

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

研究紀要

第52巻 第2号

(通巻第93号)

2019

〈原著論文〉

アクティヴ・ラーニングの端緒としての道德教育

..... 秋山博正…(3)

くらしき作陽大学がめざす一次予防に基づいた栄養教育及び社会貢献の展開

網中雅仁・渡邊和子・河村敦・川口洋・吉田純子・小上和香

..... 桐野顕子・影山智絵・景山美津子・菊川忠裕・宮本拓・松田英毅…(17)

高等教育機関のエンrollment・マネジメントから見た学生支援体制の考察(1)

～入試形態と入学後の学業状況から～..... 佐藤大介・長櫓涼子…(35)

高等教育機関のエンrollment・マネジメントから見た学生支援体制の考察(2)

～入学後の休・退学防止に関する各大学の相談支援の取り組みに学ぶこと～..... 長櫓涼子・佐藤大介…(43)

大学初年次教育における英語多読の教育効果に関する研究..... 佐藤大介・福島治子…(53)

小学校教員採用試験受験学生の体力特性について

—採用試験合格者と不合格者との比較—..... 杉山貴義・松本隆行…(63)

〈教育研究実績報告〉..... (69)

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学 発行

〈教育研究実績報告〉

目次

聴覚障害のある子どもの支援の現状と課題について

.....松田 真正…(69)

Education and Research Performance Report

Contents

The difficulty in students who are deaf and hard of hearing and support

..... Naomasa MATSUDA...(69)

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽音楽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
（投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。）
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題名、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、ワープロ原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、紀要編纂委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編纂委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される紀要編纂委員会が行う。論文等の掲載は紀要編纂委員会の決定による。なお、紀要編纂委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 紀要編纂委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の議を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は紀要編纂委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用できる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、紀要編纂委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正 平成27年7月8日（下線部改正）

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要投稿細則

平成27年4月1日

1. 原稿

- 1) 提出原稿はA4サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の1枚がそのまま刷り上がりの1頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込み入れておくこと。
- 2) 原稿の第1頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) 次に、欧文要旨(200字前後)を置き、以下本文を続ける。
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは2行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、ワードプロセッサを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では45字×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) 欧文原稿では96字前後×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に*、** (半角) などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は1スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則としてTimes New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両方で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真は図として取り扱い、図(写真)、表にはそれぞれ番号(図1、Fig.1、表1、Table 1 など)と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号(図1、Fig.1など)およびそのタイトルは図の下部に、表の番号(表1、Table 1)およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてワードプロセッサを用いて印書すること。
- 6) 図、表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真は鮮明なものとし、必ず台紙(A4)に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆(または青インク)で明示し、編纂委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用(参考)文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体(CD-R、USBなど)を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

アクティヴ・ラーニングの端緒としての道德教育

Moral Education as a Foundation for Active Learning

秋山博正*

AKIYAMA Hiromasa

Abstract

Moral education is an activity aimed at fostering autonomy of the student. As the judgment criterion of the student nears the universal standard, his autonomy increases. His or her judgment criterion can be brought close to the universal standard by, for example, active discussion (active learning) in class. However, engaging in active discussion is difficult, because the student must have motivation to learn to engage in active discussion. In order for him or her to be motivated to learn, he or she needs to understand the value of learning. An activity that fosters an understanding of the value of learning is moral education. In that case, moral education is a foundation for active learning.

キーワード：道德教育、アクティヴ・ラーニング¹、学習への動機づけ

はじめに

近年アクティヴ・ラーニングが注目され、その活用が各地で試みられている。ただし、アクティヴ・ラーニングは特定の教育方法ではない。むしろその基本は学習者の学習の仕方にある。その点は銘記しておく必要がある。

さて、本論の出発点は道德教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法の解明にあった。ところが、それを解明する過程において、学習者が主体的な対話などのアクティヴ・ラーニングを実践するためには、アクティヴ・ラーニングへの動機が前提されなければならないことが明らかになった。

学習者の動機は、取り組むべき学習課題が価値あるものであるという評価と、その課題が果たしうるものであるという期待（自信）の二つの要素によって構成されるという理論が近年提唱されている。そして課題への動機が評価と期待の二つの要素により構成されるものであるなら、道德教育はアクティヴ・ラーニングの起点になりうる。というのは、学習者の価値理解を促進し、困難に挑む意欲や態度を喚起する働きかけは道德教育だからである。この点を明らかにすることが本論の目的である。つまり、本論の目的は、道德教育がアクティヴ・ラーニングの端緒であることの解明にあるのである。

1. アクティヴ・ラーニングの定義の試み

1) 「アクティヴ・ラーニング」という語をめぐる状況

本論はアクティヴ・ラーニングの一応の定義から始める。というのは、アクティヴ・ラーニングを

*くらしき作陽大学 子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

¹ Active learningは一般には「アクティブ・ラーニング」とか「アクティブラーニング」とかと表記されるが、本論では「アクティヴ・ラーニング」という表記を用いることにする。というのは、原綴は Active Learning なので、カタカナで表記する場合、前半はアクティブともアクティヴとも表せる。だが、従来bを「ブ」、vを「ヴ」と区別して表す慣例がある。それに倣えば、ヴァイオリンのように「ヴ」という文字の使用により原綴がvであることを示しうる。むしろ、英語の音を日本語の音で正確に表記することはできない。しかし、日本では開国以来、外来語の音を、できるだけ原綴に忠実に日本語の音で発音または表記しようと工夫してきた。たとえば日本人はフランス語のParisを原綴に忠実に語尾のsを黙字として発音せず、表記する場合も「パリ」と発音通りに表記してきた。フランス近隣のドイツやイギリスにおいてさえsを発音するのである。できるだけ原綴に忠実に表記・表現しようという我が国の「伝統」に賛同して本論ではアクティヴ・ラーニングという表記を用いる。

めぐる状況は混乱していて、その一因がアクティヴ・ラーニングの概念理解が不十分な点にあるからである。学習者が話をしたり体を動かしたりしさえすれば、それでもうアクティヴ・ラーニングだという理解さえあるほどだからである。

日本のアクティヴ・ラーニング研究の推進者の一人である溝上真一によれば、アクティヴ・ラーニングは包括的な用語である。多くの研究者が、使い勝手のよさから、さほど細かな定義を気にすることなくアクティヴ・ラーニングという語を使用してきたという面がある。使われている定義を比較すると、共通するものもあるが、特定の研究者に固有の定義もある。このような事情から、様々な事情をすべて考慮してどの専門分野の専門家や実践家も納得するような定義をすることは不可能であるといわれている²。

アクティヴ・ラーニングの研究や実践は、海外、特にアメリカで1970年代から80年代にかけて少しずつ増え始め、1990年代以降急増している。日本では2010年頃から大学教育関連の業界において講演やシンポジウムのテーマとして関心を集め始めた。そして2012年（平成24年）、中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（以下「質的転換答申」）」のなかでアクティヴ・ラーニングが明示され、それを説明する用語集も出された。これ以降、アクティヴ・ラーニングは一気に全国の大学へ、さらに各学校へと広まり一般化したようである³。しかし、アクティヴ・ラーニングについての理解は、その研究や実践が始められた当初から混乱しており、その状況は今も続いている。その要因の一つがアクティヴ・ラーニングの定義が確定されていない点にあるのである。

一例を挙げると、「そもそもpassiveな学習なんてありうるのか」という質問がよく出される。なるほど、たとえ講義を一方的に聴講する場合でも、それに集中して思考するのなら、その学習は立派にactiveだと考えられるからである。一般的な用法においては、そのとおりである。だが、アクティヴ・ラーニングは、ある条件下で用いられるべき術語であるので、一般的文脈において用いられると矛盾を孕む表現になってしまう。

その条件とは「一方的な知識伝達型の講義を聴く学習」を「passiveな学習」と呼ぶという条件である。というのは、一方的な知識伝達型の講義は、それがどれほど優れたものであっても、講義を聴くだけでは学習者の書く、話す、発表するなどの能力は直接には向上させられないからである。逆にいえば、学習者の書く、話す、発表するなどの能力を直接向上させる学習を特にアクティヴ・ラーニングと呼ぼうとしているのである。だからactiveを学習者の学習態度を表す述語としてpassiveに対比させ、その点だけに注目してアクティヴ・ラーニングを「主体的学習」とか「能動的学習」とかと訳したのではアクティヴ・ラーニングの本質を見誤ることになる。

したがってアクティヴ・ラーニングは必ずしもアクティヴなラーニングのことではない。それは「アクティヴ・ラーニング」として一体的なものであり、学習者の聴く、考えるなどの能力向上を目指すだけでなく、書く、発表する、対話するなどの情報発信的、世界関与的な能力の向上を目指す学習なのである。だとしたら、アクティヴ・ラーニングとは具体的にはどのような学習なのであろうか。改めて問う必要がある。

2) アクティヴ・ラーニングの一応の定義

前述した「質的転換答申」（2012）の「用語集」では、アクティヴ・ラーニングは次のように定義されている。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者（学習者）の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称（下線筆者）。学修者が能動的に学修することによって、認知的、

² 溝上真一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2016年、7頁。

³ 同前書、3頁。

倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である⁴。

まず押さえるべきは、アクティヴ・ラーニングが「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」だということである。そのなかに「学習者の能動的な学習への参加」という文言があるが、ここに従来の教員による一方向的な講義形式の教育からのパラダイム転換が見られる。すなわち、教員中心だった「一方向的な講義形式の教育」を学習者中心の教育へ転換し、単に座して講義を聴いているだけで十分とするのではなく、学習者は授業に参加することで特定の技能を習得しようとするのがアクティヴ・ラーニングなのである。そしてその方法の例として挙げられているのが発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等である。

しかし、アクティヴ・ラーニングは特定の授業方法ではない。それは、あくまでも授業者中心の授業から学習者中心の授業への転換を促すためのキーワードなのである。そのことを意識して溝上はアクティヴ・ラーニングを次のように定義する。

アクティブ・ラーニングとは、一方向的な知識伝達型講義を聴くという受動的学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる書くなどの認知プロセスの外化を伴う⁵。

この定義のうちの、アクティヴ・ラーニングが「一方向的な知識伝達型講義を聴くという受動的学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」だという部分だけなら、前述した「用語集」の定義と変わらない。しかも、それだけでは何が能動的な学習なのか、わからない。そこで、溝上の定義の後半部では「書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる書くなどの認知プロセスの外化を伴う」活動が能動的な学習の特色であることが示されている。

書く、話す、発表するなどは、一方向的な知識伝達型授業の「聴く」を乗り越えるための代表的な活動例である。そして書く、話す、発表するなどの活動を学習に採り入れ、それらに関与することは、学習者がただ聴くだけのときにはあまり働かせていなかった認知機能を働かせて、そのプロセスを外化することにほかならない。

ここでいう認知プロセスとは、文字どおり認知する過程のことである。認知とは、知識を得る働きを意味する。つまり、認知プロセスとは、知覚、記憶、思考（推論、判断、意志決定、問題解決なども含む）などの情報処理の過程である。そして認知プロセスの外化とは、いわば頭の中にある思考（情報処理のプロセス）を発語したり記述したりして表現することである。したがって書く、話す、発表するなどの活動は、認知プロセスの外化にほかならないのである。それゆえ「能動的学習は書く、話す、発表するなどの活動への関与を伴う」という定義は、書くなどの認知プロセスの外化を伴うことを自ずから含んでいる。

それなのに、言わずもがなの表現をあえてするには理由がある。それは、アクティヴ・ラーニングと銘打ちながら、学習者に物理的に活動させればそれで十分として、認知機能が知識とどのように関わり合うかを見ようとしなない場合が少なからずあるからである。また、アクティヴ・ラーニングには、認知機能の育成という課題が課せられているからである。これらの理由から、溝上は「書くなどの活動への関与」と「その関与において生じる認知プロセスの外化」という、ほぼ同義の文言をあえて重ねてアクティヴ・ラーニングを定義したのである⁶。この理由から、学習者中心の学習とは、「一

⁴ 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」Web版、2012年、37頁。

⁵ 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』7頁。

⁶ 同前書、10頁。

方向的な知識伝達型授業を聴くという学習を乗り越えて、書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこに生じる認知プロセスの外化を伴う学習」だとされる。

この溝上の定義および前述の「質的転換答申」の定義を踏まえて、溝上同様、我が国のアクティヴ・ラーニング研究の推進者である松下佳代はアクティヴ・ラーニングの要素として次の6点を挙げる。そして本論では、下記の6点をアクティヴ・ラーニングの要素として論考を進めることにする。

- (a) 学習者は授業を聴く以上の関わりを授業にもっている
- (b) 情報の伝達より学習者のスキル育成が重視されている
- (c) 学習者は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっている
- (d) 学習者は活動（読む、書く、議論する等）に関与している
- (e) 学習者が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれている
- (f) 認知プロセスの外化を伴う⁷

ところで、e)の「学習者が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれている」という要素は単なる技術向上の域を越えている。この要素に関して、チックリング（Chickering）とギャムソン（Gamson）は次のように述べている。

学習とは、観客席に座ってスポーツを見るようなものではない。学生（学習者）は、授業中ただ座って教員の話聴き、あらかじめパッケージ化された宿題をやって暗記し、質問に答えるだけでは、多くのことを学ばない。学生は、学んでいることについて話をし、書き、過去の経験と関連づけ、そして日常に応用しなければならない。さらには、そうしたことを通して、自分自身を学ぶということにならなければならない⁸。

ここにある「自分自身を学ぶ」という文言は気になるが、それだけでは多義的であり、意味を確定しがたい。だが、松下の定義と重ね合わせると、「自分自身を学ぶ」ことが「自分自身の態度や価値観」を明らかにし、さらにそれらを望ましいものへと変容させていくことだと理解できる。ただし、それだけでは「望ましさ」の内実がどのようなものであるのかはわからない。

学習者自身の望ましい態度や価値観がどのようなものであるのかを明らかにするヒントになるのが、「質的転換答申」の「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」というアクティヴ・ラーニングの定義である。注目すべきは、アクティヴ・ラーニングによって育成すべき能力に「倫理的、社会的能力」が含まれていることである。これから窺われるのは、アクティヴ・ラーニングとして考えられている活動には、いわゆる知育のスキル以上のものが含まれているということである。すなわち、学習者自身の態度や価値観をより倫理的にすることがアクティヴ・ラーニングによって行われるのである。つまり、アクティヴ・ラーニングは、おのずから道徳教育を含んでいるのである。これについては機会を改めて論じることにする。

それでは、最近とみにアクティヴ・ラーニングが求められるようになったのはなぜか。次章では、その理由について考察する。

2. アクティヴ・ラーニングが求められる理由

1) 現在の社会状況

以前には求められなかったアクティヴ・ラーニングが求められるようになった理由として、単純に

⁷ 松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2016年、1頁以下改。

⁸ 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』10頁（Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 5）。

海外、特にアメリカで求められるようになったからだと考える向きは当然ある。だが、それだけではない。アクティヴ・ラーニングが求められるようになった理由としては、アメリカの影響も含めた、教育を取り巻く社会的な状況が変化したからだという理由と、社会的状況の変化に教育関係者が対応しようとしたからだという理由の二つが考えられる。とはいえ、二つの理由は繋がっており、両者は判明に区別できるものではない。そうではあるが、ここではまず、社会的な状況の変化から見てみよう。

そもそも21世紀初頭の現代とはどのような時代であろうか。前述した「大学教育の質的転換答申」においては、現代は次のように捉えられている。

平成20年（2008年）以来のこの4年間に、我が国は未曾有の災害である東日本大震災に見舞われたほか、政治、経済、社会、文化、その他多方面にわたり、当時よりも更に大きな構造的変化に直面している。グローバル化や情報化の進展、少子高齢化などの社会の急激な変化は、社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、地域間の格差の広がり、日本型雇用環境の変容、産業構造の変化、人間関係の希薄化、格差の再生産・固定化、豊かさの変容など、様々な形で我が国社会のあらゆる側面に影響を及ぼしている。さらに、知識を基盤とする経営の進展、労働市場や就業状況の流動化、情報流通の加速化や価値観の急速な変化などが伴い、個人にとっても社会にとっても将来の予測が困難な時代が到来しつつある（下線筆者）。⁹

現代とは、端的に言えば、「将来の予測が困難な時代が到来しつつある時代」である。さらに言えば、「将来の予測が困難な時代」であろう。確かに、携帯電話の普及や、その後の携帯電話からスマートフォンへの移行に象徴されるように社会の変化は速く著しい。20世紀末に今日の携帯電子機器の普及やその隆盛を予測していた人は、ほとんどいなかったであろう。そしてその変化はさらに加速しつつある。周知のように、キャシー・デビッドソン（Cathy Davidson）は、現在の子どもたちの65%は将来、今は存在していない職業に就く、と予測している⁹。

とはいえ、有史以来のそれぞれの時代を生きた人々にとっては、自分が生きている時代はあくまで「現代」であり、将来の予測は困難であったはずである。したがって21世紀初頭だけを特殊化するのは適切でない、という疑問も生じよう。だが、今日の変化の速度は、どの時代の変化の速度とも比較できないほど速い。だからこそ、従来の教育の枠組みでは間に合わなくなってきたのであろう。だとしたら、これから生きなければならない私たちや次世代の子どもたちは、何を身につけなければならないのだろうか。また、そのために、特にこれからの子どもたちは、どのような教育を受ける必要があるのだろうか。それについては次節で明らかにする。

2) 今後求められる資質・能力

社会が極めて急激に変化する今後の時代に求められる人間の在り方は、2015年（平成27年）8月26日に「中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程企画特別部会」によって公表された「論点整理」においては次のように述べられている。

- ①社会的・職業的に自立した人間として、郷土や我が国が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野と深い知識を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、個性や能力を生かしながら、社会の激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断できる…。
- ②他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる…。
- ③社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値

⁹ 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」1頁。

を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことができる…¹⁰。

社会が極めて急激に変化する今後の時代に求められる前述の人間としての在り方をするために必要な資質・能力の要素は、海外の事例や先行研究によれば、大きく「知識に関するもの」、「スキルに関するもの」および「人間性などの情意に関するもの」に三分類される。これら3要素は、「学校教育法」第30条第2項が学校教育において重視すべき3要素として定める「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」および「主体的に学習に取り組む態度」とほぼ重なる。

この認識に基づいて2017年以降に告示された各「学習指導要領」においては、「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」および「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」が目指されている。ただし、これらの資質・能力は従来の学校教育が目指してきたものと断絶するものではない。従来求められてきた「生きる力」の構成要素が時代状況に即して捉え直されたものなのである¹¹。

3) 求められる資質・能力の育成法

前節では、現代は「生きて働く知識・技能」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」および「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性」という「生きる力」を構成する資質・能力が以前に増して求められる時代であることを明らかにした。

それらの資質・能力を育成するための生涯にわたって学び続ける力や、主体的に考える能力は、受動的な学習の場では養われ難い。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、授業者と学習者が意志疎通を図りつつ、共に切磋琢磨し、刺激を与え合いながら知的に成長する場を創り、学習者が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学習への転換が必要である。すなわち、個々の学習者の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の活動を活用する授業への転換によって、学習者の主体的な学習を促す教育を進めることが求められる。端的に言えば、生きて働く「生きる力」を、現場性が圧縮された場面で実践的に育成する学習が求められている。学習者は、そのような場面での主体的な学習の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を習得できるのである¹²。

特に小・中学校においては、児童生徒が学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身につけ、生涯にわたって能動的に学び続けられるようにするため、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。そして「主体的・対話的で深い学び」こそアクティヴ・ラーニングなのである¹³。

それならば、児童生徒において目指す資質・能力を育める「主体的・対話的で深い学び」、あるいは「主体的な学び」、「対話的な学び」および「深い学び」とは、それぞれどのように行われるものなのであろうか。それらについては次節で明らかにする。

4) アクティヴ・ラーニングによる授業改善

「主体的・対話的で深い学び」は、「生きて働く知識・技能」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」および「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性」という「生きる力」を構成する資質・能力を育成するための方法として考えられている。だとしたら、「主体的・対話的で深い学び」は、具体的にはどのように行われるのだろうか。

(独立行政法人)教職員支援機構(旧「教員研修センター」)が主催する研修で配付された文部科学省の初等中等局教育課程課作成の研修資料によれば、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業

¹⁰ 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程企画特別部会「論点整理」Web版、2015年、9頁以下。

¹¹ 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東洋館出版、2017年、3頁。

¹² 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」9頁。

¹³ 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』3頁以下。

改善を行うことにより、学校教育における質の高い学びを実現し、子どもたちが学習内容を深く理解し、資質・能力を身につけ、生涯にわたってアクティヴに学び続けるようになるという¹⁴。「主体的・対話的で深い学び」はそのようなものとして考えられている。

その場合の「主体的な学び」とは、学習者が学ぶことに興味や関心をもち、自分のキャリア形成の方向と関連づけながら、見通しをもってそれに粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげられる学びのことである。「対話的な学び」としては、学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりにして考えることなどを通じ、自らの考えを広げたり深めたりできる学びが考えられている。「深い学び」は、学習者が各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と関わり、問題を発見・解決したり、自分の考えを形成したり、思いを元に構想・創造したりできる学びを意味する。

アクティヴ・ラーニングが「主体的・対話的で深い学び」であり、それが前述のようなものであるとすれば、「主体的・対話的で深い学び」は道德教育においてどのように活用されるのであろうか。また、そこからどのような成果が得られるのであろうか。これらの問題を解明するため次の第3章では、先に道德教育の概要を明らかにする。

3. 道德教育の概要

前述したように、ここでの課題は、道德教育におけるアクティヴ・ラーニング、すなわち「主体的・対話的で深い学び」の活用法の解明である。この課題に取り組むため、まず道德教育の何たるかを確認しておこう。

1) 道德教育の目標としての道德性の育成

幼稚園と高等学校を含む学校教育における道德教育の目標は、いうまでもなく道德性の育成である。道德性とは「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指して行われる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道徳的価値が一人一人の内面において統合されたもの」である¹⁵。そして道德教育が求めるのは「道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うこと」である¹⁶。さらに道德性は「人格の基盤をなすもの」であるとされる。したがって、道德性は人格と同様、生前に完成されるものではなく、完成を目指して育成され続けられるものである。

とはいえ、育成された結果、ある程度の水準に達した道徳性を考えることはできよう。たとえば「論点整理」では、ある程度の水準にまで育成された道徳性をもつ人の在り方生き方が次のように描かれている。

…社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していく…¹⁷。

このような自立性、教養、判断力、主体性、協調性、価値生産力等を兼ね備えた人の道徳性は単純には育成されえないであろう。表現としては「道徳性の育成」と一口にいうが、実際には各様相がそれぞれ養われ、結果的にその総体としての道徳性が育成されるのであろう。そうであれば、各様相はどのように養われるのであろうか。

¹⁴ 初等中等局教育課程課「平成29年度 道德教育指導者養成研修」配付資料。

¹⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』27頁。

¹⁶ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 道徳編』廣済堂あかつき、2017年、20頁。

¹⁷ 中教審 初等中等教育分科会 教育課程企画特別部会「論点整理」2頁。

2) 道徳性の各様相の育成

すでに述べたように、道徳性は道徳的判断力、道徳的心情、および道徳的実践意欲と態度の諸様相によって構成されている。道徳性の一様相である道徳的判断力は、簡潔に言えば、「善悪を判断する能力」である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断力をもてば、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為ができる。道徳的心情は「道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」であり、「人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情」である。それは「道徳的行為への動機として強く作用するもの」である。道徳的実践意欲と態度は、「道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏づけられた具体的な道徳的行為への身構え」である。そして諸様相の間には、序列や段階はないとされる¹⁸。

しかし、3様相が前述した働きをもつものであれば、認識論的には、道徳的実践意欲と態度は道徳的心情および道徳的判断力に基礎づけられ、道徳的心情は道徳的判断力に基礎づけられなければならない。とはいえ、道徳的価値は判断以前に感得されるものであり、感得するのは道徳的心情である。したがって道徳的判断力と道徳的心情は、前者が後者を一方的に基礎づけるという関係にはない。両者は補い合う関係にあるというのが実情であろう。それだけでなく、実際には道徳的実践意欲と態度を含めた三つの様相が渾然一体的にあるのであろう。ただし、以下では三者が育成されるさまをあえて概念的に分けて考えてみよう。

①道徳的判断力の育成例

道徳性が一定以上に高い水準まで育成された人の在り方生き方は、前述した「論点整理」が示す「社会的・職業的に自立」、「高い志と意欲を持つ」、「主体的に判断する」、「他者と協働」、「新たな価値を生み出す」などの在り方生き方に見られる。そしてそれらに共通する要素として見いだされるのは、自分の頭で考え、行動し、その結果に責任をもつという「自律性」である。

自律性の発達には、他律の状態を徐々に脱することにほかならない。たとえばコールバーグ (L. Kohlberg) では、他律から自律への移行は、善悪の判断基準の変化に現れる。すなわち、最も他律的な段階にある人においては、行為の結果についての主観的な快不快が善悪の判断基準である。つまり、最も他律的な人においては、善は快を生じる行為についての評価であり、悪は不快を生じる行為についての評価であり、善悪は社会的な善悪の基準とは無関係に快不快によって決定される。ところが、快不快を善悪の判断基準とする段階にある人の善悪の判断は、行為の結果のみならず行為に至るまでの過程、さらにはその動機までもを含めて行われるようになりうる。それに伴い、判断基準も、役に立つかどうか、他者によく思われるかどうか、合法かどうか、民主的に合意されるかどうか、などと変化するとされる。この変化は、その人の他律性が弱まり自律性が強まりつつあることを意味する。

そして最も自律的な段階にある人においては、普遍化して差し支えないことが善とされ、善悪は、当該のことやものが普遍的になりうるかどうかによって判断されるという¹⁹。たとえば自分一人の権利だけを護り、他者の権利はどうでもいいとする発想は善か悪かといえ、万人がそう発想すれば、各人の権利は衝突し、誰の権利も護られなくなる。つまり、その発想は普遍化できない。だからその発想は善ではない。一方、万人の人権を護ろうとする意欲は、万人がそう意欲して行為しても不都合は生じない。それどころか、万人にとって望ましい状態が現出する。それゆえ、その意欲は善であることになる²⁰。

¹⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』20頁。

¹⁹ L.コールバーグ（岩佐信道訳）『道徳性の発達と道徳教育』広池学園出版部、1994年、171頁以下。

²⁰ 筆者がそう考える手がかりはカントの定言命法の基本方式にある（IKANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Felix Meiner Verlag 1965, S.42）。

それでは、より他律的な段階からより自律的な段階への移行はどのようにして生じるのだろうか。一例を挙げれば、それは他律的な基準による判断から生じる矛盾や不都合を機縁として起こる。クールバーグにおける最も他律的な段階にある人は快不快を善悪の判断基準としているので、「殴られる（不快）のが嫌なら万引きしてこい。万引きすれば分け前をやる（快）」という命令に従う。ところが、この命令に従っているうちに、分け前に満足できなくなる、盗みは悪だという慣習に影響される、快不快とは別の判断基準を知る、万引き被害者の困窮を知る、など何らかの理由で快不快という善悪の基準に違和感を覚え、快不快の基準から徐々に離れ、別の基準に基づくようになる場合がある。このような場合、自律性が多少なりとも高まった（他律性が低下した）、ひいては道徳性が、若干であれ養われたと考えられる。

