

教育開発ジャーナル

第 10 号

2019.11

教育開発ジャーナル 第10号

2019年11月18日 発行

発行人 神戸学院大学 全学教育推進機構
〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬 518
電話 078-974-1551 (代)
FAX 078-974-2569

印刷所 株式会社 七旺社
〒653-0012 神戸市長田区二番町4丁目27
電話 078-575-5212 (代)
FAX 078-577-8366

● 目 次 ●

〈論 文〉

感性を重視した地域連携型アクティブラーニング
—《神河プロジェクト 2015 — 2017》の経験から—

..... 日高 謙一 1

日本人大学生の色彩嗜好、色彩イメージ、および英語色彩表現の理解度に関する調査

..... 仁科 恭徳 21

リフィル処方せんの日本への導入：

薬学生の認識調査から見えた日米の薬剤師教育の違い

..... 辻本 貴江、谷岡 真帆、前中 咲紀、武田真莉子、久米 典昭 37

〈実践研究〉

心理臨床カウンセリングセンターにおける大学院生に対する電話対応訓練の意義

..... 小野 真嗣、三木 詩織、石崎 淳一 49

21 世紀スキル育成授業・ジェネリック・スキルトレーニングⅡの取り組み

学習システムのデザインとファシリテーターの関与

..... 高橋 博美 63

〈実践報告〉

くずし字判読のための教材開発

—「どうすれば読めるようになるのか」という観点から—

..... 中村 健史 75

〈活動報告 教育改革助成金事業報告〉

2016 年度教育開発助成金活動報告

リーダーシップ開発ワーク集 ～チームビルディング編

..... 高橋 博美、阪本 龍夫、二口 大学、森井 淳 79

感性を重視した地域連携型アクティブラーニング —《神河プロジェクト 2015 — 2017》の経験から—

The Emotional Aspect of Community-Based Learning : A Case of 《Kamikawa Project 2015-2017》

日高 謙一
Kenichi HIDAKA

(要約)

神河プロジェクトとは現代社会学部現代社会学科の正課として取り組んだ地域連携型プロジェクト学習である。準備段階では慎重に与える課題を選び、学習プロセスを組み立てるが、地域の人たちとの交流・体験を通じて、学習者は計画とは異なる学習プロセスをたどることがある。神河プロジェクトは、学習プロセスの構造化と学習者自身による創発を意図したプロジェクトである。地域課題の解決に向けた提案は、学習者にとっては難しい課題だと認識されるが、学習者の活動の自由度を高め、学習者自身が到達目標を再定義できる学習環境を準備することで、学習者は地域課題を「自分ごと」としてとらえるようになり、最終成果物に対する自己評価は高まる。

キーワード：ディープ・アクティブラーニング、感性、地域連携、テキスト分析

はじめに

神河プロジェクトとは、現代社会学部現代社会学科2年次前期に配当されている「ゼミナールⅠ」および「現代社会基礎実習A」の科目において、2015年度から2017年度にかけて実施した地域と連携したプロジェクト型学習（Project-Based Learning）である。地域創生というテーマの中で、兵庫県神河町をフィールドに学習者自身で地域創生課題を見つけ、調査にもとづき映像作品や政策提言を完成させることが、学習者に課せられた課題である。ただし、学習者は2年次前期という専門領域の学修の入り口にいる学生たちであり、また映像作品の制作を専門的に学ぶ学生ではない。したがって、質の高い映像作品やすぐにでも自治体の政策として採用されるような政策提言を期待しているわけではない。学習者の既存の知識、過去の体験、他の科目で学修した知識やスキルと結びつけながら成果物を完成させることで、問題解決能力や論理的思考力を高めることが狙いである。

しかし、神河プロジェクトが目指したのは学習者の認知的能力の向上だけではない。多くの学習者にとって神河町はゆかりのない地である。また、必ずしも地域創生という課題に関心を持って履修している者ばかりではない。学習者を深い学びへと動機づけるためには、神河町の抱える諸課題を学習者が「自分ごと」としてとらえることが必要である。「自分ごと」化することを、課題解決に進んで関わりたいと思うようになったり、自分の住む地域の抱える課題に関心を持ったりする態度の変化として本研究ではとらえる。

学習者に「自分ごと」として神河町の諸課題をとらえさせるため、学習者の感性に訴えるものをプロジェクトに組み込んでいる。プロジェクトでは熱い想いを持って地域おこしに奮闘する人たちとの対話を重視してきた。また、プロ・ミュージシャンに参加してもらいプロジェクトに音楽を取り入るという取り組みを行ってきた。地域住民の中にも地域おこし活動に対する温度差は必ず存在する。「行政は何もしてくれない」、「何かしたいがお金がない」という声は多くの地域で共通して聞かれる悩みである。それは厳しい現実かもしれないが、行政に頼るだけでなく、住民自らの工夫で何か行動を起こしている人たちの前向きな姿勢を学習者たちに見せられるよう取材対象者の人選には注意を払ってきた。また、神河プロジェクトのシンボルとして制作された「たからもの」という楽曲は、様々なイベントで歌われおり¹、神河プロジェクトと神河町住民、神河町住民と学生をつなげる役割を果たしてきた。

3年間の神河プロジェクトの中で、毎年度プログラムを少しずつ修正しながら、学習者の感性に訴える方法を模索してきた。本論文の課題はその実践をできる限り紹介しつつ、振り返りレポートの分析を通じて学習者の学びのプロセスを分析することである。特に、単に知識を得たというだけでなく、地域おこしという学習者にとってなじみが薄く、彼らにとっては困難な課題を「自分ごと」としてとらえる、より進んだプロセスまで到達できているかを検証する。

1 《神河プロジェクト 2015～2016》の概要と先行研究の整理

2年次配当の「ゼミナールⅠ・Ⅱ」および「現代社会基礎実習A～D」は現代社会学部現代社会学科のアクティブラーニングの核となる科目であり、2時間連続で同じクラスで開講している。現代社会学部開設2年目となる2015年度に初めて開講し、2年次前期に開講する「ゼミナールⅠ」・「現代社会基礎実習A」は、清原、岡崎、日高の3名の教員が担当してきた。各年度50～60名程度の学生が履修した。これらの科目では、中山間地域の地域おこしをテーマに、2015年度から2017年度まで兵庫県神河町をフィールドに地域連携型アクティブラーニングを展開してきた。シラバスには、①地域おこしの根底に人と人とのつながりがあることを理解すること、②地域の人たちと共感を持ってコミュニケーションができるようになること、③若者の視点から提案ができるようになることの3点を到達目標として掲げている。神河プロジェクトとは、これらの科目で正課として行ってきた活動および正課外で行ってきた活動を指す。

地域と連携した学習を円滑に進めるため、3名の担当教員と実習助手で前年度の9月から準備を始め、訪問先や取材対象者を決定していく。2～3月には現地実習の行程を作成するために訪問予定地の下見に行く。4月から7月までは正課として課題に取り組ませる。地域おこしのテーマは、大きく①地域資源（自然、文化、農産物など）をとりあげ、その魅力を掘り下げ、伝え方や活用の仕方を提案すること、②人口減少への対策として子育て支援策や移住促進策を提案することの2つであり、そこからさらに具体的な課題を学習者自身が設定する。何をどう提案するかは学習者に委ねられているが、調査のフィールドや誰に会うかは科目担当者が設定している。つまり、神河プロジェクトはある程度構造化されたプロジェクト学習である。しかし、科目担当者の期待していた通りに学習者が学んだり感じとったりするとは限らない。むしろ、事前学習で得た知識と現地に足を運んで得た知識の乖離は頻繁に発生する。現地実習での地域の人たちとの交流を通じて、学習者たちが事前に設定していた課題が意外な方向に進展していくこともあれば、行き詰まり苦しみこともある。それでも、科目担当者の期待していた方向へ進むよう介入するのではなく、その時々学習状況に応じて柔軟に映像作品の編集方針や提案の方向を修正していくよう指導してきた²。さらに、参加は任意であるが、授業終了後も地域イベントなどに参加して、地域の人たちと交流したり、成果を発表したりしてきた。

以下では2015年度と2016年度の神河プロジェクトに関する学習者の学びの検証結果を岡崎・清原・日高（2016）、日高・岡崎・清原（2017）をもとに説明する。

《神河プロジェクト 2015》

2015年度の神河プロジェクトは「ゼミナールⅠ」・「現代社会基礎実習A」の3分の2の時間、90分授業にして20回分の時間を割いて取り組んだ³。最初に神河町職員による神河町全般についての講義（第7回）、その後神河町に関する全般的な知識、課された課題についての知識を獲得しながら、どのような映像作品を制作するのか、またどのような政策提

言をするのかそれぞれ案を持って現地実習での調査計画を立てる（第8回～第10回）。土日を使った一泊二日の現地実習を経て、現地実習後は作品プランにしたがって撮り溜めた動画を編集する、あるいは政策提言内容を具体化していく（第11回～第14回）。そして、完成した映像作品や政策提言を神河町と大学をインターネット中継でつなぎ、神河町長はじめ神河町の方々に対して発表する（第15回）。さらに、授業終了後の10月には神河プロジェクトの経験を1年次生に伝える場を設定した。また、11月には2005年の合併から10年を記念した「神河町誕生10周年記念式典」への招待を受け、6名の学生と「たからもの」を制作した2人のミュージシャンが式典に参加した。

2015年度の現地実習ではプロジェクト参加者全員が同一行程で動いた⁴。1日目は砥峰高原（自然資源）と山田営農（営農組織）、2日目は音楽と子育てイベントと中村・栗賀地区（空き家活用）という行程である。日高ゼミ1班はドラマや映画の撮影地として有名な砥峰高原での夏のイベント企画を提案し、日高ゼミ2班は山田営農のある山田地区の空き家を宿泊施設として利用する農業体験プランを提案した。清原ゼミ1班は親たちが自分の得意分野を子供たちに教える「パパ・ママ講師」の仕組みを提案し、清原ゼミ2班は空き家利活用のために、空き家に置かれたままになっている仏壇を預かったり、片付けを代行したりする仕組みや、若者に古民家の良さを体験してもらいSNSで発信してもらう制度を提案した。岡崎ゼミはK、A、M、I、Nの5班に分け、K班とA班は「たからもの」のミュージック・ビデオを制作し、M班は地元の木材で建てられた越知谷小学校、I班は神河町自慢の名水、N班は神河町のマスコット・キャラクター「カーミン」をテーマに映像作品を制作した⁵。

2015年度のプロジェクトでは、得た知識やその時々を感情を学習者自身が認識するため、振り返りのレポートを4回課した。自由に記述されたテキストデータを形態素解析にかけ学習者の知識獲得状況を分析した。神河町や自分たちが取り組む課題についての学習者の知識量は、事前学習、現地実習、事後学習とプロジェクトの進行にしたがって順調に増加していった。また、ネガティブ、ニュートラル、ポジティブの3択の選択肢を与えて「あなたは地域おこしに貢献できるとおもうか」という質問をしたところ、プロジェクトの進行にしたがってポジティブな回答は増加していった。さらに、神河プロジェクトを通じて地域おこしについて学んだことを記述させたところ、ないものを新たに作ろうという発想ではなく地域資源の魅力を再発見することの重要性や、現地に行くこと、現地の人たちとコミュニケーションをとることの重要性を多くの学習者が記述していた。神河プロジェクトの経験から、「私も地域に貢献することができる」という感情や「もっと神河町と関わりたい」という感情を多くの学生が抱いたことは大きな成果であった。しかし、知識の広がりには限定的であったし、地域住民との交流の機会も限定的であった。そのため、2016年度は学習者の活動の自由度を高めることにした。また、清原ゼミ、日高ゼミの政策提言班の構成人数は8名から9名と、協働学習の最適な規模からは多すぎたためより少人数の班構成にすることにした。

《神河プロジェクト2016》

2016年度の神河プロジェクトは「ゼミナールⅠ」・「現代社会基礎実習A」の15回すべての時間を使って実施した。90分授業30回分となる。初回のオリエンテーションの後、神河町職員による講義（第2回）、事前学習（第3回～第5回）の後、事前学習の成果や現地実習での調査計画をポスターにまとめて発表する回（第6回）を設けた。このポスター発表の回には兵庫県議会議長および兵庫県職員を招き、それぞれの発表に対するコメントをもらった。この時のコメントはいわば現地実習時の宿題である。コメントも参考に調査計画を修正し（第7回）、一泊二日の現地実習を行なった。その翌週に兵庫県議会を訪問し、地域創生課題について議長はじめ各常任委員長と意見交換を行なった（県議会サテライトゼミ）（第8回）。振り返りレポートには、多くの学生がこの意見交換を通して政策提言のための新たな視点や知識を得たと記述している⁶。その後、事後学習（第9回～第13回）をへてインターネット中継による発表（第14回）は2015年度と同様である。最後に神河プロジェクトを通じて何を学んだかの個人発表を行った（第15回）。

授業終了後の8月、「神河シニアカレッジ」で成果を発表し直接コメントをもらう機会を持った。また、2年続けて現地実習でお世話になった山田営農の協力を得て、神戸学院大学大学祭に模擬店を出店した。米粉で作ったお好み焼きと根宇野地区の特産品であるゆずのジュースを販売した。新野地区の秋祭りに参加した者もいた。

兵庫県議会での意見交換以外に、2016年度は地域住民との交流機会を増やし、学習者の活動の自由度を高めるため、現地実習の行程を大きく変更した。1日目の午前中、神河町に入るとすぐに山田地区（2015年度にも訪問している山田営農のある集落）で、地区の方々と共に地区の米、米粉、野菜、ブルーベリーを使った昼食作りを行った。また、2日目の午後は3つの行き先に分かれた⁷。政策提言班が増えたため、2つの大きなテーマの中で課題が細分化した。

日高ゼミ1班は観光資源を活用した交流人口の増加を目的に、家族をターゲットにした自然を体験できるサマーキャンプや、新野地区に人を呼び込むための水車祭りを彩る灯籠作りを提案した。日高ゼミ2班・3班は米粉の用途開発を提案した。2班はせんべい、3班はパウンドケーキを試作した。日高ゼミ4班は米粉のCM動画を作成した。小麦アレルギーのある人にとって代替品となること、小麦に比べて油の吸収率が低くヘルシーであることを訴求した。清原ゼミ1班・2班はともに子育て支援の課題に取り組んだが、1班は行政の子育て支援制度が子育て世代に正確に伝わっていないことを課題としてとりあげ、ママ友の交流を通じて情報を伝える方法を提案し、2班は地域住民同士の強いつながりを子育て支援に活かす提案を行った。清原ゼミ3班・4班は定住促進というテーマのなかで、3班は婚活イベントの開催を、4班は空き家を利用して短期間のお試し移住とこの年に配置された移住コーディネータの活用案を提案した。清原ゼミ5班は実際の移住者に神河町に移住した理由をインタビューした映像を編集し移住促進のCMを制作した。岡崎ゼミではK班が2016年版のミュージック・ビデオ、A班が名水を、M班が山田営農の6次産業化の取り組みを、I班が空き家活用を、N班が「カーミン」をテーマに映像作品を制作した。

兵庫県議会サテライトゼミ、地域住民との交流機会の拡大の他に、2016 年度のプロジェクトの大きな変更点は、2015 年度に神河プロジェクトに参加した学生を学習者に対するアドバイザー役として6名採用したことである。神河プロジェクトでは彼らをピアサポーターと呼んでいる。振り返りレポートの記述量という点から見てピアサポーターの効果は非常に大きかった。2016 年度の学習者は様々な機会にピアサポーターから前年の経験を聞くことができたため、神河町についてや自分たちが取り組む課題についての知識はプロジェクトの早い段階から得られた。

しかし、現地実習直後に記述量はピークになり、その後最後の振り返りでは横ばいまたは減少傾向にある。レポート記述量から見る限り事後学習を通じて知識が増えていないという結果となった。班が増え、課題が細分化したことが理由かと疑い、班ごとの記述量を比較してみたが、取り組む課題についての記述量さえも全体平均を下回る班があった。それは映像制作の班にはみられず、政策提言班のみにみられた現象だった。しかし、「あなたは地域おこしに貢献できるとおもうか」という質問に対しては、2015 年度同様にプロジェクトの進行にしたがってポジティブな回答が増加していた。知識が増えないのになぜ効力感が高まるのかを探るため、学習者全体の集計レベルではなく個人レベルでの分析を行った。

最終の振り返りレポートで、【質問2】「上記の地域の課題について、あなたは課題解決に向けたどんな提案ができましたか／どんな作品を作れましたか？」と問い、自由に記述させた。この質問に対し、自分たちの班が最終的に成果として発表した内容が記述されると予想された。2015 年度の振り返りレポートではそうであった。この質問に対する記述の形態素分析を行い出現する名詞の数を数えると、平均よりも少ないグループに30名（分析対象総数50名）いる。彼らは記述するための知識が乏しかったのか、あるいはレポート記述が面倒なだけだったのか、この問いの形態素解析からはその理由はわからない。

次に、【質問3】「まちづくりや地方創生の施策を考える際に何が重要なのか、ゼミナール／実習を通じて学んだことを記入して下さい」と問い、自由に記述させた。同じくこの記述の形態素分析を行い、各記述に出現する名詞の種類と出現回数によって2グループに分類したところ、上記の30名は20名：10名に分かれた。20名になるグループの記述で出現確率が高い単語を調べると、「コスト」、「実現可能性」、「誰」という単語が抽出される。これは県議会サテライトゼミの影響ではないかと考えられる。「コスト」という単語は2015年の学びの記述にはほとんど出てこなかった単語である。つまり、この20名は現実の様々な制約のなかで自分たちの班の提言内容を具体化できなかったグループではないかと推察される。

再び【質問2】に戻って、この記述で出現する名詞の種類と出現回数によって2グループに分類した。出現確率の高い単語の特徴から、この2グループは、1つは政策提言班、もう1つは映像制作班と推察される。そして【質問2】の記述量が少ない30名のうち27名は、その記述内容から1つ目のグループ、政策提言班と判別できる。映像制作班は政策提言班よりも地域住民との接点が多いことや、成果が形になることがこの差の原因だろうか。あるいは政策提言は映像制作より困難な課題で成果を出すことが難しいと認識されて

いるためだろうか。現地実習での体験、課題の性質、課題の難度の認識は成果に何らかの影響を与えている可能性がある。

2 《神河プロジェクト 2017》の取り組みと課題の検証

《神河プロジェクト 2017》

2017年度の神河プロジェクトは2016年度のプログラムを踏襲しつつ、県議会サテライトゼミを第14回目、つまり提言内容、映像作品が一応完成し、インターネット中継により神河町長や地域の人たちに対して発表した後に実施するよう変更した。

開講1年目で授業運営のノウハウを十分に持たなかった2015年度は、3名の担当教員が協議の上、各班の課題、訪問場所、取材対象者を授業開始前に決定しており、現地実習行程はかなり構造化されていた。2016年度は、学習者と地域住民との交流機会を増やすために現地実習行程を変更したが、どこに行き、誰と話すかは担当教員が決めていた。2017年度は、学習者が地域おこしを「自分ごと」としてとらえるためには学習者自身に現地実習プランを立てさせる方が望ましいと考え、事前学習で班ごとに現地実習でどこに行き、どのような人に取材をしたいか検討させ、担当教員ならびに実習助手がアポイントメント取りと移動手段の調整を行った⁸。神河プロジェクトでは、現地実習での取材対象者の選定において、学習者たちが共感を持てるような人物であることを重視してきた。気さくで話好き、そして熱い想いを持って地域おこしに奮闘する人たちであり、プロジェクト3年目になり神河町住民の間でも本プロジェクトが認知されてきたこともあり、多くの地区で協力を得られた。

2017年度の現地実習行程は1日目の午前中以外はほぼ班ごとの行動となり、現地実習行程は前年度までの行程に比べ非常に複雑なものになった(図表1)。13班がそれぞれ別の行動をとるため、現地では大型バス2台、マイクロバス2台、JR播但線、神河町コミュニティバスを駆使し移動した。短期間にそのような対応ができたのは実習助手の奮闘のおかげである。各班のテーマと成果物は以下の通りである。

図表 1
1 日目の行程表

主な 時間	同崎チームK	同崎チームA	同崎チームM	同崎チームI	同崎チームN	清原1班	清原2班	清原3班	清原4班	日高5班	日高6班	日高7班	日高8班
	たからもの(WV)	自然・観光 (水車・竜舟)	まちづくり・心と	グルメ・地産	子ども・観光 (ヨロ・チルの森)	子育て支援・ 親子の時間づくり	空き家・歴史的資源の活用 地域おこし	杉並の緑地帯を生かし たにストラン	鳥害・竜巻・交通人口高 スへの取組	自然・アクティビティ	自然と歴史	食による地域おこし	子供連れも楽しめる 神河の浜
5(人数)	4	5	5	5	5	6	5	5	5	4	4	4	4
9:15	9:15 JR総持駅前側 じばさんビル前に集合 (姫路市南駅前町123) ※公用車あり												
9:30	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車	バス1号車 バス2号車
10:15	10:15 1号車・2号車 出発												
10:20	10:20 1号車・2号車 出発												
10:30	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車	10:30 2号車出発 バス1号車
12:00	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車	12:00 2号車出発 バス1号車
12:30	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車	12:30 2号車出発 バス1号車
13:00	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車	13:00 2号車出発 バス1号車
13:45	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車	13:45 2号車出発 バス1号車
14:00	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車	14:00 2号車出発 バス1号車
16:40	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車	16:40 2号車出発 バス1号車
17:00	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車	17:00 2号車出発 バス1号車
17:20	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車	17:20 2号車出発 バス1号車
17:40	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車	17:40 2号車出発 バス1号車
18:00	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車	18:00 2号車出発 バス1号車

2日目の行程表

主な 時間	岡崎チームK	岡崎チームA	岡崎チームM	岡崎チームI	岡崎チームN	清原1班	清原2班	清原3班	清原4班	日高5班	日高6班	日高7班	日高8班
	たからもの(MM)	自然・観光 (水車・名所)	まちづくり・ひと	グルメ・特産	子ども・動物 (ヨードルの森)	子育て支援・ 親子の体験づくり	空き家・地域の課題の活用 地蔵おこし レスパラン	無言・観光 空港人口拡大 への取組		自然・アクティビティ	自然と歴史	案による地域おこし	子供連れお楽しみ 秋の祭
5(人数)	4	5	5	5	5	6	5	5	5	4	4	4	4
8:00	朝食場所:「日本館」レストラン(1階) 8:55の出現に間に合うように朝食をとる!!												
8:55	バス2号車	バス1号車	バス2号車	バス1号車	バス2号車(学生30)	バス1号車(学生30)	バス2号車(学生30)	バス1号車(学生30)	バス2号車(学生30)	バス1号車(学生30)	バス2号車(学生30)	バス1号車(学生30)	バス2号車(学生30)
9:10	バス15分												
10:00	9:10 ①児童センターからあら館(神河町中村22)着 9:10-10:00 準備(50分)												
10:20	10:00-10:20 意見交換【進行:清原ゼミ】(20分)												
10:55	10:20-10:55 親子と大卒生の歌と遊びのつどい【進行:岡崎ゼミ】(25分)												
11:40	10:55-11:40 遊び【進行:清原ゼミ】(45分)												
11:55	片付け												
12:00	11:40-12:00 片付けおよび意見 交換(弁当)	片付け	11:55 2号車出発 +公用車	11:55 2号車出発 +公用車	11:55 2号車出発 +公用車	11:40-12:00 片付けおよび意見 交換(弁当)	バス15分	バス15分	バス15分	11:40-12:30 片付けおよび意見 交換(弁当)	12:00 1号車出発	バス15分	11:55 2号車出発 + 公用車(原付)
12:10	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
12:15	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
12:30	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
12:45	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
13:00	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
13:15	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
13:30	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
13:45	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
14:00	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
14:15	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
14:30	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
14:45	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
15:00	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
15:15	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
15:30	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
15:45	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
16:00	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
16:15	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
16:30	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
16:45	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分
17:00	バス20分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス20分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分	バス15分

日高ゼミは2015年に策定された神河町地域創生総合戦略に掲げる観光入込客数増に寄与する提言を課題とした。日高ゼミ1班は、サイクリングの町としての神河町の可能性を見出し、越知川沿いにファミリーバイクで散策するコースの改善提案と本格的なヒルクライムルートの開発を提案した。日高ゼミ2班は、砥峰高原と福本遺跡を訪れ、観光開発の資金がない中でも地域の人たちが自ら情報発信する基盤づくりを提案した。日高ゼミ3班は、神河町には際立った農産物資源に乏しく、農産物ブランドを育てるために神河町の気候風土にあった農産物（ワサビなど）を導入し、地域内で農産物が流通する仕組みを作ること提案した。日高ゼミ4班は、神河町の玄関口であるJR寺前駅の駅前商店街通りでさえ人通りや車が少ないことを逆に利用して、駅前通りに車の乗り入れを禁止し、子供が自由に遊べる空間づくりをすることを提案した。清原ゼミ1班は、神河町の豊かな自然を活用して若い親を対象として自然の中で親子一緒に遊ぶ参加型イベントを提案した。清原ゼミ2班は、日本遺産に登録された銀の馬車道、中村・栗賀地区が盛り上がっていると思いきや、地区住民はそれほど盛り上がっておらず、銀の馬車道を観光資源として盛り上げていこうとする行政と住民の意見の不一致があることに気づき、両者が話し合いを重ね方向性を見出す必要があると提案した。清原ゼミ3班は、若者、都市住民への神河町の農産物、その加工品の販路開拓のため、都市での試食販売イベントの実施と、「神河ファンクラブ」というネットコミュニティによる情報拡散を提案した。清原ゼミ4班は、ヨーデルの森や山田地区のピノキオ館などの観光施設に対する改善提案を提案した。岡崎ゼミK班は、ミュージシャンたちの神河プロジェクトへの思いを聞くインタビュー動画と、それぞれの人が思う神河町のたからものを映像でつなげた作品を制作した。A班は、神河町の美しい川と水とともに暮らす住民の姿を映像作品にした。M班とI班は、移住者や地域おこし協力隊の人たちに神河町の人についてインタビューした作品を制作した。N班は、「おいでよ ヨーデルの森」というタイトルで観光施設ヨーデルの森をPRする動画を制作した。

2017年度の提案内容は過去2年と比べてかなり具体的で、学習者の学びも豊かになっている。それは最終振り返りレポートの学びの記述（「まちづくりや地方創生の施策を考える際に何が重要なのか、ゼミナール／実習を通じて学んだことを記入して下さい」）の記述量からも明らかである。図表2のデータ件数とは形態素解析を行ったレポートの件数、単語総数とは意味語と呼ばれる名詞、形容詞、動詞の出現件数（1つのレポートに同じ単語が何度使われていても1件となる）、1件あたりの単語数はレポート1件あたりの出現件数である⁹。1件あたり単語数は2016年度から倍増している。2017年度の振り返りレポートは自由記述だけでなく選択式の振り返り質問も採用した。また、ループリックを用いた学習者による自己評価も実施した。

図表2 意味語の出現件数の年度比較

年度	データ件数	単語総数	1件あたり単語数
2015年度	50	882	17.6
2016年度	51	1285	25.2
2017年度	58	2934	50.6

2017年度振り返りレポート

2017年度の振り返りレポートは第6回のポスター発表後、セメスター中間に行った現地実習直後、第14回の県議会サテライトゼミ後の3回課した。1回目の振り返りレポートの評価要素は、課題の発見、課題に関する事前調査、現地実習準備、2回目は現地実習における調査活動、3回目は課題と目標設定、成果、プレゼンテーションである。これらの要素についてICEアプローチにもとづくルーブリックを作成し、自己評価させた¹⁰。

