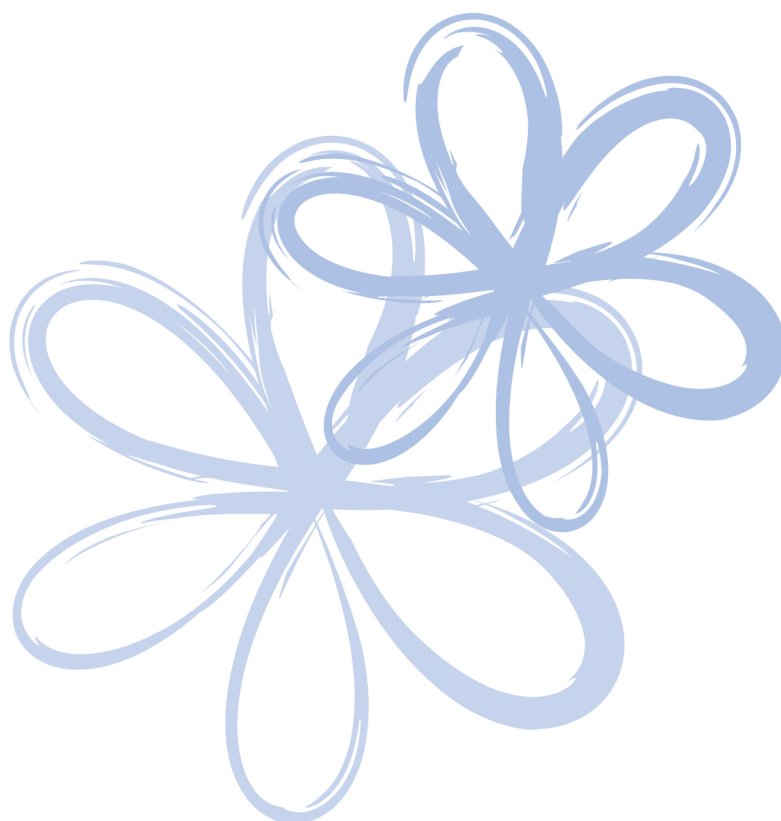


教育開発センタージャーナル

第 8 号

2017.3



神戸学院大学教育開発センター

● 目 次 ●

〈論 文〉

哲学カフェ in 有瀬：その由来と狙い

-----桑島 紳二, 平光 哲朗, 金 益見, 福島あずさ, 松井 吉康 1

加濃式社会的ニコチン依存度 (KTSND) 調査から喫煙防止教育のあり方を探る

-----山口 孝子, 森本 泰子, 松本 有可, 平松 優子, 山崎 裕康 17

作業療法教育における教育方法の検討：ICT を利用した事前学習とグループ学習から

-----大瀧 誠 31

〈実践研究〉

授業改善アンケートを活用した「文章読解Ⅱ」の分析

-----清田 朗裕 43

ゼミ教育における教育演劇の実践と効果

ー演劇ワークショップからホールでの上演発表会へー

-----中山 文, 桂 迎 57

〈活動報告〉

「神戸学院大学人文学部人間心理学科・心理学マニュアル」の改訂と活用

-----小川 翔大, 清水 寛之 73

〈活動報告 2015 年度教育改革助成金事業報告〉

「企業」と「働くこと」の学習

ーフィールドワークを踏まえた企業研究ー

-----林 隆一 81

臨床実習科目の成績評価

ールーブリック評価を導入した実習評価表の作成ー

-----岩井 信彦 87

ボランティア活動の研修プログラム開発および活動評価に関する研究

-----西垣 千春 95

授業における学生の能動的学習をサポートするシステムと方法論の開発

ー参加型授業のモデルづくりー

佐野 光彦 103

「教育開発センタージャナル」投稿要項

「教育開発センタージャナル」執筆要領

編集後記

哲学カフェ in 有瀬：その由来と狙い

Café Philosophique in Arise : Its Origine and Aims

桑島 紳二 平光 哲朗 金 益見 福島あずさ 松井 吉康

(要約)

本学人文学部で開催されている哲学カフェは、勉学に対して受け身になりがちな学生達に「自ら考える」場を提供し、現代社会で求められる「自由な発想力」を伸ばしてもらうことを目的としている。本論はそうした狙いを示した上で、哲学カフェによってどのような教育的効果が期待できるかを共著者それぞれの視点から論じたものである。キャリア教育ではブレインストーミングの有効性が言われ、哲学教育では「自分の言葉を語る」ことが求められるが、哲学カフェはそれらを可能にするのであり、また大学での哲学カフェ開催はその敷居を下げることに貢献し、科学をテーマにすれば、科学者と非専門家が互いに意見を交換する場となりうるのである。

キーワード：哲学カフェ，問題発見能力，コミュニケーション能力，対話，教員ネットワーク

序

フランスで生まれた哲学カフェは、大学というアカデミズムの場から哲学を解放し、日常の中で生じる問題からダイレクトに哲学に踏み込もうとする企てである。元々は、街中のカフェで哲学的な議論をすることから始まった活動であるが、今回、本学人文学部人文学科の教員有志（本論の著者一同）¹が集まって、大学内で哲学カフェを定期的を開催することとなった。しかし、大学というアカデミズムの場から解き放たれたものを、再び大学内で行おうとするのはなぜか。この試みを進めるにあたってまず答えるべきは、この問いであろう。

最初に断っておかねばならないのは、私達が開催する哲学カフェは、大学のカリキュラムに組み込まれた「授業」ではない、ということである。この集まりでは、教員も学生も、義務や強制、さらには「単位のやり取り」といったものとは完全に無縁である。教員は皆ボランティア参加であり、学生も出席したからといって成績がプラスされるわけではない。会場は大学構内であるが、この集まりそのものは、大学の外で行うのと何ら変わらない。それなら学外で行えばよいとも言えるが、本計画が一番の狙いとするのは、本学学生に対する教育的効果なのである。そうした狙いは後述することとして、もう一点、この企ての目的となるのが、教員の相互理解の活性化である。前者は、近年の大学が抱える根本的な問題、つまり少なからぬ学生に見られる「問題発見能力の欠如」と直結しているのであり、後者は、総合大学という場所が持つ課題、つまり様々な分野の教員が集まっていることをどう活かしていくか、という課題と結びついているのである。

1 総論

1.1 哲学カフェの歴史

今日「哲学カフェ」と呼ばれるものは、1992年にパリで始められた試みに端を発している。その経緯は、その企てを始めたマルク・ソーテ（Marc Sautet）自身によって報告されているが、そこで重要なのは、哲学を学者の独占から解放しようとしたということである（ソーテ 1996）。哲学というものが、「大学で学ばれ、専門用語を駆使しなければできないもの」と考えられていたのは、その誕生の地であるヨーロッパにおいてもそうだったのである。では、そもそも「哲学」とはいかなるものなのか。

哲学は、古代ギリシャで生まれた営みである。それが誕生した当時、そこに専門用語は存在せず、また職業哲学者も存在しなかった。哲学史上最も偉大な哲学者の一人、ソクラテスは、職業哲学者ではなく、街中で若者をつかまえては議論をふっかける変わり者であった。しかも彼は、若者に対して教師のようにではなく、同じ問いに取り組む仲間であるかのように振る舞ったのである。そうしたソクラテスの営みを現代によみがえらせようとしたのが、ソーテである。彼の著作が『ソクラテスのカフェ（Un Café pour Socrate）』と題されたゆえんである。では、ソクラテスは若者をつかまえて何をしたのか。彼が行ったのは、常に「問いを立てる」ことであつた²。彼は、問いを立てることで、問題となって

いた事柄を「吟味 (ἔλεγχος)」しようとしたのである。

哲学がこうした営みであるとする、それが専門家の独占物になること自体、おかしいことである。ソクラテスが哲学的対話の相手として選んだのが、教養ある大人達ではなく、若者達であったというのは、私達にとって重要である。私達の哲学カフェでも中核となるのは、学生達、若者だからである。私達の哲学カフェにおいても、教員は「教える者」ではないし、参加している者は全員、「自分で考えること」が求められる。一人の教員の発言に対して別の教員や学生が問いを發し、前者はそれに応答する。そうした積み重ねの中で、学生は、事柄の吟味の仕方を学んでいく。教員は、議論を整理したり、新たな問いを發したりすることはあっても、問いに対する答えを呈示したりはしない。基本はあくまでも学生に議論の先を意識させ、途中で考えることをやめさせないということである。進行役に対して「司会」という日本語ではなく、あえて「ファシリテーター (facilitator)」³という聞き慣れないカタカナ語を用いるゆえんである。

こうしてヨーロッパで生まれた哲学カフェであるが、日本で哲学カフェというイベントが広く知られるようになったのは、1996年、ソーテの著書『ソクラテスのカフェ』の翻訳出版と彼の来日がきっかけだと言われている。その後、大阪大学臨床哲学講座が哲学カフェを定期的に開催するようになり、同様の試みが全国に広がっていったのである(松川他 2014)。現在では日本各地で定期的に開催されており、興味がありさえすれば誰でも参加できるほどに、ポピュラーな催しとなりつつある⁴。

ただし私達の哲学カフェが、ソクラテスのやり方、そして従来の哲学カフェを踏襲していると言っても、そこには決定的な違いがある。というのも、ソクラテス達のやっていることが「知の探求」であるのに対して、私達はそうした探求そのものよりも、その手前の「問いをどうやって立てるか」に重点を置いているからである⁵。「自らが問いを發する」ことは、「問題を与えられて、それに答える」ことに慣れてしまった日本の学生には、かなり難しいことである。それでも学生は、卒論を書かねばならない。自分でテーマを決めねばならない。そこで少なからぬ学生が、四苦八苦する。しかし本を読んでも、教師の話聞いても、いくらでも疑問は浮かぶはずである。何を扱っても「自分には分からない点」が必ずあるはずである。にもかかわらず、自分で問いを立てることができない学生がいる。彼らが自分で問いを發することができるようになるには、どうしたらよいのか。

1.2 本哲学カフェの狙い

「大学全入時代」ということが言われて久しいが、そうした中、学生の間に広がっているのが「問題発見能力の欠如」という病である。筆者達の経験上、この問題は、大学のレベルとは関係なくこの国の大学全般に広がっている現象である。本を読んで疑問点を挙げる。人の話を聞いて質問する。これらのことは、簡単にできそうだが、実はきわめて能動的(アクティブ)な作業である。相手からの指示ではなく、あくまでも「自分から」考えることが必要なのである。私達が教科書を通して学ぶ知識は、すでに答えが確立されている「問いと答え」であって、それを受動的に学習するだけでは、問いの立て方は学べない⁶。「問いを立てる」技法は、「理解して終わり」ではなく、「分からないことを意識化し、そ

れに取り組む」ことを通してでなければ身につかない。

「問う」ことは、「問われる」ことによって意識される。教員が、学生の発言に対して次から次へと問いを発していけば、ほとんどの学生が、次に何が問われるのかを予想するようになる。つまり問いをあらかじめ想定できるようになる。筆者の一人である松井は、二十年以上も前から（講義という形式の授業であっても）必ず学生に問いを投げかけて、彼らから答えを引き出す作業を続けているが、それを続けていると、学生は自然に「次に問われること」を考えるようになる。自らが出した答えを批判的に眺められるようになるのである。

学生達にとってもう一つ重要な点は、不特定多数の人を前にして、自分の意見を述べる訓練の場が提供されるということである。近年の就職活動では、グループディスカッション等が課されることが増えているが、学生達は、議論の訓練をほとんど受けていない。議論を中心とするゼミもあるだろうが、それでも議論するのは気心の知れたゼミの仲間であって、不特定多数の人々と議論する機会は、きわめて少ない。私達の哲学カフェの場合、親世代と言ってもよい教員や、年長の学生、時には三十代のOBやOGが参加するので、そうした訓練には最適である。友達ではない人々と長時間会話することすら稀な学生達にとって、哲学カフェへの参加は、大学という狭い社会を出る最初の一步となる。

なお、参加する学生の中には、どうやって議論に加われば良いのか分からないと言う者や、考えているうちに話題が変わってしまって発言の機会を失ったと言う者が少なくない。そうした中でうまく議論に加わることも必要な訓練なのであるが、多様な意見を出し合うという意味では、彼らからも発言を引き出す必要がある。そこで本計画では、休憩時間にタブレットやスマートフォンを使って、（この企画のために準備した）ネット掲示板に質問や意見を書き込んでもらうようにしている⁷。

哲学カフェの第二の目的は、専門分野を異にする教員同士が、いわば素人の立場に戻って互いの話に耳を傾け、知的な刺激を与え合うということである。毎回の哲学カフェは、一人の教員が関心を持っているテーマについて短く話をし、それをきっかけに議論を進めるという形を取っているが、多くの場合、他の教員は、そのテーマについて素人である。私達は、できるだけ身近なテーマを選んでいるが、それは、講義のように専門的な知識の習得ではなく、問題意識を深めてもらうことが目的だからである。私達が、できる限り「最初から最後まで普段着の思考をする」ことに腐心しているゆえんである。そしてそのためには、専門の異なる学者が多い方が良い。教員といえども、専門が異なれば知識の上では素人同然であり、専門用語が飛び交うことにはならないからである。

さらに、今日、総合大学と称される大学は多いが、そうした総合性のメリットを生かし切れている大学は、そう多くはない。様々な学部・学科を抱える大学といえども、そうした多様性を教員同士が共有し、自らの研究・教育に活かすことは難しいのが現状である。もちろん現代では、研究分野の細分化が進んでいるため、異分野からの刺激を取り込む余裕がない学者も多い。それ以前に、自らの研究と関連があるものにだけ興味を示す学者も少なくない。しかし、もしそれでよいのであれば、組織として一つであること以外に総合大学であることの意味は見出されない。幸い私達が属する人文学科の場合、同じ学科内に

まったく異なる分野の専門家がいる。普段なら互いの専門や問題意識に関心を持つことはないし、ましてや個人的な場で議論をしたりすることはない。ところが哲学カフェという場を設定すると、そうした垣根が簡単に取り払われるのである。

しかも哲学カフェは、「カリキュラム」ではない。それは、教員の参加がボランティアであることから分かる通り、私的な面を持つ。「カフェ」という名が示す通り、それは、お茶を飲みながらの集まりであり、肩書や立場を気にする必要のない談話会（サロン）なのである。とはいえ、学者であれば誰でも経験することだろうが、学会での議論よりも、その後の懇親会でカジュアルにかわされた会話の中から重要なアイデアが生まれたり、より本質的な議論が生まれたりすることがある。そこでは、まだ萌芽状態にあるアイデアがかわされたりするのであるが、まさにそれゆえにそうしたやり取りは、発想の宝庫となる。私達教員が、哲学カフェに自発的に参加するのは、この集まりが自らの知的好奇心を大きく揺さぶってくれるからなのである。

こうして教員同士が知的な交流を深めると、それは学生の指導にも好影響をもたらす。本学人文学科の場合、卒論にアカデミックなテーマを選ぶ学生は少なく、多くは身近なテーマを取り上げることになるのだが、そうしたテーマを掘り下げる場合、（それがアカデミックなものでないだけに）多様なアプローチが可能である。つまり様々な専門の教員のアドバイスを受けて論文を書くことができるはずなのである。しかしそれも教員同士の知的交流があれば簡単であるが、なければ途端に難しくなる。教員同士の知的交流は、確実に教育的効果を上げることができるのである。

教員が互いの意見を戦わせたり、他の教員の意見に感心したりするのを見れば、学生は、そこから色々なことを学ぶ。教員の意見が対立しているのを見れば、教員の語ることが絶対的なものでないことが分かるだろうし、知識を得ることが喜びを生み出すのを目の当たりにすることにもなる。それは、学問が生まれる場所に立ち会うという経験であり、結果的に学問に対する敬意を生むことにもつながる。こうしたことに加えて、そこで学生は、自分があまり関わったことがない教員の普段の顔を知る。そもそも多様な教員との関わりは、学生の関心の幅を広げ、確実に学習上のメリットとなるのだが、哲学カフェに参加すれば、それだけで異なる分野の教員数名と知り合うことができる。持続的に参加すれば、教員とのつながりは自然と深まり、個人的な指導も受けやすくなる。教員もまた、そうした学生に対しては、指導がしやすくなる。こうした機会を増やせば、教員と学生の間にある垣根は確実に低くなるのである。

1.3 これまでの「哲学カフェ in 有瀬」

本計画による哲学カフェは、2015年11月から2016年度末までに計十回開催されているが、本論はその「狙い」に焦点を絞っているので、ここではその現状について、参加者や会の形式について簡単に記しておく。まず参加者であるが、本論の著者五名は、ほとんどの回に参加している。それ以外に、トータルで見れば、人文学科教員八名、経済学部教員一名、本学元教員二名が参加している。現役学生の参加者数は、最も少ない回で六名、多い回では二十名を超える。これらに加え、卒業生や、学外からの参加者（本学参加者の

知人などである）などがいるので、全体の人数は、最も少ない回で九名、多い回では三十名にもなる。開催時間は、カリキュラムと被らないようにするために、主に土曜の午後（場合によっては日曜の午後）、三十名定員のゼミ教室を使って開催している。一回の哲学カフェは、前半一時間半、後半一時間半に休憩を三十分はさむというスタイルである（この休憩時間に、タブレットやスマートフォンを用いて自由に意見を書き込んでもらうようにしている）。これまでに設定されたテーマは、「働く」「ライブが生み出すもの」「名画ってなに？」「愛って？」など、街中で開催される哲学カフェと同様、カジュアルなものが選ばれている。毎回、まず提題者がテーマについて話のきっかけとなるようなことを十五分程度話し、その後、議論に移る。参加している学生が多い場合は、提題の後、小グループに分かれて話し合ってもらい、それを全体で再度共有するという形式をとることもある。なお、私達の哲学カフェでも、自己紹介などはしない。哲学カフェは、建前上、あくまでも「不特定多数の参加者同士による議論」でなければならないからである。

2 キャリア教育の視点からコミュニケーション能力と哲学カフェの関係を考える

2.1 非定型業務を担う正規雇用社員に求められるもの

雇用が不安定である、低賃金である、手厚い教育や訓練を受けられず能力を伸ばすチャンスに乏しいなど、非正規雇用の雇用条件が正規雇用比べて圧倒的に不利であることを考えると、特別な事情がない限り正規雇用社員（以下「正社員」）を目指すのが順当である。では、正社員と非正規雇用の仕事の違いはどこにあるのか。

1995 年、日本経済団体連合会（以下「日経連」）から『新時代の「日本的経営」－挑戦すべき方向とその具体策』が発表された。ここで日経連は雇用を「長期蓄積能力開発型」、「高度専門能力活用型」、「雇用柔軟型」という三つのタイプに分けることを提言した。バブル経済崩壊により景気の長期低迷に喘いでいた産業界はこの提言を取り入れた。それによって雇用の流動化が進み、今日では、賃金労働者の約 4 割が非正規雇用となっている。今日、一般化している雇用形態に当てはめれば、第一のタイプは正社員、第二は専門知識を持った任期付社員、第三はアルバイト、派遣社員などであろうか。このことから分かる通り、非正規雇用社員が行う仕事は代替可能な定型業務が中心である（しかも、今後こうした仕事の多くは、AI に取って代わられる可能性が高い）。一方、正社員の仕事は、非定型業務、すなわち課題を発見し、会社の人的・物的資源を用いながら解決策を見出し達成へ導くような仕事など、前例が乏しく一筋縄ではいかないものが中心である。このような定まった形のないものを形にしていく仕事には、創造力がまずもって必要である。正社員は、自らも創造力を発揮しながら、集団として創造的なアウトプットを出し続けることを求められる。それはただ漫然とひとを集めてできるものではない。「創発はデザインするものプロデュースするもの」（加藤 2015, p.162）であり、それを担うのが正社員なのである。

2.2 「対話」が「閃き」を生む

さて、創造は「閃く」ことから始まる。いつ訪れるかわからない属人的な行いである閃きを促すために、さまざまな集団によるアイデア発想法が考案されている。その中で一般に普及している「ブレインストーミング」を取り上げ、非定型業務で求められるコミュニケーション能力について考えてみたい。ブレインストーミングとは、テーマを設定し五～十名程度の参加者が自由な雰囲気の中で思いつくままにアイデアを出し合う、グループによるアイデア発想法で、1939年アメリカのBBDO広告会社の副社長A.F.オズボーンが考案したものである。斬新なアイデアが常に求められている広告業界では、定番の発想法として古くから取り入れられている。筆者の一人である桑島が広告制作に携わり始めた1980年代初頭には、毎日のように社内でブレインストーミングが行われていた。その後、ビジネス界にソリューションビジネスが増えるに従って、ブレインストーミングもビジネス界全般に普及していった。今日では教育界においてもグループ学習などで用いられるようになっており、今やアイデア創出の場面では欠かせない発想法となっている。

ブレインストーミングには「批判禁止、質より量、自由奔放、結合便乗」という4つルールがある。これを仔細に眺めてみると、ブレインストーミングが対話的な性質を持つ発想法であることがわかる。一般的に「議論」は結論を求めるために行うものである。それに対して「対話」（ダイアログ）は「さまざまな人の意見に耳を傾けそれを掲げてどんな意味なのかよく見ること」（ボーム 2007, p.79）であり、内容の優劣を問わない。上記のルールでは「批判禁止」がこれに相当するだろう。また、多様な意見をそのまま陳列するという意味で、「質より量」と「自由奔放」にも共通する。対話では「相手の言葉を受け止め、自分なりに理解した上で、感じたこと考えたことを言葉にして返す。そして相手も同じように返す……」というやりとりを繰り返す。これは「結合便乗」（他人の意見と自分の意見を自由に結合したり、他人の意見に便乗したりしても良いということ）と同意である。

社会的な構成物は、人々の社会的コミュニケーションによってつくられたものである。にもかかわらず、人々はそれを意識しないために誤解や混乱が生じる。そこで、人々が相互理解を深めるために、物事を意味づけていくコミュニケーション行為が大切となるのだが、そうした意味づけを創造・共有していく効果的な方法が「対話」なのである（中原・長岡 2009, p.87）。なにかひとつの物事について他者と語り合うと、他者による意味づけが自分と異なっていたりすることがある。異なった意味づけに出会うと、自己の意味づけがゆらぎはじめる。語り合いを続行し、自己が行った意味づけと他者のそれとを行き来するうち、自分や他者の意味づけの背後に隠れていたものが現れる。それが新たな意味づけをされて新しいアイデアとなる。これがブレインストーミングの本質である。新たな意味づけが弾みとなって対話が活性化し、次々に新たな意味やアイデアが紡ぎ出されていく。

2.3 対話する力を育む場

ブレインストーミングのルールが示唆するように、創造力を生み出すために必要なコミュニケーションは「対話」である。にもかかわらず、結論を求めない「対話」は、目に見える教育効果が求められる正規科目となじみにくいからか、大学教育の中で磨く機会は

決して多いとは言えない。ソクラテスの時代より、対話は哲学的思考には欠くことのできないものである。哲学カフェで行われるコミュニケーションは、結論を求めない対話である。対話を通じて多様な見方や考え方に会い知的刺激を受ける。そして、さらなる対話を通じて新たな見方や考え方が生まれ、参加者のものの見方や考え方が更新されていく。このようなプロセスを延々と繰り返す中で、参加した学生は結果を求めない対話の有用性に気づき、自分なりの対話法を体験的に学習していくのである。

3 大学における哲学の講義あるいは演習と哲学カフェ

3.1 参加者としての立場 ― 教員と一個人のはざまで ―

本節では、哲学カフェと大学カリキュラムにおける哲学教育との比較検討を、参加教員の一人である平光の実践例を通して行う。平光は哲学を専門とする教員である。

大学での講義や演習において、平光は教員として授業を行う。教員は、教室という同一平面に学生とともにありながらも、権力関係において、知的能力の程度において、突出した位置を占める。特に講義においては、教員は講義主題に即した議論を、ほぼ自作自演で展開する。教員は、主題について学生に説明し、語りかけ、板書をし、問いかける役割を担う。学生はまずは聴衆である。

哲学カフェにおいて、平光は一個人としてその場に参加する。提題者あるいはファシリテーターを担う場合はまた異なるが、一参加者としては、学生に対して教えるべきことを何も持たず、ともに主題を探究する個人である。学生も聴衆ではなく、同じ資格の個人である。しかしこの点に、大学で行われ、また教員が複数名参加する、哲学カフェの難しさがある。教員の側としては、他の参加者である学生と同じ資格で集まった一個人のつもりであっても、学生にとってそうではない。彼らにとって平光は依然「哲学」の「教員」である。そのため、平光が哲学カフェで語る内容は、他の参加者から一定の「正統的」な理解、「権威ある」見解と見なされる可能性がある。その場合、話の内容に対する異論や反論、あるいは批判が、あらかじめ彼らのなかで封じられている可能性がある。そのため、平光としては、可能な限り発言を控え、むしろ他の参加者の発言を促すことを旨としている。参加者のなかには、活発に自らの考えを述べ、あるいは反論を展開する者もある。しかし、思っていることを人前で口に出して言うことを苦手とする者もあるだろう。そうした学生であっても、哲学カフェに来るということは、何か話したいのかもしれない。哲学教員が個人として参加する意義は、そうした学生を見つけ、発言を促し、思考を展開する支えとなることにある。

3.2 講義と哲学カフェとの主題展開の違い

哲学の講義における主題の展開は、例えばデカルトを論じる場合には、デカルトの問題意識からはじまり、彼による方法的懐疑と省察の内容がそれに続き、ひとつの頂点として cogito ergo sum の発見にいたり、さらにこの命題とともに世界観が転回する、というように進む。ここではひとつの問いが一貫して展開され、深化される。またここには知の一

般性が成立する。つまりデカルトの思索について、学生が共有すべき一般的理解が成り立つ。

哲学カフェにおいては事情が異なる。平光が提題を行った際、その主題であった「働く」について、教員として教えるべきことを何も持たなかったし、そのつもりもなかった。哲学カフェは、哲学と哲学史の知識を学生に伝える場ではなく、学生の理解度を評価する場でもない。むしろ彼らが素手で問いと格闘し、自ら考え始め、考えを表明することに主眼がある。そのため、提題においては、哲学や哲学史の知識を何も前提せず議論できるように、話を作成した。むしろ「人生哲学」的に、一個人として人生のなかで出会ってきた「働く」ことに対する疑問や考えを述べた。もちろん働くとは何かを問い、この問いに対して通常なされる言説を転回するような論点を中心とした上でのことである。ただこの問いと論点とを、個人として思ってきたことを通して語った。それは、提題後の議論のなかで、他の参加者自身が働くことについて考えてきたことをもとに、論点を考えて欲しかったからである。

しかし、その結果は散々なものであった。「働く」という主題について提示した問いや論点はほぼ見過ごされ、参加者は個人的な思いを散発的に羅列することに終始していた。主題について参加者と共同でなされるような一貫した探求は成立せず、議論はかみ合いもしなかった。参加者たちの議論は、提題者あるいは他の参加者の言葉の一部に刺激されて、ひたすら横滑りしていった。ただ、この状況は開始第一回目のことであり、少なくとも様々な言葉を学生たちが自ら紡いでいったことに、成果をみるべきかもしれない。

3.3 演習における質疑応答と哲学カフェにおける議論

授業としての演習では、哲学のテキストあるいは学生の研究に基づいた発表が行われる。それに対して演習参加者全体で質疑応答を行う。平光は教員として参加するが、中心となるのは発表者であり、また質疑応答を行う演習参加者である。この点で哲学カフェは演習に類似している。演習の場合、教員として発表に対する他の学生の発言を促しはするが、全体の進行は学生たちの自主性に委ねられる。教員が学生たちに先立って発表に対してコメントすることは可能な限り避ける。それは、教員が先に発言することで、学生たちが自ら気づき、考え、言おうとしていたことの芽を摘むことになりかねないためだ。時に無言の状態が続くこともあるが、それに耐え、付き合っていくことで、次第に学生たちは自分から口を開き始める。また、発表に対して教員としての見解を付す際には、その指摘や疑問は「先ほどの〇〇くんの指摘にあったように……」、「□□さんの質問は本質的で……」など、学生たちのやりとりを再び取り上げながら行う。これを繰り返すことで、自らの発言を取り上げられた学生は、自らの着眼と考察に自信を深め、一層自ら思考しつつ発表を聞き、問題を追及することができるようになる。

哲学カフェへの平光の関わりは、特にファシリテーターを担う場合には、演習におけるこうした態度と重なる。まず、提題者が展開した議論を下敷きにして、カフェ参加者たちの発言に耳を傾ける。そして、提題の論点と本質的に関わり、それを問い直すことになる発言が見られた場合にのみ、その発言を引き取って述べ直す。さらに、その発言に対する

提題者からの応答を促し、再びそれを発言者へ差し戻すことで、論点について踏み込んだ質疑応答ができるよう努めている。しかし、こうした機会は、演習と比して非常に限られたものである。哲学カフェの場合、提題者の展開した論点に対し、議論が集中することは稀である。一言で言えば、そこには中心がない。仮に議論の焦点が、提題者と発言者とのあいだで一瞬成立したとしても、あるいは成立させたとしても、次の発言者によって、議論は絶えず横へずらされていく。これはこの哲学カフェの性格上、避けられないことかもしれない。この哲学カフェでの議論は、提題者の主題に対する質疑応答によってではなく、話題に刺激されることで生まれた、参加者の思いの発露によって、つながっているからである。この点にこの哲学カフェの面白さもあるし、またつまらなさもある。

以上、三つの観点から、大学における哲学の講義あるいは演習と哲学カフェの対比的考察を行ってきた。哲学カフェの現状は、カフェとして見るならば、十分活況を呈しており、参加者の多種多様な語りとそのリレーの場として充実しているように思える。しかし、真理探求の共同的な場という方向性においては、すなわち哲学として見るならば、この対比によって浮上した諸困難は、課題として受け止める必要があるだろう。

4 大学で哲学カフェをやるということ

現在、神戸学院大学で行っている「哲学カフェ」の目的は、学生に対しての教育効果と教員の相互理解並びに知的好奇心の活性化である。本稿ではフランスのやり方を元に、現在日本で「哲学カフェ」を定期的に行っているカフェフィロと本校との違いに注目する。両者の特徴を比較することにより、大学で「哲学カフェ」を行う意義を明らかにしていきたい。

4.1 カフェフィロ主催「なぜ私たちは哲学するのか？」に参加して

カフェフィロは「哲学カフェ」をはじめとする街中での哲学対話の実践やサポートを行う集団（任意団体）である。2005年に発足後、全国各地で「哲学カフェ」を開催し、日本で行われている哲学カフェの代表といっても過言ではない。そこで筆者の一人である金は、2016年7月31日（日）に岡山大学まちなかキャンパス「城下ステーション」で行われた「哲学カフェ」に参加した。この日は「なぜ私たちは哲学するのか？」というテーマで、参加者は二十五名であった。

その日は、「哲学することと考えることってどう違うのか？」という問いかけからはじまり、「哲学とは何か」をめぐる、大きく二つの問題が浮かび上がった。ひとつは、哲学と他の「考える」や知のあり方との関係で、「哲学する」は「考える」の一部なのかということ。二つめは、複数の哲学の区別について。そこでは、「哲学や倫理は社会や人生のベースにある大事な問題について考えることだから必要」という意見がある一方で、「それもわかるけど、私は必要だからというより、単純に楽しいから哲学カフェに参加している」という意見も出た。

最終的には、「哲学はグラデーション」という言葉が出てきた。「思う→考える→思考す

る→哲学するという流れで哲学が存在するのではないか」という意見から「感想と哲学は違う」ことや、「哲学は能動的である」ことなどがその理由として挙げられた。

カフェフィロ主催の「哲学カフェ」は、個々人の生活に基づいた発言が多く、「暮らしや人生との関わりの中かで哲学がどうあるか」ということを中心に展開されていた。それは今までの経験の中かで、自らの哲学を持っている、だからこそ日常生活の中かで哲学を見いだせる参加者が多かったからではないだろうか。大学で行っている「哲学カフェ」との大きな違いは、意見を出すことに活発だった参加者の姿勢である。「このことに関して誰か意見があるひと」という進行が中心の大学の「哲学カフェ」に比べて、挙手が重なるからそれをバランスよくあてていくというのが進行役の主な努めであったことからそのことがうかがえた。

4.2 大学で「哲学カフェ」を行う意義

上で述べたように、大学のそれと比べて、カフェフィロ主催の「哲学カフェ」は非常に白熱したものであった。社会人の参加者が多く、彼らは休日に時間を作って出向いてきた人達である。それは、前述した「哲学は能動的である」ということとつながっているのではないだろうか。確かに学生も単位のためや先生に言われたからというよりは、多少能動的に大学で行っている「哲学カフェ」に参加しているわけだが、その奥にあるものは「楽しみたい」というより「楽しませてほしい」、「何かを得てみせるぞ」というより「何かを得たい」という姿勢である。

しかし逆に考えると、大学で行うからこそ彼らは「哲学カフェ」にやって来るのだ。これが街角のカフェで行われていたら、日本の大学生は「なんとなく」参加できるだろうか。フランスで偶発的に始まった「哲学カフェ」は、カフェであるからこそ敷居が低くなり、広まった。一方で、日本の場合（特に若者の場合）は大学という安全で自分を傷つけない場所であるからこそ敷居が低くなる。

また、積極的に発言するひとが多く、挙手が後を絶たない他の「哲学カフェ」に比べて、能動的な参加者が少ない大学のそれは「聴く力」を養う場にもなっている。話すことに慣れていない学生の意見を「聞く」というより「聴く」。同級生のたどたどしい話や、自分語りに耳を澄ませる。それは話すことや考えることより能動的な力を使わなくて済むので、多くの学生は最初「聴くこと」に徹している。そして、一見受動的に見えるその行為は、実はその後の「言葉で伝えること」「考えること」につながっていく。

つまり、大学で行う「哲学カフェ」の意義は、哲学の敷居を低くし、「聴く力」→「伝える力」→「考える力」を順番に養っていけるというところにある。

従来の「哲学カフェ」は、意見を出し合うことで日頃考えていることが広がったり深まったりするところにその意義がある。

大学で行う「哲学カフェ」は、日頃から物事を深く考えているひとが、今まで考えてきたことを話す場所ではない。参加する学生は、まずは「聴く」ことを通して、次に自分でもよくわからないなりに「話す」ことを通して、日常の中かでほんやりと思っていることを考えられるようになる。

つまり彼らは、“学びながら生きるひと達”なのである。考えを話しに来ているのではなく、来ることで考えるきっかけを持って帰っていく。

大学で「哲学カフェ」を行う意義は「考えることのきっかけやはじまりをつくる」ということではないだろうか。

5 「科学」を議論する場としての哲学カフェ

5.1 哲学カフェとサイエンスカフェ

1992年に開始された哲学カフェに続くようにして1998年、イギリスやフランスで「サイエンスカフェ (Café Scientifique)」が開始された。サイエンスカフェは、科学技術の専門家が非専門家との対話を行うもので、基本的には哲学カフェと同じコンセプトであった(松田 2008)。つまり、どちらもそれぞれの学問に関する専門家が非専門家とつくるコミュニケーションの場といえる。

しかし今日のサイエンスカフェは、特に日本では明らかに政治的意図を含んだ活動になっており、背景に、日本学術会議を通じた政府および研究者コミュニティの科学技術アウトリーチ活動⁸の取り組みが大きく関わっている。日本でのサイエンスカフェは、2006年の科学技術週間に全国二十一ヶ所で開催されたことで大きく認知を広げた。これは前年度の科学技術白書にイギリスのサイエンスカフェが紹介され、日本学術会議でアウトリーチ活動としての有効性が合意されたことによる(松田 2008：長谷川 2008)。同時に2005年から2009年には文部科学省からの委託事業として、東京大学、北海道大学、早稲田大学の各大学院で科学技術アウトリーチを担う人材育成が行われた。北海道大学の科学技術コミュニケーター養成ユニット (CoSTEP) はこの期間中に三百人以上の修了生を輩出している。

