

教職教育センタージャーナル

第 7 号

2021.3

●目 次●

〈論 文〉

「ねじれ文」改善に向けての4つのステップ —— 『文章表現Ⅰ・Ⅱ』の授業より —— ……………	百瀬みのり	1
--	-------	---

学内実習の自己点検評価における“実務実習後の5年次生による 学内実習（4年次）に関する振り返りアンケート”の有用性 ……………	橋本 保彦、中川 左理、池村 舞、辻本 貴江 上町亜希子、江原 里佳、鳥井 栄貴、小畑友紀雄 森本 泰子、武田真莉子	17
---	--	----

〈そ の 他〉

合格するには気持ちとタイミングが大事?? ……………	渡邊 幸太	33
----------------------------	-------	----

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

「教職教育センタージャーナル」執筆要領

● 論 文 ●

「ねじれ文」改善に向けての4つのステップ

—— 『文章表現 I・II』の授業より ——

4 steps to improve “twisted sentence”

—— From the “Sentence Expression I / II” class ——

百瀬みのり

Minori MOMOSE

(要旨)

『文章表現 I・II』は共通教育科目として位置づけられ、本学1年生時に履修される科目である。履修に際してはレポート提出が課されるが、その課題レポートにはいくつかの問題が見られる場合が多い。それらは主に【文法】、【文体】、【構成】、【表記】、【敬語】の問題に集約される。その中の【文法】の問題であると考えられる「ねじれ文」の発生は前期レポートにおいて多数の学生に見られ、他の問題に比して継続的な対策を講じる必要性が認められた問題であるため、論者はこれについて改善を試み、後期授業において①主語を意識させる訓練②主語と述語の照応訓練③文章の短縮化④自己添削の4つのステップを設け、11月下旬から12月中旬にかけて3週間集中的に繰り返した。その結果、後期終了時近くの12月中旬には「ねじれ文」の発生は減少し、「ねじれ文」の発生に対して改善が見られた。

(Abstract)

“Sentence Expression I / II” is positioned as a common educational subject and is a subject taken in the first year of the university. Students are often unfamiliar with writing, so the assignment reports submitted there often have some problems. They are mainly summarized in the problems of [Grammar], [Style], [Composition], [Notation], and [Honorifics]. Among them, the occurrence of “twisted sentences”, which is considered to be a problem of [Grammar], was seen in many students in the first semester report, and it was recognized that it is necessary to take continuous measures compared to other problems.

The theorists tried to improve this, and in the latter half of the class, they set up four steps: (1) training to make the main part aware, (2) anaphora training between the main part and predicate, (3) shortening of sentences, and (4) self-correction. Repeated intensively for 3 weeks. As a result, the occurrence of “twisted sentences” decreased in mid-December near the end of the latter period, and improvement was seen in the occurrence of “twisted sentences”.

キーワード：「ねじれ文」、**「(名詞節・句) 主語文」、主語と述語の不照応、改善のための4つのステップ**

Key Words : “twisted sentence”, “(noun clause / phrase) subject sentence”, subject and predicate anaphora, 4 steps for improvement

1. はじめに

本研究は『文章表現Ⅰ・Ⅱ』の課題レポートに見られた「ねじれ文」について、その改善を目指した実践的な取り組みを報告することを目的とするものである。

『文章表現Ⅰ・Ⅱ』は共通教育科目として位置づけられ、本学1年生時に履修される科目である。全学部の新入生を対象に、レポート、論文作成に資する文章作成力と文章表現力の養成を目標として複数の講師が担当をする科目であり、野田春美・岡村裕美・米田真理子・辻野あらと・藤本真理子・稲葉小由紀(2019)『グループワークで日本語表現力アップ』が指定テキストとして用いられている。授業ではその都度提出される課題についてグループで話し合い、意見交換や相互批評を経て学生個人が課題に沿ったレポートを提出して講師がそれを評価する。そして、この一連の流れを前期、後期に繰り返すことで学生の情報を発信する力、コミュニケーションを行う力、自己アピールをする力の向上を目指すことが、授業の趣旨である。

しかし、授業の履修者が1年生であり文章作成に不慣れであることなども原因となり、提出される課題レポートにはいくつかの問題が見られる場合もある。それらの問題は主に【文法】、【構成】、【敬語】、【表記】、【文体】の問題に集約されるが、中でも【文法】の問題であると考えられる「ねじれ文」の発生は前期・後期前半のレポートにおいて多数の学生に見られ(発生率21.2%)¹⁾、他の問題に比して継続的な対策を講じる必要性が認められた問題である。

そこで、論者はこの問題の解消を目指し、「ねじれ文」改善のための4つのステップを設け、これを11月下旬から12月上旬の3週間(2020年11月20日、同27日、同12月4日)集中的に繰り返した。その結果、12月中旬(同12月11日)には「ねじれ文」の発生率は8.6%となり、この問題に対して改善が見られた。本研究ではその実践について報告を行いたい。なお、本研究で行った改善の試みは、教職課程で学ぶ学生についても自己の規範的な文章表現を行う能力を高め、かつ将来的に教職に従事する際の児童、生徒、学生指導に有益な示唆を与えるものであると考える。

2. 先行研究と問題の所在

まず、先行研究の概要を述べる。1960年代前後より学校における作文指導の現場で、小学生、中学生の書いた作文において一文中の主語と述語に不具合が見られることに着目した研究が発表され、その不具合に型があることが示された。特に中学生の書いた作文を対象とした調査において、高木(1962)は「小学校の延長として主語と述語、修飾語と被修飾語の照応していない文が目立って多い。」(309頁)とした上で、その原因について「生徒の文のとらえ方をまとめてみると、だいたい次のように考えられる。①文を統一あるものとして、成分を関係的につかむことができず、バラバラなものとしてとらえている。②頭に浮かんだことばから、かまわず書いていくために、主述が照応しなくなる。③二つの主体の行動を述べる場合に、それぞれの主体の主語と述語がまじってしまう。④二つの文に述べることを一つの文におしこんで、主述が照応しなくなる。」(311頁)と指摘した。同じく中学生の作文を調査した長田(1965)はそこに見られる欠陥や問題についてまず「主語・述

語関係の乱れている文」(153頁)を事例と共に挙げ、それには「(ア)主語に照応する述語の不適切な文(述語の〈論者加筆〉)受け方の違っている文/述語の補足を必要とする文(イ)主語が二つ以上あって明瞭を書く文(ウ)主語で述べられた内容を述語でくり返している文(エ)述語が重複して明瞭を欠く文(オ)主語がなくて意味のあいまいな文」(153～154頁)の5つの型があることを示した。両者は共に、主述の不具合の中で、主語と述語の不照応(主語に対して述語が不適切であること)の問題が目立って見られることを指摘している。さらに伊坂(2012)は主語と述語が不照応である文について、それが文章の書き手の「思考と文章化の過程」(65頁)に生じるものであると仮定している。これらを踏まえて松崎(2014)は、「これらを総合すると、中学生の作文に多く出現する主述の不具合は、形式名詞や準体助詞を主名詞とした名詞節や抽象名詞を主名詞とした名詞句を主語とした名詞述語文の不具合で、名詞述語で文を結ばず、動詞述語で文を結んだものということになる」(320頁)とし、重ねて松崎(2015)でも「中学一年生の作文には主述の不具合が数多く見られるが、そのうち最も多いのは主述の不照応である。とりわけ述語語句・形式の不備による名詞述語文の主述不照応が多く、主述不具合全体の半数ほどを占めている。」(19頁)と、名詞述語文に主述不照応の問題が目立って見られると述べている。

松崎(2014)が述べる「名詞述語文の不具合で、名詞述語で文を結ばず、動詞述語で文を結んだもの」とは、いわゆる「モナリザ文」と呼ばれる文である。次にその説明を記す。

以下は『平成21年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』の「中学校 国語A ①鑑賞文を書く」の問題で出された課題である。実際の問題は縦書きである。

- ① 田中さんは、絵の鑑賞文を書き始めています。田中さんが書き始めた文章を読んで、あとの問いに答えなさい。

(「[モナ・リザ]レオナルド・ダ・ヴィンチ作」として絵の下部に絵の題名と画家の名が記載されているという設定で)これは、レオナルド・ダ・ヴィンチが描いた「モナ・リザ」という絵です。この絵の特徴は、どの角度から見ても女性と目が合います。

- 一 _____線部「この絵の特徴は、どの角度から見ても女性と目が合います。」は、「この絵の特徴は」と「目が合います」との言葉の関係が不適切です。この文の内容を変えないように、「合います」の部分を適切に書き直しなさい。

(『平成21年度 全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』167頁)

松崎(2014)は上記について、「(上記の〈論者加筆〉)文は(中略)主語の名詞節・句に内応させて名詞述語で結ぶべきところを動詞述語で結んだものである。この種の不具合は平成21年度全国学力・学習状況調査の問題文にちなんで「モナリザ文」と呼ばれる」(320頁)と説明している。

上記の『平成21年度 全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』によれば、縦書きで示された上記の問題の下に横書きで以下の記述がある。

出題の趣旨

文章を書く際に、つぎのことができるかどうかをみる。

- ・主語（主部）（以下「主語」という。）に対応させて述語（述部（以下「述語」という。））を適切に書くこと

分析概要

- 設問一の正答率は50.8%である。文章を書く際に、主語に対応させて述語を適切に書くことに課題がある。

（同『平成21年度 全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』167頁）

さらに上記の報告書の「解答類型と反応率」には、この問題の正答率が50.8%、誤答率が43.8%、無解答が5.4%であることが示され（『平成21年度 全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』168頁）、同報告書には「分析結果と課題」として「○ 本設問は、書かれた文章について主述の関係が適切になるように述語を書き直すものである。正答率は50.8%であり、文章を書く際に、主語と述語を適切に対応させて書くことに課題がある。○ 誤答についてみると、「合ってしまいます」、「合う」、「合います」など、主語である「この絵の特徴は」に対応しない述語を解答したものがある。これは、「この絵は」と「この絵の特徴は」という主語の違いによって、異なった述語をとることが十分意識されていないものと考えられる。」（168頁）、「学習指導に当たって」として「○ 推敲の場面をはじめとして、文章を書く際には、常に、主語に対して述語が適切であるかどうかを意識して記述させるよう指導する必要がある。」（168頁）の記述が確認できる。

先行研究が繰り返し述べているのは、主語が名詞節・句である文（以下、本稿では「(名詞節・句)主語文」とする)は名詞述語で結ぶべきなのであるが、それを動詞述語で結んでしまう誤りが中学生でも受験者の半数近くに見られることであり、またその原因について『平成21年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』は、作文時に主語と述語の適正な対応について判断し、再現する力の養成に問題があることを指摘しているということである。

これらはいずれも日本語文の作成において留意すべき指摘であると考えられる。そこでこれらの先行研究での指摘を踏まえ、本学の科目である『文章表現Ⅰ・Ⅱ』の課題レポートを振り返り、本稿では以下について述べたい。

- ・大学生の課題レポートに見られる諸問題
- ・諸問題の中の、「(名詞節・句)主語文」の述語が不適切である問題の位置づけ
- ・上記問題に対する改善の取り組み

・取り組みを行った結果

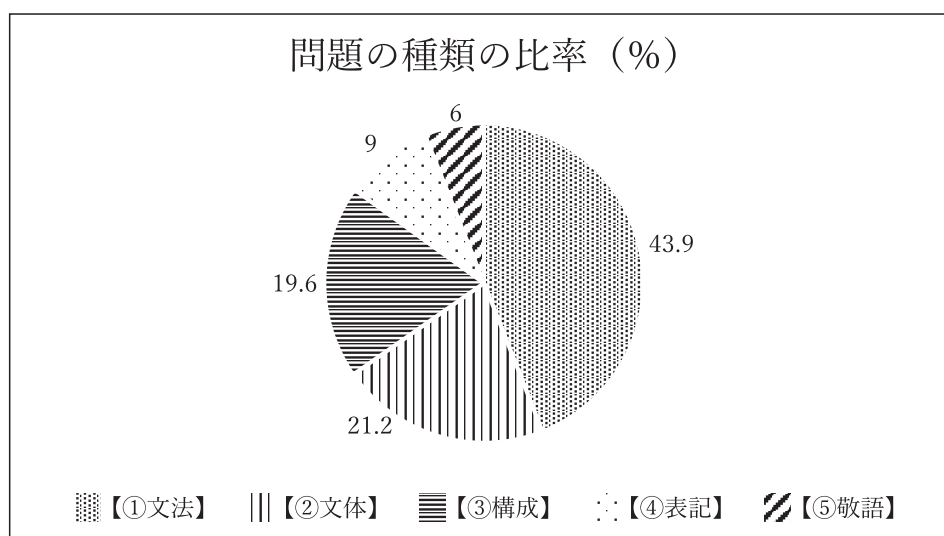
なお、先行研究でも述べられているが「(名詞節・句) 主語文」の述語が不適切である問題は、述語を名詞述語ではなく動詞述語にしてしまうこと（いわゆる「モナリザ文」にしてしまうこと）も原因の一つではあるがそれだけではなく、「(名詞節・句) 主語文」の主語節・句中の述語動詞を文の述語部分でも再度用いてしまうこと（述語の重複）、また「(名詞節・句) 主語文」に対応する文の述語部分が抜けてしまうこと（述語の脱落）などの原因も考えられるので、本稿ではそれら全体について「(名詞節・句) 主語文」の述語が不照応である文を「ねじれ文」と呼び、これを文法の問題と考え以下に論を進めることとする²⁾。

