが仲間の共和党員にそう言えば、アセンズ市ではそういうことを信じる人はいなくなるはず」と言うと、苦笑いしていた。

しかし、笑えない数字がある。７月時点で予防接種に対して「懐疑的」だと答えた人は国民の20%にも上った。つまり、国民の20%は基本的に予防接種を拒否しているということである。日本では、健康に問題を抱える人を除き、ワクチン接種は当然だと考えるが、アメリカではそうはいかない。「建国の精神」で「自由」を高々に謳っているアメリカでは、私たち日本人の想像も及ばないほど、個人の自由の束縛を嫌がる人たちがいる。しかも、「主張志向」の強いアメリカ人は、どう考えてもおかしいと思えるこのような発想でも、大声で主張する人が多い。トランプ前大統領がそのいい例である。陰謀説に対抗して、民主党寄りのCNNのキャスターはこれをLunatic Conspiracy Theory（狂った陰謀説）と言って切り捨てた。もちろん保守的で共和党寄りのFOX Newsからはそのような発言は出てこない。これほど、左から右まで、教養のある人も、ないような人も、自分の主張を立ち話、YouTube、デモ、テレビ、そして裁判で訴える。アメリカ文化については、自分ではある程度わかっていたつもりでいたが、これほどまで極端に現れるとは想像もしていなかった。不謹慎だが、これが面白くて、他人事のように、新聞やニュースを毎日横目で楽しんだ。

3.4 オハイオ大学でのコロナの影響と対応

さて、ここでオハイオ大学の新型コロナウイルスの影響とその対応をわかる範囲で紹介してみたい。

まずその影響だが、アメリカの他大学と同様にオハイオ大学も入学者の減少、それに伴う教職員の一時解雇で大きく揺れた。新型コロナウイルスの影響で世の中の経済状態が悪くなれば、入学者数も激減する。オハイオ州の州立大学はそれに加えて州政府からの補助金も大きくカットされた。留学生も激減し、オハイオ州で最も古く、質も高いとされるオハイオ大学の英語集中講座（OPIE）でも、英語をフルタイムで学習する留学生は、一桁台まで減少した。一時期は300名を超す留学生がいたという。残った教員は他学科や教養科目の授業を担当するなどの対応を求められている。

図４　教員を助けたい学生たちが路上で訴える

大学の教職員は、2021年５月の学年末に一時解雇された者が140名に上った。これを教職員の間では"May Day Massacre"（メーデーの大量虐殺）と呼んでいた。これ以外にも終身雇用権（tenure track）のある教員の契約さえも更新されなかった人がいたという。**図４**のように、先生を慕う学生らは署名を募りその不正を訴え、小さなアセンズの町でもデモがあった。ネット上ではコロナ対策に名を借りた財政的失敗の穴埋めだという訴えを目にした。私のよく知る教員の中にも自ら別の大学に移籍した者や、契約を打ち切られ家を引き払う者もいた。ここにも「契約文化」や「競争文化」というアメリカ特有の文化が見え隠れする。

新型コロナウイルスへの大学の対応については、本

学出身の何人かの大学院生に状況を聞いてみた。授業に関しては、日本と同様に2020年の３月ごろからほぼ全てが遠隔になり、その後2021年の５月の春学期終了までそれが続いたという。今年の秋学期の授業は学生がキャンパスにもどり、全面的に対面授業となったが、遠隔授業もあると言う。

トランプ前大統領が「全て遠隔で授業を履修する留学生はアメリカに滞在する必要がない」という類の発言をしたことにより、2021年５月までは、大学で全面的に遠隔授業をしているにも拘わらず、留学生だけは、週に一コマのみ対面授業に参加することを余儀なくされるという対応を求められたという。もちろん、これには教員も必要であり、心ある献身的なOPIEの教員が留学生のために対応していた。本学からの留学生もこの恩恵により、継続して無事オハイオ大学に残ることができた。

この当時、キャンパスに出入りする学生は全員２週間に１度の割合で、PCR検査が求められていた。**図５**のようにキャンパス内の数カ所に検査場が作られ、ここで任意の日時に行けば無料で検査が受けられるという仕組みである。新しく完成した立派な医学部棟（Heritage Center）では、学生への予防接種も実施されていた。ただ、教職員やVisiting Scholarなどはここで受けることはできず、前述のように町の任意の薬局に行くよう指示された。

図５　寮の一画に作られたPCR検査会場

学内の建物内ではマスクが必須である。ただ、そうは言うものの、入国当初は、自由の束縛を嫌うアメリカ人はこの規則を守らない者も多いのだろうと考えていた。ところが、４月に到着して以来、皆一様に建物内ではきちんとマスクを着用していたのには驚いた。ただし、建物を一歩でるとマスクを着用している学生は稀であった。確かに屋外で誰とも話さず歩くだけでは感染リスクは少ない。このあたりは、とにかく街中ではマスクをせざるを得ない社会的プレッシャーの強い日本と、現実的な対応をとるアメリカ社会の違いかもしれない。

オハイオ大学の学生は皆、黒い生地に白い大学のロゴマークの入ったマスクを着用していた。聞いてみると大学がコロナ対策キットを配布し、その中にサニタイザーや温度計などとともに、黒いマスクが入っていたという。ファカルティーももらえると聞いたので、私も学生会館（Baker Center）の受付でIDを見せると一セットもらうことができた。黒いマスクの着用はやや気が引けたが、よいお土産になった。

学生会館にはスターバックスやカフェテリアが入っている。ここでもコロナ対策が徹底され、座席が間引かれていた。驚いたのは現金が使えなかったことであった。自分でクレジットカードをかざして、支払いをする。これで直接的な接触をできるだけ避けるということだろう。これも、クレジットカードが普及しているアメリカならではの対策である。

図６　オハイオ大学の野外での卒業式

５月末には**図６**のように卒業式が上述の大きな野外フットボールスタジアムで行われた。卒業生とその関係者２名のみに招待状が配付され、その所持者が参加できるというシステムだ。私はたまたまゼミの卒業生がオハイオ大学での２年間の大学院生活を終えて卒業するので、参加したいと考えた。半分諦めていたが、幸運なことに、彼のガールフレンドの招待者が来られなくなったということで、招待状を分けてもらい、このスタジアムでの野外卒業式に参加することができた。

一人一人名前が読み上げられ、巨大な電光掲示板に卒業者の顔写真が写しだされた。卒業式の時間の約80%はこの名前を呼ぶことに費やされ、全員が読み上げられるまで数時間はかかった。しかし、名前が読み上げられるたびに、その家族、友人などが奇声をあげ、興味深い風景であった。

2021年秋の新学期から完全に対面授業が始まり、1・2年生たちは寮に戻ってきた。学生らはルームシェアをするので感染が危惧されるが、オハイオ大学は、感染レベルとそれに応じた対応策を策定し乗り切ろうとしている。寮の感染度はレベル1～レベル4までYellow, Orange, Red, Purpleの4段階に分けられている。Yellowは感染者がいない状態である。Orangeは過去一週間で陽性者が1.0～4.9%の割合で確認された場合に発動されるが、寮生の対応はほぼYellowと同じで、マスク、社会的距離の維持、手洗いの徹底である。その違いは、「注意」か「徹底」だけである。5～9.9%の陽性者が確認されるとRed ゾーンに入る。クラスターの発生は確認されていないが、ルームメイト以外の寮生との接触は制限され、寮生以外が寮に入ることができない。全員がPCR検査の対象となる。最高レベルのPurpleレベルは寮生の中での陽性認定者が10%を超えた状態である。自分の部屋を出ることはトイレや食事の受け取り以外は禁止される。実質的な部屋での隔離状態であるが、大学独自の自主隔離であり、まだ、保健所の指示による隔離ではない。