このように日本のサイエンスカフェは、アウトリーチ活動の一環として広がったといえる。これには地球規模の環境問題(地球温暖化や気象災害など)に対する正しい知識の普及や啓蒙を「より効率よく行いたい」という科学者コミュニティの意志が強く働いたとみられる。

5.2 アウトリーチ活動としてのサイエンスコミュニケーション

筆者の一人である福島は気象・気候学のため、気候変動関連研究のアウトリーチ活動を間近に見てきた。大学教員の多くは2004年の国立大学独立行政法人化などで事務手続きなどが煩雑化し、負担が大きく増えたが、アウトリーチ活動はそれに加え新たに課せられた業務であった。具体的には高校生や市民に向けた講演会の実施や各種メディアの取材対応などである。必ずしも自分の研究内容を話すわけではなく、より一般的な知識や、話題の別の研究者の研究内容の説明などが期待される。「最先端の内容」を「わかりやすく説明」することが求められるが、具体的なノウハウや手助けはなく、試行錯誤しながらも準備から実施まで全てを行わねばならない。したがってアウトリーチに積極的な教員は少なく、メディアに関しては一部の「説明上手な」研究者のみを露出させている印象すら

ある。

一方、学生時代からアウトリーチの重要性を教育されてきた若手の間では、活動そのものに高い関心を示す者も現れつつある。2011年から2013年に三回開催された「気象気候若手研究者交流会」に集まったのはそのような若手達だった（川瀬他 2011）。初回に「研究者からメディアや市民に何を、どうやって発信したいか」という観点での議論があり、第3回にはアウトリーチと科学コミュニケーションをテーマに、メディアに頻繁に出演する研究者や気象キャスターを招いて議論をしている（釜江他, 2013）。

こうした会に出席して驚かされることは「テレビに出て（研究の）話をするのはカッコイイ」と思っている若手が少なからずいることである。アウトリーチ活動は名誉なこと、成果を上げた人間のみが許される行為と感じていた。これはこの分野の特殊な立場、つまり非研究者の気象予報士や気象キャスターが市民への窓口になっている現状と無縁ではないだろう。参加者の多くは大学院生や研究員、ポスドクで、職務上、アウトリーチの経験は少ないと考えられる。一方で自身の研究成果が社会に何らかのインパクトを与えているという社会的欲求をアウトリーチ活動から得られる、と考える前向きな意見ともいえ、自身の未来に野心や希望を抱く若手研究者らしいといえるかもしれない。

しかしながら「自分の研究成果を世の中に知らしめたい、人々の理解を得たい」という欲求は、サイエンスコミュニケーションが目指す先、市民が科学について闊達に議論できるという趣旨から離れてはいないだろうか。研究者側がサイエンスコミュニケーションを「自身の研究に関する社会への説明責任」と考えれば、対話という双方向性が欠落してしまうのである。これはサイエンスカフェがアウトリーチ活動に置き換えられたことで導かれた結果であり、残念ながらこのようなアウトリーチ活動は、サイエンスカフェの名を冠したまま、おそらく今後もサイエンスコミュニケーションの中核的役割を担っていくと予想される。

5.3 サイエンスコミュニケーションの原点回帰としての哲学カフェ

福島は、2012年より現職で自身の専攻と異なる大学生に講義を行い、出前授業や講演会等によって高校生や市民と接し、また日常的に異なる分野の教員らと対話をしている。これらの経験を通じ「アウトリーチとは、研究コミュニティに属するすべての人間が、身近な人々と日頃から行っていく”対話”であるべきではないか」と強く感じている。さらに市民が（専門家がおらずとも）科学についてあれやこれやと議論を交わすようになることが、本来目指すべきサイエンスコミュニケーションの姿ではないかと考えている。今日の「研究内容の普及のためのアウトリーチ」は主に講演で成り立っており、非専門家の参加者はいつまでたっても意見を言うことができない。これでは「自分ごと」として科学を考えることにはつながらないのではないか。

こうした状況の中では、本稿のような取り組みが、国内のサイエンスカフェのありかたに一石を投じることになるだろう。哲学カフェでは哲学的素養や手法が非専門家の間に広がることを目的とするが、そこで扱うテーマは、ある程度の広がりや許容する懐の広さがあり、科学を議論することもできる。ここではより参加者が発言しやすいため、既存のサ

イエンスカフェの内容から新たに対話を生み出し、失われていた双方向性を回復できるのではないかという期待が持てる。さらに科学者達は哲学の非専門家であることから、肩書きという重荷を降ろすことができ、自由闊達な議論で、ほかの参加者達に「柔らかい科学観」（釜江他 2013）を示すことができるのではないかと考えるのである。

6 最後に

冒頭でも述べたように、本企画は、参加教員ならびに学生の「自発的な」集まりである。一般の哲学カフェと同じく、参加した学生は自己紹介もせず、議論を始める。そこでは、教員も含め、各人の立場は捨象される。哲学カフェは、教員にとっても自分が試される場所なのである。しかし、そういう自由に議論ができる場であることが、哲学カフェの核心である。ここまで各教員がそれぞれの立場から哲学カフェの意義を考察してきた訳だが、どの議論も哲学カフェのもつ「自由さ」に注目していることは偶然ではない。現代の学生達は、あまりにも多くの「強制」に縛られている。彼らは、「考える」前に「考えさせられている」のである。そうした強制は、少なからぬ若者にとって、思考に喜びを与えるどころか、苦しみである。私達の哲学カフェは、できる限りそうした強制から自由でありたいと願っている。本物の思考は、自由の中からのみ生まれる。哲学が古代ギリシャの民主主義社会から生まれたゆえんである。こうした思索の自由さを取り戻すために哲学カフェが果たす役割は、決して小さくないのである。

注

- 1 この五名は、2016 年度神戸学院大学教育改革助成金「哲学カフェとBIGPADによる学生の「問題発見能力」・「発信力」の向上ならびに教員ネットワークの活性化」という計画の参加メンバーである。したがって本論文も、この助成金によるものである。
- 2 ソクラテスが自らの仕事を「(精神的な)産婆術」と考えていたのは有名であるが、この最高の哲学者は、哲学という営みが教育と直結すると考えていたのである。
- 3 facilitator は、facile（「容易な」を意味するラテン語）から来ている言葉で、原義的には「事柄を容易にする者」であり、そこから「(議論を)促す者」「進行役」という意味を担うようになった。
- 4 「カフェフィロ (cafephilo)」と検索すれば、現在日本各地で開催されている哲学カフェの情報が手に入る。もちろん、そこに掲載されている以外にも多数の哲学カフェが開催されているはずで、それらを含めるとかなりの数の哲学カフェが存在するのは間違いない。なお、「カフェフィロ」とは、大阪大学臨床哲学講座が母体となって生まれた任意団体であるが、そこが開催する哲学カフェに参加した上で、本学の哲学カフェとの違いを論じているのが第4章である。
- 5 その結果、「哲学カフェ」という名前に引き寄せられて参加した学生の中から「一つの問題を哲学的に深く掘り下げて欲しい」という要望が寄せられることになる。これは、至極もっともな要求なのであるが、残念ながら現時点では、その要望を十分に満たすことはできていない。この点については、本論第3章を参照。
- 6 日本の教育現場では、問いに対して一直線に答えを出すことが良いこととされている。確かにそれが一番「合理的」なのであるが、それは真理を探究する現場においては、あり得ない話である。一

般に科学はそういう合理性を追求していると思われがちであるが、その営み自身は、試行錯誤の連続である。そういう科学の特質を社会が理解することこそ、科学が望むことであるはずである。こうした科学理解の場に哲学カフェを利用しようというのが、本論第5章である。学問というのは「試行錯誤」の積み重ねであって、数多くの失敗の果てに、運が良ければ一つの成功が手に入るといった営みなのである。他方、現在の日本では、そうした「間違っているかも知れない、失敗するかも知れない試み」を評価しようとする傾向は、ますます弱まりつつある。すべてがいわゆる「成果主義」という一語で評価されるのである。こうした傾向は、学問が経済的効果といった基準で測られることの当然の帰結なのであるが、それが、この国の創造力を高めることに本当に寄与しているのかどうか、アカデミズムのみならず、社会全体が考えてみるべきである。今日の産業界が求める創造性を促す場として哲学カフェを捉えてみようというのが、本論第2章である。

- 7 掲示板(「哲学カフェ in 有瀬」)URL は、<http://6810.teacup.com/cafephilos/bbs>. ただし、この掲示板は、あくまでも補助的なものである。議論の訓練ということ言えば、発言はすべて他の出席者の前ですることが望ましいからである。また学生が活発に発言した回では、掲示板への記入も少なくなるので、掲示板への書き込みが当日の議論を集約しているとも言えない。
- 8 文部科学省によれば、アウトリーチとは「国民の研究活動・科学技術への興味や関心を高め、かつ国民との双方向的な対話を通じて国民のニーズを研究者が共有するため、研究者自身が国民一般に対して行う双方向的なコミュニケーション活動」と定義される活動のことをいう(平成17年6月7日開催の学術研究推進部会(第10回)配布資料より)。

参考文献

- [1] ポーム, デヴィッド, (2007), 『ダイアログ 対立から共生へ, 議論から対話へ』(金井真弓訳), 英治出版.
- [2] 長谷川寿一, (2008), 「サイエンスカフェ — その効用と課題」, 『学術の動向』, 13/7, 28-31.
- [3] 釜江陽一他, (2013), 「第3回気象気候若手研究者交流会〜若手の視点からアウトリーチ・科学コミュニケーションを考える〜」, 『天気』, 60, 681-690.
- [4] 加藤昌治, (2015), 『発想法の使い方』, 日本経済新聞社.
- [5] 川瀬宏明他, (2011), 「若手連携の土壌作り〜気象気候若手研究者交流会の立ち上げ〜」, 『天気』, 58, 269-273.
- [6] 松田健太郎, (2008), 「日本のサイエンスカフェをみる:サイエンスアゴラ2007でのサイエンスカフェポスター展・ワークショップから」, 『科学技術コミュニケーション』, 3, 3-15.
- [7] 松川絵里他, (2014), 『哲学カフェのつくりかた』, 大阪大学出版局.
- [8] 中原淳・長岡健, (2009), 『ダイアログ 対話する組織』, ダイアモンド社.
- [9] ソーテ, マルク, (1996), 『ソクラテスのカフェ』(堀内ゆかり訳), 紀伊國屋書店.

加濃式社会的ニコチン依存度（KTSND）調査から 喫煙防止教育のあり方を探る

The Investigation of Health Education for Smoking Prevention: Based on the Kano Test for Social Nicotine Dependence (KTSND)

山口 孝子¹ 森本 泰子¹ 松本 有可² 平松 優子² 山崎 裕康¹

(要約)

大学生を対象とした喫煙に関する意識調査を行い、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テスト（KTSND）の質問項目に着目し、喫煙防止教育のあり方について考察した。「喫煙・受動喫煙の害の否定」に関する質問項目では値が低く、健康への害の認識は、ある程度もっていると考えられた。一方、心理的な認識を反映する「喫煙の嗜好・文化性の主張」に関する項目では値が高く、タバコを容認する潜在意識が示された。また、喫煙防止教育の経験回数が増えると前者では低下傾向がみられたが、後者ではみられなかった。以上の結果から、社会的・心理的な意識の変容につながる内容を喫煙防止教育に盛り込むことが必要と考えられた。

キーワード：社会的ニコチン依存度, 加濃式社会的ニコチン依存度テスト (KTSND), 喫煙防止教育, 大学生

1 薬学部 衛生化学・健康支援研究室

2 薬学部6年次生

1. はじめに

喫煙および受動喫煙は呼吸器系だけでなく多くの疾患の危険因子とされ、健康面の損失だけでなく罹患や死亡による経済面における損失も大きい（喫煙と健康問題に関する検討会 2002）。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が、罰則はなく、対策は進んでいない。わが国も締結している「たばこの規制に関する世界保健機構枠組み条約（FCTC）」の締約国会議により採択された「たばこの煙にさらされることからの保護に関するガイドライン」から逸脱した状況が続いている。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が、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。在学期間中に 20 歳になる人が多い大学では、喫煙防止教育ならびにタバコ対策は特に重要と考えられる。

タバコに対する依存には、ニコチンによる身体的依存と、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や、それにとまう行動的症状を特徴とする心理的依存があるとされている。心理的依存の評価方法として、加濃式社会的ニコチン依存度テスト（Kano Test for Nicotine Dependence : KTSND）が提唱されており（Yoshii 2006）、これは身体的依存の評価法とは異なって、非喫煙者でも測定可能である。社会的ニコチン依存は、「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、その尺度である KTSND スコアは喫煙経験や喫煙防止教育の効果を反映することが示されている（遠藤 2007, 遠藤 2008, 吉井 2010, 高井 2012）。

今回、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 スコア、およびこれを構成する 10 個の質問項目への回答から、喫煙に対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。

方法

1. 対象及び調査方法

神戸学院大学（以下、本学）の 9 学部（薬学部、栄養学部、総合リハビリテーション学部、法学部、経済学部、経営学部、人文学部、現代社会学部、グローバル・コミュニケーション学部）に在籍する学生を対象とし、無記名のアンケート調査を実施した。調査期間は 2015 年 3 月 12 日から 2015 年 4 月 7 日であり、全学生を対象とする健康診断時に行った。

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 衛生化学研究室

中村真之 松村政宏 平松優子 松本有可

(調査責任者 山口孝子)

- ・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なりたいと考えています。
- ・アンケートに回答いただくことにより、この調査に同意をいただいたことになります。個人を特定し得る情報の公表は一切ありません。尚、アンケート結果は学会や学術誌へ公表されることがあることをご了承ください。

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. 現代社会学部
f. グローバル・コミュニケーション学部 g. 総合リハビリテーション学部 h. 栄養学部 i. 薬学部
2. 学年 : a. 新1年 b. 新2年 c. 新3年 d. 新4年 e. 新5年 f. 新6年 g. 大学院
3. 性別 : a. 男 b. 女
4. 年齢 : () 歳

II **新3年生以上の方** はお答え下さい。(新1,2年生の方は III にお進みください。)

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

III **全員** お答え下さい。

1. 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

2. 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 5 にお進みください。)

3. 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

4. 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. 授業 d. その他 ()

5. 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. 喉頭がん c. 食道がん d. 肝臓がん e. エボラ出血熱 f. 胃潰瘍 g. 心筋梗塞
h. 気管支喘息 i. COPD (慢性閉塞性肺疾患) j. 菌周病 k. 流産 l. 悪影響はない

6. 「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

7. 「受動喫煙」とは、他人のタバコの煙を吸わさ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

8. 問 7 で「ある」と答えた方にお尋ねします。(「ない」と答えた方は 9 にお進みください。)

8-1. 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

8-2. あなたは、そのときどのような行動をとりましたか？(複数可)

- 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

9. 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. 肝臓がん c. 膀胱がん d. 小児がん e. 乳がん f. エボラ出血熱 g. 気管支喘息
h. 中耳炎 i. 虚血性心疾患 j. 低体重出生児 k. 乳幼児突然死症候群 l. 悪影響はない

裏面にもお答えください

図1 「喫煙に対する意識調査」アンケート用紙(表)

10. 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るとしたら賛成ですか？
- a. 賛成 b. やや賛成 c. やや反対 d. 反対
11. それはなぜですか？（複数可）
- a. 禁煙のきっかけになる b. 健康面の影響が心配 c. タバコの臭いや煙が迷惑・不快 d. 喫煙者のマナーが良くない
- e. 学校周辺や校内で隠れて吸う人が増える f. 健康被害よりも喫煙する権利を優先すべき g. 分煙で良い
- h. その他（ ）
12. 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
13. もし学内で、禁煙・喫煙防止に関する講習会・イベント等があれば、参加しますか？
- a. 参加する b. 参加しない c. わからない
14. 禁煙指導認定薬剤師を知っていますか？
- 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
15. 薬学生の方にお尋ねします。（他学部の方はⅣにお進みください。）
- 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

Ⅳ タバコに対する意識をお尋ねします。（全員 お答えください。）

あなたの気持ちに一番近いものを a～dの中から選んで下さい。

1. タバコを吸うこと自体が病気である。 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
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ぎすぎる。 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 喫煙者の方はお答え下さい。（新3回生以上の方のみ）

1. あなたが喫煙を始めたきっかけや動機は何ですか？
- a. かつこいいと思った b. 友人・知人に勧められて c. 何となく d. その他（ ）
2. 禁煙した経験はありますか？
- a. ある（ 回） b. ない
3. 問 2 で「ある」と答えた方にお尋ねします。（「ない」と答えた方は 4 にお進みください。）
- 3-1. その時どのような症状・状態が現れましたか？（複数可）
- a. イライラ、集中しにくいなど b. 眠気、気分が沈むなど c. 食欲増進、体重増加など
- d. その他（ ） e. 特に何も現れなかった。
- 3-2. 再喫煙に至った原因は何ですか？（複数可）
- a. 上記の症状が我慢できなかった b. 周囲の喫煙者につられて c. 喫煙できる環境が近くにあった d. なんとなく
- e. その他（ ）
4. 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
5. 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

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（裏）

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は喫煙経験（3年次生以上）、Ⅲは周囲の喫煙状況と喫煙防止教育の経験、喫煙・受動喫煙の健康影響、敷地内全面禁煙および禁煙や禁煙支援に対する認識について、ⅣはKTSNDの質問とした。KTSNDの質問項目は、表1に示すとおりで、「喫煙の嗜好・文化性の主張」（質問項目2,3,4,5,10）、「喫煙・受動喫煙の害の否定」（質問項目1,9）、「効用の過大評価」（質問項目6,7,8）という3つの要素を反映する10の質問から構成されている（Yoshii 2006）。

表1 KTSND 質問項目

質問項目	
1. タバコを吸うこと自体が病気である。	（以下、タバコは病気）
2. 喫煙には文化がある。	（以下、喫煙は文化）
3. タバコは嗜好品（味や刺激を楽しむ品）である。	（以下、タバコは嗜好品）
4. 喫煙する生活様式も尊重されてよい。	（以下、生活様式を尊重）
5. 喫煙によって人生が豊かになる人もいる。	（以下、人生を豊かにする）
6. タバコには効用（からだや精神に良い作用）がある。	（以下、効用がある）
7. タバコにはストレスを解消する作用がある。	（以下、ストレス解消する）
8. タバコは喫煙者の頭の働きを高める。	（以下、頭の働きを高める）
9. 医者はタバコの害を騒ぎすぎる。	（以下、医者は騒ぎすぎ）
10. 灰皿が置かれている場所は、喫煙できる場所である。	（以下、灰皿は喫煙場所）
問1:「そう思う」0点,「ややそう思う」1点,「あまりそう思わない」2点,「そう思わない」3点 問2～10:「そう思う」3点,「ややそう思う」2点,「あまりそう思わない」1点,「そう思わない」0点 30点満点で社会的ニコチン依存度を評価	

3. 統計解析

統計分析には、統計ソフト StatMate V（アトムス）を用い、喫煙、非喫煙などのグループごとの差の検定は Mann-Whitney の U 検定および Kruskal-Wallis の H 検定と Dunn 法による多重比較を行った。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

本研究は、神戸学院大学の「ヒトを対象とする医学系研究等倫理審査委員会」の承認を得て実施した（承認番号：HEB131218-3）。対象者には、研究の趣旨と調査内容、匿名性の保持、記入は自由意志であること、記入の有無によって不利益を生じないこと、得られたデータは研究目的以外には使用しないことを説明した。

結果

アンケート用紙は、9,290 枚配布し 8,760 枚回収した（回収率：94.3%）。記入漏れ等の不備のあったものを除外した有効枚数は 6,493 であった（有効回答率：74.1%）。

1. 3年次生以上の喫煙状況と対象グループの人数分布

表2に対象グループの人数を示す。3年次生以上における喫煙状況は、毎日喫煙する者（以

下、喫煙者）の割合（以下、喫煙率）は、男性で 14.5%，女性で 1.3%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、喫煙経験者）は、男性では、それぞれ 4.3, 5.2%で、女性では 1.2, 2.4%であった。

表2 3年次生以上の喫煙状況と対象グループの人数分布

	総数	3年次生以上								1・2年次生		
		人数	喫煙者		間欠喫煙者		喫煙経験者		非喫煙者			
			人数	割合（%）	人数	割合（%）	人数	割合（%）	人数	割合（%）	人数	割合（%）
男性	3601	1566	227	14.5	67	4.3	82	5.2	1190	76.0	2035	56.5
女性	2892	1444	19	1.3	18	1.2	34	2.4	1373	95.1	1448	50.1
合計	6493	3010	246	3.8	85	1.3	116	1.8	2563	39.5	3483	53.6

2. KTSND の質問項目からみた社会的ニコチン依存と喫煙に対する認識

2-1. KTSND スコア

喫煙者，間欠喫煙者，喫煙経験者，非喫煙者および1・2年次生のグループごとの KTSND 平均スコアを図2に示した。喫煙者は，男性と女性で 19.5 と 16.6 であるのに対し非喫煙者では，それぞれ 13.5 と 11.9 であり，男女ともに喫煙者のスコアは非喫煙者に比べると有意に高かった。また，女性では，3年次生以上の非喫煙者の KTSND スコアは，1・2年次生よりも高くなっていることが示された。

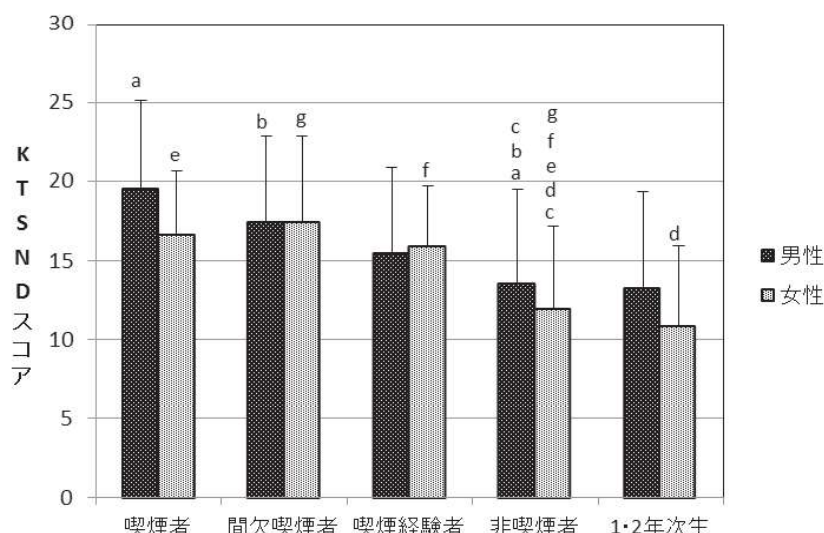


図2 喫煙状況別グループにおける KTSND スコア

Kruskal-Wallis の H 検定と Dunn 法による多重比較

同記号グループ間において a, b, c, d : $p < 0.001$, e, f : $p < 0.01$, g : $p < 0.05$ で有意差あり

KTSND スコアは、平均値 + 標準偏差を示す

2-2. KTSND の質問項目における点数分布

KTSND 質問項目ごとの点数分布を図3に示した。全グループの平均値を比較すると、「8. 頭の働きを高める」 < 「6. 効用がある」, 「9. 医者は騒ぎすぎ」 < 「1. タバコは病気」, 「5. 人生を豊かにする」, 「4. 生活様式を尊重」, 「2. 喫煙は文化」 < 「7. ストレスを解消」

＜「3. タバコは嗜好品」＜「10. 灰皿は喫煙場所」の順になった。1と4, 1と5, 2と4, 4と5および6と9の間では分布に差がなかったが, その他のすべての組み合わせで分布に差がみられた。

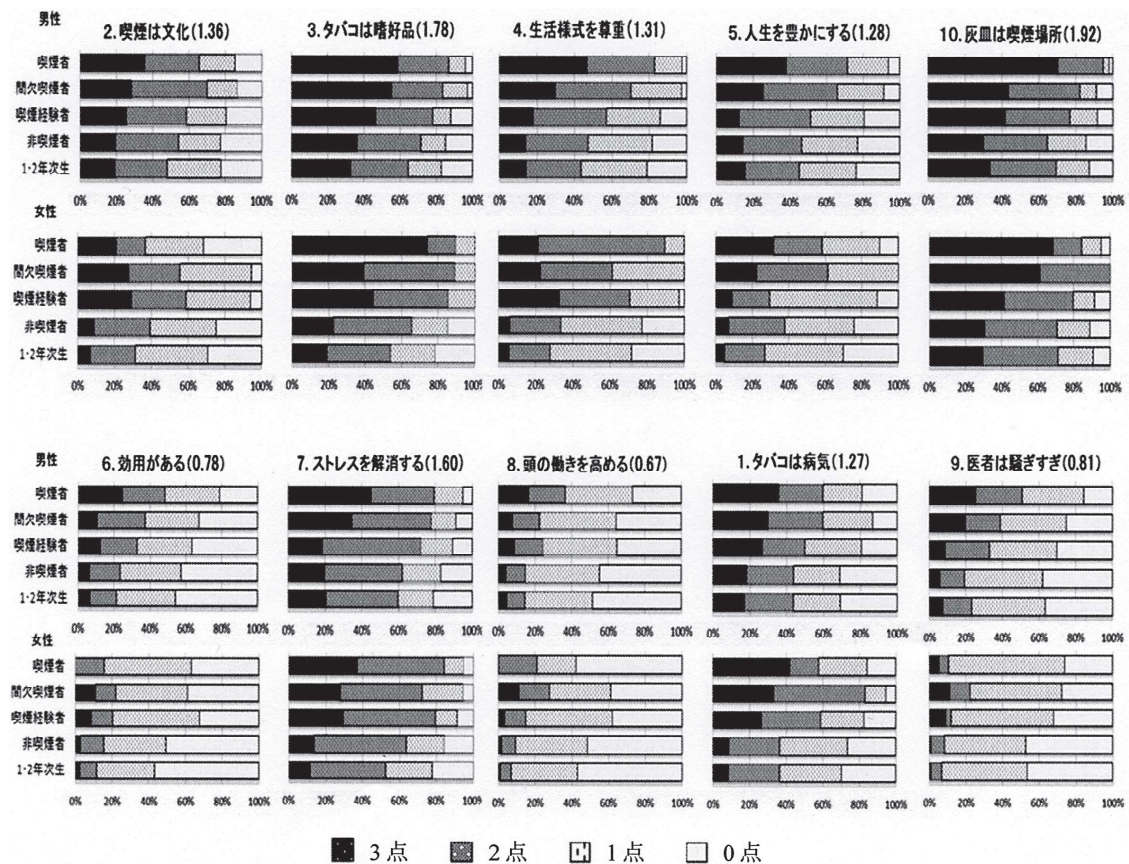


図3 喫煙状況別グループにおける KTSND の質問項目の点数分布

上段:「喫煙の嗜好・文化性の主張」の質問 (2, 3, 4, 5, 10)

下段:「効用の過大評価」の質問 (6, 7, 8) と「喫煙・受動喫煙の害の否定」の質問 (1, 9)

1. タバコは病気:「そう思う」0点, 「ややそう思う」1点, 「あまりそう思わない」2点, 「そう思わない」3点
2~10. その他:「そう思う」3点, 「ややそう思う」2点, 「あまりそう思わない」1点, 「そう思わない」0点
質問項目後の () 内の数字はグループ全体での平均点数を示す

喫煙状況別に点数分布をみると,「10. 灰皿は喫煙場所」に関しては,「そう思う (3点)」, 「ややそう思う (2点)」を合わせた肯定的な回答割合が, 喫煙者男性で 94.7%, 女性で 84.2%と高いだけでなく, 非喫煙者や1・2年次生の男女でも肯定的な回答が7割以上を占めた。「3. タバコは嗜好品である」についても, 喫煙者男女でいずれも 86.8%が肯定的であり, 非喫煙者男女でも約7割が肯定的であった。これらは, いずれも「喫煙の嗜好・文化性の主張」に関する質問項目に該当する。

タバコの「効用の過大評価」に関する質問項目 (6, 7, 8) のうち,「7. ストレスを解消する」では, 喫煙者のみならず非喫煙者や1・2年次生においても「そう思う (3点)」との回答が多く, 「ややそう思う (2点)」と答えた人を含めると, 男性では喫煙者 84.2%, 間欠喫煙者 76.7%, 喫煙経験者 72%, 非喫煙者 62.8%, 1・2年次生で 54.8%にのぼった。女性においても同様の傾向がみられ, 喫煙者だけでなく多くの人が, タバコにはストレスを解消する作用があるとの認識を持っていることが示された。

「喫煙・受動喫煙の害の否定」に関する質問項目 (1, 9) では, 「9. 医者は騒ぎすぎる」に

対して、喫煙者男性では「そう思う（3点）」との回答が多かったものの、非喫煙者や女性では80%以上が「あまりそう思わない（1点）」、「そう思わない（0点）」と回答し、喫煙や受動喫煙が健康被害をもたらすことへの認識が示された。一方で、「1. タバコを吸うこと自体が病気である」では、「そう思わない（3点）」との回答割合が、喫煙者男性で35.7%、女性で42.1%と高く、「あまりそう思わない（2点）」との回答を含めると男女とも喫煙者で60%、非喫煙者でも40%程度となった。多くの人が喫煙はニコチン依存による病気であることに対しては否定的な認識であることが示唆された。

喫煙状況別に多重比較を行った結果、男性においては、すべての質問項目で、喫煙者と非喫煙者に有意差がみられたが、女性では、3, 4, 10の質問項目においてのみ喫煙者と非喫煙者に差がみられた。また女性では、非喫煙者と1, 2年次生の間に、1, 9, 10を除くすべての質問項目で差がみられた。

3. 喫煙防止教育の経験と KTSND スコアの関連

これまでに受けてきた喫煙防止教育の回数は、各グループともに2～4回との回答が最も多かった。防止教育を受けたことがないと回答した人もみられ、男女ともに喫煙者と間欠喫煙者で、0～1回と答えた割合がやや高い傾向がみられた。一方で非喫煙者と1・2年次生では、5～8回と答えた割合がやや高い傾向がみられた。男女とも、喫煙者に対して非喫煙者の受講回数が多く、女性では、喫煙経験者および1・2年次生も喫煙者より受講回数が多かった。また女性では非喫煙者のほうが1・2年次生より受講回数が多かった。また、非喫煙者、1, 2年次生とも男性よりも女性の受講回数が多かった（図4）。

喫煙防止教育の受講回数別にみた KTSND の平均スコアを表3に示した。KTSND の平均スコアは、図2でも示したように喫煙経験の違いによって有意な差がみられたが、いずれのグループにおいても、喫煙防止教育の受講回数と KTSND スコアとの間に関連は見いだせなかった。

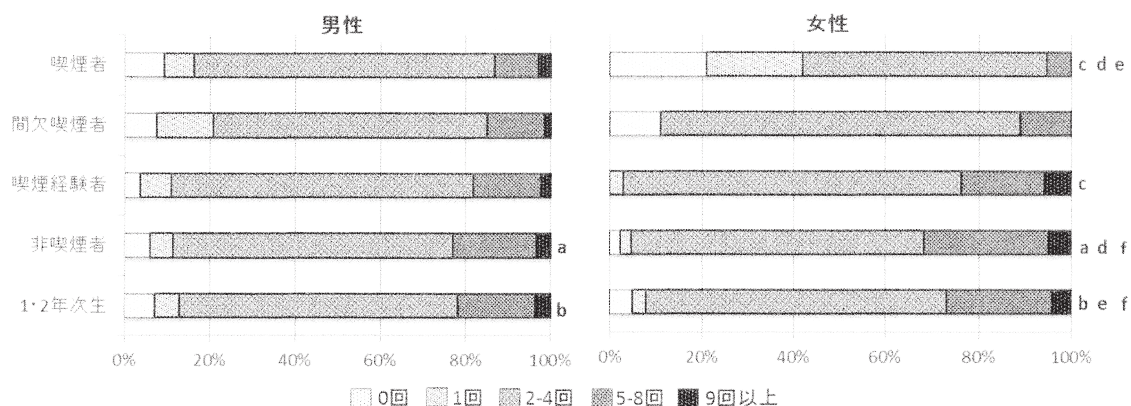


図4 喫煙防止教育の受講回数分布

Kruskal-Wallis の H 検定と Dunn 法による多重比較

同記号グループ間において a, b, d : $p < 0.001$, e : $p < 0.01$, c, f : $p < 0.05$ で有意差あり

表3 喫煙防止教育の受講回数別にみた KTSND スコア

	受講回数	男性			女性		
		人数	平均	標準偏差	人数	平均	標準偏差
喫煙者	0	21	20.0	5.4	4	15.8	4.0
	1	16	19.3	6.3	4	15.8	2.2
	2～4	160	19.6	5.5	10	16.7	4.7
	5～8	23	18.2	6.6	1	22.0	—
	≥9	7	22.3	5.2	0	—	—
	合計	227	19.5	5.6	19	16.6	4.1
間欠喫煙者	0	5	14.4	4.7	2	19.5	—
	1	9	17.4	6.5	0	—	—
	2～4	43	17.5	5.4	14	17.1	6.1
	5～8	9	17.4	4.8	2	17.5	—
	≥9	1	27.0	—	0	—	—
	合計	67	17.4	5.5	18	17.4	5.5
喫煙経験者	0	3	18.7	5.9	0	—	—
	1	6	13.7	8.0	1	14.7	—
	2～4	58	15.7	5.0	25	15.7	3.8
	5～8	13	15.2	6.1	6	16.3	3.7
	≥9	2	11.5	—	2	14.0	—
	合計	82	15.5	5.4	34	15.9	3.8
非喫煙者	0	72	13.2	6.2	34	12.3	5.3
	1	63	13.6	6.6	32	13.1	5.2
	2～4	781	13.5	6.0	876	12.0	5.2
	5～8	233	13.2	5.8	362	11.7	5.0
	≥9	41	14.1	7.2	69	12.0	5.7
	合計	1190	13.5	6.0	1373	11.9	5.2
1・2年次生	0	145	12.7	6.3	73	11.1	5.1
	1	116	14.0	6.4	42	10.9	5.1
	2～4	1327	13.2	5.9	949	11.0	5.0
	5～8	372	13.2	6.7	324	10.5	5.3
	≥9	75	12.9	6.5	60	9.8	5.5
	合計	2035	13.2	6.1	1448	10.8	5.1

次に KTSND の質問項目ごとに、喫煙状況別、喫煙防止教育の受講回数別の点数分布（男性）を図5に示した。非喫煙者、1・2年次生および喫煙経験者では、「効用の過大評価」に関する項目である「6. 効用がある」、「8. 頭の働きを高める」および「喫煙・受動喫煙の害の否定」に関する項目である「9. 医者は騒ぎすぎ」において、受講回数の増加につれて「そう思わない（0点）」の割合が増加し、スコアが低くなる傾向がみられた（図5-1）。一方、「効用の過大評価」に関する項目である「7. ストレス解消する」や「喫煙の嗜好・文化性の主張」に関する項目である「3. タバコは嗜好品」、「10. 灰皿は喫煙場所」については、「そう思う（3点）」と、「ややそう思う（2点）」の割合が高く、喫煙防止教育の受講回数が増えてもスコアの低下が認められなかった。さらに「3. タバコは嗜好品」では、受講回数の増加に伴い「そう思う（3点）」と、「ややそう思う（2点）」の割合が増加し、逆にスコアが高くなる傾向が認められた（図5-2）。また、「2. 喫煙は文化」、「4. 生活様式を尊重」および「5. 人生を豊かにする」においても、喫煙防止教育の受講回数との関連はみられなかった（結果示さず）。女性の場合も非喫煙者と1・2年次生では、男

