

教育開発ジャーナル

第 11 号

2021.3

● 目 次 ●

〈論 文〉

社会人基礎力からみた大学キャリア教育の効果と課題

— 人生 100 年時代の社会的レリバンス —

……………新居田久美子、三谷 周子、平野 園恵 1

グローバル・コミュニケーション学部5年間の授業成果と今後の課題

— 複数授業科目の連携・ICT活用・学習者目線のシラバス構築に向けて —

……………中西のりこ、タム ショウ イン、海老原由貴、
マスティー ニコラス、大竹 翔子、藤村 敬次 13

日本の大学における第2外国語教育とCEFR

— 「実用性」から考える意義と課題 —

……………湯浅 博章 29

〈実践研究〉

台湾に学ぶ演劇教育の実践2

— 林玫君教授のアイホールにおけるワークショップから —

……………中山 文 43

言語（教育）研究における多変量解析の初歩と注意点：

各手法の特徴、注意事項、ソフトウェアに関して

……………仁科 恭徳 59

神戸学院大学における専門職連携教育の取り組みⅠ

……………内海 美保、澁谷 幸、小形 晶子、中前 智通、太田 淳子、
森川 孝子、村山 恭朗、水上 然、藤原 瑞穂、宮崎 清恵、
岩井 信彦、山原 弘、片倉 直子、西垣 千春 75

神戸学院大学における専門職連携教育の取り組みⅡ

……………内海 美保、澁谷 幸、小形 晶子、中前 智通、太田 淳子、
中川 輪央、兵頭 香苗、宇多みどり、丸尾 智実、村山 恭朗、
水上 然、宮崎 清恵、岩井 信彦、山原 弘、片倉 直子、
西垣 千春 85

神戸学院大学薬学部における授業参観制度の構築へ向けて

— 先行調査の分析と本学部でのパイロットスタディ —

……………藤井 文彦、中本賀寿夫、福留 誠、武田真莉子 99

神戸学院大学薬学部における教育の質保証を目的とした授業点検制度導入の試み

……………福留 誠、藤井 文彦、中本賀寿夫、武田真莉子 111

大学教育における歴史系教養科目の在り方について

— 歴史教育における高大接続 —

……………鶴飼 昌男 123

〈活動報告 教育改革助成金事業報告〉

2019 年度教育改革助成金活動報告

薬学生に対する一次救命処置（BLS）教育の充実

……………小畑友紀雄 139

社会人基礎力からみた大学キャリア教育の効果と課題
— 人生 100 年時代の社会的レリバンス —

Effects and Challenges of Career Education From the
Viewpoint of "Society Life Basic Abilities" : The Social
Relevance of Higher Education in the Life 100 Years Times

新居田久美子 三谷 周子 平野 園恵

NIIDA Kumiko MITANI Chikako HIRANO Sonoe

投稿日：2020 年 3 月 30 日
受理日：2020 年 12 月 8 日

(要約)

人生100年時代を迎え、大学キャリア教育を通して学生のレリバンスを向上させる要因を人文学部「キャリア形成科目」受講生から調査した結果、自律的課題対応能力の高い学生は相談できる友人数と教員との相談経験が多いこと、専門科目の到達度が高く、社会に役立つ学びを実感し、未来を切り開く自信をもつ社会的レリバンスが高いことが示された。また、専門教育成果の高さと社会人基礎力の向上は有意に影響することがわかった。人文学部の専門知識の理解と論理的な表現力を高めるには、発表（伝える）する機会をもたせることが有用であり、入学直後から教員が積極的に声をかけ会話をするのが大学生活を充実させ、生きる力につなぐための一要因であることが示された。

キーワード：社会人基礎力、社会的レリバンス、キャリア教育、生きる力

I. 問題と目的

1. 背景

小学校の2020年度導入を皮切りに新学習指導要領の全面実施が始まった。高等教育機関である大学の指導要領にあたるものは、大学評価基準である。1991年の大学設置基準の大綱化からすすめられた大学教育改革は、2008年の中央教育審議会の学士課程答申に続き2012年には質的転換答申が出され、アクティブ・ラーニングが施策化された。技術革新、グローバル化の加速度的な進展や人工知能（AI）の飛躍的進化の時代に突入した今、21世紀に相応しい資質や能力の育成を目指した指導へと舵を切った我が国は、小学生からのプログラミング教育、外国語教育の早期導入、道徳教育、言語能力、理数教育・統計教育、主権者教育、消費者教育、体験活動、キャリア教育、起業に関する教育、金融教育、防災・安全教育、国土に関する教育などが学校種の段階を経て実施される。そして、知識に加え問題解決能力や創造力、主体的な学習習慣といった教科横断的な技能育成のためのアクティブ・ラーニングの活用を重点を置き、主体的に学びに向かう力・人間性などに有機的に働くことをねらっている。さらに、人生100年時代を迎えた今、中長期的なキャリア形成の機会を主体的に築き、自分の人生を生き抜く力を育むことが求められている。

2. 社会的レリバンスのジレンマ

「レリバンス」とは「有意性」「関連性」などと訳すことができ、学校教育がさまざまな側面についてどのような意義をもちうるかを表わす概念である（本田 2004）。「社会的レリバンス」とは本稿では大学での学びと研究などと、自分を取り巻く市民社会生活とが関連付けられることにより、習得した知識・技能が自分にとって意味が感じられ役に立つと学生自身が実感する状態を指す。学力と「生きる力」の相関を示す研究は枚挙にいとまがない。大学での専門分野と職務内容との対応関係を意味する「関連度」が仕事上の客観的および主観的なアウトカムに及ぼす影響を調査した本田（2019）は、正規雇用の男女ともに「関連度」が高いほど仕事満足度が高まることを報告している。しかし、学習と仕事を関連付けて考える者の割合「理科学習に対する道具的な動機付け」指標（OECD 2015）、いわばレリバンスを調査した結果をみると、日本はアメリカ、フランス、イギリス、ドイツ、韓国そしてOECD平均値よりも低位を示し、将来仕事に役に立つという動機付けの低さは甚だしい。このように大学生の中長期的なキャリア開発において、大学教育の学びが自分にとって意味があり、長きにわたる人生の役に立つと捉えられるような動機付けの涵養が求められている。

3. 人文学部キャリア教育プログラム

3-1. 身につける能力

筆者たちが担当する人文学部専門教育科目「キャリア形成科目Ⅰ～Ⅳ」の到達目標に掲げる能力は、主に二点である。一つは「基礎的・汎用的能力」であり、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力から構成される。具体的には、集団における意見交換や相互理解を通じたコミュニケーションのために必要な態度と公共性を育む人間関係構築力を身につけて、自分と社会の問題発見と解決から新しい価値創造に対応できるPBL学習を実施している。具体的なプログラムの一例は、外部講師（社会人）による講義と意見交換である。

中学校教諭1名、高校教諭2名、民間企業文系職3名、技術職1名、会社役員（経営者）1名を招き、経験談を通じた事例検討会などを実施し問題解決プロセスを学ぶ。二つ目は「学士力」である。構成要素は、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、総合的な学習経験と創造的思考力であり、一つとは限らない回答の可能性を探究すべくアクティブ・ラーニングを通して汎用性を意識したアウトカム(学習成果)をねらっている。具体的には、「人文の知研究発表会」を授業内で開催することで、人文学部入門編である「人文の知」科目群から得た興味と関心の全体共有を通して、学習意欲向上の相乗効果を図る。

3-2. 大学設置基準に準じた4つのポイント

一つ目は、学部における教育理念・目的との関連から DP/CP/AP に基づくカリキュラム構成と専門教育として全クラスの標準化を整えた。二つ目は、社会的・職業的自立にむけた支援を盛り込んだ具体的方略をとったことである。三つ目は、内外を通じた資源を活用し多様な組織（キャリアセンター、就職支援会社、民間企業、公的機関など）との有機的な連携の充実をねらった。四つ目は、点検・問題発見・改善のくり返しにより成果を説明していく（FD）ことで、質保証を担保することである。

4. 目的

人文社会系の教育の意義は、海外から地域社会まで広範囲に至る文化、歴史、言語、哲学、心理学、芸術、美術史、地理学、社会学など、人間のあり方を立ち返りながら追求していくものであり、それを取り巻く人間の理解を介して身につける判断力、批判的思考力、コミュニケーション能力は、未来の社会と文化を創造しうる人材を輩出することにつながる。「人文学部」の学際的領域から得られる複眼的思考力は、いかなる仕事においても有用性を発揮する。また、全学をあげて退学防止を掲げる修学支援体制も強化してきた。これらの効果の最大化には、キャリア形成科目として大学キャリア教育の「質」を高めることをねらいとした教員のファシリテーションが重要であり、一人一人の学生の学びの実感と社会的レリバンスとのギャップを解消してゆくことにより、大学で学ぶ意義の明確化を可能にさせうるものと考ええる。

以上のような問題と関心に基づき、本稿では「大学キャリア教育を通して学生のレリバンスを向上させる要因を探る」をテーマに、人文学部専門教育科目「キャリア形成科目」履修生を対象に、性別間の相違に留意しつつ「大学生生活環境」「学生が抱える問題」「人文の知科目群受講による論理性・発表力・ディスカッション力の到達度」「性差（1女性、2男性、3その他）」が「社会人基礎力」「社会的レリバンス」とどのように関連するのかを指標として分析を加える。

II. 方法と分析

1. 調査対象および手続き

神戸学院大学人文学部の学生に対して、年度初め（事前）と年度末（事後）に2回質問紙調査を行い、計1,020名に実施した（表1、2）。

調査対象者

表1. 事前事後の回答者数

度数		2018		合計
		事前	事後	
性別	女性	256	155	411
	男性	366	239	605
	その他	1	3	4
合計		623	397	1,020

表2. 性別ごとの回答者数

度数		性別			合計
		女性	男性	その他	
学年	1年	196	284	1	481
	2年	176	210	2	388
	3年	38	101	1	140
	4年	1	10	0	11
合計		411	605	4	1,020

時期については、事前は2018年4～5月、事後は年度末1～3月に倫理的配慮に関する説明を行いアンケートを実施した。それぞれ対応のない被験者として無記名で行った。

2. 方法

2-1. 学業・学生生活の取組みや状況

(1)自習時間、(2)読書数、(3)課題の提出状況、(4)欠席数、(5)教員に学業について質問・相談する機会、(6)教員に学業以外について相談する機会、(7)相談できる友人数、(8)頑張っって取り組んだこと(1クラブ・サークル 2アルバイト 3ボランティア 4留学 5インターンシップ 6趣味・娯楽 7旅行 8読書 9友人・恋人関係、該当なし:1点、該当あり2点)(9)抱えている問題(1特になし 2経済的なこと 3先輩・友人・恋人関係 4家族関係 5教員との関係 6成績や単位 7退学・転学など進退に関すること 8健康面 9卒業後の進路 10アルバイト等での不当な扱い、該当あり:1点、該当なし2点)、(10)ダイバーシティ・インクルーシブをどう捉えるか(1その必要はない・メリットを感じない 2違和感をもっている 3どちらでもない 4人権上必要だ 5多様な視点は活用すべきだ、1～5点)について評定尺度によって量や程度に対する回答を求め、高い点数ほどその傾向が強い、あるいは該当することを表す配点とした。

2-2. 専門科目のアウトカム

(1)到達度(専門知識):「人文の知」で学んだそれぞれの専門知識や用語を理解し、それらを用いて、論理的に考えを文章で述べること。(2)到達度(発表):「人文の知」におけるさまざまなテーマの意味を理解し、自らの考えを整理してまとめて伝える(発表すること)。(3)到達度(ディスカッション):現実に起こっている事象や社会的・歴史的課題についてとらえ、集団でディスカッションすること、について全くできない1点～できている5点の5件法で回答を求めた。

2-3. 社会的レリバンズ

大学での講義や学びが将来の社会生活を豊かにし、どの程度役立っているかについて問う項目である。(1)大学生活を通して人生に役立つような学びや成長を実感することがあるか、(2)人文学部の授業や実習での学びは将来の社会生活を豊かにするか、(3)大学生活は充実しているか、(4)未来の扉を開けてすすんでいくことに自信があるか、(5)キャリア形成科目は今後の人生に役立つ学びや成長を実感できる内容か、について全く思わない1点～そう思う5点の5件法で回答を求めた。(5)については、経験後である後半にしか回答を求めている。

2-4. 現在獲得していると思われる力（生きる力）

12の力について、そう思わない1点～そう思う5点について5件法で回答を求めた。12の力とは、経済産業省「社会人基礎力」の12の能力要件を指し、筆者たちが端的に要約しアレンジした。(1)自分から動く（率先推進する）力、(2)周囲を動かす力、(3)失敗を恐れない力、(4)問題発見・原因究明する力、(5)優先順位を考える計画力、(6)新たな価値を生み出す力、(7)意見を伝える力、(8)相手の意見を引き出す力、(9)他者尊重する力、(10)役割を理解し担う力、(11)規律的行動をする力、(12)ストレスに対応する力とし、生きていく上で必要な力とした。

Ⅲ. 分析と結果

1. 相関係数

学生生活状況と社会的レリバンス指標の関係をみるために、事前・事後ともに相関分析を行った。その結果、0.4以上の正の相関は多数みとめられた中で「到達度（専門知識）」「到達度（発表）」に関して、事前（ $r = .764, p < .001$ ）事後（ $r = .704, p < .001$ ）ともに高い相関を示した。

2. 因子分析と各分析結果

社会人基礎力は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」そして「チームで働く力」に分類され先述の12の能力要素から構成される。そこで、大学生の個々の能力の指標を探るため、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。減衰状況から10因子を採用することにし因子負荷量が0.45に満たない項目を削除し再びくり返した（表3）。

表3. 社会人基礎力の因子分析結果（プロマックス回転後の因子負荷量）

	I	II
I. 自律的課題対応能力（5項目 $\alpha = .797$）		
Q20 周囲を動かす：働きかけ力	.748	-.061
Q21 失敗を恐れない行動：実行力	.680	-.032
Q22 問題発見・原因究明：課題発見力	.654	-.068
Q19 自分から動く：主体性	.639	.079
Q24 新たな解決策を導く：創造力	.626	.024
II. 協調的社会形成能力（5項目 $\alpha = .815$）		
Q27 他者尊重：柔軟性	-.130	.849
Q26 相手の意見を引き出す：傾聴力	.041	.707
Q29 規範的言動：規律性	-.117	.702
Q28 役割理解：状況把握力	.239	.520
Q25 意見をわかりやすく伝える：発信力	.272	.483
因子間相関		.571

第1因子は、「前に踏み出す力」と「考え抜く力」が一つの下位尺度を構成した。その要素から「自律的課題対応能力」と命名し下位尺度は5項目で構成された。削除項目は(5)優先順位を考える計画力であった。第2因子は、「チームで働く力」の中で「ストレスコントロール力」のみを削除した5項目で構成され、「協調的社会形成能力」と命名した。 α 係数の内的整合性は高いことが示され、下位尺度ごとにすべての項目を用いその合計を下位尺度得点とした。そこで事前（年度初め）と事後（受講後である年度末）における2つの因子ごとに「学生生活状況」「抱える問題」「到達度」において下位尺度得点が異なるか否かについて分散分析（Turkey法）による比較を行った（表4）。

表4の示すとおり、事前における社会人基礎力の下位尺度得点の結果は、「クラブ・サークル」「友人・恋人関係」「趣味・娯楽」「留学」に勤しみ「自習時間」の多さが「自律的課題対応能力」と「協調的社会形成能力」に対し、正の有意な関連を示していた。また、「先輩・友人関係問題」「教員との関係」に問題を抱えない学生とも有意に関連することがわかった。「到達度（専門知識）」「到達度（発表）」「到達度（ディスカッション）」においては、できていると自覚する学生は得点が高いことが示された。「教員に学業以外について相談する機会」をもつ学生は「自律的課題対応能力」「協調的社会形成能力」が有意に高くなる可能性が示された。社会的レリバンスにあたる「大学生活を通して人生に役立つような学びや成長を実感することがあるか」は、「協調的社会形成能力」に関連し、「人文学部の授業や実習での学びは将来の社会生活を豊かにするか」「大学生活は充実しているか」「未来の扉を開けてすすんでいくことに自信があるか」に対して自覚をもつ学生と、「自律的課題対応能力」「協調的社会形成能力」の高さは相互に関連しあうともいえる。

事後における（受講後の年度末）の結果においては、「課題提出状況」「ダイバーシティ活用」「相談できる友人数」が多い学生との関連がみとめられた。「自律的課題対応能力」については、「欠席数」が多い学生はむしろこの能力との関連が高い。「欠席数、5～8回／月（ $M=2.70$ 、 $SD=.885$ ）」の学生が「欠席数、9回以上（ $M=2.68$ 、 $SD=1.190$ ）」よりも「自律的課題対応能力」の得点が低かった。「相談できる友人数」と「教員に学業について質問・相談する機会」、「教員に学業以外について相談する機会」をもつ学生は「自律的課題対応能力」に有意に関連することが示された。「到達度（専門知識）」「到達度（発表）」「到達度（ディスカッション）」においてできていると自覚する学生は、「自律的課題対応能力」「協調的社会形成能力」ともに有意に高いことが示され、社会的レリバンスの高さにも有意に関連することが示された。また、事後だけに尋ねた「キャリア形成科目は、今後の人生に役立つ学びや成長を実感できる内容でしたか」の質問の結果は、平均値が「自律的課題対応能力」「協調的社会形成能力」ともに4.09を示し、有意に高い得点を示し社会人基礎力に関連する成果であったことが明らかになった。

表4. 学生生活と社会的レリバンスによる社会人基礎力との関連（有意差があったもの）

調査時期	独立変数	従属変数						
		自律的課題対応能力			協調的社会形成能力			
		<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
事前 (1回目)	学業	自習時間	.046 *	2.04	.989	.028 *	2.04	.986
		課題提出状況				.003 **	3.11	1.007
		読書数	.031 *	1.67	.840			
	抱える問題	ダイバーシティ活用				.000 ***	4.42	.946
		先輩・友人関係	.009 **	1.17	.375			
		家族関係				.013 *	1.02	.137
		教員との関係	.002 **	1.02	.144			
	頑張っていること	学業進退				.000 ***	1.13	.335
		クラブ・サークル	.003 **	1.40	.491			
		友人・恋人関係	.016 *	1.08	.264	.001 ***	1.08	.269
		趣味・娯楽				.012 *	1.50	.500
	相談環境	留学	.008 **	1.01	.099			
		相談できる友人数	.000 ***	2.76	1.001	.000 ***	2.75	1.006
		教員相談(学業)	.000 ***	1.77	.875			
	専門科目アウトカム	教員相談(学業以外)	.001 ***	1.67	.860	.020 *	1.68	.865
		到達度(専門科目)	.000 ***	2.48	1.025	.000 ***	2.48	1.022
		到達度(発表)	.000 ***	2.53	1.042	.000 ***	2.53	1.037
	社会的レリバンス	到達度(ディスカッション)	.000 ***	2.80	1.068	.000 ***	2.79	1.059
		人生に役立つ成長を感じる				.000 ***	2.48	1.022
		大学生活は充実している	.000 ***	3.52	1.178	.000 ***	3.52	1.168
人文学部の学びは意義がある		.007 **	3.23	1.088	.001 ***	3.25	1.071	
	未来を拓く自信がある	.000 ***	3.14	1.181	.000 ***	3.14	1.170	
事後 (2回目)	学業	課題提出状況	.002 **	3.20	.821	.000 ***	3.21	.820
		欠席数	.049 *	2.35	1.106			
		ダイバーシティ活用	.003 **	4.31	1.070	.000 ***	4.37	1.040
	抱える問題	家族関係	.000 ***	1.05	.225			
		教員との関係				.000 ***	1.02	.138
		卒業後の進路				.048 *	1.40	.491
	頑張っていること	留学	.000 ***	1.01	.112			
	相談環境	相談できる友人数	.003 **	2.80	1.000	.000 ***	2.79	.998
		教員相談(学業)	.008 **	1.94	.905			
		教員相談(学業以外)	.000 ***	1.83	.893			
	専門科目アウトカム	到達度(専門科目)	.000 ***	2.83	1.062	.000 ***	2.85	1.057
		到達度(発表)	.000 ***	2.77	1.670	.000 ***	2.73	1.061
		到達度(ディスカッション)	.000 ***	2.92	1.101	.000 ***	2.93	1.085
	社会的レリバンス	人生に役立つ成長を感じる	.000 ***	2.81	.747			
		大学生活は充実している	.000 ***	3.61	1.138	.000 ***	3.61	1.144
		人文学部の学びは意義がある	.000 ***	3.23	1.099	.001 ***	3.25	1.082
		未来を拓く自信がある	.000 ***	3.28	1.151	.000 ***	3.27	1.160
		キャリア科目は学びを実感できる	.000 ***	4.09	.917	.000 ***	4.09	.929

* *p* < .05. ** *p* < .01. ****p* < .001.

そこで、学生が接触する機会の多い教員との相談経験数が、学生の到達度に関連するかについて解答数に対する一元配置分散分析を行ったところ結果は有意であった(表5、6)。

表5. 教員相談(学業)と到達度についての分散分析

		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	多重比較 (M)
到達度 (専門知識)	グループ間	53.219	3	17.740	16.738	.000	よくしている (3.18) > たまにする (2.89) > あまりしない (2.70) > 全くしない (2.31)
	グループ内	1,053.487	994	1.060			
	合計	1,106.705	997				
到達度 (発表)	グループ間	62.361	3	20.787	19.554	.000	よくしている (3.25) > たまにする (2.93) > あまりしない (2.71) > 全くしない (2.38)
	グループ内	1,055.591	993	1.063			
	合計	1,117.952	996				
到達度 (ディスカッション)	グループ間	84.129	3	28.043	25.597	.000	よくしている (3.61) > たまにする (3.21) > あまりしない (2.90) > 全くしない (2.57)
	グループ内	1,097.740	1,002	1.096			
	合計	1,181.870	1,005				

表6. 教員相談(研究以外)と到達度についての分散分析

		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	多重比較 (M)
到達度 (専門知識)	グループ間	47.530	3	15.843	14.869	.000	たまにする (3.00) > よくしている (2.67) > あまりしない (2.66) > 全くしない (2.43)
	グループ内	1,059.175	994	1.066			
	合計	1,106.705	997				
到達度 (発表)	グループ間	63.696	3	21.232	19.998	.000	たまにする (3.05) > よくしている (2.78) > あまりしない (2.73) > 全くしない (2.41)
	グループ内	1,054.256	993	1.062			
	合計	1,117.952	996				
到達度 (ディスカッション)	グループ間	68.031	3	22.677	20.400	.000	よくしている (3.56) > たまにする (3.22) > あまりしない (2.92) > 全くしない (2.63)
	グループ内	1,113.839	1,002	1.112			
	合計	1,181.870	1,005				

「教員相談(研究以外)」において、「到達度(専門知識)」に対して「よくしている (M=2.57、SD=1.20)」より「たまにしている (M=3.00、SD=1.09)」のほうが、また「到達度(発表)」に対して「よくしている (M=2.78、SD=1.16)」より「たまにしている (M=3.05、SD=1.57)」と回答した学生のほうが得点が高かった。

最後に、性差における社会的レリバンスと社会人基礎力の下位尺度得点との関連をみるために、一元配置分散分析を行った結果を有意差があったものを表7に示す。

表7. 性差によるアウトカムと社会的レリバンスの分散分析結果

N = 1019

従属変数	自律的 課題対応能力		協調的 社会形成能力		到達度 (ディスカッション)		人文学部の授業は将来につながり意義あるものとなっている		大学生活は充実している		キャリア形成科目は人生に役立つ学びや成長を実感できる	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
分散分析	3.909	*	4.733	***	10.646	***	5.483	**	9.335	***	3.953	*
有意確率	.020		.000		.000		.004		.000		.020	
記述統計	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	2.91	.83311	3.71	.67710	2.96	1.059	3.35	1.082	4.00	.816	4.13	.932
有意変数	男子		女子		男子		女子		その他		男子	

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

IV. 考察

本稿では「大学キャリア教育を通して学生のレリバンスを向上させる要因を探る」をテーマに、人文学部専門教育科目「キャリア形成科目」履修生を対象に、性別間の相違に留意しつつ事前と事後を比較し、大学教育の学びが自分にとって意味があり将来の役に立つと捉えられるような動機付けに関連するものを検討した。客観的な要因として大学生生活環境、学生が抱える問題、人文の知科目群受講による論理性・発表力・ディスカッション力の到達度（アウトカム）、性差などを捉え、社会人基礎力、社会的レリバンスとがどのように関連しあうのかを指標として分析を加えた。

社会人基礎力に対して因子分析を行った結果、「自律的課題対応能力」と「協調的社会形成能力」の2つの因子を抽出し影響を分析した。大学生生活環境において、「自律的課題対応能力」に関連するものとして、相談できる友人と教員との相談機会が多い人ほど能力が高い傾向にあることが示された。この能力得点が高い学生は男子に多く、留学をし、専門科目の到達度が高く、アウトカムや社会に役立つ学びを実感し、未来を切り開く自信をもっているといった項目がそれぞれ抽出された。「協調的社会形成能力」の高い学生は「教員との関係」「卒業後の進路」に問題を抱えにくい可能性が示された。他者と上手く関係構築できる自覚のある学生は、大学での身近な大人である教員ともそつなく関わり、卒業後についてもなんとかかなりそうな手ごたえをもつのではと推察する。つまり、家族だけでなく教員と上手くいっていない手ごたえや卒業後に対する不安などが、協調的社会形成能力を下げているとも考えられる。

有意差は事前にしかみとめられなかったものの、趣味・娯楽の平均点は他のイベントに比べて高く、協調的社会形成能力が同様に高かった。学業にあまり関係ない“遊び”であっても無駄でなく、人間関係や社会形成に関連するといえる。学生には大学生活の中で後悔のないよう興味関心に向かって挑戦することを、会話を通じて進言することはファシリテーターとしての教員の役割だと考察する。

アウトカムについては表5、6が示すとおり教員との相談頻度が関連しており、学業のことでよく相談すると自認する学生の到達度が高いのは理解できるが、学業以外のことで相談したりする行為に関しては、「よくしている」より「たまにする」学生のほうが到達度が高いことから、全く会話しないだけでなく依存しすぎても結果につながりにくいということが考えられる。大学生活に少なからず影響を及ぼし続ける教員だからこそ、学生と話しやすい雰囲気醸成努力は、学生の成績向上やアウトカムの実感醸成するために必要だといえる。

その他の性差においては、表7が示すように男子は「到達度（ディスカッション）」「キャリア形成科目は人生に役立つ学びや成長があるか」において、女子は「人文学部の学びは意義あるものとなっているか」について高い傾向が示された。「大学生活は充実しているか」についてはジェンダーフリーを意味する「その他」が一番高く実感しており、人文学部生のダイバーシティ得点の高さからみて取れる。

そして、人文学部キャリア形成科目の社会的レリバンスは高得点で実感されており、そのような学生は社会人基礎力も高いことが明らかになった。しかしこれは、キャリア形成科目受講だけが影響を与えるとはいい難く、一年の学業修得を経たことによる慣れや自信の影響も想定される。専門知識の理解と論理的な表現力をさらに高めるには、発表する（伝える）機会と達成感を味あわせる

ことが有益だろう。加えて卒業後の進路に希望をもつためにも、人文学部の学びが社会に生かせることを我々教師は強調していくことが必要である。

「欠席数」の多さは、どの項目においても平均点が低位であった。ただし、欠席数9回／月、以上の学生は、欠席数5～8回／月の学生よりも「自律的課題対応能力」の得点が高かった。これは、休んだ分を取り返し対応しようとする表れと想像できるうえ、公私ともに忙しく過ごす学生のほうが調整する力をもつとも考えられる。ともあれ、くり返す欠席と成績不振は、やがて大学不適應を引き起こす可能性が高い。今回、1・2年生が中心の調査ただけに、入学の不安や迷いが生じやすい早期から教員が積極的に声をかけ会話をすることがモチベーションにつながり、学習意欲に対する解決策の一要因として明らかになったと考えられる。

最後に、今回の研究対象者を本学の文学部生に限定したが、本来は大学種別にわたって調査すべき問題である。他大学におけるキャリア教育の影響を原因と結果の因果関係から明らかにする必要がある。社会的レリバンスにより学習意欲を高め、基礎的・汎用的能力と学士力の育成を援助するキャリア教育をさらに強化し、人生100年時代を生きる力に影響を与える、その効果検証をすすめていくことが求められる。

参考文献

- [1] 本田由紀、(2004)、「高校教育・大学教育のレリバンス」『JGSS で見た日本人の意識と行動—日本版 General Social Surveys—研究論文集3』、pp.29-44.
- [2] 本田由紀、(2019)、“大学での専門分野と仕事との関連度”が職業的アウトカムに及ぼす効果—男女差に注目して— 独立行政法人経済産業研究所
<https://www.rieti.go.jp/jp/publications/dp/19j001.pdf> (20200328)
- [3] 経済産業省、(2006)「社会人基礎力」
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (20200328)
- [4] OECD、(2016)、Japan Country Note – Results from PISA 2015
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Japan-JPN.pdf> (20200328)

追記

本研究は、2018年度神戸学院大学教育改革助成金の採択を受け行われた。ここに謝意を表します。

グローバル・コミュニケーション学部5年間の
授業成果と今後の課題
— 複数授業科目の連携・ICT活用・学習者目線の
シラバス構築に向けて —

The Five-Year Academic Impact of English Lessons
in the Faculty of Global Communication: Implications for
Coordinated Teaching, ICT, and Learner-Centered Syllabi

中西のりこ¹ タム ショウ イン¹ 海老原由貴¹
マスティー ニコラス¹ 大竹 翔子¹ 藤村 敬次²

NAKANISHI Noriko¹ TAM Shuet Ying¹ EBIHARA Yuki¹
MUSTY Nicholas¹ OTAKE Shoko¹ FUJIMURA Keiji²

投稿日：2020年3月31日
受理日：2020年11月5日

1. グローバル・コミュニケーション学部
2. 共通教育センター

(要約)

本学グローバル・コミュニケーション学部では、2015年の学部新設当時から、英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成を目指した授業を実践してきた。本稿では、2015年度から2019年度に入学した学部生が受験した2種類の外部テスト結果を元に、「英語読解」「英語表現」「英語会話」という「基本英語」3科目の授業担当者がこれまでの授業実践の効果と問題点について考察する。さらに、2020年度から導入される新カリキュラムに向け、より効果的な授業実践の方針について提案する。この提案は本学部での英語授業だけでなく、高等教育機関において複数クラスで開講される授業のあり方を組織的・体系的に見直すきっかけとなると考えられる。

(Abstract)

Since the establishment of the university's Faculty of Global Communication in 2015, lessons have been aimed at cultivating global human resources through a careful balance of the four skills of English. This paper reports the results of two types of external tests taken by students who entered the school between 2015 and 2019. Based on these results, the instructors of the compulsory subjects "English reading," "English expression," and "English conversation" considered the effects and problems of their syllabus designs. In particular, suggestions are made towards the introduction of a new curriculum from the academic year beginning 2020 for a more effective approach to learning. These suggestions are not only designed for the purpose of this faculty. Rather, they can provide an impetus for an organizational and systematic method of inter-course cooperation in institutions of higher education.

キーワード：英語4技能、外部テスト、科目間連携、ICT活用、シラバスデザイン

Key words : Four skills of English, External tests, Inter-course cooperation, Application of ICT, Syllabus design

1. はじめに

「国際共通語としての英語力の向上」への取組みが求められる中、文部科学省が高校卒業時の英語力到達目標とする CEFR A2 レベル以上に達する高校3年生の割合は、聞く力 (33.6%)、読む力 (33.5%)、話す力 (12.9%)、書く力 (19.7%) となっている (文部科学省、2018)。一方、2015年に新設された本学グローバル・コミュニケーション学部 (以下 GC 学部) 英語コース ($n = 79$) の場合、入学時の到達率はすべての技能において1~2%であり、全国の高校3年生平均よりもさらに深刻な状況であった (中西・タム・海老原、2019)。GC 学部では3年次生全員が英語圏の提携機関で教育を受ける Semester 留学が卒業要件となっており、留学先で充実した研究活動を行うためには、1・2年次の間に十分な英語力をつけておくことが鍵となる。

そこで、1・2年次生が履修する「基本英語」群では、4 Semester にわたる「英語読解 I~IV (reading)」「英語表現 I~IV (writing)」「英語会話 I~IV (speaking & listening)」の3科目 (それぞれ週2コマ授業、計6コマ) を通して、英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成を目指した授業を実践してきた。これらの科目は GC 学部ディプロマポリシーの「1. 実践的で高度な外国語の運用ができる」、「2. 他者と協調、協働できるコミュニケーション力を持つことができる」、「3. 言語の基礎にある多様な社会、文化、歴史、政治、経済などについて幅広い知識や教養を身に付けることができる」、「4. 教育現場で有効な、英語に関する体系的で専門的な知識と指導法を習得することができる」ことを目的とし、留学時に必要となる英語でのコミュニケーション力を向上させるものである (神戸学院大学、n.d.「グローバル・コミュニケーション学部 教育研究上の目的」)。

本稿では、学部開設初年度の2015年度生から2019年度生までが受験した2種類の外部テスト TOEIC® Listening & Reading IP: Institutional Program、以下 TOEIC® IP (国際ビジネスコミュニケーション協会、n.d.) および Versant スピーキングテスト (日本経済新聞社・ピアソン、n.d.) のスコアの推移を受講生の入学年度ごとに比較し、上記3科目の授業実践の効果と問題点を明らかにする。さらに、これらの結果に基づき、それぞれの科目の担当者が授業実践を振り返り、2020年度から導入される新カリキュラムでの「基本英語」3科目におけるより効果的な授業実践の方針について提案する。この提案は、GC 学部生のみならず、本学の FD 活動全体の進展に寄与するものとなるを考える。なお、上記の外部テスト結果を授業改善・研究目的のために個人が特定されない形で公開することについては、予め全受講生から書面での了承を得ている。

2. 授業概要

GC 学部英語コース「基本英語」3科目の授業概要について述べる。これらの科目は、入学募集定員が90名であった2016年度入学生までは4クラスずつ、募集定員が120名となった2017年度入学生以降は5クラスずつ開講された。4クラス開講の年次は、英語習熟度に関わらずランダムに (A) ~ (D) の4クラスに受講生が振り分けられ、5クラス開講となった2017年度生以降は入学時の「基礎学力診断テスト」もしくは1年次後期の TOEIC® IP 上位者のみを (Ace) クラス配属とした後で、(Ace) クラスに該当しない受講生をランダムに (A) ~ (D) の4クラスに振り分けた。「英語読解」「英語表現」「英語会話」それぞれの科目の学年ごとに1名の科目コーディネータ教員

がシラバスを取りまとめ、同学年の同科目内で統一のシラバスに沿って授業実践を行った。「基本英語」3科目と並行して、共通教育科目として開講されている英語関連科目を受講していた学生は、2～3割程度であった。

2.1. 「英語読解Ⅰ～Ⅳ」

英語読解力を向上させるために、基本的な英文法、英語構文、語彙、慣用表現を学習し、読解方略を効果的に使用してさまざまなトピック、ジャンルの英文の精読と多読を行う。シラバス上の到達目標は以下の通りである。

- ・ To learn efficient reading skills.
- ・ To build up English vocabulary and expressions as well as knowledge of English grammar.
- ・ To improve reading speed in English.

1年次生が履修する「英語読解Ⅰ、Ⅱ」では週1回は高等学校採択用英語教科書副教材『able English Grammar 24 Lessons (第一学習社、n.d.)』、もう1回は *CORE Nonfiction Reading 1* (Alexander, Robinson, & Kim, 2015a) を用いた。2年次生が履修する「英語読解Ⅲ、Ⅳ」では週1回は『Build up your English 2 (山田、2009)』、もう1回は *CORE Nonfiction Reading 3* (Alexander, Robinson, & Kim, 2015b) を使用した。「英語読解Ⅰ～Ⅳ」を通して、週2回授業の曜日ごとの担当者が役割を分担し、英文法を向上させる授業と読解力を向上させる授業の指導に携わった。また、授業内外での課題として多読課題の提出、構文や語彙に関する課題の提出を課した。

2.2. 「英語表現Ⅰ～Ⅳ」

1年次は、さまざまなテーマに沿ったエッセイを執筆することにより、「書く力」を身につけること・文法力を向上させること、2年次は、extensive writing を通してライティングスキルを身につけること・アカデミックエッセイを書く力を伸ばすことを目的とした科目である。また、授業内での指示がすべて英語で行われるため、基本的な指示を英語で理解する力も養われることが期待される。シラバス上の到達目標は以下の通りである。

To be able to

- (1) produce a 250 word essay
- (2) create a coherent essay
- (3) write about various topics
- (4) use proper word order
- (5) use appropriate vocabulary
- (6) produce a logical essay

「英語表現」でこれまでに採用した教科書は *Writing from Within 2* (Kelly & Gargagliano, 2012)、*Research & Write* (Boon, 2015)、*Interactive Writing* (LeBeau, 2015)、*Writing Research Papers*

(Zemach, Broudy & Valvona, 2011)、*Basic Steps to Writing Research Papers* (Kluge & Taylor, 2018)、*Grammar Explorer 2* (Carne, 2015)、*Grammar Explorer 3* (Cooper & Eckstut-Didier, 2015)であった。「英語表現」でも、週2回授業の曜日ごとの担当者がそれぞれのシラバス目標に沿って授業運営を行った。2年次生クラスは1年次と比べてエッセイを書くことに重点を置いた。エッセイ執筆の際には、1) アウトラインを書く、2) ドラフトを作る、3) 教員やクラスメイトのフィードバックをもとに修正するというサイクルを繰り返した。エッセイは1年生の表現クラスと比べて長く、400語程度とした。曜日ごとのクラスそれぞれで5本のエッセイ執筆を課したため、学生は最終的に1 Semesterあたり10のエッセイを提出した。また、別の課題として、学生はwebのチャット上に毎週掲載される質問に答え、お互いに議論するフリーライティング課題に挑んだ。年度によってはGoogle DriveやSlackを用いた執筆課題や、語彙力を養うためのオンライン課題を用いるなど、ICTを利用した授業運営を行った。

2.3. 「英語会話Ⅰ～Ⅳ」

聞く力・話す力に重点を置き、さまざまなジャンルのトピックについて自らの考え方を発信したり議論できるようにし、同時に相手が発信する内容に従って会話をさらに発展させ、効果的に発表できることも含めて練習を行う科目である。リスニング (input 活動) では、次に発話することの準備としてアクティブに音声を聞き取るための方略を身に着けることを目指した。シラバス上の到達目標は以下の通りである。

- ・さまざまなトピックについて自分の考えを英語で表現できるようになる。
- ・さまざまなトピックについて英語で聞いた内容を理解でき、概略を再現できるようになる。
- ・自らの意見を述べるため、自分の議論に必要な部分をしっかり把握して聞くことができるようになる。
- ・対話の相手にとって聞き取りやすい英語で発話できるようになる。
- ・英語で話すべき内容の骨格となる構成をしっかりと把握して口頭表現ができるようになる。
- ・相手が言った内容をパラフレーズして繰り返し、さらに自分の意見を加えることができるようになる。

1年次生は週2回の授業を、日常会話・スピーチ・プレゼンテーションの基礎を学ぶinput中心の授業と、input活動で得た知識を元にdiscussion、pair work、presentationなどを行うoutput中心の授業に分けた。2015年度生から2017年度生までは適宜教員が提示する教材、2018年度生からは教科書『Speaking in Public (仲谷・Pak, 2009)』を用いた。2年次には、現代社会が抱えるさまざまな問題についての知識を得ると同時にリスニング力向上をはかるinput中心の授業とinput活動で得た知識を元にdiscussion、pair work、presentationなどを行うoutput中心の授業を週1回ずつ実施した。2017年度生までは適宜教員が提示する教材、2018年度生からは教科書「Social Issues in a Contemporary World リスニングで学ぶ現代の社会事情 (杉森・杉森・Dauer・ヒルド・吉田, 2007)」を使用した。2年間を通して、プレゼンテーション原稿、プレゼンテーションに対する相互評価、リスニング課題など、非常に多くの提出物を課した。

「英語会話」の大きな特徴の1つは、ICT 機器を最大限に活用したことであった（中西・タム・海老原、2019）。授業内外の課題はすべて授業用のポートフォリオ「GCsquare（神戸学院大学、n.d.「GCsquareとは）」上で提示・回収し、録音音声やプレゼンテーション動画を学生が互いに見たり聞いたりすることにより、授業進捗と学習成果を実感できるよう工夫した。自分の発音が自動音声認識でどれほど正確に認識されるかを web 上で確認しながら発話するための Speech Saver（Nakanishi、2019b）や、その発話を自動的に発音記号に変換し苦手な音素を学習者が把握するための Phoneme Counter（Nakanishi、2019a）などを用いて、音声言語の可視化を目指した。2点目の特徴は、1年次生が受講する「英語会話 I、II」において、曜日ごとの担当者が連携しながら授業進行を行ったことである。前述のように、週2回の授業は input 中心の曜日と output 中心の曜日に分かれていたが、input の授業で学生に提示された内容を output 授業担当者が把握した上で指導に携わることができるよう「コメントシート」を活用した。これは、学習者が各授業回で感じたこと、学んだことを授業終了時に一言書いて提出するシートである。1枚のシートに合計30回分のコメント欄を設けておき、異なる曜日の担当者が同じシートを毎回授業時に配布・回収・確認し、授業担当者は自分が担当していない曜日の授業の進行状況を把握できるようにした。

3. 結果

2015年度入学生から2019年度入学生までが受験した TOEIC® IP と Versant スピーキングテストの実施時期・受験者数を表1に示す。

表1. 外部テスト実施時期・受験者数

	2015年度生		2016年度生		2017年度生		2018年度生		2019年度生	
	T	V	T	V	T	V	T	V	T	V
1年次春	—	—	—	—	—	133	139	133	127	134
1年次夏	—	95	—	103	127	129	134	133	115	126
1年次冬	—	86	—	94	127	122	128	123	118	122
2年次夏	—	82	81	81	114	114	123	114	—	—
2年次冬	77	76	75	80	107	106	93	119	—	—

注. T = TOEIC® IP、V = Versant スピーキングテスト

学部開設時当初は1・2年次生に TOEIC® IP の受験を課していなかったため、2015年度生は2年次夏まで、2016年度生は1年次冬まで、2017年度生は1年次春の外部テストデータが欠損している。また、2016年度生までは別の4技能テストを実施していたため1年次春の Versant 受験実績がない。2017年度以降の受験者数が急増したのは、英語コースの入学定員増のためである。

3.1. TOEIC® IP

TOEIC® IP では、リスニングセクション、リーディングセクションのスコアが、それぞれ配点5～495点の5点刻みで表示される（国際ビジネスコミュニケーション協会、n.d.）。図1に TOEIC®

IPの入学年度ごと・受験時期ごとの平均スコア推移を示す。

入学年度ごとの平均スコアを比較すると、1年次に受験を実施した2017年度から2019年度にかけて、リスニング・リーディングともに年度を追うごとに比較的スコアの高い学生が入学してきていることが分かる。また、どの年度の入学生もリーディングの平均値が低く、2年間の「基本英語」科目を受講しても、リスニングセクションほど顕著な伸びが見られないことが明らかとなった。TOEIC® IP リスニングセクションではリーディングセクションよりも難易度が低い語彙・統語構造が多く出現するため、ビギナーレベルの学習者ではリスニングの方の点が伸びやすいことはよく知られているものの、 Semester 留学直前の2年次冬になってもリーディングセクション平均点が200点に届かないという結果は、憂慮すべき事態である。この点については、今後「英語読解」の授業でサポートすべき問題として、本稿「考察」および「今後の授業実践の方針」で後述する。

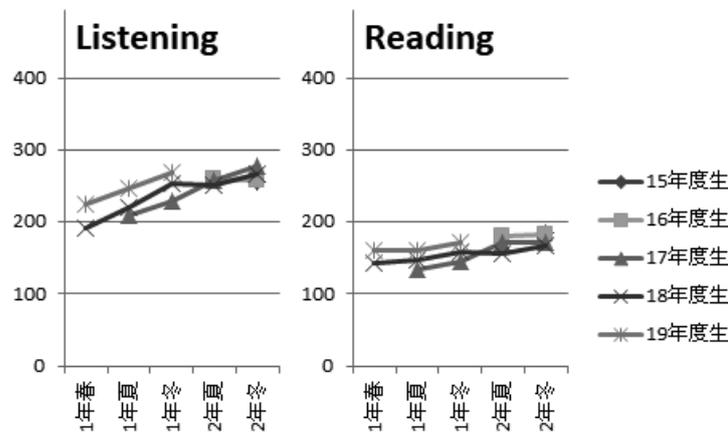


図1. TOEIC® IP 入学年度生別スコア推移

3.2. Versant テスト

Versantスピーキングテストは、リスニング能力とスピーキング能力を測定するテストで、日常的に使用される口頭英語に回答できる能力（自然さ、流暢さ、即時性）に重点が置かれる。スコアは、文章構文・語彙・流暢さ・発音のスキルごとに、20点～80点で採点される（日本経済新聞社・ピアソン、n.d.）。それぞれのスキル測定の基準は以下の通りである。

Sentence Mastery (文章構文)：発言を把握し、それを逐語的に発話する能力。構文力や文章内における適切な単語、句、および節の使用の習熟度によりスコアが判定される。

Vocabulary (語彙)：構文中の日常かつ一般的な単語を理解し、自在に表現する能力。日常的な単語の形式と意味の理解、また関連する発言におけるそれらの用法の熟達度によりスコアが判定される。

Fluency (流暢さ)：文章の組み立て、読み、反復の際のリズム、区切り及びタイミングの取り方の能力。

Pronunciation (発音)：文脈においてネイティブ同様に子音や母音を発音し、強勢を置くことのできる能力。日常単語の音韻構造の知識によりスコアが判定される。

Versantスピーキングテストのスコア推移を図2に示す。2017年度生から2019年度生にかけてFluency 得点平均値が年を追うごとに高くなっている傾向が見られる以外は、入学年度による平均値に大差はなかった。つまり、主に「話す力」が求められるこのテストで測定すると、入学時まで身に付けてきた文章構文・語彙・発音の力に大きな違いがないと言える。4つのスキルごとのスコア平均に注目すると、Sentence Mastery と Vocabulary については入学当初から一定の力を有しており、入学後もスコア平均の伸びが見られる。つまり「発言を把握し、それを逐語的に発話する能力」や「構文中の日常的かつ一般的な単語を理解し、自在に表現する能力」のように、リスニングの後で、聞き取った内容に対して何らかの反応をするというスキルは大学入学までにある程度習得できており、入学後の2年間の授業を通してさらに伸ばすことが可能であったと考えられる。また、Fluency については入学時点で非常に低い平均スコアであったが、Sentence Mastery や Vocabulary とほぼ平行な形で伸びが見られた。つまり、リズムよく区切りやタイミングをはかって話すスキルは入学後に向上させることが可能であったといえる。一方、Pronunciation については入学当初からの2年間、平均スコアがほぼ横ばいとなった。上記にあげたスキル測定の基準のうち「ネイティブ同様に」という部分が国際コミュニケーションにおいてどれほど重要かという別の議論も起こり得るが、Versant スコア 30～35はCEFRに換算すると「発音は、外国語特有のなまりが非常に強く残る」というA1レベル（日本経済新聞社・ピアソン、n.d.）となっており、GC学部生が3年次の留学先でさまざまな言語を母語とする話者とやり取りをする際に大きな弊害となると考えられる。そこで、スピーキング力のうち「発音」については、「英語会話」授業における今後の課題点として「考察」および「今後の授業実践の方針」で取り上げる。

