

Journal of Higher Education Vol.15, 2018

大学教育

第 15 号

2018

山口大学 大学教育機構

大学教育

第 15 号

目 次

大学教育

1. 【事例研究】AL ベストティーチャー表彰制度の設計と効果に関する実践的研究
—山口大学・大学教育再生加速プログラム（YU-AP）の取組を中心に—
林 透 1

留学生教育

2. 【事例研究】日本語中上級文法クラスの反転授業の実践
—対面授業におけるグループ学習の状況—
中溝 朋子 14

学生支援

3. 【論文】発達障害学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成に関する研究
—移行支援における自己理解と仕事理解—
小川 勤 25

4. 【実践報告】障害のある学生のための支援者育成と課題
—山口大学におけるノートテイク育成の事例から—
岡田 菜穂子・小川 勤・田中 亜矢巳・金子 博 36

5. 【実践報告】企業の採用活動で重視する学生の資質
—山口大学学内業界・企業研究会参加企業へのアンケート調査より—
平尾 元彦 44

保健管理

6. 【実践報告】保健管理センター業務の多様性と業務分析による作業の効率化
—業務用システム開発による業務負担軽減の試み—
梅本 智子 48

投稿規程

AL ベストティーチャー表彰制度の設計と効果に関する実践的研究 —山口大学・大学教育再生加速プログラム（YU-AP）の取組を中心に—

林 透

要旨

山口大学では、文部科学省・大学教育再生加速プログラム（AP）の一環として、アクティブ・ラーニング（AL）の全学的推進に取り組んでいる。この取組の重要な仕掛けとして、2015 年度から導入した AL ポイント認定制度がある。当初は共通教育科目を中心とした試みであったが、2017 年度からは専門教育科目を学士課程教育全体への拡充を進め、2018 年度には、2019 年度までの達成数値目標である AL ポイント入力率 70%を超える状況となっている。

山口大学・大学教育再生加速プログラム（YU-AP）では、AL の量的拡充だけでなく、質的充実を図るため、AL 教育実践に特化したベストティーチャー表彰制度を創設した。AL ベストティーチャー表彰制度は本学特有の制度であり、AL ポイント認定制度を有効化する狙いがある。2015 年度に AL ベストティーチャー表彰に関する制度設計を進め、関係規則の制定を行った。2016 年 11 月には、前年度の授業実績を基に、厳正なる審査を経て、共通教育 5 科目を担当する教員（10 名）が AL ベストティーチャーとして初めての表彰を受けた。AL ベストティーチャー表彰制度では、当該功績を広く周知するとともに、本学教員の AL に関する関心意欲の向上と AL 実践の拡充をねらいとしている。

本稿では、AL ベストティーチャー表彰の制度設計と評価プロセスの具体、さらには、当該表彰制度の効果や課題について考察する。

キーワード

アクティブ・ラーニング、ベストティーチャー、大学教育再生加速プログラム（AP）

1 はじめに

1.1 山口大学における AL 推進

山口大学では、2014 年度に採択された文部科学省・大学教育再生加速プログラム（AP）を契機に、学士課程教育におけるアクティブ・ラーニング（以下、AL）の充実を進めてきた。山口大学・大学教育再生加速プログラム（以下、YU-AP）が他機関に波及効果を与えた先駆的なモデルとして、「①AL ポイント認定制度を通じたアクティブ・ラーニングの組織的推進」「②コモンループリック開発¹⁾」「学生協働を活かした事業推進²⁾」が挙げられる。このうち、特に、「AL

ポイント認定制度を通じたアクティブ・ラーニングの組織的推進」では、①シラバスにおける学修行動の可視化を通じた AL ポイント認定制度の共通教育・学部専門教育を含めた全学導入、②AL 推進チームによる FD 専門集団（FD コーディネータ）の形成を通じた教育実践への貢献、③教員にインセンティブを与える AL ベストティーチャー表彰制度の制度設計・実施という循環システム（図 1 参照）を整備している点が優れており、特に、シラバス上において各授業科目におけるアクティブ・ラーニングの度合を可視化した AL ポイント認定制度の導入は先駆的であった。

他の AP 採択校をはじめ多くの高等教育機関の参考となり、同様の仕組みを導入する事例が拡充³⁾していった。また、アクティブ・ラーニングの教育的効果を検証することが重要課題となっているが、本学では、AL ベストティーチャー表彰制度を創設し、AL ポイントや学生授業評価などより AL 型授業を評価し、教員個人の教育力、さらには、大学全体の教育力⁴⁾の向上に寄与することを目指している。

本稿では、AL ベストティーチャー表彰の制度設計と評価プロセスの具体、さらには、当該表彰制度の効果や課題について考察する。

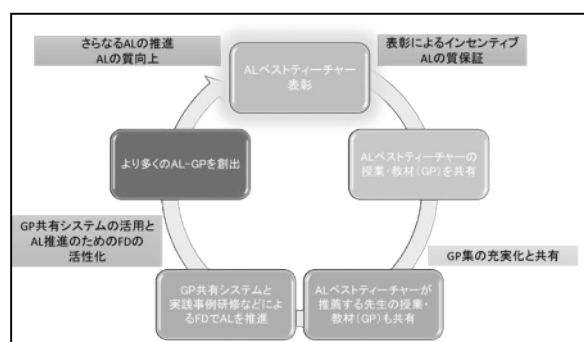


図 1 AL ベストティーチャー表彰と AL-GP (GP: グッドプラクティス (優れた事例)) の共有による AL 推進の好循環の概念図 (山口大学 YU-AP 推進室 2016b)

1.2 AL 推進に関する指標

山口大学では、シラバスに当該授業科目における AL の割合を明記した AL ポイント認定制度を 2015 年度から導入し、AL ポイント入力を基礎にして、学士課程教育における AL に関する指標を算出できる環境を整備している。

主な指標の経年変化は表 1 のとおりである。2015 年度から導入した AL ポイント認定制度を通して、学士課程教育全体での AL 型科目の拡充が順調に進み、2017 年度で 72.4%に達し、70.0%を超える状況にあるほか、より多くの教員が AL 型授業に携わり、かつ、より多くの学生が AL に関わるように

なっていることが分かる。

表 1 AL 推進に関する指標

指標	AL 型 授業科目率	AL 型授業科目 担当専任教員率	学生 1 人当たり AL 型授業受講科目数
2014 年度	13.6%	35.8%	2.4 科目
2015 年度	52.1%	73.1%	10.8 科目
2016 年度	65.1%	76.2%	13.5 科目
2017 年度	72.4%	83.0%	15.5 科目

アクティブ・ラーニングの授業実践が増加してくる中で、さらなる授業改善・充実を図る機会提供として、FD・SD ワークショップを各年度 3 回以上開催してきた。具体的には、大人数教室での AL 型授業の工夫、クリッカーや iPad などの ICT 機器を活用した AL 型授業の先進事例、PBL (Project-Based Learning) やサービスラーニングといった AL 型授業の設計や評価など、多種多様な形態をテーマにしたワークショップを提供し、教員によるより効果的かつ効率的なアクティブ・ラーニングの活用や学生の主体的な学びの促進に貢献している。なお、本 FD・SD ワークショップは学外に公開し、最近では高等学校教員や専門学校教員の参加が多数見られる。また、FD・SD ワークショップに参加した教職員・学生・ステークホルダー対象のアンケート調査を行い、ニーズの把握や事業の改善・充実に活かしている。

2 AL ベストティーチャー表彰制度の設計と審査

2.1 表彰制度の制度設計

AL ベストティーチャー表彰は、山口大学の共通教育における AL 実践に顕著な成果をあげた教員について、その功績を表彰するとともに広く周知し、併せて本学教員の意欲向上と AL の推進に資することを目的とする。さらに、AL による教育効果の共通理解や AL 授業実践のグッドプラクティスを共有で

きるシステム（教材・映像等）を構築することで、学内におけるAL実践の向上に資することが期待される。

AL ベストティーチャー表彰制度の設計に当たっては、学内外の既存の制度を調査し、参照した上で検討を進めた。学内においては、全学的な制度としての功績賞が存在するほか、工学部・医学部での部局ベースでの制度が存在する。

<功績賞>

本学の教育の質の向上、学生支援の充実及び業務運営の改善に資するため、優れた功績等を上げた者に対し、学長から功績賞を授与する。

●ベストティーチャー部門（教員）

●教育活動改善部門（職員又はグループ）

●管理運営業務改善部門（職員又はグループ）

選出の方法は推薦制度をとっており、選考方法は、選考委員会などが選考し、学長が決定する。

<工学部>

工学部では、2003 年度より教育改善に関する活動の一環として全ての専門授業において学生による授業評価を受け優れた授業に表彰を行っている。

【参照データ】

学生授業評価データ「医学系研究科：講義」（項目 4, 9, 10）

学生授業評価データ「医学系研究科：実験」（項目 4, 10, 11）

学生授業評価データ「工学部・理工学研究科：講義，実験」（項目 2, 9, 10）

<医学部>

【授業関連教育評価の理念・目的】（抜粋）

教育活動の状況や実効性を把握して、各教員の教育貢献度を評価し、教育に対する教員個人の自己改善を促すことで、山口大学医学部医学科における教育全般の改善への一助とする。

●授業貢献度評価—授業の負担度（貢献度）を点数化—

①医学科専門講義を 1 コマ行ったときの負担を“1”として、実習，他学科授業，役職等から負担コマ数を算出。

②授業の質（オンライン学生評価結果）を加味（質補正）。

●オンライン学生評価—授業の質を点数化

①学生の eYUME（山口大学医学部 医学教育総合電子システム）オンライン入力による“学生採点”。

②学生の授業への“出席率（回答率）”。

③教員が担当した“講義回数”。

以上の 3 つの指標を使用。

また、国内の他機関におけるベストティーチャー表彰制度については、教養教育・専門教育・大学院教育を含め、多くの大学での事例が存在する。その選出方法の具体を調査すると、「①学生による「授業評価アンケート」に基づき選出。「授業評価」を活用している事例の中で、具体的な項目が挙げられているのは、満足度と推薦の 2 項目」「②学生による推薦・投票。3 名連記の推薦や一人一票の投票がある」「③学内の表彰制度に基づき自己評価など活用して、総合的に評価し学長が選出」という三点の傾向が窺える。

【具体的取組事例】

宇都宮大学ベストレクチャー賞

京都大学経営管理大学院ベストティーチャー賞

群馬大学ベストティーチャー賞

神戸大学・全学共通教育ベストティーチャー賞

鳴門教育大学優秀教員表彰（ベストティーチャー賞）

山形大学教養教育ベストティーチャー賞・新人賞

横浜国立大学ベストティーチャー賞

札幌医科大学ベストティーチャー賞

杏林大学ベストティーチャー賞

中央大学法科大学院ベストティーチャー賞

東京未来大学ベストティーチャー賞

中村学園大学ベストティーチャー賞

法政大学・学生が選ぶベストティーチャー賞
早稲田大学・ティーチングアワード総長賞 ほか

さらに、海外の事例についても調査を行い、特に、カリフォルニア州立大学バークレー校の優秀教員表彰の選考基準（「Distinguished Teaching Award2015 Guidelines and Procedures」）を参考にした。同基準では、「①Nominating Letter（推薦書）、②Chronological List of Course Taught（授業実践リスト）、③Quantitative Summary and Comparison（学生授業評価結果概要及び比較データ）、④Grade Distribution Chart（成績分布）、⑤Raw Student Evaluation（学生授業評価自由記述ほか）、⑥Teaching Schedule（授業時間割）」の6指標が設定され、学生授業評価やシラバスだけでなく、成績分布の適切性を選考基準に掲げている点が特筆される。

以上のように、AL ベストティーチャー表彰制度の設計に関する事前調査を踏まえながら、2016年度約1年間をかけて、学内諸会議での検討・審議（表2参照）を経て、「山口大学アクティブ・ラーニングベストティーチャー表彰実施要項」（別紙参照）を制定した。

表2 「山口大学アクティブ・ラーニングベストティーチャー表彰実施要項」審議経過

日程	審議経過
2015年4月～	テーマIタスクフォースによる提案・検討
2015年10月	大学教育再生加速プログラム事業推進委員会
2015年11月	教学審議会
2015年12月	教学審議会（継続審議・了承）
2016年1月	部局長会議、教育研究評議会
2016年2月	教育研究評議会（継続審議・了承）

2.2 表彰制度の仕組み

「山口大学アクティブ・ラーニングベストティーチャー表彰実施要項」（別紙参照）に基づき、表彰制度の仕組みについて具体的に説明する。AL ベストティーチャー表彰の対象となる者は、授業科目（共通教育の授業科目をいい、国際総合科学部の授業科目のうち共通教育科目に相当する科目を含む。）を担当する全教員（表彰される年度に在職する者。非常勤講師を含む。）であって、かつ、表彰年度の直前の年度に本表彰制度によって表彰を受けていない者とする。

選考基準としては、シラバス及びALポイントの入力があり、かつ、原則として5名以上の受講者数を有する授業科目を対象とし、①「学生授業評価」に基づく指標、②「ALポイント認定制度」に基づく指標とともに、③適切な授業外学習時間が確保され、④「成績分布共有システム」に基づき適切な成績評価が行われていることを総合的に評価し選考する。「学生授業評価」に基づく指標では、達成度、理解度、満足度の合成得点から受講者数の影響を排除した得点を回帰分析により算出（以下「Z値」、詳細の算出式は別紙の実施要項第4条を参照）し、それをもとに「学生授業評価の高い授業」を確認する。

「ALポイント認定制度」に基づく指標では、ALポイントの平均値を用い、ALの度合いが高い授業であることを確認する。また、授業外学習時間の平均値を用い、適切な時間が確保されていることを確認する。さらに、「成績分布共有システム」に基づき、成績評価の適切性を確認する。以上により、ALの実践が適切に行われていることを評価し、ALベストティーチャー表彰とする。

ALベストティーチャーに関する審査のプロセスについては、まず、大学教育再生加速プログラム事業推進委員会の下に、大学教育センター長を座長に、事業推進委員会委員数名で組織された審査小委員会が設置される。

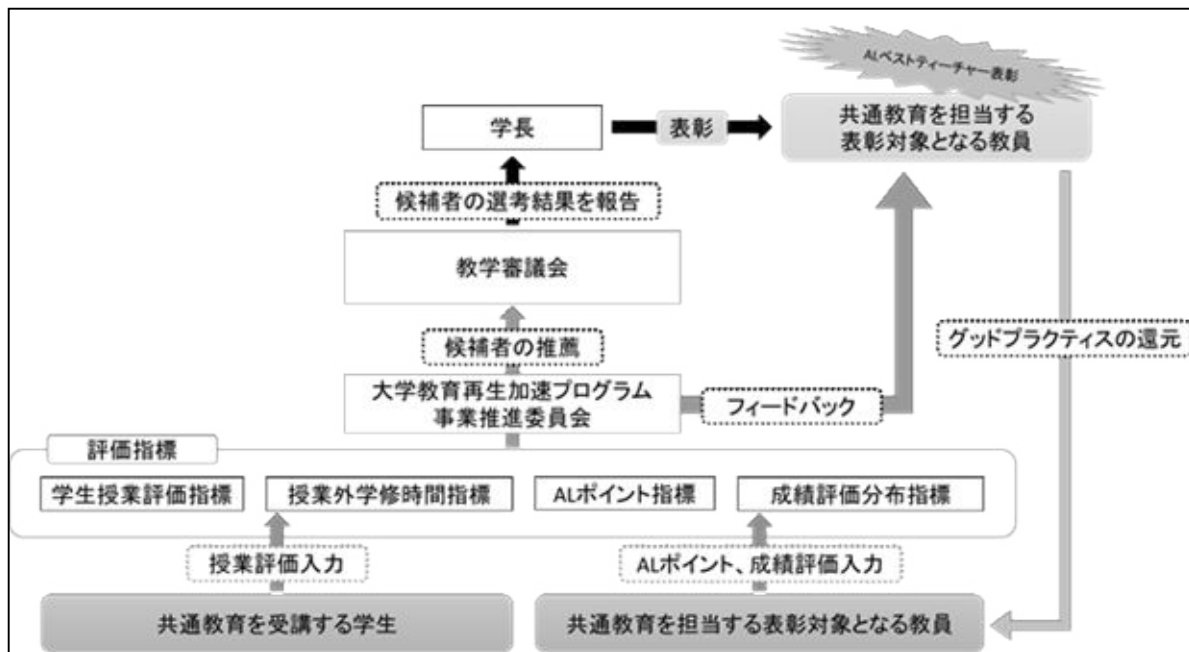


図 2 AL ベストティーチャー表彰制度のフロー概要図（山口大学 YU-AP 推進室 2016a）

審査小委員会では、アクティブ・ラーニングベストティーチャー表彰実施要項の第 4 条に規定する各指標に基づき、高い評価を受けた授業科目を 5 科目以内で選定し、当該授業科目を担当した教員を候補者として大学教育再生加速プログラム事業推進委員会に推薦する。その後、教学審議会において、大学教育再生加速プログラム事業推進委員会の推薦に基づき候補者を選考し、学長に結果を報告する。最終的に、学長は、教学審議会の報告を受けて被表彰者を決定する（図 2 参照）。

2.3 表彰対象の具体

「山口大学アクティブ・ラーニングベストティーチャー表彰実施要項」第 4 条に規定する各指標に基づき、「AL ポイント」、「授業外学修時間⁵⁾」が以下の 6 区分ごとに、共通教育科目全体の平均値以上かつ同一科目の平均値以上である科目が審査対象となる。2016 年度及び 2017 年度における共通教育科目全体に対する審査対象科目数は以下のとおりであり、800 程度の科目数から 100 程度の科目数に選別される（表 3 参照）。

表 3 科目区分ごとの審査対象科目数

共通教育科目区分	審査年度	審査対象科目	全科目
①講義 <small>（基礎セミナー、山口と世界、情報リテラシー実習を除く。）</small>	2016年度	42	448
	2017年度	27	473
②基礎セミナー	2016年度	11	37
	2017年度	7	43
③山口と世界	2016年度	11	38
	2017年度	12	43
④情報リテラシー演習	2016年度	13	32
	2017年度	11	21
⑤語学	2016年度	31	209
	2017年度	47	274
⑥演習・実験・実習	2016年度	5	45
	2017年度	6	44
計	2016年度	113	809
	2017年度	110	898

共通教育科目の科目区分「①講義（基礎セミナー、山口と世界、情報リテラシー演習を除く）」「②基礎セミナー」「③山口と世界」「④情報リテラシー演習」「⑤語学」「⑥演習・実験・実習」における審査 3 指標「AL ポイント」、「学生授業評価の 3 要素（授業満足度・理解度・達成度）による算出値（Z 値）」、「授業外学修時間」の状況を確認しておきたい。

まず、科目区分ごとの審査対象科目における 3 指標の平均値（2017 年度）は表 4 のとおりであり、「①講義（基礎セミナー、山口

と世界、情報リテラシー演習を除く)」「④情報リテラシー演習」のALポイントやZ値が相対的に低く、「⑥演習・実験・実習」が相対的に高い。

表 4 科目区分ごとの審査対象科目における3指標の平均値(2017年度)

科目区分	Z値	授業外学修時間(分)	ALポイント
講義(基礎セミナー, 山口と世界, 情報リテラシー演習を除く)	12.52	97.62	6.58
基礎セミナー	13.46	108.64	7.16
山口と世界	13.97	98.99	7.22
情報リテラシー演習	12.77	103.70	5.56
語学	13.84	111.68	7.61
演習・実験・実習	13.44	147.86	9.03

さらに、2017年度の科目区分ごとの表彰対象科目のZ値と授業外学修時間に関する散布図は図3のとおりである。例えば、「①講義(基礎セミナー, 山口と世界, 情報リテラシー演習を除く)」と「⑥演習・実験・実習」では、それぞれの科目群での偏差などを考慮に入れながら総合的に評価するなど、審査の観点の改善充実を図ることが今後の課題である。

3 AL ベストティーチャー表彰制度の効果

AL ベストティーチャー表彰制度には、以下の二つの機能があり、【学長表彰】【Teaching & Learning Catalog 創刊】【模擬授業型ワークショップ企画】を通して、AL 推進を通じた組織変容を促している。

- (1) 優れたAL型授業を実践している教員個人を評価し、インセンティブを与えること。
- (2) 学内構成員に波及させることで、新しい組織文化を創り上げること。

3.1 学長表彰

共通教育におけるアクティブ・ラーニング(AL)の授業実践に顕著な成果をあげた教員を表彰する「AL ベストティーチャー表彰制度」に基づく第1回表彰式が2016年11月9日(水)に行われた。表彰式では、岡学長より、「ALに先生方が積極的に取り組み、成果を出していただいたことを大変頼もしく思う。これからも山口大学の教育力向上のため、ご協力いただきたい」との言葉が贈られ、表彰状が手渡された。その後、岡学長と授業での取組や様子について懇談が行われ、