性と同様の結果であった（結果示さず）。しかし、女性喫煙者、間欠喫煙者および喫煙経験者については、例数が少なく、さらに検証が必要である。

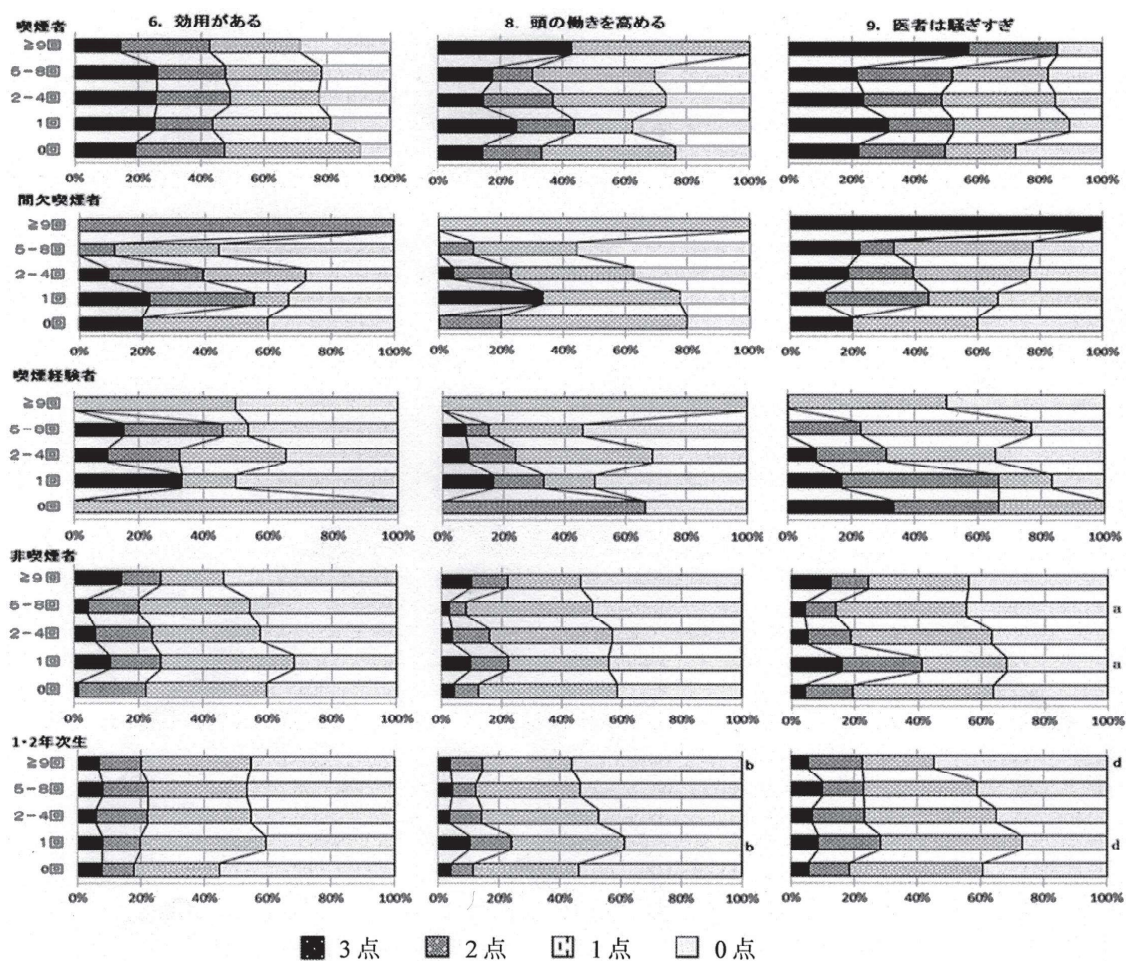


図 5-1 喫煙防止教育の受講回数と KTSND 質問項目（6, 8, 9）における点数分布（男性）
Kruskal-Wallis の H 検定と Dunn 法による多重比較
同記号グループ間において a, b : $p < 0.01$, d : $p < 0.05$ で有意差あり

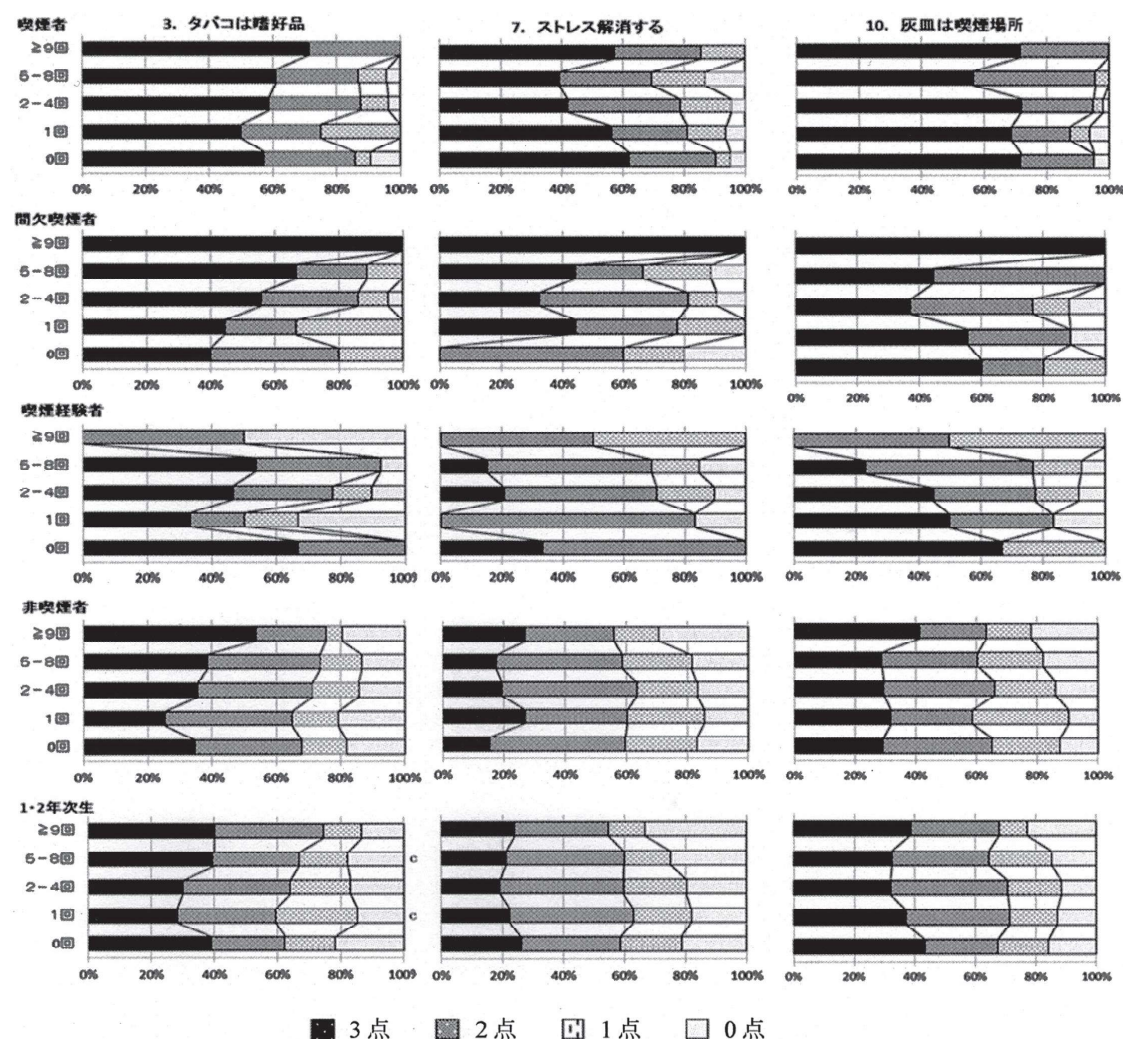


図5-2 喫煙防止教育の受講回数とKTSND 質問項目（3, 7, 10）における点数分布（男性）
 Kruskal-Wallis の H 検定と Dunn 法による多重比較
 同記号グループ間において c: $p < 0.01$ で有意差あり

考察

本学学生（3年次生以上）の喫煙率は男性で14.5%，女性で1.3%であり，2014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30.6%，女性6.7%）に比べて低い値であった。この要因として，厚生労働省の対象年齢に比べて本学の調査対象者年齢が若年であることや本学が指定場所以外禁煙であることの影響が考えられた。男女ともに2012年における本学3年次生の喫煙率（男性20.3%，女性2.1%）（森本2015）よりも低かったが，これは一般の喫煙率の低下（2012年度の20～29歳の喫煙率：男性37.6%，女性12.3%）に呼応していると思われる。

一方，わが国では未成年者喫煙禁止法で20歳未満の喫煙が禁止されているが，平成26-27年度厚生労働科学研究費補助金 循環器疾患等生活習慣病対策総合政策研究事業によれば，高校生の喫煙者は男子1.6%，女子0.5%（平成26年）とされている。今回，1・2年次生については，倫理的観点から喫煙の有無を直接問うことができなかったが，1・2年次生の中に喫煙者が存在する可能性は否定できない。タバコの販売価格の上昇やタスポの

導入などにより未成年者の喫煙は減少傾向にあるとされているが、高校までとは異なり幅広い年齢の学生が在籍する大学においては、未成年者の喫煙開始を防止する対策が特に重要であると考ええる。

社会的（心理的）ニコチン依存度を表す平均 KTSND スコアは、喫煙者の男性と女性で 19.5 ± 5.6 と 16.6 ± 4.1 、非喫煙者で 13.5 ± 6.0 と 11.9 ± 5.2 であり、大学生における報告値（女性 喫煙者： 16.4 ± 6.0 、非喫煙者： 10.6 ± 5.2 ）（栗岡 2007）とほぼ同程度であった（図 2、表 3）。男女ともに喫煙者＞間欠喫煙者＞喫煙経験者＞非喫煙者＞1・2 年次生の傾向が認められ、喫煙者と非喫煙者の間には明らかな差がみられた。一方、1・2 年次生の中にも、KTSND スコアが男性喫煙者の平均値＋標準偏差（25.1）を超える者が男性で 2.5%、女性で 0.1% 存在し、喫煙者の存在が疑われた。また女性では、3 年次生以上の非喫煙者の KTSND スコアが、1・2 年次生よりも上昇していることが示された（図 2）。喫煙防止教育の受講回数は前者の方が多く（図 4）、防止教育の効果が表れていないことを示唆する結果となった。若年者のタバコに対する意識や喫煙行動は、周囲の環境や友人の影響が大きいことが報告されていることから（栗岡 2007、森本 2015）、大学入学後に周囲からの影響により社会的ニコチン依存が上昇した可能性が考えられた。

KTSND 質問項目のうち、「喫煙・受動喫煙の害の否定」の項目である「9. 医者はタバコの害を騒ぎすぎる」や「効用の過大評価」の項目である「6. 効用がある」、「8. 頭の働きを高める」において、喫煙者男性では肯定的な回答が多かったものの、非喫煙者や女性では否定的な回答が多かった（図 3）。喫煙者よりも非喫煙者の受講回数が多かったこと（図 4）を考え合わせると、喫煙や受動喫煙の健康被害については、ある程度の効果が得られていると考えられた。実際に、これらの項目では、受講回数の増加によって肯定的な回答が減少する傾向がみられた（図 5-1）。この結果は、防止教育の受講回数増加により喫煙および受動喫煙によってリスクが高まる疾患の認知度が上昇することを示した先行研究（森本 2015）とも矛盾せず、健康被害についての周知がある程度、喫煙防止に寄与していると考えられた。一方で「効用の過大評価」の項目である「7. ストレスを解消する」では、喫煙者だけでなく多くの人が肯定する考えを持っていることが示され（図 3）、受講回数の増加による変化も認められなかった。また、「喫煙・受動喫煙の害の否定」の項目である「1. タバコは病気」も、喫煙者で特に否定的な回答の割合が高かったが（図 3）、非喫煙者においても、その割合が低くはなく、防止教育の効果が認められなかった。このことから、喫煙がニコチン依存による病気であることに対しては、否定的な認識であることが示された。これらに関しては、医学的な内容の中でも防止教育の効果が十分でないことが示唆された。「喫煙の嗜好・文化性の主張」に関する項目である「3. タバコは嗜好品」と「10. 灰皿は喫煙場所」については、喫煙者だけでなく非喫煙者や 1・2 年次生においても、肯定的な回答割合が高く（図 3）、タバコを容認する意識が根底にあることが明らかとなった。また、これらは受講回数が増加しても、肯定的な回答の割合が減少せず、「3. タバコは嗜好品」では、逆に点数が高くなる傾向が認められた（図 5-2）。この結果から、これまでの喫煙防止教育では、健康被害以外の心理的・社会的な認識を変えるには至っていないことが示され、受講回数が増えると、同じ内容であると、かえって反発するなどし、

期待する教育効果が得られない場合もあるのではないかと推察された。これらの認識を変えるためには、受動喫煙に対する配慮など社会的な内容の教育が必要と思われる。

喫煙防止教育については、大多数は複数回の教育を受けていると考えられるが、防止教育を受けたことがないと回答した人もみられた。これまで受けてきた防止教育の多くが授業などの受身形式であり、受講者の記憶に残りにくいものであったためではないかと考えられる。記憶の維持には繰り返し行うことが重要ではあるが、一方通行では記憶の定着が容易ではなく、スモールグループディスカッションなどの参加型の喫煙防止教育が必要であると考えられた。本学では、クリッカーシステムが導入されていることから、これを用いた双方向参加型の防止教育も有効手段のひとつではないかと考える。

今回の調査から、これまでの喫煙防止教育によって、喫煙や受動喫煙の健康被害についての認識は上昇傾向にあるものの、十分ではなく、今後も喫煙や受動喫煙の健康被害を丁寧に周知していくことが重要と考えられた。また、社会的・心理的な意識の変容につながる内容を喫煙防止教育に盛り込む必要性が強く示された。今後、医学的側面だけでなく、より多角的に、学生の興味や行動に関連のある内容を取り上げた、参加型の喫煙防止教育を実践し、社会的ニコチン依存度の低下につなげることができればと考えている。

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] 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.
- [4] 栗岡成人, 稲垣幸司, 吉井千春, 加濃正人, (2007), 「加濃式社会的ニコチン依存度調査票による女子学生のタバコに対する意識調査(2006)年度」, 『日本禁煙学会雑誌』, 2/5, 62-68.
- [5] 森本泰子, 山口孝子, 宮川明宏, 井上和紀, 山崎裕康 (2015), 「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」, 『教育開発センタージャーナル』, 6, 37-50.
- [6] 大井田隆, 鈴木健二, 樋口進, 兼板佳孝, 神田秀幸, 尾崎米厚, 池田真紀, 井谷修, 中込祥, 市川宏伸, 「未成年の健康課題および生活習慣に関する実態調査研究」, 『平成 26-27 年度厚生労働科学研究費補助金 循環器疾患等生活習慣病対策総合政策研究事業 (http://www.med.nihon-u.ac.jp/departments/public_health/H26houkoku.pdf)』.
- [7] 高井雄二郎, 阪口真之, 杉野圭史, 佐藤敬太, 磯部和順, 坂本 晋, 高木啓吾, 本間栄, (2012), 「看護学科2年生の3年間における喫煙, 社会的ニコチン依存度および受動喫煙の推移」, 『日本禁煙学会雑誌』, 7/3, 76-82.
- [8] 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.
- [9] 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.

作業療法教育における教育方法の検討： ICT を利用した事前学習とグループ学習から

A study of educational methods in occupational therapy education: Prior learning and group study using ICT

大瀧 誠

(要約)

ICT を利用した事前学習とグループ学習を実施し、動作分析能力を身につけるための教育方法とその効果を検証した。

ICT により学生の都合に合わせて視聴できるビデオ教材は、学生の空き時間に自分のペースで繰り返し“観る”ことができるという点で、学生にとって有効なツールであった。事前学習によって理解や心構えが高まることから、当日の実体験をより有効に機能できるような事前学習内容のさらなる工夫が必要であることが示唆された。事前学習から協同学習としてのグループ学習へ移行することにより、学生各個人が得た知識や情報発信としてのコミュニケーションスキルが向上し、多様な意見の中で学生自身の理解を深めていくことができた。

(Abstract)

Prior learning and group study using ICT were implemented to investigate educational methods for teaching movement analysis skills and the results of those methods.

Video materials, which students can watch at their convenience through ICT, were a powerful tool for participants : students are able to view the materials repeatedly, at their own pace, and in their own free time. The fact that prior learning increases understanding and preparedness suggests that more strategies are needed in order to create prior learning content that allows current real-life experiences to be applied more effectively. It is possible that, by transitioning from prior learning to group study functioning as collaborative study, students' knowledge and communication skills will improve, in terms of the information received by individual students, and students themselves will be able to deepen their understanding across a spectrum of opinions.

キーワード：グループ学習，作業療法教育，動作分析，ICT

Key words : group study, occupational therapy education, movement analysis, ICT

はじめに

作業療法士が担っているリハビリトレーニングの目標は、更衣、整容などのセルフケア、家事、洗濯などの手段的日常生活動作、復職などの社会適応能力の向上である。作業療法を実践するには、対象者が現在どのような能力を有しているのか、どのような背景や環境におかれているのかを様々な検査結果と情報を基に総合的に評価して、作業療法トレーニング計画を立案して実施する。この過程の随所に、作業療法士にとって必要不可欠な能力の一つである動作分析能力が挙げられる。最終年次となると、学生は臨床実習に赴き、臨床実習指導者の指導のもとに対象者と接する。そのときに臨床実習指導者から、学生の動作分析能力の不足をよく指摘され、学内教育においても養成指導に難渋している能力の一つである。

動作分析について中村ら（中村，斎藤 1992）は、人間の行動は、運動、動作、行為の三側面から記載、分析を行い、運動は姿勢（体位と構え）が時間的に連続した変化、動作は行動の分析を行うときの単位、行為は行動をそのもつ社会文化的意味や意図との関連で捉えるとしている。つまり、動作分析は、多岐にわたる思考の上に成り立つものであり、一概に説明できるものではないとも言える。しかし、作業療法実施計画およびトレーニングメニューは、様々な検査結果とともに動作分析の結果に基づいて立案する。作業療法学生にとってこの動作分析を身につけることは、臨床実習で対象者を評価してトレーニングするための臨床技能として必要な能力の一つであることから、学内教育と共に、臨床での絶え間のないトレーニングと自己研鑽が必要となる。

学内教育は、教員も含め様々な検査手法の講義・技術指導だけではなく、様々な観点から分析および教育を実践しなければならない。目の前の現象について、様々な観点から動作の成立のための諸要素を分析し、解釈しなければならないため、学生は何を勉強すればよいのか分からず、適切な答えを導き出せないのが実情である。

近年、高等教育の場面で能動的学習（アクティブラーニング）への注目が高まり、教員中心の講義から、学習者中心の教育への移行が様々な形で模索されている。例えば、PBL（Problem Based Learning）や e-learning 等を設定し、学習者を主体とした少人数のチュートリアル教育、体験学習の導入などが行われている（西蘭 a 2013）。NTL（National Training laboratories）は、Learning Pyramid という学習内容の定着率を示している。その中で最も定着率の低いのは講義（5%）、以下順に読書（10%）、視聴覚（20%）、例示（30%）、グループ討議（50%）、そして最も定着率がよいのは他者に教えること（90%）となっている。アクティブラーニングは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法を総じていう。その方法の一つに、学生を小人数グループに分け、グループ学習を行う協同学習がある（森川 2011）。このグループ学習は、様々な教育現場で取り入れられている。高橋（高橋 2008）は、グループの構成人数は、学習者間の関わりを密にしながら、かつ、ディスカッションの勢いを失わないことも考慮して4～6名が適切であると述べている。

しかし、グループ学習にも問題があり、フリーライダー（ただ乗り）をする学生を作ら

ない工夫（上條 2014）が必要であり，講義形式を好む学生は外向性が低いので，性格を考慮した協同学習の工夫が課題（小野寺, 菱村 2011）ともいわれている。しかし，グループ学習を利用した問題解決の自信の増加は，問題に対する肯定的な情動を喚起し，肯定的な認知的評価が優位となり，その結果，問題の脅威が低下し，ストレス反応を一時的に低減させる（堀，島津 2007）ともいわれている。

動作分析に関する講義・演習は，身体障害作業療法学で実施している。その中で，基本的事項を学生が理解できるよう様々な工夫をして教育実践している。本学では，学内限定でweb上にて閲覧できるVOD（Video On Demand）方式の映像配信システムがあり，教科書だけでは病態を把握することが難しい疾患の症例を視覚的に把握する授業で活用している。しかし，教員がポイントを示しながら講義し，学生と対話型で話を向けても返答は少なく，反応に乏しい。そのため，学生の傾向として受け身的で答えを望む傾向にあると感じている。そのため，この講義・演習の中で，現状の教員が伝達する一方向の教育方法から脱却して学生主体の学びに切り替え，その方法により学生はどのように感じ，各学生が積極的に学ぼうとしているのか検討する必要があると感じた。同時に，その学生主体の学びのための手法は，動作分析能力の修得に向けて，最適な教育方法を検討する必要性を感じた。

今回，ICTを利用した事前学習，協同学習としてのグループ学習を活用した演習を実施し，学生が主体的に動作分析能力を身につけるための教育方法とその効果を検証した。

対象

対象は，神戸学院大学総合リハビリテーション学部医療リハビリテーション学科作業療法学専攻3年次生43名とした。本調査の趣旨および方法を口頭およびスライドにて説明した後，同意を得た学生のみ調査用紙を回収した。本調査は無記名であること，調査への参加は任意であり，拒否する場合は用紙を提出しなくてもいいこと，拒否しても何ら不利益を被ることはないことの説明を行った後に実施した。なお本調査は，ヘルシンキ宣言および人を対象とする医学系研究に関する倫理指針に従って行った。利益相反はない。

方法

今回，ICTを利用した事前学習，協同学習としてのグループ学習の効果を測定する指標として，学生の自己評価，気分と自己効力感を測定した。自己評価は，今回の授業方法に対して，時間経過とともにその時々になどどのように感じたかという学生のもつ主観（学び）をVisual analog scale（以下VAS）で記録してもらった。これは，長さ10cmの線分の左端を“学びがなかった”，右端を“学びがあった”とした場合に，当日開始前，途中，終了の時点で最もあてはまると感じた位置に縦線を書き入れることで評価してもらった。“学びがなかった”を0，“学びがあった”を10として，左端から縦線の位置までの距離（cm）を計測し，数値化したものを評定とした。気分と自己効力感の測定には，福井（1997）が

作成した Depression and Anxiety Mood Scale (以下 DAMS), 坂野, 東條 (1986) が作成した General Self-Efficacy Scale (一般セルフ・エフィカシー (自己効力感) 尺度, 以下 GSES) を用いた。DAMS は, その時々気分を, 肯定的気分, 不安, 抑うつ の 3 種類について測定するものである。これは 3 項目ずつで構成され, 回答形式は「あてはまる」から「あてはまらない」までの 5 件法である。得点範囲は 3 ~ 21 点で, 標準化得点換算表で得点を求めた。標準化得点の値が高くなればなるほど, その気分が強いことを示している。また GSES は, 個人の一般的なセルフ・エフィカシー認知の高低を測定するものである。これは 16 の質問項目から構成され, 回答形式は「はい (1 点)」または「いいえ (0 点)」の 2 件法である。得点範囲は 0 ~ 16 点で, 標準化得点換算表で得点を求めた。標準化得点の値が高くなればなるほど, ストレスフルな状況に遭遇しても身体的・精神的な健康を損なわず, 適切な対処行動や問題解決行動をしていけるとされている。

各測定記録のタイミングは図 1 に示す。講義演習の前週に, 今現在の状態を DAMS ①, GSES ①の二種類のみ回答するよう依頼した (実施前)。回答後, 次週にどのような内容を講義演習するかについて資料を用いて説明し, ビデオの視聴方法や事前学習のポイント (図 2) などを含め 20 分程度オリエンテーションを行った。ビデオの内容は, 学内配信教材として配信されている医学映像教育センター製作のリハビリテーション医学 vol. 1 脳卒中のリハビリテーションの中の ADL 訓練の一部 (約 3 分) を視聴し, 食事, 整容, 更衣, 排泄のうち自分がどの動作を分析したいかを決め, 動作分析とともに自らの考えをまとめてくるよう指示した。また, その際の事前学習について, どの程度事前学習をしたかについてアンケート調査をすることも説明した。その内容は, ①視聴時間, ②何時頃見たか, ③どこで, 主に何を使って見たかについて質問した。

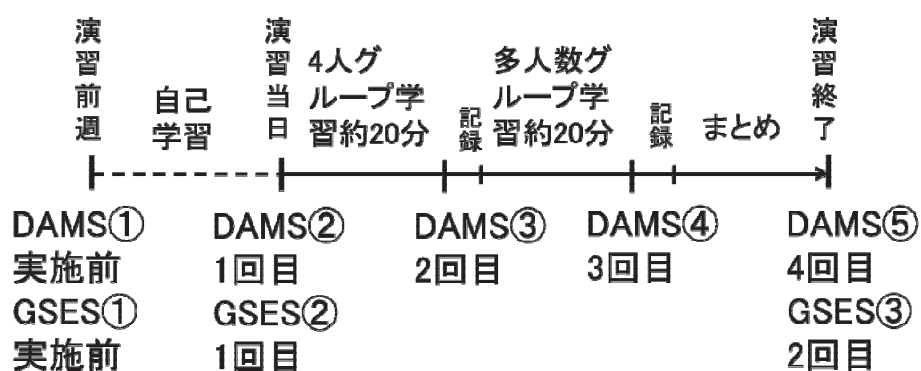


図 1. 各測定記録のタイミング

下記の項目に従って動作分析および自らの考えを
まとめてください。

- ① ムービーの対象者の問題となる動作・運動を言語化
- ② 通常私達ならこのようにするであろうと思われる動作・運動を言語化
- ③ その問題や障害の程度を明らかにするであろう検査項目の列挙
- ④ ③の検査項目の予想値および動作予想
- ⑤ その問題となる動作・運動の改善・回復のための具体的なトレーニングメニュー

図2. 事前学習のポイント

講義演習当日、講義演習開始前に今現在の状態を DAMS ②, GSES ②の二種類回答するよう依頼した（1回目）。その後、分析してきた動作（食事、整容、更衣、排泄）を選択した学生4名1グループを基本として分かれ、事前学習で各自まとめてきた動作特徴を列挙しまとめるよう指示した（約20分）。結果としてグループの人数は、食事5名2グループ、4名1グループの計3グループ、更衣5名2グループ、4名2グループの計4グループ、排泄5名2グループに分けた。グループ検討終了後、今現在の状態を DAMS ③に回答するよう依頼した（2回目）。次に、同じ動作を選択した学生と合流して、先ほどまとめた動作特徴をさらにまとめる（合わせて洗練する）よう指示した（約20分間）。グループ検討終了後、今現在の状態を DAMS ④に回答するよう依頼した（3回目）。次に、各グループで話し合われた内容を、全体報告として発表し（各グループ約5分程度）、その後グループ毎に教員がコメントを加えた。そのコメントはほぼ肯定的内容で、さらに発展的に考えていけるような内容を心がけた。その後教員が総括として動作分析のポイントと必要性を説明し、最後に今現在の状態を DAMS ⑤（4回目）、GSES ③（2回目）の二種類に回答するよう依頼した。この過程は、90分間で全て終了した。

統計処理方法は、SPSS ver.21により、学生の学び（VAS）、GSES および DAMS について、分散分析を行った後に Bonferroni の調整を用いて多重比較検定を行った。

結果

学生43名全員に対してアンケート用紙を配布し、そのうち42名のアンケートを回収し（回収率：98%）、回答漏れ等のない有効回答と判定した28名（有効回答率：67%、男性12名、女性16名、平均年齢20.5歳（ $SD = 1.0$ ））の回答を分析した。

アンケート結果は、視聴時間（図3）は平均 31.6 ± 21.3 分で、何時頃視聴したか（図4）について、18～21時の間という回答が多く、一日の講義終了（5限）後6限目に視聴している学生が多かった。どこで視聴したかについて、学内が最も多く（図5）、学内情報処理室のPCを用いている学生が多かった（図6）。

学生の学び（VAS）について、開始前は3.8cm（ $SE = 0.3$ ）、途中は5.7cm（ $SE = 0.2$ ）、終了は7.9cm（ $SE = 0.4$ ）で、各項目間全て（ $p < 0.001$ ）に有意差が認められ（ $F(1.199, 32.365) = 54.465$, $p < 0.001$ ）、終了時には学びがあったと感じている学生が多かった（図7）。

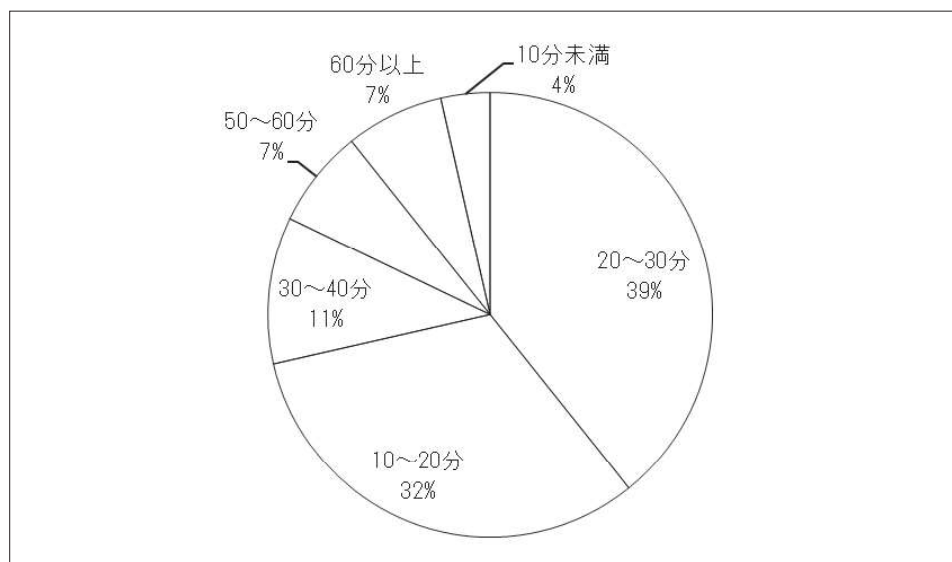


図3. 視聴時間

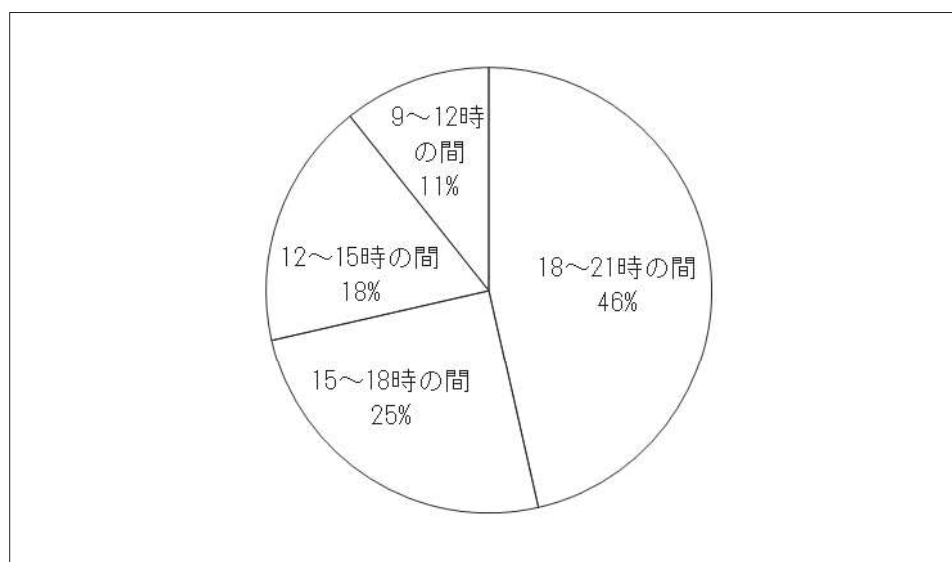


図4. 何時頃視聴したか

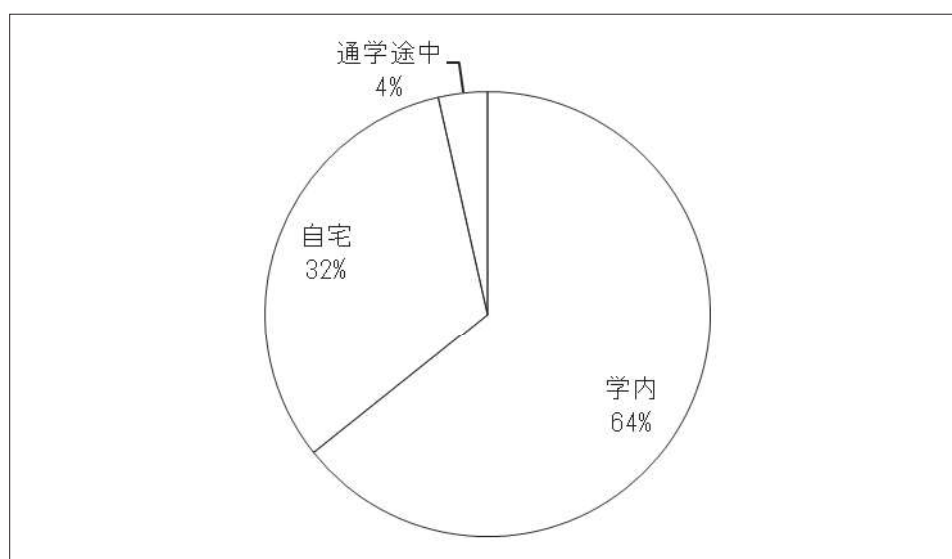


図5. 視聴場所

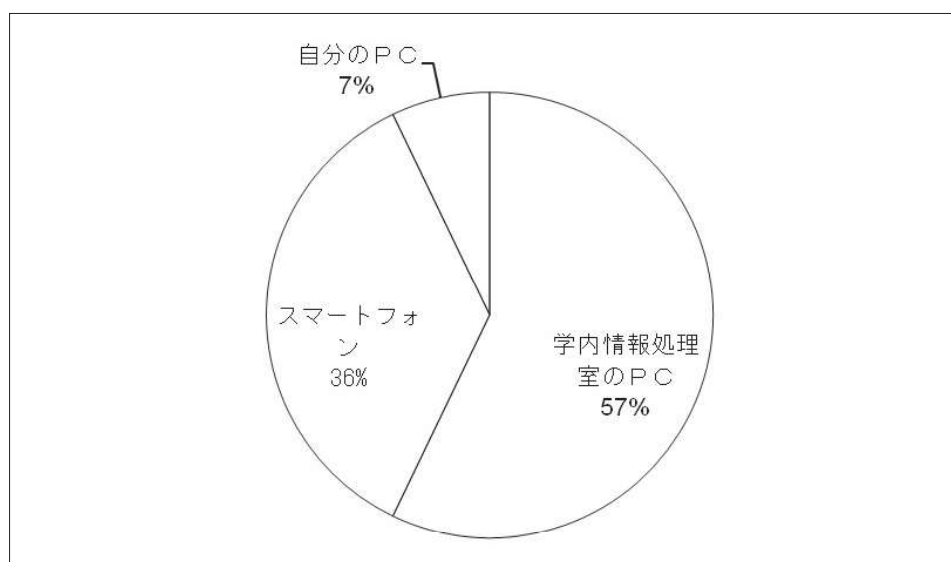


図6. 視聴方法

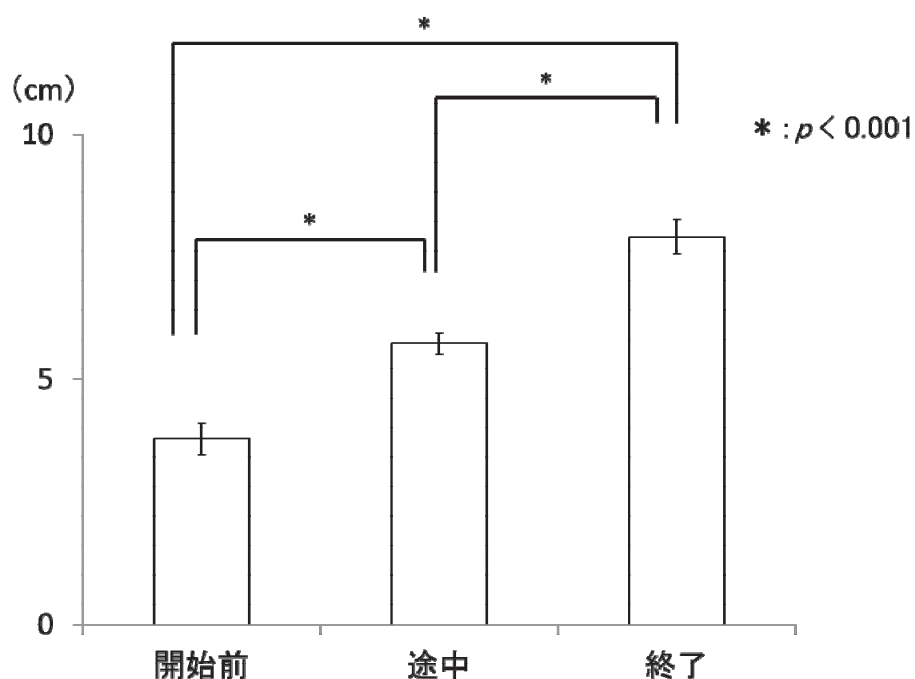


図7. 学びがあったと学生が感じた度合い (VAS) の変化 (平均値±標準誤差)
数値が大きくなればなるほど、学びがあったと感じる度合いを示す。

DAMS の結果について、肯定的気分の標準化得点は、実施前 46.6 ($SE = 1.9$)、実施日 1 回目 42.3 ($SE = 1.6$)、2 回目 42.4 ($SE = 1.8$)、3 回目 46.2 ($SE = 2.2$)、最終 44.3 ($SE = 1.7$) であり、各実施間に有意差は認められなかった ($F(3.213, 86.739) = 2.358$, n.s.) が、グループワークが進むにつれて向上傾向であった (図 8)。抑うつ気分の標準化得点は、実施前 51.2 ($SE = 1.8$)、実施日 1 回目 50.5 ($SE = 2.0$)、2 回目 48.9 ($SE = 1.9$)、3 回目 47.4 ($SE = 1.9$)、最終 47.1 ($SE = 1.8$) であり、各実施間に有意差は認められなかった ($F(2.463, 66.489) = 2.267$, n.s.) が、徐々に減少傾向であった (図 9)。不安気分の標準化得点は、実施前 50.3 ($SE = 1.8$)、実施日 1 回目 48.5 ($SE = 1.8$)、2 回目 47.0 ($SE = 1.6$)、3 回目 44.9 ($SE = 1.7$)、最終 43.8 ($SE = 1.6$) であり、実施前と最終 ($p = 0.009$)、1 回