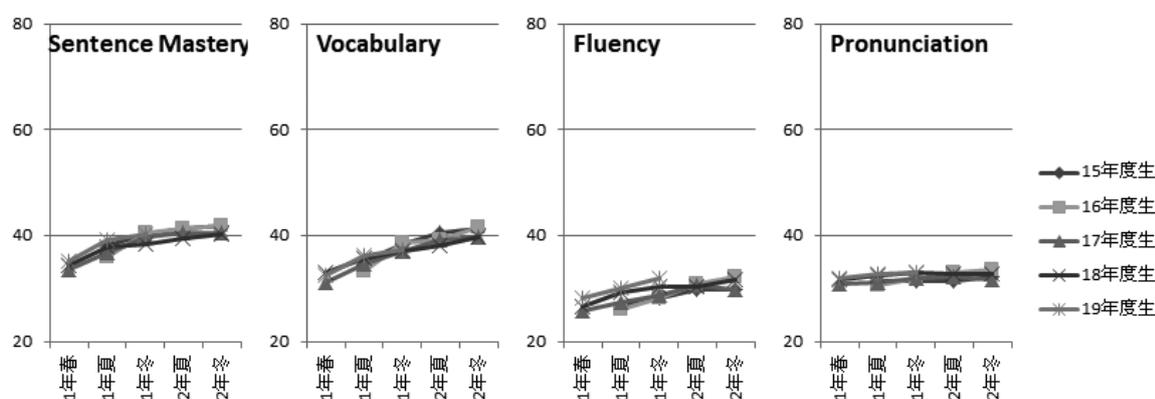


図2. Versantスピーキングテスト入学年度生別スコア推移

4. 考察

以下では、FD活動を通して、それぞれの科目担当者がこれまでの授業実践の様子を踏まえ上記の結果について考察する。

4.1. 「読む力」

これまで「英語読解」で使用してきた教科書については、授業担当者から好意的なコメントが寄

せられた。内容は多方面にわたるアカデミックな分野をカバーし、学生達も興味を持ちやすいものが選ばれており、構成にも工夫が凝らされている。学生の興味をひくトピックとそうでないトピックの温度差があるときには、それに合わせて活動を工夫しているとの声も聞かれた。しかし、前章3.1で明らかとなったように、学生の TOEIC® IP スコアはリーディングでの伸びが芳しくない。教科書の内容や構成は教員から見て満足のいくものであるにも関わらず、その効果が外部テストのスコア上昇に直結していないことが示唆された。この点についての考察を、1) リーディング量の不足、2) 多読教材の内容、3) 読解の質、4) 複数文書の関連付け、5) 批判的なリーディング、6) 授業時間の制約の6点にまとめる。

問題点の第一に、教科書各ユニットのパスセージが300語前後ととても短いため、読む量が不足していることが指摘された。不足を補うために「英語読解I、II」では授業外課題として多読を課したが、その方法が有効であるかが懸念される。学期末に駆け込みで語数・冊数をとりあえず稼ぐという学生が多く、読書の質よりも量が優先される傾向を招いている。また、読んだ多読教材を「てくてくノート」に記録し図書館でチェックを受けるという方法では、本当にきちんと読んでいるかどうか確認ができない。この活動が成績評価の20%を占めていることに対しても、科目担当者から疑問の声があがった。

二点目に、多読教材の内容について述べる。McClean and Poulshock (2018) では、授業外課題として週に2,500語を読む活動を8週間にわたって続けたことが報告されている。しかし物語文ばかりではなく、より多様な内容のリーディング教材を読むことが望ましい。図書館に配架されている多読教材は学術的なトピックを扱ったものではない。Gough (2019) が提案するように、若者向けの科学雑誌 Scholastic Science World のような教材も取り入れ、2年次生が履修する「英語読解III、IV」においてより多様で知的な内容の多読活動を継続することが望ましい。

三点目に、読解の質、つまり、内容理解が浅いまま読み進むことが習慣化している点が指摘された。TOEIC® IP リーディングセクションのように限られた時間内で効率よく文章を読む訓練も必要ではあるが、精読の意義が軽視されているとの指摘があった。この点の解決策として、選択科目の「英米文学」である程度カバーする案や上級者のための「英文精読講座」を新規開講するという案も出された。1・2年次生必修科目の「英語読解」の中でも、大まかな理解を問う活動と精読の力を問う活動の両方が必要である。

四点目は、異なった文書を関連付けて読む力を養うことの必要性である。TOEIC® IP リーディングセクションでは Double passage や図表とパスセージを見比べる形式の問題が出題される。複数の文書を同時に見比べ、それらを関連付けてコンテキストを理解する力は、留学中に日常生活、大学生活を送るために必要とされる力であると同時に、GC 学部が目指すディプロマポリシーにも直結する。これまでの「英語読解」では、教科書で提示されたパスセージと授業外課題として課される多読活動の関連性が乏しく、いわば細切れの英文をその場限りで読む活動に終始していたという問題点が明らかとなった。

五点目に、上記と関連して「批判的に読む力」の育成について提案がなされた。学生が読む英文の語数についてのノルマを課すだけでなく、読んだ英文の背景を理解した上で批判的に思考する力を養う必要がある。批判的思考では、自分が信じるべき主張や取るべき行動を理解するために推論に焦点をあてる (Ennis, 1985)。例えば、同じ出来事についての異なった見解を読み比べたり、

書き手が特定のことがらを述べる際になぜそのような描写の仕方をしたのかを考えるような読書が、批判的思考力の育成につながる。このような力は国外の大学においてしばしば重視されるが、Sato and Hodge (2015) はアメリカ留学を経験した日本人学生へのインタビュー結果を紹介し、日本の大学で教育を受けた大学生は批判的思考の概念を理解しづらいと指摘している。

最後に、授業時間の制約について述べる。例えば「英語読解」の時間内に音読活動も取り入れたいが丁寧に音読を指導する時間はないという意見があがった。リーディング活動を音声指導と切り離さざるを得ないという現状は、英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成というGC学部が掲げる目標に反するものであり、見直しが必要である。

4.2. 「書く力」

TOEIC® IP リーディングのスコア推移はほぼ横這いであったが、Versant では Sentence Mastery と Vocabulary においてややスコアが伸びがあった。この違いの一因は両テストの性質に関係すると考えられる。TOEIC® IP では input (人の書いていること、話していること) を見たり聞いたりしながら選択式問題を解くが、Versant の場合、受験者自身が回答の内容を組み立てて発話をする output に重点を置いている。「英語表現」では output (エッセイ) に重点を置いていることが、output ベースの Versant スコアの伸びにつながった可能性がある。また、ライティング活動時に、同じ語やフレーズを繰り返し使うことを避けるため言い換え表現の指導をしていることや定期的に単語テストを実施し語彙力を養ったことが、Versant の Sentence Mastery と Vocabulary スコア上昇に貢献したとも考えられる。一方、今後の課題としては、1) 授業課題の関連付け、2) ライティング内容の充実、3) ライティング校正プロセスの明示化、4) 剽窃の防止、5) 基本的なアカデミックライティングの知識、という5点について考察し、その対応策も踏まえ、以下に述べる。

第一に、授業課題の関連付けについて取り上げる。先述のように「英語表現」ではライティング力・文法力・リスニング力・語彙力を身につけることを目指し、各曜日の担当者がそれぞれのシラバス目標に沿って授業運営を行った。そのため、エッセイ執筆に向けたフリーライティング課題、web上で実施されるチャット課題、文法力や語彙力を養うオンライン課題のように、学生は異なった種類の課題に取り組んだ。しかし、これらの課題の間に関連がないため、学生に大きな認知的負担をかけていたと考えられる。例えば文法力や語彙力を養うオンライン課題は、ライティング課題の文脈とは関連が薄いものであった。同時期に課したライティング課題の内容に沿った文法力や語彙力のチェックに活かすことができるようオンライン課題の内容を修正することが望まれる。また「英語表現」クラスと「英語読解」クラスの両方で文法指導を扱いながらも、これらの科目間での連携がなく、同じ時期に別の文法項目を扱っていたため、かえって混乱を招いた可能性がある。この点の対応策としては、文法指導をする際には「英語表現」と「英語読解」で連携をとり、同一時期に「英語表現」では英語で「英語読解」では日本語で同一項目の指導を行うという方法が考えられる。

二点目に、「英語表現 III、IV」において400語のエッセイを完成させる際に、具体的アイデアを膨らませることができない学生が多いことが指摘された。例えば、「宿題は大事だ」という主張をするエッセイ課題が課されたときに、その裏付けとして「宿題はアカデミックスキルを伸ばす」という表面的なことは書いても、それ以降、具体的に議論を発展させることができる学生が少ない。「どのような宿題を前提としているのか」「アカデミックスキルとは何か」「どのように伸びること

が期待されるのか」など、内容を深めるよう指導しても、それが浮かばないため、400語に到達するのに苦勞する学生がいる。このようにライティング内容を充実させる力は、文部科学省が推奨してきた「深い学び（文部科学省、2017）」を経て、本来は大学入学までに備わっているべき力である。この点の解決策としては、一人で書くエッセイの他に、グループワークで書くエッセイ提出を課すことが考えられる。学生それぞれが持つ経験をもとに、お互いに意見交換してアイデアを膨らませる活動を取り入れることにより、学生がエッセイ内容を充実させることが期待される。

三点目に、学生が書いたものをそのままにせず、システムティックに校正作業を行う方法が必要である。特に2年次生は書く量が増えるため、提出した課題を見直して校正をする作業にまで手が回らなかった。授業担当者のこれまでの経験から、ライティング課題は授業外よりも授業内で行う方が高い成果が上がることを示唆されたため、授業内で校正作業を行う手順を提案する。まず、同一トピックのライティング課題は基本的に2回提出することとする。1回目に提出された原稿は、チェックリストの基準に従い学生本人・学習者間で校正を行う。2回目に提出される原稿はこの校正作業の過程で指摘された問題点をすべて解決したものとなる。チェックリストには、パラグラフ構成に関する項目やその時点で焦点を当てる文法項目を含める。この作業を授業内で取り入れ学生が課題に向き合うプロセスを明示することは、前述の「ライティング内容の充実」にもつながると考えられる。

ただし、これまでに上記のシステムを取り入れ学習者間での校正作業を試行した教員からは、剽窃の危険性が指摘された。学習者間でお互いのライティング課題を閲覧できるよう Slack を用いたところ、学生同士で英文を剽窃し合ったり、web上のどこからか英文をコピーペーストする学生が増えたとの報告があった。実際に2019年度にはアメリカの提携機関から、GC学部生の剽窃行為が目につくという指摘があった。今後の対応策として、Turnitinのような剽窃チェッカーを利用することについて検討の必要がある。ただし、剽窃チェッカーは犯人を見つけて罰を与えるためのシステムではなく、剽窃行為について学生の自覚を促し、自分で剽窃を回避するための教育的システムとして利用することが望ましい（Stapleton, 2012）。この点については以下五点目の課題として取り上げる。また、エッセイを書く作業の負荷が高すぎることで剽窃行為の一因であるという意見も寄せられた。学生の作業負荷の軽減については先に第一点目「授業課題の関連付け」で述べた通りである。

五点目は、無自覚な剽窃行為を防止するため、アカデミックライティングの基本的な事項を「英語表現」授業で扱うことである。学生が剽窃行為を現状どう捉えているのかを把握するためインタビュー調査を行ったところ、剽窃をしてしまった場合の解決策として「謝罪する」「すべて削除してエッセイをやり直す」などの意見が多く見受けられた。「参考文献をつける」という策が学生から出なかったことから、まずは、学生に対して、引用した文言には必ず参考文献を提示すること、正しい手順に沿って引用すれば全削除する必要がないことを指導することが最優先であることが明らかとなった。さらに、仮に参考文献を提示しても「エッセイすべてが他人から借りたものであってはいけない」という指導を徹底し、自分の意見を中心にまとめたエッセイを執筆する習慣づけが重要である。現在「英語表現」クラスで使用しているテキストの代わりに APA style に関する書籍をテキスト指定するという案もあげられた。

4.3. 「聞く・話す力」

「英語会話」で扱っているリスニングとスピーキング力に関しては、本稿3.1および3.2で取り上げたTOEIC® IPリスニングセクションの得点やVersantにおけるSentence MasteryとVocabulary得点の伸びだけでなく、学部開設当時実施していたProgressテスト（ピアソン・ジャパン、n.d.）のリスニング・スピーキングでも目覚ましい伸びが見られた（中西・タム・海老原、2019、神戸学院大学、2020:138-144）。「英語会話」授業実践の効果が学生のリスニング力・スピーキング力につながったと考えられる点についてまず取り上げる。

第一に、前述のように「英語会話」では、GCsquare、Google Forms、Google Translate、Grammarly、YouTube、Phoneme Counter（Nakanishi、2019a）、Speech Saver（Nakanishi、2019b）、Academic ExpressのようなICTをふんだんに取り入れたことが大きな特徴である。人間の教員にしかできない指導や学習者間の対面コミュニケーションの利点を重視しながらも、人と人のコミュニケーションをサポートするツールとしてこれらの技術を用いてきた（Nakanishi、Tam、& Ebihara、2020）。特に、音声言語を可視化するためのツールとしてICTは有効である。例えばYouTubeアップロード用に撮った動画を自分で見直すことにより、学生は具体的に自分の話し方や発表の内容や構成の改善点を見つけることができる。また、自分の発話内容を録音したり、自動的に文字起こししたり、それをさらに発音記号に変換したりすることにより、通常なら時間とともに消えてしまう音声の状態を自分自身で振り返ることが可能となる。

第二に、出勤日・担当クラス・担当学年が異なる教員間の信頼関係と協働意識が学習者に安心感を与え、つたない英語であっても自由に発言できる教室環境を構築することにつながったと考えられる。学生は授業内外でのoutputの機会を多く与えられたが、前回の授業で別の教員から学生が何をinputされたのかを各教員が把握し、学習者に寄り添う指導をしなければ発話活動が成り立たない。例えば1年次生が年間平均12回行った学生ペアによる口頭発表では、発表準備段階（input）担当の教員と、発表（output）担当の教員がお互いの授業内容を尊重しつつ授業運営をすることが不可欠であった。このような教員同士の信頼関係は、学生同士がお互いの発言内容を尊重する姿勢を促したと考えられる。学生による口頭発表は準備段階ではパートナーを決めず、発表当日にくじでペアを決定した。この即席ペアで10～15分の打ち合せの後、発表本番ではそれぞれが準備してきた内容について会話する形で、クラス全体に向けて発表した。当日にならなければパートナーが分からない状態で口頭発表を実施するには、学生が安心して発話できる教室環境が確保されていることが前提となる。担当曜日や担当クラスが異なる教員同士がお互いを信頼する姿勢を学生に見ることが、学生と教員の間での信頼関係を生み、さらには学生がペアで取り組む発話活動時の安心感につながる事が感じられた。

第三に、より高度な発話活動が求められる2年次生の「英語会話III、IV」では1つの発表準備に約6週間を割くことによって、発表内容を深く掘り下げることを目指した。発表内容を準備する段階では学生間でスクリプトのチェックやリハーサルに対する相互フィードバック活動を実施した。このような協働学習では学生の母語使用を奨励し、表面的な英語でのやり取りではなく、発話内容について学生間で深い議論ができるよう活動形態を工夫した。このことが刺激となり、複雑な内容であっても発表時に英語で伝えようという意欲を維持することができたと考えられる。

一方、今後より良い授業実践を行うための問題提起の第一に、発表準備に費やすことができる時

間的余裕の不足があげられる。発表形態が即席の会話であれ6週間かけて準備されたスピーチであれ、発表する内容について各学生が予め調査し、内容を掘り下げることが必要である。さらに、英語力がさほど高くない学生にとっては、即席スピーチに対応できるような定型表現を身につけておく必要がある。しかし、現状の週2回授業でinput、output活動を繰り返す中ではその時間の確保が困難である。その結果、自分で書いたスクリプトでの発話練習をする際に、日本語話者同士でしか通じない英文や発音のまま発話しているケースが見られる。学習者の発話意欲を阻害しない範囲で、教員が文法や発音の誤りを指摘する時間をより多く確保するとともに、リスニング教材を増やす必要がある。

最後に、教員が常に個人的に学生の発音やアクセントの問題点を指摘し、どうすれば正しく発音できるのかを適切に指導するように心がけているにもかかわらず、Versant テスト Pronunciation スコアが伸び悩んでいることに関しては、今後さらなる指導方法を考える必要がある。何とか語彙を駆使して文を組み立てて発話はできるが、Pronunciation がなかなか向上しない現状を打破するため、まずはICTの一層の活用を試みる。

5. 今後の授業実践の方針

本稿では、本学GC学部における「基本英語」の授業実践を振り返るために、TOEIC® IP および Versant スピーキングテストという2つの外部試験の平均スコアを入学年度ごと、テストで測られるスキルごとに比較した。2020年度から新カリキュラムが導入されることを機に、FD活動の一環として、各科目の担当教員がそれぞれの授業実践について振り返りつつ外部テスト結果についての考察を行った。その結果、すべての科目担当者の共通認識として、以下の三点が今後の授業実践のために必要とされていることが明らかとなった。この実践を通して明らかとなった問題を提起することにより、本研究が、高等教育機関において複数クラスで開講される授業のあり方を組織的・体系的に見直すきっかけとなることが期待される。

1) クラス間・科目間・学年間の連携

基本英語科目3科目は合計で540時間(90分×週6コマ×30回×2年間)あるにも関わらず、すべての科目担当者が「授業時間が足りない」と感じていることが明らかとなった。これは、それぞれの科目内で多くのスキル習得を完結させようとしていたためである。例えば、時間の制約により「英語読解」の授業内で扱うことができなかつた音読練習は「英語会話」の担当教員と連携、「英語会話」の授業内で満身に準備できなかつた発表原稿作成は「英語表現」の担当者と連携するなど、科目間の連携が望まれる。各科目の担当者が協力することにより、学習者の認知的負荷が軽減される分、これまで伸ばすことができなかったスキルに時間を割く余裕が生まれると考えられる。

2) ICTの活用

上記のような科目間連携を行うためには、各科目で共通のプラットフォームが整備されていることが前提となる。GC学部英語コースではGCsquareという学部独自のオンラインシステムを活用し、学習成果の蓄積を行ってきた。今後はさらに、各科目担当者が利用しているICTの利点について

の情報交換を密に行い、新カリキュラムでのシラバスに沿って、学習者の学びを最大限にサポートできる授業実践に取り組む予定である。

3) 学習者目線のシラバス構築

すべての科目の担当者が、活動内容を深く掘り下げることの必要性について言及していた。しかし学生側から見ると、週3科目6コマ開講されている「基本英語」科目で扱われるトピックそれぞれにおいて議論を深めようとする、認知的過負荷に陥る。同時期に開講される「基本英語」科目で扱うトピックの足並みを揃え、学習者目線のシラバスを構築する必要がある。例えば「宿題は大事だ」という主張をするエッセイ課題を「英語表現」で課すのならば、同時期に「英語読解」では関連する文書の読解活動、「英語会話」では「何のために宿題をするのか」「なぜ大事なのか」といったトピックで議論するようシラバスを調整すれば、学習者の認知的負荷を下げつつ、深い学びを得られることが期待される。つまり、各教員が担当する科目の中で何を行うかという視点だけでなく、学習者がどの時期にどの科目で何を学んでいるかという視点でのシラバス構築が望まれる。また、1年次に習得したことを踏まえて2年次にステップアップできるよう、複数授業科目間・複数年次間で学生がムラなく学びを深め、年間を通して学習意欲を保ち続けられる、流れのあるシラバスデザインが必要とされる。

GC学部「基本英語」に限らず、「英語の4技能をバランスよく備えたグローバル人材の育成」を目標として掲げている英語関連科目は多い。科目名称が直接的に示している技能のみを指導しても、その技能のみが伸びるとは限らない。同時に、ある技能が伸び悩んでいることの原因がひとつの授業科目のみにあるとは限らない。便宜的に分けられている技能やスキルを科目担当者が自分の授業内だけで育成しようとするのではなく、FD活動を通して担当者が連携を取り、授業内でカバーできない部分はICTで補いつつ、学習者目線のシラバス構築を目指していくことが重要である。

参考文献

- [1] Alexander, S., Robinson, L., & Kim, K. (2015a). *CORE Nonfiction Reading 1* (Student Book and Reading Fluency Workbook). Compass Publishing.
- [2] Alexander, S., Robinson, L., & Kim, K. (2015b). *CORE Nonfiction Reading 3* (Student Book and Reading Fluency Workbook). Compass Publishing.
- [3] Boon, A. (2015). *Research & Write*. MacMillan.
- [4] Carne, P. (2015). *Grammar Explorer 2*. Cengage.
- [5] Cooper, A., & Eckstut-Didier, S. (2015). *Grammar Explorer 3*. Cengage.
- [6] 第一学習社. (2014). 『able English Grammar 24 Lessons』 第一学習社.
- [7] Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43, 44-48.
- [8] Faul, F. (2019). G *Power Version 3.1.9.4. Bonn, Germany: Universität Bonn.
- [9] Gough, W. M. (2019, September). *Introducing Science Content with Science World Magazines*. Poster session presented at the College and University Educators ESP Symposium, Osaka, Japan.

- [10] Hwang, J. A. (2010). A case study of the influence of freewriting on writing fluency and confidence of EFL college-level students. *Second Language Studies*, 28 (2), 97-134. Retrieved from <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Hwang.pdf>
- [11] Kelly, C. & Gargagliano, A. (2012). *Writing from Within 2*. Cambridge University Press.
- [12] Kluge, D. E. & Taylor, M. A. (2018). *Basic Steps to Writing Research Papers*. Cengage.
- [13] 国際ビジネスコミュニケーション協会. (n.d.). 「TOEIC® Listening & Reading Test の受験制度」. <https://www.iibc-global.org/toeic/corpo/guide/toeic.html> (2019年9月22日閲覧)
- [14] 神戸学院大学. (2020). 『地域と繋がる大学—震災から何を学んだか』. 中公新書ラクレ.
- [15] 神戸学院大学. (n.d.). 「GCsquare とは」
<http://gcsquare.kobegakuin.ac.jp/manual/index.html> (2019年9月22日閲覧)
- [16] 神戸学院大学. (n.d.). 「グローバル・コミュニケーション学部 教育研究上の目的」.
<https://www.kobegakuin.ac.jp/faculty/global/> (2019年7月13日閲覧)
- [17] LeBeau, C. (2015). *Interactive Writing*. MacMillan.
- [18] 文部科学省. (2017). 平成 29 年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/fieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2020年3月31日閲覧)
- [19] 文部科学省. (2018). 平成 29 年度英語教育改善のための英語力調査 事業報告.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm (2019年6月17日閲覧)
- [20] M-Reader. (n.d.). Retrieved from: <https://mreader.org/mreaderadmin/s/index.php>
- [21] McLean, S., & Poulshock, J. (2018). Increasing Reading Self-Efficacy and Reading Amount in EFL Learners with Word-Targets. *Reading in a Foreign Language*, 30 (1), 76-91.
- [22] Nakanishi, N. (2018). Development of Phoneme Counter: Open Software for Calculating Phoneme Counts in English Texts. *Language Education & Technology No. 55*, 199-216.
- [23] Nakanishi, N. (2019a). Phoneme Counter (Ver 5.0) [computer Software]. Kobe, Japan: Kobe Gakuin University.
<https://noriko-nakanishi.com/phoneme/lang/ja> (2019年5月20日閲覧)
- [24] Nakanishi, N. (2019b). Speech Saver (Ver 1.0) [Computer Software]. Kobe, Japan: Kobe Gakuin University. <https://noriko-nakanishi.com/speech/> (2019年5月20日閲覧)
- [25] 中西のりこ・タムショウイン・海老原由貴. (2019). 「ICT 教室の特性と音声認識ソフトを活かした 英語リスニング・スピーキング活動の可視化」. 私立大学情報教育協会 2019 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会 発表論文.
- [26] Nakanishi, N., Tam, S. Y., & Ebihara, Y. (2020). Spotting English Pronunciation Errors: Comparison Among Teachers and with Automatic Speech Recognition. *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 18, 125-146.
- [27] 仲谷都・Pak, J. (2009). 『Speaking in Public プレゼンテーションのための基礎英語』. 成美堂.
- [28] 日本経済新聞社・ピアソン. (n.d.). 「Versant test サービス詳細」.
https://www.versant.jp/versant_test.html (2019年7月13日閲覧)

- [29] ピアソン・ジャパン . (n.d.). 「Progress」 .
https://www.pearson.co.jp/products_services/assessment/progress/ (2019年7月13日閲覧)
- [30] Sato, T., & Hodge, S. R. (2015). Japanese exchange students' academic and social struggles at an American university. *Journal of International Students*, 5, 208–227.
- [31] Stapleton, P. (2012). Gauging the effectiveness of anti-plagiarism software: An empirical study of second language graduate writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 125–133.
- [32] 杉森直樹・杉森幹彦・Dauer, H.・ヒルド麻美・吉田信介 . (2007). 『Social Issues in a Contemporary World リスニングで学ぶ現代の社会事情』 . 成美堂 .
- [33] 山田雄一郎 . (2009). 『Build up your English! 2 英語基礎力養成ビルダー』 . 金星堂 .
- [34] Zemach, D. E., Broudy, D. & Valvona, C. (2011). *Writing Research Papers*. Macmillan.

謝辞

本研究「英語会話」で用いた ICT ツールは、以下の研究助成を受けて開発されたものである。

- ・ 科研費基盤研究（C）26330321 言語音をもたらすイメージ：その普遍性と文化的特性 2014年度～2016年度
- ・ 神戸学院大学教育改革助成金 英文テキスト音素比率算出システム「音素カウンター」の構築 2015年度
- ・ 科研費基盤研究（C）17K02914 英語の音韻体系を意識させる理論的・自律的発音学習の効果実証研究 2017年度～2021年度

原稿を注意深くお読み頂き適切な助言を頂いたことに対して、二人の匿名査読者および「教育開発ジャーナル第11号」編集委員に感謝する。

日本の大学における第2外国語教育と CEFR
— 「実用性」から考える意義と課題 —

“CEFR” in the Foreign Language Learning in Japan
— On its Significance and Applicability —

湯浅 博章

YUASA Hiroaki

投稿日：2020年3月30日
受理日：2020年12月24日

(要約)

日本における第2外国語教育は、過去数十年間に研究が進むに連れて「実用性」を重視した教育へと移行し、方法論も「コミュニカティブ・アプローチ」が一般化するまでになってきた。こうした流れを受けて、近年では日本においても「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)が重視され、採り入れられてきている。しかし、CEFRが目指している「実用性」と日本の学習者が求める「実用性」には乖離している点があり、授業を行う際に様々な問題も生じてきているのが実情である。そこで本稿では、筆者の携わるドイツ語教育を手掛かりとしてCEFRの内容を再検証し、日本の高等教育機関でCEFRに即した第2外国語教育を実践するにはどのような問題点があるのかを明らかにして、それらを克服するための方策を模索する。

キーワード：ヨーロッパ言語共通参照枠、CEFR、第2外国語教育、実用性

0. はじめに

日本における第2外国語教育は、過去数十年の間に大きく改善されてきた。その中で求められてきたのは「実用的」な外国語教育であり、第2言語習得や外国語教育に関する研究が進むに連れて、主流となる方法論もそれまでの「文法訳読形式」から「オーディオ・リンガル・メソッド」へ、さらに「コミュニカティヴ・アプローチ」へと移り変わってきた。こうした流れを受ける形で、近年では日本の外国語教育においても「ヨーロッパ言語共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; 以下ではCEFRと略記する)が重視され、採り入れられてきた。今日では、後に詳述するように文部科学省が英語教育の到達度評価にCEFRの例示的能力記述文である「CAN-DO」リスト形式を採用したり、NHKの語学講座のレベル設定にCEFRが採り入れられたりすることによって、日本においてもCEFRは定着してきていると言える。筆者の関わるドイツ語教育においても、CEFRに即したドイツ語圏の教材やそれらに準拠して作成された日本の教材が多く用いられるようになり、多くの教員がCEFRに合わせた授業に日々取り組んでいる。

こうして日本の外国語教育においてもCEFRが定着してくる一方で、実際に授業を行う際に教員が様々な問題に直面することも増加している。筆者自身も、CEFRに準拠した教材を使用して多様な授業を行う中で、目指しているはずの「実用的」な教育内容とCEFRの間で矛盾を感じることも何度もあった。そこで本稿では、ドイツ語教育を手掛かりとしてCEFRの内容を再検証し、日本でCEFRに即した第2外国語教育を実践するにはどのような問題点があるのかを明らかにして、それらを克服するための方策を示すことを試みたい。

1. 外国語教育の目的について

1.1. CEFRにおける目的設定

周知のように、「ヨーロッパ言語共通参照枠」は2001年にヨーロッパ評議会(Council of Europe)が定めたものである。ヨーロッパ評議会は第2次世界大戦後のヨーロッパに民主的で法的な地域を生み出すことを目指して1949年に設立され、1950年に調印された「欧州人権条約」に署名・批准した加盟国によって構成されている。日本も1996年にオブザーバー国となっている。ヨーロッパ評議会はその目的の達成のために加盟国間の協力・市民の相互理解を促進することに努めており、その一方策として「すべての言語の価値・文化の価値は同等であるという認識を育成し」、「他言語への障壁を減らし」、「異文化への違和感を解消するとともに」「ヨーロッパ内での人の移動を円滑にする」ことによって、ヨーロッパを一つの文化圏とするために言語教育政策を遂行してきた。(奥村/櫻井/鈴木 2016: 29-30 参照)

こうした目的の下に外国語・異文化理解を促進する現代語部門が設立され、成人向けの言語教育を具体的な場面での言語活動に繋げることを目的とし、具体的な場面(概念)で目的のあるコミュニケーション(機能)を行うためにどのような語彙・表現・文型が必要であるかを記述した概念シラバス・機能シラバスであるThreshold Level(1975; CEFRのB1レベル)、Waystage(1977; A2レベル)が出版された。(同上書 pp.32-33 参照)そして、これらを発展させる形でまとめられた

ものがCEFRであり、1996年に初版が出版され、2001年に英語版・フランス語版が出版された¹。その後、CEFRはヨーロッパのみならず国際的なスタンダードとなったが、それに伴って「CAN-DO リスト」だけが独り歩きしたり、CEFRのレベル設定や理念が誤解されたりすることが多くなってきたため、2018年に改訂版が出されている²。

CEFRの目的は「全ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書などの向上のために共通の基盤を与えること」であり、ヨーロッパに生活する一人一人の市民が生活の中で遭遇する様々な場面で必要に応じて外国語でもコミュニケーションが行えるような言語教育を推進し、そのためのガイドラインを示すことである。(CEFR 1.1.³; 前掲書 pp.8-10 参照) このようにCEFRが想定しているのは、市民の一人一人が持っている複数の言語の知識・運用能力の総体が個人の言語コミュニケーション能力を構成している状態であり、母語と外国語それぞれの「部分的能力」(partial competence)が相互に関係し合いながら共存している状態を「複言語能力」(plurilingual competence)と呼んでいる。こうした「複言語主義」(plurilingualism)、「複文化主義」(pluriculturalism)がCEFRの根本理念である。こうした根本理念は、誤解を避けるためにCEFR(2018)でも改めて強調されている。

こうした理念・目的から明らかなように、CEFRはヨーロッパに生活する個人が生活の中で必要に応じて外国語を用いたコミュニケーションが行えるように教育するためのものであり、基本的には目標言語が用いられている国で生活する場面を想定している。(CEFR 1.2.) このような状況は現在のEU圏内では容易に生じるものであり、ヨーロッパ域内で用いられている諸言語の教育に共通の枠組みを与えるという意味では非常に優れたものであり、必然性のあるものとも言える。そして、国際共通語となっている英語教育についてもCEFRが適用されるため、CEFRは一気に国際的なスタンダードとなったのである。

1.2. 日本における外国語(英語)教育とCEFR

日本における外国語教育を巡っては、文部科学省が2013年12月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表し、その具体化を進めるために「英語教育の在り方に関する有識者会議」が設置され、その議論の中でCEFRに言及されるようになった。(「英語教育の在り方に関する有識者会議」参照) 前者の「実施計画」では高等学校卒業時の到達目標がCEFRのB1～B2程度(英検2～準1級、TOEFL iBT 60点前後以上等)とされた。そして、文部科学省は2013年3月に「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標の手引き」を取りまとめ、CEFRの自己評価表である「CAN-DO リスト」を具体的な到達目標に採り入れた。また、後者の有識者会議の議論では「CEFRを日本の英語教育の中でどのような位置付けをするかということについては、更にどのような評価を行い、位置付けるのかについて体系的な議論が必要である」(「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～ 3.2. 改革1(3)改善の方向」参照)としながらも、やはり「読む」「書く」「聞く」「話す」というコミュニケーション能力の養成に係る具体的な学習到達目標はCAN-DO形式で設定している。文部科学省では(少なくとも外国語教育に関しては)この会議の提言に基づいて学習指導要領の改訂を行い、2020年度からは小学校・中学校・高等学校で段階的に新しい学習指導要領が全面的に実施される。こうして、少なくとも英語教育については事実上CEFR(のCAN-DO リスト)

が日本においても政策として採用され、外国語教育の基準として位置付けられることになった。(文部科学省「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会基礎資料」(2016年12月2日)参照)

英語以外の外国語については学習指導要領で「その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする」とされているが、文部科学省が意識しているのは明らかに英語教育のみである。その背景には「国際共通語としての英語力の向上は日本の将来にとって不可欠であり、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきである」という考えがあり、文部科学省は「現在、学校教育で学ぶ児童生徒が卒業後に社会で活躍するであろう2050年頃には、我が国は多文化・多言語・多民族の人たちが、協調と競争する国際的な環境の中にあることが予想され、そうした中で、国民一人一人が、様々な社会的・職業的な場面において、外国語を用いたコミュニケーションを行う機会が格段に増えることが想定される」と考えている。(上記の有識者会議報告「3.1.(2)」)つまり、国際共通語となっている英語は日本でも多くの人に必要となる可能性があり、そのための「実用的」な英語教育を行うにはCEFRが指標として便利なものに映ったので、文部科学省が教育行政の中に採り入れたというのが実情である。

1.3. 「実用性」について

外国語教育における「実用性」の面からCEFRを設定したヨーロッパと日本の実情を比べると、上に述べたようにそれぞれで目指しているところが異なっていることに気づく。CEFRの考える「実用的」な外国語教育は、先に触れたように、ヨーロッパ域内に生活する個人が生活上の様々な局面で異なる言語を使い分けながらコミュニケーションを行うことを想定したものである。その一方で、日本で考えられている「実用的」な外国語教育とは英語教育のことであり、CEFRの理念とは大きく異なっている。それにも拘らず、CEFR(のCAN-DOリスト)を採用することには矛盾があり、その点が批判されるのは当然のことである。(拝田2012: 99-101)しかし、日本の中で生活している圧倒的に多くの日本人にとって英語以外の外国語でコミュニケーションを行う必要に迫られる場面はほとんど無いのが実情であり、その意味ではCAN-DOリストに即した英語教育が日本でも実践されれば、そうした英語教育は学習者の目には「実用的」と映るであろう。後述するように、CEFRの「行動中心主義」も一人一人の学習者が場面に応じて課題を解決できる能力を養成する外国語教育を行うことを目指しているのであるから、少なくとも英語教育に関しては文部科学省の方針もCEFRの理念に合致したものと言える。

しかしながら、日本における英語以外の外国語、すなわち第2外国語教育についてはどうか。第2外国語はほとんどの場合に大学等の高等教育機関で初修外国語として教育されているが、文部科学省の学習指導要領と同様に、多くの大学が英語に準じる形でCEFRを採り入れた教育内容に移行しつつある。(cf. 拝田2012: 95-99、遠藤2011: 49-51)けれども、上述のようなCEFRの学習者中心の外国語教育という観点から現状を見直すと、「実用性」という点で英語と第2外国語では大きく異なるように思われる。

筆者の携わるドイツ語教育に関しては、日本独文学会がドイツ語学習について全国の教員・学生に対して行った大規模アンケート調査(2014年)の結果が公開されている。(日本独文学会(2014): ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査)その結果を見ると、現行のCEFR準拠型の教育は、学

生たちにとっては必ずしも「実用的」とはなっていないようである。ドイツ語圏の社会や文化に対する興味の有無を尋ねた質問（問11）に対しては79.9%の学生が「ある」と答えていて、具体的にどのような事柄に関心を持っているかという質問（問11-1；複数回答可）については「美術・音楽・映画・演劇」が46.8%、「建物や街の姿」が43.4%、「日常生活や人々の暮らし方」が42.7%という回答結果であった。また、ドイツ語を履修している理由（問12；複数回答可）としては「ドイツ語圏に関心を持っているから」（40.0%）、「ヨーロッパに対して憧れがあるから」（29.4%）、「英語以外の言語も学習したいから」（27.8%）、「ドイツ語圏に旅行したいから」（26.1%）という回答が上位を占めている。そして、最終的にどのような能力を身に付けたいかという学習目標について（問15；3つまで複数回答可）は、「旅行に役立つ程度の基本的な会話能力」（51.7%）、「教養としてドイツ語の基本的な知識を持つ」（48.6%）、「単位取得に十分な程度の力」（30.4%）というのが上位の回答であった。

これらのアンケート結果から考えると、学生たちは必ずしも積極的にドイツ語を学習している訳ではなく、単位取得という必要性に迫られて履修した者も多く、せっかく学ぶのであれば旅行の際に役立つ程度のコミュニケーション能力は身に付けたいと思っていて、ドイツ語圏の社会・文化に対しても旅行の際に役立つ程度の知識・情報であれば関心を持っているということである。これは、筆者が担当している様々な授業で毎年行っている調査結果と同様の結果であり、恐らく多くの第2外国語の授業を担当している教員が抱えている学生像と一致しているだろうと推察される。また、上記アンケートの「ドイツ語の授業では何を学びたいと思いますか」という質問（問23；「5（そう思う）～1（そう思わない）」の5件法）では「日常的な会話」という項目で「5」または「4」を選んだ学生の割合が88.3%と最も高かったが、彼らが想定している「日常的な会話」とはまず旅行等でドイツ語圏を訪れた際に必要になる会話であり、長期滞在して生活する中での会話ではないということになる。（このことは、上記アンケートの「学習目標」についての質問で「ドイツ語圏で基本的な生活が出来る程度の能力」（22.4%）、「ある程度ビジネスで使える程度の能力」（9.3%）、「ドイツ語圏の大学に留学できる程度の能力」（8.2%）という項目を挙げた学生の割合が非常に低いことにも示されている。）そうすると、今日の学生たちにとって「実用的」なドイツ語学習とは旅行等で現地を訪れる際のコミュニケーション能力の養成であると考えられる。他の外国語を学ぶ学生たちの意識もそれほど大差は無いと推定すると、この点でCEFRの目指す「実用性」と日本の第2外国語の学習者たちの考える「実用性」には齟齬があることが分かる。この実情を我々教員側は認識しておく必要があり、CEFRに即して学習者中心の第2外国語教育を行うのであれば、彼らの考える「実用性」に合致した教育内容を模索して行かなければならない。

2. 教育内容についての課題

2.1. CEFRの方法論と教育内容

CEFRでは「行動中心アプローチ」（action-oriented approach）が採用されている。これは教育内容の構成や教室活動の方法、評価に至るまで、人間が実際に行っている言語活動をありのままに反映させようとする考え方であり、授業内容も言語使用者である学習者の言語活動を中心に考えることになる。（CEFR 2.1）従来の教授法では、たとえコミュニカティブ・アプローチであったとし

でも、通常は言語知識を中心とした構文・文型シラバスに基づいて「教えるべき事項」を用意して、それらを言語が使用される場面や機能に応じてコミュニケーションに再構成することが一般的であるが、行動中心アプローチではまず「何をするか」という「課題」から出発し、「何のために言語を用いるか」「言語を使って何ができるか」ということを考えて行くことになる。従って、言語活動（課題）の達成に必要な項目を学習して行くという形式になり、例えば文法項目の易しいものから難しいものへという視点で指導を行うのではなく、学習者の達成すべき行動に必要な知識や情報を必要に応じて提供して行くことが重要となる。(cf. 奥村／櫻井／鈴木 2016: 26-29)

CEFR には、その基盤となった Threshold Level に基づいて、学習内容として取り上げられるべきコミュニケーション活動のテーマとして以下の 14 項目が挙げられている。(CEFR 4.2.) :

1. 人に関する情報
2. 住まいと環境
3. 日常生活
4. 余暇、娯楽
5. 旅行
6. 他者との関係
7. 健康と衛生（体の手入れ）
8. 教育
9. 買い物
10. 食事
11. (様々な) 仕事、サービス
12. (生活に関わる様々な) 場所
13. 言語
14. 天候

そして、それぞれのテーマには「コミュニケーション領域」（個人的な生活の場面、公的な場面、仕事上の場面、学校等の施設における場面；CEFR 4.1.）に応じてサブテーマとそれぞれのテーマに関係する諸概念が設定される。例えば、上の「4. 余暇、娯楽」というテーマにはさらに「余暇」、「趣味」、「ラジオ・テレビ」、「映画館、劇場、コンサート等」、「展覧会、博物館・美術館」、「知的・美術的活動」、「スポーツ」、「出版物」というサブテーマが挙げられ、このうちの「スポーツ」というサブテーマに関しては「場所：遊び場、グラウンド、競技場」、「制度・組織：スポーツ、チーム、クラブ」、「人物：競技者」、「対象：カード、ボール」、「出来事：レース、試合」、「行動：試合を見る、スポーツをする、レースに参加する、勝つ、負ける、引き分ける」等の関連概念が挙げられている。

こうしたテーマ／サブテーマ／関連概念に基づいて、それぞれのレベルで学習すべき項目が抽出され、教科書等の教材が作成されている。例えば、日本でも Goethe-Institut⁴ や多くの大学で使用されている“Menschen A1.1”, “Menschen A1.2” (Hueber) という教科書では、上に例として挙げた「余暇と娯楽」というテーマは第7、8課で扱われている。第7課では余暇に行う活動（スキー／サッカー／サイクリング／ダンス／テニスをする、音楽を聴く／演奏する、歌う、料理をする、散歩する、絵を描く等）を表す語彙とともに、「自分が何をするか／何ができるか」、「どの程度できるか」、「相手に何をするか／何ができるか／何をするのが好きか／どの程度の頻度でするかを尋

ねる」、「相手の質問に答える」というコミュニケーション活動が扱われる。また、第8課では余暇活動に関する施設（映画館、劇場、博物館・美術館、展覧会、ディスコ、プール、コンサート、居酒屋、レストラン、バー等）の語彙、時間・曜日を表す語彙とともに、「自分の予定を説明する」、「相手の予定を尋ねる」、「相手を何かに誘う」、「相手の誘いに応じる／断る」等のコミュニケーション活動が扱われる⁵。

これらの活動を授業で扱うとすると、

- ・ 導入された語彙の発音・綴りと意味の学習
- ・ 活動を表す動詞（不規則動詞を含む）・助動詞の人称変化
- ・ 前置詞の用法と名詞・代名詞、冠詞類の格変化
- ・ 質問の受け答え／誘いかけの受け答えの表現
- ・ 程度・頻度を表す表現
- ・ 時刻・曜日等を表す表現

等を学習させなければならない。そして、これらを大まかには「テーマへの導入」→「語彙・表現の発音練習」→「構文・表現の解説・練習」→「コミュニケーション活動の実践練習」という流れに組み込むことになるが、多くの大学のカリキュラム（週2回、1コマずつの授業）でこれらの課を扱えるのは4回（2週間）程度の授業であり、すべての構文・文型、表現について体系的に習得させることは到底不可能である。上に挙げた項目は他の課でも扱われるものなので、当該の課だけで習得させる必要は無いとも言えるが、少なくとも基本的な動詞・助動詞の人称変化、名詞・代名詞、冠詞類の格変化（主格・対格）、前置詞の用法程度は理解できていなければ「コミュニケーション活動の実践練習」は行えない。従って、CEFRの「行動中心アプローチ」を実践して授業を行うには、個々のテーマ／サブテーマ／関連概念についてのコミュニケーション活動を達成させるためにも、教材で扱われる構文・文型や表現を状況に応じて使いこなせるだけの（ある程度体系的な）言語知識は必要なのである。

2.2. 第2外国語教育への適用

上記のようなCEFRの教育内容の在り方は、先述の「複言語主義」と「行動中心主義」を背景とするものであり、学習者の「複言語能力」を養成するためのものとしてはよく理解できる。しかし、こうした教育内容・授業内容を日本における第2外国語の授業に採り入れるには、やはり克服すべき問題点が多いように思われる。大きなものとしては、まず日本の学生たちにとって「実用的」な課題をこれらのテーマや関連概念に沿ってどのように設定するかという問題があり、その課題を達成するために必要な言語知識をその都度扱うということにすると、実際に授業で扱う学習項目は断片的なものにならざるを得ず、（ある程度にせよ）体系的な言語知識を持たせることが難しい、という問題がある。こうした問題点は授業運営の根幹を成すものであり、CEFRに基づいた第2外国語教育を行うためには必ず克服されなければならないものである。

さらに、課題となるコミュニケーション活動が学習者にとって「実用的」なものかどうかについても問題がある。上に挙げた教科書では様々な人物が登場し、それぞれの人物が自分たちの余暇活動について説明したり、互いの予定を聞き合い、誘いかけを行う場面が扱われている。こうした設定はドイツ語圏の人々が日常生活の中でどのように生活しているのか、どのような言語活動を行っ

ているのかを知る異文化理解のためには「実用的」であるが、学習者たちが習得した表現を実際に用いる機会がどの程度あるかという点では「実用性」は低くなってしまふ。日本で出版されているCEFR準拠型の教材も基本的にはドイツ語圏で出版されている教材と同様の設定・内容を踏襲しており、その点では問題があると言わざるを得ない。日本で出版されている教材は著者たちの工夫もあり、第2外国語として学ぶ学生たちに「身近な」設定に見えるように、登場人物が現地に留学する日本人学生であったり、扱われる場面が日本人学生と現地の学生との対話であったりするが、そもそもドイツ語学習に対するモチベーションを持っていない学生やモチベーションを持っていたとしても「旅行等で必要になる程度の会話能力」を習得することを目的としている学生たちにとっては、そうした設定でもリアリティーが無く、「実用的」なものにはならない可能性が高い。

このように、CEFRの扱うテーマ/サブテーマ/関連概念を基にして、現地で生活する上で必要となる語彙や表現、構文を学習させるような教育内容は教員側から見れば非常に「実用性」の高いものではあるが、それぞれのテーマ/サブテーマ/関連概念に合わせて導入される場面設定や対話の内容は、そのままでは日本で第2外国語として学ぶ学習者にとって「実用的」とはならない可能性がある。つまり、教員が考える「実用性」と第2外国語の学習者たちにとっての「実用性」との間に乖離が生じることもあるということである。従って、CEFRに沿った第2外国語教育を実践するためには、やはりCEFRの理念に合わせて学習者中心に内容を工夫して、「実用性」の高い授業を実現すべきであろう。

上に示したように、それぞれの言語圏で出版されている教材も、それらに依拠して日本で出版されている教材も、そのままの形で用いると問題が生じる場合には、例えば各テーマの最終目標であるコミュニケーション活動の練習の際には現地へ旅行して遭遇するような場面設定にしたり、日本に來ている旅行者や留学生と出会うコミュニケーションを行うような設定にする等の工夫が必要なのである。そうした日本の学習者にとって「実用性」の高い内容で一貫した教材が出版されるようになることが望まれるが、そのような状況になるまではCEFRに即した授業を担当する各教員が創意工夫を凝らして、それぞれの授業に参加している学習者たちの興味・関心に従って、より「実用性」の高い教育内容を模索しなければならないのである。

3. 評価についての課題

3.1. CEFRの評価方法

CEFRの「複言語主義」、「行動中心主義」といった教育理念・教育内容から考えると当然のことであるが、評価方法についてもCEFRが目指しているものは従来の方法とは大きく異なっている。CEFRでは、前章に挙げたようなそれぞれのテーマ/サブテーマ/関連概念について想定される言語活動(課題)を学習者がどの程度達成できたかを評価することが重要なのである。以下の表に示されるように、従来は学習内容が習得できたかどうかを測る基準として「正確さ」に重点が置かれていたが、CEFRでは「課題が達成されたかどうか」、「課題がどれぐらいうまく達成されたか」に重点が置かれ、必ずしも「正確さ」が測定される訳ではない。また、評価方法も教師による一方的な評価だけで判定されるのではなく、自己評価・他者評価・相互評価も重視されることになる。(cf. CEFR 9.1, 9.2)

CEFR 参照前	項目	CEFR 参照後
初級の文法・語彙の指導	コースの目標	学習者が必要とする課題が遂行できる
・文法的正確さ ・語彙、表記の知識 ・アクセント、イントネーション ・母語話者との近さ	評価項目 ・ 評価基準	・課題が遂行されたか、されなかったか ・課題がどれぐらいうまく達成されたか 【評価項目の例】 正確さ、結束性、語彙力、発音、表記、社会言語能力、言語運用能力
・教師評価	評価方法	・自己評価 ・他者評価 ・相互評価 ・教師評価

(奥村／櫻井／鈴木 2016: 85 参照；外国語教育全般とするために一部の表記を変更)

こうした課題ごとの総合的評価を可能にする指針として、CEFR ではそれぞれのレベルの判定基準が例示的能力記述文、いわゆる「CAN-DO リスト」の形で表されている⁶。

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。 いろいろな話しことばや書きことばから得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広範な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、様々な選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。

基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある話題に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

(CEFR 3.3；日本語表記は、吉島・大島他訳編 2004: 25 に基づく。)

