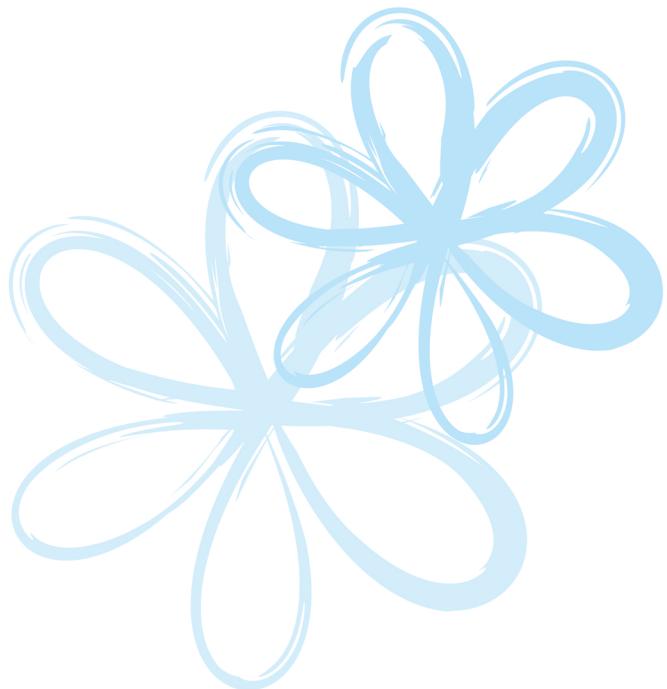


教育開発センタージャーナル

第 4 号

2013.3



神戸学院大学教育開発センター

● 目 次 ●

〈論 文〉

- Research into Academic Writing Skills of Students at Kobe Gakuin University Myles MacAuley & John Nevara 3

- ゼミ教育における演劇ワークショップの実践と効果
——黑白劇社指導者桂迎教授をお迎えして—— 中山 文, 桂 迎 17

- 薬剤師へのフィジカルアセスメント教育について 白川 晶一, 大槻光太郎, 手島 一也, 又吉真梨菜 33
石崎めぐみ, 木田 圭祐, 大道真由美, 小畠友紀雄
中本賀寿夫, 内海 美保, 前田 光子, 仮家 公夫

〈実践研究〉

- 「文章表現 I」授業の取り組み 岡村 裕美 41

〈実践報告〉

- 図書館留学：教職協働による学習支援 小畠 佳弘, 藤掛久美子, 森下 美和, 安田有紀子 51

- 薬学教育における CBT のストレスについて 白川 晶一, 手島 一也 59

〈そ の 他〉

- 社団法人全国栄養士養成施設協会主催2012年度特別研修会報告 森 光寿 65

教育開発センタージャーナル規程

「教育開発センタージャーナル」執筆要領

編集後記

Research into Academic Writing Skills of Students at Kobe Gakuin University

本学学生の学術英語能力に関する研究

Myles MacAuley & John Nevara

マイルズ マッコーリ¹⁾, ジョン ネバラ²⁾

(Abstract)

This research uses a present-situation needs analysis centered on the learner in order to establish the English-language writing needs of students in the Economics and Business Administration Departments of Kobe Gakuin University. Results show that most of the students have difficulty with academic writing tasks, and also need to improve their general writing skills. It is suggested that more opportunities for guided writing practice should be offered, but that these should focus on general and business writing skills at the sentence and paragraph level.

(論文要旨)

本研究は、現状からみる学習者を中心としたニーズ分析を用いながら、神戸学院大学経済学部生と経営学部生の英文ライティング・ニーズを考察した。結果として大多数の学生にとって学術英語の使用は困難な上、学生の一般的な英文ライティング技術の向上も必要であると明らかになった。学生のため、文章とパラグラフのレベルで一般的の場面またはビジネスの場面で使用する英文のライティング指導を本大学で増加すべきだと提案した。

Key Words: Needs analysis, academic writing, university students

キーワード：ニーズ分析、アカデミック・ライティング、大学生

¹⁾神戸学院大学経営学部 准教授 ²⁾神戸学院大学経済学部 准教授

Introduction

Writing is an often overlooked skill in English programs at Japanese universities and high schools. Consequently, Japanese students who venture abroad to study in English speaking countries frequently find that they are woefully unprepared to handle the writing of academic papers in English (McKinley, 2010; Takagi, 2001). In a survey of Japanese students who had studied in the United States, it was found that the majority of the students felt that their writing instruction in Japan had not prepared them adequately for the requirements of academic work in America; in most cases their English writing experiences in Japan had been limited to the translation of Japanese sentences into English or the writing of English sentences to practice grammar points (Takagi, 2001). This is supported by a study carried out by Hirose in 1998 which showed that many Japanese students were unable to produce cohesive paragraphs in English; she suggests that this is because most high school English as a Foreign Language (EFL) classes focus on sentence-level translations (Hirose, 1998).

However, with many Japanese students going abroad to study in English-medium universities, and an increase in academic subjects taught through English in universities in Japan, it is perhaps time to reassess the importance of writing, and in particular academic writing, in the university curriculum. It is also worth noting that although the majority of English language programs at Japanese universities emphasize oral skills, a survey of Japanese workplaces showed that most respondents considered writing in English a very important if not the most important English skill necessary in their job (Someya, 2005).

This research is aimed at establishing the academic writing needs of undergraduate Economics and Business Administration students in the context of English as a Foreign Language at Kobe Gakuin University. It is also intended to provide an indication of the students' general writing ability. A present-situation needs analysis centered on the learner was conducted to provide information on students' strengths and deficiencies, with a further view towards the potential goals and likely constraints towards reaching these goals. This research is motivated by the desire to structure the English-language curriculum to most benefit the majority of students.

Approaches to Teaching L2 Writing

When considering the Second Language (L2) writing needs of a group of students and deciding on the methods and materials to use, a familiarity with what is known about teaching writing can help us approach the task in a more informed way. Over the last fifty years, various theories and methodologies have been developed and used to support different approaches to the teaching of writing in the EFL classroom.

Product approach

In the 1960s and 1970s most EFL writing instruction followed a product approach to writing in which the importance of producing a final perfect piece of writing was emphasized. The approach was guided by the principles of the audio-lingual style of language teaching that was popular at the time and importance was attached to the avoidance of errors by following carefully controlled patterns provided by the instructor. In the early 1960s, L2 writing was rarely taught as a separate skill but was usually used as a tool for further grammar practice where language patterns were reinforced through the manipulation and imitation of model sentences (Hyland, 2008). The focus was on the sentence level production of well-formed language and little thought was given to the purpose of the writing or the target audience.

However, students who learn to write in this way are obviously not being adequately prepared to cope with longer pieces of writing in an appropriate manner and by the 1970s, there was an increased realization that more guidance should be given on how to proceed beyond sentence level production. Accordingly, more focus was put on paragraph writing. Students were taught how to construct paragraphs through the effective use of component parts such as topic sentences, supporting sentences and transitions (Hyland, 2008). At the same time, it was recognized that writing usually serves some communicative purpose. This led to students also being taught how to write different types of paragraph such as narratives, comparisons, descriptions and reports. This pattern of teaching is still commonly used in classes where students are being taught English writing for academic purposes in order to prepare them for entry into English-medium colleges.

It can be argued that the product approach to writing teaching, with its emphasis on the final piece of writing, provides a useful framework for L2 learners. Many instructors see it as playing an important part in the development of good writing habits that are necessary to help the L2 learner cope with the challenges of writing in a foreign language. Even now, it is frequently used in L2 writing classrooms.

Process approach

However, with the increasing popularity of the communicative approach to language teaching and its emphasis on learner-centered classrooms, the product approach to writing teaching, with its carefully controlled teacher guided activities, came under heavy criticism. In the 1980s, there was a move towards giving students more control over how they were writing. The resulting process approach to writing encourages students to be creative and it highlights the skills of planning, drafting, revising and editing.

Before adopting this approach, however, instructors need to consider whether there is enough time in class or in exams for learners to constantly review and revise their work. They also need to consider the level of the students. Although the process

approach might have a place in classes with advanced level students, in classrooms where students have limited vocabulary and are still having trouble with basic grammar, it is hardly practical to ask them to analyze and edit texts (McKinley, 2010).

Genre analysis

Another way to approach the teaching of L2 writing is to focus on genre. The important idea here is that “we don’t just write, we write something to achieve some purpose: it is a way of getting something done” (Hyland, 2008). The different ways of using language to achieve various purposes are called genres. Teachers can help students identify the particular genre of a text and analyze its structure so that they can produce the language necessary to write well-formed texts in an appropriate manner. Genre analysis has been particularly influential in the teaching of writing in classes for English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP).

A practical approach

Although it is tempting to imagine that each new theory evolves from and replaces an earlier one, it is probably more useful to see the different theories as complementary perspectives with each one “organizing L2 writing teaching around a different focus” (Hyland, 2008). Rather than strictly follow one particular approach, the teacher should aim to produce confident and effective writers who have a wide choice of strategies and are able to make use of the different techniques available when they need them.

Methodology

This research uses a short test to recognize the strengths and deficiencies regarding English academic language usage of Economics and Business Administration undergraduate students at Kobe Gakuin University. First-year, third-year, and fourth-year students were administered this test, and the specific features of their use of academic language were analyzed. English-language majors at a local foreign languages university were also administered the test, and their results have been tallied for comparison.

The overall result is a present-situation needs analysis for Kobe Gakuin University students. This is in contrast to a future-situation needs analysis, which examines the students’ future needs, although this report does briefly discuss in the conclusion the students’ potential future needs regarding academic writing skills. It should also be mentioned that this needs analysis focuses on the students’ needs rather than institutional (i.e., university) or societal needs.

The test itself (see Appendix 1) has been devised as a short, 25-minute exercise that can detect three critical skills of academic writing: 1) vocabulary knowledge, 2) recognition of lexical characteristics, and 3) actual academic writing.

First, the test provides ten common academic words culled from a popular academic word list developed by Averil Coxhead (2010). The ten words have been chosen based on their overall frequency in academic writing, and can be considered core academic words that should be learned before attempting serious academic writing.

The second section provides students the opportunity to show their recognition of specific lexical characteristics that are common to academic writing. As Jordan (1997) suggests, quality academic writing should avoid, among other things, contractions, phrasal verbs, colloquialisms/slang, and personal pronouns. This section of the test stresses such considerations, as well as the usage of numerals at the beginning of sentences.

However, there is a difference between recognition of lexical characteristics and actual proper use of such characteristics in one's own academic writing. Dashtgoshadeh, Birjandi, and Jalilzadeh (2011), among others, make a sound claim that error recognition and editing tests, similar to the section two of this test, do not always prove to be reliable indicators of test takers' actual academic writing ability.

For this reason, the third section provides a short test of students' actual writing ability. For section three, a graph is displayed, and students are instructed to write 50 words describing the information in the graph. This style of test is similar to the International English Language Testing System (IELTS) test, one of the most recognized tests of academic writing. However, section three is much shorter than the actual IELTS test, due to time constraints.

Through the methods employed, this test provides a brief glimpse at Kobe Gakuin University students' ability, discovering what these learners know and do not know. Needs analysis, of the kind in this study, should perhaps be conducted as "the starting point for devising syllabuses, courses, materials, and the kind of teaching and learning that take place." (Jordan, 1997)

Results

The data in this study has been compiled from two sources:

1. Fifty three third- and fourth-year students in the Economics Department of Kobe Gakuin University, combined with a class of 27 first-year students in the Business Administration Department. Differences in the results of these two Kobe Gakuin classes are negligible, so the scores have been presented here as one population of 80 students.
2. Eighteen third- and fourth-year students in the English Department at a nearby university specializing in the teaching of foreign languages.

Results from Sections One and Two

As may be expected, the 18 students at the foreign languages university have higher scores and provide an interesting contrast. The section-one and section-two results for the 80 Kobe Gakuin University students are as follows:

Kobe Gakuin Combined Score for Section One (vocabulary) and Section Two (academic language)

Total Possible Points: 20

Highest Score: 16 Lowest Score: 0 Average Score: 10.40

Separate Score for Section One (vocabulary)

Total Possible Points: 10

Highest Score: 10 Lowest Score: 0 Average Score: 5.82

Separate Score for Section Two (academic language)

Total Possible Points: 10

Highest Score: 8 Lowest Score: 0 Average Score: 4.58

In comparison, the results for sections one and two at the foreign language university are considerably higher. The results of the English majors at the foreign language university are as follows:

English Majors Combined Score for Section One (vocabulary) and Section Two (academic language)

Total Possible Points: 20

Highest Score: 20 Lowest Score: 12 Average Score: 18.72

Separate Score for Section One (vocabulary)

Total Possible Points: 10

Highest Score: 10 Lowest Score: 7 Average Score: 9.67

Separate Score for Section Two (academic language)

Total Possible Points: 10

Highest Score: 10 Lowest Score: 4 Average Score: 9.05

Through separating these 18 third- and fourth-year students by year in the foreign language university, it can be noticed that there is almost no discrepancy on the vocabulary scores for third-year students (9.5 out of 10 possible points) and fourth-year students (9.75 out of 10). There is a significant difference on section two, testing

academic language awareness. Third-year students scored 7.83 out of 10 possible points, while fourth-year students scored 9.67 out of 10 points. This can be easily explained due to the fact that all the fourth-year students had, as a graduation requirement, attended a year-long academic writing class. However, the data from this university clearly suggests that even third-year students have learned the basic academic vocabulary and at least some of the basic academic language necessary for proficiency in academic writing.

Looking back at the Kobe Gakuin University data, it is clear that in contrast, the Kobe Gakuin students lack the basic skills necessary for academic writing. While a handful of students seem capable of tackling academic writing (e.g., a combined score of 15 or higher out of 20 points, obtained by several students), the average combined score is approximately 10 out of 20 points. One student actually managed to get all of the answers wrong on the multiple-choice questions in sections one and two.

Looking solely at the results from section one, the average score of 5.82 out of 10 points on the vocabulary section strongly suggests that most students do not know this most common and basic of academic vocabulary.

Likewise, the results from section two indicate that their knowledge of the characteristics of academic language is also lacking, with an average score of 4.58 out of 10 possible points.

Results from Section Three

A comparison of the section three results also indicates that Kobe Gakuin University students lack even low-level academic writing skills, and almost certainly have problems with basic grammar and vocabulary.

First, of the 80 respondents from Kobe Gakuin, a total of 24 students (30 percent) left the third section entirely blank. It is possible that some of these students did not feel motivated to complete the text, but it is more likely that the majority of non-respondents lacked the ability-vocabulary or otherwise-to complete the short description. The time limit of 25 minutes also likely affected the high number of non-respondents.

In contrast, only one of the 18 students at the local foreign languages university failed to complete section three. This suggests that, unlike these students majoring in English, the Kobe Gakuin University students have problems writing a short 50-word description without the use of a dictionary or notes, regardless of the amount of academic language expected.

Further analysis of section three provides more data for consideration. The students' specific responses can be processed using four basic criterion areas, similar to the process with the IELTS test. These are as follows: 1) task achievement (how well the graph is described), 2) coherence and cohesion (how well the writing is linked), 3)

lexical resource (how good the vocabulary is), and 4) grammatical range and accuracy (how good the grammar is) (IELTS, 2012).

As for task achievement, the Kobe Gakuin students, for the most part, were unable to produce a complete and accurate portrayal of the graph. Only a minority of students (approximately 20 percent) wrote more than fifty words, and even fewer provided what might be considered a detailed and well-structured description. The average number of words written was 18.6, much less than the target of 50 words. Most students who wrote more than one sentence were only able to respond at a basic sentence level, and there was a general lack of any awareness of paragraph layout conventions or any of the features of a typical formal paragraph such as the use of topic sentences and concluding sentences. In fact, 25 percent of the students who wrote anything actually started a new line for each sentence. Interestingly, the students who scored well on sections one and two tended to describe the graph in section three more adequately, which suggests that at least generally sections one and two are fairly reliable indicators of actual writing ability.

In contrast, the English majors at the local foreign languages university produced higher-quality descriptions. The average number of words written by these English majors was 40.39, fairly close to the target of 50 words. Thirteen of the 18 respondents wrote more than 50 words of description, and most of these could be classified as detailed and well-structured. For example, many respondents began their descriptions with some variation of the following:

According to this graph,...

This graph indicates the number of students studying abroad.

This graph shows the transition of students studying abroad from 2000 to 2011.

In other words, the students properly introduced the graph. This was often followed by a presentation of results, contrasting the figures, and perhaps finally ended with an appropriate concluding sentence. A logical procession could be found in the majority of student responses. None of the students made the egregious error of starting a new line for each sentence.

Examining the second criterion from the IELTS test, it can be seen that Kobe Gakuin University students often omitted words that provide coherence and cohesion, words that connect the description as whole. A minority of students did use rather basic linking words and phrases, with examples as follows: *but / however / comparing / on the other hand*.

Nonetheless, the overall impression is that the descriptions lacked any sense of linkage. Moreover, several students who used *but* as a linking word mistakenly placed it at the beginning of the sentence, which would be inappropriate in academic writing. There is

very little evidence that Kobe Gakuin students have the ability to write in a coherent and cohesive manner.

The English majors at the foreign language university used significantly more words of cohesion and coherence, such as follow: *first / as a result / compared with / on the other hand / but / however / while / in comparison / whereas*. The overall effect is a more coherent and cohesive description.

Furthermore, while some Kobe Gakuin University students did well in the third IELTS criterion (lexical response), the majority of students showed their deficiencies in vocabulary by selecting simple words. For example, few students used the words *increase* and *decrease*, choosing instead to use *get up* and *get down*, *up* and *down*, *up go* and *down go*, *go up* and *go down*, or some similar combination. Almost all the students used either the wrong word or the simplest word in selecting vocabulary. This prevalence suggests that the basic words to describe graphs are beyond the grasp of the majority of students. Likewise, a significant number of students could not correctly identify the phrase *international students*, instead using *abroad study students* or *foreigner students*. The general impression is that these students do not have the vocabulary necessary to provide an adequate description.

Not surprisingly, the students at the foreign language university utilize a much wider and more appropriate academic vocabulary. For example, here are some of their words and phrases that did not appear in any of the Kobe Gakuin University students' writings: *by and large / exceeded / reached / gradually / approximately / rapidly / former/ latter / slightly*. These can be considered basic words useful for general writing and necessary for academic writing.

For Kobe Gakuin University students, there is also a significant lack of grammatical range and accuracy, the fourth criterion in the IELTS test. For example, the students tend to use only the basic past and present tenses. Structurally, their grammar usage is simple, and sentence-level errors are frequent. Some of the most common problems with grammatical accuracy include the following:

- incorrect sentence structure
- incorrect or awkward word order
- unclear message
- incorrect or missing connectors
- incorrect subject-verb agreement
- lack of plural/singular distinctions
- lack of articles (a, the, an)

Likewise, in the rare cases when students have attempted to use slightly more difficult grammar, it often lacks accuracy. One example is as follows:

One people who goes to foreign countries from Japan has been decreased since 2004.

In contrast, the students at the foreign languages university use more complex grammatical structures (i.e., have better grammatical range) and make fewer mistakes (i.e., have greater grammatical accuracy). This does not indicate that the students have perfect grammar, but their mistakes are less pervasive and more easily correctable. Here are a few examples:

The number of Japanese who study abroad is slightly decreasing from 2004.

There are 140 thousands students who study in Japan from foreign countries. It shows that number of students who want to study in overseas are decreasing.

These are relatively complex sentences with limited mistakes that do not impede the reader's understanding.

Conclusion

The results of the test on written academic language clearly show that Kobe Gakuin University students in the Economics and Business Administration Departments do not have the skills necessary for producing quality academic writing. Their proficiency in the use of academic language-through knowledge of the specialist vocabulary, awareness of the lexical peculiarities, and in actual production-is limited.

Does this data therefore indicate that students should learn these skills? Some English teachers at universities in Japan argue that English for Academic Purposes (EAP), and the academic writing skills found in EAP, should be part of any university English language program's core curriculum (Morizumi, Jimbo, Okada, & Terauchi, 2010). In addition, several Japanese universities, including for example disparate entities such as Dokkyo University, International Christian University, Tsukuba University, and Ibaraki University, have elected to focus their English education on EAP, including instruction in academic writing skills. According to Hedge (2000), many teachers consider it their particular responsibility to teach academic writing, helping to provide access to further higher education.

However, there are many good reasons not to emphasize students' learning of academic writing at Kobe Gakuin University. First, while the data clearly indicates that Kobe Gakuin University students are relatively deficient in the skills of academic writing, it also becomes apparent that many of the students lack basic grammar and vocabulary knowledge. Dudley-Evans and St. John (1998), among others, state that

academic writing skills should be targeted towards intermediate- or advanced-level students.

Moreover, while teachers at some universities can argue that it is imperative for their students to learn and use academic language, it is less important at Kobe Gakuin University. In other words, it is not so likely that Kobe Gakuin University students will use academic writing skills in the future, regardless of their present-day abilities. Less than five percent of the students in the Economics and Business Administration Departments head to either graduate school or study abroad, the most common situations where knowledge of academic English becomes beneficial.

In addition, the guiding educational principles at Kobe Gakuin University suggest that the university will realize education that provides students with the ability to work in society. Therefore, it may be said that the most appropriate emphasis should be on English for Occupational Purposes (EOP), perhaps with a parallel focus on general and conversational English ability. This suggests the continued teaching of business English skills.