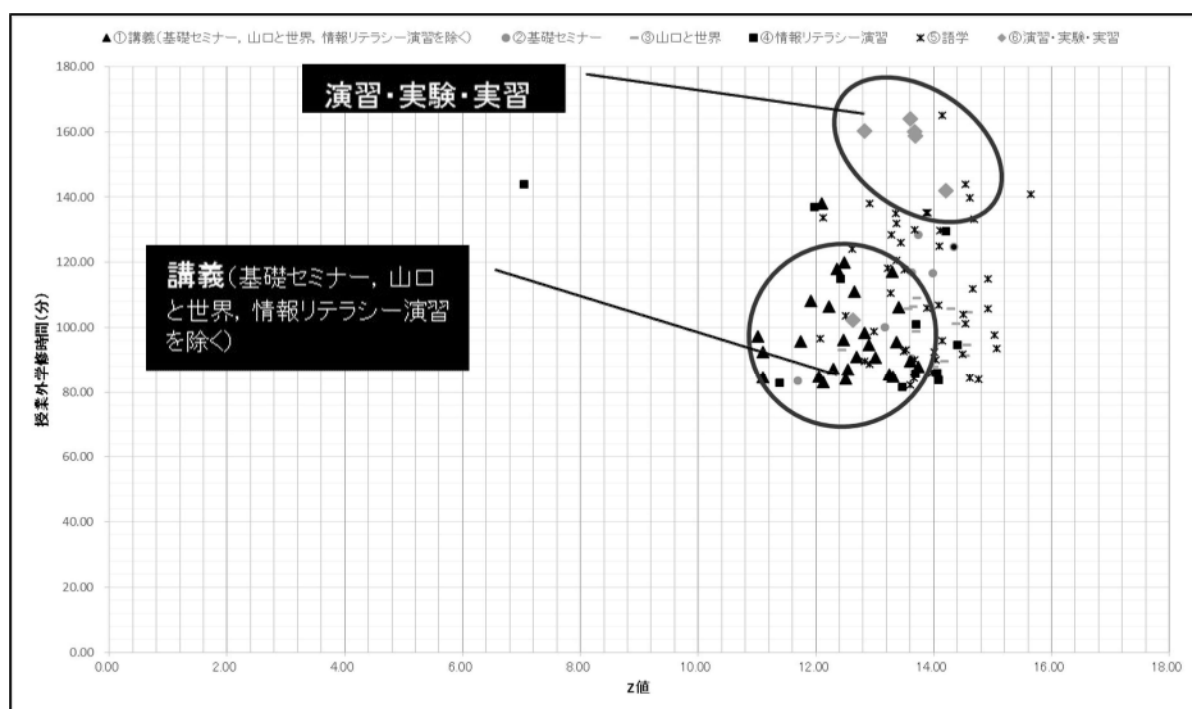


図 3 科目区分ごとの審査対象科目に関する散布図(2017年度)

受賞者の一人である上田真寿美 国際総合科学部教授は、「チーム単位の授業では、積極的な学生と、それについていこうとする学生に分かれる。このため、チーム単位での成績評価のみでなく、学生個人の頑張りが成績に反映されるよう評価している」と授業実践での課題とその対応について述べた。

2016 年度 YU-AP 事業外部評価委員会では、AL ベストティーチャー表彰について、「教員にインセンティブを与えることも大切であるが、それ以上に組織文化を変えること、ポジティブな組織文化に変えることがより大切である。そういう意味において、AL ベストティーチャーを閉ざされた部屋の中で行うのではなく、教職員全員が集まる場所で行うなど、大学組織や構成員に役立つ工夫を施していただきたい」との講評があり、2017 年度には部局長会議の場を利用して表彰することで、より多くの構成員に周知する取組を進めている。2016 年度表彰者（5 科目・10 名）、2017 年度表彰者（5 科目・14 名）の内訳は表 5・6 のとおりである。

表 5 2016 年度 AL ベストティーチャー

区分	授業科目名	所属・職名	氏名
講義 (基礎セミナー、山口と世界、情報リテラシー演習を除く。)	人間の発達と育成1	国際総合科学部・教授	上田 真寿美
基礎セミナー	基礎セミナー	経済学部・准教授	野村 淳一
山口と世界	山口と世界	国際総合科学部・教授	上田 真寿美
語学	English Speaking	非常勤講師	藤田 望
演習・実験・実習	物理学実験B	創成科学研究科・准教授	森原 千聡
		創成科学研究科・准教授	瀬尾 健彦
		創成科学研究科・准教授	野田 淳二
		創成科学研究科・准教授	吉本 崇正
		創成科学研究科・助教	村田 卓也
		非常勤講師	増山 和子
		非常勤講師	岸本 祐子

表 6 2017 年度 AL ベストティーチャー

区分	授業科目名	所属・職名	氏名
基礎セミナー	基礎セミナー	創成科学研究科・准教授	井内 良仁
山口と世界	山口と世界	創成科学研究科・准教授	藤井 克彦
情報リテラシー演習	情報リテラシー演習	大学教育機構・講師	辻 尚聞
語学	日本語IVB	創成科学研究科・教授	川俣 純
演習・実験・実習	生物学実験	国際総合科学部・助教	仁平 千香子
		創成科学研究科・助教	肥塚 崇男
		創成科学研究科・教授	横山 和平
		大学研究推進機構・教授	真野 純一
		創成科学研究科・教授	松井 健二
		創成科学研究科・助教	片岡 尚也
		創成科学研究科・教授	阿座上 弘行
		創成科学研究科・教授	内海 俊彦
		創成科学研究科・助教	高坂 智之
		創成科学研究科・教授	宮田 浩文

3.2 Teaching & Learning Catalog の創刊

YU-AP 事業では、学長表彰に留まらず、この貴重な AL ベストティーチャーの教育実践をアクティブ・ラーニングのグッドプラクティスとして蓄積することを進めており、教員の授業実践だけでなく、特色ある学生の学修を蓄積することを目的に、AL 型授業実践集『Teaching & Learning Catalog』(図 4 参照)を創刊した。本冊子の創刊を通して、他の教員のアクティブ・ラーニングの実践へのインセンティブとするとともに、実践に関して困難を抱えている他の教員のニーズに応えることや、学生の学びを改めて議論するきっかけになることを目指している。教職員研修会や学部 1 年次必修科目「知の広場」での配布・説明を行い、AL のグッドプラクティスを周知・共有に努めている。また、AL 型授業の教育効果測定に関連し、学生の「深い学び」との関わりを探究するエビデンスとして活用している。



図 4 『Teaching & Learning Catalog』 Vol. 1

この冊子では、「松下（2015）を参考に、AL ベストティーチャーの実践が学生のどのような「深い学び」を促すようなものだったのかを、「深い学習」「深い理解」「深い関与」といった軸によって捉えよう」（山口大学 YU-AP 推進室 2017b）と試みた。具体的には、「当該実践において特定のアクティブ・ラーニング的活動がどのような目的で取り入れられたのか、実施するにあたり留意すべき点は何か、学生の「深い学び」をどのように促していたのかなどの観点」（山口大学 YU-AP 推進室 2017b）から、その実践の詳細を明らかにしようとしている。2016 年度 AL ベストティーチャー表彰科目における AL の手法やねらいを『Teaching & Learning Catalog Vol.1』に基づき整理してみると表 7 のとおりとなる。

表 7 2016 年度 AL ベストティーチャー表彰科目における AL の手法及びねらい

表彰科目	AL の手法	AL のねらい
人間の発達と育成 1（行動科学 1）	●ロールプレイ ●レポート課題（宿題）	行動科学に関する基礎概念の習得
基礎セミナー	●自己紹介クイズ ●ワールドカフェ ●プレゼンテーション	コミュニケーション能力・プレゼンテーション能力の育成
山口と世界	●グループワーク ●作成リーフレットのプレゼンテーション	テーマ探究，チームワークへの関与
語学（英語）	●単語ゲーム（ペアワーク） ●教科書 Q&A（宿題） コミュニケーションゲーム（グループワーク）	英語を「話す」「書く」ことへの興味関心，関与
実験（物理学実験）	●予習レポート ●実験（ペアワーク） ●実験レポート（宿題）	基礎となる「型」「見方」の習得

3.3 模擬授業型ワークショップの企画実施

YU-AP 事業では、過去 2 年間、AL 型授業に関する事例紹介を行ってきたが、事例紹介だけでは伝えられないコツや秘訣を伝える機会の提供を検討し、模擬授業型 FD・SD ワークショップを企画した。当該企画の立案の契機は、AL 型授業実践集『Teaching & Learning Catalog』作成過程における AL ベストティーチャーの先生方から取材にある。その素晴らしく、きめ細かい授業実践を、より多くの教職員の方々に体感していただき、大学全体の共有の財産としたいという思いで今回の FD・SD ワークショップ『アクティブ・ラーニング（AL）ベストティーチャー表彰記念 FD・SD ワークショップ～第 1 回 AL ベストティーチャーによる模擬授業～』が実現した。

2017 年 9 月 26 日（火）には、学内外から合計 52 名（学内 33 名（教職員 31 名，学生 2 名），学外 19 名（教職員 19 名））の参加者が集まり、本学吉田キャンパス共通教育棟 15 番教室（アクティブ・ラーニング教室）にて開催された。

模擬授業 Part1 では、上田 真寿美 山口大学国際総合科学部教授より、「深い学びにつなげるアクティブ・ラーニング型授業『山口と世界』」と題して、アクティブ・ラーニング型授業『山口と世界』初回の模擬授業を行っていただいた。授業のオリエンテーション時における学生との関係づくりを大切に、受講生全員の名前を読み上げて出席を確認した後、グループメンバー同士の自己紹介やチームづくりのポイントを説明された。このほか、授業の到達目標に関連して『山口と世界』コモンルーブリックの観点の説明や、グループごとの活動記録に対するフィードバック、さらに、中間発表や最終発表の評価のあり方などについて紹介があった。受講生役の参加者は、実際の授業での配布資料や成果物サンプルを手にしながら、意見交換を行った。

模擬授業 Part2 では、尊田 望 山口大学 非常勤講師より、「「英語が嫌い」から「英語が楽しい」に変えるアクティブ・ラーニング」と題して、アクティブ・ラーニング型授業『English Speaking』導入部分の模擬授業を行っていただいた。冒頭、授業設計の背景の説明があり、学習目標を設定して学ばせることに主眼を置いたシラバスと学習者が自らの学び方に沿って知識やスキルを習得していくことに主眼を置いたシラバスの 2 種類があることについて解説があった。その後、自己紹介演習、単語ゲーム、Q&A 演習、コミュニケーションゲームと、タイマーによる制限時間内のワークを小刻みに行いながら、教材を通して知っている単語を増やししながら、実際に英語を使って分かるようになる楽しさを実感させる授業を参加者一同が体感し、教室全体が活気ある雰囲気になっていった。最後に、教員は教え込むのではなく、学生の学修意欲を引き出すことに集中し、学生に気づきを与えるアクティブ・ラーニング型授業設計のポイントを力説された。

後半の質疑応答・対話のセッションでは、参加者に事前配布したダイアログシートに模擬授業を受講して感じた気づきや疑問点を記入していただいた後、グループごとに、短時間の意見交換を行った。その後、全体の質疑応答に展開し、大人数授業での学生からの意見の引き出し方、グループワークやプレゼンテーションの評価方法、探究型授業におけるテーマ設定や学生によるテーマ検討の指導方法、さらには、英語表現を楽しく学びながら定着に結び付ける指導方法や到達度の目安など、授業実践における具体的かつ詳細な意見交換があった。また、若手教員からはグループワークにおいてうまく行った事例を知りたいという声や高校教員からはルーブリックによる学習評価の適切性に関する意見など、実践に役立てたい、実践での課題解消に結び付けたいという参加者からの真剣な思いが伝

わってくるセッションとなった。

参加者からは「学習者の興味を呼び起こす」ための教員の関わり方、「真の学び」に結び付ける授業設計、配布資料の創意工夫など、AL 型授業に活かす気づきを得たとの感想が多く寄せられ、大きな反響があった。

『Teaching & Learning Catalog』という冊子以上に、AL 型授業運営の実際を体感し学び取りたいというニーズが高く、今回のような AL ベストティーチャーによる模擬授業の取組を継続的に進めていくこととしている。このようなインパクト自体が組織変容の一端と捉えることができる。

4 まとめと考察

YU-AP 事業では、約 4 年間の取組を通して、全学的な AL 推進に関する仕組みづくりを構築し、効果的な運用を行う環境を整えてきた。「AL ポイント認定制度」が全学的な AL 推進のためのエンジン機能であるとすれば、「AL ベストティーチャー表彰制度」は全学的な AL 推進をスパイラル状に展開するアクセル機能を果たしていると言えよう。

「AL ベストティーチャー表彰制度」の運用 2 年目を終え、共通教育における AL 型授業科目に関する学生授業評価、AL ポイント、さらには、AL ベストティーチャーによる授業実践での AL 手法などの情報が蓄積されつつある。このような状況の中で、幾つかの課題や今後の方向性が生じている。

まず、「(1) 共通教育・AL 型授業科目の講義、語学、演習・実験・実習ごとの AL 実践の評価方法のあり方」である。表 4 及び図 3 で示したとおり、AL ベストティーチャー表彰審査を通して、講義科目群と演習・実験・実習科目群の間には授業科目の性質上、AL ポイントや授業外学習時間などに総合的な差異があり、これらの条件を考慮した AL 実践の評価方法のあり方を検討する必要があるように思われる。

次に、「(2) AL 型授業科目における AL 手法の情報収集を通じた体系的整理」である。表 7 で示した通り、AL ベストティーチャーを対象とした Teaching Catalog の作成を通して、各教員が採用している AL 手法やねらいに関する情報が蓄積されるため、山口大学において実践されている、分野ごとに実践されている、AL 型授業実践の体系的整理を行っていくことが有用と考えている。

最後に、「(3) 学士課程教育・専門科目における AL 実践の情報収集及び分析」である。AL ベストティーチャー表彰制度を通して蓄積される質的・量的データの対象は原則として共通教育科目に限られるため、情報収集をさらに派生させながら、専門科目における AL 実践の分析を進めていく必要がある。

最後に、YU-AP 事業では、AL ポイント入力率などをただ向上させることを目的とするのではなく、AL を取り入れた実質的な教育・学修環境を組織文化として定着させることを目指している。すなわち、AL ベストティーチャー表彰制度を通して、優れた AL 型授業を実践している教員個人を評価し、インセンティブを与えることだけでなく、学内構成員に波及させることで、新しい組織文化を創り上げることが大切である。その仕掛けとして、AL 型授業実践集『Teaching & Learning Catalog』や AL ベストティーチャーによる模擬授業体験型ワークショップが有効であり、継続的な実施と検証に努めていきたい。

(大学教育センター 准教授)

【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(答申)』
中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ(2017)「情報公開及

び学修成果の可視化に関する取組について」(2017.8.9, 第2回 WG 資料2)
松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著(2015)『ディープ・アクティブラーニングー大学授業を深化させるためにー』勁草書房
溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
中井俊樹編著(2015)『シリーズ 大学の教授法 3 アクティブラーニング』玉川大学出版部
UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY (2015) Distinguished Teaching Award 2015, Guidelines and Procedures, Committee on Teaching, Berkeley Division of the Academic Senate, University of California
山口大学 YU-AP 推進室(2015a)『山口大学・大学教育再生加速プログラム(YU-AP) アニュアルレポート 2014』
山口大学 YU-AP 推進室(2015b)『AL(アクティブ・ラーニング)ポイント認定制度 マニュアル【教員用】【学生用】』
山口大学 YU-AP 推進室(2016a)「アクティブ・ラーニングベストティーチャー表彰制度設計について」2016年2月9日第153回山口大学教育研究評議会資料
山口大学 YU-AP 推進室(2016b)『山口大学・大学教育再生加速プログラム(YU-AP) アニュアルレポート 2015』
山口大学 YU-AP 推進室(2016c)『ルーブリックハンドブック』
山口大学 YU-AP 推進室(2017a)『山口大学・大学教育再生加速プログラム(YU-AP) アニュアルレポート 2016』
山口大学 YU-AP 推進室(2017b)『Teaching & Learning Catalog Vol.1』

【注】

1) 「コモンルーブリック開発」では、AP 事業採択期と前後して、2013 年度に導入された課題探究型初年次教育の AL 型科目「山口と世界」のコモンルーブリックを 10 数名の授業担当教員で 1 年間をかけて作成し、授業実践や成績評価に活かす取組を行い、当該取組で得られた知見をルーブリックハンドブックとしてまとめた。2013～2014 年度当時において、アクティブ・ラーニングによるパフォーマンス評価のツールとして推奨されたルーブリックの組織的活用の実践事例が少ない状況において、先駆的取組として、多くの機関の参考となった。

2) 「学生協働を活かした事業推進」では、AP 事業採択以前から取り組んでいた学生参画型 FD 活動をさらに発展させ、AP 事業における学生スタッフを配置し、学生の声を活かした教育改善・学習支援充実に着手し、他機関の参考となった。2012 年度の中央教育審議会・質的転換答申を通して、大学教育におけるアクティブ・ラーニングの必要性が示されて以降、各大学でアクティブ・ラーニング導入の取組が進んだ。大学教育におけるアクティブ・ラーニングが与えた大きな影響の一つとして、Teaching 重視から Learning 重視への価値転換を通じた学習者中心の考え方が広がったことが挙げられる。学習者中心の考え方の広がりには、各大学において学生協働を取り入れた教育・学修改善（学生参画型 FD，SCOT（Students Consulting on Teaching），ピアサポートなど）を導入・充実する結果に結びついた。特に、AP 採択校では、学生協働による教育改善や事業運営の取組が共通的に見られるようになった。

3) 授業科目における AL の度合をシラバスに明示する取組は、近年、AP 事業採択校である芝浦工業大学、長崎大学ほか多くの大学が導入または導入を検討している。

4) 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループでは、地域社会・企業等に対する説明責任の確保・向上のため、大学全体の教育成果の可視化の取組を促進する必要性が指摘されており、大学教育再生加速プログラム（AP）における指標例がリストアップされており、大学の教育力を示すものとして、「ベスト・ティーチャー賞授与数」が掲載されている。

5) 「授業外学修時間」については、学生授業評価において、当該授業における 1 週間当たりの授業外学修時間を 5 件法にて設問している。5 件法による結果を時間換算している。

山口大学アクティブ・ラーニングベストティーチャー表彰実施要項

(目的)

第1条 この要項は、山口大学の共通教育におけるアクティブ・ラーニング（以下「AL」という。）実践に顕著な成果をあげた教員について、その功績を表彰するとともに広く周知し、併せて本学教員の意欲向上とALの推進に資することを目的とする。

(名称)

第2条 表彰の名称は、山口大学ALベストティーチャー賞（以下「ALベストティーチャー賞」という。）とする。

2 ALベストティーチャー賞の英語名称は、「YU Award for AL Excellence in Teaching」とする。

(表彰対象者)

第3条 表彰対象者は、授業科目（共通教育の授業科目をいい、国際総合科学部の授業科目のうち共通教育科目に相当する科目を含む。以下同じ。）を担当する全教員（表彰される年度に在職する者。非常勤講師を含む。）であって、かつ、表彰される年度の直前の年度に本表彰制度による表彰を受けていない者とする。

(選考基準)

第4条 ALベストティーチャー賞は、シラバス及びALポイントの入力があり、かつ、原則として5名以上の受講者を有する授業科目を対象とし、次の各号の指標に基づく総合的な評価によって選考する。

(1) 「学生授業評価」に基づき、次の方法により算出された指標により「学生授業評価の高い授業」を行っている判断されること。

ア 受講者数をXとする。

イ 「学生授業評価質問項目」のうち、項目8、9及び10（演習・実験・実習科目では9、10及び11）の各平均点の和をYとする。

ウ 当該母集団から回帰式を求め、その傾きを $-a$ とする。

エ 各授業科目に対して $Z = a * X + Y$ を計算し、上位10%を「学生授業評価の高い授業」とする。

(2) 「ALポイント認定制度」に基づき、ALの度合いが高い授業（ALポイントが共通教育科目全体の平均値以上であること及びALポイントが同一科目他クラスの平均値以上であること。）を行っていること。

(3) 「学生授業評価」に基づき、適切な授業外学修時間（授業外学修時間の値が共通教育科目全体の平均値以上であること及び授業外学修時間の値が同一科目他クラスの平均値以上であること。）が実施されていること。

(4) 「成績分布共有システム」に基づき、成績評価が同一科目他クラスと比して、極端な乖離がなく、適切な成績評価が行われていること。

2 複数の授業科目を担当している場合は、前項の指標に基づき最も高い評価を受けた授業科目をALベストティーチャー賞の対象科目とする。

(候補者の推薦)

第5条 大学教育再生加速プログラム事業推進委員会は、前条の選考基準により高い評価を受けた授業科目を5科目以内で選定し、当該授業科目を担当した教員を候補者として教学審議会に推薦するものとする。

(候補者の選考)

第6条 教学審議会は前条の推薦に基づき候補者を選考し、学長に報告するものとする。

(被表彰者の決定)

第7条 学長は、前条の報告に基づき、被表彰者を決定するものとする。

(表彰状等の授与)

