

# 教育開発ジャーナル

---

第 16 号

2026.1

---

神戸学院大学 全学教育推進機構

## ● 目 次 ●

### 〈実践研究〉

スマートフォン録画を活用した英語プレゼン振り返りの教育効果

..... 表谷 純子 1

「ニュースカード」を作成する防災学習の実践

..... 小寄 麻由 15

薬学英語教育における外国人患者対応力育成の実践と評価：

ロールプレイを活用した6年間の授業評価からの検討

..... 辻本 貴江 31

### 〈実践報告〉

公認心理師養成課程における実習指導者実習において発達相談を担う意義

..... 川島 梨瑛、土井 晶子 47

## ● 実践研究 ●

# スマートフォン録画を活用した 英語プレゼン振り返りの教育効果

## The Educational Effectiveness of Reflecting on English Presentations Using Smartphone Recordings

表谷 純子

OMOTEDANI Junko

投稿日：2025年6月17日  
受理日：2025年10月30日

## (要約)

本実践研究では、英語プレゼンテーション能力の向上を目的とし、スマートフォンの録画機能を活用した振り返りの教育効果について検証した。調査には、2年次から4年次生の大学生38名（女性21名、男性17名）が参加した。授業内で実施した2回の英語プレゼンテーション課題において、学生は自身のスマートフォンで録画を行い、録画視聴の前後で9項目に関する4段階の自己評価と自由記述による振り返りを回答した。分析の結果、自身の英語プレゼンテーション動画を確認することが、学生自身の動画視聴前の認識よりも未熟な点や改善点への気づきを促進し、その気づきが2回目の英語プレゼンテーション課題遂行に活かされていることが示唆された。

## (Abstract)

This practical study investigated the educational effectiveness of utilizing smartphone video recordings for self-reflection to enhance English presentation skills. Thirty-eight university students (21 female, 17 male) from their second to fourth years participated in the research. For two in-class English presentation assignments, students recorded themselves using their own smartphones. Before and after viewing their recordings, they completed a 4-point self-assessment across nine items and provided open-ended reflections. The analysis suggests that reviewing their own English presentation videos promoted students' awareness of areas for improvement and underdeveloped points beyond their pre-viewing perceptions, and that this awareness was then applied to their second English presentation task.

キーワード：英語プレゼンテーション、振り返り、スマホ動画撮影、自己評価、メタ認知

Key Words: English presentation, reflection, smartphone video recording, self-evaluation, metacognition

## 1. はじめに

### 1.1. スマートフォンを用いた語学学習

語学を学ぶ環境はテクノロジーの進化と普及により大きく変化しつつある。特にスマートフォンは今や生活必需品としての側面が高く、大学生のほとんどが常に携帯していると言っても過言ではない。スマートフォンは録画・再生とパソコンの機能を持ち (Burston 2014)、YouTube や Facebook 等で動画を視聴するだけでなく、自分で撮影した動画を共有することができる (Sun & Yang 2013)。Kondo, Ishikawa, Smith, Sakamoto, Shimomura, & Wada (2012) は、スマートフォンを用いることで日本の大学生の英語力向上や語学の自主学習促進がなされたと報告している。

本実践研究は、英語プレゼンテーション（以下、英語プレゼン）能力を向上させる為に、スマートフォンの録画機能を活用し振り返りを行い、その効果についての検証結果を報告する。授業内で実施した2回の英語プレゼン課題を学生自身のスマートフォンで録画させ、録画視聴前と視聴後にそれぞれ振り返りをさせ、録画視聴による教育効果について調べた。学生には、録画した動画を YouTube に限定公開（動画の URL を知っている人しか視聴できない公開方法）する形で彼らのアカウントに保存をさせた。

学生自身のスマートフォンを用いた振り返りを英語プレゼン授業で実践する以前は、教員のビデオカメラで学生全員のプレゼンを録画し翌週の授業内で視聴をしたり、Zoom 録画を利用し URL を学生と共有し各自で次回までに振り返りをさせる方法を探ったりしていた。授業内で振り返りをする場合は確実に学生に動画視聴をさせられるが、プレゼン練習や英語を発話する時間が削減されるというデメリットがあった。Zoom 録画の URL の共有は、実際に学生が自分のプレゼン動画を視聴したかどうかの確認が取りにくいという欠点があった。学生のスマートフォンで撮った動画は、すぐに学生自身が確認しやすいことや、YouTube に限定公開で保存する際に、学生が録画動画にアクセスする必要性がある為、「うっかり視聴を忘れて次回の授業を迎える」ことが避けられ、又、保存後はスマートフォンから動画を削除できるので、スマートフォンのメモリを圧迫する心配がない。これらのメリットから、学生のスマートフォンを使用した授業実践を行った。

この授業を受講した学生の中にスマートフォンを持っていない学生はいなかったが、必ずしも全員が持っているわけではない。又、各学生の私物を授業で使用することに関して、予め同意を得ることも重要であるので、初回授業で実施方法について詳細に説明し、同意を得た上で授業実践を行った。これまでに、「充電がされていない」等の理由で、学生のスマートフォンを使用できないケースが1、2回あったが、その際は教員の iPad で録画し動画を学生に転送した。

### 1.2. 英語プレゼンの振り返り活動

人前で発表することは、母語であっても簡単なことではない。上手くプレゼンをする為には、伝える内容や順番を頭に入れながら、どのように伝えるか、スライドを上手く活用できているか、時間配分も考え、自分のプレゼンをモニタリングしながら、必要であれば話すスピードを調節したり、伝える内容や伝え方を調節したりといったコントロールをする必要がある。このように様々な知識を頭の中で参照しながら行動や活動をモニタリングしたりコントロールしたりすること、言い換えれば、認知について認知することをメタ認知という（三宮 2008）。

私達は常にメタ認知を働かせているわけではなく、よく知っていることや慣れている行動、例えば毎日使っている経路で大学に行く場合などは、他事を考えていても到着することができる。車の運転にも例えられるが、運転免許を取ったばかりのドライバーは、様々なことに注意を払いながら運転する必要があるが、熟練したドライバーはそれらを無意識に処理しながら運転することができる。同じように、熟練したプレゼンターは意識を向けなくても上手くプレゼンできるスキルを身に付けているので、自分のプレゼンをモニタリングしたりコントロールしたりする際にも余裕がある。一方、多くの大学生がまだ熟練したプレゼンターとは言えず、又、外国語である英語でプレゼンを遂行する際は、多くのことに注意を向ける必要がある。しかし、注意容量には限界があり、注意資源を多く割く様な認知負荷の高い活動を遂行中は、メタ認知を働かせることも制限をうける(Shimamura 2008)ので、プレゼン遂行中に自分の認知について認知するメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールをすることは困難である(三宮 2008)。

プレゼン終了後に自分の英語プレゼンを振り返り、次のプレゼンの準備に活かすことは可能である。しかしながら、プレゼン遂行中の様子を覚えておくことは容易ではない。人前で話すという緊張を強いられるタスクの後で「何をどう話したか覚えていない」という経験をしたことがある人も多いだろう。プレゼン遂行中の様子を後で思い出す際に、本来できていないことをできていたと認識していれば、その点を次の準備に反映させることはできない。プレゼンを撮影されることでより緊張し、認知負荷が高くなる可能性もあるが、自身のプレゼン録画を視聴することで、自分のプレゼンを客観的に見て振り返ることが可能になる。したがって、自分のプレゼン動画を確認する活動は、その後のプレゼン課題遂行に良い効果を及ぼすのではないかと考えた。動画視聴後はより精度の高い自己評価を行えるだろうこと、又、1回目より2回目の英語プレゼンの方が上手くでき自己評価が高くなる可能性があることはリサーチをしなくても予想できることかもしれない。しかし、データとして検証することで授業の狙いが適切に学生に伝わっているか授業実践者が確認することは重要である。これらを踏まえて、本実践研究では、以下のリサーチクエスチョンについて検証する。

RQ1：英語プレゼン課題遂行後の自己評価は、動画視聴の前後で違いがあるのか。

RQ2：2回の英語プレゼン課題遂行後の自己評価に違いはあるのか。

RQ3：動画視聴前後の自己評価の傾向はプレゼン回数によって違いが見られるのか。

## 2. 方法

### 2.1. 調査参加者

調査参加者は文系私立大学に所属する英語プレゼンクラス（A 及び B クラス）を受講した2年次から4年次生の大学生38名（女性21名、男性17名）である。これまでの授業等で英語プレゼンの経験があり、TOEIC L&Rの参加者平均点は487点（SD139.2）である。この38名の学生は、授業内で実施した2回の英語プレゼン課題を遂行し、かつ本研究へのデータ利用の承諾に関して、データは研究・調査のみに使用され個人が特定されることはない、又、協力の可否が成績評価に影響を与えることは一切ないという条件のもとに参加を承諾した学生である。

## 2.2. 調査方法

英語プレゼンクラスで実施した2回の英語プレゼンを学生のスマートフォンで録画させた。スマートフォンはロックをかけた状態でカメラのみ起動させ、プレゼンを終了した別の学生にスマートフォンを渡し録画してもらう方法をとった。発表スライドと発表者の体全体が画角に入るようオーディエンス席から撮影を行い、質疑応答も含めて撮影を行った。録画確認前と確認後の自己評価（1：大いに改善の必要がある、2：改善の必要がある、3：若干の改善の必要がある、4：改善の必要はない）を評価表（図1参照）に記入させ、IBM SPSS 28.0.1を用い動画確認前後とプレゼン課題1回目・2回目の自己評価について、二要因の分散分析を実施した。

評価表の項目は、英語プレゼンに関する先行研究（Juhana 2012, Omotedani 2020, Omotedani & Sannomiya 2020, Otoshi & Heffernan 2008, Subasi 2010）で示されている良い英語プレゼンをする為の重要項目と、授業内容を反映した計9項目を4段階で評価する。評価項目は以下の通りである：

1. 話し方（声の大きさ、スピード、強弱、緩急・抑揚等について）
2. 立ち姿、ジェスチャー（ノイズになる動きクセ等）
3. 流暢性（内容を英語でスムーズにメモに頼らず話せたか）
4. 言語的な要素（文法や単語、発音の間違いがない）
5. 談話標識（プレゼンの流れを作る表現や定型表現）
6. スライド（見やすく内容を効果的に補填するスライドか）
7. アイコンタクト（スライド3割 聴衆7割でアイコンタクトを取り発表できているか）
8. 論理的一貫性（序論と結論に一貫性があること）
9. 説得力（本論は比較や具体例を用いて説得力があるプレゼンであること）

録画視聴前と後の4段階の自己評価に加え、各項目について気づいた点を自由記述で回答させた。学生の英語プレゼン動画は、学生自身の手によってYouTubeに限定公開という形でアップロードさせ、成績発表までは消去しないよう伝えた。各項目の自己評価と自由記述、英語プレゼン動画のYouTubeのURLは、Google formを用いて英語プレゼンクラスの受講生から収集した。

Date: / <u>1st presentation</u> Power Point Presentation Evaluation Sheet Student number: _____ Name: _____											
1 = Need a lot of improvement, 2 = Need improvement, 3 = Need some improvement, 4 = Perfect											
	name	1. Delivery (声の大きさ、 スピード、強 弱、緩急・抑 揚等)について	2. Posture(立 ち姿、ノイズに なる動き、ク セ等)や gesture	3. Speaking in English/Fluen cy (内容を つかえずメ モに頼らず話 せたか)	4. 文法や単 語、発音の間 違いがない	5. プrezentの 流れを作る表 現(p. 12の表 現)や談話標 識を上手く使 えている	6. 見やすく内 容を効果的に 補填するスラ イドか	7. スライド3割 聴衆7割でア イコンタクトを 取りながら発 表できている か	8. Introと Conclusionに 一貫性がある こと。	9. Bodyは比 較や具体例を 用いて説得力 があるプレゼ ンであること。	total
自己採点ビデオ確認前		1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	/36
自己採点ビデオ確認後		1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	/36
		1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	/36
		1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	/36
		1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	/36
		1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	/36

図1. 自己及びピアの英語プレゼン評価表

### 2.3. 授業内容と評価表

英語プレゼンクラスの授業は A・B クラスとも『Winning Presentations：動画で学ぶ英語プレゼンテーション（森田, 原田, 北村, 杉本, & Bendield 2018）』を指定テキストとして用いた。このテキストは、付属の DVD でモデルとなる様々なパターンの英語プレゼンを視聴できることが特徴である。授業は週 1 回 90 分で、15 週間実施した。英語プレゼン課題 2 回実施を含む毎回の活動内容を表 1 にまとめた。

表 1. 英語プレゼンクラス活動内容

授業回	授業活動内容 (90 分クラス 15 回)
Week 1	プレゼンの基本構造:序論と結論の一貫性、説得力のある本論 (Point → Explanation → Example → Point)
Week 2	序論・本論・結論で使われる慣用表現と談話標識の定型文 12 文 (テキスト p. 12) を覚える課題を出し授業内で確認をする。Quizlet <sup>1</sup> (無料のアプリ) 等も利用して全ての表現を覚える。 定型文の *Quizlet URL <a href="https://quizlet.com/jp/729868948/presentation-phrases-1-signal-the-structure-flash-cards/?funnelUUID=74e88b7b-8dc8-4d99-96ed-0f9fe8fa4bc0">https://quizlet.com/jp/729868948/presentation-phrases-1-signal-the-structure-flash-cards/?funnelUUID=74e88b7b-8dc8-4d99-96ed-0f9fe8fa4bc0</a>
Week 3	Unit 2 プレゼンスキル（立ち姿、アイコンタクト、話し方）を導入。モデルプレゼン動画を視聴後、動画のモデルに倣い自己紹介を行う。次週 (テキスト p. 42 & p. 72) の表現を導入し、図表の説明ができるように暗記する課題を出す。 * GCSquare <sup>2</sup> にアップしてある PPT ファイル (How to explain a line graph) を用いて自主練習をする。
Week 4	テキスト p. 42 & p. 72 の図表の種類と説明に使用する慣用表現を用いて、スライドをメモ代わりに話す練習を実施。その後スライドのグラフの説明を一人一人前に出て行う。
Week 5	Unit 6 分類型プレゼンテーションについてモデルプレゼンテーションの動画を見て構成や表現について学ぶ。第一回プレゼン課題についての説明を聞き、各自準備を始める。
Week 6	Unit 10 説得型プレゼンテーションについてモデルプレゼンテーションの動画を見て構成や表現について学ぶ。テキスト p. 40 の Language skills を暗唱しスライドを見ながら説明する発表を一人ずつ行う。
Week 7	第 1 回プレゼン課題：外国人留学生が一人暮らしをする際にお薦めのエリアを二つ紹介（質疑応答含め 5 分～7 分）の準備をする。フローチャートで概要を作成した後スライドを作成。その後チェックリストを用い各自リハーサルする。
Week 8	PowerPoint を使用してプレゼンを実施する。自分のスマホで自分のプレゼンを撮影。動画確認前に自己／ピア評価を実施。動画確認後に振り返りを提出する。
Week 9	同上
Week 10	Unit 13 比較対照型プレゼンテーションについてモデルプレゼンテーションの動画を見て構成や表現について学ぶ。第 2 回プレゼン課題についての説明を聞き、各自準備を始める。
Week 11	Unit 8 調査型プレゼンテーションについてモデルプレゼンテーションの動画を見て構成や表現について学ぶ。第 2 回プレゼン課題の準備としてフローチャートで概要を作成した後スライドを作成する。

授業回	授業活動内容 (90分クラス15回)
Week 12	第2回プレゼン課題：同じジャンルの二つのもの（サービス、商品、システム等、聴衆も共感できるもの）についての発表（質疑応答含め5分～7分）の準備をする。その後チェックリストを用い各自リハーサルする。
Week 13	PowerPointを使用してプレゼンを実施。自分のスマホで自分のプレゼンを撮影。動画確認前に自己／ピア評価を実施。動画確認後に振返りを提出する。
Week 14	同上
Week 15	全体の振返りとフィードバック

英語プレゼンを実施する際、学生自身のスマートフォンを用いて自分の英語プレゼンの様子を録画させ、プレゼンが終わると、まず、評価表に動画視聴前の自己評価をするように指示を与えた。他の受講生の発表評価も、図1の自己及びピアの英語プレゼン評価表に授業内で記入させた。ピアの評価をする際は、今後自分のプレゼンに取り入れたい点や反面教師として自分がプレゼンをする時に気を付けたい点に留意して評価を実施するように伝えた。例えば、お手本として自分のプレゼンにそのまま取り入れたいと思う場合は、4段階評価（1：大いに改善の必要がある、2：改善の必要がある、3：若干の改善の必要がある、4：改善の必要はない）の「4：改善の必要はない」を選ぶ等、学生が評価をしやすいように具体的な例をあげて説明した。発表順は1回目も2回目もくじを引いて決めたので、2回のプレゼンの発表順は異なる。最初の発表者が評価基準になる可能性について否定できないので、データの収集方法としては今後の課題である。

