

Journal of Higher Education Vol.12, 2015

大学教育

第 12 号

2015

山口大学 大学教育機構

大 学 教 育

第 1 2 号

目 次

大学教育

1. 【論文】反転授業の有効性と課題に関する研究
—大学における反転授業の可能性と課題— 小川 勤 1
2. 【論文】ルーブリック開発に関する実践的研究
—初年次教育科目『山口と世界』を中心に— 林 透・星野 晋 10
3. 【実践報告】キャリアから考える学生協働 平尾 元彦 23
4. 【実践報告】山口大学における協働型インターンシップの取り組み
平尾 元彦・田中 久美子 29
5. 【実践報告】東京PBL合宿おもてなしプログラム
—地元企業と連携した課題解決型学習の実践— 田中 久美子・平尾 元彦 39

留学生教育

6. 【実践報告】日本語評価システムの構築
—J-B r i d g e 日本語初級テストの開発— 赤木 彌生 46

言語教育

7. 【論文】コーパスを利用した「抱く」と「抱える」の異同について
—名詞の共起状況を手掛かりに— 中溝 朋子
坂井 美恵子
金森 由美 54

健康関連

8. 【論文】入学半年後の大学1年生における睡眠習慣と体重及び体調の関連
光井 瞳・上田 真寿美 66
9. 【事例研究】山口大学喫煙対策の現状と課題
—学生喫煙率調査を基に— 藤勝 綾香・梅本 智子・森福 織江・中原 敦子
小林 久美・森本 宏志・山本 直樹・奥屋 茂 73

地域連携

10. 【レビュー】コミュニティ・スクールの推進に関する研究（2）
—コミュニティ・スクールの課題と展望— 長畑 実 79

投稿規程

反転授業の有効性と課題に関する研究

— 大学における反転授業の可能性と課題 —

小川 勤

要旨

日本の高等教育機関では、最近、学生の主体的な学びを促すアクティブ・ラーニングの手法の一つとして「反転授業」が注目を集めている。本稿では、反転授業の概要や大学等における導入事例を説明するとともに、反転授業を普及させるための要因を分析した。その結果、授業の補助教材として用いることができるオープン教材（OER）がインターネット上で広く提供されることや、家庭や学校でブロードバンド回線が整備され、安価な情報端末が普及していることなどICT技術の高度な発達が前提として必要であることが明らかになる。また、大学教育に反転授業を導入・普及させていくための留意点としては、大学教員が授業全体を設計する能力（授業デザイン力）を身に付けておく必要性やコースウェア的なビデオ教材に対する認識の転換の必要性、さらに、ビデオ教材そのものの資料化・素材化の必要性などが明らかにされる。

キーワード

反転授業 アクティブ・ラーニング ICT(Information and Communication Technology)
授業設計 ブロードバンド回線

1 はじめに

反転授業は、英語ではflip teachingまたはreverse teachingと呼ばれ、2000年頃からこの構想が提案されている。通常の授業では、一般的に授業中に生徒に対して講義を実施して知識を伝達し、授業外で既習内容の復習を行い、学んだ知識の定着を促すという一連の教育方法を採用することが多い。これに対して、反転授業は、授業に先立って自宅で講義コンテンツ（講義ビデオ等）をインターネットからダウンロードしてタブレット・パソコン（iPadなど）などを利用して視聴する。または、ネット上に公開されている講義コンテンツ（授業内容に関係した講義映像）を視聴することにより知識の習得を済ませておく。そして教室における授業では講義の代わりに、

学んだ知識の確認やディスカッション、問題解決学習などの協同学習を通して、学んだ知識や技能を実生活で起こるさまざまな課題解決に活用することを学習する。このように従来の教育方法とは全く異なる方法で実施される。現在、小・中学校を中心に注目を集めているが、一部の大学では数学や英語、情報の授業でこの方法による教育活動が行われている。しかし、反転授業に関しては、授業の運営や授業設計、さらに教材作成などに関して多くの課題が存在する。そこで、本稿では反転授業を研究対象に、反転授業の普及の背景やその教育効果と課題を多様な観点から考察するとともに、大学教育に反転授業を導入していく際に留意すべき事項について論じる。

2 反転授業の開始と日本への導入

反転授業の研究が開始されたのは1990年代からであるが、本格的に導入が検討され始めたのは2010年頃だといわれている。この方法が最初に導入されたのは、米国のウィスコンシン大学マディソン校のコンピュータ科学の授業であった。初期の反転授業は、講義に代えて、講師の姿と授業内容のスライドからなるビデオのストリーミングを利用するという簡単なしくみであった。しかし、2006年に『*Classroom Flip*』という著書の中で、TennesonとMcGlassonがさまざまな教育技法の導入がそれぞれどのように教授法を支援できるのかについて研究した成果が発表されたことにより、反転授業に興味を持った教員を中心に反転授業が学校で試みられるようになった。

一方、日本の公教育における反転授業の本格的な実施は、2012年の宮城県の富谷町立東向陽台小学校の佐藤靖泰氏の算数の授業が最初であるといわれている。この授業は、東北学院大学の稲垣忠氏との共同研究という形で実施された。具体的には、生徒に一人一台のタブレット端末を配布し、自宅で5分程度の動画を見せてノートを作ってくることを予習として課し、教室では学び合いを行うという方法で授業が進められた。この研究から家庭学習の時間が1.5倍増加したという教育効果が示されている^(注1)。さらに、同時期に、塾や予備校においても反転授業の取組が開始された。これらの取組は、教師が予習用コンテンツを作成して、反転授業を行うものだった。予備校では、有料、もしくは、販売促進のためのサンプル動画の提供という形で反転授業の提供が行われるケースが多い。したがって、我が国の反転授業の導入は他の国の導入形態に比べて、異なった形態で開始されたといえる。しかし、インターネット上のYouTubeなどの普及に伴って、無料動画を配信するNPO団体、私塾、個人の先生が出現するようになったため、無料で視聴できる講義コンテンツが徐々に増えてきた。このため、Web上にあれば、

それらを利用して反転授業を行うことも可能な環境が徐々に整備されつつある。

3 反転授業を普及させるための要因

反転授業は2010年頃から米国を中心に注目を集めるようになったが、この普及を後押ししたのが、授業の補助教材として用いることができるオープン教材（以下OER: Open Educational Resources）がインターネット上で広く提供されるようになったことや、家庭や学校でインターネットのブロードバンド回線が整備され、安価な情報端末が普及したこと、すなわちICT技術の高度な発達などの要因がある。そこで、それぞれの要因について以下、解説する。

3.1 OERの普及

反転授業が普及した要因には、個人や非営利組織が低コストでデジタル教材（講義コンテンツ）を作成することが以前に比べて容易になったことがある。その結果、OERなどの教材がインターネット上に無償で公開され、利用されるようになった。特に、21世紀に入り、大学によるオープンコースウェア（以下OCW: Open Course Ware）の公開や非営利組織によるOERの開発が急速に進んだ。この結果、多様な分野でさまざまな対象に向けたOERが入手できるようになった。現在、出版社や教材開発会社だけでなく、教師や個人が独自にOERを作り、インターネット上で公開することが盛んに行われている。

このようなOERを公開する取り組みの代表的な例が米国における「カーン・アカデミー（Khan Academy）」の活動である。カーン・アカデミー^(注2)はWebサイトにおいて、数学や物理、美術などさまざまな分野にわたるビデオ教材を無料で公開している^(注3)。この教材ビデオがインターネット上で便利だと注目を集めるようになり、自学自習で学ぶ個人だけでなく、学校においてもこれらのビデオ教材が授業で利用されるようになった^(注4)。

このように、OERをインターネット上で簡単に共有することができるようになったことが、教育内容や学習手段の選択肢を広げ、学習者の学びをより豊かにするようになった。また、OERの開発と普及により、教師自身が教材を作る手間を省くことができるようになり、授業に即したOERを利用した反転授業を学校現場で導入しやすくなったと考えられる。

3. 2 ICT技術等の急速な発達

反転授業の導入が広がったもう1つの要因は、教育現場や家庭におけるインターネットのブロードバンド回線の整備と、タブレット端末に代表される安価な情報端末の普及にあったと考えられる。職場や大学のみならず、各家庭や学校においてもインターネットのブロードバンド回線が教育用のネットワークインフラとして広く整備されるようになった。実際、日本では現在、世帯数の8割を超える家庭でブロードバンド回線が利用されるとともに^(注5)、初等中等学校の78%にブロードバンド回線が整備されている^(注6)。加えて、携帯電話の通信網が整備され、データ通信の帯域幅が広まったことにより、場所にとらわれずに携帯電話回線を使ってインターネットにアクセスすることが容易となった。また、これまでパーソナルコンピューターが主流だった情報端末に関しても、iOSやAndroid OSを搭載した安価なタブレット端末が普及したことにより、より低コストでインターネットが利用できるようになった。

このように、自宅でビデオ教材を視聴するためのインターネット回線の整備や、安価な情報端末の登場、より手軽で安価なデジタル教材の提供などを影で支えるICT技術の急速な発達により、反転授業の導入がしやすくなったと考えられる。

4. 反転授業の導入事例

反転授業の導入は米国の学校や大学が先行

している。米国の小中学校では地区単位でカーン・アカデミーのビデオ教材を使った反転授業が推進されており、生徒の学習意欲の向上に果たす効果が検証されている^(注7)。また、大学においても、サンノゼ州立大学において電子回路について教えるオンライン講座を反転授業の教材として使うことで、従来50%であった学生の修了率を90%に上昇させる効果が示されている。このように米国の大学が反転授業の導入に積極的な背景には、米国の大学は日本と比べて単位認定が厳しいため、学生の教室外の学習を良くも悪くもコントロールでき、動機づけの面で工夫する必然性がないことが背景にあるといわれている。このため、反転授業が大学教育に導入されやすいといわれている^(注8)。

わが国においてもまだ事例数は限られるものの、いくつかの学校や大学で反転授業が導入されている。そこで、反転授業を取り入れた我が国の学校や大学の例を以下紹介する。

4. 1 初等中等教育での導入事例

初等中等教育における反転授業の導入例としては近畿大学附属高等学校^(注9)がある。この学校では、2013年度から新入生1,048名がiPadを購入し、学校側でデジタル教科書や教材を共有できる学習管理システム

(LMS: Learning Management System)を導入して、英語と数学の授業を反転授業で実施している。

英語の授業では、予習を強化し授業における英訳や文法の解説を削減することで、より多くの時間を英語での会話やディスカッション等に活用し、これらの能力を向上・定着させるために反転授業を活用している。この授業では、まず導入として語彙の習得や音読活動などを行った後、生徒が自宅で教師が制作した解説ビデオと教材を使い、語彙の習得や音読活動を行う。授業では、語彙の復習とテスト、英文理解の確認を行ったうえで、生徒

が数人のグループを組んで互いの自己紹介を英語で行い、互いにワークシートに書き取るなど協同学習を行う。このように協同学習では、学んだ知識を活用する学習活動が行われている。

一方、数学の授業では、英語と同様に生徒が自宅で解説ビデオを使い自習を行う。授業では問題演習を行い、個別学習や一斉指導に加え、ジグソー法^(注10)のような協同学習の手法も取り入れながら、学習内容の定着を図っている。

近畿大学附属高等学校では英語の授業に反転授業を導入したことで、授業において英語を使うアウトプットの活動をする時間を増やし強化できたという。また、グループ活動を取り入れて教師がファシリテーターとして活動を支援することで、教師が生徒とかかわる時間が増加したという。さらに、自宅学習の時間が増えたことから、より多くの学習内容を扱うことが可能となり、これまで1年間かけて学習していた教科書の学習内容をおよそ半年で完了できるようになったという教育効果をあげている。

4. 2 高等教育での導入事例

高等教育における反転授業の導入例として、北海道大学の取り組みを紹介する^(注11)。北海道大学では、全学対象の情報教育「情報学Ⅰ」の一部に反転授業を導入している。当該授業では基礎的な情報活用能力や情報倫理教育、プレゼンテーション、プログラミングや学習教材の制作などを扱う一方で、討論による学習も導入している。批判的思考力や物事に対する多面的な見方を身につけるため、あるテーマをもとに授業時間中に数名のグループで討論を行う。その際に、学生は事前にビデオ教材を大学や自宅で視聴し、講義ではその内容をテーマとした発展的な討論を行うとともに、レポートの相互評価や最終レポートの提出を行うという方法で授業が展開される。

ビデオ教材としては、オープン教材公開サービス「iTunes U」で東京大学が公開しているハーバード大学マイケル・サンデル教授のビデオ教材「ハーバード白熱教室 in JAPAN」を用いている。この講義で反転授業を導入した結果、9割以上の学生が討論による学習を進めるために必要なビデオ教材をあらかじめ視聴し、教室で討論を行う反転授業の授業形態を問題なく行うことができたそうである。また、学生へのアンケートの結果によれば、学生は意欲的にこの講義に取り組んでいる。さらに、授業運営を担当したTAからは、「授業中に討論の時間を十分にとることができる」との意見があり、反転授業の導入により授業時間を討論の時間に十分に充てられるという効果が示されている。

4. 3 山口大学における導入事例

山口大学では共通教育科目「TOEIC準備」の中で反転授業に近い教育方法が採用されている。具体的には、受講生は当該授業を履修する前にオンラインで自習課題を事前に実施することになっている。自習課題を通して、「自学自習」の習慣を身につけるとともに、Listening Comprehensionに慣れるため、自習課題を通して、少なくとも週6日1日1時間の英語の「自学自習」の習慣を身につけることになっている。一方、TOEIC準備の授業では、TOEICテストの出題形式に慣れ、パートごとに問題への対応の仕方を理解することを中心に対面授業が行われている。特に、スピーディーな英語の聞き取りや、情報を処理することに慣れることを目的に授業が展開されている。また、成績評価では、オンライン自習課題の実行状況・達成率を評点に換算することになっている。

また、共通教育の「科学技術と社会」や「文化の継承と創造2」、「情報セキュリティ・モラル」などの授業では著作権に関するビデオ教材を事前に視聴させ、授業ではこの内容を巡って受講者間で議論させたり、レポートを書かせた

りして、学生の主体的な学習が授業の中で実施されている。

5. 反転授業の効果と課題

反転授業は従来の授業形態を大きく変化させるといわれている。そこで、反転授業の教育効果についてまとめるとともに、課題についても併せて以下、明らかにする。

5. 1 反転授業の効果

反転授業の教育効果については、これまでさまざまな研究成果が論文等で明らかにされてきた^(注12)。一般的に言われる教育効果としては、以下のものが挙げられる

①インプット型からアウトプット型への学びの転換の促進

反転授業を導入することは、生徒の学びをインプットのみで終わらせることなく、アウトプットする機会をより多く与え、教師と生徒のかかわりを増し、学習時間を増加させることで授業の進度を早めることにつながる。

②相乗的な学習の動機付けの誘発

パフォーマンスの高い学生は授業中、他の人にそれを見せたり、教える側に回ってクラス全体の学力向上に貢献したりできる。逆に宿題をやってこなかったパフォーマンスの低い学生は教室で恥ずかしい思いをしたり、自分も頑張ろうという気持ちが芽生えたりする。このように、反転授業の効果の一つに『相乗的な学習の動機づけ』がある。

③学生・生徒の学修行動の見える化の推進

宿題をeラーニングシステムで管理すれば、『何時から何分間、宿題動画を視聴したか』という授業外の学習行動（学習履歴）を把握することができる。教室内外を問わず、従来の授業形態と比べて学生の学習行動の質・量を判断する情報が圧倒的に増える。

④クラス内での協働意識やクラスへの帰属意識の向上と教師に対する親近感の向上

演習形式の授業やeラーニングシステムの管理を継続すれば、教員は学生一人ひとりの

顔と名前が分かるようになり、学生同士の関係も深まる。こうした教員に対する親近感、クラスに対する帰属意識が生まれる。

⑤時間外学習時間の増加

授業前に動画を視聴するという宿題を学生たちはきちんとやってくるため、確実に時間外学習時間は増加する。

⑥全体的な学力の確実な向上と学生間の学力差の解消

私立大学情報教育協会におけるICT利用による教育改善研究発表会において発表された研究成果では、千歳科学技術大学の場合、反転授業の導入により、標準偏差の大幅な改善がみられたそうである^(注13)。反転授業導入の前後で中間テストの点数を比較したところ、最高点は変わらずとも最低点が大幅に向上し、「技能を問う問題」では0.3ポイント、「知識を問う問題」では5.0ポイントも標準偏差の値が小さくなっていることが報告されている。すなわち、反転授業の導入により、全体的な学力が向上するとともに、学生間の学力差も少なくなっているといえることができる。

⑦時間の有効活用

個々の学生の学習能力には個別性があり、一定の学習内容を理解するために必要な時間は学習者によって異なるといわれている（キャロルの時間モデル^(注14)）。授業中の限られた時間では理解ができない学生も、反転授業を導入し、自宅で自分に合った時間をかけて学べば、理解も進み、対面授業での課題に取り組むための予備知識を持った状態で参加することができる。つまり、心に余裕をもってより円滑に演習等に参加することができる。また、授業で教員が説明に要していた時間を学生が考える時間に当てることができる。

5. 2 反転授業の課題

一方、反転授業を実施する上で考えなければならない課題としては以下のものが挙げられる。

①全学生に対するインターネット接続環境の整備と情報端末の確保

オンライン学習コンテンツにアクセスするための情報端末とインターネットアクセスをすべての学習者に確保する必要がある。日本では家庭でインターネットを使用した学習環境がまだ充分とはいえない。特に初等中等教育においては大きな課題になる可能性が高い。

②オンライン教材の開発環境の整備

教材を教員自身で作ることができる者ばかりいるとは限らない。そうした場合、アメリカのようにオンラインでの教材が流通していない日本では、何らかの対策が必要となる。

③インターラクティブな教育方法への対応

日本の教員は一斉授業やグループ学習などの指導方法に慣れている教員が多い。一方、インタラクティブ（双方向）的な教育方法にはあまり慣れていない。このためインターラクティブな教育方法や指導方法を習得した教員養成が不可欠となる。

④コンテンツのメンテナンス問題

オープン教材を増やしてあらゆる学習段階に個別対応する「アダプティブ・ラーニング」^(注15) という方法も考えられるが、講義用コンテンツを量産すればするほど、メンテナンスの負担は増大する。講義の映像は、「経年劣化」^(注16) しやすいメディアなので、特にメンテナンス負担が大きい。経年劣化を防ぐためには陳腐化しやすい情報を減らすことが重要である。メンテナンス性を重視し、シンプルに作る。動画の作り込みに頼らないことが大切である。また、更新されやすい学術情報は予め動画化せず、授業で教えるようにするなどの工夫も必要である。

6. 大学等の教育機関における反転授業の導入の際の留意点

最後に、大学等に反転授業を導入する際に事前に留意しておかなければならないことについて以下、まとめる。

①ビデオ教材の適切なモジュール化の必要性

生徒や学生が自宅や下宿で講義ビデオを視聴して来るようにいわれても、ビデオが講義のようにダラダラと長いものだと、やる気のあまりない学生は予習してこない可能性も高い。したがって、指導する内容をいかに短い時間でも学習できる細かな単位（モジュール）に分割できるかが重要となる。

②議論や実習に対するテーマ設定や教員の実践的指導力の向上の必要性

反転授業を実践する際に「授業では議論をする」とよく言われるが、実際にどのような課題を議論の対象として教員が生徒や学生に与えるのかというテーマ設定の問題がある。議論や実践を教員がいかにうまくリードすることができるかということが、反転授業の成功のために欠かせない要素である。

③宿題動画などの教員の主体的選択の必要性

宿題動画をYouTubeなどインターネットから調達することもよい方法である。上記4.2で述べたように、北海道大学ではマイケル・サンデル教授の『白熱教室』のビデオ教材を宿題にして、『情報学Ⅰ』の授業で利用している。今後、宿題動画を選び分ける『キュレーションサービス』も求められてくると思うが、内製にせよ外部調達にせよ、宿題動画は教員が自らの授業設計の下で主体的に選択していく必要がある。

④反転授業を活かすための授業設計（授業デザイン）の必要性

事前・事後学習を含めた授業構成全体をどのように設計し、どのような教材を用いるのか、また、対面授業で主眼を置くべき学習目標が何であるかなどの授業全体の授業設計が反転授業を成立させるための重要なポイントである。設計した事前・事後学習に生徒・学生を自発的に取り組ませるためには授業構成の中に学習者への動機付けの方法を加味して

設計することが大切である。

7. まとめ

最後に、大学教育における反転授業の導入に関して筆者の考えを述べることでまとめたい。

本稿の分析から反転授業が「学びのパラダイム・シフト」を促進する効果があることは明らかである。また、反転授業の導入を可能にしている背景には、ICT技術の急速な発展があることも確かである。昨今、大学ではアクティブ・ラーニングなどの学生主導型の教育方法が脚光を浴びている。実は、アクティブ・ラーニングの教育効果を分析すると、反転授業の教育効果と重なり合う部分が多い。したがって、反転授業はアクティブ・ラーニングを促すための有効な教育手段の一つとなりうる。しかし、そこで問題となるのは、導入上の留意点③および④で述べたように、反転授業を活かすために授業全体を設計する能力、すなわち「授業設計（デザイン）力」を大学教員が充分身に付けているかどうかという問題である。大学における教育の現状を考えると、反転授業導入の可能性はかなり低いといわざるを得ない。その理由は、大学教員は授業設計に関する講義や模擬授業などの実習を大学院レベルの教育の中で実施していないからである。もちろん、大学教員も授業を担当しているため、授業設計の必要性は十分認識している。しかし、教員の自助努力だけで授業デザイン力を身に付けることは難しい。したがって、授業設計に関するFDやワークショップなどを充実させるとともに、自らの授業実践の中でこのことを意識して授業を行っていく必要がある。ただし、大学教員はテーマに沿ったディベートやディスカッション、さらにプレゼンテーションなどの学生主導型授業の指導は、ゼミや研究室における指導で比較的慣れているため、授業デザイン力を身に付ける環境さえ整えば、反転授業

は比較的導入しやすいかもしれないと筆者は考えている。

もう一つの懸念は、OERやOCWなどの他の大学教員等が作成した教材を他の大学教員は果たして利用するだろうかという懸念である。現在、大学ではさまざまなビデオやICT機器を授業の中で活用している。しかし、これらの教材・教具は、大学教員自らの授業方法を制約するものではなく、あくまでも学生の知識・理解の定着や深化を「補助」および「補強」するための教材・教具である。ところが、OERやOCWは「コースウェア的」な講義ビデオ教材であるため、大学教員自らの教育方法や教育指導の考えと関わりが深い教材である。OERを利用することは、自分の教育方法（指導）を他の大学教員の教育方法（指導）にある程度合わせるということの意味する。すなわち、大学教員自らの教育方法（指導）が制約されると言い換えることができる。本学でもかつて放送大学の講義ビデオを教材として大学の授業の中で活用しようとする試みが行われた。しかし、これに参加した教員からは、教材の内容には確かに優れた部分も多いが、自分の「教え方（指導方法）」と異なるため放送大学の講義ビデオ教材は自らの授業の教材としては使えないという結論が多かった。したがって、反転授業を行う際には、教材を事前に多く取りそろえ、その中から大学教員が自身の教育（指導）方法に合致した教材を選択する必要がある。この点、OERやOCWはインターネット上のYouTubeなどに数多くの公開されている。しかし、その中で大学教員の厳しい教材選定の目に叶う教材は果たしてどの程度存在するのだろうか、実はかなり少ないのではないかと筆者は考えている。したがって、大学教員は自分が構想する授業設計と必ずしも一致しない講義ビデオ教材であってもある程度割り切って利用する必要があるのではないかと考えている。

一方、講義ビデオ教材自体もコースウェア的な教材からモジュール化した教材、すなわち、「素材（資料）化した教材」への変換が求められる。そうすることにより、より多くの大学教員が素材・資料としてワンショット的に授業の中で手軽に利用できるのではないかと考えている。

このように大学教育における反転授業の導入に関してはさまざまな懸念が存在するが、21世紀市民として必要な主体的な学びや学んだ知識や技術を活用する環境を提供するという教育手法の一つとしては、反転授業はかなり有効な教育方法であることは確かである。したがって、今後、大学において反転授業に関する実践研究がさらに推進されることを期待したい。

（大学教育センター副センター長・教授）

【謝辞】

本稿を執筆するに当たり、多くの高等教育研究者や本学の教員から多くの示唆や多大な協力を得たことにより完成したものであり、この場をお借りして、あらためて感謝申し上げます。

【注】

1. 東北学院大学の稲垣忠氏の反転授業に対する取り組みのきっかけは、次のURLを参照のこと。
<http://pc.nikkeibp.co.jp/article/column/20131203/1113963>
2. カーン・アカデミーを開設したサルマン・カーン氏がオープン教材を開発するきっかけは、親戚の子どもに数学を教えるためにペンタブレットを使い、黒板に文字や図を書くような要領で教える教材ビデオを作り、YouTubeに掲載したことだった。
3. カーン・アカデミーに関する詳しい内容は以下のURLを参照のこと。

<http://www.khanacademy.org/>

4. 2013年現在、カーン・アカデミーは数千を超える教材ビデオを制作し、YouTube EDUやiTunes U上で公開している。さらに、カーン・アカデミーのWebサイトでは、ビデオ教材の視聴履歴や用意されたクイズの回答結果など学習履歴データから、個々の学習者に適切な教材を推薦する仕組みも導入されている。
5. 文部科学省. 平成24年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査. 2013の以下,URLを参照。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/_icsFiles/afieldfile/2013/09/17/1339524_01.pdf
6. 総務省. 平成24年版 情報通信白書 ICTが導く震災復興・日本再生の道筋. ぎょうせい, 2012. の以下のURLを参照
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whiteteper/ja/h24/>
7. カーン・アカデミーのビデオ教材のような、無料で手に入れることができるオープン教材は、反転授業において予習用のデジタル教材として使うことができる。
8. 大学においては、CourseraやedXなどの大規模公開オンライン講座（MOOC: Massive Open Online Courses）で提供されるオンライン教材も、予習用のデジタル教材として利用されている。
9. 近畿大学附属高等学校の反転授業の導入事例については、教育家庭新聞（2013-10月7日付）で“英語・数学で反転授業—近畿大学付属高等学校“反転授業”で学習課題を解決する教育マルチメディア”という見出しで掲載されている。次のURLからも参照することができる。
http://www.kknews.co.jp/maruti/news/2013/1007_5a1.html
10. ジグソー法とは、協同学習を促すためにアロンソンによって編み出された方法

である。互いに異なる事例を勉強したあとで、自分が勉強した事例のグループの代表選手として他の事例を勉強した代表選手と一緒にジグソーグループを編成し、相互の共通性や相違点を比較検討する。それぞれ自分の勉強した事例については自分しか詳しく知っている者がいないので、他のメンバーに教える必然性が生じることがポイントである。

11. 北海道大学における反転授業の取り組み関しては以下の予稿集に詳しく記述されている。
重田勝介, 布施泉, 岡部成玄. 「オープン教材を用いた反転授業の実践と分析」日本教育工学会第29回全国大会講演論文集. 2013, p. 223-226.
12. 反転授業の教育効果や課題に関する研究に関する論文には以下のようなものがある。
重田 勝介「反転授業 ICTによる教育改革の進展」, 情報管理巻56号 pp677-684, 2014
13. 私立大学情報教育協会平成25年度ICT利用による教育改善研究発表会開催報告に関しては、次のURLを参照すること。
http://www.juce.jp/LINK/journal/1401/pdf/08_01.pdf
14. キャロルの時間モデルとは、「成績の出来不出来の差は、学習者個人の資質によるものではなく、学習に必要な時間をかけなかったことによる」という考え方。キャロルの考え方をもとに、ブルームは、「完全習得学習」を唱えた。
15. アダプティブ・ラーニングとは、「個人個人に最適化された学習内容の自動提供」という意味。教育者の理想を達成するために、ビッグデータ的手法を用いながらこのことを実現しようとしている。
16. 「経年劣化」とは、イラスト・アニメーションや文字情報と比べて、講義映像

に登場する講師の話しぶりやジェスチャー、服装やヘアスタイルなどは時の流れに耐えられないものという意味である。

【参考文献・資料】

- ・重田勝介「反転授業 ICTによる教育改革の進展」, 情報管理56号 pp677-684, 2014
- ・ジョナサン・バーグマン (著), アーロン・サムズ (著), 山内祐平 (監修), 大浦弘樹 (監修), 上原裕美子 (翻訳)「反転授業」, オデッセイコミュニケーションズ, 2014年5月
- ・サルマン・カーン (著), 三木俊哉 (翻訳)「世界はひとつの教室 「学び×テクノロジー」が起こすイノベーション」ダイヤモンド社, 2013年5月
- ・金成隆一「ルポ MOOC革命——無料オンライン授業の衝撃」, 岩波書店, 2013年12月
- ・主体的学び研究所「主体間的学び 創刊号 特集:パラダイム転換 教育から学習へ, ICT活用へ」, 東信堂, 2014年5月
- ・スー・E. ヤング (著), ロバート・J. ウィルソン (著), Sue Fostaty Young (原著), Robert J. Wilson (原著), 土持ゲーリー法一, 小野恵子「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル」主体的学びシリーズ (主体的学び研究所), 東信堂, 2013年5月

【論文】

ルーブリック開発に関する実践的研究 — 初年次教育科目『山口と世界』を中心に —

林 透・星野 晋

要旨

2012年に公表された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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』では、学生の主体的な学びの促進とともに、個々の学生の学修成果の把握に焦点が注がれている。具体的には、学修到達度調査、学修行動調査、ルーブリックの活用などが例示されているが、高等教育分野におけるルーブリックの組織的な導入・活用実績は少なく、関連する実践的研究は不十分である。本研究では、共通教育改革の一環として開設された初年次教育科目『山口と世界』を対象に、2013年度から2014年度にかけて、コモんルーブリック開発を行った目的や手法を提示しながら、その開発プロセスを通して得られた実践知や課題について明らかにする。さらには、成績評価におけるルーブリック活用の授業実践について取り上げ、学士課程教育における新しい学修成果測定の可能性を探る。

キーワード

ルーブリック，学修成果測定，アクティブラーニング，初年次教育

1 はじめに

1.1 時代背景と問題設定

中央教育審議会（2012）は、大学教育の質的転換を求め、学生の学修成果の把握を重要課題として掲げている。具体的には、「成熟社会において学生に求められる能力をどのようなプログラムで育成するか（学位授与の方針）を明示し、その方針に従ったプログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的に教育を展開すること、その成果をプログラム共通の考え方や尺度（「アセスメント・ポリシー」¹⁾）に則って評価し、その結果をプログラムの改善・進化につなげるという改革サイクルが回る構造を定着させることが必要である」とし、各大学におけるアセスメント・ポリシーの明示の必要性を迫っている。さらに、

学修成果測定の具体的な手法についても言及があり、「成果の評価に当たっては、学修時間の把握といった学修行動調査²⁾やアセスメント・テスト（学修到達度調査³⁾）、ルーブリック、学修ポートフォリオ等、どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする」ことが求められている。

学修成果測定の一手法として提示されたルーブリックとは、「学修評価の基準の作成方法の一つであり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される。記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難なパフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがある」（中教審答申・用語集）とされ、表1のように「規準・レベル・記述語」から構成される。

表1 ルーブリックの基本形（一例）

	レベル3	レベル2	レベル1	レベル0
規準1
規準2
規準3

記述語

1.2 先行研究等

日本の高等教育分野においてルーブリックの活用が言及され始めたのは、先に示した中央教育審議会（2012）の議論を通してである。初等中等教育分野においては実践事例が多いが、高等教育分野では、松下（2012）、沖（2014）を始めとした論考のほか、Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi, (2012) により、ルーブリック活用に大きく脚光が当たるようになっている。

また、アクティブラーニングの促進に伴い、溝上（2014）が「アクティブラーニング型授業は、知識の習得だけでなく、技能・態度（能力）の育成まで含めて・・・（中略）・・・『関心を向ける』『学び方を学ぶ』といったような、広く人格的・人間的成長にまでわたる学習成果が求められるようになっている」

「アクティブラーニング型授業が基本的な活動として求める、書く・話す・発表するなどの活動を、技能や態度としてアセスメントする場合にも、ルーブリックは有用である」と言及し、アクティブラーニング型授業におけるパフォーマンス評価手法としてのルーブリックへの期待が高まっている。

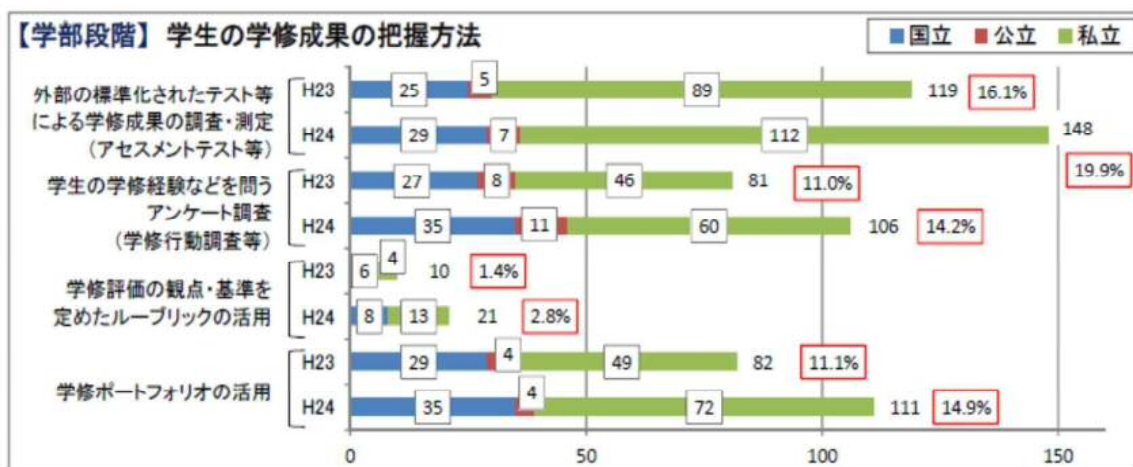
なお、日本の高等教育分野におけるルーブリックの組織的な導入実績については、図1に示すとおり、依然として少ない状況にある。本稿のような実践的研究の蓄積を通じたルーブリック活用の普及が求められている⁴⁾。

2 コモンルーブリック開発プロセス

2.1 山口大学共通教育改革と大学教育学会課題研究との連関

山口大学では、大学教育学会における課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」⁵⁾との連携により、今年度新設科目『山口と世界』を対象として、新たな学修成果測定の開発を進めることとした。

2013年度からの共通教育改革において、「新しい共通教育」を導入し、全教員出動体制から全部局責任体制への業務分担や責任体制に改編した。共通教育の履修が全学部生統一となり、共通教育科目がパッケージ化されたことにより、特定科目におけるルーブリッ



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

図1 学生の学修成果の把握方法（文部科学省 2014, 55）

ク開発・活用（直接評価）や初年次・高年次における学修行動調査（間接評価）を組織的に実施できる環境が整った。中央教育審議会答申が求める学修成果測定の実施の必要性と絡めながら、学士課程教育における共通教育の再考の変革期を狙い、「新しい共通教育」を内実化させるための評価ツールの導入と専門教育との接続性を意識付ける全学的な学習目標の設定に力を置くことに取り組んでいる。

大学教育学会課題研究では、アメリカの AAC&U (Association of American Colleges & Universities) の VALUE ルーブリック⁶⁾を参照しながら、「大学間の壁をこえたメタルーブリックの開発」を目指している。VALUE ルーブリックがアメリカ国内の数多くの大学での 20 年以上に及ぶ評価実践をもとに共同開発されたことを踏まえながら、本課題研究においても、本学を含めた複数の個別大学・部局でのルーブリック開発・実践の事例の蓄積に取り組んでいる。松下（2014b）は、表 2 のとおり、メタルーブリックの開発可能性がある領域を整理しており、山口大学のフィールド提供の位置付けが分かる。

表 2 山口大学のフィールド提供の位置付け
(松下 2014b, 66)

関連する学習成果	文章コミュニケーション	問題解決	市民としての社会参加	グローバルな学習
新潟大学歯学部				
島根大学ほか				
名古屋商科大学				
山形大学				
山口大学				

松下（2014a）に拠れば、以下に示すとおり、①メタルーブリック、②コモンルーブリック、③科目ルーブリックの 3 つの階層がある。本学では、『山口と世界』のコモンルーブリックについて、VALUE ルーブリックを参照しながら作成し、コモンルーブリック

（共通性）と個々の科目ルーブリック（多様性）を関連づけることを考慮し、取り組むこととした。具体的な取組については次節において紹介する。

- ①メタルーブリック：各大学でのルーブリック開発のリソースになる、大学間で共有されるルーブリック（例：VALUE ルーブリック）
- ②コモンルーブリック：特定の大学内で共有されるルーブリック（例：関西国際大学）
- ③科目ルーブリック：個々の授業科目で用いられるルーブリック（例：新潟大学歯学部）

2.2 初年次教育科目『山口と世界』におけるコモンルーブリック開発

2013 年度からの共通教育改革において、教養コア系列科目を新たに設定し、課題探求型アクティブラーニング科目として『山口と世界』が開設されることとなった。『山口と世界』は全学部 1 年次必修科目（工学部のみ 2 年次開講）として設定され、所属組織が異なる 30 名以上の教員が担当している。

開設当初の課題として、シラバスの雛形が提示され、授業科目の一般目標の共有のみに留まる現状があった。このため、全学必修科目として、学生に保証すべき評価基準の明示が不可欠であり、各授業担当者の教育内容・手法を尊重しながら、共通化すべき規準の抽出と共有が必要であるという問題意識があった。このような背景から、『山口と世界』についてコモンルーブリックを開発することが効果的であると考えた。