3. 大学生の課題レポートの問題点

3. 1. 問題点の概況

本稿で調査の対象とするのは『文章表現Ⅰ・Ⅱ』の授業において課題として課したレポート（以下、「課題レポート」とする）である。各課題レポートは「本日の課題」として授業終了後に来週までに提出する課題として課した、1課題あたり400字前後のレポートである。

まず前期8課題、後期2課題の前・後期合計10課題で600課題分（1クラス20人×3クラス×10課題）の作文のうちの課題提出があった作文（前期は468の作文〈課題提出率は97.5%、468/480（前期8課題×60人分）×100（%）〉、後期は111の作文〈課題提出率は92.5%、111/120（後期2課題×60人分）×100（%）〉を調査し³⁾、そこで発生した問題の種類を示す。



(グラフ1) 課題レポートの問題の種類

次に問題の種類の内訳と、その具体的な内容を示す。

(表1) 作文の問題点 (前期)

問題の種類	【①文法】			【②文体】	
問題の具体的項目	「ねじれ文」	「ら抜き」	「助詞」	「話し言葉」	「文末形式」
問題の件数	14 (21.2%)	5 (7.6%)	10 (15.2%)	9 (13.6%)	5 (7.6%)
問題の種類	【③構成】		【④表記】	【⑤敬語】	合計
問題の具体的項目	「書き出し」	「段落変え」	「誤字」	「敬語」	
問題の件数	7 (10.6%)	6 (9.1%)	6 (9.1%)	4 (6.1%)	66 (100.1%)

※小数点第2位を四捨五入したため、合計比率の誤差が生じている。

(表1) より、問題の具体的な内容を見ていく。

【①文法】の問題は他の種類の問題に比して高い比率で見られた。その内容のうち最も高い比率で見られたのは「ねじれ文」であり、次に見られたのは「ら抜き」の問題である。以下に、問題があった記述について示す。問題のある部分に引いた下線は論者による。また、() 内に正しい記述を併せて示す。〈 〉内はその記述がみられたレポートを課した日付である⁴⁾。

3. 2. 問題点の種類別の内容

3. 2. 1. 【①文法】の問題

【①文法】「ねじれ文」の問題

課題レポート中の「ねじれ文」を、松崎 (2014) による「ねじれ文」の分類である「重複」「脱落」「不照応」(319頁) に分類して示す。

●「重複」(一文中で下線部が重複している。)

(1) 「今回の話し合いで自分がアカデミックライティングに関して必要だと思ったことは、(中略)相手に分かりやすく伝えることが、アカデミックライティングの一番必要な点だと自分は思いました。」〈5月29日〉

(2) 「大切だと思ったことは(中略)相手の立場に立つことは大切だと思えます。」
〈6月5日〉

(3) 「ここで大切なことはコロナに感染しないために(中略)うがい、手洗い、マスクが大切になってきます。」〈6月5日〉

●「脱落」(下線部に対応する述語部分が脱落している。)

(4) 「この授業は毎回グループセッション、また毎週課題が出されて、バイトが忙しい時期だったので提出が大変だった。」(グループセッションについての述語部分の脱落。)
〈夏休み課題〉

●「不照応」

- (5) 「文章を書くときに注意することは、(中略) 明確な根拠を提示するのは難しいと思います (明確な根拠の提示である)。」〈5月29日〉
- (6) 「話し言葉で文を書いてはいけない理由は、話し言葉で書いてしまうと、相手が目上の方である場合に大変失礼になってしまう (大変失礼になってしまうということである)。」〈5月29日〉
- (7) 「授業で学んで新しく気づいたことは、物の手順を書くときに見出しに番号を書く (書くということである)。」〈7月3日〉
- (8) 「第8課で学んだことについて特に自分が感じたことは、(中略) 余計に複雑にできてしまっていたなと感じた(複雑にできてしまっていたということである)。」〈7月3日〉
- (9) 「今回の授業で、配慮して伝える文章を書くには、目上の人に敬語を使うことは当たり前だ (今回の授業で学んだことは、相手に配慮をして伝わりやすい文章を書くためには、目上の人に敬語を使って文章を書くのは当たり前だということである)。」
〈7月3日〉
- (10) 「軽いメモのようなものではない理由は、(中略) 人によっては解釈に違いが生じてしまう可能性がある (解釈に違いが生じてしまう可能性があるからである)。」
〈7月3日〉
- (11) 「これから注意すべきことは、(中略) 正しい文を書かなければならない (書かなければならないということである)。」〈7月24日〉
- (12) 「新しく学んだことは(中略) 分かりやすい自己PRは大切である (大切だということである)。」〈7月31日〉
- (13) 「アカデミックライティングで文章を書くときには、(中略) 事実と意見を区別する (区別する必要がある)。」〈10月16日〉
- (14) 「レポートのテーマを決める理由は、(中略) 正しく資料を探す必要がある (正しく資料を探す必要があるからである)。」〈11月6日〉

上記のように、「ねじれ文」の中では「(名詞節・句) 主語文」の述語が名詞述語ではなく動詞述語になっている誤り(「モナリザ文」となっている誤り)が最も見られた。書いた文を読み返せば誤りに気付ける「重複」、「脱落」とは異なり、「不照応」の文は、主語に照応する述語を書く訓練が必要であると考えられる。

【①文法】「ら抜き」の問題の例

- (15) 「いろいろな人が／大学を見れる (見られる)」〈6月5日／5月22日〉
- (16) 「資格が得れる (得られる)」〈4月24日〉
- (17) 「問題に答えれる (答えられる)」〈5月22日〉
- (18) 「どこでも寝れる」(寝られる)〈8月7日〉
- (19) 「野菜が安全に食べれる」(食べられる)〈8月7日〉

前期からレポートを書く際には特に注意するように説明していた箇所であるからか、予想していたほどには件数として見られなかった。

【①文法】「助詞」の問題の例

- (20) 「放っておくと取り返しに（が）つかないことになる」〈6月12日〉
- (21) 「不思議な懐かしさが（を）感じたが～」〈7月17日〉
- (22) 「すばらしいシーンが（に）感動した。」〈5月29日〉
- (23) 「話しているのは（のに）聞いてくれない」〈8月7日〉
- (24) 「インタビューを（に）応えるのは難しい」〈夏休み課題〉
- (25) 「先生のお部屋を（に）伺う」〈6月12日〉
- (26) 「敬語の使い分け／正しい言葉遣いを（が）できるようにし、社会人としての正しい態度を身につけたい」〈共に7月10日〉
- (27) 「アカデミックライティングを（に）則って文を書くこと～」〈7月24日〉
- (28) 「どこで他者に（から／の／からの）誤解を招くか分からない」〈7月31日〉
- (29) 「人に（を）指さして笑うのは良くない」〈夏休み課題〉

3. 2. 2. 【②文体】の問題

【②文体】「話し言葉」の問題の例

【①文法】の問題に次いで高い比率で問題が見られた項目である。特に、「なので」「ですが」「だから」などの話し言葉の接続詞（口語の接続詞）を使ってしまう例が目立つ。

- (30) 「～文章を書くのはどちらかと言えば苦手です。なので（そのため）、この授業でしっかり勉強して～」〈5月15日〉（その他1件の「なので」の例が見られた。）
- (31) 「自分も頑張りました。ですが（しかし）、レギュラーにはなれませんでした。」
〈5月15日〉
- (32) 「日付がないと、いつ来たメールか分からない。だから（そのため）、必ず日付も書くようにしたい」〈6月12日〉
- (33) 「文章表現とかを（などを／等を）勉強して～」〈5月29日〉
- (34) 「自分もバイトをしてるんで（しているので／しているため）、～」〈6月12日〉
- (35) 「めっちゃくちゃ（非常に／とても）感動した」〈6月26日〉
- (36) 「正直（正直に言えば／言うと）大変でした」〈夏休み課題〉
- (37) 「街や地域によっていろいろな文化が濃い（ある）」〈7月31日〉

【②文体】「文末形式」の問題の例

文末形式を「デアル体」ではなく「デス・マス」体や「ダ体」にしてしまうという例がある。

- (38) 「これからも頑張ります(頑張るつもりである)」〈5月22日〉(その他3件の文末を「デス・マス」体にした文が見られた。)
- (39) 「しっかり勉強するつもりだ(である)」〈5月22日〉

【②文体】の問題は、「話し言葉」、「文末形式」の問題共に、前期の初期の段階で繰り返しパワーポイントによる全体指導と添削による個別指導を繰り返したからか、前期の初期に集中して見られ、その後後期になってからは改善された。

3. 2. 3. 【③構成】の問題

【③構成】「書き出し」、「段落変え」の問題

文章の書き出しは1字分空けて、また、話題が変わるときには段落を変えて文の始まりを1字分空けて書き出すということができていないという問題である。共に前期の初期に集中的に見られた問題であったが、パワーポイントを使っての正しい書き方の提示や個別の添削指導によって前期中に改善が見られた。ただし、「段落変え」の問題については、「どこで話題が変わるのが分からない」〈6月5日〉という学生からのコメントもあり、「どういう箇所で段落変えを行うか」という実践的な指導が必要であると思われる。

3. 2. 4. 【④表記】の問題

【④表記】「誤字」の問題の例

漢字の誤字表記が5件、仮名の誤字表記が1件見られた。

- (40) 「自分もそう行(言)って見たこともあったが〜」〈7月10日〉
- (41) 「書き出しを1字開(空)けることを〜」〈6月5日〉
- (42) 「語(話)すように書いてしまい」〈6月12日〉
- (43) 「けがが直(治)ったら〜」〈夏休みの課題〉
- (44) 「これからもこの科目で習ったことを役立てて行(い)きたい」〈夏休みの課題〉
- (45) 「〜が分かりず(づ)らい」〈10月16日〉

いずれも添削指導を行って対応したものであるが、誤字や脱字は同一個人によるレポートであっても繰り返し発生してくる可能性がある問題であり、その都度書いたものを自身が読み返して修正していくほかはないものである。現在「提出物の読み返し、見直し」の徹底を授業中に図っているが、気を緩めずに今後も徹底していくことが必要であると思われる。

3. 2. 5. 【⑤敬語】の問題

【⑤敬語】「敬語」の問題の例

いずれも正しい尊敬語や謙譲語の形が理解できていないという問題である。

- (46) 「先生が申す（おっしゃる）ように～」〈5月29日〉
- (47) 「先生もおっしゃられて（おっしゃって）いたが～」〈6月5日〉
- (48) 「先輩がお見（ご覧）になった」〈7月10日〉
- (49) 「そういうことを自分も存じなかった（存じ上げなかった）ために～」〈7月24日〉

正しい尊敬語や謙譲語の形が理解できておらず、それが使えていないことが原因の誤りがあった。これらはいずれも個別に添削指導することで改善が見られた。

上記の諸問題の中で【①文法】の「ねじれ文」の問題は、他の問題に比して発生件数が多いことに加え、同一個人に何度も見られる傾向があり修正を徹底させることが難しい問題であることが分かった。そのため、問題を改善するためには具体的でかつ継続的な改善策が必要であると考えられる。

4. 「ねじれ文」の改善のための試み

4. 1. 「ねじれ文」改善のための4ステップ

前項で述べたように、「ねじれ文」の中では「(名詞節・句)主語文」の述語が名詞述語ではなく動詞述語になっている誤り（「モナリザ文」となっている誤り）が最も見られた。このような「ねじれ文」の「不照応」の文を修正する対策として、授業中のワークの形で以下の4つのステップを試みた。いずれも下線は論者による⁵⁾。