プレゼン課題では、原稿やメモを手にもって発表するのではなく、PowerPointのスライドをメモ代わりに話す様に指示を与えた。プレゼンの際は、スライドを見るのは3割程度に抑え、聴衆とアイコンタクトを取りながら話すことが7割程度になるように指導した。聴衆と発表者双方にとって見やすいスライドにする為に、1枚のスライドに載せる情報量が多くなり過ぎないように、又、そのスライドについて話す際のキーワードが大きく見やすいように工夫するよう伝えた。1枚のスライドについて話す分量を3～4文くらいに抑え、発表者はスライドでキーワードを確認した後は聴衆に向かって話すように練習をさせた。用意した英文がでてこない時の為に、より平易な英文で言い換えてコミュニケーションが途切れないようにリハーサルを実施することも伝えて準備にあらせた。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 二要因の分散分析結果

英語プレゼンクラスで実施した2回の英語プレゼン課題について、学生は自分の英語プレゼンをスマホで録画し、図1の自己／ピア評価表を用いて自分のプレゼン動画確認前と確認後に自己評価（1：大いに改善の必要がある～4：改善の必要はない）を行った。38名の調査参加者に対して、動画確認前後とプレゼン実施回数（1回目と2回目）の自己評価について二要因の分散分析を用いて比較をした（表2参照）。

表2. 二要因（繰り返しあり）の分散分析結果

項目	プレゼン1回目		プレゼン2回目		単純主効果		
	ビデオ確認前	ビデオ確認後	ビデオ確認前	ビデオ確認後	1回目/2回目	確認前/確認後	交互作用
1. 話し方	2.61 (0.64)	2.24 (0.63)	2.76 (0.54)	2.42 (0.55)	2.81	17.83**	0.03
2. 立ち姿・ジェスチャー	2.47 (0.56)	2.13 (0.58)	2.74 (0.69)	2.50 (0.65)	6.17*	10.41**	0.72
3. 流暢性	2.18 (0.80)	2.03 (0.79)	2.55 (0.69)	2.42 (0.60)	10.65**	4.24*	0.04
4. 言語的な要素	2.47 (0.80)	2.24 (0.85)	2.82 (0.46)	2.71 (0.52)	8.38**	9.94**	1.00
5. 談話標識	2.42 (0.72)	2.29 (0.77)	2.84 (0.44)	2.71 (0.46)	14.44**	5.61*	0.00
6. スライド	2.63 (0.85)	2.50 (0.76)	3.05 (0.57)	2.97 (0.72)	9.11**	2.56	0.28
7. アイコンタクト	2.42 (0.76)	2.16 (0.82)	2.61 (0.59)	2.39 (0.64)	2.92	6.65*	0.20
8. 序論と結論の一貫性	2.74 (0.69)	2.55 (0.76)	2.89 (0.45)	2.79 (0.58)	1.90	5.40*	0.69
9. 本論の説得力	2.68 (0.70)	2.53 (0.73)	2.82 (0.56)	2.76 (0.75)	1.61	2.79	0.80

Note. 上段: Mean 下段括弧内: SD \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

その結果、以下の項目にプレゼン実施回数の主効果が認められた；2. 立ち姿・ジェスチャー ( $F(1,37)=6.17, p=.018$ ) 3. 流暢性 ( $F(1,37)=10.65, p=.002$ ) 4. 言語的な要素 ( $F(1,37)=8.38, p=.006$ ) 5. 談話標識 ( $F(1,37)=14.44, p<001$ ) 6. スライド ( $F(1,37)=9.11, p=.005$ )。

動画確認前後の要因では、以下の項目に主効果が認められた；1. 話し方 ( $F(1,37)=17.83, p<001$ ) 2. 立ち姿・ジェスチャー ( $F(1,37)=10.41, p=.003$ ) 3. 流暢性 ( $F(1,37)=4.24, p=.047$ ) 4. 言語的な要素 ( $F(1,37)=9.94, p=.006$ ) 5. 談話標識 ( $F(1,37)=5.61, p=.023$ ) 7. アイコンタクト ( $F(1,37)=6.65, p=.014$ ) 8. 序論と結論の一貫性 ( $F(1,37)=5.40, p=.026$ )。交互作用は、どの項目にも認められなかった。

### 3.2. 分散分析結果と自由記述回答

各項目の記述統計値を見ると、動画確認前より動画確認後の自己評価が低く、英語プレゼンの1回目より2回目の自己評価が高い傾向があることが読み取れる。分散分析結果では、英語プレゼン回数と動画確認前後それぞれに単純主効果が認められる項目はあったが、全ての項目において交互作用は見られなかった。これは、英語プレゼン回数を増やすことでいくつかのプレゼンスキルの改善は認められるが、それによって英語プレゼン課題遂行に対しての主観的な認識と動画確認という自分の英語プレゼンを客観視した際の認識のギャップは、少なくとも2回のプレゼン実施では埋まらないということを示唆しているだろう。

動画確認前後では、6. スライドと9. 本論の説得力を除く全ての項目で単純主効果が認められた。これは、自分の英語プレゼンに対しての主観的な認識と客観視した際の認識に差があることを示している。自由記述コメントでも以下の様な記述が見られた。

「思ったより声が出ていなかった」  
「動画を見返すと早口だと感じた」  
「身振り手振りが想像以上に小さい」  
「スムーズに話せていると思っていたが、確認後、結構つまっていることが多かった」  
「原稿の文法はちゃんとできていたが、動画を見返すと ing 形にしてしまったり、s をつけ忘れたりしていた」  
「後で確認すると時制が違っている単語がところどころあった」  
「授業で学んだ表現を多用したつもりでしたが、抜けている部分があった」  
「聴衆ではなくスライドを見ている時間が、自分が想像しているよりも多かった」  
「思ったより、上の方を向いて喋っていたので改善したい」  
「原稿では論理の一貫性があるように書いたつもりでしたが、いざ見てみるとちゃんと発表できておらず一貫性がないように感じました」

しかしながら、1. 話し方、7. アイコンタクト、8. 序論と結論の論理的一貫性、9. 本論の説得力に関しては1回目と2回目の自己評価に単純主効果は認められなかった。1. 話し方と7. アイコンタクトでは、学生コメントでも1回目と2回目に類似した課題を挙げているものが多くみられ、問題点を認識しても中々その点を改善することは困難であることが伺える。

「もう少し声を出すべき（1回目）。→もう少し声を出した方が良いと思った（2回目。」  
「抑揚が全然足りないと感じました（1回目）。→抑揚があまりないという点が気になりました（2回目。」  
「抑揚や緩急がなく伝わりにくい話し方だなと思った（1回目）。→思っている以上に抑揚がなく驚いた。前回の反省から改善したつもりだったから悔しく思った（2回目。」  
「プレゼンをしている時は、聴衆者達の方向を見てアイコンタクトをしていましたつもりだったけど、プレゼンの動画を見返してみると、天井ばかりを見たり、目が泳いでいるように見えたので、もっとアイコンタクトの練習をする必要があることに気が付きました（1回目）。→プレゼンをしていた際は、聴衆者の方を向いて発表していたつもりだったけれど、ビデオを見てみると、考えている際に天井を見上げていたり、スライドを凝視してしまったりしていたので、改善していく必要があるなあと感じました（2回目。」  
「観衆でもスライドでもないところで目が泳いでいた。オーディエンスに伝えるということを頭に置いた上でプレゼンをして、目線に気を付けようと思った（1回目）。→まだスライドを見たり、きょろきょろしたりして目線が定まっていない。これは意識したら変えることができるところだと思うから、次回以降は気を付けたい（2回目。」

学生コメントを見ると8. 序論と結論の論理的一貫性に関しては、1回目も2回目も序論と結論の一貫性について「できている」との回答が多く見られた。記述統計値（Mean）は1回目：動画確認前（2.74）、動画確認後（2.55）、2回目：動画確認前（2.89）、動画確認後（2.79）となり、これは他の項目に比べ、どの時点の自己評価のMeanより高い。論旨の組み立てを視覚化したフローチャート

を用いてプレゼン準備をさせ、教科書のモデルプレゼンテーションからプレゼン構成、特に序論と結論の一貫性に重点を置いて授業内で指導したこと、この項目の自己評価の高さの要因であると考える。9. 本論の説得力に関しては、記述統計値 (Mean) は 1 回目：動画確認前 (2.68)、動画確認後 (2.53)、2 回目：動画確認前 (2.82)、動画確認後 (2.76) となり他の項目に比べ自己評価は高めで、8. 序論と結論の論理的一貫性と同様の傾向が見られる。しかし、学生コメントを見ると単に「説得力のあるプレゼンになった」というものよりは、1 回目と 2 回目で挙げている問題点が類似している学生と、異なる点に着目している学生が見受けられた。

1 回目と 2 回目の問題点が類似：

「比較や具体例が少ないと感じました。長所ばかり挙げてばかりで忘れていました (1 回目)。  
→もっと比較や具体例を加えるべきだと思いました (2 回目)。」

「どこの部分で長けているのか、何が魅力なのか、長所なのか、など具体的に内容を深堀できる様な事前準備を心がけます (1 回目)。→もう少しどの様な部分がどのように優れているのか、劣っているのかを詳しく深堀すれば説得力が上がったと思うので、情報収集量については反省が残ります (2 回目)。」

1 回目と 2 回目の問題点が異なる：

「あまり比較できていなかったように感じる (1 回目)。→比較は使っていたが、具体例が少なかった (2 回目)。」

「比較を用いると更に良くなると思った。具体例は言っていたと思う (1 回目)。→ポイントをしっかり抑えて、それぞれの利点を話せたように思う。具体例をもっと具体化した方が伝わりやすかったのかなと思った (2 回目)。」

「各意見に必ずそれを説得力のあるものにする例を入れていたので良かったと思う (1 回目)。  
→ official なデータを持ってくると更に良くなると思う (2 回目)。」

プレゼン実施回数に関しても動画確認前後でも、単純主効果が認められなかったのは、9. 本論の説得力である。プレゼン実施回数に関しては、1 回目と 2 回目の振り返りで認められる問題点等に変化が見られなかった学生と、それぞれに別の問題点に焦点を当てて自己評価をしている学生がいたので、押しなべて変化が認められなかったのではないだろうか。又、プレゼンの本論の構成についてはプレゼン準備段階に考えるので、メタ認知的モニタリングとコントロールもしやすい環境で行なうことが、動画確認前後の単純主効果は認められなかった要因の一つであろう。

RQ2 の「2 回のプレゼン課題遂行後の自己評価に違いはあるのか」については、以下の 2 点を述べたい。

- 1) 多くの項目において 2 回目の英語プレゼン課題の自己評価の方が高い。自分の英語プレゼン動画を見て、改善点について把握してから 2 回目に取り組んでいることが、学生コメントからも読み取れるので、プレゼン動画の確認が英語プレゼン自己評価を上げる要因になっていることが推察される。

- 2) 本実践研究の限界は、動画確認をしない群を設定していないので、動画確認が英語プレゼン自己評価を上げた要因とは言い切れない点である。それ以外の授業活動内容や英語プレゼン実施経験を重ねることが、自己評価が上がった要因の一つだとも考えられる。

今後の英語プレゼン指導という観点では、学生が2回目の準備に入る前に1回目の自分の動画を再度視聴させ、自己評価とコメントを確認させることで、より改善点を明確にして準備に取り組ませることが可能となるだろう。

次にRQ3の「動画視聴前後の自己評価の傾向はプレゼン回数によって違いが見られるのか」について述べる。二要因の分散分析の結果、どの項目にも交互作用は認められなかった。例えば、項目2の「立ち姿・ジェスチャー」は1回目より2回目の自己評価が高い傾向があり、ビデオ確認前より確認後の自己評価の方が低い傾向があることは単純主効果から読み取れる。しかし、交互作用が認められなかったということは、1回目のビデオ確認前後の差と2回目のビデオ確認前後の差に有意差が見られなかったということである。仮に1回目のビデオ確認前後の差より2回目のビデオ確認前後の差が有意に小さかったとすれば、2回目はプレゼン遂行中に、自分のプレゼンをより正確にモニタリングすることが可能になったとも推察できる。本実践研究では、全項目に交互作用が認められなかったので、2回のプレゼン課題の遂行だけでは「自分ができていると思っていたこと」と「自分を客観視した際にできていると思ったこと」の差を埋めていくことは不十分であったと言えるだろう。

今後、何度も英語プレゼンを経験することで英語プレゼンの遂行中に割く注意資源が少なくなり、英語プレゼンがより認知負荷の低い活動になれば、英語プレゼン遂行中であっても、より正確に自分自身のメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールが可能になることは考えられる。しかし、その領域に到達するまでは、英語プレゼンという認知負荷の高い活動において、学生の身近にあるスマートフォンというツールを活用することで、手軽に自分の活動を客観視しメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールが可能になる。特に、学生が自宅等でリハーサルをする際に活用すると、プレゼン本番までに修正することを可能にする。プレゼン本番を撮影することで認知負荷が高くなるケースもあるので、今後、学生から様々なフィードバックを収集し内容を精査した上で、より効果的な授業実践方法を探っていく必要があるだろう。

#### 4. 結論

本実践研究では、英語プレゼンクラスで実施された2回の英語プレゼンを学生のスマートフォンで録画させ、9項目について録画確認前後の自己評価（1：大いに改善の必要がある～4：改善の必要はない）と各項目について気づいた点の自由記述のデータをもとに、授業実践の効果について検証を行った。自分の英語プレゼン動画を確認することは、学生自身が捉えているよりもできていない点や改善点があることへの気づきを促進し、又、その気づきを2回目の英語プレゼン課題遂行に活かしていることが多くの学生のコメントから確認できた。

しかしながら、動画確認で改善点に気づいても、話し方やアイコンタクトなど2回目ですぐに改善につながらない項目もあった。これらの項目は、特に授業内外で練習する機会を提供する必要が

あると考える。また、2回目の準備に入る前に1回目の自分の動画を再視聴させ、取り組むべき改善点を再確認させたり、ピア評価を通じて他の学生のプレゼンから学んだ内容について情報共有したりすることも重要であろう。今回の授業実践では行わなかったが、学期終わりの振り返りでは、学生に1回目と2回目両方の動画を再視聴させて学生自身に「どの点が改善されたか」「なぜ改善に至ったのか」「改善されなかった点は何か」「改善されなかった理由と改善に向けての方略」等の分析をさせることは、再度、自分の英語プレゼンを客観的に見ることで、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールに働きかける教育効果が期待できる。同時に、授業活動の課題探索の点でも有益だと考える。

今回の授業実践では、授業最終回の15回目に全体の振り返りとフィードバックを、それぞれの学生に対して教員から行った。学期を通しての学生の英語プレゼンに取り組む姿勢や改善された点、今後の課題について学生に伝えた。しかし、学生の自己評価とピア評価、教員の評価を比較し数値的な差異について学生へのフィードバックは実施していない。学生自身の評価と聴衆や教員の評価に乖離がある場合、例えば、学生はできていると思ったことが、聴衆や教員には評価されていなかったりすれば、次回のプレゼンに向けた修正への正しい方向性が振り返りによって示されていない可能性がある。前述の今後の取り組み：「2回目の準備に入る前に1回目の自分の動画を再視聴させる」を実施する際に、1回目の自己評価、ピア評価、教員評価を項目別に数値で確認する機会も設けていく必要性を認識した。自己評価とピア・教員評価の差について意識を向けさせることで、より効果的な振り返り活動が可能になるだろう。

今後は上記も踏まえ、更に教育効果の高い授業の提供が可能となるように取り組んでいきたい。

## 注

- 1 Quizlet 単語カード形式で学習をサポートするオンライン学習ツールである。単語帳作成や、他のユーザーが作成した単語カードの学習、テスト対策などができる。  
<https://quizlet.com>
- 2 GCSquare 神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部で使用している LMS (Learning Management System: 学習管理システム) である。

## 参考文献

- [1] Burston, J. (2014). MALL: the pedagogical challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 27/4, 344–357. doi: 10.1080/09588221.2014.914539
- [2] Juhana, J. (2012). Linguistic factors that become students' obstacles to speak in English class. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora*, 12/2, 63–77.
- [3] Kondo, M., Ishikawa, Y., Smith, C., Sakamoto, K., Shimomura, H., & Wada, N. (2012). Mobile assisted language learning in university efl courses in Japan: Developing attitudes and skills for self-regulated learning. *Recall*, 24/2, 169–187.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0958344012000055>
- [4] 森田彰、原田慎一、北村一真、杉本清香、Bill Benfield (2018)、『Winning Presentations 動画で学ぶ英語プレゼンテーション—覚えておきたい8つのモデル』、成美堂
- [5] 三宮真智子 (2008)、「学習におけるメタ認知と知能」、三宮真智子 (編著)、『メタ認知: 学習力を支え

