ISSN　2758-433X

Bulletin of the Institute for Educational Management, Oita University　*No.2, 2023*

大分大学
教育マネジメント機構年報

第２号

2023 年

大分大学教育マネジメント機構

大分大学 教育マネジメント機構年報　第２号
目　次

はじめに…… 1

Ⅰ．教育マネジメント機構事業報告－2022(令和 4)年度－…… 3
1. 教育改革を推進する「教育マネジメント機構」…… 4
2. 教学マネジメント室・各センターの主な取組…… 4

Ⅱ．教学マネジメント室・各センター事業報告－2022(令和 4)年度－…… 5
1. 教学マネジメント室…… 6
2. アドミッションセンター…… 9
3. 基盤教育センター…… 12
4. 学生支援センター…… 15
5. 国際教育推進センター…… 20

Ⅲ．教育マネジメント機構　紀要…… 23
1. 秋好 久美子・中川 幹子・山本 恭子・髙橋 尚彦
会話型シナリオを用いて診断プロセスを学ぶ
ラージクラス・チュートリアルの試み…… 25

2. 安部 恵祐・岩本 光生・井上 高教・石川 雄一・和田 智雄
産学官金等共創 PBL の分析・改善と
地域の教育・リスキリングニーズの分析…… 35

3. 石川 雄一・和田 智雄・宿利 政和・長尾 克己・豊田 昌代
利益共有型インターンシップ（地域）と地域振興
－2016～2020 玖珠町八幡自治会館と学生の PBL 協働活動－…… 45

4. 江藤 千晴・森 万純・大野 夏稀
大学教員との共同企画の研修会をとおして変化した
臨床実習指導者としての意識や態度…… 67

5. 大野 夏稀・脇 幸子・末弘 理恵・寺町 芳子
終末期がん患者・家族との意思決定に向けた
コミュニケーションのロールプレイ演習の効果…… 79

6. 岡田 正彦・上白木 悦子
「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」における
大分大学生涯学習講座の開発と運営
―知的障害を持つ人を対象とした大学公開講座の初発的取り組み―…… 91

7. 河野 愛子・清村 紀子・春田 恵理子
新型コロナウイルス感染症に関する実態調査
～コロナ禍を経験した看護学生を対象とした Web 調査～ …… 103

8. 小林 良彦
サイエンスライティングを通してビッグヒストリーを学ぶ授業
－大分大学教養教育科目における試行－…… 115

9. 小柳 麻央・猪俣 理恵・原田 千鶴
大分県内の市町村における産後ケア事業の特徴と課題…… 123

10. 軸丸 美香・今泉 純子・井上 高教・栗田 博之・寺尾 英夫・軸丸 勇士
大分県事業による子ども科学実験教室
－ 1 年に 100～170 日, 13 年間実施して－ …… 133

11. 簀河原 靖子・安藤 敬子・佐藤 祐貴子・脇 幸子・原田 千鶴
避難所の保健活動記録からみた避難住民の
健康上の課題と看護活動の分析 …… 141

12. 牧野 治敏
キャンパス内の自然を活用して学生の自然認識を変容する試み …… 155

13. 脇 幸子・油布 由美・中野 智絵・井田 久美・伊藤（塩崎） 礼子・
冨永 志津代・原田 千鶴
COVID-19 禍中に病院と大学で共同開催した
卒業前看護技術学習会の有効性の評価 …… 163

Ⅳ. 付録…… 181
1. 教育マネジメント機構運営会議開催記録－2022(令和４)年度－ …… 182
2. 教育マネジメント機構関係規則 …… 182
3. 教育マネジメント機構・関係委員会委員名簿－2022(令和４)年度－ …… 184

はじめに

教育マネジメント機構長
古 賀　精 治

教育マネジメント機構年報として２号の発行となりました。教育マネジメント機構は、学生の入学から就職までの支援を連携し総合的に行っていくことを目指し、全学の委員会においてその活動を情報共有しながら検証、改善を図ってきました。ここ数年に特有の問題として挙げられる、令和２年より猛威を振るってきたコロナ禍による影響も、５類への移行とともに、新たな向き合い方を模索している状況です。基盤教育センターの関係では、昨年度より企画実施している初年次教育、数理データサイエンス科目もほぼ順調に実施できています。学生支援センターも昨年度より実施している学生相談窓口のワンストップ化について学生の認知度が上がり、徐々に浸透しつつあります。アドミッションセンターでは作題体制の見直しが完成し、昨年に引き続き必要となった、改組に伴う入試方法の改定への対応、理工学部で新たに設定された女子枠への対応などの取り組みを進めてきました。教学マネジメント室については、認証評価で継続して行うことになった検証への対応、DX 推進への対応などに取り組んできました。

特筆すべきは、令和５年度概算要求で認められた STEAM 教育推進センターの設置です。大学生への STEAM 教育の充実、小中高校生への STEAM 教育の実践・普及、女子中高校生の理系進路選択の支援という３本柱を立て、大分大学全学として組織的に STEAM 教育に取り組むべく、組織作りに着手し、事業実施を進めています。各センターがその活動を共有理解することで、それぞれの業務を円滑に進めることができることを実感しております。

これまでも機構の事業運営に多大なご支援、ご協力を頂いてきましたことに感謝いたしますとともに、今後とも各部局と連携して教育の質向上を目指していきたいと考えておりますので、協力、支援のほどどうぞ宜しくお願いいたします。

令和５年１１月

Ⅰ. 教育マネジメント機構

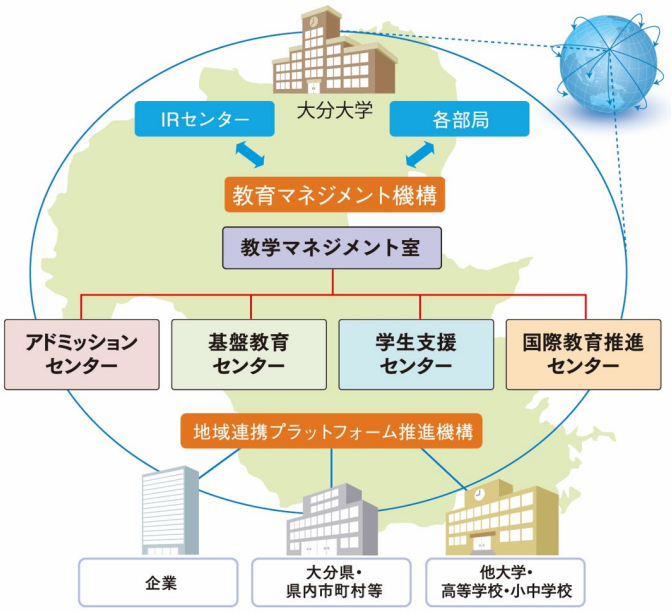
事業報告

－2022(令和 4)年度－

1.　教育改革を推進する「教育マネジメント機構」

本学ではこれまで、卒業までに学生が身に付けるべき資質や能力、それを達成するための教育課程の編成の在り方、および学生の受け入れに関する方針を社会に公表した上で、これらに基づいた教育を実施してきました。

教育マネジメント機構は、これまでの本学の教育をさらに充実させ、社会のグローバル化や多様化などに対応しつつ、これからの社会が必要とする実力をもった人材を養成するために、大学教育の「入口」から「出口」までを一貫してマネジメントする組織で、以下のミッション達成を目指して数々の取組みを実施しています。



ミッション

- ●教育の質保証体制の強化：学生が何を身に付けたか、何ができるようになったかを明確にし、その水準を保証する体制を強化します。
- ●情報公開の推進：学修成果や教育の情報を社会に向けて積極的に公開します。
- ●学生支援の充実：入学前から卒業後までの学修状況を基に、これまで以上のきめ細やかな支援を行います。

2.　教学マネジメント室・各センターの主な取組

教学マネジメント室

●教育の質保証の充実

・入学から卒業までの学修成果・教育成果の集積と分析を強化
・教職員の能力開発を推進し、教育内容や教育方法などの改善を促進

アドミッションセンター

●入学者選抜改革
●入試広報の充実
●高大接続の強化

基盤教育センター

●社会のニーズに応える全学教育改革
●地域のニーズに応える教育改革
●大学生涯学習の推進

学生支援センター

●学生支援体制の充実
●キャリア教育の充実

国際教育推進センター

●本学のグローバル化
●学生のグローバル教育
●海外派遣の促進

Ⅱ. 教学マネジメント室・各センター

事業報告

－2022(令和 4)年度－

1.　教学マネジメント室

FDと授業評価アンケートに関する事業を高等教育開発センターから引き継いだ教学マネジメント室の業務の主な目的は、教育の質保証の充実（入学から卒業までの学修成果・教育成果の集積と分析を強化、教職員の能力開発を推進し、教育内容や教育方法などの改善を促進）です。

本年度の事業について、主なものを報告します。

1.1.　授業改善のためのアンケート調査（学生による授業評価）

本学では、学士課程教育の質の向上を目的として、平成１２年度から全学的な調査を継続しています。

本調査の主な目的は、「教育、研究、業務・運営等に係る自己点検・評価の定期的な実施に加え、第三者評価に結び付くステークホルダー・ミーティング等の大学独自の取組を実施し、その結果を大学運営の改善に反映させる。」ことです。

今年度の実施概要を以下に示しました。また、授業担当者は学生による授業評価アンケートの結果に対して、各自の授業を点検したレポートを作成します。アンケート結果の詳細な報告と教員の自己点検レポートを教学マネジメント室HPに掲載しました。

1.1.1.　教務情報システムを利用したウェブ調査

本調査は各学期の授業終盤に紙媒体のアンケート用紙とマークシートにより実施してきましたが、令和２年度より対面授業が困難になったことで、教務情報システムを活用したオンラインにより実施しています。教務情報システムの活用にあたっては、アンケート項目の表記等を見直しました。

1.1.2.　令和４年度（2022年度）前期・後期の調査結果概要

令和４年度の各学期の集計結果を表１－１及び表１－２に、各質問項目の平均値と標準偏差を表２－１及び表２－２に示しました。

表１－１　令和４年度前学期　：　調査対象・実施概要

分類	対象	実施 科目数	実施科目 登録者数（人）	回答数 （人）	回答率 （%）
教養教育科目	原則全科目 （ただし、各学部等からアンケートを実施しないと申出があった科目を除く。）	158	6,748	2,209	32.7
教養教育科目 （医学科）		19	1,391	563	40.5
教育学部		191	4,941	2,279	46.1
経済学部		67	4,437	912	20.6
医学部医学科		－	－	280	－
医学部看護学科		37	2,283	433	19.0
理工学部・工学部		238	13,248	4,970	37.5
福祉健康科学部		89	3,819	1,368	35.8
合計		799	36,867	12,734	34.5

※医学部医学科は年度末締めでの集計としているため、「合計」に含めていない。
※回答率は実施科目登録者数に対する回答数の比率である。以下、同様。

表１－２　令和４年度後学期　：　調査対象・実施概要

分類	対象	実施 科目数	実施科目 登録者数（人）	回答数 （人）	回答率 （%）
教養教育科目	原則全科目 （ただし、各学部等からアンケートを実施しないと申出があった科目を除く。）	135	5,104	2,049	40.1
教養教育科目 （医学科）		17	1,201	398	33.1
教育学部		167	4,796	2,723	56.8
経済学部		61	3,400	1,128	33.2
医学部医学科		57	5,750	663	11.5
医学部看護学科		36	1,919	452	23.6
理工学部・工学部		229	10,950	4,266	39.0
福祉健康科学部		84	3,169	1,179	37.2
合計		786	36,289	12,858	35.4

表２－１　令和４年度前学期　平均値（４点満点）と標準偏差（ＳＤ）

設問番号/項目	教養教育	教養教育（医学科）	教育学部	経済学部	医学部 看護学科	理工学部	福祉健康科学部
1.　シラバスをよく読んだ	3.19（ 0.90 ）	3.36（ 0.82 ）	3.03（ 0.87 ）	3.37（ 0.78 ）	3.16（ 0.80 ）	3.06（ 0.91 ）	3.05（ 0.95 ）
2.　授業に出席した	3.78（ 0.52 ）	3.89（ 0.40 ）	3.77（ 0.53 ）	3.77（ 0.53 ）	3.74（ 0.51 ）	3.67（ 0.62 ）	3.87（ 0.39 ）
3.　授業態度に留意した	3.74（ 0.55 ）	3.77（ 0.52 ）	3.73（ 0.55 ）	3.74（ 0.56 ）	3.72（ 0.50 ）	3.62（ 0.63 ）	3.79（ 0.48 ）
4.　意欲的に取り組んだ	3.64（ 0.61 ）	3.59（ 0.66 ）	3.67（ 0.58 ）	3.60（ 0.64 ）	3.56（ 0.55 ）	3.52（ 0.67 ）	3.65（ 0.54 ）
5.　目標が明確だった	3.57（ 0.67 ）	3.59（ 0.71 ）	3.64（ 0.61 ）	3.56（ 0.65 ）	3.46（ 0.63 ）	3.48（ 0.71 ）	3.65（ 0.56 ）
6.　内容に興味があった	3.45（ 0.76 ）	3.49（ 0.81 ）	3.53（ 0.70 ）	3.41（ 0.76 ）	3.43（ 0.65 ）	3.28（ 0.80 ）	3.56（ 0.66 ）
7.　量的に適切だった	3.55（ 0.69 ）	3.35（ 0.88 ）	3.61（ 0.64 ）	3.50（ 0.70 ）	3.29（ 0.73 ）	3.36（ 0.78 ）	3.56（ 0.67 ）
8.　わかりやすかった	3.50（ 0.71 ）	3.50（ 0.78 ）	3.53（ 0.71 ）	3.43（ 0.74 ）	3.31（ 0.71 ）	3.24（ 0.83 ）	3.56（ 0.64 ）
9.　話し方は適切だった	3.58（ 0.67 ）	3.59（ 0.70 ）	3.63（ 0.63 ）	3.56（ 0.69 ）	3.42（ 0.69 ）	3.42（ 0.75 ）	3.63（ 0.61 ）
10. 反応を確認していた	3.21（ 0.96 ）	3.30（ 0.89 ）	3.51（ 0.71 ）	3.42（ 0.79 ）	3.34（ 0.71 ）	3.22（ 0.87 ）	3.52（ 0.69 ）
11. 意見や質問を聞いていた	3.23（ 0.98 ）	3.36（ 0.84 ）	3.55（ 0.68 ）	3.48（ 0.74 ）	3.45（ 0.63 ）	3.27（ 0.84 ）	3.52（ 0.72 ）
12. 教材を適切に使用していた	3.48（ 0.79 ）	3.55（ 0.77 ）	3.64（ 0.65 ）	3.68（ 0.60 ）	3.53（ 0.63 ）	3.46（ 0.75 ）	3.68（ 0.59 ）
13. スライド、映像、板書等は適切だった	3.60（ 0.63 ）	3.55（ 0.76 ）	3.62（ 0.64 ）	3.55（ 0.69 ）	3.42（ 0.73 ）	3.43（ 0.77 ）	3.64（ 0.61 ）
14. 私語、遅刻に適切に対処していた	3.33（ 0.90 ）	3.50（ 0.74 ）	3.57（ 0.68 ）	3.52（ 0.72 ）	3.40（ 0.74 ）	3.36（ 0.80 ）	3.61（ 0.62 ）
15. 授業時間を守っていた オンデマンドでは授業時間が適切だった	3.70（ 0.59 ）	3.54（ 0.77 ）	3.75（ 0.56 ）	3.72（ 0.57 ）	3.53（ 0.69 ）	3.64（ 0.62 ）	3.75（ 0.58 ）
16. 授業は真剣に行われていた	3.77（ 0.49 ）	3.82（ 0.49 ）	3.79（ 0.50 ）	3.79（ 0.47 ）	3.69（ 0.55 ）	3.63（ 0.62 ）	3.85（ 0.41 ）
22. 設問解答、添削指導、質疑応答等が行われた	3.51（ 0.86 ）	3.73（ 0.72 ）	3.67（ 0.66 ）	3.61（ 0.74 ）	3.45（ 0.76 ）	3.52（ 0.78 ）	3.60（ 0.72 ）
23. 意見交換の機会があった	2.86（ 1.18 ）	2.71（ 1.21 ）	3.46（ 0.83 ）	2.79（ 1.12 ）	3.33（ 0.86 ）	2.81（ 1.08 ）	3.30（ 0.98 ）
24. 総合的によかった	3.58（ 0.66 ）	3.56（ 0.70 ）	3.62（ 0.64 ）	3.56（ 0.66 ）	3.47（ 0.63 ）	3.41（ 0.74 ）	3.64（ 0.57 ）

※医学部医学科は年度末締めでの集計としているため含めていない。

表２－２　令和４年度後学期　平均値（４点満点）と標準偏差（ＳＤ）

設問番号/項目	教養教育	教養教育（医学科）	教育学部	経済学部	医学部 医学科	医学部 看護学科	理工学部	福祉健康科学部
1.　シラバスをよく読んだ	3.39（ 0.84 ）	3.36（ 0.82 ）	3.05（ 0.95 ）	3.48（ 0.80 ）	2.92（ 1.16 ）	3.32（ 0.70 ）	3.22（ 0.89 ）	3.12（ 0.93 ）
2.　授業に出席した	3.66（ 0.65 ）	3.81（ 0.53 ）	3.76（ 0.52 ）	3.66（ 0.69 ）	3.82（ 0.51 ）	3.86（ 0.36 ）	3.65（ 0.63 ）	3.85（ 0.38 ）
3.　授業態度に留意した	3.71（ 0.62 ）	3.81（ 0.53 ）	3.74（ 0.52 ）	3.70（ 0.65 ）	3.76（ 0.57 ）	3.81（ 0.41 ）	3.65（ 0.61 ）	3.79（ 0.44 ）
4.　意欲的に取り組んだ	3.61（ 0.69 ）	3.69（ 0.61 ）	3.68（ 0.56 ）	3.59（ 0.70 ）	3.65（ 0.66 ）	3.64（ 0.51 ）	3.52（ 0.67 ）	3.68（ 0.53 ）
5.　目標が明確だった	3.63（ 0.64 ）	3.70（ 0.65 ）	3.65（ 0.59 ）	3.61（ 0.69 ）	3.57（ 0.75 ）	3.63（ 0.57 ）	3.52（ 0.70 ）	3.66（ 0.55 ）
6.　内容に興味があった	3.55（ 0.72 ）	3.52（ 0.77 ）	3.55（ 0.68 ）	3.48（ 0.76 ）	3.49（ 0.79 ）	3.48（ 0.66 ）	3.30（ 0.82 ）	3.59（ 0.61 ）
7.　量的に適切だった	3.59（ 0.69 ）	3.44（ 0.83 ）	3.60（ 0.66 ）	3.53（ 0.74 ）	3.44（ 0.83 ）	3.40（ 0.70 ）	3.41（ 0.78 ）	3.61（ 0.62 ）
8.　わかりやすかった	3.55（ 0.70 ）	3.55（ 0.75 ）	3.55（ 0.68 ）	3.46（ 0.77 ）	3.42（ 0.85 ）	3.38（ 0.70 ）	3.30（ 0.84 ）	3.54（ 0.66 ）
9.　話し方は適切だった	3.61（ 0.66 ）	3.74（ 0.57 ）	3.66（ 0.60 ）	3.57（ 0.71 ）	3.55（ 0.75 ）	3.51（ 0.64 ）	3.44（ 0.77 ）	3.63（ 0.60 ）
10. 反応を確認していた	3.41（ 0.83 ）	3.53（ 0.80 ）	3.51（ 0.71 ）	3.44（ 0.80 ）	3.44（ 0.83 ）	3.49（ 0.67 ）	3.32（ 0.85 ）	3.53（ 0.70 ）
11. 意見や質問を聞いていた	3.43（ 0.81 ）	3.45（ 0.84 ）	3.52（ 0.71 ）	3.45（ 0.83 ）	3.52（ 0.80 ）	3.58（ 0.61 ）	3.37（ 0.81 ）	3.62（ 0.62 ）
12. 教材を適切に使用していた	3.58（ 0.72 ）	3.67（ 0.70 ）	3.65（ 0.63 ）	3.63（ 0.68 ）	3.52（ 0.78 ）	3.63（ 0.56 ）	3.52（ 0.73 ）	3.75（ 0.50 ）
13. スライド、映像、板書等は適切だった	3.62（ 0.67 ）	3.59（ 0.78 ）	3.64（ 0.63 ）	3.57（ 0.73 ）	3.49（ 0.80 ）	3.60（ 0.59 ）	3.46（ 0.76 ）	3.69（ 0.54 ）
14. 私語、遅刻に適切に対処していた	3.45（ 0.83 ）	3.66（ 0.68 ）	3.62（ 0.63 ）	3.54（ 0.76 ）	3.53（ 0.72 ）	3.61（ 0.62 ）	3.44（ 0.75 ）	3.66（ 0.56 ）
15. 授業時間を守っていた オンデマンドでは授業時間が適切だった	3.75（ 0.56 ）	3.55（ 0.88 ）	3.74（ 0.54 ）	3.73（ 0.61 ）	3.65（ 0.65 ）	3.62（ 0.63 ）	3.66（ 0.62 ）	3.83（ 0.41 ）
16. 授業は真剣に行われていた	3.79（ 0.50 ）	3.84（ 0.48 ）	3.77（ 0.50 ）	3.75（ 0.58 ）	3.67（ 0.69 ）	3.79（ 0.43 ）	3.63（ 0.63 ）	3.84（ 0.42 ）
22. 設問解答、添削指導、質疑応答等が行われた	3.55（ 0.79 ）	3.63（ 0.85 ）	3.58（ 0.71 ）	3.57（ 0.78 ）	3.56（ 0.78 ）	3.55（ 0.75 ）	3.57（ 0.72 ）	3.64（ 0.66 ）
23. 意見交換の機会があった	3.15（ 1.05 ）	3.17（ 1.15 ）	3.51（ 0.78 ）	2.88（ 1.12 ）	3.50（ 0.82 ）	3.57（ 0.71 ）	3.04（ 1.03 ）	3.51（ 0.80 ）
24. 総合的によかった	3.64（ 0.66 ）	3.61（ 0.69 ）	3.63（ 0.63 ）	3.57（ 0.68 ）	3.48（ 0.83 ）	3.54（ 0.61 ）	3.44（ 0.75 ）	3.67（ 0.56 ）

1.2.　教学マネジメント室主催・共催のFDプログラム

令和４年度に本学の各部局で開催された FD への全学教員の参加率は 89.5%でした。教学マネジメント室が主催・共催した主な FD プログラムは、以下のとおりです。

1.2.1. 教員相互の授業参観（FD）

教員相互の授業参観は、参観教員が授業改善のための新たな教授法等の知見を得ること、授業を公開した教員が参観教員からのコメントをもとに授業改善のための新たな気づきを得ることを目的に、教員の相互協力的な FD 活動として、平成１８年度から実施しています。平成２０年度後期から、全学的に実施方法の見直しを行い、各部局より提出された授業を対象として、それぞれの授業に参観希望者が申し込み授業を参観します。その後、授業検討会を実施します。本年度の授業参観対象科目は以下のとおりです。

■旦野原キャンパス

令和 4 年度前学期　授業参観対象授業

学部等	科目名	授業担当教員
教養教育科目	地域ブランディングB	○岩本 光生 井上 高教 安部 恵祐 石川 雄一 大賀 恭
教育学部	知的障害児の心理・生理・病理	衛藤 裕司
経済学部	労働関係法I	小山 敬晴
理工学部	電気機器１	後藤 雄治
福祉健康科学部	理学療法概論	朝井 政治

令和 4 年度後学期　授業参観対象授業

学部等	科目名	授業担当教員
教養教育科目	知的財産論	松下 幸之助
	地域ブランディングA	○安部 恵祐 岩本 光夫
	ここと一くでキャリアを拓く	宮町 良広
教育学部	発達と教育の心理学Ⅰ	○藤田 敦 麻生 良太
経済学部	労働関係法Ⅱ	小山 敬晴
理工学部	応用理工学 PBL	○市來 龍大 金澤 誠司 戸高 孝 槌田 雄二
福祉健康科学部	内部障害理学療法学Ⅱ	○朝井 政治

■挾間キャンパス

学部等	科目名等	担当教員・所属
医学部医学科	実習と法医学関係の科目を除くすべての科目	医学部医学科教員
医学部看護学科	講義・演習科目	医学部看護学科教員
	臨地実習科目	

1.2.2. 研修会・フォーラム等

本学の教職員を対象として、教育能力および、管理運営能力を開発するため、教学マネジメント室が主催または共催として企画・実施した研修会は以下のとおりです。また、いくつかの研修会は、おおいた地域連携プラットフォーム教育プログラム開発部会との連携により、参加大学との共催として開催しました。

	研修会名	概要[講師等]	参加者数
9月29日13:00-16:00	「教員の教育活動の省察を促すティーチング・ポートフォリオチャート作成ワークショップ」	自らの教育活動についての振り返り、その記述をエビデンスによって裏付けた厳選された記録であるティーチング・ポートフォリオの作成ワークショップを開催した。[牧野治敏（教学マネジメント室）]	5 名（うち大分大学2名）
11月30日13:10-14:40 （Zoom ミーティングによるオンライン開催）	メンタルヘルス講演会 「 with/after コロナの学生支援」	例年、本学の保健管理センターとの共催で開催している。今回はコロナ禍で入学した学生のメンタルヘルス不良，発達症（疑い含む）の学生の特徴や支援の実際について紹介された。[小川さやか（長崎大学保健センター助教（臨床心理士）]	50 名（うちアンケート回答者 31 名） オンデマンド配信 53 名 （12 月 7 日～12 月 27 日）
【オンデマンド型遠隔形式】 11月下旬-12月12日 【対面形式】 12月17日9:30-17:00 12月18日9:30-13:00	授業デザインの基礎ワークショップ	オンデマンド型形式と対面形式の組み合わせによる、授業デザインに関する新任教員向けの研修であり、授業を担当するにあたって必要となる基礎的な知識や技術を学ぶことを目的に開催した。	9 名（うち大分大学 1 名）
2 月 21 日 13:10-14:40 （Zoom ミーティングによるオンライン開催）	学生教職員合同研修会 きっちょむフォーラム2022 「ウィズコロナ・アフターコロナ時代に大分大学の授業へ望むこと」	変容する本学の学修環境の状況を踏まえて，学生と教員，職員が意見交換し，今後の教育改善の契機とすることを目的として開催した。[牧野治敏（教学マネジメント室）][鈴木雄清（IRセンター・教学マネジメント室）]	31名
3 月 9 日 13:30-15:10 （Zoom ミーティングによるオンライン開催）	第 5 回大分合同 FD・SD フォーラム 「これからの高等教育に求められる学修環境のデザイン」	これからの高等教育に求められる学修環境のデザインについて，MOOC（大規模公開オンライン講座）や反転授業，アクティブラーニングスタジオ，ラーニングコモンズの事例等をもとに講演した。[山内祐平（東京大学大学院教授 ）]	90 名（うちアンケート回答数 73 名） オンデマンド配信 47 名 （4 月 1 日～4 月 28 日）

2.　アドミッションセンター

アドミッションセンターは、入学者選抜改革、入試広報、高大接続事業を主な業務としています。以下、まず、アドミッションセンター会議の開催状況をご報告し、続いて各業務について、順にご報告します。

2.1.　アドミッションセンター会議開催状況

令和４年度には以下の 12 回のアドミッションセンター会議を開催しました。主な審議事項は、令和７年度以降の国立大学入学者選抜への対応、オープンキャンパスの実施、各種アンケートの実施、進学説明会への参加等、また、主な報告事項は、アンケート結果や入試分析結果等です。

第１回：令和４年４月２７日（水）１３：３０～１４：３５
第２回：令和４年５月２５日（水）１３：３０～１３：５５
第３回：令和４年６月２３日（木）１４：５０～１５：３０
第４回：令和４年７月２８日（木）１４：５０～１５：２０
第５回：令和４年９月２９日（木）１０：３０～１１：０５
第６回：令和４年１０月２７日（木）１０：４０～１１：２５
第７回：令和４年１１月３０日（水）１３：３０～１４：１５
第８回：令和４年１２月２１日（水）１３：１０～１３：３０
第９回：令和５年１月２６日（木）１０：４０～１１：４０
第１０回：令和５年２月２２日（水）１２：３０～１３：１０
第１１回（メール開催）：令和５年３月１３日（月）～３月１５日（水）
第１２回：令和５年３月２９日（水）１３：１０～１４：４０

2.2.　業務活動

2.2.1.　入学者選抜改革に関すること

平成 30 年告示高等学校学習指導要領（以下、「新学習指導要領」という）に対応した令和７年度大学入学者選抜（令和６年度実施）に向けて、アドミッションセンター会議において検討を進め、「令和７年度大分大学入学者選抜方法の変更について（予告）」として、本学ホームページにおいて以下の事項を公表しました。

【第１報】令和４年 12 月６日付け
各選抜区分における大学入学共通テスト「情報」の取扱い

【第２報】令和５年３月 22 日付け
令和７年度（2025 年度）大分大学入学者選抜について
・教科・科目名の表記方法
・大学入学共通テスト『英語』の取扱い
・経過措置
・大学入学共通テスト『情報』を除く、令和５年度入学者選抜からの変更点
・一般選抜の実施教科・科目等及び配点
・学校推薦型選抜の実施教科・科目等及び配点
・総合型選抜の実施教科・科目等及び配点

2.2.2.　入学者選抜方法等に係る調査、分析、研究及び企画に関すること

学部入学者に係る各選抜方法の妥当性を検証するために、学部から依頼のあった調査データを作成・提供しました。合計件数 17 件。

2.2.3.　入試広報に関すること

（1）オープンキャンパスについて

【対面方式オープンキャンパス】
昨年度と同じく、コロナ感染症に対応するため、参加人数を制限し、完全予約制で実施しました。旦野原キャンパスの実施日は 7 月 30 日（土）（経済学部、福祉健康科学部）、7 月 31 日（日）（教育学部、理工学部）、で、参加者総数は 1649 名でした。挾間キャンパスは 8 月 9 日（火）の実施で、参加者総数は 414 名でした。

【オンライン方式オープンキャンパス】
オンライン相談会、および動画の掲載を行いました。オンライン相談会は 8 月 1 日（月）から 8 月 10 日（水）まで、3 つの学部教員とアドミッションセンター教員により Zoom で開催しました。参加者総数 126 名。動画は、学部紹介、模擬講義、キャンパスツアー動画を掲載し、8 月 1 日（月）から 9 月 29 日（木）まで開催しました。掲載動画数 63 本、視聴者数 1562 人、視聴回数延べ 4362 回でした。

（2）動画コンテンツページについて
オンライン方式のオープンキャンパスの動画を使用して、10 月 18 日（火）から 3 月 31 日（金）まで動画コンテンツとして再掲載しました。

（3）進学説明会等
過去の入学志願者数や相談者数等の資料を参考にして、広報の重点地域及び主催業者を選抜し、46 会場で実施しました。

（4）「大学案内」の作成
高校生向け「大学案内 2023」を令和 4 年 6 月に発行し、進学説明会等で配布しました。

2.2.4.　出前講義及び高大連携に関すること

（1）出前講義について
高校からの依頼に応じて、大分県内外の高校延べ 10 校で実施しました（1 校は遠隔での実施）。担当教員は 11 名でした。

（2）高大接続事業について

1．キャンパス大使の派遣
新型コロナウィルス感染拡大防止のため、公には募集せず希望者のみとしました。キャンパス大使数は8名、訪問高校延べ数は4校でした。

2. オンラインによる模擬講義の提供
大分県内の高校生に大学の授業に触れる機会を提供することを目的として、10月18日（火）から3月31日（金）まで、オンライン方式オープンキャンパスの模擬講義を中心に16本の講義動画を掲載しました。2月末時点の視聴数は延べ401回でした。

2.2.5. 進学説明会、高等学校訪問及び高等学校の大学訪問への対応並びに進学相談に関すること

（1）九州地区国立大学合同説明会
7月10日（日）に鹿児島市、18日（月）に福岡市、24日（日）に大分市で開催され、各学部教員及びアドミッションセンター職員が参加しました。相談者総数198名。

（2）企業等主催の進学説明会
企業等主催の進学説明会に参加しました（2.2.3（3）参照）。

（3）高校訪問実績
各学部等の計画により、県内外の高校を訪問し進路指導担当者との面談等を行いました。内訳は、教育学部28校、経済学部7校、医学部29校、理工学部5校、福祉健康科学部32校。

（4）大学訪問受け入れ
8月30日（火）に大分県立宇佐高校の大学訪問を受け入れ、大学概要説明などを行いました。受け入れ人数は生徒と教員合わせて150名。

3.　基盤教育センター

基盤教育センターは、①社会のニーズに応える教養教育改革、②地域のニーズに応える教育改革、③大学生涯学習の推進の 3 つの柱で事業を実施しています。

3.1.　社会のニーズに応える教養教育改革

令和 4 年度より、初年次教育に関する新規科目として、「大分大学入門」「データサイエンス入門」（教育学部は「教育データサイエンス入門」）「学生生活入門」を新入生を対象に開講しました。特に「大分大学入門」「データサイエンス入門」（教育学部は「教育データサイエンス入門」）については、全学共通の科目です。

「大分大学入門」では、大学生としての学修の準備として、大分大学の学生が共通して身につけるべき、大学での学修方法の基礎、大分大学の歴史や教育、大学生活において求められる健康状態の維持、男女共同参画や多様性に対する認識の涵養、市民としての責任感の涵養、キャリアや人生における価値についての知識の習得を目的としました。令和 4 年度の受講者は 1,025 名（新入生 1,082 名中）であり、受講後の評価は平均値 3 台が多く（最大値 4)、概ね好評でした。

「データサイエンス入門」では、今後、日常の生活や仕事等の場で使いこなすことが要求される数理・データサイエンス・AI について、その基礎的素養を学ぶことを目的としました。さらに、学修した数理・データサイエンス・AI に関する知識・技能を扱う際に、これらを説明し、適切に活用できるよう授業設計を行いました。受講者は 1,016 名（新入生 1,082 名中）であり、本科目についても受講後の評価は平均値 3 台が多く、好評でした。

授業評価アンケートや学生モニターのモニタリング結果等をもとに、今後データ分析を行い、講義の運営に関して、随時、改善を行います。

3.2.　地域のニーズに応える教育改革

令和 3 年度より、九州地区国立大学間の教養教育連系科目として「九州学」を開講しました。オーガナイザーとしての参加大学は、佐賀大学・長崎大学・宮崎大学・鹿児島大学・鹿屋体育大学・熊本大学・本学です。

各大学は、地域の特色ある授業内容を 2 コマずつ提供し合い、オンデマンド型授業を行います。授業は、「歴史・文化」「産業・社会」「自然」「環境・生命」の 4 テーマで構成され、それぞれを学期ごとに開講します。令和 4 年度のテーマは、「歴史・文化」（前期学期開講)及び「自然」（後期学期開講）でした。

「歴史・文化」では、「九州帝国大学と戦前期九州の高等教育機関」「九州の水稲農耕の始まりと古人骨」「幕末の佐賀と学問」等、全 10 トピックを、また「自然」では、「温泉学―大分の温泉―」「九州におけるシンクロトロン光利用研究」「有明海の環境」等、全 7 トピックを開講しました。いずれの授業においても、九州各県の地域及び歴史や文化に関する知識を習得することで、地域に対する魅力を探ることを主な目的としています。

令和 4 年度の受講者は、「歴史・文化」及び「自然」ともに各 10 名（定員 10 名）で、受講後アンケートでは、九州各県の知識を得ることができた、他大学の講義が受けられることが良かった等、全体を通して評価は良好でした。

3.3.　大学生涯学習の推進

大学生涯学習の推進にあたっては、地域住民の幅広い生涯学習活動を視野に入れつつ、高等教育機関としての大学が関わる必要性や効果が高い方法・領域での取組が求められます。本センターでは、学部など諸部局と連携しながら公開講座・公開授業などの学習機会を提供すると共に、地域住民の学びを効果的に支援する仕組みの研究開発や地域社会教育関係職員の力量形成（研修や実践研究交流会などを通して)、地域活動・NPO 活動などの活性化のための支援などに多面的に取組んでいます。

3.3.1.　公開講座・公開授業

大学生涯学習推進の主な柱は、公開講座・公開授業の実施です。基盤教育センターの生涯学習推進委員会が大学全体の公開講座・公開授業の方針や各年度の実施計画などについて審議を行っています。令和 4 年度も引き続き新型コロナウィルスの影響を受けましたが、公開授業については後期から対面での授業も解放できるようになり、徐々に平常時の取組に近づきつつあります。令和 4 年度の公開講座は表 1 の通り 22 講座（令和 3 年度 14 講座）受講者数 426 名（令和 3 年度 231 名）、公開授業は表 2 の通り 31 科目（令和 3 年度 31 科目）受講者 64 名（令和 3 年度 33 名）となりました。後期公開授業が対面の科目でも開設できるようになったこともあり、令和 3 年度よりも少し受講者数の増加が見られました。新型コロナウィルス感染症の状況を注視しつつ、なるべく積極的な公開講座・公開授業の実施のあり方に向けて検討を進めます。

表 1　令和 4 年度大分大学公開講座実施状況

公開講座							
番号	部局	講座名	開設期間	講師（所属学部）	受講	申込	募集
1	基盤セ	声の響かせ方と朗読の基礎技法Ⅰ	5/10～6/7（全4回）	花坂　歩（教育学部）	8	10	8
2	基盤セ	授業作りを基礎から学ぶ国語塾	5/15～8/11（全4回）	花坂　歩（教育学部）	5	5	5
3	基盤セ	「声」と向き合うⅠ	6/21～8/2（全4回）	花坂　歩（教育学部）	8	10	8
4	基盤セ	夏休み子どもチャレンジ！「理科や算数を使って親子で遊ぼう」	7/23～8/20（全4回）	藤井　弘也（理事）　他	16	67	15
5	基盤セ	夏休み子どもチャレンジ！「将棋講座」	7/23～8/7（全4回）	竹下　貴重（外部講師）　他	36	91	36
6	基盤セ	教師のための音読・朗読基礎講座	8/4～8/5（全2回）	花坂　歩（教育学部）	4	5	8
7	理工	建築と都市のこれまでとこれから	8/18～8/26（全4回）	姫野　由香（理工学部）　他	24	32	26
8	アドミッションセンター	英語なぜなぜ問答	8/20	穴井　孝義（教育マネジメント機構）	8	14	20
9	基盤セ	声の響かせ方と朗読の基礎技法Ⅱ	8/23～9/20（全4回）	花坂　歩（教育学部）	8	13	8
10	経済	現代社会における課題解決とイノベーション	9/29～10/27（全5回）	金子　創（経済学部）　他	38	38	50
11	地域プ	おおいた地域連携プラットフォーム「豊の国学」リレー講座	10/1・10/16（4講座）	永田　誠（教育学部）　他	54	73	100
12	医	医学部公開講座（3講座）	10/4・10/12・10/18（3講座）	井原健二（医学部）他・三浦真弘（医学部）他・脇　幸子（医学部）他	72	83	106
13	理工	より良い未来−減災社会−を創る	10/8～11/12（全4回）	小林　祐司（理工学部）	9	12	30
14	基盤セ	「声」と向き合うⅡ	10/11～11/15（全4回）	花坂　歩（教育学部）	8	10	8
15	基盤セ	授業作りを基礎から学ぶ国語塾Ⅱ	10/29～1/7（全4回）	花坂　歩（教育学部）	5	5	5
16	基盤セ	大分大学生涯学習講座（大分県「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」）	11/12～12/24（全5回）	岡田　正彦（教育マネジメント機構）　他	4	5	5
17	クライシスマネジメント機構	感染症危機管理　自然災害時の感染症疫学	12/10～12/17（全2回）	斉藤　功（医学部）　他	23	23	40
18	教育	染色と刺繍を体験して，アジアの民族衣装を知りましょう！	12/13～12/17（全3回）	都甲　由紀子（教育学部）　他	15	15	20
19	基盤セ	声の響かせ方と朗読の基礎技法Ⅲ	1/10～2/7（全4回）	花坂　歩（教育学部）	8	10	8
20	基盤セ	「声」と向き合うⅢ	2/21～3/14（全4回）	花坂　歩（教育学部）	7	10	8
21	基盤セ	大分大学生涯学習講座（大分県「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」）追加講座	2/23	岡田　正彦（教育マネジメント機構）　他	3	3	5
22	基盤セ	第15回地域発「活力・発展・安心」デザイン実践交流会	2/25	岡田　正彦（教育マネジメント機構）　他	63	63	60
					426	597	579

表 2　令和 4 年度大分大学公開授業実施状況

公開授業（前学期）　※オンラインで実施する講義のみ								
番号	区分	講座名	開設期間	学部	講師名	受講	申込	募集
1	教養	国際健康コンシェルジュ養成講座	8回	医学部	大下　晴美　他	7	7	10
2	教養	中世イタリアの生活史Ⅱ	15回	経済学部	城戸　照子	2	3	10
3	教養	生命観の変遷	15回	教育マネジメント機構	牧野　治敏	4	4	10
4	専門	経営史	15回	経済学部	渡邊　博子	1	2	10
5	教養	日本語文法分析	15回	教育マネジメント機構	西島　順子	2	2	2
6	教養	福祉テクノロジー入門	15回	理工学部	池内　秀隆	0	0	10
7	教養	衣生活の科学と文化	15回	教育学部	都甲　由紀子	1	1	10
8	専門	研究開発マネジメント論Ⅰ	15回	経済学部	河野　憲嗣	2	2	10
9	専門	異文化間コミュニケーション論	15回	経済学部	久保田　亮	1	1	10
10	専門	ベンチャー起業論	15回	経済学部	渡邊　博子	3	3	10
11	専門	統計学	13回	経済学部	中本　裕哉	3	3	10
12	教養	英語ゼミナールE：英語運用力養成訓練Ⅰ	15回	教育学部	御手洗　靖	6	6	10
13	専門	都市経営論Ⅰ	15回	経済学部	高島　拓哉	0	1	10
14	専門	人事システム論Ⅰ	15回	経済学部	碇　邦生	1	1	10
前学期合計						33	36	132

公開授業（後学期）								
番号	区分	講座名	開設期間	学部	講師名	受講	申込	募集
1	大学院	システムLSI設計特別講義	15回（集中講義）	工学研究科	三浦　典之	2	2	10
2	教養	古典文学講読	15回	教育学部	安道　百合子	2	2	10
3	教養	化学史	13回	理工学部	檜垣　勇次	0	0	10
4	教養	カラダの見方・考え方	13回	教育マネジメント機構	牧野　治敏	2	2	10
5	教養	SDGs	15回	理工学部	井上　高教・氏家　誠司	0	0	10
6	専門	情報ネットワーク	13回	理工学部	池部　実	2	2	10
7	教養	労働と法	15回	経済学部	小山　敬晴	1	1	10
8	教養	前近代日本の国家と社会	15回	福祉健康科学部	八木　直樹	4	4	5
9	教養	総合英語Ⅱ	14回	教育マネジメント機構	穴井　孝義	2	2	10
10	教養	社会教育経営論	15回	教育マネジメント機構	岡田　正彦	2	2	10
11	専門	多文化共生論 **（対面または同時双方向オンライン）**	15回	経済学部	久保田　亮	1	1	10
12	専門	プラズマ工学 **（オンデマンド）**	14回	理工学部	市來　龍大	3	3	10
13	専門	分子分光学	15回	理工学部	原田　拓典	0	0	10
14	専門	イノベーション学説史	15回	経済学部	金子　創	0	0	10
15	教養	英語ゼミナールF：英語運用力養成訓練Ⅱ	15回	教育学部	御手洗　靖	6	9	10
16	専門	地域分析論Ⅱ	15回	経済学部	城戸　照子	3	3	10
17	専門	人事システム論Ⅱ	15回	経済学部	碇　邦生	1	1	10
後学期合計						31	34	165

3.3.2.　地域の生涯学習支援・地域づくりに向けた連携

地域の生涯学習支援・地域づくりに貢献するためには、大学単独で取組むだけでなく様々な機関・組織などとの連携が必要と考えられます。本センターでは個別・具体の連携を提案し取組みつつ、そのような連携が効果的に進められるような仕組みの整備や情報の共有にも取組んでいます。

大学コンソーシアムでの取組みとしては、令和 3 年度に引き続き「おおいた地域連携プラットフォーム」教育プログラム開発部会生涯学習支援ワーキンググループで座長として協議のとりまとめを行い、「とよのまなびコンソーシアムおおいた」のこれまでの取組みを引き継いでリレー講座を加盟大学が連携して実施しています。令和 4 年度は、令和 3 年度に実施を計画していた第 2 回～第 4 回の講座（新型コロナウィルスの影響で延期）を実施しました。

大分県教育庁社会教育課が令和 4 年度より 3 年間取り組む文部科学省委託事業「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」に本センターも参加することとなり、コンソーシアムへの参画と大学生涯学習講座の実施を中心に取組みを進めています。令和 4 年度は、「大学で学ぶ楽しさを体験してみよう」というテーマで、スポーツ（ダンス、太極拳）と共通講座（学習ニーズやライフデザインの検討など）を 4 名の受講者と行いました。講座には、多くの学生ボランティアとメンターとして特別支援学校教員のお二人に参加して頂き、講座の質を高めていただきました。

全国的な大学連携に関しては、全国国立大学生涯学習系センター研究協議会の会長・事務局長をセンター専任教員が務めており、国立大学の大学生涯学習推進の取組みにおける連携を前進させるよう取り組んでいます。令和 4 年度は、大分大学を会場に第 44 回のフォーラムを開催し、教育担当理事はじめ学内の関係者のご協力により無事終了しました。

社会教育関係職員研修においては、大分県立図書館学校・地域支援課及び大分県教育庁社会教育課と連携し、研修の講師を担当すると共に、研修全体のデザインや研修と実践のつながりなどについて提言・連携を行いました。そのほか社会教育主事講習や西日本を中心とした社会教育関係職員研修などに講師として参加しました。

また、おおいた子ども・子育て応援県民会議やおおいた協創基金などの委員としての活動を通して、社会教育とのつながりで子育てや NPO 活動などより広い領域でのネットワーク形成にも取り組んでいます。

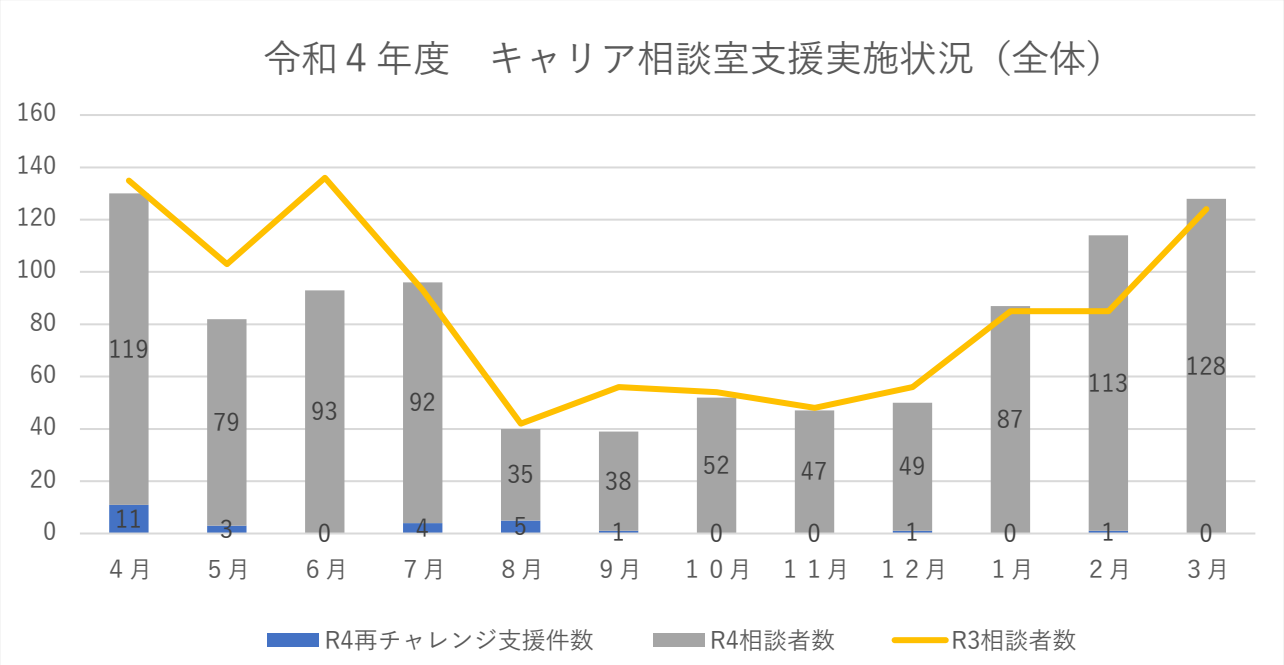
4.　学生支援センター

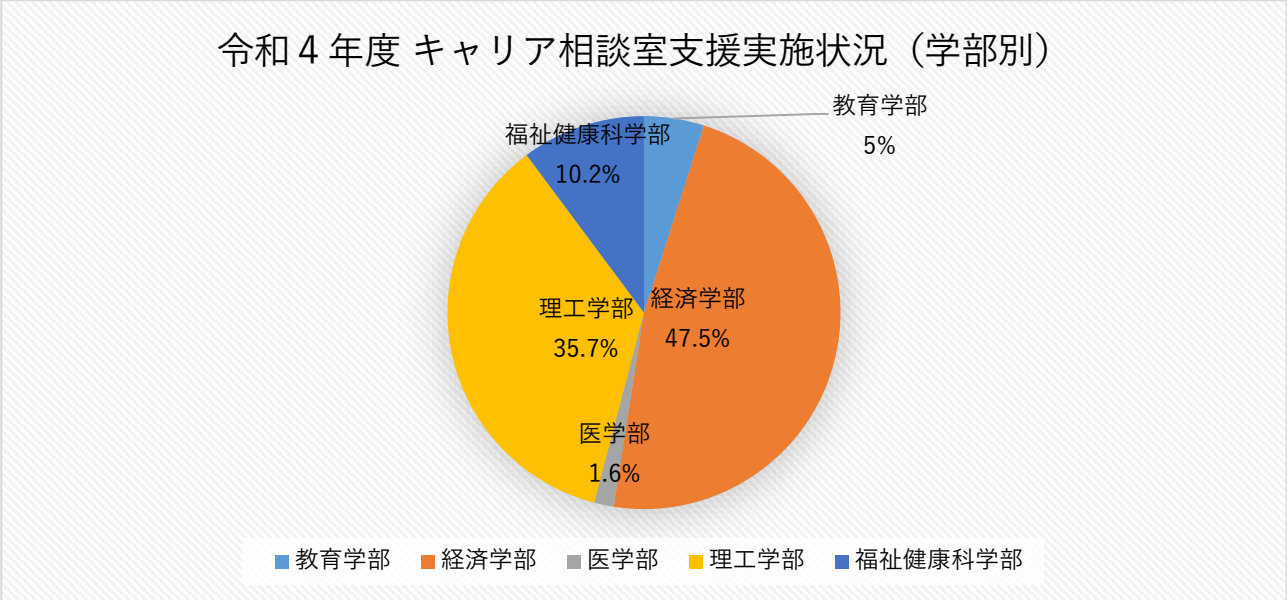
学生が抱える多様な問題に対して専門的な立場から適切な支援（キャリア教育及び支援、学生（要支援学生含む）の生活及び修学支援）

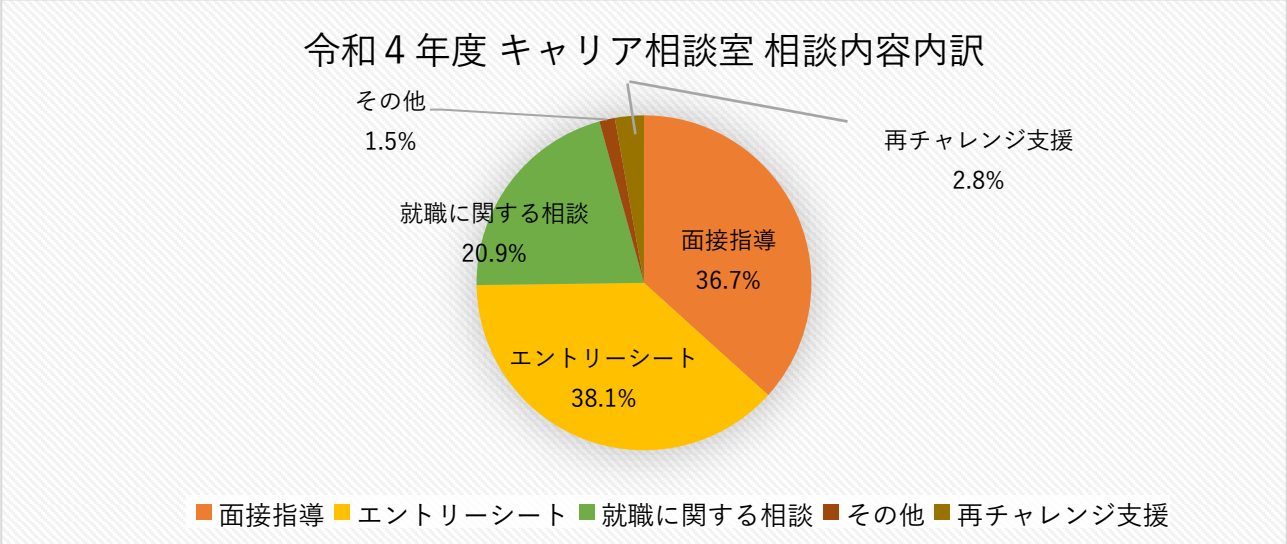
4.1.　キャリア相談及び再チャレンジ支援実施状況（２０２２年度）

【２０２２年度集計分】
※相談者数　：　延人数
※相談者　：　学部生、大学院生、留学生、既卒者
※（　）　　：　既卒者（再チャレンジ支援）で内数

相談月 ＼ 学部	教育学部		経済学部		医学部		理工学部		福祉健康科学部		医学部（看護学科）		合計（人）令和４年度		《参考》昨年度実績 令和３年度	
	相談者数	うち再チャレンジ	相談者数	うち再チャレンジ	相談者数	うち再チャレンジ	相談者数	うち再チャレンジ	相談者数	うち再チャレンジ	再チャレンジ相談 ※医学部で対応		相談者数	うち再チャレンジ	相談者数	うち再チャレンジ
4月	1	(0)	56	(7)	2	(0)	46	(0)	10	(0)	4	(4)	119	(11)	135	(3)
5月	0	(0)	46	(2)	2	(0)	24	(0)	6	(0)	1	(1)	79	(3)	103	(0)
6月	2	(0)	51	(0)	3	(0)	31	(0)	6	(0)	0	(0)	93	(0)	136	(0)
7月	11	(0)	43	(0)	0	(0)	31	(4)	7	(0)	0	(0)	92	(4)	93	(2)
8月	3	(0)	17	(1)	0	(0)	8	(1)	4	(0)	3	(3)	35	(5)	42	(3)
9月	0	(0)	19	(1)	0	(0)	13	(0)	6	(0)	0	(0)	38	(1)	56	(7)
１０月	3	(0)	18	(0)	0	(0)	15	(0)	16	(0)	0	(0)	52	(0)	54	(3)
１１月	4	(0)	22	(0)	0	(0)	15	(0)	6	(0)	0	(0)	47	(0)	48	(1)
１２月	4	(0)	24	(1)	0	(0)	13	(0)	8	(0)	0	(0)	49	(1)	56	(2)
１月	7	(0)	36	(0)	0	(0)	39	(0)	5	(0)	0	(0)	87	(0)	85	(2)
２月	7	(0)	56	(1)	0	(0)	42	(0)	8	(0)	0	(0)	113	(1)	85	(3)
３月	4	(0)	55	(0)	0	(0)	56	(0)	13	(0)	0	(0)	128	(0)	124	(0)
合計	46	(0)	443	(13)	7	(0)	333	(5)	95	(0)	8	(8)	932	(26)	1,017	(26)







4.2.　「豊ナビ」オンライン県内企業研究サイトの構築

県内就職率の向上をサポートするためのキャリア教育支援サイトとして、「豊ナビ（オンライン県内企業研究）」を学内ホームページ上に構築しました。「豊ナビ」（ブンナビ）とは、県内就職を希望する学生と、学生との接点を持ちたい県内企業や地方公共団体（自治体）とをマッチングさせ、県内就職率の向上をサポートするための大分県内企業情報サイトです。「豊ナビ」には、大分で学んでいる学生と出会いたいという企業が、企業情報を掲載しているだけでなく、大手就職ナビサイトには掲載されていない「OB・OG 情報」や「実際に働く人の声」といった県内就職を希望する学生にとって有益な情報が満載されています。

「豊ナビ」～大分県内企業情報サイト～URL:https://www.oita-u.ac.jp/07shushoku/kigyoukennkyu.html

4.3.　「学生相談総合窓口（キャンパスライフなんでも相談室）」及び「ぴあＲＯＯＭ」相談実績

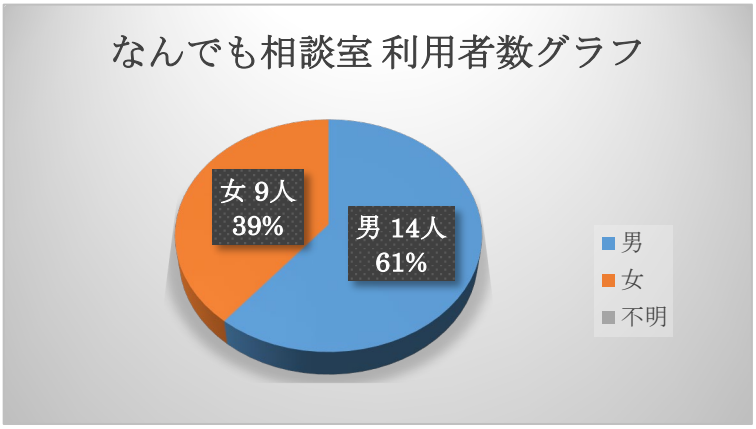
令和４年３月に、学生・留学生支援課に「学生相談総合窓口（キャンパスライフなんでも相談室）」を設置しました。この窓口は、ワンストップ型の相談窓口として、インテイカー兼コーディネータ（臨床心理士又はソーシャルワーカー）が学生からの相談を一元的に受け付け、相談内容に応じた適切な相談部署（キャリア相談室、ぴあＲＯＯＭ、障害のある学生相学生支援委員会、保健管理センター等）に迅速に繋ぐこととし

ており、誰（どこ）に相談していいか分からない、学内の相談員への相談に抵抗を感じるといった学生が気軽に相談できる仕組を構築しました。

4.3.1.　令和4年度「なんでも相談室」 相談実績

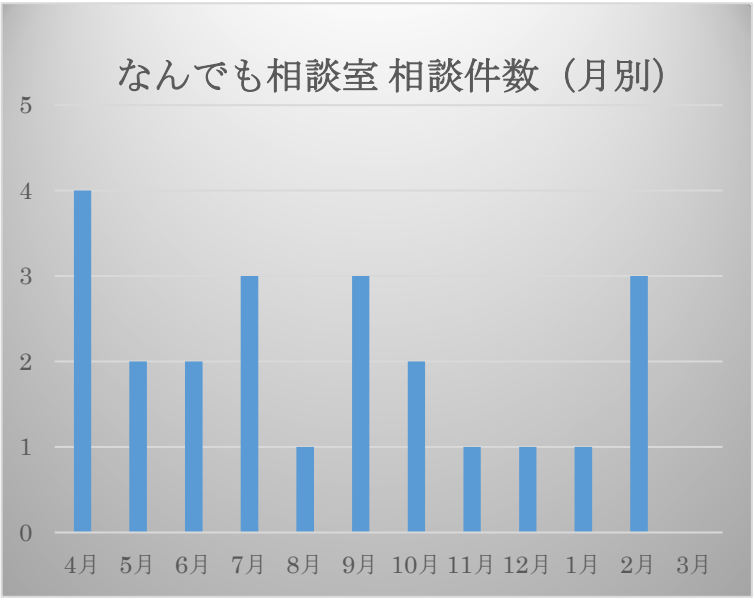
男女別利用者数

		R4（4～3 月）
利用件数	男	14
	女	9
	不明	0
	合計	23



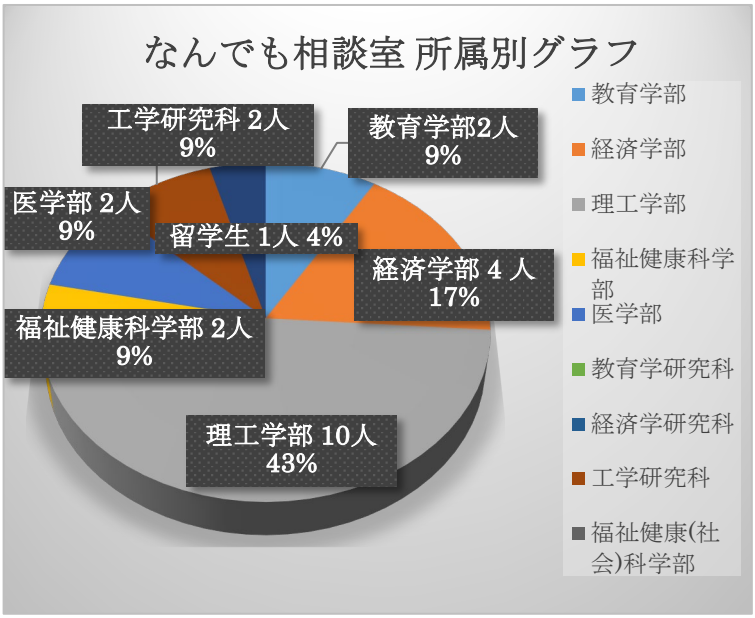
相談件数（月別）

		R4（4～3 月）
利用件数	4 月	4
	5 月	2
	6 月	2
	7 月	3
	8 月	1
	9 月	3
	10 月	2
	11 月	1
	12 月	1
	1 月	1
	2 月	3
	3 月	0
	合計	23



所　属　別

		R4（4～3 月）
利用件数	教育学部	2
	経済学部	4
	理工学部	10
	福祉健康科学部	2
	医学部	2
	教育学研究科	0
	経済学研究科	0
	工学研究科	2
	福祉健康(社会)科学部	0
	医学系研究科	0
	留学生	1
	合計	23



対　応

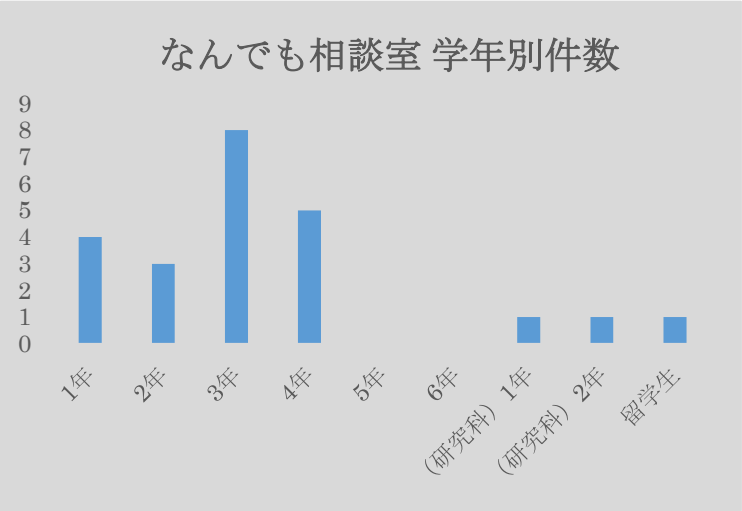
対応内容	R4（4～3 月）
なんでも相談継続	4
ぴあルームへ紹介	5
保健管理センターへ紹介	3(1)
学部へ紹介	10(4)
学生・留学生支援課対応	3(2)

（　）の内数は解決済み

※対応内容は 1 件につき複数のこともありますので、件数と合計は一致しません

相談件数（学年別）

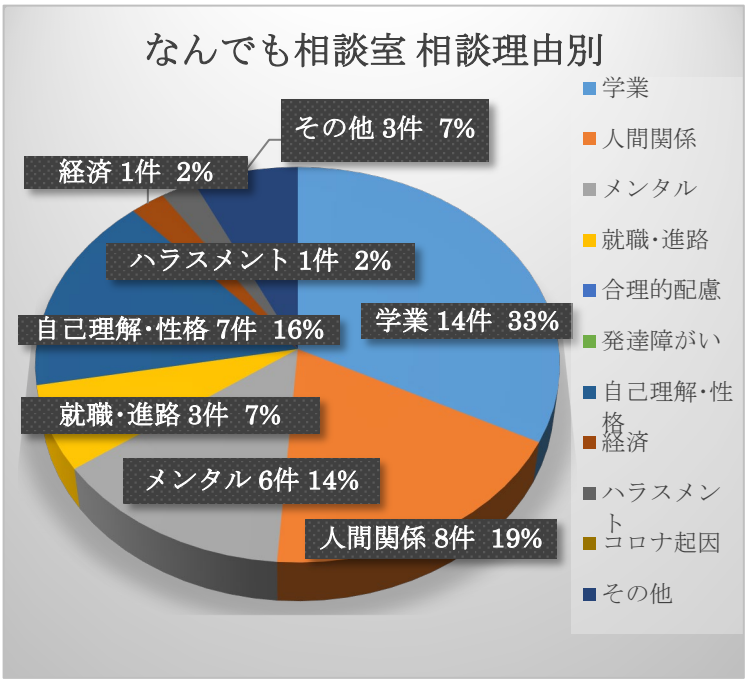
		R4（4～3 月）
利用件数	1 年	4
	2 年	3
	3 年	8
	4 年	5
	5 年	0
	6 年	0
	（研究科）1 年	1
	（研究科）2 年	1
	留学生	1
	合計	23



相談理由別

		R4（4～3 月）
相談内容	学業	14
	人間関係	8
	メンタル	6
	就職･進路	3
	合理的配慮	0
	発達障がい	0
	自己理解･性格	7
	経済	1
	ハラスメント	1
	コロナ起因	0
	その他	3
	合計	43

※相談内容は 1 件につき複数のこともありますので、件数と合計は一致しません



4.3.2.　令和4年度「ぴあＲＯＯＭ」　相談実績

令和 4 年度 ぴあROOM（旦野原キャンパス）相談実績	2022 年度
相談件数　　（単位：件）	1,532
相談者数（実人数）　　（単位：人）	243
相談者内訳（実人数）※複数該当有	
a 進路上の悩み	64
b 対人関係	35
c 学業面	97
D 恋愛・性	1
E 体調の不調	32
f 家族・友人	14
g 精神的な問題	74
h その他	63

4.4.　要支援学生の生活及び修学に関する支援

「身体等に障がいのある学生の支援委員会」にて、令和 4 年度に合理的配慮の提供を決定したのは 30 件でした。（休学者及び前年度からの継続を含む。）

また、上記のほか、手続中で年度末を迎えたものは 1 件（学部生）でした。

なお、学期末に合理的配慮の実施状況を確認することとなっており、配慮項目のうち、オンライン授業等により合理的配慮の実施の必要のなかったものを除いて合理的配慮が実施されたことを確認しています。

5.　国際教育推進センター

国際的な人材の育成、留学生支援（受入れ及び派遣を含む。）及び地域の国際化支援により、大分大学の国際交流を推進することを目的として設置。

5.1.　留学生受入れ

5.1.1.　IGLOBE

IGLOBE とは、学生交流協定に基づいて大分大学の協定校から半年間（1 学期）または 1 年間（2 学期）交換留学生を受け入れるプログラムです。国際教育推進センター（英語名 Global Education and Intercultural Advancement Center，通称 GAIA）が中心となり運営を行っています。

5.1.2.　IGLOBE-E

IGLOBE-E とは基本的に英語を媒介とした授業から成り立っています。参加学生は日本語の授業に加えて、本学が提供する英語による授業を履修します。令和 4 年度の国別の受入学生数は表 1.のとおりです。なお、令和 4 年度に開講された科目一覧は表 2.に示すとおりです。

表 1. IGLOBE-E　国別受入れ数

国　名	受入れ人数
オランダ	7
イタリア	7
スウェーデン	4
中国（香港）	2
フィンランド	1
イギリス	2
アメリカ	1
ドイツ	1
合　計	25

表 2. 令和 4 年度に開講されたグローバル科目一覧

開講部局	科目名	使用言語
国際教育推進センター	Analysis of Japanese Grammar (Spring)	Japanese
	Business Japanese Seminar 3 (Spring)	Japanese
	Business Japanese Seminar 4 (Spring)	Japanese
	Learning OITA Through Kyogen (Spring)	English & Japanese
	Sustainability and Glocal Development in Oita 2 (Spring)	English & Japanese
	City Project: Oita and Beppu (Spring)	English & Japanese
	Oita Area Studies (Spring)	Japanese
	Intercultural Communication (Spring & Fall)	English
	Japanese Popular Culture Studies (Spring)	English & Japanese
	Japanese Aesthetics and Fashion Media Studies (Spring & Fall)	English & Japanese
	Introduction to Japanese History, Culture and Society (Spring & Fall)	English & Japanese
	Japanese Presentation Skill (Fall)	Japanese
	Japanese Linguistics Ⅰ (Fall)	Japanese
	Business Japanese Seminar 1 (Fall)	Japanese
	Business Japanese Seminar 2 (Fall)	Japanese
	Manga Studies (Fall)	English & Japanese
	Japanese Grammar and Discourse (Fall)	English & Japanese

	Social Networks and Introduction of Oita to the World Ⅱ (Fall)	English & Japanese
	Sustainability and Glocal Development in Oita (Fall)	English & Japanese
経済学部	Ethnographic Study on Rural Japan (Spring)	English
	Globalization of Japan's Economy (Spring)	English
	The Politics and Economics of the EU (Spring)	English
	Japanese Management and Sustainable Development (Fall)	English
	The Politics and Economics of Globalization (Fall)	English
教育学部	Contrastive Analysis of Semantic Structures in English and Japanese within the framework of Cognitive Linguistics (Fall)	English
理工学部	Introduction to Information Technology (Fall)	English
福祉健康科学部	International Comparative Life and Health Support	English & Japanese

5.1.3. IGLOBE-J

令和 4 年度は IGLOBE-J の交換留学生 35 名を受け入れました。国別の受入れ者数は表 3 のとおりです。

表 3. IGLOBE-J 国別受入れ数

国　名	受入れ人数
中国	18
韓国	8
台湾	4
タイ	3
ベトナム	1
イタリア	1
合　計	35

5.1.4. 日本語・日本文化研修留学生

令和 3 年 10 月から令和 4 年 8 月までの期間に 3 名の日研生を受け入れました。

表 4. 令和 3 年 10 月から令和 4 年 8 月まで受け入れた日本語・日本文化研修留学生

原籍大学	国籍	備考
ハノイ国家大学・外国語大学	ベトナム	大学推薦
TILAK MAHARASHTRA VIDYAPEETH	インド	大使館推薦
サンパウロ市大学	ブラジル	大使館推薦

5.2. 留学生派遣

令和 4 年度に派遣留学選考試験に合格したのは 27 名で、実際に出国したのは 19 名でした。

表 5. 令和 4 年度に派遣された留学生数

大学名	国名	人数
東海大学	台湾	2
開南大学	台湾	1
サンフランシスコ州立大学	アメリカ	2
テキサス大学オースチン校	アメリカ	2
アイオワ州立大学	アメリカ	2

NHL ステンデン応用科学大学	オランダ	3
パダボーン大学	ドイツ	2
メーラダーレン大学	スウェーデン	2
カーロリ・ガシュパール・カルビン派大学	ハンガリー	3
合計		19

5.3. 大分大学国際フロンティア教育プログラム

「大分大学国際フロンティア教育プログラム」は、異文化理解、国際的視野での情報活用能力、英語によるコミュニケーション能力の向上を図ることを目的として平成 30 年度に開設され、以降学内のグローバル化に大きく寄与しています。

令和 4 年度は 49 科目を開講し、延べ 492 名の学生が履修しました。世界各国の外国人留学生とともに修学することで、日本人学生は英語力の向上のみならず、グローバル社会に対応する知識、実学やコミュニケーション力を身に付けています。

また、一定の要件を満たした者に修了証を授与しており、令和 4 年度は 4 名に授与しています。

5.4. 留学生支援

表１．生活関連指導・説明会･行事等　（※）はコロナ禍の影響で実施しなかった行事等

月	指導・説明会・行事等
4	・前期短期留学生対象生活オリエンテーション（※） ・前期正規生および研究生対象生活オリエンテーション ・前期国際交流会館入居者対象オリエンテーション ・新留学生および渡日時支援チューター研修旅行
5	・国際交流会館消防訓練（※）
6	・後期国際交流会館入居者選考
7	・前期帰国予定留学生対象ガイダンス ・後期渡日時支援チューター選考 ・大分市主催「ななせの火群まつり」への留学生参加の仲介
9	・後期渡日時支援チューターオリエンテーション
10	・後期短期留学生および日研生対象生活オリエンテーション ・後期正規生および研究生対象生活オリエンテーション ・後期医学部正規生および研究生対象生活オリエンテーション ・後期留学生寄宿舎・国際交流会館入居者対象オリエンテーション ・新留学生および渡日時支援チューター研修旅行 ・OITA 学生提言フェスタ～留学生による日本語スピーチコンテスト～
1	・国際交流会館消防訓練 ・後期帰国予定留学生対象ガイダンス ・次年度前期国際交流会館入居者選考 ・次年度前期渡日時支援チューター選考
2	・次年度留学生寄宿舎・国際交流会館の会館チューター選考
3	・新渡日時支援チューターオリエンテーション ・新会館チューターオリエンテーション