If any writing program is to be implemented (and it does indeed appear that writing courses should be offered), the stress should be on general and business writing skills. This likely matches the present and future needs of Kobe Gakuin University students. However, various factors-including student needs, student levels, available time, and institutional aims-must be taken into account before going ahead and attempting to design a suitable writing program. For example, it is clear that a more guided approach to the teaching of writing would be more suitable for students at this level rather than the less controlled process approach. Most of the Kobe Gakuin University students involved in the survey need to be taught basic sentence-level writing skills as well as the organization and features of a typical paragraph. It would not be realistic to expect them to 'analyze and edit' texts. It is also unlikely that sufficient time would be available for the implementation of an approach that required repeated revising and editing inside the classroom. As has been mentioned earlier, the institutional aims of the departments involved and the student needs would tend to suggest a focus on writing for occupational purposes. If time is limited, this emphasis might be narrowed even further so that the writing program concentrates on teaching students very specific work-related writing skills such as writing a letter or a report.

Nonetheless, it is not necessary to completely ignore the teaching of academic English. It is possible to at least lay the foundations for academic language while teaching more useful communication skills. The data in this study suggests that Kobe Gakuin University students suffer from a lack of comprehensible input. Krashen and Brown (2007) propose as a potential solution that learners be exposed to large amounts of comprehensible input, principally through reading practice. Their findings suggest that students "who read more do better on all aspects of academic language; they have

larger vocabularies, spell better, read better, have a more acceptable writing style, and are more adept at handling complex grammatical constructions.” According to this logic, structured efforts to provide students with increased comprehensible input are critical.

Courses in academic English would of course be beneficial to students intending to proceed to graduate school or overseas study, but the majority of students at Kobe Gakuin University would probably be better served by writing classes with a different emphasis.

Appendix 1

Written Academic Language

(学術論文等に使用する学術英語)

Vocabulary: Match the English academic word with its Japanese meaning.

語彙：学術英語で使用する言葉に合った日本語を選びなさい。

- | | |
|--------------------|---------|
| 1. analyze ____ | 1.構成する |
| 2. assist ____ | 2.益する |
| 3. benefit ____ | 3.推定する |
| 4. constitute ____ | 4.評価する |
| 5. define ____ | 5.規制する |
| 6. distribute ____ | 6.指摘する |
| 7. estimate ____ | 7.定義する |
| 8. evaluate ____ | 8.援助する |
| 9. indicate ____ | 9.分配する |
| 10. regulate ____ | 10.分析する |

Completing the Sentences: Choose the more academic word or set of words.

文章：学術英語に最も適切なものを選びなさい。

11. _____ evidence in support of this claim.

1 There's no 2 There is no 3 There isn't any

12. Kobe has Japan's fourth busiest container port. _____, the city boasts a strong manufacturing sector.

1 And 2 What's more 3 Moreover

13. The government's labor-friendly economic policies are credited with allowing workers to _____ their jobs.

1 keep hold of 2 retain 3 hold on to

14. Prices remained _____ stable throughout the 1990s.

- 1 kind of 2 pretty 3 relatively

15. _____ were needed for the village's reconstruction project.
1 1,000,000 dollars 2 One million dollars 3 \$1,000,000

16. Adam Smith's *The Wealth of Nations* is a useful text _____.
1 if you're learning economics 2 if you ask me 3 for economics students

17. The plan proposed by the opposition party was _____.
1 given a no 2 turned down 3 rejected

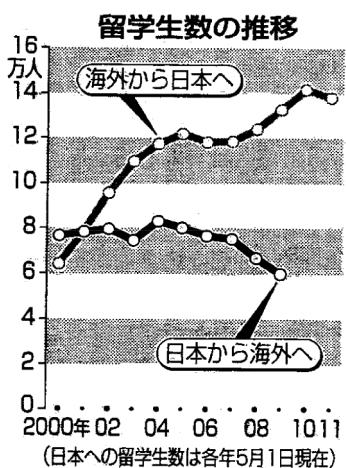
18. The prime minister _____ praise for his handling of the crisis.
1 received 2 got 3 kept

19. The meeting of ministers was _____ until the end of February.
1 postponed 2 put off 3 set back

20. _____ students participated in the survey.
1 Thirty five 18-year-old 2 35 eighteen-year-old 3 35 18-year-old

Writing: Describe the following graph in academic language (approximately 50 words).

ライティング：下のグラフを学術英語で説明しなさい（50ワード前後）。



References

- Coxhead, A. (2010). The academic word list. *Victoria University of Wellington, School of Linguistics and Applied Language Studies*. Retrieved May 1, 2012, from the Victoria University site: <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist>

Dashtgoshadeh, A., Birjandi, P., & Jalilzadeh, K. (2011). Error recognition tests as a predictor of EFL learners' writing ability. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 252-257.

Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hirose, K. (1998). The effects of English paragraph writing instruction on Japanese university students. *JACET Bulletin*, 29, 51-64.

Hyland, K. (2008). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

IELTS. (2012). Researchers-Score processing, reporting, and interpretation. Retrieved May 1, 2012,

- from the International English Language Testing System (IELTS) site:
http://www.ielts.org/researchers/score_processing_and_reporting.aspx
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. & Brown, C. L. (2007). What is academic language proficiency? *Singapore Tertiary English Teachers Society (STETS)*. Retrieved May 1, 2012, from the Stephen Krashen site: http://www.sdkrashen.com/articles/Krashen_Brown_ALP.pdf
- McKinley, J. (2010). English language writing centres in Japanese universities: what do students really need? *Studies in Self-Access Learning Journal (SiSAL Journal)*. Retrieved May 1, 2012, from the Studies in Self-Access Learning Journal site:
<http://sisaljournal.org/archives/jun10.mckinley>
- Morizumi, M., Jimbo, H., Okada, N., & Terauchi, H. (Eds.). (2010). *Daigaku eigo kyoiku gaku* [A study on university English education]. Tokyo: Taishukan Publishing.
- Someya, Y. (2005). The state of written communication in the Japanese workplace: A questionnaire survey update. Retrieved June 21, 2012:
[http://www.someya-net.com/28-BZQuestionnaire\(04\)/04_BZQuestionnaire\(final\).pdf](http://www.someya-net.com/28-BZQuestionnaire(04)/04_BZQuestionnaire(final).pdf).
- Takagi, A. (2001). The need for change in English writing instruction in Japan. *The Language Teacher*, Vol. 25, No. 7, 5-9.

ゼミ教育における演劇ワークショップの実践と効果

—黑白劇社指導者桂迎教授をお迎えして—

“Practice and efficiency of Drama workshop with
Prof. Gui Ying, instructor of Heibai Jushe”

中山 文¹⁾ 桂 迎²⁾

Fumi Nakayama, Gui Ying,

(論文要旨)

近年、学生のコミュニケーション能力向上を目指して、キャリア教育に演劇ワークショップを取り入れる大学が現れている。急速に市場化が進み複雑な人間関係が生まれている中国でも、1990年代から社会表現学が提唱され、一般的の学校で教育演劇が実践されている。

中国の著名な学生演劇指導者である桂迎教授を浙江大学から迎え、ゼミの授業として連続5回の演劇ワークショップを開いた。その目的は、学生たちが社会における自分の役割を意識し、それにふさわしい行動様式を身につけることである。授業を通じて彼らは他者を観察することを学び、物語作りとグループワークの楽しさを学び、自分と友人の新しい一面を発見した。本論は、ワークショップの具体的な内容、受講生による毎回のレポートと感想、桂迎教授の総括、筆者の考察で構成されている。

(Abstract)

In recent years, some universities have adopted drama workshops in regular classes to develop communication skills of the students. In China, human relation became more complexed as the transition to a market economy proceed rapidly, and social performance studies were advocated in early 1990's, so that "Drama in Education" has been practiced in general schools. This year, we held five drama workshops in series as a seminar class with the honor of the presence of Professor Gui Ying of Zhejiang University, a prominent instructor of student theater. The object of the workshop is that the students to become aware of their role in society, and adopt an appropriate behavioral pattern. Through those classes, students acquired the skill to make close observation on others, learned the joy of creating a stories and working as a team, and discovered a new aspect in themselves as well as in their friends.. This paper consists of details of the workshop, report from students, summary by Prof. Gui Ying and a study by the author.

キーワード：創造、教育演劇、コミュニケーションスキル、行動様式、グループワーク

Key Words: creation, drama in education, communication skill, behavior pattern, group work

¹⁾神戸学院大学人文学部教授

²⁾浙江大学教授

はじめに

近年、学生のコミュニケーション能力の向上を目的として、キャリア教育に演劇ワークショップ（体験型学習）を取り入れる大学が増えている。一橋大学では「キャリア形成に関わる諸科目」の中に開設されている「コミュニケーションと表現/教養ゼミ」（担当教員：高尾 隆）のように、ゼミ教育にも演劇ワークショップを取り入れている。このシラバスによると、「インプロ（即興演劇）を教育手段として用い」「仲間との関わり方、物語のつくり方、演技などを学び、最終的には劇場での公演を行う」ことで、「うまく人間関係をつくれなかつた学生が、コミュニケーション能力について学び人間関係をつくり居場所をつくることに成功している」という^{注1)}。

演劇学を専門としない一般の大学生に演劇ワークショップを行うことが、どのようにコミュニケーション能力の育成と結びつくのだろうか。さまざまな体験学習の手法があるなかで、特に演劇ワークショップがコミュニケーション能力を鍛えるとされるのはなぜなのか。また、演劇を専門としない教員がその手法を授業に取り入れることは可能なのだろうか。

本学人文学部では1年次前期から入門演習Ⅰという名称のゼミが立ち上がり、10数名のクラスを担当する。そこで大学生としての初年次教育を行い、大学生活に慣れるためのトレーニングを行う。1年次後期（入門演習Ⅱ）、2年次前期（基礎演習）という2度のクラス替えを経験した後、2年半のゼミ（専攻演習Ⅰ～Ⅳ）の所属を決める。ゼミだけに限っても、大学4年間に、最低4回は自己紹介をする機会が生まれることになる。

今年の入門演習Ⅰで驚いたのは、半数以上の学生が「自分は人見知りなので、話しかけてください」と自己紹介をしたことだ。話しかけられることを待っている人ばかりでは、会話のきっかけがつかめないだろう。案の定、彼らはなかなか打ち解けなかつた。授業前はそれぞれ音楽を聴いたり、ケータイをいじったりして教師が来るのを待っている。静かなのはけっこうだが、何週間たっても学生同士の親密さが生まれず、初対面のような冷やかさを感じる。演劇ワークショップを授業に取り入れることで、この希薄な人間関係に何か変化が起こるのだろうか？

筆者の身近に、総合大学の教養課程で演劇ワークショップ形式の授業を開講している教員がいる。中国浙江大学の桂迎教授である。これまで筆者は桂教授から、演劇経験が一般学生に与える効果を幾度となく聞かされていた。曰く、「社会性と他者への思いやりに富み、チームプレイができる人間に育ち、卒業後は有為な人材として国内外で活躍している」と。

2012年4月、桂教授を訪問教授として本学にお招きし、中山担当の専攻演習Ⅱ（3年次）で、5週間にわたって浙江大学で行われている授業を再現していただいた。本論はその実践報告に基づき、演劇ワークショップという方法がゼミ教育に有効であるか否かを考察するものである。

I. 中国の「学生演劇」と「教育演劇」の歴史

(1) 学生演劇

中国学生演劇の歴史は、1899年の上海セントヨハン書院の学生が上演した政治風刺劇『官界スキャンダル』に始まる。その後いくつかの学生劇団の上演を経て、1906年に東京で春柳社が上演した『椿姫』と『アンクルトムの小屋』は中国話劇（日本でいう新劇）の始まりを示す大事件となった。

当時の中国は清朝の衰退と西欧諸国からの侵略のために、国家の存亡の危機に瀕していた。救国救民の志をもつ学生たちは、国内の思想啓蒙運動と呼応した作品を選んで上演した。抗日戦争時期、国共内戦期を通じて、中国共産党は演劇のもつ社会的功能に注目した。中国現代史において演劇は常に政治思想の宣伝媒体として重要な役割を果たしたのである。

中華人民共和国が誕生すると、「演劇従事者は國家が養成する」という意図のもと、北京と上海に演劇学の最高学府が設立された。それが中央戲劇学院と上海戲劇学院である。その後、中国の演劇人はこの二校の出身者が大半を占め、卒業生は国家の分配に従って各地の話劇団に国家公務員として就職した。演劇が特別な人々のものだった時代が続いた。

この状況が市場開放政策後に大きく変化する。国営・公営劇団は国からの補助を失い、自力更生を迫られて困窮した。だがさらに社会が豊かになりライフスタイルの多様化が進むと、北京や上海の大都市に演劇に参加するアマチュアが現れた。

そのきっかけとなったのが、90年代に一般大学で起きた演劇サークルの流行である。中国政府も学生演劇の「復活」を喜び、大学生演劇フェスティバルの開催を通してその活動を支援した。今回お招きした桂迎氏は課外活動としての学生演劇の指導者であり、彼女が1990年から率いる「黑白劇団」はその卓越した指導によって学生演劇の理想モデルとして高く評価されている^{注2)}。

(2) 教育演劇

教育演劇は、普通学校で行われる教育方法のひとつであり、演劇を専門とする学生への教育とはまったく別のものである。何かを演じるというゲームを通して、子供に多くのことを体験させ、子供の資質を高めることを目的とする。近年、中国でも「専門重視、教養軽視」教育体制への反省から芸術教育が注目され、その一環に演劇がおかれている^{注3)}。

教育演劇界のリーダー役を務めているのが上海戲劇学院である。1995年に李寧嬰教授が欧米から教育演劇を持ち帰り、演劇ワークショップという手法を普及させた。企業は人材育成カリキュラムとして、学校はカウンセリングの一方法としてこの手法を活用するようになった。今や地域の活動や幼稚園教諭育成プログラムの中でひろく使われている。

1999年、孫惠柱教授は社会表演学（social performance studies）という新しい学問を提唱し^{注4)}、急激に変化する社会に対応するためのパフォーマンスの重要性を説いたことも教育演劇の流行に拍車をかけることになった。2005年には同校の戲文系に芸術教育専攻が創設された。そこでは演劇に関する知見と技能をもち、学校現場で演劇ワークショップの指導者となる人材が育成されている。中国での教育演劇は教養教育であると同時に、効果的なキャリア教育という面からも熱い注目を集めているといえよう。

この背景のもと、桂迎先生は2006年から全学共通教育の中で「キャンパス演劇の理論と実践」という授業を開講された。毎年web登録開始後10分で、60名の定員に600から800名が殺到する大人気授業である。

II. 桂迎先生の授業内容と学生の感想

今回の授業について、桂先生はこのようなシラバスを書かれている。

「演劇ワークショップを通して、他人と関係を結ぶことの苦手な学生が、社会における自分の役割を意識し、それにふさわしい行動様式を身につけることを目的とする。この授業では“ナンバープレイス”という9つのマスに区切ったパズルを模したワークショップ形式で行われる。学生はまず自分に割りあてられた職業・身分にふさわしい動きを想定する。次に様々な条件のもとで役柄の個性を明確にし、自分の社会的役割を認識する。最後に周囲の人々と関係を築きつつ、ひとつの物語へと発展させる。」

この授業に使用した教室は神戸学院大学有瀬キャンパスのフィットネスルームである。筆者は参加者全員に毎回レポートを課したほか、6週目に「ふり返り」を行い、アンケート形式で感想を書いてもらった^{注5)}。

(1) 具体的な授業内容

第1回 (2012.4.17)

ウォーミングアップ：水になる（写真①）

- ①水滴 ②0度の水 ③100度の水 ④水蒸気 ⑤小川
- ⑥大きな川 ⑦海 ⑧大波

ナンバープレイス：学生は2グループに分かれる。床をガムテープで9マスに区切り、1マスに1人入る。

- ①動物を演じる ②職業を演じる。

写真①



第2回 (2012.4.24)

ウォーミングアップ：①両手でボール作る。ボールがだんだん大きくなる。ボールで遊ぶ。

ナンバープレイス：①先週演じた職業になって、「歩く」「座る」。②各マスの中で、2人が対角線上に歩いて出会う。「こんにちは」と挨拶。通り過ぎ、端まで行って振り返る。「さようなら」と挨拶する。③横ラインをはがして3マスに床を区切り直す。各マス内部で、事件がおきる。ストーリーを作る。

第3回 (2012.5.2)

ウォーミングアップ：中国戯曲の「身韻」という型の稽古。（写真②）

女子、男子各一列になり、それぞれ女役と男役の立ち姿をつくる。腕をあげ、視線の方向を変える。「山膀」（男

写真②



役の厳つい肩)「蘭花指」(女役のたおやかな指)に注意する(写真③)。

ナンバープレイス: ①アットランダムに3組に分かれる。集まった各職業を生かして物語を作る。季節と場所を設定する。「春の街で」「冬の森で」「秋の学校で」という条件を付けて、その中で各職業が生かされるような物語を作り、演じる。②各マスを自分の部屋だと設定し、その壁が前後から迫ってくる。さあ、どうする?(写真④)③自分の部屋でやり慣れた動作を行う。ねっ転がる、本を読む、音楽を聞く、洋服を決める、料理する等。④その動作を4つの年齢で演じ分ける。幼少年期(子供)、青年期(大学生)、壮年期(親の年齢)、老年期(祖父母以上の年齢)今日は、このうち青年期の動作だけを演じた。来週は、その動作を残りの3種類の年代で演じるという予告がされた。

第4回 (2012.5.9)

ウォーミングアップ: ①身韻 ②テンポと空間を意識する動作。歩く、早く歩く、もっと早く歩く。同じ動作を広い空間から狭い空間へ移行して行う。③3人1組で同じ動作(ボールを投げる)を弱く、強く、もっと強く行う。④2人1組で同じ動作を、強弱をつけて行う。→すれば違いざまにハイタッチをして強弱役割を交代する。

写真③



写真④



写真⑤



ナンバープレイス: ①2組に分かれる。1組目がマスに入り、一つの動作を4つの世代で演じ分ける。②次週が最終回となるのでセリフ付きで8分間の作品を発表する。

作品の共通テーマは「信頼」である。A班「花束の意味」(写真⑤)の発表。

第5回 (2012.5.16) 第5回目の発表および講評会。

①B班「とある飲み会での出来事」(写真⑥) ②C班「Trust」(写真⑦) ③D班「助け合い」(写真⑧) ④E班「超シリアルス」(写真⑨) ⑤桂先生の講評(写真⑩)

写真⑥



写真⑦



写真⑧



写真⑨



写真⑩



(2) 学生の感想

① おもしろかったこと

・友達の知らない部分を見られたこと・役に変化をつけると、まるで印象が変わること・普段しない動きを、本気でしたこと・動物の表現（同じ動物で違う動作）・最終週の各グループの発表（アルパカ、ハリセンボン）・飲み会の演技・演技をするということが初めてで、新鮮でした・新しいことをするたびに、ワクワクした・最初のウォーミングアップ（水の流れ）で童心に帰れた・皆で協力して劇をつくったこと・Y君の演技力！・王子様になりきっていた男子たち・演じること・1つの動きを4つの世代で演じ分けたこと

② おどろいたこと

・自分が大きな声を出せるということに気が付いた・桂迎先生の動きと、自分たち素人の動きの差・台詞がなくても、理解させられる表現力・ストーリー作りの創造力
 ・1つの動きを表現するのにも、色々な方法があるということ・みんなそれぞれに発想が異なり、意外な一面を見ることができた・簡単な動作なのに、しんどいこと・演技って、意外に体力を使う・Y君の狩人・みんな、演技が上手！・「水になれ」といわれたこと・職業の物真似をすること・ウォーミングアップの型（「山膀」）の時、思った以上に肩が疲れた・身韻の時の桂迎先生の凄さ

③ うまくいったこと

・台詞は飛ばしましたが、即興劇・日常動作の世代別表現・最後の発表の連携・グループでの「座る」の演技・後ろから斬られて倒れる動作・伝わった時に拍手が貰えたのは嬉しかった・ウォーミングアップのボール・最後の劇・あっという間に出来上がった台本

④ 難しかったこと

・自分が表現したいことが、なかなか伝わらないこと・最初の水の表現で、みんなで手を繋いだところ・普段知らない職業の動作・壁に対する表現・春の街で、冬の森で、というような場面を設定した上で演じるのは難しいと思った・普段、ちゃんと見たことのない職業を演じることは難しかった・なかなか自分が思うように伝わらないこと・声を出さずに動物を演じること。鳴けばすぐに伝わるのに、それができないのはもどかしい。・アルパカは難しかった・即興で作った劇で、言葉（台詞）を発してはいけないのが難しかった・2人1組での緩急と強弱・職業の表現が難しかった・声なしでの表現・水・身韻

⑤ わからなかったこと（通訳、指導の意図など）

・中山先生の通訳のおかげで、桂迎先生の意図が伝わりました・季節感の表現・初日のウォーミングアップの水の表現がよく理解できなかった・桂迎先生とは、意思伝達が上手に出来るのかが不安だったけど、中山先生の通訳・ジェスチャーなどを用いて、ある程度は理解することが出来た・中山先生が一時、いなくなつた時。桂迎先生が一生懸命に中国語で続けようとされていたが、私たちには伝わらなかった・タイミングが掴めない・3回目に休んでしまい、身韻の動きがわからなかった・バレエのような不思議なポーズはいったい、何だったのか・身韻・対角線上ですれ違って変わるもの・

