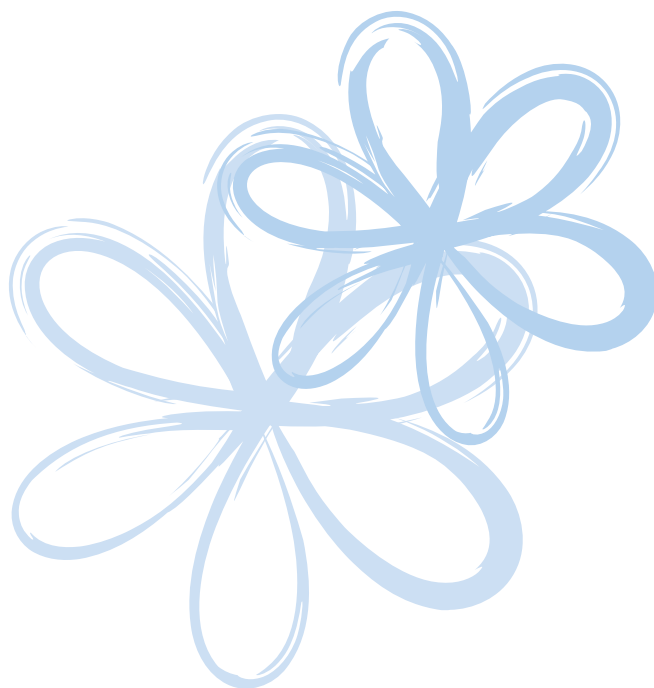


教育開発センタージャーナル

第 6 号

2015.3



神戸学院大学教育開発センター

● 目 次 ●

〈論 文〉

6年制薬学教育における実務家教員の研修等に関する実態調査	1
.....清水るみ子, 萩田喜代一, 北河 修治, 片岡和三郎	
.....小川 雅史, 山元 弘, 徳山 尚吾, 福島 昭二	
.....前田 定秋, 棚橋 孝雄, 市川 厚, 田中 慶一	
.....福森 義信	

大人数講義科目における双方向実現の可能性を探る	15
.....植村 仁, 佐野 光彦, 中川万喜子, 中西 久雄	

高等教育での大規模講義における記述能力向上策の顕在カリキュラム化について	
ー時事・現代用語Ⅰ講義を通じてー	
.....植村 仁	27

大学生への意識調査を通じた喫煙防止教育のあり方に関する一考察	37
.....森本 泰子, 山口 孝子, 宮川 明宏	
.....井上 和紀, 山崎 裕康	

〈実践研究〉

グローバル時代における高等学校の異文化交流授業ーその意義と効果ー	51
.....佐野 光彦	

「文章表現Ⅱ」における論証文作成練習とループリック使用の試み	63
.....岡村 裕美	

神戸市「地域子育て支援拠点づくり」事業にもとづく神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」の基盤整備	77
.....道城 裕貴, 清水 寛之, 小石 寛文	
.....前田志壽代, 山上 榮子	

「文章読解」における授業外語彙学習の取り組み	91
.....中原 香苗	

〈活動報告〉

学生参加型授業の実践報告	103
.....赤堀 勝彦	

〈その他 事例研究〉

海外インターンシップの有効性についての事例研究	111
.....森下 美和, 河合理英子	

〈その他 事例紹介〉

学生の授業参加を保障するための方策ー子ども・若者の貧困理解の必要性ー	119
.....石田賀奈子, 佐野 光彦	

6年制薬学教育における実務家教員の 研修等に関する実態調査

Survey of the Current Clinical Practice Conditions of Pharmacist Faculties in Japanese 6-year Pharmacy Educational Program

清水るみ子¹⁾ 萩田喜代一²⁾ 北河 修治³⁾ 片岡和三郎⁴⁾
小川 雅史⁵⁾ 山元 弘¹⁾ 徳山 尚吾¹⁾ 福島 昭二¹⁾
前田 定秋²⁾ 棚橋 孝雄³⁾ 市川 厚⁴⁾ 田中 慶一⁵⁾
福森 義信¹⁾

(要約)

6年制薬学教育の実施に伴い、各大学は設置基準が定めた実務家教員を配置した。実務家教員は実務の現場を離れても、専門職能と研究能力の向上が必要である。教員の現状と問題点を明らかにすることを目的にアンケート調査を行い、研修等の実態を調べた。調査では全実務家教員の80.1%から回答があり、そのうち90%以上が研修等の必要性を感じていたが、研修等を実施している教員は50.7%であった。また実務家教員の置かれている状況や立場の違いにより、実務家教員が抱える問題の捉え方や希望する研修内容、および期待する研修成果が異なることも明らかになった。したがって、一方向で画一的なキャリア支援にならないよう、諸環境を整備する必要がある。

キーワード：実務家教員，臨床研修，6年制教育，薬学教育，アンケート調査

¹⁾ 神戸学院大学薬学部 ²⁾ 摂南大学薬学部 ³⁾ 神戸薬科大学
⁴⁾ 武庫川女子大学薬学部 ⁵⁾ 大阪大谷大学薬学部

緒言

医療技術の高度化、医薬分業の進展等に伴い、高い資質を持つ薬剤師養成のための薬学教育は、学部修業年限が4年から6年に延長された。6年制の薬学教育では6ヶ月間の実務実習が必修科目として定められ、各大学は実務実習指導のために文部科学省の設置基準に定められた「実務家教員」¹を配置した。実務家教員は、おおむね5年以上の薬剤師としての経験を有するものと定められ、単に実務実習や事前学習の指導だけでなく、それぞれの専門領域において教育と研究に携わることが求められている。そのために最先端の実務技能や知識の維持、向上に努めることは極めて重要であると考えられる。こうした実務家教員のあり方については、平成20年度に開催された文部科学省主催の「薬学教育指導者のためのワークショップ」において議論された²。しかしその後、実務実習事前学習を終え実務実習が始まった時点では環境も変化し、それに応じて各大学とも制度設計時には想定し得なかった状況が生まれているものと思われる。また多くの薬科大学、薬学部は、独自の附属病院、附属薬局や関連病院を持っておらず、実務家教員の研修に多くの問題を抱えたままである。今の実務家教員が抱えている問題点や研修状況などの実態を把握することは、今後の薬学教育の改善に向けて検討する上で重要であると考えられる。

そこで本研究では、研修等の「現状」、実務家教員の視点から研修等の「必要性」、「満足度」、「今後の希望」、「期待する成果」、「実施する上での問題点」、「将来に必要なこと」等の実態を把握することを目的に調査を実施した。本研究においては、臨床現場と何らかの接点を持つことに対して「研修等」という表記を使用した。したがって「研修等」には、教育上必要な最新の知識や技能を習得するための一般的な研修だけでなく、医療施設での非常勤薬剤師業務、薬剤師への指導、共同研究なども含まれる。その旨はアンケート用紙に記載した。

方法

2010年12月21日から2011年2月3日に、全国の薬科大学・薬学部の学長および薬学部長にアンケート調査用紙を郵送し、各大学所属の実務家教員への配布を依頼した。回答の氏名はイニシャルで記載することとし、対象者本人が記入したものを同封の返信用封筒で各自返送してもらい、回収した。アンケート用紙には、本研究の目的、方法、プライバシーの保護、匿名性、研究責任者への連絡方法を記載した。またアンケート用紙の使用目的と、その使用目的以外には使用しない旨も伝えた。関係性の分析では、作成したクロス集計表をもとに χ^2 検定を行い、危険率5%未満をもって有意とした。

調査する内容は、次の8つ、(1)基本情報、(2)研修等の「必要性」、(3)研修等の「現状」、(4)研修等の「満足度」、(5)研修等の「今後の希望」、(6)研修等の「期待する成果」、(7)研修等を実施する上での「問題点」、(8)研修等を実施する上で「将来に必要なこと」に分類し、設問を設定した (Table 1)。

Table.1 アンケート調査内容

(1) 基本情報
所属大学
附属施設状況
職階
年齢
実務経験
大学着任後の年月
(2) 研修等の「必要性」
(3) 研修等の「現状」
現在の実施状況
研修等日数
研修先の身分
研修先からの謝金の有無
現在の研修等の内容
(4) 研修等の「満足度」
研修等の満足度
満足していない場合、不満な点
(5) 研修等の「今後の希望」
1. 調剤業務、製剤業務、DI業務等の病院薬剤部（保険薬局）の業務への参加
2. 緩和ケア、NST、ICT等のチーム医療への参加
3. 無菌製剤やがん化学療法等の業務への参加
4. 各種医薬品（後発品を含む）の実態調査や副作用などの調査研究
5. 在宅医療、学校薬剤師、保健衛生などの地域医療への参加
6. 薬剤師を含む医療スタッフへの学術的支援
7. （現場での）実務実習生の指導
(6) 研修等の「期待される成果」
1. 臨床現場への業務支援
2. 最新の医薬品情報や治療方針の習得
3. 処方状況（後発品の現状）やOTC医薬品の現状把握
4. 最新の保険制度の習得
5. 共同研究による学会発表や論文作成
6. 実務家教員のモチベーションの向上と維持
(7) 研修等を「実施する上での問題点」
1. 実務家教員の大学における業務体制（研修時間の確保）
2. 大学の研修等を推進する体制
3. 研修等の受け入れ先の確保（受入研修施設の研修等の体制整備）
4. 医療施設との共同研究の難しさ
5. 職能団体との相互支援体制の確立
(8) 研修等を実施する上で「将来に必要なこと」
1. 実務家教員の精神的・肉体的負担の軽減
2. 大学での各種情報入手体制の整備
3. 大学側の定期的、継続的な研修体制の整備
4. 受け入れ施設の体制整備
5. 職能団体による研修協力施設の整備
6. 研修指定医療機関の設置と集中研修の制度化（義務化）
7. 研修時の身分の明確化

結果

全国の国公立大学 17 校のうち 16 校、私立大学 57 校のうち 49 校の計 65 大学、306 名から回答が得られた。実務家教員連絡会議登録教員（382 名）を基礎にすると、回収率は 80.1% であった。

1. 基本情報

1-1 所属大学

「国公立」大学所属の教員は 51 名（16.7%）,「私立」大学所属の教員は 250 名（81.7%）であった。

1-2 附属施設状況

「附属病院」を持つ大学の教員は 99 名（32.4%）（大学数：26 校）,「附属薬局」を持つ大学の教員は 37 名（12.1%）（大学数：8 校）であった。

1-3 職階

教員の『職階』の内訳は,「教授」が 107 名（35.0%）と最も多く、次いで「講師」が 84 名（27.5%）,「准教授」が 67 名（21.9%）,「助教」が 36 名（11.8%）,「その他」12 名（3.9%）の順であった。

1-4 年齢

教員の『年齢』の内訳は、「30歳代」が66名（21.6%）,「40歳代」が89名（29.1%）,「50歳代」が101名（33.0%）,「60歳以上」は48名（15.7%）であった。50歳以上が約半分のを占めていた。

1-5 実務経験

薬学部教員として各大学に着任する以前の実務経験が『病院薬剤部』での勤務を挙げた教員は290名（94.8%）で、実務家教員の9割以上が病院薬剤部経験者であった。経験年数の内訳は、「10年以上」が191名（65.9%）で最も多く、次いで「5～10年」66名（22.8%）,「3～5年」21名（7.2%）,「3年未満」12名（4.1%）で、経験年数が長いほど人数比率が高くなった。『保険薬局』での勤務を挙げた教員は、84名で27.5%であった。経験年数の内訳は、「3年未満」が39名（46.4%）と約半数で最も多く、次いで「5～10年」が24名（28.6%）,「3～5年」が11名（13.1%）,「10年以上」が10名（11.9%）の順であった。『その他』での勤務を挙げた教員は47名（15.4%）であった。経験年数の内訳は、「3年未満」が27名（57.4%）,「3～5年」は9名（19.1%）,「5～10年」は6名（12.8%）,「10年以上」は5名（10.6%）であった。

1-6 大学着任後の年月

『大学着任後の年月』については「2年未満」が93名（30.4%）,「2～4年」が108名（35.3%）,「5～8年」が89名（29.1%）であった。「2年未満」,「2～4年」,「5～8年」の人数比率がそれぞれ約3割を占めており、8年以上の教員は16名（5.2%）であった。

2. 研修等の必要性

『研修等の必要性』について「必要性が高く、必要不可欠」を選択した教員は144名（47.1%）,「実施すべきである」を選択した教員は90名（29.4%）,「できれば実施したい」を選択した教員は48名（15.7%）,「必ずしも必要でない」を選択した教員は21名（6.9%）,「不要である」を選択した教員は3名（1.0%）であった。教員の90%以上が研修等の必要性を感じていた（Fig.1）。

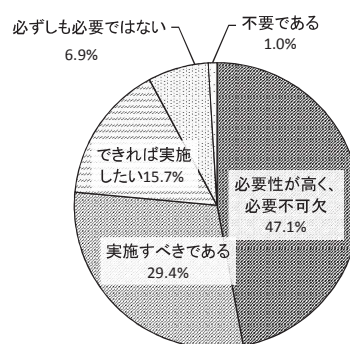


Fig.1 研修の必要性 (n=306)

3. 研修等の現状

3-1 現在の実施状況

回答者の約5割の155名（50.7%）が研修等を実施していた。実施施設の内訳は「病院」119名（76.8%）,「保険薬局」16名（10.3%）,「病院および保険薬局の両方」は20名（12.9%）で、研修等を実施している教員のうち、約9割が病院で実施していた。

3-2 研修日数

『研修日数』が「月4日以上」の教員は57名(36.8%),「月2～3日程度」の教員は41名(26.5%),「月1日以内」の教員は23名(14.8%),「その他」の教員は33名(21.3%)であった。「その他」として、不定期、年数回などがあった。

3-3 研修先の身分

『研修先の身分』が「嘱託」の教員は12名(7.7%),「非常勤職員」の教員は27名(17.4%),「研修生 / 社会人大学院生」の教員は13名(8.4%),「その他」の教員は59名(38.1%),「なし」の教員は43名(27.7%)であった。「その他」として、診療補助従業者, 臨床指導薬剤師, 副薬剤部長, 研修薬剤師, 委任教員, 派遣教員, 客員教員などがあった。

3-4 研修先からの謝金の有無

125名(80.6%)の教員が研修先から謝金を受け取っていなかった。

3-5 現在の研修内容(複数回答)

『現在の研修内容』について, 次の5つの選択肢, 「最新の知識や技能を習得するための研修(以下, 最新の知識や技能の習得)」, 「非常勤薬剤師業務」, 「薬剤師を含む医療スタッフへの学術的支援(以下, 施設への学術的支援)」, 「共同研究」, 「その他」の中から選択させた結果をFig.2に示した。「最新の知識や技能の習得」が56.8%で最も多く, 次いで「共同研究」, 「施設への学術的支援」, 「非常勤薬剤師業務」の順であった。「その他」として, 「治験審査委員」, 「学生の実務実習の準備・指導」, 「カンファレンスへの参画」などがあった。

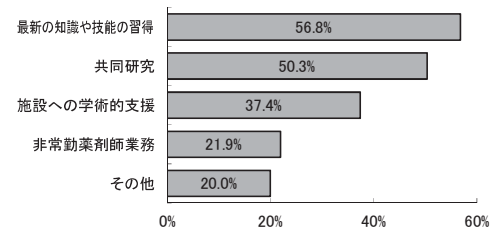


Fig. 2. 現在の研修内容(複数回答可, $n=155$)

3-6 国公立大学か私立大学か, 附属施設状況, 職階, 年齢, 大学着任後の年月, による研修等の実施状況の相違

『国公立か私立か』および『附属施設状況』, 『職階』, 『年齢』, 『大学着任後の年月』により, 『研修等の実施状況』に相違があるかを分析した。『研修等の実施状況』については, 「研修等を実施している」と「研修等を実施していない」の2群(以下, 研修等実施有無)に分類し, 研修等の実施率を分析に用いた(Table

Table.2 国公立か私立, 附属施設状況, 職階, 年齢, 大学着任後の年月別研修等の実施率

		研修等の実施率	p値
国公立か私立か	国公立 ($n=51$)	72.5%	<0.01
	私立 ($n=250$)	45.2%	
附属施設状況	附属病院有	58.6%	<0.05
	附属病院無 ($n=206$)	47.1%	
	附属薬局有	35.1%	<0.05
	附属薬局無 ($n=268$)	52.6%	
職階	教授 ($n=107$)	44.9%	<i>n.s.</i>
	准教授 ($n=67$)	61.2%	
	講師 ($n=84$)	54.8%	
	助教 ($n=36$)	44.4%	
年齢	30歳代 ($n=66$)	50.0%	<i>n.s.</i>
	40歳代 ($n=89$)	58.4%	
	50歳代 ($n=101$)	50.5%	
	60歳代 ($n=48$)	39.6%	
大学着任後の年月	2年未満 ($n=93$)	34.4%	<0.01
	2～4年 ($n=108$)	58.3%	
	5～8年 ($n=89$)	59.6%	
	8年以上 ($n=16$)	43.8%	

χ^2 検定, *n.s.*: not significant

2)。国公立大学所属の教員の方が私立大学所属の教員より、研修等の実施率が高かった ($p<0.01$)。附属病院を持つ大学の教員は、附属病院を持たない教員と比較して、研修等の実施率が高かった ($p<0.05$)。しかし附属薬局を持つ大学の教員は、附属薬局を持たない教員と比較して、研修等の実施率が低かった ($p<0.05$)。『職階』および『年齢』による、研修等の実施状況の差は認められなかった。大学着任後2年未満と短い人や8年以上と長い人は、研修等の実施率が低かった ($p<0.01$)。

4. 研修等の満足度

4-1 研修等の満足度

現状の研修等の『満足度』について「満足」は、82名(35.0%)、「少し不満」は64名(27.4%)、「不満」は54名(23.1%)、「非常に不満」は26名(11.1%)であった。60%以上の教員が不満に感じていた。

4-2 満足していない内容（複数回答）

現状の研修等の不満内容について、「研修の期間」49名(31.6%)、「研修内容」22名(14.2%)、「研修施設」20名(12.9%)の順であった。「その他」の意見として、「大学業務が多忙すぎて、研修ができない」、「大学と施設間で研修体制が整っていない」、「共同研究の体制が整っていない」など研修を実施できない原因を挙げる例が殆どであった。

4-3 職階、研修等実施有無、研修日数による満足度の相違

『満足度』については「満足」と「それ以外」の2群に分類し、『職階』や『研修等実施有無』、『研修日数』により満足度に相違があるかを分析した (Table 3)。『職階』および『研修日数』による、研修の『満足度』の差は認められなかった。『研修等の実施の有無』の比較では、研修を実施している教員は、実施していない教員よりも、満足だと感じる人数の比率が49.7%で高かった ($p<0.01$)。したがって現在実施している研修等の内容や時間は満足できるものであるといえる。

Table.3 職階、研修等実施の有無、研修日数による満足度の相違

		現状の研修等に満足	p値
職階	教授 (n=76)	31.6%	n.s.
	准教授 (n=53)	52.8%	
	講師 (n=62)	35.5%	
	助教 (n=26)	30.8%	
研修等実施有無	研修等を実施(n=149)	49.7%	$p<0.01$
	研修等未実施(n=77)	10.4%	
研修等日数	月4日以上 (n=53)	58.5%	n.s.
	月2～3日程度 (n=41)	43.9%	
	月1日以内 (n=23)	39.1%	
	その他 (n=31)	48.4%	

χ^2 検定, n.s.: not significant

5. 研修等の今後の希望

5-1 希望する研修内容

『希望する研修内容』として、以下の8つの選択肢、「調剤業務、製剤業務、DI業務等の病院薬剤部（保険薬局）の業務への参加（以下、薬剤部業務）」、「緩和ケア、NST、

ICT等のチーム医療への参加（以下、チーム医療への参加）」、「無菌製剤やがん化学療法等の業務への参加（以下、無菌製剤やがん化学療法等への参加）」、「各種医薬品（後発品を含む）の実態調査や副作用などの調査研究（以下、調査研究）」、「在宅医療、学校薬剤師、保健衛生などの地域医療への参加（以下、地域医療への参加）」、「薬剤師を含む医療スタッフへの学術的支援（以下、施設への学術的支援）」、「（現場での）実務実習生の指導（以下、実習生指導）」、「その他」から、上位2つを選択させた結果をFig.3に示した。「調査研究」が40.8%で最も多く、次いで「薬剤部業務」、「施設への学術的支援」、「チーム医療への参加」、「実習生指導」、「地域医療への参加」、「無菌製剤やがん化学療法等への参加」、「その他」順であった。「その他」の内容として「実務家教員が学位を取得するための支援」、「実務家教員が研究するための支援」、「症例検討会の参加」などがあつた。

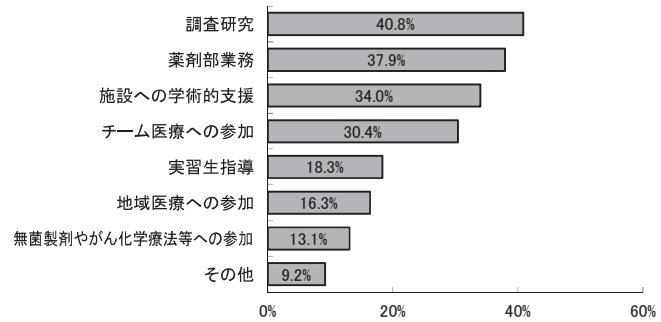


Fig. 3 希望する研修内容（上位2つを選択、n=306）

5-2 現在の研修内容毎での今後希望する研修内容の相違

『現在の研修内容』の5つのうち「その他」を除く4つのそれぞれについて、選択したか否かで『希望する研修内容』に相違があるかを分析した（Table 4）。現在の研修内容として「施設への学術的支援」（ $p<0.01$ ）や「共同研究」（ $p<0.05$ ）を選択した教員は選択しなかった教員より、「施設への学術的支援」を希望する人数の比率が高かった。しかし現在の研修内容として「非常勤薬剤師業務」を選択した教員は、選択しなかった教員より「施設への学術的支援」を希望する人数の比率が低かった（ $p<0.05$ ）。そして現在の研修内容として「施設への学術的支援」を選択しなかった教員は、選択した教員より「薬剤部業務」を希望する人数の比率が高かった（ $p<0.01$ ）。

Table.4 現在の研修内容毎の希望する研修内容と期待する研修成果

現在の研修内容(複数回答)		希望する研修内容(上位2つ選択)							期待する研修成果(上位2つ選択)					
		薬剤部 業務	チーム 医療への 参加	無菌製 剤やがん 化学療 法等への 参加	調査研究	地域医 療への 参加	施設への 学術的 支援	実習生 指導	業務支援	最新情報 習得	医薬品の 現状把握	保険制度 習得	学会発表、論文 作成	モチベーション 向上、維持
最新の知識や技能の習得	選択有 (n=88 (57.1%))	37.5%	37.5%	15.9%	39.8%	14.8%	34.1%	18.2%	31.8%	68.2%	17.0%	6.8%	51.1%	26.1%
	選択無 (n=66 (42.9%))	25.8%	28.8%	12.1%	45.5%	18.2%	42.4%	15.2%	25.8%	50.0%	10.6%	4.5%	62.1%	31.8%
	p値	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<0.05	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
非常勤薬剤師業務	選択有 (n=34 (22.1%))	41.2%	35.3%	23.5%	44.1%	20.6%	20.6%	17.6%	41.2%	64.7%	11.8%	8.8%	47.1%	29.4%
	選択無 (n=120 (77.9%))	30.0%	33.3%	11.7%	41.7%	15.0%	42.5%	16.7%	25.8%	59.2%	15.0%	5.0%	58.3%	28.3%
	p値	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<0.05	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
施設への学術的支援	選択有 (n=58 (37.7%))	19.0%	32.8%	13.8%	50.0%	15.5%	60.3%	12.1%	37.9%	51.7%	10.3%	3.4%	63.8%	29.3%
	選択無 (n=96 (62.3%))	40.6%	34.4%	14.6%	37.5%	16.7%	24.0%	19.8%	24.0%	65.6%	16.7%	7.3%	51.0%	28.1%
	p値	<0.01	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<0.01	n.s.	<0.05	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
共同研究	選択有 (n=78 (50.6%))	26.9%	30.8%	11.5%	47.4%	15.4%	44.9%	17.9%	28.2%	50.0%	15.4%	3.8%	67.9%	30.8%
	選択無 (n=76 (49.4%))	38.2%	36.8%	17.1%	36.8%	17.1%	30.3%	15.8%	30.3%	71.1%	13.2%	7.9%	43.4%	26.3%
	p値	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<0.05	n.s.	n.s.	<0.01	n.s.	n.s.	<0.01	n.s.

ン」,「業務支援」,「医薬品の現状把握」,「その他」,「保険制度習得」の順であった。「その他」の内容として「臨床現場の研究マインドの向上」,「大学教育への還元・導入」,「事前学習と実務実習の整合性」,「学位取得」などがあつた。

6-2 附属施設状況や研修等実施の有無による期待する研修成果の相違

『附属施設状況』や『研修等実施有無』により『期待する研修結果』に相違があるかを分析した結果を Table 5 に示した。附属病院有無で『期待する研修成果』に有意な差は認められなかった。附属薬局有無の比較では、附属薬局を持つ大学の教員の方が持たない大学の教員より、研修成果として「学会、論文作成」を期待する人数の比率が高かった ($p<0.05$)。研修等実施の有無で人数の偏りが有意であった『期待する研修成果』は、「業務支援」と「モチベーション」であった ($p<0.05$)。

6-3 現在の研修等の内容毎の期待する研修成果の相違

『現在の研修内容』の5つの項目のうち、「その他」を除く4つのそれぞれについて、選択したか否かで『期待する研修成果』に相違があるかを分析した (Table 4)。現在の研修内容で「最新の知識や技能の習得」を選択した教員は選択しなかった教員より、研修成果として「最新情報習得」を期待している教員の人数比率が高かった ($p<0.05$)。現在の研修内容として「共同研究」を選択した教員は選択しなかった教員より、研究成果として「学会発表、論文作成」を期待している教員の人数比率が高かった ($p<0.01$) が、「最新情報習得」を期待する教員の人数比率は低かった ($p<0.01$)。現在の研修内容として「施設への学術的支援」を選択した教員は選択しなかった教員より、研修成果として「業務支援」を期待している教員の人数比率が高かった ($p<0.05$)。

7. 研修等を実施する上での問題点

7-1 研修等を実施する上での問題点

『研修等を実施する上での問題点』として以下の6つの選択肢,「実務家教員の大学における業務体制 (研修時間の確保) (以下, 大学の業務体制)」,「大学の研修等を推進する体制 (以下, 大学での研修制度体制)」,「研修等の受け入れ先の確保 (受入研修施設の研修等の体制整備) (以下, 受け入れ施設の確保)」,「医療施設との共同研究の難しさ (以下, 共同研究の難しさ)」,「職能団体との相互支援体制の確立 (以下, 職能団体との相互支援体制)」,「その他」のうち上位2つを選択させた結果を Fig.5 に示した。「大学の業務体制」が81.7%で最も多く、次いで「大学での研修制度体制」,「受け入れ施設の確保」,

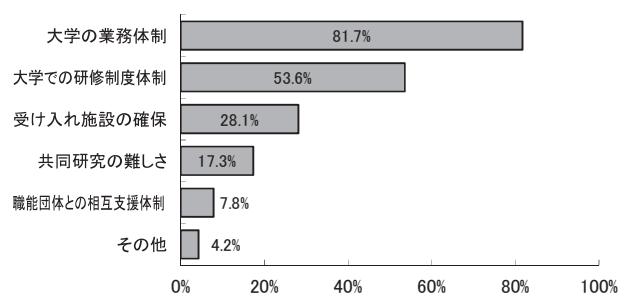


Fig. 5 研修等を実施する上での問題点 (上位2つを選択、 $n=306$)

「共同研究の難しさ」,「職能団体との相互支援体制」の順であった。「その他」の意見として,「大学業務が多忙すぎて, 時間的余裕がない」,「実務家教員不足」,「大学教員の臨床業務への理解不足」,「実務教育に対する評価が低い」などがあった。

7-2 附属施設状況や研修等実施の有無による問題点の相違

『附属施設状況』や『研修等実施有無』により『研修等を実施する上での問題点』に相違があるかを分析した結果を Table 5 に示した。研修を実施していない教員は, 研修を実施している教員と比較して,「受け入れ施設の確保」の困難さが問題であると感じている人数の比率が高かった ($p<0.05$)。また附属病院を持たない大学の教員と附属病院を持つ大学教員との比較においても, 附属病院を持たない大学の教員では「受け入れ施設の確保」が問題であると感じている人数の比率が高かった ($p<0.01$)。「大学の業務体制」に問題を感じている教員は全体の約 8 割,「大学での研修制度体制」に問題を感じている教員は約 5 割で,『附属施設状況』や『研修等実施有無』に関係なく多かった。

8. 研修等を実施する上での解決されるべき課題

8-1 将来研修を行う際に必要なこと

『将来研修を行う際に必要なこと』として以下の 8 つの選択肢,「実務家教員の精神的・肉体的負担の軽減 (以下, 大学での業務軽減)」,「大学での各種情報入手体制の整備 (以下, 情報入手体制の整備)」,「大学側の定期的, 継続的な研修体制の整備 (以下, 大学側の研修体制の整備)」,「受け入れ施設の体制整備」,「職能団体による研修協力施設の整備」,「研修指定医療機関の設置と集中研修の制度化 (義務化) (以下, 研修施設の設置と制度化)」,「研修時の身分の明確化 (以下, 受け入れ施設での身分の明確化)」,「その他」のうち上位 3 つを選択させた結果を Fig.6 に示した。「大学側の研修体制の整備」および「大学での業務軽減」が約 7 割と多く, 次いで「受け入れ施設の体制整備」,「受け入れ施設での身分の明確化」「情報入手体制の整備」「研修施設の設置と制度化」「職能団体による研修協力施設の整備」の順であった。

「その他」の意見として,「多忙すぎて, 時間的余裕がない」,「実務家教員不足」,「大学が研修の必要性を認識していない」,「大学教員の臨床業務への理解不足」,「実務教育に対する評価が低い」などがあった。

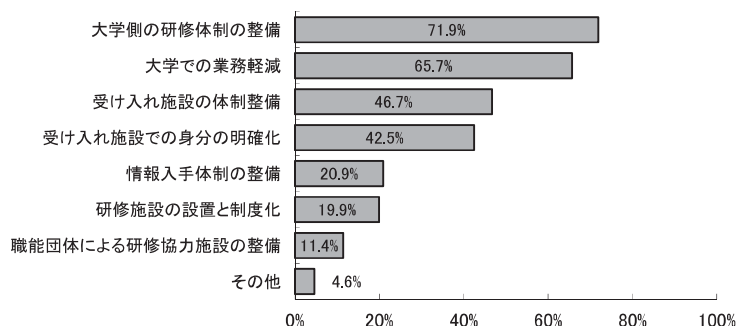


Fig. 6 将来研修を行う際に必要なこと (上位 3 つを選択, $n=306$)

8-2 研修等を実施する上での問題点毎に必要なこと

『研修等を実施する上での問題点』6 つのうち「その他」を除く 5 つのそれぞれについて,

選択したか否かで『将来研修を行う際に必要なこと』に相違があるかを分析した (Table 6)。『研修等を実施する上での問題点』として「大学の業務体制」($p<0.01$) および「大学での研修制度体制」($p<0.05$) を選択した教員は、選択しなかった教員より「大学での業務軽減」に必要性を感じている人数比率が高かった。また「大学での研修制度体制」を選択した教員は、選択しなかった教員より「情報入手体制の整備」($p<0.05$) および「大学側の研修体制の整備」($p<0.01$) に必要性を感じている人数比率が高かったが、「受け入れ施設の体制整備」($p<0.01$) や「職能団体による研修協力施設の整備」($p<0.01$) に必要性を感じている人数比率は低かった。

『研修等を実施する上での問題点』として「受け入れ施設の確保」を選択した教員は、選択しなかった教員より「受け入れ施設の体制整備」に必要性を感じている人数比率は高かった ($p<0.01$) が、「大学での業務軽減」に必要性を感じる人数比率は低かった ($p<0.01$)。「共同研究の難しさ」を選択した教員は選択しなかった教員より、「大学での業務軽減」に必要性を感じている人数比率は低く ($p<0.05$)、むしろ「受け入れ施設の体制整備」($p<0.05$) や「受け入れ施設での身分の明確化」($p<0.05$) に必要性を感じている教員比率が高かった。「職能団体との相互支援体制」を選択した教員は、選択しなかった教員より、「大学での業務軽減」($p<0.05$) や「大学側の研修体制の整備」($p<0.05$) に必要性を感じている人数比率は低く、「職能団体による研修協力施設の整備」($p<0.01$) に必要性を感じている人数比率が高かった。

Table.6 研修等を実施する上での問題点毎に必要なこと

研修等を実施する上での問題点 (上位2つ選択)	将来研修を行う際に必要なこと (上位3つ選択)						
	大学での業務軽減	情報入手体制の整備	大学側の研修体制の整備	受け入れ施設の体制整備	職能団体による研修協力施設の整備	研修施設の設置と制度の明確化	受け入れ施設での身分の明確化
大学の業務体制	選択有 ($n=250$ (83.6%))	74.0%	21.2%	74.4%	44.4%	10.4%	20.8%
	選択無 ($n=49$ (16.4%))	28.6%	22.4%	67.3%	57.1%	18.4%	16.3%
	p 値	<0.01	$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$	$n.s.$
大学での研修制度体制	選択有 ($n=164$ (54.8%))	71.3%	25.6%	81.7%	37.8%	6.7%	23.8%
	選択無 ($n=135$ (45.2%))	60.7%	16.3%	63.0%	57.0%	17.8%	15.6%
	p 値	<0.05	<0.05	<0.01	<0.01	<0.01	$n.s.$
受け入れ施設の確保	選択有 ($n=86$ (28.8%))	54.7%	15.1%	69.8%	66.3%	16.3%	19.8%
	選択無 ($n=213$ (71.2%))	71.4%	23.9%	74.6%	38.5%	9.9%	20.2%
	p 値	<0.01	$n.s.$	$n.s.$	<0.01	$n.s.$	$n.s.$
共同研究の難しさ	選択有 ($n=24$ (17.7%))	54.7%	28.3%	67.9%	58.5%	13.2%	11.3%
	選択無 ($n=76$ (82.3%))	69.1%	19.9%	74.4%	43.9%	11.4%	22.0%
	p 値	<0.05	$n.s.$	$n.s.$	<0.05	$n.s.$	$n.s.$
職能団体との相互支援体制	選択有 ($n=24$ (8.0%))	45.8%	16.7%	50.0%	50.0%	54.2%	16.7%
	選択無 ($n=275$ (92.0%))	68.4%	21.8%	75.3%	46.2%	8.0%	20.4%
	p 値	<0.05	$n.s.$	<0.05	$n.s.$	<0.01	$n.s.$

考察

本調査に先立ち、平成 22 年度文部科学省「大学における医療人養成推進等委託事業」のメンバーである、附属病院、附属薬局や関連病院を持たない阪神地区 5 薬科大学・薬学部 5 学長の、薬学部長および教員が集まり議論した。そして予備調査としてこれらの 5 薬科大学の実務家教員に対して調査を実施し、その結果を参考に設問内容を改訂しつつ本調査内容を最終的に決定した。本調査では全国薬科大学 65 に所属する 306 名の実務家教員か

ら回答を得ることができた。これは以前実施された全国の実務家教員を対象に行われた調査³より 97 名多く回答が得られ、実務家教員の実態をかなり反映したデータであると思われる。

教員の 90%以上が研修等の必要性を感じていたが (Fig.1), 現在研修等を実施している教員は約 50%と少なかった。そして大学着任後間もない人や 8 年以上と長い人で、研修等の実施率は低かった。大学着任後の年月が短い人は大学業務にまず慣れることが重要で、長い人は学内業務が確立し多くの学内業務をこなすことで、どちらも研修へ行く余裕がない状況が考えられる。謝金の有無の調査では、80.6%が謝金を受けていないことが明らかとなった。謝金を受け取るかどうかは、担当する業務の内容に依存するもので、研修と（謝金を伴う）業務分担の違いは今後調査すべきである。

現在研修中の教員のうち、研修先の身分がない人は 27.7%であった。「受け入れ施設での身分の明確化」に必要性を感じている人は、全実務家教員の 42.5%で (Fig.6), 特に「共同研究の難しさ」を感じている人では、「受け入れ施設での身分の明確化」の必要性を強く感じていた。共同研究をスムーズに進めるためにも身分の明確化が重要であることが示唆された。

現在「施設への学術的支援」を行っている教員は、「薬剤部業務」を希望する人の割合が 19.0%と低く、「施設への学術的支援」を希望する人の割合は 60.3%と高かった (Table 4)。そして成果として「業務支援」することを 37.9%の人が期待していた (Table 4)。「共同研究」を行っている教員は、「施設への学術的支援」を希望する人が 44.9%と多く、成果として「学会発表、論文作成」を期待する人が 67.9%で割合が高かった (Table 4)。すなわち現在「施設への学術的支援」を行っている教員や「共同研究」を行っている教員は、『希望する研修内容』と『現在の研修内容』が近く、現在研修をしている内容から得られる成果が期待するものになっている人の割合が高い。したがって研修の現実と理想のギャップが比較的少ないといえる。

『現在の研修内容』として、「最新の知識や技能を習得」を選択した教員は、成果として「最新情報習得」を期待する割合が 68.2%と高く (Table 4), 『現在の研修内容』が『期待する研修成果』に直結する人が多いことが見受けられた。本調査の 4 年前に実施された全国の実務家教員を対象に行われた調査では、個々の実務家教員の背景はさまざまに大学における位置づけや役割も多岐にわたり、教育と研究の比重も異なると考えられた³。先に述べたように、『現在の研修内容』で「学術的支援」あるいは「共同研究」を選択した教員で、『希望する研修内容』と『現在の研修内容』が近く、現在研修をしている内容から得られる成果が期待するものになっている人は、研究に比重を置くタイプで、『現在の研修内容』で「最新の知識や技能習得」を選択した教員で、成果として「最新情報習得」を期待する人は教育に比重を置くタイプであると考えられる。

『希望する研修内容』を『研修等実施の有無』で比較したところ、現在研修を実施していない人は、「薬剤部業務」を希望する割合が高かった。また「モチベーション」を研修成果として期待する割合も、研修を実施している群と比較して高かった。したがって研修等を実施していない教員は、実施している教員より薬剤部業務を通してモチベーション向

上、維持を希望していることが推察される。研修等を実施している教員は、実施していない教員と比較して、研修成果として「業務支援」による臨床能力の維持を期待する傾向が高かった。

『希望する研修内容』を『附属施設有無』で比較したところ、「附属薬局」を持つ大学の教員では「無菌製剤やがん化学療法等への参加」の希望が多くなる傾向が見られた。無菌製剤やがん化学療法は附属薬局で実施するのが困難であり、附属施設で実施できない内容に希望が高まることが示唆された。

『研修等実施有無』に関係なく、研修成果として「最新情報習得」や「学会発表、論文作成」を期待する人は、全実務家教員の62.7%、51.6%と高かった（Table 5, Fig4）。

『研修等を実施する上での問題点』として全実務家教員の81.7%が「大学の業務体制」を、53.6%が「大学での研修制度体制」を挙げており、『附属施設状況』、および『研修等実施有無』に関係なく大学側の問題点が多いことが判明した（Table 5, Fig5）。さらに、研修等を実施していない教員、および「附属病院」を持たない大学の教員は「受け入れ施設の確保」に問題を感じる傾向が高く、これらの教員は研修等の実施施設の確保に苦慮していることが推察できる。

将来研修を行う際に「大学側の研修体制の整備」の必要性を全実務家教員の71.9%、「大学での業務軽減」の必要性を65.7%の人が挙げていた（Fig6）。大学側に問題を感じている教員では特に「大学での業務軽減」の必要性を感じる傾向が高かった。反対に、「受け入れ施設の確保」や「共同研究の難しさ」を問題と感じる教員は、「大学での業務軽減」より「受け入れ施設の体制整備」の必要性を感じる傾向が高かった。大学側に問題を感じる教員と受け入れ側に問題を感じる教員とでは、将来研修を行う際に必要なことが異なることが明らかとなった。

本調査結果から、実務家教員の置かれている状況や立場で、問題の捉え方が異なり将来の研修を行う際に必要とされるものも異なることが示された。また、研究か教育かの比重によっても、希望する研修内容や期待する研修成果が異なるといえる。したがって、一方向で画一的なキャリア支援にならないよう慎重に検討する必要があると思われる。そして大学と実習施設間だけでは対処しきれない問題も多く、薬学教育に関わる全ての機関が協力することが望まれる。