上記の表は「共通参照レベル：全体的な尺度」のものであるが、これを基に話しことばのコミュニケーションや書きことばのコミュニケーションについて、またそれぞれのテーマやコミュニケーション領域について「CAN-DO リスト」が作成されている。そして、これらは飽くまでも例示であり、どのような言語活動（課題）を扱うかによって、それぞれの授業に即した「CAN-DO リスト」型の評価基準が設定され、評価が行われることが期待されている⁷。

3.2. 第2外国語教育への適用

日本における第2外国語教育の中で CEFR に準拠した教育を実践するためには、当然のことではあるが、上のような CEFR の評価方法も導入しなければならない。しかし、こうした総合評価を行うには、筆記であれ、口頭であれ、従来の「正確さ」に重点を置いた試験だけでは不十分であり、授業で扱うテーマや課題ごとに自己評価・他者評価・相互評価を含めて評価を行う必要がある。けれども、「CAN-DO リスト」に照らして判断するとしても、「課題が達成できたかどうか」、「課題がどれぐらいうまく達成できたか」を判断する基準が曖昧で、恣意的もしくは主観的判断になってしまう恐れがあるという問題が生じる。さらに、CEFR は本来個々の学習者が課題を解決するための能力が身に付いているかどうかを自己評価してポートフォリオの形で記録し、それを外国語学習に活用することを想定しているため、突き詰めれば大学のような教育機関で他者評価を行うことが難しくなる。こうした問題を踏まえた上で CEFR に準拠した教育を行うためには、少なくとも同じ教材を用いている教員同士の情報交換、評価内容・方法のフィードバック等を行いながら、個々の学習項目について上記のような総合評価の方法を模索するしかない。また、カリキュラム上で教科書や教材、教育内容が共通化されている場合には、共通の評価基準・内容・方法を明示して共通試験を実施することも必要であろう。

それでも一人一人の教員・学習者による評価には主観的な部分が残るので、評価の客観性・透明性を確保するためには外部の試験を活用する方法も考えられる。そうした試験には、言語の試験の標準化を目指して設立された ALTE (The Association of Language Testers in Europe) のガイドラインに沿って実施されている各言語の国際的な資格（検定）試験が挙げられる⁸。ただ、これらの検定試験が CEFR の理想とする評価を行えるかどうかには疑問が生じる。それは、これらも本質

的には言語能力の診断を行うものだからである。しかしながら、CEFRの理想とする評価方法が確立されていない現状では、これらを活用する他はないであろう。さらに、これらの資格試験がカリキュラムに組み込まれている、もしくは組み込むことが可能であれば授業の評価として活用することができるが、現実的には各大学のカリキュラムにこうした試験を組み込むことは難しいであろう。また、たとえこれらの試験を活用することが可能になったとしても、授業での学習内容の到達度を評価し、成績を付けて単位を認定する以上は、そうした試験の結果のみで評価を行うことはできない。その上、前章に述べたように、日本における第2外国語教育の実情がCEFRの想定とは「実用性」の点で異なることもあるので、日本の学習者に合わせた教育内容を模索して行かなければならないことを考えると、それらの資格試験で正確な評価を行えるかも慎重に検討する必要がある。そうすると、やはり各大学等の教育機関ごとに評価内容・基準・方法を共通化、客観化させるという制度上の整備を急ぐとともに、教員間でも授業内容に照らして共通性・客観性を確保した評価を実現する努力を続ける他はないであろう。

4. おわりに

本稿ではCEFRをその理念と教育目標、教育内容、評価法の点から再検証し、日本における第2外国語教育に適用するための問題点と課題について考察してきた。その中で明らかになったのは、学習者の置かれている状況や生活の中で外国語が必要とされる度合いという社会的・文化的背景がヨーロッパと日本では大きく異なっているため、安易にCEFRの「CAN-DOリスト」やそれに準拠した教材をそのままの形で採り入れると問題が生じるということであった。そのため、CEFRの理念に即し、かつ今日の日本で望まれている「実用性」の高い外国語教育を実践するためには、CEFRに示されている教育内容・評価法を日本の学習者の実情に合わせて柔軟に変容させながら、根本的な部分は堅持して活用することが必要である。そのためには、文部科学省が小・中・高等学校から大学教育へ向けた一貫した「実用的」な英語教育を目指しているのと同様に、第2外国語教育の世界でも（少なくとも言語ごとに）各大学等の教育機関で共通した教育内容・評価法を実現できるような制度上の改革が必要なのかも知れない。そうしたいわばトップダウン型の改革が待たれる一方で、教員側で可能なボトムアップ型の対応としては、一人一人の教員がCEFRを参照しながら日々の授業の内容と評価法を工夫し、教員間で情報を共有しながら経験的知識を蓄えて行くしかないであろう。そうした努力を続けることによって初めて、日本の第2外国語教育においてもCEFRを有効に活用することができるように思われる。

注

- 1 ヨーロッパ評議会の加盟国は現在47カ国で、オブザーバー国は日本を含めて6カ国あるが、このうちCEFRは40カ国版が出版されている。詳細については <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=00900001680d8893> を参照されたい。
- 2 これについては、CEFR (2018: 31f) を参照されたい。CEFR (2001) でも理念的中核を成していた言語活動の4つのカテゴリー (Reception / Production / Interaction / Mediation) の中

で特に抽象的であった Mediation という概念が単に母語による解釈や翻訳を媒介させることと誤解される場合が増えたことが、改訂される契機の一つになったとされている。なお、CEFR (2018) にはさらに手が加えられ、(英語版の) 完成版が2020年に発行されている。

- 3 CEFR の該当箇所については、このように章・節番号を記載することにする。なお、本稿では英語版に依拠しており、日本語の表記については日本語版も適宜参照した。また、CEFR (2001) と CEFR (2018) で異なる点については、その都度年号を併記することとする。
- 4 Goethe-Institut はドイツ外務省の外郭団体としてドイツ国内・世界各国に設置されている、半官半民の教育・文化センターである。日本には東京、大阪、京都にあり、ドイツ語講座も運営している。
- 5 この他にも定評のある “Schritte international A1”, “Netzwerk neu A1.1”, “Netuwerk neu A1.2”, “Studio 21 A1” という教科書の該当箇所を分析したところ、扱われている語彙や個々の課題の長さ・量・質、必要な言語知識の項目・量、課の構成等には多少の違いが見られるものの、場面設定や対話の内容、課題となるコミュニケーション活動は基本的に共通している。
- 6 以下の表に見られる A1-C2 のレベル設定は CEFR (2018) でも基本的には変更されていない。ただ、A1, B1, B2 レベルでは基準レベルよりも高度な A1+, B1+, B2+ の「プラスレベル」が設定され、A1 の前に「プレ A1」レベルが設定された。こうした細分化は、学習者の能力を正確に測るための基準であり、絶対的なものではないことが強調されている。(2018: 31)
- 7 この考え方に従って、日本では例えば小学校から大学までの一貫した英語教育を推進するために、コミュニケーション能力の判定基準として「CEFR-J」が作成されたり、日本語教育のための「JF スタンドラード」が作成され、実用化されている。「CEFR-J」については投野 2016: 1-9, 454-456 を、「JF スタンドラード」については国際交流基金 (2017) を参照されたい。
- 8 ALTE のガイドラインについては、<https://alte.org/Setting-Standards> を参照されたい。ALTE のガイドラインに沿った各種の資格試験の他にも、自己診断型の評価法にはオンラインで活用できる DIALANG もある。これについては、モロウ編、和田／高田／緑川／柳瀬／齋藤訳 2013: 98-115 を参照されたい。また、文部科学省も英語教育に関して外部の検定試験を活用することを想定している。そのため、CEFR のレベル設定と各種の検定試験の対応表がすでに作成されている。これについては、上述の「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会基礎資料」を参照されたい。

参考文献

- [1] Council of Europe. (2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [2] Council of Europe. (2018) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- [3] Dengler, S./Rusch, P./Schmitz, H./Sieber, T. (2019) *Netzwerk neu A1.1: Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- [4] Dengler, S./Rusch, P./Schmitz, H./Sieber, T. (2019) *Netzwerk neu A1.2: Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- [5] 遠藤雪枝 (2011) 「日本の英語教育における CEFR の適用可能性」、『明治大学教職課程年報』No.33、43-52 頁、明治大学
- [6] Evans, S./Pude, A./Specht, F. (2012) *Menschen A1.1: Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. München: Hueber-Verlag.
- [7] Evans, S./Pude, A./Specht, F. (2012) *Menschen A1.2: Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. München: Hueber-Verlag.
- [8] Funk, H./Kuhn, Ch. (2013) *Studio 21: Das Deutschbuch A1 Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- [9] 拝田 清 (2012) 「日本の大学言語教育における CEFR の受容 ―現状・課題・展望―」、『科学研究費補助金 基盤研究B 研究プロジェクト報告書：EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』、93-103 頁
- [10] 国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』、独立行政法人国際交流基金
- [11] モロウ, キース編、和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明・齋藤嘉則訳 (2013) 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』、東京：研究社
- [12] 文部科学省 (2013)：英語教育の在り方に関する有識者会議、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/index.htm
- [13] 文部科学省 (2013)：今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～ 3. 2. 改革 1 (3) 改善の方向、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm
- [14] 文部科学省 (2016)：英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会基礎資料、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/106/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/12/09/1353870_01.pdf
- [15] Niebisch, D./Penning-Hiemstra, S./Specht, F. (2017) *Schritte international neu A1*. München: Hueber-Verlag.
- [16] 日本独文学会 (2014)：ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査、http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347
- [17] 奥村三奈子・櫻井直子・鈴木裕子編 (2016) 『日本語教師のための CEFR』、東京：くろしお出版
- [18] 投野由紀夫 (2016) 『科学研究費補助金 (基盤研究 (A)) 研究課題番号 24242017 研究成果報告書：学習者コーパスによる英語 CEFR レベル基準特性の特定と活用に関する総合的研究』1-9 頁、454-456 頁
- [19] 吉島 茂・大橋理枝他訳編 (2004) 『外国語教育Ⅱ―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠―』、東京：朝日出版社 (CEFR 日本語版)

台湾に学ぶ演劇教育の実践2

— 林玫君教授のアイホールにおけるワークショップから —

How to learn drama education from Taiwan 2;
From Professor Lin Meijun's Workshop in AI・HALL

中山 文

NAKAYAMA Fumi

投稿日：2020年3月31日

受理日：2020年11月6日

(要約)

2019年7月、筆者は伊丹市立演劇ホール（通称アイホール）と協力し、林玫君台南大学芸術学部長の講演会・ワークショップ「台湾に学ぶ『演劇教育』の今」を開催した。本ワークショップでは参加対象を学校教育関係者にしぼったため、中学・高校で演劇部顧問を務める教員が多数参加した。コンクールでの上位入賞を目標とする日本の演劇部の活動とは異なり、台湾では演劇をゲームの延長として楽しむ過程が重要とされている。その上で、演劇を教育に利用することによって自主性、創造性、コミュニケーション能力を養うことができるという信念をもち、義務教育の指導要領やテキストが作成されている。その教育方針は大学におけるゼミ教育にとっても、学ぶべき点が多いことを指摘した。

キーワード：台湾、演劇教育、ドラマワーク、演劇ワークショップ、ファシリテーション

はじめに

2019年7月、筆者は伊丹市立演劇ホール（通称アイホール）と協力し、林玫君台南大学芸術学部長の講演会・ワークショップ「台湾に学ぶ『演劇教育』の今」を開催した。拙論はその経緯、ワークショップ内容、参加者アンケート、専門家の感想、考察で構成されている。林教授の講演会が演劇に興味をもつ教育者に与えた影響を記録し、大学教育において演劇教育実践の可能性について考察するものである。

I・経緯

「人見知りなので、話しかけて下さい」。2012年、2年次生ゼミの自己紹介であまりに多くの学生がこの台詞を口にするに、思わず頭を抱えた。全員が話しかけられることを待っていて、いつ会話が始まるのだ？

学生の社交性やコミュニケーション能力育成について、大きなヒントを与えてくれたのが中国浙江大学の桂迎教授だった¹。教授は長年学生演劇を指導した経験から、劇場に足を踏み入れたこともない普通の学生が演劇を通していかに成長するかを熱く語られた。演劇は作、演出、音響、照明、美術、制作など多くの仕事を含み、どの場面でも必ず他者との話し合いが必要になる。その過程すべてが人間性を鍛えるトレーニングであり、上演を完成させた一体感は大学時代の輝かしい思い出として一生の宝物になると言う。

桂教授の指導方法は日本でも、我が神戸学院大学人文学部でも有効なのだろうか。それを証明したい一心で科研費申請を行い、2015年に「演劇ワークショップの教育的役割とファシリテーター育成に関する日中台比較研究」科研費JP15K04268（平成27～29年度）が採択された。

2016年に桂迎教授を招聘し、3年次ゼミ生を対象に15回の演劇ワークショップを開催してもらった。その成果として「居場所」をテーマに上演を行い、120名の観客を集めた²。日中の指導者を比較するために、2017年は2人の日本人演出家³を招いて前年と同様の経過を経て上演を行った。その結果、学生間のコミュニケーションが円滑になるなど一定の効果があることが確認された。だが、ワークの選択・評価基準の策定・教員のスタンスなど、まだ開発されるべき領域があることを感じた⁴。

特に2017年には、ある学生が最初から突出したリーダーシップを見せた結果、周囲は振り回されるままで統一が取れず、本番の2週間前に作品を一から作り直すという苦い経験をした。「空気を読むこと」を習慣化してきた日本の学生にとって、同級生に「NO」ということがどれほど難しいかを教えられた。

この失敗が次の着想を生んだ。個人主義の徹底した欧米や幼いころからリーダーシップ教育を受ける中国大陸よりも、日本人に近いメンタリティをもつ台湾の先進例に学ぶ有効性を改めて痛感したのである。実はそれ以前から台湾が先進的な演劇教育を行っているという話は耳にしており、2017年3月には台南大学を訪問して林教授と面識を得ていた。

2018年1月、3年間の科研活動を総括して国際シンポジウム「大学生における演劇教育の効果とファシリテーターの役割 ―日本・中国・台湾比較」を開催した。そこにお招きした台南大学の林

教授の発表は台湾における演劇教育の経過と成果を紹介したもので、演劇と教育に興味をもつ参加者たちからの反応は大きかった⁵。

台湾では新世紀にむけた2000年に、義務教育における大幅なカリキュラム変革が行われた。ここでは「コミュニケーション能力」「想像力」が重視され、その結果として、芸術教育のカリキュラムに音楽、美術と並んで演劇が取り入れられたのである。

しかも、林教授こそがそのカリキュラム策定を行った中心人物だった。台南大学戯劇創作と応用学系を立ち上げた林教授はこの分野における先駆者であり、すでに東アジアにおいてもっとも高い研究成果を上げ、なおそれを教育行政に反映させている第一人者なのだ。

日本の学校現場に演劇教育というものがあるとすれば、それを中心的に担っているのは演劇部顧問の先生方であろう。たとえ彼らがその教育的効果をいかに主張しようと、演劇が音楽や美術と並んで義務教育カリキュラムに取り入れられる兆しはない。林教授の発表は、シンポジウムに参加していた高校演劇部顧問の先生方に大きな勇気を与えたという⁶。台湾社会では、学校における演劇教育の成果がどのように評価されているのだろうか？ その実践方法は日本の教育現場においても汎用ができるものなのだろうか？

次のチャンスが巡ってきたのは2018年8月である。筆者はちょうど長栄大学語学研修の引率として台南に滞在しており、8月17～19日まで台南文化センターで行われた「第4回16歳小戯節」に参加できた。台南では昔から16歳が成人とされてきたが、本イベントは成人儀式を芸術と教育の結合に転化し、劇場で新たな成人式を行うことを目的とする。具体的には台南文化局が指導して高校生対象の演劇ワークショップを行い、その成果として舞台上演を行うのである。パンフレットによると、「成長段階にある高校生が自分の経験を振り返り、物語を紡ぎ、上演創作を行う。観客はそれを見届け、劇場で彼らが大人になるための洗礼を与える」という趣旨で行われているのだ。

劇場ホールには大きな鹿の角のオブジェが飾られている。鹿の角は大人の象徴である。大人の階段を上り始めた少年少女たちの思春期の悩みこそが、この演劇祭のテーマだとわかる。葉っぱを模した折り紙には、両親への耳の痛いコメントが書かれている。「うるさい。それ、本当に私のためなの？」「もう放っておいて。」「誰もわかってくれない。私の気持ち考えたことある？」「うざい、自分の人生は自分で決める。」「もう疲れた。私、これ以上頑張れない……」

客席は家族、友達、先生たちで早々に満席になった。上演前に台南文化局副局長（女性）が舞台上に立った。儀礼的な開会の挨拶が行われるのだろうと思っていたら、彼女は「息子がこのイベントに3年前から連続で出演していますが、この間の成長ぶりに心から感謝しています」と話し、涙で言葉を詰まらせた。母親としての思いが客席に伝わり、仲間に冷やかされて照れている息子さんの姿がなんとも微笑ましい。

上演が始まると、セリフのほとんどが台湾語で、筆者にはほぼ聞き取れなかった。しかし大意は十分に通じ、どの作品も感動的だった。親の期待の重さ、親への反発、親離れの不安と自由への渴望、親の病気によってはじめて生まれた感謝の念、小さくなった祖母の背中に優しい言葉をかけられなかった自分への怒り、ダンス「束縛」……思春期の真剣な悩みは、国を超えて心に刺さった。アフタートークでは次々と手が上がり、涙ぐむ発言者もいた。筆者は何よりも、高校生のアイデアの魅力を最大限に引き出して感動的な作品に仕上げた、大人たちの仕事ぶりに感服した。

そこで、演出家にインタビューを申し入れた。2015年からこのイベントを任されている「影響・

新劇場」⁷のスタッフによると、主催者呂毅新をはじめ、ほぼ全員が欧米の大学で修士号をとっており、帰国後も林教授率いる台南大学戲劇創作与应用学系で研修を受けているという。

作品のコンセプトがしっかりしているのは、アカデミズムがサポートしているからではないだろうか。日本でも夏休みに中高生を集めて演劇ワークショップを開き、最後に上演を行うという試みはあちこちで行われている。だが大学がここまで現場に関わることは少なく、多くは良心的なホールが主導する形をとる。そのためどうしても経験主義になり理論化が弱くなる印象がある。

なによりも毎年この劇団に要請できるだけの予算や体制が、担保されていることに驚いた。その上で大学・現場・行政をうまく繋いでいるのが、林教授の功績なのだと理解した。林教授のパーソナリティはもとより、演劇教育の有効性をみんなで共有できるようにノウハウ化したところが、台湾における演劇教育成功のポイントであろう。

2018年8月、兵庫県は豊岡市で開校を目指している専門職大学の基本構想案を発表した⁸。演劇を専門的に学べる初の国公立大学で、学長には劇作家で演出家の平田オリザ氏が就任する予定である。演劇で身につける表現力を基に、観光や文化の分野で即戦力となる人材を育成するという。彼らにとっても、林教授が立ち上げた台南大学戲劇創作与应用学系は、その良いモデルとなるのではないだろうか。この学科では、いったいどのような授業をしているのだろうか。ぜひ、見てみたい。私自身が、林教授のワークショップをぜひ受講してみたい。

願いがかなったのは2019年7月である。日本学術振興会外国人招へい研究者（短期）の助成を受けて、台南大学の林玫君教授を招聘し、2種類の演劇ワークショップを開催することができた。1つは筆者のゼミ学生を対象とし、神戸学院大学有瀬キャンパスで4日間（7月6、7、13、14日）開催した。もう1つは伊丹市立演劇ホール（通称アイホール）と連携し、演劇教育関係者を対象に行った（7月15日）。前者は演劇教育の授業を受ける学生のためのものであり、後者は学生を指導する先生方のためのものである。拙論では後者の指導案、参加者のアンケート結果、専門家の感想を記し、日本における演劇教育の可能性について考察する⁹。

II・レクチャー&ワークショップ「台湾における『演劇教育』の今」

今回のワークショップでは対象を演劇に興味をもつ学校教育関係者にしぼった。そこでまずアイホールに企画を持ち込み、場所の提供と宣伝をお願いした。交渉の結果、【令和元年度 AI・HALL 自主企画】アウトリーチにおけるワークショップ研究会レクチャー&ワークショップ（神戸学院大学×アイホール連携企画）として行われることになった¹⁰。

集客に際しては、日本学校演劇教育会関西支部に相談し協力を仰いだ。当支部には中学・高校の演劇部で顧問を務める先生方が多数参加されている。また、高校演劇界の重鎮である吉田美彦先生のアドバイスを得て、教員が参加しやすいように兵庫県教育委員会の後援を取りつけた。予想以上の反響で、あつという間に予定人数20人を突破した。このようなイベントを求めている人が必ずいることを知り、心強い。

当日は、以下のスケジュールで行われた。

時：7月15日（月・祝） 10：00～12：00 レクチャー／ 13：30～16：30 ワークショップ
所：伊丹アイホール、カルチャールームA（2階）

午前中に行われたレクチャーについては別雑誌に掲載の予定なので、本稿では午後に行われたワークショップの内容のみを取り上げたい。

(1) ウォーミングアップ (約30分間) (講師：クラリッサ 通訳：岩田弥生)

- ① タンバリンの音に合わせて、自由に歩く (普通のスPEED) / タンバリンの音2回で止まる
- ② (数回繰り返す) / ストップした状態で、指令「木になれ！」身体全体で表現し、「盆栽」・「岩肌」に張り付く松」等のタイトルをつける。 / 「竹になれ！」 / 「2人1組で龍になれ！」 / 「3人1組で山になれ！」 (例) 噴火した後の火山・ゴツゴツした岩肌の山 等 / 動物「犬になれ！」 (例) 獲物を狙う・足を上げてオシッコをしている 等 / 「2人1組でキリンになれ！」



(写真①)



(写真②)

- ③ タンバリンに合わせて、自由に歩く / タンバリンの音2回で、指示された人数でハグする。
3人→5人→7人→3人1組の班を作る。
- ④ 森林大災害：2人で木を作り、1人はその中に住むリスになる。
「ハンター！」：リスが別の木に移動。親がリスとなり加わるので木が足りなくなる
→ イス取りゲーム感覚になる。
「火事！」：木が移動。別の相手と組み、リスの上で新たな木になる。
「ハンター！」と「火事！」を繰り返す。
「地震！」：木もリスも移動し、新たな場所で木とリスになる。
あぶれた者が親になり、「ハンター」「火事」「地震」をランダムに繰り返す。
- ⑤ ウォーミングアップの解説 (約40分)
講師：林玫君 通訳：岩田弥生
・意義：身体を動かし体温を上げ、集中力を高める。身体を解すことで、リラックス効果もある。
一緒に身体を動かすことで、仲間とのコミュニケーションを図る。
・具体例 (初級～上級) の説明：名前覚えゲーム (仲間意識をもつ) ・3人1組で「木」「象」「梟」を表現する (集中力を養う) ・2人1組で「雲」を表現する。(想像力を使い、身体と空間で高低差のある形を作る) ・2人1組で「鏡」ゲーム (互いの距離感の確認) ・「番犬」ゲーム (聴覚に集中する)。

(2) 「かぐや姫」をドラマ化する (講師：林玫君 通訳：中山文)

- ① 「かぐや姫」の絵本を朗読し、内容を確認する。

② 6人1班となり、各班3つのシーン（静止画）を作る。

A班はかぐや姫の赤ん坊時代、B班は幼少期、C班は成人期についてのシーンを担当する。
創作時間は10分間。

【発表】では以下の静止画が作られた。（写真③④）

A班 ・おじいさんが竹の中のかぐや姫を発見する／お乳を与える／あやす

B班 ・竹馬遊び／山菜取り（その他のお手伝い）／反抗期

C班 ・お琴の練習／お化粧／帝の使いとの対面



(写真③)



(写真④)

③ 別れのシーン。2人1組で、かぐや姫とおじいさん（または、おばあさん）になる。

かぐや姫は帝を含む多くの貴族たちの求婚をうけ、おじいさんからは月に帰らぬよう説得される。その時のかぐや姫の心情を考える。

「・まだまだお嫁には行きたくない・自分のことを1番に考えてくれているのは両親・その2人がお嫁に行くのが1番幸せなことだと言うのであればそれに従う・どうすることが自分にとって、最良なのかと悩む。」等。

月と地球をラインの両端とし、かぐや姫の思いの位置に立つ（写真⑤）



(写真⑤)

- ④ 月の使者のもとに続く白い道。歩き始めたかぐや姫を引き止めるために、おじいさん（おばあさん）が必死に声をかける。

私見：(1) ウォーミングアップのワーク自体は直前にKACで学生向けに行われたものと同じで、決して特別なものではなかった。だが、演劇ワークショップ初体験で緊張気味の学生が集まった前回とは異なり、今回は受講生が手練れの集団である。会場には最初から「楽しむぞ！」という気分全開の参加者も多く、それが周囲へ伝播していくのがよくわかる。

「〇〇になれ！」という指令に従い、身体全体で表現して自分なりのタイトルをつけるというワークでは、林教授がもれなく全員に声をかけて注目を集める。タイトルのうまさに関心したり、意外なアイデアに驚いたり、笑顔が広がる。班ごとの話し合いでも笑い声が絶えず、その結果高低差を意識した面白い形のものが出来上がっている（写真②）。演劇初心者の学生たちにとって、高低差をつけた形を作るのはあんなに難しかったのに、演劇に慣れた参加者にとっては当たり前なのだ。「自分をどのように見せるか」「自分がどのように見えているか」を考えること自体、普通の学生には新しい経験だったのだと気が付いた。

- (2) 「かぐや姫」のドラマ化については、どの班もたいへん見ごたえのある静止画を作られた。高低差のある画面の面白さだけでなく、籠を背負う姿を2人で表現したり、山菜を手で表現したり、身体を使うアイデアが面白く、学生たちとの差を感じた。だがかぐや姫の心情を問うワークでは学生たちと類似した意見が多く、演劇に親しんだ経験が身体表現の自由度を大きくアップさせることを痛感した。

Ⅲ・参加者アンケートと考察

(1) 「台湾に学ぶ『演劇教育』の今」レクチャー&ワークショップアンケート

【お客様についてお聞かせ下さい】

① 現在のお住まい

兵庫県外	兵庫県内	伊丹市	無回答
15	7	1	1
大阪府・京都府・奈良県 愛知県・静岡県・岐阜県	尼崎市・神戸市 芦屋市・加東市		

② 年代

10代	20代	30代	40代
1	1	6	5
50代	60代	70代	無回答
6	3	1	1

③ ご来場前後、買物、または飲食での近隣店舗の利用有無

買物利用	飲食利用	両方
5	11	2
利用なし	無回答	
2	4	

【レクチャー&ワークショップについてお聞かせ下さい】

① どこでお知りになりましたか？（複数回答可）

アイホールツイッター	アイホールホームページ	無回答
1	2	4
チラシ	その他	
4	13	
・アイホール	・一心寺シアターでの公演 ・知人から ・神戸学院大学	・アイホールメルマガ ・関西演劇教育関係 ・NPO 日本演劇教育会

② 受講の動機は何ですか？（複数回答可）

演劇教育に興味がある	林玫君教授のレクチャー&ワークショップに興味がある
20	6
台湾の教育制度に興味がある	演劇を使った授業に興味がある
8	11
教育現場に関わっている	知人のすすめ
11	1
その他	無回答
1	1
人に見せることを目的としない演劇に興味がある	

④ レクチャー&ワークショップはいかがでしたか？

たいへん満足	満足	普通
11	8	0
やや不満	不満	無回答
0	0	5

⑤ お気づきの点、印象に残ったこと、新たな発見等、ございましたら教えてください。

- ・ 自主性、創造性を伸ばす方法として、演劇を取り入れる台湾の教育現場がとても興味深い。
- ・ 即興性について、教師にも強く求められるということが印象的でした。
- ・ 台湾の演劇教育の指導要領、教育課程の全体像の概要を知ることができて良かったと思います。資料自体が貴重なものでした。
- ・ 台湾では、小・中で演劇教育が必修とのこと。それも3コマとは驚きでした。
- ・ かぐや姫について、様々な見方ができた。
- ・ 1つの物語を参加者全員で共有し、理解する方法が多々あるということ。身体を使ったあと「書く」課題を出すと、どんどん書けるということ。

- ・「かぐや姫」のワークショップで、自分が思っていた以上に言葉が出てこなかった。かぐや姫と自分をどのくらいリンクさせれば良いのかが分からなかった。かぐや姫の気持ちを想像しても、実際に私が感じることにズレが生じてしまった。
- ・普段は、ワークショップを講師の立場ですることがありますが、今回改めて、こういった意図で行うのか？その効果は？など、言葉にさせていただいたので色々と発見があり、楽しかったです。
- ・身体を動かすことで空間や仲間をよく見ることができ、場の雰囲気良くなるということ、文章を書けるようになるということ、が発見でした。ありがとうございました。
- ・台湾の演劇教育の内容が知れて、とても勉強になりました。日本でも、演劇教育が広がれば良いのに、と切に願うようになりました。
- ・普段から、学校でしていることが多かった。
- ・身体（の動き）に自信を持たせる、グローバル社会では目で物を言うことが必要。非常に興味深かった。
- ・台湾での取り組みを初めて知り、驚きました。小・中の義務教育下での取り組みについて知ることが出来た。
- ・「観客に見せるのが目的ではない」というのが、新鮮で驚きでした。
- ・かぐや姫のワークショップが面白かったです。
- ・講師の方の解説が丁寧で、場面場面での具体的な応用方法が分かりやすかったです。

⑥ その他、ご意見・ご感想をお願い致します

- ・とても面白かったです。「楽しく、自分たちで考える」というのがとても良いな、と思いました。学生達の「恥ずかしい」という気持ちをどう、解していくかというのが、教える側の課題だと思うので、それを学べて良かったです。
- ・高校での取り組みについても、もっと知ることができれば良かったです。
- ・パワーポイント、日本語でお願いします。
- ・ありがとうございました。ただ、間に休憩時間を入れて欲しかったです（トイレ等）。
- ・勉強させて頂き、ありがとうございました。
- ・実践的な手法を体感させて頂き、貴重な時間となりました。ただ、自分が授業で、こういった場面で使っていくことができるのか？に関しては、まだまだ考える必要がありそうです。
- ・教育や演劇に興味がある人がたくさんいて、それ自体が楽しかったです。参加者同士の交流などができれば、より、今日のワークショップの内容が活かされていくのではないかな？と思います。
- ・演劇を学んでも、内容如何では好きな人だけのものになってしまうし、何を学ぶかは明確にならなかった。正確な日本語と、共有できる文化を育んでいくようなものが必要だと思った。
- ・私自身、多様性教育に関心があり、その枠組みやあり方としての演劇教育（特に応用インプロヴィゼーション）を研究しようとしています。「プロセス重視であり、参加して声を出したことに評価・重点をおく」という点が、私にとってとても興味・印象深いです。また、テキストの選択等、文化差異などへの考慮には目を見張るものがあり、学びがありました。
- ・すごく刺激的でした。これからの日本でもこういった演劇教育等が必要だと思いました。
- ・もっと、林先生のお話を聞きたいと思いました。ぜひ、第2弾をお願い致します。

(2) アンケートからの考察

教育と演劇に興味をもつ参加者の集まりだったので、ワークショップ慣れした方が多く、順調な進行ができた。アンケートからは以下の3点についての驚きと発見が読み取れた。

第1に、台湾の演劇教育について。演劇教育が自主性、創造性、コミュニケーション力を養う授業として必修化しており、指導要領もテキストも厳密に作成されている。そこでは各アクティビティの意図や効果が明快に言語化される。第2に、即興性について。観客に見せるための演劇教育ではなく、ゲームの延長として楽しむ過程そのものに集中力、コミュニケーション力、想像力など多くの学びがある。また、教師にも必要とされる力である。第3に、ファシリテーターのテクニックについて。演劇教育に興味をもつ参加者だったからこそ、林教授が細心の注意を払ってワークを組み立て参加者に目配りにしていることに気づいている。学生対象のワークショップでは出てこない感想である。また、通訳、翻訳、休憩時間などについての厳しい指摘もあり、次回の国際ワークショップ開催時の反省点となった。

IV・ファシリテーター視点からの報告

ここでは本稿の資料として小原延之氏とFOペレイラ宏一郎氏の報告を紹介する。これは、筆者が日本での演劇ファシリテーターのプロの目に、林教授の教授法がどのように映るのかを知るために、前もって協力をお願いしていたものである。お2人の報告は、筆者が看過していた林教授の細心なファシリテーション技術に気づかせてくれる。

(1) 「林教授を迎えて」

劇作家・演出家 小原延之 (アイホールワークショップ研究会)

アイホール・アウトリーチにおけるワークショップ研究会では劇場と関わりの深いアーティストと共にワークショップ・プログラムを研究する他に、全国で活躍するファシリテーターを迎えて一般市民にも開放した講演会やワークショップも行っている。今回は神戸学院大学の中山文教授、伊藤茂教授のご尽力もあり、初めて海外からゲストを迎えることになった。林教授ご自身が実践するワークショップと変革してきた台湾の演劇教育の紹介は、演劇教育では後進国の我々にとって新鮮で実に興味深い学びの場となった。

林教授には2017年の冬、神戸学院大学でのシンポジウムでお会いしていた。その時も教授による短いワークショップが行われたのだが、新鮮かつ根源的な問いが参加者である我々に投げかけられた。それは「なぜ大切な授業の時間を割いて演劇を学ばなければならないのか？ファシリテーターが保護者を説得する。」というディスカッションを行うものである。

残念ながら圧倒的に保護者が勝利する。だが日本の教育現場では克服できずにいるが、台湾ではその答えが出ているのかもしれない。もちろん、我々にもいくつかの答えは用意できている。コミュニケーション能力の向上は言うまでもなく、2020年度の新大学入試から重要とされ、学習指導要領にも盛り込まれた「主体的、対話的で深い学び(アクティブラーニング)」との親和性が、演劇創作にはある。だが、私としてはまだそれが建前上のような気がして、未だこのお題に向き合い続けている。この初めてお会いした時に投げかけられた「問い」が私個人としての台湾の演劇教育と林教授との出会いでもあった。

実施された林教授によるワークショップには、NPO 法人日本学校演劇教育会関西支部の吉田美彦先生の呼びかけもあり教育関係者が多く、ワークショップでの導入部から結末まで全体の熱量も高く大成功を収めた。もちろん林教授の進行は見事なもので、故郷の物語を操るかのように日本の古典を日本人に解説する教授の多才ぶりには圧倒された。ワークショップはファシリテーターの魅力がなければ成果も半減されがちである。彼女が訓練された女優でも現場を持つ演出家でもないのがまた驚きである。フロントランナーとしての思想性が表現者としての凄みにもなっていた。

このワークショップの前に、神戸学院大学の中山ゼミでも少し違うアレンジで数日間に分けたワークショップが行われた。資料として紹介された写真と解説を見る限り、その成果が参加した学生たちの表情に見てとれた。序盤では受け身だった学生がみるみる内に表情がほぐれ、積極的になり、アーティストからの発想を享受し、互いにコミュニケーションをとりあって、最後にはそれぞれの学生たちに達成感による喜びが表情から、身体から溢れていた。私はのちに林教授のワークショップを経験した生徒たちと演劇作品をつくり上演したが、以前とはまるで違った協調性と創作の喜びを学生たちから感じることができた。学生たちにはこの経験を、個々の専門分野での成長に役立ててもらいたい。

林教授が実践したプログラムの内容に関して言えば、我々日本人にも馴染みのあるワークショップ・プログラムも見受けられた。もちろん日本人に配慮した部分もあるのだろうが、序盤のコミュニケーション・ゲームなどは私たちが実践しているもの（やはり多くは海外からのものをアレンジした）や呼称は違うが要素が類似しているものがあり、海外のメソッドを取り入れて自らのものに再構築している我々との共通項に親しみを感じた。

もちろん、我々の現状と台湾の現状は随分の隔りがある。大前提として義務教育の中に演劇が取り入れられている背景は、今回のワークショップからも垣間見えた。それはプログラム内容よりも、ファシリテーターのメソッドが確立している点である。これは確固とした養成機関のシステムが背景にあるのだろう。林教授の助手をされている方にしても、参加者に対する接し方、現場のムードづくり、センシティブな反応とリアクションは日本のそれと違ってオープンで、かつ賑やかだ。打楽器（タンバリン）を使った合図は、強制的な指示ではなく、明るく誰でも参加したくなるフェスティバルである。

またファシリテーターの声がすべての参加者へ均等にとどくように配慮し、腰からぶら下げられたコンパクトスピーカー、インカムなどは、ただの拡声器としての役割ではない。大きな声を出すと威圧的な声色になるところを、やさしい地声ですべての参加者を和ませることを可能にしている。

このような配慮は日本では見受けられない。演劇の捉え方そのものの文化の差異もあるのだろうが、私は養成機関の確立の差を強く感じた。すでに質問する機会を失ったが、将来、台湾で教育演劇の現場を見学する機会があるとするならば、ファシリテーター養成の中に我々が学べる要素が数多く含まれているだろうと推察する。

日本にもファシリテーターを養成する機関はあるのだが、まだ専門機関とは言えない。大阪大学のコミュニケーション・デザインセンターでの指導者養成は、どちらかと言えばプロデューサー養成であり、卒業生たちの実践的な現場は教育機関ではなく企業向けのワークショップ・プログラムが多いのではないかと感じている。もちろん大前提として国の方針の違いが大きい。

そして現状として演劇教育のファシリテーターの人材については、いくつかの問題がある。アーティストとして地位を確立しようとする人間は教育者ではない。たとえ教育現場に呼び込んでも、アーティスト性を担保された内容でなければ、その特性を真に活かすことができない。一貫した内

容をアーティストに強要しても芸術家を殺すことになる。またすべての教育者にアーティスト性を期待することは難しい。これは確固とした養成機関がない限り払拭できない。欧米のように俳優としての成功をあきらめた若者が、再び大学機関に入り直し、演劇教師となるケースが訪れるようなことは、この国ではまだまだ先のことだろう。

林教授の訪日は学びの多い好機であったが我々の乏しい現状を再確認する機会にもなった。ただ時代の潮流の変化に備え、私たちは先人に学び、万全の体制でいることが肝心である。

(2) レクチャー&ワークショップ「台湾に学ぶ『演劇教育』の今」報告書

FO ペレイラ 宏一朗

2019年7月15日(月祝)アイホールにて行われた企画「台湾に学ぶ『演劇教育』の今」に参加した。講師の林玫君氏(以下:林先生)は台南大学藝術學院院長。演劇創作・応用学科専任教授で、台湾の演劇教育を牽引する第一人者である。

午前中は林先生からのレクチャーではじまる。台湾での演劇教育事情を教えていただきつつ、日本の演劇教育が世界と比べ、非常に遅れていることを聞く。特に、台湾では25年前から行われており、小中学校では義務教育として組み込まれていると聞いて驚いた。日本でも、コミュニケーションの授業として演劇やダンスなど、パフォーマンスアーツを授業に組み込んでいる学校もあるが、けて多くはない。話の中で「演劇的なものを鑑賞できるような観客を育てる」ということを仰っていたが、これまで私は、それは我々表現者たちが行っていくべきことだと考えていたので、特に驚かされた。そもそも国の、文化に対するスタンスが大きく違うのである。大阪では数年前、日本の伝統芸能である文楽に対して当時の市長が「客をまず引き寄せるためには新作のわかりやすいものを作るべきでは?」という発言で物議を醸したが、それとは大きな違いである。

また、林先生は、文化を根付かせるためだけでなく、演劇教育を通して、目で話し、自分の意見を言う力が付くと信じている。これは、抽象的だと思われやすいが、実際林先生の授業を受けた学生は初日と最終日では印象が大きく違うらしい。日本の教育自体がどういうものかなど測れないが、こうした信念が試みと共に、演劇だけでなく、人生の中で、自分の行いたいことと向き合える機会を作るのだと実感した。

レクチャーでは、林先生は、演劇教育がどういうものか、またどのように参加者と接するのがよいかを説明された。演劇教育とは(林先生からの説明では)

- ・即興であること。
- ・観客に見せるものではない(本質は参加者)。
- ・どういったものが見えるか、ではなく過程が大事。
- ・人間の生活や経験を振り返る。である。

特に、学生の心を開かせるためには、そこにいる先生が心を開かなければいけない。心を開くことが恥ずかしくないのだと、先生が(その場のリーダー)が示さないといけないと、実際にいくつかのワークショップを行いながら説明された。いついかなる時も、過程を見守りながら、誰よりも楽しそうな林先生が印象的だった。

午後から行われたワークショップでは、レクチャーの参加者が殆どそのまま参加者となった。レクチャーと違い、普段林先生が行われているワークショップが、参加者を対象に行われた。ワーク

ショップは、主にグループで行うものが多かった。ルールを設け、他者と同じ目標に対して、自分がどう動くか、どう考えているかを主張するように導き、共同で作業をする。これだけで言えば、日本でも行われているワークショップの展開ではあるが、林先生は、参加者がリアルタイムで交わしている会話を、通訳を通して常に気にしておられた。過程が大事だとは言っても、会話内容までを気にしているファシリテーターは多くない気がする。

また、ワークショップの後半では、レクチャーの時にも話があった、「竹取物語」を理解し、分解し、再構築するものが行われた（このワークショップの前日まで、神戸学院大学の学生を対象に行われていたもの）。ベースとなる「竹取物語」の絵本を、神戸学院大学の教授である中山先生が読み聞かせ（これがとても素晴らしかった）、物語の理解を図る。そして、グループに分かれ、かぐや姫が過ごしたであろう赤ちゃん期・少女期・成人期を、三シーン、静止画として作るものが行われた。物語との整合性を気にしながら、できるだけ参加者がわかりやすい（経験した）ものが作られた。中でも、少女期のかぐや姫とおばあさんとの喧嘩のシーンはとても魅力的だった。

他にも、二人一組で、それぞれがかぐや姫とおじいさんになり、結婚の日、二人の胸に秘めた想いを考えたり、月へ向かうかぐや姫へ、おじいさんとおばあさんとして最後の声をかけるシーンなどが作られた。参加者によって異なる声掛けに、ここまでの過程がとても豊かだったことが分かる。

最後には参加者からの質疑応答の時間も設けられた。時間の都合上、短くはなったが、事前に頂いていた質問も含め、非常に開かれた時間となった。

最後に林先生から、演劇の研究は、長くても一年や二年のものが多いと聞く。林先生はそんな演劇の研究をもう二十五年間は続けてきている。とても忍耐力があり、また演劇というもののこれからの展望を、誰よりも信じているからだ。

全編を通して、「演劇教育」という枠組みの中、「何かを教える」というよりも、「他者との触れ合い方を育てる」という印象を持った。私が住む関西の小劇場界隈では、「何か一つの技術を持ち帰ってもらおう」とするワークショップが少なからずある。ファシリテーター毎に違いはあれど、「どのようなことをしているかわかりやすく伝えられる」し「認知度を増やし、創客に繋がる」からだ。それを否定するわけではないが、今回のワークショップのように「演劇を楽しむ」ということを、改めて考えられるようなものをもっと多くあってもいいだろう。「プロになる人材」を育てるものではなくても、明日の観客・プレイヤーを生み出すことにはきっと繋がっているはずだ。このような機会が、これから多く生まれることを望み、自分も行動しようと思った。

おわりに

今回のワークショップ参加者の多くは中学、高校の演劇部で顧問として学生を指導し、台本を書き、コンクール出場に導いた経験をもつ教員である。普段から演劇部員を指導しておられるものの、演劇学を専門に学んだ経験をもつ人は多くないはずで、大多数は学生時代の演劇部経験に基づいて、指導されている。その指導方法は、ご自身の経験に裏打ちされているとはいえ、どこか不安があったのではないかと思う。だからこそこのような機会をとらえては学ぼうとする。みなさんたいへん強い向学心をおもちの人たちなのだ。今回のワークショップは、そういう先生方の需要に応えるものとして意義があったと感じている。

日本の高校演劇部の多くは最終的にコンクールや発表会を目標として日々の稽古を重ねている。その点では文化部といえども、運動部が試合を目標に練習を重ねるのと同様である。しかし林教授のワークショップは、最終目標が演劇部とは決定的に異なっており、そのことにまず驚きの声が上がった。

林教授が専門とする演劇教育は、プロの俳優や演出家などの演劇関係者を養成したりプロの演劇を鑑賞するための知識を広めたりする演劇教育ではない。観客に見せるためではなく、参加者が楽しむための演劇教育である。ここでは「上演」という結果よりも、皆で相談し意見を出し合う「過程が重要」で、「全員で一つの物を創り上げる」ことが何よりも優先される。そのためには「人間の生活や経験を振り返り、他者を観察せよ」と繰り返し教えられる。

これはIV(2)でペレイラ氏の「全編を通して、『演劇教育』という枠組みの中、『何かを教える』というよりも、『他者との触れ合い方を育てる』という印象を持った。」という指摘に呼応する。台湾では週3時間を割くほど、この力が重要視されているのだ。

ここでは教師や演出家ではなく、ファシリテーターという役割が重要になる。ウォーミングアップがその日のメインテーマに無理なくつながり、演劇をしたことのない学生たちも自然と身体を使って表現することの楽しさを体得する。ゲームから発表に至る過程が着実に段階を踏んでいることに驚きの声が上がった。大学教育において学識だけでなく人間力の養成が求められる現在、このファシリテーターとしての能力は、ゼミを運営する教員においても重要なものではないだろうか。

林教授の帰国後も引き続き中山ゼミ生の演劇発表会を指導された小原氏は、林教授のワークショップを受講した前後で「以前とはまるで違った協調性と創作の喜びを学生たちから感じる事ができた。」¹¹と書いている。

演劇部のように直接舞台に立つ機会のない学生たちには、今回の経験を個々の専門分野での成長に役立ててもらいたい。初対面やあまり親しくない人たちとチームを組み、一つのことを仕上げねばならない時には、他人の言葉に耳を傾け、自分の意見を臆せず発し、異なる意見に折り合いをつけることが必要になる。そこに生じる面倒くささ、おびただしい厄介ごと。それに耐える力が21世紀の人間には必要なのだという信念が、林教授のワークショップからは伝わってきた。

アンケートにあった「ぜひ、第2弾をお願い致します」の言葉に背中を押され、今後も林教授との交流を続けていきたい。次回は台南大学での教育現場を見学する機会が準備できないだろうか。できるならば現役の幼稚園、小中学校の先生を再教育する場に参加し、ファシリテーターに必要なテクニックを数多く体得してみたい。演劇教育の試みは、今後より対応の難しい学生が増えることが予想されるゼミ教育の活性化にとって、必ずや有益なものになると考えている。

本研究は、日本学術振興会 2019 年度第 1 回外国人招へい研究者（短期）の助成を受けた（課題「東アジアにおける教育演劇の実践と可能性」）成果の一部である。

注

- 1 中山文「ゼミ教育における演劇ワークショップの実践と効果－黑白劇社指導者桂迎教授をお迎えして－」教育開発センタージャーナル第4号 2013年
中山文「桂迎先生の演劇ワークショップ『交流之径』をめぐって」文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業 地域力再発見をめざす大学と地域との連携・協働による実践的研究

- 報告書第9号平成24年度研究成果報告書〈地域研究センター明石グループ〉2014年
- 2 中山文「ゼミ教育における教育演劇の実践と効果－演劇ワークショップから上演発表会へ－」教育開発センタージャーナル第8号2017年
 - 3 3年次ゼミ生担当は小原延之先生、2年次ゼミ生担当は棚瀬美幸先生。いずれも関西小劇場界で著名の演出家であり、演劇ファシリテーターとしての経験も豊富である。
 - 4 中山文「上演がもつ教育効果をめぐる－考察」教職教育センタージャーナル第4号2018年
 - 5 『大学生における演劇教育の効果とファシリテーターの役割 — 日本・中国・台湾比較国際シンポジウム報告書』DVD2018年
 - 6 同5の「おわりに」で紹介したが、参加者の1人吉田美彦氏のご自身のフェイスブック（2018年2月4日）に上げられた報告を参照。
 - 7 上演後に劇団の音楽設計を担当する呂毅倫氏（女性）へ行ったインタビューによると影響・新劇場は2011年創設、児童劇の新分野を開拓し、青少年劇場をテーマに活動している。2015年、台南市文化局の要請をうけ「16歳小劇場－青少年演劇プログラム」を任された。劇団代表の演出家呂毅新（女性）は成功大学卒、ミシガン大学、モンタナ大学で演劇修士を取得。帰国後は高校教師をしながら劇団を立ち上げた。現在は教育演劇を指導しながら青少年向けの芝居を専門的に創っている。副演出家林禹緒（男性）は台南大学演劇創作と応用研究所修士を林先生の下で取得。嘉義大学中文系兼任講師でもある。このプログラムは3月に50名の高校生を公募。毎週1度舞台について授業を行い、自分の経験と物語から出発して創作を行う。7月から20回のリハーサルを重ねている。
 - 8 芸術文化観光専門職大学は、文部科学大臣から2020年10月23日付けで設置が認可された。平田オリザ氏を学長予定者に、2021年4月に開学する。<https://www.tajima-kakeru.jp/>
 - 9 前者については「台湾に学ぶ演劇教育の実践1——林玫君教授のKACにおけるワークショップから」人文学部紀要第41号、2020年3月予定
 - 10 http://www.aihall.com/lec%EF%BC%86ws_drama-edu/
 - 11 本ワークショップの前に、中山ゼミ生17名は神戸学院大学有瀬キャンパスで林教授のワークショップを4日間経験した。その後、7月末にマナビーホールで「アタシノアカシ第4弾——明石夏の恋物語」を上演したが、小原先生はその実技指導を担当された。