職業にふさわしい座り方、立ち方

⑥ つらかったこと

・吹っ切れていない時の自分・最初に王子様を指名された時、何をしたら良いかわからなかつたこと・ワークショップを休んでしまつた回があること・みんなが観ている中で、ひとりで演じて「それは違う！」と指摘され、何度も繰り返したこと・筋肉で保持するところで、プルプルしていました・台詞を覚えきれず、劇でとまつてしまつ申し訳ないと思った・たまに「似ていない」と言われ、グサつときた・毎回、どんなことをするのかがわからないということが、精神的に辛かった・シーンとしている中、1人で動物（ネコ）を演じたこと・最後の発表・見えないものを想像すること・演じているものが、違うもので伝わっていた時・ボールを使った動き

⑦ 発見したこと

・自分が結構、演じることが嫌いではない、ということ・腹黒い自分・Y君のアクションの発揮・初め、出来なかつたことが上達していくこと・こういうものは、普段どれくらい周りを見ているかが重要になるな、と気付いた・男の子たちが、意外と演技派・自分の運動不足・同じ動作でも、演じる人によって全然異なつて見える・ゼミのみんなの、開放的な姿・男子の発想の良さと、取り組み方が素晴らしい・表現力の高さ、なりきつてゐる感・想像力1つで、色々なことが表現できること・みんなの新しい一面・演じることの楽しさ、難しさ・桂迎先生の日本語・人間観察をして、それを自分の身体で表現することの難しさ

⑧ 今回のWSで、あなたの得たもの

・友達を見る目・経験・細かい動作を観察する力・演じる為に回りを見ること、その力・演じることの難しさ、観察の重要性・団結力・信頼？皆と前よりも仲良くなれたような気がする・回を重ねるたびに、人前に出ることにも慣れて、「私って結構、イケる！」と思えた・情熱・1人でするより、大勢でする方が楽しい・自己表現力・信頼と絆・積極性、創造性

⑨ 桂先生への質問

・5回という短い期間でしたがありがとうございました・桂迎先生が、今のようなお仕事（研究）を始めた理由、きっかけは何ですか？・日本と中国の文化の違いは？

⑩ もう一度やりたい？ やるならどんな風に？

・機会があるならやってみたい・やりたくないかも・全員で1つの劇を作りたい・申し訳ないですが、もう御免です・声劇なら練習してやりたいです・職業を変えてやってみたい・全員でドラマを作つてみたい・背景、セットを組んで公演までしてみたい・「人」を演じてみたい

III. 桂迎先生の総括

「大学教育演劇への参加と創造の楽しい実践

——日本神戸学院大学人文学部学生演劇ワークショップ報告」

2012年春、日本神戸学院大学人文学部中山文教授の要請を受け、客員教授として人文学

部生のために演劇教育ワークショップの授業を行った。テーマは「物語を作る」である。5回の授業の中で、学生たちは簡単な演劇的動作から徐々にその動作を豊かにし、最後にはきちんとした物語をもつ、たいへんレベルの高い演劇小品を作りあげた。この過程はとても有意義で興味深いものだった。学生たちの創作と実践には自主的な意識が強烈にあふれ、いたる所に想像力が光り、予定の教学目的をりっぱに達成することができた。

以下はその教学過程の報告である。

1. ワークショップの目的と計画

はじめに、今回の演劇ワークショップは教育演劇（Drama in Education）の趣旨に従つて目標を設定していることを明らかにしておきたい。教育演劇とは普通高等教育の中で普遍的に使用されている教育方法のひとつである。その重点は（演劇学校ではない—翻訳者注）普通学校で、演劇方法を用いた教育実践を行うことにある。

教育演劇が舞台での演出と異なる点は、その主目的が（完成された舞台作品ではなく—翻訳者注）、作品作りの過程にあることだ。参加者は指導者の下で、イメージを膨らませ、自分の経験をはたらかせて即興表現を行う。演劇形式を実践する中で、参加者は互いの理念と感覚を開拓し、発展させ、表現し、交流する。そして知力を啓き、知識を増やし、心身を活発化させるのである。

次に、今回の教学目的は学生に「演劇創作を通してグループで何かを成し遂げる楽しさを体験させること」であると記しておきたい。彼らは演劇ワークショップによって生活の中で蓄積した記憶の扉を開き、インスピレーションとイマジネーションを刺激し、興味深いエピソードや物語を組み立て構築し、最終的に教室で上演する。その過程で想像力を獲得し、創造力や表現力を高めていくだろう。

筆者の計画では、5週間10コマ（日本的には5コマ）の授業で、九宮格（ナンバープレイス）という特別な形式を採用した。文学に例えるなら、単語による表現を重ねて完全な文章にまでひろげ、最後には物語を構成させようという試みである。

具体的には、まずガムテープでフロアを9つのマスに区切る。一つのマスに学生1人が入り、その空間で創造力を膨らませる。学生は自分に与えられた単語から演じるべき人物のイメージを膨らませて表現する。その人物の基本形から始め、さまざまな性格的特徴や情緒を加え、さらに社会的役割の身分を加味して形を加え、いろいろな条件の下での人物関係の矛盾や衝突を表現する。学生は演技をすることでその人物とエピソードを体験し理解し、最終的に簡単な物語を作り、表現として完成させる。

参加者にはこの授業を通して、自分たちの扮する人物が有機的に組み合わさり、衝突する状況を理解してほしい。興味と情熱をもってプログラムを完成させよう願っている。

2. ワークショッププログラム

4月17日に日本に到着し、18日午後からすぐに仕事が始まる。中山文教授が全課の通訳をしてくれることになった。

2007年にも神戸学院大学で大学生に対して演劇ワークショップを行った経験があったので^{注6)}、今回のカリキュラムを学生が完成させてくれることについては、まったく心配はなかった。今回授業に参加する15名の学生はみな神戸学院大学人文学部の3年次生だ。文

字的イマジネーションや演劇的動作による表現能力には期待のできる対象である。

このプログラムは、以下の3つのポイントから成立している。

① ウォーミングアップ

演劇は動作の芸術であり、動作は参加者の身体が集まって完成する。この時に必要となるのは、身体の動きを開発するきっかけとそのためのトレーニングである。演劇的規定状況の中でイメージどおりの動作を行うには、まず身体をほぐし開くことが必要である。例えば水の形態を摸倣する——凍った水、沸騰した水、気化する水。流れる水を表現するときは手をつなぎ、腕で波の動く様子や荒れる海原を表した。例えば板に打ち込まれる釘が沈んでいく状態や、きつく押しつけられたバネが弾ける様子を表現する。

今回、ウォーミングアップのプログラムに中国古典演劇の「身韻」の動作を含めた。中国古典演劇の中の人物になり、性別と役柄の特徴の差異を体験してもらうことが目的である。女性の優美さを表現する蘭花指、男性の山のような力強さを表現する山膀、ゆっくりとした「圓場」の歩き方などである。これらの典型的な中国文化の特徴を表す演劇的動作の中から、美しいイメージを体験してもらいたい。

② 演劇的要素の学習

ここでのポイントはまず演劇的表現を作り上げるための要素となる動きを体得し、次にイメージを膨らませて、具体的な役柄を演技で表現することである。ノートに書いた20の単語から、学生の演じる役柄を中山先生に選んでもらった。選ばれたのは、王子様、庭師、乞食、相撲力士、農民、運転手、教師、自動車修理工、清掃員、狩人、ダンサー、料理人、歌舞伎俳優、侍、歌手である。それをアットランダムに学生に割り振った。最初は紙面に書かれた文字に過ぎなかった単語が、演技的表現によって生命を与えられた。彼らは文字の単語から自分に課された役割の人物を演じ、演じる中からこれらの人々の存在意義をはじめに考えた。5回の授業を通して、自分の方法で人物に性格を付けし、命を吹き込み、最後には一つのストーリーを創り上げる……8分間の生活を表現するのである。

特筆すべきことは、演劇的な動きの要素を体験する過程で学生たちの創造力が開発されたという点である。一連の演技が完成するころには、自分の演ずる動きを信頼するようになっている。自分の演技によって仮定した状況を信じ、それに応じてリアルな感覚を表現する……季節による寒暖の変化や強風が身体や感覚に与える変化を動作でどのように伝えるか。一つの日常的動作を幼少期、青年期、中年期、老年期でどのように演じ分ければよいか。これらを実践のするために生活を観察し、生活の価値とその関連を表現する。演劇には人生を体験し実感することが必要なのだと認識するのである。

③ スケジュールの完遂

5コマという決められた時間でやらねばならないのは、まずナンバープレイスの1マスの中で人物の身分を確立し、指定された体験と人物を表現することである。次に、その人物の典型的な生活の動作から職業的習慣を表現する。さらに様々な感情や状況を規定し、情緒の強弱の表現し、色々な人物との関係を演じる。最後には小品を作り上げなくてはならない。

スケジュール作成当初から、順を追って徐々に積み上げる演劇ワークショップ形式の授業を予定していた。それによって文字から演劇へと変化する過程に学生を参加させ、体験

させるためである。この授業の最終的目標は、日本人大学生が演劇のもつ力を実感し、この授業に参加したことを心から喜んでくれることである。

3 ワークショップの結果と収穫

ワークショップの最終報告会は5月16日に行われた。ほかの授業の関係で、A班の「花束の意味」はすでに前週の授業最後に発表が行われており、当日は13名が4班に分かれて作品を披露した。こちらの要求に従い、4作品の共通テーマは「信頼」、上演時間は8分間である。学生はこれまで自分が演じてきた役柄で、作品に登場する。ストーリーはまったく自由である。好きな者どうしで班を作り、それぞれの役柄を生かしたストーリーを創り上げ、表現して見せた。

最初の授業で自分に割り振られたひとつの単語が、最終的に自分が表現すべき人物形象になろうとは、誰もおもっていなかったはずだ。だが、5週間のワークショップで、彼らは自分の演ずる人物の形象を充実させ豊かにした。見かけや性格情緒の設計を含めて、その人物が多くのことを表現できるように練習を積んだ。その過程で彼らは自分の動作への信頼感を強め、様々な状況の下で具体的にどのような動作をすればよいのかについて練習を続けて来た。最終の発表では、人物関係を合理的に構築し、観客が納得する物語を創り出さねばならない。今まで表現芸術に触れたことのない日本人大学生にとって、これはかなり難度の高い要求だったはずである。

最終的な発表が教室での発表会作品で行われたのち、全員で討論して作品の評価を行った。最後に教師が個人的な総括を行い、5本の台本がそろった。

信じがたいことだが、全教学効果は学生たちが予想以上の成功をおさめたことで証明された。発表された5本の創作作品はいずれもテーマに込められた思想の奥深さや表現方式の多様性を感じさせ、たいへん面白いものだった。また授業終了後に教室での収穫を振り返った学生たちの満足感は大きく、きわめて望ましい結果となった。

現場で発表された5作品を見てみよう。学生が自分たちで選んだ「信頼」テーマの作品には、その視点にそれぞれの特徴がみられた。そのうち4本は身近な生活を描いていた。

A班の「花束の意味」はダンサー志望の高校生と学校の掃除のおばちゃん（清掃員）という、毎日顔を合わせるが深い話をしたことのない二人の関係を描いた。進路に悩む彼が年長者のアドバイスで積極性をとりもどし、花束を贈って「平凡な生活」への感謝を表現する物語である。

B班の「とある飲み会での出来事」は4人の社会的身分の異なる青年たち（自動車修理工、歌手、教師、王子様）がコンパを開き、お互いの状況報告をする。過去と現在を行き来しながら、信頼が友情を持続させることを表現した。

C班の「Trust」とD班の「助け合い」はいずれも普通の生活の中で発生する可能性のあるエピソードをとらえた。C班（侍、農民、庭師）は庭いじりをめぐって、嫁・姑の問題を描き、D班（運転手、歌舞伎俳優、乞食、相撲力士）は、故障したタクシーをめぐる助け合いを描いた。矛盾や衝突が身近に起こった時に、自分の行動で理解し信頼を維持することの重要性を表現した。

E班の「超シリアルス」では、狩人と料理人という一見まったく関係のない人物が合理的な空間の中で一つに設計された。狩人は獣に傷つけられ、料理人に助けられる。その後、

寡黙な二人の間に徐々に信頼が生まれる。ありえそうもない組み合わせなのに、なるほどと思わせる信頼関係に結ばれた二人を描き上げた。

今回の教学から突出した結果を総括すると、第一に学生たちが身体を使った演劇教育の中で楽しく創作活動に参加したことがあげられる。第二に発表会で学生が創造力と表現力を開発し証明したことがあげられる。彼らの作り上げた人物像は、もともとの割り当てられた役柄をはるかに超えて豊かなものとなった。彼らは強風を、波を、森林に住む野獸を、はては道路の自動車まで、もともと想像もできなかった各種のイメージを演技で表現したのである。第三は演劇的方法が大学生の生活や生活を表現する習慣を養うことである。彼らは役割をきちんと演じるために、その人物にとっての代表的な動作を探し出そうとした。ある女子学生は相撲力士の生活上の習慣や動作を一生懸命に理解し真似た。ある男子学生は王子様が馬に乗る動作やリズムを絶えず練習した……このように他者を観察し、その気持ちを理解し、表現しようとした経験は、彼らが今後従事する社会で必ずプラスとなるだろう。

第四は、これが最も重要なことだが、彼らがたった5週間という短い演劇ワークショップで、今の自分を見つめなおし、多くのことを発見したということだ。おそらく演劇に接することがなければ、社会には様々な職業や社会的身分の人々がいることや自分の不完全さに気づくことはなかっただろう。他者を観察して表現するという体験をしたおかげで、これまでとは別の角度から自分と他者を理解できたのだ。これは机の上での学習よりももっと重要な体験であり収穫である。この角度から全参加者は新たに前進する目標をもち、これまでよりも闊達な態度で自分と世界に向き合うことができるだろう。

まさにアメリカニューヨーク大学の著名教育者 Nellie McCaslin が語ったように、「演劇は、正式であろうと非正式であろうと、すべて人類のための創作であり、人類生命の観察に基づいて選択され、準備され、進行し、引き上げられるものなのだ。」

最後に、神戸学院大学人文学部が中山教授と真摯で叡智に満ちた学生たちと共に過ごす5週間の教学機会を与えてくれたことに、心より感謝いたします。

2012年 9月22日 杭州にて

IV. 考察

筆者は通訳として5週間桂教授の授業に伴走した。その間、しばしば教育演劇における指導者の条件について考えさせられた。以下4点を挙げるが、桂教授がいずれにおいても卓越した指導力を發揮しておられたことを記しておきたい。

① アイスブレークの上手さ

アイスブレークとは、初対面の者が集まり緊張している雰囲気を和ませることをいう。これはワークショップの指導者には、たいへん重要な能力とされている^{注7)}。桂先生は一瞬にしてその場を和ませ、集中させる技をたくさん持っておられた。水になる、ボールで遊ぶ、歩く、もっと早く歩く、男役・女役など。それらはいずれも言葉を必要としない、身体動作であることがポイントである。ゲームのような動きを通して、恥ずかしがり屋、内気、人見知りの学生のハートをいっきにつかみ、集中させる。それらはアイスブレーク

の技法であるとともに、授業のウォーミングアップとしても機能した。ウォーミングアップをしながら、心と体の緊張を解きほぐしていったといえよう。これらの組み立ては、いずれも経験に基づく桂先生オリジナルのテクニックである。

② 積み上げの巧みさ

同じ職業を毎回演じることにより、学生にはいつの間にかその職業の特徴的動作を身につけ、演劇初心者なりに表現の幅を広げていった。小品制作時には、「自分の職業を活かした設定づくりや動きを演じられるようになった。動きが大きくなり、自分の職業への理解が深まったと感じる」「無意識に行うと意識して演じるではこんなに変わるものか」という感想が上げられた。「単語から文節、文章に仕上げていく」というのは比喩ではなかったのだ。だが桂先生から指定された職業の中に、相撲力士や歌舞伎俳優という日本的ではあるが身近にない職業が含まれていた。それらは動作のバリエーションが少なく、偶然これを振りあてられてしまった学生は、その後苦労することになった。

③ 指導の的確さ

二回目の感想では、「最初はどう動いていいのかわからず、動きが小さかった。でも少しアドバイスを受けると、すぐ動きがよくなっています」「桂先生の判定が厳しくて、何度かやり直しになりました。でもみんな言われたところはビシッと直して良くなっているから、さすがだと感心しました」という感想が目立った。桂先生の的確な指導で、自分の演技に自信を持てることがわかる。

④ 批評の言葉

「今日はあなたたちの発想力に驚かされました」「これから活動を通して、最後には新しい自分を発見することができます」「このステージがあなたたちの最高の舞台です。回を重ねるうちに、今いる空間が立体的に見えてくることでしょう」「周りを見ることができれば、周りに気を配る人間になれる。それは自分にとって大きなプラスになります」等、学生たちはレポートの中で驚くほど忠実に桂先生の言葉を再現していた。それは彼らが先生の言葉を聞き漏らすまいと神経を集中させていた証拠である。学生が求める言葉を的確に与える姿に、大学生演劇の指導者としての長い経験と実力を感じた。

また学生たちのレポートからは、以下の4点が共通して読み取れた。

① 物語作りの楽しさ

前半3回の授業では言葉を使うことが禁じられていたため、学生のストレスは大きかったようだ。4回目の授業で発表作品についての話し合いが行われたとたん、どの班もたいへん活発な討論を時間いっぱい行った。「楽しい。物語を作つて行くのが楽しい。演じるよりも考えるほうが楽しかった」「一人ひとりがちゃんと台本を考えているのがすごい」という感想に、人文学部文学・文芸領域の学生らしい側面が見えた。自分の作った作品を発表する場が用意されることが、新たな緊張感と意欲を生みだしている。

② グループワークの楽しさ

「一人で演じるより多くて演じた方が楽しい」「不安だったが、こうして練習しているうちに、仲良くなるのだなと思った」「これまで知らなかつたみなの一一面を見ることができた」「友達の発想が多彩で、いつも『一本取られた！』と思う」「みんな細かいことを注

意していて、うまいなあ」「女性は女性視点の、男性は男性視点のと、それぞれ特徴も違ってとても興味深い」等、友達と一緒に一つの作品を創り上げる過程は、学生には意外の喜びに満ちていたようだ。

③ 新しい自分の発見

「自分の内に秘めた能力の新たな発見」「最初の自分と比べて、成長することができたと思った」「私自身の新しい姿を発見すると同時に、友達の新しい姿を発見することができました。演劇の素晴らしいところは、さまざまなものを表現し相手に伝える自己表現であると同時に、他者に対する見方を変え新しい発見ができることがある」等、自分と友人の新しい一面に気付いたという感想が多く見られた。

④ 他者の観察と理解

この授業を通して、ゼミ生たちは意識的に他者を観察するようになった。三回目の授業で、ひとつの動作を年代別に演じ分けるという宿題が出されると、「それぞれの時期にしか出てこない特徴を捉えることができたらいいのだろう。両親や祖父母を観察して次回に備えよう」と感想が見られた。年齢、性別、職業、社会的地位などがどのような身体的な特徴を生むのか。それを捕まえるためには、これまで興味のなかった他者を観察しなければならない。またその特徴を演じることで、他者の気持ちを理解することができるようになる。他人を演じるとは他人の気持ちを理解することに他ならないことを、学んだのである。

大多数の学生が「他の授業ではできない経験ができた」という喜びを語る中で、最後まで緊張が解けない学生もいた。この学生は「他人の演技を見るのは楽しい。私も恥を捨てられるようがんばらなくては」「実際にそこにはない見えないものを見ることのできるかのように演じるというのは難しい。そして恥ずかしい」「ひたすらに人前に立つのが苦手な私」という感想を書き続けた。「自分が他人にどのように見られているか」をたいへん気にする学生が自分の心を開放するには、5週間という時間では足りないのかもしれない。

と同時に、その内向性もまた個性だと思う。皆が皆、人前で大声で話せるようにならねばならないのか。このような授業を経てもやはり内向するのが自分ならば、そのような自分を受け止めればよい。そうすれば、今回の経験はもっと自分に適した人生を選択するきっかけとなるだろう。

授業で行われる演劇ワークショップと民間のそれとの違いは、「指導者が評価を出す」ということだ。学生はこちらが想像する以上に、指導者の反応、評価の言葉に敏感である。教育演劇の目的は「上手に演じること」ではない。だが授業の一環として行う場合には、どこかのポイントで試験（上演）をすることが必要となる。その過程で学生が心に不要な傷を受けないように、指導者側にも配慮が必要になるだろう。

終わりに

「初めは自分の足元を見ていたみんなが、次第に前を向き先生たちの顔を見ながら話を聞いていた」「演劇をやる上で演じることはもちろん大切だが、1人1人の協調性はもっと大切なのではないか」「自分ではない何かになるのはとても気持ちのいいことなんだ、

ということを今日初めて知りました」。これらの感想から伝わるのは、この授業には多くの発見があり、その経験が彼らを積極的にしているということだ。

だが一方で、「毎回、どんなことをするのかがわからない」ということが、精神的に辛かった」と感想を書いた学生もいた。たとえわずかな情報でも、次週の授業に向けてイメージを持つ、心構えを作る、時には予習をすることで、心のゆとりを持ちたいと考える学生がいることを教えてくれる。

桂先生は「日本の学生は想像力が豊かで、教師の意向を考えずにどんどん自分の考えを広げる。中国の学生はもっと教師の顔色を見て、評価を気にする」と語った。だが、日本にも気にする学生は、もちろんいるのだ。カリキュラムの一部として取り入れる場合は、そのような学生の心をどう開くかについては、日本人の感覚で丁寧に再考する必要があるだろう。

演技を学ぶことが、一般の大学生にとってどのような意味をもち、何の役に立つか。筆者もまだ理論的に納得するだけの言葉を持たない。だが大多数のゼミ生がこの5週間の授業を楽しみ、普段の授業よりも生き生きしていたことは事実である。神経を集中させて他者を観察し、友人と熱く語り合い、一つの作品を創り上げ、笑い声をあげる。そのような体験ができるゼミを、今後も作り上げていきたいものだと深く思った。