Ⅲ. 教育マネジメント機構　紀要

会話型シナリオを用いて診断プロセスを学ぶ ラージクラス・チュートリアルの試み

秋好久美子（大分大学医学部）
中川幹子（大分大学医学部）
山本恭子（大分大学医学部）
髙橋尚彦（大分大学医学部）

近年医学教育ではアクティブラーニング活動を盛り込んだ講義が実施されるようになっている。大分大学医学部循環器内科・臨床検査診断学講座でも医学科3年生の循環器学の系統講義において以前からアクティブラーニングのひとつとしてチュートリアル教育を実施している。

従来のチュートリアル教育は学生をグループに分け，1つのグループをチューター1名が担当して個室に分かれて実施していたが，今回は一つの大きな教室で各グループに分かれて「ラージクラス・チュートリアル」を実施した。また，今年度はまだ臨床実習に参加していない3年生が臨床推論を学ぶために会話型シナリオを教材として用いた。

「ラージクラス・チュートリアル」では学生が自主的に時間管理を行い，学生同士がお互いを参考にできることがわかった。さらに，会話型シナリオを用いたことによって臨床推論を学ぶことができた以外に全人的な視点から患者を捉えている学生もおり，このような資質を伸ばしていくことも今後の医学教育に必要な事項であると考える。

キーワード：医学教育，アクティブラーニング，ラージクラス・チュートリアル，臨床推論

1　はじめに

文部科学省の用語集（2013）によると，アクティブラーニングとは伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり，学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。高田は（2015）学習者の目標レベルに基づき，具体的な学習方法が組み立てられ，学習者が主体的に,動的に,学習活動を行うと述べている。この学習法はこれまでの大人数講義と対をなすものであり，従来の大人数講義の課題を踏まえて発展した方法である。Freeman et al.（2011）は生物学教育においてより多くのアクティブラーニング活動を盛り込んだプログラムほど学生の成績が良好であったことを示している。

そしてPBL（Problem based learning）とは文部科学省が推進するアクティブラーニングの一つであり,「問題解決型学習」などと訳される学習法である。この方法は学生自身で課題の発見と解決を行う新しい教育法として医学部では1990年に東京女子医科大学が日本で初めて導入し，以後日本のほとんどの医学部で導入されている。PBLの

教育方法には「チュートリアル型」と「実践体験型」という二つの方法がある。チュートリアル教育は，従来の講師が大人数に対して一方的に講義を行う教育方法に対して，少人数での個別指導を行う方法である。提示された事例をもとにグループワークやディスカッションを行い，事例から問題点を見つけて解決するというものである。

大分大学医学部循環器内科・臨床検査診断学講座では以前より医学科3年生の循環器学の系統講義においてチュートリアル教育を取り入れている。これまでのチュートリアル教育は学生を8名程度のグループに分け，１つのグループをチューター1名が担当してグループ毎に個室に分かれて実施していた。新型コロナウイルス感染流行期の2021年，2022年にはオンラインでZoomのブレイクアウトルーム機能を用いてグループ学習を行った。

さらに今年度我々はまだ臨床実習に参加していない医学科3年生が臨床推論を興味を持って学ぶために、診察室での会話をもとにした会話型のシナリオを作成，PBLチュートリアル教育を行った。その試みについて報告する。

なお，本研究について開示すべき利益相反関連事項はない。

２　方法

今回の教育の対象は大分大学医学部医学科3年生100名である。100名の学生を1グループが5―6人，計18グループに分けた。今年度は対面での実施であり，チューターの人員が不足したため各グループにはチューターはつかず，本稿の筆頭著者がチューターとなって全体の進行を行った。さらにチューターが一人では以前のようにグループ毎に個室での学修とすると目が届きにくいと考え，大講義室内でグループ毎に分かれて実施した。

今回は2つのシナリオを準備した。従来医学科で用いるシナリオはある疾患や病態について，典型的な症状，患者背景，臨床所見，検査データなどを示した架空の症例を提示することが多いが，今回1回目のチュートリアルでは診察室での会話のみをシナリオとして提示，2回目のチュートリアルではその症例の身体所見，検査データ，転帰などを提示した。今回のシナリオは第3子出産後に新型コロナウイルス感染症に罹患し，呼吸困難，発熱，浮腫を主訴に救急外来を受診した周産期心筋症症例と，2型糖尿病，高血圧症の治療中に嘔気，嘔吐を主訴に一般内科外来を受診した急性心筋梗塞症例の2症例である。提示した症例について経過や検査成績などは実際の症例をもとにしている。シナリオ中の会話の内容は診察室での会話を完全に再現しているわけではないが，症状や経過，既往歴，家族歴などについては実際の患者から聴取したものである。

あらかじめグループによって担当症例を決め，講義前に初診時の診察室での医師と患者，患者家族の会話を示した2症例の事例シート1（図1，2）をmoodleに提示して，事前に各自でレポートを作成するようにした。

5月11日（木）2限目にチュートリアルについての説明と各症例についての説明を行い，3限目にグループに分かれて、それぞれが作成したレポートを持ち寄ってグループ討論を行い，発表会用のスライドを作成する時間とした。最初にグループの中で各自が自己紹介を行い，その後グループ討論の進行係，書記，スライド作成係，発表者，発表会時の座長を決めた。そして5月12日（金）5，6限目にスライドを用いて発表会を行った。

発表会終了後に症例1，2の経過や検査結果などを提示した事例シート2をmoodleに提示するとともにグループごとに課題を与えて，その課題について各人が学習したことをレポートにまとめて5月15日（月）の5限目に症例についての解説を行い，5月18日（木）の2，3限目に発表会を行った。

発表会の形式は発表3分，質疑応答2分とし，各グループで選出された座長がタイムキーパーの役目と進行を担い，チューターは補助を行った。学会と同様にフロアからの質問や意見を募り，質問がない場合は座長が質問をするという形式を採った。発表者が質問に答えられなかった場合は同じグループから回答する，もしくはフロアから意見を募ったり，調べたりして自分たちで解決することとした。チューターは各グループの発表について簡単にコメントするだけに留めた。

循環器コース　チュートリアル①　5月11日

＜症例1　事例シート1＞

ここは夜間救急外来です。Aさん（42歳，女性）が来院しました。

以下は医師とAさんの会話です。医師の発言は（医），Aさんの発言は（A）と表示します。診察前に医師は自己紹介をして患者さんの確認は済ませています。

（A）「息が苦しくてあおむけになって眠れないので来ました。昨日から熱が出て今日コロナの検査をしてもらったら陽性でした。家族は主人と子供3人です。主人と上の2人の子供が数日前にコロナ陽性で自宅療養しています。」

（医）「今までに大きな病気をされたことや入院されたことはありますか？」

（A）「1か月前に出産しました。出産前から脚がむくんで，息切れもありました。咳も出ていました。出産後も階段を上ると息切れがしていましたが，産後だし授乳もしていて睡眠不足だからかなあと思っていました。」

（医）「上の二人のお子さんの出産の時は高血圧になったり，むくみが出たりということはありませんでしたか？」

（A）「ありませんでした。むくんだり，息切れしたりは今回が初めてです。」

（医）「今何か治療中のご病気はありますか？」

（A）「ありません。会社の健診も毎年受けていますが特に異常を指摘されたことはありません。出産の時も血液検査は異常ありませんでした。」

（医）「御家族で何か治療中のご病気がある方はおられますか？」

（A）「父が高血圧，母が脳梗塞と狭心症で通院しています。母は心臓の血管にステントを入れました。きょうだいはみんな健康です。」

（医）「体温はどのくらいですか？」

（A）「38℃です。咳も前から出ていましたがここ2-3日でひどくなりました。」

（医）「咳も出るんですね。痰は出ますか？」

（A）「痰は出ていますが昨日から黄色い痰が出るようになりました。」

この症例について以下の点を考えてレポートにまとめてください。

1. **この症例のキーワードを挙げてください。**
2. **この症例の課題（問題点）は何でしょうか。**
3. **考えられる疾患を挙げてください。**
4. **診断のためにどのような身体診察と検査を実施しますか。**

図1　症例1　事例シート1

それぞれの発表会後に①知識と準備，②理解，③協調性，④参加態度の４項目について，0-4 点で自己評価を行った（図3）。

循環器コース　チュートリアル①　5月11日

＜症例2　事例シート1＞

ここは一般病院の内科外来です。Bさん（73歳，女性）が娘さんと一緒に来院されました。Bさんの職業は美容師さんで，2型糖尿病，高血圧症でこの病院に通院中です。

以下は医師とBさんの会話です。医師の発言は（医），Bさんの発言は（B），娘さんの発言は（娘）と表示します。

（B）「今朝起きてからむかむかして気分が悪くて，8時半に5回吐きました。」
（医）「昨日は何ともありませんでしたか？」
（B）「昨日は何ともなかったけど，1週間前にも同じようにむかむかして吐きました。」
（医）「下痢はしていますか？」
（B）「先週は下痢気味でしたが今日はまだ便は出ていません。ゆうべ食べた鶏肉にあたったのかもしれません。もう本当に気分が悪くて・・・」
（娘）「煙草をやめるように言ってもなかなかやめなくて困っているんです。でも今日は吸わないので本当に調子が悪いんだと思って病院に連れて来ました。」
（医）「熱は出ていませんか？」
（B）「測ってないけど熱はないと思います。鶏肉が生焼けだったのが悪かったんです。なんか胃のあたりも痛くなってきました。」
（医）「痛いのはどのあたりですか？」
（B）「ここらへんです。」（左胸のあたりをさすっている）
（医）「御家族で心筋梗塞や狭心症という病気の方はおられますか？」
（B）「え？うちの家系には心臓の病気はいませんよ。食あたりか嘔吐下痢ですかねえ。」
（医）「あなた，糖尿病もあるし，中性脂肪も高かったですよね。」
（娘）「なかなか病院に行きたがらなくて，美容院が忙しいからって診察や検査を受けないでお薬だけもらって帰って来るので，どうなのかなあと思ってましたが，糖尿病もあるんですか？普段運動もしませんし，自宅に美容室があるのでほとんど歩かないんですよ。」
（B）「先生，私は食あたりだと思うんですけど・・・」

この症例について以下の点を考えてレポートにまとめてください。

1. **この症例のキーワードを挙げてください。**
2. **この症例の課題（問題点）は何でしょうか。**
3. **考えられる疾患を挙げてください。**
4. **診断のためにどのような身体診察と検査を実施しますか。**

図2　症例2　事例シート1

	4点	3点	2点	1点	0点
知識と準備	グループワークに必要な知識を十分に備え、活用できる	グループワークに必要な知識が十分備わっているが、活用が十分とはいえない	グループワークに必要な知識がある程度備わっているが、活用は充分とはいえない	グループワークに必要な知識が不十分で、活用もできない	グループワークに必要な知識がない
理解	課題を十分理解した上でやるべきことを把握している	課題を十分理解しているが、やるべきことはあまり把握できていない	課題について概ね理解しているが、やるべきことは把握していない	課題についてあまり理解しておらず、やるべきことも把握していない	課題について全く理解しておらず、やるべきことを何も把握していない
協調性	自分の役割を十分に理解し、協調性を発揮している	自分の役割を理解し、協調性を発揮している	自分の役割は概ね理解しているが、協調性は十分発揮できていない	自分の役割と協調性の発揮が十分ではない	自分の役割を理解していない
参加態度	自分の意見を明確に述べ、他者の意見を十分に聞くことができる	自分の意見を述べるが他者の意見を十分に聞くことができない	自分の意見は明確に述べられないが、他者の意見は聞こうとする	自分の意見はないが、他者の意見はうなずく程度に反応する	自分の意見はなく他者の意見も聞こうとしない

この評価基準に従って①知識と準備、②理解、③協調性、④参加態度の４項目について、４点満点で評価をしてください。

図３　自己評価に用いた評価基準

３　結果

３．１学修態度

チューターの人員不足のため大講義室でグループ毎に分かれてグループ討論やスライド作成を行ったが，非常に興味深い現象が起こった。初回にチューターはチュートリアルの説明と症例の説明を行い，15 分の休憩後にグループに分かれるよう指示していた。場所は大講義室内という指示のみでグループ毎に集まる場所は指示をしていなかったが，多くが休憩なしで自然にグループ毎に集まり，討論とスライド作成を開始していた。休憩を取る学生もいたが，戻ってからはスムーズに自分のグループに合流できていた。２回目も同様に休憩の指示はしていたが，やはり自然に集まって討論を開始していた。２回目はグループ毎にテーマを決めていたため討論する範囲が狭かったことが影響しているのか,慣れが生じたのかは不明だが，１回目に比べて若干討論が消極的なグループが多く，終了時間も１回目に比べると早く終わるグループが多かった。１回目も２回目もスライドが完成したら解散可としていたが，全てのグループが時間内に作業を終了していた。

グループ討論の際にチューターからの指示は「どんな意見でも他の人の意見を否定しない。」のみであった。それぞれのグループでは和やかに討論が繰り広げられており，他者の意見を尊重しながら学習が進められていた。討論中に教科書やタブレットなどで調べながら進行しているグループや自グループのみならず，ほかのグループと相談や討論をしているグループもあった。

しかしながら２回目のグループ討論では活発に発言する学生とそうでない学生がおり，終了時間も１回目に比べる全体的に早く終わっているグループが多く見られた。

発表会では原稿を見ながら発表する学生が多かったが，どのグループの発表者もスムーズに発表ができていた。フロアからの質問は最初なかなか出なかったが，時間が経つにつれ，楽しそうにやりとりをする姿が見られた。質問にきちんと答えられる学生とそうでない学生があったが，答えられない発表者に対して同じグループからの援助が思ったよりも少なく，他の学生が意見を述べることもあった。その中で既に終了した循環器の系統講義で習ったことをもとに発現する学生もおり，大人数講義でも自分の知識として身につけている学生もいることがわかった。

発表会での質疑応答では1回目は症例1と症例2についてそれぞれ9つのグループが自分たちのグループで考えたことを発表しているのに対して，2回目はグループ毎にテーマが異なっていたためか，やや質疑応答が形式的であった。

表1　自己評価の結果

5月12日		5月18日	
知識と準備		**知識と準備**	
0点	0%	0点	0%
1点	0%	1点	3%
2点	17%	2点	14%
3点	46%	3点	36%
4点	37%	4点	47%
理解		**理解**	
0点	0%	0点	1%
1点	0%	1点	1%
2点	11%	2点	10%
3点	52%	3点	41%
4点	37%	4点	47%
協調性		**協調性**	
0点	0%	0点	1%
1点	0%	1点	1%
2点	8%	2点	7%
3点	34%	3点	30%
4点	58%	4点	61%
参加態度		**参加態度**	
0点	0%	0点	1%
1点	0%	1点	0%
2点	6%	2点	9%
3点	36%	3点	33%
4点	58%	4点	57%

自己評価の結果は表1の通りである。概ね3-4点をつけた学生が多かったが，5月12日にはいなかった0-1点をつけた学生が5月18日にはみられた。

3．2学生のレポートの内容

学生が事前に作成したレポートのまとめを症例ごとに提示する。

表2　学生レポートのまとめ（症例1）

キーワード	42歳，女性，父が高血圧・母が脳梗塞と狭心症，1か月前に出産，出産前から脚のむくみ・息苦しい，息が苦しくてあおむけで寝られない，コロナ陽性，咳，発熱，黄色い痰，息切れ，高血圧，夜間救急外来
課題（問題点）	呼吸困難，コロナウイルス陽性，発熱，咳，痰，産後，出産前後の浮腫・息切れ，多産，高齢出産，授乳中 ・症状がコロナ感染の症状と似ており，その他の疾患との鑑別が困難 ・何らかのウイルス性呼吸器感染症と誤診してしまうことを適切な検査を行い，防がなければならない。 ・授乳中であるため検査方法や治療法に十分配慮をしなければならない ・他の家族もコロナに罹患していることから受診されている患者の方の看病も難しい
考えられる疾患	急性心不全，高血圧性心不全，周産期心筋症，コロナウイルス感染症を合併した周産期心筋症，狭心症，肺炎，肺塞栓症，肺高血圧症，急性心筋梗塞，心筋炎，拡張型心筋症，急性心膜炎，感染性心内膜炎，心臓弁膜症，心房中隔欠損症，高血圧症，深部静脈血栓症，下肢静脈瘤，肺炎，COPD，気管支炎，喘息，肺結核，脳梗塞
必要な身体診察・検査	身体診察：呼吸数，酸素飽和度，心拍数，血圧，聴診（呼吸音，心音），頚静脈の怒張，腹部診察，下肢の診察 検査：血液検査，動脈血ガス分析，胸部レントゲン写真，心電図，心エコー図検査，胸部CT，心臓MRI，心臓カテーテル検査，呼吸機能検査，気管支鏡検査，肺シンチグラフィー検査，心膜穿刺

表 3　学生レポートのまとめ（症例 2）

キーワード	73 歳女性，2 型糖尿病，高血圧症，1 週間前からの複数回の嘔吐，喫煙，左胸痛，心臓病の家族歴なし，運動習慣がない，美容師（立ち仕事），下痢，鶏肉，喫煙，左胸痛，心筋梗塞と狭心症などの家族歴なし，中性脂肪，生焼けの鶏肉の摂食歴，発熱なし
課題 （問題点）	＜疾患について＞ ・急性冠症候群などの心血管疾患のリスクファクターが多い ・1 週間前から同じ症状があった ・嘔吐の原因が特定できない ・患者が基礎疾患を多く持つ高齢者 ・胸痛が心臓由来か非心臓由来か ・喫煙 ＜B さん個人について＞ ・患者がこれまで病院に行きたがらず病院に行っても診察や検査を受けずに薬だけ処方してもらうことが続いていた ・食あたりであると断言しており，医者の意見を素直に聞き入れてくれない心配がある ・思い込みによって正しく症状を伝えられない可能性がある ・医師とのコミュニケーションを避ける傾向がある ・治療に非協力的 ・娘さんとのコミュニケーションが取れていない ・糖尿病の薬を飲んでコントロールしているか分からない ・リスク因子を数多く抱えていても心筋梗塞や狭心症などの深刻な病気の可能性を考えておらず，生活習慣を改める様子もない ・病気に対する理解不足，病識がない ＜医師について＞ ・B さんは高齢なので上に挙げたような課題は珍しくない（病院に行きたがらなかったり，自身の症状を食あたりや嘔吐下痢だと思い込んでいるのは仕方のない）ことであるのにもかかわらず，医師の受け答えは少し思いやりが欠ける ・患者さんの返答に対して医師が何かコメントすることもなくすぐ次の質問に移っている ・医師が患者の意見を取り入れようとしない ・生活指導の不足，あるいはコントロール不良
考えられる疾患	急性冠症候群，冠攣縮性狭心症，不安定狭心症，急性心筋炎，大動脈瘤，食中毒（カンピロバクター感染，サルモネラ感染），逆流性食道炎，腸閉塞，胃腸炎，胃潰瘍，十二指腸潰瘍，過敏性腸症候群，腸管虚血性疾患，血糖降下薬の副作用による嘔吐，メタボリックシンドローム，脳腫瘍，脳梗塞，脳出血，クモ膜下出血，脳炎，髄膜炎，頭蓋内出血，ショック，尿毒症，肝性脳症，糖尿病昏睡，悪性疾患，虫垂炎，胆嚢炎，急性膵炎，ジギタリス中毒
必要な身体診察・検査	問診：痛みの性質，頻度，持続時間の聴取，吐物の性状の確認 身体診察：頭部から四肢へ視診・触診・打診・聴診を行う，心拍数，血圧，聴診（呼吸音，心音），頚静脈の怒張，下肢の診察 検査：急性冠症候群や大動脈解離，肺血栓塞栓症などの致死的となりうる疾患をまず除外する，血液検査，心電図，心エコー図検査，胸部 X 線写真，心臓カテーテル検査，冠攣縮誘発試験，冠動脈 CT，負荷心エコー図検査，ホルター心電図検査，心筋シンチグラフィー検査，胸腹部 CT，便検査，内視鏡検査，腹部超音波検査，食道 pH モニタリング その他：硝酸薬の舌下投与

学生が考えたキーワードや必要と思われる身体診察・検査は多岐にわたっていたが，ほぼ同様の回答であった。

疾患の課題については症例 1 と症例 2 では傾向が異なっていた。症例 1 については一般的に挙がりそうな課題が挙がっていたが，症例 2 については疾患自体の課題以外に患者のキャラクターや医師の対応を問題点として挙げている学生が少なからずあった。

４　考察・まとめ

本稿は大分大学医学部医学科で実施した，医学科 3 年生のチュートリアル教育についての検討である。

医学部で実施するチュートリアル教育では提示された事例をもとにグループワークやディスカッションを行い，事例から問題点を見つけて解決する形式をとることが多いが，本来チュートリアル教育の目的は「自身で能動的に知識の獲得法を学修する」ことである。今回の特徴は大講義室でのラージクラス・チュートリアルであったこと，会話型シナリオを用いたことである。各特徴について考察する。

４．１ラージクラス・チュートリアル

前述したように学生は大講義室の中で自然にグループに分かれて討論を開始しており，終了時間も各グループがそれぞれの進捗状況に合わせて終了していた。自分たちで時間の管理をする点については従来のグループ毎に個室に分かれて行うチュートリアルでも同様であるが，より自主的な時間管理ができたのではないかと考える。ただし，この点については逆に他のグループが終了しているため，自分たちも早く終了しようというグループもあり，ラージクラスの課題であると考える。

グループ討論については自グループ内での討論だけでなく，他のグループとの相談や討論ができたこと，疑問点などはグループ同士で解決しようとする姿勢が見られたことはラージクラスの長所であると考える。加藤ら（2009）もラージクラス全員に標準化された学習方法の周知・徹底を図るという教育者側の当初の目的を超えて，学習者同士が広くお互いを参考にできることが，ラージクラス形式のチュートリアルの利点であると述べている。

一方，教育者側の利点としてはチューターのマンパワーが少なくて良いこと，ひとつの教室内で行うことによって各グループの動きが一目瞭然であることである。逆に教育者側の問題は各グループが一目で見渡せてもそれぞれのグループのファシリテーターとなることは難しく，積極的に参加できていないと思われる学生ひとりひとりへの声掛けが難しかったことである。さらに質問事項がある場合はわざわざチューターのところに学生が行く必要があり，それを億劫に思う学生はおおよそのところでまとめている可能性も考えられた。

今後もチューターの不足によってラージクラスでのチュートリアル教育の実施を余儀なくされる可能性があるが，これらの課題をクリアできるような教育プログラムの立案が必須であると考える。

４．２会話型シナリオ

松村ら（2017）は「診断とは症状・徴候をもとに疾患を正しく解釈する技術であり，その技術獲得には実践・座学・観察が必要である」と述べている。

医師は①問診によって患者の語る症状，経過，家族歴や生活環境なども含めた患者背景，身体所見などの情報を収集して，②問題点を挙げ，③自分の知識や経験もしくは書物などから得られた情報と照らし合わせて，④鑑別診断を挙げて必要な検査を決定する。この過程を経て診断を下し，治療を選択する。「臨床推論」という言葉はこの思考過程を表すものである。

今回筆者らはまだ臨床実習に参加していない 3 年生が臨床推論を学ぶために会話型シナリオを教材として用いた。講義の最初にも学生に説明したが，実際に我々医師がどのようにして診断を下して治療を行うかを知ってほしいという意図から，このような会話型シナリオを作成した。

会話型シナリオから学生が考えたキーワードや診察，検査法はどの学生もほぼ同様の回答であった。課題（問題点）については症例 2 に関して，疾患そのものの課題以外に患者のキャラクターや医師の対応を問題点として挙げている学生がいた。

これは症例１には見られなかったものである。おそらく学生も意図せずに挙げているのではないかと思われるが，場面が救急外来と一般病院の内科外来であることや，基礎疾患がない患者と基礎疾患はあるものの病識に欠ける患者といった違いが影響しているのではないかと考える。

また，この会話型シナリオについての学生レポートを見ると，症例１に対しては「授乳中であるため検査方法や治療法に十分配慮をしなければならない」や「他の家族もコロナに罹患していることから受診されている患者の方の看病も難しい」という患者に対する配慮を挙げている学生もいた。症例２についても高齢である患者に配慮が必要と考える学生や患者と医師，家族との関係性について述べた学生がいた。これらの意見については症例２については発表会で述べられていたものの，症例１については述べられなかったため，チューターがこれらの意見について紹介した。

医学教育モデル・コア・カリキュラム（令和４年度改訂版）の第１章「医師として求められる基本的な資質・能力」の中では「総合的に患者・生活者をみる姿勢」や「専門知識に基づいた問題解決能力」といった資質や能力について生涯にわたって研鑽していくことが求められている[6)]。このような資質を伸ばしていくことも今後の医学教育に必要な事項であると考える。

これらの試み以外にも今回チューターはグループ討論の際に「どんな意見でも他の人の意見を否定しない。」という指示を出していた。これは多職種協働において不可欠なポイントであり，医学生が臨床の現場に出るまでに身につけておくべき姿勢であると考えている。令和４年度改訂版医学教育モデル・コア・カリキュラム（2022）にも「コミュニケーション能力」や「多職種連携能力」という項目が挙がっており，患者，家族，地域の人々と相互理解のもとに安全で質の高い医療を提供するためには，このような能力が必要であると考えられる。また，他者がどのような意図で発言したのかを知ることによって，自身が気づかなかったことや知識の習得につながると考えられ，臨床実習の前にこの姿勢を身につけてほしいと考え，このような指示を出した。この点についてはどのグループも意見を出し合いながら討論ができていた。しかしながらレポートの少数意見が発表会のスライドに反映されていないグループが多く見られたことは非常に残念である。

４．３反省

医学科３年生の循環器講義におけるチュートリアル教育を２回に分けて実施した。１回目は会話型シナリオを用いて，事前に学生がレポートを作成し，その後グループ討論をして課題を解決する形式とした。２回目はそれぞれのグループにテーマを与えて学生がそれぞれ事前にレポートを作成し，その後グループ討論を行う形式にした。レポートの内容については数行ずつしか記載がないものやかなりのボリュームで参考文献なども組み込んで作成されたものなど様々であった。

１回目は会話型シナリオであり，課題も自由に考察できる内容であったためか，熱心にグループ討論ができており，発表会でも積極的に取り組む姿勢が見られた。しかし２回目はそれぞれにテーマが決まっていたためか，討論が１回目よりも消極的な印象を受けた。加藤ら（2009）や近藤（2023）も指摘しているように，学生は慣れるに従って楽な方向に流されがちであり，本学の医学科３年生にも同様の傾向が見られたと思われる。

今回のチュートリアル教育では新しい試みを導入し，それぞれに成果はあったと思われるが，具体的に学生がどのように考えていたかは不明である。以降については学生アンケートなどで意見を聴取し，ブラッシュアップすることによってより良いカリキュラムの構築に努めたい。

参考文献

加藤博之，中根明夫，上野伸哉ら(2009)．医学部医学科３年生に対するチュートリアル導入授業－「ラージクラス・チュートリアル」による試み－．21 世紀教育フォーラム　第４号：17-26.

近藤猛（2023）．アクティブラーニングの実践例～PBL（問題志向型学習）チュートリアル，TBL（チーム基盤型学習），他～．現代医学 70 巻１号：16-20,

髙田和生（2015）．アクティブラーニング：主体的

で効果的な学習を可能にする授業とは. 日内会誌　104：2498-2508.
松村正巳(2017).臨床推論.日内会 106:2562-2567.
Freeman Scott, Haak David, Wenderoth Mary Pat (2011). Increased course structure improves performance in introductory biology. CBE Life Sci Educ 10: 175-186.
医学教育モデル・コア・カリキュラム（令和4年度改訂版）(2022) https://www.mext.go.jp/content/20230207-mxt_igaku-000026049_00001.pdf (参照 2023-08-14)
用語集　文部科学省ホームページ (2023) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (参照 2023-08-06)

産学官金等共創PBLの分析・改善と地域の教育・リスキリングニーズの分析

安部恵祐（大分大学IRセンター）
岩本光生（大分大学理工学部）
井上高教（大分大学理工学部）
石川雄一（大分大学理工学部）
和田智雄（大分大学地域連携プラットフォーム推進機構）

「教育の質保証」を考える上で社会の求める人材像に焦点を当て，2016年度に産学官連携PBL（課題解決教育）として「地域ブランディング」を開発・開講した。本教育は毎年度，改良し，産学官金等共創PBLに進化させている。今回，2017年度～2022年度のステークホルダー分析事例を報告する。また，2022年度にステークホルダーに行ったリスキリングニーズ等のアンケートの分析事例も報告する。

キーワード：　産学官金等共創PBL，ステークホルダー，ニーズ，リスキリング，複業

1　はじめに

近年，コロナ・円相場・AI等のVUCAの影響により，単なる知識（形式知）の習得よりも，知識を活用する経験知/暗黙知の獲得と活用実績が求められている。世界的にも欧州を中心に，学位・資格から,経験（スキル・コンピテンシー等）を主軸としたマイクロクレデンシャルによる質保証の流れが形成されている。以前から，欧州を中心としたOECDではキー・コンピテンシー等の考え方があり，2018年２月に策定されたOECD Education 2030ではラーニングコンパスが示され，エージェンシー・変革コンピテンシー・スキル等をAARサイクル（見通し・行動・振り返り）で行うことが推奨されている（参考6)。これは，最近のキャリア関連で，「人的資源（才能消費）から人的資本（資質育成)」に，「従業員満足度からEX（従業員体験）エンゲージメント」に切り替わっている部分と類似し，高等教育だけでなく，人生100年時代のリカレント/リスキリング教育に通じている。

一方，大分県の高等教育の取組として，COC+事業（現 地域連携プラットフォーム）にて「教育の質保証」（社会活躍人材保証）の観点で，2015年度に企業等へヒアリングを行い，ステークホルダーと協働で「求める人材像34種」と 人材像を育成する「共通ルーブリック５種×4段階」を作成した（参考1)。その後，それら人材像×ルーブリックをベースに，2016年度に大分大学では高度化教養として，産学官連携PBL（地域ブランディング）を開発した。

本PBL「地域ブランディング」は，共通ルーブリック（大ルーブリック）をベースに，本教育用ルーブリックとして，「ファシリテーター」「アナライザー」「カタライザー」Lv3を設定している。また，ステークホルダーのニーズより，キャッシュフロー強化のため2017年度以降に「金」(金融・銀行等）のステークホルダーのマスト参加や2021

年度から「タイプ A：ゼロワン思考型（プロトタイピング開発)」「タイプ B：ロジカルシンキング型（プレゼンメイン型)」の導入を行い，産学官金等共創 PBL に改良している（参考 2)。

本 PBL では，ルーブリックやいくつかの外部の審査資料等を参考に中間評価・最終評価の項目を作成し，各種ステークホルダーに審査を依頼している。中間評価ではアイデアが固まっていない段階なので，姿勢を中心とした評価となり，最終評価では，社会実装性や実現可能性を評価している。今回，このステークホルダーの中間評価・最終評価の傾向分析を行い，今後どのような人材育成教育ができるのかを検討した。

また，近年，冒頭の VUCA の拡大により，ビジネス現場の潮流が早くなっており，ビジネス現場での業種による技術格差や社会ニーズと既存の大学教育との差が生まれている。その状況把握のために，各種リスキリング資料（新聞・雑誌・ニュース等）を参考にリスキリング項目の叩き台を作成した。その後，関係者と協議し大分大学版の設問を作成し，ステークホルダーに対して，リスキリングに関する調査を行った。今回，その分析結果の一部を報告する。

2　方法と対象

1）地域ブランディング中間評価・最終評価の分析

対象：2017-2022 年度のステークホルダー中間評価 10 項目 3 段階評価 30 点満点（n=254）

・最終評価 3 項目 5 段階評価 15 点満点(n=442)（1 か所，0.5 刻みの部分を四捨五入した。）

中間評価項目：①独自性 ②貢献性（市場性）③話しの組み立て ④ノウハウ ⑤ビジュアル ⑥好感度 ⑦論理性 ⑧メッセージ力 ⑨具体例（エピソード）⑩姿勢・話し方

最終評価項目:①新規性 革新性 優位性 ②実現可能性 将来性（市場性）③表現力

方法：箱ひげ図，ステューデントの t 検定（片側），相関分析，

KH Corder3 分析（自由記述）等

2）リスキリングニーズ分析

対象：のべ 110 機関（3 機関重複しているが，回答が異なるため内包）

3 団体　経済同友会・中小企業家同友会・大分商工会議所＋イベント出展企業より収集

方法：パワーピポッドで可視化，KH Corder3 分析等

3　結果

図 1 の各評価の箱ひげ図では，中間評価の平均値（図中×印）は，金融（24.68pt）・教員(24.17pt)・市民(22.5pt)・企業(22.36pt)・行政(22.21pt)・地域おこし協力隊(以下，地域おこし)(21.00pt)の順である。金融と企業($p<0.05$*)・行政($p<0.001$***)，教員と企業($p<0.01$**)・行政($p<0.001$***)の間で，有意な差があった。教員と金融の間には有意な差はなかった。市民と地域おこしは n 数が少ないので分析していない。

最終評価の平均値は，教員(12.19pt)・金融(11.93pt)・企業(11.63pt)・市民(11.30pt)・行政(11.29pt)・地域おこし(10.46pt)の順である。教員が金融以外と有意差があり，金融は行政・地域おこしと有意差があり，地域おこしは市民以外と有意差があった。課題現場との距離に応じて，配点が傾斜している傾向がある。

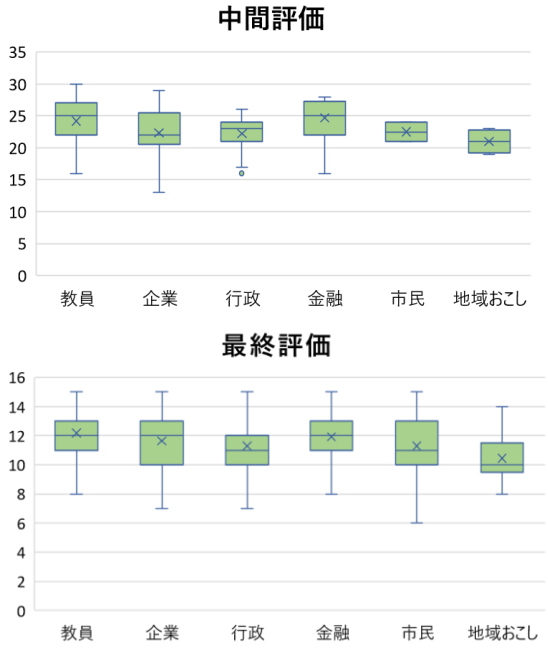


図　1　中間評価・最終評価間（箱ひげ図）
×は平均値

図 2 は中間評価 10 項目と最終評価 3 項目を可視化している。データ・スライスにより，業種・性別・授業・年度・個人等の条件でデータの可視化が可能である。そのため，特徴的な点数の付け方をしている審査員を見出すこともできる。また，業種分析ではデータの n 数が足りない場合，歪な形になる傾向があるため，市民と地域おこしの形がやや角が立っている。

中間評価では，⑦論理性で金融が高い点を付ける傾向があり，③話の組み立て④ノウハウ⑤ビジュアル⑩姿勢・話し方で金融・教員の配点が高い傾向である。一方，①独自性②貢献性はあまり配点傾向に差が見られなかった。因子分析では 1. 話し方 2. 内容 3. 情報事例の 3 因子に分かれ，1 因子目の「話し方」に金融・教員が着目していることがわかった。

最終評価では，教員・金融は実現可能性・将来性を高く配点（平均 4pt 以上）する傾向があり，一方，市民･地域おこしは低く配点(平均 3. 5pt 以下)する傾向がある。

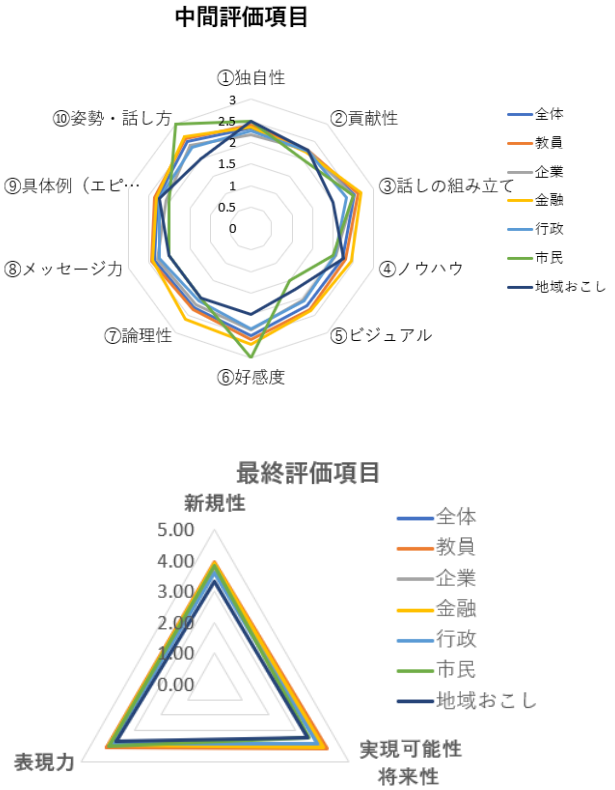


図 2　中間評価・最終評価の可視化（レーダーチャート）

表 1 は中間評価を相関分析したものである。その結果，全体傾向として，「③話の組み立て-⑥好感度-⑩姿勢・話し方」（発表者），「⑦論理性-⑧メッセージ性」（発表方法）の相関が見られた。ステークホルダー傾向として，企業は「⑥好感度-⑩姿勢・話し方」，「③話の組み立て-⑧メッセージ性」に着目していた。一方，行政では「②貢献性-④ノウハウ」（企画内容）という実行可能性の部分に着目していた。ステークホルダーにより着目する差が判明した。

表 1　中間評価の相関表（全体傾向）

	①独自性	②貢献性	③話しの組み立て	④ノウハウ	⑤ビジュアル	⑥好感度	⑦論理性	⑧メッセージ力	⑨具体例（エピソード）	⑩姿勢・話し方
①独自性	1.000									
②貢献性	0.241	1.000								
③話しの組み立て	0.023	0.092	1.000							
④ノウハウ	0.176	0.253	0.352	1.000						
⑤ビジュアル	0.091	0.114	0.283	0.191	1.000					
⑥好感度	0.026	0.094	**0.456**	0.313	0.259	1.000				
⑦論理性	0.166	0.174	0.370	0.311	0.237	0.319	1.000			
⑧メッセージ力	0.112	0.212	0.366	0.282	0.224	0.324	**0.454**	1.000		
⑨具体例（エピソード）	0.095	0.036	0.234	0.287	0.269	0.269	0.227	0.261	1.000	
⑩姿勢・話し方	0.002	-0.001	0.331	0.251	0.278	**0.585**	0.313	0.277	0.224	1.000

図 3 は最終評価の改善点の自由記述を可視化したものである。中間評価・最終評価で良い点・改善点の自由記述部分を可視化している。

全体の要望として，具体性・説明の弱さ・キャッシュフロー部分の課題が伺える。具体性のイメージを増すために，2021 年度からプロトタイピング開発（PoC 形成:概念実証）として，地域ブランディング A を作成している。（参考 2）

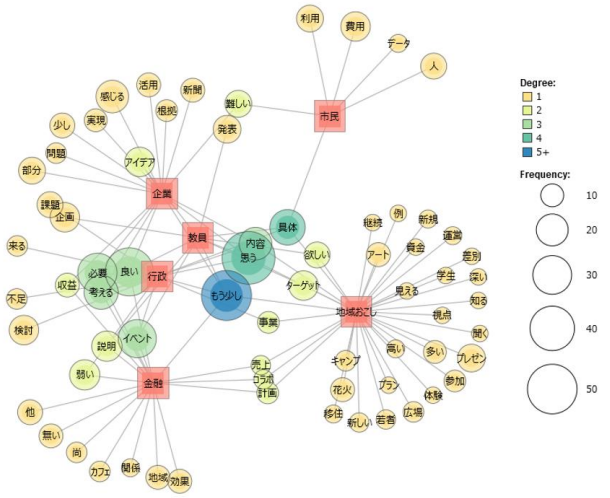


図 3　KH Corder3 によるニーズ等の可視化

図４はリスキリングニーズ調査を行い，回答したのべ 110 機関の業種分布を示している。回答数の多い順では，卸・小売業(15)，製造業(14)，自治体(12)，その他サービス業(12)等から回答が得られた。業種は大分県が用いている業種区分を参考に 18 区分で収集している。

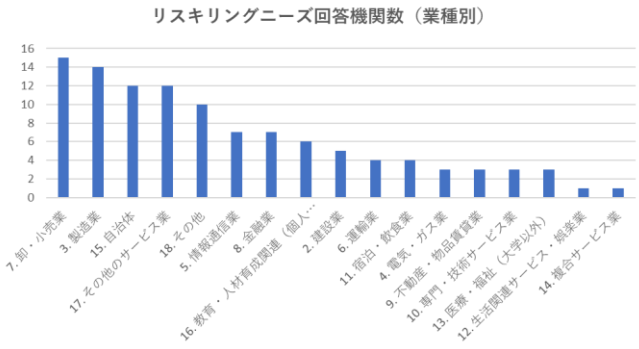


図　４　リスキリングニーズ調査業種分布

図５はリスキリング第１希望スキルを示している。第１希望ではマネジメントスキル(19%:21 件)，データ分析(15%：17)，IT リテラシー(12%：13)，AI 活用(10%：12)の順でリスキリングニーズが可視化された。リスキリングニーズは第１希望から第 3 希望まで調査した。

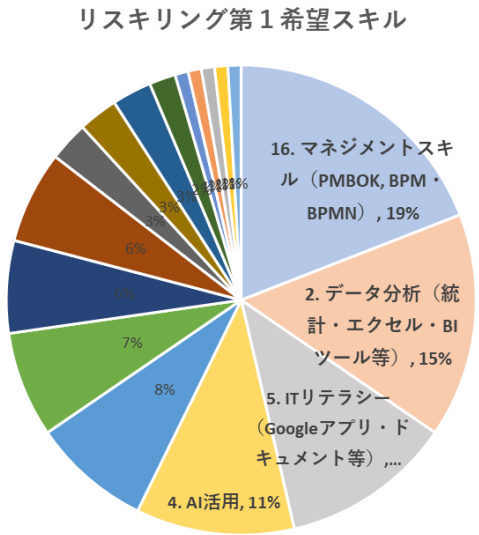


図　５　リスキリング第１希望

図６では，リスキリングニーズ分布を示している。データ・スライスにて，どのリスキリングニーズをどの業種が要望しているか可視化できる。

第１希望マネジメントスキルでは，不動産・物品賃貸業(3 件)，教育・人材育成関連(3)，その他(3)と分散傾向があった。その第２希望はデジタルマーケティング (5) IT リテラシー(4)データ分析(3)の順で多かった。

第１希望データ分析は，自治体(4)，卸・小売り(3)等が求めていることが分かった。その第２希望は AI 活用(5)プレゼンスキル(3)マネジメントスキル(3)の順で多かった。

第１希望 IT リテラシーは金融(4)で，AI 活用は卸･小売り(2)等がニーズ先として判明した。また，現場で実際に活用しているスキルの調査では，Microsoft（特に Excel）＞Google(GWS)＞Adobe の順で多く，業種により VBA，JAVA，会計ソフトを使用していることも確認した。

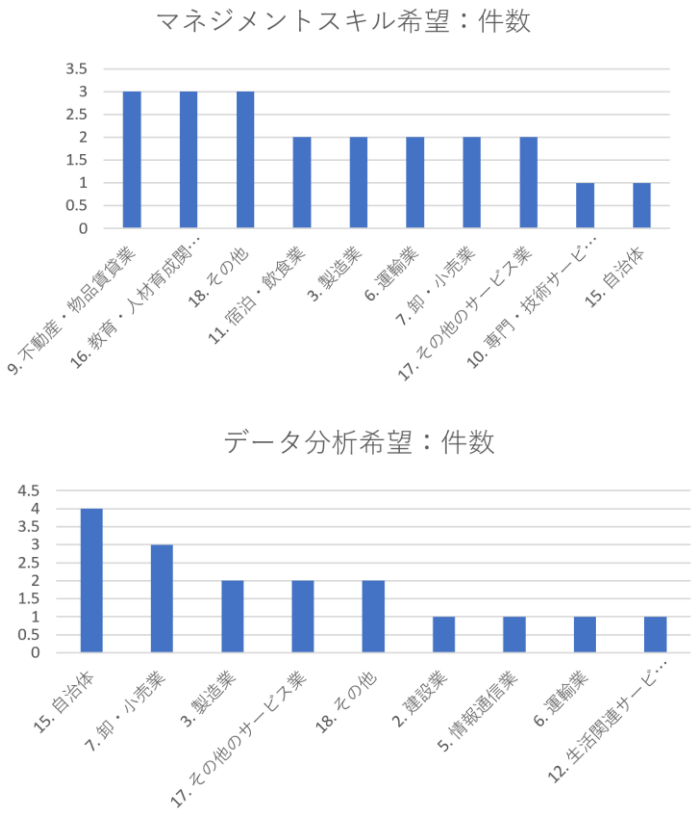


図　６　リスキリングニーズ第１希望の業種分布

図７は，今後大学へ求める人材養成ニーズ調査を行ったものの１例である。こちらもデータ・スライスで各条件の分析を行っているが，図７で

は，業種ごとの要望人材養成像を示す。条件を絞りむと業種間の共通スキルの関係図等が作成できる。他にもキャリアデータベース等を用いて，全国との比較調査も行っている。

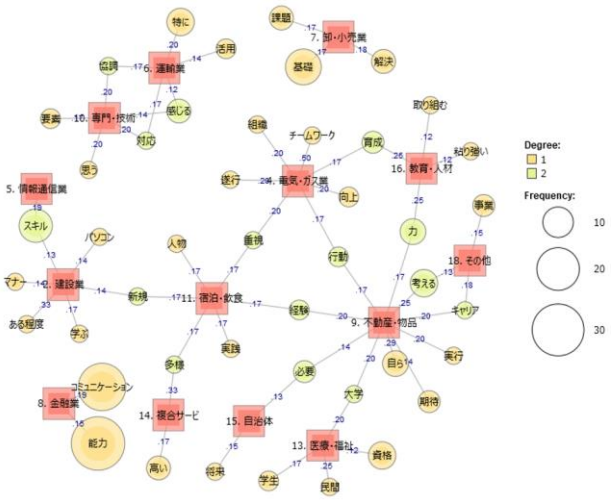


図 7　大学へ求める人材養成ニーズ調査

その他，オンライン実施頻度，副業・複業を解禁し，実施予定の企業，大学とのメタバース連携に関する調査（任意回答）も行った。

オンライン化では，オンライン化(73)，オンライン化予定(10)，オンライン化不要(7)との回答を得た。

副業・複業調査では，すでに行っている(12)，行う予定(6)，検討している(23)，しばらく行わない(25)，不明(15)であった(図８)。

大学とのメタバース連携の活用は，連携活用希望(48)，活用しない(8)，不明(25)であった。

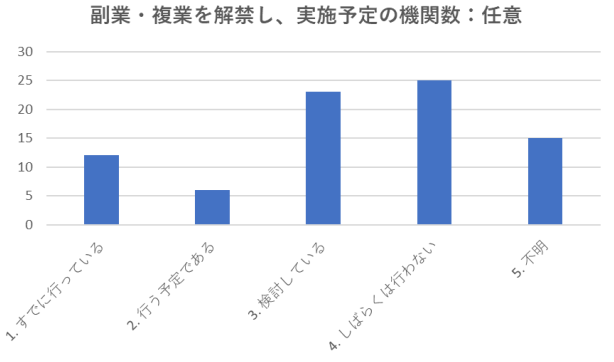


図 8　副業・複業を解禁し，実施予定の機関調査

4　考察・まとめ

図１より，中間・最終評価では，教員と金融の配点が甘くなる。それは，教員と金融の関係者はファシリテーターとして，学生に伴走していることが多いためと考えられる。また，教員の配点の場合は，学生の成績に反映されるため，中間評価までは急成長しないことを想定し，上限ルーブリックレベルを１段階下げた判定を行っている。一方，課題提供者の行政や現場の地域おこし協力隊は，辛口の評価を行う傾向がある。地域おこし協力隊の方には，近年，対象地区に在住する場合，審査員として入っていただいており，必ずしも，すべての授業での参加は必須にはしていない。今後，地域おこし協力隊の方と連携できれば，より地域活性化の実践型の教育ができるかもしれない。

図２では，中間評価・最終評価の各項目について可視化した。中間評価では，「話し方」にあたる部分は教員・金融が甘めに評価していた。全体的に，独自性・貢献性については，辛めな評価がされていた。中間評価ではアイデアレベルの「ヒト・モノ・カネ・広報」のプランニングが半熟状態の企画なので，話し方の部分が重要視されているかもしれない。最終評価では，実現可能性・将来性の部分で，教員・金融は甘めに評価するが，課題現場に近い行政・市民・地域おこしは辛めに評価されている。実際に，税金を投入してできるのか，地域が受け入れるのか，という現場の視点が含まれると推察している。特に，企業は企画のマネダイズの部分に関心を示すが，行政は市民の声が反映されているか，の部分に重きを置く傾向がある。そのため，エッジのある内容だと判断が分かれ，納得材料が多く必要になる。逆に，革新的なイノベーション企画が実行できるか否かは，地域の場づくりが必要になる。温泉に入る前のかけ湯的な PoC レベルで一度試行し，地域住民の感触を確かめる作業が必要になる。

また，この可視化は性別・授業形態 AB・課題（地域・企業）・年度・個人等の各種条件でデータ・スライスが可能で，特定の偏りも可視化できる。そのため，審査員ログを収集することによって，多様な価値観の 360° 評価や課題にマッチした評価

者の選定等が可能となる。

表１より，各ステークホルダーの中間評価の相関分析を行ったところ，「③話の組み立て-⑥好感度-⑩姿勢・話し方」，「⑦論理性-⑧メッセージ性」の相関が見られた。ステークホルダー傾向として，企業は，上記とほぼ同じ視点であったが，行政は，「②貢献性-④ノウハウ」に着目していた。それは，本授業では，行政が課題提供者になることが多く，すでに課題等の把握がわかっているため，企画の貢献性とノウハウ(≒効果と計画内容)に着目していると推察できる。

図３は，中間評価・最終評価の良い点・改善点の自由記述を KHcorder3 で可視化したものの一部である。これも図２同様，各変数で可視化している。図３では，「計画やターゲットの具体性を上げること」が要望として確認された。実際に 2021 年度より，プロトタイピング開発の地域ブランディング A を実施している（参考 2)。

本分析に置いて，数値とテキストデータの可視化が可能となり，評価者のズレ（多様性）が可視化できた。自由記述のテキストベースの分析では，「SNS マーケティング」に対し，「有効と判断する」審査員と「意味がないと評価する」審査員が存在した。また，同一「プレゼン」に対し，「軽快なプレゼンと評価する」審査員と「聞き取りにくいとする」審査員が存在した。これらは，審査員の知識背景や身体機能に起因すると推測し，可能な範囲内で席の配置など改善を試みる。一方，新規技術を展開した「メタバースの開発」(参考 10)では，多くの審査員は好印象であった。最新技術を実際に導入開発したことで，業種や年齢関係なく，メタバース自体には好印象になったのかもしれない。他の具体的な改善ニーズとしては，「費用が不明瞭」，「例え（プロトタイピング）を作って欲しい(クイズ・ゲーム・QR コード等)」，「事例のベンチマークとサイズ感の整合性」等の要望があった。今後，これらの点を意識した授業を行う。

図４・５・６は，今回のアンケートの業種分布と，どのような項目のリスキリングニーズが高いのかを示している。また，リスキリングニーズの関係性やターゲットが可視化され，実際にリスキリング教材を開発する際に再度詳細なヒアリング等を行える。さらに，業種からフェルミ推定により，実施規模が推定できるので，どのような教育を実施するかの参考にできる。特に，第 1 希望からどのような希望が連なるかを見ることで，ニーズイメージの解像度が上がり，実際の現場課題に合わせた教育が提供できるかもしれない。

ただ，今回，2022 年 12 月末の調査であり，生成系 AI が知られ始めた 2023 年 3 月以降のニーズ認識は変化していると考えられたため，2023 年 6 月に 情報系企業（６社）にヒアリングした際に，およそ 33%が業務に AI 活用を実施していた。未実施の企業も今後活用する方針であるが，若者への AI 活用教育を要望していた。そのため，2023 年度の地域ブランディングで AI 活用を実装予定である。理工学部のイノベーション科学技術論ではすでに試行として，安部担当のコマでレポートへの画像生成 AI 利用指導を行った。その結果，理工学部の 2 年生対象（一部，上級生含む）の授業では，画像生成 AI を使える学生は 10.5%(28/267)であった(2023 年 8 月)。単なる文章生成 AI では，全国調査で 26.9%が活用し（参考 9)，就活での利用も 26.5%(参考 3) が活用しているとの報告もある。今回は，文章生成ではなく，画像生成 AI かつ 2 年生なので，全国よりもやや低い結果になっていると予測している。

さらに，現在使用頻度の高い IT ツールを調査したところ，Microsoft（特に Excel）・Google(GWS)・Adobe が上位に出てきた。本地域ブランディングでは，Power Point の活用はしているので，後述の AI 活用で時間が捻出できれば，課題により Excel・Google form を活用する教育を接続させたい。リテラシー教育のイノベーション科学技術論では，Excel Lv3 程度の Power Pivot の自主的な活用を促している。

図７では，大学生への教育ニーズ（自由記述）と業種を可視化したものである。このニーズと各条件を可視化している。図７では，複数の業種に

共通するニーズが可視化できる。条件をより詳細にすることで核心になる要素を抽出でき，業種共通ニーズ（育成スキル等）を抽出し，教育ノウハウとして活用展開していく予定である。

図８では，副業・複業を解禁し，実施予定の企業等調査をしている。他に，業務のオンライン化やメタバース連携調査を行った。オンライン化しメタバースへの理解度が高い組織が多く確認できたため，メタバースを介して共創の場が形成できると推察できた。一方，副業・複業（ポートフォリオワーカー）は実施可能な組織が少ないことが判明し，このことがリスキリングニーズのマネジメントが多いことと同じ課題因子を内包している可能性があるかもしれないと推察している。また，マネジメントスキルを求めている組織は割と所属者数が大きな規模の組織が多い傾向があった。

近年，人生 100 年時代の理想としては，「副業・複業」と「転職」をしつつ，キャリアアップ・ライフステージの充足・社会との関わり等のウェルビーイング達成が求められている。今後も，ウェルビーイング充足のために，大学教育やリスキリングのニーズ調査は必要なものとなっていくと推測している。

本リスキリング調査では，マネジメントスキル(19%)，データ分析(15%)，IT リテラシー(12%)，AI 活用(11%)として抽出された。主に，人事担当の方がアンケートに回答しているため，マネジメントスキルが高くなっているかもしれない。現在，70 歳定年の課題として，現場にいた方はそのまま継続できるが，役職者等は，PC を用いたテクニカルスキルのリスキリングが難しいということが言われている。カッツモデルに合わせると当たり前の現象が起きているが，現場ができない方が現場に来ると人間力学的に難しい課題を抱えることになる。そのために 50 代くらいからアンラーニングにて，様々なアンコンシャスバイアスを取り除き，自分自身のツール等を介さない真のスペックや理念等を再認識（棚卸）し，適合する技術を段階的（リテラシー～コンピテンシーの３段階程度）にリスキリングすることで，サードエイジのウェルビーイングを高めることも可能になるかもしれない。特に，リテラシー教育フェーズでは，データマーケティングや AI 活用を習得し，コンピテンシー教育フェーズでは，実際に，多様な人材チームにて，マネダイズできる商品開発やビジネスモデル開発（メタバースマーケティング等）を行うと良いかもしれない。このリスキリング教育用のたたき台として，現在実施の地域ブランディング等の知見が役に立てれば幸いである。

（今後の授業改善点）

授業改善として，下記の部分を構想し，取り組んでいる。

○「モノ消費」「コト消費」から「イミ消費；SDGｓ・エシカル」「エモ消費；SNS」などへシフトさせ，状況に応じて，「ヒト消費；推し」なども加える予定である。生物学的にドーパミン・エンドルフィン主導のマーケティングよりもオキシトシン主導の方が健全であるが，アイデアのバランスを見つつ提案させていく予定である。

○ 基本的に STP/PEST×「ヒト・モノ・カネ・広報（情報）」×SWOT をベースにしているが，最近は，セブンエレメンツ（4P+3C）＋α（；エッジ・SDGｓ等）・カスタマージャーニー・SNS マーケティング等も課題テーマや時流に合わせながら用いている。今後は，P.コトラー教授らから近代のマーケティングまでのフレームを生成系 AI 用のプロンプトにして，高速で企画し，プロトタイピング開発（実行フェーズ）に力を入れる教育にシフトさせる予定である。適宜，後続の接続科目「利益共有型インターンシップ(PBL:プロジェクト型)」との調整を行う。

○審査員の分析を今回は KHcorder3 を用いているが，各授業の改善点(ニーズ)の振り返りとして，生成系 AI によるニーズの軽重分析と打ち手策の叩き台生成が可能なので，今後，授業中に生成系 AI を用いたアジャイル開発を意識させた教育を行う予定である。

○今までは RESAS 等のオープンデータを用いていたが，今後複数のオープンデータを用いた因果関係の分析が生成系 AI で可能となったため，新規因果因子の抽出も試みる。（企業課題の NDA レ

ベル案件は要相談)

(コロナ禍対応)

コロナの影響としては,2021地域ブランディングBでアイデアソンや中間評価用にMiroを導入した。1年目では教員・学生の経験不足しにより,ややコミュニケーションが不十分だったが,2年目からステークホルダーもリアルタイムで観察できるなどの改良をし,コミュニケーションツールとして機能していた。また,2021年理工2年生のコロナ禍ニーズを収集し,「バイト減少による経済的困窮」等が確認されたため,地域ブランディング内でフードドライブとして,カップ麺や過去に地域ブランディングが契機で設立したベンチャー企業が開発した「もち麦麺(やせうま,ひやむぎ,うどん)」等を提供した(参考2)。

(近年の世界的な潮流との関係性等)

現在,OECD2030,経済産業省未来人材ビジョン(2050人材像),教育振興計画(令和5年6月)等でも,将来求められる人材像やウェルビーイングが取り上げられている。

本教育開発は,高等教育のリテラシー教育で「畳の上の水練」状態になっていることが多く,どうにかしなければいけないということで,カッツモデル(1955),カークパトリック4階評価モデル(1975),コルブ4つの学習スタイル(1984),メリルのID第一原理(2002)(参考7),イノベーション対話ツール(2020),コトラー等マーケティングフレーム等をベースに,コンピテンシー教育のPBLとして開発した。OECD等でデモンストレーションをされているS.ゴールドマン教授も本授業と類似のPBLを提唱している(参考6)。

本授業では,授業前後で各ステークホルダーと教員が打ち合わせを実施し,授業計画や教育ニーズを取り込み,優秀な学生は「おおいた共創士」(就職優遇制度)の資格ありとして認証している。授業中はステークホルダー(企業等)が学生の活動を審査して,各学生にアドバイスをするというフェーズを2回設置している(参考8)。その際は,学生の所属とステークホルダーの親和性を高めるように調整を行っている。

授業成果として,下記の成果が考えられる。

○本授業受講者は「おおいた共創士」制度を介し,69.0%(就職者中)の学生が大分県内に就職し,そのうち,約半数の学生が公務員系の職に就いている。就職優遇企業入社率は55.2%となっており,優遇制度も活用されている。PROG白書2021(参考11)では,「地方滞留」者の「公務員」は「自主的な学び」「コンピテンシー」「対人・対自己・対課題基礎力」が高い傾向にあるとされている。偶然にも,事前調査にて,同じ要素を養成できるように設計したため,公務員になる学生の割合が多いのかもしれない。本授業を受講したので,コンピテンシーやエンゲージメントレベルの高い縦割り思考に捉われない,変革を促進するスーパー公務員・会社員等のイノベーション人財として活躍して欲しいと願っている。

○本授業を受講した学生といくつかのゼミと親和性が高くなっており,「おおいた共創士」制度による「授業-ゼミ-就職」のエコシステム形成が行われており,今後このフローを可視化し,強化・拡張していきたい。

○本授業に参加した企業と連携し,地域ブランディング タイプAをベースに,複数大学の学生と教員が参加したインターンシップとして展開し,よりキャリアの出口に向けた教育活動を行っている(参考4,5)。

また,今回のリスキリング調査で,アンケート作成・回収ノウハウや協力的な機関等の多数の知見が得られたので,今後この知見を資産として活用していきたい。

謝辞

本授業に協力していただいたステークホルダーの皆様,阿部通正元CDに感謝の意を表します。また,本教育活動推進ステークホルダーで亡くなられた方へは深い哀悼の意を表し,ご冥福をお祈りいたします。本「産学官金等共創PBLおよび,その関係者間の認識ズレを可視化し適合させる」研究は文部科学省科学研究費補助金基盤C研究課題番号18K02369の助成及び大分大学基盤研究費等の支援を受けて行われております。

参考文献

1）安部恵祐 大賀恭 岩本光生 和田智雄 岡野涼子 梶原敏明 石川 雄一(2018 年 3 月). 共同研究創出を目指した産学官連携教育のフローと問題点 ―デザイン思考と学習者意識について. 大分大学高等教育開発センター紀要, 第 10 号, 17-22.

2）安部恵祐 井上高教 石川雄一 和田智雄 阿部通正(2022 年 10 月). 産学官金等共創教育(PBL)の推進と課題. 大分大学教育マネジメント機構紀要, 第 1 号, 43-49.

3）株式会社ベネッセ i-キャリア転職サービス「doda」調査(2023 年 7 月 20 日). 「4 人に 1 人」の大学 3, 4 年生が, 就活において「ChatGPT（生成 AI サービス)」を利用～AI の活用で作業や情報整理の時間短縮, 思わぬ気づきを得る効果も評価～,
URL: https://www.benesse-i-career.co.jp/news/20230720release.pdf
(2023 年 7 月 31 日取得)

4）大分合同新聞(2022 年). 糸ケ浜一帯の活性化策, 学生が提案 日出町と連携し実践型インターンシップ,
URL: https://www.oita-press.co.jp/1010000000/2022/12/20/JIT202212200512
(2022 年 12 月 21 日取得)

5）大分合同新聞(2023 年). 日出町の糸ケ浜海浜活性化策, インターンシップの学生が提案,
URL: https://www.oita-press.co.jp/1010000000/2023/01/23/JD0062035084
(2023 年 1 月 23 日取得)

6）白井俊(2020 年 12 月 30 日). OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来. ミネルヴァ書房, 日本.

7）鈴木克明 根本淳子(2011 年 4 月). 教育設計についての 3 つの第一原理の誕生をめぐって. 教育システム寿砲学会誌 28 巻, 2 号, 168-176.

8）地域ブランディング 資料.
YouTube: https://youtu.be/JVtZr5dZ8vM
URL: https://www.cocplus.oita-u.ac.jp/
(2023 年 7 月 31 日取得)

9）乗添凌太郎 池田悠登 (2023 年 7 月 7 日). 大学生の生成系 AI 活用実態と今後の展望国立情報学研究所 NII 教育機関 DX シンポジウム
https://edx.nii.ac.jp/lecture/20230707-06
(2023 年 7 月 31 日取得)

１０）讀賣新聞(2023 年). 22 面 (地方) 地域課題解決 大学生学ぶ,
URL: http://www.cocplus.oita-u.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2023/01/230112kiji.pdf
(2023 年 1 月 20 日取得)

１１)リアセック総合研究所 (2021 年 12 月 2 日). PROG 白書 2021 大学教育とキャリアの繋がりを解明. 学事出版株式会社, 日本.