第8条 学長は、被表彰者に対して表彰状等を授与する。

(事務)

第9条 表彰に関する事務は、学生支援部教育支援課において処理する。

附 則

この要項は、平成28年4月1日から施行する。

日本語中上級文法クラスの反転授業の実践 —対面授業におけるグループ学習の状況—

中 溝 朋 子

要旨

本稿では 2017 年度前期に中上級日本語文法クラスで実施した反転授業の対面授業におけるグループ学習の会話を文字化した資料を用いて、グループ学習でどのような会話が行われていたかを明らかにし、今後の改善点を探ることを目的としている。分析の結果、活動の意義や言語力を補い、話し合いを円滑に進める方略などを学習者に提示すること、時間配分や課題の適切性の検討することなどが挙げられた。

キーワード

反転授業, 日本語文法, 対面授業, グループ学習, 外化

1 はじめに

近年、ICTの普及やアクティブラーニングの広がりなどにより、反転授業も多く実施されており、日本語教育においても様々な報告や研究がある（古川 2016, 手塚 2016, 藤本 2016 他）。反転授業について溝上

（2017:1）は「従来教室の中でおこなわれていた授業学習と、演習や課題など宿題として課される授業外学習とを入れ替えた授業学習の様式」と定義されるとし、具体的には「講義部分をオンライン教材として作成し授業外学習として予習させ、対面の教室、すなわち授業学習では、予習した知識・理解の確認やその定着、活用・探求を協同学習などを含めたアクティブラーニングで行う」としている。このように反転学習では「対面授業において学習者同士の学びあいや教えあいを基盤とするグループワークを導入するデザインがほとんど」である（森 2015:52）

筆者も 2015 年後期より留学生を対象とした日本語授業「日本語Ⅳ（文法）」で反転授業を実施し、対面授業ではグループ学習を取り入れている。現在までそのメリットとして、従来型の授業を行っていたときに感じて

いた様々な問題（練習時間や個々の学習者への対応時間の不足等）が大幅に改善されたことや、事前ビデオを何度も視聴可能なことのメリットなどが指摘され、自主的にきれいにノートをまとめてから授業に参加する学習者も増えるなどの改善点があった（中溝 2016、2017）。しかしこれまでの授業後のアンケート結果では「先生に教えてほしい」と言った意見が少数ながら毎回あり、対面授業のあり方については改善の余地が多く残されていると考える。

本稿では、この対面授業を改善するために、グループ学習では実際にどのような会話がなされているか、その会話の記録を行い、それを基にグループ学習を改善する手掛かりを考える。

2 先行研究と分析の観点

2.1 日本語教育における協同学習

日本語教育では学習者中心の授業は広く取り上げられているテーマであり、「学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」（舘岡 2005:105）であるピア・リーディング

グや池田（2004）のピア・レスポンスなどの学習者同士が読解や作文修正などの活動を行う実践や研究も多くなされている。その意義として例えば館岡（2005:116）では「ピア・リーディングは知識や方略を学び、自己を見直す機会を与える」としている。

本活動も学習者同士が助け合い問題解決を行う点は共通している。しかし文法という科目の性質上、本活動では具体的な学習項目をより深く理解し、運用力を習得することにより重点を置いている。したがって本授業では、この学習者同士の協同学習の深い理解を促すと言われる側面に注目し、その活動について検討したいと考える。

2.2 「完全習得学習」型と「高次能力育成型」

反転授業は、大きく分けて「完全習得学習型」と「高次能力育成型」に分けられる。例えば森（2015:54）では「完全習得学習型」とは「ある教育内容のレベルを受講者全員が達成することを目標に掲げ、事前学習で学んだ内容を対面授業のアクティブラーニングで定着・発展させる方法」であり、また「高次能力育成型」とは、「事前学習で得た知識を活用し、対面授業ではさらに発展的な活動を行うことを目的としている」（森 2015:56）。

本授業では、前者の「完全習得学習型」の反転授業を実施し、より多くの受講者が習得のレベルを上げることを期待している。

2.3 深い理解 -内化と外化-

森（2017:19）ではアクティブラーニングの課題を①外化（知識のアプトプット）と②内化（知識のインプット）に関するものに分けて整理している。この内化と外化の問題について松下（2015:9）は、「『一方的な知識伝達型講義』では授業の大半は知識の内化に費やされ、外化といえ、記憶した知識を

試験ではき出すことくらいしかなかったのに対し、アクティブラーニングは『認知プロセスの外化』を学習の中に正当に位置づけた」としている。この外化と内化の関係は、両者一方ではうまく機能せず、どちらかへの一方的なものでもない。そしてこの「いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく（内化が深まる）」としている。

同様には森（2017:28）でも、内化と外化は順次性があるものではなく「往還サイクル」にあると述べている。往還とは「外化された対象に学習者が中から積極的に働きかけることによって、既有知識の修正や発展が促進され、新たな内化が促されること」としている。すなわちインプットされた知識は、教えるという外化を通して初めて自らの知識として活用されるが、その際には当然疑問や失敗が生じることもあり、知識や情報の再構築が行われるという学習プロセスが求められていると述べている。

本授業でもこのような内化と外化が繰り返され、往還するシステムを授業のデザインの中に組み込むことを目指している。

2.4 グループ学習の問題点

森（2017:20）では、アクティブラーニングの中核を成すグループ学習の問題点として①仲間の功績にただ乗りするフリーライダーの存在、②それを避けるために導入されたグループ学習の過度な構造化が引き起こす自分の担当箇所以外への無関心さ、③そもそもグループ学習に適切でない課題提示を挙げている。

本授業でもこれまで、グループ学習の際にほとんど発言をしない学習者が散見されている。しかし、これらの学習者の具体的な状況は明らかでなく、発話が行われない理由も不明である。したがってこうした実態を把握し

検討することが必要である。

2.5 分析・考察の観点

そこで本稿では、対面授業のグループ学習の会話を録音・録画した資料について、以下の観点から分析・考察する。

- ① グループ学習で正解は導かれているか
- ② 回答の一致や正解に至る、または至らない話し合いには、どのような特徴があるか
- ③ グループ学習の改善のポイントは何か

①は、事前ビデオや資料などは、課題を遂行するのに十分かをまず確認し、さらにグループ学習(話し合い)によって正しい回答が選択できているのかを確認する。

②は、話し合いの中で外化がどの程度起きているか、また回答の一致や正解に至る話し合いにはどのような特徴があるか、フリーライダーは存在するかなどの問題である。

③では②の結果を踏まえ、本授業が目指す学習項目の深い理解、内化と外化が生じ、多くの学習者が正解に至るためには、どのような改善を行えばよいかを考えたい。

3 本授業について

3.1 本授業の受講生

本授業のレベル(IからVの5段階のIVレベル)は、プレースメント時にJ-CATの点数が200-249点の間の取得者を対象として開講されており、一般的には中上級レベルとすることができる。

学習者の母語は中国語が15名(中国、台湾)、タイ語4名、韓国語2名、英語・ドイツ語各1名である。今学期の受講生は、研究生1名を除き、すべて協定校からの交換留学生である。

また例年この授業で受講者の多くを占めるアジアの交換留学生のほとんどは日本語専攻

であり、留学中にJLPTのN2もしくはN1を受験する学生が多い。そのためJLPTの受験科目である「言語知識」を念頭において本授業を受講する学生が多く見られる。

3.2 授業のデザインとねらい

本授業は週1回90分の授業が Semester で実施されている(定期試験2回を含む16週)。各回の内容は、Moodle についてのオリエンテーションを含む最初の2回と定期試験を除き、以下のように行った。

【事前学習】

・学習者は Moodle にアップロードされている事前ビデオを視聴する(PowerPoint に音声による解説を付与したもの)。ビデオでは各回の授業で学ぶ文法項目(類義表現4~6)の説明が表現ごとに5~12分にまとめられている。

・ビデオの最後のスライドには、単文の穴埋め問題が1~2問あり、その問題を前週の授業で配布された宿題プリントに回答する。

・Moodle の小テスト機能を用いた選択問題に回答し理解度を確認する。

【対面授業】

・始めに類義の副詞(各回3~4語)について20分程度の講義型の授業を行い、その後、文法のグループ学習を行っている。

(1) 事前ビデオで学習した類義表現について「①選択式プリント」に回答(個人で回答→グループ全員が回答した時点でグループごとに正解を探し、答えを統一する課題)

(2) 全グループが(1)を終了した時点で教師による全員への正解提示・解説

(3) 同じ類義表現について「②穴埋め単文完成式プリント」に回答(個人で解答記入→グループで互いに修正する課題)

- (4) 終了 10 分前に「理解度確認チェック」を実施（選択問題 4 問。各自が回答したあと、クリッカーを用いて全体で答え合わせ。教師が間違った回答について解説）
- (5) コメントシートの記入
- (6) 宿題プリントの配布

このような内容で意図しているのは、2.3 で述べた森（2015）などの内化と外化の往還プロセスである。まず授業の前に動画視聴を用いて行う「教える」によって学習者が知識を内化し、小テストに回答して理解を確認、学習者個々の「わかったつもり」状況を作り出すこと、そして対面授業で個々に問題に回答し、グループ学習の中で知識を外化することによって生じる疑問や失敗によって、その「わかったつもり」を揺さぶり、さらにこれらのグループ学習や教師の解説を通じて「新たなわかった」を再構築することである。したがって本稿では、この「わかったつもり」を揺さぶり、「新たなわかった」を再構築する過程が実現されているか、どのようにしたらより多くの学習者に実現可能かを考えることとする。

3.3 グループ学習実施方法

本授業のグループ学習は、基本は 3 人で日本語で行うことを指示した。各グループには毎回できるだけ①母語の異なる学生が一人入り、②男女混成で、③組んだことのない人と組むように指示している。そのため自由にグループに分かれてもらった後、これらの条件が守られていないと思われるグループには、教師が積極的に介入してメンバーの移動をさせた。これは、仲良しグループによる私語を防止するためであると同時に、異なる学習者と学習する機会を持つことで活動の新鮮さを保ち、学習方法や姿勢など新たな気づきを増やしてほしいこと、また中国語母語話者以外

の学習者が疎外感を感じないようにするなどのためである。一方で各学習者の日本語のレベル、グループ学習での姿勢（積極的に発言するか等）はグループ分けには考慮されていない。

本学期の授業では、【対面授業】(3)の課題の途中で終了する場合がほとんどであったが、(3)の終了いかんに関わらず、(4)以降は必ず実施した。

4 調査方法および結果

4.1 調査方法

今回の調査では、2017 年 6 月 21 日の対面授業で 3.3 の (1) ①のプリントについて行ったグループ学習を記録、文字化した。録音・録画には、キングジムの「ミーティング・レコーダー(MR360)」を用いたため、複数人の発話や顔の表情や動作などが同時に記録されている。本授業では教科書に『改訂版 どんときどきどう使う日本語表現文型 500』（アルク）を用いており、本時の学習内容は、表 1 の通りである²⁾。

表 1 調査日(6月21日)の学習項目

トピック：比較・程度	
表現	JLPT
A にもまして	N1
A ないまでも	N1
A ほど、A ほどの、A ほどだ A くらい、A くらいの、A くらいだ	N3
A ほど B はない、A くらい B はない	N3
A に限る	N3

【対面授業】(1)のプリント①は、「問 1」の 8 問（選択肢 4 つの選択問題）および「問 2」の 5 問（単語を正しい形に書き換える問題）から成るが、今回の調査では問 1 の結果を調査の対象とした。記録を行ったのは 6 グループで、設問ごとの会話を 1 会話と数

え、記録に失敗した3つの会話を除く34会話を対象とした。本時の各グループはすべて中国語母語話者2名と中国語母語話者以外1名の3名からなっている。

4.2 調査結果

4.2.1 各グループの回答結果

以下表2に、各グループの回答一致数を示す。表中、G1、G2は各グループを表す。また「当初回答一致数」はグループ学習の最初から3人の回答が一致した設問の数で、「最終回答一致数」はグループによる話し合い終了後、3人の回答が一致できた設問の数である。()内は一致した回答が正解ではなかった場合を「うち不正解」として数字とともに示している。回答が一致した場合は、3人全員が納得したことを言語化する、あるいはうなずくなどの方法で明示的に合意をしたと考えられる場合を数える。

表2 各グループの回答一致数

名称	当初回答一致数	最終回答一致数
G1	3	5(うち不正解1)
G2	5	
G3	6	0
G4	4	3
G5	2	1(うち不正解1)
G6	5	0

表2では例えばG1は、当初から3人の回答が一致した問題は3問、話し合い後に回答が一致したのは5問だが、そのうち正解ではなかった設問が1問あり、4問しか正解を出せなかったことを表している。またG3は、当初3人の回答が6問一致しこれらはすべて正解であったのに、話し合いでは1問も回答を一致させることができなかったことを表している。

なおG2は設問1～3の記録に失敗したが、設問4～8はすべて話し合い当初に一致

しており、話し合いの必要がなかったため、斜線で示している。以下、具体的に検討する。

4.2.2 グループ学習で正解を導き出せているか

調査の対象とした全34会話中、当初から3人で回答が一致したのは25会話で全体の74%であり、これらはすべて正解であった。また当初回答が一致しなかったが、話し合いの結果グループで回答を一致できたのはG2を除く5グループ中2グループのみであった。残りの3グループは1会話も回答を一致させていなかった。また話し合いで回答を一致させた2グループ7会話中、正解を導き出せなかったのは1会話のみであった。

このことから、話し合いによりほぼすべて回答を一致させることができたグループ

(G1とG4)と全く一致させることができなかったグループ(G3、G6)が明確に分かれていること、また一致できた回答はほぼ正解で、話し合いというグループ学習によってほぼ正解を導き出せていることがわかった。このことから、回答を一致させられる話し合いをどのように行うかということが非常に重要であると考えられる。

4.2.3 正解を出した話し合いで観察できること

(1) 他の学習者への配慮

話し合いによって回答を一致させ正解を出せたG1とG4の7会話の多くに特徴的に見られたのは、他の学習者に配慮する発話である。以下、例として【会話1】【会話2】を示す。

【会話1】 G1 設問7 (正解:A)

C1: じゃあ、7番は?

C2: 私～Aです。

C1: A

O1: . . . D

C1: D ① Dは何？Dは「だけました」、「だけました」意味は何？（笑）先週の文法？

. . . <中略> . . .

C2: 僕は『毎晩夢に見る』は、あの程度がひどいということで、あのずっと忘れない、だから～、『毎晩夢を見る、毎晩夢に見るほどだ』と、② 意味わかる？

O1: はい、はい（うなずきながら）

C1: ③ 説明できない。ごめん

C1はC2と回答が一致していることを既に知っているが、O1の異なった回答にも初めから間違っているという態度を見せず、①でO1の回答の意味を理解しようとし、C2も「だけました」の意味を説明した後、自分の回答A「ほど」の意味や自分の理解を説明、外化している。その際もO1の理解を確認し(②)、さらに説明終了後、自分の説明の稚拙さを謝罪し(③)、O1がもし理解できなかった場合に自分にも責任があるという姿勢を示している。

【会話2】 G4 設問2（正解A）

C1: 2番は？

O1: A

C1: A

C2: あ～わかりません

C1: ① じゃ、あとで解決するね。まずは答え合わせ

C2: Aでしょ

O1: 私はA、Aでしょ？Aですよ

C1: ② Aだよ

C1はこのグループで終始進行を務め、文法的な説明（外化）も最も活発に行っている。メンバーが回ごとに変わるグループ学習では進行の方法もその都度調整する必要があるが、C1は「わからない」というC2にも

後で解決すると約束し(①)、すぐに回答を求めるOにも回答を確認し(②)、他のメンバーが安心し納得できるよう配慮を示しつつ進行している。

このほかにも異なる回答をした者に理由を聞くなど、正解が得られた会話では互いの回答に配慮、尊重する発話が観察できた。

(2) 外化の有無

話し合いによって正解を出せた7会話中、外化、すなわち知識のアウトプットが起こっていたのは6会話である。以下、外化が生じている例として【会話3】を挙げる。

【会話3】 G4 設問5（正解C）

C1: 5番はC

O1: Bかな

C2: A

C1: おう？① えっ『お盆休み』ってさ、休みじゃん、祝日、時間だよ。だから「いつ」より、「いつ」『にもまして』、疑問詞プラス『にもまして』は、疑問詞プラスよりもって感じ。だから～お盆は時間だから「いつ」、じゃなんでB？あ～これ？

（O1のノートを指さす）覚えたやつ？

O1: うん、これかな～

C1: Aは？ディズニーランドだから？じゃ、Bは？

C2: 『次は平日に行くよ』

C1: ん～② だから「お盆」と「平日」は時間の概念だから。（C2: あ～）だから「いつ」、わかった？

O1/C2: ん～、ん～

【会話3】ではC1はメタ言語を用いて外化を行い(①)、他の学習者に一人ずつ質問をしながらさらに説明している(②)。

このように7会話中6会話で外化が見られることから、全員が納得して正解に至るためには、外化は重要な条件であると言える。

一方で外化は起こらなかったが、全員が納得して正解に至った例を【会話4】に示す。

【会話4】 G1 設問4 (正解B)

C1: 4番、『このホテルは』、僕はBを書いた

C2: 私、Aです

O1: 私も、B

C2: Bですか

C1: イエーイ、いや(笑)『このホテルは最高級』

C2: ①『とは言えないまでも社長に泊まっていた ただののに十分だと思う』(C1: うん) 「言えない・・・にもまして」「言えないまでも～」の意味は～「言えないまでも」 (O2: はい)、お～、はいたぶん、2番

C1: 説明、僕はできないね、こっち

C2: はい。ああ、わ、わ、わかります

【会話4】では誰も外化は行われていないが、C2が他の回答を聞いて①で問題文を読み直しながら既存の知識の再構築を行うことで納得し、全員で正解に一致している。

一方、外化は生じているが、他の学習者がその内容についてきちんと内省せず、正解には至らなかった【会話5】のような例もある。

【会話5】 G1 設問2 (正解A)

C1: (1番の回答が一致して)はい、良かった～、じゃ2番、① 僕わからないから

C2: 私はBです

O1: 私もB

C1: ② はい、OK。どうしてBですか。

「ないまでも」。『以前ないまでも』、以前よりあの～よくサッカーを打ち込んでいるの意味?