・4ステップ の紹介

①主語を意識する訓練を行う。

(例) 主語を意識するために、文の主語に下線を引こう。

・ 人と話をするときに大切なことは（ ）である。）

〈明るい声で話す〉

・ 私が常に心がけているのは（ ）である。）

〈人の気持ちを押し量る〉

・ 私が今朝起床して始めにしたことは（ ）である。）

〈家の近くの池の周りを走る〉

上記の文についてそれぞれ、「人と話をするとき大切なことは」、「私が常に心がけているのは」、「私が今朝起床して始めにしたことは」の部分があることを意識させる。「私が」ではなく、これらの部分が主語であることを意識させ、それに照応する述語について考えさせる。

②主語に照応する述語を書く訓練を行う。

(例) 下記の文の () に、〈 〉 の部分を主語に照応する形にして書こう。

・人と話をするときに大切なことは (明るい声で話すことである。)

〈明るい声で話す〉

・私が常に心がけているのは (人の気持ちを押し量ることである。)

〈人の気持ちを押し量る〉

・私が今朝起床して始めにしたことは (家の近くの池の周りを走ることである。)

〈家の近くの池の周りを走る〉

上記の「(名詞節・句) 主語文」に照応する述語(名詞述語)にする訓練を行う。ここで大切なことは、訓練(ワーク)を行う事前に①のステップを踏まえ、「(名詞節・句) 主語文」の型「～ことは…ことである」、「～のは…ことである」の型を繰り返し説明することである。それを行った上で問題に取り組み、この訓練の意味を意識付ける。

③文を短く切る訓練を行う。

「ねじれ文」が発生する原因の一つに、書く一文が長すぎる事が挙げられる。下記の文は「ねじれ文」を含んだ長い一文であるが、これを「3つの短い文に切ってみよう。」とする。

(例) 初対面の人と話す場合に大切なことは言葉遣いに気を付け、自分は誰か、どうして先方を知ったのか、何を聞きたいか、聞いたことをどう使うかなどについて説明し、相手の警戒心を解き、相手を感じるかもしれない不安も解消してもらい、さらには、相手を自宅に招く場合なら、美しい部屋に通す、きれいな音楽をかける、部屋に装飾品を飾るなどの相手をリラックスさせる。

(修正例) 「初対面の人と話す場合に大切なことは、言葉遣いに気を付けることである。 また、自分は誰か、どうして先方を知ったのか、何を聞きたいか、聞いたことをどう使うかなどについて説明することである。 相手の警戒心を解き、相手を感じるかもしれない不安を解消してもらうためである。 さらには、相手を自宅に招く場合なら、美しい部屋に通す、きれいな音楽をかける、部屋に装飾品を飾るなどの相手をリラックスさせることも挙げられる。」

長い文であるからねじれやすくもつれやすいという「ねじれ文」が発生する原因の物理的な側面を解消するために、アカデミックライティングにおいては短い文の方が相手に伝わりやすいという原則を再確認してもらう。

④自己添削を行う

100字前後の文章を書き、授業中にそれを自己添削する訓練を行う。

(例・修正前) アカデミックライティングと聞いて、最初はピンとこなかった。パワーポイントでそのポイントの説明を見て分かったことは、文章を分かりやすく書くことが分かった。文章を書くのは苦手だが今後も努力していきたい。

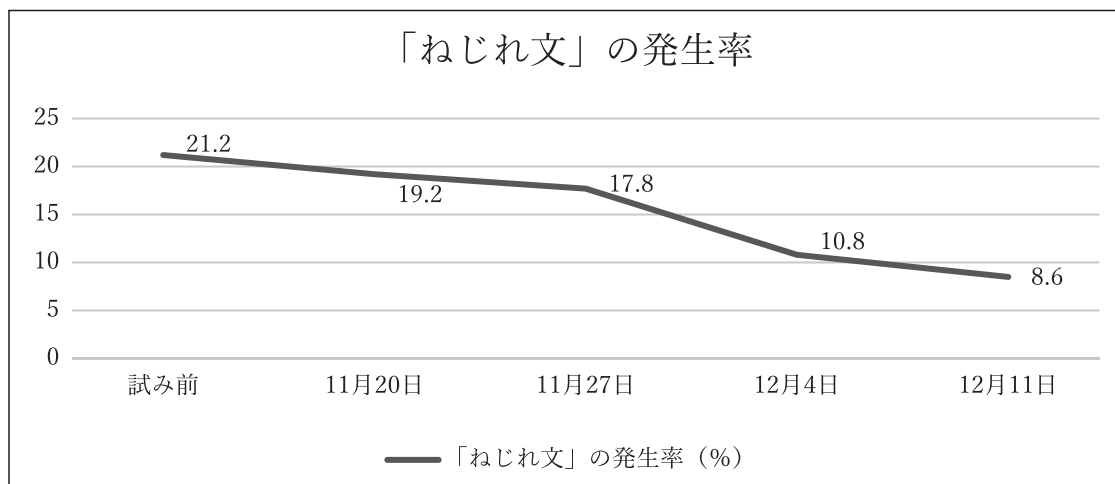
(例・修正後) アカデミックライティングと聞いて、最初はピンとこなかった。パワーポイントでそのポイントの説明を見て分かったことは、文章を分かりやすく書くことが重要であるということである。文章を書くのは苦手だが今後も努力していきたい。

修正前に見られたのは「(名詞節・句)主語文」について、名詞句中の述語部分を文の述語としてしまい、その結果述語の重複が発生しているという「重複」の問題である。これについて講師が誤りの箇所を取り上げて説明を行い、その後で自己修正をさせたところ、上記のように修正がなされた。

このような「学生による文章の記述→講師からの誤りの指摘→学生による、先に記述した文章の自己修正」のワークを授業中に行った。

4. 2. 4ステップを行った結果

上記のような①から④の4ステップを授業中にワークとして取り入れ、11月20、27、12月4日に集中的に行った。その結果を以下のグラフに示す。



(グラフ2) 「ねじれ文」の発生率

(グラフ2)で示したように、4ステップのワークを繰り返した結果、「ねじれ文」の発生率は減少した⁶⁾。特に授業中のワーク時に「(名詞節・句)主語文」の述語との照応について、

- ・「～ことは、…ことである」(例)「アカデミックライティングで大切なことは、分かりやすい文章を書くことである。」
- ・「～のは、…ことである」(例)「私が気づいたのは、これが皆の問題でもあるということである。」

という構文と例文について示し、これを「『(名詞節・句) 主語文』の構文」として、

- ・「～ことは、…ことである」→「こと・こと構文」
- ・「～のは、…ことである」→「のは・こと構文」

と、標語のようにして繰り返して授業中に説明を行った。このような練習が「ねじれ文」減少という結果に結びついたものと思われる。

しかし一方で、あくまでも問題の意識化とその改善策を講じた上での結果であり、学生一人ひとりが自主的に文章を記述した場合、これがどれほど反映されたものとなるかは不明である。また、授業中に繰り返し行ったワークの後記述した文章中の「ねじれ文」の発生率を見たものであることから、このワークがない場合には「ねじれ文」が再発する恐れは否めないと考えられる。最終的に目指すところは、4ステップのワークがなくても「ねじれ文」が発生しないように「ねじれ文」が発生しなくなるまでワークを繰り返し、文章を記述した個々の学生自身が自分の記述した「ねじれ文」に他者からの指摘がなくても気付き、それを修正できることである。それを最終目標として、今後も繰り返し授業中のワークとしてこの4ステップに取り組んでいきたい。

「ねじれ文」の問題に限らず重要なことは、問題が発生した場合それを放置せずその改善のために具体的な対策を講じることであり、また、その対策を1回限りのものではなく問題の改善が明確に見られるまで何度も繰り返すことである。その具体的なところを示すと、1. 問題の発見、2. 問題の原因の分析、3. 2. に基づいた対策の立案と実行、4. 対策の繰り返しとその修正、5. 更なる対策の繰り返しとなると思われる。従来この種の問題でも必ずこのような考え方が提示されてきたが、この4. と5. の不徹底、緩慢さによって問題が生じた状態が長期化、常態化し、問題の改善が見られない結果となってしまうという事例が多いように思われる。対策の実行と繰り返し、その修正と更なる実行という改善の過程に必要なことは、時間とそれにかかわる人間の根気である。全ての問題について時間と根気を以て改善に取り組むことは難しい場合もあるが、たとえ断続的なものとなったとしても問題の改善について粘り強く取り組んでいく姿勢を保つことが、本論で扱ったような習慣性の問題の改善については必要であると考えられる。

5. まとめ

以上、本論で述べたことをまとめる。

- ・1950年代より、主語が名詞節・句である文(「(名詞節・句) 主語文」)は名詞述語で結ぶべきなのであるが、それを動詞述語文で結んでしまう誤りが中学生でも受験者の半数近くに見られることが指摘されていた。またその原因について『平成21年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』は、作文時に主語と述語の適正な対応について判断し、

再現する力の養成に問題があるとした。

- ・それを踏まえて『文章表現Ⅰ・Ⅱ』の課題作文を調査したところ、諸問題があることが分かった。問題の種類は【①文法】、【②文体】、【③構成】、【④表記】、【⑤敬語】に分類される。
- ・各問題の具体的項目は、【①文法】が「ねじれ文」、「ら抜き」、「助詞」の問題、【②文体】が「話し言葉」、「文末形式」の問題、【③構成】が「書き出し」、「段落変え」の問題、【④表記】が「誤字」の問題、【⑤敬語】が「敬語」の問題である。その中でも【①文法】の「ねじれ文」の問題は、全問題中、他の問題が6.1～15.2%であるのに対し、21.2%と、非常に高い比率で見られた。
- ・この「(名詞節・句)主語文」の主語と述語が不照応である問題は、述語を名詞述語ではなく動詞述語にしてしまうこと(いわゆる「モナリザ文」になってしまうこと)も原因の一つではあるがそれだけではなく、「(名詞節・句)主語文」の主語節・句中の述語動詞を文の述語部分でも再度用いてしまうこと(述語の重複)、また「(名詞節・句)主語文」に対応する文の述語部分が抜けてしまうこと(述語の脱落)などの原因も考えられるので、本稿ではそれら全体について「(名詞節・句)主語文」の述語が不照応である文を「ねじれ文」と呼び、これを文法の問題と考えその改善を試みた。
- ・改善のために施した4ステップは①主語を意識する訓練を行う②主語に照応する述語を書く訓練を行う③文を短く切る訓練を行う④自己添削を行う、というものである。これを2020年11月20日～12月4日の3週間、集中的に授業中のワークとして行ったところ課題中に見られる「ねじれ文」が徐々に減少し、試み前には諸問題中21.2%見られた「ねじれ文」の問題が、12月11日の課題作文においては8.6%に減少した。
- ・「ねじれ文」の問題に限らず問題が生じた際の改善に必要なことは、1. 問題の発見、2. 問題の原因の分析、3. 2. に基づいた対策の立案と実行、4. 対策の繰り返しとその修正、5. 更なる対策の繰り返しであると思われる。特に4. と5. の不徹底の防止のために、時間と根気を以て改善に粘り強く取り組んでいく姿勢を保つことが必要である。

参考文献

- 安部朋世・橋本修(2014)「いわゆるモナリザ文に対する国語教育学・国語学の共同的アプローチ」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』126、全国大学国語教育学会、273-286頁
- 伊坂淳一(2012)「中学生の日本語表現における文法的不適格性の分析」『千葉大学教育学部研究紀要』60、千葉大学教育学部、63-71頁
- 石井怜子・田中和佳子(2007)「JSL中級教科書における読解力の育成—結束性にかかわる学習項目と指導方法の分析—」【調査・実践報告】『言語文化と日本語教育』(33)、お茶の水女子大学日本語文化学研究会、73-82頁
- 内田安伊子・瓜生佳代(1996)「母語発達と文のねじれとの関連—「…は+述部」の構造化を持つ文について—」【第12回日本語文化学研究会発表要旨】『言語文化と日本語教育』(12)、お茶の水女子大学日本語文化学研究会、89-92頁
- 大島弥生(2007)「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」【研究ノート】『言語文化と日本語教育』(33)、お茶の水女子大学日本語文化学研究会、57-64頁
- 大島弥生(2010)「大学初年次のレポートにおける論証の談話分析」【研究論文】『言語文化と日本語教育』