利益共有型インターンシップ（地域）と地域振興
－2016～2020 玖珠町八幡自治会館と学生の PBL 協働活動－

石川雄一（大分大学理工学部）
和田智雄（大分大学地域連携プラットフォーム推進機構）
宿利政和（玖珠町長）
長尾克己（玖珠町八幡自治会館館長）
豊田昌代（玖珠町八幡自治会館職員）

2019 年度の 4 単位講義「利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型)」で，５名の学生が，大分県玖珠町八幡の住民と協働して，福岡天神（博多大丸パサージュ広場，2020/02/15-16，図 1）において，高い食味値の山の米を軸にした販促と地域の伝統文化（古後神楽の演舞）の紹介を実施した。都市部と山間部の住民交流を促し，同時に，過疎地域自身が主体的に街との交流活動を始めるきっかけになることを目的とした地域振興型の大学講義を紹介する。

キーワード： 地域現場での PBL 科目，異質な他者との深い対話，当事者意識の向上，地域振興型成果の見える化，地域自身の諦めの払拭

１　はじめに

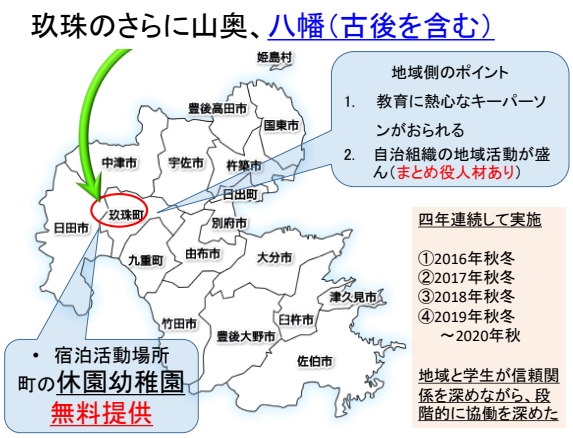
2015～2020 年，文部科学省事業として COC+事業が全国展開された。そこでは，多くの国立大学が，地域と連携した PBL (problem/project based learning)活動を正課，もしくは，准正課科目として新たに稼働させ，地域に根付く学生を増やすことを目指した。COC+事業の申請書作成時，大分大学は，全学共通（教養系）科目として地域現場と深く関係する PBL 型のアクティブラーニング [1)]をほぼ持たなかった。その時期は，アクティブラーニングの正課科目への導入が教育施策として進められ，さらに，PBL 型カリキュラムのミネルバ大学の汎用的能力の分析 [2)]研究などとも重なり，大分大学の共通科目においても，学生チームが，地域現場と触れあう PBL 科目を COC+事業の目玉として新設した。「利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型)」は，その一つである。この 4 単位科目は，学生が，過疎エリアの住民と宿泊活動を通じて，地域の根幹的な課題を探ろうとするもので，その解決策の実施を住民と協働する PBL である。この科目は，①学生が，対話的・主体的な活動で「協働する力」などの非認知能力を鍛錬すること，②現場で学生と協働する事を通じて，過疎エリア地域自身が，「あきらめの払拭」につながる地域活動を起こすことを目的としたものであり，これら双方を意識して活動した。本報告では，大分県玖

図　1　福岡天神博多大丸における学生と住民が協働した地域おこし活動の実施

珠町八幡地域と 2016～2019 年度の 4 年間連続し

て取り組んだ学生と地域住民との協働活動をまとめる。

今後，教育による地域おこし活動を指導される教職員のやり方（長所，短所共に）の比較対照として活用するために本稿をまとめた。



- 継続は力なり
- 身動かざれば心動かず
- 良い人の歩いた跡には花が咲く

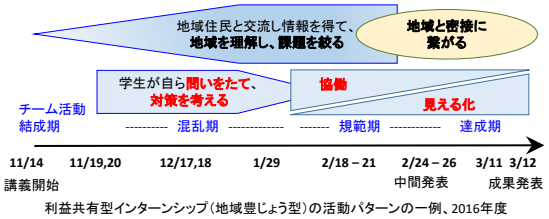
久留島武彦
日本のアンデルセン

読み手の「心」のあり方を問い続ける

図　2　2016～2019 年度に連続実施した利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型）の活動エリアと地域生まれの言葉

2　「利益共有型インターンシップ（地域）」講義の基本的な流れ

高度化教養①は，学生が与えられた地域現場課題に解決策の案を提示する problem based learning である。これに対し，高度化教養②は，現場課題を学生が探し，解決策の案を地域と協働して実行する project based learning に近い。高度化教養②の「利益共有型インターンシップ（地域）」では，図 3 に示すように 10 日前後を地域現場で宿泊しながら，地域住民や自治会組織と学生チームが信頼関係を構築することから開始した。土日や祝日を活用した集中講義としての実施である。日中の住民宅への訪問，地域の伝統行事への参加，そして，宿泊現場での夜なべ談義として町長や都市からの移住者，地域のキーパーソン方との談義などを組み入れた。同じ釜の飯を食べ，夜のお風呂も一緒に活動した。この一緒に過ごす時間と空間が，学生と地域との精神的な距離を近づけ，「地域の課題と地域に有効なものは何か」というの課題を学生に前向きに考えさせるきっかけになった。



利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型）の活動パターンの一例、2016年度

- ヒトとぶつかる
- チームで協働する
- 一緒に寝泊まり
（住民と夜なべ談義）
- 地域と協働する

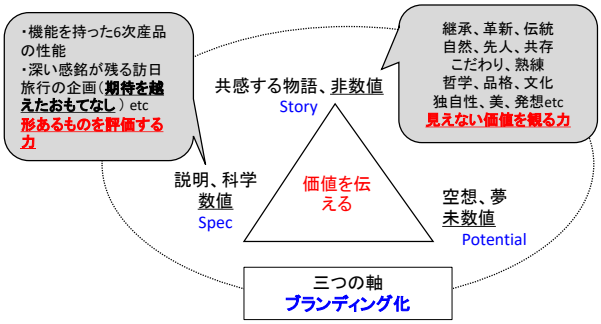
図　3　宿泊型地域協働活動の半年間スケジュールと指導点，宿利町長や住民と対話する学生

複数の学生がチーム活動を半年にわたって継続すると，力を抜く者，懸命に頑張る者が混在してくる。図 2 に示すように，それも意識したうえで，学生同士の葛藤も経験させ，受け入れ住民と協働する項目も織り交ぜた。夕食なども，学生の母親世代の地域の方が，宿泊所に出向いて調理した。学生は，鹿肉，イノシシ肉などのジビエ料理，蜂の子のフライなどの料理なども食し，学生の記憶に残ったことと信じている。

3　地域現場に入る前に学生に指導した内容

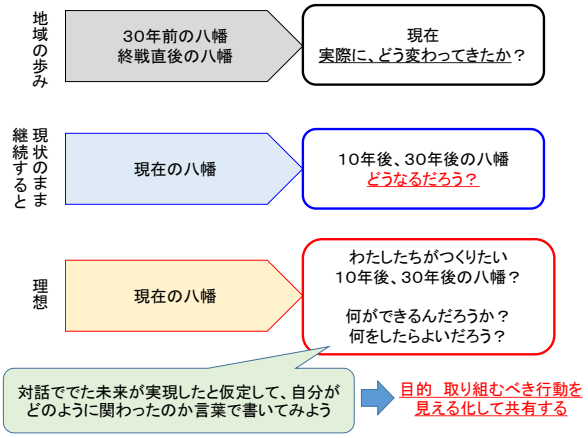
地域現場に出る前に，どのような観点で地域と触れ合えばよいのか，図４に示す（a）～（c）について学生に対する事前教育を行った。

（a）地域の未来を考える際の三つの視座



ムラ（地域）を世界に：「ものづくり」と「ことづくり」

（b）　八幡住民と学生が話し合う具体的項目



（c）現場の情報を住民との交流で集め，整理し，根幹的な課題と住民に刺さる解決策の提示に不可欠な「言語化」で意識する観点[3]。

言語化する　：　どの分野、組織でも常に必要な力

「論理の仕組み図」、牧野由香里、議論のデザイン（ひつじ書房　2008）

図４　現場活動に入る前の学生に指導した観点

（a）では，地域振興として「コトづくり」と「モノづくり」の二つのやり方があること，さらに，それに必要な三つの視座を伝えた。

（b）は，地域住民の方々と話し合う際の一つの切り出し例として地域の「過去-現在-未来」を語る方法を紹介した。そこでは，①「地域現場の課題」とその背景にある人の思い（なぜ，どのように）の文脈を観察し，文化，価値観，表情などの情報を集めるように指示した。その際，「Johari の窓」の視点で，自分では認識していないが，地域の方がこれまで他人には明かさなかった想いや事実を集める大切さも伝えている。情報収集に次いで解決策を考える前に，②何が根幹的な問題なのか考え抜き，③こう考えれば受け入れ地域にとり新しい土俵（フレーム）の実施策につなげようとする意識も伝えている[3]。

（c）は，情報収集と住民との協議を通じて，どのように自分たちの考えを言語化するのか，論理の仕組みを説明している。これは，仕事でも研究でもすべての場面で大切にする項目としている。

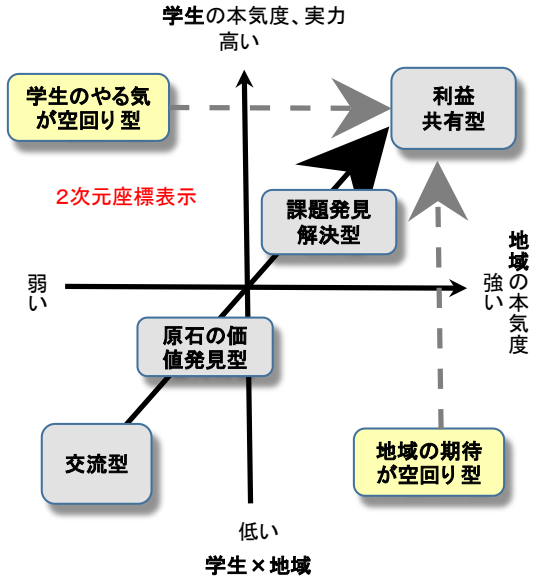


図　５　大学と地域の学生教育を介した地域振興の分類

４　受け入れ地域とその組織について

本活動では，受け入れ地域側に大学生の現場受け入れに前向きで，地域おこしに熱心な人材が必要である。2015 年度に申請していた COC+事業が採択となり，地域・企業と大学とを紡ぐ専任コーディネーターを三名配置した。玖珠町と佐伯市の地域振興のキーパーソンとも表現できる住民を，コ

ーディネーターが探り出した。実際に，本稿の著者が，その地域のキーパーソン方と直接対話すると，若者との交流を通じた地域おこしへの強い想いを理解できた。大学関係者の事業に対する本気度に加え，この共感しうる強い意識がある地域関係者の存在こそが，図 5 に模式的に示すように地域と大学が「利益共有」しながら協働する教育型の地域振興には，必要条件である。学生は，住民との交流活動の中で知った図 2 に示すような地域生まれの文化にも刺激を受け，地域との交流により本気度が増していった。本稿では，玖珠町との取組みについてまとめる。

５　4 年間の学生活動の変遷

玖珠町の八幡自治会館（長尾克己館長，豊田昌代職員），宿利歌子教育委員が，大学の受け入れ窓口として宿泊関係の庶務，住民との交流，地域のお祭りへの誘い，そして学生・大学から提案した地域おこしの取り組みに対して好意的に活動して頂いた。これらの方々がおられなかったら，4 年間の活動は不可能であった。

表 1 にまとめている活動基盤を受け入れ組織に準備して，4 年間で段階的な地域協働に学生が挑戦した。

初年度は，玖珠八幡の住民との対話交流を重ね，地域紹介のパンフレットを作成する過程で，地域の信頼を得ることを優先目標とした。次項のスキームⅠに 11 人の学生と話し合った玖珠八幡地域の課題，特徴などの分析をまとめている。毎年参加する学生は入れ替わっていくので，新年度に参加する学生にとっては，玖珠八幡は初めての地域である。このためスキームⅠの内容については，毎年度参加学生と協議を繰り返した。

2 年度に参加した学生が，地域住民の高齢者女性が運営する道の駅で「しいたけ饅頭」を食したところ，この食味に感激した学生から大分大学生協で販促する提案が生まれた。学生が，生協と八幡地域の関係者と協議を繰り返し，生協での販促活動を学生主催で実施した。2 年目の活動で学生が，地域住民のための「お金の巡り」活動を行ったことになる。図 6 は，大学生協の販促活動で使用した学生作成のチラシである。学生軸の販促活動が 3 年目と 4 年目の活動の起点となった。3 年目と 4 年目の活動内容は，次の項目でまとめる。

表 1　2016 年度から 4 年間の玖珠地域での活動

時期	実施内容	参加学生
1 年目	● 地域の住民宅へ飛び込み訪問 ● 地域を知る交流活動を開始 成果：玖珠八幡を紹介するパンフレット制作。これにより，大学・学生の活動と住民との距離が近づいた。	11 名
2 年目	● 八幡古後エリアの特産「しいたけ饅頭」に学生が感激！ 成果：「大学生協で しいたけ饅頭 の販促活動」を学生が発案し，学生が実施。	4 名
3 年目	● 食味値 85（日本平均 65，図 10 参照）以上と高い山奥の「うまい米」を「コトおこし」につながる地域特産品として，都市部の住民との交流活動につなげる取り組みを実施 成果：福岡天神（(株) の（株）ビスネットで福岡の住民に玖珠の山奥の「うまい米」を広報した。学生と八幡自治会館関係者の協働で実施。紹介用パンフレット，ロゴマーク，米袋のデザイン，説明資料などを学生が作成。	4 名
4 年目	3 年目の取り組みを展開させ，コロナ禍直前に博多大丸パサージュ広場で，図 1，図 14 の活動を学生と地域住民が一緒に丸二日間，福岡天神で実施した。	5 名

６　「高い食味値の米」を足掛かりにした都市部住民と玖珠八幡住民との交流活動推進（3 年目と 4 年目の活動）

（1）3 年度目の活動

地域のキーパーソンとして，①玖珠町の町長，②鶏卵業と合鴨のコメ作りなど自然との調和にこだわった生産者，③サラリーマンを定年後に地元に戻り農業を始めている生産者，④農家直売ブラ

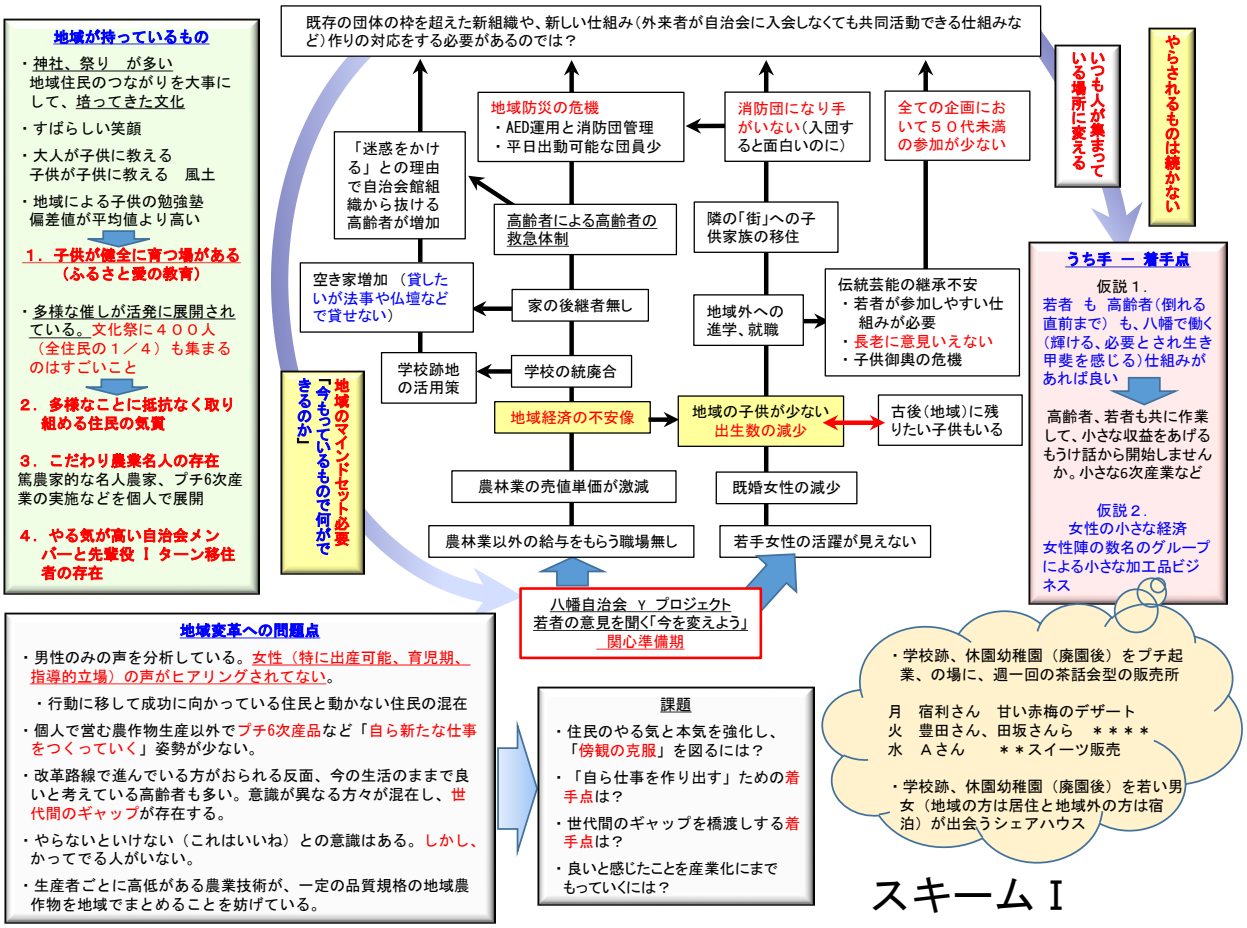


図　6　2017 年度学生の成果物。大分大学生協で販促活動のための広報チラシ。

ンドのとりまとめの社長，⑤玖珠牛の子牛繁殖のおじいさん経営者，⑥八幡自治会館館長と職員の方々，⑦グリーンツーリズムを展開している住民との対話を設けた。

① 町長から「地道に玖珠ファンを増やして，地道に生き残る」考え方，

② こだわり鶏卵生産者から「手がけた農作物を通じて，生産者のココロが消費者の心につながることが大事」とした，学生の今後の人生にも活かせる哲学（図 7），

③ Uターン生産者から「観光農園」をキッカケとした八幡に住んでみようかと思える都市住民を増やしたい考え，

④ 農業生産者が自分で栽培した野菜に自分で価格をつけ，それを収穫翌日に都市部都のスーパーで直販している社長から「自分を信じて，良いことを常に考え，嘘をつかず，悪いことに手を染めないと必ずステップアップできる時があり，道が開ける」人生訓を，⑥八幡自治会館館長から，機械で測定する米の食味値 85 以上の八幡の米（全国平均は 65～70）が流通経路により，生産者の売値を大きく上回る価格で取り扱われている現実

以上を学生と指導教員は学んだ。

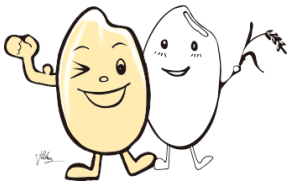
これらを踏まえ，学生と自治会館関係者が対話

図 7　2019/1/20　卵の生産者（80 歳）との談義。次を学生に伝えられた：

- 他力本願（国などの補助金をあてにした）の農業をするな！
- 新しい取り組みに成功する者と失敗する者の差は，人と人のつながりの深さにある。相手を引きつける，魅せる能力を持っていると長続きする。
- 志が高い仲間をキャッチするアンテナを持つことが必要。
- 努力を継続し，前向きに人生を行かないと楽な道を選んでしまう。
- 「卵」と言う商品を相手に提供するのではなく，相手の心とつながれ。生産者の心を相手（消費者）の心に伝える！
- 出発はまず自分である。自分がまず相手のことを気遣うことから始まる。そこから本音が出る対話とならなければいけない。
- 自然の恵み（微生物，未利用生物資源など）を無駄にしない生き方をする。

(a) 学生が説明している福岡天神会場の様子

(b) 八幡自治会館が持ち込んだ学生のデザインによる販売用の米袋（玄米と白米）



(C) 学生が描いたロゴマーク案

図 8　2019/2/20 福岡天神で，（株）ビスネットの顧客など 30 名に，高い食味値の米と地域の特色を説明する学生と，試食会を担当する八幡会館の関係者

を重ねた。その結果，都市部の住民と八幡自治会館が交流する活動を，学生による地域紹介を介して実施することとした。集客手法として八幡エリアの高い食味値の米（モノ）を用い，それに地域紹介を合わせる形で実施した。実施は，九州の隠れた良い一品を消費者に仲介している福岡天神の（株）ビスネットを通じ，目が肥えた年配層の客に対して実施した。図 8 に，(株）ビスネットでの活動の様子と，図 9 に（株）ビスネットが作成した企画参加募集チラシを示している。

（株）ビスネットの顧客からの質問も多く，イベント修了後の販売でも米が切れ好評であった。ビスネット社が実施した参加者へのアンケートからも好意的な意見が寄せられている。例えば，

- *ジャンさん（留学生）とっても日本語を勉強されてよくわかる説明をされて，ありがとうございます。上谷様も玖珠の魅力をわかりやすくお話下さって行ってみたいと思いました。*
- *寒暖差でお米がおいしくなること，水がきれいであることなど。また，学生さんが一所懸命頑張っているのも印象的でした。*
- *この取り組みは良かったと思います。お米の値段の仕組みも判りました。今日，持って来ていただいた良いお米を作っている方は品質を落とさず，高い価格でも応援したいと思います。*
- *今までお米の生産者の方のお話を聴くことがありませんでしたが，今日は本当に良いお話を聴くことができましたよかったです。おいしいご飯でした。利用したいと思います。*
- *お米一つでこんなに色んな人がかかわっていて，農家，大学の先生や学生の考えが聞けて面白かったです。生産者の顔が見える作物を応援したくなりました。*
- *水の美しい土地で，心を込めて作って下さっていることにまずは感動しました。学生さん達の努力にも頭が下がりました。今子育てがとても危機に面しているように感じます。玖珠町で子育てができたらとても愛情深い子が育つように思います。*
- *冷たくなったご飯もおいしく頂けました。東京に住む娘家族に贈ってあげたいと強く想いました。教室の勉強から外に出ての現場事業は学生や地域の方々の交流と素晴らしいことと思いました。*
- *街ぐるみや大学活動の取り組み。とっても良いと思います。3 月の文化祭へも行ってみたいと思いました。*
- *米だけでなく，生産者との交流の大切さが語られていた（学生）点は評価できます。人とヒトのつながりを大切にしていることが判りました。*
- *大学の取り組みとして面白い発想ですね。学生にとって有意義な Activity です。いろいろ紹介されていたので，いつも素通りしている玖珠町に今後立ち寄ってみます。*

以上のアンケート結果から，都市部の住民（年配者が多い）に玖珠八幡の自然とそこでできた米について一定の理解をして頂いたと判断している。本稿の筆者からは図 10 の米の食味の一般論と玖珠の山間地の米の食味値の高さの説明をした。

これらの福岡天神での活動報告を八幡自治会館主催の年一回の地域催事である地域文化祭（2019/3/10，約 420 名の住民参加）で学生が紹介した。この文化祭には，福岡天神の（株）ビスネット関係者二人と 2/20 福岡天神での企画に出席された福岡市の住民の方も参加した。八幡文化祭の企画の一つである「我が家の一品料理」では，玖珠町長の宿利政和氏，(株）ビスネット社員と筆者とで，「福岡近郊（福津市）と玖珠八幡の交流」を我が家の一品料理の活動などの料理と高食味の米をテコにして開始したらどうかとのアイデアが生まれた。

文化祭終了直後に開かれる八幡自治会の関係者役員の振り返りで「大学 COC+活動を八幡自治会館のみなさまと一緒に行動することで，自治会館が軸となった地域おこし活動のスイッチが入った」ことを筆者と関係者との間で共有した。さらに，4 年目の活動として都市部の住民との交流を少し拡大して実施することも了承された。

3 年目の活動は，「**メサの山に囲まれた自然とその優れたお米を福岡天神に集まる消費者に紹介し，都市の消費者と玖珠地域の生産者の交流の第一歩を踏み出した**」とまとめることができる。初年度の学生の地域調査開始に続き，2 年目の大学生協での地域特産物「しいたけ饅頭」の販促活動は，

第141回「消費者と企業のわいわい塾」のご案内

高い食味値をもつ「くす（玖珠）の山奥の米」

玖珠町八幡自治会館・大分大学 COC+事業

毎日の食卓に欠かせないお米。その美味しさをはかる目安の一つが「食味値」というものさしです。100 点満点で、日本産は 65～75 点が標準的と言われる中（参照：米・食味鑑定士協会 HP）、90 点前後のプレミアムなお米が私たちの身近にあります。大分県玖珠周辺の山奥のお米です。

大分大学の学生が、「COC+事業」*の講義活動の中で、おいしいお米の産地として知られている玖珠の中でも Best of the Best と「なっとく」できる山奥の米と人に出会いました。（*地・知の拠点大学による地方創生事業）

今回のわいわい塾では、生産者である玖珠町八幡自治会館の方たちと、お米のデータ分析や広報の支援などに学外の体験型の正課科目として取 学生の皆さんからお話をうかがい、試食をさせていただきます。

【会場案内図】

玖珠は、メサ（卓状台地）の独特な景観と豊かな自然の他にも、「日本のアンデルセン」久留島武彦氏を輩出した童話の里であることがよく知られています。毎年開催される「日本童話祭」を始め、地域の文化祭も観光客へ開放されにぎわいをみせます。由布院と天瀬の高塚地蔵尊との間に位置し、福岡都市部から車で２時間弱と、意外と近い玖珠町の魅力に触れてみませんか。

【開催概要】

日　時：平成 31 年２月 20 日（水）
１３：３０～１５：００

会　場：ピエトロビル８Ｆ会議室
（福岡市中央区天神 3-4-5　ﾋﾟｴﾄﾛﾋﾞﾙ）

定　員：25 名（先着順）

申　込：裏面の申込書を FAX していただくか，
e-mail，お電話でお申込みください。

★電話受付　９：００～１７：００

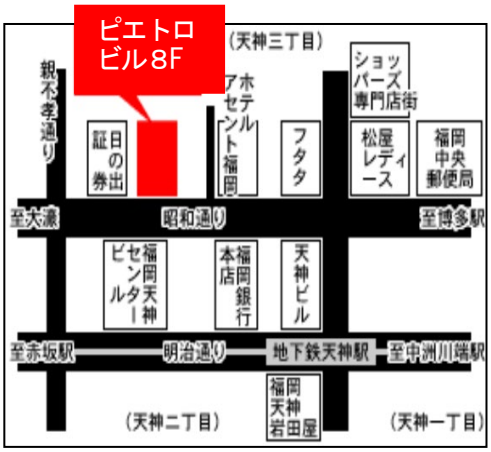
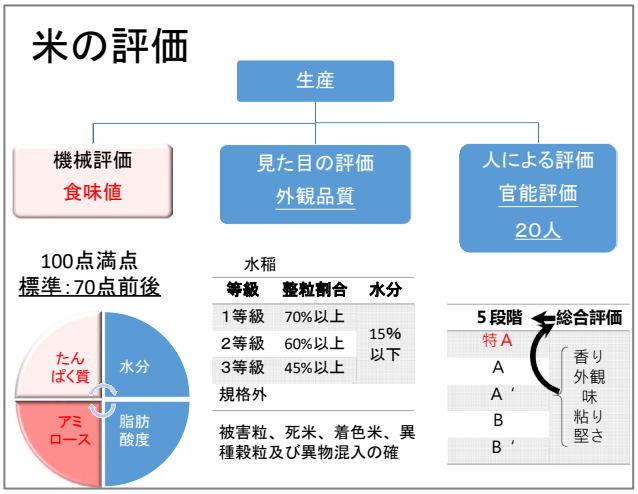
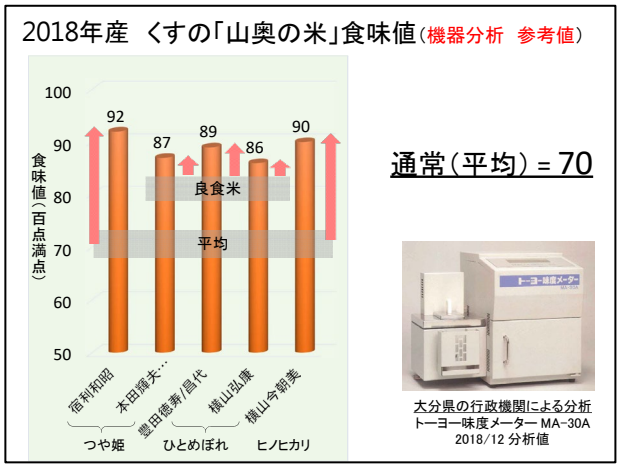
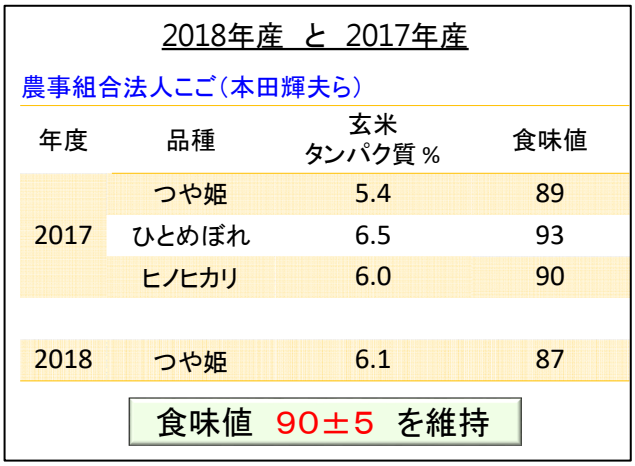
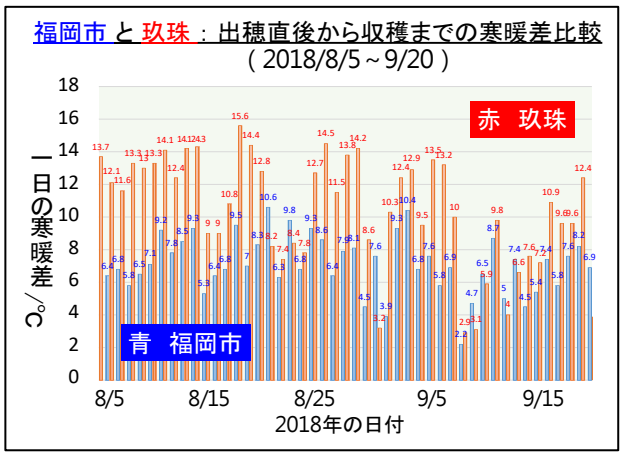


図　9　企画実施をお願いした（株）ビスネットが作成した会員参加募集用のチラシ









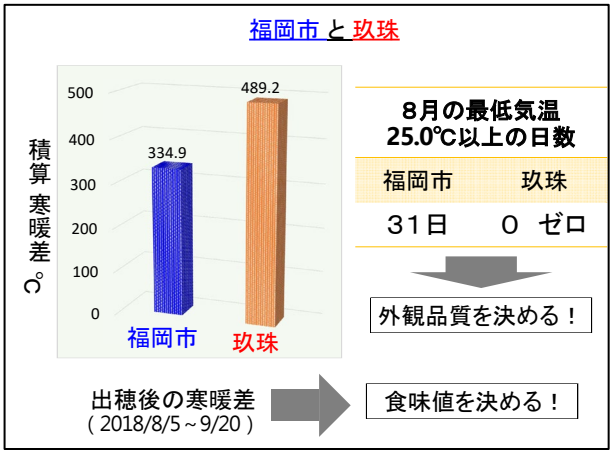


図 10　都市の住民向けに米の食味値が高い理由を説明した資料。

稲の出穂時期（米粒が増え，一つ一つが肥大する時期）の夜間の最低気温と１日の寒暖差が米の食味値に影響すると考える資料。お盆の時期の最低気温が，福岡市と異なり，玖珠は 25℃を超えず（しらた米が多いなどの外観品質），出穂時期の寒暖差も大きく（稲の食味値高い），米の見かけと味にとり利点がある。

八幡地域の方々に見て頂いた，無理して付き合って頂いたと形容できる状態であった。しかし。3 年目は地域の方々も傍観者レベルを越えて学生と共に天神での協働作業ができた。受け入れ地域との信頼関係が深まっていなければできなかったと考えている。

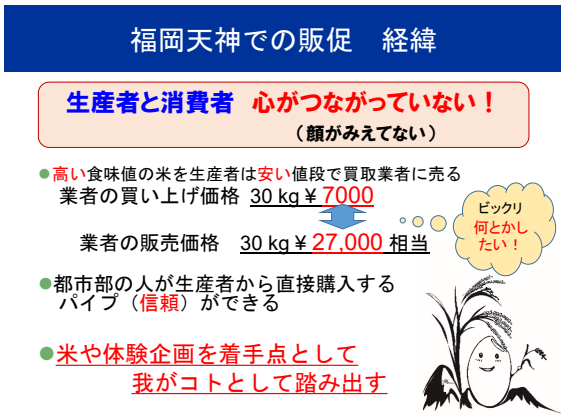


図 11 福岡天神での米の販促活動への経緯。米生産者の売却値 7000 円が，買い取り業者の販売値で 27000 円となる利益志向の市場。

（2）4 年目の活動　（博多大丸での活動前まで）

（2）4 年目の活動　（博多大丸での活動前まで）の「高い食味値の米紹介」活動は，コメ生産者と都市の消費者の心の触れ合いが無いことに加え，食味値の優れた米が生産者からは安く買われ，消費者には高値で販売されている事実が学生の課題認識につながっている（図 11）。

4 年目後期の講義活動開始の前に，玖珠八幡自治会館と協議し，次の方針を決めた：

- キャッチフレーズ「踏み出す八幡へ!」

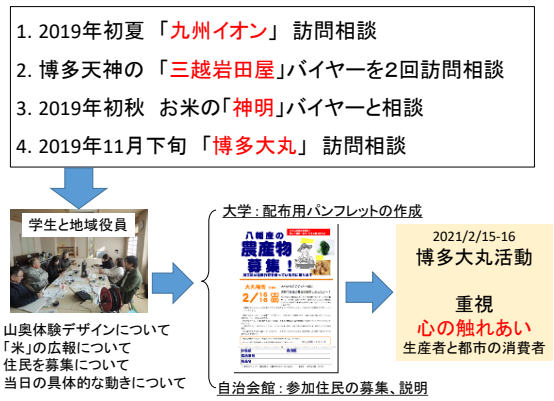


図 12　博多大丸での活動までの準備状況

- 地域住民が一人でも多く主体的に参加する！
- 「モノ（米）」に「コトづくり」を合わせよう！
- 都市ではできない山奥体験をデザインする！

上記の方針で，都市と地域で活動するために担当教員と八幡自治会館職員とで福岡市のバイヤーなど（九州イオン，三越岩田屋，神明，博多大丸）を講義開始前に訪問した。図 12 にその流れをまとめている。一つの訪問先から戻る都度，八幡自治会館の関係者と「コメ」についてどう対応調整し，どのように活動するのか再考し修正を繰り返した。筆者自身もバイヤーと対和し新しい刺激を

2019/11/25　（株）博多大丸：営業統括部　販促企画担当　角田英一氏，パサージュ運営協議会事務局長　古橋聖子氏との協議内容。

大丸での活動は，①米の販売可能，②米以外の地域産物の販売可能，それだけでなく，③可能な限り賑やかになるように踊りなど（伝統芸能などの舞）実演，④学生による地域紹介，⑤動画映写による地域や米の紹介，⑥大きな模造紙サイズでの広報物の展示なども積極的に織り込んで通行客の滞留時間を長くする工夫をして欲しいとのこと。電源も使用できるとの許可を得た。

- 出店のレンタルは，2m程ブースが一つ 5000 円
- 舞を舞う舞台は，4.8m×3.6m サイズ。
- 実施日は 2/15（10～17 時），12/16（10～16 時）で最も賑やかになる時間帯は，11～16 時。
- 餅つきの実演は可能だが，餅の販売はプラケースに入った販売用に加工された餅に限る。
- 搬入のための車は大丸の車両申請書に記入して，大黒屋天神駅側ビルの横に 30 分駐車可能（６台まで）。搬入後は車の移動。
- 12/20 前後までに担当者の古橋様に２月の具体的な計画内容を現場配置図と共に呈示する。大丸との図面などのやりとりは日田市役所を通じて大学と八幡自治会館に入る。アンテナショップを大丸の食品売り場に持つ日田市からの紹介で２月のひな祭りイベントに合わせて，玖珠八幡と大学の企画も一緒に動かないかと勧めて頂いたことがきっかけである。

得た。特に，三越岩田屋からは，「福岡天神と云った一等地の百貨店でモノを売る能力，体制，インフラが整った組織が提供する**一日催事の企画**なのか，**腹をくくって実施する企画**なのか」と迫られ，本気の企画なのか否かの覚悟が必要と学んだ。

都市部の受け入れ先と八幡自治会館側がやることの双方を考えながら，どのような展開にすべきか模索が続いた。2019 年度受講の学生が地域住民と触れ合う宿泊型の活動の開始から二月経過して，博多大丸のパサージュ広場で日田市の企画と同時に二日間実施することに決定した。別欄に博多大丸との話し合いの様子をまとめている。博多大丸からの提示は，その時点での八幡自治会館と執筆者が考えている内容とマッチしたためである。

図 13 博多大丸での取り組み（2/15, 16 予定）について玖珠八幡自治会館での自治館役職員関係者，学生，筆者との話し合い（2020/1/8，24，25）。

どのような内容について学生と地域関係者が絞り込んでいったのか，葛藤の内容を具体的に記録することは，**今後，類似した活動を予定される教員，職員，コーディネーター，参加学生に役立とう**。次項に博多大丸の取り組み実施（2/15, 16）に向けた学生・大学と八幡自治会館関係者との話し合いの記録を一例として掲載する。

以下に，1/8 の話し合いのまとめを掲載する：

-----[2020/1/8 協議内容 ここから]-------

1/8 学生と八幡自治会館関係者との話し合い

来月２月１５日と１６日の博多大丸パサージュ広場における次の活動内容について協議した。

1. *学生がまとめた 2020 年度の玖珠八幡自治会館で福岡の方が体験する活動内容を表した配布用パンフレットの内容について*
2. *大丸での当日の活動について不明な点*
3. *八幡自治会館と地域側の動向情報入手*
4. *玖珠町役場と日田市役所との今後の関係*
5. *報道機関への広報活動*
6. *移動と運搬の確認*

結果： 提案したパンフレットに芯となる「ストーリー」が無いこと，申し込み先や地域の位置などの情報も欠けており，完成度として低いレベルの現状パンフ案を大幅に刷新することを指摘された。また，自治会館側は，より具体的な来訪者に伝える活動内容（誰がまとめ役となるか，いつ，どの程度の人数規模で，いくらの参加料金で実施するのかなど）を決めることとなった。

1．配布パンフレットについて

二種の配布紙を用意する。一つは来年度の福岡の住民が八幡玖珠の現場で体験する企画（コトおこし）で，二つ目は玖珠と八幡古後の米（モノ）を紹介する内容である。前者は，A3～A4 紙一枚を折り込んで表裏両面に情報を記述する。後者は，前年度に活用した４枚のパンフレットを活かして，修正を加えて利用する。後者の修正点は，食味値の生産者の名前を消去することであり，お米の生産を紹介した漫画を消去して，米の食味の一般論と玖珠八幡米の過去の食味値データを，人名を特定せずに掲載することとなった。

前者の体験企画に対しパンフレットで重要なこ

とが欠けていると豊田さんから鋭い指摘があった。見る方に取ってのストーリーが無いとの指摘である。もっとも重要な点を学生の前でご指摘頂いた。さらに，玖珠八幡の地理とアクセス情報，申込情報の掲載も指摘された。この点を協議する中で，パンフレットを紹介する対象者として，①３０代前半までの若い女性（パサージュ広場に本企画が無くても通常集まる客層として），②家族をまとめるお母さん（本企画の一つの訴求点である子供の忘れ残りとなる自然体験企画の候補者として），③シニア女性世代（昨年度実施した㈱ビスネットのシニア顧客への声かけ活動，ビスネットさんにやって頂けることになっている）に対して訴求するストーリーにすることになった。

１．その他の具体的な点

- 田舎体験の各企画の「最小人数～最大人数」を設定する。
- 参加料金には掛け捨ての傷害保険加入料金，昼食代金を含ませる。世話役として担当された方（参加料金の一定割合の配当を得る方）が生産されたお米を参加者にお土産として渡す（食べて頂いて来年度の米の発注などにつなげる）。
- 企画「旬のしいたけ狩り　と　農家のおばちゃんと料理しよう」の担当者は古後の宿利和明さんと古民家での昼食は横山今朝美さん，2020/3/20 に実施。
- 米を作る体験企画は，田植えと収穫の２回の活動を行う。これら各々で参加料金を頂く。田植え企画では，「籾の播種～育苗」工程は地域側が用意する。参加者は用意された苗の田植えとその後の食事を体験する。
- 芝原さんの天然菌を用いた芝原さんのレモン色の黄身の卵は，「販売する」として取り扱う。
- 野草企画は，坂本さんのところで実施する。最低人数として５人から実施し２０人が最大。ピザのトッピングとしての野草などのアイデアも提案された。
- ミニ門松やしめ飾りづくり（担当者の候補として後藤さん）と味噌作りはセット企画として同じ日に実施する。
- 参加料金の額は，昼食をふくんでおり，受け入れ側が継続して実施していくためにも 3800 円程度との意見がでる。
- 田舎体験，門松づくり，しいたけ狩りだけでは，福岡の方にとり玖珠八幡でなくても糸島，飯塚など近くに多くの魅力的で実力がある候補地がある。玖珠八幡にしかないモノとコトをストーリーに入れる必要がある。高い食味値の米は，②家族をまとめるお母さん，③ビスネット経由のシニア女性に対しては影響力があると思える。
- 古後と八幡の米の食味値が高い理由として，①山間部の高原盆地の気象に適合した品種を選定していること，②盆前の出穂後の水温がちゃんと冷えること，夜間気温が 25℃を超えないこと，③土質が考えられる。

２．大丸での当日の活動について不明な点

博多大丸へ納める料金について，売上額の何割なのか，その売上額を把握するための売買レジの設置（機械，作業する人は大丸か企画実施側なのか）などを大丸に確認する。また，ステージで舞う古後の神楽の担当者のための 3m×3m の搬入仮設テントの場所の確保が必要。これら二点を日田市役所の担当者と大丸の担当者に伝える。

３．八幡自治会館と地域側の動向情報入手

現在，販売を自発的に希望する地域の方々を公募しているところ。米については個人名と食味値の数値の双方を一緒に表記することは避ける。個人名を削除してこれまでの食味値のデータは載せて，福岡の方々に伝える。

４．玖珠町役場と日田市役所との今後の関係

- 玖珠町は 2/15.16 の同じ日に博多駅にて同様なイベントを行うので博多大丸には参加しない。
- 日田市役所の担当者には，今後も継続場合への配慮もあり丁寧な対応を心掛ける。

５．報道機関への広報活動

大学の方から福岡市に読者を持つ新聞社へ事前に今回の活動の概要を説明し，取材のお願いを行う。ラジオなどへの働きかけをどうしたらよいか話はでたが，解決の案に達していない。

６．移動と運搬の確認

- *運び込むもの：米，販売用の農作物とその加工品，神楽に必要な衣装と楽器，パソコンでの動画映写用の大型テレビ，洗浄用水，廃液を受ける大型バケツ，紙皿，割り箸，炊飯器，スタッフ用の飲料と弁当，延長コード，画鋲など*
- *人数：　大学　学生５人と石川，八幡自治会館の執行部とその補助者　５人～７人，生産販売者シイタケ，長いも，麦 ？　数名，神楽関係者　７人前後*
- *初日終了後，大学関係者を含めて全員が玖珠八幡に戻り宿泊。翌朝，再度天神へ。*

-----[2020/1/8 協議内容 ここまで]-------

この話し合いに臨むために，学生側は，福岡の住民に伝えるパンフレットのたたき台案を八幡自治会館の関係者に提示した。この案に対し，①パンフレットに芯となる「ストーリー」が無いこと，また，申し込み先や地域の位置などの情報も欠けており，完成度として低いレベルの現状パンフ案を大幅に刷新する必要性を指摘された。さらに，②田舎体験企画を今回１回で終わりにすることなく，長く継続し，玖珠八幡エリアが，都市の住民との関係人口を増やしていくためには，(1) 受け入れ側の負担を補償する対価が必要なこと，そして，(2) 都市の住民にとり妥当な価格とその対価となる内容であることを踏まえた価格設定が必要との指摘された。

学生にとっては，地域の社会人と協働するために真剣にやり取りする大切さを学ぶ過程となった。実際，大学に戻ってからも，定期試験直前にもかかわらず，学生同士が自主的に集まって企画内容について修正を繰り返していた。学内活動では不可能な，地域現場との交流が生み出す人材育成力である。

図 12 の下段に示す，玖珠八幡エリア住民への博多大丸での活動への参加者募集と，福岡の住民の田舎体験を担う地域住民の募集を八幡自治会館でまとめ，学生は「モノ（高い食味値の米）」と「コトおこし（田舎体験）」企画をパンフレットに埋め込んでいく作業を博多大丸の実施直前まで繰り返した。

（３）4 年目の活動（博多大丸での活動とその後）

2020 年 2 月 15,16 日の両日，コロナ禍の隔離措置が始まる直前，福岡天神の博多大丸パサージュ広場で，玖珠八幡の住民と八幡自治会館職員，そして，学生・大学（初日 46 名，二日目 37 名）が協働して，①高い食味値の「米」，漬け物，しいたけなどの販促，②八幡の関係人口を増やす田舎体験企画（図 19）のパンフレット説明，米の食味値の高さの説明，そして，伝統芸能の古後神楽の演舞を実施した。その様子を図 14 の写真で示している。また，この二日間の様子を学生が動画としてまとめて次の大分大学 HP サイトに掲載している。http://www.cocplus.oita-u.ac.jp/（**授業紹介欄の「利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型）玖珠町」を選択クリック**）。

二日間の売り上げは 20 万円ほどであった。個々の参加者にとって売り方や広報の仕方については，もっとこうすべきだったと改善点を覚える結果になっている。これら見える成果以上に重要なのは，参加された八幡（古後）の方々から異口同音に「このような活動を展開すべき」とする発言をバス車内での全員の振り返り発言から確認できたことである。言い換えると，多様な立ち位置で参加された全員が，チームとして深く一体化したことが「見えない」成果である。販売に手を上げて参加した地域住民の方々，自治会館の館長，２人の町議会議員，古後神楽の関係者８人，そして大学の全員の中で，チームとしての連帯意識が生まれ，今後もこの活動を継続しようとする声がこれら参加者から発言された。地域おこし活動を主体的に動かそうとする引き金になった。

図 14　博多大丸パサージュ広場での学生と地域住民による福岡住民との交流活動，2020/2/15, 16。

緑のジャケットは学生，赤い法被は八幡地域の住民。左上から右下へ，学生が現場で描いた米の広報，販促する学生と八幡住民，古後神楽を演舞し，それを楽しむ天神の来訪者，参加一同と送迎の大分大学バス車中での二日目の博多大丸から帰路の大学バスにて全員が社内マイクで振り返りを自治館員の音頭で実施。**この振り返りは，参加者全員の一体感の醸成をさらに高めている。**

天神から玖珠八幡への帰路にバス車中で振り返りを行い，次の具体的な項目が出てきた。これらは，地域の住民の方々が次に実施する際に思い出して頂くためにここで記載しておく。

- *実施時期について。二日目は，初日と異なり，冷たい雨が北方向から強い冷気と共に降りかかってくる状況であった。地域の方々も，初日の振り返りを各自のご家庭で行い，二日目の用意をされて来られたが，この冷たい雨の中で，体が冷え切り，広報と販売活動に対するやる気が低下した様子であった。実際に，通行者も初日よりも少なかった。次の企画の時には，気象条件がもう少し暖かくなる２月後半から３月上旬，もしくは，寒さが厳しくなる直前の１２月上旬などの方が良いであろう。*
- *若い女性を意識していたが，ほとんどがシニアの女性で，たまにお子さんをつれたご家族と話せた。若者向けには，別の伝え方が必要である。*
- *お米の紹介では，一口試食が途切れると，毎日食べているご飯なので，説明している相手を米の購入までにつなげるのは大変にやりにくかった。これは，学生も同じ感想を持っていた。*
- *小学生男女二人のお子さんの裕福そうな４０前ご夫婦。子供の服も立派なお母さん，お父さんは，田舎体験企画に興味を示して頂けた。同時に，高い食味値のお米の味もご理解して頂けた様子である。*
- *沖縄から観光で来ていた３０代の女性は，米に興味があるが重たいのでと購入されなかった。*
- *無農薬玄米を意識して食べているとの中年女性は，玄米の方が精米よりも安価であることに驚いておられた。玄米を購入された。*
- *古後の宿利おばあさんが，相手の懐にすぐに入り込む話し方が可能で，街のシニア女性と漬物談義から，米試食，そして購入につながっていた。*
- *生椎茸が米以上に好評でありよく売れていた。キクイモは完売したが，サトイモは売れ残りがでた。ネギなども低価格のためよく出ていた。*
- *自然薯のフライも試食は好評であったが，自然薯の価格が高いためか販売は苦労されていた様子である。*
- *販売者がマルシェの内側に立ち続けているところよりも，通行人が通る場所にでてアウトリーチ型で説明しているマルシェの方がよく売れていた。*
- *学生も，通行人に積極的に声をかけていており，学生が感じた声もまとめるべきである。*

７　学生の講義としての評価

博多大丸での活動の直後にコロナ禍となったため，その後のすべての生の評価は，教員に加え，受け入れ地域の職員の方々からも頂いた。受け入れ組織の方の学生評価を一例として次に示している。長所，改善すべき点，激励するなどからなっている。教員ではない社会人からのコメントは，学生の今後の生き方にとても有効な言葉になっていよう。学生は，教員とステークホルダーから評価されている。

ある学生に対する受け入れ組織の方の評価

明るい笑顔が魅力的な人です。

与えられた自分のするべき事をよく理解し努力できると感じました。提案した資料をきっちりと美しいパンフレットに仕上げた力は大したものです。準備にかけた苦労は相当なものだっただろうなぁと推察します。しかし，資料の間違いや矛盾を気づくことも無くそのまま使っていた事がとっても残念でした。与えられたものをただコピーする仕事には熱意が感じられませんでした。鵜呑みにせず自分で考える癖をつけると潜在的な力が出てくると思います。

大丸での活躍には驚きました。とても積極的に通行人に声をかけ，八幡の良さを伝えてくれました。また，看板やディスプレイにもアイデアを出して表現してくれました。周りを明るくしてくれる人です。長所を伸ばして頑張ってください。

教員は振り返りを学生に求めた。振り返りで言語化してもらったのは，次の質問１～5 である：

質問１．受講登録時に，この科目をなぜ受講しましたか。何をやろうと思いましたか。

質問２．八幡での活動で心に残る挑戦したこと次の項目を意識して書いてください。

・挑戦期間（継続したい方はいつまでか）

・取り組みの内容（ミッション，眺望ビジョン，対象とする人かもの，商品，サービス）

・全体の中での自分の役割（取り組みの背景と目的も）

・挑戦先で自分が生み出した目に見える成果は？箇条書きで。

・挑戦先で自分が生み出した，目には見えないが大事な成果は？（仲間との連携が深くなったとか　など）

質問３．八幡での挑戦の経験から得た，自分の中での最も大きな学びや気づきは何ですか？次の項目を意識して書いてください。

・学びや気づきを得たのは，八幡での挑戦の中でどんなタイミングや出来事からですか？状況が第三者にも簡単にわかるエピソードを交えて言語化してください。

・八幡での挑戦を通じて悔しかったこと，もっとこうすれば良かったことを言葉にしてください。（なぜ悔しい，なぜもっとやりたいと考えているのでしょう）

・八幡での挑戦の前と後で自分の何が変化したでしょうか？心，考え方，行動特性，地域の眺め方，将来の志向性，仕事観など。

質問４．仕事は，「顧客×価値＝対価（給与）」です。みなさんは，どんな価値を，どんな人に提供するプロになり，社会をどう変えていきたい（実現したい社会は何）ですか？（現時点での大切にしたい自分の価値観を言語化するものです。）

質問５．今の自分に必要な行動アクションは何ですか？

これらの言語化の後に，学生の脳裏に浮かび上がった事業に関係するキーワード間の相関する部分に線を引き，本事業の参加初期と終了後の相関関係の差を描かせた。図 15 に，ある学生の一例を示している。この学生だけでなく，まじめに取り組んだ学生はほとんどが，参加後は参加前よりも相関する線が増え，複雑に各キーワード間の相関（節ノード）が増えていた。様々なことを上位概念と下位概念で分け，多角的に考えた証であろう。大学の研究室のような同質な他者との交流だけでなく，学外の異質な他者との対話や交流により，いろんな価値観などが吸収されたものと判断している。少なくとも，学生と受け入れ組織の方々との連携活動から「協働する力」は深く育成されたものと考えている。

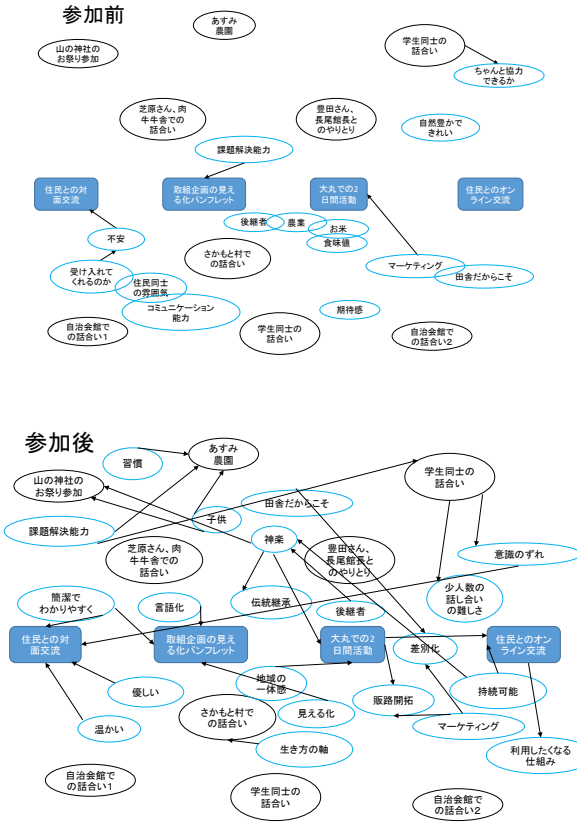


図　15　2019 年度に受講したある学生の本事業の前半と終了後の体験を言語化 [4] したコンセプトマップ。事業後の方が，言語化された言葉間の相関節が増え，複雑化している。

8　地域受け入れ組織の変化

地域現場と住民に触れ，本質的な課題を探り，その解決を受け入れ組織と協働して実施する project based learning PBL 講義の「利益共有型インターンシップ(地域豊じょう型)」は，異質な他者との対話を基本とした学生の多様な能力（非認知能力を含む）育成のみを目的とした講義では

ない。受け入れ地域自身も変化成長し，地域振興に自ら動き出そうとすることも強く意識している。図 16 は，明治大学の小田切教授が提唱している大学がテコとなった地域活性化のモデルに，今回の博多大丸で玖珠八幡自治会館の活動を当てはめた模式図である。「今日のまま明日が来ればよい」と無意識にお考えの地域住民の一人ひとりが，都市部の住民との交流に動こうなどに変容できるか否かは，これからの地域次第であろう。

繰り返しになるが，博多大丸活動の後で地域に戻るバスの中での振り返り時に，参加された八幡の方々から異口同音に「このような活動を展開すべき」と発言されていた。多様な思惑で参加された方々が，実施してみると，継続したほうが良いとの考えに変わっている。また，地域と云うチームとして深く一体化したと考えている。

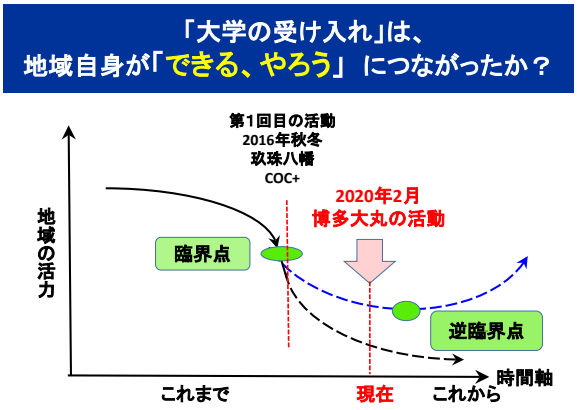


図 16 「大学の受け入れ」は，地域自身が「やろう」につながったか？(明治大学，小田切徳見)

実際，博多大丸活動の振り返りでの発言とも矛盾しない。博多大丸活動直後にコロナ禍の対面活動制限に大学も社会も入ったため，オンラインで地域（12 名）と学生・大学関係者（8 名）が 2 時間程度の振り返りを「博多大丸イベント振り返り（来し(きし)方(かた)今後を考える）会」と名付けて行った。

発言のいくつかをまとめると *(括弧内は筆者の解釈)*：

- ***神楽を他の所でも出来れば，博多駅前など***
- ***神楽があったので足を止めてもらえてよかった。農産物のみでは素通りされてしまっていた***
  *(高い食味値のコメ「**モノ**」だけでなく，古後神楽の**「コトおこし」との組み合わせ**が，都市住民との関係者人口を増やすことに有効であることを経験できた。)*
- ***先進的な実体験を生かして，福岡との交流を進めましょう。ＱＲコードを拡散とか，ＳＮＳ活用で他の地区をリードしてください。***
- ***何度も家で見て頂ける媒体で伝える。***
- ***福岡県内数か所との交流を含めた物産販売の計画はどうでしょうか？（年間を通じて）***
- ***縁ゆかりのある地域への配信 SNS 活用方法を考える継続の必要性***
- ***オンラインでの交流 (わがやの一品料理や野草教室など)***
  (デジタルを活用した都市との交流活動のアイデアが提案されている。)
- ***今年は準備期間にあてて，田舎と繋がりたい組織との交流会***
- ***都会の人が望んでいるものを探す***
- ***八幡の価値や魅力を発見する必要がある。***
- ***町中でやったのが初めてだった。高齢者が多かった，事前の宣伝がもっとあれば。***
- ***これからも継続していきたい***
- ***農家さんの想いも伝えていく地域を大切にする***
  (地域の想いを伝える都市との交流活動を継続したい)

などを共有した。オンラインの振り返りに参加された玖珠八幡自治会館，地域住民，玖珠町長は，都市との交流（関係者人口の増加）を促進することに，間違いなく前向きと判断できる。これらの事実から，図 16 では，大学との四年間の交流が「あきらめの払拭」の逆臨界点に近いとして描いている。

９　最後に　－　講義指導教員がみた地域

４年間の大学と玖珠八幡地域との連携では，地域の現場課題を解決する「案の提示」で終わらず，それを大学・地域のチームで協働実行するレベルまで到達している。地域課題の解決に向けて地域住民と一緒に取り組んだ事実が，参加者の「態度

変容」につながる段階まで達している。この「態度変容」を地域自身が豊かになるための「行動変容」にどのようにつなげるのか？　それこそが，今後の地域組織の課題である。一方，大学にとっては，全学共通（教養）科目で宿泊を伴った PBL 講義で，先行している他大学に劣らない地域に益となる活動が展開可能なことを実証した。大学にとっての課題は，講義を引率する教員の育成にある。今回の PBL は，大学の教員，参加学生，そして地域組織の全てにとって莫大なエネルギーが必要となった。三者全てが，図 5 に示すように，「本気」である必要であった。今後，この様な講義活動を引率するリーダーが，教員から生まれることを願っている。

次項には，博多大丸の活動で配布したパンフレット[5)]を示している。

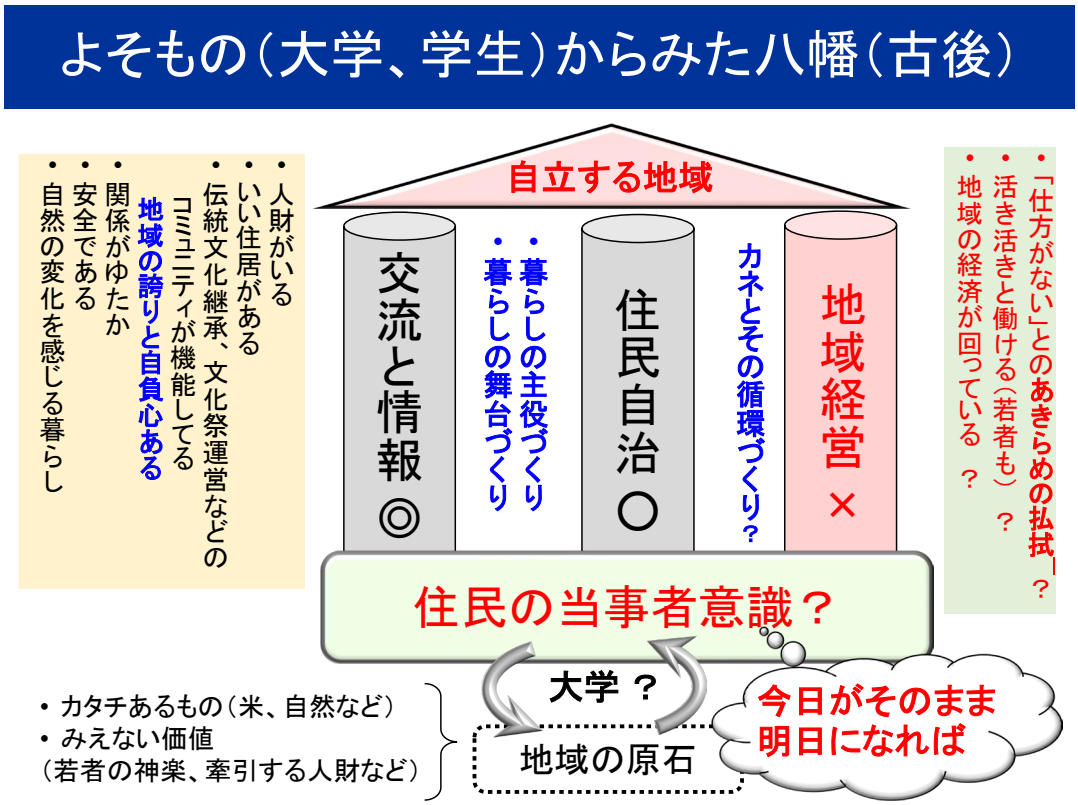


図 17　４年間の活動を通じて大学から眺めた玖珠八幡地域の分析模式図。

この様な「住民自治」と「交流と情報の共有」ができる力を持つ組織故に，博多大丸での大学との協働が円滑に展開できた。

2020山奥の田舎体験教室申込方法

次の項目を電話、メール、ホームページ いずれかでお申し込みください。
- 体験教室名　・代表者氏名（フリガナと年齢、住所、電話番号 email
- 同行者氏名（フリガナ）、年齢

TEL: 0973-72-0033　八幡自治会館受付時間 9:00～17:00（平日）
e-mail: yahataziti.kusu@ion.ocn.ne.jp
HP: http://www.yahata-zitisosiki.jp/
「八幡地区コミュニティ運営協議会」で検索し「体験教室」から申し込み

注意点

1. 裏面記載の参加料金は大人一名分です。
2. 受付は先着順です。
3. 受け入れ準備のため締め切り日の厳守にご協力ください。
4. 次の詳細項目は、右のQRコード（HP）から必ずご確認ください。
   - 家族料金（子供の料金含む）　・支払い方法
   - 八幡自治会館からの連絡事項　・申し込み取り消し方法

八幡産直販売（右のQRコード）

「八幡地区コミュニティ運営協議会ホームページの「八幡産直販売」から農産物の購入ができます。

大分大学
COC＋地域協働科目
利益共有型インターンシップ
協働
人が変わる
地域も変わる
特上米の山間地
八幡自治会館

街の住民
・自然の中の食に関心を持つ方
・自分が変わりたい方
特上米などの購入契約
対面交流
山の声が生み出す新しい気づき
玖珠八幡（古後）シニア生産者

触

とっておきの米処
玖珠の山奥
その豊かさに
れてみませんか

甘い香りの自然薯の花

心のあり方を問い続ける玖珠のメサ大地

一人では何もできない
しかし、一人が始めなければ
何もできない

身動かざれば
心動かず
＜久留島武彦 語録＞

試行錯誤をくりかえしていくうちに、自分の居場所とやりたいことが明確になりました。

たった24人の限界集落に
一人で!Iターン
農でみんなと皆をつなぐ
隣町の若者　村上明日美 さん

「つくった作物を通じて、食べて頂く方のこころとつながることが大切」芝原旭さん（天然菌を活かしたレモン色の黄身を持つ鶏卵生産）

メサ大地の心　玖珠の人々
米の食味値　米の生育

日本全国でトップクラスの美味しさ！

平均的な米　山奥の特上米

玖珠八幡（古後）の新玄米の食味値

年度	生産地	品種	食味値
2019	古後 1	つや姫	90.5
		ひとめぼれ	90.0
	古後 2	ヒノヒカリ	91.5
	玖珠 1	ひとめぼれ	90.5
2018	古後 1	つや姫	87.0
	古後 2	ヒノヒカリ	90.0
	玖珠 1	ひとめぼれ	89.0
2017	古後 1	つや姫	89.0
		ひとめぼれ	93.0
		ヒノヒカリ	90.0

大分県による機器分析　トーヨー味度メーター MA-30A

放牧によるグラスフェッドで良質肉の玖珠黒毛和牛

「人の都合を牛に強いるのではなく、人が牛にあわせる。」梶原美行さん（繁殖牛と肥育牛）

江戸から継承されてる「大浦楽（10月）」のシンボルと米生産者

林の中の椎茸栽培

1月末の風景

特上米を生み出す人、四季折々に変わる山の自然、童話の里とのふれ合いで「ホッ」と一息つきませんか？

若者に寄り添う生産者

ビックリ　ワクワク

700 ～ 800 m の山に囲まれた標高 400 m 程の盆地

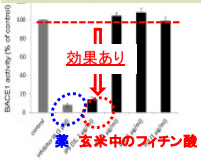
8月の寒暖差0～16℃
（1日の最高と最低気温差）

8月の最低気温25℃以上の日

福岡市	玖珠
31日	0 ゼロ

清らかな冷たい湧き水

玄米　栄養価が高く、繊維が多いだけでなく認知症につながるアミロイドβの脳内蓄積を防ぐ成分フィチン酸が確認されています。
特上米の玄米食に挑戦してみませんか。



玄米中のフィチン酸は認知症予防効果あり。脳Aβを蓄積する酵素の活性を落とす。
阿部貴子ら（新潟大学）FEBS Open Bio 4 (2014) 162–167

食べ物の山で新しい生き方に出会う　街に暮らすあなたへ　土の声、山の声を聴く体験を子育てに

図 18　博多大丸で使用したパンフレット（四つ折りで使用）：地域紹介の部分

見つめ直しの山奥体験

特上米を生み出す人と自然

子供と、孫と向き合う田舎体験

1．旬の椎茸狩りと又兵衛焼き

山中の原木椎茸は、春先「どんこ」と呼ばれる丸くて肉厚の椎茸になります。旬の「どんこ」を手摘みして、豪快な山の幸のバーベキュー「又兵衛焼き」を地域の方と一緒にお楽しみください。食後は椎茸のコマ打ち体験も可能です。

2020年3月20日(金・祝) 10:30～14:30 ※雨天決行

当日の流れ
10:40 現地で説明
10:50 椎茸収穫体験
12:00 昼食
13:45 コマ打ち
14:30 解散

定員：10 名(最少催行数 5 名)
大人料金：3,500円
持ち物：作業着（長袖長ズボン）
集合場所A：古後小学校前
駐車場：案内します
お土産：椎茸と玖珠特上米

申込み締切 3/10

2．さかもと村の野草教室と さかもと村定食

坂本村長の豊富な野草の知識を学びながら一緒に野草摘みを体験しませんか？雑草の名前を知るとそれは野草・薬草になります。とれたての野草料理が含まれた「さかもと村定食」もお楽しみに！

2020年4月26日(日) 10:30～14:00
※雨天決行（雨天の場合は雨具をお持ちください）

当日の流れ
10:45 現地説明
11:00 野草摘み
12:00 昼食
14:00 解散

定員：20 名(最少催行数 10 名)
大人料金：3,500円
持ち物：長袖長ズボン、
キッチンバサミ、保冷パック
集合場所B：八幡自治会館
駐車場：案内します
お土産：野草と玖珠特上米

申込み締切 4/16

3．山奥のどろんこ田植え体験と 古民家で食べる「農家めし」

はだしで入る「どろ田」の感触を楽しみませんか？みんなで協力して植えた後、並んだ苗はかわいいですよ。頑張った後の古民家オーナーによる「農家めし」は格段に美味しい！おいしい漬け物談議もできます。

2020年5月30日（土）10:00～14:30
※雨天決行（雨天の場合は雨具をお持ちください）

当日の流れ
10:10 現地説明着替
10:30 田植え
12:00 昼食
13:45 野菜収穫
14:30 解散

定員：15 名(最少催行数 5 名)
大人料金：3,500円
持ち物：汚れてもいい服（短パン）、着替え
集合場所A：古後小学校前
駐車場：案内します
お土産：野菜と玖珠特上米

申込み締切 5/20

4．八幡名物「椎茸まんじゅう」教室と 「子育て団子汁」ランチ

景勝地の立羽田（たちはた）の景でまぼろしの「椎茸まんじゅう」を作ろう！　立羽田ふれあい市場で「子育て団子汁ランチ」を味わってみませんか？！

2020年7月5日（日）10:30～14:00 ※雨天決行

当日の流れ
10:30 現地説明
10:45 椎茸まんじゅう作り
12:00 昼食
14:00 解散

定員：15 名(最少催行数 5 名)
大人料金：3,500円
持ち物：エプロン・三角巾
集合場所C：立羽田ふれあい市場
駐車場：立羽田ふれあい市場
お土産：椎茸まんじゅうと
玖珠特上米

申込み締切 6/25

皇室にも献上した玖珠米の地。おみやげに、「特上米（高い食味値）」をご用意しています！
自然の循環とつながり、伸びやかに暮らす素朴な生産シニアとの触れ合い。自分を取り戻す時間をお持ち帰りください。

5．稲刈り掛け干し体験と 又兵衛焼き

田植えをした田んぼはどうなったのかな？手刈りして、一緒に掛け干し米を作ろう！みっちり働いた後は豪快な山の幸バーベキュー「又兵衛焼き」が待っています。

2020年9月20日(日) 10:30～14:30
※雨天の場合9月22日に延期

当日の流れ
10:40 現地説明着替
11:00 稲刈り
12:00 昼食
13:45 野菜収穫
14:30 解散

定員：20 名(最少催行数 10 名)
大人料金：3,500円
持ち物：汚れてもいい服（長袖長ズボン）と着替え
集合場所A：古後小学校前
駐車場：案内します
お土産：野菜と玖珠特上米の新米

申込み締切 9/10

6．古民家で食べる「農家めし」と 江戸から続くお祭り「大浦楽」見学

大分県の無形文化財指定の「大浦楽（だいうらがく）」。古後大御神社の秋の大祭に奉納されます。勇壮な杖の演技や滑稽な奴の舞などが人気です。「農家めし」を食べて見学に行きましょう。

2020年10月25日（日）12:00～16:00
※雨天決行

当日の流れ
12:10 昼食
13:20 野菜収穫
14:00 大御神社
16:00 自由解散

定員：15 名 (最少催行数 5 名)
大人料金：2,700円
持ち物：特になし
集合場所A：古後小学校前
駐車場：案内します
お土産：旬の野菜と玖珠特上米の新米

申込み締切 10/15

7．味噌仕込み体験と 森城下町の「カネジュウ」でランチ

日本人の心のふるさとお味噌汁　。お味噌を自分で手作りしてみませんか　？できたお味噌はシール容器に入れて持ち帰り自宅で寝かせてあげてね。味噌汁が美味しいランチも楽しめます！！

2020年11月15日（日）10:00～14:00
※雨天決行

当日の流れ
10:00 現地説明
10:10 味噌仕込み
11:30 野菜収穫
12:00 昼食
14:00 解散

定員：15 名(最少催行数 5 名)
大人料金：3,500円
持ち物：エプロン・三角巾
集合場所B：八幡自治会館
駐車場：案内します
お土産：味噌と野菜、玖珠特上米の新米

申込み締切 11/10

8．手作り ニ門松作りと 山の幸「又兵衛鍋」

山で採ってきた材料を使ってミニ門松を作るなんて田舎ならではです。マンションにも飾れるサイズで作ります。自作の門松をご自宅でさらに加工されて、大切な方への心がこもった贈り物などにどうでしょうか。メッセージ付きのオリジナルの飾りトッピングや、LED の電飾など創意工夫ができそうです。山の幸の地元食材の「又兵衛鍋」と「鶏めし」のランチも絶品です。

2020年12月20日（日）10:30～13:30
※雨天決行

当日の流れ
10:30 説明
10:45 門松作り
12:00 昼食
13:30: 解散

定員：15 名(最少催行数 5 名)
大人料金：3,000円（門松は一つ作ります。一対必要な方は 500円追加）
持ち物：持ち帰りの段ボール箱など容器
集合場所B：八幡自治会館
駐車場：八幡自治会館
お土産：門松と玖珠特上米の 新米

申込み締切 12/10

図 19　博多大丸で使用したパンフレット：地域の田舎体験企画（有料のコトおこし）部分

引用・参考文献

1) 溝上慎一(2016　初版). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂, 東京都. および 栗田佳代子(2017　初版), インタラクティブ・ティーチング, 河合出版, 東京都.

2) 松下佳代(2019). 汎用的能力を再考する -- 汎用性の4つのタイプとミネルヴァ・モデル-- Kyto University Researches in Higher Educaton.25, 67 – 90.

3) 松波晴人(2013 第 1 刷).「行動観察」の基本. ダイヤモンド社, 東京都. および 寺谷篤志, 平塚伸治(2015),「地方創生」から「地方経営」へ, 仕事と暮らしの研究所, 東京都.

4) 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(2016　初版第 1 刷). 体験の言語化. 成文堂, 東京都.

5) 次の三つを参考にした：

①高橋宣行(2011 初版).「差別化するストーリー」の描き方, (株)PHP 研究所, 東京都.

②佐々木圭一(2013 第 9 刷). 伝え方が 9 割, ダイヤモンド社, 東京都.

③青木毅(2019 第 1 刷). 世界一シンプルなモノの売り方, きずな出版, 東京都.