ICEとはアイデア（Ideas）、つながり（Connections）、応用（Extensions）という学習プロセスを表し、 $I \rightarrow C \rightarrow E$ とプロセスが進むにしたがって学びが深まっていく。Iとは新しいことを学ぶ際の初歩的な知識、スキル、手順などを学ぶプロセス、Cとはアイデアどうしの関係を理解するプロセス、そしてEとは学んだことを本来の学習の場から離れて使えるようになるプロセスである。学習プロセスはたいていこのICEというプロセスをたどるといえる。ICEアプローチとは、学習によって得られた結果ではなく、学習者の学習がどれだけすすんだかを評価するアプローチである（Young & Wilson 2013、3-9 ページ）。

これを神河プロジェクトにおける学習者の学習プロセスで考えるなら、Iとは神河町や取り組む課題についての基礎知識、現地調査で得た知識、映像編集のスキルなどを学ぶプロセスである。Cとは、神河プロジェクトで学んだことを自分自身の体験や他の授業などで学んだことと関連づけて理解したり、事前学習で学んだことと現地実習で得た知識や感覚にギャップを感じた時にそのギャップを自分なりに理解したりするプロセスである。Eとは、企画を作り上げたり、企画を実現させるための方法を考察したりするプロセスである。成果物を完成させるためには当然 $I \rightarrow C \rightarrow E$ と学習プロセスが進んでいくと考えられるが、Iのプロセスが不十分だったり、 $I \rightarrow C$ への転化ができなかったり、 $C \rightarrow E$ への転化の際に起こりうる問題を想像することができなかったりして、聞いてきたことをそのまま提案したり、実現可能性に疑問が残る提案だったり、グループの他のメンバーの活動にただ乗りしたりするということは起こりうる。したがって、成果物の完成・発表をもって、Eのプロセスまで学習が進んだということには必ずしもならない。

第1回目のレポートではICEの3つのプロセスに、まだ基礎的な知識を学べていないレベル（Iのプロセス途上）を加えた4レベルでルーブリックを作成した。しかし、自己評価のばらつきが小さく学習プロセスの進み具合を把握することが困難だったため第2回目以降は5レベルで自己評価を行うことにした。ICEのどのプロセスの水準を増やしたかは評価項目によって異なるため、以下では本稿の分析に関連する成果について説明する。

図表3 成果物に対するルーブリック

	成果物に対する自己評価
4	将来の実践、展開を考慮して成果物を完成することができている。
3	地域住民にどのように受け取られるかを意識して成果物を完成させることができている。
2	学んだ知識を、他の授業や自身の経験で既に得ていた知識と関連付けて成果物を完成させることができている。
1	事前事後学習、現地実習を通して学んだ知識を活用して成果物を完成させることができている。
0	レベル1を満たさない場合はレベル0となる。

図表3の成果物に対するルーブリックでは、Iのプロセスが不十分と評価した場合レベル0と評価する。自己評価でも教員評価でもレベル0の評価はなかった¹¹。レベル1・2はCプロセス、レベル3・4はEプロセスである。

図表4は効力感と名付け過去の振り返りレポートでは3レベルで質問してきた質問である。この質問を他のルーブリックと同じく5レベルに変更し回答させた。これまで自由記述形式でしか行ってこなかった地域おこしに対する態度の振り返りについて、図表5のように初めて選択式で質問した。また、2016年度の振り返りレポートの分析によって生じた疑問、政策提言は映像制作より困難な課題だと認識されているのか、また目標到達を難しいと感じる程度が、成果物に対する自己評価や効力感、地域おこしに対する態度に影響を与えているのかを検証するため、目標到達の難しさの認識を問う質問を加えた（図表6）。図表7は上述の選択式回答の分布、平均値と標準偏差である。分析対象となったレポート数は57である。

図表4 効力感についての質問

	効力感
4	十分貢献できそうだ。
3	少しは貢献できそうだ。
2	どちらとも言えない。
1	あまり貢献できそうにない。
0	全く貢献できそうにない。

図表5 地域おこしに対する態度についての質問

	地域おこしに対する態度
4	地域おこしに進んで関わりたいと思うようになった。
3	自らの生活する地域（あるいは出身地など関係する地域）の問題にも関心を持つようになった。
2	関心を持って様々な情報に注目するようになった。
1	様々な社会問題について初めて気づいた。
0	自分には関係ないと思う。

図表6 目標到達の難しさの認識を問う質問

	目標到達の難しさの認識
4	十分な時間をかけても問題解決に必要な知識や能力を獲得するのは難しく、目標に到達することは非常に困難だ。
3	限られた時間（1セメスターの授業）では到達することが難しい目標だ。
2	課題解決に必要な知識と能力を授業の中で獲得すれば、完全ではないが、部分的には到達できる目標だ。
1	課題解決に必要な知識と能力を授業の中で獲得すれば到達できる目標だ。
0	既に持っている知識・能力で十分に到達できる目標だ。

図表7 選択式回答の分布と平均値・標準偏差（N =57）

選択肢	成果物に対する自己評価	効力感	地域おこしへの態度
4	15.8%	19.3%	33.3%
3	45.6%	68.4%	35.1%
2	24.6%	10.5%	29.8%
1	14.0%	1.8%	1.8%
0	0.0%	0.0%	0.0%
計	100.0%	100.0%	100.0%

	成果物に対する自己評価	効力感	地域おこしへの態度	目標到達の難しさの認識
平均値	2.63	3.05	3.00	2.82
標準偏差	0.92	0.61	0.85	0.76

振り返りレポートの検証

2015年度と2016年度の振り返りレポートの分析から以下の仮説を導いた。

学習者が目標到達の難しさをより強く認識すると、成果物に対する自己評価も効力感も低くなる(仮説1)。また、成果物に対する自己評価が高くなると効力感も高くなる(仮説2)。

目標到達の難しさの認識は、政策提言班と映像制作班で有意な差は見られない。いずれの班でも到達目標は難度が高いと認識している(図表8)。

図表8 課題別、目標達成の難しさの認識の集計

	選択肢 → より困難				計
	1	2	3	4	
政策提言班	2.5%	30.8%	46.7%	20.0%	100.0%
映像制作班	0.0%	36.4%	45.5%	18.2%	100.0%
総計	1.8%	33.3%	45.6%	19.3%	100.0%

4つの選択式回答の相関係数(図表9)のうち、仮説通りに相関関係があり5%水準で有意になったのは仮説2である。仮説1については符号が逆でありかつ有意でない。課題の難度が高いと認識していても、成果物に対する自己評価だけでなく、地域おこしに貢献できるという効力感に対してはほとんど関連はない。成果物に対する自己評価と地域おこしへの態度、効力感と地域おこしへの態度には強い相関が見られる。また、効力感と地域おこしへの態度にも弱い相関が見られる。課題の難度の認識よりも、地域おこしへの態度が成果に対する自己評価や効力感に影響を与えていると考えられる。そこで、地域おこしへの積極的な態度が、成果物に対する自己評価と効力感にプラスの影響を与えるという仮説を立てた(仮説3)。

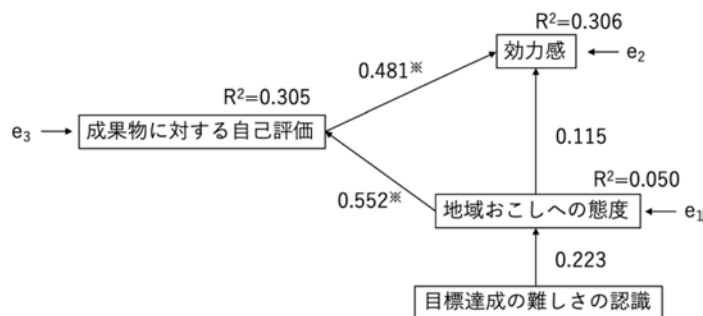
図表 9 4つの選択式回答の相関係数

	目標到達の難しさの認識	成果物に対する自己評価	効力感	地域おこしへの態度
目標到達の難しさの認識	1.000000			
成果物に対する自己評価	0.084936	1.000000		
効力感	0.058876	0.5450014※	1.000000	
地域おこしへの態度	0.222754	0.5519756※	0.380971※	1.000000

※5%水準で有意

そこで、仮説2にもとづき成果物に対する自己評価が効力感に与える効果、仮説3にもとづき地域おこしへの態度が自己評価ならびに効力感へ与える効果を考慮したモデルを考えた。有意ではないが弱い相関が見られたため、目標到達の難しさの認識が地域おこしへの態度に与える効果も検証した（図表10）。モデルの適合度を表す指標は良好であったが、目標達成の難しさの認識→地域おこしへの態度のパス係数と、地域おこしに対する態度→効力感のパス係数は値が小さくかつ5%水準で有意にならなかった。仮説2と仮説3の一部が支持された。地域おこしへの態度は、成果物に対する自己評価を通じて効力感に影響を与えている。

図表 10 4つの選択式質問間のパス図



さらに、地域おこしに対する態度と学習者の学びの関係を分析するため、地域おこしに対する態度の選択式質問で4（地域おこしに進んで関わりたいと思うようになった）と回答した19名を対象に、彼らがプロジェクト全体を通して得た学び（「神河プロジェクトを通じて、学んだこと、成長したことを記述して下さい。」）に記述している内容を分析した。自由記述内容の形態素解析を行なった後、この19名の記述に特徴的な単語を探すためリフト値を計算した。

リフト（lift）値とは、例えば、カレールーを購入した人は同時にジャガイモも購入する確率が高いのかといった関連購買分析に用いられる指標である。事象Xが起こったとき、

事象Yが同時に起こる確率は信頼度(confidence)と呼ばれる。例えば、事象Xが100回起こったとき、事象Yが20回起これば、信頼度は $20/100 = 0.2$ となる。事象Yが40回起これば信頼度も2倍になる。しかし、それは必ずしも事象Xが事象Yを起こしやすくする条件となっているとは言えない。事象Xと関係なく事象Yが頻繁に起こっても信頼度は上昇する。そこで、信頼度を事象Yの生起確率で割った比率で、事象Xが事象Yの条件となる程度を表す。この値がリフト値である。振り返りレポートでは、例えば「難しい」という単語が19名のレポートのうち10名のレポートに出現すれば、信頼度は約0.526である。「難しい」という単語が57名全員のレポートのうち16名のレポートに出現すれば、「難しい」のレポート全体の出現確率は約0.276である。「難しい」のリフト値は $0.526/0.276 = \text{約}1.906$ となる(小数点第4位以下を四捨五入して説明しているので図表の値とは若干ずれる)。

解釈可能な数にまで単語数を減らすため、レポート全体での出現件数が3以上、リフト値は1.000以上、信頼度が0.200以上という条件で単語数を絞りこみ、また「神河町」などの当プロジェクト固有の単語や、質問文にある「学ぶ」や「成長」も削除し、31単語を抽出した(図表11)。

図表11 学びの自由記述回答から抽出した単語

語	リフト値	確信度	語	リフト値	確信度
必要	2.544	0.263	班	1.272	0.263
人前	2.035	0.211	問題	1.272	0.263
大変	2.035	0.316	今	1.221	0.316
感じる	1.928	0.632	自分 たち	1.221	0.211
難しい	1.908	0.526	それ	1.221	0.211
今回	1.908	0.263	考え	1.221	0.211
活性化	1.744	0.211	取り組む	1.110	0.211
協力	1.696	0.263	経験	1.090	0.263
現地	1.665	0.316	動画	1.090	0.263
聞く	1.526	0.316	私	1.090	0.263
課題	1.526	0.263	できる	1.041	0.789
持つ	1.526	0.211	する	1.037	0.947
行く	1.409	0.316	地域	1.018	0.421
何	1.409	0.316	自分	1.018	0.421
発表	1.388	0.263	意見	1.018	0.211

振り返りレポートの質問で地域おこしに対して最も能動的な態度を示した学習者たちは、同時に地域おこしの難しさ(「難しい」)や大変さ(「大変」)を学んでいる。また、地域おこしに関わるために必要(「必要」)な何かをつかんでいる。そして、地域おこしにのみ関わるわけではないが、人前(「人前」)でプレゼンテーション(「発表」)をする経験からも学びがあったと考えられる。プロジェクト固有の知識やスキルの学びだけでなく、課題解決の見通しや、立場の違う人への意見の伝え方などのメタ知識を学んでいる。

以上の振り返りレポートの分析から、学習者はプロジェクト終了時においても担当教員から提示された(シラバスに示された)到達目標は自分にとって難しい、現在の能力を超えた目標であると認識している。しかし、その認識は成果物に対する自己評価や効力感に

はほとんど影響を与えていない。約 64%（37 名）の学習者が当該授業目標としては高すぎる目標だと認識していたが、約 61%（35 名）の学習者は成果物が応用レベル（Extension）まで到達できたと評価し、約 88%（50 名）の学習者は成果物が地域課題の解決に少しあるいは十分貢献できたと考えている。また、学習者が目標到達は難しいと認識していても、地域おこしに対するネガティブな態度にはつながっていない。約 68%（39 名）の学生が地域おこしに対する能動的な態度を持つようになったと回答した。

通常は、到達困難な目標と認識されるとポジティブな自己評価や効力感にはつながらないと考えられる。目標到達が困難であるにも関わらず、成果物が地域おこしに貢献できると考えることが矛盾を含んでいる。しかし、本プロジェクトでは、地域おこしに対する態度が学習者の自己評価にポジティブな影響を与えている。そして、高い自己評価が高い効力感を生じさせている。地域おこしという難しい課題を「自分ごと」としてとらえることが、客観的評価ではなく、学習者の自己評価や効力感にプラスの影響を与えている。

おわりに

神河プロジェクトは知識やスキルの修得だけでなく、学習者の感性に訴えることを目標にしてきた。地域と連携したプロジェクト型学習において、連携する地域は、学習者が「よそ者」として新たな視点から地域の魅力を発見してくれることに期待している。しかし、「よそ者」という関わり方では地域に対する貢献は限られ、学習者の学習そのものが深まらない。3 年間の神河プロジェクトの実践において、学習者に地域課題を「自分ごと」としてとらえるような学習環境を作り出すためにプログラムを改善してきた。構造化された学習環境のなかでも学習者の活動の自由度を高めてきた。学習者が安心して学べる構造化と偶然の出会いとのバランスが、地域課題に対する提案を最終到達点とするプロジェクト学習には重要である。

地域課題に対する提案という課題は、成果物がどのような形であれ学習者には難しい、つまり自分たちの手に負えないような課題だと認識されている。しかし、成果物が地域住民に受け入れられることによって、学習者は成果物を高く自己評価することができる。地域課題を「自分ごと」としてとらえなければ、成果物は地域住民の心情に沿ったものにはなりにくく、受け入れられない。《神河プロジェクト 2017》は、前年度までの取り組みよりも地域の人たちとのコミュニケーションの機会を増やし、学習者の感性に訴えるよう改善した。それにより、多くの学習者が地域課題を「自分ごと」としてとらえることができ、地域住民視点に立った成果物を完成させることができたと考えられる。

学習者は到達困難な目標ではなく、自分たちが授業期間内で到達できそうな小さな目標を発見してくる。それが起こるのは現地実習である。2016 年度でも 2015 年度と比べると活動の自由度は高めたが、現地実習を通じて自分たちの到達目標を発見できなかった班は提案に苦勞し、自分たちの成果物に対する高い自己評価につながらなかったのではないかと考えられる。2017 年度の神河プロジェクトは大きく現地実習時の活動の自由度を高めた。

そのことも成果物に対する高い自己評価と、地域に貢献できるという効力感や地域おこしに対する能動的な態度へとつながっていると考えられる。さらに、2017年度は県議会サテライトゼミで最終成果物を発表しフィードバックを得たことも、成果物に対する高い自己評価、高い効力感、地域おこしに対する能動的な態度につながっていると考えられる。県議会という政策を審議する場で発表を丁寧に聞いてもらい、講評やアドバイスをもらったことは学習者にとって大きな意味があったであろう。

学習者の活動の自由を高めるために、神河プロジェクトは年々学習環境の準備に手間ひまがかかるようになっていった。このようなプロジェクトは実習助手、ピアサポーターの補助がなければ運営は困難である。また、連携する地域にも授業準備に連動して動いてもらえる人物が必要である。このプロジェクトが神河町で行われた最大の理由は神河町にその人がいたからである。さらに、神河プロジェクトでは2015年度から2016年度にかけて年間約100万円の教育改革助成金を受けた。助成期間終了後も必要経費の一部は実習運営の経常費として予算が認められた。1つの科目の運営予算としては大きな額である。

神河プロジェクトの実施のために2015年度から2016年度にかけて神戸学院大学教育改革助成金を受けた。

註

- 1 楽曲「たからもの」は学習者の感性に訴えるだけでなく、神河町の人々の感性にも訴えている。1つの音楽を媒介して学習者と地域住民の感性の共振が生まれていると言える。詳しくは岡崎・清原・日高（2016）、日高・岡崎・清原（2017）を参照。
- 2 岡崎・清原・日高（2016）では、これを〈動いていくもののアレンジメント〉と表現した（101-102ページ）。
- 3 映像作品の制作はさらに時間を要した。正規の授業時間だけでも24回分、授業時間外の作業も必要であり、最後の修正はプロの映像作家が行なった。
- 4 2015年度神河町現地実習行程表

【1日目】（6月13日）

9:15	集合	JR姫路駅南口“じばさんびる”前	※ 集合場所の詳細は、次項参照のこと！！
9:30	発	<バス移動>	
10:30	着	砥峰高原	◆自然保護（資源活動） 【進行：日高ゼミ】 * レクチャー & 意見交換 * 散策
11:50	発	<バス移動>	
12:30	着	（昼食） （株）山田営農	◆営農組織の法人化・6次産業 【進行：日高ゼミ】 * レクチャー & 意見交換
14:30	発	<バス移動>	
15:00	着	越知谷小学校	◆教育（小規模校・山村留学） 【進行：岡崎ゼミ】 ◆木造校舎建築（林業振興） * レクチャー & 意見交換
16:30	発	<バス移動>	
17:00	着	グリーンエコー笠形	〒679-2411 神河町根宇野1019番地の13 TEL0790-32-1307 ※「グリーンドーム」
18:00		（夕食）	◆神河町長との懇談 ※ 健康保養館1階「響の湯」 ※ 21:30までに入浴すること！！
21:30まで		（入浴） （宿泊）	

【2日目】（6月14日）

8:00から		（朝食）	※「日本間・レストラン1階」 ※ 9:00の出発に間に合うように朝食をとること！！
9:00	発	<バス移動>	
9:20	着	児童センター「きらきら館」	◆きらきら館の事業内容について（9:20～9:35） ◆「親子と大学生の歌と遊びのつどい」（10:00～11:30） * 子育て中の親子と学生による、グループでの遊びと意見交換 （10:00～10:40） 【進行：清原ゼミ】 * 親子コンサート （10:50～11:30） 【進行：岡崎ゼミ】
13:00	発	（昼食） <徒歩移動>	
		中村・栗賀の町並み	◆歴史的景観形成地区を活かしたふるさとづくり 【進行：清原ゼミ】 * 銀の馬車道交流館 見学 * 歴史ボランティアガイドによるレクチャー&散策
		栗賀町公民館	◆かみかわ銀の馬車道まちづくり協議会の取り組み かみかわ田舎暮らし推進協議会の取り組み * 空き家活用・定住促進・起業についてのレクチャー&意見交換
		<徒歩移動>	
16:00	発	公立神崎総合病院 駐車場	
		<バス移動>	
17:00	着	JR姫路駅南口解散	

- 5 これらは現在も神河プロジェクトのホームページ（<http://kamikawaproject.com>）で公開されている。
- 6 日高・岡崎・清原（2017）、39ページ。

7 2015年度神河町現地実習行程表

神河町実習 行程表

【1日目】(5月21日)

修正 2016.5.20

9:15	集合	JR姫路駅南口「じばさんびる」前	
9:30	発	<バス移動>	
10:20	着	(株)山田営農 【場所: 山田区新生館(公民館)】 (昼食)	◆営農組織の法人化・6次産業 【進行: 日高ゼミ】 ＊レクチャー & 昼食作り(米粉麺、お好み焼、おにぎり、サラダ、カップケーキ)
14:00	発	<バス移動>	
14:45	着	砥峰高原	◆自然保護(資源活動) 【進行: 日高ゼミ】 ＊散策
16:40	発	<バス移動>	
17:30	着	グリーンエコー笠形	〒679-2411 神河町根宇野1019番地の13 Tel.0790-32-1307 ※「グリーンドーム」
18:00		(夕食)	◆神河町長との懇談 ※健康保養館1階「響の湯」 ※ <u>21:30までに入浴すること！！</u>
21:30まで		(入浴) (宿泊)	

【2日目】(5月22日)

8:00から	(朝食)	※「日本間・レストラン1階」 ※ 8:55の出発に間に合うように朝食をとること！！	
8:55 発	<バス移動>		
9:10 着	児童センター「きらきら館」	◆きらきら館の事業内容について(9:10～9:20) ◆「親子と大学生の歌と遊びのつどい」(10:00～11:30) ※子育て中の親子と学生による、意見交換(10:00～10:20) 【進行:清原ゼミ】 ※親子コンサート(10:20～10:55)【進行:岡崎ゼミ】 ※遊び(10:55～11:45)【進行:清原ゼミ】	
3グループ に分かれて実習	1グループ(茶や+栗賀散策)	2グループ(山田営農)	3グループ(水車+新野散策)
	バス1号車(清原ゼミ22人+岡崎ゼミチームI 4人 教員1名 実習助手1名・ピアサポーター3名 映像関係者1名)計32名	バス2号車(日高ゼミ13名+岡崎ゼミ9名 教員2名 実習助手1名 ピアサポーター2名 映像関係者1名)計28名	(岡崎ゼミチームA 4名、チームK 5名+日高ゼミ1班 5名 ピアサポーター1名、実習助手1名)計16名
	11:55発 バス出発	11:45～13:00 片づけ+昼食(きらきら館内)	12:15発 きらきら館出発(徒歩)
	12:05着「茶や」昼食 ◆1ターンの若者と意見交換	13:00発 バス2号車出発	12:28発 バス停:神崎公民館 <コミュニティバス移動>
	14:30発 バス出発	13:10着 山田営農(ピノキオ館) ◆ピノキオ館とその周辺散策	12:41着 新野 昼食(弁当)
	14:45着 病院駐車場着(中村+栗賀散策) ◆グループに分かれて「神河たからもの」発見 <徒歩移動>	14:30発 ピノキオ館 バス出発	◆水車および新野散策 ◆水車保存会の方との意見交換
	15:35発 病院駐車場集合 <バス移動>	14:40着 ◆ブルーベリー畑、栗山、 ライスセンター見学	15:29発 JR新野駅発 <電車移動>
	15:50着 カーミンの観光案内所	15:15発 バス出発 <バス移動> 15:30着 カーミンの観光案内所	15:33着 JR寺前駅着 15:33着 カーミンの観光案内所(駅前)
16:10 発	カーミンの観光案内所(JR寺前駅)	◆見学 他 (3グループ合流)	
17:00 着	<バス移動> JR姫路駅南口解散		

- 8 学習者自身にこれをさせなかったのは(全くさせなかったわけではないが)、現地実習の際の各班の行動を教員が正確に把握しておく必要があったという理由以外に、失敗しても許される学習環境を確保するためでもある(日高・岡崎・清原 2016、25 ページ)
- 9 ユーザー辞書の修正が必要だったため 2015 年度～ 2017 年度のデータの形態素解析をやりなおした。手続きは岡崎・清原・日高(2016)を参照。

- 10 政策提言、映像作品という成果物に対する評価も直接評価ではなく、学習者自身に振り返り自己評価する間接評価を選択した。ループリックにもとづく科目担当者による成果物の直接評価を試みたところ、政策提言を行った学習者の自己評価は教科担当者の評価よりもやや甘く、映像作品を制作した学生の自己評価はやや控えめであった。
- 11 何らかの成果を発表するのでレベル0という回答がなかったのも当然かもしれない。この点はIプロセスの到達段階をより細かく設定する必要があったかもしれない。

参考文献

- [1] 石田基広、(2017)、『Rによるテキストマイニング（第2版）』、森北出版
- [2] 石田基広、小林雄一郎、(2013)、『Rで学ぶ日本語テキストマイニング』、ひつじ書房
- [3] 岡崎宏樹・清原桂子・日高謙一、(2016)、「地域連携型アクティブラーニングの研究(1)－《神河プロジェクト 2015》を事例として」、『現代社会研究』、第2号、98-127 ページ
- [4] 小野和宏・松下佳代・斎藤有吾、(2014)、「PBLにおける問題解決能力の直接評価－改良版トリプルジャンプの試み」、『大学教育学会誌』、第36巻第1号、123-132 ページ
- [5] 金明哲、(2017)、『Rによるデータサイエンス（第2版）』、森北出版
- [6] 日高謙一・岡崎宏樹・清原桂子、(2017)、「地域連携型アクティブラーニングの研究(2)－《神河プロジェクト 2016》を事例として」、『現代社会研究』、第3号、21-46 ページ
- [7] 松下佳代、(2012)、「パフォーマンス評価による学習の質の評価」、『京都大学高等教育研究』、第18号、75-114 ページ
- [8] 松下佳代・小野和宏・高橋雄介、(2013)、「レポート評価におけるループリックの開発とその信頼性の検討」、『大学教育学会誌』、第35巻第1号、107-115 ページ
- [9] 松村真宏・三浦麻子、(2014)、『人文・社会科学のためのテキストマイニング（改訂新版）』、誠信書房
- [10] Young, Sue Fostaty & Wison, Robert J, (2013), 『「主体的学び」につなげる評価と学習方法』、土持ゲーリー法一監訳／小野桂子訳、東信堂

日本人大学生の色彩嗜好、色彩イメージ、および 英語色彩表現の理解度に関する調査

A Survey for Color Preference, Color Images and Understanding of English Color Idioms by Japanese University Students

仁科 恭徳
Yasunori NISHINA

(要約)

本稿では、日本人大学生 33 名に実施した色彩嗜好と各色連想イメージに関する調査結果を量・質的観点からまとめる。次に、英語の色彩表現に関する空所補充問題の正答率・誤答率を参考に、L1（日本語）の色彩に関するイメージが L2（英語）の理解にどのように影響を及ぼしているのかを具体的に探る。特に、真のイングリッシュ・ユーザーになるためには、英語ネイティブ・スピーカーの知覚・認知的感覚とその感覚が反映された言語表現の習得が必要不可欠であることを主張する。

キーワード：色彩嗜好調査、色彩連想イメージ、英語教育

1. はじめに

本稿では、仁科（2015）で調査した現代の日本の若者の色彩感覚に関して追検証を実施し、さらに英語の色彩表現に関する理解度を調査する。これまでに日本色彩研究所などが現代人の色彩感覚に関して（大規模）調査を実施しているが（日本色彩研究所, 1992, 1998; 松田・名取・仲谷, 2003 など）、特にこの 10 年間で調査されたデータは少ない。そこで、仁科（2015）では関東（東京・神奈川）の私立大学に所属する大学生 28 名（女性 11 名、男性 17 名）を対象とし、彼らの色彩嗜好やイメージに関するアンケート調査の結果を詳細にまとめた。しかしながら、被験者のサンプル抽出が関東地域に限定されていたことから、今回は関西地域の私立大学に所属する大学生 33 名を対象に類似の調査を実施することにした。この主な理由として、同じ世代であっても東日本と西日本で特に色彩嗜好に関して何かしら地域的な差が見られるのかを検証し、日本全体の若者の色彩嗜好や連想イメージの一般化を試みるためである。特に、仁科（2015）の結果と比較しながら、以下の点に関して分析を進める。

1. 2018 年度版色彩嗜好ランキング（総合、男女別）
2. 2018 年度版色彩イメージ（各色別）
3. 英語色彩表現の理解度調査

調査項目 3 に関しては、今回新たに加えた調査事項である。本稿は日本人大学生の色彩感覚を明らかにし、その実態を調査した上で、日本人が持つ色彩の感覚や連想イメージが第二言語である英語の色彩表現の理解にどのように影響を及ぼしているかを調査し、このような文化的表現は語源も含めて局所的に指導する必要があることを示す。