この寮の指針でも見え隠れするのがアメリカの現実的な対応である。日本では、寮で5%の数の陽性者が確認されれば、即刻閉鎖になるだろうが、オハイオ大学ではあくまで学内で対応するという考え方である。陽性者が出ることを当然のこととして受け止めて、それに対応するだけの仕組みを作っておくことが大切であるという発想なのだろう。田舎町、中規模程度の病院が市内に2つある、医学部がある、大学の診療所もある、市内のコロナ対応病床に余裕があるといった環境を持つ大学であるからこそ取れる対策かもしれない。

3.5　コロナ禍のアセンズ市

繰り返すが、渡米前には、「自由志向」の強いアメリカ人はコロナ禍でもマスクをしない人が多いと考えていた。特にアセンズ市のような田舎で、人口も少なく、広い場所では感染のリスクは他の地域と比べて格段に低くなる。スーパーに行っても日本のような人込みはほとんどない。移動は車が主であり、電車や駅のような人が密集する環境はほとんどない。「社会的距離」どころか「公的距離」でさえも十分に保たれている。実際、5月～6月にかけては、アセンズ郡で一週間の新規陽性患者数の平均は一桁台まで下がっていた。これははるかに愛知県よりよい環境である。このような環境では、マスクなどする人は少ないと考えたが、予想は覆された。どこのスーパーや銀行、免許証センター出張所などでも、誰もがまじめにマスクを着用していた。マスクを着けていない者には、マスクが建物の入口で支給されていた。入口で入場人数制限をするスーパーもあった。また、買い物カートは一台一台使用後はアルコール消毒をしてから、一人一人に殺菌されたカートのみを手渡すという仕組みになっていた。どこのお店でも、日本と同様に入口にサニタイザーがあり、手を消毒してから入店した。ある意味、日本より真剣な取り組みであり、それを真面目に守るアメリカ人をみて驚いたのを覚えている。

5月末頃になると、オハイオ州でも予防接種者の割合が50%を超え、徐々に世の中も緩和ムードになってきた。スーパーの前には、**図7**のように「ワクチンを接種済みの方はマスクは必要ない」旨のポスターが掲げられた。もともと屋外ではほとんどの人がマスクは着用していなかったので、これで晴れてマスクは必要なくなったと喜んだ。だが、デルタ株の脅威が確認されてからは、これも1ヶ月ほどで、再度、屋内ではマスク着用が義務づけられた。これは町の議会で可決され、アセンズ市民にはローカルケーブルテレビやローカル新聞で周知された。

図7　ワクチン接種者はマスク不要（スーパーの入口）

前述のようにアセンズ市はほぼ大学と一体であり、知的な住民が多く、ワクチンやマスクの重要性をみな理解し、それに従っていたようだ。ただ、アメリカ全体では7月を過ぎても、予防接種率がなかなか上がらず、日本のテレビでも報道されたようにオハイオ州知事は新規ワクチン接種者の中から5名に約1億円、あるいは大学卒業までの授業料を免除するという懸賞までかけて、ワクチン接種を促していた。それでも、オハイオ州の保健所にあたるOhio Department of Healthの情報では、2021年10月15日時点で、オハイオ州のコロナワクチン接種率はいまだに54.78%であり、これ

以上、上がるのはなかなか難しいと思われる。今や、予約なしでどこででもワクチン接種を受けることができるにも拘わらず、約半数弱の人が接種をしないという選択をしている。今後、若年層や会社や大学で強制接種に応じる人以外は、接種しないということであろう。ただ、大学内のワクチン接種率は非常に高い。アセンズ市の統計は不明だが、オハイオ大学内では、教職員と学生を合わせて2021年９月15日時点で72.9%（The Post, 9/19/2021）である。

その後、オハイオ大学は上述のオハイオ州の州議会議員の脅しにも屈せず、11月15日より履修の条件にワクチン接種を義務づけている。これは教職員には英断として迎えられた。これにより、学内のワクチン接種率は急上昇すると思われるが、アメリカ全体としては簡単に接種率があがるような要因はない。人の命がかかわっているにも関わらず、ワクチンを接種しない自由やマスクをしない自由を主張するアメリカ人がこれほど多いとは、アメリカと日本では自由や権利に関する価値観が大きく異なることを再認識しなければならない。

4　協定締結50周年を目前にして

言うまでもなく、オハイオ大学と本学とは、長くて太い協定関係を維持している。私もこの恩恵にあずかりオハイオ大学滞在中には、出会う人全てに非常によくしていただいた。受け入れ教員であるDr. Krzicはもとより、国際交流エグゼクティブディレクターのDr. Ji-Yeungにも折に触れて声をかけていただいた。言語学部のDr. Thompson、Dr. Oshita、Mrs. Krzicやアジア研究プログラムディレクターのDr. Suzuki、それに多くの職員に、私のみならず本学からの大学院留学生までが大変お世話になった。学期の始めと終わりには必ずcasual social gathering（気楽に近況を聞く会）を開いてくださり、私や中部大学からの大学院生らの生活を気にかけてくださった。**図８**のように５月のcasual social gatheringは感染予防のため野外であった。Dr. Krzicは毎週土曜日の朝にはFarmer's Marketでの買い物の帰りに私の玄関先まで立ち寄って、新鮮な野菜やアメリカの伝統的なお菓子などを届けてくださった。感謝である。

近所の住人たちはオハイオ大学関係者が多いが、散歩中に立ち話をすると、あの川沿いの桜の木を贈った中部大学から私が来たとわかると、急に笑顔になり感謝されたり、家の中にまで招待してくださった人もいた。中には日本語で「Shiozawa-sensei!」などと会うたびに声をかけてくれる教育学部の教員（Dr. Alan Wu）もいた。氏は派遣交換教員として中部大学に来ることを望んでいた。中部大学とオハイオ大学との関係が学内ばかりではなく、アセンズ市の市民全体に伝わりつつあると実感した。

私がサバティカル期間をオハイオ大学で過ごすことに決めた一つの理由は、実はオハイオ大学との今後の交流について話すことでもあった。ちょうどオハイオ大学と本学が1973年に提携を結んで以来、２年後の2023年に50周年を迎える。私がそれまで国際センター長であるかは別として、50周年という節目は提携の在り方や今後50年の新しい目標や新規プログラムなどを考えるのにいい機会であると考えた。また、50周年の記念行事について、今から相談する必要があると思ったからである。

さいわい、国際交流担当ディレクターのDr. Ji-Yeungや本学との関係の深い先生方とは何度か対面、遠隔、公式、非公式に今後の本学とオハイオ大学の関係や50周年記念行事について、忌憚のない話し合いを持つことができた。トップ同士の訪問や記念シンポジウムについては実現の方向で今後さらに話し合いを重ねていく予定である。

図８　Dr. Ji-Yeung（1番左）、Dr. Suzuki（右から２人目）と本学からの留学生たち

50年にも及ぶ長期の国際交流はそれだけで評価できるが、本学とオハイオ大学のように、合わせて2,000人を超える学生の交流や数十人に及ぶ教職員の派遣、それに最近のCOILプロジェクトなどに代表される協働授業や多くの交流事業などの長期的運営は、私の知る限り他大学では類がない。オハイオ大学でも中部大学を最重要協定大学と認識している。その節目の年にその重要な関係を再確認するのは大きな意味があると思う。何より、私が最もこの関係がユニークで意味があると思うのは、本学の学生とオハイオ大学の学生の間に、研修などをきっかけとして、継続的で本質的な意味での国際交流や国際理解が伸張されていることである。彼らは、ネットなどを使い、自由に交流関係を深め、日本語や英語、それに互いの文化を学び合い、中には結婚にまで至るような関係に発展している。

「オハイオ大学での留学生活がなければ、自分の人生は変わっていた」などと口々に語る学生も少なくない。卒業旅行に互いの大学を訪問したり、自分たちの長期海外研修参加10周年の年に、仲間を募り、オハイオ大学まで家族をつれて訪問したグループもいる。卒業後20年以上もオハイオで知り合ったアメリカ人学生や一緒に留学した仲間、それに本学やオハイオ大学の教員とSNSで繋がっているグループもある。他大学で散見する表面的で形式的な、お膳立てされた交流とは全く異質の本来の意味での国際交流がここにあり、国際理解が生まれている。