参考文献

- [1] デイヴィッド・ブース（2006）『ストーリードラマ－教室で使えるドラマ教育実践ガイド』中川吉晴、浅野恵美子、橋本由佳、五味幸子、松田佳子（共訳）東京 株式会社新評論
- [2] 林玫君（2017）『児童戯劇教育之理論与実務』台湾新北市 心理出版社
- [3] 林玫君（2018）『児童戯劇教育－童謡及故事的相違表現』上海 復旦大学出版社
- [4] アレン・オーエンズ、ナオミ・グリーン、小林由利子（編）（2010）『やってみよう！アプライドドラマ 自他理解を深めるドラマ教育のすすめ』東京 株式会社図書文化社
- [5] 武田富美子、渡辺貴裕（2014）『ドラマと学びの場 3つのワークショップから教育空間を考える』東京 晩成書房
- [6] 渡辺淳、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」にむけて』東京 株式会社明石書店

**言語（教育）研究における多変量解析の初歩と注意点：
各手法の特徴、注意事項、ソフトウェアに関して**

**The First Step for Multivariate Analyses by Novice Researchers:
Statistical Features, Notes and Software for Multivariate Analyses**

仁科 恭徳

NISHINA Yasunori

投稿日：2020年2月8日
受理日：2020年10月15日

（要約）

本稿では、統計初心者には取り扱いが難しいとされる多変量解析に関して、各手法の特徴と各々の違いを簡潔にまとめ、筆者の研究の経験から得たいくつかの注意事項も紹介した上で、最終的に現在使用可能な統計ソフトを紹介する。特に、多変量解析においては、変数の選択や予測と要約の二つの手法に関する理解が必要不可欠である。また、統計ソフトから自動的に生成された各多変量解析手法の結果の解釈においても、留意すべき点もある。このような点に関して、統計初心者にも分かりやすく多変量解析を紹介し、統計初心者の心の障壁をなくすことを本稿の目的とする。

キーワード：多変量解析、統計、言語研究、言語教育研究

1. はじめに

統計を用いた分析を苦手とする文系研究者は少なくない。しかしながら、言語（教育）研究に限定すれば、収集したデータを客観的に分析しエビデンスを提示する上で、統計の知識は必要不可欠である。中でも本稿で取り上げる多変量解析は、有意差検定（ χ^2 検定や t 検定）よりもハードルが高いため、使用することに躊躇している文系研究者も多いのではないだろうか。また、安易に使用することで、算出結果の解釈に孕んでいる危険性に気づかないものも多い。

最近では、学際的見地から異なる専門分野の研究者が共に特定の研究テーマに取り組むような共同研究も増えている。この場合、データ収集から分析手法、結果の解釈に至るまで、互いに把握・理解している必要がある。しかし、統計に長けた研究者とそうではない研究者の双方が、研究で使用する統計分析の目的や結果の解釈などに関してある程度の共通理解がなければ、共同研究自体が頓挫する可能性もある。各統計手法のアルゴリズムを正確に理解できなかつたとしても、各手法で取り扱う変数の違いや目的、生成された結果の解釈の仕方に関しては最低限把握している方がよい。可能であれば、簡単な統計分析は自分で実施できるとなるとよい。特に、近年の言語（教育）研究では、一般的な有意差検定に加えて多変量解析を用いた論文の数は増える一方である。これは言語や教育活動に潜む複雑な事象をシンプルに説明したり予測することを研究目的としているためである。

そこで本稿では、統計手法の中でも、このように今や文系の研究においても需要が高くなった多変量解析に注目し、各手法の根本的な目的や特徴、その異なり、生成結果に関して気をつけるべき点、統計ソフトの紹介などを独自の視点からまとめる。

2. 多変量解析とは

コンピュータが到来してからはビッグデータの時代へと移行し、言語学の諸分野においても、客観的な解析データをもって言語事象を解明するコーパス言語学が隆盛を迎えている。膨大な言語データを多変量解析にかけることで、今まで母語話者の直感では気づかなかったような新たな言語事実が明らかになりつつある。奥野他（1971）では、「どんな対象についても、その特徴を把握するには多種類のデータを求めるのが普通で、これを多変量・多変数のデータ」（p.1）と呼び、多変量解析法とは「多変量のデータを的確に評価する手法」（p.2）であり、「互いに相関のある多変量（多種類の特性値）のデータのもつ特徴を要約し、かつ所与の目的に応じて総合するための手法である」（p.2-3）と説明している。複雑な情報をシンプルに解釈し表示する分析手法であることから、マーケティング調査や言語の量的分析等と相性がよい。ただし、統計ソフトを使えばデータを挿入していくつかの選択項目をクリックするだけで何かしらの結果が算出されるため、事前に正しくデータ処理を施し、正しい知識をもって結果を解析しなければ、誤った結論を導く可能性もある（特に第3節において、（筆者の経験から）多変量解析の実行において気をつけるべきいくつかの点をまとめたので、そちらも参照されたい）。

2.1. 変数の違い

多変量解析には様々な手法がありその選択肢は幅広い。朝野（2000）、Larson-Hall（2015）、竹内・

水本（2012）などの良書や田畑（2004a）には言語学や言語教育で活用できる統計手法に関して詳説されている。また、フリーソフトのRを用いて多変量解析を詳説している藤井（2010）や中村（2009）においては、数式も多く少々テクニカルな解説だが参考になる。これらの良書でまとめられているように、多変量解析の各手法の決定的な違いの一つは、扱う変数の異なりである。変数には量的変数と質的変数があり、扱う変数がどちらに類別されるかは、そのデータの尺度によって決まる。

表1が示すように、データの尺度は大きく四つに分かれている。名義尺度は、他と区別・分類するための名称や記号、番号などを指す。順序尺度は、順序や大小のみに意味があるが、その間隔には意味がないものを指す。間隔尺度は、目盛りが等間隔になっており、その間隔自体に意味があるものを指す。比例尺度は、0を原点として間隔と比率に意味があるものを指す。名義尺度と順序尺度は質的変数として、間隔尺度と比例尺度は量的変数と見なされる。各変数の意味をしっかりと理解していなければ、誤った手法を選択する可能性もあるため、多変量解析を実施する上では、ここが出発点であり重要でもある。

表1. 変数の尺度のまとめ

種類	尺度の説明	例	質・量の区別
名義尺度	他と区別・分類するためのもの	男女、血液型、郵便番号、学籍番号など	質的
順序尺度	順序に意味があるが間隔には意味がないもの	1位／2位／3位のような順位、1. 好き／2. ふつう／3. 嫌いなどの好み、1級／2級／3級など検定試験のレベルなど	質的
間隔尺度	目盛りが等間隔になっているもの	温度、(テストなどの)点数、知能指数など	量的
比例尺度	原点があり、間隔や比率に意味があるもの	身長、時間、速度、長さ、重さなど	量的

多変量解析はマーケティングの分野でも重宝される解析手法である。多変量解析に関する有益な解説はWeb上でも容易に手に入る。表1をはじめ、本稿の内容も上掲の良書や資料に加え、例えば、マーケティングリサーチのマクロミル (https://www.macromill.com/service/data_analysis/multivariate-analysis.html)、データ分析基礎知識 Albert (https://www.albert2005.co.jp/knowledge/statistics_analysis/multivariate_analysis/multivariate_basis)、intage の多変量解析とは (<https://www.intage.co.jp/glossary/056/>)、株式会社アイスタット統計分析研究所 (https://istat.co.jp/ta_commentary)、日経リサーチの多変量解析 (<https://www.nikkei-r.co.jp/glossary/id=1643>) なども参考にしている。言うまでもなく、これらのウェブサイトで詳説されている内容は重複している部分も多いが、いずれもターゲットとする読者が一般人向けのため、解説が親切なものが多くて文系研究者にも参考になろう。

2. 2. 多変量解析における二つの手法1：予測の手法

既に紹介した統計書や統計を解説したウェブサイトなどにもまとめられているように、多変量解析は大きく分けて「予測」と「要約」の二つの手法に分けることができる。まず、「予測」の手法は、

文字通り原因から結果を予測する手法であり、重回帰分析、判別分析、ロジスティック回帰分析、数量化Ⅰ類、数量化Ⅱ類などがある。これらの手法の根本的な違いは、表2に挙げるように、説明変数（つまり原因）と目的変数（つまり結果）における変数の選択にある。なお、数量化の基本的な概念とは、質的変数を擬似的に数値化したダミー変数を用いることで多変量解析を実行する手法と考えてよい。

表2. 予測の手法の例

	説明変数（原因）		目的変数（結果）	
	量的変数	質的変数	量的変数	質的変数
重回帰分析	○		○	
判別分析	○			○
ロジスティック回帰分析	○			○
決定木	○	○	○	○
数量化Ⅰ類		○	○	
数量化Ⅱ類		○		○

まず、重回帰分析は、一つの目的変数（量的変数）を二つ以上から成る複数の説明変数（量的変数）で予測する分析手法である（単回帰分析は、一つの目的変数（量的変数）を一つの説明変数で予測する分析手法である）。例えば、5教科のテストの合計点を数学と英語の点数から予測するような場合に用いる。どの要因がどの程度影響しているかを算出し、結果の予測のみならず、その精度を知ることも可能である。重回帰分析は第二言語習得研究などの言語教育分野で頻繁に用いられている手法であり、例えば、Dethorne *et al.* (2005)、Zareva (2005)、Paavola *et al.* (2005) などがある。また、同手法を用いた言語研究の例として、李 (2016) では、日本語の読解の授業で参考となる文章難易度を予測するリーダビリティ公式を、重回帰分析を用いて作成している。

次に、判別分析では、説明変数に量的変数、目的変数に質的変数を選択する必要があり、例えば、英語を学習した合計時間から英検2級に合格するかどうかといった判別を予測する場合などに使える。石川・前田・山崎 (2010) では、判別分析に関して手際よく詳説されているので是非参考にされたい。判別分析を用いたコーパス言語学研究に、日本人英語学習者書き言葉コーパスを用いて N-gram 分析を実施し、CEFR レベルの基準となる特性を解明した能登原 (2015) がある。

ロジスティック回帰分析も説明変数では量的変数、目的変数では質的変数を選択する必要があるが、判別分析で紹介した例で例えると、どの程度の確率で合格するかどうかを予測することができる。見目 (2004) では、英語の軽動詞句と意味的に等価であろうと仮定される1語動詞との分別において（この研究では *decide* と *make a decision*）、時制や極性、レジスターなど13の因子群のどれが判別要因となるかを、ロジスティック回帰分析を用いて分析している。

決定木 (decision tree) は、樹木構造でデータを分類していく手法で、説明変数・目的変数共に量的変数から質的変数まで利用することができる。視覚的にも結果を解釈しやすく、外れ値に対しても頑健であるという長所もある¹。決定木にはいくつかのアルゴリズムがあり、代表的なものに Gini 係数を用いて分岐を行う CART がある²。今道 (2013) では、ドイツ語の語尾選択に関わるとされる規則がどの程度の精度で反映されているのか、そして、反映されていない場合に名詞にはど

のような特徴が見られるのか、という二つの問いに取り組み、後者に関して CART を用いて分類モデルを構築し分析している。なお、決定木とアンサンブル学習を組み合わせた機械学習法であるランダムフォレストという手法も近年のコーパス言語学の研究では使われることが多くなった³。小林・金丸（2012）では、英語学習者が作成した英作文の様々な量的データ（例えば、平均の文長や代名詞の頻度など）を説明変数とし、コンピュータによる英語力レベル判断を目的変数としてランダムフォレストを実行し、総語数と異語数が目的変数に最も影響していることを明らかにしている。他にもサポートベクターマシン（SVM）やニューラルネットワークといった手法があるが、Rを用いた決定木、SVM などに関しては金森・竹之内・村田（2009）を参照されたい。

数量化 I 類は、重回帰分析と類似した手法である。しかしながら、説明変数として質的変数を選択する必要がある。男性と女性、大人と子供、好きと嫌い、TOEIC の点数が 400 以下、401～700、701 以上などを 1 と 0、1 と 2 と 3 などダミー変数としての識別コードに変換することで量的変数を予測することが可能となる。例えば、ある教育手法を用いて教えた学生とそうでない学生を 1 と 0 で表し、英語力が上昇したかどうかの確率を予測することが可能である。富田・須田・五十嵐・佐々木（2005）では、高校 1 年生 1409 名（有効回答数 1,240 名）を対象に、数量化 I 類を用いてライフスタイルが疲労感に与える要因を分析し、その関与の大きさを調査している。

最後に、数量化 II 類は、判別分析と類似しているが、説明変数も目的変数も質的変数である場合に用いることができる。判別分析と同じく、既に分かっている傾向や結果のデータを活用しモデルとなる数式を作成することで、新しいサンプルがどのように分類されるかを予測する分析手法である。服部・野々上・門田（2009）では、小学生 445 名を対象に、ライフスタイルに関する 23 要因を説明変数とし、普段の自覚症状の訴え数を目的変数として、数量化 II 類を用いて分析している。

2.3. 多変量解析における二つの手法 2：要約の手法

多変量解析のもう一つの手法は「要約」の手法である。この手法には主成分分析（PCA: Principle Component Analysis）、因子分析（FA: Factor Analysis）、クラスター分析（Cluster Analysis）、対応分析（Correspondence Analysis）、（林の）数量化 III 類、多次元尺度法（MDS: Multi Dimensional Scaling）などがあり、いずれも複雑な情報を統計的に精査しシンプルに表示するための次元縮小法であることから、根本的に類似した解析法と捉えてよい。予測の手法とは異なり、説明変数や目的変数という概念がそもそもない。英語教育やコーパス言語学で好まれて使用される解析手法でもある⁴。なお、コーパス言語学で多用される多変量解析の解説は、Oakes（1998）が詳しい。

表 3. 要約の手法の例

	量的変数	質的変数
主成分分析	○	
因子分析	○	
クラスター分析	○	
対応分析 [コレスポネンス分析]		○
数量化 III 類		○
多次元尺度（構成）法 [MDS]		○

* 対応分析はコレスポネンス分析、多次元尺度法は MDS とも呼ぶ。

まず、主成分分析は、多数の変数を少数の指標に要約して表現する方法である。主成分分析では、少数の変数に合成して要約し、全体的な要約になりやすい第一主成分得点と、より変数間の差異が明らかとなる第二主成分得点を用いて二次元プロットで可視化している研究が多い。実際の分析の手続きとしては、一般的に主成分分析では、(データをどの程度説明しているかを表す) 固有値が1以上あるいは累積寄与率90%以上などに適合した有効な主成分のみを分析に採用するのが慣例となっており(石川・前田・山崎, 2010 参照)、該当する主成分が三つ以上採用される場合はそれぞれを組み合わせた各散布図からサンプルがうまく分類されているかを判定するのが一般的である。主成分分析は、Nishina (2007)、水本 (2009)、水本・野口 (2009)、田畑 (2004b) などのコーパス言語学研究において、語彙頻度に基づき、多数のテキストを分類する手法として用いられている。また、石川 (2008) では、265名の大学生から獲得した英作文データを用いて、延べ語数や異なり語数、語長、文数などの10種類の指標から主成分を抽出し、主成分得点に基づいてエッセイのタイプを診断することで、エッセイの自動評価手法を模索している。

次に、因子分析は、多数の変数の背後に潜んでいる少数の概念を抽出することで複雑な現象の原因を探る手法であり、主成分分析とは対極に位置している。石川 (2009) では、3変数1因子モデルの探索的因子分析を用いて、1990年代の100万語のアメリカ英語コーパスである FROWN コーパス中に生じた3種の頻度副詞 *often*、*sometimes*、*rarely* の頻度データを分析し、その共通性(共通因子)と独自性(独自因子)を調査している。

クラスター分析は、共通の特性をもつ変数あるいはサンプルをグループ化する手法で、階層的手法と非階層的手法がある。非階層クラスターは事前にグループ数を決定しておく必要があるが、階層クラスターはその限りではない。水本 (2008) はクラスター分析を用いて、大学生40名が書いた自由英作文から抽出した7種の語彙指標と TOEIC 模擬テスト、評定者によるエッセイの総合的評価の計9種の変数の関係性を可視化した(詳しくは、水本 (2008) を参照)。吉村他 (2019) では、英語ドラマ制作活動時に学生に課したアンケート調査結果をクラスター分析した結果、学習者は成功したグループ、部分的にうまくいったグループ、相対的に失敗したグループに分類され、各グループにおいて協同学習を実施する上で重要とされる八つの原理の影響度合いが異なることが確認された。

対応分析(コレスポネンシ分析とも言う)と数量化 III 類は、主成分分析と同じ目的で用いる手法で、量的データの場合は対応分析、質的データの場合は数量化 III 類を用いる。次節で詳細に述べるが、主成分分析よりも対応分析の方が二次元プロットにマッピングした結果に変数間の違いが現れやすい。対応分析はコーパス言語学の研究で多用される統計手法であり、Nishina (2007) における高頻出語を用いたジャンル分析や、小林 (2008) における高頻出語を用いた学習者コーパスの分類分析などがある。数量化 III 類に関しては、1960年代の100万語のイギリス英語コーパスである LOB コーパスを分析した古橋・高橋 (1995) や、1990年代の1億語のイギリス英語コーパスである British National Corpus を属性指標に基づきサブコーパスに細分化し分析した高橋 (2019) がある。特に後者では、「元来、性差のみの二値尺度については、性差を区分する尺度が現れにくい」(p.221) とされていたが、5段階の年齢グループと性差による10個のサブコーパスの言語を解析することで、男女を明確に分ける尺度を断定することに成功している。

多次元尺度(構成)法(以下、MDS)は、二つの対象間の違い(距離)をもとに、その距離を保つようにしながら、可能な限り低次元(通例、二次元)で各点の座標を求め、データの構造を考察

する手法である。この手法では、個体間の類似性はその距離に反映されている。計量多次元尺度法と非計量多次元尺度法に分かれる。MDSはコーパス言語学の分野において、特に23種の話し言葉と書き言葉のジャンルの言語的特徴を分析したBiber（1988）やその語のBiberの一連の研究は有名である。他にも、Nesi（2009）では、イギリスの学生の書き言葉を集めたコーパスであるBAWE（The British Academic Written English）を用いて、Biber（1988）で特定されたコミュニケーション上の機能と関連している「次元」（Biberはディメンションと呼んでいる）と、4段階の学生レベル、13種のジャンル、4種の学問分野との関連性を調査している。

3. 各手法で気をつけるべき点

前節では、多変量解析の各手法の目的と違い、言語（教育）研究などにおける先行研究を簡単に紹介した。全体的には、研究者の手元にあるデータから何かしらの予測をしたいのか、あるいは分かりやすく要約したいのか、そして、その場合の変数の取り扱いの理解こそが、多変量解析を実施する上で必要となる前提知識である。使用する手法が決まれば、さらにその手法の実行に関していくつかの選択が迫られるが、それは既に紹介した統計の良書を参考されたい。

本節では、著者が現在まで自身の個人・共同研究で実施してきた多変量解析の中でも、特に重回帰分析、対応分析、主成分分析に注目し、統計書などには実際に触れられていなかったり、一般的に軽視されているような留意事項に関して簡単にまとめる。以下、少し専門的な内容にはなるが、これから多変量解析を使う予定の文系研究者、あるいは既に使っている文系研究者にも参考になれば幸いである。

3.1. 重回帰分析における留意すべき点

多変量解析の手法によっては、分析上、留意すべき項目がある。例えば、重回帰分析においては、予測値と観測値の差である残差がある程度正規分布に従っているか、あるいは正規分布に近いものになっているか、均一に残差が分散されているか、残差間で相関がないか、などをチェックする必要がある。これは、他に比べて極端に逸脱したデータが混ざっていた場合、あるいは残差の分布が正規分布からかけ離れていた場合などでは、算出された回帰モデルに何かしらの問題が生じていると解釈されるのが一般的である。このような場合には、対数変換して正規分布に近い分布にしておくなどの対応を講じることで、より意味のある回帰式を得ることが可能となる。他の多変量解析の手法に関する諸条件に関しては、本稿で紹介したような概論書を参考にして頂きたい。

また、重回帰分析や判別分析などでは変数の選択法がいくつか存在する。例えば、変数を強制的に指定する方法や、全ての変数の組み合わせを計算するような総当たり法、一定のルールに従って変数を出したり入れたりして選択していくステップワイズ法がある。重回帰分析で最もポピュラーなのは、ステップワイズ法である。ステップワイズ法では、変数の選択規則によって、変数増加法、変数減少法、変数増減法、変数減増法の4種に分かれる。どの方法が最善であるかは一概には言えないが、JUSE StatWorks（表4参照）で選択可能な「逐次選択4方法」では、上記四つの方法から「寄与率が最も高い変数の組み合わせを自動的に求める方法」（<https://www.i-juse.co.jp/statistics/support/faq/70015.html>）であり、悩むようであれば、このような自動化されたアルゴリ

ズムを使うのも一つの手であろう。以上のような変数選択の諸手法に関しては奥野他（1971）が詳しい。

なお、重回帰分析においては、目的変数間で強い相関が認められる場合に生じる多重共線性についても気をつける必要がある（多重共線性に関しては統計概論書を参考にされたい）。SPSSなどを用いた場合、一般的にはVIF（Variance Inflation Factor）という値が10を超えているかどうかをチェックすることで、多重共線性の発生を確認することができる。多重共線性が発生している場合は、一般的に相関が高い説明変数の片方を削除することで回避することができる。しかしながら、筆者も従事した吉村他（2019）の分析中に遭遇したケースとして、VIFの値は問題ないにも関わらず（つまり多重共線性が認められなくても）、回帰係数が負を示している場合がある。以下、吉村他（2019）の共同研究者の方にご提供頂いたDewaele & Dewaele（2018）の分析データを参照されたい。このような例外に遭遇した場合、ステップワイズ法を用いて説明変数を減らすことで対応可能である⁵。このあたりは統計の入門テキストで触れられていないこともあるので、統計初心者は留意する必要があるだろう。

Table 1: Pearson correlation analyses between independent variables and WTC.

Independent variable	Pearson <i>r</i>	<i>p</i>
Private FLE	.46	.0001
Attitude FL	.45	.0001
Language Level	.45	.0001
FLCA	-.41	.0001
Teacher's FL use	.33	.0001
Social FLE	.30	.0001
Attitude teacher	.29	.0001
Relative standing	.25	.0001
Test results	.24	.001
Age	.24	.001

Table 3: Multiple regression analysis with WTC a dependent variable (sorted according to Beta value).

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
FLCA	-.21	.05	-.26	-4.0	.0001
Language level	.17	.05	.23	3.4	.001
Teacher's FL use	.12	.04	.18	2.9	.005
Attitude FL	.11	.05	.18	2.4	.019
Social FLE	.14	.07	.14	1.9	.060
Age	.06	.03	.13	2.4	.018
Private FLE	.07	.08	.08	.86	.390
Attitude teacher	-.01	.04	-.01	-.17	.862
Relative standing	.00	.06	-.01	-.08	.890
Test results	-.01	.01	.00	.00	.990

図1

Dewaele & Dewaele (2018, p.30) より引用 (Pearson *r* = ピアソンの積率相関係数 (2変数間の相関を示す指標で -1 から 1 の値をとる); *p* = 有意確率 (解析結果を解釈する際の目安); *B* = 標準化していない偏回帰係数; *SE* = 偏回帰係数の標準誤差; *Beta* = 標準偏回帰係数; *t* = *t* 値)

* 詳しくは当該論文や統計概論書を参照のこと

3.2. 対応分析の解釈に関して

対応分析によって生成される行変数と列変数の対称マップの解釈は注意しなければいけない点がある。まず、吉村他（2019）では、対応分析を用いることにより学生が執筆したジャーナルから協同学習を成功させる上で必要とされる8原理がどのように反映されているかを可視化した。しかしながら、水本（2009）も指摘するように、対応分析の注意すべき点は「外れ値に影響される」(p.63) ことにある。実際、吉村他（2019）における対応分析の解析結果においても、外れ値が認められたが差異を表すことができた点はよかった。しかしながら、外れ値に引っ張られて解釈が難しかった

のも事実である。

また、藤本（2017）も指摘するように、「行変数内、または列変数内のカテゴリーポイント間の距離は、数理的に定義されているが、行変数と列変数の間の距離は定義されていない」（p.141）ことから、対称マップに同時布置された「相異なる集合に属する二つの点の親近性を解釈することは非常に危険である」（大隈他，1994, p.75）と言えよう。次節で挙げるような統計処理を簡易に実行できるソフトに添付された説明書等の解説だと、このことが「省かれてしまい、「わかりやすいグラフ」が一人歩きすることになる」（p.148）と警鐘を鳴らしている。

対称プロットの解釈において唯一可能なことは、藤本（2017）がGreenacre（2007）の考えをまとめている中で、「一方のベクトルと他方のベクトルが同じ方向を向いている場合には、Symmetric Mapでの表示での問題にはならず、そうでない場合は、問題になるという」（p.149）と指摘するように、同時布置の場合はベクトル方向のみを勘案事項として、生成されたマップを解釈するのが無難なようである。残念ながら、この点を軽視して対応分析の結果を解釈している言語（教育）研究も少なからずある。

3.3. 主成分分析の留意点に関して

主成分分析は、できる限り収集したデータの情報を圧縮した形で項目間（変数間とケース間）の関係性を可視化する目的で使うことができる（金，2007）。主成分分析と対応分析は類似している点が多々あるが、根本的な違いとして、量的データを扱う場合は主成分分析、質的データを扱う場合は対応分析という点が挙げられる。「コーパスにおける語やコロケーションの頻度のようなデータは、尺度が等間隔になっているような量的データではなく、質的データ」（水本，2009, p.54）と解釈されることから、一般的には対応分析を用いる方が妥当である。しかしながら、出村他（2004）、Tabachnick & Fidell（2006）を参考に水本（2009）でまとめられているように、データの頻度が適当なレンジにまたがっている場合は相関係数の計算が可能であることから、「記述目的として主成分分析を適応することも可能」である（水本，2009, p.54）。実際には、Burrows（1989）をはじめ、田畑（2004b）、Nishina（2007）、水本（2009）、水本・野口（2009）などのコーパス分析においても主成分分析は用いられている。

また、主成分分析では、第一主成分に最も説明力の高い成分を抽出し主成分得点が作られる。つまり、元データの総合的な情報を反映した第一主成分、および第二主成分でプロット化した場合、対応分析と比べて項目間の差異が分かりにくいことが多い。これを避けるために、あえて第二主成分と第三主成分を用いて二次元プロットを生成する方法もあり、こちらが対応分析の結果と酷似しているという報告がある（君山，2002; 水本，2009; 水本・野口，2009）。いずれにしても、第2.3節で述べたように、固有値1.0以上の主成分が複数ある場合には、第二主成分 + 第三主成分などの組み合わせであっても分析上の価値があると言えよう。

なお、主成分分析では、転置行列を用いる（元の行列データのケースと変数を転置して行う）手法がある（中村純作，personal communication, July 15, 2007）。水本（2009）でもその特徴がまとめられているように、Burrows（1989）以降、コーパス言語学などで使用されている手法である。対応分析では行列を入れ替えても結果は同じであるが、主成分分析の場合は異なる結果が得られるので注意が必要である。水本の研究なども参考に、どの成分を用いて二次元プロットを生成するの

か、転置行列を用いて分析するかなど、必要に応じて探索的に分析するのが望ましいのではないだろうか。

いずれにしても、主成分分析と対応分析のこのような違いは詳細に把握しておく必要があるだろう。

4. 文系研究者にも優しい統計ソフト

最後に、本節では主に文系研究者にも優しい統計ソフトを紹介したい。統計ソフトは大きく分けて、まず、GUI ベースと CUI ベースに分かれる。一般的に文系研究者にとってコマンド入力してやり取りを行う CUI はハードルが高く、パソコンの指示に従って数回クリックするだけで実行できる GUI の方がはるかにユーザー・フレンドリーである。また、有料か無料かという違いも重要である。表4では、これらの違いや OS、搭載している多変量解析手法などを統計ソフトごとに簡単にまとめている。なお、括弧中の M と W は、Mac と Windows を表す（Linux に関しては、ユーザーが限られることが予想されるのでここでは省略する）。

表4. 各統計ソフトの情報

	有料・無料	無料	搭載している多変量解析の一例
GUI	無料	HAD (W・M)	重回帰分析、判別分析、因子分析、クラスター分析、数量化分析、構造方程式モデリング (SEM) など
	無料	PSPP (W・M)	ロジスティック回帰分析、クラスター分析、因子分析など
	無料	JAMOVI (M)	主成分分析、因子分析など
	無料	JASP (M)	主成分分析、因子分析、構造方程式モデリング (SEM) など
	有料	IBM SPSS Statistics Base (W・M)	主成分分析、クラスター分析など
	有料	JMP (W・M)	主成分分析、線形判別分析、PLS 回帰、階層型クラスター分析、K Means クラスター分析、潜在クラス分析など
	有料	Stata (W・M)	因子分析、主成分分析、判別分析、多変量線形回帰、構造方程式モデリング (SEM)、クラスター分析、多次元尺度構成法 (MDS)、対応分析など
	有料	XLSTAT BASIC+ (W・M)	主成分分析、対応分析、因子分析、判別分析、多次元尺度法 (MDS) など
	有料	S-Plus (W)	判別分析、因子分析、主成分分析、多次元尺度法 (MDS) など
	有料	エクセル統計 (W)	重回帰分析、ロジスティック回帰分析、判別分析、主成分分析、因子分析、クラスター分析、多次元尺度法 (MDS)、数量化分析、対応分析など
有料	EXCEL 多変量解析 (W・M)	重回帰分析、ロジスティック回帰分析、判別分析、主成分分析、因子分析、クラスター分析、数量化 IV 類など ⁶	

	有料 ・ 無料	無料	搭載している多変量解析の一例
GUI	有料	JUSE-StatWorks (W)	主成分分析、数量化 III 類、因子分析、判別分析、数量化 II 類、クラスター分析など
	有料	Minitab (W・M)	主成分分析、因子分析、判別分析、クラスター分析、コレスポンデンス分析など
CUI	無料	R (W・M)	主成分分析、因子分析、対応分析、多次元尺度法 (MDS)、判別分析など ⁷
		PSPP (W・M) * コマンドでも実行可能	ロジスティック回帰、クラスター分析、因子分析など
	有料	S-Plus (W) * S-Plus は S 言語を使用	重回帰分析、主成分分析、因子分析、多次元尺度法 (MDS)、判別分析、クラスター分析など
		Stata (W・M) * コマンドでも実行可能	因子分析、主成分分析、判別分析、多変量線形回帰、構造方程式モデリング (SEM)、クラスター分析、多次元尺度構成法 (MDS)、対応分析など

*M = Mac, W = Windows * GUI = Graphical User Interface, CUI = Character User Interface

昨今、何十万円もする高額な有料の統計ソフトの機能や使い勝手を踏襲した無料の統計ソフトが公開されている。個人的に無料ソフトの中でも使いやすいインターフェースを搭載していると感じるのは、JASP と JAMOVI である。また、Excel でまとめたデータからそのまま統計解析が実行できる XLSTAT、エクセル統計、EXCEL 統計（エクセル統計と EXCEL 統計は別のソフト）はいずれも初心者には使い勝手がよいが有料である。本格的に統計処理の学習を始めるのであれば、やはり R か高額ではあるが IBM の SPSS が無難であろう。コーパス言語学では R、英語教育では SPSS がスタンダードであったが、近年、後者でも R を使った分析が多くなっている。

5. まとめ：統計処理の現在とこれから

以上、本稿では、文系研究者が知っておくべき多変量解析の初歩と注意すべき点、現在利用可能である統計ソフトを簡潔にまとめた。このような頻度主義統計は文系の諸分野を専門とする研究者にとっては、未だ取っ付き難いかもしれない。ただし、自身の研究の妥当性や有効性を検証し、そのエビデンスを客観的に提示するためには必要不可欠な研究の術でもある。まずは表 4 で示した無料統計ソフトに触れてみることから始めてみるのもよいのではないだろうか。本稿で紹介した文献以外にも、優れた統計書やウェブサイト、論文はオンライン上でも多数見つかるので是非参考にして欲しい。

なお、草薙（2017）が指摘するように、2010 年代からの統計改革によって効果量や検定力の提示が言語教育研究においても推奨されている⁸。水本・竹内（2010）の検定・分析の種類別の代表的な効果量の指標と大きさの目安（p.51）や、各手法における具体的なサンプルサイズの例（pp.59-70）は大変参考になる。コーパス言語学においても効果量の重要性は指摘されており（Gries, 2010）、石川・長谷部・住吉（2020）でも紹介されているようにコンコーダンサー（コーパス分析ソフト）によっては、「実質的な頻度差の目安となる効果量」（p.22）の表示が可能となっている。しかしながら、効果量などの指標はあくまで説明できる一つのごくわずかな指標にすぎず、その値にばかり依存しすぎないことが重要である。なぜならば、草薙（2014）は *t* 検定を例に説明しているが、検

定統計量 t は効果の大きさと標本の大きさを掛け合わせたものであるため、統計的に有意であったとしても、効果が小さい場合もあるからである（南風原, 2002; 水本・竹内, 2008）。

また、従来の頻度主義統計よりもバイズ統計を実施することで「統計的帰無仮説検定の一部の問題とは無縁」になり、「自然、柔軟、そして人間らしい意思決定ができる」（草薙, 2017, p.2）といった利点も指摘されている。今後、その動向にますます注目が集まるであろう。

謝辞

匿名の2名の査読者の方々から貴重なご助言をいただいた。ここに記して謝意を述べたい。

注

- 1 決定木 (decision tree) は分類木 (classification tree) とも呼ばれ、結果変数が量的な値をとる場合には回帰木 (regression tree) とも呼ばれる (藤井, 2010, p.142)。
- 2 Gini 係数とは不純度や不平等さを測る指標であり、雑多な情報を分類する上で、どれほどの不純物が混ざっているかを0~1の数値を用いて表す (完全に純粋な場合は0)。「社会における経済格差を表す指標」とも呼ばれる (村山・若宮・荒牧, 2018, p.698)。決定木の場合、子ノードの Gini 係数の平均は親ノードの値よりも小さくなるように分岐していく。
- 3 アンサンブル学習とは、複数の学習器を組み合わせることで「複雑な処理を行うことができる機械を構成する」手法である (金森・竹之内・村田, 2009, p.154)。
- 4 主成分分析や因子分析では相関行列の固有値分解を、対応分析や数量化 III 類では頻度行列の特異値分解を、判別分析では分散行列の固有値分解を、多次元尺度法では距離行列の固有値分解を実施しており、入力するデータが異なる。
- 5 明治大学の廣森友人教授には特に吉村他 (2019) 分析時に、本稿で紹介した資料の提供を含め本件に関する貴重なご意見を頂き大変勉強になった (私信: 2019年3月11日)。ここに感謝の意を示す。
- 6 数量化 IV 類は、順序尺度からなるデータを用いた多次元尺度法と言える (エクセル統計数量化 IV 類の概要より <https://bellcurve.jp/ex/function/quant4.html>)。
- 7 R の基本パッケージの中にある多変量解析に関しては、RjpWiki 中の「R の基本パッケージ中の多変量解析関数一覧」を参照されたい (<http://www.okadajp.org/RWiki/?Rの基本パッケージ中の多変量解析関数一覧>)。
- 8 「十分な検出力をもった研究を行うために行われるサンプルサイズの計算」(岡田, 2007, p.1) のことをパワーアナリシスと呼ぶ。R の base パッケージには t 検定、カイ2乗検定、分散分析の三つの検定手法に対応したパワーアナリシスが組み込まれている。GUI ソフトの G*Power (<http://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower.html>) を用いても、サンプルサイズを求めることができる。

参考文献

- [1] 朝野熙彦 (2000) 『入門多変量解析の実際 (第2版)』東京: 講談社サイエンティフィック。
 [2] Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge, UK: Cambridge University

Press.

- [3] Burrows, J. F. (1989). 'A Vision' as a revision? *Eighteenth-Century Studies*, 22, 551-565.
- [4] 出村慎一・西嶋尚彦・長澤吉則・佐藤進（編）. (2004). 『健康・スポーツ科学のための SPSS による多変量解析入門』 東京：杏林書院.
- [5] Dethorne, L. S., Johnson, B. W., & Loeb, J. W. (2005). A closer look at MLU: What does it really measure? *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19 (8), 635-648.
- [6] Dewaele, J. M., & Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2 (1), 24-37.
- [7] 藤井良宜 (2010) 『Rで学ぶデータサイエンス1 カテゴリカルデータ解析』 東京：共立出版.
- [8] 藤本一男 (2017) 「対応分析のグラフを適切に解釈する条件」『津田塾大学紀要』 49, 141-153.
- [9] 古橋聰・高橋薫 (1993) 「タグ付きコーパスの句レベルの解析について」『中京大学教養論叢』 33 (2), 117-146.
- [10] 古橋聰・高橋薫 (1995) 「LOB-Corpus におけるカテゴリーの特徴について—多変量統計解析法による分析—」『中京大学教養論叢』 35 (3), 727-747.
- [11] Greenacre, M. (2007). *Correspondence analysis in practice (second edition)*. London, UK: Chapman & Hall/CRC Interdisciplinary Statistics.
- [12] Gries, S. T. (2010). Useful statistics for corpus linguistics. In A. Sánchez & M. Almela (Eds.), *A mosaic of corpus linguistics: Selected approaches*, 269-291. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- [13] 南風原朝和 (2002) 『心理統計学の基礎—統合的理解のために』 東京：有斐閣アルマ.
- [14] 服部伸一・野々上敬子・門田新一郎 (2009) 「小学生の自覚症状の訴え数とライフスタイル要因との関連について—数量化Ⅱ類を用いた検討—」『小児保健研究』 68 (6), 643-653.
- [15] 今道晴彦 (2013) 「ドイツ語属格の語尾選択規則とその有用性: 決定木による分析の試み」『統計数理研究所共同研究レポート』 290, 73-87.
- [16] 石川慎一郎 (2008) 「主成分分析を用いた英文エッセイ自動診断システムの構築の可能性」『学習者コーパスの解析に基づく客観的作文評価指標の検討 統計数理研究所共同研究レポート』 215, 29-42.
- [17] 石川慎一郎 (2009) 「因子分析（3変数1因子モデル）を用いた FROWN コーパスにおける頻度副詞の共通性と独自性の検討」『コーパス言語研究における量的データ処理のための統計手法の概観 統計数理研究所共同研究レポート』 232, 119-127.
- [18] 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠 (2010) 『言語研究のための統計入門』 東京：くろしお出版.
- [19] 石川慎一郎・長谷部陽一郎・住吉誠 (2020) 『コーパス研究の展望』 東京：開拓社.
- [20] 金森敬文・竹之内高志・村田昇 (2009) 『Rで学ぶデータサイエンス5 パターン認識』 東京：共立出版.
- [21] 金明哲 (2007) 『Rによるデータサイエンス』 東京：森北出版株式会社.
- [22] 君山由良 (2002) 『コレスポンデンス分析と因子分析によるイメージの測定法』 東京：データ分析研究所.

- [23] 草薙邦広 (2014) 「教育実践のなかで集団に対する処遇の結果を適切に解釈するための定量的方法－効果量の利用とその限界点－」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会報告論集』 6, 46-84.
- [24] 草薙邦広 (2017) 「外国語教育研究者のためのベイズ統計入門」第57回外国語教育メディア学会全国研究大会ワークショップ資料 (pp.1-15). 名古屋学院大学. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0BwTqO-zjLUJnZjJzTnZfSS03VIU/view>
- [25] 見目卓之 (2004) 「Why do you 'make a decision' instead of 'decide'? - ロジスティック回帰分析に基づく英語軽動詞に関するケーススタディー -」英語コーパス学会第23回大会発表資料.
- [26] 小林雄一郎 (2008) 「高頻出語を用いた学習者コーパスの分類」『学習者コーパスの解析に基づく客観的作文評価指標の検討 統計数理研究所共同研究レポート』 215, 69-82.
- [27] 小林雄一郎・金丸敏幸 (2012) 「パターン認識を用いた課題英作文の自動評価の試み」『電子情報通信学会技術研究報告』, 112 (103), 37-42.
- [28] Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R (The 2nd ed)*. London: Routledge.
- [29] 水本篤 (2008) 「自由英作文における語彙の統計指標と評定者の総合的評価の関係」『学習者コーパスの解析に基づく客観的作文評価指標の検討』 統計数理研究所共同研究レポート 215, pp.15-28.
- [30] 水本篤 (2009) 「コーパス言語学研究における多変量解析手法の比較：主成分分析 vs. コレスポンデンス分析」『統計数理研究所共同研究レポート』 232, 53-64.
- [31] 水本篤・野口ジュディー (2009) 「多変量解析を用いた PERC コーパスの領域分類」『統計数理研究所共同レポート』 232, 85-106.
- [32] 水本篤・竹内理 (2008) 「研究論文における効果量の報告のために－基礎的概念と注意点－」『関西英語教育学会紀要 英語教育研究』 31, 57-66.
- [33] 水本篤・竹内理 (2010) 「効果量と検定力分析入門－統計的検定を正しく使うために－」『より良い外国語教育研究のための方法 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集』 47-73.
- [34] 村山太一・若宮翔子・荒牧英治 (2008) 「WORD GINI: 語の使用の偏りを捉える指標の提案とその応用」『言語処理学会第24回年次大会発表論文集』 698-701.
- [35] 中村永友 (2009) 『Rで学ぶデータサイエンス2 多次元データ解析法』 東京：共立出版.
- [36] Nakamura, J., & Sinclair, J. (1995). The world of woman in the Bank of English: Internal criteria for the classification of corpora. *Literacy and Linguistic Computing*, 10, 99-110.
- [37] Nesi, H. (2009). A multidimensional analysis of student writing across levels and disciplines. In M. Edwardes (Ed.), *Taking the measure of applied linguistics: Proceedings of the BAAL Annual Conference, University of Swansea, 11-13. September 2008*. London: BAAL/Scitsiugnil Press.
- [38] Nishina, Y. (2007). A corpus-driven approach to genre analysis: The reinvestigation of academic newspaper and literary texts. *ELR Journal*, 1 (2). [online journal]
- [39] 能登原祥之 (2015) 「N-gram 分析を通じた CEFR レベル基準特性の特定：動詞共起フレー

ムに焦点をあてて」『言語処理学会第 21 回年次大会発表論文集』 876-879.

- [40] Oakes, M. P. (1998). *Statistics for corpus linguistics*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- [41] 岡田昌史 (2007) 「R Commander を用いた統計解析の基礎 (3)」 Retrieved from [http://www.okadajp.org/RWiki/?plugin=attach&refer=100万ヒット記念コーナー &openfile=RcmdrPractice3.pdf](http://www.okadajp.org/RWiki/?plugin=attach&refer=100万ヒット記念コーナー&openfile=RcmdrPractice3.pdf)
- [42] 奥野忠一・久米均・芳賀敏郎・吉澤正 (1971) 『多変量解析法』 東京：日科技連.
- [43] 大隅昇・アランモリノウ・馬場康維・ルドヴィックルバル・ケネスワーウィック (1994) 『記述的多変量解析法』 東京：日科技連出版社.
- [44] Paavola, L., Kunnari, S., & Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: Implications for the early communicative and linguistic development. *Child: Care, Health & Development*, 31 (6), 727-735.
- [45] 李在鎬 (2016) 「日本語教育のための文章難易度に関する研究」『早稲田日本語教育学』 21, 1-16.
- [46] Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics (5th international ed.)*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- [47] 田畑智司 (2004a) 『コーパス言語学のための多変量解析入門』 英語コーパス学会第 24 回 大会ワークショップ配布資料. Retrieved February 20, 2019, from <http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~tabata/JAECS2004/JAECS2004hand.pdf>
- [48] 田畑智司 (2004b) 「-ly 副詞の生起頻度解析による文体識別—コレスポンデンス分析と主成分分析による比較研究—」『電子化言語資料分析研究』 97-114.
- [49] 高橋薫 (2019) 「LOB Corpus から BNC へと移行した語彙分析の成果について」『コーパスと英語研究』 (pp. 213-224). 東京：ひつじ書房.
- [50] 竹内理・水本篤 (2012) 『外国語教育ハンドブック』 東京：松柏社.
- [51] 富田勤・須田美由紀・五十嵐直子・佐々木胤則 (2005) 「高校生におけるライフスタイルと疲労自覚症状との関連—主に数量化 I 類を用いた分析から—」『北海道教育大学紀要自然科学編』 65 (1), 29-37.
- [52] 吉村征洋・廣森友人・桐村亮・仁科恭徳 (2019) 「英語ドラマ制作によるプロジェクト型協同学習が学習者の心理的側面に与える影響」『JACET Kansai Journal』 21, 23-44.
- [53] Zareva, A. (2005). Models of lexical knowledge assessment of second language learners of English at higher levels of language proficiency. *System*, 33, 547-562.

