

名城大学教育年報

第4号

平成22年3月

名城大学

FD委員会

名城大学教育年報によせて

FD委員会委員長 池田輝政

教育年報の第4号が刊行される運びとなりました。今年は新たな改善の動きがあり、徐々にではありますが、教育活動に対する研究の質向上策がまた一歩進んだと思います。具体的には、教育年報チーム座長の渋井康弘委員のもとに、刊行物としての性格やこれまでの査読体制のあいまいであった部分について委員の間で忌憚のない議論が行われ、結果として、査読の新ルールのもとで採択される「教育研究論文」と自由な投稿を促す「教育実践報告」の二本立てで校閲が行われることになりました。

ありがたいことに、専任の教職員と非常勤講師の方々から多くの投稿がありました。残念ながら、新ルールのもとで採択されなかった論文も4本ありました。しかし実践そのものが否定されたわけではありませんので、これらの論文も形式および内容を再度検討の上またチャレンジしていただきたいと思います。最終的にはこの年報への掲載件数は、教育研究論文が4本、教育実践報告が7本というものでした。

査読を引き受けていただいた学内外の先生方を始め、教育実践報告のすべてに目を通していただいた渋井康弘委員と平井篤志委員のお二人には、この場を借りて感謝申し上げます。

第4号の話題としては、今年度の教育優秀職員として表彰された武田直仁准教授（薬学部）の特別寄稿論文が掲載されています。高等学校の教員・生徒に向けた実験講習会の10年にわたる成果と科学的リテラシー育成の試みが紹介されています。私も確か2度ほど実験講習会の現場を参観する機会があったので、武田先生の持続的な熱意と努力が報われたことには喜びを感じます。

私自身もFDに関するセミナー等に他の大学から招待されることがありますが、その折には大学教育開発センターのウェブサイトと教育年報の刊行にも触れるようにしています。その理由は、掲載された論文や事例が他の大学から参考とされるようになること、さらには教育活動に対する研究開発の文化がこの種の刊行物を通して他の大学にも普及することを楽しみにしているからです。少し早い注文になりますが、つぎの第5号に向けて多くの投稿が集まることを期待したいと思います。

目 次

◇教育研究論文

Phonological and suprasegmental problems of a Japanese learner of English 1

大 達 誉 華

学習意欲を高める授業改善の検討 ～構成的グループ・エンカウンターを活用した「教養演習」の実践～ … 10

曾 山 和 彦

薬学部6年制度における早期体験学習の効果的実施法の構築とその検証

—少人数グループ学習を基盤とした学生主導型教育— 19

田 口 忠 緒

伊 藤 達 雄

吉 田 勉

西 田 幹 夫

谷 野 秀 雄

小 森 由美子

村 田 富 保

野 田 幸 裕

授業満足度と理想の授業との関係についての一考察 29

成 塚 重 弥

◇教育実践報告

薬剤師の学び直しを支える卒後教育に関する調査報告 —実践内容を中心として— 37

飯 田 耕太郎

吉 田 勉

春 名 光 昌

田 口 忠 緒

石 川 和 宏

薬剤師の生涯研修を支援する卒後教育の実践報告 —参加薬剤師の状況調査— 42

飯 田 耕太郎

吉 田 勉

春 名 光 昌

田 口 忠 緒

石 川 和 宏

留学生に対する「アカデミック・ジャパニーズ」の指導 48

小 野 純 一

The Communicative Approach in EFL : A teacher discussion of where we stand today 53

川 崎 智 子

Meagan Renee Kaiser

企画開発の実践的教育 ～名城大学の協力によるグッズ制作～ 60

澤田 慎治
橋本 昌紀

フランス語2年次クラスにおける取組み —「作文」をめぐる— 67

田崎 明子

「ISO14001に関する学生アンケート」にもとづく仮説 77

名城大学環境対策専門委員会
学生アンケート・ワーキンググループ

◇特別寄稿

高大連携—実験講習会が大学にもたらす成果：「学び」の先にみえるもの 87

武田 直仁

◇資料

平成21年度 名城大学教育年報募集要項 91

「名城大学教育年報」査読要領 96

執筆者一覧表 97

校閲委員 97

あとがき 98

教育年報チーム座長 渋井 康弘

Phonological and suprasegmental problems of a Japanese learner of English

Yoka Otatsu

Meijo University

Abstract: The aim of this piloting study is to compare phonological and suprasegmental features between a learner of English whose L1 is Japanese and an English native speaker to describe problems, if any, of the learner's reading, which could interfere with understanding and hence, communication. The data show some problematic features both in the phonological and the prosodic sense similar to the ones in the literature. There were at least two main reasons amongst others for those problems; L1 negative transfers and the lack of basic knowledge of the English language. It was also found that some divergence from the native norms such as weak diphthongs does not interfere with fundamental understanding of the utterances. It was pointed out that prosodic features such as word stress and intonation are more important for the intelligibility of what was said. It is necessary to consider to what extent, in which aspects and by whose criterion learners of English as an international language have to or do not have to correct their English.

Keyword: English as an international language, L1 transfer, phonology, prosody

1. Introduction

In this paper, I would like to compare the pronunciation of a native speaker of English and a learner of English when reading a text in English. The objective of this study is two-fold. One is to examine the learner's phonological features in order to find whether there are critical problems which might hinder fluent communication. The other is to investigate what causes such problems and propose suggestions for possible remediation.

2. Research participants

One of the participants, to whom I previously referred as a native speaker, is originally from Britain. He spent most of his time when he was younger in a small town near Southampton. He

has been teaching English in Japan more than seven years, and currently teaches English at university. The other participant, the learner, is a Japanese university second year student, who majors in Human Studies, and studies English as a foreign language. He has been studying English for about ten years as part of school curricula since junior high school.

3. Reading passage

For their oral reading, I chose a passage from Francesca Simon's (2003) book series, "Horrid Henry," which seems to cover a wide range of phonological and prosodic features, but does not seem to contain many difficult words for the learner. While I asked them to read it aloud twice,

I used the second recording for the analysis because the learner seemed to find it easier to read it in his second reading as he became more familiar with the text. To set the conditions equivalent, I did the same with the native speaker's recording.

4. Data transcription

The transcription of the data was challenging because there is no standardized method for describing prosodic features. I basically used a method called the “interlinear marking system,” employed by Collins & Mees (2008). In this system, “(p)itch patterns are indicated between an upper and lower line corresponding to the highest and lowest normal pitch range of the voice (p.135).” I slightly modified the transcription style in order to describe divergent features between the two research participants. While this method originally describes the stressed syllables by lines (—) and unstressed syllables by dots (•), I kept making lines longer until the speaker makes a pause, and presented prominent divergent stresses separately in order to make the data easy to see when referred to in my discussion.

5. Problematic features found by the NS

For the examination of the data, I asked the native speaker participant to listen to the recording of the learner, and indicate such features, if any, that could interfere with understanding of what had been read. He then referred to several sounds, such as weak /s/ /h/ and /f/ in “said,” “hate” and “footballer” as there was short of aspiration. He also pointed out that /ð/ in “the” was substituted by /z/ and that there was a vowel in consonant clusters included in the beginning of words such as “smart.” He additionally mentioned, however, those phonological features of the learner's reading did

not obstruct intelligibility for him, but the stresses, rhythms, and intonations rather than individual sounds made it hard to perceive what had been read.

6. Other prominent features

In addition to the problematic features of the reading suggested by the native speaker participant, weak diphthongs are also prominent in the learner's pronunciation. When the learner pronounces words such as “gold,” “failed,” “tomorrow” and “games,” the second vowel within each diphthong is not clearly pronounced, but the first vowel is simply extended instead. This can be explained by Vance (2008), who suggests that vowel-vowel sequences in the Japanese language are often interchangeably pronounced with the extended sound of the first vowel (p.63).

Not only diphthongs, but monophthongs are also replaced by the sounds similar to the vowels existing in Japanese. As there are only five distinct vowels (/a/, /i/, /u/, /e/ and /o/) in Japanese (Thompson, 1987, p.213; Okada, 1999, p.117; Vance, 2008, p.53), /æ/, /ɒ/, /ə/ and /ʌ/, which are not in Japanese, are often pronounced as /a/ as appearing in “dad,” “had,” “much,” “perfect,” etc. It is presumable that the learner decided how to pronounce the word judging not from phonetic rules, but from what the spelling of the word looks like. When a word contains a letter “a” as in “had” (/hæd/) or “was,” (/wɒz/) for example, the learner tended to produce an /a/ sound.

While vowels have been mainly discussed so far, features of consonant sounds also need to be examined. The difficulty with consonant clusters is a common problem of Japanese learners, because the Japanese language does not include as many of those as English does (Thompson, 1987). In accordance with former studies (e.g., Thompson,

1987, p.214; Jenkins, 2007, p.174) /l/ is also a typical phonological problem for most of the Japanese learners. The learner of this study unexceptionally has difficulty producing /l/, as in “looking,” “love ly,” “footballer,” “plays,” etc. With regard to this characteristic of Japanese, Thompson (1987) points out that /l/ and /r/ are “...both pronounced as a Japanese /r/ (flap almost like a short /d/), causing confusion in pairs like glamour and grammar, election and erection (p.214).” As for the phonological features of Japanese English, Thompson (1987, p.213) also argues that Japanese people often find it difficult to pronounce complex sounds of English. The major basis of such problems could be grounded on the feature of the Japanese language, which does not require much energy (Thomson, 1987; Morizumi 2009). Thompson (2009) draws on the cultural context and further explains that soft speech is usually demanded in many social situations in Japan.

The more critical problem with the learner's reading seems to lie within some prosodic aspects. The native speaker reads the passage at a higher speed, more loudly, using a moderately wide range of pitch, with appropriate intonation regarding the perceptibility of the content of the passage. Compared to the learner's reading, it is obvious that the native speaker reads much longer by one exhalation without any pause. The learner's oral reading, on the contrary, is so flat and intoned that it is quite likely that any listener will find it difficult to understand what has been read. At the end of almost every word, although it is mostly quite short and subtle, the learner makes a pause, which consequently chops up the overall rhythm. Stresses are wrongly put on some words such as “superb” or “perfect.” In addition, while it is regarded as a basic phonological rule that voiceless plosives such as /p/, /t/, or /k/ are to be aspirated

when occurring at the beginning of a word like “today,” “plays,” or “computer” (Graddol, Cheshire and Swann, 1994), the learner's English does not involve enough aspiration. Jenkins (2000) studied a variety of “Englishes” spoken as a second or foreign language and reports that Japanese English was rated worst for correctness out of 10 countries. In her study, the respondents reported that Japanese English was flat and included weird pitches. With regard to the statement by Graddol, Cheshire, and Swann (1994) that monotonous speech is not only difficult to listen to, but also difficult to understand (p.58), this aspect of the learner's oral English seems to need a great deal of improvement.

7. Conclusions and suggestions for improvement

The data of the current study show that “(w)e cannot get rid of some particular sound habits which have been acquired through our mother tongue (Morizumi, 2009, p.78).” The data also illustrate that the learner still lacks familiarity and confidence with English. There is a great possibility then that the learner can improve his reading by using much more English both receptively and productively. More specifically, I would recommend the learner to put a high priority on learning correct stress. Morizumi (2009) argues that Japanese learners should pay more attention to stress than intonation because correct use of stress makes it easy for the listener to understand what is read or said, even if it includes some imperfect pronunciations. He also suggests that learning stress is less difficult for Japanese learners (Morizumi, 2009). Other suprasegmental aspects such as rhythm, pitch, and length of sounds also need to be improved, for which I would suggest the learner to start practicing with shorter sentences.

Not only prosodic aspects, but some speech sounds also need to be improved. The learner should recognize that English has a wider variety of sounds, in both vowels and consonants than his L1, which is Japanese. It is necessary to stop applying the rules of spelling and sound match in Japanese to those of English. It is also necessary to use a dictionary to find the correct position of the word stress. Observations of how native speakers move their mouth when they produce each sound may be helpful. If the learner can keep on working, he will gain more confidence, which could also contribute to making his English easier to understand.

Regardless of the approach which the learner would take to improve his phonological and prosodic skills, I would like him to be aware of what he should aim to accomplish. The main purpose of any remediation should not be to become fluent like a “native speaker,” but rather to increase intelligibility if one learns English as an international language. Even native speakers could have many different criteria for intelligibility. The native speaker participant in this study stated, for example, that he did not regard the learners' speech sounds as being seriously problematic. However there is always a possibility that the NS participant thinks in that way because he has been so accustomed to “Japanese English” from his long experience living and working in Japan. Jenkins (2000) mentions that “...`NS' teachers -- even if bilingual -- cannot put themselves into the shoes of L2 speakers of English and assess which pronunciation features of different L2 Englishes are intelligible and unintelligible to these speakers (p.224).” It is therefore necessary to consider to what extent, in which aspects and by whose criterion L2 learners of English have to or do not have to correct their English. I would suggest that

every educational institution and its teachers should take this aspect of English as an international language into account when English is taught.

References


- Collins, B., & Mees, I. M. (2008). *Practical phonetics and phonology: A source book for students* (2nd ed.). Oxon, UK: Routledge.
- Graddle, D., Cheshire, J., & Swann, J. (1994). *Describing language* (2nd ed.). Berkshire, UK: Open University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Morizumi, M. (2009). Japanese English for EIAL: What it should be like and how much has been introduced. In K. Murata & J. Jenkins (Eds.). *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates* (pp. 73-93). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Okada, H. (1999). Japanese. In the International Phonetic Association (Ed.). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet* (pp.117-119). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Simon, F. (2003). *A triple treat of Horrid Henry*. London: Orion Children's Books.
- Thompson, I. (1987). Japanese speakers. In M. Swan & B. Smith (Eds.). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems* (pp. 212-223). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vance, T. J. (2008). *The sounds of Japanese*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

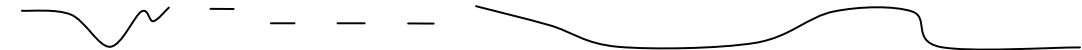
Appendix

Original text: Only today Dad's boss had said how much he was looking forward to meeting

Phonetics: /'oʊnli//tə'deɪ//dædz//bɒs//həd//sed//haʊ//mʌtʃ//hɪ://wɒz//'lʊkɪŋ//'fɔ:wəd //tu://mi:tiŋ/

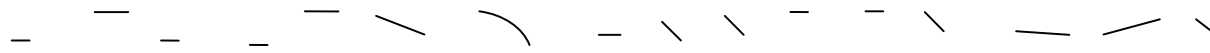

JL divergence: /onri/ /daz/ /matʃ/ /'rʊkɪŋ /

JL intonation: 

NS intonation: 

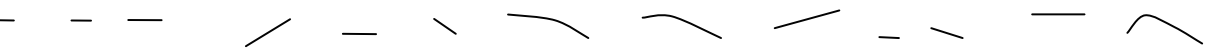

Dad's lovely son. "Of course I'll be bringing my boy, Bill," said Big Boss. "He's a great kid.
/dædz //lʌvli//sʌŋ/. "əv//kɔ:s// ɪl//bi://b'riŋɪŋ//mʌɪ//bɔɪ//bɪl/" /sed//bɪg//bɒs/. "hɪ:z//ə//greɪt//kɪd/.

/rʌbri/ /san/ /ɒf/ /kɔ:s/ /aɪr/ /boɪ / /se:ɪd/ /kɪd/

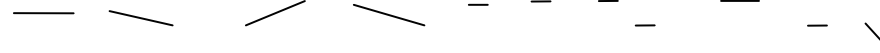
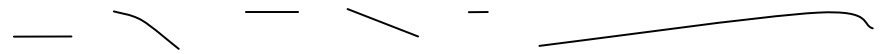
Good as gold. Smart as a whip. Superb footballer. Brilliant at maths. Plays trumpet
/gʊd//əz//gəʊld/. /smɑ:t// əz//ə//wɪp/. /su:'pə:b//fʊt'bɔ:l ə://brɪljənt/ /ət//mæθs/. /p'leɪz//trʌmpɪt/

/gɔrd/ /'su: pə:b/ /fʊt'bɔ: rə//brɪljənt/ /preɪz/

like a genius. Perfect manners. Yep, I sure am proud of Bill."
/lɪk//ə//'dʒi:nɪəs/. /'pə:fɪkt//manəz/. /jep/, /ɪ//fʊə//əm//praʊd//əv//bɪl/."

/rɪk/ /pə'fekt/

Dad tried not to hate Bill. He failed.
 /dæd//traɪd//nɒt//tu://heɪt//bɪl/. /hɪ://feɪld/.

/dad/ /not/ /bɪl/ /feɪld/

“Now listen Henry,” said dad. “You’re coming to work with me tomorrow. I’m
 /naʊ//ˈlɪsn/, /ˈhenri/, /sed//dæd/. /ˈju://ˈkʌmɪŋ//tu://wə:k//wɪð//mɪ//tʊˈmɒrəʊ/. /lɪm/

/ˈrɪsn/ /dad/ /wɪz/

warning you, my boss is bringing his son. From what I hear he’s perfect.
 /wɔ:nɪŋ//ju://, /mɪ//bɒs//ɪz//bˈrɪŋɪŋ//hɪz//sʌn/. /frəm//wɒt//lɪ//hɪə//hɪ:z//ˈpɜ:fɪkt/.”

/wɔ:nɪŋ/ /bɒs/ /sʌn/

“Like me?” said Peter. “I’d love to meet him. We could swap deed ideas! Do
 /laɪk//mi:/?/ /sed//pɪ:tə/. /laɪd//lʌv//tu://mi:t//hɪm/. /wi://kəd//swɒp//di:d//aɪˈdɪəz!/ /du://

/raɪku/ /rʌb/ /swɒp/

you think he'd like to join my Best Boy Club?"
 /ju: //θɪŋk//hɪd//laɪk//tu//dʒɔɪŋ//mʌɪ//best//bɔɪz//klʌb/?"

/raɪk/ /bɔɪz//kʌɪb/

"You're going to Mum's work," said Dad sadly. "I'm taking Henry."
 /jʊə //gəʊɪŋ//tu//mʌmz//wə:k,," /sed//dæd//sɑdli/. /ɪm//teɪkɪŋ//henri."

/gəʊɪŋ/ /wə:k/ /sɑdri/

"Cool!" said Henry. A day out of school! A day at the office! "I want to play
 /ku:l!/" /sed//henri/. /ə//deɪ//aʊt//əv//sku:l! /ə//deɪ//ət//ɒfɪs! /"ɪ//wɒnt//tu//p'leɪ/

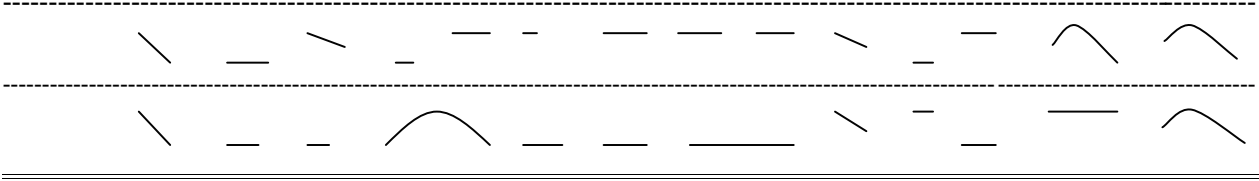
/a/ /'ɒfɪs/ /p'reɪ/

computer games. And eat doughnuts! And surf the web!"
 /kə'mpju:tə//geɪmz/. /and//i:t//dəʊnʌts! /and//sə:f//ðə//web/.

/kə'mpju:tə//ge:mz/. /'dɔ:nʌts/ /sə:hu//zə/

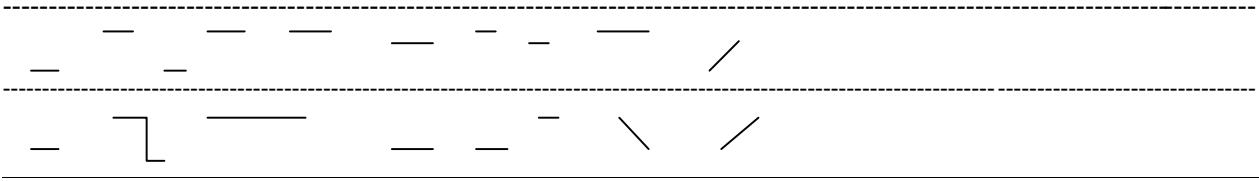
“NO!” said Dad. “An office is a place where people work. I want perfect behaviour.
 /ˈnəʊ!/ /sed//dæd/. /ən//ˈɒfɪs//ɪz//ə//pleɪs//we://pi:pl//wə:k/. /ɪ//wɒnt//ˈpə:fɪkt//brˈheɪvjə/.

/no:/ /an//ofis/ /a//preis//wea:/



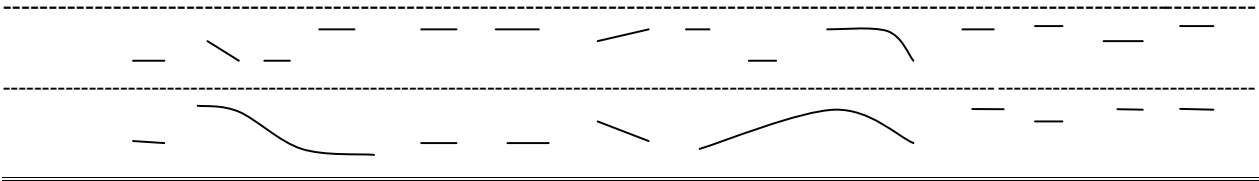
My boss is very strict. Don't let me down, Henry.
 /maɪ//bɒs//ɪz//ˈveri//strikt/. /dəʊnt//let//mi://daʊn/, /ˈhenri/.

/ˈberi/ /dəʊnt/



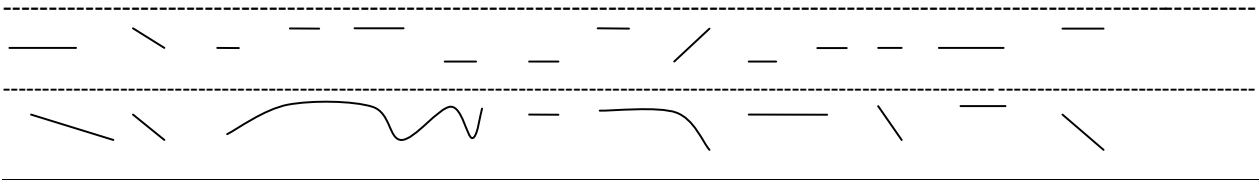
“Of course I won't,” said Horrid Henry. He was outraged. How could Dad think
 /əv//kɔ:s/, /ɪ//wɒnt/,” /sed//ˈhɒrɪd//ˈhenri/. /hɪ://wɒz//ˈaʊtreɪdʒd/. /haʊ//kəd//dæd//θɪŋk/

/ohu//ko:s/ /wɒnt/ /wɒz/ /kud//dad/



such a thing? The only trouble was, how could Henry have any fun with a boring
 /sətʃ//ə//θɪŋ/? /ðə//ˈoʊnli//ˈtrʌbl//wɒz/, /haʊ//kəd//ˈhenri//hæv//ˈeni//fʌn//wɪð//ə//ˈbɔ:riŋ/

/sɪŋ/ /zi//ˈɒnri//ˈtɒrəbʊrʊ//wɒz/ /kud/ /həb/ /wɪz/



学習意欲を高める授業改善の検討

～構成的グループ・エンカウンターを活用した「教養演習」の実践～

曾 山 和 彦

教職センター

Examination of the class improvement to raise learning motivation

— The class that utilized Structured Group Encounter —

Kazuhiko Soyama

Center for Teacher Education

The purpose of this study was to examine the class to raise the learning motivation of the students. The object class was “the culture practice” that utilized Structured Group Encounter. 22 Students were given two kinds of questionnaires : a class satisfaction scale and self-description. As a result, it was suggested that the interactive lecture raised feeling of satisfaction and the learning motivation of the student. The results showed that mutual relation between students in the class was very important element. In addition, it was thought that the relation was important for the first year experience.

Keyword : learning motivation, Structured Group Encounter, first year experience

1. 問題と目的

文部科学省¹⁾ (2009) の「平成20年度学校基本調査速報」によると、大学・短期大学進学率(過年度高卒者等を含む)は、55.3% (男子56.5%、女子54.1%)であり、過去最高値を示している。18歳人口が減少を続ける現代は、大学希望者総数が入学定員総数を

下回り、大学・学部を問わなければ誰もが大学に入ることができる「大学全入時代」と呼ばれる時代である。以前のように限られた者だけが大学に入学した時代と異なり、多様な学習履歴をもつ学生が入学してくる時代である。こうした時代における大学教育は、中村²⁾ (2009) が指摘するように、「教員が学

問の成果を教えること」から「入学した学生が学習を進めるためにあるもの」へと転換が求められるということになろう。それ故、教員は、「何故、学生たちの学習意欲が乏しいのか、知識が定着しないのか」という問いから、「どうしたら学生たちの学習意欲が高まるのか、知識が定着するのか」という問いへの転換を図る必要があるだろう。

近年、大学における授業改善の試みは、FD (Faculty Development；教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称) 活動として多様に展開されてきている。本「名城大学教育年報」もまさに、本学教員の教育成果を実績として積み上げるFD活動の一つである。

授業改善における先行研究からは、次のような成果、方向性が示されている。杉江³⁾ (2000) は、学生に授業をさせ、質疑応答による双方向の話し合いによって情報交換がなされるような授業展開を取り入れた。その結果、学生の積極的な授業参加と準拠集团的雰囲気形成が見られたことを報告している。関田⁴⁾ (2005) は、大学の通信教育部におけるスクーリング (集中講義) に協同学習技法を随所に用いたグループ学習を取り入れた。その結果、学生の自尊感情、学習効力感の向上が確かめられたことを報告している。安永⁵⁾ (2009) は、本研究同様、「教養演習」において協同学習に基づく対話中心の授業を行い、基本技法として「Think-Pair-Share」と「Round Robin」を多用したと述べている。これら2つの技法は、「クラス全体に質問を与える→一人で考える→ペア (Think-Pair-Share) で、グループ (Round Robin) で順番に考えを述べる→クラス全体で話しあう」という手順をとるものである。また、授業展開として、①始業チャイムと同時に教師の挨拶で授業開始、②仲間グループでの挨拶、③授業内容の説明、④授業通信、⑤その日の授業内容、⑥授業記録紙への記入、⑦教師の終わりの挨拶、仲間同士の挨拶、という流れで進めたと報告している。

中村²⁾ (2009) は、学生が育つ授業・学生を育てる授業を行うために、入学する学生のタイプに応じたカリキュラムの作成、初年次教育の重視、学習階梯に沿ったゼミナール実施の必要性について論じている。小森他⁶⁾ (2008) は、初年次教育に成功を収めた他大学の視察から、グループ学習の導入、授業外での学びにつながるプログラム推進、初年次教育の核となる科目を中心としたカリキュラムの見直しの必要性を提言している。

以上、先行研究の知見を基に、本研究では、学生の学習意欲を高めるための授業改善に焦点を当てた実践を行い、その成果について検証することを目的とする。具体的には、本学1年生を対象とした「教養演習」において、構成的グループ・エンカウンターを活用した参加型授業を実施する。学生の「参加」を促す授業の工夫が、どのように学生に受け止められるのかということについて、授業満足度の観点から考察を加える。学生が、授業に対する高い満足感を得たならば、そこには、授業の目的に迫るための積極的な学習活動が展開されたということが考えられるからである。なお、「参加」という用語について、杉江他⁷⁾は「体の参加」、「頭の参加」、「相互作用への参加」の3つの形を挙げている。「体の参加」は授業の過程に様々な作業を伴うステップを入れることで可能となり、「頭の参加」は学生の問題意識にふれる内容をわかりやすく提供することで可能になる。「相互作用への参加」は学生相互、学生と教師間の質疑応答等の機会を設けることで可能になる。そして、これらの「参加」の工夫が学生の学習意欲を喚起することになるのではないかと提言している。

本研究では、杉江他⁷⁾による「3つの参加」を取り入れた授業を「参加型授業」と捉え、以下、本稿で用いるものである。

2. 方法

2-1. 調査対象参加型授業

筆者の担当する「教養演習～関係づくりの技法（エンカウンター）」を対象とした。授業の目的は、「集団カウンセリングの一技法である構成的グループ・エンカウターの体験を通して、自他の理解を促す」と設定した。

構成的グループ・エンカウンターとは、心理的な課題であるエクササイズ体験と事後の仲間同士によるシェアリング（分かち合い、振り返り）を通して、グループ内のリレーション及び個々の自己発見を促進することをめざす、集団カウンセリングの一技法である。「構成的」の名が示すとおり、リーダーが時間、人数、課題等の「枠」を提示しながらグループ活動を展開する。時間割に沿って日常生活が流れる学校現場にはなじみやすく、「教師が使えるカウンセリング」として現在、注目度の高い技法である。

主な授業展開は次の通りである。

①グルーピング；自他の理解を促すためには、人とかかわりが欠かせない。「相互作用への参加」の場づくりのため、毎回、筆者がリーダーとなり、バースデーライン（誕生日整列）等のショートエクササイズを活用したグルーピングを実施した。グループサイズは4人を基準とした。

②目標確認；毎回、90分の授業の到達ゴールがどこにあるかを明確に示すようにした。例えば、「本時は、構成的グループ・エンカウターの体験を通して、『自分を知る（自己理解）』ことが目的です。今、エンカウンターは学校現場における不適應予防に活用されることが多くなってきています。実際の事例も紹介しながら、エンカウンターにふれる時間とします」等の説明を行った。

③エクササイズ体験；まずはじめに、インストラクションとして、学生自身の問題意識にふれるよう、具体的な事例を交えながら理論説明を行った（「頭の参加」）。続いて、理解がより深まるように、自他理