謝辞

本調査を実施するにあたり、ご理解とご協力いただきました全国の薬科大学、薬学部所属の多くの先生方に深く感謝いたします。また、神戸学院大学薬学部の臨床薬学部門の諸先生、並びに事務作業全般の管理・実行を担当された森千佐子先生に感謝いたします。本研究は、平成22年度文部科学省「大学における医療人養成推進等委託事業～薬学教育における現状と課題に関する調査研究」の一環として実施した「新制度薬学教育における実務家教員のキャリア支援の方策の確立に関する調査・研究」の研究成果の一部であり、ここに謝意を表します。またこの事業で得られたその他の成果につきましては、報告書⁴として別途作成しておりますことを付け加えます。

注

- 1 大学設置基準別表第一イ備考第9号の規定に基づき薬学関係（臨床に係る実践的な能力を培うことを主たる目的とするもの）の学部に係る専任教員について定める件（文部科学省告示第175号），平成16年12月15日
- 2 薬学教育協議会 実務実習推進委員会 事前学習に関わる委員会 委員長 山元俊憲（昭和大学薬学部教授・薬学部長），（平成21年3月），『文部科学省医療人養成推進等委託業務 薬学教育実務実習事前学習に関する調査・研究報告書』
- 3 矢野育子，井関 健，東海林 徹，青山隆夫，木津純子，中村 均，藤井俊志，渡邊美智留，野田幸裕，脇屋義文，森田邦彦，手嶋大輔，仁神幸次郎，（2009），「薬学実務家教員の実態に関する調査研究」，『医療薬学』，35/1，43-49
- 4 新制度薬学教育における実務家教員のキャリア支援の方策の確立に関する調査・研究委員会 委員長 福森義信（神戸学院大学薬学部長），（平成23年3月），『文部科学省 大学における医療人養成推進等委託事業～薬学教育における現状と課題に関する調査研究～新制度薬学教育における実務家教員のキャリア支援の方策の確立に関する調査・研究報告書』

大人数講義科目における双方向実現の可能性を探る

Interactivity in a Large Class: Problems and Possibilities

植村 仁¹⁾ 佐野 光彦²⁾ 中川万喜子¹⁾ 中西 久雄¹⁾

(要約)

大学改革に先進的に取り組む私立大学では、アクティブ・ラーニングの積極的な取り組みを行っている。それには、問題探究・問題解決などの能力を達成するために双方向型の授業が不可欠とされる。しかしながら、大人数が履修する講義では、各教員たちが双方向性を高める工夫を行い、時間とエネルギーを割くものの、大人数ゆえの様々な問題点やゆとり教育を受けてきた昨今の大学生の質的变化が双方向型授業の取り組みを難しくしている。そこで、私たちのチームは、スマートフォン等の情報通信機器を活用した講義の双方向性を高めるシステムを開発し、実用化に向けた取り組みを始めており、学生への主体的・能動的な学びの提供、教員の負担軽減の一助になればと考えている。

キーワード：アクティブ・ラーニング、双方向型授業、大人数講義、大学生の学習態度の変化、教員の負担軽減

Key Words : Active Learning, Interactive Class, Large Class, Changes in University Students' Attitude, Qualitative Change of Students, Teaching Load Reduction

¹⁾ 神戸学院大学共通教育センター

²⁾ 神戸学院大学総合リハビリテーション学部

1. はじめに

大学審議会が1998年、「21世紀の大学像と今後の改革方策について」という答申を出した。その内容は、『各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（FD: Faculty Development）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要、教育方法の改善に当たっては、マルチメディアの効果的な活用にも十分配慮が必要。ビデオを活用した授業参観によるファカルティ・ディベロップメントなど、各大学における積極的な取組の推進が望まれる。』などであった（文部科学省 2014a）。この答申の後、多くの大学でFDに力を入れ始めた。今やFD活動に取り組むことは、大学の教育の重要な部分を占めるようになってきた。そこで、各教員たちは、講義の主題や目標を設定し、教授方法を工夫するようになってきた。

2013年度からは文部科学省は、大学改革に積極的に取り組む私立大学を重点的に支援するため、私学助成を増額した。そこでは、アクティブ・ラーニング（Active Learning）を積極的に取り入れることを指向している。アクティブ・ラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称と文部科学省は定義している¹。そこで、講義の双方向性を維持するためには、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等が必要になってくる。しかし、これら試みは大人数が履修する講義では、不可能のように見える。

神戸学院大学の時事・現代用語科目の担当者たちは、この難題（授業の双方向性維持）にチャレンジし、大人数の講義における様々な工夫などの実践内容をこれまでに教育開発センタージャーナルの2本の論文にまとめてきた（佐野 2011）（佐野 2014）。また、日々の実践の中で、同講義の限界と展望を発見した。そこで、本稿では、大人数講義の問題点を指摘し、その中で私たちのチームが開発したスマートフォン等の情報通信機器を活用した講義の双方向性を高める試みについて述べる。本稿の構成は、第2章で大学生が学力低下だけではなく、質的に変化してきているのではないかと疑問を提示し、その状況下での大人数講義の問題点を第3章で論じ、第4章では神戸学院大学における大人数講義の問題点を指摘する、そして第5章で本チームが考えた大人数講義において双方向性を保証し、それを高めるスマートフォン等の情報通信機器を活用した、疑問点・コメントのオンライン集計システムの開発について述べ、第6章で今後の展開を考察するというものである。

2. 大学生の学習態度の変化

大学生が質的に変化してきていると言われはじめてからかなりの時間が経過している。その間、少子高齢化による18才人口の減少、大学入学者が90%を越える「全入時代」の到来、「総合的な学習の時間」いわゆる〈ゆとり教育〉世代の大学入学など、以前と比べて大学を取り巻く環境は大きく変わってきた。ここでは大学生の質的变化について、見て行きたい。

小笠原林樹によれば、1980年代頃から授業に対しての予習・復習時間の減少、授業ノートを取れない学生の増加、質問を行わない学生の増加、指名されても回答しない・できない学生の存在などが指摘されている（小笠原 1991）。また、中嶋淳子によれば、1980年代より大学の休学、退学者数が増加傾向にある（中嶋 1998）。これを受け仙波洋史は、価値観の多様化した社会において、目標を持って勤勉に努力するという価値観を家庭や教育機関が若者に持たせることに失敗しているのもその原因の1つであると指摘している（仙波 2008）。これらの指摘は、大学全入時代とも相まって、学生の学習態度に変化をもたらしていることを示すものになっている。つまり、学生の授業への参加態度や意欲は徐々に変化していることが伺える。現実に筆者の担当している複数の講義において、授業アンケート・出欠カード自由記入欄への記載や、授業中の質問の中に、「配布プリントのどこに板書を書き込めば良いのか指示をお願いします」という意見が時折寄せられる。学生が自ら考えて、プリントにスペースがなければ自分でつくり、教員の発言を必要箇所書き写すのが授業における作法であると教員側は認識している。しかし、指示があれば指示どおりに板書を書き写し、板書のない場合にはノートを取らないのが昨今の学生の授業態度になってしまっている。

次に、質問を行わない、指名されても回答しない・できない学生は、筆者が担当している講義においても散見できる。講義では当然学生が知っているのであろう事項を詳しくは説明しないが、あまりにも学生の表情がきょとんとしているので問うてみると、知らないということが多々ある。当然知らなければその時点で教えている事項が理解できない、もしくは理解しにくいにもかかわらず、質問として聞きに来ることは希である。また、スマートフォンを代表とする携帯情報端末の学生の普及率は目を見張るものがあるものの、分からない語句・事項を調べようとする学生は皆無である。以前の学生であれば、講義での疑問点はその日のうちに担当教員に質問をし、さらにわからない語句・事項は図書館等で調べたのではないかとと思われる。しかし、現在では携帯情報端末を用いてその場で調べることが可能になったにもかかわらず、調べようとしないのが現実である。

このように以前と比べ、高校の授業の同一延長線上に大学の講義があり、分からないことは常に教えてもらえるという意識の存在が、学生たちに変化を起し現在の講義に影響を与えている部分だと思われる。

3. 大学大人数講義の問題点

大学生の学力低下問題が警鐘されて久しいが、その状況は、18歳人口の減少、進学率の上昇、大学の規制緩和や自由競争化を志向した教育行政による大学数の増加などにより、更なる低下が考えられる。量的拡大は質的変化を伴い、学力低下のみならず、意欲低下、モラル低下もしばしば指摘される（宇井 2009）。こうした状況を受け、2008年12月に出された中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」では、課題探求・問題解決などの能力を達成するためには双方向型の授業が不可欠とし、学生の主体的・能動的

な学びを引き出す教授法の必要性を強調している。とはいえ、演習や実験、外国語等の少人数授業に比べれば、大人数講義系授業での双方向型授業の取り組みは非常に少ない（木野 2009）。また、日本の大学は私学の役割が大きく、大学数では 77.2%（平成 26 年度）、学生数では 73.4%（平成 26 年度）を占めている。私立大学の経営は授業料収入に頼る部分が大きく、効率性（教員 1 人に対して大人数の講義）は経営上重要なこととなる。

学生の質的变化に対し、教員は勉学意欲を高める工夫に頭を悩ませており、時間とエネルギーを割かねばならなくなっている。以下に大人数講義において起こる問題をいくつか挙げてみよう。

- ・講義運営

人数が多いため、教員の目が行き届かない → 私語・メール・内職（その講義に関係のない勉強をすること）・昼寝 → 見つけては注意 → 教室の雰囲気が悪化 → 回数を重ねると、教員も疲れてしまい、注意もおざなりに → 真面目な学生もやる気をそがれる

- ・大量の回収物に対する返答

学力向上のため、学生に課題を与える → 大量の回収物 → 忙しく、コメント・返却できず → 学生は教員からの反応が感じられない → 学習意欲低下

- ・質疑応答

「質問がある人？」と挙手を求める → 大勢の中では恥ずかしく手を挙げられない → そのまま講義が進行 → 分からないまま有耶無耶に → 理解力不足

このような問題に対して、4 章 2 節では、実際の人数講義における取り組みを紹介すると共にさらなる課題を検討してみよう。

4. 神戸学院大学における大人数講義の問題点と課題

4-1 「時事・現代用語」科目から①

一般的に大学の講義では、一般教養をはじめとする文系科目が多人数で行われることが多い。もちろんこれには、大学の運営方針、個別指導があまり必要のない科目、一方通行型講義で問題のない講義などが理由となっている。しかし、実際に講義を行う際には様々な問題点をはらんでいる。

- ・騒がしい教室

大学の人数講義では頻繁に見受けられ、高校の授業ではあまり見受けられないのが、授業中のおしゃべり、内職、携帯ゲームへ没頭などで、特に人数講義では教室が騒がしくなる傾向である。当然担当教員は、静かにするように促すがイタチごっこ状態となってしまう、なかなか理想の講義室とはなりえない。もちろん、講義室が騒がしいと、まじめに授業を受けようとしている学生にとっては大変迷惑となる。学生は、ミニットカード（出席カード）に様々な苦情を書き対処を求めてくる。しかし、実際の対処は、注意をする程度となり、根本的解決には至っていない。

・見えにくい黒板・スクリーン

当然のことながら、大人数講義では大きな教室が使われる。横長タイプ、縦長タイプの講義室が一般的である。黒板やスクリーンは、教室の着席位置によって見えやすかったり見えにくかったりする。黒板の文字を大きくしたり、色を変更してみたりするけれども、情報量との兼ね合いから限界がある。これらのことから大人数講義は、公平な学習の機会を学生に与えていないとも捉えることができる。

・一方通行型講義

大人数講義は、大人数であるので個々の学生と教員のコミュニケーションは取りづらい。講義の進行上、学生の反応を確かめてから次の事項へ移るというような場合や、質問を受け付けたり、意見を求めたりする講義は、困難さを伴う。筆者の授業ではなるべく学生に意見を求めるような形で問いかけは行っている。不特定多数の学生から回答を得るのは希である。極端な意見では、学生側が講義は教員が勝手に90分話して終了するといった印象を持つてしまうのは、やむを得ないと思われる。

・大量の提出物の処理

学生が個別に作成したレポートや記述式の試験などは、大人数講義においては行わないことが多い。筆者の授業においても、膨大な数の提出されたレポート・試験の採点を行うことは時間的に不可能である。したがって、提出物を講義内で求めることはあまり行わなくなってしまう。

以上のように、大人数での講義には様々な問題があり、また、平等性の見地からも、少人数授業の方が望ましいのは意見を待たない。

4-2 「時事・現代用語」科目から②

神戸学院大学では、全学的な協力体制の下に、全学共通の教養教育、基礎教育を充実させるために、「共通教育プログラム」を実施している。「時事・現代用語」は、このプログラムにもとづいた、大学で学んだ専門知識や教養を社会で活かすために社会への突破口となる基礎思考力を養うべく設けられた科目である。具体的には、政治・経済・社会の仕組み、国際情勢、近年話題になったキーワードやトピックス、社会問題などを取り上げ、大学生・社会人として必要な常識的な知識の取得を目指している。このような幅広い内容が各回テーマを決めて展開される講義に8学部から1～4年次の学生が受講している。そのため、学生の関心領域や理解度には非常に格差が生じ、大人数講義の運営をさらに難しくしている。

3章で述べた問題点に対する取り組みとして、大人数を制御するために、教室内を巡回するよう心掛け、新聞記事などを読む際には、ランダムに指名し、読み上げさせている。こうすることで、私語・メール・内職・昼寝は多少抑制されるし、教室にも緊張感が生ま

れる。講義内容に関して小課題を出し、ミニットペーパー（出席カード）に記載させる。教員の負担にはなるが、課題はその時に発表されるので話を聞いていないと書けない。

大量の回収物とそれに対する返答については、個別に返答することは不可能だが、大人数講義では他の学生の意見や感想を聞いたがっている学生も多いので、記載内容を分類してジャンル別にコメントしていく方法や、一人の記載内容を取り上げて詳しく応答するだけでも有効である。授業に参加している、関わっているという意識をもたせる工夫が必要となる。

質疑応答に関して、講義中に全員に対して択一式の質問をして挙手を求めても、全員の手が上がることは少ない。まして、「質問はないですか？」と聞いても誰一人手を挙げない。そこで質問に関してもミニットペーパーに書かせている。何が分からないかすら分からない人や、質問を考えること自体が面倒だと思っている人もいるので、律儀に質問をしてくれた人への応答は多くの人のためになっていると思われる。教員にとっても学生の理解度や興味・関心度を量る上で有効である。

とはいえ、大人数講義において双方向型授業には限界がある。1対多数のコミュニケーションは取りにくい。手書きの大量のミニットペーパーに目を通すだけでもかなりの負担となるが、その内容に沿ってまとめるのも大変であり、それに対する返答が果たして学生に伝わっているのか、キャッチボールは成立しているのか、疑問が残る。

5. 双方向システムの構築

時事・現代用語の講義では、内容が毎年変化するという特性上、受講者の苦手とする箇所や疑問点に関する知見を複数年度にまたがる形で蓄積することは比較的難しかった。この困難にある程度対処する方法として、受講者の疑問点等を素早く収集し、次の講義において回答するという方法がある。

しかしこの講義は多数の受講者を抱えるため、それらを発見するために紙媒体であるミニットペーパー（本学では出席カード）を用いた集計作業をしなければならない。その集計作業については、教務事務グループに依頼をせざるを得ず、その作業量の観点からタイムラグが生じることと、紙媒体である故の経年的なデータの蓄積が難しいものとなっている。

紙媒体では困難な集計と大量データの蓄積は、情報技術を用いることで容易なものとなる。今日ではコンピュータネットワークの基盤は整備され、スマートフォン等の携帯情報機器が普及しているため、オンライン化・自動化により疑問点等を収集・集計するための技術的要素は出揃っている状態にある。

そこで、この章では神戸学院大学教育改革助成金の補助を受け開発された、大人数講義における双方向システムの概要と特徴、代表的な機能（学生による疑問点のフィードバック、疑問点の集計、復習用コンテンツ作成支援、復習用コンテンツの閲覧など）、想定される運用形態について述べる。

5-1 当システムの概要

当システムは学生からの疑問点やコメントを WEB 経由で収集し、その結果を自動集計した後、代表的な学生の疑問点の提示、復習用コンテンツの雛形の自動生成、WEB 上で復習用コンテンツの編集・公開を可能とするものである。当システムは super-kgu.xsrv.jp で稼働しており、2014 年度時事・現代用語 II（植村）での試験運用が既に開始されている。

5-2 当システムの特徴：双方向性と負担の軽さ

当システムの特徴は、大人数講義受講生の抱く疑問点への迅速なフィードバックが可能であり、学生・教員双方の負担が軽いという点にある。これにより大人数講義における双方向性を恒常的なものとするのが期待される。

大人数講義における学生の疑問点などのフィードバックを得るためには、例えば紙媒体であるミニットペーパーの使用などがあるが、200 名を超える受講者のフィードバックに毎週目を通すとなるとかなりの負担となる。

しかし当システムを使用すると、学生からの疑問点の部分は自動集計されるため、どのような点が特に問題になっているのかを読み取るのは容易なものとなる。また、携帯端末からの利用も可能なシステムであるため、細かな空き時間を利用して投稿・閲覧が可能であるという点からも学生・教員の負担は低い。

また当システムは学生・教員双方にとって非常に敷居の低い使いやすいものになるように設計された。その理由は 2 つある。それは通常の大人数講義受講者の大部分を占める 1 年次生の多くは、コンピュータ等の使用に不慣れで講義時間内での複雑なシステムの使用方法の説明・慣熟には時間が費やせないこと、単純で利用しやすいシステムとすることで当システムの他講義への利用の可能性を広げるということである。

通常 LMS (Learning Management System) はある程度複雑な仕組みを持ち、その利用にはある程度のインストラクションが必要である。しかし当システム利用にあたり学生に求められるコンピュータリテラシーは WEB 上での通信販売サイトよりもはるかに簡単なものであり、学生側はログインの必要すらない。また教員に求められるコンピュータリテラシーはブログサイト運営に用いられる CMS (Contents Management System) などよりも簡単なもので、Microsoft Word の初歩的な使用ができる程度で十分である。

疑問点を入力する

講座選択
時事現代用語II(植村)(0)
計算可能性理論(686)
レポート 時事現代用語II (植村)(1001)

講義週選択
第1週

難しかった用語 (全角10文字まで)

自由記述欄

学籍番号

送信する

復習用教材を閲覧

復習用教材を閲覧する

5-3 代表的な機能（学生による疑問点の入力、復習用コンテンツ作成支援、復習用コンテンツの閲覧など）

学生側入力： 講座選択、講義週選択を除けば、疑問点、自由記述欄、学籍番号の3点のみである。

データベース上では、日時等のアクセス情報も保存している。

（入力された学籍番号の保存に関しては情報セキュリティ上の保護が行われている。

ハッシュ関数を利用した不可逆な変換により生成された学籍番号のダイジェスト情報のみをデータベースに保存している。）

疑問点などの自動集計

学生の疑問点についての単純な入力の集計を取ると表現の揺れに対応できないため、当システムでは以下の様な方法で疑問点となる語・フレーズのランキングを行っている。

- ・入力された疑問点を形態素解析モジュール（igo-php 0.4.3）（igo.sourceforge.jp）により形態素に分解する。
- ・自立語の部分を抽出する。
- ・抽出された自立語を形態素単位での部分語に分解し、点数付けをする。
（部分語の長さ）／（元の語の長さ）（ただし形態素単位での）をその点数としている。
- ・自立語の形態素単位での部分語の点数を集計する。

部分語への点数付けの例：

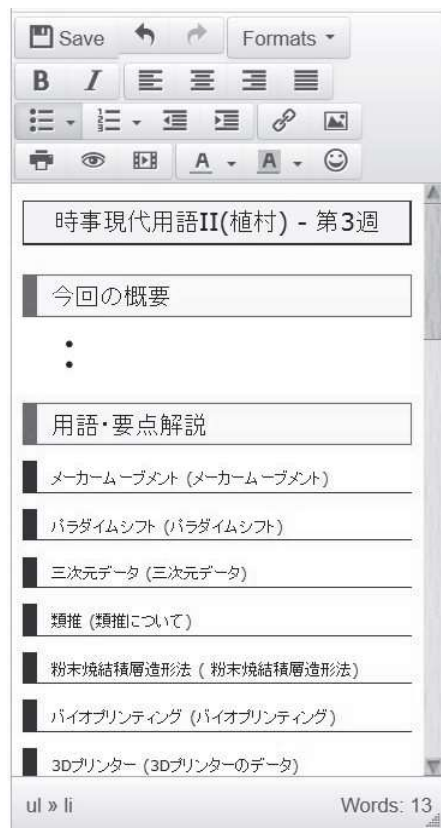
- ・入力された疑問点：「コンテンツの作成支援」
- ・形態素への分解：「コンテンツ」「の」「作成」「支援」
- ・自立語の抽出：「コンテンツ」「作成」「支援」
- ・部分語の作成と「コンテンツ作成支援」（自立語数3）（ $3/3=1$ 点）
部分語への点数付け：「コンテンツ作成」「作成支援」（自立語数2）（ $2/3$ 点）
「コンテンツ」「作成」「支援」（自立語数1）（ $1/3$ 点）

当システムではこの方式で点数上位40位までを表示する。

5-4 復習用コンテンツ作成

当システムは学生による疑問点などのフィードバックを自動集計するのみならず、その結果から自動的に復習用コンテンツの雛形を作成する。復習用コンテンツの雛形はまず板書をイメージした講義内容の箇条書きの部分で始まり、その下に学生の疑問点への回答が複数つながる形をとる。

後半部分である学生の疑問点への回答の候補は40位まで表示される。実際の使用においては、教材作成者はこの中から代表的な疑問点を数点取り上げ回答し、他の疑問点は削除、必要であれば補足的な事項を追加することになる。



復習用コンテンツの雛形に対し、教材作成者は授業の概要、疑問点への回答を行うが、当システムはそのために文章作成ソフトなどの他のソフトウェアを一切必要としない。このシステムはWEBベースのHTML WYSIWYG エディター Tiny MCE 4.1.6 (www.tinymce.com) を含んでおり、箇条書き、下線、太字、着色、フォントの変更、文字サイズの変更、リンクの作成などの基本的な文章表現がひと通り可能である。また文章の保存と同時にコンテンツは所定の場所に即時に投稿・公開される。

また、復習用コンテンツ作成の補助として、学生の全フィードバックデータについての詳細一覧機能を用いることもできる。

5-5 復習用コンテンツ閲覧

通常のWEBサイトを閲覧する方式で閲覧できる。

5-6 想定される運用形態：主に2つのシナリオが想定されている。

第一のものは、講義のある日から2～3日以内に疑問点の入力をするように学生にアナウンス、復習用コンテンツの作成、次週講義中に先週の復習項目として代表的な疑問点をピックアップするというものである。

第二のものは、次週講義までの疑問点の入力をアナウンスし、次週講義中に先週の復習項目として代表的な疑問点をピックアップする。講義での復習の内容から、復習用コンテンツの作成を行うというものである。

どちらの運用形態でも学生の疑問点へのフィードバックは可能であるが、第一のものは講義後3～4日で復習をすることができ、学生の課題作成の補助ともなることが期待される。第二のものは学生の疑問点へのフィードバックは一週間後となるが、当システムによる学生の反応、講義中での復習での学生の反応の双方を把握した後に復習用コンテンツを作成できるという利点がある。現時点では数週間の試験運用を経たのみであり、当システム運用形態の見極めは今後の課題である。

補足：

両シナリオに対する補足として、疑問点入力の促進について述べる。この際、疑問点の入力を強制的なものとするか、何らかのインセンティブを与えるか、単に疑問点入力を促すのみとするか等、いくつかの選択肢がある。試験運用では単に入力を促すのみという最も回答が少ないであろうと予想される方法で実施した。その結果7回の講義で262回答を得るに至り、平均すると約37回答（出席者数は概ね140名程度であった）を得ている。つまり疑問点の入力を促すだけで約4分の1の出席者の回答が得られていることになる。

6. おわりに

本稿では、大人数が履修する講義に関しての様々な問題点を指摘し、その解決法の1つになる可能性があるスマートフォン等を利用したシステムの開発について言及した。仏教大学の原清治は、学生が講義に「求めるもの」が変化してきたと指摘した。従来は、出席なし、課題なし、テストなしの「楽勝型」講義が満足度、評価ともに高かった。しかし、最近では「厳格型」講義（出席有・テスト有・評価厳格・教育熱心）が学生の評価を勝ち得る結果となっている。また、原清治によれば、大学生はどのように変化したのか、学生の変化にどの程度対応すればよいのか、学生の授業に対する「満足度」はどのような要因によって規定されているのか分析をした上で、授業を構築することが重要だとした（原2005）。

この意見を待つまでもなく、本チームは様々な取り組みを実践してきた。しかし、本稿の中で示したように、今までの方法論を、今後さらに展開をさせていくことができる余地があるかについては、疑問が残る。大人数講義は、人数が多いため教員の目が行き届かない、すると学生たちは私語・メール・内戦（その講義に関係のない勉強をすること）・昼寝をするようになる、これを教員が見つけては注意する、すると教室の雰囲気が悪化、その回数を重ねると、教員も疲れてしまい、注意もおざなりになる結果となり、真面目な学生もやる気をそがれるという経過をたどる。そこで、新たなシステム、教授方法を開発する必要性が生じた。開発したシステムには、紙媒体であるミニットペーパー（出席カード）よりも集計が速く、クリッカーよりも柔軟な入力形式を持ち、さらにミニットペーパー、クリッカーとは異なり、収集・集計した結果を蓄積することが容易であり、これらの結果を加工・再利用しやすいという特長がある。

このシステムは現在（2014年10月）、まだプレテスト段階としての運用に過ぎない。本格的稼働は、2015年4月からを予定している。実際の運用を通じて、このシステムの有用性など以下の点を明らかにして行きたい。それは、実際にこのシステムを運用することで、①受講者の疑問点をどの程度収集できるかどうか、②集計により見出された代表的な疑問点に対し、次回の講義で回答することは教育的効果をもたらすか、講義中で回答できなかった部分を含む、復習用ペーパー作成はどのような教育的効果をもたらすかなどである。また、このシステムの運用に関する教員の負担について、受講生が疑問点等を入力することができるようになるための事前のインストラクションにどの程度の負担があるか、集計結果で得られた疑問に対し、回答する際の負担はどの程度か、1回の講義に対して、どの程度の負担で復習用ペーパーが作成できるかなども検討して行きたい。さらに、今後このシステムを他大学で同じような時事問題科目を教授している教員たちとコラボレーションをしながらの運用も視野に入れている。これらに関しては、本チームの次稿に期待されたい。

謝辞

本研究は、神戸学院大学：教育改革助成金「受講生の質問集計システム構築へ向けて－学生の疑問をとらえた復習用 OCW コンテンツ作成支援－」，研究期間：2014 年 8 月－2015 年 3 月（代表者：佐野光彦）の支援を受けたものです。

注

- 1 アクティブ・ラーニングとは、『教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。』と文科省は定義している。（文部科学省 2014b）

参考文献

- [1] 原清治, (2005), 「学生の学習意欲を引き出す大規模講義の教授法」, 『立命館大学 2005 年度第 2 回教育実践フォーラム』, <http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/cer/kikaku/forum2kic/hara.pdf>, (2014 年 10 月 25 日閲覧)
- [2] 木野茂, (2009), 「教員と学生による双方向型授業：多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて」, 『京都大学高等教育研究』, 15 号, pp.1-13
- [3] 文部科学省, (2014a), 「2 FD の定義・内容について」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/003.htm, (2014 年 10 月 25 日閲覧)
- [4] 文部科学省, (2014b), 「ファカルティ・ディベロップメント (FD)」, 『用語集』, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf, (2015 年 2 月 12 日閲覧)
- [5] 中嶋潤子, (1998), 「大学生の不適應の現状」, 全国大学保健管理協会『CAMPUS HEALTH』, 34 号, pp.41-48
- [6] 小笠原林樹, (1991), 「大学生の質的变化と大学語学教育」, 早稲田大学語学教育研究所『ILT NEWS』, 1991 年 10 月号, pp.40-41
- [7] 佐野光彦, 坂本真司, 中西久雄, 平光哲朗, (2011), 「学生と共につくる講義：時事・現代用語－実践報告と今後の課題－」, 『教育開発センタージャーナル』, 2 号, pp.45-54
- [8] 佐野光彦, 植村仁, 中西久雄, 中川万喜子, (2014), 「講義科目：時事現代用語における検定導入とその教育的効果」, 『教育開発センタージャーナル』, 5 号, pp.15-29
- [9] 仙波洋史, (2008), 「大学生の質的变化と導入教育」, 浦和大学・浦和大学短期大学部『浦和論叢』, 38 号, pp.129-131
- [10] 宇井徹雄, (2009), 「大学生の学力低下問題とその解決策」, 社団法人日本オペレーションズ・リサーチ学会『オペレーションズ・リサーチ：経営の科学』, 54 (5) 号, pp.243-248

高等教育での大規模講義における記述能力向上策の 顕在カリキュラム化について －時事・現代用語Ⅰ講義を通じて－

Explicit writing education for large classes in higher education

植村 仁

(要約)

高等教育における記述能力の伸長は重要な課題であるが、大学初年次教育においてそれは各講義に委ねられ、多くの場合は明示的に取り扱われることはない。この課題は大規模講義ではさらに重い問題となる。本稿ではこの記述能力の伸長を初年次配当の大規模講義において明示的にカリキュラムに組み込むことについて述べる。また伸長すべき各技能に対して毎回の講義冒頭で10分程度の解説をし、かつこの技能を使いこなすという努力目標を掲げて講義内容に関する記述の反復練習をするだけで、その能力に対する重要性の認識は深まることについて述べる。さらにその能力の獲得を目指す場合には、努力目標としての提示ではなく解答する際の必須条件であると「掲げる」ことが有効である可能性について述べる。

キーワード：初年次教育，導入教育，論述文指導，大規模講義，隠れたカリキュラム

1. はじめに

高等教育における記述能力の伸長は重要な課題である。初等・中等教育を終えた時点での生徒の記述能力は高等教育が必要とするそれを満たしているとはいいがたい状況であり、大学初年次教育においてはこの点の補完は各講義にもある程度委ねられている。各種リテラシー教育科目は1年次生他の記述能力等を伸長するが、その効力が発揮されるのを待つ訳にはいかない実情もあるからである。

執筆者の担当する時事・現代用語Ⅰでも同様の課題を負っているのであるが、さらなる問題も抱えている。当科目では時事現代用語を扱い、様々な分野の基礎知識、歴史、観点、実社会の問題を有機的に結びつけて学ぶが、さらに受講完了後もこの学習活動を自らの手で継続させることを目標としているというところにも問題が潜んでいる。生涯において継続的に時事現代用語を吸収するためには自らその関連性を理解してゆく力が求められる。従って他から与えられた問題を単にこなすような学習をするべきではない。決して断片的情報のクイズゲームに堕することがあってはならないのである。様々な事項の有機的関連性を理解しながら学習する際、関連性の理解を確認する方法として、それを記述するという方法がある。このような観点からも時事・現代用語Ⅰでの記述能力の伸長は重要な問題であり、その関係性を記述することの重要性の認識もまた問題となる。

文章作成・読解等の科目を除き、多くの科目では記述に関する技能を明示的に組織的に扱うことはまれだが、本稿では、記述能力を伸長させる方策を、明示的、組織的に、中・大規模講義に比較的負担の小さな形で導入することについて述べる。

2. 神戸学院大学 時事・現代用語Ⅰにおける受講生の記述力不足

2-1 当科目概要

神戸学院大学における時事・現代用語Ⅰはリテラシー科目群・基礎思考分野に属する科目である。当分野では大学での学習・研究に必要な基礎的な諸技能や教養の習得と、社会人として必要な基礎的な思考力・実践力の習得を目標としており、当科目の位置づけは一般教養科目への入り口、各種資格試験・就職試験への対応を助けるもの、また生涯に渡り培うべき教養の礎の一片となるものである。

時事・現代用語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは2014年現在4名の講師により開講されており、執筆者は2012年度から時事・現代用語Ⅰ・Ⅱを担当し、時事・現代用語Ⅰは各年前期に開講されている。50名から200名超の受講者をもつ講義となっている。

2-2 当科目の2つの目的

当科目の目的の一つは、時事現代用語を断片的に学ぶのではなく、これらの時事現代用語を軸として様々な分野の基礎知識、歴史、観点を有機的に学び、さらには分野を超越して理解を助けるような一般概念にも触れることにより、知識として時事現代用語を含む様々な事項を学び取ることにある。

しかしながらその際に障壁となるものが存在する。記述力の不足を含む諸学習能力の不

足と、受講生のそれらに対する重要性の認識不足である。これらの不足を埋めることが当科目の2つ目の目的である。

2-3 受講生側の記述力に関する重要性の認識不足

高等教育機関における学生の関係性の理解、記述力の重要性は論をまたず、どの科目でも必要になるものではあるが、時事・現代用語Ⅰにおける記述力は内容が比較的固定している他科目と異なる重要性をもっている。時事現代用語の内容は時間に沿って単調に増加し、様々な分野にまたがり、その学習は講義終了後も継続する。またより断片的な内容、例えば新聞記事等、を扱う。

比較的内容が固定している他の科目では与えられたある分野で通じる観点や経験を元に学習しやすいが、時事現代用語の学習においては効果が薄い。従って時事現代用語を吸収し続けるためには記述力の中に含まれる関係性の把握の比重が高くなるのである。

高等学校を始めとする中等教育卒業直後において、学生の学習方式として暗記が大きな比重をもっていること、その後の大学での学習を通じて思考・調査・記述の割合が増えてゆくことはよく知られていることである。その一例として義務教育終了段階においては、

「他方で、コミュニケーションに関する能力と密接に関係すると考えられる思考力、判断力、表現力等についても、我が国の子どもたちには課題が見られる。例えば、2009年のPISA調査結果からは、読解力に関して、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること（「統合・解釈」、「熟考・評価」）が苦手であることが指摘された。また、過去のPISA調査結果（2003年、2006年）からは、日本の子どもたちは読解力や記述式の問題の無答率が高いこと、学習意欲や粘り強く問題に取り組む態度に課題があることが分かっている。」（文部科学省 2011）との報告もある。また、大学入学直後からその後の学習の変化については、日本全体ではなく学習院大学人文学部を対象とした調査ではあるが、高校時代から大学時代にかけて、暗記を中心とした学習は73.2%から46.0%へと減少するという報告もある（神田他 2014）。

時事・現代用語Ⅰの講義においても、複数の受講生から、「記述力を問う必要はないのではないか」「穴埋め・選択式問題で十分ではないか」という意見も直接寄せられた。時事現代用語を単に資格試験等だけのために学ぶのであれば、暗記によりこれを乗り越えることは実際可能ではあるが、これまでに述べたようにそれでは関係性の理解を身につけた上で生涯にわたって時事現代用語を吸収する能力を獲得させるという当科目の目的を損なうし、また知識偏重の教育を是正する観点からも暗記のみに頼る学習を大学内で助長することはあってはならない。記述力等の技術・能力を伸長させるのみならず、思考・調査・記述の重要性を明に暗に示し続け、それらの重要性の認識を徹底したものとしなければならない。

2-4 初年次配当科目における受講生の記述力不足

神戸学院大学生の記述力を支える存在として、共通教育センター（旧共通教育機構）の

基礎思考分野に属する、一連の文章表現・文章読解の科目がある。しかし時事・現代用語Ⅰは1年次生から受講可能であり、実際に1年次生の受講が大部分である。さらに当科目は前期開講の科目である。従って、当科目の受講生はこれら基礎思考分野諸科目の科目の支援を受けていない状態で時事・現代用語Ⅰを受講することになるのである。よって、この不足部位は当科目内で補わなければならないのである。

より具体的には、一連の時事・現代用語講義における受講生の記述力不足については、佐野光彦らの論文に以下の様な記述がある。

大半の受験者はキーワードをもとに内容を繋いでいくことで概要をまとめ、設問それぞれについて必要とされる共通理解を記述することができていた。ただ、なかにはいわゆる「やばいレポート」も目に付いた(朝日新聞 2010)。一クラスにつき平均して2、3%程度だろうか。基礎的な記述力に難のあるレポートがあった。こうした学生への個別対応は、多人数対象の大講義であることから限界がある。それでも目に付いた以上放っておくことはできず、これらの学生には毎回課題を出した。よく書かれている新聞コラム等の切り抜きを渡し、書き写しをさせ翌週提出させた。意外なことに、課題を課せられた学生は喜んで(?) こなし続けた。これらの学生が、期末試験で程度の差はあれ記述力向上の跡を見せたことは、担当者の喜びであった。(佐野他 2011)

このように、時事・現代用語科目では基礎的な記述力が不足した学生が存在すること、また、多人数講義でもある程度の記述能力向上の方策があることが分かる。

3. 執筆者担当のとした時事・現代用語Ⅰにおける記述力伸長のための方策

3-1 記述に関する諸技術・能力の顕在的カリキュラム化

隠れたカリキュラム、潜在的カリキュラムはブルーム(Bloom)の隠れたカリキュラム論のように意図されないカリキュラムという意味で使用されることもあるが、意図の有無の客観的判断が難しいため、本稿ではマーティン(Martin)の定義「意図されないものでも意図されたものでもなく、学習者によって公然と認識されないもの」(氏原 2013)に従うことにする。隠れカリキュラム論でしばしば取り上げられる、教員の無意識的活動が児童・生徒・学生等に与える知識、行動様式等への影響というものよりは広い定義を扱う。

前節で取り上げた他の担当者による時事・現代用語科目における上記取り組みは、記述力の向上に関する隠れカリキュラムであるといえるだろう。一方執筆者は時事・現代用語Ⅰの担当初年度から学生の記述力不足等の問題に取り組もうとしたが、その方策として、大学生としての時事・現代用語Ⅰ受講に必要な諸技術・能力の伸長を明示的な形で講義計画に系統的に配置することとした。諸技術・能力を顕在的カリキュラム(シラバス・講義内で明示され学習者に公然と意識されるカリキュラム)の一部として取り入れたのである。

3-2 中・大規模講義における記述課題と添削

当科目では記述力伸長のため定期試験に選択式問題と論述式問題を取り入れ、選択式問題で幅広い知識を、200字～400字の論述式問題で毎回の講義で課された小レポートの練習成果を問うた。平常点は300字程度の小レポートを元に算出し、小レポートの採点の際

にはまともに練習をしているかどうかを、必要なキーワードを含んでいるかどうか等の点を見ることで行った。この程度の提出物のチェックは中・大規模講義といえども大した負担とはならなかった。

当科目の目標の達成と定期試験合格のために、受講者は毎回の小レポートを完成させてゆくというのが当科目の受講方式である。講義時間外学習としては、毎回の講義の前に講義時間中の小レポート作成を自助する目的で、あらかじめ基本的な用語を調べることを推奨し情報収集能力の向上を計った。また講義時間内での小レポート作成が難しい時のための時間外の小レポート作成、提出済小レポートの更新も推奨され、無為に課題をこなすことのないようにするための配慮がなされている。

執筆者の担当する時事・現代用語Ⅰは中・大規模の講義ではあるが、ほぼ毎回その解答の幾つかを取り上げることで、添削結果と注意点を示し記述力強化に当たった。主に添削要望のある小レポートを添削し、時折よくある間違いをしている小レポートも無作為に添削し一定の効果を上げている。アンケート結果（後述）によると、2013年度、2014年度でそれぞれ「添削は役に立った」に約68%、69%が肯定的に回答している。

3-3 カリキュラムに導入した記述等に関する諸技術・能力

当科目では断片的情報をまとめ文章要素間の関係性を明確にし、簡潔な記述をすることを目標とするため、記述等に関する技能を修得するための様々な要素を導入した。これらの解説に対する時間的配分は毎週10分程度であった。また小レポートの課題自体の解説とともにこれらの要素について解説することで抽象的な解説に始終しないように配慮した。