演劇ワークショップはゼミ運営にたいへん大きな効力をもつと考える。言葉よりも身体を優先する演劇ワークショップでは、「話しかけてほしい」学生たちもゲーム感覚の中で容易に打ち解ける。そのため、すでに固定した友人関係を作り上げている3回生よりも、まだ友達のできていない1年生の方が劇的な効果が期待できるだろう。

だがその手法を、演劇の専門家でない教員がどのように授業に取り入れることができるのかについては、まだ手探りの状態である。桂迎先生の授業は、ゼミ運営の在り方に大きなヒントを与えてくれた。今後この観点から、さらに研究と考察を進めていきたい。

注釈

1) 一橋大学以外にも、演劇ワークショップを授業に取り入れている情報を紹介する。

①一橋大学 平成20年度 キャリア教育協力科目講義概要

<http://www.rdche.hit-u.ac.jp/~gp/subject/careerteaching.html>

「「コミュニケーションと表現」では、インプロ(即興演劇)を教育手段として用いながら、アクティビティーやグループ作業を通じて体験的にコミュニケーションと表現について学び考えている。「教養ゼミ」はインプロを学ぶことを目的としたゼミで、ともに即興でつくっていく際の仲間との関わり方、物語のつくり方、演技などを学び、最終的には劇場での公演を行っている。このような協同作業が初めてであるという学生、また、クラスや部活・サークルでうまく人間関係をつくれなかつた学生が、コミュニケーション能力について学び人間関係をつくり居場所をつくることに成功している。これらの授業は、キャリア形成の基盤となる自分を見つめ直す力、人と関わる力を養う場としても機能している。」

②帝京大学短期大学・人間文化学科 「人間文化学科紹介 この授業に注目」

http://www.teikyo-u.ac.jp/applicants/literature/college/human_faculty/

演劇とコミュニケーションⅠ・Ⅱ

「近年は全国の小中高の授業や就職試験に演劇の要素が取り入れられるなど、演劇はこれまで以上に、社会に密接した活動として認知されつつあります。本講座では、座学をほとんど行わず、ワークショップ型の授業を展開。最終的には実際に参加者全員で演劇作品をつくり、観客の前で発表するプロセスを体験します。実践的な過程を経験することにより、社会で求められる「コミュニケ

ション力」を養います。」

このほか、京都精華大学 「キャリア教育科目キャリアデザインⅡ（2年前期）」

<http://www.kyoto-seika.ac.jp/career/support/careersubject/>

や嘉悦大学「ミュージカルの手法を取り入れた集中授業（キャリアデザインⅠ）」

「2011年度のニュース」 <http://www.kaetsu.ac.jp/11-08-18-01.html> でも、演劇を取り入れた授業の報告がなされている。

2) 桂迎氏のこれらの実践は『桂迎：校園戯劇档案』（中国戯劇出版社、2000）、『校園戯劇』（浙江大学出版社、2005）、『舞踊欣賞与創作』（浙江大学出版社、2006）、『青春与戯劇同行』（中国戯劇出版社、2007）などの著書にまとめられている。

3) 教育演劇の効用については、以下の論文を参照した。

施毅《高校戏剧教育与大学生素质拓展》<http://www.xzbu.com/5/view-1374336.htm>

闫春燕《戏剧艺术在大学生素质教育中的重要作用》<http://www.xzbu.com/7/view-38940.htm>

4) 孙惠柱《社会表演学：现实与虚拟之间》

http://blog.sina.com.cn/s/blog_631fa7ef0100v926.html

5) この全記録は『桂迎先生 文学文芸ワークショップ』にまとめ、関係者に配布した。

6) その記録は「心のコミュニケーションを創造する演劇教育空間について——神戸学院大学及び関西地区高校演劇部におけるワークショップの記録と思考」（伊藤茂、桂迎と共に著、人文学部紀要、2008年3月）に詳しい。

7) ワークショップ形式の学習におけるアイスブレークの重要性については、ちょんせいこ「学校が元気になるファシリテーター入門講座」解放出版社、2009。津村俊充・石田裕久編「ファシリテーター・トレーニング」ナカニシヤ出版、2005を参照した。

薬剤師へのフィジカルアセスメント教育について

Teaching physical assessment to pharmacists

白川 晶一¹⁾ 大槻光太郎²⁾ 手島 一也²⁾ 又吉真梨菜²⁾
石崎めぐみ³⁾ 木田 圭祐³⁾ 大道真由美¹⁾ 小畠友紀雄¹⁾
中本賀寿夫¹⁾ 内海 美保¹⁾ 前田 光子¹⁾ 仮家 公夫⁴⁾

Shoichi Shirakawa¹⁾, Kotaro Otsuki²⁾, Kazuya Teshima²⁾,
Marina Matayoshi²⁾, Megumi Ishizaki³⁾, Keisuke Kita³⁾,
Mayumi Omichi¹⁾, Yukio Obata¹⁾, Kazuo Nakamoto¹⁾,
Miho Utsumi¹⁾, Mitsuko Maeda¹⁾ and Kimio Kariya⁴⁾

(論文要旨)

これまで脈拍測定や血圧測定などのフィジカルアセスメントは医師の行う診療行為に当たるとされ、薬剤師が患者の体に触ってはいけないとされてきた。しかし厚生労働省は2010年の医政局通知で、薬剤師が患者に対して、薬物の適正使用および副作用出現の有無を確認する目的でアセスメントすることは、法的に問題なしとした。これを受けて神戸と京都の薬剤師合わせて約60人が、本学薬学部の4年次事前実習で行っているフィジカルアセスメント実習の一部を受講した。受講後のアンケート調査では実習前に比し到達度の上昇がみられた。この実習が今後、日々の病棟業務や地域薬局業務を通して患者の役に立つ事を望む。

(Abstract)

The physical assessment in patients is the most popular and useful diagnostic tool for physician. Recently the pharmacists are required an important role to actually prevent drug side effects, and it is just transition in changing the role of pharmacist to the patient care from merely a pharmacotherapeutic advisor to a “physician”. Pharmacists, however, have limited access to patients. But in 2010, Ministry of Health Labor Welfare noticed that it is useful for the patients to accommodate patient's assessment of pharmacists. So, we have currently been teaching physical assessment for pharmacists as almost same contents for fourth year pharmacy students of the six-year program. About 60 pharmacists completed the subject of physical assessment. A 12-item questionnaire was developed to gather information pertaining to the competency of the pharmacists for physical assessment. After experiencing the subject, all pharmacists understood the method of physical assessment techniques and contents. We are confident that pharmacists who have mastered the art of physical assessment will provide enhanced pharmaceutical care to patients in hospitals and community pharmacies.

キーワード：薬剤師 フィジカルアセスメント 6年制薬学教育

Key Words: pharmacist physical assessment six-year program

¹⁾神戸学院大学薬学部

²⁾薬学部5年次生

³⁾薬学部6年次生

⁴⁾神戸学院大学名誉教授

1. 目的

高齢化社会に伴い、医療の拠点は病院などの医療施設から在宅へとシフトしつつある。その流れの中で薬剤師には、病棟や薬局での業務に加えて地域での在宅医療への介入が求められている。その一助として今回、本学で事前実習として行っているフィジカルアセスメント実習の一部を病院・薬局双方の薬剤師を対象に実施し、実施前後のアンケート調査により、到達度の変化や今後の業務への活用性について評価した。なお、フィジカルアセスメントとは、脈拍・血圧・呼吸・体温などのバイタルサインを中心に患者の状態を評価し、薬物の適正使用および副作用出現の有無を確認する手段である。

2. 方法

対象は、神戸市垂水区薬剤師会を中心とした神戸西医療・介護ケアネットワークの会（エナガの会；以下神戸地区と略）に所属する35名【薬剤師32名（薬局薬剤師27名、病院薬剤師5名）、歯科医師3名】と、京都私立病院協会（以下京都地区と略）に所属する病院薬剤師26名の計61名である。実習は、神戸地区では2011年7月30日（土）午後3時～7時に神戸学院大学薬学部臨床実習室で、京都地区では2011年11月6日（日）午後2時～5時に京都私立病院協会会議室で行った。実施項目は、以下のA～Dの4項目とした。A.吸入器操作・スペーサーの使用実習、B.高機能シミュレーター実習、C.心肺蘇生やAED（Automated External Defibrillator）を組み入れたBLS（Basic Life Support）実習、D.血糖測定に加え音叉や打腱器を用いた実習、である。両地区ともに、全員を8～9名ずつのスモールグループに分け、A～Dを30分ずつのローテーションにて実施していく方式で実習を行った。ただし京都地区では、Aの呼吸器操作・スペーサー使用実習は実施していない。なお、実施項目のタイムテーブル（神戸地区の例）を表1に示す。

表1. 実施項目のタイムテーブル（神戸地区の例）

時間	受講者及び項目			
全体実習 15:10～16:10	全員 聴診器の使用法、脈拍・血圧測定、ピークフローメーター測定			
グループ別実習 (8～9名ずつの 実習)	A	B	C	D
16:15～17:15	吸入器・スペー サー使用法	高機能シミュレ ータ一体験	心肺蘇生・AED 使用法、BLS	血糖測定・音 叉・打腱器検査
	①グループ	②グループ	③グループ	④グループ
17:20～18:20	②グループ	①グループ	④グループ	③グループ
	③グループ	④グループ	①グループ	②グループ
18:25～18:45	まとめ			
19:00	散会			

3. 到達度の確認方法および今後の業務への活用可能項目の選択

両地区での参加者に、実習前後における到達度確認のため、アンケート調査を実施した。このアンケート調査の質問項目を表2に示す。これらa～lの12項目について、「測れない、使用できないまたは説明できない」を0、「正確に測れる、使用できるまたは説明できる」を10として、実習前後の到達度レベルを調査し（表3）、box plot analysisを行った。また、実習前後において母平均の差の検定（対応のある場合）を行った。

さらに、実習を行った項目の中から、今後の業務に活用可能な項目を選択させた。なお、これは複数回答可とした。

表2. アンケート質問項目

a. 脈拍を正しく測れますか？	g. パルスオキシメーターを正しく使用できますか？
b. 水銀血圧計を正しく使用できますか？	h. 心肺蘇生の方法を説明できますか？
c. 呼吸数を正しく測れますか？	i. AEDの使用法を説明できますか？
d. 聴診器を正しく使用できますか？	j. 倒れている人を見たら、救命処置を行おうと思いますか？
e. ピークフローメーターの正しい使い方を喘息患者に説明できますか？	k. 音叉や打鍵器の医療における用途を説明できますか？
f. エアロチャンバーの正しい使い方を喘息患者に説明できますか？	l. 自己血糖測定器の正しい使い方を糖尿病患者に説明できますか？

表3. 到達度レベル

「測れない」

「正確に測れる」

「使用できない」

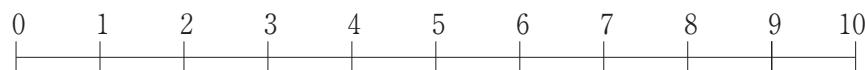
「使用できる」

「説明できない」

「説明できる」

以上を「0」とした

以上を「10」とした



4. 結果

(1) アンケート回収率

神戸地区におけるアンケートの回収は35名中32名（回収率91%）で、京都地区におけるアンケートの回収は26名中25名（回収率96%）であった。

(2) 到達度

実習前後における到達度を神戸地区と京都地区に分けて述べる。

1) 神戸地区

神戸地区における実習前後における到達度の比較を図1. に示した。

実習前で中央値が5以上を示したのは、「脈拍を正しく測れる」「自己血糖測定器を正しく使用できる」の2項目で、中央値が0.5～2の項目が「呼吸数を正しく測れる」「聴診器を正しく使用できる」「パルスオキシメーターを正しく使用できる」「心肺蘇生の方法を説明できる」「AEDの使用法を説明できる」「倒れている人を見たら、救命処置を行おうと思う」であった。残りの「血圧計が正しく使用できる」、「ピークフローメーターやエアロチャンバーの正しい使い方を説明できる」、「音叉や打腱器の医療における用途を説明できる」の項目は、実習前の中央値は0だった。しかしながら、実習後はすべての項目において中央値は8以上を示した。

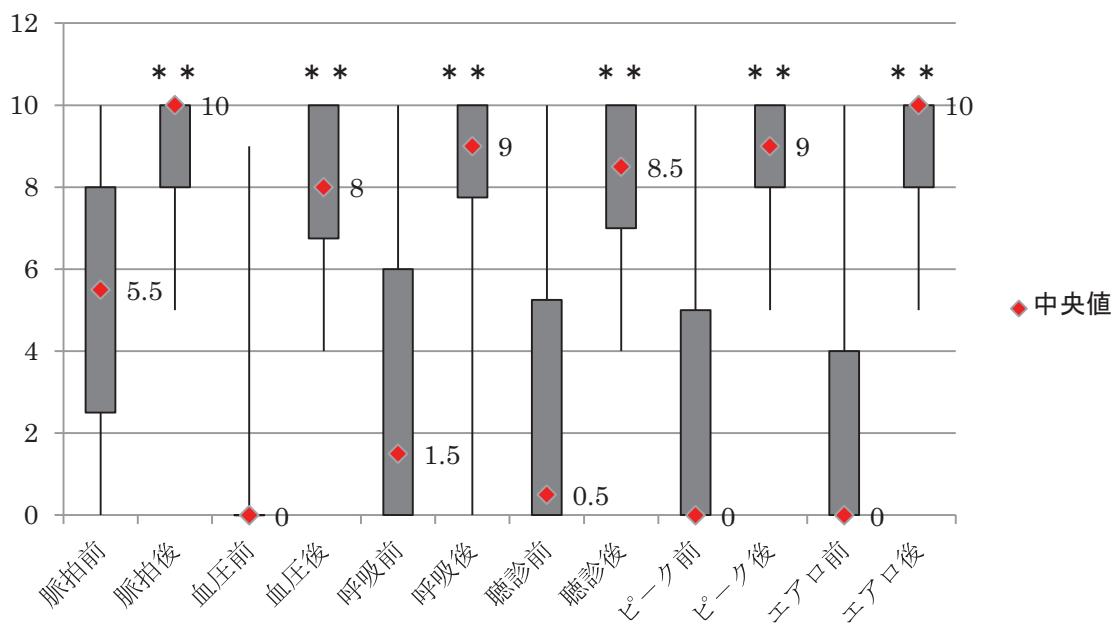
2) 京都地区

京都地区における実習前後における到達度の比較を図2. に示した。

神戸地区と同様に、実習前に中央値が4以上を示したのは、「脈拍を正しく測れる」と「自己血糖測定器を正しく使用できる」の2項目のみだった。中央値が1～3の項目が「パルスオキシメーターを正しく使用できる」「心肺蘇生の方法を説明できる」「倒れている人を見たら、救命処置を行おうと思う」で、それ以外の項目はすべて中央値0を示した。しかしながら実習後はこれらの項目も中央値7以上を示し、神戸地区同様にすべての項目において中央値の増加がみられた。

到達度レベル

＊＊ p<0.01 vs 実習前



到達度レベル

＊＊ p<0.01 vs 実習前

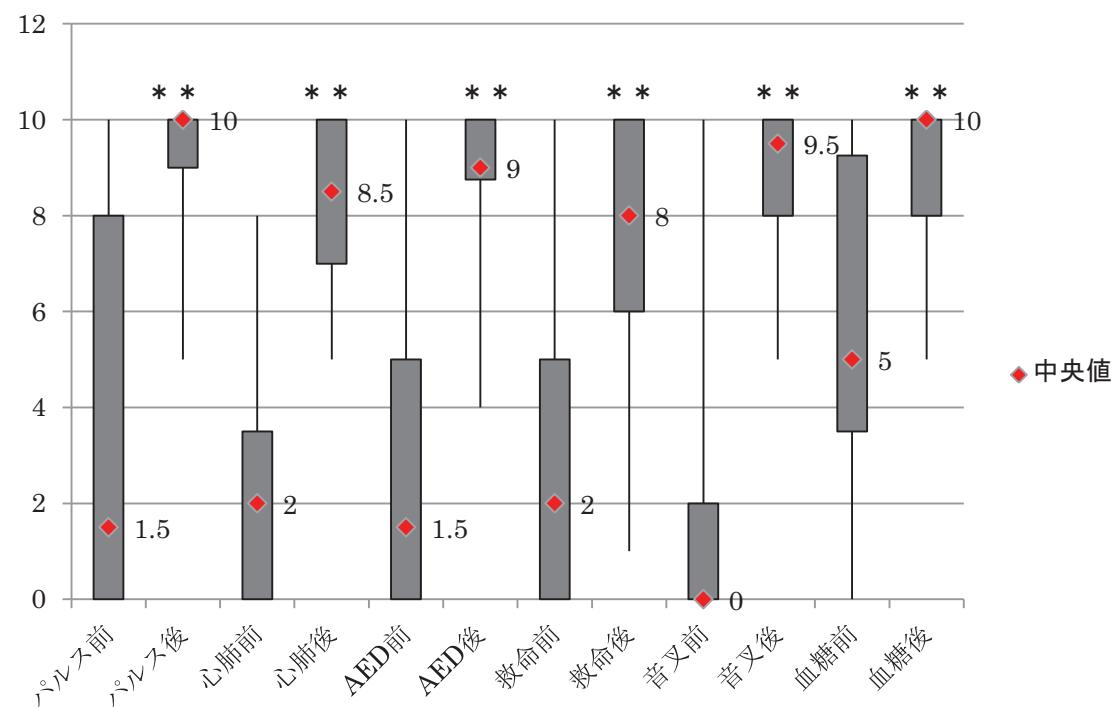
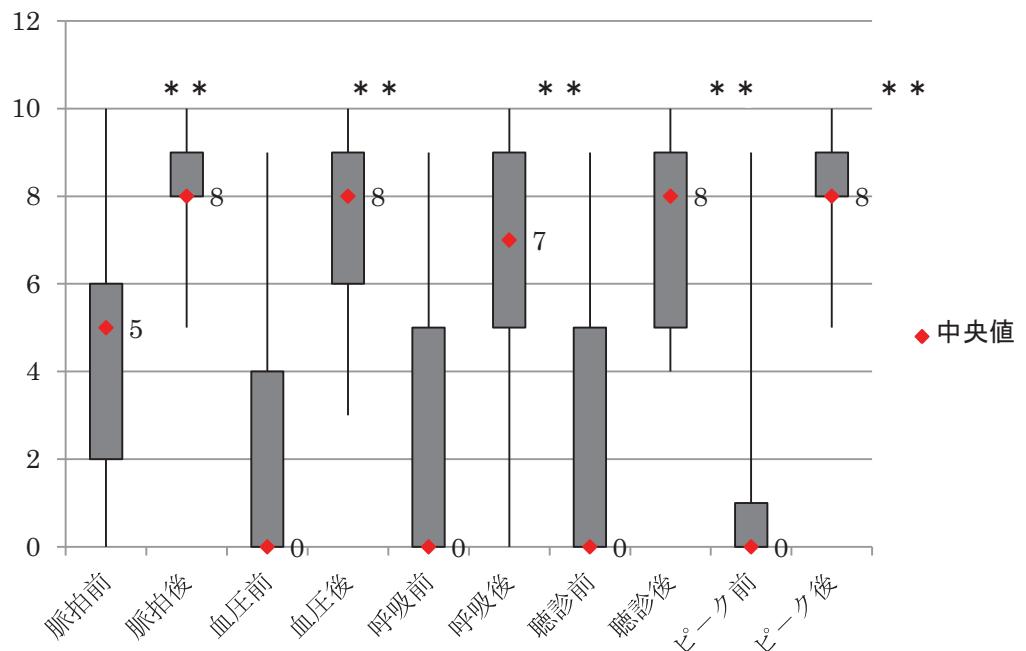


図1. 神戸地区でのアンケート結果 (上段・下段ともに N=32)

到達度レベル

* * p<0.01 vs 実習前



到達度レベル

* * p<0.01 vs 実習前

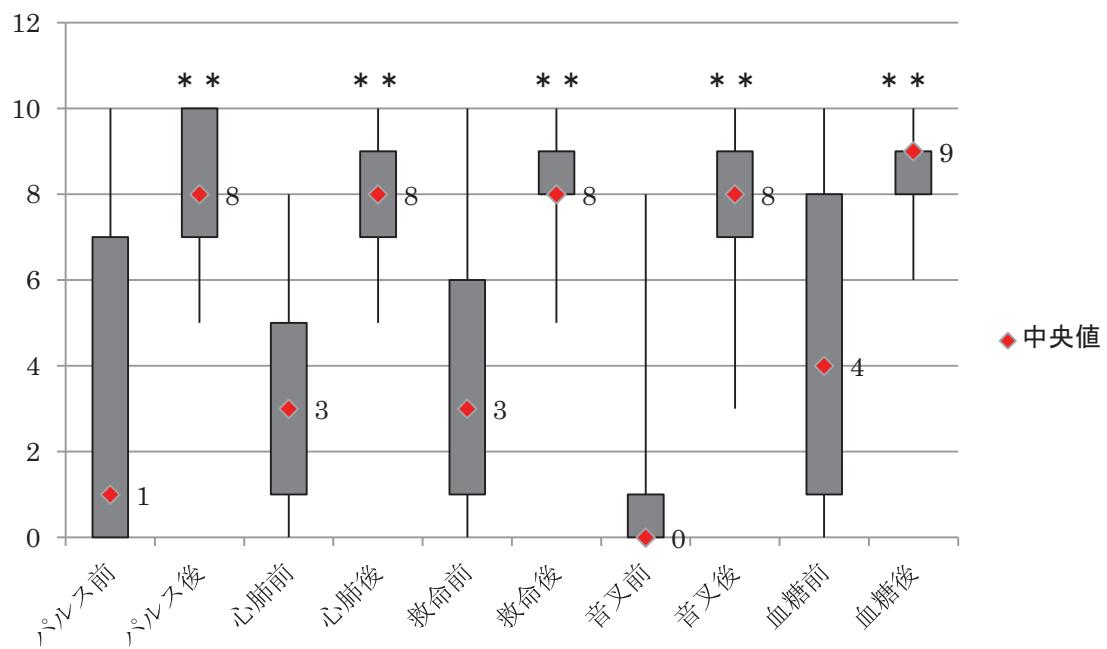


図2. 京都地区でのアンケート結果 (上段・下段ともに N=25)