2. 先行研究

はじめに、本研究と関連のある色彩学に関する基本項目に関して簡単にまとめる。

2.1. 色彩の基本色とは

ある社会集団の中で特定の色彩の存在が認められるかどうかは、その色が言語化されているかどうかにあるというサピア・ウォーフの仮説（Yule, 2010 など）に近い説を唱えるものもある。一方で、現在では色を表す語がないからと言ってその言語を話す人たちが他の色を知覚できないということではないことも分かっている（cf. 岩田・重光・村田, 2013）。また、Berlin & Kay（1969）は言語・文化に関わらず、各色を表す単語は一定の普遍的原理に基づいて存在しているとし、色彩語彙は 11 の基本色に類別可能であることを提唱している。例えば、最も色彩語が乏しいとされるニューギニアのダニ語では白と黒（あるいは、明と暗）のみしか言い表すことができないため、この二色を基本原色とした。約 100 種類の言語を調査した結果、色彩語が 3 つしかない場合は白と黒に加えて赤があり、

色彩語が4つしかない場合は黒、白、赤に加えて黄か緑があるなど段階があることが分かった。詳しい段階を見ていくと、白・黒（第一段階）、赤（第二段階）、黄か緑（第三段階）、黄と緑（第四段階）、青（第五段階）、茶（第六段階）、灰か橙か紫か桃（第七段階）とし、これら計11色を普遍的な基礎色彩語彙とした。Berlin & Kay (1969) に倣い、本稿においてもこの11の基本色を調査対象とする。

2.2. 色彩のユニバーサルな効果とは

色彩は、時間、空間、大きさ、重さ、印象など、人の心理的・身体的感覚に影響を与える。例えば、人は色に対して具体的あるいは抽象的な連想イメージを持っており、赤は血を連想させ、青や緑は腐敗を想起させる¹。このイメージが、時には運動選手のフィジカル・精神面に影響し格闘技の勝率を上げたり、逆に食欲を減退させダイエット効果をもたらしたりするという研究報告もある（ポーポー・ポロダクション, 2006; 山脇, 2010）。特に、赤やオレンジといった暖色は人の活力を増幅させ、青などの寒色は人を冷静にさせる。古代から普遍的に認められてきたこのような色彩の力は、現在、科学的に分析され、各色の持つライト・トナス値や知覚者のテストステロン値の増減などが影響していることが分かっている。また、白のような進出色と黒のような後退色は人の距離感覚に影響し、物体の大きさや人の印象を錯覚させる（野村, 2005; ポーポー・ポロダクション, 2006; 山脇, 2010）。このように、直接身体的に働きかける色彩効果は言語や文化の影響を受けないのでユニバーサルな効果と言える。

2.3. 色彩の集団・個人的嗜好とは

一方、イメージや連想から生じる色彩効果は、その人が属する社会・民族的集団で共有されている集団的連想から生じるもの、あるいは性別や年齢、生まれ育った環境などが影響している個人的連想から生じるものなどがある²。齋藤（1981, 1989, 1992a, 1992b）では、国単位で色彩嗜好に特徴が見られることが報告されているが、これは集団的連想から生じているものであろう。また、同じ国内においても北部、南部、都心部などの地域によって、色彩嗜好に差があることもあり、こちらも集団的連想が影響していると捉えることができる。いずれにしても、（地域）社会や気候、風土、慣習などの要因が色彩の嗜好には反映される傾向にあると言えよう。20世紀初頭に始まった色彩嗜好調査では、特定の集団間や個人による差異を明らかにし、文化的・社会的側面からその要因を解明することが注目されてきた。

2.4. 日本人の色彩嗜好とは

2.3.節で述べた色彩の集団的嗜好は日本人にも当てはまる。齋藤（1981）では、日本人、韓国人、アメリカ人、デンマーク人、オーストラリア人、西ドイツ人、パプアニューギニア人、南アフリカ人、日系アメリカ人、在日外国人の計400名を対象に多変量解析の一種である数量化Ⅲ類などで分析した結果、国に関係なく世界で最も好まれている色はビビッ

トブルー（冴えた青）であること、また、日本人は白を好む国民性であることを明らかにした。その後の齋藤（1992a）では、日本人と韓国人の約 100 名ずつに調査した結果、両国共に白やビビッドブルーを好むことを再度明らかにした。そして、齋藤（1999）でも指摘されているが、日本色彩研究所（1992）の調査結果から、1979 年から 1993 年までどの年においても白は嗜好色の 5 位を下まわったことはない。

青が世界的に好まれる色である一方、白のように日本人という特定の民族集団に好まれるという色彩嗜好は、文化的・社会的要因が影響している可能性は否定できない。例えば、日本人女性の間では、美白を善とする風潮がある。これは、日焼け＝外での労働を連想させるためであり、社会的・経済的に恵まれた環境に置かれていれば働く必要がないことから、白い肌の女性には「家庭的」「品のある」「セレブ」のようなイメージが形成されるという考えがある（ポーポー・ポロダクション, 2010）。黒は万国共通で人気があるが、海外で白は個性がない色ということで人気がない。やはり、上掲の集団的連想というのは確かに存在しているように思われる。

2. 5. 英語と日本語の色彩イメージの異なり

色に対するイメージや連想は、日本人と英語圏に住む人々の間（あるいは日英語間）で異なる。以下は、英語テキスト English Elements 2 (Callus & Roth, 2004) のユニット 2 (pp. 20-27) で掲載されているオーストラリアのアボリジニによる英語の詩である。なお、実際は、下線部は空欄となっている。

Coloured

Dear white Fella Couple things you should know When I born, I black When I grow up,
I black When I go in the sun, I black When I cold, I black When I sick, I black And when
I die - I still black. You white Fella, When you born, you pink When you grow up, you white
When you go in the sun, you red When you cold, you blue When you scared, you yellow
When you sick, you green And when you die -- you gray And you have the cheek To call
me coloured?

日本人の色彩感覚から言えば、なぜ *scare* と *yellow* が、あるいは *sick* と *green* が意味的に結びつくのかは想像に難く、言語文化的違いが如実に反映された例と言える。“we often use the word” yellow “to indicate fear, actually in a negative way” (Fresacher, 2017, p.74) にもあるように、日本文化では映画『幸せの黄色いハンカチ』のように、ポジティブなイメージがある黄色が英語では *fear* (恐れ) と結びつく。また、日本文化ではエコや自然を強く連想させる緑色が、欧米文化では腐敗した色（例えば、映画に登場するゴブリンなどの邪悪な生物は全て緑色）を連想させることもある。このように、色彩に対する解釈の仕方は日・英文化間で異なるため、日本人英語学習者には英語の色彩感覚を局所的に教授する価値はあろう。

3. 方法論

3.1. 被験者

仁科（2015）では、東日本の関東地域（詳しくは、東京都・神奈川県）の私立大学に所属する大学生計28名に色彩嗜好・感覚に関する調査を実施した。今回の調査では、地域差や一般化を目指すため、西日本の関西地域（詳しくは、兵庫県）の私立大学に所属する大学生を対象に類似調査を実施した。調査時期は2018年6月13日で、有効回答数は19歳から22歳までの計33名（男性15名、女性18名）であった。

3.2. 調査・分析方法

今回の調査はいくつかの段階に分かれているため、順にその方法論を示す。

3.2.1. 色彩嗜好（選択式）と各色連想イメージ（自由記述）の調査方法

まず、色彩嗜好の調査方法に関してまとめる。仁科（2015）では、外的な刺激を与えずとも被験者が見聞きしただけで想起する概念的な色に関する調査を実施したかったため、視覚的なカラーチャート等の提示は行わず³、JAFCAの大規模カラーイメージ調査で対象となった10色に関して被験者に嗜好順に並び替えてもらった。そして、ランキングが高い順に重み付けし、合計値を合算する方式を採用した。各色から連想される具体的・抽象的イメージに関して自由記述の形式で回答してもらった。いずれも質問紙で実施した。

今回の調査も仁科（2015）と類似しているが、大きく異なる点が2つある。1点目は、調査対象とした色の種類と数で、今回は、Berlin & Kay（1969）が提唱し多くの近代的文化圏で用いられる11種の基本色（赤・緑・青・黄・紫・ピンク・茶・オレンジ・白・グレー・黒）を対象とした。結果、仁科（2015）で採用された黄緑は除外され、茶とグレーが今回新たに加わった。2点目は、その利便性とデータの要約の観点において優れているという理由から、Google Formsで作成したウェブアンケート調査を活用することにした。

3.2.2. 各色連想イメージ（自由記述）の分析方法

仁科（2015）と同じく、自由記述データの中で類似した項目は同じカテゴリーとして頻度をカウントし、日本人の若者が想起しやすい連想を一覧表にまとめた。

3.2.3. 英語色彩表現の理解に関する調査方法

各色から連想されるイメージは日本と英語圏の文化で異なることがある。その違いに気づいていない場合、日本文化的色彩感覚が、英語色彩表現の理解やアウトプットに影響する可能性がある。そこで、この予測が正しいのかを調査するため、Useful English (<http://usefulenglish.ru/>) で掲載されている Color Idiom（英語色彩イディオム表現）からヒントを得て、空所補充問題（詳しくは、4つの選択肢から1つの正解を選ぶ択一式問題）を今回の調査用に計20問作成し、全被験者33名に色彩嗜好調査後に解答して頂いた。調査に

は Google Forms を用いたことから、各設問の正答率は瞬時に算出された。

4. 分析

4.1. 色彩嗜好ランキング

まず、今回の調査から得られた現代の若者の嗜好色ランキングを参照されたい。表1では、被験者計33名に調査した結果得られた総合ランキングと男女別のランキングを示す。また、ptはランキングが高い順に重み付けした獲得ポイントの累計を、▲▼は仁科（2015）におけるランキングからの順位の推移を示す（仁科（2015）から色彩数と種類が若干変更になっているため、正確には比較できないが参考までに示す）。

表1 2018年度版 色彩嗜好ランキング

順位	総合	pt	▲▼	男性	pt	▲▼	女性	pt	▲▼
1	白	280	+3	黒	127	+2	白	180	+3
2	黒	260	+3	青	121	-1	ピンク	133	+4
3	青	239	-2	白	120	+2	青	118	-1
4	赤	215	-1	赤	107	0	黄	116	+5
5	黄	211	+2	緑	95	+3	オレンジ	114	+2
6	オレンジ	200	0	黄	95	+1	黒	113	+2
7	ピンク	193	+3	オレンジ	86	-1	赤	108	-6
8	緑	172	-6	グレー	67	/	グレー	92	/
9	グレー	159	/	紫	65	-1	紫	79	+4
10	紫	144	-2	ピンク	60	0	緑	77	-7
11	茶	105	/	茶	47	/	茶	58	/

表1の結果から、関東のデータ（仁科，2015）と関西のデータ（本研究）では、特に女性の色彩嗜好の差が大きく、関東で低ランクに位置していた色が関西では高いことが分かる。また、総合結果においてもある程度の差が認められる。例えば、仁科（2015）と比較し、青を抜いて白と黒が上位トップ2にランクインし、緑のランクが著しく下がった。東京都心部に住む人は緑を好むという色彩嗜好の傾向が指摘されているが（原田，2010）、まさに表1の総合結果からもそれが読み取れる。また、青のランキングに関しては性差や地域差が認められず安定していることも分かる。1930年以前に世界中で実施された色彩嗜好調査や20世紀最後に世界20カ国でカラーチャートを用いて実施された大規模調査から、青は時代や人種、性別を超えて世界中で好まれることが分かっているが、今回の結果からもそれが言える。また、日本では白も好まれるという先行研究（cf. 齋藤，1981，1989，1992a，1992b，1999）の結果も頷ける。そして、日本人女性にはピンクも人気があること（ポーポー・ポロダクション，2010）、性別にかかわらず、グレー、紫、茶は人気がないことが分かる。ただし、齋藤（1997）は、性差別的嗜好に関して、男性は比較的少数の色に好みが集申し、女性は様々な色に好み分散すること、男性は青系、女性は赤・紫系を好むという特徴を

指摘しているが、表1の結果から今回はそのような傾向は得られなかった。

4.2. 色彩イメージ調査

次に、今回調査した全11種の基本色のイメージに関して順にまとめる。仁科（2015）では、感覚的イメージと連想される具象物を分けて調査したが、今回は混合して一覧表示することにした。この理由として、時に、回答者によっては、感覚的イメージあるいは具象物のいずれか片方のみ連想する場合もあり、あくまで自然に想起するイメージのみを調査したかったためである。なお、頻度が2以上あったイメージに関しては、その頻度を括弧内に示した。

【白のイメージ】 延べ61 イメージ

清潔（さ・感）(9)、雲(8)、Tシャツ(2)、さわやか(2)、潔白(2)、病院(2)、紙(2)、(ウェディング)ドレス(2)、日本（の国旗）(2)、やわらかい、アイス、アヒル、シンプル、ナチュラル、ピュア、ロシア、ワンピース、何も考えていない状態、卵、夏、家具、汚れない、洗剤、清纯、猫、白米、白衣、真実、純白、結婚式、絵具、膨張色、負け、車、軽さ、透明感、降参、雪、馬

特徴）清潔、潔白、純白など清らかで汚れのないイメージが強い。また、Tシャツ、ドレス、ワンピース、白衣といった衣服のイメージも目立つ。

【黒のイメージ】 延べ62 イメージ

(暗) 闇(9)、かっこいい(4)、夜(3)、髪（の毛）(5)、悪（魔）(2)、お葬式(2)、スーツ(2)、ブラックホール(2)、墨(2)、高級感(2)、怖い・恐怖(2)、重い、重厚感、おしゃれ、お化け、アンニュイ、カラス、シャネル、タイガー、テレビ、俺、冷たさ、夜景、大人、宇宙、幽霊、影、海苔、炭、無のイメージ、猫、男、病んでいる、落ち着いている、車、韓国、魔女、黒猫

特徴）暗闇や夜といったイメージ、悪魔や葬式といったネガティブなイメージが強い。白と同じく車のイメージもあるようである。

【青のイメージ】 延べ64 イメージ

空 [そら](17)、海(16)、爽やか（さわやか）(4)、落ち着き（く）(3)、冷静(3)、空気、雲、クール、涼し気、清らかさ、清潔感、すがすがしい、冷たい、わたがし、ASICS、DELL、ウィンドウズ、デニム、ドラえもん、ローソン、地球、夏、学院、新幹線、若さ、青春

特徴）空や海、空気、雲といった「自然」がイメージ全体の50%以上を占めている。また、そのイメージから派生した清らかさ、清潔感、すがすがしいといったイメージも目立つ。

【赤のイメージ】 延べ64 イメージ

血（液）(11)、情熱（的）(9)、炎・火(8)、熱い(5)、太陽(2)、トマト(2)、辛い(2)、危険（なマーク）(2)、強い [強烈な](2)、(燃え上がる) 感情(2)、愛、りんご、アップルのプロダクトレッド、キムチ、サンタクロース、スペイン、スポーツ、スポーツカー、ランドセル、主張、主役、信号機、口紅、夏、明るい、肉、赤点、鬼、鮮やかさ

特徴) 火にまつわるような表現である炎、熱い、太陽、情熱、そのメタファーとしての（燃え上がる）感情などのイメージが目立つ。日本人独特のイメージとしては、ランドセルや鬼などが挙げられよう。

【ピンクのイメージ】 延べ 57 イメージ

女（の子）[女子・女性](10)、可愛い（らしさ）(9)、ハート(4)、桃(4)、恋（愛）(4)、愛情(2)、ピンクパンサー(2)、やかましい、わたあめ、ウーパールーパー、ギャル、パンツ、マイメロディ、マカロン、ランドセル、優しい、原宿、夜景を見に行くときのムード、子供、帽子、心、心臓、柔らかさ、桜、派手、甘い、自分の服、花、軽さ

特徴) ピンクの顕著なイメージとしては、可愛いらしさ、恋愛、優しさ、柔らかさなど「女子っぽさ」が挙げられる。日本独特のイメージとしては、わたあめ、ギャル、原宿、桜などが挙げられよう。また、赤のイメージと同じくランドセルも想起するようだ。

【紫のイメージ】 延べ 49 イメージ

ぶどう [葡萄・ブドウ](10)、いも（芋）・紅芋・紫芋(4)、なす（び）(5)、不思議(2)、紫カブ、紫陽花、V系、なんとも言えない感情、にごってる、やくざ、ゆかりのふりかけ、アンニュイ、ニッチ、キャバい、ジャスティン、ダンディな男性、ドロドロしている、ビビット、ビーバー、ミステリアス、下ネタ、不気味、友達、古めかしさ、大人っぽい、好きなアーティスト、怪しい、恋、松本潤、毒、派手、美

特徴) ぶどう、いも、なす、カブなど食べ物を想起させるイメージが強いようだ。また、「なんとも言えない感情」、「にごっている」、「ミステリアス」、「不気味」などはっきりとしないイメージや、「キャバい」、「派手」など見た目に関してややネガティブなイメージもある。

【緑のイメージ】 延べ 58 イメージ

自然・ナチュラル(17)、森(8)、芝生(3)、葉（っぱ）(5)、草原(2)、信号(2)、大地、山、林、木、草、田舎、ピーマン、野菜、新鮮な空気、爽やか、癒し、若さ、落ち着く、シュレック、ピッコロ、ヘアカラー、メロンソーダ、不健康、亀、戦争、黒板

特徴) 森、芝生、葉、草原、山、林など、想起イメージの大半は自然とリンクしている。また、少数ながら、シュレックやピッコロなどアニメ・映画のキャラクターのイメージとも結びつくようだ。

【茶のイメージ】 延べ 55 イメージ

土(7)、木(6)、落ち着く(4)、糞(4)、お茶・麦茶(4)、カレー(2)、泥(2)、犬(2)、コーヒー（豆）(2)、不潔（さ）(2)、和（風）(2)、地味・控えめ(2)、枯れ（落ち）葉(2)、ごみ、やわらかい、キャラメル、クッキー、チョコレート、パン、ニット、ライオン、木漏れ日、汚い、温もり、自分の犬、鞆、髪の毛

特徴) 土や木、お茶、枯れ葉、落ち葉などの自然、コーヒー、キャラメル、クッキー、チョコレート、パンといった食べ物、糞、不潔、ごみ、汚いといったネガティブなイメージが混在している。

【グレーのイメージ】 延べ 49 イメージ

ねずみ・ネズミ(5)、コンクリート・セメント(5)、曇り（空）(5)、（おしゃれな）ヘアカラー・髪色(3)、汗が目立つ(2)、男っぽい・らしさ(2)、おじいちゃん、おちつき、お洒落、くすみ、はっきりしない感じ、グレーゾーン、モヤモヤ、不安定、曖昧さ、濁ってる、中間、アメリカンブルー、クルマ、テレビの砂嵐、マンション、レンガ、地味、建物、服、機械、気分重くなる、灰、猫、薄暗さ、薄汚れた、足、金属

特徴) グレーゾーン、モヤモヤ、不安定、曖昧さなど、はっきりとしないイメージが目立つ。また、ヘアカラーや汗が目立つ（服）など、若者独自の色彩感覚も反映されている。

【オレンジのイメージ】 延べ 54 イメージ

みかん・オレンジ（22）、太陽(8)、元気（な）(3)、明るい・さ(3)、暖かい(2)、フルーツ、柑橘、甘酸っぱい、暑い、おいしそう、おしゃれ、スポーティ、フレッシュ、マクドナルドの店内、人間関係、刑務所、友情、好かれる、持っていたラケット、笑顔、陽気

特徴) みかんやオレンジといった柑橘フルーツのイメージが圧倒的に強い。また、元気さ、明るさ、笑顔、陽気など活発なイメージも強い。

【黄のイメージ】 延べ 60 イメージ

ひまわり(5)、レモン(5)、信号(3)、太陽(3)、明るい・さ(4)、夏(2)、星(2)、輝き(2)、フレッシュ(2)、まぶしい、NARUTO、RCA ケーブル、うるさい、からし、くさそう、イベント、タオル、バナナ、ポテト、ライブ、不安になる、主張、元気、光、危険、注意、卵の黄身、大事、幼稚な感じ、強い、春、暖かさ、派手な色、着色料、立海、笑顔、運動会、酸っぱい、金、長靴、鮮やか

特徴) 太陽、明るさ、夏、フレッシュ、まぶしい、元気、光、暖かさ、笑顔など、オレンジとおなじく活発なイメージが強い。また、レモン、からし、バナナ、ポテト、卵の黄身といった食べ物のイメージも強いことが分かる。

以上、色彩イメージ調査の結果を簡潔にまとめた。仁科（2015）と比較して、連想イメージ自体に顕著な地域差（関東 vs. 関西）は見られなかった。強いて言うなら、仁科（2015）では、例えば、紫でアニメキャラクターのイメージを挙げるものがいたが、これは個人的な色彩イメージの差異であり、他の色に関しても同様のことがあてはまる。よって、色彩嗜好ランキングほどの目立った変化は認められないとみてよい。

4. 3. 英語色彩表現の理解度調査

前節までに分析した結果をまとめる。まず、様々な先行研究が明らかにしているように、国際的に最も人気のある青が今回の調査からも人気があることが分かった。また、日本においては白も根強く人気があり、今もなお齋藤（1981, 1989, 1992a, 1992b, 1997, 1999）の調査結果が支持されることになった。また、男女別の結果から、日本人男性が好む色は特に黒、青、白、日本人女性が好む色は特に白、ピンク、青であることが分かった。

次に、各色のイメージや事物に関しては、青や緑は「自然」、「清潔感」、「爽やかさ」、「若さ」などポジティブなイメージとしか結びついておらず、紫は「なんとも言えない感情」、「に

ごっている」、「ミステリアス」、「不気味」など、はっきりとしないネガティブなイメージばかりが目立つ。一方、欧米人や英語のネイティブ・スピーカーが抱く英語相当語 blue、green や purple へのイメージは全く別物で、blue には腐敗、green にはお金、purple には高貴のようなイメージも抱く。

そこで、このような欧米文化独特の色彩イメージが反映された英語色彩表現・イディオムを日本人英語学習者がどれほど理解できるのかを調査することにした。具体的には、Useful English (<http://usefulenglish.ru/>) で掲載されている English color idiom (色彩イディオム表現) からヒントを得て日本人英語学習者用に改変し作成した 4 肢択一の空所補充問題計 20 問 (20 点満点) を全 33 名 (TOEIC L& R 平均 502.86 点) に回答してもらった。その結果、平均得点は 7.94 点、中央値は 8 点、最低点は 3 点、最高点は 11 点であった。合計点の分布は図 1、各設問の正答率は表 2 を参照されたい。

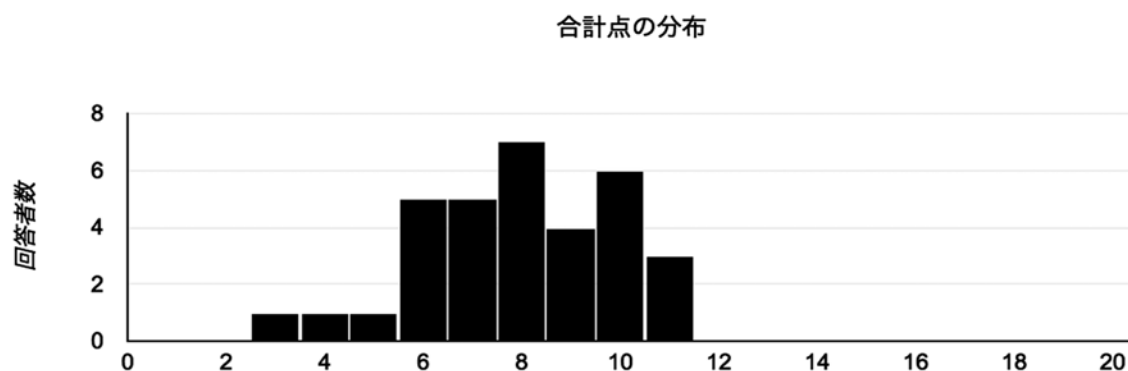


図 1 回答者の合計点の分布

表 2 回答者の各設問の正答率

#	正答率	#	正答率	#	正答率	#	正答率
1	93.3%	6	27.3%	11	51.5%	16	78.8%
2	48.5%	7	27.3%	12	45.5%	17	27.3%
3	54.5%	8	60.6%	13	45.5%	18	45.5%
4	69.7%	9	63.6%	14	33.3%	19	48.5%
5	27.3%	10	15.2%	15	21.2%	20	18.2%

図 1 から、全体の約 91% (33 名中 30 名) の被験者において、合計点は半数以下となった。また、表 2 から、全体の 65% (20 問中 13 問) の設問において、正答率が 50% を下回った。特に、#10、#15、#20 など設問によっては正答率が著しく低いことも分かる。以下は、各設問の具体例で、四角で囲ってあるのが正答である。なお、以下、色彩表現の意味に関する引用は全て『英辞郎 第 7 版』から引用している。

1. She is feeling () because her boyfriend didn't call her yesterday. (正答率 93.3%)
☐ a. blue ☐ b. green ☐ c. red ☐ d. white

feel blue には「気分が塞ぐ」、「憂鬱になる」、「落ち込む」という意味がある。日本語でも「ブルーになる」と言えることから、日英語間で共有されている色彩感覚のため、正答率が高いと思われる。

2. How many little () lies do we tell every day? (正答率 48.5%)
☐ a. blue ☐ b. green ☐ c. red ☐ d. white

white lie には「たわいないうそ」や「儀礼的なお世辞」という意味がある。日本語には別の意味で「真っ赤なうそ」という表現があるため、誤って c. red を選択した人は 27.3%と二番目に多かった。

3. Her father and mother saw () when they found out that their daughter was dating that guy. (正答率 54.5%) ☐ a. blue ☐ b. green ☐ c. red ☐ d. white

see red には「激怒する」という意味がある。日本語でも、カッとなって頭に血がのぼると顔に血色を帯びることから、日本人にとってもある程度はイメージが想起しやすい色彩表現ではないだろうか。正答率も 50% を超えている。

4. Lena and Nick will be () with envy when they see my new car! (正答率 21.2%)
☐ a. blue ☐ b. green ☐ c. red ☐ d. white

green with envy には「ひどくねたんで」、「うらやましがって」という意味がある。4.2 節の連想イメージの結果から、日本人にとって緑は自然や爽やかさといったポジティブなイメージしか想起されないため、妬みという感情とは結び付きにくい。よって、正答率が低いのも納得がいく。ちなみに、回答者が最も多かったのは誤答の c. red で 69.7%。設問 3 と同じく、日本人は感情と血色（赤）を結びつけやすいことが分かる。

5. That expensive gift turned out to be a () elephant. We didn't have any use for it, and we couldn't sell it either. (正答率 27.3%) ☐ a. blue ☐ b. green ☐ c. red ☐ d. white

white elephant には「〔使い道がないのに維持費が高くつく〕厄介物」や「無用の産物」という意味がある。その語源として、「昔のタイではホワイト・エレファント（白い象）は珍しいので神聖な動物と見なされており、それを捕まえると王様に献上され、王様だけがそれに乗ることができた。ところが、エサ代が高くつくという問題があった。そこで王様

は、気に入らない家来にホワイト・エレファントを与えた。ところが、それを使うことも、乗ることも、処分することも許されず、ただエサ代がかさむばかりで破産に追い込まれた」ということである。最も回答者が多かったのは、誤答の b. green で 36.4% であった。

6. I tried to talk him out of it. Actually, I talked to him till I was () in the face, but he didn't change his mind. (正答率 27.3%) a. blue b. green c. red d. white

最も回答者が多かったのは、誤答の c. red で 51.5%。blue in the face には「精根尽き果てる」という意味があり、red in the face には「顔を真っ赤にする」という意味がある。設問 3 や 4 など、顔などの血色に関する問題は全て red と答える学生が多いことが分かる。

7. They have to sell their property because their business has been in the () for six years. (正答率 27.3%) a. blue b. green c. red d. white