両大学の教員の間でも授業に互いの学生を招き入れ日本語や英語での交流がある。これが自然発生的に生まれる。これは本学とオハイオ大学の間の長い交流の中で培った教員や職員同士の信頼があるからできることである。これは本学が誇るべきであり、このようなパートナーがいることを心より幸運に思いたい。また、この関係を築いた先達たちにも心より感謝申し上げたい。

5　コロナ禍での研究

最後になったが、簡単にコロナ禍での私のサバティカル生活について報告したい。

このサバティカルは、今まで時間不足で中途半端に書き散らしていたものをまとめることが第一の目的であった。その研究テーマは「環境と言語習得の関係」であり、「国際英語論の教育的応用」である。加えて、不足していると思われる領域の一部を、本学からのオハイオ大学の大学院への留学生にインタビューすることで補おうとした。おかげで授業や日々の業務から解放され、研究が十分にまとまった。…と言いたいところであるが、まとめればまとめるほど、この程度でいいのかという思いが強くなり、いまだに十分にまとめ切れていない。加えて、10年越しに書き溜めてきた別の研究が、このサバティカルでさらに膨れ上がり、どこで切りにしていいのか、分からなくなってしまった。あと半年サバティカル期間が欲しいところであるが、そのようなことは、口が裂けても言えない、いや言わない。

そんな中でもこの半年の間で成果となって実りそうなものも２つある。一つは上述の10年越しの研究から教科書が１冊生まれたことと、受け入れ教員であるDr. Krzicとの共同研究が始まったことである。後者はDr. Krzicと定期的に様々なことを話し合い、オンライン授業のゲストスピーカーとして、先生の授業に参加している中から生まれてきたものである。

ただ、残念だったのはオハイオ大学の教員らと思ったほど交流ができなかったことである。もっと多くの授業や研究会に参加できれば理想であった。到着した４月はすでに春学期の終盤に近づいた頃であり、授業は全て遠隔であった。それは中部大学よりはるかに徹底したものだった。教員も職員もほとんど学内にいない。ミーティングもほとんど遠隔であった。多くの建物は特定の曜日にしか鍵が開いていないという状況であったのだ。コロナ禍でなければ、もう少し人的な交流ができたのではないかと悔やまれる。しかし、これは予想したことであり、どうしようもないことでもある。早く**図９**のようにオハイオ大学での「長期海外研修」が再開され、両大学間でまた自由に交流ができるようになることを願って止まない。

図９　Dr. Krzicと長期海外研修生たち（2019年）

6　おわりに

新型コロナウイルスに翻弄され、制限の多い半年間のサバティカル生活であった。だが、これは世界中どこにいても同じであろう。わかっていたことである。それより、その制限ゆえに二度とないユニークな経験と直接的な文化観察ができたと言うべきであろう。事実、アメリカ人やアメリカ社会に関しては、再発見する部分や再認識する文化的側面も多かった。

最後になったが、このサバティカルを可能にしてくれた中部大学、特に不在中の仕事や授業を引き継いでくださった学部・学科の先生方、国際センターの教職員の皆様、人文学部事務職員の皆様に深く感謝を申し上げたい。海外での快適な日常生活を可能にしてくれた妻と愛犬Juniorにも感謝する。皆様、ありがとうございました。

American Culture Reflected in the Chaos of Covid-19: A Report of my Life on Sabbatical Leave at Ohio University, Athens, Ohio

SHIOZAWA Tadashi*1

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

「学修成果に関する調査」の報告

「学修成果に関する調査」の報告

本報告書は、2013年度から３年ごとに実施してきた「学修成果に関する調査」の結果を振り返り、まとめたものである。

中部大学では、『魅力ある授業づくり』を重点目標に掲げたFD活動の一環として、「教育の質保証」という見地から、学生の「主体的な学び」を点検・評価する「学修成果に関する調査」を2013年度から３年ごとに試行的に実施してきた。これらの調査結果から読み取れることをまとめ、今後の課題を報告する。

1. 調査目的

学生の「主体的な学び」に向けての状況や学修成果に関する状況を把握し、今後の教育内容を検討するための資料とする。

2. 調査方法

本学独自のアンケートシステム「CumocL（キューモエル）：Chubu University Mobile Clicker L」を活用した。「CumocL」は、回答者を指定し、携帯電話やスマートフォンから利用可能なクリッカー機能を持つアンケートシステムである。

3. 対象

調査年度の３月１日現在、学部に在籍する学生（科目等履修生等を除く）を対象とした。

4. 調査項目

調査項目は次の４つの内容になっている。

１）受講した授業の形態
２）学習への取り組み方
３）身についたと思う力
４）学修成果に対する満足度

5. 設問

5.1　2013年度の設問

2013年度の調査は、選択式設問を10問と自由記述を１問で実施した。選択式設問は、受講した授業の形態、学習への取り組み方に関して各３問、身についたと思う力に関して４問、満足度に関して１問とし、自由記述では、教育の内容や方法に関して意見や感想を尋ねた。**表１**に設問内容と回答選択肢を示す。

5.2　2016年度と2019年度の設問

2016年度と2019年度の調査は、設問数を増やし、【アンケートＡ：学びの状況】と【アンケートＢ：学修成果】の２つのカテゴリーに分けた。【アンケートＡ：学びの状況】は、受講した授業の形態に関する設問を４問、学習への取り組み方に関する設問を６問、計10問の選択式設問と自由記述１問とし、【アンケートＢ：学修成果】は、身についたと思う力に関する設問を９問と満足度に関する設問を１問、計10問の選択式設問と自由記述1問として実施した。**表2.1**と**表2.2**に設問内容と回答選択肢を示す。

表１　2013年度の設問と選択肢

分類	設問 No.	設問内容	回答選択肢
受講した授業の形態	01	あなたが、この1年間に受講した授業で、現在あるいは将来役立ちそうな授業はありましたか。	a:よくあった b:ときどきあった c:あまりなかった d:まったくなかった
	02	あなたが、この1年間に受講した授業で、実験、実習、演習、フィールドワークなどを実施し、体験的に学ぶ授業はありましたか。	
	03	あなたが、この1年間に受講した授業で、受講生が自分の考えや研究を発表する、または学生同士で議論をするような授業はありましたか。	
学習への取り組み方	04	あなたは、この1年間で授業の内容や課題に関連して、図書館で資料を調べたり、インターネットを活用したことはありましたか。	
	05	あなたは、この1年間で授業時間外に他の学生と一緒に勉強したり、授業内容を話し合ったことはありましたか。	
	06	あなたは、この1年間で授業時間外に教職員に学習に関する相談をしたことはありましたか(学内の学習支援室などを含む)。	
身についたと思う力	07	あなたは、入学したときと比べて一般的な教養や専門的な知識・技術が身についたと思いますか。	a:大変身についた b:身についた c:少しは身についた d:ほとんど変わらない
	08	あなたは、入学したときと比べて他の人と協力して物事を進めていく力が身についたと思いますか。	
	09	あなたは、入学したときと比べて学習した結果をまとめて発表する力が身についたと思いますか。	
満足度	10	あなたは、入学してから今までにあなた自身が学修した成果(結果)について満足していますか。	a:大変満足している b:満足している c:あまり満足していない d:満足していない
自由記述		中部大学における教育内容や教育方法などについてあなたの意見や感想を記入してください。	