大学教育センターでは、大学教育学会課題研究へのフィールド提供を通して、コモンルーブリック開発に関するコンサルテーションを受けることを提案し、具体的な FD ワークショップの企画実施に漕ぎ着けた。『山口と世界』授業担当者を中心とした FD ワークシ

ワークショップを【試作】⇒【開発】⇒【活用】⇒【検証】という4つのフェーズで区分整理し、2013～2014年度にかけて、以下のようなスケジュールで実施した。その過程において、コモンルーブリックを策定し、ルーブリック活用に関する基本的な考え方を提示することを実現した。

【フェーズ1：試作】

2014年3月5日

FDワークショップ(WS)

『山口と世界』コモンルーブリック試作

【フェーズ2：開発】

2014年7月31日

コモンルーブリック開発WS

『山口と世界』コモンルーブリック

(案)の提示と意見交換

2014年9月上旬

『山口と世界』コモンルーブリック策定

【フェーズ3：活用】

2014年9月24日

コモンルーブリック活用WS

『山口と世界』におけるルーブリック活用実践準備

2014年9月下旬(後期授業開始)～

『山口と世界』コモンルーブリック活用

【フェーズ4：検証】

2015年2月27日

ルーブリック事例報告WS

『山口と世界』ルーブリック事例報告

2014年3月開催のFDワークショップでは、授業担当者同士が5つのグループに分かれ、コモンルーブリックの試作品(5作品)を作成した。この試作品を基に、大学教育センターにおいて、『山口と世界』コモンルーブリック(案)を作成の上、同年7月開催のコモンルーブリック開発WSに提示し、策定に向けた意見交換を行った。この意見交換を通して、「コモンルーブリックの規準の記述内容について、初年次教育科目のレ

ベルに適合するよう調整」「実際の運用面の諸課題としての、①グループ評価と個人評価のあり方、②成績評価への活用方法のあり方、③コモンルーブリックを基に、教員個々が使用する際のローカライズのあり方」を考慮することとした。複数回のワークショップを通じた調整作業を経ながら、同年9月上旬には、「発見する」「はぐくむ」「かたちにする」「分かちあう」「振り返る」の5つの規準からなる『山口と世界』コモンルーブリックを策定し、これに合わせて学習目標を設定しなおした(別表参照)。さらに、ルーブリック活用にあたっての基本的考え方を以下のとおり整理し、授業担当者に対して提示した。

- ①成績評価において、ルーブリックを活用した評価のほか、教員の裁量枠を認める。
- ②個々の教員が、ルーブリックをローカライズして活用する場合、コモンルーブリックの5つの規準を必須とし、それ以外の規準項目を追加運用することを認める。
- ③初年次科目である『山口と世界』では、基本的スキルの修得が重要な学修目標であり、各規準における「レベル0」の扱いについては、最低ラインに達していない、すなわち、追加指導(追加レポートや改善指導など)が必要な状態であり、欠格扱いと見なす。
- ④ルーブリックの活用では、グループワーク・グループ発表等を通して、個人評価が難しいと判断される場合、グループ評価において適用し、レポート課題等の成果物での個人評価を兼ね合わせるなどの工夫を行うことが考えられる。

以上のように、『山口と世界』コモンルーブリックの策定に基づき、各授業担当者が自らのルーブリックをローカライズしながら活用する準備を整えることができた。

次章において、『山口と世界』のルーブリック活用に関する実践事例を取り上げ、各授業担当者レベルでの考察や課題に着目する。

3 ルーブリック実践事例を通じた探究

3.1 実践事例1 (担当: 星野)

3.1.1 ローカライズにあたって

『山口と世界』は全学部共通教育科目であるが、共通教育と専門教育の区分を採用していない国際総合科学部においては、4年一貫教育の柱である「課題解決科目」の一つと位置づけられている。ここで紹介する『山口と世界』の事例は、今後担当することになる国際総合科学部の学生を含むクラスを想定して設計したものである。

まずローカライズにあたって、『山口と世界』を、『地域理解・連携演習』、『課題解決演習』、『プロジェクト型課題解決研究』といった国際総合科学部で後に用意されている、より専門的な科目群の基本的な学習スタイルを学習する機会と位置づけた。コモンルーブリックの示す学習目標や5つの基準は、これらの科目群の学習目標や学習項目と基本的には一致しているが、よりメタレベルの学習項目を設定する必要がでてきた。それは次の3点に集約される。

- ①生涯学習を想定した、自発的な学習の学び方の学習
- ②「学びと創造のサイクル」の回し方の学習
- ③チームづくりのやり方の学習

コモンルーブリックにおいて設定された「発見する」「はぐくむ」「かたちにする」「分かちあう」「ふりかえる」という五つの基準は、独立した要素ではなく相互に関連し合っている。またふりかえって終わる一回性のプロセスではなく、「ふりかえる」から新たな「発見する」へとつながるサイクルを構

成する。あらゆる研究や社会実践や商品開発の基本型であるこのサイクルを、ここでは仮に「学びと創造のサイクル」と呼ぶことにする(図2)。

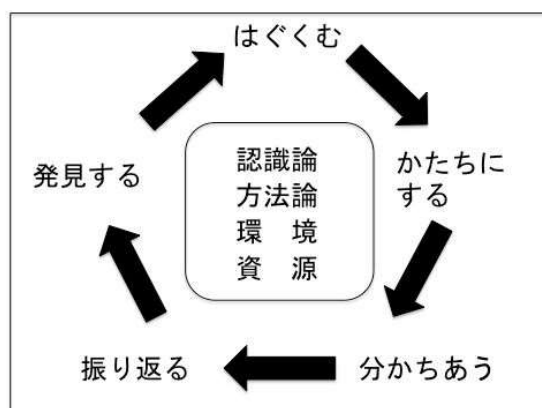


図2 学びと創造のサイクル

全8回の本授業において、とりあえず「学びと創造のサイクル」を一通り実際に回してみることによって、自分(たち)自身でサイクルを回す感覚を経験的に学習すること、将来の別の学習機会や社会活動においても自発的にこのサイクルを回せるようになることを目標に据えた。また実社会では、このサイクルを異なる文化的背景や専門性をもつ人からなるチームで回していくことになる。そこでチームづくりのやり方も同時に学ばなければならないと考える。以上を念頭に、次のように授業を設計した。

3.1.2 授業のデザイン

平成25年度と平成26年度合わせて2クォーター、各40名弱の1年生(教育・人文・経済混成)を対象に授業を担当した。5~6人の班分けをした上で、「山口のことを知らない人に、山口を知ってもらうために、インタビュー取材にもとづくリーフレットを作成すること、加えて別途スライドを作成しプレゼンテーションをする」という課題を与えた。授業のスケジュールは以下の通りである。

- 第1回 オリエンテーション
- 第2回 ミニ・レクチャー（知る）・
企画会議
- 第3回 企画会議
- 第4回 ミニ・レクチャー（シェアする）・
企画・編集会議
- 第5回 編集会議
- 第6回 編集会議
- 第7回 報告会
- 第8回 総括・ふり返り

初回のオリエンテーションでは、コモンルーブリックを提示し学習目標やタスクを確認した上で、班単位での自学自習が基本であること、ここでの学習が専門教育、さらには社会に出てからの仕事や活動にどのように発展することになるか等について解説した。

第6回までは、ミーティングや作業の進捗状況を各班1分間スピーチし、クラスで情報を共有した。

20分程度のミニ・レクチャーを2回はさみ、1回目の「知る」ではインタビュー取材のコツと倫理について、2回目の「シェアする」ではリーフレットやプレゼンテーションの構成の仕方について講義した。

報告会においては、報告班以外の班の学生が司会を担当し、また他班の報告とリーフレットを評価する形をとった。評価項目は、コモンルーブリックの基準との対応も意識して、テーマ設定・着眼点（10点）、取材力（10点）、内容の練度、魅力（20点）、プレゼン・リーフレットの工夫・説得力（20点）、主観的・総合的印象（40点）の合計100点とした。学生による評価において上位2班については成績評価にボーナス点を加算した。その2班とは別に、教員の目で総合的に見て「審査員特別賞」を一つの班に認定し成績評価にボーナス点を加算した。

最終提出物は、リーフレット、プレゼンテーション用のスライド、発表原稿、作業記録

の4点である。なお作業記録の項目は以下の通りである。

作業記録には、テーマ設定や取材計画、役割分担、取材結果、リーフレットの編集方針や報告の構成などを記録し、最後には個々のメンバーの果たした貢献、その成果についての反省点・改善案等をまとめるようにした。以上の学習プロセスを改めてコモンルーブリックと対応させると、表3のようになる。

表3 コモンルーブリックとの対応

規準	内容
発見する	予備調査（ネタ探し、既存のリーフレットの分析等） 山口に関連するテーマ設定、企画立案
はぐくむ	取材・取材結果の整理・編集
かたちにする	リーフレット、スライド、発表原稿の作成 作業シートへの記録
分かちあう	リーフレットの公開、プレゼンテーション
振り返る	他班のプロダクツの評価 自班のプロダクツの改善すべき点についての話し合い

評価は、個別評価はせずに班単位で行った。評価方法は、上述したようにリーフレットとプレゼンテーションに対する学生同士（班同士）の評価と教員による評価を総合した。

3.1.3 授業観察の結果

2年間2回の授業を観察した結果、適切な動機付けに成功したならば、学生たちは自発的に試行錯誤・創意工夫しながら学習を進めていけることが確認できた。たとえば萩の商店街の活性化イベントを取材した班、山口市の商店街で「聞き屋」というボランティア集団に出会い取材した班など（図3）、積極的に学習を組み立てていく班が見られた。その一方で、近場で済まそうとする安易な選択をする班もあった。学生の自発性にゆだねるべ

く、あえて介入的な指導を避けたが、その自由度を活かし学習を楽しめる班と自由度に戸惑い学習を進展させていけない班に分かれたということである。

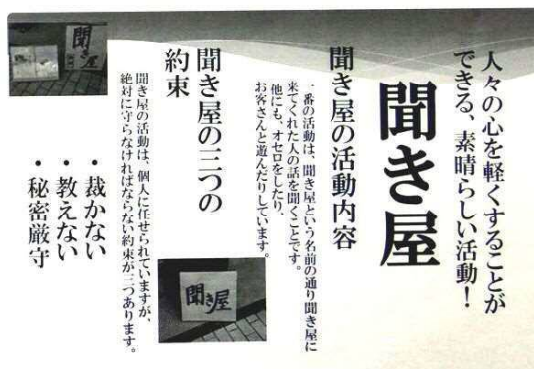
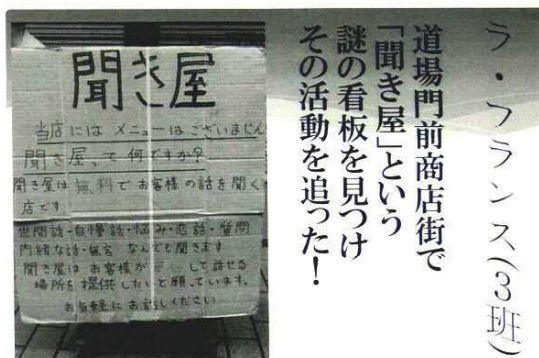


図3 リーフレットの例（聞き屋）

班によって、5つの基準のどこが充実しているかも異なってくる。取材は不足しているがレイアウト等で完成度の高いリーフレットを作成した班、内容は平凡でもプレゼンテーションで他班からの高い評価を得た班、取材と分析は優れているがプレゼンテーションでそのことを活かし切れなかった班などである。その点を踏まえて、教員による総評において、各班の優れた点・不足している点を示し、将来同様の学習機会があった場合に自班についての反省を活かせるように指導する必要がある。

40名弱のクラスでは、個々人のアクティビティについてきめ細かい観察・評価はできないが、班ごとのアクティビティは観察可能

である。内容の濃い取材や分析ができた班や魅力的なリーフレットや報告ができた班は、チームづくりに成功し、取材やプロダクツの作成を楽しめた班である。そのことから、この規模のクラスでこのスタイルの授業を構成する場合、教員はワクワク感を煽る動機付けとチームづくりに重点をおいた指導をすることが重要であると確認できた。

なお、平成25年の担当クラスにおいて授業評価のアンケート（n=35）を実施したが、この授業は「おもしろかったか」、「有意義であったか」、「今後在学中の学習に役立つと思うか」、「将来社会に出て役に立つと思うか」といった質問すべて、97%の学生が「そう思う」「ややそう思う」と答えた。

3.1.4 今後の課題

チームづくりの成功が学習効果と深く関わっていることが確認されたことから、「チームづくりのやり方」の指導方法をさらに充実させる必要があると考える。この2回については、フリーライダーは発見できなかったが、今後フリーライダーを生まないようなチームづくりをどのように促すか、コミュニケーションが不得意な学生を含むチームをどのように指導するかなどを想定しつつ、新たに「チームづくりのやり方」についてのミニ・レクチャーを導入する、チームづくりが上手くいっていない班に適度な介入を行う方法などを検討していきたい。

ルーブリックについては、これがあらかじめ提示されていることによって、学生がこの授業で何をなぜ学習するかを理解でき、班やクラスでミッションを共有できるという点で意義が認められた。しかしその一方で、個々の基準が求めるパフォーマンスや能力を具体的な成績評価に落とし込んでいくのは難しいと感じた。少なくとも基準ごとの評価の総和ではなく、それらがいかに統合されてプロダクツに結実しているかということの評価すべ

きであろう。上述したチームづくりの評価を含めて、ルーブリックの構成や具体的な評価の手法についてはさらなる検討が必要であると考える。

3.2 実践事例2 (担当：林)

3.2.1 授業設計のコンセプト

筆者は、『山口と世界』開設時の2013年度から後期の第3・第4クォーターで当該授業を担当している。各クラスサイズは40名前後である。

『山口と世界』は、授業担当者間共通の一般目標として、「課題探求型の能動的学修をとおして、山口県の歴史、文化、経済、産業、自然、教育など身近な地域の特色を知り、地域社会の発展に寄与する能力や態度を身につけるとともに、それらの資質を将来所属する地域や国際的環境で活かす力を養う」とあるが、担当授業では、「地域に学び、世界を知る」をテーマに、自身の専門分野である高等教育論を題材に、山口大学の歴史を学ぶ自校教育を通して、山口大学生としてのアイデンティティを高めるとともに、世界の大学システムと比較しながら、異文化の理解を深めることを目標に掲げている。

修得すべきスキルとしては、授業テーマに則して、「読み、書き、発表する力」を育成することを旨とし、以下のような授業設計となっている(図4参照)。

- 第1回 オリエンテーション (グループワークにおける基本的な心構えの教示)
- 第2回 山口大学の歴史について考える (1) (講義中心)
- 第3回 山口大学の歴史について考える (2) (講義中心)
- 第4回 世界の大学について考える (1) (教科書『若き数学者のアメリカ』読後感ペアワーク)

- 第5回 世界の大学について考える (2) (ワールドカフェ)
- 第6回 グループ発表 (1)
- 第7回 グループ発表 (2)
- 第8回 授業の振り返りと総括

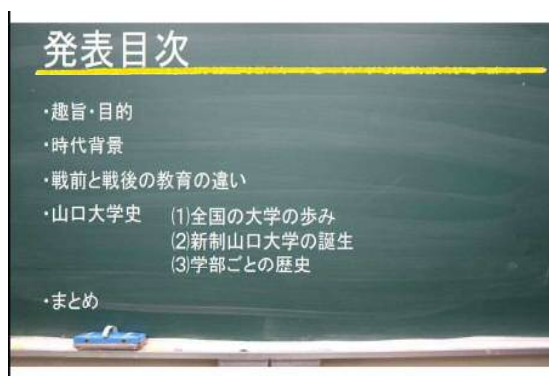


図4 グループ発表資料表紙の一例

3.2.2 コモンルーブリックからのローカライズ化

前章で紹介した『山口と世界』コモンルーブリック開発プロセスにおいて、他の授業担当の授業設計について直接話を聞く機会を得るとともに、ルーブリックにおけるパフォーマンス評価の意味を認識し、自らの『山口と世界』授業設計について省察し、見直しを図ることを検討した。

2013年度においては、授業回前半を山口大学の歴史を学び、発表する機会、授業回後半を世界の大学等を学び、対話する機会と位置づけており、山口大学の歴史に関するグループ発表を第4回・第5回の授業に配していたが、授業全体における重要なパフォーマンス評価対象という認識から、グループ発表を第6回・第7回に移動した。

上記の授業設計の変更を踏まえながら、ルーブリックのローカライズを行った。コモンルーブリックで規定した5つの規準に基づき、学生のグループ発表を評価することとした。評価点については、「レベル3：19～20点」「レベル2：17 or 15点」「レベル1

表 4 (ルーブリックによるパフォーマンス評価のための) 共有シート

(ルーブリックによるパフォーマンス評価のための) 共有シート		授業科目『山口と世界』の共通目標
		チームで、山口に関連する課題・テーマを設定し、情報を収集し、分析し、解決策や企画をまとめ、口頭や紙媒体(もしくは映像やWeb)で発表し、地域や国際的環境で活かす力を養う授業。 アクティブ・ラーニングを通して、研究や社会実践の基本的なプロセスについて、学習の仕方やサーチライフラーの基本を学習することが目的である。
		【グループ番号】 【所属・氏名】
規準	内容	グループワーク・プレゼンテーションを通じた個人ポートフォリオ
発見する	山口大学の歴史に関連するテーマ設定、企画立案	【あなたは、グループにおいて、山口大学の歴史に関連するテーマ設定、企画立案に関し、どのように取り組みましたか。具体的に記入してください。】
はぐくむ	テーマ設定、企画にもとづく情報収集およびコミュニケーション	【あなたは、グループにおいて、テーマ設定、企画にもとづく情報収集およびコミュニケーションに関し、どのように取り組みましたか。具体的に記入してください。】
かたちにする	編集、作品化、発表資料、レポート等、プロダクツの作成	【あなたは、グループにおいて、発表資料等のプロダクツの作成に関し、どのように取り組みましたか。具体的に記入してください。】
分かちあう	公開、プレゼンテーション、チームワーク	【あなたは、グループにおいて、プレゼンテーションやチームワークに関し、どのように取り組みましたか。具体的に記入してください。】
振り返る	他者および自分(たち)の企画およびプロダクツの評価。今後の地域や国際的環境での「発見する」につながる。	【あなたは、グループにおける企画、発表資料、プレゼンテーションに関し、どのように評価し、振り返りを行いましたか。具体的に記入してください。】

：12～13点」とした。コモンルーブリック開発プロセスにおいて、最も意見が多かった個人観察に基づいた評価の困難さについては、独自に共有シートという様式(表4)を設けて、定性的記述による個人評価が行えるように措置した。

3.2.3 授業実践を通して

ルーブリック活用に伴い、授業開始時の授業目的と成績評価のあり方について、学生により詳細に説明を加えることができたと感じている。特に、共有シート(個人パフォーマンス)を記入させることを通して、学生のルーブリック理解の自覚化を促すとともに、成績評価者がグループワーク及びグループ発表における学生個々人の教室内外でのパフォーマンスを詳細に理解することができるようになった。従来は、グループ発表について、教員とグループメンバー以外の学生による他者評価の仕組みにおいて判定し、グループとしての評価に偏り勝ちであったが、個々人のパ

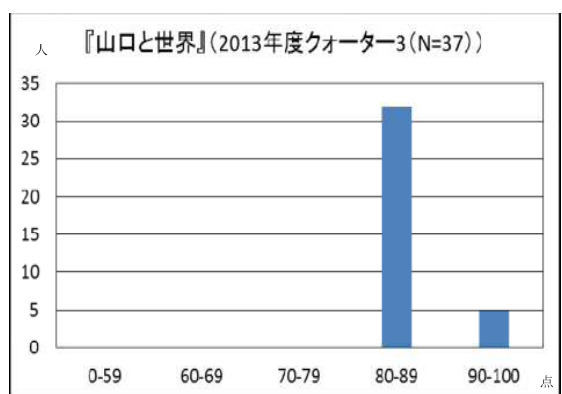


図5 『山口と世界』成績分布(2013年度クォーター3)

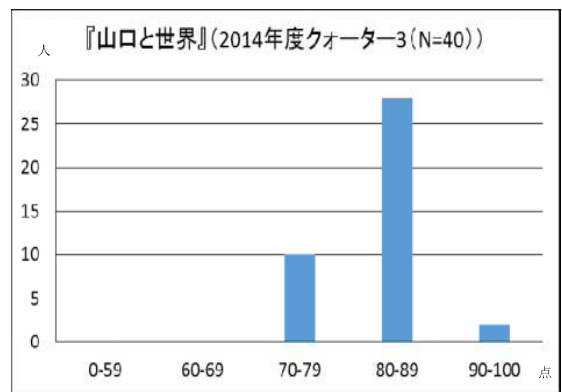


図6 『山口と世界』成績分布(2014年度クォーター3)

パフォーマンスをより適正に評価することが可能となった（図 5・6 参照）。

教員側の授業設計の観点においては、ルーブリックの規準に基づきながら、授業実践の各場面を省察し、改善充実していく効果を自覚することができた。

3.2.4 今後の課題

授業実践において、ルーブリックを活用することは、学生に対して成績評価に関する詳細を提供することが出来、学生との信頼関係を高める上で、有意義であると実感している。ルーブリックに関する学生の理解度や反応ぶりについて、質問紙調査又はクリッカーでの意識調査を行ってみるべきではないかと考えている。

ルーブリック活用は、シラバスで明示した成績評価と連動して捉える必要性を痛感している。2014 年度については、ルーブリック活用自体を後発的に実施したため、十分な考慮を施すことが出来なかった点が今後の課題である。2015 年度以降において、成績評価基準とルーブリックとの整合性を図っていきたい。また、これに関連して、成績評価基準とルーブリック規準の観点の違いをいかに分かりやすく提示することができるかについても今後の課題である。



写真 グループ発表風景

4 まとめと考察

4.1 まとめ

初年次教育科目『山口と世界』を対象に、コモンルーブリック開発に取り組んだ。『山口と世界』は全学部必修のアクティブラーニング科目であり、新しい共通教育を象徴する科目である。コモンルーブリック開発当初、各授業担当者が一般目標を共有するのみで、授業設計に試行錯誤する現状が見られ、ワークショップを重ねることで、授業担当者間での到達目標の共有に貢献する結果となった。また、『山口と世界』コモンルーブリック開発を通して、他の科目に適用する実践知を獲得することができたと考えている。

本学では、2014 年度の文部科学省・大学教育再生加速プログラム（テーマⅠ・Ⅱ複合型）の採択を受け、ルーブリック開発・活用を共通教育や専門教育に促進する活動を展開していく予定である。ルーブリックの本来の目的は、学生の学修成果測定にあるわけであるが、授業担当者間の実質的対話のための FD ツールとして重要な役割を果たすことを実感しており、効果的な運用を図っていきたい。

4.2 考察

日本の大学教育は、1991 年の大学設置基準大綱化以降、シラバスの明示や授業評価アンケートの実施など、学生の学びに配慮した質的転換が図られてきたと言えよう。この時期を質的転換の第 1 ステージと位置付けるとすれば、2012 年の中央教育審議会答申を踏まえた昨今の動向は質的転換の第 2 ステージと称することができるであろう。

2011 年の教育活動に関する情報公表の義務化に伴い、各大学におけるシラバスが公表され、参照できる環境にある。学生が最も関心を抱く成績評価基準の明示にも一定の厳格性が伴ってきていると言える。しかし、今日において、成績評価の配分割合の背後に備え

ておくべき評価規準表が問われているという過言ではない。

第 1 章で言及したが、実際の大学教育の現場でのルーブリック活用の実績は未だ少ない状況にある。本学においても、数年前から、アラカルト研修の一環として、ルーブリック活用に関する研修機会を提供しているが、実践事例が蓄積されているとは言えない。今回の実践的研究を通して、ルーブリック活用を組織的に行っていく上で、幾つかの諸課題があるように感じている。

一つは、ルーブリック活用を組織レベルで行うのか、個人レベルで行うかのスタンスのあり方である。本来は、前者のスタンスが必要であり、今回の『山口と世界』はその取組に該当しよう。前者のスタンスでルーブリック活用するには、学部・学科単位又は科目群単位での組織的対話が不可欠であり、大学教育センターなどの FD 組織が継続的に関与する必要がある。人的かつ時間的な負担がかかるが、取組自体に一貫性が生まれ、継続性を維持しやすいと考える。

もう一つは、学生への明示のあり方である。ルーブリック活用を組織的な取組とするのであれば、シラバス等での明示方法の調整が必要であろう。個々の教員が各担当授業において学生に明示するという仕方では継続性は十分に担保することはできないであろう。大学としてルーブリックをどのように導入していくかという方針（ポリシー）の明示が必要になってくるように思われる。

以上のように、ルーブリック活用を定着させるには、個々の授業科目群におけるルーブリック開発を進めるとともに、成績評価に関する学生への明示の水準を詳細化する組織的戦略が必要であろう。

5 おわりに

この実践的研究では、大学教育学会課題研究へのフィールド提供の機会を得なければ、

迅速かつ効果的に取組を進めることができなかつたと考えている。この場をお借りして、数多くの指導助言をいただいた京都大学高等教育研究開発推進センター 松下佳代教授に感謝申し上げたい。

(大学教育センター 准教授)

(大学教育センター 講師)

【参考文献】

- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』
- 林 透 (2014) 「山口大学におけるケース・スタディ—質保証のためのマネジメントに着目して—」 『2014 年度大学教育学会課題研究集会発表要旨集』 pp.29-30
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価：学習評価の構図の分析にもとづいて」 『京都大学高等教育研究』 第 18 号, pp.75-114
- 松下佳代 (2014a) 「学修成果の評価の方法—ルーブリックと評価課題の開発を通して—」 山口大学FDワークショップ基調講演資料 (2014.3.5)
- 松下佳代 (2014b) 「共通教育における学習成果の直接評価—研究目的・研究計画・進捗状況について—」 『大学教育学会誌』 第 36 巻第 1 号, pp.62-66
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 文部科学省 (2014) 『大学における教育内容等の改革状況について (平成 24 年度)』
- 沖裕貴 (2014) 「大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」 立命館大学教育開発推進機構『立命館高等教育研究』 第 14 号, pp.71-90

Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi, (2012) Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning (佐藤浩章 監訳, 井上敏憲, 俣野秀典 訳 (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部)

【注】

- 1) アセスメント・ポリシーとは、「学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針」（中央教育審議会 2012, 用語集）であり、学修成果測定を組織的に取り組む上において、各大学として定めておく必要性が高まっている。
- 2) 学修行動調査とは、「学生の行動や満足度に関するアンケートを基本とした調査。複数大学の学生を対象に共通の質問項目で調査を実施することにより、学部間・大学間の状況比較や、学年進行に伴う変化の把握、学内の他のデータ（成績等）と組み合わせるために開発されたもの」（中央教育審議会 2012, 用語集）であり、日本においては、JCIRP（ジェイ・サーブ）などが代表例である。
- 3) 学修到達度調査とは、「学修成果の測定・把握の手段の一つ。ペーパーテスト等により学生の知識・能力等を測定する方法の総称で、標準化テストとも呼ばれる」（中央教育審議会 2012, 用語集）ものであり、日本でもジェネリックスキルを測定する標準化テストなどが開発・普及しつつある。
- 4) 2014 年度に実施した大学教育学会課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」における全国アンケート調査結果において、共通教育におけるルーブリックを用いた評価の実施に関する設問で、「実施している」と回答した割合は、6.7%に過ぎなかった。
- 5) 大学教育学会課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」の趣旨は、日本学術会議の分野別質保証の議論では欠落しがちな共通教育の質保証を主要な対象とし、また、質保証の要となる学習成果の評価に焦点をあてた研究を行うこととしている。
- 6) VALUEルーブリックとは、アメリカにおけるGeneral Educationに関する学協会AAC&Uが教養教育に関するルーブリックを共同開発したものであり、メタルーブリックとして各大学の質保証の取組に活用されている。

「山口と世界」コモンループブリック

チームで、山口に関連する課題・テーマを設定し、情報を収集し、分析し、解決策や企画をまとめ、口頭や紙媒体(もしくは映像やWeb)で発表し、地域や国際的環境で活かす力を養う授業。アクティブ・ラーニングを通して、研究や社会実践の基本的なプロセスについて、学習の仕方やリサーチリテラシーの基本を学習することが目的である。

規準	内容	レベル3	レベル2	レベル1	レベル0
発見する	山口に関連するテーマ設定、企画立案	山口に関連する課題に応じて、十分な調べごとが適切かつ独自のテーマ設定、企画立案ができる。	山口に関連する課題に応じて、下調べをした上で、テーマ設定ができる。	山口に関連する課題に応じたテーマ設定ができる。	レベル1に満たない。
はぐくむ	テーマ設定、企画のもとづく情報収集およびコミュニケーション	課題、テーマ設定、企画に必要な情報を最大限に収集した上で、他者との協働作業を通して、学術的に適切な方法でプロダクツの作成につながる。	課題、テーマ設定、企画に応じた情報収集ができ、それらを分析・考察した上で、他者との協働作業を通して、プロダクツの作成に発展させられる。	課題、テーマ設定、企画に応じた情報収集ができ、他者とコミュニケーションを図りながら、プロダクツの作成につながる。	レベル1に満たない。
かたちにする	編集、作品化、発表資料、レポート等、プロダクツの作成	収集した情報の分析・考察に基づき、独自性を備え、かつ、地域や国際的観点に立って説得性を伴ったプロダクツを作成できる。	収集した情報の分析・考察のもとづき、プロダクツを作成できる。	期日までにプロダクツを完成することができる。	レベル1に満たない。
分かちあう	公開、プレゼンテーション、チームワーク	プロダクツを効果的に他者と共有するための戦略を立て、チームワークを発揮して展開し、認知・評価をえることができる。	プロダクツに説得力をもたせるため、グループ内での役割分担を明確化して取り組むことができる。	グループの活動に参加し、課題の求める形でプロダクツを公表できる。	レベル1に満たない。
振り返る	他者および自分(たち)の企画およびプロダクツの評価。今後の地域や国際的環境でのく発見する>につなげる。	他者および自分(たち)の企画・活動・プロダクツを評価し、その評価をチームで共有し、地域や国際的観点に立った企画・実践にその評価を活かせる。	他者および自分(たち)の企画・活動・プロダクツを評価し、その評価をチームで共有できる。	他者および自分(たち)の企画・活動・プロダクツについてよかった点、悪かった点をあげられる。	レベル1に満たない。

区分	研究	商品開発
	先行研究の把握や予備調査・実験等のもとづくテーマ設定と研究計画	プレ調査にもとづく商品企画
	実験、調査	実験、研究、開発
	データ分析、解釈、論文作成	商品化
	学会発表、シンポジウム、論文公表	マーケティング・リサーチ、広報、営業
	自己評価、他者による評価。次の研究に向けての準備	マーケティング・リサーチ、アセスメント、改良や次なる開発に向けての準備

(参考) 実用面への参照

キャリアから考える学生協働

平尾 元彦

要旨

全国の大学図書館に学生協働の活動が広がっている。図書館の運営に主体的にかかわる学生生活動であり、図書館をよくするという目標のもと、学生スタッフは大学職員とともに業務に取り組む。学生協働は、図書館マネジメントへの参画を通じて「キャリアを育む場」でもある。変化の激しい時代に図書館の変革にかかわることで「変化を巻き起こす人」の資質を身につけることができる。このとき、学生の成長を促す点で職員の役割は大きい。学生協働のメンバーは、「学生協働の理念を明確にする」「図書館以外のことにも興味を持つ、考える、動く」「組織運営を学び、チームで働く力を身につける」ことを意識すべきである。本が好きだから、図書館が好きだからを超えた、活動の意義を見出すことが肝要である。

キーワード

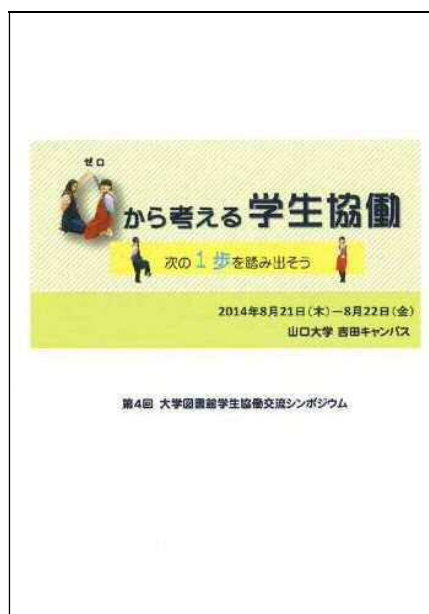
大学図書館 学生協働 キャリア 主体性 インターンシップ 図書館マネジメント

1. はじめに

2014年8月21日(木)と22日(金)の両日、山口大学吉田キャンパスで「第4回大学図書館学生協働交流シンポジウム」が開催された。島根県・山口県の4大学の企画ではじまったこの取り組みも4年目。全国各地から28大学143人の学生・教職員が集まった。テーマは「ゼロから考える学生協働～次の1歩を踏み出そう」。図書館の学生協働のあり方をおおいに議論した2日間であった¹⁾。

筆者は、初日冒頭の基調講演「キャリアから考える学生協働」を担当した。図書館の職員でもなければ図書委員でもない。もちろん利用者ではあるのだが、図書館を研究対象としているわけではない。そのような者に基調講演を依頼するという事は、そこに何かの意図があるはずだ。それはきっと“チェンジ”だろう。確かにテーマに「ゼロから考える」と書いてある。きっと新たな一步を踏み出すきっかけにしたいと考えているのか・・・と想いをめぐらせながら、基調講演を引き受けることとなった。

本稿は、この日の講演内容をもとに、あらためてキャリアの視点で学生協働の意義を考えたい。そして今後の展開について、学生たちと職員へのエールを含めてとりまとめてみたい。



第4回大学図書館学生協働交流シンポジウム パンフレット

2. キャリアの視点で大学生活を考える

キャリアとは、経歴・経験を意味する言葉である。職業を通じて獲得する「生きる力」とも言えるだろう。大学生がこれまでの学業で獲得した力は、もちろん将来にわたる社会で生き抜く力につながっていく。講義や演習で学ぶこと、読書や議論を通じて学ぶこと、部活動やアルバイトで学ぶことなど、学ぶ経路は様々なものがあるだろう。図書館の学生協働もそのひとつ。図書館スタッフの一員として活動に参加する学生にとっては、大学での学びのひとつと位置付けることができる。

学生協働とは何かについては後述するが、この名称を冠したシンポジウムに全国から学生・教職員が集うところを見ると、関係者の間では定着している言葉なのだろう。たとえば山口大学総合図書館の学生協働のメンバーは約40人。カウンター業務に携わるほか、「お宝展示ワーキング」や「破損本マスターズ」といったワーキンググループにわかれて活動する。職員とは定期的な会合を持つとともに、年に数回の食事会で交流を深める。活動内容やコンセプト、そして、呼称は各大学によって異なるが、図書館にかかわる学生スタッフという点は共通する。こうした活動が全国の大学図書館に広がりつつある。

本論の主題でもある「キャリアの視点」とは、生涯にわたる生きる力（働く力）を育む観点からモノを見るということ。ここで言う「力」には、知識や技能（知っている・できる）だけではなく、価値観や動機・意欲も含むと考える。

ところで、企業が採用選考にあたって重視する項目の上位にはいつも、「主体性」がある。主体性とは、自ら考え自ら行動するという。単に、やれと言われたからやるのではなく、なぜ、そうするのかを自分なりに意味づけをして、行動につなげる能力である。最初からすべての意味を見出さなければならぬわけではない。先輩から誘われてやりはじめた図書館での活動も、取り組むなかで意味を見出す。あとづけ

でかまわない。

なぜ、会社や役所は、職員を採用するときに主体性を重視するのだろうか。自分がなすべきことを自ら理解し、行動する。考えてみれば、仕事はこの繰り返しなのだ。自らやろうと思わなければ何もできないし、やらされ仕事は不満ばかりがたまってしまう。モノゴトを前に進めていくためには、主体性はとても大事なことで、これは学生協働の活動にもあてはまる。

3. キャリアを考える上で大切なこと

筆者は、大学でキャリア教育科目を担当する。入学直後のオリエンテーションで新入生にむけて「キャリアも大学で学ぶことのひとつです」などと話をしている。大学で幅広い教養と深い専門性を身に付け、社会に羽ばたいていく。今も昔も大学というのはこうした教育機関なのだ。学生はいずれキャンパスを離れ、多くは就業の場へと自らの立ち位置を移行させる。

自分自身の興味・能力・価値観を理解し、合った仕事を選択するのがよい。だから自己分析をして、やりたい仕事、なりたい自分を見出して、そこを目指して就職活動すべきだ。これもひとつの考え方である。だが、現実には必ずしもそうではない。米国の心理学者・クランボルツは「18歳のときに考えていた職業についている人は、全体の約2%にすぎなかった」という調査結果を発表している。おそらく日本でも同じようなものだろう。筆者自身も今はキャリアの教育・研究を仕事としているが、18歳のときにも、22歳のときにも、まったくそんなことは考えていなかった。学生時代の目標どおりに歩んでいる人がいないわけではないが、決して多数ではないだろう。では、目指す方向と異なる道を歩むと不幸かということ、そんなことはない。働きながら見つけた道で、幸せにキャリアを歩んでいる人もいるという現実は、知っておきたい。

時間は流れているということ。世の中は変化するという。この点は重要である。ある時

点で存在した仕事ももしかしたら数年後にはなくなるかもしれない。新しい仕事が生じているかもしれない。同じ仕事であっても内容は変化する。数十年前の事務職にはそろばんが必須であっただろうが、いまやパソコンで簡単に計算できる。