目と最終 ($p = 0.025$) で有意に減少しており ($F(4,108) = 3.947, p = 0.005$), 全体的にも徐々に減少傾向であった (図 10)。

GSES の標準化得点の結果について、実施前は 44.0 ($SE = 2.0$), 実施日 1 回目は 44.4 ($SE = 2.2$), 最終は 44.3 ($SE = 2.2$) であり有意差が認められず ($F(1.189,32.108) = 0.033, n.s.$), 大きな変化はなかった (図 11)。

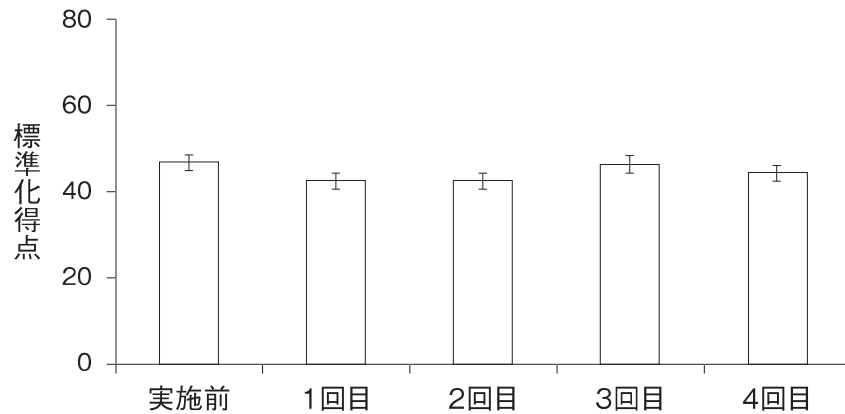


図 8. DAMS 肯定的気分の変化 (平均値±標準誤差) 標準化得点の値が、高くなればなるほど肯定的気分が強いことを示す。

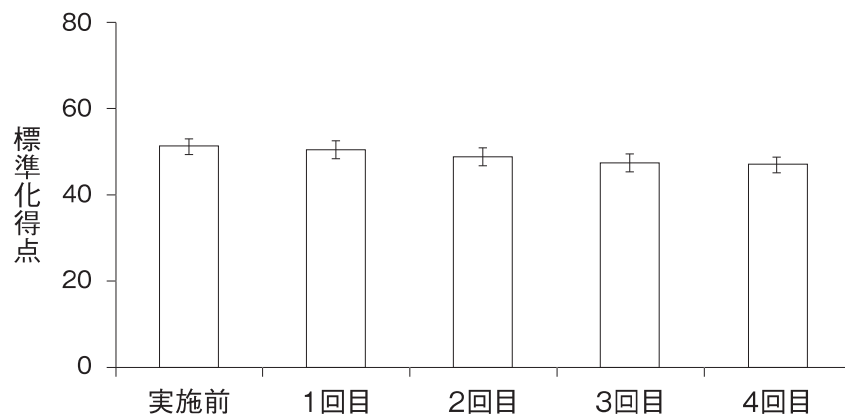


図 9. DAMS 抑うつ気分の変化 (平均値±標準誤差) 標準化得点の値が、高くなればなるほど抑うつ気分が強いことを示す。

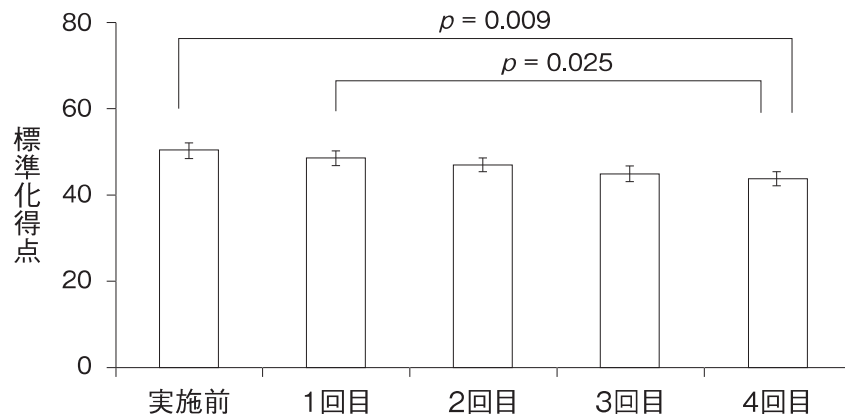


図 10. DAMS 不安気分の変化 (平均値±標準誤差) 標準化得点の値が、高くなればなるほど不安気分が強いことを示す。

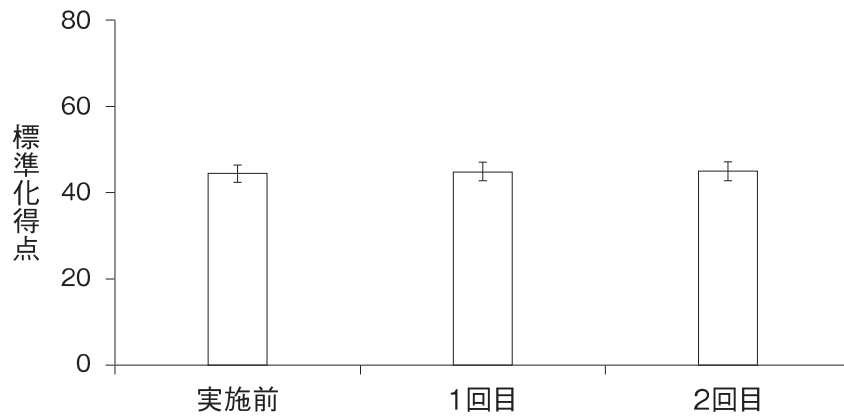


図 11. GSES の変化 (平均値±標準誤差) 標準化得点の値が、高くなればなるほど身体的・精神的な健康を損なわず、適切な対処行動等をしていけることを示す。

グループ学習の様子は、4人のグループ構成では、活発に意見が交わされ、論議されているように観察された。しかし、同じテーマのグループを合流し人数を増やすと、徐々に発言が減少して静かになり、単発的な意見交換となった。最終的には、限られたメンバーのみの発言となり、その発言を聞いている学生が増えた。

考察

視聴場所・時間・時間帯等について

アンケート結果より、18時以降に学内PCから約30分程度視聴していることが分かった。ビデオの再生所要時間は約3分程度であり、学生の平均視聴時間が31.6分であったことから、学生はビデオを10回程度は視聴していたことになる。動作分析はまず「観る」ことから始まる。何度も繰り返し「観る」ことで「観る」ポイントに気づくようになる。ICTにより学生の都合に合わせて視聴できるビデオ教材は、学生の空き時間に自分のペースで繰り返し「観る」ことができるという点で、学生にとって有効なツールであったと考えられる。しかし学生は、見た映像を言語的表現に置き換える作業に時間がかかってしまうため、最低限複数回観る必要があるために、この程度の時間はかかってしまうものと思われる。そのため課題設定としては、この程度の時間は確保されるべきであるということが分かった。

学生の学びについて、VASで表現してもらったが、各記載時期に有意差が認められ、学生が自覚的に感じる学びはあったと判断していた。DAMSの肯定的気分では、グループ検討終了後から最終において向上し、DAMSの抑うつ・不安気分の減少とも相まって学びがあったと感じる方向へ作用したことも要因の一つであろう。自覚的に学びがあったと学生が判断したとしても、気分には直接反映されないことが今回の調査でわかったことから、さらに課題設定を含め検討する必要がある。

事前学習を含めたグループ学習と気分・自己効力感との関係

事前学習と当日の気分および自己効力感をみると、有意差はなかった。事前学習により、学生自身が何をすべきなのかということが事前に分かることにより、授業を受ける準備ができ、思い悩むことなく授業に臨むことができることから、学生自身が不安を募らせることはないと考えていた。しかし今回の結果からは、事前準備をしたとはいえレディネスができたとしても肯定的気分が増加するわけではなく、抑うつ・不安気分も劇的に減少するわけではないことがわかった。これは、事前学習のさらなる工夫を必要としていることを示唆している。主体的な学びによる事前学習によって、学習者が自己の理解状況の認識には違いが生じ、介護等体験全般の理解・心構えともに高まり、介護等体験への不安が軽減される（柏崎 2014）といわれている。さらに、事前に関連情報に多く接触していることが、介護等体験という体験活動をより有効に機能させる（坂西、土井 2006）と指摘されている。このように、事前学習によって理解や心構えが高まり、当日の体験をより有効に機能することから、当日の実体験をより有効に機能できるような事前学習内容のさらなる工夫が必要であることを示唆している。

グループ学習について、4人のグループで意見をまとめる作業では、学生間のディスカッションが活発であった。しかし、次のグループ増員再構成の時点からは、ディスカッションの声の量が低くなり、発言する学生が限られ、単に取り巻いている学生が多かった。今回の結果から、学生の肯定的気分は、4人グループ、次に多人数と進行するにつれて肯定感は上がるという結果であった。つまり、教員からみて、声が小さく発語量も少ない消極的な参加と取られる学生は、不安が強いために消極的行動となってしまうというわけではなく、学生の参加形態がそのように消極的に観察される状態でのディスカッションの参加形態を選択し、そのような中でも肯定的に意見を取り入れていると考えられる。それは、4人でのグループ作業での内容がさらに多くの人数となっても、大きな意見の相違がないことに安心を覚え、統計的な有意差はなかったが肯定的気分の上昇につながったのではないかと考えられる。事前学習だけではなく、協同学習等グループワークなどで考えを討論する機会は自己学習力を向上させる（西園 2013）といわれている。グループ人数が多くなるにつれ発言が減少することは、直接的に肯定的気分の減少につながるというわけではなく、学生が持つ外向性などの性格、ストレス反応やコミュニケーションスキルの程度も根底にはあるだろう。

今回設定したようなグループ学習は、同じテーマで話し合われた他のグループと合流し、構成人数が多くなるにつれ、気づかなかったポイントなどが明らかにできる。事前学習から協同学習としてのグループ学習へ移行することにより、学生各個人が得た知識や情報発信としてのコミュニケーションスキルが向上し、多様な意見の中で学生自身の理解を深めていくことができたのではないだろうか。その結果として、肯定的気分の上昇につながったのではないかと考えることもできる。今後は、事前学習の設定に加え、初年次からの学生のコミュニケーションスキルの向上も含めて検討していく必要があるだろう。

ICT 活用の有用性

作業療法だけではなく専門教育の中で一番難しいことは、臨床における対象者のイメージが学生にはないということである。2年次生の最後の一週間の臨床実習がある。3年次生となり、その体験を基に講義演習内容を組み立てるが、学生の中でイメージがわからないことが多く、実習領域が多岐にわたる（身体、精神、発達、老年）こともあり、教員が学生に質問しても返答がないことがほとんどである。このような状況の中で動作分析を学生に課したとしても、学生は困惑するばかりで成果がない。そこで ICT を利用することにより、学生の空き時間にいつでも閲覧することができるシステムは強みであり、対象者のイメージがつきやすい映像を学内であればどこでも何度でも時間をかけて視聴できることは、動作分析能力を身につけていく学習には必要不可欠である。様々な制約はあるものの、学生は空き時間をみつけて視聴し、課題を遂行していた。このように、個人作業でじっくり考えることができる環境が整っていることを生かして、課題設定をさらに洗練し、動作分析能力向上に向けた取り組みを推進していきたい。

今後の展開について

今回は、90 分間の講義演習のみの実施に加え、学生がグループ学習に慣れていないこともデータに反映している可能性がある。そのため、グループ形成のためのアイスブレイキング導入も検討し、ディスカッションの成熟度を増した上で、学生の学びの変化を見極める必要がある。また、学生が検討した内容に対する評価に加えて、時間的、課題量等の制約もあるが、質を落とすことなく、学生のアクティブラーニングを推進し、自己効力感が向上していくよう授業手法の改善につなげていきたい。

制約

今回使用した映像は、著作権および契約上、学内視聴のみのシステムとなっている。そのため、いつでもどこでも閲覧できる環境にはないことから、学生は大学に残って課題を遂行しなければならない。加えて、他の科目でも課題があることが予想されることから、学生負担が大きくなり、事前学習の内容の質および量が落ちてしまう可能性がある。学生の学習意欲が減退することがないように、さらなる工夫が必要である。

また、複数回同じ質問用紙を使っているため、実際の感じ方とかけ離れた回答をしている可能性も否めない。そのため、実際の学生の自覚を明らかにするために、質問回数および量も含めて調査方法を検討する必要がある。

参考文献

- [1] 福井至 (1997), 「Depression and Anxiety Mood Scale (DAMS) 開発の試み」『行動療法研究』, 23, 2, 83-93
- [2] 堀匡, 島津明人 (2007), 「大学生を対象としたストレスマネジメントプログラムの効果」『心理学研究』, 78, 3, 284-289
- [3] 上條晴夫 (2014), 「修正版ラウンド・ロビンの理論的考察」『日本協同教育学会第 11 回大会』, 84

-85

- [4] 柏崎秀子 (2014), 「体験活動に向けた主体的な事前学習の開発とその効果—介護等体験の単位化—」『実践女子大学文学部紀要』, 56, 31-41
- [5] 森川由美 (2011), 「大人数授業に協同学習を組み入れる有効性」『大学教育研究開発センター年報』2010, 73-86
- [6] 中村隆一, 斎藤宏 (1992), 『基礎運動学』, 第4版, 医歯薬出版, 東京, 260
- [7] 西薊貞子 a (2013), 「看護大学生の自己学習録の獲得状況の検討」, 『人間文化研究科』, 28, 107-119
- [8] 西薊貞子 b (2013), 「看護学生における自己学習力の変化の検討」『大阪医科大学看護研究雑誌』, 90-99
- [9] 小野寺孝義, 菱村豊 (2011), 「大学生における協同学習と性格の関連」『日本心理学会 75 会大会』, 1122
- [10] 坂西友秀, 土井容子 (2006), 「障害者関連情報の接触と介護体験が対障害者態度に及ぼす影響」『埼玉大学紀要教育学部 (教育科学)』, 55, 99-118,
- [11] 坂野雄二, 東條光彦 (1986), 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」『行動療法研究』12, 1, 73-82, 1986
- [12] 高橋寿夫 (2008), 「授業の活性化に向けて—グループによる学生参加型授業の実践的考察」『外国語教育フォーラム』7, 23-34

授業改善アンケートを活用した「文章読解Ⅱ」の分析

A Practice Report and Analysis of “Reading Ⅱ” using Kobegakuin University end-of-term class evaluation survey.

清田 朗裕

(要約)

本稿では、論者担当の「文章読解Ⅱ」と共通教育科目全体の授業改善アンケートの結果を比較し、以下の2点を明らかにした。

1. 2014・2015年度における共通教育科目全体のアンケート結果は、授業内容を理解させること以外の能力向上の実感を、学生に十分には与えさせられていないことを示唆していた。
2. 2016年度の「文章読解Ⅱ」においてグループ活動中心の授業を実施した結果、他者理解に関する項目（「5 対人理解力」「6 相互学習能力」）の能力向上の実感を、学生に与えさせることができた。

以上により、グループ活動中心の授業は、学生に他者理解に関する能力向上を実感させる点において効果的であると考えられる。

キーワード：文章読解，授業改善アンケート，グループ活動，他者理解

1. はじめに

神戸学院大学では、「文章読解」という科目が開講されている。共通教育科目リテラシー科目群基礎思考分野に属するものである。1年次後期にあたる第2セメスターから、3年次後期にあたる第6セメスターまで、「文章読解Ⅰ～Ⅴ」という名称で開講されている¹。

本稿では、まず神戸学院大学のAP（アドミッション・ポリシー）とDP（ディプロマ・ポリシー）を確認した後、授業改善アンケートの結果をもとに、現在の神戸学院大学の共通教育科目において学生に十分に身につけさせる段階まで至っていないと考えられる点を、今後解決していくべき課題として提示する。そのうえで、論者が担当した2015年度・2016年度の「文章読解Ⅱ」の授業改善アンケートを例に、どのような展開を意識した授業を今後実施していけば、課題が解決できるのか提案する。結論を先取りすれば、異なる意見が出やすいグループ活動を重視した授業を実施することによって、他者理解に関する課題の一部が改善できると主張する。

2. 神戸学院大学と共通教育科目の関係について

2.1. 神戸学院大学全学におけるAPとDP

神戸学院大学は、兵庫県神戸市にある文理融合型私立総合大学で、2016年に大学創立50周年を迎えた。2016年現在、ポートアイランドキャンパス、有瀬キャンパスという2つのキャンパスをもつ、9学部・7研究科、学生数1万人程度の規模の大学である。

神戸学院大学の建学の精神は「真理愛好・個性尊重」であるが、これに関して、神戸学院大学教育開発センター（2016）で述べられているAPの中で、次のような説明がある。

- （1） 神戸学院大学の建学の精神「真理愛好・個性尊重」とは、「学びと知の探究を通じて、普遍的な学問体系の英知に触れる喜びを実感し、その過程で自己と他者の個性に気づき、お互いの存在をこよなく尊重できる」ことです。この建学の精神を神戸学院大学での様々な活動を通じて体得していくことができる人を求めています。

（神戸学院大学教育開発センター 2016：3、下線部は論者による）

APとは、神戸学院大学の入学者受入れの方針のことである。ここから、神戸学院大学は、他者を尊重できる（できるようになる）受験生を受入れる方針であることがわかる。この他者との関係を重視する方針は、神戸学院大学の全学DPからも窺える。

（2） DP（ディプロマ・ポリシー）

1. 幅広い知識に基づいて、他者および異文化を理解することができる。
2. さまざまな問題を発見し、それを解決する方策を導くことができる。
3. 生涯にわたって学び続けることができる。
4. 獲得した知識や技能を社会に役立てることができる。

(ibid. : 3, 下線部は論者による)

DP は、神戸学院大学の学士課程教育における卒業認定・学位授与の方針のことである。卒業認定・学位授与の方針にも、下線部にあるような他者理解に関する項目が挙げられている。以上のように、神戸学院大学の学生は、他者理解の探求も求められている。

2.2. 共通教育科目・基礎思考分野の位置づけ

共通教育科目と「文章読解」を含む基礎思考分野の位置づけは、(3)、(4)からおおよそそのことが窺える。

- (3) 簡単に言いますと、このカリキュラム（論者注：共通教育カリキュラム）は、みなさん個人個人が抱えている希望や願望を実現する土台づくりのために必要ですが、もっと大きな普遍的な価値である「真理愛好、個性尊重」という本学の精神を実現するためのものでもあります。

(神戸学院大学共通教育センター 2015 : 4, 下線部は論者による)

- (4) 大学での専門教育の基礎となる学習スキルの習得、社会へ旅立つ上で不可欠な基礎学力の養成に効果的な科目群

(ibid. : 9, 下線部は論者による)

下線部から、共通教育科目における学修が、建学の精神である「真理愛好・個性尊重」を実現するという目標を含んでおり、基礎思考分野は社会へ旅立つ上で不可欠な基礎学力を養成することが求められていることがわかる。

3. 問題の所在

2.1・2.2.節で、神戸学院大学の方針、およびそれにもとづく共通教育科目が重視する目標に、他者理解があることを確認した。しかし、実際に共通教育科目を通じて、その目標が達成できているのか否かについては、明らかでない。またその達成が不十分であった場合、共通教育科目担当教員はどのように授業を改善していくべきであろうか。巨視的には共通教育科目全体の課題として、微視的には一人一人の教員の授業実践の課題として考えていかねばならない問題である。

4. 調査方法

本稿では、共通教育科目の授業を通して、学生の他者理解への意識が向上したかどうかについて調査し、今後、共通教育科目がどのようなスキルを学生に身に付けさせていくとよいか、考察する。

調査資料として、神戸学院大学全体で実施されている授業改善アンケート²のうち、共通教育科目で実施されているものと、論者が毎回の授業の終わりに提出させたミニッツペーパーにみえる学生の記述を採用する。

まず共通教育科目全体の授業改善アンケートの全体の結果は、神戸学院大学の HP 上に、2014 年度前後期、2015 年度前後期が公開されているため、それを活用する。共通教育科目全体のアンケート結果の分析も必要ではあるが、本稿で特に確認したい項目は、「Q14 能力・技能・知識などの向上について」であるので、それに限定する。なぜなら、この項目から、学生が授業を通してどのような能力を身に付けることができたか実感しているか、その傾向を窺うことができるからである。具体的には「1 情報収集能力」「2 分析力」「3 目標指向性」「4 判断力」「5 対人理解力」「6 相互学習能力」「7 自立性」「8 真面目さ」「9 意欲」の 9 項目である。他者理解に関する項目もここで取り上げられているため、この結果を参考にする。そして、毎回提出させたミニッツペーパーの記述は、受講生の生の声を知る資料として活用する。

なお、各授業の詳細なアンケート結果は、各担当教員が、神戸学院大学 HP の教員用サイトから閲覧・ダウンロードすることが可能である。一般には公開されていない³。本稿では、これらを活用し、学生がどのような面を学修できたか感じているか調査し分析する。

5. 調査結果

5.1. 2014・2015 年度授業改善アンケート全体の結果

2016 年度の授業改善アンケートは公開されていないため、すでに公開されている 2014 年度前後期・2015 年度前後期における授業改善アンケートの結果を整理する。本稿では特に「Q14. 能力・技能・知識などの向上について」を取り上げる。Q14 は、前述の通り、「1 情報収集能力」「2 分析力」「3 目標指向性」「4 判断力」「5 対人理解力」「6 相互学習能力」「7 自立性」「8 真面目さ」「9 意欲」に関する質問項目である。授業改善アンケートは、それぞれの項目について、その能力・技能・知識などが向上したと実感するようになったかどうかを 4 項目以内で回答するよう尋ねている。したがって、特に実感をもった項目が選択されていることになる。なお、授業改善アンケートの用紙には詳細な説明がないため、学生は、各項目について、一般的な言葉の理解に基づき回答していると考えられる。アンケートの結果を、次頁の表 1・図 1 に示す。

表 1・図 1 によれば、全体の結果の平均値は 21.6%である。これを基準にすると、1・2・8・9 の項目は平均値を上回る一方、3～7 の項目は下回っていることがわかる。

1・2 の「情報収集能力」「分析力」は、一般的な理解にもとづけば、学生が、さまざまな情報を収集したり分析したりする能力が身についたと感じているかどうかを表すものである。また、8・9 の「真面目さ」「意欲」は、受講生が、授業に積極的であった（もしくは積極的な姿勢が身についた）と感じていることを表すものである。ここから、共通教育科目の授業を受講した学生自身は、その授業を通して、論理的思考力や、授業そのものの取り組み方について、授業を通じておおむね向上することができたと感じていること

がわかる。

表1 2014・2015 年前後期の授業改善アンケート Q14 の結果（単位：％）

回答時期	2014年度前期		2014年度後期		2015年度前期		2015年度後期		合計 (人)	平均 (%)
単位	人	%	人	%	人	%	人	%		
母数・割合	20145	100.0	16857	100.0	20557	100.0	16918	100.0	74477	100.0
1 情報収集能力	6453	32.0	5397	32.0	6546	31.8	5421	32.0	23817	32.0
2 分析力	4917	24.4	4456	26.4	4776	23.2	4225	25.0	18374	24.8
3 目標指向性	3032	15.1	2277	13.5	3141	15.3	2534	15.0	10984	14.7
4 判断力	3373	16.7	2877	17.1	3319	16.1	2935	17.3	12504	16.8
5 対人理解力	3136	15.6	2276	13.5	3232	15.7	2570	15.2	11214	15.0
6 相互学習能力	2979	14.8	2311	13.7	3017	14.7	2650	15.7	10957	14.7
7 自立性	2606	12.9	2261	13.4	2668	13.0	2158	12.8	9693	13.0
8 真面目さ	5377	26.7	4744	28.1	5331	25.9	4913	29.0	20365	27.5
9 意欲	7439	36.9	5841	34.7	7345	35.7	5926	35.0	26551	35.6
平均値	4368.0	21.7	3604.4	21.4	4375.0	21.3	3703.6	21.9	16051	21.6

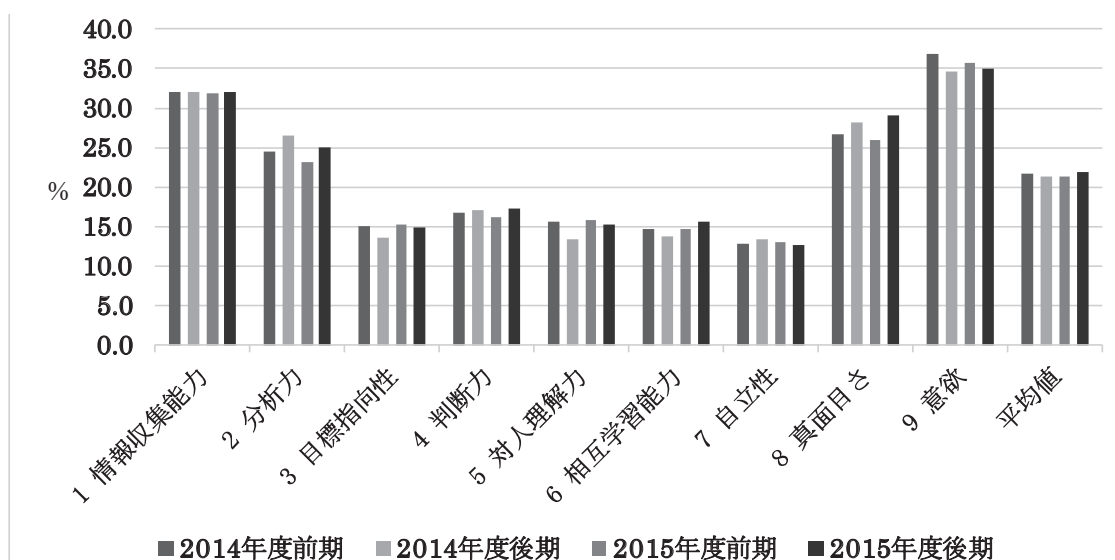


図1 2014・2015 年度の授業改善アンケート Q14 の結果（単位：％）

一方、3～7の結果は、全体的にその能力向上が不十分だと感じていることが窺えるものであった。3の「目標指向性」は、授業到達目標に向かって学修できたかどうかを尋ねる項目であり、4の「判断力」は、学生が、授業を通じて、物事の是非や価値について、より適切に判断できるようになったかどうかを尋ねる項目である。5・6の「対人理解力」「相互学習能力」は、共に他者との関係を尋ねている点において、他者理解、対人関係スキルに関する項目だといえる。7の「自立性」は、自分自身の責任において思考・行動す

るといった、自立的な態度が身についたかどうかを尋ねる項目である。

このうち、5・6は、授業内容に関わる項目（1・2）や授業に対する意欲・関心に関わる項目（8・9）とは、趣が異なるものである。なぜなら、5・6は、授業内容そのものの理解や個人の積極性ではなく、授業という「場」において、他者である周囲の学生とよりよい関係を構築しつつ活動できたと感じているかどうかを尋ねているものだからである。ここで一点補足しておく、7も、5・6同様、他者が関わっている項目である。なぜなら、自立性の高さは、他者依存の割合が小さいということを含意するからである。ここから、7にも他者理解が関係していることになる。ただし、ここで注意しなければならないのは、5・6と7は相反するものではないということである。その理由は、対人関係スキルが、独りよがりの考えや、自ら思考することを放棄し、他者に依存するという態度から脱し、他者と適切な距離を保ちつつ生活していく技能であるからである。このことから、他者理解を深めつつ、自立性をも身につけさせることが、授業を通じて教員が目指していくべき姿だと考えられる。

以上のことから、共通教育科目で実施されている授業を通して、学生は、個人の能力・技能・知識に関する項目については向上したという実感をもっているのに対し、周囲の学生との関係、すなわち他者理解・対人関係スキルに関する項目については、その向上が不十分だと感じていることが窺える。したがって、共通教育科目全体の課題として、他者理解・対人関係スキルに関する項目は、今後改善していかなければならない対象だと考えられる。

5.2. 2015・2016 年度「文章読解Ⅱ」の授業改善アンケートの結果

論者は、2015 年度・2016 年度の「文章読解Ⅱ」を担当した。2015 年度は、初めて担当することもあり、前年度担当者作成のシラバスを参考にし、講義中心の授業を展開した。そこでは、毎回のミニツツペーパーの内容や、授業改善アンケートの結果をみても、ある程度の成果が得られたと考えている。その一方、授業内外の質疑応答の中で、受講生の人生経験の有無また多少が、課題の理解度の向上に大きく影響を与えているように思われた。つまり、授業を通じて身につけた読解能力よりも、実社会でさまざまな経験を通して得た知識のほうが、課題の理解度向上に貢献しているのではないかと思われたのである。

そこで2016 年度は、授業を通して文章読解能力が向上したと学生に実感してもらうため、シラバス作成以前に行った「文章読解」の授業担当者⁴による打ち合わせなどを参考にし、論者の授業をグループ活動中心の授業に変更した⁵。実際の授業では、まず、文章そのものを段落毎に読み取らせた後、その内容をグループ活動として話し合い確認させる。そのうえで、それに関する具体例を考えさせるという形式をとった。具体例を考えさせ話し合わせることによって、文章内容や自分一人では獲得できない知識や考え方を共有してもらおうとしたのである。

以下に、シラバスと各回の授業展開の概要を示す。なお、文章読解担当教員による打ち合わせを通して、受講生には、はじめに文章読解とはどのようなものかを考えさせ、その後、他者理解について考えさせるという順序で実践することになったため、課題文の主題

もそれに合わせた文章を取り上げるようになった。具体的には、「学び」「セルフコントロール」「異文化理解」「人間関係」「コミュニケーション」である。

表2 2016年度「文章読解Ⅱ」シラバス（抜粋）

講義番号	主題	内容
第1回	ガイダンス・読解力	受講者の確認と、授業の概要、受講上のルールを説明します。その後、「読解力」をテーマにした文章を読み、理解を深めます。
第2回	学び1	「学び」をテーマにした文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第3回	セルフコントロール1	「セルフコントロール」をテーマにした文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第4回	異文化理解1	「異文化理解」をテーマにした文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第5回	人間関係1	「人間関係」をテーマにした文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第6回	コミュニケーション1	「コミュニケーション」をテーマにした文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第7回	中間試験1	中間試験1を実施します。
第8回	学び2	「学び」をテーマにした高度な文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第9回	セルフコントロール2	「セルフコントロール」をテーマにした高度な文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第10回	異文化理解2	「異文化理解」をテーマにした高度な文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第11回	人間関係2	「人間関係」をテーマにした高度な文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第12回	コミュニケーション2	「コミュニケーション」をテーマにした高度な文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第13回	その他	受講生の興味に従って、それに関する文章を読み、理解を深めます。グループ活動を行います。
第14回	中間試験2	中間試験2を実施します。
第15回	全体のまとめ	中間試験の結果を返却します。その後、期末試験に関する説明を行います。

以下の表3におおよその授業展開と時間配分を示す。

表3 毎回の授業展開

分	授業展開
10 分	小テスト（漢字語句）
55 分	課題文を段落毎に分け、個人で読ませ、読み取った内容を配布プリントに書かせる。その後、班でどのような内容であったかを確認させる。課題文を読み終わるまで繰り返す。
15 分	課題文に関する問題を解き、答え合わせをする。
10 分	全体のまとめと、ミニッツペーパーに学修内容や感想等を書かせる。

授業では、毎回4～6名のグループをつくらせた。トランプを用い、ランダムにグループを決めたが、一部、学習環境に関する課題文を扱う際、実際に体験してもらうことを意図し、論者がグループを指定した。具体的には、課題文では同程度の学力や考え方をもつ者同士だと会話が弾みやすいことが述べられていたため、すでに実施していた中間試験の結果をもとにグループ分けをおこない、実際に課題文の通りになるかどうか確認させた。ただし、そのことを授業開始直後に伝達すると学生の興味・関心が薄れるであろうことを踏まえ、授業開始時はこのグループ分けの意図を伏せ、授業終了直前の全体のまとめの中で、文章内容と関連づけたグループ分けであったことを告げる、という工夫も行った。

授業プリントは、毎回A3判用紙2枚を用意した。まずA3判用紙を二つ折りにし、その左側を1ページ目として、横書きで課題文を掲載し、右側の2ページ目に段落毎に何が述べられていたかを整理させるための空欄のマスを用意した。A3判用紙にしたのは、文章の文字の大きさや、受講生の記入スペースを十分に確保するためである。次に2枚目に、課題文に関する問題を載せたプリントを用意し、それをグループ活動後に解かせ、解答を記入させる。解答欄には、ミニッツペーパーとは別の感想欄も設け、問題の難易度や、受講生が自分なりに理解できたことを記入させた。

このように、2015年度では講義中心であった授業を、2016年度ではグループ活動を中心とした授業へ変更した。その成果や課題は、以下に示す授業改善アンケートの結果や毎回のミニッツペーパーの記述から窺うことができる。