表2.1　2016年度・2019年度【アンケートＡ：学びの状況】の設問と選択肢

分類	設問 No.	設問内容	回答選択肢
受講した授業の形態	A01	あなたが入学してから受けた授業の中で、実験、実習、演習、フィールドワークなどを通して体験的に学ぶ授業はありましたか。	a:よくあった b:ときどきあった c:あまりなかった d:まったくなかった
	A02	あなたが入学してから受けた授業の中で、自分の考えや研究を発表する授業はありましたか。	
	A03	あなたが入学してから受けた授業の中で、学生同士で議論をするような授業はありましたか。	
	A04	あなたが入学してから受けた授業の中で、定期的にレポートや小テストを課される授業はありましたか。	
学習への取り組み方	A05	あなたは、入学してから授業の内容や課題に関連して、図書館で資料を調べたりしたことはありましたか。	
	A06	あなたは、入学してから授業の内容や課題に関連して、インターネットを活用したことはありましたか。	
	A07	あなたは、入学してから授業時間外に他の学生と一緒に勉強をしたり、授業内容を話し合ったことはありましたか。	
	A08	あなたは、入学してから授業時間外に教職員に学習に関する相談をしたことはありましたか(学内の学習支援室の利用も含む)。	
	A09	あなたは、入学してから授業中に教員に対して質問をしたり、意見を述べたりしたことはありましたか。	
	A10	あなたは、入学してから授業時間以外にどの程度勉強したと思いますか。	a:すごくした b:まあまあした c:あまりしなかった d:ほとんどしなかった
自由記述		中部大学における教育内容や教育方法などについてあなたの意見や感想を記入してください。	

表2.2　2016年度・2019年度【アンケートＢ：学修成果】の設問と選択肢

分類	設問 No.	設問内容	回答選択肢
身についたと思う力	B01	あなたは、入学したときと比べて一般的な教養が身についたと思いますか。	a:大変身についた b:身についた c:少しは身についた d:ほとんど変わらない
	B02	あなたは、入学したときと比べて専門的な知識・技術が身についたと思いますか。	
	B03	あなたは、入学したときと比べてワードやエクセル、パワーポイントなどを使う力やパソコンに関する知識が身についたと思いますか。	
	B04	あなたは、入学したときと比べて情報を収集する力や収集した情報から必要な情報を選択する力が身についたと思いますか。	
	B05	あなたは、入学したときと比べて習得した知識や技能に基づいて、物事の問題点を見つけ、課題を設定する力が身についたと思いますか。	
	B06	あなたは、入学したときと比べて相手の考えを聴き理解したうえで、自分の考えをまとめ、議論する力が身についたと思いますか。	
	B07	あなたは、入学したときと比べて他の人と協力して物事を進めていく力が身についたと思いますか。	
	B08	あなたは、入学したときと比べて学習した結果をまとめて発表する力が身についたと思いますか。	
	B09	あなたは、入学したときと比べて自ら気づき、自ら学んでいく力が身についたと思いますか。	
満足度	B10	あなたは、入学してから今までにあなた自身が学修した成果(結果)について満足していますか。	a:大変満足している b:満足している c:あまり満足していない d:満足していない
自由記述		あなたが中部大学において学修した成果(結果)について考えや感想を記入してください。	

6. 回答率

「学修成果に関する調査」の学年ごとの対象者数、回答者数、回答率を**表 3** に示す。3 回とも 1 年生の回答率が最も高い。全体の回答率は、2013年度と2016年度は40%を超えているが、2019年度は29.1%に留まり、最も低かった。学生への調査の案内は、3回ともメールや掲示物およびオリエンテーションや学位記授与式の際に各学科教員からアナウンスしてもらうなど、同様の方法で行ったが、2019年度の回答率が過去 2 回に比べて低いのは、新型コロナウイルス感染拡大によるオリエンテーションや学位記授与式の参加者減少、開催時間の短縮等が影響したと考えられる。

表 3　年度別回答率

実施年度		2013 年度	2016 年度	2019 年度
実施日程		2014 年 3 月 1 日 ～3 月 28 日	2017 年 3 月 1 日 ～3 月 27 日	2020 年 3 月 2 日 ～3 月 26 日
設問数		選択設問 10 問 ＋自由記述 1 問	選択設問 20 問 ＋自由記述 2 問	選択設問 20 問 ＋自由記述 2 問
回答者数 ／ 対象者数 (回答率)	1 年	1,579／2,746 (57.5%)	1,323／ 2,782 (47.6%)	1,056／ 2,585 (40.9%)
	2 年	1,158／2,488 (46.5%)	1,184／ 2,728 (43.4%)	908／ 2,623 (34.6%)
	3 年	1,056／2,515 (42.0%)	1,039／ 2,734 (38.0%)	608／ 2,680 (22.7%)
	4 年	779／2,245 (34.7%)	1,086／ 2,512 (43.2%)	483／ 2,618 (18.4%)
	計	4,572／9,994 (45.7%)	4,632／10,756 (43.1%)	3,055／1,0506 (29.1%)

7. 実施年度別回答分布と平均値

ここでは実施年度別の回答分布と平均値から回答の傾向を考察する。

7.1　実施年度別回答分布

図 1 は【アンケートＡ：学びの状況】、**図 2** は【アンケートＢ：学修成果】の実施年度別回答分布を示している。2013年度の調査結果については、全10問のうち、以後 2 回の調査に引き続き用いた 3 問のみを表示している。

図 1 において、肯定的な回答が最も多い設問は、A04「定期的にレポートや小テストを課される授業はありましたか」である。約67％以上が「よくあった」と回答しており、「ときどきあった」を含めると約97％以上にのぼる。ほとんどの授業でレポートや小テストが課されており、レポートや小テストを課すことのない授業は、極めて少ないようである。次に肯定的な回答が多い設問は、A06「授業の内容や課題に関連して、インターネットを活用したことはありましたか」で、約60％が「よくあった」と回答しており、「ときどきあった」を含めると、2016年度では約94％以上、2019年度では約95％に上っている。インターネットの活用はほとんどの学生に定着しているようである。

また、肯定的な回答が最も少ない設問は、A08「授業時間外に教職員に学習に関する相談をしたことはありましたか」であり、「よくあった」と回答したのは約13％、「ときどきあった」を含めても約44％である。次に肯定的な回答が少ない設問は、A09「授業中に教員に対して質問をしたり、意見を述べたりしたことはありましたか」であり、「よくあった」と回答したのは約12％、「ときどきあった」を含めても2016年度は約44％、2019年度も約48％に留まり、半数に満たない状況であった。

図 2 の傾向は、**図 1** に比べて設問ごとの差異が小さいことが挙げられる。B01からB09のすべての設問において、「大変身についた」の回答は約15～26％に留まっているが、「身についた」を含めた肯定的な回答は約51～72％であり、各年度、いずれの知識・能力においても半数以上が修得を実感している。また、肯定的な回答が最も多い設問は、B02「専門的な知識・技術が身についたと思いますか」で、約25％が「大変身についた」と回答しており、「身についた」を含めると約71～72％であった。一方、肯定的な回答が少ない設問は、B05「物事の問題点を見つけ、課題を設定する力が身についたと思いますか」、B06「自分の考えをまとめ、議論する力が身についたと思いますか」、B08「学習した結果をまとめて発表する力が身についたと思いますか」、B09「自ら学んでいく力が身についたと思いますか」であり、「大変身についた」と回答したのは約15～17％で、「身についた」を含めても約51～60％に留まっている。一般的な教養や基礎的な知識・能力に比べて、課題設定能力やディスカッション能力などの応用的な能力は、修得の実感が低い傾向が見られた。

7.2　実施年度別回答平均値

図 3 は、【アンケートＡ：学びの状況】と【アンケートＢ：学修成果】の回答をa＝4，b＝3，c＝2，d＝1としてポイント化し、2016年度と2019年度の設問ごとの平均値を示したものである。2016年度と2019年度を比較すると、全体的に大きな変化は見られないが、ほとんどの設問において、2019年度の方が平均値は若干上がっており、肯定的な回答が増えている。最も平均値に伸びがあった設問は、A10「授業時間以外にどの程度勉強したと思いますか」であり、2.75から2.85へ0.10上昇している。一方、平均値が下がった設問は 3 つで、A02「自分の考えや研究を発表する授業はありましたか」とA05「授業の内容や課題に関して、図書館で資料を調べたことはありましたか」で0.02、B10「入学してから今までに学修した成果（結果）について満足していますか」で0.01下がっている。

