

# 名城大学教育年報

第13号

平成31年3月

名城大学

大学教育開発センター委員会

# 名城大学教育年報（第13号） 目次

## ◇FDフォーラム講師による特別寄稿

- 「大学教養」で何を学ぶのか ..... 1  
日比 嘉高

## ◇教育功労賞受賞者による特別寄稿

- 実践的企業演習の試み ..... 7  
雑賀 憲彦

- The English Program of the Faculty of Foreign Studies: Commitment to Results ..... 15  
Yasumi Murata Yuri Nishio Gregory Minehane Paul Wicking Max Praver  
Arata Miyazaki James Rogers Tanja McCandie

## ◇教育実践報告

- チーム基盤型学習（TBL）を活用したペア学習プログラムの開発と実践による授業改善の試み ..... 27  
飯田 耕太郎

- 「入門日本語」のシラバス構築とその実践 ..... 35  
萩原 幸司

- Content Brings Learning to Life: A Short Introduction to the CLIL Approach ..... 39  
Nicholas Boyes Anthony Brian Gallagher

- 大学初年次生に対するレポートの指導 ..... 47  
小野 純一

- 責任あるドイツ語授業のために ..... 51  
星 揚一郎

- 「英語購読」におけるアクティブ・ラーニング実践 ..... 59  
山田 千聡

## ◇平成29年度「教育の質向上プロジェクト」成果報告書

- 【理工学部】全学対応教育学生指導支援WEBシステムの開発 ..... 67  
加鳥 裕明 齊藤 公明 新井 宗之

- 【薬学部】チーム医療の有用性を段階的に実感する他施設協働参加型学習 ..... 70  
平松 正行 野田 幸裕 半谷 眞七子 亀井 浩行 吉見 陽 福井 愛子 田口 忠緒

- 【人間学部】基軸科目「現代に生きる」における授業内外の学修を促す専用ホームページの活用 ..... 74  
宮嶋 秀光 加茂 省三 安藤 喜代美 西村 善矢 加藤 昌弘 櫻井 龍彦

## ◇資料

- 平成30年度「名城大学教育年報」募集要項 ..... 79

- 平成30年度「名城大学教育年報」投稿要項 ..... 81

- あとがき ..... 83

大学教育開発センター長 安藤 喜代美



# FD フォーラム講師による 特別寄稿



# 「大学教養」で何を学ぶのか

日比 嘉高

名古屋大学大学院人文学研究科

## 1. はじめに

私は平素、名古屋大学大学院の人文学研究科に勤めております。専門は、日本の近代現代文学・文化です。そんな私が、なぜ『「大学教養」で何を学ぶのか』、というテーマをめぐってここで話しているのか、そのあたりの経緯から、話の糸口を見つけてみたいと思います。

2015年に文部科学省からいわゆる文系学部の廃止転換の通知が出され、社会的な議論を呼んだことは、ご出席のみなさんも覚えていらっしゃるだろうと思います。私もそのとき、これには到底納得ができないと思った一人でした。そして短い批判の文章を個人的なブログに記したのですが、これが意外な広がりをもって読まれることになりました。そして新聞記者が来たり、本にしなないかという誘いが来たりして、乗せられるままに『いま、大学で何が起きているのか』（ひつじ書房、2015）という本を出すことになりました。この出版をきっかけに、様々な文系学部問題を考えるシンポジウムに呼ばれたり、FD関係の集會に招かれたりするようになりました。

そうしているいろいろなところでお話をさせていただきながら、私が改めて向き合うことになったのは、「役に立たない」と言われる大学教育のあり方についてです。もちろん私はそんなことはない、と強く思っているのですが、それを単なる個人的な思いのレベルではなく、社会的な同意が得られるような論理や証拠をどうしたら打ち出せるのか。そんなこと

をしばしば考えるようになりました。「文系学部の教育は役に立つのか」あるいはさらに踏み込んで、「大学は役に立っているのか」という問いに答える方法は、それを担っている大学教員にそれぞれ考えがあることだろうと思います。

私自身が今有力な一つの論拠になりうると考えているものは、大学の教養教育の意味・価値です。以下お話しする話題は、主に3つあります。1つめは、大学を取り囲む「実学指向」について。2つめは、大学の「教養」はどう語られているか。3つめは、大学教養で何を学ぶのかです。

## 2. 大学を取り囲む「実学指向」

「私は、教育改革を進めています。学術研究を深めるのではなく、もっと社会のニーズを見据えた、もっと実践的な、職業教育を行う。そうした新たな枠組みを、高等教育に取り込みたいと考えています」。これは、2014年パリで開かれたOECD閣僚理事会における安倍晋三首相の基調演説の一節です。最近では高等教育の無償化をめぐって、学生に給付型奨学金を与える際の条件として、大学等に「卒業に必要となる標準単位数（4年制大学の場合、124単位）の1割以上、実務経験のある教員による授業科目が配置されていること」であること、「国立大学法人、公立大学法人及び学校法人の業務執行において重要な役割を有する「理事」に産業界等の外部人材を複数任命していること」を要件とするという方針が示されました<sup>1</sup>。国の補助金をそのまま大学

に渡すのではなく、国が示す方向性に従う大学であることを前提として、それを渡す、というわけです。

高等教育を実業化しようという現在の政府の方針が形となった一つの施策として、「専門職大学」の設置もあります。専門性をもつ職業人を養成しようとする新しい高等教育機関をめざして学校法を改正するなど整備が進められました。しかし、2017年に申請した17校のうち、蓋を開けてみれば1校しか設置が認められませんでした。個別の理由は明らかにされていませんが、NHKの解説記事によれば、そもそも準備期間が短かすぎた上に、「専門学校で教えている教員をそのまま実務教員として大学の教授とするよう申請」するなど、要件を満たしているとは言いがたい事例が多くあったようです<sup>2</sup>。

大学は役に立っているのか？ これは今、大学に頻繁に投げられる問いで、最近では大学関係者がむしろ内面化してしまい強迫観念にさえなっている気配もあります。「そもそも役に立つとは何なのか」と反論したくなる気持ちは大学関係者なら誰しもあると思いますが、大学の存在意義を示したり、わかりやすく説明したりする必要があるのは間違いないでしょう。

大学は世の役に立っているのか、税金投入の意味があるのかと問う人たちに向けて、各々の専門性にもとづいて具体的な研究成果などから説明していく方法もあります。ただ、そのやり方は分野によって訴求できる相手や内容に偏りが出るし、範囲も広くならないことがほとんどです。一方、私がここで話ししようとしている大学の教養教育については、より広汎な訴求力を持ちます。すべての大学生がくぐる教育課程であり、また身につける知的な能力も、より基礎的で汎用的だからです。

### 3. 大学の「教養」はどう語られているか

まず、これまで大学の教養はどう語られてきたのかを簡単に確認しておきましょう。教育社会学の研

究者である吉田文さんは、高等教育関連の審議会答申に見る変化を次のようにまとめています<sup>3</sup>。すなわち、一般教育の目標は1946年から1975年をひとまとまりと考えることができ、「諸学の総合理解」、「社会人として生きるための人間観・価値観の形成」という方向で考えられていました。バランスのとれた人間をつくるため、様々な知識を取り入れる必要があるという考え方です。それが、1976年以降は「各種の『能力』の育成」となり、力点が移動しました。1986年の臨時教育審議会の答申では、「一般教育は理解力・分析力・思考力・構想力・表現力等を培い、知的活動の基盤をなす自覚的な探求心を鍛え、学問や文化を創造する基礎的素養を養う」と述べています。知識を学ぶことの重要さは変わらないが、それは当然として、その先にある学生たちの力を伸ばしていかなければならない、という発想に変わってきたといえます。こうした、知識から能力へという方向性の変化は世界的な潮流ともいえます。

次に、企業の人事担当者はどう見ているか、教育ジャーナリストの溝上憲文さんは、企業を対象に、「新卒人材に求められる能力とは何か」を聞いています<sup>4</sup>。チャレンジ精神、チームワーク、コミュニケーション能力、リーダーシップ力、主体的行動、グローバル素養が必要だと記事はまとめています。

これらの要素は、経団連が2016年に出している基本的な考え方とも重なっているところがあります。経団連は2016年に出した「今後の教育改革に関する基本的考え方」という文書の中で、次のような能力をリストアップしています<sup>5</sup>。「自ら課題を設定し、主体的に解を見出す能力」、「自らの意見を論理的に発信する能力」、「外国語によるコミュニケーション能力」、「リベラルアーツ」、「多様性を尊重して他者と協働して事業を遂行する能力」、「理工系であっても人文社会学系の知識を学び、人文社会学系であっても、先端技術や理数系の基礎知識を学ぶこと」、「質の高い情報を選択し、情報を課題解決のた

めに使う情報活用能力」です。ここでも、論理性やコミュニケーション能力といったものは、現代の企業人材に求められる定番となっていることが確認できます。ちなみに、この経団連の提言では文系理系相互に学ぶことが必要と言っており、文科省の文系学部の廃止転換についての声明を批判する内容ともなっています。

次に、文科省の声明を見てみます。文部科学省の高等教育局が2015年に出した「新時代を見据えた国立大学改革」<sup>6</sup>という文書では、「世の中の流れは予想よりもはるかに速く、将来は職業の在り方も今と様変わりしている可能性があり、先の予想が困難な時代を生き抜くために、どのような大学教育を行い、学生にどんな資質を身につけるかを明確にする必要がある」とされています。未来のことはわからない、だからそれに対応できる力をつけるべきだ——、確かに総論としてはそのとおりでしょう。しかし予測できない未来に、どう備えよというのでしょうか。各大学で考えて、資質能力を明確にするようにというのは、いかにも無茶だと感じます。ヤマをかけるようなものです。特定の資質能力に絞って、改革したとして、もし未来予想が違っていたらどうするのでしょうか。

#### 4. OECDのキー・コンピテンシー

次はOECDの研究による、カギとなる3つのコンピテンシー（行動特性）です。ここでコンピテンシーとは、国や文化・性別・世代を超えた普遍的に望まれる能力のことを言います。先進的な産業国でもそれ以外の国でも有効なものであるということです。この提言は、日本でもしばしば言及されるようになっています。3つとは、「ツールを相互作用的に使える」「異種混交的なグループの中で相互交渉できる」「自律的に活動できる」です。

ツールを相互作用的に使えるとは、言語や知識をどう使えるか、組み合わせて相互作用的に効果的に

使う力です。

異種混交的とは、原文ではheterogeneousで、異質などと訳されますが、要するに意見の違う人と一緒に仕事をする、多文化的環境を想定した言葉であると考えます。人種・民族が多種いる中で相互交渉できるか、相互交渉できるような力です。その力を分解すると、共感する能力、他者に対する想像力、共存する力、意見が対立する中で合意に導く力が必要だということです。

3つめは自律的に活動できる、についてですが、そのためには自分自身の展望をもっていること、それを具体的に実行に移す能力・習慣をもっていること、そして、自分の意見を表明できる資質能力を養わなければいけない、とまとめています。

よく考えられた三要素だと私は思います。他の人事担当者が言っているものと共通するものも当然でしょう。

#### 5. 人から能力へ

こうして見てきますと、教養をめぐる議論の大きな流れとしては「人の育成」から「能力の開発へ」となっていることが確認できます。先ほど引用しました大学と教養教育に関する著作の中で、吉田文さんは、仮に大学で能力開発を行うとして、その能力とは何か、どうやって能力を伸ばす授業をするか、どう評価するか、それが難しいと指摘しています。また制度の問題として、教育の問題が能力開発にシフトすると、その教育は教養課程でも専門課程でもどちらでもできてしまうとも指摘しています。どちらでもできるのであれば、教養部の意義の低下、教養カリキュラムの価値の後退につながるのではないかと思います。

今回、名城大学でお話をするに際し、担当の方から同校では2014年に全学共通教育を解体して、各学部がカリキュラムを編成するようになったとうかがっています。そのような中で、何が教養のコアで、



教養教育と専門教育で、どう分担するのか、そもそも分担するものなのか、ということが議論の課題として出てくると思います。

私自身のことを申し上げますと、能力の増進を教養教育として行うのか、専門教育で行うのかは本質的なことではないと思います。大学の組織を先と考えると、どの部局でやるのかが問題になってくるのですが、最終的に4年間トータルでどれだけ力がつきたかということがアウトプットとして大事だと思います。どこで何をやるのかということは、身につける能力を分解して考えること自体の難しさや、評価の難しさもあります。また、能力中心へと移行してきたものの、能力への中心化を無前提に肯定できるのかとも思います。もちろん、これまで確認してきた能力はどれも重要ですが、それだけが大学教育の目的になることは果たしてよいのでしょうか。これらの能力は、企業で働く人材に求められるものを大学が能力開発しているだけではないのでしょうか。教養教育が能力開発に注力していくとしたらそれは、大学が人間を育てるのではなく、大学が企業向けの人材開発をしているだけではないのでしょうか。

ただ一方で、こうも省みるのです。大学教育は企業の人材開発と本当にまったく違うのだろうか、ということです。自分は大学人ですので、大学教育が企業の価値体系に飲み込まれてしまうのには拒否感があります。ただ、論理性やコミュニケーション能力は明らかに、企業人であっても研究者であっても、もっといえば市民一般にとっても必要です。大学と企業は違うと、ただ反射的に批判するのは、やや短絡的であるように思います。

これは今日お話ししている大学教養の文脈においても、まさに該当します。企業や財界が求めている人材像と大学が育成を目指す人材像とはまったく違うのでしょうか。

## 6. 大学教養で何を学ぶのか

今、大学の教養教育で何ができ、何をすべきなのか。明確なビジョンをもっているわけではないですが、現場の一教員として考えていることを述べて終わりたいと思います。

まず大前提として、大学とは何か、教育機関としての特性を確認し直してもいいのではないかと思います。以下、3つの点に着目します。

大学は、研究機関であり「図書館」であると思います。大学は人間の知的な先端に触れることができ、同時に過去に人類が積み上げてきた様々な知の深みに触れることができます。人類の知恵が集積していき、次の世代に受け渡そうとしているのが大学です。「図書館」とはこの意味です。従って、大学は国も時代も超えます。

2つめは、時間的限定性と持続性です。多くの学生は4年間（課程により6年間）しか大学にいません。何かそこで達成され完了されるものではないと思います。教養教育をやって専門教育を少しやったかなというところで終わるイメージではないのでしょうか。その一方で、得たものが卒業後も持続するというのが教育の面白いところだと思います。ちょっとかじった中国語が仕事でも活かせたり、研究発表でのプレゼンテーションの力を活かせたり、ということです。世の中には完成した人材を求める風潮も多いのですが、そもそもそれは無理があり、大学は種まきしかできないし、それでよいと思います。後から芽を出せるか、芽を出せるためのサポート、技術や考え方を教えてあげることが大切だと思います。

3つめは自律性です。大学は国家や市場から自律している組織です。そもそも歴史的に考えても、大学の歴史は国民国家の歴史よりも古いのです。大学の自律性は、形骸化していると言われてはいても、大学としてそれを大手をふるって主張することができる。そのような組織はそうそうないのではないで

しょうか。それを学生に知ってもらうことは彼等・彼女等のその後の人生を豊かに、奥行きのあるものにしていくためにも大切だと思います。

ではそうした大学という場でいかなる教養を学ぶべきでしょうか。

知識の面で興味関心の深化・拡大をしていくことはもちろん大事であり、大学の教育が目指す重要な基軸です。ただ、辞書的な知識そのものは、いまやスマートフォンの中で表示されるウィキペディアやインターネット上の情報量にかなわなくなっています。ですから、人はもはや博覧強記の「図書館」自体になる意味はない。重要なのは、「図書館」を使う技術です。手に入る知識や情報の使い方を高度化するのが大事だと思います。

知的な創造を行うための能力・行動特性（コンピテンシー）の獲得も重要です。行動の様式を養っていくことを考えるとよいのではないかと思います。教育社会学の分野に、「学びの習慣仮説」という考え方があります<sup>7</sup>。大学における学習の熱心度が、卒業時や就業後の知識・能力に影響し、所得に影響を及ぼしているという分析結果です。具体的な所得の面で差が出るという調査は説得力がありますが、直感的に考えても学習を行うことが習慣化するならば、その行動特性は職場だけでなく様々な場で役立つはずで

す。学びの習慣は、自分自身を成長させる自己成長能力の伸張にも寄与しているでしょう。どうやったら自分で自分の能力を伸ばすことができるようになるのか、これは難しい問いですが、「完成品」を送り出すのではなく、自分で自分を育てられるという自信と実績を経験させることはとても重要でしょう。

最後は人文社会学系の教養教育の課題です。5つの面から考えてみます。

まずは正確な読解力の養成です。情報学研究所の新井紀子さんがリーディングスキルテストという読解力を測るテストを開発し、おもに中高生について

の調査結果を明らかにしてきました<sup>8</sup>。主語を選ばせるある問題では、中3生の15%は主語がわからないという結果が出るなど、警鐘を鳴らしています。新井さんの問題提起への反応の大きさを見れば、正確な読解力への社会的要請は高いと考えられます。

もっとも、新井さんの国語教科書に関する議論については私は賛同できないところもあるのですが、それはここではおきます。

〈文脈知〉も重要な力です。AIは文脈を使うことが苦手だと言われています。一方人間は文脈を適切に理解する能力に秀でていそう。目の前にある小さな事象だけでなく、それを取り囲む文脈・環境・条件の部分にまで目配りをし、広い視野で判断や推定を行う力は重要です。

また、与えられたものだけではなく、自分とは論理性が違う、育った背景が違う、という人たちと意思疎通を図っていく、そして、相手の文脈を適切に読み取り、自分のものとどうかみ合わせられるか、という力も必要です。すなわち、異なる文脈をまたぐ意思・情報の疎通を図る能力です。

4つめは、情報の収集、整理、評価です。私たちの社会は、膨大な量の情報にアクセスできる時代になっています。研究の世界でもデータベースは日々新しいものが登場していて、利便性は増しています。ただ、使い方やその価値を理解していなければ、意味はありません。データベースに対する知識をバージョンアップしなければならないということです。情報リテラシーは研究の世界でも大切ですが、企業で働いても様々なリサーチをしなければならないので、現状どうなっているか、リソースはどうなっているか、収集・整理・評価のスキルは身につけなければいけないということです。専門でなくても、大学の教養課程でリサーチ方法の基礎を学び、専門課程での調査考察につなげていけば、卒業までに基礎的なリサーチのセンスや能力は身につくと思います。

最後は、公共的な言論空間への批判的参与です。OECDのコンピテンシーの説明に、自律的行動様式が重要だとありました。自分の力で考えて、判断する。鵜呑みにせず、言われるままにしない批判的な思考力を身につけたいものです。

はなはだ雑駁でございましたが、以上とさせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

- 
- 1 引用は、文部科学省 高等教育段階における負担軽減方策に関する専門家会議「高等教育の負担軽減の具体的方策について（報告）」（2018年6月14日）による。この報告に基づいて、同年12月28日の関係閣僚会議で了承されている（「教育無償化、幼保は来年10月開始」『読売新聞』2018年12月28日）。
  - 2 西川龍一「初認可1校 専門職大学と文部科学行政の行方」NHK時論公論ウェブサイト、2018年10月19日。
  - 3 吉田文『大学と教養教育——戦後日本における模索』岩波書店、2013年2月。
  - 4 溝上憲文「教養教育に裏付けられた、「専門性」行動特性」の育成と証明」『カレッジマネジメント』リクルート、196、2016年。
  - 5 「『今後の教育改革に関する基本的考え方』—第3期教育振興基本計画の策定に向けて—」日本経済団体連合会、2016年4月19日。
  - 6 「新時代を見据えた国立大学改革」文部科学省高等教育局、2015年9月18日。
  - 7 矢野真和『大学改革の海図』玉川大学出版部、2005年9月。濱中淳子『検証・学歴の効用』勁草書房、2013年6月。
  - 8 新井紀子「リーディングスキルテストで測る読解力とは」国立情報学研究所 NEWS RELEASE、2016年7月26日。

**教育功労賞受賞者による  
特別寄稿**



## 実践的企業演習の試み

雑賀 憲彦

都市情報学部 教授

### はじめに

本テーマには3つの実践例がある。1つは都市情報学部が可児キャンパスにあった時にゼミ生と一緒に実施した全国初「無料の経営総合診断」である。2つ目は富士ゼロックス社から名古屋の地元企業を紹介していただき、その紹介された4~5社の企業の会社概要のパンフレット作りを行うという「志プロジェクト」への参加である。3つ目はゼミ生を引率して参加した「メッセナゴヤの企業展」への基調講演会の出席と1000以上もある展示ブースの視察である。これは本学の元理事長である大橋氏も学生の参加をしきりに促しておられたが、筆者は名城大学に着任以来12年連続でゼミ生を引率して参加している唯一の教員となっている。

そもそも筆者がなぜ実践的な企業演習に積極的に取り組んでいるかという背景については、筆者自身が大企業を経て日本総合研究所(株)(旧住友ビジネスコンサルティング(株)、(株)さくら総合研究所)の経営コンサルタントに約10年従事してきており、その後大学教員に転進したという経歴を有すること、さらに筆者が大学生の時にマーケティングや経営学を学んだ記憶はあるが、極めて理論的で難解なため社会人になって再度勉強し直したという経緯があることなどから、現在学生諸兄に教える立場になった時、できる限り理論と実践の融合した取り組みをしたいと考えたからである。

現在、文部科学省も産学官連携プロジェクトの推進に対して、新たな教育プログラムの開発等に予算

配分をしようと計画している。この産学官連携プロジェクトの試みは20年以上も前から言われているが、大学の知的財産が企業や自治体に効率よく活用されていない、すなわち産学連携が十分機能していないことの表れでもあると思われる。従来から企業との共同研究ということで行われているのは、大企業と一部の大学で取り組まれている技術研究、医薬品の研究などであるが、これらはほんの一部に過ぎない。多くの大学は連携する気はあるが、企業が何も言ってくれない、大学はどこに声をかけてよいかわからない、という心理がある。また、企業側も研究に際しては、大学の協力を仰ぎたいという気持ちはあるが、大学に気軽に声をかけても良いものだろうか、という「象牙の塔」に対して敷居の高さを感じているところもあり、どの大学に声をかければよいのかを躊躇していると思われる。つまり、お互いが人見知りしているような段階にあって、企業のニーズと大学のシーズがうまくマッチングできていないのが現状といって良いのではないか。これではいくら文部科学省が予算をつけるといっても、全く進んでいないのは周知の通りである。文部科学省が本気で進めるつもりがあるなら、大学の研究と企業や自治体の課題をうまくマッチさせるコーディネーター役に新たな事業を創造するような有能な人材を採用する必要がある。しかし、現状では本学のような大規模大学だけがコーディネーターを採用しているに過ぎない。しかも、その人材は民間企業の定年後の人材が多く、決して貢献できているとは言

い難しく、お座なりの対応しかできていない大学が圧倒的である。

筆者はコーディネーターに企業を紹介してもらってもなく、自ら進んで企業にアプローチし、企業に対して無償で経営総合診断を行ったりし、いろいろなアプローチをしてきた。その事例を以下に紹介したい。ご参考にしていただければ幸いである。

## 1. 全国初「無料の経営総合診断」事例

### (1) 企業へのアプローチのしかた

まずは一番頭を悩ますのが、経営総合診断をしてもらいたいという企業を探すことである。筆者の経験では、日本総合研究所(株)の受注の仕組みはその母体が旧住友銀行であったため、旧住友銀行の支店長が自らの融資先で経営状態の良くない企業を日本総合研究所に紹介して、その企業に経営総合診断を勧めるというやり方であった。企業からすればメインバンクのシンクタンクである日本総合研究所のコンサルタントがやってきてコンサルティングの説明を十数頁もの企画書に纏めて説明する。その時銀行の支店長が同席しようものなら、ほぼ受けざるを得ない状況になる。それは、銀行というメインバンクが背後に存在しているというだけで、かなりの確率でコンサルティング契約が成立するという仕組みができていたと考えられる。

しかし、一大学教員では背後に強力なメインバンクがついていないし、クライアントも銀行の取引先の中から支店長がピックアップするというわけにいかないため、かなりの困難が伴う。そこで、筆者はゼミナールの学生と一緒に行うということで、「無料の経営総合診断」という表現で、診断内容も具体的に記述した紙を作成し、岐阜県内の中小企業300社のリストを入手し、郵送するという原始的なやり方でアプローチした。その結果、3社から連絡が入り、2社と経営総合診断を行うことになったのである。

### (2) 日本ウエストン株式会社のケース

平成25年7月18日に報告会を実施した時の、報告書の一部を以下に抜粋する。

『はじめに

本報告書は、日本ウエストン株式会社から直近10期分の決算書やその他経営資料をお預かりし、さらに主要社員のインタビュー調査を経て、名城大学 都市情報学部 雑賀ゼミナールの学生とともに取り纏めたものである。

本件は、元日本総合研究所の経営コンサルタントとして従事していた雑賀が、ゼミ学生とともに経営診断を行うという日本初の試みである。正に産学共同プロジェクトの草の根活動の一環である。

本報告書の構成は、財務分析、インタビュー調査、競合他社分析等であるが、お互い初めての機会では不備な点があったかもしれない。そのためコンサルタント会社の経営総合診断からすれば、分析の精度に若干の問題があるかもしれないが、その点は日本ウエストン株式会社が後ほど吟味していただくものとして受け止めていただければ幸いである。

本報告書を契機として、日本ウエストン株式会社が経営の視点を広げ、分析の手法を修得され、これまでより一層優れた企業に成長されることを期待したい。

## I. 業界分析

### 1. 業種の定義

同じものでも「廃棄物」か「再資源」であるかによって産業としての分類、性格、位置づけが異なる。近年リサイクルに対する国民的関心が高まり、空き缶、空き瓶、カレット、鉄くず、古プラスチック、古ゴム、古紙、古着などさまざまなものがリサイクルされるようになったが、再生資源回収業は、これらを廃棄物として処理するのではなく、あくまで再生資源として取り扱い「収集・運搬し、資源再生業



者等への販売を行う」点に特徴がある。

なお、「再生資源」はその品目によってさまざまに分類され、厳密には日本標準産業分類および帝国データバンク産業分類と業種別審査辞典との関係が以下の通りである。

日本標準産業分類	帝国データバンク産業分類と業種別審査辞典
再生資源卸売業	再生資源回収業
空瓶・空缶等空容器卸売業	再生資源回収業
鉄スクラップ卸売業	鉄屑問屋、廃車処理業
非鉄金属スクラップ卸売業	再生資源回収業
古紙卸売業	古紙卸売業
その他再生資源卸売業	再生資源回収業、 繊維ウエースト問屋、 カレット集荷業

上表の繊維ウエースト問屋というのが、貴社に最も近い業種と考えられる。ウエースト（Waste）とは、糸屑、繊維屑の意味である。このウエーストを語源とするのが、ウエスである。ウエスとは、「汚れの払拭、不要物の吸収、摩擦、緩衝材などの用途に使用する古繊維またはそれに類する素材を原料とした素材」のことを言う。「古繊維」とは、使用済みの衣料等繊維製品を意味するボロ（古着、古布）と工場で発生する未利用の端布である屑繊維を含んだ概念である。

## 2. 繊維ウエースト業種の特徴

古繊維業界とは、長い歴史と独特の業の伝統を有する。衣類や布は有史以来、貴重品であり続けた。古着商は世界各都市で自然発生的に登場したと推定される。古布も同様に人々の生活や農業、工業の発達とともに需要が高まり、古布の需要は常に拡大してきた。

近世から現代社会に至るも、ボロウエス（古布）の需要は衰えていない。古着市場も確実に拡大して

いる。中古衣料とウエスの輸出入は世界的にみるとますます拡大し、活発化している。かつてない世界人口の伸びとともに、産業活動・商業活動が活発化し、中古衣料とウエスの市場も基調的には年々拡大している。

しかし、世界的な産業構造の変化、ダイナミックな産業の国際移動を背景に、日本の古繊維業界はかつて経験したことのない事態に直面している。アジア各国に繊維産業が勃興してきたことに伴い、安い繊維製品、新品の布ウエスが世界規模で流通し始めた。その結果、日本の中古衣料、ボロウエスの輸出は年々目に見えて減少している。加えて、日本国内の企業が次々と中国などに生産拠点を移したことに伴い、国内ウエス需要は明らかに減少している。さらに、主力の中古衣料は海外の安い繊維製品に圧倒され、輸出、国内需要とともに急速に落ち込み始めている。

## 3. 市場規模

日本繊維屑輸出組合の「ウエスの利用実態調査と需要開発のためのモデル事業」報告書によれば、循環型社会形成推進基本法の掲げる3R（リデュース、リユース、リサイクル）の考え方や地球温暖化防止の観点からみて、最も環境配慮商品としての性格の強いウエスの需要を阻害している要因は、次の3つに大別されると指摘している。

(1) 「ゼロ・エミッション」による工場からの廃棄物ゼロ運動

大企業をはじめ中小企業の工場の大半は、「ゼロ・エミッション」の登場以前は機械油や印刷インクなどをウエスで拭っていた。この運動を契機に「工場からのゴミゼロ」のスローガンのもと、レンタルウエス等により、ボロウエスが代替した。

(2) 再生資源であるボロのプラスチックへの代替

ボロの2次用途である軍手で、ペットボトルのリサイクル製品は「グリーン購入」の対象品になり、



ボロを原料とした製品を代替している。また、ボロを原料としたリユースにきわめて近いウエスがポリプロピレンを原料とした不織布ウエスに代替された。

### (3) ボロの行政回収の問題点

全国の自治体が「ゴミ減量対策」から、分別収集や集団収集でゴミの大量回収を始めた。しかし、需要先が先細りの中での大量回収は、市況を乱すと同時に回収品の品質低下をもたらしている。

ウエスの市場全体の75%をボロウエスが占めている。ウエスの主な品目は①ワイシャツ、シーツを原料とする白綿ウエス、②ネルシャツ、Tシャツ、デニム地を原料とする綿色ウエス、③パジャマ、浴衣を原料とする綿縞ウエス、④Tシャツを原料とする白メリヤスウエス、⑤タオル、パジャマ、シーツを原料とするタオルウエスがある。

ボロウエスのほか、①新品の生地から作られ、使用後薬液洗浄で繰り返し使用される「レンタルウエス」や、②紙製の「紙ウエス」、③ポリプロピレン等化学繊維の不織布を原料とした「不織布ウエス」が存在する。現状それぞれの素材特性や使用用途により使い分けされているが、ボロウエスはオールマイティに使うことができる。

ウエスは古繊維市場の3大用途の一つである。他の2つは、古着と反毛である。繊維製品リサイクルを実体として支えている古繊維市場は、3つの用途のバランスのとれた拡大なしには発展しない。その観点から、3大用途の一つであるウエスの需要開拓は重要な社会的課題と言える。

## II. 財務分析

財務分析は人体で言うところのレントゲン撮影のようなものである。科学的に企業の実態を見るもので、厳然とした事実であることを理解していただきたい。ここで取り上げた財務分析は大きく3つあり、1 収益性、2 安全性、3 生産性である。以下にそれ