- (39)、お茶の水女子大学日本語文化学会、84-93頁
- 小口悠紀子 (2017) 「初・中級教科書における名詞述語文(抽象・形式名詞)は～ことです。」の扱い—学習者の作文に現れるねじれ文の問題から—『日本語研究』37号、首都大学東京・東京都立大学日本語・日本語教育研究会、121-136頁
- 高木大五郎 (1962) 「六. 文法教育の体系と方法 B 中学校」西尾実・時枝誠記監修 (1962) 『国語教育のための国語講座5 文法の理論と教育』朝倉書店、298-348頁
- 内藤真理子・小森万里 (2013) 「報告—どんな手助けがあればレポートの自己修正ができるのか—マーカー機能とコメント機能を使った作文指導の実践報告—」『専門日本語教育研究』15、専門日本語教育学会、41-46頁
- 長田和雄 (1965) 「文章表現の実態と作文のための文法—中学校の場合—」時枝誠記・遠藤嘉基監修、森岡健二・永野賢・宮地裕・市川孝編集 『口語文法講座5 表現と文法』明治書院、153-171頁
- 野田春美・岡村裕美・米田真理子・辻野あらと・藤本真理子・稲葉小由紀 (2019) 『グループワークで日本語表現力アップ』、ひつじ書房
- 松崎史周 (2014) 「中学生の作文に見られる「主述の不具合」の分析—出現傾向と発生要因を探る—(自由研究発表)」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』126、全国大学国語教育学会、319-322頁
- 松崎史周・稲井達也・山下直・勘米良祐太 (2014) 「小・中学生における主述不照応の修正状況」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』127、全国大学国語教育学会、325-328頁
- 松崎史周 (2015) 「中学生の作文に見られる「主述の不具合」の分析：出現傾向から学習者の表現特性を探る—(特集 国語教育)」『解釈』61(5・6月号)、解釈学会、12-20頁
- 矢澤真人・安部朋世・松崎史周・宮城信・山下直 (2012) 「作文と推敲に関わる語彙・文法事項に関する研究」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』123、全国大学国語教育学会、319-321頁

参考資料

- 『平成21年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』(国語)
- 文部科学省 初等中等教育局学力調査室国立教育政策研究所教育課程教育センター研究開発部学力調査課 (文部科学省ウェブサイト)
- http://www.nier.go.jp/09chousakekkahoukoku/03chuu_chousakekka_houkokusho.htm
- (最終閲覧日2020年11月27日)

注

- 1) 前期8課題(5月22日、5月29日、6月5日、6月12・19日、6月26日・7月3日、7月10日・17日、7月24日・31日、8月7日・夏休み課題)と後期2課題(10月16日、11月6日)における「ねじれ文」の発生率(調査対象課題中の「ねじれ文」の発生件数/同対象中の全問題の発生件数×100(%)として、小数点第2位を四捨五入した値)。
- 2) 「(名詞節・句)主語文」の主語と述語の関係は文の主部と述部の関係に相当するが、本論では先行研究を鑑みてそれに倣い主語と述語の問題として考えることとする。
- 3) 1)と同じ課題を調査対象とした。
- 4) レポートについては個人情報に配慮し、個人の特定につながるような単語については記述を変えた部分がある。
- 5) これは2020年11月20日の授業中に行った事例である。
- 6) 「ねじれ文」が減少した状況の内容を示す。

試みの前後	試み前	11月20日	11月27日	12月4日	12月11日
発生率	21.2% (14/66)	19.2% (10/52)	17.8% (8/45)	10.8% (4/37)	8.6% (3/35)

※発生率(%:小数点第2位を四捨五入)と併せて()内に、「ねじれ文」の発生件数/全問題の発生件数を示す。

学内実習の自己点検評価における “実務実習後の5年次生による学内実習（4年次） に関する振り返りアンケート”の有用性

Usefulness of “review questionnaire on on-campus practice (4th year) by 5th grade students after clinical practice” in self-assessment and evaluation system for on-campus practice

橋本 保彦^{1*} 中川 左理¹ 池村 舞¹ 辻本 貴江¹
上町亜希子¹ 江原 里佳¹ 鳥井 栄貴² 小畑友紀雄³
森本 泰子¹ 武田真莉子¹

（要旨）

6年制の薬剤師教育の柱となるモデル・カリキュラムが2013年に改訂され、2019年度に実施される臨床実務実習の内容が変更・追加されたことを受け、本学ではこれに対応するため2017年度から2018年度の学内実習の内容を一部修正した。この修正変更が学内実習を受ける学生に及ぼす影響について、「実習時間の適性度」および「実習内容に対する満足度」という観点からアンケート調査を行い、2017年度と2018年度の学内実習を比較して詳細に解析した。その結果、実習時間の適性度については実習内容の変更に関係なく、ほとんどの項目で学生により「適量」が選択された。変更後に「適量」選択率が有意に増加したのは調剤だけであった。実習内容満足度では、全ての項目で「満足」選択率が増加し、12実習項目中5項目で有意に増加した。以上のことより、臨床実務実習内容の変更に伴い、学内実習も一部修正変更したが「実習時間の適性度」および「実習内容に対する満足度」が学生にとって良い方向となったことは、学内実習の修正内容が適切であったことを示唆している。また、今回、このようなアンケート調査で実習に対する学生の意識調査ができ、実習内容をより一層改善できることが明らかとなった。このように、実習内容についても振り返りや評価をすなどして自己点検を行うことは、より質の高い薬学教育を行う上で有意義であると結論される。

キーワード：学内実習、臨床実務実習、満足度、適性度、自己点検評価

1 神戸学院大学 薬学部 臨床薬学教育研究推進部門

2 武庫川女子大学 薬学部

3 大阪大谷大学 薬学部

*責任著者

【背景と目的】

2006年度に学校教育法が改正され（2006年5月21日公布）、薬学教育は、学部の修業年限が4年から6年に延長された。この大きな変革に至った経緯には、近年の医療技術の高度化、医薬分業の進展等に伴う医薬品の安全使用や薬害の防止といった社会的背景からの要請があったことによる。これに応えるためには、薬学教育が従来の基礎科学教育に加えて、教養教育や医療薬学を中心とした専門教育および実務実習の充実を図る必要があり、修業年限を医師に合わせて延長することが適当であるとされた。そして、6年制学部・学科においては、「モデル・コアカリキュラム」を参考にしながら、主として医療薬学および実務実習の拡充が図られる必要があるとされた。

医療薬学および実務実習の拡充を果たすために6年制教育のカリキュラムに導入された大きな変更は、保険薬局と病院という臨床現場において、学生が5年次にそれぞれ11週間ずつ、計22週間の実務実習をすることである。一方、学生は5年次の段階では薬剤師免許を持たないため、実務実習を受ける学生の能力を担保するため、全国の大学で統一された薬学共用試験、すなわち知識を評価する客観試験 CBT（Computer-Based Testing）と、実技を通して技術・態度を評価する客観的臨床能力試験 OSCE（Objective Structured Clinical Examination、以下 OSCE）が設置され、学生は4年次にこれを受験することとなった。すなわち学生は4年次に臨床準備教育として学内実習を受け、その成果を OSCE ではかれ、これに合格することが、5年次の臨床実務実習を受けるための条件となる。それゆえに、4年次の学内実習は大学で行う薬剤師教育の上で、極めて重要なものである。

また、6年制教育の柱となるモデル・カリキュラムは2013年に大きく改訂され、大学は薬局および病院とより密接に連携して学生の学習成果を高めることが求められるようになった。さらにこの改訂モデル・コアカリキュラムに基づいた教育を受け、2019年2月より臨床実務実習へ出る学生に対しては、体験すべき代表的な疾患として、がん、高血圧、糖尿病、心疾患、脳血管障害、精神神経疾患、免疫・アレルギー疾患および感染症の8疾患が設定された。これは、各学生が実習施設に関わらず疾患を偏重なく学べることを目的に設定されたものである。学生は、学内での臨床準備教育において、これら疾患に関する基本的な治療法を習得し、臨床現場においては指導薬剤師とともにその疾患の治療について議論することができ、さらには医師に処方提案ができるくらいまで習得しておくことが要請された。

神戸学院大学（以下、本学とする）では、基本的には薬学教育モデル・コアカリキュラムに基づいて学内実習の内容を構築してきたが、本学の独自色として、OSCEに合格することだけを目的にするのではなく、学生が臨床実務実習を受けた際に役立つと考えられる内容を意識して実習項目に盛り込み、関連科目においても実務を意識づけ、理解が深まるように努めてきた。さらに2017年度からは学内実習の科目内に実務講義も取り入れた。また、上記に述べたようなモデル・コアカリキュラムの改訂内容を考慮し、2017年度の学内実習の内容を2018年度に一部修正することとした。

実習受け入れ施設において、臨床実務実習をより効率よく行うためには大学での実務準備実習が最重要であると指摘されている（末丸等）。また実務準備実習の前後における学

生へのアンケートの結果を指導内容の改善につなげる取り組みが数多く報告されている(高良等、波多江等、平井等)。しかしながら、これまでに学生が実際に臨床現場において実務実習を受けた際に、4年次に受けた学内実習は全て有効であったのか、実習時間や項目に過不足は無かったのか、また、他大学では実施されているが本学では実施されていない項目があったかなど、学内実習の内容についての振り返りや評価をするなど自己点検を行ったという報告はなされていない。

そこで今回我々は、直近の学内実習内容の自己点検評価を目的として、臨床実務実習を終えた5年次生を対象に、実務実習を受ける前の4年次に受けた学内実習について、アンケート調査を計画した。調査内容は、4年次に学内で受けた「実習時間の適性度」および「実習内容に対する満足度」であり、2017年度から2018年度への学内実習の変更がこれらに及ぼす影響について検討した。その結果を詳細に解析することで、学内実習の自己点検評価の一手法としての“実務実習後の5年次生による学内実習(4年次)に関する振り返りアンケート”の有用性を明らかにすることを目的とした。

【方法】

1) アンケート調査の概要

アンケートの対象は、2018年度と2019年度に臨床実務実習を受けた学生(それぞれ214名、229名)である。2018年度に実務実習を受けた学生は、2017年度の学内実習、2019年度に臨床実務実習を受けた学生は2018年度の学内実習について、アンケートに答えた。

学内実習は、2017年度と2018年度では、複数の点で実習時間や実習内容が異なっている(表1:2017年度と2018年度の学内実習の違い)。また2018年度には、学内の他実習の都合により本実習担当教員数が不足したことから、より多くの外部薬剤師が非常勤講師として実習教育に参加した。

アンケートの質問項目は、4年次に受けた学内実習項目別、すなわち①調剤、②無菌操作、③調剤薬監査、④疑義照会・処方監査、⑤服薬指導、⑥持参薬の確認、⑦処方解析、⑧アセスメント(フィジカル・栄養)、⑨医薬品情報実習、⑩チーム医療、⑪医療安全・リスクマネジメント、⑫POS(Problem Oriented System)とした。これらの各項目について、「実習時間の適性度」および「実習内容に対する満足度」をアンケート調査した。前者では、1少ない、2やや少ない、3適量、4やや多い、5多い、後者については、1不満、2やや不満、3どちらとも言えない、4やや満足、5満足、のそれぞれ5段階で学生からの回答を得た(表2:アンケート調査表)。

2) アンケート調査の実施方法

薬局あるいは病院実習で最後の実習を終えた翌週の土曜日に、マークシート形式のアンケート調査を実施した。上述の内容に加えて、自由記載として、(1)4年次の学内実習で実施して欲しかった項目や内容、(2)本学では実施していなかったが、他大学では実施していた内容・項目、(3)その他の項目を設けた。