まず、2015・2016年度の「文章読解Ⅱ」における授業改善アンケート（Q14）の結果を表4・図2に示す。

表4 2015・2016年度「文章読解Ⅱ」の
授業改善アンケート（Q14）の結果（単位：％）

回答（％）	2015 年度	2016 年度
1 情報収集能力	34.8	39.4
2 分析力	34.8	36.4
3 目標指向性	13.0	12.1
4 判断力	21.7	21.2
5 対人理解力	8.7	51.5
6 相互学習能力	13.0	45.5
7 自立性	13.0	0.0

8 真面目さ	26.1	27.3
9 意欲	39.1	21.2
平均値	22.7	28.3

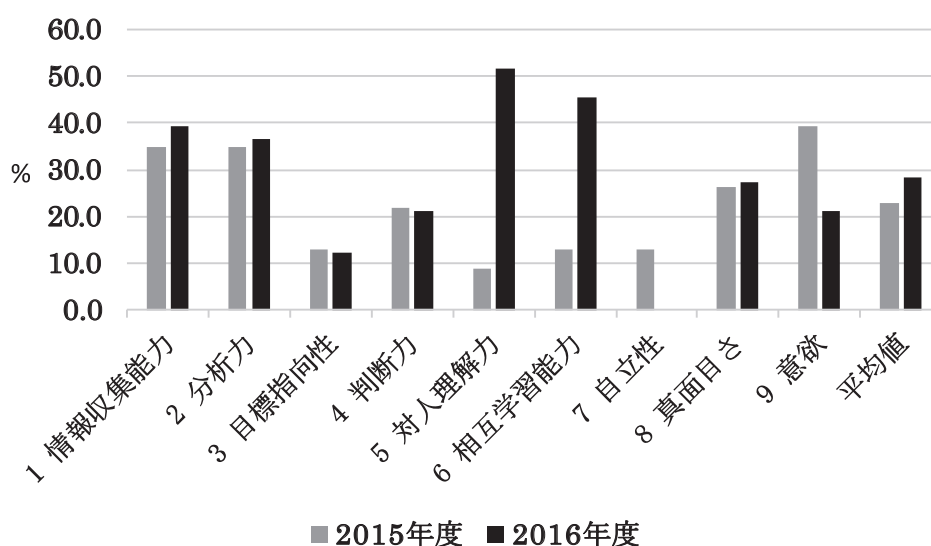


図2 2015・2016年度「文章読解Ⅱ」の授業改善アンケート（Q14）の結果（単位：％）

2015年度は受講生全24名中23名(95.8%)が、2016年度は受講生全40名中33名(82.5%)が回答した。本授業は一度単位を取得すると受講できないものであるため、受講生に重複はない。母数に差があるため、表4・図2では、割合で示す。

表4・図2からわかることは、まず、1～4・8といった、講義形式でも十分取り組むことができる部分については、ほぼ変化していないことである。ここから、2015年度に講義形式で取り組んでいた部分が、2016年度では不十分なものになったという可能性は低いと考える。そこで次に、他者理解・対人関係に関わる部分について注目していく。

論者が担当した2015年度と2016年度の「文章読解Ⅱ」の結果を表4で比較すると、他者理解・対人関係の項目である「5 対人理解力」は、8.7%から51.5%に、「6 相互学習能力」は、13.0%から45.5%にそれぞれ増加しているといえる。表1で示した2014・2015年度の共通教育科目全体における授業改善アンケートの結果が、それぞれ15.0%、14.7%であったことからしても、2016年度の「文章読解Ⅱ」の結果は、大幅に向上したといえる。

ただし、「7 自立性」と「9 意欲」については、2015年度の「文章読解Ⅱ」と比較すると、それぞれ13.0%から0.0%、39.1%から21.2%というように減少しているといえる。この理由として考えられることについては、後述する。

6. 成果と今後の課題

2016年度の「文章読解Ⅱ」の授業改善アンケートの結果は、共通教育科目全体、また2015年度のそれと大きく異なる点が認められた。それは、Q14「5 対人理解力」「6

相互学習能力」の数値である。この理由は、授業改善アンケートの結果と、後述するミニッツペーパーの記入内容から、以下の点が影響を与えたからだと考える。

- (5) グループ活動を中心として授業を行ったことで、課題文について、自分の頭で考えるだけでなく他者に説明する機会が増加したこと。
- (6) 他者に説明するためには、その根拠となる表現やその背景についても考えて説明する必要がある、その分、個人で読解するよりも深く思考するようになったこと。また同様に深く思考した班員の意見を聞くトレーニングができたこと。
- (7) 具体例を考え、発表し合うことで、課題文の例だけでなく、他者の人生経験を踏まえた話を聞くことができ、その内容を自分自身の読解力の基礎となる知識や疑似体験に昇華することができたこと。

受講生は、一人で読解していく学修に比べ、グループ活動によって、読解力向上のために必要な基礎的知識や経験についてより多くのものを獲得することができ、その過程において、「対人理解力」「相互学習能力」をも向上させたと考える。

そもそもグループ活動の利点は、自分一人の人生経験だけでは補うことができない知識や経験を、他者の言動から（擬似的に）獲得し、また、他者に与えるという相互理解活動が可能であり、またその過程において、コミュニケーション能力の向上を見込める点にある。特に、共通教育科目は、学部を超えた受講が可能であるため、ある意味異質な存在が入り混じる学修の場となっており、効果的な活動が期待できる。

ここで、実際の受講生によるミニッツペーパーの記述の一部を挙げる。

- (8) グループ学習をやってみて自分の考えだけでなく周りの人の意見を聞くことで、自分と違うことを考えている人がいて、こんな考え方もあるんだなと思いました。自分はグループワークがあまり得意ではないですが、これを機会に少しずつ慣れていきたいです。(第2回)
- (9) 基本的に文章の言葉を自分の理解しかみ砕いた文にしようとするとき、本文の言葉を使わないようにすると内容が変化する気がするので変えないようにしていたが、横の人は自分の言葉でまとめていたので真似すべきかなと思った。(第2回)
- (10) グループワークを行うことで、自分の考えつかないものや意見を班員が出してくれることで新しく知識が増えた気がします。ワーク1回目ということもあり、自分から発言をすすんでできなかったのが、来週から積極的に発信できるように頑張りたいです。(第2回)
- (11) グループワークを通じて、色んな人から意見が出てきて考え方の広さを知ることができました。また、意見交換によって自分がどう考えているのかも理解できた。(第3回)
- (12) 人はみなそれぞれいろんな別々の考え方があって、自分では普通に思っていることがまわりではちがうかったり、おもいつかなかったことが他の人からしたら普通の

- 考えだったりするというのが、「フラストレーション」についての話し合いでも感じた。考え方一つで世界の見え方が変わってくるんだなと思った。(第3回)
- (13) この授業も4回目ですが、グループワークをすることは、とても大切なことだなと思うようになってきました。分からなかった場所や理解できなかったときに、班の人に聞いたりして理解を深められるので、一人で問題を解くより複数でやるとはかどっていいなと思いました。(第4回)
- (14) グループワークでは多数決にならずに、それぞれが意見を言って一つの答えを決めたので良かった。(第9回)
- (15) 全員で内容を理解しながら進めていくと、他の人の意見などもきけて自分の視野が広がったと思います。自分で理解できなかったことを他の人の意見をきくことで納得できることもありました。(第9回)

受講生は、グループ活動そのものや課題文の理解について好意的な評価をもっていることが窺えるが、それだけに留まらず、意見交換によって、自分自身の考えを、より深めることができている者もあり、興味深い。一人で読解するのでは、このような意見は出てこないため、受講生自身が、グループ活動を効果的に活用した結果だと考えられる。

ただし、勿論、良い面ばかりではない。「7 自立性」「9 意欲」については、2015年度の「文章読解Ⅱ」の授業に比べ、13.0%から0.0%、39.1%から21.2%へそれぞれ減少している。これはどう考えることができるだろうか。

この点については、以下に挙げるミニツツペーパーの記述を参考にすると、グループ活動に対する消極的な姿勢や授業中の態度およびグループ活動そのものが非活発であったことが影響を与えていると思われる。つまり、グループ内で、文章内容をよく理解している受講生ばかりが発言してしまい、あまり理解できなかった受講生は、その意見に追従するのみで自分の意見を述べず、他者任せになってしまっていたということである。また、以下に示すように、授業の始めから消極的な態度で授業に臨んでしまっているグループも認められた。

- (16) 本日の講義はグループワーク中心でしたが、あまり自分の意見を述べられませんでした。ですが、あいづちなどをうてるように頑張りました。次は頑張りたいと思います。(第2回)
- (17) 今回のグループワークでも、あまり自分から発信していくということができませんでした。グループを仕切ってくれた子に頼りっぱなしだったり、話が盛り上がりなかったり、申し訳なく思います。班員としっかり意見交換できるようにならなければダメだと感じました。(第3回)
- (18) グループワークは、意見を出しても誰も書いていなくて話す気が失せました。皆聞き取れないスピードと声の大きさと話す。つまらない。こんな日もありますか。私も含め皆能面でした。今日は元気がなかったけど、次頑張ります。(第7回)

このような受講生の記述から、彼らが授業に消極的な姿勢で臨んでいた時があったことが窺える。このことは、当然、論者の授業展開の不味さや助言内容に問題があったと考えられる。現時点ではよい解決策を見出せていないが、まずは彼らが消極的であった理由を検討し、それについて対策を講じていくことが必要であろう。消極的な受講生を減少させ、彼らの「自立性」向上に向け適切な助言が行えるように、教員自身も切磋琢磨していかなければならない。この「自立性」の向上が見られなかった点は、論者による 2016 年度「文章読解Ⅱ」の授業の大きな反省点である。

7. おわりに

本稿では、2014・2015 年度の授業改善アンケートの結果をもとに、共通教育科目において十分に達成できていないと考えられる能力・技能・知識などの項目を洗い出した。その結果、他者理解・対人関係スキルに関する項目が不十分であることが分かったため、その解決のために、グループ活動による授業を組み立て、論者担当の 2016 年度「文章読解Ⅱ」で実践した。その授業改善アンケートの結果分析から、他者理解についての項目が向上していることが確認できた。実際にその能力が身についたかどうかについては、アンケート以外の調査が今後必要となってくるであろう。とはいえ、学生自身が、他者理解の向上について実感をもったこと自体については、今後の授業改善に繋がる成果として評価できると考える。

他者理解は、神戸学院大学全体でも目指していくべきところであり、それを意識した授業内容を充実していくことが必要だと思われる。

異質な考えを持つ者同士が一つの課題に向き合い、それぞれの観点から読解した内容を話し合う。この活動は、学部を超えた受講が可能な共通教育科目ならではのものであり、専門科目では達成しにくい面があると考えられる。そのため、学部を超えた受講生を相手にした場合の有効な教授法の開発が必要であろう。論者に限って言えば、「文章読解」の授業を実践するうえで、適切なテキスト選定、問題作成といった課題もある。これらについては、LTD 話し合い学習法や PBL といった教授法も参考にし、今後、考察していきたい⁶。

謝辞

本稿で取り上げた授業展開は、神戸学院大学の「文章読解」担当教員の打ち合わせの中で、どう授業改善を図っていくかという課題について議論したことがもとになっている。個々の打ち合わせにおいては岡村裕美氏、辻野あらと氏、西口啓太氏との議論が参考になった。特に課題文の選定については、辻野氏の助けが大きかった。「文章読解」科目全体については、中原香苗氏の援助があった。また、匿名の査読者には、事実関係の基本的な誤りや、形式上の注意点等についてご指摘いただき、可能な限り修正することができた。あわせて、ここに記し感謝申し上げます。

注

- 1 「文章読解」の授業については、すでに中原（2015；2016）のような実践研究がある。
- 2 ただし、アンケートの内容は、各学部によって異なるため、学部間での単純な比較は難しい。
- 3 2016年10月31日現在。
- 4 有瀬キャンパスで「文章読解」を担当する教員のうち、以下の4名による打ち合わせである。
岡村裕美氏、辻野あらと氏、西口啓太氏、そして論者である。
- 5 この内容は協力的に活動する「協同」による学修を指向したものである。後述する「自立性」の項目を向上させるためには、一人一人が自分の発言に責任をもつ「協働」による学修も目指さなければならない。今後の課題である。
- 6 安永（2006）など。

参考文献

- [1] 神戸学院大学教育開発センター（2016）『FDC Newsletter』No.19, 神戸学院大学教育開発センター
- [2] 神戸学院大学共通教育センター（2015）『共通教育はやわかり 2015』神戸学院大学共通教育センター
- [3] 神戸学院大学 HP（<https://www.kobegakuin.ac.jp/>, 2016年10月31日取得）
- [4] 中原香苗（2015）「「文章読解」における授業外語彙学習の取り組み」『教育開発センタージャーナル』6, 神戸学院大学教育開発センター, pp.91-101
- [5] 中原香苗（2016）「「文章表現」「文章読解」における検定実施報告と結果分析—学生の能力把握の一助として—」『教育開発センタージャーナル』7, 神戸学院大学教育開発センター, pp.11-19
- [6] 安永悟（2006）『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

ゼミ教育における教育演劇の実践と効果 ー演劇ワークショップからホールでの上演発表会へー

Practice and Educational Effects of the Drama Workshop in a Seminar Class — Workshop and the Students' First Staging in the Hall

中山 文¹ 桂 迎²
Fumi Nakayama Gui Ying

(要約)

近年、演劇の表現手法を通してコミュニケーション能力を育成しようという試みが学校や地方自治体で頻繁に行われている。中山も2016年度に3度目の共同研究として中国の学生演劇指導の第一人者である桂迎(浙江大学教授)とともに、教育現場における演劇教育の可能性を探った。授業は、中山ゼミの受講生を対象に2016年4月から6月にかけて行い、最終的に上演発表会で締めくくった。

本稿は、そのワークショップの具体的内容、授業の観察・考察、授業の意図と発表会についての評価、授業についての振り返りの作業をまとめたものから構成されている。結論的には、上演発表会を設定したことにより、学生たちに多方面の教育効果が確認できた。

キーワード：教育演劇，創造，グループワーク，コミュニケーションスキル，プレゼンテーション

1. 人文学部人文学科

2. 浙江大学

1. はじめに

近年、演劇の表現手法を通してコミュニケーション能力を育成しようという試みが学校や地方自治体で頻繁に行われている。劇作家・演出家の平田オリザ氏は「演劇はどの子にも居場所を作り、意欲や自信を持たせる効果がある」と語り、「演劇は学校教育をサポートする力を持つ」¹と断言する。とくに大学教育においては、北海道教育大学など4教育大学が共同で「演劇的手法による教員養成課程の学生並びに現職教員のコミュニケーション能力育成プロジェクト」を立ち上げている（平成26年から28年度まで）ように、教育学部系で注目を浴びている²。

私たちもこれまで学生の積極性やコミュニケーション能力向上を目的に、ゼミ教育で演劇的手法を運用する共同研究を2度行ってきた。2007年には主に体を使った2回の演劇ワークショップが学生にどのような影響を与えるかを主たる考察目的とした（中山2008）。2012年には4回のワークショップを行い、5回目に「信頼」を共通テーマとした演劇発表会を行った（中山2013）。

その結果、私たちが得た考察・反省は以下の3点にまとめられる。

- ① 学生の共通した感想として、「物語作りの楽しさ」「グループワークの楽しさ」「新しい自分の発見」「他者の観察と理解」があげられた。演劇ワークショップを通してゼミに親密な雰囲気を作るという当初の意図は達成されたと考える。
- ② 大多数の学生が「他の授業ではできない経験ができた」という喜びを語る中で、最後まで「自分が他人にどのように見られているか」という緊張が解けない学生もいた。このような内向性を個性として持つ学生にとって、演劇ワークショップは何ができるのか。
- ③ 教育演劇の目的は「上手に演じること」ではない。だが授業の一環として行う場合には、どこかのポイントで試験（上演）をすることが必要となる。その過程で学生が心に不要な傷を受けないように、どのような評価基準を設けるのか。

2016年、私たちは3度目の共同研究の機会を得た。今回は5回の演劇ワークショップを授業で行い、6回目に各班が上演を行うこととした。上演作品の共通テーマは2012年と同じで「信頼」としたが、上演発表会を行う場所を変更した。2012年は普段授業で使っていたフィットネスルームで行ったのだが、今回はマナビーホールという大きな舞台での上演を課した。それは「観客がいてこそ成立する演劇が学生の意欲や積極性に与える影響を確認するには、それにふさわしい晴れの日を用意すべきだ」と考えたからである。学生たちはそのことを受け入れ、舞台上上がる日を目標に毎回の授業を受けてくれた。拙論はその実践記録と考察である。

2. 2016年「信頼ワークショップ」の授業概要

今回桂は2, 3, 4年次生の中山ゼミで同じ授業を3度繰り返した。いずれの学年も16

ー 17名で、中山が文学・文芸領域に所属するため、ゼミ生にも比較的文学好きが多い。だが演劇については大半が未経験で、舞台に立った経験どころか、劇場で演劇を見たこともない学生が大半を占めている。

人文学部では2年次生後期から始まる専攻演習（ゼミ）のクラスが卒業まで継続する。そのため2年次生は基本的に初顔合わせだが、3年次生は半年間を、4年次生はすでに1年半を同じゼミ生として過ごしている。親密性の異なる背景で同じ演劇ワークショップを行った場合、どのように異なる結果を見せるのか。どの時点で行うのがもっとも教育的に効果があるのか。それを明らかにするために各学年で同じ授業を行った。以下に桂の授業概要を記す。実施月日時限と写真は、3年次生のものである。

（1）第1回の授業（4月13日3限） テーマ「ようこそ教室劇場へ」

- ・ イントロダクション：自己紹介、本授業の目的、方法について。
- ・ 授業の目的：自分の教養を掘り起し、コミュニケーション・イマジネーション・プレゼンテーション能力を養い、想像する力を開発すること。
- ・ 方法：毎回テーマを持った演劇ワークショップを行う。学生はグループでトレーニングを行う。最終的にはグループで小品を完成させてその楽しさを共有すること。
- ・ 簡単なアクティビティを実施。
- ・ 次回の宿題は「自分の星座・出身地を身体で表現する」。

（2）第2回の授業（4月20日3限） テーマ「注意力を集中すること」

- ① ウォーミングアップ：水になる（写真①）
 - ・ 水滴 ・ 0度の水（氷） ・ 100度の水 ・ 水蒸気 ・ 小川 ・ 大きな川 ・ 海
 - ・ 大波
 - ② 宝探し：前もって教室に隠されていたティーバッグ8つを探し、班ごとに数を競う
 - ③ 「鏡」：2人1組。1人は鏡に向かう私、もう1人は鏡に映る私。（写真②）
 - ④ 「影」：4人1組。1人に対して3人分の長い影ができる。（写真③）
 - ⑤ 「拾う・引っ張る・押す」：班ごとに、動きだけで物語を表現する。（写真④）
 - ⑥ 前回の宿題発表「自分の星座・出身地を身体で表現する」。
- 次回の宿題は「“顔を洗う”を動作で表現する」。



写真①



写真②



写真③



写真④

(3) 第3回の授業（4月27日3限） テーマ「感じ取り信念を持つこと」

- ⑦ ウォーミングアップ：鶴になる（写真⑤）
 - ・ 飛翔・着地・餌を食べる・水を飲む・仲間の羽繕い・仲間と一緒に飛翔
- ⑧ モノを別の何かに見立てて表現する
 - ・ ペン：タバコ、口紅、ダーツ、櫛、剣、タクト、視力検査など（写真⑥）
 - ・ 椅子：車、ショッピングカート、ボート、カーリング、機関銃など（写真⑦）
- ⑨ 五感表現：2人向き合い、「触覚・聴覚・味覚」を表す動作で自分の意図を伝える。
- ⑩ 扉の向こうに：与えられたテーマに従い、扉を開けて始まる物語を言葉なしで表現するグループワーク。
 - ・ お誕生日会・授業に遅刻する・コンサート・お葬式（写真⑧）
- ⑪ 前回の宿題発表「“顔を洗う”を動作で表現する」。
次回の宿題は「母親観察」。「“あなたが外出するときに、お母さんがしていること”を動作で表現する」。



写真⑤



写真⑥



写真⑦



写真⑧

(4) 第4回の授業 (5月11日3限) テーマ「交流と適応」

- ⑫ ウォーミングアップ：4人ずつの4組。各班が縦隊になり先頭の動作を真似る。掛け声の番号に従い、全員が同じ動作を行う。全員で大きな円を作って歩きながら指示された番号の動作を行う。(写真⑨)
- ⑬ スローモーション：二手に分かれ向かい合う。中間地点まで歩き、落ちている石を拾い、目の前にある川に投げる。両方から同時にスタートする。石はどの程度の大きさか。どのような投げ方か。投げ終えた後のポーズで停止する。ここには自分一人しかないを考える。その動作をスローモーションで行う。
- ⑭ 前回の宿題発表「母親観察」。
- ⑮ 1人1単語を決め、ペアで物語を作る。自分と相手の2つの単語しか使用できない。
- ⑯ 4人4班に分かれ、先ほどの単語を使って物語を作るグループワーク。



写真⑨

(5) 第5・6回の授業 (5月18日と25日 3限) テーマ「リハーサル」

- ・ 発表上演会に向けたチェックを行う

3. 観察と考察

(1) 第1回の授業

桂が50枚以上のPPTを用いて本授業の目的、方法、評価基準を伝え、中山が通訳を行った。まず授業の目的は「自分の教養を掘り起し、コミュニケーション・イマジネーション・プレゼンテーション能力を養い、想像する力を開発する」ことであるとした。授業の方法は「毎回テーマを持った演劇ワークショップを行い」「学生はグループでトレーニングを行い」「最終的にはグループで小品を完成させてその楽しさを共有する」ことである。ここで行うのは一般学生を対象とした「教育演劇」の授業であり、演劇の専門家を作る「演劇教育」ではないことを強調した。

最終課題がグループ別の小品発表であることを宣言したが、授業の最終目的は「全員で一つの有意義なことを成し遂げる」ことであり、「一緒に作品を作り上げる喜びを共有」することである。「上手いか下手かを問わないし、作品のレベルを競うコンテストではない」

という説明を繰り返し行った。

今回の授業が導入となり、これまで演劇経験を持たない学生たちも動揺することなく次回からのカリキュラムに参加できたと考える。また、学生たちは中国の大学生演劇にたいへん興味を惹かれたようで、PPTの舞台写真を食い入るように眺めていた。

講義後に、1本のペンを隣り合う2人が指先で押さえて連結するというアクティビティを行った。隣のペアとつながり、徐々に列を長くするというものだ。体を動かすゲームを試みることで、学生たちは次回からの演劇ワークショップに対して期待を膨らませたようだ。最後に宿題が出された。「自分の星座または出身地を身体で表現する」。「えー!？」の声が上がった。

(2) 第2回の授業

テーマとなっている「注意力」とは、模倣のモデルとなる他者に向けるものだけではなく、生活における自分の行動に向けるものでもある。学生の行動でもっとも印象的だったのは②の宝探しだった。①では周囲の目を意識してなかなか動けなかった学生たちが、②では班ごとに競い合ううちに歓声をあげ、いっきにクラスの雰囲気が和やかになった。8つの宝物がすべて発見された後、桂が「宝物を探しているとき、自分がどんな格好をしているか、気になりましたか? (学生たち首を横に振る。)それが注意力を集中させている状態です」と解説した。③では鏡の前で動けない学生に対して、「突拍子もない動作をしないこと。鏡の前で毎日している動作を思い出して」というアドバイスを行った。④では、多人数で行う同じ動作に明るい笑い声上がり、集中する様子がうかがえた。

⑤では初めて班ごとに相談する時間が設けられた。3年次生のある班が「拾う」をテーマに、友達が落としたコンタクトを皆で探し出すというストーリーを表現した。言葉がなくてもよく分かる作品だった。だが拾ってもらったコンタクトをそのまま装着していたことを指摘され、本人は初めてそのことに気がついた。これを機に、学生たちは求められているものが単なる動作ではなく、生活の再現であることに気がついたようであった。

(3) 第3回の授業

テーマは「信頼 (信念を持つ)」で、虚構の設定を本物だと信じて演技をする練習である。アクティビティの難度が高くなる第3回と第4回では、授業後に数分間でコメントシートを書いてもらった (資料参照)。

今回行った⑦から⑪のアクティビティの中で【もっとも面白かった・もっとも難しかったもの】について、3学年 (2年次14人、3年次17人、4年次11人) の答えを集計した。以下、その数値をもとに考察を加える。

【もっとも面白かったもの】ではグループワークの⑩が突出しており、42人中24人 (2年次9人、3年次9人、4年次7人) がこれをあげた。他のアクティビティはそれぞれ0から5人に分散した。【もっとも難しかったもの】では「言葉なしで五感を表現する」の⑨が20人 (2年次7人、3年次4人、4年次9人) と突出している。⑩の特徴は、「グループ発表であること」と「言葉による相談が許可されたこと」である。動作だけの⑨では伝

えたいことが伝わらないもどかしさを抱えていた彼らが、⑩で与えられた1分間に極めて集中した議論を行った。その結果、【自分の意見を発言できましたか?】の問いに35人(2年次12人, 3年次14人, 4年次10人)が「できた」と答えている。普段自分の意見を積極的に発言しない学生が、言葉をもつことの喜びに目覚めたかのように発言していた。

【もっとも難しかったもの】に⑦をあげた人が8人(2年次2人, 3年次6人)いた。「鶴の動きなんてしっかりと見たことも考えたこともなく、わからなかった」という感想もあった。桂は「鶴」ならば日本人にとっても見慣れていて動きの表現もしやすいだろうと考えたのだが、学生の認識とはズレがあったようだ。中山はかつて同様の経験をしている。

2003年に北京人民芸術劇院の著名演出家李六乙が伊丹アイ・ホールで関西の小劇場俳優を相手にワークショップを開いた。そこで「能の動作」を指示された日本人俳優たちが立ち往生してしまうというハプニングが起こった。李氏はけっして彼らを困らせようとしたのではない。中国ではプロを志す話劇俳優たちはみな演劇大学出身者であり、学生時代に必ず京劇の所作を学んでいる。そのため李氏は日本の俳優も、当然能楽や狂言の所作を学んでいるものと考えたのだ。だが日本の小劇場俳優で古典演劇の動きを身につけている者は極めて稀である。このように、海外のファシリテーターは文化の違いから無意識のうちに参加者へのハードルを上げてしまうことがあるので、注意が必要である。

⑧のペンについては全員が二巡するほど次々にアイデアが生まれたが、椅子については難しく、最後の一人がなかなか動けなかった。本人は友人の視線を感じてどんどん焦ってくる。ファシリテーターとしては、このようなときにどんな言葉をかけてどれくらい待つべきなのかが難しく、自らの課題となった。

【困ったことがあれば教えてください】には「・想像力のレパートリーがない(3年次)・恥ずかしさに負けてしまう(3年次)・思ったように身体が動かなかった(3年次)・自分の殻が破れない(3年次)・面白い発想ができない(4年次)」と自分を責める意見が目についた。だが同時に、【発見があれば教えてください】では全学年から「・言葉を用いず、相手に何かを伝えることの難しさ」があげられた上で「・洗顔の仕方を通して、日常を気にするようになった(3年次)・日常生活の中でも、注意力や観察力が必要(2年次)・同じ動作でも、人によって多種多様。じっくり観察してみると面白い(3年次)」と自分や他者を観察することに注意が向き始めている様子もうかがえた。さらに「・グループで役割を決め、皆で1つのことをすることで団結力が生まれる(2年次)・人と仲良くなるには、同じ目的や目標があるとよい(2年次)」という本質的な意見も散見された。

【友人との関係に変化はありましたか?】には「・もっと仲良くなれた(2, 3, 4年次)・以前よりも会話が増え、自然体でいられるようになった(3年次)・友人の新しい面を見つけれられた(3年次)」と、いずれの学年でも親密さが増したことを感じさせた。

(4) 第4回の授業

今回は36人(2年次12人, 3年次16人, 4年次8人)の参加だった。⑯のアクティビティを31人(2年次10人, 3年次14人, 4年次7人)が【もっとも面白かったもの】にあげ、32人(2年次10人, 3年次14人, 4年次8人)が【もっとも難しかったもの】

にあげた。⑯は異なる1単語しか話せない4人が集まって物語を作るというグループワークである。もっとも演劇の形に近いアクティビティがもっとも面白く、もっとも難しいのは当然のことだろう。

【発見があれば教えてください】では「・同じ言葉でも、シチュエーションによって、全く異なる意味を持つようになる（3年次）・抑揚のつけ方で、表現が大きく違ってくる（3年次）・どんな小さなことでも、想像を広げれば何でもできる（3年次）・演じるのは難しいけど、楽しい（4年次）」と演劇の魅力に気づき始めている様子がうかがえる。

【友人との関係に変化はありましたか？】では「・以前より仲良くなれた（2, 3, 4年次）・今まであまり話すことのなかった人とも、話すようになった（2, 3, 4年次）・意見を言い合って、想像力を膨らますことができた（3, 4年次）・笑顔が増えた（2年次）」という回答が寄せられ、コミュニケーションを取りながら全員で一つのものを作る楽しさを共有する様子が感じられた。

（5）第5・6回の授業

第5・6回の授業では、班ごとのリハーサルに桂が演出家としてアドバイスを行った。そこで台本に行き詰った3年次のT君から「先生、信頼っていったい何なんですか？」という根源的な質問がなされるということもあった。こうして6月の発表会に向けて各班は順調に滑り出した。

4. 演劇ワークショップの意図と過程

（1）授業目標

毎回のワークショップでは1つのテーマとなる言葉をめぐって様々な演技の練習が行われた。各ワークには一定の関連を持たせ、学生に演技の質や能力は求めない。学生に求めるのは参加度と関心度である。最終的には練習を積み上げてお互いの発表作品を楽しむことを目標とする。各回の授業テーマを、A. 注意力を集中すること、B. 感じ取り信念をもつこと、C. 交流と適応と設定した。

A. 注意力を集中すること

注意力を集中する目的と効果には次のことが考えられる。演劇の第一の特徴は、俳優の身体が創作の材料であり道具であり、作品の体现者となることだ。第二の特徴は、俳優はつねに仮定のフィクションの中で創作を行うということである。そのために俳優は注意力を役柄に集中し、相手との交流に集中せねばならない。そうすることで「群衆の中の孤独」が達成でき、緊張から解放されて創作に没頭することができるのである。

B. 感じ取り信念をもつこと

演劇が作る仮定のフィクションの中では、俳優は偽物を本物に見せなければならない。そのためには俳優にリアリティと信念が必要である。俳優がストーリー・劇中の環境・与えられた境遇・人物関係・発生した事件に対して、リアリティを感じ取りそれを信じる強烈な信念を養成すること。それが演劇の基礎的訓練として非常に重要となる。つまり、イ

マジネーションがなければ創作は存在しえないのだ。イマジネーションを豊かに、具体的に、鮮明に、活発に働かせてこそ、演技は行動性と創造性に富み、強烈な感染力を持つのである。

C. 交流と適応

① 自分自身との交流、相手との交流、観客との交流

交流とは俳優が演技の最中に相手との間で行う思想、感情、意志、願望、動作などについての相互伝達、相互作用、相互影響を指す。そこには俳優の自分自身との交流、観客との交流も含まれている。

② グループとの交流と社会適応

グループとの交流とは集まった学生たちがその場で即興表現を考えることを指す。練習では舞台の焦点を定めることと、合理的で明確なきっかけが不可欠である。

まず人物の職業と年齢を明確に定める。次にシチュエーションを具体的に定める。その上で発生する事件には合理性が必要である。人物の立場や具体的状況を考え、普段の生活で蓄積した知識を総動員してテーマを完成させる。

(2) その過程

目標に対して与えられる授業時間に、日本と中国の差はない。だが、実際の状況はかなり異なっている。中国の学生たちは学内に居住しているが、日本の学生たちは大学で授業を終えると自宅に帰る。そのため放課後に班ごとの稽古をする時間がほとんど取れない。

また授業は毎週定期的（水・木曜）に行われるが、学生が教室に集まれるのは正味90分間しかない。授業の進行には中山が通訳として入るため、桂の指導に使える実際の時間は60分に満たない。学生に課題の意味を理解させ演技をさせる時間は、非常に限られているのだ。そのため授業内容は、極力必要不可欠なものだけに絞らねばならない。

授業では、「最終的な目的は演劇の過程を体験することで自分を豊かにし、自分を認識し、グループ創作の演劇的成果を共有することであり、作品のコンテストではないこと」を何度も強調した。これによって学生たちはかなりリラックスしたようだ。

彼らにとってこのような授業は初めての体験である。主体的に参加するには強い好奇心と恥じらいを克服する努力が必要だったが、回数を重ねるうちに積極性が見られてきた。授業から得るものは珍しさや楽しさだけではなく、生活への観察や自分自身への考察であることを徐々に理解してくれたようである。

異なる学年に同じ授業を行ったが、発表会の班分けについてはその学年の事情を考慮して、学生の意思に任せた。4年次生だけは毎回の出席人数が少なく入れ替わりが多かったので、全員で1班を作ることとした。

今回の授業がなければ彼らは生活のディテールを同級生に見せて相互理解を深める機会などはなかっただろう。生活観察の宿題で起きた印象的な事件を記しておきたい。「あなたが外出するときのお母さんの動作を観察する」という課題についてのできごとである。多数の学生が「自分を起こしてくれる・車で学校に送ってくれる・お化粧をする」お母さんを表現した。とくに男子学生が母親の動作を真似るとクラス中に笑い声が満ち、教室に

はとてもリラックスした楽しいムードが流れていた。

その中である学生が「僕にはお母さんがいません。家事はすべてお姉さんがしてくれます」と語り、お姉さんの姿を真似て見せたのである。その瞬間教室の雰囲気は重くなり、同級生たちの目には変化が生まれた。先ほどまで自分たちが表現してきた生活は、すべて両親の保護のもとで成立しているのだと気づいたようだった。この気づきが学生たちに与えた影響は、非常に大きい。教育演劇の最終的な目標は参加と表現にあり、重要なのはその過程で自分自身を認識することだという意味を教えてくれた一コマだった³。

授業の最終段階では学生はグループに分かれて創作した文学台本をもとに、15分間の小品を発表した。その創作過程は、以下のように進んだ。

第1段階は学生たちの文学的構想を細かくチェックし、私たちが具体的な修正意見を提示することである。台本の構想は文学的ストーリーを作ることから始まり、台本にする過程で全員で討論を行う。お互いの意見を戦わせてコミュニケーションをとりながら最終的に意見を一致させ、台本に完成させる。この段階で、学生たちは文学作品に親しみのある人文学部生らしさを十分に発揮していた。

第2段階は演技をすることである。これは舞台経験のない学生たちにとってかなり難度が高い。だが桂はこの段階で予見できる表現上の問題点について厳しい要求はせず、「学生が自分の考えを表現する」ことに重点を置いた。今回最終的に完成した作品は、いずれも100%学生たちが考えたものであり、私たちによる修正は入っていない。小品の上演時間は5分から16分10秒だったが、表現方法についても基本的に学生が考えたままである。

5. 上演発表会について

演劇ワークショップの成果である上演発表会は、3年次生は6月1日（水曜日）に、2、4年次生は翌2日（木曜日）に行われた。いずれも座席数290席のマナビーホールで、それぞれのゼミの授業時間を使い、延べ8組が上演を行った。内訳は、3年次生が4本（『男と女』『今日、漫才やめます』『名作アナザーストーリー』『信頼学校』）、2年次生が3本（『新説 新撰組 ～動乱の意志～』『桃太郎 後日談』『きび団子に誘われて』）、4年次生は1本（『信頼』）である。

2年次生の作品はいずれも闊達で、豊かな創造力と熱意を感じさせた。とくに『桃太郎、後日談』はスーツを着たイヌ、キジ、サルが現代のオフィスで就職の面接試験を受けるというアイデアがたいへん面白かった。『新説 新撰組～動乱の意志～』は殺陣の動作と音響で、スピーディな舞台を目指していた。