大学教員との共同企画の研修会をとおして変化した臨床実習指導者としての意識や態度

江藤千晴（大分大学医学部実践看護学講座）
森万純（愛媛県立医療技術大学保健科学部）
大野夏稀（大分大学医学部実践看護学講座）

大学教員との共同企画の実習指導者検討会研修会をとおして，臨床実習指導者の学生指導における意識や態度の変化を明らかにすることを目的とした。実習指導者5名にフォーカス・グループ・インタビューを実施し，質的帰納的に分析した。結果，意識と態度の変化は，【実習指導することは当然のこと思っていた】【経験から指導者像を描いていた】【自己の体験に基づく指導をしていた】【学びになる関わりを新たに考える】【実習や実習指導者としての役割を意識する】【教員と対話を重ねることで相互理解が深まる】【看護専門職を育てる意識が芽生える】【学びを他のスタッフと共有ができない】【教育者として関わるようになる】【共に教育する者として対話するようになる】【実習環境の調整に意識的に働きかけるようになる】の11カテゴリーが抽出された。経験や自己の認識に基づいた学生指導は教育的な関わりへと変化し，教員との共同企画による指導者研修会は，実習指導者の意識と態度の変化に影響を与えることが示唆された。

キーワード：　共同企画，研修会，臨床実習指導者，大学教員，意識，態度

1　はじめに

看護基礎教育における臨地実習は，学生が学内で学んだ専門的な知識・技術・態度を看護実践の場に適用し，看護実践能力を育成するための極めて重要な科目である（池西・石束, 2017; 文部科学省, 2019）。看護学生は，机上で学んだ知識や理論を臨地実習のなかで実践することで，その意味や価値を統合する機会を得ることができる。加えて，看護学生は臨地実習での看護の体験の過程で，看護に対する関心と意欲が芽生え自己の看護観を確立していく（馬場・本田・中西, 2021）。このように臨地実習で看護学生の実践的知識を含め，看護実践能力を育成していくためには，臨床に精通した経験豊かな看護実践者である実習指導者の教育的アプローチが重要な働きをする（細田・山口, 2004; 松澤・休波, 2009）ことが明らかにされている。その一方で，臨床実習指導者（以下，実習指導者と記す）は看護師経験年数の規定がなく，施設や部署によって多様な背景をもっており，指導能力は個々で異なることが推察される。また，厚生労働省が定める実習指導者講習会をすべての実習指導者が受講しているとは限らず，受講をしていても指導上の困難や自身の力量に関する課題を抱えている（志田・袖山・望月, 2011）ことが報告されている。実習指導者は，学生の看護実践や学習意欲への支援だけではなく実習指導の準備，実習環境の整備，病棟スタッフや教員との連携等様々な役割を期待されている（山田・太田, 2010）。そのため，実習指導者は臨床での業務との兼務により，学生への実習指導の時間を確保したいと望んでいたとしても，

充分に時間を費やすことが難しい現状がある。

近年，医療を取り巻く環境の変化と併せ，この数年は新型コロナウイルス感染症の影響により，看護学生の患者への直接的な実践の機会がかなり減少している(厚生労働省，2011)。このように実践経験がますます限られる臨地実習において，学生の体験を見過ごさず，教育の場として成立させていく能力は教員だけでなく，実習指導者にも今後一層求められると考える。

A 大学では，2006 年から医学部附属病院における看護学実習の質的向上を目的に年 5 回の意見交換会と，看護学実習に携わる大学教員と実習指導者双方の臨床指導能力の向上を目指し，年 3 回の実習指導者検討会研修会(以下,指導者研修会と記す)を実施してきた。2018 年からは，実習指導者の役割の一つである『教育者』としての能力育成を目指し，臨地実習における学生指導の方法について，共同で指導者研修会の企画・運営に取り組んでいる。しかし，実習指導者の多くは毎年交代しており，指導者研修会での学びがその後の看護学実習にどのように活かされているのか，また，共同企画の指導者研修会に携わった実習指導者の実習指導に関する意識や態度を検討するには至っていない。実習指導者の教育者としての育成を目指した共同企画による指導者研修会が，実習指導者の意識や態度にどのような変化をもたらしたのかを理解することは，実習指導者の教育者としての育成方法を検討するための基礎資料として重要と考える。

そこで，大学教員との共同企画・運営の指導者研修会をとおして，実習指導者の実習指導に関する意識や態度の変化を明らかにすることを本研究の目的とした。

〔用語の定義〕

1)臨床実習指導者

臨床実習指導者とは，各実習施設で任命され，病棟での臨地実習のコンサルティングを主として担う看護職者とする。

2)教員との共同企画研修会

教員との共同企画・運営の研修会とは，看護系大学教員と臨床実習指導者が,共同で企画･運営した看護学生の実習指導に関する研修会とする。

3)研修会担当者

研修会担当者とは，教員との共同企画研修会を担当する看護系大学教員と臨床実習指導者とする。

2　方法

2．1 研究デザイン

本研究は，質的記述的研究デザインを用いた。

2．2 研究参加者

A 大学指導者研修会の企画・運営に携わった経験のある実習指導者を本研究の対象者とした。研究参加の選定条件は，指導者研修会の研修会担当を 3 年以内に経験した者とした。

所属大学の倫理委員会の承認後，看護部長および看護部の教育担当責任者に対して，文書・口頭で研究依頼を行い，承諾を得た。その後，看護部から病棟または部署の看護責任者に，研究者が作成した文書を用いて研究協力の説明を依頼した。研究参加の選定条件に該当する看護師には，病棟または部署の看護責任者から研究協力に関する文書を渡してもらい，研究参加の意思があった看護師に対して本研究の主旨を説明し，研究の承諾を得た。研究参加の選定条件を満たした 9 人のうち，同意が得られた 5 人を最終的な研究参加者とした。

2．3 データ収集方法

参加者全員を 1 グループとし,フォーカス・グループ･インタビューを行った。2 回目の面接は，1 回目のフォーカス・グループ・インタビュー不足分の内容確認を目的に，個人に対して半構造化面接を行った。

面接は，本研究の目的に沿った内容のインタビューガイドをあらかじめ作成し行った。面接内容は，2019 年度から 2020 年度の指導者研修会の研修会担当者である実習指導者に，看護学生の実習を受け入れることに対する意識や，看護基礎教育を指導する者として学生に向き合う意識や態度の変化，実習指導者として学生指導において工夫している点と課題について尋ねた。面接内容は研究

参加者の許可を得て IC レコーダーで録音し，面接の要点を記録するメモを取った。

２．４ 分析方法

面接内容について逐語録を作成し，インタビュアーの発言の意図や思考等を追記した。その内容を繰り返し読み，臨地実習を指導する者として学生に向き合う意識や態度がどのように変化したのか，実習指導者自身の実習指導における教育力の変容に関連すると考えられる内容を抽出し，質的帰納的に分析を行った。分析結果の信頼性・妥当性を確保するために，一連の分析過程において，研究者全員で実施した。さらに，実習指導についての研修や質的研究を専門とする研究者のスーパーバイズを受けた。

２．５ 倫理的配慮

本研究の実施にあたり大分大学医学部倫理委員会の承認(承認番号：2100)を受けた。研究対象者に対して，研究の目的・方法，本研究で得られたデータは研究以外に使用しないこと，個人が特定されないように配慮すること，研究参加は対象者の自由意思であること，研究への参加の有無や研究結果が職場での待遇や評価等に不利益が生じることはないことを文書・口頭にて説明を行った。

２．６ A 大学の指導者研修会における共同企画・運営のしくみ

A 大学における指導者研修会は，年 3 回開催している。指導者研修会の研修会担当者は，実習指導者 5 名と教員 3 名で構成され，その年の指導者研修会を企画・運営する。研修会の内容は，初回は「臨地実習指導における実習指導者と教員の基本的役割」について講習(講師は教員)，残り 2 回は実習指導に関する研修を実施している。本研究の参加者が指導者研修会の研修会担当者として担った年は，ファシリテートの練習を含め指導者研修会企画･運営会議(以下,研修会企画会議と記す)を毎月 1 回約 60 分開催した。

研修会企画会議では，実習指導者から臨地実習で実際に困っていることや，解決したい課題等を出してもらい，それを元に研修内容のテーマおよび目標を決定した。実習指導の場面や実習指導者の考えを聞きながら，教員から「何故」や,「何のため」,「参加者に得てもらいたいことは何か」を繰り返し問いかけ，研修会の方法など，教員と実習指導者相互の考えや認識を明確にしながら進めた。さらに，指導者研修会担当者でファシリテーター役と参加者役を担い，当日を想定してシミュレーションを複数回実施した。図１に指導者研修会企画・運営の流れと研修会企画会議での教員の関わりを示す。

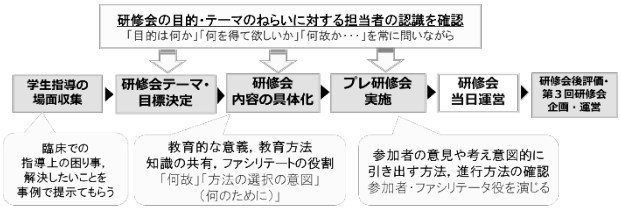


図 1　指導者研修会企画・運営の流れと研修会企画会議の概要

３　結果

３．１ 参加者の概要

研究参加者 5 名は，実習指導者の平均経験年数が 1.4 年,看護師経験年数は平均 10.4 年(range6-20)であった。(表１)

表 1　参加者の概要

看護師	実習指導担当者経験年数	看護師経験年数
A	1年	10年
B	1年	7年
C	1年	6年
D	2年	9年
E	2年	20年

３．２ 共同企画の指導者研修会前・後における実習指導者としての意識や態度の変化

大学教員との共同企画の指導者研修会をとおして変化した，実習指導者の意識や態度のカテゴリーおよびサブカテゴリーを表 2 に示す。実習指導者の意識や態度の変化は，42 のコード，20 のサブカテゴリー，11 のカテゴリーが抽出された。11 のカテゴリーのうち，指導者研修会企画および参加前の意識や態度は 3 つのカテゴリー，指導者研修

会企画および参加後の意識や態度は８つのカテゴリーで示された(図２)。以下,カテゴリーを【　】,サブカテゴリーを＜　＞，参加者の代表的な語りを斜体「　」で記載した。さらに，前後の文脈で理解しにくい箇所は(　)に言葉を補足した。

表　２　実習指導者の意識や態度の変化

カテゴリー			サブカテゴリー
企画担当・研修会参加前	意識	実習指導することは当然のことと思っていた	教育機関に所属しているため，学生を指導することは当たり前のことだと思っていた
			実習指導者になる前は、実習指導に対して関心を寄せていなかった
		経験から指導者像を描いていた	実習指導者になる前やなったばかりの頃は，実習指導者として、病棟と教員が一致した指導をしなければいけないという思い
			実習指導者になる前やなったばかりの頃は，実習指導者としての行動は手探りだった
	態度	自己の体験に基づく指導をしていた	実習指導者になる前から，指導者として自分なりに学生に関わる
企画担当・研修会参加後	意識	学びになる関わりを新たに考える	学生の考え，レディネスには個別性があることがわかるようになる
			学生が学びを得られる実習となるように，より良い関わりを考えるようになる
			指導者研修会の担当を通して，他者の関わりや看護観を知り，これが指導になるということに気づく
		実習や実習指導者としての役割を意識する	実習指導者には，学生の学習状況や立場を理解し支援する役割がある
			実習や実習指導に対する考えは看護師個々で違ってよい
			病棟看護師全員が，意識的に実習指導に関わってほしいと思う
		教員と対話を重ねることで相互理解が深まる	指導者研修会の企画・実施を通して，指導に関わる者同士の指導の意図を理解し合える
		看護専門職を育てる意識が芽生える	指導者研修会担当や指導者研修会を通して，学生を尊重する気持ちが湧く
		学びを他のスタッフと共有ができない	病棟全体で実習指導に関する情報を共有するシステム作りが課題である
			実習指導者以外は，教員と看護を語ることがなく指導に磨きをかける機会が少ない
	態度	教育者としてかかわるようになる	実習指導者や指導者研修会担当となり，学生のレディネスを考慮した関わりを行う
			実習指導者や指導者研修会担当となり，実習全体を意識した指導を行う
			指導者研修会担当や指導者研修会を通して，具体的な教育アプローチ方法を実践できるようなる
		共に教育する者として対話するようになる	指導者研修会担当となり，教員と自分の考えを隔たりがなく話せる
		実習環境の調整に意識的に働きかけるようになる	実習指導者になり，実習環境がより良くなるように意識的に病棟に働きかける

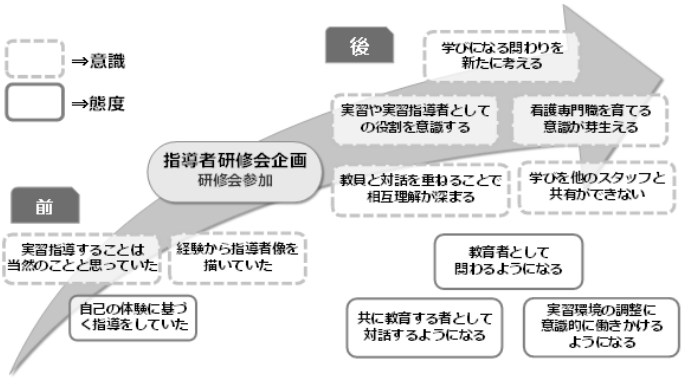


図　２　指導者研修会企画および参加前後の実習指導者の意識や態度の変化

３．２．１ 指導者研修会企画および指導者研修会参加前の意識と態度

（１）【実習指導することは当然のことと思っていた】

このカテゴリーは，2 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者は，実習指導に対して「*看護師としての経験知がみんな(実習指導者には)あるので*」と，看護師としての経験知から看護学生の実習指導に対して気負いは感じていなかった。また，「*(実習の)目的や(学年による)経験知，レディネスについては自分も経験していたので，ある程度理解できているというところもあった*」など自身の経験や，「*もともと教育機関だから(学生を)受け入れてるっているのがあるから*」と，＜教育機関に所属しているため，学生を指導することは当たり前のことだと思っていた＞という意識を持っていた。また，実習指導者は病棟の中で一看護師として学生に関わっていた時期は，実習学生に対して「*実習に来ているなぐらいの認識だった*」や，「*あゝこの時期か，頑張っているなってぐらい*」に気にかける程度で，＜実習指導者になる前は，実習指導に対して関心を寄せていなかった＞という意識であった。

（２）【経験から指導者像を描いていた】

このカテゴリーは，2 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者の役割を担った当初は，「*(病棟と教員が求めることは)一緒じゃなくちゃいけない，学生さんが板挟みになっちゃいけない*」という意識や，「*あまり(学生に対して)つついたら，戸惑わせるからしない方がいいかなって結構思っていた*」と，＜実習指導者になる前やなったばかりの頃は，実習指導者として病棟と教員が一致した指導をしなければいけないという思い＞を持っていた。また，＜実習指導者になる前やなったばかりの頃は，実習指導者としての行動は手探りだった＞ように，「*役割の引継ぎは明確になくて。(実習)要項を見て学生さんたちの状況を確認すればいいよみたいな，曖昧な感じだった*」や，「*(実習前の)準備に関しては特に手順もないし，申送りもない状況だったので特に手探りな感じで*」と，実習指導者は調整的な役割を担う者という意識に留まっていた。また，「*学生のレディネスというところまではちょっと意識は向いてなかった*」，「*その日担当した学生さんの感じたことや学びのみに対して指導をするという，点の関わり*」，「*学生がどういう看護過程を展開して，どのような学びを得たのかまで長期的に順を追って確認することはできていなかった*」のように，学生の学習状況や経時的な学び，目標達成に向けた意識的な指導はできていなかったと振り返っていた。

（３）【自己の体験に基づく指導をしていた】

このカテゴリーは，1 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者になる前から，「*(基礎実習では)初めて経験することはできる限り見せれるように*」や，「*実際に(看護実践を)見た方が早いって思っていたので，その見る機会を潰さないように*」と，学生の実習経験を考慮した関わりや，「*4年生になったら主体的にするのかなーって思いながらやっている*」や，「*自分が学生時代に初めての実習はすごく緊張してたっていうのを覚えているので*」と，自己の学生時代の体験から学生指導の方法を模索するなど，＜実習指導者になる前から，指導者として自分なりに学生に関わる＞という態度であった。

３．２．２ 指導者研修会企画および指導者研修会参加後の意識と態度

（１）【学びになる関わりを新たに考える】

このカテゴリーは，3 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者としての経験から，「*(実習)グループ毎でやっぱ特色あるし，指導の伝わりやすさ，伝わりにくさは断然ある*」と意識する一方で，研修会企画会議や指導者研修会の参加をとおして，「*学生さんそれぞれ考え方が違うし，修得力，到達的なところも実習をするうえで変わってくると思う*」と，＜学生の考え，レディネスには個別性があることがわかるようになった＞という意識の変化がみられた。また，実習指導者となり，「*実習方法や実習日程の組み立てとか，学生さんへの声掛けとか(中略)実習目標と照らし合わせたうえで，どういう風に組み立てたら実習生がわかりやすいか，指導的な組み立てを自分の中で意識して，やっていく意識が芽生えた*」と，学生の実習過程に合わせた実習指導の進め方や組み立て方を，自ら意識するようになっていた。さらに，「*自分が何*

*を意図してどう伝えたいか，それを伝えるためにはどういう方法が良いのかなって考える機会になった」，「自分の経験をもっと踏まえた伝え方をした方がいいんだろうなって。研修会とかで話して，見学で何を見せるか，学ばせるかという話があって」*という経験から，*「意図的に私たちはこうやって考えているよとか，私はここが大事だと思っているよっていう(学生への)伝え方とかを考えるようになった」*と，＜学生が学びを得られる実習となるように，より良い関わりを考えるようになる＞という，実習指導者として教育的な視点を持ち学生に関わることを意識するようになっていた。

また，実習指導者は，研修会企画会議や研修会で他者と意見交換する中で，*「看護師をみて学ぶっていう意味合いもあるんだということを気づけたし，一つのプラスアルファ(他部署の実習指導者と意見を交わし，関係ができること)をすごくもらえた」や，「自分が大切にしていることはこういうことなんだなっていうことを考える機会になった」*と，自己を振り返る機会を得ていた。さらに，研修会担当者という経験から，*「自分たちが，こういうことを考えてほしいとか学んでほしいとか企画して(中略)，大変さと難しさと，やっぱり企画・運営したことで，すごく裏側というか，土台が見えた」や，「(研修会で他者に)伝える方法をどういう風にすればいいのかっていう所の組み立てっていうのはなかなか難しい(中略)。皆に受け入れられやすいような学び，構築をしていくか。たぶん学生さんへ返す時とか(中略)学生さんに分かりやすいように考えるところは共通してくるのかな」*と，思案するようになっていた。このように，＜指導者研修会の担当をとおして，他者の関わりや看護観を知り，これが指導になるということに気づく＞経験を経て，実習指導者としての意識が高まっていた。

（2）【実習や実習指導者としての役割を意識する】

このカテゴリーは，3 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者の役割と研修会企画会議や指導者研修会の参加をとおして実習指導者は，*「病棟全員が学生さんのレディネスみたいなのをある程度把握しとかないと(中略)，レディネスに沿って指導を行うことがやっぱり重要になってくる」*と考え，*「(学生が)どういうところに困っているとか，実習環境で困っていることはないか」*と，実習指導者として学生の実習状況を気にかけ，*「比重の置き方を学生によって合わせているじゃないですけど，合わせた方が印象に残るんかな～って思って関わる」*といった，＜実習指導者には，学生の学習状況や立場を理解し支援する役割がある＞ことを意識していた。

病棟の看護師に対しては，*「(実習指導)担当者になると，(他の看護師の学生への関わりが)ちょっと気になる。あっさり終わっている人とすごく時間をかけて学生に話してくれている人がいる。(実習)目的から大きく外れた指導でなければ，それはそれでいいと思う」や，「1 年目や 2 年目(の看護師)も学生さんにちょっと教えられるっていうのは，それだけ(看護師として)経験したっていう意味でも，まあ，いいのかな。(学生が)経験をする(いろんな看護師と関わる)という意味ではありなのかな」*と，＜実習や実習指導に対する考えは看護師個々で違ってよい＞という意識を持っていた。その一方で，＜病棟看護師全員が，意識的に実習指導に関わってほしいと思う＞は，実習指導者の役割を担う中で*「(実習指導は)部署みんなで，総出で工夫したいなっていうのは思っているんですけど，なかなか…」，「こまめにタイムリーに(学生のことを)言ってくれれば，その都度返せるんですよ。実習終わってから，紙一枚で(感想・評価を)返すんじゃなくて」*と，実習指導は病棟全体で取り組むべき課題であるという意識を持っていた。

（3）【教員と対話を重ねることで相互理解が深まる】

このカテゴリーは，1 つのサブカテゴリーで構成された。＜指導者研修会の企画・実施を通して，指導に関わる者同士の指導の意図を理解し合える＞は，実習指導者が教員と研修会企画会議を進める中で，*「立ち上げ(企画)からずっと話していく中で，先生たちってどうやって実習して，考えているんだなって，実習時間外で話してわかること，それがよりお互いの理解が深まった」や，「先生たちってこういう意図をもってやっているんだよってことを，学生さんに伝えればよい(ということがわかった)」，「私が軽くさらっと流しているようなことを，先生たちは大事にして教えてほしいと思*

*っているんだ」,「(看護師の)経験で動いて経験で話してみたいなところが，学生さんにも伝えることなんだ。それが臨床知を伝えるっていう表現になる」*ことがわかり，実習指導に対する思いやねらいを教員と対話することで，教員が求めている実習指導や学生指導のあり方を理解し合えるようになったという意識に繋がっていた。

（4）【看護専門職を育てる意識が芽生える】

このカテゴリーは，1 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者は，研修会企画会議の過程や指導者研修会で『自己の看護観』について話した経験から,*「私の看護観ってなんだっけ？みたいな。学生さんからもらえものって結構あるんだなって」,「学生さんから得られるもの，知識はあれですけど，考えだったりキラキラしたもの＝熱意ややる気(をもらう)」*や,*「自分の看護観を振り返った時に業務の効率化の方を重視してるんじゃないか，と振り返る機会があった」*ことを述べている。さらに，患者のためにケアを行う学生の熱心な姿に触発され,*「(自分も)学生さんも患者さんのために，その人のために，自分は何ができるんだろうって，本質的には学びたいと思っている」*という考えや,*「学生だからとかじゃなく(中略)，同じ看護師として患者さんに関わっていく，そういう風に学生さんをみられるようになった」*ことで，＜指導者研修会担当や指導者研修会を通して，学生を尊重する気持ちが湧く＞という意識を持つようになっていた。

（5）【学びを他のスタッフと共有ができていない】

このカテゴリーは，2 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者は，*「(実習指導検討会や指導者研修会での学びや情報が)私一人だけで止まってしまっているところが課題」*であり,*「もうちょっと病棟全体で少し話せるようになるとよい」*や,*「みんなの意識をもうちょっと上げてあげると学生さんに，もう少しアドバイスとか，いろんなことができるようになると思う」*など,*「(実習指導の)目的意識みたいなところを担当者だけではなくて，部署全体でスタッフ全体の問題として取り組む」*といった，＜病棟全体で実習指導に関する情報を共有するシステム作りが課題である＞という意識を持っていた。さらに，病棟看護師に対しては,*「意識的に(実習目標を)つかみきれないまま指導して，っていうところはある」*と捉えて，*「もうちょっとスタッフの方が学生の困っていること，やりたいことっていうのを汲み取って指導していく必要がある」*と考える一方で，＜実習指導者以外は，教員と看護を語ることがなく指導に磨きをかける機会が少ない＞ことも課題であるという意識を持っていた。

（6）【教育者として関わるようになる】

このカテゴリーは，3 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者は，研修会企画会議や指導者研修会に参加する過程で,*「実習生の実習経験やレディネスを考慮したうえで，(中略)指導方法の組み立てを意識してやっていく」*や,*「まず学生に何をしたいのか一回全部話してもらうようにした。その後にこれどういうこと？って聞いた方が(中略)，(学生が自分の考えを)表現してくれることで，学生さん自身も自分の中で落とし込めるんじゃないかな」*と，学生の反応を見て関わりを判断するなど，＜実習指導者や指導者研修会担当となり，学生のレディネスを考慮した関わりを行う＞という態度に変化していた。さらに，今までの実習指導者としての関わりを*「点の関わり」*と表現していたものが,*「実習指導者になってから，より実習期間全体での学び，その日その日の学生の感じたことや学びや目標達成できたのかを意識して関わるようになった」*や,*「自分が選んだ患者さんで，(実習の目的や)目標がちゃんと達成できているのかなと実習全体を意識して見て関わる」*ことや,*「学生さんに聞くときも(中略)，全体の中(実習の過程と学生自身の経験)のどこだから，今日これだからって少し意識して聞く」*ようになり，＜実習指導者や指導者研修会担当となり，実習全体を意識した指導を行う＞という態度へと変化した。

また，実習指導者は研修会企画会議や指導者研修会での参加者との意見交換により,*「自分の看護の楽しさや看護観を伝えていいんだというか，その辺の自信が出てきた」*や,*「自分が何を伝えたいか，自分が大事にしていることを伝えられるためには，どうすればいいのか，どういう言葉を言えばいいのか考える様になった」*と，＜指導者研修会担当や指導者研修会を通して，具体的な教育ア

プローチ方法を実践できるようなる＞ という，自らの実習指導に取り組む態度が変化していた。さらに，教員との共同企画の研修会担当者となり，*「自分の言葉を意図的に説明するとか，自分が常に意識的に見ていることを，どうやって見てもらうのかってことを，何が答えか（意識した関わり）」*や，*「（学生に）伝えたいことがどのくらい伝わっているかってどうやって評価するんだろうって思いながら関わりつつ」*と，自己の学生への関わりを評価することについて新たな気がかりを持っていた。

（7）【共に教育する者として対話するようになる】

このカテゴリーは，1 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者は，毎月開催していた研修会企画会議をとおして，教員との物理的な距離が近くなったことで，*「学生さんどうですか？って聞いたりとか，結構先生と話したい（笑）っていう風には確かになった」*や，*「話をする中で，自分の疑問だったり，自分なりに思ったことを（教員に）気兼ねなく聞けるようになった」*と，自己の行動の変化を自覚し，*「先生方の，（看護師の）看護観を学生に伝えたいということを聴けたのは，そうだなと共感したりとか，（指導に）取り入れるきっかけになって」*と，＜指導者研修会担当となり，教員と自分の考えを隔たりがなく話せる＞関係性の構築により，自身の実習指導者としての態度が変化し，その後の実習指導に活かされていた。

（8）【実習環境の調整に意識的に働きかけるようになる】

このカテゴリーは，1 つのサブカテゴリーで構成された。実習指導者は，*「（病棟看護師に）学生どんな感じですか？気づいたことありますか？とか，実習中に聞くようになった」*や，*「学生のことを把握しなきゃいけないと思うようになった」*，*「部署でも色んな人と，実習のこととか（中略），結構意識的に話すようにはなった」*と，実習中に他の病棟看護師に意識的に話す機会をもち，実習環境の整備の必要性や，学生実習に関する情報を収集するなど，＜実習指導者になり，実習環境がより良くなるように意識的に病棟に働きかける＞という態度に変化していた。さらに，実習指導者が直接関われなかった場面については，*「統一した指導をしてあげないと（学生が）戸惑う」*，*「皆（看護学生の実習指導に対する病棟看護師）の意識が同じ方向を向いて底上げされた方が，学生さんも一貫した教育が受けられる」*や，*「他のスタッフが指導した内容とかを，指導の一連の流れの中に取り込む」*ことで，*「（学生が）戸惑いだったり，板挟みになったりとかしないでいいのかな」*と，実習目標と実習指導者を含む病棟看護師の指導に齟齬が生じないようにという実習指導者の考えがあった。

4　考察・まとめ

4．1 大学教員との共同企画・運営の指導者研修会をとおして変化した実習指導者の意識と態度

本研究は，大学附属病院の病棟をフィールドとした看護学実習を担う実習指導者を参加者とした。病院が患者への治療や看護を最優先とする場であること，その中でも大学病院は「教育病院」として幅広い医療関係者の教育・研修の場という役割を持つ（文部科学省，2009）。このような背景から，本研究の参加者は実習指導者および教員との共同企画研修会の研修会担当者となる前から【実習指導することは当然のことだと思う】という意識であったと考える。実習指導者は，通常の看護業務に加え，学生の臨地実習が実践できる環境調整や受け持ち患者の看護についての直接指導など（藤岡・屋宜，2006）の新たな役割を与えられる。本研究の参加者は，そのことを自身の任務と捉え，役目を果たすという責任感を強く持っていたと推測する。

実習指導者の役割に関しては，本学独自で作成した看護学実習指導ガイドラインや，文部科学省の『看護学実習ガイドライン』に明記されている。しかし，具体的な役割や行動レベルまでは明記されておらず，不確かな部分が多い。その結果，実習指導者としての役割を担った当初は，【経験から指導者像を描いていた】という意識であり，どのように実習指導を行っていくべきか戸惑いが根底にあったと推察される。臨床看護師については，日常的に看護実践を学んでいても，学生をどう育てるかについて学ぶ機会は少なく（舟越・斉藤・吉本，2003），指導者の役割を果たすための一定の教育・指導能力を得る必要があると言われている。

教育や研修を受けていない場合の指導は，身近な先輩指導者や過去に学生の時に出会った指導者役割モデルを思い浮かべながら実習指導にあたっていた(米田・前川・沖野, 2008)ことが報告されている。本研究の参加者も臨床看護師としての看護実践を積み重ねているが，学生を育てることに対しては，それぞれの実習指導者が描く『実習指導者像』を拠所としながら，学生時代の記憶や看護師としての経験知から【自己の体験に基づく指導をしていた】と考えられる。

A 大学の指導者研修会は，看護学実習に携わる大学教員および実習指導者の臨床指導能力の向上を目指し，毎年継続的に開催している。研修会のテーマは，原則として実習指導者が学生の実習指導における気がかりや困りごとから選定することが多い。そのため,研修会担当者である実習指導者は，自身の看護観や日頃患者と関わるうえで大切にしていること，患者へのケアにおいて観察していることをまず意識し直し，言語化することが求められる。さらに，研修会企画会議の場で教員から意図的に，学生の学びとなる実習指導のあり方に関しての研修目的や，参加者に何を得て欲しいか(成果)を繰り返し問いかけられる。その結果，実習指導者自らが臨地実習の場面で学生に教育的に関わることとは何かを考える機会となった考える。実習指導者は，このような体験を繰り返していく中で，徐々に研修会の目的を明確にすることや目的達成のために何をすべきか，どのような方法を用いるべきかを明らかにすることが，実習指導者として学生指導の重要な要素であると気づき,【学びになる関わりを新たに考える】という意識に変化したと推察する。

学習とは，経験によって新しい行動傾向を獲得したり，既有の行動パターンに熟達したり，あるいはそのような行動の変化を可能にするような内的過程(習慣，知識，概念，体系，認知構造など)の獲得，組織化，再組織化であるとされ，知識の獲得は「学習」の一部にしかすぎず，ある者が新しい行動傾向を獲得しなければ「学習」したことにならない(鈴木, 1998)といわれている。今回，大学教員との共同による指導者研修会の企画・運営の過程で実習指導者は，実習指導場面の省察や自己の看護観の振り返りがあり，常に実習指導の目的やあり方を考え，言語化することを促されている。さらに，指導者研修会で一参加者ではなく，ファシリテーター役として参加者の学習を促進するように働きかけるという経験をした。研修会担当者である実習指導者は，このような経験をとおして実習指導における目標や臨床場面で学生の学習を促す指導方法が明確となり，実習指導者自身も教育する者の一人として新しい行動傾向を修得することができたのではないかと考えられる。

また，研修会担当者である実習指導者は，研修会企画会議や指導者研修会の運営をとおして，大学教員が実習指導に求めていることを理解すると共に，互いの実習指導に対する考えや大事にしていることの共通点が確認できていた。このような相互に分かり合えたという認識が,【教員と対話を重ねることでの相互理解が深まる】ことになったと推測する。滝島(2012)は，お互いの考えがわかるコミュニケーションを図ることや，指導に対する考えを話し合う機会を設けることが，実習指導者と教員の協働には必要と述べている。さらに，中村ら(2014)は，学生の実習を通した学びの深化をもたらした中に，臨床指導者と教員が様々な場面でコミュニケーションをはかりながら実習指導に関わっていたことを明らかにしている。本研究の参加者は，教員との対話から学生像，学生指導の視点や方法を継続的に情報共有することで，実習指導者自身が学生にどのように関わればよいのかが『わかる』や『これで良い』という経験となっていたと推察する。これは，実習指導者は経験を基にしたこれまでの徒弟制のような一方的な教えから，それぞれの看護学実習の目的，学生の学習状況や学習者の学びを意識した【教育者として関わるようになる】という意識へと変化したことにも繋がっていると考える。

中西(2001)は，専門職看護師としての役割モデルについて，ひとつひとつの技術を自ら問えるような探究者として存在しなければならない。学習者がそこから学ぶものは，常に自らの看護を問うていく姿と述べている。実習指導者は，研修会企画会議や指導者研修会参加により，看護師として自己の看護や看護観を見つめ直し，自分が経験し

ている看護の素晴らしさを学生に伝えることの意味や価値を見出せたと推察する。『看護の楽しさを伝える』中には，実習指導者の看護観や指導観があり，伝えたいことの意図や伝わるための工夫が存在する。実習指導者が職業上の経験を積むことは，実習指導者の教育的アプローチに影響を及ぼす重要な要因(細田・山口,2004)と言われている。本研究の参加者は，看護師としての臨床経験が平均 10 年余りであり，看護実践モデルとして経験知を基盤としながら事象を基礎看護教育に活かす教材化は可能であったと推測する。舟越ら(2003)は，自分の看護実践の意味を説明できるようになるには，それ相応の年月と研修が必要と述べている。本研究の参加者は，最低 1 年以上は研修会企画会議や指導者研修会参加の経験があり，自身の看護実践を省察したことで，看護実践場面で教育をする力が培われたのではないかと推察する。

さらに，実習指導者は指導者研修会や研修会企画会議の中で得た情報や体験を，学生への指導場面に活かしていた。その過程において学生の実習する姿が，実習指導者の看護観への刺激と学生観に影響し，同じ目的を持って働く同志であり，看護の後輩となる学生を育てることへの思いが,【看護専門職を育てる意識が芽生える】という意識の変化になったと考える。

実習指導者は一般的には病棟の看護管理者からの任命による役割である。本研究の参加者は，他者および自己の実習指導者としての役割期待を自覚し，研修会企画会議を通して役割の重要性や自分自身の目標を明確に持つことが内的動機づけとなり，実習指導者としてのやりがいや責任感が高まったと推察する。その結果，これまで以上に，【実習や実習指導者としての役割を意識する】ようになり，病棟全体の取組みや看護師への働きかけなど実習環境の課題と調整を意識するようになったと考える。先行研究では，実習指導者は指導した成果が現れたり，伝えたいことが理解されるなど指導者としての成功体験からやりがいを感じ,指導者としての自信につながる(米田ら,2008)ことが明らかにされている。本研究の参加者は，指導者研修会の担当者として，実習指導に対して大学教員と臨床看護師の相容れた意見交換により，より実習指導者としての役割意識が明確となったとも考えられる。また，大学教員が実習指導者に期待する指導者像や，看護学実習における教育の意図を理解することで，これまでは臨床における教育者であることを自覚することが少なかった実習指導者の【共に教育する者として対話するようになった】という態度に影響したのではないかと考える。

４．２ 実習指導者の教育力を高める支援

本研究の結果より，大学教員との実習指導に関する共同企画研修会は，実習指導者の意識と態度の変化に影響を与えることが示唆された。

看護師は臨床場面で患者への指導や新人看護師の育成に携わることが多く，教育的な立場になる機会は少なくない。実習指導は，実習指導者としての役割の任命の有無にかかわらず，実習指導を受け入れている施設に就業する看護師のほとんどが実習指導者とともに指導に携わっている(治田・米田・内田ら,2013)。馬場ら(2021)は，臨地において学習者として学生を参加させるためには，実習指導をする看護師自身が，俯瞰して臨床現場をみられる卓越した臨床実践能力を持ち,ロールモデルとなりうる看護観を備え，臨床状況から看護の本質を見極めて暗黙知を形式知として教材化できなくてはいけないと述べている。基本的に実習指導者は，看護実践者として役割モデルとなることを求められていると理解しており，実践者としての経験知も豊富である。しかし，役割モデルをどのように示すのかについては，明確な手段を持ち合わせていない。冨田ら(2012)は,実習指導者の看護観が明確であり，学生に伝えられることは，実習指導者の指導力の重要な基盤であると言っている。つまり，学生に自らの看護実践をただ単に見せるだけでは，学習する側の学びを得ることは困難であり，実習指導者の看護観，教育的な意図や達成目標を明確に持ち，学生にかかわることが重要であると考える。A 大学の大学教員との実習指導に関する共同企画研修会は，看護学生の臨地実習での主体的な経験を意味づけし,支援することで学生の学びにしていく教育力の育成，共に学び合うことを目指したものである。

病院看護師にとって実習指導者という役割は，長期に固定された役割ではなく一時期の任務であり，キャリア形成の段階に組み込まれているため，常に新たな実習指導者を育成し続けることが必要となる（屋宜・太田，2009）。教育機関との連携が行いやすい附属の病院という環境面に加え，常に新たな実習指導者を育成し続けるためにも，大学教員との実習指導に関する共同企画研修会は継続していくことが求められる。それと共に，日頃から教員と実習指導者が，学生の臨地実習で学びを促進するための教育的な意図や方法を話す機会を意識的に持つことが必要である。日々の実習で実習指導者と一緒に学生への指導場面の省察を行い，看護実践を教材化する場を意図的につくることが，実習指導者の教育力を高める支援の一つとして，重要と考える。

本研究の結果を，以下に示す。

・大学教員との共同企画の指導者研修会をとおした実習指導者の意識と態度は，11 のカテゴリーによって説明された。

・教員との共同による指導者研修会企画・運営を担うことで意識と態度の変化に影響を与え，自己の体験や認識に基づいた指導から，教育的な関わりへと変化した。

大学教員との共同による指導者研修会企画・運営の経験は，実習指導者として実習における学生の指導を教育的に捉えられ，意識と態度の変化に影響を与えたことが示唆された。しかし，実習指導者の実習指導への意識と態度の変化を一般化するには限界があり，参加者を増やし量的に検証をするなど，さらなる検討をしていく必要がある。今後は，臨床看護師の教育的関わりを促すための大学教員による教育支援の具体策と効果を明らかにしていきたい。

謝辞

本研究の実施にご協力いただきました参加者の皆様，看護部の皆様，ご指導くださいました先生方に深く感謝申し上げます。

なお本研究の一部は，日本看護研究学会第 48 回学術集会にて発表した。

参考文献

馬場好恵，本田可奈子，中西京子（2021）．看護基礎教育のリンチ実習における実習指導者の持つコンピテンシー，日本看護研究学会雑誌，44，285-297.

治田祐子，米田恭子，内田有香他（2013）．臨地実習における看護師の役割とその実態，第 43 回日本看護学会論文集 看護教育，（43），118-121.

細田泰子，山口明子（2004）．実習指導者の教育的アプローチの特徴とその関連要因．日本看護教育学会誌，14（2），1-15.

細田泰子，山口明子（2004）．実習指導者の看護学実習における指導上の困難とその関連要因．日本看護研究学会誌，27（2），67-75.

藤岡完治，屋宜譜美子編（2006）．看護教員と臨地実習指導者（第 1 版）．医学書院，東京都

舟越和代，斉藤静代，吉本知恵他（2003）．臨地実習における実習指導者の指導に関する意識．香川県立医療短期大学紀要，5，59-68

池西靜江，石束佳子編（2017）．臨地実習の意義，臨地実習ガイダンス：看護学生が現場で輝く支援のために，2-5，医学書院，東京．

厚生労働省（2011）．看護教育の内容と方法に関する検討会報告書，https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001310q-att/2r9852000001314m.pdf（2023 年 8 月 20 日）

松澤由香里，休波茂子（2009）．臨地実習指導者の教師効力に関連する要因の検討．日本看護学教育学会誌，18（3），35-45.

文部科学省 高等教育局医学教育課大学病院支援室（2009）．大学病院の現状，https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400004480.pdf（2023 年 8 月 10 日）

文部科学省（2019）．日本看護系大学協議会看護学教育向上委員会資料：看護学実習ガイドライン，https://www.mext.go.jp/content/20200114-mxt_igaku-00126_1.pdf（2023 年 8 月 10 日）

中村伸枝，田中沙織，仲井あや他（2014）．学生の看

護実習を通した学びの特徴と大学教員と臨床指導者の連携・協働のあり方. 千葉大学大学院看護学研究科紀要, 36, 21-26.
中西睦子(2001). 臨床教育論-体験からことばへ-(初版). ゆみる出版, 東京都
志田久美子, 袖山悦子, 望月紀子(2011). 実習指導者が指導者としての役割を遂行していく過程とその影響要因. 新潟医療福祉学会誌, 10(2), 18-23.
鈴木正幸編(1998). 看護のための教育学;「知る」から「分かる」への教育(第1版). メヂカルフレンド社, 東京都
滝島紀子(2012). 臨地実習指導における実習指導者と教員の協働のための要件-実習指導者の教員に対する要望から-. 川崎市立看護短期大学紀要, 17, 29-35.
冨田幸江, 仙田志津代(2012). 看護基礎教育における実習指導のエッセンスを伝える実習指導者講習会(その 1)実習指導に望まれる指導者としての力量. 看護教育, 53(3), 212-218.
屋宜譜美子, 目黒悟(2009). 教える人としての私を育てる－看護教員と臨地実習指導者, 医学書院, 東京.
山田聡子, 太田勝正(2010). 看護教員が期待する臨地実習指導者の役割―フォーカスグループインタビューに基づく検討―. 日本看護学教育学会誌, 20(2), 1-11.
米田照美, 前川直美, 沖野良枝他(2008). 実習指導者講習会が指導者の役割遂行に及ぼした影響. 人間看護学研究, 6, 77-90.

終末期がん患者・家族との意思決定に向けたコミュニケーションのロールプレイ演習の効果

大野夏稀（大分大学医学部）
脇幸子（大分大学医学部）
末弘理恵（大分大学医学部）
寺町芳子（国際医療福祉大学　福岡保健医療学部）

終末期がん患者・家族との対話の場面のロールプレイ演習前後の看護学生の思いを明らかにし演習の効果を確認することを目的に，64 名の看護学生のレポート内容を質的に分析した。看護学生の思いは，演習前は，【がんや死は悲しみや恐怖を感じさせる】，【患者や家族は希望を持っているものの死への苦悩や不安の方が強い】，【患者や家族から逃げずにかかわることができるか分からず怖い】等 10 カテゴリー，演習後は【辛い状況にある患者や家族に悪影響を与える恐怖があった】，【患者・家族は苦悩を自分で乗り越えようと努力していることに気づいた】，【患者や家族から逃げずに相手から求められるように向き合っていきたい】等 12 カテゴリーが抽出された。演習前は，がんや死，終末期のイメージから患者や家族との対話に恐怖や懸念を感じ避けようとしたり，同情による支援を認識していた。演習後は，患者理解を深め，向き合う姿勢に変化したものの，恐怖や懸念は続いていた。今後はロールプレイの効果を持続させるための教育方法を検討することが課題となる。

キーワード：終末期がん患者，意思決定支援，コミュニケーション，ロールプレイ演習，看護学生

1　はじめに

終末期がん患者と家族の治療や療養の場に関する意思決定を支援する看護師は，患者の身体症状の緩和や日常生活の援助等に加え，コミュニケーションを通して患者・家族の苦悩や揺れ動く思いに寄り添い，情緒的なサポートや情報提供等を行う必要がある。しかし，終末期がん患者の看護に対する看護師の思いには“困難”“無力感”“恐怖・不安”があり（谷岡，2018），「死に対する話題を避ける」「気持ちに一歩踏み込めない」など終末期がん患者とのコミュニケーションに困難を抱いている（越野ら，2019）。さらに，臨床経験の少ない看護師は，終末期がん患者に関わるうえで，「踏み込むことへの尻込み」や「話す言葉に躊躇する」「怖くて逃げたい」（坂下，2017），と困難に直面しており，終末期がん患者に寄り添い，思いを引き出すコミュニケーション技術や態度の習得に関する教育ニーズを持つ（糸島ら，2014）とされている。そのため，看護師は，終末期がん患者とのコミュニケーションの難しさを認識し意思決定にも積極的に関わることが難しい状況が予測される。

看護基礎教育では，卒業時到達目標や学修目標には終末期にある患者や家族に向き合うことや意思決定支援に関連する内容も組み込まれている。しかし，到達目標としては，実践よりも理解のレ

ベルであり，知識・技術を十分に学習することは難しく，その一部が扱われることが多い（恒藤,2020)。また，看護基礎教育においては，終末期の患者と関わる体験は極めて少ないため，看護学生は，がんやがん患者・家族に対するイメージに“死と隣り合わせ”,“患者の苦悩”等を抱いており（磯本ら,2012)，看護師以上に終末期がん患者や家族と関わることに難しさを感じていることが予測される。

以上のことから，看護基礎教育の段階から，終末期がん患者・家族とのコミュニケーションや意思決定支援を考慮した教育を継続的に行っていくことは重要であると考えられる。

ロールプレイ演習は，コミュニケーションが難しい場面や患者・看護師がジレンマを抱えている場面を疑似体験することで，それまで見えていなかった自分自身の患者への対応の仕方を客観的に捉え，かつ自分の看護行為を変容させることが可能になるとされている(川野,1997)。看護学生も，自身で体験することが難しい状況や場面をロールプレイ演習で疑似体験することで，終末期がん患者に対する意思決定支援やコミュニケーションに関する知識や技術を学習することに繋がると考えられる。そのため,A 大学 3 年次生の B 科目では，終末期がん患者と家族との対話において，看護学生が自分に生じた感情を見つめ，患者や家族との効果的な関わりやコミュニケーションにおける自己の課題を明らかにすることを目標に，ロールプレイ演習を行っている。

本研究では，終末期がん患者・家族との意思決定をテーマにしてコミュニケーションを行う場面のロールプレイ演習の前と後における看護学生の思いを明らかにし，ロールプレイ演習の学習効果を確認することを目的とする。

ロールプレイ演習の前後の看護学生の思いの変化を明らかにすることで，今後の学生の終末期がん患者や家族への看護に関する教育への示唆を得ることに繋がると考える。

２　方法

２．１ 研究デザイン

質的記述的研究デザインを用いた。

２．２ 対象

対象は，2019 年度 B 科目を受講した A 大学の看護学生 64 名が記述したロールプレイ演習前後のレポート内容とした。

２．３ ロールプレイ演習の概要

A 大学 3 年次の B 科目の中で，終末期がん患者・家族との意思決定をテーマにしてコミュニケーションを行う３つの場面を設定し，患者・家族，看護師，観察者役を学生全員が体験するロールプレイを実施した。

看護学生は，演習前後に，以下の内容に沿ってレポートを記述した。

【レポート内容】

演習前：終末期がん患者・家族との意思決定をテーマにしてコミュニケーションの中で生じる自分の思い

演習後：がん患者と家族とのコミュニケーションを体験しての思いと，患者と家族とのより良い援助的コミュニケーションに向けた自己の課題

２．４ データ収集方法

演習前と演習後のレポート内容から，看護学生の終末期がん患者・家族との意思決定をテーマにしてコミュニケーションに関する認識・感情・意思に関連する内容を抽出した。

２．５ データ分析方法

抽出した内容を要約し，意味内容のまとまりごとにデータを分割し，コード化を行った。コードの意味内容の共通性・相違性を比較して分類し，共通の意味を持つコードを集めてサブカテゴリー化，カテゴリー化を行い，看護学生の思いを導き出した。分析の段階では，分析の妥当性・信頼性を確保できるよう,研究者全員で分析を実施した。

２．６ 倫理的配慮

本研究の実施にあたり，大分大大学医学部倫理委員会の承認を得て実施した。対象となる看護学生は，B 科目のすべての講義が終了し評価が終了した段階で，研究の目的・方法，本研究で得られたデータは研究以外に使用しないこと，個人が特定されないように配慮すること等を文書にて説明した。また，研究の協力は対象者の自由意思であること，研究への協力の有無や研究結果が成績に

反映する等の不利益はないことを保証した。

３　結果

研究協力に同意が得られた 64 名の看護学生が記述したレポート内容を対象とした。

看護学生のロールプレイ演習の前と後の思いについて，本文中のカテゴリーを【】，サブカテゴリーを≪≫とし，実際の記述内容を『』で示す。

３．１ 演習前の終末期がん患者・家族との対話に対する思い

演習前の看護学生の思いは 42 コード，21 サブカテゴリー，10 カテゴリーが抽出された。（表 1）

（１）患者・家族への意思決定支援への思い

【患者と家族の苦痛を緩和しその人らしい人生に向けた意思決定支援を行う】

このカテゴリーは，治療や療養の場の選択が必要となった終末期がん患者が最期までその人らしく生きていくことを支援していくために，看護の目的として患者や家族の苦痛の緩和やニーズを充足し寄り添っていくことが必要であると認識していることを意味しており，≪患者と家族の感情を受け止め苦痛を緩和し生きる力をエンパワーする≫，≪患者の生き方や人生が叶うような家族を含めた意思決定支援を行う≫，≪患者と家族の価値観に沿って最後までその人らしい生き方を支える≫というサブカテゴリーから抽出され，*『患者と家族が病気を受容できるようになるまで話を聞いて一緒に考えていく』*という記述が見られた。

【患者はもちろん家族とも援助関係を形成する】

このカテゴリーは，終末期がん患者への看護を行う上では，患者はもちろん家族との信頼関係を構築し，家族への苦悩にも耳を傾け共感していくことで，家族との関係性構築や支援の重要性を認識していることを意味している。≪患者・家族との関係性の上に援助的なコミュニケーションを用いた援助が大切≫，≪苦悩している家族へのケアもしっかり行う≫というサブカテゴリーから抽出され,*『家族のケアも十分に行っていかなければならない』*という記述が見られた。

（２）がん患者・家族像に対する思い

【がんや死は悲しみや恐怖を感じさせる】

このカテゴリーは，看護学生ががんは死や苦痛を連想させ，死に対しては怖く遠ざけたい気持ちや辛い気持ちを抱かせとがんや死に対して抱いている認識を意味している。≪がんは死を意識させ周りの援助を必要とする苦痛の多い病気である≫,≪死は悲しみや恐怖をもたらし直面することを避けたいことである≫というサブカテゴリーから抽出され,*『がんイコール死が近いというイメージを持っている』*,*『死イコール悲しい，怖いという考えが自分にある』*という記述が見られた。

【患者や家族は希望を持っているが苦痛や不安の方が多い】

このカテゴリーは,看護学生が,がんに罹患し，治療や療養の場の選択が必要になっている終末期がん患者とその家族に対して，希望を持ち支え合って過ごしているものの，死を意識し不安を抱き悲観的になっている姿を認識していることを意味している。≪患者や家族は死の準備への苦悩や不安がある≫，≪患者や家族は苦悩の中でも希望を持って支え合っている≫というサブカテゴリーから抽出され,*『患者家族は自分の経験したことのない，想像できないほどに深い悲しみ，苦しみの中にいると思う』*という記述が見られた。

（３）患者・家族に関わる看護者として生じる思い

【患者や家族から逃げずに関わることができるか分からず怖い】

このカテゴリーは，看護学生は，悲しみや辛さを抱えている終末期がん患者の気持ちを受け止め,コミュニケーションを適切にとることが困難になる可能性に対して看護学生が恐怖を感じていることを意味している。≪患者や家族の苦悩を受け止め看護職として対応できるかに不安と恐怖がある≫≪自分の対応が相手に害を与えてしまう可能性のかるコミュニケーションへの不安と恐怖がある≫というサブカテゴリーから抽出され,*『患者や家族とともに今後を考えたり患者や家族の思いを受け止めきれるか，押しつぶされたり，逃げたりしないか不安』*という記述が見らえられた。

表 1　演習前の終末期がん患者・家族との対話に対する思い

視点	カテゴリー	サブカテゴリー（コード数）
患者・家族への意思決定支援への思い	患者と家族の苦痛を緩和しその人らしい人生に向けた意思決定支援を行う	患者と家族の感情を受け止め苦痛を緩和し生きる力をエンパワーする（2）
		患者と家族の価値観に沿って最後までその人らしい生き方を支える（2）
		患者の生き方や人生が叶うような家族を含めた合意意思決定を支える（2）
	患者はもちろん家族とも援助的人間関係を形成する	患者・家族との関係性の上に援助的なコミュニケーションを用いた援助が大切（2）
		苦悩している家族へのケアもしっかり行う（1）
がん患者・家族像に対する思い	がんや死は悲しみや恐怖を感じさせる	がんは死を意識させ周りの援助を必要とする苦痛が多い病気である（2）
		死は悲しみや恐怖をもたらし直面することを避けたいことである（2）
	患者や家族は希望を持っているが死への苦悩や不安の方が強い	患者や家族は死の準備への苦悩や不安がある（2）
		患者や家族は苦悩の中でも希望をもって支え合っている（1）
患者・家族に関わる看護者として生じる思い	患者や家族から逃げずにかかわることができるか分からず怖い	患者や家族の苦悩を受け止め看護職として対応できるかに不安と恐怖がある（2）
		自分の対応が相手に害を与えてしまう可能性のかるコミュニケーションへの不安と恐怖がある（2）
	患者や家族を傷つけたりニードに沿わない援助になることへの懸念	辛い現実の意識化や自分の言動で感情を害し傷つけることへの懸念（2）
		患者や家族との関係性を壊しニードに沿わない援助になることへの懸念（3）
	患者や家族がかわいそうなので何とかしてあげたいが躊躇してしまう	患者と家族がかわいそうで何とかしてあげたいと思う（1）
		患者や家族の反応を考えると悩み躊躇してしまう（2）
患者・家族との対話の技術に関する思い	終末期の患者や家族とのコミュニケーション方法がわからない。	終末期の患者や家族を意識したときに自ら関わるコミュニケーション方法がわからない（2）
		患者や家族から向けられた負の感情にどう対処したらよいのかわからない(2)
	辛い真実であるがありのままを慎重に伝えないといけない	看護者として効果的で傷つけない慎重なコミュニケーションをしないといけない（3）
		患者や家族にとって辛いことでもありのままを伝えないといけない（1）
	悪い知らせや病気の話は心苦しいのでできればしたくない	死を意識させるような話をすることは辛く，患者や家族も望まないのではないか（2）
		誰でも悪い知らせや病気についての話は聞きたくないししたくないと思う（3）

【患者や家族を傷つけたりニードに沿わない援助になることへの懸念】

このカテゴリーは，看護学生が，治療や療養の場の変更が必要であるという現実を辛いものと捉え，自分の言葉や関わりが辛い状況にいる患者や家族を不快にさせたり，患者・家族との関係性を壊してしまうことに懸念を感じていることを意味している。≪辛い現実の意識化や自分の言動で感情を害し傷つけることへの懸念≫，≪患者や家族との関係性を壊しニードに沿わない援助になることへの懸念≫というサブカテゴリーから抽出され，*『援助したい気持ちが患者や家族にとって押しつけにならないかという懸念がある』*と感じていた。

【患者や家族がかわいそうなので何とかしてあげたいが躊躇してしまう】

このカテゴリーは，看護学生は，終末期がん患者と家族に対してかわいそうという気持ちから支援の必要性を感じかわいそうな患者や家族へかかわり方に躊躇していることを意味している。≪患者と家族がかわいそうなので何とかしてあげたいと思う≫，≪患者や家族の反応を考えると悩み躊躇してしまう≫というサブカテゴリーから抽出され，*『不憫に思う，助けたいと思う』*や*『死イコール悪いものと認識し，そこへ進んでいく患者さんを苦痛から救いたい』*という記述が見られた。

（4）患者・家族との対話の技術に関する思い

【終末期の患者や家族とのコミュニケーション方法が分からない】

このカテゴリーは，終末期がん患者とその家族に対して抱いている患者･家族像から看護学生が，患者と家族に向き合おうとする際に，態度や負の感情への対応方法，傷つけない話の聞き方が分からないと認識していることを意味している。≪終末期の患者や家族を意識した時に自ら関わるコミュニケーション方法が分からない≫，≪患者や家族から向けられた負の感情にどう対処したらよいのかわからない≫というサブカテゴリーから抽出され,*『悲しみや怒りや否認の中にある終末期の患者と家族にどう接したら良いのかわからない』*という記述が見らえた。

【辛い真実であるがありのままを慎重に伝えないといけない】

このカテゴリーは，看護学生が，終末期がん患者や家族と関わるうえの看護者としてあるべき姿として患者や家族を傷つけない言葉を使うことや悪い知らせも率直に伝えていくことを認識していることを意味している。≪看護者として効果的で傷つけない慎重なコミュニケーションをしないといけない≫，≪患者や家族にとって辛いことでもありのままを伝えないといけない≫というサブカテゴリーから抽出され,*『医療者としては患者の権利や今後のことを考えると悪い知らせでもありのままを伝えなければならない』*という記述が見られた。

【悪い知らせや病気の話は心苦しいのでできればしたくない】

このカテゴリーは，看護学生は自分の持つがんや悪い知らせに対するイメージから患者や家族との対話を避けたい気持ちを，患者や家族が望んでいないと想像し，避けたいと認識していることを意味している。≪死を意識させるような話をすることは辛く，患者や家族も望まないのではないか≫，≪誰でも悪い知らせや病気の話は聞きたくない死したくないと思う≫というサブカテゴリーから抽出され,*『がん患者や家族はがんであることを完全に受容しきれておらず，病気のことをあまり話したくないと思っているのではないかと思う』*という記述がみられた。

3．2 演習後の終末期がん患者・家族との対話に対する思い

演習後の看護学生の思いは 76 コード，30 サブカテゴリー，12 カテゴリー抽出された。(表 2)

（1）患者・家族への意思決定支援に対する思い

【看護師主体ではなく患者・家族主体でなければいけないと実感した】

このカテゴリーは，看護学生は患者・家族が主体であることを理解していたものの，実際には看護師として患者・家族を導かないといけないという考えや看護師のニーズに応じた看護を展開しようとしていたことに気づき，患者・家族のニーズに合わせることの重要性を認識したことを意味している。≪独りよがりの考えで患者や家族に向き合っていた≫，≪看護師が問題解決するのではなく患者や家族の話を聞くことが看護である≫というサブカテゴリーから抽出され,*『看護は患者のために何かをしてあげるという姿勢ではなく，患者の気持ちを聞き，その気持ちを尊重することだと思った。』*という記述がみられた。

【患者や家族の苦悩を受け止め力を高めていくことが看護である】

このカテゴリーは，看護学生が，意思決定支援において，患者と家族の希望や苦悩を受け止めることの難しさを感じながらも，情報提供や家族間の対話を促進し，患者・家族自身でよりよい意思決定ができるように支援することが看護であると認識したことを意味している。≪先行きに不安を抱える患者や家族が孤立せず安心できる≫，≪患者や家族の苦悩を受け止め家族間の対話を促進する≫，≪患者がよりよく過ごすためにも家族への看護も大切である≫というサブカテゴリーから抽出され,*『決定を最終的に下すのは患者であり，それができるように共感や傾聴を行い苦悩を取り除くことがやるべきことだと思った。』*という記述がみられた。

表 2　演習後の終末期がん患者・家族との対話に対する看護学生の思い

視点	カテゴリー	サブカテゴリー（コード数）
患者・家族への意思決定支援に対する思い	看護師主体ではなく患者・家族主体でなければいけないと実感した	独りよがりの考えで患者や家族に向き合っていた（3）
		自分の聞きたいことは聞くが患者の疑問には曖昧に濁していた（2）
		看護師が問題解決するのではなく患者や家族の話を聞くことが看護である（2）
	患者や家族の苦悩を受け止め力を高めていくことが看護である	先行きに不安を抱える患者や家族が孤立せず安心できる（2）
		患者や家族の苦悩を受け止め家族間の対話を促進する（2）
		患者がよりよく過ごすためには家族への看護も大切である（3）
	患者と家族が互いの意向を話し合えるように調整する	患者と家族が互いの思いを話すことを促進するには看護師の介入が必要だ（2）
		意向の違う家族間のコミュニケーションを促進し調整することは難しい（2）
がん患者・家族像に抱いた思い	患者・家族は苦悩を自分で乗り越えようと努力していると気づいた	患者や家族は苦悩の中でも今後のことに対処しようとしている（2）
		患者と家族は互いに気遣いあっている（2）
		患者や家族が看護師に求めていることは，苦しみを聞いてもらうことであった（2）
患者・家族に関わる看護者として生じた思い	辛い状況にある患者や家族に悪影響を与える恐怖があった	患者も家族の死が近づいていることを受けいれることは辛い（1）
		自分の言葉で患者や家族を傷つけ希望を奪うかもしれないと思う（4）
		悪い知らせを伝えると思うと話をしていくことが怖い（2）
	悲嘆の中にいる患者や家族の心情を考え気持ちが張り詰めた	どう話すかどんな応対が良いかわからずとても緊張した（2）
		患者や家族の辛さや苦しさを自分なりに考えるとどう受け止めたらよいかと苦しくなった（3）
		悲嘆の中にいる患者と緩和ケアや今後の話をすることに戸惑った（5）
	患者や家族から逃げずに相手から求められるよう向き合っていきたい	患者や家族から逃げずに積極的に気持ちや意向を聞いていきたい（3）
		患者や家族が相談したいと思えるように相手の気持ちに向き合いたい（2）
	周りの力を得て共に苦しみやニーズを分かち合う存在でいたい	患者や家族の苦しみとニーズを分かち合って共にいる姿勢でいたい（3）
		自分だけではなくチームで患者や家族を支える姿勢を持つ（1）
患者・家族役を通して生じた看護に対する思い	看護師の共に頑張り分かり合おうとする姿勢に安心し孤独感が和らいだ	疑問に対応し気持ちを分かろうとしてくれることに安心し心が軽くなった（4）
		一緒に頑張りたいという姿勢に一人でないと思えた（2）
	看護師からの積極的な関わりで自分の考えを話しやすくなり整理できた	看護師との対話や沈黙の中で自分の考えを整理していくことができた（2）
		看護師から話を切り出されることで自分の考えが話しやすくなった（2）
患者・家族との対話の技術に関する思い	患者を主体にして気持ちや考えを引き出す質問や沈黙を大切にする	患者の気持ちや考えを引き出し整理するには具体的な質問や言葉の整理を助けることがよい（4）
		患者や家族ペースに合わせて待つことが大事だとわかった（2）
	相手を不快にさせず傷つけない方法に確信がない	これから先の死に関連する現実をどう伝えるか答えが出ない（3）
		相手を不快にさせず傷つけない方法がまだわからない（3）
		自分の対応が相手に悪影響を与えていないか気になった（4）

【患者や家族が互いの意向を話し合えるように調整する】

このカテゴリーは，看護学生は看護者として，患者と家族の対話を促進することの難しさを認識しつつも，患者にとってよりよい意思決定となるよう患者・家族間の調整を行うことの必要性を認識したことを意味している。≪患者と家族が互いの思いを話すことを促進するには看護師の介入が必要だ≫，≪意向の違う家族間のコミュニケーションを促進し調整することは難しい≫というサブカテゴリーから抽出され，*『本人と家族の思いをそれぞれに聞き，それを伝えるだけではなく話し合う場面を作ることが大切だと思った。』*という記述がみられた。

（2）がん患者・家族像に抱いた思い

【患者・家族は苦悩を自分で乗り越えようと努力していると気づいた】

このカテゴリーは，看護学生が患者役を体験し

たことで，患者と家族はがんに罹患し終末期という状況にあり，苦しみや悲しみを抱える中でも互いに思いやり，自分たちで対処しようとしている姿と患者・家族は看護師に求める支援を認識したことを意味している。≪患者や家族は苦悩の中でも今後のことに対処しようとしている≫，≪患者と家族はお互いに気遣いあっている≫，≪患者や家族が看護師に求めていることは，苦しみを聞いてもらうことであった≫という3つのサブカテゴリーから抽出され,*『患者や家族は悲しみや不安を感じながらも，今後の生活について考えていこうとしている。』*という記述がみられた。

（3）患者・家族に関わる看護者として生じた思い

【辛い状況にある患者や家族に悪影響を与える恐怖があった】

このカテゴリーは，看護学生が看護師役を体験する中で,終末期にあるがん患者や家族に対して,がんや死に対するイメージから悪い知らせをすることや自分の関わりで患者・家族を傷つけることに恐怖を感じたことを意味している。≪患者も家族の死が近づいていることを受けいれることは辛い≫，≪自分の言葉で患者や家族を傷つけるか希望を奪うかもしれないと思う≫，≪悪い知らせを伝えると思うと話をしていくことが怖い≫というサブカテゴリーから抽出され,*『がんイコール死という考えが自分にあり，患者の予後や家族のことや死の恐怖を考えると辛くなった。』*という記述がみられた。

【悲嘆の中にいる患者や家族の心情を考え気持ちが張り詰めた】

このカテゴリーは，看護学生は，看護師として患者に向き合う体験の中で，患者・家族の辛さや不安などの心理的苦痛を推測して，看護学生自身が葛藤や戸惑い，緊張を感じていたことを意味している。≪どう話すかどんな応対が良いかわからずとても緊張した≫，≪患者や家族の辛さや苦しさを自分なりに考えるとどう受け止めたらよいかと苦しくなった≫，≪悲嘆の中にいる患者と緩和ケアや今後の話をすることに戸惑った≫というサブカテゴリーから抽出され,*『自分が想像していた以上に苦しかった。対象やその家族が感じている不安が，自分には抱えきれないような圧迫感があった。』*という記述がみられた。

【患者や家族から逃げずに相手から求められるよう向き合っていきたい】

このカテゴリーは，看護学生が，患者・家族に支援者として認識してもらうために患者・家族に関心を持ち向き合おうとする意思を抱いたことを意味している。≪患者や家族から逃げずに積極的に気持ちや意向を聞いていきたい≫，≪患者や家族が相談したいと思えるように相手の気持ちに向き合いたい≫というサブカテゴリーから抽出され,*『できれば話したくないが患者と家族が後悔のない時間を過ごすには，伝えたり，思いを理解する必要があるので向き合わないといけない。』*という記述がみられた。

【周りの力を得て共に苦しみやニーズを分かち合う存在でいたい】

このカテゴリーは，看護学生が，患者や家族の気持ちやニーズに合わせて，患者・家族，多職種と協働する姿勢を身に着けようとする意思を抱いたことを意味している。≪患者や家族の苦しみとニーズを分かち合って共にいる存在でいたい≫，≪自分だけでなくチームで患者や家族を支える姿勢を持つ≫というサブカテゴリーから抽出され,*『無理に先々のことを情報提供するのではなく，患者の気持ちを尊重し一緒に歩んでいく姿勢を持つ。』*という記述がみられた。

（4）患者・家族役を通して生じた看護に対する思い

【看護師の共に頑張り分かり合おうとする姿勢に安心し孤独感が和らいだ】

このカテゴリーは,看護学生が患者役を通して,看護師が患者・家族の話を聴くことや，看護師が気持ちをわかろうとする姿勢や共にいることを示すことが患者の孤独感が緩和されることを認識したことを意味している。≪疑問に対応し気持ちを分かろうとしてくれることに安心し心が軽くなった≫，≪患者と一緒に頑張りたいという姿勢に一人でないと思えた≫というサブカテゴリーから抽出され，*『「看護師に自分の気持ちがわかるわけない」と感じるかと思ったが，ただ話を聴いてくれるだけで安心した。』*という記述がみられた。

【看護師からの積極的な関わりで自分の考えを話しやすくなり整理できた】

このカテゴリーは，看護学生は，患者・家族役と看護師役とのやり取りを通して，看護師からの働きかけにより考えが整理されたり話をしやすくなったりしており，看護師側からの積極的な関わりが患者の感情の整理や表現を促進することを認識したことを意味している。≪看護師との対話や沈黙の中で自分の考えを整理していくことができた≫，≪看護師から話を切り出されることで自分の考えが話しやすくなった≫というサブカテゴリーから抽出され，*『患者役を通して看護師と話をしながら自分の中で整理していけるということを実感し色々と聞いてくれる方が自分でも整理して今の状況を受け止められるようになるのではないかと思った。』*という記述がみられた。

（５）患者・家族との対話の技術に関する思い

【患者を主体にして気持ちや考えを引き出す質問や沈黙を大切にする】

このカテゴリーは，看護学生は，患者や家族の気持ちを理解するためにオープンクエスチョンやクローズドクエスチョンを使い分けたり沈黙を活用したりすることが効果的な技術であると認識したことを意味している。≪患者の気持ちや考えを引き出し整理するには具体的な質問や言葉の整理を助けることがよい≫，≪患者や家族ペースに合わせて待つことが大事だとわかった≫というサブカテゴリーから抽出され，*『沈黙の場面でも，患者がなぜ黙っているのか，言葉にできない思いは何か，自分でも考えて待ち，患者が表せるように質問していきたい』*という記述がみられた。

【相手を不快にさせ傷つけない方法に確信がない】

このカテゴリーは，看護学生は，コミュニケーション技術を用いて看護師，患者・家族役を体験しても悪い知らせを伝えることや患者・家族の反応を受け止め対応する技術を獲得し活用することの難しさ認識したことを意味している。≪これから先の死に関連する現実をどう伝えるか答えが出ない≫，≪相手を不快にさせず傷つけない方法がまだわからない≫，≪自分の対応が相手に悪影響を与えていないか気になった≫というサブカテゴリーから抽出され，*『話を聞くことしかできず，戸惑いや不安を抱える気持ちに対して共感することで何か変化をもたらすことができているのかという不安な気持ちになった。』*という記述がみられた。

４　考察・まとめ

４．１ 終末期がん患者と家族との対話における看護学生の思いのロールプレイ前後の変化の特徴

ロールプレイ前の看護学生は，患者・家族像に対して，【がんは死や悲しみや恐怖を感じさせる】，【患者や家族は希望を持っているものの苦痛や不安の方が強い】という認識があり，自分のイメージの中で，終末期がん患者と家族の姿を描いていた。しかし，ロールプレイ後は，【患者・家族は苦悩を自分で乗り越えようと努力していると気づいた】のように，苦悩の中でも，患者や家族が対処しようとしていることに気づいていた。

ロールプレイの利点には，患者―看護師関係の考察により患者理解が深められる，共感能力が高まる，対応の幅が広がる等の 5 つがある（川野, 1997）。看護学生は，ロールプレイを通して，患者や家族が抱く気持ちに気づいたり，患者や家族のおかれている状況から反応の意味を考えたりすることで，患者理解を深めることに繋がったと考えられる。

また，効果的な対話や援助の方法に対して，ロールプレイ前には，【終末期の患者や家族とのコミュニケーション方法がわからない】，【辛い真実であるがありのままを慎重に伝えないといけない】，【悪い知らせや病気の話は心苦しいのでできればしたくない】のように，対話の技術に関して，看護師側のみの視点から捉えた思いしか見られなかったが，ロールプレイ後には，【患者を主体にして気持ちや考えを引き出す質問や沈黙を大切にする】という方法の他にも，【看護師の共に頑張り分かり合おうとする姿勢に安心し孤独感が和らいだ】，や【看護師からの積極的な関わりで自分の考えを話しやすくなり整理できた】というように，患者・家族側の視点から患者や家族のニーズや気がかりを理解するために効果的な援助を認識することに繋がっていた。

終末期がん患者や家族と関わることに関して，ロールプレイ前の【患者や家族から逃げずにかかわることができるか分からず怖い】や【患者や家族を傷つけたりニードに沿わない援助になることへの懸念】という思いについては，ロールプレイ後の,【辛い状況にある患者や家族に悪影響を与える恐怖があった】や,【悲嘆の中にいる患者や家族の心情を考え気持ちが張り詰めた】という思いから，懸念や恐怖等の感情はあまり変化が見られなかったと考えられる。がんはいまだに死を意識させる疾患であり，終末期がん患者や家族との対話において，死を強く感じてしまうことが背景にあると考えられる。また，看護基礎教育の中では，終末期の患者と関わる体験は少ないため，終末期がん患者や家族と関わることで生じる自分の感情を見つめ，自分の言動が患者にどのように影響するのかをイメージすることは，困難な可能性があることが関連していると考えられる。

【患者や家族がかわいそうなので何とかしてあげたいが躊躇してしまう】という思いは，ロールプレイ後は,【患者や家族から逃げずに相手から求められるよう向き合っていきたい】,【周りの力を得て共に苦しみやニーズを分かち合う存在でいたい】と変化していた。ロールプレイ前は，同情から支援を行おうとしていたが，患者・家族役の体験や，対話を通して家族像を描き直し，患者と家族と「共にいる」というケアリングの気持ちが芽生え始めたと考えられる。

意思決定支援に対して，看護学生は，ロールプレイ前から,【患者と家族の苦痛を緩和しその人らしい人生に向けた意思決定支援を行う】,【患者はもちろん家族とも援助的人間関係を形成する】というように，患者・家族を主体として意思決定支援を行うことの必要性を認識していた。ロールプレイで看護師，患者・家族役を体験しやり取りをすることでケアリングの気持ちが芽生え，さらに【看護師主体ではなく患者・家族主体の看護を実感する】,【患者や家族の苦悩を受け止め力を高めていくことが看護である】,【患者と家族が互いの意向を話し合えるように看護師が調整する】というように変化していた。これは，ロールプレイ前には，看護学生自身が認識する終末期がん患者や家族の意思決定や支援方法に目が向いていたが，看護師役として患者・家族と向き合うことで，自分の感情や考え方の傾向に気づき，目の前にいる患者・家族が，より良い意思決定を行えるために自分ができることは何かを考えるようになったと考えられる。そのため，患者・家族がどう考え，何を求めているかということに関心を向けられるようになったと考えられる。

双方向性のコミュニケーションは，現実的な問題解決の際に役立つことや，周囲から受け入れられ存在が認められることで，自己肯定感，自尊感情が高まる等の効果があり，看護師として,「患者が真に求めているものは何か」を考え，意図的に丹念にコミュニケーションを図り，患者に寄り添い続けることが大切であるとされている（紺井,2014)。看護学生は，患者・家族に関心を向けることで，開かれた質問や，言いかえ，繰り返しや沈黙など，コミュニケーションの技法を活用することが傾聴や共感に繋がることを実感でき，向き合いたいという意思に変化したのではないかと考えられる。

４．２ ロールプレイの効果を持続させるための教育上の課題

看護学生が対話の実践に対して抱く恐怖や懸念は，終末期がん患者や家族との対話が表面的な関わりになったり，ずれが生じたりする可能性がある。効果的なコミュニケーションのために心がける点として,「思い込みや自分の価値観が混じっていないか客観的に意識するように心がける，自分の感情を振り返る，自分の中にわいた感情を素直に認める」等が示されている（川名,2010)。

また，がん看護に携わる看護師は，経験年数に関わらず,“コミュニケーションに関すること”に困難感が高い傾向があり（杉野ら,2018)，その背景には，卒後にコミュニケーションに関する学習等の機会が少ないことがあるとされている。

今後の教育への取り組みとして，看護基礎教育の段階で，一度のロールプレイだけでなく，実習の場で，実際の患者や家族との対話の場面をプロセスレコードやロールプレイを用いて，自分の関わりが患者の言動や反応にどのように影響してい

たか，その時生じた自分の感情や，自分の持つ価値観はどのようなことか振り返る機会を継続的に作る必要があると考える。

また，看護基礎教育の経験を活かして，継続的にコミュニケーションを上達させることは，終末期がん患者や家族との対話を行う上で必要である。そのためには，看護基礎教育と卒後教育が切れ目なくシームレスに繋がるような，教育方法の検討が課題である。

本研究で明らかになった終末期がん患者・家族との意思決定に向けたコミュニケーションのロールプレイ演習前後の看護学生の思いは，演習前には，10 カテゴリー，演習後には 12 カテゴリー抽出された。

演習前後で，患者・家族像の捉え方や終末期がん患者・家族に向き合う姿勢，意思決定支援に対する思いの変化がみられた。患者・家族に関わる思いとしての懸念や恐怖は持続していた。

今後は，ロールプレイ演習で確認できた効果を持続させるために，実習での講義内容との繋がりを意識した教育や，看護基礎教育と卒後教育の切れ目のない教育方法を検討していく。

謝辞

本研究の目的を理解し，快くレポートの使用についてご同意いただいた学生の皆様に，心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

石原他（2019）. 医療療養型病院で終末期がん患者と関わる看護師が体験する困難，新潟医学会雑誌，133（5），205-214.

磯本暁子・掛屋純子（2012）. がん看護教育に関する基礎調査―看護学生が抱くがん患者のイメージ―, 新見公立大学紀要, 第 33 巻, p. 103-107.

糸島陽子他（2014）. 新卒看護師・看護師長のエンドオブライフに対する教育ニーズ, 人間看護学研究, 12, 25-32.

川名典子（2010）. 看護師ならではの，がん患者とのコミュニケーション(2), がん看護, 15(7), p729-735.

川野雅資編（1997）. 患者―看護師関係とロールプレイング, 日本看護協会出版会, p. 64-77.

越野栞・青山真帆・庄子由美他（2019）. 大学病院の看護師のがん看護に関する困難感　2010 年から 2016 年にかけての変化， Palliat Care Res, 14（4），p. 259-267.

紺井利和（2014）. 看護師自身の感情の問題　対応がむずかしかったり足を遠ざけたくなる患者・家族～「これって私がいけないの？」～，がん看護，19（5），p476-478.

坂下恵美子（2017）. 一般病棟で終末期がん患者の看取りにかかわる若手看護師の直面する困難の検討, 南九州看護研究誌, 15（1），31-38.

杉野早也佳・山田由紀・若江晴美他（2018）. 一般病棟における看護師のがん看護に対する困難感の現状, 第 48 回日本看護学会論文集　慢性期看護，p. 195-198.

谷岡清香・堀理江（2018）. 終末期がん患者の看護に対する看護師の思いに関する文献研究, ヒューマンケア研究学会誌, 9（2），p. 75-78.

恒藤暁・田村恵子編（2020）, 系統看護学講座　別巻　緩和ケア（第 3 版）, 医学書院, p269.