(3) 今後の業務へ活用可能な項目

神戸地区および京都地区のアンケート結果から、今後、日常の臨床現場で活用可能な項目を選んだ割合を表4に示した。項目の中では、パルスオキシメーター、音叉・打腱器に違いがみられたが、 χ^2 二乗検定の結果、有意差はなかった。

表4. 今後の業務に活用可能な項目

項目	神戸地区 (N=32)	京都地区 (N=25)
脈拍の測定	50%	52%
血圧の測定	50%	56%
呼吸数の測定	15%	24%
聴診器の使用法	44%	48%
ピークフローメーター	60%	60%
エアロチャンバー	56%	未実施
パルスオキシメーター	60%	20%
心肺蘇生・AED	25%	16%
音叉・打腱器	56%	20%
自己血糖測定	80%	68%

5. 考察

これまで、バイタルサインを含めたフィジカルアセスメントは診療行為に当たるため、薬剤師が患者の体に触ってはいけないとされてきた。しかしながら、2010年4月30日に出された医政局長通知（医政発0430第1号）¹⁾によって、薬剤師のフィジカルアセスメントに対する認識は大きく変わりつつある。これをうけて神戸市垂水区の薬剤師会と京都私立病院協会薬剤部会がいち早く、フィジカルアセスメントの教育に着手した。今回、神戸学院大学薬学部で学生に対して事前実習として行っているフィジカルアセスメント実習の一部を、現場の薬剤師を対象に実施し、実施前後の達成度レベルを調査した。実習後はすべての項目で到達度レベルの数値が上昇した。実習を通してフィジカルアセスメントの方法や器具の使い方を学んだことで、自分にもできるという自信がついたのではないかと考えられる。神戸地区には薬局薬剤師が大半を占め、京都地区はすべて病院薬剤師だった。そこで、神戸地区を薬局薬剤師、京都地区を病院薬剤師という言葉に置き換えて結果を振り返ってみたい。両地区ともに実習前の段階から「脈拍を正しく測れる」と「自己血糖測定器を正しく使用できる」の2項目の中央値は高かった。これは、薬局・病院薬剤師共に他の項目よりも身近な存在として認識され、理解されていると思われた。しかしながら他の項目に関しては、いずれの地域も中央値が低く、つまり薬局・病院薬剤師ともに、これから修得する必要のある項目と言うことが出来る。繰り返し参加型の実習に取り組むことで、フィジカルアセスメントの認識を深めることが可能となる。

今後の業務に活用可能なフィジカルアセスメント項目についてのアンケートから、薬局薬剤師は自己血糖測定器、パルスオキシメーター・ピークフローメーター、エアロチャンバーや音叉や打腱器検査の項目を役立つと回答した者が多く、病院薬剤師は自己血糖測定

器、血圧の測定、ピークフローメーターの項目が役立つとの回答がみられた。これは、薬局薬剤師は在宅医療を、病院薬剤師は病棟業務を視野に入れたものと推察される。

参加者の感想からは、「参加したことで、少しだけ自信になった」。「何となく使い方はわかっていたが、実際に体験して確かなものとなった」。「日常業務との関連を考えることができた」。「実際に体験させて頂くと、意外と取り組めるかも？」と感じることができた」といった肯定的な建設的な意見がみられた反面、「業務にどのようにとりいれていくか難しい」。「患者さんに助言したつもりが、余計なことをと医師に悪い印象を与えるかもしれない」。などの慎重な意見もみられた。

今後フィジカルアセスメントを現場で活かすために、例えば門前薬局では開業医の、病院では回診時や外来担当医師との連携が必要と感じた。薬剤師がフィジカルアセスメントを実施することで、適切な薬物治療が行えているか、あるいは副作用が出現していないかを知ることができ、患者のQOLの向上につながることが期待される。これからは、患者から「顔の見える薬剤師」として、患者に寄り添いアセスメントを行なうことが重要である。

6. まとめ

病院薬剤師が適切な病棟薬剤業務を遂行することや、薬局薬剤師がセルフメディケーションや在宅医療などの地域医療に貢献するためには、患者の状態を把握することが重要である。薬剤師が積極的にフィジカルアセスメントを学び、メディカルトレーニングを積むことは薬物治療においての正しい診断の解釈や医療方針の決定を行うのに大いに役立つ。それにより患者の状態を今まで以上に把握できるようになれば、医療の質は向上していくだろう。その結果、薬剤師は患者や他の医療従事者からの信頼を今まで以上に得ることができると考えられる。

参考文献

- 1) 厚生労働省「医療スタッフの協働・連携によるチーム医療の推進について」(医政発0430第1号平成22年4月30日) (<http://www.mhlw.go.jp/stf/seisaku/seisaku-000010512-6h.pdf>)

「文章表現Ⅰ」授業の取り組み

岡村 裕美

1. はじめに

「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は、1クラス20名程度の少人数制で、2003年度より人文学部の履修必修科目として始まった（2006年度までは「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」）。2012年度で10年目となり、8名の非常勤講師が3～6コマを担当している。

科目担当者は2003年度の開始時より統一シラバスで授業にあたっており、ミーティングを重ね、学生の実態に即した到達目標や指導方法、指導内容の共通認識を共有することに努めてきた。より効果的な授業を行えるように重ねてきた取り組みについては、『人文学部紀要』（2004神戸学院大学）から、『教育開発センタージャーナル』第3号（2012）まで、執筆者の変更はあるものの、毎年公表されている。

岡村・辻野（2012）では、それまでの取り組みを改めて見直し、授業が一定の成果をあげていることは明らかだが、さらに取り組むべき課題もあることを示した。そこで本稿では、その課題に対して2012年度前期（「文章表現Ⅰ」）で取り組んだ内容について報告する。

以下ではまず、「文章表現Ⅰ」の授業について簡単に説明する。次に、岡村・辻野（2012）で指摘された授業における課題をまとめる。そして、筆者の2012年度前期の授業実践について、特に課題を改善するために取り組んだ点を中心に報告する。

2. 「文章表現Ⅰ」の概要

ここでは「文章表現Ⅰ」の内容について簡単に説明する。なお、本稿では触れないが、後期「文章表現Ⅱ」はアカデミック・ライティング指導が中心となっている。

「文章表現Ⅰ」では、テキストとして『日本語を書くトレーニング』（野田・森口2003）を使用し、「導入—グループワークによる文章作成—プレゼンテーション—講評」という流れで1コマの授業を行うことを共通としている。

『日本語を書くトレーニング』は、使用する際にグループワークを取り入れることを想定したテキストで、15種類の「トレーニング」から成り立っている。それらは「お知らせのメール」「レストランのメニュー」など身近なものから「レポートや論文を書く」「自己アピールをする」というアカデミックな内容まで広範囲に及ぶ。各トレーニングには「ある状況設定と、その状況にはふさわしくない文章の『悪例』」が数種類掲載されている。受講生はその悪例の問題点をグループで考え、それに基づいて状況にふさわしい文章を作成し直し発表する。

基本的に1コマにつき1トレーニングで、「文章表現Ⅰ」ではトレーニング1から10までを扱うことになっているが、各教員の工夫や個性をより生かすために、トレーニングを扱う順序、1つのトレーニングにかけるコマ数の増減、いくつかのトレーニングを省くこ

となどが認められている。また、持ち帰り・授業内の課題に関しても、回数のみを共通とし、課題の内容やタイミングは各教員の裁量に任されている。

3. 岡村・辻野（2012）で指摘された課題

岡村・辻野（2012）では、2003年度から2010年度まで「文章表現Ⅰ」が取り組んできた授業運営や作文評価に関する工夫と経過を述べた。また、2名の教員の2009年度、2010年度の具体的な授業内容について、その意図や成果を比較し、その段階で見られる課題をあげた。そこで指摘された改善すべき課題は以下の5点にまとめられる。

- ① 文章の形式的ルールの定着と意見文の論拠の強化
- ② 学生の表現力の差への対応強化および学生自身の実感ややりがいを伴った表現力の向上
- ③ 作文の評価項目の詳細化
- ④ 添削・評価の継続的な展開
- ⑤ 学生の協働活動の設計と分析

①に関して、岡村・辻野（2012）では、それぞれの教員の取り組みとして、形式面の定着に関しては、授業においてポイントを明示し、それを反復するという構図を用いることによって、文章上の形式とその必要性を意識づけること、論拠に関しては、学生の実態を把握し、対策を講じるという構図を用い、根拠に基づいて意見を述べるという姿勢を強化することで、一定の成果が見られることを述べた。しかしこれらは、それぞれの手法でそれぞれの成果が出やすいことを指摘するにとどまっている。「形式的ルールの定着」と「論拠の強化」は文章表現上どちらも重要であり、どちらかについて成果が上がれば良いというものではないため、取り組みに改善の余地があることが指摘されている。

②に関して、文章表現能力の向上のためには、自分の文章を推敲する能力と同時に他の人の文章を深く読む姿勢が必要である。また先行研究でも、学生の個々のレベルに応じた指導や学生自身の自己理解が作文能力の向上に大きな影響を及ぼすことが指摘されている。「文章表現」でも、相互添削の機会を設けるなど個別の取り組みはなされてきたが、推敲や読みの能力の向上に関して構造的・意図的に授業に盛り込まれていなかつたため、課題として挙げている。

③に関して、「文章表現」では、作文評価の際、野田ほか（2008）で策定された作文評価基準を用いており、その有効性については実証されている。しかし評価の指導上の活用という点を考慮すると、大島（2010）で指摘されているような、詳細な評価基準を盛り込むことも必要であると指摘した。

④に関して、学生の作文に対する添削や評価には、もちろん各教員は可能な限り丁寧に取り組んでいるが、より効率的・効果的な指導のための手立てはこれまで講じられていないため、課題として挙げられた。

⑤に関して、「文章表現」では、2003年度開始当初からグループワークやプレゼンテーションが授業運営の中心として活用されている。このような、教員と学生だけではなく、

学生同士の双方向的な関わりを活用する授業スタイルは、近年「協働学習」（注1）「アクティブ・ラーニング」「ピア・ラーニング」などの名称でさまざまな実践が報告され、教材開発、理論研究も進んでいる（大島ほか2005、大島2010など）。そのような知見をふまえ、「文章表現」におけるグループワークとプレゼンテーションに関しても、改めてその方法や効果を見直し、より効果的な指導をするための授業設計が必要であるとされた。

以下では、2012年度前期「文章表現Ⅰ」において、上に述べた課題の対策として取り組んだことを中心に、授業実践の詳細を述べる。

4. 授業報告

ここでは、筆者の2012年度前期「文章表現Ⅰ」の授業について報告する。

3. で述べた課題に関して、特に取り組んだのは「①形式・論拠」の論拠の面の強化と、「⑤協働」についての学生の意識づけの強化である。

①に関して、岡村・辻野（2012）に述べたとおり、筆者はそれまでは形式面の定着のためにポイントの明示と反復という構図を授業に取り入れ、一定の効果をあげてきた。一方で論拠の数について弱みがあったため、形式を定着させるための指導を維持したまま、論拠に関する指導を盛り込んだ。

⑤について、岡村・辻野（2012）で指摘されているように、「文章表現」におけるグループのプレゼンテーションは、あくまでも文章能力向上のための手段として位置づけ、プレゼンテーションそのものの指導をどの程度行うかは各教員の裁量に任されている。また、グループワークに関しても、ミーティングでさまざまな工夫などに関して情報交換は重ねられているが、共通認識としては「グループワークを授業に取り入れる」ことのみである。そのため、筆者自身のグループワークに対する働きかけも、ワークシートを使用する、1グループの人数を調整する、といった消極的なものにとどまっていた。しかし前述したように、近年、学生の能力向上には、協働活動およびそれに対する学生の姿勢が大きく影響することが明らかになっているため、特に学生の意識づけについて、指導に盛り込むこととした。

①については、具体的な取り組みとしては、プレゼンテーションの原稿例の作り直しや質疑応答の際の個別の指導や働きかけにとどまるため、以下では、特に⑤に関する取り組みについて報告する。

4.1 前期授業の内容

以下が前期の授業全15回の流れと内容である。

第1回 オリエンテーション・自己紹介

作文テスト「大学生にとってアルバイトは重要か」

第2回 トレーニング1「お知らせのメール」 授業内振り返り①

第3回 トレーニング2「レストランのメニュー」 授業内振り返り②

第4回 トレーニング3「問い合わせのメール」

第5回 トレーニング7「分かりやすいマニュアル」 授業内振り返り③

- 第6回 前半の振り返り ワールドカフェ
- 第7回 アカデミック・ライティングの基礎(1)書き言葉の語彙
前半の振り返り作文
- 第8回 トレーニング4 「注意書きやサービス案内」語彙テスト①
- 第9回 トレーニング6 「お店やイベントの広告」語彙テスト②
- 第10回 トレーニング5 「問い合わせのメール」
- 第11回 アカデミック・ライティングの基礎(2) 意見と感想
- 第12回 テストのための復習
- 第13回 トレーニング9 「企画や提案を出す」グループワーク
- 第14回 トレーニング9 「企画や提案を出す」プレゼンテーション 投票
確認テスト
- 第15回 確認テスト返却 アンケート記入
作文テスト「大学生にとってアルバイトは重要か」自己添削・第1回との比較

取り上げるトレーニングや順序の意図については、野田ほか（2010）岡村・辻野（2011）などで詳細に取り上げたため、ここでは省略する。ここでは3. で取り上げた協働活動の設計に関して新たに授業に取り入れた活動や、前年度までとの違いについて述べる。

井下（2002）、吉田（2011）など、留学生を含む作文指導に関する先行研究では、効果をあげるための重要な活動として「メタ認知」があげられている。文章作成におけるメタ認知とは、自分の書いた文章を対象化してモニターする能力のことである（井下2002）。これまでの「文章表現」でも、プレゼンテーションの活用は、「文章表現能力」に関するメタ認知を促す指導であると考えられる。自分たちで作成した文章に関して、なぜそのように作成したか、意図や理由を説明し、意識化することで定着を図るという意図があったためである。そこで、文章に関してだけではなく、グループワークやプレゼンテーションそのものにもこの意識化（メタ認知）を盛り込むことにした。

具体的には、7回までの授業で取り入れた「授業内振り返り」「前半の振り返り」である。授業で取り上げたことを振り返る文章を書かせることで、授業内容に関するメタ認知的な効果が期待でき、また副次的に「事実を述べる文章を書く」練習にもなると考えた。

この「振り返り」を書くにあたり、まず問題となるのが時間の確保である。2. で述べたように、テキストを使用する授業では、「導入—グループワークによる文章作成—プレゼンテーション—講評」という流れが決まっており、新たな活動を盛り込む時間的な余裕はあまりない。振り返りを書かせるためには、授業時間の大部分を占めるグループワークとプレゼンテーションをスムーズに行うことが必要である。

そのため、ワークシートやプレゼンテーションの原稿例を用意することに加え、前年まで設定していなかった「時間管理」という役割をグループワークの際に設けた。もちろん、グループワークに慣れておらず、メンバーとの信頼関係もない間は、積極的な「あと〇分だから急いで」などという発言がグループで増加するというような直接的な効果はない。しかし、時間を管理する役割が必要であるということ自体が、作業に取り組む際に時間を

意識すること、教員の時間管理のやりやすさを増すことには効果があった。実際には、時間的な余裕についてはクラスや授業内容によりばらつきがあったが、ある程度は時間を確保することができた。

各トレーニングを取り上げた授業での「振り返り」は、B6の用紙に「授業での取り組みについて」「グループワークについて」「文章表現上のルールとして重要であったこと」など決められたテーマについて書くというもので、5分～10分程度あれば十分に書けるものである。書く内容については、授業の感想や反省ではなく、例えば「グループワークで『同窓会のお知らせ』のメールについて話し合い、文面を作成した。その際に重要なことは、件名を具体的に書くことである」などのように、授業での活動や取り上げた文章表現上のルールなど、「事実」に相当するものを書き言葉で書くよう指示した。最初は感想を書く者も1割程度いたが、1度だけ他の学生が書いたものをコピーして配布し、何を書くべきかを具体的に説明したところ、すべての学生が事実を述べる文章を書けるようになっていた。この「振り返り」は、アンダーラインやごく簡単なコメントをつけて毎回返却した。

また、第6回・第7回の授業で、それまでの授業の内容を振り返り、それを文章にする活動を行った。第6回では、クラスを4～5グループにわけ、ワールドカフェ方式（注2）で、「メールに関するルール」「メニュー・注意書き・マニュアルに関するルール」「グループワークのメリットを最大にするためのルール」「上手なプレゼンテーションのためのルール」について、箇条書きで可能な限り多くの項目を書きだすようにした。

第7回の授業では、アカデミック・ライティングの基礎として書き言葉の語彙練習をした後、第6回の箇条書きのメモを文章化する作業をした。

このように、文章表現そのものの形式的なポイントの明示と反復だけでなく、グループワークやプレゼンテーションについても同様に、成功するためのポイントを学生同士で話し合い、意識化できる機会を増やした。結果として、特に「前半の振り返り」や持ち帰り課題などに関して、形式面での反復的指導の回数は減ることになった。加えて、文章表現上のスキルやルールと並行してグループワークとプレゼンテーションについても意識化するということは学生にとっては負担が大きく、「グループワークやプレゼンテーション」の力を向上させようと努めるあまり、「文章表現能力」の向上が鈍くなるのではないかという危惧が生じた。

しかし、第1回・第15回に実施した作文テストの結果や、第14回目の「確認テスト」の結果を見ても、前年度までと比較して大幅に形式面の定着が悪かったという事実は認められない。かと言って、現時点では、グループワークに関して意識化を強化したことで文章表現能力が向上したという明確な成果は述べられない。ただし、「記述式アンケート」の結果を見ると、協働に関する意識づけはある程度成功しているといえるだろう。このアンケート結果については4.3で述べる。

また、文章表現能力に関しても、後期「文章表現Ⅱ」におけるアカデミック・ライティング指導にグループワークを今まで以上に積極的に活用するための素地はできたものと考えている。

4.2 作文テスト分析結果

ここでは、作文テストの分析結果と、以前の結果との比較を述べる。

ここでいう作文テストとは、第1回と第15回の授業において、「大学生にとってアルバ

表1 2012年度 第15回授業時の作文課題の分析結果

	評価項目	評価段階				
		A	B	C	D	E
形式	段落	24	3	1	1	1
	文体	29	1	0	0	
	語彙・表現	5	14	8	3	
	文末表現	23	2	5		
	文 法的誤りの有無	26	2	2		
	文 冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	28	2	0		
内容	文字表記	25	1	4	0	
	構成	1	0	28	1	
	論拠	6	6	11	6	1
	論理性	26	1	3		
集計人數					30	

表2 2010年度 第14回授業時の作文課題の分析結果

	評価項目	評価段階				
		A	B	C	D	E
形式	段落	11	6	5	4	4
	文体	23	2	1	4	
	語彙・表現	3	5	13	9	
	文末表現	14	11	5		
	文 法的誤りの有無	20	5	5		
	文 冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	22	3	5		
内容	文字表記	16	5	7	2	
	構成	3	0	22	5	
	論拠	15	9	1	3	2
	論理性	15	14	1		
集計人數					30	

イットは重要か」というテーマで20分間、B5用紙に意見を述べる作文を書くというものである。第1回・第15回の作文からそれぞれ無作為に30部ずつ選び、野田ほか（2008）の評価基準を用いて評価した。

今回は、半期の間の能力の伸びよりも、協働の意識づけを盛り込んだ指導の影響を検証することが目的なので、第15回の結果（表1）と、比較のための2010年度の前期第14回目の作文テストの分析結果（表2）を掲載する。

表1を見ると、「形式」のすべての項目で高い評価を獲得している学生が多いことがわかる。唯一、「語彙・表現」のみがA評価よりもB評価が多くなっ

ているが、4月と比較するとC・D評価が減り、A・B評価が多くなっている。

また、表2と比較しても、形式面での評価の高さは明らかであり、少なくとも、協働への意識づけを重視した2012年度の授業運営が、形式面定着の阻害にはなっていないことは明らかである。

形式面が強化された要因としては、従来の筆者的方法での「形式的ルールの明示・反復」は減ったものの、授業内での振り返りなどで「文章を書く」こと自体を盛り込み、その都度形式的なルールを実践させるよう促したことが考えられる。つまり、単なる「明示・反復」ではなく、結果としてそこに実践が加わったことが、この結果に結びついたといえるだろう。

4.3 記述式アンケート結果

ここでは、記述式アンケートについて述べる。

すでに述べたように、筆者はグループワークとプレゼンテーションの意識づけやより効果的な活用に関して、積極的に取り組んでいなかった。今期、わずかながらその点について授業に取り入れたことで、学生はどのように感じたのか、検証する必要があると考えた。