だとしたら、他者の道徳性を意図的に育成しようとする場合、つまり道徳教育を施す場合は、上記の他律的な判断基準の不十分な点を衝いて判断基準の向上を促すことができる。快不快という基準は損得という基準を含むが、快不快や損得といった基準にのみ基づいた言動をとっていたのでは、かえって損をするだけでなく、周囲の人から相手にされなくなる。その事実気づけば（その事実の負の価値を感得すれば）、最も他律的な段階にある人でも、より自律的な判断基準を得てより自律的な段階へ進むことができる。それは僅かな変化かもしれない。だが、それは判断基準が向上させられることであり、道徳的判断力が育成されることにほかならない。その場合の道徳的判断力育成の機縁は「気づき（感得）」であり、その人の気づきを主として支える活動は「考えること（思考）」である。したがって学習者が現行の判断基準の不備、さらにはより適切な判断基準の存在に気づくよう思考を促進させることは、道徳的判断力育成の手段として有効である。

②道徳的心情の育成例

それならば、道徳性の第二の様相である道徳的心情はどのようにして育成されるのであろうか。簡潔に言えば、道徳的心情は道徳的価値を感じ、善き行為を喜び悪しき行為を憎む感情であった。そして道徳的心情は「学習指導要領解説」には「道徳的行為への動機として強く作用するもの」として定義されていた。ただし、本論では道徳的心情だけが道徳的行為への動機ではなく、道徳性全体が道徳的行為の動機²¹だと捉えて論考を進める。

さて、道徳的価値を感得するのは道徳的心情の価値感受性である。それは、たとえば道徳的に価値あるとされることやものとの頻繁な接触により養われうる。一般に「目が肥える」とか「舌が肥える」とかいわれる。それらは、芸術的価値がある物や美味な料理についての繰り返しの鑑賞や賞味が価値物に対する感受性を豊かにする事情を示している。いわば光があるから目ができるのである。だが、その逆ではない。

それでは、善き行為を喜び悪しき行為を憎む感情はどのように養われるのであろうか。善き行為の道徳的価値についての理解の深化が、つまり道徳的判断力の育成が不可欠であるのはいうまでもない。だが、それだけではない。人間の心にも「慣性の法則」が働き、ある善き行為に慣れると、それがその人にとっては当然のこと、その種の行為の標準となる。標準となった行為には、それなりの親密さを感じるし、それゆえそれは実行しやすくなる。逆に、当該の善き行為に反する行為には抵抗を覚えるし、その結果、その実行は困難になる。わかりやすい例を挙げれば、早寝早起きや整理整頓という習慣が性となれば、おのずからそれらができるようになる。それどころか、それらを行わないことが不快にすらなる。ここに善き行為を喜び、悪しき行為を憎む道徳的心情育成の一例を見ることができ。したがって、善き行為の習慣化が道徳的心情の育成法として有効であることは明らかである²²。

③道徳的实践意欲と態度の育成例

道徳的实践意欲と態度は、道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうと

²¹ 動機 (motive) は、特定の行為を惹き起こした理由と見なされる特定の要因 (意図、信念、目的意識、習慣、無意識の欲望など) の総称である (『岩波 哲学・思想事典』岩波書店、2010年、1156頁)。

²² 道徳性育成における習慣化の有効性については右記を参照。拙論『「高校生社会貢献活動」の道徳教育的意義と課題』(くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学『研究紀要 第46巻第2号』2014年) 47頁以下。

する傾向性であった。道徳的実践意欲と態度は、一般的には「やる気」と呼ばれるものであろう。そして、人はやる気があって何かを「やる」ものだと考えられているが、事実はそうではない。おおむね人が何かを行っているうちに、やる気は出るものである。だから道徳的実践意欲と態度も、まずそれらを育成してから、それらにより行為を喚起するという順序は有効ではない。むしろ、目指す道徳的実践意欲と態度に関わる、特段の動機を必要としないちょっとした実践を先行させる方が有効である。

道徳的実践意欲と態度を育成する比較的容易な実践としては、道徳的行為の準備ができているのに最初の一步が踏み出せない人の背中を押すこととか、悪事をしかかっている人に掣肘を加えることとかが一例としてあげられる。それらにより人は道徳的行為を実現できる、あるいは不道徳な行為の実現を踏み止まることができる。それらの実行または不実行により実践意欲や態度は、多少なりとも喚起されるであろう。

3) 道徳的判断力の育成法としての話し合い（アクティヴ・ラーニング）

前節では道徳性の各様相の育成法を概観したが、道徳的判断力が道徳的心情および道徳的実践意欲と態度を基礎づけるという一面があることは明らかである。そこで、この第3節では特に道徳的判断力の育成法をより具体的に考察する。

前述したように、ある人の道徳的判断力の向上は、現行の判断基準が普遍妥当という方向へ向けて、現実に対してより妥当する基準へと変化させられる点に見られる。その例として挙げたのが、行為の結果の快不快（損得）を判断基準にしていた者が、快不快だけでは満足できなくなる、快不快という判断基準は不十分とする慣習を知る、現行の基準よりもよく思える基準に気づく、他者の評価が気になり始める、など何らかの理由で快不快という善悪の基準を離れて別の基準に基づくようになるというケースであった。このケースを手がかりにして、児童生徒の現行の判断基準が学校において変化する可能性を考えてみよう（自分自身の判断基準の明確な把握は困難だが、仮にそれがあ程度できるとして推論する）。

さて、人は従来の判断基準に満足していれば、それを換えようとは思わないだろう。だから現行の判断基準が変わるためには、その不備や矛盾が明らかにされることが不可欠である。それだけでなく、変わるべき方向が示されることも必要である。それがなければ、変わりようがないからだ。

判断基準の変化は、実際には当事者が自分の考えについて忸怩たる思いをしたり、他者の考えにより目から鱗が落ちるような思いをしたりするうちに徐々に生じる。しかも、当事者はその変化に気づかない場合が多い。学校では、そのような判断基準の変化は、児童生徒がほかの児童生徒や教師などの他者の言動を見聞することにより生じることがある。そして判断基準の向上、ひいては道徳性の育成を目的の一つとして学校で行われる方法が「話し合い」である（「話し合い」が道徳性育成の唯一の方法だという意味ではない）。話し合いは「学習指導要領解説」では次のように例示されている。

話し合いは、児童（生徒）相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話し合いが行われるよう工夫する。座席の配置を工夫したり、討論形式を進めたり、ペアでの対話やグループによる話し合いを取り入れたりするなどの工夫も望まれる²³。

話し合いは万能ではないが、それが定着すれば少なくとも児童生徒の判断基準の変化に一定の効果があることは期待できる。しかし、児童生徒は主体的に話し合いができるのだろうか、という疑問も生じる。主体的な対話は大人でさえ難しいからである。また、すべての児童生徒が学びに興味や関心を抱いているわけではないからである。だからこそ工夫が求められているのであるが、どう工夫すればよ

²³ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』82頁。

いのだろうか。

ここで想起すべきはアクティヴ・ラーニング、すなわち「主体的・対話的で深い学び」である。というのは、「主体的・対話的で深い学び」が実現されれば、前述したように、学習者は「学ぶことに興味や関心もち、自分のキャリア形成の方向と関連づけながら、見通しをもってそれに粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげられる（主体的な学び）」からである。また、学習者は「学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることなどを通じ、自らの考えを広げ深められる（対話的な学び）」からである。さらに、学習者は「各教科等で習得した知識や考え方を活用した『見方・考え方』を働かせて、学習対象と関わり、問題を発見・解決したり、自分の考えを形成したり、思いを元に構想・創造したりできる（深い学び）」からである。

むろん、これらのすべてを一斉に実現することは極めて困難である。だが、注目すべき箇所がある。それは第2章第4節で下線を施した主体的な学びとしての「学ぶことに興味や関心をもつこと」と、対話的な学びとしての「学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話」である。「学ぶことに興味や関心をもつこと」は「学習へと動機づけられること」を、「学習者どうしの協働、教員や地域の人との対話」は「話合いの成立」をそれぞれ意味している。両者は並列的な関係にはなく、「学習へと動機づけられること」が「話合いの成立」を基礎づける関係にあると考えられる。なぜなら、「学びへの動機づけ」がなされて初めて実質的な対話が始まりうるからである。学びへの意欲のない言葉の遣り取りは世間話や雑談にすぎない。ちなみに「深い学びとしての問題の発見・解決」も、「自分の考えの形成」も、「思いを元にした構想・創造」も、「各教科等で習得した知識や考え方」に基づくのであれば、それらすべての前提は「学びへの動機づけ」であることになる。

それならば、「主体的・対話的で深い学び」の起点は「学びへの動機づけ」にあることになる。だとしたら、学習への動機づけはいかにして行いうるのだろうか。仮に動機づけが適切に行われるならば、それにより話合いが活性化され、判断基準が向上させられることは十分期待できる。それは他ならぬアクティヴ・ラーニングによる道德性の育成であり、本論で説明を目指している道德教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法の一つでありうる。

そこで次の第4章では、エリザベス・F. バークレイ (Elizabeth. F. Barkley) が提唱する「動機づけ理論」を手がかりとして道德教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法を探ることにする。

4. 道德教育におけるアクティヴ・ラーニングの活用法

1) バークレイの動機づけ理論

本節では専らバークレイの「関与の条件 (A Conceptual Framework for Understanding Student Engagement)」²⁴を援用して論を進める。

バークレイによれば、人が学習などの課題に注ぐ努力は、課題それ自体にどのくらいの価値をおくかという評価 (value) と、その課題をどの程度うまくやり遂げられるかという期待 (expectancy) の産物である。というのは、評価または期待のいずれかが欠けていれば、人は努力しないからである。また、人はうまくやり遂げられると確信していることでも、楽しめない課題や、価値があると思えないような課題には努力を注ごうとはしないからである。さらに、人はやり遂げられないと思っている課題にも、それがどれほど価値ある課題であっても、努力を注ごうとはしないからである。つまり、課題に取り組もうという動機づけは、人がその課題をどのくらい価値あるものだと思っているかという評価と、その課題をどの程度果たせるとしているかという期待の両者に規定されているのである。

特に評価に関していえば、授業者が学習者の学びへの動機づけを高めるための戦術の一つは、学習者が取り組んでいる学習課題のなかに価値を見いだせるよう援助することである。だからバークレイは学習者が課題に取り組まないと嘆いている授業者たちに「あなたは、学習者が自分の取り組んでいる課題に価値を見いだすためにどんな援助をしていますか」と問う²⁵。

²⁴ 松下佳代編著『ディーブ・アクティブラーニング』69～91頁。

²⁵ 同前書、71頁以下。

パークレイの提唱する方法も、問う問いも、学習者を動機づける上で有効である。しかし、客観的に価値ある課題だとしても、その価値を理解できない学習者がいる可能性はある。その場合は、学習者に価値を見いだせるように行う援助のなかでも、その学習者の価値感得力が高まるようになる援助が有効である。時間と手間はかかるが、学習者の価値感得力が高まれば、学習者は授業者にそれほど援助されなくても、課題の価値を適切に評価し、課題に取り組みやすくなるからである。学習者の価値感得力が高められれば、課題への取り組みへとおのずから動機づけられるのである。そして学習者の価値感得力を高める働きかけは道德教育である。つまり、学習者は道德教育によって価値感得力が高められれば、話合いの価値がおのずからわかるようになり、積極的に話合いに取り組み、その結果、判断基準がより高いものになる可能性が高まるのである。道德教育によって話合い、すなわちアクティヴ・ラーニングが実行しやすくなるのである。

ところで、学びへの動機を規定するもう一つの要素である期待は、どうであろうか。パークレイは、学習者が学びへと動機づけられるには、課題の価値の適切な評価に加えて、自分うまくやれるという高い期待を必要とするという。期待は複雑に構成されているが、少なくとも過去の経験、自信、課題の困難さの程度の自覚という三つの要因に基づいている。

自信に関していえば、学習者のなかには、ある学習分野を学ぶ能力には自信があるが、別の分野を学ぶ能力には自信がないという者が相当いる。たとえば数学を学ぶ能力に自信がない学習者がいるとしよう。そうだとすると、支援を惜しまずこの学習者のスタイルに沿った教え方をしてくれる授業者の下であれば、その学習者がもっと自信をもてるようになる可能性は高い。だからパークレイは学習者の動機づけに悩む授業者たちに「あなたは、学習者が課題をうまく果たせると期待できるようにどんな援助をしていますか」と問うのである。

さて、学習者のスタイルに沿った教え方をすることは、まず技術の問題である。しかし、それだけではない。学習者がより自信をもてるようになるための働きかけは道德教育でもある。自信をもつことを「道徳的実践意欲と態度」の向上と捉えてよければ、自信をもつための働きかけは、いよいよ道德教育である。いずれにせよ、学習者は道德教育によって自信をもち、話合いができ、その結果、判断基準がより高いものになる可能性が高まるのである。つまり、評価の場合と同様、学習者は道德教育によって自信をもてるようになり、期待が高まる結果、話合い、すなわちアクティヴ・ラーニングが実行しやすくなるのである。

それゆえ、アクティヴ・ラーニングへの動機づけにおいては、そのアクティヴ・ラーニングを価値あるものとする評価と、そのアクティヴ・ラーニングができるという自信をもつこと（期待）が重要である。そして評価と期待の両者の向上を促進する上で有力であるのが道德教育であることは明らかである。

次の第5章では、論題である「アクティヴ・ラーニングの端緒としての道德教育」の妥当性を吟味するため、評価と期待の相互関係、および両者と道德教育の関係を考察する。

5. アクティヴ・ラーニングの端緒としての道德教育

評価と期待のいずれか一方に注目するだけでも学習者の動機づけを高めるのに役立つが、この二つがどのように相互作用しているかがわかれば、もっと有効であろう。パークレイは評価と期待の間に次のような相互作用があるという。

- a) 低い評価／低い期待：学習課題が価値あるものだと評価できず、自分は学習課題をうまくやれると期待できなければ、学習者は課題を拒絶するだろう。たとえ課題に取り組んだとしても、うまくやろうと工夫する理由か、または課題を果たせるという自信かのどちらか一方が欠けていれば、学習者は受動的になったり、疎外感を感じたりするだろう。
- b) 低い評価／高い期待：成功するという期待は高いが、学習課題に対する評価が低いときには学習者は回避行動をとるだろう。課題を果たせるという自信はあるが、課題に取り組む理由

がないので、学習者は課題には取り組まず、空想に耽ったりクラスメイトとの私語に興じたりする。

- c) 高い評価／低い期待：学習者が学習課題の価値は理解しているものの、何を、どうすればいいのかわからなくて、それを行う能力もないと感じているときには、ごまかしが生じる。学習者は言い訳をし、理解しているふりをし、課題に関連した知識や技術の習得よりも、自我を守れるような他の行動に参加する。
- d) 高い評価／高い期待：学習者が学習課題を高く評価し、同時に相応の努力をすればそれを達成できるだろうと期待するときに初めて課題に取り組める。学習者は課題に対する評価を徐々に高めるとともに、自分の課題遂行能力についての肯定的な期待を抱くことを通じて課題への動機づけを高められる²⁶。

動機づけは学習課題へ取り組むための入口である。動機づけのメカニズムを理解すれば、学習者の課題への積極的な取り組みを促進しやすくなる。その促進のための有効な方法として明らかになったのが、道徳教育による価値感得力向上への支援であり、自信向上への支援である。自信は自己肯定感や自己有用感の現れであるから、自信向上への支援は自己肯定感・有用感向上への支援と表現してもよいだろう。いずれにせよ、道徳教育は学習者のアクティヴ・ラーニング（話し合い）への取り組みを促進しうるのである。

そうだとしたら、道徳教育により促進されたアクティヴ・ラーニング（話し合い）により判断基準の高進が生じれば、学習者の自律性はより向上することになる。これは、むしろ理想論である。理想論ではあるが、道徳教育により学習者がアクティヴ・ラーニングに取り組み、それなりの成果を挙げられるという構造があることは明らかにできたと考えられる。

つまり、道徳教育により価値感得力や自己肯定感・有用感を高められた学習者はアクティヴ・ラーニングにより取り組みやすくなるのである。これが「アクティヴ・ラーニングの端緒としての道徳教育」という論題の意味である。

おわりに

道徳教育は私たち人間の自律性を促進する活動である。私たちの自律性は私たちが依拠している判断基準によって規定されるという一面がある。他律的な人の判断基準は恣意的である。ある人の判断基準が普遍妥当的な基準に接近するに依じて、その人の自律性は高まる。とはいえ、判断基準の高進は実際には極めて困難である。そうではあるが、人は自らの判断基準の不備に気づくことにより、それを高進させよう。そして判断基準の不備は、たとえば主体的な対話や話し合いなどのアクティヴ・ラーニングにおいて気づかされる。しかし、アクティヴ・ラーニングも容易に行えることではない。というのは、アクティヴ・ラーニングを行うには、少なくともそれへの動機がまず必要だからである。そして学習者がアクティヴ・ラーニングへと動機づけられるには、それが価値あるものであるという評価と、その課題を果たしうるという期待が前提だからである。

ところが、取り組むべきアクティヴ・ラーニングの価値の適切な評価を形成するとともに、そのアクティヴ・ラーニングを果たしうるという期待を促す活動とは他ならぬ道徳教育であった。それゆえ、道徳教育はアクティヴ・ラーニングの端緒となりうるのである。

²⁶ 松下佳代編著『ディーブ・アクティブラーニング』73頁以下。

くらしき作陽大学がめざす一次予防に基づいた 栄養教育及び社会貢献の展開

The effect of nutritional education and development of social contribution on primary prevention performed by the Kurashiki Sakuyo University.

網中雅仁・渡邊和子・河村敦・川口洋・

Masahito AMINAKA・Kazuko WATANABE・Atsushi KAWAMURA・Hiroshi KAWAGUCHI・

吉田純子・小上和香・桐野顕子・影山智絵・

Junko YOSHIDA・Yorika OGAMI・Akiko KIRINO・Chie KAGEYAMA・

景山美津子・菊川忠裕・宮本拓・松田英毅

Mitsuko KAGEYAMA・Tadahiro KIKUKAWA・Taku MIYAMOTO・Hideki MATSUDA

Abstract

Specific health checkups and health guidance are used to prevent lifestyle-related disease in Japan. However, these lifestyle-related disease are still associated with a mortality of 50.6% (2018). Kurashiki Sakuyo University started a primary prevention working group (WG) in 2017 that placed emphasis on healthy maintenance and health promotion, focusing mainly on foods. The working group started a one-year promotion of "plant base and wholefoods" with Dr. T. Colin Campbell advocating primary prevention, correction of excessive animal protein absorption, and recommendation of Japanese foods. The activities of the working group included making slide materials, introducing the guide on balancing meals of Kurashiki Sakuyo University, preparing information leaflets, opening a health care restaurant and a school cafeteria that recommended "Smart meal" authentication, promoting primary prevention by cooperation with high schools and universities, and introduction of education at the Department of Dietetics.

This report gathered information about a survey on consciousness of primary prevention outcomes, preparing and distribution of leaflets, the influence of the two health care restaurants, the impact on primary prevention of nutritional education involving Japanese food theories, a lunch box contest, primary prevention training, and a primary prevention support center established as a contribution area. We reported on the problems that these programs encountered and future development of these initiatives.

Keywords: *Primary prevention, Nutritional education, Social contribution*

はじめに

我が国では、生活習慣病予防ための特定健診・特定保健指導が実施されているのも関わらず、関連疾患による死亡率はいまだに50.6%（2018年）を占める¹⁾。これらの現状を踏まえ、くらしき作陽大学では、2017年より一次予防ワーキンググループ（WG）を立ち上げ、食を中心とした健康保持・増進の推進に力を入れている。

WG発足からの1年間は、一次予防としてT・コリン・キャンベル博士が唱える「プラントベース、ホールフード」の推進、過度な動物性たんぱく質摂取の是正、日本食の推奨を提唱し、これら啓蒙活動を展開する素材となるスライド資料の作成・配布や一般の方を対象に一次予防の理解を目的とした「くらしき作陽大学バランスガイド」、リーフレットの企画、一次予防さくようヘルスケアレストランの開催、高大連携による一次予防の啓蒙、給食事業者への「健康な食事・食環境；スマートミール」認

証への働きかけ、食文化学部における教育への導入などを試みた²⁾。

本報告は、その後の1年間の活動成果として、教育への取り組みとして栄養指導実習での一次予防弁当コンクールや給食管理実習における一次予防の実践、日本食一次予防論の開講、学生における一次予防に関する意識調査、広報活動への取り組みとして一次予防リーフレットの作成やケーブルテレビなどの情報媒体を活用した一次予防レシピの紹介、社会貢献活動として様々なイベントにおける食育や一次予防支援センターでの試み、一次予防ヘルスケアレストランの活動状況など様々な実施状況についてまとめ、これらの活動から得られた課題や今後の展開について報告する。

キーワード： 一次予防、栄養教育、社会貢献

I. 目的

1. 教育での取り組みと啓蒙活動

一次予防WGの方向性

くらしき作陽大学では、「健康になる食事」からの一次予防に取り組んでおり、健康保持・増進に寄与する食習慣の提言や働きかけを推進している。その方向性としてT・コリン・キャンベル博士が唱えた「プラントベース、ホールフード」^{3,4,5)} や過度な動物性たんぱく質摂取の是正、日本食の推奨を根幹としている。また、健康を対処的なアプローチではなく、ヒトの身体について全体の均整の摂れた、食による健康の恒常性を維持することにも注視し、啓蒙活動および教育の推進を1つの目的とした。

(1) 教育の実践

教育の分野では、管理栄養士・栄養士として積極的な一次予防の実践を指導できる人材養成を目的に、様々な講義や実習を展開した。現代食文化学科の学生を対象とした栄養指導実習では、一次予防弁当コンクールを開催、また医学概論での一次予防教育や日本食一次予防論の講義を展開した。さらに給食管理実習による一次予防の実践、夏期研修講座において超高齢者の食について指導を行った。

(2) 一次予防の認知度及び意識調査、広報活動

健康日本21によって「生活習慣病」の言葉の認知は、著しく向上した一方、一次予防の認知度及び意識調査は、充分とは言えない。そこで、本学の学生等を対象とした一次予防の認知度及び教育による意識の変化について明らかにすることを目的に一次予防に関するアンケート調査を実施した。さらに一次予防広報活動として様々なイベントでの活用を目的に一次予防リーフレットの作成及び配布、ケーブルテレビ等による情報媒体を使った広報活動を実施した。

(3) 地域における社会貢献活動

くらしき作陽大学では、これまでも様々な形態で地域における社会貢献を実践してきた。これらの活動は食と健康という概念の下に、管理栄養士による食環境の改善や食育の推進を目的に展開されてきている。

社会貢献では、一次予防からのアプローチを加えた活動を模索し、その季節やイベントに合わせた一次予防ヘルスケアレストランを開催して、一般の方々に対する一次予防の意識向上を目指した。また、子供を対象とした日ようび子ども大学やこどものための食育フェア、水島地区食育栄養まつり、キッズキャンパスにおいて一次予防支援センターを開設し、地域住民からの一次予防相談窓口の開設を行った。さらに地域における料理教室の開催や給食だより研修、アレルギー食に関する食育イベントなど、間接的に一次予防につながる社会貢献にも積極的に関与していった。

II. 倫理的配慮及び利益相反

ヒトを対象とした調査等については、厚生労働省が示す「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」に基づき、くらしき作陽大学倫理委員会での審査及び承認を得たうえで実施された。また、様々な活動については大学教授会等への連絡及び承認を得て実施された。これらの活動および調査等にお

いて利益相反（COI）は生じていない。

Ⅲ. 活動内容及び成果

1. 教育の実践

（1）栄養指導実習 一次予防弁当コンクール

2019年1月21日の栄養指導実習Ⅱ（現代食文化学科 食と健康コース3年33名）において、「一次予防を目的とした食育弁当コンクール」を実施した（図1）。将来栄養士として働くことを目指す学生が、食育弁当の企画・制作過程を通して、食物へのアクセスと情報へのアクセスの両面から行う栄養教育の実際を理解し、実践する能力を修得することを目的とした。

事前学修として、個人で市販弁当についての調査（価格、品数、食材、調理法、栄養価、コンセプトなど）を行い、その利点と問題点についてレポートにまとめさせた。次いで、植物性食品を多く取り入れ、ホールフードを活用した食育弁当の企画書を作成させた。各弁当は、550～700kcal、塩分2.5g未満とし、その他食育弁当として相応しい栄養価となるように献立作成を行わせ、調理工程や価格などへも配慮させた。

コンクールは実際に各自が企画書に沿って制作した弁当を持ち寄って行い、審査の結果選出された優秀作品の制作者によるプレゼンテーションを実施した。

コンクール後の学生の感想として、「他の人の作品を見ることやプレゼンテーションを聞いたことは良い刺激になった。」や「ホールフードは食品ロスにもつながる。健康にも環境にも良い食事をこれからも実践したい。」などが得られた。



図1 学生が考案した食育弁当およびコンクールの様子

（2）医学概論での一次予防教育

管理栄養士養成過程の栄養学科1年を対象とした11月29日の医学概論では、松田英毅学長による「一次予防論」が開講された（図2）。この講義では、一次予防の導入教育が展開され、これからの管理栄養士が担う食による健康保持・増進の意義について導入教育が行われた。講義後の学生によるレポートからは、プラントベース・ホールフードの概念や一次予防の必要性を理解した一方、動物性たんぱく質摂取に関する知識にはいくつかの意見が見受けられた。栄養指導における方向性の1つとして上級学年での知識の構築に役立つよう、担当教員からのフォローアップが実施された。



図2 松田英毅学長による一次予防論（医学概論）講義

(3) 日本食一次予防論

栄養士養成過程の現代食文化学科1年生を対象とした日本食一次予防論が1月28日～30日に集中講義として開講された。この講義では、済陽高穂特任教授による講義の一部が公開講座として実施された。特別講義では、学生184名、一般70名の254名が聴講した。また外部講師として鈴木信夫先生および高橋豊先生に講義を担当して頂いた。講義担当者および実施した講義内容を表1に示す。

講義は、導入教育となる基礎知識から始め、日本食一次予防論、ヒトの生理機能からの栄養、病気と栄養、日本人の食習慣、健康食の考え方、具体的な食事による一次予防、学生自身の知識の振り返りとして献立案など演習へと展開させた。