一方で、自分自身も変化する。「やりたい仕事じゃなかったけれど、やってみたらけっこうおもしろい」というのはよくある話だろう。そもそも最初から仕事を完全にわかっているわけではないことに加えて、人間には変化に対応する力が備わっているからで、近年、この力の育成こそが重要だと言われている。米国の心理学者・シュロスバーグは、変化を受け止めた後に必要なものとして、「選択肢」「知識」「主体性」の3つをあげる。変化に対応するための様々な方法を知り、自分のことや仕事への豊富な知識を有し、各種リソースを活用して主体的に行動できることが重要だと言う。

とくに近年は変化の激しい時代と言われる。経済や政治、技術などが様々な要因で大きく変わる時代において、変化に対応する力を高めることが重要なのだ。それを支える力に「学習能力」がある。最初は自分に合った仕事でなくとも、やりたい仕事でなくとも、学習することで、適職にも天職にも変換できる可能性だってある。学習能力を高めるには、学習意欲を高め、学習習慣を身に付けること。学ぶことへの興味・関心、そして、継続的に学ぶ力が大切であって、大学ではまさにここを深めているはずである。自ら興味をもって主体的に学び、継続的に力をつけていくこと。少しずつであるかもしれないが着実な学びこそが学習能力を育成し、将来の変化に対応する力へとつながっていく。

就職活動を控えた学生には、「大学で学ぶことの意味を見出し、自ら主体的に学んだ経験が、就職活動でアピールできる」といささか抽象的ではあるが、そんなメッセージを発信している。と同時に、これは「現在進行形でなければならぬ」とも伝える。いま現在、プラスこれから

やることも含めて自己ピーアールを構成すべきということ。ただしこれは、卒論のテーマやゼミの課題に限定するものではなく、大学の講義・演習や、課外活動も含めた学習という意味である。

図書館の活動はそのひとつ。主体的に学べるチャンスでもある。図書館で新しい企画を打ち出したいと思ったら、企画の立て方を学ぶ。新たなサービスを実現するための利用者分析が必要ならば、統計学やマーケティングを学び、さっそく実践してみる。自らの学習を展開し深める場と、学生協働はなりうるのである。学生協働をキャリアの視点から考えるとき、実践学習の場との位置付けは重要である。

4. 社会の変化と図書館の役割

変化に対処するためには、まずは変化をとらえることが必要である。図書館はどうだろうか？ 書籍を購入して貸し出す役割、資料を所蔵するところなどと言った従来の役割だけではない大きな変化がある。IT化への対応、デジタル情報の管理・運用、学習の場所としての役割など。とくに近年は学習空間としてのラーニングコモンズや、学習支援のピアサポートなど新たな役割の担い手との議論が活発になってきた。これには、知識の一方的な伝授から学生の主体的な学びへと、大学教育への期待の変化が背景にあることは間違いない。

図書館も変わっている。変化に適応できないと困る。変化に気づかないのはもっと困る。そういう時代のなかで、図書館職員はもちろん、かかわる学生たちには、変化を感じる力を磨いてほしい。より積極的に「変化を巻き起こす人」であってほしいと願っている。

5. 協働とは何か

ところで、図書館にかかわる学生協働とは、どういう役割で、何をする人たちなのだろうか？ 八木澤(2013)は、学生協働とは、「図書館業務の一端を、職員とともに、利用者でも

ある学生が担う活動」と定義する。だがこの定義では、従来から存在する学生アルバイトと変わりない。わざわざ学生協働という呼称を使うこともなさそうだ。八木澤の定義はそこまでだが、そのあと学生スタッフの説明として「自発的・自律的に学習支援に関与し、図書館スタッフの一員としての働きをする」との記載がある。主体的に運営にかかわるスタッフの一人という点が従来のアルバイトとは異なる。

日高・岡田（2009）に明確な定義の記載はないが、「学生のキャリア形成教育支援やピアサポートによる図書館サービスの向上を目的とし、学生協働の事業に取り組んでいる」との記載で山口大学の学生協働を表現する。図書館サービスの充実とともに、かかわる学生自身のキャリア支援の観点が明確である。

そもそも山口大学図書館では、なぜ学生協働という呼称を用いたのだろうか？ 創設にかかわった図書館職員は、「職員と学生が協力して図書館づくりを行うという意味で“学生協働”という言葉を使った」と、当時を語る。何をすることが決まっていたわけではない。学生と職員がともに成長する場を目指してスタートしたと言う。

ここで「協働」という文字に注目したい。「共同」でもなく「協同」でもない。学生スタッフという呼称でも意味は通じると思われるが、あえてこの文字を使うところに深い意味がありそうだ。池田・福井（2012）のインターンシップに関する記述は“協働”の本質を、以下のとおり明快に語る。

人や組織が互いに協力する方法は、これまでは共同（Co-operation）が主流でしたが、いま注目されているのは、協働（Collaboration）です。前者は、達成すべき課題が明確で、作業を各自に分担することができるのに対し、協働は、関係者が一体となって、達成すべき課題あるいはその解決方法自体を創発し、実践するという違

いがあります。つまり後者は作業を分割できないということです。

この協働の精神にもとづき高知大学ではインターンシップ教育がなされ、大きな成果をあげている。ここで重要なことは、関係者が信頼コミュニティを形成し、そこにかかわる者すべてに利得が発生する仕組みを構築していることである。貢献や奉仕は、一時的に運用できたとしても持続可能ではない。継続していくためには企業にとっても利得のあるインターンシップの仕組みづくりが必要なのである。

これらを踏まえて図書館における学生協働は、「大学図書館の運営に主体的にかかわる学生活動」と定義してはどうだろうか。「協働の精神に基づき」という言葉を加えてもよいかもしれない。図書館をよくするという大きな目標にむけて、館長ほか職員は邁進する。そこに学生スタッフもかかわる。分担ではなく、協力して働く。関係者が一体となって、達成すべき課題あるいはその解決方法自体を創発し、実践する。そこにはもうひとつの視点である「学生自身のキャリア形成」も利得のひとつに含まなければならないし、職員はここにかかわることになる。

当然ながら、どのような図書館をめざすのかという図書館の理念が必要であるし、学生協働の理念も必要である。方法論はあとでよい。この理念こそが重要なのである。休日や夜間のカウンター業務を担当する学生、返却図書を収納する学生、データを打ち込む学生など、従来の業務分担ではない関係が、ここにある。学生協働は、図書館という空間と機能を支える自律的な一主体としての存在でなければならないと考える。

6. 学生の協働の意義を見出す

これまで論じてきたことは筆者の見解であって、これが唯一の正解というものではない。様々な見解があつてよい。図書館協働にかかわ

る学生たちには、自分が取り組んでいることへの意義を自ら見出し語ってほしいと願っている。学生協働はどうあるべきか。ここで筆者が考える学生協働の学生たちに求められる視点を述べたい。

ひとつは、図書館マネジメントへの参画を意識すべきということ。本が好きだから、図書館が好きだから、参加している学生が多いだろう。きっかけはそれでよい。が、活動するなかで、マネジメントの視点を学んでほしい。とくに重要なことは、利用者視点、学生視点の投入ということ。職員が気付かない部分に強みを発揮できる。

総合図書館の閲覧コーナー入口近くの「キャリア学習・就職活動支援コーナー」は、学生協働メンバーの発案で誕生した。大学生にとって就職活動はおおきな関心事であり、図書館で何かできないかと学生と職員が一緒に考えて実現した取り組みのひとつである。いわゆる就活マニュアル本ではなく、就職活動を学び、自分のキャリアを考えるための書籍が並ぶ。とともに、全学の就職掲示板での情報提供や情報誌の配布コーナーを置くなど、キャリア学習の情報拠点ともなっている。書籍紹介のポップをついたり、キャリア教育の授業と連動した企画を行ったり、学生協働の活動は続いている。このほかにも、館内の表示や特設コーナーの運営など、図書館の目標のもとに、自らかかわれると



総合図書館「キャリア学習・就職活動支援コーナー」

ころは多くあるだろう。マネジメントへの参画を意識してほしい。

もうひとつは、自分の「キャリアを育む場」としての位置付けである。好きだから・楽しいからを超えて、学生協働の活動を通じて生きる力・働く力を身に付けてほしい。自ら主体的にかかわる活動は、キャリア学習の場との意味を見出すことができる。何かを実現するためには立案や交渉が必要で、たいていの場合、そこに多くの困難に遭遇する。経験から学べることは数多い。この点は学生だけというよりは、メンターとなる職員が少しかかわってあげるとよい。単なる活動だけに終わらせない少しの工夫が必要だろう。作業を分担する学生ということではなく、彼ら彼女らの成長にかかわる役割を図書館職員は担っている。この認識を強くもってほしい。

7. キャリアから考える学生協働

本稿では、学生協働に求められることを図書館の外からの視点で論じてきた。図書館がよりよくなるこの活動は、利用者にとっても大学にとっても大切な取り組みである。加えて、かかわる学生や職員の成長が期待される点からも、極めて有効な活動になりうる。

最後に、学生協働にかかわる学生と職員への期待を込めて、これから考えておくべき課題を指摘したい。

学生協働の理念を明確にする

図書館の大きな方向性のなかで、学生協働の理念を明確する必要がある。ディズニーテーマパークは「ハピネス（幸福感）を提供し続ける」という明確な理念を掲げ、そのもとに働くキャストたちは自ら何をなすべきかを考え行動すると言う。学生協働はいったい何を指すのか。自分たちの立ち位置を明確にする作業は必須だろう。

達成すべき課題と方法論は、あとで皆で考えればよい。主体的に考え、行動する。利用者視

点を大切に、学生目線の強みを発揮してほしい。

図書館以外のことに

興味を持つ、考える、動く

図書館が好き、本が好き。これは素敵なことではあるが、学生協働に求められるものは図書館マネジメントへの参画である。図書館に興味があることはよいことである。が、変化の時代に変化をリードする人材になっていくためには、他の知識がないといけない。変化に対応するには知識がいる。知識を知恵に変換して行動を起こす力がある。他を知らないとアイデアも出てこない。

図書館に貢献するためには図書館以外のことに興味を持つ。このことを肝に銘じてほしい。新聞を読む、インターンシップに参加するなど、ビジネスを学ぶ機会はたくさんある。貪欲に学ぶ姿勢を大切にしてほしい。「図書館にしか興味がありません」と言う人に、図書館が変えられるだろうか。変化の時代だからこそ、重視してほしい観点である。

組織運営を学び、

チームで働く力を身につける

学生協働はチームである。しかも、年齢に近い学生だけでなく、歳が離れた教職員とも一緒にチームに属する。ここで活動することで組織運営を学び、コミュニケーションの力を高めることができる。仕事は個人で成し遂げるものではなく、たいていはチームでなされる。図書館での多年代の混成チームの経験は、働く力を高める上で貴重な経験となるだろう。

職員からすると学生たちは、パートナーでもあり、部下であるかもしれない。次代を担う若者を育てるという意味で、おおいに鍛えていただくという視点もまた、大切である。協働を担う図書館職員の役割は大きい。

変化の激しい時代だからこそ、変化に対応し、

変化を自らつくっていく。そんな若者が求められている。学生協働はまさにその力が身につく場と言えよう。なにより重要なことは、どんな図書館にしたいのか、学生協働は何を実現するのかという理念であり、もうひとつは、この経験を通じて自分のキャリアを高めるといふ学生自身の自覚である。キャリアの視点を持って日々の学生協働の活動に取り組むことを期待したい。

(学生支援センター 教授)

【注】

1) この学生協働シンポジウムの様子は、以下のWEBサイトで公開している。
<http://www.lib.yamaguchi-u.ac.jp/LA/sympo2014/>

【参考文献】

- 池田啓実・福井美和「長期社会協働インターンシップ（CBI）の価値・特長・成果」, Collaboration (高知大学教育研究部総合科学系地域協働教育学部門), Vol.2, 2012.3, pp.21-33
- 八木澤ちひろ「大学図書館における学生協働について—学生協働まっぶの事例から—」, カレントアウェアネス (国立国会図書館), No.316, 2013.6, pp.10-14
- 日高友江・岡田隆「学生協働 (Library Assistant) によって変わる図書館サービス: 山口大学図書館の実践」, 大学図書館研究, No.87, 2009.12, pp.9-14

山口大学における協働型インターンシップの取り組み

平尾 元彦
田中久美子

要旨

産業界のニーズに対応した新しい教育プログラム「協働型インターンシップ」の開発に取り組んだ。信頼コミュニティの形成とすべての参加者に利得がもたらされる仕組みづくりのなかで、「一緒に」を合言葉に、県内の企業・官公庁との教育連携を模索した。長期・短期のインターンシップの開発、課題解決学習・知的交流学習などである。協働を支える基盤として、地域コラボ会やコーディネーター勉強会を開催するほか、学生と企業の方々が一緒に学ぶ学習イベントを開催した。学生たちの協働型プログラム参加理由は、「何か自分の役に立ちそうだから」「とにかく参加してみたかったから」が、従来型インターンシップ参加者に比べて多い。学業意欲・経済社会・地方の中小企業への理解の項目で、従来型を上回る意識変革の効果が計測された。コーディネートできる人材の育成、学生参加の拡大、意識が低い層へのアプローチが課題である。

キーワード

産業界ニーズ 協働型インターンシップ 協働型キャリア形成支援 コーディネーター

1. はじめに

山口大学は、高知大学を幹事校とする中国・四国地区協働型人材育成ネットワーク「CoHRD」Chugoku Shikoku Collaborative Human Resource Development Network in Industry & Higher Education に参加し、協働型の人材育成に取り組んできた¹⁾。インターンシップや、そのほか学生のキャリア形成につながる様々な正課内外の取り組みを協働型に発展させ、地域の産業界や大学間の連携のもとに質の高い教育を実現しようとするものである。

本稿は、これまでの成果をとりまとめるとともに、これから取り組むべき課題を明らかにする。なお、ここではインターンシップの用語を厳密には定義せず、広い意味で産学協働教育の方法論のひとつとして取り扱う。

2. 産業界ニーズと協働型の教育プログラム

「協働」とは、関係者が一体となって達成す

べき課題あるいはその解決方法自体を創発し実践するもので、明確な課題のもとに作業を分担する「共同」とは異なる。学校の領域・企業の領域と明確な分担関係にある従来の人材育成と異なり、何を育成すべきか、どのように育成すべきかなど、学校や企業の関係者が一体となって考え実践するのが産学公連携教育における協働である。CoHRDはこの考え方に基づき、インターンシップやキャリア形成支援プログラムを協働化し、信頼コミュニティの形成を目指す。おつきあいや貢献では、一度は実施できたとしても、継続は難しい。学生本人はもちろんのこと、受入先の企業等や大学に関しても利得が発生するメカニズムが重要である。ここには企業のメリットを実現しながら、継続的な人材育成プロセスを内包したものでなければならない。

CoHRDのホームページには、その考え方を以下のとおりまとめている。

CoHRD の考え方

近年、2 週間程度のインターンシップが急速に普及してきました。また、大学のキャリア形成支援の取組に数多くの地域の企業や社会人が協力してくださっています。しかし、地域の企業に就業する学生は必ずしも増加しておらず、地域産業界の人材育成の仕組みも十分に整っているとはいえません。

一方、大学や短期大学にも、産業界の人材ニーズに応えた人材育成の仕組みが十分に定着しているとはいえません。原因の1つは、これまでの大学と産業界の関わりが、協働型になっていない点にあると CoHRD は考えています。

協働(Collaboration) は、関係者が一体となって、達成すべき課題あるいはその解決方法自体を創発し実践する形を表すのに対し、共同(Co-operation)は、達成すべき課題が明確で、作業を各自に分担することができるという違いがあります。従来の協力関係は、このうちの「共同」に近いものではないでしょうか。

たとえば、産業界から要望の強い「前向きに行動する力」「チームワーク力」などの育成は、学生、企業の人材双方に共通する課題であるといえます。しかし、高等教育機関と産業界が「共同」のままの関係をつけて、それぞれが独自の取組をしているだけでは、こうした課題を克服することは困難だといえます。

CoHRD は、高等教育機関と企業が、互いに共通かつ従来の方法では解決困難な課題に取り組むことをめざします。

これまでのような互いが補完的に関わる（共同型）ではなく、シナジー効果を創発する関わり方、つまり協働型をベースに「信頼を軸に繋がる関係」を構築し、優れた地域人材を育成していくことこそが、これからの時代を切り拓いていく鍵になるでしょう。

CoHRD ホームページ <http://cohrd.jp/> より

CoHRD が目指すのは、①自律型（自分で考え行動できる）人材の育成、②地域の企業で働くことの意義や社会的価値の醸成、③産業界との信頼コミュニティの形成の3点である。とりわけ、地元で活躍することに意味を見出し、誇りをもって地域に貢献する「地方型人材」の育成には、産業界・地域社会からの期待も大きい。そのための信頼コミュニティの形成が求められるものであり、新たな教育体制の構築を目指すことになった。

山口県では、従来から取り組んでいるインターンシップを協働化していくこと、大学で実施してきた様々なキャリア形成プログラムを協働の視点で見直すこと。この2点に取り組んだ。重視したのは、産業界のニーズである。大学教育への期待が高まるなかで、とくに地域の企業等の人材ニーズを意識することが求められる。協働の基盤となる地域コラボ会（関係者の集いの場、詳細は後述）を中心に、大学への期待、そして、インターンシップ等の産業界・官公庁と連携した教育の可能性について、ヒアリング

を行った。

地元・山口の企業の声として最も多かったのは、「知ってほしい」ということ。もちろん採用につながって欲しいとの期待はあるが、それ以前に、地元の会社を知ってほしいとの声である。このほか、地域で働くことに意味を見出す人材や、すぐに辞めない人材など、様々な声が寄せられた。必ずしも自社のメリットにとどまらない、地域の未来を心配する声の数々であった。

こうした産業界のニーズをくみ取りながら、学生の成長に貢献しうる教育プログラムの実現に取り組んだ。キーワードは「一緒に」。大学から企業にお願いしてやっていただくということでもない。企業は社会貢献として協力するのみでもない。ましてや、おつきあいで嫌々やるわけではない。新しい協働の関係を構築して、事業に取り組んだ。

第1回の地域コラボ会では、こうしたメッセージを発信した。少し長くなるが、ここに引用したい。

若者の就職難や早期離職など、若者をめぐる様々な問題が日本社会を覆うなかで、大学において、学生の就業力育成が求められています。これは、これまでの大学の教育資源を活用してなんとかなる問題ではなさそうです。産業界のニーズの変化に追いついていないばかりか、もともと大学にそんな力は乏しいとの意見もある。そうなる、そもそも大学たるもの・・・という議論になるわけですが、そこは他の場に譲るとして、若者の育成は大学だけでなく、日本社会全体の喫緊の課題であることは間違いありません。

産業界の皆様、お願いがあります。いや、この事業ではあまり「お願い」という言葉は使いたくありません。僭越ながら「一緒にやりましょう」の精神で、ご一緒できれば幸いです。この地域コラボ会は、同じ想いをもった立場の違う大人たちの集まり。「山口の若者の育成」ここに焦点を絞って、それぞれに何ができるかを考え実行する集団でありたいと願っています。

産業界が大学生に求める力のひとつに「主体性」があります。自ら考え自ら行動すること。学業でもサークル活動でも、なにかに主体的に取り組んできた学生は採用面接でも魅力的に映ることでしょう。わたしたちも、この主体性を重視したいと考えています。文部科学省から言われたからやるわけではない、自らの課題として若者の育成に取り組むたい。本日までご参加の皆様におかれましても、この精神でご一緒させていただければと。

きょうこの会に出席したからと言って、何かをやらなければならないとか、やらされると言うことは、けっしてありません。きょうは勉強会と交流会です。おおいに学び、たくさん交流してください。成果はお持ち帰りいただいて、自社で出来ることをご提案いただければ幸いです。この研究会には、人材ビジネス・経済団体・支援機関の方々にも多数お越しいただいています。それぞれが持たれている知恵やノウハウ、人的ネットワークなど、ぜひご提供ください。それぞれの機関の既存の取り組みも当然あります。けっして競合するものではなく、やまぐちはひとつ！の精神で一緒に。

以下、これまで取り組んできた教育プログラムを概観する。

3. インターンシップ

県内事業所でのインターンシップは、山口県インターンシップ推進協議会を通じて、主に夏季・春季の休業期間中5日間程度の就業体験を中心に実施をしてきた。協議会のコーディネーターが間にはいつて調整するものであるが、基本的には各企業が決めたプログラムである。山口大学では毎年250名ほどの学生が県内の会社・県庁・市役所などのプログラムに参加している。このほか、就職情報サイトで募集される公募型インターンシップへの参加も積極的にすすめてきた。

これらは引き続き推進するものであるが、他に協働型のインターンシッププログラムをいくつか実施した。大きな違いは、プログラムの中身に大学がかかわって、企業とともに考え実行すること。場合によっては事前の研修・勉強会を一緒に行いながら、学生の成長を促すプログラムをともに創りあげることである。これにより、従来のインターンシップだけではカバーできない学生ニーズを満たすとともに、受入先のニーズにも対応したプログラムを開発することができた。

プログラムの内容は受入先の意向にあわせ、期間も2日間～5ヶ月間と様々である。学生が受入先の通常業務等を体験し、会社から提示された課題解決を行う課題解決型インターンシップ（Project Based Internship : PBI）を中心にプログラムを構築している。実施にあたっては、担当者を対象に、受入の心得等に関する勉強会を実施した。これは、協働型インターンシップを初めて受け入れる担当者が協働の精神を共有すること、また、事前に準備すべきことや期間中の注意点を確認するものである。

協働型インターンシップ実績

平成25年度	夏季	32名（受入先6）
	春季	9名（受入先2）
平成26年度	夏季	35名（受入先9）
	冬春季	5名（受入先2）

協働型インターンシップ実績

平成 25 年度 夏季協働型インターンシップ		タイトル (受入先)・参加学生数/期間
ホームカミングデー (山口大学総務課)	4 名/3 ヶ月間	
提案営業を見て学ぶ (山口視聴覚機器)	2 名/4 日間	
キャリア教育を学ぶ (山口大学学生支援センター)	4 名/4 日間	
就職支援の業務を体験する (山口県若者就職支援センター)	12 名/2 日間以上	
プログラミングを学ぶ (データロジック)	4 名/4 日間 (現地宿泊)	
住宅業界を学ぶ (エルクホームズ)	6 名/2 日間 (現地宿泊)	
平成 25 年度 春季協働型インターンシップ		
大学事務 (山口大学総務課)	5 名/4.5 ヶ月間	
商品企画 (ユニサブライズ)	2 名/1.5 ヶ月間	
貿易業務 (ユニサブライズ)	2 名/1.5 ヶ月間	
平成 26 年度 夏季協働型インターンシップ		
大学事務 (山口大学創基 200 周年事業推進課)	5 名/5 ヶ月間	
住宅業界を体験 (エルクホームズ)	5 名/2 日間 (現地宿泊)	
山口の米を PR (小野商店)	1 名/4 日間	
そばを使った地域活性 (秋芳八代ぬくもりの里/博友舎)	6 名/1.5 ヶ月中合宿を伴う 10 日程度	
就職支援の業務体験 (山口県若者就職支援センター)	1 名/2 日間	
試合の準備・運営 (レノファ山口)	5 名/5 日間	
包装惣菜の販売戦略 (れんげ)	2 名/4 日間	
キャリア教育を学ぶ (山口大学学生支援センター)	7 名/4 日間	
新聞記者の仕事体験 (読売新聞山口総局)	3 名/2 日間	
平成 26 年度 冬春季協働型インターンシップ		
啓発授業の助手 (山口県消費生活センター)	2 名/5 ヶ月間	
大学事務 (山口大学創基 200 周年事業推進課)	3 名/3 ヶ月間	

4. 課題解決学習・知的交流学習

4.1 おもてなしプログラム

企業が提示する課題に取り組む PBL (Project Based Learning) を徳山大学、松山東雲女子大学・短期大学、梅光学院大学とともに開発し、連携して実施した。連携校同士は各大学の目標を持ちながら、部分的に共有化しての実施である。本学は大学通りのカフェの集客対策を課題とした「おもてなしプログラム」を実施した。

初日にカフェを経営する地元の製菓会社の社長と、運営責任者にお越しいただき、会社の概要やカフェの現状について話して頂いた。学生は 4～5 人のグループで企画案を作成し、4 月に提案を行った。

このプログラムの目玉研修として東京合宿

を組み込んだ。1 日目にオリエンタルランドでの研修、2 日目は徳山大学と合同で振り返り研修を行った後、各チームで都内のカフェを巡って情報収集し、提案に活かした。

連携校共通の問題意識に「積極性に欠ける学生へのアプローチ」があった。キャリア形成イベントや正課外プログラムに日頃参加しない、積極性に欠ける学生も、勇気を出して一歩踏み出して欲しい。こうした考えに基づき“東京”という学生にとって刺激的であり、話題性が発揮できる要素を組み込んだ。

申込者の応募理由は「店舗改善への参画」「おもてなし・ホスピタリティ」「オリエンタルランド研修」の 3 つへの興味が圧倒的に多かった。地元のカフェと組んだこと、東京での研修等を盛り込んだことで口コミ効果が生まれ、学生動

員数に関して成果があった。山口大学では、定員 20 名で募集したところ 41 名の申込者があり、他大学もすべて定員を上回る希望があった。話題性の効果は大きい。

プログラムの効果を計測するため、スタート時点（2月：オリエンテーション時）と終了時（4月：プレゼンテーション翌日）に EIP アセスメント検査を行った²⁾。その結果、計測した全ての項目において研修後の自己評価が高く出た（図1）。今回の課題解決型プログラムが参加学生にとって、これら項目の自己評価を高める機会になったと考えられる。

プログラムの実施効果として、合宿によって幅広い学生との交流を深めることができ、学生にとって貴重な機会となったこと。東京で先進的ビジネス現場を体験し、改めて地元の地域経済を考えることができたこと。さらには、「積極性に欠ける学生へのアプローチ」という課題を他大学と共有し、プログラムの開発や改善を図ることができたことを指摘できる。

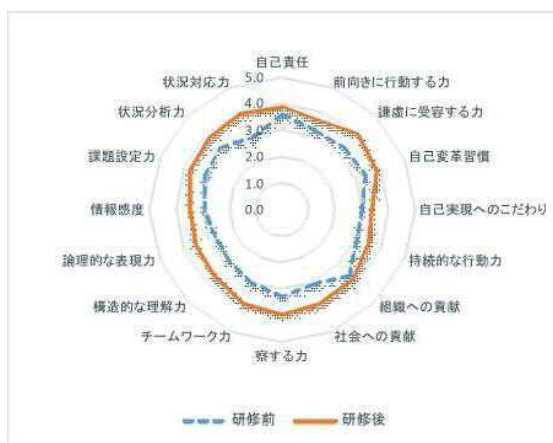


図1 EIP 計測結果

おもてなしプログラム開催概要

- [日程] 平成 26 年 2～4 月（約 3 ヶ月間）
- [参加学生] 20 名（学部 1～2 年生）
- [テーマ] カフェの集客対策

4.2 1 day 学習会

幅広い学生の参加を求めめるため 1 日の学習会の開催に力を入れてきた。学生の成長を目的とする学習会である。単なる知識獲得でもなく、

1 day 学習会実績

平成 25 年度 夏季 1 day 学習会	
—— タイトル (受入先) ・参加学生数	
県庁の仕事学ぶ (山口県消費生活センター)	38 名
やまぐち学習バスツアー (あさひ製菓・アデリー)	26 名
システム系の仕事学ぶ (テ-知ヅ ック)	8 名
女性としての働き方 (東京海上日動火災保険)	16 名
平成 25 年度 春季 1 day 学習会	
消費者行政を学ぶ (山口県消費生活センター)	6 名
県庁の仕事学ぶ (山口県消費生活センター)	11 名
市役所の仕事学ぶ (山口市役所)	13 名
自衛隊の仕事学ぶ (自衛隊)	19 名
労働基準監督官の仕事学ぶ (労働基準監督署)	6 名
通信販売の仕事学ぶ (ユニサブライズ)	4 名
平成 26 年度 夏季 1 day 学習会	
バスツアー「お菓子でつながる柳井の会社」 (あさひ製菓・アデリー・柳井紙工)	19 名
広告業界の仕事学ぶ (きららマーケティング)	6 名
損害保険業界・仕事の内容 (東京海上日動火災保険)	10 名
損害サービス部門の仕事内容 (東京海上日動火災保険)	4 名
女性としての働き方 (東京海上日動火災保険)	12 名
県庁の仕事学ぶ (山口県消費生活センター)	22 名
働き方を考える (山口県男女共同参画課)	11 名
キャリアカウンセラー (山口県若者就職支援センター)	4 名
マーケティングを学ぶ (れんげ・きららマーケティング)	9 名
平成 26 年度 冬春季 1 day 学習会	
グローバルに働く (JETRO)	20 名
人材コンサルティング職 (キャリアデザインカ-	13 名
自衛隊の仕事学ぶ (自衛隊)	10 名
やまぐち産業 PBL ツアー (ユニクロ・宇部興産・リベルタス興産)	17 名

単なる交流でもない。企業の方々との直接的出会いのなかでビジネスの仕組みを学び、社会人として必要な行動特性を理解する“知的交流学習”の場として企画した。受入先に出向く場合もあれば、学内開催の場合もある。部活などが忙しくてインターンシップに参加できない学生や、インターンシップ参加にハードルを感じる学生、低学年生を主なターゲットとしている。また、立地等の理由でインターンシップ通勤が難しい企業とも実施し、産業界と学生が互いを知る機会としての役割も果たしている。

1 day 学習会 実施実績

平成 25 年度	夏季	88 名 (実施回数 7 回)
	春季	59 名 (実施回数 8 回)
平成 26 年度	夏季	97 名 (実施回数 13 回)
	冬春季	60 名 (実施回数 4 回)

5. 協働を支える基盤

5.1 キャリア学習しんぶんと

学生支援センター／キャリア NEWS

学内外で展開する様々な企画に学生自らが主体的に参加することが望ましい。そのためには、正確でわかりやすい情報伝達が必要である。

「キャリア学習しんぶん」は、学期中に毎月約 2000 部を発行する紙媒体の情報誌である。A3 紙二つ折り、カラーで写真を多く使っている。低学年を中心に配布し、インターンシップや正課外キャリア教育プログラムの参加促進につなげた。



キャリア学習しんぶん

加えて、1～2年生を対象に電子メールマガジン「学生支援センター／キャリア NEWS」の配信をはじめた。学内のキャリア支援の行事を中心に、月一回程度配信する。電子メールは全員に届くというメリットがあり、紙媒体を補完する手段として活用している。

5.2 やまぐちインターンシップ

& キャリア学習フェア

インターンシップやキャリア学習の促進を目的としたキャリア形成イベントに、県内大学が連携して産業界とともに取り組んだ。

平成 26 年 12 月 25 日に開催した冬のフェアでは、午前中に「インターンシップスピーチ大賞」を開催し、県内 6 校から 15 人の学生たちが「私がインターンシップで学んだこと」をテーマに 3 分間スピーチを行った。審査を担当した企業の方々は、真剣なまなざしで、学生の発表に耳を傾けていた。



インターンシップスピーチ大賞



カフェコーナーでの交流

午後からは、企業の方々と交流会を行い、学生たちは企業ブースを自由に訪問して、冬のインターンシップ情報などを得た。特設のカフェコーナーでは、若手社員との座談会を行った。お茶とお菓子もふるまわれ、なごやかな雰囲気の中、「働く」ことを学ぶ姿があった。

企業の方にとっては、学生がインターンシップに何を期待しているのかがわかった。県外も含めて数多くの自社を知ってもらえる場となったことに、好評を得た。山口県の新たなキャリア形成イベントとして定着しつつある。今後、山口県インターンシップ推進協議会が主催するオール山口的学習イベントとして実施していく予定である。

やまぐちインターンシップ&キャリア学習フェア開催実績

平成 25 年度

7月10日（水）@山口大学吉田キャンパス
250名 10ブース

11月9日（土）@セントコア山口
178名 31ブース

平成 26 年度

7月16日（水）@山口大学吉田キャンパス
150名 25ブース

11月8日（土）@セントコア山口
109名 37ブース

12月25日（木）@山口グランドホテル
175名 30ブース

5.3 地域コラボ会

県内の企業・経済団体・官公庁の方々、および、大学関係者など、協働をとりまく人々による勉強会・交流会を「地域コラボ会」と称して平成 25 年度に 3 回、平成 26 年度は 2 回開催した。各回多くの産業界の方にお越し頂き、本事業の活動に関心を持って頂く機会となった。

インターンシップに関しては、他県の先進事例の紹介やプログラム設計体験などを行い、山口県における協働型インターンシップ等のあ

り方を産業界と模索してきた。このほか産業界からのニーズが高い「地域を知る学習」など、協働型の人材育成となるプログラムづくりについて議論した。

山口県地域コラボ会開催実績

平成 25 年度

5月7日（水）@山口大学 60名

2月14日（金）@梅光学院大学 23名

3月7日（金）@徳山大学 54名

平成 26 年度

6月20日（火）@山口県立大学 40名

3月16日（月）@山口大学 36名

5.4 コーディネーター勉強会

各大学に所属するコーディネーター、および、就職情報会社の方々など、県内で企業と大学の間にはいる人材の連携強化とモチベーションアップを目的とした勉強会を行った。

山口県コーディネーター勉強会開催実績

平成 25 年度

5月27日（月）@山口大学 23名

6. 協働型インターンシップの評価

インターンシップ・1day 学習会に参加した学生へのアンケート調査のなかで、協働型に参加した学生は「働くことを体験したかったから」「就職活動の準備になるから」の項目が、従来型に比べて低く、「何か自分の役に立ちそうだから」「とにかく参加してみたかったから」が多い。就職活動を意識するというよりは、何かにチャレンジしたいという動機が多いことがわかる。

インターンシップ参加による学生の意識変化を6つの観点で計測した。この体験を大学生生活のイベントのひとつと考えると、行動変容を促す効果は重要である。協働型と従来型の参加者の意識比較では、社会で働く力の観点のみ従来型の方が高く、他は協働型が上回る。従来の

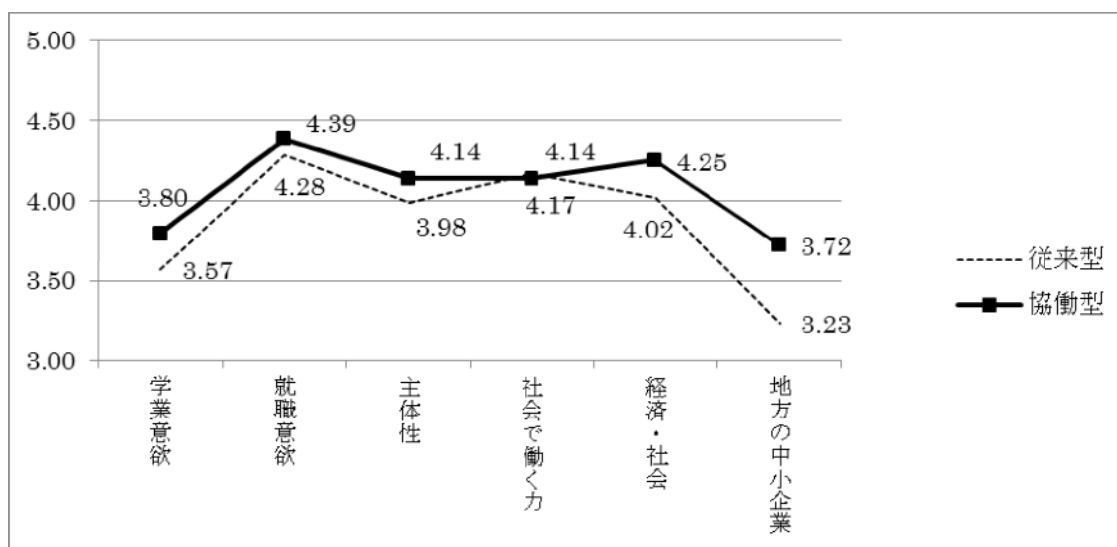
表1 インターンシップに参加した理由
(複数回答)

	単位: %	
	従来型	協働型
1. 興味ある業界・企業を詳しく知りたかったから	75.8	71.1
2. 自分の適性を把握したかったから	28.9	24.4
3. 働くことを体験したかったから	65.6	44.4
4. 働く力を向上させたかったから	9.4	8.9
5. 参加した方がいいと誰かに言われたから	25.0	17.8
6. 先輩を見て参加した方がよいと思ったから	5.5	2.2
7. 就職活動の準備になるから	56.3	46.7
8. 何か自分の役にたちそうだから	64.8	73.3
9. とにかく参加してみたかったから	25.8	31.1
10. 単位認定があるから	2.3	2.2
11. その他	1.6	0.0
サンプル数	128	45

インターンシップは、文字通り就業体験が中心であって、働く力の育成に主眼が置かれる。従来型も協働型もこの点は同じであって両者の違いはほぼ見られない。

協働型の教育プログラムの設計では、主体性や経済・社会への理解など、幅広く産業界のニーズに対応した要素をプログラムに意識的に取り入れた。その効果もあって、これらの観点の意識変革につながっている。ここで、学業への意欲の高まりは重視したい。インターンシップに参加したら学習意欲は高まるだろうとの漠然とした感覚はあるが、協働型の受入担当者には、学生の学業への姿勢を意識的に指摘してもらった。プログラムに取り込んだことが功を奏したのかもしれない。