ぞれの分析結果を示す。

### 1. 収益性の分析

収益性分析では、大きく(1) 売上高利益率分析、(2) 回転率・回転期間分析、(3) 総合収益性の3部門に分かれる。以下に順次分析結果を示す。

#### (1) 売上高利益率分析

- ①売上高総利益率は業界平均の2倍以上の水準を保っている。
- ②売上高営業利益率は17年度と22年度を除き、業界平均の4倍～6倍の高水準で推移している。
- ③売上高経常利益率は17年度を除けば概ね高水準である。
- ④売上高当期純利益率は17年度を除けば業界平均より高水準で上回っている。
- ⑤売上高対労務費比率は23年度を除いて業界平均並みの水準である。
- ⑥売上高販管比率は17年度以降は18年度を除き、業界平均よりも高い水準で推移している。特に17年度、21年度は極めて高い。
- ⑦売上高対人件費比率は全ての年度で業界平均値を上回っている。
- ⑧売上高対支払利息割引料比率は17年度以降は21年度を除き業界平均値を上回った水準である。

以上から売上高利益率は業界平均以上の高水準であるが、その分、販売管理費率や人件費比率などの経費が業界平均よりも高くなっている。

また、売上高対労務費比率は業界平均並みであるのに、売上高対人件費比率は業界平均を上回っているということは、事務関係社員の給与及び経営スタッフの給与が高いと言える。

#### (2) 回転率・回転期間分析

- ①総資本回転率すなわち資産効率は全ての年度において業界平均より悪い。つまり、資産が多い

割に売上はそれほど高くないということで、遊休資産があることにもなる。

②固定資産回転率（＝売上高÷固定資産）は業界平均に比べ上回っている年度の方が若干多い。17年度以降は21年度を除いて業界平均より高い。固定資産は適正な水準と言える。

③有形固定資産回転率（＝売上高÷有形固定資産）は21年度を除き業界平均値を上回っており、有形固定資産への投資は適切であると言える。

④売上債権回転期間（＝（受取手形＋売掛金）÷売上高×365）は全ての期間で平均を上回っており、売上に比して過大な売上債権を抱えていることになる。キャッシュフローが良好な状態とは言えない。

⑤棚卸資産回転期間（＝棚卸資産÷売上高×365）は業界平均に比べ半分以下の状態にあり、適正在庫であると言える。

⑥買入債務回転期間（＝（支払手形＋買掛金）÷売上高×365）は18年度と21年度を除き業界平均より少ないのは、比較的早く支払いができており、購入先には良いが、経営的にはもう少しサイトを長くしても良い。そのため、④の結果と併せて考えるとキャッシュフロー上、良いやり方ではない。

### (3) 総合収益性

①総資本営業利益率（＝営業利益÷総資産）は17年度と22年度を除き、業界平均と比べると高い。特に10%以上の年度が6回あり、収益性は非常に高い。

②総資本経常利益率（＝経常利益÷総資産）は17,21年度を除き業界平均より高い。

③資本当期純利益率（＝当期純利益÷総資産）は後半減少しているが業界平均よりかなり高い水準といえる。

④自己資本当期純利益率（＝当期純利益÷自己資本）は全ての年で、業界平均を下回っている。これは、①～③の関係を考えると、業界平均に比べ総資本が少ないか、自己資本が多いことを意味している。

## 2. 安全性の分析

安全性の分析は（1）支払い能力の分析と（2）資本の安全性分析の2つに分けられる。以下に順次分析結果を示す。

### (1) 支払い能力の分析

①流動比率（＝流動資産÷流動負債）は業界平均に比べ、2～6倍の割合で高く、支払い能力は高い。

②当座比率（＝当座資産÷流動負債）は業界平均に比べ、2～7倍の割合で高く、支払い能力は高い。

③固定長期適合率（＝固定資産÷（固定負債＋自己資本））は、業界平均をいずれの年も下回っているため、適正な固定資産の保有であると言える。

④固定比率（＝固定資産÷自己資本）はいずれの期も100以下で、なお且つ業界平均をはるかに下回っているため、適正な固定資産量と言える。

⑤借入金月商倍率（＝（長・短期借入金＋社債）÷売上高）は、借入金が月商の何倍かという指標であるが、これも業界平均の3.8を大きく下回っているため、安全性は高いと言える。

⑥借入金依存度（＝長・短期借入金÷総資産）は、総資産のうち、短期・長期借入金が占める割合で、当然低い方が安全である。当社は、これも業界平均の34.3を大きく下回っているため、安全性は高いと言える。

以上より、①～⑥の全ての指標において、優れた指標であることから、支払い能力は極めて高いと言える。

(2) 資本の安全性分析

- ①自己資本比率（＝自己資本÷総資本）は、いずれの期も業界平均の37.7を2倍以上上回る数値で、安全性は高いと言える。
- ②財務リバレッジ（＝総資本÷自己資本）は、①の逆数で、業界平均よりいずれの期も低い値となっているので、良いと言えるが、一方自己資本だけではなく、一定の負債を活用するのも良いと言われる。つまり、自己資本純利益率が借入金金利よりも高ければ、何も自己資本を活用する必要はなく、他人資本でも十分効率的な経営ができるという意味である。
- ③負債比率（＝負債÷自己資本）は、業界平均の165.3をはるかに下回り、極めて健全な数値である。これは自己資本を負債の担保と見なして、この比率が低ければ債務の返済能力があると評価されるものである。

3. 生産性分析

生産性の分析は、大きく3つに分かれ、(1) 付加価値分析、(2) 人件費分析、(3) 総利益額に分けられる。以下に順次分析結果を示す。

(1) 付加価値分析

- ①一人当たり付加価値額（＝付加価値額÷従業員数）は、17年度を除き、業界平均よりも高い。
- ②付加価値比率（＝付加価値額÷売上高）は、17年度を除き、業界平均より高く、40%超となっている年度が多い。
- ③一人当たり機械装備率（＝設備資産÷従業員数）は、業界平均に比べ半数以下の水準になっている、ということは積極的な設備投資ができておらず、過剰人員になっている、ということである。
- ④機会投資効率（＝付加価値額÷設備資産）は、業界平均に比べ数十倍になっているということは、付加価値に比べ機械に対する設備投資が少

なすぎるということになる。

- ⑤一人当たり売上高（＝売上高÷従業員数）は、14年度から20年度の6年間は上昇し続けたが、21年度に業界平均を少し下回る水準まで落ち、再度上昇している。

(2) 人件費分析

- ①一人当たり人件費（＝人件費÷従業員数）は業界平均よりも低い水準となっている。
- ②労働分配率（＝人件費÷付加価値額）は、業界平均71.8%に対し、当社は20%～30%台に推移しており、かなり低い水準である。これは、経営者側の論理からすれば低く抑えてよいといえるかもしれないが、従業員側からすれば、給料の少ない悪い会社という評価になるため、難しいところである。

(3) 総利益額の分析

- ①一人当たりの総利益額（＝売上総利益÷従業員数）は業界平均の4,218千円の1.5倍から4倍の水準で推移しており、一人当たり総利益はきわめて高い。
- ②一人当たりの有形固定資産（＝有形固定資産÷従業員数）は、19年度を境に、前半5年は業界平均よりも低く、後半5年は業界平均より高い。
- ③有形固定資産投資効率（売上総利益÷有形固定資産）は、業界平均より毎年高く、ほぼ2倍の水準を維持している。これは、有形固定資産投資に見合った売上総利益が確保されているという意味である。

Ⅲ. インタビュー調査による現状把握及び問題意識の抽出

従業員30名の中で、A常務取締役、B課長、C社長、D課長、F所長の主要メンバー5名からそれぞれ約1時間強のインタビューを行った。そのなかか

ら、以下の諸点が判明した。

1. 従業員30名、売上8億円強の中小企業であるが、タオルや軍手の再利用というあまり人のやらない分野を行う、極めてニッチな産業といえる。
2. その結果、貴社と業務内容が似ている企業は少ない状況にあり、大手のダスキンの名古屋新日本ウエックスとの競争にも価格で優位にある状況となっている。
3. さらに、貴社の優れた点は障害者施設に、業務委託の形で仕事を提供しているところであり、それがライバル他社とのコスト競争力に優位に立てる要因ともなっている。
4. 東海圏のトヨタを中心とする傘下の企業群がひしめく地域では、コスト削減要求が強いからこそ、存在意義のある企業になっているところがあるのではないかと。
5. 今後は、日本よりもタイなどの東南アジアでコスト削減を狙う企業を対象に営業を図るという考え方は、正しい戦略と思われる。
6. 利益率が高い現在のうちに、やるべきことを考えれば、
  - ①資本金の充実化
  - ②経営力の強化、経営陣の充実化
  - ③従業員の育成、レベルアップ
 つまり、今余裕のあるときに行うべき企業の施策は、中長期戦略の立案であり、人材の強化である。
7. いろいろと新しいことを取り入れようとしすぎで、そのチャレンジ精神は素晴らしいが、じっくりと取り組むことがなく、うまくいかなければすぐに止めるところがあり、軽い。
8. ルールを決めて新しいことに取り組むが、徹底力が弱い。
9. これといった問題がないという意識はある程度理解できるが、もう少し問題意識を持った人材を育てる必要がある。

#### IV. ライバル他社比較

インタビュー調査で話のあった、ライバルと思われる企業は、ダスキン、名古屋新日本ウエックス、サニクリーンの3社である。それぞれ棲み分けができており、事業の重複率が低いため、それほど競合状況にないことは幸いなことと言える。しかし、太古から孫子の兵法にあるように「敵を知り己を知らざれば、百戦殆からず」といわれるように、ライバルを徹底分析し、自社の状況をつぶさに把握することは、経営者の基本的業務である。

今後ライバルとなり得る企業が現れた時は、しっかりと調査されることが望まれる。以下が、現状のライバル関係表である。

企業	日本ウエストーン	ダスキン	名古屋新日本ウエックス	サニクリーン
扱い品目	タオル、軍手	マット、モップ、タオルなど	ユニホーム、リネン	マット、モップ、新品のタオル
価格帯	タオル1枚 15～20円	タオル1枚 20～25円	きれいなものがメイン	

株式会社濃飛葬祭も同様に平成25年7月27日に報告会を実施しているが、同じ手法をとった内容なので紙面の都合上割愛する。

## 2. 志プロジェクトの実践例

### (1) 志プロジェクトとは

富士ゼロックスが2015年から始めた産学連携プロジェクトである。富士ゼロックスが日本各地で大学と地元企業をいかに連携させるかということで考えたのが、地元の中小企業を地元大学に紹介して、学生目線の会社案内パンフレットを作成するというものである。東海地域では名城大学の筆者に問い合わせがあり、趣旨を理解してゼミナールの学生主体で実施したという経緯である。西は広島比治山大学、東は仙台の東北学院大学まで全国に13地域20

大学で実施されている。

## (2) 実施内容

地元企業の印刷会社(株)コムラが富士ゼロックスのサポートを行い、ゼミの学生と紹介された企業との調整役を担っている。実施の具体的内容は次の通りである。

- ①学生自ら会社に電話し、アポイントメントをとる。
- ②会社のことを事前に調査しておく。
- ③会社に訪問し、インタビュー調査を行う。経営者とじかに対話する機会を得る。
- ④インタビュー内容を整理しておく。
- ⑤学生目線の会社案内パンフレットを作成する。
- ⑥成果発表会にてプレゼンを行う。

①から⑤まではゼミの学生をグループ分けし、夏休みに実施してもらい、⑥の成果発表会に筆者が臨席するというほぼ学生中心のやり方で行った。

## (3) 実施企業

2017年度は地元企業4社を紹介していただいた。株式会社若鯨屋、福田商事株式会社、株式会社セントラルサービス、株式会社中央歯科産業である。

2018年度は以下の5社を紹介していただいている。山本洋品雑貨株式会社、デジタルミックス、テニテオ名古屋、銭高組名古屋支店、宝交通株式会社である。

## 3. メッセナゴヤ企業展の視察

筆者が名城大学に着任して以来、今年で12年になろうとしているが、連続して毎年11月に開催されるメッセナゴヤ企業展に参加している。ゼミナールの学生15名～20名を引率して、基調講演を聞いたのちに、学生に1000以上の展示会を視察してもらうことにしている。

普段ゼミナール室で企業研究し、発表するという演習を行っている中で、実際に企業の新技術や新製品に触れることは貴重な経験であると考えている。さらに企業のブースで担当者から説明を受けるだけでなく、就職の面接や説明会等の練習の役割もあり、学生にとっては一石二鳥の効果が得られるものと考えている。

近年、主催している名古屋商工会議所の大学への参加呼びかけが奏功して、大学生の参加が急増しているため、是非とも名城大学もキャリアセンターか社会連携センターが中心となり全学的な参加に発展するように願っている。

以上

# The English Program of the Faculty of Foreign Studies: Commitment to Results

Yasumi Murata<sup>1)</sup>      Yuri Nishio<sup>2)</sup>  
Gregory Minehane<sup>3)</sup>    Paul Wicking<sup>4)</sup>  
Max Prayer<sup>5)</sup>            Arata Miyazaki<sup>6)</sup>  
James Rogers<sup>7)</sup>        Tanja McCandie<sup>8)</sup>

Department of English and International Studies, Faculty of Foreign Studies, Meijo University

## 1. Introduction

The Faculty of Foreign Studies was established in April 2016 as the ninth faculty of Meijo University. The focus from the planning stages was to develop educational features that would distinguish the new department from reputable English major departments already established in this region. One such feature was to provide an English education that will bring concrete results by the end of the fourth year, even without English immersion experience overseas. It was believed that purposeful, professional teaching combined with conscientious students learning in a well-designed curriculum will achieve the desired results.

We adopted TOEIC as one indicator to objectively measure student progress because it is currently the most familiar English proficiency test for the general public as well as companies in Japan. Offering TOEIC-specific courses in the new faculty, however, was not allowed by the Ministry of Education. As a

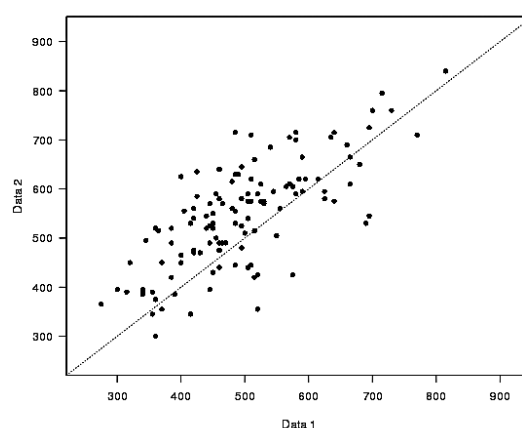


Figure 1. Distribution of scores of June and December

result, there are not any TOEIC classes in our curriculum; nor do any textbooks or sub-textbooks relate directly to TOEIC.

In the first year, students are mandated to take TOEIC in June and December, and these scores are taken into consideration when students apply for semester abroad program scholarships. Figure 1 shows the scatter plot results for TOEIC IP of the first cohort of our faculty in 2016: The Data 1 and 2 axis indicate the June and December results, respectively<sup>\*1</sup>.

1) Sections 1 and 7 author    2) Section 3 coauthor    3) Section 2 coauthor    4) Section 5 author    5) Section 2 and 6 coauthor  
6) Section 6 coauthor    7) Section 4 author    8) Section 3 coauthor



Table 1 breaks down TOEIC scores for the past three years by cohort<sup>\*2</sup>. There are two observations one can make from the table. First, the average score of June's mandatory TOEIC IP for 1<sup>st</sup> year students has been increasing, which can be interpreted as the faculty increasingly attracting high school students with better English ability. Second, TOEIC scores increase each year in terms of overall average and, simultaneously, the number of students scoring 600 or more has increased.

Table 1. TOEIC IP Scores by Cohort

TOEIC IP \ Cohort	1 <sup>st</sup> year (n=135)	2 <sup>nd</sup> year (n=143)	3 <sup>rd</sup> year (n=131)
average (June mandatory)	540	526	491
average (up to Sep. 2018)	540	589	619
highest (up to Sep.2018)	810	860	915
above 600 (up to Sep.2018)	41(30%)	68(48%)	79(60%)

While the above data shows definite linguistic progression, it may not be solely attributable to teaching practice alone. For instance, we need to analyze motivational factors and also how the semester abroad experiences impacted students' English proficiency. It is difficult, however, to suggest that the faculty teachers have not been a major factor in this success.

The following sections introduce the good teaching practices that are implemented in the faculty. They are written up by the specific course coordinators for the Communication, Reading, Writing, Discussion and Public Speaking courses. Each is prepared in the hope that our teaching ideas and practices will benefit those who share the same aspirations of trying to develop learner accountability and quality English education.

## 2. Communication

### 2-1. Goals of the Course

The goal of our English Communication course is to get students talking as much as possible so that they gain confidence with their spoken English. Lessons are designed to engage students in tasks that allow them to communicate *freely* using language they know, and also communicate *effectively*, using the target language for the lesson. Attention is paid to language structure and form, but correction of student utterances is done in a way not to inhibit students' fluency.

The English Communication course is unique within the faculty because it is the only English held twice a week. It is also in the enviable position of being taught exclusively by the full-time teaching staff. From the students' perspective, the small class size (no class has more than 16 students) has allowed them to quickly make good relationships with the instructors, which seems to assist in overcoming the natural shyness and hesitancy often seen when attempting to communicate in a foreign language. For the instructors, there is a great deal of continuity over the course: language, for instance, that is taught on a Monday can be reinforced with further practice on Wednesday. It is also easy to do follow-up or extension activities when there are only a few days between classes and the previous learning is still fresh in the student's mind. Many instructors seem to use Monday's lesson to focus on activities in the textbook (for example, introducing the vocabulary, practice through information gap exchanges, and doing the listening exercises), then on Wednesday expand the scope of the lesson to make use of the new language in tasks, activities, or speaking games.

Another strength of the English Communication

course has been the assessment we have been able to implement within the standardized curriculum. Over the last three years there have been various adjustments made to the original assessment criteria, as well as some new assessments added. We have tried to uphold two principles in student assessment throughout this process. The first is that students should be graded based on their achievement for the course (independent of scores from recognized proficiency tests such as TOEIC that are held during the year). The second principle is that tests should endeavor to create beneficial washback to the teaching and learning experience.

## **2-2. Assessment**

There are three major assessment items in this course: two oral tests, and a final exam. There are also two minor continuous assessment items: weekly vocabulary quizzes and weekly participation in the university's English-only self-access learning center, 'Global Plaza'. The two major oral assessments are introduced below.

The first oral assessment is a presentation that involves students working in pairs to perform a memorized skit. This activity has been successful in getting students to pay attention to the grammatical forms and vocabulary learned in the textbook. Students need to study diligently to memorize a fairly lengthy dialogue that they have composed themselves. They act out these dialogues/skits in front of their class and are scored on content, comprehensibility, accuracy of grammar, vocabulary, pronunciation, use of props, and length of time (skits must last for four to five minutes). While originality is encouraged, students are also rewarded for being able to recycle the language practiced in class.

The second oral assessment has three parts: a

monologue, Q & A, and a dialogue. In part one, students must describe a picture that they are seeing for the first time in as much detail as possible. In the Q & A, teachers ask five random questions taken from a larger pool of questions studied over the semester. In the final section of the test, students have conversations with each other based on a topic covered in class, while the instructor observes and scores the interaction. For this speaking test, instructors swap classes and evaluate another instructor's students. This style of evaluation is not only made possible by running all the English Communication classes at the same time on the same day, but also by using a standardized syllabus, where all of the instructors can progress through the text at the same pace and cover the same topics. Scoring for the test is of course based on a rubric, but because of the synchronicity of the course, instructors are well aware of the level of English performance that students should attain.

## **2-3. Conclusion**

The benefits to the assessment facet of the English Communication course by employing a coordinated system have been considerable and include help to create an environment of fairness and accountability. Students report that they enjoy being able to consult about the tests or practice their English with any teacher or any other student in their grade.

Certainly, it seems that instructors of the course include a fair amount of in-class practice for tests and the various oral test items, aiming for student improvement in both fluency and accuracy. In Morrow's (1991) criteria for evaluating communicative language tests, he states that tests should "reflect and encourage good classroom practice" (p.111). Such positive washback effects are one of the aims of our



teaching methodology.

Overall, the English Communication course has been very successful. We will certainly need to remain vigilant in the upcoming years and, should issues arise, be ready make appropriate modifications. In the meantime, however, the class is running very smoothly, the instructors are working cooperatively, and the students are not only enjoying themselves, but demonstrating great effort and determination in improving their English communication skills.

### 3. Extensive Reading Program (Reading)

Our English reading program consists of five different courses, Reading I, II, III, IV and V. Classes use designated textbooks during class time and follow the same syllabus. Outside of class, however, students are required to individually select graded readers to complete the Extensive Reading (ER) component for the program.

#### **What is extensive reading?**

ER is an approach that aids and develops language skills by allowing students to read books that they want to read, at a level that is suitable for them. These books, known as graded readers, are enjoyable to students and are therefore not often viewed as a method of study by the students themselves.

#### **Why do extensive reading?**

ER has been shown to improve vocabulary development (Bamford & Day, 2004; Nation, 2015; Waring, 2003 and reading fluency (Iwahori, 2008). It also aligns with MEXT's "Active Learning" and "Learners for Life" goals that help foster learner autonomy. ER focuses on reading fluency and speed and also helps build student confidence. Students decide when, where and what they read. ER is student driven, student centered and hopefully that will help

foster English readers for life.

#### **What are graded readers?**

Graded readers are books that have been specifically written for English language learners. They are not children's books as they are graded in level with regards to grammar and vocabulary. As students improve and move up to higher levels, they books become more complex in terms of structure, but should not actually be more difficult for the students if they have chosen the correct level for their ability.

#### **How do students find their level?**

Students need help when it comes to finding their level. Many students seem to believe that reading in English must be difficult so they often chose grader readers that are too challenging. The general rule is that students should read a page from a book they believe is suitable (Waring, 2003). If there are more than three to four words on the page they don't know, the level is too high and students should find something easier by moving down a level. If students are constantly checking a dictionary, the level is too high, and they are not improving their reading fluency. It has been suggested that students try and read between 15-20 minutes a day to see improvements (Waring, 2003).

#### **Assessment**

ER is valued at 30 percent of student assessment for Reading I, II, III, IV and V. Assessment is broken down by word count. Every graded reader, in both the library and Global Plaza on Nagoya Dome Mae Campus, has the word count written on the books. To ensure that students are reading and able to meet the minimum target set by the program, we have four "check in" days, each with a different target word. Word count is scored out of 30 as it is worth 30 percent.

70,000 words = 18/30,

85,000 words = 20/30

100,000 words = 21/30,

120,000 words = 24/30

140,000 words = 28/30

150,000 words = 30/30.

#### **How are things going?**

At the end of the first semester for 2018, all teachers reported to their coordinator that all students, for both first year and second year, read at least 70,000 words and that most read well over the target minimum. For Reading I, the top student read 236,034 words and for Reading III, 377,129 words. The top student from each grade was rewarded with a 3,000 yen “Toshoken” gift card for being the best in their year.

#### **Did the students improve?**

The top student from both first year and second year were asked to fill out a short questionnaire in hopes of learning more about what motivated them to read as much as they did. The second year student stated that he found reading on the train was a good use of time. Both found that they enjoyed reading the graded readers, and stated that there was a large variety to decide from. Both felt ER was an effective method to improve their English beside an increase of reading speed. They felt they acquired vocabulary from the books and improved their grammar. They were able to learn daily expressions that are not usually covered in English textbooks or classes.

#### **How did the top students stay motivated?**

The first year student felt that the check-in dates helped motivate her, as did the praise from her teacher. The second year student stated that being able to pick their own book helped keep him motivated. They enjoyed the wide selection of books available to read

to help improve their English. Neither student was aware of the 3,000 yen gift card for reading the most in their grade but were happy to be rewarded for their effort.

#### **Conclusion**

As the program is new and we’ve only consulted with the two top students for the first term in 2018, it is difficult conclude the effectiveness of ER, or to investigate the behaviors or tendencies of successful ER users. However, based on all students reaching the minimum target, and many more reading beyond, we can conclude that students seem to enjoy ER and it should remain a pillar of our reading program.

#### **4. Spelling Bee Competition (Writing)**

One of the key aspects needed for learning a foreign language is motivation (Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 2001). However, research has shown that some Japanese university students studying English have a lack of motivation (Rogers & Reid, 2015), which can have a detrimental effect on their future. It is our role as teachers to ensure that motivation is maintained during a student’s entire time at university. One way this can be achieved is through friendly competition.

In the freshmen writing course at Meijo University, a spelling competition was held at the end of the semester. “Spelling Bees” are a staple across native English speaking countries. They are usually extra-curricular, fun events for young learners who are particularly keen on learning vocabulary which are difficult to spell for the vast majority of native speakers. However, this competition can be easily adapted for Japanese university students by simply choosing words which ESL students have a high chance of making an error with. Students were given

100 such words a week before the event and told that there would be one winner across all freshmen. The winner would receive a 3,000 yen *toshoken* card and a special certificate.

The competition is conducted by having all students stand, and the teacher simply selects a random word from the list and asks a student to spell it. If they cannot, they must sit down. After going through all students once, the remaining standing students go through a second round in the same manner, and it continues on until there is only one student left.

One key design to the event to ensure that the competition stayed friendly was its two-step champion selection process. First, the eight individual course teachers had their students battle to select a winner for each class. Then, the entire freshmen body moved to a large classroom and the eight class representative winners assembled on the stage to battle for the grand prize. What then happened was each class naturally cheered for their own representative. Some even made posters with their classmate's name and held them up when it was their turn. So, not only were the students motivated to try to win, but this team-like atmosphere and being rooted for by one's own classmates most certainly created a positive group cohesion. Such a positive relationship among students themselves can



Figure 2. Cheering for their class representatives

also raise motivation in that it lessens the feeling of competition among themselves, and makes them feel as if their classmates want them to succeed.

The result was raucous cheering, laughter and fun. Moreover, once the final two began to battle back and forth, the air in the room was electric with anticipation. When the winner was finally selected, there was a huge round of applause and cheering. Then, all the teachers gathered to take a picture with the winner as he held his certificate with pride. After that, all eight class champions also came back to the stage and a picture was taken with each of the eight's respective teachers standing next to them proudly.

Learning a foreign language is a tremendous challenge and certainly there is high potential for students to lose their motivation to learn during their studies. However, with activities such as the above, teachers can create a curriculum that not only maintains but can even increase student motivation. Such friendly competitions can be implemented in a variety of ways and with a variety of content, and thus they are highly recommended for any teachers who want to ensure that their students stay motivated to learn.

## 5. Discussion Skills with Teacher-made Class Materials (Discussion)

A major challenge faced by lecturers is finding the right materials to use in class. Not only does the choice of materials exert a strong impact on what gets learned, but making teaching materials relevant for the learners is one of the keys to maintaining student motivation (Dörnyei, 2001). It is very unlikely that the content of any one textbook will cover precisely what is most relevant to the learner, while also achieving the goals of the course.

Naturally, the most effective way of meeting this challenge is for the teacher to design his/her own materials, as the teacher knows the particular background of the students and the general direction of their studies. However, often there is simply not enough time for teachers to create all the materials needed. The advantage of working with a standardized curriculum is that all teachers need to cover the same content with a largely homogenous group of learners, and so teaching materials are able to be created and shared amongst the group. This is what was done among the course lecturers in the Faculty of Foreign Studies in a number of the core English courses.

For example, the teachers in the English Discussion course supplemented the standardized course book with their own materials. Most of the English speaking textbooks being used in Japan focus on engaging students in conversation and do not adequately address the fundamental skills required for engaging in discussion. Therefore, the first step was to make a list of the main skills that needed to be addressed during the course. Once that was done, each teacher made two to four sets of teaching materials that focused on a specific skill such as agreeing, disagreeing, asking for clarification, checking for understanding, and so on. Some of these were actual handouts that were given to students, while other materials were class activities and tasks that could be done without the need for handouts. The basic principles of task-based learning (Nunan, 2004) influenced many of the activities.

### 5-1. Examples of Skill Activities

#### **Giving an opinion**

Firstly, students identify common expressions for asking and giving opinions. After that, a topic is given

to the students, for example, school uniforms. In groups of four, students decide who will begin (Student A). That person uses one of the asking structures formulated earlier to ask the person next to them (Student B) for their opinion about the topic. B uses one of the giving opinions structures to say his or her opinion. B then asks C, C asks D, and finally D asks A. To add extra layers of difficulty so the activity remains challenging, teachers can make a rule that question or response structures (or both) cannot be reused. This way the students need to keep in mind what has already been said and what is still available.

#### **Active listening**

One effective strategy for active listening is repeating key information. In this activity, students work in pairs. Student A talks about something simple, such as what he or she did yesterday. Student B responds, but is only allowed to repeat the key information mentioned by A. For example:

A: I watched a movie last night.

B: A movie?

A: Yeah. And then I read a book.

B: Oh, you read a book.

(And so on.)

#### **Using hesitation devices**

Firstly, students are taught some common hesitation devices, such as “Well”, “Let’s see”, “I need to think about that”, and so on. Then, in pairs, students do a role play activity. In the role play, Student A is an expert in one field (for example, the moon, life in Kazakhstan, or penguins). Student B thinks of some questions to ask A. Student A must not answer “I don’t know”, but must give an answer that is believable (even if it is not true). Students use hesitation devices before answering. Then, they swap roles, change expert topics, and the process is repeated.

## 5-2. Example of an Assessment Task

### Conversation transcription

In addition to teachers working individually to create unique materials, teachers also worked collaboratively to edit and revise the standard assessment tasks. One major assessment task was the transcription of a student conversation. This task was used for assessment as transcripts are an effective way of getting the students to notice features of the language (Thornbury, 2005).

Firstly, students are put into groups of two or three. They are then given a topic for discussion. They engage in discussion, using their smartphones to record their voices. Then, they each listen to their conversation and write a transcription of everything that was said. Upon doing that, students proceed to make corrections and suggest improvements by marking the transcription sheet.

An important part of this task is the self-reflection process, which occurs at the end. Students grade their own work according to a rubric, and evaluate their own performance in the discussion. This whole task is repeated twice during the semester, allowing students to keep track of their learning progress.

### 5-3. The Benefits of Co-creating Materials

There were two valuable benefits to the co-creation of teaching materials. Firstly, the preparation time for each teacher was significantly reduced, allowing more time to be spent on other activities such as grading, research and forward planning. Secondly, the pooling of ideas meant that teachers benefitted from the good practice and experience of their colleagues, while students benefitted from the best ideas and tasks that surfaced from the process. The general impression was that students appreciated putting away their course books for a time, and enjoyed interacting with each

other while practicing concrete skills for discussion.

## 6. Public Speaking

### 6-1. Goals of the Course

Public Speaking is offered in the first semester of students' third year. This course is then followed by Debate in the second semester. Through these courses, third year students develop a higher level of critical thinking skills to logically and persuasively argue different social issues.

In order to prepare students for academic as well as formal public speaking situations, this Public Speaking class has three objectives. First, students learn the basic concepts of public speaking and develop speech-making skills for different types of situations (i.e., self-introductory, informative, persuasive, ceremonial, etc.) Second, this class provides them with a variety of opportunities to demonstrate their speaking skills in front of different audience members, varying in size. Third, students are encouraged to grow not only as a confident speaker but also a responsible and critical listener.