解を促すようなエクササイズを実施した（「体の参加」、「相互作用への参加」）。なお、具体的なエクササイズ例は、Table 1 に示した。エクササイズの出典は、「バスは待ってくれない」（プレスタイム社）、「偏愛マップコミュニケーション」（齊藤孝著、NTT 出版）、その他は「エンカウンターで学級が変わる」（國分康孝編、図書文化）である。

④シェアリング；エクササイズを体験した後、各グループごとに、エクササイズの目的に沿って、各自が気づいたことや感じたことを語り合う時間がシェアリングである。時間は5～10分を基本とした。話し合いの中で自他理解が深まる時間である（「頭の参加」、「相互作用の参加」）。

⑤まとめ（振り返り用紙記入）；毎回、授業の最後には、本時の目的に沿っての到達度、授業を通して気づいたこと、感じたことに関する自由記述を求めた。「体の参加」、「頭の参加」により、授業のまとめとした。

2-2. 調査対象者

「教養演習～関係づくりの技法（エンカウンター）」受講した1年生22名。

2-3. 調査時期

2008年12月～2009年1月。対象授業の後半（13回目）の授業中に質問紙を配布し、10分間の回答時間後、回収した（回収率100%）。また、対象授業の最終（15回目）の授業後に自由記述アンケートを配付し、10分間の回答時間後、回収した（回収率100%）。なお、質問紙及び自由記述アンケートは個人の特定ができないよう、無記名とした。

2-4. 測定具

質問紙は、二宮他⁹⁾（2004）の「大学授業観尺度」と本学授業満足度アンケート項目を参考に作成した「授業満足度尺度」（曾山⁹⁾、2009）を使用した。授業

Table 1 実施エクササイズのねらいと内容

講義	エクササイズ	ねらいと内容
第1回	ネームゲーム	(ねらい) 信頼体験 <ul style="list-style-type: none"> ・3, 4人で円形に座る。トップを決め、順番に名前をつなげていく。例; 「佐藤さんの隣の小林です」、「佐藤さんの隣の、小林さんの隣の鈴木です」 ・2回目は、「好きな食べ物」を紹介しながら、同様にネームゲームを続ける。例; 「バナナが好きな佐藤さんの隣の、納豆が好きな小林です」
第2回	二者択一	(ねらい) 自己理解・他者理解 <ul style="list-style-type: none"> ・3, 4人で円形に座る。対照的な二つの言葉が書かれたシートを見て、自分の好きな方、大切な方を選び、理由も書く。グループでそれぞれの選んだものを話し合う。
第3回	トラストウォーク	(ねらい) 信頼体験 <ul style="list-style-type: none"> ・ペアになり、1人が目を閉じ、もう1人が声を出さずに教室内を案内して歩く。
第4回	インタビュー	(ねらい) 自己・他者理解 <ul style="list-style-type: none"> ・ペアになり、インタビューする人、受ける人を決める。2分間でインタビューを行った後、役割を交代して、再度行う。
第5回	宇宙船での選択	(ねらい) 自己・他者理解、自己主張 <ul style="list-style-type: none"> ・トラブルを起こした宇宙船内の人間関係を描いたシナリオを読み、状況を考えて行動していると思われる登場人物に各自順位をつける。その後、グループで話し合い、最終的にグループとしての順位付けをする。
第6回	みんなでリフレミング	(ねらい) 自己受容 <ul style="list-style-type: none"> ・ペアを作り、相手方ペアと向き合って座る。自分の短所と思うことをシートに書く。相手方ペアと相互にシートを交換する。ペアで話しあい、相手方の書いた短所を「良い言葉(長所)」に書き換える。書き換えた長所を相手方に伝え、感想を話し合う。
第7回	バスは待ってくれない	(ねらい) 自己・他者理解、自己主張 <ul style="list-style-type: none"> ・5, 6人のグループを作る。各自が課題解決に向けた情報カードを均等に持ち合う。「情報は口頭でのみ伝え合う」をルールに、時間内で協力しながら課題解決を目指す。
第8回	エゴグラム	(ねらい) 自己・他者理解 <ul style="list-style-type: none"> ・各自、エゴグラムチェックシートに回答し、自己採点、グラフ化する。グループメンバーに対して、自分が思うイメージも伝え合う。
第9回	人生ハウマッチ	(ねらい) 自己・他者理解 <ul style="list-style-type: none"> ・「健康」、「結婚」、「友人」等、人生において必要だと思われる20項目について、各自値段を付け、その理由も考えておく。その後、グループ内で発表し合う。
第10回	長所の棚卸し	(ねらい) 自己・他者理解 <ul style="list-style-type: none"> ・苦手と思う友人、知人を一人思い浮かべる。その人の「長所、いいところ」を思えるところを、2分間で書けるだけ書き出す。その後、グループ内で発表し合う。
第11回	私のお願い聞いて (アサーション ロールプレイ)	(ねらい) 自己主張 <ul style="list-style-type: none"> ・ペアになり、お願いする人、断る人を決める。2分間、お願いする人は自分の思いを遂げるよう、お願いを続ける。断る人は、理由をつけて断り続ける。時間終了の合図とともに、断る人は、相手のお願いを受け入れる。役割を交代して再度行う。
第12回	偏愛マップコミュニケーション	(ねらい) 自己理解・他者理解 <ul style="list-style-type: none"> ・自分が特に好きなもの、こだわって好きなものを、文字や絵などを使いながら、1枚の用紙にマップとして表現する。その後、グループ内で発表し合う。
第13回	気になる自画像	(ねらい) 自己受容 <ul style="list-style-type: none"> ・自画像シートを使い、自分のいいところを25の選択肢から3つ選んで書き込む。次に、メンバーのいいところを同様に3つ選んで書き込む。その後、順番にメンバーが選んでくれたいいところを伝えてもらい、シートに書き込む。

満足度尺度は3因子から構成され、第1因子は「参加・集中の工夫」であり、「板書や資料などの準備が十分になされた授業である」、「教師の熱意や意欲が感じられる授業である」等の7項目からなる。第2因子は「目標・基準の明示」であり、「成績評価の基準が明示された授業である」、「シラバスに示された内容が満たされた授業である」等の4項目からなる。第3因子は「専門的・実践的な内容」であり、「教養や専門性を身につけられる授業である」、「自分の将来に役立つ授業である」等の3項目からなる (Table 2)。この尺度を用い、本「教養演習」に対する満足度への回答を求めた。具体的には、満足度に関し、「あなたは本参加型授業に対して、どのように感じていますか」という教示に対して、5件法 (全くそう思わない：1～大いにそう思う：5) で回答を求め

た。各得点が高いほど満足度に対する自己評価が高いものとした。なお、質問紙内の教示である「本参加型授業」に関しては、「この教養演習は、関係づくりの技法であるエンカウンターを学ぶ授業ですので、皆さんには毎回、エクササイズ体験を通してメンバー同士がかかわる時間を設定しました。相互にかかわったという意味で、『参加型』という表現を使っています」という解説を行った。

自由記述アンケートは、「半期の本授業を受けて、気づいたことや感じたことを自由に書いてください」という教示を記した用紙への回答を求めた。

3. 結果

3-1. 「教養演習～関係づくりの技法 (エンカウンター)」に対する満足度

本研究の対象授業である「教養演習～関係づくりの技法 (エンカウンター)」に対する満足度の平均値及び標準偏差を Table 3 に示した。また、Fig1～Fig 3 に対象学生の満足度の分布をヒストグラムとして示した。

満足度平均値及び度数分布から、「参加・集中の工夫」、「目標・基準の明示」、「専門的・実践的な内容」の各因子に対する満足度はいずれも高く、特に、「参加・集中の工夫」に関する満足度が高いことが明らかになった。また、授業満足度尺度全14項目はいずれも平均値が4点を上回り、「学生が参加できるように工夫された授業である (4.77)」、「教師の熱意や意欲が感じられる授業である (4.73)」、「教師の話し方が明瞭で聞き取りやすい授業である (4.73)」等への満足度の高さが示された。

3-2. 「教養演習～関係づくりの技法 (エンカウンター)」に対する自由記述

本「教養演習」に対する学生の自由記述アンケートは、KJ法を参考に項目を立てて整理した (Table 4)。本「教養演習」の目的は、「集団カウンセリングの

Table 2 授業満足度尺度

<p><参加・集中の工夫> 板書や資料などの準備が十分になされた授業である 教師の熱意や意欲が感じられる授業である 要領よく進められる授業である 集中しやすい雰囲気づくりのなされた授業である 教師の話し方が明瞭で聞き取りやすい授業である 学生が参加できるように工夫された授業である ついつい聞き入ってしまう内容の授業である</p>
<p><目標・基準の明示> 成績評価の基準が明示された授業である シラバスに示された内容が満たされた授業である 学生の理解度が確認されながら進められる授業である 目標・ポイントが明示された授業である</p>
<p><専門的・実践的な内容> 教養や専門性を身につけられる授業である 自分の将来に役立つ授業である 新しいことを学べる授業である</p>

Table 3 本「教養演習」に対する満足度平均値

	平均値
I. 参加・集中の工夫	32.36(5.25)
・板書や資料などの準備が十分になされた授業である	4.50(0.80)
・教師の熱意や意欲が感じられる授業である	4.73(0.88)
・要領よく進められる授業である	4.59(0.73)
・集中しやすい雰囲気づくりのなされた授業である	4.50(0.91)
・教師の話し方が明瞭で聞き取りやすい授業である	4.73(0.77)
・学生が参加できるように工夫された授業である	4.77(0.75)
・つつい聞き入ってしまう内容の授業である	4.55(0.96)
II. 目標・基準の明示	17.59(2.99)
・成績評価の基準が明示された授業である	4.50(0.67)
・シラバスに示された内容が満たされた授業である	4.27(0.77)
・学生の理解度が確認されながら進められる授業である	4.32(1.09)
・目標、ポイントが明示された授業である	4.50(0.91)
III. 専門的・実践的な内容	13.77(2.11)
・教養や専門性を身につけられる授業である	4.55(0.74)
・自分の将来に役立つ授業である	4.59(0.80)
・新しいことを学べる授業である	4.64(0.85)

()内は標準偏差

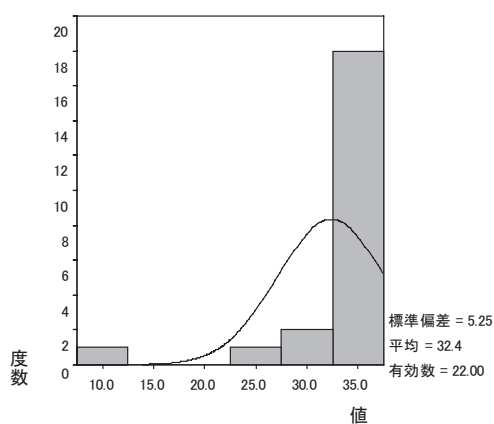


Fig 1. 参加・集中の工夫

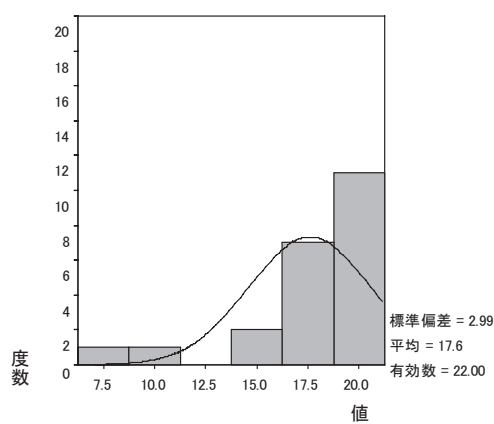


Fig 2. 目標・基準の明示

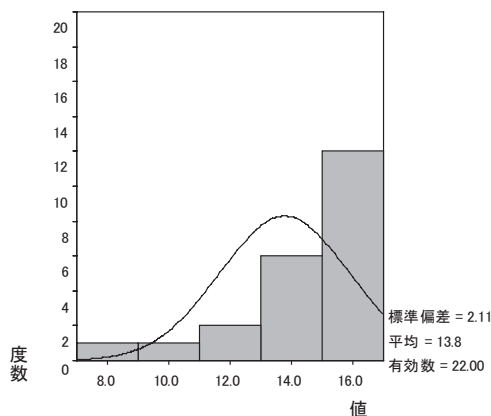


Fig 3. 専門的・実践的な内容

Table 4 学生の自由記述～本「教養演習」を受けて、気づいたこと、感じたこと

<自分を知る・他者を知る>

自分ことをよく知ることができた授業だった。自分にとってプラスで前向きになれる授業ばかりだった。全てのグループワークが素敵で、みんなが素敵だった／自分のよいところ、他人から見た自分の印象を知ることができ、とても有意義だった／メンバーと仲良くなれただけでなく、新たな自分をいろいろ発見でき、とてもよい体験だった／自分を知るとてもいい機会だった／自分のよいところを知ることができ、とても自信になった／人は見た目だけではわからないとあらためて感じた

<出会い・かかわりの楽しさを知る>

出会いの楽しみが増え、相手への対応の仕方も身についた気がする／勇気を少しでも持って人と接し、ふれあうことが大切と思った。大好きな授業だった／人とかかわることの楽しさ、重要性を学ぶことができた／いろいろな人とかかわることができ、とても充実した授業だった／周りの人をもっと知りたい、かかわりたいという気持ちにさせてくれる授業だった／授業を通して、少し人づきあいに慣れることができ、成長した感じがしてうれしい／大学に入ってから授業に意欲的になれなかったが、この授業は本当にためになるし、成長できたし、いろいろ考えることができた。やっぱり、人とかかわることは素敵だと思った／人との意見交換が大事だということがあらためてわかった／毎週、いろいろな人と話すのがとても楽しかった。コミュニケーションの力が前よりもついたと思う／考えさせられ、自分を見つめ直すこともたくさんあり、みんなのことが大好きになった授業だった

<その他>

他の科目じゃ学べないことを学べたと思う。あつという間の半期だった／想像以上に面白いことをしていた授業だった。こういう授業ならまた受けたい／最初気まずい感じがしても、エクササイズを繰り返し行うことで、その気まずさが消えた。信頼関係を築くには、共感が必要ということがわかった／体験型の学習はとても理解しやすかった／生徒としても人としても成長できる授業だった。コミュニケーション不足の時代だからこそ、このような授業が増えるといい

一技法である構成的グループ・エンカウンターの実験を通して、「自他の理解を促す」ということにある。学生の自由記述を、「自分を知る・他者を知る」、「出会い・かかわりの楽しさを知る」、「その他」の3つのカテゴリーに分類・整理したが、目的に関連する多くの記述が示された。

「自分を知る・他者を知る」カテゴリーにある「自分のよいところ、他人から見た自分の印象を知ることができ、とても有意義だった」、「自分のよいところを知ることができ、とても自信になった」等は、「体の参加」、「相互作用への参加」を意図した授業だからこそ生まれた記述であろう。「出会い・かかわり

の楽しさを知る」カテゴリーにある「考えさせられ、自分を見つめ直すこともたくさんあり、みんなのことが大好きになった授業だった」等は、学生にとって関心のあるコミュニケーションに焦点を当てたことで「頭の参加」に関する記述が生まれたのであろう。

学生による多くの自由記述から、杉江他⁷⁾の提唱する「体の参加」、「頭の参加」、「相互作用への参加」を取り入れた本「教養演習」は、学生の授業満足度及び学習意欲を高め、授業の目的に迫ることができ、授業実践であることが示唆されたと考えられる。

4. 考察

杉江他⁷⁾は、大学における授業改善に関し、「内容の良い講義が良い授業だと評価されてきたが、内容は良くて当たり前、さらに、それがいかに適切に学生に届いたかという観点の評価が必要である」と述べている。また、同じく杉江他⁷⁾は、「教師の仕事の第一歩は、学生の学習意欲を高める工夫にある」とも述べている。教師として学生に伝えたい知識、育てたい力があるの言うまでもない。しかし、学ぶ側に学習への意欲がないことには、それらを伝え、育てることが容易でないことは明らかである。

本研究は、「教養演習」を対象授業として設定し、授業目的である「自他理解の促進」に迫るために構成的グループ・エンカウンターを活用した参加型授業実践の効果を考察するものである。本「教養演習」で目指していたものが果たして受講学生に届いたかどうか、すなわち授業目的が達成されたかどうかを、授業満足度尺度による量的評価、学生の自由記述による質的評価に基づき、複眼的に検証を行った。量的、質的評価の結果からは、本「教養演習」における「自他理解の促進」という目的が十分に達成されたことが示唆された。本「教養演習」における学生の学習意欲を高める授業改善の工夫について、以下に考察を加える。

本「教養演習」は、構成的グループ・エンカウンターを活用し、学生の学習への参加を90分の過程の中に意識的に設定した授業スタイルである。具体的には、筆者と学生、学生同士による相互交流の場をエクササイズとシェアリングを核に複数設定した授業であり、杉江他⁷⁾の提唱する「3つの参加の形」－「体の参加」、「頭の参加」、「相互作用への参加」－を具現化した授業である。

これまでの大学における授業改善の試みとしては、杉江³⁾ (2000)、関田⁴⁾ (2005)、安永⁵⁾ (2009) らの協同学習を活用した実践が報告されている。これらの報告では、参加型授業の効果について述べられてい

るが、量的・質的評価によるエビデンスが示されたかどうかという点で課題が残されているのではないかと考えられる。また、現在、各大学において実施されている、一斉講義スタイルとは異なる演習、ゼミナール形式の授業形式についても、「受講学生に内容が届いたかどうか」、すなわち、授業目的の達成評価に関する検証の点で、課題が残されているのではないかと考えられる。このような課題に対し、本研究では、構成的グループ・エンカウンターを活用した「教養演習」が学生の学習意欲を高め、授業目的に迫ることができたかどうかについて、量的・質的評価に基づくエビデンスを示したことに意義があるのではないかと考えられる。

また、対象が1年生であった本研究の結果からは、大学初年次教育に関する知見も得られたのではないかと考えられる。昨今、小学校6年生から中学校1年生にかけて、学校不適應状態に陥る生徒が激増する現象を「中1プロブレム（ギャップ）」と呼ぶが、友人関係、カリキュラム等の違いなど、学校種間の段差に戸惑い、不適應状態に陥るのは大学生もまた例外ではない。初年次教育には何が必要かということ考察した白川他¹⁰⁾ (2007) は、1年生を対象とした基礎ゼミ運営を通した「学生の居場所づくり」の重要性を明確に指摘している。それ故、大学入学後の早い段階において、大学生生活に適應させるために必要な生活態度や学習スキルを促し、学生の居場所を作るアプローチは、確かに今、必要なことと言えるのではないだろうか。この「居場所」という言葉について、全国各地の学級集団の状況を調査・分析した河村¹¹⁾ (2001) は、「ルールとふれあいがある集団は、子どもたちにとって居場所となる集団である」と述べている。

本研究で取り入れた構成的グループ・エンカウンターは、「構成的」の名が示すとおり、様々な「枠」、すなわちルールの中で学習活動が展開されていくものである。一定のルールにより安心・安全感が保障

される中で、「相互作用への参加」を促し、次第にメンバー間のふれあい生まれるように展開される技法である。学生の自由記述に示された、「周りの人をもっと知りたい、かかわりたいという気持ちにさせてくれる授業だった」等の記述は、本「教養演習」がふれあいのある学びの空間であり、居場所となる集団であったことを示唆するものだろうと思われる。本研究成果により、今後の初年次教育の在り方を検討する際の一つの材料を提供することができたのではないかと考えられる。

5. 今後の課題

先行研究にあるように、大学における参加型授業の実践が増えつつあり、授業改善の一方策として関心を抱く教師も多くなってきている。しかしながら、従来の一斉講義スタイルからの転換に躊躇する教師が多いのもまた事実である。「学生の学習意欲が乏しい」、「コミュニケーションがとれない学生が多い」、「授業中の私語が気になる」等々は、多くの大学関係者の耳に届く言葉である。そうした問題点の改善に向け、参加型授業の有効性を一つ一つ積み上げていくことが課題の1つであると考えている。特に4年間の大学生活のその後を左右するといっても過言ではない初年次教育における参加型授業の実践を積み上げ、エビデンスによる説得力をもった研究知見を発信していくことを引き続き課題としたい。

6. 参考文献

- 1) 文部科学省 2009 学校基本調査速報値
- 2) 中村博幸 2009 ゼミを中心としたカリキュラムの連続性 嘉悦大学研究論集, 51の3
- 3) 杉江修治 2000 学生主体の双方向授業づくり 中京大学教育論叢, 40の3, 189-198
- 4) 関田一彦2005 集中講義「教育心理学」が受講者の心理的態度に与える影響 創価大学教育学部論集, 56, 研究ノート, 71-78

- 5) 安永悟 2009 大学における協同学習の実践—大学授業への導入— 日本協同教育学会第6回こうべ大会プログラム・要旨集, 41-42
- 6) 小森道彦・藤澤良行・福田敦志・白川哲郎 2008 大阪樟蔭女子大学における初年次教育改革の方向性と課題Ⅱ 大阪樟蔭女子大学論集, 45, 19-31
- 7) 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ 2004 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部, 10-12
- 8) 二宮克美・桑村幸恵・稲葉小由紀・山本ちか 2004 大学生の授業に対する意識(1)大学授業観と大学適応感との関連 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, 13, 146-147
- 9) 曾山和彦 2009 参加型授業を受講した学生の満足度と学習意欲に関する考察 名城大学教育年報, 3, 13-20
- 10) 白石哲郎他 2007 大阪樟蔭女子大学における初年次教育改革の方向性と課題Ⅰ 大阪樟蔭女子大学論集, 44, 157-171
- 11) 河村茂雄 2001 グループ体験によるタイプ別学級育成プログラム 図書文化

<補足>

本研究の一部は、日本協同教育学会第6回神戸大会(2009)において、実践報告を行ったものである。

薬学部6年制度における早期体験学習の 効果的実施法の構築とその検証

—少人数グループ学習を基盤とした学生主導型教育—

田口 忠緒 伊藤 達雄 吉田 勉
西田 幹夫 谷野 秀雄 小森 由美子
村田 富保 野田 幸裕

薬学部 薬学科

Construction and Verification of Effective Methods for an Early Exposure Learning in the 6-Year Pharmaceutical Education System

—Students-Directed Education Based on Small Group Learning—

Tadao Taguchi Tatsuo Ito Tsutomu Yoshida
Mikio Nishida Hideo Tanino Yumiko Komori
Tomiyasu Murata Yukihiro Noda

Faculty of Pharmacy
Department of Pharmaceutical Science

Abstracts: In 2006 the Faculty of Pharmacy, Meijo University introduced an early exposure learning method into the first-year curriculum of the 6-year pharmacy education system, with the aim of “understanding of patients”, “enhancing motivation to learn pharmacy”, and “experiencing the roles of pharmacists in clinical settings”. This program consists of three approaches: (1) students-directed education, (2) a small group learning (SGL), and (3) an age-mixing. From the results of questionnaire surveys answered by students in 2006, 2007 and 2008, it has been validated that the students well understood the purpose of the program and realized the merits of SGL. The surveys also indicated that the present program well satisfied the first-year students for enhancing their motivation to learn pharmacy in the 6-year education system. We should continually challenge to enhance the quality of pharmaceutical education in our Faculty through such approaches as early exposure learning methods.

Key words: early exposure learning, small group learning, students-directed education, age-mixing, motivation

1. 緒 言

我が国では、平成18年度より薬学部6年制教育がスタートしたが、その背景には近年の医療の目覚ましい進歩と医薬品の多様化、医薬分業の急速な進展により、社会が薬剤師に寄せる期待も多様化していることが挙げられる。6年制教育においては、従来の4年制教育では指導が不十分であった臨床的技能やコミュニケーション能力など幅広い分野について知識、技能、態度の向上が求められ、これを実現することは、豊かな人間性や高い倫理観、医療人としての教養、さらには課題発見能力や問題解決能力を身に付けた薬剤師の養成につながると期待される。現在、全国の薬科系大学において、日本薬学会で発案された薬学教育モデルコアカリキュラムに基づいた様々な新しい教育システムが考案・実践されており、その中でも入学後間もない学部1年生に対する教育方法とその成果は、6年制教育の根幹を成すものとして極めて重要である。名城大学薬学部（以下本学部とする）では、この時期に様々な医療機関を訪問することにより、学生に医療全般に対する強い印象を体感させ、「患者を理解する」、「薬学を学ぶことに対するモチベーションを高める」、「医療現場で活躍する薬剤師について理解する」ことなどの成果を与えることを目的として、平成18年度から独自の体系による早期体験学習を、1年次後期に開講の「薬学入門Ⅱ」の中で行っている。

近年、日本の薬学教育においても従来の大講義室型授業に対し、学生間での調査・討論を中心とした少人数グループ学習（以下SGLとする¹⁾）や問題基盤型学習（PBL^{2,5)}）を利用した学習方法が導入されつつあり、その有効性が報告されている。著者らは、本学部における早期体験学習をより効果的に実施することを目的とし、SGLを組み入れた学生主導型教育を構築した。すなわち、体験学習実施前の準備学習で、体験に必要な基礎知識・態度を学習させ、学生の興味を昂揚させた状態で体験学習を行い、その直後に行なう整理学習により得られた知識・技能をまとめた。また、各グループの習得知識を共有するため、体験項目ごとの発表会を行ない、その中で互選された優秀グループは、全日程終了後に総合発表会で発表することで学年全体の知識共有を行なった。SGLを実施するには、学部教員

に加え、高学年の学生がファシリテータとして低学年（1年生）を指導することにより、学年の枠を超えて学び合う方法である「屋根瓦法式：エイジ・ミキシング法」を導入した^{6,7)}。本方式により、1年生にとって薬学に対するモチベーションを向上させることができる一方で、ファシリテータを行なう高学年にとっては、1年生を指導するという作業を通じて、自身の学習に対する理解度や取組みを見直す機会を得、不足していた薬学知識に気づくことでこれを習得しようとする意欲を掻き立てることを期待した。ファシリテータ担当教員は学生によるSGLの進行に極力介入しないこととし、目的達成のためのグループ間コミュニケーションの重要性を認識できるようにした。また、学習対象が病院、保険薬局などの医療機関であることや、介護技術、救命救急技術の習得であることから、体験訪問のための諸手続を通じて、医療を学ぶ薬学生としての接遇態度および対応態度のスキルアップを目指した。

ここでは、平成18年度より3年間に渡って実施した早期体験学習における、本学部独自の学生主導型教育について、その実施方法について詳述し、実施後のアンケート調査によって検証したその教育的効果について報告する。なお、本取組みは平成18年度医療人GPの援助により実施された^{8,10)}。

2. 実施方法

2-1 早期体験学習のグループ配分

平成18年度は、本学の1年生を5ブロックに分け（52名/ブロック）、さらに1ブロックを10グループに分割した。平成19、20年度は、1年生を4ブロックに分け（64～72名/ブロック）、さらに1ブロックを12グループに分割した。保険薬局への体験学習では、1グループを2つのサブグループに分けた。

体験学習に必要な基礎知識を補う目的で、本学教員による導入講義を行った。すなわち、平成18年度は、「病院を体験見学する際の注意事項」、「保険薬局を体験見学する際の注意事項」、「製薬工場を体験見学する際の注意事項」、「不自由体験についての注意事項」、「保険・福祉施設を体験見学する際の注意事項」について、平成19、20年度は、「病院・福祉施設を体験見学する際の注意事項」、「保険薬局を体験見

学する際の注意事項」、「不自由体験についての注意事項」について導入講義を実施した。

2-2 早期体験学習の課題項目

導入講義後、平成18年度は、項目 A：病院の仕組み、項目 B：保険薬局の仕組み、項目 C1：製薬工場の仕組み、項目 C2：不自由体験、項目 D：救命救急法を学ぶ、項目 E:保健・福祉の仕組みの6つの課題項目について体験学習を行った。平成19、20年度は、項目 A：病院・福祉施設の仕組み、項目 B：保険薬局の仕組み、項目 C：不自由体験、項目 D：救命救急

法を学ぶの4つの課題項目について学習を行った。各課題項目は、原則として「準備学習」、「体験学習」、「整理学習」、「発表・講評」の4ステージで構成され、各ステージを1日ずつ課題項目1つについて4日のスケジュールで実施した (Fig.1)。平成18年度では「準備学習」に教員ファシリテータ、「整理学習」に教員ファシリテータと学生ファシリテータ、平成19、20年度では「準備学習」、「整理学習」に教員ファシリテータと学生ファシリテータが、学生主導型 SGL を補助し、学習計画書を作成させた。なお、平成19、20年度では希望者のみ、夏季休暇を利用して工場見学を行った。