地方の中小企業の項目は 0.49 ポイントの差



「Q. インターンシップ等への参加によって、あなたの考え方や行動に変化はありましたか？ それぞれの項目についてあなたの感覚に近いものひとつに○をつけてください。」への回答。各項目において、そうである(5)、ややそうである(4)、どちらでもない(3)、あまりそうではない(2)、そうではない(1)の得点を与えて、単純平均をとったもの。インターンシップ・1day学習会に参加した学生173名のうち協働型に参加した学生(45名)と、それ以外のものに参加した学生(128名)の得点の比較。各項目は、以下の設問への回答である。

学業意欲	大学の学業への意欲が高まった
就職意欲	就職や進学など卒業後の進路を選択する活動への意欲が高まった
主体性	自ら考え自らこうどうすることに積極的に取り組むようになった
社会で働く力	社会で働く力を高めないといけないと思い行動するようになった
経済・社会	経済・社会の出来事に以前より関心を持つようになった
地方の中小企業	地方の中小企業で働くこともいいかなと思うようになった

図2 インターンシップ参加者による自己評価 (意識変化)

があって、他の観点に比べても差が大きいことに注目したい。協働型のプログラムでは地元企業との出会いを演出し、企業も応えてくれた。地元の企業との教育連携の効果が発揮されたものと考えることができる。

7. 成果と課題

教育効果が高く、持続可能で、魅力的な教育プログラムを創り実行する。平成24年度から始まったこの取り組みは、多くの試行のもとにいくつかの成果をあげてきた。最も大きな成果は“協働”のもとに地元企業の方々、県庁・市役所の方々、日ごろは就職支援のつながりではなかった就職情報会社の方々とも協力関係ができたことである。加えて、県内の連携校や、高知大学をはじめ想いをともにする全国の大学との交流の機会や、各地で先進的に取り組むコーディネート機関の方々との交流の機会が得られたことは大きい。日々目の前の業務に追われるなかで、新たな視点をもたらした新たな手法も移植することができた。これらは山口大学の学生の教育に貢献したことは間違いない。

ここでまとめた地元の産業界と一緒に取り組む協働教育は、まだ緒についたばかりであり、発展途上である。現段階での課題を指摘して、本稿のとりまとめとしたい。

ひとつは、協働をコーディネートする人材の重要性である。お願いベースの取り組みであれば一度の依頼で済んでしまう。が、協働型では事前の打ち合わせ、準備、途中段階での参加学生・受入担当者双方へのメンタリング、体験学習後の振り返りやとりまとめ、さらには、終了後の学生たちの学習へのモチベーションを支える取り組みなど、多種多様な業務が存在する。複数の教育プログラムが並行するなかでの活動は、高度な調整能力が求められるのは言うまでもない。このプロジェクトで全国各地の、また、県内のコーディネータ・ネットワークが構築されたことは成果のひとつであろう。このような場を活用しながら専門人材の育成に努め

ていきたい。

協働のもとに、取り組む企業は数多い。わからないながらも、一緒にやってみようという企業が多く集うことができたのは、予想外のことであり、喜びでもあった。「自分たちができることで学生の成長に貢献する」、しかも、「自分たちにもメリットがある」関係が徐々にできつつある。だがその一方で、学生の方の問題を指摘せざるを得ない。募集するも定員に達しなかったプログラムもあった。とりわけ低学年の学生にはなかなか響かない。ジェネリックスキル計測プログラムPROGを実施し、結果を配布・解説することで自覚を促した³⁾。こうした学生の意識改革の地道な取り組みも大切である。紙媒体・電子メールでの情報提供を始めるなど、参加を呼び掛ける活動に力を入れてはきたが、学生たちを動かすことは難しい。魅力的なプログラムを構築するとともに、正課内外の教育プログラムにおける「成果の可視化」が必要である。学生にとってわかりやすい教育システムの開発は課題である。

量的拡大の課題のなかで、いつも残された課題となるのが、そもそも興味のない学生たち、キャリア教育に背を向け逃げていく学生たちの存在である。食わず嫌いもあるし、できないからやりたくない気持ちもあるだろう。できる学生にはチャレンジできる高ハードルのプログラムで成長を促す。これは重要である。一方で、そうでない学生にも参加しやすいプログラムできかけをつくることも大切にしたい。高品質もあれば、普及版や入門編やお試し品も必要である。協働型の教育にもこの視点を忘れてはならないと考える。

(学生支援センター 教授)

(学生支援課 コーディネーター)

【注】

1) 文部科学省「産業界のニーズに対応した教育

改善・充実体制整備事業」に、山口大学を含む中国・四国 14 大学による「中国四国産業界の人材ニーズに対応した協働型人材育成事業」(幹事校・高知大学)が採択された。CoHRDはこの事業を契機に設立し、活動を始めた。本稿はこの事業に基づく平成 24 年度～26 年度の活動を取りまとめる。

- 2) **EIP (Entrepreneur Internship Program)**
とは、思考行動と技術知識に関する資質能力を計測する高知大学が開発したテストであり、東京 PBL 合宿を実施するにあたって同大学から提供を受けた。社会で活躍できる人材に求められる 16 の要素について 5 段階の自己評価で診断する。
- 3) **PROG** とは、河合塾と株式会社リアセックが開発した「専攻・専門に関わらず、大卒者として社会で求められる汎用的な能力・態度・志向—ジェネリックスキルを育成するためのプログラム」(河合塾ホームページより)である。

東京PBL合宿おもてなしプログラム —地元企業と連携した課題解決型学習の実践—

田中久美子
平尾 元彦

要旨

企業の課題に取り組むPBLを徳山大学、松山東雲女子大学・短期大学、梅光学院大学と連携して実施した。連携校はそれぞれに目標を持ちながら、一部を共通化した学習プログラムである。山口大学は、「東京PBL合宿おもてなしプログラム」と題して大学通りのカフェの集客対策をテーマとした。連携校の共通の問題意識に“積極性に欠ける学生へのアプローチ”があった。キャリア形成イベントや正課外プログラムに日頃参加しない学生たちも、勇気を出して一歩踏み出す。参加意欲を引き出し、教育効果が高いプログラム開発を試行した。その結果、教育効果をもたらすとともに、話題性にも一定の成果があった。今後は、積極性の低い学生との出会いをどう作っていくかが課題である。

キーワード

PBL, 課題解決型学習, おもてなし, 情報収集力

1 はじめに

平成24年度に、文部科学省補助事業「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制事業」に採択された。山口大学が所属するグループは、高知大学を幹事校とする中四国14大学・短大の連携によりCoHRD事業という名称で展開する。産業界と大学で信頼コミュニティを形成し、産業界のニーズに対応した教育・研修プログラムを協働で開発することを目的とし、「協働型キャリア形成支援システム研究会」「協働型インターンシップシステム研究会」「教育改善・FD研究会」の3つの研究会で、研究・開発を行ってきた。

「協働型キャリア形成支援システム研究会」では、産業界や連携校と協働してPBL (Project-Based Learning: 課題解決型学習) プログラムの開発・試行を目指してきた。この研究会の座長校である本学と連携校である徳山大学、松山東雲女子大学・短期大学、梅光学

院大学との意見交換の中で「ホスピタリティ」「おもてなし」を題材としたPBLプログラムを開発することになった。

本稿は、平成25年度に実施した協働型のPBLの実践を報告する。

2 プログラム内容

高知大学が中心となって「東京PBL合宿」を3年生向けに実施してきた(鈴木(2012))。現在は低学年向けにも幅を広げ、充実させて取り組んでいる。これは、社会で必要とされる前向きに行動する力、チームワーク力といった自律的資質を有する人材育成、地方の企業で働くことに価値や社会的意義を感じる人材を実現するための基盤づくりを目標とする。参加学生は、高知で県内の経営者にインタビューを行う事前研修に参加し、東京合宿では、東京ならではの全国区やグローバルな課題を扱うベンチャー企業オーナーと懇談する。大学に戻ってか

ら、学んだことを発表するポスターセッションを行うプログラムである。東京に行くことで、地元を改めて見つめる視点の醸成につながることを目指している。

今回連携した5大学も、地方の企業との連携を強化するため、あえて東京での合宿を中心に据えた。その他に、意見交換を進めると、共通する問題意識と各校それぞれのニーズがあることがわかった。そこで、各校の学生層やニーズに合わせてカスタマイズする部分と、参加校で連携し共有する部分を持つ、柔軟性の高いプログラム開発に挑んだ。

2.1 5 大学共通部分

連携する5大学に共通する問題意識は以下の3点である。

1点目は、教育的効果の追求である。合宿型のプログラムは、とかく打ち上げ花火のように一時の盛り上がりで終わってしまうケースが散見される。今回は、学業への意欲喚起、漸進的な効果をもたらすプログラム開発に重点を置いた。

2点目は、地元企業との信頼コミュニティの醸成である。本事業の目的の一つに「産業界との信頼コミュニティの形成」がある。関係者が信頼で結びつく関係性を作り上げることで、「自律型人材の育成」や「地域の企業で働くことの意義や社会的価値の醸成」につながるという考えである。これまでインターンシップは、大学が「お願い」して、企業は「社会貢献」として受け入れるという関係性が中心だったことは否めない。信頼コミュニティは「関わる者全てに利得がある関係性」であり、本事業では、産業界にもメリットがあるプログラム開発により「お願い脱却」を目指した。

3点目は、一歩踏み出す機会創出のため、学生の関心が高い「ディズニーアカデミー」をコンテンツとして採用することである。連携校の問題意識として一番に挙げられたのが、積極的に欠ける学生との出会いである。幅広い学生に

興味を持って参加してもらいたいが、毎回同じ学生が応募してくるというケースがどの大学でも起こっている。この状況を打開する試みとし、学生の心を掴むキーワードを模索し「ディズニー」に行き着いた。

ディズニーアカデミーとは、ディズニーリゾートを経営する株式会社オリエンタルランドが企業・団体向けセミナーとして提供する研修である。内容は、ホスピタリティが高いとされるパークのコンセプトやキャスト（従業員）の行動基準に関するレクチャーや施設の視察である。大学が提供する正課外プログラム等に興味を示さない学生の目に留まる「話題性」を追求し、ディズニーと、当時流行語になった「おもてなし」をキーワードとし、このコンテンツ採用を決めた。

以上3点を共通する問題意識とし、連携校それぞれが独自テーマを設け、プログラムを開発した。

2.2 山口大学のプログラム概要

テーマは大学通りにある「カフェの集客対策」。チームで企画し、発表する。とりあげたのは、山口県有数の菓子メーカー・あさひ製菓株式会社の店舗「フラリバー」である。本学の学生を主なターゲットに約1年前にオープンしたが、学生の利用者が少ないという同社社長の声を聞き、このテーマを持ちかけた。

研修の初日に同社の坪野社長が来学され、フラリバーの現況等を講演頂いた。その中で「我々も本気でこのプログラムに取り組んでいる」「価値があるプログラムと思えば、いくらでもお金を出す」と、大人の本気を見せてもらい、学生のヤル気を引き出す仕掛けとした。

また、このプログラムは「書籍を通して学び、実地との融合を図る」という手法を重視した。何かの課題に直面したとき、本から学ぶことができれば解決に向けた力は向上する。「会いに行く前に本から学ぶ」を組み込んだ。『ディズニーリゾートの経済学』を課題図書として全員

が購入し、そこから学んだことを語り合う「読書ワールドカフェ」を、連携校の徳山大学と合同で行った。

東京合宿は、初日にディズニーアカデミーを受講した。翌日の午前中は、ディズニー研修の振り返りを徳山大学と合同で行い、午後は東京都内に移動し、企画提案の参考にするカフェなどを巡るフィールドワークとした。

東京合宿後は、企画書やプレゼンテーションの準備を約1ヶ月、最終日はフラリバールの店舗でプレゼン大会を行った。

3 実施内容と成果

このプログラムの参加学生は以下の通りであった。

性別 男5名 女15名
学年 1年生13名 2年生7名
学部 人文5名 経済3名 教育4名
理2名 農1名 共獣1名 医4名

「ディズニー」「カフェ」がテーマになっていたこともあり、応募者の大多数が女子学生であった。全学部から参加者を募ったが、工学部からの応募者はなかった。募集段階で問合せは数件あったが、キャンパス移動に伴う引っ越しを理由に、応募に至らなかった。同じくキャンパス移動がある医学部の1年生は、1つのチームにメンバーを固め、4月のプレゼン大会にはビデオレターで参加した。

応募用紙には、参加動機の項目を設けた。内容を分析すると「店舗改善への参画」「おもてなし・ホスピタリティ」「オリエンタルランド研修」への興味と「自己成長」を書いている学生が多かった。

次に、連携校が共通する問題意識として取り上げた3点について、成果を検証する。

3.1 話題性の成果

各校とも、キャリア系部門が実施するイベントとしては異例の応募者数であった(表1)。本学も20名定員のところ41名の参加申込があった。日程等の理由で応募に至らなかった学生からの相談も多数あったことを考えると相当な数であったと考えられる。中には、「ポスターは見えていないが、ディズニーの研修があると噂を聞いた」と申し出る学生もおり「話題性」という部分においては、成果があった。

また、こちらから気になる学生に声をかける時も、誘いやすいプログラムであった。低学年生との出会いをつくり、きっかけを生み出すのに有効であったと考える。

表1 定員と応募者数

	定員	応募者数
山口大学	20	41
徳山大学	10	14
松山東雲	10	16
梅光学院	17	20

参加した学生は実際にどう感じたのか。学生の感想を抜粋して掲載する。

最初はディズニーランドに行けると聞いて、軽い気持ちで応募しました。けれど、社長さんの話を聞いて、これは本気で取り組まないといけないと思いました。私はこれまで企画やプレゼンをしたことがなかったので、内容についていけるか心配でしたが、班員と協力し合うことで、やり遂げることができました。今回のプログラムで、これまで自分には向いていないと思っていた広報や企画の仕事に興味を持ちました。今後はそういった仕事について調べてみたり、もっといろんなことにチャレンジしてみようと思いました。

この学生は、ディズニーに魅力を感じて応募してきたが「大人の本気を見せる」「ビジネス視点を学ぶ」「チーム行動」等のプログラム中

の仕掛けにより、関心が深化していることが、ここから読み取れる。

3.2 企業メリット

今回のプログラムでは、学生だけではなく、企業のメリット（利得）にも重点を置いた。終了後に、連携企業の担当者へヒアリングしたところ、以下のような回答があった。「社内で一番頭を抱えていた問題を新しい視点で再考することができた」「学生が考えてくれたという理由で、（店舗改善を）社内で優先して取り組むことができた」「インターンシップより学生と接する時間が短く、手間が少なかったように感じる。一度に多くの学生に当社のことを知ってもらえたのがうれしい。一方的にこちらがレクチャーするよりも、課題をもって質問に来てくれる方が、深い話ができることがわかった」。

これら3つを踏まえると、まず会社にとって「社内活性」の効果があったと考えられる。「学生が変化を楽しみにしているから」という理由で、これまで後回しにしていた事案を優先課題にせざるをえない状況になった。その様子を楽しそうに語られる担当者の姿を見て、店舗改善に至る一連の過程は、会社にとっては成果があったと推測する。

そして、これは店舗改善の成果と言うにはより正確な調査が必要だが、店舗改善前に比べて売上が伸びているとも言われていた。

2つ目に「大学との協働の形」を提案できたと考えている。これまで本学の就職支援室との関係性は学内業界・企業研究会や会社説明会への参画が中心だった。採用に直結しない今回のようなイベントであっても、会社PRや学生との接点ができただことに満足してもらえたことは大きい。

3.3 教育効果

プログラムの制度評価をするため、2月のオリエンテーションから研修後（4月：プレゼンテーション翌日）までに、EIP アセスメント検

査¹⁾を行った。これはインターンシップ生の資質能力変化の把握のために開発されたものだが、現在は実習プログラムの制度評価としても活用されている。例えば池田（2011）は、EIP アセスメントでインターンシップのプログラム評価を行っている。

EIP アセスメントは、大きく思考行動と知識技術に関わる資質能力で構成される。これら2つの特性の要素平均値を散布図で確認すると、オリエンテーションと東京合宿（ディズニー研修翌日）で大きな変化が現れた。（図1・図2）

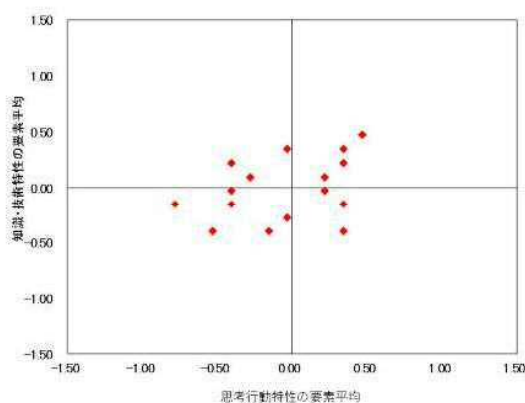


図1 EIP アセスメント検査 相関図
（オリエンテーション）

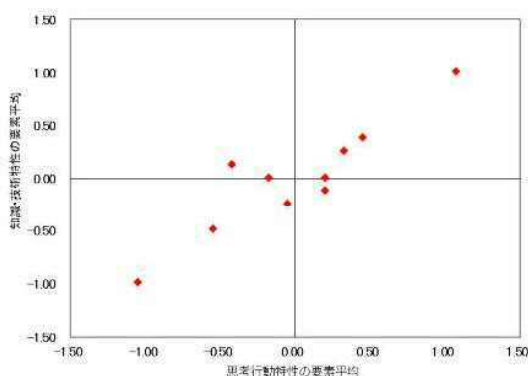


図2 EIP アセスメント検査 相関図
（ディズニー研修翌日）

何が誘因となって図 2 のような直線的な関係が現れたのだろうか。池田はこの現象を評価基準の明確化として着目している。評価者が明確な評価基準を持っているならば、評価が統一される結果として要素評価が直線的な関係として表出するのではないかと考えている。

本稿は、事前のオリエンテーション時には、なんとなく項目に返答していたのが、ディズニー研修終了時には自己の評価基準が明確になったのではないかと推測する。自己の能力を正しく点検し、出来ること・足りないことを認識できるようになった。自己の能力を高めるには、まずは自分が何をどの位できるのか認識しておかなければ、次のステップを目指すことはできない。現状を正確に認識することは、学業への意識付けとして有効であり、低学年生にとって重要な機会であったと言える。

直線的な関係を示した東京合宿から約 1 ヶ月後のプレゼンテーションの直後に計測したのが図 3 である。東京合宿直後と同様に直線的な関係を示しており、一時の高揚感によるものでなかったことが証明された。

また、EIP アセスメントの結果を、測定した 16 の項目のスコアを折れ線グラフで比較した。

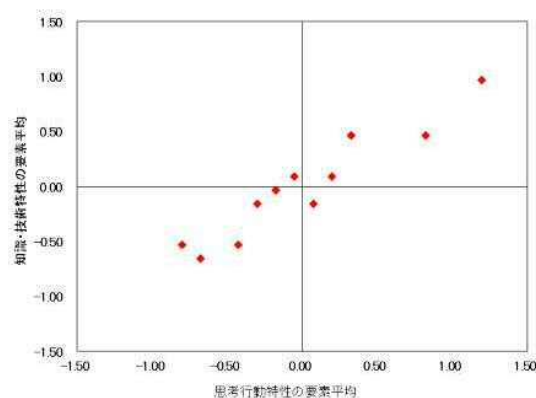


図 3 EIP アセスメント検査 相関図 (プレゼンテーション翌日)

オリエンテーション (実施前) とプレゼンテーション翌日 (実施後) で比較したところ、全ての項目において自己評価が高まったことがわかった (図 4)。当初は「話題性」を求めたディズニー研修であったが、プロフェッショナルとして働く人の姿を観て、そこで学んだことを基に自分たちの企画を発表するという一連の

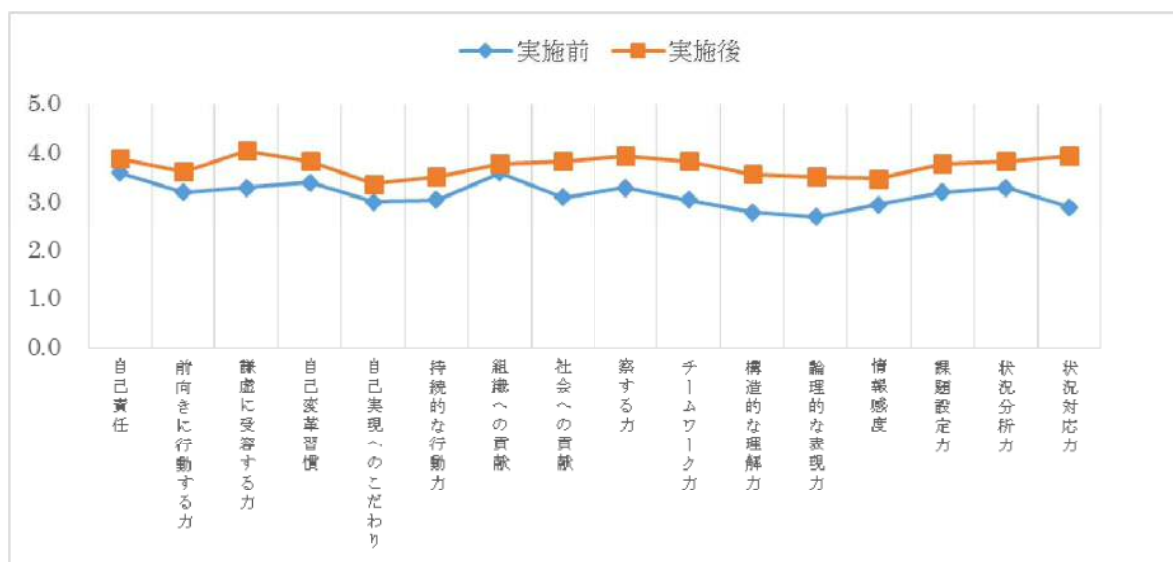


図 4 EIP アセスメント検査 自己評価スコア (オリエンテーション時とプレゼンテーション翌日)

活動を通して、学生たちの自己効力感が高まったものと考えられる。

4 課題

以上、3つの視点からこのプログラムの成果を論じてきた。当初の問題意識にあった「積極性に欠ける学生へのアプローチ」が実現できたのかどうか。この点を最後に検証する。

プログラム参加者は、PROG 検査²⁾を受験した。これは、学生のジェネリックスキルを測定するものであり、東京に行く直前（平成26年2月）に受験した。同じく PROG 検査を受験した（平成26年5月）1年生の結果と比較する。

その結果、プログラム参加学生のリテラシーとコンピテンシーは、本学の学部1年の平均よりも高いことがわかった（表2）。1年生のリテラシー平均が3.70に対して、参加者の平均は5.50。実に1.76ポイントの差がある。続いてコンピテンシーの1年生平均が3.17に対して、参加者平均は3.74でリテラシーほどではないが0.53ポイントの差が確認できる。

表2 リテラシーとコンピテンシースコア平均

	リテラシー	コンピテンシー
プログラム参加者	5.50	3.74
学部1年生	3.70	3.17

7段階判定

PROG 検査の要素のうち情報収集力に注目する。情報収集力とは、課題発見・課題解決に必要な情報を見定め、適切な手段を用いて収集・調査・整理する力と定義する。実施にあたっては、情報収集力が低い学生が集まり、彼らの情報収集力を含むリテラシーとコンピテンシーを高めるのがこのプログラムの構想にあった。

測定の結果は情報収集力においても高い数

値であった（表3）。1年生の平均が2.72に対し、プログラム参加者の平均が3.80である。さらにプログラムの情報入手方法で2グループに分類すると、自分で情報を得て参加した学生（12名）は4.25と非常に高く、他者（友人・教職員）から誘われて参加した学生（8名）は3.13と大きな差がある。だが、誘われて参加した学生も、学部1年生平均よりは高い数値であった。誘われて参加した学生であっても、課題解決に必要な情報を見定める力があって、応募を決断できたのかもしれない。

表3 情報収集力スコア平均

対象	情報収集力
プログラム全参加者	3.80
自分で情報を入手した学生	4.25
他者から誘われた学生	3.13
学部1年生	2.72

5段階判定

積極性に欠ける学生が一步踏み出すことに主眼を置いたプログラムではあったが、参加者を詳細に見ると優秀層が集まっていたことがわかった。どんなに話題性があり、学生の目に留まるものでも、「応募」に至るには、本人が自分なりに課題を持ち、必要な情報を取捨選択する力がまずは必要となる。

たとえ学習機会があったとしても敬遠し、取り残される学生たち。キャリアを自ら高める力が弱い学生たちは確実に存在し、彼らが一步踏み出す仕掛け作りが必要であると、改めて認識した。今後は彼らとの出会いをどう作っていくかが課題である。

（学生支援課 コーディネーター）

（学生支援センター 教授）

【参考文献】

- 鈴木啓之, 2012, 「PBL 型連携大学コラボ合宿」『Collaboration Vol.2』高知大学教育研究部総合科学系地域協働教育部門, pp42-47
池田啓実「地域協働家の必要資質能力醸成に係る

基本ロジックの解明」, Collaboration (高知大学教育研究部総合科学系地域協働教育部門), Vol.1 2011.3, pp85-104

【注】

1) EIP (Entrepreneur Internship Program)

とは、思考行動と知識技術に関わる資質能力の2つで構成され、それを16の要素に細分化したもの。基準は、社会で活躍できる人材に求められる要素で、5段階自己評価方式。高知大学が開発したものである。

(EIP アセスメント検査 16要素)

自己責任・前向きに行動する力・謙虚に受容する力・自己変革習慣・自己実現へのこだわり・持続的な行動力・組織への貢献・社会への貢献・察する力・チームワーク力・構造的な理解力・論理的な表現力・情報感度・課題設定力・状況分析力・状況対応力

2) PROG とは、河合塾と株式会社リアセック

が開発した、大卒者として社会で求められる汎用的な能力・態度・志向—ジェネリックスキルを育成するためのプログラムである。

PROG は、知識を活用して問題解決する力(リテラシー)と経験を積むことで身についた行動特性(コンピテンシー)の2つの観点でジェネリックスキルを測定する。

日本語評価システムの構築 —J-Bridge 日本語初級テストの開発—

赤木 彌生

要旨

山口大学では、J-CAT 日本語テスト渡日前受験、学内受験を実施し、留学生の日本語学習支援に活用してきた。2014年、入門・初級レベルの学習者を対象とした J-Bridge 日本語初級テストを開発した。現在、開発を行っている BJ-CAT ビジネス日本語テスト、SJ-CAT 日本語スピーキングテストと併せ利用していき、適応型テストによる日本語評価システムの構築を行っている。これによって、入門から超級レベルまで全レベルの留学生の日本語能力判定および「読む・書く・話す」の3技能の能力判定を行うことが可能となる。本稿では、J-Bridge 日本語初級テストの開発と日本語評価システム構築の過程について述べる。

キーワード

日本語初級テスト、コンピュータ適応型テスト、渡日前・後一貫日本語評価システム

1 はじめに

2008年、文部科学省は、「留学生30万人計画」を發布し、2020年までに留学生を30万人に増やす計画である。その骨子では「我が国の文化の発信や日本語教育の拡大により、日本ファンを増やして我が国及び大学等への関心を引き起こし、留学希望に結びつける。」とあり、優秀な留学生の受け入れに際し、日本語教育の拡大および充実を図ることが重要であることが明確にされている。2013年の留学生数は、135,519人(日本語学生支援機構)と、増加傾向にある。このうち、大学院生は、39,567人である。国別では、中国、韓国、ベトナム、台湾、ネパールの順に多い。しかし、大学院生には、日本語学習経験が全くない非漢字圏の学生が多い。一口に留学生といっても、日本語レベルで言えば、日本語未学習者から日本語学校や予備教育を経て、学部生として入学する学生までおり、入門から上級レベルまでの全レベルの留学生を受け入れるということである。留学生への日本語教育は、

専門を学びに来日する留学生にとっては、二次的な学習であり、あくまでも、専門の学業が優先されなければならないため、これまでは重要視されてこなかった。これが一つの原因と考えられるが、日本語教材・テスト開発が英語教育など他の言語教育に比べ、遅れていることは否めない。欧米と肩を並べ、グローバルに留学生を獲得していくに当たっては、コンピュータ、音声認識技術、ロボット技術など日本の最先端技術を活用した日本語学習教材・テストの研究開発が急務である。

本稿では、適応型テストを採用した日本語テスト開発および日本語評価システムについて述べる。

2 日本語評価システムの構築の必要性

日本語能力を測るテストとしては、大規模試験の JLPT 日本語能力試験 (Japanese-Language Proficiency Test, 以下 JLPT)、日本漢字能力検定協会主催 BJT ビジネス日本語能力テスト (Business Japanese

Proficiency Test, 以下 BJT) があるが, いずれも紙媒体による試験で, コンピュータでの試験 (Computer Based Test, 以下 CBT) は開発されていない。また, 試験は, 年に 2~3 回実施されているのみである。このため, 大学院の研究生, 交換学生, サマープログラム受講生など様々な形で五月雨式に来日する留学生の日本語能力チェックは随時できる状態ではない。そこで, 山口大学では, 2005 年, J-CAT 日本語テスト (Japanese Computerized Adaptive Test, 以下 J-CAT, 以下 J-CAT) が開発されてからは, 日本語プレースメントテストや交換留学生の日本語能力証明として利用してきた。交換留学生の受け入れ資格条件のひとつに, 日本語能力が N3 以上であることと決められているため, JLPT 未受験の場合は, J-CAT を受験してもらい, 150 点以上であれば受け入れることになっているからである。さらに, 近年山口大学東アジア研究科では, 奨学金申請時に J-CAT の成績を記入することが義務づけられたため, 団体受験を実施しており, ほとんどの大学院生が受験をしている。J-CAT 開発当初から, 留学生センターでは, 日本語能力の高い留学生に与えられるユタカ (B) 奨学金の申請に J-CAT 成績を利用してきた。

また, 正規留学, 交換留学, サマープログラムなどで, 山口大学への入学予定者には, 渡日前受験案内を送付し, 渡日前受験を進めてきた。事前に新留学生の日本語レベルを確認できることによって, 適正な教科書を選び, 留学生のレベルに合ったクラスを提供することができ, より細やかな日本語支援が可能となった。また, 留学するにあたり, 留学生はなんらかの不安を抱えていることが多いが, 渡日前のコミュニケーションでは, 日本語クラスについての質問などが寄せられるなど, 密なコミュニケーションは歓迎されている。

このように, インターネットでの試験であれば, 世界中どこからでもアクセスでき, い

つでも空いている時間に受験することができる。また, J-CAT の成績は, 自動で採点され, 試験終了と同時に瞬時に成績が表示されるため, 成績証明書の発行などを待つことなく, 成績が分かり, 留学生の負担を軽減している。

しかし, J-CAT は, 入門・初級レベルの非漢字圏の学生には, 難しく, 日本語初級レベルのクラスを受講後も, J-CAT 受験をしない留学生が多かった。そこで, J-CAT160 点未満の初級レベルの留学生が受験できる J-Bridge 日本語初級テスト (以下 J-Bridge) の開発を行った。J-Bridge については, 以下に詳しく述べる。

上級レベルにおいても, JLPT の N1 または J-CA400 点が最も高いレベルであるが, 学部留学生や経済・人文系留学生の多くは, 来日前, または来日して間もなく, N1 を合格している留学生が多い。現在, N1 以上を測る大規模試験がないため, N1 レベルイコール日本語上級者と一くくりに評価されているのが現状であるが, 実際は, N1 レベルには大きな差があることが留学生の就職先の企業から報告されている。

一方, 留学生はというと, N1 合格後も大学院入学, 就職などで繰り返し, JLPT を受けているのが現状である。したがって, N1 以上の超級を図る試験が必要である。N1 以上を測るテストとは, ビジネス日本語テストなのだが, BJT の知名度はまだ低いうえ, 受験会場も国内 7 か所, 海外 6 か国と JLPT に比べるとかなり少なく, 受験の機会が少ないのが現状である。そこで, 現在, コンピュータで世界中どこかからでも受験することのできる BJ-CAT コンピュータ適応型ビジネス日本語テスト (Business Japanese Computerized Adaptive Test, 以下 BJ-CAT) の研究開発を行っている。2015 年度, 事前テスト終了後, 実装, 運用を開始する計画である。BJ-CAT については, 赤木 (2014) で詳しく報告したが, BJ-CAT は, ビジネス

に特化したビジネス場面での日本語コミュニケーション能力を測定する試験で、N2、N1の中上級レベルが対象であり、N1以上またはJ-CAT400点以上の超級を測ることができる試験である。留学生は、ビジネス日本語を学ぶことによって、インターンシップ、就職活動、就業に役立てることができる。

適応型テストによる J-Bridge, J-CAT, BJ-CAT の完成により、留学生および外国人の日本語能力、全レベルを評価することが可能となる。さらに、現在、音声認識技術を応用した、SJ-CAT 日本語スピーキング自動判定テストも開発中であるが、スピーキング力をコンピュータで自動的に測ることができれば、四技能のうち三技能までを評価するシステムが完成することになる。いつでもどこでも評価できるこのようなシステムの提供によって、より適切な日本語支援が可能となり、より学びやすい環境整備につながり、日本語学習の拡大につながっていくものと考えられる。

3 J-Bridge 日本語初級テストの開発

3.1 目的

山口大学など国立大学には、前述したように、留学生の多くは大学院生であり、非漢字圏からの大学院生のほとんどは、日本語未学習者である。来日後、日本語クラス入門レベルを受講し、ひらがなから学ぶ。漢字圏の学習者にとっては、日本語は比較的学びやすいが、非漢字圏の学習者にとっては、ひらがな、カタカナ、漢字の3種類の文字に慣れるだけでも時間がかかる。しかし、日本語の発音は比較的学びやすいため、非漢字圏からの学習者も「聞く・話す」の二技能は、比較的容易に伸ばすことができるが、文字は読めない、書けないという学習者が多い。このため、J-CAT を受験できない大学院生が多くいる。日本語クラスでのテスト、いわゆる到達度テ

ストは受けているものの、熟達度テストを受験し、日本語能力がどのレベルであるかなどのチェックは行われていないのが現状である。J-CAT は、適応型テストであるので、全レベルの留学生が受験できる。したがって、理論的には、非漢字圏からの初級レベルの留学生も受験できるはずであるが、聴解分野はこなせても、読解分野は漢字が多く含まれ、かなり難しいと言える。そこで、初級レベルのクラスを終了した学生の日本語能力判定のできるテストが必要であった。

3.2 J-Bridge の適応型システム

J-Bridge は、J-CATmini 体験版のシステムを改変したシステムであり、J-CAT システムに基づいた適応型システムである。J-CATmini では、10 段階のレベルを設定しているが、J-Bridge では、対象者が入門から初級レベルに限られることから、9 段階に縮小したシステムとした。適応型とは、受験者の能力にそった問題項目を送り出し、能力推定を行うシステムである。最初の段階（中レベルから始める）で、問題項目3問中2問正答すると、さらに難易度の高いひとつ上の段階の問題項目3問が送り出される。もし、1問または全問不正解であれば、難易度の低いひとつ下の段階の問題項目が送り出されることになる。適応型テストは、視力検査に例えられるが、受験者の正答率、すなわち能力にそって、難易度の異なる問題項目が送り出される。このようにして能力推定が行われ、最終的にレベルが判定される。9 段階のレベルは、150 点満点に設定されており、レベルごとに得点がつけられている。適応型テストでは、受験者は、同じ問題を解くのではなく、個々の受験者は、異なる問題項目を解くことになる。回答は自動採点され、終了後、成績が瞬時に表示される。J-Bridge 適応型システム設計図は、図1に示した。

3.3 レベル設定

J-Bridge は、母国での日本語学習歴がほとんどなく、ひらがなから学ぶ入門・初級レベルの学習を終了したばかりの学習者が対象で、J-CAT では測れない初級レベルを対象としており、J-CAT150 点以下の初級レベルの学習者の日本語能力を測ることを目的としている。151 点以上は、J-CAT を受験してもらう。

J-Bridge は、J-CAT 受験へのステップとして利用する。

J-Bridge の得点は、0～150 点で示される。一方、J-CAT は、0～400 点である。J-Bridge、J-CAT の得点とレベルの関係は、表 1 に示した。

表 1 J-Bridge・J-CAT・BJ-CAT 得点とレベル

J-CAT	J-Bridge	BJ-CAT	レベル	日本語クラス	使用教科書
351~400		超級		ビジネス日本語	
301~350			上級レベル	日本語 V	新聞記事など
251~300			中級後半レベル	日本語 IV	中級を学ぼう
201~250			中級前半レベル	日本語 III	中級を学ぼう 中級へ行こう
151~200			初級後半レベル	日本語 II	げんき II
101~150	101~150		初級前半レベル	日本語 I・II	げんき II
0~100	51~100		初級前半レベル	日本語 I	げんき I
	0~50		入門レベル	日本語 I	げんき I

3.4 テストの運用と妥当性

適応型テストでは、一般的に項目応答理論 (Item Response Theory, 以下 IRT) に基づき困難度、項目識別力の分析が行われた問題項目が使用される。J-CAT では、事前テストを実施後、回答データの収集を行い、そのデータを用い、項目分析を行った。しかし、J-Bridge では、IRT による項目分析は行わず、日本語教師 5 名 (表 3) のなじみ度で問題項目のレベルを決定した。古典的テストと適応型テストとを組み合わせたテスト構築となっている。

J-Bridge 運用実験を行う中で、協力者 12 名に J-Bridge を受験してもらい、考察を行った。受験者 12 名のうち、9 名は、日本語初級クラス後半を終了した留学生で、3 名は、地域の日本語クラスで学ぶ中学生と社会人であった。