最も多かった回答は、誤答の a. blue で 30.3%。b. green も d. white もそれぞれ 21.2% の誤答率であったため、何かしらの傾向は認められなかった。in the red には、「赤字で[を出して]」の意味があり、帳簿をつけるときに赤インクを使って損失額を示したことが語源である。空所補充部分の意味が「赤字」ということが分かれば、red を選択する可能性が高いため、文の意味が理解できていなかった可能性もある。今後、訳を書かせてみるタスクを追加して再調査し、その詳細を明らかにする必要がある。

8. Her flower garden is fantastic. She loves gardening and has a () thumb. (正答率 60.6%) a. blue b. green c. red d. white

green thumb には、「園芸の才」という意味があり、親指が緑色になるくらいに植物をいじっていることが語源である。garden と green は結びつきやすいためか、正答率も高い結果となった。ちなみに「処世・金もうけの才」という意味もあるが、これはアメリカのドル紙幣のインクが緑色でお金の勘定ばかりしていることを想起させるためである。なお、この反意表現は、brown thumb (園芸の才がない) で、この理由として、いつも枯らしてしまうので brown (茶色) を想起させるという説がある。

9. The idea came to him right out of the () when he was making coffee in the kitchen. (正答率 3%) a. blue b. green c. red d. white

同じ文中に making coffee があるため、ホワイト・コーヒーやミルクの色を連想してなのかは分からないが、最も多かった誤答は d. white で 63.6% であった。out of the blue には、「思いがけなく」や「突然」、「不意に」などの意味があり、このイディオム表現を知ってい

るかどうかが重要である。類似表現に out of a clear (blue) sky がある。

10. There was so much bureaucratic () tape that we did not get the required papers in time. (正答率 15.2%) a. blue b. green c. red d. white

最も多かった誤答は、b. green で 36.4% であった。red tape には、「お役所仕事」という意味があり、その語源は「18 世紀のイギリスで法律文書などを結んでいた赤い布のテープ」で、19 世紀に「お役所仕事」の意味で使われるようになった。4 つの選択肢の中で、c. red を選んだ人数は最も少なかったため、日本人にとっては馴染みのない表現であると推測される。

11. He is the () sheep of the family. (正答率 51.5%)
a. black b. gray c. pink d. purple

black sheep には、「〔組織や家族の中の〕厄介者」という意味がある。正答率は 50% を超えており、日本人にとっては想起しやすいイメージということになるだろうか（なぜ日本人にとって想起しやすいかの理由については、今後の調査課題としたい）。他の選択肢 b. gray も sheep と結びつきやすいと思われるが、実際にこの誤答を選んだのは 24.2% であった。

12. She was tickled () that they invited her. (正答率 45.5%)
a. black b. gray c. pink d. purple

tickled pink には、「大喜びする」という意味がある。ピンクには 4.2 節の結果から可愛らしいや女子の意味があるため、主語の she と連動してか c. pink を選んだものが最も多かった。

13. They beat him () and blue. (正答率 45.5%)
a. black b. gray c. pink d. purple

この文は典型的な SVOC 型であり、大学生レベルであれば「彼をぶった結果、X 色や青色になった」という直訳までは辿り着ける。正答は black and blue で「〔人・体の部分が〕あざだらけである」という意味がある。この意味が分からなくても、殴った結果、身体の色が変色するとすれば black (45.5%) か purple (24.2%) であることから、ある程度はイメージを想起しやすいかもしれない。

14. Both sportsmen are in the () of health. (正答率 33.3%)
a. black b. gray c. pink d. purple

in the pink of health には「とても元気で」という意味がある。血色がよい、つまり健康

的に見えるという意味では、日本人の感覚からしても pink と health は共起しやすいであろう。同時に、悪い健康状態にあるという意味で解釈したのか、誤答の a. black を選んだ被験者も 33.3% いた。

15. What do you mean by saying that she was born to the ()? – I mean that she was born in a royal family. (正答率 21.2%) a. golden b. pink c. purple d. silver

born to the purple には「王家の家に生まれる」や「特権階級にいる」という意味がある。4.2 節の結果から、日本人の若者は紫に対して高貴なイメージを持ち合わせていないため正答率も低い。なお、最も多かった誤答は a. golden で誤答率は 63.6%。royal family= お金持ち = golden と連想したためと思われる。

16. This is your () opportunity! Don't lose it. (正答率 78.8%)
a. golden b. pink c. purple d. silver

golden opportunity には、「絶好のチャンス」の意味がある。光り輝く絶好の機会と理解すれば、日本人にとっても想像しやすい色彩表現であり、正答率がそれを物語っている。

17. Every cloud has a () lining. (正答率 27.3%)
a. black b. golden c. gray d. silver

雲の周りに見える一筋の太陽の光のことを silver lining と呼ぶ。つまり、何かしら悪いことの反面には必ず良いこともあるものだという比喩表現として使われ、「希望の兆し」と訳されることが多い。cloud (雲) から連想して、誤答の c. gray を選択したのは全体の 39.4% に上った。

18. I don't think that he will be able to defend her. He has a () streak. (正答率 45.5%)
a. brown b. gray c. pink d. yellow

yellow streak には「臆病な性格」の意味がある。日本では、映画『幸せの黄色いハンカチ』(1977 年公開、山田洋次監督) から連想してか、特に年配の人は黄色に対して明るく幸せなイメージを思い浮かべる人も多い。しかし、西洋文化では、宗教画でキリストを裏切ったユダ (Judas) の衣服が黄色で描かれていたこともあり、「卑怯な」や「裏切り」を意味することもある (山脇 2017)。最も多かった誤答は、a. brown で誤答率は 27.3% であった。

19. What is () area? – It is an intermediate area that is not clearly defined, for example, in legal or medical matters. (正答率 48.5%) a. black b. golden c. gray d. yellow

gray area には「どちらにも属するような領域」、「違法すれすれの行為」、「善悪の判断が曖昧なもの」などの意味がある。日本語にも「グレーゾーン」という言葉があるように、日本文化においても浸透している色彩表現と言えるかもしれず、正答率もまずまずである。

20. What is () parachute? – It's huge severance pay for senior executives in large corporations. (正答率 18.2%) b. purple c. silver d. yellow

最も多かった誤答は c. silver で 36.4% であった。後続文中では senior が使われており、日本語シルバーにも高齢者の意味があるための誤答であろう（シルバーのこの意味は、日本独自の意味である）。golden parachute には「天下り」や「高額退職金」の意味があり、「企業が吸収合併されるときに、買収された側の会社のトップ経営者が有利な（高額の）退職手当をもらえるところから、金のパラシュートで落下するというイメージ」が語源である。

5. 結語

本稿では、仁科（2015）と比較しながら、今回新たに実施したアンケート調査のデータに基づき、日本人大学生の色彩嗜好と色彩連想イメージを再調査した。また、日・英の色彩言語文化の違いの観点から英語タスク（空所補充問題）を作成し、日本人英語学習者の英語色彩表現の理解力を調査した。その結果、日・英間で共通の色彩文化に関する設問の正答率は高く、異なる色彩文化に関する設問の正答率は低くなる傾向にあることが分かった。つまり、これからの英語教育において、このような色彩イメージやそのイメージからメタフォリカルに用いられる color idiom（色彩イディオム表現）を局所的に指導する価値はあろう。

総じて、真のグローバル人材育成に必要なことは、コミュニケーションと密接に関わる + α の力であり（中西・仁科，2018）、それには文化や慣習、感覚も含まれる。英語母語話者の持つ色彩感覚を身につけ、その関連表現に関する適切な理解と産出が可能になるということは、些細ではあるが、真のイングリッシュ・ユーザーに近づくための貴重な一歩となる。よって、本稿で得た知見を活かした日本人英語学習者用の教材開発にも今後取り組みたい。

最後に、今後の展望として、欧米・アジア諸外国（アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、中国）の大学に所属する大学生へも同様の色彩嗜好の実態調査を実施し、日本を含めた国家間によって現代の若者の色彩嗜好や連想イメージに何かしらの差異が見られるのかを量・質的観点から可視化したい⁴。特に、類似した研究である齋藤（1981）は既に 30 数年の時を経ていることから、現在、どのように変移しているのか、文化的・歴史的・社会的・政治的背景も鑑みながら、その要因も含めて分析する予定である。

註

- 1 他にも、黄色は、国際的には注意を促す色である。また、欧米では「恐れ」を連想させるが、日本では「幸福」とも結びつく。青は、国際的には誠実さを表す色と考えられており、企業がこぞってロゴなどに使いたがる。ファーストフード店で扱われる暖色系の色、段ボールのクラフト色（もしくは白色）、事

故率の高い青や黒の車体色、冷蔵庫の白や銀色、工事現場で被るヘルメットの黄色などには全て色彩の効果に裏付けされた理由がある(野村, 2005: ポーポー・ポロダクション, 2006; 山脇, 2010)。

- 2 齋藤(1997)の3層構造モデルでは、土地や風習、民族、性差などの影響を受けない人間に共通する普遍的嗜好、個人の性や年齢、パーソナリティ、過去の経験などが影響すると考えられている個人的色彩嗜好、文化的・社会的要因から生ずる集団的色彩的嗜好が存在するとされている。
- 3 齋藤(1992a, 1992b)などの色彩嗜好調査では、蛍光灯による照明の室内においてカラーチャートに各色紙を並べ、嗜好色を選択させる方式を採用している。
- 4 国際的なデータ収集の目的で、神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部が提携しているアメリカ(ホープ大学)、イギリス(ケンブリッジ大学、ヨーク大学、エクセター大学)、カナダ(ヨーク大学、カルガリー大学)、オーストラリア(ヴィクトリア大学)、ニュージーランド(オークランド大学、ワイカト大学)の全9校に所属する大学生に同様の調査を実施し、結果を国家比較する予定である。特に、各色と連想されるイメージや事象物の違いも可視化したい。

参考文献

- [1] Berlin, B., & Kay, P. (1969). *Basic color terms: Their universality and evolution*. Berkeley, CA: University of California Press. Callus, M.-F., & Roth, A. (2004) *English Elements 2*. Hueber, Verlag.
- [2] 『英辞郎(第7版)』(2013) アルク.
- [3] Fresacher, C. (2017) Colors in images: developing color vocabulary and meanings in the EFL classroom, *The Image in English Language Teaching* by Donaghy, Kieran & Xerri, Daniel (pp.71-78) ELT council.
- [4] 原田怜仁(2010)『「色彩と心理」のおもしろ雑学』東京: PHP 研究所.
- [5] 岩田祐子・重光由加・村田泰美(2013)『概説 社会言語学』東京: ひつじ書房.
- [6] 松田博子・名取和幸・仲谷洋平(2003)「大学生の色彩嗜好」『日本色彩学会誌』27, 100-101.
- [7] 中西のりこ・仁科恭徳(2018)『グローバル・コミュニケーション学入門』東京: 三省堂.
- [8] 日本色彩研究所(1992)『第12回消費者の色彩嗜好調査報告書データ集』日本色彩研究所色彩情報研究会.
- [9] 日本色彩研究所(1998)『消費者が好む色・嫌う色(1998年) - 15歳~29歳女性編 -』日本色彩研究所.
- [10] 仁科恭徳(2015)「若者世代の色彩感覚に関する実態調査」『カルチャール』9(1), 55-62.
- [11] 野村順一(2005)『色の秘密』東京: 文春文庫.
- [12] ポーポー・ポロダクション(2006)『マンガでわかる色のおもしろ心理学』東京: ソフトバンククリエイティブ株式会社.
- [13] ポーポー・ポロダクション(2010)『「色彩と心理」のおもしろ雑学』東京: 大和書房.
- [14] 齋藤美穂(1981)「色彩嗜好における Cross-Cultural Research」『早稲田大学大学院修士論文』[概要: 早稲田大学文学研究科紀要, 27, 211-216]
- [15] 齋藤美穂(1989)「色彩嗜好の国際比較 - 交叉文化的研究」Engineers, 492, 11-14.
- [16] 齋藤美穂(1992a)「アジアにおける色彩嗜好の国際比較研究(1): 日韓比較・白嗜好に着目して」『日本色彩学会誌』16(1), 1-10.
- [17] 齋藤美穂・頼琮琦(1992b)「アジアにおける色彩嗜好の国際比較研究(2) - 日台比較・白嗜好に着目して」『日本色彩学会誌』16(2), 84-96.
- [18] 齋藤美穂(1997)「色彩嗜好の構造に関する心理学的研究 - 国際比較研究を通して」『早稲田大学人間科学研究科博士学位論文』早稲田大学.
- [19] 齋藤美穂(1999)「日本における白嗜好とその背景 アジアにおける国際比較研究を通して」『日本色彩学会誌』23, 158-167.
- [20] 山脇恵子(2010)『色彩心理のすべてがわかる本』東京: ナツメ社.
- [21] 山脇恵子(2017)『色は語る 色彩と心理の不思議な関係を読む』東京: だいわ文庫.
- [22] Yule, G. (2010) *The Study of Language Fourth Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

リフィル処方せんの日本への導入： 薬学生の認識調査から見た日米の薬剤師教育の違い

Introduction of refill prescriptions in Japan: Potential problems emerging from a questionnaire survey in pharmacy students

辻本 貴江¹

谷岡 真帆² 前中 咲紀² 武田真莉子^{1, 2} 久米 典昭²

Takae TSUJIMOTO¹

Maho TANIOKA² Saki MAENAKA² Mariko TAKEDA^{1, 2} Noriaki KUME²

(要約)

リフィル処方せん制度¹は、アメリカ合衆国で普及しているが、日本ではいまだ実用化には至っていない。今回我々は、日米の薬学生のリフィル処方せん制度に対する意識の違いを明らかにするためアンケート調査を行った。本学薬学6年生の87%、本学薬学3年生の94%、米国薬学生の98%がリフィル処方せん制度は便利だと考えており3群間に有意差はなかった。しかし、薬局薬剤師は患者の病状の変化を面接による情報収集のみで判断する能力があると考えられる学生は、本学6年生の22%、本学3年生の26%、米国薬学生の57%で有意に ($p < 0.001$) 米国薬学生が多かった。日本でもリフィル処方せん制度を導入するためには薬学部での薬剤師専門教育がよりいっそう必要である。

(Abstract)

The refill prescription system is widely used in the United States (US). However, it has not yet been introduced in Japan. We conducted a questionnaire survey among Japanese and American pharmacy students to identify the factors that explain the wide use of refill prescriptions in the US and to consider the possibility of introducing them in Japan. Among them, 87% of the Japanese 6th grade students (JS6), 94% of the Japanese 3rd grade students (JS3), and 98% of the American students (AS) thought that the refill prescription system is convenient. There were no significant differences among them. Conversely, 57% of the AS and only 22% and 26% of the JS3 and JS6, respectively, thought that community pharmacists have the ability to identify changes in the symptoms of patients based on oral questionnaires alone ($p < 0.001$). Therefore, it is necessary to educate pharmacy students adequately regarding the assessment of the physical conditions of patients appropriately, and the establishment of proper clinical judgements and decisions, to help promoting the health of the general population.

キーワード：リフィル処方せん制度、アンケート調査、薬学生、卒前教育、日米比較

Key words : refill prescription system, a questionnaire survey, pharmacy students, pregraduate education, a comparative study of Japan and the US

1. 神戸学院大学薬学部臨床薬学教育研究推進部門

2. 神戸学院大学薬学部臨床薬学部門

はじめに

リフィル処方せん制度とは、病状に変化がなければ1枚の処方せんを医師が定めた回数以内で繰り返し同じ内容の投薬を受けることを可能にする仕組みである。この仕組みでは、薬剤師による処方内容変更の必要性の有無の判断が必要とされる（厚生労働省 2015）。患者がリフィル処方せん制度を利用する際には、医師の診察を受けることなく保険薬局（以下、薬局）にて処方薬を受け取れるため、慢性疾患に罹患し薬剤の長期服用が必要な患者にとって、利便性が高い。アメリカ合衆国（米国）では1951年に導入され、さらに、イギリス（英国）、フランス（仏国）、オーストラリア（豪国）等の多くの先進国で実用化されているが（厚生労働省 2015）、日本（本国）では今のところリフィル処方せん制度の実用化には至っていない。その理由の一つとして、本制度は、患者にとっての利便性の向上や診察回数の減少による医療費の削減など利点が多いが、本国において実用化するためには、患者の病状変化の把握や患者が治療に参加する意思を持つか否か（アドヒアランス）の確認など、薬剤師に求められる役割と権限の拡大が必要であるためと考えられる。

本国におけるリフィル処方せん制度導入については、内閣府の経済財政運営と改革の基本方針 2014 において（内閣府 2014）、薬価・医薬品に係る改革として、処方内容の変更がない場合は、同じ投薬内容の処方せんを一定期間内に繰り返し利用できるリフィル処方せん制度の検討が提言された。また、規制改革実施計画においても、医薬分業推進下での規制の見直しの中でリフィル処方せん制度の導入や調剤の見直しに関する検討を加速することが示されている（内閣府 2015）。さらに、2018 年度の診療報酬の改定に反映された経済財政運営と改革の基本方針 2017 においては、本国での薬剤の適正使用の問題点の1つである、病状が安定している患者の残薬存在の解決を目的として、リフィル処方せん制度の推進を検討する旨が明記されている（内閣府 2017）。

リフィル処方せん制度に対する本国国民の意識については、日本医療政策機構が実施した2017年の日本の医療に関する意識調査によると、国民の8割が賛成している。患者の安全性の確保、薬剤師の役割と権限を明確化した上で、リフィル処方せん制度の早期実現が期待されていると報告している（薬事日報社 2018）。そこで今回我々は、将来、薬剤師として処方せんを扱う日米の薬学生を対象として、アンケート調査を試み、リフィル処方せん制度に対する意識の違いを明らかにした。また、本国にリフィル処方せん制度を導入する際に克服すべき課題について両国における学部教育システムの違いから考察を加えた。

方法

1. 対象および調査期間

今回の調査研究は、神戸学院大学（以下、本学）の第17回アメリカ薬学研修プログラム中で行った。対象は2013年2月1日時点で本学薬学部在籍した3年生ならびに6年生から無作為に抽出した3年生50名、6年生50名であった。調査期間は2013年2月14日から3月31日であった。また、2013年2月23日から3月7日に、ウェスタン大学、カリフォルニア州立大学サンフランシスコ校（UCSF）、パシフィック大学、アリゾナ州立大学に在籍する米国薬学部学生に対し同じ内容のアンケート調査を行った。対象者の内訳は、ウェスタン大学8名、UCSF9名、パシフィック大学6名、アリゾナ州立大学8名、大学不明が15名で pre-pharmacy（PPY）1年生2名、PPY2年生1名、Pharm D（PY）1年生9名、PY2年生14名、PY3年生8名、PY4年生8名、学年不明4名であった。この調査研究は、無記名によるアンケート調査であり、当時、本学のヒトを対象とする医学系倫理委員会においてアンケート内容を確認した上で承認を受ける必要がないと判断されたため倫理審査は受けていないが人を対象とする医学系研究に関する倫理指針を遵守して行った。本調査において、個人が特定されることがないこと、データは学術研究の資料とされ、分析結果が公表されることを説明し、自由意志にて調査に参加するかどうかを決定できることを説明した。アンケート調査から得られたデータを、本学薬学生（3年）、本学薬学生（6年）、米国薬学生の3群間で比較した。また、本学学生だけに対する質問（設問7）の回答は、本学薬学生（3年）、本学薬学生（6年）の2群間で比較した。検定には Fisher's exact test を用い、有意水準を5%未満とした。また、多重比較は、Fisher's exact test で検出された p 値を使用して Bonferroni の方法で有意水準を補正した。すべての統計処理には XLSTAT 2016（マインドウェア総研株式会社）を用いた。

2. アンケート内容

アンケート内容は、米国でリフィル処方せん制度が普及している要因と考えられる①利便性の追求、②医療費の削減、③薬剤師の病状スクリーニング能力の高さ、④薬剤師の社会的地位の高さを内容に盛り込んだ。ただし、すでにリフィル処方せんが普及している米国でのアンケート用紙から、日本語でのアンケート内容の1つである血液検査結果から病状の変化を見極めることについての質問（設問7）は、削除した。また、すでに実務実習を終了している米国薬学生と本学薬学生（6年）を対象に、リフィル処方せん制度の利点と欠点について自由記載を求めた（図1、図2）。

このアンケートは、日米の院外処方箋形式（主として Refill 制度）と薬剤師の役割の違いに関するアンケートです。Refill とは一度医師の診察を受け処方された処方箋を調剤薬局に預けておくと、医師が決めた回数以内であれば、くりかえし、同じ処方箋を使えるというシステムで、米国で普及しています。高血圧など毎日継続して服用する慢性疾患の薬が対象で、医師が決めた回数以内であれば、患者は調剤薬局を訪れたり、あるいは電話をして調剤を依頼するだけで、医師の診察を受けずに処方薬を調剤薬局で受けとれる制度です。日本には Refill 制度はありません。

当てはまるものに✓を記入してください。

1. Refill を日本も取り入れると、薬を処方してもらうためだけに診察を受けずに薬を調剤してもらえるので便利だと思う。

☐ Yes ☐ No

2. Refill を日本も取り入れると、薬を処方してもらうためだけに診察を受ける人が減り、医療費の削減に繋がると思う。

☐ Yes ☐ No

3. 調剤薬局に勤める薬剤師には、Refillを行うために、患者の症状を、検査データがなくても、口頭質問のみで見極める能力があると思う。

☐ Yes ☐ No

4. 薬剤師は医師と同程度の医学的知識を持っていると思う。

☐ Yes ☐ No

5. 現在の薬剤師の経済的、社会的地位は妥当だと思う。

☐ Yes ☐ No

6. 将来あなたが薬剤師になった時、患者の症状を見極める自信がある。

☐ Yes ☐ No

7. 血糖値やコレステロール値、血中薬物濃度の値などを薬局薬剤師が確認できるならば、患者の症状を見極める自信がある。

☐ Yes ☐ No

8. 日本も Refill 制度を取り入れるべきだと思う。

☐ Yes ☐ No

9. 日本で Refill 制度を取り入れた場合、考えられるメリットは何ですか？

10. 日本で Refill 制度を取り入れた場合、考えられるデメリットは何ですか？

図1 アンケート用紙（日本語版）

Topics : Refill prescription system

1. Do you think that the number of patients who have to see a doctor only to get his/her prescriptions will be decreased and that makes patients convenient if Japan adopts the prescription refill system?
☐ Yes ☐ No
2. Do you think that the number of patients who have to see a doctor only to get his/her prescriptions will be decreased and that makes medical expenses reduced if Japan adopts the prescription refill system?
☐ Yes ☐ No
3. Do you think that in general community pharmacists have enough ability to assess patients' medical condition with oral questions alone even if there is no lab data to give a prescription refills?
☐ Yes ☐ No
4. Do you think that pharmacists in the United States have medical knowledge at the same level as medical doctors have?
☐ Yes ☐ No
5. Do you think that pharmacists in the United States have appropriate social and economic standing?
☐ Yes ☐ No
6. When you become a pharmacist in the future, do you have any confidence that you can discern a change of your patient's physical condition?
☐ Yes ☐ No
7. Do you think that Japan should adopt the prescription refill system?
☐ Yes ☐ No
8. What do you think are the advantages of the prescription refill system?
()
9. What do you think are the disadvantages of the prescription refill system?
()

図2 アンケート用紙 (英語版)

結果

1. 回答者の内訳

アンケートは、日本薬学生（3年）47名、日本薬学生（6年）45名および米国薬学生46名から回答を得た。回収率はそれぞれ、94%、90% および 98% であった。本学薬学生（6年）は実務実習を終了しており、本学薬学生（3年）は実務実習を未だ経験していない。米国薬学生は、46名で pre-pharmacy (PPY) 1年生2名、PPY2年生1名、Pharm D (PY) 1年生9名、PY2年生14名、PY3年生8名、PY4年生8名、学年不明4名であった。

2. リフィル処方せんの有用性

リフィル処方せんが普及している要因と考えられる①リフィル処方せんの利便性に関しては、本学薬学生（6年）の87%、本学薬学生（3年）の94%、米国薬学生の98%が便利であると回答し、3群間に有意差はなかった ($p = 0.117$ 、表1)。要因②のリフィル処方せん制度の医療費削減効果に関しては、本学薬学生（6年）の91%、本学薬学生（3年）の99%、米国薬学生の87%が医療費を削減する効果があると回答し、3群間に有意差はなかった ($p = 0.146$ 、表1)。

3. リフィル処方せん制度導入に必要とされる薬局薬剤師の病状スクリーニング能力(要因③)

表1に示すように薬局に勤める薬剤師には、リフィル処方せん制度により患者が医師の診察なしで薬剤を受けとれるようにするには、患者の病状の変化を血液検査データがなくても面接による情報収集で判断する能力があると考えた薬学生の割合は、本学薬学生（6年）が22%、本学薬学生（3年）が26%であるのに対し、米国薬学生は57%で、有意に（3群間： $p < 0.001$ 、米国 vs. 6年生： $p < 0.001$ 、米国 vs. 3年生： $p < 0.001$ ）米国薬学生の方が高かった。また、薬剤師は医師と同程度の医学的知識を持っていると考える学生の割合は、本学薬学生（6年）で7%、本学薬学生（3年）で0%、米国薬学生で50%と、米国薬学生の方が有意に高かった（3群間： $p < 0.001$ 、米国 vs. 6年生： $p < 0.001$ 、米国 vs. 3年生： $p < 0.001$ ）。さらに、現在の薬剤師の経済的、社会的地位は妥当だと思うと答えた学生の割合は、本学薬学生（6年）が29%、本学薬学生（3年）が38%、米国薬学生が85%であり、米国薬学生の方が有意に高かった（3群間： $p < 0.001$ 、米国 vs. 6年生： $p < 0.001$ 、米国 vs. 3年生： $p < 0.001$ ）。

4. 薬学生としての意識

将来自分が薬剤師になった時、患者の病状の変化を面接による情報収集にて判断する自信があると答えた本学薬学生（6年）は22%、本学薬学生（3年）は26%、米国薬学生は78%であり、自信があると答えた学生の割合は米国で有意に高かった（3群間： $p < 0.001$ 、米国 vs. 6年生： $p < 0.001$ 、米国 vs. 3年生： $p < 0.001$ 、表1）。また、本学学生だけに対する質問として、血糖値やコレステロール値、血中薬物濃度の値など血液検査結果を薬局

薬剤師が確認できるならば、病状の変化を判断する自信があると答えた本学薬学生（6年）は87%、本学薬学生（3年）は89%であり、両群とも面接による情報収集にて患者の病状の変化を判断する自信があると回答した学生数に比較して有意に上昇した。（6年：22% vs. 87%、3年：26% vs. 89%、それぞれ $p < 0.001$ 、表1）。総合的に日本もリフィル処方せん制度を取り入れるべきだと考える本学薬学生（6年）は69%、本学薬学生（3年）は79%、米国薬学生は96%であり、米国薬学生の方が有意に（3群間： $p < 0.001$ 、米国 vs. 6年生： $p < 0.001$ ）高かった（表1）。