3-4 簡潔な文章の記述能力のために取り上げた要素

明示的な形でシラバスに示された記述等に関する要素は後に述べるが、そこで第1の目標としたものはパラグラフ・ライティングである。意味段落に内容を分けて記述し、各段落の関連性を明確にすることを目的としている。この点に関しては2週に渡り講義冒頭で特に詳しく解説した。この部分ではパラグラフ・ライティングに必要な要素を複数取り上げた。代表的なところでは、「感想文とモルトンによる批評の4形態」では、なぜ小レポートに感想を書くべきではないのかの理解を目的としている。「意味段落への分割と文章内容の要約」、「文章要素の重要度の比較」では形式段落ではなく単一の主張をもつ意味段落の構成を主眼とした。「文章の構成要素としての主題・同一指示、詳細を述べるための分析（説明・敷衍・理由・分類）、理解を促進し説明の手数を減らす近接（例・比較・比喩）」では各意味段落の役割と複数意味段落間の関係を構成することが目的である。「集約の原則、文章の木構造（ツリー構造）」では最終的に文章に単一の主張を持たせるための内容を取り扱った。なおここで取り上げた要素は（松本1990）による。

第2の目標としたのは要約の技法を用いた見出しの記述である。その目的は記述・理解・読解の3つに渡り、前述の通り各段落がただ1つの意味をもっているかどうかを確認しパラグラフ・ライティングの助けとするため、各段落の内容の要点を明確に捉えた後に、要

点間の関係を整理し断片的な情報を有機的に結合して捉えるため、新聞等の記事を読む際のその文章構造を明確に捉えるため等である。

3-5 具体的取組

記述能力に関する解説は、15回ある講義の第5回辺りまでに比較的集中して行った。各回講義の前半10分前後を割り、パラグラフ・ライティングに関する事項を説明した。

これに加え、小レポートの設問自体の解説時にどのように記述すべきかを解説し、提出された小レポートを時折ピックアップして添削し、その際に実例をもってパラグラフ・ライティングに関する事項を再度注意・確認をした。また記述の難しいトピックに関しては、筆者による講義内での小レポート作成の実演を行い、この際にも同様の注意・確認を行った。

「感想文とモルトンによる批評の4形態」については、小レポートに感想を書くべきでないことを理解させるためのものである。著者の印象を展開することは印象批評であることであり、小レポートは帰納批評であることを明確に示した。この項目については初回での指摘の後、感想を述べている小レポートは急速に減少した。

「意味段落への分割と文章内容の要約」については、これらを一対のものとして学習を進めた。具体的には、1つの形式段落の内容を要約し、形式段落の中にあるものがその要約されたものに沿っているのか、複数の内容が1つの形式段落内に混在していないかをチェックすることを主な手法とした。要約に関しては新聞の見出しをより短くする練習問題も付した。この際「文章要素の重要度の比較」の学習も同時に行った。その結果、事実の羅列をするような小レポートはあまり見られなくなった。ただし、意味段落への分割が完全にできるようになったとまでは言えなかった。

「文章の構成要素としての主題・同一指示、分析、近接」に関しては、得られた各意味段落がどのような役割をしているのかを指摘した。特に小レポートの添削時には、各意味段落がどの段落の分析になっているのか、近接になっているのか、またはどの段落とも関係をもっていないのかということを常に指摘した。結果からいえば学生がこの能力を十分に獲得したとは言い難いが、小レポートの添削時になぜそうなるのかを理解する助けとはなっているようであった。

「集約の原則、文章の木構造」については、意味段落に分割され、各段落の役割と関係が明確になった文章について、まず文章構造を簡単に図示し、これが木構造を持っているかどうか、文章全体が1つの主張に集約されているかを確認させた。結果は前項と同様である。

3-6 その他の事項

シラバスに明示されたその他の記述に関する事項は、「言葉の定義」内包的・外延的・直示的定義、「順序立てた記述」重要度、時系列等複数要素をある基準で整列させること、「区別・比較・分類」（最近類と種差の内容を含む）「関係性・位置づけ」等であった。

補足事項となるが、記述に関する技能以外の要素として情報収集力強化のための内容も

加えられていた。永続的に時事現代用語を吸収するため、講義前の予習の助けとするためである。2013年度、2014年度で共通して扱われた項目は「情報源の種類と検索・探索技法」(1・2・3次情報の性質を含む)、「歴史的経緯から理解」「両論併記」「問題の発見」等であった。

4. 記述力等の重要性の認識に有効な要素、技能習得に有効な要素

4-1 2013年度、2014年度における講義スタイルの差異

2012年度から2014年度まで3期に渡り開講された時事・現代用語Ⅰは前節で述べたような記述力に関する能力向上策を共通して講じたが、2012年度、2013年度と2014年度とでは、小レポートの設問の条件にいくつかの違いが存在する。

2013年度の当科目では、やや記述力伸長に偏重した講義構成ではないかと担当者は考えていた。定量的なことではないが、講義終了後に他科目の課題の質問が複数持ち込まれ、時事・現代用語の科目内容の質問よりも記述方法に関する質問が上回っていたためである。2013年度の実態を受け、2014年度においてはその方針を継承しながらも、厳密な意味段落への分割や、段落への見出しの付与は前年度までと同様の解説をしながらも、これらを努力目標とし強制しない形をとった。

2013年度の小レポートに対する設問の一例として、以下のようなものがある。

設問：自動車交通の現状と未来について述べよ。

採点される条件：各段落の頭に、その段落の見出し（主語述語を備えたもの。○○は××である、というような形のものを）を必ず付けること。3段落構成とすること。単語「安全性」「ITS」「自律走行」「路車協調」を含め下線を引くこと。

意味段落への分割、見出しのない小レポートは減点対象となっており、これは繰り返し学生にアナウンスしていた。また設問のみならず、口頭で必ずこれらの条件を守ることを繰り返し促し、提出された小レポートをピックアップして授業中に添削してみせる際にも同様の注意を喚起していた。この「採点される条件」は2013年度時事・現代用語Ⅰの全ての小レポート設題に対して記していた。

2014年度の小レポートに対する設問の一例として、以下のようなものがある。

設問：6次産業化について述べよ。

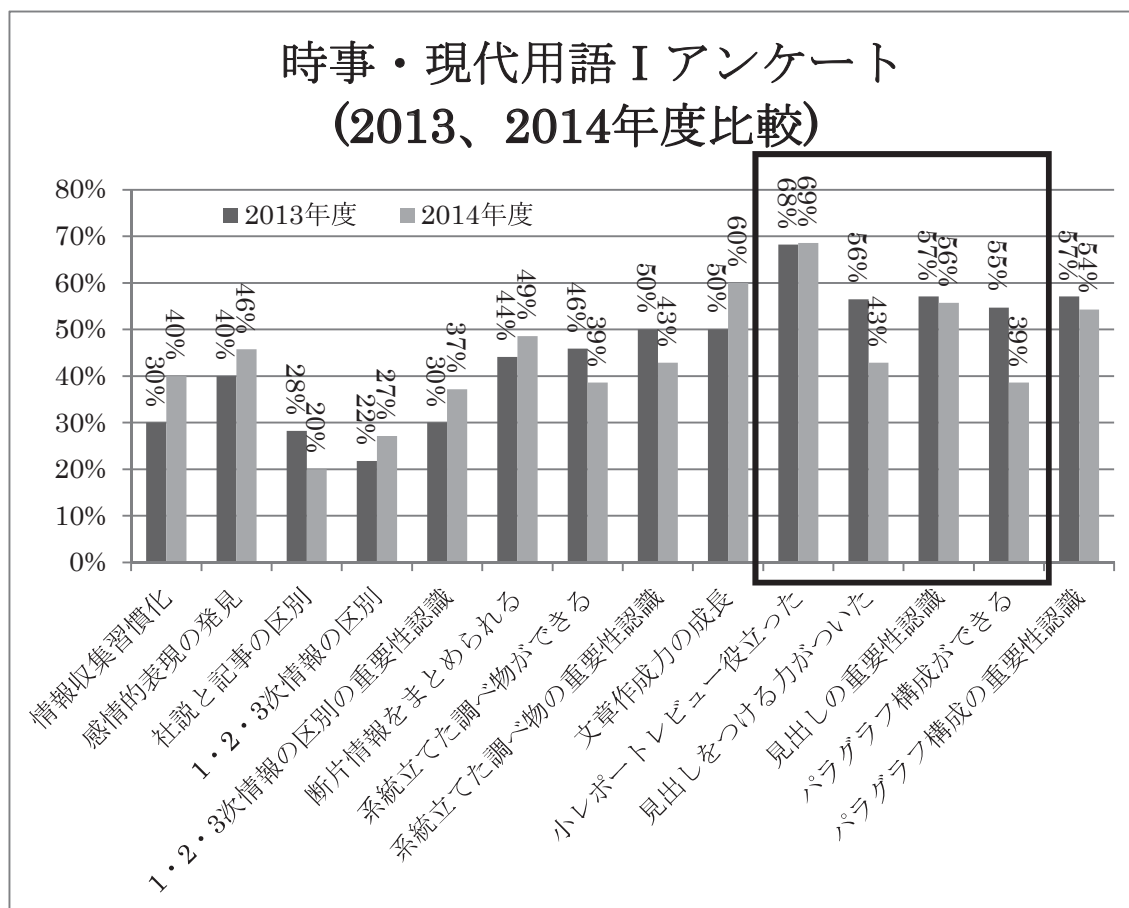
（背景、目的の段落を少なくとも設け見出しも付けること）

2014年度では小レポートの設問には細かな条件は設定されず、小レポートの段階ではこの点に関する減点がないとしていた。ただし、小レポートでの努力目標（この例では背景、目的の段落を設けること）を達成することは定期試験での記述式の問題に解答すること、時事に関する様々な知識の理解と記憶を促進するということは繰り返し授業内に伝えた。

補足となるが、情報収集力強化のため「情報源の種類と検索・探索技法」については1回の講義を割き、「要約・編集された情報」についてはその解説のみならず地球温暖化問題と科学の政治化、インテリジェンス機能の政治化のトピックスとともにこの内容を扱った。

4-2 2013 年度，2014 年度におけるアンケート結果

2013 年度，2014 年度では全学共通の授業アンケートとは別に独自のアンケート調査を行った¹。質問項目に多少の差があるが，大部分の項目は共通²のものである。各項目に対する肯定的回答の割合について下図に示す。



上記質問項目に対する結果は，4つの場合に分けることができる（「小レポートレビュー役立った」の項目を除く）。

- i) 技法等に関する解説を行い，それを小レポート解答の必須条件とし反復練習をした場合
「見出しをつける力がついた」「パラグラフ構成ができる」およびそれらに対する重要性の認識（2013 年度）。
- ii) 技法等に関する解説を行い，それを小レポートでの努力目標とし反復練習をした場合
「見出しをつける力がついた」「パラグラフ構成ができる」およびそれらに対する重要性の認識（2014 年度）「断片情報をまとめられる」（2013 年度，2014 年度）。
- iii) 技法等に関する解説を行い，反復練習を指示しない場合
「情報収集習慣化」「感情的表現の発見」「1・2・3 次情報の区別」「同重要性認識」（2013 年度，2014 年度）。
- iv) 技法等に関する解説を紹介程度に止めた場合
「社説と記事の区別」（2014 年度）。

4-3 記述力等の重要性の認識に有効な要素

当科目において 2014 年度と 2013 年度の講義の最も大きな違いは既に述べた通り、記述等に関する技法の使用を努力目標とするか、必須条件とするかにあった。上記分類から分かる通り、ある技法の重要性の認識にはその解説と反復練習、その際に努力目標としてその技法の使用を掲げることが重要である。特に必須条件として掲げることがなくとも、努力目標として掲げ反復練習を経ることでその重要性の認識にはある程度達することができるといえる。

それに対し特に反復練習を指示しない分類 iii) の項目は大方低いものに留まっている。「感情的表現の発見」の項目が比較的高得点であるのは小レポートの添削の際に折にふれて指摘してきたためと思われる。補足となるが、分類 iii) の項目が 2014 年の方で良好な結果を示しているのは、これらに対して 1 回の講義を割り当てたことが原因と推察される。

4-4 記述力等の技能習得に有効でありうる要素

記述に関する技法の重要性の認識自体も重要であるが、その技能の習得こそが主目的である。この目的のためには技法等に関する解説と反復練習と必須条件の提示が、努力目標の提示よりもはるかに効果がある可能性がある。

その根拠は、小レポートの採点基準は練習量であり正誤は問わないと周知徹底しているのにも関わらず、意味段落への分割や見出しの付与といった必須条件をほぼ「提示する」だけでアンケート項目「見出しをつける力がついた」、「パラグラフ構成ができる」それぞれについて大きな差が見られたということである。

アンケート結果から直接的には、必須条件の提示により技能の習得が促進されたことを結論づけることはできない。しかしながら定期試験の論述問題の解答では、2013 年度、2014 年度とも大半がある程度の段落分けをしていたが、2014 年度では第 1 段落に概略を示し以降の段落で次第に詳細を述べるものは 2013 年度のものと比較すると、やや少数に留まっていた。

5. 結論と展望

本稿では執筆者の担当する時事・現代用語 I において、3 年間に渡り大規模講義において比較的担当者の負担の少ない形で受講者の記述能力を明示的、組織的に伸長することについて述べた。その際に記述力等の重要性の認識に対しては、習得すべき技能についての手短な解説と反復練習、習得すべき技能の使用を努力目標として掲げ続けることであること、技能習得に対しては努力目標としてではなく必須目標として「提示する」だけで効果がある可能性を示した。

当科目の定期試験の論述問題の解答では完全ではないものの文章の意味段落分けがなされていること、段落間の関係性がそれなりに行われているというのはまずまずの現状ではあるが、アンケート回答結果の重要性の認識、技能の習得に関しては肯定的回答は 6 割弱という結果であり、満足して良い結果であるとはいいがたい。

初年次配当科目において最低限の記述能力を補完するという点から、講義内で扱う記述

などに関する諸技能の精選することで、本稿で取り上げた手法を洗練されたものとするのが今後の課題である。これにより受講者の記述能力を向上することに加え、他の初年次配当科目に対する同手法の導入が期待される。

注

- 1 2013年度、2014年度とも、第15回講義においてアンケート調査を実施した。ともに2限、921教室で実施され、2013年度にて168回答、2014年度にて66回答を得た。出席者全員の回答を得た。
- 2 共通アンケート項目：自分から進んで情報を取得する習慣がつかいましたか／感情的表現などに惑わされず、ニュースを注意深く読む習慣はつかいましたか／記事と社説の違いについて分かるようになりましたか／一次情報、二次情報、三次情報について理解していますか／その重要性を感じ取ることができましたか／断片的情報をまとめる力はつかいましたか／小レポートのレビューは役に立ちましたか／「見出し」をつける力がつかいましたか／その重要性を感じ取ることができましたか／パラグラフ構成を考えて文章を作成できるようになりましたか／その重要性を感じ取ることができましたか
各項目に対する選択肢は、はい／いいえ／どちらでもない、であった。

参考文献

- [1] 朝日新聞, (2010), 「脱『やばい』レポート 山形大書き方必修講座」, 『朝日新聞』, 2010年5月10日付, 教育面掲載
- [2] 神田龍身 他, (2014), 「文学部卒業予定者の学生生活と卒業論文・卒業研究に関する調査」, www.gakushuin.ac.jp/univ/let/rihum/zaigakusei.pdf, pp.1-2, 2014年10月25日閲覧
- [3] 松本成二, (1990), 『現代文の科学的研究Ⅰ』, 第1版, 東京都, あずみの書房, pp.5-134
- [4] 文部科学省, (2011), 「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」, www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_2.pdf, pp.7, 2014年10月25日閲覧
- [5] 佐野光彦, 坂本真司, 中西久雄, 平光哲朗, (2011), 「学生と共につくる講義：時事現代用語—実践報告と今後の課題—」, 『教育開発センタージャーナル』, 2号, pp.45-54
- [6] 氏原陽子, (2013), 「意図的な隠れたカリキュラム」, 『名古屋女子大学紀要』, 59(人・社), pp.149-159

大学生への意識調査を通じた喫煙防止教育の あり方に関する一考察

The Investigation of Effective Education for Smoking Prevention : Findings of Questionnaire Survey for University Students

森本 泰子¹⁾ 山口 孝子²⁾ 宮川 明宏²⁾
井上 和紀²⁾ 山崎 裕康²⁾

(要約)

大学生の喫煙に対する意識調査を行った。喫煙行動には、周りの喫煙者の影響が大きいことが示された。多くの学生が、これまでに喫煙防止教育を受けており、受講回数が増えると、喫煙によりリスクの高まる疾患の認知度は上がっていたが、喫煙率に対する有意な影響は認められなかった。社会的ニコチン依存度を表す加濃式社会的ニコチン依存度 (KTSND) の値は、非喫煙者に比べて喫煙者では非常に高く、喫煙防止教育の回数が増えても低下しなかった。今回の結果から、喫煙を防止するには、学内禁煙化などで喫煙者との接触を避けることが最も有効と考えられた。また、KTSND の高い喫煙者が禁煙に向えるように、精神的な支援も重要と考えられた。さらに、喫煙防止教育によって、喫煙の害を知らせるだけでなく、KTSND を低下させることが重要と考えられた。

キーワード：社会的ニコチン依存度、加濃式社会的依存度テスト (KTSND)、喫煙防止、学内禁煙化

Key Words : social nicotine dependence, Kano Test for Social Nicotine Dependence (KTSND), smoking prevention, tobacco-free campus

(Abstract)

We conducted a questionnaire-survey on the cognitions to smoking of students in university. Smoking behavior of students indicated to be influenced by smokers around them. Many students have experienced health education for smoking prevention several times, and the more received these programs, the more recognized the risk of smoking for health. However, little effect was observed for both rate of smoking, and social nicotine dependence of smokers. Therefore, to avoid contact with smokers by enforcement of tobacco-free campus will be useful for smoking prevention. In addition, the mental support to smokers with high Kano Test for Social Nicotine Dependence (KTSND) score will be necessary to lead toward nonsmoking. Furthermore, not only informing the risk of smoking, but also reducing the social nicotine dependence educationally should be important.

緒言

喫煙は肺がんをはじめ多くのがん疾患だけでなく、虚血性心疾患、慢性閉塞性肺疾患、糖尿病、歯周病その他、数々の疾患の危険因子とされている。また、能動喫煙のみならず、受動喫煙によっても健康被害が生じることが明らかとなっており、学校や病院などの施設の管理者に受動喫煙防止措置を求める健康増進法が2003年から施行されている。受動喫煙とは環境タバコ煙を吸うことであり、これには、喫煙者の吐く煙も含まれる（喫煙と健康問題に関する検討会2002）。喫煙者は吸い終えた後も数十分は煙を吐き続けるとされていることから、受動喫煙を防止する手段として分煙は十分な方法といえず、最も有効な手段は、喫煙者を減らすことである。しかし、喫煙は一度始めてしまうと、タバコ依存のために止めることが難しいことから、禁煙支援とともに、喫煙開始を防止する対策が求められる。大学では、未成年を含む幅広い年代の男女が共存していることから、喫煙防止の取り組みが特に重要と考えられる。

一方、これと並行して実施すべき喫煙者に対する禁煙支援については、喫煙者のタバコ依存をいかにして解消するかが問題となる。タバコ依存には、ニコチンへの身体的な依存と心理的な依存があるとされ、身体的依存に対してはニコチン代替療法やバレニクリンなどの薬物療法が有効と考えられる（島尾1991, Nakamura 2007）。これに対して、心理的依存は、タバコの効用を過大評価したり、害を過小評価したりする認知的症状と、それにとともなう行動的症状を引き起こすもので、禁煙を難しくする要因と考えられる。その評価方法として、加濃式社会的ニコチン依存度調査票（Kano Test for Nicotine Dependence : KTSND）が提唱され（Yoshii 2006）、利用されている（遠藤2007, 遠藤2008, 北田2011, 吉井2010）。KTSNDで評価される社会的ニコチン依存度とは、「喫煙を美化, 正当化, 合理化し, またその害を否定することにより, 文化性を持つ嗜好として社会に根付いた行為と認知する心理状態」と定義されており、身体的依存の評価法として汎用されるファーマガストロームタバコ依存度（Fagerström Test for Nicotine Dependence : FTND）が喫煙者においてのみ測定可能であるのに対して、KTSNDは、非喫煙者でも測定が可能であることから、喫煙防止教育による効果の判定などにも用いられている。

今回、我々は、神戸学院大学の学生に対して、喫煙に関する意識調査を行い、KTSNDや喫煙の害に関する認識と喫煙防止教育の経験についての関係性を検討し、喫煙防止教育のあり方について考察したので報告する。

方法

1. 対象及び調査方法

神戸学院大学（以下、本学）の医療系3学部（薬学部、栄養学部、総合リハビリテーション学部）および非医療系4学部（法学部、経済学部、経営学部、人文学部）の計7学部に在籍する3年次生を対象として、無記名のアンケートを実施した。調査期間は2012年4月16日から2012年5月7日とした。アンケート用紙の配布から記入後の回収までは、講義担当教員に協力を求め、講義後の休憩時間に行った。

喫煙に対する意識調査

ご協力をお願いいたします。 薬学部5回生 衛生化学研究室 井上和紀 宮川明宏

- ・衛生化学研究室では、これまで、喫煙が生体に及ぼす影響についての研究に取り組んできました。
- ・このアンケート調査によって、皆様の喫煙に対する意識及び本学における喫煙状況を把握し、さらには喫煙による健康被害の予防、禁煙を目指す学生の支援に貢献できるようにしたいと考えています。
- ・お答えいただいた内容は、学会での発表や専門誌への掲載に利用させていただくことがありますことをご了承ください。その際、個人名や回答内容などプライバシーに関する情報が公表されることは決してないことをお約束します。

・あてはまる選択肢に○をつけるか、() 内に数値・語句を記入してください。

- I 1. 学部 : a. 法学部 b. 経済学部 c. 経営学部 d. 人文学部
e. 総合リハビリテーション学部 f. 栄養学部 g. 薬学部
2. 性別 : a. 男 b. 女
3. 年齢 : () 歳

II (全員お答えください)

1. あなたはタバコを吸いますか？
a. 毎日吸う b. ときどき吸う c. 吸っていたがやめた d. 吸ったことがない
2. 周りでタバコを吸っている人はいますか？ いる場合、それは誰ですか？(複数可)
a. 家族 b. 友人 c. 先生 d. 恋人 e. その他 () f. 吸う人はいない
3. 喫煙防止教育を受けたことがありますか？ ある場合、それはいつ頃ですか？(複数可)
a. 小学校 b. 中学校 c. 高校 d. 大学 e. その他 ()
f. 受けたことがない (→ fと答えた方は、6にお進みください)
4. これまでに何回ぐらい喫煙防止教育を受けましたか？
a. 1回 b. 2~4回 c. 5~8回 d. 9回以上
5. どのような喫煙防止教育を受けてきましたか？(複数可)
a. 講演会 b. 家庭内 c. 保健・体育の授業 d. 道徳・倫理の授業
e. その他 ()
6. 喫煙は身体に様々な影響を与えています。喫煙によりリスクが高まることが報告されている疾患等には、次のどれが該当すると思いますか？(複数可)
a. 肺がん b. 気管支がん c. 咽頭がん d. 食道がん e. 胃がん
f. 肝がん g. 膝がん h. 大腸がん i. 胃潰瘍 j. 高血圧
k. 動脈硬化 l. 心筋梗塞 m. 気管支喘息 n. COPD (慢性閉塞性肺疾患)
o. 白内障 p. 骨粗鬆症 q. 歯周病 r. 流産

III (喫煙者の方のみお答え下さい) (喫煙者ではない方は、IVへお進みください。)

1. あなたは、朝目覚めてから何分くらいで最初のタバコを吸いますか？
a. 5分以内 b. 6~30分 c. 31~60分 d. 60分以後
2. あなたは、喫煙が禁じられている場所、例えば図書館、映画館などでタバコを吸うのを我慢することが難しいと感じますか？
a. はい b. いいえ
3. あなたは、1日の中でどの時間帯のタバコをやめるのに最も未練が残りますか？
a. 朝起きた時の目覚めの1本 b. それ以外
4. あなたは、1日何本吸いますか？
a. 10本以下 b. 11~20本 c. 21~30本 d. 31本以上
5. あなたは、目覚めてから2~3時間以内の方がその後の時間帯よりも頻繁にタバコを吸いますか？
a. はい b. いいえ
6. あなたは、病気でほとんど1日中寝ている時でも、タバコを吸いますか？
a. はい b. いいえ
7. あなたが喫煙を始めたきっかけや動機は何ですか？
a. かっこいいと思った b. 友人・知人に勧められて
c. 何となく d. その他 ()
8. 初めてタバコを吸ってみたのは何歳ですか？
() 歳
9. 禁煙した経験はありますか？
a. ある () 回 b. ない
→ 10. 問9で「ある」と答えた方にお尋ねします。
タバコを減らしたことによってどのような症状・状態が現れましたか？(複数可)
a. イライラ b. 神経質 c. 落ち着かない d. 集中しにくい
e. 憂鬱 f. 頭痛 g. 眠気 h. 胃のむかつき
i. 脈が遅い j. 手の震え k. 食欲増進 l. 体重増加

11. 自分はタバコに依存していると感じることがありますか？
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
12. あなたは禁煙することに関心がありますか？
a. 関心がある b. やや関心がある c. あまり関心がない d. 関心がない

7. 「受動喫煙」という言葉を知っていますか？
a. 意味も含めて知っている b. 言葉は知っているが、意味はよくわからない
c. 今回の調査で初めて知った

8. 「受動喫煙」とは、他人のタバコの煙を吸われることをいいます。
あなたは「受動喫煙」にあったことがありますか？
a. ある b. ない

- 9. 問8で「ある」と答えた方にお尋ねします。
あなたは、これまで受動喫煙にあったとき、不快に感じましたか？
a. 不快に感じた b. どちらかといえば不快に感じた
c. どちらかといえば不快に感じなかった d. 不快に感じなかった

- 10. 問8で「ある」と答えた方にお尋ねします。
あなたは、これまで受動喫煙にあったとき、どのような行動をとりましたか？
a. 喫煙者に喫煙を控えるよう求めた b. 自分が席や場所を移動した
c. 自分が我慢した d. 特に行動しなかった

11. 受動喫煙は身体に様々な悪影響をもたらしていると思いますか？
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
12. 受動喫煙によりリスクが高まることが報告されている疾患等には、次のどれが該当すると思いますか？(複数可)
a. 肺がん b. 胃がん c. 肝がん d. 副鼻腔がん e. 膀胱がん
f. 小児がん g. 乳がん h. 気管支喘息 i. 中耳炎
j. 虚血性心疾患 k. 低体重出生児 l. 乳幼児突然死症候群
13. 禁煙支援活動に関心はありますか？
a. 関心がある b. やや関心がある c. あまり関心がない d. 関心がない
14. 今現在、本学では、指定された場所以外は全面禁煙となっていますが、喫煙場所がなくなり敷地内全面禁煙になったら賛成ですか？
a. 賛成 b. やや賛成 c. やや反対 d. 反対

15. それはなぜですか？
[]

16. もし、学内で、禁煙・喫煙防止に関する講習会があれば、参加しますか？
a. 参加する b. 参加しない

裏面にもお答えください。

IV (全員 お答え下さい) あなたのタバコに対する意識をお尋ねします。
あなたの気持ちに一番近いものをa~dの中で選んで下さい。

1. タバコを吸うこと自体が病気になる。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
2. 喫煙には文化がある。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
3. タバコは嗜好品(味や刺激を楽しむ品)である。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
4. 喫煙する生活様式も尊重されてよい。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
5. 喫煙によって人生が豊かになる人もいる。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
6. タバコには効用(からだや精神に良い作用)がある。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
7. タバコにはストレスを解消する作用がある。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
8. タバコは喫煙者の頭の働きを高める。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
9. 医師はタバコの害を騒がすがる。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
10. 灰皿が置かれている場所は、喫煙できる場所である。
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない

V (薬学生のみお答え下さい)

1. 禁煙指導は薬剤師の仕事であると思いますか？
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない
2. あなたは将来、薬剤師として、禁煙指導をしたいと思いますか？
a. そう思う b. ややそう思う c. あまりそう思わない d. そう思わない

質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。

図1 「喫煙に対する意識調査」アンケート用紙

2. 調査内容

アンケート用紙を図1に示す。質問項目Ⅰは学部、性別、年齢、Ⅱは喫煙状況とこれまでに受けた喫煙防止教育について、および喫煙・受動喫煙による害についての質問とした。さらにⅢは喫煙者に対するFTND、Ⅳは全員に対するKTSNDの質問票とした。

3. 統計解析

喫煙、非喫煙などのグループごとにおける平均値の差の検定は、一元配置多重解析のtukey法により行った。喫煙に影響する因子の検定は χ^2 検定により行い、必要に応じてイエーツの補正を行った。相関については、ピアソンの相関係数の検定を行った。いずれの場合も、危険率5%を有意水準とした。

4. 倫理的配慮

本研究にあたり、本学の「ヒトを対象とする研究等倫理委員会」の承認を得ている。

結果

回収されたアンケート用紙は、7学部合せて1003名分であった。男女における喫煙状況と意見分布を検討するため、性別が不明の57名と喫煙歴に記載不備のあった4名（記載漏れ3名およびダブルマーク1名）を除外した（有効回答率：93.9%）。

表1 各学部における喫煙状況

男性	総数	毎日喫煙		間欠喫煙		元喫煙		非喫煙		不明 (無効)
		該当者数	割合 (%)	該当者数	割合 (%)	該当者数	割合 (%)	該当者数	割合 (%)	
薬学部	65	3	4.62	5	7.69	6	9.23	51	78.46	2
栄養学部	12	3	25.00	0	0.00	1	8.33	8	66.67	
総合リハビリテーション学部	66	13	19.70	5	7.58	4	6.06	44	66.67	
医療系合計	143	19	13.29	10	6.99	11	7.69	103	72.03	
人文学部	44	7	15.91	2	4.55	3	6.82	32	72.73	
法学部	194	36	18.56	22	11.34	18	9.28	118	60.82	
経営学部	116	39	33.62	8	6.90	10	8.62	59	50.86	
経済学部	62	13	20.97	0	0.00	1	1.61	48	77.42	
非医療系合計	416	95	22.84	32	7.69	32	7.69	257	61.78	
全学部	559	114	20.39	42	7.51	43	7.69	360	64.40	

女性	総数	毎日喫煙		間欠喫煙		元喫煙		非喫煙		不明 (無効)
		該当者数	割合 (%)	該当者数	割合 (%)	該当者数	割合 (%)	該当者数	割合 (%)	
薬学部	111	1	0.90	1	0.90	0	0.00	109	98.20	1
栄養学部	58	0	0.00	0	0.00	0	0.00	58	100.00	
総合リハビリテーション学部	60	0	0.00	0	0.00	0	0.00	60	100.00	
医療系合計	229	1	0.44	1	0.44	0	0.00	227	99.13	
人文学部	38	3	7.89	0	0.00	1	2.63	34	89.47	
法学部	56	3	5.36	1	1.79	2	3.57	50	89.29	
経営学部	50	1	2.00	0	0.00	0	0.00	49	98.00	
経済学部	10	0	0.00	0	0.00	0	0.00	10	100.00	
非医療系合計	154	7	4.55	1	0.65	3	1.95	143	92.86	
全学部	383	8	2.09	2	0.52	3	0.78	370	96.61	

1. 各学部3年次生の喫煙状況

各学部における喫煙状況は表1に示すとおりで、毎日喫煙する者（以下、喫煙者）の割

合（以下、喫煙率）は、男性で 20.4%，女性で 2.1%であった。「ときどき吸う」と回答した者（以下、間欠喫煙者）と「吸っていたがやめた」と回答した者（以下、元喫煙者）は、男性ではそれぞれ 7.5，7.7%で、女性では 1%未満であった。

表2 毎日喫煙対非喫煙に影響する因子

男性	毎日喫煙	非喫煙	オッズ比	95%信頼区間	χ^2 検定
医療系学部／非医療系学部	19／95	103／257	0.50	0.30 — 0.86	$P < 0.01$
周りに喫煙者がいる／いない	111／3	297／63	7.85	2.41 — 25.51	$P < 0.001$
周りの喫煙者を2種以上選択／1種選択	67／44	101／196	2.95	1.88 — 4.63	$P < 0.001$
選択した1種が					
家族／それ以外	5／39	39／157	0.52	0.19 — 1.40	$P < 0.05$
友人／それ以外	39／5	140／56	3.12	1.17 — 8.32	
先生／それ以外	0／44	4／192	—		
恋人／それ以外	0／44	3／193	—		
喫煙防止教育を受けたことがある／ない	92／22	291／69	0.99	0.58 — 1.69	
受けた時期を2種以上選択／1種選択	59／33	191／100	0.94	0.57 — 1.53	
選択した1種が					
小学校／それ以外	2／31	13／87	0.43	0.09 — 2.02	
中学校／それ以外	10／23	40／60	0.65	0.28 — 1.52	
高校／それ以外	18／15	40／60	1.80	0.81 — 3.98	
大学／それ以外	2／31	4／96	1.54	0.27 — 8.87	
受けた内容を2種以上選択／1種選択	33／58	114／175	0.87	0.54 — 1.42	
選択した1種が					
講演会／それ以外	15／43	30／145	1.69	0.83 — 3.41	$P = 0.137$
家庭内／それ以外	0／58	1／174	—		
保健・体育の授業／それ以外	42／16	129／46	0.94	0.48 — 1.82	
道徳・倫理の授業／それ以外	1／57	15／160	0.19	0.02 — 1.45	
喫煙防止教育を受けた回数が					
2回以上／1回	7／83	23／268	0.98	0.41 — 2.37	
5回以上／2～4回	11／72	44／224	0.78	0.36 — 1.59	
女性	毎日喫煙	非喫煙	オッズ比	95%信頼区間	χ^2 検定
医療系学部／非医療系学部	1／7	227／143	0.089	0.011 — 0.74	$P < 0.01$
周りに喫煙者がいる／いない	8／0	257／113	—		$P = 0.140$
周りの喫煙者を2種以上選択／1種選択	6／2	101／156	4.63	0.92 — 23.41	$P = 0.097$
選択した1種が					
家族／それ以外	1／1	45／111	2.47	0.15 — 40.30	$P = 0.236$
友人／それ以外	0／2	84／72	—		
先生／それ以外	0／2	3／153	—		
恋人／それ以外	1／1	8／148	18.50	1.06 — 323.59	
喫煙防止教育を受けたことがある／ない	6／2	325／45	0.42	0.08 — 2.12	
受けた時期を2種以上選択／1種選択	4／2	258／67	0.52	0.09 — 2.90	
選択した1種が					
小学校／それ以外	1／1	9／58	6.44	0.37 — 112.46	
中学校／それ以外	0／2	32／35	—		
高校／それ以外	0／2	22／45	—		
大学／それ以外	1／1	4／63	15.75	0.82 — 301.02	
受けた内容を2種以上選択／1種選択	1／5	100／166	0.21	0.02 — 1.80	
選択した1種が					
講演会／それ以外	1／4	30／136	1.13	0.12 — 10.51	
家庭内／それ以外	0／5	1／165	—		
保健・体育の授業／それ以外	4／1	132／34	1.03	0.11 — 9.52	
道徳・倫理の授業／それ以外	0／5	2／164	—		
喫煙防止教育を受けた回数が					
2回以上／1回	6／0	312／13	0.98	0.41 — 2.37	$P < 0.05$
5回以上／2～4回	4／2	73／239	6.55	1.18 — 36.48	

2. 喫煙に影響を及ぼす因子

2-1 周りの喫煙者

喫煙したことがない者（以下、非喫煙者）に対する喫煙者の割合をみると、男性は女性の14.6倍（95%信頼区間 7.0～30.4, $p < 0.001$ ）という結果であった。男性、女性のいずれにおいても、医療系学部では喫煙者が少なかった。喫煙者と非喫煙者の割合に影響する因子を男女別に調べた結果、表2に示すように、男性では、周りに喫煙者がいる場合、喫煙者である確率が有意に高く、周りの喫煙者として家族、友人、先生、恋人、その他のうちの複数を選択した場合、1種を選択した場合に比べて喫煙者である確率が高かった。女性でも、同様の傾向が見られたが、例数が少なく、有意差は認められなかった。周りの喫煙者として、1種をあげている中で比較すると、男性では、それが友人である場合に喫煙者である確率が高かった。

2-2 喫煙防止教育の経験

これまでに受けてきた喫煙防止教育の回数は、2～4回との回答が最も多かった（図2）。表2に示すように、男女とも、喫煙防止教育を受けたか否かは、喫煙者と非喫煙者の違いに有意な影響がなく、喫煙防止教育を受けた時期として回答したのが複数でも1種でも差は認められなかった。時期として1種を回答した中で比較すると、男性では、高校で喫煙防止教育を受けた場合に喫煙者が多い傾向があった。どのような喫煙防止教育を受けたかについても、回答が複数の場合と1種の場合による喫煙行動の差は見られなかった。1種のみ回答した中で比較すると、男性では、道徳・倫理の授業と回答した場合に喫煙者が少ない傾向があった。男性では、喫煙防止教育の回数の影響は認められなかったが、女性では、回数が1から4回の場合より、5回以上の場合に、喫煙者が多かった。

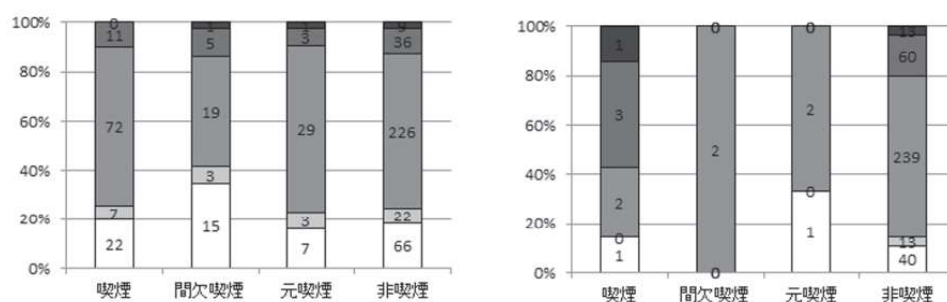


図2 喫煙状況別にみた喫煙防止教育の受講回数（左：男性，右：女性）

□ 0回，■ 1回，■ 2～4回，■ 5～8回，■ 9回以上

カラム内の数字は回答人数を示す。

喫煙および受動喫煙によりリスクが高まると認識していた疾患の数は、男女ともに、非喫煙者と喫煙者の間で差が認められなかった（表3）。しかし、疾患ごとの認知度を比較

すると、女性では、喫煙によりリスクが高まる疾患としての肺がんと気管支がんの認知度と、受動喫煙によりリスクが高まる疾患としての肺がんの認知度が喫煙者において有意に低かった（図3）。

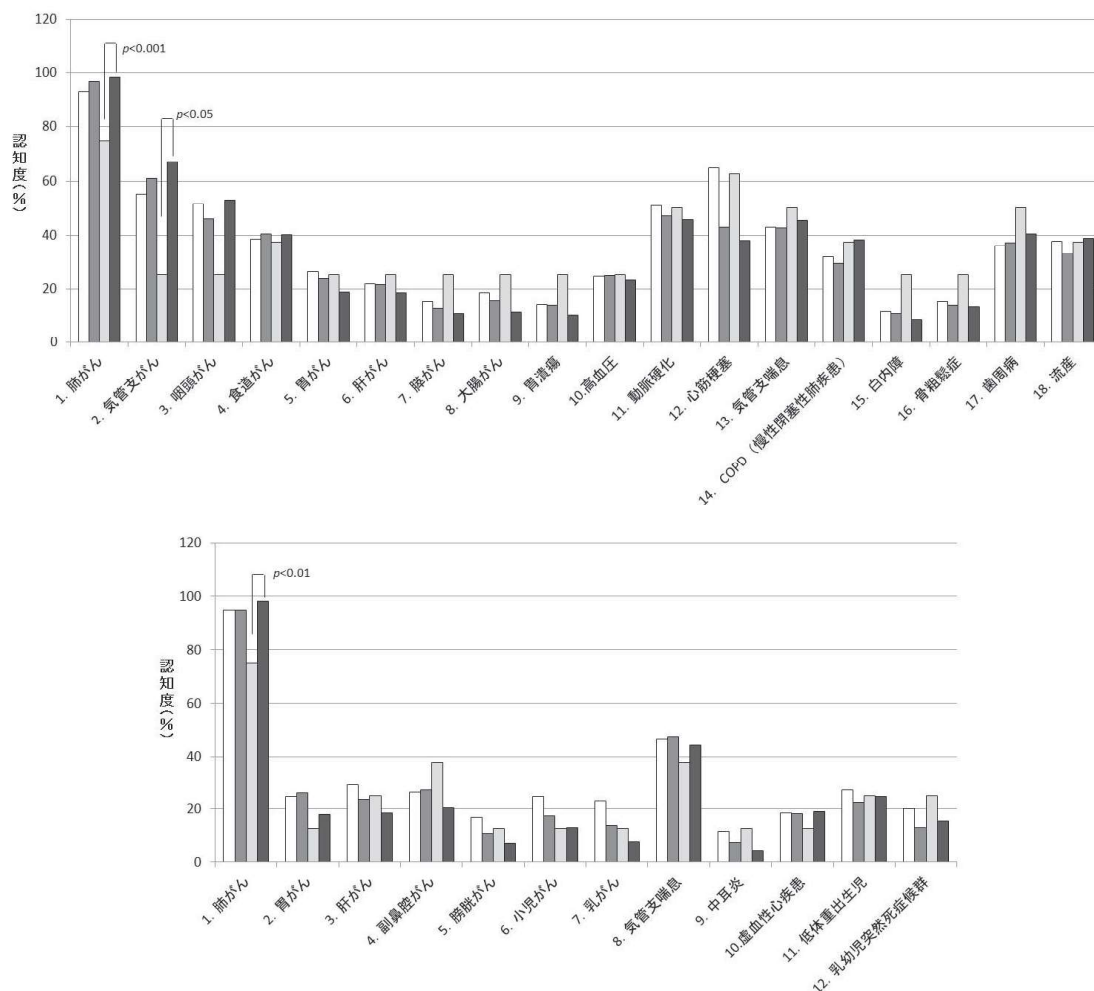


図3 喫煙者と非喫煙者における喫煙および受動喫煙によりリスクが高まる疾患の認知度
 上) 喫煙関連疾患, 下) 受動喫煙関連疾患
 □喫煙男性, ■非喫煙男性, ■喫煙女性, ■非喫煙女性