山口大学日本語初級クラスは、大学院予備教育日本語集中コース (120 時間、教科書げんき I・II) と週 3 回の初級クラス (72 時間、教科書げんき I) の 2 種類のクラスが設けられている。今回の受験者は、集中コース受講者 (4 名) と初級クラス (4 名) を受講した留学生で、初級クラス受講生 4 名は、漢字圏からの学生であった。一方、地域の日本語クラスで学ぶ 3 名は、来日後、週 1～3 回程度学習している初級レベル終了している。

受験者の J-Bridge、J-CAT、JLPT の比較を表 2 に示した。C の受験者は、J-CAT と JLPT の相関分析に協力をしてくれた学習者であるが、N4 合格時、J-CAT は、156 点、J-Bridge は、140 点であった。E の受験者も N4 合格しているが、J-Bridge では、120 点であった。J-Bridge、J-CAT、JLPT の相関分析を行い、妥当性の検証を行っていくことは、今後の課

題であるが、今回の受験では、初級レベルの学習者が受験することができ、初級レベルの判定がある程度可能であることが分かった。また、J-CAT 得点は、2014 年 9 月渡日前受験時の得点であるが、来日後の学習時間数からすると、J-Bridge の得点は、学習者の順調な伸びを示していると言える。

学習時間数を見ると、初級前半、後半クラ

スで使用している日本語教科書「げんき I・II」は、200 時間程度かかるとされているが、山口大学初級前半クラスは 72 時間、初級後半クラスは 48 時間であるため、前期・後期の 2 学期間学習すると、120 時間程度となり、ほぼ終了することができる。今回の非漢字圏の受験者も 1 年間学習してきており、120 時間から 190 時間学習している。

表 2 J-Bridge 成績 受験者数 12 名（漢字圏 5 名、非漢字圏 7 名）

	Bridge	J-CAT	JLPT	学習時間数	国別	学習歴
A	150	142	未受験	初級・中級前半クラス 120 時間程度	非漢字圏	母国での学習歴 5 年
B	140	103	未受験	初級前半・後半クラス 120 時間程度	漢字圏	未学習
C	140	156	N4	みんなの日本語 1・2 終了	漢字圏	未学習
D	130	103	未受験	初級前半・後半クラス 120 時間程度	漢字圏	未学習
E	120	未受験	N4	みんなの日本語 I・II 終了	漢字圏	未学習
F	140	158	未受験	初級前半・後半クラス 120 時間程度	漢字圏	未学習
G	100	未受験	未受験	初級前半・後半クラス 120 時間程度	非漢字圏	未学習
H	80	未受験	未受験	初級前半・後半クラス 190 時間程度	非漢字圏	非漢字圏
I	70	未受験	未受験	初級前半・後半クラス 120 時間程度	非漢字圏	非漢字圏
J	70	未受験	未受験	初級前半・後半クラス 120 時間程度	非漢字圏	非漢字圏
K	60	未受験	未受験	初級前半・後半クラス 190 時間程度	非漢字圏	非漢字圏
L	30	未受験	未受験	在日 25 年	非漢字圏	日系

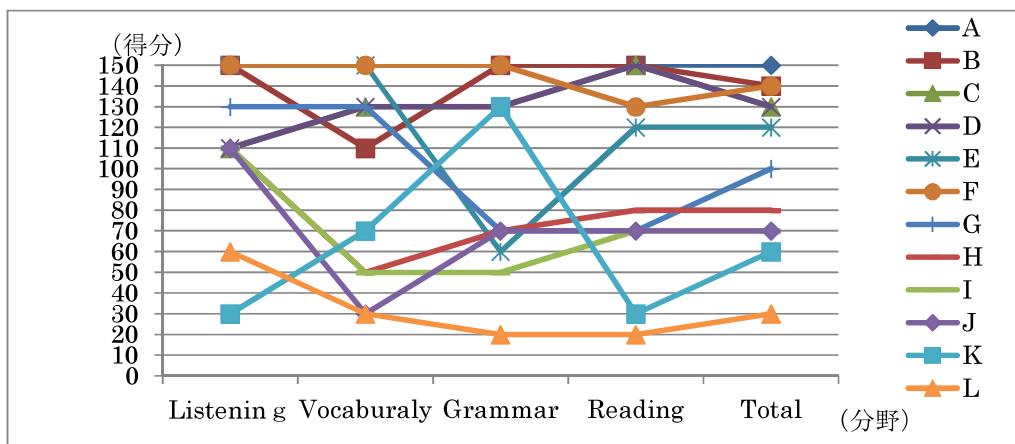


図2 受験者ごとの各分野の得点分布

190時間の学習者は、日本語集中コースで毎日、初級日本語を学んだ留学生である。ただし、日本語教育センターの調査報告によると、漢字圏と非漢字圏では、JLPT合格までの時間数が異なることが報告されている。例えば、漢字圏の学習者は、200–300時間でN4を合格するのに対し、非漢字圏の学習者は、250–400時間かかり、50–100時間多くかかることが分かっている。これは、主として、漢字学習時間数であると考えられる。今回のJ-Bridgeの受験においても非漢字圏の学習者7名のうち6名は、初級前半の得点であった。しかし、分野別にみると、聴解では、100点以上が4名と他の分野に比べて高い得点であった。4技能の話す・聞くがまず伸びていくことが分かる。このように、分野別の能力を見ることができ、次の段階での日本語支援に生かすことができる。

3.5 問題項目作題

J-CAT作題基準に従って、聴解、語彙、文法、読解の四分野の作題を行った。非漢字圏の受験者を想定し、漢字を問う「文字」は含めなかった。しかし、日本語においては、漢字学習は重要な要であることから、問題項目の文章には、漢字を用い、すべての漢字にルビをふった。

J-Bridgeは、生活場面でのコミュニケーション能力を測ることを目的としJ-CAT150点以下またJLPT N4、N5、N5以下のレベルを対象に作題を行った。前述したが、日本語教師5名(表3)が、なじみ度によって問題項目の難易度を決定した。

レベルは、初級教材「みんなの日本語I・II」, 「げんきI・II」を6分割し、6レベルを設定した。その中から生活場面によく使われる語彙表現、話題について検討を行い、使用頻度の高い語彙表現を選択した。レベルごとに4問ずつ作題し、6レベルで合計24問が、各分野の全問題数である。

また、コンピュータによるテストであることから、イラストを多く用いた。聴解問題では選択肢をイラストから選ぶこれまでの形式以外に、イメージイラストも使った新問題形式も用いた。そのほかの分野においても、イメージイラストを用い、より視覚に訴える問題項目作りを行った。イメージイラスト付き問題項目は、図3, 4, 5, 6に示した。これらのイラストが回答にどのような影響を及ぼすかは、今後検証していかなければならない。しかし、紙媒体のテスト問題項目を、とりあえずコンピュータ上に写しただけのテストではなく、コンピュータ機能をフルに生かした問題項目作

りを目指し、初級レベルの学習者も容易に受験でき、なおかつ信頼性、妥当性のあるテストにしていかなければならない。

表3 J-Bridge 問題項目開発

統括	赤木彌生（山口大学）
問題項目 作題・編集 開発	梅本美和子 （日本語クラブ宇部） 小寺喜代美 （山口大学工学部非常勤講師） 山見智子（日本語クラブ山口） 家根橋伸子（東亜大学講師）
問題項目 電子化 編集作業	浅田岐依（日本語クラブ山口） 村岡典子（日本語クラブ小野田）

【参考文献】

赤木彌生，今井新悟，伊東祐郎，堀井恵子，中園博美，小野塚若菜，2014，「コンピューター適応型ビジネス日本語テストの研究開発～ビジネス場面におけるコミュニケーション能力を測る～」，大学教育，第11号，43-48，山口大学大学教育機構
<http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp/publication.html>

今井新悟，赤木彌生，中園博美，2012，「J-CAT オフィシャルガイドコンピュータによる自動採点日本語テスト」ココ出版

今井新悟，2006，「コンピュータを使った適応型日本語絶対評価システム：J-CAT2005version」大学教育紀要，第3号，133-143，山口大学大学教育機構

今井新悟，2005，「コンピュータを使った簡易アダプティブテストの開発：J-CAT プロトタイプ」山口

4 おわりに

近年，筑波大学をはじめ，数大学に日本語・日本事情拠点が設置されるなど日本語教育の拡大に向け，日本語 e-ラーニング，適応型システムによる学習ツール，日本語コーパスなどが研究開発されている。このように拡大する日本語学習の状況下では，適応型テストによる評価システムは，必要不可欠なツールである。日本語サマープログラムなど新たなプログラムに J-CAT が有用であったように，今後のさまざまなプログラムに活用されていくものとする。そのために，他のテストとの相関分析などを行い，テストの妥当性の検証などを行っていかねばならない。

（山口大学 准教授）

大学国際センター紀要，第1号
 文部科学省，「留学生 30 万人計画骨子」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm

日本学生支援機構 日本語教育センター，「平成 25 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data13.html

みんなの日本語 I・II，2004，スリーエーネットワーク出版，<http://www.3anet.co.jp/ja/141/>

げんき I・II，2008，Japan Times，
<http://genki.japantimes.co.jp/>

【参考サイト】

J-Bridge 日本語初級テスト（調整中）
 J-CAT 日本語テスト <http://www.j-cat.org/>



図3 イラスト付き聴解問題



図4 イメージイラスト付き聴解問題



図5 イメージイラスト付き読解問題



図6 イメージイラスト付き読解問題

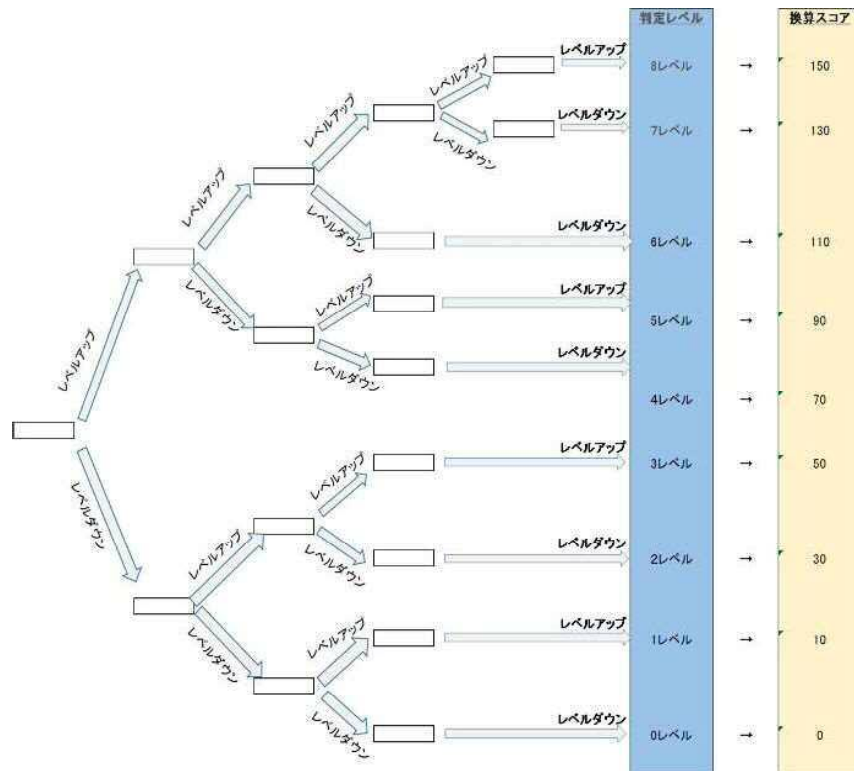


図1 J-Bridge 適応型システム設計図

コーパスを利用した「抱く」と「抱える」の異同について — 名詞の共起状況を手掛かりに —

中 溝 朋 子
坂 井 美 恵 子
金 森 由 美

要旨

本稿では、コーパスを用いて類義語「抱く」、および「抱える」と共起する名詞を調査し、特に「気持ち（感情、および広く知的活動や思考などを含む）」を表わす名詞と共起する場合の両動詞の異同について検討する。検討方法は、①共起名詞を基にした両動詞の中心義（瀬戸 2005, 2007）の特定、②国研（2004）『分類語彙表』による共起名詞の意味の分類、③用例中で使用されている両動詞の活用形の種類の調査などである。さらにその結果を用いて日本語教育への応用を考える。

キーワード

コーパス, 共起, 抽象名詞, 中心義, 分類語彙表

1 はじめに

本稿では、「抱く¹⁾」と「抱える」について、主に「気持ち」を表わす名詞と共起する場合を中心に、コーパスを用いてその異同を明らかにし、日本語教育への応用を考えることを目的とする。本稿の「気持ち」とは感情ばかりでなく、知的活動や思考、感覚なども広く含めることとする。

「抱く」と「抱える」は以下のような場合に類義語となる。

- (a) 子供を 抱く / 抱える (子供: 具体)
- (b) 不安を 抱く / 抱える (不安: 抽象)

(a)(b)のように、「抱く」「抱える」は「子供」のような具体名詞とも「不安」のような「気持ち」を表わす抽象名詞とも共起することが可能で、日本語学習者にとってしばしばその使い分けが難しい。本稿ではコーパ

スを用いて両動詞はどのような名詞と共起しているか、また統語的な特徴は何かなどを検討し、両動詞の異同を明らかにする。

2 「抱く」「抱える」の辞書の意味

「抱く」「抱える」の意味について、7種の辞書の記述を調査し、そのうち5種以上で確認できた意味について筆者らがまとめたものを表1に示す²⁾。

表1 「抱く」「抱える」の辞書的意味

	抱く	抱える
1	腕を回してかかえこむ。	腕で囲むように持つ。
2	男女が同衾する。	人を雇う。雇って使う。
3	ある考えや感情をもつ。	自分の負担になるもの、厄介なものを持つ、引き受ける。

まず両動詞の辞書による異同を簡単にまと

めると、具体名詞と共起する場合で両動詞に共通する意味は、腕を使って人や物を持つことが挙げられる。また本稿で主に扱う「(気持ち)を持つ」という意味は「抱く」では表1の3のように一つの意味として記述されているが、「抱える」では調査したすべての辞書の中で一つの意味として記述されているものではなく、「気持ち」を表わす名詞は3の「負担になるもの、厄介なもの、処理・解決しなければならないもの」といった内容の意味に分類されている。しかし実際には、「希望と期待を抱えて新生活を迎える」「夢を抱えて上京する」などのように、「(不安/不満)を抱える」と同様の意味でプラス評価の気持ちを表わす語と共起することも可能であり、このような場合は、いずれの意味にも分類不可能である。

以上のことから本稿では、まず「抱く」「抱える」の両動詞がどのような「気持ち」を表わす名詞と共起するかコーパスにおける実際の使用状況を調査し、検討することとする。

3 本稿の調査方法、および分析方法

3.1 調査対象、および調査方法

本稿で調査の対象とするコーパス、およびその調査・分析方法について述べる。本稿では、数量的検討のデータは、国研(2011)「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(以下BCCWJ)を対象に検索アプリケーション「中納言」を用いて検索・収集する。具体的な検索方法は、キーを「語彙素」とし「抱く」「抱える」を、前方1語を「語彙素」とし「を」を、前方2語を「品詞」とし「品詞-中分類-普通名詞」を入力し、検索した。また具体的な用例を検討する際にはBCCWJに加え、補助的に「筑波ウェブコーパス」(以下TWC)も使用した³⁾。

3.2 分析方法

BCCWJで検索した名詞については、名詞ごとに両動詞との共起頻度、およびダイス係数⁴⁾を計算し、ダイス係数上位40語を抽出して、日本語教師3名で具体名詞、抽象名詞に分類した。そのうちの具体名詞と共起する場合を取り出し、まず両動詞の中心義を検討した。

瀬戸(2005:101)は、多義語の意義⁵⁾について「(多義語は)中心があつてまとまっている」と考え、その中心となるものを「中心義」と呼んでいる。中心義とは「(i)文字通りの意義であり、(ii)関連する他の意義を理解する上での前提となり、(iii)具体性(身体性)が高く、(iv)認知されやすく、(v)想起されやすい。また、(vi)用法上の制約を受けにくい。それゆえ、(vii)意義展開の起点(接点)となることがもっとも多い意義である。また、中心義は、おそらく、(viii)言語習得の早い段階で獲得される意義であり、(ix)使用頻度が高いことが多い。ただし、必ずしももっとも頻度が高い意義と一致するわけではない。現実には、派生的、比喩的な意義のほう頻度が高いこともある。しかし、派生的、比喩的な意義は、あくまでも中心義との関連の中で理解されるべきである」(瀬戸2007:4)と述べている。

本稿でも同様に、「抱く」「抱える」の中心義を考え、両動詞が「気持ち」を表わす名詞と共起する場合は、それぞれの中心義と「気持ち」を表わす名詞と共起する両動詞の抽象的な意味が共通点や連続性を持つと考え、その共通点や連続性は何かを検討し、両動詞の特徴や異同を明らかにしたいと考える⁶⁾。

さらに、両動詞と共起した「気持ち」を表わす名詞について『分類語彙表』を用いた意味の異同や、活用形や共起する助詞の異同に見られる統語的特徴の違いについても明らかにしたい。

4 調査結果

4.1 具体名詞と共起した場合、および両動詞の中心義

以下、表2に、「抱く」「抱える」と共起した名詞の中からダイス係数上位40位を示し、両動詞と共起する名詞の特徴について検討する。表中、ダイス係数は「D係数」と記し、便宜上、1万倍した数値で示す。

表2 「抱く」「抱える」と共起した名詞（ダイス係数上位40位）

	抱く	共起頻度	D係数	抱える	共起頻度	D係数		抱く	共起頻度	D係数	抱える	共起頻度	D係数
1	疑問	176	293	悩み	106	270	21	敵意	26	73	もの	24	47
2	念	107	232	頭	222	140	22	不信	28	73	故障	15	45
3	関心	138	204	借金	51	130	23	憧れ	28	71	含み損	12	44
4	不満	98	192	膝	57	121	24	恋心	24	70	債権	23	40
5	肩	119	170	負債	42	121	25	希望	54	68	爆弾	13	38
6	感情	103	154	問題	459	119	26	赤ちゃん	35	65	困難	23	38
7	不安	131	153	不安	83	105	27	恐れ	35	65	空腹	11	37
8	興味	110	147	課題	65	93	28	大志	22	65	ギター	12	35
9	疑念	51	144	腹	49	89	29	疑惑	23	60	ローン	13	33
10	思い	123	127	赤字	33	81	30	懸念	24	56	銃	12	31
11	好意	49	121	荷物	32	76	31	愛情	25	56	ジレンマ	8	28
12	疑い	53	119	債務	40	70	32	殺意	19	55	事情	18	28
13	赤ん坊	46	113	箱	36	67	33	印象	37	54	障害	32	28
14	反感	38	107	在庫	23	64	34	感	330	52	思い	22	24
15	恨み	40	105	トラブル	25	59	35	敬意	19	51	不満	10	23
16	好感	36	98	矛盾	22	58	36	夢	46	50	要因	12	22
17	幻想	34	84	人口	38	53	37	確信	22	49	秘密	11	22
18	不審	32	83	ストレス	25	53	38	感想	21	45	病気	14	19
19	期待	77	80	包み	15	49	39	望み	18	45	袋	11	18
20	危惧	28	75	花束	14	48	40	考え	35	43	職員	12	17

まず「抱く」の具体名詞では、「赤ん坊、赤ちゃん」などの人や「肩」などの体の一部などがあり、共起した名詞は、ほぼ人に限られていたのに対し⁷⁾、「抱える」では「子（47位）、子供（48位）」などの人や「頭、膝、腹」などの体の一部に加えて、「荷物、包み、銃、袋」などの物も共起していた。また体の一部と共起する場合、「頭を抱える」は「悩む、考え込む」、「腹を抱える」は

「腹を抱えて笑う」のように、実際の動作の描写とともに比喩的にも使用される表現があるのに対し、「抱く」と体の一部が共起した例は「肩」のみで、比喩的な用法ではなく実際の動作を表わす実質動詞と考えられるなどの違いが見られた。

同様に「抱える」には具体名詞の中にも、「小さい子供を抱えて働く」のような表1の3「負担を引き受ける」の意味や、「多くの

職員を抱える団体」のような2「雇う」の意味を持つ場合もあり、「抱える」は「抱く」に比べると、具体名詞との共起であっても、実質的な動作を表わさない用法が多く見られることがわかった。

さらに具体的な用例を概観すると、「抱える」と共起する人や物を表わす上位5名詞の修飾語を見ると、「大きな-/大-(荷物)」（各5例）、「多くの/(世界)最大の)人口」（各4例）, または具体的な数字を用いて(16例)大きい, もしくは多いことを表わす語が多く見られた。また「抱く」と共起する人を表わす上位5名詞の用例には, 形容詞などの修飾語はほぼ見られず, 「母親が赤ちゃんを抱く」といった動作主や「抱く」対象となる人を特定する語が共起している場合が多く見られた。

次に両動詞がどこに対象を「抱く」「抱える」か, およびその持ち方について辞書の記述を見ると, 「抱く」は通常「胸に」包み込むように持ち「抱える」は「物を囲むように胸, 脇, 膝」に持つ場合と記述している辞書もあるが(『大辞林』), 具体的な用例を概観すると, 両者とも通常は(両)腕を使って何かを囲み前方(胸の前)に持つと考えられる例が多く, 両動詞に共通して「膝(の上)に, (小)脇に」などの例も見られた。

以上のことから, 共起名詞ダイス係数40位の具体名詞に見られるそれぞれの動詞の特徴を, 次の表3のようにまとめることができる。

まず, 持つ場所・方法としては, 腕を使って動作主が, 通常は腕を使って囲むように胸の前に持つ, もしくは固定させることという点は共通し, 少数ながら「膝, (小)脇」などが両動詞と共起可能である。一方, 持つ対象としては, 「抱く」の場合はほぼ人のみに限られるが, 「抱える」の場合は対象が動作主に負担を与えるような「大きいもの, 多くのもの」などの特徴を持つと考えられる。

表3 具体名詞と共起する「抱く」「抱える」の特徴

	抱く	抱える
持つ場所 方法	動作主が, 通常は腕を使って囲むように胸の前に持つ, もしくは固定させること。少数ながら「膝」「(小)脇」なども可能。	
持つ対象	人	人・物
共起語の 特徴	動作主や「抱く」対象である人を特定する語に言及されることが多い	持つ対象は, 大きい, 数が多い

以上を踏まえて, 両動詞の中心義について検討する。まず表1の中で両動詞が具体名詞と共起する場合は, 1と2と考えられる。そのうち表2で示した結果から, 表1の1の意味が圧倒的に名詞の共起頻度も多く, その他の瀬戸(2007)の中心義の特徴も備えていると考えられる。したがって本稿では, 両動詞の中心義の意味を1と考え, 以下のように定義する。

《「抱く」の中心義》

「(両)腕を使って囲むように胸の前に人を持つ, もしくは固定させる」

《「抱える」の中心義》

「(両)腕を使って囲むように胸の前に大きい(多くの)人や物を持つ, もしくは固定する」

4.2 「気持ち」を表わす名詞と共起した場合

4.2.1 意味的な分析

両動詞と共起する「気持ち」を表わす名詞について, まず国研(2004)の『分類語彙表』で意味別に分類し, その後必要に応じて具体的な用例を検討する。以下表4に, 国研(2004)の中から, 両動詞それぞれと共起した本稿で主な検討の対象とする「気持ち」に該当すると考えられる部門<活動>, 中分類<心>に挙げられているものを抜き出し, 小分類ごとにまとめたものを示す。表中()内

表4 『分類語彙表』による「抱く」「抱える」両動詞と共起した抽象名詞分類

小分類	抱く	抱える
思考 / 意見 / 疑い	考え, 確信, 思い , 感想, 疑問, 疑い, 疑念, 不審, 懸念, 危惧, 不信, 疑惑, (意見, 自信)	思い , (疑問, 心配)
好悪・愛憎	好意, 好感, 愛情, 恋心, 憧れ, 恨み, 反感, 敵意, (憎しみ, 憎悪, 嫌悪, 愛着, 愛, 同情)	
感情・気分	感情, (コンプレックス, 心, 気分, 情熱)	(コンプレックス, 心, 感情)
意志	大志, 殺意(志, 野心, 悪意, 邪心, 闘志)	
欲望・期待・失望	希望, 夢, 期待, (望み, 野望, 志, 願望, 野心, 欲望, 失望, 執着, 意欲, 煩惱, 欲求)	(衝動, 欲望, 願望, 野望, 夢, 欲求, 期待)
敬意・感謝・信頼	敬意, 不信, 疑惑,	
安心・焦燥・満足	不安, 不満 , 懸念, 危惧, (不服)	不安, 不満 , (心配, 不平, 懸念)
注意・認知・了解	関心, 興味, (意識)	(意識)
恐れ・怒り・悔しさ	恐れ, (恐怖, 怒り, 憤り)	(恐怖, 怒り, 鬱憤, 恐れ)
判断・推測・評価	幻想, 期待, (妄想)	(期待)
信念・努力・忍耐	念, (信念)	
感覚	印象, 感, (気持ち, 感じ, 予感, 感覚)	(気持ち, 痛み, 感, 衝動)
苦悩・悲哀	(悩み, 苦悩, 悲しみ)	悩み, (苦悩, 悲しみ, 苦しみ, 悲嘆)
意味・問題・趣旨	(イメージ)	問題, 課題, (イメージ)
感動・興奮	(共感, 感慨, 感動)	(感慨)
説・論・主義	(理想, 意見)	
決心・解決	(決意, 覚悟, 迷い)	(動揺, 迷い)
心	(心, 闘志)	ストレス, (心, 意識)
飢渴・酔い・疲労・睡眠		空腹
(「心」以外) 争い / 相対 / 障害・けが	(反発)	トラブル, 矛盾, ジレンマ, (葛藤, トラウマ)

の語は、ダイス係数41位以下の語で、太字は両方の動詞でダイス係数上位40位以内だった語である。

これらを概観すると、「抱く」が多くの小分類の語と共起しているのに対し、「抱える」と共起する小分類は限定的で、ダイス係数上位40語の中ではマイナス評価の語のみが共起していた。〈思考・意見・疑い〉にある「思い」も、実際の用例では、「悔しい-/つらい-/切ない-」などマイナス評価の修飾語が共起していた。一方で、数は少ないが、「抱える」でも「夢, 願望, 期待」などプラス評価の語も共起していることがわかる。

以下、少数ではあるが、このような「抱え

る」がプラス評価の語と共起する例を [1] に示す。なお、用例最後の () 内に各コーパスにおける用例のID番号を示す。アルファベットで始まる例は BCCWJ, 数字だけの例は TWC の例である。用例中, 下線, および太字は筆者による。

- [1] (a) 高校を卒業後、**夢を抱えた**まま美容学校に通い、メイクの学校にも通ったニューヨーク大学語学科に通っていた当時、仲よしだったミドリさんと。
(PM21_00722)
- (b) 両手からこぼれそうな夢を抱え, 自分の足で歩き, 世界に挑むあなたの姿に, 日

本中が、勇気とか元気とか、見えない力
ももらっていました。

(021-040. 008. 36858)

(c) とてつもなく曖昧で**壮大な夢を抱えて**
FLOWERINHEART という団体を作った。

(101-120. 001. 13247)

(d) 小さな夢から大きな夢まで様々あるだろ
うけど、肝心なのは**夢を抱えて**生きてい
るかって事だと思う。

(021-040. 005. 31407)

(e) 私は自分のルーツを探りたいというロマン
チックな切望と**大きな期待を抱えて**日
本にきていた。(PB23_00853)

(f) 試写会でずいぶん前に鑑賞したのです
が、上映前に説明してくれた方が、「こ
の映画を観た後は、あまりの衝撃で席か
ら立てなかった…。」とおっしゃって、
映画で何度かそんな思いを味わったこと
がある私は、**かなりの期待を抱えて**鑑賞
しました・・・。

(021-040. 010. 30590)

(g) 今、新しい環境を迎えることに**希望と期
待を抱えている**と同時に不安も多少ある
のでは？ (001-020. 009. 08424)

まず「夢を抱える」はBCCWJでは1例、
TWCでは18例あった。これらTWCの18例中、
7例は「大きな夢」「壮大な夢」など夢が大
きいことを表わす修飾語が共起していた。

「期待を抱える」の例はBCCWJは1例、
TWCでは7例見られたが、この7例中5例
は、「不安と期待を抱える」という2語が用
いられていた。また「かなりの、たくさん
の」といった、期待や不安の量について述
べていた例は、7例中2例であった。

こうしたことから、プラス評価の語が「抱
える」と共起する場合については、他の修飾
語に比べると「大きさ」に言及する修飾語が
多いことや、マイナス評価の語と並列して用
いられる場合があることなどが観察できた。

次に「抱く」「抱える」のどちらか一方の
みで共起していた名詞を小分類ごとに表5に
改めて示す。()内はダイス係数41位以下
の語であることを示す。

表5 「抱く」「抱える」一方で共起した小分
類と名詞

小分類	抱く	抱える
好悪・愛憎	好感, 好意, 愛情, 恋心, 憧れ, 恨み, 反感, 敵意, (憎しみ, 憎悪, 嫌悪, 愛着, 愛, 同情)	
意志	大志, 殺意(志), 野心, 悪意, 邪心, 闘志	
敬意・感謝・信頼	敬意, 不信, 疑惑,	
信念・努力・忍耐	念, (信念)	
注意・認知・了解	関心, 興味, (意識)	(意識)
説・論・主義	(理想, 意見)	
意味・問題・趣旨	(イメージ)	問題, 課題, (イメージ)
心	(心, 闘志)	ストレス, (心, 意識)
飢渴・酔い・疲労・睡眠		空腹
(「心」以外) 争い / 相対 / 障害・けが	(反発)	トラブル, 矛盾, ジレンマ, (葛藤, トラウマ)

* 1語のみ下位で共起していたものを含む

「抱く」のみに共起していた小分類はく好
悪・愛憎(例:好意, 恋心, 恨み, 反感) >
や, <敬意・感謝・信頼(例:敬意, 疑惑)
>などの分類で, こうした他者に向けられる
好悪や感情などは, 「抱える」とは共起して
いなかった。また<注意・認知・了解(例:
関心, 興味)>や<説・論・主義(例:理
想, 意見)>など, 知的な活動を表わす名詞
も「抱える」とは共起しにくいと考えられ
る。

一方で「抱える」では, <意味・問題・趣
旨>の「問題, 課題」, <心>の「ストレ
ス」など, 解決すべき課題を表わす語や

「空腹、ストレス」といった肉体や精神に関わる語が共起しており、これらは「抱く」には見られなかった。また「ストレス」や「問題」と近い意味を表わす語で、中分類のく心以外に分類されていた「トラブル、矛盾、ジレンマ、トラウマ、葛藤」などの語も「抱く」では共起していなかった。

以上のような「気持ち」を表わす両動詞と共起する名詞の特徴を基に、以下、これらの中心義との関係について検討する。

4.2.2 中心義と「気持ち」を表わす名詞と共起する両動詞の意味の関係

4.1で述べた通り、「抱く」「抱える」の中心義は、ともに「腕で囲んで（主に）胸に何かを持つ」であると考えられる。このように胸に持つ何かは具体的なものから抽象的な何かに拡張されることにより、両動詞は「気持ち」を持つ名詞との共起も可能となったものと考えられる。そのため、本稿では「抱く」ばかりでなく「抱える」についても「気持ち」を表わす語との共起を一つの意味として設定することができる。と考える。

また両動詞と「気持ち」を表わす名詞の共起の仕方の違いの一つは、他者に向けられる〈好悪・憎悪〉やく敬意・感謝・信頼などの名詞が「抱く」のみに共起していたことである。これは「抱く」の中心義では、抱く対象が人であることから、対象に向けての感情や考えが生じやすいこと、またその内容も数も豊富であることなどが考えられる。

一方「抱える」は、気持ち全般と共起は可能であるが、中心義では「大きい、多くの」もの、すなわち動作主への負担があることから、マイナス評価の語が圧倒的に多いと考えられ、プラス評価の語でも「大きい」ことを意味する修飾語が使用される場合が多いと考えられる。

以上を図に表わすと、図1のような関係になると考えられる。

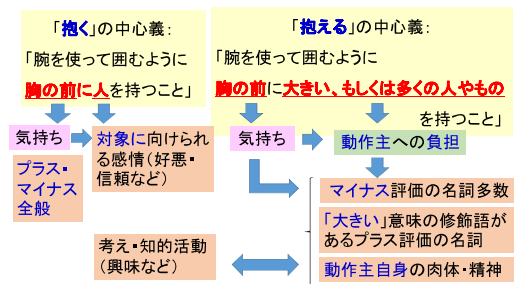


図1 「抱く」「抱える」の中心義と「気持ち」を表わす名詞の関係

4.3 統語的な特徴

4.3.1 活用形の特徴

次に統語的な特徴を検討する。まず、両動詞が「気持ち」を表わす名詞と共起した際の活用形を調査した結果を表7に示し、その後具体的な用例を分析しながら、両動詞の互換性についても言及する。

表7からは、特に「抱える」で辞書形やタ形の言い切りの形、使役形や受身形の使用が非常に少ないことがわかる。また最も多い

「テ形（文中）」の1,817例のうち、1,044例(31.5%)は「抱えている / 抱えており」などテイル形であり、他のテ形もほぼすべて「～を抱えて(=抱えた状態で) Vスル」のような状態性の用法であった。一方、「抱く」は言い切りの形や「使役形・使役受身形」「受身形・尊敬形」は「抱える」よりも多く、この傾向は、具体名詞と共起する場合でも見られた。このようなことから「抱く」との違いとして、「抱える」が気持ちを表わす名詞と共起する場合には特に付帯状況的な状態性の意味で使用されることが多く、「使役形・使役受身形」「受身形・尊敬形」、また言い切りの形での使用は少ないと言える。

次に、これらの統語的特徴が用例の中でどのように表れているか、また両動詞の互換性について両動詞と共起が可能な名詞を例に挙

表7 「気持ち」を表わす名詞と共起した「抱く」「抱える」のコーパス中の活用形とその数

活用形	例	抱く	抱える
辞書形。－ます。	抱く。 / 抱えます。	98 (2.5%)	22 (0.7%)
辞書形 (文中)	抱く + 名詞 / 抱く + 助動詞 他	837 (21.2%)	489 (14.8%)
タ形。－ました。	抱いた。 / 抱えました。	165 (4.2%)	69 (2.1%)
タ形 (文中)	抱いた－名詞 / 抱えたり 他	501 (12.7%)	437 (13.2%)
テ形 (文中)	抱いて / 抱えて 他	1371 (34.7%)	1817 (54.8%)
連用中止形	抱き, / 抱え, ~ 他	98 (2.5%)	240 (7.2%)
使役形・使役受身形	抱かせ, / 抱えさせられ 他	239 (6.0%)	4 (0.1%)
受身形・尊敬形	抱かれ, / 抱えられ	60 (1.5%)	10 (0.3%)
その他	抱きつつ, / 夢を抱いて。	586 (14.8%)	225 (6.8%)

げて [2] で検討する。なお、例文中の書式の意味は [1] のときと同様である。

- [2] (a) あずみの美しさに接し、左近は、彼女に愛憎半ばする複雑な**思い**を○**抱く** (×抱える)。(PB57_00112)
- (b) わたしたちは東方でその方の星を見たので、拝みに来たのです。」これを聞いて、ヘロデ王は**不安**を○**抱いた** (×抱えた)。(101-120.005.41116)
- (c) 競争率を見て不安を○**抱いて** (×抱えて) いる受験生も多いのではないのでしょうか。(041-060.002.45133)
- (d) 例えば、子どもが援助者との面接を楽しみにするようになると、保護者が子どもを援助者にとられてしまうような**不安**を○**抱いて** (×抱えて) 虐待が悪化してしまうこともあるし、自己表現が進むにつれて同居している保護者に対する罪悪感を抱いてしまうこともある。(001-020.011.439383)
- (e) 現在のお二方のやり方は、ただでさえ不安な人たちに、より**不安**を○**抱かせて** (×抱えさせて) います。(061-080.002.26614)
- (f) 人の輪にはじめて入って行く園児たちに**不安**を○**抱かせない** (×抱えさせない) ように、楽しいイベントや教育を考えています。(081-100.005.17875)

活用形の調査により、「抱える」は言い切りが少なく、付帯的狀況を表す使用が多いことは先述した。この言い切りとは、具体的には [2] (a) (b) のように「抱く」「抱える」が文末に来る場合を指し、このような場合は「抱える」との互換性は低いと考えられる。

また、(c) (d) のように「抱く」が、前件の出来事、例えば (c) 「競争率を見る」、(d) 「子供が援助者との面接を楽しみにするようになる」という出来事が原因・契機となり、後件のような気持ちが生ずるという変化を表わす場合についても、「抱える」との互換性は低いと言える。

また、割合的に「抱える」は使役形や使役受身形、受身形や尊敬形の使用率が低いという特徴が見られたが、(e) (f) のように受身や使役が使用されている「抱く」も、「抱える」との互換性は低いと考えられる。

4.3.2 助詞の特徴

また助詞の使われ方についても、違いが見られた。以下、[3] に用例を示す。

- [3] (a) 投資家は、現在の超低金利時代における銀行預金の**金利**に**大変不満**を○**抱いて** (×抱えて) いる。(PB43_00029)
- (b) 国民の多くが、食料供給に不安を○**抱いて** (×抱えて) います。(021-040.010.30579)

例えば[3]の例のように、「抱く」では「不満、不安」を感じている対象、この場合は「金利」や「食料供給」を「に」で示すのが普通で、このままでは「抱える」との互換性はない。しかしこの「に」を「への」として「不満」や「不安」に対する修飾語の形に変えると、互換性が高まると考えられる。

このことから、「抱く」は「気持ちに向けられる対象」との結びつきがより強く、「抱える」は「抱えている対象」との結びつきが強いと考えられる。この「抱く」が気持ちに向けられる対象との結びつきが強いことは、「抱える」と異なり動作主から他者への好悪や感情を表わす名詞が共起することと、また「抱える」が抱えている対象との結びつきが強いことは、「抱く」と異なり「抱えている対象」が動作主に負担を与えるという関係にあることと関わっていると考えられる。