表1：2017年度と2018年度の学内実習の違い

2017年度		2018年度		2017年と2018年の違い	
前期		前期			
・調剤 4コマ		・調剤 5コマ		2018年度は処方数を減らして手順をより丁寧に確認、外部薬剤師参加	
・計算 2コマ		・計算 2コマ			
・処方解析 3コマ		・処方解析 5コマ		2018年度は処方解析を調剤前に実施、疑義照会の要素も含む	
・持参薬鑑別 1コマ		・持参薬鑑別 1.5コマ		2017年度は「処方箋と調剤」の中で実施	
・院内製剤 1コマ		・院内製剤 1.5コマ		2017年度は「処方箋と調剤」の中で実施	
・薬局製剤 1コマ				同上、2018年度は一部をセルフメデイクेशनで実施	
・無菌操作、輸液、抗がん剤調製 6コマ		・無菌操作、輸液、抗がん剤調製 6コマ		2018年度はPBL（がん）を合わせて実施、外部薬剤師参加	
・リスクマネジメント 3コマ		・医療安全、リスクマネジメント 3コマ			
・TDM 6コマ		・TDM 6コマ			
・医薬品情報実習 3コマ		・医薬品情報実習 3コマ			
・コミュニケーション 6コマ		・コミュニケーション 6コマ			
・チーム医療 3コマ		・チーム医療 3コマ		学生数を約50名から約25名に変更、医師との模擬カンファレンス、iPad導入	
・アセスメント（フィジカル及び栄養）12コマ		・アセスメント（フィジカル及び栄養）12コマ		2018年度は症例を提示し、その経過にそってSGD等を組み合わせて実施、外部薬剤師参加	
		・薬物治療の実践 PBL（がん）		追加：抗がん剤調製と合わせて実施、外部薬剤師参加	
		・薬物治療の実践 PBL（精神疾患） 3コマ		追加	
		・薬物治療の実践 PBL（栄養）		追加：栄養アセスメントの中で実施	
		・セルフメデイクेशन 3コマ		追加：薬局製剤から主訴に合うものを選択	
後期		後期			
・無菌操作 7コマ		・無菌操作 7コマ		2018年度は外部薬剤師参加	
・コミュニケーション 8コマ		・コミュニケーション 8コマ		2018年度は外部薬剤師参加	
・疑義照会 4コマ		・疑義照会、処方提案 7コマ		2017年度は電話による疑義照会のみ、2018年度は対面での処方提案も実施	
・調剤薬監査 7コマ		・調剤薬監査、持参薬の確認 7コマ		2018年度は外部薬剤師参加	
・調剤 8コマ		・調剤 8コマ		2018年度は外部薬剤師参加	
・処方解析 15コマ		・処方解析 12コマ			
・POS 3コマ		・POS 3コマ		2017年度は2クール目に、2018年度は1クール目を実施	

表2：アンケート調査表

学内事前実習（4年生実習〔病院薬・局に行く前に〕・5年生直前実習）の充実度などに関する調査
 病院と薬局の両方で実務実習を終了した学生に対して、実務実習前に行った大学での4年生実習（病院・
 薬局に行く前に）と5年生で実務実習へ行く直前に行った5年生直前実習に対する意識調査を行っています。

過去を振り返って、今の自分が4年生実習と5年生直前実習に対して思っていることを下記の質問に
 従って答えてください。このアンケートは実習内容の検討を目的としたものであり、個人を特定したり、
 実習の評価に使用したりすることは一切ありません。なお検討結果は、学会や学術誌で公表されることが
 ありますことを、ご了承ください。ご協力をよろしくお願いいたします。

臨床薬学教育研究推進部門

●4年生実習（病院・薬局に行く前に）の充実度に関する質問

次の①～⑭に関して、下記選択肢〔1〕～〔5〕から1つ選べ。

<実習時間について>

- | | | | | | |
|-------------------------|---------|-----------|--------|----------|--------|
| ①調剤 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ②無菌操作 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ③調剤薬監査 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ④疑義照会・処方監査 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑤服薬指導 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑥持参薬の確認 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑦処方解析 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑧アセスメント
（フィジカル・栄養） | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑨医薬品情報実習
（生物統計・医療統計） | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑩チーム医療 | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑪医療安全・
リスクマネジメント | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |
| ⑫ POS | 〔1〕 少ない | 〔2〕 やや少ない | 〔3〕 適量 | 〔4〕 やや多い | 〔5〕 多い |

<実習内容について>

- | | | | | | |
|-------------------------|--------|----------|---------------|----------|--------|
| ⑬調剤 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ⑭無菌操作 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ⑮調剤薬監査 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ⑯疑義照会・処方監査 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ⑰服薬指導 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ⑱持参薬の確認 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ⑲処方解析 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ⑳アセスメント
（フィジカル・栄養） | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ㉑医薬品情報実習
（生物統計・医療統計） | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ㉒チーム医療 | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ㉓医療安全・
リスクマネジメント | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |
| ㉔ POS | 〔1〕 不満 | 〔2〕 やや不満 | 〔3〕 どちらともいえない | 〔4〕 やや満足 | 〔5〕 満足 |

●以下、マークシート裏面に(1)～(3)について記載して下さい。

- (1) 上記の内容以外で、4年生事前実習で実施して欲しかった項目や内容。
- (2) 他大学の学生は大学で習っていたが、神戸学院大学の4年生学内実習で習っていなかった項目や内容。
- (3) その他

3) データ解析

学内実習時間については、3 [適量] を選ぶ、3 以外を選ぶに分け、カイ二乗検定により解析した。学内実習の内容については、5 [満足] を選ぶ、5 以外を選ぶに分け、カイ二乗検定により解析した。アンケートの選択肢の番号を点数とし、その選択肢を選択した学生数との積（スコア化）から、各実習項目の時間と内容満足度を連続変数に変換し、2017年度と2018年度とを比較した。正規分布するときは、t-test を、そうでないときは、Mann-Whitney U-test を用いて解析した。いずれの場合においても有意確率は5%未満とした。解析には SPSSver.24 (IBM statistics, 2018) を用いた。

【結果】

1) 「実習時間の適性度」について

両年度とも、全ての実習項目において、最も回答の多かったものは3 [適量] であった。調剤、無菌操作、調剤薬監査、服薬指導、医療安全・リスクマネジメントおよび POS 実習では、両年度とも3 [適量] 選択率は70%以上であった。一方、持参薬の確認、処方解析およびアセスメント（フィジカル・栄養）実習では両年度とも3 [適量] 選択率は70%未満であったが、2018年度では選択率がわずかに増加した。医薬品情報実習およびチーム医療は、2017年度から2018年度にかけては3 [適量] 選択率は微増し、疑義照会・処方監査は減少した。

2017年度と2018年度において3 [適量] 選択率が有意に増加した項目は、調剤だけであった（ $P = 0.004$ ）（図1）。

実習時間の長さに対する印象をスコア化したものを表3に示す。調剤（ $P = 0.006$ ）、調剤薬監査（ $P = 0.002$ ）、疑義照会・処方監査（ $P = 0.000$ ）、服薬指導（ $P = 0.014$ ）および医薬品情報実習（ $P = 0.032$ ）の項目では実習内容の変更に伴い、スコアが有意に低下した。

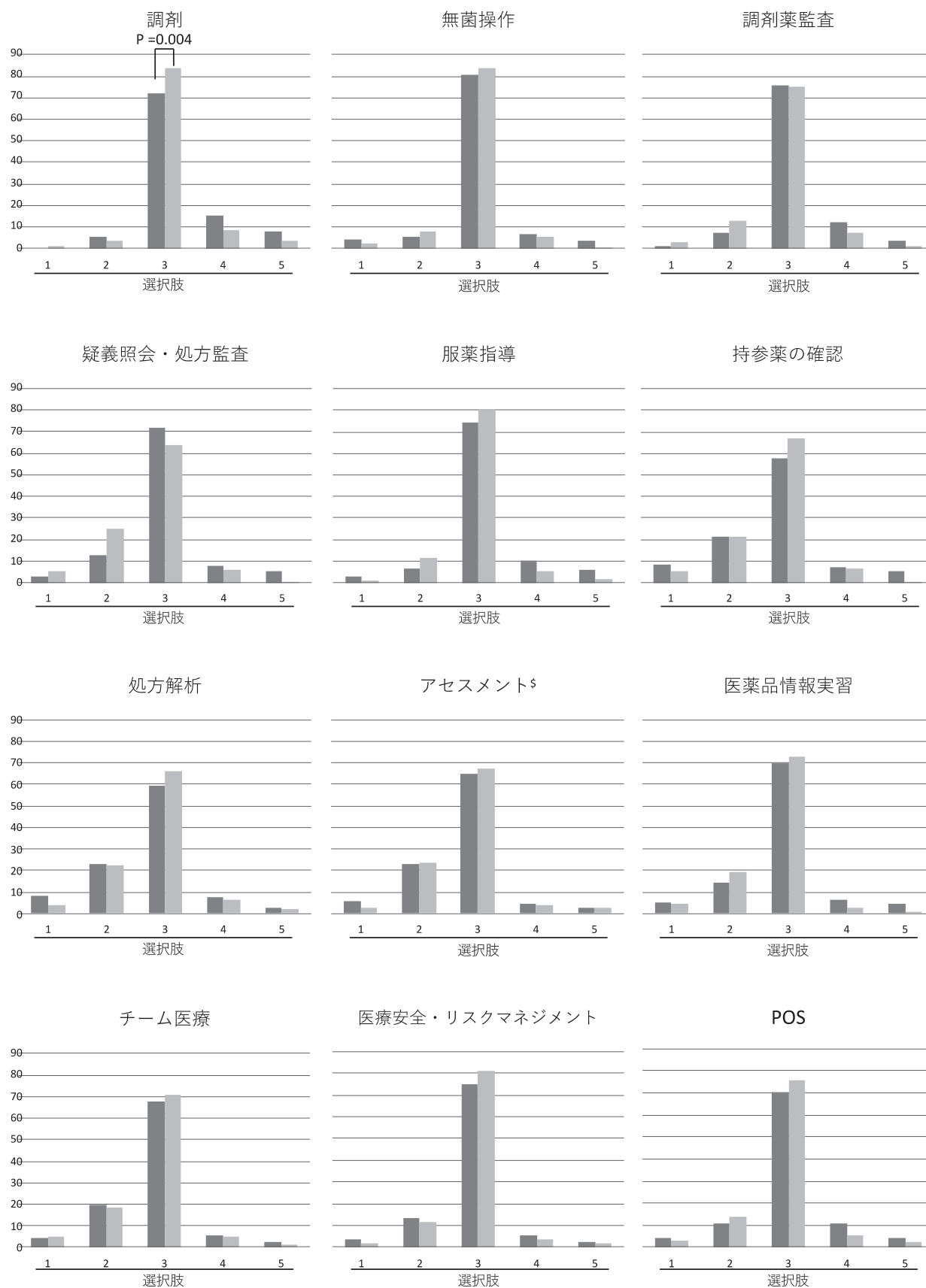
両年度における実習時間の3 [適量] 選択率の変化を、実習時間の“少なさ”（“やや少ない”、“少ない”の合計）および“多さ”（“やや多い”、“多い”の合計）の増減から比較すると、適量が増えて、実習時間の“多さ”が減った実習項目は、調剤および服薬指導であり、

表3：実習時間スコアの変化

	2017			2018			P value
	n数	平均値	標準偏差	n数	平均値	標準偏差	
調剤	227	3.26 ± 0.68	213	3.09 ± 0.53	0.006 **		
無菌操作	227	3.00 ± 0.65	214	2.94 ± 0.50	0.065		
調剤薬監査	229	3.10 ± 0.61	214	2.92 ± 0.61	0.002 **		
疑義照会・処方監査	229	3.00 ± 0.72	213	2.71 ± 0.67	0.000 **		
服薬指導	229	3.10 ± 0.73	214	2.95 ± 0.52	0.014 *		
持参薬の確認	228	2.79 ± 0.89	213	2.76 ± 0.67	0.659		
処方解析	228	2.74 ± 0.81	211	2.80 ± 0.69	0.408		
アセスメント [§]	229	2.76 ± 0.74	211	2.79 ± 0.67	0.592		
医薬品情報実習	227	2.91 ± 0.76	213	2.80 ± 0.61	0.032 *		
チーム医療	229	2.83 ± 0.71	214	2.83 ± 0.66	0.687		
医療安全・リスクマネジメント	229	2.91 ± 0.66	214	2.92 ± 0.55	0.831		
POS	228	3.00 ± 0.74	213	2.90 ± 0.63	0.117		

*; $P < 0.05$, **; $P < 0.01$, t-test

§; アセスメント実習にはフィジカルと栄養アセスメントが含まれる



時間；1少ない、2やや少ない、3適量、4やや多い、5多い ■ 2017 ■ 2018

カイ二乗検定よりP値を計算。P値ありは有意差があることを示す
\$; アセスメント実習にはフィジカルと栄養アセスメントが含まれる

図1：実習時間—各選択肢選択率—

それぞれ22.9%から13.9%（9.0%減）、16.1%から7.0%（9.1%減）であった。一方、適量が増えて、実習時間の“少なさ”が減った実習項目は、処方解析、持参薬の確認およびアセスメント（フィジカル・栄養）であり、それぞれ30.6%から18.1%（12.5%減）、29.8%から22.2%（7.6%減）、28.4%から22.2%（6.2%減）であった。

2) 「実習内容に対する満足度」について

両年度の実習内容満足度の比較で、5 [満足] 選択率については、全ての項目で増えていた。調剤（P = 0.001）、無菌操作（P = 0.017）、調剤薬監査（P = 0.018）、服薬指導（P = 0.008）および医薬品情報実習（P = 0.041）において、その選択率は有意に増加した。特に、調剤、無菌操作および服薬指導では10%以上増加した（図2）。