One unique aspect of this class is requiring students to make speeches on their own, without using any visual aids such as PowerPoint. This encourages them to become more mindful of the content of their speech, the flow of their speech delivery, and the audience to whom they are trying to convey their message. Though this is not an easy task to complete in a foreign language, students learn what it means to stand in front of people and make their "voice" public.

### 6-2. *Speech Marathons*: More Practice with Less Pressure

One of the challenges for teaching any type of speech-related class is to make sure that students are

learning, not *suffering*, from their performances in class. Those who are highly motivated and confident can manage both speech-making and rehearsals in a timely manner. Other students, however, usually struggle with speech-making in the first place, leaving them little time for sufficient practice. Anticipating a speech situation conducted all in English intensifies communication apprehension, and such fears can potentially result in a traumatic public speaking experience. It is not fair if students are under unreasonable pressure due to the course design with insufficient support.

Acknowledging the importance of reducing students' psychological burden for public speaking, this class provides students with more opportunities to practice in class in a less intimidating environment through *Speech Marathons*<sup>\*3</sup>. There are five *Speech Marathon* days during a semester, and on each day, students make their speeches multiple times in front of different small groups of their classmates (two or three audience members per group: see Figure 3 and Figure 4). After each speech, or each "round," listeners provide feedback and the speaker revises their speech accordingly, and then presents a revised version to the next group (Round Two), to the next group (Round Three), and so on. On *Speech Marathon* days, each speaker makes a speech to four different groups, two minutes per speech, eight minutes in total. Listeners hear more than ten speeches and practice how to provide feedback.

Not only does this design help the speaker improve their speech collaboratively, listeners also learn how to make constructive comments. Knowing there are several opportunities to present and revise their speeches helps speakers reduce anxiety and understand that speech-making is a process.

Conducting speeches in such a collaborative environment encourages listeners to become part of their peers' ongoing speech-making process, which might not readily be possible in a conventionally designed public speaking assignment.

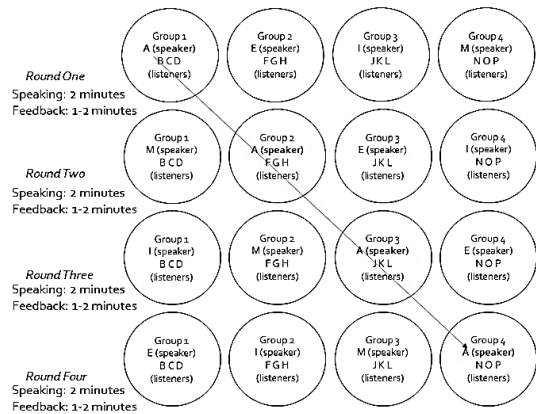


Figure 3. Speech Marathon procedure

On *Speech Marathon* days, the teacher's primary role is not to assess students' performance per se, but to engage in class management to make sure the classroom culture is supportive and welcoming. During the semester, students also work on two major assignments

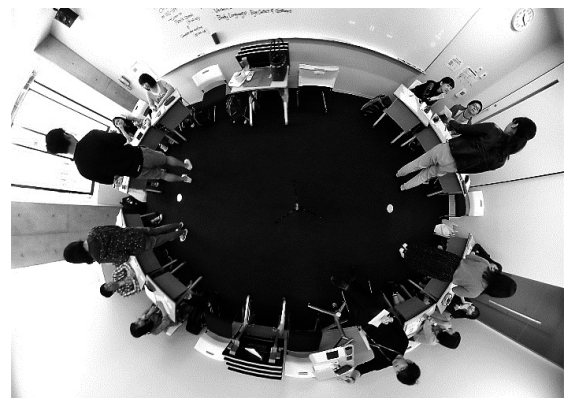


Figure 4. Speech Marathon

where they make a speech to the entire class (about 16 students). This is when students face a so-called "public speaking" situation and must demonstrate their speaking skills fostered through *Speech Marathons*.



### 6-3. Summary: Creating a Collaborative Public Speaking Learning Environment

Conducting speech-related assignments is always a challenge for teachers because of the time constraints. Additionally, students tend to be thrown into an intimidating speaking situation with insufficient preparation. The class design discussed in this section allows students to give a speech 22 times, resulting in approximately 45 minutes of experience standing in front of an audience. Reducing psychological pressure for each performance as well as assuring support from classmates can help students experience their speech making in a place of collaborative learning rather than one of suffering.

## 7. Conclusion

We have described some examples of the teaching practices implemented in the core English courses in the Faculty of Foreign Studies at Meijo University. Although our courses are not specifically geared towards TOEIC, the improved TOEIC scores observed over the last two and a half years as shown in Table 1 reflects the concrete English progress that our English education has provided.

Benesse's survey conducted on approximately 100,000 freshmen nationwide in 2018 showed that the satisfaction rate of our faculty's freshmen at 97.7 percent was considerably above the national average of 89.2 percent<sup>\*4</sup>. Particularly noteworthy is that out of the 97.7 percent, 65.6 percent answered 'Strongly agree' to the statement 'I feel happy to be in the current university', in comparison to the national average of 43.9 percent. Meijo's own recent survey by the *Gakumu* [Academic Affairs] Center<sup>\*5</sup> also confirms this with our students reporting the highest satisfaction rate for classes of all nine faculties at 81.9

percent. Excellent teaching practices by dedicated teachers have undoubtedly been major contributing factors to these positive results.

#### Notes:

- \*1 This is based on an analysis made by Meijo University Associate Professor Yasuhiro Fujiwara.
- \*2 This data is collated by the Faculty of Foreign Studies office.
- \*3 This course has been implemented based on one of the coordinators' teaching design (Miyazaki, 2017).
- \*4 *2018 Daigakusei Kisoryoku Report (1 nensei)* [2018 University Fundamental Abilities Survey Report (Freshmen)], by Benesse i-Career. These figures include the percentages of both 'Strongly agree' and 'Agree' to the questionnaire item of 'I feel happy to be in the current university'.
- \*5 *Gakusei Ankeeto Kekka Houkoku* [Students Survey Report] presented at the 11<sup>th</sup> faculty meeting, September 27 2018.

#### References

##### (Section 2. Communication)

Morrow, K. (1991). Evaluating communicative tests. In S. Anivan (Ed.), *Current developments in language testing* (pp.118-118). Anthology Series 25. Singapore: Regional Language Centre.

##### (Section 3. Extensive Reading Program)

Bamford, J., & Day, R. R., (Eds.). (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Iwahori, Y., (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20 (1), 70-91.

Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136-145.

Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.

**(Section 4. Spelling Bee Competition)**

Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Rogers, J., & Reid, G. (2015). How effective are smartphone flashcard applications for learning a second language? *The Kansai Gaikokugo University IRI 1st Research Forum*, 24-33.

**(Section 5. Discussion Skills With Teacher-made Class Materials)**

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Essex, UK: Pearson

**(Section 6. Public Speaking)**

Miyazaki, A. (2017). Fostering students' speaking and listening skills through collaborative presentation experiences: A case study of a lecture-size speech class. *Meijo University Journal of the Faculty of Foreign Studies*, 1, 35-60.





# 教育實踐報告



# チーム基盤型学習(TBL)を活用したペア学習プログラムの 開発と実践による授業改善の試み

飯田 耕太郎

名城大学 薬学部 薬学科 (薬学教育開発センター)

## 1. はじめに

近年、医療技術の高度化が進展する中、医薬品の適正使用や最適な薬物療法の提供など医療の担い手としての薬剤師への期待が高まっている。6年制薬学教育では知識・技能に加え、課題発見・探求のための思考力や判断力、チームワーク力などを育成するため学生の主体的な学びを重視した教育への転換を図ることが求められている。薬学教育モデル・コアカリキュラムでは、「薬剤師として求められる基本的な資質」10項目が示され、それらを前提とした学習成果基盤型教育 (Outcome-Based Education) の考え方、つまり「何を教えるか」でなく、「学生が何を学び、身につけるか」という学習者中心・学生主体の考え方に力点が置かれている<sup>1)</sup>。そのためには授業にアクティブ・ラーニング (Active Learning: AL、以後、ALと略記) を取り入れ、転換していくことが喫緊の課題となる<sup>2)</sup>。ALは教員の一方的な講義で知識を覚えるのではなく、学生たちが主体的に参加し、仲間と深く考えながら課題を解決していく力を養うための学習方法である。そうした能力を養う技法としてグループワークやディスカッションなどを取り入れた問題基盤型学習 (Problem-Based Learning: PBL、以後、PBLと略記)<sup>3)</sup> やチーム基盤型学習 (Team-Based Learning: TBL、以後、TBLと略記)<sup>4-5)</sup> がある。TBLとは、知識を応用する能動的な学習に学生を引き込むことを重視

し、チームで協同して互いに学び合う能力を養う少人数学習法である。TBLは、PBLに比べ、100名を超える大規模クラスでも一人の教員で一斉に授業が行える利点があり、既に医学部や薬学部で用いられ、本学部1年次「薬剤師の使命I」において実践されている<sup>6)</sup>。

昨年度、5年次学術コース生の補習授業において数名の学生がチームを組み、TBL形式の授業を行った。しかし、複数名でチーム学習する場合、聞いているだけの学生がいくつかのチームで見られ学生間の双方向のディスカッションによる学び合いがしっかりできていないことがあり、改善すべきと考えられた。

本年度は、昨年度のTBL形式の授業を改善するために学生同士がペアを組み、学生間の双方向のディスカッションで学び合うペア学習プログラムを開発し、5年次学術コース生の補習授業に導入した。本報告ではペア学習プログラムの実践が5年次学術コース生の学習にどのように影響を及ぼしたか検証し、今後の課題について考察した。

## 2. 方法

### 2-1 教育目標

5年次学術コース生が補習授業に積極的に参加し、学生同士で考えながら学び合い、教え合うことで課題を解決する能力を養うことを教育目標とした。

## 2-2 ペア学習プログラムの開発と導入

5年次学術コース生の補習授業において学生同士がペアを組んで学び合うペア学習プログラムの概略を図1に示す。ペア学習プログラムはTBLを活用した学習方法で、学習の流れは「事前学習」⇒「個人テスト」⇒「ペアテスト」⇒「事後学習」の4段階で構成した。事前学習では事前に周知した学習項目の内容をPCやモバイル、参考書や教科書等を利用して自学自習し、知識をインプットする。個人テストでは、事前学習した知識がアウトプットできるか確認するために国家試験の過去問題をPESS (Pharmaceutical Education Support System) システムで解答する<sup>7)</sup>。個人テストでは、個人の解答はPESSシステムで自動的に採点され個人の成績として保存されるが、個人テスト後、振り返りができるように解答表と呼ばれる一覧表を用いて問題ごとに解答番号と気づいたことを記入するようにしている。学生に正答は公表せず、直ちにペア学習ができる可動式の机がある教室に移動して学生同士でペアを組む。ペア学習では個人テストと同じ問題のプリントを使って協議して導き出した解答を解答表に記入していく。学生同士で知識を引き出し、ディスカッションを活発にするために教科書や参考書の持ち込みを許可した。学生同士のディスカッションにより知識の応用を行い、解答を導き出す。ディスカッションは学生同士の協同性を高め、事前学習と個人テストで得た知識の応用を促進する。ディスカッション終了後、解答を順番に発表して答え合わせを行う。解答発表で正答が明らかになり、個人やペア学習で間違えた箇所は解答表に明記し、不正解箇所を明確にする。事後学習では、正答率の低い問題は教員がフォローし、不正解であった問題は解説をレポート用紙に記述・提出することで知識の補足を行う。ペアテストの解答は採点してペアの得点とした。知識を応用する学習に主体的に取り組むことを重視し、学生同士の学び合い、教え合いの創生を目指した。

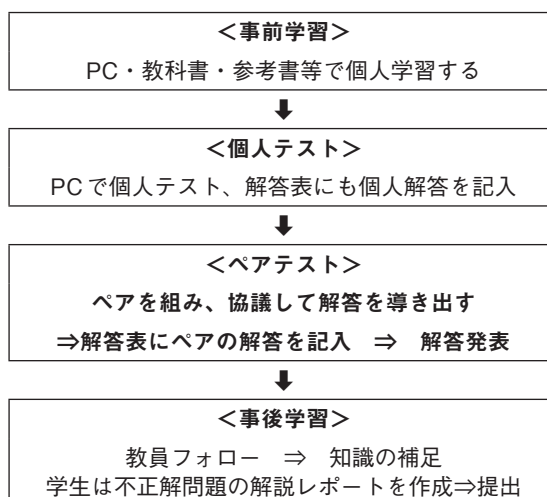


図1. ペア学習プログラムの概略

## 2-3 ペア学習の学習項目について

5年次学術コース生の補習授業の化学系と物理系では薬学の基本となる知識を補充するために基礎的な内容を繰り返し学習することに主眼を置いた。薬剤師国家試験出題基準をもとに基礎的な学習項目に絞り込みを行い表1に化学系、表2に物理系を示した。化学系3は化学系1と化学系2以外の項目でなく、基礎項目を繰り返し学習するために化学系1と化学系2の両者を合わせた項目として実施した。

表1. ペア学習の化学系学習項目

	学習項目
化学系1	化学物質の基本事項 有機化合物の立体構造、錯体 官能基の酸性度・塩基性度 アルカン・アルケン・アルキンの反応性 芳香族化合物の反応性
化学系2	官能基基本事項、有機ハロゲン化合物 アルコール・フェノール・チオール・エーテル アルデヒド・ケトン・カルボン酸・アミン 官能基導入・変換、炭素骨格の構築法 目的化合物の合成
化学系3	化学系1 + 化学系2

表2. ペア学習の物理系学習項目

	学習項目
物理系1	物理平衡、溶液の化学 反応速度、物質の移動 酸と塩基、各種化学平衡

## 2-4 ペア学習の授業スケジュール

授業を開始する前にオリエンテーションでペア学習プログラムを導入する目的とその意義についてパワーポイントを用いて説明を行った。5年次学術コース生が学生同士でペアを組み、学び合うペア学習のスケジュールを表3に示した。各週の月曜と水曜を基本としてスケジュールを組み立てた。月曜1時限の事前学習は、個人テストおよびペアテストのために主体的に学習する時間とした。2時限は1時限目で行った個人テストに引き続き、同じ問題を使ってペアで考え、解答を導き出し、その後、解答を発表する。ただし、月曜のテストと水曜のテストの問題は全て取り替えて出題した。また、月曜の午後の3時限、4時限は午前中のテストで間違えた問題の復習や水曜のテストの予習を行う自己学習の時間とした。テストで間違えた問題については、解説を指定のレポート用紙に記述して毎週金曜までに所属研究室の指導教員に見せ、確認印を貰った上で提出することになっている。

表3. ペア学習の授業スケジュール

	科目	90分授業	90分授業
月	化学1	事前学習⇒個人テスト	⇒ペアテスト⇒解答発表
水	化学1	個人テスト⇒ペアテスト	⇒解答発表⇒解説
月	化学2	事前学習⇒個人テスト	⇒ペアテスト⇒解答発表
水	化学2	個人テスト⇒ペアテスト	⇒解答発表⇒解説
月	化学3	事前学習⇒個人テスト	⇒ペアテスト⇒解答発表
水	化学3	個人テスト⇒ペアテスト	⇒解答発表⇒解説
月	物理1	事前学習⇒個人テスト	⇒ペアテスト⇒解答発表
水	物理1	個人テスト⇒ペアテスト	⇒解答発表⇒解説

昨年度のTBL形式授業と異なり、ペア学習のペア編成にあたっては、同性でペアを組むように配慮し、入学年度が同じ学生同士でペアを組むことを基

本とした。ペア学習実施中に活発なペア学習ができるようにメンバーの変更を随時行った。なお、19名のため、1チームは3名で組んだ。

## 2-5 ペア学習の授業アンケート調査

授業終了後、ペア学習プログラムの導入に関するアンケート調査を実施した。アンケート実施に際しては学生に対して次のことを文章にして資料提示し、口頭で説明した。1) アンケート調査の目的がこれ以降のペア学習授業の改善にあること。2) アンケートへの協力の有無や回答内容がいずれの授業にも影響することがないこと。3) 学生がそれぞれ自由意思で、回答、無回答を選択できること。4) 調査結果は学会および論文等で公開する予定であるが、公開する際には個人が特定されることはないこととした。

## 3. 結果

### 3-1 個人テストとペアテスト結果の比較

#### 3-1-1 化学系テスト結果

30年度第1期（5月～7月）学術コース生19名が受講した化学系の個人テストとペアテストの結果を比較し、図2に示す。ペア学習で取組んだテストの平均点は個人テストの平均点に比べ6回全ての組み

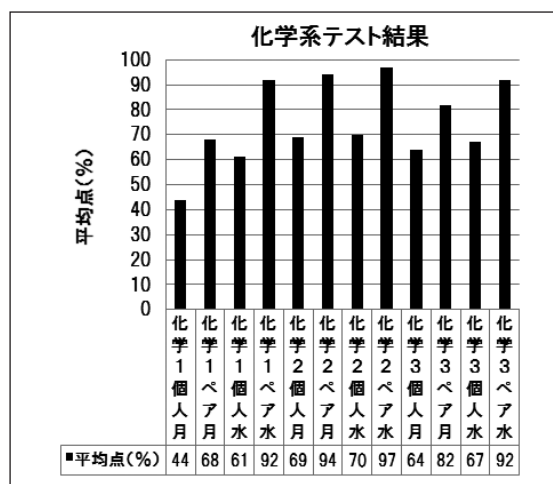


図2. 化学系の個人テストとペアテスト結果

個人テストとペアテスト結果（平均点）の全ての組み合わせにおいて有意差あり（符号検定  $p < 0.01$   $n = 19$ ）。

合わせにおいて有意に高くなり（符号検定  $p<0.01$ ）、ペアで知識を出し合いディスカッションにより解答を導き出した成果が示された。また、同じ系列の個人テスト結果において、月曜より水曜に受講したテスト結果が常に高くなった。

### 3-1-2 物理系テスト結果

図3に30年度第1期（5月～7月）学術コース生19名が受講した物理系個人テストとペアテストの結果を比較して示す。個人テストの平均点に比べ、ペアで取組んだテストの平均点は2回全ての組み合わせにおいて有意に高くなった（符号検定  $p<0.01$ ）。同じ問題について学生同士で教え合いながら、ペアで解答を導き出した成果が示された。

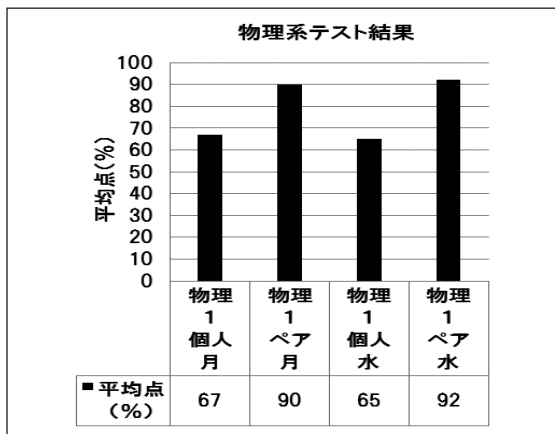


図3. 物理系の個人テストとペアテスト結果

個人テストとペアテスト結果（平均点）の全ての組み合わせにおいて有意差あり（符号検定  $p<0.01$   $n=19$ ）。

## 3-2 アンケート調査結果

### 3-2-1 ペア学習の導入について

30年度第1期（5月～7月）学術コース授業でペア学習プログラム導入後の評価をアンケートから調べた。ペア学習の導入についての回答結果を図4に示す。「話すことで知識を言語化して確認することができる」と「事前学習⇒個人テスト⇒ペアテストを繰り返すと記憶に残る」は肯定的な回答である「そう思う」、「やや思う」の合計割合（%）が84%と最も高い。次いで、「ペアで解くことで知らなかつ

たことに気づくことがあった」が79%、「ペアで話し合うことで知識を思い出す（確認する）機会になった」が74%、「話すことで分かっていることも分からないことも明確にできる」は64%となった。ペア学習を導入したことについて、学生の多くが肯定的に捉えている結果となった。

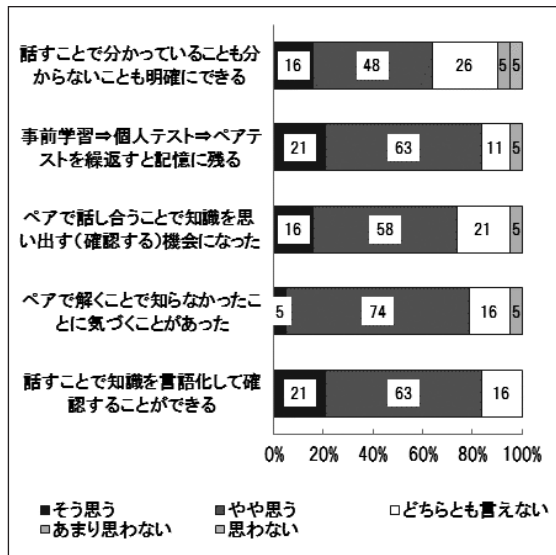


図4. ペア学習の導入について

### 3-2-2 学習法の工夫について

学習方法の工夫について尋ねた回答結果を図5に示す。「物理系では計算を書くことで解く過程が確認でき理解を深めることができる」の肯定的回答が90%と最も高い。続いて「化学系では構造式や反応式を書くことで理解を深めることができる」が84%、「教えて貰うだけでなく自分で工夫した学習法を身につけたい」が84%、「教えて貰うだけでなく自分で工夫した学習

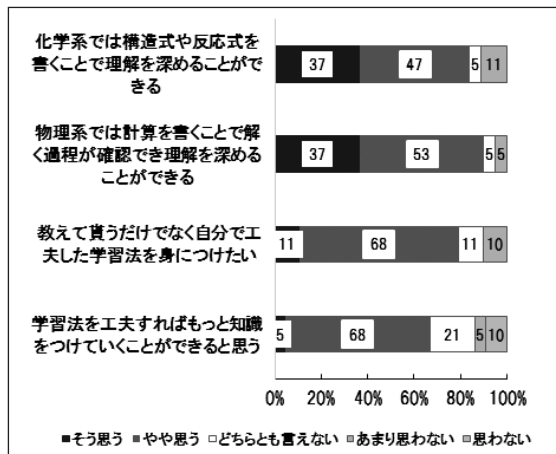


図5. 学習法の工夫について

法を身につけたい」が79%、「学習法を工夫すればもっと知識をつけていくことができると思う」が73%と高い結果となった。ペア学習プログラムを進める過程で学習方法を工夫することについて肯定的な結果となった。

### 3-2-3 参考書の活用について

参考書の活用について尋ねた回答結果を図6に示す。「ペア学習を円滑にするためには知識を補うための参考書が必要である」については肯定的回答が100%と全員が賛成している。次に「ペア学習で知識を補足するのに参考書の利用が役立った」は79%と高かった。ペア学習法で学び合って知識を補足するためには知識の情報源として参考書を活用することについて高い肯定的結果となった。

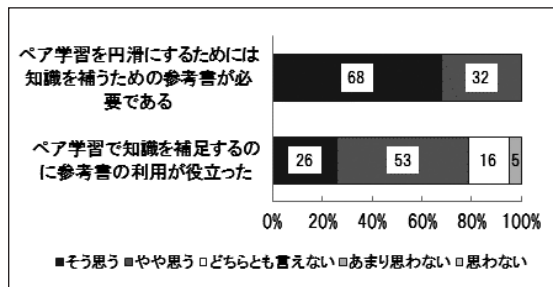


図6. 参考書の活用について

### 3-2-4 解説レポートによる知識の補足について

解説レポートによる知識の補足について尋ねた回答結果を図7に示す。「不正解問題の解説をレポート記述することで不足していた知識を補える」については肯定的回答が84%と高い結果となり、解説レポートを記述することで知識を補う学習を肯定的に捉えている。

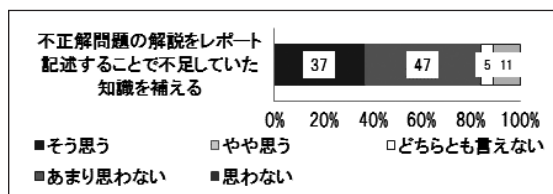


図7. 解説レポートによる知識の補足について

### 3-2-5 事前学習時間について

事前学習時間について尋ねた回答結果を図8に示す。1週間でテスト前の事前学習時間について尋ねたところ、120分以上が32%いる一方で60分以内が52%もいる結果となった。

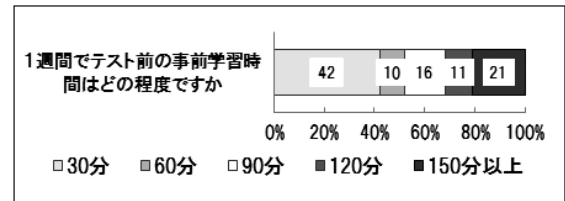


図8. 事前学習時間について

### 3-2-6 事後学習の時間について

事後学習時間について尋ねた回答結果を図9に示す。1週間でテスト後の事後学習（レポート作成）時間を聞いたところ、120分以上は74%と高い結果となった。不正解であった問題の解説をレポートに記述し、知識を補足するという学習法については、多くの時間をかけている結果となった。

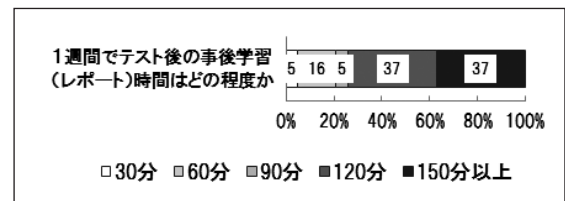


図9. 事後学習時間について

### 3-2-7 ペアの組合せについて

ペアの組合せについて尋ねた回答結果を図10に示す。「ペアの組合せは基本的に男性同士、女性同士が良い」が63%と過半数以上であった。次に「ペアの組合せは基本的に同学年のほうが良い」

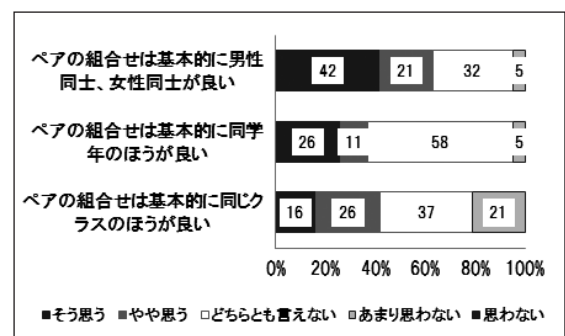


図10. ペアの組合せについて



アの組合せは基本的に同じクラスのほうが良い」は42%、「ペアの組合せは基本的に同学年のほうが良い」が37%となった。

### 3-2-8 ペア学習の効果について

ペア学習の効果について尋ねた回答結果を図11に示す。「この授業で自分なりに学習でき知識の補足ができたと思う」の肯定的回答が73%で、「この授業で自分なりによく頑張らなくて勉強できたと思う」が68%と比較的高い結果となった。

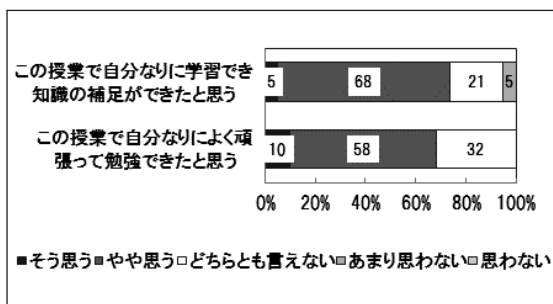


図11. 授業の効果について

### 3-3 ペア学習の状況について

学術コース授業でペア学習プログラムを導入した際、ペアでディスカッションしている様子を図12に示す。個人テストで解答した直後に学生同士でペアを組み、ディスカッションで解答を出させた。お互いに解答が同じときは納得したような安堵した様子が伺えた。話し合いで解答が出せないときは、参考書をめくって参考になる知識を探し、真剣に解答を導き出していた。問題を解決する上で必要な情報



図12. ペア学習している様子

を集め話し合いを停滞させないために教科書や参考書の検索を許可した。

## 4. 考察

5年次学術コース生の補習授業においてペア学習プログラムを導入し、その実践について考察する。

今回、ペア学習プログラムを導入したことについて、「事前学習⇒個人テスト⇒ペアテストを繰り返すと記憶に残る」、「話すことで知識を言語化して確認することができる」、「ペアで解くことで知らなかったことに気づくことがあった」については、80%程度が肯定的に捉えていることから、学生同士で学び合うことにより知識を確認し、定着させることに効果があると感じていると思われる。

さらに、「物理系では計算を書くことで解く過程が確認でき理解を深めることができる」、「化学系では構造式や反応式を書くことで理解を深めることができる」、「教えて貰うだけでなく自分で工夫した学習法を身につけたい」なども80%程度が肯定的に捉えており、今回のペア学習を実践している過程で、いままでの教えて貰うだけでなく、自分なりに学習方法を工夫して自ら基礎知識を身につけていきたいという姿勢が見受けられる。

しかし、今回のペア学習の事前学習時間において60分以内が半数以上であったことは今後の課題として考慮すべき点である。ペア学習では、活発な話し合いが行われ、課題を解決するための相互関係が形成されることが大切である。最も問題と考えられるのは「ぶら下がり」、つまり自分では深く考えず、発言も相槌程度で、相手の言葉をそのまま自分の考えにすり替えてしまうケースである。この「ぶら下がり」が起る原因は、事前学習してこない、あるいはある程度事前学習しても十分でないからと考えられる。一人ひとりが時間をかけて十分な事前学習をすることが必要である。学生同士で自ら学ぶ力を育てていくためには授業外での個別学習は重要であ

る。ペア学習を実りある学習にするためには、まず十分に事前学習できていることが前提として求められる。それができていないと学生同士の相互関係が成り立たないと考えられる。

学生同士の学び合いの際に、学生自身の基礎力の差を問題とする発言が教員から聞こえてくることもある。ある程度基礎力のある学生は、ペア学習によって仲間から学習の仕方を知り、学習への動機づけを高め、その結果、学習効果が上がるといわれている。しかし、もともと基礎力のない学生は、もちろん仲間から学ぶことが理想であるが、少なくとも、何がわからないかをペア（仲間）で共有することが必要である。つまり、わからないとき、それを恥がずかしながら素直に言えることができる雰囲気や環境を作っておくことが大切である。そうすれば、仲間も一生懸命教えてくれるだろう。しかし、仲間から学ぶことが追いつかない学生に少しでもペア学習による効果を実感させるためには、個別学習による準備が重要である。個別学習を促進させるためには、教員が励ましの声をかけ、学習の方法を指導するなどの手助けも必要である。さらに、少しでも成果が見られた際には褒めることも重要である。ペア学習は学生同士の学習法であるが、教員のファシリテーターとしての役割も重要となる。

ペア学習では学生同士で学び合うことで、始めわからなかったことが、わかったという達成感を味わえれば、次はもっと頑張ろうという気持ちが動機づけを高めていくことになる。ペア学習を成功させるために大切なことは、教員自身が学生の可能性を信じて学生と共に学ぶことを楽しもうとする姿勢を持ち続けることではないだろうか。

本年度、学生同士のペア学習プログラムを初めて実践した。今後も継続して学生を主体とした教育に向けて改善を行い薬学教育の質的向上に貢献して行きたい。

## 5. 謝辞

本研究は名城大学MS-26学びのコミュニティ創出支援事業として多大な支援を受け実施している。紙面を借りて名城大学関係各位に深謝する。

## 6. 参考文献

- 1) 義本博司, 薬学教育の更なる充実・改善に向けて, 日本薬剤師会雑誌, 第70巻, 第2号, 3, 2018.
- 2) 中井俊樹, アクティブラーニングの実践的課題, 第1回日本薬学教育学会大会, S4-1, 69, 2016.
- 3) 亀井浩行, 半谷真七子, 平野正美, 松葉和久, 薬学教育へのPBL (Problem-based Learning) の普及・導入状況に関するアンケート調査, 医療薬学, 33, 235-244, 2007.
- 4) TBL－医療人を育てるチーム基盤型学習 成果を上げるグループ学習の活用法, 瀬尾宏美, 第1版第1刷, 2009.
- 5) 三木洋一郎, 瀬尾宏美, 新しい医学教育技法「チーム基盤型学習 (TBL)」, 日医大医会誌, 7 (1), 20-23, 2011.
- 6) 飯田耕太郎, チーム基盤型学習 (Team-Based Learning : TBL) の1年次「薬剤師の使命 I」への導入, 名城大学教育年報, 第11号, 1-6, 2017.
- 7) 飯田耕太郎, 永松 正, 長谷川洋一, 早川伸樹, 平松正行, 井藤千裕, 伊東亜紀雄, 大津史子, 加藤美紀, 植田康次, 奥田知将, 吉田謙二, 灘井雅行, 岡本浩一, ICTを活用し薬学領域の基礎知識の補充を目指す自己学習支援プログラムの開発と教育実践, 名城大学総合研究所総合学術研究論文集, 第15号, 27-34, 2016.