表1 アンケート結果

		Yes	No	未解答	p 値
リフィル処方せんの有用性					
1 リフィル処方せんは 便利である。	米国薬学生	45 (98%)	1 (2%)	-	p = 0.117
	本学薬学生 (6 年生)	39 (87%)	6 (13%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	44 (94%)	3 (6%)	-	
2 リフィル処方せんは 医療費を削減できる。	米国薬学生	40 (87%)	6 (13%)	-	p = 0.146
	本学薬学生 (6 年生)	41 (91%)	4 (9%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	46 (99%)	1 (1%)	-	
薬学生の意識					
6 将来あなたが薬剤師 になった時、患者の症 状を見極める自信が ある。	米国薬学生 ^{a,b}	36 (57%)	10 (39%)	-	p < 0.001
	本学薬学生 ^c (6 年生)	10 (22%)	35 (78%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	12 (26%)	35 (74%)	-	
7 血糖値、コレステロー ル値、薬物血中濃度な どを薬局薬剤師が入手 できるのならば症状を 見極める自信がある。	米国薬学生	-	-	-	p = 0.828
	本学薬学生 (6 年生)	39 (87%)	6 (13%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	42 (89%)	5 (11%)	-	
8 日本もリフィル処方 せんを取り入れるべ きだと思う。	米国薬学生 ^{a,b}	44 (96%)	2 (4%)	-	p < 0.001
	本学薬学生 ^c (6 年生)	31 (69%)	14 (31%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	37 (79%)	10 (21%)	-	
薬局薬剤師に対する評価					
3 薬局薬剤師は、リフィ ル時に口頭質問にて 患者の症状を見極め ることができる。	米国薬学生 ^{a,b}	26 (52%)	18 (39%)	2 (4%)	p < 0.001
	本学薬学生 ^c (6 年生)	10 (22%)	35 (78%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	12 (26%)	35 (74%)	-	
4 薬局薬剤師は、医師と 同程度の医学的知識 を持っている。	米国薬学生 ^{a,b}	23 (50%)	21 (46%)	2 (4%)	p < 0.001
	本学薬学生 ^c (6 年生)	3 (7%)	42 (93%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	0 (0%)	46 (98%)	1 (2%)	
5 現在の薬剤師の経済 的、社会的地位は妥 当だと思う。	米国薬学生 ^{a,b}	39 (85%)	7 (15%)	-	p < 0.001
	本学薬学生 ^c (6 年生)	13 (29%)	32 (71%)	-	
	本学薬学生 (3 年生)	18 (29%)	28 (60%)	1 (2%)	

米国学生：n = 46、本学薬学生（6年生）：n = 45、本学薬学生（3年生）：n = 47、

a: $p < 0.001$ vs 本学薬学生（6年生）、b: $p < 0.001$ vs 本学薬学生（3年生）、c: n.s. vs 本学薬学生（3年生）
Fisher's exact test

表2 リフィル処方せん制度の利点と欠点

リフィル処方せん制度の利点（フリーコメント）			
米国薬学生		本学薬学生（6年生）	
患者の利便性向上と負担軽減	45 (98%)	患者の利便性向上と負担軽減	23 (51%)
医療費削減	40 (87%)	医療費削減	19 (42%)
患者のアドヒアランスの向上	9 (20%)	医師の業務軽減・効率化	7 (16%)
医師の業務軽減・効率化	5 (11%)	薬剤師の地位向上	5 (11%)
薬剤師が経過観察できる	2 (4%)	かかりつけ薬局機能の明確化	4 (9%)
薬剤師の知識が使える	1 (2%)	薬剤師の職能拡大	2 (4%)
治療の中断を防げる	1 (2%)	医療ミスの軽減	1 (2%)
		医療の変化	1 (2%)
リフィル処方せん制度の欠点（フリーコメント）			
米国薬学生		本学薬学生（6年生）	
医師の診察回数が減少	13 (28%)	医師の診察回数が減少	16 (36%)
無駄な薬、不適切な薬の使用	9 (20%)	薬剤師が患者の症状の変化を見落とす可能性がある	10 (22%)
薬物乱用の可能性	3 (7%)	薬剤師の責任が増える	6 (13%)
欠点が見当たらない	2 (4%)	薬物乱用の可能性	3 (7%)
薬剤師が患者の症状の変化を見落とす可能性がある	2 (4%)	薬剤師の教育が不十分のため	2 (4%)
患者が混乱する	2 (4%)	安全性が確立されていない	
薬を指示通り飲む必要がある	1 (2%)	医師や病院の収入が減る	2 (4%)
エラーが起こる	1 (2%)	患者が薬局へ行きにくい	1 (2%)
		エラーが起こる	1 (2%)
値：人数（%）、米国学生：n = 46、本学薬学生（6年生）：n = 45、複数回答			

5. リフィル処方せん制度の利点と欠点について

リフィル処方せん制度を取り入れた場合の利点（複数回答）として、本学薬学生（6年）は、患者の利便性の向上と負担軽減 51%、医療費削減 42%、が高く、それぞれ半数近くが利点として考えていることがわかった。一方、米国薬学生は、ほとんどの学生が患者の利便性の向上と負担軽減 98%、医療費削減 87% を選択していることから、この要因を利点として強く捉えており、本学薬学生と異なることが明らかとなった。（表2）。

リフィル処方せん制度を取り入れた場合に考えられる欠点（複数回答）として、本学薬学生（6年）は、医師の診察回数が減少 36%、薬剤師が症状の変化を見落とす可能性がある 22%、薬剤師の責任が増える 13% が多かった。一方、米国薬学生は、医師の診察回数が減少 28%、無駄な薬、不適切な薬の使用 20% が多かった（表2）。米国薬学生では、薬剤師の責任が増えることや、薬剤師が病状の変化を見落とす可能性を指摘する学生はほとんどおらず、この点において本学薬学生との違いが鮮明であった。

考察

米国では薬学部入学と同時に Intern Card と呼ばれる Certificate が発行され、薬学生は Intern Pharmacist（インターン薬剤師）としての業務を入学初年次から病院や薬局で行うことが認められている。薬局での主な業務は調剤、医薬品の供給、服薬指導であり Intern としての具体的行動目標（specific behavioral objectives : SBOs）を消化しながら業務に対する賃金も支払われるため、9割以上の学生が病院薬剤部もしくは薬局で Intern Pharmacist としてアルバイトをしている。したがって、米国薬学生の回答者は全員、pre-pharmacy 課程の1年生の時から、薬局もしくは病院にて、Intern Pharmacist として薬剤師業務に報酬を得て携わっており、そのため、米国薬学生の持つ本アンケートへの認識は、米国におけるリフィル処方せん制度の実態をよく反映しているものと考えられる。一方、本国の薬学教育では、3年生までは主として基礎系の科目を履修し、4年生以降で臨床系の科目を習得するカリキュラムとなっていることが多く、5年生において、薬局および病院にて5ヶ月間にわたる臨床現場での実習（実務実習）を行う。今回の調査では、3年生と6年生を異なる群として解析したが、予想に反しすべての質問において両群に有意差が見られなかった。このことから、薬学生の持つリフィル処方せん制度導入に関する意識には、大学での臨床教育や医療現場での実務実習の有無が影響を与えなかったことが明らかとなった。

一方、リフィル処方せんで調剤・投薬する側の薬局薬剤師に対する評価については日米の薬学生間で相違があった。これは日米の薬局における薬剤師業務の環境の違いが根底にあると考える。米国の薬局には調剤業務を担う Pharmacy Technician が勤務しており、薬剤師は患者に対する面接による情報収集や服薬指導に多くの時間を使うことが可能である。また、公的保険が全国民に供給されていない米国では、約10%近くの国民が医療保険を持たず（Department of Health and Human Services 2016）、保険を持っても医療費は日本の数倍であるという現状がある。医師の診察費を支払わずに薬局にてリフィル処方せんで投薬を受ける制度は国民にとって重要である。リフィル処方せん制度ばかりではなく、診察料の高い病院やクリニックにかかるのを可能な限り避け、近隣の薬局薬剤師に健康相談し（無料）、自分の症状に合った OTC 薬（処方せんがなくても購入できる薬）を推薦してもらうことにより健康問題を解決したいという考え方が土壌としてある（Needy Meds 2015）。したがって薬剤師は患者からの健康相談や OTC 薬の推薦業務に多くの時間を費やし、リフィル処方せんで調剤・投薬する場面以外でも面接による情報収集で患者の病状を判断する場面が多い。

また、薬学生は薬学部にてプライマリケア、面接による情報収集に基づいたアセスメント、セルフケア、 Medikation Management 等の科目も履修しており、面接による情報収集にて病状を判断する方法論を習得し実践している。本学薬学部との提携校であり、アメリカ薬学研修プログラムの訪問校でもある Western University of Health Sciences、University of California San Francisco、University of the Pacific、The University of Arizona においても面接による情報収集にて病状を判断する方法論の習得は薬学教育の中

で重要なカリキュラムとして位置づけられている（Western University 2017, University of California SF 2017, University of Pacific 2016, and The University of Arizona 2018）。

以上述べたように米国では、患者が薬局薬剤師に相談することが日常的であること、薬剤師の調剤業務に関わる時間が少ないこと、そして大学にて面接による情報収集によるアセスメントとコンサルテーションに関する薬学教育が充実している等の要因により、日々行われる薬剤師の患者に対する適切なマネジメントがより充実したものとなり薬剤師は国民から信頼を得ていると考える。また、薬剤師に支払われる報酬も日本に比べかなり高いという現状もある。これらの要因が薬局薬剤師の評価に対する日米薬学生の差として現れたと考えられる。

薬学生の意識として、自分自身が薬剤師になり、リフィル処方せんで患者が投薬を受ける時、面接による情報収集のみで病状を判断する自信があると答えた本学薬学生は米国薬学生の半分以上であったが、血糖値、コレステロール値、薬物血中濃度の測定値が入手できるのならば、リフィル処方せんで患者が投薬を受ける制度を取り入れてもよいと考える学生の割合が有意に上昇した。本国では一部の大学病院等から発行された処方せんの下部に患者の検査データが記載された処方せんがある。これは日本独自の仕組みであり、リフィル処方せんで調剤・投薬する時のツールとして利用価値が高く更に普及することが望まれる。しかし、著者らが知る限りでは米国ではリフィル処方せんで調剤・投薬するために薬剤師が患者に検査データを見せてもらうことはほとんどなく、面接による情報収集のみで調剤・投薬をしている。

本学の学生はリフィル処方せん制度の欠点として、薬剤師が患者の病状の変化を見落とす可能性があるとして指摘している。薬剤師の教育が不十分なため安全性が確立されていないなど、近い将来自分たち自身が薬剤師になり、リフィル処方せんで調剤・投薬することに対して危惧を抱いている回答が多かった。一方で、米国薬学生が挙げた欠点は、無駄な薬や不適切薬の使用、薬物乱用であり、薬剤師が患者の病状の変化を見落とす可能性を危惧する回答はほとんどなかった。これは、前述したように、米国薬学生が大学教育の中でプライマリケアの担い手として面接による情報収集にて病状を判断する方法論を学んでいること、初年次から Intern Pharmacist として面接による情報収集を行いリフィル処方せんで調剤・投薬することを実践している事が背景にある。むしろ危惧しているのは、薬剤師が病状を見落とすことよりも、薬が残っている場合でも患者が機械的にリフィル処方せんを用いて投薬を受けることや、複数の薬剤が複数の処方医から投薬されている場合、それぞれのリフィル処方せんを用いて投薬を受ける時期が異なるため患者が混乱して不適切な用法で服用する事である。米国では本国のように一包化調剤という概念がなく、1種類の薬剤をバラ錠のまま筒状のプラスチックケースに入れて投薬するため、薬の種類と同じ数のプラスチックケースを持ち帰る。例えば、6種類の薬が処方された場合6個のプラスチックケースを受け取ることになる。したがって、リフィル処方せんを用いて投薬を受ける日がそれぞれ異なれば、混乱するのは必定である。そのため現在米国では薬剤師が、リフィル処方せんで投薬を受ける日を忘れないように事前に知らせたり（Ascione 1985）異なっ

た処方医からの複数の処方せんを用いた投薬を、かかりつけ薬局にて同じ時期に受け取ることができるように薬剤師が介入して整理する対策が採られ（Doshi 2017）アドヒアランスの向上に寄与している。

リフィル処方せん制度の利点として、米国薬学生は、患者のアドヒアランスの向上、薬物治療の中断を防ぐことができる、薬剤師が経過観察をすることができるなど薬剤師が介入することにより薬物治療を成功に導くという自覚が感じられた。実際、米国の先行研究では、薬剤師が患者に定期的な面接による情報収集を行うことによりアドヒアランスが向上し、臨床実績が改善することが示されている（Spence 2014）。また、リフィル処方せん制度が患者のアドヒアランスの確認に有用である事を示す研究も多く行われている（Bushnell 2016）。患者がリフィル処方せんを用いて投薬を受けるために来局する時期が早すぎれば薬を間違えて多く飲んでいいる可能性があり、来局する時期が遅ければ薬を少なく飲んでいたり飲み忘れている可能性があり、そこからアドヒアランスの再確認や服薬指導や患者教育につながる事も考えられる。また今後増加していく認知症患者の早期発見の可能性にも役立つであろう。

今回の調査研究においては、十分な勤務歴を有する薬剤師を対象とした方が実状の認識が深く、より適切な仮説の検証が行えたと考えられ、また、すでにリフィル処方せん制度が普及している米国薬学生とリフィル処方せん制度を経験したことのない本学薬学生の意識を同等として比較すること、さらに、調査対象が限られており、米国全体の薬学部学生や本国全体の薬学部学生全体を反映しているものではないことなどの制約があるものの、本学薬学生は、大学での臨床教育や医療現場での実務実習の有無にかかわらず、米国薬学生と同じようにリフィル処方せん制度がもたらす良い影響を認識していることは示すことができたと考える。さらに、今回の調査研究は、リフィル処方せん制度の導入に関して日米の認識調査を行なった結果、日米の薬剤師教育の違いが際立った。リフィル処方せん制度の利便性や医療費削減効果については日米どちらの学生も利点としていたが、米国薬学生はリフィル処方せん制度自体を、薬剤師が薬物治療に介入し患者を薬物治療の成功へ導くための重要な制度であると認識しているのに対し、本学薬学生は、リフィル処方せんで調剤・投薬する上での薬剤師の能力に対して不安を持っていることであった。薬剤師として面接による情報収集にて患者の病状や副作用の有無を見極めてリフィル処方せんで投薬することの可否を判断出来るようにするため、プライマリケアの科目を取り入れ、面接による情報収集にて病状を判断するための方法論を教育する事が肝要であろう。薬物治療を成功に導く担い手であるという自覚と自信を持てるような薬学部での薬剤師専門教育がよりいっそう必要であると結論される。

注

- 1 症状が安定している限り同じ投薬内容の処方せんを一定期間内に繰り返し利用できる制度、ただし薬剤師には、患者への面接による情報収集によりリフィル処方せんで投薬することの可否判断が求められる。

参考文献

- [1] Ascione F. J., Brown G. H., Kirking D. M., (1985), “Evaluation of a medication refill reminder system for a community pharmacy”, Patient Educ Couns, 7, 157-165
- [2] BeMedWiseProgram at Needy Meds, (2015), “Self-Care in Today’s Changing Healthcare Environment: A National Self-Care Survey”, <http://www.bemedwise.org/health-education-resources/medical-education-research-reports>, cited 29 September 2018
- [3] Bushnell G. A., Stürmer T., White A., Pate V., Swanson S. A., Azrael D., Miller M., (2016), “Predicting persistence to antidepressant treatment in administrative claims data: Considering the influence of refill delays and prior persistence on other medications”, J Affect Disord, 196, 138-147
- [4] Department of Health and Human Services, (2016), “Health Insurance Coverage: Early Release of Estimates from the National Health Interview Survey, January-June 2016”, <https://www.cdc.gov/nchs/data/nhis/earlyrelease/insur201611.pdf>, cited 1 October 2018
- [5] Doshi J. A., Lim R., Li P., Young P. P., Lawnicki V. F., Troxel A. B., Volpp K. G., (2017), “Synchronized prescription refills and medication adherence: a retrospective claims analysis”, Am J Manag Care, 23, 98-104
- [6] 厚生労働省, (2015), 「中央社会保険医療協議会第311回総会資料 総－3 個別事項（その4 薬剤使用の適正化等について）」, <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12404000-Hokenkyokuyouka/0000103301.pdf> (2019年2月28日閲覧)
- [7] 内閣府, (2014), 「経済財政運営と改革の基本方針2014について」, http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/2014/2014_basicpolicies_01.pdf (2018年6月8日閲覧)
- [8] 内閣府, (2015), 「規制改革実施計画」, <http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/suishin/publication/150630/item1.pdf> (2019年2月28日閲覧)
- [9] 内閣府, (2017), 「経済財政運営と改革の基本方針2017について」, http://www5.cao.go.jp/Keizai-shimon/kaigi/cabinet/2017/2017_basicpolicies_ja.pdf (2019年2月28日閲覧)
- [10] Spence M. M., Makarem A. F., Reyes S. L., Rosa L. L., Nguyen C., Oyekan E. A., Kiyohara A. T., (2014), “Evaluation of an outpatient pharmacy clinical services program on adherence and clinical outcomes among patients with diabetes and/or coronary artery disease”, J Manag Care Spec Pharm, 20, 1036-1045
- [11] The University of Arizona Health Sciences, (2018), “College of Pharmacy Curriculum”, <http://www.pharmacy.arizona.edu/academics/pharmd/pharmd-experiential-education-curriculum/curriculum/classes-2019-2021>, cited 29 September 2018
- [12] University of California, San Francisco Pharmacy School, (2017), “pharmd curricular outcomes”, <https://pharm.ucsf.edu/current/academics/2017before/outcomes>, cited 1 October 2018
- [13] University of the Pacific, (2016), “Doctor of Pharmacy Program-Curricular Outcome”, https://www.pacific.edu/Documents/school-pharmacy/acrobat/PharmD_Curricular_Outcomes_20161122.pdf, cited 29 September 2018
- [14] Western University of Health Sciences, (2017), “College of Pharmacy Doctor of Pharmacy Program”, <https://www.westernu.edu/mediafiles/registrar/2017-2018-catalog/cop-pharmd.pdf#page=42>, cited 1 October 2018
- [15] 薬事日報, (2018), 第11972号, p1

心理臨床カウンセリングセンターにおける 大学院生に対する電話対応訓練の意義

Significance of Telephone Communication Training and Practice in University Counseling Center

小野 真嗣¹ 三木 詩織² 石崎 淳一³

(要約)

筆者らは、面識のない相手との電話対応が苦手な者の多い現代の大学院生に対して、社会的スキル訓練（SST）を用いることを試み、特定の技能（電話対応実践）の向上を図る実習を行い、その効果について報告してきた。本報告では、同様の訓練に対して、確立された心理尺度を用いて結果を評価し、このような実習の意義と課題について論じた。一部の対象者は、社会的スキルの低さや対人不安の高さが認められた。SST と電話対応実践では、成人用ソーシャルスキル尺度と状況別対人不安尺度の変化はなかったと思われる。電話対応の不安と電話対応の自己効力感は、多くの対象者に効果があった。標準化された心理尺度の効果を検討することが、今後の課題と考えられる。

(Abstract)

Previous study (Ono et al, 2017, 2018) examined the effects of social skills training (SST) for graduate students who were not good at telephone communication with strangers. In this research, researchers conducted the same training for graduate students and evaluated the results by using established psychological scales, and discussed the significance and problems of the practical trainings.

In SST and practical training followed by SST, there was no change in Social Skills Self-Rating Scale For Adults and Social Anxiety Scale By Social Situations. However, many trainees claimed decreased levels of anxiety and increased levels of self-efficacy after a course of SST. It would be a future task to create standardized psychological scales that reflects trainees' claimed improvements.

キーワード：社会的スキル訓練、電話対応、大学院生、付設心理相談室

Key words : social, skills training, telephone communication, graduate students, university, counseling center

1. 心理臨床カウンセリングセンター
2. 都島区役所保健福祉課
3. 心理学部

1. 問題と目的

日本臨床心理士資格認定協会（2013）によると、臨床心理士養成課程における臨床心理実習は、学内外の施設で、実習を行うことを規定している。友久ら（2008）は、学内施設実習の受付業務を通じて、相談機関の運営の実際を学び、クライアントへの対応の基本を学ぶプログラムを実習に取り入れている。中原・服巻（2006）では電話対応の指導を行っており、電話対応を行うことは、インターク面接を行うことや心理相談を行うにあたっての予備訓練となるとしている。

小野ら（2018）では、現代の大学院生が日常生活場面で、面識のない他者との電話でのやりとりの機会が少なく、苦手意識が強いことが示されている。総務省（2018）によると、現代の多くの大学生や大学院生が生まれた1990年代後半から2000年代後半にかけて、携帯電話が普及していることが示されている。そして彼らが小学校高学年から中学生の頃と思われる2009年度のデータ（内閣府2010a）によると、携帯電話所有率が小学生で18.3%、中学生で43.1%、高校生で96.0%であった。また内閣府（2010b）によると、小学生から高校生の携帯電話やパソコンを用いたメールを含むインターネットの利用率は、67.9%であった。それから10年後の内閣府（2019）の調査によると、2018年度には携帯電話からスマートフォンが主流になっており、スマートフォンを所有している高校生が95.9%であった。小学生から高校生のインターネット利用率は92.3%であり、主な利用は、コミュニケーション、動画視聴、ゲームであった。携帯電話やスマートフォンという名前からは電話をイメージさせる。しかし実際には、電話のような聴覚的コミュニケーションツールの使用から視覚的な情報のコミュニケーションツールが使われる環境に変わってきており、現状でもそれが続いている。近年の大学生、大学院生、そして若い職員にとって、求められる社会的スキルが変化していることから、電話対応の経験が少なくなり、電話対応に強い不安を感じる人が多いのではないかと推測される。したがって、大学院入学後の早い時期から、学内施設実習で電話対応などを行い、クライアントに関わる経験することは、心理相談や心理検査などの本格的な実践経験を積むための準備となるだろう。しかし、心理専門職の実習において電話対応に関する構造化された訓練を行った報告はあまりない。

筆者らは、面識のない相手との電話対応が苦手な者の多い現代の大学院生に対して、社会的スキル訓練（以下、SST）を用いることを試み、特定の技能の向上を図る実習を行い、その効果について報告してきた。SSTとは、人と人との付き合い方を学び、不足している知識を充足し、不適切な行動（非言語的な行動も含めて）を改善し、より社会的に望ましい行動を新たに獲得していく方法である（渡辺1996）。近年の現代の大学生、大学院生、若い職員は、電話対応スキルを日常生活の中でさほど経験をしていないため、実習や就職先に応じた電話対応の基本的な知識と、社会的に望ましい電話対応場面での行動を獲得することが求められる。電話対応スキルの獲得方法として、筆者らはSSTを導入した。SSTの構造化された方法によってスキルが身につく。そのことで、実習生が心理支援

のスキルを発揮する上で妨害要因となる対人不安を緩和させることも期待できるだろう。筆者らの行った SST の結果、構造化された方法で特定の技能向上を図ることは、大学院生が電話対応を行う不安の軽減や、自己効力感の向上に結びつくことを報告した（小野ら 2017, 2018）。しかし、これらの研究では、主に主観的な評価に基づいて結果を評価していたので、本研究では同様の訓練に対して確立された心理尺度を用いて結果を評価し、合わせて対象者に聞きとりを行った。そして、このような SST による実習の意義と課題について論じた。

以下、まず実習を行なったカウンセリングセンターという施設について、またその実習の体制や筆者らの実習に対する関わり方について説明する。その上で、SST による実習について報告する。

2. 心理臨床カウンセリングセンターの概要

初めに、実習を行なった心理臨床カウンセリングセンター（以下、センターとする）の概要について紹介する。センターは 2007 年度に地域住民を対象とした相談機関として設立された。これまでに 300 人以上が相談に来ている。多くのクライアントは来談時に医療機関、教育機関、公的機関などから紹介されており、他機関からも認知されている。このような心理相談機関が大学院組織の 1 つとして設置されたのは、人間文化科学研究科心理学専攻において高度専門職業人である心理専門職（臨床心理士）の養成を行うためであり、センターは大学院生の学内実習の場としての役割を担っている。

当センターの基本的な特徴を述べる。センターの心理相談の担当は、大学院の臨床心理学系に所属するすべての教員、センタースタッフ、大学院生、修了生である¹。教員は全て臨床心理士の有資格者で、2018 年度現在、10 人である。また、1 人は現役の精神科の医師でもある。センターの専任スタッフは 3 人である。そのうち 2 人は臨床心理士で、心理相談や院生の実習に携わっている。教員や大学院生の研究室は、有瀬キャンパス 14 号館にあり、当センターがあるのは 7 号館である。これらは有瀬キャンパスの反対側にあるが、あえて研究棟とセンターの場所は分離された。7 号館は有瀬キャンパスの南側の端にあり、一部の来談者にとっては学内の不特定多数の学生の目に触れることに抵抗があるため、来談者がキャンパス内を通らずにセンターに来られるようになっている。また車イスなどの移動でも外から段差がない状態で直接センターに入れるように考慮されている。

2015 年 9 月、心理専門職の国家資格である「公認心理師」を定めた法律が成立した。そして、2017 年 9 月には法律が施行され、心理専門職は公認心理師という時代が始まった。公認心理師とは、公認心理師登録簿への登録を受け、公認心理師の名称を用いて、保健医療、福祉、教育、司法・犯罪、産業・労働の 5 分野において、心理学に関する専門的知識及び技術をもって、次のような業務を行う者である。①心理に関する支援を要する者の心理状態の観察、その結果の分析、②心理に関する支援を要する者に対する、その心理に関する相談及び助言、指導その他の援助、③心理に関する支援を要する者の関係者に対する

相談及び助言、指導その他の援助、④心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供。本学もその養成カリキュラムを提供するために、2018年4月に人文学部人間心理学科の組織を改編し、新たに心理学部が創設された。さらに翌年、大学院人間文化学研究科心理学専攻の組織を改編し、新たに心理学研究科が創設された。今後は、公認心理師を養成するための学部と大学院がより一体となった教育が行われることとなる。その公認心理師の国のカリキュラム案では、これまで以上に実習の重要性が高められており（児玉、2019）、センターでの実習においてもこれに対応することが求められる。

以下に、まず現在のセンターのケース対応の仕組みについて述べ、次にセンターの独自の学内実習の工夫として実施した電話対応のSSTについて報告する。

2-1. 心理相談機関としてのセンターの体制

2007年10月に当センターは開設した。これは、大学院生の入学前に、大学院組織下のセンターはすでに心理相談の対応をしている状態でなければならないという日本臨床心理士資格認定協会の規程に従ったものである。2008年度に人間文化学研究科心理学専攻の心理学系と臨床心理学系が設置され、2009年、臨床心理学系が日本臨床心理士資格認定協会から第1種指定校として認定された（日高2008）。

2019年3月現在の構成員は、センター長1名、カウンセリング担当教育職員9名、インテークワーカー1名、心理カウンセラー1名、事務職員1名、センター協力員9名、大学院生9名である。当センターには、インテークワーカーと心理カウンセラー（以下、スタッフ）が常駐している。場所は有瀬キャンパス7号館の3階にあり、心理相談の受付時間は、月曜日～金曜日の9:00～11:45、12:45～17:30である。

当センターは、心理相談、臨床心理的地域援助及びこれらに関する調査・研究、並びに心理専門職を目指す大学院生の実習の場としての機能を果たしている。すなわち主な事業は、地域住民を対象とする心理相談及び地域連携、大学院生の実習のための指導、これらに関する調査・研究である。

以下の各々の事業についてスタッフが行っていることを中心に簡単に述べる。

2-2. 地域住民を対象とする心理相談のインテーク

電話による心理相談の依頼を受けたら、電話申し込み時の相談内容をもとに、受付面接（以下、インテーク面接）を実施するかどうかを検討する。検討を行うのはセンター長とカウンセリング担当教員1名の合計2名であり、うち1名は精神科医でもある。インテーク面接の実施が決定したら、相談希望者に一度来談してもらい、相談内容や状況の聞き取りを60～90分行う（インテーク面接）。この聞き取りはスタッフが行う。インテーク面接で聞き取った内容をもとにセンター長およびカウンセリング担当教員が集まって会議を行い、継続して当センターで心理相談を引き受けるかどうかの判定を行う（インテーク会議）。大学院生が担当するには難しいと判断された相談内容については、センター長、カウンセリング担当教員、スタッフが担当する。依頼を断る場合には、適切な相談機関を紹介して