松田英毅学長の講義では、一次予防の重要性としてマクガバン報告を中心に講義が展開された。

わが国では優れた医療技術や健康日本21運動を実施しているにもかかわらず、年々、病者や医療費は増加している現状から、病者を減らすために一次予防を徹底することの重要性が講義された。その中で動物性たんぱく質の過剰摂取による危険性、がん発症予防における抗酸化物質や食物繊維を摂取の重要性、プラントベース・ホールフードの食事が健康を維持に寄与するとの講義があった。

済陽高穂特任教授の講義では、健康をめざした医療栄養学として、日本人の死因別死亡数や病の起源(感染症と欠乏症)、食事摂取基準、健康食とされる伝統的日本食、日本食の変遷に関する内容から、世界の3大健康食として、日本食の他、地中海食と国農村部の伝統食が紹介された。これらの共通点に穀物や野菜を多く食べ、肉食は控えめであること、魚介類が多いことが講義された。また、ハワイの日系移民における寿命、病気の変化や沖縄26ショック、長野県や秋田県での減塩運動と疾病予防の事例のほか、各種ポリフェノール化合物の抗酸化能について講義があった。海外の事例では、米国でのがん予防として植物性食品の抗酸化作用に着目したデザイナーフーズ計画の実行やヘルシーピープル、5-a-day運動などの健康教育が、がん患者の減少に寄与したことが講義された。

講義後における学生のレポートでは、栄養士や管理栄養士に与えられた使命として、今後、国民の健康保持・増進に積極的に関与しなければならないことを認識し、そのアプローチの手法には、プラントベース・ホールフードなどの取り組みが必要であることを理解した傾向が確認できた。

(4) 給食管理実習 一次予防の実践

栄養士養成過程の現代食文化学科3年生を対象とした給食管理実習にて、実習を履修している学生や学内の教職員及び学生に対し、2019年7月2日に一次予防に関する知識を知ってもらい、日常の食

表1 日本食一次予防論 カリキュラム

回	講義内容	担当者
1	日本食一次予防論を学ぶための基礎知識(1) 講義と評価に関する説明 用語の理解	河村
2	日本食一次予防論を学ぶための基礎知識(2) 健康とは何か 健康生成論とヘルシステラシー	網中
3	日本食一次予防論を学ぶための基礎知識(3) 一次予防に必要な生化学	川口
4	一次予防の重要性(弄られた「第二のマクガバン報告」を中心に)	松田英毅
5	日本食一次予防論を学ぶための基礎知識(4) 栄養士に必要な一次予防の基礎知識	岩崎
6	人体のしくみ(解剖)、はたらき(生理機能・代謝;生化学)、 各栄養素の意味、肌組と飽食の影響	鈴木信夫
7	健康と病気、病(やまい)の起源、がんの原因、人間は草食動物	済陽高穂
8	人類の食事の歴史;世界と日本; 縄文食、縄文遺跡、伝統食としての和食、 「穀類食」 西洋食事の影響(沖縄26ショック) 食事の文化史	済陽高穂
9	現代の日本人の食事 私の食事診断「食事バランスガイドを活用して」	岩崎 桐野
10	現代の日本人の食事 私の食事改善「プラントベースのホールフードを活用して」	
11	健康食の考え方、有害物質の排除、栄養素欠乏、過剰栄養 食事の健康寿命への影響	済陽高穂
12	食事に関連する病気、「特に生活習慣病とがん」	高橋豊
13	特別講義(公開講座) 世界の健康食(和食、中華、地中海料理;共通項はシーフードと野菜) 一次予防の具体策、健康のための食生活	済陽高穂
14	一次予防食の献立案 ~食育SATを活用して~	吉田 小上
15	まとめ	

生活で一次予防の実践に繋げてもらうことを目的とした実習を行った。実習では、「一次予防を目指して～ホールフードをおいしく食べよう～」をテーマとし、約100名の学内の教職員や学生を対象に、玄米ご飯、さわらの野菜あんかけ、いそ煮、キャベツの味噌汁、果実豆乳かん、牛乳を提供した（図3）。また、提供時間の際に、学生2名が玄米に豊富に含まれている栄養素やその働きなどについて、媒体などを用いながら栄養教育を実施した。

多くの喫食者からのアンケート結果において、料理の味や温度、分量、盛り付けに関して好評を得た。また、「栄養教育が参考になった。」と回答を得られ、「ホールフードなどについてよく知ることが出来た。」などの意見もあった。さらに、実習に取り組んだ学生の感想から、「ホールフードについてあらためて勉強する機会を得ることができた。」、「多くの方にホールフードに関する知識を知ってもらうことができ、良かった。」などの声が挙がった。

このことから、実習に取り組んだ学生や学内における多くの喫食者の方々に一次予防に関する知識を習得に繋がったことが考えられた。



図3 給食管理実習における提供献立と栄養教育の様子

(5) 夏期研修講座「超高齢社会の食を学ぶ」

2019年8月9日に家庭科教諭として高等学校において活躍されている11名を対象に、研修講座を開催した。本学食文化学部現代食文化学科は、食文化に強い栄養士、家庭科教員およびフードコーディネーターの養成を教育目標とし、教育・研究を通じて地域社会に貢献することを目指している。その一環として、高等学校家庭科教員を対象に、2008年度より各種講習会を開催してきた。2019年度は、健康寿命を延ばすための一次予防と介護食を取り入れた実習の工夫を取り上げ、「超高齢社会の食を学ぶ」をテーマに講義・実習「日常食の介護食への応用」、講義「思春期からの食事と運動の重要性」、講義「発酵食品と生活習慣病との関わり」を実施した。

2. 一次予防の認知度調査

(1) 学生における一次予防の意識調査

①目的および調査対象

一次予防の認知度や関心度、ニーズについて実態を把握する、また、日本食のイメージについても明らかにすることを目的として意識調査を行った。調査対象は、くらしき作陽大学食文化学部1年生および3年生218名であった。

②実施日および実施方法

くらしき作陽大学倫理委員会の承認を得て、2019年5月30日、6月5日、7月11日、7月15日の授業時間の一部を使用し、学生各自のスマートフォンによりweb上のGoogleフォームで作成した質問項目に回答させた。

③調査項目および分析方法

年齢、性別、家族形態、(職業)、身長、体重、睡眠時間、健康状態、家族歴、朝昼夕食の形態、外

食の回数、食の嗜好性、食事調理者、一次予防認知度、運動習慣、ストレス感、洋食・日本食イメージ、健康番組視聴状況、料理番組視聴状況、サプリメント・健康食品への興味・利用状況、ヘルスリテラシー（健康意識の高さ）、大学への要望など112項目。

概略として一次予防認知度および健康状態と他の項目との関係性について適合度による独立性の検定結果を以下に示す。

④結果と考察

i. 一次予防の認知度と主要項目の関係性

学年との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(3) = 58.40, p < 0.01$)、1年生は一次予防を「良く知っている」「知っている」が少なく、「少し知っている」「知らない」が多かった ($p < 0.01$)。3年生は「良く知っている」「知っている」が多く、「少し知っている」「知らない」が少なかった ($p < 0.01$)。

朝食摂取開始時刻の規則性との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(12) = 25.15, p < 0.05$)、日々異なる時刻に朝食を摂取する者に「知らない」が多く ($p < 0.01$)、「少し知っている」が少なかった ($p < 0.05$)。週5～6日では「知らない」が、週3～4日では「知っている」が少なかった ($p < 0.05$)。

昼食摂取開始時刻の規則性との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(12) = 29.39, p < 0.01$)、日々異なる時刻に昼食を摂取する者に「知っている」が少なく ($p < 0.05$)、「知らない」が多かった ($p < 0.01$)。

サプリメントの認知との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(3) = 9.65, p < 0.05$)、「はい」と答えた者に「よく知っている」が多く「知らない」が少なかった ($p < 0.05$)。「いいえ」と答えた者に「よく知っている」が少なく「知らない」が多かった ($p < 0.05$)。

特定保健用食品の認知との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(3) = 41.71, p < 0.01$)、「はい」と答えた者に「よく知っている」($p < 0.01$)と「知っている」($p < 0.05$)が多く、「少し知っている」($p < 0.05$)と「知らない」($p < 0.01$)が少なかった。「いいえ」と答えた者に「よく知っている」($p < 0.01$)と「知っている」($p < 0.05$)が少なく、「少し知っている」($p < 0.05$)と「知らない」($p < 0.01$)が多かった。

特別用途食品の認知との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(3) = 33.88, p < 0.01$)、「はい」と答えた者に「よく知っている」($p < 0.01$)と「知っている」($p < 0.05$)が多く、「少し知っている」($p < 0.01$)と「知らない」($p < 0.01$)が少なかった。「いいえ」と答えた者に「よく知っている」($p < 0.01$)と「知っている」($p < 0.05$)が少なく、「少し知っている」($p < 0.01$)と「知らない」($p < 0.01$)が多かった。

ストレス感との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(9) = 32.86, p < 0.01$)、ストレスを感じていない者に「知らない」が多かった ($p < 0.01$)。ストレスをやや感じている者に「よく知っている」が少なく ($p < 0.01$)、「少し知っている」が多かった ($p < 0.05$)。ストレスをととても感じている者に「よく知っている」が多かった ($p < 0.05$)。

心の健康問題の対処方法情報の検索可能性との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(12) = 25.68, p < 0.05$)、「とても簡単」と答えた者に「知らない」が多く ($p < 0.01$)、「やや簡単」に「知らない」が少なく ($p < 0.01$)、「わからない」に「知らない」が多かった ($p < 0.05$)。健康に関する家族などのアドバイスの理解受容との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(12) = 21.41, p < 0.05$)、「とても簡単」と答えた者に「知らない」が多く ($p < 0.05$)、「やや難しい」に「知らない」が少なく ($p < 0.05$)、「とても難しい」と「わからない」に「よく知っている」が多かった ($p < 0.05$)。

食品パッケージ情報の理解との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(12) = 25.07, p < 0.05$)、「とても簡単」と答えた者に「よく知っている」が多く ($p < 0.01$)、「やや簡単」と答えた者に「知っている」が多く ($p < 0.05$)、「やや難しい」と答えた者に「知らない」が多かった ($p < 0.01$)。

以上のことから、学年進行に伴い一次予防に関する認知度が向上すること、一次予防に関する認知度が低い場合は朝食および昼食の摂取時刻が不定であること、一次予防に関する認知度の高低がサプリメント、特定保健用食品および特別用途食品に関する認知度の高低に一致すること、一次予防に関する認知度が高い場合ほどストレス感が強いこと、一次予防に関する認知度が低いほど心の健康問題に対処する方法の情報検索や健康に関する家族などのアドバイスの受容が容易であると考えていること、一次予防に関する認知度が高い場合ほど食品パッケージ情報の理解度が高いことが示唆された。

ii. 過去一ヶ月の健康状態と主要項目の関係性

朝食摂取開始時刻の規則性との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(16) = 34.82, p < 0.01$)、毎日規則正しい時刻に朝食を摂取する者に健康状態「とても良い」が多く ($p < 0.01$)、規則正しさが週4～3日の者に「とても良い」が少なく ($p < 0.05$)、規則正しさが週2～1日の者に「全然良くない」が多かった ($p < 0.01$)。昼食摂取開始時刻の規則性との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(16) = 34.42, p < 0.01$)、毎日規則正しい時刻に昼食を摂取する者に「とても良い」が多く ($p < 0.01$)、規則正しさが週4～3日の者に「とても良い」が少なく ($p < 0.05$)、規則正しさが週4～3日の者に「良い」が多かった ($p < 0.05$)。

1週間の運動頻度との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(16) = 34.35, p < 0.01$)、週6～5日運動を行う者に「最高に良い」が多かった ($p < 0.01$)。

ストレス感との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(12) = 44.48, p < 0.01$)、ストレスを感じていない者に「最高に良い」が多かった ($p < 0.01$)。ストレスをあまり感じていない者に「とても良い」が多く ($p < 0.05$)、「あまり良くない」が少なかった ($p < 0.01$)。ストレスをやや感じている者に「良い」が多かった ($p < 0.05$)。ストレスを感じている者に「良い」が少なく ($p < 0.01$)、「あまり良くない」が多かった ($p < 0.01$)。

煙等の不健康性情報の信頼性の判断との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(16) = 56.21, p < 0.01$)、判断がとても簡単と答えた者に「良い」が少なく ($p < 0.01$)、やや簡単と答えた者に「良い」が多く「あまり良くない」が少なかった ($p < 0.05$)。健康および健康維持願望との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(8) = 26.50, p < 0.01$)、「強く思う」と答えた者に「とても良い」が多く ($p < 0.01$)、「思う」に「とても良い」が少なく ($p < 0.05$)、「あまり思わない」に「全然良くない」が多かった ($p < 0.01$)。

緑黄色野菜や淡色野菜類食の1回の量との間に有意な関係性が認められ ($\chi^2(8) = 15.79, p < 0.05$)、二皿以上と答えた者に「最高に良い」が多く ($p < 0.01$)、一皿程度と答えた者に「最高に良い」が少なく ($p < 0.01$)「良い」が多かった ($p < 0.05$)。

以上のことから、健康状態の良さは朝食および昼食の摂取時刻の規則正しさによること、健康状態が良いほどストレスを感じていないこと、喫煙等の不健康性情報の信頼性の判断を安易と考える場合は健康状態が良い場合が少ないこと、健康維持の思いが強い場合に健康状態が良い場合が多いこと、野菜を多く摂取することが良い健康状態に結びつくことが確認された。

3. 一次予防広報活動

(1) 一次予防リーフレットの作成

WG検討会では、社会貢献活動や学校紹介など地域とのコミュニケーションを進めていく上で、媒体の活用が効果的であると判断した。そこでメンバーの意見やこれまでに作成したスライド資料を有効活用し、一次予防リーフレットを企画、立案、作成するに至った。リーフレットは、気軽に活用できるように使いやすさや見やすい形状を選定した(図4)。

作成したリーフレットは、地域貢献活動やオープンキャンパスなどで配布されており、本学の食と健康に対する取組みである一次予防の啓蒙活動への理解と認知の向上が期待された。



図5 玉島ケーブルテレビの撮影

4. 社会貢献活動

(1) 一次予防さくようヘルスケアレストラン

一次予防ヘルスケアレストランの目的は、1) ヘルスマネジメント実習の授業において卒前教育の場として、2) 食を通して教員を含め学生の健康意識を向上させ、正しい食生活を認識する場として、3) 一般市民に対して一次予防の重要性を広める場として、実施された。

1) 卒前教育への取り組み (図6-1～5)

- ① 1班 5～6人で構成 自作献立をテーマに沿って作成
作業指示書・作業工程表・作業動線図作成
作業においては担当別に配置し、その場所の責任者となる。
少数で作業することにより、各パーツを責任もって担当した。



図6-1 準清潔での作業 コンロでの加熱



図6-2 清潔作業 焼き上がりの温度



図6-3 清潔での作業 盛り付け



図6-4 一人当たり量を正確に軽量



図6-5 下処理での洗浄作業

2) 食を通して教職員を含め、健康意識の向上 (図7-1～2)。



図7-1 職員の喫食風景



図7-2 学生の喫食風景

3) 一般市民に対する一次予防・食の教育

一次予防を意識したヘルスケアレストラン、セミナーを2018年12月20日および2019年6月27日に地域の一般市民を対象に実施した。ヘルスケアレストランのプログラムでは、500kcal台のバランスメニューを季節感に合わせて提供することを基本としており、12月にはローストチキン、6月には枝豆御飯などを献立に入れた (図8、9)。2018年12月20日には、「フランスのクリスマス 洋食もこんなにヘルシー」というプログラムで食事を提供し、セミナーでは、「健康とは何か? 健康生成論とヘルスリテラシー」の講演を開講した (図10)。市民公募60名に対して一次予防に関する講演と共に、食事を介して健康食を実践した。アンケート調査では好評であった。



図8 クリスマスイベント食

500kcal台・食塩相当量3g未満
メニュー
魚介のフリット・ミストとローストチキン
ほうれん草のポタージュ・バーニカウダー
トマトとバジルのブルスケッタ
ソーダーゼリー他



図9 一次予防さくようヘルスケアレストランのパンフレット

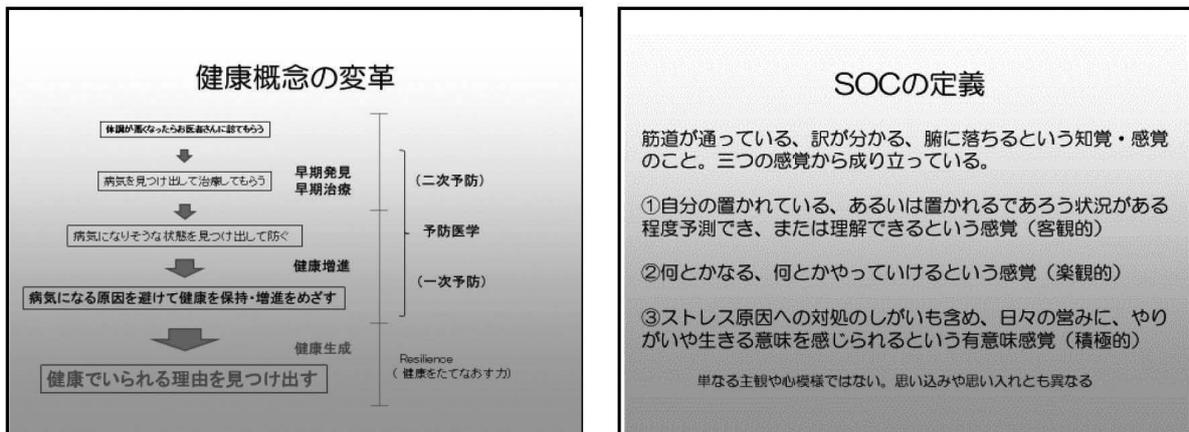


図10 健康セミナー 健康とは何か? (抜粋)

一方、セミナーでは、健康保持・増進を推進するため、本学がめざす一次予防の概念を解説し、さらに健康づくりとしての健康生成や健康意識が、生活習慣病から心身を防いでくれることを説明した。

セミナー後、参加者を対象に一次予防に関する予備調査を実施した。今回の対象者は約半数が65歳以上であったため、健康意識が高かったことが推察された。

結果から「一次予防」という言葉の認知度は、「知っている」は25%程度であり、約6割が「聞いたことがある」または「聞いた気がする」と回答した。さらに「初めて知った」も約2割おり、認知度はあまり高くないことが示された。一方でセミナー後には、ほぼ全員が「理解できた」、「一次予防を心掛けようと思う」と回答しており、今回のイベントで地域住民の方の一次予防の認知度を高め、健康的な食生活の意識も向上が確認できた。

2019年6月27日には、季節感のあるイベントとして「半夏生の会」というプログラムで食事を提供



図12 健康セミナー発酵食品と一次予防（川口洋准教授）

また、ヘルスケアレストランでは、レシピブックである500kcal台のバランスメニュー（図13-1）も配布された。また、レシピカード（図13-2）が地域貢献活動として配布された。

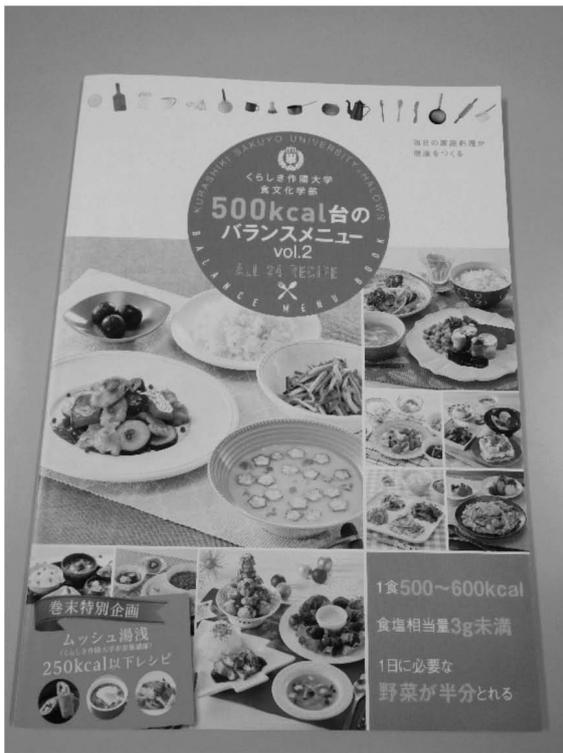


図13-1 500kcal台のバランスメニュー

レシピブックは、校内はもちろん校外（例 岡山県保健所の管理栄養士による地域への食支援に利用200冊寄付、病院の栄養指導、その他）で活用。またレシピカードは、スーパーで配布、市民一人ひとりはもちろんのこと地域住民のグループによる調理実習にも活用。



図13-2 レシピカード

一次予防への取り組みが本年で6年経過した。地域に根差した食育活動ができているといえるのではないかと考える。今後、産学官の活動により一次予防を継続していきたい。

(2) 日ようび子ども大学

日ようび子ども大学が2019年6月16日に岡山生涯学習センターにて開催された(図14)。大学のブース全体で508名(子ども271名、大人237名)の参加者があった。主催は大学コンソーシアム岡山であり、岡山県内の大学と短期大学が協力して開催し、作る、遊ぶ、触るなどの親子で楽しく学べるイベントであった。このなかで、本学は地域住民に対する一次予防の啓発および子どもの食育(たべものおりがみ、食育にんげんすごろく、お箸名人、お弁当作成)を実施した。

また、一次予防支援センターを初めて立ち上げ、血圧や体脂肪、骨密度の測定の他、食事診断を実施した。



図14 日ようび子ども大学における活動の様子

(3) こどものための食育フェア

倉敷市主催の第7回こどものための食育フェア(於くらしき健康福祉プラザ)が2019年8月3日に開催され、ワーキンググループが実施する一次予防支援センターとしては2回目の取組みとなった(図15)。

イベント全体では、1,100名の来場者であり、本学のブースでは、437名(子ども255名、大人182名)の地域住民に血圧、体脂肪、貧血チェック、食事診断、子どもへの食育(たべものおりがみ、食育にんげんすごろく、お箸名人)のいずれかの体験を提供した。イベントの参加者には、一次予防リーフレットを配布し、一次予防に関する啓蒙活動を行った。



図15 こどものための食育フェアでの活動の様子

(4) 水島地区食育栄養まつり

学生および教員2名で2019年9月28日にライフパーク倉敷にて開催された第39回倉敷市水島地区食育栄養まつりに参加した(図16)。食育栄養まつりは、食生活・運動・休養の面から生活習慣病予防等についての知識や技術を一般市民に普及し、市民が健康でいきいきと暮らすことのできる街づくり活動を推進することを目的として毎年行われており、本学からは食事診断(ヘルスジャッジのソフトを活用して)および栄養相談コーナーのブースを設けた。

ブースには、倉敷市長や議員をはじめ、多くの一般市民が来場し、食事診断を実施した。また、一次予防パンフレットやレシピカードの配布も行った。

これらの活動を通じ、一般市民に日常の食生活を見直す機会を設け、一次予防に関する知識の普及啓発にも繋がったことが考えられた。また、学生も地域住民の方々の健康づくりに携わることで将来社会で栄養士として活躍するにあたり、良い経験を得られたと思われた。



図16 倉敷市水島地区食育栄養まつりでの活動の様子（伊東香織倉敷市長）

（5）地域老人会料理教室

2019年8月18日に、70、80歳代の地域老人会の参加者13名（男性6名、女性7名）をお招きして、①身体測定（In body 測定、骨密度測定、握力測定、指輪っかテスト）、②料理教室（電子レンジを使った簡単一次予防食）、③栄養教育（アルコールについて）をゼミ活動として行った（図17）。ゼミ生3名が企画し準備を進め、当日は1年生、3年生を含めた計12名のスタッフで対応した。ゼミ生が立案した簡単一次予防食は、雑穀ご飯、味噌汁、鶏肉のレモン蒸し、れんごんのきんぴら、水ようかんであった。また、栄養講話もゼミ生が考え、アルコールとの付き合い方を一次予防の視点でわかりやすく説明した。参加者からは、「孫と同じ世代の学生さんと一緒におしゃべりしながらの料理作りはとても楽しかった」、「電子レンジ調理は、（腰痛のため）立ち仕事の苦手な私にとっては助かっている」、「ビールの目標量を超えないように、休肝日を週1～2回作ろうと思う」など食生活を見直すきっかけになった様子で、意義ある活動になったと思われた。



図17 料理教室の様子

(6) 保育園・子ども園対象 給食だより研修

2019年9月1日に保育園・子ども園の園長1名と管理栄養士・栄養士67名を対象に、講演「魅力ある給食だより」を開催した。主催は（公社）岡山県栄養士会であり、保育園・子ども園で働く管理栄養士・栄養士から希望の多かった給食だよりについて研修を実施した。魅力ある給食だよりを作成して、保育園・子ども園と各家庭との連携や食生活改善を推進することを目指している。「魅力ある給食だより」講演後に、各自が作成している保育園・子ども園の給食だよりについてグループで協議し、グループの協議内容について発表をした。

(7) アレルギーに関する食育イベント

2019年10月6日にイオン倉敷キッズ・リパブリックにて開催されたアレルギーに関する食育イベントに教員2名、学生11名で参加した（図18）。アレルギーに関する食育イベントは、一般市民に、学校給食での食物アレルギーについての理解を深め、食生活を振り返り、栄養相談を実施して、食生活改善を図ることを目的とした。来場者は親子連れが多く、420名であった。

学校給食の内容・学校給食での食物アレルギー対応についての掲示、学校給食レシピの掲示・配布、特定原材料7品目を含まない商品の試食も行われた。ヘモグロビン測定機器や倉敷市版ヘルスジャッジを用いて、栄養相談を実施した。参加者からは「食事には気を付けているつもりだった。朝食はパンとコーヒーだけだったが、朝食の栄養バランスも大切。次回は良い結果となるように頑張りたい。」「お父さんは少食だから、同じ食事を食べていても、お父さんの結果だけが違ってくるんだ。お父さんも頑張って食べようね。」といった声が挙がっていた。これらの活動を通じ、一般市民の方々に、食物アレルギーや一次予防に関する知識の普及啓発にも繋がったと考えられた。また、学生もこのようなイベントに参加することで、健康に良い食習慣について一般市民の方々と一緒に考える良い機会を得られたと思われた。



図18 食育イベントおよび健康相談での活動の様子

(8) キッズキャンパス

2019年10月26日に本学およびさくよう子育てカレッジの主催でキッズキャンパスが行われた。本学からは、教員5名、学生42名で対応した。来場者数は、イベント全体で300名程度であった。

活動内容として「家族みんなで一次予防 ヘルスチェックで健康に」、「食育コーナー」のイベントが催された（図19）。

①家族みんなで一次予防 ～ヘルスチェックで健康に～

来場者数は成人95名、小児41名であった。骨密度測定や体脂肪測定、握力測定、血圧測定、食事診断、栄養相談が実施された。また、栄養相談では配布した一次予防リーフレットを有効に活用した。