# 「入門日本語」のシラバス構築とその実践

萩原 幸司

名城大学経営学部国際経営学科

## 1. 本稿の目的

本学では、2018年度後期から、日本語未修者を一学期間受け入れる新規の交換留学プログラムを開始した。同プログラムの開設に当たって、筆者はその中の日本語科目である「入門日本語1」から「同4」までの全4科目のシラバスを構築している。本稿では、一見しただけでは理解し難いと思われる「入門日本語」のシラバスの意図するところについて、その構想段階から振り返り、併せて同科目の現在までの実践を報告し、参考に供することを目的とする。

## 2. 本学での交換留学生対象日本語教育

本学で開講されている科目は、英語等の一部の科目を除き、授業内の使用言語として日本語を前提としている。そのため、他国からの交換留学生を受け入れるに当たっては、日本語能力試験<sup>1</sup>で最上位であるN1の一段階下に当たるN2には達していることを必要条件として課している。N2合格のための日本語学習量は決して少なくないため、日本国外で大学に入学してから日本語を学び始めた外国人が、在学中に交換留学を志願して選抜されるに至るのは、左程容易なことではないと言えるであろう<sup>2</sup>。

一方で、2016年度に本学では外国語学部を設置

したこともあり、今後増加する本学学生の留学に備え、その派遣先を確保するためにも、交換留学制度を拡大し活性化することは急務となっていた。

そこで2018年度後期から、従来の交換留学プログラム即ち「日本語受入れプログラム」に加え、新規に英語を使用言語として開講する「英語受入れプログラム」を開講する運びとなったのである。本学ウェブサイト上では、「英語受入れプログラム」の趣旨について端的に説明しているため、以下に引用する（参考文献2: 2）。

From Fall term of 2018, we implement a new exchange program to cater two different courses in order to cater a variety of students from different backgrounds and countries. One is a modified version of the current program, called Meijo Exchange Program in Japanese (MEP-J). The other one is a brand new type of an exchange program without much Japanese language skills, called Meijo Exchange Program in English (MEP-E). As for the MEP-E program, we will only recruit exchange students in Fall Term.

尚、筆者が同「英語受入れプログラム」中の「入

<sup>1</sup>日本語能力試験、通称JLPT (Japanese Language Proficiency Test) とは、独立行政法人国際交流基金と公益財団法人日本国際教育支援協会が主催し、日本国内のみならず世界各国に於いて、日本語を母語としない人の日本語能力を測定、認定することを目的とした試験である。詳細については、主催2団体が運営するウェブサイト（参考文献1）を参照されたい。

<sup>2</sup>それでも、専門科目の講義を受け、ゼミナールに参加し、レポートを纏めるには、皆一様に日本語運用能力が足りない。そのため、従来から3人の講師陣により交換留学生を対象とした日本語科目が開講されており、筆者は2018年度後期からその一人として加わっている。

門日本語」4科目のシラバス作成を依頼されたのは、筆者が本学に赴任する4箇月以上前、2017年11月27日のことであり、対象学習者についても全く未知の段階であった。幸い、実際に来日した学生はアメリカ合衆国から2名、オーストラリアから1名の計3名で、皆筆者が想定した通り日本語初学者であったため、学生募集前に構築したシラバスの適用に際しても不適合は生じなかったのである。

### 3. 「入門日本語」の2教材並行シラバス

「英語受入れプログラム」中の「入門日本語」は、筆者ともう1人の講師がそれぞれ2科目ずつ担当し計4科目であるが、1科目が週2コマの授業なので、学生は週8コマ日本語学習の授業を受けることになる。そのシラバスを構築するに当たり、筆者は当該プログラムを管轄する国際化推進センター及び筆者と共に「入門日本語」を担当する講師と入念に打ち合わせ、日本語の授業では直接法<sup>3</sup>を採用することと、このプログラムで留学する人が国に帰ってから日本語の勉強を続けられるよう、体系的な学習の道を作ってあげることの2点を重要な方針として確認した。

特に後者に関しては、教材の選定が鍵になるであろう。今やどの国に於ける日本語学習でも、『みんなの日本語 初級I』（参考文献4）が最も人口に膾炙した入門教材であり、その途中まででもしっかり学習することで、それ以降に学習を再開する際の出発点がはっきりする。管見でも、『みんなの日本語 初級I』は「日常生活で使える語彙が少ない」、「学習者が自分のことを話せる課題が少ない」等の欠点があるが、他機関で日本語学習を継続する場合を考えると、やはり外せない教材であると思われた。

<sup>3</sup>直接法とは、「媒介語や文法説明を用いなくて、絵や実物や動作などを使って設定された場面の中で学習言語事項を理解させ、同じくそのような場面の中で言語事項を使う練習をすることにより、言語事項の応用的な能力を習得させる」（参考文献3）教授法である。

しからば、『みんなの日本語 初級I』の欠点を補う方策を講じなければならない。そこで筆者は、筆者の授業4コマと、別の先生のそれとで、それぞれが独立して別教材を使って授業を進めていく「2教材並行シラバス」を提案した。

そもそも「英語受入れプログラム」で本学に留学する学生の主たる目的は、日本語学習それ自体ではなく、日本で得られる異文化体験を今後の糧とすることであろう。そのため、そうした学生が日本語で楽しくコミュニケーションを図ることができ、日本での留学生活を楽しく送ることができたら、その留学は成功したと言えよう。そうした目的に適いつつ、『みんなの日本語 初級I』を補完するような入門教材として、筆者は『まるごと 日本のことばと文化 入門 (A1) かつどう』（参考文献5）と『同りかい』（参考文献6）が最適と考えた。

別の先生は熟練の方なので、その先生には同書を基にしっかり基礎を固めてもらうようにし、筆者はそれに並走する形で『まるごと 日本のことばと文化 入門 (A1) かつどう』と『同りかい』の2冊を用いて、学生には、語彙を増やしながら自分を表現する活動を多く実践させ、活発なコミュニケーションを促すよう努めた。

シラバスに於いては、別の先生の授業が開講順に「入門日本語4」（金曜日）、を「同1」（火曜日）であり、学期を通してこの順で授業が進行するため、「4」では基礎事項を導入し、「1」ではそれを踏まえての演習を行えるように『みんなの日本語 初級I』の学習内容を組み入れた。授業予定では最後の15回目だけ、「1」の授業後に「4」の授業をする順序になるので、最後は予備の演習をする時間とした。

そして筆者の授業である「入門日本語2」（水曜日）と「同3」（木曜日）では、それぞれ『まるごと 日本のことばと文化 入門 (A1) かつどう』と『同りかい』を基に予定を組んだ。

学習者は全くの入門者であるため、全ての授業の



3回目までを仮名の習得のために割いたが、それでも一部の学生には十分ではなかったため、仮名表記は常に確認しつつ進めている。

#### 4. 「入門日本語」の到達目標

「入門日本語」には、シラバス構想時に国際化推進センター側から明確な到達目標は課せられていなかったが、筆者自身は同プログラムの最終目標を、初級日本語でのコミュニケーションを実現し「日本語を勉強して良かった」と思えることだと設定した。

プログラム終了時に『みんなの日本語 初級 I』の13課まで、『まるごと 日本のことばと文化』では『入門 (A1)』2冊が終了するまでを予定し、その通りに完了した。庵・山内 (2015) (参考文献7) 等が指摘しているように、『みんなの日本語 初級 I』14課以降で動詞の所謂「テ形<sup>4</sup>」が体系的に導入され、学習者にとっては急激に困難が増すが、それに比べてコミュニケーションで果たせる機能自体はそれ程高度化するわけではなく、「テ形」以前の文法事項で初級に必要なコミュニケーションは十分可能である。学生達の意欲が想定以上に高く、学習が早く進むのであれば、シラバスを前倒しして『みんなの日本語 初級 I』14課以降、『まるごと 日本のことばと文化』では次のテキストである『初級 1 (A2)』に入ることもできるよう、開講前に教材の用意だけはしておいたが、実際その心配には及ばなかった。

#### 5. 「入門日本語」の進行状況

シラバスで見る限り、「入門日本語」は2つの入門コースが並行する形で進むため、コース全体として学習内容の反復が多く、遅滞として進まないよう

<sup>4</sup>例えば「今、教育実践報告を書いています」と言う時の、動詞「書く」の「書いて」の形態である。これを各動詞について体系的に学習する段階で挫折する学習者も少なくないため、初級文法での一つの難関と言える。

な状況と思われるかも知れない。しかし実際には無理のない形で、学生は、一方の先生の授業で聞き逃したことを、もう一方の先生の授業で学ぶことができる。そのため、一人の先生が授業内で同じ学習内容を繰り返すことも少なくなり、却って学習効果を上げている感がある。それでも学習内容の定着はどの学生も思わしくないのも、私も別の先生も、授業時間の3分の1程度は前回までの復習に費やしているのが実情である。

また「2教材並行シラバス」であれば、同じ学習内容でも、学生にとっては別の文脈で少なくとも2回は会うことになるので、直接法に慣れるまで時間の掛かる学生や、欠席して欠席事項のある学生が、特定の状況で躓いてしまってクラス全体が先に進めないといった危険も避けられている。事実、受講者3名の中にはインフルエンザに罹患し1週間欠席した学生もいたため、シラバス上に余裕を持たせていたことには、先見の明があったと言えよう。受講者3名の日本語学習熱も関心の高さもそれぞれであったが、誰一人として脱落者を出さず、全員で楽しくクラスが運営できたということでは、成功した事例であると自負している。

#### 6. 「入門日本語」の展望

「入門日本語」を含む「英語受入れプログラム」は、2018年度初の試みであったため、その評価は直には下されないであろう。次年度以降も成功事例として蓄積されるか否かで、同プログラムの成否は論じられるべきである。その機会は後年に譲ることとし、本稿を閉じることをお許し願う次第である。

#### 参考文献

- 1) 国際交流基金・日本国際教育支援協会, 2019, 「日本語能力試験公式ウェブサイト」, <https://www.jlpt.jp/> (2019年1月23日閲覧).
- 2) 名城大学, 2018, « Meijo University 2018 Starting

Fall (September) New Exchange Program  
Application Guidelines »,

[https://www.meijo-u.ac.jp/international/pdf/  
program\\_en.pdf](https://www.meijo-u.ac.jp/international/pdf/program_en.pdf) (2019年1月23日閲覧).

- 3) 西口光一, 1995, 『日本語教師トレーニングマニュアル4 日本語教授法を理解する本 歴史と理論編 解説と演習』, バベルプレス.
- 4) スリーエーネットワーク (編著), 2012, 『みんなの日本語 初級I 第2版 本冊』, スリーエーネットワーク.
- 5) 国際交流基金 (編著), 2013, 『まるごと 日本のことばと文化 入門 (A1) かつどう』, 三修社.
- 6) 国際交流基金 (編著), 2013, 『まるごと 日本のことばと文化 入門 (A1) りかい』, 三修社.
- 7) 庵功雄・山内博之 (編), 2015, 『現場に役立つ日本語教育研究1 データに基づく文法シラバス』, くろしお出版.



# Content Brings Learning to Life: A Short Introduction to the CLIL Approach

Nicholas Boyes<sup>1)</sup> Anthony Brian Gallagher<sup>2)</sup>

Faculty of Foreign Studies

## 1) What is CLIL?

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an internationally-recognised approach to teaching a language and subject content simultaneously. CLIL is an approach to teaching content that focuses on the authentic need for both language improvement and new content learning. By adapting existing course content through adjustment and clearly articulating goals and required outcomes, aims can be extended and reached without the need for extended time. By adjusting content into smaller sections and employing a range of activities and student-centred tasks, content can become highly motivating for students.

The CLIL approach to learning has proven successful around the world. Nikula and Smit (2010) and Qui and Georgiou (2012) report great gains in “spontaneous L2 speaking skills,” including “greater flexibility and listener-orientedness” (Dalton-Puffer, 2011, p. 187). CLIL is increasing in popularity in universities and schools internationally with “the ultimate dream of Communicative Language Teaching and Task Based Learning rolled into one,” since the task and authentic communication are provided by the content (Dalton-Puffer, 2007, p. 3).

## 2) Why use the CLIL approach?

Due to time constraints on university schedules and the plethora of content that students must absorb, there is a lot of pressure placed on both instructors and students to progress successfully through as much content as possible within the time they have together.

While content remains incredibly important in each course, there is also the necessity of communication, cognition and culture. Each course has a minimum requirement of the amount of content knowledge that must be passed on to students regardless of their differentiated levels of capabilities and skills, while also encouraging students to cognitively process the information that they are taking on and be able to digest that information and communicate it with each other and further afield. Understanding the culture that exists between collaborators, classmates, colleagues and co-workers must be understood and incorporated into that knowledge learning in order to facilitate the transfer of that knowledge and to allow learners to accommodate while working within this environment. By employing a CLIL approach to learning, it is possible to create a positive classroom climate where authentic learning happens and students are motivated

---

2)節1, 節2, 節3, 節4      1)節5, 節6, 節7, 節8, 節9, 節10

to take on more information more independently. The CLIL approach to learning encourages teachers to share knowledge by communicating with others both locally and internationally. In order to move in the direction of what some consider to be a “global citizen”, students must improve both their content knowledge, and their language skills at the same time.

### 3) Language and Content Together

Content can only be transmitted from one person to another when it is understandable to both parties. Both parties need to have a large enough range of linguistic skills in order for this transfer of information to happen. As such, the benefits of the CLIL approach produce real awards and significant change because student learning is maximised when many tasks and activities are done at the same time. By extending the focus on a sequence of tasks rather than only one task at a time, it is possible to increase motivation to learn, increase language learned and also to cover extensive content that would normally be set for learning outside of the class.

The CLIL approach started with a dual focus on subject knowledge and language learning as early as the 1970s in Canada before being named “CLIL” in Finland in the early 1990s by David Marsch. It then continued to be developed throughout Europe under the auspices of the four macro skills of reading, writing, listening and speaking (Marsch, 1984). In many language classrooms student focus is heavily biased towards linguistic range and abilities as opposed to non-language focused universities (faculties included) where content is most heavily focused on. How then do these two goliaths come together and live side by side in academic life? The

answer is a blend of both language and content foci together that has a flexible range of both. Not one or the other. In CLIL terms these are known as “Hard CLIL” and “Soft CLIL”. Soft CLIL involves a strong focus on the linguistic requirement and less focus on the content knowledge, as opposed to the Hard CLIL approach where students are taught mostly content-based information with a small and supportive amount of linguistic skills. Depending on the course content and language ability, each instructor can customize their lessons to suit their needs and the learning styles of the students.

### 4) The Three Pillars

The three main tenets or foundational concepts of CLIL are that language acquisition, content acquisition and learning are integral to the success of each student. They must be explored in similar depth in order to produce a well-rounded individual who can show what they know and develop a range of skills in order to take on new learning in a range of environments and situations. John Dewery (date) affirmed that “Experience plus reflection equals learning”. The CLIL approach provides: reasons for learning and improving the foreign language level because the understanding of subject content is compulsory; it focuses on and assess the subject content, so that the learner is not only being assessed on his/her mastery of the language used, but rather focuses on each student’s ability to use it in the appropriate context. It gives students a feeling of achievement as they cope with and talk and write about complex material in a foreign language.

---

2)節1, 節2, 節3, 節4    1)節5, 節6, 節7, 節8, 節9, 節10

## 5) Integrating Language and Content

Integrating language and content is of key importance in CLIL. One of the foci of CLIL is, “Using languages to learn, and learning to use languages” (Ball, n.d.). While standard language classes tend to linger in the shallow end of the pool, CLIL classes tend to jump into the deep end of the swimming pool. At first glance to some teachers, this may seem unfair to students or even dangerous. However, this adding of content gives learning meaning and can be very motivating for students. The teacher’s role here is to support and scaffold the learning of content in a second language. As Graham-Marr (2018) observes, students need more support to comprehend natural content. Ball, Kelly and Clegg (2015) suggest that teachers need to balance teacher talk with learner talk and encourage students to be competent in a task, not perfect. In these ways in a CLIL classroom, students will deepen their learning and find purpose and motivation.

CLIL is concerned with the mixture of language and content in a classroom. It has been claimed that CLIL is “dual focused” on content and language (Coyle, Hood and Marsh, 2010). However, Ball, Kelly and Clegg (2015) assert that language and content are one and the same thing. Language cannot be learned without content, and content cannot be learned without language. The traditional content teacher lectures on their topic with little student interaction and little focus on language. In “hard CLIL”, content teachers can add language learning to the content they are teaching and give students chances to use the language with each other through tasks and projects. In the traditional language learning classroom, grammar points and vocabulary are often taught with

little or no theme and no logical connections between language points. In “soft CLIL”, language teachers can add more content to the language points they are teaching and further emphasize the communicative situation.

## 6) Changing Teaching Methods

Teachers may need to change their teaching methods and adapt their teaching materials by either adding more content focus or adding more language focus to teach their content in a foreign language. While this may create more work for the teacher at first, it will enhance students’ learning experience. Addition of content to materials gives students more to talk about. It increases their exposure to and retention of vocabulary words. Content also allows students to work on more and larger tasks which are more deeply memorable. Because of this, the CLIL approach increases opportunities for students to communicate in the foreign language and reduces teacher talking time as well (Ball, n.d.). Content shifts the focus from the teacher and makes the class more learner-centred.



Figure 1. eye = “What did you observe?” heart = “How did you feel?” light bulb = “What did you learn?”

Other classroom methods that should be included and a focus on goals at the start of the lesson and a focus on reflection at the end of the class. Clear goals should be set at the beginning of the CLIL program in order to use preparation time effectively (Coyle, Hood and Marsh, 2010). The CLIL classroom is very clear about its’ goals, tasks and purposes, supports students through a variety of activities and includes reflection.

These activities can include reading, writing, speaking, or listening.

In CLIL, there is a central focus on a sequence of tasks leading up to a learning competency. The focus on the task and sequencing activities around the learning task is critical (Ball, 2015). Given their learning goals and the content, teachers set up a sequence of activities ranging from passive skills to active skills involving reading, writing, listening and speaking skills. Ball, Kelly and Clegg (2015) recommend a series of activities ranging from private talk to public talk, and he further stress that these talks need to be properly modelled and scaffolded. Private talk may include free writing and gathering ideas while public talk may include sharing presentations, posters, projects, etc. The end goal of all these activities should be competence in and deep understanding of the content. To engage students in the content, the teacher may need to take a back seat. While Chaudron (1988) found that teacher took up an average of 70% of class time in the traditional language classroom, CLIL teachers should aim for a much more balanced approach to presenting content and then allowing students time to master the content. Previously the most traditional approach using the pattern of presentation, practice then production (PPP) “came to prominence in English language teaching in the 1980s” and remains the most common controlled communicative practice approach (Ball, Kelly and Clegg, 2015). However, this system leaves the burden of learning on the teacher, and the students simply being acted upon, which can be demotivating. Deeper learning and retention of content material comes from students actively discussing, presenting and teaching the content to others and follows

Bloom’s (1968) taxonomy of learning for mastery. As such, tasks and projects are also very useful for enhancing student learning in the CLIL classroom. Deeper interaction between students is also inherently motivating. Finally, reflection on the learning task encourages more communication and interaction with the content and encourages metacognitive learning. Teachers must adapt to such a sequencing of lesson activities around a goal or task, scaffold towards this task, and then encourage students to reflect on their progress if they want to become a true practitioner of CLIL.

## 7) Input and Output

A typical class starts with an overview of the day’s activities and tasks, a review of previously covered material, a warm-up or preview activity, activities and tasks focused on the content and language learning, and reflection on what was learned and how it was learned (McManus, 2018). In CLIL, the class is centred on a learning task, and all other activities, lead up to, support or reflect on the learning task (Ball, 2015). One reflection method that McManus recommended was “eye, heart, light bulb” reflection method (see Figure 1). Under the eye mark, heart mark and lightbulb mark students can reflect on what they observed, describe how they felt and reflect on what new insights they learned or gained respectively (2018).

Kato and Mynard (2016) suggest using purposeful questions with students for reflection. Teachers should start with the least powerful questions like “yes/no” questions, move on to “who”, “what” and “where” questions, and finally and most powerful “what, how and why” questions. The teacher need not

use excessive activities in every class, but this framework of goals and reflection is the basic support system for helping students to engage with, and learn from the content.

## 8) Material Adaptation

Authentic CLIL materials should be available and comprehensible to learners where the content is in the learners' second language (L2). Content materials for input usually come in the form of written texts, but may also be videos, emails, webpages, audio recordings, lectures, etc. (see Appendix 1). McManus (2018) stressed that teachers can (with adaption) use their current lectures and lesson plans as input material. Presentation of materials and content in a variety of ways facilitates a broad number of opportunities in which to encounter the same information that may have previously been disseminated in perhaps only one format. In addition, students should also be asked to output materials – reports, dramas, presentations, posters, infographics, etc. – to demonstrate understanding of their learning.

Giving an authentic reading to students can be inherently motivating, but it can be overwhelming as well. To make the text more digestible for students, teachers should consider adding pictures and charts, fill-in-the blanks, embolden key vocabulary words, and employing other such activities or tasks. McManus (2018) suggested students filling in the causes of an event on an incomplete flow chart or incompletely labelled diagram by sharing information on cards containing content about the event -or topic- with a speaking partner hence making the learning an active experience that requires communication between the learners. Ball, Kelly and Clegg (2015)

suggest ordering historical events on a timeline, and then answering scaffolded multiple-choice questions about the event, or matching subheadings and paragraphs from an authentic reading. He adds that this focus on authentic information and videos, etc. will also build motivation (Ibid). These types of activities may seem more natural for content teachers in hard CLIL, but authentic materials can sometimes be used by language teachers in the soft CLIL approach to supplement language learning materials as well. Whether for the language teacher or the content teacher, these scaffolded materials should always focus on developing language competence and content knowledge. This is the key CLIL concept of “content and language together” in action. As Ball, Kelly and Clegg (2015) observe, publishers have been slow to embrace creation of CLIL textbooks, and most teachers are left to make their own custom materials. This preparation of materials may require additional time of the teacher, but scaffolding authentic texts for students will help them develop a deeper appreciation and understanding for the content that will prove to be a more authentic experience for the learner.

## 9) Designing Tasks

Output demonstrates mastery of the content and material learned. Output should be clearly supported, and guidelines for assessing content mastery should be clearly articulated. Ball, Kelly and Clegg (2015) recommend scaffolded speaking in pairs and groups, working from private speaking to more public speaking. They also recommend situational role-plays based on the content field. They further suggest supporting this output with modelling, word lists,

visual aids, sentence starters, information gaps, etc. Using a chart to explain to a partner how an object works and how it was created is one such example. Coyle, Hood and Marsh (2010) suggest working from lower-order processing skills like understanding and remembering to higher-order processing skills like evaluating and creating, and from cognitively and linguistically undemanding tasks to cognitively and linguistically demanding tasks. This type of scaffolding can also be used to support student composition writing.

Student presentations that are not strongly supported often result in less successful production. Affording students time to practice presenting content with their own second language skills can increase fluency and motivation. After this, teachers can model and scaffold the formal language required by the academic content through word lists, charts, sentence starters, etc. (Ball, Kelly and Clegg, 2015). Time for reflection will allow students to see their own growth and feel that they have chosen to improve rather than be acted upon. Asking students to create content-based output can give much needed variety to both the content classroom and the language learning classroom if it is supported properly.

## 10) Summary

Both content teachers and language teachers can be CLIL teachers. Language and content work together, and should not be separated. The content teacher can add a language focus to their classroom, and the language teacher can add content to their classroom demonstrating soft CLIL and hard CLIL respectively. Both of these approaches enhance their students' learning experiences. As Graham-Marr (2018) reports,

content-based instruction methods like CLIL are said to be more fun and more motivating because of their real-life applications. Coyle, Hood and Marsh (2010) add that CLIL can broaden student perspectives, prepare them for a more globalized world, improve their intercultural awareness, develop their communication skills and increase motivation. However, they caution that an emphasis on a CLIL curriculum also requires cooperation and support from across the institution. Some opponents of CLIL are weary of the negative effects the focus on tasks and content may have on time spent studying for tests. However, in one often cited experiment in CLIL, the Basque Experiment, students in the Basque area of Spain who studied history in English scored substantially better in both English and history than their peers who studied both separately (Elorza, 2008). Some teachers are afraid of the time commitment required by CLIL and other content-based methodologies. Indeed, Coyle, Hood and Marsh (2010) purport that CLIL practices must be sustainable for teachers, and teachers must garnish support from within their institution. However, as Ball, Kelly and Clegg (2015) observe, teachers with an understanding of CLIL methodology will improve student motivation, classroom management and content mastery. Around the world as linguistic diversity increases, there is a growing need for competency-based education (Coyle, Hood and Marsh, 2010). In an ever increasingly global world, needs for communicative competence and content knowledge are at a paramount. Teachers cannot afford to ignore the improvements in student learning and motivation that soft or hard CLIL teaching methods offer.

---

2)節1, 節2, 節3, 節4    1)節5, 節6, 節7, 節8, 節9, 節10

## References

- Ball, P. (n.d.). What is CLIL? *One Stop English: Macmillan Education*. Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015) *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, B.S. (1968) Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Reprinted from *Evaluation Comment. The Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs, University of California at Los Angeles, Vol. 1, No. 2. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1*. Chicago Univ., Ill. Dept. of Education. Regional Educational Laboratory for the Carolinas and Virginia, Durham, N.C. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Chaudron, C. (1988) *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007) Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. *Language Learning and Language Teaching 20*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Netherlands.
- Elorza, I. & Munoa, I. (2008) Promoting the minority language through integrated plurilingual language planning: The case of the Ikastolas. *Language, Culture and Curriculum, 21*, 85-101.
- Georgiou, S. I. (2012) *Reviewing the puzzle of CLIL. ELT Journal 66* (4): 495-504
- Graham-Marr, A. (2018) *Content Based Instruction: Sifting Through the Acronyms: CBI, CLIL, EMI, ESP, etc.* The Abax Addition.
- Kato, S. & Mynard, J. (2016) *Reflective Dialogue: Advising in language learning*. New York: Routledge.
- McManus, C. (2018) *Introductory Program in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. The University of Queensland, Australia at Meijo University, Nagoya Dome Mae Campus, Nagoya, Japan.
- Smit, U. (2010) CLIL in an English as a Lingua Franca \*ELF) classroom. On explaining terms and expressions interactively. In Dalton-Puffer, Ch. Nikula, T. and Smit, U. (eds), *Language use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 259-278.
- The University of Queensland. (n.d.). *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Retrieved from <https://icte.uq.edu.au/study/teacher-training/content-language-integrated-learning-clil>

## Recommended Resources

- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015) *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bentley, K. (2010) *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L. & Tanner, R. (2012) *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.



## Appendix 1

In January of 2018, Ceara McManus from the University of Queensland (Australia) CLIL program conducted a five day workshop for all interested staff members at the *Meijo University Nagoya Dome Mae* campus. This five day training course explored the meaning of Content Language Integrated Learning (CLIL) and its 3 main pillars upon which it is based. This approach to learning brings together the main ideas of teaching interesting content using, using meaningful second language skills and teaching learners through a range of interesting styles and activities to become better learners, better communicators and more knowledgeable individuals. Predominantly members from the Meijo University, Faculty of Foreign Studies attended this training course held at Nagoya Dome Mae campus, January 2018. It was hoped that more content teachers might attend in order to better support them in incorporating this much-needed approach into regular classes where second language is not the focus.

This training course included a strong focus on the development of practical skills to help participants apply strategies using their own teaching contexts and their own teaching materials which they learned to adapt to this new approach. Fundamental to this approach is the idea that content is presented in short and interesting periods with opportunities for learners to explore, collaborate, check for understanding, peer-teach, analyse content and enjoy the process of learning. This is done with the idea in mind that students will engage with content more, spend more time with the content, discuss and rationalise the key elements to the content and finally retain more of it for the future. CLIL is not an English teaching approach, rather, a way of teaching any content in any second language and making it enjoyable and meaningful for students. Any second language can be used but the approach to teaching and learning remains the same.

The *University of Queensland CLIL* program claims to “have extensive experience and expertise developing and delivering CLIL training programs and have assisted educators from more than 19 universities and government agency partners in Brazil, China, Ecuador, France, Indonesia, Japan, Russia, Spain, Taiwan, Thailand and Vietnam develop skills to teach academic content in English.

The UoQ programs support participants to:

- *develop an increased awareness of the language demands of their subject materials*
- *develop teaching materials that engage learners and support their content and language learning*
- *use practical skills and techniques to effectively manage the learning process*
- *build an awareness of the principles of best practice in CLIL.*

Depending on the amount of second language required by students and the capabilities of the teaching staff giving the instruction the CLIL approach can be described as having a range from hard to soft. “Hard CLIL” would be a very immersive heavy focus on second language skills while light content is taught and conversely, “Soft CLIL” would be a very light focus on second language skills while heavier weighting on content is taught. Regardless of the amount of second language (L2) used the content of the course is incredibly important and the variety of teaching styles and strategies implemented into each course should keep students highly engaged.

Many teachers would like to have their students benefit from a foreign language immersion experience, but this is not always possible. Along with total immersion, partial immersion and topical classes taught in a foreign language are also possible. These options are often called content-driven classes or hard CLIL.