神戸学院大学における専門職連携教育の取り組み I

Implementation of Interprofessional Education in Kobe Gakuin University I

内海 美保 ¹	澁谷 幸 ⁷	小形 晶子 ²	中前 智通 ³
太田 淳子 ⁵	森川 孝子 ³	村山 恭朗 ⁶	水上 然 ⁴
藤原 瑞穂 ³	宮崎 清恵 ⁴	岩井 信彦 ²	山原 弘 ¹
	片倉 直子 ⁷	西垣 千春 ⁴	

投稿日：2020年3月27日

受理日：2020年11月25日

-
1. 薬学部
 2. 総合リハビリテーション学部理学療法学科
 3. 総合リハビリテーション学部作業療法学科
 4. 総合リハビリテーション学部社会リハビリテーション学科
 5. 栄養学部栄養学科管理栄養学専攻
 6. 心理学部
 7. 神戸市看護大学看護学部

(要約)

神戸学院大学では、保健医療福祉分野のニーズに的確に対応できる人材を育成するために、2010年度より専門職連携教育（IPE）を導入している。本稿では、時代の要請とともに導入してきた IPE の変遷をたどるとともに、その教育効果の検証を行った。IPE に参加することで学生の高い満足度が得られるほか、今後の学習モチベーションが向上することが示された。また、今後、継続的、かつ段階的な IPE を実施していくことが学生間における多職種連携の素地を築き、維持し、学生の多職種連携の実践力を高める上で有効であることが示唆された。

キーワード：専門職連携教育、多職種連携、地域包括ケア、アクティブラーニング

1. はじめに

近年、就業形態の変化（第3次産業従事者の急増）が働き方に影響を与え、疾病構造の変化（生活習慣病の増加や慢性症状の長期化）をもたらし、健康に何らかの問題をきたしている人が増えている。また、医療の高度化や複雑化に伴う患者ニーズの増大や厳格化（医療ミスを防ぎ、医療の質を担保すること）も進んでいる。加えて、わが国は、総人口の減少に相反して65歳以上の高齢者人口が増加し（高齢化率28.4%）（内閣府2020）、病院内での医療のみならず、在宅・介護施設における医療・介護のニーズが増大している。一方で、保健医療福祉分野に寄与する人材の不足や高齢者を看取る場の不足は、わが国の深刻な社会問題となっている。国際的にみても、医療安全への期待は高まる反面、従来から世界全体で医療従事者は430万人不足していると言われており（世界保健機関（WHO）2006）、未だ改善されていない。

政府は、わが国の社会保障や医療提供体制にかかわる課題を見据え、2006年頃より様々な政策を展開している。着目すべき政策は、医療の集中を分散させ、安全で良質な医療を提供するために、各スタッフの専門性を前提に各スタッフが新たな役割を担い、互いに連携、補完し合うべくチーム医療を推進している点である（厚生労働省2010、「医療スタッフの協働・連携によるチーム医療の推進について（医政発0430第1号）」通知）。また、高齢者が可能な限り住み慣れた地域で自立した生活を営むことができるように、包括的な支援・サービスを提供する体制（地域包括ケアシステム）の構築を進めている点である（2014年「医療介護総合確保推進法」）。同時期に、WHOからも医療提供体制にかかわる行動指針が示され、その中では専門職の連携協働とそれを実践するための専門職連携教育（Interprofessional education: IPE、以下「IPE」という）の必要性が謳われている（WHO2010）。

神戸学院大学では、これら保健医療福祉分野のニーズに的確に対応できる人材を育成するために、2010年度よりIPEを導入している。初期の2年間の取り組みについては、すでに報告している（小形2013）。本稿では、時代の要請とともに導入してきたIPEの変遷をたどるとともにその教育効果について論述する。

2. 神戸学院大学におけるIPEの導入と実施概要

本学のIPEは、2010年度に薬学部と総合リハビリテーション学部理学療法学科（旧、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理学療法学専攻）との共同で開始された（表1）。翌2011年度からは、総合リハビリテーション学部作業療法学科（旧、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）や栄養学部が加わり、2013年度からは、総合リハビリテーション学部社会リハビリテーション学科、さらに2017年度からは、心理学部（旧、人文学部人間心理学科）や神戸市看護大学看護学部も加わり、計5学部7学科でIPEを実施している。

表 1. IPE の取組学部と実施規模

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
薬学部	30	20	20	20	30	20	20	20
総合リハビリ テーション 学部	理学療法学科	30	20	20	20	30	20	20
	作業療法学科		20	20	20	30	20	20
	社会リハビリ テーション学科				20	30	20	20
栄養学部	栄養学科 管理栄養学専攻		20	20	20	30	20	20
心理学部								20
看護学部 (神戸市看護大学)								20
受講定員 (名)	60	80	80	100	150	100	100	140

これら 2010 年度から 2017 年度までに実施された IPE は、正課のプログラムとしてではなく、学生が自由に参加できる任意プログラムとして開催された。また、当該 IPE は 1 年次の後期に開催し、その実施に向けては毎年 IPE 取組学部の関係教員において実施規模やテーマが話し合われ、その都度、試行錯誤しながら進められてきた。このため、実施内容は若干変遷していったものの、基本的には 1 日で完結するプログラムとなっている。また、講義は最小限に留め、ゲームや小グループ討論など、アクティブラーニングを多分に取り入れ、学生同士が互いに教え合い、学び合うことで保健医療福祉分野について知ることができるプログラムになっている。例として、2017 年に実施した IPE プログラムの概要を表 2 に示す。さらに、IPE では、どの学部の学生も臆することなく自らの考えを述べたり、チームの成果を発表したりすることができるように、2 種類 (同じ学部の学生からなる自職種チームと、複数の学部の学生からなる多職種連携チーム) のチーム編成を行い、それぞれのチームを場面によって使い分けている。また、このような学習を通して他職種との連携・協働をする実践力を培うことも学習の狙いとしている。

表 2. IPE プログラムの概要

	実施内容	方略	所要時間 (分)
	オリエンテーション	—	10
	保健医療福祉分野における様々な職種を知ろう		
午前	自職種に対する理解	SGD [*] ・発表	20
	アイスブレイク	ゲーム	25
	他職種に対する理解	発表	60
	ランチョンセミナー：名刺を交換しよう	名刺交換	55
	症例をもとに専門職の連携・協働について考えよう		
	症例に関する説明	ミニ講義	10
午後	自職種チームによるグループ討論	SGD [*]	20
	多職種連携チームによるグループ討論	SGD [*]	90
	発表会	発表・全体討論	60
	まとめ	—	20

※ SGD は、小グループ討論 (Small Group Discussion) の略。

IPEの午前中は、保健医療福祉分野の様々な職種について理解を深めるために、まず事前学習をしてきた自職種の概要（業種、働く場所・働き方、業務内容、社会的な役割、職能、大学での講義・実習内容、資格取得のための要件等）について自職種チームで発表し、情報共有を行う。その後、多職種連携チームに分かれ、効果的なコミュニケーションやチームワークに必要な要素を学び取るためのアイスブレイク（ゲーム）を行い、チームメンバーが打ち解け合ったところで、自職種の概要について他職種の学生に発表をする。さらに、午後からは、高血圧や糖尿病、アルコール依存症を併発する脳出血後の患者の退院調整場面を題材に自職種及び多職種連携チームで話し合い、その結果をクラス全体で発表する。このとき、単に患者に対する支援内容を話し合うだけでなく、その前提として患者が抱える不安や在宅療養に移行した際の問題点、退院時カンファレンスへの参加者、退院に向けてさらに必要な情報と今後連携していくべき職種について話し合う。このことにより、各専門職の役割を知り連携する力を育むのみならず、対人援助職として患者の幅広い生活療養課題を認識する力も涵養することを目指している。また、多職種連携チームの学生同士の関係性がその場限りで終わることなく、維持、継続していくようにするために、多職種連携チームでランチをしながら、互いについて教え合うとともに名刺交換をし、IPE終了後も互いに連絡が取り合えるような環境づくりをしている。

3. IPEの教育効果の検証

3-1. 対象と方法

先述のIPEで学生がどのような学びを得ているかを客観的に評価し、今後のIPEの教育開発や改善に繋げることを目的に、2012～2017年度にIPEを受講した学生601名に対し、IPE終了直後に振り返りシートを配布した。また、振り返りシートの結果は解析し、個人が特定されないよう匿名化し、公表することがあること、記載内容によって不利益を受けることは一切ないこと、提出は任意であること、研究目的以外では使用しないことを口頭で十分に説明し、同意を得た上で記入、提出してもらった。評価対象とした質問項目は、IPE参加前の期待度や参加後の満足度、IPEにおける自らの活動状況、チーム医療に関する認識、今後のIPEに対する期待など、IPEの取り組みに関わる項目（選択式9項目）とIPE全体を通して学んだこと・感想等を問う項目（記述式1項目）とした。選択式の項目に対する回答は「全くそう思わない（1点）」、「そう思わない（2点）」、「そう思う（3点）」、「とてもそう思う（4点）」の4件法（8項目）、及び「そう思わない（1点）」、「どちらとも言えない（2点）」、「そう思う（3点）」の3件法（1項目）の形に集約した。解析は、選択式（4件法、8項目）についてクロンバック α 係数を算出し、内的整合性を確認した上で合計得点を算出した。また、選択式8項目の合計得点を従属因子とし、属性に関する他の項目を独立変数として、Mann-WhitneyのU検定またはKruskal-Wallis検定（Bonferroni法）の多重比較検定を行った。IPE参加前後の学習モチベーションの変化はWilcoxon符号付順位検定を用いて比較検討を行った。記述式の回答は、代表的な意見を各学部から万遍なく抜粋した。なお、統計ソフトはIBM SPSS Statistics 24.0を用い、有意水準は5%未満とした。その他、2010～2011年度に実施した結果、及び経年的な変化を比較できない質問項目等については、今回の評価対象から除外した。

3-2. 結果

3-2-1. 回答者の属性

IPE を受講した学生 601 名から有効な回答が得られた。回答者の属性は、表 3 に示す通り、性別は男性 247 名 (41.1%)、女性 354 名 (58.9%)、年齢は 18 歳 93 名 (15.5%)、19 歳 439 名 (73.0%)、20 歳 42 名 (7.0%)、21 歳以上 27 名 (4.5%)、学部は薬学部 122 名 (20.3%)、総合リハビリテーション学部理学療法学科 149 名 (24.8%)、同作業療法学科 120 名 (20.0%)、同社会リハビリテーション学科 94 名 (15.6%)、栄養学部栄養学科管理栄養学専攻 85 名 (14.1%)、心理学部 9 名 (1.5%)、看護学部 22 名 (3.7%) であった。

表 3. 回答者の属性 (n=601)

区分	2012 n(%)	2013 n(%)	2014 n(%)	2015 n(%)	2016 n(%)	2017 n(%)	2012～2017 n(%)	
性別	男	30(40.5)	44(46.8)	65(49.2)	30(35.3)	34(34.7)	44(37.3)	247(41.1)
	女	44(59.5)	50(53.2)	67(50.8)	55(64.7)	64(65.3)	74(62.7)	354(58.9)
年齢	18 歳	9(12.2)	8(8.5)	23(17.4)	18(21.2)	17(17.3)	18(15.3)	93(15.5)
	19 歳	53(71.6)	79(84.0)	95(72.0)	59(69.4)	68(69.4)	85(72.0)	439(73.0)
	20 歳	4(5.4)	6(6.4)	9(6.8)	5(5.9)	9(9.2)	9(7.6)	42(7.0)
	21 歳以上	8(10.8)	1(1.1)	5(3.8)	3(3.5)	4(4.1)	6(5.1)	27(4.5)
学部	薬学部	20(27.0)	20(21.3)	21(15.9)	20(23.5)	21(21.4)	20(16.9)	122(20.3)
	総合リハビリテーション学部 理学療法学科	29(39.2)	15(16.0)	45(34.1)	20(23.5)	19(19.4)	21(17.8)	149(24.8)
	総合リハビリテーション学部 作業療法学科	11(14.9)	22(23.4)	32(24.2)	16(18.8)	20(20.4)	19(16.1)	120(20.0)
	総合リハビリテーション学部 社会リハビリテーション学科		22(23.4)	18(13.6)	15(17.6)	21(21.4)	18(15.3)	94(15.6)
	栄養学部栄養学科 管理栄養学専攻	14(18.9)	15(16.0)	16(12.1)	14(16.5)	17(17.3)	9(7.6)	85(14.1)
	心理学部						9(7.6)	9(1.5)
	看護学部 (神戸市看護大学)						22(18.6)	22(3.7)
	回答者数(合計)	n=74	n=94	n=132	n=85	n=98	n=118	n=601

3-2-2. IPE における取組状況の回答分布

IPE 参加前は「IPE に参加することを楽しみにしていた」との問い (項目(1)) に「そう思わない」と回答する学生が 38.5% 存在するのに対して、IPE 終了後 (項目(2)) には 95.5% の学生が「IPE に参加して満足している」と回答している (図 1)。また、9 割以上の学生が「チームのメンバーと適切にコミュニケーションし、協力してグループ活動ができた (96.2%)」、「他学部の専門領域 (役割、

業務等)について理解することができた(98.8%)」、「IPEはチーム医療を考えるきっかけになった(99.7%)」と回答し、8割以上の学生が「チームの一員として自らの役割を果たすことができた(80.5%)」、「自らの専門領域から、チームのメンバーに自分の意見を言うことができた(88.9%)」と回答した。さらに、9割以上の学生が「今後も同じような他学部との合同授業があれば参加したい(93.0%)」と回答しており、IPEに対する学習のモチベーションは、IPEの参加前(項目(1))に比べて有意に上昇していることが示された($p<0.001$)。一方、「あなたは今回知り合ったチームのメンバーと今後、長い付き合いができそうである」の項目(3件法)に対しては、「そう思わない」5.2%、「どちらとも言えない」59.4%、「そう思う」35.4%とやや消極的な姿勢が見られた。

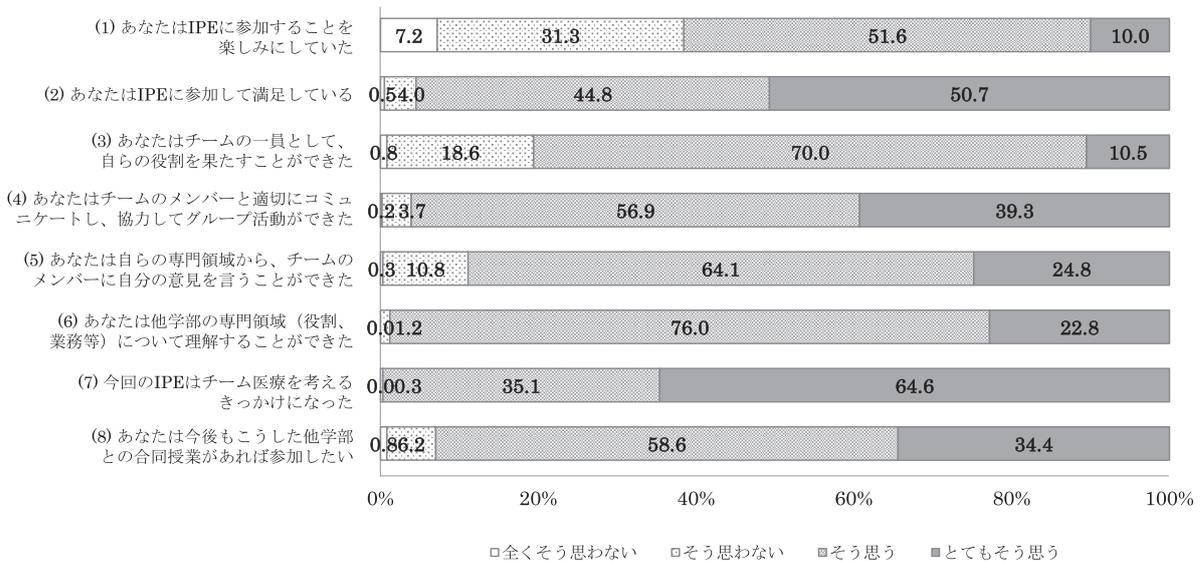


図1. IPEにおける取組状況 (n=601)

3-2-3. IPEにおける取組状況と属性等との関連

選択式8項目のクロンバック α 係数は0.72であった。8項目の合計得点(8~32点)を算出したところ、中央値(25, 75パーセンタイル値)は、26.0(24.0, 28.0)であった。また、属性等との関連を表4に示す。性別からみた合計得点の中央値(25, 75パーセンタイル値)は、男性25.0(23.0, 27.0)、女性26.0(24.0, 28.0)であり、男性の得点よりも女性の得点の方が有意に高かった($p<0.001$)。また、年齢別にみた合計得点の中央値(25, 75パーセンタイル値)は、18歳25.0(23.5, 28.0)、19歳25.0(24.0, 27.0)、20歳26.0(25.0, 27.0)、21歳以上26.0(23.0, 28.0)であり、年齢による有意な差は認められなかった。さらに、実施年度別にみた合計得点の中央値(25, 75パーセンタイル値)は、2012年度25.0(24.0, 28.0)、2013年度25.0(23.0, 27.0)、2014年度25.0(24.0, 27.0)、2015年度26.0(25.0, 28.0)、2016年度26.0(24.0, 28.0)、2017年度26.0(24.0, 28.0)であり、2013年度に比べて2015年度、2016年度、2017年度の得点の方が有意に高かった($p<0.05$)。

表4. IPE における取組状況と属性等との関連 (n=601)

		n(%)	学生による自己評価 (8項目: 8~32点) 中央値 (25, 75パーセンタイル値) [†]	p
性別	男性	247 (41.1)	25.0 (23.0, 27.0)	<0.001
	女性	354 (58.9)	26.0 (24.0, 28.0)	
年齢	18歳	93 (15.5)	25.0 (23.5, 28.0)	0.709
	19歳	439 (73.0)	25.0 (24.0, 27.0)	
	20歳	42 (7.0)	26.0 (25.0, 27.0)	
	21歳以上	27 (4.5)	26.0 (23.0, 28.0)	
実施年度	2012年度	74 (12.3)	25.0 (24.0, 28.0)	<0.05
	2013年度	94 (15.6)	25.0 (23.0, 27.0) ^{a,b,c}	
	2014年度	132 (22.0)	25.0 (24.0, 27.0)	
	2015年度	85 (14.1)	26.0 (25.0, 28.0) ^a	
	2016年度	98 (16.3)	26.0 (24.0, 28.0) ^b	
	2017年度	118 (19.6)	26.0 (24.0, 28.0) ^c	

[†]: Mann-Whitney のU検定または Kruskal-Wallis 検定 (Bonferroni 法)

^{a, b, c}: 各独立変数内の多重比較で有意差が認められた組み合わせに同一の符号 (a, b, c) を付している。

3-2-4. IPE における学び (記述式)

自由記述においては、表5に示す通りであり、「IPEに参加して楽しかった」、「他学部の友達ができ良かった」、「もっと勉強しないといけないと思い、モチベーションが上がった」、「自分も自発的に考える力を身につけ、もっと知識を深め、協調性や他の分野に協力を依頼するコミュニケーション能力を身につけたい」、「自らの視点だけでとらえるのではなく、他職種の意見をまじえ多面的にとらえながら、患者さんに最適な援助を考えていく必要があると感じた」、「自らの専門的知識を深めた上で、改めて参加したい」などのコメントが得られた。

表5. IPE における学び (記述式) (抜粋)

学生A	1つの症例についていろんな職種の人と話す、自分が目をつけていなかったところや勉強していないところが見つかって、他学部の学生はとてレベルが高いと思った。今回自らの領域についても分からないことが多くあって、もっと勉強しないといけないと思い、モチベーションがとて上がった。
学生B	普段、同学部の学生としか交流が無いが、他学部の学生と交流してみて、各学部に属する人の特徴がはっきり分かれていておもしろかった。さらに他学部に関する内容を知り、自らの専門的知識を深めた上で、改めて参加してみたい。
学生C	学部によって雰囲気が異なり、とても専門的で、自分の分野のことをよく知っていて考える力があつた。自分も自発的に考える力を身につけ、もっと知識を深め、協調性や他の分野に協力を依頼するコミュニケーション能力を身につけたい。
学生D	IPEは総合大学であるからこそできることだと感じ、楽しかったし、他学部の友達ができ嬉しかった。また、自職種だけでなく、他職種の仕事内容や学校で学んでいることを聞き、とても興味がわいたし、今後の勉強にいかせそうだと感じた。
学生E	まったく関わったことのない学部があり緊張したけどゲームとかで打ちとけることができ良かった。はじめてチーム医療というものを体験できたと思う。すごくいい経験になった。
学生F	患者さんの援助に対するアセスメントをするとき、自らの視点だけでとらえるのではなく、他職種の意見をまじえ多面的にとらえながら、患者さんに最適な援助を考えていく必要があると感じました。

3-3. 考察

学生による振り返りでは、IPEに参加するまでの期待度のみ、比較的低値を示し、IPEへの学習レディネスまたはモチベーションは高くないことが示されたが、IPE参加後は大多数(93.0%)の学生が「今後も同じような他学部との合同授業があれば参加したい」と回答した。IPEに参加するまでの期待度が低い理由として、2012～2017年度に実施したIPEは正課外のプログラムであり、同IPEを受講しても単位が得られないこと、同IPEは後期の春休みの期間(2月)を使って実施していること、現場を知らない学生にとってIPEを受講する必要性が感じられないことなどが考えられた。IPEの実施に際しては毎年、IPE取組学部の教員が当該学部の学生に対しオリエンテーションを実施し、受講案内をしている。しかしながら、このように卒前の学生に対し正課外のプログラムとして実施する場合、本来保健医療福祉分野の誰もが学ぶべき内容であっても、動機づけの難しさがあることが結果から推察できる。ただ、参加後の満足度が高いことから、IPEを正課のプログラムとして単位化し、専門職として学ぶ必要があることを学生に示すこと、またはIPEを受講した学生が受講していない学生に対して学びの成果を情報共有することなどで、学生の学習レディネスまたはモチベーションは改善してくるのではないかと考えられた。

次に、「チームの一員として自らの役割を果たすことができた」学生は80.5%に留まり、「自らの専門領域から、チームのメンバーに自分の意見を言うことができた」学生も88.9%とやや低い傾向にあった。自由記述では、多職種連携チームの活動を通して自らの専門職としての役割を振り返り、今後自らが取り組むべき課題を見出している学生や、継続的なIPEの実施を希望する学生が多く見られた。これらを踏まえると、学生が社会人として保健医療福祉分野の現場に出るまでに1度(1年次の後期)だけではなく、継続的、かつ学習進度に応じた内容でIPEを実施することが、真の多職種連携の実践力を涵養する上で効果的であることが推察された。その他にも、自由記述からは、対人援助職として包括的な視点や他者と連携する力を身につけていく必要があることを、学生がIPEを通じて自覚していることが示された。

本学のIPEは1日だけのプログラムではあったが、ゲームやアクティブラーニングを取り入れた学習法は、IPEを効果的に進める上で有効であることが示された。ただ、ランチの時間に名刺交換をし、多職種連携チームの素地を築き、維持、継続できるよう工夫しているにもかかわらず、今回知り合ったチームのメンバーと今後、長い付き合いができそうかを問う項目(3件法、1項目)に対しては、「どちらとも言えない」と回答する学生が最も多く、59.4%であった。このことは、1日だけのプログラムでは、この日以外に連絡を取り合う意義に気づくまでには至っていないことを表し、他職種との関係性を維持、継続させる上においても、継続的なIPEの実施の検討が必要であると考えられた。

IPEの取り組みに関わる項目(4件法、8項目)の合計得点を性別、年齢別、実施年度別に比較検討したところ、男性より女性の得点の方が有意に高く($p<0.001$)、2013年度に比べて2015年度、2016年度、2017年度の得点の方が有意に高かった($p<0.05$)。実施年度別に有意差が認められた理由としては、IPE導入当初は教員が手探りでIPEプログラムや教授法を検討し、実施していたが、徐々に教員自身も慣れ、安定して学生の誘導や指導、介入ができるようになったことが影響している可能性があると考えられる。また、参加学部を徐々に増やしていくことができたこと、特に2017

年度より、神戸市看護大学との大学間連携によって看護学部の学生が IPE に参加できるような環境を整えたことも、効果的であったものと思われる。

その他、本学の IPE は徐々に取組学部を増やしていったため、今回の解析では各学部・学科の学生数に大きな偏りがあり、学部・学科間での比較検討には至らなかった。今後、IPE を受講した学生において各学部・学科の特徴や違いを分析していくことは、学生のさらなる能力開発や IPE のプログラム開発に有効であると考えられた。

4. まとめと今後の課題

2012～2017 年度に実施した IPE は、学生から高い満足度が得られる内容であり、同 IPE を通じて、学生は自らの専門職としての役割を振り返り、今後の学習モチベーションを高めていることが示された。また、今後、地域の保健医療福祉分野に寄与できる多職種連携の実践力を備えた人材を育成するには、IPE を継続的、かつ段階的（学年、学習進度に応じた内容）に実施し、学部間の比較を含め検証していくことが有効であると示唆された。

参考文献

- [1] 内閣府、(2020)、『令和 2 年版高齢社会白書』、東京、日経印刷、2
- [2] 小形晶子、他、(2013)、「医療系学部 1 年次生における専門職連携教育 (IPE) の実践報告」、『神戸学院総合リハビリテーション研究』、8/2、127-132.
- [3] World Health Organization (WHO), (2006), “The World Health Report 2006 - working together for health” , <<https://www.who.int/whr/2006/en/>>, cited 7 Mar. 2020.
- [4] World Health Organization (WHO), (2010), “Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice”, <http://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/>, cited 7 Mar. 2020.

謝辞

神戸学院大学における IPE は、神戸学院大学、及び神戸市看護大学の学生、及び教職員の皆様の多大なる協力により実施されました。関係の皆様にご心より御礼申し上げます。

神戸学院大学における専門職連携教育の取り組みⅡ

Implementation of Interprofessional Education in Kobe Gakuin University Ⅱ

内海 美保 ¹	澁谷 幸 ⁸	小形 晶子 ²	中前 智通 ³
太田 淳子 ⁵	中川 輪央 ⁵	兵頭 香苗 ⁶	宇多みどり ⁸
丸尾 智実 ⁸	村山 恭朗 ⁷	水上 然 ⁴	宮崎 清恵 ⁴
岩井 信彦 ²	山原 弘 ¹	片倉 直子 ⁸	西垣 千春 ⁴

投稿日：2020年3月27日

受理日：2020年12月1日

-
1. 薬学部
 2. 総合リハビリテーション学部理学療法学科
 3. 総合リハビリテーション学部作業療法学科
 4. 総合リハビリテーション学部社会リハビリテーション学科
 5. 栄養学部栄養学科管理栄養学専攻
 6. 栄養学部栄養学科臨床検査学専攻
 7. 心理学部
 8. 神戸市看護大学看護学部

(要約)

神戸学院大学では、地域の保健医療福祉分野に寄与できる人材の育成に向けて、2010年度より専門職連携教育（IPE）を実施している。2018年度からはIPEを正課科目として位置づけ、5学部8専門領域でのIPEを実施している。本学のIPEは、複数の専門領域の学生が互いに学び合うアクティブラーニングや地域で暮らす人々との交流を十分に取り入れており、それらは学生の多職種連携の実践力の涵養や地域包括ケアシステムに対する一定の理解を深める上で有効であることが示唆された。一方、授業内容や方略の工夫はもとより、質の高いIPEの実施、及び多職種連携の実践力を備えた人材の継続的な輩出と地域への定着に向けた課題も明らかとなった。

キーワード：専門職連携教育、多職種連携、地域包括ケア、アクティブラーニング

1. はじめに

近年、高齢化の進展や多様化する医療・介護のニーズに応じていくために、専門職の連携協働とそれらを効果的に実践するための専門職連携教育（Interprofessional education: IPE、以下「IPE」という）が求められている。本学では2010年度より薬学部、総合リハビリテーション学部の有志教員が集まり、2011年度からは栄養学部、2017年度からは心理学部も加わり、保健・医療・福祉の全体を網羅した包括的なIPEを実施している（小形 2013、内海 2021）。また、2018年度には神戸市看護大学とIPEにかかわる正式な教育連携協定を締結させ、双方の大学でIPEを正課科目に位置づけ、全5学部、8専門領域でIPEを実践している。

本稿では、今後、高等教育機関でますますIPEが求められてくることを前提に、他大学のIPEにかかわる教育開発に資するべく、正課科目としてのIPEの実装に至るまでの手順、ビジョン・ミッション、プログラム（多職種連携実践A：1年次配当）の内容と教育効果、今後の課題について論述する。

2. 神戸学院大学のIPE

2-1. IPEの実装に至るまでの手順

高等教育機関においてIPEを導入する場合、学部間でスケジュールを合わせることや各学部の過密なカリキュラム、学部間の争い、IPEの意義に対する理解不足が大きな障壁となり、実施に至りにくいことが知られている（Curran 2005）。また、連携する学部を持たない単科大学などにおいては、IPEの実施自体が困難となる場合もある。IPEとは、複数の領域の専門職（または学生）が連携やケアの質を高めるために、互いに学び合い、互いへの理解を深めていく学習機会を指している（Barr 2002）。

本学では、2010年に、当時の学長、学部長、及び薬学部・総合リハビリテーション学部（理学療法学科）の有志教員の理解のもと、ボトムアップ形式で、任意プログラムとしてのIPEが開始された。その後、有志教員の輪は拡がり、総合リハビリテーション学部（作業療法学科、社会リハビリテーション学科）、栄養学部栄養学科（管理栄養学専攻、臨床検査学専攻（旧、生命栄養学専攻）、心理学部、神戸市看護大学看護学部など、徐々に取組学部を増やしながらか、全8職種（薬剤師、理学療法士、作業療法士、社会福祉士・精神保健福祉士、管理栄養士、臨床検査技師、公認心理師、看護職（看護師・助産師・保健師を含む））のセミプロが会するIPEを実施している。さらに、2017年にはIPEを正課科目と位置づけるべく、学内にIPE推進ワーキンググループが立ち上げられ、これまでのIPEプログラムの検証と正課カリキュラムとしてのIPEの実装に向けた検討が行われた。翌2018年から、同ワーキンググループはIPE運営委員会に名称を改め、またその上部組織として、副学長、及びIPE取組学部の学部長からなるIPE実施合同会議を設置し、各学部のカリキュラム改訂を行い、現在の正課カリキュラムとしてのIPEを導入するに至っている。なお、この間、神戸市看護大学との教育連携協定の締結に向けては、2016年度より協議が開始され、2017年度にIPEの試験的運用がなされ、2018年度に正式な教育連携協定の締結に至っている。

2-2. ビジョンとミッション

先述のワーキンググループでは、未来を見据えた IPE のあるべき姿が話し合われた。そこでは、本学の医療系だけでなく福祉までを包含する多様な学部構成を生かした IPE を展開すること、地域に密着した IPE を実践し、地域包括ケアシステム並びに人々の健康増進や暮らしの向上に寄与できる人材を育成し、輩出し、周辺地域に定着していくよう支援していくことがとりまとめられた。本学 IPE のビジョンとミッションは、表 1 の通りである。

表 1. ビジョンとミッション

<p>I. ビジョン</p> <p>神戸学院大学は、兵庫県を中心とした地域包括ケアシステム並びに地域の人々の健康増進や暮らしの向上に寄与するために、保健医療福祉分野に貢献できる専門職の育成・輩出・定着・支援を継続的に行い、他のロールモデルとなるような大学、学生教育、地域社会の構築を目指します。</p> <p>II. ミッション</p> <p>◇IPE を通じ、学生の地域に向かう専門職としての意欲を高め、志の高い専門職を育成し専門職の継続的な支援を行います。</p> <p>◇大学、企業、行政、地域社会等が一体となって、専門職を守り支える体制を構築します。</p> <p>◇大学と地域社会との繋がりを強化し、地域のリーダーを支援し、周辺地域の都市計画に参画します。</p> <p>◇他の機関・専門職・リーダーが利用可能な専門職・リーダーの育成に関わる資機材を開発し、提供します。</p> <p>◇社会のニーズに合った学生教育を実践するために、地域社会・地域住民・現場・専門職・学生を対象に調査・分析・評価を行い、学生教育に反映させていきます。</p>
--

2-3. IPE にかかわるカリキュラム

IPE は、専門職の連携協働にかかわる実践力を高め、それを現場の課題解決や社会開発に繋げていくことで、地域社会に貢献していくことが最大の狙いとなる。現場で効果的な多職種連携を実践するには、同じ教室で、複数の専門領域の学生が単に講義を受けるだけではなく、学習者同士が交流し、互いに学び合うことが重要とされる (Leathard 1994)。こうした学習の中で、多職種連携の前提となる信頼関係やパートナーシップを確立し、相互尊重のもと患者・利用者・地域を中心とした共同意思決定や多職種連携を推進する力を養成する。

本学が 2010 年度より実施していた任意プログラムの IPE は、各学部のカリキュラムの都合上、1 年次の後期に年 1 回しか実施することができず、真の多職種連携の実践力を身につけるには十分とは言えない状況があった。これらを改善するために、先述のワーキンググループでは、表 2 の通り IPE プログラムを拡充させることが話し合われ、地域包括ケアをテーマに全 4 科目 (科目名は「多職種連携実践 A～D」であり、専門科目 (選択科目) の位置づけ) を開講するに至っている。なお、本稿では、正課カリキュラムとして開講し、2 年の経験を得た「多職種連携実践 A」について、その内容を詳述していくこととする。

表2. 神戸学院大学の専門職連携教育にかかわるカリキュラム (概要)

	多職種連携実践A	多職種連携実践B	多職種連携実践C	多職種連携実践D
配当年次	1年次	2年次	3年次	3年次
単位	1単位	1単位	1単位	1単位
場所	学内 講義・演習室	学内 演習・実習室	学外 行政機関等	学外 診療所等
キーワード	当事者理解	専門職の相互理解/ 相互尊重	ヘルスプロモーション/ 疾病重症化予防	在宅療養 ／暮らしの支援
形式	2日間集中・演習	3日間集中・実習	3日間集中・実習	3日間集中・実習
大学間連携	○	○	-	-

※ IPE 関連科目は、配当年次以上の学年であれば、履修できる仕組みを取っている。

多職種連携実践Aは、1年次の後期に配当し、2日間かけて実施している(表3)。具体的には、地域包括ケアを推進していく際に重要な視点となる「当事者理解」をテーマに、その周辺の医療システムや法制度、医療・介護・福祉のニーズと専門職の役割、地域の方々への関わり方、多職種連携の実践法等を学ぶ。その教授法は、各専門領域の学生1～2名、1チームあたり約12名からなる多職種連携チームと同じ学部の学生からなる自職種チームを編成し、互いに学び合うアクティブラーニングを取り入れている。また、療養経験または介護経験のある地域住民を1班あたり1名招聘し、暮らしや健康に対する考えや現状をインタビューする。さらに、インタビューした内容を踏まえ模擬カンファレンスやクラス全体での発表会(全体討論)を行い、当事者の生活療養課題や支援内容等を考える。これらのグループワークを通して、自職種の専門性を振り返り、他職種の考え方、業務内容や範囲、価値観等を知る。加えて、自らの専門領域だけでは学べない他の専門領域や協働型リーダーシップ、チームの関係性の構築・維持・成長に必要なノウハウまでを学び取ることを狙いとする。2日目の最後には、現場の第一線で活躍する医師や保健師、行政職を招聘し、地域包括ケアシステムにおける多職種連携の実際にかかわる講演を聞き、それらを俯瞰した視点で捉え、地域の保健医療福祉分野の課題、及び専門職の課題をとともに考察することで、今後の学生の学習モチベーションを高めることを目指す。

表3. IPE (多職種連携実践A) の概要

	実施内容	方略	
1日目	午前	オリエンテーション アイスブレイク	— ゲーム
	午後	自職種と他職種理解①	SGD
		自職種と他職種理解②	発表
		保健医療福祉分野のニーズと専門職の役割 次回活動に関するオリエンテーション	講義 講義
2日目	午前	オリエンテーション 当事者理解	— SGD・インタビュー
	午後	地域で暮らす人々と専門職の関わり①	SGD
		地域で暮らす人々と専門職の関わり②	発表・全体討論
		講演会	講演会
		まとめ	—

※ SGD は、小グループ討論 (Small Group Discussion) の略。

3. IPE（多職種連携実践A）の教育効果の検証

3-1. 対象と方法

IPEの導入に際するカリキュラムの改訂は、2018年度に栄養学部(管理栄養学専攻)と心理学部で、2019年度に薬学部と総合リハビリテーション学部、栄養学部(臨床検査学専攻)、神戸市看護大学看護学部で行われた。2018年度に単位認定できなかった学部に対しては、単位認定にかかわる学部間の不公平が生じないように、大学から公式の受講証明書を発行することで対応が行われた。2018年度は2010年度より実施していたIPE(任意プログラム)の実施規模を参考に、各学部・学科より20名(選抜)、計140名の学生参加を認めた。2019年度は各学部の要望や2018年度のIPE受講希望者の人数を踏まえ、2018年度の約2倍の人数(計250名)の参加を認めた。

今回、正課カリキュラムとして開始されたIPE(多職種連携実践A)において、学生がどのような学びをしているかを評価するために、2018年度と2019年度にIPEを受講した学生337名に対し、IPE終了直後に振り返りシートを配布した。また、振り返りシートの結果はIPEの教育開発や授業改善を目的に、個人が特定されないよう匿名化し、公表することがあること、記載内容によって不利益を受けることは一切ないこと、その他の目的では使用しないことを口頭で十分に説明し、同意を得た上で記入、提出してもらった。質問項目は、IPEでの学びに関連するパラメータを複数の研究者で網羅的に抽出し、討議した上で、実施内容別にみた主体的な参加状況(9項目)、IPEまでの準備状態(学習レディネス)(4項目)、IPEでの取組状況(24項目)の選択式(計37項目)とIPE全体を通しての意見・感想等を問う記述式(1項目)とした。選択式に対する回答は、「全くそう思わない(1点)」、「そう思わない(2点)」、「あまりそう思わない(3点)」、「少しそう思う(4点)」、「そう思う(5点)」、「とてもそう思う(6点)」の6件法とした。また、逆転項目(4項目)については、「全くそう思わない」を「とてもそう思う」、「そう思わない」を「そう思う」、「あまりそう思わない」を「少しそう思う」として扱った。次に、IPEまでの準備状態(4項目)とIPEでの取組状況(24項目)のそれぞれに対してクロンバック α 係数を算出し、内的整合性を確認した上で合計得点を算出した。また、これらの合計得点を従属変数とし、属性等の項目を独立変数として、Mann-WhitneyのU検定、及びKruskal-Wallis検定(Bonferroni法)の多重比較検定を行った。このとき学部別の比較検討においては、学科単位ではなく学部単位で比較検討を行った。その他、項目ごとの年度比較は、Mann-WhitneyのU検定を用いた。記述式の回答は、研究者間で討議し、代表的な意見を各学部から万遍なく抜粋した。なお、統計ソフトはIBM SPSS Statistics 24.0を用い、有意水準は5%未満とした。属性等が不明な回答は、今回の評価対象から除外した。

3-2. 結果

3-2-1. 回答者の属性

IPEを受講した学生337名から回答が得られた（有効回答数334、有効回答率99.1%）。回答者の属性は、表4に示す通り、性別は男性114名（34.1%）、女性220名（65.9%）、年齢は18歳145名（43.4%）、19歳166名（49.7%）、20歳20名（6.0%）、21歳以上3名（0.9%）、学年は1年生317名（94.9%）、2年生17名（5.1%）、学部は薬学部59名（17.7%）、総合リハビリテーション学部理学療法学科30名（9.0%）、同作業療法学科24名（7.2%）、同社会リハビリテーション学科41名（12.3%）、栄養学部栄養学科管理栄養学専攻35名（10.5%）、同臨床検査学専攻26名（7.8%）、心理学部59名（17.7%）、看護学部60名（18.0%）であった。

表4. 回答者の属性 (n=334)

区分		2018 n (%)	2019 n (%)	2018・2019 n (%)
性別	男	39 (33.1)	75 (34.7)	114 (34.1)
	女	79 (66.9)	141 (65.3)	220 (65.9)
年齢	18歳	62 (52.5)	83 (38.4)	145 (43.4)
	19歳	52 (44.1)	114 (52.8)	166 (49.7)
	20歳	4 (3.4)	16 (7.4)	20 (6.0)
	21歳以上	0 (0.0)	3 (1.4)	3 (0.9)
学年	1年生	118 (100.0)	199 (92.1)	317 (94.9)
	2年生	0 (0.0)	17 (7.9)	17 (5.1)
学部	薬学部	18 (15.3)	41 (19.0)	59 (17.7)
	総合リハビリテーション学部 理学療法学科	15 (12.7)	15 (6.9)	30 (9.0)
	総合リハビリテーション学部 作業療法学科	11 (9.3)	13 (6.0)	24 (7.2)
	総合リハビリテーション学部 社会リハビリテーション学科	15 (12.7)	26 (12.0)	41 (12.3)
	栄養学部栄養学科 管理栄養学専攻	19 (16.1)	16 (7.4)	35 (10.5)
	栄養学部栄養学科 臨床検査学専攻	0 (0.0)	26 (12.0)	26 (7.8)
	心理学部	20 (16.9)	39 (18.1)	59 (17.7)
	看護学部	20 (16.9)	40 (18.5)	60 (18.0)
	回答者数 (合計)	n=118	n=216	n=334

3-2-2. 実施内容別にみた主体的な参加状況

各実施内容に対し主体的に参加できたかを問う項目では、大多数の学生がどの項目にも主体的に参加できたと回答しているものの、「自職種と他職種理解②（多職種連携チーム）」、「保健医療福祉分野のニーズと専門職の役割」、「次回活動に関するオリエンテーション」、「講演会」については比較的低値を示した（図1）。項目別の年度比較では、2018年度と2019年度の間に有意な差は認められなかった。

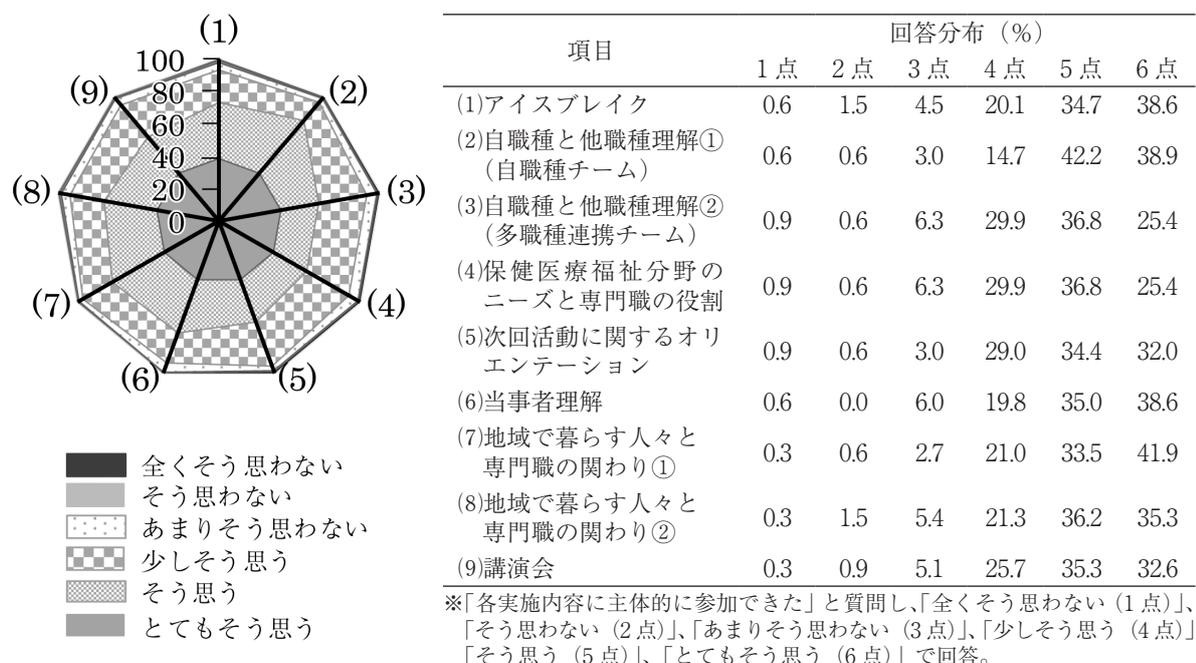


図1. 実施内容別にみた主体的な参加状況 (n=334)

3-2-3. IPE までの準備状態

IPE までの準備状態（学習レディネス）としては、図2に示す通り IPE を楽しみにしていた学生が全体の 88.3% を占めた。一方、IPE の学習内容や他学部・他大学の学生との交流、地域で暮らす人々との交流に不安を感じている学生が、順に 65.9%、61.4%、49.8% 存在した。項目別の年度比較では、2018年度と2019年度の間に有意な差は認められなかった。

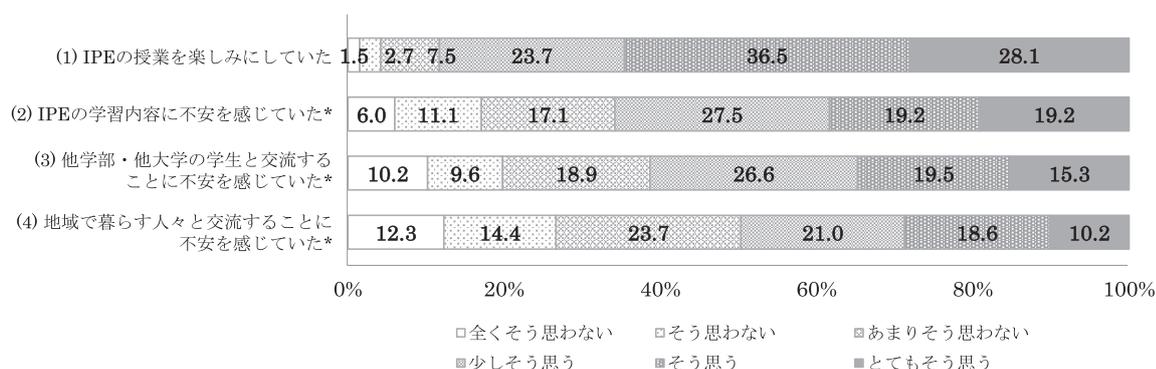


図2. IPE までの準備状態 (n=334)

IPE までの準備状態4項目のクロンバック α 係数は0.70であった。4項目の合計得点（4～24点）を算出したところ、中央値（25, 75パーセンタイル値）は、14.0（11.0, 17.0）であった。また、属性等の関連を表5に示す。性別、年齢別、学年別、実施年度別に合計得点の中央値（25, 75パーセンタイル値）を比較したところ、有意な差は認められなかった。学部別にみた合計得点の中央値（25, 75パーセンタイル値）は、薬学部13.0（11.0, 17.0）、総合リハビリテーション学部14.0（11.0, 17.0）、栄養学部14.0（12.0, 16.0）、心理学部14.0（11.0, 18.0）、看護学部16.5（14.0, 18.0）であり、看護学部の得点は薬学部、総合リハビリテーション学部、栄養学部の得点に比べて有意に高かった（ $p<0.05$ ）。

表5. IPE までの準備状態と属性等との関連 (n=334)

		n (%)	IPE までの準備状態(4項目, 4～24点) 中央値(25, 75パーセンタイル値) [†]	p
性別	男性	114 (34.1)	14.5 (11.0, 19.0)	0.220
	女性	220 (65.9)	14.0 (11.0, 17.0)	
年齢	18歳	145 (43.4)	14.0 (11.0, 17.0)	0.446
	19歳	166 (49.7)	14.0 (11.0, 18.0)	
	20歳	20 (6.0)	14.0 (11.0, 16.5)	
	21歳以上	3 (0.9)	18.0 (16.0, 21.0)	
学年	1年生	317 (94.9)	14.0 (11.0, 17.0)	0.155
	2年生	17 (5.1)	15.0 (14.0, 19.0)	
実施年度	2018年度	118 (35.3)	14.0 (11.0, 17.0)	0.599
	2019年度	216 (64.7)	14.0 (12.0, 17.0)	
学部	薬学部	59 (17.7)	13.0 (11.0, 17.0) ^a	<0.05
	総合リハビリテーション学部	95 (28.4)	14.0 (11.0, 17.0) ^b	
	栄養学部	61 (18.3)	14.0 (12.0, 16.0) ^c	
	心理学部	59 (17.7)	14.0 (11.0, 18.0)	
	看護学部	60 (18.0)	16.5 (14.0, 18.0) ^{a,b,c}	

[†] : Mann-Whitney のU検定または Kruskal-Wallis 検定 (Bonferroni 法)

^{a, b, c} : 各独立変数内の多重比較で有意差が認められた組み合わせに同一の符号 (a, b, c) を付している。

3-2-4. IPE での取組状況

IPE での取組状況を図3に示す。9割以上の学生が「チームのメンバーと適切にコミュニケーションし、協力的にグループ活動できた」、「多職種連携チームでチーム医療を体験することができた」、「多職種連携チームで自らの専門領域の立場から、自分の意見を言うことができた」、「地域で暮らす人々と積極的に交流することができた」、「地域で暮らす人々の健康や病気に対する考えを十分に認識できた」、「IPEに参加し、地域全体を基盤とした多職種連携の必要性を認識できた」、「IPEに参加し、今後自らが学ぶべき・取り組むべき項目を認識できた」と回答した。一方で、「多職種連携チームで他学部の学生（他職種）と連携・協働する難しさを感じた」、「多職種連携チームでリーダーシップを発揮しながらグループ活動できた」と回答する学生は、順に87.5%、51.9%であった。項目別にみた年度比較では、「地域の保健医療福祉分野の現状やニーズを十分に学べた」の項目において、2018年度より2019年度の方が有意に高かった（ $p<0.05$ ）。

神戸学院大学における専門職連携教育の取り組みⅡ

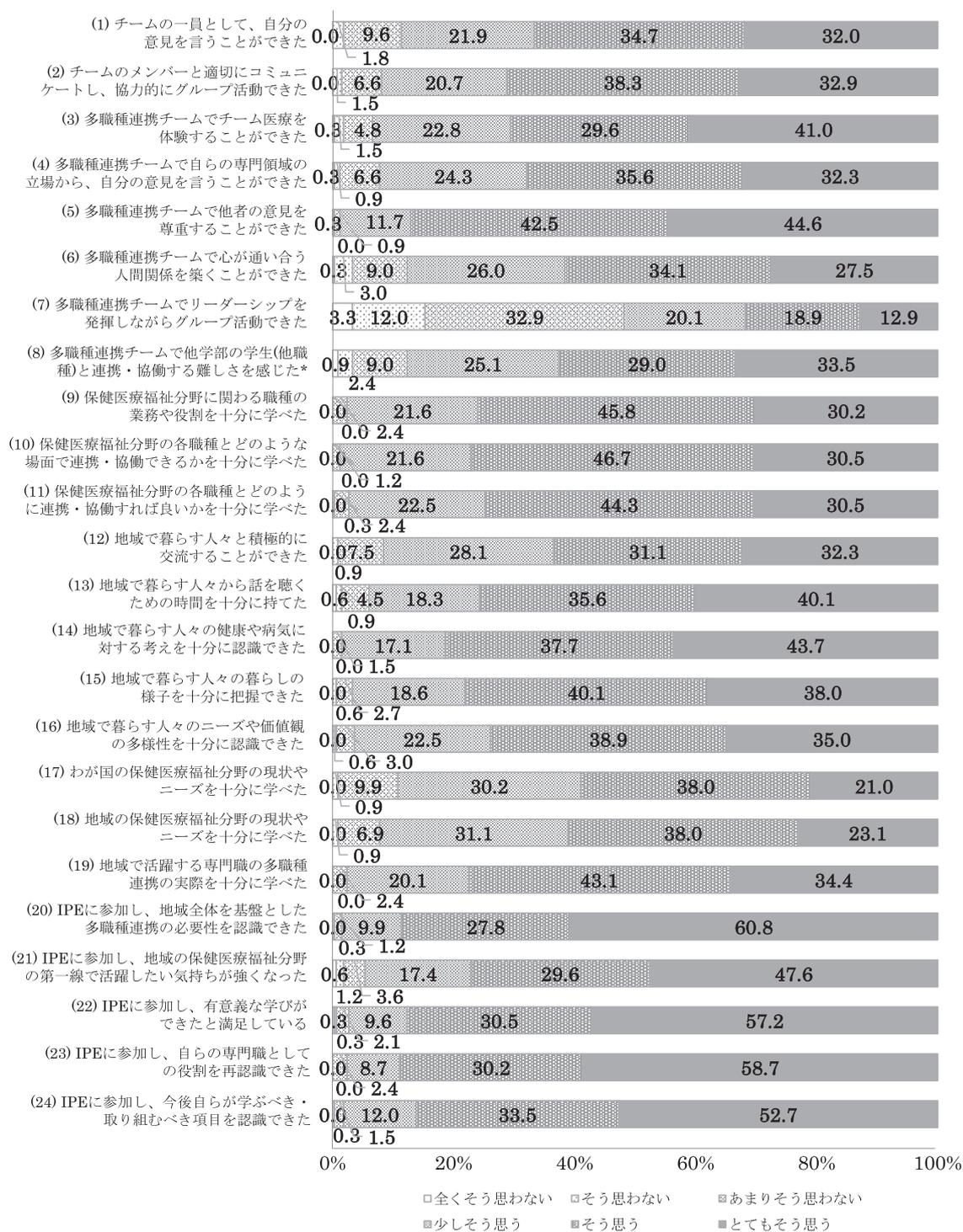


図3. IPE での取組状況 (n=334)