いる。センターにおける電話対応から相談者決定までの流れを図1に示す。

2018年度の来談状況については、センターの全来談者数が66名であった。年齢別で見ると40代が特に多い。この世代は、子どものことで相談したいという人もいるが、ご自身のことで相談を希望する人も多かった。相談内容は多種多様であるが、特に発達障害やうつ病などの精神疾患、人間関係、子どもの不登校が多かった。医療機関を受診している人が多いため、主治医等との連携が必要なことも多かった。

図1に示すように、現状では電話で連絡を受けてから実際に大学院生が担当して心理相談を開始するまでには2段階のスクリーニングをかけており、重症度などのために引き受けられないケースが少なくない。大学院生の実習を行いながら、更に地域の心理支援のニーズにどのように応えていくかということは現在のセンターの課題となっている。

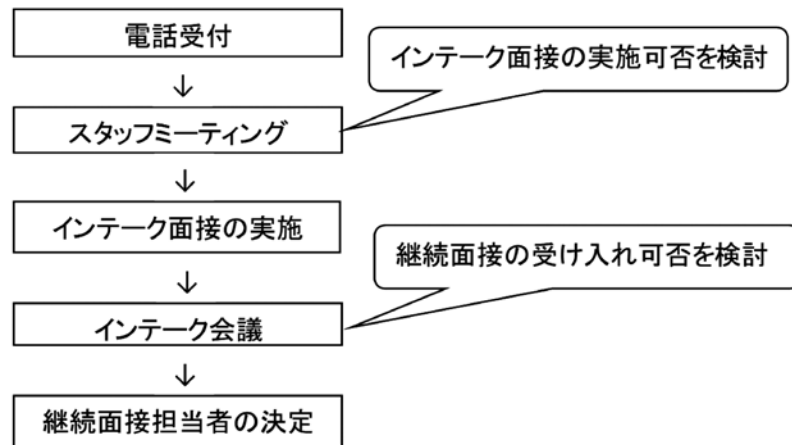


図1 電話受付から担当者決定までの流れ

2-3. 大学院生のセンターでの実習

センターで大学院生は、基礎的なものからより実践的なものへと段階的な実習を受けている。基礎的な実習の一部として本研究で述べる電話対応も含まれる。実践的な実習としては、インテーク面接の陪席、心理相談や心理検査の担当、ケースカンファレンスの3つがある。

1つ目のインテーク面接の陪席は、スタッフの実施するインテーク面接に大学院生が陪席するものである。陪席をする大学院生は、面接前にスタッフと打ち合わせを行い、電話受付時の相談内容をもとにどのようなことを聞く必要があるのかを共に検討した。またインテーク面接後に陪席した大学院生がスタッフと振り返りの時間を設け、来談者の相談内容や相談の印象から、インテーク面接段階での見立てや方針を共に検討した。後日、大学院生はスタッフが作成した相談内容をまとめたインテーク報告書を確認して、相談受付からインテーク面接終了までの流れを学んだ。

2つ目の心理相談や心理検査の担当は、大学院生が継続面接を担当するものである。大

大学院生はセンター長やカウンセリング担当教員の指導を受けながら、心理相談や心理検査の担当を経験する。担当開始時期は、修士課程1年次生の後期から2年次生の春頃になることが多く、例年、1名の大学院生につき、3ケース以上担当することを目指している。この基準は、臨床心理士資格認定協会で定めされたものに基づいている。特に、初めて心理相談や心理検査を担当する時の大学院生は、非常に強い不安や緊張感が出てくる。心理相談や心理検査の担当者から来談者に電話をして、予約日を決める時点で緊張している者も多い。どのように伝えるのかをメモに書いて対応する者もいれば、ロールプレイをスタッフに見てもらうことを希望する者もいる。

来談者に会おう当日、待っている間も落ち着かない大学院生は、スタッフから声をかけられたり、静かに見守られたりしながら、心理相談や心理検査が始まる時間までスタッフルームで待っている。予約の時間がくると、「行ってきます」と言う者や、視線や表情でスタッフに同様のサインを送る者もいる。初学者の大学院生にとっては、予期せぬ来談者の言動への対応を求められることがある。その時にはいつでもスタッフに相談できる体制を整えている。

終わった後には、スタッフに次回の予約時間を早々に伝え、心理相談や心理検査でのやりとりで感じたことや気になることをスタッフに話す者もいる。スタッフの時間が許す限り、対応している。大学院生はセンター長やカウンセリング担当教員、スタッフからスーパービジョン（SV）を受ける。スーパービジョンは、大学院生が毎回の心理面接や心理検査を行う度に受けている。大学院生が担当しているケースによっては、相当な回数のSVを受けている。担当ケースが個人面接の場合は1対1でSVを受けるが、親子ケースの場合は、複数名の学生を同時に指導する場合もある。

3つ目のケースカンファレンスは、通常の指導とは別に、センター長、カウンセリング担当教員、スタッフ、大学院生が全員集まって行う。これは大学院生が担当するケースの進捗状況を報告し、検討事項に基づいてディスカッションを行うものである。年間に10回程度行っており、2年次生の大学院生全員が、年間に1～2回ずつ発表を行い、30～90分かけて検討している。

溝口（2003）は、大学院における心理臨床の実習について、「大学院の実習は、学生が自己学習を行っていくための準備作業なのである」と述べている。そして、実習は、方法を知るだけでなく、実際に行って、自分に合った方法を見つけるための手引きのようなものだと述べている。当センターで基礎的な実習や実践的な実習の補助を多方面から行うことは、大学院生にとってクライアントと接する機会を増やすことにつながり、大学院生が実際に体験し、学ぶという意味でも意義のあることといえる。

3. 実習の一部としての電話対応の SST の試みの報告

3-1. 目的

以下に、実習の一部として行なった電話対応の SST について述べる。すでに述べたように筆者らは、センターにおけるクライアントからの相談申し込みに関する電話対応を大学院生が担当することは、心理専門職の実習として意義があると考えてきた。このような実習は他の大学の同様の心理相談施設でも行われることがあるが、これまでその研究報告は少ない。しかし近年の若者は見知らぬ人との電話の応答それ自体に対する抵抗や不安があると思われ、より構造化された技能訓練が必要ではないかと考えた。そしてセンターでのクライアントからの電話対応に関する SST (Social Skill Training: 社会的技能訓練) を開発し、その結果を関連学会などで報告してきた(小野ら, 2017, 2018; 三木ら, 2018)。本報告では、筆者らの開発した SST の構造について示すとともに、今回初めて用いた標準化された心理尺度による参加者の自己評価の結果について述べ、考察する。

3-2. 方法

3-2-1. 対象者

本学の大学院修士課程1年次生5名(男性1名、女性4名)であった。平均年齢は22.0歳(SD = 0)であった。

3-2-2. 電話対応訓練の時期

SST を実施したのはセンターであった。常勤の臨床心理士2名のスタッフが勤務しており、1日1回、年間20回の枠で学内施設の実習を構成した。SST はその中の第2回目～第4回目に実施した(X年5月上旬～中旬)。全て個別に実施した。SST 終了後に実際の電話対応を約半年間行った(X年6月～12月)。1回の電話対応の実践時間は90分であり、スタッフによる学内施設実習第5回～第20回に相当していた。

3-2-3. SST の標的スキルと流れ

標的スキルおよび SST の流れを表1に示す。また、SST で使用した電話対応マニュアルを表2に示す。SST の合計実施時間は、1人あたり210分間だった。SST の実施は第1著者と第2著者いずれか1名と、補助として大学院2年次生1名が同席した。なお、4～5月の SST 終了後、6月以降に電話対応実践を行ったが、電話が鳴った時に対象者が対応する傍らにスタッフがいて、SST で示した対応の手順の流れと言葉遣いに重点を置いたフィードバックを行った。

表1 標的スキルと SST の流れ

標的スキル(電話対応スキル) ・新規のクライアントからの相談依頼の受け付け ・来談継続中のクライアントから連絡があった場合の対応 ・学内外の関係者からの電話の対応
①心理教育 SSTに基づいた電話対応訓練を行う意義と SSTについて説明する。
②教示 SSTの意義と 電話対応の手順を示したマニュアルについて説明する。
③モデリング スタッフが標的スキルに関する場面で対応する様子を見せてポイントを示す。
④ロールプレイ 標的スキルに関する場面設定をする。 相手役のスタッフが別室に移動して、院生に電話をかけて練習をする。
⑤フィードバック 院生に練習について良かった点と感想を聞く。 スタッフからも、言語面・非言語面を含めた良かった点を伝える。
⑥振り返り 今後改善できると良いと思う点を聞き共有する。 初回からの変化や練習を繰り返す中で良くなった点を聞く。

表2 電話対応マニュアル(初回申し込み対応冒頭部)

申込者: カウンセリングを受けたいんですが....。 初めてなんですけど。	
院生: こちらでカウンセリングを希望されているんですね。 初めての方ですね。 * センタースタッフに聞こえるように大きな声で復唱する	
院生: 当センターはどちらからかのご紹介ですか？	
申込者: はい。 ↓	いいえ。 ↓
院生: 差し支えなければ、どちらからのご紹介かお聞かせいただけますか。	では、こちらは何でご覧になったんですか？
申込者: ○○です。	ネットで。 前から知ってた。など
院生: ご紹介の際、当センターのシステムについて説明を受けられていますか？	あらためて簡単にご説明します。

3-2-4. SST の質問紙による自己評定

対象者の SST の結果について評価するために、以下の①～⑤を用いた。①は SST 中に実施し、②から④の評価時期は、SST 実施前（以下、Pre）、SST 終了後で電話対応実践前（以下、Post）、電話対応実践終了後（以下、実践後）の3回である。

① 電話対応 SST の項目チェック

電話対応で確実に実行することが望まれる基本的な内容をチェック項目として示した。電話対応のロールプレイを毎回行った時に、対象者本人の自己評価と、スタッフ1名による他者評価を○×で行った。この評価項目は16項目であり、最も重要度の高い新規クライアントから相談依頼時の受付場面を想定したものである。得点の算出は、○の数を1点として、全項目中の達成率で算出した。電話対応 SST チェック項目の一部を表3に示す。

② 成人用ソーシャルスキル尺度（以下、SS 尺度）

相川・藤田（2005）の尺度であり、6因子（関係開始、解説、主張性、感情統制、関係維持、記号化）の35項目で、4件法であり、35点～140点で構成されていた。

③ 状況別対人不安尺度

毛利・丹野（2001）の尺度であり、5因子（発表・発言不安、親しくない相手不安、異性への不安、会話のない不安、目上への不安）の30項目で、5件法であり、30点～150点で構成されていた。

④ 電話対応の不安と自己効力感に関するアナログスケール

電話対応の不安、電話対応の自己効力感の2項目について0～100点のアナログスケールで評定を求めた。不安を聞く質問は、高得点ほど不安が高く（0点：全く不安ではない～100点：とても不安だ）、自己効力感を聞く質問は、高得点ほど自己効力感が高い（0点：全くできない～100点：全てできる）表示で示した。

⑤ 自由記述の感想

Post では SST の感想を、実践後には電話対応実践の感想を求めた。

表3 電話対応 SST チェック項目前半部

	チェック項目	評価
1	所属機関名を聞く。	
2	カウンセリングを希望していることを確認をする。	
3	来談経路を聞く。	
4	システムの説明をする。	
5	確認事項がないかを質問する。	
6	相談内容を聞き、続柄を確認をする。 通院している場合は病院名と服薬の有無を聞く。	
7	日時の希望を聞く。 (1週間後の希望日と時間を複数聞く)	
8	保留にして、スタッフに希望日時が対応可能か確認する。	
以下省略		

3-2-5. 倫理的配慮

本研究を論文として報告する内容について、書面及び口頭にて十分な説明を行い、理解を得て、自由意思に基づく参加者を対象者とした。

3-3. SSTの結果

まず、Preで行った2つの心理尺度をもとに、もともとの対象者の社会的スキルと不安を検討した。SS尺度は、相川・藤田（2005）の各尺度の下位尺度ごとに平均点－1SD以下の者を検討した。その結果、低スキル者として主張性が1名、解読が1名該当した。状況別対人不安尺度は、毛利・丹野（2001）の各尺度の下位尺度ごとに、平均点＋1SD以上の者が何名該当するかを検討した。その結果、高不安者は、発表・発言不安が3名、親しくない相手不安が3名、異性の相手不安が2名だった。対象者5名のうち3名が、いずれかの尺度の下位尺度で低スキルもしくは高不安に該当していた。

電話対応SSTのチェック項目の結果では、電話対応場面16項目のロールプレイ達成率は、1回目の自己評価が97.5%、他者評価が96.25%であり、最終回は、自己評価と他者評価ともに100%であった。

SS尺度と状況別対人不安尺度は合計点で、電話対応の不安、電話対応の自己効力感、各項目のアナログスケールごとに、3時期（Pre、Post、実践後）における対象者の結果を表4に示した。また、対象者ごとの状況別対人不安尺度の結果を図2に、電話対応の不安を図3に、電話対応の自己効力感を図4に示した。

表4 心理尺度とアナログスケールの結果（n=5）

	Pre	Post	実践後
成人用 ソーシャルスキル尺度	92.60	90.80	96.60
状況別対人不安尺度	87.60	80.00	81.60
電話対応の不安	82.80	52.00	27.00
電話対応の自己効力感	45.00	64.00	62.00

注) 数値は5名の平均値

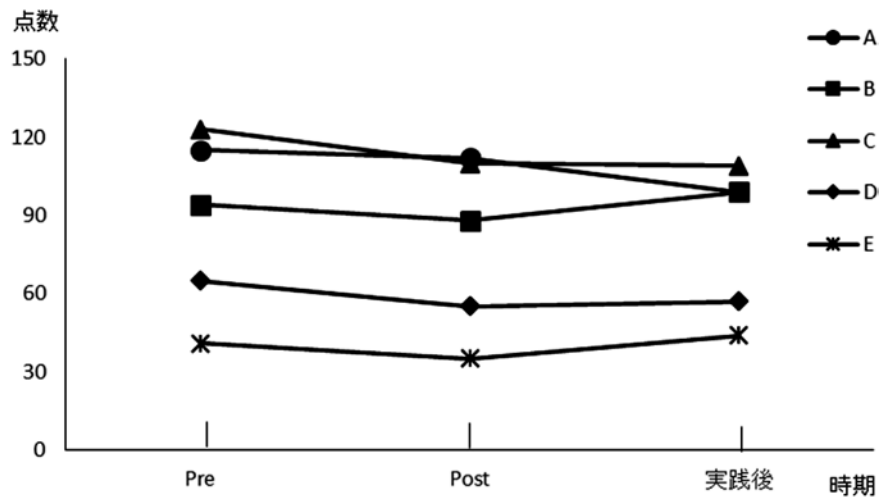


図2 状況別対人不安尺度の結果

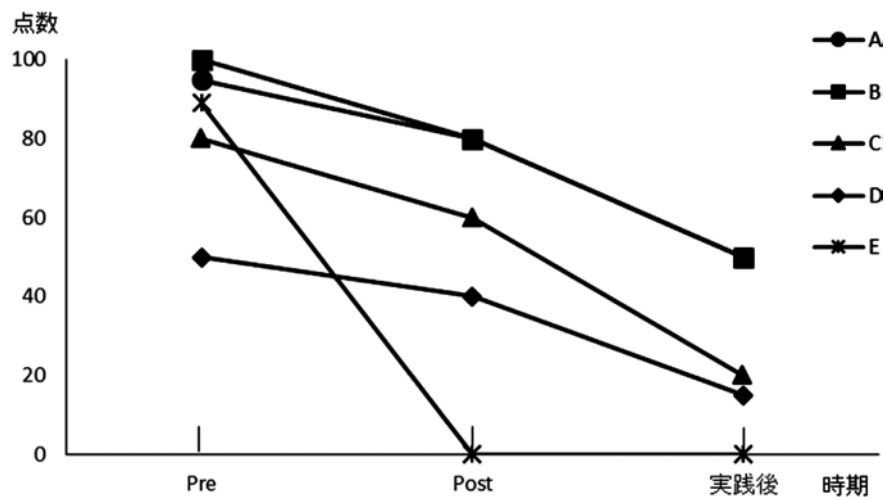


図3 電話対応の不安の結果

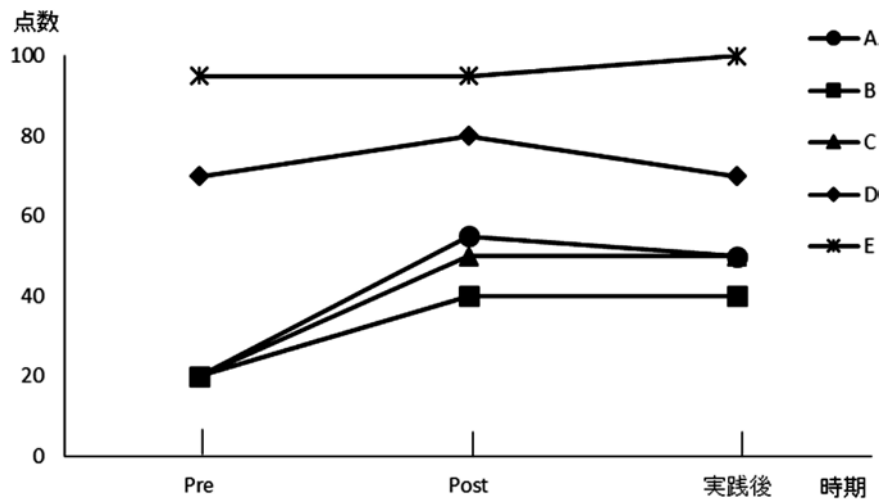


図4 電話対応の自己効力感の結果

SS 尺度と状況別対人不安尺度は、3 時期において大きな変化がなかった。両尺度の各下位尺度についても同様であった。

一方、Post のアナログスケールでは、5 名全員の電話対応の不安が低下し、4 名の電話対応の自己効力感が向上した。電話対応の不安の平均点は 52.0 点であり、電話対応の自己効力感の平均点は 64.0 点であった。ただし実践後のアナログスケールでは、4 名の「電話対応の不安」が低下したが、2 名の「電話対応の自己効力感」が低下した。

Post の感想では、電話対応への意欲の向上が見られるものの、実践を前にして緊張している様子が記述されていた。実践後の感想では、総じて電話対応に慣れたことと、緊張感の緩和が述べられた。

3-4. 考察

初めに訓練前の対象者におけるソーシャルスキルと対人不安について考察する。2 つの尺度を用いて検討した結果、対象者の社会的スキルの自己評価の低さや、対人不安の高さが部分的にみられる者が 5 名中 3 名いた。つまり、電話対応の困難さや不安を喚起する可能性のあるものが含まれていた。こうしたもともとの対象者の状態を考慮して訓練を行うことが必要であり、やはり現代の大学院生は電話対応があまり得意ではないと考えられた。

次に、SST と実践の評価結果について述べる。アナログスケールでは不安の軽減と自己効力感の向上が認められ、これまでの筆者らの報告を支持した。しかし、SS 尺度と状況別対人不安尺度が変化しなかった。これは、SST の標的スキルが電話対応という特定のものであったために、より一般的なスキルや不安を測定する尺度では変化しなかったと思われる。標準化された心理尺度でも SST の効果を示すのは今後の課題となった。電話対応の不安と自己効力感のアナログスケールでは、全般的には小野ら（2017）の肯定的な結果が確認されたが、もともと不安が高くて自己効力感が低い対象者については、50 点前後まで改善されるのが望ましいと考えられる。これを基準とすると、概ね不安が低下し、自己効力感が向上した。三木ら（2018）では、電話対応訓練を Pre、Post、実践後で変化と感想を尋ねる質問を行い、質的研究法を用いて検証した。その結果、「不安」や「心配」の軽減がみられ、SST と実践を積み重ねる中で、課題の発見や電話対応の方法、自己効力感の獲得を実感する過程が明らかとなった。本研究の対象者の感想からも、類似の結果が得られた。

ただし、Pre から電話対応の自己効力感得点の低い 3 名については、実践後に 1 名が低下し、残る 2 名は変化がなかった。この 3 名は状況別対人不安尺度の得点が特に高かったことから、相手が見えない電話対応後に適切な自己評価を行いにくく、自己効力感が低下した可能性が考えられた。こうした苦手意識に対処するためには、セルフモニタリングなどの認知的な自己評価も行う手続きが必要かもしれない。

電話対応 SST チェック項目による技能面の評価では、1 回目のロールプレイから達成度が高かった。教示とモデリングを行い、電話対応マニュアルがあれば、基本的には全ての学生が標的スキルを用いることは可能と思われる。基本的なスキルをしっかりと身に着けることが、その後の実践的な技能の土台となると考えられる。

電話での会話を行うことは、視覚が関与しない話そのもののもっているコミュニケーションの力を実感する場であり、電話でのやりとりがセラピストの成長につながる（溝口、2003）。Kugelmass（2016）によると、心理職は心理相談希望者の電話での発音などを聞き取ることで、人種や社会階層を判断しており、相談を受けるかどうかの判断を行っている可能性を報告している。大学院生は、正確な情報の聞き取りや判断が難しい段階にある。聞き取った情報をもとに、インテーク面接や心理相談を受ける判断を行うためにも、電話対応訓練が必要である。

金田・大西（2004）によると、電話対応はビジネスマナーの中でも最もポピュラーで重要なものであるとしているが、20代の会社員がビジネスマナーの中で難しいと感じていること上位に、電話のかけ方・受け方を挙げており、約半数が電話対応にあまり自信がないと答えていた。今回の結果を含むこれまでの筆者らのSSTの結果から、マニュアル補助的な形での特定の技能に対する構造化された獲得訓練は現代の学生には必要であると考えられる。ただしSSTの特性上、あるいは現代の学生の性格から、特定の技能獲得がそのまま一般化され、また一般的な自己効力感の向上に繋がるとは言えない。

本研究の限界として、対象者が少なかった。不安や自己効力感の調査回数が少ないため、各時期のどの段階で数値が変化しているのかを把握することができなかった。また下田（2008）は、アナログスケールは抽象的な概念を単一の項目で聞いているため、信頼性・妥当性に関して測定誤差が含まれる可能性を指摘している。今後は不安や自己効力感の推移を検証することや、電話対応スキルのより質的な他者評定を大学教員が行うことも必要だろう。

付記

本研究は、日本心理臨床学会第36回秋季大会の発表論文を加筆修正したものである。

註

- 1 カウンセリングセンターは、2018年度までは本学大学院人間文化学研究科心理学専攻における臨床心理士の養成に対応していたが、2019年度からは新たに同心理学研究科における公認心理師の養成に対応するものとなった。2019年度においては、過渡的に両資格に対応する体制となっている。

参考文献

- [1] 相川充・藤田正美(2005). 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成. 東京学芸大学紀要第一部門, 56, 87-93.
- [2] 日高正宏 (2008). 心理臨床カウンセリングセンター設立経緯. 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 1, 1-4.
- [3] 金田桜子・大西紀夫 (2004). 企業におけるビジネスマナーの意識調査. 富山短期大学紀要, 39, 7-16.
- [4] 兒玉憲一 (2019). 公認心理師・臨床心理士養成における学内施設実習の重み. 比治山大学大学院現代文化研究科附属心理相談センター紀要, 14, 1.

- [5] Kugelmass Heather (2016). "Sorry, I'm Not Accepting New Patients" An Audit Study of Access to Mental Health Care. *Journal of Health and Social Behavior*, 57 (2), 168-183.
- [6] 溝口純二 (2003). 臨床心理面接演習 1. 下山晴彦 (監). 臨床心理学全書第 4 巻臨床心理実習論. 誠信書房, pp179-221.
- [7] 毛利伊吹・丹野義彦 (2001). 状況別対人不安尺度の作成及び信頼性・妥当性の検討. *健康心理学研究*, 14, 23-31.
- [8] 内閣府 (2010a). 青少年のインターネット利用環境実態調査報告書 第 2 部調査の結果 第 1 章青少年調査の結果 第 1 節携帯電話の利用状況. <https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h21/net-jittai/pdf/2-1-1.pdf> (2019 年 3 月 11 日取得)
- [9] 内閣府 (2010b). 青少年のインターネット利用環境実態調査報告書 第 2 部調査の結果 第 1 章青少年調査の結果 第 2 節パソコンの利用状況. <https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h21/net-jittai/pdf/2-1-2.pdf> (2019 年 3 月 11 日取得)
- [10] 内閣府 (2019). 平成 29 年度青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果 (速報). <https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h29/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf> (2019 年 3 月 11 日取得)
- [11] 中原睦美・服巻豊 (2006). 心理臨床相談室における電話受付指導の試み. *心理臨床学研究*, 23, 739-743.
- [12] 日本臨床心理士資格認定協会 (2013). 大学院指定申請に関する参考資料. http://fjcbcp.or.jp/wp/wp-content/uploads/2014/03/data_7.pdf (2016 年 10 月 3 日取得)
- [13] 三木詩織・小野真嗣・奥野史織・石崎淳一 (2018). 心理臨床カウンセリングセンターにおける電話対応訓練と実践一質的データによる効果の検証一. *神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要*, 11, 45-53.
- [14] 小野真嗣・三木詩織・石崎淳一 (2017). 臨床心理士養成課程における基礎的実習一社会的スキル訓練(SST)に基づいた電話対応訓練と実践一. *神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要*, 10, 7-12.
- [15] 小野真嗣・三木詩織・大屋藍子・中川裕美・石崎淳一 (2018). 臨床心理士養成課程における基礎的実習②—SSTに基づいた電話・会計対応訓練と実践時におけるセルフモニタリングの導入—. *日本心理臨床学会第 37 回大会発表論文集*, 133.
- [16] 下田芳幸 (2008). スケーリング・クエスチョンの数値の特徴に関する統計的検討 - 中学生の受験期ストレス下での“元気度”を基に -. *心理臨床学研究*, 26, 353-357.
- [17] 総務省 (2018). オープンデータ・統計資料集 2 統計資料集 2 移動体通信 (携帯電話・PHS) の普及状況 移動体通信 (携帯電話・PHS) の年度別人口普及率と契約数の推移. http://www.soumu.go.jp/soutsu/tokai/tool/tokeisiryo/idoutai_nenbetu.html (2019 年 3 月 11 日取得)
- [18] 友久久雄・吉川悟・島田修・森田善治・滋野井一博・小正浩徳 (2008). 龍谷大学大学院附属臨床心理相談室における臨床心理基礎実習, 応用実習のあり方について. *FD・教材等研究開発報告書*, 11, 74-84.
- [19] 渡辺弥生 (1996). 講座サイコセラピー第 11 巻ソーシャルスキル・トレーニング (SST). 日本文科学社, 4.