# 大学初年次生に対するレポートの指導

小野 純一

名城大学非常勤講師

## 1. はじめに

レポートは大学教育において大きな比重を占めている。しかし、実際には多くの学生が苦手思っており、教員も具体性の無いコピーアンドペースト(コピペ)だらけの文章に嫌気が差している。

筆者は、外国人留学生対象「日本語Ⅰ」と大学教育開発センター「名城サプリメント教育(日本語表現)」「学習サポートルーム」において、主に初年次生に対して基礎的なレポートの指導を行っている。

本稿では、筆者が行った指導を紹介しつつ、どのような点に注意すれば、初年次生でも短期間のうちに一定水準のレポートが書けるようになるのかを、受講生の意見と実情を踏まえて考えることにする。

## 2. レポートの指導に対する不満

4月の開講時点においては、受講生のほとんどがレポートの意味すら把握していない。これは、入学前にレポートの書き方を学んでいないためである。しかし、その彼らが、わずか数か月後には、成績評価の対象となるレポートを書かされることになる。

「受け身の姿勢では何も学べない。疑問があるなら、教員に質問するなり、文献を読むなりして自ら積極的に解決しなければならない」のが大学教育の基本ではある。しかし「何も教えてもらっていないのに、ただレポートを書けと言われても困る」という不満の声が存在している以上、この問題について、全くの無策でいるわけにはいかない。では、現在、大学において行われているレポートの指導には、どのような問題が存在しているのだろうか。

## 3. 問題の所在

### 3.1 レポートの定義

初年次生は、レポートとほかの文章(作文・小論文・読書感想文など)との違いを、必ずしも十分に理解していない。しかし、教員もまたレポートの意味を深く考えることなく、提出を要する文章を安易にレポートと呼ぶことがあるのではなかろうか。

本学での事例ではないが、筆者は、ある教員から「この学生は事情があって定期試験が受けられないからレポートで評価してあげてください」と依頼されたことがある。「レポートでは評価しづらい」「レポートの書き方を指導していない」と伝えると「授業の感想でも構わないから」とのことであった。また、出席不足の学生に「レポート書きますから許してもらえませんか」と懇願されたこともある。これらの背景には、教員自身のレポートに対する認識の甘さが存在しているのではなかろうか。

### 3.2 レポートの書式

学会が論文を募集する場合、書式は細かく指定されている。一方、教員が学生にレポートを書かせる際の執筆要項には、テーマ・文字数・提出先・提出期限・提出方法・手書きか否かの区別などしか記されていないことが多い。そのため、学生は書式設定の段階において、すでに悩まされることになる。

コピペについては、ほとんどの執筆要項において明確に禁止されており、学生もそのことについては認識している。しかし、コピペとは具体的にどのようなものであり、どのようにすれば、自説と引用が

区別された文章になるかについては記されていない。そのため、学生は不安に思いながらも、結果として、出典が明示されていないコピーだけのレポートを、そのまま提出することになるのである。

### 3.3 レポートの構成

レポートに限らず、何らかの文章を書かせたときに、学生が関心を示すのはテーマと文字数である。したがって、「何書いたらいいんですか」「どれぐらい書いたらいいんですか」とは頻りに尋ねられるが「どう書いたらいいんですか」と構成（アウトライン）について尋ねられることはほとんど無い。多くの学生が冒頭から慌てて書き始めるものの、しばらくすると手が止まり、「何書いたらいいのかわからなくなりました」「何書いてるのかわからなくなりました」などと教員に訴えかけてくるのが現状である。

また、構成といえば、多くの学生が「起承転結」を思い浮かべるが、レポートの構成は「起承転結」ではなく「序論」「本論」「結論」である。ただし「序論」「本論」「結論」という言葉だけで、学生にレポートの構成を理解させることはできない。

### 3.4 レポートの評価

学生の多くは、提出後のレポートについてあまり関心を持っておらず、単位さえ取得できれば良いようである。しかし「本当にちゃんと読んでるの」「名前だけチェックして捨ててるんじゃないの」などと不信感をあらわにする学生も少なからずいる。また「時間をかけて書いても、提出したらそれきりで、返却してもらえない」「間違ってるところがあるはずなのに、指導してもらえなければ意味が無い」などと批判の声を上げる学生もわずかながら存在する。

教員に対して積極的に要望を伝えることのできる学生は数少ない。不合格になった学生に「どこが悪かったのか、今後のために尋ねてみたら」と提案しても、「もともと自信が無かったから聞くまでもない」とのことであった。残念なのは「これでもっとレポートが嫌になった」「自分の文章力の無さを思い

知らされた」という感想のみが残ったことである。不合格になったレポートであっても、指導を受けることによって、次回は合格できるかもしれない。それだけの積極性を学生には持って頂きたいが、教員もレポートを成績評価の手段とするだけでなく、何らかの方法でフィードバックしなければ、学生のレポート作成能力は一向に向上しないであろう。

成績評価についても、多くの学生から「レポートって、どうやって評価されてるの」という疑問の聲が寄せられている。レポート作成能力を高めるにはシラバスに記載されている成績評価における筆記試験とレポート課題の割合よりも、レポートそのものの評価基準を明示することのほうが重要である。

### 3.5 図書館の参考書

図書館では、新入生が入学する時期に「新入生歓迎イベント」が開催されているほか、レポート作成の助けになる参考書が100冊以上まとめて配架されている。ただし、問題が無いというわけではない。

まず、図書館を利用する学生が少ない。受講生に尋ねたところ、レポートの書き方を知るために図書館を訪れたことのある学生はわずか1名であった。また、締め切りをまえに焦っている学生の参考にならない、レポートを作成するにあたっての心構えばかりが述べられた参考書も数多く配架されている。さらに、知識の乏しい学生が、多くの参考書を前にして、どの参考書を選択し、どこまで参考書の記述を信じれば良いのか決められないでいる。段落さえ無い文章を書いているクラスメートが多いなかで、レポートを書いたことの無い学生が、はたして自信を持って参考書に書かれてあるような方法でレポートを書き、提出することができるであろうか。

## 4. 筆者の取り組み

### 4.1 日本語 I

小野(2016)で紹介したように、筆者は、2014年以来、毎年「留学生研究発表会」を実施しているが最近では、まず「留学生研究発表会」を実施し、次に

発表と同じテーマでレポートを書かせている。レポートを発表のあとで書かせるのは、スライドやハンドアウトの作成がそのままレポート作成の準備になり、また、発表することによって自説が整理され、多くの有益なコメントも得られるためである。

ハンドアウトの作成に際しては、以下のようなサンプルを配付したうえで、文字のサイズから内容に至るまで細かく説明した。なお、全体の構成を把握させるため、サンプルはA4判1枚にまとめた。

**新卒一括採用**  
—長所と短所を比較して—

**1. はじめに**  
日本企業が採用している「新卒一括採用」は、最近になって、多くの弊害が指摘されるようになってきた。しかしながら、「新卒一括採用」を「適年採用」とすることについては、多くの企業が消極的である。本研究では、「新卒一括採用」の長所と短所を比較し、この問題について改めて考えることにする。

**2. 「新卒一括採用」の長所**  
(1) 日本特有の「年功序列制」「終身雇用制」に適している。  
(2) 低コストで効率的に採用し、社員教育をすることができる。  
(3) 企業に対する忠誠心や従業員同士の連帯感などが生まれやすい。

一人前にするには働きながら教える方が効率がいいという点があります。もう一つは、「素人」をとりあえず就職させることで、若者の失業率が低くなります。『朝日新聞』2016年5月22日

**3. 「新卒一括採用」の短所**  
(1) 能力があっても、卒業時に景気が悪ければ就職できない。  
(2) 本来の学業よりも就職活動やインターンシップが重視される。  
(3) 現在の職場よりも良い条件で他社に転職するのが困難である。

新卒一括採用をなくせば、もっと多くの学生が留学する選択肢を検討するかもしれないし、休学してボランティア活動をしようにするかもしれません。『朝日新聞』2015年4月16日

**4. 現実的な改善案**  
「新卒一括採用」は卒業時の経済状況に左右されることが多いので、最近では「第二新卒」が目立っている。新卒同様の年齢でありながらビジネスマナーを習得しており、自己の適性や志望動機なども明確に把握していることが多く、人手不足に悩む企業にとって望ましい採用方法であると思われる。

**5. おわりに**  
「新卒一括採用」には問題が多いが、現実即して就職活動を行うことが重要である。今回は、増加傾向にある外国人留学生が、日本の就職活動をどのように認識しているかについて考えてみたい。

**【引用文献】**  
『(討論) 新卒一括採用の死角』『朝日新聞』(朝刊) 2015年4月16日  
『(フォーラム) 正社員という働き方：いいことばかり?』『朝日新聞』(朝刊) 2016年5月22日

1 中部5県の企業に対して行った調査では、「適年採用」に賛成する企業は23.7%にとどまる。『朝日新聞』(朝刊) 2016年6月23日  
\*海外では「適年採用」が一般的で、留学生はリクルートスーツなどに違和感を感じている。『朝日新聞』(夕刊) 2017年7月22日

## 4.2 名城サプリメント教育（日本語表現）



(本学ウェブサイト「ニュース」2018年5月21日 中央筆者)

「名城サプリ」では、「レポート」「自己PR」「志望理由書」「改まったメール」「プレゼンテーション」などを自由に学ぶことができるが、学生からの要望が多かったのが「課題レポート」「奨学金の応募書類(自己PR)」「専門ゼミナールの申込用紙(志望理由書)」の書き方の指導と添削指導である。これらは「型」を重視した指導が極めて効果的である。

小野(2018)で紹介したように、優れた「自己PR」「志望理由書」は、段落に分けられ、わかりやすくまとめられている。「名城サプリ」の受講生も、当初は「専門ゼミナールの申込用紙」の志望動機の記入欄の多さ(経営学部(12行)人間学部(15行))に圧倒されていたが、3段落に分割させると、「こんなに少ないの」「これなら書けるかも」と喜び、わずか1時間ほどのあいだに書きあげることができた。

全体を分割することによって作業を行いやすくする方法は、文字数の多いレポートの指導においてより効果的である。筆者は「日本語I」での経験を生かし、まず、ハンドアウトを作成させたうえで研究発表を行わせた。大学教育開発センターの協力を得て「オープンキャンパス」で発表させることができたのは幸いである。次に、ハンドアウトの各項目を長くしていくイメージでレポート(3000字)を書かせたが、3名の受講生がみごとに構成が整ったレポートをわずか3週間で書きあげることができた。

入学したばかりの初年次生が、単位が取得できない「名城サプリ」に継続的に出席し、ハンドアウトを作成したうえで「オープンキャンパス」で発表しさらに、その結果を踏まえてレポートまで書きあげた様子は、そばで見ていると感動的でさえあった。

## 4.3 学習サポートルーム

学習サポートルームでは、学びに関する様々な相談に乗っている。今年度はレポート課題が出される時期に「レポートをチェックしてもらおう！」というイベントを行い、言葉遣い・文章構成・引用方法に焦点を当て、可能な限り細かくチェックした。



**学習サポートルーム  
イベント参加者募集のお知らせ**

**レポートを  
チェックしてもらおう!**

頑張って書いた課題レポート。  
でも、これでいいのかな?

慌てて提出するまえに、  
一度チェックしてもらいませんか!

【担当】小野純一 相談員  
(名城サブプリメント教育「日本語表現」兼任)

全3回を予定しています。事前予約は不要で、興味のある回のみ参加も歓迎です!

**【第1回】「言葉遣いを中心に」6月28日(木) 15:00-17:00**  
敬語と「アカデミック・ジャパニーズ」はどう違うのでしょうか。

**【第2回】「文章構成を中心に」7月5日(木) 15:00-17:00**  
高校で勉強した「起承転結」に注意して書けばいいのでしょうか。

**【第3回】「引用方法を中心に」7月12日(木) 15:00-17:00**  
「コピペ」と言われないためには、どうすればいいのでしょうか。

天白キャンパス 共通講義棟南3階  
 S309-2室 学習サポートルーム  
 担当：大学教育開発センター ☎052-838-2032  
 Mail：edcenter@ccmails.meijo-u.ac.jp

(大学教育開発センター作成)

#### 4.4 オープンキャンパス

**2018年 名城大学オープンキャンパス  
学習サポートルーム企画**

**気軽に書ける小論文**

予約不要で、どなたでも参加できます。

【内容】新聞記事を比較したうえでの意見の書き方について講師が説明します。また、大学生による発表を聞き、表現力の成長を感じてみましょう。  
※持ち物は特に必要ありません。

【講師】小野純一 相談員  
(名城サブプリメント教育「日本語表現」兼任)

日時：8月4日(土)

① 10:00  
② 11:00  
③ 13:00  
④ 14:00

場所：  
天白キャンパス  
学習サポートルーム  
共通講義棟南  
3階(S309-2室)

担当：  
大学教育開発センター

各回の内容は同じですので、ご都合の良い時間帯に、ご参加ください。  
10分前の集合をお願いします。  
※所要時間は30-40分です。



(大学教育開発センター作成)

筆者は「オープンキャンパス」において「気軽に書ける小論文」というテーマで講義を行った。講義の趣旨は、最初に構成を考えておくことによって各段落に書くべきことがわかり、段落の位置を決めておくことによって書きやすいところから書くことができるというものである。ある参加者が「小論文は書き始めが難しい」と話していたが、どこに何を書くのかを予め決めておけば、必ずしも冒頭から書く必要が無く、書きやすい部分から書いていくことができる。この点はレポートについても同じである。

#### 5. おわりに

筆者の経験では、初年次生に対するレポートの指導において最も重要なことは、レポートの「型」を習得させることである。学部(学科)ごとに、またレポートの種類(論述・要約・実験など)ごとにガイドラインや見本レポートが作成・共有され、それぞれの授業において積極的に活用されるようになれば、学生は書式設定などに無駄に悩まされずに済み教員も内容面の指導に集中できるようになる。

また、受け取ったレポートは必ず返却し、適切な方法でフィードバックする必要がある。ポイントを明示したうえで学生自身にチェックさせるという方法であれば多人数であっても対応でき、学生にも自らのレポートを振り返らせることができる。いずれにしても、教員については「書かせて終わり」という状況を、学生については「出して終わり」という状況を、それぞれ改めていかなければならない。レポートの指導を通して初年次生の日本語表現力を高め、その後の学習に繋げていきたいものである。

#### 引用文献

- 小野純一 (2016)「留学生に対する研究発表の指導」『名城大学教育年報』第10号 名城大学FD委員会
- 小野純一 (2018)「自己PR」「志望理由書」の指導上の留意点」『名城大学教育年報』第12号 名城大学教育開発センター委員会

## 責任あるドイツ語授業のために

星 揚一郎

名城大学非常勤講師

1997年春より20年以上にわたってドイツ語の授業を担当している。この間、同年春に立ち上げたサークル「ドイツ文化研究会（現ヨーロッパ文化研究会）シュテルネ」のドイツ語講座や他大学の講義も含めれば、非常に多くの受講生にドイツ語を学んでもらったことになる。各学部の専門科目と異なり、将来、ドイツ語を専門にする学生はごくわずかだろう。しかしながら、非常に大切な講義を担っており、その任務を誠実に果たしたいと考えている。その理由も含めて要点をここに記し、諸賢のご批判を仰ぐこととしたい。

### 1. 準備

理工学部1年次のドイツ語は、週に1度の90分授業を半期15回と期末試験で構成されており、ドイツ語1(前期)とドイツ語2(後期)としてドイツ語文法の基礎を学ぶことになっている。そのさい、共通の申し合わせがあり、シラバスにあらかじめ定められている部分がある。たとえば、ドイツ語1の「準備学習・事後学習」の項目には「1で扱う事項はおしなべて『動詞の人称変化』と『名詞の格変化』を基にし、そこから発展するものなので、適宜この2つの事項の復習を欠かさぬことと、復習の過程でこれらの理解を確実なものとする。また、テキスト、文例や単語の音読に努めること。ドイツ語の辞書の引き方にはコツがあるので、事あるごとに引いてみる」とあり、学生がスムーズに学習できるように各教員は責任をもって講義を担当している。

わたしの場合、この課題を学生が果たすことがで

きるように、テキスト、ノート、電子辞書でない独和辞典を事前に用意するよう学生に伝えている。

#### 1-1 テキスト

毎年、すべての講義で異なるテキストを指定している。なるべく新しい教科書を使うことで、ドイツ語圏のフレッシュな雰囲気や状況を学生が感じることができるからだ。なにより、それは教える側にとっても重要であるし、勉強になる。

テキスト選定にあたっては、いくつか条件がある。まず、ストレスなく（先述の）音読を家庭でするためには、CDがついていること、もしくはネットから音源がダウンロードできるようになっていることが必須だ。ドイツ語は綴りと音との関係がほぼ一定で、発音をマスターしやすい。その関係を早く習得すれば、さらにストレスなく授業を受けることができる。つまり、授業で学生が間違っただけで発音すれば、教員はそれを指摘せざるをえないが、その回数が減れば、不快感が減ることになる。

共通シラバスでは、1年後期のドイツ語2では、受動態や関係文まで、すなわち接続法を除くドイツ語の基礎文法を最後まで終えることになっている。つまり、2年次のドイツ語3・4では、ドイツ語文法を一通り習得していることが前提となっているので、学生のためにも、2年次の担当教員のためにも、きちんと終えておく必要がある。しかし、ゆとり教育の名残か、最近のテキストには、関係文や受動態まで含まないものもある。そうしたものは使えないので、最後までドイツ語文法が掲載されている教科

書を選定している。

ドイツ語3・4については、「ドイツ文を読みこなす能力をつける」ことが共通のシラバスで授業の目的とされているので、ドイツの生活、文化、歴史、時事問題がバランスよく含まれている読みものを選んでいく。

近年の申し合わせで、「学生がドイツ語検定試験(独検)を受検するのに対応できる授業を」という項目が加わった。独検にはリスニングがあるので、いっそう音源は必要である。

### 1-2 電子辞書でない紙の独和辞典

学生、とくに1年生には、電子辞書ではなく、紙の独和辞典を用意してもらっている。その理由は紙の辞書には動詞の変化表が巻末についているからであり、例文まで含めて辞書を学生に「読んで」ほしいからである。

今まで、ひとりだけ、「紙の辞書は重たいから嫌だ、辞書を読むかどうかは当人の気持ち次第ではないか」と指摘した学生がいた。が、やはり、その学生は辞書を読まず、基礎が十分にマスターできなかつた。ひとは、道具・環境により行動が定められる(アフォーダンス)。

もちろん、辞書は親や兄弟が使ったものでも、古書でも構わない。古書店に行けば500円で購入できるので、金銭的な負担にもならない。用例がたくさん載っているアポロンやアクセスのような厚手の辞書を入手してもらうことを求めている。

なお、辞書の使用を求めない授業があると聞く。ただ、名城大学のシラバスには、辞書を引くことの重要性が繰り返されている。週に1時間30回で、二十歳前後の学生が、赤ん坊が言語を習得するのと同じ仕方でも第二外国語を習得することはできない。文法を把握し、辞書を引きながら応用できる範囲を広げていこうという方向性は正当だと思う。

### 1-3 ノート

ルーズリーフではなく、一冊のノートを準備して

もらい、練習問題や予習は必ずノートにやるように学生に指導している。ノートに順序だって書いていけば、さかのぼって学習内容が自ら確認できるからだ。教員側から見ても、きちんと学習しているかどうか、一冊のノートならば、どこが分かっているのかチェックしやすいという利点がある。

たとえば、実験では、実験ノートを書くことが義務付けられる<sup>(注1)</sup>。実験結果だけで正当性は評価されず、プロセスや再現性が大事だからだ。それゆえ、2012年にノーベル生理学・医学賞を受賞した山中伸弥iPS細胞研究所長は実験ノートの書き方を厳しく指導し、チェックしている<sup>(注2)</sup>。

ドイツ語の授業でも、同様に、プロトコルとそのチェックは大切である。日ごろ、まったく勉強しない学生が期末試験の点だけクリアしているというのは、通常は問題ないのかもしれないが、わたしはそれでよいとは思わない。悪い習慣がつけば、将来の研究や仕事に影響する(徳倫理学)。研究の倫理の問題である。理化学研究所のSTAP細胞をめぐる一連の研究不正をしたとされるO氏は、そうした指導をきちんと受けていなかった。ある意味、彼女はずさんなマスプロ大学教育の被害者である。

## 2. 授業の工夫

大学の第二外国語の授業では、必ずしも教科書の順番にやる必要はないのではないかと。なぜなら、英語を一通り学習しているからだ。もちろん、英語の得意な学生もいるし、苦手で英語を避けてきたという学生もいる。だが、ドイツ語は基礎から一斉にスタートする。英語が得意な学生は、それを利用すればいいし、苦手な学生は、ドイツ語学習によって、ドイツ語を習得するだけでなく、英語が基礎から分かるようになる。さらに言えば、日本語ができない学生が多い。日本語が分かるようになるし、論理的な力もつく。

### 2-1 最初の授業

第二外国語で何を選択するかは入学時に決定して



おり、変更の可能性がないので、初講から授業ができるように、テキストを購入しておくことをシラバスで指示している。そこで、まず、一年間に何を学ぶかテキスト全体を概観している。すると、テキストの後半は、過去形、現在完了形、zu不定詞（英語のto不定詞）、受動態、副文、関係文といった見慣れた項目が並んでいる。最後の接続法は英語の仮定法と重なることを補足すれば、学生自身、既知の英語とドイツ語は似ており、恐れることはないことに気づく。

次いで、はじめて会った人ならば必ず用いる、名前、出身、居住地をドイツ語で尋ねる練習に入る（氏名は授業で当てるときに使うので隠せないが、プライバシーに配慮し、出身地や居住地は事実でなくてもよいと言っている）。

Wie heißen Sie? Ich heiße Yoichiro Hoshi.

Wie heißt du? Ich heiße Yoichiro.

Woher kommen Sie? /Woher kommst du?

Ich komme aus Yamaguchi.

Wo wohnen Sie jetzt? /Wo wohnst du jetzt?

Ich wohne jetzt in Nagoya.

これだけで、ドイツ語の綴りと読みとの関係、動詞の人称変化、二人称の親称・敬称、定動詞第二位の原則、疑問の助動詞の不在といった文法の中核が紹介できる。とくに定動詞第二位の原則、主語に応じて変化する動詞である定動詞がまとまりとして二番目にくることは重要で、定動詞を□で囲み、前置詞句（前置詞をともなった語の集まり）を○で囲むように最初の時間から指示している。

最後の文章は、次のようにも書くことができる。

Jetzt wohne ich in Nagoya.

In Nagoya wohne ich jetzt.

定動詞wohneを□で囲み、in Nagoyaを○で囲む。英語では、動詞より前に原則的に主語があるが、ドイツ語ではそうでないことがわかる。inという前置詞は英語と同じなので、inとNagoyaがばらばらになっ

て、Nagoyaが主語になることはない、in Nagoyaが前置詞句でひとまとまりだということを視覚的に理解してもらおうという試みである。

最も大事なことを、最初に教える。英語のアルファベットを知っているのに、最初の時間にA,B,Cを声をそろえて大学生に合唱させるのは申し訳ない。それは家でCDを聞いて練習をしてもらい、しばらくして、ひととおりドイツ語の音に慣れてから確認すればいいことである。

## 2-2 三つの表

共通シラバスにあるように、ドイツ語1のポイントは「動詞の人称変化」と「名詞・代名詞の格変化」である。そこで、5月に、三つの表を学生に暗記してもらい、小テストをしている。その三つの表とは、規則動詞（たとえばlernen）の現在人称変化（不定形＋主語・動詞の6行、敬称は6行目の三人称複数と同じ）、定冠詞（男性単数、女性単数、中性単数、複数×4つの格＝16個）、人称代名詞（2格は除く、英語の主格Iと目的格meの表。英語の目的格がドイツ語では、3格と4格に分かれる）の三つである。

なぜ、早いうちに暗記させるかというのと、この三つの表を暗記していれば、楽だからだ。

英語のbe動詞で理解できているはずだが、主語に応じて動詞が変化するというのは、規則動詞であれ、不規則動詞であれ、助動詞であれ、現在形でも、過去形でも、現在完了形でも一貫して起こる。それを、教科書で具体的に見てもらおう。

定冠詞（英語のthe）の変化を示しつつ、名詞の前につくものが同じように変化することを、ひとつづつ教科書で実際に見てもらおう。つまり、英語でいうa, an（不定冠詞）をはじめとしてthis, that, which, such, many, each, my, your, his, her...といったものは、ほぼ同じように変化するのだ。つまり、定冠詞の仲間と不定冠詞の仲間（定冠詞類、不定冠詞類という）では、不定冠詞類の男性1格と中性1格、4格の語尾がなくなる点が異なるだけである。さらに、

関係代名詞も、指示代名詞も、疑問詞wer (英語のwho) も、ほぼ同じように変化をする。これが分かれば、形容詞の付加語的用法の語尾変化の表も理解できる。

人称代名詞の表は、英語のoneselfにあたる再帰代名詞の表と似ている。教科書で確認すると、三人称と二人称敬称が再帰代名詞の表ではsichとなっている以外、同じだということが分かる。

小テストで、ひとつやふたつ間違えることは誰でもあることなので、それは一切咎めない。間違えたところを覚えればいだけだ。覚えようと努力したことが重要である。95パーセントの学生が、小テストをクリアすることから、学生が覚えられない量ではないことが分かる。この数字に関して、「異様に高すぎる」という指摘を受けたことがあるが、利己的で合理的な人間ならば、これだけ説得力のある説明を受ければ楽をしたいので覚えてくる。教える側の熱意と工夫次第だ。

もちろん、何らかの理由で暗記ができない学生には求めない。本人が努力してもできないことを強制するはずがない。ただ、何か覚えられない理由があれば、のちに申し出るように言っているが、今まで、そうした学生はいない。小テストができなかった男子学生は次のように言っていた。「さすがに自分でも酷いと思う。声に出して練習したけど、書けなかった。今度は、声に出しながら書いて覚えようと思う」。それでいい。とても健全な反応だと思う。たかだかこんなところで手を抜いて覚えられないで、将来、それ以上のことができるはずがない。

### 2-3 教える順序

ドイツ語で定動詞第二位に次いで重要なことは梓構造である。主文では、先述のごとく、原則的にままとまりとして二番目に定動詞がくる(原則的には、定動詞が先頭にくる決定疑問文と命令形を除いてということ)。そして、それと一番関係が深い要素が最後に位置して梓をつくる。これを梓構造と称

する。

英文法と同じく、ドイツ語でも話法の助動詞は助動詞+動詞の原形(不定形)、完了形はhaben(英語のhave)+過去分詞なのだが、助動詞では動詞の原形が最後、完了形では過去分詞が最後にくる。どの教科書でも、話法の助動詞や完了形、受動態(後述)のところで「梓構造」という表現が使われるが、じつは、それは、ドイツ語文法を一貫している構造である。たとえば、他動詞の目的語は最後にくるし、方向をあらわす前置詞句も最後にくる。

Ich besuche heute Abend meinen Freund.

Ich gehe heute Abend ins Kino.

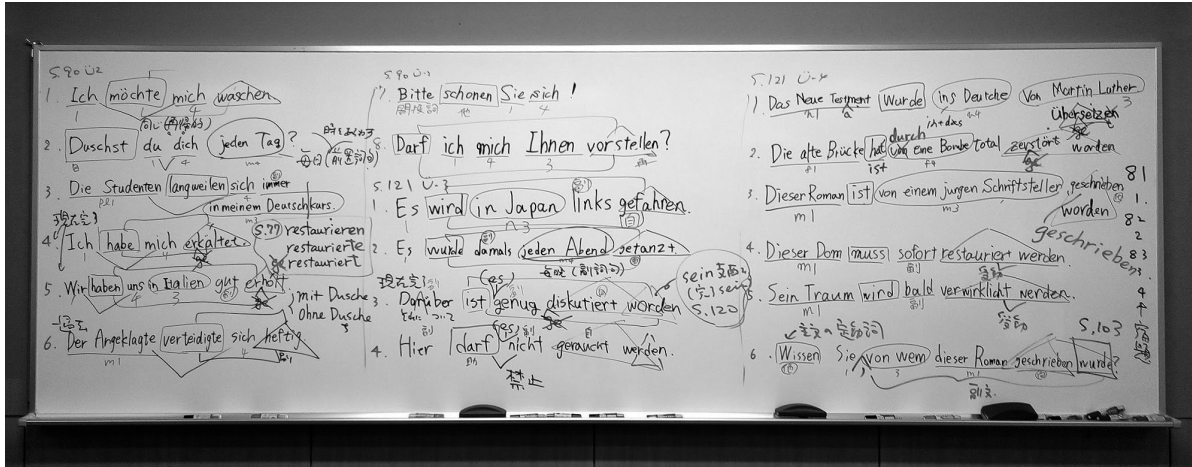
いずれも梓構造をとっている。動詞によって構文が決定するのはドイツ語でも同じことで、besuchen(訪れる)という動詞が他動詞なので4格の目的語meinen Freund(私の友人を)をとる。この二つの要素はもっとも関係が深いので、つまり誰を(何を)訪れるのかが、この文でもっとも重要な情報なので、それが最後にくるのである。わたしは、meinen Freundの下に男性名詞の4格をあらわすm4と明記してもらい、同時にmeinen Freundを△で囲んでもらっている。先述のように前置詞句は○で囲んでいるので、ins Kinoも○で囲んでいるのだが、その上から△でも囲んでもらう。gehe(行く)という定動詞ともっとも関係が深く、重要なのは、どこへ行くか(ins Kino映画へ)という部分である。

さらに、heute Abend(今晚)というのは、時をあらわす副詞句であり、ばらばらにできないので、○で囲んでもらっている。上記の文は、次のようにも書くことができるが、いずれにしても、定動詞を□で、最後の要素を△で囲み、梓構造であることを示すことにしている。

Heute Abend besuche ich meinen Freund.

Heute Abend gehe ich ins Kino.