IPE での取組状況 24 項目のクロンバック α 係数は 0.93 であった。24 項目の合計得点を算出したところ、中央値 (25, 75 パーセンタイル値) は 123.00 (111.75,133.00) であった。また、属性等との関連を表 6 に示す。性別、年齢別、学年別、実施年度別、学部別に合計得点の中央値 (25, 75 パーセンタイル値) を比較したところ、有意な差は認められなかった。

表 6. IPE での取組状況と属性等との関連 (n=334)

		n (%)	IPE での取組状況 (24 項目, 24 ~ 144 点) 中央値 (25, 75 パーセンタイル値) [†]	p
性別	男性	114 (34.1)	124.0 (111.0,134.0)	0.589
	女性	220 (65.9)	123.0 (112.0,132.0)	
年齢	18 歳	145 (43.4)	126.0 (112.0,135.0)	0.196
	19 歳	166 (49.7)	123.0 (111.0,132.0)	
	20 歳	20 (6.0)	122.5 (111.5,132.0)	
	21 歳以上	3 (0.9)	104.0 (103.5,113.0)	
学年	1 年生	317 (94.9)	124.0 (111.0,133.0)	0.806
	2 年生	17 (5.1)	119.0 (114.0,131.0)	
実施年度	2018 年度	118 (35.3)	124.0 (111.0,133.0)	0.856
	2019 年度	216 (64.7)	123.0 (112.0,133.0)	
学部	薬学部	59 (17.7)	121.0 (106.5,133.5)	0.511
	総合リハビリテーション学部	95 (28.4)	123.0 (112.0,135.0)	
	栄養学部	61 (18.3)	126.0 (116.0,133.0)	
	心理学部	59 (17.7)	123.0 (114.0,131.5)	
	看護学部	60 (18.0)	126.0 (115.5,133.5)	

[†] : Mann-Whitney の U 検定または Kruskal-Wallis 検定 (Bonferroni 法)

3-2-5. IPE 全体を通しての意見・感想等 (記述式)

自由記述においては、表 7 に示す通り、「しっかりコミュニケーションをとることが大切なのだと考えさせられた」、「様々な物の見方があることを知り、多様な視点を持つことの大切さを学びました」、「(今後) チームワークを大切にして、自分も誇りをもって頑張りたい」、「患者さんに信頼され、この人になら任せて安心と思ってもらえる人になりたい」などのコメントが得られた。また、改善を希望するコメントとしては、「グループによって、知ることができる・できないは無いようにした方がいい」、「グループワークの時間を増やして欲しい」などがあった。

表7. IPE 全体を通しての意見・感想等（記述式）（抜粋）

学生A	言葉として分かっていた部分も他学部の方の説明により腑に落ちる感覚があったので、患者の症状などについても文面で理解した気になるのではなく、しっかりコミュニケーションをとることが大切なのだと考えさせられた。
学生B	学部が異なると考え方が異なることに改めて気がつきました。その分、意見をまとめることや発表の方向性を決めることに苦労しました。しかし、お互いに意見を出し合うことで1度決めたことでも話し合い直し、より良い意見や発表内容になっていきました。様々な物の見方があることを知り、多様な視点を持つことの大切さを学びました。
学生C	IPEに参加する前は、知らない人と上手く話せるかなど多少の不安があったが、それぞれの職種について知らなかったことをたくさん知ることができ、参加してとても良かった。それぞれの学部・学科の人は、自分の目指す職種に対して誇りを持っていると強く感じた。これから先ここで出会った仲間と共に働く日が来るかもしれないのでチームワークを大切に、自分も誇りをもって頑張りたいと思う。
学生D	実際の患者さんから“信頼できる医療従事者になってください”と言われ、すごく心に残りました。患者さんに信頼され、この人なら任せて安心と思ってもらえる人になりたいと強く思いました。2日間だけだったけど色々な人と話すことができ、仲良くなれ、色々な職種について知れて良い授業をとって良かったと達成感がありました。またこんな授業があったら応募したいです。
学生E	今回、自分のグループには理学療法学科の学生がいませんでした。他のグループにも理学療法学科や作業療法学科の学生がいないところがありました。グループによって、知ることができる・できないは無いようにした方がいいと思いました。
学生F	班で話し合い、インタビューの質問を考える時間や発表スライドを作る時間が少ないと感じたので、グループワークの時間を増やして欲しいと思った。

3-3. 考察

本学では、地域の保健医療福祉分野に貢献できる多職種連携の実践力を備えた専門職を養成するために、2010年度よりIPEを任意のプログラムとして導入している。また、2018年度からはIPEを正課科目として位置づけ、神戸市看護大学とも教育連携協定を締結させ、全5学部8専門領域の横断的、体系的なIPEを実施している。今回、正課科目として実施した2018年度と2019年度のIPE（多職種連携実践A）についてその教育効果を検討した。

まず、評価に用いた「IPEまでの準備状態（4項目）」と「IPEでの取組状況（24項目）」のクロンバック α 係数はそれぞれ0.70、0.93であり、高い内的整合性が確認された。本尺度は作成過程で、研究者間の討議により内容的妥当性を確認した。

「実施内容別にみた主体的な参加状況」や「IPEでの取組状況」の結果から、大多数の学生が各実施内容に主体的に参加でき、授業の中で学び取って欲しい項目を学び取り、達成できていることが示された。また、多職種連携実践Aは当事者理解に重点を置き、地域貢献をする力を培うことを目標としていたが、9割以上の学生が「地域で暮らす人々と積極的に交流することができた」、「地域で暮らす人々の健康や病気に対する考えを十分に認識できた」、「IPEに参加し、地域全体を基盤とした多職種連携の必要性を認識できた」と回答した。さらに、自由記述においては、他学部の学生と学び合うことや当事者との関わり合いを持つことは保健医療福祉分野の専門職としての自覚を促し、学生の学習に対する内発的動機付けを高めていることが示された。IPEでの取組状況と属性等との関連では、各独立変数内で有意差は認められなかった。いずれの学部においても全体的に高い評価が得られたのは、IPEが選択科目であり、元々意欲的な学生が参加していることや、授業を担当した教員が当該教育評価に関わっていることも影響しているかもしれない。一方で、IPEまでの準備状態（学習レディネス）においては、看護学部の学習レディネスが薬学部、総合リハビリテーション学部、栄養学部に比べて有意に高いことが示された（ $p<0.05$ ）。この理由として、学習進度

の違い（神戸市看護大学では、初年次教育として基礎看護学や看護技術学の授業の一環で、すでに地域で暮らす人々との交流を取り入れている）やIPE当日までの教員によるオリエンテーションの方法の違いなどが影響していることが考えられた。さらに、1日目の多職種連携チームでの活動（自職種と他職種理解②）において、主体的に参加できなかったと消極的な意見が比較的多く存在した。当項目は、IPE当日に初めて出会った学生同士で最初に取り組むグループ活動であるが、座席の配置や話し合いの進め方について教員が適切な介入をしていくことで、より学生が主体的に参加できる学習環境が整うものと考えられた。加えて、「多職種連携チームでチーム医療を体験することができた」との回答は93.4%存在するものの、「多職種連携チームで他学部の学生（他職種）と連携・協働する難しさを感じた」との回答は87.5%に上った。また、「多職種連携チームでリーダーシップを発揮しながらグループ活動できた」との回答は51.9%に留まった。グループにおいてどのような役割を果たすことがリーダーシップをとることになるのかについては、見解が分かれるものと考えられ、質問の仕方にも工夫が必要であると考えられた。また、これらの実践力は継続的な学習により高められていくものと考えられ、本学の場合2年次以降に担当されている「多職種連携実践B～D」において体系的に盛り込むことで、IPEの教育効果はさらに高まるものと推察された。

2019年度は2018年度に比べて約2倍の規模で実施したが、「IPEまでの準備状態」、「IPEでの取組状況」において有意差は認められなかった。項目別にみた年度比較では、学生の主体的な参加状況（「(9)講演会に主体的に参加できた」の項目）において有意差は認められなかったものの、IPEでの取組状況（「地域の保健医療福祉分野の現状やニーズを十分に学べた」の項目）において、2018年度より2019年度の方が有意に高い値を示した（ $p<0.05$ ）。この背景には、2018年度は明石市内の病院の医師に講演を依頼したのに対し、2019年度は明石市保健所の保健師に講演を依頼したことの違いがあり、それらが影響したのかもしれない。また、実施内容別にみた主体的な参加状況においては、「保健医療福祉分野のニーズと専門職の役割（講義）」や「講演会」は比較的低値を示した。自由記述では「グループワークの時間を増やして欲しい」とのコメントが得られた。各専門領域の学問体系（学習進度）や文化が異なる中で、学生の学習レディネスを揃え、どの学部の学生も主体的に参加できるよう配慮したり、全職種が共通して学ぶべき内容を教授したりするには一定数、講義・講演会を行う必要があるが、2日間という短い期間においては講義・講演会とグループ活動とのバランスを考慮することが必要であると考えられた。加えて、自由記述から、多職種連携チームの構成メンバーを背景に「グループによって、知ることができる・できないは無いようにした方がいい」とのコメントが得られた。この理由として、2018年度は各チームの専門領域ごとのマンパワーを均等に配慮をしていたのに対し、2019年度は募集人数の拡大に伴い、チーム数が増え、最終的には理学療法学科、及び作業療法学科の学生を全チームに配置することができなかった。元々各専門領域の指定規則等は異なり、本学においても各学部・学科の定員数に最大6.25倍の開きがある（薬学部250名定員に対して、総合リハビリテーション学部理学療法学科、及び作業療法学科は各40名定員）。これらを踏まえると、IPEの教育効果を下げないようにするためには、全領域の学生と学び合う機会が持てるよう授業内容や方略等を工夫していく必要があるものと推察された。

多職種連携が当たり前の時代において、多職種連携にかかわる教育を充実させていくことは、学生が卒業後、保健医療福祉分野の現場で高いパフォーマンスを発揮しながら活躍し、専門職としてのやりがいを見出すことに繋がると考えられる。また、学生が将来、他者と繋がり一人では成しえ

ないような自己実現や社会開発をしていくことで、それが地域貢献や医療貢献にも繋がっていくと思われる。本学の取り組みを踏まえると、大規模かつ効果的に IPE を実施するには、学生の IPE に対する高いモチベーションを大切にし、IPE 前後にわたる学生への指導や支援、介入など、IPE にかかわる教職員の協力や授業への工夫が必要不可欠であると考えられた。また、IPE の実施にかかわる FD や SD を行い、IPE に対する認識を深めていくことは、充実した IPE を継続させ、地域社会に貢献できる多職種連携の実践力を備えた人材を輩出していく上での一助になると考えられた。

4. まとめと今後の課題

本学で実施している IPE（多職種連携実践 A）は、学生に高い満足感や充実感をもたらし、多職種連携の実践力を高め、地域包括ケアシステムに対する一定の理解を深めるものであることが示された。また、他学部や他大学の学生と交流し、互いに学び合うことや地域で暮らす人々との交流は、学生の専門職としての自覚を促し、学生の学習に対する内発的動機付けを高めるものであることが示唆された。今後、学年進行に伴い開講される多職種連携実践 B～D との連携や教職員に対する FD、SD、授業内容や方略等の工夫を行うことは、さらに充実した IPE の実践に繋がるほか、持続可能な IPE の実施と多職種連携の実践力を備えた人材の輩出に有効であると考えられた。最後に、これら高い能力を身につけた専門職を確実に地域に定着させていくためには、学生同士の繋がりを維持、継続させ、時代に応じた学びの場を継続的に提供していく卒業後の支援システムが必要であると考えられた。

参考文献

- [1] Barr H., (2002), “INTERPROFESSIONAL EDUCATION Today, Yesterday and Tomorrow, London”, <<https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2002-interprofessional-education-today-yesterday-tomorrow-barr-h>>, cited 7 Mar. 2020.
- [2] Curran V.R., Deacon D.R., Fleet L., (2005), “Academic administrators' attitudes towards interprofessional education in Canadian schools of health professional education.”, J Interprof Care,1, 76-86.
- [3] Leathard A (ed), Barr H., (1994), *Going Inter-professional: Working Together for Health and Welfare*, London, Routledge, 91-108.
- [4] 小形晶子、他、(2013)、「医療系学部1年次生における専門職連携教育（IPE）の実践報告」、『神戸学院総合リハビリテーション研究』、8/2、127-132.
- [5] 内海美保、他、(2021)、「神戸学院大学における専門職連携教育の取り組みⅠ」、『教育開発ジャーナル』、11、75-84.

謝辞

神戸学院大学における IPE は、地域住民の皆様をはじめ、神戸学院大学、及び神戸市看護大学の学生、教職員の皆様の多大なる協力により実施されました。関係の皆様にご心より御礼申し上げます。

神戸学院大学薬学部における授業参観制度の
構築へ向けて
— 先行調査の分析と本学部でのパイロットスタディ —

Towards the Construction of a Class Visits System in Faculty
of Pharmaceutical Sciences at Kobe Gakuin University
— Analysis of a Prior Research and a Pilot Study
in the Faculty —

藤井 文彦 中本賀寿夫 福留 誠
武田真莉子

FUJII Fumihiko NAKAMOTO Kazuo FUKUDOME Makoto
TAKEDA Mariko

投稿日：2020年3月31日
受理日：2021年1月21日

(要約)

本学薬学部では、授業参観制度の構築を目指している。その第一歩として、先行調査を分析し、それに基づいてパイロットスタディを行い、授業参観制度の有用性について検討した。先行調査の分析からは、実施者である学部のみならず、参加者である教員が、授業参観は授業の質向上を計る上で有用と判断していた。また、意見交換を行うことが、その効果を高めるために有用であることも確認された。パイロットスタディからは、多数の教員が授業参観に対して協力的であり、多くの授業参観に参加したいとする教員もいることが認められた。また、コメントシートを用いることにより、授業に対する有意義な具体的な意見を多数回収できることが明らかとなった。

(Abstract)

At the faculty of Pharmaceutical Sciences of Kobe Gakuin University, we aim to establish a class visits system (CVS) with the aim of improving the quality of classes. As a first step, we analyzed a prior research on the CVS, and then we conducted a pilot study to examine the usefulness of the CVS. As a result, an analysis of the prior research shows that not only organizers of the CVS but also the teachers who participated in the CVS judged it to be helpful in improving the quality of the classes. It was also found that the exchange of opinions after the CVS was useful to increase the effectiveness. The pilot study in our faculty shows that many members were supportive of the CVS and some of them expressed their desire to participate in more CVS. It was also found that a large number of meaningful and specific opinions about the CVS could be collected by using a comment sheet.

キーワード：授業参観、先行調査、パイロットスタディ、意見交換、コメントシート

Key words : class visits、prior research、pilot study、exchange of opinions、comment sheet

1. 目的

現在、神戸学院大学薬学部では、学生の留年率の増加（6年次留年経験者 2012年：10.0%, 2019年：29.7%）や新卒の国家試験合格率の著しい低下（2005年：97.9%, 2020年：77.5%）が大きな問題となっている。その対策として、各科目担当者及び薬学教育研究推進部門が様々な取り組みを行っているが、これまでは学生を主体に考え、個々の学生が学習態度を改め学習量を増やすことを奨励することが対策の中心であった。一方、大学全体で行われている科目毎の授業アンケートや2018年度卒業生が6年次在籍中に独自に実施したアンケートでは、“どこが国試に出るのか大切なのか分かりづらい”など授業の内容や進め方に対する不満が学生側から多数寄せられ、それに対処する必要性が浮上した。

そこで薬学部では、教員による授業の質向上を図ることが喫緊の課題であると考え、本学部FD委員会が中心となって積極的な授業改善を目指すこととした。授業の質向上を図る方策の1つとして授業参観制度に着目し、まず始めに、授業参観制度に関する先行調査を分析することとした。その結果に基づき、薬学部における授業参観制度を構築することを目的として、2019年度前期にパイロットスタディを行い、授業参観制度の有用性について検討した。

2. 研究方法

2-1. 先行調査の分析対象

先行調査の分析対象としたのは、平成27年度文科省委託調査「大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究」（文科省2015）である。この文科省委託調査では、「FDを通じて目指すべき目標の設定や、教員に対する業績評価を適切に行うためには、大学教員として求められる教育能力の内容を明らかにすることが重要」（文科省2015）との考えのもと、「教育活動や教育能力の多面的な評価に資する評価の在り方とFDとの関係性の整理を行うため、国内外の事例を収集した上で、専門的な見地から調査研究を行うことを目的」（文科省2015）としている。国内775大学の全学部を調査対象とし、592大学1829学部からの回答を得たものであることから、本学部の授業参観制度を構築する上で有益なデータであると判断し分析対象とした。

2-2. 授業参観の実施方法

本学部での授業参観制度の構築に向けて、2019年度前期にパイロットスタディとなる授業参観を計画した。今回は初めての授業参観となるため、FD委員会が参観授業を選定し、組織的な意見交換は行わず、参観教員に対してコメントシートの提出を求めることとした。

2-2-1. 公開授業の選定

全授業に対して授業参観を行うことは、授業担当者と参観者双方に相当の負担になることを考慮し、今回はFD委員会が、参観対象とする授業を「公開授業」として選定した。選定にあたっては、2018年度卒業生が6年次在籍中に独自に実施したアンケートを参考にし、学生からの授業評価が高く、かつ職位と所属部門に偏りが起こらないように選択した。授業評価が高い授業を選定することによって、参観者がそれらを参考に自らの授業を改善する狙いもあった。

2-2-2. 授業公開日と公開方法

授業公開教員から公開可能日の提示を依頼し、それに基づいて4月下旬から7月上旬にかけて予定を組み、授業公開を実施した。なお、授業公開方法については、担当教員に参観に対する希望を尋ね、例えば最初の30分のみ参観時間にするなど授業進行の妨げにならないよう配慮した。

2-2-3. 参観者とその役割

授業参観者は薬学部教員全員とし、全ての教員に対して希望する参観日を最低2つ選択するよう依頼した。今回はパイロットスタディであったため、授業評価や組織的な意見交換は行わず、参観教員に対してコメントシート(図1)の提出を求めた。コメントシートには、優れている点と工夫の余地がある点、そしてこれらに分類できないコメントを書く欄を設け、参観後に個人間の意見交換を促すべく参観者の名前を記載するよう求めた。また、都合により授業参観が出来なかった教員が、公開授業で評価の高かった点を把握できるように、コメントの要点と特筆すべき点をまとめ、本学部内で公開することとした。

コメントシート

- 「授業改善を企図した授業参観」を終えて -

参観者のお名前： _____

参観日時： 月 日 限目

授業公開教員名： _____

1) 優れている点
(ご自身の授業や教育の場に、取り入れたいと感じた優れている点をお書きください)

2) 工夫の余地がある点
(こうすればさらに良くなるであろうと感じた点をご提案ください)

3) その他
(上記2つに分類できないコメントをお書き下さい)

※ 後日に、授業公開教員から意見交換を求める場合があるかもしれませんので、お名前の記載をお願い致します。

※ 本コメントシートは、後期に実施予定の意見交換会などで使用場合があります。ご了承ください。

FD委員： 中本、藤井、武田

図1. 授業参観で用いたコメントシート(筆者作成)

3. 結果・考察

3-1. 先行調査の分析結果

3-1-1. 授業参観と授業評価

文科省委託調査においても「教員の教育活動への関心・意欲を高めることが、FD活動を推進する上で最初に取り組むべき課題といえる(同時に、最初の難関であり、非常に難しいことではあるが)」(文科省2015)と述べられているように、学部(実施者)のみならず多くの教員(参加者)に授業参観制度を前向きに捉えてもらうことが効果を上げる上で最も大切なことである。

そういった観点で文科省委託調査のデータを引用すると(図2)、授業参観は実施・参加割合が共に高く(白矢印部の棒グラフ)、かつ学部と教員の双方が共に効果があったとの回答割合が高い(白矢印部の折線グラフ)。よって本学部においても、授業の質向上を目的に授業参観を実施することは妥当であると判断した。

一方、教員相互による授業評価は実施・参加割合が低く(黒矢印部の棒グラフ)、かつ学部は効果があったと考えているが教員はそうは感じてはならず(黒矢印部の折線グラフ)、実施者と授業

担当者間の評価に大きな乖離があった。このことから、将来的に授業評価を導入するとしても、それに先立ち十分な議論を重ねることが必要であり、例えば開始時期や評価方法さらには改善に向けての方法を、FD 委員から授業担当者に具体的に示す必要があると考えられる。

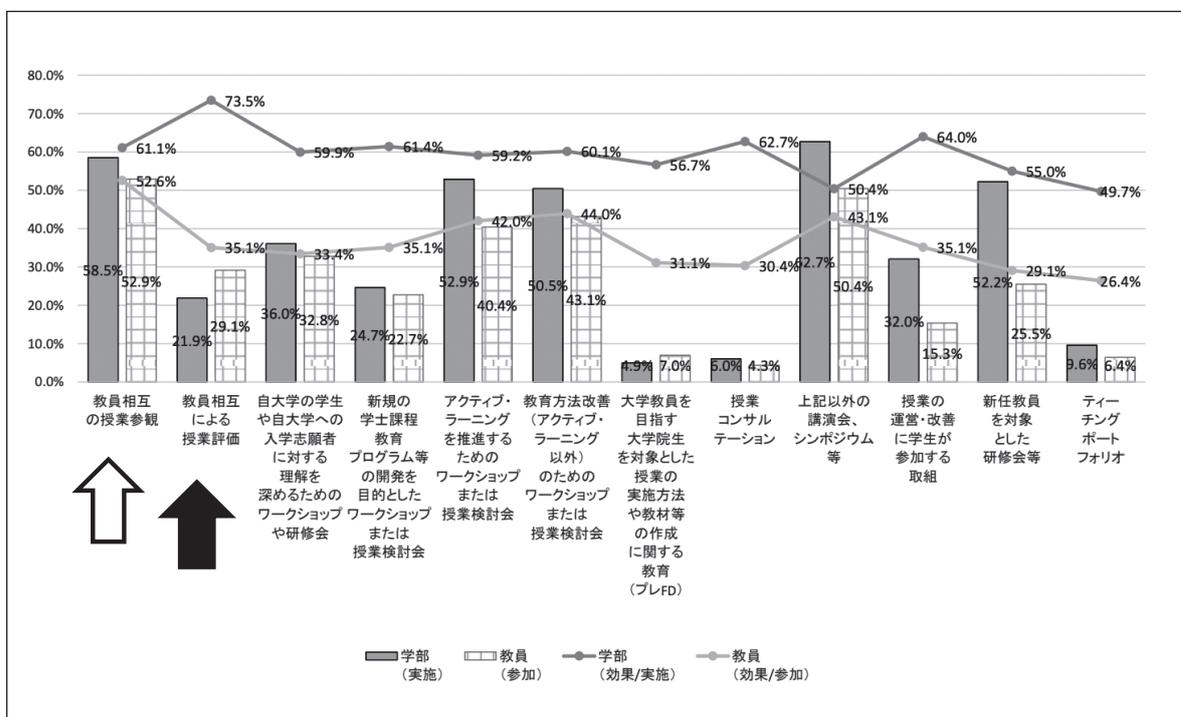


図2. FD 活動で実施・参加した項目、効果のあった項目
(文科省 2015 の図表 6 - 7 に、筆者が白と黒の矢印を加え一部加工)

3-1-2. 授業参観後の意見交換の有用性

学部と教員が共に授業参観を前向きに捉えているとはいえ、授業参観を実施しただけでは高い改善効果は得られない可能性がある。なぜなら、授業担当者は行った授業の振り返りをする機会がなく、また、授業参観者も参観した授業に対して漠然とした感想を持つのみになりがちだからである。それを解決する1つの方法として、授業参観の後に授業担当者と参観者間で意見交換を行うことが挙げられる。なぜなら、「本来の最終的な目的は誰かを『評価』することではなく、『授業改善』のほう」(佐藤 2012)であり、一般的な授業評価では、授業内容や難易度を考慮せずに一律の尺度で点数付けが成される可能性が高いのに対し、意見交換の場では、授業担当者を交えて授業が良くなるよう前向きに話し合う機会がもたれるからである。

しかしながら、意見交換を行うにあたっては、話し合いの視点(指標)が全く示されていないならば、有意義な意見交換とは成り得ない。話し合いにおいて把握すべき事項は、学部と教員の双方が必要と考える教育上の能力、また教員は身につけていると思っているが第三者が見たときにはそうでない能力は何かということである。それらを顕在化することで、獲得すべき能力と改善すべき点について、両者間で有意義な意見交換が出来る可能性がある。

また、学生を教育するために必要な能力について、学部と教員に問うた文科省委託調査のデータ

を引用すると(図3)、学部と教員の双方が共に高い割合(70%以上)で必要な能力と答えたものは、専門分野における知識・能力(矢印①)、授業を設計する能力(②)、講義で分かりやすく知識を伝達する能力(③)、演習・実習で学生を指導する能力(④)、学士課程の学生の意欲を引き出す能力(⑤)である。これらの個々の項目について、それらが達成されているか、されていないとしたらどのような方法が適切かを話し合えば、より一層有意義な意見交換になるものと考えられる。

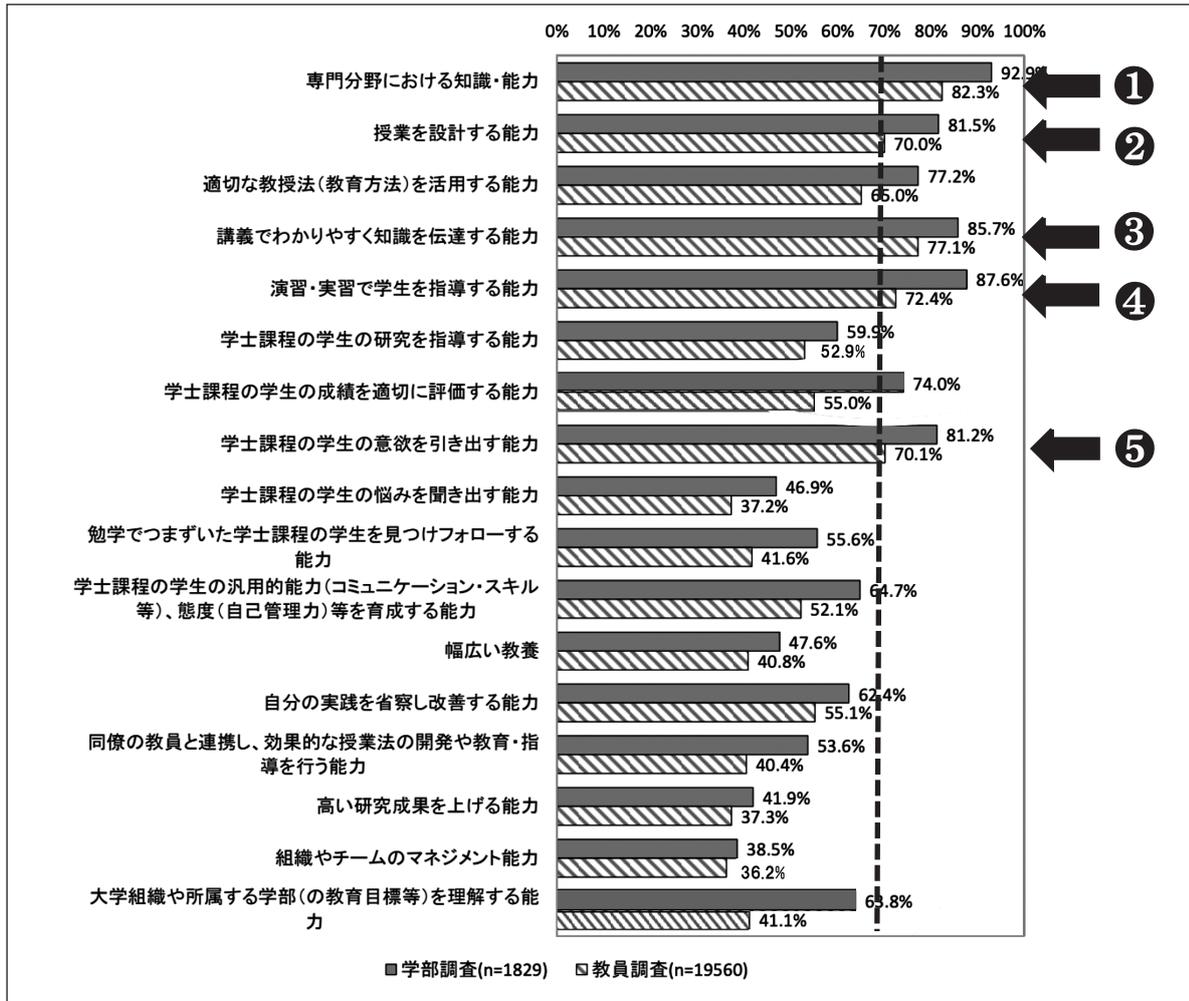


図3. 学士課程の学生を教育するために必要な能力

(文科省 2015 の図表 6 - 1 に、筆者が黒矢印と番号及び破線を加え一部加工)

一方、実際に教員が身につけていると判断される能力について引用すると(図4)、学部と教員で認識が大きく乖離する項目がある。それは、講義で分かりやすく知識を伝える能力(矢印①)、自分の実践を省察し改善する能力(②)、組織やチームマネジメントの能力(③)である。教員は、学生に対して内容を分かりやすく伝え、学生からの批判的コメントに対しても改善していると考えているが、第三者から見た場合、必ずしもそうではないことをこの結果は示している。したがって、これらの項目については、授業担当者は参観者の意見に真摯に耳を傾けるべきであろう。

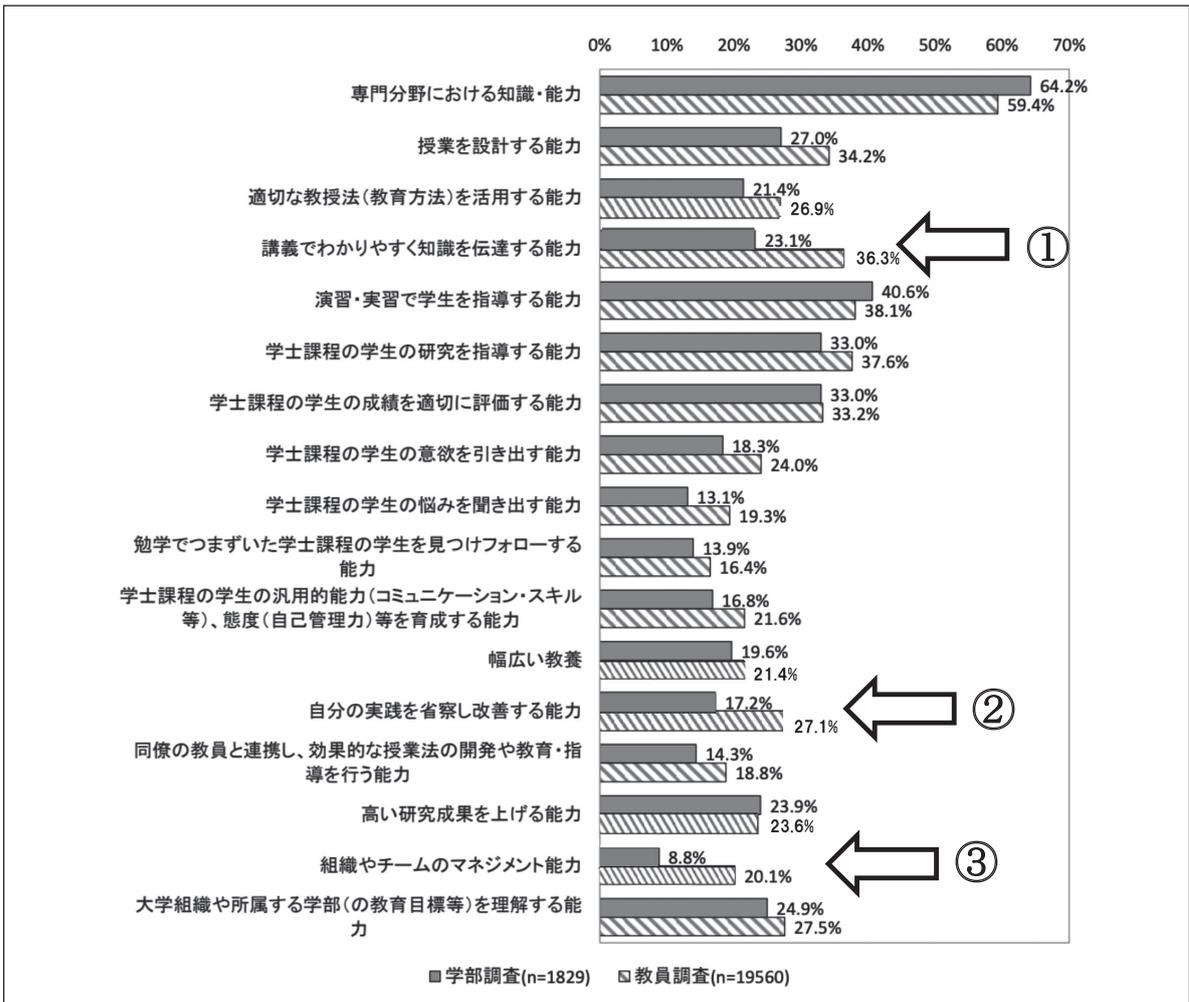


図4. 教員が身につけている能力

(文科省 2015 の図表 6 - 2 に、筆者が白矢印と番号を加え一部加工)

3-2. 授業参観の実施

3-2-1. 教員毎の参観希望回数

全教員に対して参観希望回数を最低2回として選択を依頼した結果、全教員61名中43名(70%)から回答があり、多数の教員が協力的であった。参観希望回数を2回とした教員が20名(33%)と最も多く、5回以上を希望した積極的な教員が7名(11%)おり、最も多い教員は9回を希望した(図5)。今後データを積み重ねることによって、授業参観に対しての積極性と職階や年齢分布そして自身の授業の質との相関性を検討できる可能性がある。

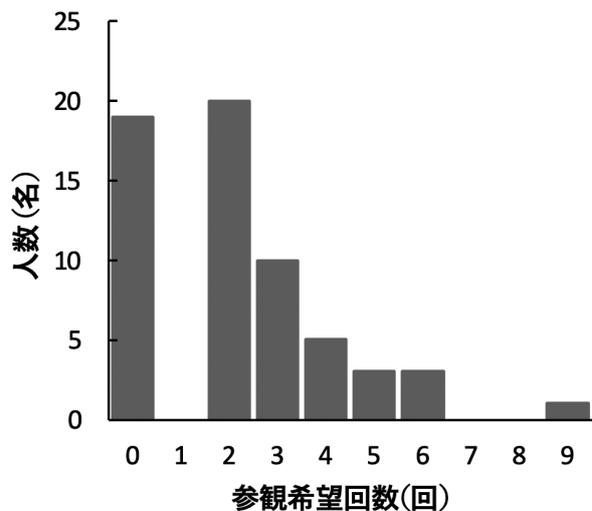


図5. 参観希望回数の分布(筆者作成)

(非回答19名分は回数0とした)

3-2-2. 公開した授業とコメントシートの回収率

FD 委員会から授業の公開を依頼した教員数は6名であり、2科目を公開した教員もいるため、8科目12コマの授業が参観対象となった(表1)。公開授業をした教員の職階としては、教授2名、准教授2名、講師2名であり、所属部門としては、社会薬学部部門教員が2名、生命薬学部部門1名、分子薬学部部門1名、物性薬学部部門1名、臨床薬学部部門1名であった。担当学年の内訳としては、1年次生3科目、2年次生2科目、3年次生1科目、4年次生1科目、6年次生1科目であった。職階と所属部門、そして公開した科目の学年分布はいずれもバランスの良いものとなった。参観希望者数は授業によって5~20名と差があったが、全公開授業を合わせると延べ132名であった。コメントシート回収数を参観希望者数で除したコメントシートの回収率は、授業毎に27~55%であり平均値は43%であった(表1)。今回は授業の妨げになると考え、授業中に参観者数をカウントしなかったため、コメントシート回収数を参観者数で除した数値は算出できなかった。次回以降は、実際の参観者数を把握するよう改善していきたい。

本パイロットスタディでは、学生アンケートにおいて高評価であった授業を参観し、参観教員が自身の授業改善に結び付けることが目的の1つであるため、コメントシートを積極的に提出した教員は、自身の授業改善に前向きである可能性が高いとは推測されるが、現時点で断定することは出来ない。今後、同様の授業参観を繰り返し、コメントシートの提出状況についてのデータを積み重ねることによって、参観教員の授業参観に対する積極性、職階や年齢分布、そして参観教員自身の授業の質との相関性を確認できれば、それを議論できるデータが得られるであろう。例えば、コメントシートを積極的に提出する教員の授業が高評価を得る傾向が有意であることが確認できれば、授業参観を通して他の教員の優れた授業方法を取り入れ、自らの授業改善を目指す教員が増えていくことが期待できる。なお、回収したコメントシートは、自身の授業をより改善するために各授業公開教員へ渡した。授業公開教員と参観教員との間で、どのような意見交換がどの程度行われたかについては、本学部初のパイロットスタディであったことから今回は詳細に追跡調査していないが、コメントシートを基に両者間で話し合いがもたれた例があったことが、FD委員会に報告された。例えば、「定期試験の結果が思わしくないが、授業はとても分かりやすい。その乖離をどの様にお考えか。」との問いに対し、「授業に即して、定期試験での問題数や難易度を精査する必要がある。」とのやり取りがあった。

表1. 公開した授業とコメントシートの回収率 (筆者作成)

公開教員	教授 A	教授 A	教授 B	教授 B	准教授 C	准教授 C
担当学年	1	2	4	4	3	3
参観希望者数	11	11	17	16	10	5
コメントシート回収数	3	6	6	8	5	2
コメントシート回収率 (%)	27	55	35	50	50	40

公開教員	准教授 D	准教授 D	講師 E	講師 E	講師 F	講師 F
担当学年	2	1	6	6	1	1
参観希望者数	20	7	10	5	9	11
コメントシート回収数	8	3	3	2	5	5
コメントシート回収率 (%)	40	43	30	40	56	45

3-2-3. コメントの傾向と具体例

都合により授業参観を出来なかった教員が、公開授業で評価の高かった点を把握することを目的として、コメントの要点と特筆すべき点をまとめ、本学部内で公開した(表2)。参観人数が異なることを考慮すべきではあるが、12コマのうち8コマの授業で「資料・スライドが良い」、7コマで「説明が良い」とコメントした参観教員の割合がそれぞれ80%を超えた。一方で、「板書が良い」とコメントした参観教員の割合が80%を超えたのは、公開授業12コマのうち1コマのみであった。これは、公開授業の多くがパワーポイントを使用しているためと推測される。

工夫の余地がある点を指摘された授業は少なかったが(全て40%以下)、それぞれのコメントが具体的であり、参観した授業を良くするための前向きなコメントばかりであった(表2)。例えば、「相図の読み取りで「てこの原理」を説明しては」といった同じ専門分野の教員からのアドバイスや、「各チームの座席を時々変更しては」といったアクティブラーニングを取り入れた新しい授業形態に対する修正案も認められた。

個々のコメントとしては、「キーワードを空欄にして学生に書き込ませる、出席カードをアンケート用紙として使う、アンケートを次回講義にフィードバックする、黒板灯が消えている場合は顔が見えるよう講義台の前で話す、等々はとても参考になりました」、「話し合いの時間を設けたり、個別に話しかけたりなど、よく学生の様子を観察され、飽きさせない工夫をされていると思いました」などがあった(表2)。他の教員も取り入れると授業の質向上が期待される方法や、試してみる価値のある取り組みが具体的に指摘されており、授業参観の高い有用性が認められる結果となった。

表2. 各授業に対するコメントシートのまとめ(筆者作成)(各教員が2コマの授業を公開)

公開教員	教授 A	教授 A
優れている点	・資料・スライドが良い。(2名, 67%) ・説明が良い。(2名, 67%)	・資料・スライドが良い。(2名, 33%) ・説明が良い。(6名, 100%) ・板書が良い。(1名, 17%)
工夫の余地がある点	なし	・資料の文字数が少々多い。(1名, 17%)
全意見から一部抜粋	・資料に練習問題(CBTや国試の予想問題)をつけ理解度を確認している。	・臨床実習でのエピソードを紹介くださり、学生は学習の意義を強く意識したことと思います。
公開教員	教授 B	教授 B
優れている点	・資料・スライドが良い。(5名, 83%) ・説明が良い。(6名, 100%) ・板書が良い。(4名, 67%)	・資料・スライドが良い。(8名, 100%) ・説明が良い。(6名, 75%) ・板書が良い。(7名, 88%)
工夫の余地がある点	・テイクノートをより明確に指示しては。(1名, 17%) ・発問後に学生の解答時間を設けては。(1名, 17%)	・後部座席が少し騒がしい。(1名, 13%) ・自学自習のために図などの出典を明示をしては。(1名, 13%) ・複雑な内容は成績下位者が理解しているか不安。(1名, 13%)
全意見から一部抜粋	・黒板の使い方が優れていると感じました。左側に講義中に残しておく項目を書き、残りの部分を大きく2つに分けて、交互に書いては消して進めて、また、項目にもどってつなげるところは感心しました。	・学生用配布冊子の右側に大きな余白を取ってあることも参考になりました。

表2.(続き) 各授業に対するコメントシートのまとめ(筆者作成)(各教員が2コマの授業を公開)

公開教員	准教授 C	准教授 C
優れている点	・資料・スライドが良い。(4名, 80%) ・説明が良い。(5名, 100%)	・資料・スライドが良い。(2名, 100%) ・説明が良い。(2名, 100%)
工夫の余地がある点	・到達度の把握が難しい科目かも。 (2名, 40%) ・少々ペースが早いかも。(2名, 40%) ・まとめのスライドがあると良い。 (2名, 40%)	なし
全意見から一部抜粋	・キーワードを空欄にして学生に書き込ませる、出席カードをアンケート用紙として使う、アンケートを次回講義にフィードバックする、黒板灯が消えている場合は顔が見えるよう講義台の前で話す、等々はとても参考になりました。	・毎回の講義について、学生の評価を受け、次の講義でフィードバックしている点。
公開教員	准教授 D	准教授 D
優れている点	・資料・スライドが良い。(7名, 88%) ・説明が良い。(8名, 100%) ・板書が良い。(1名, 13%)	・資料・スライドが良い。(3名, 100%) ・説明が良い。(1名, 33%)
工夫の余地がある点	・相図の読み取りで「てこの原理」を説明しては。(1名, 13%) ・問題の解答を集計しては。(1名, 13%) ・資料中に訂正箇所があった。(1名, 13%) ・自身で記入する穴埋めのスライドにしては。(1名, 13%)	・後部席の私語が多かった。(1名, 33%) ・発問後に学生の解答時間を設けては。(1名, 33%) ・自身で記入する穴埋めのスライドにしては。(1名, 33%) ・キーワードをより明確に提示しては。(1名, 33%)
全意見から一部抜粋	・演習問題と解説を中間と最後に2回取り入れて、学生たちが考えて講義についていけるように工夫がされていました。	・問題の解説が分かりやすかった。
公開教員	講師 E	講師 E
優れている点	・資料・スライドが良い。(3名, 100%) ・説明が良い。(2名, 67%)	・資料・スライドが良い。(2名, 100%) ・説明が良い。(2名, 100%)
工夫の余地がある点	・演習を取り入れては。(1名, 33%) ・講義資料中の構造式を大きく描いては。(1名, 33%)	なし
全意見から一部抜粋	・論理的かつ非常に整理された説明を行っていたため、暗記ではなく学生の理解力を向上させることに重点を置いている印象を受けた。	・スライドの枚数を絞り、丁寧に説明をされ、重要な点を強調されていて、分かりやすかったです。
公開教員	講師 F	講師 F
優れている点	・資料・スライドが良い。(2名, 40%) ・説明が良い。(5名, 100%)	・資料・スライドが良い。(3名, 60%) ・説明が良い。(3名, 60%)
工夫の余地がある点	・スライドにもう少し説明を加えては。(1名, 20%) ・個々人の理解を授業途中で確認しては。(1名, 20%) ・各チームの座席を時々変更しては。(1名, 20%) ・板書も使っては。(1名, 20%)	・スライドの図や文字をもう少し見やすく。(1名, 20%) ・各チームの座席を時々変更しては。(1名, 20%) ・指定教科書との対応ページを明示しては。(1名, 20%)
全意見から一部抜粋	・講義内容のポイントについて、チーム(チームビルディングで班分け)でディスカッションと内容把握をさせる点は「双方向の授業」の試みとして効果的と思う。	・話し合いの時間を設けたり、個別に話しかけたりなど、よく学生の様子を観察され、飽きさせない工夫がされていると思いました。

4. 結論

文科省委託調査の分析に基づき本パイロットスタディを計画し、それを実施することにより、本学部において、2019年度前期から授業参観制度を進めるための基盤が構築できた。ここで基盤とは、制度的なものだけでなく、授業担当者と参観者の心構えも含まれ、それによって本学部教員全員が学生のために授業をより良くしていこうとする共通意識も含まれる。今後の課題としては、本研究の分析結果により、有用性が期待されると考えられた“組織的な意見交換”の授業参観への取り入れ方、また、“コメントシートによる意見交換”をより活発化させるために、参観人数とコメントシートの内容及び回収率を向上させる施策が必要と考えられる。例えば、コメントシートの回収率を向上させるためには、FD委員が参観者を訪れ、より積極的にシート回収に努めることが必要である。

本研究結果を踏まえ、2019年度後期からは、薬学部の喫緊の課題である国家試験の合格率向上を目指すために、6年次生科目の公開を実施した。半期毎に公開授業を選定し、授業参観制度を全学年科目に拡張する予定である。また、授業評価制度についても「3-1-2. 授業参観にあたっての意見交換の項目」で議論したことを踏まえ、進めていく予定である。より客観的な授業評価とするために、将来的には外部の授業評価の専門家に参観を依頼することも念頭におくと共に、本学が総合大学であることを活かして、他学部の教員の協力を得た授業参観も可能と考える。また、コロナ禍の影響によりオンライン講義が普及したことを受け、録画を精査しての評価法の構築も検討したい。

参考文献

- [1] 文部科学省 (2015)、平成 27 年度文部科学省委託調査「大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1371454_01.pdf
 (2020 年 12 月取得)
- [2] 佐藤有理 (2012)、「授業相互観察を中心とするオープンウィークの試み(1) —ピアレビューの検討から授業改善支援へ—」アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター教育研究年報第 1 号、p.66-73
https://www.iucjapan.org/pdf/nenpou2012_SatoAri.pdf (2020 年 12 月取得)

神戸学院大学薬学部における
教育の質保証を目的とした授業点検制度導入の試み

Trial of Creation and Introduction of Class Assessment
System for Quality Assurance of Education at Faculty of
Pharmaceutical Sciences, Kobe Gakuin University

福留 誠 藤井 文彦 中本賀寿夫
武田真莉子

FUKUDOME Makoto FUJII Fumihiko NAKAMOTO Kazuo
TAKEDA Mariko

投稿日：2020年3月31日
受理日：2020年11月20日

(要約)

本実践研究では、神戸学院大学薬学部にて、教育の質保証をするための継続的な点検・評価システムを設けることを最終目標として、薬学部独自の授業点検制度の構築を試みた。その結果、教員は授業改善に向けた授業点検に協力的であり、授業点検のコメントは授業改善を指摘するのと同程度に肯定的なものが多いことが認められた。また、授業点検の効果を高めていくためには、学生の視点を含めて検討する必要があるが、一方で、学生の特性・学習能力を考慮する必要性も示唆された。本研究の成果により、薬学部内に授業点検制度の基礎的システムが構築出来た。今後もこの制度をより充実させ、薬学部における教育の質保証を図りたい。

(Abstract)

In this practical study, we aimed to establish a sustainable inspection and evaluation system for the faculty of Pharmaceutical Sciences of Kobe Gakuin University to guarantee the quality of education. As a result, it was recognized that teachers were cooperative with the class visit system for improving the quality of classes, and the number of positive comments for the class were comparable to those that indicated class improvement. In order to enhance the effectiveness of class inspections, it is necessary to consider the viewpoints of students, but, on the other hand, the results suggest that the characteristics and learning ability of students should be considered carefully. Through this trial, the basis of a class assessment system was introduced successfully. We will continue to improve this system to ensure the quality of education at the faculty of pharmaceutical Sciences.