実習内容満足度をスコア化した平均値で見ると、調剤（P = 0.001）、無菌操作（P = 0.007）、服薬指導（P = 0.022）、持参薬の確認（P = 0.016）、処方解析（P = 0.010）、医薬品情報実習（P = 0.019）、チーム医療（P = 0.008）および医療安全・リスクマネジメント（P = 0.023）の項目において、2017年度に比べて2018年度では平均値は有意に高値となった。調剤薬監査、アセスメント（フィジカル・栄養）およびPOSでは、5 [満足] 選択率は顕著に高くはならなかったものの、全体的な実習満足度スコアは増加した（表4）。

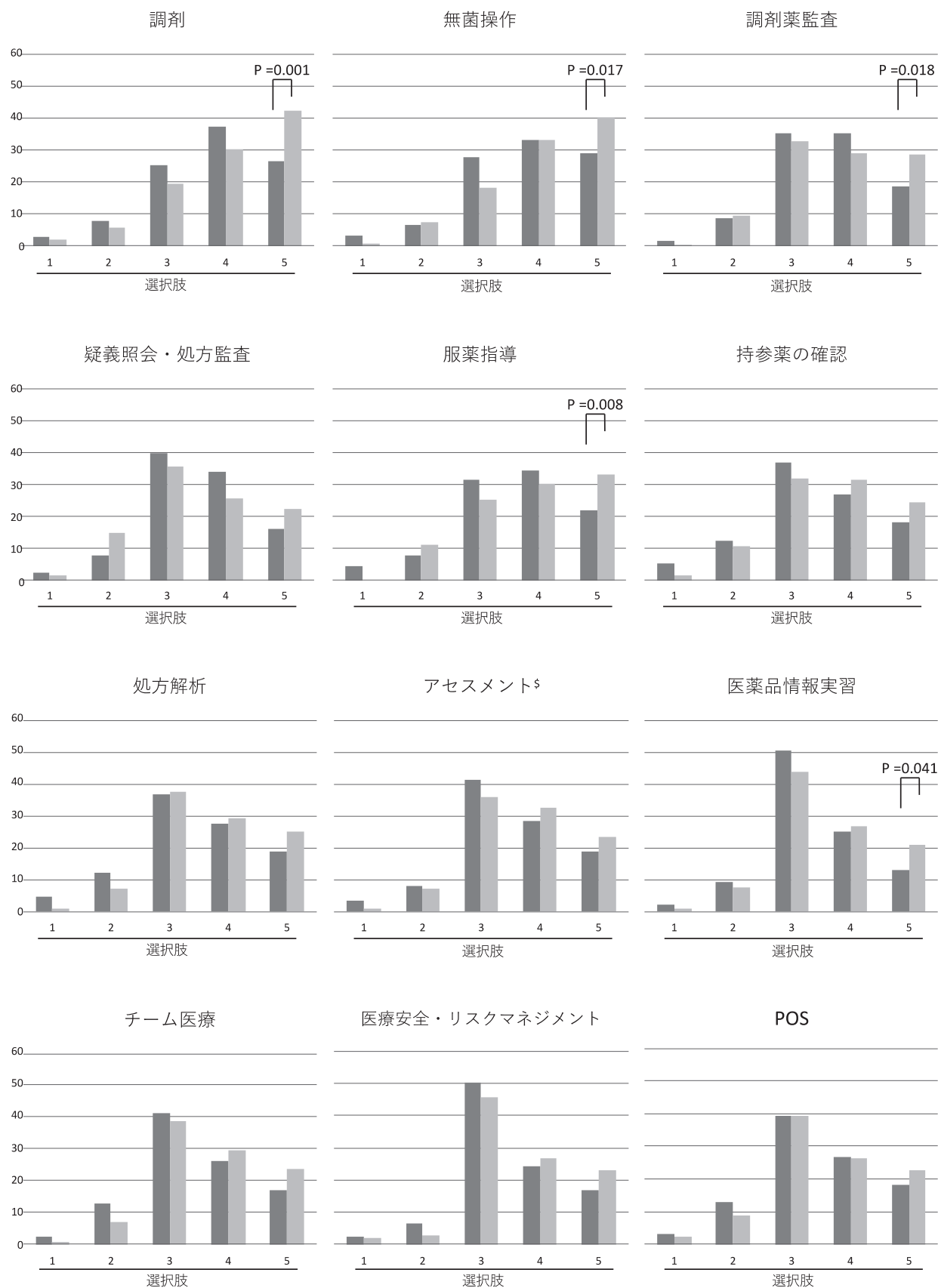
表4：実習時間満足度スコアの変化

	n数	2017 パーセンタイル			n数	2018 パーセンタイル			P value
		25%	50%	75%		25%	50%	75%	
調剤	227	3	4	5	213	3	4	5	0.001 **
無菌操作	227	3	4	5	214	3	4	5	0.007 **
調剤薬監査	229	3	4	4	214	3	4	5	0.125
疑義照会・処方監査	229	3	4	4	213	3	4	4	0.802
服薬指導	229	3	4	4	214	3	4	5	0.022 *
持参薬の確認	228	3	3	4	213	3	4	4	0.016 *
処方解析	228	3	3	4	211	3	4	5	0.010 *
アセスメント [§]	229	3	3	4	211	3	4	4	0.051
医薬品情報実習	227	3	3	4	213	3	3	4	0.019 *
チーム医療	229	3	3	4	214	3	4	4	0.008 **
医療安全・リスクマネジメント	229	3	3	4	214	3	3	4	0.023 *
POS	228	3	3	4	213	3	3	4	0.168

*; P < 0.05, **; P < 0.01, Mann-Whitney U-test
§; アセスメント実習にはフィジカルと栄養アセスメントが含まれる

3) 自由記載

自由記載について回答があったのは、2018年度実務実習実施学生の約15%、2019年度実務実習実施学生の約13%であった（表5）。



内容：1不満、2やや不満、3どちらとも言えない、4やや満足、5満足 ■ 2017 ■ 2018

フィッシャーの直接確率法によりP値を計算。P値ありは有意差があることを示す
[§]アセスメント実習にはフィジカルと栄養アセスメントが含まれる

図2：実習内容満足度—各選択肢選択率—

表5：自由記載

2018年度実習	2019年度実務実習
(1) 上記の内容以外で、4年生事前実習で実施して欲しかった項目や内容	
調剤の中で散薬分包機での分包スピードが実習中でよく求められた。	粉碎可否
散薬の分包をする時に分包機の使い方にとまどったのもっと事前に分包機を使う機会があればよかったと思う。	錠剤の粉碎
分包機の使い方	量が多い場合の軟膏混合
分包機を使った粉薬の分包回数をもっとこなしたかった。	分包機の使い方
Vマスの使用方法	輸液、mEq 計算、配合変化、計算
注射に関わる知識、輸液なども詳しくやるべき。	もう少しコミュニケーションの時間があっても良い
ガウンの着脱、着るタイミング。	服薬指導ロールプレイ
もっと現場に近いコミュニケーション	電話での疑義照会
授業でも行いますが SOAP 記載の練習をコミュニケーション実習中にも自分が行った指導からどの様に SOAP を書くべきなのか、そのような実習があると、実務実習の薬歴の記載の練習にも生かせるのかなと思いました。	SOAP の書き方
持参薬鑑別、薬歴記載 (SOAP) は調剤や服薬指導と同じくらい時間をとって実施しても良いように感じました。	カルテの見方
調剤薬監査を多くして欲しい。	処方解析の種類を増やす
栄養アセスメントをもっと行いたった。	8 疾患、特に糖尿病や高血圧治療薬
一般名と商品名を覚える機会が欲しかった。	高カロリー輸液の調製
Do 処方患者との対応	栄養療法
薬の知識	症例を用いて検査値などからアセスメント
	検査値
	商品名も教えて欲しかった
	後発品変更のルール
	支援センターについて
(2) 他大学の学生は大学で習っていたが、神戸学院大学の4年生学内実習で習っていなかった項目や内容	
バイアル内の陰圧操作での薬剤注入操作	無菌調製方法
高カロリー輸液の開通	陰圧操作の練習
8 大疾患についてどれくらい実習できたのか評価が神戸学院よりも詳しく記入していた。	輸液
症例検討	抗菌薬
放射線の保護 (線量計をどこにつけるのか、など)	漢方
レセ入力の方法	日誌の書き方
	解剖
(3) その他	
軟膏の充填の方法が他大学の学生は机に叩く方法で習っており、実際の薬局でもその方法であった。	調剤の練習をもう少しゆとりをもってやりたかった
調剤には施設ごとのルールがあるため直前実習は不必要と感じました。	計数調剤の内容が実習、OSCE と現場で非常に違う
液バイアルの実習を増やして欲しかった。	治験
無菌操作のばいあるの時にバイアル内の液を注射器に吸う時に陽圧で学校では教えられたが、実際は陰圧だった。	
服薬指導の実習はあまり役に立たなかった。	
持参薬鑑別、処方解析を増やして欲しかった。	
オスキーの練習が多すぎる。出来ていない人だけやれば良い。	
薬局・病院でその形態は大きく異なるため、実習で学んだことは活用しにくいと感じた。	
商品名を覚える機会があればスムーズに臨めたと思う。	
先発と後発の名前	
今回、実務実習を経て、今まで勉強してきた内容が実務につながることを実感し、授業で学んできたことの重要性を改めて感じた。それだけに、現場で実際に体験するという機会が5年生までないのが悔しく感じられる。1年時に早期体験学習があるが、期間が短い肝心なことはよくわからないまま終わる。早期体験学習が一週間程度でもあれば、2年次以降の勉強の身の入りようもまた変わってくるのではないかと感じた。	

【考察】

実習時間の適性度について

実習内容変更に伴い実習時間を1コマ以上増加させた項目は、調剤、処方解析および疑義照会（2018年度は処方提案を含む）であった。

調剤では3〔適量〕を選択する学生が有意に増加した。実際には1コマ増加したが、学生の回答では「多い」が減少した。2017年度の実習では、持参薬の鑑別や院内製剤の実習も同じ枠内に時間をとっていたが、2018年度ではこれらを別枠で実施したことから内容が整理され、このような結果となったものと考えられる。

処方解析では、有意差は見られなかったものの、3〔適量〕を選択する学生の割合は59.2%から69.5%と大幅に増加した。処方解析の項目は実質の時間として2コマ増加したことに加えて、処方も考えるポイントを多く盛り込んだ処方内容に変更し、臨床に即した解説をつけたことから、学生の満足度が高まり満足のいく量（適量）と感じる学生が増えたものと考えられる。また2018年度の実習より、がん、精神疾患、およびアセスメント（フィジカル・栄養）においてPBL（Problem based Learning）実習を取り入れ、これらにおいても処方解析が実施されたため、3〔適量〕を選択する学生の割合が増えたものと考えられる。

無菌操作、調剤薬監査、チーム医療、医療安全・リスクマネジメントおよびPOSについては、適量時間に大きな変化は認められなかった。無菌操作や医療安全・リスクマネジメントでは、両年とも3〔適量〕が75%以上であり、もともと学生は実習時間は概ね適切と捉えており、その意識に変化がなかったと推察できる。調剤薬監査も両年とも3〔適量〕が75%以上であったが、“少なさ”の増加分（5.6%）と“多さ”減少分（6.0%）が同程度であったためこのような結果となった。後述するように、内容が追加されたためにやや不足と感じた学生もいたと推察される。

一方、疑義照会・処方監査では、3〔適量〕選択率が13.3%減少し、その内訳は“少なさ”が18%増加し、“多さ”が6.2%減少した。また医薬品情報実習では、3〔適量〕が3.2%増加し、その内訳は“少なさ”が8.4%増加し、“多さ”が4.0%減少した。疑義照会・処方監査については、2018年度には処方提案のコミュニケーション実習を新たに盛り込んだが、学生が処方内容を理解してコミュニケーションを円滑に行えるようになるには、今回の増加分（3コマ）では十分ではなく、内容を整理する時間がもう少し必要であったのかもしれないと考えられる。

医薬品情報実習については、以前は2日間であったプログラムを1日にまとめて実施しているため、実習時間が短縮された結果、実習時間の少なさに繋がった可能性も否定できない。現在、実習の中で割り当てられている時間をさらに追加することは困難であるため、学生が実習時間以外に実施できる演習問題と解説を作ることが有効な対策になるかもしれないと考えられる。

