

# 名城大学教育年報

第16号

令和4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16号） 目次

## ◇教育功労賞受賞者による特別寄稿

- 外国語学部におけるグローバル人材育成への挑戦を振り返る…………… 1  
アーナンダ クマーラ
- 多文化共生社会を意識した学生たちによる地域コミュニティ環境づくり…………… 9  
谷田 真
- 基軸科目「現代に生きる」の新たな展開—コロナ禍における試行錯誤—…………… 15  
宮嶋 秀光

## ◇教育実践報告

- 薬学部1年次「人間と環境」における科学・情報リテラシーと薬学レディネス…………… 25  
植田 康次 小森 由美子
- MEC「日本語表現」におけるレポートの指導…………… 31  
小野 純一
- On Increasing Student Use of the Global Plaza (GP) : Linking English Language Classes to the  
GP through Communication Card Tasks…………… 35  
Gregory Minehane
- 真に豊かな人生と社会のために Ⅲ 理工学部「人文科学基礎」を中心にして…………… 41  
星 揚一郎
- コロナ禍におけるオンライン異文化交流からの学び…………… 47  
宮崎 新

## ◇資料

- 令和3年度名城大学教育年報（教育実践報告）募集要項…………… 57
- 令和3年度「名城大学教育年報」投稿要項…………… 59

## ◇あとがき…………… 61

大学教育開発センター長 山田 宗男

# 教育功労賞受賞者による 特別寄稿



# 外国語学部における グローバル人材育成への挑戦を振り返る

アーナンダ クマール  
名城大学名誉教授

## 1. 外国語学部新設の理念

名城大学は、設立90周年記念事業の一環として、2016年4月、第9番目となる「外国語学部」を、新設ナゴヤドーム前キャンパスに設立した。当学部は、国際化の推進を理念とし、グローバル化が深化する世界において求められる実践的なコミュニケーション力を有し、国境を越えて活躍できる人材の養成を目的としている。4年間の学習を通じて、(1) グローバル化社会の最前線で活躍できる英語の運用能力（英語力）(2) アジアをはじめとする海外の事情に通じ、異文化や国際社会に対して深い理解力（国際理解力）(3) 日本の歴史、文化、社会を深く理解し、日本の立場や事情を世界に発信する能力（実践力）を備え、グローバル化社会を切り開いて行くことができる人材に育てあげることが念頭に置いている。

すなわち、当学部は、英語などの外国語だけを学ぶ学部ではなく、文系の学習者としてグローバル化社会で活躍するために必要な知識やスキルを身に付けることのできる学部として設計されている。卒業生は、グローバル化社会において「グローバル人材」として国内外で活躍することが期待されている。

## 2. グローバル化時代の特徴とは

ここで改めて「グローバル化時代」とは何かについて整理しておきたい。グローバル化時代と言われ

る今は、人、物、金、情報は国という境目を越えて自由に移動する時代でもある。今の我々の生活は、様々な側面において外国との強いつながりを持つようになってきている。

図1の通り、日本と諸外国の間では主として人、物（貿易）、金（投資）、情報といった側面において様々な活動が行われている。具体的には、企業による投資、生産、貿易活動や、政府機関や民間企業、そして地域住民による国際協力・国際交流、外交などの側面における活動、そして、国際結婚、労働、研究や留学などの側面における人々の交流活動、また、情報の側面による日本や諸外国に関するつながりが盛んになっていることが見えるだろう。

ものづくりに関しては、高品質な製品を国内で消費するだけではなく、かつては世界各国へ輸出していた日本が、今では国外でも生産するようになり、

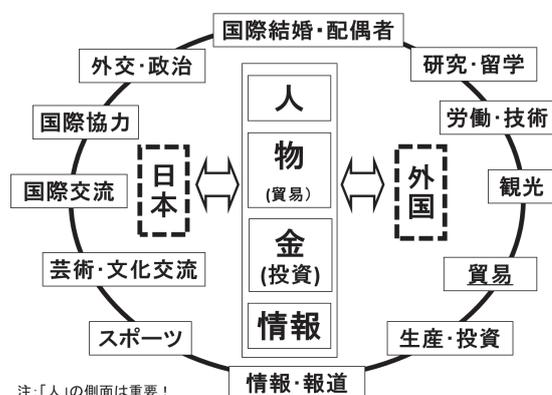


図1：グローバル化時代における日本と外国の関わりについて  
出典：アーナンダ クマール<sup>1)</sup>(2002)

さらに国外の生産拠点から他の国まで輸出するようになった。同時に、国内外生産に関して他の国々から原料や中間財を仕入れているのが現状である。また、外国での完成品を日本へ逆輸入していることは、今は当たり前のことである。すなわち、商品に「Made in ○○」など「○○」に生産国名が明記されていても、その商品は数十年前に我々が手にしていた「Made in ○○」という外国産商品とは大きく異なるものである。デザインや品質が以前日本で生産されていたものに負けないほど優れているものもある。

80年代に急増し始めた日系企業の積極的な海外進出は、このような状況を創出させている。また、海外進出は、モノづくりに限定されているだけでなく、さらに農業やサービス業まで広がっている。日系企業の国外法人数は、アメリカやヨーロッパの国々よりもアジア諸国が圧倒的に多い。アジアの開発途上国は外国からの投資や、日本を含む先進国からハイテク技術を手に入れるため、魅力的な優遇策を導入していることも、ハイテク産業の途上国進出を促しているのである。このことは、欧米諸国に加えアジア諸国で生産された商品が国内外で流通する主な原因であり、企業人を目指す大学生にとっても深い関わりを持つことになる。

### 3. 「グローバル人材」を育てる必要性

このようなグローバル化時代において活躍するためには、これまでと異なり、グローバル化社会に対して正しく理解する必要がある。卒業後社会人としての活躍を目指す若者は、前述した状況を正確に把握した上で行動することで、自らの成長だけでなく、企業や社会に対しても大きく貢献できるようになると考えられる。

外国語学部では、様々な授業を通じて、北米やヨーロッパについての理解を深める工夫のほか、特にアジアに対する理解を深めるために力を入れている。

開発途上国が多いアジア諸国の若者は、日本の若者と異なり、教育環境が充実していないにもかかわらず、学習意欲が高く、グローバルに活躍したがる人が多いといわれている。グローバルに活躍することを希望するこのような若者は、国内において高等教育を受けられる機会が少ないという壁にぶつかるのだが、外国への留学などの機会を手に入れ、高い学習成果を示しながら先進国などで大きな貢献を行っているのは珍しくない。

文部科学省<sup>2)</sup>は、このようにグローバルに活躍するために必要な能力を、図2の通り、「要素Ⅰ」から「要素Ⅲ」に分類している。「要素Ⅰ」とは、語学力・コミュニケーション能力、「要素Ⅱ」とは、主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、そして「要素Ⅲ」とは、異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー、ということである。

このような考え方を学生たちにわかりやすく理解してもらうために、図2に示すように、①積極性、②学習意欲、③好奇心、④外国語力、⑤コミュニケーション力といった5つの側面に分け、これらの能力を「グローバル人材力」と改めて定義しておきたい。

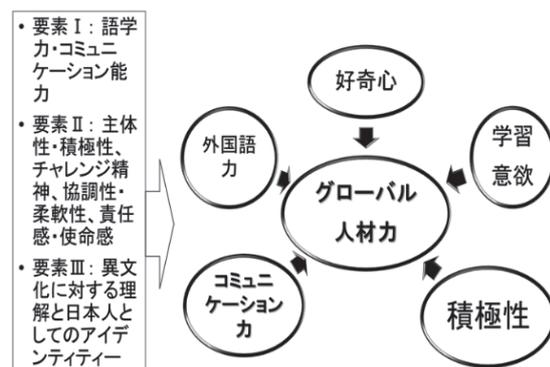


図2: 「グローバル人材力」の定義  
出典: 文部科学省<sup>2)</sup>(2011) を参考に筆者が作成

### 4. グローバル人材育成に関する特色のある取り組み: 「日本とグローバル人材」授業を中心として

周辺の「外国語学部」及びその同等の学びができ

る学部においては、英語を含む外国語学の能力向上を主要な学びとしていることが一般的である。しかしながら、グローバル化時代といわれるこの時代において、学びの中心内容を、英語を含む外国語学の能力向上だけに偏りすぎるのは望ましくない。むしろ、急速にグローバル化している社会の情勢にマッチする学びである必要性が高い。それだけではなく、翻訳・通訳に関するソフトウェア開発や技術力の向上などを見ても、外国語力向上のみを主要柱とするだけでは、そのような学びが中心となる学部の将来性について危機感を感じるであろう。このような考え方のもとで誕生した我が外国語学部は、時代の「今」だけではなく「これから」を意識した形で設計されることになった。

この学部では、理論的な学びだけでなく、その実践の側面も主要柱とした教育プログラムが導入されている。学部の専任教員が行う通常の授業の他に、「グローバル化」をキーワードとし、国内外で活躍しているその第一人者の経験を学生たちに伝える特別な取り組みがある。

それは、1年次生の選択科目として配置されているオムニバス形式の「日本とグローバル人材」の授業のことである。講義の担当者は、UNCRD(国際連合地域開発センター)やUNWTO(国連世界観光機関)などの国連機関、JICA(独立行政法人国際協力機構)やJETRO(独立行政法人日本貿易振興機構)などの日本の国際機関、日本で活躍されている多国籍企業、グローバル化教育を先駆けて行っている有名な大学、グローバル化や国際化を推進している行政機関などから選出されている。他、コミュニケーションの専門家などにもアドバイスを求めている。

このような取り組みは、グローバル化社会のことを身近な現実として認識させることにより、学生たちの言語の習得をはじめ、将来必要となる幅広い分野に対する学習意欲の向上を図ることが狙いであ

る。また、企業や地方自治体など現場で求められる「グローバル人材」の資質についての認識を深め、自らの行動や将来のキャリアの可能性を考察するための一助とすることも目的としている。また、グローバル化社会での活躍を目指している自分たちの競争相手には、日本の若者の他に、先進国・開発途上国からの若者も存在するを感じてもらい、自らの能力を発揮できていないことに関して危機感を抱いてもらうことも期待されている。表1は、2021年度の授業内容及びその担当者一覧である。

「鉄は熱いうちに打て!」ということわざがある。学生たちの大学入学直後、学びに対する「内発的な動機づけ」を高めることにより、1年目から卒業するまで大学での学びに関して高いモチベーションが維持でき、継続的に学びに取り組んでもらえる可能性が高くなるのだと考えられる。

学生との双方向でのコミュニケーションを重視している科目が多い中、後期に配置されている上記の授業の他に、前期に配置されている1年次生対象の必修科目である①基礎演習授業における企業と連携した取り組み、②アジア諸国の社会、経済、文化などの側面を取り上げる「アジアを学ぶ」授業や、そして2年次生以降の基礎演習(選択)、3年次生以降のゼミナール(必修)など授業や外国を対象とした地域研究・フィールドワークなどの授業での学びは、学生たちにとってグローバルに活躍するための能力を身に着けるための起爆剤となっているのだと考えたい。

これらの授業では、双方向でのコミュニケーションの仕組みを活かしながら、学生たちの発言力向上を特に心がけている。それこそ、これまで課題とされていた「発言力の弱い若者」という概念を覆させ、優秀な外国の若者と競争できるほどの能力を身に着けさせるための方法の一つであろう。

表1:「日本とグローバル人材」授業内容  
(2021年4月現在)

組織・担当者	講義の概要
国連世界観光機関 (UNWTO) 駐日事務所職員	「インバウンドツーリズム」などをキーワードとし持続可能性の観点から見る観光活動
グローバル人材育成教育学会理事長	グローバル人材になるための手順、コツの紹介
JICA 中部なごや地球ひろばオフィシャルサポーター	途上国で出会った青年海外協力隊員や専門家たちの活動を紹介しながら、これからの「グローバル人材」に必要なこと
一般社団法人 GLOBAL8 会長	「グローバルビジネス」とはなにか、グローバルに活躍することに向けてのキャリアデザインはどうすべきなのか
愛知県青年海外協力隊を支援する会、元協力隊員	「外国人人材」と「グローバル人材」との違いは、日本の若者や地域社会へどのような影響を及ぼすのか
JICA 中部センター 所長	どのようなグローバル人材が必要なのか、キャリアパスがあるのかなど
明治大学学長	米国のトップスクールに留学して欧米の学生と本気で競い合った学生の経験を通じて、日本と欧米の学生の意識の違いや類似点
東京工業大学 国際教育推進機構 特任教授	高等教育分野の変容について、外国の大学や東京工業大学の事例などをもとに分析。また、グローバル人材として認識すべき課題はなにか
フリーアナウンサー、ラジオパーソナリティ	グローバル人材を形成するコミュニケーションの取り方、考え方について、学生自身が考える力をつけ、実行していける方法とは
外国語学部前学部長 (コーディネーター)	世界は今「グローバル人材」育成やその確保に注目している。日本においてその現状はどうなのか、履修生らがどのような意識を持つべきなのか
愛知県政策企画局 国際課課長	現在話題となっている日系人労働者や留学生、高度人材などの様々なキーワードをもとにし、国際労働移動という観点からみた議論
フェアトレード 名古屋ネットワーク FTNN 代表	フェアトレードとは何か、その背景にある動きはどういうものなのかについて
日本貿易振興機構 名古屋貿易情報センター 所長	日本企業を取り巻く内外環境の変化と海外展開の課題、求められるグローバル人材の心構え、身に着ける能力は何か

国際連合地域開発センター (UNCRD) 所長	世界の開発に関する課題解決に取り組んでいる国際連合の経験を踏まえ、「世界の人と働きましょう」について議論
名城大学名誉教授、外国語学部初代学部長	これまでの講師陣からのメッセージに対する学生たちの受け止め方を確認し、これからの学び方についてアドバイスを行う

出典：名城大学外国語学部HP情報を参考に筆者が作成。昨今、学生の意見を参考にしながら、授業担当者の若干名の入れ替えを行っている。

## 5. 外国語学部におけるグローバル人材育成の取り組みに対する評価を改める

このように、外国語学部では、理論的且つ受身的な授業と異なり、学生たちが自らの意思で学びができるように様々な工夫を行っている。これらの工夫は学生たちにどのような影響を与えているのかを確認するためにはある程度の長い期間が必要である。しかしながら、学部設立してからの5年間の中で、これらの取り組みは高い成果を生み出しているのだと評価できる情報が既に現れていることも事実である。特に、学生たちが自らが中心となって様々な学びの企画を立案し、運営していく姿は高く評価したい。

表2から、学生たちは積極的に実社会と関わりを持つように心がけている姿が伺える。学生たちが担当教員の指示により動くのではなく、自分たちで考え、自分たちで企画・立案、そして実行できるということは、彼らの成長の一側面であると評価すべきことだろう。彼らは、指導教員からのアドバイスを求めるものの、自分たちが中心となって様々な公開セミナーやイベントを企画・運営していることは新設の学部と言う観点から見ても珍しいことだろう。「外国語学部らしさ」といえる側面が定着されるまではある程度の年数の経過が必要なのは一般的なのだが、学内の授業改善アンケートの結果などを見ると、外国語学部に関しては、既にそのような「外国語学部らしさ」が現れているのではないかと感じる。

表2：学びに関する学生主体の企画の例

年月	企画内容、学生たちの参加状況
2016年7月	国連活動への理解を深めるための取り組み「国際連合地域開発センター設立45周年記念事業」の受け付け業務、会場設営、企画運営補助のための参加
2016年10月	国際研究会「持続可能な開発と文化を目指して～アジアからの学びとアジアへの教訓～」にてのポスター発表
2017年7月	JICAとの連携による学生たちの運営による「JICAボランティアセミナー」の実施、学生たちの研究発表を含む
2017年10月	大学祭企画の一環としてJICAとの連携による学生主体の運営による「JICAボランティアセミナー」の実施。学生たちの研究発表を含む
2018年1月	「日本とグローバル人材」授業での「学生シンポジウム」の実施。希望者の中から選ばれた学生たちが発表者として
2018年6月	国際連合地域開発センターとの連携による学生たちの運営による「あなたと世界を変える17の目標～SDGs」学生シンポジウム・ワークショップ開催
2018年10月	「グローバル人材育成教育学会全国大会」においての「学生たちが考えるグローバル化」(附属高校及び外国語学部の学生たちが発表者となるシンポジウムの実施。大会企画運営も積極的に参加)
2018年11月	UNCRDとの連携による学生主体の運営の「国連セミナー」「あなたと世界を変える17の目標～持続可能な開発目標」学生シンポジウム・ワークショップ開催
2019年7月	(株)パタゴニヤとの共催による大学内でイベント実施(多国籍企業の学びを含む)。学生たちが中心の運営。SDGsに関する学内での調査、ワークショップ、学生たちの参加によるシンポジウムなど
2019年12月	「グローバル人材育成教育学会全国大会」において「人材完成から振り返るグローバル教育～新設学部完成年度を迎えて～」企画において学部教員と連携して学生たちが発表
2020年1月	「日本とグローバル人材」授業での「学生シンポジウム」、「グローバル人材としての活躍に関して～私の考え」、希望者の中から選ばれた学生たちが発表者
2020年7月	「アジアを学ぶ」授業での「学生シンポジウム」、「アジアからの私の学び」、ZOOMによる学生発表会。希望者の中から選ばれた学生たちが発表者
2020年12月	「グローバルに活躍するためには？FFS生と考える」、JICAと連携の学生主体の公開シンポジウムの企画立案・運営。パネリストとしても参加
2021年1月	「日本とグローバル人材」授業での「学生シンポジウム」、「グローバル人材としての活躍に関して～私の考え」。希望者の中から選ばれた学生たちが発表者

2021年2月	グローバル人材育成教育学会全国大会(ZOOM)にて学生発表セッションの発表者、学生シンポジウムの司会などを担当
2021年3月	グローバル人材育成教育学会中部支部・関西支部合同大会に参加。学生発表セッションの発表者、外国の学生たちが参加した学生シンポジウムの司会なども
2021年3月	スリランカの高校生などを対象とする日本紹介(文化、社会、技術)企画への参加、英語でのプレゼンテーション、ワークショップ開催(複数回)

出典：外国語学部の資料やデータ、名城大学HPニュースなどをもとに筆者が作成。

2019年度授業改善アンケート<sup>3)</sup>結果報告書における過去4年間の状況をみると、外国語学部の学生たちは学びに対して熱心に取り組んでいるということがわかるデータがある。ここで、上記アンケートで取り上げているいくつかの質問に対する回答を紹介したい。

Q & A1：「授業に対して、欠席や遅刻をすることなく、過度なアルバイトや寝不足などによる体調不良がない状態で臨むことができましたか」という質問に関する学生の自己評価で、「『強くそう思う』+『ややそう思う』」と回答した割合は、2016年前期では全9学部の中で3位、その他2016年から2019年までの前期・後期いずれも1位であった。

Q & A2：「授業に意欲的・積極的に取り組むことができたか」という質問に関する自己評価で、「『強くそう思う』+『ややそう思う』」と回答した学生の割合は、2016・2018年前期は9学部の中で2位、その他2016～2019年まで前期・後期いずれも1位であった。

Q & A3：「授業を通じて、あなたは知識やスキルを身につける等、成長を実感することができたか」という質問に対する学生の自己評価で、「『強くそう思う』+『ややそう思う』」と回答した学生の割合は、2016年前期は9学部の中で2位、2018年前期は4位、2019年前期は3位、その他2016～2019年まで前期・後期いずれも1位だったことがわかる。いずれの側面においても、前期より