表 3 喫煙・受動喫煙によりリスクが高まると答えた疾患数

	喫煙関連疾患			受動喫煙関連疾患		
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差
男性						
喫煙者	114	6.61	5.08	112	3.65	3.48
非喫煙者	360	6.18	4.81	356	3.24	3.02
女性						
喫煙者	8	6.5	7.43	7	3.00	3.85
非喫煙者	370	6.25	4.50	367	2.93	2.76

(ただし、無回答を除いたため、nが異なる。)

表 4 喫煙防止教育の受講回数と、喫煙・受動喫煙によりリスクが高まると答えた疾患数および KTSND

受講回数	喫煙関連疾患			受動喫煙関連疾患			KTSND		
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差
男性									
0回	109	4.90	4.11	109 a)	2.45	2.26	108	14.53	5.67
1回	36	5.91	5.72	34	3.17	3.49	35	14.77	6.67
2～4回	344	6.30	4.76	339	3.34	3.10	340	13.37	6.08
5～8回	54	7.78	5.03	54 a)	4.54	3.68	54	14.60	6.86
9回以上	11	7.09	5.61	11	4.18	3.95	11	15.60	7.35
女性									
0回	42	4.66	3.78	41 b)	2.19	2.00	42	12.29	5.54
1回	13	4.67	4.98	12	2.15	3.08	13	11.92	4.60
2～4回	245	6.21	4.55	243	2.89	2.74	244	10.94	4.55
5～8回	63	7.27	4.61	63 b)	3.41	2.97	63	11.02	6.29
9回以上	14	8.43	4.77	14	4.25	3.86	12	11.42	3.20

a) , b) $p < 0.05$

表 5 喫煙および受動喫煙による疾患の認知度

喫煙による疾患	認知度 (%)		受動喫煙による疾患	認知度 (%)	
	男性	女性		男性	女性
肺がん	95.9	97.7	肺がん	94.6	97.7
気管支がん	57.6	66.1	胃がん	25.4	17.8
咽頭がん	46.9	52.2	肝がん	24.0	18.3
食道がん	39.4	39.9	副鼻腔がん	27.5	20.4
胃がん	24.2	18.8	膀胱がん	12.0	7.0
肝がん	20.8	18.5	小児がん	19.1	12.8
膵がん	13.1	10.7	乳がん	15.4	7.6
大腸がん	15.6	11.2	気管支喘息	46.0	44.1
胃潰瘍	13.4	10.2	中耳炎	8.2	4.4
高血圧	24.7	23.0	虚血性心疾患	17.5	18.5
動脈硬化	48.1	45.7	低体重出生児	23.4	24.5
心筋梗塞	48.8	38.6	乳幼児突然死症候群	15.2	15.4
気管支喘息	41.1	45.2			
COPD (慢性閉塞性肺疾患)	29.3	37.9			
白内障	10.2	8.6			
骨粗鬆症	13.4	13.1			
歯周病	35.2	40.2			
流産	33.8	38.9			

喫煙防止教育を受ける回数が増えると、喫煙および受動喫煙によりリスクが高まる疾患の認知度は上昇し（図4、5）、受講したことがない者に比べて5～8回受講した者では有意に回答した疾患の数が増加したが、一方、喫煙防止教育の回数が増えても、KTSND値には変化が認められなかった（表4）。

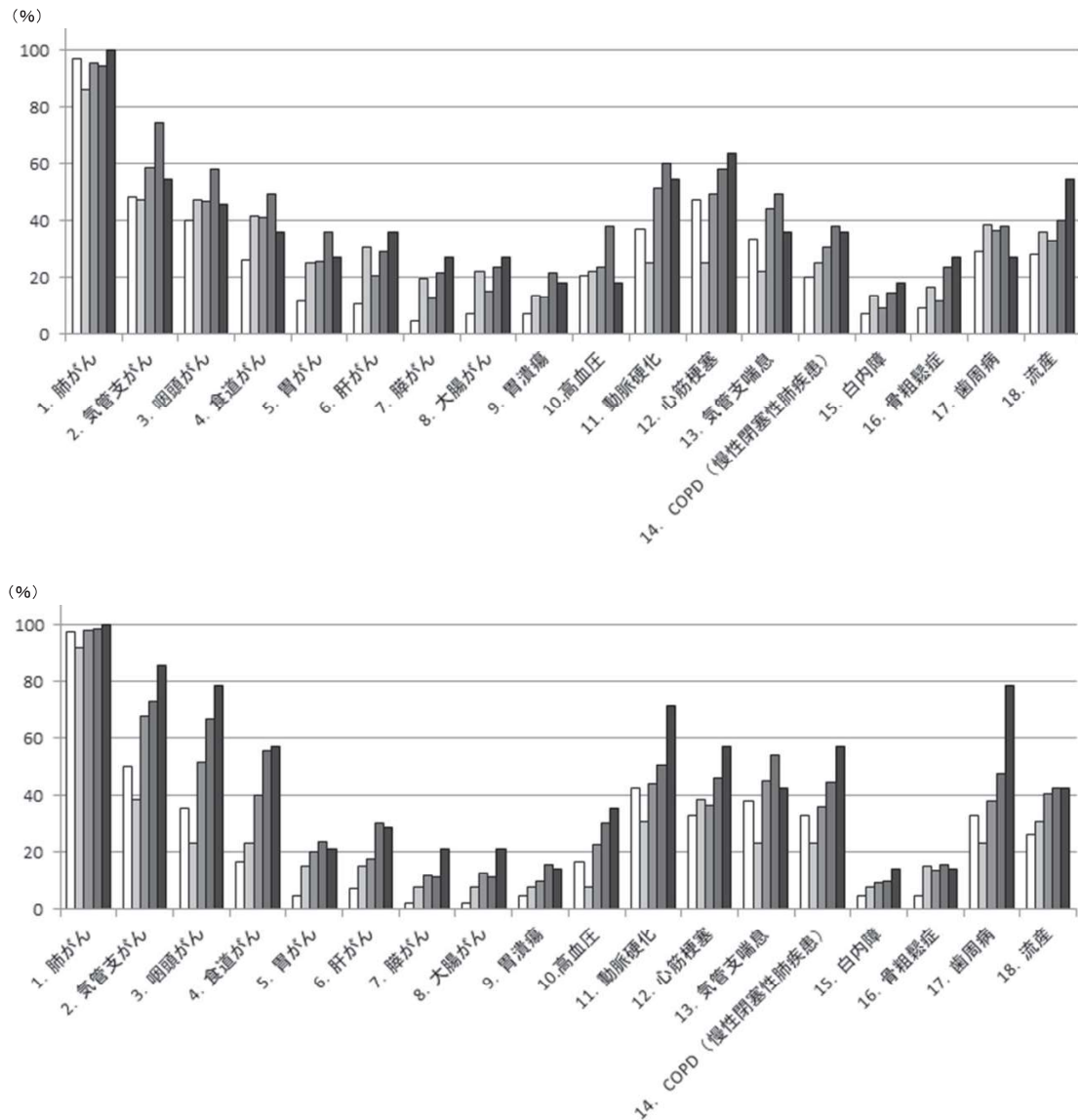


図4 喫煙防止教育の受講回数別にみた喫煙関連疾患を認知している割合
上) 男性, 下) 女性, □ 0回, □ 1回, □ 2～4回, □ 5～8回, □ 9回以上

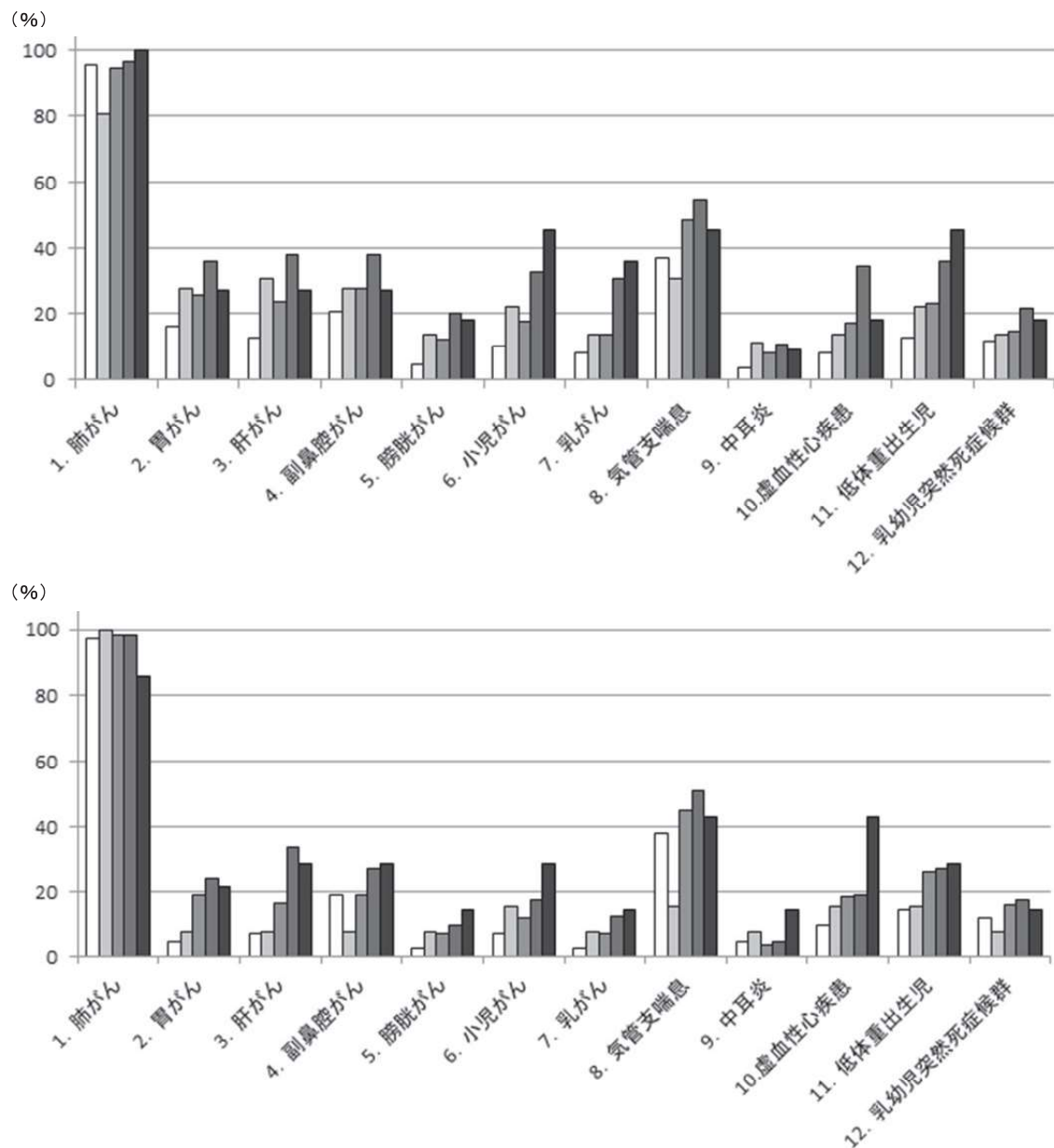


図5 喫煙防止教育の受講回数別にみた受動喫煙関連疾患を認知している割合
上) 男性, 下) 女性, □ 0回, ■ 1回, ■ 2～4回, ■ 5～8回, ■ 9回以上

表5に示すように、喫煙によりリスクが高まる疾患として、肺がん以外の疾患に関する認知度は全体的に低く、膀胱がん、大腸がん、胃潰瘍、白内障、骨粗鬆症に関しては20%に満たなかった。受動喫煙についても、肺がんの認知度は95%を超えていたものの、他のがんの認知度は低く、がん以外では気管支喘息が4割程度に認知されていたが、その他の疾患は認知度が低かった。

社会的ニコチン依存を表すKTSNDの値は、表6に示すように、男女とも、非喫煙者に比べ喫煙者において高かった。間欠喫煙者や元喫煙者については、女性では数が少なく、KTSNDの傾向を調べるができなかったが、男性では間欠喫煙者は非喫煙者と喫煙者の中間のKTSND値を示した。

KTSND					
	n	平均	標準偏差	n	検定
男性					
喫煙者	114	17.85	5.27	92	a), c)
間欠喫煙者	42	15.73	6.02	37	b)
元喫煙者	43	14.05	5.39	40	a)
非喫煙者	360	12.52	5.93	343	b), c)
女性					
喫煙者	8	19.00	7.67	6	d)
間欠喫煙者	2	11.00	1.41	2	
元喫煙者	3	13.67	0.58	3	
非喫煙者	370	10.98	4.86	359	d)

(ただし、無回答を除いたため、nが異なる。)

a) , b) は $p < 0.01$, c) , d) は $p < 0.001$

表6 喫煙状況による KTSND の違い

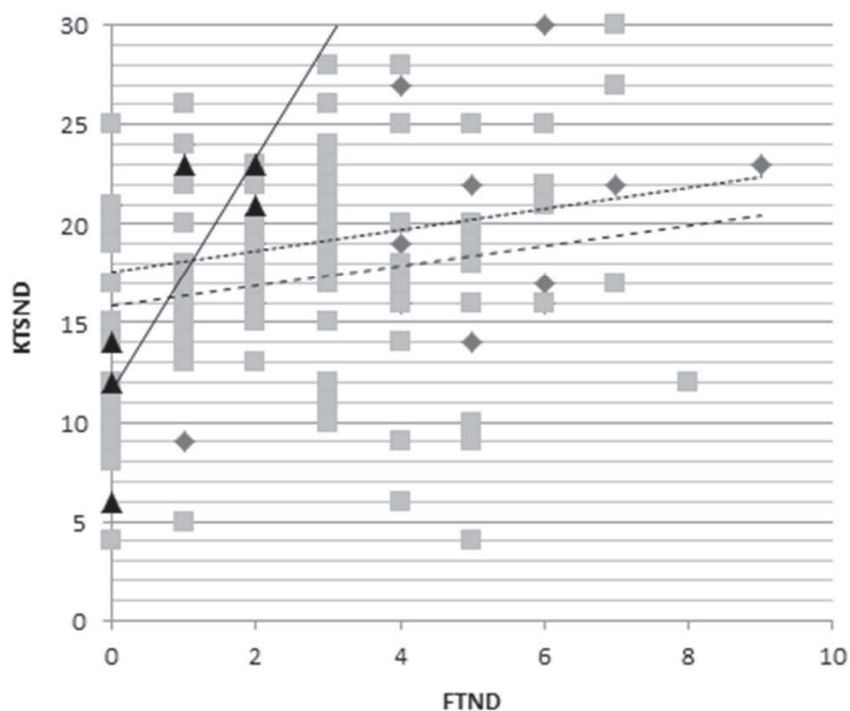


図6 KTSND と FTND の相関性
 ◆..... 医療系男性, ■..... 非医療系男性, ▲____ 女性

喫煙者の KTSND と FTND には、男性では相関が認められなかったが、女性では相関が認められ ($p < 0.05$)、FTND が低い割に KTSND が高いことが示された (図6)。

考察

今回の調査で、本学の3年次生における喫煙率が、男性20.3%、女性2.1%であることが示された。性別の回答がなかった者57名がすべて男性であった場合、男性の喫煙率は20.8%となり、すべて女性であった場合、女性の喫煙率は5.0%となるため、女性の喫煙率は大きく変動する可能性があるが、それでも、2012年度の厚生労働省国民健康栄養調査による20～29歳の喫煙率（男性37.6%、女性12.3%）に比べると低い値であった。この要因として、1つは、今回の調査対象者の平均年齢±標準偏差が男性20.62 ± 1.92歳、女性20.25 ± 0.61歳と、若年であったことが考えられる。また、敷地内禁煙の実施により学生の喫煙率が低下したことが報告されていることから（中島2008、小牧2010）、本学において指定場所以外禁煙とされていることも影響を及ぼしている可能性がある。

喫煙防止教育については、2～4回受けたという学生が多く（図2）、男性の場合、喫煙者と非喫煙者の間に、喫煙防止教育を受けた回数の差は認められなかった（表2）。女性の場合、喫煙防止教育の回数が、喫煙者において多い傾向にあったことから、回数が多くなると、同じ内容であると自己判断し、聞き流すなどの行動をとるようになり、期待する教育効果が得られないのではないかと推察される。しかし、例数が少なく、さらに検証が必要である。

喫煙防止教育を受けた時期や、その内容に関して、喫煙行動に有意な影響を及ぼす決定的な因子を見出すことはできなかった。男性では、喫煙防止教育を受けた時期が1つの場合、それが高校であると喫煙者が多い傾向が示されたことから、この時期の受講がかえって喫煙への興味を誘発した可能性も考えられ、より早い時期の教育が有効と思われるが、さらなる調査が必要である。

表2に示すように、多くの学生は保健・体育の授業としての喫煙防止教育を受講していた。このことは、受講回数が増えると喫煙に関連する疾患の認知度が上昇したこと（図4,5）と関連していると考えられる。すなわち、受講内容の多くは喫煙による健康被害を知らせるものであったと考えられ、知識の普及には、ある程度の効果があったと思われる。しかし、健康な学生にとっては、喫煙の害を漠然と捉えたに留まり、喫煙行動に影響を及ぼすには至らなかったと推察される。喫煙防止教育の内容に関しては、男性において、道徳・倫理に関する授業の受講が喫煙行動を抑制する可能性が示されており、学生の行動に関連の深いものが有効であることが示唆された。

一方、喫煙・受動喫煙によりリスクの高まる疾患についての認知度に関しても、表4に示したように、肺がん以外は十分とはいえない状況にあり、特に受動喫煙による健康被害については認知度が低く、さらなる知識の普及が必要と思われる。喫煙防止教育の回数が増えると、疾患の回答数が増加する傾向が示されたが（表5）、これには、すべての疾患を選択した者の人数が影響している可能性があり、実際の認知度は、これよりも低いと推察される。

女性の喫煙者において、喫煙・受動喫煙による肺がん等の認知度が低かったこと（図3）は、健康被害の過小評価を表すもので、社会的ニコチン依存によるものと考えられる。実

際、喫煙者の KTSND は非喫煙者に比べて有意に高かった（表 6）。したがって、喫煙防止教育によって、健康被害を正しく理解できるように導くことが必要であるが、そのためには、医学的側面だけでなく、社会的側面等からも対応し、KTSND を低下させることが重要と思われる。

喫煙者となる危険因子としては、表 2 に示したように、周りに喫煙者がいることが大きな要因と考えられ、男性では友人が喫煙者である場合に影響が大きいと考えられた。したがって、新たな喫煙を防止する策として最も有効な方法は、学内禁煙化などによって喫煙者との接触機会を減らすことと考えられ、現在の喫煙者を禁煙に導くことも望まれる。

禁煙にあたって、KTSND や FTND で示されるニコチン依存が障壁となるが、通常、一般用医薬品での対応を考える場合には、FTND を重症度の判断材料としている。ところが、図 6 のように、男性ではこれらの相関性が認められず、女性の場合は例数が少ないものの、いずれも FTND が低い割に KTSND が高く、禁煙の難しさを窺わせた。女性では、喫煙による流産のリスクの認知度が男性より高い傾向があり（表 5）、子供への悪影響をより強く意識していると思われる。受動喫煙による乳幼児突然死症候群のリスクなどにも意識はありながら喫煙に至っている場合、複雑な心理状況が生じると予想される。罪悪感などにより隠れて喫煙することは、喫煙を我慢する時間を長くし、結果的に禁断症状を強め、ニコチンへの依存を強めることにつながるが、喫煙本数は少なく、FTND スコアは上がり難いと思われる。このように FTND が低く、KTSND が高い場合には、薬物療法以外の支援も必要と考えられる。

今回の調査から、学生の喫煙行動には、周囲の喫煙者の存在が大きな影響を与えることが確認され、現喫煙者を禁煙に導くための精神的支援等を含む禁煙環境の整備の重要性が示された。また、喫煙防止教育によって、喫煙による健康被害についての認知度は上昇傾向にあるものの、十分とはいえないことが示され、さらに健康被害への理解を促し、社会的ニコチン依存度を下げるといった教育内容が必要と考えられた。

参考文献

- [1] 遠藤明，加濃正人，吉井千春，相沢政明，磯村毅，国友史雄，（2007），「小学校高学年生の喫煙に対する認識と禁煙教育の効果」，『日本禁煙学会雑誌』，2，10 - 12.
- [2] 遠藤明，加濃正人，吉井千春，相沢政明，国友史雄，磯村毅，稲垣幸司，天貝賢二，（2008），「高校生の喫煙に対する認識と禁煙教育の効果」，『日本禁煙学会雑誌』，3，7-10.
- [3] 北田雅子，天貝賢二，大浦麻絵，谷口治子，加濃正人，（2011），「喫煙未経験者の‘加濃式社会的ニコチン依存度（KTSND）’ならびに喫煙規制に対する意識が将来の喫煙行動に与える影響－大学生を対象とした追跡調査より－」，『日本禁煙学会雑誌』，6，98-106.
- [4] 喫煙と健康問題に関する検討会，（2002），『新版 喫煙と健康』，東京，保健同人社，175-176.
- [5] 小牧宏一，鈴木幸子，吉田由紀，那須野順子，市村彰英，新井恵，室橋郁生，（2010），「大学における 5 年間の敷地内全面禁煙化が喫煙率に与える効果」，『禁煙科学』，4/11，1-5.
- [6] 中島素子，三浦克之，森河裕子，西条旨子，中西由美子，櫻井勝，中川秀昭，（2008），「大学敷地内禁煙実施による医学生の喫煙率と喫煙に対する意識への影響」，『日本公衆衛生雑誌』，55，647-654.

- [7] Nakamura, Masakazu. Oshima, Akira. Fujimoto, Yuko. Maruyama, Nami. Ishibashi, Taro. Reeves, R. Karen. (2007). “Efficacy and tolerability of varenicline, an $\alpha 4 \beta 2$ nicotinic acetylcholine receptor partial agonist, in a 12-week, randomized, placebo-controlled, dose-response study with 40-week follow-up for smoking cessation in Japanese smokers”. Clinical Therapeutics. 29. 1040-1056.
- [8] 島尾 忠男, 五島 雄一郎, 並木 正義, (1991), 「喫煙者に対する禁煙補助剤ニコチン・レジン 複合体の臨床評価 多施設二重盲検比較試験」, 『臨床医薬』, 7, 203-224.
- [9] Yoshii, Chiharu. Kano, Masato. Isomura, Takeshi. Kunitomo, Fumio. Aizawa, Masaaki. Harada, Hisashi. Harada, Shohei. Kawanami, Yukiko. Kido, Masamitsu. (2006). “An Innovative Questionnaire Examining Psychological Nicotine Dependence, “The Kano Test for Social Nicotine Dependence (KTSND)””. Journal of UOEH. 28. 45-55.
- [10] 吉井千春, 井上直征, 矢寺和博, 野口真吾, 清水真喜子, 浦本秀隆, 花桐武志, 迎寛, 安元公正, (2010), 「加濃式社会的ニコチン依存度調査票 (KTSND) を用いた日本肺癌学会総会参加者の社会的ニコチン依存度の評価」, 『肺癌』, 50, 272-279.

グローバル時代における高等学校の異文化交流授業 －その意義と効果－

Cultural Exchange Teaching for High School in the Globalized Era; Its Meaning and Effect

佐野 光彦

(要約)

グローバル時代における高等学校の異文化交流授業の意義と効果を考えるために、神戸学院大学と兵庫県立伊川谷高等学校が高大連携で行っている異文化交流授業を取り上げた。同授業では、バングラデシュを例にあげ、その文化、格差・差別・貧困・人権などの社会問題、自然・環境・景観などの保護の問題について、生徒たちと共に考えた。また、彼らは異文化にふれる面白さ、大切さを学び、多文化共生についても理解を深めた。今後は、この異文化交流授業を文部科学省が提言する自己のアイデンティティ確立などを旨とする国際教育へどのように橋渡ししていくのか、高大連携の強化をどのように図っていくのかなどが考察すべき課題である。

キーワード：グローバル化、異文化交流授業、高等学校、高大連携、国際理解教育

Key Words : Globalization, Cultural Exchange Teaching, High School, Bilateral Collaboration
between University and High School, Education for International Understanding

1. はじめに

インターネットが急速な勢いで普及し、今や発展途上国においても、携帯電話やスマートフォンでニュースをチェックするのが日常化している。もはや世界で起こっているできごとを入手することに関しては、国境は存在しない。今年（2014年）に入り、ISIL（イラクとレバントのイスラム国）のニュースが連日報道され、その残虐行為から、イスラム教徒＝テロリスト、イスラム＝すべて悪というイメージを私たちは往々にして持つてしまう。しかし、それは正しい行為かどうかを疑う目を持たなければならない。つまり、異文化に対する理解を深め、溢れる情報から正確な部分をチョイスすることができる習慣を身に付けることが必要である。

このことは、成人してからでも身に付けることは可能であるが、様々なものがボーダレスのこの時代には、できるだけ若いうちから身に付けた方が良くように思える。換言すれば、小中高大学において、異文化交流、異文化理解などの教育の必要性が高まっていくことを意味する。これに対して文部科学省は、2002年の学習指導要領の総合的な学習の時間の中に「国際理解」を盛り込み、この後、国際理解教育の取り組みが各学校で盛んとなっていった¹。そこで本稿では、神戸学院大学と兵庫県立伊川谷高等学校で行われている高大連携科目である、「異文化交流授業」を例に、高等学校で行われている異文化理解教育の意義と効果を明らかにしたい。

2. 国際情勢の変化と教育

2-1 国際化からグローバル化、そしてグローバル化へ

日本を取り巻く国際情勢の変化にともなって、国内ではそれに対応する様々なキーワードが生み出されてきた。そして、その変化に対応する人材を生み出すために、文部科学省も答申を出してきた。ここでは、以下の3つの言葉と文部科学省の特にグローバル化社会に対応する教育に関する答申について整理を試みる。

(1) 国際化

国際化という言葉は、ブリタニカ国際大百科事典によると、「もともとは国家と国家との相対的な関係を示す言葉であったが、今日、日本で多用されるようになった国際化という言葉にはさまざまな意味合いが含まれており確たる定義はない。すなわち、自給自足・閉鎖型から相互依存・共存型に国家の体制を変えていくことであったり、他の国家と肩を並べていくために応分の負担をすることであったり、あるいは他の国からのヒト・モノ・文化・情報などの流入に対し広く門戸を開くことであったりと、対象や状況の違いによって幅広く使われている。」定義されている（ブリタニカ・ジャパン 2011）。日本は長らく外国との関係を考える場合、この国際化という言葉を使用してきた。そして、国際化を推進するとした時、日本からモノを輸出する、海外からモノを輸入する、海外に留学する、留学生を受け入れるなど、国際交流が盛んになることを目指していた。日本が昭和後期から平成初期にかけてバブル経済期だった頃、多くの若者たちが国際化を意識し海外に渡っていつ

た。その後、バブル経済が崩壊し、1990年代半ばより国際化に変わる新しい言葉、グローバル化がポピュラーな単語として登場する。

(2) グローバル化

グローバル化時代に突入したと叫ばれて久しい。それは経済分野では、各国内での貿易と投資の自由化が進み、人、モノ、カネが国境をボーダレスに越えていく時代への突入である。つまり、今までの国際化では国と国との関係を考えていれば十分だったが、グローバル化の時代は地球規模でものごとを考えなければならなくなった。黒崎卓、山形辰史によれば、グローバル経済下では、交易の自由化によって事物の国際交流が進み、地球規模の効率化が推進され、また、同じ種類の生産要素をもつ人々の国際的な所得格差を縮めることができるとし、このことから発展途上国の中には、海外からの投資によって製造業などの工場誘致に成功し、輸出が堅調に伸び、経済が活性化された国々もあらわれた²。これは、ある一国の格差社会を議論するにも、地球規模で考えなければならないことを意味する。また、環境問題、紛争、疫病についても同様である。もはや日本の繁栄は、日本のことのみを考えればよい時代ではなくなってきている。

(3) グローカル化とは何か

グローカル化とは、地球規模で進んで行く世界普遍化の流れであるグローバル化と、それとは対照的に地域限定で進んでいくローカル化（localization）との合成語のことで、どちらも同時並行にあらわれてくるとされている。経済の分野では、世界標準のものさえ生産すればどこでも売れるというものではなく、その地域のことも考えてマーケティングする必要性もあることから、この言葉は使用された。また、この言葉はNGOがよく使用する、「Think Globally, Act Locally : Think Locally, Act Globally」（世界的視野で考えて、地域で行動する：地域のことを考えて、世界で行動する）という言葉と関連性があるといわれている。近年、外国人労働者の増加にともない日常生活で外国人との接触が増えてきている。社内公用語を英語にする企業などもあらわれた。またバブル崩壊以後の個人消費低迷を、外国人観光客を取り込むことで打開を図ろうとする地方自治体などは、積極的に地元の情報を世界に発信している。この動きに外務省も、地方自治体と連携を図るグローカルネットを立ち上げている。坂本利子によると、在留外国人の増加、1980年代には1万人未満だったものが2011年には26万人以上に増加した留学生数などを考慮すると、日本社会の多文化化は確実に進んでいるとしている³。つまり、現代社会では国内においても外国人との交流機会が増え、グローバルにものごとを考え、地域や世界で活躍する人材が求められている。文部科学省も以下で整理するように、それに添った提言を出している。

2-2 グローバル化時代の次世代教育

こうしたグローバルやグローカルな時代に、文部科学省も新しい方針を示すことになった。その背景には、現代日本の若者の内向き志向があるとされる。図1は、日本から海外への留学生数の推移である。これによると、ピークであった2004年の8.2万人から2008



図 1. 日本から海外への留学生数の推移
(出所) 文部科学省 HP

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf (2014 年 10 月 25 日閲覧)

年は 6.7 万人に減少している。この現状に対して文部科学省は、国際交流政策懇談会の最終報告書「我が国がグローバル化時代をたくましく生き抜くことを目指して—国際社会をリードする人材の育成—」の中で、以下のように提言している。

「グローバル化時代において我が国が存在感を高めていくためには、国際社会が模索する新たな制度構築の過程に積極的に参画していく必要がある。そのためには、我が国がこれまで推し進めてきた「知の国際化」をさらに加速させ、「平成の開国」を支える礎にしていかなければならない。」とし、資源の乏しい日本の生き残り政策として、知の国際化

を訴えた⁴。

さらに、それらを実現するために、「グローバル化した国際社会をリードする人材に求められる能力は、日本人としての素養、外国語で論理的にコミュニケーションをとれる能力、異文化を理解する寛容な精神、新しい価値を生み出せる創造力であると考えられる。国際社会で活躍する人材に求められる能力という、となく語学力が挙げられることが多いが、まずは国際社会で自らの考えや立脚点を隠することなく主張できる能力が必要であり、その際、我が国固有の文化や歴史に関する正しい知識を身につけ、自らのアイデンティティに係る自信と謙虚さを持つことが重要である。(中略) 現在の子どもたちが、国際的に通用する人材として育成されるためには、幼少期から青年期に渡るあらゆる教育段階において、グローバル化に対応する教育を提供する必要がある。」として、初等中等教育における異文化理解、国際協力、国際教育の強化、高等教育においては大学の国際化の必要性を説いた⁵。

3. 高大連携と異文化交流授業

2 章で国際情勢の変化に生み出されたキーワードと、それに対応した文部科学省の答申について整理した。ここでは、文部科学省の答申に基づいた高等学校の具体的な取組を取り上げてみる。その例として、神戸学院大学と兵庫県立伊川谷高等学校が高大連携の一環として取り組んでいる異文化交流授業について、その意義と効果について考えてみる。

3-1 神戸学院大学と高大連携

高大連携とは、高校と大学が連携して行う教育活動のことで、高校生が大学の公開授業に参加したり、教員などが高校に出向いたりするものや、高校と大学で協定を結んで独自のプログラムを組む場合もある。1999 年に中央教育審議会が大学と高校を通じた全体教育の必要性を訴える答申を出したのを機に全国的に普及した⁶。高大連携の重要性が指摘

されるようになった背景には、1998年に出された大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について一競争的環境の中で個性が輝く大学一」において、学部教育と高等学校教育との関係に触れていたこと、第14期教育課程審議会答申を踏まえた改革の動きが、高等学校に軸足が置かれてきたことなどがあつた⁷。その後の2007年の文部科学省「大学への早期入学及び高等学校・大学間の接続の改善に関する協議会報告書～一人一人の個性を伸ばす教育を目指して～」によると、「中高一貫教育や現行学習指導要領の実施等により高等学校の多様化と選択の幅の拡大は更に進展している。この結果、特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち、大学レベルの教育研究に触れる機会を希望する生徒の増加が予想される。このような生徒の希望に応じ、高等学校段階から科目等履修生として大学の授業科目を履修させるなど、高大連携の取組の拡大によって一人一人の個性・能力の伸長が図られることが期待される。」としている⁸。神戸学院大学も、2009年4月より兵庫県立伊川谷高校との高大連携授業の一環として、「異文化交流」授業をスタートさせた。

3-2 異文化交流授業の意義

(1) 異文化交流から国際教育へ

グローバル化が進展した現代社会においては、世界で起きていることが自分たちの生活につながっていたり、自分たちの周りで起きていることが世界につながっていたりする。つまり現代人は、もはや否が応にも世界を意識して生きていかざるを得ない。そこで、異文化を理解することは必要不可欠なのである。



図2. 国際理解教育
(出所) 文部科学省 HP

このことに対して永田成文は、現代世界は、異なる文化を継承している人々の交流が進み、国家レベルから個人レベルまで様々な文化摩擦が生じている。人々の文化摩擦を少なくし、世界の人々が文化的に共存・共生するためには、異文化理解を深める学習を教育の中に積極的に取り入れていく必要があると指摘した⁹。瀬田幸人は、ユネスコの「国際理解教育の手引き」を引用しながら、国際理解教育の目標として①平和な人間の育成、②人権

意識の涵養、③自国認識と国民的自覚の涵養、④他国・他族・他文化の理解の増進、⑤国際的相互依存関係と世界の重要課題の認識に基づく世界連帯意識の育成の5つの項目のうち、③と④が特に異文化理解教育で扱わなければならない項目であると指摘した。そして、国際理解教育の実践には、異文化理解教育は不可欠なのである。言い換えれば、国際理解教育の中の重要な分野の一つに異文化理解教育があると述べている¹⁰。

これに関連して文部科学省は、1996年の中央教育審議会の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の中で、以下のように提言している。国際化が進展する中であつ

て、広い視野とともに、異文化に対する理解や、異なる文化を持つ人々と共に協調して生きていく態度などを育成することは、子供たちにとって極めて重要なことである。国際理解教育を進めていくに当たって、特に重要と考えられることは、多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて、「どちらが正しく、どちらが誤っている」ということではなく、「違い」を「違い」として認識していく態度や相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多元的な価値観を尊重し合う態度などを育成していくことである。また、国際理解教育を実りのあるものにするためには、単に知識理解にとどめることなく、体験的な学習や課題学習などをふんだんに取り入れて、実践的な態度や資質、能力を育成していく必要がある¹¹。これらのことから、グローバル化時代に価値観の違いを乗り越えて、異文化を理解するには、国際理解教育の一環である異文化交流授業の重要性がますます高まっていることが分かる。2007年に文部科学省は、「初等中等教育における国際教育推進検討会報告－国際社会を生きる人材を育成するために－」の中で、国際化が一層進展している社会においては、国際関係や異文化を単に理解するだけでなく、自らが国際社会の一員としてどのように生きていくかという主体性を一層強く意識することが必要と提言した¹²。そこでは、多文化共生、文化相対主義的な考えを前面に出し、国際理解教育を一步進めて、国際教育の推進を打ち出した。異文化を理解するには、自ら外国に行き、その異文化に触れる体験を通じるのが最も良い方法であるように思う。しかし、それは時間的な、あるいは費用面の制約のもとで容易ではない。このことから、異文化体験を持った人間が教育の場で、自らの経験談とグローバル化時代における共生の心を伝える授業（異文化交流授業）を行う意義がそこにある。

(2) 伊川谷高等学校の異文化交流授業

兵庫県立伊川谷高等学校は、昭和51年4月、西神地区最初の県立全日制普通科高校として開校されました。校訓は、「自主・協同」である。伊川谷高等学校のHPによると、異文化交流の授業は、「日本は輸入大国であり、他の国との関わり合いはとても大きい国です。外国との関係をより強くするには、その国の文化を深く知ることがとても大切です。本校では、特にアジアに着目し、その文化を学ぶ授業として2年で「アジア地誌」、3年で「異文化交流」を開講しています。異文化交流では、高大連携授業の形態をとり、神戸学院大学の教員を特別講師としてお招きし、アジア以外の地域も含めて、研究成果などについて講義を受けています。外国の文化に興味をお持ちの皆さん、是非アジアの国々の文化に触れてみましょう。」との目的を持っている¹³。



写真 1. 異文化交流授業風景①



写真 2. 異文化交流授業風景②



写真 3. 異文化交流授業風景③



写真 4. 異文化交流授業風景④

伊川谷高等学校の3年生は1クラス40名までで、例年6～8クラス編成で推移し、そのうち1クラスが理系で残りが文系クラスとなっている。今年度は、文系5、理系1クラスになっている。異文化交流授業は、3年生の文系クラスの選択科目の位置づけとなっている。同授業は、例年20～40名程度の受講者であったが、今年度は10名に留まっている。神戸学院大学との高大連携の一環として行われているこの授業は、当初、大学側から11名の教員が12講義（1講義50分）を担当していた。現在は10名で15講義を担当している。伊川谷高等学校から神戸学院大学への講師派遣依頼状によると、この科目の目標は、国際的視野をもち、自ら考え行動できる生徒を育成するとともに、高大連携を推進することとなっている。また、高校の担当者によると、科目目標からは本来ならば科目名を異文化理解教育とした方がいいかも知れないが、語学系の科目ですでにその科目名が使用されていたため異文化交流という科目名になったそうである。大学側から派遣される講師の授業の前には、その教員の専門地域について地理の授業で事前学習を行う。しかし、行事やテスト等を優先せざるを得ない時もあるので、十分な時間をかけて事前学習を行うことが困難な時もあるそうである。

筆者は、2010年より年に2回、伊川谷高等学校で異文化交流授業を行っている。そこでは、バングラデシュについて授業をさせて頂いている。この授業のお話を頂いた時に、高等学校の学生にとって、異文化を理解するには何から始めればいいのかを考えた。そこで、まずは食文化から説明しようと考えた。それは、筆者が初めてバングラデシュへ出発する前にスパイスの効いた南アジア料理の克服からスタートしたと繋がる。（写真③を参照）