日本看護協会（2016）.「がん医療に携わる看護研修事業」3 カ年報告書～事業の成果と研修修了者の活動事例～, https://www.nurse.or.jp/home/publication/pdf/report/2016/ganiryo_3years.pdf（2021 年 8 月 11 日閲覧）

一般社団法人日本看護系大学協議会（2018）. 看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標, https://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf（2023 年 8 月 11 閲覧）

大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会（2017）. 学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/__icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf（2023 年 8 月 29 日閲覧）

厚生労働省（2014）. 新人看護職員研修ガイドライン【改訂版】,

https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800000-Iseikyoku/0000049466_1.pdf (2023年8月11日閲覧)

「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」における大分大学生涯学習講座の開発と運営

―知的障害を持つ人を対象とした大学公開講座の初発的取り組み―

岡田正彦（大分大学教育マネジメント機構基盤教育センター）
上白木悦子（大分大学教育マネジメント機構基盤教育センター/福祉健康科学部）

日本における生涯学習の推進において「誰でも」学べる環境を整備するという課題は十分に改善できていない。特に，障害を持つ人の学習機会，なかでも学校教育修了後の学習機会が不足しているという課題がある。本稿では，文部科学省「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」を大分県教育庁社会教育課が受託して2022年度から3年間実施することになった取り組みの一環として大分大学が行った生涯学習講座の開発と運営について報告する。

キーワード：　大学公開講座，生涯学習，知的障害を持つ人，学生ボランティア

1　はじめに

大分県教育庁と大分大学教育マネジメント機構基盤教育センターは，2022年度より，大分県「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」の一環として，知的障害者を対象に，大分大学生涯学習講座を開講する取り組みを開始した。文部科学省委託事業「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」によるものである。

開講場所を大分大学とし，受講者が大学で学ぶ意義を実感することを目指した。2022年度の講座は全5回とし，毎回，講義とダンス等の身体を動かすプログラムを企画した（表1）。第1回を11月12日に開講し，本年度の受講者は4名であった。サポーターとして本学の学生8名と，メンターとして特別支援学校の教員2名の協力を得て講座を開講した。

2　講座の準備開始に至る経緯

日本において生涯学習に関する施策や取り組みが開始されて40年以上が経過している。しかし，国の社会教育費が減少し，職員についても一部で削減や非常勤化が進行する等，生涯学習を巡る状況には困難が生じている。「いつでも，どこでも，だれでも」学ぶことができるという理念は変わらないものの，そこに至る道程は遠いものであることを痛感せざるを得ない。

「だれでも」学べるという目標に関しては，有職者の関与が活発でないという課題と共に，障害を持つ人の学習機会を保障する仕組みが十分でないという指摘は以前から存在していた。特に，障害を持つ人が，特別支援学校等の学校教育を修了し，社会に出た後の学習機会が明らかに不足しているという事実はある程度認識されつつも，対応が遅れてきた課題といえよう。

このような状況への対応として文部科学省は，「障害者学習支援推進室」を設置して障害者の生涯学習の推進に総合的に取り組んでいる。また，学校卒業後の障害者の学びという点に関しては，2018年度と2019年度に「障害者の多様な学習活

表 1　プログラム

日程及びテーマ	内容（前半）及び講師	内容（後半）及び講師
11 月 12 日（土曜日）「一緒に学ぶ仲間と知り合おう，学びの計画をしよう！」	①開講式 ②「リズムに合わせて体を動かしてみよう！（ダンス体験 1)」 麻生和江氏（レッツダンスでガッツ元気の会主宰，大分大学名誉教）	③ワークショップ「自己紹介，学びのニーズ検討」 岡田正彦（大分大学教育マネジメント機構基盤教育センター教授）
11 月 26 日（土曜日）「大分大学のキャンパスを体験しよう！」	①「リズムに合わせて体を動かしてみよう！（ダンス体験 2)」 麻生和江氏（レッツダンスでガッツ元気の会主宰，大分大学名誉教）	②「図書館，大学生協など，大分大学キャンパス体験ツアー」 岡田正彦（大分大学教育マネジメント機構基盤教育センター教授）
12 月 3 日(土曜日)「自らを知り，将来をイメージしよう！」	①ワークショップ「自己理解，将来のイメージと戦略」 岡田正彦（大分大学教育マネジメント機構基盤教育センター教授）	②「体を軽く動かしてみよう！（太極拳体験 1)」 千鳥安雄氏（大分県武術太極拳連盟理事長）
12 月 10 日（土曜日）「仕事，くらし，学び，スポーツのこれからを考えよう 1」	①ワークショップ「仕事と暮らし，学びスポーツの現状と今後を考える 1」 岡田正彦（大分大学教育マネジメント機構基盤教育センター教授）	②「体を軽く動かしてみよう！（太極拳体験 2)」 千鳥安雄氏（大分県武術太極拳連盟理事長）
12 月 24 日（土曜日）「仕事，くらし，学び，スポーツのこれからを考えよう 2」	①ワークショップ「仕事と暮らし，学びスポーツの現状と今後を考える 2」 岡田正彦（大分大学教育マネジメント機構基盤教育センター教授）	②「体を軽く動かしてみよう！（太極拳体験 3)」 千鳥安雄氏（大分県武術太極拳連盟理事長） ③修了式

動を総合的に支援するための実践研究」を，2020 年度からは「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」を行っている。「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」では 23 件の団体が採択されて事業を受託している。

採択団体は，教育委員会，大学，NPO 法人，社会福祉法人等，多様な団体が取り組みを行っている。

大分県教育庁社会教育課が 2022 年度から 3 年間という想定でこの事業に申請を行い，採択された場合の取り組みへの参加について，所管課である社会教育課から社会教育関係職員研修等を通して連携を行ってきた教育マネジメント機構専任教員に協力の打診があった。

打診を受けて基盤教育センター及び関係職員にて取り組みへの参加について協議し，教育マネジメント機構運営会議の承認を経て（2022 年 2 月 8 日），この取り組みに参加することとなった。また，

担当理事からの示唆を受け，本学教育学部特別支援教育コース長の協力を得るに至った。その後，大分県教育庁社会教育課の申請が正式に採択され，本講座の取り組みを行うこととなった。

大分県の「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」は，①推進協議会（コンソーシアム）の実施，②調査研究，③実践研究，④普及啓発の 4 つの取り組みから構成されている。大分大学はこの内，①推進協議会に委員としてコンソーシアムでの取り組み推進に貢献することと，③実践研究の 3 つのプログラムの一環として，大分大学生涯学習講座を開発し実施することを求められた。

具体的には，①推進協議会においては，教育マネジメント機構専任教員が会長として協議を司り，教育学部特別支援教育コース長に専門的な立場から協議会委員に就任を得た。③生涯学習講座の実施については，他の 2 プログラム（社会教育施設（県立青少年の家，モデル公民館）の取り組み及び特別支援学校での生徒・保護者に対する生涯学習についての啓発・「卒業後の学び」への誘導）との役割分担や連携を行いながら，学習プログラムの開発と運営を進めることとなった。

３　講座実施に向けた準備

講座実施に向けては，①講座の受講者募集や学生ボランティアの参画等，講座を進める仕組み作りと②講座のプログラム等，講座自体のデザインについて準備を進めた。

３．１ 講座を進める仕組み作り

まず受講者を募集する広報・情報発信の経路を開発することが課題となった。

特別支援学校高等部３年生については，大分県教育庁社会教育課からの依頼により各校でチラシを配付する提案があり，また卒業生に対する広報については，同窓会や保護者会に協力を得ることが必要と考えられた。そこで，大分県立特別支援学校校長会にて，大分県教育庁社会教育課より，本講座への協力依頼を行った。

また，学生ボランティアについては，知的障害を持つ受講者と講座の講師が有効にコミュニケーションを取り講座を進行するための支援を担う役割として想定した。そのために，本学学生に対して，学生ボランティアの募集を行った。学生ボランティアは具体的には，それぞれの受講者とペアとなり，講師から受講者への支持の伝達・確認や進度の報告等を行う。

結果的に応募のみの学生を含め，全学から計 36 名の応募があった。経済学部や理工学部等の学生も手を挙げ，講座でも積極的な関与を行い，受講者とよいコミュニケーションを持った。また後述するが，福祉健康科学部の学生ボランティア数名は，特に深く関与し，講座プログラムのデザインや留意点の検討等にも関わり，いったん講座が終了した後，追加講座の提案・企画・運営を行った。

学生ボランティアについて知的障害の基礎的理解や講座での具体的関わり方等，ある程度の事前学習が必要と考え，「学生ボランティア打ち合わせ」も行ったが，結果的には学生ボランティアは想定以上に自然にかつ積極的に参加し，講座運営を支援した。

さらに，講座を有効に進行するためには学生ボランティアだけでなく，専門的な知見を持つ特別支援学校教員にもメンターとして参加してもらい，学生ボランティアに支援や助言を行うと共に，講座全体の進め方等にも助言を得ることが望ましいと考え，メンター（学生ボランティアがメンティーと想定）としての役割を依頼することを計画した。

そのため，大分県教育庁社会教育課及び大分県立特別支援学校校長会を通して参加を呼びかけたところ，大分県立新生支援学校の教員１名及び大分県立佐伯支援学校の教員１名より，メンターとしての協力を得た。両メンターには企画段階の打ち合わせの段階から，様々な意見を得て，その結果，講座当日には個別対応が必要な受講者に寄り添って支援をする等，専門性を生かした支援を得た。

メンターからは，学生ボランティアに対しても，適宜適切な助言が行われ，また学生ボランティアからは講座後の振り返りの中で，メンターからの助言からの気づきを感謝する声が多く寄せられた。

なお大分県立特別支援学校校長会での配慮のうえ，両メンターの講座参加を勤務として取り扱ってもらえたことは前進であった。

時系列では前後してしまうが，講座の企画・運営を担う教育マネジメント機構基盤教育センターには知的障害を持つ受講者を対象とする講座の企画・運営の実績がなく，どのような配慮が必要か不安な点が多かったため，教育学部特別支援教育コース長からは，打ち合わせの形で複数回のレクチャーを得て，知的障害を持つ人の学習上の特性や講座が目指すもの等について助言を得た。

「障害を持つ人対象の特化した講座でスタートさせるが将来的にはインクルーシブな学習機会を目指すことが望ましい」，「知的障害を持つ人を中心とした人的ネットワークを地域で形成していく必要がある」といった全体の方向性に関わることから知的障害を持つ人は話し言葉だけでは忘れてしまうこともあるので，スケッチブック等を活用し書き言葉や絵等で情報を共有することが有効である等，具体的な配慮まで様々な情報を得た。

３．２ 講座のプログラム等，講座のデザイン

講座のデザインに関しては，スポーツという柱と基礎講座という柱の２つで構成することを打ち合わせの初期段階から計画していた。一緒に体を

動かすことで受講者間，そして受講者と講座スタッフの距離を縮め，良好なコミュニケーションを形成しようという意図，また自分の学習ニーズや将来の検討等を行う基礎講座にスポーツを楽しむ部分を加えることでどちらかに興味を持ってもらって講座を受講してもらおうという意図である。

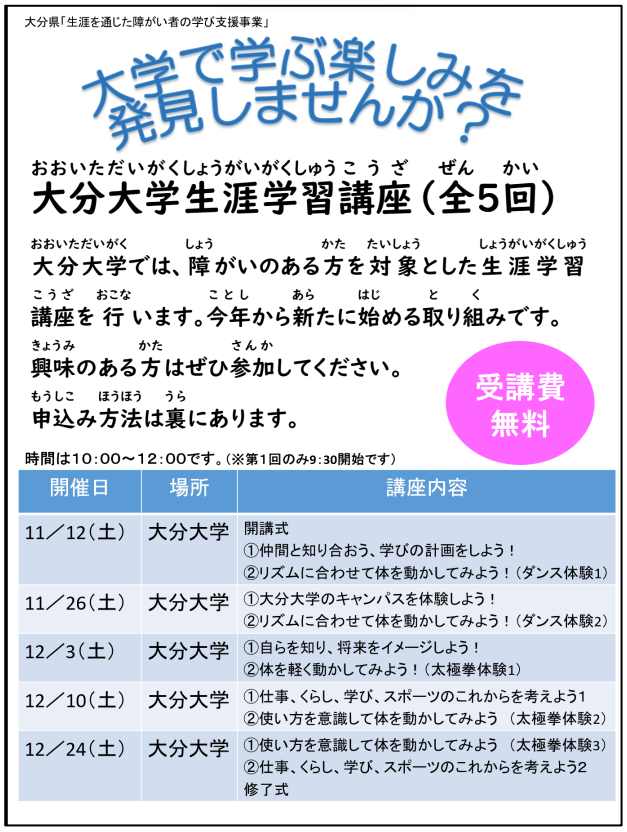
まずスポーツについては，全体で 5 回ということもあり，経験がなくても参加しやすい導入的な内容で実施できる種目を検討した。結果的に，ダンスと太極拳とでそれぞれ指導を依頼することとなった。

ダンスについては，本学在籍時から「レッツダンスでガッツ元気の会」を組織し，障害者のダンスを，長年指導している，主宰者の麻生和江氏に講師を依頼した。定期的に本学の体育館で行っている同会の練習に，受講者が一緒に参加をすることができた。太極拳については，大分県武術太極拳連盟理事長に講師を依頼した。

次に基礎講座については，第 1 回講座で，受講者から学びのニーズを収集し，続く第 2 回では図書館･大学生協等のキャンパス体験，第 3 回では自己理解と将来のイメージ，第 4 回と第 5 回では仕事と暮らし・学び・スポーツの現状と今後を考えるというテーマで，受講者と学生ボランティアがペアやチームを作って共に学ぶという内容とした。

このように各回の内容を検討し，講師等の依頼，日程調整を行った。また，初めての取り組みでもあり広報･情報発信にも時間を要した。その結果，講座実施は当初の予定より 1 ヶ月以上遅れ，11 月 12 日に開講，12 月 24 日に閉講する全 5 回の講座として実施することになった（図 1・2）。

図 1　受講者募集チラシ（表面）


大分県「生涯を通じた障がい者の学び支援事業」

大学で学ぶ楽しみを発見しませんか？

おおいただいがくしょうがいがくしゅうこうざぜんかい
大分大学生涯学習講座（全5回）

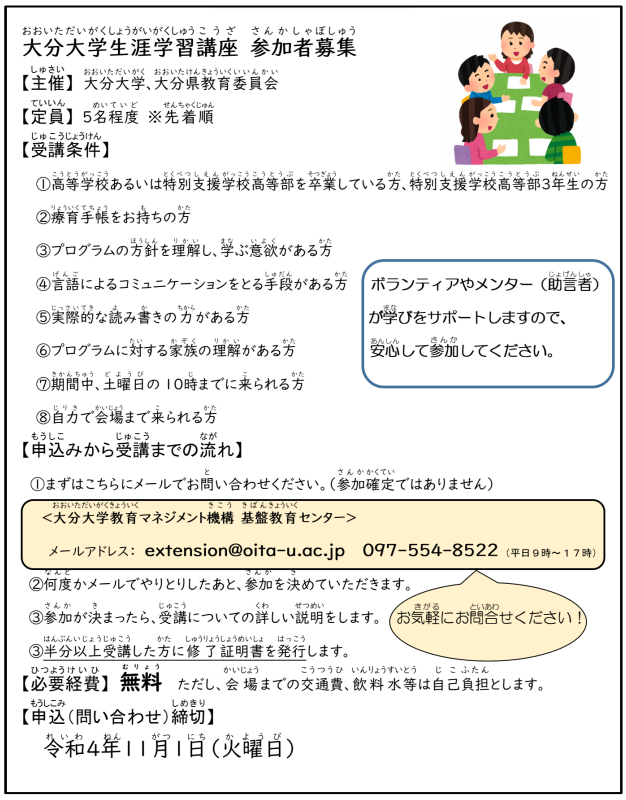
おおいただいがくしょうがいしゃかたたいしょうしょうがいがくしゅう
大分大学では、障がいのある方を対象とした生涯学習
こうざおこなことしあらはじとく
講座を行います。今年から新たに始める取り組みです。
きょうみかたさんか
興味のある方はぜひ参加してください。
もうしこほうほううら
申込み方法は裏にあります。

受講費無料

時間は10:00～12:00です。（※第1回のみ9:30開始です）

開催日	場所	講座内容
11／12（土）	大分大学	開講式 ①仲間と知り合おう、学びの計画をしよう！ ②リズムに合わせて体を動かしてみよう！（ダンス体験1）
11／26（土）	大分大学	①大分大学のキャンパスを体験しよう！ ②リズムに合わせて体を動かしてみよう！（ダンス体験2）
12／3（土）	大分大学	①自らを知り、将来をイメージしよう！ ②体を軽く動かしてみよう！（太極拳体験1）
12／10（土）	大分大学	①仕事、くらし、学び、スポーツのこれからを考えよう1 ②使い方を意識して体を動かしてみよう（太極拳体験2）
12／24（土）	大分大学	①使い方を意識して体を動かしてみよう（太極拳体験3） ②仕事、くらし、学び、スポーツのこれからを考えよう2 修了式

図　2　受講者募集チラシ（裏面）


大分大学生涯学習講座　参加者募集

【主催】大分大学、大分県教育委員会

【定員】5名程度　※先着順

【受講条件】

①高等学校あるいは特別支援学校高等部を卒業している方、特別支援学校高等部3年生の方

②療育手帳をお持ちの方

③プログラムの方針を理解し、学ぶ意欲がある方

④言語によるコミュニケーションをとる手段がある方

⑤実際的な読み書きの力がある方

⑥プログラムに対する家族の理解がある方

⑦期間中、土曜日の 10時までに来られる方

⑧自力で会場まで来られる方

ボランティアやメンター（助言者）が学びをサポートしますので、安心して参加してください。

【申込みから受講までの流れ】

①まずはこちらにメールでお問い合わせください。（参加確定ではありません）

＜大分大学教育マネジメント機構 基盤教育センター＞

メールアドレス：extension@oita-u.ac.jp　097-554-8522（平日９時～１７時）

②何度かメールでやりとりしたあと、参加を決めていただきます。

③参加が決まったら、受講についての詳しい説明をします。

お気軽にお問合せください！

③半分以上受講した方に修了証明書を発行します。

【必要経費】無料　ただし、会場までの交通費、飲料水等は自己負担とします。

【申込（問い合わせ）締切】

令和4年11月1日（火曜日）

4　講座の実施

今回，受講者の募集は順調に進展したとは言いがたかったものの，受講者定員 5 名に対して，4 名の受講者を迎え開講式を行った。

一方，潜在的には多様な学習ニーズを持つ対象者が数多く存在していると考えられるが，情報を受け取ってもらうこと，大学という初めての場所で学ぶことへの心理的障壁の軽減，自宅から講座会場（今回は大分大学）までの移動の問題等，今後取り組むべき課題は多い。

さて，追加講座を含め全部で 6 回実施した生涯学習講座のプログラムが表 1 である。

前述の通り，各回のプログラムの 1 つはスポーツのプログラム，もう 1 つはワークショップ等の形で学習ニーズの検討や将来の展望を考える共通講座という形で実施した。

4．1 スポーツプログラム

スポーツのプログラムの講師の都合もあり，どちらを先に行うかは回によって異なる。このような方式を採った成果として，受講者には飽きずにあるいはどちらかの活動には高い興味を持って参加してもらうことができた。その反面，課題としては，1 回の講座全体の時間を 2 時間としたためじっくりと活動に時間をかけることができず内容を十分に消化することができなかった。

スポーツのプログラムについて，まずダンスのプログラムは，障害者のダンスを，長年，指導してきた講師より指導を得たため，受講者も比較的スムーズにその活動に参加することができた。また，メンターが率先して受講者の支援を行い，その支援を受けながら学生ボランティアが一緒にダンスを行ったことも活動の質を高めるのに役だったと思われる。

太極拳のプログラムは残念ながら十分なスペースや鏡等，設備が確保できていない教室を会場として開催せざるを得なかったが，講師の実演を見ながら，受講者は積極的に体を動かすことができていた（写真 1）。

写真　1　太極拳に取り組む

4．2 共通講座

共通講座では主にワークショップの形を取り，受講者それぞれあるいはグループにワークシートを書き込んだスケッチブックを配付し，それに記入しそれを見ながら協議を行うというスタイルで参加型学習を行った。

受講者はおおむね積極的に協議に参加し，自閉症を持つ受講者もメンターや学生ボランティアの支援によりある程度，学習に参加することができた（写真 2）。

写真 2　共通講座におけるワークショップ

反省点としては，もともと 45 分程度と時間を短く設定してしまっていたため（ある程度融通を利かせて協議を延長し消化できなかった内容を次の回に回したりはしたものの）せっかく盛り上がってきた学びの時間を打ち切って次の活動に進む等，交流や学びの時間を余裕を持って確保することができなかったことが挙げられる。

また，受講者を複数の学生ボランティアと一緒のチームにして活動した結果，受講者同士のコミュニケーションがあまりとれなかったことも反省点である。

共通講座の意図としては，受講者が自分の学習ニーズや将来の展望等，なんとなく考えは持っていても必ずしも明確になっていない考えをワークシートに書き込み，他のメンバーと交流することで明確にしてもらおうということがあった。

また，初年度の導入的な講座の中で出してもらった学習ニーズを次年度以降の講座のデザインに活かそうという意図もあった。結果的には運営側が予期していた以上に多様で多くの学習ニーズを出してもらうことができた。その一例を表 2 に示す。

表 2　受講生から出された学習ニーズ（抜粋）

料理（唐揚げ，とり天，天ぷら），絵がうまくなりたい，京都に行ってみたい，韓国について勉強したい
鬼滅の刃
英語がネイティブと話せるようになり外国人と話せるようになりたい
健康つくり，仲間つくり，バイクか車，キャンプ，外国人と会って英語で会話をしたい，英検 4 級や漢検 8 級を取得したい
マラソン，一人でお買い物をする，絵や書道の作品つくり
水泳（長い距離，個人メドレー），キーボード，歌，一人旅（京都・大阪），筋トレ，外国人と話したい，料理

外国人と会話できるようになって交流したい，旅行に行きたい等，積極的な活動に対するニーズが多く示された。絵や書道等芸術系の活動についても（特別支援学校での学習経験も影響していると推察される），ニーズが高い。買い物や一人旅等自分で活動することへのニーズも高いと考えられる。受講者の活動する圏域や領域を広げるような学習機会の開設あるいはそのような学習機会と具体的な活動支援の連携を検討する必要がある。

４．３ 追加講座の実施

当初計画した全 5 回のプログラムが終了した後，振り返りのための協議を行い，中心的に関わってくれた福祉健康科学部の学生に参加してもらったところ，「よい講座だったし，受講者とよい関係ができたので追加講座を実施できないか」と提案があり，2 月 23 日（木･休日）に追加講座を行うこととした。

講座の内容については，様々な内容を検討した

結果，絵画への興味を話してくれていた受講者がいたこと，大学構内を知ることを目的に，校内を散策しながらバードウォッチングを行い，それを受けて鳥の絵の共同製作を行うプログラムを実施することになった。

当日は観察できた鳥は少なかったものの，学生ボランティアの発案で事前に準備した鳥のイラスト等も活用し，比較的短い時間で共同作品を仕上げることができた。メンターや大分県教育庁社会教育課職員が支援した背景も素敵に仕上がった（写真 3)。

写真　3　共同製作の作品

受講後（全 5 回終了時）の受講者アンケートでは，共通講座（ワークショップ），ダンス，太極拳，全体の回数，1 回の講座時間（2 時間），開催日程（曜日や時間帯），学生ボランティアと一緒に学習したことの 7 項目全てにおいて，肯定的な回答を得ることができた。

全体的に「全部楽しい，面白い」と高評価を得たので，プログラムの内容や方法については，実施側（大学，特別支援学校教員）から別途分析や検討を継続する必要はあるが，実施した現場の感触としては，どの活動にも積極的に楽しみながら参加してもらうことができたという点で，高い学習ニーズを確認することができた。

また，少し難しい活動内容であってもすぐに投げ出すことなく取り組んでもらうことができ，長い時間の受講ややや難しい内容の学習についても想定以上に対応してもらえそうな感触を得た。

その反面，今回の受講者は必ずしもこれまで十分な学習機会への参加ができてこなかった部分もあることが明らかになった。大学図書館も大学生協も誰でも利用できる施設として開放されているが，そのような開放が制度として行われているというだけでは，実際には障害を持つ人が利用することにはつながらないことが改めて認識された。障害を持つ人が充実した生活を楽しむためには，学ぶ機会を含め生活空間を広げ利用できる施設やサービスを拡大し，障害を持つ人のニーズを満たすと共にそれを拡大する（こういうこともできるんだと知ってもらい実施してもらう）ことが重要である。

大学生涯学習講座の受講がそのような方向の支援につながるよう講座のデザインを考えていきたい。

5　成果と課題

初年度は，計 6 回の講座を実施した。受講者は，全員熱心に楽しみながら受講してもらうことができた。その意味で（当然改善の余地は大きいが），講座に参加してもらえば楽しく学んでもらうことは可能であり，当初こちらがあれこれと心配していたよりも遙かに「普通に」講座を実施できることが分かった。受講者の高く幅広い学習ニーズを知ることができたのも成果である。

メンターや学生ボランティアの存在も講座の有効な運営への貢献となった。メンターからは，経験に基づいて有用な気づきや支援を得た。学生ボランティアは想定よりもさらに積極的に自然に受講者とコミュニケーションを取り，一緒に楽しみながらプログラムに参加してくれていた。

教育学部特別支援教育コース長が「指導･支援する立場というより一緒に参加するという意識で参加していた人が多かったし，それがよかったと思う」と話していたことが印象的であった。

学生ボランティアからは，自らの学びが大きかったことを含め，表 3 のような感想を得た。

表 3　学生ボランティアによる感想（抜粋）

P さん（理工学部）

今日は貴重な体験をさせて頂きありがとうございました。はじまるまでは，不安などで緊張していました。けれど，一緒に活動していく中で交流を深めることが出来，最後はいい意味で緊張なく話すことが出来ました。

今日の活動の中で特にスケッチブックを使ってお互いをインタビューをしてるときがいちばん楽しかったです。彼の好きなアニメの話を楽しそうに話してるとこを見て，こんなにもはまれるものがあるのは素敵だなと感じました。また，彼の仕事への取り組み姿勢にはとても感化されました。

Q さん（経済学部）

まず，障がい者の方との交流で 1 番に感じたことは，それぞれに大きな個性があり，特に，好きなことに対する感情が大きいということです。

私の担当していた方はダンスが得意であるということもあり，ダンスの話を楽しそうにしていらっしゃいました。また，ほかの班のアニメが好きな方は熱心にたくさんのアニメについて語っていました。

ボランティアを含め，たくさんの方が参加されていたのですが，どの人も楽しそうに活動されていて，大変感動しました。

ダンスは私にとってもとても難しく，やはり，自己表現の得意不得意に障がいの有無はあまり関係ないのだと思いました。たくさんのお話を聞かせていただいたうえ，笑顔を向けていただき，私自身がとても楽しませていただきました。

O さん（福祉健康科学部）

最初は A さんにどのように関わっていいか，どうしたら一緒に楽しめるかがわからず不安でした。しかし，途中から，A さんから手を握ってくれたり，名前を呼んでくれたりする等，笑顔でコミュニケーションを取れたので，私自身も楽しみながら受講できました。

太極拳では，特に，A さんが扇の開閉を楽しそうに行っていたのが印象に残っており，A さんが少しでもこの事業に参加してよかったと思ってくれていたらいいなと思いました。

また，ペアの人と一緒に A さんには何ができるのか，どうしたら A さんの力を引き出せるか模索しながら行えたことで，個別的な対応の在り方やその重要性を改めて感じることが出来ました。

今回は主に A さんのグループとして参加させていただきましたが，休み時間等に他の参加者ともコミュニケーションが取れ，暖かい雰囲気の中で色んな方と話す楽しさも感じることができました。

R さん（福祉健康科学部）

今回の事業に参加して 1 番印象に残っていることは，参加者の方のとてもいきいきしてらっしゃる様子です。私と同じグループだった参加者の方は，非常に社交的でご自分の話を積極的に話してくださる方でした。特に，その方の仕事に対する前向きな姿勢は非常に記憶に残っています。自分のできることが増えていくこと，みんなが話しかけてくれることが嬉しい，職場に対しての不満もないとおっしゃっていました。障がいの有無に関わらず，仕事に対して意欲的で前向きな彼女の姿勢は非常に尊敬できると感じました。私も彼女のように，やりがいを感じられる職を見つけたいと思いました。

また，参加者の方との関わり方はその方の性格等を踏まえて考えるべきだと学びました。たとえば，私と同じグループだった参加者の方はお話することが好きだったため，ペンをマイクに見立ててインタビュー形式でお話を聞きました。インタビューされるのが楽しかったようで，どんどんご自分のことを話してくださいました。このように，その方に合わせて柔軟に関わっていく事が大切なのだろうと感じました。

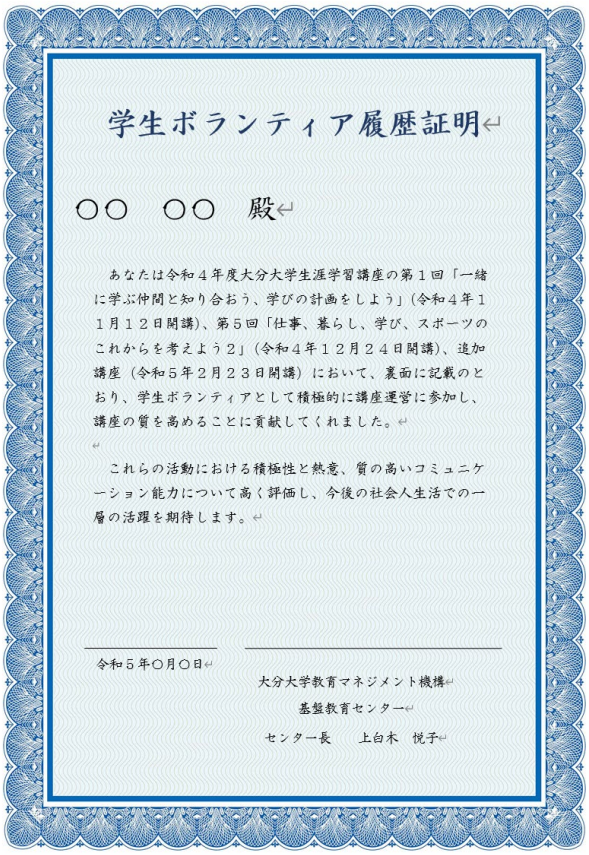
Sさん（福祉健康科学部）

私と関わってくださったかたは，とても明るい性格のかたで，初対面でも積極的に話してくださり，ユーモアもお持ちで，グループワークはとてもあっという間でした。また，人生の中の大切な考えについて私達も学ぶことができたし，またぜひこのような機会があれば参加したいと思いました。

太極拳は初めて見よう見まねでやってみましたが，下半身の筋肉をとても使うと感じました。太極拳の時間，太極拳の先生の真似に夢中になってしまいあまり周りを見ていなかったことが反省点です。

学生ボランティア全員に対しては，活動履歴として，図２のとおり，学生ボランティア履歴証明を発行した。

図　３　学生ボランティア履歴証明（表面）



学生ボランティア履歴証明

〇〇　〇〇　殿

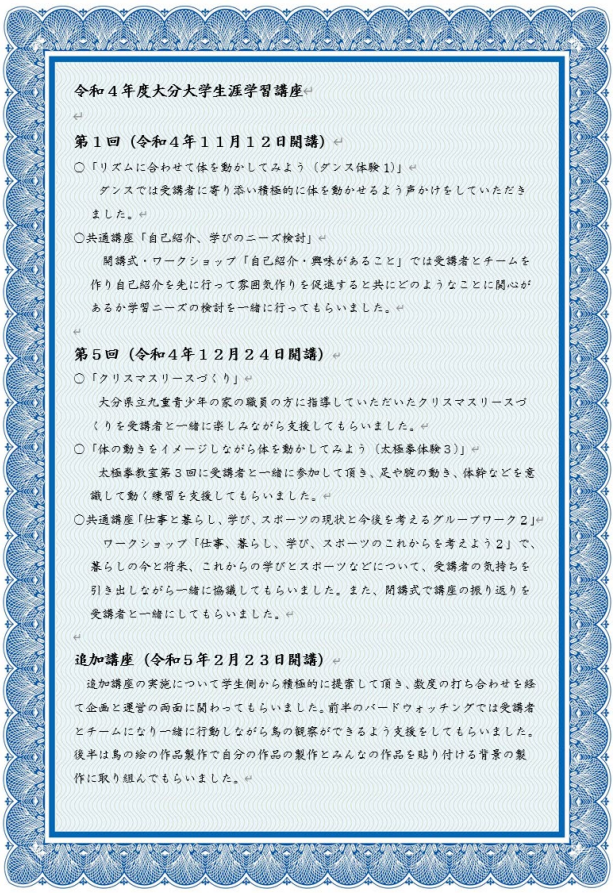
あなたは令和４年度大分大学生涯学習講座の第１回「一緒に学ぶ仲間と知り合おう、学びの計画をしよう」（令和４年１１月１２日開講）、第５回「仕事、暮らし、学び、スポーツのこれからを考えよう２」（令和４年１２月２４日開講）、追加講座（令和５年２月２３日開講）において、裏面に記載のとおり、学生ボランティアとして積極的に講座運営に参加し、講座の質を高めることに貢献してくれました。

これらの活動における積極性と熱意、質の高いコミュニケーション能力について高く評価し、今後の社会人生活での一層の活躍を期待します。

令和５年〇月〇日

大分大学教育マネジメント機構
基盤教育センター
センター長　上白木　悦子

図　４　学生ボランティア履歴証明（裏面）



令和４年度大分大学生涯学習講座

第１回（令和４年１１月１２日開講）

〇「リズムに合わせて体を動かしてみよう（ダンス体験１）」

ダンスでは受講者に寄り添い積極的に体を動かせるよう声かけをしていただきました。

〇共通講座「自己紹介、学びのニーズ検討」

開講式・ワークショップ「自己紹介・興味があること」では受講者とチームを作り自己紹介を先に行って雰囲気作りを促進すると共にどのようなことに関心があるか学習ニーズの検討を一緒に行ってもらいました。

第５回（令和４年１２月２４日開講）

〇「クリスマスリースづくり」

大分県立九重青少年の家の職員の方に指導していただいたクリスマスリースづくりを受講者と一緒に楽しみながら支援してもらいました。

〇「体の動きをイメージしながら体を動かしてみよう（太極拳体験３）」

太極拳教室第３回に受講者と一緒に参加して頂き、足や腕の動き、体幹などを意識して動く練習を支援してもらいました。

〇共通講座「仕事と暮らし、学び、スポーツの現状と今後を考えるグループワーク２」

ワークショップ「仕事、暮らし、学び、スポーツのこれからを考えよう２」で、暮らしの今と将来、これからの学びとスポーツなどについて、受講者の気持ちを引き出しながら一緒に協議してもらいました。また、開講式で講座の振り返りを受講者と一緒にしてもらいました。

追加講座（令和５年２月２３日開講）

追加講座の実施について学生側から積極的に提案して頂き、数度の打ち合わせを経て企画と運営の両面に関わってもらいました。前半のバードウォッチングでは受講者とチームになり一緒に行動しながら鳥の観察ができるよう支援をしてもらいました。後半は鳥の絵の作品製作で自分の作品の製作とみんなの作品を貼り付ける背景の製作に取り組んでもらいました。

また，マスメディアからの取材により，本講座を社会へ発信できたことは成果の一つといえる（写真４）。

写真　4　大分合同新聞記事(2023 年 1 月 22 日)

大分合同新聞　2023年(令和5年)1月22日　日曜日

障害者の学びの場 拡充

県教委などが公的支援探る協議会

各地でモデル事業 着々

障害のある人がいつでも学習や運動に親しめる「生涯学習」の場を広げようと、県内でさまざまな取り組みが始まっている。学校を卒業した後は、学びや体験の機会が限られる現状があり、教育や福祉の専門家らが公的な支援の在り方を探る協議会を設立。本年度はモデル事業を展開し、課題を探っている。事務局の県教委は「人生が豊かになるきっかけになれば」と話している。

大分市旦野原の大分大で昨年12月、知的障害がある男女4人が公開講座に臨んだ。ボランティアの大学生と一緒に「1年以内にやりたいこと」「人生における仕事の位置づけ」などをそれぞれ考えて発表。太極拳も体験し、笑顔を見せた。

講座を主催する大分大は、生涯学習に対する障害者のニーズや進め方を探っている協議会「地域連携コンソーシアム」のメンバーだ。県教委の主導で昨年6月に設立。社会福祉団体や芸術スポーツ団体のスタッフ、障害のある当事者と保護者、大学教授や特別支援学校の教員らが委員を務める。

長男の聖人さん(19)と参加した大分市小池原の会社員幸野絵美さん(41)は「特別支援学校を卒業後は民間のスポーツ団体に参加して体を動かしている。ただ、社会生活に必要な知識を得る場は少ない」と訴えた。

学校だけに頼らず、障害者に多様な学びの場を提供するサービスは、複数の民間団体が手がけている。ただ、大分、別府両市など人口の多い都市部に集中しているのが実情だ。

コンソーシアムは県内全域で、生涯学習の環境充実を目指す。本年度は豊後大野市の千歳公民館で障害者を対象にした「ひょうたんカレッジ」を開講。スポーツや音楽鑑賞、工作などに親しむ教室を開いた。運営を支える側になる協力者の育成も同時に進めている。

県教委は生涯学習に関する情報をまとめたサイト「かたろうえ大分」も開設した。社会教育課の首藤亜希子主任社会教育主事(47)は「障害の有無にかかわらず、誰もがいつでもどこでも学べる世の中の実現が目標。当事者をさまざまな学びの場につなぐ手伝いができれば」と話した。

（指原佑輔）

知的障害がある人を対象にした大分大の公開講座で、ボランティアと「1年以内にやりたいこと」などを考える参加者（手前）＝昨年12月、大分市旦野原

生涯学習の充実　一緒に考えよう　イベント参加者募集

障害がある人の生涯学習の充実や支援者の育成を考える「共生社会コンファレンス」が2月4日午後0時50分から、別府市上田の湯町の同市民会館である。今月31日まで参加者を募集している。無料。

県内外の実践事例発表の後、大分大教育学部の衛藤裕司教授が「知的障害のある人の生涯学習の在り方」と題して講演。県内の特別支援学校教員や愛知、兵庫両県で障害者の学びを支える団体のメンバーら計5人のシンポジウムがある。

障害者らによる楽器演奏やダンス動画の披露、アート作品の展示もする。

定員は300人で事前申し込みが必要。オンライン傍聴もできる。問い合わせは県教委社会教育課（097・506・5526）。

（指原佑輔）

初年度ということもあり,残された課題は多い。今回は試行的にプログラムを開発し実施してみたという段階に過ぎず，大分地域において障害を持つ人が利用可能な学習機会を設け参加してもらうという継続的な取り組みの中では初発の段階に過ぎない。まずは，このような学習機会があることをより広い層の障害者に知ってもらう必要があるが，どのような経路を利用あるいは開発すれば有効に情報が届くかについては検討し整備を進める必要がある。

様々な程度･特性の障害にどのように対応するかも課題である。今回は自分一人でも受講することができる人という制限を設け，自分で公共交通機関を利用して大分大学旦野原キャンパスまで来ることができることを受講の条件とした。今後プログラムの運営体制の整備と絡めてより広い層の障害者が講座を受講できるよう取り組みを進める必要がある。

取り組みの発展には様々な連携が必要である。具体的には，特別支援学校在学時から関係づくりを始め，特別支援学校の保護者会や同窓会等とも連携して学習情報のネットワークを構築すること，行った学習が,「参加したその時だけが楽しかった」という感想に留まらないよう，次の学習への移行や発展につなげることが必要であると考える。また，学習成果の活用としてボランティアや就業という形で社会参加に結びつくように仕組み作りを図ることや，学習機会提供者がそれぞれの組織でバラバラに取り組むのではなく，連携して学習機会提供のネットワークを形成すること等が必要であると考える。

今年度は知的障害を持つ人に特化してプログラムをデザインしたが，精神障害や発達障害，身体障害等，多様な障害を持つ人がそれぞれの特性を踏まえたプログラムに参加できるようあるいは異なる障害を持つ人が交流しながら学べるよう取り組みを発展させる必要がある。

今年度は知的障害を持つ人に特化して取り組みを行ったが，将来的には障害を持つ人も持たない人も共に学べるようなインクルーシブなプログラムを開発し，そのような交流や学びが普通のこととなる社会を形成する必要がある。今回の追加講座で鳥の絵を制作している際にも，作品の特徴やかかる時間は違っても違うことを前提として有効な進行を行うプログラムはできることを実感することができた。傾向の異なる絵をどのように組み合わせれば効果が向上し魅力的な共同制作作品ができるか等今後検討が進めば魅力的なプログラムが開発できそうである。

謝辞

今回の取り組みは文部科学省の委託事業に申請し，コンソーシアムを編成し，全体の取り組みを推進している大分県教育庁社会教育課の取り組みがなければ実現しなかったものである。事業全体の推進を図ると共に大分大学生涯学習講座にも実際に物品の発注や講座への参加等多大なご協力をいただいた担当の馬場尚登課長補佐，首藤亜希子主任社会教育主事始め皆様に感謝申し上げる。

講師として講座実施を支えていただいた「レッツダンスでガッツ元気の会」主宰麻生和江先生，大分県武術太極拳連盟理事長千鳥安雄先生，メンターとしてご指導ご支援いただいた新生特別支援学校三原彰夫教頭先生，佐伯支援学校小野理香先生，学生ボランティアの皆さん，それぞれの立場

から前向き･積極的にご指導･ご支援いただいたことが大きな支えであった。
大分大学では，様々なご助言をいただき講座にも参加していただいた教育学部特別支援教育コース長衛藤裕司先生，普段から多忙な業務に加えてこの講座の運営も引き受けてくださった学生支援部教育支援課の皆様，業務支援室長はじめ多くの方にご協力をいただいた。感謝申し上げる。
今後さらに（当面）2年間事業は続くし，当然ながら障害を持つ人を含めた多様な人々の学びを支援することは大分大学としての継続的課題である。引き続き様々な創意工夫を行いながらまた様々な連携を働きかけながら取り組みを展開していくことを表明しておきたい。

参考文献

文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課障害者学習支援推進室「『学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究』について」，https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/1407843.htm（2023年8月29日）
学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議（2018年3月）「障害者の生涯学習の推進方策について―誰もが，障害の有無にかかわらず共に学び，生きる共生社会を目指して―（報告）」，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/041/toushin/1414985.htm（2023年8月29日）
大分県教育委員会「かたろうえ大分」https://www.kataroue-oita.jp/（2023年8月29日）

新型コロナウイルス感染症に関する実態調査
～コロナ禍を経験した看護学生を対象としたWeb調査～

河野愛子（大分大学医学部附属病院）
清村紀子（大分大学医学部基盤看護学講座）
春田恵理子（前大分大学医学部基盤看護学講座）

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）に関する実態を明らかにする目的で看護系大学生へのWeb調査を実施した。基本的感染予防行動のリスク認知・基本的感染予防行動・感染リスクが高まる5つの場面での感染予防行動のリスク認知・感染リスクが高まる5つの場面での感染予防行動・新型コロナウイルスワクチン接種状況・知識・身近な人の罹患について記述統計量で分析した。結果，①感染予防行動と感染リスク認知の程度は必ずしも一致しておらず，基本的感染予防行動を今後とも継続していくためには，いかに各自が認識を高く持ち，実際の行動に移していけるかが重要である，②COVID-19に関する知識は十分とは言えず，このことがワクチン未接種やCOVID-19罹患後のワクチン接種をためらう要因となっている可能性もあると同時に，今後の感染予防行動の継続が難しくなる可能性が潜む，③今後，感染対策を継続していくためには，正確な知識の普及，感染予防行動を集団全体で行う仕組みの構築，の2点が考えられた。

キーワード：　COVID-19，看護系大学生，実態調査，感染予防行動，感染リスク認知

1　はじめに

新型コロナウイルス感染症（以下，COVID-19）が世界的に大流行して以降，2022年10月現在，COVID-19に対する感染予防行動は定着しつつあるが，いまだ感染状況は継続している。日本でCOVID-19はこれまでに，2020年の4月～5月の第1波から2022年6月～10月現在も続いている第7波まで，7回の感染の波を繰り返している（松本，2021：NHK，2022）。また，COVID-19の感染が拡大して約3年が経過し，当初は何もわからない未知の感染症として捉えられていたCOVID-19については，少しずつわかってきたこともある。

COVID-19の感染予防行動についての研究は，緊急事態宣言発令中のものがほとんどである。塩屋ら（2022）は，COVID-19が相応のリスクとして認知されても，それが現前にあるという切迫感が低ければ対処行動との関連は弱くなることを示唆している。2022年10月現在，厚生労働省（2022e）は，社会経済活動の活発化による接触機会の増加などが感染状況に与える影響に注意が必要だと指摘している。社会経済活動の活発化とは，第7波が落ち着きつつあったことから，年代を問わず多くの人がさまざまな活動を盛んにし始めていることや，政府の全国旅行支援策により国内の旅行者が増えていること，さらに水際対策を大幅に緩めて短期滞在ビザ免除の外国人旅行を再開したことなどを指している。

今後，感染の波を起こさないためには，感染のピークが過ぎたときや規制が緩和されたときにも感染予防行動を継続して行う必要があると考える。しかし，COVID-19の感染拡大から数年が経過した

時点で，COVID-19 に対して感染予防行動をとらないことで感染するリスクをどのくらい感じているか，どのくらい感染予防行動がとられているのか，および新たに分かってきた知識をどれくらい正しく知っているのかについて，その実態は明らかにされていない。

現時点での COVID-19 に関する実態を知ることは，感染のピークがすぎたときや規制が緩和されたときにどういったアプローチで感染対策を行えばよいかということに役立つと考える。

そこで，本研究は現時点における COVID-19 に関する実態を明らかにすることを目的とする。

２　方法

２．１　研究デザイン

Web（Google フォーム）による無記名自記式質問紙調査を用いた実態調査研究

２．２　研究対象者

研究対象者は，2022 年度 A 大学医学部看護学科に在籍していた（１年生～4 年生）学生 252 名とした。

２．３　データ収集期間

2022 年 9 月 5 日～2022 年 9 月 30 日

２．４　調査項目

調査項目は，研究対象者の①個人属性，および COVID-19 に関する実態の指標と考えられる下記②～⑨からなる。

① 個人属性：学年（1 年生～4 年生）を選択する欄を設け，該当する学年を回答するよう求めた。

② 基本的感染予防行動のリスク認知：基本的感染予防行動の各項目について，基本的感染予防行動をとらないことによって自身が COVID-19 に感染するリスク認知に関して，「0: 全くリスクとして認知しない」から「5: 非常にリスクとして認知する」までの 6 段階で回答を求めた。

③ 基本的感染予防行動：新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の対応について（内閣官房，2022）を参考に，「手洗いの励行」などの予防行動 4 項目を作成した。各項目について，「0: 全くしていない」から「5: いつもしている」までの 6 段階で尋ねた。

④ 感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動のリスク認知：厚生労働省（2022a）の感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動の各項目について，感染予防行動をとらないことによって自身が COVID-19 に感染するリスク認知に関して，「0: 全くリスクとして認知しない」から「5: 非常にリスクとして認知する」までの 6 段階で回答を求めた。

⑤ 感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動：厚生労働省（2022a）の感染リスクが高まる 5 つの場面を参考に，5 項目を作成した（例：飲食を伴う懇親会などへの参加）。各項目に対し，「0: 全くしていない」から「5: いつもしている」の 6 段階で回答を求めた。

⑥ 新型コロナウイルスワクチン接種への積極性：新型コロナウイルスワクチン接種への積極性について「積極的である」「積極的でない」のいずれかで回答を求めた。また，「積極的でない」と回答した対象には，必須回答ではなく積極的でない理由を自由記述式で回答を求めた。

⑦ 新型コロナウイルスワクチン 3 回接種：新型コロナウイルスワクチン 3 回接種が終了したかについて「終了した」「終了していない」のいずれかで回答を求めた。また，「終了していない」と回答した研究対象者には，終了していない理由を自由記述式で回答を求めた。

⑧ COVID-19 についての知識：厚生労働省（2022b）の新型コロナウイルス感染症（COVID-19）診療の手引き第 8.0 版，新型コロナウイルス感染症の“いま”に関する 11 の知識（厚生労働省 2022a），第 63 回厚生科学審議会感染症部会資料（厚生労働省，2022c）を参考に，計 8 項目の質問を作成し，回答を求めた。

⑨ 身近な人の罹患：自身もしくは家族，近隣住民，家族の職場関係者中で COVID-19 に罹患した人はいるかについて，「いる」「いない」のいずれかで回答を求めた。

２．５　分析方法

得られたデータは，以下の手順で分析した。

① 基本的感染予防行動のリスク認知，基本的感

染予防行動，感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動のリスク認知，感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動，新型コロナウイルスワクチン接種の積極性，新型コロナウイルスワクチン 3 回接種，知識，身近な人の罹患について，記述統計量で分析した。

② 基本的感染予防行動のリスク認知，感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動のリスク認知について「0: 全くリスクとして認知しない，1，および 2」をリスク認知が低い群，「3，4，および 5: 非常にリスクとして認知する」をリスク認知が高い群と想定して結果をまとめ分布を眺めた。また，最頻値と最頻値の次に多い選択肢の分布を眺めた。

③ 基本的感染予防行動，感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動について「0: 全くしていない，1，および 2」を積極的な行動が少ない群，「3，4，および 5: いつもしている」を積極的な行動が多い群として結果をまとめ分析した。また，最頻値と最頻値の次に多い選択肢の分布を眺めた。

④ 新型コロナウイルスワクチン接種に積極的でない理由について記載内容を検討したのち，意味内容ごと別にカテゴリー化を行った。

⑤ 新型コロナウイルスワクチン 3 回接種が終了していない理由を具体的な記載から分析した。

２．６　倫理的配慮

依頼文には，本研究への協力は自由意思であり，Google フォームへの回答が無くても不利益を被ることは一切ないことを記載した。また，対象者には Google フォームの回答をもって本研究調査への同意とみなす旨，および得られた結果は公表する旨伝えた。質問紙は無記名であり，公表の際に個人が特定されないように解析した。

３　結果

３．１ 対象者の属性

本研究の対象は A 大学の学生 1 年生，2 年生，3 年生および 4 年生の計 252 名であり，そのうち 122 名から回答が得られた（回収率 48.4%）。内訳は 1 年生 34 名（27.9%），2 年生 21 名（17.2 %），3 年生 27 名（22.1%），4 年生 40 名（32.8%）であった。

３．２ Web 調査の回答結果（表 1）

３．２．１ 基本的感染予防行動のリスク認知

手洗いを励行しないことで自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5:非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 119 名であり，97.5%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5:非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 55 名（45.1%）であった。

マスクを顔にフィットさせずに着用することで自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 117 名であり，95.9%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 61 名（50.0%）であった。

3 密を回避しないことによって自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 116 名であり，95.1%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 52 名(42.6%)であった。

換気をしないことによって自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」と回答した学生は 102 名で，83.6%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 36 名（29.5%）であった。

３．２．２ 基本的感染予防行動

基本的感染予防行動の設問に対して，「0：全くしていない，1，および 2」を積極的な行動が少ない群，「3，4，および 5：いつもしている」を積極的な行動が多い群と想定して結果をまとめた。

手洗い励行について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 117 名であり，95.9%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうち「5：いつもしている」と回答した学生は 62 名（50.8%）であった。

フィットしたマスク着用について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 116 名であり，95.1%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうちフィットしたマスク着用について「5：いつもしている」を回答した学生は 45 名（36.9%）であった。

3 密の回避について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 101 名であり，82.8%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうち「5：いつもしている」を回答した学生は 9 名（7.4%）であった。

換気について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 74 名であり，60.7%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうち「5：いつもしている」を回答した学生は 11 名（9.0%）であった。

３．２．３ 感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動のリスク認知

飲食を伴う懇親会等に参加することによって自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 119 名であり，97.5%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 64 名（52.5%）であった。

大人数や長時間に及ぶ飲食への参加によって自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 120 名であり，98.3%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 71 名(58.2%)であった。

近距離で会話をする際にマスクを着用しないことによって自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 117 名であり，95.9%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 69 名(56.6%)であった。

寮・ルームシェアなど狭い空間で共同生活をすることによって自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 109 名であり，89.4%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 60 名（49.2%）であった。

居場所が切り替わった時（教室から部活動，病棟から休憩室の移動など）に感染対策をしないことによって自身が SARS-CoV-2 に感染するリスクについて「3，4，および 5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 95 名であり，77.9%の学生がリスク認知が高い群に該当していた。そのうち「5：非常にリスクとして認知する」を回答した学生は 24 名（19.7%）であった。

３．２．４ 感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動

飲食を伴う懇親会等への参加の回避について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 98 名であり，80.3%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうち「5:いつもしている」を回答した学生は 27 名（22.1%）であった。

大人数や長時間に及ぶ飲食への参加回避について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 102 名であり，83.6%の学生が積極的な行動が多い群に該当した。そのうち「5：いつもしている」を回答した学生は 44 名（36.1%）であった。

近距離で会話をする際のマスク着用について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 113 名であり，92.7%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうち「5:いつもしている」を回答した学生は 55 名（45.1%）であった。

狭い空間での共同生活の回避について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 106 名であり，86.9%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうち「5：いつもしている」を回答した学生は 90 名（73.8%）であった。

居場所が切り替わった時の感染対策について「3，4，および 5：いつもしている」を回答した学生は 100 名であり，81.9%の学生が積極的な行動が多い群に該当していた。そのうち「5:いつもしている」を回答した学生は 22 名（18.0%）であった。

３．２．５ 新型コロナウイルスワクチン接種への積極性

新型コロナウイルスワクチン接種への積極性に

ついて「積極的である」と回答した学生は113名（92.6%），「積極的でない」と回答した学生は 9名(7.4%)であった。

３．２．６ 新型コロナウイルスワクチン3回接種

新型コロナウイルスワクチン3回接種について「終了した」と回答した学生は118名(96.7%），「終了していない」と回答した学生は4名(3.3%)，であった。

３．２．７ COVID-19についての知識（表２）

知識は正答率で結果をまとめた。感染可能期間，新型コロナウイルスワクチンの種類の2項目については正答率が高かった。感染可能期間は「発症2日前から発症後 7～10 日間程度」の解答に対して正答率は 63.1%であった。新型コロナウイルスワクチンの種類は「mRNA ワクチン」の解答に対して正答率が 68.0%であった。一方で，感染経路，オミクロン株の潜伏期間，COVID-19 の分類，およびCOVID-19 の後遺症については正答率が低かった。感染経路は「飛沫感染，接触感染」の解答に対して正答率が 14.8%，オミクロン株の潜伏期間は「2～3 日」の解答に対して正答率が 34.4%，新型コロナウイルスの分類は「新型インフルエンザ等感染症」に対して正答率が 26.2%，新型コロナウイルス感染症の後遺症は「疲労感，倦怠感，関節痛，筋肉痛，咳，咳嗽，息切れ，胸痛，脱毛，記憶障害，集中力低下，不眠，頭痛，抑うつ，嗅覚障害，味覚障害，動悸，下痢，腹痛，睡眠障害，筋力低下」の解答に対して正答率が 9.8%であった。

SARS-CoV-2 の変異の有無について，「知っている」と回答した学生は119名（97.5%），「知らない」と回答した学生は3名（2.5%）であった。

COVID-19罹患後の後遺症の有無について「知っている」と回答した学生は113名（92.6%），「知らない」と回答した学生は9名（7.4%）であった。

３．２．８ 身近な人の罹患

身近な人の罹患について「いる」と回答した学生は79名（64.8%），「いない」と回答した学生は43名（35.2%）であった。

３．３ 新型コロナウイルスワクチン接種に積極的でない理由（表３）

12 件の自由記載を意味内容ごとにカテゴリー化したものを表3に示す。カテゴリーは「副反応」，「効果」，「安全性」の3項目に分けてまとめた。最も多かったのは「副反応」が7件（58.3%），次いで「効果」が3件（25.0%），「安全性」が2件（16.7%）であった。

それぞれのカテゴリーの主な具体的記載内容は表3に示す。「副反応」では「3回目ワクチン接種後に出た蕁麻疹がいまだに続いているため」「副反応が辛い」や「何年か後に副反応が出る可能性は全くないのかがわからず怖い」などがあげられていた。「安全性」では「安全性を信用していないから」や「できたばかりで本当に安全なのか」があげられていた。「効果」では「ワクチンが本当に有効なものかどうか疑わしい」や「ワクチンを打っても感染する人が多い」などがあげられていた。

３．４ 新型コロナウイルスワクチン 3 回接種が終了していない理由

新型コロナウイルスワクチン3回目接種が終了していない理由の回答者 3 人の自由記載件数は 3件であった。具体的記載内容は「ワクチン接種時にコロナに罹患したため，接種を見送りした」や「コロナに感染して免疫があるため」「副作用による支障が大きいから」があった。

表 1　Web 調査の集計結果（n＝122）

項目		n（%）					
		0：全くリスクとして認知しない	1	2	3	4	5：非常にリスクとして認知する
Ⅰ．基本的感染予防行動のリスク認知	手洗い励行しない	0(0)	1(0.8)	2(1.6)	24(19.7)	40(32.8)	55(45.1)
	フィットしたマスク着用をしない	0(0)	3(2.5)	2(1.6)	15(12.3)	41(33.6)	61(50.0)
	3密回避をしない	0(0)	1(0.8)	5(4.1)	18(14.8)	46(37.7)	52(42.6)
	換気をしない	0(0)	2(1.6)	18(14.8)	27(22.1)	39(32.0)	36(29.5)
		0：全くしていない	1	2	3	4	5：いつもしている
Ⅱ．基本的感染予防行動	手洗い励行	0(0)	1(0.8)	4(3.3)	18(14.8)	37(30.3)	62(50.8)
	フィットしたマスク着用	1(0.8)	1(0.8)	4(3.3)	21(17.2)	50(41.0)	45(36.9)
	3密回避	1(0.8)	5(4.1)	15(12.3)	43(35.2)	49(40.2)	9(7.4)
	換気	2(1.6)	14(11.5)	32(26.2)	40(32.8)	23(18.9)	11(9.0)
		0：全くリスクとして認知しない	1	2	3	4	5：非常にリスクとして認知する
Ⅲ．感染リスクが高まる５つの場面での感染予防行動のリスク認知	飲食を伴う懇親会等への参加の回避をしない	0(0)	0(0)	3(2.5)	17(13.9)	38(31.1)	64(52.5)
	大人数や長時間に及ぶ飲食への参加の回避をしない	0(0)	0(0)	2(2)	12(9.8)	37(30.3)	71(58.2)
	近距離で会話する際のマスクの着用をしない	0(0)	2(1.6)	3(2.5)	12(9.8)	36(29.5)	69(56.6)
	狭い空間での共同生活の回避をしない	3(2.5)	5(4.1)	5(4.1)	21(17.2)	28(23.0)	60(49.2)
	居場所が切り替わった時の感染対策をしない	4(3.3)	7(5.7)	16(13.1)	44(36.1)	27(22.1)	24(19.7)
		0：全くしていない	1	2	3	4	5：いつもしている
Ⅳ．感染リスクが高まる5つの場面での感染予防行動	飲食を伴う懇親会等への参加の回避	1(0.8)	7(5.7)	16(13.1)	29(23.8)	42(34.4)	27(22.1)
	大人数や長時間に及ぶ飲食への参加の回避	0(0)	4(3.3)	16(13.1)	16(13.1)	42(34.4)	44(36.1)
	近距離で会話する際のマスクの着用	0(0)	3(2.5)	6(4.9)	13(10.7)	45(36.9)	55(45.1)
	狭い空間での共同生活の回避	12(9.8)	2(1.6)	2(1.6)	7(5.7)	9(7.4)	90(73.8)
	居場所が切り替わった時の感染対策	5(4.1)	7(5.7)	10(8.2)	43(35.2)	35(28.7)	22(18.0)
		積極的でない			積極的である		
Ⅴ．新型コロナウイルスワクチン接種への積極性		9(7.4)			113(92.6)		
		終了していない			終了した		
Ⅵ．新型コロナウイルスワクチン3回接種		4(3.3)			118(96.7)		
		不正解			正解		
Ⅶ．知識	感染経路	104(85.2)			18(14.8)		
	感染可能期間	45(36.9)			77(63.1)		
	オミクロン株の潜伏期間	80(65.6)			42(34.4)		
	新型コロナウイルスワクチンの種類	39(32.0)			83(68.0)		
	新型コロナウイルスの分類	90(73.8)			32(26.2)		
	新型コロナウイルス感染症の後遺症	110(90.2)			12(9.8)		
		知らない			知っている		
	新型コロナウイルスの変異の有無	3(2.5)			119(97.5)		
	新型コロナウイルス感染症罹患後の後遺症の有無	9(7.4)			113(92.6)		
		いない			いる		
Ⅷ．身近な人の罹患		43(35.2)			79(64.8)		

表　2　COVID-19 についての知識（n＝122）

	n(%)	
	知っている	知らない
1：新型コロナウイルスの変異の有無	119(97.5)	3(2.5)
2：新型コロナウイルス感染症罹患後の後遺症の有無	113(92.6)	9(7.4)
	正解	不正解
3：新型コロナウイルスワクチンの種類	83(68.0)	39(32.0)
4：感染可能期間	77(63.1)	45(36.9)
5：オミクロン株の潜伏期間	42(34.4)	80(65.6)
6：新型コロナウイルスの分類	32(26.2)	90(73.8)
7：感染経路	32(26.2)	90(73.8)
8：新型コロナウイルス感染症の後遺症	12(9.8)	110(90.2)

表　3　新型コロナウイルスワクチン接種に積極的でない理由(n＝12)

カテゴリー	具体的な記載内容
副反応	3回目のワクチン接種後に出た蕁麻疹がいまだに続いているため
	副作用があること
	副反応が辛い
	副反応がつらい
	副作用による支障が大きいから
	身体に影響が出ていると感じるから
	何年後かに副反応が出る可能性は全くないのかがわからず怖い
効果	効果が明確でなく、回数を打っても感染し陽性になっているという状況があるから
	ワクチンが本当に有効なものかどうか疑わしい
	ワクチンを打っても感染する人が多いこと
安全性	安全性を信用していないから、抵抗感があるから
	できたばかりで本当に安全なのか

4　考察

4．1 リスク認知と行動について

本研究は，SARS-CoV-2 への感染を予防する行動は，リスク認知に伴って起こると仮定し，リスク認知と行動について，手洗い・マスク着用といった基本的感染予防と，近距離での会話・懇親会への参加といった感染のリスクがより高まる場面での感染予防の 2 側面から検討した。

4．1．1 基本的予防行動に関するリスク認知と実際の行動

基本的感染予防行動のリスク認知，基本的感染予防行動について大部分の対象が，リスク認知が高い群，積極的な行動が多い群に該当しており，一見すると，リスク認知，感染予防行動が定着している集団にも見える。しかし，手洗いをしないこと・マスクをフィットさせ着用しないこと・3 密の状態にあること・換気をしないことへのリスクについて，概ね 8 割が認識しているにもかかわらず，基本的感染予防行動 4 項目で「5：いつもしている」と回答したのは，最も高い値を示した項目でも 5 割強に留まっていた。特に，3 密回避および換気の 2 項目については，ある程度リスクがあ

ることを認知しつつも，実際に行動しているのは1割弱であり，この結果は看過できない。

基本的予防行動のリスク認知と実際の行動には，一致している項目と差異のある項目があった。リスク認知と感染予防行動が一致していた手洗い励行・フィットしたマスク着用は，個人的に完結できる感染予防行動である。具体的には，手を洗いたいと思ったときに水道と石鹸があれば洗うことができる。また，咳やくしゃみをしている人が近くにいるときにマスクを持っていれば着用することができる。一方，リスク認知と行動で差異が際立ったのは，3 密回避・換気で，これらはいずれも他者との合意を必要とし，個人的に完結できない場合が多い感染予防行動とも言える。具体的には，窓や換気システムがあったとしても，自宅以外での空調システムは他者によって管理されていたり，個室以外で窓を開放するには同室者に許可を得る必要がある。また，3 密を避けようとする意思はあったとしても，公共交通機関は決まった時間にしか運航されておらず，通勤ラッシュの時間帯に通学で電車やバスを利用せざるを得ないケースもあるし，コンビニやスーパーなどで混雑時に人ごみに出くわす場面もある。だが，いずれも，周囲に配慮しながら換気を心掛ける，ラッシュアワーを避け早めに行動する，と自身の心がけで解決可能性がないわけでもない。いわば，リスク認知と行動で差異が際立った項目は，周りの環境に左右されやすいため，自身が“より気を付け”，“より心がける”ことをしなければ，実際の行動としては実現しにくいと言え，この点が極めて脆弱であると推察される。

基本的予防行動を今後とも継続していくためには，自身での完結は難しく，自ら“心がけなければならない行動”については，いかに各自が認識を高く持ち，実際の行動に移していけるかが肝になってくるものと考える。

４．１．２ 感染リスクが高まる5つの場面でのリスク認知と実際の行動

感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動のリスク認知，感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動について大部分の対象がリスク認知の高い群，積極的な行動が多い群に該当しており，本研究対象者は感染予防行動が定着している集団であった。他方，感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動のリスク認知と感染リスクが高まる 5 つの場面での感染予防行動の分布に差異がある項目が確認されたことには着目すべきである。

リスク認知と感染予防行動が一致していなかったのは，飲食を伴う懇親会等への参加の回避で，ここには，少人数での懇親会は社会的に許容されていることや，親しい人との集まりには参加したいという人間関係を考慮した気持ちが強く反映しているものと推察できる。リスク認知を向上させるだけでは，そのリスクへの防護行動を促すことが難しい（Gisela ら，2013）。これは，リスク回避行動により享受できなくなる現在の便益や新たに発生するリスクの方を高く評価することに起因する。社会生活を営む者にとって，飲食を伴う懇親会等への参加を回避することは，親睦の機会を自ら手放すことに近しい。この結果は，人との接触を可能な限り回避することが求められるパンデミック渦では，物理的距離を縮めることで構築される人間関係にも目を向けなければならないことを示すものと考える。感染リスクの認知力を高めるとともに，一人一人の感染予防行動が，人との接触を可能な限り回避する期間を短期間で終結させることに寄与することにつながることを自覚する必要がある。

４．２ 知識の実態

SARS-CoV-2 が変異することを「知っている」と回答した学生は 97.5%，COVID-19 罹患後に後遺症があることを「知っている」と回答した対象は 92.6%であり，対象は COVID-19 についての一般的な知識を持っていた。SARS-CoV-2 が変異することや COVID-19 罹患後に後遺症があることは，将来看護職を志す対象という点で関心度が高いことに起因すると考える。また，テレビ等で報道されていたことから，「知っている」割合が高かったと考える。

しかし，実際の知識としては，正答率 60%以上であった感染可能期間・新型コロナウイルスワクチンの種類を除き，全体的に正答率は 10 弱～30%に留まることから，必ずしも知識があるとは言い

がたい。特に，明確な治療法も確立しておらず，長期間後遺症に悩まされる国民が多い COVID-19 の後遺症に関する知識不足は顕著であった。

対象である看護学生は，得られる情報のソースが新聞・テレビ・インターネットといったものに限定される一般国民に比べ，連日のように発表される COVID-19 論文へのアクセスもしやすい。にもかかわらず，実際の知識が一般国民と同等であることは，COVID-19 に対しての情報収集が受け身になっているさまを如実に表しているものと考える。SARS-CoV-2 は頻繁に変異しており，適切な対応をとるためには最先端の知識が必要になるため，積極的に最新の知見を吸収しようとする姿勢が必要であると考える。

加えて着目したいのは，必ずしも知識が十分と言えない集団ではあるが，項目よって差はあるものの概ね感染予防行動はとれている点で，このことは，“知識”に基づく行動とは言い切れないことを物語る。現時点においても終息の見えない状況に変わりはなく，今後も感染予防行動の継続が求められることが予想される。誰もが心掛けている状況では，それに反する行為としての感染予防を軽んじた行動は，誰もが慎むであろうが，今後，現在の規制撤廃がさらに拡大していくと，“誰も感染予防行動を心掛ける状況”にも変化があるかもしれない。この時，COVID-19 について，正しい知識と正しい情報を収集する力が備わっていなければ，国民の感染予防行動を継続していくことは難しくなる。少なくとも，看護専門職として一般市民への啓発・教育の責任を担っていくべき看護学生は，正確な知識に基づく行動が期待されるところでもある。今回得られた実態について，各自が自らのこととして自覚することが肝要であると考える。

４．３ 新型コロナウイルスワクチン接種の実態について

新型コロナウイルスワクチン接種について，積極的であると回答した人は 92.6%，3 回接種は終了したと回答した人が 96.7%であった。Web 調査終了日の日本全体での新型コロナウイルスワクチン 3 回接種完了率は 65.3%（首相官邸，2022）であったことから，本研究の対象となった看護学生はワクチンの接種率が高い集団であった。

本研究対象でワクチン接種率が高かった要因としては，①厚生労働省が 2021 年 2 月から 7 月に医療従事者等への優先接種を実施したこと（首相官邸，2023），②各種メディアで連日報道がなされていたこと，等が挙げられる。加えて，対象が将来看護師を志す集団であることから，医療従事者としての社会的責任によるものだと考える。

他方，新型コロナウイルスワクチン 3 回目接種が終了していない理由として，副反応による支障が大きいから，ワクチン接種時に COVID-19 に罹患したため接種を見送った，COVID-19 罹患後で免疫があるためという回答があった。副反応による支障が大きいからという回答は，ワクチンの主効果より副反応を大きく見積もっていることを示している。新型コロナウイルスワクチンの主効果は，第 1 に発症予防，第 2 に感染や重症化を予防する効果にある（厚生労働省，2022d）。新型コロナウイルスワクチンの副反応は，接種後に注射部位の痛み・疲労・頭痛・筋肉や関節の痛み・寒気・下痢・発熱等で，こうした症状の大部分は，接種後数日以内に回復している（厚生労働省，2022d）。また，稀な頻度でアナフィラキシー（急性のアレルギー反応）が発生したことが報告されている（厚生労働省，2022d）が，一般的には，ワクチンの副反応よりも，COVID-19 に罹患したときの症状の方が重いため，ワクチン接種が推奨される。ワクチン接種はあくまでも個人の判断に基づくもので，強制されるものはない。この個人の判断が正しい知識・認識に基づくものであれば，何ら問題はない。しかし，“副反応が怖い”といった曖昧模糊とした思いは根拠としては乏しい。自身の体調，これまでの既往歴といったことを踏まえ，必要時，専門家の意見を聴くなど，十分な思慮のもと判断することが望まれる。

また，新型コロナウイルスワクチン接種時に COVID-19 に罹患したため，接種を見送ったという回答が認められた。厚生労働省（2022f）は，現時点で COVID-19 罹患後であっても新型コロナウイルスワクチンの接種を推奨している。COVID-19 罹患後の抗体価の上昇が限定的であることはすでに知られており，COVID-19 罹患イコール永久免疫獲

得とはならないことは，今後も折に触れ情報提供していく必要がある重要事項と考える。

４．４ 今後に向けての示唆

COVID-19 が確認されすでに約 3 年が経過したことを考慮すると，今回の結果は，いまだに基本的感染予防行動が確実に実施されているとはいいがたい現実を示す。また，知識と行動の実態，およびリスク認知と行動の乖離の実態からとらえると，現在の感染予防行動は，必ずしも知識や正確なリスク認知を基盤とするとは言い切れず，COVID-19 の終息が見えない現時点において，行動の維持という点で疑問が残る。

現在は,第 7 波が落ち着きつつあったことから，政府の全国旅行支援策により国内の旅行者が増え，さらに水際対策を大幅に緩めて短期滞在ビザ免除の外国人旅行が再開されるなど，年代を問わず多くの人で活動が盛んになりつつあり，社会全般の COVID-19 への脅威も関心も若干薄れてきた印象がある。“正しく恐れ，正しく対応する”，今こそ，感染対策への取り組みを緩めるのではなく，活動が広がった場面においても，感染対策に取り組んでいく必要がある。本研究結果を踏まえ，感染対策としての行動を維持するためには 2 つのことが必要だと考える。

1 点目は，COVID-19 についての正確な知識をもつことである。塩谷（2022）は，COVID-19 の感染予防行動の規定因として，COVID-19 の予防行動に対する知識，リスク認知，および感染の波及的影響に対する責任感を調査したところ，知識が多い場合には責任感の影響が比較的弱い，または非有意となったことを報告している。本研究の対象は看護師を目指すという社会的責任をもっている集団だと考えるが，仮に責任感が弱くなっても感染予防行動を維持できるように，一人一人が COVID-19 を自分のこととして知ろうとする意識を持ち，日々更新される情報を自ら調べることで正確な知識を得る必要があると考える。正しい知識をもっておくことで,行政が COVID-19 について緩和的な対応をとった際にも，TPO に応じて適切な感染予防行動を継続して行うことができると考える。

2 点目は，感染予防行動を集団全体で行う仕組みをつくることである。本研究で，リスク認知と行動に乖離が見られた 3 密回避，換気，および飲食を伴う懇親会等への参加の回避における共通の特徴として，個人の意思だけでは感染予防行動をとりづらいことがあると考える。具体的には,3 密回避と換気は周囲の人に窓を開けていいか確認する必要がある点，飲食を伴う懇親会等への参加の回避は人間関係に影響する点である。COVID-19 に対する感染予防行動をすることに関連する要因を調査した上市ら（2022）は，他の人がしているから自分もしようという同調が，最も感染予防行動意図に影響したことを報告している。そのため，感染予防行動を維持するためには，集団全体で COVID-19 の感染予防行動を実施する仕組みをつくることが必要であると考える。

４．５ 本研究の限界

本研究の限界として，看護学生の感染予防行動の実施度，リスク認知，新型コロナウイルスワクチンの 3 回目接種率，新型コロナウイルスワクチン接種への積極性，知識について，看護師を目指すという社会的責任が影響するかについて今後検討が必要だと考える。リスク認知が高いが行動に移せていない 3 密回避，換気，飲食を伴う懇親会等への参加の回避はその理由についてより詳細にとらえることが必要だと考える。また，本研究は 1 施設で調査を行ったため，結果に偏りがあると考えられ，一般化することは難しい。

５　結語

本研究は,現時点における COVID-19 に関する実態を明らかにすることを目的に，A 大学医学部看護学科の学生を対象に，Web による無記名自記式質問紙調査を実施した。

記述統計量で整理･分析し,以下の結果を得た。

1. 基本的感染予防行動では，手洗い励行・フィットしたマスク着用という個人的に完結できる感染予防行動ではリスク認知と実際の行動は合致していたものの，3 密回避・換気という周りの環境に左右されやすく個人で完結できない感染予防行動は，リスク認知と実際の行動に差異があった。基本的感染予防行動を今後とも継続していくためには，自身での完結は難しく,自ら“心がけなければなら

ない行動”については，いかに各自が認識を高く持ち，実際の行動に移していけるかが肝になってくる。

2. COVID-19に関する知識は必ずしも十分とは言えず，このことがワクチン未接種やCOVID-19罹患後のワクチン接種をためらう要因となっている可能性もある。加えて，現在の感染予防行動は正しい知識に基づいていない可能性があり，今後の感染予防行動の継続が難しくなっていく可能性が潜んでいる。
3. 今後，感染対策を継続していくためには，①正確な知識の普及，②感染予防行動を集団全体で行う仕組みの構築，の2点が考えられた。

謝辞

本研究のWeb調査に，ご回答・ご協力いただきました皆様に感謝申し上げます。

文献

Gisela, W., Ortwin, R., Chloe, B. and Christian, K. (2013). The risk perception paradox – Implications for governance and communication of natural hazards, Risk Analysis, 33(6), 1049-65. https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2012.01942.x

厚生労働省 (2022a). 新型コロナウイルス感染症の“いま”に関する11の知識 2022年8月版, p7,10. https://www.mhlw.go.jp/content/000927280.pdf. 最終閲覧日：2022/8/8

厚生労働省(2022b). 新型コロナウイルス感染症（COVID-19）診療の手引き第 8.0 版. https://www.mhlw.go.jp/content/000936655.pdf. 最終閲覧日：2022/8/16

厚生労働省(2022c). 第63回厚生科学審議会感染症部会資料. https://www.mhlw.go.jp/content/10906000/000971356.pdf. 最終閲覧日：2022/8/16

厚生労働省 (2022d). 感染後でもワクチン接種は必要？そのメリットと注意点. https://www. https://www.cov19-vaccine.mhlw.go.jp/qa/column/0013.html. 最終閲覧日：2023/10/03

厚生労働省（2022e）. 新型コロナウイルス感染症対策アドバイザリーボードの資料等（第101回）. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_00395.html. 最終閲覧日：2022/11/1