そこで、第15回目の授業で、授業の内容および取り組みの姿勢について、理解がどの程

度のものとなっているかを把握するため、すべて記述式で答えるアンケート方式の調査を行った。これは全学共通で行われるマークシート式の「授業評価アンケート」とは別に、筆者が作成したものである。

記名式でA4用紙の裏表両面印刷1枚のアンケートである。第15回目の授業に出席した、人文学部3クラス40名の回答を回収した。質問項目は以下の通りである。

記述式アンケート質問項目

- 【1】「大学生にとってアルバイトは重要か」という文章について、4月に比べて変化した点はありますか。それはどのような点ですか。
- 【2】前期の授業を振り返って、もっとも「今後役に立ちそうだ」、あるいは「身につける必要がある」と思うのはどの授業内容でしたか。できるだけ詳しく、また理由も添えて書いてください。
- 【3】グループワークについて
- 3-1 グループで話し合って課題に取り組むことは、「文章表現」の能力を向上させるために役立ったと思いますか。そうは思えませんか。選択肢からひとつを選び、理由を説明してください。
- 〈選択肢〉 役に立った 役に立たなかった どちらともいえない
- 3-2 グループワークには良い点も悪い点もあると思いますが、良い点・メリットが最大になるためには、どのようなことが必要だと思いますか。どのような観点からでもかまいません。理由を添えて書いてください。
- 【4】課題について、前に立って発表することは、「文章表現」の能力を向上させるために役に立ったと思いますか。そうは思えませんか。選択肢からひとつを選び、理由を説明してください。
- 〈選択肢〉 役に立った 役に立たなかった どちらともいえない

以上のような設問で、すべて記述式のため、回答には20~30分程度を要した。

ここでは、特に【3】グループワークと【4】プレゼンテーションについての設問の回答結果を示す。まず、選択式の設問である3-1と【4】の結果は以下のようになった。

表3 記述式アンケートの結果

	3-1	【4】
役に立った	32	35
役に立たなかった	1	0
どちらともいえない	7	4
無回答	0	1
集計人数	40	40

表を見ると、グループワーク・プレゼンテーションどちらに関しても、80%を超える学生が「役に立った」と答えている。「どちらともいえない」と答えた学生にしても、記述内容を見ると、「文章表現能力の向上に役立ったかどうかは判断できない」というものがほとんどで、グループワークやプレゼンテーションそのものに対して否定的である回答は皆無であった。

グループワークにせよ、プレゼンテーションにせよ、それらを取り入れた授業は、受動的に講義を聞く授業に比べて、受講生が授業に対して積極的に参加し、「楽しい」と感じることは、これまでたびたび報告されている（野田ほか2004、富永2011など）。また、1年次生の段階から学生たちは就職についての意識が高く、就職活動を勝ち抜くためには「コミュニケーション能力」「プレゼンテーション」が重要であることを知っているため、それらの能力を磨くことの必要性を強く感じている。

このアンケート結果からも、学生がグループワークやプレゼンテーションの必要性を感じていることは見てとれる。前述したように、この授業の共通認識としては、特にプレゼンテーションに関しては「あくまでも文章能力を向上させるための手段」という位置づけになっているが、学生たちの関心を生かすためにも、プレゼンテーション指導について改めて考える余地はあるだろう。ただし、期待する効果をあげるために、「いかにグループワークやプレゼンテーションが文章表現能力の向上に結びつくか」ということを教員がしっかりと把握し、学生にもそれを伝えることが必須となる。

このアンケートの記述回答を見ると、「役に立つ」と答えた学生のほとんどが、「文章を作成するプロセスで、自分では考えつかない意見を聞けた」といった類のことを書いていた。しかしグループワークの効用は、より良いものを作り上げるために複数の意見を取り入れることだけではない。話し合いの過程において、自分の意見を説明し、他者の意見を取り入れることによって、より思考が深まることである。また、他人に自分の意見を受け入れてもらうために、なぜ自分の意見が良いかを説明できるメタ認知的能力も自然に磨かれる。アンケートの回答に、それらに関する記述があまり見受けられないのは、その効用がまったくなかったわけではないだろうが、学生は「書く力」と「考える力」を切り離して考えていることがうかがえる。

一方、プレゼンテーションに関しては、そのようなメタ認知の点で少し異なる姿勢が見て取れる。当然、人前で発表することで説明のための表現力を向上させたり、口頭で伝えることに慣れたりすることにつながる、という回答が多数を占めたが、「どちらともいえない」という回答がグループワークよりも少ないとからも、それ以上に「説明することの難しさと重要性」を実感したことがうかがえる。記述の内容も、発表するための準備の必要性に言及する回答が見られた。(注3)

現在留学生に対する日本語教育において盛んに取り入れられている「ピア・ラーニング」に関する報告にも、ピアの効果をより高めるためには、フィードバックの観点の明確な教示や、ピアの活動そのものに慣れ、その効果を実感する練習期間が必要であることが述べられている(田中2011、近藤・田中2012など)。

つまり、グループワークもプレゼンテーションも、その効果を期待し、学生に場を与えるだけでなく、その効果を明確に教示することが必要である。そのためには、教員が、能力向上の段階性やパターンを把握するとともに、学生の協働活動がどのような効果を生じさせるか、そのリスクは何かなどをあらかじめ学び、それを学生に伝えることが重要であるといえる。

5. おわりに

以上、神戸学院大学人文学部「文章表現」の2012年度授業における取り組みについて述べた。

今回、岡村・辻野(2012)で示された課題のすべてに取り組めたわけではない。また、後期「文章表現Ⅱ」のアカデミック・ライティング指導における改善の課題も残されている。学生の文章表現能力の向上、および定着に向けて、過去の反省を生かし、また新しい知見を取り入れ、改善を図っていきたいと考えている。

注

- 1 「協働学習」は、分野により「協同学習」「協調学習」などの表記や名称でも用いられるが、管見の限り、定義や使い方は統一されていない。本稿では、特定の分野の用語としてではなく「協働」を用い、「学生の協働」および「協働活動」を、「複数の学生が同じ課題に取り組み、目標達成を目指すこと、および、その過程で複数の意見にふれ、思考が深まったり、自分の意見に理由付けすることの重要性を認識したりすることのできる活動」という意味で用いる。
- 2 ワールドカフェ方式とは、集団を小さなグループにわけてディスカッションを行った後、グループメンバーをシャッフルし、元のグループのディスカッション内容を持ち寄り共有するという話し合いの形式のこと。
- 3 記述式アンケートの3-1と【4】で「役に立つ」に○をつけた学生が書いた理由をいくつか以下に挙げる。

3-1

「自分一人では出ることのない意見が出て、自分の考え方の幅が広がった。他人の意見と自分自身の意見をまとめて文章にすることによって能力を向上させることができた」「自分にはなかった考え方や意見を知ることができて、すぐにそれを使うことができるからだ。自分だけでは気づかなかつたまちがいやおかしな点にも気づける」「自分だけでは考えつかなかつた良い部分が相手の意見から見つかる。それに加えて、相手の意見を聞き、もっと良いものにしようと自分で考えている力もつくと思う」

【4】

「発表者が自分で発表することをまとめるのも勉強になりました」「前に立って発表することはグループワークなどでは意見をまとめて、うまく説明していくということ。責任もあるし、うまく伝わるように話さなければいけない。どれだけグループ内でうまくまとめてきちんと聞く人に伝わらないと意味がありません。責任ある中でうまく説明できたときは自分が進歩したと実感できたので良かった」「前に立って発表するという機会があまりない為、より分かりやすく、相手のことを考えて発表することを意識することで、文章表現の能力を向上させるために役に立ったと思う」

謝辞

本稿掲載に当たり、用語の使い方をはじめ、査読者の先生方から貴重なご指摘をいただきました。深く感謝申し上げます。

参考文献

- ・井下千以子（2002）「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」『大学教育学会誌』24(2)：76-84
- ・ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルベック, E.J. (2010) 『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社
- ・近藤行人・田中典子（2012）「作文指導におけるシニアフィードバックの試み—専門との連携の一形態—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』4：19-26
- ・野田春美・池谷知子・岡村裕美・建石始・辻野あらと・中尾桂子・中崎崇・仁田円・森篤嗣・湯浅章子（2004）「少人数クラスによる大学生対象の文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』24 神戸学院大学人文学部：23-35
- ・野田春美・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石始・辻野けんま・中崎崇（2008）「作文テストによる文章表現能力の測定—大学1年次生に対する教育効果の分析—」『人文学部紀要』28 神戸学院大学人文学部：21-41
- ・野田春美・岡村裕美・辻野あらと（2010）「『文章表現』の授業内容の定着をめざして—『日本語を書くトレーニング』とアカデミック・ライティング指導の関連づけ—」『人文学部紀要』30 神戸学院大学人文学部：23-44
- ・野田尚史・森口稔（2003）『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- ・大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏歩（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房

「文章表現Ⅰ」授業の取り組み

- ・大島弥生（2010）「大学生の文章表現に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み－ライティングのプロセスにおける協働学習の活用に向けて－」『京都大学高等教育研究』16：25－36
- ・岡村裕美・辻野あらと（2011）「『文章表現Ⅰ』における授業内容定着をめざす試みの実践報告」『教育開発センタージャーナル』2 神戸学院大学教育開発センター：23－36
- ・岡村裕美・辻野あらと（2012）「『文章表現』授業の取り組みの経過と課題」『教育開発センタージャーナル』3 神戸学院大学教育開発センター：59－69
- ・坂本旬（2008）「『協働学習』とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』5 法政大学キャリアデザイン学会：49－57
- ・田中信之（2011）「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響—分析方法とフィードバックの教示に注目して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3：9－20
- ・富永敦子（2011）「ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査」『大学教育学会誌』33（1）：122－129
- ・吉田美登利（2011）「意見文産出過程の方略の分析—作文評価が高い学習者と低い学習者の比較—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3：21－32

図書館留学：教職協働による学習支援

小畠 佳弘¹⁾ 藤掛久美子²⁾ 森下 美和³⁾ 安田有紀子⁴⁾

1 はじめに

近年、大学生の学力低下について多く議論されている。また、日本人学生の内向き傾向についても度々問題点として挙げられ、学力低下とともに日本人留学生の顕著な減少の原因と結びつけられることが多い。小林（2011）によると、海外留学実現に向けた問題点の一つに多くの学生が、「語学力不足」を挙げている。さらに、近年の「グローバルな人材」を求める企業側の動向を考えると、就職活動においても語学力がさらに重視されるようになっている。

そこで、神戸学院大学図書館では、2011年度より「図書館留学」事業を展開している。本事業は、大学における教育の質保証を考えた時、図書館としてできることは何か、どのような役割を担ったら良いかという観点から、具体的な活動内容を構築し、本学の学士課程教育において、入学から卒業まで4年間に渡って、学生の語学力を高める学習を支援するためのさまざまな活動を展開している。また、「図書館留学」の取り組みが2012年4月1日より私立大学図書館協会研究助成「機関研究」に採択され、学習支援の様々な取り組みに対して、援助を受けることとなった。

本稿では、主に「図書館留学」事業における図書館と教員との連携による学習支援の取り組みを紹介し、その中でも多読の効果を測ったパイロットスタディーの結果、および今後の課題について報告する。

2 図書館留学

2. 1 経緯と目的

図書館留学を通して、学生の語学力を高める支援を行うに至った経緯は主に、「新入生の学力低下」と「英語への苦手意識」の2点である。

まず、先にも述べたように、学生の学力低下については高等教育の場でしばしば耳にする。その中でも特に語学力（英語）の低下に注目した。本学では現在、イギリスとオーストラリアの大学に交換留学あるいは派遣留学制度が設けられている。交換留学制度のある協定校からは、毎年数名の留学生が本学に学びにやってくる。しかし、残念なことに近年ではこの制度を利用して、本学から留学生を派遣できていないのが現状である。これは、学生の英語力の低下に伴い、交換・派遣留学の募集要項に掲げられているTOEFLテストで応募資格を満たせるだけのスコアを取得できる学生がほとんどいないためである。

また、全体的に英語に対して苦手意識を抱いている学生が多く見られる。学部によっては、共通教育の外国語の単位を満たした後は、特に英語に触れる事なく進級していく学生も多い。また1年次生で履修した後、2年次生ではまったく英語に関わる授業を履修せず、

¹⁾神戸学院大学図書館事務グループ長 ²⁾丸善株式会社図書館サービス事業部関西センター

³⁾神戸学院大学経営学部講師 ⁴⁾神戸学院大学法学部講師

1年間のブランクを経て英語を受講してくる学生も見受けられる。英語学習から離れてしまった学生は、そのブランクを取り戻せず、英語を苦手なものとしてしまい、英語関連の資格を取得できずに就職活動の時期を迎ってしまう。語学力を重視する企業が数多く存在する現在、結果として学生たちは就職活動に苦戦することが多いようである。

以上の問題点を改善し、学生の語学力向上を支援することを目的として図書館留学事業が開始されるに至った。まず、図書館を教育の場として明確に位置付けをし、学生が英語を学習できる場と、そのための適切な資料を提供できるように環境を整備、さらに、学生が楽しく英語学習を継続できるように多種多様な「図書館留学メニュー」を企画・提案、そして実施することで学習支援を行っている。

2. 2 図書館留学の構成

2011年4月の時点では7種類の項目で構成されていたが、2012年10月15日現在、その数は10種類に増え、様々な形で図書館から学生に支援を提供している。また、図書館留学の活動を学内外に広められるよう図書館スタッフがメニュー表を隨時わかりやすく作成し、案内を行っている。以下は、現在の図書館留学10項目である。

① 図書館留学コーナー：Oxford Reading Treeなど、イギリスでは子供の読みもの教材として扱われているような質の高い本、洋絵本や日本の昔話の英訳本など、様々なジャンルの多読・多聴用図書が配架されている。また図書館スタッフによる季節ごとの図書展示（てくてくSelection）など、利用者の興味や関心をひく工夫をこらしている。



② My Favorite Book コーナー：多読・多聴用

図書の中から、参加学生同士が互いに推薦する本を紹介するコーナーである。図書館あるいは授業内で配布される所定の用紙に物語のあらすじを日本語で、書評を英語でまとめたものが常時展示されている。また教員も同様に利用者に向けて推薦図書の書評を行っている。

③ Bilingual Library：留学生や外国人教員の図書館利用支援の他、英語に親しみたい学生のために、図書館司書による英語での対応カウンターが設けられている。

④ 多読ラリー『てくてく English』：図書館でラリー参加の登録をし、「てくてくノート」と呼ばれるリーディング記録手帳を受け取り、簡単な本から、無理なく楽しみながら多読用図書を読み進める。「てくてくノート」には読んだ本の語数と、読み進めてきた総語数を記入する欄が設けられており、ゲームのような感覚で多読に取り組むことができる。

⑤ 多聴ラリー『English シャワー』：多読ラリーと同様に参加登録後に記録手帳を受け取り、記録していく。多読用図書にCDが付随するもので、CDを聞きながら文字を追ったり、シャドーイング（CDなどから聞こえてくる英語音声を影のように後から追いかけ声に出して読むこと）に取り組むことで、リスニング力の向上はもちろん、発

音の向上も期待できる。

⑥ シネマで週1 English：視聴覚資料を活用し、映画から生きた英語に触れるチャンスを提供する。洋画や英語のアニメを英語字幕で見ることで、リスニング力を養い、また生きたフレーズを学ぶことができる。

⑦ Reading Square ～英語で語ろう！～：アウトプットを目的としている。④～⑥の項目でインプットを補い、その次の段階として実際に英語で話す活動である。毎回、多読用図書を1冊選び、一緒に読み、その内容について英語で話し合う。

⑧ 英語で Book Talk：多読や多聴で上達した英語力を学内の人々に披露する場所を提供するもので、英語力向上のための工夫や努力したことなどを英語で発表する。

⑨ 英語で Talk ～Let's enjoy English～：実際にネイティブスピーカーと英語で話す機会を設けるために、定期的にイギリスからの交換留学生を図書館に招き、学生同士がさまざまなトピックで自由に会話を楽しめる空間を提供している。

⑩ キャリアコーナー『世界を舞台に働く！』：語学力を生かして世界で活躍している人物やその仕事を紹介するコーナーである。

2. 3 多読・多聴とは

ここでは、特に学内において積極的に推進されている多読・多聴について紹介する。

2. 3. 1 多読とは

多読とは、文字通り「多く読む」ことである。高瀬（2010）によると、英語での多読は、辞書を使わなくてもある程度理解できるような比較的易しい本から始め、全体の内容を把握しながら多く読み進めていくことをいう。多読がもたらす大きな恩恵は「英語を英語で理解する」ことであり、リーディングの流れを止めずに読み進めるために以下の多読三原則が提唱されている（古川他, 2010）。これは図書館留学の中でも推奨されている。

【多読三原則】

- 1) 辞書を引かない。
- 2) わからないところは飛ばす。
- 3) つまらなくなったらやめる。

多読では、100%の理解を求めず、わからない単語を飛ばして読み進めても、話の内容が理解できればそれでよいとされている。多読を開始する際、物語を理解するために、何度も辞書を使わなければならないような作品は自分のレベルに合っていないため、さらに易しい本を選ぶように学生に伝えている。

また、多読に取り組むにあたり、100万語到達が一つの大きな目標であり、英語力に顕著な変化が現れる数字とされている（酒井・神田, 2005）。読んだ語数と英語力の向上を考える時、後述する多読テリー『てくてく English』の記録冊子、てくてくノートで総語数を記入していく、少しずつ語数が増えていくのをじかに把握できることは、参加者が多読を続ける良いモチベーションとなっているであろう。

2. 3. 2 多聴とは

多聴とは、多読と同様に文字通り「多く聞く」ことである。ひとつひとつの音声をしっかり理解するのではなく、全体的な意味を理解するために、英語音声をたくさん聞くことでリスニングの力の向上が期待できる。多聴は、多読と切り離されたものではなく、ほとんどの場合、多読と多聴が一体化して行われている（高瀬、2010）。

2. 4 多読・多聴ラリー

図書館留学では大きな要として多読ラリー『てくてく English』と多聴ラリー『English シャワー』を展開している。ラリーへの参加は、図書館で所定の用紙に登録内容を記入することで、それぞれ記録のための冊子（てくてくノート／Shadowing ノート）を受け取ることから始まる。本学の学生だけでなく、教職員、卒業生、さらに学外利用者も多読・多聴ラリーに登録することが可能である。また、獲得語数に応じて、図書館より記念品が贈呈される。5千語達成で図書館オリジナルクリアファイル、2万語で図書館オリジナルバッグ、4万語、6万語、10万語でそれぞれ図書カード（1,000円分）、50万語で図書カード（2,000円分）、100万語で図書カード（5,000円分）を受け取ることができ、参加者のモチベーションを高める一端を担っている。

多読・多聴ラリーへの参加者は2011年の開始から徐々に数を伸ばし、2012年10月25日現在で多読ラリーでは631名、多聴ラリーでは43名が登録している。また神戸学院大学同窓会からの支援により、多読・多聴用図書の充実を図るとともに、私立大学図書館協会からの研究助成により、学習支援の様々な取り組みに対して、援助を受けている。

同窓会からの学校法人神戸学院創立100周年記念事業募金への1,000万円の寄贈は、「智の寄贈」「学びの寄贈」として今後10年間にわたり次の事業に使われる。

- ・智の寄贈：図書館留学「てくてく English」の英語教材購入費
- ・学びの寄贈：TOEIC 講座受講費の補助金、留学費の一部補助

また、「図書館留学」事業は、私立大学図書館協会の2012年度研究助成（機関研究）に「図書館留学；教職協働の学習支援への取り組み～語学力の向上に向けて～」という研究テーマで採択された。図書館と教員が協働して学生の語学力向上を目指すこと、図書館 자체を一種の語学習得のための学校ととらえており、「多読コーナー」の設置、「多読ラリー『てくてく English』」などの企画がユニークであること等が採択につながった。

3 教職協働の取り組み

図書館留学事業において、特筆すべきことは図書館職員と教員が協働して学生の語学力向上に向けて学習支援を行う取り組みをしている点である。図書館の資料を利用して英語力を向上させる支援の形態は図1に表される通りである。

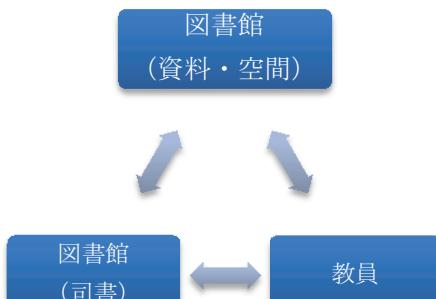


図1 図書館留学における学習支援形態

2012年10月15日現在、8名の英語、その他教員（専任・非常勤含む）が図書館留学を授業の中で取り入れるなど連携に参加している。各教員の連携の仕方はそれぞれ多少異なるが、以下で主な取り組みを紹介する。

3. 1 教員側の取り組み

3. 1. 1 授業内連携

- (1) 共通教育英語あるいは専門科目の英語関連授業を担当する教員がその受講者を多読・多聴ラリーに参加させ、成績評価の一部に多読・多聴を加える（例えば、法學部の場合、半期で最低50冊／1万5千語以上読むことで全体成績の20%とする）。
- (2) 獲得総語数の増加にともない、図書館より記念品を受け取った場合、成績評価に一定ポイントを加算する。
- (3) My Favorite Book をライティング課題とし、良い作品は図書館内で掲示する。
- (4) リーディングの授業において、印象に残った多読用図書を選び、ポスター・プレゼンテーションを行う。
- (5) プrezentationの授業において、読み聞かせや口頭で My Favorite Book 紹介を行う。またトピックに基づいて、選んだ本から学んだことについて、パワーポイントを使ってプレゼンテーションを行う。
- (6) 図書館の共同閲覧室を利用し、館内で多読・多聴資料を用いた授業を行う。
- (7) 事前・事後テストを実施し、多読の効果を測る。
- (8) 図書館より受け取った「図書館留学アンケート」を授業内で実施する。