8. 学年別回答平均値

ここでは学年別の回答平均値から回答の傾向を考察する。

図 4 と**図 5** は、2016年度と2019年度の【アンケートＡ：学びの状況】と【アンケートＢ：学修成果】の回答をa＝4，b＝3，c＝2，d＝1としてポイント化し、それぞれ学年別に平均値を示したものである。概ね学年が進むにつれ、回答平均値は高くなっている。学生は、毎年それぞれの授業を受講し、色々な経験を積んで、自身の成長を実感しているように読み取れる。また、**図 4** と**図 5** の【アンケートＢ：学修成果】の回答平均値に着目すると、１年生と２年生の差は小さく、２年生と３年生の差が大きい。回答平均値の上昇は学年間で異なり、均等ではないことが分かる。

高学年の回答平均値が高くなるのは、この設問が、「入学してから受けた授業で…」や「入学したときと比べて…」のように、入学してから調査時までの累積的な体験や成果を尋ねているため、必然的な結果とも言える。そこで、学年に応じて回答平均値が上昇していない設問に着目してみる。**表 4** は、【アンケートＢ：学修成果】の回答平均値を学年間で比較した場合に、学年に応じて回答平均値が上昇していない箇所を示している。設問B09「入学したときと比べて自ら気づき、自ら学んでいく力が身についたと思いますか」は、2016年度と2019年度の2回、設問B10「入学してから今までに学修した成果（結果）について満足していますか」は、2013年度、2016年度、2019年度の３回とも２年生の回答平均値が１年生より上昇していない。また、2019年度では、設問B09と設問B10のほか、設問B01「一般的な教養が身についたと思いますか」と設問B07「他の人と協力して物事を進めていく力が身についたと思いますか」でも、２年生の回答平均値が１年生より下回っている。これらのことから、２年生は他の学年に比べて、学修成果の満足度を実感し難い傾向があると考えられる。

表 4　【アンケートＢ：学修成果】回答平均値の学年間の比較

設問	回答平均値　学年間の大小関係		
	2013 年度	2016 年度	2019 年度
B01　一般的な教養		－	２年<１年<３年<４年
B02　専門的な知識や技術		－	－
B03　パソコンに関する知識		－	－
B04　情報を収集･選択する力		－	－
B05　課題を設定する力		－	－
B06　考えをまとめて議論する力		－	－
B07　協力して物事を進める力		－	２年<１年<３年≒４年
B08　結果をまとめて発表する力	－	－	－
B09　自ら学んでいく力	－	１年≒２年<３年<４年	２年<１年<３年<４年
B10　学習成果の満足度	１年≒２年<３年<４年	２年<１年<３年<４年	２年<１年<３年<４年

9. まとめ

学修成果における満足度の向上は、大学教育の最も重要な目標の１つである。学生には、大学で様々な授業を受け、自ら学習に取り組み、多くの経験を重ねることで自身の成長を実感し、その成果に満足してもらいたい。学生一人ひとりが学年に応じて高い満足度を得るとともに、全体の満足度も年度ごとに向上していくのが理想的である。他の学年に比べて２年生の満足度が低い原因を調査し、改善に繋げていく必要がある。

10. 今後の課題

「学修成果に関する調査」は、2013年度から3年ごとに3回実施したが、1回目と2回目以降の設問を変更しているため、3回分の比較はできず、本報告書では、主に2016年度と2019年度の2回の調査結果の比較となった。調査結果に応じて設問を見直し、修正や変更を加えることは重要であるが、経年的な変化や推移を調べるためには、ある程度、同じ設問で継続的に調査していく必要がある。また、この調査の設問は、「入学してから受けた授業」や「入学してから身についた力」のように卒業までの累積的な感覚を尋ねているが、「この1年間」や「前の学期」のように、期間を区切った方が学年間の変化を明確に調査できると考える。

2019年度に定められた本学のアセスメント・ポリシー（学修成果の評価の方針）には、「学生アンケート」がその評価方針の一指標として掲げられている。教育内容を検証し、改善を図るため、今後は学生の学修成果をより正確に把握し、可視化する必要がある。

これらを踏まえ、2021年度から「学修成果に関する調査」を発展的に解消し、新たに「学びに関する調査」を実施することになった。「学びに関する調査」は、学修行動や学修成果を調査すると共に学生自身の振り返りと気づきの機会となるよう、設問を構成している。調査時期は、学生が前の学期を振り返り、新学期の目標を設定することで、学びの意欲を高められるよう、毎学期の履修申告時とした。また、この調査は本学の教育支援システム「Tora-Net Portal」を利用し、履修申告に併せて全学部生を対象に実施することにより、安定的に高い回答率で、学年や学部学科に偏りのないデータを収集することが可能となる。また、記述式の設問では、「中部大学に期待すること、より良くするためのアイデア」を募り、学生に建設的な意見を求めていく。今後、調査結果をいかに本学の教学を中心とした改善と向上に繋げていくかが最大の課題である。調査結果の有効な分析や情報共有の方法を検討し、教育活動の改善・向上の支援に努めていきたい。