キーワード：教育の質保証、授業点検、薬学部、学習能力

Key words : quality assurance of education, class assessment, faculty of pharmaceutical sciences, learning ability

1. はじめに

大学教員は教育研究活動を通じて、学生に大学における質の高い経験をもたらし、知識、能力及び技能を修得出来る様に教授することを使命としている。大学が、その教育目的を実現し、教育の質保証をするには、教員が適切な能力を有していることを確認するための点検・評価を、継続的に実施する体制を有することが必要である。その点検・評価の具体的な手法として、相互授業参観による組織的な授業改善の有効性が、多数報告されている（大学評価学位授与機構 2017）（リベルタス・コンサルティング 2016）。

この様な背景から、神戸学院大学薬学部では、授業の更なる改善を目指して2019年度前期に、教員による初めての授業参観を実施した（藤井ほか 2021）。このパイロットスタディは、薬学部FD委員による文科省委託調査報告（リベルタス・コンサルティング 2016）に対する分析、及び薬学部内学生授業アンケートに基づいて、薬学部FD委員会のリーダーシップのもと計画・実施されたものである。教育の質保証の観点により教員の教育能力の点検・評価を行う場合には、担当する科目について教員が十分な知識を有していると共に、学生に教授する技術を有していることを、教育研究の実績や学生へのアンケート結果などの様々な情報に基づいて確認することも必要である。そこで、パイロットスタディにおいては、学生授業アンケートを活用し、学生からの授業評価が高かった中から、講義担当者の職階等に偏りが少なくなるよう配慮して、参観科目が選択された。パイロットスタディの結果、参観後に提出されたコメントシート（CS）を通して、参観教員の多くが授業参観については組織的な授業改善を肯定的に評価したことが確認された（藤井ほか 2021）。

上記の結果を踏まえ、2019年度後期では、本格的な授業点検制度の確立を目標に掲げると同時に、薬学部6年次複合科目の講義内容の改善を目的として、薬学部FD委員会が新たな授業参観を計画・実施した。薬学複合科目が後期授業参観の対象として選ばれた理由としては、2020年度以降、薬学部の卒業試験の在り方が大きく見直されることと関連が深く、薬剤師国家試験対策として重要な役割を果たす科目群として注目すべきだからである。なお、参観教員からのフィードバックに基づいて授業改善を図る授業参観を“授業点検”と称することもあるため、本論文では授業点検という表現に統一することとする。

授業の点検・評価においては、先に述べた様に、学生の視点からも検討を行うことが必要である。また、その結果を教員が共有出来る体制となっていることが望まれる。そのため、薬学部では、国家試験受験を目前に控えた6年次生による授業評価アンケートを教授会メンバーに公開し、この結果が発端となって、授業参観制度の確立を目指すこととなった。しかしながら、学生の視点を利用するに当たっては、学生自身の学修能力を考慮することが必要であると、近年報告されている（Kruger, Dunning 1999）（武田ほか 2018）。そのため、今回の授業点検実施後に得られた参観教員のCSの分析においては、新しい試みとして、直近の薬学部6年次生の薬剤師国試模試の成績を考慮に入れ考察することとした。

本実践研究では、教育の質保証をするための継続的な点検・評価システムを薬学部に設けることを最終目標として、薬学部6年次複合科目に対する、薬学部独自の授業点検制度の構築を試みた。なお、本学部における6年次複合科目とは、4年次までに学修した薬学全般に関する知識、及び5年次病院薬局実務実習で身につけた経験を元に、薬学の各分野について知識と理解をより深めるために設けられた科目群である。

2. 方法

2-1. 授業点検の実施概要

2019年10月7日から11月28日の期間、6年次後期開講の薬学複合科目5科目について授業点検を計画した。対象となる講義の教員は9名で、2科目を分担する教員1名を含む。参観教員としては、国家試験対策に直接関係する教員、すなわち、FD委員会、教務委員会、国試対策委員会、薬学総合教育研究推進部門、及び19カリ科目¹担当者検討委員会に属する25名が選ばれた。なお、参観教員の内5名は、授業点検対象講義の担当者を兼ねていた。

授業点検の実施に際しては、薬学部独自の方策として、以下に述べるルール(a)～(e)を定め、明文化して実施した。(a)参観教員は、可能な限り、各科目担当者あたり1回は参観する。(b)参観後、CSをFD委員に提出する。(c)参観の回数は、最終的には参観教員個人の采配に任せる。(d)参観する時間は、最初の30～45分でも構わない。(e)予定日と別日に参観する場合、参観教員は、その旨、授業担当者へ直接連絡する。この様なルールを設けた理由は、薬学部では教員のリソースは限られており、多忙な状況にある教員にとっては、この活動の重要性を認識しても貢献が難しい場合があると考えられたため、物理的に可能な範囲で参加がしやすい様に配慮したためである。逆説的に、このルールがあるために、参観者が不在となる講義が生じる可能性があったので、参加することを義務付ける2名の“参観必須教員”を、各講義に対して配置することとした。

各参観教員は授業点検後にCSに必要事項を記入し、取りまとめ役のFD委員に提出することとした。提出されたコメントはFD委員により講義担当者ごとに整理され、各講義担当者にフィードバックされた。その後、講義に対するコメントを有効活用するために、薬学部教授会メンバー全員へのコメント内容の共有を検討した。このとき、まず講義担当者にコメントの公開可否を判断してもらい、可と回答した場合のみコメントを共有することとした。

以上の様に、授業点検を実施するにあたって、薬学部FD委員会は、講義担当者及び参観教員の負担が大きくなりすぎないように十分に注意を払って実施を計画した。

2-2. 授業点検の日程調整、及び参観必須教員の配置

各教員の授業点検への取り組み、及びその意識について分析することを想定して、準備段階において、以下の手順で実施を計画した。

まず、講義担当者に講義の公開可能日をFD委員が問い合わせる際には、講義予定日の記入されたエクセルの表と共に、回答手順を伝えた。講義担当者は、1)提示されたエクセルの表中から授業参観を実施出来ない日付を削除すること、2)授業日を変更する場合は、変更後の日付(時限)を赤字で表示すること、3)授業参観が10/7以降となる予定であることの確認をすること、4)日程の重複を避けて教員1人当たり2回の授業参観日を確保したいので、実施可能な全ての日付を残すこと、及び5)授業に関する担当教員からの希望の欄には、「最初の30分のみ」、「90分全て」、「途中入退室可」等、希望があれば記入することを依頼された。

次に、講義担当者からの回答に基づいて授業点検の実施日を決定した後、参観者として選ばれた25名に、FD委員が参観可能な日程を調査した。この調査への回答に基づいて、授業点検の日程を確定させた。また、FD委員については、可能な範囲で全ての公開講義に参観することとした。

2-3. CSの準備

FD委員は、前期パイロットスタディと同様に、本授業点検においても参観後に講義内容に関するコメントを記入し提出することを各参観教員に求めた。CSは、講義担当者が自己の講義を改善するために参考とするものであり、また、参観教員が公開講義をどの様に評価したかを、講義担当者、FD委員、及びその他の薬学部教員が共有するために設けられたものであるから、重要な役割を担うものである。記入する項目は、1) 優れている点(自身の授業や教育の場に取り入れたいと感じた点)、2) 工夫の余地がある点(こうすれば更に良くなるであろうと感じた点)、及び、3) その他(上記2つに分類出来ないコメント)の3種類である。更に、講義を効果的に点検するための目安として、以下に示す6つの観点をFD委員から参観教員に提示した。観点①～③及び⑤は学生への情報伝達の仕方に関するもの、④は学生の状態に関するもの、⑥は講義の改善状況に関するものである。

- ① 専門的内容を授業資料等で正確にまとめているか。
(同部門のシニア教員が、授業資料などを見て妥当かどうかを指標に)
- ② 他の科目とのつながりを意識して授業が設計されているか。
(同又は異部門のシニア教員が、自身の担当科目との関連度合いを指標に)
- ③ 専門的内容を分かりやすく伝えているか。
(異部門のシニア教員あるいは若手教員が、授業を聞いて分かるかなどを指標に)
- ④ 学生の理解を確かめながら進めているか。
(教室全体を見ながら授業がされていたか、多くの学生とアイコンタクトを取りながら授業がされていたか、居眠りしている学生が少なかったかなどを指標に)
- ⑤ 学生が理解したことを客観的に把握するために方法を講じているか。
(授業中に理解を問う質問や演習などが実施されていたかなどを指標に)
- ⑥ 授業評価の指摘を受けて改善されているか。
(過去の学生アンケートを考慮して授業が実施されていたかを指標に)

2-4. CSの提出、及び薬学部教授会メンバーにおける共有

参観教員は作成したCSを、紙媒体もしくは電子媒体にて、担当FD委員に提出した。提出されたCSは、講義担当者ごとにまとめられ、授業点検の全日程終了後に、各講義担当者に渡された。各講義担当者は、受け取った内容を確認すると共に、CSの内容を公開することの可否を担当FD委員に回答した。

2-5. 薬学部6年次生の薬剤師国家試験模試の分析

授業点検を効果的なものとするためには、対象学生の集団としての傾向、特に、成績格差の大小を考慮することが必要であるので、本報告では、薬学部6年次生が実施した直近の薬剤師国家試験模試の結果にも言及することとした。そのため、6年生進級直後に行われたスタートアップ模試の結果と、翌年に行われた国試直前模試の相関を観察することにより、2018年度神戸学院大学薬学部卒業生について、国家試験に対する学修能力の分布を調査した。統計解析にはEZR(Kanda 2013)を用いた。

3. 結果と考察

3-1. 日程調整段階での講義担当者の対応

公開授業は、教員1名で1科目を担当、又は、2～3名で1科目を分担する場合があった。これらの内1名は2科目を分担していた。授業参観は、後期授業開始後の10/7以降に実施されたため、それ以前に最多で5回の講義が終了している科目があった。結果として、FD委員からの問い合わせに対して、公開可能な講義日程として、1日のみ回答が2件、2日を指定が4件、4日中2日を選べるよう提案したものが3件、7日中2日を選べるよう提案したものが1件であった。ただし、2科目を分担する教員の回答は科目ごとに集計されている。1日のみ講義を公開可能と回答した2名は、講義日程の重複のため2日公開が難しかったと考えられる。以上の回答に基づいて、各講義担当者あたり1～2回の授業参観を計画することが出来たため、授業参観は計15回実施されることとなった。それらの内9回については講義担当者の希望により30分のみという条件がついた。

自身の講義を公開することは、講義担当者にとっては一般的に心理的負担になると考えられるが、それにもかかわらず、担当者の多くがFD委員会からの依頼である“1人当たり2回の講義公開”を実現出来るよう、出来るだけ協力したことが、上記の回答結果から示唆された。薬学部の現状、特に6年次生の学修成績への強い危機感が共有されていることが背景にあると考察された。

3-2. 参観教員の対応

講義担当者への希望調査に基づいて授業点検の日程を決定後、参観者25名に参観可能な日程を調査した結果、各々2～12回の参観が可能との回答を得た(平均6.12回)。職階別に見ると表1のようになった。なお25名の参観教員の内、教授4名及び准教授1名は授業参観講義の担当者も兼任している。2～3回と少なく回答した教員9名の内4名は授業公開講義の担当者であった。全体的に、講義内容改善を目的とする授業点検に、積極的に貢献する意思を持っていることが、この結果から示唆された。

表 1. 参観教員が参観可能とした回数の職階別分布

参観可能な回数	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	計
人数	5	4	0	2	3	2	2	3	1	0	3	25
教授	3	3		1	1	1		1			1	11
准教授				1				1			1	3
講師	2	1			2	1						6
助教							2	1	1		1	5

3-3. 参観必須教員の配置

各授業点検において参観者が不在となる状況が生じない様に、参観必須教員を配置した。結果として、参観可能日数が2～3回であった教員、及び授業公開教員、計10名については多忙と判断し、参観必須教員から外した。残り15名の参観教員に2回ずつ参観必須教員として指名することで、各公開講義あたり2名の参観必須教員の配置が可能となり、授業評価が出来ない事態を防ぐことが出来た。この結果から、参観必須教員の配置を計画することは有効であると考えられた。

3-4. 授業点検実施後のCS提出状況

表2に示した様に、合計40件のCSが回収出来た。この内23件は3名のFD委員によるものであった。また、40件中20件は、参観必須教員によるものであった。事前に参観教員25名から参観可能として回答された件数は、計153件であり、この内33件はFD委員によるものであった。25名の参観教員の内12名はCSの提出がなかった。ただし、未提出者の内8名は参観必須教員として配置されていなかった。一方、参観必須教員として配置されなかった教員の内2名が、CSを提出した。以上の結果から、参観必須教員として配置されなかった場合は、参観を見送る、あるいは参観したとしてもCSを提出しない傾向であることが示唆された。

表2. 薬学部2019後期FD授業点検日程及びCS数、参観可能回答数：参観教員が参観可能と回答した件数の合計

科目（6年生対象）	担当者	実施日_時限（CS数/参観可能回答数）
生物薬学複合科目Ⅱ	A	10/17_1（2/9）、11/28_1（2/11）
	B	10/7_3（2/9）、10/10_1（3/11）
医療薬学複合科目Ⅳ	C	10/10_2（3/12）
	D	11/7_2（2/5）
医療薬学複合科目Ⅲ	E	10/7_2（4/14）
	F	11/15_4（3/13）
	D	10/28_2（5/13）
医療薬学複合科目Ⅱ	G	10/15_1（3/10）、11/5_1（0/8）
社会薬学複合科目Ⅱ	H	10/9_2（3/8）、10/16_2（3/10）
	I	10/23_2（3/12）、11/13_2（2/8）

3-5. CSの内容の分析

講義担当者ごとにCSの内容を整理した結果を表3に示す。なお、参観者が記録したコメントにおいて、優れている点として複数の項目がある場合、句点「。」で区切った文の数をカウントした。

今回の授業点検トライアルにおいては、講義経験が少ない教員や、授業改善について十分な経験を持たない教員の場合、適切なコメントを返すことが難しい場合もあると考えられたので、パイロットスタディで用いたCSを基本形としつつ、2-3で述べた様に、授業点検時に参考となる観点を追記したCSを用いた。授業点検後に回収した評価コメントを分析すると、あらかじめCS裏面に掲載した6項目の観点到に沿ったものが多かった。これは、各参観教員が“教育方法”という専門外の事柄について独自の見解を述べることに慎重にならざるを得なかったことが、一因であると推察される。ところで、①~③の観点におけるシニア教員、及び若手教員の用語は、明確に定義されていないため、各参観教員の各用語に対する認識の違いが、評価コメントに影響した可能性がある。参観教員が回答しやすい様に、基準となる観点を提示したつもりであったが、逆に自由な意見を引き出せなかったり、定義が曖昧な語に由来する評価コメントの揺らぎに繋がったりした可能性がある。なので、今後、CSに参考として観点を記載する場合には、十分な検討が必要であると考えられる。

表 3. コメントの種類と件数

講義担当	CS 数	優れている点	工夫の余地がある点	その他
A	4	11	8	13
B	5	10	11	4
C	3	7	8	2
D	7	18	10	11
E	4	11	11	9
F	3	10	7	1
G	3	6	5	3
H	6	11	9	9
I	5	12	7	1

CSの具体的内容については、各参観者の主観が強く影響することを考慮しなければならないが、概ね、優れている点に言及する数と、工夫の余地がある点に言及する数は、同等かもしくは前者の方が多いたことが読み取れる結果となった。この理由として、参観者にとって、同じ学部内で働く同僚でもある講義担当者に対して、厳しい指摘だけをするのが遠慮されたか、もしくは、今回対象となった各講義は、一部の学生が指摘しているほどには不満のある内容とは言えないものであった可能性が考えられる。つまり、近年、ダニング＝クルーガー効果 (Kruger, Dunning 1999) として知られている、成績不振のものほど自身の能力を実際より高評価してしまう認知バイアスの傾向に当てはめて考えると、成績不振学生ほど自身の能力を実態より高く見積もっている結果として、学業成績が振るわない現実に直面した場合に、講義内容に問題があるからではないかと強く疑う傾向を示すと考えられる。このことを検証するために、次項で述べる様に、直近で実施された薬剤師国家試験模試の分析を行った。

2018年度神戸学院大学薬学部卒業生について、6年次生進級直後に行われたスタートアップ模試の結果と、翌年に行われた国試直前模試の相関を調査した結果、有意に高い相関が示された (スピアマンの順位相関、相関係数 $r = 0.668$ 、 $p < .01$) (図1)。結果として、明確な正の相関が観察されたことから、本学においては、6年次生進級直後の模試において低成績を示す学生は、翌年1月の国試直前模試においても低成績を示し、国試合格に必要な能力を獲得出来なかったことが明らかとなった。更に、本学薬学部の学生は、十分な選抜を受けた、言い換えれば学修能力の拮抗した集団とは言えず、むしろ、学修能力の格差が大きい集団であることが明確に示された。今回の授業点検対象科目に対する授業アンケートでは少なからず学生からの講義への不満が認められたが、教員のCSから見た授業点検対象講義は必ずしもネガティブな印象だけではなかった。上記の分析結果を併せて考えると、学生による講義アンケートについては、別の観点から見ること必要であると考えられる。すなわち、学生がアンケートにおいて講義に低評価をつける場合には、本当に講義に欠陥がある場合と、単に学生が自身の能力を過度に高く見積もった結果として、現実の成績を受け入れられない場合もあるということである。授業点検においては、学生の視点からも検討を行うことが必要であると考えられることから、今回の実践研究においては、学生による授業アンケートで評価が低かった、国試対策の主要科目である複合科目が選択された。しかし、上述の様に、教員による授業評価内容と、薬学部学生の現在の学修能力とを総合的に判断すると、学生のダニング＝クルーガー効果 (Kruger, Dunning 1999) が一部関与している可能性が示唆されたことから、点検対象とする講義の選択方法について、検討を続けることが必要であると考えられる。

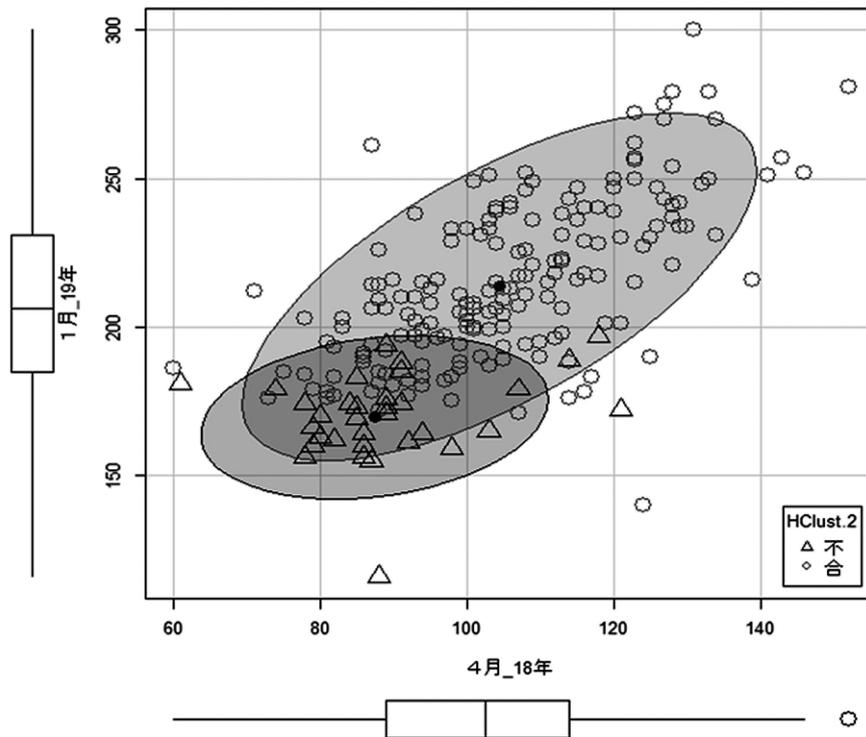


図1. 散布図、横軸：スタートアップ模試、縦軸：国試直前模試、○：国試合格者、△：国試不合格者、集中楕円は各々95%を含む。

CSにおいて、工夫の余地がある点として指摘するコメント中に、「最初の30分間しか聞いていないので、……」（1件）、「以前の講義で触れたかもしれませんが……」（1件）の様に、工夫の余地ありと感じたポイントがあるものの、参観中とは別のタイミングですすでに行われていることであれば、指摘は不要とする条件付きコメントが見られた。また、「30分以降に眠る学生が見られた」の様に、時間経過に言及しているコメントが4件あった。仮に、授業点検において、対象講義の全コマ、及び各コマの全時間を、参観教員が点検出来れば、参観教員は、上述の様な条件付きコメントを残す必要がなくなり、また、時間経過に伴う学生の変化をより詳細に記録し、講義担当者にフィードバック出来る可能性がある。しかしながら、実際には、その様な授業点検を行うことは、参観教員側、及び講義担当者側の双方に大きな負担が生じるため、実現は困難である。参観におけるルール「(d) 参観する時間は、最初の30～45分でも構わない。」は、参観教員の参加可能性を高めるために設けられたものである。要するに、必ず90分参観しなければならないというルールとした場合には、参観可能とする回数(表1)が少なくなると予想されたため、参観時間を短縮出来る余地を残したのである。結果として、90分参観は担保されないこととなった。一方、15講義中9講義において、講義担当者の希望により30分のみという条件がついたのは、講義担当者が他の教員から自身の講義を点検されることへの心理的負担を感じた可能性があることに加え、参観教員の存在により講義に対する学生の集中力が低下すると懸念した可能性も考えられる。以上のように、メリットだけではなく、デメリットも少なからず生じる可能性があるため、参観の時間や回数を増やすことについては、慎重に検討する必要があると考えられる。

最後に、CSの全内容の開示については、講義担当者9名中7名が承諾したが、2名は開示を拒

否した。CSの開示を拒否した教員については、教授会メンバー内で内容を共有しても肯定的な影響があるとは思えない等、具体的な理由をFD委員会に回答したため、委員会はこれを承諾した。授業点検の結果を共有することが、肯定的影響に繋がらない例として、各講義において扱う内容が大きく異なるため、ある講義において効果的な手法が、他の講義では効果的ではない場合が考えられる。実際、薬学は最も学際的な分野の一つであるため、このような指摘は十分に説得力を持つ場合がある。また、CSの開示を拒否した教員は、改善すべきとして指摘された点について、反論があったのではないかと推察される。今後、CSを受け取った講義担当者の反論や解説を追記し、参観者にフィードバックするなど双方向で共有出来る仕組みを導入すれば、講義担当者がコメント内容についてより深い考察を得たり、また単に一方的な批判を受けたと感じる様な状況を避けることにも繋がったり、更に、参観しコメントを残した教員も自身の観点を再検討する機会を得られるのではないだろうか。結果として、コメントの共有に対し否定的態度を示す講義担当者を少なくすることにも繋がられるかもしれない。以上の様な考察から、この取組を続けていくに当たっては、CSの内容共有の仕方についても十分な検討が必要であると考えられる。

4. 結論

本学薬学部では、教育の質保証を達成するための方法として有用であるとの前提から、授業点検をスタートさせたが、一研究として授業点検を捉えるとき、いくつかの限界があることも認めざるを得ないと考えられる。例えば、ある授業について、点検を行った場合と行わなかった場合の効果を、定量的に比較することは困難である。行わなかった場合として過去の授業を、行った場合として未来の授業を、授業アンケートや試験結果といった観点により比較出来るとしても、過去と未来の学生は各々異なる集団であるため、何らかの改善あるいは悪化という結果について、授業点検の効果以外の要因を無視出来ないわけである。過去と未来の学生間に存在する学力差が大きく影響するであろうし、講義担当者が経験を重ねた結果として、授業点検の有無に関わらず、状況が好転する場合もないとは言い切れない。

以上の様に、授業点検については、先行研究による肯定的な評価が示されている反面、その効果を観察することが一般的には難しいと指摘することが出来る。しかしながら、薬学部の特長性を考慮すると、授業改善を通じた学生の学力改善を、検証出来る可能性は十分にあると考えられる。例えば、本学薬学生は、毎年、国家試験の模擬試験を受験しているため、全国の他大学学生の模試平均点と、本学学生のを比較することにより、各年度の本学学生間の学力について高低を論じることが出来る。平均点が全国平均より低い年度の本学学生と、全国平均と拮抗する年度の本学学生では、後者の平均的学力が高いと判断出来る。このようにして、模試を通して異なる集団であることに由来する影響を考慮することが可能であるため、薬学部においては授業点検の効果を測りやすいと考えられる。

本実践研究において、授業点検の計画・実施、及びCSの分析を行った結果、薬学部教員は時間的制約が大きいものの、授業改善に向けた授業点検に協力的であること、授業点検のコメントは授業改善の必要性を指摘するものと比較して、肯定的なものが少なくないことが確認出来た。また、CS内容共有の可否判断依頼に対して示した回答は、各講義担当者の授業点検に対する基本姿勢を

示唆するものであった。授業点検を通して得られた情報を教員間で共有することの有益性を丁寧に説明することや、その方法を洗練させることが、授業点検への講義担当者のさらなる協力を得る上で有意義であろうと考えられる。一方、授業点検の効果を高めていくためには、学生の視点からも検討を行うことが必要であるが、考察に当たっては、ダニング＝クルーガー効果等を考慮する必要性が示唆された。

これらの研究を通して、実施計画時のルール作り、参観必須教員を設置する有用性、CSにおける観点の記載の有用性、などが認められ、薬学部内に授業点検制度の基礎的システムが構築出来たと考えられる。今後もこの制度をより充実したものに改良し、薬学部における教育の質保証を図りたいと考えている。

注

- 1 19カリ科目とは、2019年度以降の薬学部入学生に適用されるカリキュラムのことである。神戸学院大学薬学部では、教育改善を目的として、2006年、2013年、2015年、及び、2019年にカリキュラム変更を行っている。

参考文献

- [1] 大学評価学位授与機構 (2017)、平成 28 年度文部科学省船頭の大学改革推進委託事業「大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書」、https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afiedfile/2018/02/19/1398412_1.pdf (2020 年 3 月 25 日取得)
- [2] 藤井文彦、中本賀寿夫、福留誠、武田真莉子 (2021). 神戸学院大学薬学部における授業参観制度の構築へ向けて —先行調査の分析と本学部でのパイロットスタディー—
- [3] Yoshinobu Kanda (2013). "Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZR' for medical statistics". Bone Marrow Transplantation 48: 452-458
- [4] Kruger, Justin, Dunning, David, (1999) "Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments" . Journal of Personality and Social Psychology 77 (6) : 1121-1134.
- [5] リベルタス・コンサルティング (2016)、平成 27 年度文部科学省委託調査「大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究」調査報告書 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1371454_01.pdf(2018 年 12 月 18 日取得)
- [6] 武田直仁、吉村恭嗣、田口忠緒、飯田耕太郎、植田康次、川村智子、武永尚子 (2018). 初年次教育における実習の不満足度と学業成績との関連その 2 —学生カルテによる「学びのコミュニティ」構築の一環として—、日本薬学会 138 年会要旨、28P-pm05

大学教育における歴史系教養科目の在り方について
— 歴史教育における高大接続 —

The Proposal of History Subject for General Education
— High School / University Articulation
Reform of History Education —

鵜飼 昌男

UKAI Masao

投稿日：2020年3月31日
受理日：2020年12月7日

(要約)

グローバル化の進む日本社会の中核を担っていく大学生に対して、ユニバーサル化の時代にある大学はどのような共通教育をすべきなのか。「教育面からの高大接続」という観点から、現行の高等学校学習指導要領がもたらした大学生の歴史教養の現状を探り、本年度試行した「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」の実践報告を踏まえて、歴史系共通教育科目の在り方を提案する。

キーワード：高大接続、大学の歴史教育、世界史教育、大学のユニバーサル化、東南アジア史

Key words : High School / University Articulation, History Education at University, World History Education, The Age of Universal-Access to the University, The History of Southeast Asia

はじめに 高大接続が最も焦点をあてるべき部分

今や日本の私大の半数以上で「入試が選抜機能を十分に果たさない状態」にあり、日本の高等教育を考える場合、大学のユニバーサル化は認めざるを得ない現実となっている（濱中 2013、居神 2013）。現在検討が進められている高大接続改革が入試改革に偏っており、90%超の進学率がもたらす高校間の学力格差や、受験生が目指す一部の難関大学と定員を充足できない40%近くの大学という二極化した大学の現状に対して、高大それぞれに関する改革案は校種の範囲を超えず、何ら現実的な「接続」の改革案を提示できていないと考えられる¹。

中教審は2008年に「学士課程教育の構築に向けて」答申を出し、日本学術会議も2014年「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 歴史学分野」を報告としてまとめており、この間深沢（2011）が大学の歴史教育について高大接続を視野に入れた在り方を提案している。ここでは大学の歴史教育が、一般教養教育と学部専門教育とで構成されるとした上で、一般教養教育に関して「一、二年次の歴史科目の編成は大学ごとに多様で不統一であり、しかも看板と実態との乖離が見られる。例えば講義名は「東洋史概説」でも、実際には担当する教員の研究分野に応じて、狭く限定された内容の講義がなされる場合もある。それゆえ高校世界史との連続性も考慮しながら、大学の一般教養科目としての歴史教育の形態と内容について、統一的な理念と方法を確立することが望まれる。」としている。深沢は、日本史・東洋史・西洋史の合同講義の制度化を教養教育で導入し、素材としての史料を読ませ過去との直接対話させる経験を尊重する高校教育を提案して稿を結んでいる。しかし、非常に残念ながら、ここでも大学に籍を置く歴史研究者の枠から深沢は踏み出せず、学力の高校間格差という実態の先にユニバーサル化した大学が存在するという視界を有していない。それはつまり、日本の教育機関として最終段階に位置する大学が、高校までの教育の実態を見据えて大学教育の改革刷新に取り組むことができていない現状を示しているように思われる。

本稿では高校教員の経験と歴史系教養科目を共通教育で担当している実践に基づいて、教育面での高大接続に関する具体的な提案を試みるものである²。

一、現行の高校学習指導要領のもとでの大学の歴史教育

(1) 世界史必修化がもたらした状況

1989年告示の高校学習指導要領（現行）によって、学生の多くが高校で日本史または世界史のいずれかしか学んでいない実態がもたらされた。公立高校の多くは月曜から金曜まで一日6時間（週30時間）で授業を展開しており、授業時間数には全く余裕がない。学習指導要領では科目によって先行履修条件を付すものがあるため、1年生週30時間内にどの科目を配当するかで教科間の調整が最も難航する。地歴公民科に関しては、「世界史A」2単位または「世界史B」4単位と、「現代社会」2単位または「倫理」2単位・「政経」2単位が必修要件とされているため、1年生では2科目4単位枠を確保できるかどうか焦点となる。センター試験から国公立大学を目標とする生徒が多い高校では、受験科目の関係から公民科では「倫理」・「政経」を選び、地歴科目では1年生で「世界史A」2単位を置き、受験科目としては「日本史B」または「地理B」を選択させるカリキュラムが多い（矢部 2018）。井ノ口は世界史必修の実態について、勤務先の大学1年次生の世

界史認識を報告しているが、それによれば学生の3分の2が第二次大戦後を学習したという認識を持っていないと述べ、「必修科目世界史Aについては、内容の未履修が常態化していると言える。」と警鐘を鳴らしている（井ノ口2017）。

高校での教員経験から言えば、大学受験を進路目標とする普通科高校では、担当する科目が受験科目であるか否かで生徒のモチベーションは相当違って来る。さらに、センター試験を経て国公立や難関私大を目指す高校と公募制推薦や指定校推薦による大学進学者が多い高校とでは、進学校として同じ範疇で考えることは実態にそぐわない。各校では目標大学の受験科目に相応した形で単位数や科目の配置が行われるため、3年間の教育課程にはかなり相違が見られる。大学入学生が持つ歴史教養には、高校時代の学習履歴によって顕著な差が生じているのである。具体的には、世界史Bを学んできたか否かに加えて、日本史または世界史のB科目を受験で使ったか否かで差は大きくなる。本学のように法・経済・経営など文系学部の定員が公募制推薦や指定校推薦による入学生で50%近くを占め、一般入試においても地歴科目を削減した入試方式を一部取り入れている私大は多い。したがって、本学の入学生における歴史系教養の実態は一定の普遍性を持ち、共通教育における授業改善提案は本学の枠を超えて、いわゆる偏差値50前後の私大において検討するに値するのではないかと考える。

(2)大学の歴史教育の現状

高校の多様化に伴い入学生の高校での歴史教育の格差を認識するならば、私大での歴史系教養科目の役割は大きく変化したと考えることが至当であろう。高校での歴史学習が用語の暗記であるという印象を持っている入学生に対して、羅列的でバラバラな知識を大学の初年次教育においてつながりを持たせることで、現代社会の諸問題の背景を知らしめ、氾濫する恣意的な情報に呑み込まれることなく、根拠に基づいた自らの意見形成能力を養うということが、現代の歴史系教養科目に求められている役割であると考え³。

それでは、現在の大学教育の中で歴史系教養科目（大学の歴史教育）はどのように行われているのであろうか。前述の深沢論文からもう少し深掘りして、2つの論考から現状の問題点を浮き彫りにしたい。

一つは、桃木（2016）である⁴。桃木は冒頭で自ら「世界史のあり方を日本の高校・大学の教育およびその専門研究との関わりに絞りたい」と記し、高大の教育制度・慣習と現状に重きを置いた議論を展開する。その第3節大学・学界における世界史の不在もしくは挫折（P377～379）では、大学の歴史教育の現状に対して、憂いを持って鋭い現状批判と問題点の指摘をしている。大学での歴史教育の現状を表す部分を引用すると、〈第二に、高校で世界史を満遍なく履修して入学してくる大学生はごく一部にすぎないことがわかっていながら、教養課程で「専門研究のサワリを聞かせる」「史料を読んで考えさせる」タイプの個別的授業をやめようとしな。〉とある。桃木の指摘は高大連携歴史教育研究会の中心として高校現場の今を熟知した上での大学教員としての発言であり、高大の教育制度的な連携の不十分さを端的に示している。

いま一つは、『歴史評論』No.833の座談会記録「大学における歴史研究／教育の現在と未来」を取り上げたい⁵。この座談会では、主に文学部史学科の学生を対象とする歴史研究者養成の問題点と、高大間での歴史教育における制度的または教育的な接続に関する問題、深沢の言う「一般教養教育と学部専門教育」の側面が話されている。本稿で問題としている歴史教育に関する部分では、高校

教員の視点から津野田興一が、高校の歴史科目を教える教員は必ずしも史学科卒ではない実情を引き合いに出し、〈史学科の卒業生だけが高校現場で教員になるわけではないので、大事なのは教養課程で、史学科ではない学生たちが、どのような歴史学という学問と出会うのか、どのような方法論、どのように本を読み、文献を探し、歴史像を作るのか、その入口あたりを大学での歴史教育でやっていただけるとありがたい〉という発言をし、教養の授業を再構築する必要があるとまとめている。この発言に座談会では高埜利彦が、91年の大学設置基準の大綱化によって一般教育解体の影響の大きさを指摘し、各大学では一般教養に替わるものが作られているが、教養の歴史教育は十分な形になっていないと大学教育の状況を述べた。

さらに津野田は、学生にどのような力をつけさせるのかが見えにくくなってきているのではないかとコメントし、入試問題の形式を例に知識問題の必要性は当然とした上で、「事実を論理整合的に確定していく論述問題」が重要になり、それを大学教育に投影した場合「学部でも一・二年生レベルと三・四年生レベルとで分けて考えるべきなのではないか。」と、教養課程での到達目標を設定することが事態の改善につながると示唆している。司会の源川真希はそれをうけて、入試問題と教養教育とのつながりの重要性を再確認している⁶。

大学教育に関しては、既に大学全入時代が到来した2008年12月中教審が「学士課程教育の構築に向けて」答申の中で現状の問題点を明確に記している。この中教審答申に従えば、各大学はその実情に応じた基礎教育や共通教育を実施するため、その組織や責任体制を議論し、適切な（＝可及的速やかな）対応を取っていく必要がある。具体的には、共通教育や基礎教育の重要性について、大学教員間の共通理解を得ることによって、学部教員も積極的に共通教育科目を担当し、共通教育での学修到達度を入学生の現状に基づいて全学的に設定していくことになる。

しかし、この間の中央での動きと合わせて本稿で取り上げた論考を時系列で並べてみれば、2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」に対して、大学の歴史教育の現状改革を提案する深沢論文は2011年に発表されており、日本学術会議の報告「教育課程編成上の参照基準 歴史学分野」が2014年末に出されているが、なお桃木論文は2016年に大学の歴史教育の改革を訴え、2019年の『歴史評論』の座談会でもいまだに大学の歴史教育の問題点が指摘されるという現状である⁷。

何故かくも大学教育は動かないのであろうか？ 文科省の三位一体改革の一つである高校学習指導要領の改訂によって、新設科目「歴史総合」が必修化され、高校での歴史教育が大きく変わることが既に決定された⁸。近現代史のテーマ学習での授業展開が指示されたことにより、高校では通史を学ぶカリキュラムがなくなるため、大学入学生の歴史教養は今以上に出身高校のカリキュラムと授業内容によって多様化することが予想されるのである。

二、大学生が持つ歴史系教養の質と量

一高校「世界史」の授業での東南アジア史を例に一

大学生の多様化とは、勉学に対するモチベーションの違いばかりでなく、基礎知識・基礎学力にも相当な格差が見られることは前述のとおりである。外国からの多数の人の往来と共生が当たり前となるこれからの日本社会で、その中核を担う世代となる現在の大学生に異文化理解と異文化受容力は必須の資質となろう。増加する外国人労働者の母国とは、最大多数を占める中国に次いで、ベトナム、フィ

リピン、ネパール、インドネシアなど東南アジア諸国なのである。しかし、日本は過去の歴史において16世紀の朱印船貿易以外には東南アジアとの接点が少なく、20世紀の太平洋戦争と戦後の東南アジアへの日本企業の進出に関する知識理解も、大学生には甚だ浅いものでしかない。

本節では、東南アジア史（特に近現代史）を取り上げて、高校「世界史」の教科書記述と高校現場での授業での取り扱いを概観しながら、大学の入学生が持つ歴史系教養の質と量を見当してみたい。比較する教科書は、山川出版社の「詳説世界史B」「新世界史B」と帝国書院、東京書籍、実教出版の5点である。本節では、桃木（2009）と吉川（1992）の著書を参考に、自らの授業経験を振り返っての卑見であることを予めご了解いただきたい。

まず、高校「世界史B」教科書での東南アジア史に関する記述量を見ることで、大学生が持つ

図表1. 高校「世界史B」教科書における東南アジア史の記述ページ数

注) 教材研究でよく使用される参考書「詳説世界史研究」を参考までに付記した。

	山川出版社 「詳説世界史B」	山川出版社 「新世界史B」	帝国書院 「新詳世界史B」	東京書籍 「世界史B」	実教出版 「世界史B」	山川出版社 「詳説世界史研究」
西欧進出以前の 東南アジア	8	8	9	17	10	13
植民地化 ～太平洋戦争前	13	12	4	22	8	12
太平洋戦争中 ～1945年以降	14	14	11	11	9	10
東南アジア史 ページ数	35	34	24	50	27	35
全体における%	8.4%	7.8%	7.4%	11.5%	6.3%	6.5%
講和会議での 賠償に関する記述		賠償放棄		賠償とODA の関係	賠償とODA の関係	

東南アジアに関する基礎教養の量に見当をつけてみたい。上記の表1では、西欧諸国によるアジア進出と太平洋戦争を大きな区切りとした。筆者の大学での授業で学生に高校時代の世界史の授業を尋ねると、東南アジアに関するまとまったイメージが、古代中世に対しては全く知識がなく、「西欧による植民地化された地域」というものがほとんどであった。太平洋戦争でどのような支配を受け、戦後各地域がどのように独立の過程を歩み現在の東南アジア諸国となっているかを知っている者も極めて少なく、地理的な所在地すら曖昧である。彼らの知識理解には太平洋開戦時から大きな空白が存在し、断片的な用語としての日本軍の占領、ベトナム戦争、ASEAN、そしていくつかの国名や都市名があるに過ぎない。そして、全く歴史的背景と切り離された観光地や食文化によってシンガポール、タイ、インドネシアのバリ島などが認識されているようである。問題とすべき現象は、「戦後から現代に至る東南アジア知識に関する空白の存在」である。

残念ながら、太平洋戦争に関する記述においても、戦線の展開地図や「大東亜共栄圏」という用語は記載されているが、日本が東南アジア地域をどのように占領統治していたのかの記述は非常に少ない。「近現代史概論」の受講生では、太平洋戦争に対して真珠湾攻撃に端を発する対米戦の印象しかない者が多いという実態も、戦争中の東南アジア占領政策に関する説明がほとんどなされていないことを端的に表しているのではないだろうか。教科書では実教が占領地軍政と抗日運動について比較的記述している方であるが、わずか数年間とはいえこの時の占領政策が、戦後賠償の根拠となり対日感情の基盤も形成されるため、日本軍政がどのように行われ、戦後の日本がどのよう

な賠償を行ったのかは、東南アジア理解における表裏一体の知識として記述量と内容を充実させるべきである。多くの大学生は歴史用語としてサンフランシスコ講和条約は知っているが、そこで決められた第14条の戦後補償の内容を知らない(授業でそこまで触れられなかったという者が多い)。東南アジア諸国と日本との対外関係や対日感情のベースにある戦後補償が役務を中心としたものであり、それが日本政府のODAに継承され日本企業のアジア進出につながるところまで言及している教科書は東書と実教だけであるが、やはり記述量は少ない。

教科書における東南アジア史の記述量が全体の7%台でしかないことよりも、20世紀以降の記述が各社とも概ね10ページを割り振っていながら、大学生の知識理解として定着していないのはなぜであろうか。これは多分に高校現場の問題であると考えられる。現代史は大学入試の頻出範囲であるが、戦後からどのあたりまでが大学入試に出題されるかによって授業の端折り方も変わってくる。現代東南アジアに関する記述は、山川の新世界史Bと東書が5ページ前後を割いているが、高校3年生の授業日が実質的にセンター試験までで終わっていることを考えるならば、教科書の記述量が増えても教える日数が限られているため、中国現代史と欧米の冷戦史を柱にソ連の崩壊まで辿り着くことで精一杯となるのが現状である。

そして、授業時間の制約と同等の難問が2つある。一つは、大学の推薦入試等で入学が既に決まっている高校3年生の向学心である。現代史分野の世界史に対して、彼ら彼女らはどの程度モチベーションを維持して授業に臨んでいるのか、それを考慮に入れて大学の歴史系教養科目の内容を考えなければ、授業の的を外すことになろう。いま一つは、高校生の世界史離れである。前節でも述べたように高校の学習指導要領で世界史の必修化が打ち出されて以来、高校現場では世界史B(4単位)を選択するカリキュラムが減り、大学受験では受験科目で世界史を選択する受験生が激減していった。筆者の勤務先においても、文系学部での一般入試前期日程における合格者の比率は、例年世界史受験者1に対して日本史受験者は概ね2.3～3.5である。さらに、受験機会の多様化によって地歴科目を受験科目から除外した、指定校推薦、公募制推薦や一般入試の中期・後期からの入学者が例年70～80%を占めるため、本学では実に学部入学生の90%近くが世界史の基礎教養を持っていないと考えられる。

以上のように、本学の入学生は東南アジアの人々との共生に求められる基礎的な知識理解が、十分に学習されているとは言えない状況にある。この現実の中で大学が歴史系教養科目において、近現代の東南アジア史を全く取り上げないということは、教育内容での高大接続を放棄するようなものである⁹。

三、歴史系教養科目としての「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」の試行

(1) 授業アンケートから伺える本学の学生の特徴

2019年度本学では共通教育カリキュラムの改訂が行われた。改訂の一つの特色として、新たに高大接続分野が立てられ、大学入試科目とは別に大学で学ぶために必要な基礎教養の補強補完を目的に、文系では「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」「数理科学基礎Ⅰ・Ⅱ」、理系では「生物学概論Ⅰ・Ⅱ」「化学概論Ⅰ・Ⅱ」が設けられた。本学で共通教育カリキュラムに高大接続分野を新設した理由は、推薦入試で試験科目を削減したことが影響し、高校の基礎学力(特に、学部の専門分野を学ぶための基盤となる高校科目の修得度)を補強する必要がある、という学部からの声に対処したためである。

まずは、「近現代史概論Ⅰ」で13回目の授業時に行った授業アンケートに対する受講生の回答か

ら、現状の理解を兼ねて本学の学生の特徴を見てみたい。

アンケートの質問項目は、多様な入試によって入学してきた1年次生が、大学での学びに対してどのような意識を持っているのか（特にリメディアル的な授業に対するニーズの把握）と、本科目の授業レベルの適切さの確認を目的として立てた。実施方法は、授業時に趣旨を説明した上で無記名回収し、エクセルで単純集計したものである。

「近現代史概論」は、1年次前期に欧米史を中心とした概論Ⅰ、後期にアジア史を中心とした概論Ⅱという構えで本年度からスタートした。世界史を高校でしっかりと学んできていない入学生の多さに対して、以前から文系学部（特に法学部）教員の間では世界史の基礎知識が懸念されており、世界史必修化が高校での「世界史B」履修者を減らし、入学生の歴史教養が日本史に偏る傾向は本学でも見られる。教科書掲載の世界史用語の増加によって、高校現場では穴埋めプリントを教材とする授業が主流となったため、断片的な歴史用語の暗記で世界史を終える高校生が多くなっている¹⁰。そのためか5月までの授業では、講義中の知らない用語に神経質となる受講生も多く、専門分野の面白さを感じ取るための学生のアンテナは、狭い範囲でしか興味の対象を捕捉できず、その感度も混乱しがちであった¹¹。