る高次認知機能』、第1章（2008年）北大路書房、1-16

- [6] Omotedani, J. (2020). Differences in metacognitive knowledge of student English presentations: Comparing elements university English teachers and students think as important. *Cultures and Communication*, 40, 21-34.
- [7] Omotedani, J., & Sannomiya, M. (2020). What constitutes a good English-language presentation? Investigating differences in metacognitive knowledge. *Journal of Global Communication Studies*, 5, 17-28.
- [8] Otoshi, J., & Heffernan, N. (2008). Factors predicting effective oral presentations in EFL classrooms. *Asian EFL Journal*, 10/1, 65-78.
- [9] Shimamura, A. P. (2008). A neurocognitive approach to metacognitive monitoring and control. In J. Dunlosky & R. Bjork (Eds.), *Handbook of memory and metamemory: Essays in honor of Thomas O. Nelson*. Lawrence Erlbaum Associates. 373-390.
- [10] Subasi, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1/2, 29-49.
- [11] Sun, Y. C., & Yang, F. Y. (2013). I help, therefore, I learn: service learning on Web 2.0 in an efl speaking class. *Computer Assisted Language Learning*, 28/3, 1-18. doi:10.1080/09588221.2013.818555

# 「ニュースカード」を作成する防災学習の実践

## A Practical Study of Disaster Prevention Learning Through the Creation of “News Cards”

小嶋 麻由

OZAKI Mayu

投稿日：2025年6月28日  
受理日：2025年10月23日

### (要約)

我が国の防災教育・防災学習は阪神・淡路大震災を契機に実践や研究がすすんできた。2025年1月17日はその阪神・淡路大震災から30年の節目であった。兵庫県内の学校現場では近年、震災の教訓をどう次の世代の教員や教育に継承していくかが課題となっている。また防災教育の教材や方法論として、いわゆるアクティブ・ラーニング型の学習方法が少ないことが指摘されている。このような防災教育、防災学習の言説や課題があるなか、2025年1月12日に「こどもみらい通信社 臨時編集室開設～あつまれ！こども記者震災30年特別号を作ろう～」というアクティブ・ラーニング型防災学習が実施され、本学教職課程履修学生がファシリテーターとして参加した。本稿ではこのイベントのプログラムが防災学習としてどのような学びになっているのか、そこにどう教職課程履修学生が関わったかを報告し、この取り組みの効果を検証する。

キーワード：防災教育、防災学習、メディアリテラシー、教職課程、教員養成

## 1. はじめに

2025年1月は阪神・淡路大震災から30年にあたる。兵庫県教育委員会は2024年9月「防災教育・情報教育の推進」を発表し、このなかで「阪神・淡路大震災やその後の自然災害の経験と教訓を踏まえた実践的な防災教育を展開するため、全県で一貫した推進体制を構築」するとした<sup>1</sup>。これまでも阪神間の学校現場では当時の教訓を生かすべく「防災教育」「減災教育」が続けられてきたが、近年は震災経験を持つ教員が退職していく、震災の記憶が薄れていることが危惧されている。例えば神戸市教育委員会も震災から30年が経つことを受け、これまで防災教育を受けてきた世代が伝える側になる転換点期であるとして、2024年4月に「ともしびプロジェクト」を発表した<sup>2</sup>。このプロジェクトは、神戸市の全学校園において「みつめる」「いかす」「つなぐ」の3つの視点で防災教育に重点的に取り組み、防災教育への思いや防災意識を高めるというものである。このように、阪神・淡路大震災の地元、兵庫県・神戸市では、震災の教訓をどう次の世代の教員や教育に継承していくかが課題となっている。

文部科学省においても現在の学校現場はもちろん、次世代の教員に学校安全の意識を持たせる必要性を強く感じており、2022年の「第3次学校安全の推進に関する計画」のなかで、教員養成課程において「防災教育を通して児童生徒等のどのような資質・能力を育むのか」という視点を学生が持つことができるよう大学等は指導することが望ましい」と述べている<sup>3</sup>。しかし今野が「教員養成段階で、学校安全や防災教育について『何を、どのように、学ぶべきか』という部分については議論が全くされていない」と指摘しているように、教員養成段階での防災教育については、まだ実践や研究が進んでいないのが現状である<sup>4</sup>。

より具体的な防災教育の教材や方法論としてはどのような言説があるだろうか。防災教育について全国的な傾向がわかるものとしては、柴田らが2019年に行った全国規模のアンケート調査がある<sup>5</sup>。柴田らはこの調査から、学校教育における防災教育の課題を5点挙げている。この5つの課題のなかに「防災教育教材の多くが受け身型の授業のための教材であり、教員が使用したくなるようなアクティブラーニング教材が少ない」という指摘がある。具体的には、防災教育として行われている『講義』『外部講話』『映像』は基本的に受け身型の学習方法であり、『グループ』『調査』『実験』『体験学習』『課題学習』といった、いわゆるアクティブラーニング型の学習方法は非常に少なく、特に中高ではほとんど行われていない」としている。

実践は少ないが、アクティブラーニング型の防災教育、防災学習として、DIG、HUG、クロスロード、減災マップなどの実践がある<sup>6</sup>。防災関連の学術論文を分析した鈴木、村上は「アクティブラーニング的視点による防災教育の学びのプロセスの整理はまだ十分とは言えない」と指摘したうえで、DIG、HUG、クロスロード、減災マップ、以上4つの防災教育のモデル事例を挙げてアクティブラーニングの視点から整理している<sup>7</sup>。ここでは防災教育のプロセスを5つの構成要素(注目、興味、知識、理解、行動)とそれに付随する15の学習行動(記憶する、認める、名前をあげる、言い換える、記述する、文章を理解する、関連づける、中心となる考えを理解する、論じる、原理と関連づける、仮説を立てる、説明する、身近な問題に適用する、離れた問題に適用する、振り返る)に分化して示している。このように防災学習の学びのプロセスを可視化することで、学習者の主体的な学びに繋がる枠組みを提示している。このような授業方法の分析は今後の防災教育の実践の手

がかりになるものと思われる。

以上のような防災教育、防災学習の言説や課題があるなか、阪神・淡路大震災から30年にあたって「こどもみらい通信社 臨時編集室開設～あつまれ！こども記者震災30年特別号を作ろう～」というアクティブ・ラーニング型防災学習が実施された（図1）。ただしこのイベントは学校教育のなかで実施されたのではなく、主催したのは「大阪シティズンシップ研究会」と「こども編集部」という民間団体である<sup>8</sup>。イベントには本学教職課程履修学生6名がファシリテーターとして参加した。本稿では、このイベントのプログラムが防災学習としてどのような学びになっているのか、そこにどう教職課程履修学生が関わったかを報告し、この取り組みの効果を検証する。

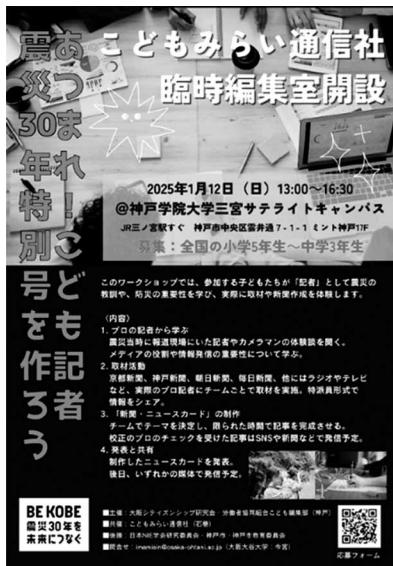


図1. 「こどもみらい通信社 臨時編集室開設」案内チラシ

## 2. 「こどもみらい通信社 臨時編集室開設」の概要

### 2-1 「こどもみらい通信社 臨時編集室解説」の趣旨

「こどもみらい通信社 臨時編集室開設」では、学習者が受け身的な学びにとどまらず、アクティブ・ラーニング型のワークショップになるよう構成を工夫した。イベントの最終目標は、こどもたちがプロの記者と交流しながら、震災の教訓を同世代に伝えるための新聞（「ニュースカード」）を制作することである。ワークショップに参加するこどもたちは、実際に阪神・淡路大震災を見聞きしたプロの新聞記者から、様々な震災の情報を得たうえで、それをグループで共有し、「ニュースカード」という形でまとめる。

ここでいう「ニュースカード」とは、外枠と見出しを書くスペースだけが決まっており、残りの部分はどのように使用してもよいという形式をいう。「ニュースカード」に文章だけでなく、写真やイラストを記載することも可とした。最終的には複数のグループが作成した「ニュースカード」を集約し、「ニュースカード新聞」として発信することを目指す。今回のイベントに向けて主催者である「大阪シティズンシップ研究会」と「こども編集部」のスタッフが協議を重ねるなかで、この形式を採用するに至った。「ニュースカード」「ニュースカード新聞」という命名もスタッフの話し合いで決定した。震災を新聞の形でまとめる活動としては、奥田、木村の「はがき新聞を用いた

「防災学習の授業実践」の例などがあるが、今回は後にSNSで発信する可能性があることや、従来のいわゆる新聞という型にはまらないアウトプットをさせたいという思いから「ニュースカード」という形式でまとめさせることとした<sup>9</sup>。

各グループが作成する「ニュースカード」の見出しへ「こども記者×震災×○○」とすることとし、○○の部分には当日の取材をもとに各グループで考えた言葉やフレーズを入れるよう指示した。各グループが追求したいテーマを「ニュースカード」の見出しへとするのである。多くの情報の中から自ら選択してアウトプットする、これらの活動をグループのメンバーと協力して行う、といったアクティブ・ラーニング型の学習スタイルである。この「こどもみらい通信社 臨時編集室開設」は2025年1月12日（日）13時から16時30分までの3時間半で実施した。

## 2-2 ワークショップ参加者

### (1) こども記者

本イベントのワークショップに参加したこども記者の所属は以下の通りである。

- ・神戸に拠点を置くこども新聞のこども記者 14名（小学校5年生～中学生）
- ・大阪のA市立B小学校の児童 11名（小学校6年生2名・小学校5年生9名）
- ・石巻に拠点を置くこども新聞のこども記者 2名（小学生1名・高校生1名）
- ・公募で応募して参加した神戸近隣の小中学生 11名

以上のことどもたちを、所属する団体が重ならないように4人ずつ全10グループに分けて活動させた。なお石巻の参加者は遠隔会議システムZoomを使用して参加した。

### (2) プロ記者その他大人のスタッフ

本イベントのワークショップのために関西の大手新聞社5社に勤務するプロの新聞記者を招聘した。このうち地元のC新聞社の記者には、ことどもたちの活動の手がかりとなるような短時間の講演を依頼した。C社の記者は、震災当日からその後震災関連の取材や新聞記事の執筆に携わってきたという経験を会場で語った。

この他、「ニュースカード」の制作アドバイザーとして、「こども編集部」を運営する大人のスタッフ8名がこども記者の指導を行った。見学者として参加したことどもの保護者のほか、本イベントを知った教育関係者や報道関係者、NIE関係者も来場した<sup>10</sup>。

### (3) ファシリテーターとしての本学教職課程履修学生

参集したこども記者たちは、年齢も小学生から中学生まで様々で、日頃はそれぞれの団体、それぞれの場所で活動している。震災についても経験値や既習内容などが異なる。しかし今回はせっかく異なる団体から集まって活動する機会であることから、あえて初めて顔を合わせるメンバー同士でグループを組ませた。このような状況のなか、限られた時間で「ニュースカード」という成果物を完成させるに至るまで、各グループを上手く導いていく必要がある。そのため本学で国語科の教職課程を履修する学生6名（4年次生3名、3年次生3名）を含む大学生10名が、1人1グループを担当し、ファシリテーターとしてことどもたちと一緒に活動した。

なおイベント当日までにファシリテーターの学生向けにはZoomで事前説明会を行い、会の趣旨やスタッフとして留意すべきことを伝えた。特に当日ことどもたちに適切な助言をしてくれることを学生たちに期待した。

## 2-3 本イベントの流れ

イベントは以下の流れで実施した。活動するグループは、「神戸のこども記者」「大阪のこども記者」「石巻のこども記者」「大学生のファシリテーター」の異なる立場の参加者が1名ずつ4名で1グループ、全部で10グループになるよう予め固定し、当日受付で座席を指定した。また、イベント全体の活動はアクティブ・ラーニングを意識して構成した。

### ①出会いのワークショップとイベントの流れの説明（20分）

自己紹介カードに記入した内容をもとに、グループで自己紹介し合う。この時自身の震災体験や防災学習の経験などに触れるよう、自己紹介カードに予め記入欄を作つておく。

### ②新聞記者 A 氏の講話と新聞記者への囲み取材（40分）

神戸新聞社記者 A 氏による講話を全員で聞く。A 氏は震災当日の話やその後の取材について語る。その後2グループに1名、計5名の新聞記者がつき、こども記者はその新聞記者を囲み取材する。この5名の新聞記者は、震災当日もしくは震災関連記事の執筆に関わった本物の新聞記者で、5名全員が別々の新聞社に所属している。

### ③グループの情報交換（20分）

各グループがどの記者からどのような情報を得たか、他のグループに取材して情報を交換する。

### ④こども記者による編集会議（90分）

こどもがこどもに呼びかける「ニュースカード」を作成する。タイトルは「こども記者×震災×○○」とする。○○に入る言葉はグループで話し合つて設定する。写真やイラストなど記事にふさわしい視覚情報を入れてもよいとする。写真素材は予め用意し誰でも手に取れるよう準備する。

### ⑤ニュースカードの発表（10分）

各グループが作成したニュースカードを読み合い鑑賞する時間を設ける。予定ではポスターーション形式を考えていたが、作業の進捗状況が異なつていて、時間が足りないグループも出たことなどから、当日は早く仕上がつた3グループが前に出て、自分のグループのニュースカードを説明する形に変更する。

「ニュースカード」作りのワークショップが円滑に進むよう、スタッフが予めワークシートを作成した（図2）。また「ニュースカード」の台紙や出来上がり見本も作成して提示した（図3）。

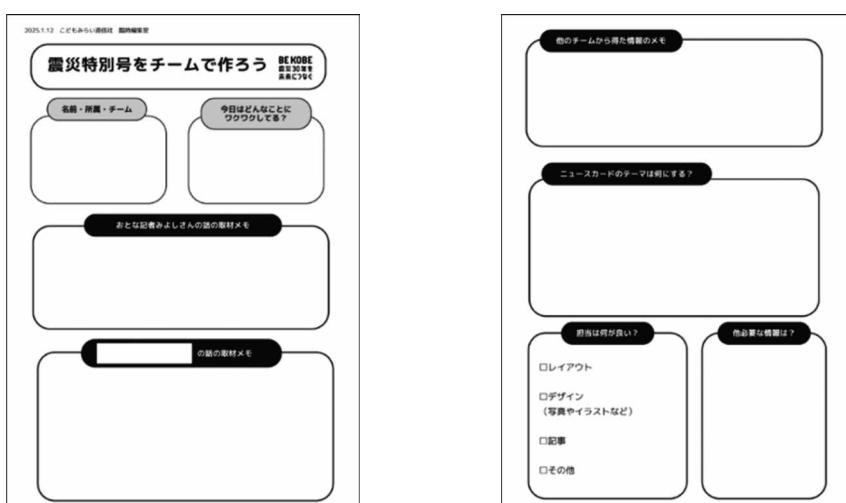


図2. ワークショップのためのワークシート



図3. 「ニュースカード」作成のための台紙

#### 2-4 本学教職課程履修学生にとっての意義

本イベントに参加することは、こどもたちはもとよりファシリテーターをする学生にとっても貴重な経験になると考えられた。様々なこどもが混在するグループ活動を円滑に進める力や、遠隔地のこどもたちに対する配慮、「ニュースカード」という表現についての指導助言、会の進行補助や参会者の会場誘導など、教員として培いたい力を養う機会である。さらに新聞各社を代表する記者が集まる機会は滅多になく、メディアのあり方や自身のキャリアを考える契機にもなる。特に将来教員を目指す教職課程履修学生にとっては、どの自治体で教壇に立つとしても、まして本学の所在する兵庫県や神戸市など被災の歴史をもつ地域で教鞭を執るならば、今回のイベントに関わる経験を糧として、今後の学校教育における防災教育、防災学習の担い手となることが期待できる。

### 3. 「こどもみらい通信社 臨時編集室開設」の実際

#### 3-1 当日の参加者

当日の参加者は、「ニュースカード」作成ワークショップに参加することも記者、および会場全体の取材をする「こども編集部」の部員など小学校5年生から高校生のこども記者約50名、プロの記者や大人のスタッフ、大学生のファシリテーターで約30名、見学者として教育関係者、メディア関係者その他で約40名であった。予想を上回る人数が参加したことさることながら、皆の意欲と情熱で会場の様子は活気あふれるものだった（図4）。



図4. 当日の会場全体の様子

### 3-2 当日の様子

会は概ね計画通りに進行でき、参加したこどもはファシリテーターの大学生とともに意欲的に活動に取り組んでいた（図5、図6）。またプロの新聞記者および見学の大人が予想以上に積極的で興味を持って本イベントに参加していた。ただし後半の「ニュースカード」の作成は、独自のテーマを決定するのに苦戦するグループがあったほか、実際に「ニュースカード」を作り始めると、どのグループも予想以上に時間がかかった。しかし最終的には全てのグループが「ニュースカード」を作り上げることができ、時間の都合で全グループではなかったが、遠隔地石巻で参加したこども記者を含む3つのグループがその場で「ニュースカード」を披露し、感想を述べることができた（図7、図8）。