①異文化交流授業のねらい

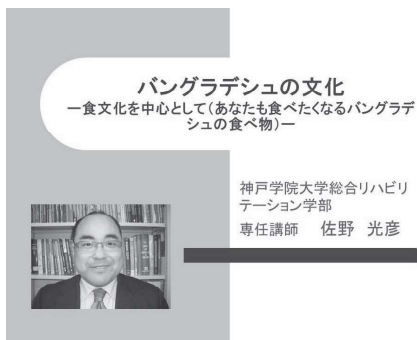
- ・異文化（バングラデシュ）について、衣食を中心にふれる。
- ・大学の講義レベルのことを、高校生にもわかるように平易な言葉を使い授業をおこなう。専門用語も丁寧に解説しながらおこなう。
- ・文化の違いを乗り越えるには、何が必要か考えるためのヒントを得てもらう。
- ・私たちの生活も世界に繋がっていることを理解してもらう。
- ・異文化理解には、言葉以外の学習も必要であることを伝える。

このような大まかな目標を設定し、以下のような内容に取り組んだ。

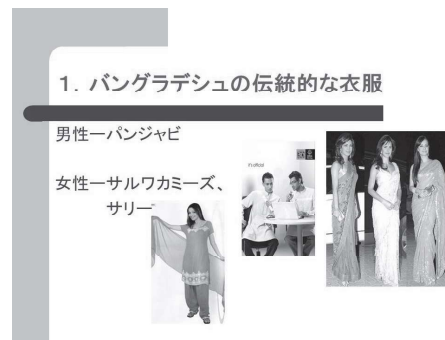
②内容

- ・ バングラデシュの食文化にふれてもらうために、お菓子の試食を実施した。
- ・ 民族衣装の試着を実施した。音楽についても取り上げた。
- ・ バングラデシュと日本の生活文化の共通性と差異について説明した。特にイスラム教徒の生活について説明した。
- ・ 差別、貧困、人権、格差社会について、同国の清掃労働者や物乞いの人々の生活実態を例に取り上げた。
- ・ 貧困解決手段として、グラミン銀行の活動を取り上げ、その限界を提示した。
- ・ グローバル化の時代を説明するのに、ユニクロのバングラデシュ進出を取り上げ、私たちの生活と繋がっていることを示した。
- ・ バングラデシュの2つの世界遺産（バゲルハットモスクとシュンドルボン）を例に上げ、自然保護、環境問題、歴史的建造物保護の大切さへの理解を促した。

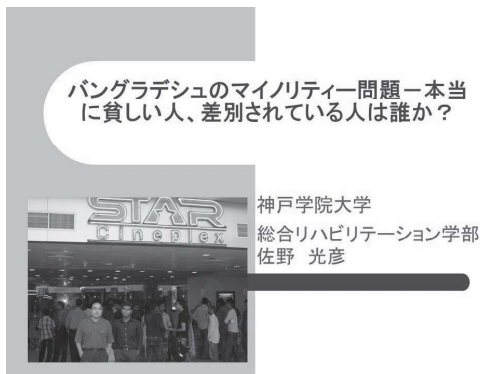
上記のような内容で授業をすすめ、次節のような生徒たちの感想を得た。



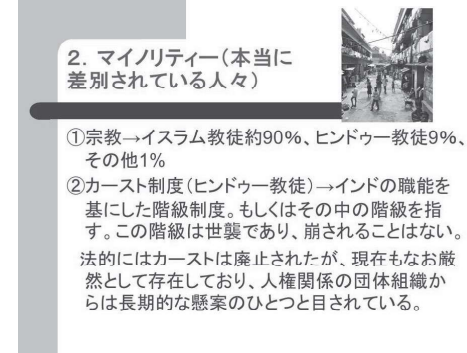
資料 1. 異文化交流授業スライド①



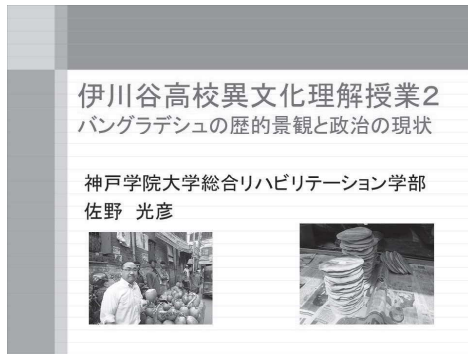
資料 2. 異文化交流授業スライド②



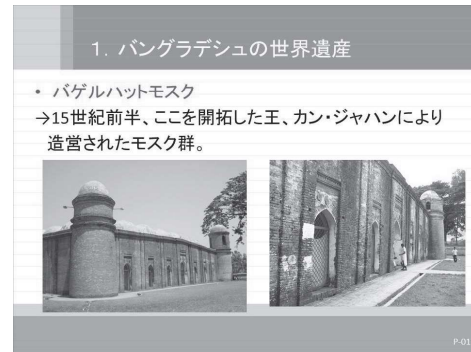
資料 3. 異文化交流授業スライド③



資料 4. 異文化交流授業スライド④



資料 5. 異文化交流授業スライド⑤



資料 6. 異文化交流授業スライド⑥

3-3 異文化交流授業の効果

高校生たちは、毎回、興味深く筆者の授業を真剣に聞いてくれた。彼らの感想をここでは、2つに分類し一部を紹介したい。(生徒たちのコメントは、あえて原文のままにした。) また、今年度(2014)は受講者が10名と少なかったが、簡単なアンケートを実施したので、合わせてその結果も記しておきたい。

①外国やバングラデシュに興味を持った感想

- ・バングラデシュは今までよく知らなかったけれどこれを機に暇があれば調べてみたいと思った。
- ・バングラデシュはまったく知らなかったけど、講義のあと、テレビとか見ているとバングラデシュのニュースだったり、バングラデシュ製の商品だったり、バングラデシュ出身の芸能人だったり、とても耳にしました。
- ・バングラデシュについて、悪いイメージしかなかった分DVDを見たり、服装について色々話を聞いて印象に残った授業になりました。
- ・じっさいの衣装等を見たりふれたりしたことが楽しかった。
- ・バングラデシュは、初めは世界地図のどこにあるのかもわからなかったけど、知ることができたり、バングラデシュのたべもの、めずらしい服なども生でみて、さわって貴重な体験をさせてもらいました。
- ・授業を受けるまで、ほとんどと言っていいほどバングラデシュのことを何も知らなかったけど、事前学習や先生の講義を聞いて国自体のことや日本との関係・文化などについて深く知ることができたと思います。
- ・自分が知らなかったことを知っていくのはすごく楽しくて自分からネットを使って治安や観光を調べるのが好きになりました。1年間の授業で習った国はまだわずかで習った国の周りにある国にも興味を持って1つでも多くの国を知りたいと思っています。いろいろな国を知って自分の視野も少し広がったように感じます。私はまだ1国も海外に行った事がないので自分の目でいろんな事を見たいと思います。この授業を受けて少しでも自分が変わったことをうれしく思います。

②宗教，差別，貧困などの具体的な問題に関する感想

- ・ バングラデシュの衣服や食べ物などを持ってきていただいたり，実際にバングラデシュに行ったときの話をしてくれたりなど，楽しい講義でした。また，イスラム教やカースト制度について地理の授業で習っていたので頭に入りやすく，面白い授業になりました。
- ・ 先生が言っていた，「貧乏な国は無い，貧乏な人がいる」という話を聞いてなるほどと思いました。
- ・ まずバングラデシュという国を知らなかったのでそこを分かることができた。あとは差別の問題が一番ためになった。差別された人は仕事がトイレそうじだったりして，かわいそうだと思ってしまった。国の環境はよくなっているが差別の問題があることを学べた。
- ・ バングラデシュというところがいまいちわかっていなかったけど，バングラデシュの話をきいて，食文化はこうゆうのなのかとわかったり，貧富の差が激しいことも知りました。自分の家庭が貧しいから保護を受けるために子供にわざとケガさせているとか，子どもをさらって奴隷として使っているとかそういうことを教えてもらってすごく印象に残っています。こういう子たちがなくなるといいなと思うと同時に，私たちも何かしなければならいんだと思いました。

(3) 授業に関するアンケートから

「異文化交流」授業に関するアンケート

「異文化交流」授業を体験して，皆さんがどのようなことを学んだのか，意識や態度に変化が起きたのかを知るためのアンケートです。

5：強くそう思う
4：ややそう思う
3：どちらでもない
2：あまりそう思わない
1：まったくそう思わない

★この授業を体験して

1. 外国の人との交流の楽しさがより感じられた。	5 4 3 2 1
2. 異文化圏の人をこれまでより身近感じる。	5 4 3 2 1
3. 自国，自文化についてより深く学びたいと感じる。	5 4 3 2 1
4. 異文化圏の文化について，より深く学びたいと感じる。	5 4 3 2 1
5. 交流を深めるためには，自分から働きかけることが大切であると感じる。	5 4 3 2 1
6. 交流に大切なのは言葉・言語の習得であると感じる。	5 4 3 2 1
7. 言葉以外のコミュニケーションは異文化圏の人と交流する上で役に立つ。	5 4 3 2 1
8. イスラム教について，少し理解できた。	5 4 3 2 1
9. この授業は，私にとって有意義，または将来役に立つと思う。	5 4 3 2 1
10. 外国に行ってみたいと思った。	5 4 3 2 1

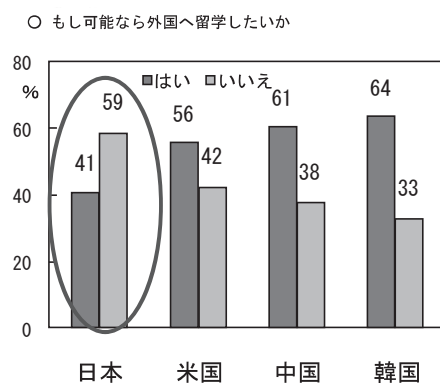
★この授業を体験して，あなたが得られたと思うこと，あなたが変わったと感じることを自由に記述してください。

このアンケートは，杉本千恵のものを参考で作成した¹⁴。回答者（受講者）がわずかに10名であったが，以下のような結果を得た。1～10までの項目のそれぞれの平均値は，1=4.6，2=4.2，3=4.1，4=4.8，5=4.6，6=4.3，7=4.5，8=4.7，9=4.7，10=5.0であった。この結果から，以下のようなことが推測される。1と2の値が低いのは，講義担当者は外国人ではないこと。3の値が最も低いことは，グローバル化が進展すれば，自国文化を外国人に説明する必要性が高まることを踏まえると，今後の課題として受け止めたい。4が高い値にあることは，生徒たちのコメントにもあるように，この授業をスタートとして外国に興味を持ってもらえたのではないかと考えることができる。6と7の値が低いのは，

この授業のねらいでもある異文化交流には、言語習得以外にも文化などの理解も必要であることを分かってもらえたのではないだろうか。今年度は、ISIL（イラクとレバントのイスラム国）がニュースで話題になっていたこともあり、イスラム教徒の日常を説明した。生徒たちからは、イスラム教の怖いイメージが払しょくされた、価値観の違いを認め合わないといけないなどのコメントが寄せられた。しかし、イスラムの日常生活とテロがどのように結びついているのかなどは説明する時間がなかったため、8については低い値を示す結果となった。10については、今の日本の若者があとでみるように内向き指向といわれる中、全員が外国に行ってみたいと思ってくれたことは、この授業の最大の効果であるように思える。

生徒たちは、実に様々な感想を述べてくれた。バングラデシュという知らない国について、この授業で取り上げたさまざまな文化にふれたり、見たり、聞いたりしながら一緒に学んでくれた。この異文化交流の授業の前には、高等学校の方で事前学習がなされており、その重要性も生徒たちの意見から理解することができる。生徒たちは、格差、貧困、差別の問題にも興味関心を示し、その解決策の模索について考えてくれた。また、自分たちの生活が世界と繋がっていることも理解してくれた。異文化交流には、言語取得以外の文化理解が必要であること、つまり多文化共生の大切さも学んでくれた。このようなことから、この異文化交流の授業はある一定の効果があつたことが伺える。

4. おわりに—今後の課題と展望



出典：「中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較」（日本青少年研究所、2009年2月）

図3. 中高生の海外への意識
（出所）文部科学省 HP
図1. に同じ。

最後にこの異文化交流授業の課題と展望について、ふれておきたい。大学の教員にとって、普段90分の講義に慣れているので、高等学校の50分授業に対応するのに、時間配分はやや工夫が必要となる。大学の教員にとって高大連携の授業はいい機会なので、どうしても多くを伝えようとし、その取捨選択が難しい。筆者も異文化交流の授業を初めて担当した時は、生徒たちに多くを伝えすぎて、消化不良を起こさせた経験がある。異文化との比較から、文部科学省が提言しているような、高校生の自己のアイデンティティ（identity）確立のために、この異文化交流の授業に何ができるのか。図3.によると、今の日本の中学高校生は、外国に留学したくない人が59%と諸外国に比して、高い値を示している。この内向き指向といわれている若者に、外国に興味を持ってもらうためには、さらに何が必要なのか。また、異文化交流授業を文部科学省が新しく提唱している国際教育へどのように橋渡ししていくのか。これらの問題についても、今後考えていきたい。

また、事前授業の実施が生徒たちの感想にもあつたが、事前授業と異文化交流授業との連携強化を、高等学校の教員と図っていききたい。例えば、今注目を浴びている反転授業のような形式、事前授業で基礎的な知識を学び、それをもとに考える授業を異文化交流授業

で展開，そして事後の授業でさらに理解を深めていくなどが考えられる。このことがまさに新しい高大連携授業の姿を，映し出すことにつながっていくであろう。

謝辞

本稿は，兵庫県立伊川谷高等学校の魚住和晃先生と同校の生徒たちの多大な協力なしには，まとめることはできなかった。深く感謝の意をあらわしたい。そして，伊川谷高等学校の生徒たちには，グローバルなこの時代に，世界的視野でものごとを考え，伊川谷や神戸で行動する，伊川谷や神戸のことを考え，世界で活躍する人材になってもらいたい。

注

- 1 中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）第 4 総合的な学習の時間の取扱いの 3 には，以下のように記載されている。「3. 各学校においては，2 に示すねらいを踏まえ，例えば国際理解，情報，環境，福祉・健康などの横断的・総合的な課題，生徒の興味・関心に基づく課題，地域や学校の特色に応じた課題などについて，学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。」，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320061.htm（2014 年 10 月 25 日閲覧）
- 2 黒崎卓，山形辰史（2005）『開発経済学－貧困削減へのアプローチ』日本評論社，pp.191～194。
- 3 坂本利子（2013）「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか－多文化共生育成をめざして」『立命館言語文化研究』24 巻 3 号，pp.143～144。
- 4 文部科学省 HP，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf（2014 年 10 月 25 日閲覧）。
- 5 文部科学省 HP，http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afieldfile/2011/04/21/1305175_01_4.pdf（2014 年 10 月 25 日閲覧）。
- 6 コトバンク HP，<https://kotobank.jp/word/%E9%AB%98%E5%A4%A7%E9%80%A3%E6%90%BA-882990>（2014 年 10 月 25 日閲覧）。
- 7 佐藤正昭（2002）「「高大連携」の背景といくつかの課題」『青森保健大紀要』4(1)，p.31。
- 8 文部科学省 HP，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/020-17/houkoku/07032207/all.pdf（2014 年 10 月 25 日閲覧）。
- 9 永田成文（2010）「高等学校地理における地域調査学習の実証的研究－異文化理解の深まりを視点として－」『三重大学教育学部研究紀要』，第 61 巻教育科学，p.273。
- 10 瀬田幸人（2007）「異文化理解教育で扱うべき文化要素について」『岡山大学教育学部研究集録』，第 134 号（2007）p.129。
- 11 文部科学省 HP，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701n.htm（2014 年 10 月 25 日閲覧）。
- 12 文部科学省 HP，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/001.htm（2014 年 10 月 25 日閲覧）。
- 13 兵庫県立伊川谷高等学校 HP，<http://www.hyogo-c.ed.jp/~ikawadani-hs/>（2014 年 10 月 25 日閲覧）。
- 14 杉本千恵（2004）「異文化コミュニケーション教育の現状と課題（1）～授業実践の点検を通して～」、『鳥取短期大学研究紀要第 50 記念号』，p.46，p.51。

参考文献

- [1] ブリタニカ・ジャパン（2011）『ブリタニカ国際大百科事典 小項目電子辞書版 2011 年 4 月改訂版』，ブリタニカ・ジャパン。

「文章表現Ⅱ」における論証文作成練習と ルーブリック使用の試み

A Practice of Argumentation statement and Using Rubrics in Writing Expressions Classes

岡村 裕美

(要約)

人文学部履修必修科目「文章表現Ⅱ」は、1年次生のアカデミック・ライティング能力の向上を目標としている。2012年度に引き続き、2013年度も簡略化したディベートを行い、文章化したものを学生同士で相互添削した。また、2014年度（2014年10月まで）は相互添削の際に「ルーブリック」を使用した。アンケート結果を見ると、論証の型に対する理解や推敲の力に関して、学生自身が能力の向上を感じていることがわかった。学生の自己評価だけでなく、作文テストでもほとんどの項目で評価が向上しているという結果が見られた。また、ルーブリックは、他の人の文章を評価する際も自分で書く際も「あったほうがよい」と感じる学生が大多数であることがわかった。

キーワード：アカデミック・ライティング 論証文 相互添削 ルーブリック

1. はじめに

神戸学院大学では、文章能力向上を目的とした共通教育科目「文章表現Ⅰ・Ⅱ」が複数の学部で開講されている。本稿では人文学部で1年次生向けの履修必修科目として2003年度から開講されている少人数クラスの取り組みについて述べる（2006年までは科目名「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」）。人文学部の「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は、複数の担当教員が同一シラバスで授業を担当している。前期科目「文章表現Ⅰ」では同じテキストを使用し、後期科目「文章表現Ⅱ」では学生に身につけさせるべき項目をまとめた『文章表現』におけるアカデミック・ライティングの基本」をマニュアルとして共有している。

開講以来、担当者間でミーティングや情報交換を重ね、学生の文章表現の能力向上のための授業改善に取り組んできた。これらの取り組みは神戸学院大学『人文学部紀要』（2004～2010）、『教育開発センタージャナル』（2011～2014）に継続して報告されている。

本稿は、科目担当者である筆者が2013年度および2014年度の「文章表現Ⅱ」で取り組んだ授業内容の報告である。以下、2. では科目の特徴、3. では簡略版ディベートを利用した論証文作成練習の授業の概要、4. では2013年度の論証文作成練習授業を受けた学生を対象に行ったアンケート調査結果、5. では2013年度の4月と1月に行った作文テストの結果分析、6. では2014年度に試みている「ルーブリック」の使用の効果について述べる。

2. 「文章表現Ⅰ・Ⅱ」授業の特徴

ここでは簡単に授業の特徴について述べる。

前期科目「文章表現Ⅰ」（以下「Ⅰ」）は、『日本語を書くトレーニング』（2003、ひつじ書房）をテキストとして使用している。このテキストはグループワークを念頭に作られている。また、「メール」や「レストランのメニュー」など、学生の身近にある文章表現を素材にしていることもテキストの特徴である。ある状況にふさわしい文章、目的を達成できる表現とはどのようなものか、実際に文章を作成する課題が掲載されており、見本となるものはほとんど掲載されていない。

学生たちはテキストの課題に取り組み、さまざまなタイプの文章を実際に作成する過程で、読む人や使う人の立場に立ち文章表現を考える。1文の長さや箇条書きの効果的な使い方といった具体的な文章のスキルだけではなく、文章を書くときの意識や姿勢を身につけることも目的としたテキストである。

「Ⅰ」の授業は、このテキストの効果を最大限にすることを目的にしているといえる。また、文章表現スキルの向上と並行し、グループワークとプレゼンテーションをすべての担当教員が授業に取り入れている。それらの活動を通して、学生がコミュニケーション能力や説明力を身につけることを意図している。

後期科目「文章表現Ⅱ」（以下「Ⅱ」）は、アカデミック・ライティング能力の向上が目的である。到達すべき目標として、必要な項目を説明した『文章表現』におけるアカデミッ

ク・ライティングの基本」を教員が共有している。引用のルールを守り、構成の整ったレポートを書きあげることが単位認定の条件となっている。その目的を達成するための授業の具体的な進め方は各教員の裁量に任されている。

「Ⅰ」に続いて「Ⅱ」を受けるため、学生はグループワークで文章を作成するというプロセスに慣れているといえる。グループでひとつの課題に取り組むことだけでなく、意見を交換しながら文章を作成していくこと、互いの文章をプレゼンテーションで評価し合うことも経験している。アカデミック・ライティングを学ぶ過程でも、抵抗なくグループワークを行う素地が作られているといえる。

次節3. では、そのようなグループワークを活かしたアカデミック・ライティング能力の向上のための取り組みについて述べる。

3. 簡略版ディベートを利用した論証文作成練習

3-1 授業の概要

筆者は、2011年度より、簡略化したディベートを利用した論証文作成練習の授業を行っている。教育におけるディベートのメリット・デメリット、「Ⅱ」の授業でこれに取り組む意図など、詳細は岡村（2014）で述べた。ここでは簡単に、簡略版ディベートの方法と、授業の概要を述べる。

簡略版ディベートとは、1回のディベートが10分以下になるよう、流れを単純化したディベートである。主張は端的に「賛成」「反対」などの立場を述べるのみとし、理由も2つとした。質疑応答は基本的に省略し、反論も任意とした。授業では、このような簡略版ディベートを2回おこなった。

2013年度「Ⅱ」の15コマのうち4コマを利用し、この授業を行った。ディベートを文章化し、論証文を書くという練習を3コマと、その練習の成果を測るテストが1コマである。練習では、クラス内でグループに分かれて簡略化したディベートを行い、その後個人でディベートの内容を文章化する。書き上げたものを学生同士で交換し、可能なら複数の読み手の評価を受ける。評価する項目として、あらかじめ原稿用紙に「段落」「文字（の読みやすさ）」「語彙」「説得力」「引用」の5項目の欄を設けてある。評価者となった学生は、文章で気づいた点があれば直接書き込み、また評価項目の欄に○・△・×の3段階で簡単に評価をつけ、自由記述欄にコメントを記入する。各回の論証文は、学生の相互添削ののち回収し、教員が評価と簡単なコメントをつけて返却した。4コマ目ではディベートを実施せず、教員が用意した資料を利用して論証文を書くというテストを行った。

この簡略版ディベートを用いた論証文作成練習は、ディベートの能力を磨くことが目的ではない。授業の重点は、ディベート後の文章化と相互添削にある。学生にも、この一連の授業の目的は、客観的なデータに基づいた主張を述べるという論証型の文章がどのようなかを理解すること、書き言葉で書くことに慣れること、互いの文章を読み、評価することで「推敲」の意識を身につけることであると周知した。

3-2 授業の改善

2013 年度の授業は、2012 年度に同様に行った授業の反省とアンケートの結果を反映して取り組んだ。岡村（2014）から、関係箇所を以下に抜粋する。

「改善を望むこと」についてはすでに述べたように、ディベートと論証文作成を 1 コマ 90 分で行うことは時間的にかなり厳しく、「改善が必要だと思うこと」でも「書く時間」を選んだ学生が最も多かった。また、テーマや資料についても改善を望む傾向が見られる。この点に関して、具体的にコメントを残したものがいなかったため確かなことは言えないが、論証を組み立てること自体のむずかしさに加え、テーマについての知識や興味の高さが論証を書くうえで大きな障害となってしまった学生もいたと思われる。学生のやる気を引き出し、自発的に練習に取り組ませるためには、この点に関する改善は必須であろう。（岡村 2014, p.52）

- ・相互添削を繰り返すことにより、推敲の必要性に対する意識は向上するが、自信をもって推敲を行うことは学生にとっては難しい。
- ・実際に文字表記・語彙に関しては作文テストでも伸びが鈍く、定着が難しいことがうかがえる。
- ・それを解消するために、よりアカデミックな表現に触れる機会を増やし、理解語彙を使用語彙に転換していくよう働きかけていくことが必要である。（同 p.55）

以上の課題に関して、2013 年度の授業で具体的に変更したのは「改善を望むこと」であがっている点である。

まず、ディベートの論題は学生に選択させた。最初に教員から、教室内で論証文練習をするために適切と思われる論題の例をいくつか示した。そして学生からも論題を提案させ、教員がある程度ふりいにかけた後、多数決で実際に行う論題を決めた。

次に、時間にゆとりをもたせるために原稿用紙のレイアウトを変更した。原稿用紙は教員のオリジナルである。2012 年度のものよりも罫線の幅を広くし、評価者のコメント欄を大きくした。余白が十分にあり 20 分程度あれば書ききれる程度の用紙にした。

上記の箇条書きの課題について、1 点目の推敲に関しては、4-2 に関連した内容を述べる。また、この点を改善するための取り組みとして「ルーブリック」を試行した。これに関しては 6. に述べる。2 点目・3 点目の文字表記・語彙に関しては、授業の中で折に触れて言及すること、個別に指導することにとどまったため、今後の継続課題とする。

次節 4. では、この簡略版ディベートを利用した授業を受講した学生が効果をどのように感じているかについて述べる。

4. 論証文に関するアンケート結果と分析

4-1 簡略版ディベートを用いた授業に関するアンケート

ここでは2013年度の取り組みの効果と問題点を、学生を対象に行ったアンケート調査の結果に基づいて述べる。

図1に示すのは、練習とテストを含めた4コマの授業の翌週、テストの結果を返却した際に実施したアンケート調査の結果である。設問は2つで、授業の目的に関して効果があったかどうかを○△×の3段階で答えるものと、改善が望まれる項目に自由に○をつけるものである。2013年11月25日の授業時間内に実施し、47名の回答を得た。

【設問1】

この練習には、以下のような具体的な目的がありました。実際にその通りであったかどうか、○（効果があった）・△（わからない・効果はあまりない）・×（効果はない）の3段階で答えてください。

- ①書く前に内容（書く材料）をある程度考えることができる
- ②グループでディベートに取り組むことで、論拠の種類や質を充実させることができる
- ③論拠に基づく説得力のある文章を書く練習ができる
- ④繰り返し練習することで、「型」通りに書くことに慣れることができる
- ⑤他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく
- ⑥質の良い（説得力のある）「論拠」が何かが理解できる
- ⑦前の回に指摘されたコメントを、次の回の練習で生かし、文章を改善することができる
- ⑧×とつけた項目の理由をお願いします。その他コメントがあればお願いします。

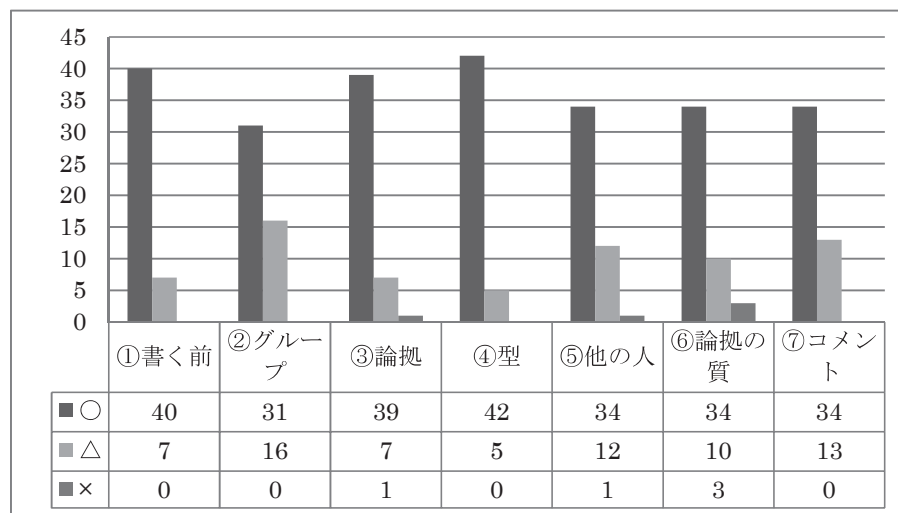


図1 【設問1】結果 2013年度（数字は人数）

[⑧記述コメント]（一部。末尾は記号をつけた項目）

- ・型になれることができたので、そこが良かった。
- ・説得力のある論拠を書くことができないから（③「論拠に基づく」⑥「論拠の質」×）
- ・文章や論拠についてはより力がついたと思う。でも、ディベートをする意味があったのか？と少し思った。意見を出すだけでも大丈夫だった気がする。（②「グループ」△）

【設問2】

改善が必要だと思ふことがらの数字をすべて選んで○をつけてください。○をつけた項目で理由を書ける場合は理由をお願いします。その他コメントがあればお願いします。

表1 【設問2】結果 2013年度

項 目		人数
1	準備の時間	8
2	ディベートの時間	4
3	ディベートの方法（簡略化しすぎ）	3
4	書く時間	10
5	資料の質	8
6	テーマ（興味がわからない・身近でないなど）	2
7	添削の仕方（相互添削の効果）	4

[記述コメント]（一部。末尾は○をつけた項目）

- ・資料を準備する時間がなかったので、説明の質を落としてしまった。(1)
- ・ディベートの時間を減らして、書く時間を増やしたらもっと良い文が書けたと思う。(2・4)
- ・時間が少なすぎたり、定型文にあてはめて発表していただだけの理由から、少し味気なく感じた。(3)
- ・簡略化しすぎというわけではないが、もう少しじっくりディベートをしてみると、論拠がもう少し固まるかな、と思います。(3・5)
- ・反論があると問題と対策が書けるようになるのでは、と思う。(3・7)
- ・書く時間がないので、うまくまとまらない。(4)
- ・しっかりとした資料とちゃんと用意するべきだ。そうでないとディベートの質が落ちてしまう。(5)
- ・悪い点の指摘がお互いに具体的にできていなかったのであまり改善ができなかったように思える。(5)
- ・ふだんレポートを読む機会がないので、もっとみんなの文章が読みたいと思いました。(7)

図1を見ると、すべての項目で多くの学生が目的通りの効果があったと感じていることがわかる。ただし、「②グループでディベートに取り組むことで、論拠の種類や質を充実させることができる」は、効果的であると感じる学生が比較的少ない。これについては、【設問2】の「改善を望むこと」とも関連するが、ディベートそのものに対する不満が関係していると思われる。

すでに述べたように、簡略版ディベートは論証文の基本的な組み立てを身につけることが目的である。したがって、授業では、より説得力のある内容の論拠を準備することを要求せず、主張と論拠の関係性の整合性がとれていればよいこととした。そのため、論証そのものに苦手意識を持つ学生にとっては取り組みやすいが、そうではない学生が物足りなさや不満を感じたものと思われる。

また、「⑤他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく」「⑥質の良い（説得力のある）「論拠」が何かが理解できる」「⑦前の回に指摘されたコメントを、次の回の練習で生かし、文章を改善することができる」の3項目も、効果があるとは感じていない学生が比較的多い。

これらに関しては、「修正する力」「質の良い論拠」の内容に対する理解の不足が、それらに関する成長を実感することを妨げている可能性が高い。次節4.2で述べる内容と関係するが、感覚的にはできるようになっていても確信はもてていないという段階であると思われる。「コメントを生かして改善する」についても、自分の取り組みが確実に「改善」につながっているかどうか判断できないという、自信のなさが表れていると考えられる。このように見てくると、学生たちが自信をもって評価や判断をするための基準を示すことの必要性が感じられる。

【設問2】に関しては、すでに述べた通り、テーマ（論題）は学生自身に選ばせる形をとったため、「改善が必要」とする学生は減少した¹。「書く時間」は他に比べると多いが、授業での教員の実感としては、前年に比較すると余裕があったように思う。

その他の項目については一見ばらつきがあるが、理由の記述コメントを見るとわかるように、準備の時間、資料の質、ディベートの実施方法など、ディベートそのものを充実させ、質を高めたほうがよいと考えている点でおおよそ一致している。これが【設問1】でも②の項目の数値が比較的少なかった要因になっていると思われる。

総括すると、型通りの文章を書く力がついた、また、人のものを読む機会が多かったため、そこから何かを得たという実感を持つ学生が多いといえる。ただし、その実感を良い文章の基準として定着させる段階には至っていない。また、ディベートの取り組み方についての改善を指摘する声が多いため、学生自身の興味・関心および潜在的な能力を発揮させるためにも、しっかりとしたルールのもとでディベートを行うことも考えても良いかもしれない。

4-2 推敲の力に関するアンケート

簡略版ディベートを用いた授業の目的として、学生の推敲の力を向上させることがあった。他の人の文章を読み、問題点を指摘することが、自らの文章に対する意識を変えることにつながると期待されるためである。その点に関して、後期第15回目²に、追加アンケートを実施した。設問と選択肢を板書し、5. で述べる作文テストの用紙の余白に回答するよう求めた。年度最終の2014年1月20日の授業時間に実施し、48名の回答を得た。

【設問】

推敲する力（自分の文章を読み返し、修正・改善する力）は、以前に比べてつuitaと思いますか。以下の1～5から実感に近いものを選び、作文の用紙に数字と理由を書いてください。

【選択肢】

1. 全然ついてないと思う。
2. 少しはつuitaと思う。
3. もともとの力と変わらない
4. （できているかわからないが）意識はつuitaと思う。
5. つuitaと思う。

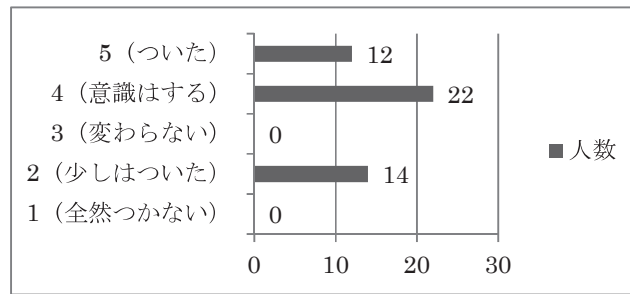


図2 「推敲に対する意識」 アンケート結果 2013 年度

[理由コメント] (一部)

【選択肢 5】

- ・ 4月の文章を見ると全然違うことがわかるから
- ・ 何回も自分が書いた文章を繰り返し読み、よりよい文章に仕上げようと自分でも気づかないうちにしていたから
- ・ 読み返せば返すほどに、修正するところが見つかるようになった。意識せずとも評価されるポイントやルールにのっとり文章を書けるようになった
- ・ 推敲の力は、以前まったくというほど身についていなかったと思う。この1年、他の人の文章を読ませてもらうなかで、よりよい文章について考えられるようになった

【選択肢 4】

- ・ どこに意識を置けば良いかわかった
- ・ 自分が書いた文章を読み直して何が間違っているのかが分かるようになった。特にレポートを書くときに、この授業で習ったことが役立ち修正できるようになった
- ・ 以前までは『文章は書いたら終わり』といった感じだったが、この授業のおかげで、ある程度見直そうという意識ができたから
- ・ 話の流れで段落を変えるという意識が全くなくできないことも気づけなかったもので、意識するようになりその部分は成長した
- ・ 正解はわからないが意識はついた
- ・ 文章表現の授業をうけるまではさらっと文を書いているだけだったが、今は書きながら、これで大丈夫かと確認するようになったし、書き終わった後もきちんと見直して修正するようになったから
- ・ あまり実感は出来ていませんが、前に比べたらより良い文章に近づけるために修正したりして少しは分かりやすいものになったかなと思うからです。あと、何度も自分の書いたものを読み返すクセはつきました

【選択肢 2】

- ・ 修正・改善できているか分からないが、読み返したりすることで以前より良い文章が書けるようになったと思うから
- ・ 以前は、自分の文章のどこが悪いかわかりませんでした。ですが、今は『ここが変かな』と疑問を持ち訂正することができるようになりました。ですので、2が一番近い

と思った

- ・ 4月は段落や構成などの書き方をまったく守れていなかったし、知らないルールが多かったけど、今は書き方を意識して書けるようになった
- ・ 書くときに用いる表現が少し豊かになったので『この場合はこの表現を使った方が良い』などのようなことを考えられるようになった

図2を見ると、意識や行動の変化を感じている学生が多く、力がついていないと感じる学生は皆無である。理由のコメントを見ても、自分自身の成長を実感している声が多い。

ただし、2012年と同様、「自分の修正が正しいかわからない」というコメントがあり、文章の修正に自信をもつまでに至っていないことがうかがえる。

また、コメントの内容に「4月に書いたものを読むとどこが悪いのかわかる」というものが目についた。つまり、「すでに書かれた文章を読んだ際に直すべきところに気づくことができる」という意味で文章の修正能力がついたと考えている学生がいる可能性がある。これは、「文章を書き進めていく過程でよりよい表現を模索し練り直す」という本来の意味での「推敲」ではなく、その手前の段階で学生が留まっている可能性を示唆している。

それでも、かつては「何が悪いのかわからない」という段階であったことを考えると、何を良いものとするかという判断基準はある程度学生の中で作り上げられつつあるといえるだろう。この基準を明確にするために利用したのが2014年度(10月)に試行した「ループリック」である。詳細は6. に述べる。

では、学生自身の実感とは別に、この授業を受講した学生たちのアカデミック・ライティングの能力はどれほど向上したのか。次節5. で作文テストの評価結果を述べる。

5. 作文テストの分析結果

年度の最初と最後の授業時間内に、20分の時間制限を設け「大学生にとってアルバイトは重要か」というテーマで作文を書かせた。4月には「今書ける精いっぱいのもを書け」という指示を与えた。1月には「今まで学んだことをふまえて書け」という指示を与えた。4月・1月の両方を書いた学生の作文を1クラスにつき10名ずつ無作為に抜き出し、30名の作文を『文章表現』における文章の評価基準(2013年4月改訂版)(6-1参照)により評価した。その結果を示したのが表2・表3である。全体を比較すると、概ねすべての項目で評価があがっていることが見てとれる。

1月のA評価のみを見ると、「語彙・表現」「構成」は他項目に比較してかなり到達レベルが低く見えるが、4月段階とC評価を比較すると、「語彙・表現」は18名から2名、「構成」は20名から1名と大幅に減少し、何らかの形で意識する学生が増加していることは明らかである。ただし、3-2ですでに述べたように、この点に関しては継続的に改善が必要な課題として取り組む必要がある。また、「構成」に関しては、「背景説明」の部分だけが欠落している学生が大多数で、論拠によって主張を客観的に述べる論証文の形はしっかりと身についていることが見て取れたことを申し添えておく。

この結果から、1年間の授業を受けることで学生の能力は確実に向上しているといえるだろう。ただし、語彙力をつける、確信をもって推敲を行えるよう文章を読む目を養うなど、改善が必要なことはまだ数多い。次節6. では、この点を改善するための2014年度の新たな取り組みとして、学生に作文の評価項目と評価基準をあらかじめ示す「ルーブリック」の使用について述べる。

表2 2013年度前期第1回(4月)授業時の作文課題の分析結果

	評価項目		評価段階		
			A	B	C
形式	段落		7	9	14
	文体		13	15	2
	文字表記		14	14	2
表現・文	文末表現		14	7	9
	語彙・表現		3	9	18
	文	文法的誤りの有無	24	4	2
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	12	12	6
文章全体	構成		0	10	20
	論拠		2	14	14
	論理性		22	2	6

集計人数 30

表3 2013年度後期第15回(1月)授業時の作文課題の分析結果

	評価項目		評価段階		
			A	B	C
形式	段落		29	0	1
	文体		29	1	0
	文字表記		24	6	0
表現・文	文末表現		26	4	0
	語彙・表現		12	16	2
	文	文法的誤りの有無	24	5	1
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	27	3	0
文章全体	構成		6	23	1
	論拠		21	8	1
	論理性		27	0	3

集計人数 30

6. 「文章表現」授業におけるルーブリック試用

6-1 論証文評価基準としてのルーブリック

ルーブリックとは、『「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具』である。ルーブリックは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、さまざまな課題

の評価に使うことができる」(スティーブンス他 2014)とされる。スティーブンス (2014) には、ルーブリックを使用する理由として、教員の評価の作業が迅速になるため学生にタイミングよくフィードバックができること、学生がそのフィードバックを活用できることなどが述べられている。近年、日本でもさまざまな大学でルーブリックが利用されている³⁾。