厚生労働省（2022f） . 新型コロナウイルスに感染したことのある人は， ワクチンを接種することはできますか. https://www.cov19-vaccine.mhlw.go.jp/qa/0028.html. 最終閲覧日：2023/10/11

松本 哲哉（2021）. 新型コロナウイルス感染症の国内外の動向. https://www.eiken.co.jp/uploads/modern_media/literature/P10-18.pdf. 最終閲覧日：2022/11/1

内閣官房(2022). 新型コロナウイルス感染症対策. https://corona.go.jp/. 最終閲覧日：2022/8/8

NHK(2022).第1波～第7波　感染者数のグラフ. https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/entire/. 最終閲覧日：2022/11/1

塩屋 尚正. (2022). COVID-19の予防行動に対する知識，リスク認知，責任感の影響. リスク学研究，31(4)，295-303. https://doi.org/10.11447/jjra.SRA-0376

首相官邸（2022）.新型コロナワクチンについて. https://www.kantei.go.jp/jp/headline/kansensho/vaccine.html. 最終閲覧日：2022/10/27

首相官邸(2023). 新型コロナワクチンの接種スケジュールについて. https://www.kantei.go.jp/jp/headline/kansensho/vaccine_supply.html. 最終閲覧日：2023/7/8

上市 秀雄，松川 夏武，石渡 崇晶. (2021). 大学生における情報，同調，認知要因がCOVID-19 感染予防行動意図に及ぼす影響. https://www.jstage.jst.go.jp/article/pa

cjpa/85/0/85_PL-002/_article/-char/ja/.
最終閲覧日：2022/10/31

サイエンスライティングを通してビッグヒストリーを学ぶ授業
－大分大学教養教育科目における試行－

小林良彦（大分大学教育学部）

筆者は「サイエンスライティングで紡ぐビッグヒストリー」と題した科目を2023年度前期に大分大学教養教育科目にて試行した。当該授業は，「ビッグヒストリー」について，サイエンスライティングや知識構成型ジグソー法に基づくグループ学習を通して学ぶものである。受講生たちは，「ビッグヒストリー」に関する学びやグループ学習における他者とのコミュニケーション，そして，文章執筆の経験に対して満足感を得ていた。一方で，宿題の多さ，欠席者・遅刻者の存在によるグループの再編成，教科書の重さに不満を感じていた。

キーワード：　教養教育，文理横断・文理融合教育，ビッグヒストリー，サイエンスライティング，アクティブラーニング

1　はじめに

テクノロジーの急速な進展や経済の世界的な変化を含む予測不可能な現代において，大学生たちには高等教育機関にて「普遍的な知識・理解と汎用的技能を文理横断的に身に付けていく」ことが求められている（中央教育審議会 2018）。このような考えは今日でも踏襲されており，2023年2月に発表された「学修者本位の大学教育の実現に向けた今後の振興方策について（審議まとめ）」（中央教育審議会 2023）においても，「文理横断・文理融合教育の推進」が謳われている。筆者自身も，個別の教科（ディシプリン）に囚われない「文理横断・文理融合教育」の大学教育への実装が急務であると考えている。

上記のような要請に授業レベルで応えるべく，筆者は「ビッグヒストリー」（デヴィッド・クリスチャン 他 2016）について，アクティブラーニングを通して学ぶ授業を開発することにした。

「ビッグヒストリー」は宇宙開闢から人類の隆盛までの138億年の歴史を自然科学・人文科学を融合した視点で紐解いていく試みとして注目を集めている教材である。科学的な知見を拠り所にしているため，「普遍的な創造神話」「科学に基盤を置く新しいユニバーサル・ヒストリー」とも評されている。筆者は，それら「ビッグヒストリー」の特性が「普遍的な知識・理解」や「文理横断・文理融合教育」とも親和性が高いと考えた。事実，他大学に目を向けると，例えば，桜美林大学（桜美林ビッグヒストリー・ムーブメント 2016）や東北大学（東北大学 高度教養教育・学生支援機構 学際融合教育推進センター 2018）にて，「ビッグヒストリー」を活用した授業が実施されている。高校においても，アレセイア湘南高等学校（アレセイア湘南高等学校 2019）での実践がある。

他方で，「汎用的技能」を育成するためには，書く・話す・発表するなどのアクティブラーニング（溝上 2014）を織り交ぜた授業が適しているとも考えた。具体的には，個人での文章執筆や，グループ学習を通した文章の改訂を行いながら「ビッグヒストリー」について学ぶ授業形式を考えた。加えて，「ビッグヒストリー」には科学的な内容が多いこと，学部も学年も特定されない教養科目での実践になることを踏まえ，文章執筆・改訂の際

は「媒体を問わず，サイエンスがらみの話を一般読者向けに書くこと」である「サイエンスライティング」（渡辺 2023）の要素を意識させることとした。

本稿では，以上の動機により開発した教養教育科目「サイエンスライティングで紡ぐビッグヒストリー」の概要と実践結果について報告する。

2　授業概要

まず，授業の目標として，以下 2 点を据えた。

- 目標 1：ビッグヒストリーの内容について他者に説明できるようになる。
- 目標 2：他者と協働しながら課題に取り組むことができる。

教科書として,『ビッグヒストリー：われわれはどこから来て，どこへ行くのか』(デヴィッド・クリスチャン 他 2016)を設定し,購入必須とした。

15 回の授業内容は表 1 の通りに構成した。各回の具体的な内容については，3 節にて後述する。

表 1　授業内容

回	内容
1	ガイダンス,「教養」について
2	サイエンスライティング入門
3	サイエンスライティング入門（つづき），ビッグヒストリーの概要，第 1 章とジグソー法体験
4	第 1 章とジグソー法体験（つづき）
5	モジュール 1（書き直す，発表する，統合する）
6	
7	
8	モジュール 2（書き直す，発表する，統合する）
9	
10	
11	モジュール 3（書き直す，発表する，統合する）
12	
13	
14	ビッグヒストリーを振り返る 1
15	ビッグヒストリーを振り返る 2

5 回目～13 回目で扱う「モジュール」は，表 2 のように，デヴィッド・クリスチャン 他（2016）の四つの章を一つのまとまりとしたものである。

表 2　「モジュール」の構成

モジュール 1
第 2 章：太陽，太陽系，地球の誕生
第 3 章：生命の誕生
第 4 章：ホミニン人間，旧石器時代
第 5 章：農業の起源と初期農耕時代
モジュール 2
第 6 章：都市，国家，農耕文明の出現
第 7 章：農耕文明時代のアフロユーラシア 1
第 8 章：農耕文明時代のアフロユーラシア 2
第 9 章：農耕文明時代のその他のワールドゾーン
モジュール 3
第 10 章：近代革命に向けて
第 11 章：モダニティ（現代性）へのブレークスルー
第 12 章：グローバリゼーション，成長と持続可能性
第 13 章：未来のヒストリー

また，授業のグランドルールとして，以下の 6 点を受講生と共有した。

- 教科書，筆記用具，文書作成・Moodle 接続が可能なデバイス（ノート PC など）を持参すること。
- 授業中に他の人の集中を妨げるようなことをしないこと（全員で学習環境を守ることを意識する）。
- 答えは一つではない（模範解答があるわけではない）ので，気軽に意見し合うこと。
- 他の意見を否定したり，茶化したりしないこと。もちろん，誹謗中傷もしないこと。
  ー分かりにくい箇所や直した方が良さそうな箇所を指摘することや修正案を示すことは問題ない。
- トイレは自由に行って問題なし。飲み物も問題なし。小さめのお菓子も問題なし。
- その他，公序良俗に反することはしないこと。

3　授業実践

授業は 2023 年度前期火曜日 1 限に開講され，22 名が受講した。受講生の内訳は以下の通りである：教育学部 1 年生・5 名，教育学部 3 年生・1 名，理工学部 1 年生 12 名，理工学部 2 年生 2 名，理工学部 3 年生 2 名。

1 回目の授業では，2 節で述べた授業概要について説明（ガイダンス）し，その後，戸田山（2020）に記述されている「教養」についての説明を紹介した。

受講理由についてのアンケート調査も 1 回目の授業で行った。「なぜこの授業を受講しようと思ったのですか」との設問には，

- シラバスをみた時，面白そうだと思ったから
- 概要を見て興味を持ったから
- 理科や歴史など，様々な教科が混ざっている感じがして面白そうだったから
- シラバスを見たときに，様々な視点から歴史を学べると思い興味をもったから

といった文理横断・文理融合的な授業内容に興味を持ってくれたという意見だけでなく，

- 授業のタイトルが印象的だったから
- 名前を見ておもしろそうだと思ったから
- 名前がかっこいいから

という授業名称に関するコメントもあった。また，「この授業にどんなことを期待しますか」という設問には，

- 太陽系や農業についての歴史を詳しく学んで理解すること
- 今までのように，1 つの科目だけでなく，様々な科目から物事をみること

といった文理横断・文理融合的な授業内容への期待や，

- 自分の考え・意見を他人に伝えられるようになること
- グループワークでより深い知識を身につけること
- さまざまな意見を聞くこと

といったアクティブラーニングを通した授業形式に対する期待も寄せられた。

2 回目の授業の前半では，サイエンスライティングの概要について説明した。またその際には，デボラ・ブラム 他（2013）で紹介されている以下のサイエンスライティングのポイントについても説明した。

- 書いた文章を音読する
- 他のライターに下書きを読んでもらう
- 冒頭の一文は口説き文句のつもりで
- 書き始める前にストーリーの要点と構成を明確にしておく
- つながりを大切に
- アナロジーを効果的に
- 文章に凝りすぎないこと
- 普通の言葉で書く
- 読者の姿を思い浮かべる
- 楽しもう

2 回目の授業の後半では，サイエンスライティングの練習として，「文章デッサン」（落合 2007）に取り組んだ。「文章デッサン」は文章表現の練習方法の一つであり，絵画や写真を注意深く観察して，その特徴を簡潔な文章で素描（デッサン）するものである。実際の授業では，ジャン＝フランソワ・ミレーの絵画「落穂拾い」を例題として説明し，パヴェウ・クチンスキーの風刺画「mouse」を練習問題として扱った。

3 回目の授業の前半もサイエンスライティングの練習として，好きな書籍や映画の推薦文を書いて他者に紹介する，文章による「ビブリオバトル」を行った。

3 回目の授業の後半には，「ビッグヒストリー」の概要を改めて説明し，その後は 5 回目以降の準備として，教科書の第 1 章「宇宙，恒星，新たな化学元素」について，ジグソー法によって学ぶ体験をした。ジグソー法を用いた授業設計においては，「建設的相互作用」を引き起こす「知識構成型ジグソー法」（三宅 他 2016）とそれを活用したライティング教育の実践事例（池田 他 2014,2022）を参考にした。具体的な手順は以下の通りである。

【3 回目の授業の後半】

- 第 1 章を四つに分け，数名ずつに担当箇所（A，B，C，D）を振り分ける。
- 自分の担当箇所を読解し，初稿を執筆する。
- エキスパートグループ活動（A，B，C，D）で初稿の執筆状況について意見交換する。

相互作用の範囲

	授業1前	授業1	授業2前	授業2	授業3前	授業3
教室全体						グループ活動の成果を共有
グループ		エキスパートグループ活動		ジグソーグループ活動		グループ活動での知識統合
個人	初稿の執筆（宿題）		2稿の執筆（宿題）		個人での知識統合（宿題）	

図 1　3週間を通した各「モジュール」の学び

【3回目の授業終了～4回目の授業開始（宿題）】
- 初稿を完成させる。

【4回目の授業】
- エキスパートグループ活動（A，B，C，D）で初稿の内容について意見交換する。
- 2稿を執筆する。
- ジグソーグループ活動（A～D それぞれの班から1～2名ずつ集まった班）で2稿の内容を発表し合うことで，1章全体を理解する。

なお，「初稿」や「2稿」は，担当箇所を他の受講生に紹介するA4半ページ～1ページの文章と設定した。また，グループ活動で自身の原稿を他者と共有する際は，音読することを推奨した。

5回目～13回目の授業では，一人ひとりの担当箇所を一つの章に広げて，3 週間をかけて各モジュールについてサイエンスライティングおよびジグソー法を通して学ぶ形式とした。3 週間の流れについては図1の通りである。以下では，「モジュール1」を扱った際の具体的な手順を記す。

【4回目の授業終了～5回目の授業開始（宿題）】
- モジュール1のそれぞれの章に対して，数名ずつの担当者（A，B，C，D）を振り分ける。
- 自分の担当章を読解し，初稿を執筆し，Moodleに提出する。
- 教員は提出された初稿を確認し，要修正事項や2稿へ向けたコメントを付ける。

【5回目の授業】
- エキスパートグループ活動（A，B，C，D）で初稿の内容について意見交換する。

【5回目の授業終了～6回目の授業開始（宿題）】
- 2稿を執筆し，Moodleに提出する。
- 教員は提出された2稿を確認し，コメントを付ける。

【6回目の授業】
- ジグソーグループ活動（A～D それぞれの班から1～2名ずつ集まった班）で2稿の内容を発表し合い，モジュール1全体を理解する。

【6回目の授業終了～7回目の授業開始（宿題）】
- モジュール 1 の内容を個人でコンセプトマップにまとめる（個人での知識統合）。

【7回目の授業】
- 作成したコンセプトマップを持ち寄り，4人程度のグループで新たなコンセプトマップを作成する（グループ活動での知識統合）
- 授業中には他のグループのコンセプトマップを見る時間も設けた。

「モジュール2」と「モジュール3」についても同様の手順で扱った。

図 2～図 4 は，宿題で各人が作成したコンセプトマップの例である。

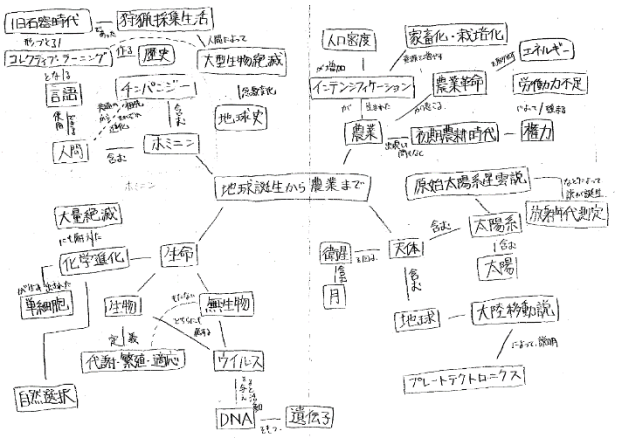


図 2　コンセプトマップの例（モジュール1）

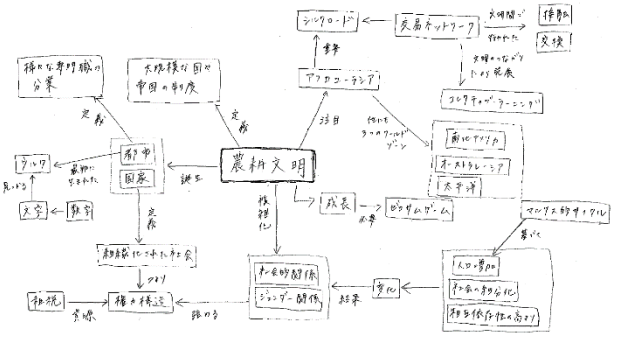


図 3　コンセプトマップの例（モジュール 2）

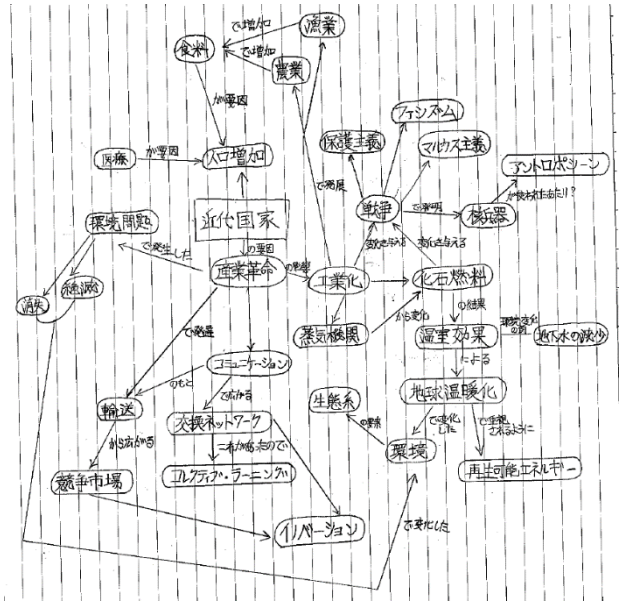


図 4　コンセプトマップの例（モジュール 3）

14 回目の授業では，4 名程度のグループで「ビッグヒストリー」全体に関するコンセプトマップの作成を行った。図 5 はその一例である。

15 回目の授業では，教員による授業内容の振り返り（復習）を行った。また最終回には，最終レポートを出題した。最終レポートの内容は，以下の通りである。

- あなたが「ビッグヒストリー」を通して新しく学んだことは何ですか。またその学びから何を考えましたか。500 字程度で書いて下さい。
- この授業における文章執筆の経験から学んだこと，難しいと感じたことは何ですか。また，文章執筆に関して，今後気を付けたいことや取り組んでみたいことは何ですか。500 字程度で書いて下さい。
- 「ビッグヒストリー」を高校 3 年生に紹介する（推薦する）文章を 500 字程度で書いて下さい。

4　受講生の反応

15 回目（最終回）の授業において，授業改善の参考にするため，授業の良かった点と改善した方が良い点についてのアンケート調査を行った。

「この授業を受講して良かったことを教えて下さい」という設問では，

- 生物や経済など，授業で深くは学んでいないところが深掘りでき，俯瞰的思考ができたので良かったです
- 地球の歴史について深く学べたこと
- もともと興味のあった宇宙の始まりなどについて詳しく知ることが出来て嬉しかったです

という「ビッグヒストリー」の内容についてのコメントや，

- 色んな人と意見を交換すること
- 授業を受けながら色々な人の意見を聞いて自分との意見と食い違ったりして刺激を貰った
- グループワークが多くあり，他の学部の人や同じ学部でも違う学科の人などたくさんの人とコミュニケーションをとることができた点
- グループで活動することが多く，より理解を深めることができた

とのグループ学習に関するコメント，そして，

- 文章をまとめる力がついた
- 文章を書くことが元々苦手だったけれど，少しは書けるようになったと思う
- 文章を書く力が身についた気がする
- ビッグヒストリーの文章を読んでそれを他人にわかりやすく伝えられるような文章を考えることで，文章構成などのスキルを身につけられたのでよかった

という文章執筆に関するコメントがあった。

「この授業の改善してほしいことを教えて下さい」という改善点を聞いた設問には，

- 読む文章量が多かった
- レポート課題が多かった
- 週一の課題が少ししんどいくらいです。あと少しレポートがつらい

という宿題の多さに対する不満や，

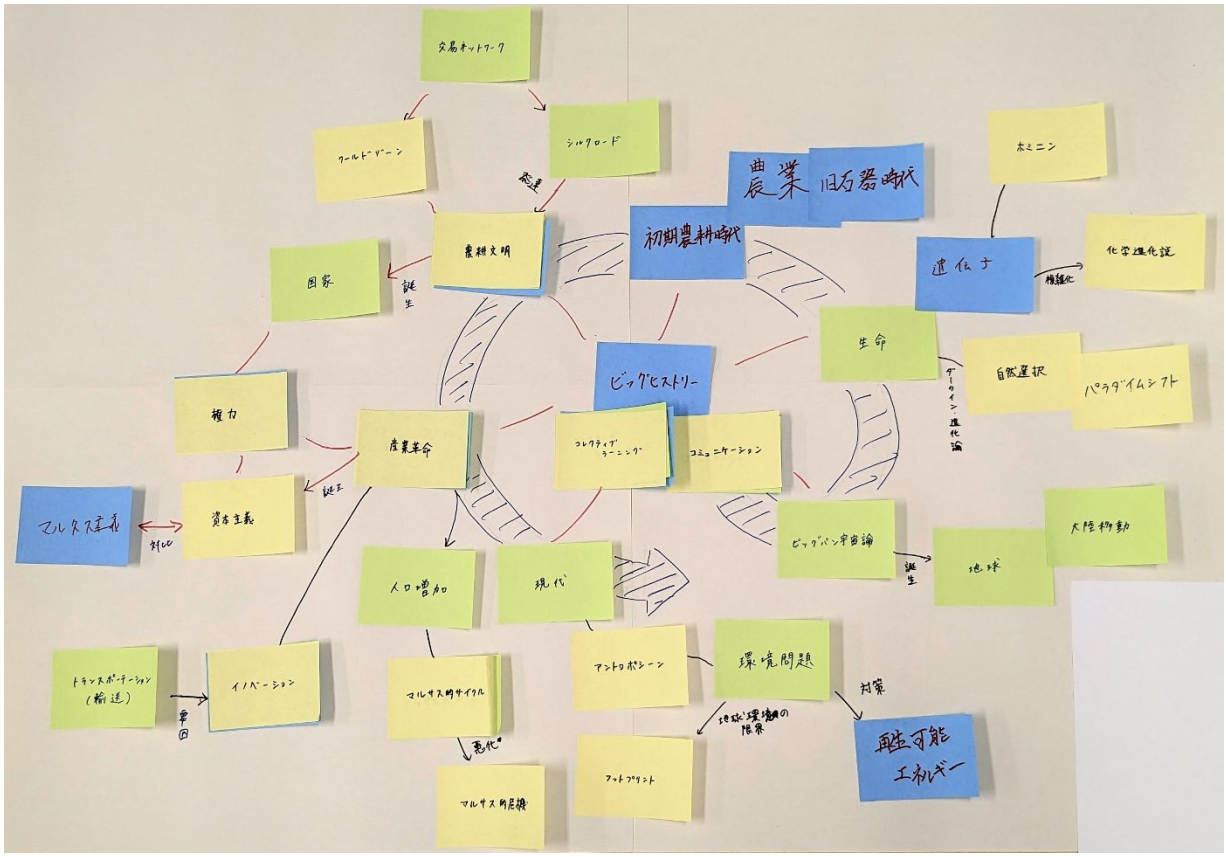


図　5　15 回目の授業にてグループで作成したコンセプトマップの例（ビッグヒストリー全体）

- グループ活動の際, 休みの多いグループが合同でやることもあり同じ人と何回も行うことが多かったです

といった遅刻者・欠席者がいた場合のグループの再編成に対する不満が寄せられた。また,

- 教科書が重たい
- 使用する本が重かったです
- もう少し本の価格が安ければ助かった

との教科書の価格や重量に対する不満もあった。

5　課題と展望

前節で示した受講生の反応および実践の所感を踏まえて，授業設計と授業実践に関する課題と展望について述べたい。

まずは，文章の質の向上が求められる。3 節にて述べたサイエンスライティングのポイントや教員からのコメントが考慮されていない原稿や誤字・脱字が含まれたままの原稿が散見された。これらの点は，受講生の反応にも挙がってきた宿題の多さやしんどさとも関係しているかもしれないが, 文章執筆はこの授業の核心部分でもあるので, 改善が必要であろう。改善策としては，教科書の再検討（後述）や文章執筆・改訂を促すワークシートやルーブリックの導入などが考えられる。

また，教科書についても再検討の必要があるだろう。授業で用いていた『ビッグヒストリー：われわれはどこから来て，どこへ行くのか』(デヴィッド・クリスチャン 他 2016) は記載内容が豊富なため採用したのだが，その分，一人ひとりの担当箇所の分量は多くなってしまう。そのことが宿題の多さやしんどさに通じてることは否めない。また，書籍自体も比較的大きくて重いため，持ち運びに際して負担を強いてしまった。受講生の反応において，教科書の重さに対する不満が複数寄せられたことがその証拠である。記載内容は減ってしまうが,『ビッグヒストリー入門』(デヴィッド・クリスチャン 2015) は比較的軽量でかつコンパクトな大きさなので，こちらを教科書として使用することも授業改善に繋がるかもしれない。

最後に，欠席者・遅刻者の抑制も取り組むべき

課題である。受講生の反応にも遅刻者・欠席者がいた場合のグループの再編成に対する不満が寄せられたが，事実，授業運営の大きな妨げになっていた。1 限での開講だったこともあるかもしれないが，毎回のように欠席者・遅刻者がいた。エキスパートグループ活動のときはまだしも，ジグソーグループ活動の際に欠席者・遅刻者がいた場合は，モジュール全体の内容を議論できなくなってしまう。担当箇所を振り分けていることから生じる責任について，受講生と繰り返し共有していくことも欠かせないが，遅刻・欠席による大幅な減点などのペナルティを設ける必要もあるかもしれない。

謝辞

アンケート調査およびコンセプトマップの使用に協力してくれた受講生の皆さんに感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 20K03126 の助成を受けたものです。

参考文献

アレセイア湘南高等学校(2019)．22分で学ぶビッグヒストリー，https://www.aletheia.ac.jp/h/news/2019/0222_8446.html（2023 年 8 月 29 日閲覧）

池田史子，畔津忠博，川島啓二(2014)．批判的思考態度を育むためのグループ討論を用いた日本語ライティング授業の実践． 日本教育工学会論文誌，38(Suppl.)，29-32.

池田史子，久保田祐歌，小林良彦(2022)．「日本語表現学」の授業における他者との相互作用を生み出す知識集約型レポート課題． 山口県立大学学術情報（国際文化学部紀要），15，169-175.

桜美林ビッグヒストリー・ムーブメント(2016)．2016 年度シラバス「自然理解（ビッグ・ヒストリー)」，http://obhp.org/jp/course/2016/ （2023 年 8 月 29 日閲覧）

落合洋文(2007)．サイエンス･ライティング入門．ナカニシヤ出版，京都市左京区.

中央教育審議会(2018)．2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）． 文部科学省，東京都千代田区.

中央教育審議会(2023)．学修者本位の大学教育の実現に向けた今後の振興方策について（審議まとめ）．文部科学省，東京都千代田区.

デヴィッド・クリスチャン，シンシア・ストークス・ブラウン，クレイグ・ベンジャミン 著，長沼毅 日本語版監修， 石井克弥， 竹田純子，中川泉 訳(2016)． ビッグヒストリー：われわれはどこから来て，どこへ行くのか．明石書店，東京都千代田区.

デヴィッド・クリスチャン 著， 渡辺政隆 訳(2015)． ビッグヒストリー入門． WAVE 出版，東京都千代田.

デボラ・ブラム，メアリー・クヌードソン，ロビン・マランツ・ヘニグ 編， 渡辺政隆 監訳，今西康子， 山越幸江 訳(2013)． サイエンスライティング：科学を伝える技術．地人書館，東京都新宿区.

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 学際融合教育推進センター(2018)． ビッグヒストリーで紡ぐ社会と自然科学，http://cise.ihe.tohoku.ac.jp/subject#big_history （2023 年 8 月 29 日閲覧）

戸田山和久(2020)．教養の書．筑摩書房，東京都台東区.

溝上慎一(2014)．アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換． 東信堂， 東京都文京区.

三宅なほみ， 東京大学 CoREF， 河合塾(2016)． 協調学習とは －対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業－． 北大路書房，京都府京都市.

渡辺政隆(2023)． 第 10 章 サイエンスライティング． 廣野喜幸， 藤垣裕子， 定松淳， 内田麻理香 編． 科学コミュニケーション論の展開． 東京大学出版会， 東京都目黒区． 169-175.

大分県内の市町村における産後ケア事業の特徴と課題

小柳麻央（大分大学医学部実践看護学講座）
猪俣理恵（大分大学医学部実践看護学講座）
原田千鶴（大分大学医学部基盤看護学講座）

【目的】大分県内で展開されている産後ケア事業の特徴と課題を見出す。【方法】大分県内 18 市町村がホームページ等で公示している産後ケア事業の資料を用い，事業展開，内容，方法，実施状況について整理・集計し，人口統計を参考にしながら県内市町村間からみた事業展開の特徴を全国調査と比較し検討した。【結果】県内での産後ケア事業は全 18 市町村で展開の準備があったが，実施施設は人口の多い市町村に偏在しており，居住地域内の施設を利用できない場合もある。また，2019 年に母子保健法で努力義務化された「出産後 1 年」までの妊産婦を対象要件に拡大したことは，県内では 2 市町村のみが対応していた。実施形態は宿泊型，デイケア型であり，アウトリーチ型形態で支援を展開している市町村はなかった。【考察】県内市町村は，産後ケア実施施設の偏在や地理的特性など限りある資源や状況において，市町村間連携をもって地域格差の影響がないよう事業連携が整えられている。今後は，退院直後から産後早期にかけての継続的支援や，乳児後期の母子支援に対応しやすいアウトリーチ型形態の拡充など，多様なニードに応えることのできる事業展開への発展が期待される。

キーワード：大分県，市町村，産後ケア事業，実態調査

1　はじめに

令和 2 年度国勢調査によると，2020（令和 2）年日本の世帯数は 5,583 万世帯であり，2015 年から 238 万 1 千世帯，率にして 4.5%の増加となった。人口は減少しているものの，世帯数は一貫して増加を続けており，一般世帯の 1 世帯当たり人員は 2.21 人と，引き続き縮小している[1)]。 厚生労働省の国民生活基礎調査によると，2022 年 6 月における全国の世帯総数のうち，夫婦のみの世帯(24.5%)，夫婦と未婚の子のみの世帯(25.8%)，ひとり親と未婚の子のみの世帯 (6.8%) を合わせた核家族世帯が世帯全体の 57.1%を占めている。また，三世代世帯は 3.8%で，1986 年の 15.3%以降毎年減少傾向にあり[2)]自分の親等の親族から距離的に離れたところで妊娠・出産・子育てをすることがまれではなくなっており，地域社会における希薄な人間関係や，母親ひとりだけの「ワンオペ育児」となっている問題が指摘されている。子育てをしている夫婦がその手助けを頼っている相手をみると，その夫婦の親が突出して高く，他に支援を求める割合は小さい。お互いの協力関係が弱くなる地域社会の中で，身近な地域で相談相手や短時間子どもを預けられる人がいないなど，子育てが孤立し，負担感が大きくなっている状況がみられる[3)]。母親が周りに頼る環境がなく一人で抱え込んでいる現状が社会問題化しており，様々な心理的不安やメンタルヘルスの問題を抱える妊

産婦が増大している。妊娠・出産・子育てを家庭のみに任せるのでなく，生活している地域の様々な関係機関や人的支援により，孤立を防ぐことが求められている。

このような妊産婦をとりまく社会背景を受けて，2014 年に「産後ケア事業」が妊娠・出産包括支援モデル事業の一部として開始され，2019 年には「産後ケア事業」を自治体の努力義務とする改正母子保健法が成立した[4]。「産後ケア事業」では，市町村が分娩施設退院後から一定の期間（改正母子保健法第 17 条の２において，本事業に関する市町村の努力義務の時期 について「出産後 4 か月」から「出産後１年」に延長された[3]）病院，診療所，助産所，自治体が設置する場所又は対象者の居宅において，助産師等の看護職が中心となり，母子に対して，母親の身体的回復と心理的な安定を促進するとともに，母親自身がセルフケア能力を育み，母子の愛着形成を促し，母子とその家族が健やかな育児ができるよう支援することを目的とする。具体的には，母親の身体的な回復のための支援，授乳の指導及び乳房のケア，母親の話を傾聴する等の心理的支援，新生児および乳児の状況に応じた具体的な育児指導，家族等の身近な支援者との関係調整，地域で育児をしていく上で必要な社会的資源の紹介等を行う。同事業については，2021 年度時点で全国自治体数 1718 市町村のうち1360市町村(79.2%)が実施している[3]。

産後ケア事業の取り組みに関する全国の調査報告は多く行われている一方で，大分県の市町村に関する産後ケア事業に対する調査報告はほとんどない。そこで，本研究では，大分県の各市町村における産後ケア事業の事業展開について把握し，全国や他県と比較することで，大分県の特徴と課題を見出すことを目的とする。

２　　方法

２．１ 研究対象

大分県内の各市町村における産後ケア事業の内容や展開方法および実施状況

２．２ データ収集方法

大分県内 18 市町村がホームページ等で公示している産後ケア事業の資料を用い，事業展開，内容，方法，実施状況について整理・集計し，人口統計を参考にしながら県内市町村間からみた事業展開の特徴を全国調査と比較し検討した。

２．３ 調査期間

2022 年 11 月～2023 年 8 月

２．４ 調査項目

1) 大分県の産後ケア事業に関連した背景（表 1）

(1) 出生に関わる統計

大分県内各市町村の出生児数

普通出生率

(2) 世帯の種類に関する統計

大分県内各市町村の一般世帯数，夫婦と子供から成る世帯数，男親と子供から成る世帯数，女親と子供から成る世帯数，3 世代世帯数

(3) 産科施設数

大分県内各市町村の出産可能施設数

産後ケア事業で利用可能な産科医療機関数

産後ケア事業で利用可能な助産所数

2) 大分県の各市町村における産後ケア事業展開の過程と結果（表 2）

(1) 大分県各市町村の産後ケア事業の情報公開方法，産後ケア事業利用条件，ケアの内容，ケアの実施形態，実施施設，利用料金，利用可能回数，利用方法

(2) 令和 4 年度産後ケア事業利用者数

大分県内各市町村の産後ケア事業（助産所）の利用者数

２．５ 分析方法

調査項目ごとに単純集計し，市町村間や全国調査と比較し検討した

２．６ 倫理的配慮

全て公開されている情報を使用しており，個人および施設の個別情報は使用していない。

３　結果

大分県の産後ケア事業に関連した背景を表 1 に示す。

表 1　大分県の産後ケア事業に関連した背景

市町村	出生に関わる統計[6]		世帯の種類に関する統計[1]					産科施設数				
	出生児数	普通出生率（人口千対）	一般世帯数	夫婦と子供から成る世帯数［一般世帯数に占める割合］	男親と子供から成る世帯数［一般世帯数に占める割合］	女親と子供から成る世帯数［一般世帯数に占める割合］	3世代世帯数［一般世帯数に占める割合］	出産可能施設数[8]（助産所を含む）	産後ケア事業で利用可能な産科医療機関数[10] 宿泊【当該施設で分娩者のみ利用可能な施設数】	産後ケア事業で利用可能な産科医療機関数[10] デイケア【当該施設で分娩者のみ利用可能な施設数】	産後ケア事業で利用可能な助産所数[10] 宿泊	産後ケア事業で利用可能な助産所数[10] デイケア
A	3695	7.8	209066	54575 [26.1%]	2340 [1.1%]	15809 [7.5%]	6658 [3.1%]	12	10 【9】	10 【9】	1	5
B	669	6.1	54115	10182 [18.8%]	628 [1.2%]	4331 [8.0%]	1692 [3.1%]	2	1	1	0	2
C	601	7.4	37408	8610 [23.0%]	413 [1.1%]	2759 [7.3%]	1296 [3.4%]	2	1	1	0	1
D	391	6.4	25065	5403 [21.6%]	394 [1.6%]	2174 [8.6%]	2188 [8.7%]	3	3	3	0	0
E	285	4.4	28616	6078 [21.2%]	443 [1.5%]	2572 [8.9%]	1506 [5.3%]	3	1	1	1	1
F	140	4.0	14697	3343 [22.7%]	244 [1.7%]	1269 [8.6%]	999 [6.7%]	1	1	1	0	0
G	61	3.9	6971	1543 [22.1%]	105 [1.5%]	587 [8.4%]	323 [4.6%]	0	0	0	0	0
H	74	3.8	8644	1351 [15.6%]	128 [1.5%]	642 [7.4%]	601 [6.9%]	0	0	0	0	0
I	166	7.7	9555	2056 [21.5%]	150 [1.6%]	744 [7.7%]	453 [4.7%]	0	0	0	0	0
J	110	4.0	11996	2407 [20.1%]	150 [1.3%]	918 [7.6%]	742 [6.1%]	2	2 【1】	2 【1】	0	0
K	291	5.6	21886	5240 [23.9%]	327 [1.5%]	1817 [8.3%]	1096 [5.0%]	2	1 【1】	1 【1】	0	2
L	148	4.5	13720	2712 [19.8%]	232 [1.7%]	1075 [7.5%]	1013 [7.3%]	1	0	0	0	0
M	228	7.1	13109	3319 [25.3%]	171 [1.3%]	985 [7.5%]	774 [5.9%]	1	0	0	0	0
N	116	4.5	11876	2088 [17.6%]	157 [1.3%]	843 [7.0%]	649 [5.4%]	0	0	0	0	0
O	5	3.0	828	109 [13.2%]	4 [0.5%]	58 [7.0%]	19 [2.2%]	0	0	0	0	0
P	213	7.7	11041	3181 [28.8%]	176 [1.6%]	894 [8.0%]	543 [4.9%]	0	0	0	0	0
Q	45	5.4	3312	597 [18.0%]	58 [1.8%]	241 [7.2%]	366 [11.0%]	0	0	0	0	0
R	89	6.4	5774	1200 [20.8%]	89 [1.5%]	485 [8.3%]	463 [8.0%]	1	0	1	0	0
合計	7327	6.6	487679	113994 [23.4%]	6209 [1.3%]	38203 [7.8%]	21381 [4.3%]	30	20 【11】	21 【11】	2	11

３．１ 大分県の背景

大分県は 18 の市町村（14 の市，3 つの町，1 つの村）で構成されており，そのうち 15 が過疎関係市町村である[5]。令和 3 年度大分県の人口動態統計（確定数）によると，県内の年間出生児数 7,327 人のうち，半数以上の 3,695 人が A 市で出生しており，9 市町村では出生児数が 150 人以下であった[6]。産後ケア事業の対象となる「夫婦と子供から成る世帯」「3 世代世帯」「女親と子供から成る世帯」「父親と子供から成る世帯」に着目すると，令和 2 年度国勢調査では，大分県内の一般世帯のうち「夫婦と子供から成る世帯」は全国平均 25.0%に対して，23.4%であった。「3 世代世帯」4.3%は，全国平均 4.2%と同程度であり[1]，平成 22 年の調査結果[7]と比較すると全ての市町村で 3 世代世帯の割合が減少していたが，県内には 3 世代世帯が 10%を超える市町町もあり，日常生活において両親などの支援が期待できる割合が平均より高い地域もあった。出生児数が県内で最も多い A 市では，「夫婦と子供から成る世帯」は県平均よりも多く，「3 世代世帯」は少なく，両親と別の場所で夫婦のみで子育てをしている世帯の割合は高かった。産後により手厚い支援が必要と思われる「女親と子供から成る世帯」は 7.8%であり，一人で子育てをする母親はどの市町村にも 7～8%の割合で存在していた。産後ケア事業ガイドラインでは各自治体の判断で父親を産後ケア事業の対象とすることは可能としており[3]，大分県内において「父親と子供から成る世帯」は平均 1.3%の割合で全市町村に存在していた。

３．２ 大分県内市町村の産後ケア事業展開状況

大分県内の一般病院における産婦人科と産科の合計は 28 施設であった[8]。全国の合計は，1,283 施設であり[9]，一都道府県あたり平均 27.9 施設であるため，大分県内で分娩を取扱う産科医療機関の数は全国平均と同程度といえる。県内産科医療機関 28 施設のうち，産後ケア事業を展開しているのは 21 施設（75.0%）であった[10]。

大分県内の助産所は 41 施設（うち分娩可能は 2 施設）であった[11]。全国の助産所総数は 2,680 施設あり[12]，一都道府県あたり平均 58.3 施設であるため，大分県内の助産所数は全国平均よりも少ない。県内の助産所 41 施設のうち，産後ケア事業を展開しているのは 11 施設（26.8%）であり，宿泊型を実施しているのは分娩を取扱う 2 施設のみであった[10]。

県内での産後ケア事業は全 18 市町村（100%）で展開されていたが，実施施設は人口の多い市町村に偏在しており，居住地域内に産後ケア施設がない 9 市町村（50.0%）は，近隣と連携し市町村を越えて利用できる準備状況にあることがわかった。

大分県は市町村間の移動手段として車が不可欠であり，過疎部に行くほど公共交通機関の便も良好とはいえない。例えば，最も遠い市町村の場合では，約 45km 離れた最寄りの産後ケア施設のある市町村まで移動する必要が生じ，車で片道 1 時間半，バスに乗る場合は片道 2,000 円程度の運賃がかかる。移動が長く利用費に加えて交通費がかかる状況であるが，令和 4 年度利用状況（助産所）では産後ケア施設がない 9 市町村のうち，7 市町村で利用者がいることがわかった[13]。

３．３ 利用対象

改正母子保健法第 17 条の 2 において産後ケア事業（努力義務）の対象は，令和 3 年以降「出産後 4 か月」から「出産後 1 年」までの女性・乳児に変更となった。その背景として，低出生体重児等は，入院期間の長期化のため，退院時期が出産後 4 か月を超える場合もあることや，産婦の自殺は出産後 5 か月以降 にも認められるなど，出産後 1 年を通じてメンタルヘルスケアの重要性が高いこと等が挙げられている[3]。

大分県内ではこの「出産後 1 年」の延伸に 2 市町村のみが対応しており，その他は「出産後 4 か月未満」が 14 市町村と最も多く，「出産後 6 か月未満」が 2 市町村であった。産後ケア実施拠点となる大分県契約施設（産科医療機関 21 施設，助産所 11 施設）では，産科医療機関 20 施設（95.2%），助産所 10 施設（90.9%）が利用対象を出産後 1～4 か月以内としていた[10]。

表 2　大分県各市町村における産後ケア事業の過程と経過

市町村	過程																												結果	
	利用条件								ケアの内容											ケアの実施形態			実施施設	料金			利用可能回数	利用方法	産後ケア事業利用者数[5]	
	情報公開方法	対象年齢	家族等からの援助がない	産後の身体の不調	産後の心の不調	その他の支援	感染症の疑いがある場合不可	入院や加療の必要がある場合不可	身体的ケア	心理的ケア	乳房のケア	産後生活に関する保健指導	栄養指導	授乳指導	沐浴指導	育児手技指導	その他の指導	不安・悩み相談	赤ちゃんの健康状態/体重	宿泊型	デイケア型	アウトリーチ型	実施産科医療機関・助産院	料金【宿泊型】	料金【デイサービス型】	除外対象	宿泊型とデイサービス型を合わせた利用回数		助産所宿泊型【居住地域以外の施設利用】	助産所デイケア型【居住地域以外の施設利用】
A	ホームページ	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き6000円	1日1食付き3000円	非課税世帯・生活保護世帯無料多胎加算なし	7回まで	【相談】→【仮予約】→【申請（代理可）】→【決定】→【利用】→【アンケート記入】→【連絡】	68	137【4】
B	ホームページ	出産後1歳未満	○	○	○	育児に対する強い不安	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯無料	7回まで	【申し込み】→【審査・サービスの利用承認】→【利用】→【電話連絡・家庭訪問】	2【2】	95【14】
C	パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安		○	○	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円		7回まで	【問い合わせ先まで連絡】	0	38【2】
D	ホームページ/パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安		○	○					○	○					○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円		7回まで	【申請書の提出】→【面談】→【利用施設の調整】→【通知書の送付】→【利用】→【利用後	0	0
E	パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児の心配が強い			○		○		○	○		○			○	○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯無料	7回まで	【申し込み】→【保健師による状況確認】→【利用決定通知】→【利用】	2	4
F	ホームページ/パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安			○	○	○	○		○	○					○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円		7回まで	【利用相談・申請】→【面談】→【調整・適否審査】→【利用】	0	11【11】
G	ホームページ/パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安	○	○	○	○	○		○	○		○				○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	多胎加算なし生活保護世帯無料	7回まで	【問い合わせ】→【面談（代理可）】→【申請書提出】→【利用の適否について審査】	1【1】	0
H	パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安			○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き6000円	1日1食付き3000円	生活保護世帯は無料	7回まで	【相談】→【仮予約】→【申請】	0	6【6】
I	パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	授乳困難・育児不安			○	○	○	○		○	○	○			○	○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯は無料	7回まで	【申請書の提出】→【審査】→【利用承認・不承認通知】→【予約】→【利用】→【支払い】	0	24【24】
J	パンフレット/資料要綱	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安	○	○	○	○		○	○	○		○		○		○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯無料	7回まで	【母子手帳を市長に提出】→【内容審査】→【利用の決定】→【利用承認・不承認通知書通	0	1【1】
K	ホームページ/パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	授乳などの育児不安	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯は無料	7回まで	【相談】→【申請（代理可）】→【利用の決定】→【利用の依頼】→【利用】	0	36
L	ホームページ/パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	授乳困難・育児不安	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯無料	7回まで	【相談】→【利用の申請・面接（代理可）】→【審査・利用承認】→【承認通知】→【利用】→【電話連絡・必要時家庭訪	7【7】	3【3】
M	ホームページ/パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯無料	7回まで	【相談】→【仮予約】→【申請（代理可）面接】→【決定】→【利用】→【アンケート記入】	11【11】	6【6】
N	パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安			○	○	○	○	○	○	○					○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯無料	7回まで	【相談申し込み時は子育て包括視線センター、支所まで連絡】	2【2】	7【7】
O	メールにて問い合わせ	出産後1歳未満	○	○	○	育児不安・授乳困難	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	非課税世帯・生活保護世帯は無料多胎加算	7回まで	【相談】→【仮予約】→【申請】→【決定】→【利用】→【アンケート記入】→【連絡】	0	0
P	ホームページ/パンフレット	出産後4か月未満	○	○	○	育児不安			○	○	○	○	○	○		○		○		○	○	×	大分県契約施設	1泊2日3食付き3000円	1日1食付き1500円	生活保護世帯無料多胎加算なし	7回まで	【問い合わせ】→【利用者との面談】→【申請書提出】→【利用の適否について審査】	1【1】	5【5】
Q	パンフレット	出産後6か月未満	○	○	○	育児不安		○	○	○	○			○	○		骨盤ケア	○	○	×	○	×	A医院		1日1食付き1800円		7回まで	【事前申請が必要】	0	0
R	ホームページ/パンフレット	出産後6か月未満	○	○	○	育児不安		○	○	○	○			○	○		骨盤ケア	○	○	×	○	×	A医院		1日1食付き1800円		7回まで	【事前申請が必要】	0	0
																													94	373

大分県各市町村における産後ケア事業展開の過程と結果について表 2 に示す。

３．４ 情報公開方法

11 市町村がホームページ（うち 9 市町村はパンフレットもあり）で情報公開していた。6 市町村がパンフレットで情報公開していた。1 市町村は情報媒体を作成途中であった。

３．５ 利用条件

大分県内全 18 市町村（100%）は，産後ケア事業ガイドラインに従い「産後に心身の不調又は育児不安等がある者」，「その他，特に支援が必要と認められるもの」，という利用条件を提示していた [3]。そのうち，「感染症の疑いがある場合不可」とする市町村は 9 か所（50%），「入院や加療の必要がある場合不可」とする市町村は 13 か所（72.2%）あった。

３．６ ケアの内容

各市町村がホームページやパンフレットに記載しているケアの内容は「身体的ケア」「心理的ケア」「乳房のケア」「産後の生活に関する保健指導」「栄養指導」「授乳指導」「沐浴指導」「育児手技指導」「不安・悩み相談」「赤ちゃんの健康状態，体重の確認」という項目であった。

全 18 市町村は「身体的ケア」「授乳指導」の項目を記載していた。9 割近くの市町村は「心理的ケア」「乳房のケア」を記載していた。2 市町村は，ケアの内容に「骨盤ケア」が記載されており，技術を身につけたスタッフの専門性を活かしたケアが提供されていた。

３．７ ケアの実施形態

大分県内で宿泊型を展開しているのは 16 市町村（88.9%），デイケア型は 18 市町村（100%），アウトリーチ型は 0 市町村（0%）であった。

令和 4 年度の全国調査によると，宿泊型 67.5%，デイケア型 68.3%，アウトリーチ型 55.5%であり [14]，大分県は宿泊とデイケア型の割合は全国調査より高いものの，退院直後から産後早期にかけての継続的支援や，乳児後期の母子支援に対応しやすいアウトリーチ型支援を展開している市町村はなかった。

３．８ 実施施設

大分県内の 18 市町村のうち 16 市町村は，産後ケア事業実施施設として大分県契約施設（産科医療機関 21 と助産院 10 の合計 31 施設）を利用しているが，大分県契約施設の約半数は A 市に集中し，9 つの市町村には施設がなかった。また，大分県契約施設の産科医療機関 21 施設のうち，11 施設は「当該施設での分娩者のみ利用可能」であり，産後ケア事業のみの利用は不可であった [10]。

大分県契約施設を利用していない残りの 2 市町村は，両市町村から比較的近い 1 箇所の医療施設を指定していた。両市町村とも 3 世代世帯率が県内上位 3 位以内であり，他市町村と比較して家族のサポートが期待できる母子が多い地域と推測される。また，出生数が少ないため支援の必要がある母親を把握しやすく，町内で完結する育児サポートが可能な地域といえる。

３．９ 利用料金

宿泊型の自己負担金額は，展開する 16 市町村のうち，14 市町村が「3,000 円」，2 市町村が「6,000 円」であり，平均自己負担金額は 3,375 円であった。

デイケア型では，展開する 18 市町村のうち，14 市町村が「1,500 円」，2 市町村が「3,000 円」，2 市町村が「1,800 円」であり，平均自己負担金額は 1,700 円であった。

令和 2 年全国 866 自治体の調査によると，自己負担金額設定は自治体により大きなばらつきがみられたが，宿泊型の平均自己負担金額は病院等 6,885 円，助産所 7,491 円，デイケア型は病院等 2,232 円，助産所 2,319 円であり [15]，いずれも大分県の平均自己負担金額よりも高い設定であった。

３．１０ 利用可能回数

大分県全 18 市町村の利用可能回数は「7 回まで」であった。令和 2 年全国 866 自治体の調査による

と，利用可能日数は「7 日」が最も多く，46.5%であった[15]。1 人あたりの平均宿泊日数は 4.46 回，デイサービス個別型平均利用回数は 2.13 回，アウトリーチ平均利用回数は 2.22 回であった。平均回数は全て「7 回まで」の範囲内であり，1 回利用すると再利用する人が一定数いた。

３．１１ 利用方法

全 18 市町村で事前申請の手続き又は事前の相談が必要であった。9 市町村は手続きの具体的な流れについて明記していた。例えば A 市は，「相談」「仮予約」「申請」「決定」「利用」「アンケート記入」「連絡」という流れであった。

大分県では利用の代理申請が可能と明記している市町村は 5 か所あったものの，電話対応やオンライン申請が可能な旨を公表している市町村はなかった。

令和 4 年度の全国調査では回答市町村のうち，91.5%の市町村が市役所窓口や子育て世代包括支援センター等において対面で申請を受け付けている一方，電話申請対応（20.5%）やオンライン申請（3.8%）で対応している市町村もあった[14]。

３．１２ 産後ケア事業の結果

本研究では産後ケア事業の成果に関する資料を入手できなかったため，産後ケア事業利用者数をもって結果を示す。

産科医療機関の産後ケア事業利用者数は市町村別のものが公開されていなかった。助産所の産後ケア事業利用者数は，宿泊型は 94 名，デイケア型は 373 名の利用があり，大分県契約施設のある 16 市町村のうち 14 市町村（87.5%）で利用者がいた[13]。また，宿泊型，デイケア型共に，居住地域以外の利用者がいることがわかった。

４　　考察

４．１ 産後ケア施設の偏在

大分県は全国に先駆けて令和 4 年度末までに全 18 市町村で産後ケア事業を展開しており，その中で市町村内に産後ケア事業実施施設（医療機関・助産所）があるのは 9 市町村である。産後ケア事業ガイドラインでは，単一市町村での展開が困難な場合には，複数の市町村が連携して整備等を行うことにより各市町村の負担軽減を図るようすすめている[3]。

大分県内市町村は，産後ケア実施施設の偏在や地理的特性など限りある資源や状況において，市町村間連携をもって地域格差の影響がないよう事業連携を整えている。16 市町村では「大分県の委託契約施設」を利用できる体制があり，利用者は市町村を越えて施設を選択することができる[10]。これは，産後ケア事業利用条件に該当する要望があった際に，必ずどこかに支援の輪を繋げられる体制が県下全域に網羅されていることを示しており，県内の全対象者が平等に使える公共性を担保しているといえる。大分県助産師会による令和 4 年度利用状況（助産所）では，居住地に産後ケア施設がない母子も他市町村で産後ケア事業を利用しているという実績がある[13]。

しかし居住地域に産後ケア事業実施施設がない利用者が，産後ケア事業を受けるために市町村外へ出向く際の移動時間や交通費については明らかにされていない。利用者側の負担の程度や内容についても，今後利用者側の意見にも耳を傾けていく必要がある。

４．２ 利用対象年齢

令和 2 年度総務省行政評価局の 12 都道府県 54 市町村の調査報告によると，市町村の現場では対象期間が「出生後 4 か月」から「出産後 1 年」への延伸について課題を抱え，対応に苦慮しているということが明らかになった[16]。

総務省行政評価局による調査では，生後 4 か月超の乳児は月齢に応じて，寝返り，はいはい，つかまり立ち，歩行などするため，医療施設に常備されているコット（ベビーベッド）に入らず，入ったとしても転落の危険があることや，離乳食の調理，見守り要員を 24 時間確保することは現実的ではない等の意見が挙げられている[16]。

大分県でも，2 市町村が出産後 6 か月未満，2 市町村が出産後 1 年までの延長を開始しているが，同様の課題が推測され，発達段階が様々な 4 か月以降の児を施設で受け入れる場合は，保育士，栄養士など様々な職種の参画等も必要になってくる

といえる。産後ケア事業利用を希望する母子の月齢別の需要については明らかになっていないため，今後，期間を延長した市町村でのニーズの充足度や，サービスの効果や有効性について分析していく必要がある。

4．3 ケアの実施形態

大分県では，アウトリーチ型形態による産後ケア事業を展開していないが，アウトリーチ型は，担当者が利用者の自宅に赴きケアを行うため，利用者が乳幼児を連れて移動する必要がなく，そのままの生活環境の中でケアを行うため状況を具体的に把握しやすい利点がある。厚生労働省子ども家庭局の調査によると，アウトリーチ型において8割以上の市町村で4か月以降の乳児の対応を行っているという調査結果が出ており[14]，アウトリーチ型を導入することで，産後4か月以降の母子の受け入れがしやすくなる可能性も考えられる。利用する母にとって満足度の高い形態は何なのか，利用者の意見も取り入れながら，受け入れ体制や支援方法の整備について具体的に考え，国の指針と現状との乖離をいかになくしていくかが課題といえる。

大分県内には3世代世帯率が全国平均値を超える市町村が8割近くあり，両親などの支援が期待できる割合が高い地域もあることから，地域の特性なども考慮しつつ，不安や問題を抱えるサポートが乏しい母子をとりこぼさないような支援体制が求められる。今後は，退院直後から産後早期にかけての継続的支援や，乳児後期の母子支援に対応しやすいアウトリーチ型形態の拡充など，多様なニードに応えることのできる事業展開への発展が期待される。

4．4 実施後の評価

大分県では産後ケア事業実績として各市町村の助産所利用者数が公開されていた[13]。事業の継続・拡充，質の担保のためには，定期的に評価し，より効果的な支援に向けて運営方法を見直していくことが望ましいことが示されている[3]。県内3市町村が産後ケア事業終了後にアンケートをとることを公表しているが，結果の開示方法については明らかではない。利用者の声や満足度，利用の動機や問題が解決したかについて公表し，利用を検討する母自身が産後ケア事業の成果を知ることで，この事業を利用したい，この地域で子育てをしたいという思いにつながっていく可能性がある。県下で統一されたアウトプット指標とアウトカム指標を用いて事業評価を行うことで，PDCAサイクルによる効果的な事業展開につながると考える。

4．5 利用手続き

厚生労働省のアンケート調査では「申請の事務手続きが煩雑で時間がかかり，対象者が躊躇することがある」,「タイムリーにつなげられない」,「申請の事務手続きの簡略化が必要」という意見がでていた[15]。大分県の場合も同様に，産後ケア事業を利用する際の手続きは，全市町村で対面によるいくつかの手順を踏む必要があるため，事業の利用までに時間がかかる可能性がある。対象者が少なく母子の把握ができている地域などでは対面ならではのきめ細やかな対応が行えている可能性もあるが，役所まで距離があったり，子供を抱えて外出が困難だったりする母親にとって，申請そのものが利用を躊躇させるものとなっていることも考えられる。現在の提供方法で十分なのか，または新しくアクセスできる形態が必要なのか等，実態について調査し検討していく必要がある。

孤立感や負担感がある母親に対して，きめ細かな支援や育児のサポートを行うことによって，幸せな気持ちで子育てする母親や子どもを産み育てたいという女性が増加した場合，懸念されている少子化に歯止めをかける一助となることが期待される。助けを必要とする母親全てが安心してこの事業を利用でき，その後自信をもって笑顔で育児できるような支援体制を確立していくために，潜在している課題のひとつひとつを丁寧に議論していくことが重要であると考える。

5　結論

大分県内市町村は，産後ケア実施施設の偏在や地理的特性など限りある資源や状況において，市町村間連携をもって地域格差の影響がないよう事業連携が整えられている。今後は，退院直後から

産後早期にかけての継続的支援や，乳児後期の母子支援に対応しやすいアウトリーチ型形態の拡充など，多様なニードに応えることのできる事業展開への発展が期待される。

謝辞

今回本研究への資料提供にご協力くださった，大分県こども未来課，大分県各市町村，大分県助産師会の皆様に心より感謝の意を表します。

参考文献

1) 総務省統計局(2020 年)．令和 2 年度国勢調査，https://www.stat.go.jp/data/kokusei/2020/index.html（2023 年 8 月 18 日）
2) 厚生労働省（2022 年)．2022 年国民生活基礎調査の概況－世帯数と世帯人員の状況，https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/20-21kekka.html（2023 年 8 月 18 日）
3) 厚生労働省（2020 年)．産前・産後サポート事業ガイドライン・産後ケアガイドライン，https://www.mhlw.go.jp/content/000658063.pdf（2023 年 8 月 18 日）
4) 内閣府（2021 年)．令和 3 年度版少子化社会白書，https://www8.cao.go.jp/shoushi//shoushika/whitepaper(2023 年 8 月 18 日)
5) 総務省(2022 年)．都道府県別過疎関係市町村，https://www.soumu.go.jp/main_content/000803256.pdf（2023 年 8 月 18 日）
6) 大分県（2022 年)．令和 3 年人口動態統計（確定数）大分県の概況，https://www.pref.oita.jp/site/healthdata(2023 年 8 月 18 日)
7) 総務省統計局(2010 年)．平成 22 年度国勢調査，https://www.stat.go.jp/data/kokusei/2010/index.html(2023 年 8 月 18 日)
8) 日本産婦人科学会（2023)．周産期医療の広場 分娩取扱施設検索，https://shusanki.org/area/9_44_all_0?aflg=&bflg=(2023 年 8 月 18 日)
9) 厚生労働省（2021 年)．令和 3（2021）年医療施設（動態）調査・病院報告の概況，https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/iryosd/21/index.html(2023 年 8 月 18 日)
10) 大分県（2023 年)．「産後ケア事業」で利用可能な産科医療機関，「産後ケア事業」で利用可能な助産所
11) 一般社団法人大分県助産師会（2023 年)．助産所マップ，https://www.oita-midwife.com/(2023 年 8 月 18 日)
12) 厚生労働省（2021 年)．令和３年度（2021 年度） 衛生行政報告例，https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/36-19.html(2023 年 8 月 18 日)
13) 一般社団法人大分県助産師会（2023 年)．令和 4 年度産後ケア事業実績.
14) 厚生労働省（2022 年)．令和 4 年度子ども・子育て支援推進調査研究事業「産後ケア事業及び産婦健康診査事業等の実施に関する調査研究事業」，https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/ff38becb-bbd1-41f3-a95e-3a22ddac09d8/583f19bc/20230401_policies_boshihoken_82.pdf(2023 年 8 月 18 日)
15) 厚生労働省（2020 年)．産後ケア事業の利用者の実態に関する調査研究事業報告書，https://www.mhlw.go.jp/content/000694012.pdf(2023 年 8 月 18 日)
16) 総務省(2022 年)．子育て支援に関する行政評価・監視 - 産前・産後の支援を中心として - ，https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/hyouka_040121000154426.html2022 ．（2023 年 8 月 18 日）

大分県事業による子ども科学実験教室

－1年に100～170日，13年間実施して－

軸丸美香（大分大学医学部）
今泉純子（一般社団法人大分科学普及会）
井上高教（大分大学理工学部）
栗田博之（大分市教育委員会）
寺尾英夫（大分大学名誉教授）
軸丸勇士（大分大学名誉教授）

1990年代に入ると理科離れが問題になり始めた。そのため大分県教委は理科好きを増やし，科学への興味や関心を高める目的から県費による3年の新規事業として2006年「おおいたっ子科学マインド育成事業」を6教育事務所毎に立ち上げ実験教室を開催した。しかし，人員と予算の関係から1年で頓挫した。そのため2010年7月から翌年3月までの土，日，祝日，夏休みを利用して年間100日を目途に「子ども科学実験教室（以下0-Laboという）」を開始した。0-Laboへの参加者は，初年度(2010)こそ児童，生徒合わせて2000人に満たなかったが，科学の面白さ，実験の楽しさや不思議さが認知され，参加者は年々増加し，10年が経過した2021年3月には子ども4495人，保護者（大人）2132人（大人にはコロナ禍による蔓延防止のため，2020年には実験室への様々な入館制限を設けたにも関わらず）合計6627人にも達した。この実験教室の特徴は毎年大分県の委託事業として実施してきたことにあり，参加者の費用負担がないことである。この0-Laboのように単年を連続的に13年間も継続していることは非常に珍しい。ここでは2010～2023年3月までの13年間にわたり参加した子どもの数は40,788人，保護者数は20,655人，3年間のコロナ禍による入場制限があったにも拘らず，総参加数は61,443人となった。13年間のまとめを示す。

キーワード：　子ども実験教室，0-Labo，児童生徒，理科好き，大分県予算

1　はじめに

大分県には科学館や科学に関する博物館がない（参考文献１）。その様な環境にあるため，2006年4月県教育委員会は理科好きを増やし，科学への興味や関心を高める目的から県費による3年間の新規事業「おおいたっ子科学マインド育成事業」を県内の6教育事務所毎に立ち上げ実験教室を開催した（参考文献２，３）。

その方法は，県内６ヶ所ある教育事務所ごとに

実行委員会を作り，その事務所在住の地域人材を実験講師として活用し，学校ではできず，一般教員では困難で高度な技術や知識を必要とする実験を土曜，日曜，祝祭日，夏休み等を利用し，教育事務所ごとに 5〜9 日間（児童生徒や実験講師の募集は県教委より依頼された地方教育事務所や市町村教委の職員が担当し，会場は地域にある小中学校，公民館，一般施設等を借用して）実施した。しかし，2 年目（2007 年）以降は指導者が集まらず，そのうえ県予算が確保できず，この科学マインド育成事業は 1 年で中止を余儀なくされた。

そのような経緯から，実験の必要性を感じた県は初回の失敗を教訓として，再び子ども科学実験事業 0-Labo の設立にむけて 2-3 人が勤務時間内外に集まっては設立に向けて協議を重ねた。そして中止から 2 年後の 2010 年 5 月，大分県の独自予算を計上して再び実験教室を開始した。

こうして再出発した 0-Labo 事業を行う建物は，大分市商店街の一角にある商業ビルの 1-2 階を賃借して始まった。

その場所は大分市竹町の市街地にあり JR 大分駅から子どもの足でも徒歩 10 分と近く，バス等の利便性も良く人々の目も行き届き，児童生徒が 1 人で往来してもわかりやすく安全が保てる位置にある。

写真 1　2010 年 5 月，大分市竹町に開講した実教室（0-Labo）入口

この建物は供給電力量が 2kW と一般家庭並みであり，ガスと水道の配管が小さく，当初洗面所およびトイレが設置されていなかった。かろうじて設置できた 1 室は小さく，男女共用であったため，参加者から戸惑いの声があった。この工事も含め，改修は数年後の返還を想定して，取り付け機器や工事穴，釘，ボルト，ナットなど撤去後の修復や保守に配慮しつつ設置したのは言うまでもない。最大の難点は床面積が 70 ㎡と狭いため収容人数が 20 人程度に制限されてしまうことであった。

写真 2　2010 年 5 月に開講した実験教室
実施日により，参加者が多く混雑がひどい

そのため，数年の歳月をかけて竹町以外の新たな実験会場を探していたところ，ほぼ条件を満たす建物である大分市役所の国道 197 号を挟んだ対面に NTT 府内ビル（大分市府内町 3-6-11　鉄筋コンクリート 5 階建，床面積 199 ㎡）が見つかった。ここは前述の電気・ガス・水道・トイレ設備の全部が設置済みであった。当初手続きに時間を要した許認可申請が不要であった。これは 0-Labo 事業運営上の助けとなった。

写真 3　2021 年 5 月，新たに借用した府内町 NTT ビル（0-Labo）入口

2021 年 5 月，竹町から府内町へ移転して（こちらも JR 大分駅から徒歩約 10 分圏内にあり，人々の往来が多く，安全面の確保が可能であった）子ども科学推進事業（0-Labo）として速やかに開始できた（写真３）。こうして実施先を毎年決めて実行してきた事業の担当部署と委託先を表１に示す。

面積が増えた分だけ参加者も増し，実験机や椅子等の設備も用意せねばならないがこの費用は県から支援があった。

写真 ４　補助員として院生や大学生，高校生を活用すると実験内容が充実し実験が盛り上がる。

これらの実験は大分県の委託事業として毎年公募により行われる。

表 １　年度別事業担当部署及び委託先

年 度	県担当部署	事業委託先
2010	県工業振興課	発明協会大分県支部
2011	〃	〃
2012	県社会教育課	(株)まちなか倶楽部
2013	〃	〃
2014	〃	〃
2015	〃	〃
2016	〃	(株)リブネット
2017	〃	〃
2018	〃	〃
2019	〃	〃
2020	〃	〃
2021	〃	（一社）大分科学普及会
2022	〃	〃

県が告知する「子ども科学体験推進事業」運営委託業務提案協議会募集要項や運営委託業務仕様書に基づいて応募業者を募る。その中から選考委員会の議を経て 0-Labo 事業の委託先がきまる。こうして決定した事業実施者（委託先）は，応募時に提出した企画提案書に基づいて 1 年間子ども科学推進事業 0-Labo の事務局(借用した建物の中に併設する）として事業の実験運営並びに児童生徒の連絡調整にあたる。実験教室はほぼ毎年 5 月～翌年 3 月までの土，日曜日，祝祭日，夏休み，冬休みで年間に初期は 100 回で事業を開始し，年と共に増えて現在では 170 回実施するまでになった。

写真 ５　通常講座の一例。衣服を汚さぬように紙製実験着を参加者分用意し着用する。

実験教室の初年（2010 年）度は 2 種類（通常講座と出前講座）で出発したが，今では拡大して次に示す 7 種類の講座が開かれている。

２　講座の種類

以下の講座に参加する児童生徒は最初の 1 年間は 0-Labo 事務局が各学校へ約 1 ヶ月前に配布したチラシやパソコンのホームページを見て期間内であれば 9-16 時の間に電話で申し込むことができるようにしていたが，2 年目からは参加人数の増加に伴い（最大時は 1 日に 1000 人を越える申し込みがあった）事務局員が 2 人では対応ができなくなりパソコンを用いた自動抽選方法に切り替え，24 時間何時でも申し込みができるように改善した。

①通常講座

2010 年 7 月の 0-Labo 実験教室の開設当初は 1 回あたり 60～120 分，年間約 70 日で開始し，定員は開講日時により異なり 15～36 人であった。しかし，参加者の増加に伴い多くのニーズに応えるために，年々時間数や開講回数が増大し 13 年経過した今（2023 年 3 月）では，最初の 2-3 倍にも膨らんでいる。

実験は 2021 年までは大分市竹町の 0-Labo を主会場として午前，午後の 1 日 2～4 回実施した。講座の内容は物理，化学，生物，地学，算数・数学，ICT，ものづくりの中から担当講師が自分の得意分野を幅広く解りやすく講義や実験等を交えて実施するもので講師により異なる（写真６）。

写真 6　低年齢用科学読み物，読み聞かせ講座

②サテライト講座（出前講座）

この講座は 2019 年 3 月まで，希望する市町村教委へ出向き，実験を担当する講師と事務局員が実験機器や道具を自家用車に乗せて実施していた出前講座を見直し，サテライトと呼称したものである。各市町村で開設し，2020 年 6 月からは日田市，中津市，佐伯市，豊後大野市，竹田市，豊後高田市，国東市，臼杵市，津久見市の 9 市町村で実施した。

更に 2021 年度からは，別府市を除く 17 市町村で行っている。別府市は大分市近郊であるが故に，通常講座に参加している児童生徒が多いので大分市内と同一グループに組み込んで開設した方が参加者は多く人数や集計の仕方がやりやすいためである。この場合の児童生徒の募集は，各市町村教委経由で学校を通じて案内チラシ（写真７）を配布し，参加希望者を募る。出前講座と違い，参加を希望する子ども達が集まることで，参加者のモチベーションも向上し，出前講座の頃よりも講座内容の質も上がっている。また，各市町村の企業や学校から推薦のあった高校生にも講師として協力をお願いし，地元企業の仕事内容や高校の学習や実習内容（農業，工業，建築）を知ることができるよう県教委の新たな目的も持たせている。

写真 7　児童生徒に配布した A4 版実験教室の案内パンフレット（表面のみ掲載）

③アドバンストラボ

地元の IT 企業である株式会社オーイーシーと県立情報科学高校の協力で，1 回 120 分を目途に５回のシリーズ講座として実施してきたものである。アシスタントの高校生が 5～7 名と大学生が 2～3 名参加し中学生 20 名を対象に，プログラミングや IoT，AI などの ICT に関わる実践教育を行った。

④STEAM ラボ

STEAM 教育を軸とした 8 回のシリーズ講座で，

予め 8 回すべてに参加できる児童生徒を募っておこなうもので，2021 年は「科学の進展と宇宙開発について～月移住計画～」を，2022 年は「エネルギーの未来」をテーマに実施した。

児童生徒の募集方法は小学 6 年～中学 2 年生を対象に，テーマに沿った作文を提出していただき，公平を期すために数名の選考委員の議を経て参加者を決定する。

2022 度は，九州大学カーボンニュートラル・エネルギー国際研究所での実験も行った。最終回には，ポスターセッションでの成果発表も行い好評を博した。

⑤スペースラボ

大分空港が水平型人口衛星の打ち上げ拠点（宇宙港）に選ばれたことから，宇宙に関連した講座を年間 5 回（1 回あたり 90～120 分）で実施した。NASA や JAXA と連携し宇宙食や宇宙グッズの販売などを手掛けている。

県内に宇宙工学や天文学の専門家が少ないことから，東京大学工学部航空工学科や九州大学工学部航空工学科，大分県が開発に携わった「てんこう」を手掛けた日本大学工学部など県外の専門家を講師に招いて実施するもので，新たな分野の学習が期待されている。

写真 8　宇宙については保護者も子供も持っている知識は等しいので先を争って前で聞く。

⑥Web ラボ

コロナ禍で外出が難しくなった背景や，応募してもたやすく抽選に当たらず参加できない子ども達や，大分市まで足を延ばすのが難しい遠来の児童生徒を対象に，家で動画を見ながら実験できる Web ラボを始めた。ホームページに年間 10 本の実験動画を用意するとともに，実験材料の無料配布を行い実施した。

⑦みらいの教室

2021 年まで実施していた中学生講座を改変し，2020 年からは予習動画と対面授業で学びを深めるハイレベル講座「みらいの教室」を実施している。

物理，化学，生物，地学，数学の 5 講座について大学教授を中心とした専門の講師を招いて実施してきた。

0-Labo 講座の特別例として

「探ってみよう！脳の謎」をテーマに 0-Labo 実験教室を実施した。その概略を以下に示す。

実験は教室の面積の関係から，午前と午後の 2 回開催した。その定員は装置と人員を考慮して 1 回当たりの人数を 15 名とした。

今回の実験教室の目的は，人体の構成が，目，心臓，筋肉などの器官とそれを連結させる血管や末梢神経を介して心臓から末梢に血液を送り出し，視覚情報を脳で処理するなどの機能を発揮する過程を実感することを目的とした。また，このような人体の反応は，自律神経機能により調整されており，呼吸を変化させることで刻一刻と変化していくことを体感することを目的としている。

その方法は本講座開催時期中に 0-Labo 内で錯視の展示があったため，ミュラー・リヤー錯視，エビングハウス錯視，蛇の回転などの展示内容を児童および保護者と共に見ながら同じ長さや大きさのものが周囲との比較で大きく見えたり，または小さく見えたりという体験や，本来静止している画像であるにも関わらず，模様によって動いて見える（写真９）いわゆる「錯視」体験を共有した。

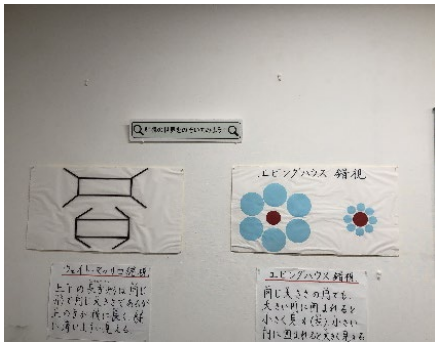


写真 9　ミュラー・リヤー錯視と
エビングハウス錯視

この後に，自分たちが体感した，変化しないはずの図形の大きさが変化して見えたり，動いて見えたりするような現象が生じるのかの手がかりとなる視覚情報の処理に関して平易な言葉で例示しつつ解説を行った。内容は以下の通りである。