このように、重要なことは、教科書の記述にかかわらず、最初から教えればよい。



さらに、似ているものは、なるべく連続して教えるようにしている。現在完了と受動態（werden＋過去分詞）は、二番目に助動詞がきて、最後に過去分詞がきて、枠構造をつくることで共通している。

動詞の原形が最後という点でいえば、語法の助動詞と zu 不定詞句が共通している。辞書に掲載されているイディオムなどが例文になっていない場合、動詞の不定形が最後にくる不定詞句になっていることに対しても、つねに注意を促している（英語の場合は不定詞句の場合、動詞の不定形は最初）。

定動詞が最後にくるという点では、副文と関係文は同じである。ただ、最初から指摘していても、本文の定動詞第二位の原則が学生に定着するのに時間がかかるため、副文と関係文は、教科書の順番にかかわらず、文法事項の最後にやるようにしている。とくに関係文は、ドイツ語の基礎文法の復習として最善であるだけでなく、英語で関係文が分かっていない多くの学生にとって、むしろ英語の関係文が分かる好機にもなっている。「関係文がはじめて分かった」という喜びの声を何度聞いたことか。

### 3 学習の成果

#### 3-1 現状報告

上記のような工夫の結果、2018年11月15日現在、1年生のすべてのクラスでドイツ語の基礎文法が最後まで終わっており、今から試験まで二ヶ月かけて、それを定着させていく。たとえば、関係文を15回

目の最終授業で紹介して、それを試験に出すということは学生にとって非常に苦痛であると思う。二ヶ月あれば、たとえ理解できていない箇所があったとしても、やりなおす余裕がある。

写真は、10月30日（火）ドイツ語1の授業の板書である。13名の学生が、自宅でノートにやってきた練習問題を、文法の分析（先述の、性数格の記載と□○△の記号の付与）を加えたとえでホワイトボードに書いたものを、わたしが添削したものだ。

内容は、語法の助動詞を含む、動詞の再帰的用法と（過去、現在完了を含む）動作の受動態、および自動詞の受動態である。全国の大学1年生のドイツ語の授業で、しかも週に一度にもかかわらず、この時期にここまで進んでいるクラスはないと思う。

それは、ひとつには、前に述べたように要領よく教えたからであるが、授業のなかでも工夫がある。たとえば、写真の課題の解答をホワイトボードに書いてもらうまえに、新しい文法事項を説明して、次の課題を指示していた。なぜなら、全員一斉に前に書いてもらうわけにいかないし、きちんと課題を家でやってきている学生にとっては、それを眺めている時間が無駄だからだ。家ででの宿題を減らしたければ、その場でやってしまえばいい。前に書いてもらうさいには、写真の場合、縦に三列、あらかじめ問題番号をホワイトボードにふって置いて、当てたひとに上から書いてもらっていた。つまり、一度に前

に出て書くのは、三名だけだ。終わったら次に当たったひとが下に書いていく。なお、上のほうは、背の高い男子学生に当てるように配慮もしている。

この繰り返しが定着することによって、一定のリズムがクラスに出てくる。

さらに言えば、スムーズな授業は、なによりも学生の勤勉さによっている。このクラスは欠席がない。三つの表を覚えるように言ったときには全員が覚えてくる努力をしていたし、毎回、課題をきちんとやってくる。どのクラスも、学生と相談しながら課題の量を調整しているのだから、週に30分から一時間ほど机に座って準備すればできることしか課していないのだが、それでも、それをみんなが忠実にやってくるクラスは、残念ながら少ない。

とくに2年次は難しい。1年次に、課題をやらなくてあたりまえで、授業を真剣に受けなくても注意されないように慣れてしまっていると、なかなか、わたしのやり方に馴染まない。もちろん、ドイツ語の基礎文法はかれら、かのじょらに定着していないし、2年目の共通テーマであるドイツ語の文章を読むという理由で選んだテキストに入っていけない。上記のように普通にやっているだけで「厳しい」と反発されることもときにはある<sup>(注3)</sup>。

そうした事情は、学生の資質によるものではないので、2年生に対しても上記のように丁寧に文法を教えつつ、2年次のテキストをこなせる力をつけてもらっている。現在、出席している学生は、きちんと予習もしてくるし、ほぼ、辞書を引きながらドイツ語の文章が読めるようになっている。

### 3-2 試験

試験は、1年次は、テキスト、自筆ノート、紙の独和辞典、配布プリントを持ち込み可として和文独訳を10問、60分で実施している。たしかに、名詞の性や不規則動詞の暗記は必要かもしれないが、たとえば、ドイツ人が名詞の性が分かるのは、小さいころから毎日使っているからだ。週に一度の授業で、

そこまでストレスを与えることはできない。独文和訳は日本語のセンスがあればできるが、和文独訳はドイツ語の文法が分かっていないとできない。使う動詞などヒントを出しているのだから、それを使って、辞書を使って作文してもらっている。

2年次は、翻訳のないドイツ語文章を自分で探し、文法の分析を加えたうえで日本語に訳すというレポート試験にしている。

ドイツ語の文法を最後まで学べば、自分の研究や趣味にすぐに使える。会話を練習するにしても、基礎文法はなくてはならない。また、将来の勉強や仕事をするときの礎になる。たんに、単位のために、時間潰しにドイツ語で負担をかけるという発想はない。たとえば、将来、他の言語圏へ仕事で行くことがあったとしても、英語とドイツ語をきちんと学習していれば、応用して三つ目はできるようになる。

マニュアルを把握して、それを応用することは、実生活を生きるにあたって、いいトレーニングになるだろうし、外国語を学ぶことは論理的な訓練にもなる。先述のように、英語ができるようになるし、なにより母国語である日本語の能力が高まる。たとえば、副詞と形容詞が分からない学生も多いが、ドイツ語を学び、徹底的にすべての文の文法を解析することで日本語の基礎が学生に習得されることになる。

### 3-3 なぜ第二外国語か

先日、昨年度、2年次のドイツ語を受講した理工学部の学生が、「ドイツの大学の大学院に行きたいので、情報がほしい」と教室を訪ねてきた。おそらく、授業で、ドイツの教育制度や時事的な問題を扱ったことも、そうした希望につながっていると思う。

1年生、2年生、どの授業においても、ドイツ事情などを話している。それが、とくに理工系の学生にとって、社会そのものや世界に目を向ける絶好の機会になっていると自負している。それが、第二外国語が授業としてある大きな理由でもある。



文部科学省とドイツ政府の奨学金を得て、2016年夏にゲーテ・インスティトゥート・フライブルク校で、「環境のドイツ語」の教員研修を受けた<sup>(注4)</sup>。ここでは、ブルキナファソやカメルーン、マダガスカル、ロシア、ブラジル、インド、カナダ、アメリカ、スペイン、ブルガリア、ベルギーといった国々からきた優秀な先生たちとドイツの環境先進都市の取り組みを多様な仕方でも体験することができた。今までにも同様の教員研修に参加しており、自分が奨学金を受けていない年には、他の先生方の報告会に積極的に参加している。

また、2017年には、同じくゲーテ・インスティトゥートのDLL3というドイツ語教授法の講習を私費で受け、研究発表(PEP)もした。その発表には、わたしが日常的に実践している先述の「枠構造」の教え方が含まれている<sup>(注5)</sup>。

ドイツ語の授業やその準備をとおして、学生と人格的交流を楽しみ、ドイツ語を使って世界中の人びととふれあっている。ドイツ語は楽しい、人とふれあうことは楽しいということを学生に伝えることができていると思う。2007年に「授業で磨く人間力」と題して『名城大学教育年報』創刊号に寄稿させていただいた。その思いは今もまったく変わらない。

(注1) 野島高彦『誰も教えてくれなかった実験ノートの書き方 研究を成功させるための秘訣』化学同人(2017年)では、「実験ノートが研究不正からあなたの人生を守ってくれます」とショッキングな小見出しで、実験ノートを書く目的を若い読者に伝えている(20頁)。

(注2) 2014年4月4日の第186回国会・内閣委員会では「健康・医療戦略推進法案」と「独立行政法人日本医療研究開発機構法案」が審議された。そのなかで近藤洋介委員より研究不正の予防にかんする提言を求められた山中伸弥教授は、以

下のように語っている。「研究不正を予防する一つの重要な方法は、日ごろの研究記録をきちっと残すことだと思います。そのためには、単純なことではありますが、ノートの記録が非常に大切です。私たちは、十年くらい前から、ノートのつけ方ということ、学生さんを含めて全員に、少なくとも年に一回は指導しています。(中略)ですから、今後、研究不正をこの新しい機構のもとで防ぐ一つの方法は、この機構からもらったお金で研究をする場合は、そういったノートのチェックを徹底させる。私たちもチェックしています。誰々を出していませんという報告が定期的に来ます。僕たちは、出さない人は不正をしているとみなしますと声明しています」(衆議院HP「会議録」)。http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb\_kaigirokua.nsf/html/kaigirokua/000218620140404010.htm しかし、2018年に、当のiPS細胞研究所でグラフの捏造・改ざんが見られ、研究所長が記者会見で謝罪するという事態が生じた(田中・小出・安井『科学者の研究倫理 化学・ライフサイエンスを中心に』東京化学同人、2018年、86頁参照)。ただ、2014年の時点で「ただ、それをチェックする方は大変なんですね。莫大な、うちだけで三百人近い者が研究室におりますので、それをチェックする人をちゃんと雇用する必要がありますから、だから、やはりこの機構の中ではそういうチェックをする支援員の方の雇用まで含めて、きちっとした対応、やはり予防というのが一番いいことだと思いますので、ぜひお願いしたいと思います」と山中教授はチェックの難しさを語っておられた(同上、「会議録」)。なおさら、一般教養を含めた大学の授業で、プロセスを大事にし、ノートの記述とチェックを習慣付ける必要があるのではないだろうか。

(注3) ボランティアで名古屋市トワイライトスクー

ルやラグビースクールで子どもたちにラグビーやサッカーを指導しており、日本体育協会の公認スポーツ指導者の資格をもっている。その関係で「愛知県スポーツ指導者研修会」(2018年7月8日、ウィルあいち)に参加し、元中日ドラゴンズの立浪和義氏の「これからの指導者のあり方 よい指導者の条件とは」と吉田繁敬氏(心理カウンセラー養成校代表)による「プレイヤーと指導者の望ましい関係 適切な指導を考える」の二つの講演を聴いた。2018年はスポーツ界でいきすぎた指導が問題になった年でもあったので、こうしたテーマが選ばれたのであろう。立浪氏は、選手のときから「指導者になったら」という視点でノートをつくっていたという。吉田氏は、スポーツ活動を人間形成という目的のための手段と位置づけ、自身の楽しみから、他者と喜びを分かち合い、自己肯定感につながる「内発的動機づけ」をコーチングで意識するよう指摘された。ドイツ語の授業でも同じだと思う。クラス全体でこつこつ課題をこなすことで、自分はできる、楽しいと思ってもらえる雰囲気をつくりたい。

(注4) 2016年7月31日より8月13日までGoethe-Institut Freiburg校でなされた研修の正式名称は「エネルギー転換、エコロジー、持続可能性 未来の緑の都市フライブルク」(Energiewende, Ökologie, Nachhaltigkeit – Die grüne Stadt der Zukunft Freiburg)であった。そこでは、Annegret Schmidjell先生とHildegard Meister先生によって、環境先進都市フライブルクの街や黒い森(Schwarzwald)全体を舞台に、Oldenburg大学のNiko Paech教授の講義や劇団Die Mimosen主宰のKai Maisterさんの演劇指導など、教員としての素養を磨く工夫されたプログラムが準備されていた。

(注5) 研究の成果は、同じグループで発表した末松淑美先生が次の論文にまとめている。末松淑美・池谷尚美「ゲーテ・インスティトゥート 教員研修特別コースDLL3 およびPEP報告(2016年9～12月)」日本独文学会ドイツ語教育部会機関誌『ドイツ語教育』22、2018年。なおDLLはDeutsch Lehren Lernen(ドイツ語を教えることを学ぶ)の略であり、PEP(Praxiserkundungsprojekt)はDLLプログラムで中核をなす振り返り研究授業を意味する。

# 「英語講読」におけるアクティブ・ラーニング実践

山田 千聡

名城大学非常勤講師

## 1. はじめに

名城大学では、2015年度よりMS-26 (Meijo Strategy-2026) 戦略プランが実施されてきた。大学はこの計画を支える5つの戦略ドメインの1つに「教育の充実」を掲げ、基本目標を「多様性と実践性を大事にする基礎教育と専門教育を通して、コミュニケーション力と問題解決力をもつ人材を育成する」と設定している<sup>1)</sup>。さらに、「学生の多様な経験による主体的な学び」を促すため、具体的な行動目標として、「アクティブ・ラーニング型学修」を推進している。「アクティブ・ラーニング」とは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習<sup>2)</sup>」のことである。2012年に中央教育審議会の答申にて提唱されて以降、アクティブ・ラーニングは各地の高等教育機関に導入され、その有用性が検証されてきた。

一方、教育現場でその実施方法に悩む教員は少なくないと推測される。筆者は法学部一年生の必修科目「英語講読」を担当しているが、英語のリーディング授業において、いかに学生主体の授業を展開すべきか試行錯誤を重ねている。そもそも多くの大学生が英語学習に嫌悪感を抱く中、法学部の学生も例に漏れず、初回授業から英語科目に対する苦手意識を吐露している。例年、第1回目の授業で実施しているアンケートの集計結果によれば、約9割の学生が「英語が好きかどうか」という質問に対して、「どちらかという嫌い」、あるいは「嫌い」と回答

している。その理由を尋ねると、「英文法が理解できないから」「英単語を暗記するのが苦痛だから」「英文を訳読するのが面白くないから」などの声が上がる中、「英語を学ぶ必要がないから」と日頃から考えている学生も多いようである。また英語が得意な学生は語学力の向上にばかり目を向け、授業内容に関心を寄せていない可能性も無視できない。

そこで筆者は昨年度より、学生が英語科目の必要性を感じ、主体的に参加する意識を持てるよう、アクティブ・ラーニングの形態を積極的に取り入れた授業を展開している。特に、能動的学習に付随する「書く・話す・発表するなどの活動への関与<sup>3)</sup>」を重視し、学生主導のプレゼンテーションとディスカッションを英語講読授業の中核活動に据えている。本稿では、プレゼンテーションの具体的な実践方法を紹介し、アンケートの回答と集計結果を報告する（紙幅の都合上、ディスカッションの実践方法の紹介は他の機会に譲る）。

## 2-1. 学習目標

2014年12月に発表された中央教育審議会の答申では、「生きる力」と「確かな学力」を育成するため、「国際共通語である英語の能力を、真に使える形で身に付けることが必要であり、単に受け身で「読むこと」「聞くこと」ができるというだけでなく、積極的に英語の技能を活用し、主体的に考えを表現することができるよう、「書くこと」「話すこと」も含めた四技能を総合的に育成・評価することが重要で



ある。また、英語のみならず、我が国の伝統文化に関する深い理解、異文化への理解や躊躇せず交流する態度などが求められることにも留意が必要である<sup>4)</sup>と強調されている。英語科目は言語習得に加え、学生が主体となり、英語圏文化や歴史に触れながら豊かなコミュニケーション能力の育成を目指すために開講されている。この目的を達成するべく、本年度「英語講読」における最重要の学習目標を「文学作品に関する英文を読むことで欧米社会と文化を再考し、自分の意見を発信できる」とした。これは筆者の専門分野（英国史・文学）に関する研究成果を活かしつつ、学生に欧米文化に関する教養を深めてもらう意図で設定した目標である。さらに、原作を基に制作された映画を用い、身近な映像作品から多様な価値観に触れ、日本と欧米文化への洞察力を養うことを目的とした。

## 2-2. 授業内容と実践方法

検証対象とした授業は、名城大学法学部法学科一年生向け「英語講読」の2クラス（以下、「Aクラス」「Bクラス」と表記する）である。教科書には、欧米の文学作品と映画を題材としたA Look at Love in Fiction (Fiona Wall Minami・本山ふじ子著、朝日出版社)を採用した。本書は大学英語の総合教材であり、著名な文学作品と映画に関するReading Passageのほか、Group ActivitiesやDiscussion Time等の実践的なExerciseが充実した内容構成となっている。また各chapterの内容に対する関心を高めるため、学生には日本語によるプレゼンテーションを課した。以下に、授業進行の一例を紹介する。

- ①学生による映画に関するプレゼンテーション  
(1グループ平均10分～20分)
- ②取り上げる作品の内容と作者紹介 (約10分)
- ③chapterの内容に関する文化・時代背景の説明と問題演習 (約15分)

- ④英文読解とリスニング (約30分)
- ⑤隔週で映画鑑賞と意見交換、もしくはトピック  
(結婚、階級、戦争、LGBTなど)に関するディスカッション (約15分)

またプレゼンテーションに際しては、以下のよう  
に前期と後期で実施方法を変更した。前期は教科書  
の内容に準拠した発表を行い、後期は学生自身で関  
心のある映画作品を選択する形式とした（下線部参  
照）。

[前期]

- 一人あたり1分前後で発表
- 作者、原作（小説）の紹介、映画の感想・裏話・  
小説との比較・時代背景、当時の文化など、担当  
chapterの映画について発表
- 図や写真を使ったハンドアウトの作成やパワーポ  
イントの使用も可能（任意）

<参考> 教科書が扱う小説と映画作品

- Chapter1 Twilight
- Chapter2 Romeo & Juliet
- Chapter3 Gone with the Wind
- Chapter4 Brokeback Mountain
- Chapter5 The Remains of the Day
- Chapter6 Pride & Prejudice
- Chapter7 Jane Eyre
- Chapter10 The Great Gatsby

[後期]

- 一人あたり2分～5分で発表
- 好きな映画や小説を1つ選び、必ず英語の台詞を  
1つ以上紹介する
- 可能な限り、「愛」に関する作品を選択する
- 内容、登場人物、監督、俳優、見所、時代背景、  
制作秘話、原書との比較などについて発表する
- 邦画や邦楽も選択できるが、その場合は英語字幕・  
音声等の紹介や英訳との比較を行う

○図や写真を使ったハンドアウトの作成やパワーポイントの使用も可能（任意）



図1 学生によるパワーポイントを使用したプレゼンテーションの様子

### 3-1. アンケート実施方法

前期授業終了直前に実施された「平成30年度前期 授業改善アンケート」（回答率92%）では、「この授業では、学生が授業に積極的に取り組めるような工夫がなされていたと思いますか」（n=24）との問いに、83%の学生が「強くそう思う」もしくは「ややそう思う」と回答した。「積極的に授業に取り組めるような工夫はどのようなものでしたか」との質問に対しては、圧倒的にディスカッション（74%）を挙げた学生の割合が高く、続いてグループワーク（52%）、授業外での課題（52%）、プレゼンテーション（39%）と続いた。

後期には、本授業におけるプレゼンテーションの導入に関するアンケート調査を第6回目の授業前に実施し、Aクラス24人、Bクラス25人から回答を得た。実施に際して、学生には授業内容に対する率直な意見を述べるよう促し、無記名での回答をお願いすると同時に、集計結果は報告書の形で公開される旨を伝えた。以下の質問事項と各々の項目の理由記述欄への回答を依頼したが、⑤⑥⑧⑩⑪の質問については、無回答者がいたため、回答数の合計は49を割っている。

[アンケートの質問項目]

- ①プレゼンテーションを聴くのは好きか
- ②プレゼンテーションを聴くのは役立つか
- ③プレゼンテーションを聴くのは具体的にどのようなことに役立つか
- ④プレゼンテーションを行うのは好きか
- ⑤プレゼンテーションを行うのは得意か
- ⑥プレゼンテーションを行うのは役立つか
- ⑦プレゼンテーションを行うのは具体的にどのようなことに役立つか
- ⑧英語講読の授業でプレゼンテーションを行うことについてどう思うか
- ⑨プレゼンテーションに関する意見の自由記述
- ⑩英語講読の授業を受けて、英語に対する嫌悪感や苦手意識は変化したか
- ⑪英語講読の授業に積極的に参加したか

### 3-2. アンケート集計結果① プレゼンを聴く

ここからは具体的に各質問事項に対する回答の集計結果をグラフで示し、学生が記述した回答理由を簡潔にまとめていく。

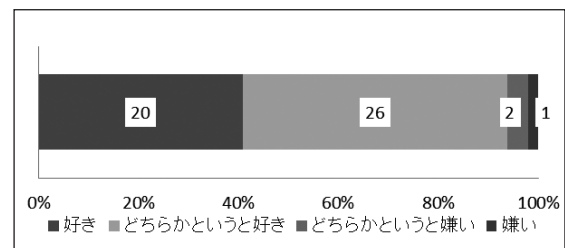


図2 プレゼンテーションを聴くのは好きか

大半の学生が、プレゼンテーションの聴講に関して肯定的な反応を示した。その理由として、前期の場合、「授業前にあらすじが分かるので、授業の内容が分かりやすかった」「より作品に興味を持てるようになる」など、授業内容への関心と理解を深める

ことに役立ったとの意見が多かった。後期の場合、「自分が知らない映画などを手短かに知れる」といった映画自体に関心を寄せる声や、「自分とは違う意見を知ることができる」「クラスメイトの考え方の一部が分かる」「変わった視点での発表があり、普通では知り得ない情報が知れる」といった自己理解や他者理解を深めるとの意見も多く挙がった。その反面、「興味を持ってない時がある」「知らない作品について語られてもいまいち共感や関心をもちきれない」という否定的な意見もみられ、「話者の話し方が単調で飽きてくる」「発表者がぐだぐだしていると好きになれなかったから」といったプレゼンテーション技術に関する指摘もあった。

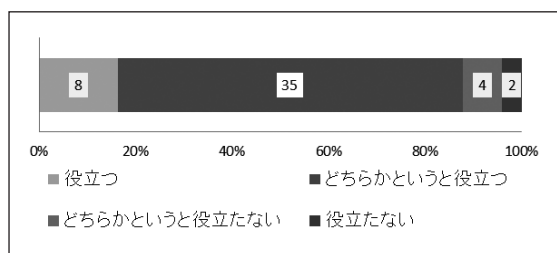


図3 プレゼンテーションを聴くのは役立つか

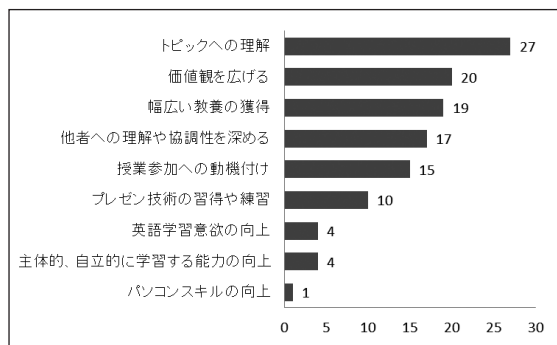


図4 プレゼンテーションを聴くのは具体的にどのようなことに役立つか

プレゼンテーションを聴くことが、図4に挙げた様々な項目の向上に資すると考える学生の割合は高いと言える。理由は「知らなかった映画を知ることができる」「世界的に有名でも自分たちは知らない作家さんについて色々知識を得られた」「作品の背景の想像がしやすくなる」など、映画やその背景に関する知識を深めることができたとの意見が多かつ

た。続いて、「日本との違いを知る機会になる」など価値観を広げることや、「色々な発見や知識となるから」「知らない分野の話が聞けるから」といった幅広い教養の獲得に役立ったとの回答が多くみられた。最も多かった記述が、「友だちと話す時の話題になる」「洋画をあまり見ないので、有名作のあらすじだけでも（発表を通して）知っていると、授業以外で話が弾むことがあった」「周りの人と意見を共有できる」「発表している人のことをよく知れる」といった他者への理解や協調性が深まったとの意見である。「興味が沸いたら授業のやる気がでる」といった授業参加の動機付けになったとの意見や、「英語の文法や単語を覚えられる」「文章以外の動画やセリフで英語を聞く」など、英語学習に役立つとの声もあった。

否定的な意見の中には、「役立つ情報とはいえないと思う」「既知の事が多い」「あまり授業内容に関係がない時もある」「内容がまとまっていなかったりするのをきいてもよくわからず、プレゼンの手本とならない」といった意見があった。プレゼンテーション後に質疑応答や議論の時間を設けなかったため、「発表が終わってからの話し合いなどが少ない」と感じた学生もいた。

### 3-3. アンケート集計結果② プレゼンを行う

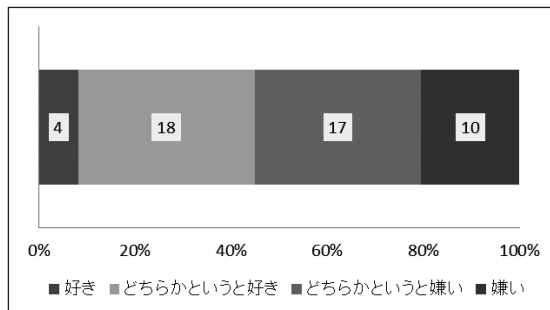


図5 プレゼンテーションを行うのは好きか

プレゼンテーションを聴く側の場合と比較し、行う側に立つと苦手意識を抱く学生が多いようであ

る。理由の多くは、「準備に時間がかかる」「考えたり調べたりするのに時間がかかる」「自分がきちんと調べられているか不安」といった準備に関する事柄であった。対照的に、肯定的な意見も数多くみられ、「自分の意見を周りとシェアすることができる」「準備でクラスの子と話ができる」「仲間と協力しあうのが良い」などの声から、クラスメイトとの協同学習を楽しむ様子が窺えた。さらに、「大変だけど、楽しいし、とても勉強になる、学ぶことがたくさん！」「その場にいる人の反応を予想しながらその準備をしたり、それを見るのが好き」「発表に変わった視点を取り入れるのがおもしろい」といった「創意工夫が出来る」ことに興味を抱く学生がみられた。

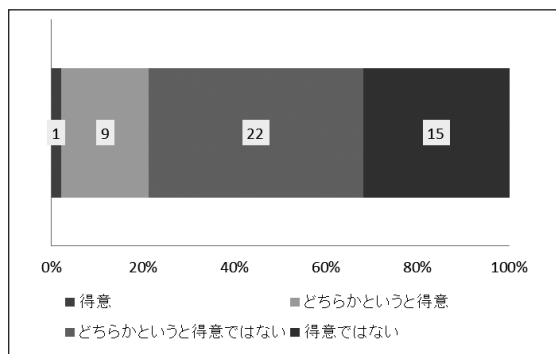


図6 プレゼンテーションを行うのは得意か

プレゼンテーションが得意であると回答した学生は僅かしかおらず、「緊張する」「目立つのが嫌い」「大勢の前に立って話すことが苦手」といった理由が挙げられた。また、「パソコンを操作することが苦手」「パソコンを扱ったり、内容を作ったりすることが苦手」など、パワーポイントを操作することに不慣れで苦手意識を持つ学生もいた。パワーポイントの使用は任意としたが、Aクラスでは初回に発表したグループがパワーポイントを使用して非常に分かりやすいプレゼンテーションを行ったため、続くグループもすべて自主的にスライドを作成し、動画視聴やクイズを取り入れた発表をしている。Bクラスでは、回が進むごとにパワーポイントや自作のレジュメを作成する学生が増えてきている。そのこと

を負担に感じる学生もいるようだが、次の質問の回答を見ると、学生はプレゼンテーション技術習得のためのパソコン使用に関して概ね肯定的な意見を持っていることが分かる。

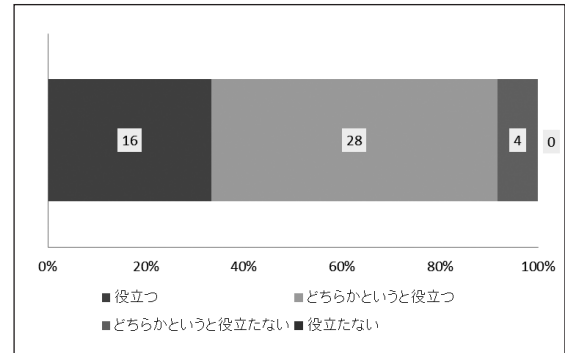


図7 プレゼンテーションを行うのは役立つか

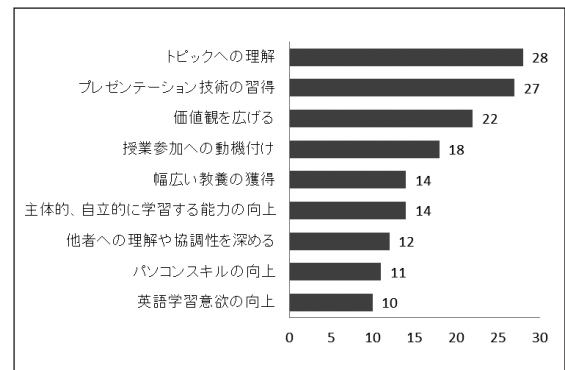


図8 プレゼンテーションを行うのは具体的にどのようなことに役立つか

プレゼンテーションを行うことは、聴くことと同様に各chapterにおけるトピックへの理解を助けられていると思われる。「役立つ」と回答した学生はいなかった。本授業でパワーポイントを初めて使用した学生も多く、「社会に出るとプレゼンしなくては行けない場面が多くなっていく」「将来、社会人になった際に人前で話すことに慣れておける」など、就職後を意識してプレゼンテーション技術を磨く必要性を感じる学生が多かった。「自立性が向上する」「自分を表現する力がつく」「聞く人にどうしたらおもしろく&わかりやすく伝えられるか考える力がつく」といった意見もあり、自己表現方法を工夫する機会にもなっている。他方では、「発表したい人だけ発表して、点数化する方式がいい」「発表の形式を

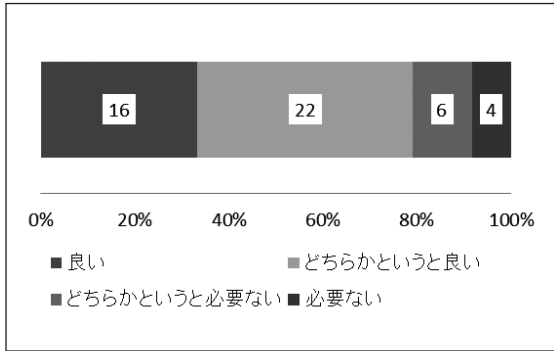


図9 英語講読の授業でプレゼンテーションを行うことについてどう思うか

少し変えた方がいい」との意見もあった。

英語講読の授業にプレゼンテーションを導入することに関して、概ね学生は肯定的に捉えているようである。以下、自由記述欄に寄せられた意見を掲載する。

[肯定的な意見]

- ・上手に発表できるようになりたいと思う
- ・色々な文化を知れる
- ・良いと思う。良い発表があれば見本となるし、改善もできる
- ・自分を表現する能力をつけれるチャンスが少ないから
- ・授業に参加できるので良いと思う
- ・授業参加に積極的になるから
- ・めんどくさいと思う時もあるけど、実際にやってみると楽しい
- ・プレゼンテーションの練習になるからいいと思う
- ・授業の時間が少なくなる
- ・Power Point使ってみたい
- ・周りの考えを聞いたり、知らなかったことを知ることができて、楽しい
- ・普通に授業をするよりも、みんなで交流しながら内容を確認したりした方が頭に残るし、楽しいから良いと思います
- ・映画を全部見なくなった
- ・発表することで皆が授業に参加できるから

- ・授業の雰囲気が良くなる
- ・外国の作品をたくさん知れる機会になって興味が増すのでいいと思う
- ・自分の調べる力や探究心、技術力が向上する良い機会だと思う
- ・誰がどういった映画が好きのかなど知れておもしろい
- ・自分の知らなかったことを知れたり、興味を持ったりするので発表を行うことは良いことだと思う
- ・授業参加への意識付けができるのでよいと思う
- ・きくことはとても楽しい
- ・面接とか自分の意見をのべるのは出来なきゃダメだから良い
- ・とても自分のためになり授業がやりやすくなった
- ・人前でしゃべるのが苦手な人は、少し慣れることにつながると思う
- ・先生が一人でしゃべってるより、みんなで授業してるかんじがよい、眠くない
- ・クラスの仲も深まるし、とても楽しい、知らないことを多く学べる
- ・クイズがあるから、たいくつにならない
- ・自分で考えることがあまり授業でないので、頭が働く気がします

[否定的な意見]

- ・英語に触れずに発表できてしまう可能性がある
- ・聞くのは楽しいけど、発表するのは自分的に苦手だし、嫌だから
- ・しっかりとまとめてくれる人とやってこない人の差が大きく、楽しいときと楽しくないときがある
- ・文法とかももっとしっかりやりたい
- ・準備が手間
- ・パワーポイントだけがしんどいです
- ・発表をする形式を決めた方が毎回楽しめると思う
- ・緊張して脇汗がすごかった
- ・自分がやるのはめんどくさい