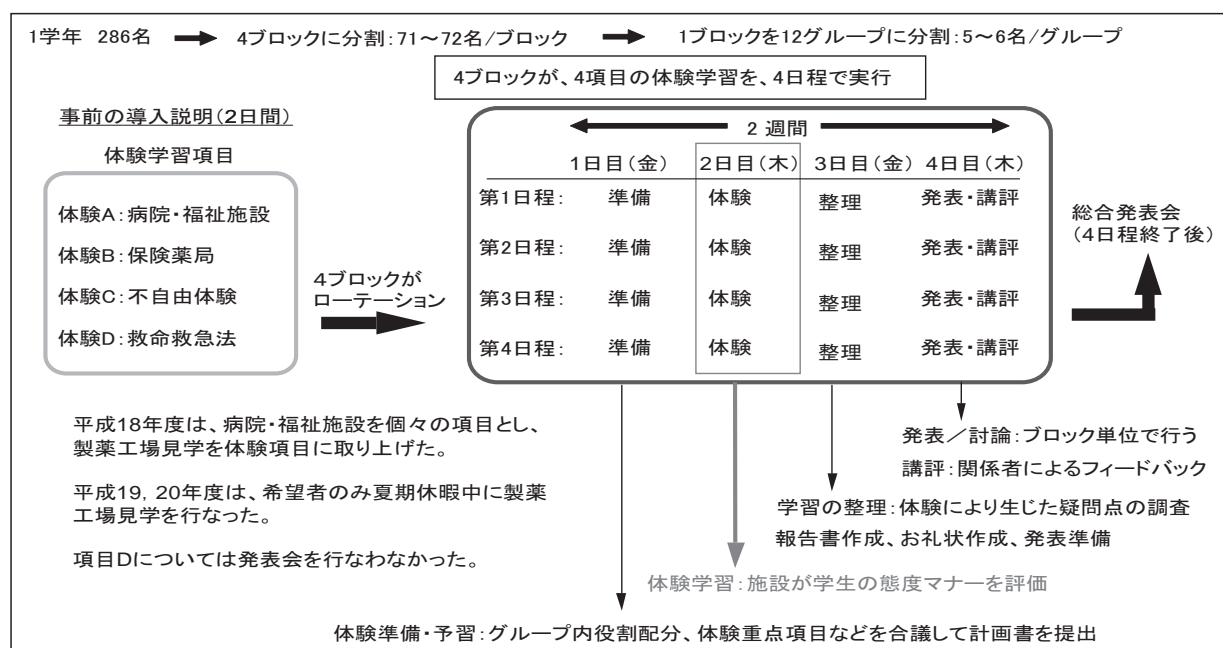


Fig.1 早期体験学習の概要と学習スケジュール

2-3 体験学習各ステージにおける学生作業内容

2-3-1 準備学習

課題項目ごとに一般目標 (以下 GIO とする) と到達目標 (以下 SBOs とする) をあらかじめ設定しておき、SBOs についてはグループ毎に3~4項目さらに作成させた。ただし、平成19、20年度の課題項目 A については、施設の特徴に応じて、予め設定しておいた項目から選択させ、グループ毎に2~3項目作成させた。完成した計画書は教員ファシリテータ、学生ファシリテータによる査読後 (学生ファシリテータは平成19、20年度のみチェック)、学部 (平成18年度の課題項目 C2、D と平成19、20年度の課題項目 C、D は必要なし) に電子書類として提出し、

体験学習訪問先へはプリントアウトしたものに手書きの訪問挨拶文を添えて郵送した。「体験学習」は計画書に基づき、引率教員と共に各施設を訪問した。

2-3-2 体験学習

上述2-2に示したように、平成18年度は病院17施設、保険薬局60施設、保健福祉関係15施設、製薬工場5施設を訪問し、平成19年度は病院・福祉関連26施設、保険薬局54施設、平成20年度は病院・福祉関連26施設、保険薬局53施設をそれぞれ訪問した。この他、3年度共に学内において不自由体験および救命救急法について体験学習した。

2-3-3 学習の整理

各項目の体験終了後に個人報告(300字以内)を作成させ、整理学習の段階で学習報告書に記入させた。「整理学習」では教員ファシリテータだけでなく、平成18年度では10グループ、平成19、20年度では2グループにつき1人の学生ファシリテータを導入した。

2-3-4 学習成果の発表・共有および講評

平成18年度の「発表」において、課題項目A、C、Eについては1グループあたり5分、課題項目Bについては1サブグループあたり4分間の発表を行った。課題項目Dについては発表を行わなかった。平成19、20年度の課題項目A、Cでは1グループあたり10分、課題項目Bでは1サブグループあたり5分間の発表を行った。課題項目Dでは発表を行わなかった。作成した報告書を元に、A4用紙に発表用資料を作成させた。発表用資料はグループ名、項目、発表日を明記した表紙をつけ、ファシリテータに提出した。体験で得た知識を統合充実させる目的で、1日程分の課題項目が修了するごとに関連する学外の医療従事者を講師として招聘し、「講評」と称した講演会を行った。

2-3-5 総合発表会

本カリキュラムでは、学生に全項目を体験させる目的で4~5ブロックに分割してローテーションを繰り返しブロックごとに発表会を行なったため、自身が所属しないブロックの学習成果を知ることが困難であった。この問題を解決するため、各ブロック各項目の発表の中から最優秀グループを互選させておき、全日程終了後に、平成18年度では課題項目A、B、C1、C2、およびEの5項目について、平成19、20年度では課題項目A、B、およびCの3項目について、各ブロックの選抜代表グループによる「総合発表会」を行った。

2-4 各学習行程における評価方法

準備学習、学習の整理における学生の実施態度は、ファシリテータが遅刻、欠席および個別学習態度をチェックしグループ毎のSGLの状態について評価票を用いて三段階で評価した。また、訪問先が医療機関となる課題項目A、Bについては、訪問先に配布した個人評価票(Fig.2)を用い、医療機関による個別評価を依頼した。評価項目は、良好な態度・行動を示すポジティブ評価(加点)と禁止行為の有無を示すネガティブ評価(減点)を合算し20点満点で評価した。学内で行なう体験項目については実施指導

グループ	学籍番号	909730235	909730236	909730237
V-a	氏名	名城太郎	天白恵理	八事真理
評価項目(ポジティブ)		優れていた ← 4・3・2・1 → 劣っていた		
服装・身だしなみはどうか		4・3・2・1	4・3・2・1	4・3・2・1
挨拶・返事は適切でしたか		4・3・2・1	4・3・2・1	4・3・2・1
体験学習に対して積極的でしたか		4・3・2・1	4・3・2・1	4・3・2・1
指示に対して素早く対応できましたか		4・3・2・1	4・3・2・1	4・3・2・1
指導者の説明を真摯な態度で聞いていましたか		4・3・2・1	4・3・2・1	4・3・2・1
プラス評価合計				
その他お気づきの点を、お知らせ下さい				
評価項目(ネガティブ)		問題はなかった ← 0・-1・-2 → 問題があった		
施設関係者に不快感を与えましたか		0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3
時間・規則を破りましたか		0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3
不適切な言動・行動がみられましたか		0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3
協調性の欠如がみられましたか		0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3
薬剤師としての倫理的資質が欠けていましたか		0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3	0・-1・-2・-3
マイナス評価合計				
その他お気づきの点を、お知らせ下さい				
総合点				

Fig.2 医療現場における学習態度を評価するための個人評価票(部分)

者を補佐する教員が、グループ毎の全体的な学習態度を評価票上に三段階で評価した。

2-5 教育効果検証のためのアンケート調査

早期体験学習終了後に本教科の教育効果を検証するためのアンケート調査を行なった。すなわち、受講した1年生学生全員について、本教科終了後に1) 早期体験学習の目的達成度、2) 学習内容および教科方式の良否、3) 早期体験学習の授業満足度、4) 全体的な感想・印象に関する設問をポジティブな問い掛けとして用意し、「強くそう思う」「ややそう思う」「どちらとも言えない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5段階で回答させた。

3. 結果

3-1 受講学生に対する医療機関の評価

病院、保険薬局における個人評価（回収率100%）は、20点満点で算出し、その結果を表1に示した。

		平成18年度 (255名)	平成19年度 (252名)	平成20年度 (269名)
項目A	満点率 (%)	58.4	55.6	38.3
	平均点	18.8	18.7	18.2
	最低点	7	7	11
項目B	満点率 (%)	43.9	55	54.6
	平均点	18.4	18.7	18.7
	最低点	11	9	14

年度を追う毎に、項目A（病院関係）の満点率は低下する傾向がみられ、項目B（保険薬局）の満点率は増加する傾向がみられた。また、項目A、項目Bともに、個人評点の平均値は年度間における変動が少なく、最低点は増加する傾向がみられた。

3-2 早期体験学習の実施目的の達成度

調査アンケートの設問と回答結果を Fig.3に示した。体験項目の有益性を問う設問では、年度ごと（平成18、19、20年）に項目A（90.0%、95.2%、95.8%）、項目B（91.2%、95.2%、94.7%）、項目C（82.0%、86.3%、90.2%）および項目D（82.4%、89.2%、88.6%）において肯定的回答を得ることができた。これらの結果から学生は4種の体験項目の有益性をよく

認識していることがわかり、項目A、Cでは時系列上で数値が高値を保ちながら上昇傾向にあることから、年度ごとの教科内容調整が目的達成に良い結果をもたらしているものと思われた。また、本教科の主たる学習目標である「6年間のモチベーションを高めるのに有益であったか」については、82.4%、87.92%、82.2%（平成18、19、20年）と3年度とも80%以上の肯定的回答が得られ、教科目的はほぼ達成できたものと思われる。初年度に薬剤師の社会的意義を認識できたかを問う「医療現場における薬剤師の社会的活動を知る上で有益であったか」という設問に対して、3年度とも90%以上の肯定的回答が得られたことは、体験型学習の有効性を強く示唆するものであった。

平成18年度は、製薬会社における医薬品の適正な製造・供給の実態を理解することを目的とし、製薬会社の工場見学を学習項目の一つに取り上げた。Fig.3には記載してないが、その有益性については、80%以上の学生が認めていた。

3-3 学習内容の有効性および教科方式に対する学生の応答

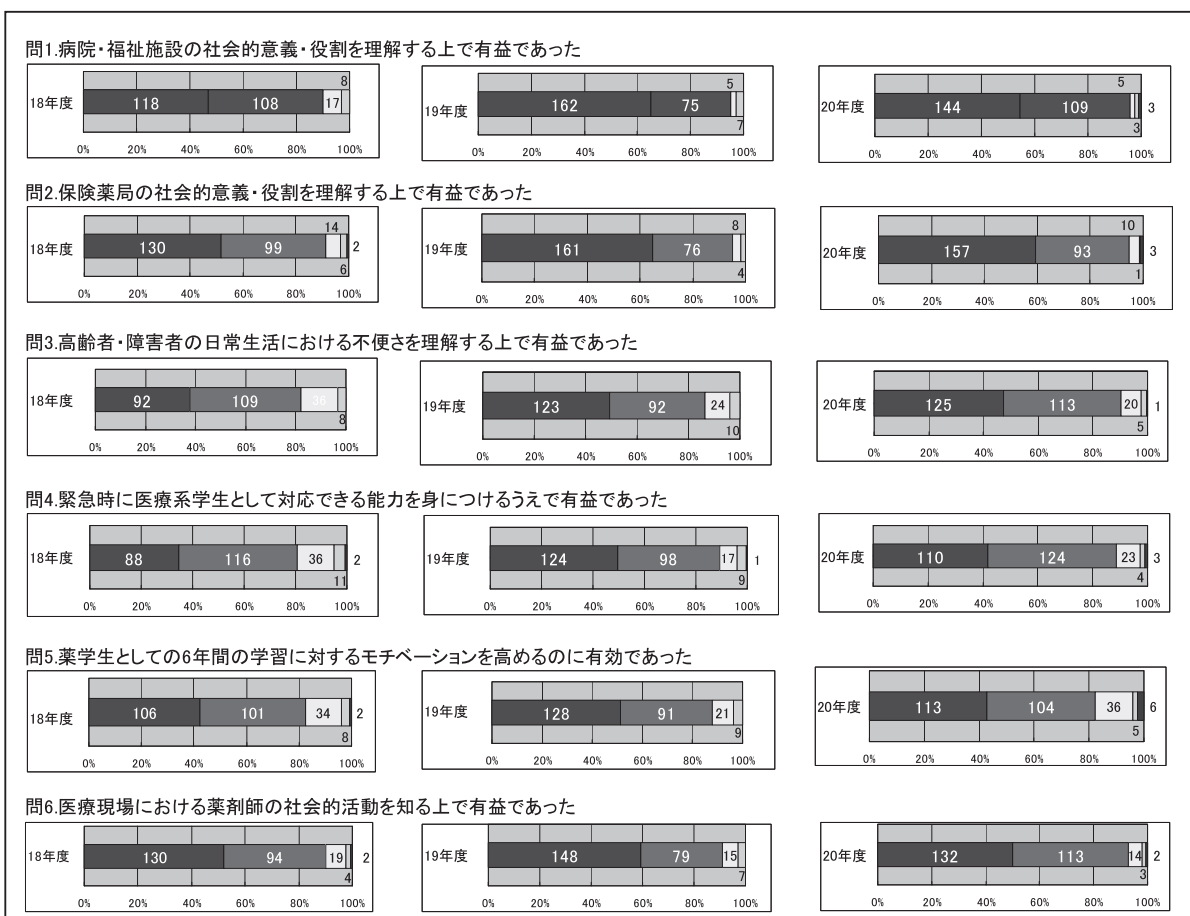
調査アンケートの設問と回答結果を Fig.4に示した。

3-3-1 SGL方式による準備学習について

体験学習に必要な準備学習は、教員および学生ファシリテーターの補助を受けて、体験による達成目標の発案と体験項目の調査をグループごとに自由に討議させ、計画書にまとめさせた。平成18年度では教員のみであったファシリテーターを、平成19年度から2年生学生も導入したところ、このステージの有効性に対する肯定率が13%上昇した。

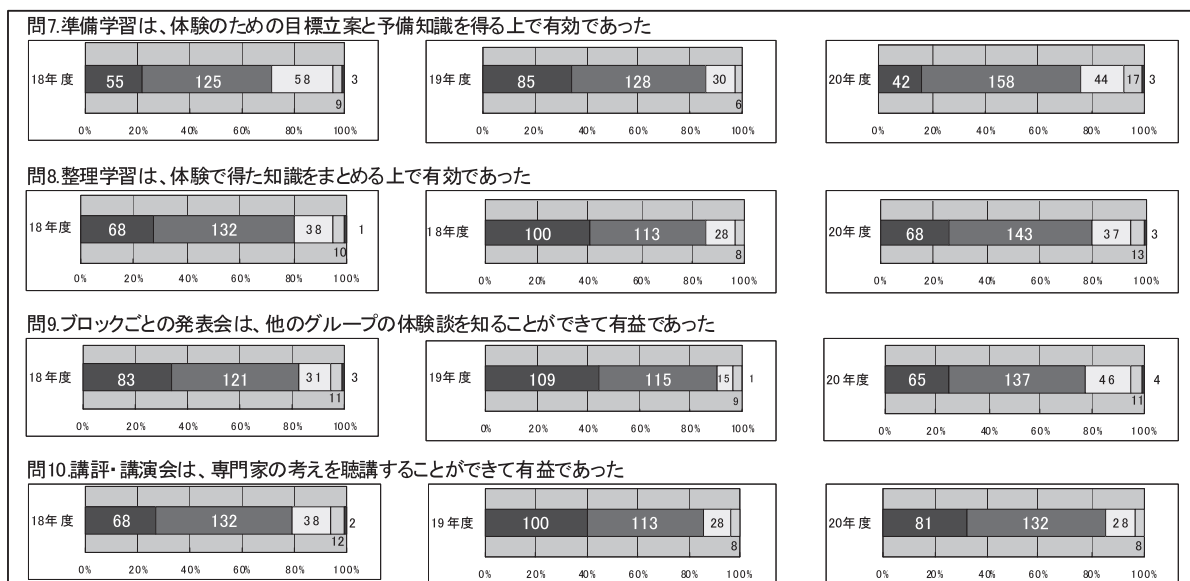
3-3-2 SGL方式による学習の整理について

体験の直後に行なう整理学習では、準備学習で発案した学習目標（SBOs）の達成度の自己評価および体験により得られた知識など報告書にまとめるための討議を行なった。この教科方式の有効性に対して、各年度共に80%以上の学生が肯定的な回答を示し、体験直後（平成18年度は1週間後、19、20年度は体験翌日）に実施する整理学習の有用性が確認された。



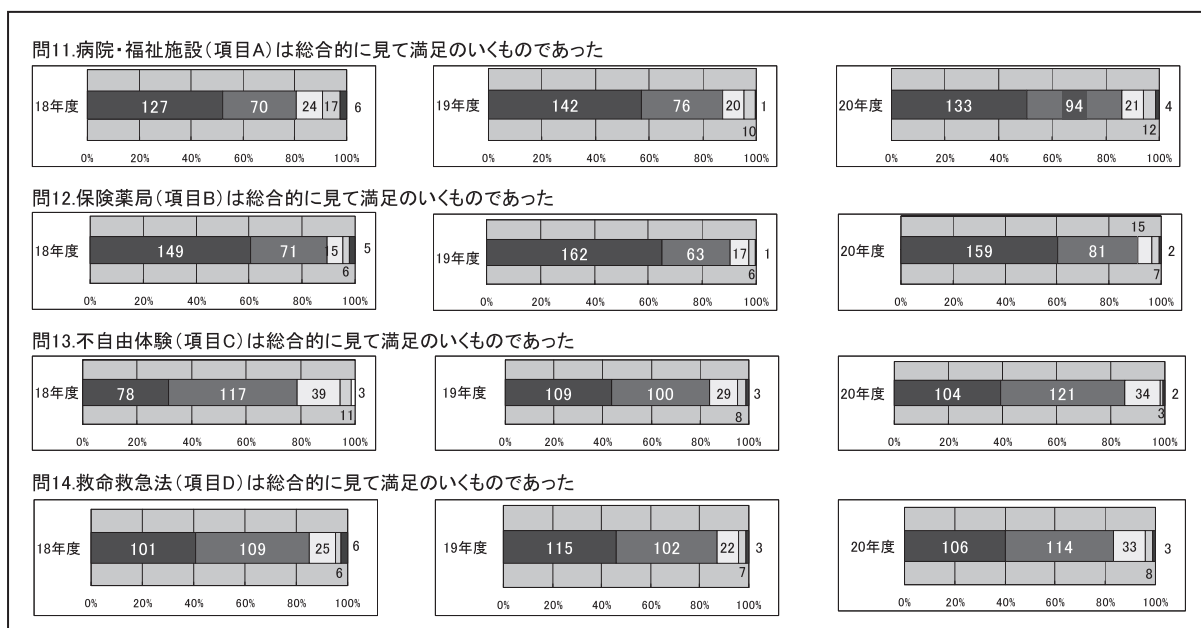
■ 強くそう思う、■ ややそう思う、□ どちらとも言えない、■ あまりそう思わない、■ 全くそう思わない

Fig.3 早期体験学習の学習目的についてのアンケート結果



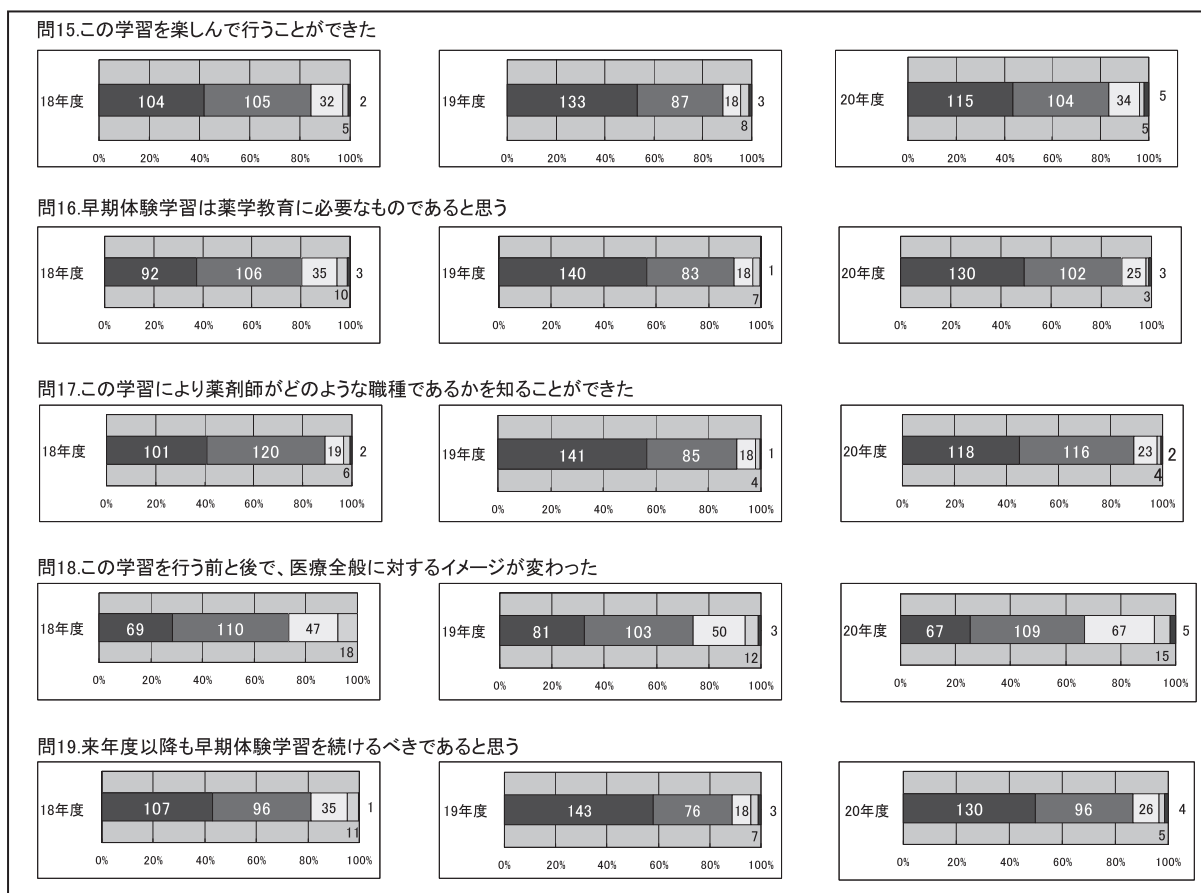
■ 強くそう思う、■ ややそう思う、□ どちらとも言えない、■ あまりそう思わない、■ 全くそう思わない

Fig.4 早期体験学習の学習内容および教科方式についてのアンケート結果



■ 強く思う、■ やや思う、□ どちらとも言えない、■ あまりそう思わない、■ 全くそう思わない

Fig.5 早期体験学習の授業満足度についてのアンケート結果



■ 強く思う、■ やや思う、□ どちらとも言えない、■ あまりそう思わない、■ 全くそう思わない

Fig.6 早期体験学習に対する学生の印象についてのアンケート結果

3-3-3 学習成果の発表・共有および講評

本教科で実施した課題のうち、平成18年度は、A：病院の仕組み、B：保険薬局の仕組み、C1：製薬工場の仕組み、C2：不自由体験の3項目について、平成19、20年度は、A：病院・福祉施設の仕組み、B：保険薬局の仕組み、C：不自由体験の4項目については、上述の学習の整理でまとめた内容をブロックごとでまとめ発表会を行なった。このように同一項目で異なる施設の体験成果を共有させることの有効性に対し、各年度共75%以上の肯定的な回答が得られ、平成19年度では90%に及んだ。実務専門家による講評は、平成18年度で79%、平成19、20年度では85%以上の肯定的な回答を得た。

3-4 本教科に対する学生の授業満足度

調査アンケートの設問と回答結果を Fig.5に示した。平成18年度の A：病院の仕組み、平成19、20年度の項目 A：病院・福祉施設の仕組みおよび各年度の項目 B：保険薬局の仕組みについては、「総合的に見て満足のいくものであったか」という設問に対して年度を通じ81%以上が肯定的回答を示し、50%以上の学生が強い肯定を示した。項目 C：不自由体験では、平成18年度（79%）の肯定率が、指導員を増員した平成19、20年度には85%に増加した。項目 D：救命救急法についても年度を通じて80%近くの学生から肯定的回答を得ることができた。

3-5 本教科全般に対する学生の感想・印象

調査アンケートの設問と回答結果を Fig.6に示した。「楽しんで行なうことができたか」、「薬学教育にとって必要であると思うか」、「薬剤師がどのような職種か知ることができたか」という設問については、各年度ともに80%以上の学生が肯定的な回答を示した。これらの結果から、学生が本教科の重要性を理解し、受講を歓迎していることがわかった。

4. 考 察

本教科受講学生に対する病院・福祉施設（項目 A）の評価の年度経過による推移は、平均得点は18.6（20点満点：92.3%）はあまり変わらないものの、満

点率は減少傾向にあった（3-1、表1）。この理由として、各施設が平成22年度より実施予定の実務実習（薬学部5年次）を見通してより厳格な評価をしたことが考えられた。満点でなかった学生は、主として「積極性」を問う設問で評点を下げていることから、学生に能動性を求める病院側の期待の強さを感じることができた。保険薬局（項目 B）での満点率（3-1、表1）は、年度経過に従い上昇する傾向がみられ、項目 B に対する授業満足度（3-4、Fig.5）も増加傾向がみられた。このことは、受入施設配分を依頼している愛知県薬剤師会でのワークショップなどにおいて、薬学生指導法を修得した店舗が増え、多くの店舗で熱意を持った応対を受けたためと思われる。

本学部の早期体験学習実施方法に対する教育効果を検証するためのアンケートでは、平成18、19、20年度実施分について、1）早期体験学習の目的達成度、2）学習内容および教科方式の良否、3）早期体験学習の授業満足度、4）全体的な感想・印象などが適正であったか否かを調査した。どの設問に対しても多くの学生（最低でも平成18年度問7の72%）が肯定的回答（“強くそう思う”、“ややそう思う”）を示した。また、“どちらとも言えない”との回答は、全ての設問について20%以内であったことから、各設問文の有効性については許容範囲内であると考えた。初年度（平成18年度）実施後のアンケート結果から、平成19、20年度では1）日程配分、2）実施項目、3）ファシリテーター担当指導員、4）総合発表形式など細部にわたり修正を加えた。その結果、平成19年度ではほぼ全ての項目について肯定率の向上が認められ、改善の効果があったものと思われた。平成20年度において、平成19年度よりやや低下する項目もあったことについては、年度が進むに従い前年度の留年者含有率が上昇したため、体験学習の骨子となっているグループ内の仲間意識の不調が影響したのではないかと思われた。本教科において導入したエイジミキシング法に対するアンケート解析については、別誌に報告⁶⁾したようにその有用性が証明されている。本教科に参画した多数の医療機関^{6,8-10)}は、それぞれ多彩な性格・特徴を有しているため、実施施設間における教育効果の良否などを比較解析

するには到らなかった。また、本教科は薬学部6年制度発足に伴って新設された新規教科であり、教育効果を相対比較する対照教科がなく、開始後3年(3回)経過したのみであるので、教育効果の比較は年度間に留まった。今後は更に多角的なデータ集積を行い、細部にわたる解析をすることで、幅広い素養を持った薬剤師育成のための効果的技法を構築したい。

教育学の分野では、専門教育を効果的に行なう際、「Direct, Purposeful Experience: 直接的目的体験」が最も印象度が高く学習者の記憶に残りやすいと言われている^{11,12)}。早期体験学習は、我が国の薬学教育に6年生制度が導入されて以来、全国の薬科大学において様々な方式で実施されている。その一般目標は薬学教育モデルカリキュラムの「B.イントロダクション」の中で「薬学生として学習に対するモチベーションを高めるために、卒業生の活躍する現場などを体験する」とされている。本学部においては、これを効果的に実施するために、「A.全学年を通じて: ヒューマニズムについて学ぶ」の中での指導項目である自己学習・生涯学習、コミュニケーション、相手の気持ちに配慮する、患者の気持ちに配慮する、およびチームワークなども包括した教育を実践するため、エイジミキシング法⁶⁾やSGL¹⁾といった学生主導型の教育手法を融合させた独自の方式を構築した。これにより、本教科が「経験の円錐」¹¹⁾で言うところの単なる「Field Trips: 見学」に終始することなく、本学部の教育理念である「薬学の確かな知識、技能とともに、生命の尊さを知り、豊かな人間性と倫理観をもつ人材を養成し、人々の健康と福祉の向上に貢献します」に則った初期教育の実現に寄与することを目指した。幸いにも名古屋市内および近郊の多くの医療施設にも非常に好意的な協力が得られ、アンケート結果(3-4,5 Fig. 5,6)からはどの年度においても学生達は興味深くかつ楽しく受講できたことがわかった。

本教科では、医療機関での体験学習に先立ち、SGLのプロダクトとして作成した挨拶状および計画書(2-3-1)を郵送した。これにより実施施設の信頼を獲得することができ、教員による学生引率の頻度を極

力抑えることが可能になった。同時に学生の自己行動責任を実感させグループ内コミュニケーションの徹底を図ることができた。また、学生には上述の挨拶状および体験後に郵送するお礼状をフォーマルな文体(手書き)で作成させることで先方に対する心のこもった意思表示を学ばせた。近年、学生達の間では、携帯電話やインターネットによる意思表示が主流となり、文法を無視した口語体レベルによる文章表現が問題視されているが、本教科を実施する際も、最近の学生達の書簡あるいは公文書作成に関する知識・技能の未熟さについて考えさせられた。

本学部では体験項目として、病院・福祉施設、保険薬局、不自由体験、救命救急法を毎年全員に受講させているが、他大学で実施しているその他の項目として、製薬工場、製薬企業、保健行政機関(自治体の薬務課や衛生試験所等)などがある。製薬工場については、平成18年度に5社への体験訪問を実施⁹⁾したが、本科目のカリキュラム日程と受入可能な製薬会社の数的、時間的調整が困難であったため、平成19年度以降は、希望する学生を公募してカリキュラム時間外(夏期休暇中)で実施した。幸いにも項目数減少による満足度減退は見られず(3-3, Fig. 4)、1学年の学生数が250名を越える本学部においては、全員に提供すべき課題数は4項目程度が適当であると思われた。

本教科では、医療機関での体験学習に先立ち、学生が2-3-1に示したような挨拶状・計画書を郵送することで実施施設の信頼を獲得できるようにし、教員による学生引率の頻度を極力抑えるようにした。これにより、教員の負担が軽減できるとともに、学生の自己行動責任を実感させグループ内コミュニケーションの徹底を図ることができた。

本研究で構築した方法による早期体験学習の成果は、5年次の実務実習での基盤となり、他の専門教育の学習水準向上に繋げるべきであるので、今後5、6年次において早期体験学習に対する振り返り評価を行う必要があると考える。また、6年制度の進行に伴い、教員、教室、教材の確保などが困難になることが予想され、現行の実施方法についても柔軟な姿勢で修正を継続すべきと考える。