②食育コーナー

来場者数は成人122名、小児197名であった。おもに来場した小児を対象におはし名人になろう、お

弁当の中身はなあに??、ピカピカ手洗い、食べ物の折り紙を作ろう。食育人間すごろくに挑戦、木の実ケーキを作ろうが実施された。



図19 キッズキャンパスでのヘルスチェックの様子

IV. 結論

本学における一次予防の実践は、開始から2年を経て、様々な取り組みが実践されている。これはWGメンバーによる、くらしき作陽大学がめざす一次予防に基づいた栄養教育及び社会貢献の展開が着実に実践された成果である。

教育の成果として、これまでの教育に比較して学生の一次予防の重要性や認識の向上が期待されている。これについては、今後の調査による検証が必要である。しかし、授業でのアンケートでは、一次予防について考える機会を提供することができたことが、自分自身の将来展望に影響を与える要因となり得ることも確認できた。

本学の学生を対象とした意識調査アンケートから、一次予防の重要性を認識できることは、健康情報の理解にも有意に関与することが示唆された。すなわちヘルスリテラシーの向上と一次予防の理解には関連性のあることが推察された。これは、既知の報告⁶⁾に準ずるものであり、大学生においても同様の結果が導き出された。さらに、規則正しい食生活と健康状態には有意な相関を認め、健康状態が良いほどストレスを感じていないことが明らかになった。また、野菜の摂取と健康状態にも関連性を見出すことができた。

これらの結果において、「いつ何を食べるのか」という基本的な食習慣が、健康を左右する要因として関与していることを示唆した成果であった。

本学がめざす一次予防では、「食事は植物性食品中心に加工食品ではなく、食材を生かして出来る限りそのまま食べることを意識したプラントベース・ホールフード」である。近年、食事の欧米化や簡素化の影響によって動物性たんぱく質の過剰摂取の傾向が、若年者を中心に懸念されている。一方、4万8,188人を研究対象とした最新のEPIC-オックスフォード研究⁷⁾においても魚食中心の生活者は肉食主義者と同様に循環器疾患などの罹患率の低いことが証明された。さらに13万5,335人を研究対象としたPURE研究⁸⁾では、果物や野菜、豆類の摂取量の高いことが、非心血管疾患死や全死亡の有意なリスク低下を示す因子として証明され、全死亡リスクが最も低下する野菜類の摂取量は375~500g/日だったと報告している。同様に日本人45万9,320人を研究対象としたJPHC研究⁹⁾では、植物性食品の中でも野菜より果物の摂取量の多いことが、がんと心血管疾患の発症リスクを大幅に低下させるとの報告を示した。

以上のことを鑑み、本学では、日本人の食生活に合った日本食を推進している。近年、日本食の有用性^{10,11)}も唱えられており、日本食一次予防の推進が適切であると結論付けた。

一方、WGでは、様々なイベント等で社会貢献の企画が展開された。特に新たな試みとして一次予防支援センターの開設が行われ、本学がめざす一次予防の啓蒙活動を推進することができた。この活

動を県知事や市長をはじめ市議会議員、一般市民、学生、児童に紹介できたことは、大学の使命である社会貢献に本学が積極的に取り組む姿勢を示す機会となり、また広報活動にも寄与したことが推察できた。

今後は、一次予防意識調査の対象者を広げ、学習状況や世代間における違いを精査し、対象者に適した効果的な栄養教育の提供を検討していく。また、検討課題となっている一次予防食コンクールの具体化やWGメンバーの個々の活動や研究成果の公表方法についても検討している状況である。

VI. 参考文献

- 1) 国民衛生の動向 厚生指標増刊2019/2020. 66, 60-72. 2019. 厚生労働統計協会
- 2) 網中雅仁、渡邊和子、河村敦、川口洋、岩崎由香里、吉田純子、小上和香、桐野顕子、菊川忠裕、額田眞喜子、宮本拓、松田英毅. 暮らしき作陽大学における一次予防推進のための活動 暮らしき作陽大学一次予防ワーキンググループ 中間報告. 暮らしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要. 51, 129-140, 2019.
- 3) T・コリン・キャンベル, トーマス・M・キャンベル, 松田麻美子 (翻訳). 葬られた「第二のマグバン報告」(上巻) グスコ出版. 東京. 2009.
- 4) T・コリン・キャンベル, トーマス・M・キャンベル, 松田麻美子 (翻訳). 葬られた「第二のマグバン報告」(中巻) グスコ出版. 東京. 2010.
- 5) T・コリン・キャンベル, トーマス・M・キャンベル, 松田麻美子 (翻訳). 葬られた「第二のマグバン報告」(下巻) グスコ出版. 東京. 2011.
- 6) Weiss BD, Hart G, McGee DL, D'Estelle S. Health status of illiterate adults: relation between literacy and health status among persons with low literacy skills. J Am Board Fam Pract. 5(3): 257-264. 1992.
- 7) Tong TYN, Appleby PN, Bradbury KE, Perez-Cornago A, Travis RC, Clarke R, Key TJ. Risks of ischaemic heart disease and stroke in meat eaters, fish eaters, and vegetarians over 18 years of follow-up: results from the prospective EPIC-Oxford study. BMJ. 366, 14897, 2019.
- 8) Miller V, Mente A, Dehghan M, Rangarajan S, Zhang X, Swaminathan S, Dagenais G, Gupta R, Mohan V, Lear S, Bangdiwala SI, Schutte AE, Wentzel-Viljoen E, Avezum A, Altuntas Y, Yusuf K, Ismail N, Peer N, Chifamba J, Diaz R, Rahman O, Mohammadifard N, Lana F, Zatonska K, Wielgosz A, Yusufali A, Iqbal R, Lopez-Jaramillo P, Khatib R, Rosengren A, Kutty VR, Li W, Liu J, Liu X, Yin L, Teo K, Anand S, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators. Fruit, vegetable, and legume intake, and cardiovascular disease and deaths in 18 countries (PURE): a prospective cohort study. Lancet. 2017 Nov 4;390 (10107): 2037-2049.
- 9) Takachi R1, Inoue M, Ishihara J, Kurahashi N, Iwasaki M, Sasazuki S, Iso H, Tsubono Y, Tsugane S. JPHC Study Group. Fruit and vegetable intake and risk of total cancer and cardiovascular disease: Japan Public Health Center-Based Prospective Study. Am J Epidemiol. 2008 Jan 1; 167 (1): 59-70.
- 10) 都築毅. 健康的な日本食の健康有益性を検証 ～1975年の特徴を有した健康的な日本食のヒト介入試験より～. 2016東北大学プレスリリース. <https://www.tohoku.ac.jp/japanese/2016/10/press20160912-01.html> (2019.11.14)
- 11) 都築毅. 昭和50年の食事で、その腹は引っ込む ～なぜ1975年に日本人が家で食べていたものが理想なのか～ 講談社+α新書. 東京. 2015.

高等教育機関のエンロールメント・マネジメントから見た 学生支援体制の考察（1） ～入試形態と入学後の学業状況から～

A Study on Student Support System from a Viewpoint of Enrollment Management in
Academic Institutions (1) — Types of Admission Exam and Academic Records —

佐藤大介*¹・長櫓涼子*²
Daisuke SATOH・Ryoko NAGARO

Abstract

The importance of Enrollment Management that makes student support system continuous is increasing in academic institutions, because academic records should be more visible not in a grade-based and formal system but in an individual developmental system. Many (especially private) universities and colleges hold some events like open campus etc. for high school students, and use 4 types of admission exams; 1) AO (Admission Office) Exam, 2) Recommendation Entry Exam, 3) General Exam, 4) Exam with Scores of National Center Test for University Admissions. The purpose of this study is to clarify relations of high school student's actions such as joining an open campus, types of admission exam, and academic records after they enter an institute, and to suggest student support system necessary in academic institutions nowadays. As a result, the rate at which a high school student who have joined events over 3 times enter the institution was higher, and the influences are limited even if the scores of AO students are lower than other types of exam. Meanwhile, university students tend to decrease their academic records from freshman's 1st semester to junior's 2nd semester. From these results, we realize that all academic students without regard to any type of exam must be given a support for career formation continuously.

Key words: Enrollment management, Types of admission exam, academic records

1. はじめに

近年、高大接続の観点から、文部科学省をはじめ大学教育に関する委員会やシンポジウム等において、大学入学者選抜機能の低下が議論されている。現在の大学入学者選抜の方式としては、一般的に、大学等が求める一定の基準を満たし高等学校内での選抜による推薦入試、人間性等を重視し学力を主として問わないアドミッションズ・オフィス入試（以下「AO入試」と言う）、学力検査によって合否を判定する一般入試や大学入試センター利用入試がある。「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（中央教育審議会大学分科会, 2008）では、大学全入時代が到来する中、推薦入試やAO入試において外形的・客観的な基準が乏しく、事実上「学力不問」となる等、本来の趣旨と異なった運用がされているのではないかと懸念が明記されている。しかし、18歳人口の減少により、大学や短期大学の志願倍率や入学定員充足率が減少しており、定員割れとなっている私立大学も多い中で、単なる入学者数確保の手段となっている場合もあるとの指摘もある（高大接続システム改革会議, 2016）。そのような中で、「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について」が通知された。この通知では、多面的・総合的な評価の観点からの改善を図りつつ、各々の入学者選抜としての特性をより明確にする観点から、名称の変更（「一般入試」⇒「一般選抜」、「AO入試」

*¹ くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

*² 作陽音楽短期大学 音楽学科 幼児教育専攻 Sakuyo Junior College of Music, Department of Music, Early Childhood Education

⇒「総合型選抜」、「推薦入試」⇒「学校推薦型選抜」)が行われ、内容面、実施面、入学前教育について各課題と対応が詳細に記述され、大学入試の抜本的改革を図ろうとしている。一方で、入試制度と大学生の学力の関係について、大学進学率の上昇による学生の学力水準の低下がもたらされているとは言えないと指摘もある(濱中, 2013)。理由として、1990年代半ば以降続いた就職難の時代に、学生は社会に出て「役に立つ」教育を求める傾向にあり、基礎学力の低下ではなく、従来の自立的な学習を規範とする大学教育観・学生観とは異なった「大学教育への志向」があると述べている。

こうした入試制度の改革や学生の大学教育への志向性の変化に対応するためにも、エンrollment・マネジメントの考え方を取り入れた学生支援が重要となってくる。「エンrollment・マネジメント」とは、「大学が学生募集から卒業までの間に一貫して行う修学支援。学生の入試成績、出席状況、在学中の成績、授業評価、奨学金受給状況、進路などのデータを活用し、入試広報、授業内容、中途退学防止、就職支援、奨学金制度に関する政策を提供する取り組みである」と定義している(中井ほか, 2013: pp. 185-186)。同著では、エンrollment・マネジメントの手法について、志願者減少、退学者増大、大学の社会的評価下落による経営危機に対応する戦略として、1970年代にアメリカで提起され、安定的に学生を受け入れ、在籍させ、卒業させるという大学の基本的な運営に関する概念であると説明している。日本中退予防研究所(2012, p. 12)では、今日、日本の多くの大学において入学者確保と退学者抑制を課題として抱えており、エンrollment・マネジメントの必要性が高まっており、その実践において教学IR(Institutional Research)は重要な意味を持つと指摘している。また、この教学IRで得たデータ解釈はFD(Faculty Development)に対して重要な示唆を与えると述べている。「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」を打ち出し、教学マネジメントにおいて学習成果の可視化と情報公表の促進に言及した(中央教育審議会, 2018)。特に、学生個人の学修成果を把握すること、学修評価も一斉型の学年主義的・形式的システムではなく個々人の学修の達成状況がより可視化されることが必要であるとしており、各高等教育機関における切れ目のない学生支援、つまりエンrollment・マネジメントの取り組みの重要性が増してくると考えられる。

そこで、本研究では、入学前の受験行動や入試形態と、入学後の学業状況に焦点を当て、現在求められる学生支援体制について考察する。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、入学前の受験行動や受験時の入試形態、入学後の学業状況の関係について明らかにし、その実態から、現在求められているエンrollment・マネジメントから見た学生支援について新たな示唆を得ることである。そのため、以下の2つの研究課題(Research Questions: RQ)を設定した。

RQ1: 入学前の受験行動として、オープンキャンパス等の大学が主催するイベントへの参加した回数と学生数の関係についてどのような傾向にあるのか。

RQ2: 受験時の入試形態が入学後の学業状況に影響を与えるのか。

この2つのRQについて実態の把握を行うにあたり、ある大学に開設されている1つの学部と、ある短期大学に開設されている1つの専攻(以下「調査大学・短期大学」と言う。)を調査対象とし、2010年以降のある1年間の在籍学生(1年生～4年生までを含む大学生538名、短期大学生48名)を抽出し、参照した。また、調査大学・短期大学の協力を得て、高校3年生の入学前の受験行動及び、入学生の入試前の受験行動、受験時の入学形態、入学後の各学年次でのGPA(Grade Point Average: 調査大学・短期大学では、成績に応じて5段階(0～4)にてポイント化)、成績(素点)平均点、単位修得率(履修科目のうち、60点以上の成績で単位を修得した科目数の割合)についての情報を参照した。なお、学生のプライバシー保護の観点から、調査結果については大学では4年次前期及び後期、短期大学では2年次後期については、対象外とした。

また、研究にあたっては、大学が主催するオープンキャンパス等のイベントについては、オープンキャンパス以外のイベント等も学生募集事業として実施されたものは種類を分けずに分析対象とした。調査大学・短期大学では、受験時の入試形態として、短期大学では、1) AO入試、2) 推薦入試（指定校推薦を含む）、3) 一般入試の3種類を、大学ではこの3種に加えて4) 大学入試センター利用入試（以下「センター入試」と言う。）の4種類を複数回、複数日程で実施しており、本研究においては、試験日等が異なっても、同一形態であれば各入試形態として含め分析対象とした。なお、本研究の統計的な処理については、IBM SPSS Statistics バージョン 24を使用している。

3. 結果と考察

（1）入学前の受験行動と入学者数の関係

調査大学・短期大学が主催しているオープンキャンパスへの高校3年生の1年間での参加回数を入学前の受験行動とし、入試形態別受験者数と学生数（入学辞退者、既退学者は含まない）についてそれぞれ調査した。なお、本調査では、オープンキャンパスで参加した高校3年生に調査した志望学部・学科に調査対象学部・学科を選択したデータのみを分析しており、短期大学においては専攻別の集計データが存在しなかったためRQ1での分析を行っていない。この結果（表1）から、参加回数が3回以上の高校生は高い確率でAO入試や推薦入試を受けていることが分かる。さらに、在籍数・割合で見ると、3～5回は平均して79.3%が大学に入学し在籍していることが確認できた。また、一般入試やセンター入試では、1回もしくは全く参加せずに受験する高校生が多く、1回のみオープンキャンパスに来た高校生より全く参加していない高校生の方が多く在籍していることも明らかとなった。このことから、RQ1について、入学前の受験行動として、参加回数と学生数の関係については、4回前後の大学見学等は、高校生にとって強い志望がある大学と考えている一方で、1回だけの参加に関しては志望大学としての意識が低いことが読み取れる。

そこで、エンrollment・マネジメントの観点から、学生募集について、次の2点について考察をしたい。

まず、オープンキャンパス等については各回のイベントで内容を網羅的に行うことが重要である一方、回数を重ねることによって大学の特徴や魅力について理解を図っていく方法も重要であると考えられる。場合によっては、参加回数別（例えば、2回以下と3回以上の高校生別）に内容を分けての

表1 入試の受験行動と入試形態別受験者数の結果

参加回数	受験あり（人数・割合）					受験なし （人数・割合）	各参加回数 別人数	在籍数 ・割合
	AO入試	推薦入試	一般入試	センター入試	合計			
0回	2 (1%)	45 (21%)	101 (47%)	68 (31%)	216 (100%)	-	216	137 (63%)
1回	27 (20%)	76 (57%)	25 (19%)	6 (4%)	134 (22%)	473 (78%)	607	127 (21%)
2回	54 (39%)	69 (50%)	12 (9%)	4 (3%)	139 (47%)	158 (53%)	297	119 (40%)
3回	28 (55%)	19 (37%)	4 (8%)	0 (0%)	51 (85%)	9 (15%)	60	47 (78%)
4回	22 (49%)	23 (51%)	0 (0%)	0 (0%)	45 (83%)	9 (17%)	54	44 (81%)
5回	12 (86%)	2 (14%)	0 (0%)	0 (0%)	14 (100%)	0 (0%)	14	11 (79%)
6回	4 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (57%)	3 (43%)	7	4 (57%)
7回	2 (67%)	1 (33%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	3	2 (67%)
総計	151 (25%)	235 (39%)	142 (23%)	78 (13%)	606 (48%)	652 (52%)	1258	491 (39%)

実施も考えられる。これは、単なる受験生確保を主とした目的とせず、参加回数によって約8割近い高校生が進学する観点から、大学での学びに必要な学習の筋道を立て、入学後の学生支援につなげていくことができるのではないかと考えられる。ただし、3回以上参加するような高校生は、そもそも志望する意志が強いと考えることもでき、オープンキャンパス等の実施方法の変化で、大きく志願者

数が変わるかどうかについては疑問も残るところである。

また、2つ目として、オープンキャンパス等に全く参加していない高校生の在籍割合も高いことから、同じ高校の卒業生による口コミやウェブサイト、SNSなどを活用した情報発信が重要となってくる。こうした大学との接触が全くない高校生に対する効果的な情報発信を行っていくことも、学生募集広報上、重要である。

(2) 入試形態と入学後の学業状況の関係

RQ2については、2つの分析を行った。1点目は、入試形態が与えるGPA及び成績平均への影響である。2点目は、入試形態別のGPA及び成績平均、単位修得率の推移である。

表2 入試形態別学業状況に関する記述統計量

		AO			推薦入試			一般入試			センター入試		
		<i>n</i>	M	SD									
GPA	1年前期	179	2.81	0.59	227	3.08	0.52	133	3.10	0.57	45	3.22	0.45
	1年後期	132	2.86	0.62	168	3.07	0.52	106	3.03	0.60	28	3.22	0.52
	2年前期	133	2.95	0.48	169	3.02	0.54	108	3.04	0.58	28	3.14	0.57
	2年後期	67	2.85	0.56	121	3.00	0.53	65	2.91	0.69	21	2.98	0.55
	3年前期	67	2.69	0.63	120	2.87	0.69	65	2.80	0.66	21	2.78	0.63
	3年後期	35	2.71	0.71	63	2.86	0.68	37	2.83	0.75	6	2.76	0.62
成績平均点	1年前期	179	82.20	5.85	227	84.74	5.22	134	84.56	8.21	45	86.76	4.63
	1年後期	132	82.32	6.06	168	84.75	5.52	106	84.62	6.05	28	86.58	5.65
	2年前期	133	82.94	4.53	169	84.11	5.31	108	84.11	5.12	28	85.10	5.34
	2年後期	67	82.91	4.92	121	84.28	5.12	65	83.67	5.99	21	84.66	5.56
	3年前期	67	80.56	6.21	120	81.98	6.53	65	81.43	6.43	21	81.75	6.26
	3年後期	35	81.39	6.64	63	83.03	6.14	37	82.98	5.43	6	81.44	7.51

表3 入試形態別学業状況に関する一元配置分散分析結果

		SS	<i>df</i>	MS	F	<i>p</i>
GPA	1年前期	11.07	3	3.69	12.15	0.00
	1年後期	5.06	3	1.69	5.17	0.00
	2年前期	1.04	3	0.35	1.22	0.30
	2年後期	1.02	3	0.34	1.00	0.39
	3年前期	1.49	3	0.50	1.13	0.34
	3年後期	0.51	3	0.17	0.34	0.80
成績平均点	1年前期	1088.79	3	362.93	9.52	0.00
	1年後期	689.83	3	229.94	6.76	0.00
	2年前期	172.22	3	57.41	2.26	0.08
	2年後期	97.00	3	32.33	1.14	0.33
	3年前期	88.60	3	29.53	0.72	0.54
	3年後期	75.76	3	25.25	0.67	0.57

まず、調査大学・短期大学において、入試形態が年次別のGPA及び成績平均に対してどのような影響を与えるかについて、有意水準を $p \leq .05$ として一元配置分散分析を行った結果が、表2、表3である。この結果から、1年前期 (GPA : $F = 12.15, p = .00$, 成績平均点 : $F = 9.52, p = .00$) 及び1年後期 (GPA : $F = 5.17, p = .00$, 成績平均点 : $F = 6.76, p = .00$) において、入試形態間に統計的

に有意な差が認められた。また、Tukey HSD法による多重比較を行ったところ、GPAについては、1年前期では、AO入試と推薦入試・一般入試・センター入試の受験者間で、1年後期では、AO入試と推薦入試・センター入試の受験者間で有意な差が確認できた。成績平均点については、1年前期及び1年後期共に、AO入試と推薦入試・一般入試・センター入試の受験者間で有意な差を確認できた。しかし、2年生以上では、入試形態間における有意な差を確認できなかった。

また、調査大学と短期大学別に、各入試形態の学生がどのようなGPA及び成績平均点、単位修得率の推移となっているかを示したグラフが、図1、図2、図3である。図1、図2が示唆するのは、調査大学では、AO入試での入学生は2年前期まで緩やかではあるが上昇傾向であるのに対し、他の入試形態での入学生は3年前期にかけて下降傾向にあることが分かる。また、学業状況において、セ

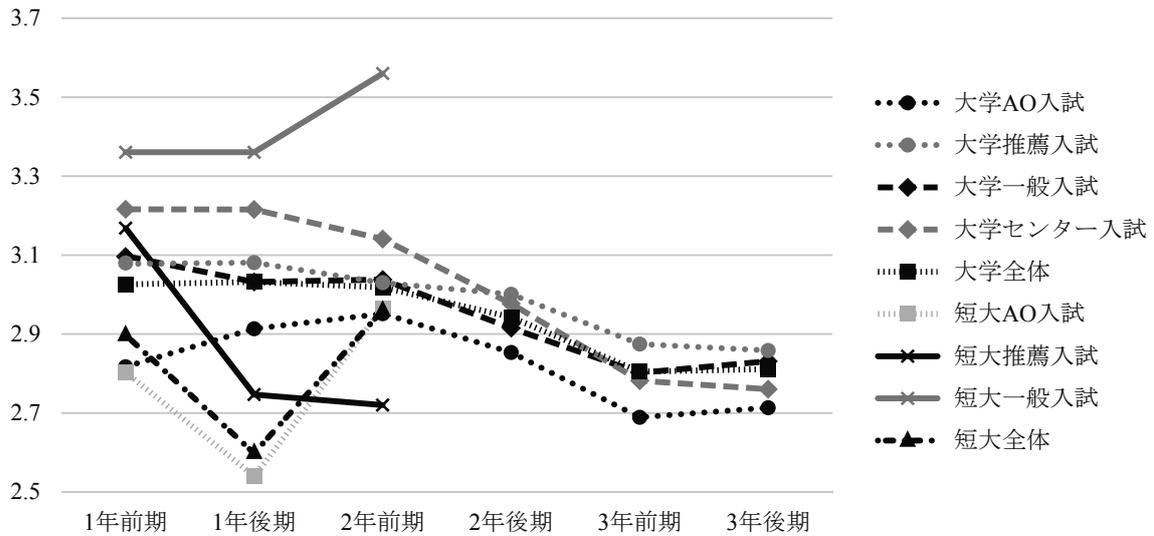


図1 入試形態別学業状況に関する入学後のGPA推移

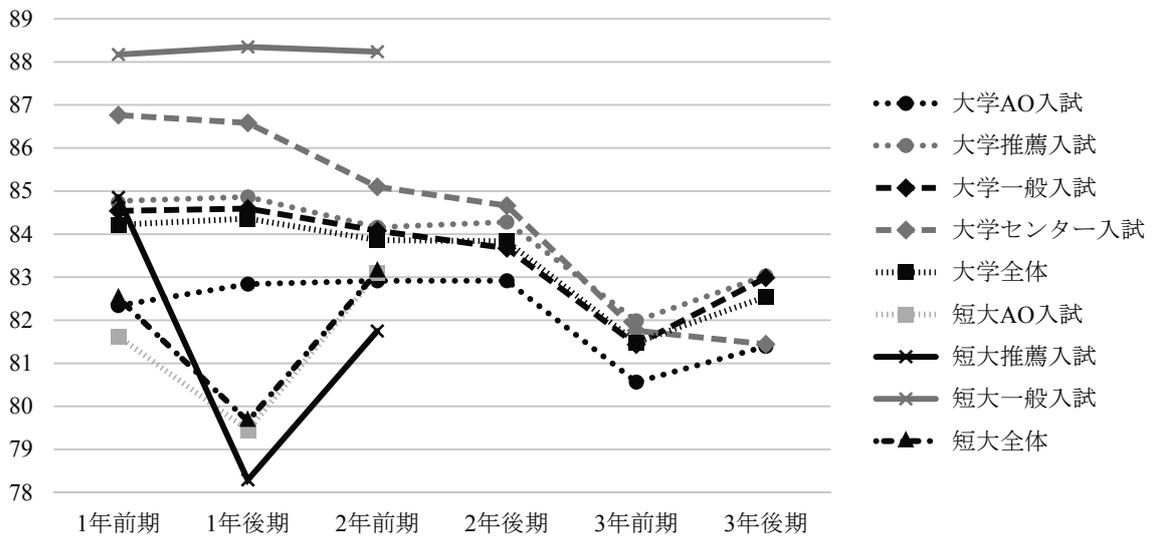


図2 入試形態別学業状況に関する入学後の成績平均点推移

表4 各学期の平均履修科目数

	1年前期	1年後期	2年前期	2年後期	3年前期	3年後期
大学	15.9	14.0	15.7	15.7	9.6	8.4
短期大学	18.0	23.8	16.4	-	-	-

ンター入試の入学生の下降は3年後期まで続き、下降ポイント（GPA:0.46ポイント、成績平均点:5.32点）も最も大きくなっていった。調査短期大学では、一般入試の入学生を除いては、1年後期に急激な下降があり、その後上昇している*3。

図3によると、調査大学では、3年後期に単位修得率が下降しており、一般入試の入学生が73%、AO入試の入学生が78%となっていた。AO入試の入学生については、3年前期からその兆候が見られるのに対して、一般入試の入学生では、その兆候はなく、極端に3年後期が下降している。この傾向については単純に、卒業単位の見込みがある程度分かってきたことによって、履修登録はしたものの出席等をせずそのまま単位未修得となった学生が含まれているためだと考えている。