本来，視覚情報は，目の奥にあり，カメラレンズに該当する網膜からの視覚情報の入力が後頭葉一次視覚野まで到達し，画像として認識する。この画像認識の過程で，一次皮質野による補正が行われる。「脳の働きにより本来見えないものが存在するかのように見えている」ことを理解するために，保護者を含めてマリオット盲点について体感してもらった。

マリオット盲点とは，通常網膜によって視覚情報が覚知されるが，視神経に繋がる部分には網膜が存在しないため，その部分の視野は欠損している。我々は日常それには気が付かず，その部分を脳が補ってすべて見えていると「錯覚」していることになる。つまり，脳の情報処理は見えないものを見せて補うことも行っているのである。

次に，神経の運動経路や感覚経路が中枢神経系の脳から脊髄を経て末梢神経までつながっていること，その際に自律神経系からの影響があることを体感することを目的に，①心拍を反映する脈波測定，②眼球運動を司る表面筋電図の体験を行った。この際に，深呼吸すると脈拍が低下したり，運動開始の合図があってから実際に筋肉が反応したりするまでの時間が個人により違うことを参加者に体験してもらった。今回の実験教室は，簡単な解剖生理学の講座を想定し，対象は小学校 4 年生以上で，主たる学年は生物学が教育課程に含められている中学生としたが，実際の参加者は回収アンケート 28 枚中 13 名が 4 年生，8 名が 5 年生で合計 21 名が小学生で過半数を超え，当初の想定よりもやや低かった。そのため，理解が追い付かないと予測される細かい機序を含めた説明を控えめに行い，参加者全員が体験できる①および②の実習を主体に行った。そのためか「体験できて面白かった」という感想が多く見られ，保護者からも「勉強になった」という感想が大多数を占め，好評であったことがうかがえる。

3　実験指導者（講師）

この実験教室の指導者（講師）は，大学教職員，高校教諭，企業の技術者や研究者，大学院生，実業系高校生等（旅費の関係から公用車を使うか，実験や実習を担当する高校教諭が会場まで引率する）を中心に約 80 人で担当する。今後この点をどう解決するかの課題が残る。

講師は 0-Labo の趣旨に賛同して自薦，他薦で参加してくれている方々を中心に構成される。謝金の多寡に因らず，会の趣旨に賛同して，実験や実習，講演等を引き受けてくれている。運営を継続するにあたり，この点は，講師の厚情に感謝が尽きない。指導者の中には，自分の研究を次世代の子ども達に知ってもらうことで，子ども達の興味を引き出し，該当分野への後進をリクルートすることを目標としている方もいる。初年（2010 年）度の講師は 18 人で始動し，平均すると 1 人が年間 4〜5 回担当したが，講座が周知されるに従い，担当する講師の紹介も年ごとに口コミで増えてきた。この数年間は 80 人を超えており，開催可能な講座数と実際の開催講座とのミスマッチが生じており，運営側としては「嬉しい悲鳴」ともなっている。実験や講座の内容は圧倒的に物理と化学に関するものが 30%以上を占め，地学や環境に関するものが 1 割以下と少ないのが難点である。

4　ソフト面の充実

先に述べたように，大分県には常設の科学館がない。そのため，科学館というハードの建設に先立ち，科学に親しむ機会を増やすというソフト面での充実を目的に「体験型子ども科学館 0-Labo」

は設立されている。「入館料不要,実験材料費ゼロ」で完全無料の体験ができるのがこの 0-Labo の特色であり,「興味を持った者に平等に学ぶ機会が与えられる」ことが実現できる。それを生かしつつ年と共に増えてきた参加者の年度別変化について図 1 に示す。2021 年より減少した原因はコロナウイルス対策による参加制限に起因するものであり,全国的な傾向である。

このウイルスの増減が園や館の運営に影響を与えているのも再考しならければならないことである。

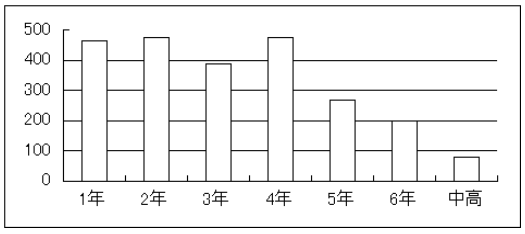


図 1　2020 年参加者の学年別変化

参加希望者が多く，応募の状況によっては抽選となり，参加したいという全員の希望に応えらない点が問題であるが，開催のたびに専門の講師から学ぶことができる利点がある。年に 1〜2 回訪れる「単なる」アミューズメント施設的な科学館ではなく，学ぶ目的を明確にし，毎週通うことが出来るのがこの 0-Labo の利点とも言える。これまでに 0-Labo への参加者は 1 年間に最大 56（平均すると 4,5）回も出席した猛者もいる。

この方法であれば，施設を作ることが難しい市町村でも，子ども達に科学体験を提供することが可能となる。2019 年 8 月には，長崎県五島市教育委員会の職員や科学教育学会の会員（教授，准教授，講師，助教，院生や学生等）8 人が 0-Labo の視察に訪れている。

アンケートの結果から，講師として参加する指導者は高校生や大学生（院生を含む）の方が高齢の講師より児童生徒から好まれる傾向が大きい。従って講師として採用する場合は児童・生徒に年齢の近い者を選ぶ方が，親近感が湧き質問や操作等が良くでき，好ましい。

5　子どもの進路調査

0-Labo で科学を学んだ子どもたちが，将来どんな道に進んでいるのかを 2020 年より大分県社会教育課が追跡調査を行っている。これは毎年 3 月を目途に今まで参加した小学校 6 年生を対象に，これから 18 年（高校卒業）の間に，毎年 1 回の追跡調査に協力していただけるかどうかを本人及び保護者に尋ね，了承を得た家庭にだけ追跡調査を実施している。

進学した高校名や大学名は任意回答として，高校であれば普通科，工業科（電気，機械，情報科等），高専に進学など，大学であれば理学部，工学部，理工学部，医学部，歯学部（学部，学科），大学院などに進学した。その他として科学部に入部した，科学の甲子園に出場した，科学オリンピックにチャレンジしたなど，理系分野に興味を持っているという回答を得やすく作られている。この先，高校，大学と理系の道に進んでくれることが一層多く期待されている。また，このデータは個人情報保護のために，0-Labo とは独立して県教委（社会教育課）が保管しており，機密保持に勤めている。

6　論議

実験教室参加者数の年度別変化を図 2 に示す。これよりわかるように参加者は年と共に右肩上がりに順調に増えていたが，2020 年を境にして，コロナウイルスの国内外蔓延防止のために人数制限が出された。それに伴い参加者数と実験回数が減少した。そのような理由から 0-Labo の参加者数も減少した。

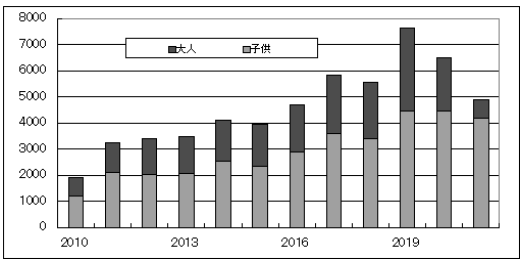


図 2　参加者の年度別変化

事業開始以来 13 年を通してみると，参加者の増加に伴い，事業委託先の変更，安全で広い場所

への移転など，事業を安定して運営できる展開に至っている。

科学館がない大分県であるが 0-Labo の設置により大分県の科学教育は独自の路線で，子ども達の科学教育を支えてきていた。これに似た取り組みは他所に類がなく，将に大分県独自の方法であり，資金がなくても知恵の出し方や工夫の仕方で新たなものが生まれてくると言える。

これからも県民のニーズに応えつつ，体験型子ども科学館 0-Labo として本件の科学教育の一端を担っていきたい。そしてこの実験教室に参加した児童生徒が高校や大学を卒業・修了後には，自ら指導者となってこちらに帰ってきて新たな補助員，実験者や研究者となってくれることを祈念してやまない。我々の祈念が実現したかどうかは，本文「５　子どもの進路調査」の結果も含めて，更なる検証が必要である。

本文「２　講座の種類」で示したように①～⑦の様々なやり方で実施した体験型子ども科学実験教室であるが，この 13 年間に 0-Labo に参加したり帰宅途中や実験中に怪我や事故にあったりした者は，1 人もいない。0-Labo 開講時に予め実験開始 5 分間をとって事故防止の注意を行っていることも功を奏しているのかもしれない。

また，本文では触れていないが，0-Labo での子供対象実験以外に学校教職員，NPO 職員，PTA，公民館や児童館職員に対しても年に 1-2 回実験講習会を開催してきたが，参加者の高齢化，参加人数の減少で 2014 年を最後に中止した。

この様に様々な取り組みを行ってきた 0-Labo だが,「大分県からノーベル賞科学者を輩出しよう」（写真１０）をスローガンに掲げて日夜興味と関心を高める努力を重ね，新たな取り組みを模索しているところである。

体験型教室の思わぬ効果として，異文化交流のきっかけとなることも記載しておきたい。夏休みや冬休みなどのような長期休暇の場合，海外に留学していた児童生徒が故郷に帰り実験教室に参加する場合がある。実験教室に参加する際に，海外でのエピソードを披露し語学分野の交流に繋がることも多々あり,お互いの良き刺激になっている。また，海外在住の児童生徒が大分在住の祖父母の家に帰省し，0-Labo のチラシを見た祖父母に誘われたり,近所の人からの口コミを耳にしたりして，一緒に参加することもあり，教育背景の違う参加者も年に 5-8 人あり国際交流の引き金にもなっている。

高価な備品の購入と保管ができないのが 0-Labo の難点である。県立試験場や県立高校との話し合いで解決できる可能性を模索する等の道を探る方策を考えるのも一策だが，実際には進んでいない。

現在は消耗品の残品の保管を事務局が担当しているが，今後はより積極的に実験機器や用具を県内の学校が実験に使えるシステムが出来れば 0-Labo が実験室となれる。可能なら実験器具や装置だけでなくそれを操作可能な人材と共に活用できるようになれば人材育成機関としても有用となる。

写真　１０　0-Labo 実験教室に掲げた「大分県からノーベル賞科学者を輩出しよう」のスローガン

参考文献

1）体験型わくわく科学館 ： 朝日新聞
2022 年 11 月 24 日　大分 13 版
2）軸丸勇士他：大分大学教育福祉科学部
研究紀要　第 29 巻 2 号（2007）153-168
3）軸丸勇士他：大分大学高等教育開発センター
紀要　第 5 号（2013）9-20

避難所の保健活動記録からみた避難住民の健康上の課題と看護活動の分析

簀河原靖子（大分大学医学部看護学科）
安藤敬子（大分大学福祉健康科学部）
佐藤祐貴子（大分大学医学部看護学科）
脇幸子（大分大学医学部看護学科）
原田千鶴（大分大学医学部看護学科）

令和 2 年の豪雨災害時に開設された避難所での保健活動記録から，避難所の環境，避難住民の健康関連問題と支援状況の実態について明らかにし，災害時の避難所での健康支援ニーズや住民自助行動の支援について検討した。結果，避難所の環境は，災害発生後から徐々に【生活環境】【食事提供状況】【医療体制】の体制や整備が進んでいた。A 市は，過去に被災の経験があり，平常時から備蓄品の整備，災害時の支援体制が整備され，フェーズ 2 の時点で避難所での生活が整えられていた。避難住民は半数を高齢者が占め，3 割が何らかの疾患を保有していた。避難所生活が続くなか有症状を呈する住民は増える傾向にあったが，記録から二次健康被害の発症者を把握することは困難であった。このような状況での看護職の支援は，避難直後から避難住民個々の状況を踏まえた支援及び衛生的で安全な避難所環境の整備に取り組んでいた。住民の自助行動を支援するためには，避難住民が避難生活に支障がないバリアフリー環境などの避難所の再整備の必要性とともに，避難者自らが避難所環境を整えたり，自分の健康管理が継続できるような準備教育の必要性が示唆された。

キーワード：災害時指定避難所，避難住民，健康課題，看護活動

1　はじめに

災害は，その種類や時間経過によって健康や生活に影響を与えることがある。

災害対策基本法での災害時避難所は，津波，洪水等による危険が切迫した状況において，住民等が緊急に避難する際の避難先として位置付けた指定緊急避難場所と災害の危険性があり避難した住民等を災害の危険性がなくなるまで必要な期間滞在させ，または災害により家に戻れなくなった住民等を一時的に滞在させることを目的とした指定避難所がある。それぞれ，前者は 37,181 箇所，後者は，48,014 箇所指定されている。いずれの避難所においても重要なことは，二次健康被害を防止することである。しかし，災害時に開設されるこれらの避難所は，居住を目的としていない公共施設が多く，これまでの災害に関する報告にもあるように，避難所生活に起因した二次健康被害への発展が課題となっている。

実際に東日本大震災において，多数の被災者が長期にわたる避難所生活を余儀なくされる状況の中，被災者の心身の機能低下や様々な疾患の発生・悪化が見られたこと，多くの要配慮者が避難所の

ハード面の問題や他の避難者との関係等から自宅での生活を余儀なくされることも少なくなかったことが報告されている（内閣府，2015）。これらの教訓を踏まえ，2013 年に災害対策基本法が改正され，「避難所における良好な生活環境の確保に向けた取組指針（内閣府，2013）」，「避難所運営ガイドライン（内閣府，2016）」などが策定され，その整備が進められている。しかし，避難所は，様々な人が集まることから，避難が長引くと，生活環境の変化により体調を崩したり，持病の悪化，集団生活による感染症の蔓延などの健康の二次的問題が起こる可能性が高くなる。従って，資源が限られる中で，二次健康被害を防止するためには，看護職などの専門家の役割が重要であるといえる。しかし，近年の激甚化，頻発化する自然災害および高齢社会において公助だけでは限界があり，自助，共助による取組が推進されている（内閣府，2023）。

大分大学では，令和 3 年度から重点領域研究推進プロジェクト（戦略的重点研究推進）「自然災害時の避難所における健康危機管理」に取り組んでおり，そのなかで研究者らは健康管理チームとして，住民の自助・共助の向上をねらった「防災準備教育プログラム」の構築を目指している。

本研究は，「防災準備教育プログラム」の構築に向け，豪雨災害発生時に実際に開設された避難所の環境，避難住民の健康関連問題と支援状況の実態について明らかにし，災害時の避難所での健康支援ニーズや住民自助行動の支援について検討した。

2　研究方法

2．1 災害発生地域の概要

A 市は，周囲を山々に囲まれた中山間地域で，市内を 6 地区（市街地 1 地区，山間地区 5 地区）に分けることができる。人口は約 6 万人，高齢化率 36.4%である（2021 年 3 月現在）。A 市では近年立て続けに豪雨災害が発生，被災の経験を有している。特に令和 2 年に発生した豪雨災害では，A 市周辺の河川の氾濫や土砂崩れなどにより，人的被害，住家被害に加えて山間地域の主要道路が寸断されライフラインの遮断が数日間発生し，一部地域が孤立するなど，甚大な被害が発生した。

2．2 データ収集期間

データ収集期間　令和 4 年 9 月下旬

2．3 データ収集方法

2．3．1 分析対象の資料

対象とした資料は，令和 2 年の豪雨災害発生時に A 市に開設された全 6 地区 54 箇所の指定避難所のうち，A 市保健師等の看護職が記載した 4 地区（市街地 1 地区，山間地区 3 地区）14 の指定避難所における「避難所情報日報」「健康調査連名簿」「健康相談票」記録で，全 29 日間分である。

①避難所情報日報

避難所での住民の生活を把握する記録様式

②健康調査連名簿

避難所等において，全体の健康調査を行う際の記録様式

③健康相談票

健康調査連名簿で把握した者のうち，継続支援が必要な者に関する個別の記録様式

2．3．2 データ収集内容

各記録から収集したデータは，『災害時の保健活動推進マニュアル（日本公衆衛生協会・全国保健師長会，2019』の様式にある項目を参考に，①「避難所の環境」，②「避難住民の健康状態」，③「避難所での支援内容」の 3 つの大項目と大項目に対応する小項目を表 1 のように設定した。

小項目は，『災害時の保健活動推進マニュアル』の「急性期・亜急性期における保健予防対策」を立案するために避難所の状況を把握するための「避難所のアセスメント項目」を参考に設定し情報収集した。

2．4 データ分析方法

本研究では，フェーズ毎に質の評価モデルの枠組みによる支援活動状況の分析に取り組んだ。

保健活動推進マニュアルより，被災者の健康課題は発災直後からフェーズにより中長期的かつ多岐に表面化するとされ，フェーズの特徴に沿った保健医療活動が示されている（松本ら，2020）ことから，時間経過に伴う健康課題や支援内容を把

握するため，フェーズ毎にデータを整理，分析を行った。フェーズの設定は，マニュアルの時間目安をもとに表 2 のように設定した。

また，災害時の避難所における健康支援を検討するにあたり，ドナベディアンの質の評価モデル（Donabedian Avedis,1980=2007）を基盤として分析した。避難所における健康支援を行う際に「どういった状態で提供されたのか」という前提となる条件を意味する『構造』と，「健康支援がどのように提供されたか」である『過程』，提供された健康支援に起因する個人または集団の変化，つまり「どうなったのか」である『結果』の視点から，記録を分析することとした。

表 1　データ収集項目

大項目	小項目	内容	質の評価モデル枠組みの位置づけ
避難所の環境	ライフライン	電気，ガス，水道，飲料水，固定電話，携帯電話	構造
	設備・衛生環境	洗濯機，冷蔵庫，冷暖房，照明，調理施設，トイレ，入浴設備，喫煙所	構造
	生活環境	清掃状況，ゴミ集積場所，空調管理，粉塵，生活騒音，寝具，寝具乾燥対策，ペット対策	構造
	食事提供	食事提供，炊き出し，乳児食，残品処理	構造
	医療体制	救護所，巡回診療，地域の医師との連携	構造
避難住民の健康状態	年齢，性別，要配慮の区分，現病歴		構造
	薬物治療，個別相談対応		過程
避難所での支援内容	対応内容		過程

表 2　フェーズの設定

フェーズ	0	1	2	3
発災からの日数※1	1～2	3～4	5～15	16～29

※1 発災からの日数は最初に避難勧告が発令された日時を起点とした経過日数を示す。

２．５ 倫理的配慮

研究の調査は，研究者らが所属する大学で令和 3 年度から行われている重点領域研究推進プロジェクト（戦略的重点研究推進）「自然災害時の避難所における健康危機管理」の健康管理チームの取組みの一部である。プロジェクト代表者とともに，A 市防災担当部門に対して，プロジェクト全体および本調査への協力依頼を行った。その後，本調査協力については，避難所での健康管理運営および記録の管理部門である保健福祉部門の担当者を介して，A 市長宛に文書で調査の目的，データ収集内容，倫理的配慮について説明を行い，データの閲覧及び収集，利用についての承諾を得た。研究対象とした記録からのデータ収集は，A 市庁舎内で行い，テキストデータを転記した際には，避難所となった施設名及び住民の氏名はコード化し，施設や個人が特定されないよう個人情報の保護に配慮した。

３　結果

３．１ 避難所の環境（表 3，4）

4 地区 14 施設の避難所で記載された「避難所情報日報」記録の内容を分析した。記録は，フェーズ 0 で市街地 1 地区 7 施設，フェーズ 2 は全 4 地区 8 施設，フェーズ 3 は山間地区 1 地区 1 施設の記録であった。なお，フェーズ 1 はすべての避難所で記録が存在しなった。避難所として開設された施設は，体育施設，庁舎，公民館などであった。

３．１．１ ライフライン

【ライフライン】の内容は，電気，ガス，水道，飲料水，固定電話，携帯電話の 6 つの内容である。

電気，水道，飲料水，固定電話は，4 地区のうち山間地区 1 地区で途絶され，フェーズ 2 の期間中に復旧となった。上記の山間地区以外では，電気，ガス，水道，飲料は，フェーズ 0 から全期間，半数以上の施設で影響を受けず，状況としては整っていた。ただし，固定電話・携帯電話といった通信機器の復旧に時間を要し，フェーズ 2 までは避難住民の状況を把握するための手段が制限された施設があった。

３．１．２ 設備・衛生環境

【設備・衛生環境】の内容は，洗濯機，冷蔵庫，冷暖房，照明，調理施設，トイレ，入浴設備，喫煙所の 8 つである。

フェーズ 0 では，全項目が「有」，すなわち全ての項目が整っていた施設は半数以下であった。ただし，冷暖房が設置されていたとしても「日中夜間に扇風機使用」が可能，入浴設備は「近隣施設でシャワー可」といった状況であった。また，避難所が体育施設などであったことから，「洋式トイレが少ない」ことが記載されていた。設置状況について，未記入の施設も半数以上あり，記録上での設備・衛生環境に関する状況の把握ができなかった。

フェーズ 2 で喫煙所が 1 施設のみ設置されたが，それ以外の施設では設置されていなかった。

３．１．３ 生活環境

【生活環境】の内容は，清掃状況，ゴミ集積場所，空調管理，粉塵，生活騒音，寝具，寝具乾燥対策，ペット対策の 8 つである。

フェーズ 0 では，清掃状況，ゴミ集積場所，空調管理，粉塵，生活騒音への対応ができている施設は半数以下，寝具乾燥対策，ペット対策は全期間を通しても実施している施設は半数以下であった。ただし，空調管理に関して「蒸し暑い」，「扇風機のみ」，寝具に関して「段ボールベッド設置」，「間仕切りがなくプライバシーの確保が困難」「施設内のスペースが過密」，設備全般に関連して「入浴不可・トイレタンクに水を補給し利用」「施設の一部で雨漏り」の記載があった。また，未記入の施設が半数以上あり，生活環境が把握されていない状況であった。

フェーズ 2 以降は把握されている施設が増え，段ボールベッドの設置など生活環境の整備が進んでいた。

３．１．４ 食事提供

【食事提供】の内容は，食事提供，炊き出し，乳児食，残品処理の 4 つであった。

フェーズ 0 で，食事提供，残品処理は半数以下しか整っておらず，特記事項に，「朝菓子パン，昼・夜は弁当」の記載があった。その他，未記入の施設が半数以上であり，食事提供が把握されていない状況であった。

フェーズ 2 から食事提供や炊き出しが実施された施設も増えたが，炊き出しや乳児食は全期間を通して半数以下しか実施されなかった。

３．１．５ 医療体制

【医療体制】の内容は，救護所，巡回診療，地域の医師との連携の 3 つであった。

3 項目とも全期間を通して実施されたのは半数以下であった。

フェーズ 0 で，全項目において「有」と記載があった。すなわち全項目が実施されたのは半数以下であったが，未記入の施設も半数以上あり，医療体制が把握されていない状況であった。

フェーズ 2 からは，巡回診療や地域の医師との連携があった施設が 1～2 施設で見られた。

「健康調査連名簿」「健康相談票」より A 市保健師等の看護職による避難所の巡回は全期間において実施され，道路が寸断された山間地区にはフェーズ 1 または 2 からの介入であった。

表 3　フェーズ毎の避難所環境における整備状況

	項目	ﾌｪｰｽﾞ 0		ﾌｪｰｽﾞ 1		ﾌｪｰｽﾞ 2		ﾌｪｰｽﾞ 3	
	施設数(n)	n=7		記録なし※1		n=8		n=1	
		有※2	(未記入)※3	有	(未記入)	有	(未記入)	有	(未記入)
ライフライン	電気	5	(2)	―	―	6	(2)	1	(―)
	ガス	4	(3)	―	―	5	(3)	1	(―)
	水道	4	(3)	―	―	6	(2)	1	(―)
	飲料水	4	(3)	―	―	6	(2)	1	(―)
	固定電話	3	(4)	―	―	3	(4)	0	(1)
	携帯電話	2	(3)	―	―	2	(5)	1	(―)
設備・衛生環境	洗濯機	2	(3)	―	―	1	(3)	1	(―)
	冷蔵庫	2	(3)	―	―	6	(2)	1	(―)
	冷暖房	3	(4)	―	―	4	(2)	1	(―)
	照明	3	(4)	―	―	7	(1)	1	(―)
	調理施設	2	(4)	―	―	5	(1)	1	(―)
	トイレ	3	(4)	―	―	7	(1)	1	(―)
	お風呂	2	(3)	―	―	3	(2)	1	(―)
	喫煙所	2	(3)	―	―	1	(4)	0	(―)
生活環境	清掃状況	5	(2)	―	―	5	(3)	1	(―)
	ゴミ集積場所	3	(4)	―	―	4	(4)	1	(―)
	空調管理	2	(3)	―	―	6	(2)	1	(―)
	粉塵	2	(5)	―	―	7	(1)	1	(―)
	生活騒音	3	(4)	―	―	7	(1)	1	(―)
	寝具	1	(5)	―	―	7	(1)	1	(―)
	寝具乾燥対策	0	(3)	―	―	1	(1)	0	(―)
	ペット対策	0	(3)	―	―	0	(3)	0	(―)
食事提供状況	食事提供	1	(5)	―	―	4	(4)	1	(―)
	炊き出し	0	(2)	―	―	3	(2)	0	(―)
	乳児食	0	(3)	―	―	0	(5)	0	(―)
	残品処理	3	(4)	―	―	4	(4)	1	(―)
医療体制	救護所	0	(4)	―	―	0	(5)	0	(―)
	巡回診療	0	(4)	―	―	1	(3)	0	(―)
	地域の医師との連携	0	(4)	―	―	2	(3)	0	(―)

※1 フェーズ 1 は記録が存在しなかった。

※2 各項目の数値は「有」と記入されたものを計上。生活環境の空調管理は「適」，粉塵及び生活，騒音は「無」と記入されたものを計上。

※3　（　）内は未記入の数を示す。（―）は未記入の項目がないことを示す。

※4 網掛けの箇所は，「有」と記入があった施設数が 5 割未満の項目を示す。

表 4　避難所の設備・環境に関する特記事項

項目	記載内容
設備・衛生環境	・日中夜間に扇風機使用（1）※1 ・近隣施設でシャワー可（1）
生活環境	・蒸し暑い（1） ・扇風機のみ（1） ・段ボールベット設置（1） ・間仕切りがなくプライバシーの確保が困難（1） ・施設内のスペースが過密（1） ・入浴不可・トイレタンクに水を補給し利用（1） ・施設の一部で雨漏り（1）
食事提供状況	・朝菓子パン，昼・夜は弁当（1） ・近隣医療機関から食料品寄付あり避難者が調理（1）

※1 （ ）内は記載があった施設数を示す。

3．2 避難住民の健康状態とその支援

4 地区 14 施設のうち 10 施設 223 名に関する「健康調査連名簿」「健康相談票」記録があり，フェーズ 0 で市街地 1 地区・山間地区 1 地区 56 名分，フェーズ 1 は山間地区 2 地区 67 名分，フェーズ 2 は全 4 地区 62 名分，フェーズ 3 は市街地 1 地区・山間地区 2 地区 37 名分の状況が記録されていた。

3．2．1 避難住民の健康状態（表 5）

避難住民の概要として，【年齢】【性別】は，避難住民の延べ 223 名のうち 118 名（52.9%）が高齢者で，男性 86 名（38.6%），女性 136 名（61.0%），不明 1 名（0.4%）であった。全期間において，高齢者が約 5 割，女性が約 6 割であった。【要配慮者の区分】は，妊産婦 1 名（0.4%），乳幼児 12 名（5.4%），高齢者 118 名（52.9%），単身者 11 名（4.9%），障害者 2 名（0.9%）であり，単身者のうち 9 名は高齢者であった。

【現病歴】では，延べ 52 名（31.8%）が病歴や既往歴をもち，高血圧 26 名（11.7%）が最も多く，次いで呼吸器疾患 9 名（4.0%），精神疾患 9 名（4.0%）であった。高血圧以外の疾患の保有状況は 10%未満であった。その他の疾患には，不整脈や動脈剥離などの循環器系の疾患，腰痛や股関節痛などの筋骨格系の疾患，難聴，メニエール病，認知症などがあった。【薬物治療】では延べ 39 名（17.5%）が何らかの薬物治療を行っており，内服薬 38 名（17.0%），注射薬 1 名（0.4%）であった。注射薬は，糖尿病のインスリン注射であった。

【個別相談】では，フェーズ 0 で「薬がない／薬が不足」4 名，「不眠」3 名，「不安」1 名，「便秘」1 名であった。フェーズ 2 では，「不眠」7 名，「疼痛」3 名，「倦怠感」2 名，「血糖値未測定」1 名，「血圧が高い」1 名，「食欲低下」1 名，「蒸し暑い」1 名，であった。フェーズ 3 では，「不眠」2 名，「不安」5 名，「疼痛」1 名で，「疼痛」は，肩・膝・腰を訴える記載があった。

3．2．2 避難所での支援内容（表 6，7，8）

避難所で実施された血圧測定の結果を表 6 に示した。血圧測定は延べ 46 名（20.6%）に実施し，そのうち正常値血圧から高値血圧 20 名（43.5%），Ⅰ度高血圧 13 名（28.3%），Ⅱ度高血圧 10 名（21.7%），Ⅲ度高血圧 3 名（6.5%）であった。Ⅱ度高血圧以上の者は，フェーズ 2，3 の避難住民であった。

A 市保健師等の看護職が行った支援内容は，＜診断・モニタリング＞＜合併症予防対策＞＜避難所環境調整＞＜その他＞に分類でき（表 8），そのうち＜診断・モニタリング＞＜合併症予防対策＞＜避難所環境調整＞は全ての期間にわたり実施された。

＜診断・モニタリング＞では，全期間を通して避難住民全体の健康状態の把握と乳幼児や高齢者などの要配慮者への対応等があった。フェーズでみるとフェーズ 2 において要配慮者への対応に関する記述が多くみられた。

＜合併症予防対策＞では，COVID-19 などの感染症対策，熱中症などの発症予防等があった。フェーズでみると，フェーズ 0・2 は感染症対策に関する記述，フェーズ 2・3 は生活不活発病予防に関する記述が多くみられた。

＜避難所環境調整＞は，個室の調整，避難所環境の確認，衛生環境の整備等があった。フェーズでみると，フェーズ 0・2 は衛生環境の整備の記述が多くみられ，フェーズ 3 で避難所で配給される食中毒予防に関する記述が見られた。

＜その他＞には，支援物資として保清物品の提供，被災状況の確認があった。

表 5　フェーズ毎の避難住民の概要及び健康状態　　（　）内は割合

			ﾌｪｰｽﾞ 0		ﾌｪｰｽﾞ 1		ﾌｪｰｽﾞ 2		ﾌｪｰｽﾞ 3		計(延)	
人数※1			n=57		n=67		n=62		n=37		n=223	
			人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
性別	男性		20	(35.1)	29	(43.3)	23	(37.1)	14	(37.8)	86	(38.6)
	女性		37	(64.9)	37	(55.2)	39	(62.9)	23	(62.2)	136	(61.0)
	不明		0	(0.0)	1	(1.5)	0	(0.0)	0	(0.0)	1	(0.4)
年齢	15 歳未満		9	(15.8)	5	(7.5)	9	(14.5)	7	(18.9)	30	(13.5)
	15～65 歳未満		14	(24.6)	17	(25.4)	20	(32.3)	9	(18.9)	60	(26.9)
	65 歳以上		33	(57.9)	31	(46.3)	33	(53.2)	21	(56.8)	118	(52.9)
	不明		1	(1.8)	14	(20.9)	0	(0.0)	0	(0.0)	15	(6.7)
要配慮者の区分	妊産婦		1	(1.8)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	1	(0.4)
	乳幼児		5	(8.8)	1	(1.5)	4	(6.5)	2	(5.4)	12	(5.4)
	高齢者		33	(57.9)	31	(46.3)	34	(53.2)	21	(56.8)	118	(52.9)
	単身者		0	(0.0)	1	(1.5)	6	(9.7)	4	(10.8)	11	(4.9)
	障害者		2	(3.5)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	2	(0.9)
現病歴	有		24	(42.1)	3	(4.5)	20	(43.5)	13	(45.9)	52	(31.8)
	内訳※2（複数）	高血圧	9	(15.1)	1	(1.5)	10	(16.1)	6	(16.2)	26	(11.7)
		呼吸器疾患	1	(1.8)	1	(1.5)	3	(4.8)	4	(10.8)	9	(4.0)
		消化器疾患	1	(1.8)	0	(0.0)	2	(3.2)	2	(5.4)	5	(2.2)
		脳血管疾患	0	(0.0)	0	(0.0)	2	(3.2)	1	(2.7)	3	(1.3)
		高脂血症	0	(0.0)	0	(0.0)	2	(3.2)	2	(5.4)	4	(1.8)
		糖尿病	0	(0.0)	0	(0.0)	2	(3.2)	1	(2.7)	3	(1.3)
		心疾患	2	(3.5)	1	(1.5)	3	(4.8)	1	(2.7)	7	(3.1)
		腎疾患	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)
		精神疾患	5	(8.8)	0	(0.0)	2	(3.2)	2	(5.4)	9	(4.0)
		結核	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)
		難病	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)
		その他	10	(17.5)	1	(1.5)	15	(24.2)	8	(21.6)	34	(15.2)

※1 避難住民の人数は，各フェーズは実人数，全フェーズの合計は延べ人数を示す。
※2 現病歴は疾患の記載があった者で，複数の疾患が記述されている場合は全てを計上した。

表 6　フェーズ毎の避難住民の血圧測定結果

		ﾌｪｰｽﾞ 0		ﾌｪｰｽﾞ 1		ﾌｪｰｽﾞ 2		ﾌｪｰｽﾞ 3		計(延)	
血圧測定者数		n=6		n=2		n=22		n=16		n=46	
		人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
結 果 ※1	正常～高値血圧	3	(50.0)	0	(0.0)	10	(45.5)	7	(43.8)	20	(43.5)
	Ⅰ度高血圧	3	(50.0)	0	(0.0)	6	(27.3)	4	(25.0)	13	(28.3)
	Ⅱ度高血圧	0	(0.0)	2	(100.0)	4	(18.2)	4	(25.0)	10	(21.7)
	Ⅲ度高血圧	0	(0.0)	0	(0.0)	2	(9.1)	1	(6.3)	3	(6.5)

※1　高血圧の基準は「日本高血圧学会高血圧治療ガイドライン作成委員編,高血圧ガイドライン 2019,表 2-5 成人における血圧値の分類（診察室血圧)」参照
正常血圧：120mmHg 未満かつ 80mmHg 未満　　正常高値血圧：120-129mmHg かつ 80mmHg 未満
高値血圧：130-139mmHg かつ/または 80-89mmHg　　Ⅰ度高血圧：140-159mmHg かつ/または 90-99mmHg
Ⅱ度高血圧：160-179mmHg かつ/または 100-109mmHg　　Ⅲ度高血圧：180mmHg 以上かつ/または 110mmHg 以上

表 7　フェーズ毎の個別相談の内容

相談内容	ﾌｪｰｽﾞ 0	ﾌｪｰｽﾞ 1	ﾌｪｰｽﾞ 2	ﾌｪｰｽﾞ 3
薬がない/不足	4	−	−	−
不眠	3	−	7	2
不安	1	−	−	5
便秘	1	−	−	−
疼痛	−	−	3	1
倦怠感	−	−	2	−
血糖値未測定	−	−	1	−
血圧が高い	−	−	1	−
食欲低下	−	−	1	−
蒸し暑い	−	−	1	−
その他※1	4	−	14	16

※1　「その他」には，避難所での車いすの使用，避難所の退所時期，避難所退所後の居住先などの記載があった。

表 8　避難所でA市保健師等の看護職が行った支援内容

支援内容	具体的な記載内容※1		
	フェーズ0	フェーズ2	フェーズ3
1．診断・モニタリング	体調状況確認 健康状態の確認 体調不良者の確認 継続が必要な者への不安定時の定期的な声かけ	避難所の体調確認 避難者の身体精神面の確認 体調（食事，睡眠）の確認 身体状況の確認 血圧測定 体温測定 災害派遣ナースとの健康確認 乳児への身体計測・成長発達の確認 乳児の体調の確認 子供の精神状態の確認 高齢者の身体状況確認 高齢者の健康観察 糖尿病患者への受診勧奨	健康状態の確認 血圧測定 食欲不安の有無の確認
2．合併症予防対策	OVID-19対策の確認 マスク・手洗いの勧奨， チラシ掲示	衛生的手洗いのチラシ掲示，説明 感染予防対策チラシ掲示 生活不活発病・熱中症・エコノミークラス症候群に関するチラシを掲示，説明 健康体操の周知 テレビにDVD視聴機器設置	健康体操DVD視聴案内の媒体設置
3．避難所環境調整	精神障害者への個室対応 COVID-19対策の確認 マスク・手洗いの勧奨と チラシ掲示	環境確認 衛生的手洗いのチラシ掲示，説明 感染予防対策チラシ掲示 手指消毒剤の提供依頼 外部団体による清拭タオルの搬入対応	環境確認 体育館の環境確認 賞味期限注意喚起のチラシ設置依頼
4．その他		被災状況の確認 認知症患者の家族と調整，避難所駐在の市職員と情報共有，巡回診療医師との連携	

※1 フェーズ1は記録が存在しなかった。

４　考察・まとめ

４．１ 災害時の避難所における健康支援ニーズ

４．１．１ 避難所の生活環境における健康支援ニーズ

避難所環境における課題は，避難所となる公共施設では生活環境に関連する設備が不十分であるという点，もう一つは，災害による生活環境が動的影響を受けるという点であった。

災害の動的影響とは，災害そのものによって施設の設備やライフラインに影響を与えること，災害発生後に避難生活者が増えることによって受ける影響のことである。

記録から，災害発生後，徐々に【生活環境】【食事提供状況】【医療体制】の体制や整備が進み，フェーズ 2 で避難所での生活が整えられていた（表 3)。A 市は，過去に被災の経験があり，その経験から備蓄品の整備，災害時の支援体制の構築に影響したと考える。

本災害における課題 3 点とそれを解決するための方策について考察する。

1 点目は，避難所施設の基本的なインフラの未整備が明らかになった点である。各避難所で【設備・衛生環境】の整備状況は異なっており，避難所としての機能に影響していた。開設された避難所は体育施設などの公共施設で，冷暖房設備がない施設もあり,「蒸し暑さ」を訴える者がみられた（表 4)。このような状況は，健康問題となりうる熱中症への対策ができていたとはいえない。国土交通白書（2022）によると，気候変動に伴う災害の激甚化，頻発化が示されており，今後の重要な課題であると考える。また，避難所施設では洋式トイレを標準整備としていないことから，要配慮者である高齢者や ADL に問題を抱える車いす利用者などにとっては不自由な状況であったと考えられる。国土交通省の施設・設備に関するガイドライン（国土交通省，2022）よると，一般的な設置基準は記載されているものの，災害を想定した基準はなくトイレの設置についても大変重要な問題である。

以上より，災害時指定避難所となる施設の設備を再整備することの重要性が考えられた。

2 点目は，調査内の施設のうち，土砂災害のあった地区の近隣の避難所では，一時的に【ライフライン】が途絶していた時期があり，電気，水道，飲料水，固定電話の使用ができなかったとされる。これらの状況は,【設備・衛生環境】や【生活環境】にも連動し影響を及ぼしていた。これは，東日本大震災時に，水道が遮断されたことで避難者の手指衛生が保つことができなかったり，不衛生なトイレ環境につながったりした実態（岡田ら, 2014）と同様である。災害時の避難所には，公助としてライフラインの途絶を想定した備蓄や設備の準備，避難生活が続くことで避難者自らが自助や共助で衛生環境を維持することを働きかけることが必要であると考える。

3 点目は，動的影響についてである。記録の中には「施設内のスペースが過密（表 4)」と記録があり，一時的に避難者が殺到し収容数を超えた施設があっと考えられる。避難には，災害の危険から逃れるための緊急避難と生活の拠点を失ったことによる避難がある。従って，一時的に収容数を超える避難者を収容するという状況が起こりうると考えられる。収容数を超える避難者を収容するということは,【生活環境】においてプライバシーの保護や感染症対策に関する課題が生じていたと考えられる。今回の災害発生地区のような山間地区では，公共施設が限られることから，一部の施設に避難者が殺到したと考えられる。そのため，地域特性に応じた避難所としての設備や整備が課題である。

４．１．２ 避難住民特有の健康支援ニーズ

避難住民の概要として，全避難者の 52.9%が高齢者であり，要配慮者の区分のなかで最も多く，認知症がある者もいた（表 5)。また，今回の災害ではライフラインが途絶した地区が発生しており，先行研究では，流水が使えないことで口腔ケアができず高齢避難者の肺炎が多数発生した報告（Hisayoshi. 2013，Takahashi. 2012）や生活環境の変化によって認知機能への影響や BPSD（Behavioral and psychological Symptoms of Dementia）の悪化，せん妄の発症の報告（Furukawa. 2012）があった。このことから，避難所において高齢者への対応が重要な課題である。

さらに，避難者の 31.8%が現病歴有りと回答し，疾患別にみると高血圧 11.7%，呼吸器疾患 4.0%，精神疾患 4.0%の順に多かった（表 5）。血圧に関して先行研究（納谷，2020）では，発災直後には，一過性に収縮期血圧が 11.6mmHg 上昇することや，避難所での高血圧受診者数が 15 日目にピークであり，避難所における血圧測定の促進による血圧管理不良者の把握が必要であることが示されている。実際に，血圧を測定した者のうち，およそ半数以上が高血圧値を示し，フェーズが進むほど高い値を示す者がいた。

今回の調査では，最も経過が長い施設で約 1 か月間開設されており，避難所生活が長引くことによる疲労やストレスが血圧値に影響したと考える。『災害時の保健活動推進マニュアル（日本公衆衛生協会・全国保健師長会，2019）』では，災害時の二次健康被害対策として，慢性疾患の既往等及び高齢者などの要配慮者への支援を挙げており，今回の調査結果からも要配慮者特有の健康支援ニーズがあると考えられた。

加えて，相談内容（表 7）から，避難所での健康相談内容は，フェーズに関わらず不眠や不安についての訴えがあり，フェーズを経る毎に，薬や症状などの健康に直接かかわる相談の他，避難所での生活や被災後の生活に関連した体調の不安定を訴える者がいたことから，避難後の生活への不安が健康問題を引き起こすことがあると考えられる。これは，表 8 に示すように，フェーズが進むごとに支援内容の数が増えることや多様化していることからも見てとれる。このことから，避難所生活が継続することによる健康支援ニーズがあると考えられた。

4．2 避難住民の自助行動に対する支援

A 市保健師等の看護職は災害発生直後から避難所を巡回して健康相談を行っていた。災害時の保健師等の保健活動では，マニュアル（日本公衆衛生協会・全国保健師長会，2019）やガイドライン（内閣府，2022）などで看護職による避難所巡回が推進されており，A 市においても同様の対応がされていた。フェーズ 2 以降は，災害派遣ナースや巡回診療，地域の医師との連携も加わり，徐々に支援体制の充実が図られた。

A 市保健師等の看護職による避難所での支援内容（表 8）としては，避難住民一人一人の健康状態の診断・モニタリングを行い，フェーズ 2 では特に要配慮者への支援が充実された。また，避難所全体に対して時間経過に沿って予測される合併症予防対策，避難所環境調整を行っていた。これらの支援は，一般に示されている経過と共通しており（日本公衆衛生協会・全国保健師長会，2019），過去の災害の経験を踏まえてタイムリーかつ予防的な支援が行われていた。それにより，健康支援活動の結果としての「二次健康被害の発生予防」については，入院などの重症化した者の記録は見受けられず，支援によって未然に防ぐことができたのではないかと推測する。

一方，要配慮において，薬を持参していない者や血糖未測定の者など，避難後に治療を中断している者がいた（表 4）。1 型糖尿病患者の血糖コントロールでは避難所生活が HbA1c の変化に関与しているとの報告（上村ら，2013）もあり，実際に，避難所の設備が整っていない状況（表 3，4）や食事提供における食事内容の偏り（表 4）など，避難所環境が健康状態に影響することは今回の調査からも推測される。

要配慮者は避難所生活での影響を受けやすいため，通常以上に薬の管理など治療が継続できるような備えが重要であると考える。したがって，平時の準備教育では，治療のための薬やお薬手帳の所持のすすめ，食事に関して自分でコントロールできるように食品の準備や自身の病状に合わせた必要な持参物の準備，また，平時より主治医に相談することや，自分が避難する施設の環境を知っておくことなどの基本的なことが避難所での健康問題を悪化させない条件になるのではないかと考えられた。

さらに，避難所環境や避難住民の状況から，避難所の生活環境における健康支援ニーズ,避難住民の状況から避難所生活が継続することに関する支援ニーズがあると考えられた。経過が進む毎に有症状を呈する住民が増加傾向にあり，避難住民全体の健康状態とともに避難所環境の調整が必要であった。避難所施設の整備は行政の役割である

が,整備が進んでいない現状があった。そのため，避難する施設を事前に確認し，被災時の生活を想像した準備が必要と考えられた。避難所では，共助なくしては生活ができない。避難所の環境対策としては，避難している避難者の協力もと，避難者自身が環境を整えることやルール作りも必要である。災害発生直後だけでなく，避難所生活が継続した時のことを想定し，健康状態を維持していくためには何が必要か個人や家族，地域全体で考えて行くことで，避難所生活による健康関連課題発症のリスクを抑えることが可能と考える。

５　研究の限界

今回は，記録に記述されている内容のみで検討を行った。そのため，A 市保健師等の看護職の活動は記録から読み取れる内容に限られた。今後は，記録と照らし合わせて保健師の実際の活動を聞き取り，評価をしていくことが重要である。

また，対象とした記録のうち，避難所環境を記載する様式において,未記入の項目が散見された。記録用紙の情報収集項目は一般的ではあるものの記載すべき項目は多い。そもそも記録は，避難所の環境整備対策のためのアセスメント項目でもあり，避難所の衛生環境や生活環境を整えることに役立つ資料となる。しかし，半数以上が未記入であったことから，混乱する避難所の中でどのように環境整備に向けた活動が実施されたのか確認しにくい状況であった。そのため，避難所を管轄する防災担当部局で把握している情報と照合して，情報の集約，評価が課題であると考える。

謝辞

本研究の実施にあたり，データ提供に協力していただいたA市防災担当課及び保健福祉担当課の皆様，本プロジェクトのプロジェクトリーダーの大分大学福祉健康科学部 徳丸治教授に心より感謝申し上げます。

なお，本研究は，大分大学重点領域研究推進プロジェクト（戦略的重点研究推進）の助成を受けて実施した。

引用文献

復興庁(2012)．東日本大震災における震災関連死に関する報告，https://www.reconstruction.go.jp/topics/240821_higashinihondaishinsainiokerushinsaikanrenshinikansuruhoukoku.pdf（閲覧日：2023 年 8 月 4 日）．

Furukawa K, Ootsuki M, Kodama M, Arai H(2012). Exacerbation of dementia after the earthquake and tsunami in Japan. J Neurol 259 (6), 1243.

Hisayoshi D, Motoi S, Jun S, et al.(2013). Impact of the Tohoku earthquake and tsunami on pneumonia hospitalizations and mortality among adults in northern Miyagi, Japan: a multicentre observational study. Thorax . Jun68(6), 544-550.

上村美季，箱田明子，菅野潤子，西井亜紀，五十嵐裕，藤原幾磨(2014)．東日本大震災によるⅠ型糖尿病患者の血糖コントロール悪化に関わる因子の検討，糖尿病，57(1)，16-21.

国土交通省(2022)．令和 4 年版国土交通白書．https://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/r03/hakusho/r04/html/nj010000.html（閲覧日：2023 年 8 月 30 日）．

国土交通省(2022)．バリアフリー整備ガイドライン（旅客施設編），https://www.mlit.go.jp/sogoseisaku/barrierfree/content/001475254.pdf（閲覧日：2023 年 8 月 30 日）

厚生労働省(2011).「避難所生活を過ごされる方々の健康管理に関するガイドライン」について，https://www.mhlw.go.jp/content/10200000/000557062.pdf（閲覧日：2023 年 8 月 4 日）．

内閣府(2016)．平成 27 版防災白書，2016，https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/h27/（閲覧日：2023 年 8 月 23 日）．

内閣府(2018)．指定避難所等における良好な生活環境を確保するための推進策検討調査報告書，https://www.bousai.go.jp/taisaku/hinanjo/p

df/20180801_seikatukannkyo_houkokusho.pdf（閲覧日：2023 年 8 月 4 日）.
内閣府(2022). 避難所における良好な生活環境の確保に向けた取組指針（令和 4 年改訂版), https://www.bousai.go.jp/taisaku/hinanjo/h25/pdf/kankyoukakuho-honbun.pdf（閲覧日：2023 年 8 月 4 日）.
内閣府(2022). 避難所運営ガイドライン（2022 改訂), https://www.bousai.go.jp/taisaku/hinanjo/pdf/2204hinanjo_guideline.pdf（閲覧日：2023 年 8 月 4 日）.
内閣府(2023). 令和 5 年版防災白書, https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/r5.html（閲覧日：2023 年 8 月 4 日）.
納谷和誠(2020)；災害時の避難所における高血圧発生要因と循環器疾患に関する現状と課題, 三重看護学誌，22，51-58.
日本公衆衛生協会・全国保健師長会(2019)；災害時の保健活動推進マニュアル，2019.
岡田淳子(2014)，山水有紀子，山根啓幸，山村美枝，松本由恵，百田武司，西條美恵，板橋美絵. 避難所における避難者が実施した衛生的な行動と感染予防対策，日本環境感染症学会誌，29(6)，437-443.
酒井明子・菊池志津子編(2018). 災害看護 看護の専門知識を統合して実践につなげる（改訂版第 3 版)，南江堂，東京都.
Takahashi H, Fujimura S, Ubukata S, et al.(2011). Pneumonia after earthquake, Japan, Emerg Infect Dis 2012; 18 (11)：1909–1911.
山岸俊夫，岡村州博(2012)；東日本大震災と生活習慣病－被災された方々の健康管理－，共済医報，61（3)，242-250.

キャンパス内の自然を活用して学生の自然認識を変容する試み

牧野治敏（大分大学教育マネジメント機構）

大分大学の教養教育科目として，大学内（旦野原キャンパス）の自然を直接体験することと，その背景にある自然認識のための理論を解説する授業を実践した。15 回の授業をとおして，学生が多様な方法で自然へのアプローチを実践できる場面を提供するとともに，学生自身が自然をどのように感じたのかについてもお互いの情報を共有できる場面を複数回設定し，その感想を適宜記述させた。これらの記述を分析したところ，学生たちは自然に対する気づきが鋭くなり,かつ深まり,受講前には意識しなかった身の回りの草木や昆虫，動物に意識を向ける姿勢が生まれたことが読み取れた。また，自分が自然の一部であるとの考え方にも理解を示す傾向が認められたことにより，授業での自然体験によって，自然認識が変容したことが示唆された。

キーワード：　自然体験，自然認識，感想の共有，環境教育，教養教育科目

１　はじめに

自然への直接的な体験は，子供の発達や学習効果について有効であることは，古くから言われており，教育上の観点からも多くの文献で指摘されている。例えば伊藤（2006）では，大学生を対象とした調査で，その有効性を明らかにしている。一方，大学教育においても，自然を直接体験する教育活動が行われており，これらはアクティブラーニングの観点でも有効であることが示されている（松重 2017)。しかし，これらの大学が実施する自然体験学習の多くは，大学の休講期間での合宿を伴う授業や集中講義など，大学外での活動を必要としており，時間や費用の面での負担が大きく，効果的ではあるものの，日常的な授業としての実施を困難にしている。

そこで，通常の授業時間内での実施においても効果的な自然体験を取り入れられるよう，大学の敷地内で自然環境を利用した授業科目を平成 10 年度に開講し，現在に至っている。これまでの実施により毎年,実施内容や方法を改良しているが,今年度の実施をもとに，その効果について検討したところ，有意味な知見を得ることができたので報告する。

２　方法

２．１　分析の対象科目

対象とした授業科目は，平成 10 年より開講される「自然体験活動の理論と実践」前学期，水曜 1 限の 15 回で完結する 2 単位の授業である。この授業科目では，授業回数の約半分を教室外での自然体験とし，残りの授業は教室内で，自然体験活動の意図や指導上の注意点の解説，自然をより効果的に体験するための背景となる理論，自然体験活動時の危機管理等を題材としている。毎年の授業内容に大きな変更はないが，細部については毎回の実施をもとに改善を続けている。また，本授業は平成 20 年度より，公益社団法人日本シェアリングネイチャー協会のリーダー養成講座（課程認定校）の位置づけでも実施し，希望する学生には一定の条件の下に「公益社団法人日本シェアリングネイチャー協会公認ネイチャーゲームリーダ」

としての資格を発行している。今回の分析対象とした授業は,令和5年度前期に開講されたもので,受講生は教育学部,経済学部,医学部,理工学部,福祉健康科学部に所属する学生，計18名である。

２．２　授業内容

授業の概要としてシラバスには，自然認識の過程を実践的に学ぶ授業であること。自然認識の深まり，広がりが自然科学の理解を強固にすると同時に，獲得した知識や技能が自然への知覚を広げ深めるという相互作用を体験的に学習すること。また，自分自身も自然の一部であるとの立場でSDGsを考察することを記している。

同様に，具体的な到達目標として，

目標 1　身のまわりの自然を深く感じ取る手法を５つ以上修得している。

目標 2　多様な見方,考え方,感じ方を受容した応答や意思表示ができる。

目標 3　効果的な自然体験指導を理論に基づいて説明できる。

目標 4　SDGsのいくつかを自分自身との関わりで説明できる。

を掲げている。

自然体験の手法と講義内容は日本シェアリングネイチャー協会が実施する「ネイチャーゲームリーダー養成講座」の要素を充足するよう，90分の授業で収まるように毎回の授業を企画した。回ごとの授業の内容を表１に示した。

毎回の授業終了時に，授業内容を振り返るライティングを行った。講義の回においては，講義内容の要点や自分の考えを記入させ，教室外での活動が主となる授業回では，それぞれの活動時の感想を記入させた。短時間の振り返りではあるものの,学生自身の情報整理と記憶の定着を意図した。また，アクティビティについては，活動ごとに感想（インスピレーション）について発言を求め，参加者間で共有を図っているものの，言葉による表現が上手くいかない学生もいるので，記述内容を読むことで，アクティビティの効果を図る指標とした。

さらに学習効果を高めるための工夫として，1週間に1回の授業だけでは，せっかく授業時間内で獲得した感覚を維持することが難しいと考え，授業時間内に身につけた自然への感覚を次回の授業まで維持できるよう課題を設定した。授業時間外の課題は「身の回りの自然再発見」と題して，自宅（下宿・寮等を含む）周辺の自然を写真撮影しLMS上に投稿させた。さらに，他の受講生が投稿した写真に感想等をコメントさせ，LMS上で共有し，意見交換させる課題とした。

また，課題は写真撮影とその投稿だけでなく，学生がネイチャーゲームの要領を理解し始めた頃合いを見計らって，自宅で一人だけでも実施可能なフィールドパターンとサンセットウォッチを

表 1　授業内容

回	個々の講義または活動の内容
1	授業の概要説明 授業の進め方，注意事項，直接体験と間接体験の違いについて
2	教室外での活動 Act.ノーズ，私は誰でしょう，動物交差点，はじめまして
3	講義 野外活動時の危機管理について
4	教室外での活動 Act.カモフラージュ，ミクロハイク，フィールドビンゴ
5	教室外での活動 Act.呼吸法，動物ヒントリレー，目隠し歩き
6	教室外での活動 Act.呼吸のウェルネス，音いくつ，サウンドマップ，サイレントウォーク
7	講義 自然への気づきを促す工夫について，アクティビティの振り返りと解説
8	講義 シェアリングネイチャーについて
9	教室外での活動 Act.色いくつ，フィールドパターン，カメラゲーム
10	講義 フローラーニングについて，アクティビティの振り返りと解説
11	教室外での活動 Act.木の合うなかま，わたしの木
12	講義 活動による自然へのインパクトについて，指導実習の説明と準備
13	教室外での活動 Act.指導実習（わたしの木，目かくしウォーク）
14	教室外での活動 Act.山登り（総合的な実習）
15	講義 活動と講義のまとめ，室内でのAct.森の設計図

実施した。

第 14 回の授業は，第 1 回から 13 回までの授業の集大成としての実践の位置づけである。授業で習得した動物，植物及び危機管理の知識や，毎週の活動や授業外学習での課題等により身につけた自然への感受性等を総動員して臨む実戦である。大学生協南側の斜面を，草をかき分けながら，住床地区沿いの道路まで登り，旦野原キャンパス，挾間キャンパス，天気が良ければ四国まで見渡せる眺望を経験し再び斜面を下って帰るプログラムである。住床地区には大分大学が旦野原キャンパスに統合された経緯を記した碑が建立されているが,今回は時間的余裕がなく碑の見学は見送った。

最終回の授業時にはライティングは行わず，課題として，本授業全体に対する感想や意見を LMS 上に記述させた。

２．３　授業の感想の分析方法

授業終了時に毎回の授業の感想を紙に記述させているが，本授業 15 回全体への感想はすべての授業終了後に LMS 上に投稿させた。また，第 14 回

図　１－１　自己紹介のアクティビティ（第 2 回）

図　１－２　使用した道具（第 2 回）

図　１－３　音のアクティビティ（第 6 回）

図　１－４　木を使ったアクティビティ（第 11 回）

図　１－５　指導実習 a

図　１－６　指導実習 b

図　１　キャンパス内での活動の風景

の授業は先に述べたように，これまでの授業の集大成として企画しており，授業後のライティングでは，授業で扱った自然認識の方法，自然への接し方，活動時の危機管理等，総合的な感想を求めたので，この回の授業終了後の記述も分析対象とした。第 14 回の授業のライティング，及び全授業終了後の感想として設定した問は以下のとおりである。

第 14 回終了時：今回の授業の最中に，感じたこと，気づいたこと，考えたことなどを次の観点から書いてください。

1. **今日の授業で心に残った活動や場面は何ですか。**
2. **今日の授業は予想どおりでしたか，そうではなかったですか。**
3. **これまでの授業内容と今日の実践で，結びついたことはどんなことですか。**
4. **今日の実践で，自分自身で特に気を付けたこと，感想や意見等。**

全ての授業終了後

1. **この授業によって，自分が変化した，成長したと思うことは何ですか。**
2. **この授業では学生間の感想（インスピレーション）を共有することを重視していますが，この共有という作業は不要ですか，あった方が良いですか。理由とともに書いてください。**
3. **この授業は大学の授業として意味があると思いますか，あるいは，大学の授業にふさわしくないと思いますか。理由とともに書いてください。**
4. **この授業の悪いところ，分からなかったところ等を書いてください。**

学生の記述した文章を要約，整理するために ChatGPT3.5 を活用した。以下に示した学生の記述は全て ChatGPT により文章を整えた，あるいは要約したものである。

３　結果

学生の記述した感想の要約は以下のとおりである。第 14 回の大学敷地内から住床地区までを往復した授業での記述と，全ての授業終了後の記述の要約を以下に記した。

３．１　第 14 回の授業後の記述

３．１．１　心に残った活動

・小川や急な斜面の登り降り，草をかき分ける経験が記憶に残り，自然の中での冒険的な瞬間が感じられた。

・初めての山登りで，自然の美しさに感銘を受け，特に山の中での近さや雰囲気に驚かされた。

・オニヤンマや池，自然の景色を発見した瞬間や，協力して急な斜面を乗り越えた瞬間が印象的であった。

・急な坂を協力して登り切ったことや，声をかけ合って登山を成功させた経験が心に残った。

・ジャングルのような草木に覆われた場所で歩き，滑りやすい状況下でのアクティビティが挑戦的で印象深かった。

・森の中や山の頂上からの景色，自然の静けさや新たな発見が心に残った。

・ナナフシを見つけた驚きや，自然の中での草や枝をかき分ける経験が印象に残った。

・急斜面を登ったり下ったりし，雨上がりでの湿

図　2－1　斜面移動の途中

図　１－８　住床地区から挟間キャンパスを臨む

図　２　第１４回の活動の風景

った地面を通って,自然を感じる楽しみが増した。
・急な坂を登り,頭を使ってルートを探す体験や,下りの時に木の支えがない状況で足の踏ん張りだけで進む経験が印象深かった。
・足にトゲが刺さったり，葉の水滴が木を持つだけで落ちてきたり，斜面で足を滑らせた経験が記憶に残った。

これらの記述の要点は，授業中に自然の中での冒険や挑戦が多くあり，参加者の心に深い印象を残したことを示していると考えられる。

３．１．２　感想（予想と実際について）

予想どおりだったこと：
・予想していたよりもキツかった。小学校の頃よりも体力が落ちていると感じた。
・思っていたよりもキツかったが，山登りは初めてではないため，どんなものかはわかっていた。

そうではなかったこと：
・予想と違って，山登りに危険が伴っていた。
・思ったよりも早くて追いついていくのが大変だった。
・思ったより草の多いところや斜面を登ったり下ったりした。
・全く予想どおりではなかった。まさか，あんなに道なき道のような所を進んでいくとは思っていなかった。
・もっと平坦な中だと思っていたが，実際は道なき道で楽しかった。
・予想どおりではなかった。山登りはある程度登山道として確立されていると思っていたが，通った道が後ろを振り向くと分からなくなるような場所だった。
・まったく予想どおりではなかった。険しい山道を進んでいき，どの木を持ったら良いのか，どこに足をかけたら良いのか，沢山のことを考えて進み大変だった。
・予想より数倍キツかった。地面がぬかるんでいて登りづらかった。
・今日の授業は予想外で，草が生い茂っている道や道のぬかるみに驚かされた。
・予想よりだいぶけわしい道だった。
・予想以上にハードで険しい山道だった。
・想像以上にハードだったが，楽しい経験でもあった。

総括すると，多くの学生は今回の授業が予想よりもキツいものであり，山登りの険しい道や自然の厳しさに驚かされたことが共通しる。ただし，この経験が楽しさと懐かしさをもたらしたと感じる学生もいる事が示された。

３．１．３　山登りと授業内容との結びつきについて

今日の授業の経験とこれまでの授業内容の結びつきについての記述を分類して要約させると，以下のようなポイントが挙げられた。

自然を感じること：今日の実践で，これまでの授業で学んだ自然の植物や景色を実際に見たり触れたりする機会が増え，自然との一体感を感じることができた。

安全意識：先前の授業で安全に注意する重要性を学んでいたため，山道を歩く際には危険な地点や周囲の状況に注意し,声かけや警戒が行われた。

環境への配慮：ミニマムインパクトを考え，道を選ぶ際や自然の中での行動に配慮が行われ，環境への意識が高まった。

自然の多様性：自然の中で多くのキノコや植物を発見し，これまで学んだ植物を実践で見つけることができた。

観察力と耳を傾けること：自然の音や景色に注意を向け，観察力が高まり，周囲の音や生態系に敏感になった。

上記から，これまでの授業内容が実践で活かされ，自然の中での実際の経験が学生たちにより深い理解と洞察をもたらしたことが示唆される。

３．１．４　自分自身で気を付けたこと

学生たちが今日の実践で気を付けたことに関する要点は以下の通りであった。

足元の注意：すべりやすい場所で注意深く歩くことや，コケないように木を掴むことなど，足元の安全に気を配った。

脱水防止：暑さに備えて水を持参し，脱水に気を付けた。

適切な服装：危険な格好での活動を避け，適切な服装に気を付けることを意識した。

自然への注意：危険な虫や植物に注意し，触れないように気を付けた。

他の参加者の安全確保：周囲の人たちがケガしないように，危険な場所や物に関する情報を共有し，声かけ合いながら活動した。

地形への配慮：地面の状態や足場に注意し，滑らないように心がけた。

リフレッシュと楽しみ：体調管理に気を付けつつも，楽しい経験として山登りを楽しんだ。

これらの要点は，安全性と自然体験の両方に焦点を当てた学生たちの意識の高さを示していると考えられる。

毎回の授業は，キャンパス内の通常の生活圏内での活動なので，学生たちはこの登山についてもその延長線上と考えていたのであろう。活動場所については通常の授業の中で機会を見つけては，あのあたりであるとか，背の丈もある草をかき分けて進むことを説明している。しかし，頭で理解していることと，実際の自然とは大きく異なることも経験として提供したいという授業者の意図がある。その思惑は学生の記述を読む限りでは，概ね成功していると考えている。

３．２　授業全体に対する感想について

本授業では，自然認識の仕方を専門科目として提供するのではなく，学生の専攻分野を問わず必要であること，そして体験を通して自然認識の仕方が，直接的な経験を通して変容することを意図している。以下に，本授業全体への学生の感想を記した。

３．２．１　この授業によって，自分が変化した，成長したと思うことは何ですか。

授業を通じて自然に対する意識や感じ方が変化し，成長したのかどうなのか，それが自覚されているのを知ろうとこの項目を設定した。以下に学生の記述をまとめさせ記した。

・授業を受講し，五感を使って自然を感じる能力が向上したこと。
・自然への意識が高まり，雨の日や日常の変化に気づくようになったこと。
・自然の美しさや多様性に気付き，感謝の気持ちが深まったこと。
・身の回りの自然を愛で，自然との共感を深めたこと。
・自然を体感し，思考と結びつける能力が成長したこと。
・コミュニケーションスキルが向上し，共同作業の楽しさを体験したこと。
・自然に注意を払う力がつき，観察力や感性が豊かになったこと。
・自然に対する視点が広がり，細かな変化に気付くようになったこと。
・自然とのふれあいを通じて成長し，自然の重要性を実感したこと。
・自然の観察力が向上し，自然との共生を大切にする意識が芽生えたこと。

これらの要約を以下のようにまとめた。

授業を通じて，学生たちは自然に対する意識や感じ方が変化し，多くの成長を遂げた。五感を使って自然を感じることに興味を示すようになり，日常の中での変化に気づく力が高まった。自然の美しさや多様性に目を向け，感謝の気持ちを深めると同時に，自然との共感を強め，自然を大切にする視点を育んでいる。また，コミュニケーションスキルの向上や共同作業の楽しさを通じて，協力やチームワークの重要性も学んでいる。自然を体感し，それを思考と結びつける能力も向上し，自然との調和を実感するようになった。この授業を通じて，参加者たちは自然に敏感になり，自然との共生を大切にする意識を養うことができたのではないかと考えられる。

３．２．２　この授業では学生間の感想（インスピレーション）を共有することを重視していますが，この共有という作業は不要ですか，あった方が良いですか。理由とともに書いて下さい。

アクティビティの最中や終了時，LMS での投稿後など，ことあるごとに感想の共有場面を設定した。共有の場面は過去の授業では，授業の進行を冗長にするとの意見もあったので，今回の授業では学生がどのように捉えているのかを把握するためにこの問を設定した。学生の記述をまとめ，以下に要約した。

・学生間の意見交換は必要である。自然の感じ方は人によって異なるため，共有することで斬新な考え方を知ることができる。
・授業で様々な意見に触れることで，柔軟な考え方を持つことができると感じた。

・リアルタイムでの意見交換があれば，感触やにおい，音などの要素も共有できる。
・意見の共有は他の視点を理解し，自分の発想を広げるために必要である。
・他の人の見方や感想を知ることで新たな気づきや視点が得られる。
・共有作業によって自分の感じ方や考え方を振り返り，新たな発見が可能となる。
・共有することで他者の感じ方や視点を知り，学びを得ることができる。
・自然の感じ方は個人差があるため，他の人の意見を通じて新たな気付きが得られる。
・共有作業は他者の視点を知る手段であり，新しい見方や価値観を学ぶ機会である。
・学生間でのインスピレーションの共有により，新たな考え方や視点が得られる。

上記に示されたように，インスピレーションの共有は好意的に受け入れられており，多様性に気づくだけでなく，共有することによる自分自身の意識や発想の広がりにもつながるとの指摘があり，共有の実施は効果的であると考えられる。

３．２．３　この授業は大学の授業として意味があるか，大学の授業にふさわしくないと思うか。

キャンパス内で目かくしをして歩いたり，聴診器をぶら下げて歩く姿は，見ようによっては奇異であり，学内を移動する学生からの視線も気になるときがある。授業スタイルとしてオーソドックスなものではないので，受講する学生がどのように感じているのかを問う設定とした。

・この授業は大学の授業にふさわしいと考える。自然体験やフィールドワークを通じて，ミニマムインパクトや SDGs など重要な概念を学び，自然とのふれあい方を理解できる。
・大学の教養科目として必要である。座学だけでなく活動的な授業を通じて学び，新たな経験や意識の向上ができる。
・大学の授業として意味があり，自然との接触を通じてリラックスし，新たな発見や経験を得ることができる。
・大学の授業としてふさわしい。自然を実体験することで，新たな視点や価値観を学び，学習意欲を高めることができる。
・大学の教養科目として，自然体験活動を通じて自分や周囲との関わりを深める機会を提供できる。
・自然との触れ合いを通じて，現代人にとって貴重な癒しや学びの機会を提供し，学生の成長や価値観の形成に役立つ。
・自然体験は大学生にとって重要であり，座学だけでなく実践的な学びを取り入れることが大切である。
・大学の授業として，他学部の人々との交流や自分が知らない視点に触れることができるチャンスを提供できる。
・現代の若者にとって自然体験は必要であり，座学に囚われない授業が大学の良さを示している。

自然の感じ方や価値観は大学生の中でも多様であり，共有することで豊かな交流と学びが促進される。

・大学の授業として，自然とのかかわりを体験し，未来に向けた価値観や知識を育むことができる貴重な機会である。
・大学の教養科目として，自然体験を通じて異なる経験や価値観を得ることができ，座学だけでは得られない学びがある。
・自然体験活動は大学の授業として意味があり，学生のリラックスや自然の重要性を理解する機会を提供できる。
・大学の授業として，自然に触れ合う体験を通じて新たな視点や価値観を学び，将来に向けた意義ある学びを得ることができる。

いずれの記述も本授業に肯定的である。成績が決定する前で，否定的な回答が難しいというバイアスを考慮する必要があるものの，座学だけでは難しい実践的な経験ができること，日頃の自然体験の不足を補って絵余りあること，自然や人との交流による新たな発見，癒やしやリラクゼーションの要素もあることなど，大学の授業として実施することに問題は無いとの確信を得られた。

３．２．４　この授業の悪いところ，分からなかったところ等を書いてください

自分自身による授業評価の一つの観点として，この項目を設定した。記述内容を，良い指摘と悪い指摘の観点から，ChatGPT が要約した文章をそのまま以下に示した。

良い指摘

・暑い時期に暑さ対策が不足していたことを指摘し，ハンディファンの使用を許可してほしいという提案があります。これは快適性を向上させるための建設的な提案です。

・敏感肌の問題に対処するために，アクティビティの詳細な情報を提供してほしいという要望があります。これは個人の健康に対する配慮を求める意見です。

・リアルタイムでの意見交換の場の増設やグループの編成を変える提案は，異なる視点や体験を得るための良いアイデアです。

・活動が野外で行われた際の指示の課題を認識しつつ，状況が難しいことを理解しています。

・山登りの難しさについて率直に述べ，その経験は楽しかったと肯定的な要素も含めて述べられています。

・連絡が遅かったことに対する提案は，情報共有の改善を求めるものであり，実用的です。

・自然の豊かな場所で活動を行う提案は，より豊かな体験を望む意見です。

・山登りの詳細な説明があれば，準備がより効果的にできたとの指摘は有益です。

・座学における受け身の授業に対する不満と，意見交換の時間を設ける提案が含まれており，教育の改善を求める意思が示されています。

悪い指摘

・″特にないです″ や ″特にこの授業の悪いところ，分からなかったところはないです″など，具体的な指摘や改善点が示されていないコメントがあります。これらは詳細や具体性が欠けています。

・″1 限にあって，朝起きるのが少し辛かったことぐらいです″といった個人的な苦情は，全体的なフィードバックとしてはあまり役立ちません。

・″お忙しいとは思いますが，もう少し活動の機会が多かったらよかったなと思いました″といった提案は，具体的なアクションや改善策を示していないため，改善への貢献が限定的です。

要するに，良い指摘は具体的で建設的であり，授業や活動の質を向上させるための提案や改善点を示しています。一方，悪い指摘は一般的であるか，具体性が不足しており，教育の質を向上させるための有用な情報を提供していません。

以上，ChatGPT が良い指摘としてあげた内容は，授業内容の善し悪しではなく，指摘として有効であるかどうかの判断である。今後の授業の改善点として，活動内容の指示や事前の説明など，明確にする必要があったと考えられる。過度の事前説明は体験の鮮度を下げてしまうと考え説明を控えてきたが，今後は説明しないことの意図を伝える必要があると考えている。

また，今までは意見交換の時間をアクティビティの際に設定しているが，それを教室内の授業においても求める指摘であり，アクティブラーニングの観点からも重要であると考えられる。

4　まとめ

学生の記述には，自然に対する感受性が広がったこと，積極的に自然に飛び込む姿勢ができた，人に話しかけることができるようになった，など自身の成長を感じ取った様子が記されていた。また，お互いの感想を共有することで，人との感じ方や見方の違いについて認識できたことや，成長に伴って自然と接する時間が減っているが大学の授業で体験できるのは良いことであるとの記述もあった。さらに，ストレスの解消になる等の感想があった。

本研究では大学の構内で自然を体験する授業の有効性を示唆する結果となった。大学の構内という制限のある空間であっても，自然への興味関心が増加するだけでなく，人間関係を作る場であったり，積極性をつくるアクティブラーニングの場としても機能する機会を提供できたと考えられる。今後は，さらに効果的なプログラムと効率的な指導法を開発したいと考えている。