3年次生でもっとも光っていたのは『信頼学校』である。偏差値ではなく友人からの信頼度で将来が決まるという近未来を舞台に学校生活を自然に表現し、「信頼」というテーマを深く掘り下げていた。また出演者がもって出たケータイで学校のチャイムを鳴らし、臨場感を盛り上げた。

リハーサルのために授業2回分を割いたが、2、3年次生はどのグループも作品作りを楽しみ、充実した時間を過ごしていた。また休憩時間や休日を利用して稽古しているグルー

プもあり、安心して見ておれた。

心配だったのは、4年次生である。時期的に就職活動や教育実習などに忙しく、毎回集まれるメンバーが異なる。出席者が10人に満たないこともしばしばだった。私たちは「これでどうやって作品を作れるのか?」と気をもみ、「この授業は4年次生にとって迷惑だったのではないか」とも考えた。欠かさず出席する数名の熱意とスーツ姿で大汗をかきながら駆けつけるM君の存在が心の支えだった。だが発表会当日、私たちはおもいがけず彼らの底力を見ることになった。

4年次生の『信頼』は浮気を疑われたカップルをめぐる、友人達が模擬裁判を行うという内容をキャスト5人、スタッフ9人で演じた。暗転回数をできるだけ減らし、効果的な音響と衣装(かつら)でまとまりのある舞台を見せた。台本の構想には文学的才能が感じられ、エンディングまできちんと考えられていた。作家のIさんがぎりぎりまで台本を練り、授業に参加できなかった学生達も本番には参加したいとスタッフワークに励んでいたことが上演後に明らかになった。

授業では身体を動かすことから始まり、ストーリーを作り、動きとセリフで表現することを学んできた。しかし時間の関係で照明、音響、舞台美術、衣装などのスタッフワークについてはほとんど指導せず、すべて学生に一任していた。桂から前もって、「全員が何らかの形で作品作りに参加すればよい。美術や照明を担当する人がいても、もちろんかまわない」と伝えていたが、演劇素人の集団に照明や音響の効果が理解されていたとは言いがたく、本番では暗転が作れずに上演効果を減じてしまうチームが続出した。そのなかでは4年生の作品がもっとも総合芸術としての演劇を体現していたといえよう。

わずかな年齢の差がこのような視野の広がりに影響することを知ったのは、私たちにとっても大きな収穫であった。4年次生にとっても、この授業が何らかの収穫と良き思い出を残したことであろう。しかも彼らの功績はこれだけでは終わらなかった。そのことについては、最後に触れる。

6. 振り返り

(1) 日本人大学生の教育演劇ワークショップに対する態度

私たちの共同研究は、今回で3度目である。今回は授業時間に余裕があったので、授業が始まってからも常に修正を行い完璧なカリキュラムを検討した。授業を通して日本人大学生の考えや習慣について理解を深めることができ、異なる国の教育を背景にして実際的な比較ができたことは桂にとって大きな収穫であり、中山にも多くの発見があった。

第一に、実際の教育課程の中で日本人大学生は、中国人大学生よりも注意深く真剣だった。彼らは授業で行う演劇的ミッションに対して、適当に楽しんでおこうといういいかげんな態度をけっして取らない。つねに全身全霊を込めて、すべての要求に応えた。その過程で遭遇する様々な問題にも、みんなで力を合わせて解決しようと努力するのだ。

第二に、日本人学生はこれまで考えたこともないミッションに対しても、つねに自分なりの考えを深めようとし、一方的に受け入れて終わりにすることはなかった。これは彼ら

が自分で思考し選択し疑いを抱く精神を堅持しているということで、たいへん得難く貴重なものだ。

第三に、日本人学生はいったんグループの目標が設定されると、一致団結して達成に向けて力を尽くす。どの学年も前週のリハーサルでは全員が台本を手に舞台上がっていたのに、本番ではまるで別人のような演技を見せた。学生たちは主体的に学校に集まって稽古をし、本番では最高のパフォーマンスを見せたのである。

第四に、演劇ワークショップの過程は学生たちの健康的な成長に対して、何ものにも代えがたい作用を及ぼす。彼らがこの授業形態を気に入ってくれたことが発表会終了後に明らかになった。発表会の終了後、2年次生と3年次生が自ら「今学期が終了する前にもう一度演劇創作のチャンスを与えてほしい」という要求を出すことになったのだ（後述）。十分な稽古時間がとれないことを心配したが、実際にやってみると学生たちの演劇授業に対する熱愛ぶりは日本と中国で違いはなかった。演劇が若い学生たちの知恵と自信が育てたのだと考えている。

「課題に対して全員でまじめに取り組み、自分たちなりの考えを深め、力を合わせて最高のパフォーマンスを見せる」とは、理想的な学生像ではないか。今後も学生に「知恵と自信を育てる機会」を提供するように心がけたい。

（2）学年による差異

ワークショップの教育効果が学年によって差異があるのか、あるとすればどのような点か、について考えたい。上述したように就職活動で欠席者の多い4年次生にとって、15回の授業時間内だけで上演作品を作り上げるのはかなりの負担となる。3年次生はすでに半年間同級生として過ごしているので最初から打ち解けており、毎回の授業が実に楽しそうで、団結力がいっそう強まったようだ。またメンバーのことがよく分かっているのも、作家担当のT君はそれぞれにセリフをあて書きをし、俳優の魅力を引き出した。2年次生では3人がこの授業をきっかけに演劇のおもしろさを知り、後期の「文学・文芸実習Ⅲ」で台本を書く勉強を続けた。また「その後のゼミ選びにもつながった」「表現力を鍛え、人前で話す自信がつくこの授業を、一年でも早く受けられて良かった」という意見もあった。

けっきょく2年次が良いのか3年次が良いのかについては、今年度の試みだけではまだ結論が出せないでいる。次の機会に持ち越して検討したい。

（3）カリキュラムの持つ意義

今回のゼミ生には2年次に演劇部員が一人ただけで、これまで演劇という形で自分を表現したり、自分以外の役柄に扮した経験をもつ学生はほとんどいなかった。学生たちは表現練習の基礎から演劇を体験し、表現を理解し、最終的には役柄を創造し、作品を作り上げて大きな舞台上で上演した。その過程で彼らは自分の考えを表現してきたのである。

このような授業は日本の大学教育の中でもたいへん珍しく、その意味では教員にとっても学生にとっても貴重な経験になった。そして確認できたのは、教育演劇の授業は一般の

文科系大学生にとって大きな教育的効果をもつということだ。身体行動による演劇は、集団創作を通して彼らに自分を認知する力——自信、コミュニケーション、表現、協力——を獲得させる。カリキュラム全過程に参加した学生たちにとって、今回の授業が忘れがたいものとして一生記憶されることを確信している。

7. おわりに

発表会の翌週、2、3年次生の授業では上演の振り返りを行った後に、4年次生の上演をビデオで鑑賞した。ちょうど前期の前半が終了したところであり、残りの時間を使って後半の授業内容について学生たちと相談する予定だった。ところが予想に反して、いずれの学年でも「もう一度やりたい」「もっと人数を増やしてやりたい」「新しい作品を考えたい」という要望が続出したのである。4年次生のビデオに触発されたのか、「照明も音響もつけて演りたい」という声も上がった。3年次生はすぐに「『信頼学校』を練り直して全員で演りたい」と意見がまとまった。2年次生にいたっては、その場で演出家志望が2人名乗りをあげ、同級生をそれぞれのチームに振り分け始めたのだ。

本学に勤務した20数年間で、中山は人文学部の学生がこれほど熱烈に自分の意見を言い積極的に要望を口にするのを見たことがない。初めてまのあたりにした彼らの熱意に、感動を禁じ得なかった。

相談の末、前期の最後にもう一度発表会を行うことになった。そして7月25日、再度マナビーホールで3年次生が1本、2年次生が2本の作品を上演し、120名を超える観客を集めた。第1回の上演よりもはるかに充実した発表会となったが、これについては稿を改めたい。ただ、2度の発表会を通して、「演劇は学校教育をサポートする力を持つ」という平田オリザ氏の言葉が「信頼」に足るものだと実感したことをここに記して拙論を終えたい。

資料

第3回授業のコメントシート集計（総数42人） 今回のワークショップについて

【1. もっとも面白かったものはなにですか？】

2年（14人）：⑦3 ⑧0 ⑨1 ⑩9 ⑪1人

3年（17人）：⑦0 ⑧5 ⑨1 ⑩9 ⑪2人

4年（11人）：⑦1 ⑧1 ⑨2 ⑩7 ⑪0人

【2. もっとも難しかったものはなにですか？】

2年（14人）：⑦2 ⑧1 ⑨7 ⑩3 ⑪1人

3年（17人）：⑦6 ⑧7 ⑨4 ⑩0 ⑪0人

4年（11人）：⑦0 ⑧0 ⑨9 ⑩1 ⑪1人

【3. 困ったことがあれば教えてください】 抜粋。無回答は「なし」に含む

2年：・相手が動いてくれない・鶴の動きがわからない・授業時間の延長・なし10人

- 3年：・鶴の動き・授業時間の延長・想像力・恥ずかしさ・身体が動かない・なし 11人
4年：・面白い発想ができない・人が揃わない・リズムをとれない・なし 5人
- 【4. 発見があれば教えてください】 抜粋
- 2年：・恥ずかしくなかった・仲良くなるには同じ目的や目標があるとよい
3年：・同じ動作でも人により違う・意外と動けた・演技によって別のモノが見える
4年：・自分の観察眼の乏しさ・洗顔1つでも個性が現れる・創造力の重要性
- 【5. 自分の意見を発言できましたか？】
- 2年（14人）：できた12人 できなかった 2人
3年（17人）：できた14人 できなかった 3人
4年（11人）：できた10人 できなかった 1人
- 【6. 友人との関係に変化はありましたか？どのような変化ですか？】 抜粋
- 2年：女の子と話せるようになった・他の授業で会っても話せるようになった
3年：家族のような雰囲気になった・自分のできないことが他人にでき、その逆もある
4年：距離が縮まった・素で接することができるようになった・チームワークができた

第4回授業についてのコメントシート集計（総数 36 人）

- 【1. もっとも面白かったものはなにですか？】
- 2年（12人）：⑫0 ⑬0 ⑭0 ⑮2 ⑯10人
3年（16人）：⑫0 ⑬0 ⑭1 ⑮1 ⑯14人
4年（8人）：⑫1 ⑬0 ⑭0 ⑮0 ⑯7人
- 【2. もっとも難しかったものはなにですか？】
- 2年（12人）：⑫1 ⑬0 ⑭0 ⑮1 ⑯10人
3年（16人）：⑫0 ⑬0 ⑭1 ⑮0 ⑯14 なし1人
4年（8人）：⑫0 ⑬0 ⑭0 ⑮0 ⑯8
- 【3. 困ったことがあれば教えてください】 抜粋。無回答は「なし」に含む
- 2年：・自分に発見がなさ過ぎる・メンバーに欠席者がいた・なし 9人
3年：・表現が伝わらない・母のまね・限られた言葉でストーリー構成・なし 13人
4年：・人数のバラつき・表情や動作・限られた言葉でストーリー構成・なし 1人
- 【4. 発見があれば教えてください】 抜粋
- 2年：・1単語で演じる難しさ・どんなに無理と思っても、何とかなるものだ。
3年：・まったく関連性のない言葉でも芝居ができる・これまで母をみていなかった
4年：・演じるのは難しいけど、楽しい・積極性が大事・細部を表現することの難しさ
- 【5. 自分の意見を発言できましたか？】
- 2年（12人）：できた9人 できなかった 3人
3年（16人）：できた15人 できなかった 1人
4年（8人）：できた7人 できなかった 1人
- 【6. 友人との関係に変化はありましたか？どのような変化ですか？】 抜粋
- 2年：・今まであまり話すことの無かった人とも話すようになった・笑顔が増えた

3年：・以前より仲良くなれた・一体感が増した・居心地がさらに良くなった。

4年：・意見を言い合って、想像力を膨らますことができた。・以前より仲良くなれた。

本論文は、JSPS 科学研究費 JP15K04268 の助成を受けた研究の一部である。

「注」

- 1 「平田オリザコミュニケーション教育を語る」内田洋行教育研究所 学びの場, Com
<http://bit.ly/2kJ6IJx>
- 2 同プロジェクトの詳細は以下のサイト参照。<http://hato-project.jp/hue/project/p3.html>
同プロジェクトに先立ち北海道教育大学では文科省の特別経費を得て2011年から3年間「富良野GROUPと連携した演劇的手法による教員養成課程の学生並びに現職教員のコミュニケーション能力育成プログラム開発」というプロジェクトを実施した。その成果報告書『教師になる劇場』は上記サイトで読むことができる。また、川島裕子・柴木邦也「演劇的手法によるコミュニケーション教育の学びの『テーマ』」北海道教育大学紀要。教育科学編 66(1):161 - 176 2015 は上記報告書にさらに加筆がなされている。
- 3 長期の一人っ子政策により小皇帝と称されるわがままな子供たちが増加している中国では、母親観察による自分への気づきは教育的意味があると考え。だが、個人情報に厳しい日本の大学で行うことがふさわしいのだろうか和中山は判断しかねている。「母親」を「家族内でもっともあなたに近い人」「主に家事をしてくれている人」と言いなおす配慮が必要かもしれない。

「参考文献」

- [1] 中山文・伊藤茂・桂迎（2008年）「心のコミュニケーションを創造する演劇教育空間について——神戸学院大学及び関西地区高校演劇部におけるワークショップの記録と思考」人文学部紀要 28号 1 - 19
- [2] 中山文・桂迎（2013年）「ゼミ教育における演劇ワークショップの実践と効果——黒白劇社指導者桂迎教授をお迎えして——」教育開発センタージャーナル第4号 17 - 31
- [3] 佐藤信（2011）『演劇教育とワークショップ——学校という劇場から』論創社 174 - 195
- [4] 高山昇「「演劇を学ぶ」ということ～創作脚本上演の授業」
- [5] 渡部淳+獲得型教育研究会（2014）『教育におけるドラマ技法の探究——「学びの体系化」に向けて』明石書店 9 - 34 渡部淳「獲得が田中弥生教育とドラマ技法研究」
- [6] Jun Watanabe(2011) "An Adventure around Educational Methods: for Application of Dramatic Activities" Educational studies in Japan : international yearbook : ESJ (6), 33-45

「神戸学院大学人文学部人間心理学科・心理学マニュアル」の改訂と活用

小川 翔大 清水 寛之

1. はじめに

神戸学院大学人文学部人間心理学科では、人の心や心理学という学問領域に興味をもって入学する学生が多い（小石他，2012）。そして、人間心理学科の学生は、さまざまなかたちで心理学を将来の自己に生かすことの可能性やその限界を模索しながら学生生活を営み、卒業後の進路を決めている。このような学生生活を支援するため、人間心理学科では2010年4月より「神戸学院大学人文学部人間心理学科・心理学マニュアル」（以下、心理学マニュアルという）を刊行して学生に配布している。心理学マニュアルは、学生が常に携帯し、自分が何をどのように学ぶのかに迷った際に関き、より実りのある学生生活を送るための補助教材として作成された。そして、われわれ教員は、心理学マニュアルを活用することで、狭い意味での心理学の学修事項だけでなく、社会人としての行動やマナー・エチケット、自ら主体的に学ぶための方法、1年次生から4年次生までの人間心理学科のカリキュラム、心理学を生かした卒業後の進路などを学生に理解してもらうことを期待している。

以下では、これまでに人間心理学科で作成した心理学マニュアルの内容と変遷を示し、心理学マニュアルに関する学生アンケートの結果を整理して、今後の心理学マニュアルの改訂の課題と展望を考察する。

2. 心理学マニュアルの内容と変遷

心理学マニュアルは2010年度4月に初版が発行された。心理学マニュアルは学生が毎日携帯できるようにA5判とした。初版の内容は、「第1章 大学生のかたち」、「第2章 ゼミ発表の準備をしよう」、「第3章 心理学の基礎を学ぶ」、「第4章 各領域の知識を深める」、「第5章 卒業論文の進め方」、「第6章 人間心理学科の施設・設備・機器紹介」、「第7章 卒業後の進路を考える」、「第8章 先生・先輩からのアドバイス」という八つの章で構成されていた。

初版の第1章では、大学生活や授業における心構えとマナーについて記すとともに、大学生活や心理学の学修で役立ちそうな文献情報を紹介し、文献の検索方法を解説した。第2章から第5章では、人間心理学科での授業カリキュラムの説明と併せて、ゼミ発表資料やレポートの作成方法、2年次生後期から選択して所属する人間心理学科の4領域（発達心理学領域、臨床心理学領域、医療心理学領域、社会心理学領域）の説明、3年次生の施

設見学実習（学外実習）の準備や心構え、4年次生の卒業論文の進め方や執筆方法をまとめた。第6章では、人間心理学科が管理する教室や実験室・実習室の見取り図や写真を掲載し、授業や卒業研究で使用する実験機材、参考図書や絵本、教室設備の利用上のルールを解説した。第7章では、人間心理学科で取得可能な「認定心理士」をはじめ、卒業後に大学院や専門職養成施設で必要な知識・技術を修得することで受験可能な「臨床心理士」、「社会福祉士」、「言語聴覚士」といった心理学関連の資格や、学外実習先である「少年鑑別所」、「児童相談所」、「精神保健センター」といった心理学関連の職業に関する情報を記載した。第8章では、人間心理学科の教員と実習助手から学生に向けたメッセージを記載した。当初、心理学マニュアルは1年次生から4年間使用してもらうことを想定していたため、初版の巻末には1年次から4年次までの各年次の年間目標欄、時間割表、単位表を添付していた。

なお、心理学マニュアルは人間心理学科専門教育科目の授業の教科書としても用いられている。例えば、1年次前期で履修する「人間心理学入門実習Ⅰ」では、心理学マニュアルに記載された内容に沿って、大学生生活の過ごし方の講義を行っている。他にも、「社会心理学入門実習」や「心理学基礎実験実習Ⅰ・Ⅱ」では、心理学マニュアルを基にレポート執筆方法を解説している。

心理学マニュアルは、2010年度から毎年度4月に内容を改訂して発行しており、2016年度で第7版となった。初版から第7版までの心理学マニュアルの変遷を図1に示す。第2版(2011年度)は、1年次生だけに配布され、2・3・4年次生には初版から変更された内容をまとめた小冊子が配布された。第2版までの心理学マニュアルは1年次生にのみ配布されていたが、改訂するたびに記載内容の加筆や修正があること、小冊子は紛失しやすいことなどを踏まえて、第3版(2012年度)から最新の心理学マニュアルを全学年の学生に配布することにした。それに伴い、巻末の各年次の年間目標欄と単位表は削除された。さらに、「大学生のかたち」で紹介していた心理学の学修に役立つ文献案内と「人間心理学科の施設・設備・機器紹介」の所蔵絵本一覧は、ページ数の増加のために削除され、それらの図書の所蔵場所の紹介のみに変更した。第4版(2013年度)では、学生から教員にアポイントメントを取りやすくすることと、学生の社会人としてのマナー・エチケットを向上させるため、人間心理学科の教員と実習助手のメールアドレス、出講日、オフィスアワーをまとめた教員情報一覧を巻末に加筆した。第5版(2014年度)では、各章に記載する内容の構成を整理し直した。例えば、第4版までの「大学生のかたち」で解説されていた文献の検索方法は、第5版では「講義・演習・実習」の章に追加した。他にも、第4版までの「心理学の基礎を学ぶ」では、2年次に履修する「心理学基礎実験実習Ⅰ・Ⅱ」の説明と併せて心理学レポートの書き方を解説していたが、第5版では「レポート」という章タイトルに変更してレポートの執筆方法に特化した解説を行った。第6版(2015年度)では、Web上で卒業研究の実験協力者の募集と実験実施日程の管理を行う「Sona System」の導入に伴い、その利用方法を「人間心理学科の施設・設備・機器紹介」に加筆した。そして、第7版(2016年度)では、心理学論文執筆のためのガイドラインである「執筆・投稿の手びき 2015年度改訂版」が日本心理学会発行から発行されたため、「レポート」の章の記載内容を改訂された手びきに合わせて大幅に修正した。

3. 心理学マニュアルについての学生アンケート

2011年度から人間心理学科で実施している学生アンケートでは、心理学マニュアルの携帯状況や役立った内容などを調査している（小石他, 2012, 2013, 2014; 吉野他, 2015, 2016）。以下では、第2版から第6版までの調査結果の概要を報告する。

	初版(2010年度)	第2版(2011年度)	第3版(2012年度)	第4版(2013年度)	第5版(2014年度)	第6版(2015年度)	第7版(2016年度)
表紙							
総頁数	115頁	127頁	107頁	112頁	116頁	120頁	135頁
第1章	大学生のかたち	大学生のかたち	大学生のかたち	大学生のかたち	大学でのルールとマナー	大学生のかたち	大学生のかたち
第2章	ゼミ発表の準備をしよう	人間心理学科の施設・設備・機器紹介	人間心理学科の施設・設備・機器紹介	人間心理学科の施設・設備・機器紹介	人間心理学科でのルールとマナー	人間心理学科の施設・設備・機器紹介	人間心理学科の施設・設備・機器紹介
第3章	心理学の基礎を学ぶ	ゼミ発表の準備をしよう	ゼミ発表の準備をしよう	ゼミ発表の準備をしよう	講義・演習・実習	ゼミ発表の準備をしよう	ゼミ発表の準備をしよう
第4章	各領域の知識を深める	心理学の基礎を学ぶ	心理学の基礎を学ぶ	心理学の基礎を学ぶ	レポート	レポート	レポート
第5章	卒業論文の進め方	各領域の知識を深める	各領域の知識を深める	各領域の知識を深める	4領域の実習・体験・見学	各領域の知識を深める	各領域の知識を深める
第6章	人間心理学科の施設・設備・機器紹介	卒業論文の進め方	卒業論文の進め方	卒業論文の進め方	卒業論文	卒業論文の進め方	卒業論文の進め方
第7章	卒業後の進路を考える	卒業後の進路を考える	卒業後の進路を考える	卒業後の進路を考える	卒業後の進路	卒業後の進路を考える	卒業後の進路を考える
第8章	先生・先輩からのアドバイス	先生・先輩からのアドバイス	先生・先輩からのアドバイス	先生・先輩からのアドバイス	先生・先輩からのアドバイス	先生・先輩からのアドバイス	先生からのアドバイス
主な変更	全年次生に配布	1年次生にのみ配布	全年次生に配布	全年次生に配布	全年次生に配布	全年次生に配布	全年次生に配布
	2・3・4年次生は初版から第2版の変更・追加一覧を小冊子で配布	「心理学の文献案内」「所蔵する絵本一覧」「年間目標・単位表」の削除	「教員情報一覧」の追加	各章に記載する内容の再編	実験参加者協力システム(Sona System)の追加	「第4章レポート」の内容を修正	
学界の動向		・学校心理士スーパーバイザー(GSP-SV)資格認定	・一般財団法人日本心理研修センター設立	・「精神疾患の診断・統計マニュアル(DSM-5)」(日本精神神経学会)日本語訳版発行	・「公認心理士法案可決成立」「執筆・投稿の手びき2015年改訂版」(日本心理学会)発行	・公認心理士法案可決成立 ・「執筆・投稿の手びき2015年改訂版」(日本心理学会)発行	・認定心理士(心理調査)制度開始

図1 心理学マニュアルの変遷

3-1. 2011-2014 年度までの心理学マニュアル携帯状況・利用内容・役立った内容

2011 年度から 2014 年度の心理学マニュアルの携帯状況の割合を図 2 に示す。すべての年度で心理学マニュアルを毎日持ってきている学生は 2 割に満たず、7 割以上の学生が授業で必要な時しか心理学マニュアルを持ってきていなかった。心理学マニュアルは、学生が毎日携帯することを想定して作成したが、多くの学生は授業に応じて心理学マニュアルを持参していることが明らかとなった。

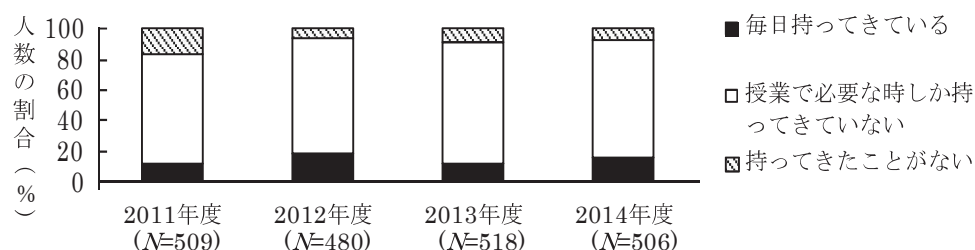


図2 2011-2014 年度の心理学マニュアル携帯状況
小石他 (2012, 2013, 2014) と吉野他 (2015) を基に作成。

心理学マニュアルの利用内容の自由記述をカテゴリー分類し、分類された記述の合計度数と合計度数に対する各カテゴリーの割合を算出した。2011 年度から 2014 年度の利用内容のカテゴリーとその割合を図 3 に示す。すべての年度で、「レポート・ゼミ発表」の割合が最も高く、次に「利用しない」が高かった。利用内容の推移をみると、2011 年度から 2014 年度にかけて「レポート・ゼミ発表」の割合は 51.5% から 60.9% へ増加し、「利用しない」の割合は 33.0% から 23.1% へ減少していた。

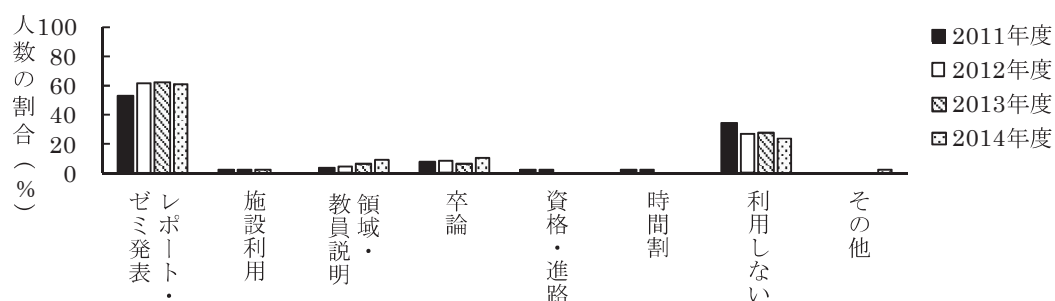


図3 2011 - 2014 年度の心理学マニュアルの利用内容
小石他 (2012, 2013, 2014) と吉野他 (2015) を基に作成。
2014 年度から「その他」のカテゴリーが追加された。

心理学マニュアルが役立った内容に関する自由記述をカテゴリー分類し、分類された記述の合計度数と合計度数に対する各カテゴリーの割合を算出した。2011 年度から 2014 年度の役立った内容のカテゴリーとその割合を図 4 に示す。すべての年度で「レポート・ゼミ発表」の割合が高く、6 割以上の学生がレポートやゼミ発表で役立ったと回答していた。次に「役立ったことがない」の割合が高かったが、その割合は 2 割に満たなかった。

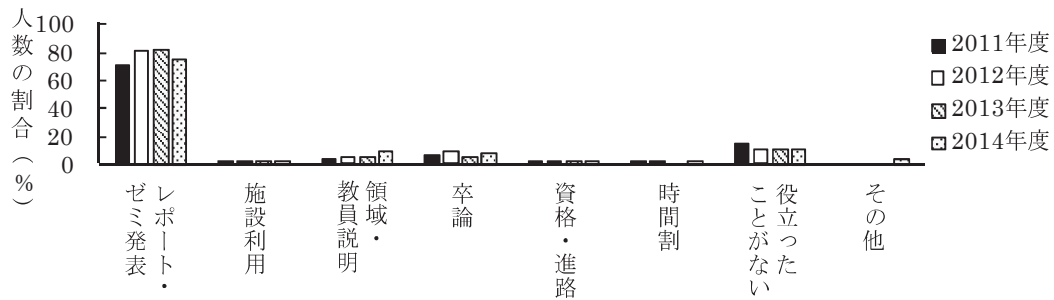


図4 2011 - 2014 年度の心理学マニュアルの役立った内容
小石他 (2012, 2013, 2014) と吉野他 (2015) を基に作成。
2014 年度から「その他」のカテゴリーが追加された。

3-2. 2015 年度の調査概要

2015 年度は、2014 年度まで使用していた質問項目の一部を変更して調査を実施した（吉野他, 2016）。まず、2015 年度の心理学マニュアルの携帯状況は、学科全体（N=430）で「毎日持ってきている」が9.3%、「授業で必要な時だけ」が53.0%、「あまり持ってきたことはない」が37.7%であった。学年次別の携帯状況の割合を図5に示す。

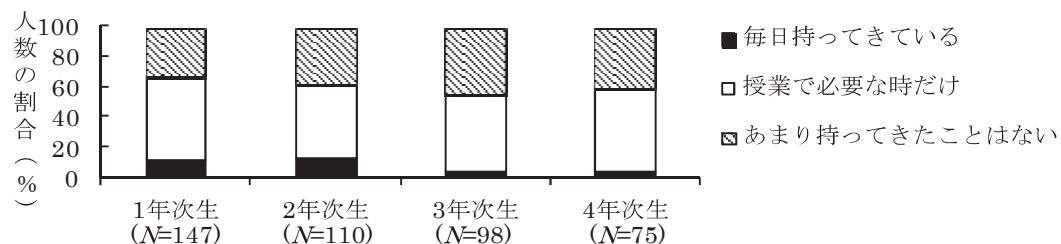


図5 2015 年度の心理学マニュアル携帯状況（吉野他, 2016）

心理学マニュアルで役立った内容について、「授業や大学生活のルールとマナー」を含む9項目から選択させた結果（複数選択可）、学科全体で最も多く選択された項目は、「レポートの書き方」（74.5%）であった。これは、1・2年次生で履修する「社会心理学入門実習」や「心理学基礎実験実習Ⅰ・Ⅱ」で全学生に対して個別にレポートの作成・提出が課されるため、心理学マニュアルをレポート作成の参考図書として活用したためであると考えられる。次に、学年次別の役立った内容の回答した割合を図6に示す。4年次生では「卒業論文の進め方」と回答した学生が57.7%であり、半数以上が卒業論文に取り組む際に心理学マニュアルを活用していた。

心理学マニュアルで今後さらに充実させてほしい内容について、「授業や大学生活のルールとマナー」を含む9項目から選択させた結果（複数選択可）、学科全体で最も多く選択された項目は、「現状のままで問題ない」（46.8%）であり、約半数の学生は内容に満足していた。充実させてほしい内容として挙げられた項目は、「卒業論文の進め方」（21.1%）が最も多く、次いで「レポートの書き方」（18.0%）、「卒業後の進路」（15.5%）、「資格取得」（11.8%）であった。次に、学年次別の今後充実させてほしい内容の回答した割合を図7に示す。図7の特徴的な結果に着目すると、1年次生では「資格取得」の割合が高かった。これは、1年次で進路や資格取得に必要な単位数を踏まえて、卒業までの履修計画を立て

るためであると考えられる。また、3年次生では「卒業論文の進め方」の割合が高かった。これは、3年次のゼミからプレ卒業研究を行う学生がいるため、プレ卒業研究を含めた卒業論文の執筆計画を立てるためだと考えられる。

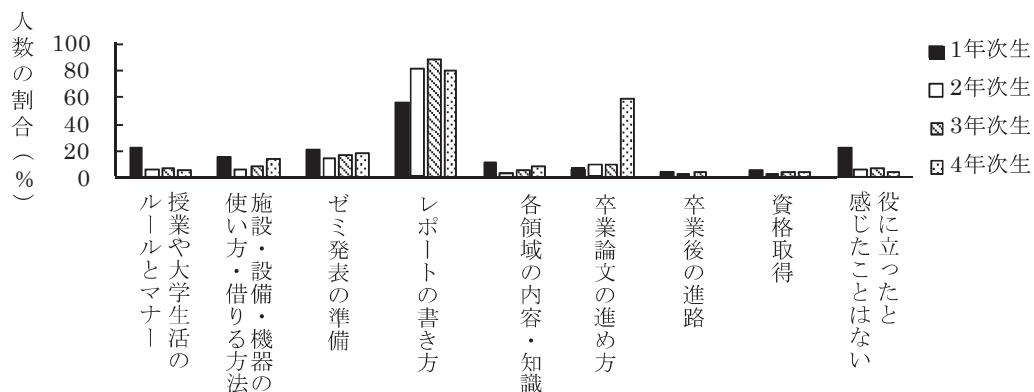


図6 2015年度の心理学マニュアルで役立った内容 (吉野他, 2016)
人数の割合は、回答者数を各学年の人数で除して算出している。

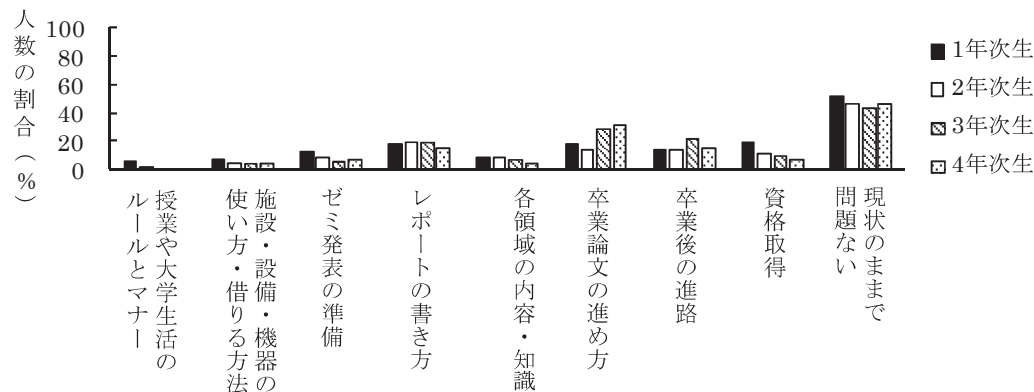


図7 2015年度の心理学マニュアルで今後さらに充実させてほしい内容 (吉野他, 2016)
人数の割合は、回答者数を各学年の人数で除して算出している。

4. 今後の課題と展望

心理学マニュアルは、学生の利用状況やニーズ、人間心理学科の教育設備の変化に伴って改訂を続けてきた。本来、心理学マニュアルは学生が常に携帯することを前提に作成されたが、毎日携帯している学生は少なく、多くの学生は必要に応じて大学に持参していた(図2, 図5)。しかしながら、改訂するたびに心理学マニュアルを利用する学生は増加しており(図3)、多くの学生はレポート執筆やゼミ発表の際に役立ったと回答していた(図4)。特に、2015年度は、心理学マニュアルをレポートや卒業論文の執筆に活用する学生が多く(図6)、現状の心理学マニュアルの内容に満足している学生が多かった(図7)。

以上をまとめると、心理学マニュアルは人間心理学科の学生が充実した学生生活を送るための補助教材として、有効に活用されていると言える。しかしながら、レポートの書き方や卒業論文の進め方、進路や資格取得の内容のさらなる改善を求める学生もおり(図7)、そうした要望に適切にこたえる必要がある。例えば、卒業論文の進め方では、3年次生に

も役立つような卒業研究の準備に関する解説を加筆すべきだろう。また、資格取得では、2015年9月16日に「公認心理師法案」が公布され、2017年4月に施行予定であるため、公認心理師の資格情報の加筆が急務である。そのため、今後、本学における公認心理師資格取得のためのカリキュラムを整備し、資格の概要と取得方法を明確にしていく必要があるだろう。さらに、人間心理学科における3つのポリシー、すなわちディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）、アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針）を明記し、履修系統図（カリキュラム・マップ）を整備して記載することも今後の重要な課題の一つである。

最後に、心理学マニュアルは、教員と実習助手のスタッフ全員が執筆に携わり、人間心理学科として学生に期待する内容を互いに確認しながら作成及び改訂を行ってきた。そのため、心理学マニュアルは、学生の補助教材としてだけでなく、教員が学生に対して一貫した教育を行うための指針としての機能もある。教員スタッフの間で教育上の改善点を十分に議論して、今後も指導内容の共通理解を深めるとともに、学生の実態やニーズに合わせた心理学マニュアルの改訂を行うことが必要だろう。

引用文献

- [1] 小石 寛文・木戸 盛年・秋山 学・日高 正宏・博野 信次・石崎 淳一…本田 周二 (2012). 神戸学院大学人文学部人間心理学科における教育の現状と課題 (VI)——2011年度学生アンケートの結果報告—— 人文学部紀要, 32, 73-93.
- [2] 小石 寛文・松田 崇志・秋山 学・日高 正宏・博野 信次・石崎 淳一…光浪 睦美 (2014). 神戸学院大学人文学部人間心理学科における教育の現状と課題 (VIII)——2013年度学生アンケートの結果報告—— 人文学部紀要, 34, 43-66.
- [3] 小石 寛文・光浪 睦美・秋山 学・日高 正宏・博野 信次・石崎 淳一…道重 さおり (2013). 神戸学院大学人文学部人間心理学科における教育の現状と課題 (VII)——2012年度学生アンケートの結果報告—— 人文学部紀要, 33, 109-130.
- [4] 吉野 絹子・長谷川 国大・堀 麻佑子・光浪 睦美・小川 翔大・毛 新華…清水 寛之 (2016). 神戸学院大学人文学部人間心理学科における教育の現状と課題 (10)——2015年度学生アンケートの結果報告—— 人文学部紀要, 36, 191-208.
- [5] 吉野 絹子・堀 麻佑子・秋山 学・日高 正宏・博野 信次・石崎 淳一…光浪 睦美 (2015). 神戸学院大学人文学部人間心理学科における教育の現状と課題 (IX)——2014年度学生アンケートの結果報告—— 人文学部紀要, 35, 217-238.