5. 結 論

薬学部に入學したばかりの1年生学生が、6年間にわたって学習することに対するモチベーションを高めるために行なう早期体験学習を、より効果的に実施する方略を、(1) 少人数グループ学習“SGL”を基盤とし、(2) 学生主導型の教育に、(3) エイジミキシングを取り入れた技法を構築した。2006年～2008年の3年間にわたる対履修学生のアンケート調査結果を基に、本教育法を検証した。学生は本教育の実施目的と、SGLを基盤とする準備－体験－整理－発表という流れの教育効果を良く理解していることが確認でき、6年制で薬学を学ぶためのモチベーション昂揚という主題に対して満足していることが示された。これらの成果から、今後も本取り組みを継続、強化して薬学教育の質的向上を図るべきである。

6. 謝 辞

本研究は、平成18年度社会的ニーズに対応した質の高い医療人養成推進プログラム(GP)：臨床医学の素養をもつ薬学生育成プログラム－プロフェッショナルとしての臨床薬剤師の養成をめざして－の援助により実施されました。本教育法の構築、実践および検証に当たりご協力ご支援頂いた医療機関、保険薬局および愛知県薬剤師会、不自由体験をご指導頂いた藤田保健衛生大学リハビリテーション学科、並びに救命救急法をご指導頂いた日本赤十字社愛知県支部の関係各位に対して篤く御礼申し上げます。また、平成18年度に工場見学をさせて頂いた製薬会社各社に対し感謝致します。

7. 参考文献

- 1) P. Cantillon, L. Hutchinson and D. Wood edit..., *ABC of Learning and Teaching in Medicine*, BMJ Books, (2003).
- 2) M.R.Monk-Tutor, *Implementing Problem-Based Learning in Pharmacy*, Samford University Press, (2002)；岡本能弘ら訳、『臨床薬学領域における Problem-Based Learning の実践』, 名城大学薬学部発行, 山菊印刷 (2005).
- 3) 亀井浩行, 田口忠緒, 飯田耕太郎, 小森由美子, 半谷真七子, 松葉和久, 『PBLで病院・薬局事前実習[5] 名城大学薬学部編① 名城大学薬学部における PBL テュートリアルへの取り組み』, *月刊薬事*, 50(5), 93-99(2008).
- 4) 亀井浩行, 田口忠緒, 飯田耕太郎, 小森由美子, 半谷真七子, 松葉和久, 『PBLで病院・薬局事前実習[6] 名城大学薬学部編② 学部1年次・4年次における取り組み』, *月刊薬事*, 50(6), 101-107(2008).
- 5) 亀井浩行, 田口忠緒, 飯田耕太郎, 小森由美子, 半谷真七子, 松葉和久, 『PBLで病院・薬局事前実習[7] 名城大学薬学部編③ 大学院における取り組みとPBLの紹介』, *月刊薬事*, 50(7), 95-101(2008).
- 6) T. Mizuno, T. Taguchi, H. Kato, A. Yoshimi, S. Yamada, M. Kato, T. Yoshimura, T. Ito and Y. Noda, 『Usefulness of Hybrid Group Learning and Age-mixing Method in Early Exposure Learning in 2006 and 2007』, *Yakugaku Zasshi*, 129(9), 1087-1101(2009).
- 7) K. Matsuba, 『Clinical Pharmacy Practice in Master's Course of Meijo University in Affiliation with Medical School』, *Yakugaku Zasshi*, 29(8), 897-909(2009).
- 8) 医療人 GP「臨床医学の素養をもつ薬学生育成プログラム」平成18年度活動報告書, 名城大学薬学部発行, 原啓印刷(2007)；平成18年度「早期体験学習報告書」, 名城大学薬学部発行, 進栄社 (2007).
- 9) 医療人 GP「臨床医学の素養をもつ薬学生育成プログラム」平成19年度活動報告書, 名城大学薬学部発行, 原啓印刷(2008)；平成19年度「早期体験学習報告書」, 名城大学薬学部発行, 進栄社 (2008).
- 10) 医療人 GP「臨床医学の素養をもつ薬学生育成プログラム」平成20年度活動報告書, 名城大学薬学部発行, 原啓印刷(2009)；平成20年度「早期体験学習報告書」, 名城大学薬学部発行, 進栄社 (2009).
- 11) E. Dale, *Audiovisual Methods in Teaching*, 3rd ed., The Dryden Press, Holt, Rinehart and Winston (1969)；西本三十二 訳、『デールの視聴覚教育』, 日本放送教育協会発行, 赤城印刷 (1978).
- 12) 水越敏行, 『講座授業改造① 授業改造の視点と方法』, 明治図書出版, 西田整版 (1979).

授業満足度と理想の授業との関係についての一考察

成 塚 重 弥

理工学部 材料機能工学科

Consideration of Relationship between Course Satisfaction and Ideal Classes

Shigeya Naritsuka

Faculty of Science and Technology
Department of Materials Science and Engineering

Based on the results of student course evaluation questionnaires, the relationship between course satisfaction and ideal classes was discussed. As a result, it was found that it is not enough to guarantee an idea class only by the course satisfaction, though it is an important parameter for evaluating classes. Conventional course satisfaction is only a parameter for evaluating the degree of students' proactive participation and interest in the course. To attain an ideal class, other important factors should be required; fulfill minimum knowledge of course, improve teaching technique, inspire the students et al.

Keyword : course evaluation questionnaire、course satisfaction、ideal class、learning motivation

1. はじめに

全入化の時代を迎え、大学は未だかつて無い大きな改革を迫られている。FD 活動も義務化され¹⁾、改革の推進力となることが期待される。「大学の教育力」の中で金子が指摘しているように、これからの大学教育は、多種多様の学生を相手に教育力の射程を大きくする必要がある²⁾。著者が所属する名城大学は、大学のユニバーサル化を最も強くこうむる大学の一

つであり、金子の言う「受容型」、「疎外型」の学生³⁾が近年増え、その対処のために、まさに「教育力」のアップが使命となっている。以上のような状況の中、名城大学においても平成12年より学生による授業評価アンケートが始められ、教育改善に対し一定の役割を果たしてきた。著者は平成17年度から21年度において、FD 委員会委員、授業評価アンケート担当として、名城大学における授業評価アンケートの

実施ならびに改善にたずさわった。本論文ではこの経験をふまえ、アンケートの中心的項目である「授業満足度」と授業改善の目標である「良い授業」との関係を考察したい。

2. 「理想の授業」とは

考察に先立ち、「良い授業」の定義が必要となる。「良い授業」という概念は、実は、漠然としてとらえどころがない。ある学生にとって良い授業でも、他の学生にとってはそれほどでない場合がある。「良い授業」の概念をより明確にするため、敢えて「理想の授業」と置き換え、以下で定義を試みる。

著者は理系ということもあるので、「理想の授業」の定義を、力学とのアナロジーでおこないたい。ニュートン力学では、速度と質量の積からなる運動量という概念を用いて、物体の運動の大きさを表す。つまり、速度が大きく、質量が重い物体の運動ほど、運動量が多い。また、運動量を変化させるためには、力が必要であり、同じ大きさの力でも長い時間作用した方が、運動量の変化が多い。力の大きさと作用した時間の積は、力積と呼ばれ、運動量の変化に対応する。ここで、力積を「教育力」に、運動量の変化を「教育の効果」にたとえる。すると、「各学生の勉強の速度（上達の速度）」が物体の速度、「学生の人数」と「学生を勉強させるための手間」の積が質量に相当することがわかる。結果として、勉強させるのに手間のかかる学生が多いほど、より大きな教育力が必要となる。一方、大きな教育力を用いれば多くの学生を早い速度（早い習熟度）で勉強させることが出来る。以上より、力積（＝教育力）の大きな授業ほど優れた授業といえるのではなかろうか。

物理学では公式ばかりでなく、実験データも重視される。具体例（データ）を交え「理想の授業」をわかりやすく説明したい。世界を見渡せば、多くの聖人が素晴らしい教を伝えたが、日本で、比較的近い

時代、かつ、教育の場と条件を限定すれば、例えば、吉田松陰の松下村塾が候補としてあげられる。松下村塾の教育力は、育った門人の業績から逆算できる。松陰の弟子には、例えば、久坂玄瑞、高杉晋作、伊藤博文、山縣有朋、木戸孝允などがおり、これら人物が明治維新の原動力となり、現代日本の礎を築いた。また、クラークによる札幌農学校の教育も、新渡戸稲造、内村鑑三という日本を代表する思想家が育ったという結果からも、その教育力が評価される。すなわち、「理想の授業」とは教育力（＝力積）の大きい授業であり、客観的には育った人間の業績によって評価することが可能ではなかろうか。

3. 授業満足度

上記のように、授業の善し悪しは最終的には育った人間の業績により評価できるが、そのような評価では授業改善に結びつけられない。後の祭りである。もっと短期的に教育力を計る目安が必要となる。もし、授業の目的が知識の習得であるならば、アチーブメントテストが有効な手法であろう。小テスト、中間テスト、期末テストというようなアチーブメントテストを繰り返しおこなうことにより、かなり正確に学生の知識習得状況を把握することが出来る。また、設問の工夫によっては、これらのテストは知識の習得状況ばかりではなく問題解決能力も評価できる。しかしながら、大学を取り巻く環境は大きく変わり、このような手法が通用した状態は「古き良き時代」となりつつある。先の金子の学生の類型を使えば、この手法が有効なのは、「高同調型」の学生³⁾のみであろう。「受容型」の学生に対しても、この手法は有効の様に見えるが、次の金子の指摘にもあるように、必ずしも有効とはいえない。「受容型の学生は大学にとっては表面上は従順に見えるが、しかしそれは大学教育がそうした学生の期待に応じていることを示すのではない。学生の側は、自分の要求がどこにあるかを明確にすることができないため

に、具体的な要求には結びつかないが、大学が期待に応えなければきわめて批判的になることもある。その意味での不満は少なくない。」と金子は指摘する²⁾。よって、アチーブメントテストで、たとえこれらの学生が優秀な成績を収めても、大学教育に満足しているわけではない。従来の教育手法が無力化する状況が現に生じている⁴⁾。このような変化する状況の中、授業評価アンケートは実際の学生を把握する上で、有効な指標になりうる。

本論文でデータとして用いた授業評価アンケートについて説明する。第一のアンケートは、平成17年12月から平成18年1月にかけて名城大学で実施された「教員による授業評価調査」である⁵⁾。全学部の特任教員を対象とした調査であり、教員側から見た授業に関するアンケートである。260件の回答（回収率57.6%）が得られた。名前から見て、教員を対象とするアンケートとなっており、少し驚かれた読者もおられよう。ここで、これらのアンケートをおこなった背景を少し説明する。先に述べた様に、名城大学での学生による授業評価アンケートは平成12年から始まった。初期は、アンケートを行うことに対する教員の拒絶反応も強く、アンケートを実施するだけでも多くの努力を要した。しかしながら、この時期の担当者の努力により、授業評価アンケートは名城大学に定着し、90%を超える非常に高い実施率を維持している。第二期は、授業満足度を評価するため顧客満足度（CS）の手法をとりいれ、統計的な解析を推し進めた時期である。「授業満足度」という指標を作り上げ、大学は教育に関するサービス機関であり顧客である学生を満足させる必要があるという考えを打ち立てた。本論文で用いたアンケートは次の第三期に属する。この時期には、アンケートのマネリ化に注意した。アンケート結果により、授業の状況はさすがによくわかる。しかし、それは昨年と大きく変わらない、という意見が出ていた。つまり、すぐに改善できるポイントは各教員の努力によりほ

ぼ改善され尽くし、飽和傾向が表れていた。そのような中、第三期は、より有効に授業改善に結びつけるため、アンケート項目作りに学生の視点を取り入れた。すなわち、アンケート項目の作成の場に学生有志を参加させ、その意見を大いに取り入れた。アンケート項目の作成以外にも、学生の生の声を聞いた意義は大きく、以後、「パンフレットを作るなどしアンケート結果を学生へわかりやすくフィードバックする」、「授業期間中にアンケート結果を教員にフィードバックし当該科目のリアルタイムの改善につなげる」など、種々の改善策を打つことが出来た。一方、この時期には、授業評価のために教員側の視点も導入した。これは、授業は学生と教員のコラボレーションであり双方があって初めて成り立つ、という考えに基づく。つまり、授業を正確に評価するためにも、教員の視点が欠かせない。このような考えのもと、本論文に使われたアンケートが実施された。

第二のアンケートは、平成19年10月から平成19年11月に後期の授業科目に関して実施された「平成19年度後期授業満足度アンケート」である⁶⁾。上述のように、授業とは学生と教員との両者のコラボレーションからなるとの考えに基づき、学生側だけでなく、教員側にもアンケートをおこない、一つの授業科目を両者の視点から多角的に評価した。学生側の回答が28,365件、教員（専任のみ）側の回答が333件（回収率94.3%）であった。第三のアンケートは、平成20年6月から平成20年7月に実施された「平成20年度前期授業満足度アンケート」である⁷⁾。これは、第二のアンケートと同じ内容のアンケートを前期の授業科目に対しておこなったものである。学生側の回答が44,821件、教員側（専任、非常勤ともに含む）の回答が671件（回収率90.8%）であった。これらのアンケートに用いた質問項目をその省略形とともに表1に示す。この質問項目の決定には先に述べたように学生有志との会合を持ち、学生の意見を反映した。また、教員へのアンケート項目は、出来るだけ学生の

項目と対応するものを選び、両者の比較が出来るようにした。これらのアンケート結果は、引用文献⁵⁾⁻⁷⁾の報告書にまとめられた。本論文では、これらのアンケート項目の中、特に重要な概念である「授業満足度」に注目し、「理想の授業」との関係を検討する。

以上のアンケートにおいて、「授業満足度」の導出は、「この授業は総合的に見て満足いくものである(授業満足度)」というアンケート項目を独立して作成し、学生に「a. 強くそう思う」、「b. ややそう思う」、「c. どちらともいえない」、「d. あまりそう思わない」、「e. 全くそう思わない」という5つの選択肢から選ばせるという、単純で少し乱暴なやり方でおこなった。結果を統計的に処理し、満足度として二つの数字を導出した。一つが加重平均である。a、b、c、d、eの回答にそれぞれ5、4、3、2、1と重み付けし、全受講者の加重平均をとった。もう一つは、「総合満足度」であり、「a. 強くそう思う」、「b. ややそう思う」の二つの選択肢を選択した学生の全受講生に対する割合で定義した。このような乱暴なやり方で定義した満足度ではあるが、アンケートの他項目との相関を調べると⁶⁾⁻⁷⁾、尺度としての妥当性もうかがえる。例えば、「教員は学生に興味をわくように工夫した進め方をしている(以下、本項目を「興味工夫」と省略する)」との相関係数は0.65であり、「この授業は興味深く、魅力的である(同、「興味魅力」)」という項目との相関係数は0.62であった。以下、「教員はこの授業の大切なポイントをきちんと示している(同、「ポイント」)」との相関係数は0.6、「教員は学生の理解度を確認しながらこの授業を進めている(同「理解配慮」)」との相関係数は0.58、「この授業に対する教員の意欲や熱意を感じる(同、「意欲熱意」)」との相関係数は0.57となっている。これらは一般的に授業に対する満足度を形成する要素として認識できる項目であり、上記指標は授業に対する学生の満足度を表す指標として用いても良いものと考えられる。

さて、学生は何に拠って満足度を得ているのであ

ろうか。「満足する」、「しない」という概念は、「好き」、「嫌い」の概念と同様に、感情的な判断に大きく依存する。よって、その判断には個人の嗜好も強く関わるものと思われる。先に示した学生のタイプによっても、授業に対する満足度は異なることが予想される。従来、教員は満足度という大きなひとくくりの概念に振り回され、挙げ句に授業評価アンケートに対して負のイメージを持った場合も多かろう。アンケートが与える満足度は、実際は種々の要素を含んでいるのである。

「授業満足度」は授業の理解度は表さない。つまり、成績の良し悪しとは直接的に関係を持たない。したがって、成績の悪い学生が判断しようが、有効な指標となりうる。しかし、授業にほとんど出席しない学生は、授業満足度を答える資格はない。以上の様な要因を考慮することなく、授業満足度を盲目的に取り入れても、誤りのもととなる。そのような事態が生じないためにも、授業満足度の限界を知る必要がある。本論文では、授業満足度のこのような不備を認識しつつも、全否定せず、ここから出来るだけ多くの情報を汲み取るという立場をとる。

アンケート結果を用いて、授業満足度の高い授業の特徴を抽出しよう。満足度との相関が高い項目は、「興味工夫」、「興味魅力」、「ポイント」、「理解配慮」、「意欲熱意」であった。「興味工夫」、「興味魅力」の二つの項目から、学生は「興味」を感じるもしくは興味を感じさせる授業に満足度を感じる事がわかる。また、「ポイント」、「理解配慮」の二つの項目は、教員が学生を良く「ケア」してくれる授業に対し、学生は高い満足度を味わうことを示す。さらには、「意欲熱意」ある教員に接すると学生のやる気が高まり、その結果、授業に対する満足度も高まるともと思われる。以上より、「授業満足度」を上げるためには、「興味工夫」、「興味魅力」、「ポイント」、「理解配慮」、「意欲熱意」の項目を改善すれば良い。つまり、学生が思わず身を乗り出して聞いてしまうよう

な「興味」ある授業を、「ポイント」をしっかりと示しながら、学生の「理解に配慮」し、「熱意」をもっておこなえば良いようである。そうすれば、先に述べた「受容型」学生の期待にも応えるような教育が可能になるものと思われる。この様に具体的なアクションの引き金ないし目安になることが、授業満足度の持つ大きな意義の一つであろう。もう一つの意義は、教員の慢心を防ぎ、継続した授業改善に導く効果である。これも見逃せない。

4. 「理想の授業」と「授業満足度」との関係

「授業満足度」の高い授業は、果たして「理想の授業」であろうか。すなわち、満足度の高い授業をおこなえば、多くの人材を輩出することが出来るであろうか。このような問いかけに対し、示唆の大きいデータを授業評価アンケートは与える。図1に平成20年度前期授業満足度アンケートにおける授業満足度（加重平均値）とその科目の単位取得率の関係を示す⁷⁾。図1(a)が専任教員に関する図であり、図1

(b)が非常勤教員に関する図である。図から分かるように、単位取得率と授業満足度にはほとんど相関がない。つまり、学生が非常に満足する授業をおこなっても、必ずしもすべての学生が単位（学力）を取得する訳ではない。このようなポイントからも、すべての面で優れた「理想の授業」をおこなうことは、たやすくはないことがわかる。むしろ、「授業満足度」は、学生に興味を持たせ勉強を継続させるための、一つの有効な指標と考えた方が良さそうである。

同図から、単位取得率に関して一つの危惧する情報も得られた。図の一番右側に張り付いているポイントは、単位取得率100%の科目である。現状の学生を相手に単位取得率100%という状況は、必ずしも理想的でない。特に、単位取得率100%の授業が、専任教員による授業の8.7%（311科目中27科目）に対し、非常勤教員による授業の約40%（327科目中129科目）であったことは、危惧すべき点である。

「理想の授業」と「授業満足度」との関係を議論する上で興味あるデータをもう一つ示そう。図2は、

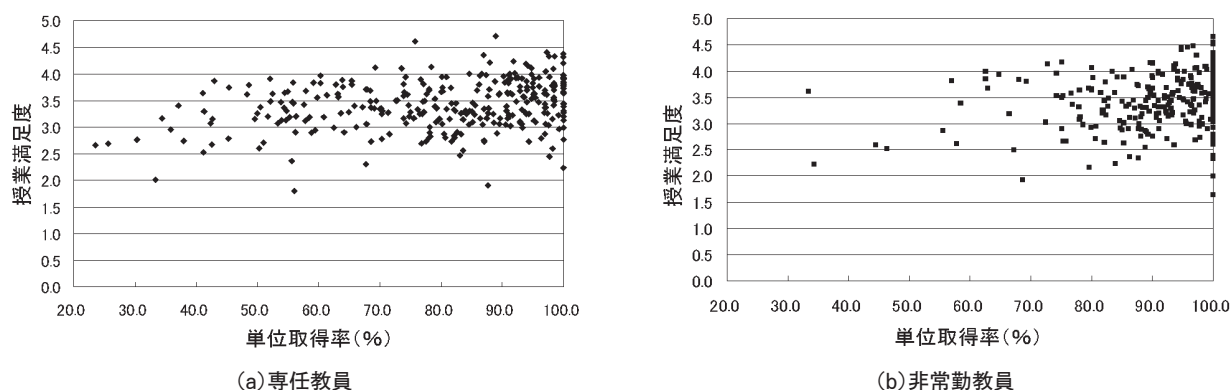


図1. 授業満足度（加重平均値）と単位取得率の関係

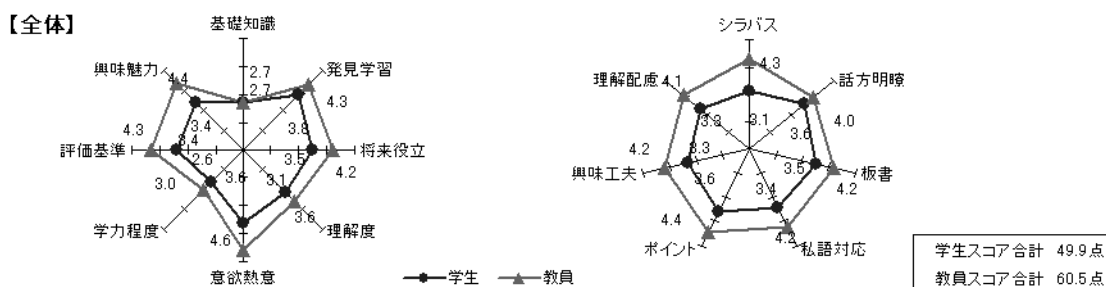
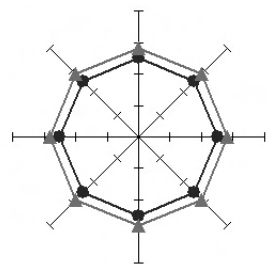


図2. 教員の自己評価と学生評価との比較

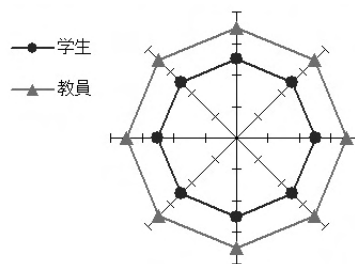
H20年度のアンケート結果であり、共通するアンケート項目に対する、教員の評価と学生の評価を比較するレーダーチャートである⁷⁾。学生、教員ともに、学生の有する「基礎知識」、「学力程度」が低いと答えている。これは、現状の問題点を反映しており、大学の授業が成立するために必要な基礎知識が、高校までの学習で十分に取得できていない状況をあらわす。学生もそのことを認識している。その他の項目に関しては、おおむね教員の評価の方が学生の評価

に比べ得点が高い。これは、教員の自己評価が甘い、もしくは教員のやる気は高いが学生に対して有効にアピール出来ていない、ことを表す。このように教員と学生の評価結果を比較することにより、現状の授業について新たな知見が得られる。

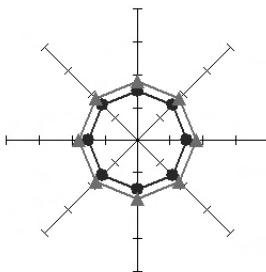
次に、学生と教員の評価結果の違いを4つのパターン(A、B、C、D)分けた。それぞれのパターンに属する授業の満足度分布を図3に示す。一般に学生スコアの総得点が高く、教員とのギャップが少ない



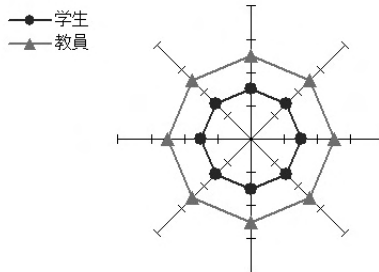
パターンA
学生スコアが大きく、学生・教員の差が小さい
212授業/568授業



パターンB
学生スコアが大きく、学生・教員の差が大きい
82授業/568授業



パターンC
学生スコアが小さく、学生・教員の差が小さい
92授業/568授業



パターンD
学生スコアが小さく、学生・教員の差が大きい
182授業/568授業

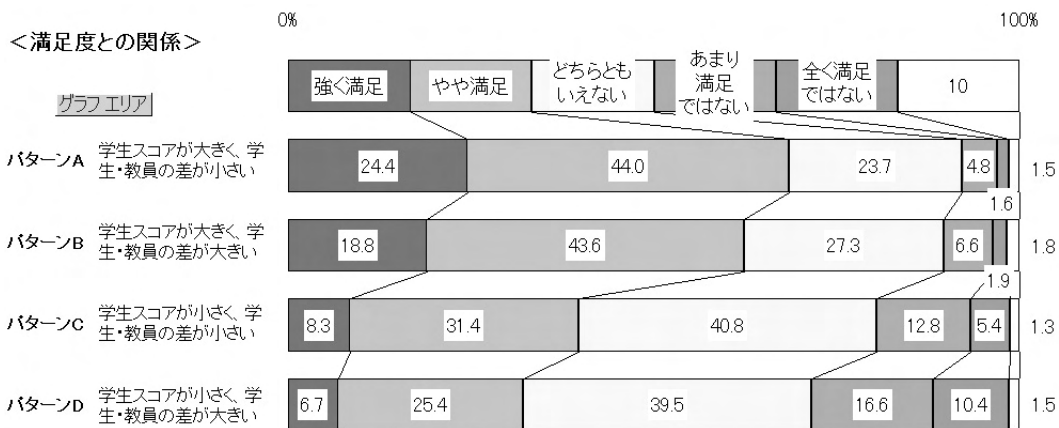


図3. 学生と教員の評価のちがいと授業満足度との関係

授業ほど、「授業満足度」が高いことがわかる。この様なパターン A に分類される科目は全科目のうち37.3%に相当し、「強く満足」+「やや満足」の合計値である総合満足度が約70%に達しており、大多数の学生が授業に満足していることがわかる。一方、もっとも満足度の低いパターン D では、学生の総得点は低いが、教員の総得点は、両者共に低いパターン C より、むしろ高い。これは、これらの授業では、教員の「意欲熱意」が空回りし、むしろ学生の満足度を下げていることを示す。示唆に富む結果である。授業とは、やはり学生あつての代物である。

5. 「理想の授業」に向けての授業改善

「理想の授業」と「現実の授業」とのギャップを正確に把握することが、「理想の授業」に向けて授業改善をおこなうための重要な鍵となる。そのためにも、学生による授業評価アンケートは大変有効である。しかしながら、以上に述べたように「授業満足度」は一つの有効な指標ではあるが、そのみで「理想の授業」を規定できるわけではない。ここで、授業改善をステップにわけ、各ステップにおける対処方法を考えたい。そうすることで、授業改善のポイントが明確となろう。授業改善のステップとして、次の4つのステップを提案する。「授業成立のステップ」、「授業改善のステップ」、「授業内容のステップ」、「学生感化のステップ」である。第一の「授業成立のステップ」は、授業が成り立つために必要とされる要素を含む。第二の「授業改善のステップ」は、より良い授業が成立するためのテクニックに関係する。第三の「授業内容のステップ」は、授業で教える内容そのものが将来有用であるかが問われる。最後の「学生感化のステップ」は、将来を背負うのは教員ではなく学生自身であるという認識に基づくステップであり、学生が授業を受けたことでどれだけ変化したかが評価される。つまり、真の教育力を示すためには、このステップが極めて重要な意義を持つ。

昨今の教育改善の流れでは、「授業改善のステップ」のみにスポットが当てられ、本当に重要な「授業内容のステップ」、「学生感化のステップ」が場合によっては軽視されているように思われる。また、学生の学力低下により授業成立のステップも大いに脅かされている。この点に対する対処も重要な課題である。

6. まとめ

本論文では、「授業満足度」と「理想の授業」の関係を論ずることにより、従来の授業評価アンケートの有用性ならびにその限界を考えた。授業評価アンケートで重要視される授業満足度は有効な指標ではあるが、これのみで「理想の授業」を特徴づけることは出来ない。「理想の授業」の神髄とは、何を教えたかにもかかわっている。また、それをいかに強く学生の心に刻むかにもよる。しかしながら、学生がまったく耳を貸さないなら、教員の夢は潰えてしまう。授業満足度は、まさにそのような状況で実力を発揮する指標であろう。すなわち、学生に聞く耳を持たせるためのテクニックを磨く有効な指標では無からうか。このようなテクニックを身につけて初めて、難攻不落の学生を導き、各教員がまさに将来の人材の育成に手を貸すことが可能となるのではなかろうか。

謝辞)

本論文のデータベースとなる各種授業評価アンケートは、参加した学生、教員のご努力によるものである。感謝したい。これらのアンケートには、FD委員会の学生満足度チームの座長として関わったが、アンケートの実施には、他のメンバーならびに大学教育開発センターのサポートによるところが大きかった。大学教育開発センター長の池田輝政教授には、アンケートの作成、実施、その解釈における各時点で多くの助言を頂いた。