21 世紀スキル育成授業・

ジェネリック・スキルトレーニングⅡの取り組み 学習システムのデザインとファシリテーターの関与

Efforts of Generic Skill Training II as a Class to Develop 21st Century Skills: Design for Learning System and Facilitator's Involvement

高橋 博美

Hiromi TAKAHASHI

(要約)

グローバル・コミュニケーション学部で開講されているジェネリック・スキルトレーニング科目は、21 世紀型スキルの育成を目的とし設置された。選択必修、留学生を含む 3 コース混合、約 25 人のクラス編成である。Ⅱは身体コミュニケーションも重要視し、ダンスやドラマの手法を用いたワークショップ形式で授業を進めている。学生は、多文化共生コミュニティの縮図ともなっているクラスで成長の発達段階に添って人間関係の構築を体験しなおす形で協働作業を行い、合意形成のトレーニングを行う。本報告では、個人の自立性と主体性が特に育成されたと考えられる成果を出している学習システムと教員の関与を報告し、今後の課題へと繋げる。

キーワード：ジェネリック・スキルトレーニング、21 世紀型スキル育成、身体表現、学習システム、ファシリテーターの関与

1. はじめに

グローバル・コミュニケーション学部で開講されているジェネリック・スキルトレーニング科目は 21 世紀型スキル育成を目的として設置された。本稿では、ジェネリック・スキルトレーニングⅠからⅣまで開講されている中のⅡについて、学習システムのデザインと教員の関与の仕方を報告し、成果と課題について述べる¹。本授業で育成を試行しているスキルは各国で取り組みが始まっている Education 2030(OECD2018)²とも重なる。従って、Education 2030 を志向する取り組みの先行的な試行報告ともなる。

2. ジェネリック・スキルトレーニング科目の設置された背景

グローバル化が進む中、多文化共生社会へのシフトチェンジが求められるようになった。「多文化共生」を確認しておく、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的差異を認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きること」（総務省 2006）³となる。応じて、新しいスキルも求められるようになった。ATC21s (2009)⁴によるグローバル社会を生き抜くための 21 世紀型スキル、OECD (2015) による全人類の繁栄や持続可能性を志向し、様々なレベルのシステムがウェルビーイングになることを目指す Education 2030 が世界照準として認識されている。ATC21s は大きく 4 つのカテゴリーと 10 のスキルを挙げる。

○思考の方法：創造性とイノベーション、批判的思考・問題解決・意思決定、学び方の学習、メタ認知

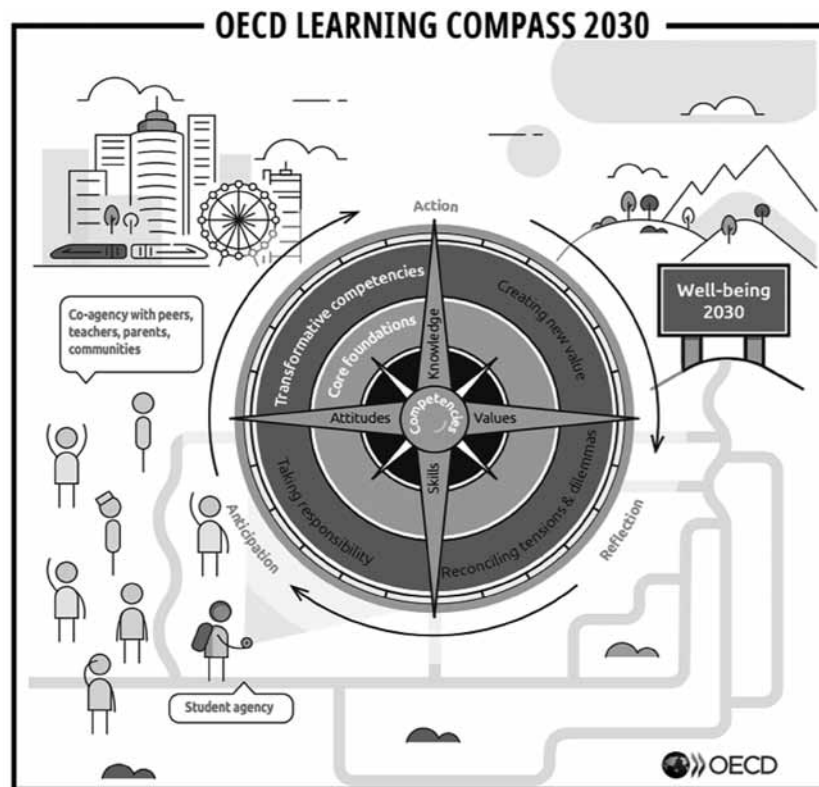
○働く方法：コミュニケーション、コラボレーション（チームワーク）

○仕事のツール：情報リテラシー、ICT リテラシー

○世界の中で生きる方法：地域とグローバルのよい市民であること（シチズンシップ）、人生とキャリアの発達、個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）

Education 2030 は、目指すところ（Well-being）と指針となるもの（価値、スキル、態度、知識）、目指すところへ到達する学びのサイクル（見通し - 行動 - 振り返り）、それらを繋げる主要コンピテンシー（変革を起こす力のあるコンピテンシー：新たな価値を創造する力・対立やジレンマを克服する力・責任ある行動をとる力）の関係を「学びの羅針盤」という形で構造化し提示している。

図1 The OECD Learning Framework2030



ATC21s はマイクロソフトやアップルといった米国 IT 企業の主導によって設立された団体であるため、IT スキルを大きく取り上げるといった特徴を持つものの、双方ともに、成果ではなく、何らかの成果を導くコンピテンシーを重視する。目指すところも、自身で考え、他者と協働し、社会の一員として所属するシステムにより良い循環を起こす人材の育成である。生涯学習に該当するキャリア形成であり、就業教育といった狭義のキャリア形成を意図しない。本授業が開講された時点では Education 2030 は発表されていなかった。だが、本授業は、こういった世界的な流れを踏まえ設置された。次章では、本授業全体の概要を説明し、連関も見ていきたい。

3. ジェネリック・スキルトレーニング授業の概要と特色

1・2年次にⅠ～Ⅳが開講されている。内容は次のようである。

Ⅰ：本授業を受ける準備を整える（傾聴・身体知を知る・違いを当たり前とする）

Ⅱ：多様なメンバーとチームを組み、自分の役割を認識し、果たせるようになる

Ⅲ：ストレスコーピングの知識を持ち、意識して組み立てられるようになる

Ⅳ：PBL（自分の周囲から課題・問題を見つけ解決する方法を提案する）

本学教員（筆者）とダンサー・俳優・演出家といったプロの舞台関係者が担当し、WS 形式で行われる。3 コース混合のクラス編成となっており、Ⅰ～Ⅲは約 25 人、Ⅳは約 40

人⁵が配属される。本授業の特色として、選択必修であること、3コース混合（英語：中国語：日本語＝17人：3人：3人）のクラス編成であることが挙げられる。

クラスには、日本語によるコミュニケーションが難しい留学生、他者と何かをすることに苦手意識を持つ学生、コース間の人数差からくるマイノリティー意識を持つ学生、等が共にいる。小規模の多文化共生社会をなすクラス編成となっており、学生が21世紀型スキルを体験的に知り、育成していく構造が学習システムに組み込まれている。よって、本授業では、決して前向きな受講姿勢ではない学生を、「違いを当たり前とし、コミュニティー（クラス・グループ）を構成する一員として、自分の軸を見つめながらパフォーマンスを発揮し共創する。問題を見つけ解決できる」状態へと2年間を通し発展的に育成していくことになる。このように、実際の生活コミュニティー形成に通じる形（必修）で開講されているのは、管見に入る限り、国内では本学の本授業のみである。

Ⅱは1年次後期に開講される。Ⅰで本授業を受講する準備を整え、Ⅱではこれからの社会で特に重要視されている、多様なメンバーと協働できるスキルや姿勢を体験的に身につけていく。授業15回の前後半で担当者が交代（8コマ・7コマ）し、ダンスや演劇的手法、コミュニケーション・ゲームなど多様な手法で協働・協創を体験していく。主な到達目標としてシラバスには以下の5つを挙げている。いずれも行動変容までを目標としている。

- ①自分の強みと身体表現の効果を知り、利用することができる
- ②他者を信頼し、自分の役割を見つけ、果たせるようになる
- ③メンバーの多様性を活かしたチームを形成していくことができる
- ④失敗を恐れず、未知の課題にも一歩踏み出し取り組むことができる
- ⑤限られた時間で課題に取り組むことができる。

学習サイクルは、次のフェイズを繰り返す⁶。

図2 ジェネリック・スキルトレーニングフェイズ



ワークは常にZPD（発達の最近接領域）⁷内となるよう、担当者がクラスの様子を見ながら設定し、他者との関係性の中で学び合うことを前提に、各フェイズで、失敗やディスコミュニケーションを認め、支援し合いながら、メンバーにより変わる活動をPDCAサイクルで回す。

本授業ではダンスや演劇的手法といった身体活動を取り入れている⁸。身体活動は、乳児に見られる応答や共振行動を例とし説明されるように、発達の初期段階（幼児期）から総括段階（老年期）に至る生涯に渡ってなされるコミュニケーションである。さらに、個人が備えている差異を表現の個性と捉え、積極的に受容する方向へと繋げる活動でもある

(西、柴 2001)⁹。言語によるコミュニケーションが難しいメンバーも含め、自己と他者の関わりを作り、共感的理解の場を生じさせ、1つのコミュニティを形成していく方途として、効果を発揮すると位置付けられる。

さらに、本授業では即興的なワークを行い、クラスで発表も行う。自分の振る舞いが他者にいかに認識されるのか、アクション直後に確認することになる。フィードバックを受け、再構築しなおす作業も行う。この過程で、学生は、固有の感性も含め、自分のアイディアを受け入れられるよう他者に伝わるよう言語化（一般化）する葛藤も体験する。多様なメンバーとの協働作業の成立に必須となる合意形成力のトレーニングを重ねることにもなっている。これらを異なる側面から見れば、自己・他者・鑑賞者のコミュニケーションの循環がある中で、人との関り方を多文化協働の場で意識的に体験をし直し、学び直しを行っていることにもなる。一連の体験を経た彼らは、自分の所作や言動の人に与える影響・与えられる影響から自己探索を行い、新しい自分や他者との関わりを発見し内省に至るようになっていく。

本授業は、クラス編成上、異なるバックグラウンドを受容し、コミュニティを形成する仲間とし、発展させていくことが必須となる。かつ、いわゆる PDCA サイクルを1回の授業内にあっても複数回回すこととなる。多文化共生社会システムの構築に必要なスキルを体験を通して学び、学修事項として身体化される機会を多く準備した学習システムデザインとしている。Education 2030「学びの羅針盤」と重なるシステムで学びの循環を体験していることが見て取れる。

4. 教員のファシリテーターとしての関与

本章では、多文化共生システムの構築を求められるクラスにおいて必要となった、担当者のクラス関与方法を解説していく（詳細は別稿を準備中である）。担当者は、本授業を担当する以前にも身体系 WS の講師経験を持つ。本授業開始時から、ふりかえり（内省と省察を促す）を行うことは学習サイクルに組み込んでいた。WS という授業方式では、自己内省と省察が重視される。体験を遊びで終わらせず、深い学びへ変えていくために、学習者の相互作用が必須とされる（津村、山口 1992 他）。しかし、WS の経験を持つ担当者が、学びあう共同体へクラスを導いていくには、ファシリテーター（案内人）としてだけでなく、時にはトレーナー（牽引者）やコーチ（伴走者）として従来とは異なる関与を意識的にすることが求められた。これは、参加者が希望して集う WS と大きく異なる点であり、担当者が向き合わねばならない課題となった。

担当者の働きかけを整理すると、進行に伴い、「ワークの文脈を設定する、ワーク説明をする、起きていることを場に提示する、気づきや自己内省を促す」という大きく4つの働きかけを行っている。表1は進行作業と行っていたファシリテーターとしての関与の対応をまとめたものである。この関与は、リアリスティック・アプローチ（F・コルトハーヘン 2002）にも通じていると言えるものであった。

表1 ワークの進行とファシリテーター関与の対応

教員作業	学生作業	ファシリテーターとしての関与
A. ワークの文脈設定	きく	目的意識を持たせる
B. デモ	デモをする・みる	近々の作業で躓かないようにする
(C. ワーク)	ワークに取り組む 1人→ペア→グループ	場に起こっている事実を評価を加えずクラス全体や該当メンバーに提示し、気づきを促す
D. ふりかえり	ふりかえりをする グループ→ペア→1人 感想→文脈への結び付け	・違いを承認する ・共通するパターンがあれば提示する ・既知の知識や経験に結び付ける ・設定した文脈に自分の体験・感じたことを結びつけるよう促す ・次のステップへ意識を向ける ・起こったこと、感想を受け入れ、否定しない

図2で示したフェイズ1「クラスメンバーと知り合う」、4「タイムマネジメントを行いながら共創する」のワークを取り上げ、ファシリテーターの関与例と差を示す。

【ワーク進行事例：フェイズ1 アイコンタクト 学習者の状態：サークル】

〈ワーク手順〉

- ①サークルの中央に1人が入る
- ②周り（A～J）を見回し、適当なところで止まる
- ③前にいるメンバー（C）とアイコンタクトを取る ⇒ Cへのオファーが成立
- ④無言のまま2人が場所を交代（Cが中央へ入る）

〈進行とファシリテーターの関与〉

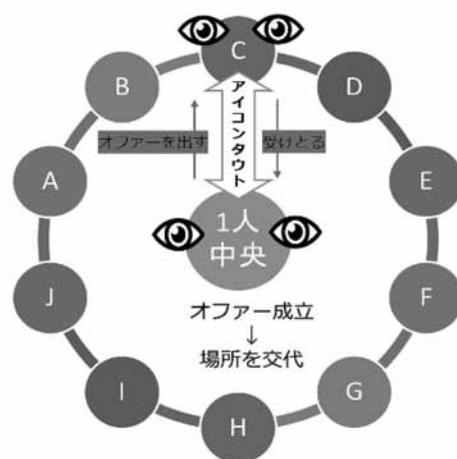
A. ワークの文脈設定例

国によっては目を合わせなければ、話も聞いてもらえない。日本とは異なる身体文化を持つ国の人もコミュニケーションをとることができる身体を育成していく必要がある。目を合わせるといふことに慣れるトレーニングをしていく。

B. デモ

担当者も一緒に参加する。学生の1人に協力してもらい、デモを行う。

図3 アイコンタクトワークの学習形態



C. ワーク内

場で起こっている事実を評価を加えず場へ提示する・目的や目標への意識付けを行う・気づきを促す。表2は具体例を示したものである。

表2 ワークアイコンタクトを例としたファシリテーターの関与

場に起こりがちな現象	働きかけの具体例	ファシリテーター関与
ワークの1週目		
学生が笑ったり目を伏せ、ワークが進まない	・みな、笑っていますね。何がおこっているのでしょうか ・なぜ、笑ってしまうのでしょうか	場で起こっていることを評価を加えず場に事実として提示(場の反映)・気づきへの促し
	・視線を受け取る準備をしましょう。相手が居心地よいように見られるのは傾聴にも繋がるありがたでもありますよ	目標の提示・意識付け
	・オファーを出しやすい人はいませんでしたか。どのような状態で立っていましたか	気づきの促し 目標の提示・意識付け
ワークの2週目		
笑いがおさまり、立ち姿勢が変わってくる	・みな、笑わなくなってきましたね。何が起きているのでしょうか ・オファーが受け取られやすくなっていますね。1週目とは、何が変わっていると思いますか	場の反映・気づきの促し

D. ワーク終わりのふりかえり

コミュニケーションをとるといった場面で、自分はどのようにでありたいか、今のワーク体験から考えるよう促し、感じたこと・考えたことをクラス内でシェアをしていく。

【ワーク進行事例：フェイズ4 アートカードを表現する 学習者の状態：4～12人のグループ】
〈ワーク手順〉

- ①グループの1名が代表でアートカード¹⁰を引く
- ②1枚のカードを全員で表現する(考察時間5分)
- ③②で考えた表現を他グループに向けて発表する
- ④①～③を3枚分繰り返す
- ⑤2枚追加で引く
- ⑥5枚(④の3枚+⑤の2枚)のカードの表現と全体の構成を考える(考察時間7分)

⑦⑥で考えた一連の表現を、他グループに観客となってもらい発表する

〈条件〉一人一人、登場の仕方を考える・披露するカードの順番を考える（構成を考える）

流された音楽に合わせ、表現する

〈進行とファシリテーターの関与〉

手順の説明と授業進行のみ

フェイズ1から4へ進むに従い、教員の関与は最小限となっていく。文脈設定は不要となり、学生はワークそのものが目的ではないことを理解している状態となる。そして、クリエイティブさと挑戦を楽しみ、メンバーの表現や個性を引き出し活かすことを探求する姿が確認されるようになる。2017年度入学生に関しては、1年生授業開始時の授業終わりの感想で、約8割の学生が他者との活動に対する不安を吐露する記述が確認されていた。が、Ⅱ前半終了時には約2割の学生がクラス全員で表現することを希望、約9割が自己表現のクリエイティブさを探求する感想が確認されるようになった。コラボレーション・共創する過程を楽しむ自走状態となっていたことが確認される。

PDCA サイクルをまわし、個々がパフォーマンスを発揮しながら共創・自走する共同体へとクラスが変容する。この変容は数値でも確認される。次章で見ていく。

5. 成果

開始時から、南大阪地域大学コンソーシアムが提供する社会人基礎力を計測するキャリア教育効果測定システムで効果を計測してきた¹¹。2017年度入学生のⅡ受講前後での結果には1.1倍の伸びが確認される。他大学の計測結果とも比較¹²した。相対値は同じく1.1で特徴的な違いは見られなかったが、一定の効果は確認されるといってよい結果であった。

表3 南大阪地域大学コンソーシアム キャリア教育効果測定システムを利用した計測結果

集約5項目	元になった16項目	実施前	実施後	相対値
1. 考え抜く力 (16点満点)	課題発見力・計画力・創造力・ 情報収集力	11.5	12.6	1.1
2. 伝える力 (12点満点)	説得力・発信力・プレゼンテー ション力	8.0	9.1	1.1
3. チームで働く力 (20点満点)	傾聴力・柔軟性・状況把握力・ 規律性・職業理解力	15.7	16.8	1.1
4. 前に踏み出す力 (12点満点)	主体性・働きかけ力・実行力	8.5	9.5	1.1
5. 自己肯定感 (4点満点)	自己肯定感	2.8	3.2	1.1

南大阪地域大学コンソーシアムのキャリア教育効果測定は、小学生から大学生までを対象とし、1つの取り組みの効果を測ることを想定し作成された測定でもあり、項目内容と評価が単純化されている。そのため、本授業のように2年間、4期それぞれで別の目的を設定し開講する授業での効果を測定するには、対応しない箇所が出てくる。また、育成するスキルも全てが一致するものでもない。そこで、本授業の目的に添った学生を啓蒙する効果も有す適正な効果測定を作成すべく、複数の測定を試行してきた。2017年度入学生から6Cs測定（キャシー・ハーシュ＝パセック、ロバータ・ミシュニック・ゴリンコフ2016）も行った。6Csは21世紀型スキルを測定すべく、人間の発達段階を踏まえ作成されたものである。2018年度開講ジェネリックスキル・トレーニングⅡの3クラスで授業回第1回と15回に自己チェックをしてもらい本授業受講の前後での伸びを測った¹³。南大阪地域大学コンソーシアムキャリア教育効果測定システムの結果と単純比較するため、相対値も示す。

表4 6Cs 測定結果¹⁴

項 目 (N = 63)	事前						事後						差異	相対値
	発達レベル				平均	標準偏差	発達レベル				平均	標準偏差		
	1	2	3	4			1	2	3	4				
1. Collaboration (強みを活かし弱みを補完する)	12	20	30	1	2.32	0.79	0	2	44	17	3.24	0.49	0.92	1.4
2. Communication (対話によりメンバーが満足 するストーリーを作る)	10	11	41	1	2.52	0.77	1	2	41	19	3.24	0.58	0.71	1.3
3. Contents (コンテンツの関係性を把握 し、テーマ領域について応用 力が働く)	12	39	11	1	2.02	0.65	4	24	24	11	2.67	0.84	0.65	1.3
4. Critical thinking (根拠に基づき適切に疑う)	16	17	23	7	2.33	0.98	1	1	39	22	3.30	0.58	0.97	1.4
5. Creative Innovation (古いものを新しい物へ・オリ ジナリティを発見する)	38	22	3	0	1.44	0.58	7	22	29	5	2.51	0.79	1.06	1.7
6. Confidence (失敗覚悟で挑戦する自信)	26	21	13	3	1.89	0.89	2	18	24	19	2.95	0.82	1.06	1.6

事前事後では1.3～1.7の伸びが確認される。5のCreative Innovationと6のConfidenceは1.7、1.6と中でも高い伸びを示した。オリジナリティを探究し、失敗にひるまず挑戦していく自信、といった多文化共生コミュニティで協働作業を行うのにまず必要となる個人の自立性と主体性が特に伸びたと言える結果が出ている。

6. おわりに～課題にかえて

ジェネリック・スキルトレーニングⅡの学修システムデザインと教員の関与を報告し成果を見てきた。本授業の取り組みは人間が他者との関係を構築していくときに経る発達段階を踏む形でスキルの育成・向上に繋がっている可能性の高い結果が得られた。中でも、Creative Innovation と Confidence が高い値を出した。これらは、Education 2030 で主に据えられた「変革を起こす力のあるコンピテンシー」の3つのうちの2つ、「新たな価値を創造する力」と「対立やジレンマを克服する力」に通じる。本授業での取り組みは Education 2030 に対応する学習デザインを備えている可能性が高い。だが、残りの1つ「責任ある行動をとる力」に関しては対応する項目を6Csは備えていない。Education 2030 を念頭に置くのであれば、本授業の特徴を踏まえつつ、21 世紀スキル育成効果を測定するルーブリックの開発が求められる。

WS を成立させるのはファシリテーターの働きかけも大きい。今回、ファシリテーターの関与も報告してきたが、実践報告に止まった。コンピテンシー育成にはリフレクションが重要視もされている。現在、現時点で有効と考えられるファシリテーターの働きかけに関する理論と WS 現場でのファシリテーション実践の往還を繰り返し、ファシリテーターの効果的な働きかけを明らかにしていくことを試行している。頒布される形での整理が求められるところであるだろう。

注

- 1 本稿は 2018 年 3 月 21 日に開催された大学教育研究フォーラム（於京都大学）で発表した一部に加筆したものである。
- 2 The future of education and skills Education 2030 (OECD 2018)
- 3 多文化共生の推進に関する研究会報告書（総務省 2006）
- 4 ATC21s ([http://www.atc21s.org/2018 年 3 月アクセス](http://www.atc21s.org/2018年3月アクセス))
- 5 学部開学から 3 年目に学部定員数が増数したことにより、2 年目までは約 30 人クラス、3 年目以降は約 40 人クラスの編成となった。
- 6 前後半で担当者が変わるかに違いはあるが、ジェネリック・スキルトレーニングⅠ～Ⅲは同一のフェイズとサイクルで学習を進める。
- 7 レフ・ヴィゴツキーが提唱。他者との関係から「「あることができる（＝わかる）」という行為の水準ないしは領域」で「教えてもらわなくとも、みんなとならできる」という領域。『「発達の最近接領域」の理論』（2003）、ロイス ホルツマン（2014）『遊ぶヴィゴツキー』（新曜社）他。
- 8 身体表現を 21 世紀型スキル育成に組み込んでいる事例としては他に大阪大学 CO デザインセンターがある。教員養成の取り組みとしては HATO プロジェクトが代表的な取り組みとして挙げられる。教員に求められる新しい資質・能力の育成として試行されている。
- 9 本授業でもその効果は確認される。
- 10 国立美術館アートカード・セット（独立行政法人国立美術館 2011）。東京国立近代美術館、京都国立近代美術館、国立西洋美術館、国立国際美術館のコレクションから各 13 点をカード化。作品は絵画、彫刻、版画、写真、工芸など多岐に渡る。
- 11 平成 17 年度から平成 19 年度にかけて南大阪地域大学コンソーシアムが堺市で実施してきた経済産業省「地域自律・民間活用型キャリア教育～ものづくりのまち堺から発信する「こんなモノ欲しかったん！」事業のなかで設置された「キャリア教育プロジェクト研究会」で抽出策定された。ウェブ入力で、個人及び設定グループでの結果を確認することができる。

- 12 難波・西道 (2008)、松崎 (2016)
- 13 6Cs は高橋担当の6クラスで行った。試験的な実施に伴い、アンケート項目の表現の修正を1度行った。修正後に実施した3クラスの結果を示している。
- 14 各項目の説明は、論者が本稿に記載するにあたり、便宜的に付した。

主要参考文献

- [1] キャシー・ハーシュ＝バセック、ロバータ・ミシュニック・ゴリンコフ、(2017)、『科学が教える、子育て成功への道』、今井むつみ、市川力訳、扶桑社
- [2] F・コルトハーヘン、(2010)、『教師教育学』、武田信子監訳、学文社
- [3] レフ・ヴィゴツキー、(2003)、『「発達の最近接領域」の理論』、土井 捷三、神谷 栄司訳、三学出版
- [4] 松下佳代編、(2015)、『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房
- [5] 松崎光弘、(2016)、「ディープ・アクティブラーニングにおける複雑性の活用」、『東北学院大学教育研究所報告集』、16
- [6] 難波美都里、西道実、(2008)、『平成19年度現代GP 大阪市立大学 商学部「キャリアデザイン論」実践効果測定報告書』
- [7] 西洋子、柴真理子、(2001)、「身体表現活動の場での共振の発現可能性」、『表現文化研究』、1 (1)
- [8] P.グリフィン、B.マクゴー、E.ケア、(2014)、『21世紀型スキル』、三宅なほみ監訳、北大路書房
- [9] 津村俊充、田村真人、(1992)、『人間関係トレーニング』、ナカニシヤ出版

くずし字判読のための教材開発 —「どうすれば読めるようになるのか」という観点から—

中村 健史

国文学を専攻する大学生は、授業のなかでくずし字（ひらがなと簡単な漢字程度）の判読、翻字に取りくむことが多い。しかし、その教授法や教材については、かならずしも十分な工夫が凝らされていると言いがたい。

稿者の学生時代を思いかえしても、せいぜい丁寧な字体で書かれた写本、板本を探してきて、教員が二三度手本を見せ、あとは学生のほうで試行錯誤しながら読みすすめてゆく、というのが一般的なやりかただった。「どうすれば読めるようになるのか」という説明はなかったし、あったとしても個別の文字や書体に関する豆知識のたぐいであって、あらゆる場面に通用する方法論、といったものはついぞ聞いたおぼえがない。

だが、「要するに、習うより慣れろだ」というのであれば、近代的な意味での学問とは言いがたい。現象の背後にひそむ普遍的な法則を（たとえいかに不完全であろうと）剔抉しえてこそ、大学でくずし字を教える意味あろう。

本稿は「どうすれば読めるようになるのか」という問いに、ささやかながら答えを出し、教材開発に結びつけようとする試みである。

1. 文字の認識

人間は文字をどのように認識しているのだろうか。



(図1)

(図1) はすべて「あ」という文字をくずしたものである。しかし仔細に見てゆくと、それぞれ形が微妙に異なっていることに気づくだろう。たとえばDとFを比べると、ほとん

ど別の文字である。一画目（「あ」の初筆の横棒）を見ただけでも、Aのように「つ」型になっているもの、Bのように水平に書かれたもの、Cのようにカーブしたもの、Eのように右肩下がりのもの、と多様だ。また、Dは三本の線から構成されているが、Gはすべての筆画がつながって一本の線になっている。

けれども、多くの人は直感的にA～Gがすべて「あ」と理解するに違いない。なぜなら、われわれは「あ」という文字の基本的な構造を知っており、(図1)はいずれもその条件を満たしているからである。

「基本的な構造」とは、くわしく言えば、以下のようなものだ。「あ」という字は、まず横棒を一本引く。この横棒は、長くても、短くても、直線でも、曲線でも、右肩上がりでも、右肩下がりでもいい。とにかく横棒を一本引く。次に、はじめに書いた横棒と交差するように縦棒を一本引く。これも、直線をまっすぐ真下に引っぱってもいいし、少し左側にふくらんだ曲線（たとえばCのような）でもいい。長さは自由だが、ふつうは横棒の上に出ている分よりも、下に出ている分を長くする。次に、縦棒の右側から左下へ、斜めに交わる線を引き、終筆のところで方向転換して半円形を描く。要するに「の」の字の形になればいいわけだが、これもAのようにきっちり書いてもいいし、Fのようにやたらと右半分を大きくしても、Gのように平たくつぶれていてもかまわない。むろん横棒、縦棒、「の」という三つの部品を全部つなげて、一筆書きにしても「あ」だ。

2. 文字の基本構造

文章にするとくどくどしいが、われわれは最初にひらがなを習って以来、無意識にこうした諸条件にしたがいながら文字を使用してきた。手書きの書体は千差万別で、「あ」ひとつとってもじつに多様な形がある。しかし、人々はたしかに何らかの基準——どういうふうになっていれば「あ」と読めるのか——を心得ているのだ。