C2: はい。「以前ないまでも」。たぶん以前はあのサッカーが好きだけど、でも大学に

入ったらもっと好きになりますで、『以前までもない』ということ

C1: ③ 僕は朝、朝、朝でやった宿題だから～ ちょっと間に合わないで適当にやった

【会話5】は、G1で唯一話し合いで正解が得られなかった会話である。C1は①で「わからない」と言い、②で「OK」と言いながらC2に回答の理由を聞いていることから、必ずしも納得していたわけではないと考えられる。しかし③のように自分の不勉強から遠慮をし、進んで新たな情報の内化を行わなかったことで話し合いが進まず、正解には至らなかった。

このことから正解に至るには、外化も重要であるが、各自が新しい情報をしっかり内化しようとする姿勢も重要であることがわかる。

4.2.4 回答が一致できなかった話し合いで観察できること

一方、回答が一致できなかった会話では、以下のように他の学習者の発話に対する反応がなかったり(【会話6】)、異なる回答を当初から誤答であるかのように意見したりする発話(【会話7】)が観察された。

【会話6】 G3 設問8 (正解D)

C1: 8番D

C2: C

C1: お～

O1: (自分の回答を消しながら) Aじゃない

C1: Oさん3番

C2: (聞き取り不可能)の区別

C1: わからない

O1: Cと思う、ん、3番め?私Cと思う

(各自資料を開いて見て) ① 沈黙(10秒)

C1: (資料を見ながら) ② 「ほど」は程度が高い場合、使われること

(各自資料を見ている。) ③ 沈黙(8秒)

C1: 先生に質問？④（挙手（8秒））
（振り向いて G4 に）もう終わり？
G4-C1: あ？
G4-O1: 終わった？
C1: うん（前を向く。④沈黙（8秒））
2番2番2番、『信じていた友達に（「問2」を開始）

【会話6】では3人の回答が一致しなかった後、C1が②の発話をした後も①③④の沈黙が続き、そのためC1は教師に質問しようとしたが教師が来ず、解決しないままに問2に進もうとしている。

【会話7】 G5 設問2（正解A）

O1: 2番はA
O2: . . . B
C1: D、以前～
O1: 私も最初もBしたけど、以前～その前より、もっともってはまってしまったよね。だからその以上によってじゃないかな。
O2: でもなんとか（2人資料を見る）
O1: ん～（資料を見ながら）最初私はBしたけど「～ないまでも」かな
O2: でも以上では、何の以上、何の以上？
O1: その～前よりもっともってはまってしまった以上じゃないの？
O2: ①あ～でもちょっと変な意味と思う。なんていうの、今その、入学についてだから、入学以上で（不明）では～②ちょっと意味がない。
O1: あ～そうっか、「ないまでも」「ないまでも」（資料を探す）
O2: ③まあ、そう思う（笑）
O1: 「ないまでも」はちょっと違うか
C1: ④これはちょっと違うと思う。「ないまでも」は以前よりあの～、以前より～そんな多くない・・・します・・・（他の2名は資料を見ている）（笑）

O1: う～んそうだな。まあ「ないまでも」、まあいいや（自分の回答を直す）最初はBしたけど、なんかBはちょっとしょうもないと思って
C1: 「にもまして」、「にもまして」は～、「～の上に～をした」
O1: 「～の以上」じゃないの？まあ大丈夫（C1: 笑）たぶんBだと思う、私も（C1: あ～）3番、C

【会話7】ではO2は③で少し緩和しているものの①②で、C1も④でO1の回答を明確に言語化して否定している。O2はC1が始めた説明にも反応することなく、一人で考え回答を修正している。その際、O1は選択肢のみを述べ、選んだ理由に言及するなど知識の外化も行われていない。

以上のように他の学習者からの反応がないと外化の機会も失われ、また回答の正誤を強く主張されると、孤立したり、正誤のみを問題にし落ち着いて思考が深めることができない学習者が出てしまう可能性があり、話し合いが成り立たない場合があると考えられる。

4.2.5 フリーライダーについて

本授業のグループ学習ではその活動の性質から「仲間の功績にただ乗りする」＜意図的なフリーライダー＞（森2017:20）には該当しないが、根拠も納得もなく他の学習者の回答に合わせて自分の回答を修正して早く進めようとする＜無意識なフリーライダー＞に該当するような【会話8】のような例も見られた。

【会話8】 G5 設問6（正解D）

O1: 6番はD？
C1: D
O2: えっ6番？B
O1: B？
O2: 6番は6番、B？を選んだ。けどでも

たぶんCでも？

C1: はは（笑）Cでも？

O1: 私、Dした

O2: 何を選んだ？

C1/O1: D

O2: D ① じゃDしよう

【会話8】ではO2は一人だけ回答が異なったが、根拠も納得もなく他の2人の回答に従って回答を一致させている。

またG6では、問1、問2の答え合わせを続けて行い、プリント全体の答え合わせをした後、問1の一致しなかった回答について自分たちで検討することなく、挙手をして教師に質問している。

これらの例では、早く進めたい、早く回答を知りたい気持ちから学習者は自ら思考することをしていない、森（2017:20）の＜無意識なフリーライダー＞に該当する例と言えると考えられる。

5 考察

以上のことから、2.5で挙げた分析・考察の観点ごとに考察する。

5.1 グループ学習で正解は導かれているか

まずプリント①の問1について言えば、個人の回答終了時に約7割が正解であったことを考えると、事前ビデオや資料などは、問1の課題を遂行するには十分であったと言って良いと考える。また4.2の結果より、話し合いにより回答が一致できればほぼ正解を導くことができていると考えられ、グループ学習によって正解が導かれていると考える。特に当初一致していた回答の数が半分以下であったG1とG4が話し合いによって回答を一致させ、最も正解に達していることを考えると、グループ学習の意義や重要性が改めて認識される。

5.2 回答の一致や正解に至る、または至らない話し合いには、どのような特徴があるか

まず回答を一致させ、正解を導く話し合いには、①異なる回答やわからない人への配慮や尊重を表す発話の存在、また②知識のアウトプット外化が行われ、聞き手の理解しようとする姿勢や内省を行っていることが観察された。一方、一致する回答が得られなかった話し合いでは、①他の学習者の発話への無反応や回答の正誤に関する強い主張が見られたり、②根拠なく他の回答に同調したり、教師に依存するなどの無意識なフリーライダーが存在することによって、話し合いが中断されていることが観察できた。

このことから、正解を得るためには、内化された知識も必要と考えられるが、すべての学習者が安心して自分の考えを主張できる雰囲気作りという情意面が重要であることがわかった。また、自分の回答が他者と異なったときに既有知識と新たな情報を積極的に再構築しようとする姿勢、安易に思考を止めたり、他者に依存したりしない姿勢が重要であることも確認された。

5.3 グループ学習の改善のポイントは何か

まず5.2の考察について、本授業で改善すべきポイントについて考える。

まず一つは、授業開始時のオリエンテーションなどでグループ学習のための心構えや言語表現などを学習者に示すという点が考えられる。本授業では、話し合いが学習言語で行われており、すべての学習者にとって瞬時に自分の意志や感情を伝えることや配慮や尊重の気持ちを表現すること、また文法の説明という知識の外化を行うことはやさしいことではないと考えられる。したがって学習者の中には表現力や自信が足りないために、無意識のうちに沈黙をしたり、強い言葉で誤答を指摘したりしてしまう場合もあると考えられ

る。例えば①回答が異なった場合には、正誤に関する意見をする前に必ず選んだ理由を聞くなどの姿勢を示す、②うまく文法を説明できない場合は「資料（の該当部分を）見せる、もしくは読み上げる」といったストラテジーがあることを示すなど、オリエンテーションで学習者に提示していくことが学習言語でグループ学習を行う際には必要であると考えられる。また話し合いが知識の外化を行う場であり、外化によって各自の理解が深まり、正解にもつながることを説明し、学習者の努力を促して行きたい。

二つめは、時間配分に関する問題である。現在、話し合いは3人全員の回答が終了した後に開始されるため、プリントの回答終了が遅い学習者がいると、話し合いの開始が遅くなり、安易に回答を求める無意識のフリーライダーを誘発する可能性があることも考えられる。中上級レベルでは漢語語彙が増えるため、非漢字圏の学習者は漢字圏の学習者に比べ、毎回、回答に時間がかかる傾向が見られるが、こうした学習者に授業以前にプリントを配布することは、事前学習の負担をさらに増やすことになり、安易には行えない。時間配分に関しては、慎重な検討が必要である。

三つめは、教師の関与のしかたの問題が挙げられる。現在オリエンテーションで「グループで解決できない疑問は、挙手をして教師に聞いてよい」と説明しており、抵抗なく教師に依存している可能性がある。グループ学習の時間は個人の疑問を解消できる貴重な時間でもあり、教師に質問できることにメリットもあると考えられる。しかし学習者の外化の機会が教師の関与によって失われることは避けるべきである。したがって例えば現在授業の最後にもみ使用しているクリッカーを用いてグループ学習後にグループごとに回答させるなど、話し合いを活発化する仕組みを考えて行くべきだと考える。

四つめには、課題の適切さの問題が挙げら

れる。問1と問2それぞれ選択問題と語の変形問題で、一見、問1のほうが学習者にとって回答するには容易に思えるが、問2のほうが、活発に話し合いが行われている印象もある。今後細かい分析が必要であるが、学習者にとって回答の難易度と文法説明の難易度は異なるかもしれない、今後練習問題の出題のしかたも検討が必要と考えられる。

6 おわりに

以上、日本語中上級文法クラス反転授業の対面授業におけるグループ学習の会話を取り上げ、その改善点について考察を行った。

今回対象としたのは、授業1回分の選択問題に関する話し合いのみであった。したがって今後は、ほかの課題における会話も分析し、課題の種類によって話し合いの状況が変わるのか、またグループ学習と事前学習や授業の最後に行う理解度確認チェックとの関係、アンケート調査の結果など、他のデータも合わせた分析や考察を行う必要がある。

今後は、本稿で考えた改善点を生かして授業の改善を行いつつ、上記のような検討も続けていきたい。

(留学生センター 准教授)

【参考文献】

- 館岡洋子, 2005, 『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』, 東海大学出版会
- 手塚まゆ子, 古川智樹, 2016, 「文法授業における反転授業の評価ーARCS 動機づけモデルの観点からー」バリ日本語教育国際研究大会予稿集 (USB メモリ版)
- 中溝朋子, 2016, 「日本語中上級文法クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』 22(3), 78-79
- 中溝朋子, 2017, 「留学生対象日本語クラスに

おける反転授業の実践—中上級文法クラスにおける試み— 『大学教育』 14号, 55-62

藤本かおる, 2016, 「学習者から見た反転授業実践—アカデミックライティングでの実践から—」バリ 2016 日本語教育国際研究大会予稿集 (USB メモリ版)

古川智樹, 手塚まゆ子, 2016, 「日本語教育における反転授業実践—上級学習者対象の文法教育において—」 『日本語教育』, 164号, 126-141

松下佳代, 2015, 「アクティブラーニングへの誘い」 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房, 1-27

森朋子, 2015, 「反転授業—知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み—」 『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房, 52-57

森朋子, 2017, 「『わかったつもり』を『わかった』へ導く反転授業の学び」 『アクティブラーニング型授業としての反転授業 理論編』 ナカニシヤ出版, 19-35

【注】

1) 館岡(2005)では、「きょうどう」の表記について分野や訳語による違いなど様々な引用を用いて「協同」「共同」「協働」の違いについて述べ「協働 (collaboration)」を採用しているが、本書では溝上 (2017) らの表記にしたがい「協同」を用いる。

2) N3 レベルの文型・表現はⅢレベルの文法の授業で扱うことになっており、本授業は N1、N2 の文型を学ぶことが目的である。しかし同じトピックの表現については選択肢などに含めたいため事前ビデオも作成し、学習項目に含めている。

【謝辞】

本稿で使用した機材「ミーティング・レコーダー」は、早稲田大学人間科学学術院、高橋薫准教授、および日本大学総合社会情報研究科保坂敏子教授よりお借りしました。この場をお借りして感謝申し上げます。

発達障害学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成に関する研究 —移行支援における自己理解と仕事理解—

小 川 勤

要旨

本論文は、発達障害学生がその障害特性ゆえに、他の障害者に比べて就職が難しい現状に着目し、大学から社会への移行をスムーズに行うために、従来の対処療法的な支援にプラスした支援をどのように行っていくのかについて山口大学における実践を踏まえて論じたものである。発達障害学生の移行支援については、本人の自己理解力を高めるとともに、仕事理解力を高める必要がある。自己理解力を高めるためには発達障害学生本人が自分の障害を受容し、自分でできる対処や支援方法を理解するとともに、他の支援者に適切に配慮を要請するスキル、すなわち、「セルフ・アドボカシー・スキル（自己権利擁護力、以下、SAS）」を身に付ける必要がある。また、仕事理解では単に職種・仕事内容を理解するだけではなく、本人の障害状況とのマッチングを意識した支援を行う必要がある。さらに、本論文では、学内支援組織や学外の就労支援機関と連携・協力を行いながらどのようにSASを育成していくのかについて、山口大学における実践事例を交えて解説する。また、学外の就労支援機関と連携していく際に留意すべきことを明らかにする。

キーワード

セルフ・アドボカシー・スキル、自己理解、仕事理解、発達障害、移行支援、障害学生支援、就労支援機関

1 はじめに

本研究は、大学から社会への移行期に当たる就職活動や大学院進学などに発達障害学生が対応していく際に、彼らを支援する大学の教職員が、どのような支援を行ったら、彼らがスムーズに社会に受け入れられるようになるのか、すなわち「移行支援」の基本的な考え方について考察するものである。ただし、就職活動等を上手に乗り切るためのノウハウ的な支援ではなく、大学における日々の支援の中でどのような支援を行ったら移行支援に結び付くのかを考えてみたい。また、移行支援を円滑に実施するためには、自分の障害を受容し、自分でできる対処や支援方法を理解するとともに、適切に配慮を他の支援者に要請するスキル、

すなわち、「セルフ・アドボカシー・スキル（以下、SAS）」を育成する必要がある。そのためには学内の支援組織だけでなく、学外の就労支援機関とどのように連携・協力していけばよいのかを事例を交えて考えてみたい。

2 障害者の雇用状況

最初に発達障害学生の就職状況について分析する。2013年度大学卒業者に占める就職者の割合は、学生全体の卒業者に占める就職者の割合は70.1%（文部科学省『学校基本調査』により算出）であり、障害のある学生はこれよりも低い割合になっている。次に障害の種別ごとに就職率を比較すると、表1のように盲（30.0%）と発達障害（LD23.5%、

ASD29.4%、重複 30.3%) が他の障害に比べて就職率が特に低い割合になっていることがわかる。

表1 障害種別の就職状況

	視覚障害		聴覚障害			肢体不自由		
	盲	弱視	聾	難聴	言語のみ	上肢	下肢	上下肢
卒業者数	20	96	115	177	7	63	152	131
就職者数	6	56	84	115	4	44	86	70
就職者の割合	30%	58.3%	73%	65%	57.1%	69.8%	56.6%	53.4%

	肢体不自由		病弱・虚弱	発達障害					その他
	その他	重複		LD	ADHD	ASD	重複		
卒業者数	64	454	39	17	45	262	33	447	
就職者数	33	285	18	4	19	77	10	171	
就職者の割合	51.6%	62.8%	46.2%	23.5%	42.2%	29.4%	30.3%	38.3%	

一方、障害者全般の雇用状況を見ると、民間企業に関しては、2014年には雇用された障害者数と雇用率ともに過去最高となっている。これまで働いている障害者の割合は、一般に比べて低いと言われてきたが、全体的にみると、障害者の雇用は拡大している。この背景には、次の3つの要因があると考えられる。

一つは、障害者雇用に関する法律の改正に伴う法令遵守や企業の社会的責任が重要視されるようになってきた。すなわち、平成25年4月から法定雇用率が1.8%から2.0%に引き上げられた。また、雇用義務の課される企業規模が56人以上から50人以上へと引き下げられ、法の適応を受ける企業の範囲が拡大するようになった。さらに、平成27年4月からは障害者雇用納付金制度の対象となる企業規模が常用労働者201人以上から100人以上へと引き下げられ、納付対象企業の範囲が拡大するようになった。また、平成30年4月には精神障害者の法定雇用率の算定基礎への加算に伴う法定雇用率の上昇が予定されるため、企業の採用意欲が落ちるとい

う現象は、今後しばらくは考えられる。

二つ目の要因としては、アベノミックスに代表される経済政策の断行により経済状況、特に雇用環境が改善してきたことがあげられる。

三つ目の要因としては、労働力人口の減少を見越した多様な人材の就労推進や職場活性化の手段としてのダイバーシティなど多様な人材が働きやすい環境を整える方向に社会が動きつつあることが障害者雇用の拡大をもたらしていると考えられる。

3 発達障害学生支援の特色と社会を見据えた支援のあり方について

(1) 支援ニーズ把握からスタート

一般的に障害学生支援のスタートは、「障害学生本人から支援の要望や困り感」を聞くこと、あるいは「障害学生に考えられる一般論的な要望」を専門書や研修会等への参加を通して支援者自らが学ぶことからスタートするといわれている。確かにこの考え方は正しい。しかし、支援ニーズをこれだけに依拠するのではなく、ある環境の中における、社会的・相対的な概念として捉える必要がある。特に発達障害学生の場合は、「自分自身のニーズを把握する」という部分においても何らかの支援が必要であることが少なくない。すなわち、発達障害学生は、自分自身が何に困っているかを十分に自覚できていないことが多い。したがって、「ニーズ」を把握する“プロセス”そのものが支援のきっかけになることがある。

(2) 対処的な支援+プロセスに寄り添う支援

上記で述べたように、障害学生支援はある一定の基準やノウハウに基づいた支援を実施することに加えて、発達障害学生本人が自己認識を高めていけるような支援が求

められる。この自己認識の過程では次の観点が重要である。

- ①障害そのものや障害特性を知る
- ②自分自身をマネジメントしていく能力の育成
- ③環境（他者）との相互関係を理解する努力・訓練

特に、大学は社会に接続する最終的な教育機関として、修学支援を対処療法的なものとはせず、修学支援を通じて“+αの支援”となっていくことが重要である。高橋（2012）は、「大学生時代は“自立した社会人としての移行期”」と述べている（図1参照）。したがって、支援することが目的ではなく、本人なりのニーズを確認していくことを目的として修学支援を実施する必要がある。このことは身体障害、グレーゾーン学生（発達障害が疑われる学生）、精神障害などにも共通する部分があるといえる。



図1 社会を見据えた移行支援

4 移行支援についての基本的な考え方

(1) 障害学生の就職支援についての2つの方向性

障害学生の移行支援については、2つの方向を意識する必要がある。

ひとつは大学等が提供する、学生全体を対象としたキャリア教育や就職支援へのアクセスの保障である。学生として、就職に向けて必要となる力は、障害学生であっても共通である。そのため、一般のキャリア・就職支援をしっかりと行うと同時に、障害学生がキャリア・就職支援にアクセスできるよう、合理的配慮が提供される必要がある。ここでの合理的配慮となりうる手段や

調整の仕方は、修学支援方法と共通する部分も多い。

もう一つは、障害学生を対象とした就職支援である。エントリー前後で分けて、就職準備支援と就職活動時の支援がある。就職活動に至って始めて相談があり、就職活動が上手くいかない中で、はじめて障害を疑うという場合もある。それはまさに上記3(1)のニーズ把握からのスタート、そのものであり、その人にとっての気付きのプロセスとなる。

(2) 就職に向けて必要となる知識やスキルー「自己理解力」と「仕事理解力」の育成ー

ここでは障害があることに関連して、就職に向けてどのような知識やスキルが必要になってくるかを考えてみたい。

障害があるということは、業務を遂行する上で、そのままの環境では何らかの困難が生じる可能性があるということを意味している。では、どのようにその困難を軽減あるいは解消したらよいのだろうか。ひとつは、会社で合理的配慮を得ることが考えられる。ただ、会社から自動的に合理的配慮が与えられるわけではない。また、会社は障害者に対して何でもやってくれるわけではない。そのため、障害や希望する措置を会社に伝え、話し合いを経て、配慮を得るということのできる力が障害者本人に求められる。そのためには、自分の障害を理解し、自分でできる対処や支援方法の理解とともに、適切に配慮を要請するスキルを身に付ける必要がある。これを「自己理解力」あるいは、「セルフ・アドボカシー・スキル（自己権利擁護力：SAS）」という。

もうひとつは、自分の障害の状況を考慮して、困難が生じにくい、また自分の強みを活かせる職種・仕事内容を選択する必要がある。発達障害のある学生で、臨機応変

な対応を求められると負担が大きいという場合には、比較的ひとりでコツコツと進めていけるような定型化された業務の方が活躍しやすい。そういったマッチングを考えるためには、自己理解力だけでなく、仕事理解力が欠かせない。働くということはどういうことか。職種や仕事内容、自分の進路を形成していくための情報などが求められる。このためには、支援者は発達障害学生に仕事、を理解する機会を提供する必要がある。山口大学では次項で紹介するような「しごとチャレンジ」「学内インターンシップ」などを実施している。

上記のように、就職に向けて、障害と関連付けて、「自己理解力」と「仕事理解力」が身に付くように支援者は支援を行う必要がある（図2参照）。

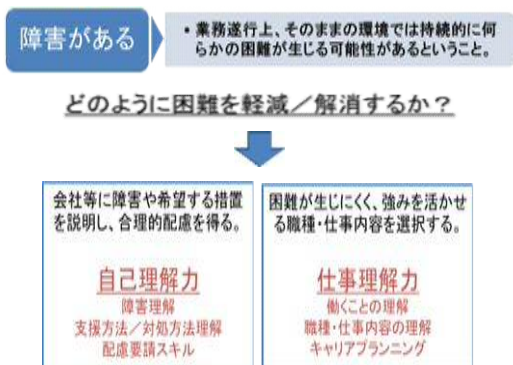


図2 就職に向けて必要となる知識やスキル

5 セルフ・アドボカシー・スキル（自己理解力）育成のための支援

(1) 自己理解力の育成を支援する方法

ここでは、どのようにしたら、自己理解力の育成を支援していくことができるかについて考えてみる。

最初に、自己理解力を育成する際に大切なポイントをまとめると次のようになる。

- ①どのような状況において、どのような困難が生じるか。その困難に対し、どのような自己対処ができ、どこから周

囲の配慮を得る必要があるかを理解する力を身に付ける。

- ②困難が生じた際にしかるべき相手に相談し、障害特性と関連付けて、希望する支援を説明できるなど、必要な行動を採れるような力を身に付ける。

では、これらの力を育成していく上で大切なこととはいったい何であろうか。筆者は、日々の具体的な修学支援の中でひとつひとつ丁寧に相談を重ねていくことが大切であると考えている。

一般的に、修学支援の流れは、相談を受けるところから始まり、以下のような流れになる。

- ①修学上で生じた困難を共有し問題を一緒に整理する。
- ②具体的な対処法や支援策を提案し、何を採用するかを一緒に考える。
- ③具体的支援や対処で困難を改善する。

発達障害学生が、このような具体的な困り事に支援者と共同で取り組んで解消できたという経験やプロセスを重ねる中で、自分がどのような状況において、どのような困難があるか。その困難に対し、どのような対処ができ、どこからは周囲の配慮を得る必要があるかを自分自身で理解することにより、困った時に適切に相談するスキルを身に付けることができるようになると考えている。

また、こうした支援の流れの中で支援者の関わりとして重要なポイントは、支援者は障害学生に対して、困難を解消するためにどのような支援や対処がありうるのかを伝えたり、困っていることと障害との関わりを示唆したり、自分で優先順位を立てることは苦手だけど、優先順位や手順が決まっているとしっかりとできることなど、その人の障害特性や強みを「言語化」して伝えることが重要である。