参考文献

- 1) 大学設置基準第25条の2「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。」
- 2) 金子元久、「大学の教育力」、(ちくま新書、2007年)
- 3) 上掲2)の中で金子は、現代の大学生を、大学側から見て大学の教育の射程に入るか否かの評価軸と、学生自身の自己・社会認識の確立の度合いの二つの評価軸に関し分類し、「高同調型」、「限定同調型」、「受容型」、「疎外型」の4つのタイプをつくった。「高同調型」の学生は、自分について自身を持ち、しかも将来への展望が明確である。大学教育の意図と学生の将来展望が一致している。「限定同調型」の学生は、自己・社会的認識の確立度は高いが、そこから生じる「かまえ」と大学教育の意図が必ずしも一致していない。「受容型」の学生は、自己認識や将来への展望は必ずしも明らかではないが、とりあえず大学教育に期待し、その要求に進んで従おうとする。「疎外型」の学生は自己・社会認識が未確立で、しかも大学教育の意図との適合性も低い。
- 4) 金子は前掲の著書の中で、「限定同調型」、「疎外型」の学生は、現状の大学教育の射程外にあるが、これらのタイプの学生が増える状況においては、大学教育の変革が強く求められ、その射程を大きくする必要があると述べている。
- 5) 名城大学 FD 委員会、「教員による授業評価調査調査結果報告書」、平成19年3月、名城大学大学教育開発センター
- 6) 名城大学 FD 委員会、「平成19年度後期授業満足度アンケート 調査結果報告書」、平成20年3月、名城大学大学教育開発センター
- 7) 名城大学 FD 委員会、「平成20年度前期授業満足度アンケート 調査結果報告書」、平成20年10月、名城大学大学教育開発センター

(付表)

表1. アンケート質問項目ならびにその短縮形

基礎知識	自分には基礎的な知識が十分にあると思う
興味魅力	この授業は内容が興味深く、魅力的である
評価基準	教員は成績評価基準を明確に示しましたか
学力程度	自分の学力はどの程度だと思いますか
意欲熱意	この授業に対する教員の意欲や熱意を感じる
理解度	自分はこの授業が理解できている
将来役立	この授業は将来に役立つと思いますか
発見学習	この授業では新しいことを学べている

シラバス	この授業はシラバスに示された内容を満たしている
理解配慮	教員は学生の理解度を確認しながらこの授業を進めている
興味工夫	教員は学生に興味がわくように工夫した進め方をしている
ポイント	教員はこの授業の大切なポイントをきちんと示している
私語対応	この授業は私語が多くて受けづらい
板書	教員の板書や資料等の文字は読み取りやすい
話方明瞭	教員の話し方は明瞭で聞き取りやすい

集中受講	私語などをせず集中して教員の話や説明を聞いている
欠席遅刻	この授業において自分は欠席や遅刻をしていない
テキスト	この授業では指定したテキストを活用している

薬剤師の学び直しを支える卒後教育に関する調査報告

－実践内容を中心として－

飯田 耕太郎 吉田 勉 春名 光昌

田口 忠緒 石川 和宏

薬学部 薬学科

1. はじめに

薬剤師の資格は薬系大学を卒業した後、薬剤師国家試験に合格することにより取得することができる。これにより薬剤師としての権利を取得すると同時に社会に対する責任が付与されることになる。薬剤師を取り巻く社会情勢や医療環境が絶えず変化し続けている状況において、薬剤師が薬剤師国家試験合格時点の資質のみで国民の期待に応えることはできない。薬剤師が社会からのニーズに応え、期待される職能を発揮するためには、日々進歩している医療情勢に対応できる能力を身につけていかなければならない。薬剤師となった後も進化する医療に合わせて継続的な生涯研修に努めることが求められている。

名城大学薬学部は、卒業した多くの薬剤師の生涯研修を支援するために卒後教育の必要性について早くから認識し昭和57（1982）年に卒業生など中部地域の薬剤師を対象にした卒後教育講座を薬学部同窓会の協力を得て開設し薬剤師の卒後教育の推進に取り組んでいる。名城大学薬学部は新しい医療時代の要請に応えるため基本戦略：Meijo Strategy-2015[MS-15]の8本柱の一つである地域貢献において卒後教育を通じて、地域医療に貢献できるプロフェッショナルな薬剤師の養成を目指すとともに、地域医療の発展

に寄与するために卒後教育の支援に取り組んでいる。

薬学部は地域医療に貢献できる薬剤師の卒後教育を実践し、社会からの評価と信頼を得ることで地域密着型の大学として社会的責任を確立し社会とともに名城大学を発展させることを目指している。

平成18年度に薬学教育が6年制へと改革され臨床能力を兼ね備えた薬剤師の養成教育が開始されたことに伴い、現役薬剤師に対する卒後教育への参加と卒後教育を実施する支援体制の強化と充実が求められている。卒後教育の支援を担当する薬学部卒後教育委員会は卒後教育の企画のほか、教育支援を継続的に実施している。今回、卒後教育の実践状況を報告することは名城大学の教育活動に資すると考えた。本稿では名城大学薬学部が昭和57（1982）年から28年間にわたって実践している卒後教育の講座内容や参加者の推移について調査した内容を報告する。

2. 方法

2-1 卒後教育に関する調査

名城大学薬学部の卒後教育の取り組みについて概要を報告するために、昭和57年度から平成21年度において名城大学薬学部が実践した卒後教育講座の講演内容および講演者などについて調査を行った¹⁾。

表1 卒後教育講座の実践概要(昭和57年度から平成21年度)

年度	開催・月	演題数	参加者(申込者)			研修単位		
			合計	名城卒	他大学卒	研修センター	愛病薬	備考
2009	5・6・7	6	315	227	88	1日3単位	1日3単位	会場増設：計360席可能
2008	5・6・7	6	305	224	81	1日3単位	1日3単位	
2007	5・6・7	6	301	211	90	1日3単位	1日3単位	会場 ライフサイエンスホール
2006	5・6・7	6	289	197	92	1日3単位	1日3単位	6年制薬学教育開始
2005	5・6・7	6	241	163	78	1日3単位	1日3単位	会場情報メディア教室
2004	5・6・7	6	210	145	65	1日3単位	1日3単位	
2003	5・6・7	6	195	129	66	1日3単位	1日3単位	講座前に学術ビデオ放映
2002	5・6・7	6	161	103	58	1日3単位	1日3単位	午前中2講座制に変更
2001	5・6・7	6	158	90	68	1日3単位	1日3単位	午前1講座・午後1講座制
2000	5・6・7	6	147	93	54	1日3単位	1日3単位	卒後教育講座履修証交付
1999	5・6・7	6	176	118	58	1日3単位	1日3単位	
1998	5・6・7	6	164	112	52	1日3単位	1日3単位	
1997	5・6・7	6	230	162	68	1日3単位	1日3単位	
1996	5・6・7	6	215	151	64	1日3単位	1日3単位	
1995	5・6・7	6	207	158	49	1日3単位	1日3単位	
1994	5・6・7	6	217	147	70	1日3単位	1日3単位	研修単位を増加
1993	5・6・7	6	132	95	37	愛知県薬剤師会(1日3単位)		
1992	5・6・7	6	150	101	49	愛知県薬剤師会(1日3単位)		
1991	5・6・7	6	161	115	46	愛知県薬剤師会(1日3単位)		
1990	5・6・7	6	*	*	*	*		
1989	5・6・7	6	*	*	*	*		
1988	5・6・7	6	*	*	*	*		
1987	5・6・7	6	*	*	*	*		
1986	5・6・7	6	*	*	*	*		
1985	5・6・7	6	*	*	*	*		
1984	5・6・7	6	*	*	*	*		
1983	5・6・7	6	*	*	*	年間 6講座を開催		
1982	5・6	4	*	*	*	卒後教育講座の開設		
		計166						

研修センター：日本薬剤師研修センター認定単位、 愛病薬：愛知県病院薬剤師会生涯教育認定単位、 *：調査中

3. 結果と考察

3-1 卒後教育の28年間の実施概要

薬学部が28年間に実施した卒後教育講座の開催月、年間講座数、参加者、研修単位について概要をまとめ、表1に示した。

卒後教育講座は主に講演形式で、5月、6月、7月の第2日曜日を利用し、1日に2演題、年間3日間で6演題を開催している。したがって28年間に開催した卒後教育講座の合計数は166演題である。

卒後教育講座の参加者(申込者)については、1990年以前は、現在調査中であるが、1991年からは徐々に増加している。最近10年間の卒後教育講座の参加

(申込者)数の推移を図1に示した。

最近10年間の卒後教育への参加申込者数の推移を見ると2003(平成15)年度と2006(平成18)年度の参加申込者の増加が大きい。平成18年度は前年に比べ約50名も増加し、平成19年度から300名を超え、平成21年度は今まで最大の315名であった。最近の参加申込者の増加要因の一つは、平成18年度から薬学教育が6年制に改革され、質の高い薬剤師養成を目指した教育が開始されたことに伴い、医療現場で働く薬剤師に対しても医療の進歩に対応できるように、卒業後の継続した生涯研修の重要性がより一層叫ばれ始めたためと考えられる。そのため開催案内を薬

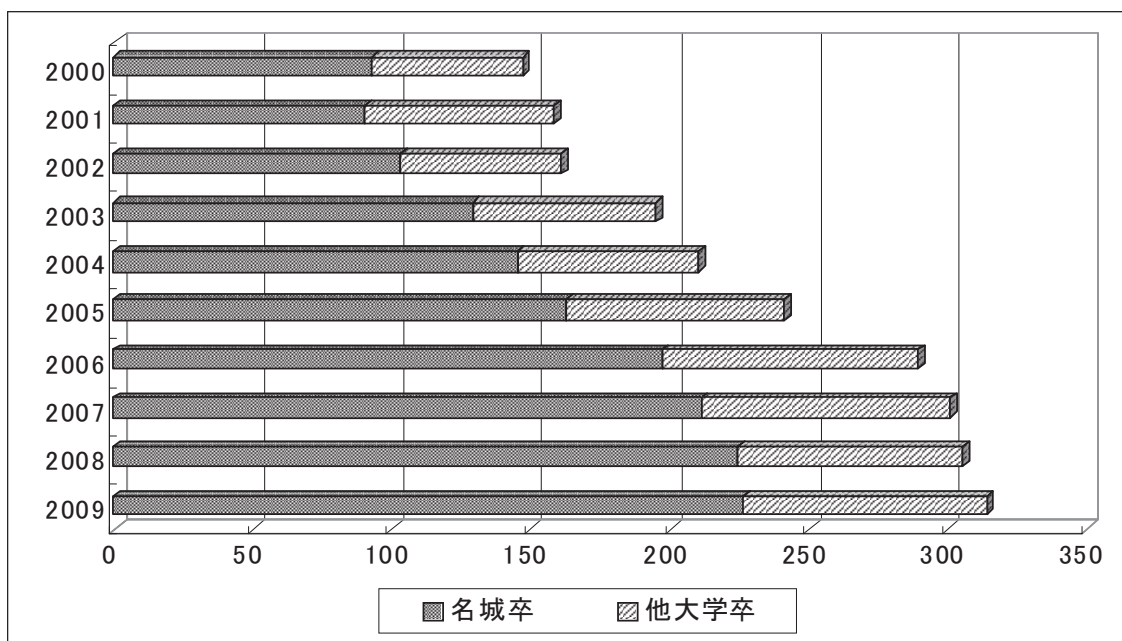


図1 最近10年間の卒後教育講座の参加（申込者）数の推移

学部ホームページに付随する薬学部同窓会ホームページ、薬学部同窓会会誌『城薬』や愛知県薬剤師会雑誌『薬苑』など薬剤師向け専門雑誌に日程やプログラムを掲載し参加を呼びかけている。

薬剤師を対象にした研修単位は、財団法人日本薬剤師研修センターが中心となり生涯研修に対して単位を交付している。卒後教育講座の受講者には日本薬剤師研修センターの研修単位1日3単位および愛知県病院薬剤師会生涯教育認定1日3単位を付与し

ている。さらに本学の卒後教育講座の履修者には名城大学薬学部の「卒後教育講座履修証」を交付している。

3-2 卒後教育の講演内容と講演者の概要

卒後教育講座の講演内容と講演者について分類し、表2に示した。卒後教育講座は講演形式で実施し、平成21（2009）年度まで28年間で延べ166演題を開催した。

表2 名城大学薬学部卒後教育講座の内容と講演者の概要（昭和57年度から平成21年度）

講演内容	講演数 (%)	講演者数 (%)					
		医師	薬剤師	学内教員	他医療者	企業	公務員
疾病・病態	61 (36.7)	57	1		3		
治療薬・薬物治療	21 (12.6)	16	5				
医学一般・医療事情	17 (10.2)	13	1		2	1	
薬剤師業務・薬剤師事情	16 (9.6)		14	1	1		
基礎薬学（薬理・衛生）	14 (8.4)		4	9	1		
漢方薬・生薬・東洋医学	13 (7.8)	7	3		3		
薬学教育・薬事法・倫理	9 (5.4)	1	1	4	1		2
医薬情報・服薬指導	7 (4.2)		4	1	1	1	
在宅・介護・高齢化問題	6 (3.6)	5			1		
医療事故・医療過誤	2 (1.2)	1			1		
合計数 (%)	166	100 (60.2)	33 (20.0)	15 (9.0)	14 (8.4)	2 (1.2)	2 (1.2)

表3 名城大学薬学部卒業教育講座の演題 (昭和57年度から平成21年度)

年度	演題	演題	演題	演題	演題	演題
2009	医薬品情報の取り扱い方	妊娠と薬	児童精神発達障害	薬剤師の禁煙指導	気管支喘息 PF 指導	薬剤師制度改革
2008	がん治療と薬剤師	再生医療の知識	睡眠導入剤の知識	乳癌の知識	生活習慣病メタボリックシンドローム	予防接種
2007	心不全治療法	抗精神病薬による治療	薬剤師を取巻く状況	母子服薬指導	関節リュウマチ治療	薬学教育変革点
2006	認知症の基礎知識	ファーマシューティカルケア	うつ病の基礎知識	伊吹薬草の歴史	消化器疾患	薬剤師への期待
2005	睡眠時無呼吸症候群	薬事関係法規	医療のIT化	臨床薬剤師教育	新興・再興感染症	皮膚アレルギー
2004	医療の非常識度	白血病治療の現状	在宅医療への期待	肺結核症の現状	温熱療法・加温療法	肝臓と薬の話
2003	薬物乱用防止	救急医療・急性中毒	薬疹・皮膚炎治療	進行性腎臓疾患	臨床薬剤師業務	正倉院薬物調査
2002	高血圧の薬物療法	炎症性腸疾患治療	肝炎ウイルス・肝癌	漢方とがん治療	がん患者 PPK	医療事故防止
2001	遺伝子診療	輸入血液製剤	臨床教育	酸素ストレス	薬剤と耐性菌	代替医療
2000	老化予防・介入研究	東洋医学療法	食事と健康	自己治癒能心理療法	内臓からの警告	糖尿病診療
1999	臨床コミュニケーション	褥瘡の予防とケア	褥瘡の治療薬	眼疾患と漢方治療	カルテ開示医療変革	中毒事故と応急手当
1998	要介護高齢者病態	介護保険薬剤師業務	薬の倫理	肥満はなぜよくないか	薬剤師の生涯研修	OTC 健康カウンセリング
1997	肝不全・在宅療法	小児アレルギー疾患	白血病・骨髄バンク	精神内科・高齢化	新しい感染症	薬剤関連事故責任
1996	患者医療・薬剤情報	災害医療体制	食生活関連がん予防	血小板と薬剤	医療環境と薬剤師	糖尿病インスリン抵抗
1995	がん予防・生活習慣	在宅医療高齢者ケア	遺伝・環境医学	薬物受容機構	動脈硬化虚血性疾患	ストレス性疾患
1994	漢方薬・漢方製剤	難病性疾患・漢方薬	産婦人科疾患・漢方	糖尿病と漢方薬	アレルギーと漢方薬	皮膚疾患と漢方薬
1993	くも膜下出血	アメリカの臨床薬学	エイズの現状と対策	解剖学・ヒトの体勢	21世紀の薬局	HIV・AIDSの現状
1992	高齢者感染症	子宮癌・卵巣癌	成人病の眼疾患	院内感染	前立腺肥大症	皮膚科のアレルギー
1991	高血圧診断治療	機能性食品	循環系疾患	骨の老化と対策	動脈硬化とEPA	躁うつ病の薬物療法
1990	消化性潰瘍治療薬	現代医療と東洋医学	開局薬剤師の現状	抗痲呆薬	紫胡の薬理作用	患者志向の服薬指導
1989	胃潰瘍の薬物療法	胃癌の治療	川崎病の疫学と治療	腎臓移植	外科感染症・抗菌剤	エンテロウイルス感染
1988	心身医学的考察	薬物中毒と神経障害	感染防御免疫	薬理効果・薬害	21世紀の開局薬剤師・	パネルディスカッション
1987	臨床化学検査	肝臓疾患治療	臨床生理検査	ウイルス性肝炎	抗生物質	薬剤師医薬情報
1986	薬物疾患・薬物療法	薬剤師の健康教育	くすりと法律	薬物中毒と犯罪	老化について	現代医療とホスピス
1985	薬と情報薬と安全性	呼吸器疾患	花粉症・鼻アレルギー	糖尿病の治療(1)	糖尿病の治療(2)	糖尿病の治療(3)
1984	医療と薬	細胞遺伝子と変異	先進国型疾患と異常	糖尿病のすべて	腎炎と臨床	腎疾患作用薬の薬理
1983	中毒情報中毒110番	化粧品皮膚炎	眼の生理・眼科薬	虚血性心疾患	新薬論	腰痛の臨床と対策
1982	がん-がん化学療法	熱傷	心臓病の病態・治療	高血圧症		

講演内容については、疾病・病態が37%と最も多く、治療薬・薬物治療が13%、医学一般・医療事情が10%、薬剤師業務・薬剤師事情が10%、基礎薬学（薬理・衛生）が8%となった。しかし、漢方薬・生薬・東洋医学は7.8%、薬学教育・薬事法・倫理は5%、在宅・介護・高齢化問題は5%、医薬情報・服薬指導は4%、医療事故・医療過誤は1%となり、全体の割合からするとかなり少ない。

卒後教育講座の講演者については、医師が60%と最も多く、続いて薬剤師が20%、学内教員が9%、その他医療者が8%、企業関係者が1%、公務員が1%となった。講演者の職種については医師が60%と圧倒的に多い。疾病・病態だけでなく、治療薬・薬物治療、医学一般・医療事情、漢方薬・東洋医学、在宅医療において専門家の医師が講演したためである。

卒後教育講座の講演内容について、さらに詳しく報告するために名城大学薬学部同窓会誌『城薬』をもとに調査し、平成21（2009）年度まで28年間で166の演題を表3に示した。卒後教育講座の演題には「HIV・AIDSの現状」などもあり28年間という長い期間において、それぞれの時代で特に話題になった医療問題や健康に関する課題が講演のタイトルになっていることが分かる。卒後教育委員会は、地域の薬剤師のために関心の高い医療問題や健康に関する課題について最新の情報を提供することを心がけ、毎年講座の演題を決めている。また糖尿病や高血圧症など慢性疾患については全国で患者数が多いことから保険薬局の薬剤師だけでなく病院薬剤師に対しても薬物治療について最新の情報を提供できるように講演の頻度が比較的高い。

4. おわりに

名城大学薬学部が長年にわたり実施している卒後教育講座の取り組み内容を詳細に調査し報告した。

名城大学薬学部の卒後教育講座は中部地域の薬剤師を対象にした卒後教育のパイオニアとして30年近くにわたって実践している。今後は、4年制度の薬剤師はもとより新しい6年制教育を受けた薬剤師に対しても最新の医療に関する情報を提供できる教育支援システムを充実していくことが求められている。名城大学薬学部の卒後教育講座は社会のニーズに応えることができる薬剤師の職能を支える教育を提供する場として今後ますます重要なものとなる。現在、薬学部を有する大学は医療に従事する薬剤師に対して継続的に新しい知識や技術に関する情報を発信する場として期待されている。大学を卒業後、様々な現場で活躍する薬剤師の自己研修を支援するためには、地域の薬剤師の利便性を考慮し、多くの薬剤師が受講しやすい教育講座を継続して開設することが必要である。名城大学薬学部は、今日まで多数の薬剤師を全国に輩出した実績を基盤に、地域の開かれた大学として卒後教育を活用して、地域医療に貢献できるプロフェッショナルな薬剤師の支援を目指し、地域の人々の健康と福祉の向上に貢献することが益々期待されている。

5. 謝辞

報告に際し、歴代の名城大学薬学部卒後教育委員、林誉史朗名城大学校友会会長（前薬学部同窓会会長）、青木裕幹薬学部同窓会会長、歴代の薬学部同窓会卒後教育担当委員の諸氏、名城大学薬学部卒後教育にご尽力賜りました関係各位に感謝申し上げます。

6. 参考文献

- 1) 『城薬』名城大学薬学部同窓会誌，名城大学薬学部同窓会，21，pp.4-6，2008. ほか

薬剤師の生涯研修を支援する卒後教育の実践報告

— 参加薬剤師の状況調査 —

飯 田 耕太郎 吉 田 勉
春 名 光 昌 田 口 忠 緒
石 川 和 宏

薬学部 薬学科

1. はじめに

平成16年4月に薬学教育6年制に伴う学校教育法の一部が改正され¹⁾、また同年6月には薬剤師法の一部が改正され²⁾、法律案に対する附帯決議として薬剤師が社会から期待される職能を発揮するためには、日々進歩し続ける医療に対応した質の高い教育が必要とされ、生涯を通して継続的に研修する機会を充実するよう配慮することが盛り込まれた。

名城大学薬学部は、設立以来50年にわたり12,000名以上の薬剤師を全国に輩出した実績を基盤とし、中部の中心に位置する地域型の開かれた大学としての機能を活用して地域薬剤師の資質向上を目的に28年間にわたり卒後教育に取り組んでいる。卒後教育の支援を担当する薬学部卒後教育委員会と薬学部同窓会は卒後教育の企画のほか、教育支援の継続的な実施により、どのような講座内容が薬剤師の卒後教育に役立つかなどを検討し、教育支援の充実と改善に努めている。卒後教育委員会として、講座の企画や教育を支援するために、卒後教育に参加した薬剤師の職種や参加目的など参加薬剤師の状況を詳細に把握し、卒後教育を運営する上で有益な情報を得ることは重要なことと考える。

本稿では、薬剤師の生涯研修を支援する卒後教育講座の充実を目的として、参加薬剤師の状況についての調査内容を中心に報告し卒後教育の課題を探索した。

2. 方法

2-1 卒後教育に参加した薬剤師の状況調査

名城大学薬学部の卒後教育講座の充実を目的として参加薬剤師の状況についてアンケート調査した。アンケート調査票を表1に示した。卒後教育についての自由意見や感想はアンケート調査票に記述していただいた。アンケートについては参加薬剤師へ目的を説明し参加者の同意の上で提出されたアンケート調査票を回収後、集計した。

2-2 名城大学薬学部卒後教育に関する調査

名城大学薬学部が実施した卒後教育の概要を知るために、名城大学薬学部同窓会誌を参考にして卒後教育の状況を調査した³⁾。

表1 卒後教育に参加した薬剤師の状況に関するアンケート調査票

参加薬剤師の背景	
性別	[0] 女 [1] 男
出身	[0] 名城大学（名城院含む）出身 [1] 他大学（院含む）出身
年齢	[0] 20代 [1] 30代 [2] 40代 [3] 50代 [4] 60代以上
職種	[0] 薬局薬剤師 [1] 病院薬剤師 [2] 企業薬剤師 [3] 公務員 [4] その他
自己研修について	
自己研修方法	[0] 大学主催卒後教育 [1] 薬剤師会主催研修会 [2] 職場勉強会 [3] 学会 [4] 医療系専門雑誌 [5] ネット医療サイト [6] テレビ・ビデオ [7] その他
1ヶ月の研修時間	[0] 4時間未満 [1] 4～8時間 [2] 9～12時間 [3] 13～16時間 [4] 16時間以上
卒後教育の参加状況	
参加目的	[0] 新しい知識習得 [1] 業務へ役立ち [2] 情報収集 [3] 研修単位 [4] 教養
参加回数	[0] 1回目 [1] 2回目 [2] 3回目 [3] 4回目 [4] 5回以上

3. 結果と考察

3-1 参加薬剤師の状況に関するアンケート調査

1) 参加薬剤師の背景

名城大学薬学部が実施する卒後教育に参加した薬剤師の状況についてアンケート調査した結果、卒後教育講座の参加者253名中、225名の回答があり、回答率は89%であった。参加した薬剤師の背景については、男女割合、出身、年齢、職種を調査し、それぞれの調査結果を図1、図2、図3、図4に示した。

参加薬剤師の男女割合は、女性が69%、男性が31%となり、女性薬剤師が7割程度と非常に多い。

参加者の出身について、名城大学（大学院を含む）

卒業者は74%、他大学（大学院を含む）卒業者は26%であり、名城大学出身者が約3/4を占めた。

参加薬剤師の年齢については、10歳毎の年齢別構成比率で示したところ20代が28%、30代が16%、40代が25%、50代が22%、60代以上が9%であった。参加者は、各年代に分散しているが20代の若い年齢層の割合がやや多い。

参加薬剤師の職種について調査した結果、薬局薬剤師が53%、病院薬剤師が33%、企業（問屋含む）薬剤師が3%、公務員が4%、その他が7%であり、薬局薬剤師が全体の過半数を占め、薬局薬剤師と病院薬剤師を合わせると86%で参加者の大多数を占めていることが明らかとなった。

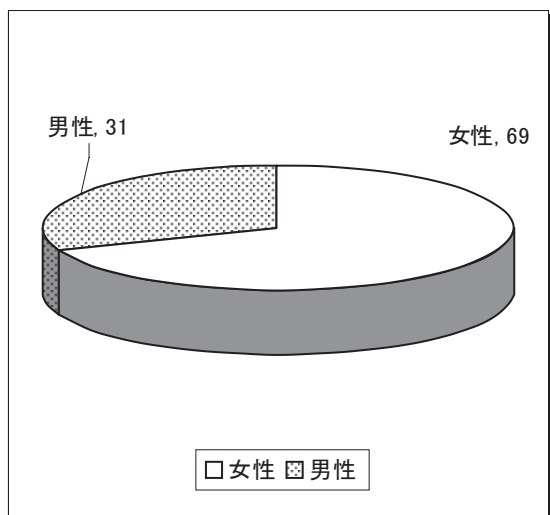


図1 参加薬剤師の男女割合

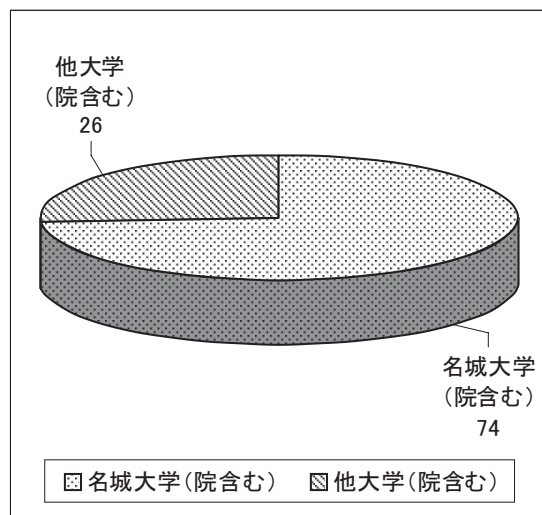


図2 参加薬剤師の出身

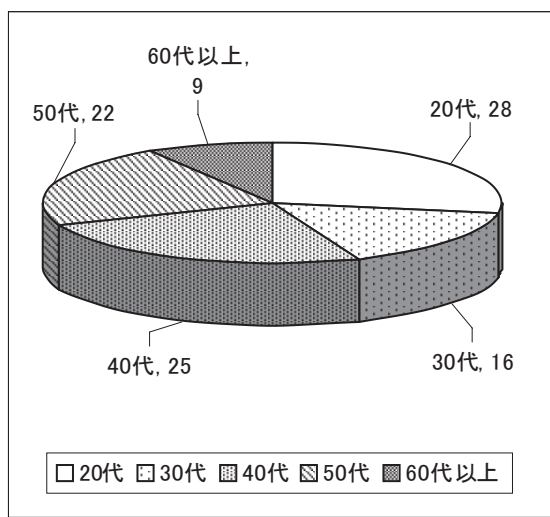


図3 参加薬剤師の年齢

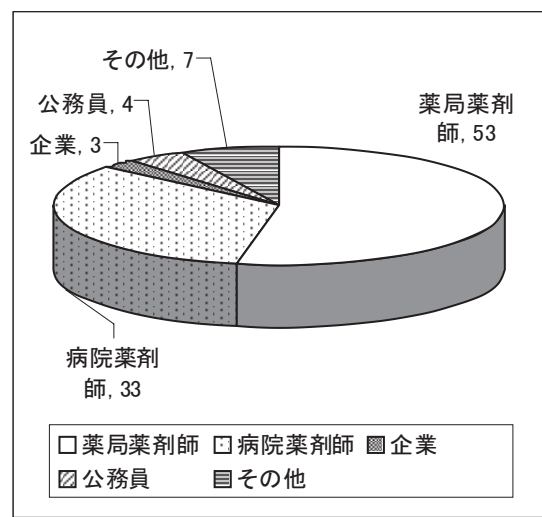


図4 参加薬剤師の職種

2) 参加薬剤師の研修状況に関する調査結果

「自己研修方法」について調査結果を図5に示した。この設問は重複回答可能として集計した。大学主催の卒後教育が88%、薬剤師会主催の研修会・講演会が75%、職場の研修会が60%、学会参加が27%、医療系専門雑誌が38%、インターネットが19%、テレビ・ビデオが8%であった。大学主催の卒後教育あるいは薬剤師会主催の講演会、学会参加など集合形式で受動型研修方法は、総合計の約80%となり大多数を占めた。一方、専門雑誌、インターネット、テレビ・ビデオなど個人形式で能動型研修法の合計の割合は約20%で比較的少ない。インターネットやテレ

ビ・ビデオなど、新しい時代の教育材料を利用した研修方法の合計の割合は約9%で利用者の割合は少ない。集合形式の研修会に参加割合が多い理由として、集合形式では研修シール・単位取得が付随していることが要因の一つと推察される。卒後教育では日本薬剤師研修センターの研修認定だけでなく、愛知県病院薬剤師会生涯研修認定単位も付与されている。一定期間内に累積された研修単位を取得することにより研修認定薬剤師の資格を得ることができ自己研修が研修単位や資格として明確に評価できるためと考えられる。さらに本卒後教育は薬学部同窓会が協力していることもあり、卒後教育が参加薬剤師