も後期のほうが学びに対してより力を入れていることも理解できる。

前述したとおり、1年次生の始めの頃からも企業との連携したFSP (Future Skills Project) の授業や、グローバル化に関して語ることができる専門家で構成されている「日本とグローバル人材」の授業など様々な取り組みの導入により、彼らは卒業後の進路を早く意識することができるようになっていく。

特に「日本とグローバル人材」授業の一環として行う「学生シンポジウム」などに関するアンケート<sup>4)</sup>では、「能力を高めなければ、将来外国の優秀な人材と競争できない」、「以前、人前で発言することは苦手だったが、学生シンポジウムで堂々と話す仲間たちを見て、これから自分もそうしなければならぬと感じた」、「答えが間違っている、発言することの大切さを感じた」など、「グローバル化社会」を意識して前向きになってきた学生が多いと感じることがある。

学生たちのこのような意見をみると、学部のような様々な取り組み、そして上記の「FSP」や「日本とグローバル人材」などの授業が学生たちの学ぶ意識を高めるための「内発的動機づけ」となったのではないかと考えられることだろう。

外国語学部に対する社会からの評価と考えられる情報も最近出始めている。2016年に開設した外国語学部では、2019年度で第1期生が卒業し、2020年度で第2期生が卒業した。就職希望者数に対する就職者数を見ると、第1期生の場合は100%であり、2020年度では99.2%となっており、いずれも高い<sup>5)</sup>。そして、「サンデー毎日 8月29日号」の「2021年学部系統別実就職率ランキング〈大学通信調べ〉」によれば、外国語学部の実就職率は、全国の文系・人文系・外国語系の学部の中で全国一位であると評価されたことも付け加えておきたい<sup>6)</sup>。

## 6. まとめ：外国語学部のグローバル人材育成への挑戦とその成果

外国に感心を持たない若者が多いと心配されていた過去があった。しかし、外国語学部の学生たちの考え方やその行動を観察すると、そのような心配は無用であると感じる。筆者が担当していたゼミナールや基礎演習などのクラスの履修者だけでなく、その他多くの学生たちから、「国際機関や国内外での多国籍企業などで働くためにどのような準備をするべきなのか」という相談が多くあり、適宜アドバイスをしていたことは、思い出深い。学生たちのそのような考え方やそのための行動は、やがて、彼らの実力を発揮し、そして希望する就職へとつながっていくことだろう。

学部教授会では、「日本とグローバル人材」授業の取り組みを2020年度の教育功労賞受賞対象のために推薦したいと議論され、その推薦文の中に「外国語学部国際英語学科のディプロマポリシー (DP) である『国際社会に対して深い理解力を持ち、日本の立場や事情を積極的に発信し、主体的に課題を発見し取り組むことのできる能力の育成』に大いに資するもので、外国語学部の中核をなす科目となっている。」と書かれてあった。

これまで長い期間に渡り日本の大学生と関わりを持ってきた外国人教員である自分から見て、学生たちは高い可能性を秘めているのだが、その能力をどのようにして伸ばすのが課題であると考えていた。「日本とグローバル人材」の授業及びその関連科目はそのための何らかのヒントを与えているのであれば、その設計者として喜ばしいことである。

## 参考文献

- 1) アーナンダ クマール、「転換期を迎えた日本社会の国際化」、Urban Advance、第26巻 p.49～p.59、名古屋都市センター(2002)
- 2) 文部科学省、「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」(2011)
- 3) 令和元年度授業改善アンケート結果報告書、名城大学大学教育開発センター(2020年3月)
- 4) 「日本とグローバル人材」授業における「学生シンポジウム」(希望者から選ばれた学生たちがパネリストとして登壇する形式)の終了後に行われるアンケート調査での一部の回答。筆者が定期的に行った調査。未公開資料。
- 5) 名城大学HP、「学部・研究科別就職実績」、<https://www.meijo-u.ac.jp/career/results/academics/foreign.html> (2021年9月)
- 6) 名城大学HP、「2021年学部系統別就職率ランキングで本学外国語学部が文・人文・外国語系で全国1位に!」、[https://www.meijo-u.ac.jp/news/detail\\_26504.html](https://www.meijo-u.ac.jp/news/detail_26504.html) (2021年9月)

## 授業での学びを発信する学生たち：写真編



写真1：大講義室で意見を述べる学生



写真2：「学生シンポジウム」での発表者  
希望者の中から選出されている



写真3：UNCRDと連携して行った  
「国連セミナー」の学生司会者



写真4：JICAと連携して行った  
セミナーでのグループワーク発表者



写真5：グローバル人材育成教育学会  
全国大会での発表者(学生、教員)  
(会場：芝浦工業大学)



写真6：国際連合地域開発センター  
訪問学生と国連の専門家



写真7：企業と連携したFSP (Future Skills Project)  
授業中に企業担当者と意見を交わす学生たち

# 多文化共生社会を意識した学生たちによる 地域コミュニティ環境づくり

谷田 真  
名城大学理工学部建築学科

## 1. 活動の概要

本活動は、2018年4月から2019年3月の1年をかけて、1960年代に竣工し長い歴史を持つ、住戸数約2,800戸の巨大な知立団地を舞台に、当該研究室に所属する修士から学部学生たち20名程度が主体になって進めた取り組みである(図1)。団地内では、高齢化が進み、空き室率が高まると同時に、団地周辺地域に集積する自動車関連産業に従事する外国人労働者たちが多く入居している。そんな状況下で外国人と日本人とのコミュニケーション不足が顕在化しており、学生たちは社会課題のひとつとして、コミュニティ環境づくりへの取り組みを実践した。

本活動では、step1「団地を知る」、step2「場をつくる」、step3「仲間とつながる」と段階を踏みながら、学生主体のワークショップを軸に展開した(図2)。

多文化共生社会を意識した持続的地域コミュニティ

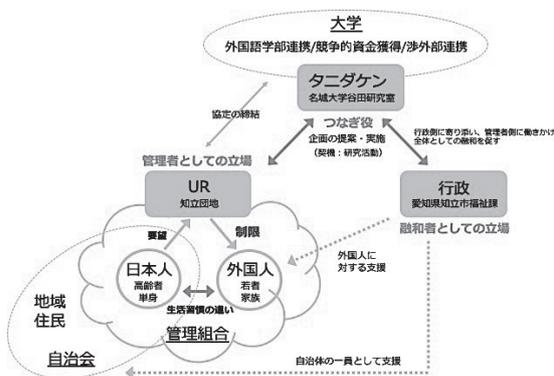


図1 関係団体相関図

ティ環境づくりを目指し、本活動で獲得した知見や人的資源を、次の世代の学生たちに渡し、さらなる展開を検討している。

## 2. 団地を知る

活動を始めるにあたり、団地内における「外国人居住者の居場所」という観点で、背景から実態まで調査した。最初に、日本における外国人労働者をめぐる法制度、ブラジルからの移民と知立団地との関

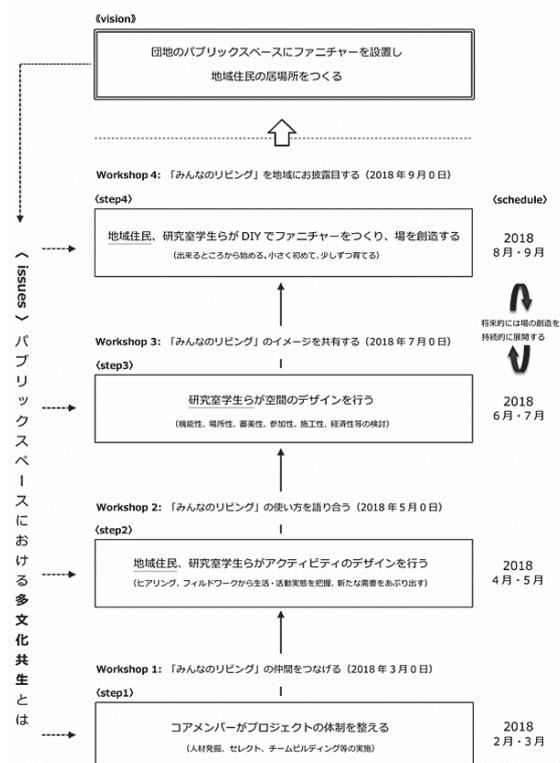


図2 取り組みのタイムライン

連性について把握した。次に、地域住民らとともにフィールドワークを実施し、その結果、外国人と日本人との間でコミュニティの分断の一端を垣間見た。最後にインタビューを通して、外国人と日本人、お互いにコミュニケーションは取りたいと思いがながら、キッカケが見出しにくいことが課題であると考えに至った(写真1、写真2)。

### 3. 場をつくる

step1で見出した課題に対し、解決策のひとつとして、外国人と日本人がコミュニケーションを取るキッカケとなる「場」を、団地内で唯一、外国人と日本人が混在する状況が見られた団地中央商店街に仕掛けることとした。

一つ目は、みんなで組み立て・解体可能な「タンカン屋台」。地域住民らが、ちょっとした企画を実施する際、簡単に展開でき、同時に華やかな場が演出できる屋台をデザインした。学生たちが中心となり、みんなで一緒に組み立てることで、コミュニケーションの醸成も狙っている。

二つ目は、様々な人が恒常的に企画を持ち込み、交流が図れる場として「ファクトリー」を整備。オープン前から「場」に関心を持ってもらうため、つくるプロセスを地域に見せ、活動・運営への盛り上がりにつなげた。



写真1 商店街のフィールドワーク

#### 3-1. みんなで組み立てる「タンカン屋台」

ちょっとした企画を実施したいと思った時、その思いを後押ししてくれる楽しい仕掛けとして、「タンカン屋台」をデザインした。建築資材である単管を主構造とし、二人で15分程度で組み立て、解体可能な、仮設屋台である(写真3)。

最初に学生たちが「タンカン屋台」の組み立て方を実演し、地域住民に指導。その後、彼らのみで組み立て、解体できる状況をつくった。普段は、団地中央商店街内に置かれ、必要な時に持ち出して、一時的なコミュニティの場を創出する(写真4)。

#### 3-2. つくるプロセスの見える化

##### 「ファクトリー」

外国人と日本人のコミュニケーションを誘発する場として、団地中央商店街の空き店舗を期間限定でレンタルし、様々なひとが企画を持ち込み、交流を図る場として「ファクトリー」を整備した(図3)。

整備中から地域住民に関心を持ってもらう為、つくるプロセスをすべて公開し、ファニチャー等が組み上がっていく姿を皆で共有した。また街行く人にも積極的に声掛けを行い、竣工後の地域プレイヤーを見出す契機とした(写真5)。

オープン後は、学生たち主体で分担して企画運営を進め、子どもたち中心に多くの外国人が立ち寄ってくれた。



写真2 団地内街路のフィールドワーク



写真3 タンカン屋台の組立



写真4 タンカン屋台のデザイン

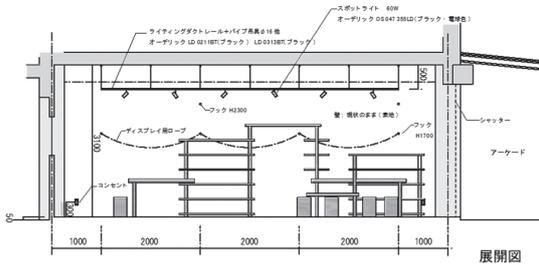
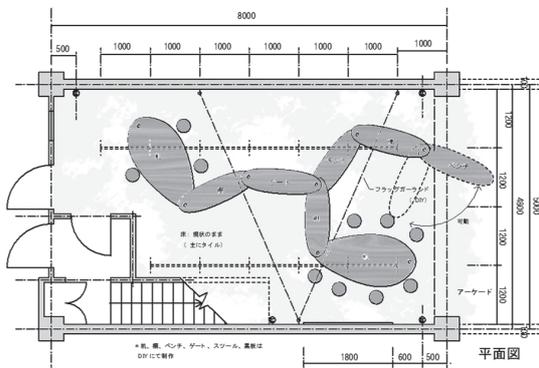


図3 ファクトリー図面



写真5 DIYによるファクトリー整備

#### 4. 仲間とつながる

外国人と日本人がリアルに出会い、持続的なコミュニケーションが取れる関係へとつなげることを目的に、4回のワークショップを、団地中央商店街内にある公民館で、毎回2時間実施した。各回のテーマは、①仲間をつくろう！、②使い方を語り合う、③どんなデザイン？、④お披露目リビング、である。それぞれの概要を以下に記す。

##### 4-1. ワークショップ①仲間をつくろう！

第一回ワークショップ（図4）では、会場にて、最初にプロジェクトの概要説明を行ったのち、アイスブレイクとして車座になって自己紹介、チーム分けを行う。次にちよこっと現場体験として、団地周辺のフィールドワークを実施した。会場に戻ってきたからは、「ここで、こんなことやりたい！」「わたし、こんなことでなら役に立てるかも？」といったお題に答えてもらい、最後に貼り出し、発表してもらった。

##### 4-2. ワークショップ②使い方を語り合う

第二回ワークショップ（図5）では、最初に前回のふりかえりをし、その後グループ分けを行った。グループワークでは、「団地に『みんなのリビング（居場所）』ができれば、こんな使い方・過ごし方をしてみたいな！」をテーマにディスカッションを進めてもらった。最後に発表、共有して終わった（写真6）。



みんなの  
リビング  
ちりゅう団地

居場所 わいわい DIY ワークショップ  
おしながき

2018年4月22日(日)  
13:30~15:30(予定)  
会場：知立団地集会所にて

【おもなプログラム(予定)】

- 13:30 1. はじめに 5分  
・あいさつ
- 13:35 2. 本プロジェクトの目的と内容、スケジュール 5分  
・名城大学理工学部建築学科谷田研究室(谷田先生)より
- 13:40 3. ときほぐし(アイスブレイク) 40分  
・円座~並べ変わり~ペーパー形成~名札作成  
・チーム分け~班内自己紹介
- 14:20 4. ちょこっと現場体感(フィールドワーク) 40分  
・団地周辺を散策した感想/谷田研学生さんより(5分)  
・「場」の「声」を聴いて来よう!15分・DE・タンケン隊(15分)  
・気づき&発見の共有~分かち合い(20分)
- 15:00 5. ティーブレイク 5分  
・3時のおやつタイム(リラックス&プチ交流)
- 15:05 6. チェックイン 20分  
・妄想OK!ここで、こんなことやりたいな!(ゆめ):  
・わたし、こんなことでなら役に立てるかも?(貢献):
- 15:25 7. おわりに~アンケート記入 5分  
・名札、黒ペン、ひとことアンケートを受付に提出してください。  
・おつかれさまでした!

■よりよい話し合いのための3つの約束

- ①対話: まずは「傾聴」。人の話をしっかり聞きましょう。
- ②多様性: 人の意見を否定しない。No.but...ではなく、Yes.and...で話そう。
- ③未来志向: 前向き&クリエイティブな雰囲気。『ほしい未来は自分たちで!』

図4 ワークショップ①プログラム



写真6 グループワーク

第一回目から連続参加の方々もおられ、徐々にではあるが、持続的なコミュニケーションが取れる関係が構築でき始める。



みんなの  
リビング  
ちりゅう団地

居場所 わいわい DIY ワークショップ ②  
おしながき

2018年6月10日(日)  
13:30~15:30(予定)  
会場：知立団地集会所にて

【おもなプログラム(予定)】

- 13:30 1. はじめに 5分  
・あいさつ
- 13:35 2. 前回のふりかえりと今日の進め方 10分  
・名城大学理工学部建築学科谷田研究室(谷田先生)より  
・前回WS①は、ときほぐし~現場体感~分かち合い~チェックイン  
・WS①の写真抜粋、コメントまとめ表、1/200 模型を使って
- 13:45 3. 班分け~プチときほぐし 15分  
・アイコトバ~班内自己紹介
- 14:00 4. グループワーク「団地に『みんなのリビング(居場所)』ができた、  
こんな使い方・過ごし方をしてみたいな!」 50分  
・ワークの説明(5分)~プレスト:個人で考える(10分)~班内で  
共有(15分)~整理分類(15分)~ベスト3抽出(5分)  
・自分だったら(イエロー)、他のキャラクターだったら(ピンク)
- 14:50 5. ティーブレイク 10分  
・3時のおやつタイム(リラックス&プチ交流)
- 15:00 6. 発表&共有 20分  
・1グループ2分以内で発表!大きな拍手で
- 15:20 7. ふりかえり~おわりに~アンケート記入 10分  
・名札、黒ペン、ひとことアンケートを受付に提出してください。  
・おつかれさまでした!

■よりよい話し合いのための3つの約束

- ①対話: まずは「傾聴」。人の話をしっかり聞きましょう。
- ②多様性: 人の意見を否定しない。No.but...ではなく、Yes.and...で話そう。
- ③未来志向: 前向き&クリエイティブな雰囲気。『ほしい未来は自分たちで!』

図5 ワークショップ②プログラム

### 4-3. ワークショップ③どんなデザイン?

第三回ワークショップでは、前回同様、最初にこれまでの振り返りをした後、学生たちがデザインした4つの居場所ユニット(タンカン屋台)を、1/200 模型と図面を使って説明した(写真7)。

分科会と称し、各グループでこの居場所ユニットの使い方を考えてもらった。参加者にリアルな行動へと移してもらうために、「おためしアクションシート」を準備し、企画の目的やねらい、活動内容、必要なタスク、備品リスト、準備スケジュール等を読み取ってもらった。

次回のワークショップに向けて、お互いに連絡を取り合う段取りとなり、より強固なメンバー同士の関係性が生まれた。

### 4-4. ワークショップ④お披露目リビング

第四回ワークショップ(図6)では、前回のアクションシートでまとめられた4つの企画を、各担当グループが事前準備。当日は「お披露目リビング」

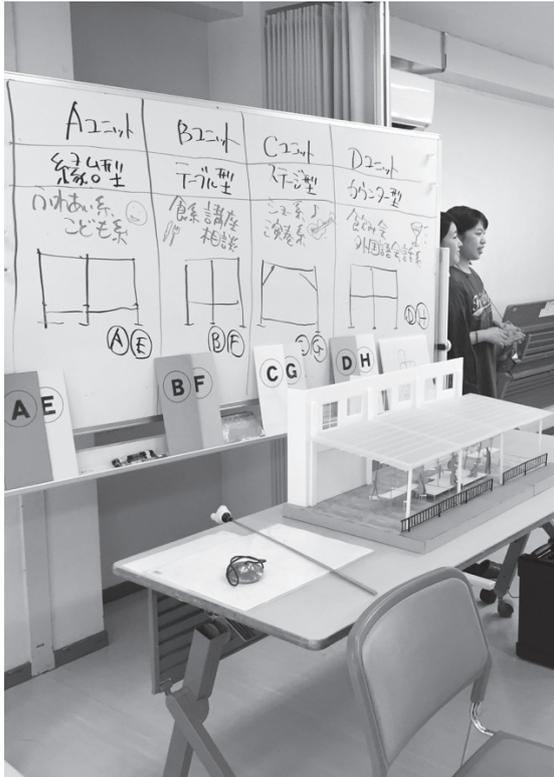


写真7 デザインワークショップ

と称し、企画①プチものづくり体験、企画②流しそめん大会、企画③多国籍バンド演奏、企画④ハンドスタンプ、の4つの企画を展開した。普段は近くに居ても出会わない外国人と日本人が場を共有し、多文化が共生するコミュニケーションが生まれた。

その先の展望として、こうしてつながった仲間たちとともに、新たなアクティビティを展開することとした。

具体的には、団地内にある学童施設を拠点に、外国の子どもたちと本の交換会や母国の本紹介等を実施。子どもを通して、希薄だった外国人と日本の高齢者の接点をつくることとした。