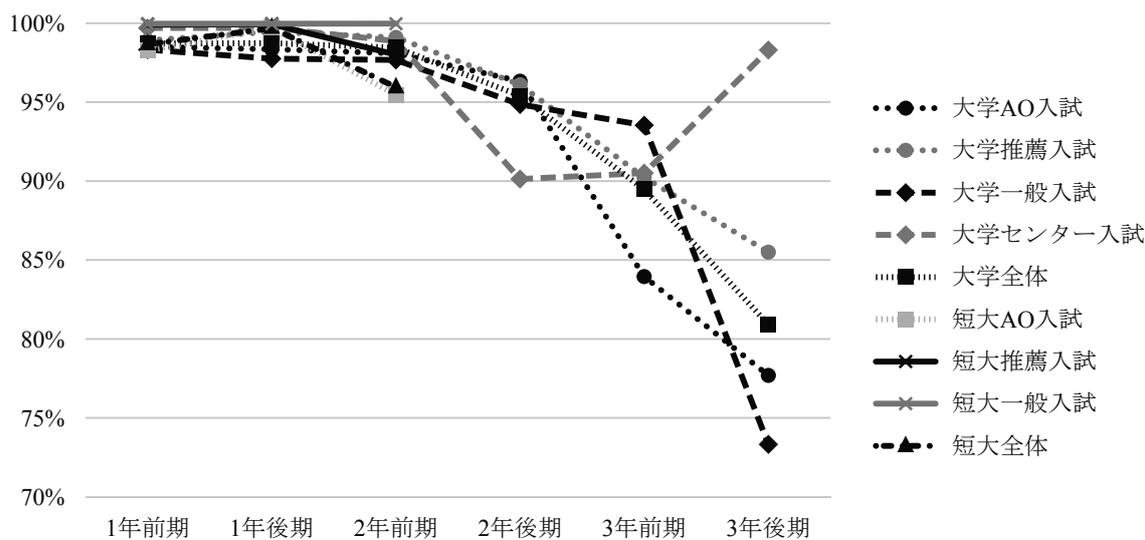


図3 入試形態別学業状況に関する入学後の単位修得率推移

以上の結果に基づき、エンロールメント・マネジメントの観点から求められる学生支援について、2点考察する。

1点目として、AO入試の入学生については、1年次（前期・後期）において、他の入試形態の入学生と比較して入学後の学業状況に差があることから、入学前教育において他の学生と同等程度となるような課題に取り組んでもらうことは必要である。文部科学省（2018）でも入学前教育の充実の対応として、以下のような内容を盛り込むこととしている。

- ① 入学前教育について、特に12月以前に入学手続をとった者に対しては、「積極的に講ずる」ことを実施要項に盛り込む。各高等学校においても、大学と連携し学習意欲を維持するための必要な指導を行うよう努める。
- ② 学校推薦型選抜の場合、高等学校による推薦段階だけでなく、合格決定後も、推薦を行った高等学校の指導の下に、例えば、入学予定者に対して大学入学までの学習計画を立てさせ、また、その取組状況等を高等学校を通じ大学に報告させるなど、高大連携した取組を行うことが望ましい。

この点から、入学前教育については、高校との連携による指導が必須であり、今後高校が各大学とどのような連携を図りながら、入学前教育を展開していくか、高等教育機関と相互に意見を出し合いながら、対応していくことが必要である。ただし、入学前教育を行うにあたっては、具体的にどういった力を入学前に育成するかについて十分に検討する必要がある。一定の学力が下支えすることは容易

*3 これは平均履修科目数（表4）から考察すると、CAP内ではあろうが、カリキュラムにおける開講年次の偏りにより、若干過剰な授業科目数を履修させていることが原因ではないかと思われる。

に想像できるため、高校での基礎的な学習について定着を図るような課題なども考えられるが、一方で、大学の学習レディネスが不足していることも考えられるため、大学入学後に学習の前提となる知識（例えば、単位制度、授業履修、シラバス、学習方法、試験、レポート、プレゼンテーション、ゼミ活動等）を理解しておいてもらうことも重要ではないかと考えられる。

2点目として、調査大学では全ての入試形態の入学生において、2年次以降に学業状況の急激な下降が見られ、1年次にあったAO入試の入学生との有意差が確認できないことから、AO入試での入学生の成長がある一方で、他の入試形態の入学生の学業不振ではないかと考えられる。また、一般入試の入学生が3年後期に単位修得率が悪化する点からも、いかに2年次・3年次と専門性や進路就職に向けた学習意欲を維持させ、学業と向き合わせていくかが課題である。そのためには、一貫したキャリア形成のための学生支援が必要である。調査短期大学では、1年後期に急激な下降はあるものの、全体的には1年前期より2年前期の方が良い学業状況となっている。これは、2年間で就業までを求められる短期大学の特徴によるものと考えられ、短期間でのキャリア形成のための学生支援が行われ、さらには短期大学生自身が自身のキャリアについて十分に意識して学習に臨んでいることによる効果と考えることができる。さらに、調査短期大学では1年後期に授業科目数が多く学業が下降傾向にある一方で、単位修得率はいずれの入試形態においても、100%となっている。このことから、授業科目の内容について一定の理解がありつつも、十分な理解に至っていない可能性が示唆され、教養や専門に関する理解をさらに促すための学生支援も合わせて行う必要があると考えられる。

4. おわりに

本研究では、エンrollment・マネジメントの観点から学生支援体制について入試形態と入学後の学業状況との相関関係性から考察を行った。その結果、入学前の受験行動として、3回以上のオープンキャンパス等に参加した高校生の入学率が高いことや、当初懸念されていたAO入試による学業状況への影響についても1年次のみと、限定的なものであることが分かった。

このことから、中井ら（2013）の定義にもあるとおり、学生募集段階（入学前）からエンrollment・マネジメントが始まっていることは明らかである。そして、入学前教育としての在り方を十分に検討することの必要性を本研究によって示されたと思う。また、調査大学では、2年次以降はすべての入試形態において学業が下降する傾向にあり、入試形態に区別なくキャリア形成のための学生支援が継続的に行われることの必要性が明らかとなった。さらに、調査短期大学においてはカリキュラムにおける開講年次の偏り、つまり、授業履修科目数過多（CAP制限内ではあるが）による学業不振が見られるため、限られた在籍期間内にいかに教育の質保証を図っていくかが重要な学生支援であると考えられる。

本研究では、調査大学・短期大学の学生のプライバシーの観点から、公開可能な範囲での分析を実施したため、各年度や各学年別の分析等は行っておらず、また、分析時の人数なども学年によってかなりの差が生じるなど、分析上の課題が残ることを執筆者として十分に承知している。そのため、今後は4年間ないしは2年間の全学年次の変化について数年間分を分析するために必要な情報を蓄積していく必要がある。さらに、本研究では、オープンキャンパス等への参加回数は分析しているが、参加時期と入試形態との関係や、高校2年生までのオープンキャンパス等への参加情報、入学試験の成績（筆記試験や面接試験、調査書等のそれぞれのスコア）といったデータもあわせて蓄積し、教学IRとして詳細な分析を行うことが必要であると考えている。今後こうした分析を継続して取り組むことによって、エンrollment・マネジメントを実現した学生支援体制の構築の一助になると期待したい。

なお、本研究の内容に基づき、長櫓・佐藤（2020）は「高等教育機関のエンrollment・マネジメントから見た学生支援体制の考察（2）～入学後の休・退学防止に関する各大学の相談支援の取り組みに学ぶこと～」において、入学後の学生サポートの理想の在り方を検討し、その充実を図ることを目的として、入学後の休・退学防止に向けての学生サポートの取り組みについてまとめている。

謝辞

本研究にあたっては、調査協力をしてくださった大学および短期大学に深く御礼申し上げます。貴重な情報のご提供により、学生支援に関する重要な手掛かりを得ることができました。

参考文献/URL・引用文献/URL

- 高大接続システム改革会議 (2016). 高大接続システム改革会議「最終報告」の公表について. Retrieved on November 7, 2019 from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm
- 中央教育審議会 (2018). 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申). Retrieved on November 7, 2019 from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm
- 中央教育審議会大学分科会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ). Retrieved on November 7, 2019 from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm
- 中井俊樹, 鳥居朋子, 藤井都百 (2013). 高等教育シリーズ161 大学のIR Q&A. 東京: 玉川大学出版部. 111-112, 185-186.
- 長樽涼子, 佐藤大介 (2020). 高等教育機関のエンrollment・マネジメントから見た学生支援体制の考察 (2) ~入学後の休・退学防止に関する各大学の相談支援の取り組みに学ぶこと~. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要. 52(2). 43-51
- 日本中退予防研究所 (2012). 教学IRとエンrollment・マネジメントの実践. 東京: NPO法人NEWVERY. 12.
- 濱中義隆 (2013). 多様化する学生と大学教育. 「シリーズ大学2 大衆化する大学 — 学生の多様化をどう見るか」. 東京: 岩波書店. 47-74.
- 半田智久 (2012). GPA制度の研究—functional GPAに向けて—. 岡山: 大学教育出版.
- 文部科学省 (2018). 平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について (通知). Retrieved on November 7, 2019 from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf

高等教育機関のエンロールメント・マネジメントから見た 学生支援体制の考察（2）

～入学後の休・退学防止に関する各大学の相談支援の取り組みに学ぶこと～

A Study on Student Support System from a Viewpoint of Enrollment Management in
Academic Institutions (2)

—To Learn Counseling Supports to Prevent Academic Leaves of Absence and
Withdrawal at Other Universities—

長 樽 涼 子^{*1}・佐 藤 大 介^{*2}

Ryoko NAGARO・Daisuke SATOH

Abstract

Our study (1) has focused on relations of a high school student's actions such as joining an open campus, types of admission exam, and academic records after they enter an institute. As a result, the more attendances to an open campus a high school student has, the more passionate he is to enter the institute and take an AO (Admission Office) exam or recommendation entry exam. However, students who take a general exam or exam with scores of National Center Test for University Admissions tend to have fewer attendances to an open campus and enter the institute without a strong passion. The influences are limited even if the academic records of AO students are lower than other types of exam, while all university students without regard to any type of exam have commonly semesters to decrease their scores. Recently, student's change of course or academic records often become a reason of academic leaves of absence and withdrawal in academic institutions. The purpose of this study is to sum up a tendency of what counseling supports academic institutions give students to prevent academic leaves of absence and withdrawal as a part of student support system from a viewpoint of enrollment management. Furthermore, we discuss efforts through our study (1).

Key words: Enrollment management, Efforts to prevent academic leaves of absence and withdrawal, counseling support

1. はじめに

近年の高等教育機関においては、入学後の休・退学防止対策が大きな課題となっている。2014年に文部科学省が発表した「学生の中途退学や休学等の状況について」の調査（文部科学省，2014）では、2012年度の休学者が67,654名、退学者は79,311名となり、両者を合わせ約15万人近い学生が休・退学をしていることが明らかとなった。主な休・退学理由は「経済的理由」（退学者のうち16,181名／休学者のうち10,486名）が最も多かったが、退学理由第2位の「転学」12,240名、3位の「学業不振」11,503名も見逃すことのできない数値である。特に、学業不振による退学は、高校と大学における教育のギャップに適應できていない可能性が指摘されており、近年においてはエンロールメント・マネジメントの観点から新入生を対象とする初年次教育の推進が各高等教育機関においても積極的になされているところである。

船戸は、日本私立大学協会（APUJ）のアカルディア学報において、深刻化する退学者問題についてエンロールメント・マネジメントの必要性を早期より提起している。エンロールメント・マネジメ

*1 作陽音楽短期大学 音楽学科 幼児教育専攻 Sakuyo Junior College of Music, Department of Music, Early Childhood Education

*2 くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

ントは、1970年代に米国ボストン・カレッジのジョン・マグワイア博士により確立された。当時の米国は18歳人口が増加傾向にあり学生募集には困らない環境にあったが、ボストン・カレッジでは入学者数の減少や中途退学の増加等による経営危機に陥っていた。この危機的状況を打破する上で、①最も効果的な広報ツールや募集活動の見直し、②奨学金やカウンセリングなどの入学後の学生サポートの充実、③学生の知的好奇心を刺激する新たな教授法の開発、④それを支援するスタッフや設備の導入、⑤就職指導方法の見直しや同窓会組織の活用等を含めた総合的な戦略を図った。ジョン・マグワイア博士は自らの理系研究者としての発想に基づき、徹底したリサーチとデータ分析により導き出した数値を追うことで問題点を明らかにしたという（船戸，2007）。つまり、エンrollment・マネジメントとは、「大学が学生募集から卒業までの間に一貫して行う就学支援。学生の入試成績、出席状況、在学中の成績、授業評価、奨学金受給状況、進路などのデータを活用し、入試広報、授業内容、中途退学防止、就職支援、奨学金制度に関する政策を提供する取り組みである」（中井ほか，2013）。

今日の日本の多くの高等教育機関もまた、1970年代当時のボストン・カレッジのごとく、入学者確保と退学者抑制を課題としており、エンrollment・マネジメントの必要性は高まっている。そのような理由から、佐藤・長樽（2020）は、『高等教育機関のエンrollment・マネジメントから見た学生支援体制の考察（1）～入試形態と入学後の学業状況から～』（以降、研究論文（1）とする）において、入学前の受験行動、受験時の入試形態、入学後の学業状況の関連についてデータ分析を行った。その結果、オープンキャンパス（以降、OC）等の参加回数が多い高校生はアドミッション・オフィス（以降、AO）入試や推薦入試を受験し入学志望が強い傾向にあるのに対し、一般入試やセンター入試利用者はOC等への参加回数が少なく、志望意識が薄いまま入学していることが考えられた。また、AO入試による学業状況への影響は限定的なものであったが、すべての入試形態の入学者は、ある時期において学業成績が下降する傾向が見られた。

志望意識の薄さや学業成績の低下は休・退学の一要因となりやすいことから、本稿では研究論文（1）を受けて、入学後の休・退学防止に向けての学生サポートの取り組みについてまとめる。特に、サポート内容のひとつに相談業務があるが、悩みを抱えた学生の相談支援を行うことは突然の休・退学を予防する「受け皿」の役割を果たす。しかしながら、学内に設置された相談室や保健室、教職員らが如何に連携できるかが今日的な課題でもある。本研究では入学後の学生サポートの理想の在り方を検討し、その充実を図りたい。

2. 研究の目的と方法

本研究では、エンrollment・マネジメントの観点からの学生支援体制の一環として、入学後の休・退学防止に向けてどのような相談支援の取り組みが行われているのか、その傾向をまとめる。

- 方法1. 独立行政法人日本学生支援機構（以降、JASSO）が2018年に行った「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成29年度）結果報告」（独立行政法人日本学生支援機構，2018）をもとに、全国の学生支援状況を考察する。
- 方法2. 研究論文（1）に協力を頂いた高等教育機関に保管されている他大学の相談支援情報をまとめ、近年の相談支援の傾向を考察する。

以上をもとに、相談支援に関する学生支援状況を①全国的な傾向と、②各大学における取り組みの観点から考察し、研究論文（1）で協力頂いたある高等教育機関における休・退学防止に向けた今後の取り組みに寄与することを目的とする。

3. 結果・考察

1) 日本学生支援機構（JASSO）の調査結果より

JASSOは、学生支援に関するニーズを把握する目的で、大学、短期大学、高等専門学校における

学生支援の取り組み状況について調査を行った。対象校は全国から抽出され、大学782校（国・公・私）、短期大学333校（公・私）、高等専門学校57校（国・公・私）、総計1,172校が対象となり、そのうち有効回答数は1,136校（96.9%）であった。以下、①～⑤についてまとめ考察を試みる。

① 学長等の認識

学生支援の取り組み全般について「現状より強化・充実させたい」という回答が高く（大学92.3%、短大87.7%）、大学全体では「学生生活における支障・困難の除去」（95.9%）、短大では「学生の大学生活への積極的な態度の向上」（95.9%）の成果が期待されている。特に重視すべき領域として大学・短大とも割合が高かったのは「修学・学修支援」（大学85.8%、短大82.6%）である。また、キャリア教育や就職支援に加え、「学生相談」が特に重視すべき領域の上位に示された（大学49.0%、短大49.1%）。

このことから学長等の認識として、支援の強化や充実にあたっては、常に学生のニーズや悩みを把握しながら実施することの重要性が示されていると言えよう。

② 学生支援に関する組織等

上位項目として、「障害のある学生への支援」（大学2.7%、短大1.8%）、「修学支援」（大学2.5%、短大1.6%）、「対人関係、心理・性格の相談」（大学2.2%、短大1.6%）が挙げられた。これらの項目は平成27年度の調査時より増加傾向にあり、特に障害学生支援が急増している。

これについては、国内において2016年（平成28年）に障害者差別解消法が施行され、合理的配慮の措置が国公立においては義務化、私立においては努力義務とされたことも大きく関係していると言えよう。文部科学省による「令和元年度大学入学者選抜・教務関係事項連絡協議会」（2019）においても、全国的に障害のある学生（特に精神障害、発達障害、病弱・虚弱）の在籍者数は増加しており、修学支援や対人関係、メンタル等の支援がより一層求められていくことは明らかである。

③ 生活支援について

学生生活を送る上で支援や援助を必要としている学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度を「ピア・サポート」と言う。ピア・サポート制度を実施している大学は、大学全体では52.4%（国立88.4%、公立46.6%、私立48.0%）、短大では21.2%である。ピア・サポートの今後の取り組みについて、大学および短大では「拡充」（大学52.5%、短大47.8%）、「現状維持」（大学46.5%、短大50.7%）を課題としている。ピア・サポート導入については、大学では増加傾向にあるが、短大では若干の減少傾向が見られた。これは入学から卒業までの期間が2年と限られているため、継続したピア・サポートが難しいことが要因として考えられる。具体的には、サポート側として参加する学生の確保も課題となるだろう。

ピア・サポートの具体的な活動として、最も多いのは「学習サポート」（大学40.1%、短大33.6%）で、次いで「学生間の仲間づくり」（大学26.2%、短大24.8%）であった。また、「修学相談（履修相談等）」（大学23.9%、短大22.1%）も項目の中では比較的高い数値を示していた。

筆者は過去に、相談室を利用する学生の傾向について調査研究を行ったことがあるが、それらの学生は相談室で学習不安を訴える傾向が高く、特徴として相談相手となる良好な人間関係を持ち合わせていない者が多かった（長櫓ほか、2016）。佐藤・長櫓（2020）の研究論文（1）においても継続した修学・学修支援の必要性が示唆されているが、教職員によるサポートだけではなく、“分からないことを気軽に聞ける” 仲間の役割を担うピア・サポートの充実を図っていくことが望まれる。

④ 学生相談について

最も多い相談内容は、大学全体では「修学上の問題」（38.7%）、短大全体では「対人関係」（37.0%）についての悩みである。また、平成27年度および28年度の過去2年分の相談件数の平均算出を見ると、

学生相談件数は増加傾向にある（大学：平成27年度934件→平成28年度998件／短大：平成27年度191件→平成28年度194件）。なお、平成28年度における大学全体での相談件数の合計値は616,000件、短大全体では43,000件あった。

学生相談に対応する組織としては、調査対象となった大学・短大ともに非常に高い割合で、「学生の相談に対応する独自の組織（学生相談室等）」を設置している（大学86.1%、短大75.9%）。次いで、「保健管理センターや保健室など」（大学79.2%、短大67.7%）、「クラス担任、指導教員等の教員」（大学71.0%、短大74.4%）、「学生部（課）等の事務組織」（大学70.6%、短大62.0%）での対応が見られた。学生相談業務を円滑に進め、学生の不安解消を図るためには、これらの各組織や教職員間の連携が特に重要になるだろう。学内での組織間連携については、担当者間での連絡や定期的な会議の実施などが見られる。まだ少数ではあるが全学的に定期的に連絡会議を行う大学や短大も見られる。学外機関との連携では、医療機関との連携が最も多い。

また、学生相談室は主に専門のカウンセラーや精神科医による個別相談を行う場所で相談業務が中心であるが、各大学・短大では学生相談室の機能や役割を周知し来室に繋げることを目的に、リーフレットを作成配布している（大学68.3%、短大49.4%）。その他にも、学生相談室を学生の居場所のひとつとして利用できる援助活動も行っている（大学40.8%、短大32.2%）。具体的には、茶話会やクッキングの開催、季節の行事会、手芸やゲームなどの企画である。このような取り組みを学生相談室主催で行うことに意義があり、活動の中で学生のニーズや悩み相談の受け皿となることで休・退学防止に繋がるのである。

学生相談室等の設置に伴い、1週間あたりの開室時間をみると、大学・短大ともに、保健管理センターや保健室等が学生相談室よりも開室時間が長い傾向にあった。これは筆者の経験上ではあるが、保健室への来室を機に、体の悩み相談と併せて修学上の悩みや人間関係の悩みを訴える学生が多く、保健室で一度すべての相談内容を受け止めてから学生相談室へ繋がるケースが多いためと考えられる。このことから心の不調と体の不調は切り離して考えることはできない。また、学生相談に関しては、多くの大学・短大で臨床心理士や大学カウンセラーの資格を持つカウンセラーを配置しており（大学89.5%、短大80.4%）、加えて精神科医等の医師を配置する場合もある（大学51.1%、短大22.8%）。しかし、その殆どは非常勤勤務である。近年の傾向として、臨床心理士等の高度専門職者の人材確保が非常に厳しい現状がある。国では2015年に公認心理士法が成立し2017年より同法が施行、国家資格として公認心理士が誕生している。そのため、今後の人材育成の発展とカウンセラーの常勤化に期待したい。また、学生相談室等では教職員向けに学生対応等に関する研修を行う（大学43.9%、短大28.5%）こともあるため、常勤化が難しい場合には、これらの研修を充実させ、カウンセラーや医師と連携を取る工夫が必要である。

⑤ 成績不振学生・不登校学生等

多くの高等教育機関では、成績不振学生と不登校学生の判断基準を設けて、取り組みを実施している。

成績不振学生としての判断の目安の上位は、大学全体では、「一定の単位取得数を下回った」（68.8%）、「留年した」（52.8%）「GPAが一定の値を下回った」（51.0%）等である。また短大全体では、「授業を一定の回数、欠席した」（58.3%）、「一定の単位取得数を下回った」（50.8%）、GPAが一定の値を下回った（49.6%）等である。成績不振学生に対する取り組みとしては、大学・短大とも上位は、「担任もしくはゼミ・研究室の教員により面談している」（大学46.5%・短大54.4%）、「担任もしくはゼミ・研究室の教員と教務・学生部等／学部・学科との間で、連絡体制を構築している」（大学37.4%・短大45.3%）、「保護者と連絡をとっている」（大学32.6%、短大42.1%）であった。「学生相談のカウンセラー等と教務・学生部等／学生部・学科との間で、連携体制を構築している」大学は24.1%、短大は23.4%であった。

不登校学生としての判断の目安は、大学全体では、「履修科目登録をしていない」（64.6%）、「連続

して欠席した」(44.9%)、「個別に判断」(44.1%)が上位であった。短大全体では、「欠席回数・割合が成績判定資格を失う水準に近づいた」(53.4%)、「連続して欠席した」(50.5%)、「一定期間キャンパスに来ない」(48.5%)が上位であった。出席状況が悪い学生や不登校学生に対する取り組みとして、「担任もしくはゼミ・研究室の教員により面談している」(大学41.5%、短大52.2%)、「担任もしくはゼミ・研究室の教員と教務・学生部等／学部・学科との間で、連絡体制を構築している」(大学38.8%、短大48.7%)、「教務・学生部等／学生部・学科が早期発見のため出席確認を行っている」(大学33.9%、短大46.5%)であった。「学生相談のカウンセラー等と教務・学生部等／学生部・学科との間で、連携体制を構築している」大学は28.4%、短大は27.2%であった。

休・退学防止に向けては、これらの組織を個別に機能させるのではなく、常に組織間連携を図る必要性がある。また多くの場合、成績不振は様々な科目にまたがり、不登校に至る段階まで来ると、休・退学の防止は大変厳しいものとなる。そのため、まずは予防段階として生活支援（ピア・サポート）をうまく活用すること、次に問題介入段階として学生相談室の機能を活用し、同時並行的に教職員による本人や保護者への対応を行うことが望まれる。

2) 各高等教育機関における実際の取組について

JASSOの「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成29年度）結果報告」から、全国の大学や短大の学生支援状況をまとめ考察を述べてきた。ここまでのところで、グランドデザインを明確化し、学生支援組織の強化とともに、生活支援や学生相談などの充実を図り、成績不振や不登校への対応によって休・退学防止に繋がることが見えてきた。特に、多くの高等教育機関では学生の抱える問題に介入するために学生相談室を設置しており、筆者らが研究にご協力頂いた大学においても設置されている。

そこで本節では、協力を仰いだ高等教育機関で保管されている他大学の相談支援情報をまとめ、近年の相談支援の傾向を考察する。保管されていたリーフレットや配布物を整理し、①学生相談室の設置状況、②実際の開室日、③主な業務内容等詳細をまとめた（表1）。15校の大学名等は特定されないようアルファベット表記とした。

表1 各大学の学生相談室設置状況とその詳細

大学	設置状況	開室日	詳細
A	学生相談ネットワーク ・なんでも相談コーナー ・学生相談所 ・精神保健支援室 ・コミュニケーション・サポートルーム ・ピアサポートルーム	月～金 月～金 月～金 火 —	・どんな相談でも予約なしで受け、学内外の相談施設を紹介 ・専門のカウンセラーによる心理的問題への相談業務 ・精神的不調の相談、治療、健康診断の実施 ・人付き合いの悩み、発達障害等に関する相談業務 ・ピアサポーターの募集 ・学生同士によるピアサポート活動の展開
B	カウンセリングセンター	月～金	・カウンセラー、精神科医による相談業務 ・必要に応じて学外諸機関を紹介 ・自己理解、心身の健康に関する講演会やワークショップ
C	学生相談・特別支援センター ・学生相談所 ・特別支援室	月～金	・学生相談部門として、臨床心理士によるカウンセリング、コンサルテーション、必要な相談機関・窓口の紹介 ・相談室を「居場所」として開放 ・障害学生支援部門として、相談員による個別相談、コンサルテーション、学内サポーター養成と派遣 ・学内のバリアフリー化への提案等