5 日本語教育への応用

以上を踏まえて、日本語教育への応用について考える。本稿では学習者の類義語の異同をより分かりやすくするために、まず中心義を理解させた上で、抽象名詞と共起する場合の特徴を考えるという、具体から抽象へという順で導入したいと考える。

本稿では、まず導入の最初には、4.1で述べた「抱く」と「抱える」の中心義における差異が明確に現われる以下のような例を挙げることが望ましいと考える。

- (a) お母さんが赤ちゃんを抱いている。
お母さんが買い物袋を抱えている。
- (b) 子供がぬいぐるみを抱いている。
子供がぬいぐるみを抱えている。

導入の始めとしてはまず(a)のような例を挙げ、中心義として「抱く」は人、「抱える」は物を持つこと、また持つ場所や方法は

「(両)腕を使って囲むように胸の前」であり同じであるが、「抱える」は「大きい、多くの」などの意味を伴うことに気づかせる。さらに(b)のような例を挙げ、「抱く」が同じ物を持つ場合にも、「人を抱く(ようにぬいぐるみを持つ)」、「大きい物を抱える(大きいぬいぐるみを持つ)」という中心義の意味が共通していることを確認する。その後で、このような意味から「抱える」には「多くの従業員を抱える会社」といった「雇用」の意味や、「小さい子供を抱えて働く」など、具体名詞との共起ではあっても「胸の前で持つ」という実質的な動作ではなく、長期間の付帯的な状況を表わす表現としても用いられること、こうした用法は「抱く」にはないことを付け加える。

こうした具体名詞が共起した場合の両動詞の違いを把握した後に、「気持ち」を表わす語の使い分けについて考える。まず学習者に「抱く」「抱える」と共起可能な広義の「気持ち」や精神活動を表わす語を考えてもらおう。以下、『分類語彙表』の小分類の名称を用いて考える。

基本的には両動詞は「気持ち」を表わす名詞と共起するが、「抱く」はプラス評価の語もマイナス評価の語も共起可能なのに対し、「抱える」は「動作主への負担」から主にマイナス評価の語が、さらにプラス評価の語の場合には「大きい」意味の修飾語が使用されることが多いという大まかな特徴を確認し、学習者にそれぞれの動詞と共起すると考える「気持ち」を表わす語を挙げてもらう。

学習者が「気持ち」と言われて思い浮かぶもののひとつには、「うれしさ、悲しさ」といった初級で習うイ形容詞からの派生名詞「一さ」があると思われるが、これらの多くは今回の調査では「抱く」「抱える」とは共起が見られなかった⁸⁾。一方「感情」を表わす共起可能な名詞では、コーパスによると例えば「喜怒哀楽といった感情」のような表現

や「喜び、悲しみ」などで両動詞とも共起が見られ、こうした点も学習者に注意を促す必要があると思われる。

その他、本稿では「気持ち」として、〈好悪〉や〈意志〉、〈希望・安心・恐れ〉、〈思考・知的活動〉や〈肉体・精神〉なども含めているが、これらの名詞は語によって、多少の違いがあるが、プラス・マイナスの評価に関わらず他者に向けられる気持ちについては「抱く」のみが、動作主自身の肉体や精神に関係するものは「抱える」のみが主に使用されるという違いを示しながら、学習者と意味を確認していきたいと考える。

さらに両動詞と共起可能なく感情〉や〈希望・安心・恐れ〉などの小分類に属する語の使い分けについて述べる。

「抱く」や「抱える」を、①変化を表わす文脈で使用したいか、付帯状況を表わす文脈で使用したいか、②「大きい」ことを表わす修飾語を使用したいか、また③「に・への」の助詞は適切に使用されているかなどの点を学習者に考慮させることで、使い分けのヒントとなると考える。特に①変化か付帯状況的かという違いは、これら三つの中でも互換性の大きな要素となっていると考えられ、気持ちを表わす語の使い分けにはぜひ確認しておく必要がある要素と言える。

以上を踏まえて、両動詞と共起する名詞の関係を整理すると、図2のようになる。

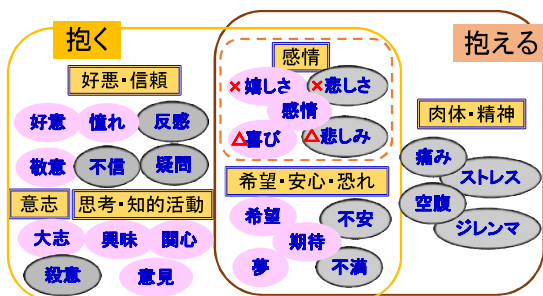


図2 「気持ち」を表わす名詞について

6 おわりに

以上、「抱く」と「抱える」について、「気持ち」を表わす名詞と共起する場合を中心にその異同を調査・分析し、日本語教育への応用について検討してきた。

今後の課題については、まず互換性を中心に、両動詞についてさらに検討が必要と考えられる。また従来、類義語辞典や類義語研究などで取り上げられる場合は、具体名詞と共起する場合が中心になることが多く、こうした抽象名詞と共起する、抽象的な意味を持つ動詞の類義語の異同については、まだ数が少ないと言える。今後も抽象名詞などと共起する動詞の類義語の異同について、引き続き検討していきたいと考える。

(山口大学留学生センター 准教授)
(大分大学国際教育研究センター 准教授)
(大分大学国際教育研究センター 講師)

【謝辞】

本研究はJSPS科研費（基盤研究(C)25370591 基盤研究(C)26370609）の助成を受けたものです。また本稿は、2014年度日本語教育学会第9回中国地区研究集会（2014年12月20日於岡山大学）で口頭発表した内容を基に作成したものです。貴重なコメントをいただきました皆様にこの場をお借りしてお礼申し上げます。

【参考文献】

- (1) 石川慎一郎 (2008) 『英語コーパスと言語教育』大修館書店
- (2) 国立国語研究所 (2004) 『分類語彙表増補改訂版』大日本図書
- (3) ————— (2011) 『日本語書き言葉均衡コーパス』検索アプリケーション「中納言」〈<https://chunagon.ninjal.ac.jp/login>〉(2014年11月9日)

- (4) 瀬戸賢一(2005)『よくわかる比喩-ことばの根っこをもっと知ろう』研究社
- (5) ———(2007)『英語多義ネットワーク辞典』小学館
- (6) 筑波ウェブコーパス <<http://corpus.tsukuba.ac.jp/>>(2014年11月9日)
- (7) 中溝朋子・金森由美・坂井美恵子(2014)「コーパスに見られる類義語『抱く』と『抱える』の異同について」『2014年度日本語教育学会研究集会第9回中国地区(岡山)予稿集』pp.55-60

【参考資料】

- (1) 松村明他編『デジタル大辞泉』小学館 <<http://dictionary.goo.ne.jp/jn/>>(2014年11月8日)
- (2) 松村明他編『大辞林第三版』三省堂 <<http://www.excite.co.jp/dictionary/japanese/>>(2014年11月8日)
- (3) 山田忠雄他編(2012)『新明解国語辞典第七版』三省堂
- (4) 北原保雄他編(2002)『明鏡国語辞典』大修館書店
- (5) 西尾実他編(2011)『岩波国語辞典第七版』岩波書店
- (6) 林巨樹他編(2006)『現代国語例解辞典第四版』小学館
- (7) 松村明他編(2009)『旺文社国語辞典第十版』旺文社
- 3) このように2つのコーパスを使用した理由は、共起する名詞の修飾語、動詞の活用形の調査などには、コーパス全文が公開されているBCCWJのほうが適していたが、用例の分析には、総語数が約1億語のBCCWJでは不足することがあり、総語数約11億語のTWCで補う必要があったためである。
- 4) 石川(2008)は(共起強度を考える際に)共起頻度だけでは中心語と共起語自体の頻度によって値が大きく左右されると述べ、また共起強度を示す指標には高頻度のコロケーションの評価に強い頻度型指標(Tスコア, 対数尤度比など)や低頻度でも特徴的なコロケーションを検出する非頻度型指標(相互情報量など)があるが、ダイス係数はその中間型であるとしている。このような理由から、本稿ではダイス係数を主とする指標として採用している。
- 5) 瀬戸(2005, 2007)では「多義語の複数の意義」のようにいわゆる辞書の項目の記述などで一般的に意味と呼ばれるものを「意義」と呼んでいる。本稿ではこれらを「意味」と呼ぶ。
- 6) 瀬戸(2007)は中心義を意義の起点、意義の分割の基準をメタファー、メトニミー、シネクドキとし、これらが複数の意義間のネットワークを展開していると考えられる。本稿ではこうした意味間の関係については検討せず、中心義と「気持ち」を表わす名詞と共起する場合の両動詞の

【注】

- 1) 本稿では、「抱く(だく・いだく)」について、「だく」は「いだく」から生まれた語であること、本稿で使用するコーパスでは「だく」と「いだく」を区別して集計することは困難であることから両者を区別せず、コーパスの検索も「抱く」の漢字表記で行う。
- 2) 4種以下の辞書で確認できた意味には、

意味との共通点や連続している点のみを
検討の対象とする。

- 7) 41位以下の人以外の具体名詞では、動物
（「猫，子犬」）や「人形，ぬいぐる
み」などが共起していたが，すべて単な
る物というより，人に準じて扱われてい

るものと考えられる。

- 8) イ形容詞の派生名詞「ーさ」では，「懐
かしさを抱く」などの共起は可能であ
り，すべての「ーさ」が共起不可能なわ
けではない。

入学半年後の大学1年生における睡眠習慣と体重及び体調の関連

光井 瞳

上田 真寿美

要旨

本研究は入学半年後の大学1年生を対象に、睡眠が体重、体調に与える影響を調査及び介入にて検討した。調査から、本対象者の睡眠時間は全国の学生平均より短く、慢性的な睡眠不足が伺えた。睡眠状況（就寝・起床時刻、睡眠時間）と肥満度に関連はみられなかった。一方、就寝時刻と体調では、就寝時刻が0時以降の者は0時前の者より有意に体調が悪かった。また睡眠習慣を改善する介入では、介入前後及び群間で、睡眠状況や体重に差は認められなかった。先行研究と相反する本結果は、対象者が生活習慣改善の緊急性が高くない大学生であったこと、また6週間の介入期間が習慣の改善には短かったことが推測された。

キーワード

睡眠, 体重, 生活習慣, 体調, 減量

はじめに（緒言）

日本人の死亡原因の2/3を占める生活習慣病は、糖尿病・脳卒中・心臓病・脂質異常症・高血圧など生活習慣が発症原因に深く関与する疾患の総称であり、食習慣、運動習慣、休養（睡眠習慣）、喫煙、飲酒などの生活習慣がその発症・進行に大きく影響している（厚生労働省, 2015）。この生活習慣病の大きな要因とされる肥満は、エネルギーの取り過ぎと運動不足が主たる原因であるが、食事を抜く、不規則な時刻に食べる、まとめ食いをする、早食いをするといった食べ方も大きく影響する（厚生労働省, 2015）。このような不規則な食習慣は一人暮らしの大学生に多くみられ、部活、アルバイト及び飲み会などによる摂食時間の変動、ファーストフードや外食の機会も多さによる野菜や果物の摂取の減少から栄養が偏る心配がある。

一方、睡眠習慣では、大学生の睡眠時間は減少傾向にあり容易にリズムが崩れやすい。また高校までと違って授業、部活、アルバイトなど自由に生活スタイルを決めることができるため、不規則な睡眠習慣や夜型化が進行しやすい（浅岡, 2011; 吉岡, 1996）。

この睡眠時間と肥満の関連について、成人の研究では、睡眠時間が短い者は長い者に比べて肥満になりやすいとの報告がある（Gangwisch JE, 2005）。これまでの肥満研究は食習慣との関連を検討したものが多く、体重変化と睡眠（時間・質など）の関連を検討したものは少なく、大学生を対象とした報告はない。健康で充実した学生生活を送るには生活習慣、特に睡眠や食習慣は重要であり、この時期の生活スタイルは大学時代のみならず中高年期へと引き継がれる可能性が高いため早期の健康教育が必要と考えられる。そこで本研究では、入学後半年経過した大学1年生を対象に、睡眠習慣、食習慣、体重及び体調を調査し、これらの関連を検討した。さらに睡眠、食習慣及び適正体重への改善を目指した6週間のセルフモニタリングを主とする介入を実施し、その効果を検討した。

対象と方法

1 対象者

対象は、Y大学の医療系学部を除く1年生170名（男性82名、女性88名）とした。

2 実施内容及び期間

2.1 調査

対象者には、性別、身長、体重、Body mass index (以下、BMI とする)、所属クラブ (所属クラブの有無と活動頻度)、平日及び休日の睡眠習慣 (睡眠時間、就寝・起床時刻、睡眠型)、食習慣 (朝・昼・夕食の頻度及び時刻、食欲、夜食頻度、間食頻度)、排便頻度、生活活動強度 (山口大学保健管理センター, 2015)、体調についてのアンケートを実施した。睡眠型いわゆる朝型夜型の判別には、石原らの日本語版朝型夜型 (Morningness-Eveningness) 質問紙 (石原, 1986) を使用し、「1. 超朝型」「2. 朝型」「3. 中間型」「4. 夜型」「5. 超夜型」に分類した。食事と排便頻度については、「1. 毎日」「2. 2~3 日に 1 回」「3. 1 週間に 1 回」「4. なし」で質問した。食欲は「1. とともある」「2. あまりない」「3. どちらとも言えない」「4. ある」「5. とともある」の 5 段階評価とした。また、睡眠は 1 日の活動量の影響を受けるため、対象者の活動状況は生活活動強度判定用紙 (山口大学保健管理センター, 2015) を用いて「1. 強度 I (軽い)」「2. 強度 II (やや低い)」「3. 強度 III (やや重い)」「4. 強度 IV (重い)」に分類した。体調は「1. 悪い」「2. あまりよくない」「3. どちらとも言えない」「4. よい」「5. とともよい」の 5 段階評価とした。

2.2 睡眠、食習慣及び適正体重への改善介入

はじめに、対象者へ睡眠、食習慣及び適正体重への改善を目指した介入に関する説明を行い、介入への参加を依頼した。介入プランは、最初に睡眠、食習慣および減量に関する知識の習得を目的とした 60 分の健康教育授業を実施、その後、週に 1 回の頻度で生活を振り返り (セルフモニタリング)、その内容を報告する介入と、同様の内容を週に 3 回行うものであった。セルフモニタリングと報告事項は、体重、1 週間 (週 3 回介入では数日) の平均睡眠時間、就寝・起床時刻、朝・昼・夕食の頻度及び時刻、食欲、夜食頻度、間食頻度、排便頻度、歩数、体調とした。本介入は健康教育を第一義として行ったため、対象者には希望のプランを選択させた。その結果、対象者は、介入に参加しない者が 79 名 (以下、非介入群とする)、週に 1 回の介入プランに参加する者が 61

名 (以下、週 1 介入群とする)、週に 3 回の介入に参加する者が 30 名 (以下、週 3 介入群とする) の 3 群に分かれた。実施期間は 2013 年 10 月 3 日~11 月 14 日の 6 週間とした。

倫理的配慮として、対象者には調査及び介入に関する説明を書面と口頭で実施した。また調査や介入への参加は自由であり、不参加や途中で辞めても不利益を受けないことを説明して、同意が得られた者のみの参加とした。

3 統計処理

BMI と睡眠及び食習慣の関連は、BMI 値を基に BMI22 以下の学生群 (以下、BMI22 以下群) と BMI22 より大きい学生群に分け (以下、BMI22 より大群)、BMI と睡眠型、朝食頻度、夕食時刻、就寝時刻の関連を χ^2 検定にて分析した。食欲と睡眠時間の関連は、睡眠時間を 7 時間以上取っている者 (以下、睡眠 7 時間以上群) と 7 時間未満の者 (以下、睡眠 7 時間未満群) に分け、 χ^2 検定を実施した。体調と就寝時刻の関連は、就寝時刻が 0 時までの者 (以下、就寝 0 時まで群) と就寝時刻 0 時以降の者 (以下、就寝 0 時以降群) に分け、 χ^2 検定により検討した。

また介入の効果を検討するため、非介入群、週 1 介入群、週 3 介入群の体調、体重、BMI、平日睡眠時間、休日睡眠時間、睡眠型、夕食時刻、食欲及び朝食頻度の介入前後の変化量を一元配置分散分析 (Kruskal-Wallis 検定) にて検討した。また介入前後の比較は t 検定と Sign 検定を用いた。

睡眠と体重増減の関連は、介入を受けた対象者 (週 1 介入群と週 3 介入群) を減量できた群 (以下、減量群) と体重が変わらなかったもしくは増加した群 (以下、現状維持増加群) に分け、睡眠型と体重増減を χ^2 検定にて検討した。いずれの検定も有意水準は 5% 未満とした。

結果

1 対象者の生活習慣の実態

表 1 に対象者の属性を全体及び介入群別に示した。対象者は Y 大学 1 年生 170 名で (男性 82 名、女性 88 名)、身長は 163.9 ± 8.4 cm、体重は 57.0 ± 10.7 kg、BMI は 21.0 ± 3.0 kg/m²、平日の睡眠時間は 6.6

表1 対象者の大学生の属性

	全体 (n=170)	非介入群 (n=79)	週1介入群 (n=61)	週3介入群 (n=30)
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)
身長 (cm)	163.9(8.4)	164.8(8.8)	164.6(8.2)	159.9(6.6)
体重 (kg)	57.0(10.7)	56.9(10.3)	56.8(10.6)	57.5(11.9)
BMI (kg/m ²)	21.0(3.0)	20.8(2.49)	18.7(6.7)	22.4(4.1)
平日睡眠時間 (時間)	6.6(1.2)	6.4(1.2)	6.9(1.2)	6.4(1.2)
休日睡眠時間 (時間)	7.9(1.4)	7.9(1.1)	8.2(1.8)	7.4(1.1)
睡眠型	3.0(0.5)	3.0(0.5)	3.1(0.7)	3.0(0.5)
生活強度	2.0(0.8)	2.0(0.8)	2.0(0.8)	1.8(0.9)
夕食時間 (時)	19.4(2.5)	19.4(2.5)	19.7(1.2)	19.0(3.8)
食欲	4.1(0.8)	4.1(0.7)	4.1(0.8)	4.1(0.8)
夜食	3.1(1.1)	3.2(1.0)	3.0(1.1)	3.1(1.1)
朝食頻度	1.8(1.0)	1.7(1.0)	1.8(0.9)	2.0(1.1)
排便頻度	1.5(0.6)	1.5(0.6)	1.4(0.6)	1.8(0.8)

±1.2時間、休日の睡眠時間は7.9±1.4時間、睡眠型は「中間型」が多かった。生活活動強度は「強度II (やや低い)」が多く、夕食時刻は19.4±2.5時、食欲は「ある」、夜食頻度は「1週間に1回」、朝食頻度は「2~3日に1回」、排便頻度は「毎日」「2~3日に1回」と答えた者が多かった。

表2には、BMI22以下群とBMI22より大群の睡眠型、朝食頻度、夕食時刻、就寝時刻を示した。

BMIと睡眠型では、BMI22以下群では夜型が18人(11.8%)、朝-中間型が97人(63.4%)であった。BMI22より大群では夜型が5人(3.3%)、朝-中間型が33人(21.6%)であり両群に差はなかった。

次にBMIと朝食頻度では、BMI22以下群は「朝食を毎日食べる」が63人(40.6%)、「毎日は食べない」が54人(34.8%)であり、BMI22より大群は「朝食を毎日食べる」が19人(12.3%)、「毎日は食べない」が19人(12.3%)であり両群に差はなかった。また、BMIと夕食時刻BMI22以下群では「夕食時刻20時まで」が63人(41.2%)、「夕食時刻20時以降」が52人(34.0%)であり、BMI22より大群では「夕食時刻20時まで」が22人(14.4%)、「夕食時刻20時以降」が16人(10.5%)であり、両群に差はなかった。

BMIと就寝時刻では、BMI22以下群では「就寝時刻0時まで」が45人(29.2%)、「就寝時刻0時以降」が71人(46.1%)であり、BMI22より大群では「就寝時刻0時まで」が15人(9.7%)、「就寝時刻0時以降」が23人(14.9%)であり両群に差はなかった。

表2 BMIと生活習慣

		BMI ≤ 22	BMI > 22	全体	X ² 値
夜型	n	18	5	23	0.012
	%	11.80%	3.30%	15.00%	p=0.911
朝型~中間型	n	97	33	130	ns
	%	63.40%	21.60%	85.00%	
朝食毎日食べる	n	63	19	82	0.051
	%	40.60%	12.30%	52.90%	p=0.821
朝食毎日食べない	n	54	19	73	ns
	%	34.80%	12.30%	47.10%	
夕食時刻20時まで	n	63	22	85	0.112
	%	41.20%	14.40%	55.60%	p=0.738
夕食時刻20時以降	n	52	16	68	ns
	%	34.00%	10.50%	44.40%	
就寝時刻0時まで	n	45	15	60	0.014
	%	29.20%	9.70%	40.00%	P=0.907
就寝時刻0時以降	n	71	23	94	ns
	%	46.10%	14.90%	24.70%	

表3には、食欲と睡眠時間を示した。睡眠7時間以上群では「食欲がともある」が21人(12.6%)、「食欲普通以下」が59人(35.3%)であり、睡眠7時間未満群では「食欲がともある」が29人(17.4%)、「食欲普通以下」が58人(34.7%)であった。両群に差はなかった。

表3 食欲と睡眠時間の関係

		睡眠時間		全体	X ² 値
		7時間以上	7時間未満		
食欲ともある	n	21	29	50	0.69
	%	12.60%	17.40%	29.90%	p=0.41
食欲普通以下	n	59	58	117	ns
	%	35.30%	34.70%	70.10%	

表4には体調と就寝時刻を示した。就寝24時まで

群では「体調がよい」が51人(34.5%)で「体調が悪い」が5人(3.4%)であり、就寝24時以降群では「体調がよい」が62人(41.9%)で「体調が悪い」が30人(20.3%)と就寝時刻により体調に差があった。 $(\chi^2=9.54, p=0.002)$

表4 体調と就寝時刻の関係

		就寝時刻		全体
		24時まで	24時以降	
体調よい	n	51	62	113
	%	34.50%	41.90%	76.40%
体調悪い	n	5	30	35
	%	3.40%	20.30%	23.60%

2 介入による改善効果

体調, 体重, BMI, 平日睡眠時間, 休日睡眠時間, 睡眠型, 夕食時刻, 食欲, 朝食頻度について, 介入前後の変化量を, 非介入群, 週1介入群, 週3介入群で比較した結果を示した。各項目ともに3群間で有意な差はみられなかった。また健康教育授業で特に重点的に説明した項目を介入前後で比較した(表5)。その結果, 睡眠型が6週間後に有意に改善されていた。

表5 介入参加者の介入前後の変化

	介入前平均 (SD)	介入後平均 (SD)	
睡眠型	3.04(0.6)	2.91(0.6)	*
平日就寝時刻	24.9(1.3)	24.9(1.0)	ns
体重	57.0(11.0)	57.0(11.0)	ns
BMI	21.3(3.3)	21.2(3.5)	ns
食欲	4.1(0.8)	4.2(0.7)	ns
朝食頻度	1.9(1.0)	1.8(1.0)	ns
夕食時刻	19.4(2.4)	19.3(2.5)	ns

表6には介入参加者の睡眠型の移行と体重増減を示した。減量者では「夜型へ移行」が5人(8.6%), 「朝型へ移行」が5人(8.6%)であり, 現状維持～増加者では「夜型へ移行」が38人(65.5%), 「朝型へ移行」が10人(17.2人)であった。統計上, 体重と睡眠型の変化に有意な差はなかったが, 減量～維持増量者では夜型へ移行したのは65.5%と高かった。

表6 睡眠型の移行と体重増減の関係

		減量者	現状維持～増量者	全体	χ^2 値
夜型へ移行	n	5	38	43	2.31
	%	8.60%	65.50%	74.10%	$p=0.129$
朝型へ移行	n	5	10	15	ns
	%	8.60%	17.20%	25.90%	

考察

1 対象者の生活習慣の実態

本研究では, アンケート調査から大学生の実態を検討した。その結果, 対象者の平均BMIは21.0(±3.0)であり, 普通体重(BMI18.5以上25未満)の人が多かった。対象者の平日の睡眠時間は6.6±1.2時間で, 休日の睡眠時間は7.9±1.4時間であった。NHKの報告(NHK放送文化研究所, 2011)によると, 学生の平日の睡眠時間は7時間40分, 休日は8時間48分であり, 本対象者の睡眠時間は大学生の平均より短いことがわかった。一方, 平日と休日を区分していない他の報告(福田, 2007)では男子大学生は6.10±1.20時間, 女子大学生は6.13±1.30時間であった。日本人の子供や就労者の睡眠時間は世界で最も短いと言われているが(太田, 2006), 大学生においても同様の傾向がみられ, 世代に関係なく慢性的な睡眠時間の低さが問題点として挙げられる。一方, 睡眠型(1.超朝型, 2.朝型, 3.中間型, 4.夜型, 5.超夜型)については, 中間型が最も多く睡眠時間は短いものの就寝・起床時刻に問題はなかった。これらのことから睡眠に関しては時間を確保する教育が必要であることが示唆される。

対象者の平均生活活動強度は「IIやや低い」が多く, 昨今の運動系クラブの所属率の低さがそのまま表れているものと考えられた。本研究では摂取及び消費カロリーまでは調査できなかったが, 日中の活動は睡眠の質や量に影響を与えること, また適正体重の維持や健康増進・体力向上の観点からも活動量の増加が望まれる。

2 肥満度, 睡眠, 食生活, 体調の関係

2.1 BMIと睡眠型・就寝時刻

BMIと睡眠型に関連はみられなかった。また, BMIと就寝時刻にも関連はなかった。Taherisによると,

成人では睡眠時間が6~7時間の人は最も肥満度が低く、それより短くても長くても肥満度が高まることを報告している (Taheri, 2004)。そこで本研究対象の大学生でも睡眠時間が短くなることが推測される夜型の者ほどBMIが高くなることを予想していた。しかしBMI22より大群で夜型は3.3%と少なく、BMIと睡眠型に関連はみられなかった。また、就寝時刻が遅い人は睡眠時間が少なくなることが推測されるため、BMIと就寝時刻の関連を検討したが関連はなかった。仕事を持つ成人は定時に通勤しなければいけないため、就寝が遅くなると睡眠時間が少なくなるが、大学生は授業が無ければ朝寝坊できることから、夜型の者でも睡眠時間は確保できていることが推測された。

2.2 BMIと朝食・夕食頻度の関連

BMIと朝食頻度に関連はなかった。先行研究(柴田, 2012; Castro, 2009)では学童期から青年期について朝食の欠食が肥満の要因になりやすいことが報告されており、また朝食は体内時計のリセットに関連しているとの報告(柴田, 2012)もある。本研究のBMI25以上で肥満とされる10人のうち6人は毎日朝食を食べていなかった。朝食を食べずにいると昼食や夕食でエネルギーを多めに摂取してしまい太りやすくなることは否定できず、被験者が多ければ違った結果になるのかもしれない。

一方、BMIと夕食時刻にも関連はみられなかった。これまで摂取したエネルギーを脂肪細胞に送り込む働きをするタンパク質BMAL1は夜に増加して午前2時ごろに最大量となることが報告(榛葉, 2012)されており、夜遅くに食事を取れば太りやすいうことが推測される。本研究では有意な差はなかったが、夕食時刻が遅ければやはり太りやすいうことには変わりはないと考えられる。

2.3 食欲と睡眠時間

食欲と睡眠時間について、Spiegelらの研究では睡眠が4時間の群は10時間の群よりも、翌日の血中グレリン(食欲増進ホルモン)レベルが高く、レプチン(食欲抑制ホルモン)レベルは低かったことを報告している(Spiegel, 2004)。しかし本研究では食欲と睡眠時間に関連はみられなかった。この理由

として、本研究では食事時間の固定化を行っていなかったこと、また食欲についてホルモン測定ではなく調査を用いたことがあげられる。また本研究では睡眠時間が4時間以下の者が170人中4人であり睡眠時間の少ないサンプル数が少なかったことも考えられた。

2.4 体調と就寝時刻の関連

体調と就寝時刻では、平日の就寝時刻が0時前と就寝0時以降で体調に有意な差がみられた。この関連には成長ホルモンが関与していると推測される。成長ホルモンは体組織の修復・再生、心身の回復に関与しているが、この成長ホルモンは22時から午前2時に分泌がさかんでピークは0~1時とされる。また、この時間帯とは別に就寝約2時間後にも分泌がさかんになる(若村, 2008)。したがって、23時に就寝すると一番効率よく成長ホルモンを得ることができ、また就寝時刻が0時以降の者は分泌ピークを逃している可能性が高い。本結果の体調もこの就寝時刻と成長ホルモンの分泌に影響を受けたと示唆される。さらに、本結果では体調が悪いと答えた者の平日と休日の睡眠時間の差が大きく、差が最も大きい者は8時間であった。これらの者は休日に長時間の睡眠いわゆる寝だめを行っていることが推測され、睡眠が不規則になっている可能性が高い。生体リズムから考えると体調を整えることが難しいと推測される。

3 介入効果について

本研究では、体調、体重、BMI、平日睡眠時間、休日睡眠時間、睡眠型、夕食時刻、食欲、朝食の頻度を介入前後の変化量で群間比較したが、介入による有意差はみられなかった。理由として対象者は大学生と若く、多くが標準以下のBMIであり、健康上の緊急性が低いために生活習慣の改善への意欲が高くなかったこと、また介入期間が十分でなかったことも推測された。ただ睡眠型に関しては、介入前後で改善され、夜型から中間型、中間型から朝型への移行がみられた。モニタリングにより上記の就寝時刻が体調に影響したという自覚があり改善したのかもしれない。

4 睡眠と体重増減の関係

睡眠型と体重の変化に有意差はなかった。減量した学生のうち 50%は夜型に 50%は朝型へ移行する傾向であった。本対象者はもともと標準体型以下の学生が多いため、睡眠型の改善と体重の変化、特に減量を検討するには無理があった可能性が高い。しかし夜型へ移行した学生 43 名のうち 38 名 (88.4%) の体重は現状維持から増加傾向にあり、睡眠習慣の改善は適正体重の維持や体重増加防止には重要との教育は必要と考えられた。

本研究の対象者は BMI 21.02 ± 2.95 という標準的な学生であるため、先行研究から予測しうる結果は得られなかった。また健康面で減量を必要とする学生は少なかったため、介入による減量効果もほとんど無かった。介入期間の 6 週間は、生活習慣の改善や減量には短かったことも推測できる。対象者が肥満症であり介入期間も長ければ、結果も異なってくるのかもしれない。

まとめ

本研究では、入学後半年を経て大学生生活が定着してきた大学生 1 年生を対象に、睡眠が体重、体調に与える影響を調査及び介入にて検討した。その結果、以下のことが明らかとなった。

- 1) 睡眠時間が全国の学生平均睡眠時間よりも短かった。また肥満度と睡眠型、朝食頻度、夕食時刻、就寝時刻に関連はみられなかった。体調と就寝時刻では、就寝 0 時前の者は就寝 0 時以降の者より有意に体調が良かった。
- 2) 体調、体重、BMI、平日睡眠時間、休日睡眠時間、睡眠型、夕食時刻、食欲、朝食頻度について介入群間 (非介入群、週 1 介入群、週 3 介入群) の比較を行ったところ、3 群に有意な差はみられなかった。対象者は生活習慣の改善の緊急性は高くない大学生であったこと、また介入期間も生活習慣を改善するためには、6 週間では短いことが推測される。今後の課題として対象者の選定、介入期間の検討が挙げられる。
- 3) 介入を受けた対象者 (週 1 介入群及び週 3 介入群) について、睡眠型、平日就寝時刻、体重、BMI、食欲、朝食頻度、夕食時刻の 7 項目について介入前

後で比較したところ、睡眠型のみ有意に改善されていた。ここで睡眠型の改善と就寝時刻の改善は単純に連動しているとは言えないため、今後は朝型夜型質問用紙による睡眠型の変化についてさらなる考察が必要である。

- 4) 睡眠と体重増減の変化に有意な差はみられなかったが、夜型傾向のある学生は体重が増加する傾向にあり、睡眠習慣の改善は減量というよりも体重増加防止に影響を与えている可能性が高いと推測される。

(医学部 4 年)

(学生支援センター 准教授)

【参考文献】

- 厚生労働省, 2015, 「生活習慣病を知ろう」,
<http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/kenkou/seikatu/> (2015/1/10 アクセス)
- 浅岡章一, 1996, 「大学生特有の睡眠問題」, 『日本睡眠学会 (編) : 睡眠学』, 朝倉書店, 392-393.
- 吉岡朋子, 風間健, 1996, 「女子学生のアルバイトが生活時間に及ぼす影響」, 武庫川女子大学紀要 (人文・社会科学), 44, 143-146.
- Gangwisch JE, Malaspina D, Boden-Albala B, Heymsfield SB, 2005, 「Inadequate sleep as a risk factor for obesity: Analyses of the NHANES I」, SLEEP, 28, 1217-1220.
- 石原金由, 宮下彰夫, 犬上牧, 福田一彦, 山崎勝男, 宮田洋, 1986, 「日本語版朝型夜型 (Morningness-Eveningness) 質問紙による調査結果」, 心理学研究, 57, 87-91.
- 山口大学保健管理センター, 「生活活動強度」
<http://ds.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~hoken/03healthmente/undonosusume/undo-2.html> (2015/1/10 アクセス)
- NHK 放送文化研究所 (世論調査部), 2011, 「2010 年国民生活時間調査報告書」, 2-8.
<http://www.nhk.or.jp/bunken/summary/yoron/1ifetime/pdf/110223.pdf> (2015/1/10 アクセス)

- 福田ひとみ, 平川智恵, 香野美佳, 2007, 「大学生の体温, BMI 値と生活習慣」, 帝塚山学院大学人間文学部研究年報, 102-110.
- 太田美音, 2006, 「さらなる利活用を目指して—平成18年社会生活基本調査特別集計から—」, 統計 (2006年7月号), 35-40.
- Taheri S, Lin L, Austin D, Young T, Mignot E, 2004, 「Short Sleep Duration Is Associated with Reduced Leptin, Elevated Ghrelin, and Increased Body Mass Index」, PLOS Medicine, 1 (3), e62.
- 柴田重信, 青木菜摘, 2012, 「時間栄養学」, G. I. Research, 20 (5), 408-412.
- de Castro JM, 2009, 「When, how much and what foods are eaten are related to total daily food intake」, Br J Nutrition, 102, 1228-1237.
- 榛葉繁紀, 2012, 「時計遺伝子による代謝調節と疾患」, 化学と生物, 50 (11), 794-800.
- Spiegel K, Tasali E, Penev O, et al., 2004, 「Brief communication: Sleep curtailment in healthy young men is associated with decreased leptin levels, elevated ghrelin levels, and increased hunger and appetite」, Ann Intern Med., 141, 846-50.
- 若村智子, 2008, 「日本人の睡眠健康の悪化」, 『若村智子(編), 生体リズムと健康』, 丸善, 116-119.