## 5. 活動のまとめ

以上の活動内容を改めて整理すると、step1「団地を知る」では、団地内で外国人居住者がどんな日常を送っているのか、文献調査、フィールドワーク、インタビューを通して概観した。特に外国人と日本人のお互いへの意識に注目することで、多文化共生



共催 名城大学建築学科 谷田真研究室 & 知立市 & UR都市機構  
図6 デザインワークショップ④プログラム

社会を目指す上での課題や、地域コミュニティ環境づくりの必要性を示した。

step2「場をつくる」では、地域コミュニティ環境づくりのひとつとして、外国人と日本人が交流する契機となる「場」を団地中央商店街内に仕掛けた。仮設的な「場」をつくる際、学生たちを軸に、地域住民らと一緒に組み立てること、つくるプロセスを地域に見せることに力を置いた。

step3「仲間とつながる」では、外国人と日本人が持続的にコミュニケーションを取れる関係性の構築に向け、4回のワークショップを実施した。毎回、前回のワークショップの振り返りをしながら、段階的にメンバー同士が強固なつながりになるようワークショップ内容をデザイン。ここでつながった仲間たちと、次の新たなステップを目指すこととした。

以上が、多文化共生社会を意識した学生たちによる地域コミュニティ環境づくりの教育実践報告である。



# 基軸科目「現代に生きる」の新たな展開

## —コロナ禍における試行錯誤—

宮嶋 秀光

名城大学人間学部人間学科

### はじめに

本稿は、2015年度以来、名城大学人間学部が7年間にわたって取り組んできた教養教育部門の基軸科目「現代に生きる」における最新の取り組み、特に新型コロナ・ウィルスの感染拡大という新しい制約下における試行錯誤について報告するものである。

本科目は、人間学部の新入生全員（定員220名）を一堂に会し、学部所属の7人の教員と学外及び他学部の教員5人（2020および21年度は4人）によって運営されている授業であるが、単なるオムニバス形式ではなく、教員がチームを組み、学生とともに教員の講義を互いに聴講しながら、それぞれの講義担当者が提起する問題について、学生とともに議論するという形態をとっている。そのため、コロナ禍によって遠隔授業に頼らなければならない状況下では、この授業の本来の狙いを達成することは困難を極めた。これまでの本授業の取り組みについては、本学の大学教育開発センターから提供された補助金（「教育の質保証プロジェクト」）によって刊行した冊子『基軸科目「現代に生きる」—5年間の軌跡—』（2018年）で、その詳細を報告しているので、本稿では、コロナ禍に見舞われた2020年度から翌年度にかけての取り組みを中心に報告することにする。

「現代に生きる」がコロナ禍において特に深刻な困難に直面したことは、この科目の由来や狙い、ま

たそのための授業方法の特質と関係している。これらについては、上述の冊子で詳述しておいたので、ここでは、その概要のみを押さえ、その上で直近の2年間における「現代に生きる」の試みを、それぞれの年度に分けて、報告することにする。

### 1. 「現代に生きる」の狙いと方法

この授業科目は、本学の教養教育改革のために設置された「教養教育コア・カリキュラム等策定委員会」報告（2012年）に沿って構想・実施されたものである。この報告書では、日本学術会議が2010年に行った提言（「21世紀の教養と教養教育」ならびに「大学教育の分野別質保証の在り方について」）に準拠して、第二次世界大戦後の新制大学の教養教育が、戦後の民主主義社会を担う「市民性」の育成を目的として出発したという原点に戻り、学部ごとに異なる専門教育を超えて全学に共通する教養教育の理念を「市民性」の育成ととらえている。

このような理念こそ、7年間にわたる「現代に生きる」の取り組みを貫くものであった。しかし、「市民性」といっても、その内実には二種類のものがある。ヨーロッパ諸国では、現在「シティズンシップ教育」が改めて注目されているが、それらを批判的に検討しているガート・ビースタは、「市民性」の2つの「理解」を区別している。すなわち、一つは「市民性」の「社会的理解」、もう一つは「政治的理解」

である (ビースタ 2014年)。前者は、「社会生活における自分の場所や役割と関係する」もの、つまり既存の秩序や仕組みに適応できる資質や能力のことで解することができる。《良き市民》の育成といわれるのは、この場合であろう。これに対して、後者は、「個人の間での関係と個人と国家の間での関係」、「人々の権利と義務」に関わるという。これは、人々の公平な関係やそれと深く関わる公権力の諸政策に対する責任が問題になっているのであり、いわば《主権者としての市民》の育成が問題になっているといえよう。前者の「市民性」も重要ではあるが、しかしそれは、大学入学までにその基本は身につけられており、むしろ4年後に、それぞれの専門的な知識・技能を携えて社会に巣立っていく学生にとって、成人として後者の意味における「市民性」が何よりも差し迫った課題であろう。

上で触れた「教養教育コア・カリキュラム等策定委員会」における「市民性」も、こうした理解に近いものである。それ故この報告書でも、その基本資質を「(i) 爆発的に増加する知識や情報のなかから、公正な社会の維持や社会問題の解決にとって不可欠なものを適切に弁別し吸収する能力、(ii) それらの情報や知識に基づいて公正に判断する能力、(iii) これらの判断に基づいて公正な議論を行い、それを踏まえて合意を形成する能力、(iv) 以上を踏まえて、他者と協力して物事を遂行する能力」と特徴づけているのである。(iv)については、週1時限の限られた時間の中では、当面、具体的な体験はできないが、少なくとも(i)から(iii)において求められる能力については、それらが問われる過程を授業中に体験することで将来に向けて準備することは可能である。このように、単なる「物知り」としての教養ではなく、責任ある「市民」としての諸能力を育むことが、「現代に生きる」の狙いである。

さて、この狙いを実現するために、この授業には

少なくとも二つの方法上の局面が含まれる必要がある。一つは、上の(i)(ii)、つまり直面する現代的な諸問題の解決のために適切な知識や情報を選択し、それらを踏まえて解決策を見出していく能力と関係する。しかし、将来の学生が「市民」として直面する諸問題は、必ずしも学生の専門分野に関わるものばかりではない。従って、非専門家という立場から、専門家が提供する知識や情報がどのような意義をもつかが重要になる。

これに関連して、コリンズらは今世紀になって、科学の役割を考えるために「専門家」と「市民」との関係に関わる「第三の波」という科学哲学上の立場を提唱している(コリンズ 2011年)。それを簡単に整理すれば、科学への信頼が厚かった1950年代から60年代にかけては、公共的な政策決定にあっても、科学の専門的知見が優先的な役割を与えられる傾向が強かった。これが、科学哲学における「第一の波」であるが、これに対して、科学技術がもたらした否定的な側面に目が向けられるようになった80年代以降、日常的な知見に対する専門的な知識の優位が否定され、公共政策に関しても「市民」の参加と決定が重視されるようになる。こうした「第二の波」には、確かに民主主義の徹底と解しうる面もあるが、しかし、「第一の波」が、専門性を権威化することで「テクノクラシー」へ陥る危険を孕んでいるのと同様に、「第二の波」にも、専門的な知見を退け、非専門家の判断ばかりを優先する一種の「ポピュリズム」の危険もある。

以上に対して、実際には政策の立案・決定に際しては、テクニカルな側面として「専門家」の所見を踏まえる側面と、他方で、政治的な側面として「市民」(あるいはその意向を踏まえた行政)が「非専門家」として政策を決定する側面もある。これらの二つが、一方の側面に解消されてしまう事態を避けることを前提にして、「専門家」と「非専門家」双方の役割を明らかにするという課題に取り組むのが、

科学哲学における「第三の波」なのである。

人間学部の「現代に生きる」は、この「第三の波」で提起された問題を意識して構想されている。現代社会が直面する問題について、学生自身が「非専門家」として日常経験を踏まえることも重要であるが、その問題の深刻さや他の領域にもたらす将来的な影響については限られた知識しかないのも確かである。それ故、学生にとってもまた教員にとっても、「専門家」と「非専門家」それぞれの役割がいかにあるべきかという問題を念頭に置きつつ、まずは今日的な諸問題に関する基本的な知識・情報を「専門家」から提供してもらい、それを「非専門家」として吟味することは不可欠である。2020年度と21年度の「現代に生きる」においても、9人の教員がそれぞれの専門的な立場から、現代社会が直面する問題について解説する機会を用意したのは、そのためである。

次に、方法上の第二の局面であるが、それは「教養教育コア・カリキュラム等策定委員会」の報告書で述べられていた (iii) の能力に対応するものである。すなわち、上述の「専門家」の所見などを踏まえて各人が行った判断に基づいて、「公正な議論を行い、それを踏まえて合意を形成する能力」のことであるが、それは、人間と人間の直接的な関係を大前提にしている。アレントは、「人間の条件」を考えるにあたって、3つの「活動的生命」ないし「活動力」(activity) を区別しているが、そのうち、事物を媒介ないし対象とする「労働」(labor) や「仕事」(work) と対照させて、言論を介して人間と人間が直接に関わる「活動」(action) を取り上げ、そこに上述の「市民」の活動空間である「公的領域」をみだしている (アレント 1994年)。近現代社会では「労働」が「活動」を圧倒してしまっているというアレントの指摘の当否はともかく、3つの「活動力」のうち、「労働」や「仕事」は、それに必要な資質や技能を事前に準備することもできるが、人

間と人間の直接の関係である「活動」(action) については、予めどのような人と関わるのかさえ決まっていけないのであるから、事前にその準備をすることは困難である。むしろ、実際に人間と人間の間における言論を通じて、その力量を身につける他はない。従って、上記の報告書の (iii) に挙げられた資質を形成するには、授業の中に、何らかの形で学生間の討議の機会を設け、教員もそれに関わることが不可避となる。それは、近年さかんに推奨される「アクティブ・ラーニング」ともいえるが、「現代に生きる」では、言論を通じて直接に学生や教員が関わ合うことで成立する「公的領域」を体験することを、「市民性」を培う方法と位置づけているのである。

## 2. 「現代に生きる」の授業概要

以上、「現代に生きる」の狙いと、その二つの方法上の特徴を簡単に紹介したが、それを具体的な授業の展開に即して説明しておきたい。以下に示すのは、2021年度のシラバスの一部である。担当者に変更はあるが、2020年度の授業も同じ内容である。

**【授業計画】** 全体テーマ；人口問題を考える

第1回 ガイダンス

《ユニット1：人口動態の過去と未来》

第2回 近代日本における人口動態；「多産多死」から「少産少死」へ

第3回 日本の将来と移民政策；これからの日本は「外国人移民」とどうつきあうか

第4回 縮減社会における地方の課題；伝統文化の価値継承のあり方

第5回 まとめの討論

《ユニット2：自然環境の中で生きる人間》

第6回 類人猿から人間へ；人類の誕生と適応放散

第7回 気候変動の科学と価値観；温暖化問題

第8回 開発と生態系の保全

第9回 グループ単位による課題学習

第10回 まとめの討論

《ユニット3：食料・エネルギーの需給の見通しと将来の課題》

第11回 グループ単位による課題学習

第12回 中世ヨーロッパの食・エネルギー・環境

第13回 土地をめぐる地域紛争

第14回 食糧需要の変化と貧困問題の諸相

第15回 まとめの討論

この【授業計画】にもあるように、「現代に生きる」は、20世紀以来の先進国における人口減少と、それと対照的な世界規模における人口爆発という問題を全体テーマとし、それを関連するテーマごとに3つのユニットに分けて実施してきた。各ユニットの主要な授業回は、次のような形で進められる。

まず、各ユニットに関連する一定の社会問題を取り上げ、担当の教員がその問題の特質と関連する専門的な知識や情報について40分前後の講義を行い、その上で、今後どのような対策や解決策がとられるべきか、という問題について、担当教員が選択肢を提起する。例えば、第2回授業「近代日本における人口動態」では、20世紀の人口動態の実際と、今後の人口動態に関する推計が紹介された。その上で、今後の人口減少を想定して、「a.人口増加を目指す政策が必要である、b.人口増加を目指す政策は行う必要はない」という選択肢が提起された。

これを受けて、学生は6名で構成されたグループで、どの選択肢をグループとして支持するかが話し合われ、その討議の結果を、授業の最後の20分を利用して、全体の討議に付すという手順を踏むことになる。授業終了後も、後述する「現代に生きるトーク」を活用して、グループの話し合いは継続され、1週間後に責任者がグループ全体の所見をレポートで提出することになる。

各ユニットの最後の回は、まとめの討論をするが、それに先立って、そのユニットで提出されたレポートについて各担当教員がコメントし、その上で、ユニット全体に関わる検討課題が提起され、それにつ

いてグループごとの話し合いと教員も含めた全体討議がなされる。授業終了後は、その検討課題に関して、個人ごとにレポートをまとめ、1週間後に提出することになる。ユニットの最終回で取り組む課題は、従来は、他の授業回と同じく選択肢を提示するものであったが、元来、公共的な政策の立案・決定過程に「市民」として責任をもつためには、単に行政側が提示する選択肢を選ぶだけでは不十分である。この点を考慮して、近年はできるだけ自由な問題解決の可能性も追求できるような課題設定にしている。

これら以外に、第9回と第11回の授業は、教員チームで「調べ学習」と呼ばれるもので、ユニットを通じて身につけた知識を前提に、グループで協力してより広い知見を集めることと（第9回）、逆に、新しいユニットのための予備知識をグループで調べること（第11回）に取り組んでもらうことにしている。担当教員が授業の前半で知識・情報の収集法やルールについて説明し、授業時間とその終了後に「現代に生きるトーク」を活用して、調べた内容を責任者がまとめ、レポートとして提出することを課題にしている。その結果についても、担当教員がユニットの最終回でコメントすることになっている。

以上は、通常的环境下で行われる「現代に生きる」の授業の概要である。しかし、新型コロナウィルスの感染が拡大するなか、このような授業形態の実施は、深刻な困難に直面することになった。以下、2020年度の取り組みと、2021年度の取り組みをわけて、どのような諸困難に直面し、それらに対して、どのような対策をとったのかを報告したい。

### 3. 2020年度の取り組み

2020年度の新学期は、キャンパス閉鎖と本学がすでに整備していた授業の遠隔支援ツールであるWebClassを用いた遠隔授業によって開始された。突然の感染症の拡大で、リアルタイムで授業内容を

学生に配信する条件も整っていなかったため、たいの授業は、スライドとそれらに付した解説をWebClassにアップし、それを学生に学んでもらうという方式をとらざるをえなかった。

「現代に生きる」でも、事情は全く同じであった。確かに、各授業回の教員による専門的な講義は、この方式である程度までカバーすることはできたが、この授業のもう一つ的方法的な局面であるグループ討議と、それを踏まえた受講者全員による全体討議は実施のしようがなかった。確かに、グループ討議に関しては、すでに先述の「教育の質保証プロジェクト」の資金で整備した「現代に生きるトーク」を活用する可能性は残されていた。

「現代に生きるトーク」は、グループ単位で使える一種の掲示板で、単なる個人の書き込みだけではなく、①授業時間中にグループごとに配置されたiPadを使って作成したメモを授業の最後にアップできること、②グループで作成するレポートの下書き(場合によってはその写真)をアップできること、③書き込みがあったのと同時に、当該グループのメンバー全員にメールによる通知があること、④教員の側からみても、ユニットごとにメンバーを入れ替える40グループごとの掲示板を比較的容易に編成できること、等々の利便性があった。本学の情報センターのアドバイスと協力で、学生と教員がアクセスする際も、本学のポータルサイトを經由する方式を採用することで、セキュリティ面でも向上していた。

こうした「現代に生きるトーク」の改良の直後に、コロナ禍による遠隔授業が開始されることになったため、もちろんその活用も視野に入っていた。しかし、新入生にとっては何よりもWebClassによる受講方法への精通が優先的に求められており、それにすら慣れない状況で、さらに「現代に生きるトーク」の活用法を習得することは現実性に欠けると判断した。また、そもそも「現代に生きるトーク」は

グループに編成された6人が、事前に互いに名前と顔を知っていることを前提にしており、キャンパスに入構すらできない状態で、それを使用することは困難であると考えざるをえなかった。

しかし、グループ討議ができないという難点そのものは解消できなかったが、少しでもそれをカバーすることは試みることにした。1つは、WebClass内の掲示板の活用である。それぞれの授業回では、従来通り教員による専門的な講義に加え、そこで取り上げた問題の解決に向けた選択肢を提示し、それについて1週間でWebClassを通じてレポートを提出してもらうことにしたが、グループ討議ができない以上、従来のように討議を踏まえたグループ単位のレポートではなく、個人で作成したレポートの提出に変更せざるをえなかった。過去の授業アンケートの結果からもわかるように(人間学部基軸科目運営グループ 2018)、もともと多くの学生にとって、グループ討議の重要な意味は、「自分以外の人の意見を知って視野が広がる」という点にあった。

そこで、遠隔授業の後に、出席確認も兼ねて、WebClassの掲示板に、授業を受けて考えたことや感想を率直に記載してもらうようにした。単なる出席確認であるなら一言で済むのであろうが、実際には、ほとんどの学生が比較的詳しい感想やコメントを記載してくれた。確かに直接的なグループ討議に取って代わるようなものではなかったが、少なくとも互いに顔すら知らない新入生たちが、授業で取り上げた社会問題について、自分以外の学生がどのように考えたのかを、互いに知ることができたのではないと思われる。

もう1つの補完策であるが、「現代に生きる」が取り上げる社会問題は、専門家の研究のみで簡単に解決できる問題ではなく、その解決には専門家も非専門家も話し合いを通じて知恵を出し合う必要があり、そのためには見解が相違しても粘り強く討議を

進めることが重要になる。この点を、わずかでも実感してもらうために、各ユニットのまとめの授業回に、教員間の討議を配信することにした。従来の授業では、そのユニットの担当教員たちがステージに上がり、一種のシンポジウム形式をとっていたが、今回は、担当教員の研究室をzoomで接続し、レポートに対するコメントや、教員間の討論を行い、その録画のリンク先をWebClassの資料に提示するという方式をとった。

以上のように、対面授業が全く実施できず、学生へのリアルタイムの配信もできない状況下では、確かに学生のグループ討議そのものは実施できなかったが、それでも、グループ討議を間接的な形であるが少しでも体験してもらうように配慮した。

#### 4. 2021年度の取り組み

2021年度は、原則として対面授業が再開されていたため、「現代に生きる」の方法上の2つの側面を十分な形で実施する可能性は増大した。ただ、教室使用について座席の「ちどり配置」が条件にされたため、全新生(234名)を同時に対象にする「現代に生きる」は、通常の教室に加えて、サテライト教室を設けざるを得なかった。また、ユニット2の第2回授業から、ユニット2の終わりまで、一時的な感染拡大のため、対面授業ができなくなる状況も生じた。

従って、以下にサテライト方式の授業をどのように実施したのかという点と、遠隔授業へ切り替えられた期間にどのような対策を講じたのか、という点を分けて報告したい。

##### 4-1. サテライト方式の試み

「現代に生きる」が従来の授業で使用してきたのは、ドーム前キャンパスのDS101(定員419名)である。この教室で「ちどり配置」をすると収容数は209名が最大で、全新生全員を収容できない。また

討議のためにユニットごとに編成する6人のグループも、「ちどり配置」のままでは、話し合いのために向き合った際に、学生どうしが接近してしまうため、討議の際には一部の学生が補助席に移る形で、十分な「ソーシャル・ディスタンス」を確保できるようにした。(なお、ユニットごとに学生に指定した実際の座席配置は非常に複雑なため、ここでは割愛したい。) その結果「ちどり配置」以上に座席間の空間を広げる必要が生じたため、その定員よりも大幅に少ない174名をDS101教室に収容することとし、残りの60名については、隣接するDS102教室(定員150名)に座席を指定した。グループは、ユニットごとに変更するため、DS102で受講する学生が続けてDS102で受講することがないように配慮した。また、感染予防策として、教員も含め全員に2度にわたってフェイス・シールドを配布し、グループ討議のために毎回の授業で持参するように指示した。