図5. グループ活動の様子

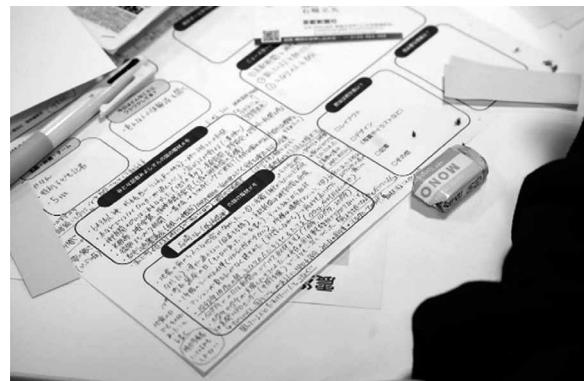


図6. こども記者のワークシート

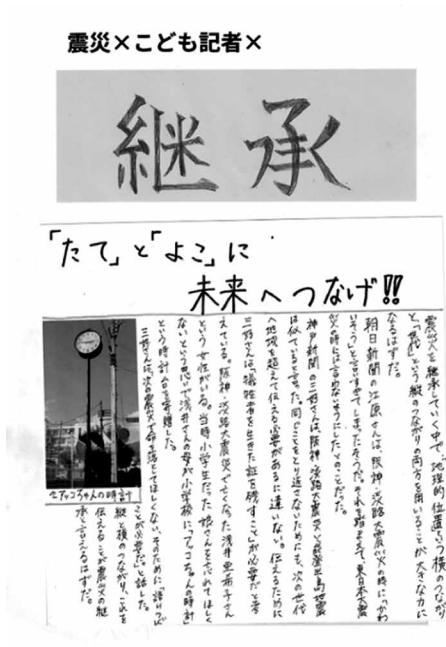


図7. 出来上がった「ニュースカード」1



図8. 出来上がった「ニュースカード」2

### 3-3 各種メディアからの発信

後日、本イベントに参加した新聞各社が、自社の紙面でこのイベントの記事を掲載した。C新聞社は1月19日（日）に会場の写真とともに当日の様子を伝えた。D新聞社は1月27日（月）に1面コラムの文章内で今回のイベントに言及した。3月11日（火）には仙台のEこども新聞が発行され、当日の様子を伝える記事や「ニュースカード」の一部を掲載した。本学広報グループも取材のため来場し、後日大学ホームページに記事を掲載した。

## 4. 「こどもみらい通信社 臨時編集室開設」の成果と課題

### 4-1 イベントに対する評価

本イベントに参加したこども、および大人に別々のアンケートをとった。こどものアンケートは36名から回答が得られた。「今回の活動が楽しかったか」という質問に対して☆を1つ～3つまで塗るという方法で回答させたが、☆3つは27名、2つが9名、1つや0としたこどもはいなかった。大人のアンケートでは参会者のうち30名から回答を得た。「今回のイベントが今後の自分の活動に活かせるものだったか」という問いに5点満点で回答してもらったが、30名中19名が5点、11名が4点、3点～0点の回答はなかった。

このように参加者からは今回のイベントに対してプラスの評価が多かったが、大人の参加者からは「初めての取材でたくさんのお話を聞くなかで何が重要になってくるのかがまだ分からず、難しいと言っていた（参加児童の保護者）」「編集をグループでするため、一つひとつの行程に時間を要してしまい、肝心の伝えたいことが尻すぼみになった感じがした。事実を伝える記事なのか、自分の考えを伝える社説的なものなのかも、分かりづらかったように感じた。」「なかなか芯を得た質問が見つけられない様子が見られた。大人の方々に助けられていた。」「こども記者が、たくさん情報をさばききれない様子がありました。」「取材から記事作成までを総合的に体験する活動となり、

時間的に無理が生じた。枠を決めておくとか、テーマを選択式にするなど、何処に重点を置くかを設定する必要を感じた。」など、今回の課題の難しさを指摘する意見がみられた。また「同年代で組んだ方が、テーマ等共感しやすかったように感じた。」「たくさん的人数だったので会場にゆとりがあったほうがよかった。」など運営上の課題を指摘する意見もあった。

#### 4-2 本学教職課程履修学生の感想、学生に対する評価

##### (1) イベントに参加した学生の感想

本学の教員養成課程を履修し、ファシリテーターとして参加した6名について事後に行ったアンケートの結果を詳しく見ていく。「本イベントは有意義だったか」「震災に関する知識や意識が高まったか」「メディアに関する知識や意識が高まったか」「教職課程の学びに活かせるか」の4項目について5段階で評価させた（表1）。いずれの項目も高く評価している。

表1. イベントに参加した本学学生の事後アンケート

	1	2	3	4	5	平均値
本イベントは有意義だったか	0	0	0	1	5	4.8
震災に関する知識や意識が高まったか	0	0	1	0	5	4.7
メディアに関する知識や意識が高まったか	0	0	1	0	5	4.7
教職課程の学びに活かせるか	0	0	0	1	5	4.8

また「震災について」「メディアについて」「教育活動について」「その他自由に」の4つの内容で感想や考察を自由に記述させた。AIテキストマイニングを使って、学生の自由記述をワードクラウド、および共起ネットワークにすると、以下のように示された（図9、図10）<sup>11</sup>。学生の記述からは「震災」「こどもたち」「新聞記者」「新聞」「メディア」「伝える」などの言葉が多く見られ、今回のイベントのねらいに沿った活動ができたこと、それらの活動に強い印象を持ったことが伺える。共起ネットワークでは「学ぶ」「視点」「交流」「よい」「新しい」などの言葉に強い結びつきが見られるほか、「震災」「私たち」「記憶」という結びつきも大きい。今回の活動が自分たちにとってプラスに捉えられていると推測される。

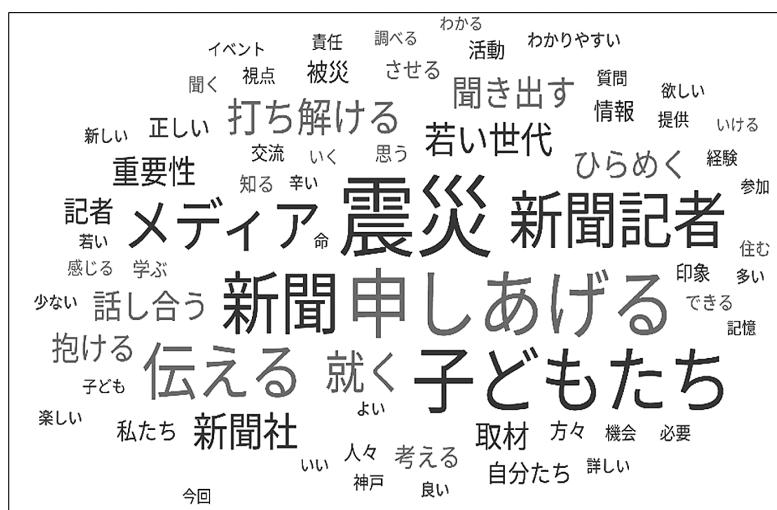


図9. 学生の事後アンケート自由記述のワードクラウド

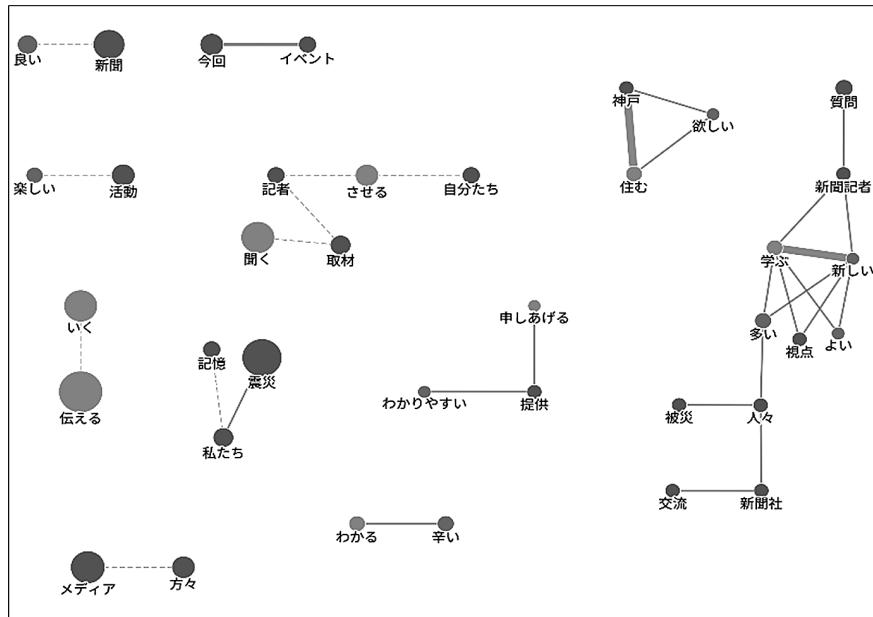


図 10. 学生の事後アンケート自由記述の共起ネットワーク

## (2) 参加した大人からの学生の評価

参加した大人のアンケートに「こどもたちのグループ活動についてどのような感想を持ったか」という項目を設けた。その回答のなかで大学生のファシリテーターについて言及した内容は以下の通りである。

- ・ファシリテーターが過度に干渉しそぎず、自分たちで考えさせる方法はとてもいいと思いました。
- ・ファシリテーターの学生さんの誘導が、子どもの力を引き出したと思います。
- ・ファシリテーターの方の重要性を感じました。
- ・ひとつのかたちに仕上げていく、そのために話し合い、折り合いをつけるのは良い方法だったと思います。大人や学生の進行役のかたにはご苦労もあったと思いますが、こどもたちの背中を押す役割を果たしておられたように見受けました。
- ・初めて会うこども同士を大学生サポーターさんが上手くまとめていたのが良かった。
- ・年上の方が中心となって引っ張っていってくれ、とてもやりやすいように見えました。
- ・意見やアイデアを言い合う場面も多く、様々な年齢・学年の友だちと楽しく絡み合っていました。学生ファシリテーターもよく機能していて、上手にリードしていたのが印象的でした。

以上のように学生の活動は概ねよい評価を受けた。学生たちが意欲的に取り組んだことが伺える。

また大人スタッフが当初期待したように、こどもたちに寄り添いともに楽しみながらも、課題の遂行に向けて適度な助言をることができていた。

## 4-3 今後の防災教育への展開

「はじめに」で挙げた鈴木・村上が作成した防災教育の学びのプロセスに、今回の取り組みを当てはめて考えてみると以下の表のようになる。2-3に記載した当日の流れを、より細分化して表に落とし込んだ。

表2. 本イベントにおける防災教育の学びのプロセス

学習	プロセス	学習行動	今回のプログラム
浅	注目	記憶する	司会者がこれまで防災学習の経験があるかを質問し答える。
		認める	自己紹介の時間に各人が震災についてどの程度知識や経験があるかを語る。
		名前をあげる	講演会で聞き取った内容をメモする。
浅	興味	言い換える	取材した内容を他のメンバーに伝える。
		記述する	取材した内容を言語化して文章にする。
浅	知識	文章を理解する	当時の新聞や写真などの資料を見る。
深		関連づける	様々な情報と既存の知識を結びつける。
深	理解	中心となる考え方を理解する	同世代のこどもに震災を伝えるという、今回の目的やその意義を理解する。
		論じる	グループでテーマを設定する。
		原理と関連づける	情報を取捨選択し、文章と写真やイラストの関係などを考え、相手に伝わる最もふさわしい表現にする。
		仮説を立てる	得た情報をどのように発信するか考える。
深	行動	説明する	「ニュースカード」という形式にまとめる。
		身近な問題に適用する	今後の自分の生活や将来の備えに言及する「ニュースカード」を作成したグループがある。
		離れた問題に適用する	遠隔地のこどもと意見交流する、世代を超えた人と交流するなど、多様な人々とコミュニケーションをとる。
		振り返る	アンケートに回答し、活動を振り返る。

上記のように当てはめてみると、今回のイベントの内容は鈴木・村上が提示した学びのプロセスと合致する部分が多いが、鈴木・村上が示した「学習行動」欄の文言だけを手がかりに分類したため、完全に合致しているのか判断しにくい内容もあった。さらに鈴木・村上の示した「学習行動」には当てはめられない、今回の学習行動として「情報を自ら取りに行く」という項目や「他者と協働して活動する」という内容が挙げられる。例えば今回のイベントであれば、プロの記者に取材をしたり、当時の新聞記事や写真から情報を得たりといった学習行動は「情報を自ら取りに行く」という行動だと言える。実際の震災ではライフラインの寸断などにより、日頃は簡単に入ってくるはずの情報がなかなか得られない。受け身ではなく自ら情報を得るべく行動できるかどうかという点は重要である。また、「他者と協働して活動する」という学習行動も組み込む方がよい。今回で言えば、グループのメンバーが協力して情報を集め「ニュースカード」を作成する、という学習行動がこれに当たる。アクティブ・ラーニングではグループワークが行われることが多いが、それまであまり交流のない人とも円滑にコミュニケーションできるということは大切な能力であり、災害時にも求められる力である。

一方、今回のイベントを参考に、今後自分が企画するならこんな活動をしてみたい、こんな活動をしたらいいのでは、というアイデアはあるか、学生たちに聞いたところ、「実際に被災した現地に赴いて、震災遺構に触れる活動をしたい」と答えた学生が2名、「小中学生だけではなく、部門

を分けて、高校、大学、大人も『ニュースカード』の作成に取り組む」と答えた学生が1名いた。いずれも従来よく行われている受け身型の防災学習にはない発想の授業構想である。今回の体験を通して、学生たちは震災についての理解を深めるだけでなく、学校教育における新しい防災教育を自ら創造する手がかりにできたのではないだろうか。

## 5. おわりに

今回の「こどもみらい通信社 臨時編集室開設～あつまれ！こども記者震災30年特別号を作ろう～」は震災30年のイベントという短時間の特異な活動であったし、様々に恵まれた条件が重なっていた。参加したのは意欲的、自主的なこどもが多く、日頃からこども新聞の作成などの活動を行っている。また、主催団体、共催団体、新聞各社など多くの人的物的支援が得られたなかで実施することができた。それでも難易度は高く、こども向けの防災教育として改善の余地がある。したがって、この形のままで学校教育で実施することは難しい。

しかし学校教育においても、防災教育が「当時の話を語り部から聞く」だけ、「防災についての映像教材を視聴する」だけ、というような受け身的な活動で終わるのではなく、工夫次第で「経験者に取材をして情報を得る」「ニュースカードにまとめて発信する」というようなアクティブ・ラーニング型の防災学習にすることはできるだろう。現在学校現場で求められている「主体的・対話的で深い学び」についても、グループ内で役割分担して1枚の「ニュースカード」を作成する今回の活動は合致するのではないか。ただし、アクティブ・ラーニングがどの程度防災学習に有効だったかという点についての検証はできていない。今後の課題である。

今回のイベントが教職課程履修学生の意識にどのように影響したか、という視点でもみてきたが、阪神・淡路大震災の当日奔走した新聞記者の貴重な証言に触れることができたことは、参加したこどもたちはもとより、本学教職課程履修学生にとって大変有意義であった。このような機会をいただけた主催者団体および各社新聞記者の皆様に感謝したい。なかには本学有瀬キャンパスにある旧明石天文科学館の時計の由来を知らなかったという学生があり、このイベントで初めて新聞記者の方に教えられたと言っていた。また学生たちは、こどものファシリテーターとして、こどもたちと一緒に活動することができ、教員としての資質・能力を養う一助になった。なにより今後教員として学校教育の担い手となるであろう教職課程履修学生らが、この経験を糧として、防災教育の新しい視点や展開の広がりに気づき、将来学校現場で意欲的に防災教育を実施し、推進できる教員になることを期待する。

## 注

- 1 兵庫県教育委員会教育企画課（2024）「防災教育・情報教育の推進」  
<https://web.pref.hyogo.lg.jp/gikai/iinkai/index/joniniinkai/bunkyo/documents/06-3bunshiryo060917.pdf>  
 (最終閲覧 2025年5月17日)
- 2 神戸市教育委員会（2024）「ともしびプロジェクト」  
<https://www.city.kobe.lg.jp/a48730/kosodate/education/program/tomoshibi.html>  
 (最終閲覧 2025年5月17日)