図表2. 「近現代史概論Ⅰ」授業アンケート用紙

<p style="text-align: center; font-size: small;">授業アンケート 「近現代史概論Ⅰ」: 担当 鶴岡</p> <p style="font-size: x-small;">新しいカリキュラムでは、多様な入試を経て入学した1年次生に対して、2年次以降の学部での専門的な学びやキャリアアップのための資格試験に向けて、その基礎力が養えることを主眼にしています。ついては、1年次生の学びの現状とニーズ、学びに対する意識を知る一資料として、本アンケートに協力をお願いします。尚、このデータは個人が特定できない形で利用し、カリキュラムと科目内容の改善の資料以外には使いません。</p> <p>1 あなたはどのタイプの入試で入学しましたか。 ① 一般入試 ② 指定校推薦 ③ 公募制推薦 ④ その他</p> <p>2 あなたの所属する学部はどこですか。 ① 法 ② 経済 ③ 経営 ④ 人文 ⑤ 心理 ⑥ グローバルコミュニケーション ⑦ 現代社会 ⑧ 総合リハビリテーション ⑨ 栄養 ⑩ 薬</p> <p>3 これから学部で学ぶ専門的な内容に対して、高校での関連科目の理解度は、重要だと感じますか。 ① 重要であると思う ② あまり重要性は感じない</p> <p>4 学部での専門的な学習に入る前に、関連する高校科目から重点分野を選び、1年次でその分野の補強が必要であると思いますか。 ① 必要であると思う ② そうは思わない</p> <p>5 この科目の履修選択において、あなたはどのような観点で選びましたか。 (最もあてはまるもの1つを選べ)</p> <p>① 学部の専門科目と関係が深そうな内容であった ② シラバス内容が自分の興味関心と合致した ③ 将来の資格取得や就職に有効であると思った ④ 単位修得が比較的楽そうであると思った</p> <p>6 共通教育科目に期待するものは何ですか。(最もあてはまるもの1つを選べ)</p> <p>① 高校とは異なる幅広い知識の獲得やより深い物事への理解 ② 高校とは異なる大学での学びに慣れる機会 ③ 学部の専門的な学びに対するモチベーションのアップ ④ 必要性を認めないので、期待することはない</p>	<p style="text-align: center; font-size: small;">授業アンケート 「近現代史概論Ⅰ」: 担当 鶴岡</p> <p>7 現在のあなたは大学での学びについて、どのように感じていますか。 (最もあてはまるもの1つを選べ)</p> <p>① 知的刺激にあふれ、学部での専門的な授業が楽しみである ② 高校までとは異なる学びが体験できて、学問の世界が広がった ③ 授業の工夫や教える側の意欲が感じられず、学びのモチベーションが低下している ④ 自分の学力と授業のレベルが合わず、ついていけないので不安である</p> <p>*担当教員の授業の進め方と内容について</p> <p>8 毎回の授業の目的がはっきりしていましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>9 授業を受けることで知的興味や関心が増えましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>10 授業の進め方や進度は適切でしたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>11 授業の難易度は自分にとって適切なものでしたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>12 上で①②を選んだ人は答えてください。 ① 高校での内容から離れすぎている ③ 高校での内容と変わらずレベルが低すぎる ② 1回の授業での情報量が多すぎる ④ 板書も資料提示もなく分かりにくい</p> <p>13 あなたの出席状況は良かったですか。 ① あまり出席していない ② 欠席は3、4回 ③ 欠席は1、2回 ④ 全て出席</p> <p>14 あなたは授業を意欲的に受けましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>15 講義を聞きながらメモすることはできましたか。 ① できなかった ② あまりできなかった ③ どちらかと言えできた ④ よくできた</p> <p>16 授業で新しい見方や考え方ができ、図書館やネット等で自発的に学びを深めましたか。 ① できなかった ② あまりできなかった ③ どちらかと言えできた ④ ほぼ毎回できた</p> <p>17 この授業によって、学部での専門的な学びに意欲が湧いてきましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p style="text-align: right; font-size: x-small;">アンケートは以上です。ご協力ありがとうございます。</p>
---	---

図表3. 授業アンケート入試別集計

注) 回答数 177 名 (現代社会学部はこの科目を選択から除外しているため、受講生はいない。)

	公募制推薦		指定校推薦		一般入試		その他入試	
	Y	N	Y	N	Y	N	Y	N
高校関連科目は重要	18	10	30	14	44	22	26	12
大学1年次での補強は必要	19	9	34	10	48	18	30	8

注) 「その他入試」は、本学ではセンター試験利用、AO入試、附属校特別推薦が当てはまるが、アンケートでは区別しなかったため詳細は不明である。

図表4. 本学の新生アンケート「学習意欲と大学生活」集計

本学での学び に対するの学 習意欲 (%)	非常に強い	強い	どちらとも いえない	低い	非常に低い
	20.9	60.4	16.4	1.8	0.5
大学生活で 不安に思っ ていること (%複数選択可)	大学の授業・ 学習につい ていけるか	仲のよい友達 ができるか	新しい生活環 境への適応	自分のやりた い事が見つ けられるか	卒業後の進路
	64.3	39.0	30.8	29.0	50.5

今年度の本学の
全学教育推進機構
が行った新生ア
ンケート（左図：
4月実施、回答数
2,421人、回答率

91.6%)では、入学当初の学習意欲が高い学生が81%近くを占めている。一方で、新しい大学生活に対して「大学の授業や学習についていけるのか」と6割以上の学生が不安を持っている。学士課程教育の質を上げるための方策は、学習意欲を高く持っている入学生を一定数確保できているならば、学部の専門分野に関連する高校科目の理解度を把握し、学部が求めるレベルとのギャップを初年次教育（入学前教育も含む）で少しでも埋めることが第1段階の作業である。ユニバーサル化した大学の時代では、高校での科目履修が多様化（普通科高校でのレベル差や実業高校からの進学も増加）しているため入学生の履修状況とその修得度の情報を把握し、1年次生段階での基礎学力の補強という要素は「学部のカリキュラムポリシー」に必要不可欠のものであると考える¹²。

(2)「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」の試行

人文科学・社会科学の各学部での専門的な学びの前段階として、この科目では入学生の西洋近現代史・アジア近現代史に関する基礎知識の差異を、少しでも平準化することを第1の目的とした。ここで言う平準化とは、歴史用語に関する知識量の補充ではなく、学生の意識改革を指す。歴史＝暗記モノという認識を改めさせ、この授業で登場する既知未知の歴史用語を覚えることが学習ではないということを理解させなければ、授業での脱落者は回数を追って増えることが予想され、次年度以降に先輩から聞いた話によって履修者は漸減することは間違いない。次いで、日本史または世界史しか学んできていないために「知らない」ということに対して、大学卒業までに「聞いたことはある＝知らないのではなく」であれば良いという説明をして、大学で歴史を学ぶ上での学習者の目的を明確にし、再スタートという意識でモチベーションや安心感を与えている。

講義では以下の2点に留意して授業を行い、併せて大学での初年次教育の観点から、ノートテイクや自主的な学ぶ姿勢等の「大学で授業を受ける上での作法」も適宜指導した。

- ① 歴史事項の理解を通して、論理的・合理的な思考に親しむ。
- ② 各国が抱える現代の諸問題を知り、グローバル化する日本との関係について、各自の意見形成を図る。

○授業に関する基本情報

「概論Ⅰ」KAC月曜2限 125名 KPC火曜4限 96名

「概論Ⅱ」KAC月曜2限 32名 KPC火曜1限 47名

教科書は使用せず、シラバスに基づいて予めこちらが選定したテーマによる講義形式。

毎回、テーマに関する画像や図表、史料抜粋などを講義中にパワーポイントで投影。

○授業コンテンツ

テーマは「世界史B」の教科書記述や高校での授業経験をもとに、以下の3観点で選定した。

- ① 高校で十分取り上げられていないと思われる単元

- ② 現代の諸問題の背景や実相を知るための単元
- ③ クリティカルシンキングのトレーニングとなるような歴史事項

○各テーマのねらい

図表5. 「近現代史概論Ⅰ」の内容

1. ガイダンス 講義ノートの取り方、評価の説明、西洋史の地理的な知識など	7. フランス植民地帝国2 北アフリカのチュニジア動乱が残した深い傷
2. 産業革命が変えた社会 英国の工業化によって現れる社会現象や新しい価値観	8. 多民族国家の崩壊1 ハプスブルグ帝国内での諸民族の生き方（チェコとハンガリー）
3. アメリカ合衆国の誕生 アメリカの独立は理屈っぽい	9. 多民族国家の崩壊2 オスマントルコ帝国の近代化が帝国を崩壊させた（宗教がつなぐ国家）
4. 南北戦争前後のアメリカ（2時間） 高校の教科書では突然世界一になった姿で出てきますが…	10. 統一とは征服すること（2時間） ドイツ帝国の成立と第一次世界大戦後からのナチスの台頭
5. アメリカのユダヤ人 ユダヤ人の歴史はナチのホロコーストだけではありません	11. 二つの戦後と冷戦（2時間） 二つの大戦の戦後復興に対するドイツと日本の比較
6. フランス植民地帝国1 自由と平等の仏革命が抱えた植民地支配という矛盾	12. プレゼン課題の講評と優秀作品発表 講義「PP画面の作り方」

「概論Ⅰ」では、2の産業革命で工業化が人間の生活や価値観をどのように変えていくかを示し、暗記に辟易した綿工業器械の発明順に合理的な意味があったことを解説し、歴史は暗記物ではないと訴えた。3・4・5のアメリカ史では、州の独立性の強さと憲法に対する考え方、南北戦争後に突然強国となって世界史の教科書に再登場してくるアメリカの国内事情を説明し、独占禁止法の起源に触れ、ユダヤ民族とアメリカの関係などにも焦点をあてた。

6・7のフランス史では、自由と平等を唱える人権宣言の国が植民地を持つ矛盾などを取り上げ、英仏の植民地争いで英に敗れた後に高校の教科書から姿を消す植民地帝国としての仏について、アルジェリア支配やベトナム戦争の前段にあるインドシナ支配などを解説した。

8・9では民族問題の背景にある多民族帝国の歴史について、ハプスブルグ帝国・オスマン帝国を例に概説し、チェコ人やアラブ人の帝国支配に対する思想や行動に焦点をあて、日本では希薄な言語や宗教に対する価値（アイデンティティーを表すもの）を考えさせた。

10・11ではドイツ帝国の建国から第二次大戦後までを取り上げ、中欧に位置するドイツが必然的に有する国際関係の問題や、ヴェルサイユ体制下で誰がナチス台頭を支持したのか、第二次大戦後のドイツ復興と冷戦の関係などに焦点をあて、日本との対比も交えて「正解のない問題」とはどういうものかを体験させた。

「概論Ⅱ」では、2019年の出入国管理法改正による外国人労働者の増加がもたらす日本の近未来をガイダンス講義し、多くの外国人労働者がアジアからやってくる現状から、この授業の目的を現代アジア理解とした。前述のように、受講生は西洋史よりも基礎知識が少なく関心も薄いと考えて、国別に地理的な解説と共に第二次大戦後の現代史を日本との関係に触れながら、「暗記しなくてよいので、まずは知ることを重視する」という方針で講義した。

2～7では、中国近現代史を取り上げた。中国に関する導入として、習近平の歴史認識を演説から抜粋し教材として用いたが、「近代以後、中華民族が受けた苦難は重く」という冒頭の句が意味

するところを分かった学生はわずか5人(KPC受講生45人)であった。同時に中国に対するイメージを尋ねると、「理由はないけど嫌いだ」という感覚的な嫌悪感の者が多く、尖閣問題や訪日中国人のマナーの悪さがその理由のほとんどであった。そのため、清末からの予定時間と授業テーマを急遽変更し、日中戦争に関する4を新設したため、中国史が膨らんでしまった。受講生の内、世界史Bを高校で学んだ者は半数いたが、彼らの授業後の感想でも「なぜ中国はこんなに発展しているのに遅れていると言われていたのか知らなかった。」「中国建国期の話は全く聞いたことがなく、国づくりをしなければならない時期に混乱していたことがよく分かった。」というものが複数見られ、歴史教育における大学教養課程の位置づけを再確認した。

その4では、日中の高校教科書で日中戦争がどのように記述されているかを比較することで、戦争に関する理解や知識が日中で非対称となっている現実を学生に伝えた。アジアに対する基礎知識の不十分さの一因に受講生は気づき、大学での自主的な学びに一つのテーマを得たようであった。

図表6. 「近現代史概論Ⅱ」の内容

1. ガイダンス 講義ノートの取り方、評価の説明、講義「グローバル化は第二の開国期」	8. 台湾現代史(2時間) 中華民国が2度来た→台湾も一党独裁体制?
2. アヘン戦争～変法運動 習近平の歴史認識と中国の植民地化の過程	9. 韓国現代史1 大韓民国建国～朴正熙の「漢江の奇跡」
3. 辛亥革命～民国初期 中華民国時代は第四の混乱期ではないのか?	10. 韓国現代史2 民主化の動きと盧武鉉の「過去清算法」
4. 日中戦争に関する教科書記述の違い 中国人が学んできた質・量に君たちは圧倒される	11. アメリカのアジア外交 アメリカは戦後アジアをどう見ていたか
5. 国共内戦～中国建国初期 冷戦に巻き込まれた建国初期の不運	12. ベトナム現代史 ベトナム戦争と統一後の「ドイモイ」政策
6. 毛沢東の失政～鄧小平の改革 大躍進・文化大革命・第二次天安門事件	13. インドネシア現代史 軍部独裁国家から民主国家への変貌
7. 江沢民と格差社会 中国共産党の変質と格差を是正できない現実	14. プレゼン課題優秀作品発表と講評 講義「PP画面の作り方」

8・9・10では台湾と韓国の1945年以降を取り上げ、中国での共産党一党独裁による民主主義抑圧体制が台湾と韓国にも見られることを講義することで、戦後の日本の民主主義について再認識する機会とした。やはり台湾や韓国での独裁政治から民主国家への過程を、受講生は全くと言っていいほど知らない。例えば韓国との徴用工問題に対しても、マスコミやSNSの記事に影響された意見形成しかできないが、そのような状況にあることに対して自らの中で疑問を抱いている者が多かった。

反省点として、「概論Ⅱ」の授業では、中国や韓国に対する感覚的な嫌悪感や感情的な反発感を、無自覚無批判的に持っている学生が一定数存在する現状を考えて、結果的に東アジアに時間をかけた構成となってしまったため、東南アジアに対する理解が必要であると言いながら、授業時間が少なくなってしまう。その原因を端的に言うならば、アジアの近現代史を高校で教えきれていない実情の深刻さにあると考える。歴史B科目を教えてきた側として振り返れば、まず、欧米先進国中心の世界像から抜け出せない意識が、授業時間の窮屈さによって助長されている現状がある。1945年以降は米ソ冷戦構造一辺倒で流れを追えば、教科書の記述と合わせて生徒も全体像を捉えやすい。高校世界史Bでは、1991年ソ連崩壊まで辿り着けば一応責任終了の感を持つ。そのため、中国が国際的に孤立する戦後中国史は取り扱いにくく、東南アジアではベトナム戦争を米国史の中で触れることが精一杯であろう。

積み残し分を後ろに委ねることは止むを得ない措置であるが、後ろが引き受けなければどうなっ

ていくのか。大学が高等教育機関として学生を育てようとするならば、現状に対応した措置を講じなければならない。歴史系教養科目では、高校の不足分をアジア近現代史と定め、歴史の流れにアジア諸国の対日関係を講義内容に組み込むことで、高校の日本史と世界史をつなぐ構造を取る方法が適していると考えられる。このような視点は高校日本史Bの補習「対外関係史」を除けば、現代史での対日感情や対日関係を内容とする授業は高校では皆無だからである。

1年を振り返って、大学での歴史系教養科目の講義が学生にアジア再認識を促す機会とはなったようだが、半期15回の授業でアジアの対日関係主要国をカバーすることは困難であった。その意味から教養科目と学部基礎科目間でのカリキュラム連携と内容調整が必要であると痛感している。15回の授業終了時点での目標とする到達度を担当者同士ですり合わせ、授業での守備範囲を分担する。また、学部ごとに履修の流れと履修条件を共通教育科目にまで目を配って検討するような、科目選択環境の整理も重要である。1年次生の学習状況について共通教育科目担当者と学部基礎科目担当者との間に情報交換がなされれば、モチベーションと基礎教養の高い学生に対する学部からの効率的な指導、基礎学力の低い学生に対する早期指導による学力の底上げという、上下両面から学部教育の充実が見込まれると考えるが如何であろうか。

○成績評価

毎回の授業後、各自の意見や質問、新たな発見などを出席カードのコメント欄に書いて提出（授業内容の要約ではなく、受講による各自の考えを書く）60点（1回4点×15回）

課題（8分間の発表を想定したパワーポイント画面6枚を作成し提出）20点

定期試験（各回の授業内容に関する理解を問うマークシート形式）20点。 合計100点

パワーポイント画面の作成課題は、各自が興味関心を持つ国や地域、近現代史の事項からテーマを選び、聴衆の興味づけや理解を助ける効果的な画面構成と資料の見せ方に創意工夫する。最も重視する部分は説明の筋道であり、起承転結を意識した画面の配列によって行う。パワーポイントの習熟ばかりでなく、プレゼン発表の経験値を大学時代に少しでも積むことも目的の一つとし、受講生には好評な課題となっている。4段階

図表7. 「近現代史概論Ⅰ」の成績分布

受講者数	欠席超過者	D不可	C	B	A	S	単位取得率	GPA換算	評点平均
221	22	37	65	48	44	5	73.3	1.42	70.9

評価で優秀作品はS評価として20点に加点をし、優秀作品の解説を中心に全体講評の時間を1

コマ設けて、作品を褒めながら「○○にこんな工夫をすともっと分かりやすくなる」などと丁寧に学生にフィードバックしている。

○「概論Ⅰ」の受講生の感想

受験の時、日本史だったのでこの授業で世界史を日本史とリンクさせると面白かった。

世界史を学んでいない私には、何もかもが初めてで新鮮でした。憲法のことも出てくるので、取っておいて損はない。

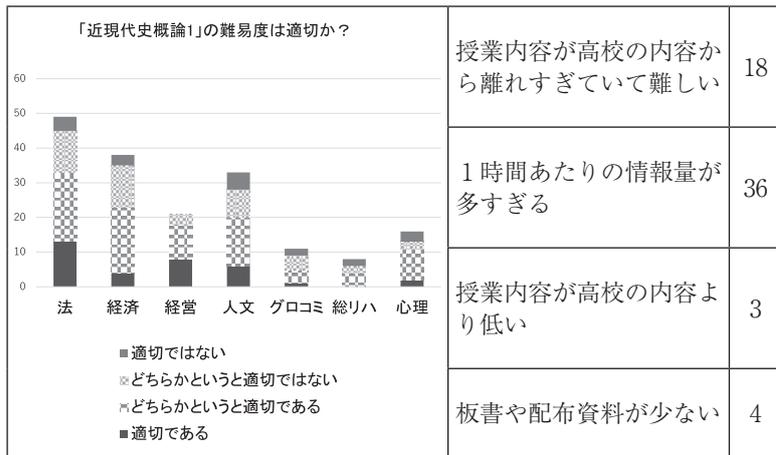
高校の歴史と大きく異なり、覚えることより知ることを重視した歴史なので後輩に勧めたい。

世界史を知ることが重要だと思うし、現代との結びつきを考えながら授業を受けることができ分かりやすかった。この科目は取るべきだと思う。

高校では近現代史を十分教えてもらえなかったから、取るほうが良い。

新入生が世界史に詳しくなければ、世界史の基礎を作るために履修を勧める。

図表8. 「近現代史概論Ⅰ」の難易度とその理由



概論Ⅰでの授業難易度については、左のグラフで見られるように概ね適切であったと思われる。難易度が「適切ではない19名」・「どちらかという適切ではない43名」の合計62名に対して、授業アンケートではその理由を右の選択肢から1つ選んでもらった。文系学部入学生の内、一般入試で世界史を選択した者は非

常に少ない。「高校の時に世界史Bを取っていなかった人には、内容が難しくお勧めできない。」という法学部生の感想が物語るように、世界史の基本的な知識が不足しているため、授業を難しく感じている学生の姿が見えてくる。GPA 換算値の低さもここに起因していると思われる。「1時間あたりの情報量が多すぎる」という声には、担当者として講義内容の更なる精選で改善していきたいと思うが、一方で大学での90分授業に慣れていないためかとも思う。「板書や配布資料が少ない」に対しては、大学での初年次教育の観点から、取ってスライド画面をプリントアウトして配らず、講義を聴いて自分なりにメモを取る習慣の育成を目的の一つとしているため、現状を改めることは考えていない。

また、後期の「概論Ⅱ」については、前期と比べて履修者が大幅に減少した。学部別に見ると、法26・経営21・人文14・経済6で各学部とも1年次生の5%を切るような状態となった。受講生に友人がなぜ選択しなかったのか理由を尋ねてみると、「アジアにあまり興味や関心がない」「世界史を学んでいないから、前期を受けてみて難しいと感じた」という声が多くあった。教務的な面では「1限目の授業を避けた」「学部の専門科目とバッティングしていた」という声も相当数あり、学部教育とのギャップを埋めるための高大接続科目に対して、全学的な共通理解や学部からの履修協力体制が必要であると改めて感じている。

結びにかえて …「歴史総合」を学んできた入学生を迎えるまでに

大学教育は高校教育を補完しなければならないのかと問われれば、文系学部では世界史に関する基本的な知識もない学生に、4年間で各々の専門分野をどのように理解させるのか、その到達目標と仕組みを問いたくなる。これは文科省が重視するディプロマポリシーとカリキュラムポリシーとの関係のことである。「入試が選抜機能を十分に果たさない大学」では、専門分野をどのレベルまで理解させて社会に送り出そうとしているのか。大学生の学力向上を図るならば、まずは入学生の学力に関する現状把握が必要であり、「入学生アンケート」の質問事項に「高校での地歴科目の履修状況」を加え、歴史系教養科目担当者や学部の入門科目担当者に情報提供することが、授業改善のための第一歩である。

多様化した入学生を抱える大学のFD活動とは、年度ごとに入学生の高校での履修科目情報を集約し、新入生集団の学部関連科目における学力差の実態を把握することがベースとなる。授業担当者が受講する学生集団の特徴を知らなければ、教材の選択と指導法の工夫は適切さを欠く。現行の学習指

導要領の下での高校教育では、「世界史必修化」が高校生の歴史教養に明らかな格差を生み出している。2019年の学習指導要領改訂においては、「世界史必修化」が解消されたものの、地歴公民科の必修に新設3科目「歴史総合」「地理総合」「公共」が指定され、世界史を学ぶ者の減少は改善されない。

本稿は、本学の入学生の入試データ及び担当科目の受講生からの感想をもとに、世界史をよく学べていない入学生に対する基礎教養科目のコンテンツ案を試行したものである。最も困難さを感じた部分は、世界史をほとんど知らないと感じている学生（高校では世界史Aを履修してきたはずであるが）に対して、どこまでリメディアル的な内容を入れ込むかという問題であった。筆者の科目の受講生には「世界史を学んできていないから難しい」と感じる学生と「世界史は暗記しただけだった」という学生の2タイプが存在する。そのため授業レベルを最大公約数的に設定することは非常に難しい。理系学部における物理や化学でのリメディアル科目のように、習熟度別に分けて開講するという方法は、暗記モノの歴史学に対する嫌悪感を助長するばかりで大学教育にとってはマイナス面が多いと考える。

最後に、大学での歴史教育に関して、共通教育とは別に専門課程でのカリキュラム修正が早急に求められる部分が、地歴公民科の教職課程であると考え。教員養成系大学における歴史教育の問題点は（黒川 2014）がリアルに指摘している¹³。「歴史総合」「地理総合」を現場で授業することになる教職志望学生に対して、文科省からの改正通達をただ待つのではなく、各大学は独自に教職課程の教員免許取得要件を応急的にでも修正すべきである。なぜならば、現行の学習指導要領で高校教育を受けてきた大学生の多くは、日本史・世界史の併修を経験しておらず「歴史総合」を授業するためには日本史・世界史の基礎知識が不十分であるからである。しかし、教員養成系大学での歴史系専門科目の授業がそれを学ぶ貴重な時間となっていないようである。専門科目の科目数を増やせないならば歴史系教養科目とのカリキュラム連携によって、学生の歴史教養を全学的に補強しなければならない。大学の歴史教育の再構築問題は、大学のユニバーサル化だけではなく、高校学習指導要領の改訂内容も視野に収めて検討されなくてはならないと考える。

以上、寡聞故に先学諸氏の成果を十分参照できていない失礼をお許しいただきたい。「近現代史概論」の授業テーマ改良等について、関係学部の先生方と協議する機会をいただければ望外の喜びである。

注

- 1 今般のセンター試験に対する改革の影響する範囲は、いわゆる難関大学と呼ばれる一部の大学を目指す高校に限定され则认为。大学教育において最も深刻な問題は、学士課程教育の質保証をどうするかではないだろうか。（横山 2019）では、入試改革そのものも矮小化したと評する。
- 2 公立高校と大学併設校に勤務した経験から、附属校からの内部進学生の学習意欲と学力向上について具体案を検討してきた。その際、幾度も各学部の執行部の方々と協議する中で、高校科目の内容と大学の各学部が求める基礎教養との間には、相当なギャップが存在することを確認した。
- 3 筆者は高大接続の役割には、大学の教養教育が高校教育を補完する要素もあると考えている。（児玉英明・居神浩 2016）でも、「教養教育の復権のために大切なことは、ノンエリート大学生のリアルに真摯に向き合っているかどうか」であるとする。本稿が居神の説く「初年次教育を中心に、高校までのリメディアルの部分と大学卒業後のキャリアの部分とを有機的に接合させる工夫」の叩き台となれば幸いである。

- 4 桃木の主宰する大阪大学歴史教育研究会 2012年3月例会で、国公立大学38校・私立大学79校を対象に、大学教養課程での世界史教育について調査報告が行われた。
- 5 座談会は2019年4月20日に歴史科学協議会事務所で行われた。出席者は、高埜利彦、糟谷憲一、川手圭一、津野田興一、司会の源川真希、記録が小嶋茂稔であった。
- 6 この津野田のコメントは、歴史科目を教える高校教員が大学入学後の教養課程まで視野を広げて、大学での歴史教育に踏み込んだ発言をしている点で大変重要である。高校教員は概して大学入試問題の出題内容には関心を持つが、大学入学後のカリキュラムや担当科目に関する高大での学びの連続性については、唯一の例を除けばほとんど言及がなかったように思われる。その唯一の例とは、(小川 2009)であった。小川は世界史未履修問題に危機感を抱き、暗記地獄に堕してしまった高校世界史の改革の必要性を実証的に訴え、大学教育まで視野に収めた上で、自ら改革案を公表するという見事な切り込みを歴史教育に行った。
- 7 「学士課程教育の構築に向けて」答申では、第2節教育課程編成・実施の方針についてで、現状の問題点をいくつか挙げている。本稿でも問題視する指摘は、科目内容等に個々の教員の意向が優先され、学生の視点に立った学習系統性や順次性に配慮がない。個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向が否めない、の2つである。一方で、ユニバーサル化した大学が直面している困難な問題(目的意識が希薄で学習意欲も低下している学生の入学)に対して、「基礎的な読解力や文章表現力などを修得させることも重要である。」と、その認識は確かなものである。
- 8 新設科目「歴史総合」では、科目の目標の「近現代の歴史の変化に関わる諸事象」に対して、「課題を追求したり解決したりする活動を通して」という指示があり、通史的な歴史知識の習得や歴史の流れを理解させる講義的な授業を行うことは好ましくない。「歴史総合」の授業の難しさについては、(鵜飼 2019)に詳述している。
- 9 高校世界史の教科書と東南アジアに関する専論は、(松岡 2018)があるが、内容は大学の研究者が高校の教科書記述に対する問題点の指摘にとどまっている。高校世界史の不十分さと大学の歴史教育との関係について、大学教員の立場から言及して欲しいところであった。
- 10 高校世界史の授業に対して大学教員が理解すべきエッセンスは、(日高 2015)に述べられている。歴史系教養科目のプランを練る場合には、必読の論文である。
- 11 Aという基礎事項を知っていることで、専門分野への導入となるBという出来事の面白さがわかってくるといった授業をしても、どこまで世界史を学んできたのかの情報がないままであったため、こちらが予想した部分でポカンとする学生が多かった(そもそもAという基礎事項を知らなければ、Bという出来事の面白さが理解できない)。入門科目の教材や授業内容のレベル設定が、学生の知的ギャップを埋めることとならず、入学生は授業について行けないまま学ぶモチベーションを急速に下げていくことを、共通教育科目の担当教員は強く警戒しなければならない。
- 12 学部教育とのギャップを埋めるための科目をカリキュラム上に置く場合、安易に学部生全員の必修とせず、新入生に高校での自らの学習状況と理解度を振り返らせる所作が必要である。受講生を真にギャップを抱えている学生に絞ることで、担当者の授業レベル設定がより適切なものとなり、受講生には専門学習への不安感を克服するための授業であるという認識(覚悟)が生まれる。したがって、履修条件は学部専門に関連する高校科目が未履修の学生(入学試験で

得点が低い学生も)には履修必修とし、他の学生には自由選択とする条件が適すると考える。

- 13 教職課程で模擬授業を担当して感じることは、少なくとも日本史・世界史の概説科目の履修を必修とし、高校時代の不足分を大学で補完させなければ、日世併修経験のない若い教師は現場で相当な苦勞が予想されるということである。

参考文献

- [1] 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて」答申
- [2] 深沢克己(2011)「高校世界史と大学の歴史教育とを結ぶもの」『学術の動向』2011年10月号、24～27頁
- [3] 濱中義隆(2013)「多様化する学生と大学教育」『シリーズ大学 第2巻大衆化する大学』東京、岩波書店、47～74頁
- [4] 日高智彦(2015)「高校世界史の可能性について」『歴史評論』781号、5～14頁
- [5] 居神浩(2013)「マージナル大学における教学改革の可能性」『シリーズ大学 第2巻大衆化する大学』東京、岩波書店、75～103頁
- [6] 井ノ口貴史(2017)「歴史総合と歴史教育の課題」『歴史地理教育』2017年7月増刊号、64～65頁
- [7] 児玉英明・居神浩(2016)「教養教育の本流3」『大学教育学会誌』第38巻第2号、128～132頁
- [8] 黒川みどり(2014)「教員養成の立場から歴史教育を問う」『歴史評論』774号、43～54頁
- [9] 松岡昌和(2018)「高校世界史教科書と東南アジア」長谷川修一・小澤実(編著)『歴史学者と読む高校世界史』東京、勁草書房、125～138頁
- [10] 桃木至朗(2016)「現代日本の「世界史」」『「世界史」の世界史』ミネルヴァ書房、368～389頁
- [11] 桃木至朗(2009)『わかる歴史・面白い歴史・役に立つ歴史 歴史学と歴史教育の再生をめざして』大阪、大阪大学出版会、141～254頁
- [12] 日本学術会議(2010)「大学教育における分野別質保証の在り方に関する審議について」回答
- [13] 日本学術会議史学委員会史学分野の参照基準検討分科会(2014)「教育課程編成上の参照基準 歴史学分野」取りまとめ
- [14] 小川幸司(2009)「苦役の道は世界史教師の善意によってしきつめられている」『歴史学研究』2009年12月号、191～200頁
- [15] 高埜利彦他(2019)「大学における歴史研究/教育の現在と未来」座談会記録 『歴史評論』No.833、5～26頁
- [16] 鶴飼昌男(2019)「新科目「歴史総合」の実施に対する大学教職科目の修正案 —これからの地歴公民科教員に求められる新たな教材研究について—」『関西大学教職支援センター年報』2018、1～11頁
- [17] 矢部正明(2018)「高等学校の現場から見た世界史教科書」長谷川修一・小澤実(編著)『歴史学者と読む高校世界史』東京、勁草書房、239～240頁
- [18] 横山晋一郎(2019)「大学入試改革、何が問題か?」『IDE 現代の高等教育』No.668、44～50頁
- [19] 吉川利治編著(1992)『近現代史のなかの日本と東南アジア』東京、東京書籍、13～31頁

2019 年度教育改革助成金活動報告

薬学生に対する一次救命処置（BLS）教育の充実

小畑友紀雄

教育改革計画の概要

【はじめに】

現在、わが国の心臓突然死は年間 7 万人といわれている。総務省消防庁発行の令和元年版消防白書によると、平成 30 年中に救急搬送された方のうち、心肺機能停止傷病者は 12 万 7718 人であり、うち心原性が 7 万 8302 人であった。また、心原性でかつ心肺停止の時点が一般市民により目撃された例は 2 万 5756 名で、うち一般市民による応急手当がなされたものが 1 万 4965 名、それらの中で 1 か月後の生存者数は 2618 人（17.5%）、社会復帰者数は 1873 人名（12.5%）であった。一方、一般市民による応急手当がなされなかったものは、1 万 0791 人、同 1 か月後の生存者数は 1040 人（9.4%）、社会復帰者数は 482 人（4.5%）であり、その場に居合わせた方による応急手当によって、1 か月後の生存者数が約 1.9 倍、社会復帰者数は約 2.8 倍高かった。

一般に心肺停止者の救命率は 1 分間で 10% 低下するといわれているが、わが国における救急車の現場到着は通報から平均 8.7 分である（平成 30 年統計）。すなわち、救急車が到着してから蘇生処置が始まっていれば助かる命も助からない。そのため、「そばにいる人（バイスタンダー）」による一次救命処置（BLS：Basic Life Support）が重要である。この BLS を学ぶには、消防署等の講習会が一般的であり、各地で開催されており、受講者も増加している。

一方で、薬学生が大学で学ぶ「薬学教育モデルコアカリキュラム」には、「一次救命処置（心肺蘇生、外傷対応等）を説明し、シミュレータを用いて実施できる」とあり、薬学生に対して、目の前の心肺停止者に対する救命処置の実施を目指した講習の受講を求めている。

これまで、神戸学院大学（以下本学）薬学部においても BLS の実習を行ってきたが、将来「医療の担い手」として活躍を期待される薬学生に対し、さらなる BLS 教育の充実を図るべく、最近注目されている新たな講習方法「PUSH コース」の導入を行い、さらに、「PUSH コース」で用いる簡易型ツールの弱点であるリアリティーに欠ける部分を高機能な心肺蘇生シミュレータ「レサシアン with QCPR」を用いて補うハイブリッド講習を構築した。

現：大阪大谷大学薬学部

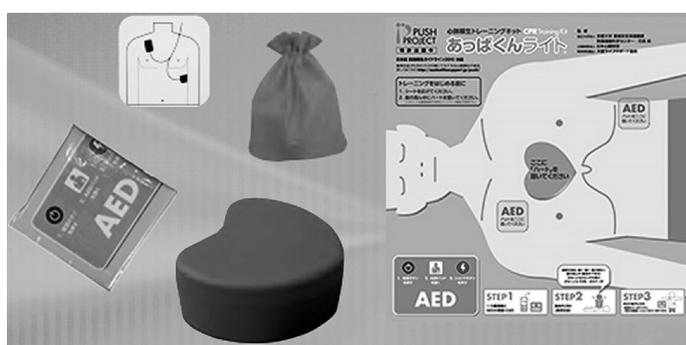
元：神戸学院大学薬学部

【BLS 講習】

BLS 講習の最も一般的なものは、消防署が行う普通救命講習である。これは 1 台の人型シミュレータに対し、受講生がおおむね 3～4 名、約 3 時間の講習時間で「胸骨圧迫（心臓マッサージ）」と「AED（自動体外式除細動器）の使い方」について学ぶ。

【PUSH コースとは】

NPO 法人大阪ライフサポート協会が考案した短時間型の BLS 講習会で、1 人 1 台の簡易型心肺蘇生トレーニングツール「あっぱくんライト[®]」（アレクソン社）等を用い、指導用 DVD に沿って講習を進めるものである。簡易型ツールを用いた短時間の講習ではあるが 1 人あたり実際にツールを使用して胸骨圧迫を行っている時間が長く、従来のコースと比べて 1 年後に蘇生スキルが持続している割合が高いとのエビデンス（Nishiyama C. et al. Acad Emerg Med.2014）がある。



あっぱくんライト[®]



講習受講証

【実施担当者について】

本教育改革計画は薬学部・講師の小畑友紀雄が代表者として、総括、講習の立案指導を担当した。また、分担者として薬学部・助教の前田光子が講習指導・出欠管理を担当し、薬学部・病院薬学研究室所属 5 年次生の片平佳子、甲斐孝介両名がスチューデントアシスタント（SA）として講習指導に協力した。なお、小畑は大阪ライフサポート協会「PUSH コース」認定インストラクター、前田、片平および甲斐の 3 名は同講習指導者の資格を有しており、加えて 4 名とも神戸市消防局応急手当普及員（インストラクター）の資格を有している。「PUSH コース」の認定インストラクターは受講証の発行ができるため、受講学生には受講証を発行した。

【これまでの経過】

これまで、薬学部では、4 年次の実習「病院・薬局に行く前に」で、薬学部で保有しているものに加え、本学社会連携部所有の心肺蘇生シミュレータを借用し、1 台のシミュレータに対して 4～5 人 1 グループ 20 人程度で約 40 分の枠での講習を行っていた。しかしながら、実習時間も標準的な講習時間の 3 時間には及ばず、使用できる機材の台数および人的資源の制限、加えてシミュレータが旧式の機材のため現在のガイドラインに沿った講習が十分にできていない現状があった。

そこで前述の「PUSH コース」を1年次生および4年次生の実習に導入し、講習の充実を図った。さらに、1年次生については現在のガイドラインに沿った高機能な心肺蘇生シミュレータ「レサシアン with QCPR」を導入し、簡易型ツールの弱点であるリアリティーを補完し、実際に学生が目の前で心肺停止者に遭遇した際の対応についてスモールグループディスカッション（SGD：Small Group Discussion）を行い検討させた。



「レサシアン with QCPR」（レールダル社）

計画の成果

【方法】

1年次生では、「実習1A」において258名を対象とし、学生を3グループ（80人程度／グループ）に分け、午前中の2コマを使用しC号館LSCカンファレンスルームにて実施した。

まず2人1組のペア作り、着席、事前アンケートを実施したうえで、「PUSHコース」を受講。

講習後に事後アンケートを記入し、約半数程度ずつのグループに分け、さらにそれぞれを5チーム（1チーム8名程度）に班分けし、SGDにて講習内容を振り返った。その際に、人型高機能心肺蘇生シミュレータ「レサシアン with QCPR」を用いて、全員が順に学んだスキルを試すシミュレーション実習を行った。

4年次生では224名を対象とし、「フィジカルアセスメント領域実習」の一環として5グループ（45人程度／グループ）に分け、心疾患に関する症例検討のSGD後に約1時間をかけて臨床薬学部門ゼミ室にて「PUSHコース」を実施した。なお、講習前後には1年次生同様のアンケートを実施した。

1年次生 実習の様子



SGDの様子



5年次生による1年次生への指導の様子



【アンケートについて】

受講前後に無記名のアンケート調査を行った。対象学生に対しては本研究の目的と意義、データは個人が特定されない形で処理した後に解析を行うこと、得られた研究結果は学会や論文等で報告することを文書および口頭で説明し、無記名アンケートのため、署名は取らず、質問用紙の「 同意する」欄にチェックを入れることで同意があったものとみなした。

また、1年次生では未成年者が含まれるため、受講前（1～3週前）の実習講義にて今回の研究に関する説明文書を配布し、保護者に確認してもらい、同意ができない場合はアンケート用紙の「 同意しない」欄にチェックをする旨を説明した。アンケート用紙は表裏印刷にして講習前後の回答を対応させた。

なお、本研究は、神戸学院大学研究倫理審査委員会の審査を経て、神戸学院大学学長の承認を得て実施した。

（人を対象とする医学系研究倫理審査委員会・研究倫理委員会 承認番号 SEB18-22）

【結果】

「これまでに、心肺蘇生法や AED の使い方の講習会を受けたことがあるかどうか」については、「今回が初めての受講である」が1年次生で全体の約 23%、4年次生では約 5%であった。

また、講習後に「本日の講習会についてどう思うか？」の問いに対して、1年次生、4年次生とも「有意義である」と「どちらかというとも有意義である」の合計が増加し、「どちらともいえない」、「どちらかというとも意味がない」および「意味がない」の合計は減少した。

同じく、「心肺蘇生法や AED の使い方を定期的に学びたいか？」についても、受講後に「とても思う」と「どちらかというとも思う」の合計は増加し、「どちらともいえない」、「どちらかというとも思わない」および「思わない」の合計は減少した。

自由記載欄には多数のコメントがあり、今回の受講によって「今までよくわからなかったが再確認できた」、「倒れている人がいたら進んで助けたい」といったコメントが多かった。

詳細な結果については、別途実践研究として後日報告する予定であるため、本稿では割愛する。なお、この結果の一部については日本薬学会第 140 年会にて、SA として指導に参加した薬学部 5 年次生、片平佳子（薬学部・病院薬学研究室所属）がポスター発表した。

【まとめ】

本計画を実践することによって、本学薬学1年次生ならびに4年次生の一次救命処置に関する関心は高まり、目の前で人が倒れたら、助けたいという気持ちを再認識した学生が多かった。5年次に薬局・病院にて実施する実務実習に備えて心の準備につながったと考えられた。

今後の展望

神戸学院大学には神戸市消防局民間救急講習団体（FAST）が2団体（薬学部ライフサポートチームおよび現代社会学部社会防災学科）あり、自衛消防隊もある中で、まだまだ一次救命処置講習の全学生に対する普及は進んでいない現状がある。今回導入した簡易型講習「PUSH コース」を含め、学部横断的に講習会の開催を進め、全学生受講を目指してほしい。さらに、学生の中から指導者になる者が増えていくことを期待している。

【講習実績】

今回の機材を用いて実施した講習会を以下に示す

□本学学生

- ・神戸学院大学 薬学部 1年次生実習 <258名>
- ・神戸学院大学 薬学部 4年次生実習 <224名>

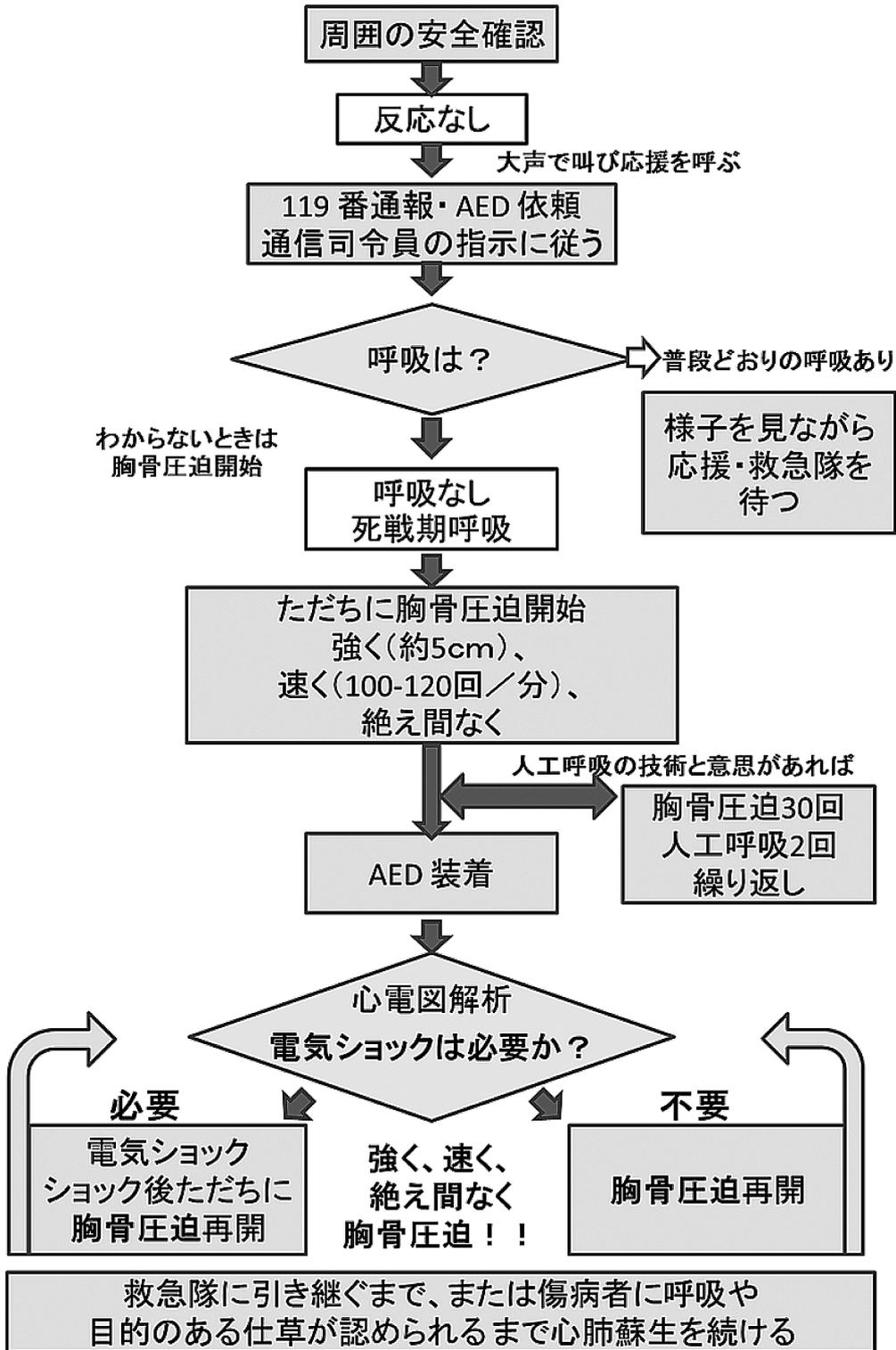
□本学以外に依頼を受けて実施したもの（団体名（開催場所）<受講者数>）

- ・京都北薬剤師会（京都市） <25名>
- ・長田区薬剤師会（神戸市長田区） <18名>*
- ・カトリック兵庫教会（神戸市兵庫区） <16名>
- ・宇治おうばく病院（京都府宇治市） <30名>
- ・尼崎市薬剤師会 学校薬剤師部会（尼崎市） <25名>
- ・姫路獨協大学薬学部1（本学にて実施） <13名>*
- ・姫路獨協大学薬学部2（姫路市） <20名>
- ・大阪大谷大学薬学部（富田林市） <15名>

（*指導者資格を取得した5年次生 片平および甲斐が指導を主催した）。

なお、上記以外に、2020年2月28日に他学部学生向け講習会ならびに指導者養成講習会の開催を計画していたが、新型コロナウイルス対策のため中止となった。

心肺蘇生法の流れ



「実習 1A」実習書より抜粋

(第三種郵便物認可)

薬事日報

2019(平成31)年4月24日 水曜日

心肺蘇生法学ぶ新実習開始

短時間で効率良く技術習得

神戸学院大学薬学部は、今年から、1年と4年の学生全員を対象に、心肺蘇生法を習得するための新たな実習を開始した。心臓マッサージと自動体外式除細動器(AED)の使い方の普及に取り組み「PUSHプロジェクト」が開発した教材を採用し、薬学部教員が自ら指導者となって教えている。人体シミュレーターを使った実習に比べ、教育効果は同等ながら、短時間で効率良く多くの学生に教えられることが特徴だ。担当教員は「目の前で倒れた人を助けるのは薬剤師や薬学生として当たり前のこと。必要な知識や手技を実習で身につけてほしい」と語る。

今月中旬、1年生を対象に、マッソーの適切な動作をした実習が薬学部校内、繰り返し練習。シートの絵で開かれた。白衣姿の学生が、人の上半身が描かれたシートを机の上に広げる。薬学部は、学内のカリキュラム改定に合わせて今春から二次救命処置の実習を省略していることに加えて、1人に1台ずつ心臓模型を用いて実技を学ぶため、実習全体に費やす時間を短くすることが特徴。全体の時間は短いですが、逆に

一般的な救命講習では、人体シミュレーターを用いて少人数のグループで交代しながら約3時間かけて実技を学ぶが、同プロジェクトの講習は45分程度。心臓マッサージだけでも従来の方法と同等以上の蘇生効果が期待できるとの研究結果をもとに人工呼吸の実習を省略していることに加え、1人に1台ずつ心臓模型を用いて実技を学ぶため、実習全体に費やす時間を短くすることが特徴。全体の時間は短いですが、逆に

一人あたりの練習時間は長く確保できる。多人数を同時に教育できる利点もある。人体シミュレーターは、体づく講習を約1時間実施。1年次の実習は約200人を3班に分けて2コマ3時間かけて行っている。まずは同プロジェクトに基づき講習を約1時間実施。



心臓模型を使って心臓マッサージの動作を繰り返し練習する(神戸学院大学提供)

残りの時間を人体シミュレーターを活用した実践的なトレーニングや、学生同士も早い心臓マッサージとAEDの使用によって救える命もあることを認識してもらいたいという。薬学教育モデル・コアカリキュラムには二次救命教育の必要性が盛り込まれており、それに沿って各薬学大学で実習が行われている。D設備も広めたい」と話し、薬剤師として当たり前のこと、必要な知識や手技を実習で身につけてほしいと語る。

小畑氏は、薬局薬剤師や病院薬剤師の二次救命実習も引き受けている。「薬剤師はもっと二次救命に関わってほしい。学校薬剤師も、忙しい先生に代わって学校で教える役割を担えたい」と思う。薬局へのAED設置も広めたい」と話し、薬剤師として当たり前のこと、必要な知識や手技を実習で身につけてほしいと語る。

編集後記

ここに、教育開発ジャーナル第11号をお届けします。

本号はコロナ禍での発刊となりましたが、教育に関する研究成果や実践報告を中心に、FD活動の進展に寄与する目的は変わりありません。活動の手を止めることなく、多くの先生方からの投稿がありましたことは非常にうれしく思います。

本号では、論文3報、実践研究7報を掲載いたしました。これらの論文は、それぞれ2名の査読者によるピアレビューと、編集委員会による審査を経て掲載しています。

ほかに、活動報告 教育改革助成金事業報告1報を掲載いたしました。

教育に関する幅広い内容の論文等を掲載することができました。本号に貴重な論文を投稿してくださった先生方、査読者として真摯にご協力を賜りました方々に、厚く御礼を申し上げます。

教育開発ジャーナル 編集委員会