実習内容の満足度について

調剤実習において、5〔満足〕の割合が最も増加した。学生が初めて調剤を行う前期に

において、2018年度では2017年度に比べて処方数を減らし、1つの手順ごとの確認に多くの時間をかけた。また前後期を通じて、2018年度には外部薬剤師による指導が多くなった。そのため、臨床実務実習を意識し、より緊張感と期待感をもって取り組めたことに加えて、調剤のコツや臨床でのエピソードを学ぶ機会も多かったと推測され、これらのことが、学生の満足度を増加させたものと考えられる。さらに、年間を通じて1コマ分増やしたことも要因と考えられる。また2017年度の実習では、調剤実習の中に、「持参薬の確認」や「院内製剤」「薬局製剤」も含まれていたが、2018年度ではこれらを別枠で行ったことが満足度の増加につながったと考えられる。別枠とした「持参薬の確認」についても、じっくりと実施できた結果、満足度が上昇したと推測される。

無菌操作実習では、2018年度は2017年度の内容に加えて、がんの薬物治療に関するPBLが加わり、がん症例から、抗がん剤調製に至るまで体系的にプログラムを実施した。その点が学生の満足度が増加した最大の理由として考えられる。本実習では、このプログラムのみならず、通常は無菌操作の実習についても多くの外部薬剤師に協力を仰いだが、外部薬剤師へは臨床現場に直結した内容の提供を依頼するなど予め綿密に打ち合わせをしていたことから、2017年度の実習に対して自由記載に“不足している”と指摘された注射に関する知識も、2018年度にはより多く学ぶことができたものとする。

チーム医療実習は2017年度から開始し、SGD（small group discussion）による症例検討を実施している。2018年度に満足度が上昇した要因として2つ考えられる。1つは、医師が同席した模擬カンファレンスにて症例検討を実施し、薬学的観点から、医師に対し処方内容の変更を提案するというスタイルに変更したことである。もう1つは、iPadを導入し、予め診療ガイドラインや論文をインストールしておいたため、学生がその場で閲覧したり、添付文書をはじめとする薬剤の情報を瞬時に検索したりすることが可能になったことである。これらの要因によりSGDの内容が深まり、満足度が上昇したのではないかと考えられる。

服薬指導実習では、年間実習コマ数は変化がないが、実習内容の中に2018年度には在宅患者とのコミュニケーションが加わっている。他の実習と同様、2018年度には外部薬剤師の協力により、臨床現場に近い内容を提供できた結果、満足度が上がったものと推察される。どの実習に対しても2018年度からループリックによる評価が行われることになったが、服薬指導などコミュニケーションに関しては項目チェック式の従来型の評価よりも改善すべき点がわかりやすいため、満足度が上がったのではないかと考えられる。

調剤薬監査は、後期の半年のみの実習である。しかし、2018年度の実習より調剤薬監査だけではなく、その一部として持参薬の確認を行った。これは、臨床実務実習を想定し、患者が入院する際に持ってきた持参薬を確認し、その後薬剤管理指導業務を行えるように、その処方内容について、処方意図、注意すべき副作用、患者のみならず医師や看護師に伝えるべき情報を学生が学習できるように意図したものである。さらに、入院症例シナリオを作成し、これについて処方解析を実施し、処方内容について吟味し、医師へ処方提案できるようにSGDを行った。これらの多くは代表的な8疾患を網羅し、学生が実習先で遭遇するであろう処方を想定して作成した。その結果、実質として調剤薬監査を行う時間が減

少したこと、また内容が決して簡単でなく、適切な回答を学生自身を得ることができなかったこと、これらのことから、満足度の平均値に有意差が出なかったのかもしれないと考えられる。

疑義照会・処方監査に関しては5〔満足〕の選択率がやや増えたものの25%まで届かず、実習項目の中で唯一、2〔やや不満足〕の選択率が明らかに増加していた。これは、上述のように新たな課題に取り組む実習時間が十分でなかったことに関連すると思われ、限られた時間でいかに段階的に進め、円滑なコミュニケーションを取れる状況にまでもっていくか工夫が必要である。

兩年度の実習において、5〔満足〕選択率が25%未満となったのは、疑義照会・処方監査以外では、持参薬の確認、アセスメント（フィジカル・栄養）、医薬品情報実習、チーム医療、医療安全・リスクマネジメントおよびPOSであった。これらは、OSCEの対象とはならない実習であり、前期あるいは後期の半期にのみ実施している項目である。しかし臨床実務実習においては、どの項目も重要なものである。このため、学生の実習に対する満足度は決して高いものではなかったと考えられるが、これらすべての項目についても5〔満足度〕選択率は上昇していた。疑義照会・処方監査およびPOS以外の項目は、実習内容満足度の平均値は、2017年度に比べて2018年度では有意に高い値であった。満足度の上昇に関連する因子を今回の結果のみから解析することはできないが、技術の向上は一つの強い因子であると思われる。すなわち、調剤はある程度時間をかけて訓練することによって技術の向上が期待できる。それに対して、処方の問題点を見つけ、解決できるようになるためには実習時間を少々増やしただけでは困難と思われる。波多江等は、演習内容の理解度に関する指導側と学生の意識のずれを報告し、より学生に近い新任薬剤師などによる指導が有効ではないかと述べている。閃きや達成感が満足度の上昇につながると考えられ、今後は、それを引き出すために実習をより一層工夫したいと考える。

我々が今回行った調査と同様に、これまでも実習内容の改善とともに、指導方法を工夫することにより学生に充実した実習を提供できることが報告されている（高良等、平井等）。本学の実習において、SDGやiPadを導入することにより学生が積極的に実習へ取り込む姿を確認している。本学では外部薬剤師が実習に入り、学生に臨床現場で必要な能力について伝え、臨床現場での実際の話話すことで、学生が前向きな姿勢となり実習の理解度を高めており、波多江等もまた同様の結果を報告している。学生への教育効果は、学習内容に対する満足度に反映されると言われている（小林等）ように、今回我々が行ったさらなる充実を目指した実習内容の改変が、学生の満足度上昇につながったものと思われる。

自由記載の内容について

学内実習には、時間的な限界や物理的な制限があるため、学生が自由記載に示しているように、学内実習では実施していない内容、十分に時間を割けない内容があることは否めない。もちろん、今回のアンケート調査で意見された内容の全てを満たすための学内実習を実施しても、全ての学生が満足できる学内実習が可能となるわけではないであろう。こ

これらの点については臨床経験豊かな実務家教員が“今、学生が何を学ぶ必要があるのか”を的確に判断し、柔軟に対応していくことが望まれる。ただし、他大学と比較して本学で実施していない項目については、今後検討していく余地はあると考えられる。

また、学生が実習に行く施設の特徴も今回の自由記載の意見に反映されていると考えられる。例えば、小児科の門前薬局での実習では幼児や小児の上気道炎の処方が増えることが予測され、水剤や散剤の処方が増える。そこでは分包機の使い方のみならず、作業の速さも求められるであろう。小児の先天性心疾患やてんかんの治療を多く診療している施設ではVマスの分包機の使い方を求められるであろう。また皮膚科の門前薬局であれば、大量の軟膏を混合する調剤が求められるかもしれない。調剤行為自体は用いる機械の種類によっても違いがあり、学内実習で時間をかけるべき優先項目ではないかもしれないが、粉碎の可否の判断、後発医薬品への変更などについては、実臨床の中で判断を求められる事例が大変多かったと思われるため、今後は学内実習への取り入れなども検討すべき点であると考えられる。

また、実臨床では必要な内容であっても、学内実習では講義や簡単な説明だけで済ませている do 処方時の服薬指導やジェネリック医薬品への変更への指摘もあった。今後は、全く説明がない項目については、講義等で動画を見せるなどをして補っていくことも必要と考える。また学内で実施可能な項目については、5年次のアドバンスト科目実習として行うことも可能であろう。

学生は臨床実務実習を通じて初めて臨床現場に出て、患者をはじめ、医師や看護師、そのほかの医療従事者あるいは事務職員の方と接し、多くことを経験する。当然のことであるが、大学で習わなかったことを臨床現場で経験することも少なくない。その中で学生は「大学で習ったことだけが臨床の全てではない」ということに気付くことも大切なことである。学内実習で学んだことは基礎的な事項であるということに気付き、学内実習で学んだことを応用し、指導薬剤師と話し合い一緒に対処法を考えることが重要である。習っていないからといって、何の対処法も考えることができなければ、応用力や創造力は生み出せない。また実際に習っていないわけではなく、記憶が結びついていないことも多々ある。自由記載の中に、臨床に触れる機会を早期に持ちたいとの意見があったが、確かに、学内実習に至るまでも臨床現場を意識させ、早くから想像力を培うことも重要であると考えられる。

今回行ったアンケート調査により、実務実習内容の変更に伴い、学内実習も一部修正変更したことが全体を通して有益であったことが明らかとなった。本調査は、2018年度と2019年度の2回実施しているが、それぞれ対象の異なる学生が返答している。個々の対象者が受けた学内実習の内容は異なっている。それにもかかわらず、「実習時間の適性度」および「実習内容に対する満足度」が学生にとって良い方向となったことは、学内実習の修正内容が適切であったことを示唆している。今回の実習方法の変更をまとめると、①症例や課題を提示し、自ら考えさせる教材を作成し、考える時間を十分与えて教員が臨床現場に則した解答・解説を行ったこと、②外部薬剤師が以前よりも多く参加したこと、③iPadを導入したこと、④ループリック評価を取り入れたことがあげられる。その結果、次のよ

うな教育学的利点が生み出したものとする。まず①により学生は課題に対する自分の考えの正誤を確認でき、また問題解決のための方法、考え方を学ぶことができた。②外部薬剤師が臨床現場での経験や実際の薬剤師業務について指導したことにより、さらに臨場感のある解答を得ることができ、学生の実習に対するモチベーションの上昇に繋がった。③iPadの導入により、あらかじめ準備された資料を利用できるだけでなく、自ら情報を検索・吟味し臨床疑問を解決するために必要な情報を得ることができた。④ルーブリック評価を用いることにより、コミュニケーション実習において患者応対などの行動をよりイメージしやすくなった。モデルコアカリキュラムの改訂のポイントとして、「薬剤師として求められる基本的な資質」が設定され、その「基本的な資質」を前提とした「学習成果」に重点が置かれている。単に作業としてできるのではなく、薬剤師の仕事としてどのように質の高い行動ができるかが重要視される。ルーブリックには、例えば「患者役から情報を収集し、患者教育に繋がる情報提供・服薬指導を実施する」という行動について4段階の質の行動が示されており、目指すべき質の高い薬剤師としての行動とはどのようなものか、実習までにクリアすべき質はどのようなものかを知ることができるため、各自の到達状況に応じて目標を設定しやすく、学びに役立ったと思われる。

また学生から出された自由記載について確認できたことは、今後の臨床準備教育における実習、および5年次のアドバンスト科目を考えるとときには我々にとって非常に有益な情報となった。全ての学生の意見を受け入れることは難しいとしても、可能な限り学修を支援することは必要なことと認識している。

今回、アンケート調査で実習に対する学生の意識調査ができ、現状の問題点や今後の課題が顕在化され、実習内容をより一層改善できることが明らかとなった。このように、実習内容についても振り返りや評価をするなど自己点検を行うことは、より質の高い薬学教育を行う上で有意義であると結論される。

【参考文献】

- 小林道也、小田雅子、齊藤浩司。北海道医療大学薬学部3年次生における調剤実習の満足度調査—任意薬局研修経験のうむと希望進路による影響—。薬学雑誌. 125(5), 415-425 (2005)
- 末丸克矢、山下梨沙子、武市佳己、山口巧、公平恵崇、岡本千恵、五十崎俊介、井門敬子、田中守、三好裕二、守口淑秀、池川嘉郎、荒木博陽。模擬体験を組み込んだ薬学部4年次生の病院実習の評価。医療薬学. 32(2), 139-145 (2006)
- 高良恒史、大西憲明、堀部紗世、津島美幸、橋詰勉、金澤治男、横山照由。京都薬科大学における学部生を対象とした医療薬学実習：2000～2002年度における問題点とその対策。医療薬学. 30(6), 407-412 (2004)
- 波多江崇、倉本敬二、渡辺由香、鈴木孝司、深谷朋美、多田 均、東海林徹。学生アンケートによる事前学習の改善に向けた取り組み。日病薬誌. 46(8), 1118-1121 (2010)
- 平井由華、上田久美子、岩川精吾、富田尚子、長嶺幸子、加藤史恵、寺田麗子、大塚誠、松田芳久、八木敬子、平井みどり、木口敏子。神戸薬科大学における医療薬学系実習の展開（Ⅱ）—調剤実習、薬物動態学実習とその評価—。医療薬学. 32(4), 346-352 (2006)

● その他 ●

合格するには気持ちとタイミングが大事??