## 「ニュースカード」を作成する防災学習の実践

- 3 文部科学省 (2022) 「第3次学校安全の推進に関する計画」  
[https://www.mext.go.jp/content/20220325\\_mxt\\_kyousei02\\_000021515\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220325_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf)  
(最終閲覧 2025年5月17日)
- 4 今野孝一 (2024) 「教員養成における東日本大震災の教訓を基にした防災教育カリキュラム」『宮城学院女子大学発達科学研究』31-42
- 5 柴田真裕、田中綾子、船木伸江、前林清和 (2020) 「わが国の学校における防災教育の現状と課題－全国規模アンケート調査の結果をもとに－」『防災教育学研究』1-(1)、19-30  
柴田らはこの調査から、学校教育における防災教育には、以下の5つの課題があるとしている。1) 防災教育を実施していない学校が非常に多く、防災教育を結果として軽んじている学校が多い。2) 防災教育が行われていてもごく一部の学校を除いては1回から3回程度であり、体系的な教育がなされていない。3) 各教科による防災教育はほとんど行われていない。4) 教職員の防災に関する知識が不足している。5) 防災教育教材の多くが受け身型の授業のための教材であり、教員が使用したくなるようなアクティブ・ラーニング教材が少ない。
- 6 DIG、HUG、クロスロード、減災マップとは、いずれも防災教育で継続的に実践されているプログラムで、DIGは「Disaster Imagination Game」、HUGは「Hinanzyo Unei Game」のことである。
- 7 鈴木光、村上正浩 (2022) 「主体的な防災の学びに繋がる教育方法に関する研究」『防災教育学研究』2-(2)、53-64

鈴木、村上はアクティブ・ラーニングの分析の視点を以下の表のようにまとめている。(ただし紙面の関係上、「内容」の項目の文言は原文から一部省略した。)

学習	プロセス	学習行動	内容
浅	注目	記憶する	試験・クイズなど、正解がある問い合わせ。
		認める	対象について知識はまだないが、存在を認めた状態。
		名前をあげる	内容は理解していないとも、知っていることを列挙する。
浅	興味	言い換える	避難者カードのように、大量を理解しやすい形状や表現にする。
		記述する	地図や付箋などに、感想や気づきを書き、言語化・視覚化する。
浅	知識	文章を理解する	体験談、図表などの内容を読み解き、道理や理由に納得する。
深		関連づける	情報を活用し、知識や経験に自分なりの意味づけをする。
深	理解	中心となる考えを理解する	「なぜ学んでいるのか」を意識する。
		論じる	他者とテーマについて話し合い、他者の視点を知る。
		原理と関連づける	地震とプレートのように相関する事象を紐付けて理解する。
		仮説を立てる	地域の問題解決など物事の方向性を定めてその道筋を考える。
深	行動	説明する	自分の理解や思考を言語化し、他者が理解できるよう伝える。
		身近な問題に適用する	問題解決を意識して、できることを行動に移す。
		離れた問題に適用する	課題と課題の連鎖を見つけ、解決にむけて行動に移す。
		振り返る	他者との思考の違いを認知し、多様な視点があることを知る。

- 8 「大阪シティズンシップ研究会」は、2018年4月民主主義社会を発展させるため創設された。「おとなには、こどもたちの発信の場としてメディアを持つ機会を創設する責務がある」という信念のもと、現在は「新聞づくり」に特化して10名のメンバーの専門性を活かしながら、実践および理論研究を行っている。また広くシティズンシップを育成するため「こども新聞社」を設け、手書きの新聞を地域読者へ向けて作成、配達する活動などの支援を行っている。また、全国各地で活動する「こども新聞社」のネットワークづくりを目指している。「こども編集部」は神戸市垂水区塙屋を拠点に取材や発信といった様々な探究活動の場をこどもに提供する労働者協同組合である。筆者はこの団体にスタッフとして参加している。
- 9 奥田雅史、木村憲喜 (2023) 「はがき新聞を用いた防災学習の授業実践」『和歌山大学教育学部紀要・自然科学』卷73、11-15

ここで「はがき新聞」とは、はがき大の用紙に授業で学んだことや体験したこと、自分の考えをまとめて新聞形式で表すもので、こどもたちの「書く力」や「表現力」を育むことを目的に理想教育財団が作成している教材である。

- 10 NIE (Newspaper in Education = 「エヌ・アイ・イー」) は、学校などで新聞を教材として活用する活動。1930年代にアメリカで始まり、日本では85年、静岡で開かれた新聞大会で提唱された。その後、教育界と新聞界が協力し、社会性豊かな青少年の育成や活字文化と民主主義社会の発展などを目的に掲げて全国で活動を展開している。
- 11 ユーザーローカル AI テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) による分析。

# 薬学英語教育における外国人患者対応力育成の実践と評価： ロールプレイを活用した 6 年間の授業評価からの検討

Enhancing Pharmacy Students' English Communication  
Skills for Foreign Patient Care: A Six-Year Course  
Evaluation Centered on Role-Play-Based Learning

辻本 貴江

TSUJIMOTO Takae

投稿日：2025 年 6 月 30 日  
受理日：2025 年 11 月 11 日

## (要約)

薬学部における外国人患者対応を想定した英語教育科の教育的有効性を、2020～2025年度の授業評価アンケート（全6年分）に基づき検証した。量的分析では、「英語フレーズ講義」と「ロールプレイ授業」が学生の満足度に有意に寄与し、年次を追って自己到達度が向上していた。年次比較では、2024年度、2025年度で到達度・満足度は高評価を示した。質的分析からは、成功体験や講師の支援、虎の巻の活用などが学習者の自己効力感や内発的動機づけの向上に貢献していたことが明らかとなった。以上より、本講義は薬学英語教育における実務直結型の有効な教育実践であることが示唆された。

## (Abstract)

This study examined the educational effectiveness of a pharmaceutical English course designed to prepare pharmacy students for communication with foreign patients. Based on six years of course evaluation data (2020–2025), quantitative analysis revealed that both the phrase-based lecture and role-play components significantly contributed to student satisfaction, with self-perceived achievement increasing over time. Year-to-year comparisons showed that the 2024 and 2025 cohorts reported notably higher satisfaction and achievement than later cohorts. Qualitative analysis further indicated that successful role-play experiences, supportive feedback from instructors, and the use of personalized “phrase notebooks” enhanced students’ self-efficacy and intrinsic motivation. These findings suggest that the course functions as an effective and practice-oriented educational approach in pharmaceutical English, fostering the development of communication skills and confidence in future professional settings.

キーワード：薬学英語教育、外国人患者対応、ロールプレイ、自己効力感、教育評価

Key Words: Pharmaceutical English education, Foreign patient communication, Role-play, Self-efficacy, Educational evaluation

## 1. はじめに

近年、医療現場におけるグローバル化の進展により、外国人患者への対応力を備えた医療人材の育成が急務となっている。薬剤師も例外ではなく、英語を含む多言語による服薬指導や医薬品情報提供が求められる機会は増加傾向にある。特に関西圏では、外国人外来を常設する医療機関や、医療ツーリズム（Medical Tourism）に対応する病院が存在し（杉山, 2018）、薬剤師が外国人患者と英語でコミュニケーションを図る場面は今後一層拡大すると予測される。

こうした背景を踏まえ、薬学部における英語教育には、単なる語学知識の習得にとどまらず、実践的かつ目的志向型のコミュニケーション能力を育成する取り組みが求められている。薬剤師が異文化背景を持つ患者と効果的に関わるために、医療英語に加えて、文化・価値観・行動様式などへの配慮が不可欠である（大野ほか, 2019）。また、薬学教育モデル・コアカリキュラム（2024年度版）においても、「グローバルな視点と英語による情報発信力」は薬剤師の資質として明示されており（文部科学省, 2022）、このような教育課題への体系的な取り組みが重要視されつつある。本研究の対象となる講義「医療英語コミュニケーション」は、2011年度より継続的に開講されており、英語による薬剤師業務の演習を柱とする独自の実践型科目である。2020年度までは、神戸学院大学（以下、本学）薬学部の提携校である米国の Pharmacy School から招聘した客員教授（薬剤師資格を有する臨床系教員）が患者役を務め、受講者は本物のアメリカ人薬剤師と直接英語でやりとりを行うという特色を有していた。しかし新型コロナウイルス感染症の影響により海外からの招聘が困難となった2020年度以降は、本学に設置された英語学習支援拠点「English Plaza（い～ぷら）」の協力を得て、外国人講師とのロールプレイ活動へと体制を転換した。

「い～ぷら」は、国際交流センターの主催により、英語初心者でも外国人と気軽に交流しながら言語活動を楽しめることを目的としたキャンパス内の学習支援スペースであり、学内外の国際交流を支える重要な教育資源である。こうした環境と連携することで、講義の教育目的は維持されたまま、学生が心理的負担を軽減しながら実践的な英語活動に取り組める体制が整えられている。

本研究の目的は、薬学部における外国人患者対応を想定した実践的英語教育科目の教育的有効性を明らかにすることである。特に、ネイティヴ講師とのロールプレイをはじめとする授業活動を通じて、学生がどのような学びを得たか、またその学習体験が満足度や到達度にどのように関連しているかを明らかにし、薬学英語教育における有効な授業設計と支援方法の検討に資することを目的とする。

## 2. 対象と方法

### 2.1 対象および調査期間

本調査研究は、本学薬学部において開講された選択科目「医療英語コミュニケーション」（以下、本講義）を履修し、講義終了後に実施された授業評価アンケートの回答結果を分析対象とした。分析期間は2020年度から2025年度までとした。

・講義の変遷と著者担当状況

本講義は、2011年度から開講されているが、調査期間である2020年度以降、薬学部におけるカリキュラムの変更に伴い、科目の形態が複雑に変化している（表1）。主な変遷と著者の担当状況は以下の通りである。

・回数変更の背景

2013年度以降のカリキュラム改訂において、薬学教育モデル・コアカリキュラムの改訂に伴い、薬学部のカリキュラムも薬剤師輩出にシフトした内容に改訂された。この際、学生の学びを効果的にするため演習の単位数を増やし、その分講義の単位数を削減するという方針がとられた。これにより、本講義は「医療英語コミュニケーション13～14」の2単位15回授業から、「医療英語コミュニケーション15～18」の1.5単位12回授業へとコマ数が削減された。

・旧カリキュラム期（2020年度～2023年度）：6年次生前期選択科目「医療英語コミュニケーション15～18」として開講された。年間総回数は全12回でオムニバス形式がとられており、著者はそのうち8回を担当した。

・現行カリキュラム期（2023年度～2025年度現在）：5年次生通年選択科目「医療英語コミュニケーション19～24」に変更された。年間総回数は前期・後期それぞれ4回、合計8回で、形式は著者が全回数を担当する単独開講となった。

特に、カリキュラムが移行した2023年度は、旧カリキュラム（6年次生）と新カリキュラム（5年次生）の両方が開講されたため、アンケート結果も2023年度5年次生と2023年度6年次生を分けて解析を実施した。

・対象学生数とデータ収集方法

調査対象は、2020年度から2025年度まで、本講義を受講した5年次生ならびに6年次生であり、2020年度は52名、2021年度は15名、2022年度は10名、2023年度は6年次生10名、5年次生28名、2024年度は19名、2025年度は前期のみであるが19名であった。アンケート調査はMicrosoft Formsにて、授業終了後に記名式で行い回収した。

・科目コードおよび開講期間について

科目名のコード（例：「14」）は、当該科目が2014年度入学生のカリキュラムから適用されたことを意味する。通常、2014年度入学者が6年次生で履修するのは2019年度である。しかし、本科目（例：13～14）は、本来であれば最終適用学年（2014年度入学生）の卒業（2019年度）をもって終了する予定であったが、本学部のカリキュラム制度では、留年や休学等により卒業年度が延長された学生の履修機会を確保するため、最終適用学年の学生が全員卒業するまで開講を継続している。この原則により「医療英語コミュニケーション13～14」の開講期間は2025年度まで延長されている。

表1. 医療英語コミュニケーション科目の開講実績と変遷（2011年度～2025年度現在）

科目名	対象学年・時期	開講期間	年間 総回数	授業形式	著者担当 回数
医療英語コミュニケーション	前期 6年次生	2011年度～ 2012年度	全15回	オムニバス	10回
医療英語コミュニケーション 13～14	前期 6年次生	2013年度～ 2025年度現在	全15回	オムニバス	10回
医療英語コミュニケーション 15～18	前期 6年次生	2015年度～ 2025年度現在	全12回	オムニバス	8回
医療英語コミュニケーション 19～24	前期／後期 5年次生 (※前期4回、後期 4回で同一内容)	2023年度～ 2025年度現在	全8回	単独開講	8回

## 2.2 アンケート内容

アンケート作成は、本学の授業評価アンケートと薬学部ディプロマポリシーを参考にし、さらに、2011年度から著者が独自で作成し活用している授業評価アンケートを加えた。アンケート内容は、到達目標の達成度、満足度（それぞれ10段階尺度）、英語フレーズ講義に対する評価、ネイティヴ講師とのロールプレイに対する評価、ネイティヴ講師の対応に対する評価（それぞれ5段階リッカート尺度）を盛り込んだ。さらに、授業に対する感想や意見について、良かった点、改善してほしい点、ネイティヴ講師とのロールプレイについての意見、この講義で学んだこと、その他について自由記述を求めた（図1-1、図1-2）。図1-1は旧カリキュラム「医療英語コミュニケーション15～18」の6年次生受講者に対して実施したアンケート用紙であり2020、2021、2022、2023年度の4年間使用した。図1-2は新カリキュラム「医療英語コミュニケーション19～24」の5年次生受講者に対して実施したアンケート用紙であり2023、2024、2025年度の3年間使用している。「医療英語コミュニケーション15～18」（旧カリキュラム全12回）と「医療英語コミュニケーション19～24」（新カリキュラム全8回）でアンケート用紙が変更された理由は、授業形態と回数の変更に対応するためである。具体的には、質問事項1の出席状況の選択肢は、総回数（12回または8回）の変更に伴い修正した。また、旧カリキュラムの質問事項5は旧カリキュラム特有の活動に関する設問であったため新カリキュラムでは削除し、代わりに新カリキュラムでは授業回数が大幅に減少したことでのネイティヴ講師の対応の重要性が増したため、その評価に関する設問6を新たに追加した。

<b>2020年度「医療英語コミュニケーション」アンケート</b>		5. 【授業内容別評価】アメリカの薬学教育システム、医療保険制度、薬剤師業務における日米比較の講義	
以下の質問に対し、当てはまるものを1つ選んでください。			
1. 出席状況を教えてください		○大変良い ○良い ○普通 ○悪い ○大変悪い	
○すべて出席 ○欠席1-2回 ○欠席3-4回 ○欠席5-7回 ○欠席8回以上		6. 【授業内容別評価】ネイティヴ講師とのロールプレイ（英会話） ○大変良い ○良い ○普通 ○悪い ○大変悪い	
2. シラバスに記載されている到達目標について、あなたはどの程度達成できたと感じていますか。到達目標の達成度を総合的に自己評価してください。 ○100%（全て達成できた） ○90% ○80% ○70% ○60% ○50% ○40% ○30% ○20% ○10%以下		7. 今後取り入れてほしい内容（複数回答可） ○英語文献を読むための英語 ○英語での会話練習 ○リスニング ○アメリカでのトピックスを聞く ○その他	
3. この科目に対するあなたの満足度（講義内容、準備状況、到達目標の設定水準、担当教員の説明の分かりやすさ、講義内容に対する興味など全てを含めて）を評価してください。 ○100%（全て達成できた） ○90% ○80% ○70% ○60% ○50% ○40% ○30% ○20% ○10%以下		8. 課題（レポート）の量 ○大変多い ○多い ○ちょうどよい ○少ない ○大変少ない	
4. 【授業内容別評価】患者からの情報収集、薬剤交付（服薬指導）における英語でのフレーズの講義 ○大変良い ○良い ○普通 ○悪い ○大変悪い		9. この講義の良かった点（自由記載） 10. この講義で改善してほしい点（自由記載） 11. この科目を通して自分は何を学んだか（自由記載） 12. その他何でも書いてください（自由記載）	

図1-1. 「医療英語コミュニケーション15～18」アンケート用紙

<b>2024年度「医療英語コミュニケーション」アンケート</b>		5. 【授業内容別評価】ネイティヴ講師とのロールプレイ（英会話） ○大変良い ○良い ○普通 ○悪い ○大変悪い	
以下の質問に対し、当てはまるものを1つ選んでください。			
1. 出席状況を教えてください ○すべて出席 ○欠席1回 ○欠席2回 ○欠席3回 ○欠席4回		6. ネイティヴ講師の対応はどうでしたか？ ○大変良い ○良い ○普通 ○悪い ○大変悪い	
2. シラバスに記載されている到達目標について、あなたはどの程度達成できたと感じていますか。到達目標の達成度を総合的に自己評価してください。 ○100%（全て達成できた） ○90% ○80% ○70% ○60% ○50% ○40% ○30% ○20% ○10%以下		7. 今後取り入れてほしい内容（複数回答可） ○英語文献を読むための英語 ○英語での会話練習 ○リスニング ○アメリカでのトピックスを聞く ○その他	
3. この科目に対するあなたの満足度（講義内容、準備状況、到達目標の設定水準、担当教員の説明の分かりやすさ、講義内容に対する興味など全てを含めて）を評価してください。 ○100%（全て達成できた） ○90% ○80% ○70% ○60% ○50% ○40% ○30% ○20% ○10%以下		8. 課題（レポート）の量 ○大変多い ○多い ○ちょうどよい ○少ない ○大変少ない	
4. 【授業内容別評価】患者からの情報収集、薬剤交付（服薬指導）における英語でのフレーズの講義 ○大変良い ○良い ○普通 ○悪い ○大変悪い		9. この講義の良かった点（自由記載） 10. この講義で改善してほしい点（自由記載） 11. この科目を通して自分は何を学んだか（自由記載） 12. その他何でも書いてください（自由記載）	