D	学生支援総合センター ・学生相談ルーム ・学修サポート室	月～金 月～金	・学生相談部門として、専門の医療スタッフ・臨床心理士による相談業務を実施 ・リメディアル教育サポート制度と一定の基準をクリアした学生が苦手分野を教える「学修チューター制度」を設け、個々のレベルに合わせた教育サポートを実施
E	学生相談総合センター ・学生相談部門 ・メンタルヘルス部門 ・障害学生支援部門	月～金	・臨床心理士による相談業務 ・精神科医による相談業務および薬物療法、学外の精神科受診についてのアドバイス ・障害のある学生からの授業や学生生活に関する相談の受付、個々の支援ニーズに基づいた支援計画の作成、啓発活動・支援協力学生の育成
F	学生相談・特別支援センター ・学生相談室 ・特別支援室	月～金 月～金	・相談員による相談業務と、月1回の精神保健相談 ・必要な支援を受けられるように、相談員による相談業務
G	学生相談センター a キャンパス(相談室・談話室) b キャンパス(同上)	月～土	・カウンセラーによる相談業務 ・談話室の開放 ・季節に応じたイベント開催 ・教職員向け、保護者向け手引き(冊子)の作成・配布
H	学生相談室	月～金	・複数の専門家による相談業務
I	カウンセリングルーム 学生総合アシスト室	月～金	・臨床心理士による相談業務 ・休憩スペースの提供 ・他部署・他機関の紹介 ・専門家による相談業務の他 ・週2回ランチタイム(昼食会)を開催
J	学生相談室 a キャンパス b キャンパス c キャンパス	月～金 月～金 月水金	・カウンセラー、精神科医による相談業務 ・a キャンパスにおいて12:00～17:00/17:00～20:00の相談業務 ・b キャンパスにおいて週2回「なんでも相談日」 ・c キャンパスは週3回12:00～16:30の開室
K	学生総合相談室 アクセシビリティ支援室	月～金 月～土	・臨床心理士による個別面談 ・談話室の開放 ・大学生のお作法講座(毎月1回の開催) ・季節の行事(クッキング、会食) ・障害、疾患学生の修学支援 ・学生サポートスタッフの募集/学習サポート支援提供
L	学生相談室	月～金・ 土(不定期)	・臨床心理士による相談業務 ・必要に応じて関係部署や学外相談機関、医療機関の紹介
M	学生相談室	月～金	・複数のカウンセラーによる相談業務 ・学生相談室企画の実施 (自分探しグループ/ひとり暮らし入門/図書貸し出し/新入生のための健康チェック)

N	学生相談室	月～金	<ul style="list-style-type: none"> ・カウンセラーによる相談業務 ・他部署、他機関の紹介 ・イベント…茶話会（毎週1回） <li style="padding-left: 20px;">心のドクター相談日（月1回）：精神科医の相談 <li style="padding-left: 20px;">コミュニケーション・スキルアップ（年数回） <li style="padding-left: 20px;">クッキング（年1回）
0	カウンセリングルーム	火木金	<ul style="list-style-type: none"> ・臨床心理士による個別相談 ・心理テストやリラクセス法の実践 ・ランチタイムカフェ

- ① 設置とその規模について：規模の大きな大学等ではセンターとして総合的な機能を持った組織を運営している。規模の小さな大学、短期大学においても学生相談室やカウンセリングルームなどの機能を設置し運営している。また、近年では学生相談室を、①従来のカウンセリング等を行う場所と、②合理的配慮の観点から障害学生を支援する場所に分けて設置する機関も多い。②の名称として、特別支援室や障害学生支援部門という名称も見られたが、多くの機関において「アシスト」や「学修サポート」という学生が利用しやすい言葉を選んでいる。
- ② 開室日について：今回収集した資料では多くの大学・短大において、平日の月～金まで利用できる状況を作っていた。一部の機関においては土曜日も開室されているが、その場合は平日の開室時間とは異なる場合や予約のみの場合が見られた。また長期休暇中は、学生の登校が不定期になることから開室日を別途設ける機関が多い。いずれにしても学生が相談したい時にすぐに利用できるよう開室日を多くとることは必要である。また、相談室等に直接来ることができない学生のために、連絡票のほか、電話、FAX、メールによる予約を行っている機関が多く見られた。
- ③ 主な業務内容の詳細：臨床心理士や精神科医等の専門スタッフによる相談業務がメインであるが、必要に応じて学内外の部署や機関を紹介している。また本来の相談業務は、本人が来室し自らの悩みや問題を話すことから始まる。しかしながら近年の傾向として、来室する勇気が持てない利用者や、来室はできても悩みや問題を打ち明けられず、じっとその場で時間を過ごす利用者が増加している。学生の変化として、言語能力の低下と精神年齢の幼さが指摘されており（桑原ほか、2011）、そのため一人当たりが必要とされる相談時間が超過傾向にあることと、一回の相談援助では問題が解決しない傾向が続いている。各機関では円滑な相談業務の実施のために様々な取り組みを実施しており、その中でも相談業務以外のイベント開催や、相談室を利用したスペース開放などが効果を上げている。イベントの企画・開催やスペース開放は利用しやすい雰囲気をつくり、またそれらに参加した学生が相談へと繋がるケースが多い。

以上のことから、学生相談室の機能は学生のニーズに合わせて細分化する傾向にあり、また専門スタッフの業務が多岐に渡る。しかしながら、これらの地道な取り組みが休・退学予防へ繋がることは明らかである。

4. 今後の課題

本研究では、エンrollment・マネジメントの観点から学生支援体制の一環として、入学後の休・退学防止に向けた相談支援の全国的な取り組み傾向と、各高等教育機関が実際に行っている取り組みについてまとめた。

まず、JASSOの行った全国調査の結果より、大学や短大における相談支援の全国的な傾向の把握を行った。この全国調査の結果を①学長等の認識、②学生支援に関する組織等、③生活支援について、

④学生相談について、⑤成績不振学生・不登校学生等の5項目で整理し全国の状況をまとめ考察した。これによると、全国的には、学生支援の取り組み全般について現状より強化・充実する方向でグランドデザインが打ち出される傾向があった。具体的には、学長等は修学・学修支援を特に重視すべき領域と認識している。佐藤・長樽（2020）による研究論文（1）の結果においては、AO入学者は入学時に他の入試形態学生と比べ成績を示すGPAに差が見られ、また、AO以外の入学形態の学生においても2年次以降に学業状況に急激な下降が見られたことから、修学・学修支援を重視する必要性はこの実証データからも明らかである。特に、どの時期にサポートを充実させるべきかを明確化したため、今後は修学・学修支援を充実させるうえで、成績が落ち込みやすい時期を捉えながら支援を充実させる必要がある。

また、全国調査では学生相談も重視すべき領域の上位にあがっている。相談可能な組織としては、相談室のほかに、保健室や担当の教職員が考えられるが、これらの組織や人が連携して学生サポートをすることが重要で、一部の組織や人に負担がかからないようにすべきである。各大学の取り組みでは、関係教職員の連絡会や全学的な連絡会の機会を設け情報共有を図っていた。全学的な連絡会を開催する場合は、相談室利用者のプライバシーに関わる情報が多いため、個人情報への適切な取り扱いを行うとともに、メンタルやフィジカルに配慮した関わり方に関する教職員への啓蒙活動が必要である。相談内容の全国的な傾向として、大学では修学上の問題が最も多く、短大では対人関係の悩み、修学上の問題が上位を占めた。

入学後は環境が大きく変わり戸惑いが大きい時期であり、新しい人間関係において対人関係が十分に構築されていない時に修学上の悩みなどを聞いてくれる相談室の役割は大きい。さらに全国的にはピア・サポートの充実を課題としており、身近な相談相手が学習サポートを担うことから、入学後の仲間づくりを支援することも休・退学防止を担う。筆者らが協力を頂いた高等教育機関では、例年、新入生対象の学外オリエンテーションを宿泊型で開催しており、このような取り組みが仲間づくりの機会を提供している。しかしながら、短大においては全国の傾向と同じく継続したピア・サポートが難しく、同年代の仲間同士の支え合いは強いが、上級生からのサポートを受けられる機会が少ない。成績が落ち込みやすい1年生後期には専門性が高い授業が多いことから、授業以外の場所でも先輩からのアドバイスを受けられるようピア・サポートを充実させる必要がある。また、長樽ほか（2016）の研究では、学習方法や人間関係についての悩みを主訴とする相談室利用が多く、相談員がそれらに対応することもあった。本来、人間関係が十分に構築されていれば仲間から聞ける程度の相談内容も多く、ピア・サポートを導入することで問題解決できることもある。このようなことから、サポーター養成と紹介のシステム構築も必要であろう。

休・退学防止に向けての取り組みは各大学において創意工夫がなされているところであるが、全国的な課題傾向として、相談室を来室しない（できない）学生の問題が浮上している。本研究では、全国の傾向と併せ各大学の取り組みをまとめることで、多くの大学での自助努力が見えてきた。リーフレット等の配布だけに留まらず、イベントを企画し相談室に来室しやすい雰囲気を作り、フリースペースの環境を整えランチ会・茶話会を行う等により、相談室をひとつの「居場所」として受入れてもらう取り組みである。また、今回調べた多くの大学では開室日を月曜日から金曜日まで設けており、いつでも相談可能な環境を整えていた。来室できない場合は、電話・FAX・メール等での対応も受け付けている。専門スタッフは非常勤が多いが、複数名で対応することで週5日間の開室を可能としていた。複数のスタッフによる対応は、相談相手を利用者が自由に選べるメリットも生み出す。これらの各大学の取り組みを今後も参考にしていきたい。

5. むすび

最後になったが、筆者らには、様々な入試形態で入学した学生の入学前行動や修学・学修状況を分析し考察することで、入学前教育をどう工夫するか、成績が一時的に落ち込む時期にどう対応するか、また大学への思いが薄いまま入学した学生のモチベーションを如何に維持させるかを考える機会が与

えられた。これについては、エンrollment・マネジメントの観点から、学生に関わるそれぞれの委員会等の組織間連携と教職員連携が必要であることは言うまでもない。そして、本研究では、研究論文（1）を受け、休・退学防止に関わる相談支援の充実に向けて論を述べてきた。これについては、各大学等の取り組みに学びながらも、学生のニーズに合わせて学内の各機関や組織、教職員と連携して取り組みを充実させていきたい。

参考文献・引用文献

- 船戸高樹（2007）. 深刻化する退学者問題 エンrollment・マネジメントの必要性——下——
アカルディア学報NO.289 日本私立大学協会 <https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/289.html>. (November7, 2019)
- 桑原義登・櫻井明子・二口祐美子・松尾将作（2011）. 学生相談の現状と課題 ——学生相談における連携のあり方を探る—— 相愛大学研究論集, 27, 33-52.
- 文部科学省（2014）. 学生の中途退学や休学等の状況について
http://www.mext.go.jp/b_menu/koutou/senbatsu/10/1352425.htm. (November7, 2019)
- 文部科学省（2019）. 令和元年度大学入学者選抜・教務関係事項連絡会議
http://www.mext.go.jp/a_menu/houdou/26/1419601.htm. (November7, 2019)
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百（2013）. 高等教育シリーズ161大学のIR Q&A 玉川大学出版部
- 長槽涼子・佐藤厚・宮下加奈子・佐藤紗菜子・小山ひとみ（2016）. 短大生活の中で学習不安を訴える学生の傾向に関する一考察 ——相談室業務から見えてきたこと—— 上田女子短期大学紀要, 39, 23-32.
- 佐藤大介・長槽涼子（2020）. 高等教育機関のエンrollment・マネジメントから見た学生支援体制の考察（1）——入試形態と入学後の学業状況から—— ぐらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 52(2), 35-42.
- 独立行政法人日本学生支援機構（2018）. 大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成29年度）結果報告 1-73 https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/2017.html. (November7, 2019)

大学初年次教育における英語多読の教育効果に関する研究

A Study on Educational Effectiveness of English Extensive Reading in First-Year Experiences at University

佐藤 大介^{*1}・福島 治子^{*1}
Daisuke SATOH・Haruko FUKUSHIMA

Abstract

The purpose of this paper is to describe the state of English extensive reading in first-year experiences at Kurashiki Sakuyo University and the improvement of the students with reading proficiency. We introduced English extensive reading in English core curriculum common to all the departments. In this study, the student's English proficiency, above all things, we focused on English reading proficiency. Research questions are following: 1. Does reading proficiency improve through the first-year English education in English core curriculum? 2. Do the quantities of reading and reporting methods influence the improvement of the students with reading proficiency? 3. How many words are appropriate when we set the target words of the extensive reading? To research these questions, data was gathered from the number of words that students read for extensive reading and the pre post-scores of English test, and 295 university students participated in pre post-tests.

The results of RQ1 showed that our English core curriculum common to all the departments was effective for first-year students. The results obtained from RQ2 were contrary to our intention. It was not confirmed that the quantities of reading influenced the improvement of student's English reading proficiency. It was concluded in RQ3 that the appropriate (or proper) number of words as the target words of extensive reading was about 80,000 words per a semester. On the basis of these results, there is a need for further studies into the frequency and the level of extensive reading that encourage the students to read more independently.

1. はじめに

2017年度よりくらしき作陽大学・作陽音楽短期大学（以下「本学」という。）では、全学的な教養英語教育を展開するため、「全学共通英語教育コア・カリキュラム」を構築し、その一環として、英語多読教育を全学導入した。本学では、大学に音楽学部、食文化学部、子ども教育学部の3学部4学科が、短期大学に音楽学科の1学科がそれぞれあり、教養英語における英語教育カリキュラムは全学で統一して行われている。1年次開講として英語Ⅰ・Ⅱ、2年次開講として英語Ⅲ・Ⅳ、3年次開講として英語Ⅴ・Ⅵがあり、これらすべての授業科目において、共通した方法で英語多読に学生は取り組んでいる。そこで、本研究では、大学初年次の英語多読に焦点を当て、英語Ⅰ・Ⅱを履修した学生の英語多読活動の取り組み状況と英語リーディング力の伸びについて、調査・分析を行い、大学初年次教育における英語多読の教育効果について考察する。

2. 研究の背景

英語多読とは、学習者が自分にとってやさしい英語の本を楽しく読んで、読書速度を上げ、読書を流暢にできるようにする学習法である（国際多読教育学会, 2011）。Bamford, J. & Day, R. R. (2004)では、英語多読をより効果的に行う方法として、以下の10の原則を挙げている。

*1くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

1. *The reading material is easy.*
2. *A variety of reading material on a wide range of topics is available.*
3. *Learners choose what they want to read.*
4. *Learners read as much as possible.*
5. *Reading speed is usually faster rather than slower.*
6. *The purpose of reading is usually related to pleasure, information, and general understanding.*
7. *Reading is individual and silent.*
8. *Reading is its own reward.*
9. *The teacher orients and guides the students.*
10. *The teacher is a role model of a reader.*

同様に、生徒にとって楽しい作業となり、長続きし、大量の吸収が行われ、成果が現れるとして、次の多読三原則（酒井ら, 2005; 古川ら, 2005）を挙げている。

1. 辞書は引かない
2. わからないところは飛ばす
3. 進まなくなったらやめる

ただし、この三原則については、仕事等で100%近く理解しなければならない場合、辞書を引いたり、何度も同じ部分を読み返して精読したりする必要があると述べており、白畑ら（2004）も、英語多読において、辞書を引くことなく、書物をいくらたくさん読んでも、語彙力が増加したり、文法能力が高まったり、発音能力が良くなったりしないと指摘しており、英語多読の方法については、学習目的に合わせて行うことの必要性について言及している。

また、英語多読と英語リーディング力について伸びを調査している先行研究として、Rutson-Griffiths. A. and Rutson-Griffiths. Y. (2018) による、英語多読とTOEICのスコアの関連性について、105名の女子大学生を対象に実施した調査がある。調査の結果、読書語数、M-Readerにおけるクイズ平均点、TOEIC Reading Scoreの伸びに統計的に有意な差があったと述べている。

次に、本研究での調査対象機関における英語多読教育に関する実施方法については、佐藤（2017）、佐藤ら（2017）で詳細に述べている。調査対象機関では、全学共通英語コア・カリキュラムを試案し、取り組みを進めている。試案作成においては、「本学が目指す英語教育の理念形成」を目指し、学生の主体的な学びの支援の具体的な取り組みとして、英語多読教育を全学導入している。英語多読に取り組ませる上での目標については、「読書語数」を活用し、酒井ら（2005）を参考に、半期で80,000語を設定している。また、全学的な英語多読指導として、オンラインシステムを活用した実践を報告している。具体的には、Graded Readersの各本に関連したクイズに解答し合格すると語数が追加されるオンライン上の読書記録管理システムM-Reader (<https://mreader.org/>)、Graded Readersのレベルと学生の多読に必要な能力を測定し最適な本を選択することができるオンライン上の多読レベル測定システムERF Placement Test (<https://erfpt.ealps.shinshu-u.ac.jp/>)、さらに、M-ReaderにクイズがないGraded Readersを読んだ際に、読書語数を報告できるようにするためのCMS（Contents Management System：コンテンツ管理システム）としてのNetCommons 2の活用である。この取り組みにより、学生一人一人が自分自身の意識を高め、可能な限り読書量を増やそうとする姿勢が見られた点や、英語を不得意とする学生も、自分のレベルに合った本から読み始め、着実に努力をすることで、読書量を増やし、自信へとつなげようとしている点、専任・非常勤に関わらず教員間の連携強化につながった点等について、成果を述べている。

しかし、本学の全学共通英語コア・カリキュラムにおいて英語多読教育を導入したが、その効果や実施方法の妥当性については十分に検討がなされていない。

3. 英語多読の指導方法

先述の通り、本学における英語多読指導については、全学統一した形で実施している。本項では、

本調査を行った2018年度の実施方法について説明する。

本学の英語多読活動は、授業では多読に関して図書館でのガイダンスのみとなり、基本的には授業時間外での課題として学生は取り組む形を取っている。英語多読活動に活用できる本は、Graded Readers 及び ISBNが付与された英語で書かれた図書となっている。2018年度末時点で、本学附属図書館には、3,075冊の対象となる図書が所蔵されている。次に、評価のための英語多読目標は、表1のとおりである。目標語数については、2017年度までは半期80,000語としていたが、2018年度よりスモールステップによる英語学習を目指し、半期80,000語に変更はないが、1ヵ月ごとの目標語数を設定する形をとった。なお、4月のみ、入学直後の取り組みとなるため、若干の余裕を取り、2ヶ月で40,000語という目標語数の設定となっている。学生に対しては、各期間に目標語数を達成すること、評価では最終的な累積総語数ではなく各期間の目標語数達成を成績では重視することの2点を伝えている。

英語多読の記録方法としては、英語多読学習記録サイト M-Reader及び学習管理システムMoodleの2種類を使用して、オンライン上で記録をさせた。M-Readerとは、学校・教育機関向けに英語多読の学習状況を管理することができるオンラインサイトである。学習者は多読用図書を読んだ後、その図書に関する10問のクイズ (Multiple choice, "Who said this?", True/False, Event Ordering等) に挑戦し、合格すると読書語数が追加されるようになっている。Moodleとは、様々な教育場で利用できるオープンソースのLMS (Learning Management System : 学習管理システム) であり、筆者が学内学生向けにシステム構築・設定を行い、データベースプラグインを使用して「英語多読記録データベース」と名付け運用した。この「英語多読記録データベース」では、読書語数、開始ページ、終了ページ、本のタイトル、ISBN、印象に残った英語表現、使用場面、理由、英語難易度、興味・関心、所要時間について、学生は記録する必要がある。ここで、2種類のシステムを利用する理由として、M-Reader上で英語多読に用いているすべての図書についてクイズが提供されているわけではないため、クイズが提供されている図書についてはM-Readerでクイズに答えて記録し、クイズが提供されていない図書については英語多読記録データベースに必要事項を入力した上で記録できるようにするためである。また、M-Readerでは、「おもしろくない」「難しい」等の理由で途中止めになった本は評価されない一方で、英語多読記録データベースでは途中で止めた場合も、評価対象となるようにした。ただし、英語多読記録データベースに登録する場合、読書習慣を身に付ける観点から、また、短時間での極端に多い語数の登録や不正を極力防ぐため、その日に読んだところまでを記録できるようにし、同一日 (システム上は登録日時) に記録できる合計語数を最大2,000語までとした。そのため、同じ日に2,000語以上の記録をしても「2,000語」とみなし、それ以上は評価対象としないことを学生には伝えている。また、1日に2,000語に満たない短い本を複数冊読んだ場合は、1冊ごとに記録し、1日の合計読書語数として2,000語を超えないように学生には説明を行った。

表1 2018年度英語多読目標設定語数

学 期	期 間	目標語数	累積語数
前期	4月9日～5月31日	40,000語	40,000語
	6月1日～6月30日	20,000語	60,000語
	7月1日～7月30日	20,000語	80,000語
後期	9月14日～10月31日	20,000語	20,000語
	11月1日～11月30日	20,000語	40,000語
	12月1日～12月31日	20,000語	60,000語
	1月1日～1月22日	20,000語	80,000語

4. 研究目的

本研究では、全学共通英語コア・カリキュラムの初年次教育における英語力、とりわけ、英語リーディング力に焦点を当て、英語多読の読書量が及ぼす効果について明らかにすることを主たる目的とし、研究課題（Research Questions: RQ）を以下の3点設定した。

RQ1：全学共通英語コア・カリキュラムにおける大学の初年次英語教育を通して、英語リーディング力は向上するのか。

RQ2：英語多読の読書量や記録方法は、英語リーディング力向上に影響を及ぼすのか。

RQ3：半期間における英語多読の読書語数として、適切な目標設定語数はどの程度なのか。

5. 研究の方法

本研究では、くらしき作陽大学に2018年度に入学した1年生のうち、後述の英語力測定診断を2回とも受験した295名（音楽学部38名、食文化学部122名、子ども教育学部135名）を調査対象とした。2018年度入学生の初年次英語教育カリキュラムについては、学部やクラスごとに、内容に若干の違いはあるものの、執筆者2名（専任教員）が英語Ⅰ（前期）及びⅡ（後期）を半期ずつ担当し、分かれて指導した。

まず、学生の英語リーディング力を評価するために、平成20（2008）年度大学入試センター試験で使用された「外国語〔英語（筆記）〕」を用いた。この理由として、10年前の大学入試センター試験の問題であり、学生が高校時代に過去問等として解いた経験が少ないと考えたためである。分析においては、ぬま口（2008）を参考に、各問題を次の11種類に分類し、分析を行った。

- (1) 発音問題
- (2) アクセント問題
- (3) 強調の意図
- (4) 文法・語法問題
- (5) 対話文空所補充完成問題 speaking 能力を問う問題
- (6) 語句整序英文完成問題 writing 能力を問う問題
- (7) 意味類推問題
- (8) 図表を用いた読解問題（以下「図表読解問題」という。）
- (9) 広告文を見ての問題（以下「広告文問題」という。）
- (10) イラストから何が読み取れるかを問う問題（以下「イラスト問題」という。）
- (11) 長文読解問題 reading 能力を問う問題

このセンター試験問題を、Pre-testとして1年次前期に卒業必修科目として履修する英語Ⅰの2回目の授業（2018年4月17日～2018年4月27日）で実施し、Post-testとして1年次後期に卒業必修科目として履修する英語Ⅱの12月の第3週目（2018年12月10日～2018年12月14日）に実施した。Pre-testとPost-testともに同一の問題を用い、Moodle内に小テストプラグインを使用し、スマートフォンを利用してオンライン上で80分間200点満点とし参考書の持込などは禁止した上で回答させた。なお、学生には、大学入試センター試験の問題であることは説明せず、「英語力測定診断」として行った。

英語多読活動については、2018年4月9日～2018年7月30日（前期分、ただし、5名のみ追加課題等の関係で7月31日以降の読書記録も含める）及び2018年9月14日～2018年12月9日（後期分、ただし、英語力測定診断実施前までの記録分のみ）の期間に記録されたデータに基づき分析を行った。英語多読の読書量について、M-Reader及び英語多読記録データベースの記録語数、M-Readerのクイズの合格回数や合格率等の複数の観点から集計したものをを用いている。なお、本研究の分析には、IBM SPSS Statisticsバージョン24を使用した。

6. 結果と考察

(1) 全学共通英語コア・カリキュラムにおける初年次英語教育と英語リーディング力について

全学共通英語コア・カリキュラムとして実施した初年英語教育における英語リーディング力の成果として、英語力測定診断のPre Post-Testsについて、平均の差を有意水準5%で両側検定の t 検定により検討した。その結果が表2のとおりであり、総合得点において、 $t(294) = -3.84, p = .00$ となり、英語リーディング力全体としては、有意な伸びがあったことが分かった。また、分類別に見ると、(5) 対話文空所補充完成問題において $t(294) = -2.04, p = .04$ 、(8) 図表読解問題において $t(294) = -2.42, p = .02$ 、(10) イラスト問題において $t(294) = -2.46, p = .01$ となり、有意な伸びがあったことも分かる。しかし、それ以外の分類については、いずれも平均点は高くなっているものの、有意な伸びについて確認することができなかった。

英語力測定診断のPre Post-Testsにおいて、英語のリーディング力と主に関連する問題は、(4)～(11)である。その中で(5) 対話文空所補充完成問・(8) 図表読解問題・(10) イラスト問題に有意な伸びがあり、他の分類においても平均点の伸びがあること、特に、総合得点において有意差があったことから、RQ1について、全学共通英語コア・カリキュラムとして実施している本学の英語教育は、各クラス週1回の授業ではあるが、その効果が出ていると考えてよいのではないかと考えられる。

(2) 英語多読の読書量や記録方法と英語リーディング力について

英語多読の読書量や記録方法と英語リーディング力の関係について、英語力測定診断のPre Post-testsの変化量及び次の6種類の読書量群の関連性について、それぞれ t 検定により分析を行った。

- ①M-Readerのクイズ合格語数の中央値(62,222語)で分けたMRW高群・低群
- ②英語多読記録データベースの記録語数(語数に焦点化するため、1日あたり2,000語を超えて記録しているものも含む)の中央値(3,063語)で分けたDBW高群・低群
- ③M-Reader(クイズ不合格(Not Passed)語数を含む)と英語多読記録データベースの記録語数を合計した中央値(118,366語)で分けたTotalW高群・低群
- ④M-Readerでの合格・不合格に関わらずクイズに挑戦した回数(21回)の中央値(21回)で分けたMRT高群・低群

表2 英語力測定診断のPre Post-Testsの平均の差の検定結果

	<i>n</i>	Pre-test		Post-test		<i>df</i>	<i>t</i>	
		M	SD	M	SD			
(1) 発音問題	295	2.83	2.07	2.87	1.91	294	-0.35	
(2) アクセント問題	295	2.25	1.46	2.31	1.55	294	-0.57	
(3) 強調の意図	295	2.53	1.91	2.56	1.88	294	-0.20	
(4) 文法・語法問題	295	8.27	4.45	8.60	4.43	294	-1.35	
(5) 対話文空所補充完成問題	295	4.65	3.59	5.19	3.66	294	-2.04	*
(6) 語句整序英文完成問題	295	3.48	3.21	3.76	3.17	294	-1.48	
(7) 意味類推問題	295	2.39	2.75	2.45	2.80	294	-0.31	
(8) 図表読解問題	295	15.29	8.91	16.84	9.76	294	-2.42	*
(9) 広告文問題	295	5.53	4.99	5.82	5.32	294	-0.81	
(10) イラスト問題	295	7.87	5.34	8.81	5.81	294	-2.46	*
(11) 長文読解問題	295	11.17	7.03	11.96	7.22	294	-1.49	
総合得点	295	66.26	23.75	71.16	26.87	294	-3.84	**