このように、感染予防対策はできたが、重大な課題となったのは、2つの教室で同時に同じ講義を行うだけではなく、グループ討議を踏まえて、2つの教室で一体的な全体討論をする方法であった。もともと、2つの教室は、それぞれ独立した映像・音響システムを備えているが、しかし、それらはサテライト方式の授業を前提にしたものではないため、授業開始前の3月に2度にわたって実施したりハーサル時から試行錯誤が続き、二つの教室間の相互的な中継方法を満足のできるものとして完成できたのは、ユニット1も後半にいたった時であった。

まず音声の中継に関しては、2つの教室とも学内LANへの有線接続ができたため、zoomを用いてインターネット経由で行うことも考えたが、それぞれの教室で独自のマイクを使いながら、その音声をzoom用のパソコンに入力する確かな機器や方式が見つからなかった。この点については、すでに前年度の後期の別の授業で、2セットのワイヤレスマイ

くと可動式のアンプ兼スピーカーを使う方法が採用されていたので、「現代に生きる」でも、当初はそれを踏襲することにした。しかし、DS101のような大教室の後部座席では、ワイヤレスマイクに対応する可動式のアンプ兼スピーカーではDS102の音声十分に聞こえなかった。教員間で検討した結果、DS101の出入口付近にあったライン入力のジャックから、DS102まで直接にコード（約30m）を配線し、DS102側の学生や教員の発言を、DS101の音声システムから直接に出力するようにした。逆方向については、従来の可動式のアンプ兼スピーカーの方式で充分であった。それぞれの教室で、その教室用のマイクと、もう一方の教室用のマイクを同時に使う煩わしさはあったが、音声は双方で明確なものとなり、教員の講義に関しても、また相互の教室での学生の発言に関しても、十分に中継することができるようになった。

次に画像の中継であるが、基本的にはzoomを利用して中継することにした。それぞれの教室のパソコンにビデオカメラを接続し、講義はDS101で実施することにし、その教員の画像と講義用のスライド画像、および双方の教室で発言をする学生や教員の画像は、それぞれの教室のビデオカメラからパソコンに入力し、zoomを介して、それぞれの教室のスクリーンに投影する方式をとった。しかし、この方式によると、教員の講義の際に、スライドの画面をzoom上で共有して説明するため、DS102では教員の画像が小さくなり、事実上、教員の表情などはまったく識別できないありさまであった。

とりあえず、この方式でユニット1の授業を開始したのであるが、毎回、授業後に教員で集まって別の方策を検討した。その結果、zoomの回線を最初から2つにして、一方をスライドの提示用、もう一方をビデオカメラの画像の中継用を使うという名案が出され、それをを用いることで、2つの教室でありながら、スライドだけではなく、講義の際の教員の

表情も含めて中継することが可能になるとともに、双方からの学生の発言に際しても、その表情も含めて中継することが可能になった。ただし、DS102には2つのスクリーンがあるが、それぞれを2つのzoom回線に割り振ることが教室のシステム上でできなかったため、DS102については、毎回、大型モニターを運び入れる必要があった。しかし、かえって専用モニターを導入したことで、教員や学生の表情などが生き生きと伝わり、「新入生が一堂に会する授業」をある程度まで実現できたのではないかと思われる。

#### 4-2. 遠隔授業への対応

このようにユニット1の終了時点までには、2つの教室で一体化した授業を可能にする方式を確立できたのであるが、ユニット2の2回目の授業から、東海地方の感染拡大を踏まえて、急遽、対面授業が中止され、遠隔授業へと切り替えることになった。遠隔授業は、ユニット2の最終回まで続いたが、すでにビデオカメラを多用していたので、各授業の前半に行われる講義に関しては、スライドの資料をWebClassにアップするとともに、講義の様子もzoomの録画機能を使って保存し、そのリンク先を学生に伝える形にした。また、ユニット2の全担当教員が毎回DS101に集まり、各授業回の担当教員による講義を聴講した上で、学生に代わって質疑応答や議論を行い、その様子も配信することで、教室で聴講できない学生の関心の深まりを促すように試みた。

しかし、問題は学生どうしの話し合いの機会を確保することであった。幸い新しく編成されたユニット2のグループは、ユニット2の1回目の授業で、お互い顔と名前を確認し、一度は話し合いの場をもつことができていた。そのため、今回は「現代に生きるトーク」をフルに活用することにした。講義の録画のリンク先がWebClassにアップされた直後

に、「トーク」のグループごとの掲示板に話し合いを始めるように連絡を出し、それによって学生の情報交換やレポートに関する討議が進められた。「トーク」に参加することが、出席を確認する条件としたこともあり、ごく一部の学生を除き、ほとんどの学生が何らかの形で「トーク」上の話し合いに参加していた。また5グループごとに担当教員を決め、話し合いが沈滞してしまっている場合には、何らかのアドバイスや激励をするようにした。

もちろん、対面による討議を上回ることはできなかったかもしれないが、「現代に生きるトーク」を活用した討議の組織化は、一定の成果を得たと思われる。それは、「トーク」による話し合いを経て提出されたレポートが、対面による話し合いを通じて作成されたものと比べても遜色がなかったことから推測できた。

## 5. 最後に

ここでは、教養教育部門の基軸科目「現代に生きる」の狙いと方法を紹介した上で、コロナ禍における試行錯誤について報告した。特に、学生たちの討議を組織するという面では、やはり通常の授業形態にまさる実践はできなかったが、悪条件の中でも、それに準ずる試みは実行できたのではないと思われる。

サテライト方式の授業に関しても、各教室の音響・映像設備が最新のものとして整備はされていたが、もともとサテライト教室として設計されたものではない。従って、ここで報告したサテライト方式の授業は、言葉でいってしまえば簡単なものであるが、実際には、その準備と撤収作業にかかる労力は相当に大きなものであった。前夜における音声ケーブルの部分的な敷設にはじまり、当日は授業開始の約1時間前に、毎回、人間学部の教員チームがDS102に集合して準備をした。その一つの成果として、コロナ禍以前と同様に、授業開始の定刻数分前に、そ

の授業回の内容について説明をはじめるといった慣行を維持することができた。撤収に関しても、搬入した機器の片づけと音声ケーブルの撤去はもとより、グループに配布した用具やiPadのアルコール消毒など、授業終了後に30分以上の時間を要した。

こうしたことができたのは、「現代に生きる」が単なるオムニバス形式の授業ではなく、毎回、すべての担当教員が授業に参加し、チームで知恵を出し合って協力して授業を運営していくというあり方を、これまで維持できてきたからであると思われる。今回のようなコロナ禍においても、「現代に生きる」において対面授業に匹敵する展開をめざした試行錯誤と創意工夫を可能にしたものは、チームとして授業に取り組むという姿勢であったように思われる。

もちろん、「現代に生きる」も、幾多の課題を抱えている。例えば、7年間を通じて、学生のグループ討議とその成果をまとめる過程に、わずかとはいえ「フリーライド」する学生が出現してしまうことは、常に悩みの種であった。ここでは、もう詳述する余裕はないが、この問題は「現代に生きる」の狙いである「市民性」の育成とは、そもそもどういうことなのか、といった点に対して根本的な再検討を迫る可能性をはらむものかもしれない。

しかし、このような困難な課題に対しても、これまでと同様に、学部を超えて「現代に生きる」を担う私たち教員が、1つのチームとして、この授業をいっそう向上させていく意思を失わず、互いに知恵を出しあい、たゆまず協議を重ねていくことができる限り、必ずその打開の道もみえてくるのではないかと信じている。

## 参考文献

- ハンナ・アレント／志水速雄訳『人間の条件』筑摩書房1994年  
 ガート・ビースタ／上野正道 他訳『民主主義を学習する』勁草書房2014年

ハリー・コリンズ／和田 慈訳「科学論の第三の波  
—その展開とポリティクス—」『思想』No.1046所  
収2011年

人間学部基軸科目運営チーム『基軸科目「現代に生  
きる」—5年間の軌跡—』2018年



# 教育實踐報告



# 薬学部1年次「人間と環境」における 科学・情報リテラシーと薬学レディネス

植田 康次<sup>1)</sup> 小森 由美子<sup>2)</sup>  
名城大学薬学部薬学科 薬学教育開発センター

## 1. 薬学部「人間と環境」

名城大学において「人間と環境」という科目は、1年次に複数の学部で独立して開講されている。都市情報学部では、地球温暖化問題についてメカニズムから懐疑論や各国の対応まで含めて考察する。また経営学部や経済学部では、交通や金融など社会学的な視点で人間活動について学ぶ。いずれも、専門教員による「講義」である。一方、薬学部では学生主体の調査・発表形式を採用しており、今年度から担当教員が替わったが基本方針は変えていない。

## 2. 目的および計画

身のまわりの出来事を科学の目を通してみることができるようになることを、本科目の到達目標とした。昨年度までは学習のガイドラインとなるテキストを用いていたが、今年度は指定しなかった。もとより大半の学生は調査となると専らインターネットを使用するので、あふれるネット情報に振り回されることなく探索できる情報リテラシーと、その過程で情報を適切に評価するための科学リテラシーが必要になる。また高校までの「生徒」から大学の「学生」となるには、主体的な学習姿勢を身につけ、自ら調べ、友人たちと議論しながら知識を深めていくことが重要である<sup>1)</sup>。これを促進するために、本科

目ではグループワークを主軸とした。9名程度を単位として1クラス約140名を16グループに分割し、5人掛けの固定長机の大教室ではあったが、グループで集まって議論させた(図1)。2020年度はCOVID-19のため全面遠隔授業となり個人レポート作成しかできなかったが、今年度は2年生以上でしか実施されない対面での実習に代わり、この科目が1年生の貴重な対面授業として認められた。そのため、この授業には隠れたミッションがあった。1年生に大学への帰属意識を高めてもらう、要は「友達をつくろう!」というものである。前年度は入学式、新入生ミキサー、年度初めのガイダンス等が全く実施できず、入学後2か月間が遠隔授業になってしまったため、全国的に大きな問題となっているように<sup>2, 3)</sup>、本学部においても「学生の孤立化・友人関



図1. 授業風景

グループで発表する内容や方向性を決めている様子。ホワイトボードやポストイットを活用しながら熱心に話し合っている。同日中に発表仮タイトルと具体的な調査項目3つをパワーポイント1枚にまとめてWebClassに提出する。

1) 起草担当

2) アンケート収集とデータ処理および校閲担当

係の希薄化」が懸念された。これを受けて今年度は、入学後早期に学生同士が積極的にコミュニケーションをとる機会を設けようという考えの下、いわゆる“教員による講義”は最低限とし、学生が主体的に学習を進めるようなプログラム設計とした。

当初は、3週間で1テーマの調査・発表を計4回行い、導入・中間評価・まとめを含め全15回の授業計画としていた。1週目は提示されたテーマから各グループで話し合っって調査課題を抽出し、次週までに各自担当部分の調査を行い、2週目は調査の補足および発表資料の作成・提出、3週目は発表会に臨むというスケジュールである。昨年度までは時間外の調査を前提として2週で1テーマとしていたが、コロナ禍での作業の制限と学生の負担を考慮した。

### 3. 問題と対策

実際に授業を進めるにあたっていくつもの問題に直面した。まず入学直後の授業で、学生のパソコンやインターネットの準備が十分にできていなかった。また感染拡大による登校制限もあり、通常の講義形式授業とは異なるきめ細かい指導と評価軸も必要であった。

#### 3-1. パソコン

学内の学習支援システムWebClassを用い、授業案内や課題の提示・提出を管理した。今年度の1年生は入学時に一定の仕様以上のノートパソコンを購入することになっており、スマートな授業が期待された。しかし、スマートフォンに慣れた若者にとってもノートパソコンは別ものだったようで、発表資料を作るためのパワーポイントを、使い方の習熟度以前にパソコンにインストールしていない学生もいた。同時期にコンピューターリテラシーなどの科目が開講されていたが、初回授業では何も学習しておらず、多くが大学への無線LAN申請を済ませてい

ない、という状態であった。そのため初回の授業は、情報センター職員に協力してもらいながら、個別にパソコンの無線LANへの接続設定を補助する必要があった。各自の申請が許可されるまでは、グループの中で環境を整えられた端末を使用しつつ、WebClassでのパワーポイント提出やアンケートへの回答の練習を行った。そのため初回授業ではテーマに関する調査課題の設定にまで至らず、講義日数を1回増やして4週かけることになった。パソコンを購入はさせるものの、設定は個人や授業任せという現状は、今後改善したい点であった。

#### 3-2. コロナ

1学年4クラスを2クラス(約140名ずつ)に分け、定員320名の大教室に収容した。他の多くの講義が遠隔となっていた時期で、学部でのワクチン接種の前でもあり、いわゆる「3密」の回避を常に配慮した。しかし、5月には県下に緊急事態宣言が発出され、19日から31日は全学で遠隔授業となった。この間の2回の授業は急遽予定を変更して個人レポート作成とした。6月から再開した対面授業の残りの回数では予定のテーマ数を消化できなくなったが、1テーマにかける時間を短縮して数をこなすことは質の低下を招きかねない。そこでテーマを1つ減らし、残りのテーマにも4週ずつ割り振ることにした。最初のテーマは身近な「レジ袋有料化」を入口にプラスチックや化石燃料などについて考えさせた。2つめは「地球温暖化」が自分たちの生活にどのような影響を及ぼすのかを調べ、最後は地球レベルでの「薬剤耐性菌」の広まりについて広い視点で学び、薬学専門学習への導入を狙った。

#### 3-3. フリーライダー

グループワークでは、しばしば非協力的なメンバーまでもがチーム全体の評価に「ただ乗り」してしまう問題が生じる。まじめなメンバーが感じる不

公平感に目が向けられがちであるが、ただ乗りした本人もうまくチームの船に乗れず困っている可能性もある。またそれがグループ内の不和の元になれば「友達をつくろう!」というミッションとも相容れない。そこで成績評価では、グループワークへの配点も考慮しつつ、個人レポートをより重視することにした。一方、このことを強調しすぎるとグループワークそっちのけで個人レポートに勤しむ者が現れかねないため、学生には発表のピアレビューを通じてグループワークへの積極的な参加を促した。

ただ乗りとはいかないまでも、チームへの貢献の程度は様々である。話し合いに参加していない者、一見関係のないサイトを閲覧する者、仕事を振るばかりで自分は作業しない者など、多様な個性が集う。しかしよく観察すると、独自に役割を果たしている場合もあり、教員として一概に否定的に指導するよりも、ファシリテーターとして肯定的に誘導するよう努めた。様子を見ていたチームメンバーからの声かけが増えたことも奏功し、結果として声をかけた全員がチームにより馴染むようになった<sup>4)</sup>。

### 3-4. フィードバック

各グループの調査結果は、教室の壁面にプロジェクターでスライドを投影し、4グループずつ集まって4か所同時進行で発表した。発表の評価は教員ではなく学生たちが相互に行ったが、標準化のため以下の相互評価ポイントを指定した。

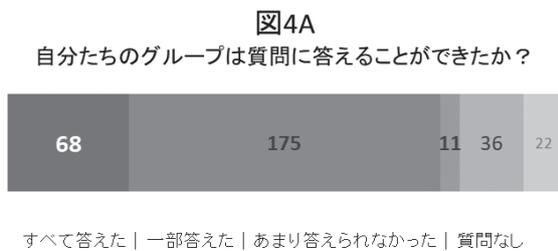
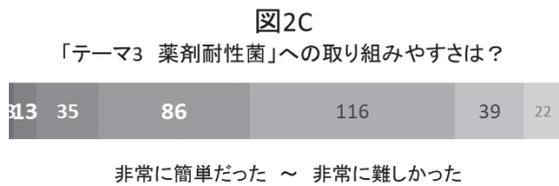
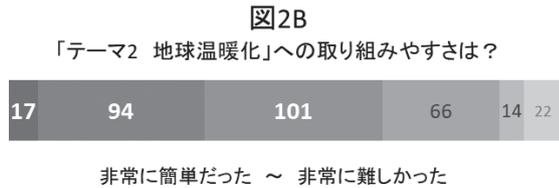
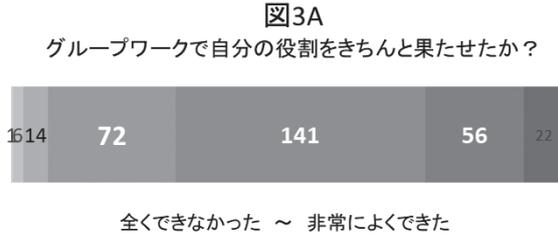
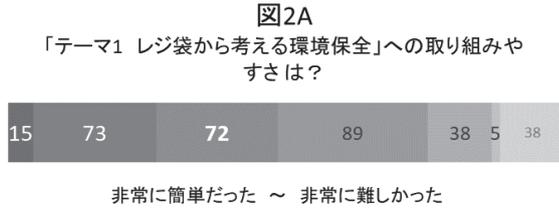
- 1) 形式（課題の提示、調査内容、まとめ）は整っていたか？→「5段階評価」
- 2) 発表内容や図表の引用元が表示されていたか？→「全て表示、一部のみ表示、表示なし」
- 3) パワーポイントの分かりやすさは？→「5段階評価」
- 4) 課題の選択において、自分たちが考えなかったユニークな視点があったか？→「4段階評価」

- 5) 発表に関する自由なコメント（匿名公表を明示）。

発表後に学生個々の評価をWebClassに入力させ、集約した評価結果のうち、5)の自由記述に記載された内容をグループごとにまとめて開示した。好意的なコメントはもちろん励みになったようであるが、多くのグループはそうではない指摘も真摯に受け止めて次回発表の改善に役立てていた。その結果、評価ポイント1)の形式、2)の引用元の表示については発表を重ねるにつれて全体的に改善される傾向が顕著に見られた。発表内容については、3)のパワーポイントの分かりやすさの相互評価平均点が2回目以降で高くなっていたが、内容の深さよりも、アニメーションや動画、クイズなど、表面的に凝ったスタイルのパワーポイントを作成した方が学生たちに「ウケる」傾向があった。1回目のテーマ発表後の教員による中間評価では、相互評価の集計結果とともに、教員の視点で興味深いと思える内容をピックアップして提示した。今後の学生の学びに対する姿勢や、他とは異なる視点で問題を発見する重要性を認識させるきっかけとなることを目指し、学生間のピアレビューではあまり評価されなかった調査内容でも、今後様々な科目を学習していく上で重要と思われる視点で調査を行ったグループについては、この時点で教員が良い評価を与えた。

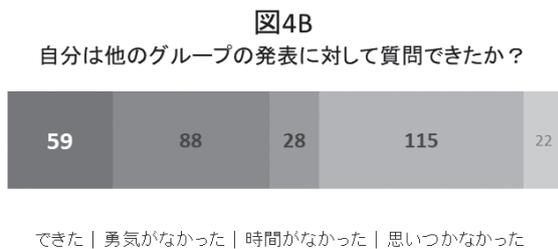
## 4. 学生の反応

3つのテーマ終了後の最終アンケートでは、1)提示したテーマの妥当性、2)PCスキルの習得度、3)グループワークでの貢献度、4)発表での質問と回答の成否、5)グループ間での発表と相互評価の是非について尋ね、授業の振り返りを促した。このアンケート結果で、テーマごとの取り組みやすさ（易しい～難しい）を6段階で尋ねたところ、初めの「レジ袋問題」（図2A）を「易しかった」と答えたのは「非常に」から「どちらかという」とまでのそれぞ