大学企画室　大学IR推進部

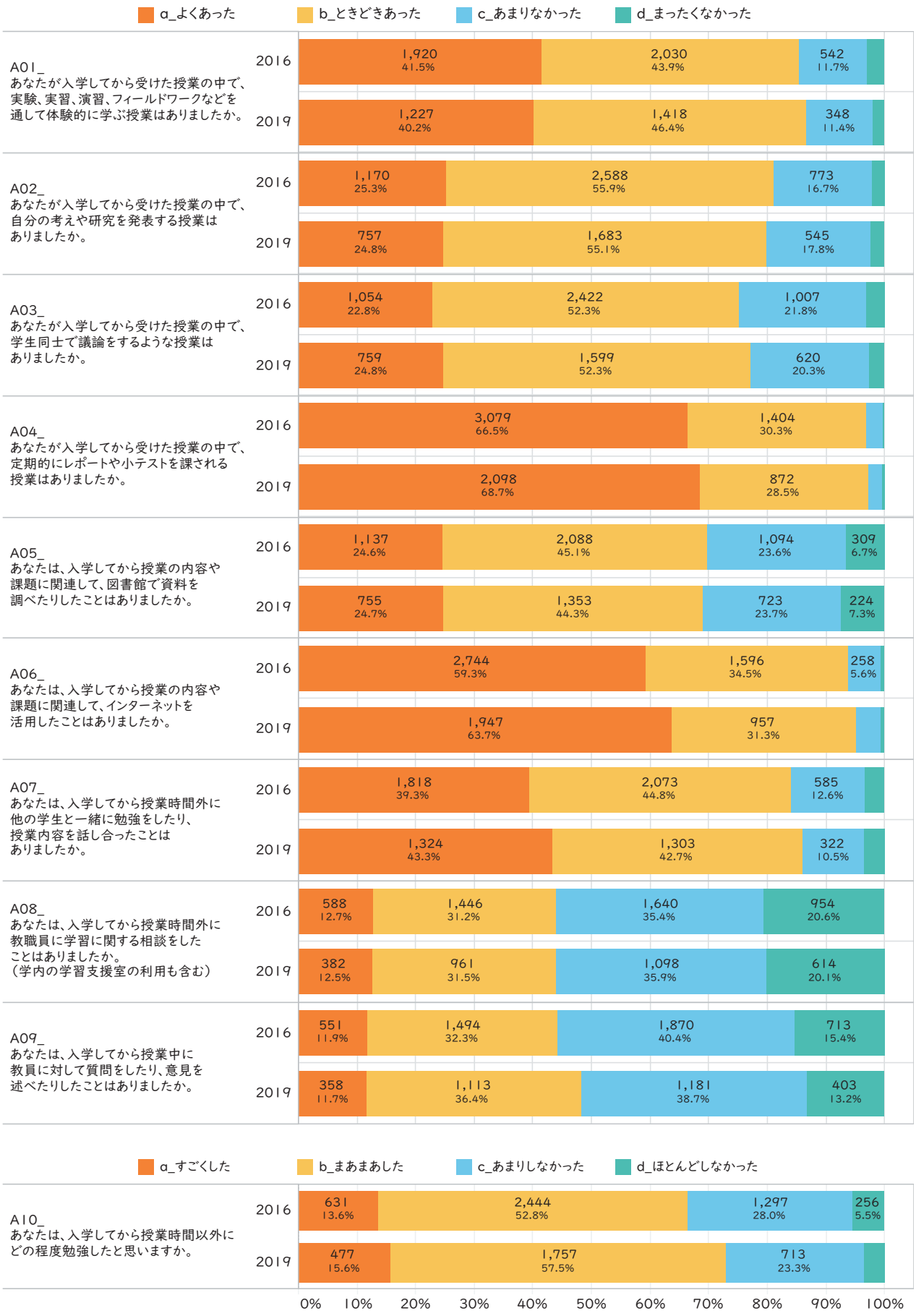


図１　実施年度別　回答分布　アンケートＡ

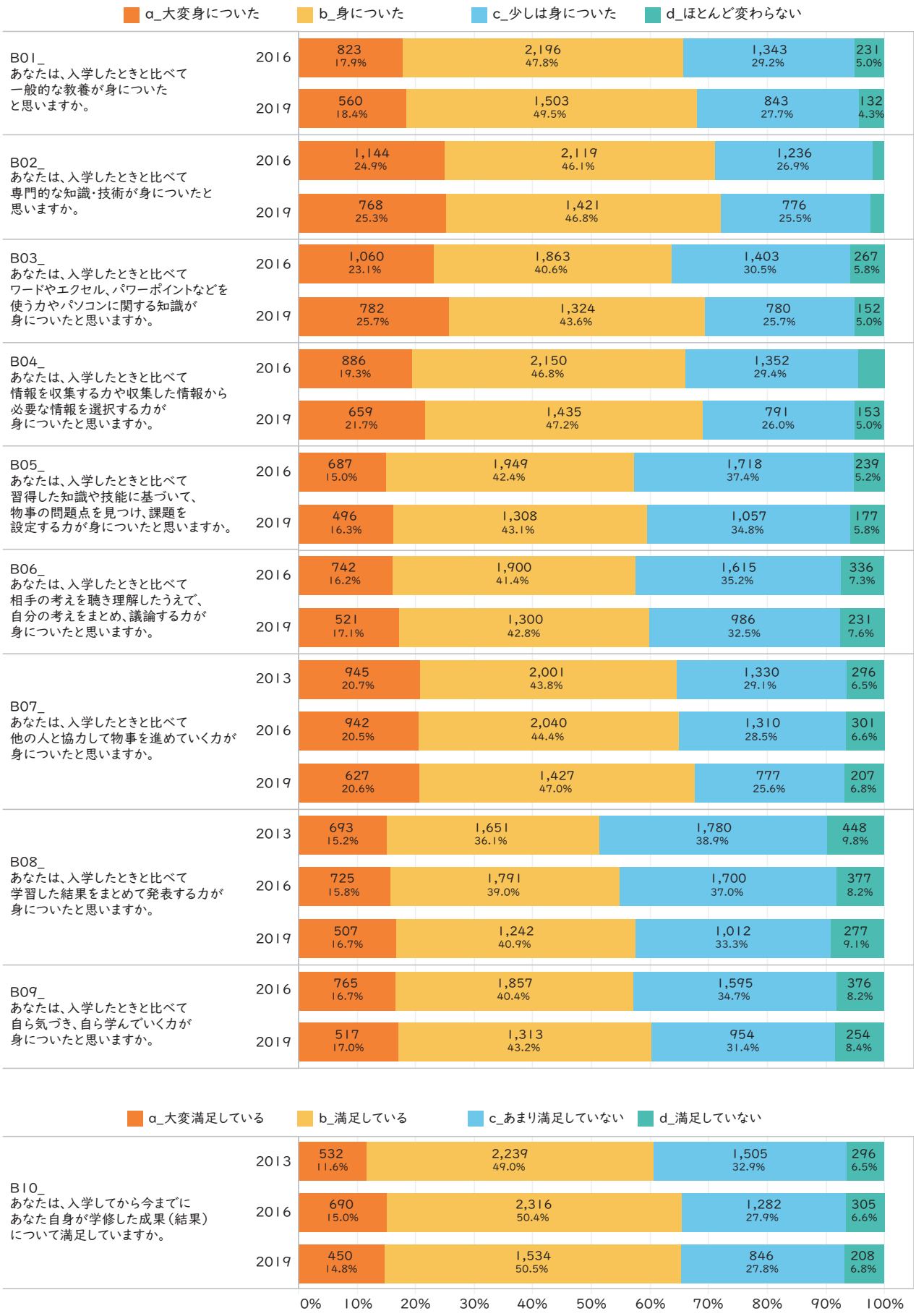


図２　実施年度別　回答分布　アンケートＢ

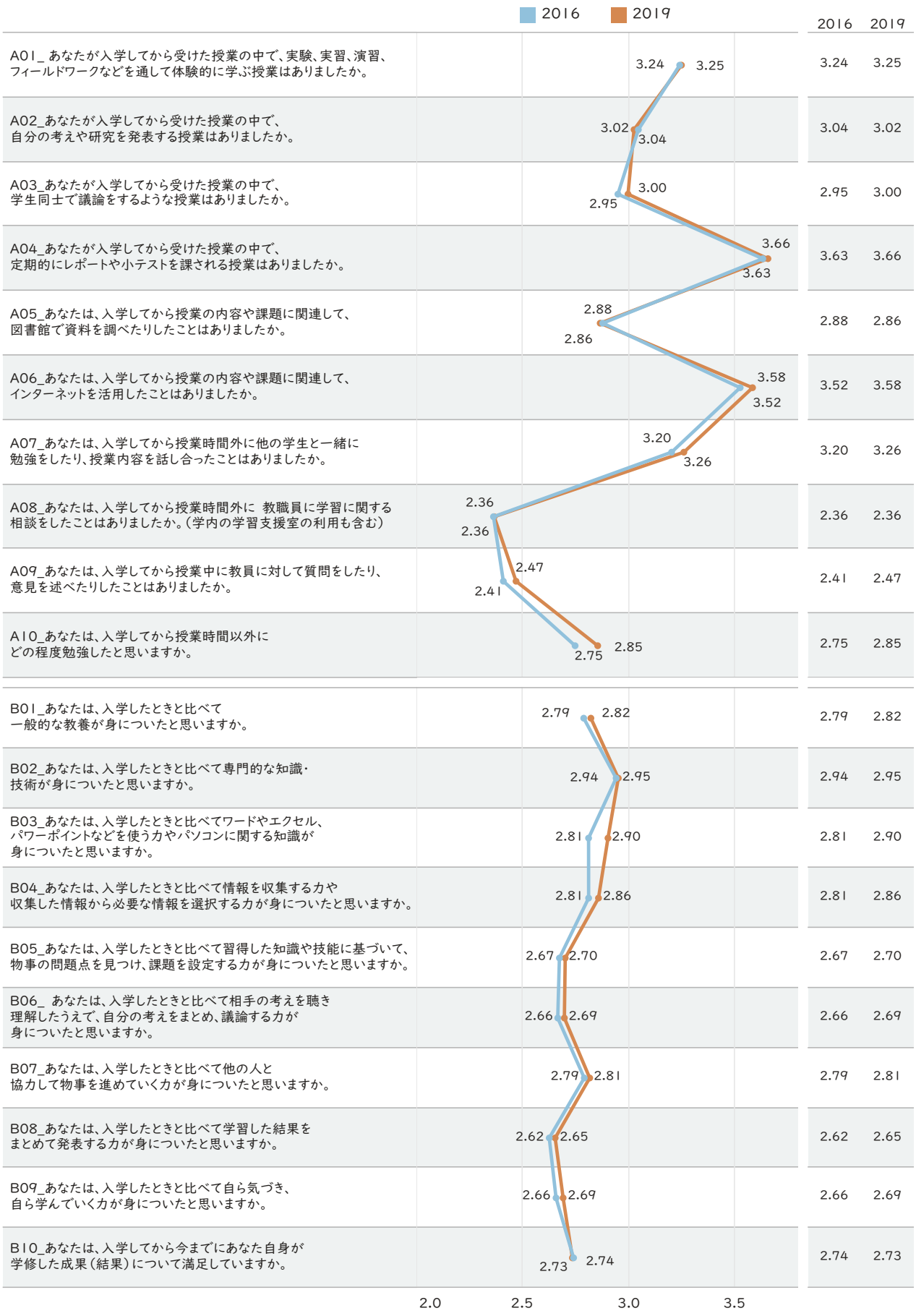
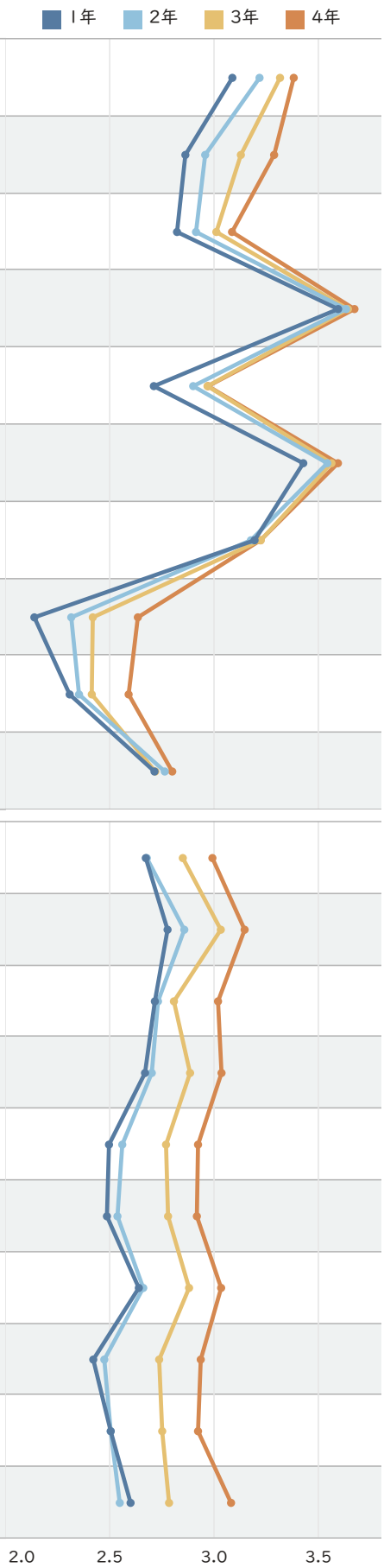
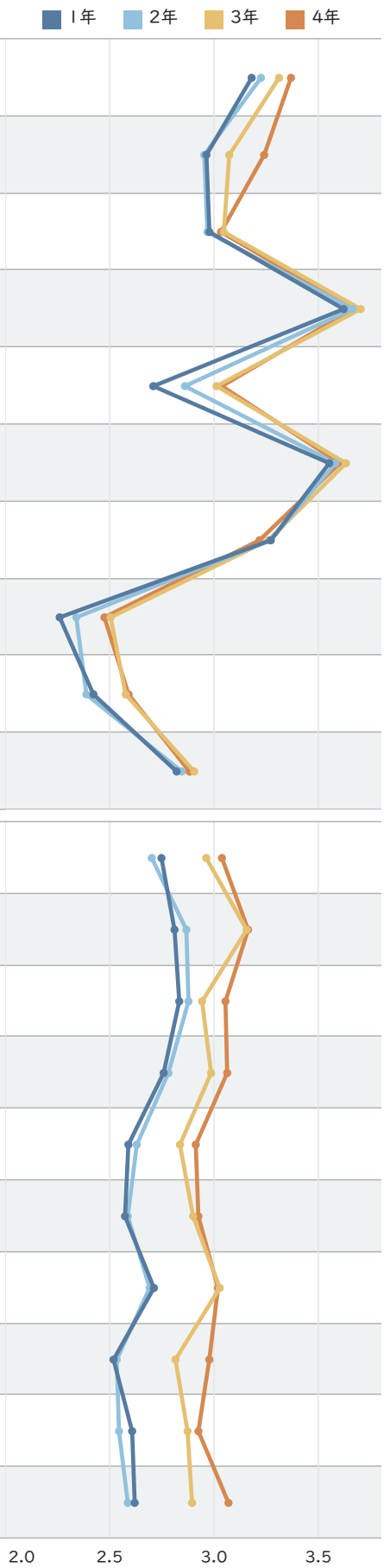


図3　実施年度別　回答平均値



	1年	2年	3年	4年
A01_ あなたが入学してから受けた授業の中で、実験、実習、演習、フィールドワークなどを通して体験的に学ぶ授業はありましたか。	3.09	3.22	3.31	3.38
A02_あなたが入学してから受けた授業の中で、自分の考えや研究を発表する授業はありましたか。	2.86	2.96	3.13	3.29
A03_あなたが入学してから受けた授業の中で、学生同士で議論をするような授業はありましたか。	2.82	2.91	3.01	3.08
A04_あなたが入学してから受けた授業の中で、定期的にレポートや小テストを課される授業はありましたか。	3.59	3.63	3.64	3.67
A05_あなたは、入学してから授業の内容や課題に関連して、図書館で資料を調べたりしたことはありましたか。	2.71	2.90	2.97	2.97
A06_あなたは、入学してから授業の内容や課題に関連して、インターネットを活用したことはありましたか。	3.43	3.54	3.56	3.59
A07_あなたは、入学してから授業時間外に他の学生と一緒に勉強をしたり、授業内容を話し合ったことはありましたか。	3.19	3.17	3.22	3.22
A08_あなたは、入学してから授業時間外に 教職員に学習に関する相談をしたことはありましたか。（学内の学習支援室の利用も含む）	2.14	2.31	2.42	2.63