参考文献

伊藤安浩，他（2006）「『自然体験』が学生の認知に及ぼす効果に関する研究」九州大学学術情報リポジトリ https://doi.org/10.15017/9072

松重摩耶，他（2017）「大学生を対象とした干潟での自然体験学習に関する考察」沿岸域学会誌，Vol.30 No.1， pp.53－63

COVID-19禍中に病院と大学で共同開催した卒業前看護技術学習会の有効性の評価

脇幸子（大分大学医学部 実践看護学講座）
油布由美（大分大学医学部附属病院 看護部）
中野智絵（大分大学医学部附属病院 看護部）
井田久美（大分大学医学部附属病院 看護部）
伊藤（塩崎）礼子（大分大学医学部附属病院 看護部）
冨永志津代（大分大学医学部附属病院 看護部）
原田千鶴（大分大学医学部 基盤看護学講座）

COVID-19禍に基礎教育課程を修了直前の看護学生を対象に，A病院とB大学共同で卒業前学習会を実施し，学習会前・直後，就職時（4月）および就職3か月後の継続評価を行い学習会の効果を考察した。学習会直後は漠然とした不安が整理されより具体性を持ち，自分で抱え込まずにサポートを得ることによって不安の軽減に繋がることに気づくことができ，加えて，自己肯定感が少しでも高まる経験により，漠然とした不安が軽減される機会になる有効性がわかった。さらに，就職時（4月）から就職3か月後においては，卒業前の早期に看護技術や就職に向き合う機会を持ち，柔軟にサポートを得て自分をコントロールする力はチームで働くうえでも重要な視点であり，学習会直後の有効性の経験が継続して活かされ，就職後の緊張感を緩和し，課題発見力や自己コントロール力の社会人基礎力の育成の機会としての有効性も考えられた。技術学習会の有効性は，シームレスな卒後教育の連動の導入強化剤ともいえると考える。

キーワード：　看護技術，COVID-19禍中，病院と大学の共同開催，卒業前，看護生涯学習

1　はじめに

看護基礎教育における臨地実習は，知識・技術を看護実践の場面で適用し，看護の理論と実践を結びつけることで理解する能力を養うことや，専門家に求められる態度形成につながる重要な体験学習である。しかし，今回の新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染拡大に伴い，臨地実習施設での学生の受け入れ制限や実習時間の短縮・中止等の状況が発生し，臨地実習での学習の機会が脅かされた(日本看護協会,2020.5)。看護専門職として必要な知識，技術の習得の不足は，直接的に学生や新人看護師の自信や職場適応への不安を抱くことに影響し，ひいては看護職の離職の原因となる（萱間,吉沢,2020)と懸念されている。また，これまでとは異なる経験を経た新人の教育を担当する指導者らは，指導の在り方や指導方法に危惧感を持っていた。

COVID-19禍では，病院における新人看護職員研修自体の集合研修をはじめ様々な新人研修プログラムやその方法の変更が行われることが予測でき，実習不足を考慮した研修内容への変更や新人職員

研修の調整を必要する状況が発生した。

そこで，本研究では，A 病院看護師と B 大学教員が構成員である「B 大学 看護職キャリア開発支援センター教育プログラム開発部門」が主導となり，COVID-19 禍に基礎教育課程を修了直前の看護学生を対象に，看護基礎教育から卒後教育へのシームレスで実践的な卒業前看護技術学習が可能となるように，病院と大学共同で卒業前学習会を実施し，直後，3 か月後，6 か月後の継続評価を行った学習会の効果を考察した。

2　調査方法

2．1 卒前学習会の概要

表　1　卒業前技術学習会の概要

<table>
<tr><th colspan="2">参加学生の目標</th><th>指導者の目標</th></tr>
<tr><td colspan="2">基本的看護技術の実施を通じて，技術の原則や根拠，工夫や配慮について学ぶ。</td><td>卒業前の学生を理解し，指導経験を通して，新人看護師指導方法を学ぶ。</td></tr>
<tr><td>技術項目</td><td colspan="2">【静脈採血】
患者は，右前腕に血管確保され，持続的に点滴静脈注射が行われている。術後 1 日目に採血指示が出ており，採血を実施する場面。患者の特徴：採血があまり好きではない。
【輸液ポンプの管理・観察】
患者は右前腕に血管確保され，ヘパロック中である。日中のみ輸液投与の指示があり，輸液ポンプを使用して，点滴静脈注射を開始する場面。患者の特徴：血管確保を何度もすることはストレスで輸液が漏れないか少しばかり心配。
【バイタルサイン測定・呼吸音聴取】
患者は肺炎の治療のために入院している。左手に血管確保され，持続的に点滴静脈注射が行われている。座位保持は可能である。朝の VS 測定時の場面。患者の特徴：新型コロナ感染のことも心配。</td></tr>
<tr><td>方法</td><td colspan="2">①　1 ラウンド：1 技術（60 分）
②　学習/指導　グループ
B 大学学生 2 人/A 病院看護師：指導者役，患者役名 1 人
③　2 人 1 組の学生は，3 つの技術に取り組む。
④　グループごとに，技術演習の経験を振り返りる。
 </td></tr>
</table>

出所：2020 年度および 2021 年度「看護職キャリア開発支援プロジェクト 看護学科卒前技術学習会と看護部実地指導者研修会の協働開催」資料より抜粋

B 大学 2020 年度卒業生および 2021 年度卒業生のうち，卒業前の 2021 年 3 月，2022 年 3 月に卒業前技術学習会を実施した。卒業前技術学習会は，3 事例の看護技術場面を各 60 分で実施した。指導者は A 病院看護師で，事例場面ごとに，指導者役と患者役を担い，学生と共に技術演習を振り返った（表 1）。研修では，卒業前技術学習会の直前・直後，および就職後に実施した学習会の評価は，「卒業前技術学習会」の事前，直後，就職時（4 月），就職後 3 か月・6 か月・10 か月の時点で，不安，緊張，やる気の自己評価を実施した（表 2）。2021 年の評価から就職後 6 か月後以降は変化がないことを確認し，対象の看護師への負担を考慮し 2022 年は 3 か月後で終了とした。本研究では，2021 年は 10 か月後評価まで，2022 年の 3 か月後評価までのデータを利用した。その際の評価調査への回答データを本研究へ二次利用した。

表　2　卒業前技術学習会の評価

時期	2021 年 →				
	2022 年 →				
評価	3 月 直前・直後	4 月 就職時	7 月 3か月後	10 月 6か月後	2 月 10か月後

出所：2020 年度および 2021 年度「看護職キャリア開発支援プロジェクト 看護学科卒前技術学習会と看護部実地指導者研修会の協働開催」資料より抜粋

2．2 データ収集方法

2．2．1 調査対象

調査対象は，卒業前技術学習会に参加した 2020 年度卒業生 18 人，2021 年度卒業生 14 人，合計 32 人，および A 病院に就職した 2020 年度卒業生 30 人，2021 年度卒業生 23 人，合計 53 人であった。

2．2．2 調査方法と内容

データ収集方法は，評価の際に Google フォームを用いて，文書での説明と同意を得て，収集した。

評価の内容は，直前では就業前学生の学習のニード・その他（自由記述），直後では学習会の満足度・学習のニードの充足度，就職後では学習のニードの充足度についてで，研究者が独自に作成をした。学習のニードについては，看護技術への不安・緊張・やる気，加えて，看護技術実践への思いとして看護実践への向き合い方，職場適応・自己肯定感など 19 項目（リカート 4 段階），その他

(自由記述)であった。

２．３ 分析方法

調査データは，2021 年と 2022 年のデータを合算した総数を用いて，学習会前・直後，就職時（4 月），就職後 3 か月の経過毎に，量的データの解析（単純集計，χ 二条検定・Fisher’s 検定）を実施し，自由記述の質的データの解析は内容分析・カテゴリ化を実施した。

２．４ 倫理的配慮

本研究は，2020・2021 年度開催した卒業前技術学習会の評価調査で得られたデータの二次利用であり，研究対象者から改めてインフォームド・コンセントを受けるのが困難なため，研究の目的を含む研究の実施について情報を公開し，研究対象者が参加を拒否できる機会を保障した。また，大分大学医学部倫理委員会の承認（承認番号 2486）および研究機関の長より実施許可の得られた情報公開文書をメール・ホームページ・フェイスブックにて通知した。

評価は匿名で行っており，対象となるデータにおいて卒業生個人を特定することはできない。また，本研究では，すでに実施された調査の回答を用いる研究であるため，研究対象者への新たな負担は生じない。得られた結果は，学会発表，研究論文として公表するが，目的外の利用は行わず，研究の結果を公表する際は個人が特定できないようプライバシーに配慮した。電子データは主たる研究者のパソコンへパスワードを設定して保存した。

３　結果

調査回収率は，卒業前技術学習会に参加した 2020 年度卒業生 18 人中 18 人（100%），2021 年度卒業生 14 人中 11 人（78.5%），総計 29 人，および A 病院に就職した 2020 年度卒業生 30 人中 20 人(66.0%)，2021 年度卒業生 23 人中 7 人(30.4%)，総計 27 人であった。

なお，2021 年の研修会直後において，Google フォームを用いてデータ収集したため，学習会参加者 18 人に対して 19 人のデータが収集されていた。倫理的配慮のため追従できないように設定していたため，重なっているデータを特定できなかった。全ての項目に回答があり，全く同じ回答はみられなかったため，19 人のデータを全て貴重なデータとして取りあつかうことにした。

３．１ 卒業前技術学習会の直後の効果

３．１．１ 学習会前の参加の動機

学習会に参加した動機（**図 1**）について，最も多かったのは「看護技術への不安」で総数 29 人中 25 人であった。次いで多かったのは，順に「新型コロナ禍での技術経験不足」20 人，「看護技術への緊張感」18 人，「就職への不安」16 人であった。

３．１．２ 学習会直後の満足度

学習会に対する満足度（**図 2**）について，「とても満足」が総数 30 人中 25 人で，「まあまあ満足」5 人，「あまり満足でない・満足でない」人はいなかった。

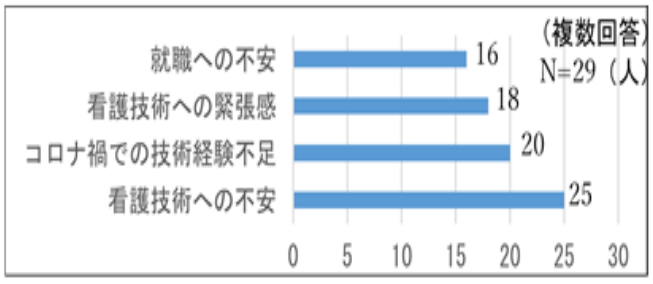


図　1　学習会参加の動機

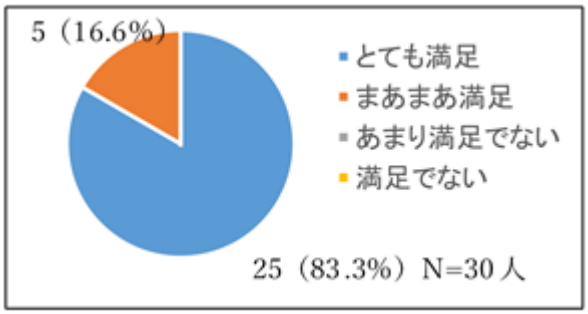


図　2　学習会の満足度

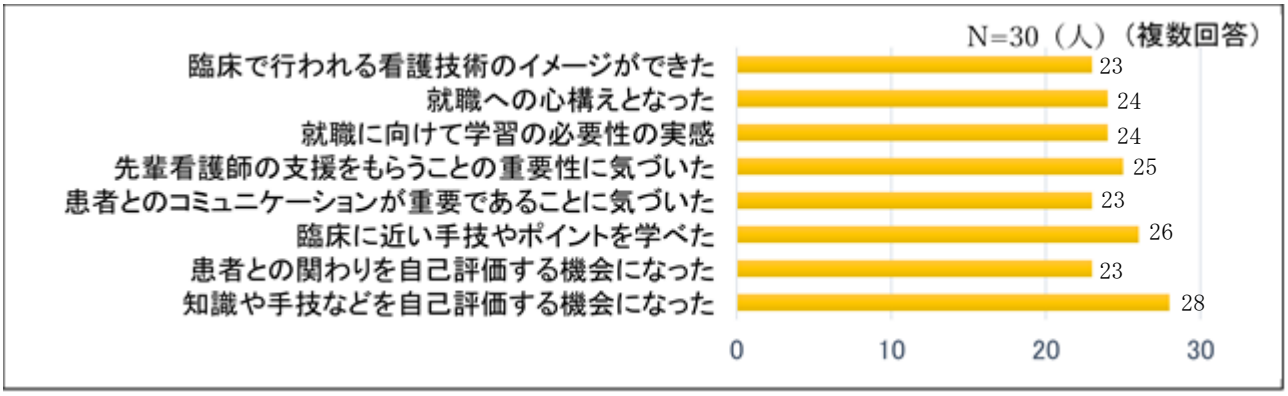


図 3　学習会での学びの内容

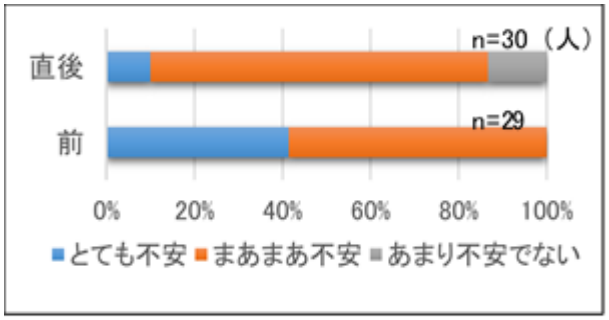


図 4　看護技術への不安

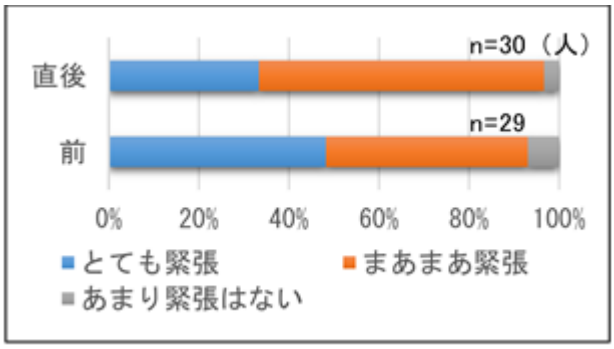


図 5　看護技術に対する緊張【学習会前・直後】

3．1．3 学習会での学びの内容

学習会での学びの内容（**図 3**）について，最も多かったのは「知識や手技などを自己評価する機会になった」で総数 30 人中 28 人であった。次いで多かったのは，順に「臨床に近い手技やポイントを学べた」26 人，「先輩看護師の支援をもらうことの重要性に気づいた」25 人，「就職に向けて学習の必要性の実感」「就職への心構えとなった」各 24 人，「患者とのコミュニケーションが重要であることに気づいた」など 23 人であった。

3．1．4 学習会前と直後における看護技術への不安

看護技術への不安について学習会前と直後における関連を検討した。（図 4）

学習会の前においては，「とても不安」が 12 人（41.4%），「まあまあ不安」が 17 人（58.6%）であったが，直後においては「とても不安」が 3 人（10.0%），「まあまあ不安」が 23 人（76.7%），さらに「あまり不安でない」が 4 人（13.3%）と不安は有意に軽減していた（Fisher’s 検定，自由度 2，P＝0.003）。

また，看護技術への不安の内容や理由についての自由記述から，表 3 に示すように，学習会前・直後において各 5 つのカテゴリが抽出された。

最も多くみられた不安の内容や理由は，学習会前では「コロナの影響による実習での技術経験不足への不安」12 件であり，次いで「経験の少ない技術を就職後にできるか不安」6 件，「久しぶりの実施への不安」5 件，「患者さんに直接行うことへの不安」4 件などであった。直後においては「身に染みる患者に直接行うことへの不安」11 件と多く，学習会前にはなかったカテゴリが「学習会で技術を経験したからこそ芽生える自信と経験していない技術への不安」，「サポートにより不安の軽減を実感」であった。

3．1．5 学習会前と直後における看護技術に対する緊張

看護技術に対する緊張について学習会前と直後における関連を検討した。（図 5）

学習会の前においては，「とても緊張」が 14 人

(48.3%)，「まあまあ緊張」が 13 人 (44.8%)，「あまり緊張はない」が 2 人(6.9%)であったが，直後においては「とても緊張」が 10 人 (33.3%)，「まあまあ緊張」が 19 人 (63.3%)，「あまり緊張はない」が 1 人 (3.3%) と有意差はなかった (Fisher's 検定, 自由度 2, P＝0.410)。

また，看護技術に対する緊張の内容や理由についての自由記述から，表 4 に示すように，学習会前・直後において各 5 つのカテゴリが抽出された。最も多くみられた緊張の内容や理由は，学習会前では「技術が正確にできるか自信がないことによる緊張」13 件であり，直後では「患者とコミュニケーションをとりながら失敗をせずに技術ができるか自信のなさによる緊張」19 件であった。また，学習会前にはなかったカテゴリが「看護師に見られている緊張とサポートによる緩和」であった。

3．1．6 学習会前と直後における看護技術へのやる気

看護技術へのやる気について学習会前と直後における関連を検討した。(図 6)

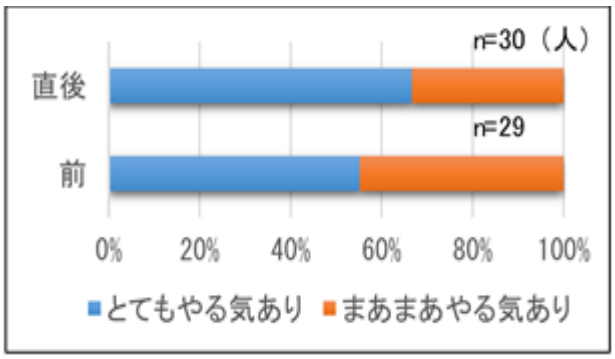


図 6　看護技術へのやる気【学習会前・直後】

表 3　学習会前・直後の看護技術に対する不安

学習会前の不安(n=29 人, 総件数 30 件)	件	学習会直後の不安(n=30 人, 総件数 30 件)	件
コロナの影響による実習での技術経験不足への不安	12	身に染みる患者に直接行うことへの不安	11
経験の少ない技術を就職後にできるか不安	6	学習会で技術を経験して感じる習熟不足	9
久しぶりの実施への不安	5	学習会で技術を経験したからこそ芽生える自信と経験していない技術への不安	6
患者さんに直接行うことへの不安	4	学習会前と同様の漠然とした不安	2
机上の学修では実際にできるか不安	3	サポートにより不安の軽減を実感	2

表 4　学習会前・直後の看護技術に対する緊張

学習会前の緊張(n=29 人, 総件数 31 件)	件	学習会直後の緊張(n=30 人, 総件数 29 件)	件
技術が正確にできるか自信がないことによる緊張	13	患者とコミュニケーションをとりながら失敗をせずに技術ができるか自信のなさによる緊張	19
患者や医療者など対人であることへの緊張	5	何にしても緊張	4
経験が少ないことによる不安からの緊張	5	看護師に見られている緊張とサポートによる緩和	3
学生の時と比べ責任の重さによる緊張	4	患者に危害や不安などマイナスの感情を抱かせてしまうかもしれいない緊張	2
患者への危害や迷惑をかけるかもしれないという緊張	4	患者に行う責任からの緊張	1

表 5　学習会前・直後の看護技術に対するやる気の要因

学習会前のやる気(n=22, 14 件)	件	学習会直後のやる気(n=22, 23 件)	件
看護専門職として成長することへの期待	6	学習会の技術の経験から少し自信がでてきて今までの学びを活かして実践を積み重ねたい気持ち	9
良くも悪くも看護師・多職種との人間関係	3	看護師を近くに感じての少しワクワクした自覚	7
慣れない生活リズムや環境	2	自信のなさや緊張の中にも頑張りたい気持ち	4
やる気と不安の葛藤	2	看護師としての責任感と心構え	3
技術習得にかかる時間	1		

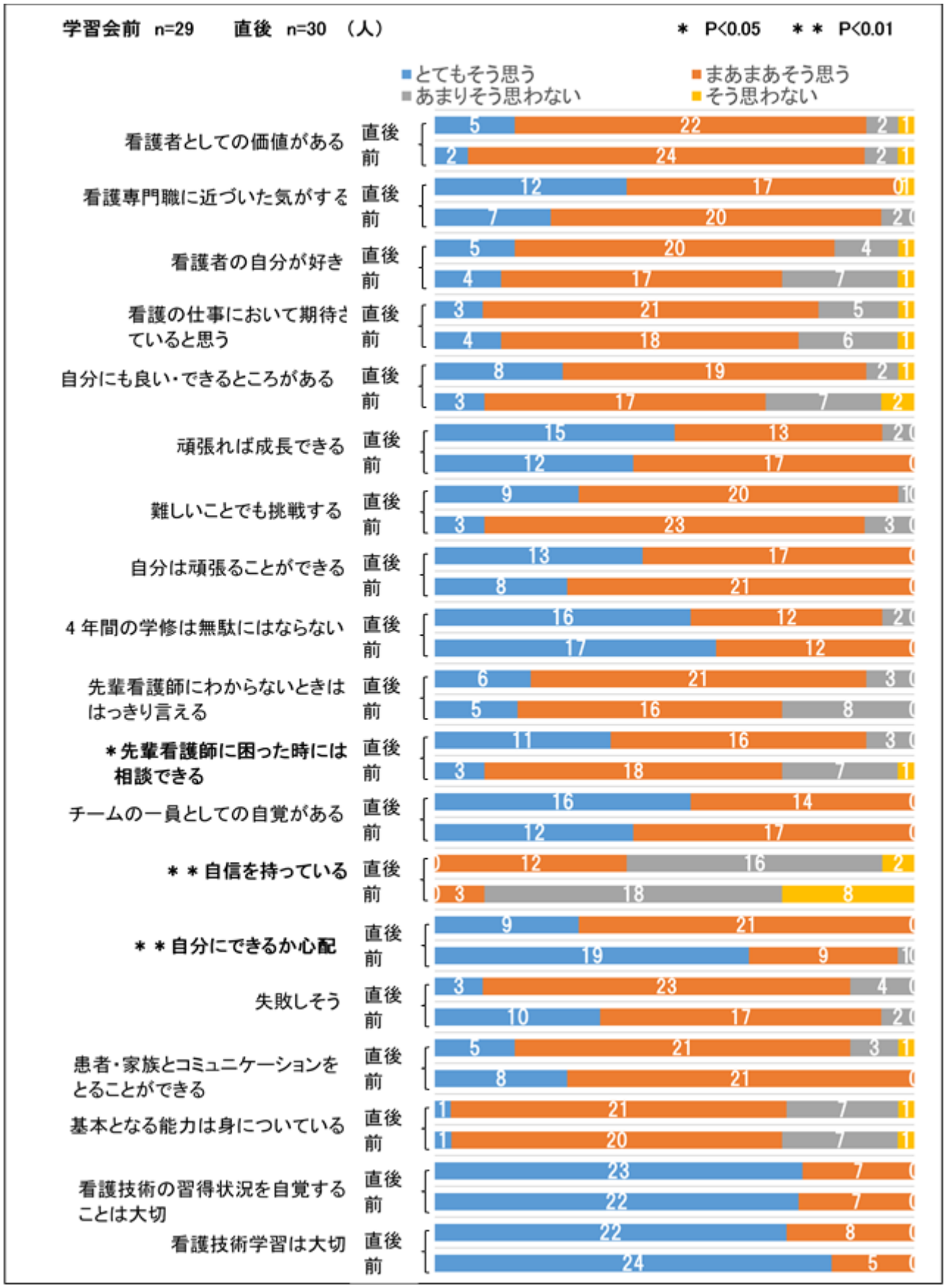


図　7　看護技術実践への思い【学習会前・直後】

学習会の前においては，「とてもやる気がある」が 16 人（55.2%），「まあまあやる気がある」が 13 人（44.8%）に対して，直後においては「とてもやる気がある」が 20 人（66.7%），「まあまあやる気がある」が 10 人（33.3%），「あまりやる気がない・やる気がない」は学習会前も直後も見られず有意差はなかった（Fisher's 検定，自由度 1，P＝0.429）

また，看護技術へのやる気の要因に関する自由記述から，表 5 に示すように，学習会前では 5 つのカテゴリ，直後では 4 つのカテゴリが抽出された。

学習会前では「看護専門職として成長することへの期待」6 件が最も多く，直後では「学習会の技術の経験から少し自信がでてきて今までの学びを活かして実践を積み重ねたい気持ち」9 件であった。

３．１．７学習会前と直後における看護技術実践への思い

学習ニードの充足度を測るために，看護技術実践への思い 19 項目について検討した。（図 7）

学習会前と直後で関連があったのは，まず，「自分にできるか心配」において，学習会前では「とてもそう思う」が 19 人（65.5%），「まあまあそう思う」が 9 人（31.0%），「あまりそう思わない」が 1 人（3.4%）に対して，直後では「とてもそう思う」が 9 人（30.0%），「まあまあそう思う」が 21 人（70.0%）と学習会前より直後の方が心配に思う人が有意に少なくなっていた（Fisher's 検定，自由度 2，P＝0.005）。

次に，「自信を持っている」では，学習会前では「まあまあそう思う」が 3 人（10.3%），「あまりそう思わない」が 18 人（62.1%），「そう思わない」が 8 人（27.6%）に対して，直後では「まあまあそう思う」が 12 人（40.0%），「あまりそう思わない」が 16 人（53.3%），「そう思わない」が 2 人（6.7%），と学習会前より直後の方が自信を持っている人が多かった（Fisher's 検定，自由度 2，P＝0.009）。

次に，「失敗しそう」では，学習会前では「とてもそう思う」が 10 人（34.5%），「まあまあそう思う」が 17 人（58.6%），「あまりそう思わない」が 2 人（6.9%）に対して，直後では「とてもそう思う」が 3 人（10.0%），「まあまあそう思う」が 23 人（76.7%），「あまりそう思わない」が 4 人（13.3%）と学習会前より直後の方が失敗しそうと思う人が少ない傾向にあった（Fisher's 検定，自由度 2，P＝0.069）。

さらに，「先輩看護師に困った時には相談できる」では，学習会前では「とてもそう思う」が 3 人（10.3%），「まあまあそう思う」が 18 人（62.1%），「あまりそう思わない」が 7 人（24.1%），「そう思わない」が 1 人（3.4%）に対して，直後では「とてもそう思う」が 11 人（36.7%），「まあまあそう思う」が 16 人（53.3%），「あまりそう思わない」が 3 人（10.0%），「そう思わない」が 0 人（0%）と学習会前より直後の方が先輩看護師に相談できる人が有意に多かった（Fisher's 検定，自由度 3，P＝0.042）。

また，有意差はなかったが，「患者・家族とコミュニケーションをとることができる」（Fisher's 検定，自由度 3，P＝0.190），「自分にも良い・できるところがある」（Fisher's 検定，自由度 3，P＝0.133）では，学習会前より直後の方が，「家族とコミュニケーションをとれる」と思う人，「自分にも良いところ・できるところがある」と思う人が多くなる傾向が見られた。

３．２ 卒業前技術学習会の就職後における効果

就職時（4 月）と就職後 3 か月において，学習会への参加者と不参加者別に関連を検討した。就職時（4 月）の対象者は，学習会参加者が 18 人，不参加者が 9 人で，就職後 3 か月では学習会参加者が 15 人，不参加者が 6 人であった。

３．２．１就職後の看護技術への不安

（１）就職時（4 月）

学習会参加者においては，「とても不安」が 5 人（27.7%），「まあまあ不安」が 12 人（66.7%），「あまり不安でない」が 1 人（5.6%）に対して，不参加者においては「とても不安」が 4 人（44.4%），「まあまあ不安」が 5 人（55.6%），「あまり不安でない」が 0 人（0%）と有意差はなかった（Fisher's 検定，自由度 2，P＝0.778）。（図 8）

また，看護技術への不安の内容や理由について

の自由記述から，表 6 に示すように，学習会参加者においては 3 つのカテゴリ，不参加者においては 4 つのカテゴリが抽出された。

最も多くみられた不安の内容や理由は，学習会参加者では「経験不足により臨床では失敗しないか不安」9 件であり，次いで「基礎教育で学習していない技術の手順やその根拠といった新しい知識の修得への不安」6 件などであった。不参加者においては「実習での実施が不十分な不安」4 件と多く,「基礎教育で学んだ手技を覚えていない私ができるのか不安」2 件などであった。

（２）就職後 3 か月

学習会参加者においては,「とても不安」が 1 人（6.6%),「まあまあ不安」が 12 人（80.0%),「あまり不安でない」が 2 人（13.3%）に対して，不参加者においては「とても不安」が 2 人(33.3%),「まあまあ不安」が 4 人（66.6%),「あまり不安でない」が 0 人（0%）と有意差はなかった（Fisher's 検定,自由度 2，P＝0.248)。(図 9)

また，看護技術への不安の内容や理由についての自由記述から，表 7 に示すように，学習会参加者においては 5 つのカテゴリ，不参加者においては 2 つのカテゴリが抽出された。

最も多くみられた不安の内容や理由は，学習会参加者では「部署などにもよるがまだまだ経験できていない技術があることへの不安」5 件であり，次いで「患者の病態や侵襲に配慮した技術への不安・自立できている技術は増えているが質も量も不足していることへの不安」各 4 件,「評価チェックや先輩看護師のサポートにより不安の軽減・教育システム・自己学習・実技経験からの自信による不安の軽減」各 2 件であった。不参加者においては「経験不足による不安」5 件などであった。

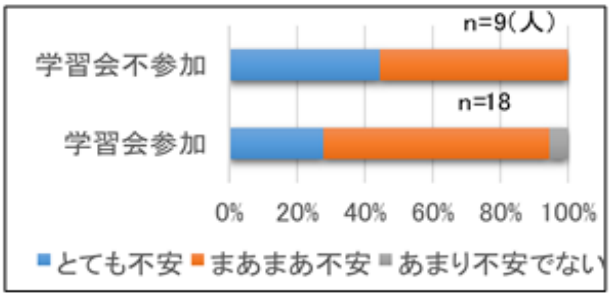


図 8　看護技術への不安【就職時 4 月】

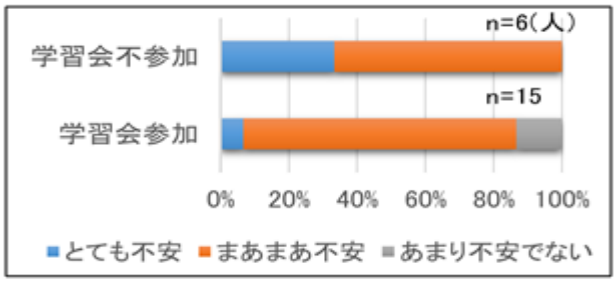


図 9　看護技術への不安【就職後 3 か月】

表 6　就職時の看護技術に対する不安

学習会参加者(n=18, 17 件)	件	学習会不参加者(n=9, 10 件)	件
経験不足により臨床では失敗しないか不安	9	実習での実施が不十分な不安	4
基礎教育で学習していない技術の手順やその根拠といった新しい知識の修得への不安	6	基礎教育で学んだ手技を覚えていない私ができるのか不安	2
教育システムサポートによる安心感と到達できないかもしれない不安	2	手技を安全にできるか，害を加えてしまうことへの恐怖	2
		実際の患者に実施することへの不安	2

表 7　就職後 3 か月の看護技術に対する不安

学習会参加者(n=15, 17 件)	件	学習会不参加者(n=6, 6 件)	件
部署などにもよるがまだまだ経験できていない技術があることへの不安	5	経験不足による不安	5
患者の病態や侵襲に配慮した技術への不安	4	身につけている最中でぬぐえない不安	1
自立できている技術は増えているが質も量も不足していることへの不安	4		
評価チェックや先輩看護師のサポートにより不安の軽減	2		
教育システム・自己学習・実技経験からの自信による不安の軽減	2		

３．２．２ 就職後の看護技術に対する緊張

（１）就職時（4 月）

学習会参加者においては,「とても緊張」が 6 人（33.3%),「まあまあ緊張」が 12 人（66.7%）であったが，不参加者においては「とても緊張」が 7 人（77.8%),「まあまあ緊張」が 2 人（22.2%）と，学習会参加者よりも不参加者の方に有意に緊張がみられた（Fisher’s 検定, 自由度 1, P＝0.046)。(図 10)

また，看護技術に対する緊張の内容や理由についての自由記述から，表 8 に示すように，学習会参加者・不参加者において各 3 つのカテゴリが抽出された。

最も多くみられた緊張の内容や理由は，学習会参加者では「経験や知識が薄いので自信がなく緊張」8 件であり，次いで「実際に患者に安全に行えるかという緊張」5 件,「患者や看護師に対する評価懸念」3 件であった。不参加者においては「経験が少ない・失敗の恐れといった自信がないことからの緊張」7 件と多く,「同僚との比較・教育担当に対する評価懸念」1 件などであった。

（２）就職後 3 か月

学習会参加者においては,「とても緊張」が 2 人（13.3%),「まあまあ緊張」が 12 人（80.0%),「あまり緊張がない」が 1 人（6.7%）に対して，不参加者においては「とても緊張」1 人（16.7%),「まあまあ緊張」が 5 人（83.3%),と有意差はなかった(Fisher’s 検定, 自由度 2, P＝1)。(図 11)

また，看護技術に対する緊張の内容や理由についての自由記述から，表 9 に示すように，学習会参加者においては 4 つのカテゴリ，不参加者においては 3 つのカテゴリが抽出された。

最も多くみられた緊張の内容や理由は，学習会参加者では「患者への安心・安全への影響を考えると緊張」7 件であり，次いで「自立・自信と不慣れ・緊張の混在」5 件,「侵襲の大きい技術に対する緊張感」3 件,「先輩看護師に対する評価懸念」2 件であった。不参加者においては「曖昧な知識や侵襲が大きい技術への緊張」3 件,「経験が浅くよくわかっていないための緊張」2 件,「先輩看護師に対する評価懸念」1 件であった。

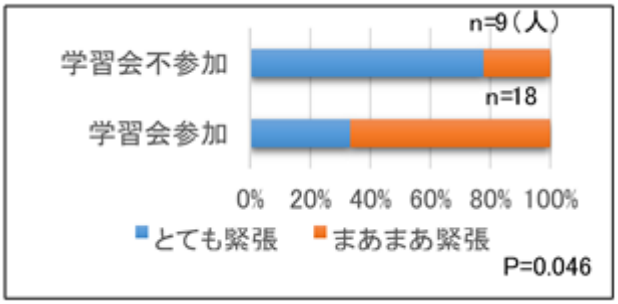


図 １０　看護技術に対する緊張【就職時 4 月】

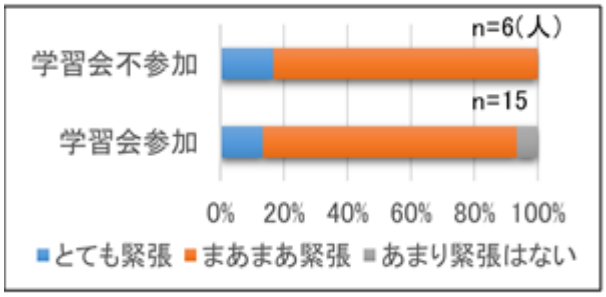


図 １１　看護技術に対する緊張【就職後 3 か月】

表 ８　就職時の看護技術に対する緊張

学習会参加者（n=18, 16 件）	件	学習会不参加者（n=9, 9 件）	件
経験や知識が薄いので自信がなく緊張	8	経験が少ない・失敗の恐れといった自信がないことからの緊張	7
実際に患者に安全に行えるかという緊張	5	実際に患者に行う緊張	1
患者や看護師に対する評価懸念	3	同僚との比較・教育担当に対する評価懸念	1

表 ９　就職後 3 か月の看護技術に対する緊張

学習会参加者（n=15, 16 件）	件	学習会不参加者（n=6, 6 件）	件
患者への安心・安全への影響を考えると緊張	7	曖昧な知識や侵襲が大きい技術への緊張	3
自立・自信と不慣れ・緊張の混在	5	経験が浅くよくわかっていないための緊張	2
侵襲の大きい技術に対する緊張感	3	先輩看護師に対する評価懸念	1
先輩看護師に対する評価懸念	1		

３．２．３ 就職後の看護技術へのやる気

（１）就職時（4 月）

学習会参加者においては,「とてもやる気がある」が 16 人（88.9%),「まあまあやる気がある」が 2 人（11.1%）に対して，不参加者においては「とてもやる気がある」7 人（77.8%),「まあまあやる気がある」が 2 人（22.2%）と有意差はなかった(Fisher’s 検定, 自由度 1, P＝0.581)。(図 12)

また，看護技術へのやる気の内容や理由についての自由記述から，表 10 に示すように，学習会参加者・不参加者において各 3 つのカテゴリが抽出された。

最も多くみられたやる気の要因は，学習会参加者では「これまでのように学習を積んで看護実践をしたいという意思・患者や看護師から期待を感じる経験」各 5 件であり，次いで「先新しい環境でできることが増える経験」3 件であった。不参加者においては「看護師になる期待と不安」3 件,「良くも悪くも影響する環境や人間関係・わからないから頑張りたい気持ち」各 2 件であった。

（２）就職後 3 か月

学習会参加者においては,「とてもやる気がある」が 8 人（53.3%),「まあまあやる気がある」が 6 人(40.0%),「あまりやる気がない」が 1 人(6.7%)に対して，不参加者においては「とてもやる気がある」3 人（50.0%),「まあまあやる気がある」が 2 人(33.3%),「あまりやる気がない」が 0 人(0%),「やる気がない」が 1 人（16.7%）と有意差はなかった (Fisher’s 検定, 自由度 3, P＝0.659)。(図 13)

また，看護技術へのやる気の内容や理由についての自由記述から，表 11 に示すように，学習会参加者においては 6 つのカテゴリ，不参加者においては 3 つのカテゴリが抽出された。

最も多くみられたやる気の要因は，学習会参加者では「積み重なってできることが増える実感」7 件であり，次いで「先輩看護師とのネガティブな人間関係」3 件,「心身的にハードな環境」2 件などであった。不参加者においては「できることを増やしたいという意思」2 件,「多忙な環境に自信喪失」1 件などであった。

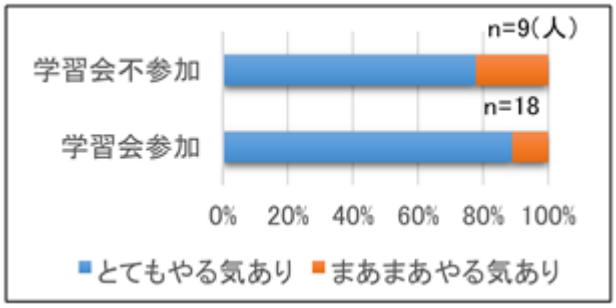


図 １２　看護技術へのやる気【就職時 4 月】

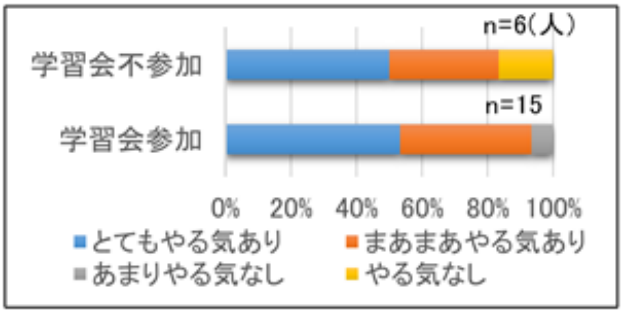


図 １３　看護技術へのやる気【就職後 3 か月】

表 １０　就職時の看護技術に対するやる気の要因

学習会参加者(n=15, 13 件)	件	学習会不参加者(n=8, 7 件)	件
これまでのように学習を積んで看護実践をしたいという意思	5	看護師になる期待と不安	3
患者や看護師から期待を感じる経験	5	良くも悪くも影響する環境や人間関係	2
新しい環境でできることが増える経験	3	わからないから頑張りたい気持ち	2

表 １１　就職後 3 か月の看護技術に対するやる気の要因

学習会参加者(n=15, 19 件)	件	学習会不参加者(n=5, 4 件)	件
積み重なってできることが増える実感	7	できることを増やしたいという意思	2
チームの一員であることの実感	4	向いていないという思い	1
先輩看護師とのネガティブな人間関係	3	多忙な環境に自信喪失	1
心身的にハードな環境	2		
患者からの評価	2		
専門職として必要不可欠	1		

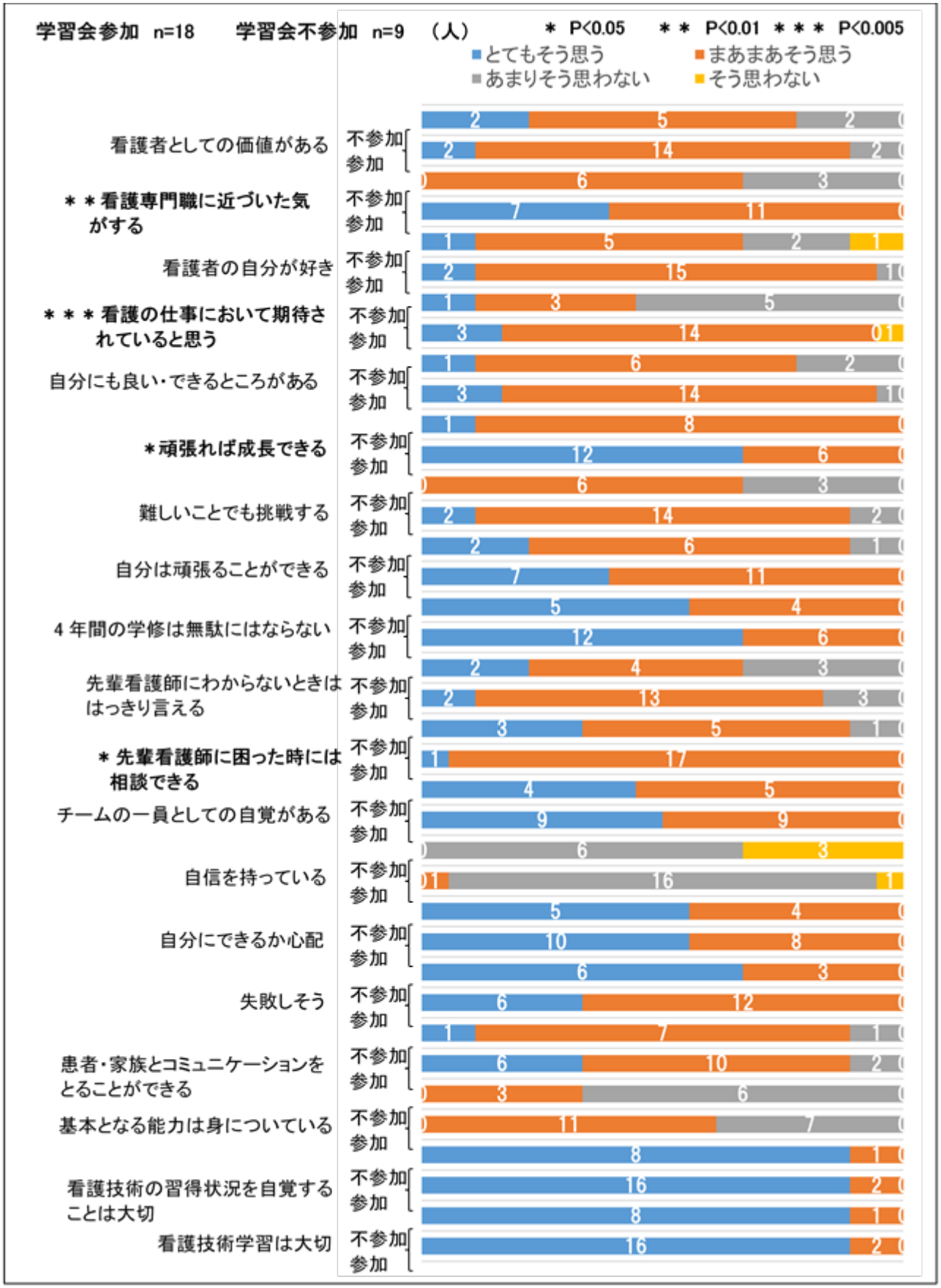


図　１４　看護技術実践への思い【就職時４月】

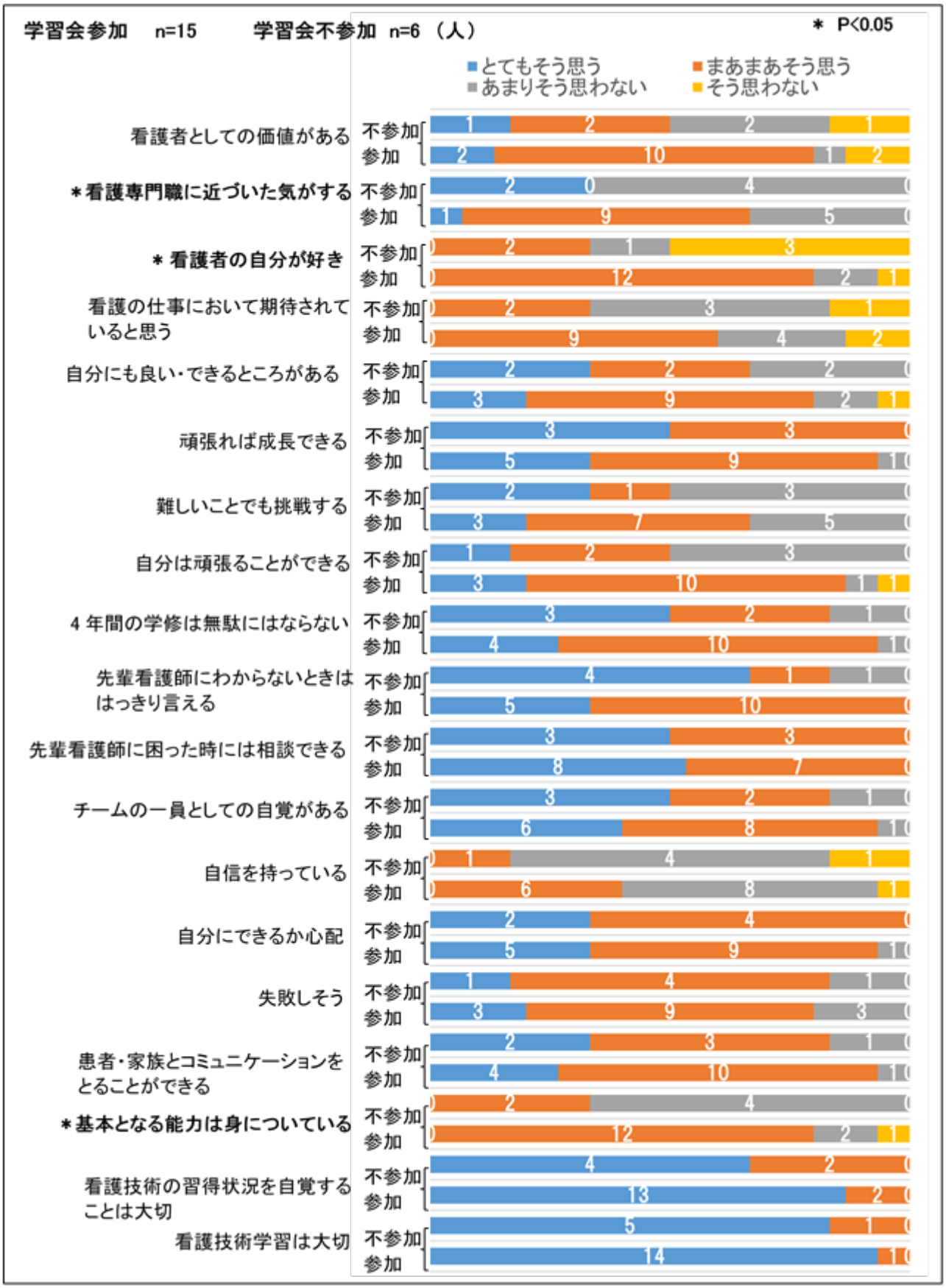


図　１５　看護技術実践への思い【就職後３か月】

３．２．４就職後の看護技術実践への思い

学習ニードの充足度を測るために，看護技術実践への思い 19 項目について検討した。

（１）就職時（4 月）（図 14）

学習会参加者と不参加者で関連があったのは，まず,「先輩看護師に困った時には相談できる」において，学習会参加者では「とてもそう思う」が 1 人(5.5%),「まあまあそう思う」が 17 人(94.4%)，不参加者では「とてもそう思う」が 3 人(33.3%)，「まあまあそう思う」が 5 人（55.6%)，「あまりそう思わない」が 1 人（11.1%）と不参加者より参加者の方が先輩看護師に相談できる人が有意に多かった（Fisher's 検定,自由度 2，P＝0.029)。

次に,「頑張れば成長できる」では，学習会参加者では「とてもそう思う」が 12 人（66.7%),「まあまあそう思う」が 6 人（33.3%)，不参加者では「とてもそう思う」が 1 人（11.1%)，「まあまあそう思う」が 8 人（88.9%）と不参加者より参加者の方が頑張れば成長できると思う人が有意に多かった（Fisher's 検定,自由度 1，P＝0.012)。

次に,「看護の仕事において期待されていると思う」では，学習会参加者では「とてもそう思う」が 3 人（16.6%),「まあまあそう思う」が 14 人（77.8%),「そう思わない」が 1 人（5.6%）に対して，不参加者では「とてもそう思う」が 1 人（11.1%),「まあまあそう思う」が 3 人(33.3%)，「あまりそう思わない」が 5 人（55.6%）と不参加者より参加者の方が期待されていると思う人が有意に多かった（Fisher's 検定,自由度 2，P＝0.003)。

さらに,「看護専門職に近づいた気がする」では，学習会参加者では「とてもそう思う」が 7 人（38.9%),「まあまあそう思う」が 11 人(61.1%)に対して，不参加者では「とてもそう思う」が 0 人（0%),「まあまあそう思う」が 6 人（66.7%)，「あまりそう思わない」が 3 人（33.3%）と不参加者より参加者の方が看護専門職に近づいたと思う人が有意に多かった（Fisher's 検定,自由度 2，P＝0.007)。

（２）就職後 3 か月

学習会参加者と不参加者で関連があったのは，まず,「基本となる能力は身についている」において，学習会参加者では「まあまあそう思う」が 12 人（80.0%),「あまりそう思わない」が 2 人（13.3%),「そう思わない」が 1 人（6.7%）に対して，不参加者では「まあまあそう思う」が 2 人（33.3%),「あまりそう思わない」が 4 人(66.7%)，「そう思わない」が 0 人（0%）と不参加者より参加者の方が基本となる能力が身についていると思っている人が有意に多かった（Fisher's 検定,自由度 2，P＝0.030)。

次に,「看護者の自分が好き」では，学習会参加者では「まあまあそう思う」が 12 人（80.0%)，「あまりそう思わない」が 2 人（13.3%),「そう思わない」が 1 人（6.7%）に対して，不参加者では「まあまあそう思う」が 2 人（33.3%),「あまりそう思わない」が 1 人（16.7%),「そう思わない」が 3 人（50.0%)，と不参加者より参加者の方が看護者の自分を好きだと思っている人が有意に多かった（Fisher's 検定,自由度 1，P＝0.012)。

さらに,「看護専門職に近づいた気がする」では，学習会参加者では「とてもそう思う」が 1 人（6.7%),「まあまあそう思う」が 9 人(60.0%)，「あまりそう思わない」が 5 人（33.3%）に対して，不参加者では「とてもそう思う」が 2 人（33.3%),「まあまあそう思う」が 0 人（0%)，「あまりそう思わない」が 4 人（66.7%）と不参加者より参加者の方が看護専門職に近づいたと思う人が有意に多かった（Fisher's 検定,自由度 2，P＝0.045)。

また，有意差はなかったが,「先輩看護師にわからないときははっきり言える」（Fisher's 検定，自由度 2,P＝0.07),「自分は頑張ることができる」（Fisher's 検定,自由度 3，P＝0.144）では，不参加者より参加者の方が，わからないときははっきり言ったり，自分は頑張れると思う人が多くなる傾向が見られた。

４　考察・まとめ

４．１　卒業前技術学習会の直後における有効性

４．１．１学習会での教育方法の有効性

学習会直後の満足度は，全員が満足と回答し，十分な満足度を得られていた。卒業前看護技術卒前プログラムを実施した先行研究では，知識・技

術の再確認と習得度向上，卒業前の学生自身の学習状況把握，不足知識や未習得技術の明確化と学習の必要性の実感が得られた（永野他,2017）との報告がある。同様に，本研究においても学習会の学びの内容に「臨床に近い手技やポイントを学べた」とあるように手技や知識の確認に加え，97%とほぼ全員が「知識や手技などを自己評価する機会になった」と回答しており，同様の結果が得られたと考える。さらに，卒業前の時期に実施したことも有効であり,「就職に向けて学習の必要性の実感・就職の心構え」の学びも多く，看護生涯学習力にもつながっていくと推察される。

また，先行研究の技術学習方法では教員や卒業生インストラクターが指導するといった知識の確認や技術演習の訓練型の方法が多くみられた（永野他,2017. 佐々木他,2015. 柏原他,2011. 山崎他,2005.）が，本研究においては学習会の方法として，事例を用いて患者役と教育支援役の看護師を設定したことにより，学びの内容として「先輩看護師の支援をもらうことの重要性に気づいた」や「患者とのコミュニケーションが重要であることに気づいた」との回答も 80%を超えて得られ，臨地での実践に近い場面設定を特徴とした方法も有効であったと考える。

４．１．２学習会直後における看護技術に対する不安・緊張・やる気への有効性

新型コロナ禍により実習が縮小され，学生の看護技術の経験が少なくなったことを契機に，B 大学では卒業前学習会を開催した。学生の参加の動機は「新型コロナ禍での技術学習経験不足」はもちろん多くみられたが,「看護技術への不安」が最も多く,「就職への不安」も大半の学生が持っている現状がわかった。

技術学習会の効果として多くの先行研究（永野他,2017. 佐々木他,2015. 柏原他,2011. 山崎他,2005.）が，自信のなさや就職に向けた不安の軽減を報告しており，本研究においても，学習会前の不安は直後には有意に軽減していた。また，看護技術実践に対して,「自分にできるか心配」「失敗しそう」は緩和され,「自信を持っている」が増えた。不安の内容や理由において，経験不足による不安が多くみられた中で，学習会前にはなかったカテゴリが「学習会で技術を経験したからこそ芽生える自信と経験していない技術への不安」,「サポートにより不安の軽減を実感」へと変化した。また，学習会前に「患者さんに直接行うことへの不安」は「身に染みる患者に直接行うことへの不安」となり，学習会前は漠然とした不安であったのがより具体的に患者への影響を考えてみたり，学習や実際に技術を実施することやサポートをもらうことが，不安の軽減につながることを実感できるようになったことも，学習会の有効性であると考える。

緊張ややる気においては，学習会前と直後とでは有意な関係はみられなかった。しかし，学習会前にはなかったカテゴリが「看護師に見られている緊張とサポートによる緩和」であった。緊張感は技術実施の前には起こりうる心理的反応であると考えられるが，緊張感が続く状況では自己の健康管理ができず，体調不良が生じることもあるとの報告（加藤他,2013）もあり，程よい緊張は必要であるが，就職後の持続性を配慮していく必要がある。今回の学習会では，学習会前より直後の方が先輩看護師に相談できる人が有意に多くなっていた。一方，学習会における教育方法やその時の経験によっては，看護師から見られる緊張にとどまらず看護師に対してマイナスの感情を抱く可能性もあり，教育方法の有効性を阻害しないように考慮する必要がある。

やる気については，学習会前も直後も，やる気がない人はおらず，学習会が有効に働いているというよりは，B 大学学生の強みであるとも捉えられ，やる気の有無によって看護技術や仕事の達成感に影響するとも報告（加藤他,2013）もあり，いかに持続させるかが課題となる。また，学習会前より直後の方が，家族とコミュニケーションをとれると思う人，自分にも良いところ・できるところがあると思う人が多くなる傾向が見られ，自分のできるところに目が向き，自己肯定感に影響していたことも，やる気を持続させる要因，さらには不安を軽減させる一要因となったとも考えられる。

このように，技術学習会直後は漠然とした不安が整理されより具体性を持ち，自分で抱え込まず

にサポートを得ることによって不安の軽減に繋がることに気づくことができ，さらに，自己肯定感が少しでも高まる経験により,やる気を持続させ,漠然とした不安が軽減される機会となる有効性がわかった。

また，学習会前では「看護専門職として成長することへの期待」から，直後では「学習会の技術の経験から少し自信がでてきて今までの学びを活かして実践を積み重ねたい気持ち」のように，何をどうするのかといった具体的な意思へと変容しているため，この意思を就職後もシームレスに支援していくことが望まれ，卒業前の看護師とのかかわりの中での技術学習会は看護基礎教育と就職後の継続教育とのシームレスな教育の一助になると期待できる。

４．２ 卒業前技術学習会の就職後における有効性

４．２．１ 就職時（4 月）から就職後 3 か月における不安･緊張･やる気から見える有効性:

社会人基礎力育成のきっかけ

就職後は学習会参加者と不参加者で比較検討をした。

学習会参加の動機で述べたように，新型コロナ禍による技術不足に関連した動機はあるものの，新人看護師が抱く悩みや不安は，特に看護技術が中心となっている（高橋他,2011）と以前より言われており，本研究においても就職時（4 月）から就職後 3 か月において，看護技術に対する不安については，参加者も不参加者も量的には有意差はなく，ほぼ全員に不安があった。不安の内容や理由では，新型コロナ禍に関連した内容は見当たらず，学習会参加者は「基礎教育で学習していない技術の手順やその根拠といった新しい知識の修得への不安」（就職時（4 月)),「患者の病態や侵襲に配慮した技術への不安・自立できている技術は増えているが質も量も不足していることへの不安」（就職後 3 か月）に対し，不参加者は「基礎教育で学んだ手技を覚えていない私ができるのか不安」（就職時（4 月)),「経験不足による不安」（就職後 3 か月）のように，学習会参加者の方が「手順・根拠・新しい知識」といった具体的な表現をしている。学習会参加者のこの傾向は学習会直後から積み重なって現れており，卒業前の早期に看護技術や就職に向き合う機会を持ち，心構えを持つことができたことが活かされていると推測される。就職してからの自分の課題が明確になることは，社会人基礎力の一つである課題を見つけ取り組む能力,課題発見力(経済産業省,2006.滝島,森,2015.佐藤,2022.）の育成の機会となり，自分には何が足りず，何をすればよいのかがわかれば，これからの看護職の仕事においても有効である。

また，学習会参加者の不安の内容や理由において,「評価チェックや先輩看護師のサポートにより不安の軽減・教育システムや自己学習や実技経験からの自信による不安の軽減」（就職時（4 月））とあるように，学習会参加者の方が，先輩看護師に相談できる人が有意に多かった。技術の修得においては，チェックリストを活用して評価を可視化することで，自分ができたことに対して仕事の達成感を抱きやすい（加藤他,2013）との報告もあり，このように柔軟にサポートを得て自分をコントロールする力（経済産業省,2006）はチームで働くうえでも重要な視点であり，学習会直後の有効性でみられた不安の軽減の経験が継続して活かされていたと考える。

また，看護技術に対する緊張については，学習会前と直後には違いはみられなかったが，就職時（4 月）において学習会参加者よりも不参加者の方に有意に緊張がみられた。学習会参加者は，上記で述べたような学習会直後の有効性としてみられた不安の軽減の経験が継続して活かされていたため，社会人基礎力の育成が早期に始まり，緊張感の緩和にもつながった可能性も考えられる。しかし，就職後 3 か月での緊張は，学習会参加者と不参加者での違いはみられず，学習会参加者の緊張の内容・理由において「自立・自信と不慣れ・緊張の混在」,「侵襲の大きい技術に対する緊張感」がみられた。先行研究において，就職 3 ヵ月後では，技術の体験率が高いほどその修得に自信を持てる（山崎,2005）という報告もあり，配置された病棟によっては就職後も未経験の技術が生じたり，もしくは新しい技術や任される技術が増えたりする中で，看護技術に対する緊張は繰り返し生じていると思われる。一方で，学習会参加者，不参加

者ともに「先輩看護師に対する評価懸念」がみられており，繰り返される緊張やサポートの不活用による自己コントロール力の低下が生じやすくなる可能性を配慮することが望まれる。

さらに，このような，自立・自信と相まって生じている不安と緊張の中で，学習会参加者・不参加者ともに，持ち前の強みであったやる気は就職時（4 月）よりも就職後 3 か月では，「とても」と「まあまあ」が逆転していて，やや減少傾向にあった。やる気の要因として，学習会参加者では「積み重なってできることが増える実感」，「先輩看護師とのネガティブな人間関係」，「心身的にハードな環境」があり，不参加者では「できることを増やしたいという意思」，「多忙な環境に自信喪失」のように，就職後 3 か月の時期は業務の多忙さが仕事に対する否定的な感情につながったり，自分は向いていないのではないか悩んだりする時期でもある。看護師が職場に適応をするためには，業務自律・上司との関係・職場雰囲気・環境受容が重要（藤本高間, 2013）であるが，就職後 3 か月のやる気の減少傾向は，この適応因子が整いづらい時期と言える。先輩看護師の支援を受けられる安心感が仕事のやる気に繋がっていく（加藤他, 2013）が，「先輩看護師とのネガティブな人間関係」，「心身的にハードな環境」ではやる気の持続が阻害されやすい。このような状況は，学習会参加者も不参加者も同様であるため学習会経験の有効性は就職後 3 か月ぐらいまでの持続かと推測される。

４．２．２ 就職時（4 月）から就職後 3 か月における看護技術実践への思いから見える有効性：看護基礎教育から継続教育へのシームレス教育の導入強化剤

看護系大学新卒看護師が必要であると認識している看護実践能力の一つとして，失敗を恐れる・引きずらないようにストレスに対するセルマネジメント力が大切，自己研鑽や学修を行う力が挙げられている（三浦, 2014）。本研究においても，「失敗しそう」「自分にできるか心配」「自信を持っている」については，学習会前から直後でポジティブな影響が少しあったものの，依然変わることなく就職時（4 月）から就職後 3 か月でも，学習会参加者・不参加者ともに課題となっている。

一方で，就職時（4 月）では，不参加者より参加者の方が，「頑張れば成長できる」，「期待されている」，「看護専門職に近づいた」と思う人が有意に多かった。学習会直後から「知識や手技などを自己評価する機会になった」，「就職に向けて学習の必要性の実感」，「先輩看護師の支援をもらうことの重要性に気づいた」との学びがあったこと，卒業前の自分にある不安や緊張，やる気を見つめる経験からスタートして就職後も同じ質問を繰り返したことから，自分にある不安や緊張，やる気を見つめる経験はリフレクションの効果がみられたと考える。そして，これまでも述べてきたように，技術学習会を卒業前という好機に実施したことにより，就職後においては早期の社会人基礎能力育成のきっかけになったと考える。

就職後 3 か月では，学習会参加者の方が不参加者より，「基本となる能力が身についている」，「看護者の自分を好きだ」，「看護専門職に近づいた」と思う人が有意に多く，「わからない時ははっきり言える」，「自分は頑張れる」と思う人が多い傾向が見られた。就職後 6 か月までに，就職した現場での新たな経験や状況の中で揺らぎながらも，「向き合う力」を再生する（大納他, 2013）との報告がある。本研究においても，どちらかというと学習会参加者の方が，右往左往しながらもその揺らぎを調整して，やる気を高めながら，自己肯定感を持ち，成長を実感し（大川, 2004），積み上げてきた社会人基礎能力を持続させているとも考えられる。

就職後 3 か月は仕事への意欲や自尊感情を高められるような支援・教育が肝要（鬼澤他, 2008）であり，患者との関わりの中で看護する喜びを感じ，自分なりの自信がもてるような研修を入職後早い時期に企画して，臨床現場での実践に繋げられることが重要（加藤他, 2013）とされている。本研究においては，加えて，就職後 3 か月は看護職としての仕事観の形成が始まる時期（村上, 前田, 2008）でもあり，卒前技術学習会が早期の社会人基礎能力育成のきっかけとなり，看護職としての成長につながるように就職後もシームレスに支援していくことが望まれる。学習会経験の有効性は就職後 3 か月ぐらいまで持続することが推測されるため，

技術学習会の有効性は，シームレスな卒後教育の連動の導入強化剤ともいえると考える。

謝辞

本研究への参加に同意してくださった全ての学生および看護専門職の皆様に心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

藤本ひとみ,高間静(2013).看護師の職場適応度測定尺度の再検討.富山大学看護学会誌,13(1),25－33.

加藤栄子,平松庸一,尾﨑フサ子(2013).就職６ヵ月時における新人看護職者のバーンアウトの実態と看護療法による効果.群馬県立県民健康科学大学紀要,(8),9～21.

経済産業省(2006).社会人基礎力に関する研究会－「中間取りまとめ」－平成 18 年１月 20 日.
https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf(アクセス 2023 年８月 30 日)

柏原やすみ,吉川未桜,宮城由美子(2011). 卒業前に実施した小児看護技術の演習効果.福岡県立大学看護学研究紀要,9(1),19-25.

萱間真美, 吉沢豊子 (2020.12) . 日本看護系学会協議会・日本看護系大学協議会 COVID-19 流行による研究活動への影響についての調査報告, 一般社団法人日本看護系大学協議会.看護教育質向上委員会資料, https://doi.org/10.32283/rep.b9875722 (2023 年８月 20 日)

三浦友理子,松谷美和子,高屋尚子,西野理英,平林優子(2014).学士課程卒業看護師が卒業 1 年間に必要であると認識している臨床看護実践能力－2 年目の肝年の振り返るに基づく面接調査の分析－.聖路加看護学会誌,17(2)1 ,3-12.

村上美華,前田ひとみ(2008). 新人看護師の仕事観の特徴.熊本大学医学部保健学科紀要,4,107-112.

永野光子,小元まき子,青柳優子,古屋千晶(2017).卒業前看護技術教育プログラムに関する研究からみたプログラムの成果.順天堂大学医療看護学部　医療看護研,19,70−75.

日本看護協会(2020.5). 新型コロナウイルス感染症の影響下における学生と看護師など学校要請所に対する支援に関する要望, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.nurse.or.jp/up_pdf/20200519185333_f.pdf (2023 年１月 10 日)

大川貴子,室井由美,池田由利子,五十嵐文枝,市川和可子,大薗七重,佐藤るみ子,木村英子,鈴木千衣(2004). 新卒看護師が認識する先輩看護師からのサポート.福島県立医科大学看護学部紀要,6,9-23.

鬼澤典朗, 松永保子 (2008) .新規採用看護職員のバーンアウトと自尊感情に関する研究-新卒者と既卒者における就職直後および３ヵ月後の比較-.第 39 回日本看護学会論文集-看護管理- ,372-374.

大納庸子,竹元惠子,新垣洋美,近田 敬子 (2013) .卒業生の語りから得られた教育の成果と課題 -就職後６カ月目の卒業生へのインタビュー結果-.園田学園女子大学論文集,47,115-117.

佐々木俊子,武田かおり,阿部準子,大西亜希子,南山祥子,佐藤郁恵(2015).看護大学生の卒業前看護技術演習の効果.名寄市立大学紀要,9,117-125.

佐藤由記子(2022).看護学生の社会人基礎力の実態と育成方法の検討.研究紀要青葉,13(2),153-160.

高橋友子,米山直樹(2011).日本における新人看護職職場適応に関する研究の現状と課題.臨床教育心理学研究,3(7),11-17.

滝島紀子,森智恵子(2015). 新卒看護師の看護実践上の困難点と仕事の現場で求められている能力の関係.川崎市立看護短期大学紀要,20(1),33-43.

山崎和子,本間昭子,栁原清子,石塚敏子(2005).卒業前看護技術演習の効果と課題.新潟青陵大

学紀要, 5, 255-266.

Ⅳ. 付録

1.　教育マネジメント機構運営会議開催記録－2022(令和４)年度－

令和４年４月１４日	第１回運営会議
令和４年５月１２日	第２回運営会議
令和４年６月９日	第３回運営会議
令和４年７月１４日	第４回運営会議
令和４年８月４日	第５回運営会議
令和４年９月８日	第６回運営会議
令和４年１０月２５日	第７回運営会議
令和４年１１月１５日	第８回運営会議
令和４年１２月２０日	第９回運営会議
令和５年１月１７日	第１０回運営会議
令和５年２月２８日	第１１回運営会議
令和５年３月２８日	第１２回運営会議

2.　教育マネジメント機構関係規則

大分大学教育マネジメント機構規程

令和３年２月２２日制定
令 和 ３ 年 規 程 第 ３ 号

（趣旨）
第１条　この規程は，大分大学学則（平成１６年規則第８号）第５条の２第２項の規定により，大分大学（以下「本学」という。）が提供する教育プログラムを継続的かつ俯瞰的にモニタリングし，教育目標を達成するための改善及び向上を促す包括的・体系的取組を主導するために設置する大分大学教育マネジメント機構（以下「機構」という。）の組織及び運営に関し，必要な事項を定める。

（業務）
第２条　機構は，次の各号に掲げる業務を行う。
（１）　学位プログラムに関すること。
（２）　教育の質保証及び学生の学修成果等の把握に関すること。
（３）　学生の受入支援に関すること。
（４）　教養教育及び教職科目に関すること。
（５）　地域連携及び大学開放に関すること。
（６）　修学支援，課外活動支援及び就職支援に関すること。
（７）　国際的な人材の育成，留学生支援（受入れ及び派遣を含む。）及び地域の国際化支援に関すること。
（８）　ＳＴＥＡＭ教育に関すること。
（９）　その他本学の教育マネジメントに関し必要な事項

（構成）
第３条　機構は，次の各号に掲げる者をもって構成する。
（１）　機構長
（２）　副機構長

（３）　主担当の教員
（４）　兼担の教員
（５）　その他機構長が必要と認める者

（機構長）
第４条　機構長は，センターの業務を掌理する。
２　機構長は，学長が指名する理事をもって充てる。

（副機構長）
第５条　副機構長は，機構長を補佐し，機構長が欠けたとき，又は事故があるときは，その職務を代行する。
２　副機構長は，学長が指名する学長特命補佐をもって充てる。

（主担当及び兼担の教員）
第６条　主担当及び兼担の教員は，機構の業務を行う。
２　主担当及び兼担の教員の選考は，国立大学法人大分大学教員選考規程（平成１６年規程第４８号）に基づき，学長が行う。

（組織）
第７条　機構に，第２条各号に掲げる業務を行うため，次の各号に掲げるセンター等を置く。
（１）　教学マネジメント室
（２）　アドミッションセンター
（３）　基盤教育センター
（４）　学生支援センター
（５）　国際教育推進センター
（６）　ＳＴＥＡＭ教育推進センター
２　前項各号のセンター等に関し必要な事項は，別に定める。

（運営会議）
第８条　機構の管理及び運営に関する事項を審議するため，大分大学教育マネジメント機構運営会議（以下「運営会議」という。）を置く。
２　運営会議に関し必要な事項は，別に定める。

（事務）
第９条　機構の事務は，学生支援部教育支援課において処理する。

（雑則）
第１０条　この規程に定めるもののほか，機構の組織及び運営に関し必要な事項は，別に定める。

附　則
１　この規程は，令和３年３月１日から施行する。
２　大分大学全学教育機構規程（平成２０年規程第９号），大分大学アドミッションセンター規程（平成３０年規程第２７号）及び大分大学高等教育開発センター規程（平成２０年規程第８号）は，廃止する。

附　則（令和３年教育マネジメント機構規程第１号）
この規程は，令和３年１０月１日から施行する。

附　則（令和５年教育マネジメント機構規程第１号）
この規程は，令和５年４月１日から施行する。

3.　教育マネジメント機構・関係委員会委員名簿－2022(令和４)年度－

教育マネジメント機構運営会議

	氏名	職名
委員長	藤井 弘也	教育マネジメント機構長･理事（教育，入試，学生・留学生支援担当）
委員	中島 誠	教育マネジメント副機構長・教学マネジメント室長
委員	松田 聡	アドミッションセンター長
委員	上白木 悦子	基盤教育センター長
委員	小笠原 悟	学生支援センター長
委員	下田 憲雄	国際教育推進センター長
委員	牧野 治敏	教学マネジメント室　教授
委員	鈴木 雄清	教学マネジメント室　准教授
委員	堺 完	教学マネジメント室　講師・アドミッションセンター　講師
委員	家本　宣幸	アドミッションセンター　特任教授
委員	穴井　孝義	アドミッションセンター　特任教授
委員	岡田　正彦	基盤教育センター　教授
委員	正木　遥香	学生支援センター　講師
委員	南里　敬三	国際教育推進センター　教授
委員	長池　一美	国際教育推進センター　教授
委員	坂井　美恵子	国際教育推進センター　教授
委員	ブルカート　香織	国際教育推進センター　准教授
委員	西島　順子	国際教育推進センター　講師
委員	佐藤　貴大	学生支援部長
委員	髙橋　かおり	学生支援部 教育支援課長
委員	山口　誠	学生支援部 学生・留学生支援課長
委員	今村　正明	学生支援部 キャリア支援室長
委員	岩瀬　辰彦	学生支援部 入試課長

大分大学教育マネジメント機構年報 第２号

Bulletin of the Institute for Educational Management, Oita University, No.2, 2023

2023 年 11 月発行

発　行　大分大学教育マネジメント機構

〒870-1192　大分市大字旦野原 700 番地