れ15, 73, 72名の計160名 (図中白抜き数字)、「難しかった」との回答は89, 38, 5名の計132名で (無回答38)、次の「地球温暖化」については (図2B)、「易しい」が増えて212名であった (「難しい」80名、無回答22)。これはネット上に豊富な情報があったことも一因と思われる。最後の「薬剤耐性菌」については (図2C)、微生物学を学習する前であり、専門的な情報が多かったためか、「安易」137名、「難解」155名と逆転したが、「薬を多用・乱用することの悪影響」について考える必要があったことから、各グループの発表からは薬剤師の責任に対する真摯な気持ちが伝わってきた。

グループワークで「自分の役割を果たせた」(図3A)と答えたのは269名で、否定的な21名を大きく上回った (「全くできなかった」を1、「非常によくできた」を6とする6段階評価を1~3と4~6に分け



た)。しかし後者は自己目標設定の高い者を含んでいる可能性がある。自分たちのグループの準備状況についても同様の結果であった (図3B)。

一方、「発表後の質問に答えられたか」は、「すべて答えた」68名、「一部答えた」175名、「あまり答えられなかった」11名となり、質疑応答の難しさを示す結果となった (図4A)。さらに、「自分が質問できたか」という問いでは、「できた」59名に対し、

「できなかった」は231名に上った。「できなかった」の内訳は「勇気がなかった」88名、「時間がなかった」28名、「思いつかなかった」115名であった（図4B）。自由に発言できる雰囲気づくりに努めたつもりだったが、皆の前で手を挙げることをためらってしまう者が多いことは、通常の授業でも気に留めておく必要がある。問題は何も「思いつかなかった」者が非常に多い点で、聞いたことをそのまま受け入れるのは素直で賢いのかかもしれないが、同じテーマで調査していれば関連あるいは衝突する意見を思いついても良さそうなものである。実際、発表後にまず拍手が起き、司会の学生が「質問ありますか～」と聞いたのち、すぐに「ないようですので、これで発表を終わります（拍手）」という予定調和的な進行も散見された。質問がないのは発表者にとってうれしいことではないと注意したが、次の発表では、すぐにこのパターンに戻ってしまっていた。波風を立てず事なかれ主義をよしとする今の若者の気質なのかかもしれない。発表会や相互評価について尋ねた自由記述の中には、「(ためにはなるが) 傷ついた」という反応まであった。質問は発表者その人を非難しているのではなく、発表内容をより良い結果に昇華するための建設的な批判であるということを理解していないこと、ディベートに慣れていないことが根底にあると考えられる。これはナイーブな若者に特有な問題かと思いきや、世代を問わず日本人の性質のようである。議論する文化を育てこなかったこの国は、40年以上前に予想されていたとおり、今も付度が根付くタテ社会のままである<sup>5)</sup>。この問題はもはや1つの授業だけで変えられるものではなく、本来は自由な議論を前提とする大学での学問研究活動を通して、議論を行う土壌が醸成されるべきで、そのきっかけになればとの思いでファシリテーションに努めた。

## 5. 薬学学習への効果

薬学部の「人間と環境」では、パソコン端末などの活用スキルも含めweb情報を適切に扱うための「情報リテラシー」と、それらの情報の真偽や妥当性を科学の目で評価できる「科学リテラシー」の習得を目標の一つにしており、アンケートでは9割の学生がパソコン使用のスキルが上達したと回答した。同時期に開講されていたコンピューター／情報リテラシーと合わせて相乗的にスキルを身につけたようである。近年は多くの科目で、従来の一方的な講義形式に加え、調査・発表などの双方向授業や反転授業が取り入れられている。科学・情報リテラシーに関して、「人間と環境」は1年生が薬学学習を進めていくための良い準備学習になったと考えられる。

「学ぶための準備ができている」状態を、レディネス (Readiness) という。学習者の心身の発達や学習意欲をも含めた概念であり、単に知識や学習スキルの修得に限らない<sup>6)</sup>。関連する四字熟語に「啐啄同時」がある。殻を破るには教える側・教わる側双方のタイミングが大事という意味である。高学年になるにつれ深まっていく専門教育に備えて段階的に基礎を積み上げておくのと同時に、薬学には直接関係しないようにも見える大きな問題に目を向けて様々なゴールの存在を意識させることは、多様な学生たちが主体的に学ぶ動機付けになる。薬学のカバーする領域は本来、基礎から臨床、実験室からフィールドワークまで幅広く、昨今の地球規模の環境問題の解決を担う人材育成に貢献する学問であるはずである。学生たちの最終レポートで「薬学生として環境問題解決のためにできること」を記述させたところ、「エコな生活を心がける」という庶民的な答えのほか、「とりあえず勉強する」ことで力を蓄えようとする考え、「(環境問題について) 周りの人と話す」、「ボランティア活動」、「ネットで発信」など啓蒙により波及効果を広げようという内容に加

え、「薬剤師・研究者として環境問題に責任を持つ」という頼もしい意見もあった。いずれの意見も、グループワークでも見られたように、目標達成のため率先して役割を果たそうという気概が感じられる<sup>7)</sup>。

6月の緊急事態宣言時の遠隔授業から対面授業に復帰した際、たった2週間ぶりの再会を派手に喜び合う学生たちの様子は、密集・密接を心配させる一方で、共に学びを深め合っていく仲間ができつつあることを筆者らに示してくれていた。今後、受講者全員の充実した大学生活を願うばかりである。

早稲田大学出版部 (2017) p.107-150.

## 参考文献

- 1) 中央教育審議会：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申), 平成24年8月28日 (2012) p.5-6. [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf).
- 2) 朝日新聞×河合塾 共同調査：ひらく日本の大学 2020年度調査結果報告 (2021) p.3. <https://www.keinet.ne.jp/magazine/guideline/backnumber/20/0203/tokushu.pdf>.
- 3) 朝日新聞×河合塾 共同調査：ひらく日本の大学、学生の孤立化、大学も苦慮. <https://digital.asahi.com/articles/DA3S15056375.html>. 最終アクセス 2021年12月24日.
- 4) R. セイラー、C. R. サンステイン：Nudge 実践 行動経済学. 遠藤真美訳, 日経BP (2009) p.10-31.
- 5) 中根千枝：タテ社会の人間関係. 講談社 (1967) p.1615-1717.
- 6) J. S. ブルーナー：教育の過程. 鈴木祥蔵、佐藤三郎訳, 岩波書店 (1963) p.42-69.
- 7) S. R. コミベズ, N. ルーカス・T. R. マクマホン：リーダーシップの探究. 日向野幹也訳,

# MEC「日本語表現」におけるレポートの指導

小野 純一

名城大学非常勤講師

## 1. はじめに

筆者は、名城大学大学教育開発センター実施「入学前学習プログラム」(以下「MECプログラム」<sup>1)</sup>)の開講科目の1つである「日本語表現」科目について、2018年に受講生向けの『自己学習テキスト日本語表現』を執筆し、その後、2019年からは「課題レポート」<sup>2)</sup>の添削指導をする機会を与えられている。2021年現在において、3年分の指導が終了した。

レポート指導の効果を判定するためには、受講前後のレポートを比較するのが一般的である。しかし「MECプログラム」は1回限りの指導であるため本稿では、『自己学習テキスト』での指導内容が、どの程度レポートに反映されているかを調査することによって添削指導の効果を判定する。また、その結果を踏まえ、今後のレポートの指導を、より有意義なものとするための方法についても考える。

## 2. MECプログラム「日本語表現」

「MECプログラム」は、一般選抜以外の本学合格者を対象に2001年度から実施されており、「数学」「英語」「日本語表現」「理科(生物・化学・物理)」のうち、学部が指定した科目から選択できるようになっている。このうち「日本語表現」科目は、大学での学習で必須とされる文章表現力を身に付けることができるものとして注目を集めており、経営学部・理工学部・人間学部・外国語学部・都市情報学部が学部推奨科目としている。大学教育開発センターによる「日本語表現」科目の紹介は以下の通りである。「大学の授業やゼミで必要となるレポートの作成方法を、身近な話題やテーマを中心に、新聞など

の教材を使い学習します。この科目では、通信教育教材及び自己学習テキストで基礎を学び、最終的に応用としてレポートを提出してもらいます。レポートテーマは、学部ごとに設定していますので、より実践的な力を身に付けられるでしょう。高校の「国語」や「国語表現」とは異なる大学生として必要な力を学びたい人にお勧めです。」また、学部からのアドバイスは以下の通りである。「大学の各科目や研究におけるレポート提出、卒業論文など、文章を「読み」「書き」できる力が求められる場面は随所にあり最も身に付けておきたいスキルです。また、このスキルは大学生活だけでなく、就職活動の自己PR書作成等においても有効な能力となります。」本稿では5学部(経営学部・理工学部・人間学部・外国語学部・都市情報学部)入学予定者の3年分のレポートの中から300本を抽出し、分析の対象とした。

## 3. 自己学習テキスト「日本語表現」

筆者は、2017年度から2018年度まで、大学教育開発センター実施「名城サプリメント教育」(日本語表現)において、レポートの指導を担当した。『自己学習テキスト』は、そこでの経験を踏まえ、「構成」「引用の方法」「アカデミック・ジャパニーズ」に焦点を当てて作成した。構成については、本学学生の多くが国語の授業で教わった「起承転結」として誤解していること、正しいとされる「序論」「本論」「結論」についても、具体的に何をどのような順で書けば良いのか理解していないことが多いため、複数のパターンを取り上げた。また、作文では書くことのない「はじめに」「おわりに」などの見出しについて

も具体例を挙げて説明した。引用の方法については入学後のレポート課題において剽窃（コピーアンドペースト）が問題になる一方、学生自身もどのように引用すれば良いのか詳しく説明してもらえていない実態があるため、直接引用・間接引用ともに実際の用例を挙げて詳しく説明した。アカデミック・ジャパニーズについては、言葉が稚拙であることによってレポートそのもののレベルが低く感じられることがないように、語彙や文型などを数多く記載した。また、1人称を「筆者」と書くなどの特徴的な用法についても紹介し、文体についても「ダ」「デス」ではなく「デアル」を用いることを強調した。

#### 4. 課題レポート

##### 4.1 タイトル・サブタイトル

『自己学習テキスト』に、学部ごとの「レポートテーマ」が記載されている。一方、指定用紙のタイトル記入欄にも「レポートテーマ」と書かれてあるため、タイトル記入欄に『自己学習テキスト』の「レポートテーマ」をそのまま記入している受講生が数多くいる。タイトルは受講生自身で考えることが望ましいので、指定用紙の表記を「タイトル」のように変えるとともに、自ら考えて書くよう促すことも必要であろう。一方、サブタイトルについては多くのレポートにおいて付けられておらず、独自のタイトルが付けられたレポートの27%に留まる。

##### 4.2 アカデミック・ジャパニーズ

アカデミック・ジャパニーズの使用状況は語彙によって大きく異なる。「友人／友達」において「友人」のみを使用している受講生は62%であるが、「非常に／とても」において「非常に」のみを使用している受講生は29%に留まる。一方、1人称については「私」の使用が90%に上るのに対し、「筆者」の使用はわずか6%に留まり、少数ながら「僕」「自分」も見られる。受講生は「筆者」を「著者」の意味で理解しているようである。また、文体については「ダ」「デス」「デアル」のうち「デアル」の使用が83%と

最も多いものの、そのうちの72%が「ダ」「デアル」4%が「ダ」「デス」「デアル」、2%が「デス」「デアル」の併用である。語彙の混用はほかにも多く見られ、「しかし」使用者の9%が「だが」を、「多くの」使用者の8%が「たくさんの」を、「様々な」使用者の8%が「色々な」を、それぞれ同じレポートにおいて使用している。受講生には、アカデミック・ジャパニーズを使用するのはもちろんのこと、表記の統一も含めた語彙ごとのチェックを十分に行ったうえでレポートを提出するよう指導していきたい。

##### 4.3 誤字・表記

誤字は必ずしも多くないが、レポートによっては複数の誤字が見られる。また、「講義」を「講議」と書くケースが5例見られる。平仮名表記については間違いではないものの「ために」「ことができる」を「為に」「事が出来る」のように書くケースが多い。

##### 4.4 右端の空白

「MECプログラム日本語表現」のレポートは全て手書きであるが、多くのレポートにおいて右側罫線のところまで文字が書かれておらず、程度の差はあるものの右端に空白ができています。この要因は定かではないが、「早く書き終えたいから」「単語が分断されるのが嫌だから」などの意見がある。本学入学後の学生がパソコンで作成したレポートにも右端が不揃いのものが散見されるので注意が必要である。

##### 4.5 構成・段落・見出し

構成を明示する見出しが付けられたレポートは27%に留まる。『自己学習テキスト』に記載したレポート参考例に従えば、「はじめに」「おわりに」など見出しは容易に付けられるはずであるが、多くの作文において見出しを付けないことや初年次生のレポートに見出しが付けられていないことなどを考えると、この数字は高いと言えるかもしれない。一方段落については、96%のレポートにおいて段落分けが見られるが、そのうち32%は冒頭が1文字分空けられておらず、段落の始まりが明示されていない。

#### 4.6 引用の方法

『自己学習テキスト』では、引用の方法について実例を挙げて説明したが、多くのレポートにおいて引用箇所が明示されており、受講生の学習の成果がうかがえた。しかし、引用の有無は「レポートテーマ」に左右されるため、学部によっては引用の無いレポートが多数を占めている。入学後に備え、「MECプログラム日本語表現」においても、文献からの引用をレポート執筆の条件にすることを提案したい。

#### 4.7 分量（文字数）

A4判両面1枚から2枚で、学部によって異なる。「どうすれば長い文章が書けますか」という質問が寄せられたが、レポートを書くことは、長い文章の書き方について考える良いきっかけとなっている。一方、学部によっては文字数によって分量が指定されているため、わざわざ文字を数えている受講生もいる。手書きであることを考慮すれば、ページ数で指定するほうが、より親切であるものと思われる。

#### 4.8 脚注・文献リスト

入学後のことを考え、『自己学習テキスト』のレポート参考例には脚注を記載したが、該当ページの下部に脚注を書いている受講生は6%に留まる。これは、脚注の意味が理解されていないことに加え、レポートが手書きのため脚注の自動挿入機能が使えないこと、また、受講生が罫線の枠外に文字を書くことを避けたためであると考えられる。しかし、注釈を書く学生が少ないなかで、入学前の受講生がテキストだけを参考に曲がりなりにも注釈を書こうと努力したことは評価に値する。一方、文献リストの記載は、注釈との重複を避けたためか、文献を読むことが求められている外国語学部入学予定者のレポート（100本）に限定しても45%に留まる。表記も書名と著者名だけのものなど多くの不備が見られる。

#### 5. おわりに

作文や読書感想文などとは形式・内容ともに異なるレポートを指定の分量で書き上げ、個別に指導を

受けておくことは、入学までの時間を浪費させない以上の教育的効果がある。しかし、この方法にも問題が無いわけではない。第1の問題は、そもそも受講生がコメントに目を通し、入学後のレポートに生かしているのかという点である。自ら添削を依頼してくる学生からは感謝の言葉が頂けるが、そうでない場合は、添削することが却って怒りや自信喪失につながることもある。第2の問題は、限られた時間で、いかにして、より丁寧な指導を行うかということである。レポートの提出期限が3月であることを考慮すると4月中には返却すべきであろうが、工夫を重ねても1本あたり30分から1時間程度は必要でなかなか予定通りには終わらないのが実情である。

これらの問題の改善策としては「チェックリスト」への記入を必須とし、それをレポートとともに提出してもらう方法が考えられる。チェック項目を確認しつつレポートを読み返すことは、留意すべき点の把握につながるとともに、添削時間の大幅な短縮にもつながる。また、添削者がリストにコメントを書きレポートとともに返却することによって、受講生にチェックの甘さを認識させることもできる。

アクティブ・ラーニングの手法が取り入れられている今日、「MECプログラム日本語表現」においても不十分な点に自ら気づき、自ら推敲することのできる能力が身に付くような指導を行っていききたい。

#### 注

- 1) 「Meijo Encouraging Program」のことである。
- 2) 通信教育終了後の最終課題である。

#### 参考資料

名城大学 大学教育開発センター「MECプログラム学部別開講科目一覧」

名城大学 大学教育開発センター「令和3年度 入学前学習プログラム（MECプログラム）で学ぶ科目と大学の授業との関連表」



# **On Increasing Student Use of the Global Plaza (GP): Linking English Language Classes to the GP through Communication Card Tasks**

Gregory Minehane

Meijo University Faculty of Foreign Studies

## **1. Introduction and Background**

The Global Plaza was first opened at Meijo University with the construction of the Nagoya Dome-Mae Campus in 2016. Since its inception, the Global Plaza (GP) has provided students with a venue where they can interact with each other and speak casually with instructors in an all-English-speaking environment. The GP has been one of the showpieces of the new campus and it has appealed to both current and prospective students.

Over the years, the day-to-day running of the GP, with varying degrees of dependency, has relied on outsourcing to several schools. However, it is still today regarded as an extremely important facet of the language program of the Faculty of Foreign Studies, where it is strongly supported by our faculty members. Notwithstanding, the GP has had its fair share of challenges over the last six years.

At the heart of the GP is a pedagogy which relates to self-access learning. Holec (1981) was influential in this area by promoting the importance of autonomy and self-directed learning in language and life-long learning. Students can be knowledgeable about their own strengths and weaknesses and can try to rectify

these shortcomings at their own pace and in a manner suiting their own learning styles. Despite this kind of support for the efficacy of self-access, it was found, however, that in 2016, students weren't using the GP facilities as much as was hoped for.

Prior to creating the Faculty of Foreign Studies, I personally accompanied fact finding missions to two schools in the Kansai area to observe the running of their versions of the GP. To entice students to come to the plaza and speak English, one school had a system of giving students a ticket per visit to enter a weekly lucky draw wherein winners were given a prize. The second school had set up a coffee machine to dispense free coffee to student visitors for speaking English. Clearly, there was an undeniable admission that attracting students to the GP wasn't an easy task. Consequently, it didn't come as a big surprise after opening our GP at Dome-Mae in 2016, that we were underwhelmed by a lack of student participation. Students themselves reported they were "too busy with weekly classes and homework to simply sit and chat aimlessly on the Orange Sofas." The comment that there was "a gap between the image of the GP and the reality - that it is difficult to both instigate and

end conversations with native instructors,” was also recorded in unpublished interviews of students.

Recognizing that the GP was underutilized, towards the end of the 2016 academic calendar, instructors in the Faculty of Foreign Studies sought ways to increase student participation, particularly in English conversation. It seemed unavoidable that our language program needed either ‘the carrot or the stick’ approach to motivate students to use the GP more often. To this end, a system incorporating what we have called ‘GP Communication Cards’ was created.

## 2. GP Communication Cards (2017-2019)

Students studying in the Communication Classes I-IV, a twice weekly core English subject, were told that they should go to the GP at least once a week. In the GP, they would pick up a Communication Card from the counter (see Figure 1). The card was two-sided and detailed four activities (A, B, C, or D). Having chosen a task and completed it in the plaza, students asked an instructor or a GP staff member to sign it. Students would then need to give this card to their Communication Class instructor during their regular class time.