このようなプロセスを踏む中で、どのよ

うな状況において、どのような困難が生じるか。その困難に対し、どのような自己対処ができ、どこから周囲の配慮を得る必要があるかを具体的な経験の中で理解するとともに、困難が生じた際にしかるべき相手に相談し、障害特性と関連付けて、希望する支援を説明できるなど、必要な行動を採れるようになると筆者は考えている。

たとえば、発達障害のある学生で期限までにレポートが間に合わない。その結果、単位が取れないという発達障害学生がいる場合、困難を何らかの仕方でキャッチして、支援者との相談の中で、なぜレポートが間に合わないのかを一緒に考えていく。その結果、レポートに取り掛かるのが遅い。段取りが組めないなどの理由が明らかになる。そこで支援者は、スケジュール管理ができるように支援を行うという流れになっていく。

(2) 自己の取り扱いの他者への説明

自己理解が進んだら、次の段階として実際に、障害やニーズを他者に説明してみるという機会を与えることが有用となってくる。このために、次のような方法が考えられる。支援担当者との定期面談で経験を積む。授業担当者への配慮依頼文書の中で、どのような配慮が必要かという箇所を自分で作成してもらおう。この際に全くの白紙からではなく、フォームを提供し、一緒に作成するところから初めてみるなどの方法が考えられる。また、支援調整会議等に発達障害学生本人が参加し、関係者に対して、自らの障害の程度や支援して欲しい内容を伝えるなどの方法も考えられる。もし、これが難しければ、支援者がどのように自分の障害やニーズを説明するのかを見て、説明の仕方を学んでもらうといった方法も考えられる。

上記の事例で示したことを実践する際に

留意すべきことは、発達障害学生に自らの障害や支援して欲しいことを説明させてそのままにするのではなく、実施後に支援者が良いところ、改善した方がよいところを積極的にフィードバックしていくことが重要である。

(3) セルフ・アドボカシー・スキル（自己理解力）の育成を支援する具体的な方法

自己理解力の育成を支援する具体的な方法には、前項で示した方法以外に、次のような方法が考えられる。

- ・支援学生の養成講座の際に講話を発達障害学生本人に依頼する。
- ・教職員に配布する支援マニュアル等の作成の際に、障害の説明を本人に書いてもらう。
- ・支援学生とのミーティングやピアグループに参加する。
- ・発達障害のある学生を集めた合宿などに参加する。これにより、「自分のこと」は「自分たちのこと」に意識変容することで自己理解力を高めることができる。これは、グループ協議の中で、「多数派 (majority)」と「少数派 (minority)」の関係が逆転することで生まれる「気づき」による意識の変容が生じることを示している。
- ・インターンシップに参加する。これは、「就労体験」「職場体験」に留まらない効果への可能性を期待することができる。
- ・配慮願の自己説明。これは、自己認識がある程度できた段階で、授業担当者に配慮願を持参し、自らが支援して欲しいことを説明するなどの体験をさせることを意味している。

上記のように、就職活動や進路選択で直面するさまざまな課題を解決していくためには「支援につなげるための行動」が起こ

せる力、すなわち、セルフ・アドボカシー・スキル（SAS）を発達障害学生自らが獲得していく教育プログラムの提供や支援方法が必要である。これまでの研究では、上記で述べたような合宿などのピアグループ活動への参加や、就労支援機関との連携に基づく就労支援、配慮願の自己説明などの方法がSAS獲得に有効な手段であるといわれ実践されてきた。しかし、今後は、これらの方法に加えて、上記で示したように①支援担当者との定期面談、②授業担当教員への配慮依頼文書の自己作成や自己説明（いわゆる「自己取扱説明書」の作成と説明）、③支援調整会議への本人の参加を通して関係者に障害やニーズを伝えるなどのSAS獲得に向けての新たな方法を実践していく必要がある。また、従来のディスカッション中心のピアグループ活動に加えて、テーマを与え、その課題の解決プロセスの中で自己の障害特性を認識させるとともに、自分の役割や立場を客観視できるようなグループ活動を実践する教育プログラムを新たに開発し実践するなどの方法が考えられる。

6 仕事理解力育成のための支援

仕事理解力では、単に職種・仕事内容を理解するだけではなく、障害状況とのマッチングを常に意識するように支援を行う必要がある。

また、就職活動が上手く行かなくなっただけから始めて支援を始めるというのではなく、低学年から、ある程度見通しを持って計画的に仕事理解を実施していくことが重要である。さらに、早期からキャリア支援の担当部署と発達障害学生が接点を持つ機会を作っていくこと、働くということを早期に体験させる機会を設けることなどが特に重要である。

障害学生を支援する就職支援室や障害者

支援室の支援者等の姿勢としては、以下のことに留意して支援を行っていく必要がある。

- ①本人の経歴を理解し、急かさず、現在の成長に寄り添った段階的支援を行う。
- ②情報収集に努めてタイムリーな情報提供を心掛け、選択肢や可能性を広げることを意識して指導する。このためには、障害者対象の企業見学・職場体験などに参加することを促すなどの方法が考えられる。
- ③本人にできることは時に任せる。やり方を助言し、自分で対処できることを増やす。
- ④不適切な言動があれば時に社会人目線でしっかり指摘する。

7 山口大学における仕事理解の実践事例

ここでは、山口大学の就職支援室と学生特別支援室が連携・協力して、仕事理解や自己理解に対するニーズのある学生に対して実践している取組を以下、紹介する。

(1) 学内しごとチャレンジ

本取組は、仕事理解や自己理解に対するニーズのある学生に学内でTAやSA等の仕事、の場を提供し、適宜勤務先（学内支援組織等）と学生のフォローを行いながら実施することを目指したものである。将来的に学外でさまざまな就労移行を受ける予定のある発達障害のある学生や就職することを想定している学生に対して、学内での仕事、を通して就労の具体的なイメージを持ち、自身に適した働き方を考えることを目的として実施されている。対象は、学生特別支援室で支援・面談を行っている学生で、診断書の有無は問わないことになっている。

具体的な実施要領は以下の通りである。

- ・通常の学内、TA/SA等の一環として実施
- ・一般学生が行う学内やTA/SAの仕事のうち、短期間・単発、作業要領が明確、コ

コミュニケーションのとり方が容易など、適当と思われる作業を選定し、ニーズのある学生とマッチングして実施する。

- ・実施に必要な学生情報は、就職支援室、学生特別支援室の担当者に限って、学内守秘義務の範囲で共有する。
- ・勤務先（学内支援組織）に学生の障害等の状況について共有することは課さないが、学生の希望と就労環境を鑑みて、必要に応じて勤務先との当該学生のニーズや状況の共有を検討する。なお、学生の状況を勤務先（学内支援組織）と共有する場合は、必ず学生の了解を得る。

この取組の業務の流れと役割分担は以下の通りである。

- ①学内の仕事選定（就職支援室が担当）
- ②学生の選定（修学とのバランスの見極め・仕事とのマッチング）（学生特別支援室のカウンセラーおよびコーディネータが担当）
- ③勤務との調整（就職支援室が担当）
- ④学生に仕事の要領の確認（就職支援室が担当）
- ⑤学生に事前トレーニング（学生特別支援室および就職支援室が担当）
- ⑥仕事、の実施
- ⑦勤務先のフォロー（就職支援室が担当）
- ⑧学生のフォロー（学生特別支援室のカウンセラーおよびコーディネータが担当）

実際にこの取組に参加した学生からヒアリングしたところ、仕事を通して自分の特性、すなわち、自分が得意なことと苦手なことがより明確に自覚することができた。自分に適した仕事、をより深く考えるよいきっかけになったというように本取組に対しては肯定的な意見を述べる者が多かった。また、一部の学生からは学外の移行支援組

織に参加する自信が少し出てきたという意見もあった。

(2)学内インターンシップ

本取組の目的は、対人関係が苦手な者、精神的不安定さから活動できない者、発達障害のために就労困難な者などのキャリア形成力の弱い学生に対して、早期かつ重点的な支援を行い、働くことに対する自信を付けさせ、スムーズに社会への接続（移行）ができることをねらいとしている。学内しごとチャレンジとの違いは、学内インターンシップは支援の申請書を提出している学生の内、学生特別支援室から推薦された者が対象であり、比較的長期間（約3か月）にわたってインターン実習が実施されることや、必要に応じて実践的な訓練が行われることにある。

取組の概容は、キャリア形成力の弱い学生をアルバイトとして学内で雇用し、給与を得て働く場を提供する。状況に応じて学生特別支援室や学生相談所と連携しながら実践的な訓練をすることになっている。

平成28年度には「不安が強い」と学生特別支援室のコーディネータから所見のあった学生が、地域連携課の協力を得て、学内で働く経験をした。この取組を実施する前に関係者が一堂に会して事前に打ち合わせを行うとともに、就職支援室が雇用される学生に対して事前にオリエンテーションを行った。インターンシップの結果、当該学生はスムーズに働く経験ができ、働く自信を持つことができるようになった。

平成29年度も引き続き学内で働く場を提供し、キャリア形成を支援する一方で、会話や表現に苦手意識を持つ学生に対し、面接練習やエントリーシート対策などの具体的な就職支援に力を入れている。

8 学内・学外（地域就労支援機関）との連携

(1) 学内支援組織との連携

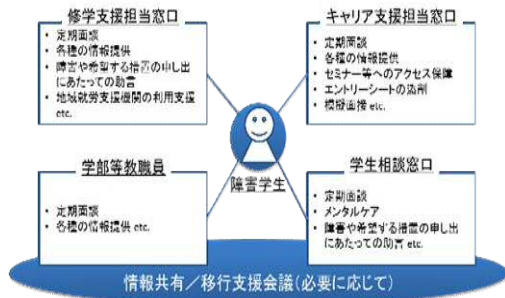


図3 学内支援組織との連携

支援ニーズの多様化・高度化の進行に対応していくためには、学内のさまざまな支援組織と連携・協力を図っていく必要がある（図3）。学生支援に関しては、次のような「3階層モデル」がある。

第1層：チュータや窓口業務などの日常的な学生支援

第2層：クラス担任やアカデミックアドバイザーなどの制度化された学生支援

第3層：障害学生支援に関する専門的支援組織（就職支援室、障害学生支援室、学生相談室）

特に、就職活動時には、理想的には、第3層に属する就職支援室などのキャリア支援の窓口が中心になっていくのが理想であるが、担当者が必ずしも障害や障害者の就労ということについて、知識やノウハウがない場合も多い。そこで、不足する部分については、支援者が関わりながら、本人がたらい回しや、ほったらかしにならないように配慮していくべきである。昨今では、キャリア支援の分野でも、発達障害の疑いのある学生（グレーゾーン学生）をはじめとして、障害学生の就職について関心が高まっている。したがって、そうした点を糸口にして、連携を深めていくとよい。

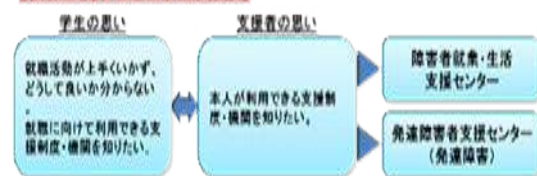
(2) 学外就労支援機関との連携



図4 学外就労支援機関との連携

学外就労支援機関には、障害者の就労に対して、それぞれ機能を有した機関が存在する（図4参照）。大学はこれまで、学外の就労支援機関とはあまり密接な関係を築いてこなかった。しかし、平成28年4月に施行された差別解消法以降、合理的な配慮の観点から大学は発達障害学生の移行（就職）支援にこれまで以上に、配慮していかなければならない。このため、従来の学内支援組織による支援だけでなく、大学在学中から利用可能な学外就労支援機関（図5

【就職に関するさまざまな相談】



【就労に関する評価や訓練】

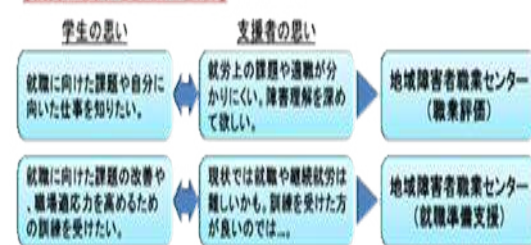


図5 在学中から利用可能な学外就労支援機関

参照) を有効に活用して、支援内容の充実を図っていかなければならない。

ただし、学外の就労支援機関を利用する

際には、障害学生の移行支援に対するニーズにマッチした機関であるかを十分吟味する必要がある。学外就労支援機関は大学や障害学生のさまざまな事情を必ずしも十分理解しているわけではない。また、各就労支援機関は就労支援に関してそれぞれ固有の支援機能を有している。このため、障害学生が希望する支援を必ずしも十分受けられるわけではない。そこで mismatch を起こすと結局、大学が再び就労支援を行う必要があり得ることを支援者は理解しておく必要がある。

(3) 学外移行支援機関との連携事例

山口大学では就職支援室と学生特別支援室が協力して、福岡県のアソウグループと移行支援を巡って連携・協議を推進し始めている。現在は相互にどのような取組が可能であるかを検討中である。そこで、平成29年9月11日にアソウグループ傘下の就労支援機関であるチャレンジド・アソウおよびユニバースクリエイトから2名の担当者を招聘し、発達障害学生たちの就職活動と、その後の定着・活躍のために大学や就労支援機関でそれぞれ何ができるのかをテーマに、支援の具体的なイメージを共有することを目的として研修会を開催した。最初に山口大学における障害学生支援の現状と課題について学生特別支援室のカウンセラーから説明を行った。その後、チャレンジド・アソウの担当者から「発達および精神的に困難を抱える方々の就職・定着・活躍」というテーマで実際に学外の就労支援機関がどのような活動を行っているかについて説明があった。さらに、ユニバースクリエイトの担当者からは「大学生および既卒者にかかわる人材サービス」というテーマで派遣・請負・紹介など、多様な人材サービスの内容について説明があった。大学の教職員は、学外の就労支援機関の活動実態や多様な人材サービスについてよく理解

できていないためアソウグループで展開されている多様な人材サービスの内容を知るよいきっかけになった。

この研修会は大学の就職支援室では発達障害学生の就職支援であまり成功例が少ないため、チャレンジド・アソウが持っている豊富な事例にもとづき、大学として何ができるのか、何をすべきかを就労支援機関からアドバイスいただいた。この研修会を通して大学と就労支援機関が相互の役割を確認するとともに、今後の移行支援に関して相互にどのような連携・協力が可能であるかを考えるために大変良い機会となった。

(4) 支援者の支援姿勢

上記の研修会や学外の就労支援機関との協議を通して、大学が就労支援機関を利用する際の支援者の姿勢として、以下の点に十分留意しておく必要がある。

- ①最初に、支援者同士が繋がるように努力する。
- ②本人に就労支援機関を紹介する際は、当該機関の情報を提供し、利用意義について、納得を得た上で行う。
- ③本人の同意を得た上で、当該機関には、本人の障害特性、支援や就職活動の経過、当該機関に期待する役割を伝える。
- ④はじめて本人が訪問する際にはできるだけ同行する。
- ⑤本人の同意を得た上で、利用開始後、折りに触れて当該機関担当者と情報共有を行う。
- ⑥本人に相談ニーズが薄い場合は、当該機関が本人の関心を引きそうなプログラム（SSTなど）を提供していれば、参加を勧めてみて接点を作る。

9 まとめ

本論文では、最初に発達障害や盲などの障害のある学生は、その障害特性ゆえに、

他の障害者に比べて就職が難しい現状を明らかにした。特に発達障害学生の場合、共感性や社会性という面で、大学から社会に移行する際に多くの社会的障壁（バリア）が存在することは明らかである。そこで、本稿では大学から社会への移行をスムーズに行うために、従来の対処療法的な支援にプラスして「プロセスに寄り添う支援」すなわち、発達障害学生本人が自己認識を高めていけるような支援方法についていくつかの具体的な事例を交えて説明した。また、仕事理解力を育成するための支援については、単に職種・仕事内容を理解するだけではなく、障害状況とのマッチングを常に意識するように支援を行う必要があることを明らかにした。さらに、低学年から、ある程度見通しを持って計画的に仕事理解を実施していくことの重要性を示すとともに、具体的な取組を例示した。

移行（就労）支援には従来のように学内の支援組織との連携・協力が欠かせないが、本稿では、大学がこれまでにあまり学外の就労支援機関と密接な関係を築いてこなかったが、今後はより積極的にこれらの機関と連携していく必要性を説いた。ただし、これらの機関と連携する際に留意すべき点も併せて明らかにした。

このように、移行支援に対する研究はまだスタートしたばかりであり、今後、学内外で支援方法等について実践を積み重ねて研究成果を蓄積するとともに、移行支援に関する知見を高めていく必要がある。

最後に、支援者が発達障害学生へのSAS獲得を支援していくためには、日々の修学支援の中で、社会へ繋がる教育プログラム、すなわち移行支援を志向し、発達障害学生の自己理解と仕事理解を深めていく活動をさらに積極的に試みていく必要がある。筆者の認識ではSAS育成に関する教育プログラム開発の現状は、SASに関する知識獲得

の段階から、実践を通してより有効な支援技術を模索している段階であると考えている。このステップをさらに高めるためには、障害学生支援室や就職支援室だけでなく、全学的な支援体制を整備していく必要がある。さらに、学外の就労移行支援機関とどのような形で連携・協力ができるかを、これまで以上に検討していく必要があると考えている。

（学生特別支援室長）

【謝辞】

本研究はJSPS科研費16k04831の助成を受けたものです。

本稿を執筆するに当たり、学生特別支援室の岡田菜穂子コーディネータ（専任講師）、田中 亜矢巳カウンセラー、就職支援室の平尾元彦教授から多くの示唆を与えてくださったことをあらためて感謝申し上げます。

【参考文献・資料】

- ・青野 透, 2014, 「障がいのある学生の支援の立場から」, 『大学教育学会誌』36号-2, 13-16
- ・青野 透他5名 (2014) 「発達障害学生への学生支援」, 『大学教育学会誌』36号-2, 45-49
- ・小川 勤, 2015, 「「合理的配慮」と「支援体制の見直し」をめぐって」, 文部科学教育通信No. 355, 30-31
- ・小川 勤, 2015, 「大学教育における障害学生支援について—合理的配慮に対する基本的な考え方と支援体制の見直し」, 『大学教育学会誌』37号-1, 73-76
- ・小川 勤, 2016, 「発達障害学生に対する移行支援の基本的考え方—移行支援における学内外支援組織との連携・協力—」,

- 『大学教育学会誌』38号-1, 67-72
- ・小川 勤・青野透他3名, 2016, 「発達障害学生への学生支援・大学教育の役割」, 『大学教育学会誌』38号-2, 123-127
 - ・小川 勤, 2017, 「発達障害学生に対する組織的支援の現状と課題について」, 『大学教育学会誌』39号-1, 57-61
 - ・片岡美華, 2015, 「発達段階と障害特性に応じたセルフ・アドボカシー・スキル教育の実証的研究」『平成24～26年度科研費助成事業』
 - ・高橋知音編著・岩田淳子他, 2016, 「発達障害のある大学生への支援」, 金子書房
 - ・高橋知音, 2012, 「発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブックー大学・本人・家族にできること(学研のヒューマンケアブックス)」, 学研教育出版
 - ・中島暢美, 2013, 「高機能広汎性発達障害の大学生に対する学内支援」, 関西学院大学出版会
 - ・松原 崇, 2015, 「基礎プログラム：障害学生の就職支援」配布資料, 『平成27年度障害学生支援実務者育成研修会（日本学生支援機構主催）』
 - ・村田淳, 2014, 「基礎プログラム：学生ニーズと修学支援B」配布資料, 『平成26年度障害学生支援実務者育成研修会（日本学生支援機構主催）』
 - ・日本学生支援機構, 2017, 「平成29年度全国障害学生支援セミナー「体制整備支援セミナー2」配布資料, 平成29年8月18日
 - ・日本学生支援機構, 2016, 「平成28年度（2016年度）大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」
 - ・日本学生支援機構, 2015, 「平成27年度（2015年度）大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」
 - ・日本学生支援機構, 2015, 「教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成26年度改訂版）」
 - ・日本学生支援機構, 2014, 「平成26年度（2014年度）大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」
 - ・日本学生支援機構, 2013, 「平成25年度（2013年度）大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」, p56-66
 - ・日本学生支援機構, 2012, 「障害学生支援についての教職員プログラム」, 15-25
 - ・広島大学アクセシビリティセンター, 2013, 「アクセシビリティリーダー養成プログラム報告書」, 5-21
 - ・独立行政法人国立特別支援教育研究, 2009, 「高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究」, 1-8
 - ・山口大学就職支援室, 2017, 「平成29年度公益財団法人山口大学後援財団助成事業計画調書

障害のある学生のための支援者育成と課題 —山口大学におけるノートテイク育成の事例から—

岡 田 菜穂子
小 川 勤
田 中 亜矢巳
金 子 博

要旨

近年、我が国の高等教育機関では、障害のある学生への支援の充実が急務とされている。支援の実施運営上、課題が多いとされるものの一つに人的支援がある。支援者をどのように確保し育成するのかについて、本稿では、山口大学学生特別支援室でのノートテイク育成の取組を例に、その仕組みと課題を整理したい。