A09_あなたは、入学してから授業中に教員に対して質問をしたり、意見を述べたりしたことはありましたか。	2.31	2.35	2.41	2.59
A10_あなたは、入学してから授業時間以外にどの程度勉強したと思いますか。	2.71	2.76	2.72	2.80
B01_あなたは、入学したときと比べて一般的な教養が身についたと思いますか。	2.67	2.68	2.85	2.99
B02_あなたは、入学したときと比べて専門的な知識・技術が身についたと思いますか。	2.77	2.86	3.03	3.14
B03_あなたは、入学したときと比べてワードやエクセル、パワーポイントなどを使う力やパソコンに関する知識が身についたと思いますか。	2.71	2.73	2.81	3.02
B04_あなたは、入学したときと比べて情報を収集する力や収集した情報から必要な情報を選択する力が身についたと思いますか。	2.67	2.70	2.88	3.03
B05_あなたは、入学したときと比べて習得した知識や技能に基づいて、物事の問題点を見つけ、課題を設定する力が身についたと思いますか。	2.49	2.56	2.77	2.92
B06_ あなたは、入学したときと比べて相手の考えを聴き理解したうえで、自分の考えをまとめ、議論する力が身についたと思いますか。	2.48	2.53	2.78	2.92
B07_あなたは、入学したときと比べて他の人と協力して物事を進めていく力が身についたと思いますか。	2.64	2.66	2.88	3.03
B08_あなたは、入学したときと比べて学習した結果をまとめて発表する力が身についたと思いますか。	2.42	2.47	2.73	2.93
B09_あなたは、入学したときと比べて自ら気づき、自ら学んでいく力が身についたと思いますか。	2.50	2.50	2.75	2.92
B10_あなたは、入学してから今までにあなた自身が学修した成果（結果）について満足していますか。	2.60	2.55	2.78	3.08