- ・聞いている分には楽しいけど発表はかなり時間を要するので大変だと思う
- ・発表形式を変えるべきだと思います
- ・発表のバリエーションを増やす
- ・自主制でいいと思う
- ・発表の仕方を統一してほしい
- ・発表の時間を長くさせれば、もっと内容を細かく知れる

### 3-4. アンケート集計結果③ 英語学習と授業参加に対する意識の変化

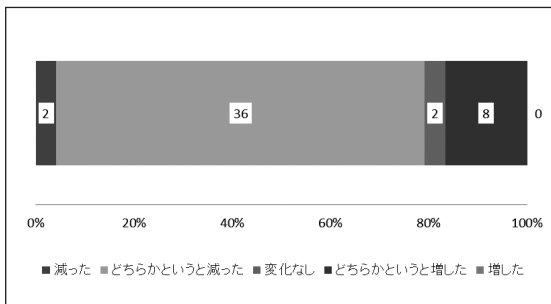


図10 英語講読の授業を受けて、英語に対する嫌悪感や苦手意識は変化したか

英語科目に対する苦手意識が多少改善された、と回答した学生が多くを占めた。「分かりやすいから、高校とは違って、理解しながら勉強できる」「授業に出てくる物語がおもしろく、理解しやすいものが多かった」など、授業内容に対する理解が深まった結果、英語学習に対する嫌悪感の減少に繋がったと考えられる。「高校の時の受験の為の授業とは違い、気楽に英語に触れ合える」「いまだにとても苦手だとは思いますが、授業を受けたくないという気持ちは減った」「一人で考える時間よりも交流する時間を多く取ってくれるからとても分かりやすいし、雰囲気もやりやすい」といった意見から、プレゼンテーションを導入した成果として、授業へ参加しやすい雰囲気作りが進んだことが挙げられるのではないだろうか。苦手意識がどちらかという増加したと回答した学生は、「高校よりむずい単語がある」「わからな

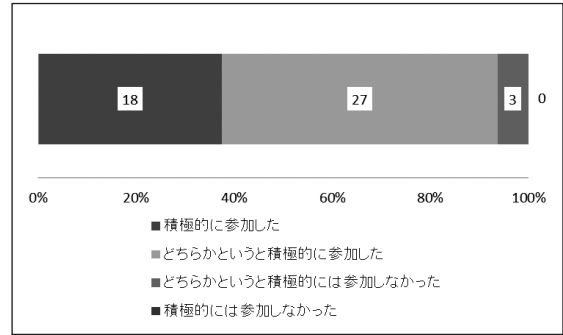


図11 英語講読の授業に積極的に参加したか

い単語が増えた」と感じたようである。

実際に多くの学生がプレゼンテーションに対して能動的に取り組んでおり、学生自身の評価も同様であった。「楽しい」「発表やディスカッションがある」「グループワークなどで積極的に話しあえた」という理由で、大半の学生が授業自体へ積極的に参加できたと考えられる。また「積極的に参加しないとついていけないと思った」「予習などをきちんとするようになった」との回答もあり、授業前の予習や発表準備に意欲を持って取り組む姿勢が身に付いた学生も確認できた。

## 4. 考察

本報告では、プレゼンテーションを中心としたアクティブ・ラーニングを通し、学生がいかに英語学習に対する嫌悪感を減らし、英語学習に対するモチベーションを上げることができたのか検証した。アンケート結果から、プレゼンテーションを聴くことに対して好意的に受け止める学生が多い一方、行うことに対して苦手意識を抱く学生が少なくないことが明確になった。しかしながら、自由記述欄を見ると、多くの学生がプレゼンテーションの準備と実施、聴講を契機に授業へ積極的に参加する姿勢を示し、英語に対する苦手意識を僅かながら減らすことができたように感じる。また今回のプレゼンテーションは日本語での実施となったが、英語を使用することに関心を示した学生もおり、英語学習に対して意欲的に取り組もうとする姿勢がみられたことも大きな



成果である。

他方、プレゼンテーションの実施方法や内容に不満を持った学生もあり、今後はいかに学生の知的好奇心を満たし、聴く側も満足できる方法を考案していくかが今後の課題となった。アクティブ・ラーニング型授業において懸念されるのは、学生が能動的学習を単に「楽しい」「面白い」活動と捉え、自立した深い学びに繋がられない点だとの指摘もある。2017年に告示された次期学習指導要領(案)では、「アクティブ・ラーニング」に代わり、「主体的・対話的で深い学び」という表現が登場した。学習形態より学習内容の質を重視する「ディープ・アクティブラーニング」<sup>5)</sup>が提案され、昨今は授業内容の充実に重点を置いた教育指針が示されている。

そうした時代の潮流にあっても、アクティブ・ラーニングの定義や形態は多様化を極めていく。筆者が実践しているのは橋本勝氏の言葉を借りるならば、「ライト・アクティブラーニング」<sup>6)</sup>に該当するだろう。学生が授業でクラスメイトとの「対話」を楽しみ、共に学ぶ姿勢を生み出すことが、とりわけ大学入学直後の一年生には最優先事項であると思われる。そこで得られる「相互刺激」によって「経験・感性の多様性を最大限に活用」し、「潜在的な学修意欲や能力を自然に引き出す」<sup>7)</sup>ことが学生の学びを深める上で重要なのではないだろうか。事実、当初は個人で行う予定であったプレゼンテーションが、学生の発案によりグループを組む形へと発展し、彼らの自主性や協働性が養われたことは、個人の学修意欲や能力の向上へと繋がったはずである。学生の将来を見据え、能力の向上に資する学習活動の場を提供するため、引き続きアクティブ・ラーニング型授業を実践していきたい。

## 参考資料

- 1) 「学校法人名城大学の基本戦略 MS-26」  
<https://www.meijo-u.ac.jp/about/ms26/>  
(2018年11月10日閲覧)
- 2) 溝上慎一, アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換, 東信堂, 2014.
- 3) 同上書, p.7.
- 4) 中央教育審議会, 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」, 2014年12月22日.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) (2018年11月10日閲覧)
- 5) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編, ディープ・アクティブラーニング, 勁草書房, 2015.
- 6) 橋本勝編, ライト・アクティブラーニングのすすめ, ナカニシヤ出版, 2017.
- 7) 同上書, p.7.

平成29年度  
「教育の質向上プロジェクト」  
成果報告書



## 平成29年度「教育の質向上プロジェクト」成果報告書

1. 取組名称	全学対応教育学生指導支援WEBシステムの開発
2. 取組学部等名	理工学部
3. 取組代表者／取組者	取組代表者 加鳥 裕明 取組者 齊藤 公明, 新井 宗之

### 4. 取組の概要

学生への教育指導支援を目的とする情報技術を活用したWEBシステム（通称：PASTEL）の全学部対応システムの構築である。このWEBシステムは、教員側の学生への教育指導を支援するために、個々の学生の履修状況が閲覧できるとともに個々の学生の情報交換や情報共有することができるシステムである。また、独自の（JABEEに対応した）授業アンケートをすることができる等の機能がある。さらに、全学部対応とともに学生の履修状況を教育課程に沿った履修状況の表示や学科ごと（クラスごと）の学生の履修状況の一覧、また成績不振学生の表示等の機能を追加して学生への教育指導に役立てようとするものである。

### 5. 実施計画

#### (1) 4月～7月：全学対応への改修

このWEBシステム（通称：PASTEL）は理工学部での対応はできているものの全学的な対応の確認はできていない。このため他学部の学生履修データ等のデータ分析を行い、システムの改修を行うとともに、WEBシステム（通称：PASTEL）にデータをインポートして動作確認をする必要がある。この作業を7月末までに行う。

#### (2) 4月～10月：追加機能の開発

##### (i) 教育課程一覧に沿った単位取得状況表示の開発

並行して、学生の単位取得状況を教育課程一覧に沿った表示にし、どの分野の単位が何単位不足しているかなど分かり易い表示にする機能を開発する。

##### (ii) 学科（クラス）別単位取得状況学生一覧表示の開発

また、学科（クラス）ごとに単位取得状況の学生一覧を表示し、成績不振学生を分かり易い表示にする等の機能を開発する。理工学部2学科、文系学部1学科程度に対応するものを10月末までに開発する。

#### (3) 11月～1月：全体の機能チェックと調整

全体の機能チェック、調整等を1月末までに実施する。このWEBシステム（通称：PASTEL）は、内部の構造がかなり複雑になっているため既存の機能と関連する機能を追加する場合、他の機能への影響等を調べる必要がある。全ての関係をチェックすることは難しいがおもな事項をチェックし、問題があれば修正する必要がある。このためには少々時間を要する。

### 6. 取組の実績

- ① これまで教育・学生指導の目的でこのWEBシステムで学生の履修状況を閲覧することができていた。この表示は経年的、羅列的な表示のため、それぞれの授業科目の単位取得までの経緯等を知る上では有用であるが教育課程との関連で学生の履修状況を知る上では難があった。これを教育課程一覧による履修状況として表示し、合わせて学生便覧の卒業要件、卒業研究着手条件の充足状況等も表示する機能を加えた。これにより学生の教育課程に沿った履修状況として把握することの一助となった。

- ② 卒業要件による単位取得状況、卒業研究着手条件の充足状況、学科・学年別の学籍簿順による一覧表示の機能を加えた。また、表示には、例えば卒業要件の充足状況表示においてそれぞれの分野の充足、非充足で背景色を変える表示にして視覚的にも充足状況を把握し易いようにしている。
- ③ 履修科目の取得単位数順による卒業要件の充足状況等の学科・学年別の学生一覧表示の機能を加えた。この取得単位数順の表示は、降順（取得単位数の多い学生から少ない学生順）と昇順（取得単位数の少ない学生から多い学生順）の表示がありどの学生が単位数の少ない学生か等を分かり易く表示し、学生への教育・指導に供することができる。この一覧には卒業要件充足状況等の一覧も含まれる。
- ④ 履修科目の平均点順による学科・学年別の学生一覧表示機能を加えた。この平均点順による表示は、降順（平均点の高い学生から低い学生順）と昇順（平均点の低い学生から高い学生順）の表示があり、個々の学生が成績上位か下位か等の情報を提供する。
- ⑤ 学科・学年別の学籍簿順、取得単位数順、科目平均点順の一覧には入学時の入試形態と出身高校も表示している。在学生の履修・成績状況と入試形態等の情報を提供し、受け入れ学生の選考や入学後の指導配慮の一助としている。

## 7. 具体的な成果

- ① 教育課程一覧による個々の学生の履修状況が把握できるとともに卒業要件の充足状況が分かるため、例えばゼミの学生との話し合いの中で卒業へ向けた単位取得に関し個々の学生との情報共有ができる。
- ② 成績不振者の指導に関し、学務センターから指導学生について提示があるが、指示された学生に関して教育課程一覧による単位取得状況の把握や入学形態、出身高校等の情報も取得できるため個別の学生に対しより適切な指導ができる。
- ③ 上記②に関連し、上記以外の成績不振者の情報が単位取得数順、平均点による成績順により得られるため、授業や定期試験等において注意喚起等の指導が容易となっている。
- ④ 単位取得数順の一覧や科目平均点順と入試形態、出身高校のリンクした情報により、入試等による受け入れ学生等の判断の情報提供となる。

## 8. 平成30年度以降の取組の展開

この教育学生指導支援WEBシステムは平成29年度において、理工学部2学科（社会基盤デザイン工学科、材料機能工学科）および理工学部以外の学科1学科（経済学部経済学科）を対象にシステムの追加機能の開発を行った。平成30年度以降は経費・予算範囲内で対象学科を増やしていく考えである。ただ、画一的に同じ機能を付加するよりも、対象とする学科固有な要望を考慮した開発が望ましいと考える。このため今年度と同じ機能の追加ではなく、対象とする学科に応じた機能を予算・経費内で追加検討する。

## 9. 本取組を今後、他学部等が採用した際に見込まれるメリット

教育学生指導支援WEBシステムには、今回追加機能として教育課程一覧による履修状況の表示等を述べているが、このWEBシステムは学生に関する情報を多く取得できるとともに教員間の情報交換も可能なシステムとなっているため、個々の学生の全体的な状況把握を助ける機能があるといえる。また、在学生の履修学習状況と入試形態、出身高校とのリンクした情報により推薦などの入試戦略の判断資料の一助となる情報を提供することができる。

## 10. その他の特記事項

特になし。

# 全学対応教育学生指導支援 WEB システムの開発

理工学部社会基盤デザイン工学科 新井宗之

## 1. はじめに

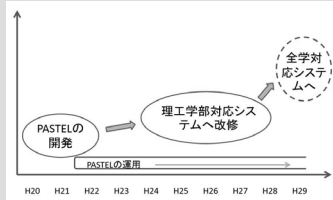


図-1 PASTELの開発運用経緯

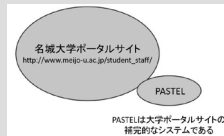


図-2 PASTELの位置付け

この10年あるいは15年の経緯の中で大学教育が大きく変わったと思われる点があります。それは、特に工学系の大学教育において教育の目的やその手法およびそれらを評価するシステムを明確にすることが求められるとともにその証拠資料も求められることになったことです。著者が所属する理工学部の学科では日本技術者教育認定機構 (JABEE) の認定を受けるための対応が必要となりましたが、これは先の事柄の端的な事例です。このことを契機に授業アンケートや学生情報の教員間での共有等のための Web システムを平成20年に開発し、通称、PASTEL (Personal Assist Tool for Education and Learning) と呼んでいます。当初1学科を念頭においたシステムでしたが、理工学部全学対応する改修を経て、全学部への対応を検討したものです。図-1は経緯を示したものです。また、この Web システムは、当然のことながら図-2に示すように、大学が運用しているポータルサイトに対する補完的な位置付けのシステムです。

## 2. 主な機能の概要

### (1) 学生カード

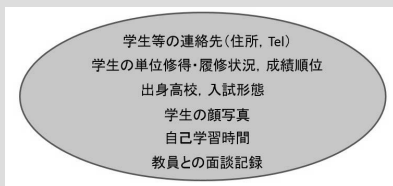


図-3 学生カード

学生カードは、教員が学生への教育・指導のための支援機能で、学生等の連絡先、学生の単位取得、履修状況、出身高校、入試形態、学生の顔写真 (教員が学生の了解を得た写真)、教員との面談記録等の情報を表示する。

### (2) 授業評価アンケート

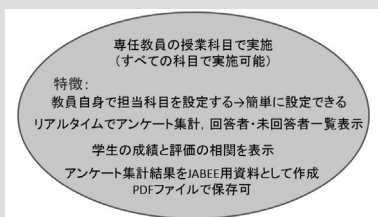


図-4 授業評価アンケート

授業評価アンケートの機能は、教員が担当科目のアンケートを設定し、学生が回答するとともに、その集計をサーバ側で行う機能です。集計の中で学生の自己評価、授業担当者への総合評価と成績との関係を表示する内容あり、集計結果を JABEE 用の証拠資料として6ページ程度にわたるPDFファイルとして取得できます。

### (3) その他

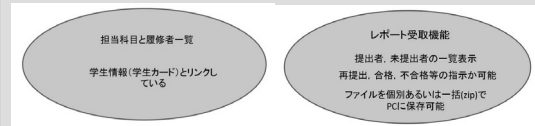


図-5 その他 (履修者一覧、レポート受取等)

その他に教員の担当科目と履修者の一覧の表示やレポートをファイルとして受け取る機能、自由記述式のアンケート等の機能があります。

卒業の要件 表(1)			
部門	項目	卒業単位	取得単位
総合専修部門	選択必修科目	10単位	10
	選択自由科目	10単位以上	11
計		20単位以上	21
必修科目	理工学専攻科目	22単位	22
	選択必修科目	10単位	10
専門教育部門	選択必修科目	10単位	10
	選択自由科目	10単位以上	20
計		52単位以上	52
備考:コースを別社会基盤デザインコース			

卒業の要件 表(2)			
履修要件	科目別社会基盤デザインコース(履修科目数)	科目数	科目平均点
(1)の科目	科目から科目以上	5	
(2)の科目	科目から科目以上	2	
(3)の科目	科目から科目以上	5	
(4)の科目	科目から科目以上	3	
(5)の科目	科目から科目以上	7	

卒業研究実習条件			
1) 卒業に必要な単位制に入学される3年次までの成績	2) 卒業科目のうち、100単位以上取得していること	3) 履修	4) 履修
1) 卒業に必要な単位制に入学される3年次までの成績	2) 卒業科目のうち、100単位以上取得していること	3) 履修	4) 履修

図-6 教育課程一覧による成績表示 (一部、卒業要件)

平均点の高い順の一覧(4年次)													
番号	学号	氏名	総合専修部門	専門教育部門	単位	卒業要件	科目平均点	卒業単位	取得単位	入試形態	出身高校	成績	成績
1	101112122	18	37	108	103	35	6	87.400	1	120	F方式	東洋	東洋
2	101112122	18	37	108	103	24	6	87.211	2	122	公費推薦	東洋	東洋
3	101112122	18	37	108	103	7	6	87.152	3	120	自方式	東洋	東洋
4	101112122	18	37	108	113	105	2	86.634	4	131	A方式	東洋	東洋
5	101112122	18	37	108	108	12	6	86.593	5	126	A方式	東洋	東洋
6	101112122	18	37	103	103	12	6	86.440	6	125	F方式	東洋	東洋
7	101112122	18	37	103	127	147	1	86.103	7	137	自方式	東洋	東洋
8	101112122	18	37	103	110	120	3	85.538	8	125	F方式	東洋	東洋
9	101112122	18	37	103	100	100	10	85.139	9	120	F方式	東洋	東洋
10	101112122	18	37	103	107	127	16	84.976	10	127	指定推薦	東洋	東洋
11	101112122	18	37	103	103	103	4	84.719	11	121	A方式	東洋	東洋
12	101112122	18	37	103	103	103	37	84.027	12	124	F方式	東洋	東洋
13	101112122	18	37	104	101	111	70	83.792	13	121	A方式	東洋	東洋
14	101112122	18	37	108	108	119	8	83.342	14	128	推薦	東洋	東洋
15	101112122	18	37	103	103	106	21	83.005	15	124	C方式	東洋	東洋
16	101112122	18	37	108	108	104	6	82.277	16	124	F方式	東洋	東洋
17	101112122	18	37	108	110	119	31	82.219	17	121	指定推薦	東洋	東洋
18	101112122	18	37	103	103	100	5	82.040	18	130	公費推薦	東洋	東洋
19	101112122	18	37	108	103	103	49	81.959	19	120	A方式	東洋	東洋
20	101112122	18	37	103	121	121	68	81.500	20	121	A方式	東洋	東洋
21	101112122	18	37	108	103	103	50	81.304	21	133	A方式	東洋	東洋
22	101112122	18	37	103	103	103	68	81.138	22	118	F方式	東洋	東洋

図-7 平均点順によるクラス別表示の例

さらに教育課程一覧による成績表示や学科の学年クラス別による平均点順による表示や、ここでは表示していませんが、学籍簿順の表示の機能があり、この表示においては入学形態、出身校等も表示できるようになっています。(表示は一部伏字にしております。また、参考例として表示しているため実際とは異なる場合があります。)

## 3. 全学対応への展望と課題

今まで運用されてきている Web システム (PASTEL) は授業評価アンケートの実施やその証拠資料などの作成など教員負担の軽減、学生指導等のための教員間情報共有に寄与してきています。今後は、わかりやすい表示にすることや図-7の例で示すように在学時の履修状況ばかりでなく入学形態、出身校などデータの結合による情報提供が可能で、これらのことは学部・学科により固有なニーズがあるとともに模索的な過程があるため、学生の情報が漏洩しないためにもこのような模索過程をふくめて大学が一元管理し、それぞれの学科のニーズに応じたシステムの構築等を目指すことが必要と考えられます。



## 平成29年度「教育の質向上プロジェクト」成果報告書

1. 取組名称	チーム医療の有用性を段階的に実感する他施設協働参加型学習
2. 取組学部等名	薬学部
3. 取組代表者／取組者	取組代表者 平松 正行 取組者 野田 幸裕、半谷 眞七子、亀井 浩行、吉見 陽、 福井 愛子、田口 忠緒

### 4. 取組の概要

本取組ではチーム医療で活躍できる薬剤師の育成を目指し、学部学生時から体系的かつ、段階的に目標を設定して、薬学生が多職種の学生と共に「多職種の役割を理解する」、「知識や情報共有の重要性を学ぶ」など、チーム医療の特性を習得することを目的とする。目標達成には、現代社会で求められる豊かな人間性に裏打ちされた広い視野と深い教養を持ち、行動力とコミュニケーション能力を備えた人材教育が必要である。これは本学全体のディプロマ・ポリシーである「幅広い教養を身につけ、広い視野に立って物事の公正な判断をすることができる」、「主体的に学び続け、学んだことを分かち合い、共に成長することができる」に関連した教育改善に繋がる。さらに、他施設との教育連携を活用し、「学部の人材養成目的に沿った順次性のある体系的な教育プログラム」を構築することから、大学・学部を超えた連携教育の一つのモデルとなる。すなわち、各学部の基盤を尊重・重視しながら、医療・福祉の現状をテーマとした人間学部、医療と法・倫理をテーマとした法学部、あるいは環太平洋戦略的経済連携協定（TPP）と医療制度や少子高齢化と医療経済をテーマとした経済学部など、「医療」をキーワードとしたテーマを設定することで、専門教育分野の学生と「医療における多職種の役割を理解する」、「各専門職の知識や情報共有の重要性を学ぶ」ことが可能となる。このように、学部の枠を超えた教育連携に発展し、テーマのキーワードを変えることで大学全体として恒常的かつ自律的に質の高い教育に繋がり、その波及効果も期待できる。

### 5. 実施計画

#### ①1年生／共通基盤の構築

##### ・ユニット1：早期体験学習

医療チームの一員である薬剤師として医療・福祉の現状とそれを取巻く環境を理解し、モチベーションを高めるために、薬局・病院・福祉施設などをグループで訪問し、体験学習を行う。また、ハンディキャップ体験や自動体外式除細動器を用いた一次救命救急による救命蘇生などの生命に関わる技能・態度の演習を行う。

##### ・ユニット2：チーム医療の基盤

医療チームの一員である薬剤師として患者中心の医療を実施するために必要な共通する倫理観を涵養するために、医療チーム全体に関わる倫理的問題や態度などをテーマとしたグループワークを名古屋大学医学部医学科（医学生）や保健学科（看護学生）と合同で行う。

#### ②2年生／チーム医療の理解

##### ・ユニット3：チーム医療の体験

医療チームの一員である薬剤師として患者中心の医療を実施するために、実際の患者と対話し、医療人として必要な倫理観と態度を実践的に育む。薬学生は、藤田医科大学の低学年主体のIPE（アセンブリ2）に参加し、医学部および医療科学部（看護学科など6学科）との混成チームにて、グループワークを行う。

### ③3年生／職種専門性の理解

#### ・ユニット4：多職種の専門性と地域医療の理解

医学生や看護学生、理学療法・作業療法に関わる学生が、地域医療に根ざした課題について討論し、発表する。このプログラムでは、小グループ学習のひとつであるTBL（チーム基盤型学習）を行い、その討議過程からの気づきやピア（同僚）評価を基に、チームの在り方、チーム内における自分自身、さらには各自の専門性、また多職種の専門性への理解を深める。

### ④医療系医学の他学部との職種専門性の理解

「医療」をキーワードとしたテーマにて、人間学部、法学部、あるいは経済学部などの学生とグループワークが可能かどうか、各学部アンケート調査を依頼する。その結果に応じて、可能な学部学生との混成チームにて、小規模でグループワークを行う。

## 6. 取組の実績

- ① ユニット1では、1年次学生が全員参加し、講義とグループワークにより医療チームでの薬剤師の理解を深め、医療施設訪問による体験学習からモチベーションを高めた。ハンディキャップ体験により身を持って患者を理解し、救命蘇生から生命に関わる技能・態度を学んだ。ユニット2では、地域医療をテーマとしたシネメデュケーション（映画の一部を医学教育に使用：鑑賞から感じたことを討論）とグループワークを実施し、2年次薬学生が7名体験的に参加することで地域医療での医療の問題点や他職種の役割を学んだ。
- ② ユニット3では、アセンブリ2に代って、1年次学生が全員参加し、英国のアバディーン大学が開発したiPEGを実施し、学生が協力しながらチーム医療で活躍する職種の習得を図った。また、薬学生がシナリオに準じて患者、医師、看護師や薬剤師の登場する場面を理解して演じること（シナリオ劇場）で、「セリフに込めた思い」から患者・家族の「治療薬に対する思い」「支援する医療スタッフが担う役割」の理解を図った。
- ③ ユニット4では、5年次学生が23名参加し、地域の医療系大学の多種の学部・学科の医療系学生が協働で問題解決に向けたグループワークを行い、地域医療の住民健康問題の解決法や各職種の役割などの理解を深めた。また、4年次学生が3名参加し、末期がん患者に関する課題を医学生とディベート（相手の話も十分聞いたうえで自分の意見を伝える）形式で討論し、アサーティブなコミュニケーション技術や地域医療での各職種の役割などを習得した。
- ④ 「医療」をキーワードとしたテーマにて、教育連携が可能かどうか8学部アンケート調査を行い、各学部での他学部学生との教育連携の現状、連携をする場合の問題点、薬学部との連携の可能性について把握した。

## 7. 具体的な成果

- ① 早期体験学習の実施（1年生282名）により、患者、他職種との連携の重要性、生命に関わる職種であることが理解できた。また、シネメデュケーション（映画の一部を医学教育に使用：鑑賞から感じたことを討論）とグループワークの実施（2年生7名）は、「他の職種との連携によるチーム医療の実践」「医師の専門性」「自分の専門的視点からの意見」などの重要性を理解することに繋がった。「病い」が人生に与える影響や医師の視点からの意見も理解できた。
- ② 代替えプログラムのアンケート調査（1年生280名）では、「チーム医療の必要性」「協働する必要性」の価値観を体得し、「他の職種との連携によるチーム医療の実践」や「薬剤師の専門性」の重要性が理解できた。多職種名や役割の習得、患者中心の医療／医療倫理の理解に繋がりが、継続して実施すべきプログラムであることが示唆された。

- ③ ユニット4に関するアンケート調査（5年生22名）から、「他の職種との連携によるチーム医療の実践」「薬剤師の専門性」「患者の視点」の重要性の理解に繋がり、「将来の仕事」「他の職種との相互理解」に役立つことが明らかとなった。また、医学生とディベート（相手の話も十分聞いたうえで自分の意見を伝える）形式での討論を導入（4年生3名）したところ、「他の職種との連携によるチーム医療の実践の重要性」、「他の職種との相互理解」や「患者中心の医療／医療倫理の理解」に繋がり、アサーティブなコミュニケーション技術が習得できた。
- ④ アンケート調査（8学部の内、6学部から回答）により、連携する場合の単位互換性やキャンパス移動に関わる経費などの問題が明らかとなったが、医療をテーマとした教育連携が可能な学部（人間学部、農学部、都市情報学部、あるいは理工学部）も存在することが見出された。

## 8. 平成30年度以降の取組の展開

本年度はカリキュラムの日程調整ができず、未実施であったユニット2は、授業として1年生全員が実施できるようにカリキュラムの日程調整を再度行い、平成30年度以降には実施可能とする。ユニット3は、中心となる藤田医科大学との低学年主体のプログラムに一部の3年次薬学生を参加させ、3年次薬学生が全員参加できるようにカリキュラムの調整を試みる。本年度実施したiPEGとシナリオ劇場は2年次薬学生でも実施できるかどうか検討する。ユニット4は、5年次の選択プログラムであったが、4年次薬学生に移行することで、全員が授業として実施可能とする。以上のように、5年次の高学年で実践する専門的IPEの基盤として、恒常的に実施できるように体系的かつ、継続的に学ぶ教育プログラムとカリキュラムを学年毎に確立していく。また、学部の枠を超えた教育連携にも発展させ、大学全体として波及効果に繋がるかどうかを検証する。

## 9. 本取組を今後、他学部等が採用した際に見込まれるメリット

医療系学部以外の各学部でも、医療・福祉などをテーマとした授業やセミナーを開講している。たとえば、医療・福祉の現状をテーマとした人間学部、医療と法・倫理をテーマとした法学部、そして環太平洋戦略的経済連携協定（TPP）と医療制度や少子高齢化と医療経済をテーマとした経済学部である。したがって、「医療」に捕らわれず、各学部が設定した「テーマ」でも専門教育分野の学生とのIPE実施の可能性があり、「多職種の役割を理解する」や「各専門職の知識や情報共有の重要性を学ぶ」ことができる。また、「テーマ」から設定した課題に対して、ディベート（相手の話も十分聞いたうえで自分の意見を伝える）形式の討論を導入すれば、アサーティブなコミュニケーション技術や各職種の考え方などを習得することができる。以上のように、「テーマ」のキーワードを変えることで大学全体として、学生が他者と協働して共通の課題に取り組むことにより、相互の気づきや刺激を経験し、成長する学びのコミュニティとなる。

## 10. その他の特記事項

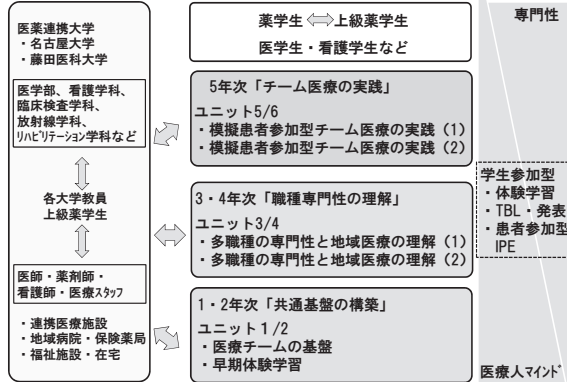
本学が掲げる「学びのコミュニティ」は、学生が他者と多様な経験を通して、課外でも自主的な学びの活動を広げ、同じ場所で共に学び、お互いから学び合いながら、お互いのことを学ぶことにより、それぞれの役割に気づき、それを刺激として成長するコミュニティを創り広げるものである。本取組は、他大学や本学の他学部の学生とのグループワーク、その基となる課題やシナリオを協働で作成することを介して、学生だけでなく、教員同士のFDを含めた「学びのコミュニティ」となり、本学の「学びのコミュニティ」のビジョンに直結する。本取組はまた、本学のビジョンである「多様な経験」、「課外での自主的な学びの活動」や「成長するコミュニティ」などと合致する。



# チーム医療の有用性を段階的に実感する他施設協働参加型学習

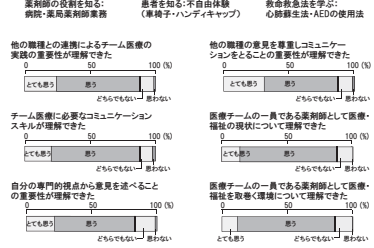
取組責任者：野田幸裕、取組者：半谷眞七子、亀井浩行、吉見 陽、福井愛子、田口忠緒  
取組学部：薬学部