3. 1. 2 授業外連携

- (1) 各出版社に問い合わせるなど、多読・多聴関連図書の選書協力。
- (2) 教員からの推薦図書を書評としてまとめ図書館内に掲示し、利用者に紹介する。
- (3) 「英語でTalk ~Let's enjoy English~」に学生を同伴して参加する。
- (4) 「Reading Square ~英語で語ろう！～」に向けて、課題図書を選書し、現場では英語での質疑応答の進行役を担う。
- (5) 多読・多聴を利用した附属高等学校との、高大連携授業を行う。
- (6) 図書館留学における多読・多聴の取り組みやその成果を大学英語教育関係者と共有し、広く理解してもらえるよう、英語教育関連の学会等でポスター・プレゼンテー

ションや口頭発表を行う。

3.2 図書館側の働きかけ

- (1) 図書館留学事業を充実したものとするために研究支援機関への働きかけを行う。
 - ⇒ 2012年度 私立大学図書館協会研究助成「機関研究」採択（2012年4月1日より1年間）
 - ⇒ 2012年度 神戸学院大学同窓会より活動支援補助の授与（2012年度より10年間）
- (2) 図書館留学事業を私立大学図書館協会阪神地区協議会、兵庫県大学図書館協議会等の研究会、セミナー等で事例報告を行うことを通じて、第三者評価を受ける。
- (3) 図書館、教員選書の多読・多聴関連図書の購入、配架、レベルごとにカラーラベル貼りなど、図書の管理をする。
- (4) 授業で利用する教員とその学生のための資料室の準備を行う。
- (5) 教員が授業内で回収した My Favorite Book の中から良い作品を選び、図書館留学コーナーに展示する。
- (6) ハロウィン、クリスマスといった季節ごとのテーマを設定し、図書館スタッフによる推薦図書の展示を行う「てくてく Selection」のコーナーの設置。
- (7) 『てくてくノート』、『Shadowing ノート』、図書館留学関連の広報チラシや図書館オリジナルグッズのデザインを考案する。
- (8) 「英語で Talk ~Let's enjoy English~」や「Reading Square ~英語で語ろう！～」など、図書館で実施するさまざまな語学力向上のためのプログラムを企画、提案し、教員と学生のスケジュールを取りまとめ、プログラムの日程を作成する。
- (9) 図書館留学に関するアンケートを作成し、利用者に対して実施し、最終的にその集計を行い、教員にフィードバックする。

以上で示された図書館側からの働きかけと教員側の取り組みにより、教職協働の取り組みは、互いの協力を得て学生の英語力向上の支援となっている。

4 パイロット調査

図書館留学の効果を測るため、2011年度後期授業内で、多読ラリー『てくてく English』への参加を義務付けた。学期の始めと終わりに、35名の学生（1、2年次生）に対して Minimal English Test (MET 6) というリスニングテストを行い、さらに、そのうち13名に対して6コマ漫画を用いたスピーキングテスト（ストーリー・テリング課題）を行った。MET 6 では、CD を聞きながら 6 語に 1 語の割合で空欄（計65箇所）を埋めていく（所要時間は約5分間）。ストーリー・テリング課題では、受験者は「ピクニック」をテーマにした6コマ漫画を手渡され、3分間でストーリーを考え、3分間で英語で説明するように指示された。受験者の発話は IC レコーダーに録音され、その後文字に書き起こされた。いずれのテストも、事前・事後テストの形で実施し、多読の効果を調べた。

t 検定の結果、MET 6 では、事前・事後テスト間で平均正答数が18.6語から22.2語に有意に伸びた ($t(34)=4.23, p<.001$)。ストーリー・テリング課題では、書き起こした発話

の総語数 (tokens) と異なり語数 (types) をカウントしたところ、事前・事後テスト間で総語数は48.2語から63.2語 ($t(12)=4.22, p<.01$)、異なり語数は24.2語から30.2語 ($t(12)=4.16, p<.01$) と有意に伸びた。いずれのテストにおいても、事後テストでより多くの異なる語を産出していたことから、言語形式 (リスニング／スピーキング) にかかわらず、多読によって未知語の習得および既知語の検索が促進された可能性が示唆された。

5 まとめと今後の課題

図書館留学の取り組みが始まってから、すでに1年半が経過しようとしている。利用者にとって、常に魅力的な内容にするために図書館スタッフが様々なアイディアを出し合いながら新しい企画を試みている。アイディアのつまつた企画や提案に教員が応え、協力して学習支援を行う体系が少しずつではあるが着実に整ってきたように感じている。多読・多聴用図書の増加により、図書館留学コーナーが充実してきており、ラリーへの参加者数も増加を続けている。また、10月29日現在で、英語でTalk～Let's enjoy English!～は3回目を迎え、さらにReading Square～英語で語ろう！～も実施を実現することができた。これらの企画を通して、より多くの学生が英語に触れる楽しみを体感し、英語をさらに身近に感じることができ、学習意欲を高めてくれることを強く期待している。また、これまで支援不足で留学を断念してきた学生が多くいたが、今後は図書館留学とその教職協働の支援のもとで、一人でも多くの学生が、英語関連資格講座の受講から語学研修の参加、さらには交換・派遣留学への夢を叶えられるよう継続した支援が必至である。

入学から卒業まで語学力向上をサポートすることが図書館留学の大義であるが、本学では2キャンパス制をとっており、複数の学部が1、2年次生と3、4年次生で異なったキャンパスで学習することとなっている。現在、留学生との交流を含む多くの企画は有瀬キャンパスで行われているが、ポートアイランドキャンパスでも同様の企画が行われ、キャンパスを移った後も続けて学習意欲を高められる図書館環境と企画、そして2キャンパス間での教職協働の試みをどのように継続し体系を整えていくべきかが、今後の大きな課題である。

さらに、附属高校との高大連携を視野において、附属高校の英語科教諭および図書室との連携によって、高校の3年間と大学の4年間の計7年間にわたり、図書館留学で語学力の向上を図れるようにすることも今後の課題である。

参考文献

- 古川昭夫・神田みなみ・黛道子・佐藤まりあ・西澤一・畠中貴美・宮下いづみ (2010) 『英語多読完全ブックガイド』第3版 コスモピア
 小林明 (2011) 「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」ウェブマガジン『留学交流』5月号 Vol. 2
 酒井邦秀・神田みなみ (2005) 『教室で読む英語100万語多読授業のすすめ』大修館書店
 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店

薬学教育における CBT のストレスについて

The Stress in CBT on Pharmacy Education

白川 晶一¹⁾ 手島 一也²⁾

Shoichi Shirakawa¹⁾, Kazuya Teshima²⁾

(論文要旨)

薬学教育が6年制となり、5年次に臨床実務実習をうけるためには、4年次でCBTとOSCEに合格することが要件となる。CBTは知識を問う試験で、パソコンで解答することとなっており、薬学生にはかなりのストレスがかかると思われた。そこで今回、CBTを受験する4年次生のうち33名をボランティアとして、CBT前後の唾液アミラーゼ測定と質問紙法による11項目のアンケート調査を実施した。受験前には唾液アミラーゼの平均値や質問項目にある不安感は上昇し、受験前後でのアミラーゼ活性には有意差を認めた。唾液アミラーゼの検査は簡便で、質問紙法と組み合わせることによりCBTのストレス状態を知る一助になると考えられた。

(Abstract)

In 2006, Japanese pharmacy education shifted from the 4-year curriculum to the 6-year's one as that of the medical system. This is in line with the required advanced level of education for pharmacists. In accordance with such a change, pharmacy students have to pass CBT and OSCE for taking the clinical practical training during the 5th-year. CBT means the computer-based testing in knowledge. In order to evaluate whether the CBT produces stress conditions in pharmacy students, we measured the level of amylase in saliva and carried out the 11-item questionnaires before and after CBT in 33 volunteers of the 4th year students. The questions were based on the emotional and physical symptoms. The average levels of salivary amylase as well as the ratio of anxiety were found to increase before CBT. In addition, it was found that there were significant differences in the levels of salivary amylase before and after CBT by Wilcoxon's signed rank test. The measurement of salivary amylase level with carrying out the questionnaire survey is convenient and useful to check the state of stress in pharmacy student to CBT.

キーワード：薬学生 CBT ストレス 唾液アミラーゼ 質問紙法

Key Words: pharmacy student CBT stress salivary amylase questionnaire

¹⁾神戸学院大学薬学部教授

²⁾神戸学院大学薬学部 5年次生

1. 目的

薬学部の4年制から6年制への移行に伴い、薬学的知識を問う CBT (computer-based testing) と、薬学的技能・態度を問う OSCE (Objective structured clinical examination; 客観的臨床能力試験) が導入された¹⁾。これらの試験は臨床実務実習課程に進む要件の一つであり、薬学生が従来の「見学型」ではなく「参加型」の実習に入るための資格を保証するものである。この試験は全国規模の共用試験でもあるため、この試験を受験する4年次生の精神的なストレスはかなり大きいと推察される。そこで今回、2011年12月10日に神戸学院大学で行われた CBT の前後におけるストレス度の評価を、簡易検査キットを用いた唾液アミラーゼ値の測定と、質問紙法を用いたアンケート調査にて行ったので報告する。

2. 方法

対象は2011年度に4年次を履修している学生33名（男子19名、女子14名）である。この学生達に対し、唾液アミラーゼの測定と質問紙法による問診を行った。唾液アミラーゼの測定には、ニプロ社の唾液アミラーゼモニター（旧ココロメーター）（図1）を使用した²⁾。測定は CBT の、2週間前、1週間前、1週間後に実施した。質問紙法による問診は1週間前と1週間後に実施した。統計学的検討は、CBT 前後の唾液アミラーゼ測定値の差異には Wilcoxon's signed rank test を、CBT 前後の質問に対する回答の差異には自由度1の χ^2 乗検定を行った。

1) 唾液アミラーゼ測定について

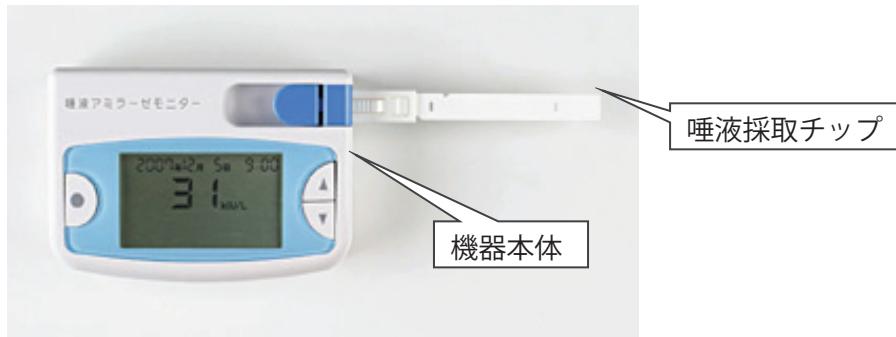


図1. ニプロ社製の唾液アミラーゼモニター

〈測定機器〉

この機器は、2007年12月に特定保守管理医療機器として認可されたもので、唾液を専用のチップにて採取し、唾液中に含まれるアミラーゼを測定する装置である。この機器は、機器本体と唾液採取チップ（図2）で構成される。本体は、リチウム電池 CR2を1個セットすれば約1年間（1日3回使用した場合）使用できる。チップは、ホルダーに唾液採取シートが収められている構造になっている。

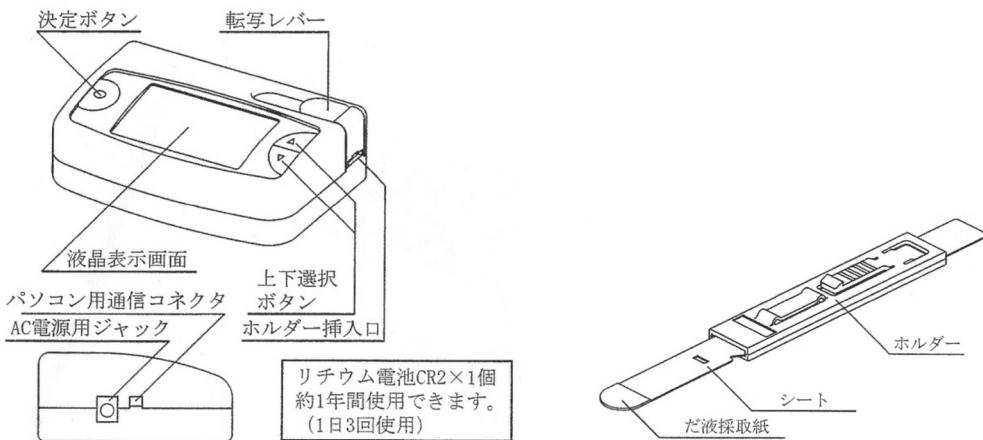


図2. 機器本体（左）および唾液採取チップ（右）

〈測定原理〉

唾液中のアミラーゼが、チップの試験紙に含まれる α -2-クロロ-4-ニトロフェニル-ガラクトピラノシリマルトサイド (Gal-G2-CNP) を加水分解し、2-クロロ-4-ニトロフェノール (CNP) を生成する。この生成された CNP による試験紙の反射光強度変化を本体で測定し、アミラーゼ活性値に換算する。

〈測定方法〉

図2の右に示す唾液採取チップのシート尖端を舌下部に置き、約30秒間唾液を採取する。それを図2の左に示す機器本体にセットすれば、約20秒間で測定結果が表示される。

2) 質問内容について

ストレスの有無を調査するために、CBT の 1 週間前と 1 週間後に以下の11項目を質問紙法により尋ねた。回答は、質問項目が肯定的に「あてはまる」のか、否定的に「あてはまらない」のか、いずれかを選択させた。

- ①CBT に対する不安はあるか？
- ②食欲はあるか？
- ③勉強意欲はあるか？
- ④イライラ感はあるか？
- ⑤熟睡できているか？
- ⑥寝つきはよいか？
- ⑦趣味など勉強以外の事を楽しめているか？
- ⑧集中力はあるか？
- ⑨最近運動していないのに体重の増減が±2 kg 以上あるか？
- ⑩「うつ」かもしれないという自覚があるか？
- ⑪現状に満足しているか？

3. 結果

1) 唾液アミラーゼ測定結果

この測定機器における成人の基準値は、0～30KU/Lである。基準値を超える場合、31～45KU/Lで「ややストレスを感じている」、46～60KU/Lで「ストレスを感じている」、61KU/L以上で「かなりストレスを感じている」とされている。CBT の、2週間前、1週間前、1週間後における、男女全員の唾液アミラーゼ平均値の推移を図3に示す。

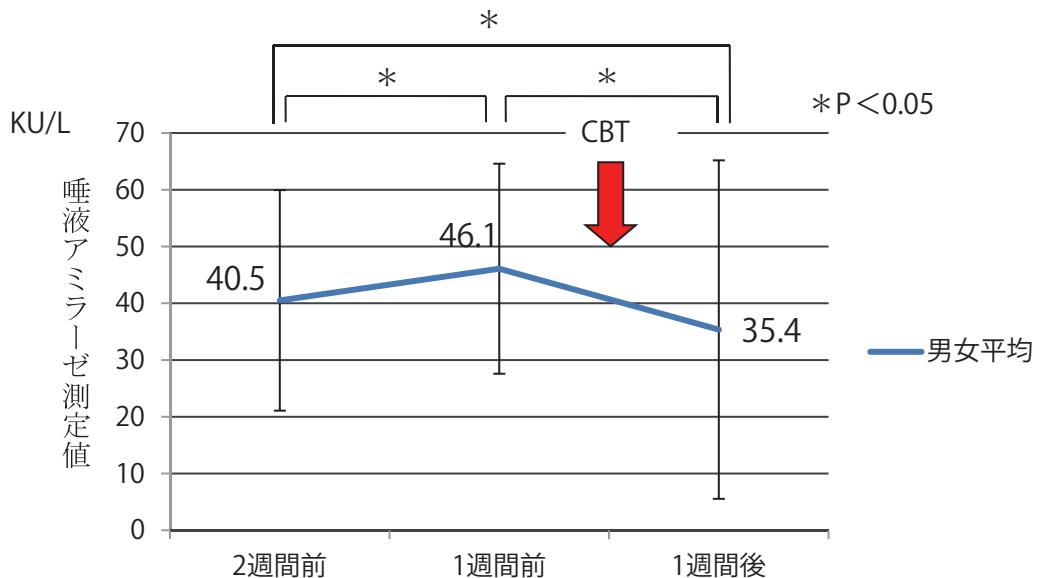


図3. CBT 前後における男女全員の測定平均値の推移

CBT の、2週間前の平均値は40.5 (範囲3～87) KU/L、1週間前の平均値は46.1 (範囲16～89) KU/L、1週間後の平均値は35.4 (範囲12～184) KU/Lであった。ウイルコクソンの符号順位和検定で、CBT の、2週間前と1週間前、1週間前と1週間後、2週間前と1週間前のアミラーゼ測定値の差異を比較したところ、それぞれに有意差がみられた。対象33名中29名は、図3にみられるような CBT 1週間前の測定値がピークになるような「へ」の字型の変化がみられたが、残る4名については、CBT 1週間前をボトムとする「逆へ」の字型の変化がみられた。

2) 質問の回答結果

CBT の1週間前と1週間後に、全員に行った質問の回答結果を表1に示す。質問①及び③は CBT 前後で肯定的回答と否定的回答の数が逆転しているが、 χ^2 二乗検定の結果、有意差は認められなかった。また、質問②の「食欲はあるか」の問いには CBT にかかわらず、全て肯定的な回答がみられた。その他の質問には CBT 前後で回答数の変化がみられた。

表1. 質問の回答結果 (N=33)

項目	1週間前 肯定的 人数	1週間前 否定的 人数	1週間後 肯定的 人数	1週間後 否定的 人数
① CBTに対する不安はあるか？	27	6	2	31
② 食欲はあるか？	33	0	33	0
③ 勉強意欲はあるか？	30	3	1	32
④ イライラ感はあるか？	17	16	13	20
⑤ 熟睡できているか？	24	9	28	5
⑥ 寝つきはよいか？	23	10	27	6
⑦ 趣味など勉強以外の事を楽しめているか？	21	12	32	1
⑧ 集中力はあるか？	13	20	11	22
⑨ 最近運動していないのに体重の増減が ±2kg以上あるか？	4	29	5	28
⑩ 「うつ」かもしれないと思うか？	4	29	3	30
⑪ 現状に満足しているか？	9	24	18	15

4. 考察

2006年より薬学教育が6年制となり、4年次にCBTとOSCEに合格することが、5年次での臨床実務実習を受ける要件となった。そのため、これらの試験は学生にとって大きな関門になっている。特にCBTは、自分の薬学的な知識をコンピューターで判定されるため、大きなストレスになっている。そこで今回唾液を用いて簡単にストレスを測定することができる唾液アミラーゼに着目した。

ストレスにより唾液アミラーゼ活性が上昇する機序は、交感神経の興奮が副腎髄質を刺激し、血中ノルアドレナリンを増加させ、唾液アミラーゼ活性を上昇させること（交感神経-副腎髄質系；Sympathetic nervous -adrenal medullary system, SAM system）と、視床下部から交感神経系の直接刺激作用による唾液アミラーゼ活性の上昇が起こる2つの経路が知られている。この直接的な神経作用により唾液アミラーゼが分泌される場合の反応時間は1～数分ときわめて短い³⁾。この方法によりストレスの程度を数値化し、同時に質問紙法にて受験生のストレスの有無をみることで、関連性を対比させてみた。

表1の質問の回答結果から、CBT前では、質問①の「CBTに対する不安はあるか」、質問③の「勉強意欲はあるか」の2つの項目においては、肯定的回答の人数が多かった。学生達はCBTにかなりの心配や不安を覚えつつ、クリアせねばならないという、大きなストレスがかかっていたものと推察される。このストレスが多かれ少なかれ試験前の唾液アミラーゼ測定値の上昇に影響したことは否めない。実際、今回の被検者である男女33名全員の平均値はCBT2週間前に40.5KU/Lを示したが、CBT1週間前には46.1KU/Lに上昇し、CBT1週間後においては35.4KU/Lへ低下した。CBTが近づくにつれて数値の上昇がみられ、CBT後には数値の低下がみられた。今回調査を行った33名のうち29名は、図3に示したようなCBT1週間前にアミラーゼ測定値がピークとなるような変化を示した。しかしながら残る4名は、このようなパターンをとらなかった。その中には、CBT以外の友達関係や恋愛関係、家庭の問題等各自さまざまな悩みを抱えていた。

質問④の「イライラ感はあるか」と、睡眠に関する質問⑤の「熟睡できているか」と質問⑥の「寝つきはよいか」に関しては、CBT 後で若干の改善をみてはいるものの、質問①および③と比較してそれほど大きな変化はみられなかった。これは、CBT という試験自体は終わったものの、今度は結果に対する心配が台頭してきている可能性、あるいは CBT 以外の不安などが示唆された。質問⑦の「趣味など勉強以外の事を楽しめているか」は、CBT の 1 週間後には肯定的回答が 9 割以上を占め、CBT から解放された安堵感が伺える。質問⑧の「集中力はあるか」、質問⑨の「最近運動していないのに体重の増減が±2 kg 以上あるか」、質問⑩の「うつかもしれないと思うか」の 3 項目については CBT 前後の変化はわずかであった。これらの回答にあまり変化がみられなかつたことは、質問の意図が漠然と不明確であったためとも考えられ、今後これらの質問項目自体をより具体化していくことが必要と思われた。質問⑪の「現状に満足しているか」については CBT 後でさえ肯定的回答は 33 名中 18 名で、残る半数近くの 15 名は「満足していない」という結果だった。これは試験を無事終了した反面、質問④および⑤と同様に、結果への不安や CBT 以外での心配によるものではないかと推察される。ストレスは各個人によっても程度が違う。今回の調査におけるアミラーゼ測定値の変化は、大半は CBT に関するストレスとして認識できたが、中には CBT 以外にも各個人の抱える種々のストレスが影響を及ぼしている可能性も考えられた。