図４　2016年度　学年別　回答平均値



	1年	2年	3年	4年
A01_ あなたが入学してから受けた授業の中で、実験、実習、演習、フィールドワークなどを通して体験的に学ぶ授業はありましたか。	3.18	3.22	3.31	3.37
A02_あなたが入学してから受けた授業の中で、自分の考えや研究を発表する授業はありましたか。	2.96	2.95	3.07	3.24
A03_あなたが入学してから受けた授業の中で、学生同士で議論をするような授業はありましたか。	2.98	2.97	3.04	3.03
A04_あなたが入学してから受けた授業の中で、定期的にレポートや小テストを課される授業はありましたか。	3.62	3.66	3.70	3.66
A05_あなたは、入学してから授業の内容や課題に関連して、図書館で資料を調べたりしたことはありましたか。	2.71	2.86	3.01	3.04
A06_あなたは、入学してから授業の内容や課題に関連して、インターネットを活用したことはありましたか。	3.55	3.58	3.63	3.60
A07_あなたは、入学してから授業時間外に他の学生と一緒に勉強をしたり、授業内容を話し合ったことはありましたか。	3.27	3.27	3.26	3.22
A08_あなたは、入学してから授業時間外に 教職員に学習に関する相談をしたことはありましたか。(学内の学習支援室の利用も含む)	2.26	2.34	2.50	2.47
A09_あなたは、入学してから授業中に教員に対して質問をしたり、意見を述べたりしたことはありましたか。	2.42	2.39	2.57	2.59
A10_あなたは、入学してから授業時間以外にどの程度勉強したと思いますか。	2.82	2.84	2.90	2.88
B01_あなたは、入学したときと比べて一般的な教養が身についたと思いますか。	2.75	2.70	2.96	3.04
B02_あなたは、入学したときと比べて専門的な知識・技術が身についたと思いますか。	2.81	2.87	3.15	3.16
B03_あなたは、入学したときと比べてワードやエクセル、パワーポイントなどを使う力やパソコンに関する知識が身についたと思いますか。	2.83	2.88	2.94	3.05
B04_あなたは、入学したときと比べて情報を収集する力や収集した情報から必要な情報を選択する力が身についたと思いますか。	2.76	2.78	2.98	3.06
B05_あなたは、入学したときと比べて習得した知識や技能に基づいて、物事の問題点を見つけ、課題を設定する力が身についたと思いますか。	2.59	2.63	2.83	2.91
B06_ あなたは、入学したときと比べて相手の考えを聴き理解したうえで、自分の考えをまとめ、議論する力が身についたと思いますか。	2.57	2.58	2.90	2.92
B07_あなたは、入学したときと比べて他の人と協力して物事を進めていく力が身についたと思いますか。	2.71	2.69	3.02	3.02
B08_あなたは、入学したときと比べて学習した結果をまとめて発表する力が身についたと思いますか。	2.52	2.53	2.81	2.97
B09_あなたは、入学したときと比べて自ら気づき、自ら学んでいく力が身についたと思いますか。	2.60	2.54	2.87	2.92
B10_あなたは、入学してから今までにあなた自身が学修した成果(結果)について満足していますか。	2.62	2.58	2.89	3.07

図5　2019年度　学年別　回答平均値

『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。

⑴　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

⑵　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

⑶　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

⑷　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付け、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

⑴　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。
⑵　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。
⑶　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。
⑷　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

⑴　原稿の言語は、日本語または英語とする。
⑵　「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。
⑶　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.⑵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。
⑷　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。
⑸　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。
⑹　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

⑴　ページ：Ａ４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。
⑵　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）
⑶　余白：上25.0㎜、下20.0㎜、左20.0㎜、右20.0㎜、２段組の段間10.0㎜とする。
⑷　句読点：「、」「。」とする。
⑸　英数字：原則として半角とする。
⑹　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）

⑴　研究論文・実践研究・実践報告：原則として12頁以内。
⑵　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

⑴　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。
⑵　表題に副題がつく場合は、両端に－（ダッシュ）を付す。

6．本　文

⑴　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。
⑵　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。
⑶　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。
⑷　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。

⑸　数式を行中に挿入するときは、極力 a/b、exp (iwp) のような記法を用いる。上つき（下つき）の添字にさらに上つき（下つき）の添字をつけることはなるべく避ける。

⑹　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

⑴　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。

⑵　図表の番号は、図１、表１（Fig.１，Table１）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。

⑶　カラーの図表等は、必要最小限に留める。

8．注、引用文献

⑴　注は、原則として原稿の末尾に一括する。表記は、[1)、2)]•••、[⑴、⑵]•••などで示す。

⑵　引用文献は、⑴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

⑴　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。

⑵　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。

⑶　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）

年　月　日

『中部大学教育研究』投稿計画書

以下のとおり、『中部大学教育研究』No.　　に投稿します。

1．投稿者（共著者がいる場合は、裏面の表に記入してください。）

筆頭著者氏名			本務所属・職名（日本語）	内線
日本語		㊞		
英語				

※氏名記入例　日本語：中部　太郎　　英語：CHUBU　Taro

2．投稿種別：ひとつ選んで ☑チェックを入れてください。

☐ 研究論文　☐ 実践研究・実践報告　☐ 教育資料

☐ 教育スケッチ（教育スケッチは、以下の種別にも☑チェックを入れてください）

≪ ☐提言　☐海外便り　☐書評　☐エッセイ　☐その他（　　）≫

3．表題（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はありますか。☑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

（様式）チェックリスト

『中部大学教育研究』論文投稿時のチェックリスト

以下の表のチェック欄に確認後にチェックを入れ、原稿と一緒に提出してください。
チェックリストの最後に全員の署名が必要となります。

筆頭著者名	
筆頭著者の所属	
論文名	
投稿区分	□研究論文　□実践研究・実践報告　□教育資料　□教育スケッチ

形式チェック

□ MS Word ファイルのテンプレートを使用して作成されていますか。
□ 原稿の表紙に表題、著者名、所属（本務）が記載され、著者番号が正しく付されていますか。
□ 所属機関および身分の英文名は、公式名称を用いていますか。
□ キーワードは、5 項目以内で適切なものが記載されていますか。
□ 英文要約（タイトル、key words を含む）は、ネイティヴ・チェックもしくはそれに準ずるチェックが済んでいますか。
□ 要旨およびキーワードを付す場合は、英文および和文で用意されていますか。
□ 原稿の文字および章番号や数字の表記は、編集・投稿要項に準じていますか。
□ 原稿は、投稿規程に示された分量の範囲内ですか（論文表題、本文、図表、写真、注、引用文献、参考資料など、すべてを含めて）。

図表チェック

□ 図表は、投稿規程に準じていますか。
□ 写真や図表は、通し番号を付し、説明文はついていますか。
□ 「本文」ファイル（タイトル全文、和文要約、和文キーワード、付記、謝辞、注、文献リスト、仕上がり寸法の図表を含む、英文要約、英文キーワード）に過不足はないですか。
□ 図表が含まれる場合は、その作成したデータ（各データ形式のまま）の他に、別添で仕上がり寸法がわかるデータが用意されていますか。
□ 写真を使用する場合、被写体の個人情報等の配慮は確認済みですか。

本文について記述上の確認

□ 本文の表現および語句の使用は統一されていますか。
□ 専門分野以外の読者が理解できる表現になっていますか、専門用語を使用する場合は注を付していますか。
□ わかりやすい文章を意識し、文の長さが長すぎるものはありませんか。
□ 句読点は全角の「。」と全角の「、」で統一されていますか。
□ 本文中の注番号と原稿の末尾の注が対応していますか。
□ 文献情報の記載に間違いがないか、原典の奥付等で再確認しましたか。
□ 文献情報の記載方法は、投稿要項に従っていますか。
□ 誤字脱字などの点検を行い、基本的なミスがないことを確認していますか。

本文内容に関するチェック

□ 調査研究の実施、論文執筆に当たっては、個人情報、著作権の保護等、倫理面を尊重した内容となっていますか。

提出時の確認事項

□ このリストにあるすべての必要な項目にチェックをしましたか。

年　月　日

著者全員（署名）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

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. 21

2021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）

和田　知久（国際関係学部 国際学科 准教授）

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）

関山　健治（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 発 行 者　中部大学大学企画室高等教育推進部
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. 21 2021

中部大学 大学企画室高等教育推進部