山口大学喫煙対策の現状と課題 — 学生喫煙率調査を基に —

山口大学保健管理センター

藤勝綾香 梅本智子 森福織江 中原敦子 小林久美
森本宏志 山本直樹 奥屋 茂

要旨

山口大学では、平成 15 年度より受動喫煙防止対策に取り組んできたが、その対策はまだ十分であるとは言えない。そこで、社会的背景及び教育的見地から今後より一層の喫煙対策推進が求められると考え、本学における学生の喫煙状況を把握し、今後の喫煙対策を進めるうえでの課題を検討したので報告する。

キーワード

受動喫煙防止, 喫煙防止教育, 敷地内禁煙

1 はじめに

山口大学では、平成 15 年 5 月 1 日の健康増進法施行に伴い、受動喫煙防止の観点から「指定喫煙場所以外での喫煙禁止」という分煙対策に取り組んできた。最新で把握できている各キャンパスでの喫煙対策・ルールは表 1 の通りである。小串キャンパスでは、平成 22 年 4 月より敷地内禁煙が実施されている¹⁾。常盤キャンパスでは、「2015 年 4 月 1 日までに常盤キャンパス内を全面禁煙とすることを検討する」という長期計画に基づき、平成 22 年度から 5 年計画が立てられ、指定喫煙所の削減（改廃）や意識調査等が実施されている^{2) 3)}。吉田キャンパスでは、平成 24 年度健康衛生週間を機に、吉田事業場衛生委員会にて敷地内の喫煙場所・設置数を調査（表 2）、喫煙所マップ作成等が行われた。しかし、ポイ捨てや歩きタバコ、禁煙エリアでの喫煙等のルール違反はしばしば見られ、特に吉田キャンパスでは喫煙場所が

多数設置されているうえ建物の出入り口や通路に面しているものがある等、本学の受動喫煙防止対策は十分であると言い難いのが現状である。

表 1 キャンパス別喫煙対策・ルール

	喫煙対策・ルール
吉田キャンパス	平成 16 年度～指定場所以外禁煙 平成 25 年度時点での指定喫煙場所： 55 か所
常盤キャンパス	平成 16 年度～指定場所以外禁煙 平成 21 年度より喫煙対策 WG 発足 平成 26 年度時点での指定喫煙場所： 4 か所
小串キャンパス	平成 22 年 4 月より、敷地内全面禁煙

表 2 吉田キャンパス内の喫煙場所・設置数

部局・部署	H25	H24
人文学部	1	3
教育学部	2	3
経済学部	7	8
理学部	8	8
農学部・共同獣医学部	5	6
事務局(1号館・2号館)	3	5
大学教育機構(学生支援部)	28	28
大学情報機構(総合図書館)	1	2
吉田キャンパス全体	55	63

喫煙による健康への影響は明らかであり、健康日本 21(第二次)では、「成人の喫煙率減少」、「未成年者の喫煙をなくす」等が目標として掲げられ、山口県でも「山口県たばこ対策ガイドライン(改定)」にて、受動喫煙防止対策として空間分煙から全面禁煙を目指すこと等が挙げられている。これらの社会的背景から、山口大学でも今後より一層の喫煙対策推進が求められると考えた。そこで、山口大学における学生の喫煙状況を把握し、喫煙対策を推進するうえでの課題を検討したい。

2 学生喫煙率からみる喫煙状況

2.1 平成 26 年度学生喫煙率

学生喫煙率調査は、毎年 4～5 月に実施している学生定期健康診断の問診票にて喫煙習慣の有無を尋ね、その記載をもとに行っている。

平成 26 年度の学部生喫煙率は、男子が 9.6%、女子が 1.0%であった(図 1, 2)。男女とも、入学時(1 年生時)には数名の喫煙者がいるのみだが、学年が上がるごとに喫煙率が上昇する傾向にある。特に、多くのものが 20 歳(合法的な喫煙年齢)を超える 3 年時に顕著な上昇がみられ、平均喫煙率を上回った。大学院生の喫煙率は、常盤キャンパスの女子を除いては学部生よりもさらなる上昇がみられた(表 3)。

平成26年度 山口大学学生の喫煙状況(男) 学部生										
		人文	教育	経済	理	医	工	農(共同獣 医含む)	合計	
1年	調査数	61	115	250	163	86	455	62	1192	
	喫煙者数	0	1	2	0	1	0	0	4	
	喫煙率	0.0%	0.9%	0.8%	0.0%	1.2%	0.0%	0.0%	0.3%	
2年	調査数	32	96	136	99	83	303	68	817	
	喫煙者数	0	7	3	3	4	8	0	25	
	喫煙率	0.0%	7.3%	2.2%	3.0%	4.8%	2.6%	0.0%	3.1%	
3年	調査数	37	109	202	152	80	419	51	1050	
	喫煙者数	4	21	37	14	5	59	11	151	
	喫煙率	10.8%	19.3%	18.3%	9.2%	6.3%	14.1%	21.6%	14.4%	
4年	調査数	66	97	238	153	87	408	69	1118	
	喫煙者数	8	15	53	29	7	87	11	210	
	喫煙率	12.1%	15.5%	22.3%	19.0%	8.0%	21.3%	15.9%	18.8%	
5年	調査数					62		18	80	
	喫煙者数					9		4	13	
	喫煙率					14.5%		22.2%	16.3%	
6年	調査数					56		19	75	
	喫煙者数					6		7	13	
	喫煙率					10.7%		36.8%	17.3%	
合計	在籍数	293	458	1093	731	487	2078	308	5448	回収率
	調査数	196	417	826	567	454	1585	287	4332	79.5%
	喫煙者数	12	44	95	46	32	154	33	416	
	喫煙率	6.1%	10.6%	11.5%	8.1%	7.0%	9.7%	11.5%	9.6%	

図 1 平成 26 年度学部生喫煙率(男子学生)

平成26年度 山口大学学生の喫煙状況(女) 学部生										
		人文	教育	経済	理	医	工	農(共同獣 医含む)	合計	
1年	調査数	129	137	133	58	141	83	68	749	
	喫煙者数	0	0	1	0	0	0	0	1	
	喫煙率	0.0%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	
2年	調査数	69	140	85	60	157	63	56	630	
	喫煙者数	0	0	2	0	2	0	0	4	
	喫煙率	0.0%	0.0%	2.4%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.6%	
3年	調査数	111	125	143	52	147	77	69	724	
	喫煙者数	3	3	1	0	1	4	0	12	
	喫煙率	2.7%	2.4%	0.7%	0.0%	0.7%	5.2%	0.0%	1.7%	
4年	調査数	129	155	115	58	152	62	57	728	
	喫煙者数	1	1	3	0	2	2	0	9	
	喫煙率	0.8%	0.6%	2.6%	0.0%	1.3%	3.2%	0.0%	1.2%	
5年	調査数					60		13	73	
	喫煙者数					0		3	3	
	喫煙率					0.0%		23.1%	4.1%	
6年	調査数					34		12	46	
	喫煙者数					0		0	0	
	喫煙率					0.0%		0.0%	0.0%	
合計	在籍数	535	584	594	259	707	331	306	3316	回収率
	調査数	438	557	476	228	691	285	275	2950	89.0%
	喫煙者数	4	4	7	0	5	6	3	29	
	喫煙率	0.9%	0.7%	1.5%	0.0%	0.7%	2.1%	1.1%	1.0%	

図2 平成26年度学部生喫煙率(女子学生)

表3 平成26年度大学院生喫煙率

大学院生	吉田キャンパス			常盤キャンパス			小串キャンパス		
	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計
在籍者数	329	171	500	767	94	861	155	58	213
調査数	254	141	395	585	80	665	27	10	37
喫煙者数	37	4	41	150	0	150	5	1	6
喫煙率	14.6%	2.8%	10.4%	25.6%	0.0%	22.6%	18.5%	10.0%	16.2%
	回収率 79.0%			回収率 77.2%			回収率 17.4%		

学部別にみると、男子学生では経済学部、農・共同獣医学部がともに11.5%と最も高く、次いで教育学部、工学部、理学部の順に高かった。女子学生では工学部が2.1%と最も高く、次いで経済学部、農・共同獣医学部、人文学部

の順に高かった。男女ともに、吉田キャンパス所属学部の喫煙率の高さが目立った。敷地内禁煙となった医学部(小串キャンパス)では、男女とも平均喫煙率を下回っていた。

地区別にみると、常盤キャンパスの喫煙率が吉田キャンパスを上回る結果であった(表4)。

吉田キャンパスには構成員に喫煙率の低い 1 年生を含んでいることや、構成員の男女比が影響していると考えられる。地区別でも、小串キャンパスの喫煙率は 3 キャンパス中最も低かった。

表 4 地区別喫煙率

地区	喫煙率 (喫煙者実数)	所属構成員(学生)
吉田	5.3%(290名)	全学部 1 年生, 工・医学部 以外の 2 年生以上, 院生
常盤	15.5%(310名)	工学部 2~4 年生, 院生
小串	4.4%(42名)	医学部 2~6 年生, 院生

2.2 学生喫煙率の推移

平成 22 年度から 26 年度までの喫煙率の推移をみると、全体的に減少傾向がみられ、平成 26 年度が最も低い値であった (図 3)。

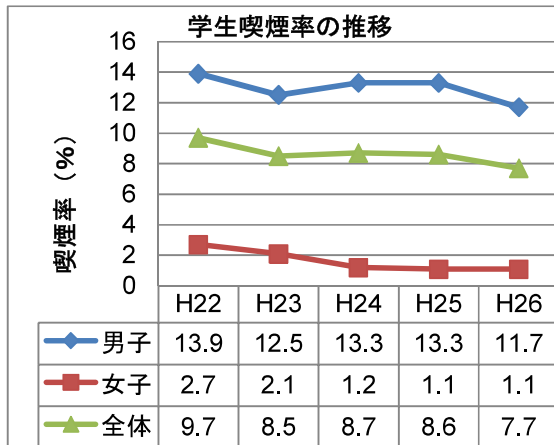


図 3 学生喫煙率の推移(平成 22~26 年度)

2.3 学生の喫煙開始年齢

吉田キャンパス在籍の学生喫煙者の喫煙開始年齢について記載のあったもののうち、大学入学後に喫煙開始したものが 9 割を超えていた (図 4, 5)。年齢別にみると、合法的喫煙年齢である 20 歳が男女とも最も多かったが、20 歳前後のあらゆる年齢でも喫煙開始がみられている。未成年での喫煙開始も少なくはなかった。大学院生では人数は少ないが、20 歳半ば

からの喫煙開始もみられた。

学部生の喫煙状況: 喫煙者 244 名 (喫煙率 7.9%)				
学部生の喫煙開始年齢(回答数: 156)				
	男(147名)	喫煙開始年齢	女(9名)	合計
		12歳	1	1
	2	15歳		2
	5	17歳		5
	8	18歳	1	9
	9	19歳	1	10
	111	20歳	5	116
	7	21歳	1	8
	4	22歳		4
	1	23歳		1
合計	147		9	156

図 4 学部生の喫煙開始年齢

大学院生の喫煙状況: 喫煙者 41 名 (喫煙率 10.4%)				
大学院生の喫煙開始年齢(回答数: 25)				
	男(25名)	喫煙開始年齢	女(0名)	
	2	18歳		
	2	19歳		
	14	20歳		
	5	21歳		
	1	24歳		
	1	26歳		
合計	25		0	

図 5 大学院生の喫煙開始年齢

3 考察

平成 26 年度の本学の喫煙率は、平成 25 年国民健康・栄養調査⁴⁾: (20~29 歳喫煙率) 男性 36.3%・女性 12.7%、学生の健康白書 2010⁵⁾: (大学生喫煙率) 男子 9.10%、女子 2.06%と比較し、全国の 20 代喫煙率よりは低いが、全国大学生と比較すると男子はほぼ同等、女子はやや低めという結果であった。ここ数年の本学の喫煙率は減少傾向であり、各キャンパスでの取り組みによる成果が少なからず影響しているものと考えられる。今後も、学生喫煙率の減少を目指した取り組みの継続が必要である。

中でも、学部別・地区別に喫煙率をみた場合、小串キャンパス(医学部)の喫煙率が低いこと

が明らかであり、その結果には、医療職を目指すという背景だけでなく「敷地内全面禁煙」という環境が影響していると考えられる。逆に、喫煙場所の多い吉田キャンパスにおいては、喫煙率の高い学部も多く、喫煙場所の多さ（喫煙のしやすさ）が喫煙率の高さに影響している可能性が考えられた。最も喫煙学生の多い常盤キャンパスでの喫煙場所が4か所まで削減されていることに対し、吉田キャンパスの55か所という数はあまりにも多い。吉田キャンパスは、未成年者が多い1年生が学ぶ場でもあるため、喫煙環境の見直し・改善が必要である。「喫煙場所が存在することは、学生の喫煙率の増加につながり、喫煙者の禁煙意欲をそぐ」（高橋，2007：32）と言われており、1年生の間を「無煙（敷地内禁煙）」または「完全分煙」で過ごすことができれば、未成年者の喫煙防止や新たな喫煙者を減らすことにもつながるのではないかと考える。これは、健康日本21（第二次）における「未成年者の喫煙をなくす（0%を目指す）」という目標達成のためにも取り組むべき問題である。

また、学年が上がるごとに喫煙率が上昇すること、入学後20歳をピークとしたあらゆる年齢で喫煙が開始されることが明らかになったことから、入学直後からの段階的・継続的な喫煙防止教育の必要性が示唆された。喫煙防止教育は喫煙経験のない学生には有効であるが、喫煙学生には効果は短期的という報告もあり⁶⁾、いかに「最初の1本を吸わせないか」が重要になると考える。

4 現状から見えてきた今後の課題

山口大学の学生喫煙率から見えてきた今後の課題は、①学生喫煙率のさらなる減少、②受

動喫煙防止対策の強化（特に吉田キャンパス）、③未成年者をはじめとした学生の喫煙防止教育の3点である。それぞれの課題に対する具体的な取り組み案を表4に示した。

表4 今後の課題と取り組み案

課題	具体的な取り組み案
学生喫煙率の減少	<ul style="list-style-type: none"> ・喫煙学生への働きかけ ・学内での啓発活動（世界禁煙デー等の機会を利用しイベントを開催、喫煙場所の巡回・マナーアップキャンペーン等の実施）
受動喫煙防止対策の強化	（特に吉田キャンパスにおいて） <ul style="list-style-type: none"> ・喫煙場所の削減・改廃 ・喫煙対策WGの立ち上げ
学生の喫煙防止教育	<ul style="list-style-type: none"> ・段階的・継続的な喫煙防止教育（入学式、学部オリエンテーション、教育実習・病院実習前、就職セミナーなどあらゆる機会・場面を通して実施）

国立大学では2010年時点で84大学中13大学において敷地内全面禁煙が実施されており⁷⁾、今後も増えていくことが予測される中、本学ではどのようにこれらの課題に取り組むべきであろうか。これまでの喫煙対策は、各キャンパスでの自治（特に職域（労働安全衛生委員会））を中心に組み込まれてきたが、今回浮かび上がった課題はどれも学生関連部署をはじめ学生と関わる教職員の協力なくしては解決できない問題である。喫煙対策を職域からのアプローチだけでなく、教育的見地からも推進していくため、学内の多くの部署の理解・協力を得ていくことが必要であると考えられる。さらに、キャンパスの垣根を越えて、互いの情報や意見を交換する場を設けたり、山口大学としての方針・対策を整備していくことも必要なのではないかと考える。保健管理センターとしても、引き続き喫煙状況の把握や禁煙サポートを行いながら、喫煙防止教育や学内への啓発活動に積極的に取り組んでいきたい。

5 おわりに

「たばこは個人の自由だ」と思われる方も少なからずいらっしゃるでしょう。しかし、たばこは健康に良くない、たばこの煙は周囲の人にも悪影響を及ぼすということは、皆さんご存知だと思います。それでもたばこがやめられないのは、たばこに含まれるニコチンという物質による薬物依存と心理的依存が原因と言われています。

保健管理センターでは、山口大学に所属する学生、教職員を対象に無料で禁煙支援を行っています。ぜひ「一緒に」禁煙をしてみませんか？スタッフ一同、来室を心よりお待ちしております。

また、これをきっかけに少しでも禁煙や喫煙対策に興味・関心を持っていただく方が増え、学内の喫煙対策がより一層推進されることを心より願っています。

(保健管理センター 保健師)

6) 川崎詔子他, 2014, 大学入学時点での喫煙経験の有無が喫煙防止教育の成果に与える影響について, 喫煙科学 8 巻 - 08, 1-7.

7) 高橋裕子他, 2012, 大学禁煙化ロードマップの作成と提供について (第二報), CAMPUS HEALTH49 (1), 390-392.

【参考文献】

- 1) 中原敦子他, 2010, 医学部敷地内禁煙に伴う喫煙率の変化, 第 40 回中国・四国大学保健管理研究集会報告書, 89-92.
- 2) 小林久美他, 2011, 山口大学常盤キャンパス(工学部)の喫煙対策について, 第 41 回中国・四国大学保健管理研究集会報告書, 73-77.
- 3) 奥屋茂他, 2012, 山口大学常盤事業場の喫煙対策 5 年計画における教職員・学生アンケートから見えてきたもの, CAMPUS HEALTH49 (1), 379-381.
- 4) 厚生労働省, 平成 25 年国民健康・栄養調査結果の概要.
- 5) 国立大学法人保健管理施設協議会, 学生の健康白書 2010.

コミュニティ・スクールの推進に関する研究（２） ーコミュニティ・スクールの課題と展望ー

長 畑 実

要旨

人口減少，少子超高齢化が急激に進行する地域社会において，コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）は，地域の教育力を高め，学校・家庭・地域の協働の取組を通して地域社会の総合的な活性化を目標とする地域とともにある学校づくりの中核的政策ツールである。山口県では，全小中学校をコミュニティ・スクールに指定する自治体が急増した結果，指定校数が366校（小中学校の8割）となり，設置数・設置率ともに全国の都道府県で最多となった。現在，各地域ではコミュニティ・スクール基盤形成期の課題分析と課題解決の取組促進が喫緊の課題となっている。本研究では，全国規模の先行調査データからコミュニティ・スクールの特性・論点を整理するとともに，山口県内自治体のコミュニティ・スクール基盤形成期における現状を分析し，今後の課題と充実方策を考察した。

キーワード

コミュニティ・スクール，地域教育，地域教育力，公民館，連携・協働

1 はじめに

地方都市においては，人口減少，少子超高齢化の急激な進行による学校の統廃合が進んでおり，学校の存続が地域の存続と直結する社会的問題となっている。この危機を打開するためには，地域と未来を担う人づくりを推進すること，すなわち地域総がかりで魅力ある学校づくり・人づくりに取り組む仕組みを創出することが必要であり，学校教育を核とした持続可能な地域づくりの取り組みが求められている。

前稿¹⁾では，コミュニティ・スクール導入の政策経緯を考察し，コミュニティ・スクールが，学校・家庭・地域の連携・協働の取組により児童生徒の成長発達を実現するとともに，地域とともにある学校づくりを通じた地域教育力の向上，地域社会の総合的な活性化を目標とした中核的政策ツールであることを明らかにした。

2014年4月現在，地域住民や保護者等が学

校づくりに参画するコミュニティ・スクールの指定校数は1,919校となっており，文部科学省は2016年度までに全公立小中学校の約1割（約3,000校）まで拡大することを目標としている。山口県では，全小中学校をコミュニティ・スクールに指定する自治体が9市町と急増した結果，指定校数が366校（小中学校の8割）となり，設置数・設置率ともに全国の都道府県で最多となった。現在，各地域ではコミュニティ・スクール基盤形成期の課題分析と課題解決の取組促進が喫緊の課題となっている。

このように，コミュニティ・スクールの指定校数が年々拡大し，社会的関心が高まるとともに，これまでもコミュニティ・スクールに関する調査研究が行われてきた。その主な内容は，学校運営協議会制度の政策形成に関するものや，導入校における実践事例研究，全国レベルの「コミュニティ・スクールの実態と成果に関する調査研究報告書」（コミュニ

ティ・スクール研究会, 2008), 「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書」(日本大学文理学部, 2013)等が確認される。

本稿では, これら調査研究からコミュニティ・スクールの特性・論点を整理するとともに, 全小中学校をコミュニティ・スクールに指定した山口県内自治体のコミュニティ・スクールにおける現状を, 可能な範囲で収集した資料・データに基づき分析し, 今後の課題と充実方策を考察することを目的とする。

2 コミュニティ・スクールに関する調査研究の整理

コミュニティ・スクールに関する先行研究・調査には, 政策形成過程の分析, 導入校における実践事例の分析, 全国レベルの実態調査・分析等に関するものが確認される。本稿では, 全国レベルの調査を用いてコミュニティ・スクールに共通する成果と課題の特性・論点を整理する。

2.1 「コミュニティ・スクールの実態と成果に関する調査研究報告書」(2007年)

この調査は, コミュニティ・スクールに関する最初の全国調査で, 2007年時点の指定校213校を対象として行われた。回答者は各校の校長で, 回収率は86.9%(185校)であった。回答校の8割は, コミュニティ・スクール指定の期間が1,2年と短いことが特徴である。

中央教育審議会初等中等教育分科会作業部会(2008年8月21日)における発表資料(日本大学文理学部佐藤教授)²⁾によると, コミュニティ・スクールにおける教職員・保護者・地域住民の実態について, 「教職員はコミュニティ・スクールについて十分理解している」学校は76.7%, 「地域の行事や会議に積極的に参加している」学校は68.1%と回答されて

おり, 導入期における理解度, 地域連携の取組ともに課題のあることが指摘されている。保護者については, 「コミュニティ・スクールについて理解しているか」との設問において, 「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」の合計割合が49.7%(中学校の保護者理解は35.5%)と理解が不十分であることが示されている。

コミュニティ・スクール制度への期待については, 「地域が学校に協力的になる」は96.8%と最も高く回答されており, 「学校が活性化する」「特色ある学校づくりが進む」「学校に対する保護者や地域の理解が深まる」などの期待が高くなっている。しかし, 「適切な教員人事がなされる」(48.1%), 「いじめ・不登校・暴力など生徒指導の課題が解決する」(64.8%)などへの期待は低い傾向にある。

コミュニティ・スクール制度の成果については, 図1に示されるように, 「学校が地域に情報提供を積極的に行うようになった」96.2%, 「地域が協力的になった」87.0%, 「学校が活性化した」82.1%, 「特色ある学校づくりが進んだ」81.7%と高く評価されている。

一方, 「家庭教育力の向上」, 「児童生徒の学力向上」, 「生徒指導課題の解決」, 「適切な教員人事がなされた」との回答は低くなっており, 制度導入初期の段階では十分な取組が行われていない状況を反映したものであると考えられる。

学校運営協議会の運営上の苦勞では, 「委員謝礼や活動費などの資金の不足」(65.4%)がもっとも多く, 次いで, 「管理職や担当教職員の勤務負担が大きい」53.5%, 「学校運営協議会の存在や活動が保護者・地域にあまり理解されていない」50.8%, 「会議の日程調整・準備に苦勞する」50.3%などが多く回答されており, 活動資金の問題, 担当教職員の勤務負担の問題が課題であることが理解される。

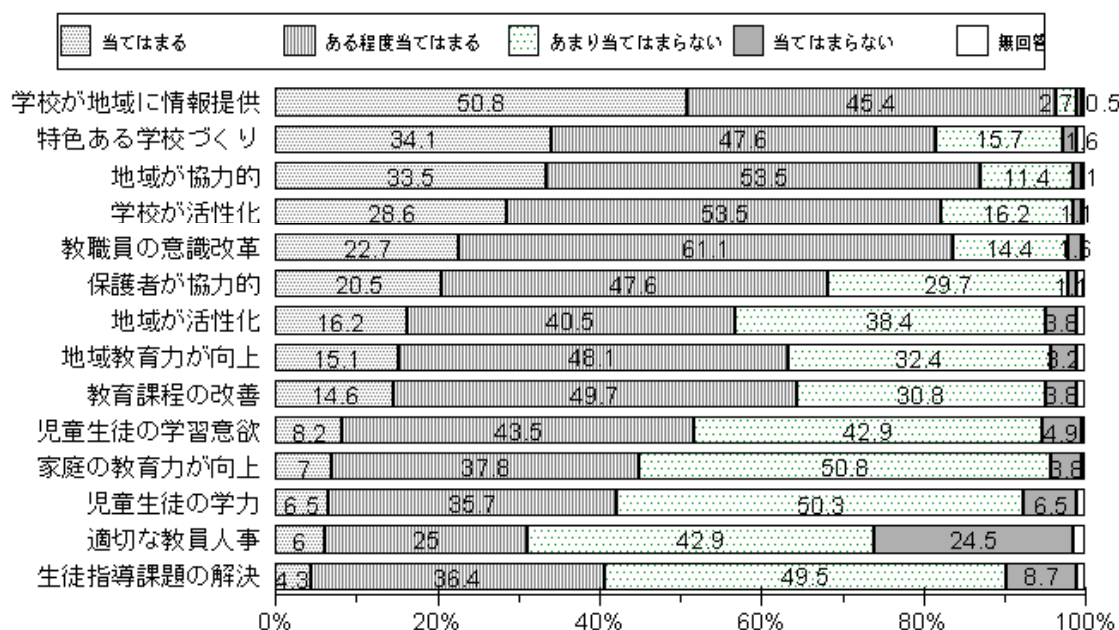


図1 コミュニティ・スクール制度の成果³⁾

コミュニティ・スクールに対する現状評価については、「満足」13.0%、「ある程度満足」69.7%となっており、8割の学校は満足と回答している。中学校（71.1%）よりも小学校（86.1%）の満足度が高い傾向にあることが指摘されている。

なお、注目すべき設問項目として、コミュニティ・スクール導入時に学校評議員類似制度を廃止した学校としなかった学校の成果評価に関する回答比較がされている。報告書では、学校評議員類似制度を廃止した学校が成果を高く評価する傾向があり、制度を継続している学校は相対的に低い評価であることが指摘されている。このことから、学校運営協議会で実質的な学校評価、関係者評価が行われている事例が多いことを考慮すると、学校評価制度を別個に行うことで物理的負担感が増大し、コミュニティ・スクール実践の成果認識に影響を与えたことが推察される。

2.2 「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書」（2013）

この調査は2011年、前回2007年のコミュニティ・スクール指定校校長に対する調査に加えて、学校運営協議会委員、未指定校の校長、教育委員会も対象として行われた。指定校校長調査の対象校は813校（人）で、回収率83.0%（675校）、学校運営協議会委員調査の対象校は813校（人）で、回収率69.1%（562校）、未指定校校長調査の対象校は1,152校（人）で、回収率70.1%（807校）、国内教育委員会アンケート調査は、都道府県・指定都市を含む全教育委員会1,789教委を対象として回収率62.9%（1,126教委）であった。

調査研究報告書⁴⁾の「調査結果の概要」によると、指定校校長が認識したコミュニティ・スクールの成果（成果認識）については、「当てはまる」及び「ある程度当てはまる」の合計値が図2で示される。70%以上の高い数値の項目には、「学校と地域が情報を共有するようになった」92.6%、「地域が学校に協力

的になった」87.7%、「地域と連携した取組が組織的に行えるようになった」84.0%、「特色ある学校づくりが進んだ」83.0%、「学校関係者評価が効果的に行えるようになった」82.6%、「学校に対する保護者・地域の理解が深まった」82.6%、「保護者・地域による学校支援活動が活発になった」80.6%、「教職員の意識改革が進んだ」77.4%、「学校が活性化した」76.1%など、学校と家庭・地域との連携に関するものをはじめとして、学校改善に関する項目も高い成果認識が回答されている。

2007年の調査で回答の低かった「児童生徒の学力向上」、「家庭教育力の向上」、「生徒指導課題の解決」、「適切な教員人事がなされた」等の項目は今回（2011年）の調査でも同様の傾向が示されている。これは、コミュニティ・スクールの導入がただちに学力の向上や指導課題の解決をもたらすものではないが、地域の教育力や学習意欲の向上等項目の回答が50%を超えていることから、今後の改善につながっていくものと考えられる。

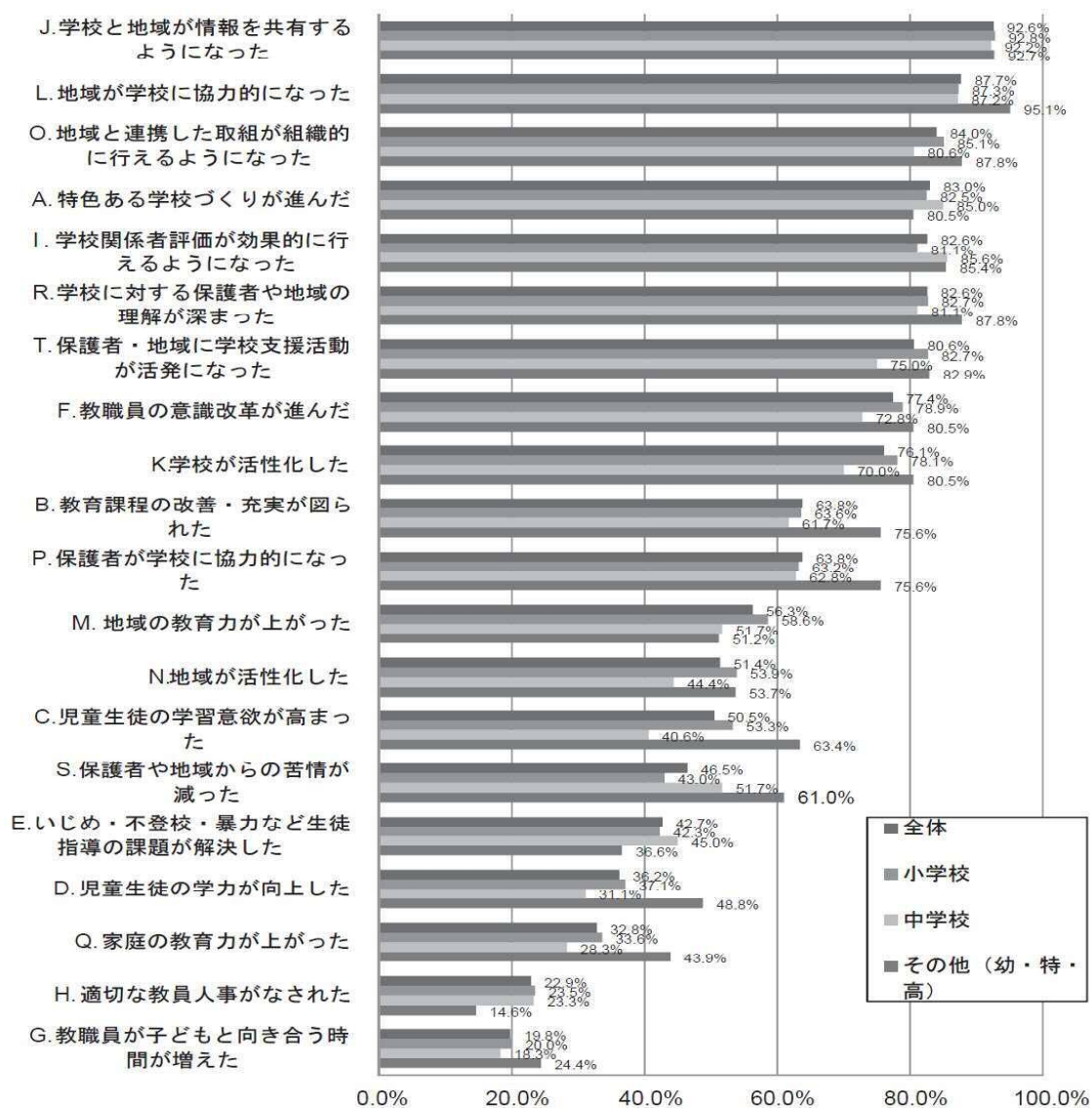


図2 コミュニティ・スクールの成果に対する認識

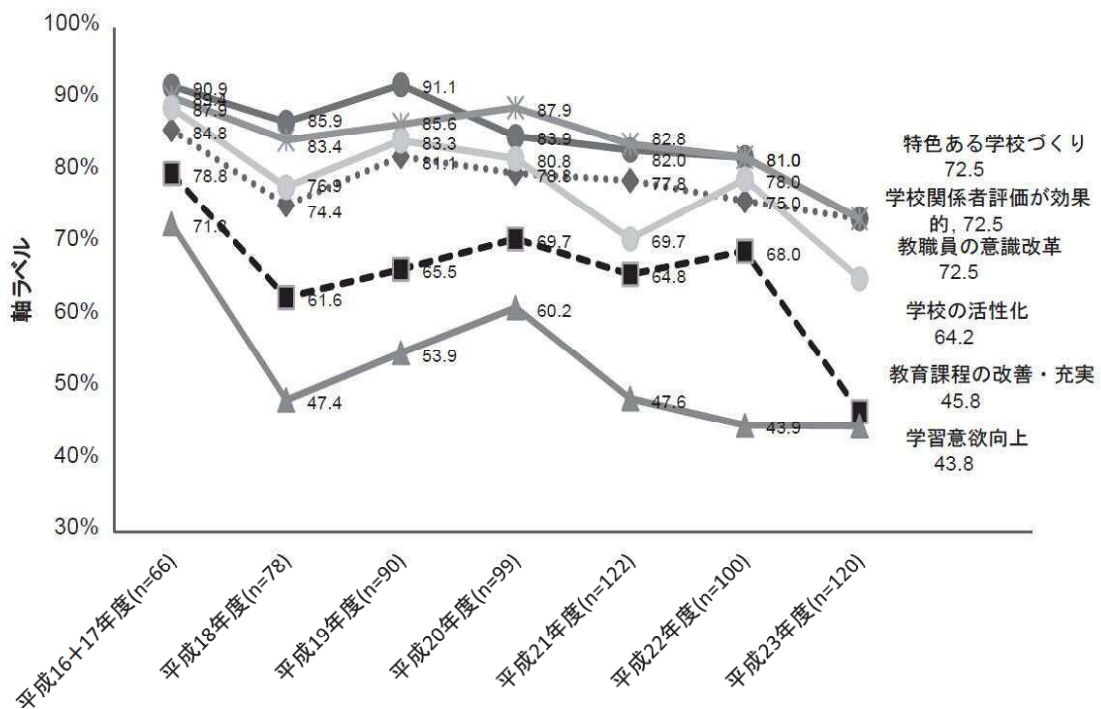


図3 指定年度別にみた指定校の成果認識：学校改善項目

なお、学校運営協議会委員の成果認識は、校長の回答順位と同様の傾向であったことが指摘されている。

次に、指定年度別にみた指定校の成果認識6項目については、図3のように示されている。「特色ある学校づくりが進んだ」、「学校関係者評価が効果的に行えるようになった」、「教職員の意識改革が進んだ」、「学校が活性化した」、「教育課程の改善・充実が図られた」、「児童生徒の学習意欲が高まった」の6項目に対して、成果があると回答した数値（「当てはまる」と「ある程度当てはまる」の合計値）を示している。

全体的に、指定年数が長いほど数値が高い傾向にある（平成18年度を除く）。最も古い平成16+17年度と最も新しい23年度の数値の差を比較するとその値は、「教育課程の改善・充実」（33.0ポイント）、「児童生徒の学習意欲向上」（28.0ポイント）、「学校が活性化」（23.7ポイント）、「特色ある学校づくり

（18.4ポイント）、「学校関係者評価が効果的に実施」（16.9ポイント）、「教職員の意識改革」（12.3ポイント）の順になっている。「教育課程の改善・充実」や「学習意欲向上」、「学校が活性化」といった成果項目は、コミュニティ・スクールの実践期間が長くなるほど大きく改善されていることから、これらは長期的な成果として発現する項目であることが理解される。

一方、指定年度別にみた指定校の成果認識の低い5項目については、図4のように示されている。たとえば、「いじめ・不登校・暴力など生徒指導の課題が解決した」こと（図中の「生徒指導上の課題解決」）を成果認識する校長は、23年度では30%であったものが、平成16+17年度指定では57.6%と改善している。こうした傾向は、「児童生徒の学力が向上した」、「家庭の教育力が向上した」、「教職員が子どもと向き合う時間が増えた」の各項目でも数値の高低はあるものの同様に確認する

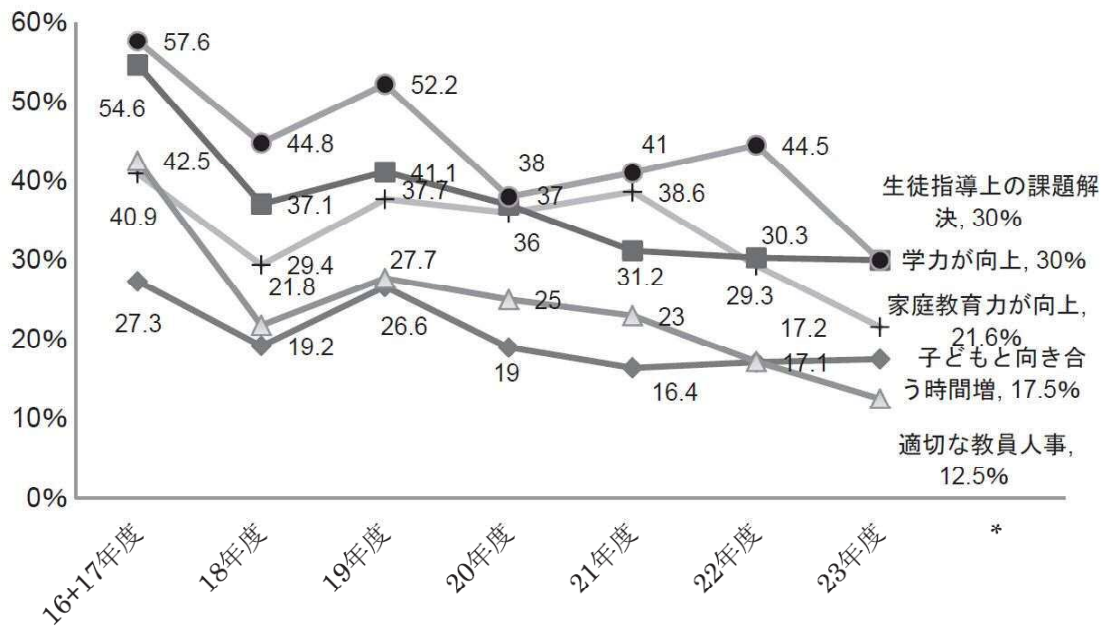


図4 指定年度別にみた指定校の成果認識：下位項目

ことができる。このように、成果認識が低い項目についてもコミュニティ・スクール実践期間が長くなるほど改善していくことが理解される。以上の指定校校長の回答に見られる成果認識の傾向は、学校運営協議会委員の成果認識回答にも同様に見られることが報告されている。

学校運営協議会の運営上の課題については、図5、図6で示される。指定校校長の回答では、「学校運営協議会に対する一般教職員の関心が低い」(59.1%)、「学校運営協議会の存在や活動が保護者・地域に余り知られていない」(57.5%)、「会議の日程調整に苦勞する」(54.8%)、「管理職や担当職員の勤務負担が大きい」(52.4%)、「委員謝礼や活動費などの資金が十分でない」(51.7%)、「適切な委員の確保・選定に苦勞する」(51.3%)の6項目が半数を上回っている。

学校運営協議会委員の回答では、「学校運営協議会の存在や活動が保護者・地域に余り知られていない」(66.9%)、「管理職や担当職員の勤務負担が大きい」(57.8%)、「協議会の提

案事項を遂行するために教職員が多忙になる」(48.2%)、「学校運営協議会に対する一般教職員の関心が低い」(40.0%)の4項目が高く回答されている。

これらの結果から、2007年調査後の2011年調査においても依然として、一般教職員の関心の低さや保護者・地域住民の理解不足、担当教職員の負担が、コミュニティ・スクール運営上の大きな課題であることが理解される。