本研究は、わずか 33 名と少数の検討ではあるが、唾液アミラーゼの測定は、簡便で侵襲の無い方法であるため、質問紙法と照らし合わせることで、CBT のストレス度を把握する一助として認識できた。

本研究は、神戸学院大学倫理委員会において「ヒトを対象とする研究・教育上の調査・実験」の審査を受け、承認された。(承認番号 HEB111221-5)

参考文献

- 1) 薬学共用試験センターホームページ <http://pc5.phcat-unet.ocn.ne.jp/faq.html>
- 2) 株式会社佐藤商事ホームページ <http://www.ureruzo.com/stress.htm>
- 3) 山口昌樹：唾液マーカーでストレスを測る。日薬理誌、129、80-84、2007

社団法人全国栄養士養成施設協会主催 2012年度特別研修会報告

報告者：神戸学院大学栄養学部准教授 森 光寿

内容

平成24年9月3日、ハイアットリージェンシー東京で、社団法人全国栄養士養成協議会主催の特別研修会が開催され、FD関係の出張ということで参加してきた。研修会の内容は、参考文献をもとにしての説明だったため、その文献を中心に報告し私見を述べてみたい。

1. 管理栄養士に関する基本コンピテンシーの高い学生の特徴

コンピテンシーは、1973年アメリカのマクレランドによって提唱された概念であり、「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」と定義されている。本研究は、管理栄養士教育の到達度を評価するために作成したコンピテンシー40項目のうち、基本コンピテンシーの高い学生の特徴について検討をすることを目的としている。

(1) 調査対象者と調査手順

2010年（平成22）年度に卒業年次生（4年次生）が在籍する全国の管理栄養士養成施設（111施設）の4年生と教員4名（栄養教育論、臨床栄養学、公衆栄養学、給食経営管理論を担当する専任教員各1名）を対象とし、2010年（平成22）年12月～2011（平成23）年2月に質問紙調査を行った。社団法人全国栄養士養成施設協会の協力を得て、各管理栄養士養成施設に質問紙を送付した。なお、対象施設の定員数の合計は9111人であった。

(2) 調査項目

1) コンピテンシー測定項目（全40項目）

40項目は、基本コンピテンシー（A）共通コンピテンシー（B）、職域別コンピテンシー（C）に分かれる。基本コンピテンシーは、管理栄養士としての価値観、自己確信、意欲、態度に関する4項目、共通コンピテンシーは倫理的態度と調査研究に関する8項目（B-1）、栄養・食品スキルに関する10項目（B-2）、栄養マネジメント能力に関する11項目（B-3）、職域別コンピテンシーは、公衆栄養、臨床栄養に関する3項目、給食経営管理論に関する1項目、全7項目であった。

2) 4年次生対象の調査項目

4年次生対象の調査では、コンピテンシーに関する全40項目をたずねた。基本コンピテンシーに関する4項目は、全くそうは思わない（1点）、そう思わない（2点）、どちらとも思えない（3点）、そう思う（4点）、かなりそう思う（5点）、の5段階評価とした。共通コンピテンシーの29項目および職域別コンピテンシー7項目は、「現時点での程度できると考えますか」と質問し、全くできない（1点）、できない（2点）、ど

ちらともいえない（3点）、できる（4点）、十分できる（5点）の5段階評価とした。コンピテンシーに関するすべての項目はマークシート（1～5の数字の塗りつぶし）での回答とした。属性に関する項目は、全12項目とした。年齢、性別の他、他大学等を修了している（既卒者）か、社会人経験の有無、卒業見込みか、卒業研究の実施、国家試験受験予定、卒業後の進路についてマークシートで回答を依頼した。

3) 教員対象の調査項目

教員に対しては、基本コンピテンシーの4項目を除いた36項目をたずねた。「現時点の4年生に当てはまる到達度はいくらだと思いますか」と質問し、ほぼ全員ができない（0～20%）（1点）、かなりの学生ができない（20～40%）（2点）、約半数の学生ができる（40～60%）（3点）、かなりの学生ができる（60～80%）（4点）、ほぼ全員ができる（80～100%）（5点）の5段階評価とした。

属性に関する項目は8項目とし、主担当科目、科目担当年数、年齢、性別、現在の職階最終学位、管理栄養士としての実務経験、実務経験年数（通算）についてマークシート空欄部分を使用した自記入式回答を依頼した。

また、以上の項目の他に、養成施設用質問紙（施設名無記名）を用い、教員1人に対し、平成23年1月時点の4年生在籍数、専任教員数、管理栄養士の資格を有する教員数について、自記入式で回答を依頼した。

4) 解析方法

回収したマークシートに二重回答などのミスや汚れがないかを確認し、有効なマークシートのみをスキャナで読み取り、本調査集計用に発注した集計ソフトを用いて、データをCSV出力した。解析には、IBM SPSS Statistics19 for Windows（IBM社）を用いた。各項目、学生および教員の平均点数を算出し、点数の高い順に順位付けを行った。

（3）結果

1) 回答数

質問紙は111施設に送付し、102施設から回答用紙が返却された。学生6895名（111施設の推計在籍者数9111名の75.7%）、教員374名（444名〔111施設各4名〕の84.2%）から回答があった。最終的には学生6587名、教員357名が解析対象者となった。

2) 学生の属性

学生の98.3%（6472/6585名）が21～25歳であり、90.9%（5989/6587名）が女性であった。また大学院を修了している者（既卒者）は4.6%（303/6583名）、社会人経験ありが2.0%（127/6316名）、卒業研究の実施者有が76.2%（4880/6401名）、2010年3月の国家試験受験予定者は95.6%（6091/6372名）、卒業後の進路は就職（内定）が59.3%（3646/6147名）、就職（未定）が33.2%（2042/6147名）、進学（内定）が4.0%（248/6147名）であった。就職（内定）のうち、採用条件が管理栄養士免許は34.3%（1251/3646名）、栄養士免許は35.3%（1288/3646名）であった。

3) 学生自身によるコンピテンシー到達度の評価

基本コンピテンシー（4項目）は、「かなりそう思う」から「全くそう思わない」を順に5点から1点で点数化し、平均点数が高いものから順に並べた。その結果、1位は「食を通して人々の健康と幸せに寄与したい」（基本（A）-3）で 4.344 ± 0.894 点（平均値土標準偏差）、2位は「管理栄養士としての専門的な知識と技術を向上させたい」（基本（A）-4） 4.256 ± 0.894 点、3位は「管理栄養士としての専門的な知識と技術を向上させたい」（基本（A）-1）で 3.831 ± 0.933 点）であった。最下位は、「自分は管理栄養士という職業に向いている」（基本（A）-2）で 2.945 ± 0.863 点であった。

共通コンピテンシーおよび職域別コンピテンシー（36項目）は「十分できる」から「全くできない」を順に5点から1点で点数化し、平均点数が高いモノから順に並べた。その結果、1位は「患者・クライエント・住民への倫理的配慮を行う」（共通（B-1）-3）で 3.725 ± 0.845 点）、2位は「食中毒予防など、適切な衛生管理を行う」（共通（B-2）-4）で 3.721 ± 0.769 点）、3位は「自分に与えられた役割を認識し、他の職種と相互理解しながら協働する」（共通（B-1）-2）で 3.716 ± 0.719 点であった。また、4位はコミュニケーションに関する項目、5位、6位は食事摂取基準や食品構成表の活用に関する項目であった。

一方、最下位36位は「疫学的な考えに基づき、地域のアセスメントをする」（職域別（C）-1）で 2.825 ± 0.794 点、35位は「調査研究により得られたデータについて、適切な集計・統計方法を選択し、解析する」（共通（B-1）-8）で 2.899 ± 0.860 点、34位は「地域の栄養課題を解決するために、ヘルスプロモーション、食環境整備の観点を含めて改善計画を立てる」（職域別（C）-3）で 2.988 ± 0.790 点であった。

4) 教員の属性

教員の主担当科目は、栄養教育論が24.9%（87/349名）、臨床栄養学が25.2%（88/349名）、給食経営管理論が24.6%（86/349名）であった。また、科目担当年数は 8 ± 7.2 年（平均値土標準偏差）、年齢は 53.0 ± 10.3 歳、性別は女性が78.8%（275/349名）、現在の職階は教授が33.3%（116/349名）、准教授が41.4%（144/349名）、講師・助教が24.7%（86/349名）、最終学位は博士が43.8%（153/349名）、修士が22.9%（80/349名）、学士が21.8%（76/349名）であり、管理栄養士としての実務経験者有りが66.0%（227/349名）、その通算実務経験年数は 17.9 ± 14.2 年であった。

5) 教員による学生のコンピテンシー到達割合の評価

教員によるコンピテンシー到達者割合の評価結果は、教員の回答である「ほぼ全員ができる（80～100%）」から「ほぼ全員ができない（0～20%）」を順に5点から1点で点数化し、平均点数が高いものから順に並べた。その結果、1位は「食中毒予防など、適切な衛生管理を行う」（共通（B-2）-4）で 4.023 ± 0.810 点）、2位は「コミュニケーションによって、良好な人間関係やネットワークを築く」（共通（B-1）-1）で 3.905 ± 0.788 点）、3位は「多数の人々への食事提供（発注、購買、検収、大量調理、衛生管理等）を行う」（職域別（C）-7）で 3.851 ± 0.844 点）であった。また、4位は食品成分表の活用に関する項目、5位は献立作成や調理に関する項目、6位は食事摂取基準の活用に関する項目であった。

一方、最下位36位は「調査研究により得られたデータについて、適切な集計・統計方法を選択し、解析する」（共通（B-1）-8）で2.794±0.946点、35位は「疫学的な考え方に基づき、地域のアセスメントをする」（職域別（C）-1）で2.900±0.864点、34位は「個人や地域の栄養課題の解決のために、調査研究を計画・実施する」（共通（B-1）-7）で2.938±0.967点であった。

6) 学生自身と教員による評価の違い

学生と教員による評価の各順位は大部分が類似していたが、一部異なる項目が存在していた。「自分に与えられた役割を認識し、他の職種と相互理解しながら協働する」（共通（B-1）-2）は学生が3位であったのに対し、教員は18位であった。また、「多数の人々への食事提供（発生、購買、検収、保管、大量調理、衛生管理等）を行う」（職域別（C）-7）は学生が22位だったのに対し、教員は3位であった。

（4）考察

4年次生を対象とした自己評価による結果から、基本コンピテンシーは1項目を除き、共通コンピテンシーや職域別コンピテンシーと比較して点数が高く、到達度が高いことが示唆された。基本的コンピテンシーは、40項目のコンピテンシー項目の中で最も中核的なものであり、自己イメージ（価値観、自己確信、意欲、態度）に関するものである。これらは、内面的で目に見えず、形成に時間がかかるが、訓練や経験を通じて変容が可能とされている。「食を通して人々の健康と幸せに寄与したい」（意欲）、「管理栄養士として専門的な知識と技術を向上させたい」（態度）、「管理栄養士という職業に就くことを誇りに思う」（価値観）の3項目が高い点数であったことは、元々管理栄養士を志向する学生が入学しているという可能性に加え、4年間の養成教育の過程で醸成されたことが考えられる。一方で、「自分は管理栄養士という職業に向いている」（自己確信）については、4項目中で唯一、点数が低かった。今後は、「管理栄養士養成課程におけるモデルカリキュラム」でも示されているように、養成施設に入学した学生が自信を持って管理栄養士を目指すことができるような導入教育の実施とともに、自己イメージ全体を高めるための教育が重要であると考えられる。

次に、共通コンピテンシーおよび職域別コンピテンシーについては、倫理的配慮やコミュニケーション、衛生管理、さらに、食事摂取基準や食品成分表に関する項目は順位が高く、高い到達度が示唆された。一方、調査研究や疫学、公衆栄養学に関する項目では順位が低く、到達度が低いと考えられた。これら上位・下位の項目は、教員が評価した学生の到達者割合の結果とも類似していた。

新カリキュラム改正における基本的な考え方は、①管理栄養士が果たすべき多様な専門領域に関する基本となる能力を養うこと、②管理栄養士に必要とされる知識、技能、態度および考え方の総合的能力を養うこと、③チーム医療の重要性を理解し、他職種や患者とのコミュニケーションを円滑に進める能力を養うこと、④公衆衛生を理解し、保健・医療・福祉・介護システムのなかで、栄養・給食関連サービスのマネジメントを行うことができる能力を養うこと、⑤健康の保持・増進、疾病の一次、二次、三次予防のための栄養指導を行う能力を養うことであった。新カリキュラムは、この考え方に基づき、①から③のような管理栄養士として基礎的な能力と④、⑤のような、より専門的な能力を身に付けるた

めに「専門基礎分野」と「専門分野」に大別したカリキュラムとなっている。本報告において順位の高かったコンピテンシー項目は、新カリキュラムによる養成教育において、養成施設側が力を入れて教育し、学生の到達度が高まった項目であると考えられた。

しかし、順位の高かった衛生管理や食事摂取基準、食品成分表に関する項目は、先述の管理栄養士として基礎的な能力に関する項目といえる。その一方、従来の管理栄養士・栄養士業務の中心であった給食管理における必須項目ともいえ、新カリキュラムが重点をおいていた教育目標が達成できていないのではないかとの見方もできる。それを支持する結果として、新カリキュラムで「栄養教諭論」に追加された行動科学の理論・モデルに関する項目は、学生、教員とも25位以下であり、全体の中で順位が低かった。また、疫学や地域の課題に関する項目の順位が低かった結果は、先述の管理栄養士として専門的な能力に含まれる公衆衛生的視点の教育が不足している可能性も考えられる。須永らによる、病院への新規採用時に必要な実践能力を検討するために行われた、管理栄養士養成施設の教員を対象とした学生の到達度に関する質問紙調査の結果においても、給食に関する安全・衛生管理や職業倫理に関する内容の評価は高いことが報告されている。このことからも、新カリキュラムが目指す、より専門的な能力の教育には課題が残されており、今後、到達度が低い部分を重点的に教育していく必要があると考えられる。

本研究では、コンピテンシーの概念を導入して、卒業時点で到達が必要な専門的実践能力を管理栄養士養成課程4年次生において調査を行い、到達度を調査した。卒前教育レベルのコンピテンシー項目について学生の自己評価を主として調査したが、コンピテンシーには他者評価も必要であることから教員による他者評価も補完的に実施した。学生は自身の評価をしている一方、教員は自施設の学生全体の到達度割合を評価しており、両者の評価尺度が異なる。しかし、学生と教員それぞれの評価において、上位・下位の項目に類似点が認められた。本報告は、一時点での横断的観察であるため、本報告の結果が新カリキュラムの効果により生じたとは言えない可能性がある。たとえば、基本コンピテンシーのような自己イメージは入学前からある程度備わっていたのかもしれない。さらに、コンピテンシーはある職務において高い業績を出す個人の行動特性を示しているため、管理栄養士として就職した後の実務上の業績によって、受けた養成施設の教育の内容を評価すべきという考え方もある。したがって、新カリキュラムによる管理栄養士教育の成果をさらに検討するためには、社会人を対象とした到達度評価等、さらなる研究が必要と思われる。

(5) 結 論

基本コンピテンシーは、「自分は管理栄養士という職業に向いている」を除く3項目は共通コンピテンシーや職域別コンピテンシーと比較して点数が高かった。また、共通コンピテンシーおよび職域別コンピテンシーは、学生による自己評価では、倫理的配慮やコミュニケーション、衛生管理、食事摂取基準や食品成分表の活用等の基本的な能力に関する項目の順位が高かった。一方で、調査研究や疫学、公衆栄養、行動科学の理論・モデルやカウンセリングスキルの活用等の専門的な内容に関する項目の順位が低かった。教員による自施設学生の到達者割合の評価も、ほぼ同様の結果であった。以上のことから、今後は、管理栄養士としての自己イメージ全体を高めるための教育とともに、調査研究、疫学、公衆栄養、行動科学の理論・モデル等に関する専門的内容について、到達度を高めるための

教育が必要であると考えられる。

2. まとめ

卒業時点で到達が必要な専門的実践能力として作成された、卒前教育レベルのコンピテンシー測定項目を用いて、新カリキュラムで教育を受けた管理栄養士養成課程4年次生の学生のコンピテンシー到達度が評価された¹⁾。その結果、学生による自己評価では、倫理的配慮やコミュニケーション、衛生管理、食事摂取基準、食品成分表等基礎的内容に関する項目の点数が高く、調査研究や疫学、公衆栄養、行動科学の理論、モデルやカウンセリングスキルの活用等の専門的内容に関する項目の点数が低かった。養成施設教員による評価もほぼ同様の結果であることから、本学部も評価の低い項目に関し、重点的に到達度を高めるための具体的な教育方法を考えなければならない。

一方、中央大学理工学部は2009年度から、各学科が育成する人材像を定め、どのような力が向上したか、これから向上するべきか、具体的かつ段階的に定義し、卒業生の到達度を保証する段階別コンピテンシー育成教育システムを立ち上げている。その内容は、大学における教育の質保証の取組みの高度化に取組んでいるとして、国内外の教育機関や大学から高い評価と注目を集めている。

このような段階別コンピテンシー育成プログラムを立ち上げ、学士力を保証するためには、「何を考えているのか」、「学んでいるのか」という知識だけではなく、将来この分野の職業人となるためには「何を知っており、かつ、何ができるようになっていなければならぬのか」を大学はこれまで以上に考える必要がある。さらに重要なことは顧客満足度である。学生という「顧客」に対し、今後どのようなサービスを提供して顧客満足度を実現するのかも改めて考えなければならない。

神戸学院大学栄養学部においても、今後、新しく開発された管理栄養士のコンピテンシー測定項目による到達度調査を毎年計画的に実行、分析、改善するPDCAサイクルを行うことは当然として、中央大学理工学部のように栄養学部が育成する人材像等を定め、段階別コンピテンシー教育を立ち上げるための検討が急務と思われる。

仮に、本学部が段階別コンピテンシー教育を立ち上げるのであれば、管理栄養士のコンピテンシー測定項目で低い評価項目を高める工夫と人間力育成を充実させるため、学部のカリキュラムを全面的に見直す必要がある。とはいっても、学部のカリキュラムは、管理栄養士と臨床検査技師の科目が複雑に入り組んでいることから、見直しを困難にしている現状がある。ここは両者を2コース制に分離し、お互いのカリキュラムを独立・充実させるというコペルニクス的な転換が必要かもしれない。

さらに、段階別コンピテンシー教育の実行は、知識伝授の従来型教育と人間育成教育を組み合わせ、段階的にかつ能動的に学生が行動変容できる形態が必要と思われる。今まで行われてきた一方型の知識伝授型の授業から双方型授業への脱皮が必要である。つまり、学生は知識を受け取る器という捉え方ではなく、学生自身が主体的に自ら学ぶという捉え方への転換ということになる。本教育の実行は、学生のコンピテンシーのみならず教える側の継続的な授業改善が求められるという教員側のコンピテンシーが問われることに

なる。以上のこととを実際に実現するには、教員がかなりの負担を覚悟して教育内容を改善しなければならないが、仮に実現できれば、社会貢献できる人材を安定的に提供できるものと思われる。そのような卒業生を輩出している限り、本栄養学部は社会的に注目・評価され、その結果、高い就職率と安定した受験生の確保が期待されることが考えられる。

今後の大学経営は18歳人口の低下とともに、限られたパイの中での大学間競争の激化や大学淘汰は避けられない。本学の経営方針は理事会主導型ではないことから、学長の強いリーダーシップの下、全教職員が一丸となって知恵を絞りながら、学生という顧客から支持される良質の教育サービスを提供することが肝要である。すべての教職員は、初代学長の森 茂樹先生が指向された建学の精神、「後世に残る大学」を実現するため、あらゆる努力を払わねばならない。

参考文献

1. 管理栄養士養成課程学生の卒業時点におけるコンピテンシー到達度：長幡友実、吉池信男、赤松利恵、永井成美、石田裕美、中坊幸弘、小松龍史、奈良信夫、伊達ちぐさ：栄養学雑誌、Vol70 No2 152-161 (2012)
2. 卒前教育レベルの管理栄養士のコンピテンシー測定項目の開発：永井成美、赤松利恵、永幡友実、吉池信男、石田裕美、小松龍史、中坊幸弘、奈良信夫、伊達ちぐさ：栄養学雑誌、Vol70 No1 49-58 (2012)
3. 中央大学学部案内：http://www.chuo-u.ac.jp/chuo-u/science/b05_01_06_j.html (2011年10月5日)
4. コンピテンシー育成による「知」・「能」の教育を目指して：牧野光則 <http://www.yomiuri.co.jp/adv/chuo/education/20091201.htm>

教育開発センタージャーナル第4号

2013年3月13日 印刷
2013年3月15日 発行

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

印刷所 株式会社岸本印刷所
〒676-0805 高砂市米田町米田400-1
電話 079 (432) 0123
FAX 079 (432) 8074