大学での支援ニーズは、直前まで把握できないことも多い。支援の多寡が明確でない状況下で、いかに支援技術を高め、支援者のモチベーションを保ちつつ人材をプールできるかが重要となる。本学では支援と教育を連動させ、大学間連携を活用するなどして、これら課題に取り組んでいる。

キーワード

高等教育、合理的配慮、障害学生修学支援、ノートテイク

1 はじめに

我が国では、平成28年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、国立大学においては障害を理由とする差別の禁止と合理的配慮の提供が義務付けられている。多様な学生が学ぶ教育環境の整備のためにも、現実的な修学支援のためにも、障害のある学生（以下、障害学生）への対応は急務である。

大学における障害学生への支援の中でも、人的支援は支援者の確保、育成、配置を限られた時間と予算の中で行わなければならない点で課題が多く、苦慮している大学も多い。特に大学では、支援ニーズが明らかになってから支援を実施するまでの期間が短いことが多く、また支援ニーズも様々であることから、支援の多寡が明確でない中

で、いかに必要な支援者を確保し、的確に配置し、効果的な支援につなげられるかがポイントとなる。

人的支援として挙げられるものに、点訳・墨訳、ガイドヘルプ、手話通訳、ノートテイク、パソコンテイク等がある。日本学生支援機構が実施する「障害のある学生の修学支援に関する実際調査」によると、中でもノートテイクは多くの高等教育機関数で実施されている支援方法である。

そこで本稿では、山口大学におけるノートテイク育成を例に、障害学生のための支援者育成方法を紹介するとともに、支援者育成上の課題を整理したい。

2 ノートテイクの実施要領

ノートテイクとは、手書きやパソコン入

力により、音声を要約して筆記通訳する情報保障の方法である。授業中の支援として実施している大学は多く、平成 28 年 5 月時点で 188 大学にて実施されている（日本学生支援機構 2017）。

ノートテイクは、支援ニーズに応じて、手書きかパソコンか的手段、テイクにかかる人数、テイク方法を調整して実施すると効果的である。まず、これらノートテイクの実施要領について見ていきたい。

2.1 ノートテイクの手段

ノートテイクの手段には、手書きとパソコン入力がある。授業形式、支援ニーズ、テイカーのスキル等を加味して、手書きかパソコンかを決定する。

例えば、口頭での情報量が多い講義にタイピングが得意なテイカーをマッチングできれば、パソコンでのテイクが効果的である。また、数式や外国語、記号が多い授業では、手書きテイクが現実的な手段として挙げられる。

ノートテイカーには、手書きとパソコンいずれのスキルも十分に備わっていることが理想であるが、テイカーによっては、タイピング速度が十分でなかったり、手書きよりパソコン入力が得意な場合がある。学生特別支援室では、基本的にはテイカーが自分で取り組みやすい手段からトレーニングを初め、次に苦手なスキルを克服するために練習を積むよう指示している。

2.2 ノートテイカーの人数

ノートテイクを行う人数は、テイクが必要とされる場面により異なるが、大学での授業であれば 1 名～2 名で行う場合が多い。次に述べるノートテイク方法によって、連

携テイクの場合は複数名で、ポイントテイクや板書の代筆の場合は単独で行うというように人数を決定する。

長時間にわたるノートテイクを実施する場合には、テイカーの疲労度や負担を考慮して交代制にしたり、情報量の担保が必要であったり正確性を期す場合には 4 名～8 名のグループを組んで実施したりする。

2.3 ノートテイクの方法

ノートテイクは、音声情報を文字化する支援方法である。聞こえにくい学生に対する要約筆記としては、単独でのテイクと、複数名が連携して一つの内容をテイクする連携ノートテイク（連携テイク）がある。

聞こえの程度によっては、発言内容を全て要約筆記するのではなく、板書の代筆に加えて重要な内容を中心にメモするポイントテイクが有効である。板書の代筆は、聞こえにくい学生が発話者の口元に集中でき、授業内容を理解しやすくなるという効果がある。さらに板書の代筆は、聞こえにくい場合だけでなく、見えにくかったり、手が不自由でノートをとることが難しい場合にも有効である。



図1 パソコン連携テイクに使う機器
(山口大学学生特別支援室での活用例)

3 山口大学における支援者の育成

山口大学では、在学する障害学生のため

の学内修学支援の拠点として学生特別支援室が設置されている。学生特別支援室では、日々の相談対応や支援のコーディネート、支援のための企画立案を行うだけでなく、支援者の育成も担っている。以下に、学生特別支援室が実施するノートテイクを含む支援者育成の取り組みを概観する。

3.1 支援スキル研修会の開催

学生特別支援室では、学内の障害学生支援を想定した研修会を開催している。平成29年度は、ノートテイク、指文字や簡単な手話、ガイドヘルプ、車いす操作の確認といった多様なスキルに触れ、身に着ける研修会を5回にわたって開催した。

支援スキル研修会は、特定の支援スキルに特化するのではなく、実用的な複数のスキルを学べる点が特徴であるが、ノートテイクについては、毎回の研修会のメニューに組み込んで、なるべく多くの学生がトレーニングできるよう、またリピーターは練習を重ねられるように工夫した。

3.2 関連授業の開講

平成29年度から共通教育科目に「ユニバーサルデザイン展開科目」が設けられ、「アクセシビリティ支援概論」「アクセシビリティコーディネート演習」「アクセシビリティ支援実習Ⅰ/Ⅱ」が開講された。これらの科目は、学生特別支援室の教職員と教育学部の教員が担当し、多様なニーズやアクセシビリティ支援について学べる内容である。特に「アクセシビリティ支援実習」は、ノートテイクをはじめとした支援スキルを学ぶ実習である。

ユニバーサルデザイン展開科目として開講される科目は、それぞれが独立している

が、すべての科目を履修すれば、障害や支援、多様性理解、ユニバーサルデザインやアクセシビリティについて体系的に学べる仕組みである。さらにこれらの科目は、次に述べる人材育成プログラムと連動しており、アクセシビリティリーダー資格取得のための条件となっている。

3.3 人材育成プログラムの実施

山口大学は、アクセシビリティリーダー育成協議会に参画しており、平成26年度からアクセシビリティリーダー育成プログラムを実施している。2級アクセシビリティリーダーに加えて、平成29年度からは先述したユニバーサルデザイン展開科目の単位を取得しオンラインでの学習コースを修了すると1級リーダー認定試験が受験できるプログラムが整備されている。

学生特別支援室では、多様なニーズやアクセシビリティ支援に関する知識や理解、支援スキルの基礎を身に着けたリーダーが活躍できる機会として、学内の障害学生支援の場を用意するなど、教育プログラムと支援とを連動させて運用する仕組みを計画している。

3.4 学生スタッフの育成

学生特別支援室では、日常的に学生スタッフの育成・指導を行っている。学生特別支援室の学生スタッフは、研修会の運営補佐、支援のための機材の調整・整備、学内バリアフリー調査などを行いつつ、これらの業務を実施するために必要な支援スキルトレーニングを行うことで、業務を通して支援スキルを向上させている。

4 山口大学におけるノートテイクー育成要領

これまで紹介したように、山口大学では支援スキルを学ぶ機会を複数用意している。ここで、支援スキルのうちノートテイクについて、具体的なトレーニング要領を見ていきたい。現在実施しているノートテイクー育成メニューは以下の通りである。

1	ガイダンス
2	筆記文字数/1分間の計測
3	短文でのテイク練習
4	長文でのテイク練習
5	ペア・グループでのテイク練習
6	連携テイク練習

特に聞こえにくさが強い場合の支援では、パソコン連携テイクを活用するケースが多いと想定されるが、この支援を実施するためにはある程度のスキルが必要となるため、最終的な目標としている。

次に、それぞれのトレーニング工程の内容を概観したい。

4.1 ガイダンス

はじめに、ノートテイクとは何か、支援ニーズとノートテイクの方法についてガイダンスを行う。この際、山口大学での支援ニーズや支援実施状況を合わせて説明しておく、より支援のイメージが湧きやすい。

多様なニーズにいかにか柔軟に対応するかがポイントになることを説明し、ノートテイクーとして実際に支援に携わる可能性を意識することを促す。

4.2 筆記/入力文字数の計測

本格的なトレーニングに入る前に行うのが、1分間で何文字書くことができるか、パソコンの場合は1分間のタイピング速度

の計測である。これは、筆記速度を図るだけでなく、どの程度要約が必要かの目安とするためでもある。

話し言葉は1分間に300文字程度の情報量と言われるが、対して手書きできる文字数は1分間に60文字程度とされる(山本他2017)。このことから、手書テイクの場合は、5分の1程度に音声情報を要約して筆記通訳する必要があることが分かる。パソコンでのタイピング速度には個人差があるが、タイピングが早ければ情報量が多くなるため、テイクーは余裕をもって要約筆記に臨むことができる。

4.3 短文でのテイク練習

続いてノートテイク要領を簡単に確認した後、短文でのテイク練習を行ってみる。講師が読み上げた例文を要約筆記した後に、自分がテイクした内容とテイク例とを照らし合わせて、テイク要領を確認していく。150文字程度の例文を何種類か練習し、テイクの感覚がつかめるようになってから、段階を追って文字数の多い例文に取り組んでいく。

4.4 長文でのテイク練習

短文での練習でテイク要領を確認できたら、長文でのテイク練習に移る。

数分程度の例文でトレーニングすることで、聞きためて要約するスキルを身に着けることが目的である。さらに、話者が複数いる場合や、日時等の重要事項が含まれる内容、質問が投げかけられる例など、複数のパターンの例文を用意してトレーニングしておく、より現場で柔軟に対応できるスキルを養うことができる。

4.5 ペア・グループでのテイク練習

ここまでのトレーニングは基本的に個人で行うものであるが、次にテイクの質を向上させるために、ペアやグループでの練習を行ってみる。

ペアもしくはグループを組んで、ノートテイクと聞こえにくい役を決め、テイクした内容が伝わるかの確認を行う。実際に自分のテイクが有効なものなのかを知る機会とするだけでなく、他学生のテイク内容を参考にできるという利点もある。

4.6 連携テイク練習

情報量の多い講義等のテイクを行う場合、テイクが一人で担当するには負担が大きい。また、テイクの質を担保するためにも複数名での連携テイクが実用的である。そこで、授業での2名連携テイクを想定して練習を行う。

手書きの場合は、テイク分量や担当時間、授業内容の区切り等で交代しながら、交互にノートテイクを行う。パソコンでの場合は、まず連携テイク用のソフトの設置・操作要領の確認を行い、次にペアになって、先述した短文や長文を用いて文章を交互にテイクしあうトレーニングに入る。概ね連携テイクのコツがつかめたら、実際の支援を想定して、WEB公開授業等を活用し、授業音声聞きながらのテイク練習を行う。はじめは10分～15分程度で長時間の連携テイクの感覚をつかみ、最終的には授業1コマ分の連携テイクに挑戦できれば理想的である。

ノートテイクは要約の仕方に個人差が生じるため、特にパソコン連携テイクではペアの相手によって、適宜入力のタイミングを合わせる必要がある。そこで、ペアを変

えての練習を積んでおくと、多様な相手との連携テイクがスムーズとなり、実際に支援を実施する際にも、マッチングが容易となる。



図2 ノートテイクの練習風景

4.7 テイクトライアルの実施

ここまでのトレーニングが終了したら、実践に近い形でのトライアルを重ね、機会に応じてデモンストレーションを行うなどして、実際の支援としてのノートテイクに備える。

学生特別支援室では、トライアルの機会として共通教育科目の一部にテイクを派遣したり、スキル研修会や学生スタッフ活動報告会でのデモンストレーションを行ったりしている。テイクのデモンストレーションでは、テイクした内容をプロジェクタで会場内に投影して出席者に見てもらうため、トレーニング成果のお披露目の場にもなっている。

テイクのトライアルやデモンストレーションは、ニーズの有無に関わらず、支援スキルを磨きつつ、支援者のモチベーションを向上させるための工夫でもある。

5 テイカー育成の成果

前述してきた要領でノートテイカーを育成し、支援の実践に耐えうるスキルを習得した学生スタッフも育ちつつある。また、少ないながらも、支援実施の機会も得た。そこで、テイカー育成の成果を、人的支援実施のための基礎的環境整備、支援スキルの向上、テイカー自身の意識の向上という点から整理しておきたい。

5.1 人的支援のための基礎的環境整備

先述したとおり、大学での障害学生支援のニーズは事前に予測が難しいことも多い。そのため、支援の必要が生じた際、速やかに適応できる環境をいかに事前に整えておけるかが重要となる。

学生特別支援室では、これまで紹介したように恒常的に支援者を育成する機会を設けている。これらの機会を活用して支援者を確保できていれば、突然の支援ニーズにも、ある程度対応することが可能である。支援者を育成する仕組みを整えることは、人的支援のための基礎的環境整備として重要である。スキルの高い支援者を一定量、安定的に確保できるかが課題である。

5.2 支援スキルの向上

支援スキルを向上させるためには、ある

程度トレーニングを重ねていく必要がある。学生特別支援室では学生スタッフが業務を通じて支援スキルを身につけており、ノートテイクに関しては、人数に限りがあるものの実践レベルの能力を身につけた学生も活躍している。

支援スキルの上達状況の例として、パソコンでのタイピング速度の向上を挙げたい。学生特別支援室では、学生スタッフに業務の合間を縫って、タイピングの練習を行うことを勧めている。学生スタッフは、タイピング練習用フリーソフト「Mikatype」で1分間に入力した文字数を計測し、業務報告書に結果を記録していく。

図3は、比較的長期間、学生スタッフとして従事している4名のタイピング速度の記録をグラフ化したものである。本格的なトレーニングを開始した平成28年度の状況で、各月のベストスコアを示している。

図3を見ると、学生Bは安定して240文字/分程度を維持している。学生A・C・Dについてはタイピング速度に上達が見られ、毎月の記録が残る学生Aについては、4月当初159文字/分から年度末には230文字/分と、着実にスキルアップしている様子が見て取れる。また、学生Cの伸び率は高く、7月にトレーニングを開始した時点では139文字/分であるが、翌年3月には259文

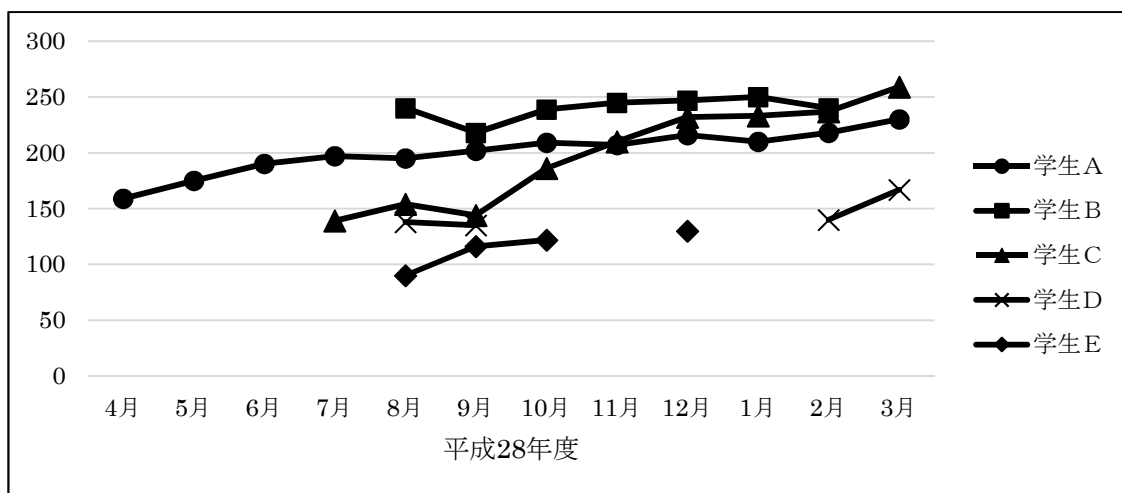


図3 タイピング速度上達状況 (文字数/分)

字/分と、120文字/分の上達が見られた。

図3で紹介した以外の学生スタッフについてもタイピング速度の向上が見られ、ノートテイカーとして今後の活躍に期待がかかる。

5.3 支援者としての意識の向上

学生スタッフたちは、学生特別支援室での活動に従事するなかで、支援スキルと併せて業務や支援に対する意識を向上させている。その様子が垣間見える機会の一つが「学生特別支援室 学生スタッフ活動報告会」である。この報告会は、学生特別支援室が平成27年度から年に一度開催しているもので、これまで各学部の障害学生支援担当の教職員や施設環境部の職員、学生対応窓口業務を担う関連部署の教職員等に参加いただいていた。

報告会では、学生特別支援室の学生スタッフ自らが、バリアフリー調査結果報告、アクセシビリティリーダーシップへの参加報告、ノートテイクのデモンストレーション等、その年取り組んでいる活動についてプレゼンテーションを行う。

本年度の報告会では、身障者用トイレの現状調査、駐輪場の利用状況、学内移動ルートに関する調査結果に加えて、ノートテイク実施に関する報告が行われた。以下は、報告会で紹介されたノートテイカーたちのコメントである。

- 手書きよりもパソコンでのテイクの方が情報量は多くなるが、手書きの場合は書き方次第で話の流れ・つながりがよりわかりやすくなるため、両方にそれぞれの良さがあると感じた。
- テイクする場面、場所、方法などは様々なので、状況に臨機応変に対応できな

ければいけない。そのためには実際のテイクの経験がとても大事である。

- 話し手や話の内容等は勿論、連携テイクの場合相手との連携がうまくとれるか否かが情報の量・精密さを左右することを痛感した。
- 専門外の講義や講座等でのテイクでは、事前に資料をもらえたり、内容が少しでも把握できているとテイクがしやすくなると感じた。

これらのコメントからは、学生たちが状況に合わせたテイク実施における課題をよく理解し、より良い支援を実施するために何ができるのかを自ら考えている様子が見える。そこに見えるのは自主性や責任感、課題克服にむけて建設的に考える姿勢である。支援者育成の過程において育まれるのは、支援スキルだけでなく、学生たちの自主性や積極性、課題解決能力でもある。

6 支援者育成の課題と今後の展望

本稿では、山口大学でのノートテイカー育成要領とその効果を紹介してきた。最後に、ノートテイカーの育成から見た支援者育成上の課題を整理しておきたい。

人的支援に必要なのは、支援スキルを持った支援者の確保である。学生特別支援室では、これまで説明してきた要領でテイカーを育成しているが、育成した支援者数には限りがあり、複数の科目で同時に授業中支援を展開するには難しい状況である。

今後、学生特別支援室の取り組みやユニバーサルデザイン展開科目、アクセシビリティリーダー育成プログラム等についていっそうアピールしつつ、支援者候補の学生をプールしておく必要がある。学生特別支援室では学生向けのメーリングリストを用

意しており、現在 60 名程度の登録者数を得ている。メーリングリストに登録している学生たちを支援者候補として、うまくトレーニングメニューに乗せて支援スキルの向上を狙う工夫が必要となる。

支援者の育成には時間と手間をかけたいところであるが、状況によっては支援実施までに時間的余裕がなく、限られた期間内で支援者を確保・育成しなければならない。この場合、短期間で効果を出せるような、効率的な支援者育成が必要となる。そのためには、単に支援を実施する人員を集めておくのではなく、支援と教育とを連動させて、日ごろから支援スキルに触れる機会を作ったり、アクセシビリティ支援への意識の高い学生を増やしておくことが重要となる。そのために効果的なのが、ユニバーサルデザイン展開科目の開講や支援スキル研修会等の開催である。これらを通して基礎的な支援に関する知識や技能を習得しておけば、支援実施の直前に必要なスキルを学びなおすことで、支援準備が効率化するはずである。

育成した支援者を支援の場に配置する段階では、運用上の課題を克服しておく必要がある。ノートテイクについて言えば、機材やネットワーク環境等、テイクを実施しやすい環境を整えておく必要があるし、テイカーのマッチングや、体調不良等による急な欠席等のリスクも念頭に置いておかなければならない。これらを想定し、事前に運用体制を確認しておくことが重要となる。

支援ニーズが定まらない中で人的支援に備えるためには、いかに負担が少なく効果的な準備を行えるかがポイントとなる。山口大学は広島大学に事務局を置く UE・NET（教育のユニバーサルデザイン化推進ネッ

トワーク）に加入しており、取り組みの一端として、平成 28・29 年度と遠隔でのノートテイクトライアルを実施してきた。また本年度からは、ユニバーサルデザイン展開科目「アクセシビリティ支援実習 I/II」での活用のため、テキスト「アクセシビリティ支援活動の手引き」（山本他 2017）を共有している。大学間の連携事業等をうまく活用しつつ、本学の授業や人材育成プログラムとも連動させて、より効率的で充実した支援者の育成を行っていきたい。そのことにより多様なニーズやアクセシビリティ支援に関する意識や理解、スキルを持った学生が育ち、本学のユニバーサルキャンパスの実現の一助となるなら幸いである。