「Ⅱ」の授業においても、学生に評価基準を理解させ、文章を読む際にも書く際にも評価基準を活用するためにルーブリックを利用することは有効であると考え、使用を試みた。

表4は、2014年度「Ⅱ」の授業で使用したルーブリックである。

表4 2014年度試用ルーブリック

評価	①段落	②語彙・表現・誤字	③論拠
A	- 段落分けが適切である。 - 段落の最初が1字分空けてあり、明示されている。	以下のような不適切な表現が1か所もない：「です・ます」、「思う」、話し言葉、誤字など。	- 論拠が複数ある。 - 客観的な事実とその解釈・意見がしっかりと書かれており、主張を支えている。
B	- 段落の分け方が適切ではない(多すぎる・少なすぎる) 1字分空けをしていない箇所が1つ以上ある。	「ですます」が1か所ある。 - その他の不適切な表現が数か所にある。	- 論拠が1つである。 - 事実しか書かれていない。
C	段落分けがない。	不適切な表現が多い。	意見しか書かれていない。
評価	④引用のルール	⑤説得力・読みやすさ	⑥構成
A	- 情報の出典が明示されている。 - 引用されている内容は、文章のどこからどこまでかが明らかである。	- 全体を通じて一貫しており、説得力がある。 - 長い文や理解しにくい文がなく、読みやすい。	「背景説明」「問題提起」と主張、もしくは主張が2回「まとめ」がある。
B	情報源は書かれているが、内容のどこまでが引用なのかははっきりしない。	全体を通じて一貫しているが、一部に読みにくい文がある。	書けていないところがある。
C	引用しているかどうかわからない。	説得力がない。	

上のルーブリックを、学生が常に意識できるよう、論証文練習のための原稿用紙に掲載した。原稿用紙は、2013年度からさらに作り変えたものである。B4の用紙の両面印刷で、片面にこのルーブリックと1回分の論証文のための罫線と評価欄があり、もう片面は2回分の論証文のための罫線と評価欄がある。

ここで、このルーブリックの作成過程について述べる。

2003年度に「文章表現の方法」として授業が開講して以来、担当者間でさまざまな情

報を共有し、授業の内容・方法を向上させるよう努めてきたことはすでに述べた。そして、その過程の中で、学生のアカデミック・ライティングの能力の向上を測定するために「『文章表現』における文章の評価基準」というものがすでに作成されていた。この評価基準は、能力の向上を客観的に測定することが目的で作成されたため、学生に公開されることは前提となっていなかった。しかし、この評価基準は、評価すべき項目と ABC の評価基準が詳細に決められており、ルーブリックとしての素質は十分に備えていると判断した。

したがって、今回、学生に示し、学生自身が使用するルーブリックとして作成し直すことは非常に容易であった。まず、アカデミック・ライティングを学び始めたばかりの学生にも理解しやすいよう、評価項目を選んだり表現を簡易にしたりした。そして、ABC 評価の内容についても、学生が使用しやすいよう、表現を簡易にし、基準となるエラーの数を明記するなどとした。

このルーブリックのもととなった評価基準の作成過程については、野田ほか（2008）（2009）に詳しい。評価項目が内容よりも形式にやや偏っているが、アカデミック・ライティングの基礎を身につける段階の学生たちの文章に対して使用するものとしては十分に信頼性があるものと考え、今回のルーブリックの土台とした。

6-2 ルーブリック使用の効果と課題

ここでは、2014 年度「Ⅱ」の授業において使用を試みたルーブリックの効果と課題について述べる。

2014 年度も、3. で述べた簡略版ディベートを利用した論証文練習を行っている。10 月 31 日現在、3 回目の練習が終了した。今年度は、評価されるポイントを明確に理解すること、評価そのものをやりやすくすることを目的として、1 回目の練習の相互添削から、6-1 で示したルーブリックを用いている。

表 5 は、1 回目の相互添削が終わった直後に実施したアンケート調査の結果をまとめたものである。2014 年 10 月 20 日に実施し、42 名から回答を得た。なお、授業内では学生になじみのない「ルーブリック」という用語は使用せず、「論証文評価基準」という言葉を用いた。したがってアンケート内でもその言葉を使用している。

表 5 アンケート結果

	A	B	C
設問 1	41	0	1
設問 2	33	1	8

【設問 1】

他の人の文章を評価する際、「論証文評価基準」があるほうが良いと思いますか。選択肢を選び、理由を書いてください。

A. 思う B. 思わない C. どちらともいえない

【設問 2】自分で論証文を書く際、「論証文評価基準」があるほうが良いと思いますか。選択肢を選び、理由を書いてください。

A. 思う B. 思わない C. どちらともいえない

〔記述回答〕(B・C 回答者すべて)

【設問1】

- ・あると助かるが、細かい部分まで見ずに、これだけに当はめて評価する人がいると思うから。(C)

【設問2】

- ・意識を取られてしまい、良いアイデアが出にくい。(B)
- ・評価基準にとらわれてしまう可能性があるから。(C)
- ・自分で書く際は論証文評価基準を覚えておいたほうが良いと思うからと、あったほうが分かりやすいから。(C)
- ・あまり気にしなかった。(C)
- ・あってもなくても、どちらでもいいと思う。(C)
- ・どちらでもいい。(C)
- ・したことがないから。(C)
- ・先生に評価してもらったほうが良いと思う。(C)
- ・先生のコメントがないのが少し不安でもある。(C)

表5を見ると、特に人の文章を評価する際には、学生が基準となるものを必要としていることが明らかである。4-2のアンケート調査結果でも述べたように、より良い文章表現をしようとする意識はつくが、学生が自信をもって文章を評価し、修正することは難しい。もちろん、学生が困難を感じるのは、「この場合使うべき適切な語彙は何か」などといった、細かく具体的な点も含まれるだろうが、それでも評価の基準が明確であることは学生にとって自信につながるといえるだろう。

一方で、【設問2】の回答を見ると、自分で文章を書くときは、人の文章を評価するときほど、評価基準に必要性を感じているわけではないことがうかがえる。ループリック導入の効果として、学生がどのような基準で自らが評価されるのかが明確になるという点がある。もちろん、この結果から見ても8割程度の学生がそれを認めていることは見てとれる。ただし、学生にとっては、自分が理解した基準で自分が良いものを書いたと判断するよりも、教員からのコメントの方が信頼できる場合もある。また、評価を気にするあまり、自由に文章が書けないという懸念を感じている可能性があることがわかる。

このループリックは、まだ試用の段階であり、さらに使いやすいよう改善を加えていく必要がある。学生にとっての達成目標の明確化の効果は明らかだが、内容、使用法等改善を重ねることで、さらなる効果が期待できるものと考ええる。

また、2014年度は学生がレポート作成を学ぶ過程でもループリックを利用をする予定である。論証文よりも複雑で分量も多くなるレポートを作成する過程において、学生が適切にループリックを活用できれば、アカデミック・ライティング能力の向上および定着、さらに推敲についてもより確かな能力向上が見込めるだろう。

7. おわりに

以上、2013 年、2014 年の「文章表現Ⅱ」における取り組みと成果について、作文テストの分析結果とアンケート調査の結果を中心として述べた。授業での取り組みは概ね成果をあげ、学生自身の成長の実感も伴っていることがわかった。

今後取り組むべき課題について以下 3 点をまとめる。

- ・ 2013 年に課題として示されていた、文字表記・語彙についての能力向上に関する対策
- ・ ルーブリックの内容改善
- ・ ルーブリックの使用法についての検討

ルーブリックに関しては、すでに多くの実践報告が蓄積されている。授業の改善を継続することと並行し、ルーブリックに関しても比較と検討を重ね、「文章表現」における信頼性の高いルーブリック作成・使用を目指したい。

謝辞

本稿掲載にあたり、査読者の方から貴重なご指摘をいただきました。感謝申し上げます。

注

- 1 2012 年度の同様のアンケート結果は 40 名中 8 名であった。
- 2 このアンケートは、文章力の変化を実感してもらうため、6. に述べる作文テストで、学生が 4 月に書いたものを読み直してから実施した。そのため、4-1 のアンケートと同時ではなく、2 回目の作文テストを行う年度の最終回に行った。
- 3 濱名他（2012）など。

参考文献

- [1] ダネル・ティーブンス、アントニア・レビ、(2014),『大学教員のためのルーブリック評価入門』, 佐藤浩章監訳, 東京, 玉川大学出版部
- [2] 濱名篤, 土持ゲリー法一, 井上敏憲, 松田岳士, 山本秀樹, 藤木清, (2012), 「体系的なカリキュラム構築と学習成果の可視化のためのルーブリックの構築・活用」,『大学教育学会誌』, 34/ 2, 82-85
- [3] 野田尚史, 森口稔, (2003),『日本語を書くトレーニング』, 東京, ひつじ書房
- [4] 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, 21-41
- [5] 野田春美, 岡村裕美, 坂本智香, 佐野裕子, 高橋博美, 辻野けんま, 中崎崇, 中原香苗, 米澤優, (2009), 「作文テスト評価基準の運用における留意点の報告—大学 1 年次生の文章に対する評価の分析—」『人文学部紀要』, 29, 47-71
- [6] 岡村裕美, (2014), 「『文章表現Ⅱ』におけるアカデミック・ライティング能力向上のための取り組み」,『教育開発センタージャーナル』, 5, 45-56

神戸市「地域子育て支援拠点づくり」事業にもとづく 神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」の基盤整備

An attempt to found a new program “Mannavi: Child-Rearing Salon in Kobe Gakuin University” based on the Kobe City project “Construction of child-raising support bases in the community”

道城 裕貴 清水 寛之 小石 寛文
前田志壽代 山上 榮子

(要約)

神戸学院大学人文学部人間心理学科発達心理学領域では、2014年10月から、神戸市の推進する事業「地域子育て支援拠点づくり」（大学を拠点とした子育て支援の展開）に参加し、大学の施設を開放して子育て親子が集まる場を提供する「子育てサロン『まなびー』」を開始した。『まなびー』では週3回、地域の親子連れに地域の子育て関連情報の提供や交換など、保護者同士の交流やコミュニティを作れる場を提供している。2011年から続けている「子育てサロン」は、週1回、学部学生の実習授業と連携し、運動や音楽、手遊び、遊戯、絵本の読み聞かせ等の特別プログラムとして実施している。参加者は増加しており、今後の研究成果も期待される。

キーワード：子育て，地域支援，発達心理学，社会連携，神戸市事業

1. はじめに

現在、わが国では急速な少子高齢化が進み、そのことに伴って教育や福祉、社会保障、産業経済などの諸分野において多岐にわたってさまざまな社会問題が浮かび上がってきた。それらに対応するために、これまでの制度の改革や法律の整備、社会基盤の再構築などが切実に求められている。日本政府が推進している「子ども・子育て支援新制度」は、2012年8月に成立した「子ども・子育て支援法」、「認定こども園法の一部改正」、「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」の子ども・子育て関連3法に基づく制度である¹。幼児期の学校教育や保育、地域の子育て支援の充実を進めていくためのもので、2015年4月から全国の市町村で始まることになった。この新制度のポイントは、①質の高い教育・保育の提供、②待機児童の解消、③地域での子育て支援である。一つ目は、具体的には幼稚園と保育所の良い点を一つにして保護者の仕事の有無に関わらず利用できる認定子ども園の普及などである。二つ目は幼稚園、保育所、認定子ども園に加え、少人数の子どもを保育する地域型保育を活用することで待機児童を解消することである。三つ目は、一時預かりや学童保育など身近な地域で受けられる支援の充実である。このように、地域と密着した子育て支援がよりいっそう充実することが期待されている。本稿では、神戸学院大学で実施している「子育てサロン」について、まず最初に沿革および背景を述べ、次に専門教育科目としての位置づけを明確にする。そして、「子育てサロン」の活動内容および年間スケジュール、活動場所などを取り上げる。最後に、「子育てサロン」の評価および今後の課題について考察する。

2. 神戸市の子育て支援事業

神戸市では、神戸市内にある甲南女子大学、神戸大学、神戸親和女子大学、神戸松蔭女子学院大学、神戸常盤大学、神戸市立看護大学において、大学を拠点とした子育て支援事業を行っている。神戸市は、地域の在宅育児親子支援の拠点として市内の大学と連携して「地域子育て支援拠点づくり」を推進しており、大学の施設を開放し、子育て親子が集まる広場を設置して子育て支援の場を提供する大学に対して補助金を交付している。上述の6大学はこの事業に基づき、神戸市と連携して、補助金の配当を受けてそれぞれの子育て支援関連事業を実施している。

神戸学院大学（以下、本学という）のある神戸市西区は神戸市の中でも特に子育て世代の流入が多い地域であり、子育て支援を必要としている人数は増加している。例えば、神戸市内の小学校は統廃合が進められる一方で、西区には2013年5月時点で児童数800名を超える小学校が8校もある（西区内には小学校が28校ある）²。しかしながら、西区における大学による子育て支援事業の拠点は、神戸市立看護大学だけであった。

そこで、2014年10月から、本学は子育て支援事業に参画することになった。本学が子育て支援事業を実施することの意義として、大学が拠点となって、①安全な遊び場を提供し、②育児相談等による育児中の家族の心理的負担を軽減し、③子育て親子のコミュニティ

の場の創出に寄与することで、地域・社会貢献が進むと考えられる。このことは、本学が大学憲章で「めざす姿」として掲げている「地域の住民・産業界と共に進化する大学」を具現化するものである。また、地域の方々に大学に足を運んでもらうことにより、本学の研究教育内容や学生、教職員などにじかに触れ、本学を知ってもらう絶好の機会となる。学生や教職員にとっても、子どもたちや保護者と日常的にキャンパス内で触れ合うことによって、自らの立ち居振る舞いを見直し、幅広い世代とのコミュニケーションスキルを磨くきっかけにもなる。このように、限定的な地域・社会貢献という観点のみならず、本学が地域に根差した大学として今後もますます発展していくという長期的展望においても本学キャンパス内で子育て支援事業を行う価値は十分にあると考えられた。

本学ではこの子育て事業に先立ち、2011年度から人文学部人間心理学科発達心理学領域において3年次生の実習授業と連動した「子育てサロン」を実施している。「子育てサロン」は、週1日約2時間、地域の親子連れに大学に来てもらい、運動や音楽、手遊び、遊戯、絵本等の活動を行うといった子育て支援のプログラムである。連携先は神戸市西区役所であり、広報や情報共有等をお願いしている。「子育てサロン」では、赤ちゃん連れのお母さんと大学生（学部学生・大学院生）が交流し、また、お母さん同士も交流を行い、子育て関連情報を共有する。また、お母さんにとって息抜きができる、子どもにとって普段の家庭と違った遊びと学びの体験の場となると考えられた。

2014年10月から、この「子育てサロン」を「子育てサロン『まなびー』」と名称を改め、週3回に拡張し、子どもたちが自由に遊び、それを保育士や保護者が見守るといった「プレイルールの開放」を基本とした子育て支援事業を行うことになった。現在までの「子育てサロン」はそのうちの1回に位置づけ、水曜日の午後の特別プログラムとして継続している。

3. 現在までの「子育てサロン」

3-1 「子育てサロン」と発達心理学関連実習授業

まず、現在までの「子育てサロン」（現在は特別プログラム）について説明する。「子育てサロン」は、本学人文学部人間心理学科発達心理学領域の3年次生を対象とした専門教育科目「発達心理学実習Ⅰ」と「発達心理学実習Ⅱ」の実習授業と連携した活動である。「発達心理学実習Ⅰ」と「発達心理学実習Ⅱ」は、本学人文学部人間心理学科発達心理学領域に配属された3年次生約45名が3年次生の前期、後期と履修する実習授業である。授業では、実際に就学前の子どもたちと関わる「子育てサロン」、保育所実習に加え、施設見学を行う児童相談所実習、家庭裁判所実習、高齢者施設実習等がある。3ゼミ（演習）合同の発達心理学領域の専攻生約45名全員で実習を行うこともあれば、それぞれのゼミごとに約15名程度の規模で行うこともあり、単一の年度において豊富な実習プログラムが編成されている。

人間心理学科では、2年次生後期から発達心理学領域、社会心理学領域、医療心理学領域、臨床心理学領域という4領域のゼミ配属が決定する。それまでは、各領域の授業を万遍な

く学ぶが、発達心理学領域ではまず1年次生の「発達心理学入門実習」において、絵本の読み聞かせ、絵本の作成といった大学内での実習活動を通して子どもの発達を学んでいく。「発達心理学入門実習」の後は、「発達心理学」「青年心理学」「家族心理学」「認知心理学」等を履修し、発達心理学及びその関連分野の基礎を学ぶ。3年次生になり、1, 2年次生で学んだ心理学の知識をもとに、「発達心理学実習Ⅰ」と「発達心理学実習Ⅱ」において子どもたちとの関わりや大学外の心理学関連の施設や現場への見学を通して応用実践の知識を学ぶのである。3年次生の実習では、1年次生の「発達心理学入門実習」で作成した絵本を学内施設や保育園等で実際に子どもたちに読み聞かせるなど、連動して授業を実施している。

3-2 「子育てサロン」の活動内容および年間スケジュール

「子育てサロン」は、神戸市西区を中心とした地域に住む親子連れ（就学前児とその保護者）に大学に来てもらい、運動や音楽、手遊び、遊戯、絵本等の活動を行うといった子育て支援のプログラムである。「発達心理学実習Ⅰ」と「発達心理学実習Ⅱ」を履修する3年次生が主体となり、ゼミ（演習）ごとに活動内容を企画し、準備をして、当日のプログラムを進行する。2011年度は2011年5月～2012年3月まで（全27回）、2012年度は2012年5月～2013年2月まで（全28回）、2013年度は2013年5月～2014年2月（全28回）まで実施した。4月は事前指導であり、8月、9月は夏季休業期間、2, 3月は入学試験や春季休業期間であるため、実施していない。なお、「子育てサロン」は平成23～25年度文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業「地域力再発見をめざす大学と地域との連携・協働による実践的研究」および平成26年度本学人文学部研究推進費の助成を受けた。

表1は、2014年度の「子育てサロン」の年間スケジュールである。「からだをうごかそう」「音であそぼう」「つくってあそぼう」「絵本の世界を楽しもう」の四つの実習テーマがあり、2014年度は三つのゼミ（小石ゼミ、前田ゼミ、道城ゼミ）が1年間で4回ずつ担当した。「院生」と表記された回は、学部学生の授業がない期間や定期試験期間等、本学大学院人間文化科学研究科心理学専攻臨床心理学系及び心理学系の大学院生が中心となり、プログラムを実施する回である。学部学生は発達心理学の実習の一部として「子育てサロン」を経験するが、大学院生は発達臨床心理学教育の一環として実践活動に積極的に参加している。

表1 2014年度「子育てサロン」年間スケジュール

月	日	担当	実習テーマ
1	7日(水)	院生	つくってあそぼう
2	14日(水)	道城ゼミ	からだをうごかそう
3	21日(水)	前田ゼミ	音であそぼう
4	28日(水)	小石ゼミ	つくってあそぼう
5	4日(水)	院生	絵本の世界をたのしもう
6	11日(水)	道城ゼミ	遠足(じゃがいも掘り)
7	18日(水)	前田ゼミ	からだをうごかそう(遠足予備日)
8	25日(水)	小石ゼミ	音であそぼう
9	2日(水)	院生	絵本の世界をたのしもう
10	9日(水)	院生	つくってあそぼう
11	16日(水)	院生	からだをうごかそう
12	1日(水)	院生	音であそぼう
13	8日(水)	院生	からだをうごかそう
14	15日(水)	院生	絵本の世界をたのしもう
15	22日(水)	前田ゼミ	遠足(さつまいも掘り)
16	29日(水)	小石ゼミ	からだをうごかそう
17	5日(水)	道城ゼミ	音であそぼう
18	12日(水)	前田ゼミ	つくってあそぼう
19	19日(水)	小石ゼミ	遠足(落花生掘り)
20	26日(水)	道城ゼミ	つくってあそぼう
21	3日(水)	院生	絵本の世界をたのしもう(遠足予備日)
22	10日(水)	院生	音であそぼう
23	17日(水)	院生	つくってあそぼう
24	7日(水)	院生	からだをうごかそう
25	14日(水)	院生	絵本の世界をたのしもう

「子育てサロン」は、学期期間中の毎週水曜日の13時15分から15時までの約2時間のプログラムである。毎回のプログラムにおいては、①「はじめの挨拶とお名前呼び」、②集団活動(約20分)、③自由遊び、④終わりの挨拶と手遊びといった流れで行っている。写真1は、2013年度の11月6日(水)の「音であそぼう」の当日プログラムと活動の様子である。上記①の「はじめの挨拶とお名前呼び」は当日の司会進行役の学生が自己紹介をした後に、一人ずつ子どもの名前を呼ぶ。名前を呼ばれた子どもは「はい」と元気よく返事をして司会進行役の学生のところまでタンバリンを叩きに行く。乳児には学生が近寄り、タンバリンを叩いてもらう。上記②の集団活動はその日によって異なり、写真1の日にはハロウィンの後だったために、魔女の扮装をした学生が「くまさんになーれ」とかけ声をして、クマ、ウサギ、トラなどのお面を子どもたちにかぶらせ、音楽会と題した楽器演奏を行った。上記③の自由遊びは、室内のボールプールなどの遊具や玩具で自由に遊ぶ

時間帯である。学生たちは危険なことが起きないように、子どもたちの安全を確保しながら、自由に遊ばせる。上記④では終了時間前に遊具や玩具を片付けた後、「さよならあんころもち、またきなこ」といった定番のお別れの手遊びをして終了となる。②の集団活動、③の自由遊びはその日によって異なるが、①の「はじめの挨拶とお名前呼び」と④終わりの挨拶と手遊びは1年を通して変わらず行っている。

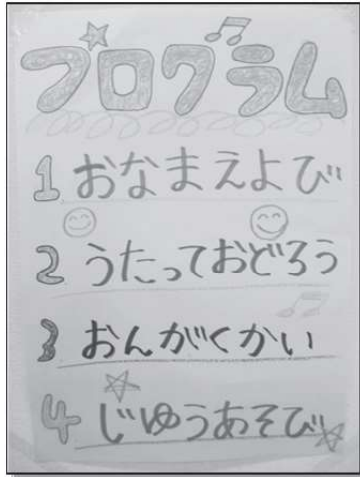


写真1 2013年11月6日(水)「音であそぼう」の当日プログラムと活動の様子

さらに、2013年度から一般社団法人あとりえクルレの協力を得て、「じゃがいも掘り」、「さつまいも掘り」、「落花生掘り」の3回の遠足を実施している(表1参照)。本学からはバスで20分程度の距離である、神戸市西区櫨谷にある畑で行っている。60名を収容できる大型バスを借り、参加親子は15組と限定した事前登録制としている。2013年度の「さつまいも掘り」は雨天により中止となったため、2014年度からは遠足の予備日を設けるようになった。

3-3 活動場所および環境

「子育てサロン」では、本学14号館3階の行動観察室、教材準備室5をプレイルームとして、教材準備室4を授乳室として使用している。図1は、「子育てサロン」で使用している部屋の全体の様子を表している。行動観察室には絨毯が敷かれており、すべり台、ダンボール素材で組み立てられた家(かくれんぼうハウス)やおままごとセットなどが置かれている。壁には大きなディスプレイが架かっており、DVD等を見ることも可能である。玩具は乳幼児用のブロック、おままごと、人形、パペットなど多岐にわたり揃えている。行動観察室の外側の廊下には長机が置かれており、そこで親子連れは受付を行う。受付では、名札シールをつけてもらう。行動観察室の入り口には、乳幼児用の靴箱が置かれており、靴を脱いで入室する。行動観察室には隣接した記録制御室と呼ばれる小さな部屋があり、マジックミラー越しに行動観察室の様子を観察できる仕組みとなっている。2012年度にビデオカメラシステムを一新し、行動観察室の天井に設置された2つのビデオカメラおよびマイクロフォンから部屋の様子を詳細に記録できるようになった。次の週に「子育て

てサロン」を実施する学生や、行動観察の体験学習のために、授業等で使用している。保護者に対しては、個人ごとに初回に、行動観察やビデオカメラによる撮影について、使用目的等を説明した上で文書での同意を得ている。行動観察室と廊下を挟んで向かい側にある教材準備室5は同じく絨毯の部屋であり、中には2013年度に購入したボールプールが置いてある。写真2は、ボールプールの写真である。毎回、集団プログラムが始まった後に、長いウレタン製マットを出すことで行動観察室から靴を脱がずに教材準備室5に行き来できるようにしている。廊下の奥にある階段や他の部屋に行かないように、子ども用の衝立を廊下に置いている。教材準備室5の一角には絵本コーナーがあり、数冊の絵本を展示している。人間心理学科では前述の授業等で使用するため、絵本をおよそ千冊以上保有しており、定期的に絵本コーナーの絵本を入れ替えている。参加人数の増加に伴い、行動観察室の遊具や玩具、教材準備室5のボールプールなど、毎年度、教材（遊具、玩具、絵本など）や支援環境の充実を図っている。教材準備室3は学生が実習授業で使用しており、「子育てサロン」の準備、事前事後指導等を行っている。心理検査実習室は両側に小さな部屋が3部屋ずつあり、学生の更衣室として使用している。なお、「子育てサロン」の参加者が怪我をした場合の傷害保険への加入や、参加学生への風疹、麻疹の抗体検査の義務付けなど、健康管理などにも配慮している。

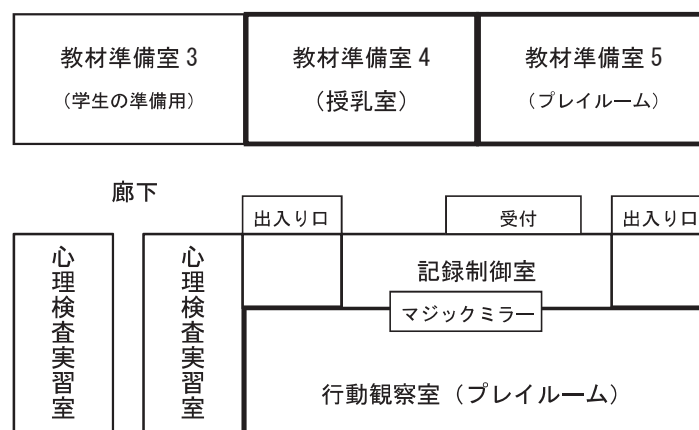


図1 「子育てサロン」で使用している部屋の全体図（14号館3階）



写真2 教材準備室5のボールプール

3-4 「子育てサロン」の参加者および質問紙結果

「子育てサロン」は2011年度から週1回恒常的に実施するようになり、現在4年目となる。2011年度までは、年に2、3回のプログラムであり、参加者は10名にも満たなかった。しかし、週1回恒常的に実施するようになってから、参加人数は飛躍的に増加した。図2は「子育てサロン」ののべ参加人数の変化を表している。2011年度ののべ参加者は子ども332名、親273名、2012年度は子ども380名、親314名、2013年度は子ども582名、親436名であり、年々参加人数が増加している。2013年度時点の参加した母親の平均年齢は35歳であった。図3は、2011年度から2013年度における1回のプログラムの平均参加人数を表している。2011年度は子どもが10名、親が10名であるのに対し、2012年度には子ども14名、親11名、2013年度は子ども20名、親15名と増加した。子どもの人数が親より多いのは、兄弟で連れて来られるケースが多いためである。このように、「子育てサロン」を恒常的に実施することにより、地域とのつながりが次第に深まってきたと考えられる。

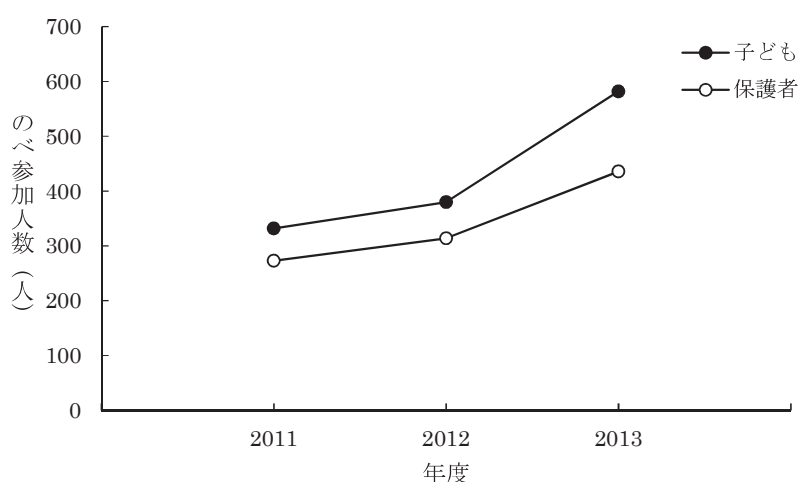


図2 2011年度から2013年度までの子育てサロンのべ参加人数の推移

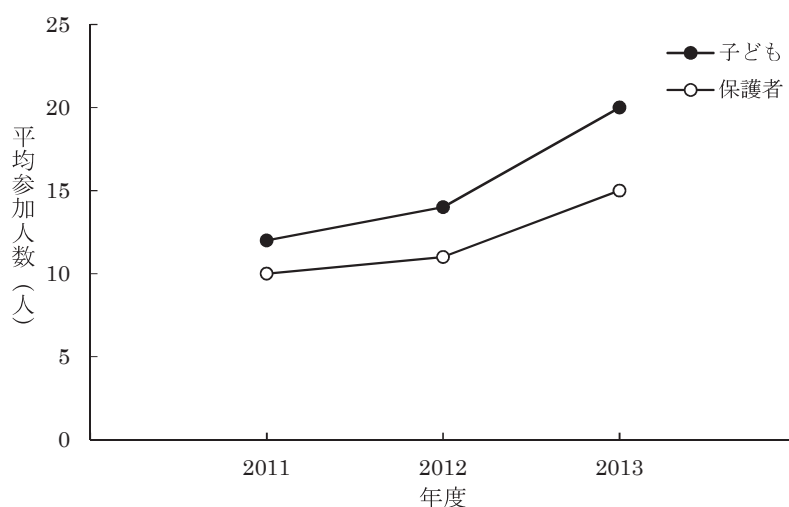


図3 2011年度から2013年度までの子育てサロン平均参加人数の推移

毎年度末頃に保護者に自由記述を中心とした質問紙調査を実施するなどして、「子育てサロン」についての意見や感想を得ている。2013年度の質問紙調査では、人気のプログラムの順位付けを求めた。その結果、第1位が「遠足（じゃがいも掘り）」、第2位が「遠足（落花生掘り）」、第3位が「大きなかぶ（絵本の世界を楽しもう）」、「玉入れ（からだをうごかそう）」、「雪合戦（からだをうごかそう）」であった。遠足は上述のように、大学外の畑にバスで行くという内容であり、1年に3回しかないということもあり、人気が出たと考えることができる。「大きなかぶ（絵本の世界を楽しもう）」は5月に行われ、絵本としても有名な「大きなかぶ」の朗読と劇であった。登場人物のお面をかぶり、畑に見立てたダンボールから、画用紙等で作成した大きなかぶを子どもたちと一緒に引き抜くという動きを取り入れた活動であった。「玉入れ（からだをうごかそう）」は10月の運動会の季節に行われたプログラムであり、乳幼児向けの手作りの玉入れに柔らかい紙で作成した玉を入れる遊びであった。「雪合戦（からだをうごかそう）」は、12月のプログラムであり、ダンボールに雪だるまを描き、身体の部分に穴を開けたものに新聞紙で作成したボールを投げてもらう活動であった。いずれも実習テーマに違いはあるものの、身体を使った視覚的にわかりやすい活動であることが明らかとなった。

自由記述においては「子育てサロン」の良い点として、「子どもが楽しそうに遊んでいる」、「家ではできない遊びができる」、「同年代の子どもと遊ばせることができる」、「母と1対1でなく、たくさんの人と関わり、刺激を受けた」、「母親同士で仲良く話ができる、リフレッシュできる」などの感想が得られた。改善点、要望としては、「親子で遊ぶ手遊びや工作の時間がもっとほしい」、「場をまとめるリーダーがわかりにくく、まとまっていないときがあった」、「風船の剣で大きい子たちが遊んでいるのは危なそうである」、「来年度も遠足を楽しみにしている」などが挙げられた。つまり、子育てサロンは、大学近隣の地域において好評を得ており、子育て支援において基盤となる子どもと保護者の居場所を提供するだけでなく、家でできない遊びや他の同年代の子どもとの交流の場を提供するなど、家庭での子育て環境を広げる手助け（子育て支援）につながる成果を生み出している。

3-5 2012年度「発達心理学実習Ⅰ・Ⅱ」の受講学生による実習プログラム評価

2012年度「発達心理学実習Ⅰ・Ⅱ」を受講した学生に対して、授業最終回にこの実習を振り返って「最も楽しかった活動」から順に3つを挙げ、その理由も答えるように求めた。この順位結果を表2に示す。表2から男女ともに、「楽しかった活動」の第1位に「子育てサロン」を挙げる者が26名中14名と最も多かった。その理由としては「普段なかなか触れ合うことのできない年齢の子どもと触れ合えたから」、「めったに交流をもてない子どもたちと遊べた。お母さんたちとも話できた」といった座学では得られない体験を肯定的に捉えていることが分かった。さらに、保護者をはじめ学外の方々と交流する機会を得たことも学生自身の社会性の向上につながったと推察できる。こうした経験が学生の進路選択に望ましい影響を及ぼすことも十分に考えられる。

表2 2012年度「発達心理学実習Ⅰ・Ⅱ」受講学生による実習プログラムの評価

実施対象：神戸学院大学人文学部人間心理学科発達心理学領域3年次生26名 (男性15名、女性11名)					
実施日：2013年1月16日(水)3時限					
男子学生			女子学生		
1位	子育てサロン	8名	1位	子育てサロン	6名
	サッカー実習	4名		保育所実習	4名
	保育所実習	3名		家庭裁判所実習	1名
2位	保育所実習	10名	2位	子育てサロン	5名
	子育てサロン	2名		保育所実習	3名
	子育てサロン準備	1名		児童相談所実習	1名
	高齢者施設実習	1名		家庭裁判所実習	1名
	サッカー実習	1名		サッカー実習	1名
3位	家庭裁判所実習	5名	3位	高齢者施設実習	4名
	サッカー実習	3名		子育てサロン	2名
	子育てサロン	2名		サッカー実習	2名
	子育てサロン観察	2名		保育所実習	2名
	保育所実習	2名		家庭裁判所実習	1名
	高齢者施設実習	1名			

4. 「子育てサロン」から「子育てサロン『まなびー』」へ

参加者が増加し、好評を得ている「子育てサロン」であるが、2014年10月から神戸市の補助金を受け、「子育てサロン『まなびー』」に名称を変更して新たに実施することになった。活動内容としては、①気軽にかつ自由に安全に安心して利用できる交流の場の提供、②育児や発達などの相談を大学の教員につなぐことも可能、③地域の子育て関連情報の提供や交換など、保護者のコミュニティを作れる場の提供、④水曜午後の子育てサロンなどの特別プログラムを年間12回以上実施する、の4つが挙げられる。繰り返しになるが、現在までの「子育てサロン」は週1回の特別プログラムとして実施し、それ以外の時間帯はプレイルームの開放を行い、見守りがメインとなる。保護者への通知においても、預かり保育ではないことと特別プログラムとの違いを明記するようにした。現在までの「子育てサロン」を利用したことがある親子連れを中心に案内を送ったため、事前登録制となっている。その他、大学のホームページ、神戸新聞などにも掲載されたため、順次参加者を増やしていく予定である。表3は、「子育てサロン『まなびー』」の開室スケジュールである。開室は、原則として火曜日、水曜日、木曜日の3日間の10時から16時(12～13時は昼休み休憩)であり、祝祭日、入学式、卒業式等の大学の行事日、定期試験、入学試験、一斉休業を除く年間130日となる。2014年度は10月からの開室であるため、63日となる。特別プログラムは水曜午後の「子育てサロン」だけでなく、「アートであそぼう」等の他

の活動も予定している。

「子育てサロン」等の特別プログラムは、学部学生や大学院生がプログラムを実施するが、プレイルーム開放時の見守りについては神戸市の補助金交付の要件でもある「子育ての知識と経験を有する専任の者2名以上」を配置することとなった。子育ての知識と経験を有するという条件を満たす者として、保育士および幼稚園教諭の免許を保有している経験者を募集し、4名を「見守りスタッフ」として採用した。それ以外にも、特別プログラムや全体をまとめる役割として、同じく保育士の免許を保有し、神戸市内の一般社団法人あとリエクルレで理事を務める経験者1名を配置している。

場所は「子育てサロン」と同様に、行動観察室、教材準備室5をプレイルームとして、教材準備室4を授乳室として使用しているが、このたびの「子育てサロン『まなびー』」の実施に伴い、乳幼児用トイレ、流し台等を新たに設置し、照明器具も整備した。調乳用ポット、紙おむつ専用ダストボックス等を購入するなどして、一層の設備の充実を図る予定である。参加者は都合のよい時間帯に訪れ、受付に置かれている名簿にチェック印を入れ、名札シールを貼り、入室する。「見守りスタッフ」が見守るなか、自由に遊具や玩具で遊ぶ。

表3 「子育てサロン『まなびー』」の開室スケジュール

	火曜日	水曜日	木曜日
午前 10:00-12:00	プレイルーム開放	プレイルーム開放	プレイルーム開放
昼休み 12:00-13:00		施錠	
午後 13:00-16:00	プレイルーム開放	特別プログラム 「子育てサロン」 もしくは プレイルーム開放	プレイルーム開放

5. 今後の課題

神戸市西区においては子育て支援事業の拠点があまりに少なく、神戸市からも本学がその機能を担うことに多大な期待が寄せられており、神戸市と連携して事業を実施することは地域との関係強化にもつながる。神戸市という自治体からの要請は、すなわち市民からの要請であると考えれば本学が地域住民とともに進化する大学を実現するためにも、神戸市と連携して子育て支援事業を推進する意義は大きい。

心理学的な観点からもこの「子育てサロン『まなびー』」を見たとき、いくつかの大きな意義が認められる。その一つは、発達心理学に関連した子育て実践研究が促進されるこ

とである。発達心理学において、子育てをどのように支援するかはきわめて重要な問題であると指摘されている（e.g., 福田, 2012）。現在までに地域社会における子育てに関する要求を詳細に捉え、具体的にどのような支援が必要でかつ有効であるかについての評価基準や評価システムを構築するための研究はまだ十分になされていない。この「子育てサロン『まなびー』」は、そうした実践研究の萌芽となりえるだろう。

「子育てサロン『まなびー』」には、また別の意義も認められる。すなわち、「子育てサロン」に訪れる子どもたちが「子育てサロン」に参加することによって、年齢に応じたすこやかな発達・成長が促進されるかどうかといった点である（小石, 2007）。「子育てサロン」への参加を通じて子ども自身が自らの内的世界を豊かなものにするとともに、子ども集団の社会的なルールやマナー、エチケットなどを理解し、周囲の大人からの指示に従うことがより円滑にできるようになると考えられる（e.g., 麻生, 1996; 子安, 1999; 守屋, 1994; 内田, 1986）。

保護者への質問紙調査及び対象児の行動観察により、「子育てサロン」に参加する子どもたちへの心理学的な効果を検討することが可能になる。例えば、「子育てサロン」が始まる5月ごろに、保護者を対象として子どもの社会性発達を測る質問紙調査を実施する。そして、「子育てサロン」が終了する翌年2月ごろに同様の質問紙調査を行い、その変化を検討する。あわせて、毎回の「子育てサロン」で得た行動観察記録データを分析し、子育てサロンにおける子どもたちの行動変化を捉える。「子育てサロン」に参加する保護者に対して、育児環境や育児幸福感、ストレス、負担感に関わる質問紙調査を実施し、大学を子育て支援の場として利用する保護者の育児環境と育児に関わる認知・感情との関連性について検討する。保護者への質問紙調査からは、育児環境と育児幸福感などの育児に関わる認知・感情との関連性が明らかになるであろう。つまり、子育て支援活動に参加する保護者が育児にどのように関わっているかの実態の一端が明確化される。

保護者については、成人期における自己の発達・成長を見つめ直す機会として「子育てサロン」が何らかの影響を及ぼし得るのかどうかという問題が心理学的に興味深い。例えば、保護者に対して自己発達に関する質問紙調査や面接調査を実施することが考えられる。

さらに、「子育てサロン」に参加する学生にとって、「発達心理学実習」という実習科目の履修を通じて、発達心理学に対する知識や技能、さらには子育てに関する意識の向上が期待される。学生個人の子育てレディネス（例えば「親性準備性（将来親となる資質）」がどのように変化するのか）を質問紙調査によって明らかにすることも可能である。「子育てサロン」に参加することで学生の子育てレディネスが高まること、また子育てスキルがすでに十分に高い学生は「子育てサロン」等の実習活動への積極的参加度がさらに高まることが予測できる。

本学の子育てサロンと同様の子育て支援に関わる取り組みは、他大学においても行われているが、幼稚園教諭や保育士という資格取得に関わる実習授業が主体であり、心理学部や心理学科で実施しているところは少なく、心理学的実践研究はほとんどなされていない。そのため、心理学的な視点で子育て支援活動の効果を明らかにすることには大いに意義がある。乳幼児をもつ母親のストレス低減とソーシャルサポートとの関連（石・桂田,

2010), 育児への負担感・不安感とサポートとの関連(荒牧・無藤, 2008)について, 大規模な質問紙調査を実施した研究はいくつか行われている。しかしながら, 大学における大学生による子育て支援活動の効果や, 地域の中での支援活動の位置づけ, さらに学生の心理的变化を明らかにする研究はほとんど行われていないため, 本研究の成果は大いに期待できる。

謝辞

本論文で取り上げた神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」については, 神戸市の地域子育て支援拠点づくり」による補助金の獲得に向けて, 神戸学院大学社会連携部に多大なご尽力をいただきました。本来ならば, 教職協働の一つのモデルとして, この実践活動プログラムの関係者である人文学部人間心理学科発達心理学領域と社会連携部の両者が本論文の著者となるべきところですが, 社会連携部からのお申し出により, このような体裁をとりました。社会連携部の方々には, 心から謝意を表します。

注

1. 内閣府, (2014), 子ども・子育て支援新制度 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/index.html>
2. 神戸市教育委員会, (2014), 神戸市立学校園 学級数・児童生徒数等
<http://www.city.kobe.lg.jp/child/education/children/>

引用文献

- [1] 麻生武, (1996), 『子どもと夢』, 東京都, 岩波書店.
- [2] 荒牧美佐子・無藤隆, (2008), 「育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い: 未就学児を持つ母親を対象に」, 『発達心理学研究』, 19/2, 87-97.
- [3] 福田佳織, (2012), 『笑って子育てー物語でみる発達心理学ー』, 東京都, 北樹出版.
- [4] 小石寛文, (2007), 『子どもの発達と心理』, 東京都, 八千代出版.
- [5] 子安増生, (1999), 『幼児期の他者理解の発達 心のモジュール説による心理学的検討』, 京都府, 京都大学学術出版会.
- [6] 守屋慶子, (1994), 『子どもとファンタジー 絵本による子どもの「自己」の発見』, 東京都, 新曜社.
- [7] 石晓玲・桂田恵美子, (2010), 「保育園児を持つ母親のディストレスとソーシャル・サポートとの関係: 育児不安と精神的健康度に焦点を当てて」, 『家族心理学研究』, 27/1, 44-56.
- [8] 内田伸子, (1986), 『ごっこからファンタジへ 子どもの想像世界』, 東京都, 新曜社.