「企業」と「働くこと」の学習

－フィールドワークを踏まえた企業研究－

林 隆一

1. 教育改革計画の目的

厚生労働省「新規学卒者の離職状況」(2015 年 10 月)によると、大卒者の約 1/3 (32.3%) が卒業後 3 年以内に離職している。これは、大学生が在学中に「企業」や「働くこと」に関しての実際の理解やイメージができていないことが一因だと考えられる。

これを解決するためには、学生に「企業」や「働くこと」に関しての深い理解やイメージを促進させることが必要である。学生が、企業のフィールドワークを通して、より深く多面的な「企業」や「働くこと」の視点を意識し、自律的な学習意欲を促す教育改革を計画した。

企業研究をテーマとしたアクティブ・ラーニングの講義(キャリアアップ講座や演習)の受講生を対象とした。2015 年度後期のキャリアアップ講座(企業研究: 企業分析の基本手法、理論を理解し、企業研究を行う選択科目)では、文献調査や財務分析の企業分析に加え、企業の工場見学や取材などフィールドワークを行わせ、多面的な議論を促した。以下に、キャリアアップ講座の活動内容を中心に報告する。

2. 教育改革計画の内容

2015 年度開講のキャリアアップ講座(企業研究)では、前半で企業分析の基本的スタンス・方法を学ぶテキスト内容等を自分なりに発表し、後半で受講生自ら選んだ企業の分析に応用するプレゼンテーションを行った。①受講生が企業分析の基本を学んだ上で、受講生自ら選んだ企業の分析に応用するプレゼンテーションを行った。その上で、②学生の問題意識や興味に応じて、担当学生が中心になって各企業の取材や工場見学を行った。学生は事前に企業研究を進め、自分なりに「企業」や「働くこと」を考えた。さらに、③受講生が、企業のフィールドワークを通して、より深く多面的に「企業」や「働くこと」の視点を意識することで、自律的な学習意欲で学生コンテストへの参加することを促した。本報告では、この 3 つのステージ毎に報告する。

2-1. 企業分析の基本を学ぶ

キャリアアップ講座(企業研究)の受講生は、前半で企業分析の基本的手法を『いまさら入門 バフェット—金融危機に負けない投資法』(三原 淳雄著)の輪読で学び、全員が

各章を発表した。『いまさら入門 バフェット（後略）』では、約50年で約5兆円の資産を築いた世界4位の資産家であるバフェットの成長企業を見つける分析方法と応援したい企業を見つける基本を学んだ。この講義は2014年度に日本私立大学協会が募集した「教授法が大学を変える」という企画に、アクティブ・ラーニング等で授業を活性化している事例として紹介された。

講義では発表者以外の全員に質問もしくはアドバイスの発言を求めた。最初は、学生の質問内容も画一的で、質問もたどたどしかったが、毎回毎回、質問しているうちに、他の学生の視点や質問内容を参考にして、ユニークな質問や自分の意見を堂々と言える学生も出てきた。また、他の学生が質疑応答し、最後に教員が補足し、コメントカードを全学生に配布し、回収する。コメントカードには、自分のコメントの内容の他に、気付いたことや発表できなかった質問内容、プレゼンテーションを行った学生へのアドバイスなどを自由な記入を促した。次週の講義の最初に、有意義なコメントは匿名で、全員にコメント内容を報告するようにした。

その上で、昨年度（2014年度）の同講義受講生の先輩から実際の企業分析事例（スターバックスなど）を聞いた。昨年度の各学生が選んだ企業は、ソフトバンク、7&I、サントリー、スターバックス、ワタミ、ドトール、カルビー、グリコ、ゲオ、三洋電機、SMC、川崎重工、学情、帝国ホテルなどである。2014年度は実際の企業訪問を想定しておらず、財務数値の入手が比較的容易で有名な上場企業が比較的多くなった。2015年度の受講者は、兵庫県を代表する企業の変化も意識し、アシックス、IDEC、シスメックス、カネミツ、農協などを選び、それぞれ担当した（図表参照）。各受講生は自分の担当企業（組織）を選び、その企業の財務数値の「定量」分析と経営戦略や理念等の「定性」分析を行い、講義内でプレゼンテーションを行った。発表が進むにつれて、競合に近い企業や全く違う業界の企業など、自分の選んだ企業を基軸として、類似点や相違点など意識することで、より深い理解に至るケースが多かった。2015年度は、学生なりの仮説を構築し、対象の企業とディスカッションを行い、自分なりの検証を行うことを前提とすることで、さらなる分析や幅広い視点からの学びが可能となった。学生には『工場見学のすすめ』（林泰勲・吉田秀明著）などを参考にした上で、事前に発表企業名を報告させ、その企業の資料やデータを配布することで、実際に企業訪問するために必要最低限の知識・情報レベルの確保に努めた。

(図表) 兵庫県に本社を置く上場企業の時価総額ランキング

1994年12月末		2014年12月末	
1 神戸製鋼所	8818億円	1 シスメックス	1兆1198億円
2 川崎重工業	6075億円	2 川崎重工業	9245億円
3 上組	2783億円	3 神戸製鋼所	7615億円
4 住友ゴム工業	1939億円	4 アシックス	5788億円
5 伊藤ハム	1797億円	5 住友ゴム工業	4734億円
6 タクマ	1566億円	6 上組	2951億円
7 新明和工業	1176億円	7 大和工業	2371億円
8 グローリー	1121億円	8 グローリー	2244億円
9 ノーリツ	1012億円	9 伊藤ハム	1566億円
10 大和工業	973億円	10 MonotaRO	1517億円
* ダイエー	1兆634億円	16 神戸物産	853億円
		21 トリドール	732億円
		* ダイエー	533億円

(注)時価総額は普通株式数を基に算出。登記簿を含め兵庫県に本社を置く上場企業を対象とした。

ダイエーの時価総額は14年12月25日時点、他の企業は最終売買日の同年12月30日時点。

2-2. 工場見学や企業取材

2015年度のキャリアアップ講座の各受講生は自分の担当企業等を選び、講義内で事前調査・分析を発表し、自分の問題意識に基づいた事前質問を用意し、実際の企業取材や見学を行った。工場見学や企業取材に先立ち、学生が事前の企業研究を進め、学生自身の仮説や問題意識に沿った質問状を作成した。企業側からの回答を想定しながら、実際に企業とコミュニケーションを試み、当初の自分達の間違いなどを認識した。

以下の報告のように、トラスコ中山、アシックス、IDEC、シスメックス、農協、カネミツの企業訪問／質問では、キャリアアップ講座の各担当受講生などを中心に、受講していない2～4年生も含めて経済学部生のべ100名超の学生が参加した。

① トラスコ中山 (2015/9/2 社長講演、施設見学、グループワーク)

場所：トラスコ中山 プラネット神戸物流センター (ポートアイランド)、人数：32名¹

キャリアアップ講座のフィールドワークに先立ち、2015年9月に経済学部のゼミ生(キャリアアップ講座者含む)中心にトラスコ中山に訪問した。トラスコ中山は、日本のモノづくりを支える、工具や屋外作業用機具の専門商社である。中山社長の「利益だけを追求するのでは企業は存続しえない。人や社会のお役に立ててこそ、事業であり、企業である」とのお話を聞いた上で、学生を4班に分け、同社人材開発部の指導でCSRについてグループワークや併設のプラネット神戸物流センターの見学を行った。

また、ゼミ生(キャリアアップ講座者含む)は工場見学等のできない製造業以外の業種の話も聴講した。日本最大級の動画CMポータルサイトを運営するCMer TVのCFO²や

1 詳細は神戸学院大学公式 Facebook ページ 2015/9/2 参照。

2 詳細は神戸学院大学公式 Facebook ページ 2015/7/10 参照。

パナソニックの中国展開をサポートしたマーケティング調査や広告の経験を持つ（社）日本中華総商会関西西部会副会長³の話も聴講し、学生の活動や意識も広がることを試みた。

② アシックス（2015/11/18・12/16・2016/1/6 報告、12/9 取材）

場所：ミュージアム（ポートアイランド）、人数：14 名⁴

キャリアアップ講座者を中心に 14 名がアシックスに訪問した。猿渡和弘館長から「65 年前のバスケットシューズが今のシューズや靴に比べてどこが違うのか、機能の進化、素材がどう変わってきたかなどを観察してほしい」などの説明を受け、学生らはスポーツの種目や時代によって求められる優先機能が異なるシューズなどを発見した。同様に、各学生は以下のような企業／組織をそれぞれ担当し、事前質問による仮説の検証を行った上で、講義内での発表を行った。

③ IDEC（2015/11/18・12/23 報告・12/9 取材）

場所：IDEC 滝野事業所（加東市）、人数：6 名

④ シスメックス（2015/11/11・2016/1/6 報告、2015/12/17 取材）

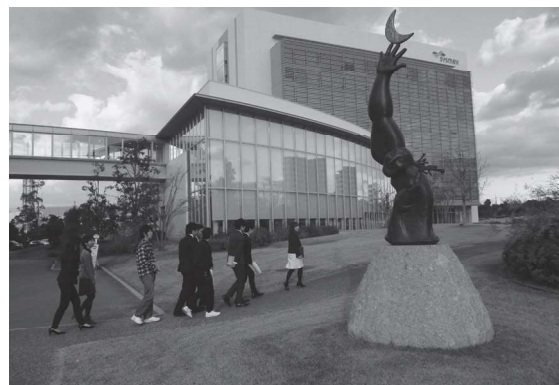
場所：シスメックス・テクノパーク（神戸市西区）、人数：9 名

⑤ 農協（TPP を踏まえて）（2015/12/2・2016/1/20 報告）

⑥ カネミツ（2015/12/4 社長説明・工場見学、12/17 工場見学）

場所：加西工場（兵庫県加西市）、人数：40 名／三木工場（兵庫県三木市）、人数：9 名

（写真 1）シスメックス・テクノパーク取材の様子（2015/12/17）



キャリアアップ講座Ⅱ（企業研究）受講者の感想コメントは以下の通りである。

- ・「今回、キャリアアップ講座Ⅱを受講して大変良かったです。企業研究の仕方、研究する上で気を付けることなど多くのことを学びました。本当にありがとうございました。」
- ・「資料を見ていて数少ない人数である中で、とても多くの資料が集まって、とてもやりがいのあった授業だったと感じた。正直、この授業をとる時、水曜 3 限の授業がなく単位のためにとっていたが、先生の話や皆の意見等を言い合うことで、自分とは異なる

3 詳細は神戸学院大学公式 Facebook ページ 2015/10/2 参照。

4 詳細は神戸学院大学公式 Facebook ページ 2015/12/9 参照。

- 考え方をすることができ、就職が近くなっている中で体験や訪問等で非常に参考になり、自分が調べた企業へ実際に就職したいと思った。非常に良い講義内容だったと感じた。」
- ・「今回の講義を受講して大変有意義な時間を過ごすことができました。もう少し伝えたいことをうまく伝えることができるようにしたいです。担当を調べてみて見方も変わり考え方も少し変わりました。分からなかったこと、気づかなかったことができたので、とても参考になりました。」
- ・「今回この講義を受けての感想は、大学生活の中で一番といっても過言ではないくらい学んだことがありましたし、今後、自分の将来にもとても役に立つことがたくさんありました。すごく楽しい時間でした。短い時間でしたが、ありがとうございました。」

2-3. 学生コンテスト等への参加

企業のフィールドワークを通して「企業」や「働くこと」に興味を持った受講生を起点に、学生向けコンテスト等の参加を促した。実際に、今回の企業調査・工場見学を行った受講生の所属するチームが、日本経済新聞社主催で仮想ポートフォリオ構築を競う「日経ストックリーグ」の学部内発表会⁵で最も買いたいポートフォリオに選ばれた。なお、このポートフォリオの選考基準の作成に、今回の企業訪問の経験を活かし、実際に訪問企業もポートフォリオに組み込んでいる。

キャリアアップ講座では、企業だけでなく、農協組織（TPP）を研究テーマとしたゼミ学生がいたが、演習では、神戸市主催で農漁業者と若者、企業の3者がタッグを組み、地元の農水産物を使った新商品やアイデア商品を開発し、その魅力を全国に発信する「KOBE “にさんがろく” PROJECT」にも参加している⁶。

（写真2）日経ストックリーグ発表会（左）と「KOBE “にさんがろく” PROJECT」（右）の様子



（出所）神戸学院大学フェイスブック（2016/1/15、2015/11/26、2015/9/2）

経済学部2年生を主な対象とする「企業経済論」の講義では、受講生全員が自分で自由に選んだ企業を、授業で習った理論や分析手法を使って、レポートを作成することを課している。経営戦略（市場原理）と同じ視点で、ライバル（競争相手）と異なる点にのみ

5 詳細は神戸学院大学公式 Facebook ページ 2016/1/15 参照。

6 詳細は神戸学院大学公式 Facebook ページ 2015/9/2～2015/11/26 参照。

価値があるとの考え方を明示し、他の受講生のレポートと同じ部分は評価なしで、他の人と違う部分のみ加点主義で評価しているため、2015年度の提出者240名（レポート300本超、合計約1800頁）が、のべ500社弱の企業を分析している。その中で、今回のIDECの工場見学に参加した2年生（キャリアアップ講座は未受講）は、他の学生が注目しない産業用スイッチやLEDでトップであるIDECを取り上げた。実際の企業取材や工場見学を経て、単純な財務分析だけでなく、SWOT分析、損益分岐点分析などの定量分析や経営理念などの定性分析を行っている（学生の手承を得て、後述の『＜企業研究報告書＞』（2016年）の77～85ページに掲載している）。

3. 課題と今後の展望

以上の活動等（学生の発表資料、会社資料、学生の質問内容・フィードバック、大学フェイスブック紹介など）は、神戸学院大学経済学部講義（2016年）『キャリアアップ講座Ⅱ 2015年度後期（水曜3限）演習＜企業研究報告書＞』（全168ページ）にまとめ、2016年3月に発行した。

企業訪問では2年、3年、4年の経済学部生のべ100名超の学生が参加し、受講講義、ゼミや学年の枠組を超えて、各種の意見交換や交流が見られた。一方で、有瀬キャンパス中心の企業訪問となったこともあり、経済学部以外の参加はなく、学部を超えた全学的な交流には至らなかった。また2015年度のキャリアアップ講座の受講登録者は7名に留まった。3年生後期の配当科目で毎週の議論が求められ、かつ、キャリアアップ講座の卒業所要単位が12単位以内に限定されており、2年までにほとんどの学生が修得済みであるため、単位修得を必要とした受講者は事実上1名に限られた。受講者は学習意欲が高い学生が多く、発表準備や企業訪問にきめ細かく指導ができた一方で、学習内容の学生全体への波及効果が限定的となった。

今後の学生の企業研究やフィールドワークの先行事例として、今回の活動内容等をまとめた＜企業研究報告書＞を作成したため、未参加の学生に配布を進め、ロールモデルの説明として活かしていきたい。また、2014年度と2015年度のキャリアアップ講座（企業研究）の受講学生を中心とした「経済学部企業研究会」（12名）が、2016年6月に神戸学院大学同窓会の登録団体に認定された。2014年度受講生（OB）7名は既に都市・地方銀行や一部上場企業などに就職しており、今後、「企業研究」を経験した卒業生（社会人）と現役学生の交流する機会・きっかけづくりに活用したいと考えている。現時点では就職後の定量評価は難しい面もあるが、今後の教学IR活動等で卒業生への評価調査が進めば、将来的には定量的学習効果の測定もできるようになる可能性もある。

＜謝辞＞

以上の活動の多くは神戸学院大学教育改革助成金の支援を受けました。また報告の通り、多くの企業・組織のご協力をいただきました。担当者の方々には心より感謝申し上げます。

臨床実習科目の成績評価

－ルーブリック評価を導入した実習評価表の作成－

岩井 信彦

【はじめに】

本学部理学療法学科で4年次前期に開講される「理学療法臨床実習Ⅰ・Ⅱ」は学生が患者に対する評価や理学療法を体験する8週間の臨床実習科目である。2014年度にわれわれは神戸学院大学教育改革助成金を受け、現在使用している実習評価表（以下；「現評価表」）を本科目の目標到達度をよりの確に判断でき、学生にも理解しやすいものとするため大項目3項目、小項目28項目の「実習評価表試案」（以下；「試案」）を作成し、「臨床実習科目の成績評価－「理学療法臨床実習Ⅰ・Ⅱ」実習評価表の改訂－」と題し『神戸学院総合リハビリテーション研究』（2016年）に報告した。今回、「試案」での評価結果を分析し、その結果と経験豊富な実習指導者の意見をもとに「ルーブリック評価を取り入れた実習評価表」を試作したので報告する。

【方法】

2015年6～7月に実施した「理学療法臨床実習Ⅱ」の実習施設41施設から無作為に選んだ16施設の実習指導者16名に対し実習指導した実習生を「現評価表」と「試案」の双方で評価することと質問紙への回答を依頼した。

「現評価表」は大項目が6つあり、その下に34の小項目を配置している。一方「試案」は「適性・態度」、「知識」、「技術」の3領域を大項目としている。小項目は優、良、可、不可の4段階で評価するが、両評価表を比較し、統計処理できるように「現評価表」の小項目を「試案」に倣い3領域（大項目）に組み替えたうえで、4段階の評価にそれぞれ3点、2点、1点、0点を与えた。大項目毎に合算し平均点を算出し、両者の相関を調べた。統計処理はSpearmanの順位相関係数を用い、有意水準は5%とした。さらに「試案」に関する意見を聞くため、県内実習施設の経験豊富な実習指導者5名に面談を行った。

【結果】

16名中15名の実習指導者から回答（回収率93.8%）を得た。臨床経験年数は平均9.5 ± 6.9年、実習生指導人数は平均8.7 ± 11.1人であった。

「現評価表」の小項目を3領域に組み替えた結果「適性・態度」11項目、「知識」8項、「技

表 1 現評価表と試案の比較

大項目	現評価表		試案		相関係数 (ρ)
	項目数	平均点	項目数	平均点	
適性・態度	11	28.1 $\pm$ 3.4	9	22.4 $\pm$ 3.5	0.691**
知識	8	11.3 $\pm$ 4.8	5	8.2 $\pm$ 3.1	0.821**
技術	15	26.7 $\pm$ 7.6	14	24.7 $\pm$ 7.2	0.917**
全項目	34	66.1 $\pm$ 14.1	28	55.3 $\pm$ 12.9	0.857**

** ; $p < 0.01$

術」13項目となった。「試案」はそれぞれ9項目、5項目、14項目である。大項目の相関係数は「適性・態度」 $\rho = 0.691$, 「知識」 $\rho = 0.821$, 「技術」 $\rho = 0.917$, 「全項目」 $\rho = 0.857$ で何れも統計的に有意 ($p < 0.01$) な相関を認めた (表1)。

質問紙への回答では「適性・態度」に関する小項目は、「評価しやすくなった」が9件, 「評価のしやすさは変わらない」が6件であった。「知識」に関する小項目では「評価しやすくなった」が10件であったが, 「運動療法・物理療法」と「日常生活活動・福祉機器」に関しては異なる2つ領域が1つの項目内に共存しているので評価しにくく, 違和感があるとの意見が4件みられた。「技術」の小項目では「臨床活動の流れに沿って, 項目が並んでいるので, 評価しやすくなった」が8件, 「評価しやすさに関してはどちらとも言えない」が7件であった。

「評価基準」は適切かとの質問に対しては, 「試案」の方が良いが7件, あまり変わらないが6件, 「現評価表」の方が良いが1件, わからないが1件であった。「現評価表」はおおまかすぎて評価を行いにくい, 「試案」は到達度が何割となっているのでわかりやすい (7件) との好意的な意見と, 「現評価表」との変化を感じない (6件) との否定的な意見がほぼ同数であった。

「その他, 全般的な意見」では「より具体的な項目が増え, 適切に評価できると感じる」「どちらの評価表でも学生の能力を適切に評価できているような気はしない, ただ「試案」の方が採点作業の負担は少ない」「負担感にあまり変化を感じないので, もう少し細分化しても良いのでは」など肯定的な意見と否定的な意見が混在していた。また, 評価基準に関し「何割という数値で表現されているので, 以前に比べ評価しやすくなったと思うが, 各項目の到達度が何割と明確に推し量れるものばかりではないので, かなり評価しやすくなったという訳ではない」との意見があった。

5名の実習指導者 (臨床経験年数 17.2 ± 9.1 年) への面談では「小項目毎に評価基準を明記すると, 評価する内容が具体的になり, 若い実習指導者にとっても評価しやすくなるのではないか」「小項目の評価内容が異なるにも関わらず同じ評価基準なので, 実習指導者の価値観の違いで, 評価値に差が生じる要因となっているのではないか」「小項目毎に点数がついていて合計すると100点になるような評価表は客観的で, 学生に実習の成果や不十分なところを説明する場合など実習指導者にとっては楽ではないか」「点数配分も明記して頂くと, どの領域に重点を置いているのかが分かるので, 実習指導者は学生を指導しやすい」

といった意見を聞くことができた。

【考察】

「現評価表」と「試案」の大項目毎の比較や全項目合計点の比較において高い相関を確認することができた。「試案」で評価した場合でも、「現評価表」と大きな相違はなかったので「試案」は評価表としての使用に耐えうるものと思われた。

質問紙の回答では「適性・態度」の小項目に関しては、一部批判はあるものの好意的な回答も得ているので、特に小項目の追加、削除は必要ないと判断した。「知識」では、5項目の内「運動療法・物理療法」「日常生活活動・福祉機器」の2項目に関し、評価しにくく分割した方がよいとの意見があった。小項目の数を極力少なくして評価に要する負担を軽減しようと考えていたので、「知識」に関する小項目を8項目から5項目に絞ったが、まとめすぎて逆に評価しにくくなったと思われる。この2項目に関しては「運動療法」「物理療法」「日常生活活動」「福祉機器」と各々独立させた。「技術」の小項目では否定的な意見は特になかったので、修正は加えないこととした。

経験ある実習指導者との面談では、もっと評価基準を明確にしてほしいとの意見が多かった。そこで評価基準に関し「良：おおむね十分である（7割以上）」を本科目で実習生に求める標準的な到達レベルとし、「標準的・平均的」と表現した。この評価段階を中心に、これより優れている場合を「模範的」、劣っている場合を「発展途上」、全くレベルに達していない場合を「不合格」とした。そして小項目毎に評価基準を具体的な行動や行動の変化として理解できるよう文章化した。いわゆるルーブリック評価とした。以下ルーブリック評価を導入した「試案」を表2-1、表2-2、表2-3に示す。

表 2-1 ルーブリック評価を取り入れた「試案」 I 専門職への適性および態度

評価項目	優：十分である（8割以上） 模範的	良：おおむね十分である（7割以上）標準・平均的	可：やや不十分である（6割以上）発展途上	不可：不十分である（6割未満）不合格
1 実習施設の規則を守ることができる	規則の意味を理解し守ることができる。	規則を守ることができる	規則を守れないことがあるが、指導を受け、その後は守ることができる	規則を守れず、注意しても直らない
2 時間的観念を持ち、責任ある行動がとれる	約束した時間より早く行動（到着、着座等）し、余裕ある態度をとることができる	約束した時間に遅れることはない	約束した時間に遅れそうになったが、そのことを事前に指導者に伝えることができる	約束した時間に遅れ、事前連絡もすることができない
3 向上心・探求心を発揮することができる	積極的に行動し、自ら課題を見つけ解決しようとし、向上心、探究心にあふれている	指導者に質問をしたり、課題を見つけ調べるなどし、向上心、探究心を発揮できる	指導者に質問をしたり、課題を見つけ調べるこが時々ある	指導者に質問をしたり、課題を見つけ調べるこがほとんどできない

臨床実習科目の成績評価

4 整理整頓を心がけることができる	始業前清掃や片づけなど決められ環境整備を心がけると同時に自らそうじなど積極的に行うことができる	始業前清掃や片づけなど決められ環境整備を行うことができる	始業前清掃や片づけなど決められ環境整備は行うが、仕方なく行う	始業前清掃や片づけなど決められ環境整備を行うことができない
5 医療人としての身だしなみに配慮することができる	清潔感にあふれる身だしなみをいつも心がけている	他の者に不快感を与えない身だしなみを心がけている	他の者に少し不快感を与える身だしなみであったが、指導者の注意により修正できる	他の者に不快感を与える身だしなみであり、注意を受けるが直らない
6 対象者に適切な態度をとることができる	医療人として人権に配慮した態度をとることができる	概ね適切な態度をとることができる	配慮に欠ける態度があるが、指導を受け修正することができる	配慮に欠ける態度があり、指導を受けるが修正できない
7 職員との人間関係を良好に保つことができる	良好な関係を保つことができる、職員からも好意的に受け入れられる	概ね良好な関係を保つことができる	挨拶を忘れるなど良好な関係を取れないことがあるが、指導を受け修正することができる	挨拶をしないなど良好な関係を取れないので、指導を受けるが修正することができない
8 自己を客観的に評価することができる	自己を客観的に評価することができ、すぐ行動変容に結びつけることができる	概ね自己を客観的に評価することができ、徐々に行動変容に結びつけることができる	自己を過剰にまたは過少に評価し、客観的な自己評価にたどり着くのに時間がかかる	自己を客観的に評価することができない
9 指導を理解し、修正することができる	指導の内容を理解し、修正することができ、すぐに行動変容に結びつけることができる	指導の内容を理解し、徐々に修正することができる	指導の内容を理解すること自体に時間がかかる	指導された意味を理解できず、修正することができない

表 2-2 ルーブリック評価を取り入れた「試案」 II 理学療法に関する基礎知識

評価項目	優：十分である（8割以上）模範的	良：おおむね十分である（7割以上）標準・平均的	可：やや不十分である（6割以上）発展途上	不可：不十分である（6割未満）不合格
1 解剖学・生理学・運動学等の基礎医学	この領域を論理的に理解し、質問に対しても正確に返答できる	この領域の論理的な理解に一部至っていない部分もあるが、質問に対し概ね間違えず返答できる	この領域の論理的な理解には到達していない部分も多いが、関連した単語は想起できる	この領域を論理的に理解しておらず、関連した単語も想起できない
2 内科学・整形外科学・神経内科学等の臨床医学	この領域を論理的に理解し、質問に対しても正確に返答できる	この領域の論理的な理解に一部至っていない部分もあるが、質問に対し概ね間違えず返答できる	この領域の論理的な理解には到達していない部分も多いが、関連した単語は想起できる	この領域を論理的に理解しておらず、関連した単語も想起できない
3 理学療法評価法	この領域を論理的に理解し、質問に対しても正確に返答できる	この領域の論理的な理解に一部至っていない部分もあるが、質問に対し概ね間違えず返答できる	この領域の論理的な理解には到達していない部分も多いが、関連した単語は想起できる	この領域を論理的に理解しておらず、関連した単語も想起できない

4 運動療法	この領域を論理的に理解し、質問に対しても正確に返答できる	この領域の論理的な理解に一部至っていない部分もあるが、質問に対し概ね間違えず返答できる	この領域の論理的な理解には到達していない部分も多いが、関連した単語は想起できる	この領域を論理的に理解しておらず、関連した単語も想起できない
5 物理療法	この領域を論理的に理解し、質問に対しても正確に返答できる	この領域の論理的な理解に一部至っていない部分もあるが、質問に対し概ね間違えず返答できる	この領域の論理的な理解には到達していない部分も多いが、関連した単語は想起できる	この領域を論理的に理解しておらず、関連した単語も想起できない
6 日常生活活動	この領域を論理的に理解し、質問に対しても正確に返答できる	この領域の論理的な理解に一部至っていない部分もあるが、質問に対し概ね間違えず返答できる	この領域の論理的な理解には到達していない部分も多いが、関連した単語は想起できる	この領域を論理的に理解しておらず、関連した単語も想起できない
7 福祉機器（車椅子・杖・義肢装具を含む）	この領域を論理的に理解し、質問に対しても正確に返答できる	この領域の論理的な理解に一部至っていない部分もあるが、質問に対し概ね間違えず返答できる	この領域の論理的な理解には到達していない部分も多いが、関連した単語は想起できる	この領域を論理的に理解しておらず、関連した単語も想起できない

表 2-3 ルーブリック評価を取り入れた「試案」 III 理学療法に関する技術

評価項目	優：十分である（8割以上）模範的	良：おおむね十分である（7割以上）標準・平均的	可：やや不十分である（6割以上）発展途上	不可：不十分である（6割未満）不合格
1 面接および他部門から情報収集ができる	根拠のある情報を正確に入手できる	概ね妥当な情報収集ができる	情報収集に一部不足がある	情報収集できない
2 検査・測定方法を列挙できる	根拠のある検査項目を正確に列挙できる	概ね妥当な検査項目を列挙できる	検査項目の列挙に一部不足がある	検査項目を列挙できない
3 対象者へ説明をし、同意を得ることができる	対象者が理解できる言葉で説明し、同意を得ることができる	概ね妥当な説明を行い、対象者の同意を得ることができる	説明が不十分であり、十分な同意を得ることができない	説明を対象者が理解できず、同意も得られない
4 安全性・リスク等に配慮できる	安全性・リスク等に関し細部にまで配慮が可能である	概ね妥当なリスク管理ができる	リスク管理に一部不十分なところがある	リスク管理ができない
5 検査・測定方法を実施できる	正確な手技で検査を実施できる	概ね妥当な手技で検査を実施できる	一部手技が未熟である	手技を会得できておらず、検査が実施できない
6 得られた情報を考慮し、問題点を挙げるることができる	障害像を反映した問題点をくまなく列挙できる	概ね妥当な問題点を列挙できる	問題点の列挙が部分的で不十分である	障害像を把握できず、問題点を列挙できない
7 目標（ゴール）を設定できる	障害像を反映したゴールをくまなく設定できる	概ね妥当なゴールを設定できる	ゴールの設定が一部妥当性にかける	障害像を反映したゴールを設定できない

臨床実習科目の成績評価

8 プログラムを立案できる	ゴールを意識したプログラムをくまなく立案できる	概ね妥当なプログラムを立案できる	プログラムの立案はおこなえるが、一部妥当性に欠ける	障害像を反映したプログラムを立案できない
9 基本的な運動療法・物理療法を実施できる	応用的な運動療法等も実施できる	概ね妥当な基本的運動療法等を実施できる	基本的運動療法等を一部実施できる	基本的運動療法等を実施できない
10 基本的な日常生活活動を指導できる	応用的な日常生活活動も指導できる	概ね妥当な基本的日常生活活動を指導できる	基本的な日常生活活動を一部指導できる	基本的な日常生活活動を指導できない
11 必要に応じてプログラムを変更できる	必要に応じたプログラムの変更が正確に、すばやくできる	必要に応じたプログラムの変更に概ね妥当性がある	必要に応じたプログラムの変更が部分的にしかできない	必要に応じたプログラムが変更できない
12 論理的な考察ができる	レポートの記載等で論理的な考察を行うことができる	レポートの記載等で概ね妥当な論理的な考察を行うことができる	レポートの記載等で論理的な考察が不十分である	レポートの記載等で論理的な考察ができない
13 専門用語を用いて経過記録を書き、報告することができる。	専門用語を用いた記録を作成することができ、相手に理解を得られる報告ができる	概ね妥当な記録を作成し報告できる	記録が一部稚拙で、報告も一部理解を得られない部分がある	記録を書くことができず、報告することができない
14 発表を簡潔、明確に行うことができる	簡潔で聴衆にも十分理解できる発表を行うことができる	聴衆にも概ね理解できる発表を行うことができる	一部理解できない部分もあるが発表は行うことができる	発表を行うことができない

大学教育において授業科目の成績評価は、大学設置基準第二十五条にも謳われているように、到達目標や成績評価基準が明確であり、評価指標も公開されていることが望ましい。学校教育法施行規則第一百四十七条の一にも「大学が学修の成果に係る評価の基準その他の学校教育法第八十九条に規定する卒業の認定の基準を定め、それを公表していること」と記載され、成績評価基準を明示し公表することとされている。

このような背景のもと、中教審答申でルーブリック評価が紹介された。この評価法は評価指標（評価規準：学習活動に応じたより具体的な到達目標）と、評価指標に即した評価基準（どの程度達成できればどの評点を与えるかの記述）のマトリックスで示される配点表を用いた成績評価方法である（沖 2014 年）。また、課題の達成度を示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述により構成されるものであり、知識に加えて思考や判断・技術など総合的な実践を伴う臨床実習の成績評価法として活用することは有用である（Dannelle D.Stevens ら 2014 年）とされている。すなわちこの学習到達度評価法は、学生にとっては科目の到達目標、評価基準がわかりやすく学習意欲を醸し出しやすく、評価者にとっても具体的な評価基準が設定されているために評価を行いやすく、評価者が異なる場合でも、成績評価のばらつきを少なくできると思われる。

医療専門職の臨床実習評価におけるルーブリック評価に関しては高浦（2010 年）、古城ら（2013 年）、竹中ら（2014 年）が看護領域で導入し報告を行っているが、理学療法の領域ではわれわれの知る限り山下ら（2016 年）が実習成績報告書にルーブリックを導入し作

成した報告のみである。また、昨年度われわれは近畿圏を中心に理学療法士養成課程を持つ大学の実習評価表を調査したが、対象となった7校において実習評価表にルーブリック評価を導入しているところはなかった。理学療法の領域で実習評価表にルーブリック評価を導入している養成校はまだまだ少ないという印象を受ける。

わが国の理学療法士臨床実習教育の現状は、養成校の急増に伴う学生数の増加により、臨床実習施設の不足と実習指導者の若年化が顕著である。実習指導経験が少ない実習指導者は、学生指導に際し不安を感じることも多い。さらに、実習指導者は業務中に実習指導を行うが、当然対象者（患者）の治療を優先するため、学生への指導時間が制約されることも多い。このような現状を考慮すると、実習生の成績評価に評価基準が明記されたルーブリック評価は実習指導者の負担を軽減することが期待できる。