なお、コミュニティ・スクールに対する指定校校長、学校運営協議会委員、教育委員会の満足度については図7で示される。指定校校長と学校運営協議会委員の約8割(「満足している」と「ある程度満足している」回答の合計)が満足していると回答しており、教育委員会も9割強が満足していると回答している。このように、コミュニティ・スクールに対する評価は高く、今後も拡大していくことが予想される。

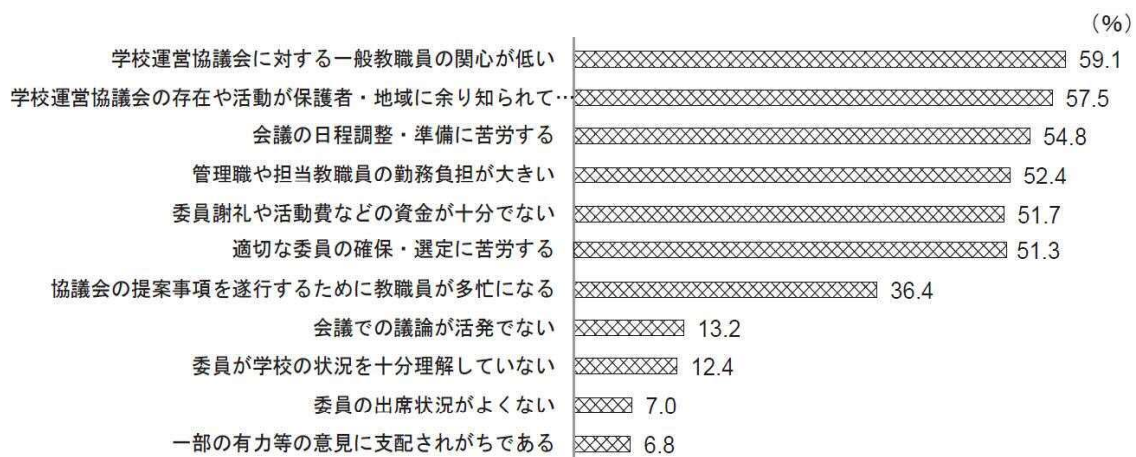


図5 学校運営協議会運営上の課題（指定校校長）



図6 学校運営協議会運営上の課題（学校運営協議会委員）



図7 コミュニティ・スクールの満足度

2.3 コミュニティ・スクールの成果と課題

以上、2つの全国調査を用いてコミュニティ・スクールに共通する成果と課題を分析した。ここから抽出される特性・論点を整理しておく。

まず、コミュニティ・スクールの成果としては、以下のような項目を指摘することができる。

第1に、教育目標・学校経営方針の策定、学校評価等への地域住民・保護者の参画が進み、地域に開かれた学校運営が実現されつつある。

第2に、学校と地域社会・保護者の連携・協力に基づく、児童生徒の実態や地域資源の特性等を踏まえた学校教育支援の活動が拡大し、特色ある学校づくり、学習意欲の向上等学校教育の質的充実が進展している。

第3に、学校教職員、保護者、地域住民の信頼関係が深まり、連携・協働の取組を通じて地域教育力が強化され、地域課題の解決をはじめ地域全体の活性化に貢献する「地域とともにある学校づくり」が進んでいることである。

次に、コミュニティ・スクールの課題としては、以下のような項目を指摘することができる。

第1に、教職員・地域・保護者のコミュニティ・スクールへの理解・関心が低い。

第2に、学校運営協議会委員や学校支援ボランティア等人材確保が難しい。学校運営協議会の形式化、形骸化。

第3に、管理職や担当職員、地域住民の活動負担感が大きい。

第4に、地域社会との恒常的な連携・協働の仕組みづくりが不十分。

第5に、委員謝礼や活動経費などコミュニティ・スクールへの活動資金が十分ではない。

以上のように、2つの全国調査の分析を通じて、コミュニティ・スクールに共通する成果を3項目、今後の課題を5項目として整理した。

コミュニティ・スクールが、学校・家庭・地域の連携協働の取組により児童生徒の成長発達を実現するとともに、地域とともにある学校づくりを通じた地域教育力の向上、地域社会の総合的な活性化を目標とした中核的政策ツールであるという視点に立てば、コミュニティ・スクールの更なる全国的普及が求められていることは明らかである。

そのためには、教育委員会、学校、地域、保護者の各主体において、コミュニティ・スクールの意義と役割についての深い理解が必要であるが、この点について、学校と地域の教育における関係性に関する理論がこれまで明確に定義づけられ、意識化されてこなかったことが大きな障害になっていると考えている。

筆者はかねてから地域教育理念確立の重要性を主張し、地域における具体的な仕組みづくりの必要性を提言してきた。筆者は地域教育を次のように定義する。

地域教育とは、地域の住民、企業、組織、団体、NPO等多様な構成員が、子どもたちはもとより地域住民一人ひとりの成長・発達に関わる使命と役割を共有している、という理念である。

この地域教育の理念に基づく使命と役割への共通認識を持って地域を構成する多様な構成員が主体的に地域教育に取り組む姿勢が求められる。そのためには、地域で育みたい子ども像を共同で考え、共有し、自らの存在が児童生徒の成長・発達、学力向上に役立つこと、地域のヒト、モノ、コト、情報が地域の教育資源として一人ひとりの成長・発達に役立つことへの気付きを得ることのできる連携・協働の仕組みづくりが求められる。このような連携・協働の効果的マネジメントを通して上記のコミュニティ・スクールの課題も克服することが可能であると考えられる。

3 山口県内コミュニティ・スクールの現状分析

ここでは、山口県内自治体のコミュニティ・スクール基盤形成期における現状を、可能な範囲で収集した資料・データに基づき分析し、今後の課題と充実方策を考察する。取り上げる事例は、筆者が8年間生涯学習アドバイザーとして関わってきた防府市と公民館運営審議会委員、社会教育委員会議委員（現会長）、第3期周南市生涯学習推進プラン策定アドバイザーとして8年間関わってきた周南市におけるコミュニティ・スクールとした。

3.1 防府市大道小学校・大道中学校の取組

防府市教育委員会は、2012年度、全ての小中学校をコミュニティ・スクールに指定した。学校教育課による「コミュニティ・スクール説明資料」には、「平成24年度：学校運営協議会を根付かせる（地域への積極的な情報発信）、平成25年度：地域支援を積極的に取り入れる（地域からの積極的な参画）、平成26年度：学校運営の質の向上を図る（評価機能の強化と学校運営の改善）」という3年間の目標が記載されている。事例として大道小学校・大道中学校の取組が示されている。

大道中学校区は、防府市西部の国道2号線、山陽自動車道や山陽新幹線などが東西に走る交通の要所に位置している。旧国道には山陽道の面影とともに、歴史的な遺産も数多く残されており、特に鎌倉時代にはじまった小俣地区の神事「笑い講」（防府市指定無形民俗文化財）は有名で、メディアでも毎年取り上げられている。人口は5千人（2,500世帯）である。

校区内には、小学校1校と高校2校及び短期大学があり、従来から保護者・地域住民が教育に対して関心が高く、「地域の子どもは地域で育てる」という風土があり、小・中学校の教育活動に対する支援・協力体制が出来上がっている。また、地域には大道地区の振興

発展を図ることを目的とした「大道地区まちづくり推進協議会」（平成8年設置、構成団体44）が存在しており、子どもたちの育ちや学びを支援する活動については、主に大道地区青少年育成協議会、大道子ども会育成連絡協議会、大道地区民生児童委員協議会、防府交通安全協会大道分会、大道スポーツ少年団、大道地区体育協会の6団体が積極的に活動している。児童生徒数は、大道中学校138人、大道小学校212人（平成26年度）である。

大道小学校・中学校における地域と連携した主な活動は、ふるさと学習（中学1年）、職場体験学習（中学2年）、授業支援（音楽、家庭、体育）、コミュニティ・コーナーの開設、小・中合同活動として、大道地区体育祭参加（4月）、小・中合同学校運営協議会開催（8月）、小・中合同ボランティア活動（地域の清掃・美化10月）、大道まつり（11月）等が行われている。

防府市では、2012年度から学校運営協議会連絡協議会（校長・学校運営協議会会長・同委員・社会教育指導員等の参加）を開催し、中学校区ごとのブロック協議会を実施している。

2013年8月に開催された大道小学校・大道中学校合同学校運営協議会では、大道地域で育てたい「めざす15歳像について」をテーマとして、幼稚園・保育園・小中学校・公民館社会教育指導員（コーディネーター）による分科会協議・全体協議が行われ、地域全体で目標の確認、共有を行い、地域全体で大道地区の子どもたちを育成していく活動を推進している。

大道小学校・大道中学校合同学校運営協議会は、図8で示されるように、中学校区全体で児童生徒の15年間の育ちを地域ぐるみで見守り、支援するための仕組み「大道地域協育ネット」として位置づけられている。

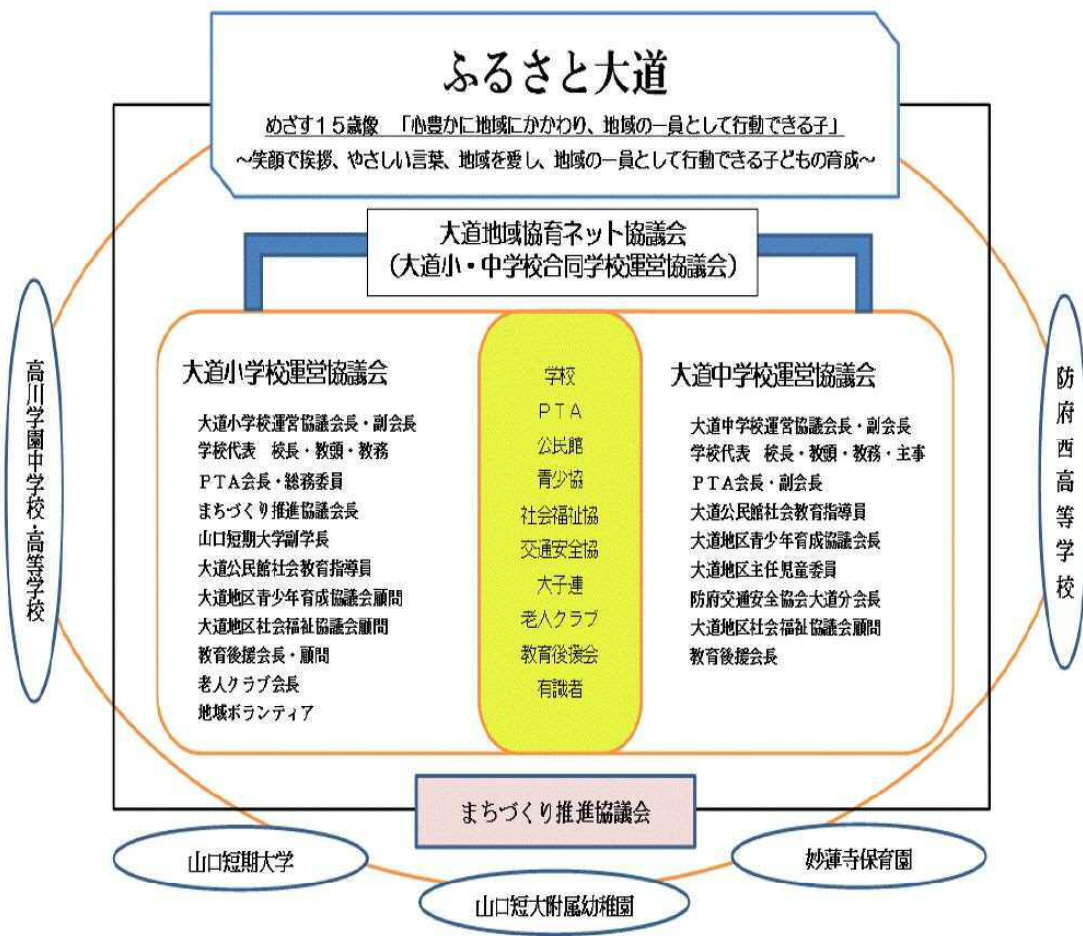


図 8 大道地域協育ネット組織図⁵⁾

特徴的な活動としては、生徒と保護者が地域の協力を得て担当地区をまわり、再生資源を回収するリサイクル活動、生徒会を中心に小・中学校の合同実行委員会で企画し、地域の協力を得ながら取り組む小中合同清掃ボランティア、水泳技術指導(体育)・浴衣着付け(家庭)・琴の演奏(音楽)・補充学習(理科・英語・数学)等の学習支援ボランティアの取組がある。大道中学校では、2012年度から本格的に実施した学校支援ボランティアの授業支援、広報活動支援(ホームページ・広報紙作成)をさらに充実させ、地域住民の学校参観の拠点としてのコミュニティ・コーナーの効果的活用に取り組むこととしている。

このようなコミュニティ・スクールにおけ

る学校・家庭・地域の連携に対して、防府市社会教育委員の会議報告書⁶⁾では、学校・家庭・地域の連携を推進する上での課題として「実際に学校はどのような支援を求め、地域はそれに対して何ができるかという点で両者に隔たりがあり」、「両者の思いを調整するコーディネーターの役割が重要になってくる」と指摘している。

同報告書の小学校低学年・幼稚園・3歳児保護者を対象とした「子育て中の家庭と地域等との関わりについてのアンケート結果」では、「この1年間に子育てにかかわる行事に参加した」のは約7割、「この1年間に親子で地域の行事に参加した」との回答は約6割と高くなっている。

アンケートの自由記述⁷⁾では、コミュニティ・スクールは「学校・家庭・地域の関わりを深める良い取組だと思う。特定の人ばかりが参加するのではなく、もっとたくさんの方が関わっていただけたらと思う」、「回覧で小学校・中学校だよりが回ってきて見られるのは良い。見守り隊の人たちのおかげで安心して学校へ通わせられる」、「もっと学校・家庭・地域が連携してできうる交流を増やしてほしい」等のほか、子育ての悩み相談、事業を知らなかった等の意見が確認された。

また、同報告書では、学校・家庭・地域の連携を一層推進する課題として、魅力ある地域行事の開催、広報の工夫、子育て相談・学習機会の充実、公民館と地域団体の連携・協働、人材バンクの整備、公民館のコーディネーター機能の拡充（職員の適切な配置等）等が指摘されている。

以上、防府市大道小学校・大道中学校のコミュニティ・スクールの取組を分析してきた。入手できる範囲の報告書、会議資料、データを用いた考察ではあるが、今後の課題と方向性を次のようにまとめて提言しておくこととする。

第1に、学校の教育ニーズと地域の教育支援活動のマッチングの問題である。両者のニーズとシーズをマッチングさせる地域コーディネーターの役割が極めて重要であり、地域コーディネーターの育成・研修の仕組みづくりは教育行政の大きな課題である。

第2に、大道小学校・大道中学校合同学校運営協議会を活用した小中連携体制の更なる充実と多様な地域団体との連携・協働体制の構築が必要である。

第3に、コーディネーター機能の中核としての公民館体制（職員、運営）の拡充が必要である。学校に休みはあっても、子どもたちの日常に休みはない。土曜日・日曜日等の子育て、居場所づくりは地域社会教育機関と大道地域協育ネットの重要な役割である。

第4に、学校支援や地域課題に取り組む地域人材の組織的・継続的な育成の仕組みづくりが求められる。地域には多様な資源がある。これらを活用した体験教育プログラムを実践する講師陣を育成することは、地域教育力を向上させる重要な取組である。

3.2 周南市立秋月中学校の取組

周南市教育委員会は、2012年度全ての小中学校をコミュニティ・スクールに指定した。秋月地区は、周南市徳山地域市街地の東部に位置し、国道2号線から北に広がる丘陵地帯で、地区内は新旧の団地が混在する一大住宅団地となっており、国道沿線には大規模な県営住宅や市営住宅が整備されている。人口は6.8千人（2,900世帯）である。

秋月地区では、地域内1小学校1中学校という特性を生かして独自の「秋月地域学校運営合同協議会」を設置し、9年間を見通した教育を推進している。秋月小学校の児童数は475人、秋月中学校の生徒数は261人（平成26年度）である。学校要覧⁸⁾には、秋月地域コミュニティ・スクールの目標が図9、10のように記載されている。秋月中学校のホームページではこれ以外にも学校評価書等多様な情報が積極的に発信されている。

保護者による平成25年度学校評価アンケート結果のプラス評価一覧⁹⁾（表1）によると、「開かれた学校と情報提供」、「コミュニティ・スクール」、「ボランティア活動」、「充実した学校生活」、「学びや経験を通して成長」、「行事への積極的な参加」等の項目で7割から9割の高い評価が回答されており、コミュニティ・スクール実践の成果が現れているといえよう。

一方、「誰からも愛される秋月中」、「信頼される学校への努力」や「悩みや不安に対する対応」といった項目では、プラス評価が5割から6割にとどまっており、今後の取組の課題となっていることが理解される。



図9 9年間を見通した教育



図10 秋月協育方針

表1 平成25年度学校評価アンケート(保護者) プラス評価一覧

評価項目	1年	2年	3年	全体	質問分類
秋月中の基本方針の反映①	80%	76%	76%	○77%	学校の全般的な取組について
開かれた学校と情報提供②	95%	91%	83%	◎90%	
誰からも愛される秋月中③	49%	54%	64%	△55%	
美しい学校づくりの成果④	81%	86%	75%	◎81%	
コミュニティ・スクール⑤	63%	78%	75%	○72%	
信頼される学校への努力⑥	68%	51%	58%	△59%	
あいさつ⑦	68%	66%	73%	○69%	秋月中生徒の全般について
服装や身だしなみ⑧	89%	89%	87%	◎89%	
社会のルール学校のきまり⑨	75%	65%	80%	○73%	
表現力豊かに生き生きと活動⑩	68%	64%	78%	○69%	
ボランティア活動⑪	59%	64%	76%	○65%	教職員の取組について
学力向上への取組⑫	72%	80%	75%	○75%	
生活面での指導⑬	80%	72%	78%	○76%	
キャリア教育(進路や生き方)⑭	47%	53%	45%	×49%	
人権を尊重した指導⑮	55%	47%	49%	△50%	
悩みや不安に対する対応⑯	55%	55%	56%	△55%	あなたの お子さんについて
充実した学校生活⑰	79%	84%	80%	◎81%	
家庭学習への取組⑱	59%	70%	56%	○62%	
学びや経験を通して成長⑲	85%	86%	89%	◎87%	
行事への積極的参加⑳	69%	70%	69%	○70%	

評価基準 ◎達成(80%) ○おおむね達成(60~79%)
 △もう少し(50~59%) ×努力が必要(~50%)

これらの結果や自己評価に基づく「平成 25 年度学校評価書」¹⁰⁾では、学校評価総括（取組の成果と課題）において「家庭地域連携に関しては、コミュニティ・スクール 2 年目を迎え、あいさつ運動、地域ボランティア清掃活動、ボランティア活動が小中連携をベースに地域に少しずつ広がっている」との成果認識を示しつつ、「地域連携という面から考えると地域の教育力の活用や学校の教育活動への地域の方の参画の不足などの課題が見られる」と指摘されている。

また、次年度への改善策として、「コミュニティ・スクール主催の学校開放行事や各種研修会、講座など地域の方々が学校に訪れやすい場や環境づくりを考えるとともに、職場体験学習の受け入れ先、職業講話講師、ゲストティーチャーの紹介などに幅広く対応できる地域コーディネーターを選出し、地域連携を推進したい」と記載されている。

3.3 周南市立太華中学校の取組

太華中学校は周南市（旧徳山市）の東部、久米地区、榑浜地区の中央に位置しており、校区にはコンビナート群、漁港がある榑浜小学校（児童数 342 人）と田園の広がる山陽自動車道徳山東インターチェンジ近くの久米小学校（児童数 395 人）の 2 校がある。榑浜地区、久米地区の人口はそれぞれ 6 千人（2,600 世帯）、9 千人（4200 世帯）である。

太華中学校は独自の取組として、授業参観・普通の授業体験・ボランティア支援活動の三活動を生徒、教職員、保護者、地域が連携して定期的に行っている。

授業参観では、開かれた学校づくりのため、13:30 から 2 時間程度を中心に、毎日の授業参観を実施している。これとは別に、平日の授業時間帯に地域住民・保護者を対象として開講する体験型授業を、「普通の授業体験」と名づけて年 8 回地域公民館と協働して実施している。

ボランティア支援活動としては、花壇整備支援や地域住民・保護者の手による校舎内整備、婦人会による郷土料理実習、卒業生や地域で活躍する芸術専門家と生徒の作品を学校中に展示、鑑賞する「学校じゅう美術館プロジェクト」を実施するなどコミュニティ・スクールとしての独自のユニークな取組を積極的に展開している。

平成 25 年度学校評価書¹¹⁾では、学校評価総括（取組の成果と課題）において、「生活指導の徹底、学習意欲の向上と学力の定着、気づく力の向上の課題解決を目指し、キャリア教育の視点から生徒の自己肯定感を高める地域でのボランティア活動の推進等に取り組んできた。また、学校じゅう美術館プロジェクトやひまわりプロジェクトを行うことで、生徒の豊かな心の育成にも力を入れた」としている。次年度への改善策では「本校の教育課題の解決のためには、確かな学力の向上、学びの意義を中心に据えたキャリア教育の推進とともに」「地域と連携したボランティア活動の推進：地域コーディネーターである公民館主事との連携を密にし、ボランティア活動を中心とした地域活動への生徒の積極的な参加を推進する」と記載されている。

地域からの評価については図 11 で示されるように、コミュニティ・スクール、地域ボランティア、職場体験、学校だより等の評価が高くなっている。

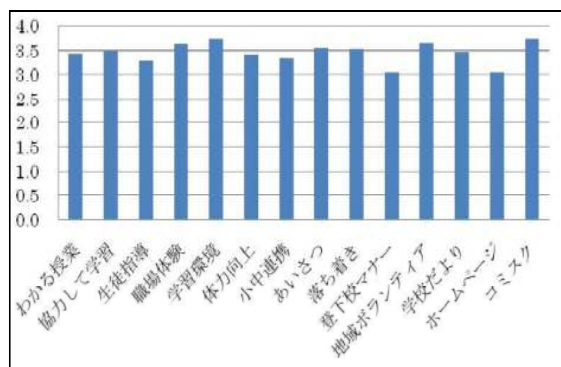


図 11 地域からの評価

3.3 周南市における地域コーディネーターの取組

以上、周南市における2つのコミュニティ・スクールの取組を考察してきた。それぞれ、地域コーディネーターとの連携、保護者・地域との多彩な連携・協働事業の展開等積極的なコミュニティ・スクール実践が行われており、継続的改善に向けた評価活動も的確に行われていることが理解される。その一方で、周南市全体では地域コーディネーターの配置・活用に大きな課題のあることが指摘できる。

筆者が会長を務める周南市社会教育委員会協議では、2013年7月、「地域教育ネットワーク構築のためのコミュニティ・スクールの在り方について（意見書）」¹²⁾を教育委員会に提出した。本意見書に先立ち全学校を対象に地域コーディネーターに関するアンケート調査を行なった（小学校30校、中学校16校、回収率100%）。ここでは、周南市のコミュニティ・スクールの取組課題を明らかにするため、この意見書に添付された資料に基づきその内容を分析する。

まず、地域コーディネーターを配置しているかとの設問では、小学校・中学校の約3割しか配置されていないことが明らかとなった。地域コーディネーターには、民生委員・児童委員、元PTA役員、公民館主事、学校運営協議会会長、子ども教室コーディネーター、自治会連合会事務局長、コミュニティ推進協議会理事、少年相談員等が選任されている。

また、地域コーディネーターの活動拠点（設置予定も含む）があるかとの設問には、全46校中9校があるとの回答をしている（約2割）。活動の場所としては、PTA会議室、校長室、育友会室、体育館会議室、宿直室及び多目的室、地域交流室（空き教室）等が挙げられた。

地域コーディネーターに求められる研修内容についての記述式回答では、先進地域の視察・講演が15校ともっとも多く回答されて

おり、次いで地域コーディネーターの情報交換や交流会を要望する回答も6校確認された。

意見書では、これらの結果を受けて、地域コーディネーターを配置している住吉中学校区の事例を次のように紹介している。

住吉中学校区内には、住吉中学校、今宿小学校、徳山小学校があり、それぞれ地域教育コーディネーターが配置されている。住吉中学校においては、地域のボランティアで結成する「すみよし応援隊」が、毎週木曜日に学校の環境整備を実施しており、校内で花づくりや畑づくりをしている。今宿小学校においても「いまじゅく応援隊」が立ち上がり、地域教育コーディネーターが地域のボランティアや企業の協力を得て、学校では対応が難しい量の張り替えや壁の補修などを行っている。また、徳山小学校は、学校運営協議会に地域教育コーディネーターを配置し、地域の方の協力を呼びかけて、就学時健診時の託児や児童と協同での緑化活動を実施している。それぞれの取組みに加え、平成24年度から、住吉中学校、今宿小学校、徳山小学校それぞれの地域教育コーディネーターと学校運営協議会の会長、学校長が集まり、「すみよし地域協育ネット会議」を開催し、それぞれの活動の情報提供やコーディネーター同士の情報交換を行い、中学校区において子ども達の「豊かな心を育てる」視点で、共通認識と実践を図っている。

このように、地域教育コーディネーターを配置して先進的な取組を推進している学校がある一方で、地域コーディネーターの配置ができず、学校・家庭・地域が連携した取組が十分にできていない学校が多く存在していることが明らかとなった。周南市の今後のコミュニティ・スクールの質的向上のためには、地域教育コーディネーターの育成、配置は欠

かせない要件であり、そのための人材育成、継続的研修、情報交換交流の条件整備を行うことが求められる。

4 山口県内コミュニティ・スクールの課題と展望

4.1 地域教育力とコミュニティ・スクール

これまで述べてきたように、コミュニティ・スクールは、学校・家庭・地域の連携・協働に基づく取組により児童生徒の成長発達を実現するとともに、地域とともにある学校づくりを通じた地域教育力の向上、地域社会の総合的な活性化を目標とした中核的政策ツールであると筆者は位置づけている。

現在、行政や教育現場などで地域教育力という言葉が広く使用されるようになっているが、地域教育力は様々な意味で用いられており、共通の理解がされているとは言い難い現状がある。ここでは、社会的に広く使用されている地域教育力という用語について、コミュニティ・スクール実践評価の視点との関連で明確に整理しておくこととする。

地域教育力の定義については、文部科学省の答申等でも明確には示されてこなかった。こうした中、全国の教育現場では次のような定義が示されている。

奈良県地域教育力再生委員会¹³⁾は、「地域における大人や同年齢はもとより異年齢の友人等、多様な交流を通じて様々な体験を積み重ねることにより、社会規範や道徳心、社会的なマナー、勤勉性や自己抑制力等、社会性の基本となる様々な態度を育てていく力・作用(働き)」と定義している。北海道生涯学習審議会¹⁴⁾では、「住民自らが認識した地域の課題について、それらを解決し、地域としての価値を創造していくための力」と定義づけている。北上市教育委員会¹⁵⁾においては、「地域の人材、施設、自然環境、地域行事等を生かしながら地域社会全体で子どもたちの学ぶ

力を育てていく力」と捉えている。

このような多様な定義が存在する中で、筆者は地域教育力を、「地域課題の解決(地域資源を活用した学習と協働)を通して、新たな地域価値を創出し、地域構成員の成長・発達を実現する力・作用(働き)」と定義し、コミュニティ・スクール実践分析の視点を設定する必要があると考えている。

第1は学校づくりの視点である。ここでは、児童生徒の問題行動の減少、児童生徒の学習意欲や学力の向上、多様な教育活動の展開により教育の質的向上が実現するといった内容が想定される。第2は、地域づくりの視点である。ここでは、学校教職員と地域住民の信頼関係の強化、学習支援や地域課題を解決する人材の育成、地域課題を解決する拠点と仕組みづくりの進捗状況といった内容が想定される。

これらの視点に立って、教職員、児童生徒、保護者、学校運営協議会委員、コーディネーター、学校支援ボランティア、地域住民(地域諸団体)の行動と意識の変容を実証的に分析していくことが、コミュニティ・スクールの拡充と持続可能な地域づくりの推進に不可欠であると考えられる。

4.2 山口県内コミュニティ・スクールの課題と展望

先述したように、2つの全国調査の分析を通じて、全国のコミュニティ・スクールに共通する課題を次の5項目に整理した。

第1に、教職員・保護者・地域のコミュニティ・スクールに対する理解・関心が低い。

第2に、学校運営協議会委員や学校支援ボランティア等人材確保が難しい。学校運営協議会の形式化、形骸化。

第3に、管理職や担当職員、地域住民の活動負担感が大きい。

第4に、地域社会との恒常的な連携・協働の仕組みづくりが不十分。

第5に、委員謝礼や活動経費などコミュニティ・スクール実践を推進するための活動資金が十分ではないことである。

また、山口県内のコミュニティ・スクール実践の分析では、コミュニティ・スクールの質的向上のための充実方策を次のように提言をまとめた。

第1に、学校の教育ニーズと地域の教育支援活動のマッチングの問題である。両者のニーズとシーズをマッチングさせる地域コーディネーターの役割が極めて重要であり、地域コーディネーターの育成・研修の仕組みづくりは教育行政の大きな課題である。

第2に、小学校・中学校合同学校運営協議会を活用した小中連携体制の更なる充実と多様な地域団体との連携・協働体制の構築、多様な協働事業の推進が必要である。

第3に、地域コーディネーター機能の中核としての公民館体制（職員、運営）の拡充が必要である。学校に休みはあっても、子どもたちの日常に休みはない。土曜日・日曜日等の子育て、居場所づくりは、小学校・中学校合同学校運営協議会、地域社会教育機関、地域団体等地域教育ネットワークの重要な使命である。

第4に、学校支援や地域課題に取り組む地域人材の組織的継続的な育成の仕組みづくりが求められる。地域には多様な資源があり、これらを活用した体験教育プログラムを実践する住民講師陣を組織的継続的に育成することは、地域教育力の向上と地域の総合的な活性化を実現する重要な取組である。

これらの課題解決を図り、充実方策を推進することでコミュニティ・スクールの質的向上を実現するために、学校からの積極的な情報発信、地域全体で活動成果・評価の共有を図る研修・交流活動の推進、教育委員会の人的財政的等支援の強化が求められている。

5 おわりに

本稿では、全国規模の先行調査データからコミュニティ・スクールの特性・論点を整理するとともに、全小中学校をコミュニティ・スクールに指定した山口県内自治体のコミュニティ・スクールの現状を、可能な範囲で収集した資料・データに基づき分析し、今後の課題と充実方策を考察してきた。

今後のコミュニティ・スクールの一層の質的向上のためには、教職員、児童生徒、保護者、学校運営協議会委員、地域コーディネーター、学習支援ボランティア、地域住民等を対象とした複数年にわたる質的量的な総合調査（アンケート調査、ヒアリング調査等）及びコミュニティ・スクール実践が地域教育力の向上に及ぼす要因を効果測定指標として確立し、地域社会の総合的な活性化に資するコミュニティ・スクール推進モデルを構築する実証研究の蓄積が必要である。

（大学研究推進機構 教授）

【参考文献】

- 佐藤晴雄編，2010、『コミュニティ・スクールの研究』風間書房
- 貝ノ瀬滋，2010、『小・中一貫コミュニティ・スクールのつくりかた』ポプラ社
- 春日市教育委員会著，2011、『春日市発！コミュニティ・スクールの魅力』ぎょうせい
- 遠藤克弥編，2011、『地域教育論』川島書店
- 荻谷剛彦，2012、『学力と階層』朝日新聞出版

【注】

- 1) 拙著論文，「コミュニティ・スクールの推進に関する研究（1）—コミュニティ・スクール導入の政策経緯—」，2014、『大学教育』第11号，88-95
- 2) この調査結果については，中央教育審議会初等中等教育分科会作業部会（2008年8月）

- で報告された。
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryu/08082506/001.htm
2015年1月8日最終確認
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会作業部会（2008年8月）報告資料。
- 4) この調査については、日本大学文理学部教育学科佐藤晴雄研究室ホームページに「平成23年度文部科学省委託調査研究報告書」が公開されている。
http://www.chs.nihon-u.ac.jp/edu_dpt/sato-hp/sato-seika-h23itaku.html
2015年1月8日最終確認
- 5) 大道小・中学校コミュニティ・スクールだよりNo.1 平成26年10月3日発行
<http://www.c-able.ne.jp/~hofudai/comm/26/com01.pdf>
2015年1月8日最終確認
- 6) 防府市社会教育委員の会議報告書（研究期間 H23. 11. 1～H25. 10. 31）平成25年10月31日
- 7) 防府市社会教育委員の会議（家庭部会用資料）「子育て中の家庭と地域等との関わりについてのアンケート結果」平成25年3月
- 8) 平成26年度秋月中学校「学校要覧」
<http://www.shunan.ed.jp/akizukichu/summary/youran.pdf>
2015年1月8日最終確認
- 9) 平成25年度学校評価アンケート結果（保護者：前期）H25/9/4
<http://www.shunan.ed.jp/akizukichu/edu/h25-zen-29.pdf>
2015年1月8日最終確認
- 10) 平成25年度学校評価書
<http://www.shunan.ed.jp/akizukichu/edu/h25gakkohyoka1.pdf>
2015年1月8日最終確認
- 11) 平成25年度学校評価書
<http://www.shunan.ed.jp/taikachu/25hyouka.pdf>
2015年1月8日最終確認
- 12) 「地域教育ネットワーク構築のためのコミュニティ・スクールの在り方について（意見書）」平成25年7月周南市社会教育委員会議
<http://www.city.shunan.lg.jp/data/open/cnt/3/3663/1/ikensyo25.pdf>
2015年1月8日最終確認
- 13) 奈良県「地域の教育力」再生委員会
<http://www.pref.nara.jp/31984.htm>
2015年1月8日最終確認
- 14) 北海道生涯学習審議会「地域の教育力の向上を目指した本道における生涯学習の在り方」平成21年12月
<http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/sgg/grp/07/teigenn.pdf>
2015年1月8日最終確認
- 15) 北上市地域教育力向上基本計画
<http://www.city.kitakami.iwate.jp/docs/2014052902289/files/1398052166170.pdf>
2015年1月8日最終確認

『大学教育』投稿規程

1. 本誌は、大学教育改善の立場から、高等教育に対し実践的あるいは理論的アプローチをすることを目的とした山口大学大学教育機構(以下「機構」という。)の紀要であり、電子ジャーナルとして刊行・公開する。
2. 本誌は、主として機構を構成する各センターの実践報告、業務報告及び高等教育に関連する論文、事例研究、資料等、その他で構成する。
3. 投稿者は、機構に所属する者及び大学教育編集委員会(以下「委員会」という。)が認めた者とする。
4. 投稿原稿の採択及び掲載の順序等は委員会が審査の上、決定する。なお、原稿の内容や形式・カテゴリーについて、修正を要求することがある。
5. 投稿原稿の執筆に当たっては、別に定める『大学教育』スタイルガイドに従うこととする。
6. 投稿原稿は、電子ファイル(原則としてWord、一太郎又はpdf)で提出し、邦文タイトルの他英文タイトルを提出する。
7. 原稿の校正は、著者の責任において行う。
8. 掲載された論文等の著作権は著者に帰属するものとする。ただし、委員会は、掲載された論文等を、機構もしくは機構が委託する機関において、電子化公開する権利を有するものとする。
9. 上記以外の事項は、必要に応じて、著者と相談の上、委員会が適宜処理する。

Journal of Higher Education

Vol. 12, 2015

University Education

1. OGAWA,Tsutomu : A Study on the validity and the subject in a flip teaching
~The possibility and the subject of a flip teaching in a university~
2. HAYASHI,Toru;HOSHINO,Shin : A Practical Study for the Development of Rubric
~Focusing on First-Year Experience 'Yamaguchi and the World'~
3. HIRAO,Motohiko: : Student collaboration works at the library, the view points of career design
4. HIRAO,Motohiko;TANAKA,Kumiko : Internships of collaboration style in Yamaguchi University
5. TANAKA,Kumiko;HIRAO,Motohiko : OMOTENASHI Program of Tokyo PBL camp
~Practice of the Project-based learning with a local company~

The Education for International Students

6. AKAGI,Yayoi : Japanese Evaluation System with the Adaptive Test
~Developing the J-Bridge Japanese Test for Beginners~

Linguistic Education

7. NAKAMIZO,Tomoko;SAKAI,Mieko;KANAMORI,Yumi : Differences between "Idaku" and "Kakaeru" Based on the Corpus Focusing on the Co-occurrence of Nouns

Health Related

8. MITSUI,Hitomi;UEDA,Masumi : The relation between the sleep, the weight and the physical condition in university students after entrance half year
9. FUJIKATSU,Ayaka;UMEMOTO,Tomoko;MORIFUKU,Orie;NAKAHARA,Atsuko;KOBAYASHI,Kumi;MORIMOTO,Hiroshi;YAMAMOTO,Naoki;OKUYA,Shigeru : A study of current status and problems of smoking measures in Yamaguchi University
~based on the results of students smoking rates~

Regional Matter

10. NAGAHATA, Minoru : A Study of Promoting the Community School (2)
~Problems and Prospects of the Community School~

「大学教育」編集委員会

委員長 福屋利信（留学生センター 教授）

委員 木下真（大学教育センター 准教授）

〃 大澤公一（アドミッションセンター 准教授）

〃 辻多聞（学生支援センター 講師）

〃 奥屋茂（保健管理センター 教授）

表紙題字 国立大学法人山口大学 前学長 丸本卓哉

大学教育 第12号

2015年3月発行

編集：『大学教育』編集委員会

発行：山口大学大学教育機構

お問い合わせ：学生支援部教育支援課総務係

住所：〒753-8511 山口市吉田1677-1

電話：083-933-5060

FAX：083-933-5225

E-mail：ga104@yamaguchi-u.ac.jp

URL：<http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp>