の交流の場となっているためと思われる。薬剤師として、あるいは卒業生として情報交換・収集を通して定期的に交流を深める大変貴重な機会になっていると考えられる。また本卒後教育では履修者に名城

大学薬学部の卒後教育講座履修証を交付している。日頃の研修実績が6年制薬学教育における認定実務実習指導薬剤師にも関連することから集合形式の講演会への関心が高いと考えられる。

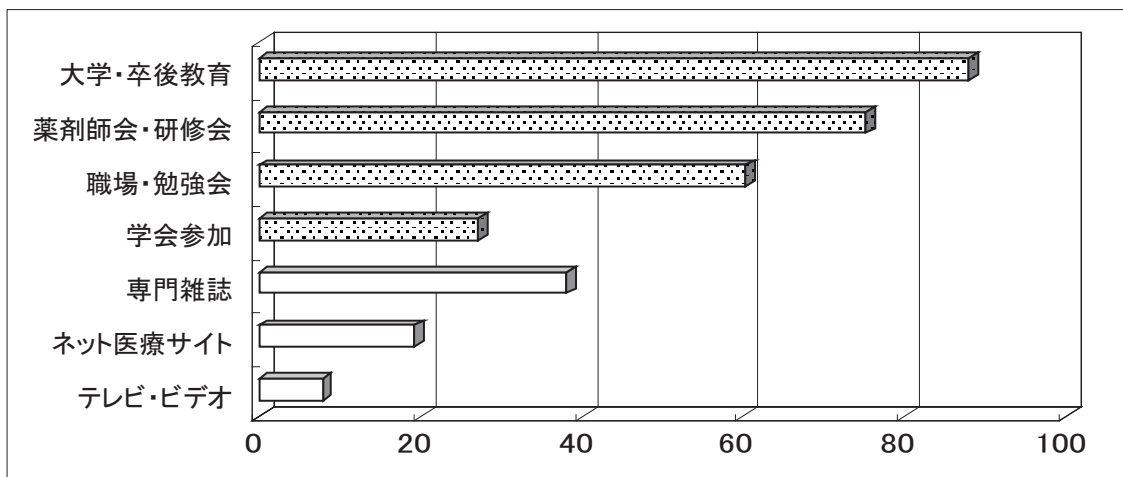


図5 参加薬剤師の自己研修方法（重複回答）

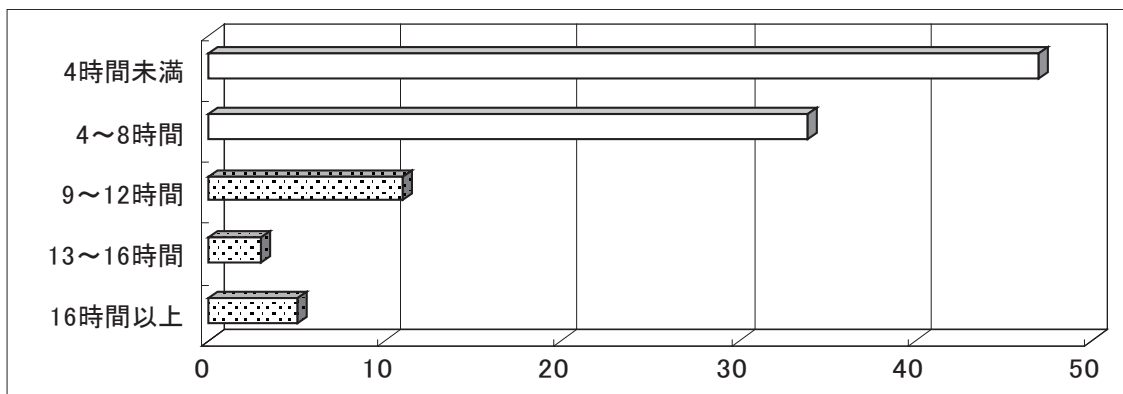


図6 参加薬剤師の1ヶ月間の自己研修時間

「1ヶ月間の自己研修時間」について調査結果を図6に示した。4時間未満が47%、4～8時間が34%、9～12時間が11%、13～16時間が3%、16時間以上が5%で、4時間未満が全体の約半数となった。1ヶ月間で4時間未満を1週間あたりで換算すると約1時間未満と少ない。また1ヶ月間で4時間未満ということは、月一度の卒後教育講座に参加した程度の研修時間と考えられる。多くの薬剤師が日常の業務に追われ自己研修時間を十分確保することが難しい状況にあることを表し、課題を示す結果となった。

3) 卒後教育の参加状況に関する調査結果

「名城大学薬学部の卒後教育の参加目的」について重複回答の調査結果を図7に示す。新しい知識の習得が77%、情報収集が54%、研修シール・研修単位取得が52%、薬剤師業務への役立ちが50%、教養が22%となった。新しい知識の習得、情報収集、薬剤師業務への役立ちなどの参加目的は薬剤師としての自己研修に関する項目であり全体の約71%となった。研修シール・研修単位取得は全体の約20%であり、自己研修という個人の日頃の努力が現実的に研修単位や資格として明確に評価されることから、研修シー

ル・研修単位を取得し研修認定薬剤師などの資格取得を目指していると思われる。

「名城大学薬学部の卒後教育の参加回数」について調査結果を図8に示す。1回目が25%、2回目が22%、3回目が12%、4回目が4%、5回目以上が37%となった。3回目以上が全体の過半数を占め、特に

5回目以上が37%と非常に多く、卒後教育の参加者の過半数は、継続的な参加であることが判明した。卒後教育委員会では毎年参加している薬剤師が多いことを考慮して日程を決める際、固定した日時(5月、6月、7月第2日曜日の午前中)に開催できるように企画している。

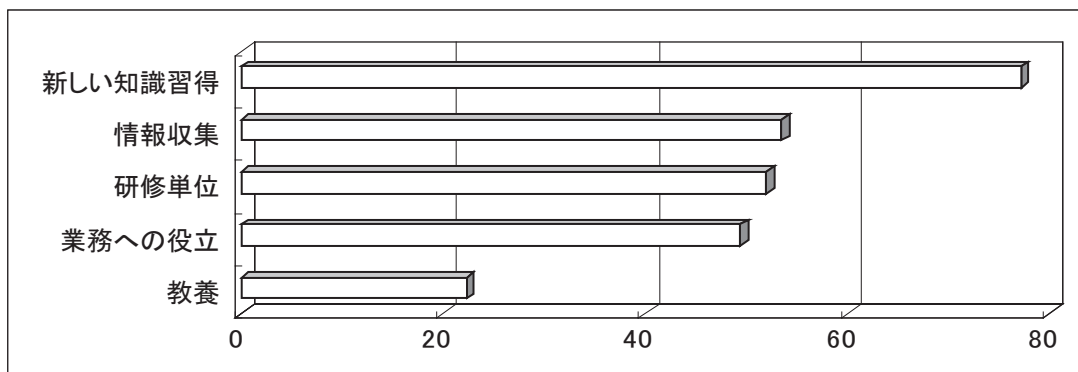


図7 卒後教育への参加目的 (重複回答)

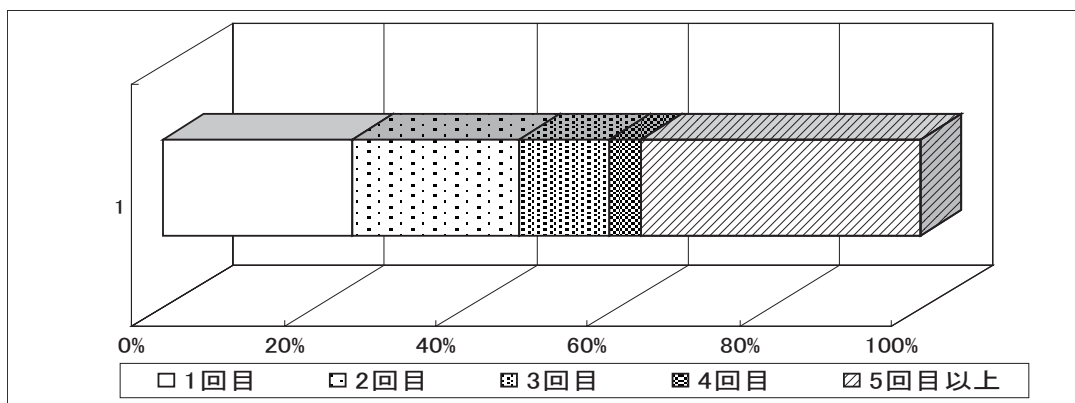


図8 卒後教育への参加回数

4. おわりに

卒後教育委員会では講座の企画や教育を支援するために卒後教育に参加した薬剤師の職種や参加目的など参加薬剤師の状況を詳細に把握することを目的に卒後教育に参加した薬剤師にアンケート調査を行った。参加者の約7割は女性薬剤師で、名城大学の卒業生は参加者の3/4を占めた。年齢は各年代に分散しているが20代の若い世代の参加割合が比較的多い。薬剤師の職種については薬局薬剤師が過半数を占め病院薬剤師は全体の約1/3程で、両者の合計は全体の約9割であることがわかった。また自己研修方法は、

受動型研修が約8割で能動型研修の約2割と比べ、圧倒的に多い現状が判明した。1ヶ月間の研修時間は4時間未満が約半数、8時間未満までの合計は全体の8割で日々業務に追われる中で自己研修時間を十分確保することが難しいことを表しており、薬剤師の生涯研修における課題を示す結果となった。名城大学薬学部の卒後教育講座の参加状況では3回以上参加している比率が全体の過半数を占め、継続的に参加している薬剤師の割合が多いことが明らかとなり、企画上の考慮などが功を奏しているのではないかと推察された。

5. 謝辞

本報告に際し、歴代名城大学薬学部卒後教育委員、林誉史朗名城大学校友会会長（前薬学部同窓会会長）、青木裕幹薬学部同窓会会長、歴代の薬学部同窓会卒後教育担当委員の諸氏、名城大学薬学部卒後教育にご尽力賜りました関係各位に感謝申し上げます。

6. 参考文献

- 1) 衆議院『学校教育法の一部を改正する法律案に対する附帯決議』議事録抜粋，6月11日，平成16年.
- 2) 衆議院『薬剤師法の一部を改正する法律案に対する附帯決議』議事録抜粋，4月27日，平成16年
- 3) 『城薬』名城大学薬学部同窓会誌，名城大学薬学部同窓会，21，pp.4-6，2008.ほか

留学生に対する「アカデミック・ジャパニーズ」の指導

小野 純一

非常勤講師

1. はじめに

名城大学では、外国人留学生を対象として「日本語科目」が開講されている。このうち、筆者が担当する「日本語Ⅰ」は、大学での学習に必要な日本語能力の養成を目的として設置されている¹⁾。

本学に入学したばかりの正規留学生の場合、日本人学生との雑談や携帯メールなどで用いられるカジュアルな日本語の運用能力はかなり高く、コミュニケーション上の問題はほとんど無い。これは、昼間は日本語学校で学習し、夜間は飲食店やコンビニエンスストアなどでアルバイトをするといった生活を入学以前にすでに2年間ほど続けてきたためであろう。実際、多くの留学生がアルバイトは日本語能力の向上に有益であると述べている。

一方、「論文（レポート）」や「発表（スピーチ）」などで用いられるフォーマルな日本語については、日本語学校で指導されていないことやアルバイト先でも要求されないことから、ほとんどの留学生が知識として持ち合わせていない。このため、携帯メールを送るときと同じ表現で論文を書いたり、雑談をするときと同じ表現で発表をしたりする。

以上のことから、筆者は、フォーマルな日本語の中でも特に「アカデミック・ジャパニーズ」を習得し、適切な表現で論文が書け、発表ができるようになることを「日本語Ⅰ」の到達目標としている。

2. 授業計画

論文や発表における誤用には、母語の干渉によるものをはじめとする「一般的な誤用」と、学習環境や勉強不足などに基づく「個人的な誤用」とが存在する。「日本語Ⅰ」は通年科目であるが、筆者は、前期においては「一般的な誤用」を減少させるべく講義を行い、後期においては「個人的な誤用」を減少させるべく、留学生に小論文を書かせたり、発表をさせたりしている。

3. 前期の指導

3.1 論文・レポート

留学生の作文には、母語の干渉による誤用に限らず、文体面においても共通の誤用が存在している。そこで、筆者は多くの留学生が書いた膨大な作文から留学生に共通する誤用を抽出し、それを授業でまとめて指導できるよう、改めて文章の形に整理し直した。さらに「授業満足度アンケート」の調査結果²⁾を踏まえ、少しでも留学生の授業満足度を高めるべく、学ぶべき重要ポイントを明示した。

以下はその1例で、多くの中国人留学生（日本語学習歴2年間）の書いた文章を基にしている。下線部が特に問題となる箇所であり、正しい表現については、留学生にノートを取る習慣を身に付けさせ、同時に私語や居眠りを未然に防ぐため、補足説明とともに、あえて留学生自身に書き込ませている。

【自作教材 (誤用例)】

グローバル化が進展するにともなう、たくさんのことが変わってきた。例えば、私の故郷にファーストフードの店ができて、もうすぐ1年になる。昔、中国には郷土料理の店しかなかったけど、この頃は中国でもどんどん増えてきた。ほんとに びっくりするほどのスピードですね。ファーストフードは、もうただの はやり じゃ なくて、中国人に対して無くてはいけないものだ。

でも、新しいの問題もいっぱい出てきた。例えば、今の子供は郷土料理を全然食べない。なぜならファーストフードの味に慣れたから だ。調査によると、大体 全部の国で、子供が一番好きな料理はハンバーガーみたいな 食べ物 だ。私のいい友達は太らない ?とよく聞く。ちょっとだけだったら 大丈夫だ と思う けど、やっぱりそればかり食べるのは健康に良くないですよ !

私たちはただ食べるだけじゃ なくて、どんな物をどうやって食べるべきか、よく考えないといけない。

【自作教材 (添削例)】

グローバル化が進展するにともない、多くのことが変化してきた。例えば、筆者の故郷にファーストフードの店ができ、まもなく1年になる。以前、中国には郷土料理の店しかなかったが、最近は中国においても急速に 増加してきた。本当に 驚くほどの速さ である。ファーストフードは、すでに 単なる 流行 では なく、中国人にとり無くてはならないものである。

しかし (ながら)、新たな問題も数多く出てきた。例えば、現在の子供は郷土料理を全く食べない。これはファーストフードの味に慣れたため である。調査によれば、ほとんど 全ての国において、子供が最も 好む料理はハンバーガーのような 食品 である。筆者の親友は太らないかとよく聞く。少しだけなら問題無い ものと思われ る が、やはりそればかり食

べるのは健康に良くない。

我々は単に食べるだけでは なく、どのような (いかなる) 物をどのように (いかに) 食べるべきか、よく考えなければならない (のである)。

本学の正規留学生の場合、「ダ体」「デス・マス体」については入学時においてすでに慣れ親しんでいるが、「 DEAL 体」については実際に用いることができない。「難しいである」「努力するである」という誤用は「DEAL 体」という名称の影響を受けたものであろう。また、文体の統一については説明する必要があるが、一方で、全ての文末を「DEAL 体」にする者もいる。

漢字は、漢字圏からの留学生がほとんどであるため、「簡体字」や「繁体字」との相違点を明示しなければならない。中には平仮名や片仮名についても間違っていて覚えている者がいる。また、中国語においては段落の冒頭は2文字分空ける規則があるので注意が必要である。さらに、論文においては「ね」「よ」や「?」「!」などは認められないことについても繰り返し説明する必要がある。

3. 2 発表・スピーチ

留学生は「にとって」「に対して」「に先立って」などの意味と用法については文法の授業においてすでに学んできているが、論文の場合は「にとり」「にに対し」「に先立ち」となり、発表の場合は「にとりまして」「に對しまして」「に先立ちまして」となることについては学んできていない。したがって、「日本語 I」では、カジュアルな表現を「論文の表現」に直したり「発表の表現」に直したりする練習を繰り返し行っている。「である」は「であります」ではなく「です」となること、また「ている」は「ています」よりも「ております」のほうが丁寧であることなどについても説明する必要がある。

4. 後期の指導

4.1 論文・レポート

話題を提供する素材としては、新聞や雑誌などを用いることが多い。本学の留学生は、教育用に編集された「教科書」よりも「生教材」に強く関心を示す傾向がある。特に「最近よく議論されている話題」や「留学生の出身国に関する話題」を取り上げると反応が良い。授業当日の新聞記事であれば、ニュースとしても楽しむことができる。また、留学生が退屈し始めたときは一旦授業から離れ、「筆者の中国での体験」や「男女交際に関すること」などについて話す、このような話は眠気を覚ますカンフル剤として極めて効果的で、眠そうにしていた者ほど積極的に発言するようになる。作文や発表は留学生にとって負担になりやすいので、リラックスできる雰囲気を意識的に作り出すことが重要である。

小論文は、レポート用紙（A4サイズ）に、添削のため1行ずつ空けて書かせている。個人差はあるものの45分間ほどあれば紙面を埋めることができる。また、時間は限られているほうが留学生も集中するので、1回の授業のうち、前半の45分間は資料の読解や論点を整理するためのディスカッションにあて、後半の45分間は小論文の執筆にあてることが多い。

小論文については、授業時間を確保するため宿題にすべきとの意見もあるが、かつて筆者がこれを試みたところ、書籍や電子辞書、ウェブサイトの記述をそのまま引用した文章が少なからず存在した。筆者は、基礎的な語彙や表現を駆使して自らの意見を少しでも論理的に述べさせることと、留学生の誤用を把握し適切な添削指導をすることを目的として、小論文の執筆に際してはできる限り辞書を使用しないよう要求している。また、多くの留学生が静かな授業を望んでいるが、小論文を書かせているあいだは私語はほとんど無い。以上のことから、筆者は小論文についてはあえて授業中に書かせている。但し、多くの留学生は小論文を書くことに対して苦手意識

を持っており、何をどのように書けば良いのかさえ分かっていない者もいる。そこで、執筆に先立ち、必要事項さえ書けば自ずから小論文が完成する以下のような文章構成を紹介している。

【文章構成①】

私は子供にインターネットを使わせることに賛成である。この理由は以下の通りである。

（まず / 第1に）、現在は情報化社会である。

（次に / 第2に）、多くの知識を得ることができる。

（最後に / 第3に）、有害サイトについては大人がきちんと管理し、子供を教育すれば良い。

以上の理由により、私は子供にインターネットを使わせることに賛成である。

この文章構成は、わずか20分間で400字の論理的な文章を書かなければならない「日本留学試験」の記述問題³⁾対策として、多くの日本語学校が採用しているものである。したがって、本学の留学生にとっても理解しやすく、また、実際に考えなければならぬのは理由のみであるため、小論文が苦手な留学生にとっても書きやすい。注意すべき点は、「まず」「次に」「最後に」を「まず」「次」「最後」とする者が多いことと、「まず」の部分を書きすぎた結果、「次に」「最後に」の部分が書けなくなってしまう者が少なからずいることである。

【文章構成②】

外国語を学び始めるのは早ければ早いほど良いという意見があるが、これは本当であろうか。

確かに、子供のときに外国で生活すると、苦勞をすることなくバイリンガルになる場合がある。

しかし、大学に入学してから新たに外国語を学び始め、卒業後は通訳の仕事をしている人もいる。

自国で生活する人々にとっては、やはり年齢よりも学習意欲のほうが重要なのではなからうか。

この文章構成は、他者の意見や先行研究を踏まえ

たうで自説を展開する際に用いられるものであるため、筆者は将来の「卒業研究(卒業論文)」⁴⁾に備えて、引用の仕方や参考文献の書き方などについても併せて指導している。

また、「日本語Ⅰ」の授業では「アカデミック・ジャパニーズ」を用いて文章を書くよう要求しているが、これを気にするあまり全く筆が進まない者もいる。これに対しては、筆者はまずは友人に手紙を書くような気持ちで気楽に文章を書き、全て書き終えた段階で改めて書き直すよう指導している。さらに、短い文章しか書けない者に対しては、「例えば」の使用による具体例の記述や「5W1H」を詳細に記述させるなどして、基礎的な語彙や表現で少しでも長い文章が書けるよう指導している。一方、文章を書くのが速い者に対しては、推敲の大切さを指導するためすぐには受け取らず、何度も書き直させている。但し、誤用については添削指導をしたほうが記憶に残りやすいので、授業では不適切な箇所を口頭で指摘するにとどめている。

4.2 発表・スピーチ

小論文が書けたら、次は全員の前で発表させる。このような活動は、通常は添削を終えたあとで行うものであるが、「日本語Ⅰ」の授業では誤用について全員で検討するため、あえて発表が終わったあとで添削することにしてしている。所要時間は、言葉や内容の検討を含めて、1人あたり10分間ほどである。

筆者は、発表者に対しては、言葉や内容についてはもちろんのこと、話し方についても細かく指導している。一方、他の留学生に対しては、メモを取りながら発表を聞くことと、発表の内容について質問することを要求している。これらは就職活動などに際して自らの意欲を相手に示すうで極めて有効な方法である。しかし、実際には何度も促さない限りほとんどの留学生がメモを取らず、質問もしない。

正規留学生の生活は、そのほとんどがアルバイトで占められている。いわゆる「生きた日本語」を習

得するうでアルバイトは非常に有益であるが、一方では弊害も多く、午後の授業における「おはようございます」や授業終了時の教員に対する「お疲れさまでした」などの挨拶は、最近では日本人学生も頻繁にするようになった。また、日本語が非常に流暢に話せる反面、後期になっても「アカデミック・ジャパニーズ」を意識せずに小論文を書いたり発表をしたりすることが多く、その内容も日常生活やアルバイトなどに偏っている。一方、交換留学生は日本での滞在期間が短いため日本人との会話に慣れておらず、発話に若干の不自然さが感じられるものの、小論文の執筆や発表に際しては「アカデミック・ジャパニーズ」をできる限り用いようとし、また、大学主催の課外活動にも積極的に参加しているので、小論文や発表の内容は多岐にわたっている。

教室活動を活発なものとするためには、お互いのことを十分に理解しているほうが良い。このため、筆者は毎回の授業において必ず全ての留学生と会話をしよう努めているが、それだけでは十分ではない。それぞれの立場の違いなどから現状ではほとんど交流が無い正規留学生と交換留学生が協力し合うようになれば、「日本語Ⅰ」の授業はこれまで以上に活発で有意義なものとなるであろう。

5. 教材・作文の保存

かつて筆者が担当したクラスには、配付したプリント教材や添削した小論文、採点した小テストなどをメモ用紙として使用したり、鞆に無造作に押し込んだりしている留学生がいた。プリントの散逸は学習意欲の低下につながり、また、復習をしたり、長きにわたって参考書として使用したりすることもできなくなる。そこで、筆者は毎年4月に留学生の了解を得たうでファイルを購いさせ、授業のたびに整理させている。添削済みの小論文が増えていくのを見れば、筆者も留学生も満足感が得られる。

6. おわりに

「アカデミック・ジャパニーズ」を指導している際に「このような表現は日常生活では使わない」という意見が出されることがある。筆者はこのような意見に対しては「フォーマルな表現はスーツのようなものであり、友人との交際やアルバイト先では使わなくても、就職活動や大学院への進学、また将来の社会生活で必ず必要になる」と答えている。実際、授業終了後に、かつて指導したことのある留学生から、就職活動のための「履歴書」や大学院進学のための「研究計画書」の添削を依頼されることがある。

また、「日本語Ⅰ」の授業には、単位が出ないにも関わらず、毎年多くの大学院生が聴講に訪れる。中には研究生の頃から3年間にわたって聴講を続けている留学生もあり、筆者としては教師冥利に尽きるものである。しかし、彼らも集中講義などで出席できないことがあり、お互いに残念な思いをしている。

中京大学大学院経営学研究科経営学専攻においては、留学生対象の授業科目として、平成20年度に新たに「日本語論文作成法」が設置され、筆者も「修士論文」の日本語面での添削指導を行っている。また、平成22年度には経済学研究科総合政策学専攻においても同様の科目が設置されることになっている。

留学生が過半数を占める本学大学院経営学研究科や経済学研究科⁵⁾においてもこのような科目が設置されれば、単に留学生にとって有益であるばかりでなく、留学生に専門科目を指導している教員の負担の軽減にもつながるものと思われる。

注

- 1) 『2009年度 全学共通教育体制 開講科目一覧』
名城大学全学共通教育協議委員会
- 2) 『平成20年度前期授業満足度アンケート調査結果報告書』名城大学FD委員会 25頁
- 3) 「日本留学試験（日本語科目）」記述問題の解答時間は、平成22年度から30分間に変更される。

- 4) 留学生の多い経営学部と経済学部においては「卒業研究（卒業論文）」は選択必修科目である。
- 5) 『名城大学要覧（2009 - 2010）』『外国人留学生在籍者数（平成21年5月1日現在）』名城大学経営本部総合政策部 22頁

The Communicative Approach in EFL: A teacher discussion of where we stand today

Tomoko Kawasaki¹⁾

Meagan Renee Kaiser²⁾

1. Introduction

Defeng Li, at the University of Hong Kong, wrote an article for Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) Quarterly in 1998 entitled, “It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine”: Teachers' Perceived Difficulties in introducing the Communicative Approach in South Korea. The challenges and concerns of the teachers in the study bore striking resemblance to our own experience as English teachers, both in the past and present in Japan. It also highlighted for us, as teachers who have worked in both English as a Second Language (ESL) settings (United States) and English as a Foreign Language (EFL) settings (Japan), the sizeable contrasts between these two types of learning environments.

This paper revisits several of the challenges expressed by the Korean teachers who participated in the study and discusses the similarities to the Japanese learning context. Through comparison with Li's study, this paper aims to illustrate the challenges that existed a decade ago in Communicative Language Learning approaches in

Japan, to describe our personal current experience in implementing Communicative Teaching in our own EFL classrooms today, and to identify possible avenues of exploration leading toward overcoming the challenges which still, for us as classroom EFL teachers, remain. This paper is meant to be a discussion rather than an examination of Communicative Language Teaching and will hopefully be a jumping off point for future empirical research.

2. The Classroom of The Past

Challenges from the Teachers' Perspective

Two major concerns were discussed by English teachers in Li's study that had, based on personal experience as a teacher in Japan and through conversations with colleagues, direct parallels in Japan; a lack of self-confidence felt by teachers in speaking and difficulties with communicative teaching strategies stemming from student expectations of teachers. Communicative language learning is not simply about practicing oral/aural skills in English, but for the teachers it was their

1) Chapter 2 & 3 (parts of Japanese Teacher)

2) Chapter 1, 3 (parts of Foreign Teacher), & 4

biggest concern.

According to Li (Li, 1998, p.686), many Korean English teachers regarded their speaking and listening skills as inadequate to provide effective communicative teaching in the classroom. Many English teachers in Japan, it appears, also considered their speaking skills to be lacking, especially if sociolinguistic competence and communicative strategies are taken into consideration.

We feel this parallel may exist in both countries due to the reality that in many cases EFL teachers were and are attempting to acquire speaking skills through living in a country where English is rarely an option for negotiating their day to day lives. In contrast, teachers in an ESL setting for example, have more opportunities to acquire sociolinguistic communicative competence because natural English is readily available and necessary to maintain their lives.

The second important concern, for our purposes, expressed by the teachers in Li's study (Li, 1998, p. 688) was student expectations of the teacher. There were significant parallels here as well.

Japanese teacher's voice:

When I started teaching junior high school in Japan, I felt that I was expected to answer all questions that students asked. If I failed in answering, I was concerned that I might lose respect from the students. In my life experience as a Japanese student, when teachers could not answer a question, students were apt to consider the teacher as unqualified. Junior high school English classes both then and now contained 35 to 40 students; therefore, it was very difficult for a teacher to pay enough attention to all students.

Once students started to talk, a teacher felt a risk of losing control of the whole classroom. Since Japanese students were accustomed to a lecture-based lesson, they preferred following an instruction to creating their own ideas. Students found themselves comfortable when they followed the direction properly and got correct answers. In a large classroom, there was a tendency that both students and teachers preferred a lecture style.

It was easier to feel well-prepared and full of confidence in grammar-focused lessons.

Challenges from the Students' Perspective

Based on prior experience and even recent student evaluation surveys, similar to the Li study, some students felt that they “were not learning anything if they didn't learn new words and grammar in class.” (Li, 1998, p. 691) We believe this perhaps can be attributed to exam focus and accumulated prior classroom experiences of the students.

According to the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, 2003), English is taught as the first foreign language in junior high school and high school, therefore most Japanese students learn English for at least six years. Furthermore, the Ministry expresses the following as part of its philosophy of English education for Japan (Toyama, 2003, para. 4):

‘For children living in the 21st century, it is essential for them to acquire communication abilities in English as a common international language. In addition, English abilities are important in terms of linking our country with the rest of the world, obtaining the world's understanding and trust, enhancing our

international presence and further developing our nation.'

Despite the best intentions of the Ministry, the goal of learning English that many students set for themselves however, is not communicative, but rather based on passing entrance examinations for higher-level high schools or universities. In Japan, most entrance examinations around the time of Li's Korean study focused almost exclusively on grammar and reading comprehension. The students' goal of passing the exam would have had little to do with English communication.

English was an academic and theoretical means to achieving a purely academic goal for many. This is in contrast to ESL students, who usually see English study as a means acquiring a very necessary communication tool.

Prior classroom experiences also played a role in difficulties for implementing Communicative Teaching. Japanese students expected a good class to be one in which their teachers dispensed knowledge while the students took notes and listened to their teachers. Most prior experience with classroom culture indicated that keeping quiet and working alone was proper behavior. Not only teachers but also students were afraid of making mistakes.