今後はこの科目がカリキュラムポリシーの中でどのような位置づけにあるのかを再確認し、この科目の到達目標の見直し、大項目毎の評価の重みづけ、得点化等を図っていきたい。また、実習指導者にルーブリック評価を取り入れた「試案」で実習評価を行ってもらい意見を聴取したい。今後も実習評価表を学生にとっては目標の到達度を容易に理解でき、実習指導者にとっては評価しやすく、教員にとっては明確な根拠のある評価指標であるよう改訂し、この科目を臨床技能が的確に習得できる実習科目にしていきたい。なお、この研究は2015年度神戸学院大学教育改革助成金によって行われたもので、本学理学療法学科の大久保吏司助教、小形晶子助教、福元喜啓助教と筆者が主に取り組んだ研究である。

ボランティア活動の研修プログラム開発および 活動評価に関する研究

西垣 千春

1. 教育改革計画の概要

神戸学院大学の学生が取り組むボランティア活動は、東日本大震災の活動の経験を経て、大学全体で取り組むサービスラーニングに近付いている。学生の活動に対する動機づけを深め、経験を通して体得したものを学生が表現できるようになることが求められている。

本研究においては、効果的な活動をいざなう研修プログラムの開発と活動の教育効果を明らかにすることが目的である。今回の研究の概要は以下の通りである。

- (1) これまでの経験から得られた知見を活かし、事前の心得、リスク管理、コミュニケーションスキルに重点をおいたボランティア研修プログラムを開発する。
- (2) ボランティア活動により学生が体得した力（教育効果）の評価を行う。

方法としては、これまでの学生の感想やアンケート、および文献から、研修プログラムのマニュアルを作成し、実践に生かす。教育効果の評価には、アンケート及びEQS(情動機能尺度)による調査を行う。休み終了までのボランティア活動経験者への研修の前後に調査を実施する。ボランティア前後の変化を中心に評価を行う。

2. 経過

神戸学院大学では2011年3月11日の東日本大震災発災直後から今日に至るまで、東北支援を志す学生の活動実践を全学的にバックアップしてきた。2016年9月末現在まで、被災地支援プログラムに参加したものは、学生1071人、教職員175人である。ボランティアバス、少人数滞在型プログラム等を企画して被災地へ送り出してきた。支援内容は発災直後の泥かき、家屋の片付け、避難所支援を経て、2011年夏からは一貫して仮設住宅での支援活動を行い、5年が経過した。現地活動の前後には、変化する現地の中での的確に活動できるよう、参加者のアンケートに基づき研修内容改善を行ってきた。また本学では東北被災地での活動にとどまらず、神戸からの東北支援にも取り組んでおり、具体的には、宮城県の大学生を神戸に招き、阪神・淡路大震災からの復興経験を学び合う招へいプログラムや大学祭等で被災地域の水産加工物等を販売する東北応援物産展などを実施してきた。

以上の東北支援で構築した仕組みを活かして、緊急災害支援も実施した。2014年度は広島市、兵庫県丹波市の土砂災害、2015年度は茨城県常総市、本年4月以降は熊本地震の緊急支援ボランティアである。加えて、今後の神戸、関西地域での災害を想定して、災害ボランティアセンターを常設し、さまざまな備えを先進的に展開している和歌山県社会福祉協議会と連携して、体験学習プログラムも実施した。

(1) ボランティア研修プログラムの開発

活動前後の研修会の目的は、初心者が多い学生ボランティアに対して、初めての活動に臨む不安を解消し、活動先でしっかりと参加意欲をもって取り組み、現場の要請に応えられる準備を支援することにある。事後には、活動体験の意味を振り返り、次のステップへと学生が自発的に進めるように支援することにある。それぞれの研修機会のねらい、研修項目は表1の通りである。本学の取り組みの特徴としては、学生自身が研修会の企画、運営に携わっていること＜自主性の尊重＞、震災被災者、子ども等の心情やボランティア自身の心のケアを学ぶこと＜心理学の導入＞、事前・活動中・事後にわたり継続的、体系的に学生の学びを支援していることがあげられる。

今回、研修プログラムの基本的なツールとしての「ガイドブック」の開発を行った。2014年度まではプログラムごとにガイドブックを作成していたが、内容に連続性がなく、神戸学院大学が主催する活動支援としての一貫性に乏しかった。そこで、研修プログラムの体系化に合わせて事前、活動中、事後の既存のガイドブックを統合及び精査した。具体

表1 研修プログラムの内容

タイトル		内 容	開催日
サマーボランティア・ スプリングボランティア事前研修		プログラム概要説明	8.6(水)
		各プログラム活動紹介	2.5(金)
		交通費補助等の手続き説明	
サマーボランティア・ スプリングボランティア事後研修		体験したことの共有	9.11(金)
		活動のふりかえり	2.29(月)
		体験したことの共有	
タイトル		内 容	開催日
前期 東日本大震災 災害支援プログラム全体説明会 (KAC)		プログラム概要説明	5.13(水)
	" (KPC)	各プログラム活動紹介	5.14(木)
		申し込み方法等説明	
前期 東日本大震災 災害支援プログラム合同学習会		災害支援活動に必要な基礎知識	7.2 (木)
		被災地の状況	7.3 (金)
		活動体験	
8月少人数滞在型プログラム事前研修		仮設住宅の状況・心のケア	8.18(火)
	" 現地研修	OJT、モチベーションアップ	8.20(木)・21(金)
	" 事後研修	活動の振り返り/クールダウン	
8月バス事前研修		現地の状況・心のケア	8.21(金)
	" 事後研修	活動の振り返り/クールダウン	8.24(月)
後期 東日本大震災 災害支援プログラム全体説明会		プログラム概要説明	11.6 (金)
		各プログラム活動紹介	
		申し込み方法等説明	
12月バス事前研修		現地の状況・心のケア	12.18(金)
	" 事後研修	活動の振り返り/クールダウン	12.21(月)
2月少人数滞在型プログラム事前研修		仮設住宅の状況・心のケア	2.9(火)
		OJT、モチベーションアップ	2.11(祝)・12(金)
		活動の振り返り/クールダウン	3.11(金)

表2 ガイドブックの内容

No.	ガイドブック基本編	学習目的
1	知っておいてほしいボランティアの基本	ボランティア活動の基本概念を理解する
2	対人関係の持ちかた・こころのケア	コミュニケーションの取り方、活動中に配慮すべき点など理解を深める
3	実践に向けての具体的な注意点	マナー、安全管理等、注意点を知る
4	思いをかたちに！支援室から学生への問いかけ	活動の理解を深め、意識を高めるワークシート
5	活動体験を学びに！5段階の学習ステップ	活動を学びにつなげるためのワークシート
6	神戸学院大学ボランティア活動支援室の紹介	支援室の周知をし、継続支援につなげるために
7	学生ボランティアのためのQ & A	実際にあったQ & Aで学びを広げる

No.	被災地応援等各プログラム編	学習目的
1	参加者名簿・行程・持ち物リスト	参加のための基本情報として掲載
2	災害支援ボランティア基本事項	現地コーディネーターからのアドバイス
3	参加者の声	先輩の感想など、経験者の声を伝える
4	災害支援ボランティアのこころのケア	被災者の心理及び関係づくりのアドバイス
5	備品についての注意事項	活動備品の扱いへの意識付け
6	もしものときは・・・	緊急連絡先等、安全管理のための基礎情報
7	活動手順 他 資料添付	具体的な活動の段取り、役割分担など

No.	サマー&スプリングボランティア編	学習目的
1	神戸学院大学ボランティア活動支援室の紹介	支援室の周知をし、継続支援につなげるために
2	活動先一覧	参加のための基本情報として掲載
3	もしものときは・・・	緊急連絡先等、安全管理のための基礎情報
4	参加するにあたっての基本事項	活動の注意点、活動後提出書類案内など
5	事後研修会日程案内	学びを深めるために

的には、ボランティア活動共通の基本事項をまとめた「基本編」とプログラム特有の知識・情報とスケジュールなどの事項をまとめた「プログラム編」に分けるという工夫である。紙幅の都合で、全文を掲載できないが、各ガイドブックの概要は、表2の通りである。

(2) 教育効果の評価

ボランティア活動支援室では学生がより広い経験を積み、学生生活を有意義に送ってもらうため、活動の紹介や研修などを行ってきた。長期休み期間中に、より気軽にボランティア活動を経験する仕組みとして、サマーボランティア、スプリングボランティアの機会を設けている。日常の短時間のボランティアとは異なり、集中して活動を経験する機会を用意し、毎年多くの学生が参加している。ボランティアを経験した学生の多くからは、活動終了後に「経験してよかった」という報告がある。ボランティアを継続するものも多い。

また、2011年の東日本大震災後は、大学の支援により、多くの学生・教職員が支援活動を続け、復興途上にある被災地には、今も定期的に訪れ活動を続けている。

ボランティア活動を通して、学生は何を得て、その後の学生生活を送っているのだろうか。ボランティア活動に参加する学生には、特性があるのだろうか。この点を明らかにし、今後のボランティア活動支援の方向性を考えるために検証を試みた。

① 学生へのアンケート調査

二つのアンケート調査を行った。一つはボランティア活動参加者と一般学生の比較調査、もう一つはボランティア活動前後の変化を知るためのアンケート調査である。

1) ボランティア参加者と一般学生の比較

【有意な差が認められた項目】

ボランティアに参加した学生の特性として、

- ・大学のクラブやサークルなど、課外活動に所属するものの割合が高い。
- ・コミュニケーションの頻度が最も高い対象を、「友人」とするものの割合が高い。
- ・友人とのコミュニケーション手段で最も時間をかけるものとして直接の会話をあげる割合が高い。
- ・ニュースや社会の出来事に関する情報を得る手段として「新聞」をあげるものの割合が高い。
- ・過去にボランティアを経験しているものが多い。
- ・将来の希望として公務員を目指すものが多い。

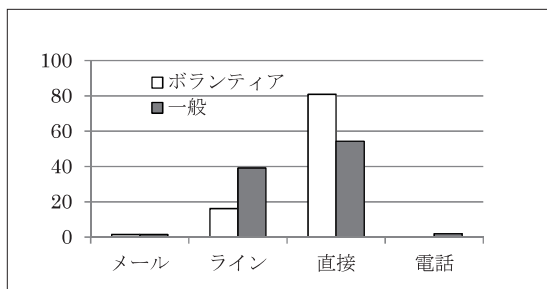


図1 友人との最長コミュニケーション手段別割合

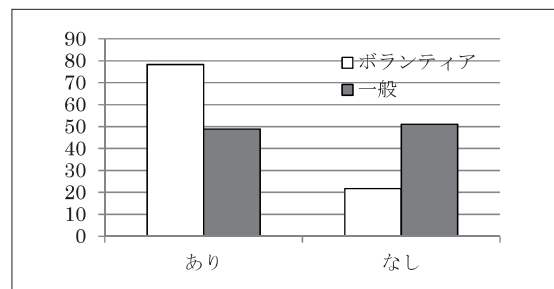


図3 過去のボランティア経験割合

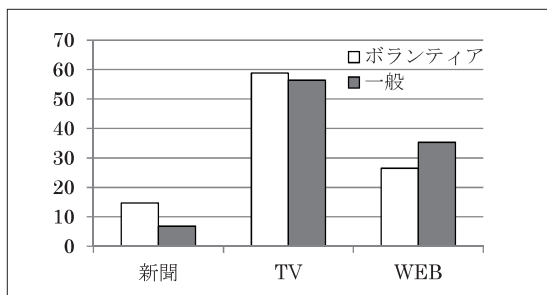


図2 情報入手手段別割合

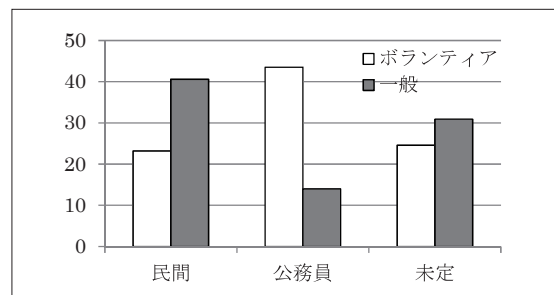


図4 将来の希望別割合

2) 東北ボランティアを経験した学生の変化

「活動後の心境」 回答割合が高かった項目は以下の通りであった。

- ・人間関係を広げたい (92%)
- ・「新しい体験を積みたい」 (79%)
- ・「活動継続したい」 (72%)

「活動の成果」 高得点の項目

- ・「新たな人との出会い」 (90%)
- ・「新たな経験」 (87%)
- ・「人間観・世界観の広がり」 (79%)

「活動で得られたもの」 高得点の項目

- ・「チームワーク力」 (77%)
- ・「コミュニケーション力」 (77%)
- ・「他者や社会の関心広がり」 (72%)

「活動後の将来への考え方の変化」 高得点の項目は以下の通りである。

- ・公務員志望者が多く、活動後も変化はみられなかった。
- ・民間企業を希望していたもの3名に変化があり、「未定」2名が将来の方向性を見出している。

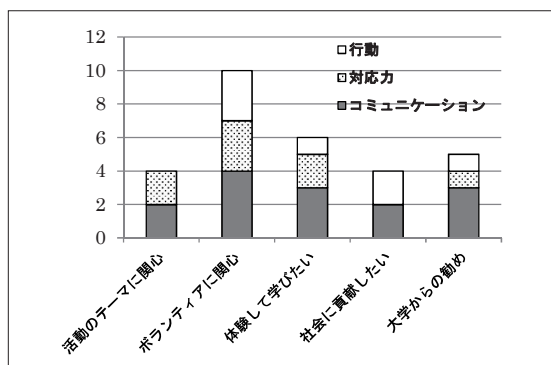


図5 参加動機別にみた困難だったこと

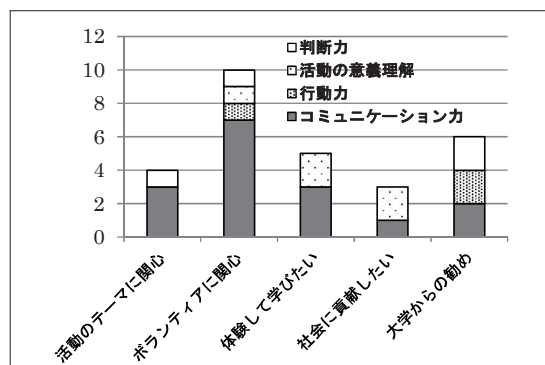


図6 参加動機別にみた成長したと思うこと

② 「情動知能尺度 (EQS)」による教育効果測定

(1) 活動前後の変化

情動知能尺度 (EQS、表1に概念構成を示す) を用いて、活動前後の学生の変化から成長を評価した。

表3 EQSの構成概念表

領域	対応因子	下位因子
自己対応 (intrapersonal)	a. 自己洞察 (self-awareness)	A. 感情察知 (emotional awareness) B. 自己効力 (self-efficacy)
	b. 自己動機づけ (self-motivation)	C. 粘り (perseverance) D. 熱意 (enthusiasm)
	c. 自己コントロール (self-control)	E. 自己決定 (self-decision) F. 自制心 (impulse control) G. 目標追求 (patience)
対人対応 (interpersonal)	d. 共感性 (empathy)	H. 喜びの共感 (sharing positive emotion) I. 悩みの共感 (sharing negative emotion)
	e. 愛他心 (altruism)	J. 配慮 (personal consideration) K. 自発的援助 (voluntary support)
	f. 対人コントロール (interpersonal relationship)	L. 人材活用力 (personal management) M. 人づきあい (sociability) N. 協力 (cooperation)
状況対応 (situational)	g. 状況洞察 (situational awareness)	O. 決断 (decision making) P. 楽天主義 (optimism) Q. 気配り (group consideration)
	h. リーダーシップ (leadership)	R. 集団指導 (influence) S. 危機管理 (risk management)
	i. 状況コントロール (flexibility)	T. 機転性 (tactfulness) U. 適応性 (adaptability)

- ・「自己対応領域」、「対人対応領域」、「状況対応領域」のすべてに活動後の得点が上がり、特に「状況対応領域」の伸び率が最も大きかった。
- ・対応因子全ての項目で、活動後に得点が上がり、「状況洞察」、「リーダーシップ」、「状況コントロール」、「自己コントロール」、「対人コントロール」に大きな伸びであった。
- ・下位因子においては、21項目中17項目において活動後の得点が伸びていた。有意差が認められなかったのは「自己効力」「粘り」「自制心」「人材活用力」の4項目であった。

(2) EQSの結果をフィードバックした後の学生による自己分析アンケート

自分自身の成長がボランティア活動のどのようなところから生じたものなのかについて

回答の多かったものは次の通りであった。

- ・自分自身の努力や工夫が成長につながった。 / ・新しい環境に飛び込むことにより成長できた。
- ・活動を通し内省することで自身の課題に気づいた。 / ・チームワークや仲間とのやりとりで成長。
- ・これまでに気づいていなかった自分の能力に気がついた。

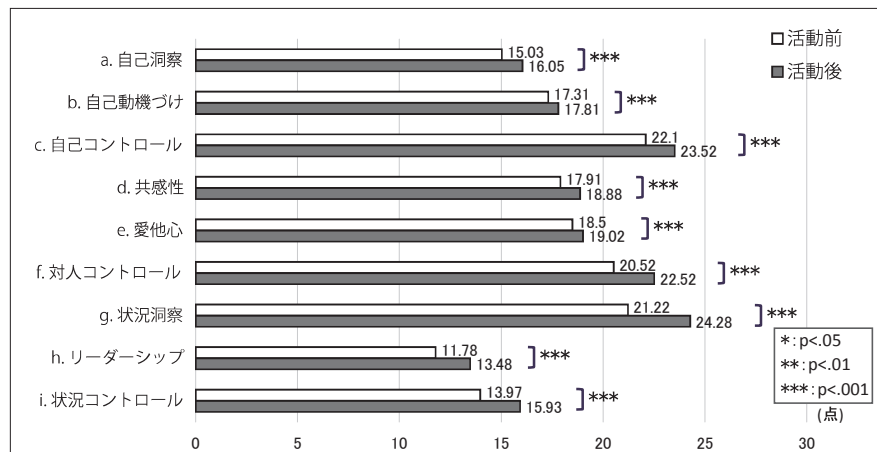


図7 活動前後のEQSの対応因子得点

3. 研究の成果と課題

(1) 明らかになった効果

今回、教育改革助成金をいただき、事前、事後の研修の際に、学生の心理的変化および学生が自覚する変化についてアンケート調査により明らかにすることを試みた。

学生のほとんどが、チームワーク力、コミュニケーション力、他者への関心の広がり、思いやりが得られたと回答していた。活動を進めて行く際に、十分なコミュニケーションをとって協働すること、その前提には他の人が何を考え、他の人の思いをどう生かすかを考える必要を感じているためと考えられた。情動知能の検証からも明らかのように、状況対応、コントロール機能の変化が大きかったことから、学生が新たに能力を身につけていること理解できた。

被災地での活動では、予測できない課題に直面することも多く、自分の力の不足、またそれを補おうとする学びの機会が多く用意されている。感想の自分の変化について記述には、学びの機会を通して、自己分析や自己表現の力もつけていることが記されていた。

(2) 大学におけるボランティア活動の意義の確認

大学は社会に出る前の最後の学生生活を送る場所である。専門教育と同時に社会人基礎力の育成が期待されている。

経済産業省が2006年から提唱する社会人基礎力の要素には、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで動く力」が記されており、それをどう育てるかは各大学の課題でもある。

今回の調査結果から被災地ボランティア活動は、社会人基礎力の育成につながっていることが明らかになった。特に、課題発見・計画・創造の力を要素に持つ「考える力」、そして、状況把握・規律性・柔軟性・傾聴・発信・ストレスコントロールする力を要素に持つ「チームで動く力」の獲得の機会になっていることが理解できた。

ボランティア活動は他学部の学生と出会う貴重な機会である。多様な関心や意見を有するものと目的をもった活動に臨む。しかも期間が限定されているため、学部での実習やクラブ、サークル等と異なり、初めて出会ったものと短期間で活動遂行する必要がある。まさに、社会人基礎力が要求されるのである。総合大学の多様な学生の学びのなかに、ボランティア活動の経験が機会として用意される意義は大きいといえよう。

(3) 教育効果可視化の必要性

本学にはボランティア活動支援室があり、2009年以來多くの学生がボランティアを体験できるサマーボランティア、スプリングボランティアの仕組みが作られ、学生には、ボランティア経験を積める環境が用意されてきた。東日本大震災の発災以降は、神戸学院大学では学生ボランティアによる支援活動を行うために多くの予算措置により活動の継続が図られてきた。神戸からの距離があるにも関わらず、学生は交通費の負担がなく参加できる恵まれた条件にある。今回の一連のボランティア活動は、多くの知と経験を結集して、改善を重ねながら実施してきたものである。発災直後から被災地の変化に対応してきた中で、事前事後研修の大切さが学生の声から明らかになり、準備に時間をかけ、参加する学生の意識と活動情報の共有、経験を振り返り課題を放置しない研修を組み立ててきた。被災地のボランティア参加を希望する学生は多く、実際に現地に赴く学生数は限られていることから、学生が企画するプログラムは物産展や招聘プログラムなど大学でできる活動へと広がってきた。さらには、明舞団地やヴィッセル神戸との共同物産展の開催など、体験する活動の幅は多様化し、まさにボランティア活動が学生の手で継続、展開されてきている。

今回の調査から、ボランティア学生のほとんどはコミュニケーション能力の大切さに気づいており、初期段階の研修にコミュニケーション能力を高める内容を盛り込み、教育効果を高める工夫が必要である。さらに、継続して活動を行う学生に向けたリーダーシップや判断力・対応力を高める研修も求められよう。

大学がサポートする取り組みが学生にどのような変化をもたらしているのかを検証することは、大学の教育理念とも関わってくる。教室外での学生の活動が学びを深めていると明らかにできれば、今後のサービ斯拉ーニングや学外実習の成果を導く手法にもなる。本研究による効果検証をきっかけに、より有益な効果測定の実現を願い、さらに研究を継続していきたい。

謝辞：本研究はボランティア活動支援室の川口謙造氏とともに申請した教育改革助成金をいただき、全スタッフの協力を得て遂行できた。また元カウンセリングセンターの守田敦子氏の多大な協力を得ている。ここに謝意を表したい。

授業における学生の能動的学習をサポートするシステム と方法論の開発ー参加型授業のモデルづくりー

佐野 光彦

1. 背景と概略

1-1. 教育改革計画の背景

本グループは過去、2014年度の教育改革助成金をえて「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～」の課題に取り組み、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一定の成果をあげた。当システムは使用開始に際してのラーニングコストが軽微であった。また紙媒体に対して電子媒体がもつ利点つまり、任意地点からのアクセス、自動集計、データの再利用性を活かし、受講者数が200人を超えるような大人数講義においても教員は労することなく学生の疑問点を瞬時に把握し、その結果は講義の双方向性伸長に資するものとなったのである。紙媒体での大量の提出物は概して取り扱いが難しい面があり、かつ読み取りづらいものであるが、それらの問題も大きく緩和したのである。

現在、日本の教育界ではアクティブ・ラーニングや反転授業などが話題となっている。これらはいずれも、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が必要不可欠であり、古典的な講義形式とは異なる。新しい形式の授業・講義は少しずつ受講者に認知されているが、授業等の形式は高等教育機関以前で慣れ親しんだものでない場合、インストラクションに少なからず時間を要し、慣熟までには数回を要するものである。全くの新しい取り組みを導入することは、教員に少なからぬ負担をかけてしまう結果となりがちである。

本グループは授業内の短い時間であっても、例えば15分程度でも導入することができ、しかも教員の授業準備作業の時間的負担を軽減し、また若手からベテランの教員のだれにでも簡単に導入できる方法はないものかと考えた。

そこで、開発した上記のシステムの改良を視野に入れた。このシステムは主に復習用に開発されたものであったが、簡素かつ汎用性のあるデータ集計システムであり、各教員たちは予習用に使用する可能性を模索した。改良型新システムを利用することにより、学生たちの予習～授業～復習へのスムーズな能動的学習の流れを作り出し、神戸学院大学におけるアクティブ・ラーニングの1つのモデル作りを目指した。

1－2. 2015 年度成果概略

- ・当システムは、2015 年度後期に実運用段階に入った。
- ・新システムにより、受講生が予習、講義、復習時に感じた重要ポイントと、教員側が伝えたいポイントとにどのようなずれが生じているのかを容易にかつ即座に把握できた。受講生の誤解答のパターンを教材作成や講義に十分資する量で収集することが出来た。
- ・受講生の作成する選択問題の程度も把握することが出来た。教員側の手直しが必要であるものの使用可能な選択式問題も一定数存在し、十分なレベルに達しないものの教員側の問題作成の補助となる問題も多数得られた。
- ・受講生から収集した誤解答から、教員が効率的に選択式問題を作成できるかどうかについては、全く白紙から問題作成をする場合に比して、比較的短時間で大量の問題を作成することが出来た。

2. 2015 年度の報告

2－1. 疑問収集システムの実運用の継続（2015 年 7 月まで）

2014 年度の教育改革資金によって構築された疑問収集システムを継続運用し、実運用での要望などを収集した。複数の授業と学校にて実運用をしたのである（時事・現代用語 I・II・III、ヒューマンサービス開発論、NPO・NGO 論（本学）、社会学（錦秀会高等看護専門学校）、くらしと法律、社会と人間、法学（神戸常盤大学）、法学、経済学、生命倫理学（明石医療センター看護専門学校））。その結果、収集したデータへの教員側のアクセスに関するユーザビリティについての改善点を明らかにすることができた。その改善点とは具体例をあげるのであれば、重複して投稿されたデータの管理、投稿データのソート機能、CSV データへのエクスポートなどである。これらの改善すべき点は 2015 年度 9 月に構築したシステムにおいて解消されることとなった。

2015 年度の前期において新システムは未だ構築されていない状況にあったが、受講者が選択問題を作る際の、受講者側の問題点をプレテスト的に収集した。コンピュータシステムとしては、2014 年度に構築したシステムは単にテキストデータとしてのアンケートデータを収集する機能も併せ持っていたため、この旧システムを使い選択問題の投稿をさせた。

選択問題の投稿以前に、選択問題の作成を通じた学習というものの自体が受講者にとっては目新しいものであった。従ってその学習法の意義の説明、実際に問題を作成する具体的かつ典型的な方法の実践などを行った。

2－2. 予習促進システム・選択問題収集システム等の実装（2015 年 9 月）

受講生の疑問収集のための既存システムを発展させ、予習促進システム・選択問題収集システムを実装した。

このシステムは予習復習の促進のためにある。具体的には、受講した内容を簡潔にまとめる「要点の一文での記述」、受講内容についての三択問題を受講者自らの手で作成することで講義内容の重要な注意点を洗い出す「正答・誤答の投稿」、次回講義の予習をし、次回

講義の要点となるであろうキーワードを3つ予測させる「次回の要点の予想」を受講生に投稿させるものである。(図1. 参照)

学習者が当システムを利用するためのラーニングコストは軽微である。Web システムである当システムのURL が分かりさえすれば問題なく使用できると考えていたが、近年の Web ブラウザの一部では1つの入力欄で検索語と URL の双方の入力を受け付けるため、当サイトに到達できない学習者が少数確認された。現在では配布物に QR コードを印刷してこれに対処している。

当システムの設計の際には教員の負担軽減も重要な要素として位置づけており、受講者の解答から教員の望む部分だけを柔軟に取り出せる仕組みを持っている。例えば、受講者の投稿した選択問題の正答部分だけをリストアップする等である。また次回講義の要点となるキーワードのランキング順リストの作成の機能なども持っている。(図2～4. 参照)

【復習と予習】学生用メニュー

講座選択

時事・現代用語Ⅱ(中西・金1)(2)
時事・現代用語Ⅱ(中西・金3)(3)
時事・現代用語Ⅱ(中西・金4)(4)
経済学(明石看録)(5)
生命倫理学(明石看録)(6)
時事現代用語Ⅱ(植村)(9)
test(666666)

講義週選択

第1週

復習しよう！

今回の講義内容の【要点】を一文で書いてみよう！

今回は何を学んだのだろうか？

大切な単語を(なるべく)盛り込んで書こう。

三択問題を作ってみよう！

講義中に、

- ここは大切な
- ここ(いうところ)は間違っている(はい/否)
- ここは難しい

というところがあったはずだ。

- 適切な文【正解】1つと
- 適切ではない文【不正解】2つ

を作って、自分で三択問題を作ってみよう！

選択肢 1 (正解)

選択肢 2 (不正解)

選択肢 3 (不正解)

予習しよう！

教科書に目を通したり、簡単に調べ物をして、次回は何をするかを見よう！

さて、次回の講義の要点は何になりそうだろうか？

- 次回の講義で大切な単語【キーワード】を3つ

書いておこう。

キーワード 1

キーワード 2

キーワード 3

提出しよう！

自由記述欄

学籍番号

送信する

教員向け

[システム利用者 ログイン画面へ](#)
[システム管理者 ログイン画面へ](#)

図1. 問題集計システム入力画面の画像例

データベース一覧 (講座・週選択)

講座選択

時事・現代用語Ⅱ (中西・金1)(2)

時事・現代用語Ⅱ (中西・金3)(3)

時事・現代用語Ⅱ (中西・金4)(4)

経済学 明石看護)(5)

生命倫理学 明石看護)(6)

時事現代用語Ⅱ (植村)(9)

test(666666)

講義週選択

第1週

☒ ID
☒ 要点
☒ 三択問題正答
☒ 三択問題誤答
☒ 予習
☒ 自由記述模範

☒ アクセス情報

データ確認

図2. 必要なデータフィールドを指定

データ一覧 (講座 9: 週 2)

日本は主要7カ国において、最も労働生産性が低い。
授業の内容を聞いて自分で要約する。
個別業種・産業界の利害対立、さらに大企業と中小企業の利害関係の対立を大企業優位性・調整し、利害を意思を形成し、利害政策を政府・組織・組織的に創出する。
グローバル化に重点を置いてサービス業の生産性向上
日本は労働生産性向上のためにフレキシビリティの推進が求められる。
投入量と生産量の比率
日本の労働生産性上昇には、企業単位での生産性の向上が求められる。
アメリカのIT技術・IT技術が発展した理由

図3. 再利用し易い形式での出力例

データ一覧 (講座 id: 5 週: 2)

図4. 標準的なデータ出力例

次回講義の要点キーワード 集計	
第2週	
■	サービス業
■	産業
■	労働生産性
■	効率性
■	グローバル市場
■	新エネルギー
■	エネルギー問題
■	天然ガス
■	グローバル化
■	先進国
■	IT革命
■	サービス

図5. 次回要点予測の自動集計結果例

またシステムの仕様に則したテストを行い、当初の仕様通りの性能を持つことを確認した。上記の教員側のユーザビリティの改善点を盛り込み、教員の負担軽減を促進した。

2-3. 予習促進システム・選択問題収集システムの試験運用

(2015 年 9 月～2016 年 1 月)

2-3-1. 予習促進と予習結果の可視化による把握

本教育改革計画で開発した予習復習支援システムにより、受講者が予習し重要であると

考えるポイントを収集した。受講生の予習、講義内容の大枠をつかむ活動を促進し、受講生の考える講義の要点は即座に集計・可視化された。教員は受講生の予習での誤解、弱点、要点把握のずれなどを容易に把握することが可能となった。

日本の電力の安定供給についての予習結果の例として、以下の様なものが挙げられる：

日本のエネルギー、電力自由化、小売電力	原子力発電、化石燃料、新エネルギー
東京電力、原子力発電、天然ガス	日本のエネルギー問題、電力、電力自由化
天然ガス、中東、海上輸送	電力コスト、エネルギー自給率、エネルギー消費
地力発電、原子力発電、新電力	発送電力分離、水力発電機、風量発電機
原子力発電、天然ガス、石油	シェールガス、化石燃料、地政学リスク
石油、持続可能なエネルギー、原発事故	原子力、ソーラーパネル、電力
原子力発電、エネルギー自給率、海外輸入	シェールガス、電力小売完全自由化、安定供給

1次エネルギーの安定供給、非在来型オイル・ガス、原子力発電停止と電力コストの問題、クリーンエネルギー、電力自由化の問題に注目しているのが伺われる。反対に、国内での電力調整に関するキーワードが見られない。また電力だけに注目し1次エネルギーに関するキーワードが見られないなど要点把握のバランスを失っている解答もあることが分かる。このような予習結果のサマリーは受講者の受講開始時のレディネスの把握を補助した。

2-3-2. 受講者による選択式問題の作成：正答・誤答の作成

新たな形態の能動的学習として、受講生による選択式問題等の作成を試みた。予習での理解を元に講義中の学習を進め、講義中の注意点を集約する目的で、受講者による選択式問題・正誤問題の作成による学習を促した。本教育計画で開発したシステムは、上記の能動的な学習活動の結果として生み出される正答・誤答をデータベース化し、作成に時間を要する選択式問題の作成における負担を大幅に低減し、受講生に適した問題の作成を支援した。今期の試験運用にて、435問の選択問題を収集した(2015年度報告の範囲を超えるが、2016年10月20日の時点で772問まで増加)。以下投稿された問題の例を挙げる：

正答 1-1: 伝統的な安全保障の定義は「国家が、自国の領土、独立、および国民の生命、財産を、外敵による軍事的侵略から、軍事力によって、守る」である。

誤答 1-1: 中国大陸、沖縄本島、台湾の中で魚釣島に最も近いのは中国大陸である。

誤答 1-2: 第一列島線はグアムを通っている。

正答 2: 「2 + 2」会合とは、日露両国の軍事・外交の大臣からなる、状況精通者同士の会合の事である。

誤答 2-1: アメリカは軍事力などの配備を最適化し、フットプリントを少なくしようとしている。これは、外国の土地に被害を残さないようにするため、地上兵の増強、兵器の削減を目指すという事である。

誤答 2-2: 安全保障とは国に対する安全確保であるため、自然の暴威から自国を守ることは、広義の安全保障であっても内容に含まれない。

これら2解答の「正答」からも見られるように、講義中で述べた要点が正答として多く投稿された。しかし興味深いことに、正答として投稿されながらも誤っているものもあり、受講者の誤解の洗い出しにも貢献することとなった。

講義中では典型的な「誤答」のパターンについても解説した。「語義等の感覚的な理解による間違い」「概念の関係性把握でのよくある間違い」「類似概念を指す用語の混同」「もっともらしい表現による欺瞞」等についてである。

これら受講者の作成した問題は、教員の練習問題作成の負担を大きく軽減した。問題によっては少しの手直しで使用できるものもある。問題づくりのヒントとなるようなものもある。また多くの受講者がどのような問題を見逃しているのかということを知る助けともなった。

2-4. 研究・調査（2016年2月20日～21日）

佐野、植村、中西、中川の4名で、Panasonic Active Learning Camp、創価大学に出向き、アクティブ・ラーニング等について調査した。Panasonic Active Learning Campでは、主にIT機器を活用した参加者のアイデアを双方向的に高めてゆく実際的方法について見学し、今後の講義形態を開発する上でのヒントとした。創価大学では、岩木秀樹氏（同大学・非常勤講師）の案内で、同学のシラバスシステムに盛り込まれたアクティブ・ラーニング促進の取り組み、学修結果の明確化についての活動の説明を受けた。

3. 追記

私たちのグループの課題が、2年連続で神戸学院大学教育改革助成金に採択され、その助成金をもとに本システムを開発した。今後の教育活動については、現在も稼働中である開発したこのシステムの改良、新たな使用方法の開発、ユニークな授業形態の開発などを行っていきたい。これからは大学においても、ITC教育の重要性がさらに高まっていく。その時に、この筆者たちの教育改革の試みが、さらに評価されることを期待する。

教育開発センタージャーナル 第8号

2017年3月17日 発行

発行人 神戸学院大学教育開発センター
〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬518
電話 078-974-1551 (代)
FAX 078-974-2569
印刷所 交友印刷株式会社
〒650-0047 神戸市中央区港島南町5-4-5
電話 078-303-0088 (代)
FAX 078-303-1320