（学生特別支援室 講師）

（大学教育センター教授
・学生特別支援室室長）

（学生特別支援室 カウンセラー）

（学生支援課 事務職員）

【参考文献】

障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律

日本学生支援機構, 2017, 「平成 28 年度 (2016 年度) 大学, 短期大学及び高等専門学校における 障害のある学生の修学支援に関する実態調査 調査の手引」

山本幹雄, 岡田菜穂子, 山崎恵里, 坂本晶子, 2017, 広島大学アクセシビリティセンター「アクセシビリティ支援活動の手引き～支援に関する基礎知識と基本技能～」

山口大学学生特別支援室ホームページ,
<http://ssr.ssc.oue.yamaguchi-u.ac.jp/>

企業の採用活動で重視する学生の資質

— 山口大学学内業界・企業研究会参加企業へのアンケート調査より —

平尾元彦

要旨

採用活動で重視する大学生の資質について、学内業界・企業研究会の参加企業にアンケート調査を行った。主体性を重視する企業が最も多く、チームワーク、他者受容の資質がこれに続く。地方企業のなかで、グローバルマーケットを相手にする会社では、チャレンジ精神や専門家志向が、ローカルマーケットの会社では、経営志向や他者受容を重視する傾向が、全国型に比べて強いことがわかった。教養ある学生の育成、汎用的能力を高めるための正課外教育の構築、就職活動への意欲を高める仕組みなど、大学教育の課題を指摘する。

キーワード

キャリア教育 就職活動 採用活動 主体性 正課外教育

1 はじめに

山口大学学生支援センターでは、毎年11月から2月にかけて学内業界・企業研究会を開催している。この研究会は、キャリア教育の一環としての学びの場で、企業・官公庁等の皆様を学内に招き開催する。経営者・技術者・人事担当者など、社会で活躍中の方々との出会いを通じてキャリアを学ぶ場と位置付けている。学生たちが学業と並行して学ぶことができるように、「学内」と「研究会」との言葉にこだわって実施している。

この会自体は採用の場ではないが、ここに参加する企業等は、ほぼ大学生を採用している。山口大学の学生の採用実績がある会社も多い。こうしたところが、大学生に何を求め、どのような資質に期待するのか。社会へ羽ばたく学生を育成する大学は、しっかり理解をして教育・研究活動に取り組むべきだろう。この研究会は企業・官公庁と学生との、さらには、大学教職員とのコミュニケーションの場でもある。

2015年11月から翌年2月にかけて開催した研究会参加企業486社にアンケート調査を実施した。調査票は、来訪者がその場で書ける簡易なものとし、採用において重視する学生の資質を回答してもらった。すべての項目にもれなく記入があった379サンプルを母数に集計した結果を報告する。

山口大学 学内業界・企業研究会 趣旨

学内業界・企業研究会とは、山口大学の学生が、業界動向や会社・仕事をより深く、よりリアルに理解できるよう、経営者・人事担当者、また、本学の卒業生など会社等でご活躍の皆様をキャンパスにお招きして開催する研究会です。本学ではこの学内業界・企業研究会をキャリア教育の一環と位置づけており、学生たちはこの機会を活用して、幅広く業界・企業を研究し、就職活動ならびに自身のキャリア形成に役立てることを期待しています。

学生支援センター／就職支援室

2 調査結果

キャリアに関する学生意識や能力に関する13の項目をあげ、5件法で回答を求めた(表1)。重視すると回答した項目で最も多くの企業があげたのは「③自分で考え、自分で行動することができる」(79.2%)であった。主体性を示す項目である。続いて、「チームワーク⑨」「他者受容⑩」「チャレンジ精神⑤」に関する資質をあげるところが多い。反対に「起業精神⑧」を重視する企業は少ない。

評価が分かれたのは「地元志向⑪」と「国際能力⑫」である。重視するところもあれば、そうでないところもある。業務の内容や顧客に依存するところだろう。会社によって異なる。

「②就職活動に対して意欲的に取り組んでいる」は、「やや重視する」も含めた重視割合は81.3%、「①自分が将来やりたい仕事をイメージできている」は83.4%と、将来ビジョンと就活意欲を重視するところが多い。きちんと仕事を理解し、就職活動にも意欲的に取り組む。大学のキャリア教育に対する産業界からの期待のあらわれとも言える。

13の評価項目のうち、重要度が高いもの上位3つについて、順位をつけて記載を求めた(表2)。主体性を第1位にあげる企業が

48.9%で最も多い。8割もの企業が重要度3位以内にこの資質をあげる。

学内業界・企業研究会には、様々な企業が参加する。地元の企業もあれば、首都圏から来学される企業もある。大手も中小も、いろいろな業界・企業を学ぶことが趣旨であり、実際に多方面から参加していただいている。回答379社のうち、中国・四国・九州に本社がある会社は189社。それ以外は190社であった。その多くは東京本社であり、大阪圏・名古屋圏の会社も若干含まれる。比較的大手企業が多く、そのほとんどが全国あるいはグローバルマーケットを相手にビジネスを展開する。

中国・四国・九州が本社の企業のうち、主力ビジネスのマーケットが地方圏のものをL、全国・世界のものをGと表記すると、地方Gは103社、地方Lは86社に分けられる。世界の自動車メーカーに部品を供給する広島の子会社は、地方G。九州の医療機関に医薬品を提供する福岡の地場卸は、地方L。このように主たるマーケットによって区分した。

学生の資質を示す項目それぞれに「重視する」から「重視しない」まで、5点から1点の得点を与えて平均した(表3)。中間値は3.0。これよりも大きければ重視する回答が多く、小さければ重視しない回答が多いことになる。

表1 採用で重視する大学生の資質 5段階別企業割合(%)

	重視する	やや重視する	どちらでもない	あまり重視しない	重視しない
①自分が将来やりたい仕事をイメージできている	29.6	53.8	11.9	4.0	0.8
②就職活動に対して意欲的に取り組んでいる	35.9	46.4	15.0	2.4	0.3
③自分で考え、自分で行動することができる	79.7	19.3	0.8	0.0	0.3
④基礎的な学力・教養がある	26.1	57.3	14.5	1.8	0.3
⑤前例のない仕事・新しい分野にチャレンジしたいと考えている	40.9	38.8	17.9	2.4	0.0
⑥将来的には組織のなかで高い地位を得て、組織を動かしたいと考えている	15.6	47.8	31.7	3.7	1.3
⑦スペシャリスト・専門家でありたいと考えている	15.0	38.5	36.1	8.4	1.8
⑧将来チャンスがあれば独立起業したいと考えている	1.1	4.7	39.1	25.3	29.8
⑨チームで仕事をする力がある	60.7	33.2	5.5	0.5	0.0
⑩他人の意見を素直に受け入れることができる	53.7	40.2	5.6	0.5	0.0
⑪地元で働きたいと考えている	9.5	10.8	36.9	16.1	26.6
⑫国際的に活躍できる語学力や異文化対応能力がある	14.5	32.2	31.7	12.4	9.2

主体性の得点は全体で 4.78。全国型も地方型も大きな違いがあるわけではない。

企業タイプによる差が比較的大きいのは、全国型で「将来の仕事へのイメージ」「国際能力」を重視するのに対して、地方Gは、「チャレンジ精神」「スペシャリスト⑦」を重視する傾向が見られる。地方Lは、組織を動かす意欲を示す「経営志向⑥」や「他者受容」など、組織適応性を重視する傾向が強いことがわかる。

「地元志向」は、全体としての重要度は高くないが、地方Lは他に比較してこの点を重視す

る度合いが高い。「国際能力」はこの逆で、全国型の重視度は高いが、地方はそうでもない。ただしこれはあくまでも平均値であり、全体傾向にすぎない。会社は様々な能力の人たちで成り立っており、特定の人物像のみを求めているわけではないことは、言うまでもない。

3 まとめ

学内業界・企業研究会参加企業へのアンケート調査によって、大学生の採用で重視する学生

表2 採用で重視する大学生の能力・資質 重要度が高い3能力・資質の割合(%)

	第1位	第2位	第3位	1~3位合計
①自分が将来やりたい仕事をイメージできている	7.7	7.9	10.1	25.7
②就職活動に対して意欲的に取り組んでいる	2.1	4.0	6.9	13.0
③自分で考え、自分で行動することができる	48.9	20.9	10.6	80.4
④基礎的な学力・教養がある	2.6	6.1	7.4	16.1
⑤前例のない仕事・新しい分野にチャレンジしたいと考えている	11.6	14.8	7.9	34.4
⑥将来的には組織のなかで高い地位を得て、組織を動かしたいと考えている	0.3	2.4	4.5	7.1
⑦スペシャリスト・専門家でありたいと考えている	2.6	2.1	3.2	7.9
⑧将来チャンスがあれば独立起業したいと考えている	0.0	0.0	0.0	0.0
⑨チームで仕事をする力がある	16.4	23.5	21.2	61.1
⑩他人の意見を素直に受け入れることができる	6.6	14.3	20.6	41.5
⑪地元で働きたいと考えている	0.5	1.6	2.4	4.5
⑫国際的に活躍できる語学力や異文化対応能力がある	0.5	2.4	5.3	8.2

表3 採用で重視する大学生の能力・資質 企業タイプ別平均得点

	全体	全国	地方G	地方L
①自分が将来やりたい仕事をイメージできている	4.07	4.15	3.97	4.02
②就職活動に対して意欲的に取り組んでいる	4.15	4.17	4.12	4.15
③自分で考え、自分で行動することができる	4.78	4.78	4.80	4.77
④基礎的な学力・教養がある	4.07	4.09	4.17	3.92
⑤前例のない仕事・新しい分野にチャレンジしたいと考えている	4.18	4.20	4.26	4.05
⑥将来的には組織のなかで高い地位を得て、組織を動かしたいと考えている	3.73	3.66	3.67	3.93
⑦スペシャリスト・専門家でありたいと考えている	3.56	3.52	3.68	3.52
⑧将来チャンスがあれば独立起業したいと考えている	2.22	2.17	2.27	2.26
⑨チームで仕事をする力がある	4.54	4.56	4.50	4.56
⑩他人の意見を素直に受け入れることができる	4.47	4.42	4.46	4.62
⑪地元で働きたいと考えている	2.60	2.19	2.75	3.35
⑫国際的に活躍できる語学力や異文化対応能力がある	3.30	3.58	3.36	2.63

注) 重視する(5)から重視しない(1)まで得点を与えて、各項目別に平均したもの。中間値は3.0。地方は、中国四国九州に本社がある企業。主力ビジネスのマーケットが主に地方にある企業をL、全国・世界をGと区分した。

の資質に関する情報を得た。主体性を重視すること、チームワークやチャレンジ精神を大切にしていることなど、従来、言われてきたことがここでも明らかになった。

この調査結果を受けて、本学のキャリア教育の課題として3つのことを指摘しておきたい。

チームで仕事をする力は、主体性に次いで高い得点を示す重要な力である。大学教育もさることながら、大学時代に培うべき能力のひとつだろう。チーム力を養うには、チームで活動する経験から学ぶ必要がある。授業でのグループワークやゼミ活動など学業で育むこともできるが、サークル活動やアルバイトなど様々な社会体験を通じて築いていく部分は大きい。こうした汎用的能力を高めるための課外活動の教育的意義を、あらためて見出す必要がある。

「基礎的な学力・教養」を「重視する」と回答する企業は多いわけではないものの、「やや重視する」が57.3%。やや重視割合がもっとも大きい項目となった。「あまり重視しない」を含めて、重視しない率は2.1%にすぎない。大多数の企業にとって“気になる”資質である

ことは確かであろう。この点は大学の得意分野でもあって、大学への期待は大きなものがある。教養に富んだ学生の育成が求められる。

最後に、就職活動への意欲を重視する企業が多いところに注目したい。仕事への理解、自己理解、そして、この会社で働くイメージを持つことの重要性を企業は指摘する。それらは就職活動を通じて育まれる。ただし現実には、就職活動に意欲的でない学生が増えていると言われる。売手市場が影響しているのかもしれないし、就職時期の後ろ倒しの影響があるのかもしれない。

大学生の就職活動は、卒業後の就職先を決めるだけの活動ではない。自己を知り、将来への希望と意欲を育む。加えて、学校から社会へ移行することへの覚悟をもたらす通過儀礼的な意味をも持ち合わせる。就職活動にきちんと取り組むことも学生の資質を高める要素のひとつであり、企業もこの点を重視する。大学のキャリア教育・就職活動支援への期待は大きいと言えるだろう。

(学生支援センター 教授)

保健管理センター業務の多様性と業務分析による作業の効率化 —業務用システム開発による業務負担軽減の試み—

梅 本 智 子

要旨

従来から実施してきた健康診断業務に加え、最近では安全衛生関連業務の増加、交換留学生や海外渡航学生への感染症予防対策、日常相談内容の多様化に伴う対応困難事例の増加など、保健管理センターで扱う業務内容が多様化し、スタッフにかかる負担は年々増加している。

今回は、保健管理業務内容の変遷と大学看護職の専門性、並びに業務の効率化を目的とした実務担当者主動による業務用システム開発に関して検討したので報告する。

キーワード

保健管理， 大学看護職， 学校保健， 安全衛生， システム開発

1 保健管理センター業務内容の変遷

1.1 保健管理センターの設置目的

保健管理センターの理念は「学生及び職員の心身の健康の保持・増進を図り，山口大学の理念を推進する」ことであり，従来から定期健康診断の実施や日常健康相談の機会を通じて，健康教育やメンタルヘルスケアを実践し，山口大学の学生及び職員の健康管理を担ってきた。具体的には，大学教育機構の構成組織として，①定期及び臨時の健康診断並びに精神衛生管理，②身体的及び精神的健康相談，③環境衛生及び感染症の予防，④保健衛生に関する知識の普及，⑤保健管理の実施に関する企画・立案，⑥保健管理に関する調査・研究など，主に学校保健に特化した業務目標を掲げ，その役割を果たしてきた。

1.2 大学法人化に伴うスタッフの増員

平成16年4月の国立大学の独立行政法人化（以下，法人化）に伴い，労働安全衛生法（以下，安衛法）の適用に伴う体制作りのため，従来から職員の健康管理を担当していた保健

管理センターは，安全衛生スタッフ（産業医及び衛生管理者）としての業務も担うことになった。この時，新たな業務とともに専任衛生管理者として4名のスタッフ（医師1名，保健師3名）が加わった。

法人化以前の看護職の配置は，吉田キャンパスに3名（保健師2名，非常勤看護師1名）と常盤キャンパスに1名（非常勤看護師1名）の計4名であった。この4名の看護職で窓口対応や，学生及び職員の健康診断実施に関する準備及び結果整理業務を行っていたが，各キャンパスに常勤保健師が1名ずつ配置されたことにより，吉田キャンパスでは4名体制，常盤キャンパスでは2名体制で保健管理業務を分担できるようになった。特に，常勤スタッフがいなかった小串キャンパスに常勤の看護職スタッフが配置され，健康診断業務や日常業務を分担できるようになった成果は大きく，平成19年4月には，新たに非常勤看護師1名が加わり，小串キャンパスにおいても看護職2名体制で，保健管理業務を行うことが可能となった。

1.3 衛生管理者としての新たな業務

法人化に伴うスタッフの増員により、保健管理センターでは、学校保健安全法だけではなく、安衛法の目的である「労働災害を防止し、職場における労働者の安全と健康を確保するとともに、快適な職場環境の形成を促進する」ための業務も担うことになった。

安衛法適用に伴い、各キャンパス（事業場としては吉田・常盤・医学部・附属病院の4箇所）に配置された専任衛生管理者の法人化当初の業務内容は、各事業場により多少異なるが、全ての事業場に共通する主な取り組み内容を列挙すると、概ね以下の通りである。

- ・職場巡視：巡視記録・改善依頼報告書作成
- ・各事業場衛生委員会（月1回）及び全学労働安全衛生委員会への出席及び会議資料作成
- ・特定業務従事者健康診断（有害業務）及び特殊健康診断（有機溶剤・特定化学物質等）の実施計画立案及び結果通知作業
- ・産業医面談の日程調整及び同席
- ・労基署への各種報告書作成
- ・安全衛生に関する統計資料作成

健康診断など健康衛生に関する業務は、従来から実施してきた保健管理センターの業務と大きく相違しておらず、受け入れ易かったが、教職員を労働者として捉え、職場巡視など労働災害防止という視点で行う安全衛生に関する業務は、衛生管理者の資格は有しているものの、看護職という立場では経験がなく、戸惑いも大きかった。特に、事業場の専任衛生管理者として様々な法令を熟知し、法令順守のために技術的サポートをしなければならないという立場と責任感は重く、心理的負担は今も大きい。

1.4 安衛法改正及び健康管理体制の強化

法人化後10年余が経過し、保健管理センター業務として、ここ数年、新たに取り組んで

いる、あるいは取り組みを強化した主な業務内容を学校保健関連と安全衛生関連に分けて表1に示した。

表1 最近の主な取り組み内容

学校保健(学生)関連	
感染症対策	感染症報告, 予防接種勧奨, 留学(帰国)後の健康チェック
外国人留学生の健康管理	秋入学学生健診, 予防接種状況調査, 日常健康相談
学生健診未受診者への対応	3年以上未受診者への受診勧奨強化
対応困難な相談事例の増加	発達障害, ハラスメント相談
救護依頼増加	大学行事における救護依頼等時間外勤務の増加
安全衛生(職員)関連	
職員健診受診率100%目標	受診者数増加に伴う結果整理業務量の増加
二次健診受診勧奨の強化	結果通知様式の変更, 事後措置に応じた受診勧奨の強化
ストレスチェック制度への対応	実施者として健診当日の面接実施及び結果通知作業, 学外健診受診者への後日判定及び結果通知作業
化学物質関連の法改正対応	該当業務従事者の把握, 特殊健診項目の追加に伴うシステム修正
作業環境測定結果に基づく健康障害防止	現場確認, 健康チェック及び健康診断(臨時)

表1に示した業務や取り組みは、ここ最近の活動内容であり、約10年前の法人化直後よりも、学生関連・職員関連ともに保健管理センターが扱う業務量は増加してきている。

法人化の際に、安全衛生スタッフとして各キャンパスに看護職が1名ずつ増員されたが、保健管理センターのスタッフである以上、1.3に示した専任衛生管理者としての業務に加え、保健管理センタースタッフとしての責務も果たさなければならないのが現状である。

健康衛生や安全衛生に関する取り組みは、学生及び職員の健康面や安全面に配慮すると、取り入れたいことや改善の余地がある事項も多いが、マンパワーの余力にも配慮した業務

目標の設定を行い、計画的に取り組まなければ、燃え尽き症候群など疲弊によるモチベーションの低下にも繋がりにかぬない。

2 各種業務用システム開発のきっかけ

2.1 『自動入力システム』の開発

法人化前の保健管理センターでは、学生健康診断実施後、早期に再検査対象者の選別及び健康診断証明書を発行することが大きな目標の1つであった。

この目的を果たすため、当時、総合情報処理センターの久長先生（現メディア基盤センター教授）の協力を得て、平成10年頃から段階的に、『健康診断データ自動入力システム（以下、自動入力システム）』の開発を行い、平成12年にはほぼ現在と同じ仕様のシステムが完成し、現在も活用している。

自動入力システムとは、身長体重計や血圧計などの計測機器とパソコンを接続することにより、検査結果を専用データベース（以下、DB）に自動取り込みするシステムのことである。自動入力システムが開発されたメリットとしては、①一部の検査項目（胸部X線検査、心電図検査）を除き、健康診断当日に再検査該当の通知を行えるようになり、呼出作業にかかる手間が簡略化された。②健康診断証明書の発行開始がシステム開発前より1か月程度短縮され、学生へのサービス向上に繋がったことなどが挙げられる。

自動入力システムにより、それまで手入力で行っていた健診データの整理や入力確認作業が大幅に省略され、6,000名強の受診者¹⁾の結果整理業務が短期間で行えたという事実は、今では当たり前となっているデータベースやWebサーバなどの情報処理技術を活用したデータ整理方法が、多人数の情報を扱う保健管理業務の効率化に繋がるというヒントとなった。

2.2 システム開発の要となる『業務分析』

自動入力された健康診断データの活用及び健康診断証明書発行までの一連のシステム開発には、手作業で実施していた健康診断後の整理業務内容を洗い出し、プログラムに反映させる工程が必須であったため、実務担当者である看護職の意見が求められた。そのため、各検査項目の受付手順、健康診断当日の自動入力データ確認方法、受診者への再検査通知及び再検査結果の処理方法、健康診断証明書の発行手順について検討や見直しを行った。これらの作業が「業務分析」である。

自動入力システム開発当初は、計測機器からパソコンを介してデータを取り出すため、プログラムを構築するために必要なソフトやハード面の技術的な整備が中心で、看護職の立場で関わることはないと思込み、専門家にほぼ丸投げの状態であった。しかし、システムの開発が進むに連れて、実務担当者による業務分析が欠かせない要素となり、より精度の高い業務分析と情報処理の技術力が相まって、使い勝手の良い業務用システムが完成することを、自動入力システムの開発に携わった経験から学ぶことができ、その後の各種業務用システム開発に繋がるきっかけとなった。以下に、現在運用している業務用システムの一部について、概要を簡単に紹介する。