図1-2. 「医療英語コミュニケーション19～24」アンケート用紙

### 2.3 授業内容の概要

本講義は、外国人（英語話者）患者を対象とし情報収集や服薬指導を英語で実施することを想定し、以下の4段階で構成されている。

1. 医療英語の講義：基本的な医療英語フレーズや薬剤師として頻用されるフレーズを学習する座学。  
(例)「腹痛を改善する薬です。1日3回食後に飲んでください。」等の英語フレーズ。
2. 反転授業+虎の巻作成：外国人がOTC薬（Over The Counterの略であり、薬局やドラッグストアで購入できる処方箋不要の市販薬のこと）を買いに来た状況を想定し、必要となる英語フレーズ（質問例・既往歴、副作用情報、アレルギー情報や服薬指導フレーズなど）を事前課題として提示。受講者は予習を行った上で授業内にてそのフレーズ群の解説を受け、自分にとって話しやすく使いやすいフレーズを選び、「虎の巻（自作フレーズ集）」として整理する。  
(例)「病院にかかっていますか。」「今までに薬の副作用を経験したことがありますか。」等。  
「この薬は解熱剤です。38.5度以上の時1回1錠お飲みください。次の服用時間まで8時間あけ、1日の最大量は3錠までにしてください。副作用として胃痛が出ることがあります。」等。
3. ネイティヴ講師とのロールプレイ：作成した虎の巻を用いて、外国人講師とマンツーマンで情報収集と服薬指導ロールプレイを実施。実際のOTC薬の箱を使用して英語で服薬指導をする。
4. 振り返り・再構成：ロールプレイ体験を踏まえ、虎の巻を修正・完成させ、将来薬剤師として実務で使用可能な形に整える。

本講義では、言語知識の獲得と実践的応用との統合を図るため、インプット型授業（講義）とアウトプット型活動（ロールプレイ）、および学習者主導の教材作成（虎の巻）の三者が相補的に設計されている。

授業形式は表2に示した通り、新型コロナウイルス感染症のため2020年度は全講義をオンラインにて、2021年度は第1回目、第2回目講義は対面にて実施したが、第3回目以降はオンラインにて講義を実施した。ネイティヴ講師とのロールプレイもオンラインにて実施した。2022年度以降は対面にて講義を実施している。授業内容については、各年度とも共通で、フレーズの講義を3回、ロールプレイ講義を1回実施している。旧カリキュラム「医療英語コミュニケーション15～18」では、これ以外に、アメリカと日本の医療制度の違い、薬剤師業務の違い、薬学教育の違いについての授業を実施した。尚、2025年度は履修登録者が29名であるが、現時点では前期授業のみが終了しており、受講者は19名であった。10名は後期11月に履修予定であるため、今回の調査研究は2025年度前期の受講者のみを対象とした。

### 2.4 統計解析

到達度・満足度と各授業要素（フレーズ講義、ロールプレイ、講師評価）との相関はSpearman順位相関係数を用いて解析した。また、年度ごとの到達度・満足度の差の検定にはKruskal-Wallis検定を行いSteel-Dwass法にて多重比較検定を行った。多変量解析は、目的変数を到達度、満足度、それぞれの説明変数を受講年度、授業形式、学年、出席状況、各授業要素（フレーズ講義、ロールプレイ、講師評価）として、線形回帰モデルを使用した（Bell Curve エクセル統計 for Windows, (株)社会情報サービス、東京）。有意水準は0.05未満とした。自由記述については、内容分析的手法に基づいてコーディングを行い、類似内容を統合しながらカテゴリー化を行った。分類ごとの件数集計と代表的コメントを抽出した。

### 3. 結果

#### 3.1 回答者の内訳

2020年度は対象者52名のうち、アンケートを提出しなかった10名を除いた42名(80.8%)から回答を得た。2021年度は対象者15名のうち10名(66.7%)、2022年度は対象者10名のうち8名(80.0%)、2023年度6年次生は対象者10名のうち6名(60.0%)、2023年度5年次生は28名のうち20名(71.4%)、2024年度は対象者19名全員から(100.0%)、2025年度は前期のみであるが、対象者19名のうち17名(89.4%)からそれぞれ回答を得た。通年の平均回収率は88.4%であった(表3)。講義の出席率はすべて出席が6年間の平均で87%であった。

表2. 講義形式と回答者の背景

受講年度	受講者 学年	全講義 回数	フレーズ講義 回数	ロールプレイ講義 回数	授業形式	受講者 数
2020年度	6	8	3	1	オンライン	52
2021年度	6	8	3	1	オンライン/対面*	15
2022年度	6	8	3	1	制限付き対面	10
2023年度**	6	8	3	1	対面	28
2023年度**	5	4	3	1	対面	10
2024年度	5	4	3	1	対面	19
2025年度	5	4	3	1	対面	29

\*: 第1回、第2回講義対面、第3回、第4回講義オンデマンド、第5回講義以降リアルタイムオンライン

\*\*: 2023年度から新カリキュラム「医療英語コミュニケーション15~18」で5年生開講科目となったが、旧カリキュラム「医療英語コミュニケーション19~24」6年生科目も継続

表3. 出席状況

設問1 出席状況	すべて出席	欠席1~2回	欠席3~4回	欠席5~7回	欠席8回	n数	回答率 (%)
2020年度受講生	29 (69%)	13 (31%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	42	80.8
2021年度受講生	9 (90%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	10	66.7
2022年度受講生	4 (95%)	4 (4%)	0 (3%)	0 (1%)	0 (1%)	8	80.0
2023年度受講生 (6年生)	5 (83%)	1 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6	60.0
2023年度受講生 (5年生)	19 (95%)	1 (5%)	0 (0%)			20	71.4
2024年度受講生	16 (84%)	3 (16%)	0 (0%)			19	100.0
2025年度受講生	16 (94%)	1 (6%)	0 (0%)			17	89.4

(注) 2023年度から新カリキュラム「医療英語コミュニケーション19~24」による5年生開講は全4回開講

### 3.2 到達度・満足度と各授業要素との相関

2020年度から2025年度の6年間にわたるアンケート結果の集計から、授業全体に対する満足度は平均92%、自己到達度（英語で情報収集・提供ができる感覚）は平均82%と、いずれも高い評価が得られた。講義構成要素の中では、「ネイティヴ講師とのロールプレイ」に対する評価が最も高く平均4.7点を示し、「医療英語のフレーズ講義」（平均4.4点）、「ネイティヴ講師の印象・対応」（平均4.5点）も高評価であった（表4）。授業内容と自己到達度および満足度との相関分析の結果を図2に示す。特に「医療英語のフレーズ講義」評価と「ネイティヴ講師とのロールプレイ」評価の間には正の相関がみられた（それぞれ $r=0.5993$ ,  $p < 0.001$ ,  $r=0.5763$ ,  $p < 0.001$ ）。

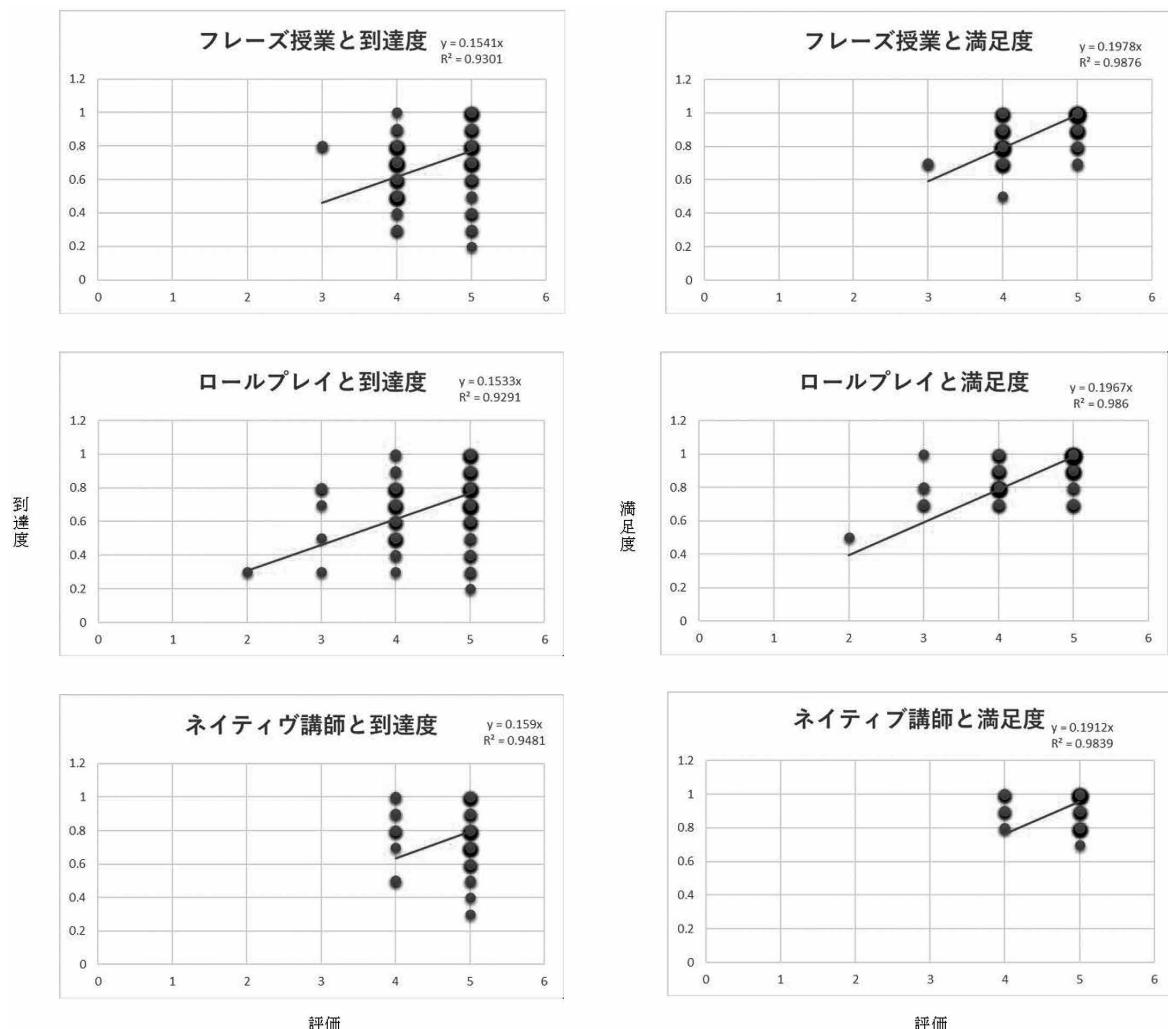


図2. 到達度・満足度と授業内容の相関

### 3.3 年次間の評価の推移

表4は、2020年度から2025年度までの各評価項目についてのアンケート結果を示したものである。年次間の差を検定したところ、設問2「本講義で想定された到達目標を達成できたか」については、平均到達度が、2020年度58.8%、2021年度67.0%、2022年度78.8%、2023年度6年生70.0%、2023年度5年生70.0%、2024年度78.9%、2025年度83.5%であり、年次間で有意な差が認められた( $p < 0.001$ )。多重比較の結果、2022年度の到達度は2020年度と比較して有意に高く( $p < 0.05$ )、また2024年度、2025年度も2020年度と比較して有意に高かった(いずれも $p < 0.01$ )。設問3「授業に満足である」に関しては、平均満足度が、2020年度82.6%、2021年度91.0%、2022年度92.5%、2023年度6年生96.7%、2023年度5年生89.5%、2024年度93.7%、2025年度94.7%であり、年次間で有意な差が認められた( $p < 0.001$ )。多重比較の結果、2024年度、2025年度の評価が、2020年度の評価に比べて有意に高かった(2024年度: $p < 0.05$ 、2025年度: $p < 0.01$ )。設問4における英語フレーズに関する講義の評価は、年次間の有意な差はみられなかった( $p = 0.0838$ )。設問5におけるネイティヴ講師とのロールプレイ授業への評価についても年次間での有意な差はみられなかった( $p = 0.1475$ )。設問6におけるネイティヴ講師の対応評価においても、年次間の有意な差はみられなかった( $p = 0.4280$ )。

### 3.4 多変量解析

全学年を対象とした分析では、重回帰分析により、学生の自己到達度および授業満足度に影響を与える授業構成要素を検討した(表5)。目的変数を到達度、満足度、それぞれの説明変数を受講年度、授業形式、学年、出席状況、各授業要素(フレーズ講義、ロールプレイ)とした。自己到達度に対する寄与因子としては、「受講年度」が有意に関与することが示された(偏回帰係数0.0567、 $p = 0.0115$ )、満足度に対しては、「英語フレーズ授業」(偏回帰係数0.0661、 $p < 0.001$ )および「ロールプレイ授業」(偏回帰係数0.0679、 $p < 0.001$ )の両者がともに有意な因子として抽出された。次に、5年次生に限定した回帰分析においては、目的変数を到達度、満足度、それぞれの説明変数を受講年度、出席状況、各授業要素(フレーズ講義、ロールプレイ、講師評価)とした(表6)。自己到達度については、「受講年度」が有意な因子として抽出された(偏回帰係数0.0546、 $p = 0.0475$ )。満足度に関しては、「英語フレーズ授業」(偏回帰係数0.0996、 $p < 0.001$ )、「ロールプレイ授業」(偏回帰係数0.0664、 $p < 0.01$ )、「ネイティヴ講師の評価」(偏回帰係数-0.0595、 $p = 0.0120$ )が因子として抽出された(表5)。

### 3.5 自由記述

表7に自由記述を示す。自由記述の内容については、以下の5項目ごとに記述を内容分析により分類・集計した。良かった点については、多くの学生が「実際に外国人と英語で話せたこと」「ロールプレイで実践的な表現が身についたこと」を挙げ、実践機会の提供が学習動機や自信の向上に寄与していた。特に「褒められて安心した」「虎の巻が役に立った」といった記述が多かった。改善してほしい点については、「もっと話す時間が欲しかった」「1人あたりのロールプレイ時間が短かった」など、会話機会のさらなる拡充を求める声がみられた。また、「課題量が多かった」「模範例の事前提示があると安心できた」といった要望も確認された。さらに、ロールプレイに関する意見に

については、緊張しつつも「実際に話すことでのびが深まった」「ネイティヴの発音や表現を体感できた」といった肯定的感想が多数みられた一方で、「非ネイティヴとのロールプレイも体験したかった」とする意見も少数ながら存在した。この講義で学んだことについては、「薬局で使える表現を知れた」「医療英語に対する苦手意識が減った」とする記述が多く、知識と態度の両面での学習効果がうかがえた。その他（自由意見）については、「楽しく学べた」「講師の雰囲気が良く安心できた」「もっと授業回数があれば嬉しい」といったコメントがみられ、授業全体への好意的な印象が強く表れていた。

表4. 授業後のアンケート結果

		100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%以下	n数	p値
設問2 到達目標を達成できた	2020年度受講生 <sup>a,b,c</sup>	1 (2%)	1 (2%)	6 (14%)	9 (22%)	7 (17%)	10 (24%)	2 (5%)	5 (12%)	1 (2%)	0 (0%)	42	
	2021年度受講生	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)	2 (20%)	0 (0%)	2 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	10	
	2022年度受講生	0 (0%)	2 (24%)	3 (38%)	3 (38%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8	
	2023年度受講生（6年）	1 (17%)	0 (0%)	2 (32%)	1 (17%)	0 (0%)	1 (17%)	1 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6	p < 0.001
	2023年度受講生（5年）	2 (10%)	0 (0%)	6 (30%)	6 (30%)	2 (10%)	3 (15%)	0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	20	
	2024年度受講生	2 (11%)	5 (26%)	6 (32%)	4 (21%)	0 (0%)	1 (5%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	19	
	2025年度受講生	6 (35%)	1 (6%)	5 (29%)	3 (18%)	2 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17	
設問3 満足である	2020年度受講生 <sup>c,d</sup>	9 (21%)	8 (19%)	12 (29%)	12 (29%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	42	
	2021年度受講生	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	10	
	2022年度受講生	4 (50%)	2 (25%)	2 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8	
	2023年度受講生（6年）	5 (83%)	0 (0%)	1 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6	p < 0.001
	2023年度受講生（5年）	8 (40%)	3 (15%)	9 (45%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20	
	2024年度受講生	11 (58%)	4 (21%)	4 (21%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	19	
	2025年度受講生	11 (64%)	4 (24%)	1 (6%)	1 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17	
設問4 フレーズ授業評価	2020年度受講生	5	4	3	2	1							
	とても良い「5」→とても悪い「1」												
	2021年度受講生	16 (38%)	24 (57%)	2 (5%)	0 (0%)	0 (0%)						42	
	2022年度受講生	4 (44%)	5 (56%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)						9	
	2023年度受講生	5 (63%)	3 (37%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)						8	
	2023年度受講生（6年）	5 (83%)	1 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)						6	p = 0.0838
	2023年度受講生（5年）	7 (35%)	13 (65%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)						20	
設問5 ネイティヴ講師とのロールプレイ授業評価（注1）	2024年度受講生	11 (58%)	8 (42%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)						19	
	2025年度受講生	12 (71%)	5 (29%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)						17	
	2020年度受講生	12	11	10	9	8						38	
	2021年度受講生	4	4	3	2	1						10	
	2022年度受講生	5	5	4	3	2						8	
	2023年度受講生（6年）	5	5	4	3	2						6	p = 0.1475
	2023年度受講生（5年）	9	9	8	7	6						20	
設問6 ネイティヴ講師の対応（注2）	2024年度受講生	14	13	12	11	10						19	
	2025年度受講生	12	12	11	10	9						16	
	2023年度受講生（5年）	16	16	15	14	13						20	
	2024年度受講生	17	17	16	15	14						19	p = 0.4280
	2025年度受講生	12	12	11	10	9						17	