渡邊 幸太

1. 人生の迷路

私が教員採用試験に合格するまでは、本当に迷路をさまよった感じだ。好きなことをして、自ら迷いにいったともいえる。

私が小学校教員を志したのは、小学校の時だ。両親が教員だったことが、小学校の先生になりたいと思った理由のきっかけである。神戸学院大学を希望したのも、実家の香川県に近いこと、都会であること、小学校の免許を（親和女子大学で）取得できることだ。大学に入り、ゼミの今西先生との出会いや教職に関わってくださった方々の協力もあり、より一層小学校教員になりたいという気持ちが高まった。

しかし、「教職の専門的な知識も学びたい」と考え、兵庫教育大学大学院修士課程に進学した。これが自ら望んだ一つ目の迷路だ。大学とはちがった勉強、先生、仲間。とても楽しく意味のある2年間であった。

二つ目の迷路は、兵庫教育大学大学院博士課程への進学だ。そこでは、たくさん教育関係の論文を書いた。ただ、博士課程まで進学する友人は少なく、毎日パソコンと向かう日々が辛かった。

三つめの迷路は、博士課程に通いながら、大学の非常勤職員として、また中学校の非常勤（補助的な立場）として働いたことだ。パソコンではなく、大学生や中学生と触れ合えることは、本当に楽しかった。また、自身の研究で小学校に出向くこともあり、小学生と触れ合える時も心が躍った。

四つ目の迷路は、小学校の臨時講師として働くことになったことだ。博士課程の担当教員が1年間海外で研究を行うことになり、そのタイミングで休学した。そこで、昔からの夢であった小学校の教員として働き始めたのだ。

2. 一次試験の勉強と二次試験の対策

小学校で働くのは1年と決め、教員採用試験を受けるつもりはなかった。しかし、同じ小学校で働く講師の先生は、採用試験を目指し必死に勉強していた。他の先生からの勧めもあり、失礼ながらも記念受験を受けることにした。もちろん、採用試験1日前の2時間の勉強では、一次試験に受かるわけもなかった。

次の年、私は2回目の採用試験に臨んだ。1年目の年、小学校で働くことの楽しさを感じ、博士課程を退学して小学校教員一本で働くことと決めたのだ。働きながらの勉強は本当に大変だった。そこで、苦手な教科を中心に勉強し、結果一次試験は合格した。迎えた二次試験。臨時講師をしていたこともあり、面接や模擬授業には自信があった。体育や音楽も得意であったため、自分の力を過信していた。結果は、不合格。

3回目の挑戦は、一次試験で不合格。教職教養の内容の変化が大きく、対策の不十分さを感じた。

迎えた4回目、ついに合格。それは、気持ちとタイミング。今年で30歳になることもあり、例年とは気持ちがちがった。絶対に今年で決めるという覚悟と決意。しかし、今年度はコロナの影響もあり、学校は忙しく、勉強時間は少なかった。そこで、ただがむしゃらに勉強するのではなく、1日30分集中して勉強した。時間には限りがあるので、これまでの試験の傾向をつかみ、予想し、効率的に勉強した。特別支援に関わる問題も増えていたため、問題数をこなすだけでなく、特別支援教育に関わる先生とたくさん話をして対策した。「計画」「対策」「予想」「集中」の大切さを感じた。勉強量も大事だが、質を上げることが重要である。関係のない話だが、趣味の筋トレは、1日1時間、勉強量よりも多かった。強い体と精神力も、勉強には大切…?

二次試験の対策について。得意な体育と音楽はあまり練習していない。それでも、自身の動きを動画撮影するなどして見返し、苦手なポイントは克服に努めた。一つ言えるのは、体育と音楽は試験での配点が少ないため、面接や模擬授業に時間をかける方が絶対に良いということ。ただ、当日の他の受験生の様子を見ると、配点が少ないからか苦手な種目を捨てているように感じた。確かに配点は少ないが、「できない」は良くない。「できる」方が良いし、まちががなく印象が良い。合否が僅差になると、そこでの差が命とりに!

面接練習は、色々な人に面接官役を依頼し、様々な角度から指摘してもらうのが良い。私も多くの人に面接練習をしていただいた。その中での3つのポイント。

1. 髪型、服装、話し方。当たり前だが、相手や回りのことを考えましょう。
2. いくら印象が良くても、この言葉や、この考えは良くないというもの。例えば、「いじめは仕方ない」という考え方など…。そこは、これを読んでいる皆さんに考えていただきたい。おそらく大丈夫。
3. 「子どもの気持ち」に寄り添うという考え方。私が2回目の二次試験で落ちたのは、おそらくこの考え方。自分の得意なことやできることを全面に押し出し、子どものことを考えていなかったのだ。得意なことやできることを発言するのは悪くないが、その良さをいかに子どもに還元できるのか、そこまで言う必要がある。学校や保護者のことを考えるのも大事だが、1年目の教員として大事なものは、まず「子ども」のことを考えられるかどうかである。ちなみに当日の面接官との相性も大事…。これも合否を分ける、その年のタイミング!?

模擬授業の練習の2つのポイント。

1. 各教科、範囲が多いので、時間がない人は授業を「パターン化」しよう。例えば、国語の詩の場合。多くの詩を勉強するのではなく、どの詩が出て、授業の流れは、
1. 音読 2. 連の確認 3. …。物語の場合は、1. 音読 2. 登場人物の確認 3. …など。「パターン化」すると、本番で見たことのない詩や物語が出て、安心して授業が進められるであろう。また、どの教科においても、導入→めあて→練習→活動→ふり返りをするなどの「パターン化」も有効であろう。
2. 子どものことを考えよう。面接のポイントでも挙げたように、まず子どもがいるこ

とを想定すること。この授業で子どもに何を学んでほしいのか、どのような活動が子どもにとってよいのか…。内容も大切であるが、指導案という教材観・児童生徒観・指導観のところが大切。子どものことを考えている先生として、「教壇に立つイメージができる」という印象を面接官に与えよう。

たくさんえらそうに書いたが、本当にこれらが正しいかは分からない。ただ、子どもと関わりを持つ職業において、「1番に子どものことを考える」ことは間違っていないと思っている。

3. これから先生を目指す人へ

4年間担任として働き、とても楽しくやりがいのある仕事であることは間違いないが、その反面、本当に忙しい。

小学校のある日の時間割。国語→習字→体育（プール）→外国語→算数→理科（実験）。国語・算数はともかく、習字・プール・外国語・実験…。教師自身のさまざまな知識や技能が求められる。プログラミング学習なども入り、4年目の今でも、授業で精一杯という1日がある。

そして、子どものことだけではなく、学校の組織として、保護者・地域・関係機関との連携・関わりも大切になってくる。毎日思いがけないようなことが起こったり、授業以外の仕事もあったり…。プレッシャーをかけるわけではないが、「中途半端な気持ちでできる仕事ではない」ということだけは、知っておいてほしい。

毎日忙しくはあるものの、それでもこの仕事を続けたいと思う。大変なこと以上に、子どもの成長、保護者や地域の人々からの感謝の言葉、同僚の先生とのつながり、これらが自身の仕事のやりがいにつながっている。題名に「気持ち」という言葉を入れたように、「本当に先生になりたい」「がんばりたい」という気持ちがある人には、ぜひとも先生になっていただきたい。そして、微力ながら応援させていただきたい。この合格体験記が、少しでも先生を目指している人の力になればと思う。いつか同じ現場で働きましょう。

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

2014年10月16日制定

1. (目的)

神戸学院大学教職教育センターは、教職教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的な教員養成に寄与することを目的として「教職教育センタージャーナル」(以下、本ジャーナルという)を発行する。

2. (受領原稿)

本ジャーナルが受領する原稿の種類は以下のとおりとし、(3)を除き他のメディアに未発表または現在投稿されていないものに限る。なお、投稿者は下記のどの区分での掲載を希望するかを、投稿申請時に明記すること。

- (1) 論文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの
- (2) 実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの
- (3) その他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

3. (刊行頻度)

本ジャーナルは、原則として年1回刊行する。

4. (ホームページでの公開)

本ジャーナルに掲載する論文等は、原則として教職教育センターのホームページ上で公開する。

5. (編集委員会及び編集委員長)

本ジャーナルの編集委員会は、教職教育センター委員会がこれを担当し、編集委員長は教職教育センター所長がこれを兼務する。

6. (編集委員会の権限)

編集委員会は、受領原稿を審査の上、ジャーナル掲載の採否を決定する。ただし、受領原稿(1)(2)の掲載に関する採否については、原則として2名以上の査読者による査読を経て、最終的に編集委員会の審査により決定する。なお、査読者については、編集委員長の判断に基づいて学内外の研究者に依頼し、その氏名の公表は行わないものとする。

7. (事務局)

本ジャーナルの編集委員会事務局を教務センター教務事務グループに置く。

8. (投稿資格)

本ジャーナルに投稿が認められる者は、原則として本学の教職員または学生とする。ただし、編集委員会が認めた場合はこの限りではない。

9. (掲載の順序)

論文の掲載の順序は、原則として原稿の種類ごとに受理の順とする。

10. (校正)

著者は原稿と照合して校正を行う。その際、原稿の書き換えは行わないものとする。

11. (執筆要領)

執筆要領は別に定める。

12. (著作権)

掲載された論文等の内容についての責任は著者が負うものとする。また、その著作権は著者に属し、編集出版権は神戸学院大学教職教育センターに属する。

13. (その他)

その他必要な事項は、編集委員会で定める。

14. (要項の取扱い)

本要項の取扱いは、教職教育センター委員会が行う。

「教職教育センタージャーナル」執筆要領

2014年10月16日制定

1. 原稿の種類

- (1) 論 文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの
- (2) 実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの
- (3) そ の 他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

2. 原稿の分量

掲載原稿1篇の分量は、本文・注・引用文献・参考文献・図表およびその簡単な見出しを含み、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

- (1) 論 文：14ページ以内
- (2) 実践研究：14ページ以内
- (3) そ の 他：5ページ以内

3. 投稿の手続き

次の3点を投稿期限までに、神戸学院大学教務センター教務事務グループ宛に提出する。

- (1) 投稿申請書（神戸学院大学教職教育センターウェブサイトから入手）
- (2) 原稿電子媒体
- (3) プリントアウトした原稿（2部）

4. 校正等

初校校正のみ投稿者が行い、以後は誤植等に限り編集委員会が行う。

5. 原稿作成上の留意点

(1) 原稿の書き方

- ①原稿は、本文、図、表、要旨、キーワードからなるものとする。また、可能な限り英文要旨と英文キーワードを含むものとする。
- ②本文は、原則としてMicrosoft Wordで読み取り可能な文書ファイルとし、A4版縦位置、1段組みで作成する。
- ③体裁は、上下に20mmと左右に30mmの余白、1行44文字、1ページ42行とし、書体は、和文を『MS明朝』、英文を『Times New Roman』とする。また、文字サイズは表題を『18pt』、それ以外を『10.5pt』もしくは『11pt』とする。
- ④原稿は、日本語表題・英文表題、日本語著者名・英著者名、日本語要旨、英文要旨、日本語キーワード、英文キーワード、本文、引用・参考文献の順で記載する。また、第1ページにおいて、最下行に線を引き脚注を挿入する等して、著者の所属と役職を記載する。

(2) 図・表について

- ①図・表は、原稿中の該当する箇所に挿入し、図表の番号およびキャプションを付記する。この場合、上下を本文から切り離して1行ずつあけるものとする。
- ②図・表は鮮明に描き、そのまま製版できるものを提出する。
- ③製版に際して縮小しても差し支えないよう、線や字の大きさ等全体の体裁を考えて作製する。
- ④図の大きさや地図の縮尺を示すときはスケールを図中に示す。
- ⑤写真は鮮明なものをを用いる。

(3) 引用・参考文献について

- ①本文中の文献の引用方法は、各学問分野の慣例に従うものとし、共通の規則は定めない。
- ②引用・参考文献は本文末に一括し、アルファベット順または50音順（同じ著者の場合は年代順）、あるいは引用順に記載する。

(4) 要旨・英文要旨・英文キーワードについて

- ①論文の内容を具体的に表す400字程度の要旨と、論文検索用キーワード（6語以内）を、それぞれ日本語で記載する。
- ②簡潔な英文要旨と英文キーワードを可能な限り付記する。

教職教育センタージャーナル第7号

2021年3月31日 発行

発行人 神戸学院大学教職教育センター
〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬518番
電話 078-974-1551(代)
FAX 078-974-2569

印刷所 株式会社 興正社
〒653-0022 神戸市長田区東尻池町2-9-17
電話 078-651-3272
FAX 078-651-1212