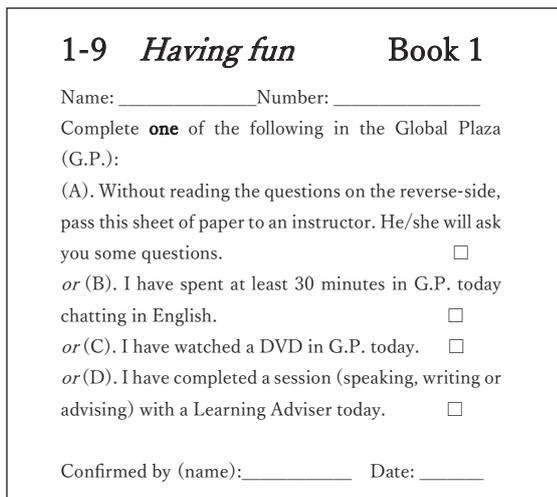


Figure 1: Front side of a Communication Card (1<sup>st</sup> year, Unit 9, Book 1)

If students chose to practice speaking English using task (A) on the front side of the card, they could use the prepared questions written on the back of the cards. They would hand the cards to an instructor who would read them aloud, generally while seated in an area of GP called the ‘Orange Sofa’ area. Question cards were created which were linked to the topic and grammar being studied in the English Communication Class textbooks - Breakthrough Plus I-IV. There were four cards with different questions made each week. Students could do the cards multiple times if they wanted to, and students could also ask the questions of each other (see Figure 2 for an example of a typical card).

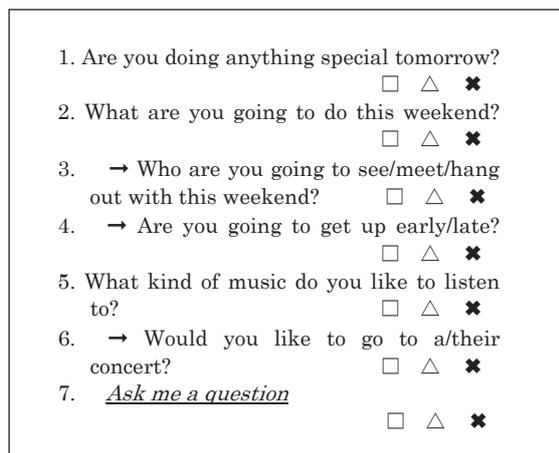


Figure 2: Back side of a Communication Card

Over the duration of the semester, students were expected to complete a total of 12 cards (one for each of the 12 units of the textbooks). On each card was written the year level of the student (1<sup>st</sup> or 2<sup>nd</sup>), the unit number (1-12), and the book number (1-4) that the cards were designed for. If at the end of the semester students hadn’t completed all 12, then they lost one point for each card not done. Naturally, if a student completed all 12 cards, they lost no points.

For the years 2016 - 2019, sixteen instructors of the Communication Classes used this system. Overall,

there were few problems that needed attention and the added conversation practice that students enjoyed in the GP seemed to help reinforce what was being studied in the classroom. With a combined total of approximately 280 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students completing cards in the spring and fall semesters, and on average doing ten cards each (precise data is not available) it can be seen that the implementation of the Communication Card system would have accounted for a very large number of visits to the GP each year.

### 3. GP Communication Cards (2020)

With the unexpected and unfortunate outbreak of Covid-19, the Global Plaza became subject to the same restrictions of use and student movement as the university proper. Until the beginning of June in the 1<sup>st</sup> semester, students were taught online. Little to no use of the GP was possible and this affected classes such as the Communication Class (Orange Sofa conversation wasn't possible) and the Reading Class (where students weren't able to borrow English language books for the extensive reading component). In 2<sup>nd</sup> semester, the GP was open, but use of the facilities was curtailed. The Communication Class coordinators felt it was necessary to remove the semi-compulsory task of completing the Communication Cards in the GP from the syllabus. Consequently, student visitation to the GP dropped significantly in 2020. The outsourced company which staffed the GP did not have its contract renewed at the end of its one-year contract.

### 4. GP Communication Cards (2021)

With the start of the 2021 academic year, a new approach was taken with the Communication Cards to encourage students to return to GP. Previously, as

mentioned above, the Communication Cards were strongly linked to the grammar and functions being taught in the Breakthrough Plus textbooks. In 2021 however, it was decided to take a more functional or topical approach to conversation and the grammatical link to the textbooks was discontinued. New cards were made for beginner, intermediate, and advanced levels of English ability. There would be six cards used over the semester (a new one every two weeks) and topics were chosen that would appeal to students' interests. The differences among the three levels of Communication Cards would be both grammatical and lexical, as well as demanding increasingly more complicated and in-depth responses with the higher-level cards. Regardless of the year of study, students were advised to select a card commensurate with their English level. Cards were not labelled, but a simple color code was used. Beginner cards were printed on green paper, intermediate on yellow, and advanced on blue. Students were free to try any card or even have multiple tries as they wished. Cards would remain linked to the assessment of the Communication

<b>Name:</b>		<b>Weeks</b>
<b>No.:</b>	<b>Date:</b>	<b>12/13</b>
<b><u>Complete one of the following in the Global Plaza:</u></b>		
1. Pass this sheet of paper to an instructor. Answer the questions that you are asked.		<input type="checkbox"/>
2. I spent 20 minutes chatting in G.P.		<input type="checkbox"/>
3. I watched a DVD in G.P.		<input type="checkbox"/>
4. I spent 20 minutes reading an English book.		<input type="checkbox"/>
5. I watched TV in G.P. for 20 minutes.		<input type="checkbox"/>
6. I joined in a GP workshop.		<input type="checkbox"/>
7. I browsed the English books and found one to take home.		<input type="checkbox"/>

Figure 3: Front side, 1<sup>st</sup> sem. 2021 Communication Card

Classes by requiring students to complete six cards, with one point deducted for each card not done. Because the new cards could be taken freely from the counter in GP, it was hoped that students from all years and those from the Faculties of Urban Planning and Human Studies might also use them when speaking with instructors (or their peers) for directed conversation.

Figure 3 above shows the front side of the Communication Cards used in first semester. It must be remembered that strict social distancing measures were in place in the GP in 1<sup>st</sup> semester 2021, and that students were somewhat reticent about conversing in public places such as the GP, so to give them simple options, a number of easily accomplished tasks were included. Students were free to select any task from one to seven, have the instructor or counter staff stamp their card on completion, and then return it to their Communication Class teacher (in the case of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students in the Faculty of Foreign Studies). Note that option seven didn't require any overt English language practice except in the borrowing of an English book from the counter staff. It did, however, require students to go to the GP and spend some time in choosing a book to read.

Shown below in Figure 4 is the back side of a typical intermediate level Communication Card. Note also that all cards included the "Ask me a question." entry to ensure that the teacher/student conversations always had at least one instance of students asking questions of instructors.

Communication Cards were continued to be used in 2<sup>nd</sup> semester with one important adjustment. Adapting to the changing situation of Covid-19 and to further encourage conversation and participation at the GP, it was decided that option seven, "I browsed

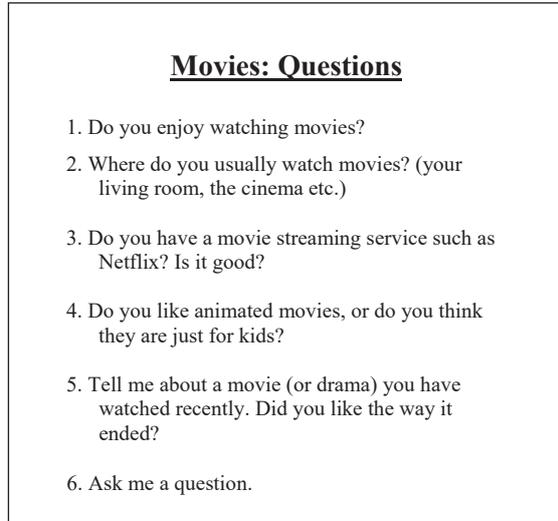
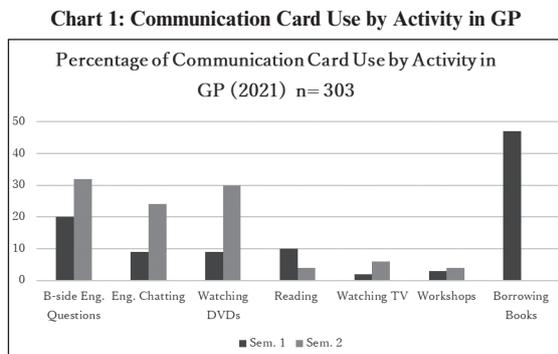


Figure 4: Back side of a new Communication Card (2021)

the English books and found one to take home," could safely be removed. Shown below in Chart 1 is a small data set obtained from four Communication Classes showing which activities in GP were the most popular. It indicates that by eliminating option seven that there was a marked increase in students electing to complete the conversational aspects of the Communication Cards in 2<sup>nd</sup> semester (the back side questions and chatting in GP). Hence, we can conclude that students are becoming more inclined to converse in the GP despite the concerns of Covid-19. The GP staff have also reported that the 2<sup>nd</sup> semester has been livelier, and students appear prepared to spend a greater amount of time interacting with instructors and their peers.



## 5. Conclusion and Outlook

In an ideal world, the GP would ‘look after itself’- meaning that having created such a modern and attractive facility, students would readily avail themselves of the opportunity to further their own learning. Students may even fit the profile of the ideal self-access learner who approaches the facilities with a mind to work on their weak points while taking responsibility for their own language learning. Unfortunately, the real world doesn’t seem to have worked this way, and we have found that a semi-compulsory approach to GP attendance has been the solution. By creating the Communication Cards and having a reward linked to the syllabus of a regular university class (the Communication Class I-IV), students appear to have been appropriately motivated. Once they arrive at GP, they then have the freedom to choose an activity of their liking, so we can argue that the model we have created doesn’t completely diverge from self-access theory. Gremmo and Riley (1995) state that there is no all-encompassing model for self-access. Gardner and Miller (1999) point out that self-access as a concept is very flexible, allowing it to be incorporated into language courses where necessary, and meeting the needs of various levels of independence among learners.

Given our experience in assisting the GP so far, having the Communication Cards to give our students a weekly or biweekly topic they can readily talk about has proven to be an effective method of increasing the number of student visits to GP, and it has contributed to an improvement in students’ participation styles once they have entered the GP area. Going forward, we will be challenged to keep coming up with interesting topics for students to talk about. We realize that creating an authentic need or desire for students

to communicate that isn’t related to their class assessment may be the ultimate goal, but until such time as the natural momentum of student visits catches up, and the idea that the GP is both a fun and effective environment for English learning promulgates, we would continue to recommend regular credit classes at university maintain a link to GP through such devices as the Communication Cards.

## References

- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gremmo, M-J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press

## Acknowledgement

The author would like to thank the instructors and staff who have worked so diligently to contribute to the success of the Global Plaza since its creation in 2016. Particular thanks go to those who have volunteered selflessly of their time in GP to engage in those seemingly mundane conversations about everyday life that are actually something special.



## 真に豊かな人生と社会のために III

### 理工学部「人文科学基礎」を中心にして

星 揚一郎  
名城大学非常勤講師

#### 1. テキスト

2021年度の理工学部「人文科学基礎」は、1年生のクラスで『思考の教室 じょうずに考えるレッスン』を、2年生以上が受講できる再履修のクラスで『教養の書』をテキストとして授業を進めている。いずれも、名古屋大学教養教育院で院長を務める戸田山和久（科学哲学、論理学、数学の哲学）による2020年の著作だ。『思考の教室』は、それよりも8ヶ月前に出版された『教養の書』を実践的にアレンジした内容で、練習問題も含む。両書で話題が重なり、連続しているので、一方のテキストの内容を他方の授業で紹介して補完することもたびたびある。

『名城大学教育年報』では、これまで、「授業で磨く人間力」(創刊号)、「真に豊かな人生と社会のために 理工学部における人文科学系授業の実践報告」(第14号)、「真に豊かな人生と社会のためにII 法学部『倫理学』の遠隔授業を中心にして」(第15号)と、人文系の授業の実践報告をしてきた。その理念や骨子は今も変わらない。原則として、毎年、毎時間テキストを変更し、なるべく新しく出版されたものを使うようにという方針も一貫している。それは、ひとつには、教壇に立つ私自身の思考が硬直化しないようにするためで、ひとつには、いまを生きる学生の関心に応じるためだ。

たしかに古典を読むことは重要だ。しかし、理工学部の多くの学生にとっては文字や文章に慣れるこ

とが先決である。その点、戸田山の文章は「キミのアタマは、そもそも『よく考える』ことにあまり向いていない。私のアタマもそうだ。私たちはナチュラル・ボーン・アホである」(S141)といった具合で、学生には親しみやすい<sup>(1)</sup>。

では、どのような点から私たちは考えることが苦手だと判断されており、いかにして、それを克服することができるのだろうか。そして、乗り越えた結果として見えてくるのは、どのような景色なのだろうか。

#### 2. 認知バイアス

たとえば、コインを6回投げて表ばかり出る確率は「表裏表表裏裏」が出るのと同じ64分の1だが、後者の起こる頻度のほうが高いと感じてしまう。これは「典型例の起こる頻度を実際より過大に評価しやすい傾向(バイアス)を生む」(代表的ヒューリスティクス、K164-166参照)。

あるいは、飛行機と自動車とで、どちらが危険かについて、一概には答えが出せないにもかかわらず、多くのひとが飛行機のほうが危険だと考えるのはなぜか。それは、飛行機事故が、目立ち、心に残り、思い出しやすいからだ(S120参照)。これは「想起しやすい事例の生起頻度を実際より過大に評価しやすいというバイアスを生む」(利用可能性ヒューリスティクス、K166-167)。

このように認知心理学から事例をとり、人間の判断には広く根深い歪みがあることを戸田山は指摘する<sup>(2)</sup>。認知的歪みがあるのは、「ヒトも進化の産物だから、真理や厳密さや正確さをちょっと犠牲にしても、認知コストを節約して情報処理を効率化するようにできている」からだ (K162)。

つまり、楽だから、ひとは歪んだ状態に居続けるのである。戸田山は、ダグラス・ラミス『影の学問 窓の学問』を引き合いに出して、私たちは世界についてすべてを知っていると思ひ込み、現状に安住するのが影の学問で、世界には未知のことがいくらかでもあり「現実批判の拠り所を与え、人々の魂を開放する」のが窓の学問だと言う (K130参照)。

### 3. 科学のしくみに学ぶ

そうした人類がもつ先天的な愚かさを乗り越えるために科学が発展した。科学は、①テクノロジー (機器類や理論) を使って考える、②みんなで / 他者といっしょに考える、③考えるための制度 (しくみ) を作って考える (学会や査読付き論文) という手段 (やりかた) をもつ。したがって、一人ひとりが「じょうずに考えるようになるためには、この手段を取り入れればよい」(S139-141参照)。

『思考の教室』では、①テクノロジーを使って考えることについて、第6章と第7章で、思考を拡張する言葉・語彙と、紙を使って考えることの重要性を学ぶ。②他者といっしょに考えることについては、第8章と第9章で、文章設計術、クリティカルリーディング、議論術を学ぶ。③考えるための制度 (しくみ) を作って考えることについては、愚かな集団思考を避けるために異質な意見をもつひとの重要性和科学リテラシーについて学ぶ。そして、内容の理解を促し、確認するために、全体にわたって練習問題が詳しい解答付きで掲載されている。

### 4. 自己相対化と闊達さ

他者といっしょに考えるときのキーワードは「相手の論が正しければ、いつでも自分のほうを変えますよ、という余裕のある態度」である「闊達さ」だ (K74, 他にK93-, K113, K379, S270などを参照)。

この「闊達さ」は、「この世には自分を越えた価値の尺度があることが分かって」おり、「自分をより大きな価値の尺度に照らして相対化できること」によって可能になる (K71-72)。『教養の書』では、人類がもつバイアスが、フランシス・ベーコンの四つのイドラとの連関で語られており、そこから脱する「相対化の視座を獲得する」には、「視点を変える」「他者と出会う」「歴史を遡る」という方法が可能だとされる (K196参照)。

「知識プラスアルファが教養だ」と言われる場合、知識が構造化されていることのほか、こうした「自己相対化」と「闊達さ」の二つの要素が「プラスアルファ」に含まれる (K95参照)<sup>(3)</sup>。

### 5. 教養によって志向される人格

このようにして志向される教養とは、「『社会の担い手であることを自覚し、公共圏における議論を通じて、未来へ向けて社会を改善し存続させようとする存在』であるために必要な素養・能力 (市民的器量) であり、また、己に『規矩』を課すことによってそうした素養・能力を持つ人格へと自己形成をするための過程も意味する」(K125)。

言い換えれば、「社会をできるかぎりの成員にとって道徳的に望ましい状態に保ち、自らの行動も道徳に沿うように律することのできる存在。これが、『教養して』つくりあげるべき人格の正体」だ (K105)。

こうした点について、戸田山は危機感を現状に抱いている。そこで、『思考の教室』は「未来の世の中を担う若い人たちにじかに訴えかけて、よく考えることの大切さと、そのためのノウハウを伝え」ることをねらって書かれた (S429)。

私も、理工学部の学生に対して、「社会の担い手」としてふさわしい「道徳の主体」となってもらいたいと考えて、こうした内容のテキストを使って「人文科学基礎」の授業をしている（K105参照）。

## 6. 授業での実践（1） 課題提出

2021年度は、コロナ禍にありながら、11月19日現在、5月19日から31日までの全学遠隔授業の期間を除いて対面授業ができている（受講生が100人を超えた法学部の「倫理学Ⅰ」では、教室が過密になるのを避けて、学生は対面授業に隔週で参加した）。ただ、当初は予測がつかず、いつ、再び遠隔授業になるか分からなかった。そこで、つねにWebClassに慣れておいてもらおうと、前年度に引き続いて全受講生に対して、毎週、課題を出して、A4一枚程度のレポートを提出してもらっている。それは、家庭での学習時間の確保という文部科学省や大学の意図を汲んだものでもある。大学生にもなって宿題かと思われるかもしれないが、家で机に向かわない大学生は、おそらく日本だけだ。

たとえば、11月8日には、再履修のクラスで、先ほど「4. 自己相対化と闘争性」で扱った内容に関して、次のような課題を出した。

第12章を読んで、1 相対化が必要な理由を簡潔に説明してください。2「視点の変更」「他者との遭遇」「歴史の遡及」という3つのポイントを使って、「違いを保持した連帯」について例を挙げ具体的に書いてください。

この授業は、毎回、課題について、どのような内容を書いたかを学生にシェアしてもらうことから始める。そのとき、できるだけ学生のアイデアを肯定して、ひとまず受け入れようという気持ちで話を聞くことにしている。ただ、11月15日の授業では、先の問いに対して、「違いを保持した連帯について

書かれた教科書の内容が分からなかったので書けなかった」という意見が出た。

そこで、私は、次のようにその内容を解説することから授業を始めた。「新自由主義社会は自己責任と自助努力が原動力」で、「生産性の低い者が社会の敵として積極的に排除される」。これが「排除型社会」だが、現代の日本では、そうした方々が「社会にいちおう受け入れられているのに、社会との接点を欠き、見えない存在」になってしまっている。したがって、この分断を「利害や立場を異にする者たちが違いを超えて結びつき、違いを保持したまま乗り越える」連帯が必要だというのが、テキストの内容であった（K204参照）。