本取組ではチーム医療で活躍できる薬剤師の育成を目指し、学部学生時から体系的かつ、段階的に目標を設定して、薬学生が多職種と学生と共に「多職種の役割を理解する」、「知識や情報共有の重要性を学ぶ」など、チーム医療の特性を習得することを目的とする。目標達成には、現代社会で求められる豊かな人間性に裏打ちされた広い視野と深い教養を持ち、行動力とコミュニケーション能力を備えた人材教育が必要である。これは本学全体のディプロマ・ポリシーである「幅広い教養を身につけ、広い視野に立つて物事の公正な判断をすることができる」、「主体的に学び続け、学んだことを分かち合い、共に成長することができる」に関連した教育改善に繋がる。さらに、他施設との教育連携を活用し、「学部の人材養成目的に沿った順次性のある体系的な教育プログラム」を構築することから、大学・学部を超えた連携教育の一つのモデルとなる。たとえば、「医療」をキーワードとしたテーマを設定することで、専門教育分野の学生と「医療における多職種の役割を理解する」、「各専門職の知識や情報共有の重要性を学ぶ」ことが可能となる。このように、学部を超えた教育連携に発展し、テーマのキーワードを変えて大学全体として恒常的かつ自律的に質の高い教育に繋がり、その波及効果も期待できる。



- ①ユニット1では、1年次学生が全員参加し、講義とグループワークにより医療チームでの薬剤師の理解を深め、医療施設訪問による体験学習からモチベーションを高めた。ハンディキャップ体験により患者を理解し、救命蘇生から生命に関わる技能・態度を学んだ。ユニット2では、2年次薬学生が7名体験的に参加し、地域医療をテーマとしたシナメデュケーション(映画の一部を医学教育に使用:鑑賞から感じたことを討論)とグループワークを実施することで、地域医療での医療の問題点や他職種の役割を学んだ。
- ②ユニット3では、1年次学生が全員参加し、英国のアバディーン大学が開発したiPEGを実施することで、学生が協力しながらチーム医療で活躍する職種に関する知識の習得を図った。また、薬学生がシナリオに準じて患者、医師、看護師や薬剤師の登場場面を理解して演じる(シナリオ劇場)で、「セリフに込めた思い」から患者・家族の「治療薬に対する思い」を支援する医療スタッフが担う役割の理解を図った。
- ③ユニット4では、5年次学生が23名参加し、地域の医療系大学の多職種の学部・学科の医療系学生が協働して問題解決に向けたグループワークを行うことで、地域医療の住民健康問題の解決法や各職種の役割などの理解を深めた。また、4年次学生が3名参加し、末期がん患者に関する課題を医学生とディベート(相手の話も十分聞いた上で自分の意見を伝える)形式で討論し、アサーティブなコミュニケーション技術や地域医療での多職種の役割を習得した。
- ④「医療」をキーワードとしたテーマにて、教育連携が可能かどうか8学部アンケート調査を行い、各学部での他学部学生との教育連携の現状、連携をする場合の問題点、薬学部との連携の可能性について把握した。

## 1. ユニット1:共通基盤の構築/早期体験学習 (1年生:282名)

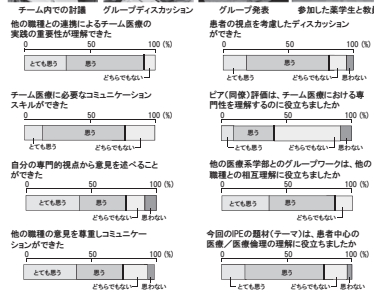


①ユニット1の早期体験学習(1年生282名)では、患者、他職種との連携の重要性、生命に関わる職種であることが理解できた。ユニット2のシナメデュケーション(映画の一部を医学教育に使用:鑑賞から感じたことを討論)とグループワークの実施(2年生7名)は、「他の職種との連携によるチーム医療の実践」「医師の専門性」「自分の専門的視点からの意見」などの重要性を理解することに繋がった。「病い」が人生に与える影響や医師の視点からの意見も理解できた。

②ユニット3に関するアンケート調査(1年生280名)では、「チーム医療の必要性」「協働の必要性」の価値観を体得し、「他の職種との連携によるチーム医療の実践」や「薬剤師の専門性」の重要性が理解できた。多職種間での役割の理解に繋がり、継続して実施すべきプログラムであることが示唆された。

## 4. ユニット4:職種専門性の理解/多職種の専門性と地域医療の理解(2) (5年生/アゼンバ)4:23名)

テーマ:認知症の方ご家族が住み慣れた地域で安心して暮らしていくためには  
1日目:応用課題1 認知症の方の模倣事例から課題を整理し、職種で役割分担して協議で考える  
1-2日目:応用課題2 認知症の方ご家族が地域で暮らしていくための支援を考える  
3日目:発表会



③ユニット4に関するアンケート調査(5年生22名)では、「他の職種との連携によるチーム医療の実践」「薬剤師の専門性」「患者の視点」の重要性の理解に繋がり、「将来の仕事」「他の職種との相互理解」に役立つことが明らかとなった。また、医学生とディベート(相手の話も十分聞いたうえで自分の意見を伝える)形式での討論を導入(4年生3名)したところ、「他の職種との連携によるチーム医療の実践の重要性」、「他の職種との相互理解」や「患者中心の医療/医療倫理の理解」に繋がり、アサーティブなコミュニケーション技術が習得できた。

### 大学全体の教育改善に与える効果について

本取組の目標:現代社会で求められる豊かな人間性

「幅広い教養を身につけ、広い視野に立つて物事の公正な判断をすることができる」  
「主体的に学び続け、学んだことを分かち合い、共に成長することができる」

#### 本学他施設との教育連携の活用

- 人財養成目的に沿った順次性のある体系的な教育プログラムの構築
- 波及効果
  - 大学・学部を超えた連携教育モデルの構築
  - 恒常的かつ自律的に質の高い教育の構築(各学部の基盤を尊重・重視)
  - 学部を超えた教育連携への進展(人間学部の専門教育分野:医療・福祉の現状とそれを取巻く環境をテーマ)

「医療」をキーワードとしたテーマにて、教育連携

④アンケート調査(8学部の内、6学部から回答)により、連携する場合の単位互換性やキャンパス移動に関わる経費などの問題が明らかとなったが、医療をテーマとした教育連携が可能な学部(人間学部、農学部、都市情報学部、あるいは理工学部)も存在することが見出された。

本取組は、平成29年度 教育の質向上プロジェクトの支援のもと実施されました。本取組の実施にあたりご協力頂きました、名城大学薬学部 病態解析学Ⅰの学部4年生と5年生および病院薬学研究室の学部5年生、名城大学院薬学部 病態解析学Ⅰの学部4年生と5年生、岡崎研太郎先生、末松三奈先生と高橋穂希先生、愛知医科大学看護学部 阿部恵子先生に御礼申し上げます。また、本取組に関するアンケート集計・解析を手伝って下さいました病態解析学Ⅰの皆様へ感謝いたします。

## 平成29年度「教育の質向上プロジェクト」成果報告書

1. 取組名称	基軸科目「現代に生きる」における授業内外の学修を促す専用ホームページの活用
2. 取組学部等名	人間学部
3. 取組代表者／取組者	取組代表者 宮嶋 秀光 取組者 加茂 省三、安藤 喜代美、西村 善矢、加藤 昌弘、櫻井 龍彦

## 4. 取組の概要

(1) 取組の達成すべき目標と、それが大学全体の教育改善に与えられられる効果について

人間学部では、平成27年度のカリキュラム改訂において、教養教育の導入科目として新入生全員を対象とする基軸科目「現代に生きる」を導入した。この科目は、全学のDPにもあるように、「広い視野に立って物事の公平な判断をする」学生を育て、将来の公正な社会の担い手たる市民を輩出する教育の基盤として位置付けられている。従って、これまで専門の異なる6学部の教員の協力のもと、①現代社会が直面している諸問題の理解とその解決の可能性を探ること、②その過程で小集団およびクラス全体における討議を重視することを二つの基本方針として、平成26年度のトライアルも含めれば、3年間にわたって試行錯誤を重ねてきた。そこで、学生の議論を組織する方法論などについては、一定の成果を得たが、今後は授業内はもとより、特に授業外での積極的な学修を推進することがいっそう重要な課題となりつつある。その課題に応じていく方途や環境を整備することが本事業の目標であるが、それを達成することは、本授業における学生の議論と学修の深まりを促すと同時に、本学で開講されている多様な大規模クラスにおいて、学生の積極的な議論を組織し、自発的な学修を促進することが求められる場合に、一つのモデルとして活用されることが期待される。

(2) 取組の実施概要と用いる手法について

本取組では、基軸科目「現代に生きる」専用のホームページを立ち上げ、それを学生の授業内外の主体的な学修の促進、および授業終了後の継続的な学修の促進のための手段、同時にまた本授業の取り組みを学内外に紹介する手段として活用していくことを基本とする。本ホームページに掲載し、閲覧および活用できる内容としては、以下のものを予定している。①授業用の教材・資料・データ等の提供、②授業外のグループ討議で活用可能な追加資料の提示、③授業における討論等の動画記録の提供、④毎回提出されるグループ単位のレポートの一部紹介、⑤レポートに対する教員のコメントの掲載、⑥電子書籍の作成と配布、⑦授業で取り上げた問題に関連する継続的な情報提供、⑧学生と教員が共有できる適切な意見交換の場の提供などである。なお、ホームページの活用も含め、基軸科目の成果を各担当教員が報告する冊子も、学内用に印刷し配布したい。

(3) 取組の成果を測定する指標

本事業の成果は、新設のホームページの活用状況（アクセス数、掲載資料数、動画配信数など）によって明確になるが、その利便性等に関しては、毎年9月に全受講生を対象に実施するアンケート調査によっても確認したい。

## 5. 実施計画

基軸科目「現代に生きる」は、授業全体の統一テーマを「人口問題を考える」とした上で、サブテーマに沿った4ないし5回の授業からなる3つのユニットを作り、それぞれのユニットの担当教員がチームで運営する方式をとってきた。4月当初は、班の編制、班の討論の仕方、毎時限レポートの提出方法など、まず新入生が慣れ

る必要のある事項が多いため、これまで、各班1つのiPadの導入や、授業後のWebClassの活用など、新しい試みは4月当初は避け、学生自身も授業に慣れ始めるユニット2以降で導入することにしてきた。今回も、ユニット1の過程でホームページの構築を業者委託で完成させ、5月下旬に始まるユニット2以降に運用を始めていきたい。従って、以下のような日程で本事業を進めていきたい。

(なお、「6. 取組の実績」の記述のために、取組内容について申請書にはなかった番号を付している。)

4月 基軸科目開講 (ユニット1開始)

- ①-1 業者委託によるホームページの作成
- ② 授業の動画記録の作成開始

5月下旬 (ユニット2開始)

- ③-1 ホームページの活用に関する学生へのオリエンテーション
- ①-2 授業用資料、授業後の参考資料、レポート、教員のコメント等の掲載開始

6月下旬 (ユニット3開始)

- ③-2 ホームページの他の機能に関するオリエンテーション
- ①-3 ホームページの全面運用開始

7月末

- ①-4 個人レポートに関する教員のコメントの掲載

9月下旬

- ④-1 授業アンケートの実施と集計・分析

10月下旬

- ④-2 授業アンケートの結果を掲載
- ①-5 以降、担当教員から関連するトピックス等に関して情報提供

12月上旬

- ⑤-1 当該年度の成果を総括する電子書籍の作成と配信
- ⑤-2 学内向け実践報告冊子の印刷と配布

## 6. 取組の実績

①ホームページの作成に関しては、授業外における学修を促すことを最大の目的としているため、5月の授業(「ユニット2」)の後半から、ウェブ上で学生が互いに議論し、また共同のレポート作成のために意見・情報を交換することを目的とする専用ページ「現代に生きるトーク」の作成と運用に着手した。全体で40にのぼる班ごとの運用を可能にするために、試験的な運用を経て、6月の授業(「ユニット3」)以降、「現代に生きるトーク」を班ごとの共同レポートの作成のために本格的に運用した。

それ以外のホームページの内容については、順次整備していったが、テスト版全体の完成が12月中旬までかかったため、①-2、4、5に関しては、授業期間中の運用は間に合わなかった。なお、テスト版のチェックが終わったため、学内向けの部分を除き、ホームページ全体を1月31日から一般公開する予定である。

②授業の動画記録に関しては、カメラ等を整備して以降、毎回、記録を残している。その一部は、すでにテスト版のホームページにも掲載されており、またFD学習会やオープンキャンパス等の広報的な機会があるたびに、基軸科目「現代に生きる」の紹介として十分に活用している。

③ホームページの活用に関する学生向けオリエンテーションについては、すでに班単位で活用しているiPadの使用法が定着した5月以降の授業の中で、「現代に生きるトーク」の概要と活用法、またiPadとの連動した活用法などを説明するとともに、簡単な操作を実際に行わせて定着をはかった。



④独自の学生アンケートは、すでに毎年、後期の必修科目の冒頭で実施してきているが、本年度は、昨年度までのアンケート内容の一部を変更し、特に「現代に生きるトーク」の活用状況や利便性に関して設問を設け、その結果を検討した。なお、アンケート結果の分析に関しては、過去2年の結果と合わせて本プロジェクトの資金で刊行する冊子で報告する予定である。

⑤基軸科目「現代に生きる」の5年間にわたる実践を学内に紹介する冊子の刊行については、現時点で編集作業を進めているところであるが、本プロジェクトの実施者はもとより、「現代に生きる」に参加している他学部の教員3名からも、授業実践の概要と成果に関する報告を投稿してもらえる予定であり、これまでFD学習会等で紹介してきた内容を含めて、「現代に生きる」の取り組みの全貌を学内に紹介することが期待できる。

## 7. 具体的な成果

①基軸科目「現代に生きる」の取り組みは、学部内で新入生全員を対象にした他の必修科目「人間学総論」の授業構想の見直しや改善に一定の影響を与えており、従ってまた、同数の受講生を対象にする「人間学総論」でも、本プロジェクトで整備した情報機器等の活用が大いに期待できる。

②本プロジェクトで開設したホームページ、特にその中でも学生用に新設された「現代に生きるトーク」は、機能的には従来のWebClassの掲示板の機能を大きく上回っており、各班の学生間や、学生と教師の議論のやりとり、授業時のiPadの記録やレポートの原稿の掲載等も可能にするものであり、授業終了時からレポートの作成時まで活用されることが期待された。しかし、学生アンケートによると、本格運用された授業回(ユニット3)が少なくとも4回はあったにもかかわらず、実際に活用したのはアンケートに回答した学生の20%弱にとどまっており、本格運用の期間が短かったことを考慮しても、十分な活用とはとうていいいえない状態であり、この点が次年度以降の最大の課題である。

③今年度実施した学生アンケートには、新設した「現代に生きるトーク」の活用に関する質問項目を設定して、本プロジェクトの成果を確認する意図が含まれていた。その結果、②で既述したように、その活用の程度はまだ不十分であることが明らかになった。その原因として、アンケートから読み取れるのは、「現代に生きるトーク」の使いにくさ(回答者の17%)というよりも、「現代に生きるトーク」が手軽さという点で、LINEを上回れなかったことに求めることができる。実際、授業外で班の話し合いが持てないときには、LINEを利用したという回答が圧倒的に多かった。但し、後述するように、この問題は情報手段としての不備や優劣の問題というよりも、むしろ授業やレポート課題のあり方の再検討を促すものである。

## 8. 平成30年度以降の取組の展開

本プロジェクトの今年度の主要な目的は、平成29年度に整備されたホームページを存分に使って、基軸科目「現代に生きる」の授業外の学修を促すとともに、受講生への資料提供や学内外への広報を本格的に展開することであったが、特に上の「7. 具体的な成果」の③に書いた通り、「現代に生きるトーク」の十分な活用を定着させることが大きな課題として残った。確かに手軽さという点でLINEを上回ることはできないが、元来、「現代に生きるトーク」は簡単な情報や短文のやりとりではなく、授業時にiPadで作成した文章やレポート原稿そのものをアップし、それに関する学生間のいっそう踏み込んだ議論のやりとりを可能にすることを狙っている。従って、その使用に学生が慣れるような工夫をすることも必要であるが、授業外で詳しい議論が必要になるような課題の設定や提示の仕方が何よりも問われているとみなすべきである。情報手段としての利便性を活かしながら、授業外の学生の充実した共同学修を促すような授業の展開や課題提示の仕方そのものを工夫していくことが、30年度の取り組みとして不可欠になっている。

## 9. 本取組を今後、他学部等が採用した際に見込まれるメリット

本プロジェクトは、学生間の討議や共同的な課題への取り組みが求められるような授業であるにもかかわらず、学生が共通の学修時間を設けにくいケースに応用することが可能である。基軸科目「現代に生きる」でも、比較的に学生の条件が一致し、学内で頻繁に集まることができる班は、「現代に生きるトーク」はほとんど不要であったようである。しかし、学生の時間割上の制約や、特に課外活動に参加している学生のことを考慮すれば、こうした補助手段は、授業外の共同学修を補助できる有効な手段になると思われる。もちろん、実際に顔をつきあわせて議論をすることに超したことはないが、PBL学修のように共同学修の継続が不可欠であるにもかかわらず、その条件を整えることが難しい授業のケースでは、受講生数の大小や専門分野の相違を超えて、本プロジェクトが作成した「現代に生きるトーク」は汎用性が高いと思われる。

## 10. その他の特記事項

本プロジェクトを進めるにあたり、40台以上のiPadの同時運用や、多数の学生のネットへの同時接続の必要性など、キャンパスのICT環境の充実が重要な前提になっていた。この点では、ドーム前キャンパスの環境は整えられているといえるが、実際に授業を実施する上で、不都合が生ずるケースも幾つかあった。今後は、授業の実際を踏まえたICT環境全体の柔軟な整備や専門家の支援等がいっそう重要になると思われる。

# 「教育の質向上プロジェクト」 基軸科目「現代に生きる」における授業内外の学修を促す専用ホームページの活用

人間学部 宮嶋秀光 加茂省三 安藤喜代美 西村善矢 加藤昌弘 櫻井龍彦

## はじめに

本事業は、人間学部がこの3年間にわたって取り組んできた教養教育の基軸科目「現代に生きる」の特質をいっそう充実させることを目的としている。この授業の最大の特質は、学生グループによる討論やレポートの共同作成である。それらの充実のためには、授業外の学修機会を十分に確保する必要がある。本プロジェクトは、そうした授業外の学修を支援する方策として、「現代に生きる」専用ホームページを整備するものである。

### 1. 授業の目標＝「広い視野に立って、物事の公平な判断」<sup>※</sup>ができる市民の育成 方法＝現代的な課題に対して、それらの解決を目指す学修

授業の全体テーマ：「人口問題」

15回の授業を3ユニットで構成

第1回：ガイダンス

第2～5回（第1ユニット）のテーマ

「人口動態の過去と未来」

第6～10回（第2ユニット）のテーマ

「自然環境の中で生きる人間」

第11～15回（第3ユニット）のテーマ

「食料・エネルギーの需給の見通しと将来の課題」

第2ユニット（毎回8人の教員が参加）

2-1 A先生（農学部） 類人猿から人間へー人類の誕生と適応放散ー

2-2 B先生（理工学部） 気候変動の科学と価値観ー温暖化問題ー

2-3 C先生（理工学部） 開発と生態系保全

2-4 D先生（人間学部） グループ単位の共同的な自主学習

2-5 ユニット担当および運営教員全員

班レポートへのコメントと全体討論

※名城大学ディプロマポリシー

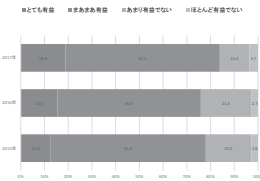
### 2. 各回の授業進行

- 1) 担当教員が専門的な立場から現代的な問題を取りあげ、その背景や基本知識を解説 (おおむね45分)
- 2) 担当教員が選択的な立場決定を迫る問題を提起 (例)出生数の操作をめざす国の政策に賛成or反対?
- 3) 責任者を決めて、グループ(6名)ごとの討論 (おおむね20分)
- 4) グループの見解の発表(挙手とiPad)と全体討論 (おおむね20分)

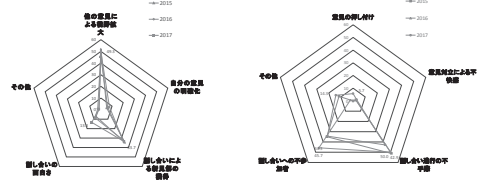
➡ 授業終了後、グループ単位のレポート作成

### 3. 受講者は授業内のグループ討論をどう受け止めたか？(アンケートより)

Q. グループ討論は有益だったか？



Q. 有益と思った理由



8割前後の学生が、討論の有益性を認めているが、十分な話し合いができていないケースも依然として多い。

授業外でも多様な討論の方法を準備する必要性 ➡ 独自のホームページ、特に「現代に生きる」トークの開設

### 4. 「現代に生きる」ホームページの概要 トップページ



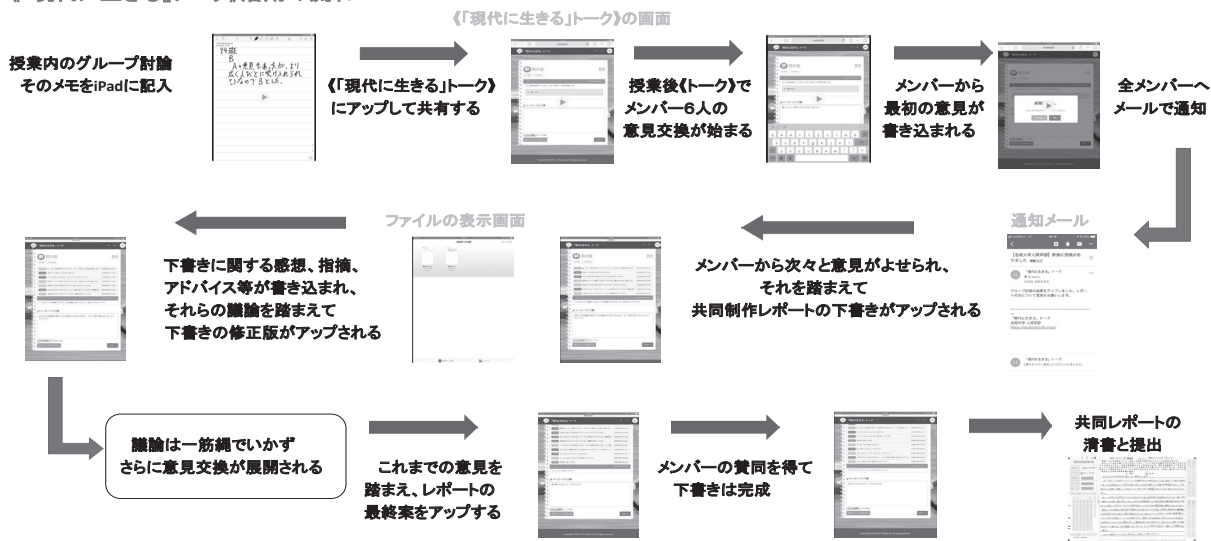
ギャラリー



- 授業用の資料の掲載
- 授業終了後の継続的な情報提供
- 学内外への授業の紹介
- ◎グループ内の授業外討論の支援

➡ 「現代に生きる」トークの開設

### 《「現代に生きる」トーク》活用の流れ



### 今後の課題

《「現代に生きる」トーク》の本格導入は、本年度(2017年度)の第3ユニットからであった。それも、本年度については、受講者のあいだで必ずしも十分に定着し、期待通りに活用されたとはいえない。従って、来年度以降、本事業で開設したホームページの諸機能をいっそう多角的に活用するとともに、それらの諸機能と連動させながら、特に《「現代に生きる」トーク》を受講者の間で、授業外学修を支える有力な手段として定着していくことが課題である。

専用ホームページアドレス <http://wwwhum.meijo-u.ac.jp/gendai/>

# 資 料



# 平成30年度名城大学教育年報（教育実践報告）募集要項

## 1. 教育年報発刊の目的

名城大学における優れた教育実践やその成果を共有・蓄積し、広く教育の質の向上に資することを目的とします。

## 2. 投稿内容

教育実践報告とします。教育実践報告とは、教育実践を対象とした取り組みで、本大学及び他大学の学部・研究科・センター・部署の参考になるような報告とします。

## 3. 投稿資格

原則として、本大学の専任職員（教員・事務職員）及び本大学非常勤講師の在籍者とします。なお、本大学を退職した方の投稿については、退職後3年以内を目安とします。退職後に投稿を希望される場合、事前に大学教育開発センターまで投稿資格をご確認ください。

## 4. 投稿原稿の構成と表記

### \* 執筆担当者

・共同執筆の場合は、1ページ目下部に、各々の執筆分担箇所を明記してください。

### \* 原稿

- ・A4版の用紙を使用
- ・ページ数：8ページ以内とします。（図表を含めた刷り上がりのものを示す。）
- ・文字や図表の色は白黒であること。

### \* 文字数

・本文：横書き23字（英文の場合は38字程度）×2段組

### \* 行数

・36行（2段組）

### \* 書体

- ・日本文：MS明朝
- ・英文：Times New Roman

### \* 文字サイズ

- ①投稿種別：11pt
- ②表題（Title）：18pt
- ③氏名・所属（Name・Faculty）：11pt
- ④章タイトル（Heading）：10.5pt（MSゴシック）
- ⑤本文（Main Text）：9pt



**\*表記**

・章・節・項に対応した数字体系を付してください。

(例) 1

1-2

1-2-1

・参考・引用文献は、文中の引用箇所の肩に<sup>1)</sup>、<sup>2)</sup>などと表し、末尾に一括して掲載してください。

## 5. 投稿原稿の編集

投稿された原稿の形式や表現等については、FD専門委員会が確認・点検します。

## 6. 原稿料

原稿料に代わるものとして、1原稿につき別刷20部を献呈します。

※20部以上を希望する場合は自己負担にて作成可能です。

## 7. 原稿の責任と権利

掲載された報告等の内容についての責任は著者が負うものとします。また、その著作権は著者に属します。編集権・出版権は名城大学大学教育開発センターに属します。

著作物は『名城大学教育年報』および名城大学ウェブサイトにおいて公開することとし、関係諸機関からの電子媒体での収集に応じることとします。

## 8. 提出について

(1) 提出物：提出票1部

印刷された原稿1部

原稿データの入ったCD、USBメモリなど1部

(2) 提出方法：持参または郵送

(3) 提出期限：平成30年11月15日（木）必着

(4) 提出先：名城大学大学教育開発センター（本部棟3階）

なお、様式は<https://www.meijo-u.ac.jp/academics/education/center/publication/annual/outline.html>より、ダウンロード可能です。

問い合わせ先 〒468-8502 名古屋市天白区塩釜口一丁目501番地  
名城大学大学教育開発センター  
(担当：平塚、中北)

Tel : 052-838-2032

E-mail : [edcenter@ccmails.meijo-u.ac.jp](mailto:edcenter@ccmails.meijo-u.ac.jp)

# 平成30年度「名城大学教育年報」投稿要項

<日本文>

投稿種別 ①

表 題 ②

氏 名  
所 属 ③

④ 1. OOOO (章タイトル)  
.....  
.....

⑤ (本文)

2. OOOO  
.....  
.....  
.....  
.....

23字 23字

⑥ 1) ○章担当  
2) ○章担当 -1-

<英文>

投稿種別 ①

Title ②

Name  
Faculty ③

④ 1. OOOO (Heading)  
.....  
.....

⑤ (Main Text)

2. OOOO  
.....  
.....  
.....  
.....

38字程度 38字程度

⑥ 1) ○章担当  
2) ○章担当 -1-

<2ページ目以降>

3. OOOO  
.....  
.....

36行

4. OOOO  
.....  
.....

23字 (日本文) 23字 (日本文)  
38字程度 (英文) 38字程度 (英文) -2-

<最終ページ>

(参考文献)

8. OOOO  
.....  
.....

36行

23字 (日本文) 23字 (日本文)  
38字程度 (英文) 38字程度 (英文) -10-

<1 ページ目様式>

\* 文字数

・本文：23字(英文の場合は38字程度)×2段組

\* 書体

・日本語：MS明朝

・英文：Times New Roman

\* 文字サイズ

①投稿種別：11pt

②表題 (Title)：18pt

③氏名・所属 (Name・Faculty)：11pt

④章タイトル (Heading)：10.5pt (MSゴシック)

⑤本文 (Main Text)：9pt

⑥執筆担当：8pt (共同執筆の場合のみ)

<2 ページ目以降様式>

\* 文字数

・23字 (英文の場合は38字程度)

\* 行数

・36行 (2段組)

※参考文献は最後にまとめて記入してください。

※共同執筆の場合は氏名の右肩に番号を振り、  
1ページ目の下段に執筆担当箇所を明記してください。

※③所属については、  
専任の場合、名城大学〇〇学部〇〇学科  
非常勤の場合、名城大学非常勤講師  
と記載してください。

## F D 専 門 委 員 会 委 員

所属等	職 名	氏 名	備 考
大学教育開発センター	センター長 (人間学部教授)	安藤 喜代美	委員長
学務センター	センター長 (農学部教授)	山岸 健三	
法学部	准教授	仁井田 崇	
経営学部	教授	柳田 純也	
経済学部	教授	折原 卓美	
理工学部	教授	坂東 俊治	
農学部	准教授	細田 晃文	
薬学部	教授	大津 史子	
都市情報学部	教授	亀井 栄治	
人間学部	教授	岡戸 浩子	
外国語学部	准教授	ウィキン・ポール	
総合学術研究科	助教	神藤 定生	
法務研究科	准教授	河北 洋介	
教職センター	准教授	谷口 正明	

# あとがき

大学教育開発センター委員会

大学教育開発センター長 安藤 喜代美

平成30年度『教育年報』、第13号が刊行される運びとなりました。

名城大学大学教育開発センター委員会では、教育の質保証を徹底すべく、様々な教育改善活動に取り組んでおり、教育活動に関する研究や実践事例を共有蓄積し、広く教育の質の向上に資することを目的として、本年報を毎年、発刊しています。

本年度の『教育年報』は、教育の質向上を踏まえ、「特別寄稿」、「教育実践報告」および、「平成29年度『質向上プロジェクト』の成果報告」による構成となっています。特別寄稿では、FDフォーラムで講演いただいた名古屋大学文学部の日比嘉高准教授、教育功労賞を受賞された本学都市情報学部の雑賀憲彦教授のお二人から寄稿いただきました。教育実践報告では、教育実践を対象とした取り組みで、その実践手法が横断的に他学部、さらには他大学の参考になるような事例報告6篇を掲載しています。また、「教育の質向上プロジェクト」の成果報告としては、平成29年度の「教育の質向上プロジェクト」に採択された理工学部、薬学部、人間学部それぞれのプロジェクトの成果報告を掲載しています。

このように多面的に教育の質向上を考えていくことは重要であり、本年報がそれを共有できる機会となれば幸いです。

本年報の発刊にあたり、御寄稿いただきました先生方、原稿の校正にご協力いただきました先生方には、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。



平成31年 3月

発行：名城大学 大学教育開発センター委員会

編集：名城大学 大学教育開発センター

住所：〒468-8502

名古屋市天白区塩釜口一丁目501番地

電話：(052)838-2033

FAX：(052)833-5230

H P： <https://www.meijo-u.ac.jp/academics/education/center/link.html>