「文章読解」における授業外語彙学習の取り組み

Going Beyond the Classroom: Students' Awareness of Japanese Vocabulary Learning in Training for Reading Classes

中原 香苗

(要約)

神戸学院大学で共通教育科目として開講されている「文章読解」では、論理的な文章を読解するための能力を育成することを目的としている。2013年度前期から2014年度前期に開講された「文章読解Ⅰ」「文章読解Ⅱ」において、筆者は文章読解能力の基盤となる語彙力を向上させるための取り組みを行った。具体的には、専用の用紙を配布し、講義中や講義外で自分が出会った知らない言葉を調べて記入したうえで、毎回の講義で提出させるのである。1年半にわたる3つの授業での試行錯誤により、授業外学習と授業内容の関連づけ、評価の明確化、ノルマの提示などにより、授業外学習を促進し、一定の効果をあげることができた。

キーワード：文章読解能力，授業外学習，語彙力

1. はじめに

神戸学院大学では、論理的文章を読解する能力を育成するために、共通教育科目のリテラシー科目群の基礎思考分野で「文章読解（以下、読解とする）」Ⅰ～Ⅴという科目を開講している。当該科目は半期1コマ2単位のものであり、配当年次は次の表1の通りで、配当年次以上の学生が受講可能な選択科目である。

表1 「文章読解」配当年次

科目名	文章読解Ⅰ	文章読解Ⅱ	文章読解Ⅲ	文章読解Ⅳ	文章読解Ⅴ
配当年次	1年次後期	2年次前期	2年次後期	3年次前期	3年次後期

授業の内容は、Ⅰで基礎的なものを扱い、それ以降は順次発展的な内容へとレベルアップし、また取り扱う事柄も様々なものになっている。

そのうち、筆者は1年次後期の「読解Ⅰ」から2年次後期の「読解Ⅲ」までを担当し、「読解Ⅰ」で1クラス、「読解Ⅱ」では2クラス、「読解Ⅲ」で1クラスの授業を受け持っている。

基礎レベルである「読解Ⅰ」では、論理的文章を読解するのに必要なポイント、たとえば接続表現の働きなどについて学んだうえで、接続表現に着目して比較的読みやすい文章を読み解いていく、という授業を行っている。

「読解Ⅱ」では、Ⅰで学んだポイントに加え、文章中で繰り返される同じ表現や、二つのものを対比して示されるものなどに着目することを学び、Ⅰよりも若干難しい内容の文章に取り組む。

「読解Ⅲ」では、これまでに学んだポイントを組み合わせて文章を読解していく。取り扱う文章も、より難解な内容のものとなる。

論理的文章を読解するには、さまざまなタイプの文章にふれることが重要である。多くの文章にふれ、読解に有効なポイントをおさえて文章を読み進める訓練を続ければ、文章読解能力は向上すると思われる。しかし、授業においては、読解のポイントを学習し、それを一応理解しているものの、実際の文章を読解する際にそれらを活かすことが十分にできない学生が多数見受けられた。

その1つの原因として、語彙力の不足が考えられる。論理的文章にふれることが少ない学生は、取り組んだ文章に未知の言葉やよく理解していない言葉があらわれると、それに戸惑い、文章の内容を理解する段階へと進めず、結果として文章全体の内容を読み取ることに困難を感じているのではないかと推察される。

そこで、基礎レベルの「読解Ⅰ」「読解Ⅱ」の授業では、読解力の基盤となる語彙を授業受講中に少しでも増加させるべく、次の講義までの1週間で一定数の言葉を記録させ、次の講義で提出させる、という取り組みを行っている¹。これは、2012年度後期の「読解Ⅰ」で自由課題として試験的に導入し、本格的には2013年度前期の「読解Ⅱ」より取り組み、現在も継続中である。

本稿では、この取り組みを授業全体の中で明確に位置づけた2013年度前期「読解Ⅱ」から同年度後期「読解Ⅰ」、2014年度前期「読解Ⅱ」までを取り上げ、取り組みの具体的な方法と、それによって得られた効果について述べたい。

2. 具体的な取り組み

全15回の講義のできるだけ早い段階で「気になるコトバ入力シート」（以下、「コトバシート」とする）を配布し、次の講義までに自分が新しく知った言葉、意味を知らなかった言葉などについて記入し、提出するように指導した。2013年度前期の「読解Ⅱ」では、授業ガイダンス（初回）、実力確認のためのテストとその解説（第2～3回目）が終わり、本格的に文章の読解について学ぶ第4回目の講義で配布し、2013年度後期「読解Ⅰ」からは初回の講義で配布している。

文章読解Ⅱ

学籍番号（ ） 名前（ ）

“気になるコトバ” 入力シート

授業日	気になった（初めて知った）コトバ （四字熟語、慣用句など）	コトバの意味	備考
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			
月 日			

（ ）

図1 気になるコトバ入力シート（2014年度前期使用分）

図1にあげたのは2014年度前期に配布したものだが、2013年度もほぼ同様のものを使用していた。このシートはB5サイズで、用紙の右上部に授業名を付しておき、その下に学籍番号と氏名を記入する欄を設け、その次に表を配置した。表は用紙の両面にプリントし、1枚の用紙には各面12個ずつの合計24個の言葉を記入することができる。学生は表の左端から、調べた日・調べた言葉・言葉の意味を記入する。右端の備考欄には書くべきことを特に指示しなかったが、言葉についての感想を書く者、出典を記入する者などがあつた。

学生は、毎回の講義開始時にシートを提出し、講師は提出されたシートの記入事項に間違いがないかをチェックして次回の講義で返却した。記入事項に間違いがなければ丸を付して個数をカウントし、成績簿に記録した。誤字などがあれば個数にカウントせずに、間違いのある箇所に赤のラインを引いて訂正を促し、誤りが訂正されれば個数に加えていった。

間違いとしてチェックしたのは、誤字、または意味の書き違いなどである。言葉を知識として習得するには、漢字を正しく書き、正確な意味を知る必要があるため、間違いは厳密にチェックした。また、読みにくい文字を書いている者には、文字を丁寧に書くようにコメントを付した。

提出されたシートはばらばらにせず、まとめて管理するようにした。具体的には、複数枚になったシートは着脱可能なクリップ等で止めて返却し、シートを増やす際には、それまでに提出してクリップ止めされた束に加えていくように指示した。講義の最終回には、クリップをはずし、ステープラーで綴じて学生に渡した。

こうすることによって、学生は自らの努力の成果を視覚的に確認でき、多い者では20枚ほどのシートが手元に残ることになる。

2-1 2013 年度前期「読解Ⅱ」（2 年次前期担当）

2013 年度前期の「読解Ⅱ」では、「コトバシート」を配布する際に、「毎回の講義、または次の講義までに自分が初めて知った言葉、わからない言葉などを最低 1 つ以上は調べて記入すること、提出したものは評価点に加算する」と指示した。

2013 年度前期「読解Ⅱ」の受講生は、2 クラス合わせて 68 名であった。一度も講義に出席しなかった 2 名を除く 66 名が調べ、提出した語彙数は、表 2 の通りである。

表 2 2013 年度前期「読解Ⅱ」受講生の提出語彙数

個数(個)	0	1 ～ 10	11 ～ 20	21 ～ 30	31 ～ 40	41 ～ 50	51 ～ 60	61 以上
人数(名)	3	9	14	15	11	7	4	3
割合(%)	4.5	13.7	21.2	22.7	16.7	10.6	6.1	4.5

計 66 名

本講義での平均提出語彙数は、27.1 個であった。もっとも提出語彙数が多かったのは 87 個で 1 名、11 個以上 50 個以下の者で 70% を超え、51 個以上の者は 6 %、10 個以下の者が約 14% であり、まったく提出しなかった者は約 5 % の 3 名であった。提出語彙数に応じて、授業全体で 1 ～ 5 点の加算を行った。

「どういう言葉を書けばよいのか」との質問があったため、「自分が『この言葉の意味はわからないな』と感じたものなら何でもよい。たとえば、講義中に取り組んだ課題に出てきた言葉でもよいし、別の授業で知った言葉でもよい、あるいは新聞や書籍など自分の接

したものに記されていた言葉などでもよい」と回答した。

実際には、毎回の講義の最初に実施している漢字の小テスト²で間違った言葉、わからなかった言葉を調べている学生が多かったようである。

自主的な取り組みを期待したが、なかなかシートを提出しない学生も多かったため、講義中に言葉を調べる時間を設けた。具体的には、哲学や思想を扱ったものなど、ふだん接することが少なく、学生が理解するには困難を感じると思われる文章に取り組んだ際に、文章中から意味のわからない言葉を「コトバシート」に書き出し、電子辞書などを用いて意味を調べるように指示した。辞書を持参していない学生に対しては、言葉の意味を調べる場合に限り、講義中には使用を禁じている携帯電話やスマートフォンの利用を許可した。

2-2 2013 年度後期「読解Ⅰ」（1 年次後期配当）

2013 年度後期の「読解Ⅰ」の受講生は 40 名であった。

初回の講義で「コトバシート」を配布し、前期の「読解Ⅱ」と同様、「毎回の講義、または次の講義までに自分が初めて知った言葉、わからない言葉などを最低 1 つ以上は調べて記入すること、提出したものは評価点に加算する」と指示した。その際、前期の授業以上の自主的な取り組みを促すため、「語彙数を増やすことが読解力向上の基盤となる」「努力すればただで評価にプラスに働く」といったことを強調した。

初回の講義で配布する授業概要などを示したプリントにも、「コトバシート」が評価に加算されることを明記し、高評価を目指す者は努力する価値は十分ある、ということも述べた。

結果は、表 3 に示した通りである。

表 3 2013 年度後期「読解Ⅰ」受講生の提出語彙数

個数(個)	0	1～19	20～39	40～59	60～79	80～99	100～299	300 以上
人数(名)	0	2	7	6	8	3	5	5
割合(%)	0	5.6	19.4	16.7	22.2	8.3	13.9	13.9

計 36 名

この授業では、講義をすべて欠席した者はなかったが、1 回または 2 回だけ出席してシートをまったく提出しなかった者が 4 名おり、そうした学生は単位取得の意志がないとみなして考察の対象から除き、残りの 36 名を考察の対象とした。

36 名の平均は 109.9 個となった。本授業では、初回の講義でシートを配布したため、4 回目の講義で配布した前期と単純に比較はできないものの、後期の平均提出語彙数は前期の 4 倍となった。ただし、表 3 より、平均語彙数が 100 個未満の者が 72%と、全体の約 4 分の 3 近くを占めていることが読み取れる。これらの学生の提出した平均語彙数は 53.7 個である一方で、100 個以上提出した者の語彙数の平均は 294.2 個と、それ以下の語彙数

の学生の約 5.5 倍であった。したがって、100 個以上提出したクラスの 4 分の 1 あまりの学生が、全体の平均を押し上げているといえる。

36 名のうち、もっとも提出数の多かった者は 625 個で、556・362・330・312 個と続く。これらの学生は、シート片面を 1 ページと数えると、1 回の講義につき 1～3 ページ、語彙数にして 12～36 個を毎回提出するなど、非常に熱心に取り組んでいた。

なお、この授業では、1 人の学生がどれくらいの語彙を提出するかを知るために、14 回目の講義で、「15 回目の講義までに提出された語彙数の総計を、取り組みの評価として加算するので、より多くの語彙を提出したい者は、次回（最終回）の講義で提出するように」と伝えた。その結果、最終回に非常に多くの語彙を提出した者があった。具体的には、200 個以上の者が 2 名、100 個以上が 2 名、60～70 個が 2 名の計 6 名で³、追加の語彙数の多かった 5 名は、提出語彙数上位 5 名であり、残りの 1 名は 14 回目の講義まで全く提出していなかった者であった。

参考までに 14 回目までのデータをあげると、全体の提出語彙数の平均は 94.8 個、100 個以上の者は最終回と変わらず 10 名であるが、300 個以上の者は最終回より 3 名少ない 2 名であった。100 個以上の者の平均は 216.9 個、100 個未満の者の平均は 47.8 個で、クラス全体、100 個以上の者、100 個未満の者の平均語彙数は、すべて表 3 のデータより若干少なくなる。最終回で語彙数が大きく増加することを考慮すれば、他の授業とデータを比較する際には、14 回目までのデータを用いるべきかと思われる。

また、この授業での問題点としては、一度にまとめて多くの語彙（100 個以上）を提出する、数回に 1 回の講義でしか提出しない、授業の前半までは提出するものの 10 回目以降の授業の後半に入ると提出しない、という学生がまま存在したことであった。

語彙力をのばすためには、一定の個数を継続して学習する方が効果的だと考えられるため、継続的な学習を奨励する働きかけが必要と思われた。

なお、評価の際には、それぞれの提出語彙数に応じて、授業全体で 1～5 点の加点をした。

2-3 2014 年度前期「読解Ⅱ」（2 年次前期配当）

2014 年度前期の「読解Ⅱ」の受講生は 2 クラス合わせて 70 名であり、初回の講義で「コトバシート」を配布し、2013 年度よりも若干負荷を高め、また評価全体に占める配分をあげた。

具体的には、

「毎回の講義、または次の講義までに自分が初めて知った言葉、わからない言葉などを最低 5 つ以上調べて記入すること」

「1 回の講義につき最低 5 個とすると、授業概要が中心の第 1 回目を除く 14 回の講義で 60 個となる」

「60 個をノルマとし、評価点のうち 10 点に充当する」

「60 個に満たないものは、60 個を 10 として点数に換算する」

「60 個を超えたものは、個数に応じて点数を加算する」

ということを初回の講義で説明した。

これまでと同様、読解力向上の基礎とするためには語彙数を増やす努力をすることが重要であることも強調した。

一度も講義に出席しなかった3名を除く67名の提出した語彙数は、表4の通りである。

表4 2014年度前期「読解Ⅱ」受講生の提出語彙数

個数(個)	0	1～19	20～39	40～59	60～79	80～99	100～299	300以上
人数(名)	5	4	4	4	21	9	15	5
割合(%)	7.4	6.0	6.0	6.0	31.3	13.4	22.4	7.5

計 67名

67名の平均語彙数は、104.9個であった。表4から、60個以上の者が約75%であることが読み取れる。すると、全体の4分の3の学生が「コトバシート」配当点数満点の10点以上を獲得したことになる。100個以上提出した学生は約30%で、その平均提出数は222個、100個未満の者の平均提出語彙数は58.5個である。もっとも多く提出した者は504個で、次いで486・456・334・312個の者があった。

シートをまったく提出しなかった学生は5名であるが、そのうち出席回数が単位認定に必要な3分の1に満たない学生が3名で4%、12～13回出席している学生が2名の約3%であった。

講義の感想を書くためのカードを毎回配布しているが、この授業では、漢字テストの対策として「コトバシート」を活用している、と報告した学生がいた。漢字テストの範囲表で意味のわからない言葉を、「コトバシート」に書き出して調べることで、テスト対策と語彙数増加の2つのことができる、というのである。

この感想を次回の講義で紹介すると、同様にする者が多く現れた。漢字テストは10回行うので、毎回のテストの範囲となっている、30字前後の漢字を用いた熟語などを一部でもシートに書き出せば、必然的に多くの語彙を調べることになる。

こうしたこともあって、4分の3の学生がこの課題に配分された満点を獲得することが可能になったと推測される。

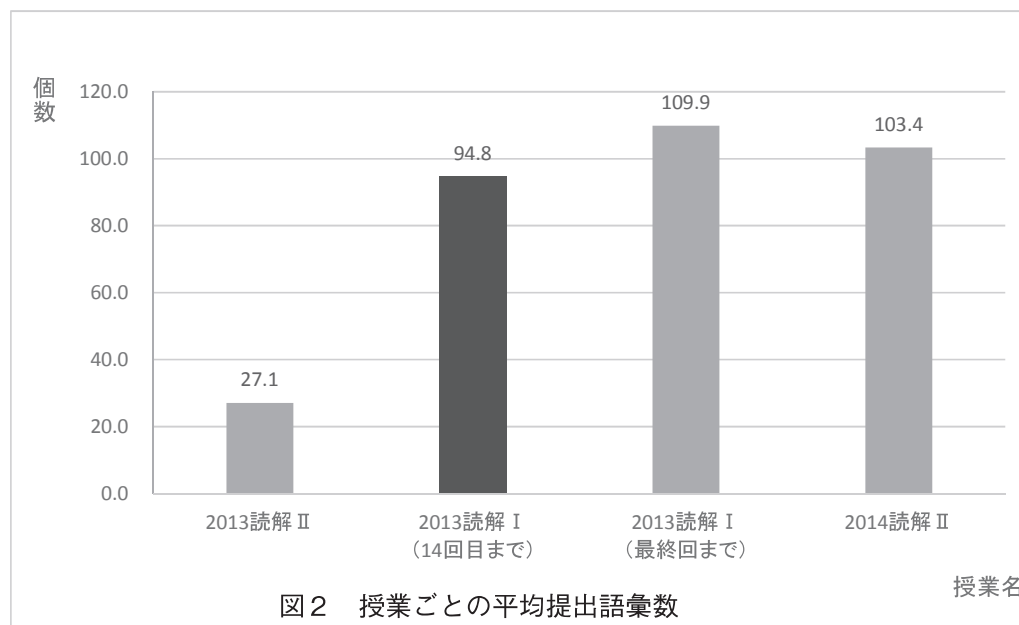
なお、2013年度後期の授業では一度に多くの枚数を提出する学生があったため、本授業では、一度にまとめて調べるより、継続して調べた方が自分の力となることを説明したうえで、1回の講義で提出するのは用紙1枚半の3ページまでと制限した。その結果、一度に何枚ものシートを提出する者はほぼなくなった。最終回の講義で多くの個数を提出した者は、2013年度後期ではクラスの16.7%にあたる6名であったが、本授業では、全体の6%の4名に過ぎなかった。

3. 結果の分析

上記のように、2013年度前期「読解Ⅱ」・後期「読解Ⅰ」・2014年度前期「読解Ⅱ」の

3つの授業において、学生に「コトバシート」を配布し、自主的に語彙を学習するように働きかけた。2013年度前期の「読解Ⅱ」から2014年度前期の「読解Ⅱ」において、学生が提出した平均語彙数を示したのが、次の図2である。

前述のように、2013年度後期「読解Ⅰ」での最終的な個数は扱いに注意を要するため、参考までに14回目の講義までのデータも掲出した。



2013年度前期の「読解Ⅱ」と後期の「読解Ⅰ」を比較すると、平均の語彙数は約4倍に増加している。2014年度前期の「読解Ⅱ」は、前年度後期の「読解Ⅰ」の94%で、やや減少している。ただし、「読解Ⅰ」の14回目までのデータと比較すると、2014年度前期「読解Ⅱ」では約1.1倍となり、やや増加しているといえる。

2013年度前期の「読解Ⅱ」で語彙数が少なかったのは、文章を読解することと、言葉を調べて知識を増やすこととの関連、提出したものがどのように評価と結びつくか、といった点についての学生への意識づけが十分でなかったからだと考えられる。

2013年度後期では、前期の反省を活かし、初回の講義で、「読解能力向上のためには語彙を増やすのが効果的であること」を強調した。また、提出されたものは評価点に加えることを授業の概説に用いたレジュメにも明記し、口頭では「頑張れば頑張った分だけ評価に反映される」と告げた。

学生にとっては自分の知らない言葉を調べて提出することと授業内容とが結びつき、また高評価獲得への意欲が喚起されたものと思われる。その結果、全体の4分の1の学生が積極的に言葉を調べて提出していた。

ただし、この授業では、4割の学生が平均語彙数の108個を大きく下回る60個未満であった。読解能力の基礎とするには、授業期間中にもう少し多くの語彙を調べ、自らのものとするのが望ましいと思われる。より多くの学生が、たとえば100個以上の言葉を調べるような働きかけが必要ではないかと感じられた。

2014 年度前期の「読解Ⅱ」では、学生がより多くの語彙を習得できるようにとの目的のもとに、評価点の 1 割という比較的高い点数を配当した。さらに、授業の半分あたりの 7 回目と、3 分の 2 を超えた 11 回目には、シートの提出が評価に大きく影響すること、規定の個数に達していなければ、満点の 10 点には届かないことを伝え、シートをまったく出さない学生には提出を促すなど、積極的に働きかけを行った。

このように、2014 年度前期「読解Ⅱ」では、2013 年度後期よりもノルマを明確にして点数化を徹底し、加えて学生への働きかけを強化した。先述のように、受講生の平均提出語彙数は、14 回目までのデータで比較すると、2014 年度前期でやや増加しているといえるが、最終回までのものでは 2013 年度後期を上回ることはできなかった。

だが、その内実をみると、若干の進歩が認められる。100 個以上の語彙を調べた学生は、2013 年度後期で 27.8%、今期では 29.8%と、やや増加しており、残り 70%の学生の平均語彙数は、前者で 53.7 個、後者では 58.5 個と、こちらもわずかではあるが増加しているのである⁴。

評価の明確化と学生への働きかけが功を奏し、本授業でのノルマでもある 60 個に到達した学生は、2013 年度後期では約 6 割であったのに対し、本授業では 7 割以上へと増加したのだと思われる⁵。

4. 成果と課題

各授業の最終回で、「授業を受けて成長できたと思う点」「よかったと思う点」「よくなかったと思う点」について学生に書かせている。

成長できた点、よかったと思う点として、多くの学生が「コトバシート」の活動をあげている。受講生のコメントから、どの授業においても「わからない言葉を意識し、自分で調べるようになったことで言葉の知識が増えたこと」、そのことによって「語彙力が高まったこと」を感じていることがうかがえる。

以下に、受講生の感想のいくつかをあげておこう。

- ・「コトバシート」に書くための単語を探すことを意識していると、普段は何となく文脈から意味をとっていた単語の意味を気にするようになった
- ・気になる言葉シートのおかげで、日頃から分からない言葉があればすぐ調べることが習慣づいた
- ・自分でわからない言葉の意味を調べたりすることはあまりなかったのですが、「コトバシート」をやり始めてから、授業外でも、本やテレビを見ている時に分からない言葉があると、調べるようになりました
- ・気になる言葉を調べるために、日常から気になったことばを調べるようになった
- ・知らない言葉に多く接することができ、自分の語彙力を増やすことができた
- ・授業以外でも、「気になるコトバシート」に積極的に取り組んだので、自分の語彙力が高まった

このように、学生たちは「コトバシート」に自分の知らない言葉を記入し、意味を調べるといった活動を通して、自己の成長を実感している。

授業受講前と受講後とで、客観的な指標を用いて、学生が理解している語彙数がどのように変化したかを測定したわけではないため、学生が自己の語彙が増えたと感じていても、本授業での取り組みによって、学生の実感どおりに語彙数が増加しているかどうかは、明らかにできない。

しかしながら、この取り組みを通して、学生が講義中や講義外で未知の言葉に出会ったときに意味を調べるなどして自分のものにしようとするようになり、それによって自分の成長を感じていることは、この取り組みの成果の1つとみなしてよいのではないだろうか。

学生自身が手応えを感じて学習を継続すると、自主学習が習慣化することにもつながり得るだろう。そうなれば、この取り組みが学生をさらなる「学び」へと導くきっかけになったといえるのではないだろうか。

以上、授業内容との関連づけ、評価の明確化、達成すべきノルマの明示により、ほとんどの学生が一定数の語彙を調べ、提出することができたことを明らかにした。

ただし、課題もある。15回の講義のうち12、3回も出席していても、「コトバシート」をまったく提出しない学生がいることである。出席回数が多いことから、単位習得への意欲は高いとみられるが、「提出せよ」との教師の働きかけにも反応しない。語彙を豊富にすることへの意欲も見せず、シートを提出しないことで学生自身の予想より低い評価になる可能性があることを認識しているかどうか不明である。

今後は、こうした学生も「コトバシート」による語彙力強化の活動に巻き込むための工夫も考える必要があろう。

5. 終わりに

以上、2013年度前期の「読解Ⅱ」から2014年度前期の「読解Ⅱ」にいたる1年半、3つの授業における取り組みについて報告した。

これらの授業では、文章読解能力の基礎となる語彙力を増やすために「気になるコトバ入力シート」を用いて、学生の授業外学習を促した。それぞれの授業での試行錯誤を経た結果、授業外学習と授業内容の関連づけ、評価の明確化、ノルマの提示などにより、授業外学習を促進し、一定の成果を得られることが明らかになった。

現在は、学生に対して負荷の低い形でのノルマ（1つの授業で60個）を課しているが、語彙力のさらなる向上のためには、今後、学生の状況を見て、たとえば現在講義1回あたり5個としているノルマを10個程度にまで増やすなど、より負荷を高めることも必要ではないかと考えている。ただし、その際には、負荷を上げることで学生の学習意欲をそぐことのないよう、慎重に進めねばならないだろう。

「聞いたり読んだりして理解することができる語彙」を「理解語彙」、「話したり書いたりして使用する語彙」を「使用語彙」という⁶が、本稿での取り組みは、学生にとっての未知の語彙を、「理解語彙」として習得させようとしたものである。この理解語彙を増加

させることによって、論理的な文章を読解することはより容易になるであろう。

また、理解語彙の増加によって、場面に応じて適切に用いることのできる使用語彙も増加する可能性がある。理解語彙の増加と使用語彙の増加はどのように関係するか、また使用語彙の増加が、論理的な文章を作成するのに役立つ「書く力」や、大学や就職活動に必要なプレゼンテーションのための「話す力」にどういった影響を及ぼすか、なども研究の対象になろうが、こうした点については、今後の課題としたい。

注

- 1 「読解Ⅲ」では、社会で起こっている問題についての意識づけを行うため、次の講義までの1週間で、自分が接して興味をもったニュースを記録させる取り組みを行っている。
- 2 「読解Ⅰ」～「読解Ⅲ」では、1回10問の漢字の読みを出題するテストを、全講義中に10回行っている。テストに出題する漢字は、「読解Ⅰ」・同Ⅱ・同Ⅲでそれぞれ漢字能力検定3級・準2級・2級程度とし、事前にテスト範囲となる漢字の一覧表を配布している。各回30字前後が範囲となるが、範囲表には、対象漢字とその読み・当該漢字を用いた熟語や慣用句・四字熟語などを載せてある。各級の問題集(『漢検 3級 漢字学習ステップ 改訂三版』など)を参考にして、1つの漢字につき1～8個、大学生レベルで習得すべきと判断される熟語を多く載せている。学生は、各講義の冒頭で行われるテストのために、この範囲表の漢字や熟語・慣用句などを学習する。
- 3 ほかに、24名の者が1名、10名以下の者が4名であった。
- 4 なお、2013年度後期の14回目までのデータと比較すると、13年度後期の平均提出語彙数は94.8個、100個未満提出者の平均語彙数は47.8個であるので、いずれも14年度前期で微増している。
- 5 なお、2013年度後期の「読解Ⅰ」から継続して2014年度前期の「読解Ⅱ」を受講している学生は8名であった。「読解Ⅰ」で100個以上提出していた3名は、「読解Ⅱ」でも同様に100個以上の言葉を提出している。そのうち「読解Ⅰ」で100個未満であった者は、「読解Ⅱ」でも同様であった。
- 6 沖森卓也編(2012)『日本語ライブラリー 語と語彙』朝倉書店、p42。

参考文献

- [1] 日本漢字能力検定協会, (2012), 『漢検 3級 漢字学習ステップ 改訂三版』, 日本漢字能力検定協会
- [2] 萩原 廣, (2014), 「日本人の語彙量(理解語彙、使用語彙)調査を行うにあたっての基礎的研究」, 『京都語文』 21, 1-30
- [3] 沖森卓也編, (2012), 『日本語ライブラリー 語と語彙』, 朝倉書店
- [4] 吉田 博・金西 計英・Steve T.Fukuda・戸川 聡, (2011), 「学生の学習動機をもとにしたFDの構築に関する考察—学生の授業外学習を促す要因に注目して—」, 『大学教育研究ジャーナル』 8, 32-42

学生参加型授業の実践報告

赤堀 勝彦

I. はじめに

現在、大学教育においては学修時間の短さなどを改善し、主体的な学修を強化、大学生の学びの質そのものを転換することが求められている。大学側もこれを好機と受けとめ、双方向的な授業やPBL（Project-Based Learning：課題解決型学習）¹などを通したアクティブ・ラーニング（Active Learning）の導入や強化を進めている（吉本 2014）。

2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」によれば、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意志疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」（中央教育審議会答申 2012）としている²。

本稿では、アクティブ・ラーニングの一環として「学生参加型授業」の実践報告を以下に述べることとする。

II. 学生参加型授業の実践

1. 専門科目の授業における5つの作業の導入

これまでの大学の授業への学生参加ということに関して言えば、学生にとっては教員の講義を「聞く」作業と板書やノートを「書く」作業の2つが中心であったといえる。

「聞く」作業と「書く」作業によって教員の説明したことの理解が進み、参加の度合いは高まる。さらに、「聞く」と「書く」に加えて、「読む」、「考える」、「話す」の5つの作業を導入することにより、学生の授業への参加水準は一層高まると考える。

(1) 「読む」作業

学生にテキストの一部を音読させて授業を進める。その場合、学生の声が小さいと聞きにくいので無線マイクを学生に回しながらテキストを読ませる。効果としては、いつ指名されるか分からないので、居眠りする学生はほとんどいない。また、音読させる学生には、その都度名前を聞くことにより、教員も学生の顔と名前を記憶できるというメリットがある。さらに、テキストの文章をスムーズに読めるか否かで、学生の学力水準をかなり把握できる。この場合、文章を読むのを中断させながら、「ここは重要なので、赤のボールペ

ンや蛍光ペンで線を引いて」などと強調することにより学生を授業に一層専念させることができる。一方、学生側からは教員に名前を記憶されているということで、授業への参加度は一気に高まる。

(2) 「考える」作業

90分の授業終了前の15分間で所定のレポート用紙に感想文を作成して提出させることにしている。また、感想文のほかに、授業の要旨と当日使用したテキストの該当箇所（ページ）を明記することを指示している。感想文は、「考える力」を養うのに大きな効果がある方法の一つといえる。また、講義を熱心に聴かない限り、しっかりした感想文を作成することはできない。したがって、効果としては、感想文を作成することにより授業の振り返りができるとともに授業の要旨やテキストの該当箇所を明記させることによりテキストの持参を励行させることができる。

(3) 「話す」作業

授業において「話す」ということは、一般的には学生からの質問を指すが、授業中積極的に手を挙げて質問する学生は非常に少ない。そこで、本稿でいう「話す」とは、教員が学生に質問する、それに学生が答えるということである。筆者の場合、①テキストの重要箇所を学生に読ませながら、テキストに記載されている用語の意味とそれに関連した基礎知識または一般常識を質問する場合と、②すでに授業で説明したことについて発表させる場合（復習）の2つである。

①については、学生がどの程度テキストに記載されている用語と一般常識を身に付けているかを確認するために行っている。これを把握していないと教員は一方的に授業を進め、学生と教員の間のギャップは知らないうちに拡大していくことになる。このリスクを防ぐためにも、常に質問をしながら学生の常識水準を確認しておくことが重要と考える。

②については、予め指名した学生に、授業開始時に5分程度の前回授業の復習発表を課すことにしている。手順としては、授業終了時に次の発表希望者を指名することになっているが、実際はほとんどが手を挙げないので筆者が適宜指名することになっている。

大勢の前で一人で発表するのは、ほとんどの学生が苦手のことから、教員が指名して発表することで今後の自信につながるという効果も期待できる。ただし、ごく稀であるが、性格上、精神上等の理由により大勢の前で発表できない学生もいることを踏まえて毎回の感想文に「どうしても復習発表できない者は、理由を明記してその旨書いておくように」との指示をすることになっている。学生の対応はすべて一律にはいかないことを銘記すべきと考える。

2. 大教室での授業の進め方³

大人数⁴では学生の反応が見えにくく、学生も不明なところを質問しにくいいため、授業構成を臨機応変に行うことが難しい場合がある。したがって、大教室では、無線マイクを

学生に向けて発言を促すことや教壇の上を歩き回るだけでなく、教室内の中央や後部の通路を歩き回るなど多様な教育手法を取り入れた授業構成を行うことが望ましいと考える。

筆者の場合は、授業中ピンマイクは教員用として使い、無線マイクは学生に渡して、適宜コミュニケーションを図りながら進めている。また、眠そうな受講生がいたら、テキストの重要な箇所を読むように指示するとか簡単な質問をして睡魔を追い払うように努めている。さらに、私語や遅刻などを防ぐために席を指定することも有効と考える。その場合には、できる限り座席を前方中央に固めることも重要である。座席を指定すれば、受講生の確認が容易にでき、個人名で呼びかけることにより、教員と学生の距離が短くなる。特に名前で相手と呼ぶことは、人間関係を築くための基本的なことからである。大人数のクラスでは全員の名前を記憶するということは困難であるが、可能な限り、学生の名前と顔を一致させ、名前を尋ね、意識的に学生を名前で呼ぶように努めることが重要である。学生は、自分が大人数の中の一員としてではなく、個人として扱われることに感動し、授業に参加することに責任を感じるようになる。また、大教室の授業でも、顔を見ながら個別に話しかける、意見を述べさせる、テキストを読ませる、ノートに書かせる、発表させるなどという作業によって、学生とのコミュニケーションが一層高まるという効果もある。

3. 専門ゼミナール（演習）の進め方

(1) 2年次生のゼミナール

① 1 分間スピーチ

ゼミナール開始時にまず、ウォーミングアップとして1人1分間スピーチを励行している。スピーチの内容は、最近1週間の出来事と感想で、マスコミで取り上げた事件、家族、個人のことなどテーマは自由としている。スピーチの目的は、自分で考えたことを人前で短時間に伝える力を養うことにある。

② グループ報告

3人1組で専門のテーマについて10分程度の報告を行う。一つのテーマを3人で分担して報告し、その後質疑応答を行う。質問では、用語や語句の意味を訊くのではなく、必ず報告者の意見を訊くように徹底させている。用語や語句の意味に集中してしまうと議論にならなくなってしまふからである。また、質問者が少数の限られた者に集中しないように、報告者からも適宜、質問者をフルネームで指名するようにしている。フルネームで指名する目的は、ゼミ生同士の距離が短くなり、より親近感を持つことができると考えるからである。「フルネーム」を覚えるのはビジネスパーソンの仕事といわれているところから、学生時代にその習慣をつけておくことは大事なことと思う。

さらに、質問を受けた報告者は、マナーとして、「質問有難うございます」という返事をしてから質問者に回答するように指導している。

③ グループ評価

グループ報告が終了した時点で、グループ報告者のリーダーは適宜評価をする者を指名する。評価を指名された者は、「良かった点」と「改善点」を述べて、A～Dの評価

をする。ここで重要なのは「改善点」である。「良かった点」は、褒め言葉を述べれば済むが、「改善点」は、報告を真剣に聴いていない限り、的確な「改善点」を皆の前で話すことはできないからである。その後、報告者は一人ずつ振り返りを 30 秒～1 分程度にまとめて皆の前でスピーチする。

④「振り返りレポート」の作成と報告

グループ報告が終了した後は、翌週までに質問を受けた個所と質問者の名前を明記して議事録を兼ねた「振り返りレポート」（テーマにかかわる判例の要旨などを含めて A4 用紙で 5～6 枚程度）を作成し、翌週、全員にコピーを配布するとともに担当分について簡潔に「振り返りレポート」の報告をして、当該テーマの報告を完成させる。「振り返りレポート」を完成させたグループは、翌週新しいテーマのグループ報告の準備に取り掛かる。

⑤感想文の作成

ゼミ生全員に演習終了後の感想文を作成し、当日中にメール添付送信することを課している。感想文を作成することの目的は、ゼミ生全員が授業時間中に集中して報告を聴き、演習内容を振り返り、課題を考える力を養うことにある。また、短時間で文章をまとめるトレーニングにもなる。

感想文は、A 4 一枚程度（1,000 字以上）で記述内容は以下の（表）のとおりである。

（表）ゼミナール終了後の感想文の項目

○○年○月○日 氏名：
1. グループ報告の概要とコメント (1) Aグループ（メンバーをフルネームで明記） ①報告概要 ②コメント（良かった点、改善点、評価（A～D）） (2) Bグループ（メンバーをフルネームで明記） ①報告概要 ②コメント（良かった点、改善点、評価（A～D）） (3) Cグループ（メンバーをフルネームで明記） ①報告概要 ②コメント（良かった点、改善点、評価（A～D）） 2. ゼミナール全体の感想 3. 自分自身の振り返り（質疑応答を積極的に行い、良かったことや成長点、改善点、反省点など） 4. その他（上記で書き足りなかった点やゼミナールへの要望など提案したいことがあれば、自由に記載）

(2) 3 年次生のゼミナール

①日経記事の 1 分間スピーチ

3 年次生は就職活動の開始時期であることから、特に前期は 90 分の授業を 30 分加えて 120 分行う。現在の時間割では、原則として 3 年次生のゼミナールは昼食後の 3 時限目（13 時 15 分～14 時 45 分）に配当されているため、学生の要望なども聞き、昼休みを 30 分利用して、当日の日本経済新聞の記事（主に社説、政治、経済、金融関係記事）

を早朝に読んで、自分の意見、感想をまとめて1分間スピーチを行うようにしている。これを実施することにより、日経紙の読解力が高まるとともに就職（企業および公務員）の面接や就職後社会に出て大切なコミュニケーション力やプレゼンテーション力が養成されることが期待できるからである。

さらに、昼休みは誰でも自由時間であることから、他のゼミに所属している学生にも希望者には30分間の自由参加を案内している。実際に数名の学生が参加することもある。

②グループ報告

3人一組でグループ報告を行うことは、2年次生と同じであるが、異なる点は報告者が一つのテーマを通して報告し、他の2名は質疑応答に専念するという役割分担を明らかにしていることである。また、3年次生の後期には報告者はできるだけレジュメを見ないで自分の言葉でプレゼンテーションを行うように勧めている。3年次生の前期までは、自分たちの調べたことを報告することで精一杯であったが、後期からは単なる報告ではなく、プレゼンテーションを意識して行うように指導している。

③グループ評価、④「振り返りレポート」の作成と報告、⑤感想文の作成については、基本的な形式は2年次生の時と変わらないが、3年次生には内容を一層充実させるように指導している。