そのうえで2020年11月に東京のバス停で「ホームレス」の女性が深夜のバス停で殴り殺されたという事件の話をした。当初の報道で、この女性は「ホームレス」とされていたがその後の調べで、その被害女性が「ホームレス」のイメージとはほど遠い、目の前の学生たちと同じように充実した青春を送った方だと分かった。彼女は広島の高大を出て、仕事をしながら素人劇団で女優として活動していた。生き生きとした写真の表情が、それを物語っている。弟は、「引っ込み思案な私にとって、積極的で明るい姉は憧れの存在だった」と回想する。それが、離婚をきっかけに東京に出て、家族や友人と疎遠になり、食品の対面販売で生計を立てていたようだ。とても穏やかで、子どもたちに優しく接したことが多くの方の記憶に残っている。しかしながら、コロナ禍で対面販売ができなくなり、携帯電話も住むところも失い、最終バスが出てから始発のバスが来るまで、都内のバス停でじっと座っていたという。そんなとき、彼女は、理由もなく殴り殺された。

生活保護を申請すればよかったと言うかもしれない。しかし、そうすれば身内に調査が及ぶ。先の被害女性には、弟の他に、年老いた母親が故郷・広島の高齢者ホームで暮らしている。しっかり者の長女と

して生きてきた彼女は、とても申請できなかつたようだ<sup>(4)</sup>。

彼女は、殺されたことで、こうした背景や事情が分かった。この状況で、どれだけ多くの方が、彼女と同じように苦しんでいるだろうか。コロナウイルスでは亡くなることはない若い女性の自殺が増えているという。自ら命を断つということは軽はずみにできることではない。女性が生きにくい社会であることが分かる。

ホームレスになる方や自殺される方は、実は、特別な方ではなく、誰にでも可能性がある。そこで「共感」することが必要だが、「情動的共感」では、過剰な反応や偏見を生み、新たな分断に繋がる可能性がある。そうではなく「あなたの苦痛を自分で感じることなしに頭で理解する」、クールな「認知的共感」が「違いを保持した連帯」には必要だと戸田山は言う。「認知的共感」は「ホームレス」という概念に対する偏見やバイアスを取り去ることになるだろう。視座の変更によって、こうした「社会との接点を欠き、見えない存在」になってしまった存在との連帯を取り戻すことができる(以上、K207参照)。

課題を出し、もし、うまくいかなければ、このような具体例を挙げて、受講生の反応を見ながら説明をしている。文章を主体的に読み、理解するトレーニングにより、受講生は相対的な視座を得て、闊達さに向かい、教養を培うことに繋がるはずだ。

## 7. 授業での実践(2) 学生による発表

数学、情報、建築の三学科の学生からなる火曜2限のクラスでは、前・後期で受講生が変わらない。そこで、仲間づくりという意味も込めて、テキストを割り当ててプレゼンテーションをしてもらっている。きれいにパワーポイントで準備し、『思考の教室』の練習問題を応用した課題を作成し、授業中に出題してグループごとに考えさせ、発表してもらおうというのが、このところのパターンだ。どうしても一方

的に教えがちになる私の授業に対するアンチテーゼで、こうした機会を設けてよかったと思っている。

授業の補足は、講義の最後の講評やWebClassでしている。注(3)で挙げた映像「ラグビー指導の最前線! 選手の可能性を引き出すラグビーコーチング」のシェアは、その例である。

教養の涵養に必要な「みんなで議論することの大切さ」についての具体例として、あるグループは、有名大学の建築学科の教授が設計した欠陥住宅についての映像を授業で見せてくれた。施主は、大学の附属学校時代からの友人である教授に自宅の建築を依頼した。その教授は、権威ある賞をいくつもとっていることもあって、デザインのいい住宅を建てたのだが、雨漏りや浸水、断熱といった、ほぼすべての面で欠陥があり、住める状態ではなかった。裁判に至ったものの、判決は施主に有利なものとは言えず、日本においては、複数の見積もりをとったり、セカンドオピニオンを聞くなりして、予防することが重要だという結論だった。学生は、多角的に「社会」というものの危うさを知ることになった。

このように、どのグループも、仲間である受講生に関心のありそうな事例を出してくれる。初学年の「人文科学基礎」により、これからの受講生の学生生活も、研究も、人生も、より豊かなものになるに違いない。

## 8. 時事的問題との関連

2020年の年始より世界中で蔓延している新型コロナウイルス(COVID-19)は、2021年11月18日現在、日本全国で163名の感染者(正確には、PCR陽性反応者)で今年最少、人口1400万人の東京都でも20人、東海3県で8人、人口240万人の名古屋市では1人だ。それにもかかわらず、症状もない学生が教室でマスクを強いられ、友だちの顔も分からないまま、秋学期も終盤に入りつつある。2年生は、大切な学生生活の半分を、コロナ禍で過ごすことに

なってしまった。

2021年10月以降、緊急事態宣言が開けてからも、陽性反応者は指数関数的に減少している。このことから、人流抑制やマスクなど人為的な対策はウイルスの増減の決定的な要素ではないことが分かる。また、コロナウイルスは弱毒化して、免疫を持つ人類と共存していくことが、歴史からも、科学的・医学の見地からも分かっていた。ゼロコロナはありえないにもかかわらず、政府や新型コロナウイルス感染症対策分科会は、ゴールポストを動かし続けて、いつか出口が見えてこない。一步を踏み出さないのは居心地がいいからだろう（「幸せな無知」、K138参照）。他方、マスクや助成金・給付金といったバラマキのツケは、ずっと行動の自由を奪われてきた学生や若い人々に、やがて、すべて、のしかかる。「責任と参加のシステム」こそが民主主義を支えてきたはずだ（宇野70頁）。しかし、反省をし、責任をとろうとは、誰もしようとしない<sup>(5)</sup>。

日本に限れば、2020年の超過死亡は、マイナス1万人であった。超過死亡がマイナスのパンデミックなどない。どうしたら、もっと上手く対処できるのか。

いかなる疾病でも、早期発見・早期治療は、患者を重症化させないための鉄則である。宝塚の外科医・児玉慎一郎医師は、保健所と連携してコロナ患者の自宅で初期治療を施し、7月から9月の第5波で107名の患者を診て、ひとりも重症化させなかった。尾崎の長尾和宏医師も、従来の減薬・在宅医療の延長で同様の活動をして、そのブログや著作で成果を披露している。こうした方々の実践例を「闇達に」取り入れないことが、コロナ禍が終わらない理由のひとつである。やがてくるであろう、子どもや若者が大勢犠牲者となる本当のパンデミックで、二度と同じ過ちを繰り返してはならない。

「人文科学基礎」を学んだ学生たちが、賢く対処し、より豊かな人生を送り、また、人間らしい優し

い社会を実現してくれることを期待して、いま、授業をしている。

## 注

(1) とくに『教養の書』では、著者が影響を受けた映画や書籍が独特の切り口で具体的に語られ教材とされている点も、学生の知的関心を刺激し学生生活をより豊かなものにするはずだ。二冊の教科書からの引用について、『教養の書』はK、『思考の教室』はSと略記したうえで、たんに数字を書いてページ数を示す。

(2) スウェーデン・カロリンスカ医科大学の医師であり、公衆衛生学の専門家であるハンス・ロスリング（1948-2017）が家族とともに書いた『ファクトフルネス 10の思い込みを乗り越え、データを基に世界を正しく見る習慣』では、どのような本能が人間に事態を歪めて認識させているかが具体的に挙げられている。

日本ならば「数字で事実を読み取る」エコノミスト・藻谷浩介が、具体的にコロナ禍での事実誤認を分析している。

(3) 「教養＝知識プラスアルファ」の「プラスアルファ」を実践している例として、元ラグビー日本代表の長江有祐と筑波大学ラグビー部監督の嶋崎達也との対談「ラグビー指導の最前線！選手の可能性を引き出すラグビーコーチング」をWebClassで受講生にシェアした。

長江は、学生時代以降、所属チームや日本代表で厳しいトレーニングをしてきた。その自らの経験を相対化して、「もっと自分を出せばよかった」「もっと自ら考えて行動できたはず」との思いを次世代に伝え、ラグビー界に還元・貢献しようとしている。契機のひとつは、「怒られない」NZでのラグビー体験だったという。

嶋崎は、多様な学生で構成された国立大学ラグビー部を率いて日本一を狙う。「ラグビーも

ラグビー以外にも小さな失敗をさせて、トライ・アンド・エラーで」4年間での完成を目指すという。「好きなプレーを極めさせる」という方針は、学生のモチベーションの向上にも繋がるだろう。そのさい、先輩に気軽に尋ねられる闊達な環境を松永貫汰主将はつくっており、その様子は、2021年8月23日放送のBS朝日「ラグビーウィークリー」でも「筑波の新たな取り組みとは」として紹介された。

ラグビーに関心のない学生が大半だとは思いますが、視聴すれば、スポーツの実践例が教養の形成に大いに参考になることが分かるはずだ。

- (4) NHK社会部記者、徳田隼一・岡崎瑤による「NHK事件記者取材ノート ひとり、都会のバス停で～彼女の死が問いかけるもの」参照。
- (5) 市民たちは、「政治家や役人たちの公的責任を厳しく追及しました。不正があれば裁判の場に引き出し、容赦なく批判の下に置いたのです。政治家たちもこれに応えることで、はじめて自らの指導力を発揮できたのです」と、宇野重規は、古代ギリシアの民主主義の萌芽を説明する(宇野69-70頁)。こうしたシステムが、いま、日本には機能していない。なお、この宇野のテキストは、法学部の「倫理学Ⅱ」の授業で、今年度、使用している。

## 参考文献・資料

宇野重規『民主主義とは何か』講談社現代新書、2020年

神山典士「コロナ禍で露呈した日本人の共同主観 地域エコノミスト・藻谷浩介」、朝日新聞デジタルマガジン&[and]、2020年9月16日

<https://www.asahi.com/and/article/20200916/15892372/>

木村友輔、嶋崎達也、長江有祐「ラグビー指導の最前線！ 選手の可能性を引き出すラグビーコーチン

グ」、Aruga コーチングラボ Webinar vol.6、2021年10月5日 [https://youtu.be/7cIL\\_4XU2YI](https://youtu.be/7cIL_4XU2YI)

児玉慎一郎『走る外科医のつぶやき コロナ禍の出口を求めて2021』エコーコーポレーション、2021年

戸田山和久『教養の書』筑摩書房、2020年

戸田山和久『思考の教室 じょうずに考えるレッスン』NHK出版、2020年

長尾和宏『ひとりも、死なせへん コロナ禍と闘う 尼崎の町医者、551日の壮絶日記』ブックマン社、2021年

長尾和宏原作・医療監修、高橋伴明監督、映画『痛くない死に方』2021年

長尾和宏主演、毛利安孝監督、ドキュメンタリー映画『けったいな町医者』2021年

ハンス・ロスリングほか『ファクトフルネス 10の思い込みを乗り越え、データを基に世界を正しく見る習慣』日経BP社、2019年

ダグラス・ラミス『影の学問 窓の学問』晶文社、1982年

徳田隼一・岡崎瑤「NHK事件記者取材ノート ひとり、都会のバス停で～彼女の死が問いかけるもの」2021年4月30日

[https://www3.nhk.or.jp/news/special/jiken\\_kisha/kishanote/kishanote15/](https://www3.nhk.or.jp/news/special/jiken_kisha/kishanote/kishanote15/)

# コロナ禍におけるオンライン異文化交流からの学び

宮崎 新

名城大学外国語学部国際英語学科

## 1. はじめに

2021年5月18日に、名城大学外国語学部生20名と米国ノースウェスタン大学生24名によるオンライン異文化交流が実施された<sup>1</sup>。本交流は、外務省の対日理解促進交流プログラム「カケハシ・プロジェクト<sup>ii</sup>」の一環として、JICE（一般財団法人日本国際協力センター）が実施しているものである。外国語学部では、2019年度に本プロジェクトに参加し、米国ソノマ州立大学への学生現地派遣や、ソノマ州立大学からの学生の受け入れを行い、異文化交流を行った<sup>iii</sup>。これらの活動実績から、2020年度にもノースウェスタン大学との交流が2020年3月に予定されていたが、新型コロナウイルス感染症の影響を受け中止となり、その後オンライン交流会の開催が決定された。

限られた準備期間ではあったものの、関係者との打ち合わせを通して、実地開催だった場合と同じように外国語学部生がノースウェスタン大学生との交流のホスト役を務めることになった。当日の交流も短時間しか確保できない状況で、この機会をコロナ禍における貴重な学びの場とするために、交流会全体の企画立案、当日の司会進行、話題提供のプレゼンテーション、グループディスカッションなどすべての準備を学生主体で行うことにした。結果として、ただの代替企画としてではなく、一つの新しい異文化交流の形として組み上げ、ホスト役を務めた外国語学部生にとっても、来日の機会を失ったノースウェスタン大学生にとっても、非常に有意義なオン

ライン異文化交流の機会とすることができた。

本稿では、交流当日までの準備期間における取り組み、当日のオンライン異文化交流の様子、実施後の参加者による振り返りから、実践報告と、オンライン異文化交流の教育的意義を多角的に考察していきたい。

## 2. オンライン異文化交流に向けた準備

### 2-1. プレゼン準備：文化表象に関して

本プログラムは対日理解促進の名の通り、学生同士の異文化交流、とりわけ文化発信を通じた異文化理解の場作りを目的としている。この点において、学生主体、学生目線での交流会に向けた準備や取り組みを尊重しながらも、筆者の専門領域であるコミュニケーション研究、特に異文化コミュニケーション研究の見地から、文化の紹介に関しては、安易でステレオタイプ的な文化表象に陥らないよう批判的（クリティカル）に取り組みを続けた。異文化理解や異文化コミュニケーションを、従来のように「国」を単位として捉える危険性についてはコミュニケーション研究者からも指摘がされている（たとえば池田、2019）<sup>1)</sup>。異文化理解の名のもとに教育現場で繰り返される、過度に差異を強調したステレオタイプ的な文化表象を批判したOhri (2016)<sup>2)</sup>の論文をミーティングで共有し、一面的な日本文化発信、偏った文化表象にならないように指導を行った。

この点は、結果的に話題提供プレゼンテーションを担当する学生にとって、自分達が考える「日本文

化」に対する批判的視点を養うきっかけとなった。プレゼンテーション内容は「食 (Food)」と「娯楽 (Entertainment)」の二本柱に決まり、それぞれのテーマをどのようにノースウェスタン大学生とのディスカッションにつなげることができるのか、担当グループでは直前まで発表内容の構成に対する試行錯誤を重ね続けた。

「食 (Food)」を担当したグループは、ありふれた日本食 (和食) の紹介に終始するのではなく、食にかかわるさまざまな時事問題に関連付けて構成することで、より発表内容に深みを持たせた。具体的には、大学生の日常の食生活 (diet) と食物アレルギーや食品添加物の問題、名城大学が実施するフードバンクや「100円朝食」などの健康サポート、そしてハラール (Halal) など宗教にかかわる食文化への配慮といった食から見る多様性 (Food × Diversity) と、過剰包装やプラスチック問題などの環境問題 (Food × Garbage Problems) に言及しながら発表内容を構成した。

「娯楽 (Entertainment)」担当の学生達は、コロナ禍で大学生の日常からどのように娯楽が消えてしまったかだけでなく、新しいエンターテインメントの形や、人々の生活の在り方について発表内容を構成した。特に、スローガンとなったステイホーム (Stay Home) の紹介、ライブイベントなどのオンライン化、そして身近な大学行事の変化など、コロナ禍が与えた影響を幅広くカバーした。また、交流そのものをコロナ禍における楽しみと捉え、ノースウェスタン大学生がコロナ後の来日を心待ちにできるように、観光地としての名古屋 (The City of Nagoya) の魅力を伝えながら生活の豊かさに対する発表を整えていった。

各発表の最後には、グループディスカッションのためのディスカッションクエストを準備した。以下の質問は、学生自身が取り組んだ時事問題や問題提起にもとづく自分事 (じぶんごと) の質問とな

り、非常に有機的な質問項目を準備することができた。

- What do you think about your own diet?
- How does Northwestern University work on recycling on campus?
- How have you been spending your time in the pandemic in Chicago?
- What kind of characteristics does the City of Chicago have?

パンデミックの中で自分達の心身の健康、喜びや楽しみを見つめ直す試みから、これらの論点で話題提供プレゼンテーションを構成し、「コロナ禍のウェルビーイング: Small Steps That Can Better Our Well-being」と題して、日本文化に関連する事象や大学生の日常生活をまとめた。

## 2-2. 自己紹介・大学紹介動画作成

オンライン異文化交流の利点は、パンデミックの中でも海外の学生と繋がり交流の機会を持ち、またプログラムの実施を非常に効率的に行えることにある。今回、メインセッションに割り当てられた時間は90分と非常に限られたものであったが、オンライン上で必要最低限の交流 (つまり、双方の学生が画面上で出会う/顔合わせをする、日本語・英語での交流を図る) は実施可能であることが準備段階からも予想された。

しかし、この効率性は、実地での対面交流であれば起こり得る偶発的かつ極めて重要な側面 (たとえば、お互いのSNSを交換する、写真を撮り合う、個々人で雑談する、など) が削ぎ落されてしまうことにもつながっている。研究者が学会参加を通じて、研究発表や講演などプログラム上で準備された内容だけではなく、研究者同士での会話や偶然的な出会いから学術的刺激を受けるように、異文化交流の場も

予定調和のものだけで完結するのはあまりにも惜しいと考えた。

そこで、本プログラムも当日のタイムスケジュールが非常にタイトで、自由交流の時間が限られていたため、事前に自己紹介、大学キャンパスの紹介動画を作成しノースウェスタン大学側に提供した。また、当日の自己紹介の際に「名前」を日本語で視覚的に見やすくするために、名前入りのうちわを作成した。これは、日本のアイドルのライブ会場などでも見られるもので「娯楽」の発表に関連したものとして導入したものである。

結果、これらの事前交流によりノースウェスタン大学からの参加希望学生が増えただけでなく、当初は90分間のメインセッションのみの予定だったが、全プログラム終了後に希望者のための自由交流(Language Lounge)の時間が40分間新たに設けられることとなった。準備段階ではどの程度の交流がオンラインで可能なのか全体像が見えづらかったため、特にノースウェスタン大学生にとっては参加を躊躇したり、交流会に対するモチベーションの位置づけに対して迷いがあることが教員間でのやり取りからうかがえていた。しかし、このように紹介動画などを通じて事前交流を行えたことで、ホストとしての名城生の熱意が伝わり、参加者が増え、交流に対する期待が高まったことは、準備期間における特筆すべき活動であったと考えている。これは、異文化交流とは本番当日の「点」としての出来事ではなく、一連のプロセスのように「線」として実施されるべき重要性の表れだと考えることができるだろう。

### 2-3. 司会進行準備

本交流会は、より実地開催の体験に近付けるために、教員やJICE関係者ではなく、外国語学部生2名がプログラム全体の司会進行を行うこととなった。学生の経験としても、プログラムの構成として

も学生が司会を務めることは理想的である。しかし、英語によるオンライン異文化交流を取り仕切るためには、言語面だけの準備では十分ではない。担当学生は、自分達の英語原稿のリハーサルに加えて、話題提供プレゼンテーションの発表内容の進捗状況を担当グループと逐一確認し、教職員、JICE関係者との調整、また当日の会場レイアウト確認など、プログラム全体像の把握と周辺準備を周到に行った。

また、この準備過程で対面での打ち合わせが頻繁に行えない状況に対して、学生達がICTを最大限に活用して準備を行ったことに触れておきたい。司会担当学生は各学生グループのリーダーとの調整役も務め、短期間で準備を整えていった。外国語学部ではコロナ禍以前からWebClassなどを活用したICT教育に積極的に取り組んできたが、2020年度の遠隔授業などの経験から、学生達自身がICTを活用し、連携して円滑に事前準備に取り組めたことが非常に重要であったと言える。