3. The Classroom Today

In the Japanese university program that we will discuss specifically here, students are grouped into levels which are: Basic, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate and Advanced. Students receive instruction two times a week in 90 minute sessions. One session is led by a Japanese teacher of English and the other session by a

foreign teacher. The Japanese teacher is primarily responsible for Listening and Reading activities and the foreign teacher is responsible for Speaking and Writing. The Teacher/Researchers in this study are working with students at the Basic, Elementary, and Pre-Intermediate levels.

Grammar Focused vs. Communicative Approach

Foreign teacher and Japanese teacher's voices:

The communicative challenges of students today do not seem to be that different from 10 years ago. The student focus on the entrance exam for university still exists, according to our students. On the student evaluation reports filled out at the end of the semester, some talked about grammar-focused classes at high school to pass the entrance examination. Students said that in Junior High some lessons were communicative, but that high school was primarily grammar focused. By walking around the university or any local high school, it is also easy to see that outside of the English classroom Teacher Centered Lecture style is still very much the norm in many cases.

Student prior experience then, is still very much the Teacher Centered grammar classroom. The change to a communicative atmosphere can still be a shock at the beginning. Many students said in their evaluations that they enjoyed the communicative atmosphere and wanted to communicate more, but sometimes the same students and others as well felt that they were not learning as much in this new type of environment. When we engage in communicative activities, there often is not a clear right and wrong answer. Students are asked to write or talk about their opinions and experiences with much less specific grammatical feedback than they are accustomed

to. For many, this is an uncomfortable situation. One positive change is that we understand more these days about scaffolding communicative activities in the EFL classroom, than perhaps we did 10 years ago. We scaffold in ESL as well, but in a classroom of students who are used to a passive learning environment, such as the one our students are telling us they have experienced in their young education, it is ever so much more important. It helps communication for them to have at least some vocabulary and grammar patterns to hold on to. Listing and eliciting useful vocabulary and sentence patterns before beginning an activity can help these learners. Modeling conversations or discussing writing assignment examples 2 or 3 times before beginning a freer activity also helps.

Low English Proficiency

Li (Li, 1998, p.690) identified low English proficiency in students as a challenge to communicative teaching which was reported by the teachers in the study. 10 years on in Japan as well we are finding this to be a hurdle.

Teachers voices:

Even though students have trained to earn a higher score on entrance examinations, which these days include listening and reading comprehension sections; their lack of competence in receptive skills, we feel, is still an issue when they reach the university classroom. EFL students are in the circumstance where English input is limited; therefore, there is a tendency that students are overwhelmed by having extensive listening tasks, whether it be in the form of a recording of some sort or needing to pay attention to the speech of peers or the teacher. This is in stark contrast to ESL students who have constant opportunities for

experiencing both extensive and intensive listening. In short, our EFL students are not as accustomed to listening to English and can be easily discouraged by the uncomfortable feeling of not understanding what they hear, a condition that most ESL students have long since gotten used to. Here is where we are starting to see the need for really talking with the students about how we learn and the goals for these activities. For them, it is learning a new classroom learning culture and we need to support that before we can move further forward. Also, since EFL students are more limited in their amount of English input, pre-listening activities, such as directly teaching important new vocabulary, introducing the scene of a conversation, and providing some key sentences greatly assist students' understandings.

In addition, especially when using recorded media is important to introduce the culture behind the conversation. ESL students are able to picture the scene of listening portrayed in most textbooks from their experience; however, EFL students have not experienced life in a different culture; therefore, a guide about the culture often necessary to facilitate the students' understandings. Visual aids, as opposed to sound only tasks, such as TV-shows, video clips and pictures can help create a context to reinforce listening competence as well as engage students' attention.

In reading/listening class, extensive reading has been implemented at this university. Students are required to read certain number of words in books depending on their levels. To achieve the class work goal, students are expected to read English books not only in class but outside of the classroom

as well. This is the only outside contact with English for most of the students, but it is a positive beginning. Students start reading easy and simple English books; for instance, picture books and children books and then gradually move to more difficult stories as their competence and confidence improves. Extensive reading facilitates students' ability to grasp the big picture of a story and seems to be helping students access more natural English at their own pace. This focus on grasping the big picture, we hope, will help students with not only their proficiency, but with their tolerance for ambiguity as well.

Little motivation for communicative competence

Another point discussed by the teachers in Li's study was a lack of motivation for communicative competence by students (Li, 1998, p. 690). This does not imply an overall lack of motivation for learning English, but one specifically related to communicative activities. To a certain degree, this issue was discussed earlier in the paper, but here we will talk about it specifically as it relates to the university classroom.

Japanese teacher's voice:

This issue exists in Japanese EFL as well as in South Korea. In the case of ESL, students are usually in the environment where they study with students from multiple cultures, and they must use English as a common language to communicate and to be successful in classroom. EFL students, on the other hand, can communicate and be successful in most activities in the classroom without continuously using English. The outcome of a task may be production in English, but the process of negotiating how to accomplish the task is likely to be done in Japanese, for example.

Japanese students cannot find the necessity of English to communicate with others in their immediate lives.

Foreign teacher's voice:

Because there is little need for English in daily life in Japan, some students seem to have a very difficult time imagining how or when they would ever need English in the future. English class is simply a task they have to get through on their way to a degree that may have some vague relevance in the future. Since that is the case, trying to foster internal motivation to communicate in a language they cannot foresee using can be an uphill battle. I feel more need in the EFL classroom to set goals for my students than I did in ESL. The ESL student, generally, can see the relevance in daily life, but sometimes in EFL we need to help our students imagine where the future might take them. We say that English can open doors in their future and that they may need it someday, but sometimes I think those statements are perceived by students as spook tactics to get them to study rather than being the truth. Doing more to show concrete examples of Japanese who use English in their lives, I think would help to change this situation for the better.

Resistance to class participation: Teacher-oriented vs. Student oriented

Japanese teacher:

As mentioned previously in this paper, Japanese students expected their teacher to be a provider of lecture a decade ago; however, it seems that the students' perspectives have been changed little by little. On the students' evaluation, students said that they had positive attitude toward group activities in which they can share their opinions

with their peers and have more opportunities to speak English than lecture-type of class. A group is usually consisted of three or four members, and throughout the lesson, pair-work and group-work are carried out within a group. While having a group activity, teachers can have more individual student interaction than in teacher-centered settings through walking around the classroom and providing some advice to support the students' work; in addition, students can support each other to accomplish their tasks. However, some issues remain in an EFL setting. Students tend to switch to their own native language to accomplish a task in a group activity because for them their native language is the communication facilitator not English.

Furthermore, even though the Japanese students seem to have started being more willing to accept the student-centered class, they still tend to expect that a teacher provides detailed instruction. In a larger class where we have 16 to 30 students, even though they are divided into some groups, it is difficult to encourage all the students to keep participating in activities. The students are still apt to play it safe, be passive, and wait for another direction to be provided. Thus, a student-centered class is more acceptable for students than a decade ago; however, there still remain difficulties in terms of less English usage in the classroom and less motivation to continue activities by students themselves.

Foreign teacher:

Students in most classes are indeed willing and interested in participating in communicative speaking activities if they clearly understand what is expected of them. This is a positive change from

years past it seems. I find that as a foreign teacher, speaking activities that do not quite work well are often due to misunderstood directions or poorly formed groups, which can be fixed, or for the reasons expressed above by the Japanese teacher.

An additional challenge that has surfaced recently has not been in the teaching of speaking skills, but rather in writing. It seems like students have a basic understanding of why we speak to communicate in class, and that some degree of error is ok, but this kind of writing for communication appears to be a very new concept to most. When giving a writing assignment, my goal for the students is often for them to respond with their ideas and opinions to something that we have read, watched, or discussed. Other times, among other activities, the purpose is for students to think together about a topic and write answers to questions that are assessing their comprehension skills. When we go over these assignments together to check the answers, there too the focus is primarily on written communicative competence, i.e. does the answer make sense? Some checking of grammar is done, but it is not the main focus.

Therein lies the difficulty. For many students it seems that foreign language writing should always equal grammar correction. Like the students in Li's Korean study, some students feel they are not learning anything unless grammar correction is going on.

4. Further Research

Teachers' Perspectives:

The Communicative English classroom is designed as a place where students are expected to use

English to communicate with others. We have noticed that once Japanese students are provided the instruction clearly, they can proceed in the tasks by themselves and start acquiring the techniques to communicate. One possible area we would like to explore in the future for overcoming existing challenges is talking on a meta-cognitive level with students about how we learn language and on a concrete level why we do so.

Relatedly, the use of rubrics to better explain to students what the desired outcome of an activity is would be an activity we would like to explore.

Student perceptions being tied to motivation, an additional subject for future study would be looking with an open mind again at the importance of direct grammatical instruction in conjunction with communicative teaching techniques. It would be worthwhile to look carefully at how much of each type of instruction we should be doing to maximize student learning in EFL.

Finally, working to learn more about increasing tolerance for the unknown among EFL students in the classroom in order to help further reduce anxiety and encourage interaction with the language as well as with peers is a direction we would like to explore.

References

Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine": Teacher's perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2003, March). The Course of study for foreign languages. Retrieved October 28, 2009, from

<http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>

Toyama, A. (2003). Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate "Japanese with English Abilities". Retrieved October 30, 2009, from

<http://www.mext.go.jp/english/opics/03072801.htm>

企画開発の実践的教育

～名城大学の協力によるグッズ制作～

澤田 慎 治¹ 橋本 昌 紀²

経営学部経営学科 経営本部総合政策部

1. はじめに

経営学部の専門ゼミナールは、2年次より開講されている。専任教員の担当により、1学年10数名で、基本的に2年生、3年生が合同でおこなわれる。研究内容や運営の仕方は、ゼミナールごとの専門性等により違いがある。

著者の担当しているゼミナールの内容は、商品の開発・企画やデザインを中心としている。例えば、ゼミ生は、与えられた課題について、調査、分析から企画、提案までをおこなう。これらの作業は、個人でおこなう時もあるが、グループそしてゼミ全体で進めることもある。作業を通して、使用者や商品の本質を理解し、問題点を見付け出す視点を身に付け、課題を解決する能力を養っていく。

課題の内容については、ゼミ生の状況を判断して決めている。始まって間もない頃は、ブレインストーミング等を取入れて、企画に必要な発想力を養う課題をおこなっている。また、別の課題では、普段意識することのない仕草や物の使い方を10点以上集め、その中から新たな商品企画を提案する。この課題を通して物事の本質を理解する。他にも多くの課題に取り組んでいるが、実際に制作されたのは2008年前期

の課題でおこなった経営学部のスタッフジャンパーを除いてはなかった。

実際に物が制作されることがゼミナール活動の目的ではない。しかし、実際にゼミ生が企画提案したものが商品にできれば、提案から先の作業である商品化までのプロセスを学ぶ事ができ、また同時に、実務の難しさを体験できるなど、学生にとって有益である。

本稿では、ゼミ生が企画提案し、実際に大学グッズとして制作することができた授業内容を紹介する。グッズ制作の機会は、名城大学経営本部総合政策部広報グループの協力を得ており、実践的な授業の取組みについて、大学側にどのように協力して頂いたかも紹介する。

2. 背景

2.1 澤田ゼミでのこれまでの取組み

商品企画では、正しい1つの解があることは殆どない。現状を正しく理解し、その中で最良の案を出す事が求められる。澤田ゼミでも最良の案を出すために、現状を調査し、本質を理解し、問題点を見付け出し、多くの提案をおこない、他人の意見を取入

1 第1～4章担当

2 第5章担当

れ、少しでもよい物を産み出す作業を、日々のゼミで課している。

また、1項のとおり、これまでに、経営学部スタッフジャンパーを実際に制作している。この時は、経営学部事務室からの依頼を、課題としておこなった。この取組みから、実践的な課題をおこなうことが、ゼミ生にとって有益である感触を得た。また、実践的な内容をゼミの課題として実施しても、工夫次第で授業として成り立つことが確認できた。

2.2 実践的な教育の現状

中央教育審議会の報告では、専門分野と職業とのかかわりを見ると、工学、保健、家政、芸術等の分野では教育内容と職業との結びつきが比較的強く、一方、人文科学、社会科学等の分野では、専門分野と職業との結びつきは必ずしも強くないのが現状である¹⁾。

しかし、近年、人文科学、社会科学等の分野でも、少しずつ実践的な教育がおこなわれている。人文科学、社会科学の分野で、愛知県内の大学でも、例えば、椙山女学園大学ではゼミで、学園をPRするた

めの人形付き携帯電話ストラップを企画し、業者交渉までおこない学園祭で販売している²⁾。愛知淑徳大学では授業の一環として、フリーペーパーをタウン情報誌と共同で制作し、無料配布している³⁾。

3. スケジュールと内容

澤田ゼミが、大学の協力を得て、最終的に名城大学 Day で記念グッズを配布するまでのおおまか流れは図1のとおりである。内容は大きく2つに分かれ、前半の大学への提案と、後半の大学グッズ実現への作業である。

3.1 澤田ゼミと大学との協議

著者は、ゼミの課題の1つに、実践的な課題をおこないたいと考えていた。その時に、大学案内冊子の仕事をご一緒していた経営本部総合政策部広報グループの橋本氏に、広報グループで企画し配布している名城大学グッズについて話を伺った。

その名城大学グッズを元にして、澤田ゼミの課題としてグッズ制作が出来ないか打診し、2008年3月5日に総合政策部広報グループ松田氏と橋本氏に授業への協力をして頂けるように、授業内容の概要を説明した。著者から両氏に、ゼミ生にとっての目的、大学にとっての利点(図2)やスケジュール等を説明して、総合政策部から最終的に協力を頂く了承を得た。

但し、この時点において、澤田ゼミは初年度の開講のため2年生のみであることや、大学自体そのような試みをした前例がない等を考慮し、試行的な内容にすることを協議した。その為当初は、課題に現実味を持たせる意味合いが大きく、架空の企業の代わりとして、総合政策部に依頼主となって頂いた。

澤田ゼミ生は、総合政策部職員から現状の大学グッズ説明等を受け、それを元に調査や企画をし、最後に大学側へプレゼンテーションをおこない、大学側から評価を受けて終了となる。このようなスケジュール

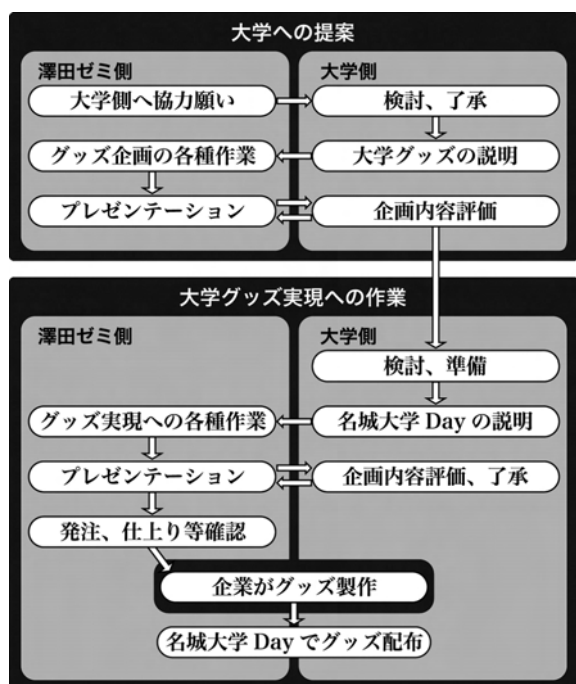


図1 大学の協力による企画開発の流れ

ルを立て、授業を進めることを協議した。ただ、著者も総合政策部職員も、試行段階から一歩前進し、現実に制作できれば、学生にとって、よりよい課題になることは、意見として一致していた。

	ゼミ生にとっての目的	大学にとっての利点
実務に近い体験	・ 実社会に近い経験 ・ 勉学へのモチベーション	・ 就職に強い名城大学のイメージ向上
調査	・ 資料収集 ・ アンケート調査 ・ 整理分析	・ 調査結果データの取得
提案	・ アイデア抽出 ・ 問題解決および具体化 ・ プレゼンテーション	・ アイデアの取得

図2 大学への説明資料

3.2 大学側から大学グッズの説明

2008年5月19日、澤田ゼミ生は総合政策部橋本氏より大学グッズについての説明を受けた(図3)。橋本氏から、準備して頂いた資料に沿って、今まで制作された大学グッズ、大学の各部署で制作されているグッズの目的・ターゲット等や、おおまかな予算・費用対効果についても説明を受けた。



図3 大学グッズについての説明

3.3 提案の進行

2008年5月19日橋本氏より説明を受けた後、大学グッズに関わる授業を前期に3回、後期に13回の計16回おこなった。授業内容は、基本的な商品企画の流れに沿っておこなっている。しかし、学生の様子をみて、学生が不得手な内容や重要である作業につ

いては、繰返しおこなうと同時に、多くの宿題による提出物を課した。

調査、分析から企画を考え、2009年1月14日後期最終授業時に、澤田ゼミ生が総合政策部の青山氏と橋本氏にプレゼンテーションをおこなった。プレゼンテーションの内容は、澤田ゼミ全体で実施したアンケートの分析結果やノベルティーの現状での使われ方について調査した内容を、ゼミ代表者が説明した。次に、澤田ゼミを3つに分けた各班から、それぞれ班のコンセプトについての説明とグッズ提案をおこなった。その後、青山氏と橋本氏から質問、評価等を受けて終了した。

3.4 大学側の検討と実現に向けて

名城大学グッズを制作するだけならば、学生から品物の提案を集めて、大学側がその中から1つ選び、それに名城大学のロゴやマークを業者に入れて貰い完成させる方法もある。しかし、製品は出来るが、教育的な提供は期待できない。提案したものを実現させる時には、様々な解決しなければならない点が出てくる。製品について細部の検討をすればするほど、問題点が見えてくるが、それらを学生が解決することが、学生の教育にとって重要である。

学生の提案を大学グッズとして実際に制作する事と、教育的な効果を成立させる事を条件とし、それらを実現させる方向で総合政策部に検討して頂いた。その結果、授業のスケジュールや、イベントの内容等を考慮して名城大学 Day での来場者記念グッズを候補に選んで頂いた。その後、名城大学 Day 記念グッズ制作を、授業の課題として実現することができるように各方面に働きかけて頂いた。

実現までの作業として、総合政策部は、予算の確保や、名城大学 Day 実行委員会において、来場者記念品の制作を澤田ゼミと進める旨の報告をし、了承を頂くことなどをおこなって頂いた。また、澤田ゼミから受けた提案について、予算的に大丈夫か、今

までの名城大学 Day や名城大学グッズに類似する品物はないかを確認して頂いた。

3.5 実現化における大学側からの説明

2009年4月20日、澤田ゼミの授業内で、経営本部総合政策部の青山氏と橋本氏から大学グッズの実現化に向けての依頼が発表された。制作を進める大学グッズは澤田ゼミが提案した中から、名城大学のシンボルであるタワー75を柄に取り入れたタオル案が進めることが発表された。同時に、その他の選ばれなかった提案についても評価を伺った。また、名城大学 Day 来場者記念品として、グッズの配布をおこなうことが伝えられ、橋本氏が名城大学 Day の概要を学生に対して説明した。

なお、2009年1月14日に、澤田ゼミが総合政策部に提案した時は2年生のみであったが、2009年4月以降は新2年生が入り、この取組みは、新2年生と3年生の協同で進めることになった。

3.6 実際の製品化における課題の進行

2009年4月20日総合政策部より大学グッズの依頼を受けた後、大学グッズの製品化に関わる授業を11回おこなった。授業内容は、素材調査、名城大学 Day に向けての製品コンセプト作成、タオルデザイン、ラベルデザイン、説明パネル作成や、タオル製造業者を探して来校して頂き、タオル製造に関する説明を受け、打合せをおこなった。授業最終日に、総合政策部青山課長、橋本氏、佐々木氏にプレゼンテーションをおこなった。タオルデザインについては、その場で了承を得たが、タオルのパッケージ内に入れるラベルについては、その後二度の修正を総合政策部に提出し、了承された。了承の得られたデザインを業者に渡し、9月15日にタオルは大学に納品された。

3.7 名城大学 Day でのグッズ配布

2009年9月19日の名城大学 Day で、完成したタオルを、来場者アンケートに答えて頂いた方へ配布した。名城大学 Day 当日に、澤田ゼミでは、名城大学 Day 来場者記念品の課題についてのパネルを展示し、来場者に説明をおこなった(図4)。また、澤田ゼミ独自のグッズ制作に関するアンケートを実施した。

その場で来場者から頂いた意見やアンケート結果は大旨好評であった。タオルの柄が素敵であることや、その柄がタワー75であることに気付いたときの面白さを来場者から聞く事ができた。また、アンケートの結果では、学生が大学グッズを授業として取組んだことについての関心が高かった。

名城大学 Day 当日はそれ以外に、ボランティアとして、受付で来場者へのパンフレット配布や、来場者アンケート配布・回収をおこなった。



図4 来場者への説明

4. 教育としての効果と課題

4.1 教育としての効果

今回の取り組みを通じ、学生にとって得られた効果として、次の4点が挙げられる。

(1)学生は様々な体験をすることができる

実際に大学グッズを完成させるまでに、学生は様々な作業をおこなう。それらは、普段の大学の講義ではおこなわれない作業が多い。また、個人、グループ、ゼミ全体と作業により形態が異なるため、作業

毎に学生自身の役割が変わる。それぞれの作業を見ていると、グループでの進行が上手い学生、製品の細部まで検討出来る学生など、普段気付かない学生の特徴を知ることができる。また学生自身も、作業を通して、自分自身の現状を理解する。

(2)問題点が明確で、次に繋がる

実践的な課題には、1つの正解がある訳ではない。しかし、各作業では、自分の案と他人の案を比べて、自分の案が優れているかどうかを知る。知るだけでなく、何故良いのか悪いのか理由を考え理解していく。自分では出せなかった良い考え方や理由を知る事で、次回考える時の参考になる。特に、実践的なこの企画開発の取組みは、具体的な目的等が決まっているために、問題点が明確化しやすい。そのために、学生は自分の案に対して、優れている点や劣っている点を見出しやすい。

また、途中では問題ではないと思われた作業も、最後までおこなうと、問題があったと気付く。学生から、あの作業をしっかりと効率的におこなうべきだったという意見を終了後に聞く。最初から最後まで一連の作業をおこなうことによって、見えてくる問題もある。学生自身が問題として捉えることで、次回どうすべきか自身で考えて動くことが出来る。

(3)やりがいがある

自分達が企画・デザインした大学グッズが実際に完成することは本当に嬉しい。これは、形になる喜びであるし、苦勞して企画・デザインし、漸く出来たからでもある。

また、同じ目的を持って、同じ目標に取り組めることも、やりがいに繋がっていると思われる。澤田ゼミ生は、商品の企画・開発やデザインを学ぶ為に集まった学生である。そのため、今回のような実践的な企画開発の課題に関して、ゼミ生全員が同じ意欲で取り組める。学ぶ目的と今回の取組みが一致していた為に、グループやゼミ全体の作業でも、明確な目標を持って取組めたと思われる。

(4)実践的な課題のみで知る事が出来る

学生は、実践的な課題に取組み、様々なことを学ぶ。それは、商品開発の手順や各作業である。また同時に、難しさ等も知る。それは、講義を聴講して得る知識では、理解し難いことである。実践的な課題に取り組んだからこそ学び、理解出来たことが多々ある。

4.2 教育としての課題

今回の取組みを通じ、教育としての課題は、次の3点が挙げられる。

(1)時間配分の難しさ

調査、分析、企画、デザインなどの作業を、決められた時間内に、それぞれにどのぐらいの時間を割当てるかは難しい。通常のゼミの課題であれば、それぞれの作業に焦点を当てることや、一連の流れを知ることを目的に当初決めたとおりに進めることが出来る。しかし、実際に良いグッズを作ることが前提にある為に、各作業がしっかりと完成しなければ次に進めない。そのため、どうしても前半の作業に多くの時間を費やすことになる。殆ど毎回の宿題で次回のゼミの日までに作業を行うことで、期限内に終わらせることが出来た。

良いグッズを作ることと、授業として各作業をどのようにおこなえばよいかを両立させることは、今後の課題である。

(2)責任の持たせ方

実践的な課題では、必ず守らなければならない事柄がある。締切りはもちろん、予算等の変更もすることは出来ない。その中で、出来る限り学生で物事を判断し進めていくことが相応しい。

但し、全てを学生の判断で進めていくと、学生の欲しい商品や、今ある自分の考えや能力で出来る範囲の品物になる。それでは、品物としても、企画開発の授業としてもよくない。その為に、教員や大学側は必ず判断を加える必要がある。

どこまで学生の判断に任せることができるか、ど

こまで教員や大学側は判断をすべきか、内容やスケジュールも含め、検討する必要がある。

(3)実際の商品企画にある制限

実際にグッズを制作する本取組みでは、企業の商品開発と同じで様々な制限がある。学生は、企業の商品開発と同様の制限があるから、通常の授業では学べないことが学べる。

制限を如何に乗り越えられるかが商品開発の重要な点でもある。しかし、その制限は商品企画をする上での発想の広がりを抑える場合がある。特に、発想に関する作業を日頃おこなっていない学生に、その傾向は多い。僅かな提案しか出せず、しかも現状と変わらない提案しか出てこない。それでは、以後の作業も広がりが無い。

澤田ゼミでは、実践的なグッズ企画に取組む前に、発想についての課題を行っている。今回の実践的なグッズ企画においても、制限が出てきた場合は、制限を外して別の視点から発想する作業をおこなっている。それらをおこなうことで、時間は掛かるが最終的には良い案を出すことができる。

制限があるから学べる部分と、架空の課題で制限を緩めた方が学べる部分があるので、両方上手く使い分ける必要がある。

5. 大学側の効果と課題

5.1 大学側の効果

今回の取り組みを通じ、大学（総合政策部）として得られた効果として、次の3点が挙げられる。

(1)学生が生み出す、大学グッズの価値の向上

大学グッズを制作する最大の目的は、大学のPRのためである。その目的を達成するために、大学グッズ制作担当者は、業務担当としての責任と、ある意味での専門家であるという高い意識を持ち、制作に取り組んでいる。

これまでの大学グッズの多くは、既製品への大学名の名入れ製品であり、そのため、大学グッズの価

値は、製品の価値と同等である場合がほとんどであった。そのことから、付加価値をいかに高めるかは、製品の価値に依存しない大学グッズを制作するための、重要な課題の一つである。

今回の取組みでは、大学グッズ制作の過程で、澤田ゼミに協力するという工程を加えることで、「学生が考えた・学生による」といった新しい付加価値が付け加えられた。この付加価値は、大学グッズ制作担当者が、担当としての責任と、高い専門意識を持ってしても生み出すことができない、貴重な価値であり、今回の取り組みでの最大の効果である。

(2)学士課程教育への直接的な協力・貢献

2.2項で実践的な教育の現状を指摘したが、人文科学、社会科学等の分野では、専門分野と職業との結び付きは必ずしも強くないが、本学のミッションステートメントにもある「名城育ちの達人を社会に送り出す」上で、学生時代に、実践的な教育の機会を経験することは非常に有益である。ミッションステートメントを達成するため、大学自らその機会を創出し、提供をするという考え方も、選択される一手法であり、大学グッズ制作という業務を、実践的な課題にアレンジし、生きた教材として提供することは、結果的に、学士課程教育における教育の質を高めることにも寄与すると考えられる。

(3)感動体験から得られる愛校心の醸成

4.1(3)項でも指摘のあるように、同じ志を持った仲間同士で、試行錯誤を重ね、練り上げたグッズ企画が、実際に触れられるまで具現化することの喜びは、何者にも代え難い。この感動体験は、学生一人ひとりの心に、強く刻まれるであろう。また、その過程において、具現化した製品が、学生自らが所属する組織である名城大学のグッズであることは大変重要であり、この課題を通じて踏んだ段階の一つひとつが、名城大学に対する愛校心の醸成に繋がり、ひいては本学のブランディングにとっても、原動力の一つとなりえる可能性を秘めている。

5.2 大学側の課題

今回の取り組みを通じ、大学（総合政策部）の課題としては、次の2点が挙げられる。

(1)制作物の配布機会の創出

制作した大学グッズは、配布されることで、初めてPRしたい相手に対し、効果を発揮することができる。したがって、企画開発を経て、大学グッズとして具現化しただけでは、大学グッズの持つ本来の機能は十分に発揮されない。この点を踏まえ今回の取り組みでは、具現化だけではなく、配布機会についても考慮し、提供をおこなった。通常の大学グッズは、配布目的は明確である。しかし、配布の機会は、特定のイベントを除き、殆どが定期的ではない。だが、教育効果を考えると、特定の配布機会の創出が必要不可欠である。この点を思案した結果、今回は、名城大学 Day での来場者記念品を配布の機会としたが、ゼミナールの進行状況と連動した配布機会創出の検討は、今後の課題である。

(2)社会への情報発信

5.1(3)項で、感動体験について指摘したが、その感動体験をより質の高いものとすることは大学からの取り組みが可能な領域であり、今後の課題である。今回の取り組みを、より多くの人達に知ってもらうこと、さらには、知っていただいた人達から反響をいただくことは、質を高めるための一手法であると言える。このために、より多様なマスメディア等を通じ、社会に向けて取り組みを情報発信することは大変有効である。また、総合政策部は業務機能の一つとして広報機能を有しているため、その実行も可能である。

6. まとめ

本稿では、授業の詳細な内容や、大学側の詳しい作業については記述していないが、この課題の立ち上げから、グッズが完成し、名城大学 Day で配布するまでの流れについては紹介できた。また、教育や