かりに、それを「文字の基本構造」と呼ぶことにしよう。思うに、「基本構造」はもっぱら三つの要素から成りたっている。

まず、〈部品の数〉である。文字はいくつかの部分から形づくられている。きちんと数えるのはなかなか難しいが、便宜上、線や点、すなわち筆がいったん紙についてから離れるまでをひとつの「部分」と考えるのが、分かりやすくいいだろう。たとえば「あ」であれば、横棒、縦棒、「の」という三本の線でできているので、〈部品の数〉は3である。もともと、同じ「あ」であっても、Gのように一筆で書いたもの（〈部品の数〉は1）や、Aのように横棒と縦棒がつながっているもの（〈部品の数〉は2）もある。この点、くずし字はかなり自在であるから、〈部品の数〉といっても「割合几帳面に点画を離して書いた場合の、最大数に近い数」くらいに理解してほしい。

第二に〈部品の形〉が挙げられる。ただし、「筆がいったん紙についてから離れるまで」を「部品」と考えるなら、その形はさほど複雑にならない。特にひらがなに限っていえば、ほとんどが線や点、多少ややこしいもので「の」程度であろう。

最後に〈部品の位置関係〉。「あ」の場合なら、横棒と縦棒は十文字に交差しなければならないし（ただし直角でなくてもよい）、「の」は横棒の下にあるのが普通だ。たとえ〈部品の数〉や〈形〉が正しくとも、位置関係が間違っていれば文字は正しく認識されない。

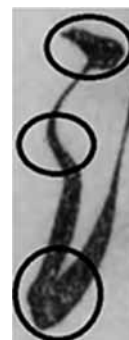
3. 筆画の連綿

くずし字判読のためには、以上述べてきたような「基本構造」を理解しておくことが重要である。しかし、その際に大きな障害となるのが「筆画の連綿」である。（連綿という言葉は、通常「文字と文字とをつなげる書線」を指すが、ここでは論述の都合上、「一つの文字を構成する筆画と筆画をつなげる線」をわたくしに「筆画の連綿」と呼ぶことにする。）

文字である以上、くずし字はいくつかの「部品」から成りたっている。たとえば、Gのような一筆書きの「あ」も、原則としては三つの筆画（横棒、縦棒、「の」）から構成されているし、当人もおそらくはそのつもりで書いている。われわれも急いでメモをとるときなど、「ㄱ」を（図2）の形にしてしまうことがある。しかし、それは何も「さんずいは（図2）のように書くのが正しい」と考えているわけではなく、少しでも時間を省略するために、便宜上、点画をくっつけたに過ぎない。（なお（図2）の図版は小野鶯堂『三体千字文』（博文館、1925年）より引用。）



（図2）



（図3）

つまり、「部品」をつなげて書いた字体（（図1）G、（図2））には「本来その文字を構成する線や点」と「本来の線や点をつなげるための二次的な線」（筆画の連綿）が混在している。くずし字を読もうとすると、おそらく初心者がもっとも戸惑うのは、両者の見分けがつかないことであろう。流れるように書かれた線や点のうち、どれが一次的なもので、どれが二次的なものか。その判断がつかなければ、〈部品の数〉や〈形〉を把握するのはほとんど不可能である。

（図3）は、（図2）のさんずいを「本来の線や点」（円で囲った部分）と「二次的に発生した筆画の連綿」（それ以外）に分けたものである。頭のなかでこうした区別をつけられることが、くずし字を読むための第一歩ではないだろうか。

4. 教材の開発

ここまでの検討を踏まえると、くずし字が読めるようになるには「筆画の連綿を省略した文字の基本構造（部品の数、形、位置関係）を知っていること」が重要である。

ただし、すべての文字についてそれを網羅する必要はない。すでに述べたとおり、国文学を専攻する場合、まず問題となるのはひらがな、次いで簡単な漢字であるから、取りあえずは前者を主とするのがよいだろう。そして、「知っていること」、すなわち暗記を目標とする

以上、数のある程度限定したほうが効率的である。たとえば、出現頻度の低いもの、現在のひらがなと同じ字形のものについては省略し、変体仮名を中心とすべきである。

以上の観点から作成した教材が参考資料の内容である。

参考資料

あ 阿	い 以	い 伊	う 宇	え 江	お 於	か 可	き 起	き 幾
き 支	く 具	く 久	け 希	け 介	こ 古	さ 左	さ 佐	し 志
す 春	す 寿	す 須	せ 勢	せ 世	そ 楚	そ 曾	た 多	た 多
た 堂	ち 知	っ 徒	っ 川	っ 津	て 天	と 登	な 奈	な 那
に 尔	に 丹	に 耳	ぬ 怒	ね 年	の 能	の 能	の 野	は 者
は 盤	ひ 比	ひ 飛	ふ 婦	ふ 布	へ 遍	ほ 保	ほ 不	ほ 本
ま 万	ま 萬	ま 満	み 三	む 無	め 免	も 毛	や 屋	ゆ 由
よ 与	ら 羅	り 里	り 利	り 利	る 留	る 留	る 累	る 流
る 類	れ 連	れ 礼	ろ 路	わ 王	わ 己	を 越	こと と	

2016 年度教育開発助成金活動報告

リーダーシップ開発ワーク集 ～チームビルディング編

高橋 博美 阪本 龍夫 二口 大学 森井 淳

1. ワーク集編纂にあたって

様々な大学でリーダーシップ開発が取り組まれている。最も知られているプログラムとしては立教大学の BLP¹が挙げられよう。BLP に代表されるように、世界的な社会の流れ（グローバル化、多文化共生、持続可能な社会）も汲み、リーダーシップ開発は、特定のカリスマが発揮するのではない、メンバー全員がリーダーシップを発揮するシェアード・リーダーシップ（石川 2016）型が取り組まれだしている。BLP に限らず、リーダーシップは育成が可能なものとされ、学生の参加により成立するワークショップ（以下、WS と表記）形式の授業で展開される。

本報告では、チームビルディングのワーク集としてジェネリック・スキルトレーニングⅡ科目で実施している一部を報告する。本科目は、21 世紀型スキルの育成を念頭に設置された授業である（現在は Education2030 も念頭に置く）。留学生の所属する日本語コースを含む 3 コース混合で編成された選択必修授業であり、最初から多文化共生を担保するクラスデザインがなされた。

上述したように、シェアード・リーダーシップは多文化共生社会の中でイノベーション（多様性の担保が必須）を起こしパフォーマンスを発揮するチームが求められるようになった世界情勢の中、台頭してきた。では、具体的にはどのようなチームや人材が求められているのか。よく知られる研究として Google のプロジェクトアリストテレス²がある。パフォーマンスを発揮するチームが備える条件として、報告されたのが以下である（内容は報告者が略述）。

- ・ 心理的安全性：対人関係においてリスクある行動を取ったときの結果に対する個人の認知の仕方。「無知、無能、ネガティブ、邪魔だと思われる可能性のある行動をしても、このチームなら大丈夫だ」と信じられる。
- ・ 相互信頼：相互信頼の高いチームのメンバーは責任を転嫁しない。
- ・ 構造と明確さ：職務上で要求されていること、その要求を満たすためのプロセス、そしてメンバーの行動がもたらす成果について、個々のメンバーが理解している。
- ・ 仕事の意味：仕事そのもの、またはその成果に対して目的意識を感じている。

・インパクト：自分の仕事には意義があるとメンバーが主観的に思っている。

本授業ではドラマやダンス的手法・造形美術も用いる。これは、イノベーションに求められる想像力の育成に加え、アートが社会的弱者とされる弱者をエンパワメントし、マジョリティーの意識を変化させやすい力を持つことにもよる³。アートは、現実社会を反映しながら虚構の中で成立させることができるため、多様な違いを認め合いながら、対話し、社会的課題に深くアプローチすることも可能となる。対話に慣れていない、あるいは恐怖感を持つメンバーには心理的ハードルを下げる活動ともなる。

報告者と担当者の一人である森井は、アートによる社会包摂では先進的であるイギリスの流れをくむ授業を展開している。また、二口は、無業者の社会復帰支援にも従事、阪本は長く高校の教員を務め高大接続のトランジションに深い造詣を持つ。さらに、阪本は日本の高校演劇を牽引してきた演劇指導教員であり、森井と二口は関西に拠点を置きつつも国際舞台で活躍するアーティストでもある。舞台芸術は、舞台をより良いものとするために、全メンバーで対話を重ね、合意形成を行いながら、1つのものをつくりあげていく。メンバーが一人でも取りこぼれ、ピースを形成するパフォーマンスを発揮しなければ、舞台は成立しない。創作時には眼前に存在しない観客(ステークホルダー)も念頭に置きつつ、常に創意工夫と挑戦を重ねる。本報告のワーク編成に携わっているメンバーは、社会包摂に深い造形を有す。そして、対話を基盤とし、多様なメンバーを生かしあうイノベーション人材の育成に通ずる知見を、既に身体として備えているメンバーなのである。

本取り組みは2016年度の教育開発助成金の助成により始まったものである。多文化共生を念頭に編成されたクラスでは、希望者のみが受けにくるWSとは異なる課題が浮上した。本報告でピックアップしてきたワークは、幅広く利用できるものを各講師が2016年度より吟味してきたものとなる。そして、社会的弱者を弱者とせず、イノベーションを起こしチームでパフォーマンスを発揮する地点に全メンバーが立てるようにしていくことを念頭に、選定・構築してきた。ワークはチームの発達段階に合わせ、4つのフェーズに分けた。クラスメンバーと知り合う・違いを受け入れ協働を意識する・リーダーシップ&フォロワーシップを自己確認し発揮する・タイムマネジメントを行いながら共創する、である。フェーズに分け、ワークを記載していく。紙面の都合上、紹介するのは15ワークとなる。

2. 多文化共生&イノベーションを意識したリーダーシップ開発に向けたチーム・ビルディングワーク

A. クラスメンバーと知り合う

【ワーク①】ネームチェーン

【目 的】名前を覚える。

【ワーク手順】車座で輪になり、「～の隣の～です」と自分の名前を言う。次の人は「～と～の～です」と名乗っていく。増やしていき、最後の人は全員の名前を言う。最初は胸に貼った名前を見ながら行い、慣れ始めたら、名前を隠して行う。

【注 意 点】全員で行うため、20人くらいならすぐに全員の名前を覚えていくようになる。慌てさせずに「覚えること」を大切にする。間違ったら確認させて、繰り返して行う。

【起こりがちなこと】名前を忘れたり、覚えられず、詰まったりする学生が出る。

【ワーク②】サイン集め&サイン消し

【目 的】名前を覚えるだけでなく、個人的に触れ合う機会を作る。

【ワーク手順】全員に8個の升目が印刷されたプリントを配布し、一斉に始める。誰かを捕まえ、握手してお互いに名前を名乗り合い、ジャンケンをする。勝てば相手に升目にサインをしてもらう。これを繰り返し、8つの升目全部に集まったら「王様」誕生。8つ集まった人は順番に座っていき、全員が座れば終わり。「サイン集め」の逆。名前を書いてもらった相手を捕まえ、握手して再度お互いに名前を名乗り合い、ジャンケンをする。勝てば相手の名前を消してもらい、全て消えれば終わり。終わった順番に座る。全員が座れば終わり。

【注 意 点】上記の2つは個人と個人が知り合い、名前を覚えることを、ゲーム感覚で行う。積極的に動かなければ、取り残されてしまうメンバーが「サイン消し」で出やすくなる。

【ワーク③】共通項探し大嵐

【目 的】クラスメンバー全員とコミュニケーションを取る。クラスメンバーとの共通項を知ることで親近感を持たせ、クラスへの居場所作りに繋げていく。

【ワーク手順】ペアでサークル状に座る。サークルの中央に鬼役が立つ。鬼が「服に白い色が入っている人」といったお題を出す。ペアのうち片方でも鬼の指定した条件に該当すればペアで違う席に移動する。座れなかったペアは次の鬼になる。鬼が「大嵐」と言ったときには全ペアが違う席へ移動する。

【注 意 点】最初のうちはペアの相手とバラバラに移動しがちになる。ペアがチームであることを意識づける。白熱することが多いため、ぶつかったりしないよう、怪我へ注意することを絶えず促す。

【ワーク④】歩行トレース

【目 的】普段意識していない自分のことを外から見ることによって、また説明してもらうことによって気付いてなかった部分を理解する。想像していた自分と本来の自分との誤差を理解することによってイメージと実際の差異をなくすことを目的とする。

【ワーク手順】ペアワークから始める。まず片方（A）が普段どおりに部屋の中を歩く、出来る限り同じ感じで歩き続ける。それをもう片方（B）が観察。手足の動かし方や、身体のパーツの使い方（首が前に出るとか、猫背であるなど）を細かく

観察して理解する。その時Bは部屋の壁際で観察しても近づいて観察してもどちらでも構わない。その後観察が明確になれば、Bもその観察した通りに自分の身体を使って歩く。しばらく並び歩き細かい部分を修正してもよい。その後Aが歩くのをやめて外から自分の歩き方をしているBを観察して外から自分がどう歩いているのか、人からどう見えているのかを観察する。最後に二人でこういった特徴があったのか言葉を使ってディスカッションを行う。

【注 意 点】 その歩き方の良い悪いを伝えるのではなく、見たことをそのまま伝えるのみで歩き方に関しての判断はしないものとする。Aは見て、聞くことにより自分の身体の使い方を理解する。BはいかにAと同じように歩くかということを意識することによって、この時点ですでにこのワークの目的であるイメージと実際の差異をなくすということを実践している。

このワークでは、ふざけて動きを誇張したり、話し合いの時に相手のことを中傷するような言い方をする可能性が起こりうる。ワークの前にしっかりと目的とワーク、ワーク注意点の説明をする。

B. 違いを受け入れ協働を意識する

【ワーク⑤】 アイコンタクト

【目 的】 ワークとして続けていくうちに目を合わす行為自体への意識を（恥ずかしさや自意識のところから）違うところへ持っていくことによって、視線を合わせて感じ取るうわべの意識ではなく、パートナーの意思を読み取るようになる。パートナーは自分の後ろが見えない。ナビゲーターの役割をもう片方がするためお互いに視線を合わせながらも周りも見ることによって視野、感覚を広げる。

【ワーク手順】 二人組みになり、お互いの目線（視線）を合わせて一緒に動くワークとなる。相手の目をしっかり見て視線からどう動きたいのかを読み取りながら動く。最初はシンプルに等間隔の状態で前後左右の動きからはじめ、スピードやレベル、ダイメンション（平坦ではなく上下、覆いかぶさるなど）の変化を加えていき、相手との間合いも変動させていく。どの時点でも良いが、三人目を加えて二人組でコンタクトしているその視線を奪うことにより発展させていく。三人目は二人の視線の間に入り、どちらか一方の視線に自分の視線を合わす事によりパートナーチェンジを行うが、二人組みの方は三人目に視線を合わせに行くのではなく、結果として合わされることとなる。

最終的には三人目がほかのグループのパートナーの視線を奪うことにより、参加者全体としてのワークに発展していく。

【注 意 点】 最初のうちは集中力が持たなかったり、恥ずかしがったり、ふざけてしまったりする可能性が高い。いろんな人とペアになることによって視線を合わすという行為そのものに慣れてもらう。

起こりがちなこととして、注意点と同じようなことだが、ペアになる人によっては集中して視線を合わせることが困難（おかしかったり、笑ってしまったりなど）な場合もある。その場に応じて慣れるまではペアを短時間で交代していくようにしていく。

【ワーク⑥】 数字並べ

【目 的】 全体で協力する。集中力をあげる。全員での達成感を共有する。個々人の全体での役割や立ち位置を見る（その後のワークに生かす役割も持つ）。

【ワーク手順】 全員でサークルになる。1から数字を全員で言っていく。例えば10人参加の場合は1から10までの数字を一人一回のみ言う形で10までいくようにする。タイミングやどの数字を言うか誰が言うかは決めていないため、瞬時に参加者自身の判断で発していく。他者と被った場合は1に戻る。被らずにいければ終了。これを倍の数字にしていくと難易度が増し集中力がより必要となる。

【注 意 点】 集中力持続が困難な場合がある。それを導き、維持する働きかけが求められる。

【ワーク⑦】 木とリス

【目 的】 個人で行動し、それがグループを作る際に、周囲の状況を把握し、他と協力する経験を実感する。

【手 順】 音楽を流し、歩き回ってもらう。止まる声掛けをされたら、瞬時に近くにいる4人でグループを作る。役割を作る。「幹」が1人、「枝」が2人、リスが1人である。リスを幹と枝で作った木の家の中に入れるように4人で形を作る。4人グループに入れなかった人は指示を出す役となる。みなで「次はどうなるの？」と掛け声をかけ、「幹」や「リス」と指示されたメンバーが移動し、木を作り直す。「幹」と言われたら「幹」役の1人のみが動き、「枝」は2人、「大嵐」の場合は全員が移動してメンバーを変え作り直す。いずれも同じグループに留まることは認められない。

【注 意 点】 あまり大きく動こうとしないメンバーも出てくるが、それはかまわない。楽しく何回も繰り返すことを優先させる。

【ワーク⑧】 価値観表現ゲーム

【目 的】 自分の当たり前が当たり前でないことを認識する。他者との違いを楽しめるようにしていく。

【ワーク手順】 クラス全員に、数字を書いたカードを一枚引いてもらう。自分だけが数字を確認する。ファシリテーターのお題に添い、自分の引いた数字を表現する。例えば、数字が50までであった場合。「自分は趣味を持っている。1が一番活動量の少ない趣味、50が一番活動量の多い趣味。自分の引いた数字を趣味で表すと何になるか、考える」。3分以内でお題の話をし、自分と数字の一番近い人を

探しペアになる。

- 【注 意 点】 1人1人と話をしてもらうため、2、3人までで話をするように意識付けをする。ワークに夢中になりだすと、無意識のうちに数字を見せてしまうことが出てくるため、そうならないよう注意を促す。

【ワーク⑨】 背中合わせ

- 【目 的】 ペアで相手を身体的に感じる。ペアチェンジの時に、他と協力することを実感させる。

- 【手 順】 誕生日の近い人など、クラスをシャッフルする形でペアを作り、座って背中を合わせる。コミュニケーションを取るつもりで、ゆっくりと左右にゆすりあい、背中で相手を感じさせる。その状態から、背中を合わせたまま立ち上がる。手を使わないで椅子に座った状態（空気椅子）まで上がる。背中合わせのまま、歩く。歩きながら他のペアと、うまく背中をずらしながらペアチェンジする。これを繰り返す。

- 【注 意 点】 相手をトラスト（信頼）しなければ巧くいかないワークとなる。そういった案内も入れながら、自分や相手に注意深くなることを案内する。身体の接触が比較的多くなるワークのため、同性や身長が似たメンバーでペアになるところから始める。

C. リーダーシップ&フォロワーシップを自己確認し発揮する

【ワーク⑩－A】 ジェスチャーゲーム

- 【目 的】 チームで考えて課題を表現し、チームで相談して答えを出す合意形成。相談してチームを牽引する役割（リーダーシップ）、それに協力する役割（フォロワーシップ）を実践させる。

- 【ワーク手順】 4～6人のグループになる。声を出さずに身体の動きだけで課題を表現してもらい、他のグループがそれを当てる。指などで文字を表すのは禁止。動きと形で表現する。

課題例：ミカン、バナナ、おじいさん、教科書、おまわりさん、歯医者、満員電車、遊園地、プロポーズ、断る 等

- 【注 意 点】 様々なワークを重ねていく中で、性格を互いに知り合い、関係が深くなっていくことが目に見えて分かるようになる。そういったプロセスを経る中で、クラスメンバー全体から様々な発想が広がってくるようになる。前後の違いを押さえられるように案内をしておく。

【ワーク⑩－B】 ジェスチャーゲーム

- 【目 的】 言葉に頼らず身体のみで表現する。人前で何かを表現してみる。伝えるということに意識的になる。コミュニケーションとは何か、に意識をより向かわせる。

- 【ワーク手順】 講師が紙に書いたお題を持ち、クラスの一人に見せる。見せられた人は言葉や

音を一切発さずに書かれたお題を身体を使って表す。見ている人は現されているお題が分かった時点で自由に答える。正解が出るまで続ける。

【注 意 点】お題は何でも良いというわけではない。文化と密接に関わる問題を含む。講師が何を総体として伝えたいかによってもその並びは変わる。特に、留学生や他者とワークを行う時には配慮や適切な導きが必要となる。伝わった時の達成感や高揚感があり、例えば海外留学するときに言葉が通じない環境でも役立つかもしれないと考える学生が多く出るワークとなる。

【ワーク⑪】新聞紙に乗る。

【目 的】グループ内での結束力・信頼感を高め、関係性を深める。

【ワーク手順】4～6人のグループになる。1グループに2枚の新聞紙を配布する。2枚の新聞紙の上にグループ全員が乗ればクリアとする。新聞紙の外に脚をつけば負けとなる。2枚の新聞紙をどのように置くかは自由とする。難易度を増していく。次の回は半分に折った新聞を2枚とする。どのように半分にするかは相談して決めて乗る。その次は、さらに半分に折る。2枚は並べなくともOKとする。

【注 意 点】対抗戦で行うことでモチベーションが上がる。折り方を工夫し、全員でどのような態勢で乗るのかを相談する。だんだんとリーダー的役割を担う者が出てくる。一方で白熱し、新聞紙が滑ることも出てくる。怪我をしないよう、話し合いと試行を重視するよう案内をする。

【ワーク⑫】電車ごっこ・ジェットコースターごっこ

【目 的】リーダーシップとフォロワーシップを認知する。

【ワーク手順】クラス全員で、電車やジェットコースターの連結・動きを表現する。

【注 意 点】一見、幼児のようなごっこ遊びとなるため、目的を丁寧に説明し、実践してみれば理解できることを勧める。先頭・中頃・後方では動きが異なる。全体の動きに意識を払いながら、表現しようとすることで、前方はリーダーとして、中頃から後はそのフォロワーとしての意識を認識できる。やっていくなかで、協働力・積極性・リーダーシップなどが発揮される場となるため、学生はだんだんと本気になってくる。

D. タイムマネジメントを行いながら共創する

【ワーク⑬】詩の群読

【目 的】チームとしての共創の体験をする。

【ワーク手順】詩、もしくは詩を読み自分たちが受け取った感じを、グループで相談して表現することが最終ワークとなる。授業では、高村光太郎の詩「冬よ、来い」を選択。5～6人のグループで群読する。その際、パートをどのように分けるかなど、読み方や構成などグループで自由に考えてもらう。さらにBGM候補曲を

5 曲ほど聴かせ、どれを使うかもグループで決めて、読む練習を行う。動きも OK とし、その場合は体系移動も考案する。発表し、他グループのメンバーは、グループで相談して評価点をつける。評価とその観点もフィードバックする。

【注 意 点】クラス全体でのワークが進み、共創もできる段階となつての実施としている。遠慮の無い議論ができ、表現者の立場としても優れた学生も出てくる。まだこの段階に至っていない場合は、実施は難しい。

【ワーク⑭】絵本を演じる

【目 的】台本を読み、自分たちで相談して伝えたいことをグループで相談して表現しようとする事で、共に創る体験をする。体験を通じて、互いの考え方や感覚の違いなども認識する。

【ワーク手順】絵本を台本化したものを表現させる。5～6 人のグループを作る。グループで配役を考える。それぞれの役が取る動きなど全て自由にグループで考えてもらう。練習をし、グループで完成させる。他のグループに発表する。他グループは、グループで相談して評価点をつける。評価の観点もフィードバックする。

【注 意 点】ワーク⑬と同じ。

【ワーク⑮】フロッキング

【目 的】グループで動きを作り、群として動くことによってそれぞれがどういう役割を担うのか、自分の得意、不得意に気づく。またこのワークは先頭が常に同じ人物ではないので、それぞれの場所における自分の立ち位置を考えながら動く必要があるため、前後左右に意識を向けることにより視野、感覚を広げつつ身体を動かすということに気付く。

【ワーク手順】ワークの全体的なイメージとしては、3 人以上のグループで空を飛ぶ鳥の集団のように群として動くというものである。グループに分かれる。グループの最初の形（フォーメーション）をグループで決める。前後左右のみのシンプルな動きを形成する。その形を崩さないように動くことをし、動きに慣れる。次にその動きの中でスピードやレベルを変える。シンプルな動きの変化に挑戦する。発展系としてスピード、レベル、方向、ジャンプ、ターンなどの要素を加え、それぞれの動き自体もグループで創作してみる。グループで互いに見合うことも行い、いろいろな可能性に気づく形で再考を重ねる。時間になったところで本発表。見ていたメンバーからフィードバックをもらう。

【注 意 点】それぞれのグループが作ってる過程を見て、どこをどうすればより興味深くなるのか、指導者の立場として見て回り、少しアドバイスをする。参加者の気付きを促す働きかけとなる。

アイデアがまったく出ないということも起こりうるため、例題を挙げて参加者のサポートをするなどを行う。

3. 今後の取り組み

15のワークを紹介してきた。これらのワークは、比較的、実施が易しいものとなる。しかし、注意点で諸所確認されるように、実施する担当者＝ファシリテーターの関わり方が重要となることも多い。また、ワークの組み合わせやクラスの状態に合わせ全体をデザインすることも重要となる。

21世紀型スキルといったコンピテンシーの身体化や、弱者とされる位置に立たされるメンバーをエンパワメントする、といった「行動変容」に繋げるには、ファシリテーターの関与の重要性は指摘されて久しく、その育成は課題となっている。また、見てきても明らかなように本授業では身体活動を基本とする。日本人の多くは身体活動に慣れておらず、不確実性の回避傾向の高い⁴日本人に、決まった正解がなく、一歩踏み出し、PDCAサイクルを回し、最適解をメンバーで見出す活動に取り組んでもらうにも、ファシリテーターの関与は重要となる。

かねてより、本授業の活動は外部からの見学希望も多かった。しかし、実施教室の広さ他の問題があり、実現は難しいのが現状である。また、特定の担当者のみが実施できるだけでは、ニーズに答えられるものともならない。そこで、2019年度は、いくつかの目的を設定し、ファシリテーションのコツも解説したワークパッケージのプロトタイプを複数作成していくことを企画している⁵。

註

- 1 立教大学が展開する「ビジネス・リーダーシップ・プログラム」。高橋俊之・館野泰一（2018年）『リーダーシップ教育のフロンティア』（北大路書房）に詳しい。
- 2 アメリカのGoogleが2012年に開始した労働改革プロジェクトの総称。組織開発、イノベーションが注目され、広く知られる。
- 3 文化庁（2011年）「文化芸術の振興に関する基本的な方針」
- 4 G・ホフステード（1995年）『多文化世界—違いを学び共存への道を探る』（有斐閣）
- 5 第8期 MOST フェロー（<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/most-fellow/>）としても採択された課題となる。

参考文献

- [1] 石川淳（2016）『シェアド・リーダーシップ』（中央経済社）
- [2] 文化庁×九州大学 共同研究チーム（2019）『はじめての“社会×文化芸術” 一人ひとりに向きあい生きる社会をつくる』（九州大学大学院芸術工学研究院附属ソーシャルアートラボ）
- [3] Google re:Work「効果的なチームとは何か」を知る（<https://rework.withgoogle.com/jp/guides/understanding-team-effectiveness/steps/introduction/>、2019年3月28日アクセス）

編集後記

ここに、教育開発ジャーナル第10号をお届けします。

本号で節目となる第10号となりました。創刊号から教育に関する研究成果や実践報告を中心に、FD活動の進展に寄与する目的は変わりありません。

本号では、論文3報、実践研究2報を掲載いたしました。これらの論文は、それぞれ2名の査読者によるピアレビューと、編集委員会による審査を経て掲載しています。

ほかに、実践報告1報、教育改革助成金事業報告1報を掲載いたしました。

教育に関する幅広い内容の論文等を掲載することができました。本号に貴重な論文を投稿してくださった先生方、査読者として真摯にご協力を賜りました方々に、厚く御礼を申し上げます。

教育開発ジャーナル 編集委員会