### 2-4. チームビルディング

多くの大学行事や学生活動にも言えることだが、このような異文化交流は、当日を迎えイベントが始まってしまえば基本的には良い経験、かけがえのない時間になるものである。それは裏を返せば、異文化交流イベント成功のカギは当日本番ではなく、事前準備でその結果が大きく変化することを意味している。

これは受け入れ先の相手との関係だけではなく、参加学生間での仲間意識にも大きな影響を与える点として重要である。今回は、交流会開催スケジュールの関係で1-2年生は授業があり参加できず、上級生から参加者を募ることとなった。3年生は筆者のゼミ生と他ゼミからの希望者が参加した。今回、交流会に参加した3年生は、通常であれば2年次に学部留学プログラムのセメスター留学で異文化体験を行っている学年だったが、コロナの影響でそのよう

な機会を一切奪われた学年でもある。そこで、3年生を交流会の主演とし、4年生の多くは2019年度のカケハシ・プロジェクト経験者であることからアドバイザーとしてさまざまなサポートを担当してもらった。役割分担を設け、事前に動画撮影や編集、オンラインミーティングなどを重ねていく中で、前例の少ないオンライン異文化交流を成功させるための同じ目標を持った仲間意識が芽生えることとなった。このような学生同士の協働によるチームビルディングなしに、当日の成功はあり得なかつたろう。

### 3. 交流当日

#### 3-1. 実施体制

対面授業が再開されたタイミングであったとはいえ、準備期間を含めて感染対策は最優先事項であり、名城生の参加形式は各自が自宅からZoomに参加するのか、大学キャンパスに集まるのか、議論が重ねられた。技術面から考えれば、機材準備などを含めて各自が遠隔参加の方が容易であったが、交流の一番の目的は協働的な学びや、その「場」を共有することから生まれる体験であると考え、大学キャンパスに参加者が全員集合し、グローバル・プラザ、ラーニング・コモンスを使って実施した (図1)。

交流の間も、Zoomのヴァーチャル背景は使用せずにあえて現場を映し出すことで、本来であればノースウェスタン大学生が実際に訪ねることができた大学キャンパスの空気感を伝えられるような工夫を施した。特に、留学生が来た際に利用されるグローバル・プラザの和室を司会者スペースにすることで臨場感を伝えられるようにした (図2)。自ら希望した学生は当日浴衣を着用することで、短い交流の時間のすべてを有意義なものにしようとする試みが見られた。前述のOhri (2016) の文化表象に対する批判を常に共有しながら、準備段階から学生と、「なにがノースウェスタン大学生にとっての異文化

体験となるのか。どのような表現、文化の語りが適切であるのか」という点に関して議論を続けることで、交流会当日だけではなく学びの機会の創出を図ることができたと考えている。



図1. 感染対策と機材環境に配慮した配置



図2. 学生による司会進行の様子

#### 3-2. タイムテーブル

交流は5月18日の日本時間8:30 (CDT<sup>iv</sup> 5月17日18:30) から開始され、JICE担当者による開会のあいさつに続き、交流中は名城生2名が司会進行をすべて英語で行った。90分間のメインセッションでは、両大学からの学生あいさつや大学紹介に続き、自己紹介・自由交流でのアイスブレイク (言語自由)、名城生による話題提供プレゼンテーション (英語)、グループディスカッション、まとめの発表が行われた (図3)。

ノースウェスタン大学側からの希望もあり、アイスブレイクでの自己紹介・自由交流の言語は日本語も交えて行われた。流暢な日本語に名城生も感銘を受け、日本語、英語の両言語が飛び交う自由なアイ

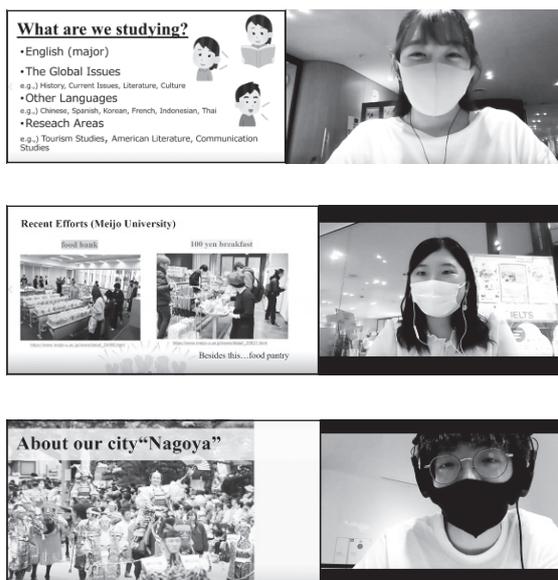


図3. 大学紹介、話題提供プレゼンテーションの様子

スブレイクの空間が生まれている様子が印象的であった。その後も学生司会者と発表者の学生が現場とZoom空間でシームレスに連携を取り、遠隔であることや時差があることを感じさせない中で、分刻みの進行を時間通りに行うことができたのは事前のチームビルディングの賜物だろう。ブレイクアウトルームを使ったディスカッションも事前に部屋割りなどを共有していたため、技術的な問題もなく全てのプログラムを無事に終えることができた(表1)。

本プログラム終了後には自由交流(Language Lounge)の時間が40分間設けられ、ほぼすべての学生が最後まで交流を続け、最後には名残り惜しそうに別れの言葉を交わしていた。当初、アメリカ現地では夕方からの開催で、終了時間の懸念からプログラム短縮の希望があったことを考えれば、このように参加者自身が最後まで「終わりにたくない」と思えるような交流機会を設けることができたことが成功の証であると言えるだろう(図4、5)。

表1. オンライン交流会タイムテーブル

時間 (JST)	時間 (CDT)	内容	
5/18 8:30	5/17 18:30	JICE挨拶&趣旨説明	
8:35	18:35	学生挨拶 (代表者)	名城大学 (1分)
8:37	18:37		ノースウェスタン大学 (1分)
8:37	18:37	大学紹介	名城大学 (5分)
8:43	18:43		ノースウェスタン大学 (1分)
8:45	18:45	アイスブレイク 自己紹介・自由交流 Breakout	Session 1 (5分)
9:00	19:00		Session 2 (5分)
			Session 3 (5分)
9:00	19:00	話題提供プレゼンテーション by 名城大学 「コロナ禍のウェルビーイング: Small Steps That Can Better Our Well-being」	
9:10	19:10	グループディスカッション Breakout	Session 1 (15分)
9:40	19:40		Session 2 (15分)
9:40	19:40	グループディスカッション まとめ全体発表	名城大学 (4分)
9:48	19:48		ノースウェスタン大学 (4分)
9:48	19:48	記念撮影	
9:50	19:50	外務省・大使館挨拶	
9:55	19:55	クローニング	名城大学 (2分)
10:00	20:00	各大学代表挨拶	ノースウェスタン大学 (2分)
10:00	20:00	Language Lounge	
10:40	20:40	自由交流	



図4. Zoom集合写真 (JICE 提供) <sup>v</sup>



図5. 交流会終了後の集合写真

## 4. 学生の振り返りと考察

### 4-1. 参加学生の声

交流会を無事に終えた翌日から、愛知県では再び緊急事態宣言が発令となったため、遠隔授業に逆戻りをした。その際に、筆者のゼミナールでは今回の交流会に関しての振り返りを行い、学生の声を聴く機会を設けた。参加者全員の声を聴けた訳ではないため、一部の学生の声となるが、その中から示唆に富むものをいくつか紹介しながら、今回のオンライン異文化交流からの学びと、今後の対面、実地、オンラインなど、形式にかかわらず、異文化交流を有意義なものにするための考察を行っていく。

参加に関しては準備期間の短さからの苦勞もありながら、全体的に大きな学びの体験となったことが見て取れる。学生の学びとなった点としては、「事前準備からの内省」「参加への動機づけ」、そして「外国語学習への意欲向上」の3点が挙げられる。

まず、すでに指摘してきたように、異文化交流の成功のカギは準備段階にあり、文化表象に対する批判的なアプローチという教育的側面から見ても、「事前準備からの内省」に触れられている点が重要であると考えられる。

- プレゼンテーション内容を多方面から考える重要性を学び、自分の視野の狭さに気づいた。
- プロジェクトの趣旨に沿ったプレゼン準備の難しさと、試行錯誤の中で自分の意見が通ることにやりがいを覚えた。
- 発表準備の構成の難しさや、場数を踏むことの重要性に気づいた。自分の力不足を痛感した。
- 自分達の身の回りにある問題を振り返り、「異文化理解」からの「自文化理解」につながった。
- 司会としての事前準備、不測の事態に備えたプランBを考えることなど、初めてで大変だったけれど良い勉強になった。

異文化交流はお祭りごとのように、一つのイベントとして意識せずに参加してしまえば「楽しい経験」として流れてしまうことがある。しかし、このような交流では、何を学びの目標とするのか、何を交流の目的とするのかを事前に明確にすることで、内省につながるような教育的側面を高めることができると言えるだろう。

次に、「参加への動機づけ」だが、コロナなどの影響にかかわらず、異文化交流への参加は、特に強い興味を持つ学生や英語力に自信のある学生に偏りが出ることがある。自主的参加の機会を十分に確保すると同時に、ある程度の枠組み（たとえば今回のようにゼミナール活動との関連づけ）などで実施することで、苦手意識を持つ学生への参加の動機づけにつながることもあるだろう。

- 日程から参加を躊躇したが、無理矢理にでも参加できて結果として良い体験になった。
- 現実にはこうしたプロジェクトに参加する学生はいつも固定化されてしまっている。今回も自分だけでは参加できなかったと思うし、ゼミで半ば強制的にでも参加できて良かった。経験を友人にも共有したい。

ここで紹介する声以外にも、ゼミ教員からの後押しを受けて参加を決心し、大きな収穫があったと述べた参加者がいた。教員にとって、自主的な参加の尊重と多くの学生に対する機会提供のバランスは非常に難しいものの、学生自身にだけ選択を委ねるのではなく、さまざまな形で異文化交流に参加できる仕掛けやデザイン作りが必要なことを改めて確認することができた。

最後に、異文化交流の大きな効果である「外国語学習への意欲向上」が挙げられる。とりわけ今回の交流では交流相手のノースウェスタン大学生が副専攻で日本語を学んでいただけでなく、日本社会や

日本文化に対しても非常に強い興味関心や知識を持っていることが名城生に対する大きな刺激になったことが分かった。

- 日本語を副専攻で学ぶノースウェスタン大学生に驚き、自分も英語で他の分野を学ぶということに意欲が沸いた。
- ノースウェスタン大学生の日本語力の高さ、自分から話そうとする姿勢、ノースウェスタン大学生同士でも日本語で話し続ける姿勢に刺激を受け、英語学習の振り返りや反省になった。
- ノースウェスタン大学生の日本に対する理解や興味のレベルに対して驚き、個性を配慮しながらの会話への姿勢が嬉しかった。
- 先生や大人の英語ネイティブスピーカーとの交流はあるが、同学年・同世代の学生との交流が学内にはないので、非常に良い経験だった。

この点は、名城生だけが感じたことではなく、ノースウェスタン大学教員から交流後に伝えられた学生コメントの中にも、「生の日本語」を日本語ネイティブスピーカーから聴けたこと、同年代の学生同士で日本語の会話を楽しめたこと、日本語学習への意欲が高まったことが挙げられていた。中には、交流の間、終始日本語しか話さなかった学生もいたという。名城生からも日本語の使用に関する声は多く聞かれたが、基本的に好意的なものばかりであった。これは異文化交流の中の言語バランスの力学という点において非常に重要であり、次節で詳しく述べていきたい。

#### 4-2. 異文化交流の力学

異文化交流そのものは教育的な意義も含め非常に重要であるが、筆者は、異文化交流はそこにかかわる参加者の持つ背景の力学が複雑に作用する場であると考えている。異文化交流は常に同じ地平で参加

者がコミュニケーションに臨めるのではなく、言語的、人種的、文化的背景などから力関係が生じざるを得ない側面を持っている。このような交流の関係性が綺麗事だけではないことは、異文化理解に関連する「場」に携わったことがある立場の人間は少なからず経験し、肌で感じているものであろう。

前述したように、今回の交流ではノースウェスタン大学側の学生の日本語能力の高さ、日本に対する興味関心の高さが非常に好意的なバランスを作り出していた。つまり、名城生が外国語である英語でホストを務め、異文化交流をしてみようのでも、ノースウェスタン大学生が英語母語話者として日本人学生と交流してあげるのでもなく、それぞれが外国語学習の点においても、異文化理解の点においても同じ立場で交流できたことが重要であったと言える。

これに関しては、2019年度のカケハシ・プロジェクトにも参加した4年生（当時は2年生）の「2019年のソノマ州立大学生は日本に興味はあるが、日本語学習者ではなく、初歩的な日本紹介がメインとなった。今回はノースウェスタン大学生が日本語の副専攻学生だったのでディスカッションが深まった」という声にも表れている。実際に筆者は2019年度の交流の際、現地派遣準備と日本での受け入れに関わったが、この時には名城生が相手に何かを提供するための準備に追われる立場になっていたこと、そこにある種の偏りが生じていたことを目撃している。

もちろん、これは異文化交流の期間や内容など複合的な要因が絡むことなので、一概に何かを結論付けられることではない。たとえば、名城大学ではさまざまな異文化交流の機会が設けられ、「日本人学生」との交流を求める留学生向けの企画が多く実施されている。しかし、これらのイベントに常に外国語学部生から参加者がいて留学生との学びの機会になっているかと言えばそうではなく、主催者が常に参加者（名城生／日本語母語話者）不足に悩み、協

力を募っているのが現状である<sup>vi</sup>。

このことから、異文化交流は交流に用いられる使用言語や、参加者のバックグラウンドによってさまざまな力学を生んでいることが分かる。今回の交流の総括の際には、言語の母語話者性 (nativeness) といったトピックに触れ「外国語学部生が英語での異文化交流の機会を望んでいるように、多くの日本語学習者が日本語での異文化交流の機会を探している」という点に触れることができた。学生自身の経験に照らしてこのような身近な異文化交流の機会を再考するきっかけになっていれば、今回のオンライン異文化交流は一つのイベントとして以上の意義を持つものになるだろう。

## 5. まとめ

今回の交流は準備期間の短さや、感染対策など、通常の異文化交流よりもさらに負担が大きなものとなったが、その分学生にとっての学び、また交流実績という点においても非常に有意義なものとなった。限られた状況でのオンライン異文化交流で教育的な議論が行えたのも、外国語学部生の真摯な交流に向けた準備や取り組みと、ノースウェスタン大学生の前向きな参加姿勢の賜物であったと考えている。

最後に課題点として、「点」ではなく「線」のようなプロセスとして異文化交流を捉える重要性に関して本稿でも触れ、参加学生が改めて交流の機会を持ちたいと希望したものの、フォローアップなど大きな枠組みでは実現できていない現状がある。これは参加学生の振り返りの中でも課題点、要望として挙げられており、異文化交流の継続的実践の難しさとして残っている。参加者個人個人のつながりはSNSなどを通じて続いていることを期待している。また、学部の取り組みとしてはカケハシ・プロジェクトに関わらずさまざまな異文化交流を継続的にやっているが、それぞれの参加で単発的な状況が生

まれることは避けられない。このことはどのような学びにおいても言えることであるものの、今回のオンライン異文化交流の経験を次につなげていくことで模索し続けたいと考えている。

## 引用文献

- 1) 池田理知子 (2019)「他者との出会い：「異なる」という意味」池田理知子・塙幸枝編著『グローバル社会における異文化コミュニケーション：身近な「異」から考える (pp.12-22)』三修社。
- 2) Ohri, R. (2016) 「「○○国」を紹介するという表象行為：そこにある「常識」を問う」『言語文化教育研究』第14巻、pp.55-67。

---

<sup>i</sup> 外国語学部生は3年生14名、4年生6名の計20名、ノースウェスタン大学生は、専攻は異なるものの、日本語を副専攻として学ぶ1年生から4年生の計24名が参加。

<sup>ii</sup> 「カケハシ・プロジェクト」は北米地域を対象とした交流プログラムとして実施されている：[https://www.mofa.go.jp/mofaj/p\\_pd/ep/page23\\_001476.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/p_pd/ep/page23_001476.html)

<sup>iii</sup> 2019年度ソノマ州立大学とのカケハシ・プロジェクトの様子は以下外務省ウェブサイト、名城大学ニュースや学部ブログ「学びの掲示板」に掲載されている：  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000506790.pdf>  
[https://www.meijo-u.ac.jp/news/detail\\_20786.html](https://www.meijo-u.ac.jp/news/detail_20786.html)  
<https://www.meijo-u.ac.jp/sp/foreign/manabi/exchange/>

<sup>iv</sup> Central Daylight Time (CDT)：アメリカ中部夏時間

<sup>v</sup> 当日の様子はJICEのFacebookでも紹介された：<https://www.facebook.com/1350520261742081/photos/a.1410105412450232/3993116497482431/>

- vi 便宜上「名城生」と「日本語母語話者」を併記しているが、名城大学生の中にも多様な言語背景を持つ学生がいることはもちろんのことである。



# 資 料



# 令和3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. 投稿件数

第一著者(first author)としての投稿件数については、単著・共著に関わらず1名につき1件までとします。

## 5. 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。

## 6. 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。

## 7. 発刊形態

名城大学ウェブサイト上で電子媒体として公開します。

## 8. 原稿料

原稿料のお支払いはございませんが、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。

## 9. 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。

## 10. 提出について

(1) 提出物：提出票1部

原稿データ ※ Word及びPDFの2種類をご提出ください。

(2) 提出期限：令和3年11月19日（金）必着

(3) 提出先：名城大学大学教育開発センター（本部棟3階）

(4) 様式：下記よりダウンロードしてください。

<https://www.meijo-u.ac.jp/academics/education/center/publication/annual/outline.html>

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

Tel 052-838-2032

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



<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

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 ・ S 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	山田 宗男	理工学部教授
学務センター	センター長	山本 雄吾	経済学部教授
法学部	准教授	仁井田 崇	
経営学部	教授	堀川 新吾	
経済学部	教授	伊藤 健司	座長
理工学部	教授	古川 裕之	
農学部	准教授	橋本 啓史	
薬学部	教授	大津 史子	
都市情報学部	教授	酒井 順哉	
人間学部	教授	岡戸 浩子	
外国語学部	教授	ウィキン ポール	
総合学術研究科	准教授	神藤 定生	
教職センター	教授	竹内 英人	

# 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 山田 宗男

令和3年度『教育年報』、第16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、教育の質保証を実質化すべく、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、「特別寄稿」および「教育実践報告」による構成となっており、例年の教育の質向上に加えて、コロナ禍における教育の工夫やICT活用による教育実践および学習支援に関しても寄稿頂きました。

先ず、特別寄稿では、教育功労賞を受賞された本学人間学部の宮嶋秀光 教授らのグループからは、コロナ禍における基軸科目の新たな展開について、理工学部の谷田 真 准教授らのグループからは、学生による多文化共生社会を意識したコミュニティ環境づくりについて、アーナンダクマーラ名誉教授からは、グローバル人材育成への挑戦について、各々の実践内容と教育効果に関して紹介頂きました。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5篇を掲載しております。

特に、今後の「with コロナ」「after コロナ」時代における教育に関しては、これまでにならぬ手段で多面的に教育の質向上を考えていくことが求められており、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、原稿の校正にご協力いただきました先生方、御寄稿頂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。



令和 4 年 3 月

発 行：名城大学 大学教育開発センター

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 5 0 1 番地

電 話：(052) 838-2033

F A X：(052) 833-5230

H P：https://www.meijo-u.ac.jp/academics/education/center/