3群間の検定:Kruskal Wallis test, 2群間の検定 : Steel-Dwass test , a : p < 0.05 vs 2022年度, bp < 0.01 vs 2024年度, c: p < 0.01 vs 2025年度, d: p < 0.05 vs 2024

注1: 旧カリ「医療英語コミュニケーション15~18」のアンケートでは設問6

注2: 新カリ「医療英語コミュニケーション19~24」のみの設問

表5. 到達度・満足度に関する因子（全学年）

		偏回帰係数	95%信頼 区間下限	95%信頼 区間上限	標準誤差	t統計量	P値
到達度	受講年度	0.0567	0.0067	0.1068	4.0933	-2.6048	0.0115 *
	定数項	-114.6788	-216.2639	-13.0938	51.2547	-2.2374	0.0273 *
満足度		偏回帰係数	95%信頼 区間下限	95%信頼 区間上限	標準誤差	t統計量	P値
	フレーズ授業	0.0661	0.0334	0.0988	0.0165	4.0032	P < 0.001 **
	ロールプレイ授業	0.0679	0.0410	0.0949	0.0136	4.9929	P < 0.001 **
	定数項	-25.8589	-73.7923	22.0745	24.1847	-1.0692	0.2873

\* :  $P < 0.05$ , \*\* :  $P < 0.001$ 

表6. 到達度・満足度に関する因子（5年生）

		偏回帰係数	95%信頼 区間下限	95%信頼 区間上限	標準誤差	t統計量	P値
到達度	受講年度	0.0546	0.0006	0.1087	0.0269	2.0312	0.0477 *
	定数項	-110.6411	-220.0012	-1.2811	54.4195	-2.0331	0.0475 *
満足度		偏回帰係数	95%信頼 区間下限	95%信頼 区間上限	標準誤差	t統計量	P値
	フレーズ授業	0.0996	0.0617	0.1376	0.0189	5.2745	P < 0.001 **
	ロールプレイ授業	0.0664	0.0275	0.1054	0.0136	3.4260	0.0012 **
	ネイティヴ講師	-0.0595	-0.1054	-0.0137	0.0228	-2.6086	0.0120 *
	定数項	7.6884	-35.2900	50.6667	21.3868	0.3595	0.7208

\* :  $P < 0.05$ , \*\* :  $P < 0.01$

表7. 自由記述

良かった点		
分類カテゴリ	該当件数	コメント例 (要約)
ネイティブ講師との対話経験がよかった	46	実際に話せたのが新鮮だった、英語で話すのは緊張したが貴重だった、優しく話してくれた
英語フレーズ・虎の巻の習得	25	実践的な表現が学べた、虎の巻を作れて役に立った、薬局で役立つ内容が身についた
ロールプレイ体験の意義	23	模擬練習ができた、アウトプットの機会があった
学びの実感とモチベーション	17	楽しく学べた、英語への苦手意識が減った、英語に触れて前向きになれた
授業スタイル・講師の支援	14	少人数で話しやすかった、丁寧に教えてもらった、褒めてもらえて嬉しかった
医療・薬学の英語を学べた	13	医療面談のフレーズや薬学用語が学べた、実践的な知識につながった
アメリカの薬剤師や医療文化が興味深かった	7	日米の違いを知ることができた、先生の経験談が面白かった

改善してほしい点		
分類カテゴリ	該当件数	コメント例 (要約)
ネイティブ講師との会話時間・機会の確保	13	一人あたりの会話時間が短かった、もっと話してみたかった、会話回数を増やしてほしい
課題・レポート量の負担	9	課題が多くて大変だった、他の授業と重なって負担が大きかった
ロールプレイ準備支援 (模範・例示)	6	模範解答がほしかった、事前練習があればよかったです、答え合わせがないので不安
リスニングや発音へのサポート強化	6	聞き取りが難しかった、発音練習・簡易要約などがあると助かる
授業の案内・進行への改善	4	場所変更の連絡が直前だった、説明が飛んでいて困った、通信状態が悪かった
学生同士の協力・安心感への配慮	3	友達とペアがよかったです、応答が苦手なので補助がほしかった

ネイティブ講師とのロールプレイ		
分類カテゴリ	該当件数	代表コメント (抜粋)
実際に話せてよかったです・貴重な経験	12	ネイティブの方とお話ができて本当に楽しかったです。
発音・表現・構文の学びがあった	5	発音の仕方をネイティブの方から直接学べたのが良かったです。
緊張したが楽しかった・印象に残った	4	ネイティブの人とロールプレイするのがとても新鮮だった。
優しく丁寧に対応してくれた	4	どの方も全員分かりやすい英語で話して下さりとても優しかったです。
褒めてもらえて嬉しかった・安心できた	3	とても褒めてくれたので嬉しかった。
英語での模擬練習が役立った	3	実際に外国人患者と対応するときの模擬練習になったのが良かった。
会話機会をもっと増やしてほしい	2	もっと回数やりたかった。
ジェスチャーや絵での補助がありがたかった	2	分からぬところを絵で描いて説明して下さったことがとても嬉しかったです。
英語のみで実施された点が良かった	1	最初から最後まで英語で行うことで日本語に頼らないでできるのでとてもためになる時間でした。
非ネイティブとのロールプレイも希望	1	非ネイティブで英語話す模擬患者さんとのロールプレイもしてみたかった。
特になし・無記入	4	特になし／空欄

この講義で学んだこと		
分類カテゴリ	該当件数	代表コメント (抜粋)
授業内容が楽しく有意義だった	25	楽しく学べて、英語が好きになった。リスニングの機会があつて良かった。
講師への感謝や好印象	23	先生の服装や雰囲気が素敵で、毎週の授業が楽しみだった。
英語での対応力・実践力が身についた	18	英語で服薬指導ができるようになった気がする。対応の流れを実際に練習できたのが良かった。
虎の巻や医療英語の活用を学んだ	14	虎の巻を作れたことで、実際の現場でもすぐに使える表現が身についたと感じた。
ロールプレイ・コミュニケーションへの自信	10	緊張したが実際に話してみると楽しく、英語への抵抗感が減った。
学習意欲やモチベーションが高まった	7	普段英語を勉強する機会がなかったが、この授業で興味が湧いた。

その他		
分類カテゴリ	該当件数	代表コメント (抜粋)
感謝や授業へのポジティブな感想	37	楽しい授業でした。ありがとうございました。
講義や講師への個人的な好印象	9	服装や雰囲気が素敵で、毎回楽しみでした！
課題量や構成への改善要望	6	課題が少し多く感じた。もう少し余裕が欲しかった。
英語力への不安と前向きな決意	5	全然話せなかったが、やる気が出ってきた。もっと練習したいと思った。
会話機会・ネイティブ講師との関わり	5	1人あたりの会話時間が短く、もっと話してみたかった。

#### 4. 考察

本研究は、外国人患者対応を想定した薬学英語教育科目について、2020～2025年度の授業評価アンケートをもとに、量的・質的分析を通じて6年間にわたる教育的有効性を検討した。量的評価の結果、学生の満足度および自己到達度は高く、特にロールプレイおよび英語フレーズ講義が満足度に対して有意に正の影響を与えていたことが明らかとなった。

この傾向の背景には、授業評価アンケートや学生からのフィードバックに基づいた支援体制の継続的な工夫があると考えられる。具体的な工夫としては、必須フレーズ集「虎の巻」の継続的な改訂と標準化が考えられる。学生の要望を反映し、服薬指導時に必要な「虎の巻」の内容と構成を毎年度改訂し、学習ツールとしての完成度と実用性を高めた。ロールプレイの実施回数と質の改善も重要である。授業の回数削減（15回から12回、新カリでは8回）に伴い、限られた時間の中で最大の効果を得るため、ロールプレイの準備時間や振り返りの時間を優先的に確保し、実践の質と成功体験の機会を維持した。さらに、著者が中心となってネイティヴ講師間のフィードバック基準を統一し、学生が年度や担当講師によって混乱しないよう、一貫性のある指導体制を構築した。これらの継続的工夫が、学生の学習への心理的安全性の確保と自己効力感の向上に寄与し、結果として自己到達度の向上という形で効果を示したものと考えられる。

年次別の評価推移に関しては「到達度」については2020年度に比べて、2022、2024、2025年度で高く、また「満足度」についても、2020年度に比べて2024年度と2025年度で評価が高かった。この変動の背景として、まず受講者数が2020年度に突出して多く、その後2021年度、2022年度に大幅に減少したことが挙げられる。2020年度は、COVID-19の影響により授業がオンラインにて実施されていたため、履修の物理的、心理的障壁が低下し受講者が増加したと考えられる。しかし、このオンライン形式は、対面での発話機会を重視する本講義において満足度や到達度の評価を低下させた要因の1つと推察される。このオンライン形式と評価の低下の関連は、本講義の教育的特性に起因する。本講義は、薬の服薬指導という対人援助の実践を目的としており、その評価はロールプレイ活動への依存度が高い。対面授業は、オンライン形式と比較して、以下の3点で発話訓練の質と効果を大きく高める。1つ目は非言語コミュニケーションの確保である。外国人患者との円滑な対話に不可欠な視線、表情、ジェスチャーなどの非言語的要素の観察と実践練習が、対面環境でのみ効果的に機能する。2つ目はフィードバックの即時性と多面性が考えられる。対面環境では、ネイティヴ講師が学生の発話に対してより自然で即時のフィードバックを提供できる。また、学生は他の参加者や講師の反応を肌で感じ取ることで、コミュニケーションに対する深い内省を促される。3つ目は学習の没入感である。対面でのロールプレイは、オンライン環境特有の通信遅延や画面越しのやりとりによる非現実感を解消し、服薬指導の状況への高い没入感を生む。これは、実践的な自信の獲得に直結する。したがって、評価が高かった年度（2022年度以降の対面・制限付き対面）は、これらの対面授業の特性が発揮され、学生の実践力の習得と成功体験につながったものと解釈される。

一方、2023年度以降の受講者数の増加と評価の向上は、本講義が2023年度から6年生科目から5年生科目に変更になり、薬剤師国家試験対策が強化される6年次生から、比較的自分のペースで学習できる5年次生での受講となったことで、学生が余裕をもって受講できたことも1つの要因で

あると考えられる。このような年次差は、講義構成の変化、学年構成比、学生のバックグラウンド、あるいは講師編成の違いといった複合的要因による影響を受けたものと考えられる。

一方、設問4「英語フレーズ講義」と設問5「ロールプレイ授業」の評価については、年次によらず一貫して高水準であった。これは、学年や年度が異なっても、授業設計・実施の質が安定して維持されていたことを示しており、教育実践としての再現性の高さを物語っている。また、設問6「ネイティヴ講師の対応」評価についても、対象の3年度間（2023～2025年度）で顕著な差異はみられず、全体として90%以上の受講者が肯定的に評価していた。これらの結果は、教育活動の主要構成要素である英語フレーズ講義およびロールプレイ活動が、複数年度にわたり一貫して学習者から高評価を受けていることを裏づける。一方で、到達度や満足度といった主観評価には年次的変動があり、教育的経験や期待値、学年構成、授業外支援の有無などが影響している可能性がある。これにより、教育効果の安定化には、授業設計自体の質を維持するだけでなく、年度に応じた柔軟な支援や事前説明、心理的安全性の設計が不可欠であることが示唆される。

自由記述分析では、ロールプレイを通じた「実際に話せた」という成功体験、「虎の巻の活用」による自信の獲得、「講師の励まし」が動機づけにつながったという声が多く寄せられていた。これらは、人が困難な課題に直面したときに、それをやり遂げられるという確信（自己効力感）を高める要因と関連している。具体的には、Banduraの自己効力感理論における「実際に課題を成功させることで得られる自信」（遂行経験）および「他者からの励ましや評価」（言語的説得）が学習態度に与える影響と一致する（Bandura, 1977）。さらに PekrunのControl-Value Theoryにおいて達成関連感情が学習方略を促進するという理論と一致する（Pekrun, 2006）。複数の先行研究で明らかにされているように、薬学英語における肯定的感情は熟考方略や自己調整学習と関連しており（児玉ら, 2022、Tanaka, 2019、永倉ら, 2013）、本講義で導入された虎の巻の作成・振り返りは、そのような深い学びを支える構造として機能していたと解釈できる。一方で、記述の中には「もっと話す時間が欲しい」「模範的フレーズが最初にあると安心する」といった要望もみられ、学習者の不安を軽減し挑戦的活動への参加を促すスキヤフォールディングの設計が重要であることも浮かび上がった。これは、ヴィゴツキーが示した「最近接発達領域（ZPD）」の概念に通じる（ヴィゴツキー, 1981）。ZPDとは、学習者が「自力では解決できないが、指導者や仲間といった他者の支援があれば達成できる」能力の範囲を指す。学習者が求める「模範的フレーズ」や「話すための時間」はまさにロールプレイという挑戦的な活動において、学習者が能力を最大限に引き出すために必要な支援（スキヤフォールディング）に相当する。したがって、これらの要望は、支援を通じて能力を引き出される学習環境の必要性を示している。また、少數ながら「非ネイティヴ話者との対話活動を体験してみたい」との意見もあり、今後の授業設計においては、多様な話者・場面設定に対応したロールプレイシナリオの開発が求められるといえる。実際、非ネイティヴ話者との会話活動は、異文化理解力および専門的コミュニケーションに対する自信を高めることが先行研究（Inoue, 2025）で示されており、これはネイティヴ：非ネイティヴ=2:8という世界の英語話者の割合を鑑みても、外国人患者対応を目指す本講義にとって喫緊の重要課題であると認識される。

## 5. 結論と今後の課題

総じて、本講義「医療英語コミュニケーション」は、外国人患者対応を想定した薬学英語教育として、「知識の習得」「表現の選択」「実践の反映」および「内省的修正」が連続的に統合された教育的有効性の高いプログラムであることが、6年間にわたる量的・質的両面から支持された。具体的には、ロールプレイと英語フレーズ講義が学生の満足度と到達度を高める上で中心的役割を果たし、自由記述からは、Bandura の自己効力感理論や Pekrun の Control-Value Theory が示すように、成功体験と肯定的感情が学習意欲を支えていることが明らかとなった。これらの結果は、授業設計・実施の質の再現性と、学習者の主体的学習態度を育成する本プログラムの有効性を裏づけている。

今後の課題として、本研究の結果と考察に基づき、本講義をさらに学習者中心の教育実践へと深化させるため、取り組むべき課題が3つある。第1に、多様な話者との対話機会の創出である。世界の英語話者の大半が非ネイティヴ話者という現状を鑑みると、外国人患者対応を目指す本講義にとって、非ネイティヴ英語話者との対話活動の導入は、多様なアクセントや発話への適応力を強化するための喫緊の重要課題である。第2に、学習者が抱える不安や要望（「話す時間が欲しい」「模範的フレーズの提示」）に対応し、ヴィゴツキーの最近接発達領域（ZPD）の概念に基づいたスキヤフォールディング（支援）を強化する必要がある。具体的には、ロールプレイ回数の調整や事前課題支援の強化などを通じ、学習者が能力を最大限に引き出せる学習環境を整備する。最後に、年次別傾向への柔軟な対応が必要である。学生の主観評価の年次的変動を踏まえ、年度別に応じた柔軟な支援策や事前説明の工夫を行うことで、教育効果の安定化を図り、より多くの学生に学びを深める機会を提供していくことが期待される。

## 参考文献

- [1] Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84/2, 191–215.
- [2] Inoue, Y. (2025). A Case Study on English Conversation Class for Japanese Pharmacy Students in Anticipation of OSCE. *Hokuriku University Bulletin*, 58, 15–27.
- [3] 児玉典子、藤波綾、湯立（2022）、「Control-Value Theory を応用した薬学英語教育の試み—自己効力感、達成関連感情、学習方略の関連—」、『薬学教育』、6、235–241
- [4] 文部科学省（2022）、『薬学教育モデル・コアカリキュラム（2024年度版）』、初版、東京、文部科学省
- [5] 永倉由里（2013）、「英語授業で動機づけと自律を促す意義とその可能性」、『常葉短期大学紀要』、44、33–42
- [6] 大野拓恵、石田史織、川端美由紀（2019）『薬剤師の英語使用の実態と学部教育への評価』*薬学教育*、3、2018–2035
- [7] Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions. *Educational Psychology Review*, 18/4, 315–341.
- [8] 杉山明枝（2018）、「日本における医療ツーリズムの現状と課題」、『大妻女子大学紀要』、50、95–104
- [9] Tanaka, H. (2019). Motivational Strategies in Active English Learning: A Self-Determination Theory Approach. *Osaka, Eihosha*, 88–95.
- [10] ヴィゴツキー, L.S. (1981). 『思考と言語』. 明石芳彦(訳) 初版, 東京, 明治図書出版, 251–259.