3 保健管理業務用システムの紹介

3.1 学生健診結果Web閲覧システム

自動入力システムの開発によって、健康診断当日のうちに一次検査結果及び再検査該当の有無を個別通知することが可能となったが、健康診断当日に結果の判明しない検査項目や再検査結果については、異常所見のあった学生にのみ結果通知を行っていた。そこで、受診者全員に再検査の事後措置を含めた健康診断結果を通知することを目的に、Webを用いた健康診断結果閲覧システム（平成19年6

月から運用。以下、Web 閲覧システム) を構築した。

セキュリティへの配慮として、メディア基盤センターが運用している DB サーバと Web サーバを利用し、本人確認についても、同センターが提供している認証システムを利用した。アクセスは学内限定とし、学外からのアクセスを制限した。

さらに、Web 閲覧システム運用にあたり、分散キャンパスである本学では、健康診断データを3地区の実務担当者が共有し、各地区で実施した再検査結果を遅滞なく、集約化して Web 上に反映させることが必要条件であった。そのため、Web 閲覧システムと並行して、クライアント・サーバーシステムによる再検査データ管理システム (以下、再検管理システム) を構築した。

再検管理システムは、データ整理の簡便さを考慮して①聴力、②血圧、③尿、④胸部 X 線、⑤心電図、⑥問診 (内科診察) の6つのファイルで構成した。このうち、①～④は自動入力システムに対応しているため、一次検査結果による有所見者は学籍番号から自動取得し、リスト化される。⑤及び⑥については、

自動入力システムに対応していないため、医師の判定により、再検査対象者確定後に各地区の実務担当者が、再検管理システムのフォームから手入力して対象者リストを作成している。

再検管理システムを用いた具体的な作業内容は、①一次検査結果による再検査対象者名簿の作成、②二次検査結果及び事後措置の記録、③専門医療機関での精密検査を指示する際の紹介状作成及び返書等の記録である。この再検管理システムを用いて整理した情報は、リアルタイムに Web 閲覧システムに反映され、「二次検査済(〇月〇日受診)異常なし」あるいは「保健管理センターに来て下さい」など、結果に応じたコメントに表示が更新される。

再検管理システムの構築により、1 キャンパスで行っていた再検査後のデータ整理業務が、3 キャンパス同時に行えるようになり、健康診断後の結果整理に要する時間が大幅に短縮され、業務負担も分散・軽減された。

図1に、学生健康診断受診から Web 閲覧システムで健康診断結果 (再検査結果含む) が通知されるまでのデータの流れを示した。

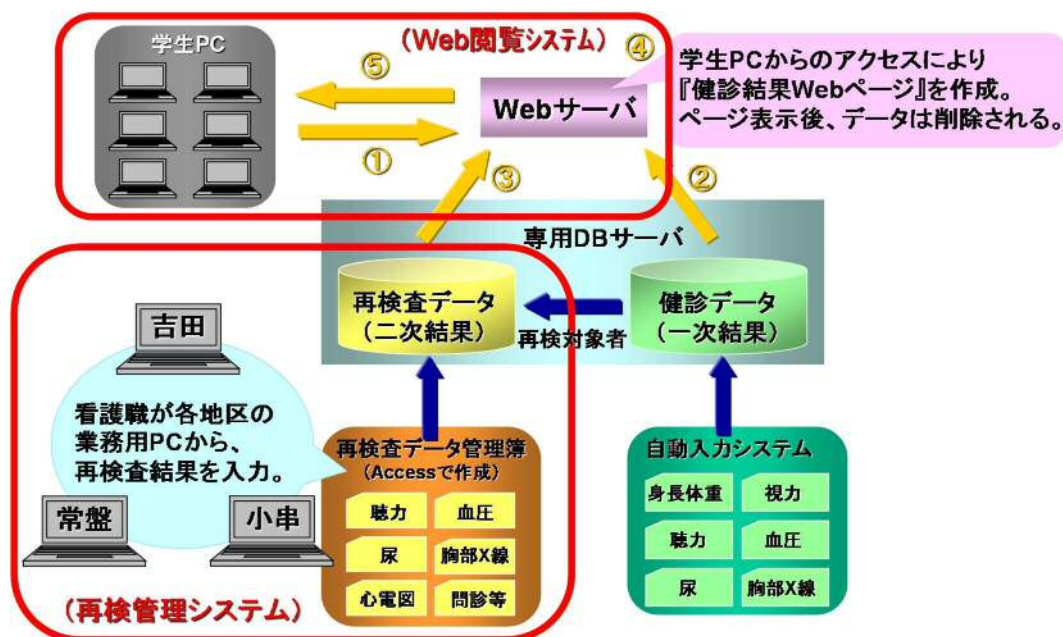


図1 健診受診から Web 閲覧までのデータの流れ

3.2 職員健康診断結果自動判定システム

職員健康診断に関して、健康診断後から結果通知までの大まかな作業内容は、自動入力システムで収集した検査データと、外部検査機関に委託した血液検査データ及び胸部 X 線検査データを集約して、医師が判定した指導区分を含む個人結果通知票を作成することである。

これらの作業の大部分を手作業で行っていたが、平成 23 年度に各検査データの数値に応じた判定区分対応表（指導区分及び所見名）を作成することで、検査項目ごとに指導区分を機械的に自動判定する職員健康診断結果自動判定システム（平成 23 年 8 月から運用。以下、自動判定システム）を構築した。

また、単年度のみでの表示であった健康診断結果通知様式を、平成 24 年度には、前回の受診結果と比較できるように様式変更し、さらに、平成 29 年度には、定期健康診断で採血した血液を用いて、同意の得られた希望者に対し、胃がんリスク検診（ABC 検診）及び前立腺がん検診（PSA 検査）の同時実施への取り組みに対応するため、結果通知様式の変更や自動判定システムの追加修正を行った。

Web サーバを用いることで、各地区の実務担当者間で作業の一部が分担でき、受診状況及び有所見者の把握がし易いよう考慮した。自動判定システムを構築したことで、複数の医師が判定作業を分担しても同じ基準での判定が可能となり、受診者数の増加に伴う判定作業量の増加や二次検査対象者（要精査・要医療・要治療者）への二次検査結果報告書作成も簡便な作業手順で対応することができた。

なお、自動判定システムを用いて確定した検査データは、個別配付用の結果通知票に印字されるとともに、年度ごとに DB サーバに蓄積されている。平成 30 年 1 月には、この蓄積データを活用し、学生用の Web 閲覧システムと同様のセキュリティ環境で、職員の健康管理意識の向上並びに健康づくりへの動機付け

を目的に、過去 5 年間の健康診断結果を一覧表示することができる職員健康診断結果 Web 閲覧サービス（図 2）を構築し、運用を開始した。



図 2 職員健康診断結果 Web 閲覧サービス一部

3.3 特殊健康診断 Web 入力システム

平成 16 年の法人化に伴い、安衛法に規定されている特殊健康診断の実施手順について検討が必要となった。理系学部では、有機溶剤や特定化学物質などの有害物を取り扱っている職員が少なからず存在していることが予想されるが、その対象者の把握方法が課題であった。有機溶剤業務や特定化学物質業務の特殊健康診断は、まずその作業従事について常時性の有無を確認し、取り扱う化学物質の種類に応じて問診内容や検査項目が異なるため、取扱化学物質名とその使用頻度を把握する必要があった。そこで、メディア基盤センターの提供している認証システムを利用して、Web 上から有害業務従事者本人に、上記内容の情報を入力してもらうことを目的として、特殊健康診断 Web 入力システム（平成 17 年 12 月から運用。以下、特殊健診システム）を開発した。図 3, 4 に Web ページの入力画面の一部を示した。



図3 特殊健診 Web 入力システムトップページ



図4 特殊健診 Web 入力システム入力画面一部

特殊健診システムの開発にあたり、最も苦慮したのは、Web 入力に必要なマスターテーブル（化学物質リスト、化学物質ごとの問診項目及び検査項目対応表）の作成であり、各規則集から必要な情報を手作業で拾い上げ、リスト化するのに最も時間を要した。

このシステムを開発したことにより、Web 上で有害業務従事者本人に、取扱化学物質の種類や使用頻度、自覚症状等の情報を回答してもらうことが可能となり、紙媒体による調査表の配付・回収にかかる手間が回避された。また、Web 入力された内容に基づき、特殊健康診断該当者の問診票作成も行えるよう工夫することで、健康診断準備の効率化も図った。

なお、ここ最近の安衛法改正に伴い、特定化学物質に指定あるいは管理区分が変更された化学物質が年々増加している。このような規則改正に対し、仮に既製品や外部委託により作成したシステムを使用していた場合、シ

ステムの更新や修正のため、その都度、費用が発生することが予想される。しかし、開発の段階から、情報の追加や更新を想定した仕様としたことから、費用をかけずに（元々開発費はゼロであるが）、実務担当者レベルでも新たな情報の追加・修正作業を行うことが可能である。開発時の労力は大きかったが、業務用システムの自主開発は、作業の効率化だけではなく、その後の状況変化に応じて、経費負担を考慮せずに、自由にフォームの修正や必要な情報の追加が可能であるという点で利便性も高いと思われる。

3.4 窓口業務システム

窓口業務システムは、看護職の日常業務をサポートするために、最初に手掛けた業務用システムである。保健管理センターでは、利用者全員に受付窓口で相談票を記入してもらっており、この相談票を基に、保健管理センターの利用状況を把握している。従来においても、相談票から利用者の疾病分類等の情報を表計算ソフトを用いて入力・集計していたが、法人化の際に、各キャンパスに常勤看護職が配置されることに伴い、各地区で対応した相談者の利用状況を各地区で分担して入力できるよう、クライアント・サーバーシステムによる窓口業務システム（平成15年4月に吉田地区で試験運用後、平成16年4月から3地区で運用開始）を構築した。

図5, 6 に入力画面の一部を示した。



図5 窓口業務システムトップ画面



図6 窓口業務システム入力画面

窓口業務システムを用いた主な業務内容は、①利用状況把握（所属別，学年別，性別，疾病分類別，初診再診別，紹介診療科別，往診件数，留学生利用者数等），②過去の受診歴検索，③在庫薬品管理（処方薬品名・処方数入力，内服薬・外用薬・衛生材料購入リスト作成等），④学生カルテ管理（カルテ分類登録，カルテ所在登録）の4つである。

保健管理センターの利用状況については，学内外関係機関からの調査への回答や，利用状況に関する詳細情報の提示及び資料作成を求められることが多い。大抵の場合，回答までの期限が短く，他の業務と並行して，回答や集計表作成に時間を割かなければならない。そのため，資料提供（要求）が想定される情報については，必要に応じて，相談票内容の見直しを行い，詳細情報の入力・収集が可能となるようシステムの改良を重ねてきた。

窓口業務システムは，手入力での相談票の情報を集約するシステムであるため，入力作業にかかる労力は少なくない。しかし，各地区の看護職が日頃からコツコツと情報を入力することで，ほぼリアルタイムに保健管理センター全体の利用状況の把握が可能となり，急な調査への回答や統計資料の作成にも多大な労力をかけることなく，比較的短期間で提供を可能としている。日常的に窓口業務システムで入力・収集している情報は，看護職の業務負担軽減に一役買っていると考えられる。

4 実務担当者による業務用システム開発の有用性

保健管理センターでは，山口大学に在籍する全ての学生及び職員を対象に，様々な健康管理支援を行っている。そのため，取り扱う情報は幅広く，膨大な個人情報を慎重かつ適切に管理しなければならない。また，保健管理センターで扱っている情報は，調査依頼や統計資料等として提供を求められることも多く，目的に応じた情報を手間なく集計できるように，常日頃から保有している情報を「使えるデータ」として整理し，一元管理しておくことも，業務の効率化を図る上で必要な視点である。

保健管理センターで開発した業務用システムは，セキュリティに関しては，いずれもメディア基盤センターが運用している専用 DB サーバを利用し，蓄積されたデータの活用には，同センターが提供している Web サーバと認証システムを利用することで，個人へのフィードバックや個人情報の安全な保守管理に努めている。また，業務内容を熟知した実務担当者が，目的と結果を踏まえた業務分析を行うことで，簡便な作業手順による情報の集約化を可能とし，保有データの有効活用や作業の効率化に繋がる実用的なシステムを作成することができる。

このように，実務担当者主動による業務用システムの開発は，安全性も実用性も高いと言えるが，何よりも優れている点は，開発費用や保守管理にかかる経費が不要であるという点であろう。また，業務用システムを活用することで，生み出された時間やマンパワーを保健管理に関する新たな取り組みや健康相談業務に充てられるという点で，キャンパス内における健康衛生や安全衛生の向上に貢献することも可能であると考えられる。

ただし，自動入力システム開発の際には，自動入力に対応した検査機器やパソコンを必要台数揃えるために，一時的に設備投資が必

要であった。このシステムによって得られる効果を考慮すると、自動入力システムの維持管理には、ハード面において、今後も検査機器やパソコンの定期的な機器更新が不可欠である。保健管理センター業務の主軸である健康診断が適正且つスムーズに実施され、迅速な結果通知など学生及び職員の利益にも繋がるシステムの安定した運用を維持するため、今後も計画的な機器類の購入計画や保守点検に係る費用の捻出が課題である。

5 大学看護職の専門性の曖昧さ、並びに各種システム運用における今後の課題

5.1 大学看護職の職務とモチベーション

冒頭にも記載した通り、保健管理センターの理念は、学生及び職員の心身の健康の保持・増進を図ることであり、この理念遂行のため、機械的に簡略化できる作業は、目的に応じた業務用システムを構築することで効率化を図り、大学看護職として、健康相談や保健指導を行うための時間を確保するよう努めてきた。しかし、ここ最近の傾向として、統計資料の作成や安全衛生に関する新たな取り組みへの対応など、長い目で見れば、学生及び職員の健康の保持・増進に繋がる業務なのかもしれないが、看護職としての本来の専門性が活かされていない業務が増えてきたようにも感じる。そもそも大学看護職は法的位置づけも定まっておらず^{2), 3)}、各大学の実情に応じて、人数も担当業務の範囲や内容にもばらつきがみられる。本学では、法人化の際に安全衛生業務を担うため、保健管理センターに衛生管理者として看護職が増員された。その後、安衛法改正に伴う新たな業務（ストレスチェック制度の実施者）及び健康管理の対象となる大学構成員の増加（H16より約760名増加^{4), 5)}）に対し、スタッフの増員は措置されていない。つまり、看護職スタッフ一人一人が担う業務量が、法人化時点よりも確実に

に増加しているということである。

このような状況においても、健康相談の場の提供や、学生及び職員の健康管理面の利益を損なうことがないように配慮したため、常日頃から業務分析を行い、作業の効率化を図るよう自助努力をしている。

なお、人と接することで看護職の専門性が活かされ、専門職としてのモチベーション向上にも繋がると考えられるため、今後も事務処理的な作業は、可能な限り業務用システム等を構築・活用することで、デスクワーク量の削減が図れるよう工夫したい。

5.2 業務用システムの保守管理という業務

扱い易く実用的な業務用システムの開発には、実務担当者の実情に即した業務分析が必要である。特に、本学はキャンパスが分散されているため、業務用システム構築の際には、①各キャンパスにおいて学生及び職員に同じ健康支援サービスが提供されること、②学内外からの調査依頼や統計資料作成時に各キャンパスの利用状況等がすぐに集約できること、③各キャンパスのスタッフ間で業務を分担できるよう作業手順をマニュアル化することで、保健管理サービスの平等性や作業の効率化にも配慮して作成している。

また、窓口業務システムや再検管理システムなど、一部の業務用システムについては、各地区の実務担当者に使用方法を解説するため、操作マニュアルも用意した。操作手順はできるだけ簡便な仕様としているため、基本的にはマニュアルがなくても操作可能であるが、不定期に起こるシステムの動作不良や新たな機能の追加・修正作業、あるいは特殊健診システムのように、法改正に伴う対象物質の追加・変更作業など、システムの保守管理という新たな業務を抱えることになった。少し複雑な心境ではあるが、これらの業務用システムがない場合の不便さを考慮すると、必要な業務だと思い、受け入れざるを得ない。

その一方で、看護職スタッフの業務負担軽減と作業の効率化を目的に作成したシステムが、それなりに有効活用されている現状には達成感もあるため、今後も業務分析や保守管理を行い、業務改善のバックアップを図りたい。現在もシステム化を検討したい業務や大幅修正を検討している運用中のシステムがあるが、通常業務にプラスαの業務となるため、作業時間の確保が課題となっている。

実務担当者による業務用システムの開発及び運用は、学内の情報環境を背景に、関係者の利他の精神によって支えられている。

6 おわりに

結果整理業務等のデスクワークを削減し、相談者と接する時間を確保するために、各種業務用システムの開発を行い、業務の効率化を図ってきたが、それを上回るペースで新たな取り組みへの対応や検討が余儀なくされ、本来の目的が達成されないジレンマに陥ることも多い。しかし、大学看護職としての専門性を模索する中で、情報処理の利便性や業務分析という概念を知ることができた経験は、少なからず希望となり、意欲向上に繋がった。

7 謝辞

自動入力システム開発をきっかけに、保健管理業務のシステム化について、長年に亘り、技術面でサポートを継続していただいているメディア基盤センターの久長教授に、あらためて心より感謝申し上げます。

(保健管理センター 保健師)

【参考文献・資料】

- ・大学教育機構ホームページ
<http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp/>
- ・中央労働災害防止協会，2017，「安全衛生法令要覧（平成29年度版）」
- ・久長 穰，「自動入力とデータベース化による

Web連携検診システムの構築」『第30回中国・四国大学保健管理研究集会報告書』，100-103，2000。

- ・久長 穰，「自動入力から健康診断証明書発行までのシステム構築」『第31回中国・四国大学保健管理研究集会報告書』，66-70，2001。
- ・久長 穰，「被検査学生本人による自動入力済み健診データ確認システムの構築」『CUMPUS HEALTH』，37(1)，131-134，2001。
- ・平野 均，「健康診断自動入力システム構築の現状と問題点」『CUMPUS HEALTH』，38(2)，58-61，2002。
- ・久長 穰，「健診データ自動入力と証明書自動発行の連携システムの開発」『CUMPUS HEALTH』，38(2)，144-147，2002。
- ・梅本智子，「Webを用いた健診結果通知と健診結果整理業務の効率化」『第38回中国・四国大学保健管理研究集会報告書』，119-123，2008。

【注】

- 1) 山口大学保健管理センター年報，「学生健診受診状況」『METASEQUOIA』No13，2-3，2003。
- 2) 梅本智子，「保健看護分科会における健康教育の推進」『第34回中国・四国大学保健管理研究集会報告書』，44-48，2005。
全国的な看護職の会を発足して、看護職の法的位置づけを要求する動きがあったが、保健管理担当者連絡会(CHN)の発足にとどまった経緯を報告。
- 3) 保健管理担当者連絡会(CHN)ホームページ
<http://ds.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~hoken/chn/zenkoku/index>
全国的な看護職の会を作ることを目的に発足した保健管理担当者連絡会(CHN)であったが、会の目指す方向性が不明確な状態が続き、CHN解散となった経緯を報告。
- 4) 山口大学保健管理センター年報，「職員健診受診状況」『METASEQUOIA』No15，35，2007。
- 5) 平成29年度一般定期健康診断受診者調査より、週当たりの勤務時間が20時間以上の対象者を集計。

『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高等教育に関連する論文、事例研究、実践報告等で構成する。
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 (Word 又は一太郎) 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.15, 2018

University Education

1. HAYASHI,Toru : A Practical Study of the Planning and Impact of YU Award system for Active Learning Excellence in Teaching
~Focusing on Yamaguchi University Acceleration Program for University Education Rebuilding~

The Education for International Students

2. NAKAMIZO,Tomoko : Practicing of Flipped Learning in Japanese Classes for International Students
~Focused on Group Activities in a Face-to face Class~

Student Affairs

3. OGAWA,Tsutomu : Study on self-advocacy skill development of students with developmental disabilities
~Self-understanding and job understanding in transition support~
4. KADA,Nahoko;OGAWA,Tsutomu;TANAKA,Ayami;KANeko,Hiroshi : Development of supporter for student with disabilities
~Case of training of notetaker at Yamaguchi University~
5. HIRAO,Motohiko : What qualities do companies attach importance to when they employ university students ?
~a survey by questionnaire targeting companies which participated in the Series of the Industries and Companies Workshop for Yamaguchi University Students on Campus~

Health Administration

6. UMEMOTO,Tomoko : Diversity of daily work at the Health Administration Center, and improvement of work efficiency by work analysis
~An attempt to reduce work burden by development of a system for business use~

「大学教育」編集委員会

委員長 小川 勤 (大学教育センター 教授)

委員 木下 真 (大学教育センター 准教授)

〃 林 寛子 (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)

〃 宮 永 愛子 (留学生センター 講師)

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15号

2018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：083-933-5062

F A X：083-933-5225

E-mail：ga104@yamaguchi-u.ac.jp

U R L：<http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp>