表3 英語多読の読書量群別変化量に関する記述統計量

		MRW		DBW		TotalW		MRT		MRPR		DBT	
		高群: 148名		高群: 148名		高群: 148名		高群: 151名		高群: 148名		高群: 149名	
		低群: 147名		低群: 147名		低群: 147名		低群: 144名		低群: 147名		低群: 146名	
		M	SD										
(1) 発音問題	高群	-0.01	1.97	0.03	2.18	0.00	1.94	-0.01	1.99	0.18	2.02	0.08	2.18
	低群	0.10	2.00	0.05	1.78	0.08	2.04	0.10	1.98	-0.10	1.95	0.00	1.77
(2) アクセント問題	高群	0.07	1.55	0.09	1.70	0.19	1.67	0.20	1.51	0.07	1.59	0.00	1.71
	低群	0.04	1.73	0.01	1.58	-0.08	1.60	-0.10	1.76	0.04	1.70	0.11	1.57
(3) 強調の意図	高群	0.07	2.37	-0.11	2.47	0.00	2.26	-0.03	2.42	0.14	2.47	-0.09	2.50
	低群	-0.01	2.39	0.16	2.29	0.05	2.50	0.08	2.34	-0.08	2.29	0.15	2.25
(4) 文法・語法問題	高群	0.39	4.32	0.28	4.54	0.26	4.28	0.56	4.26	0.41	4.18	0.31	4.47
	低群	0.27	4.12	0.38	3.88	0.41	4.17	0.10	4.17	0.26	4.27	0.36	3.96
(5) 対話文空所補充完成問題	高群	0.65	4.33	0.51	4.43	0.30	4.55	0.56	4.46	1.00	4.66	0.59	4.37
	低群	0.44	4.80	0.57	4.70	0.79	4.58	0.53	4.69	0.08	4.43	0.49	4.77
(6) 語句整序英文完成問題	高群	-0.23	3.27	0.36	3.36	0.19	3.38	-0.25	3.38	0.38	3.64	0.34	3.29
	低群	0.79	3.11	0.19	3.10	0.37	3.08	0.83	2.97	0.18	2.76	0.22	3.17
(7) 意味類推問題	高群	0.08	3.75	0.24	3.77	0.38	3.65	-0.05	3.61	-0.43	3.71	0.19	3.73
	低群	0.05	3.80	-0.11	3.77	-0.24	3.87	0.19	3.94	0.57	3.77	-0.05	3.82
(8) 図表読解問題	高群	1.34	11.41	1.66	9.94	2.55	10.43	2.66	10.54	0.89	11.12	1.53	10.26
	低群	1.76	10.56	1.43	11.97	0.53	11.45	0.38	11.34	2.20	10.84	1.56	11.71
(9) 広告文問題	高群	0.69	6.20	0.24	6.18	0.41	6.29	1.23	5.97	0.24	6.14	0.24	6.20
	低群	-0.12	5.90	0.33	5.95	0.16	5.83	-0.71	6.00	0.33	5.99	0.33	5.93
(10) イラスト問題	高群	1.05	6.55	0.73	6.30	1.22	6.56	1.35	6.83	1.26	6.31	0.44	6.28
	低群	0.82	6.54	1.14	6.78	0.65	6.52	0.50	6.21	0.61	6.76	1.44	6.77
(11) 長文読解問題	高群	1.34	9.04	0.77	9.65	1.34	9.31	1.15	9.13	1.82	8.79	1.37	9.36
	低群	0.24	9.23	0.82	8.62	0.24	8.96	0.42	9.16	-0.24	9.39	0.21	8.90
総合得点	高群	5.43	21.45	4.82	21.40	6.82	22.38	7.36	21.83	5.95	22.04	4.99	21.97
	低群	4.37	22.45	4.98	22.51	2.97	21.37	2.32	21.81	3.85	21.84	4.81	21.96

⑤M-Readerでのクイズの合格率の中央値(69.8%)で分けたMRPR高群・低群

⑥英語多読記録データベースの記録回数の中央値(3回)で分けたDBT高群・低群

上記の群別に分析を行い、記述統計量は表3、 t 検定結果は表4のとおりとなった。まず、記述統計量から、DBW群を除いて、総合得点について各読書量群の高群の方がPre Post-Testsの変化量は数値が高いことが確認できた。次に t 検定の結果から、MRW高群・低群間において(6)語句整序英文完成問題($t(293) = -2.74, p = .006$)、MRT高群・低群間において(6)語句整序英文完成問題($t(293) = -2.92, p = .00$)、(9)広告文問題($t(293) = 2.78, p = .006$)、総合得点($t(293) = 1.99, p = .048$)、MRPR高群・低群間において(7)意味類推問題($t(293) = -2.30, p = .02$)の各分類及び総合得点について統計的に有意な差を確認することができた。しかし、それ以外の読書量群や分類間に有意な差を確認することはできなかった。また、MRW群の(6)語句整序英文完成問題、MRT群の(6)語句整序英文完成問題、MRPR群の(7)意味類推問題については、それぞれ低群の方が高群より高い変化量を示していた。

この結果から考察すると、英語多読の読書量や記録方法と英語リーディング力について、まず、英語多読記録データベースの記録語数で分けたDBW群については、学生の記録語数が果たして正確な

ものであったかどうか、そこが十分精査できない状況の中での分析であるため、そのことも分析結果に影響を与えた可能性がある。英語多読記録データベースの記録回数で分けたDBT群についても、1日2,000語までという記録制限があるため、それによって毎回「2,000」という固定した数値を記入する学生も多く、その正確性や回数に疑問を持たざるを得ない。M-Readerと英語多読記録データベースの記録語数の合計語数で分けたTotalW群においても有意差がいずれにおいても表れていないことから、英語多読記録データベースの登録方法については見直す必要がある。授業における評価では、学生の語数以外の印象に残った英語表現等の内容も精査し、評価をしているため単なる記録語数のみによる評価は行っていないが、今回の分析では、不適切とも取れる内容（例えば、毎回同じ内容を記載する、複数の学生が全く同じ内容を記載する等）についても、記録語数や記録回数として含めているため、正確なデータとなっていない可能性は否めない。

一方で、M-Readerのクイズ合格語数の中央値で分けたMRW群、M-Readerのクイズに挑戦した回数で分けたMRT群、M-Readerのクイズ合格率で分けたMRPR群においては、(6) 語句整序英文完成問題等に有意な差を確認できたことから、M-Readerによる記録は、英語多読記録データベースの登録語数よりもより現実的な語数であり、そのことを基に考えると英語リーディング力への正の影響が表れているのではないかと考えられる。また、M-Readerに関連した結果より、本文の内容について問題を解くことの重要性を示唆している。英語多読記録データベースでは、学生は内容の理解がなくても記録することができるが、M-Readerは学生に対して内容理解が求められることになる。そのため、英語多読記録データベースでは、内容理解に関する記述を求めていくことも今後考えられる。ただし、M-Readerにおいても単なる語数の水増しを目的としていることが疑われる学生もいた。それは、短期間では到底読むことができない語数の図書ばかりを連続してクイズに挑戦している学生である。そのため、本調査では、不合格も含めた読書結果を反映させているため、一部の結果に影響を与えていることも容易に想像できる。

しかし、RQ1に関する調査では、(5) 対話文空所補充完成問・(8) 図表読解問題・(10) イラスト問題において伸びがある一方で、RQ2に関する調査については、いずれの結果においても、この3項目について有意な伸びがあることは確認できなかった。このことから、RQ2において英語多読の読書量が英語リーディング力に影響を及ぼすとは本研究では十分に立証することができなかったと言える。しかし、英語多読の記録方法については、英語リーディング力向上に影響を及ぼすと考えられ、内容理解に重点を置いた英語多読の記録の重要性について示唆が得られた。

表4 英語多読の読書量群別変化量に関する *t* 検定結果

	MRW		DBW		TotalW		MRT		MRPR		DBT	
	<i>df</i>	<i>t</i>										
(1) 発音問題	293	-0.47	293	-0.12	293	-0.35	293	-0.48	293	1.17	293	0.35
(2) アクセント問題	293	0.14	293	0.42	293	1.42	293	1.55	293	0.14	293	-0.57
(3) 強調の意図	293	0.29	293	-0.98	293	-0.20	293	-0.40	293	0.78	293	-0.88
(4) 文法・語法問題	293	0.24	293	-0.20	293	-0.31	293	0.93	293	0.30	293	-0.10
(5) 対話文空所補充完成問題	293	0.40	293	-0.11	293	-0.93	293	0.05	293	1.73	293	0.18
(6) 語句整序英文完成問題	293	-2.74**	293	0.46	293	-0.47	293	-2.92**	293	0.54	293	0.31
(7) 意味類推問題	293	0.06	293	0.80	293	1.42	293	-0.56	293	-2.30*	293	0.55
(8) 図表読解問題	293	-0.33	293	0.18	293	1.59	293	1.80	293	-1.03	293	-0.02
(9) 広告文問題	293	1.15	293	-0.12	293	0.34	293	2.78**	293	-0.12	293	-0.12
(10) イラスト問題	293	0.31	293	-0.54	293	0.74	293	1.12	293	0.85	293	-1.31
(11) 長文読解問題	293	1.03	293	-0.04	293	1.03	293	0.69	293	1.95	293	1.09
総合得点	293	0.42	293	-0.06	293	1.51	293	1.99*	293	0.82	293	0.07

注：**p*<.05 ***p*<.01

(3) 英語多読の読書量（読書語数）の目標設定語数について

大学における各学期の英語多読の読書量（読書語数）における適切な目標設定語数の検討を行うため、まず、10,000語単位で分けた学生の読書語数と総合得点の変化量に関する度数分布から検討した。次に、各読書語数群におけるPre Post-Tests間の有意差を検証するため t 検定の結果より検討を行った。この分析においては、M-Readerのクイズにおいて不合格（Not Passed）となっている読書語数や英語多読記録データベースの1日あたり2,000語を超えて記録している読書語数も含めた総語数で検討している。その結果が表5である。まず、変化量の平均値で見ると、110,001～120,000語群を除き、40,001語～170,000語の範囲で安定的に向上していることが分かる。次に、変化量の標準偏差で見ると、70,001～90,000語群については正の変化があり、標準偏差についても、他の語群と比較して、少なくなっている。ただし、変化量の平均値については他の語群と比較して決して高くはない。さらに、 t 検定

表5 読書量と総合得点変化量の度数分布表と t 検定結果

読書語数群	n	Change Score		df	t	
		M	SD			
0	5	-16.40	11.06	4	2.97	*
10,000	6	6.67	7.45	5	-2.00	
20,000	4	1.00	11.36	3	-0.15	
30,000	9	-5.56	15.63	8	1.01	
40,000	7	-3.43	14.21	6	0.59	
50,000	9	5.33	23.25	8	-0.65	
60,000	14	1.29	23.32	13	-0.20	
70,000	9	9.33	11.66	8	-2.26	
80,000	18	0.67	17.28	17	-0.16	
90,000	19	3.58	16.90	18	-0.90	
100,000	15	12.93	36.79	14	-1.32	
110,000	15	10.93	20.96	14	-1.95	
120,000	20	-2.10	13.86	19	0.66	
130,000	24	15.17	25.46	23	-2.86	**
140,000	16	12.13	27.00	15	-1.74	
150,000	19	9.16	17.69	18	-2.20	*
160,000	19	8.11	24.34	18	-1.41	
170,000	14	6.57	20.69	13	-1.14	
180,000	9	-16.67	12.79	8	3.69	**
190,000	4	-0.50	8.53	3	0.10	
200,000	9	0.44	13.29	8	-0.09	
210,000	5	10.40	21.52	4	-0.97	
220,000	3	-10.00	16.97	2	0.83	
240,000	5	16.00	24.75	4	-1.29	
260,000	1	14.00	0.00	-	-	
270,000	2	-4.00	6.00	1	0.67	
280,000	2	6.00	6.00	1	-1.00	
290,000	3	12.67	16.11	2	-1.11	
300,000 以上	10	2.40	16.56	9	-0.43	
Total	295	4.90	21.89			

注： * $p < .05$ ** $p < .01$

の結果では、0語群が $t(4) = 2.97, p = .04$ 、180,000語群が $t(8) = 3.69, p = .006$ となり、有意な下降が見られるが、130,000語群が $t(23) = -2.86, p = .009$ 、150,000語群が $t(18) = -2.20, p = .04$ となり、有意な上昇が見られた。また、先述の2018年度英語多読目標設定語数及びPost-Testの実施時期(12月中旬)から、4月から12月までの目標語数としては130,000語程度になると考えられるが、この時期までに130,000語以上取り組んでいる学生は49.2%となっている。ただし、スモールステップでの目標語数設定を行っていても、「半期80,000語」という意識が根強い学生も多く、後期終了時点までに80,000語を目指し、後半になって慌てて取り組む学生も多いことから、今回の49.2%については決して悪い数字ではないと考えている。一方で、180,000語を超えた読書量となると負の変化量となっている群もあることから、過剰な目標語数設定についても問題があるとともに、先述同様に、学生が語数を獲得したいがために、英語多読記録データベースへの正確でない語数登録、十分な読書が行われない状態でのM-Readerのクイズへの挑戦の可能性等も考えられ、読書よりも、語数獲得に走る行為への対策も必要である。このことから、RQ3については、半期間における英語多読の読書語数として、現在の「半期80,000語」という設定は大きく外れているとは言えないと考えられる。ただし、学生には、「ただ、たくさん読むことが良いと言うわけではない」ことを伝えていくことも必要であると言える。

7. おわりに

本研究では、大学初年次の英語多読に焦点を当て、学生の英語多読活動の取り組み状況と英語リーディング力の伸びについて、調査・分析を行った。調査の結果、本学の英語多読教育において成果と課題を明らかにすることができた。

最後に、本研究の課題について4点述べる。

1つ目は、学生の英語多読の取り組みについて、その頻度については一切検討していない点である。はじめにも述べたが、本学ではスモールステップでの英語学習を推進する中で、学生の英語多読にどの程度の頻度で取り組んでいるのか、またそれがどのような結果を及ぼすかについて十分な検討がなされていない。

2つ目として、英語多読で用いているGraded Readersのレベルについての考慮がなされていない点である。自発的な英語学習に取り組んでもらうためには、学生は自身の英語力よりかけ離れたレベルの英語多読に取り組んでも効果は期待できない。成績として記録語数を目標値とするため、学生は語数の少ない簡単なリーダーズではなく、語数の多いレベルの高いリーダーズを読んでいるといった状況もある。そのため、学生の読書レベルとの関係性についても考慮する必要がある。

3つ目は、本論でも述べたように、学生の読書記録についての正確性や妥当性の検討である。学生にとって多読に取り組む際の意識や、記録方法に対する熱心さ等についてもあわせて調査し、学生の意欲や関心によって、より精度の高い分析を行う必要もある。

4点目として、目標語数設定については、学生の英語力を勘案せずに一律に設定している点である。そのため、英語力の高い学生がどうしても有利な目標設定となってしまう。本学の学生の英語力については、入試段階で、英語試験を必須で課していないことから、入学後まで把握が難しかったが、今回全学的に初年次英語教育の一環として、英語力測定診断をしたことにより学生の英語力の範囲が見えてきた。そのため、目標語数設定と英語力の関係についても検討し、個に応じた英語多読の目標設定をしていくことにより、より一層効果的な学習につなげられるのではないかと考えている。

また、本研究では以下のことについての示唆も得られた。本学における英語多読教育は、学生にとって、言うなれば「記録語数至上主義」による多読となってしまう可能性である。これにより、学生は本来の趣旨である英語力向上ではなく、語数ばかりを気にする英語学習となってしまう。そのため、学生には本来の趣旨を十分に理解した上で英語多読活動に取り組んでもらう一方で、授業として取り組ませる中での評価との関係性や英語多読における適切な記録管理方法について英語教師として引き続き、熟慮及び研究を重ねていく必要もある。

本学の学是は「念願は人格を決定す、継続は力なり」である。多くの学生が英語に対して苦手意識

を持つ一方で、「英語力を高めたい」、「将来英語が必要となる」と考えている学生も多い。そのためにも、英語多読は授業時間外や、履修等に関わらず取り組むことができる英語学習法であり、その効果的な学習方法を理解し、継続して取り組むことによって、本学の学是の実践につながると期待したい。

参考文献/URL・引用文献

- Bamford, J. & Day, R. R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. New York: Cambridge University Press.
- MReader. Retrieved on November 5, 2019 from <https://mreader.org/>
- Rutson-Griffiths, A. and Rutson-Griffiths, Y. (2018). *The Relationship between Extensive Reading and TOEIC Score Gains*. 広島文教女子大学高等教育研究 4. 41-50.
- The Extensive Reading Foundation. (2011). 国際多読教育学会による多読指導ガイド. Retrieved on October 24, 2019 from https://erfoundation.org/guide/ERF_GuideJ.pdf
- 酒井邦秀, 神田みなみ (2005). 教室で読む英語100万語—多読授業のすすめ. 東京:大修館書店.
- 佐藤大介 (2017). 大学生の主体的学びを促す全学共通英語教育コア・カリキュラムの試案. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学 研究紀要. 50(1&2). 101-112.
- 佐藤大介, 福島治子, 森岡悦子, 笠本晃代 (2017). 教養英語教育充実のための全学的な英語多読指導の成果と課題—オンラインシステムを活用した実践—. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学 研究紀要. 50(1&2). 113-125.
- 白畑知彦 (編), 若林茂則, 須田孝司 (著) (2004). 英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証. 東京:大修館書店.
- 古川昭夫, 伊藤晶子 (著), 酒井邦秀 (監) (2005). 辞書を捨てれば英語が読める 100万語多読入門. 東京:コスモピア.
- ぬま口せいいち (2008). 2008年度センター試験英語問題詳細分析. UNICORN JOURNAL, 7-12. Retrieved on October 28, 2019 from <https://www.bun-eido.co.jp/school/highEnglish/ujournal/uj67/uj670712.pdf>

小学校教員採用試験受験学生の体力特性について —採用試験合格者と不合格者との比較—

Physical fitness of students who took an employment test for elementary school teachers
—Comparison between successful and unsuccessful candidates—

杉山 貴義¹⁾・松本 隆行²⁾
Kiyoshi SUGIYAMA¹⁾・Takayuki MATSUMOTO²⁾

Abstract

This study investigated the physical fitness of students who took an employment test for elementary school teachers in order to compare successful candidates to unsuccessful ones.

The results are as follows.

1. No significant difference was found in the heights and weights between successful and unsuccessful candidates.
2. Successful female candidates showed a significantly higher value in the sidestep and 20m shuttle run tests compared to unsuccessful ones.
3. No significant difference was found in the total score of physical fitness tests between successful and unsuccessful candidates.

The above results suggest that total basic physical strength does not influence the results of employment tests for elementary school teachers.

Keywords: *physical fitness, employment test for elementary school teachers*

1. 緒言

教員採用試験は各都道府県および政令指定都市等がそれぞれ実施しており、2014年度以降は全国47都道府県および21の政令指定都市等の合計68の自治体で実施されている。

このうち小学校教員採用試験で水泳以外の体育の実技試験が実施された数は、2014年度49自治体、2015年度48自治体、2016年度47自治体、2017、2018年度46自治体となっている¹⁾。

このように多くの自治体の小学校教員採用試験で体育の実技試験が課されていることから、体育実技の能力は小学校教員の資質として重要なものと考えられるが、採用試験の合否結果と体育実技能力との関連を調査した研究は見当たらない。

そこで本研究では体育実技能力の一つの指標として考えられる体力レベルと採用試験の合否結果との関連を調べることにした。

2. 方法

(1) 体力の指標

本研究では体力の指標として文部科学省が作成した「新体力テスト」を採用した。

(2) 対象者

新体力テスト測定の実験者は2012年度から2016年度までの5年間に岡山県内にあるK大学の教員養

¹⁾ 作陽音楽短期大学 音楽学科 Department of Music, Sakuyo Junior College of Music

²⁾ くらしき作陽大学 食文化学部 栄養学科 Department of Dietetics, Faculty of Food Culture, Kurashiki Sakuyo University

成系学部に入学者で、このうち2015年度から2019年度までの間に小学校教員採用試験を受験した、男子学生39名、女子学生68名の計107名がデータ分析の対象者である。

107名のうち、最終的に小学校教員採用試験に合格した対象者を合格群、不合格だった対象者を不合格群とした。なお、一人で複数の自治体を受験している場合、全ての自治体で合格した者も、どこか一つだけの自治体に合格した者も合格群に組み入れた。

(3) 測定時期と測定場所

測定は被験者が大学2年次（3年次編入生については3年次）の体育関連授業の初回および2回目を利用し、体育館において準備運動を行った後に実施した。

被験者には、純粋な学術研究にのみ利用するという測定調査の趣旨、測定したデータの利用方法について事前に十分に説明したのち、同意を得た上で測定に参加してもらった。

(4) 測定項目

文部科学省が推奨する「新体力テスト実施要項（20歳～64歳対象）」に則って測定を実施した。

測定項目は、握力（kg）、上体起こし（回数）、長座体前屈（cm）、反復横とび（点数）、20mシャトルラン（回数）、立ち幅とび（cm）である。

握力の測定はスメドレー式デジタル握力計（T.K.K.5401、竹井機器工業株式会社）、長座体前屈の測定はデジタル長座体前屈計（T.K.K.5412、竹井機器工業株式会社）を用いた。

(5) 統計処理

得られたデータは、Microsoft Excel for Mac 2011を利用し、基礎統計量を算出した。

さらに対象者を教員採用試験の合格群と不合格群の2群に分け、身体的特徴、新体力テスト6種目の測定値および新体力テストの総合得点との関係について、2標本t検定を用いて分析を実施した。

身体的特徴は、身長（cm）と体重（kg）である。

総合得点は、『新体力テスト実施要項』（文部科学省）の項目別得点表に従い得点化した数値である。解析にはIBM SPSS Statistics Version 19を用い、有意水準は5%とした。

3. 結果

表1に男子対象者の体力測定結果と2群間の検定結果を、表2に女子対象者の体力測定結果と2群間の検定結果を示す。

身体的特徴については、男子合格群の身長の平均値±標準偏差は 169.4 ± 6.1 cm、男子不合格群は 169.4 ± 3.9 cm。体重の平均値±標準偏差は男子合格群で 61.3 ± 6.2 kg、男子不合格群は 66.3 ± 13.9 kgであった。

女子合格群の身長の平均値±標準偏差は 157.3 ± 4.5 cm、女子不合格群は 158.6 ± 6.1 cm。体重は女子合格群で 52.3 ± 6.0 kg、女子不合格群は 53.8 ± 10.1 kgであった。

身体的特徴については、男女ともに合格群、不合格群間で有意な差はみられなかった。

体力テストの種目別測定値について、男子では各種目で合格群と不合格群の間に有意差は認められなかった。

女子においては、反復横跳びで合格群が 52.3 ± 3.6 、不合格群が 48.8 ± 4.8 となり、合格群が不合格群より有意に高い値を示した。20mシャトルランにおいても、合格群が 50.5 ± 11.9 、不合格群が 42.9 ± 12.7 と合格群の方が不合格群に比べ有意に高い値を示した。

総合得点については、男子合格群 42.7 ± 7.2 、男子不合格群 40.2 ± 6.5 、女子合格群 43.7 ± 5.9 、女子不合格群 41.8 ± 5.0 となり、男女ともに両群の間に有意な差はみられなかった。

表1 男子の採用試験受験学生の体力テスト結果の比較

測定項目	合格群 (n=20)		不合格群 (n=19)		p 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
身長 (cm)	169.4	6.1	169.4	3.9	0.966
体重 (kg)	61.3	6.2	66.3	13.4	0.152
握力 (kg)	39.1	6.7	39.6	7.8	0.856
上体起こし (回数)	29.0	6.9	28.3	5.9	0.723
長座体前屈 (cm)	44.6	10.1	41.7	11.4	0.418
反復横とび (点数)	60.8	5.1	59.4	5.9	0.439
20m シャトルラン (回数)	82.0	19.4	72.0	19.7	0.118
立ち幅とび (cm)	226.9	17.7	216.8	22.7	0.130
総合得点	42.7	7.2	40.2	6.5	0.275

表2 女子の採用試験受験学生の体力テスト結果の比較

測定項目	合格群 (n=48)		不合格群 (n=20)		p 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
身長 (cm)	157.3	4.5	158.6	6.1	0.333
体重 (kg)	52.3	6.0	53.8	10.1	0.434
握力 (kg)	25.0	4.0	26.4	3.6	0.170
上体起こし (回数)	23.0	6.1	22.9	4.0	0.898
長座体前屈 (cm)	46.1	10.0	44.9	6.7	0.624
反復横とび (点数)	52.3	3.6	48.8	4.8	0.002**
20m シャトルラン (回数)	50.5	11.9	42.9	12.7	0.022 *
立ち幅とび (cm)	173.1	17.1	164.5	20.1	0.077
総合得点	43.7	5.9	41.8	5.0	0.212

* : p<0.05, ** : p<0.01

4. 考察

本研究の対象者の身体的特徴については、男女とも身長、体重に有意差は認められなかったことから、両群の体格はほぼ同じと考えられる。

新体力テストの各測定項目については、握力は筋力を、上体起こしは筋力・筋持久力を、長座体前屈は柔軟性を、反復横とびは敏捷性を、20mシャトルランは全身持久力を、立ち幅とびは瞬発力を示すと考えられている²⁾。

男子においては全ての測定項目で合格群と不合格群の間で差は認められなかった。

女子においては反復横跳びと20mシャトルランについて両群間で有意差が認められたが、その他の測定項目では有意な差は認められなかった。

総合得点では男女とも有意な差は認められなかった。

仮説として、小学校教員採用試験に合格する者は不合格の者より体力レベルが高いのではないかと考えていたが、総合的な基礎体力レベルの指標と考えられる新体力テストの合計得点では差が見られなかったことから、小学校教員採用試験の合否に総合的な基礎体力はあまり関係しないと考えられる。

本研究の対象となった学生で採用試験受験者が一番多い自治体は岡山県である。2015年度から2019年度で岡山県の小学校教員採用試験で課された体育実技試験の内容は、ボール運動（バスケットボール）、器械運動（マット運動）、ラジオ体操などであり、新体力テストが測定している基礎的運動要因（筋力、持久力、瞬発力、敏捷性、柔軟性など）と基礎的運動能力（走る、跳ぶ、投げる、打つ、押す、蹴るなど）というより、スキル要素の関与が強い個々のスポーツ技能を見る傾向が強い。

他の自治体においても実技試験の出題内容は同様の傾向が見られることから³⁾、総合的な基礎体力が合否結果に及ぼす影響は低いと思われる。

女子の対象者では、反復横とびと20mシャトルランの2種目において合格群と不合格群との間で有意差が認められた。このことについては、女子大生を被験者として行われた新体力テストの結果で、20mシャトルランの成績と反復横とびおよび上体起こしとの間で有意な相関関係が認められたという先行研究⁴⁾と矛盾しない。

また20mシャトルランにおいては、徐々にきつくなってくるなかで、前向き、積極的な気持ちを持ち続け、集中力を切らさず、真の最大負荷（最大心拍数）を達成するために、モチベーションや強い意志力が必要になる⁵⁾。このことから、女子合格群の対象者は不合格群の対象者と比べて、20mシャトルランにおいて全身持久力と同時に、モチベーションや強い意志力も高いと考えることも可能である。モチベーションや強い意志力は、採用試験全般を通じた受験対策において継続力や集中力に影響を及ぼす可能性があるが、今回の調査では、体力レベルと心理尺度との関連性までは確認できておらず、今後の課題である。