# ● 実践報告 ●

# 公認心理師養成課程における実習指導者実習において 発達相談を担う意義

## The Significance of Developmental Counseling in the Practice Leadership Practice of the Certified Psychologist Training Program

川島 梨瑛<sup>1</sup> 土井 晶子<sup>2</sup>

### 1. 問題

公認心理師法が成立施行され、今年で8年目である（厚生労働省、2017）。法施行から5年間の移行措置期間が終わり、本格的に公認心理師養成カリキュラムが始動し始めている。

岩山（2021）は、公認心理師カリキュラム等検討会・ワーキングチームの議論から、心理学部における「心理実習」について、「見学が主」であり「具体的な支援の実践的学習は大学院において行う」ことを基本とし「各大学の実情に合わせ」て各々のカリキュラムを策定することが議論されたことを示唆している。

大塚（2021）は、公認心理師と臨床心理士の比較から、現行の公認心理師養成カリキュラムにおいては、個々の教員や指導者の努力や工夫によって成り立っている点を指摘しており、それらを詳しくすることにより、より具体的で実践的な公認心理師養成カリキュラムの醸成に繋がる可能性を示唆している。また、実習において身につけるべき資質が明確でないことを指摘し、「公認心理師」という資格が担保すべき資質を明確化することが求められていることを示唆している。

しかし、公認心理師養成カリキュラムにおける実習指導者実習に関する先行研究は少なく、加えて市町村主体の支援事業を実習指導者実習に取り入れている試みの報告は見られない。

本学大学院心理学研究科心理学専攻では、2023年9月より学内実習の一環として明石市の「5歳児発達支援事業」の発達相談業務の一部を大学院生および実習指導者が行っている（川島・土井・道城、2024）。同時に、心理臨床カウンセリングセンターの実習指導者実習において新版K式発達検査2020の実習を取り入れることで、発達検査について知識を深め、実際に大学院生が検査者として検査が実施できるように指導している。

---

1. 現：地方独立行政法人神戸市民病院機構神戸市立医療センター中央市民病院  
2. 心理学部

本稿では、本学のこの取り組みが参加した大学院生たちにどのような影響を与えていているのかについて考察し、この取り組みの意義や役割について考えたい。

## 2. 目的

実習指導者実習における発達相談の陪席体験や検査者体験が院生に与える影響について検討する。

## 3. 方法

対象者：2024年度に陪席・検査者を経験した本学心理学研究科心理学専攻修士2年生9名

アンケート回答期間：2024年12月20日～2024年12月25日

回答率：66.7%

調査内容：①陪席の満足度（4件法）、②①の満足度評価の理由（自由記述）、③検査者の満足度（4件法）、④③の満足度評価の理由（自由記述）、⑤授業や学外実習で役立ったかどうか（4件法）、⑥具体的に役立った場面（自由記述）、⑦陪席・検査者を経て学んだことや身につけたこと（自由記述）、⑧改善点（自由記述）、⑨全体の感想（自由記述）

分析方法：自由記述を整理し、カテゴリーに分類した。

## 4. 結果

### 1) 陪席体験の有意義性

発達検査の陪席を体験した大学院生の満足度は、「非常に満足した」が83.3%、「満足した」が16.7%であり、回答した大学院生全員が満足することができた結果であった。

その具体的な内容について、表1に示す。

表1. 発達検査の陪席体験における有意義性

実際の検査場面の体験	・実際の臨床場面での検査者の立ち居振る舞いを見ることができた
	・熟達した検査者の技法を見ることができた
	・実際の個々のケースに対する対応力を学べた
	・熟達者の意見を聞く機会が学びにつながった
	・実際の発達検査の進め方を見ることができた
所見作成の体験	・所見添削が学びにつながった
	・所見作成を実践的に学ぶことができた

第一に、実際の検査場面に立ち会うという体験自体が大きな学びであるという意見が多かった。学部までのカリキュラムでは実際の支援場面に立ち会う機会はほとんどない。また、学内実習では個別のカウンセリングケースを担当するが多く、学外実習でも担当の要支援者を観察することが多い。そのため、実際の検査場面に陪席することで、検査者が普段どのように振る舞い、どの

ように検査を進めるのか、またその背景にはどのような姿勢や考え方があるのかを実感する機会となつたようである。

第二に、実際に陪席したケースの所見を作成し、それを実習指導者に添削してもらう機会も貴重な学びの機会となっていた。所見作成の仕方は座学で学ぶ機会はあるものの、実際に検査をしてからデータを処理し、そこから何を読み取り（見立て）、相手に何をフィードバックするのか（助言）について言葉を駆使して考えることは、大学院生にとっては新鮮な体験であったであろう。また自分が書いた所見を添削してもらえる機会も、よりそのケースについて深く考える機会としてポジティブに働いたといえる。

## 2) 検査者体験の有意義性

発達検査の検査者を体験した大学院生の満足度は、「非常に満足した」が66.7%、「満足した」が33.3%であり、回答した大学院生全員が満足することができた結果であった。

その具体的な内容について、表2に示す。

表2. 発達検査の検査体験における有意義性

実習指導者の助言	・手厚い指導
	・実習指導者からのフィードバックが学びにつながった
	・実習指導者のアドバイスから安心して検査者をすることができた
検査者でしか得ることのできない学び	・緊張感や対応力が身に着いた
	・目の前の子どもに合わせて検査をすることや、必要な情報を確実に得ることの難しさを実感した
	・実践でしか得ることのない学びがあった
子どもとの関わり	・幅広い年齢の子どもの検査を経験することができた
保護者との関わり	・検査を必要とする親御さんと関わることができた

第一に、検査者としてでしか得ることのできない学びが大きかったようである。具体的には、陪席では得られない緊張感や個々のケースに合わせた対応力、目の前の子どもに合わせた関わり方、必要な情報を確実に得ることの難しさなどの項目が挙げられた。

第二に、子どもとの関わり方である。本実習では2歳から6歳までの幅広い年齢層を対象とした未就学児の発達相談を受け付けている。そのため、生活年齢に合わせた個々の関わりや、それぞれのケースの背景やニーズに合わせた関わりを、身をもって体感する機会となつた。

第三に、保護者との関わり方である。検査者をした院生には保護者へのフィードバックも担当してもらった。そのため、保護者により伝わりやすいフィードバックの仕方や保護者が受け止めやすい言葉の選び方などを事前に打ち合わせをし、フィードバックに臨んだこともポジティブに働いたといえる。

第四に、実習指導者の助言である。実習指導者は、ケースの事前打ち合わせ、フィードバックの打ち合わせ、全体の振り返りを院生とともに行った。申込票から得られる情報から見立て・仮説を立て、実際に発達検査を実施して保護者から聴き取りをし、仮説と結果をすり合わせて検査所見に

落とし込み、今回の検査結果から得られた知見を保護者に伝えることまでを伴走した。経験者から知識を得るというメリットだけではなく、始まりから終わりまでの「伴走者」がいてくれる安心感が院生にとっては大きかったといえる。

### 3) 修士課程における学外実習や授業との関連性

発達検査の陪席者および検査者の体験が学外実習や授業に役立ったかについては、「非常にあった」が66.7%、「あった」が33.3%であり、回答した発達検査に関わる体験がその他の授業や実習にもこの体験を役立てることができたという結果であった。

その具体的な内容について、表3に示す。

表3. 修士課程での実習や授業等との関連性

知識の深まり	・アセスメントがしっかりと考えられるようになった
	・子どもの発達について理解が深まった
学外実習での応用	・学外実習で知識を活かすことができた
	・学外実習で出会う子どもをより意識してみることができるようになった
	・学外実習で所見を見たときの理解が深まった

第一に、知識の深まりである。具体的には、子どもの発達についての理解が深まり、ケースごとのアセスメントがしっかりと考えられるようになったとのことであった。

第二に、学外実習での応用の側面である。特に病院実習や小学校実習などにおいて発達検査の陪席者および検査者の経験は活かされたようであった。

### 4) 実習を通して習得できた知識・スキル

発達検査の陪席者および検査者の体験により、参加した大学院生は表4に示すような知識やスキルを得ることができた。

表4. 本事業に参画して習得できた知識・スキル

アセスメントの力	・アセスメントの基礎
	・個々の発達の流れを学ぶことができた
新版K式2020を実施する力	・検査の実施方法
	・検査の組み立て方
	・検査場面での臨機応変な対応力
所見作成の力	・所見作成の方法
	・所見作成の力
子どもとの関わり方	・子どもとの関わり方
保護者との関わり方	・保護者への関わり方
フィードバックの仕方	・フィードバックの仕方

第一に、アセスメントの力である。発達検査を用いてのアセスメントのみならず、発達心理学を用いたより広い視点でのアセスメント力も身につけることができたようである。

第二に、新版K式発達検査2020を実施する力である。新版K式発達検査は実施順序が決まっておらず、個々のケースに合わせて組み立てを考えなければならない。ケースごとに求められる臨機応変さや検査の組み立て方なども陪席や検査実施を通して身につけることができたといえる。

第三に、所見作成の力である。具体的には所見作成の方法や力が身についたようであった。

第四に、子どもとの関わり方である。これは2) 検査者体験の有意義性とも重なる項目であり、検査者を体験することにより得られた力であろう。

第五に、保護者との関わり方である。これも2) 検査者体験の有意義性とも重なる項目であり、検査者を体験することにより得られた力であろう。

第六に、フィードバックをする力である。検査実施に不可欠であるフィードバックの体験も、実際に体験したからこそ個々のケースに合わせた言葉遣いや伝え方などが身についたと考えられる。

## 5. 考察

### 1) 検査者を体験することの実習としての有意義性

今回の結果から、発達検査の陪席および検査者を体験した院生にとって、専門職養成課程の一部として有意義であり学びの深い時間であったことが明らかとなった。

岩山（2021）の指摘から、公認心理師カリキュラムにおいて大学院ではより「具体的な支援の実践的学習」を行うことが求められていると推察される。本学での取り組みは、実際に院生に検査実施からフィードバックまでの一連の流れを体験してもらうことにより、知識の深まりだけではなく、個々のケースに対応する臨機応変さ、ケースのアセスメント力、保護者に伝わるような専門用語を使わない分かりやすい所見作成の力、言葉を尽くして相手に伝えるフィードバック力など、実際の臨床現場で求められる多くのスキルを獲得できる機会となっていることが明らかとなった。またそれらの知識やスキルは単にこの実習の中だけで発揮されるものではなく、学外実習など他のフィールドにおいても汎用可能であるものであることも示された。

### 2) 公認心理師カリキュラムにおける実習指導者実習の有意義性

またこのような学びの背景には、実習指導者の助言指導が有効であったことも示された。宮城ら（2021）は、実習指導者の役割は、「指導する者」という考えにとらわれず、協同探求者として受講生とともに体験を共有し、対話を通して受講生自らの気づきを促すという学習のプロセスを支援することであることを示唆している。

「公認心理師のカリキュラム等について」（文部科学省・厚生労働省、2015）によれば、公認心理師のカリキュラムの到達目標は、「公認心理師としての職責の自覚」「問題解決能力と生涯学習」など24項目にわたる（表5）。しかし、その指導の形態は大学ごとあるいは教員の個々の努力や工夫が求められる側面もある（大塚、2021）。また、これまでの臨床心理士養成においては個別の心理療法を前提とした教育が行われてきた歴史があり、学外実習があまり重要視されてこなかった傾向がある（大塚、2022）。

表5. 公認心理師カリキュラムにおける到達目標

1. 公認心理師としての職責の自覚	13. 障害者（児）の心理学
2. 問題解決能力と生涯学習	14. 心理状態の観察および結果の分析
3. 多職種連携・地域連携	15. 心理に関する支援（相談、助言、指導その他の援助）
4. 心理学・臨床心理学の全体像	16. 健康・医療に関する心理学
5. 心理学における研究	17. 福祉に関する心理学
6. 心理学に関する実験	18. 教育に関する心理学
7. 知覚および認知	19. 司法・犯罪に関する心理学
8. 学習および言語	20. 産業・組織に関する心理学
9. 感情および人格	21. 人体の構造と機能および疾病
10. 脳・神経の働き	22. 精神疾患とその治療
11. 社会および集団に関する心理学	23. 各分野の関係法規
12. 発達	24. その他

表4のアンケート結果と表5の到達目標を比較してみると、「7. 知覚および認知」「8. 学習および言語」「9. 感情および人格」「11. 社会および集団に関する心理学」「12. 発達」「13. 障害者（児）の心理学」「15. 心理に関する支援（相談、助言、指導その他の援助）」「17. 福祉に関する心理学」「18. 教育に関する心理学」「23. 各分野の関係法規」など、発達相談に陪席者や検査者として関わるだけでも、網羅的な知識やスキルが必要であることを実感してもらい、かつ、それらを少しでも身につける場として有効な取り組みであったと推察される。

さらに本学でのこの取り組みの特徴は、学内実習でありながら、学外の関連機関と連携をし、学外のケースについて検討することができ、心理専門職として求められる力を身につけることができていたことである。これは心理臨床カウンセリングセンターの実習指導者実習での座学と発達相談での実習が結びついており、座学での学びと実習での体験を相互に結びつける指導が実現できる環境が整っているからであると考えられる。そのような意味において、実習指導者実習は座学と現場をつなぐ架け橋の役割が期待されていると考えられる。

また、本実習の中では、事前打ち合わせや事後の振り返りなどの時間をしっかりと確保することにより、院生とケースについて対話し、院生自身の理解や考える力をより深める作用があったと推察される。

### 3) 今後の課題と展望

今回は実習指導者自身が行ったアンケート結果であることから、実習指導者に好意的なバイアスがかかっていたことは否定できない。より客観的で中立的な立場からの調査が今後必要であると考えられる。また、回答率の低さからも、院生たちの声を十分に拾い上げることができていなかったと思われることは今後の課題である。

公認心理師養成カリキュラム全体を鑑みてみれば、このように実際の実習場面における実践報告の集積がボトムアップ式に形となり、公認心理師養成カリキュラムのより良い形の構築に影響を与えることが期待される。

## 参考文献

- [1] 川島梨瑛、土井晶子、道城裕貴 (2024)、「明石市「5歳児発達支援事業」との連携報告」『神戸学院大学教育開発ジャーナル』、15、43–48
- [2] 厚生労働省 (2017)、「公認心理師法」(・公認心理師法 (◆平成 27 年 09 月 16 日法律第 68 号)) (2025 年 2 月 28 日現在)
- [3] 岩山孝幸 (2021)、「「心理実習」に求められる学びのあり方について—公認心理師カリキュラム等検討会・ワーキングチームの議論をもとに—」『昭和女子大学生活心理研究所紀要』23、115–122
- [4] 宮城真樹、御任充和子、林弥生、山本由香、横井郁子 (2021)、「現任看護師を対象とした実習プログラムにおける実習指導者の役割に関する検討」『東邦看護学会誌』、18/2、31–38
- [5] 文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部精神・障害保健課 (2015)、「公認心理師のカリキュラム等について」(Microsoft PowerPoint — 公認心理師のカリキュラム等について) (2025 年 3 月 5 日現在)
- [6] 大塚秀美 (2021)、「公認心理師養成を担う大学教員の役割とは何か」『帝京大学心理学紀要』、25、21–29
- [7] 大塚秀実、岡本潤子 (2022)、「公認心理師養成教員像の検討に向けて、近接領域から学ぶ—臨床心理士・教員・看護師の資格養成教育の概観—」『帝京大学学生カウンセリング研究』、10、9–18

---

## 編集後記

ここに、教育開発ジャーナル第16号をお届けします。

教育開発ジャーナルは、神戸学院大学における高等教育開発に関する研究成果や実践報告など、広く教育に関することを掲載し、本学の組織的なFD活動に寄与することを目的として発行しています。本号では、実践研究3編、実践報告1編、合計4編を掲載しました。いずれも本ジャーナルの趣旨に沿った貴重な論文であり、投稿いただいた先生方に心より感謝申し上げます。

また、査読にご協力いただいた先生方にも厚く御礼申し上げます。

今後も皆さまからの投稿をお待ちしております。

教育開発ジャーナル 編集委員会

---

---

---

教育開発ジャーナル 第16号

2026年1月21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

---

---