(3) 4年次生のゼミナール

①就活（就職活動）と研究報告

4年次生の前期は、ほとんどが就活のため、常に全員が出席することは難しい。したがって、3年次生の時のように3人のグループ構成の代わりに単独で研究報告を行うこととしている。また、就活中でもゼミナール日時が面接などに当たらない限り出席するように指示している。出席することにより、相互に就活情報の交換もでき、早く内定を取得した者からは刺激を受けるなどさらに意欲を高めるなどの効果を得られる。

さらに、面接などでゼミナールを欠席する場合は、当日の面接の概要と反省を含めた感想文をA4の用紙1枚程度にまとめて当日中にメール添付送信することを課している。学生は感想文を作成することにより面接などの振り返りができ、今後の就活にも役に立つことが多い。筆者は、学生の感想文を読んで、筆者の感想・アドバイスなどを折り返しメールで返信することになっている。

②内定したゼミ生の下級生（2・3年次生）へのアドバイス

就職内定したゼミ生には、順次2年次生、3年次生など下級生のゼミナールにも出席するように指示して、下級生のグループ報告などのアドバイスを行うことにしている。後輩の指導を行うことは、本人の良い経験と勉強にもなり、後輩との交流も深まるという効果も期待できるからである。

③卒業論文の完成

2年次生のミニ論文からスタートして、3年次生で卒業論文の概略を作成しているので、4年次生ではさらに論文原稿を練り上げて完成させる。

(4) その他

①ゼミナール合宿

毎年、大学の休暇（春期または夏期）期間中、バスを貸切り、近距離のところ（2013年度は京都市）で一泊2日の2～4年次生合同のゼミ合宿を行っている。目的は、合宿先で参加者全員に予め準備した専門分野のテーマで5分間の報告と質疑応答を行うことで人前でのスピーチに自信を持たせることと合宿により学年を超えた交流を一層深める効果を期待できるからである。

なお、参加者には、合宿帰宅後翌日中までにゼミ合宿の感想文を1,000字程度にまとめてメール添付送信するように指示している。ゼミ合宿は、ゼミ旅行ではないので必ず合宿で得たことの振り返りを課すことにしている。

②ゼミナール交流会

毎年、前期開始前の3月下旬と後期開始前の9月下旬に卒業生を含めたゼミナール交流会を実施している。目的は、これから開始する授業の参加意欲を高めることと先輩と後輩の交流を深めることにある。在校生は企業や公務員として活躍している卒業生の仕事の話を聞くことができ、将来のイメージをより明確にすることができる。

なお、在校生には、翌日中までにゼミ交流会の感想文を1,000字程度にまとめてメール添付送信するように指示している。交流会は、単なる懇親会ではないので必ず交流会で得たことの振り返りを課すことにしている。また、交流会では上級生や卒業生に対して、下級生に積極的に話しかけるように促すことにしている。

③課題論文作成のホームワークの実施

ゼミナールでは、2年次生、3年次生に対して春期・夏期・冬期の休暇中に専門テーマの論文作成をホームワークとして課すことにしている。

すなわち、2～3月の春期休暇には、2年次生には10,000字程度、3年次生には15,000字程度の「法的リスクマネジメント」に関する論文課題を出し、8～9月の夏期休暇には、2年次生、3年次生に対して「法的リスクマネジメント」に関する個人ワーク（15,000字程度）とグループワーク（15,000字程度）の論文課題を課すことにしている。個人ワークの課題は、春期テーマを発展させたものでもよいし、新しいテーマにチャレンジしてもよいことにしている。

グループワークは、3人一組でグループ長を中心にテーマを決めることとしている。さらに、冬期の休暇は短いので、最近の法的リスクに関するテーマを事前に挙げて、その中から一つ選択して、B4の用紙10枚程度（手書き）で作成し、冬期休暇明けの最初のゼミナール日に提出するように指示している。

ホームワークの目的は、個人ワークでは、自分でテーマを決めて調べて、考える力を養うことにあるし、グループワークでは、共同で作業する習慣をつけることにある。このことは、社会人になってから一層重要になることを理解させるのにも役立つ。

Ⅲ. おわりに—学生参加型授業の課題—

以上、学生参加型授業の実践報告として、「大教室での授業」および「専門ゼミナール」の進め方について、筆者の体験を踏まえて述べた⁵。学生参加型授業は、一般の講義型授業と比較すると多くの効果がある⁶反面、学生に伝える情報量が低下するという問題点が挙げられる。したがって、今後の課題としては、授業で伝えられる情報量の低下をいかにして補うかの具体的な対策を考慮する必要がある。

注

- 1 PBL (Project-Based Learning) とは、和訳では「課題解決型学習」であり、座学（講義形式教育）と一線を画するものである。PBL では、特定の分野において必要とされる知識や情報を一定の文脈に即して有意味的に獲得させることを意図している。PBL の特徴は、学習への動機づけに最大限の配慮を行うとともに、問題解決の一連のプロセスを自律的に遂行する点にある（上杉賢士「PBL 情報化社会の新たな学習法 - 上 - PBL とは何か ミネソタ州ニューカントリースクールに学ぶ」『日本私立大学協会 教育学術オンライン』2362号 2009年6月10日. (https://www.shidaikyo.or.jp/newspaper/online/2362/3_2.html)
- 2 具体的には、知識伝達中心の講義から、ディスカッションやディベート、演習や実験・実習等を伴う授業への転換が期待されている。
- 3 「大教室での授業の進め方」は、赤堀勝彦「効果的・実践的授業のすすめ方—大学授業改善の一手法として—」『教育開発センタージャーナル』2号 2011、15. の一部を引用した。
- 4 一般に受講生が150人を超えると「大人数」と呼ばれるが、例えば、筆者の担当科目では、「マナーアップ講座」（2009年度158名）、「法政基礎講座1（リスクマネジメント論）」（2011年度234名、2012年度205名）などが本稿での「大人数」に該当する。
- 5 本稿で述べたようなことを徹底させることにより、毎年ほとんどのゼミ生が夏期休暇前には志望先企業から内定を取得している（ただし、公務員の内定は試験の関係でその後になる）だけでなく、就職後も各方面での活躍が期待されている。
- 6 学生参加型授業は、活発な討論能力、コミュニケーション能力、リーダーシップ、協調性、共同作業能力、責任感、社会性の把握、能動的行動力、チームワーク能力、知識発見、自己発見、自己能力開発など、高い教育効果、大きな教育の生産性を示す（北海道大学高等教育機能開発総合センター「大学における学生参加型授業の開発」『高等教育ジャーナル』4号 1998、47. (<http://hdl.handle.net/2115/29781>)

参考文献

- [1] 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的展開に向けて～生涯学び続け主体的に考える力を育成する大学へ～」2012、9.
- [2] 吉本圭一「キャリア教育とアクティブ・ラーナー」『キャリア教育研究』32巻2号 2014、49.

海外インターンシップの有効性についての事例研究

森下 美和¹⁾ 河合理英子²⁾

1. はじめに

文部科学省は、国際社会で活躍できる我が国の人材育成とともに、海外の優秀な人材を受け入れ、双方向の人的交流を活発にしていくことが我が国の将来を左右する最重要課題だとしている（文部科学省，2011）。大学教育においては、高度な知識に依拠しながら自主的に考え、創造的に行動できる人材の育成が求められており、生きた学問、現実をよりよく変革していく力としての学問を身につけることに向き合う教育が模索されている（和栗・河野，2004）。

こうした社会の動きを背景に、「経験学習」としての海外インターンシップが、キャリア教育に取り入れられている。日本におけるインターンシップの定義は、学生等が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うことである（文部科学省，2014）。中学校では「職場体験」、高等学校では「インターンシップ」と呼ばれ、大学では「インターンシップ」と教員養成系の「教育実習」や保健・医療系の「臨地実習」を区別している（高良，2007）。本調査における「海外インターンシップ」は、日本の大学教育における「インターンシップ」であり、オーストラリアにおける「職場体験による学習」として取り入れたものである。

オーストラリアの中でも、特に日本語教育に熱心なメルボルンの現地の小・中・高等学校では、日本からの大学生を短期で受け入れ、「日本語」の授業の中で、自己紹介や日本文化について話す機会を与えてくれる（森下・河合，2014）。英単語や文法を覚えても、実際に使う機会の少ない EFL (English as a Foreign Language) 環境におかれている日本人にとっては、格好の実践練習の場となっている。本稿では、JTB を通じてオーストラリアの現地法人 DOA が運営している海外インターンシッププログラムについて、A 女子大学の事例を紹介し、主に英語力に関するアンケート調査にもとづく学生の意識における変化の観点から、その有効性を調べた。

¹⁾ 神戸学院大学経営学部 ²⁾ DOA JAPAN

2. 海外インターンシッププログラムの概要

2-1 参加者

A 女子大学の海外インターンシッププログラムは、2014 年 9 月 1 日から 22 日までの 22 日間、オーストラリアのメルボルンにおいて行われた。2 年次生 3 名、3 年次生 3 名、4 年次生 1 名の計 7 名が参加し、そのうち 6 名はグローバルコミュニケーション学科、1 名は初等教育学科の学生（表 2 の学生 A）であった。Oxford Quick Placement Test (Oxford University Press, 2004) の平均スコアは 28.6 点（60 点満点）で、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages; Council of Europe, 2001) の A2 (Elementary) レベルであった。

2-2 インターンシップ先の決定

インターンシップ先は、現地の小・中・高等学校における「日本語」の授業を職場とする「スクールコース」と、ホテル、ショップ、現地の日系企業などを職場とする「ビジネスコース」の 2 つから選択することができる。参加の動機、将来就きたい職業、キャリアプランなどを参考に、各学生のインターンシップ先が決定された（表 2）。

2-3 渡航前研修

2014 年 7 月に、日本在住の DOA トレーナーが、海外インターンシップに関する事前研修を 2 回行った。英語での自己紹介やプレゼンテーションの練習に加え、現地での行動に関する注意事項を細かく説明した。インターンシップを成功させるためには、事前研修でしっかりと準備を行うことが必須であるため、研修の様子はビデオに撮影し、当日出席できなかった学生には、後日必ず見るように指導した。

2-4 現地研修

現地研修の行程および目的を、表1に示す。

表1. 現地研修の行程および目的

日程	行程	目的
1日目 9月1日 (月)	日本発	
2日目 9月2日 (火)	メルボルン着 オリエンテーション・ガイダンス (ホテル宿泊)	オフィスと駅の場所の把握
3日目 9月3日 (水)	英語の事前テスト デスク研修「異文化理解」 シティウォークラリー ホームステイの心構え (ホームステイ先へ移動)	異文化認識の理解を深める チームワークを作る町歩き 注意事項の確認
4日目 9月4日 (木)	デスク研修「コミュニケーション」 「リーダーシップ」 電話・ルート確認	伝えることを考える チームに貢献する意識を知る 英語で電話をかける練習
5日目 9月5日 (金)	英語模擬面接 研修の心構え ルート下見・挨拶	初対面での会話練習 立場と役割を把握する 通勤ルートの確認
6～7日目 9月6日 (土) 9月7日 (日)	自主研修	ふりかえりと情報交換
8～12日目 9月8日 (月) ～12日 (金)	インターンシップ	
13～14日目 9月13日 (土) 9月14日 (日)	自主研修	ふりかえりと情報交換
15～19日目 9月15日 (月) ～19日 (金)	インターンシップ	
20日目 9月20日 (土)	修了式・英語の事後テスト	ふりかえりと発表
21日目 9月21日 (日)	帰国に向けて出発	
22日目 9月22日 (月)	帰国	

日本を出発した翌日の朝にメルボルンに到着し、DOA オフィスの会議室にてオリエンテーションを行った。現地の DOA トレーナーが、今後のスケジュールなどの説明をした後、市内の地理を把握するために全員で外出した。翌日から、遅刻したり道に迷うことなく各自でオフィスに集合できるように、公共交通機関のチケットを買ったり、トラム（路面電車）の乗り方を確認した。

3日目の午前中は、英語の事前テストを実施した後、デスク研修と呼ばれる座学で異文化理解について学んだ。午後は、「シティウォークラリー」というチーム制町歩きを行った。学生2人または3人のグループ毎にいくつかの課題が与えられ、町中で誰かにインタビューしたり写真を撮ったりしながら、制限時間内に戻ってくるというものである。その後、ホームステイの心構えについての最終確認をして、各ホストファミリーの迎えを待った。

4日目は、各自、ホームステイ先から、公共交通機関を使って DOA オフィスまで来ることになっていた。全員が遅刻なく集合し、コミュニケーションとリーダーシップに関するデスク研修を行った。午後は、インターンシップ先へ挨拶に行くためのアポイントメントを取る目的で、電話をかける練習を行った。

5日目は、インターンシップ前の最後のデスク研修で、英語による模擬面接を行い、午後に会う担当者への挨拶で想定される会話の練習をした。学生たちは、日本から準備してきた自己紹介や想定問答集を活用し、少しフォーマルな英会話に取り組んだ。午後は、翌

週から通うルートを確認しながら、各自、担当者に挨拶をするために出かけた。

2-5 インターンシップ先での業務内容

参加の動機や将来就きたい職業にもとづくインターンシップ先での業務内容を、表2に示す。

表2. 参加の動機，将来就きたい職業，およびインターンシップ先での業務内容

学生	参加の動機	将来就きたい職業	職場	業務内容
A	外国の教育に興味がある	小学校教諭		
B	日本語教員の免許を目指している ので、海外で日本語を教えている 人から学びたいことと英語力向上	英語を使える仕事	小学校	授業補助，教材準備，日本文化紹介，学校行事手伝いなど
C	英語力向上と教育をみてみたい	英語教師		
D	実践的な語学力向上と日本の文化 との違いや積極性を身につけたい	英語教師	高校	授業補助，教材準備，試験監督，スピーキング練習，学校行事参加など
E	日本語が伝わらない環境で，生活・仕事することで英語の意志疎通や対応の仕方を身につけたい	グランドスタッフ	ホテル	接客，郵便対応，ファイリング，PC対応，経理補助，清掃など
F	海外で働くことに興味がある	海外またはグローバルな職場で働きたい	ショップ	接客，陳列，リサーチ，ファイリング，清掃など
G	外国の人と良いコミュニケーションをとり，実際の英語圏の環境を体験したい	英語を使う仕事	大学事務	接客，受付，電話対応，ファイリング，PC対応など

「スクールコース」を選択した学生A～Cは、小学校のプレップクラス（1年生より1つ下の学年）から6年生のクラスの「日本語」の授業で、オーストラリア人教師のアシスタントとして、主に漢字やカタカナを教えた。学生Dは、私立の中高一貫校の男子校における9年生から12年生の授業で、オーストラリア人教師と日本人教師の両方のクラスを経験した。特に12年生には、スピーキングの個別指導をしたり、テキストを使って文法やリスニングを教えた。

「ビジネスコース」を選択した学生Eは、ホテルでのレセプション、ファイリングなどの事務処理、インボイス入力、経理資料入力のほか、ハウスキーピング、ミニバーチェックも担当した。学生Fは、大型のリサイクルショップで、商品の陳列、バックオフィスでのタグ付け作業などを行った。学生Gは、大学の事務を経験した。英語研修施設の受付業務を担当し、様々な国からの留学生の窓口となった。ファイリングやコンピュータを使った入力作業が主であったが、スタッフミーティングにも参加した。

2-6 ふりかえり学習

和栗(2010)によると、「ふりかえり (reflection)」は、価値観が多様化し、変化が激しい

社会の中で、他者とかかわりあいながら自主的に生き、学び続けるために必要な能力として昨今注目されている。また、松尾（2011）は、経験から学ぶための「ストレッチ、リフレクション、エンジョイメント」が必要であり、単に「経験学習サイクル」を回すだけでは十分ではないと主張する。

インターンシップ期間中の日々の「ふりかえり」には、KPT 分析（Keep：いいところ，Problem：悪いところ，Try：改善のためにやることのフレームワークでのふりかえり；天野, 2013）を用いるように指示した。毎日記録することが「ふりかえり」を促したのか、インターンシップ期間中（11 日目）や終了後（20 日目）における全体での「ふりかえり」でも、学生たちは、各自の業務や受け入れ先の様子などを活発に報告し合っていた。

3. 英語力に関する調査

研修の前後に、英語の 4 技能（リーディング、リスニング、スピーキング、ライティング）についての事前・事後テストを実施した。本稿では主に、事後テストの際に行った英語力に関するアンケート調査の結果について報告する。

英語の 4 技能が全体として研修前より伸びたと思うかどうかについて、1: 全くそうでない、2: あまりそうでない、3: どちらとも言えない、4: そうだ、5: かなりそうだ、という 5 件法で評価してもらったところ、平均スコアは、リーディング = 2.7、リスニング = 4.1、スピーキング = 4.0、ライティング = 3.1 という結果になった。語学研修の効果について調査した森下（2013）同様、4 技能の中では、音声言語であるリスニングとスピーキングの評価が高かった。

リスニング力が伸びたと思う理由（4～5 の評価の記述回答）は、以下の通りであった。

- A 話している速さについていけるようになった。
- B 英語を常に聞いていたので。
- C 自分に話しかけられている時以外にも耳を傾けていた。
- D 生活の中で英語を耳にすることがほとんどだった。
- E ホストや職場、テレビなどで聴き取れる言葉や文章が増えてきた。
- F 従業員の人やお客さんの言っていることが最初より聴き取れるようになった。
- G 職場でもホスト先でも英語力が上がっているとされたから。

スピーキング力が伸びたと思う理由（4～5 の評価の記述回答）は、以下の通りであった。

- A たくさんの人と話をする中で、自分で話すことを簡潔にまとめて話すことができるようになった。コミュニケーションを楽しめた。
- B 常に英語を話すので、力自体は上がったと思う。
- E 英語に少しだけ慣れて来たと思う。
- F 毎日英語で従業員の人やホストの人と話すことによって、思っていることを伝えられるようになった。何人かの人が英語すごいと言ってくれたから。
- G 出来るだけ自分から話しかけて出来るだけ多く話したからです。また聞き返されることが少なくなったから。

スピーキングについては、リスニングに比べてやや個人差があり、スピーキング力があまり伸びなかったと思う理由としては、「周りに日本語が話せる人がいたために、日本語に頼りすぎていた」などのコメントがあった。また、もっとも伸びなかったと評価されたリーディングについては、「あまり読む機会がなかった」という答えが多く、日本にいるときとはまったく逆の経験をしていることが分かる。

最後に、インターンシップ期間中の日常生活（オリエンテーションを含まない）で、英語と日本語を使う割合はどのくらいだったか、足して10になるように数字で示してもらったところ、平均すると、英語：日本語＝6.7：3.3という結果になった。森下（2013）における語学研修に参加した学生は、同じ質問に対し、英語：日本語＝4.8：5.2と回答している。彼らは、英語をL1（第1言語）とする環境に置かれていても、英語と日本語をほぼ同程度使用していると自覚しており、日本人同士で行動することが多かったか、あるいは、英語を使う際に上手くコミュニケーションが取れずにあきらめてしまった可能性がある。一方、本調査におけるインターンシップの参加者は、アンケート結果からも分かるように、職場の日々の業務をこなすために、自然に英語の使用頻度が増えたと考えられる。

4. まとめ

今回のような調査で、海外インターンシップの参加者のほうが語学研修の参加者よりも英語力が向上していることが認められれば、前者における経験学習の成果について、1) 懸命に手を伸ばせば届きそうな目標をもち、2) 実施した結果、どこが良く、どこが悪かったかについて情報を得ることができ、3) それを次の機会に生かすことができるような練習のやりかたをしている人は成長できる、とする松尾（2011）の主張を、英語学習において実践していると言えるのではないだろうか。この仮説を実証するためには、同時期に海外インターンシップと語学研修の各プログラムに参加した学生間で、英語力のテストやアンケート調査の結果を比較するなど、さらなる調査が必要である。

謝辞

本稿の執筆にあたり、調査とその後の情報提供にご協力くださったDOAの現地スタッフの方々、事前・事後テストならびにアンケートにご協力くださったA女子大学の関係者とインターンシッププログラムに参加した学生の皆さんに、深くお礼申し上げます。

参考文献

- [1] 天野勝 (2013). 『これだけ！ KPT あらゆるプロセスを成果につなげる最強のカイゼンフレームワーク』 すばる舎リンクージ.
- [2] Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [3] 国立教育政策研究所紀要, 第139集, 85-100.

- [4] 高良和武 (2007). 『インターンシップとキャリア：産学連携教育の実証的研究』 学文社 .
- [5] 松尾睦 (2011). 『「経験学習」入門』 ダイヤモンド社 .
- [6] 文部科学省 (2011). 『国際交流政策懇談会最終報告書』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/009/toushin/1310853.htm
- [7] 文部科学省 (2014). 『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/04/18/1346604_01.pdf
- [8] 森下美和 (2013) . 「短期海外研修プログラムが日本人英語学習者の音声言語処理能力にもたらす効果」 関西英語教育学会 『英語教育研究』 第 36 号 , 41-50.
- [9] 森下美和・河合理英子 (2014). 「メルボルン・レポート：教育に焦点を当てて」 第 95 回次世代大学教育研究会（神戸学院大学）
<https://dl.dropboxusercontent.com/u/12166972/ne95-kobe-morishita-kawai-20140712.pdf>
- [10] Oxford University Press. (2004). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- [11] 和栗百恵・河野光雄 (2004). 『「Learning in Action, Learning for Action：経験を通じた共感と協力が行動を生み出す学びのプログラム」教育モデルとしての「国際インターンシッププログラム」の意識と課題』 中央大学教養番組「知の回廊」 http://www.chuo-u.ac.jp/usr/kairou/programs/2004/2004_05/
- [12] 和栗百恵 (2010). 『「ふりかえり」と学習：大学教育におけるふりかえり支援のために』

学生の授業参加を保証するための方策 －子ども・若者の貧困理解の必要性－

石田賀奈子 佐野 光彦

1. はじめに

2009（平成 21）年の文部科学省による学校基本調査で、わが国の大学進学率は 50% を超えたことが報告された（文部科学省 2014）¹。しかし、一方で、少子化社会を迎えたわが国の大学は、多くが入学者数の確保という問題に直面している。さらに、経済状況や家族の問題、友人関係、自身の障がいなど、学生が抱える問題は複雑かつ多様化してきている。特に大学が今後対応を検討すべき課題として、子どもや若者の貧困の問題があげられ、支援対策の構築が求められるようになってきている。

今年、厚生労働省は国民生活基礎調査の報告において、2012（平成 24）年の相対的貧困率は 16.1% と過去最悪であり、さらに子どもの貧困率はそれを上回る 16.3% を示したと報告している（厚生労働省 2014b）²。大学教育の現場においても、若者の貧困の問題への支援が必要となってきた。現在、学生の人間関係調整や公的サービスの活用等、学生のニーズに合わせた新しいサービス体制の構築等を行う福祉専門職、キャンパスソーシャルワーカー（以下；CSW）の配置が各大学で広まりつつある。そして、実践知の蓄積がされつつある状況にある。本稿では、わが国における子ども・若者の貧困の現状を概観したうえで、本学において「見えない貧困」状態にある学生を発見し、学内外の資源につなげることの必要性を検討する。

2. 見えにくい「若者の貧困」、子どもの貧困」

2-1 「子どもの貧困」概念の広がり現状

「子どもの貧困」は、2008 年ごろから急速に広がり始めたキーワードである。2014（平成 26）年版子ども・若者白書によると、「子どもの相対的貧困率は 1990 年代半ごろからおおむね上昇傾向にあった」とされている（内閣府 2014）³。そしてその状況は深刻さを増す一方である（図 1）。平成 21（2009）年には 15.7%、さらに本年 7 月、前出の「国民生活基礎調査」では過去最悪の 16.3% という数値が報告されている（表 1）²。つまり、6～7 人に一人の子どもが貧困状況におかれているというのが我が国の現状である。

表1 貧困率の年次推移（厚生労働省 2014）

	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003	2006	2009	2012
相対的貧困率	12.0	13.2	13.5	13.7	14.6	15.3	14.9	15.7	16.0	16.1
子どもの相対的貧困率	10.9	12.9	12.8	12.1	13.4	14.5	13.7	14.2	15.7	16.3
子どもがいる現役世帯	10.3	11.9	11.7	11.2	12.2	13.1	12.5	12.2	14.6	15.1
大人が一人	54.5	51.4	50.1	53.2	63.1	58.2	58.7	54.3	50.8	54.6
大人が二人以上	9.6	11.1	10.8	10.2	10.8	11.5	10.5	10.2	12.7	12.4
名目値	万円	万円	万円	万円	万円	万円	万円	万円	万円	万円
中央値(a)	216	227	270	289	297	274	260	254	259	244
貧困線(a/2)	108	114	135	144	149	137	130	127	125	122
実質値(85年基準)										
中央値(b)	216	226	246	255	259	240	233	228	224	221
貧困線(b/2)	108	113	123	127	130	120	116	114	112	111

資料出所 厚生労働省(2014)「平成25年国民生活基礎調査の概況」

(注) 1. 相対的貧困率とは、OECDの作成基準に基づき、等価可処分所得(世帯の可処分所得を世帯人員の平方根で割って調整した所得)の中央値の半分に満たない世帯員の割合を算出したものを用いて算出。

2. 平成6年の数値は兵庫県を除いたもの。

3. 大人とは18歳以上の者、子どもとは17歳以下の者、現役世帯とは世帯主が18歳以上65歳未満の世帯をいう。

4. 等価可処分所得金額が不詳の世帯員は除く。

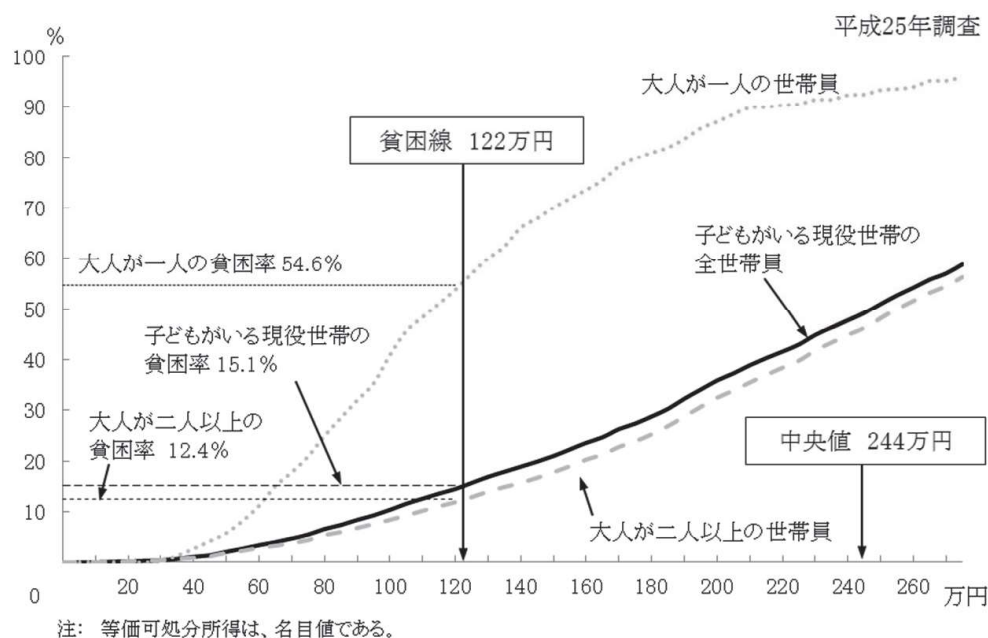


図1 相対的貧困率の推移（厚生労働省 2014）

こうした家族の経済的困難を背景に、家庭の抱える「しんどさ」は、保護者による虐待や、不登校や非行などといった子どもの問題として表面化・深刻化していく。社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会では、「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について」として、厚生労働省が把握した子ども虐待による死亡事例の検証を、これまで第10次報告に至るまで分析を進めている。最新の報告（第10次報告）において、心中による虐待死事例で子どもへの加害に至る動機として最も高いのは「保護者自身の精神疾患、精神不安」に並んで「経済的困窮」が30.8%（12事例）となっている（社会保障審議会児童部会 2014）⁴。

2-2 大学における子どもの貧困対策の必要性

ここで、大学における貧困世帯支援に焦点を当ててみたい。前述のとおり、わが国の大

進学率は50%を超え、今や高校生の半数が高等教育機関に進学する状況である（図2）。

しかし、これが生活保護世帯になると大学進学率は19.2%に下がり、児童養護施設等入所児童については12.3%まで下がる（厚生労働省 2014a）⁵。子ども期の貧困は、子どもが高等教育に触れることを困難にしているといえる。

国は、2013（平成25）年には「子どもの貧困対策の推進に関する法律（子どもの貧困対策推進法）」、2014（平成26）年1月より施行されることとなった。この法律は「子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されることのないよう、貧困の状況にある子どもが健やかに育成される環境を整備するとともに、教育の機会均等を図るため、子どもの貧困対策に関し、基本理念を定め、国等の責務を明らかにし、及び子どもの貧困対策の基本となる事項を定めることにより、子どもの貧困対策を総合的に推進することを目的」とするものである（法第1条）。そのうえで子どもの貧困の解消・教育の機会均等・健康で文化的な生活の保障・次世代への貧困の連鎖の防止等を図るもので、この法律における「子ども」とは20歳未満のものとされ、一部の施策においては20歳以上の大学等在学者も「子ども」と定義されている。

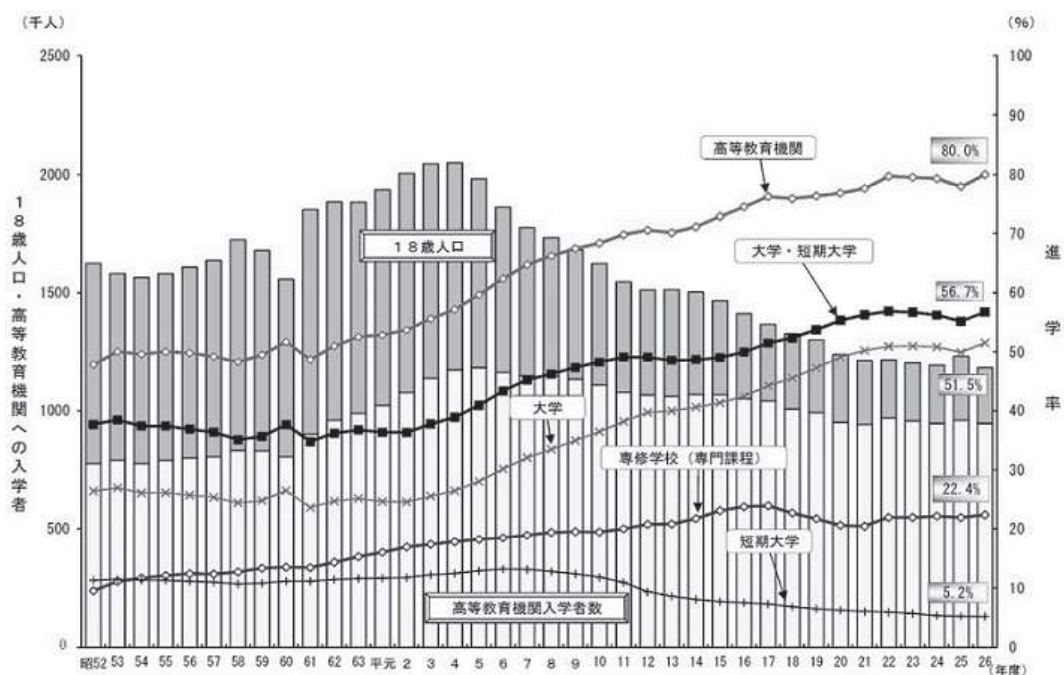


図2 大学進学率の推移（文部科学省 2014）

さらに、2014（平成26）年8月には「子どもの貧困対策大綱」が閣議決定された。大綱に掲げられた施策は表2のとおりである。

表2 「子どもの貧困対策大綱」（2014 年 8 月）に盛り込まれた主な重点施策（筆者作成）

施策の分野	概要
教育の支援	学校を子どもの貧困対策のプラットフォームとして位置づけ
	福祉面の相談に応じるスクールソーシャルワーカー増員 (1,500 人→5 年後 1 万人)
	高校生への奨学給付金の増額
	貧困の連鎖を防止するための学習支援の推進 児童養護施設などで暮らす子供、生活保護世帯の子供等への学習支援
生活の支援	児童養護施設などを退所した児童の就職支援 ひとり親家庭の住宅環境を安定
保護者に対する 就労支援	ひとり親家庭の保護者の就職を支援 保護者が高い学歴を得られるよう学習を支援
経済的支援	ひとり親家庭の支援策を調査・研究

では、このような状況の中、大学に求められることについて検討したい。児童福祉法においては「児童」は 18 歳未満のものを指す。しかし、経済的な問題など、子どもをとりまく状況は、子どもが児童福祉法の対象年齢を過ぎたから解消するというわけではない。今回、子どもの貧困対策法は大学生もその対象とした。つまり、大学においては、生活保護世帯から進学してきた 19.2%の学生、児童養護施設等で生活していた 12.3%の学生、一般家庭から進学してきた者のうち、生活状況に様々な課題を持って進学してきた学生たちの支援を展開していくことが求められる。彼らの卒業と自立に向けて、経済的な支援をはじめとした様々な支援を行っていく必要がある。NPO 法人ブリッジ・フォー・スマイルによると、児童養護施設等を退所して高等教育機関へ進学した者のうち、約 30%がその後中退しており、その主な理由は経済的理由（24.7%）が最も高くなっている（ブリッジ・フォー・スマイル 2012）⁶。その他、精神的負担やアルバイトの負担、大学での人間関係などといった理由が多くなっており、こうした学生への中退に至る前の予防的なかわりが必要である。

現代社会の貧困について、「見えない貧困」であるという指摘がある（湯浅 2008：阿部 2008）が^{7,8}、峯本は、学齢期の子どもに貧困がもたらす「見えない不利」として、①自尊感情と基本的信頼感の低下、②情緒・行動面の不安定と学校不適応を挙げている（峯本 2010）⁹。年齢が上がるにつれ、子どもたちの世界は広がっていく。友人とのかかわりの中で自分の置かれた厳しい状況に気づいていくことになる。その中で子どもたちは少しずつ自尊感情を低め、対人関係における孤立感や不信感を強めていくことになるのである。こうした感情は、大学生年齢になれば解消されるというものではない。そして彼らの問題は明確な形で現れることは少なく、不登校などといった形で問題が現れてくる。このように生活の困難ははっきりとしたニーズとしてあらわれてくることは少なく、教員、事務職員、様々な立場で学生に日々かわる中で、学生の生活の困難さに気付くことは容易なことではないだろう。

本学学生支援センターが実施した学生生活状況調査によると、神戸学院大学学生の経済的状况は、2012 年度調査は前回（2008 年）調査に比べて、全体的に家族の年収は減少傾向にある。このことは当然学生の生活にも影響を与えており、学生の全収入における奨学

金やアルバイト収入の割合の増加がみられる（神戸学院大学学生支援センター 2012）¹⁰。

また、奨学金について、受けている学生は回答者の46.7%となり、過去最高の率を示したが、「受けようとは思わない」と回答した理由を見ると、「経済的に不必要」44.3%について「返還しなければならない」が36.7%と続いている。支援を必要としているにもかかわらず、支援に関する情報などの必要な社会資源に届いていないケースが潜在的なニーズを抱えている可能性がある。

3. 大学におけるソーシャルワーカー配置の必要性

3-1 学校ソーシャルワークという領域

教育機関と福祉機関の連携が、児童虐待対応や子どもの貧困対策の中でその必要性を強調されている。学校で活躍する、新しい社会福祉の専門職として、スクールソーシャルワーカーがあげられる。

スクールソーシャルワーカーは、以前より一部の地域で先駆的な取り組みがなされていた。それは2008年に文部科学省が新規事業として「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始したことにより全国的に配置が広がっている新しい専門職である。第2章表2の通り、子どもの貧困対策大綱において増員が明言されている。社会福祉の専門性を発揮し、校内での教員との連携やスクールカウンセラーとの連携に加え、地域の中で様々な資源とつながっていくことが期待される職種である。小中学校への配置や派遣の広がりとともに、香川県のように、2013（平成25）年4月よりすべての県立高校へのスクールソーシャルワーカー活用を導入している自治体もある。経済的困難を抱える学生、人間関係等に困難を抱える学生へと修学支援サービスが届いていく必要がある。こうした支援が高校までで途切れることなく、学生の社会的自立までを支えられるよう、大学においても展開されていく必要がある。

大学におけるソーシャルワーカー配置の必要性

全国で活動するキャンパスソーシャルワーカー同士の情報交換と相互支援のために組織されているキャンパスソーシャルワークネットワークでは、キャンパスソーシャルワークについて「(略) キャンパスソーシャルワーカーは、大学で働くソーシャルワーカーのこと」であるとし、多くが社会福祉士や精神保健福祉士の資格を持っており、大学生の抱える様々な生活上の問題に対して支援を行う専門職であると定義している。主な活動内容はネットワークの紹介パンフレットで次の8項目が紹介されている。

1. 経済的問題への支援
2. ピアサポーター支援
3. ハラスメント予防と対策
4. 様々な障がい学生支援
5. ひきこもりがちな学生への支援
6. 自殺予防

7. 関係者との協働支援

8. 居場所の提供

キャンパスソーシャルワーカーはこのように学生の生活上生じる多様なニーズに対応するものである。在学中に、しかも突然に生じる様々な課題にも対応することが期待される職種である。教員として日々学生に接する中で、時として学生の生活上の課題の発見に至ることもある。そうした場合に専門的に対応するための資源として学生に紹介する先として、CSWのような専門職が配置されていることは、学生の生活や精神状態の安定につながり、授業に対する取り組みの質の向上につながるものであると期待できる。学生相談室、ハラスメント相談室等、学生生活支援の整備が進められてきている本学においても専門職として採用し、学内での既存の専門職や教職員との有機的な連携体制を構築していくことが望ましいのではないかと考える。

4. おわりに

新しい職種の導入と、その必要性の認識が浸透していくことで、教職員においても、これまでと違う学生への視点が生まれるのではないかと期待できる。経済的な悩みや対人関係の悩み、自身の障がいによる不利益などに悩むことなく、学生たちが授業に取り組める環境づくりが大学には求められている。そうした専門職が身近に存在することで、授業の中で「気になる生徒」に教員が出会ったときに、その学生の「困っているところ」に支援が届き、学生の学ぶ権利の保障、授業参加の保障につながるであろう。

注

- 1 平成 26 年度学校基本調査（速報値）文部科学省 報道発表資料
- 2 厚生労働省「平成 25 年度国民生活基礎調査の概況」
- 3 内閣府「2014（平成 26）年版 子ども・若者白書」
- 4 社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会（2014）「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について」第 10 次報告
- 5 厚生労働省（2014）「社会的養護の現状について」
- 6 ブリッジ・フォー・スマイル（2012）「全国児童養護施設調査 2012 報告書」
- 7 湯浅誠（2008）「反貧困－すべり台社会からの脱却－」岩波新書 pp84－85
- 8 阿部彩（2008）「子どもの貧困－日本の不公平を考える－」岩波新書 pp.23-24
- 9 峯本耕治（2010）「学校教育から見る子ども虐待と貧困」『子ども虐待と貧困－忘れられた子どものいない社会を目指して』明石書店 pp.103-154
- 10 神戸学院大学学生支援センター（2014）「学生生活状況調査報告書 第 10 回」

参考文献・URL

- [1] 阿部彩（2008）「子どもの貧困－日本の不公平を考える－」岩波新書 pp.23-24
- [2] ブリッジ・フォー・スマイル（2012）「全国児童養護施設調査 2012 報告書」

- [3] キャンパスソーシャルワークネットワーク (2013)「キャンパスソーシャルワーカーネットワークパンフレット」
URL : <https://sites.google.com/site/campussw/whatiscswr/leaflet>
- [4] 神戸学院大学学生支援センター (2014)「学生生活状況調査報告書 第10回」
- [5] 厚生労働省 (2014a)「社会的養護の現状について」
- [6] 厚生労働省 (2014b)「平成25年度国民生活基礎調査の概況」
- [7] 峯本耕治 (2010)「学校教育から見る子ども虐待と貧困」『子ども虐待と貧困－忘れられた子どものいない社会を目指して』明石書店 pp.103-154
- [8] 文部科学省 (2014)「平成26年度学校基本調査(速報値)」
- [9] 内閣府「2014(平成26)年版 子ども・若者白書」
- [10] 社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会 (2014)「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について」第10次報告
- [11] 湯浅誠 (2008)「反貧困－すべり台社会からの脱却－」岩波新書 pp84-85