引用文献

- 1) 吉野剛弘, 教員採用試験の試験科目の変遷 (1) 小学校の実技試験の実施状況, 埼玉学園大学紀要. 人間学部篇 (18), 159-171, 2018
- 2) 文部科学省, 子どもの体力向上のための取組ハンドブック, 142-150, 2012
- 3) H28年度卒業生就職活動報告書 第一次採用試験編 (小・特) 第二次採用試験編 (小・特), くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科 内部資料, 2016
- 4) 佐伯徹郎, 谷地笑奈, 20mシャトルランテスト成績に影響する要因: 心技体の各側面との関係性に着目して, 日本女子体育大学スポーツトレーニングセンター紀要 21, 27-32, 2018
- 5) 古俣龍一, 持久的ランニング能力評価のための20mシャトルランの問題点—テストの動機づけと成績との関係について—, ランニング学研究, 26: 15-31, 2015

参考文献

- 河内智美, 武藤幹夫, 小林清太郎, 教職志望学生の指導のあり方 (9): 教職相談室の利用の実態と教員採用試験の合否結果から, 岡山大学教師教育開発センター紀要 (8), 149-158, 2018
- 杉山貴義, 岡井克明, くらしき作陽大学子ども教育学部学生の体力特性について, くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学 研究紀要 第50巻第1号・第2号合併号, 173-180, 2017
- 松尾健太郎, 小学校教員に求められる数学力について, 教職教育研究=Teacher Training Research of International Pacific University (1), 47-50, 2017
- 溝部ちづ子, 石井眞治, 財津伸子, 斉藤正信, 酒井研作, 道法亜梨沙, 教員採用試験の合否に影響を及ぼす諸要因に関する研究 (1) 「模擬授業」実践の学習効果, 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 Review of the research on teachers training 3, 136-147, 2017
- 酒井研作, 溝部ちづ子, 石井眞治, 財津伸子, 斉藤正信, 道法亜梨沙, 教員採用試験の合否に影響を及ぼす諸要因に関する研究 (2) 「模擬授業」実践の学習効果, 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 Review of the research on teachers training 3, 148-159, 2017
- 河内智美, 武藤幹夫, 小林清太郎, 教職志望学生の指導のあり方 (8) —教職相談室の利用の実態から—, 岡山大学教師教育開発センター紀要 (6), 133-139, 2016

- 小川潔, 武藤幹夫, 小林清太郎, 教職志望学生の指導のあり方(7): 教職相談室の利用の実態から, 岡山大学教師教育開発センター紀要(5), 121-128, 2015
- 溝部ちづ子, 石井眞治, 財津伸子, 斉藤正信, 酒井研作, 中村孝, 道法亜梨沙, 教員採用試験の合否に影響を及ぼす諸要因に関する研究: 1次試験と2次試験の合否に影響を及ぼす規定因からの分析, 比治山大学紀要=Bulletin of Hijiya University(22), 19-30, 2015
- 小川潔, 武藤幹夫, 小林清太郎, 教職志望学生の指導のあり方(6), 教職相談室の利用の実態から, 岡山大学教師教育開発センター紀要(4), 107-116, 2014
- 日野純一, 教員採用選考試験の現状と課題, 京都産業大学教職研究紀要 9, 1-16, 2014

聴覚障害のある子どもの支援の現状と課題について

The difficulty in students who are deaf and hard of hearing and support

松田 真正

Naomasa MATSUDA

要旨

近年、インクルーシブな教育が重要視される中で、聴覚障害のある子どもの教育の場は、聾学校だけでなく地域の各小学校も重要な就学先となる傾向がある。

しかし、聴覚障害のある子どもの小学校の各教科指導における現状や課題に言及した先行研究は少ない。そこで、本研究では、小学校の難聴特別支援学級に在籍している子どもの保護者に面接調査を実施し、聴覚障害のある子どもが感じる教科学習時や各種行事に参加している際に感じる困難さと適切な支援方法について検討した。その結果、英語、国語などの一部の教科や行事について困難さを感じていることが明らかになり、支援方法のあり方を再検討する必要があることが示された。

キーワード：聴覚障害、特別支援学級、支援

I. はじめに

人類にとって最も重要な感覚は視覚であると考えられている。しかしながらGuttich（1944）が個人の発達や人類の発達には「耳」は最も重要であると述べているように、乳幼児期の子どもにとって聴覚は非常に重要な感覚である。なぜなら聴覚は時間的・空間的広がりをもつ感覚であり、環境との直接的接点をもつ感覚であり、さらに情動に直接的に関連する感覚だからである。言語獲得は聴覚、視覚、触覚等の身体機能の発達、人に対する志向性、記憶や模倣する力等の多くの要素に支えられている。この中でも聴覚の果たす役割は大きい。石田（2008）らの報告によると、まず聴覚の発達により、多様な喃語が出現する。次に河野（2008）らの報告によると、乳児は自分が発した音に周囲が意味付けする言葉を聞き、言葉には意味があることを知る。そして物事を見る・聞く・触る等の経験を積み重ねながら、同時に耳から情報を得ることで、言語概念が形成されていくのである。そのため、言語獲得には聴覚の発達が不可欠である。

聴覚に障害があると、まず、自分で発した音を聞くことの困難さから喃語の出現が遅れる。また自分が発した音に対して周囲が意味付けする言葉を聞くことが難しいため、ものとその名称のマッチングが困難となることから言語獲得の遅れにつながる。また、河野（2008）は、聴覚に障害を有することにより視覚中心であっても三項関係は成立するが、音声でのやりとりが不十分になるため、もの名前を記憶しにくく、それ以前に「ものには名前があることを知る」といった概念形成が遅れる場合もあると報告している。また、健聴の子どもは周囲の状況を見ると同時に話を聞くことで、自然に日本語の助詞を獲得する。しかし、聴覚障害のある子どもは周囲の状況を見ることはできても言葉を聞くことが難しいため、助詞の習得が困難になる。さらにこれらの言語獲得の遅れは、学童期の子ども達の学習に多大な影響を及ぼす。例えば、語彙が増えにくいことや文法習得の困難さにより、文章の読み書きに困難さが生じる。そのため、聴覚障害のある子どもは国語科や算数科、理科、社会科などの多くの教科で困難さが認められる。

こうした聴覚障害のある子どもの教科学習の困難さについては、英語や音楽に関しては上村ら

(2016)が、国語の困難さについては庄司(2014)が、算数に関しては片岡ら(2014)が報告している。しかし、まだ聴覚障害のある子どもの教科学習に関する先行研究は未だ少ない現状がある。

そこで本研究では、難聴特別支援学級に在籍しながら部分的に交流学級(通常学級)で学習している聴覚障害のある子どもの保護者を対象に面接調査を実施し、聴覚障害のある子どもが学習場面や行事参加時に感じる困難さを明らかにし、必要かつ効果的な支援方法を検討することを目的とする。

Ⅱ. 方 法

1. 対象

対象児は、岡山県内の小学校難聴特別支援学級に在籍している聴覚障害のある男児(小学校5年生、11歳)であり、面接対象は子どもの母親1名である。

2. 調査の時期

2019年2月上旬にくらしき作陽大学内で実施した。

3. 調査項目

面接調査を実施した。面接質問項目に関しては、弱視児を対象に教科学習における困難さに関する調査を行っていた大山ら(2013)の調査項目を参考にして決定した。具体的な面接内容は以下の通りである。

1) 対象児の基本情報に関する質問

性別、年齢、年齢聴覚障害の種類、発症年齢、聴力レベル、教育歴、当時受けていた学外からの支援、補聴器等の使用についての情報に関して質問した。

2) 学習に関する質問

学習に関する質問は、以下の3つの構成で質問した。

- ①子どもが各教科に感じる困難さについて
- ②教師からの効果的な支援について
- ③教科指導以外で教師に改善して欲しい支援について

Ⅲ. 結 果

1. 対象児の基本情報に関する質問に対する回答

対象児は、男児(11歳、小学校5年生)であり、対象児は、先天性難聴と生後6ヵ月で診断され(現在の聴力、両耳83dB、聴覚障害者等級4級)、生後7ヵ月頃から補聴器の装用が開始された。乳児の頃は、補聴器を装着することを嫌がるが多くあり、家庭と医療機関との連携により、適切な補聴器の選択、調整、補聴器による聞こえの確認とその評価を行うフィッティングを定期的に行っていた。そのような支援を受けながら、補聴器をとおして音を聞く経験を積み重ねてきた。乳幼児期は、保育園と病院内の療育機関(言語聴覚士による療育)に通い、小学校は難聴特別支援学級に在籍している。

2. 学習やその他の学校生活に関する質問に対する回答

1) 各教科に感じる困難さについて

学習場面で困難と感じている科目は、英語、国語の2科目であった。以下に、口頭による回答をそのまま示す。

(質問)

「質問1：お子さんは、どのような教科の学習で困っていると思いますか。また、困っていると思われる内容を教えてください。」

(回答)

- ・「英語の時間ですね。外国人の先生によるリスニングの際に、口形の読み取りやどこにアクセシ

トをつければよいか難しいです。リスニングは、口形の読み取りよりもジェスチャーや表情などの状況により本人は何か推測しているようですが、やはりそれでは限界があるようです。」

- ・「国語の時間についても理解が難しくなっていると思います。イメージしやすい物語は、ある程度理解できていると思いますが、抽象的な表現の多い評論文なんかは理解していないような気がします。この原因は、見えていないことをイメージしたりを理解したりすることが難しいからだだと思います。」

2) 教師からの効果的な支援について

教師からの効果的な支援に関しての質問については、5点ほど回答が得られた。以下に、回答をそのまま示す。

(質問)

「質問2：お子さんが、小学校で授業を受ける際に、教師が実践している効果的な支援があれば教えてください。」

(回答)

- ・「担任の先生が話した重要なポイントは、担任や支援の先生に復唱するよう求められているようで、これがとても効果的で、内容が頭に入りやすいみたいです。そのときには、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせながら表出することを求められ、同時に板書して、文字で書き示してくださるので、理解しやすいみたいです。」
- ・「担任の先生は、手話や指文字だけのコミュニケーションだけに頼るのではなく、口形や発声を伴って話すことを訓練してくれているので、小学校3年生頃から言葉の区別が付きやすくなったと思います。」
- ・「音楽専門の先生（音楽専科の教師）が、音楽のリズムを分かりやすくするためにピアノやスピーカーなどに耳や体を近づけるよう配慮しながら指導してくださることで、以前よりも音の響きを感じられるようになった気がします。最近では、本人は和太鼓にも興味を示すようになりました。」
- ・「担任は、親に対しても口声模倣と拡従模倣をわかりやすく教えてくれ、家でも声かけの方法が変わったことで、親子関係も前よりよくなり、子どもの話す意欲が育ったような気がします。」

3) 教科指導以外で教師に改善して欲しい支援について

教科指導以外で教師に改善して欲しい支援については、以下の3点ほど回答が得られた。以下に、回答をそのまま示す。

(質問)

「質問3：その他、お子さんが、教科指導以外で困っていることがあれば教えてください。」

(回答)

- ・「始業式や終業式の校長先生の話は、話している内容を、同時進行でスクリーン上に話されている内容を視覚化してほしいです。本人はこの時間が分かりにくいみたいです。」
- ・「運動会のダンスなどに参加する際に、ホイッスルだけで合図する場面を減らし、本人の障害特性に配慮して旗なども使って合図を出してほしいです。」
- ・「交流先（通常学級）の学級の活動に参加しているときに、先生が黒板に書きながら、同時に黒板の方を向いて説明されることがあるらしいのですが、説明するときは大きく口を動かしながら生徒の方に顔を向けて話してほしいです。」

IV. 考 察

1. 各教科に感じる困難さの現状と今後の支援の在り方について

今回、聴覚障害のある子どもの学習場面において感じる困難さを明らかにし、効果的な支援を検討することを目的に、保護者への面接調査を行った。その結果、英語、国語などの教科について困難さを感じていることが理解できた。

英語に関しては、外国人教師によるリスニングの際の、口形読み取りやアクセントが難しいという

回答が得られた。この英語の時間とは、ALTも入ったチーム・ティーチングの英語学習場面のことである。ALTとは「Assistant Language Teacher」の略語で、日本語では「外国語指導助手」と呼ばれている。ここで言う「外国語」は英語のことを指しており、基本的には小学校での英語の授業において、ALTの主な役割は学級担任教師の補助的な指導である。担任教師とALTがチーム・ティーチングを行うことで、子ども達に外国人のネイティブな発音の英語を体感させ、きめ細かく子ども一人ひとりの障害特性に応じた指導をすることが主たる目的である。しかし、ALTは学校以外の機関からの派遣であることも少なくなく、支援が必要な子どもに関する支援方法の共通理解を担任教師と十分に図る時間が確保できないなど、困難であることが推測される。また、この結果は、聴覚障害のある子どもに対して、口形やアクセントなどを分かりやすく示した視覚的な教材をさらに積極的に活用するよう見直すべきことを示唆するものである。

次にリスニング指導の際の手話の同時活用について検討したい。手話は世界共通ではなく、アメリカのASL・イギリスのBSL・フランスのLSF等のように各国で異なる。その地域で使われる音声言語と手話の間には明確な関係性がない。例えば、アメリカとイギリスは音声言語の英語を共有するが、手話のASLとBSLは全く異なる。ところがフランスでは英語を用いないのにもかかわらずフランスのLSFはアメリカのASLに比較類似している。また、その他にもアフリカの手話の多くもASL系である。こうした状況の背景には、手話の先進地域で手話による聾教育を学んだ者が、世界各国で手話による聾教育を広めてきた歴史が深く関係していると思われる。例えばASLがLSFに近いのは、アメリカで手話による聾教育を広めたトマス・ホプキンス・ギャローデットがフランスで手話や聾教育を学んだからである。同様にアフリカの手話にASL系が多いのは、アメリカで聾教育を学んだ者がアフリカで聾教育を実践してきた結果であることが推測される。世界聾連盟主催の国際会議、国際大会など、国際的な場では国際手話が使われる。しかし、多くの国際交流の場ではASLが一番広まっている現状がある。その理由は、世界中の聾教育をリードしてきたギャローデット大学がアメリカに所在しているためである。なお、日本に日本手話・日本語対応手話・中間手話が存在するように、アメリカにも英語対応手話 (Signed English) が存在している。英語対応手話 (Signed English) は、Bornsteira (1982) がギャローデット大学の幼稚部の聾児のために考案した。つまり、英語対応手話 (Signed English) は、幼児向けのものであるので、複雑な接頭辞などはなく、マーカーとよばれる14の文法的な活用を基本とした比較的習得しやすいシンプルな手話法である。そのため、日本人にも活用しやすい英語対応手話であると考えられる。そこで、この英語対応手話 (Signed English) を授業に積極活用することで効果的な支援に繋がると考える。政府は2020年には、小学校で英語を3年生から外国語活動として導入し、5年生からは教科として導入する方針を決定している。この方針に対して、上智大学が実施した小学校・中学校・高等学校におけるALTの実態に関する大規模アンケート調査研究の最終報告 (2017) では、「専門的な英語教育を受けていない多くの小学校教員が、教え方が分からないまま教科として英語を教えるのはほとんど不可能に近い」という厳しい見解を示している。この見解を踏まえれば、水面下には小学校教員の英語指導能力の限界も潜んでいる可能性も否定できない。今後さらに、英語教育や障害により支援が必要な子どもに対する効果的な英語指導法に関する研修を充実させていく必要があると思われる。

次に、国語の評論文などの理解や説明が難しいという回答について検討する。国語はすべての教科の基礎であると考えられる。しかし、評論文などで使う言葉は、ある程度語彙力・思考力・論理力・推理力・想像力を働かして読む必要があると考えられる。このことを踏まえると、障害の有無にかかわらず、苦手な子どもは多いことが推測できる。また、この問題の背景には「二次的なことば」の獲得に関する問題も存在する。「二次的なことば」の以前の「一次的なことば」とは、乳児から小学校低学年頃までの日常生活の中で行われる特定の相手との具体的に状況に頼った会話で使われることばを意味する。次に、「二次的なことば」とは、学校生活や社会で使われるような、不特定多数の相手に伝える際の目の前の状況に頼らない現実から離れたことへの理解や表現に使うことばのことである。これらは発達的に移行するものではなく、「一次的なことば」を基に「二次的なことば」が学習されていく。「二次的なこ

とば」は、10歳頃からの抽象概念を操作（理解や表現）するためには欠かせないことばであると考えられる。つまり、「二次的なことば」の学習での躓きは、その後の言語発達にも影響を及ぼすことが推測される。そこで、聴覚障害のある子どもへの有効な支援方法については、評論している内容をイメージしやすいよう図や絵に書き示すなどの視覚的にイメージや理解を促す支援方法を充実させることが重要である。また、これらの支援方法は、聴覚障害のみならず全ての子ども達に有効な支援方法であると考えられる。

2. 教師からの効果的な支援の現状について

教師から受けている効果的な支援の現状については、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせながら子どもにことばを表出させ、文字で書かせるよう支援されていることを対象児の母親が効果的な支援として感じていることが理解できた。教師は、この支援により子どもに音韻や語彙を獲得させるよう支援していることが推測できる。国立特別支援教育総合研究所課題別研究報告書（2008）によると、聴覚障害のある子どもへの支援方法は、子どもの実態に応じてアプローチ方法は多様であるべきであると報告している。おそらく、この学校の難聴特別支援学級の教師は、子どもの個々の実態やクラス集団の状態など様々なことを考慮しながら、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせるなど多様なアプローチを組み合わせたトータルコミュニケーションを積極的に活用しながら支援されていることが推測される。また、子どもの特性に応じた多様なアプローチは、教師と子どもの信頼関係を深めることにも繋がると思われる。さらに、信頼関係のある大人との間で、子どもが学習を進めることにより、子どもの学習意欲向上に繋がる可能性も高い。また、子どもの成長に伴い友達との関係が深まり、関係がより複雑になると思われるが、その場合においてもトータルコミュニケーションを用いたやりとりの方が円滑な意思疎通に繋がりがやすいことが推測される。以上のことから、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせながら子どもにことばを表出させ、同時に文字で書かせるトータルコミュニケーションによる支援は、日本語学習においてとても効果的な支援であることが考えられる。

また、音楽リズムを体感させるために、ピアノやスピーカーなどに耳や体を近づけることで、音の響きや振動を直接的に子どもに感じさせ、音やリズムへの興味関心を深める支援が実践されていた。これは、単に音楽のリズム・音程・音階を感じ、合わせる事が難しい子どものスキル獲得に効果的なだけでなく、楽器を演奏してみたいという好奇心や学ぶ意欲も育む支援であると思われる。つまり、これらの支援方法は聴覚障害のある子どもへの理想的な音楽教育実践であると考えられる。

その他にも、教師が口声模倣と拡従模倣を学習場面で取り入れていたことが理解できた。口声模倣は、日本語の音声言語を指導する一つの方法で、子どもは、教師の口の動き方など視覚的な運動の様子を残存聴力からの入力と合わせてとらえ、それを筋肉運動知覚や聴覚的なフィードバックを通して確認しながら模倣し、適切な表現として学習する。庄司（2014）は、口声模倣は、単なる口の動き方や発音の仕方という技術的な問題のみが扱われるのではなく、言葉の意味の理解が重要であり、それを理解するための子どもの会話に対する意欲が重要となると報告している。このように、言葉の意味理解を大切に口声模倣から、さらに、自然な場を活用して、曖昧な表現を正しい表現へと導く拡充模倣の段階の支援にシフトすることも大切である。拡充模倣とは、子どもが話した言葉を、係わり手が更に内容を膨らませて子どもに返し、子どもに復唱を促すことである。これらの模倣により獲得された言語は、将来的には自分の状況を相手に説明する力を養うことにも繋がると考える。上村ら（2016）は、「現在の学校教育の果たす役割として、教科学習の内容の定着を可能にすることや、社会で生活する上で困らないように『生きていくためのスキル』を身に付けることの2点が挙げられる」と報告している。つまり、これらの支援は、学習場面のみならずライフスキルにも繋がる支援であると考えられる。

3. 教科指導以外で教師に改善してほしい支援について

始業式や終業式での校長の講話の時間は、校長先生と子どもとの距離が離れていることから、口の動きが読みづらくて内容把握が困難であるということであった。これについては、パワーポイントなどを積極的に活用して、大スクリーン上に校長先生の話している内容を同時進行で視覚的に書き示すことが、聴覚障害のある子どもにとって有効であると思われる。また、その他の発達障害等のある子ども達にとっても視覚的な支援は有効であると考ええる。

さらに、交流学級における学習上の問題としては、運動会のダンスなどに参加する際に、ホイッスルだけで合図する現状を疑問視する意見が聴取された。母親が提案した支援方法としては、ホイッスルによる聴覚的な合図に加え、聴覚障害のある子どもの障害特性に応じて旗などを使った視覚的な合図も検討するべきであるという意見が聴取された。また、交流先（通常学級）の学級の授業に参加しているときに、先生が板書しながら、同時に黒板の方を向いて説明されることがあり対象児が困っているので、説明するときは必ず子ども達の方を向いて口元が子ども達に見えるように話してほしい等の内容の意見も聴取された。これら母親から聴取された支援方法に関する意見は、他の健聴な子ども達に対しても有効なユニバーサルデザインとして成立する支援方法である。文部科学省（2005）中央教育審議会で示した特別支援教育の「幼児子ども生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」という観点に今一度立ち返り、校内の特別支援教育コーディネーターを中心に定期的に子ども達への支援方法を学校全体で見直すことが必要である。また、支援方法について学校全体で見直す機会を定期的に設けることは、適切な支援方法を特別支援学級担当の教師のみならず交流学級（通常学級）の教師も巻き込みながら再検討することにも繋がることから重要である。

参考文献

- Bornstein, H (1982) Signed English:A brief follow up to the first edition. American Annals of the Deaf, 126(1), Pp468-481
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 課題別研究報告書 平成18年度-19年度（平成20年3月）.聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究—手話を用いた指導法と教材の検討を中心に—。特教研B-222.
- Guttich A (1944) Neurologie des Ohrlabyrinths, Neurology of the Labyrinth, Leipzig.
- 石田宏代, 大石敬子 (2008) 言語聴覚士のための言語発達障害学. 医師薬出版株式会社.
- 上智大学 (2017) 『小学校・中学校・高等学校における ALTの実態に関する大規模アンケート調査研究 最終報告書』 Pp69-70.
- 片岡加奈, 鳥越隆士 (2014) 聴覚障害児の算数学習における「つまずき」と教師による指導の工夫—聴覚特別支援学校商学部の授業事例からの分析—。学校教育学研究 (兵庫教育大学), 26, Pp.31-39.
- 河野美抄子 (2008) 聴覚障害が言語習得に及ぼす影響—書きことばによる書きことば学習の可能性について—。甲南女子大学大学院論集第6号 人間科学研究編, Pp85-94.
- 文部科学省 (2005) 中央教育審議会特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)
- 大山歩美・小林秀之・森まゆ (2013) 小・中学校において弱視児が感じる困難とその対応—教科学習に着目して—。障害科学研究, 37(1), Pp 1-12.
- 庄司美千代 (2014) 特別支援学校 (聴覚障害) におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する現状調査. 国立特別支援教育総合研究所, B-286, Pp 1-107.
- 上村千尋, 入山満恵子 (2016) 聴覚障害の子ども生徒が感じる困難とその教育的支援. 新潟大学教育学部研究紀要第9巻第1号, Pp167-172

執筆者紹介（五十音順）

網 中 雅 仁	公衆衛生学・健康科学（くらしき作陽大学 食文化学部）
秋 山 博 正	倫理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
小 上 和 香	栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
影 山 智 絵	スポーツ栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
景 山 美津子	給食経営管理、栄養教諭論（くらしき作陽大学 食文化学部）
川 口 洋	生化学（くらしき作陽大学 食文化学部）
河 村 敦	食心理学、生理心理学（くらしき作陽大学 食文化学部）
菊 川 忠 裕	人体の構造と機能(解剖生理学及び基礎栄養学)(くらしき作陽大学 食文化学部)
桐 野 顕 子	栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
佐 藤 大 介	児童英語教育、教師教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
杉 山 貴 義	体育学（作陽音楽短期大学 音楽学科）
長 櫓 涼 子	発達心理学、保育・幼児教育、相談援助（作陽音楽短期大学 音楽学科）
福 島 治 子	英語教育、教育経営（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
松 田 真 正	特別支援教育、教育心理学（作陽音楽短期大学 音楽学科）
松 田 英 毅	宇宙科学（くらしき作陽大学 食文化学部）
松 本 隆 行	情報教育（くらしき作陽大学 食文化学部）
宮 本 拓	発酵食品学（くらしき作陽大学 食文化学部）
吉 田 純 子	栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
渡 邊 和 子	臨床栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）

編 纂 委 員

編纂委員長	宮 本 拓
委 員	大 桑 浩 孝
	澤 田 秀 実
	松 田 光 恵
	万 倉 三 正(五十音順)

2020年3月31日 発行

編 集 くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学
「研究紀要」編纂委員会
岡山県倉敷市玉島長尾3515
TEL.086-523-0888(代)

印 刷 山 陽 印 刷 株式会社
発 行 くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

Bulletin
of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior College of Music

Vol.52 No.2
2019

Original Paper

Moral Education as a Beginning of Active Learning

..... Hiromasa AKIYAMA···(3)

The effect of nutritional education and development of social contribution on primary prevention performed by the Kurashiki Sakuyo University.

Masahito AMINAKA, Kazuko WATANABE, Atushi KAWAMURA, Hiroshi KAWAGUCHI
Jyunko YOSHIDA, Yorika OGAMI, Akiko KIRINO, Chie KAGEYAMA, Mitsuko KAGEYAMA

..... Tadahiro KIKUKAWA, Taku MIYAMOTO, Hideki MATSUDA···(17)

A Study on Student Support System from a Viewpoint of Enrollment Management in Academic Institutions (1)

— Types of Admission Exam and Academic Records —

..... Daisuke SATOH, Ryoko NAGARO···(35)

A Study on Student Support System from a Viewpoint of Enrollment Management in Academic Institutions (2)

—To Learn Counseling Supports to Prevent Academic Leaves of Absence and Withdrawal at Other Universities—

..... Ryoko NAGARO, Daisuke SATOH···(45)

A Study on Educational Effectiveness of English Extensive Reading in First-Year Experiences at University

..... Daisuke SATOH, Haruko FUKUSHIMA···(53)

Physical fitness of students who took an employment test for elementary school teachers

—Comparison between successful and unsuccessful candidates—

..... Kiyoshi SUGIYAMA, Takayuki MATSUMOTO···(63)

Education and Research Performance Report(69)

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College of Music
Kurashiki, Japan