大学側の利点がいくつかあったのでまとめている。勿論、課題もあったので、まとめており、今後にかすつもりである。

ゼミ生は、今後も実践的な商品開発の機会を望んでいる。そのためには、大学側の協力は必要である。予算をつけるなどといった事務的な側面はもちろんであるが、学生教育に理解を持った上での協力も必要である。今回はその点を理解して頂いていたからこそ、初めての試みであるが、授業を進めることができた。大学職員自ら時間を割いて説明資料を作成して頂けたのは、学生に知って貰う必要があるからと自主的に判断されたからである。また、授業の運営方法を重視して頂き、大学側がその運営方法に出来る限り沿うように配慮して頂いたのも、学生教育への理解があったからである。

実践的な企画開発の機会は、大学側の協力や理解が必要であると共に、澤田ゼミは、今後も、よい物を作っていかなければならない。

<謝辞>

最後に、澤田ゼミの授業内容についてご理解を戴き、この間に総合政策部としてご尽力頂いた松田正吾様、青山和順様、佐々木優様、また名城大学 Day タオル制作にお力添え頂いた関係各位にお礼申し上げます。

参考文献

- 1) 中央教育審議会 (2009)『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (審議経過報告)』, p27
- 2) 中日新聞：学生がまるっと商品開発, 10月15日 (2008)
- 3) 毎日新聞：まちに元気を, 10月3日 (2009)

フランス語2年次クラスにおける取組み

— 「作文」をめぐって —

田 崎 明 子

非常勤講師

1. はじめに

本稿では、名城大学法学部2年次の授業で行った、文法理解を「書くこと（および話すこと）」に結びつける試みの一端を報告したい。

大学教養教育において、かつては当たり前のように行われてきた第2外国語が、今日では週当たりの時間数が削減されたり学習年限が短縮されたりしており、大学によっては全くの選択科目になっている場合もある。学生側も入学当初は「新しいことを学びたい」と意欲を燃やすものの、そのうちに「1～2年くらいやっても、モノになりそうにないし」「英語以外使うことがなさそうだし」と学習に対して消極的になることも稀ではない。

しかし、欧州評議会（Conseil de l'Europe）が、ヨーロッパの言語・文化の多様性について、「その多様性が、コミュニケーションの障害物となるのではなく、互いに豊かにし合い、互いに理解し合う源となるように、教育分野の相当の努力が是非とも必要である¹⁾」と述べていることは、ヨーロッパ内にとどまらず、日本を含めた世界全体に当てはまるのではないだろうか？ 同評議会は、また、「1つの」外国語を知るだけでは必ずしも超えられない自民族中心主義的なものが、複数の外国語を知ればより確実に克服されるであろうし、さまざまな言語において共

通して存在するものとその言語に独自のものを認識する力を向上させるとも期待している²⁾。日本の場合は「とにかく小さいうちから英語を覚えないと…」 「日本語って論理的でないのではないか」といった日本語に対する否定的な見方も、複数の外国語を学ぶことによって見直されるのではないだろうか？ 多くの学生にとって第3の言語となる大学での初修外国語学習を、日本語や日本文化、英語や英語圏文化を相対化するきっかけにしてもらいたい、今すぐ必要に迫られているわけではないからこそ時間をかけて楽しく学び、複文化的視点を獲得して欲しい、これは、私に限らず多くの第2外国語教師の願いである³⁾。

2. 4つの言語能力

「読む」「聞く」「書く」「話す」力に関しては、個々の学習者において、それらの必要性や習熟度がさまざまであるのは言うまでもないが、これらが全く関連のないものでないことも明らかである。

ここで扱う授業の中で行っているのは、実際にはフランス語の会話体の文を「読み」、その中で既習の文法を復習し／未習の文法を学習し、同じようなフランス語の文を「書いてみる」という、いわゆる「作文」(thème) であるが、それが、コミュニケー

ションの場で活用されうるか、学生のニーズに合っているかについて、少し述べておきたい。

2.1 文字と音声

一般に今日の外国語学習においては、学習者から「話せるようになりたい」「聞き取れなければ話せない」という声がよく聞かれる。しかし、真に実用性を考えた場合、現代社会では、文字情報を読み取り、必要事項を書き込む、ないし選択するということの重要性は以前よりむしろ増しているように思われる。旅行中、駅では、もちろんアナウンスに耳を傾けたり、人に道を聞いたりすることもあるが、路線図を見て、発車時刻を表示で確認し、券売機のパネルを操作する、ということができなければならない。また、日本にいて、たまたまフランス語話者に出会って会話する確率より、インターネットのニュースなどを見てコメントを書き込む機会の方が得やすいかもしれない。実用性＝「話す」「聞く」と考えるのは短絡的であろう。

それに音声を使う言語活動と文字を媒介とする場合を全く切り離して考えることは事実上不可能である。母語のことを考えても、大切な面接やプレゼンテーションの前には、まず「話す」べきことを「書いて」みる、ということは誰しも経験している。また、CECRL A1⁴⁾を基準にした DELF (フランス語学習証明書) A1の文書表現の設問例、ヴァカンス先からの絵葉書のような場合は、日付など書き言葉としての基本スタイルは必要であろうが、友人宛に天候や自分の身の回りの出来事を語るのは、ほとんど「話し」言葉をそのまま「書く」ことになるであろう⁵⁾。

「話す」ためには「書いて」みる、「書ける」ためには普段から「話し」ていることが必要なのである。

2.2 受信と発信

言語活動は、受信 (réception)・発信 (production)・相互作用 (interaction)・仲介 (médiation)の4つに分けられるが⁶⁾、この視点から見た場合も、先の

4能力は実際は緊密に結びついている。ある言語を学び始めた当初、「話す」場合は特に、「ある問題に関して一方的に見解を口頭で述べる」ということを求められることはほとんどなく、相互作用、いわゆる「会話」になるであろう。そこでは相手の助けも期待できるが、相手の言うことを「聞いて」理解する必要も出てくる。先にあげた DELF A1の口答試験も面接官との会話、カードに書かれた単語を使った情報の交換、買い物などの模擬会話となっている⁷⁾。文字情報の場合も、ホテルの宿泊カードへの記入は、まず「読む」ことができなければ、適切な場所に必要事項を「書き込む」ことができないであろう⁸⁾。

2.3 文を「作る」こと

以上のように4能力の関連を見た時、「作文」は文字通り、文を「作る」ことであり、書き言葉の文書作成能力の向上のみならず、「話したいこと」をあらかじめ書いてみる、質問を「読み取って」適切な答を書く、「聞き取った」メモを見ながら文を構成し、それによって欠落した箇所を推定する、などさまざまな場面でコミュニケーションに必要な能力を総合的にはぐくむことができると思われる。

3. 日本語から作ることの意味

授業の実践報告に入る前に最後に述べておきたいのは、今回問題にしている課題が、日本語をフランス語にする練習である、という点についてである。

3.1 日本語を出発点とすること

大学生になってから初めて学ぶ、限られた時間数の、しかも週に1～2回の学習ということを考えると、普段、言語活動や思考に使っている日本語を排除することは、ほぼ不可能であり、また有効であるとも思われない。たとえば、Françoise RATZLAFFは、口頭による作文練習を取り入れた授業をテーマとした論文の中で、大学生にとっては、母語と学習すべき外国語、「二言語間のしっかりした関係を確立する必要」があり、「授業中に口頭で行う目標言語へ

の翻訳練習は、受講者たちが両言語の遭遇『点』を掴み取ることを可能にする」と述べている⁹⁾。また、中級段階での作文に関して、Martine CARTONと水野雅司は「実際には学習者は絶えず自分の母語を参照しながら外国語の運用能力を形成していくのであり」「日本語が […] フランス語習得の出発点と成るようなフランス語学習法を構想すべきではないだろうか」と提言している¹⁰⁾。

普段何気なく使っている日本語を意識的に捉え、最小限、フランス語は日本語と違う構造である、英語の方になんか似ているが、やはり異なるものであるということ、従って、言いたいことがあれば、それをフランス語風に再構成する必要が常にあるのだ、ということ、まずは認識させることが、大学生の場合は特に有効であろうと思われる。

3.2 まねをすること

さて、実際にフランス語で言いたい文を「作る」にはどうしたらいいだろうか？ 上に引用した論文の中で、CARTON・水野は、仏作文を習得知識の確認のための道具としてのみ利用することは控えるべきであると警鐘を鳴らしている¹¹⁾。和仏辞典に頼って逐語訳をするような段階からの導入では、確かに「学生たちは単語を直訳しそれを文法的に正しく配置することに気を取られ、ともすれば自分のフランス語が具体的な文脈のなかでどのような意味を持ち、どのように解されるかといったことに無頓着なまま文を組み立ててしまう」恐れがある¹²⁾。

私の経験からすれば、それでも、学生は、まだ仏辞典や本物の (authentique) フランス語資料を参考にできない初期の段階から、自分で文を作ってみることに強い興味を持っているように思われる。他大学の例であるが、週1コマで、一年足らずの学習歴の学生は、複合過去を使った文を入れた会話を作ってみる、と言う課題に対して、

Aya : Bonjour !

Luc : Salut ! Il fait chaud aujourd'hui.

Aya : Oui, vraiment chaud.

Luc : Tiens, tu portes une jolie jupe *blanc(he).

Tu l'as *acheté(e) où ?

Aya : Merci. Je l'ai *acheté(e) à Ôsu *trois jours avant (il y a trois jours).

Luc : Ah bon. Je ne suis pas encore allé à Ôsu.

Aya : Alors, on y va ?

Luc : D'accord. C'est une bonne idée.

(A : こんにちは！ L : やあ！今日は暑いね。A : うん、ホント暑い。L : あれ、きれいな白いスカートはいてるね。どこで買ったの？ A : ありがとう。3日前、大須で買ったのよ。L : そうか。僕まだ大須に行ったことないんだ。A : だったら行こうか？ L : いいよ。そりゃ、いいね。)

という、細かい間違いはあるものの、楽しげな生き生きとした会話を作った。複合過去形を入れていることはもちろん、挨拶、天候、形容詞の使い方、提案と承諾など、それまでに習ったさまざまな表現を的確に取り入れている¹³⁾。

この例からわかるように、初級段階で、自分の書きたいことを無理のない範囲で作文するには、

① ある場面 (例えば「好みについて話す」) を設定した学習用に作られた会話文を読む／聞く

J'aime beaucoup la viande. Et vous ? (私は肉がとても好きです。あなたは？) — Moi, je préfère le poisson. (私は、魚の方が好きですね。)

② その中で出てくる文法事項を学習する (例えば、動詞 aimer の活用、名詞の性数、定冠詞)

③ 同じような場面設定で簡単な文を作って (書いて／話して) みる

Vous aimez le café ? (あなたはコーヒーお好きですか？) — Oui, j'aime beaucoup le café. Mais mes parents préfèrent le thé. (はい、私はコーヒーがとても好きです。でも両親は紅茶の方が好きです。)

というように、「まねをする」ことをまずは繰り返していくのがいいのではないだろうか？

文法が単なる知識にとどまり、動詞の活用表を暗唱して、一文一文切り離された練習問題の文中に正しい活用形を入れることができるだけ、で終わるのでは、せっかく習い始めた言語を楽しむことができないであろう。かといって、文法の破綻を恐れず、動詞はすべて一人称単数だけ覚えてあらゆる場合にそれで押し通す、冠詞は無視してとにかく名詞だけ並べる、構文さえ考慮しないというやり方では、なまじそれで通じてしまった場合、それ以上の段階になかなか進めなくなってしまう恐れがある。

両方の弊害を避けるためには、まずは文法を「覚えるべき規則」ではなく、最初に覚えた文をまねて自分が考えている「書きたいこと／話したいこと」を「作り出す」際の変換法則として使うようにすればいいのではないだろうか？

4. 学習者と教材

「フランス語の文を読んで、それを参考にしながら、日本語の文をフランス語にしてみる」—— そのような取組みとして今回対象としたのが、法学部2年次前期配当科目フランス語5である。

4.1 学習者

4.1.1 科目の位置づけ

原則として、1年次のフランス語1～4を履修済みの2年生が受講するが、実際にはより以前に履修した3、4年生、1～4いずれかの単位の代替として学習しようとする学生も少なくない。1～4は全学共通教育言語コミュニケーション科目の入門Ⅰ・Ⅱ、初級Ⅰ・Ⅱに相当するが、教材としては総合的教材を選択している場合が多いように思われる。そこで、フランス語5および後期配当の6の目標としては、1年間で、

① 名詞の性数にかかわる諸規則、基本動詞の直説法現在・複合過去の用法の確実な理解を確認し、実際のコミュニケーションの場で運用できるようにすること

② より発展的な文法項目（動詞直説法の他の時制、条件法、接続法の用法、従属節を伴う構文等）を、日常生活での使用頻度の高い用例を通して理解し、その使用に慣れること

③ 旅行・短期滞在を想定した会話表現・文章表現の応用力を高めること

④ 親しい友人との交流に使われる語彙・表現を習得し、やや改まった社会生活上必要な語彙・表現にも触れること

⑤ フランス文化に親しみ、異文化に対する関心を持つとともに、共通の社会問題に目を向けることといったことがあげられよう。

4.1.2 学習者

クラスの人数は例年少数で5～10名であり、学習歴は、たいてい大学教養教育の週2コマ1年間のみであるが、ややばらつきがある。入学時フランス語を選択した、あるいは今回フランス語5を履修しようとした理由については、EUやPACS（連帯民事協約）について知りたいといった専門関連、検定に挑戦したいといった語学そのものへの関心の他は、多くの学生が「いつかフランスに行ってみたいから」をあげている。

私の他大学を含めた教員生活を振り返っても、ファッション関連のフランスの専門学校への留学、サッカー、フェンシング、自転車などの競技活動での必要性といった直接的な動機がごく稀にあり、フランス語圏での滞在経験や留学生との交流から「手紙を書きたい」「話したい」という希望を持つ学生が少数いるほかは、たいていがフランス旅行を理由に挙げている。

4.2 教材

このような学習者の要望、実際にはかなりの差のある学習歴を考慮に入れながら、上記の目標に到達するには、どのような教材を選択するのが最も効果的であろうか？

4.2.1 教材の選定条件

毎時間のプリント配布も場合によっては効果的であるが、常に復習しながら、ということを考えれば1冊のテキストの方が望ましい。

条件としては、

- ① 受講生は1年次の教科書を携行、参照している場合が多いが、使用テキストが異なるため、未習と考えられる文法事項の解説が簡単に載っているものが望ましい。
- ② 旅行で使うホテル・食事・買い物といった場面での基本的な会話はすでに習得している場合が多いので、応用編（ちょっとしたトラブルへの対応など）を想定したものが望ましい。
- ③ 若い友人間での日常会話を中心とし、4年生も少なくないことから、簡単なビジネスシーンも含まれるものならなおよい。
- ④ 語彙・表現を、文脈の中で把握し運用できる能力を得るために、ある程度の長さのまとまった場面設定をされている会話文であることが求められる。
- ⑤ 社会問題や異文化理解を反映した場面があれば、なおよい。
- ⑥ 1回の授業で、1課が終われるものが望ましい。といったことが考えられた。

4.2.2 授業での使用教材

以上のような条件をもとに選定し、フランス語5および6の授業で、実際に三年間使用したのは、

杉山 利恵子著『レ・ランコントロール2』
(第三書房 2006)

である。

各課 (Leçon) は1ページずつで、

- ① 会話体の本文：若いフランス人姉妹とその友人(日本人留学生を含む学生・社会人)を中心とした人物たちが交わす会話
- ② 表現(Expression)：有用表現として本文中の一文を取り出したもの、およびそのヴァリエーション

③ 文法 (Grammaire)：学習する文法事項を含む例文とその簡単な解説 (本書の前編『レ・ランコントロール1』(場面1~10、1~40課)が、ほぼ大学1年次の学習項目を取り扱っているので、それ以降の項目)

④ 練習問題：上記②・③に対応した、各々概ね3~5問の練習問題の4部構成になっている。

このような課4つで完結した1場面 (Situation) を構成し、各場面終了ごとに、発展項目の追加と復習 (Révision) のコーナーが1ページずつ設けられている。復習はCDを使った「聴解」3問と「作文」6問から成っている。

5. 三回の実践報告

5.1 対象となる「作文」課題

これらの「作文」は、「作」文といっても、復習の対象となる4課の本文・例文・練習問題の中のいずれかの文をモデルとし、語句の入れ替えで作成可能な場合がほとんどである。ここでは、フリーライターである姉ソフィが原稿の依頼を受ける、場面12 (45~48課) の作文問題6問中の4問を取り上げたい。

設問と解答例

- (1) 私は10時にエミリーと会う約束があります。
J'ai rendez-vous avec Emilie à dix heures.
- (2) 彼のオフィスに行くために、私はエレベーターに乗りました。
J'ai pris l'ascenseur pour aller à son bureau.
- (3) 彼の新しい仕事をどう思いますか？
Comment trouvez-vous son nouveau travail ?
- (4) 「おたずねしたいことがあるのですが」
「何のことでしょうか？」
Je voudrais vous demander quelque chose.
— De quoi s'agit-il ?

5.2 三年間の取り組みと問題点

5.2.1 一年目 (2007年)

5.2.1.1 一年目の取り組み

この年度は、これらを含む問題を課題として自宅で作成し提出する形式とした。その際渡したプリントには、必要に応じて参照すべきモデル文の箇所を指示し、また、使用すべき語句も示した。

設問(1)に関しては、該当するモデルは、45課の本文・会話中の *J'ai rendez-vous avec Matthieu Villon à quatorze heures.* (マチュー・ヴィヨンさんと14時に会う約束があります) である。この文は、この課の「表現」にも取り上げられており、練習問題でも、場所や時間を入れ替えて3パターン繰り返しているので、ほぼ全員が全く問題なく書くことができた。

設問(2)はかなりの問題があると思われた。この例だけが、そのまま雛形とすべき文が存在せず、語彙レベルの参照にとどまるからである。語句としては、45課の本文中の *Son bureau est au troisième étage.* (彼のオフィスは4階にあります) の *son bureau* および *Prenez l'ascenseur qui est au fond du couloir.* (廊下の突き当たりにあるエレベーターをご利用ください) の *prendre l'ascenseur* を使うことができるが、動詞を命令形から、「私は」を主語にした複合過去形にしなければならない。複合過去形を使うことは、口頭で指示した。複合過去形は1年次の既習事項であり、今回対象としている場面12でも、本文中の *J'ai lu votre article.* (あなたの記事、読みましたよ) の他、練習問題でも数箇所出てきている。そのため、間違いなく書けた学生もいたが、全く手をつけない、という答案も見られた。

また、複合過去形の問題以上に気になったのが、**Je vais son bureau pour prenne l'ascenseur.* という解答であった。Je(私は)+vais(行く・現在形)+son bureau(彼のオフィス)+pour(ために)+prenne(乗る・接続法現在?)+l'ascenseur(エレベ-

ーター)という具合に、日本語の「私は」「彼のオフィスに行く」「ために」「エレベーターに乗った」の置き換えそのままに近い状態になっている。日本語の問題文を、「私はエレベーターに乗った」「彼のオフィスに行くために」のように捉えるのは容易なはずであるが、そこが、まず、うまく把握できていないのだろうか? そして、このような場合、フランス語では「私は」+「乗った」+「エレベーター」+「~(する)ために」+「行く」+「~へ」+「彼のオフィス」という構文を取り、「~するために」の部分は多くの場合「前置詞 pour+不定詞」を使って表現すべきであるということも、どこかで曖昧なまま過ぎてしまっているのではないかと思われた。

設問(3)では、46課練習問題の *Comment trouvez-vous sa nouvelle voiture?* (彼女)の新しい車をどう思いますか?) をモデル文として指示した。「表現」は、本文からそのまま抜き出された *Comment le trouvez-vous?* (それ(=私の記事)をどう思いますか?) という目的補語人称代名詞を含む文になっているので、参照箇所としては不適切と思われた。travail(仕事)という単語は与え、男性名詞であることも明記して注意を促したつもりであったが、ほとんどの解答が、**Comment trouvez-vous sa nouvelle travail?* となっており、名詞・所有形容詞・品質形容詞の性にかかわる規則が、理解したつもりでも、実際に運用できるほどは定着していないことが判明した。

また、**Comment le trouvez-vous sa nouvelle travail?* とした例もあり、補語人称代名詞についても、何の代わりにそこに置かれているのか、気づいていないケースもあることがわかった。

設問(4)に関しては、後半の「何のことでしょうか?」は47課の「表現」そのままなので、全く問題なかった。前半部分は、参照箇所として、46課練習問題の、*Je voudrais savoir le prix de cette bague.* (こちらの指輪のお値段を知りたいんですが) を挙げた。練習そのものとしては、別の指示代名詞の問題である

が、丁寧な願望・要求表現 *Je voudrais* 「～したいんですが」は、ぜひ覚えて欲しい表現であると、その際強調しておいた箇所である。有用表現としては習っているであろうが、条件法そのものは、1年次ではほとんどの場合未習であり、本テキストでもかなり後半、場面18の69課で扱われている。

ここで問題として浮かび上がったのが、「ちょっとたずねる」という表現に対応するフランス語として「*demander quelque chose à + 人*」という形を提示したために、大半の解答が、**Je voudrais demander quelque chose à vous.* となってしまったことである。

「あなたに」の部分は、間接目的補語の人称代名詞を用い、当然のように動詞 *demander* の前に置いてくれるだろう、と勝手に期待していたのである。「愛してるよ」は、英語 (*I love you.*) と違い、フランス語では *Je t'aime.* であり、目的補語人称代名詞は動詞の前に置かれる、ということは、必ず知っているはずであるが、動詞が2つあったり、不定詞であったりする場合は、馴染みがなく、「à+人」という指示がかえって混乱させる結果となったように思われる。

5.2.1.2 一年目の問題点

(1)(4)の結果からわかるように、モデル文をそのまま、あるいは1～2語入れ替えるだけで得られる文なら、当然何の問題もなく解答できるので、初級の段階では、もとになる雛形をうまく発見させる、ないし的確に指示することが大切であろう。

(3)の例からわかるのは、名詞の性数に伴う諸変化といった基本的な文法に注意を向けたいなら、まずその課の練習問題の数を増やすなり、やり方に工夫して確実に定着させること、そして復習のための「作文」なら、さらにもう一度、そこで注意を促すことが必要であるということであった。(2)の複合過去についても同様であろう。

(2)で見られた構文に関する基本的な問題点も無視

することはできない。これは、日本人学習者に見られる最も重要な注意点として、幅広い学習段階において、フランス語話者の教員からも報告がなされているが¹⁴⁾、今回のような場合で、少人数クラスの場合は、個別に対応するほうが望ましいかもしれない。

(4)の場合は、本文中では雑誌編集者の原稿依頼に対して使われていたが、より広範囲に使える「おたずねしたいことがあるのですが——何のことでしょうか?」という文脈での使用例を作ってみること、および *Je voudrais + 不定詞*: 「～したいのですが」の表現を身に付けることが最も肝心なので、注意点をそこに絞るべきであったと思われる。

全体として、教員の側が「復習をするのだから、あれもこれも」となるとは、学習者の混乱を招くので、ポイントを絞り、的確な誘導をすることが最も大切であることがわかった。

5.2.2 二年目 (2008年)

5.2.2.1 二年目の取組み

1年目同様、作文自体は自宅学習での取組みとした。口頭で何度も各問についての注意点を述べるとともに、「名詞の性数・動詞の時制(現在形・複合過去形など)に気をつけてください」という但し書きをプリントに入れてみた。

(1)は前年同様、全員が正しく作ることが出来た。

(2)は複合過去形がやはり問題になった。1人 *Je prends* (現在形) になっていたほかは、複合過去形で書こうという意図は見て取れるが、*J'ai prendré* (過去分詞の誤り) や *Je pris* (助動詞の脱落あるいは単純過去形?) などさまざまな間違いが見られた。

(3)はモデル文の *nouvelle* (「新しい」の女性単数形) を、男性名詞 *travail* (仕事) に合わせて男性単数形 *nouveau* にすることは、全員が気が付いた。その課の「～をどう思いますか?」の練習の段階で、*vosre nouveau professeur d'anglais* (あなたの新しい英語の先生) を練習に加えたのもよかったのかもしれない。しかし、所有形容詞 *sa* を *son* に変えるま

では至らなかった例も見られた。

(4)の後半は、使うべき語句の提示を、「demander quelque chose à + 人、この場合は vous demander quelque chose にする」のようにして、そのまま使えるようにし、「～したいのですが」にだけ注意を向けるようにした。今回は全員が正解した。

5.2.2.2 二年目の問題点

(3)(4)の例に見られるように、一つの文法事項の確実な理解、ある有用表現の獲得にポイントを絞ることによって、的確なフランス語文を作成することができた。しかし、モデル文があれば、入れ替えて目的の文を作ることができても、(2)のような本当の意味での「作」文は、平易なものであってもなかなか難しいと思われた。

また、語学学習者にとって間違いなく書ける／言えるということ、一般に学生にとって自分の解答が正解であったということは大きな喜びとなることは確かであるが、教員の側がそれを誘導することにのみ終始していたのではないか、という反省も生まれた。

5.2.3 三年目 (2009年)

5.2.3.1 三年目の取組み

2年間の同一テキストでの授業を振り返り、今年は、次の2つのことを導入してみた。

1点目は、「これは1年次での既習の文法事項だ」という思い込みを避けるために、4月の第1回目の授業時にアンケートを行った。出席した学生に、1年次向けに使用される教科書に共通する項目について、「1. 確かに習った覚えがある」「2. 習ったような気がする」「3. 全く覚えがない」を選択してもらったのである。前年ではなく2～3年ぶりという場合もあるし、自信がないから控えめに書いておこう、ということもあり得るので、必ずしも正確な情報ではないが、「Je t'aime.の t'(te)のような目的語(補語)人称代名詞」では、1名しか1. を選ばず、「複合過去」では、2. や3. ばかりであった。もっともこれは設問の仕方が悪く、「J'ai regardé la télé.

(私はテレビを見た)のような過去形」といえば、思い出した学生がほとんどであろうと思われる。実際に1年次の教科書を持っている学生に見せてもらうと、学習の跡がはっきり見られた(!)。しかし、既習であるから、という先入観や「学習したなら習得しているはず」という思い込みには常に気をつけなければならず、さらに必ずしも文法用語を使って学習してきているわけではない、ということは教員側が心しておかなければならないであろう。

もう1点は、今まで、この復習の作文課題をいわゆる宿題にしてきた点である。自宅学習の方が落ち着いて考えることができると思い、また、提出された解答には添削、解説を加え、一人一人の学生に対応してきたつもりであり、問題となる点は改めて全員に説明するようにしていたのであるが、それでよかったのだろうか? 授業時間中に行う方がいいのではないか、単に正解が出せるようヒントを工夫する、というのではなく、学習者が実際にどう考え、どこを間違え、どう修正していくのか、一緒に見ていく方が有効ではないか、と思われたのである。

そこで今年度は、昨年と同じプリントを使って授業時間内に作文し、全員で解答を検討することにした。

(1)は例年通り問題なくできた。しかも、実際にその場で作った文を読み上げることになるので、自然なリズムグループでの文の切り方を考えることができた。

前2回常に問題になった(2)では、担当した受講者は最初「複合過去? やったかな?」と言っていたが、持っていた1年次の教科書を見ながら、「J'ai + 過去分詞」にたどり着いた。動詞 prendre の過去分詞は、全員で探し、仏和辞典、教科書巻末の動詞活用表、教科書の文法解説の重要な不規則動詞の例のどれかがあれば、必ず見つけ出せることを確認し、J'ai pris を得ることができた。

(3)も、sa nouvelle という女性形のまま、次いで

son nouvel(l)という男性形にしたつもり、という過程を経て、son nouveau を導き出すことができた。この間、仏和辞典を例文も含めて丹念に見れば、かなりの情報が引き出せることに気づいた学生もいた。

使う語句として、昨年と同じ vous demander quelque chose を指示した(4)は、問題なくできた。ここでは目的補語人称代名詞のことには触れず、いろいろな場面で使える表現として、自然な調子で言ってみる練習を繰り返すにとどめた。

5.2.3.2 三年目で見えてきたこと

授業中に学習者の試行錯誤を実際に見ていくことは、私にとっても、受講生にとっても想像以上に有意義であった。「習ったはず」の文法知識をどこで、どのように使えないでいるのか、どうしたら解決できるのか、の一端を垣間見ることができたのである。形容詞 nouvelle を男性形にしようとして、nouvel にしたのは語末の e を取るという原則を覚えていたからであり、nouvel にしたのはその形（男性第2形）に何となく見覚えがあったからであろう。どちらも正解ではないが、いい線まで行っている、と捉えるべきだろう。それ以上を求めるなら、初級の段階では、まず仏和辞典を最大限利用し、以前使用した教科書の該当箇所を何度も参照する、ということを実際に一緒にやってみることが大切であると思われた。

さらに、副産物と思えるものもあった。上に述べたように、自分で書いたものを声を出して読むことで「話す」練習に近づくこともできるし、何よりも、学生－教員、学生相互のやり取りが普段の授業時より活発になった。例えば、できあがった「彼のオフィスに行くために、私はエレベーターに乗った」を材料に「何階だったら階段で行く?」「2階でも、エレベーター乗っちゃう」という話になり、この文が、直前の聴解問題にあった Le bureau de Denis est au premier étage. (ドゥニのオフィスは2階にあります) に続く文として使えることを指摘する学生も現れた。また、「彼の新しい仕事どう思いますか?」の

答を予想してもらったところ、「めちゃくちゃ忙しい」「怪しい(笑)」と並んで「前より給料がいい」もあり、名詞の前に置いた「nouveau (新しい)」が「今度の」の意味であることを、改めて確認する機会になった。これらの答をフランス語で作れば、より望ましいかもしれないが、「彼の転職を知り、その仕事に興味を持った時に使う」表現であるということが実感を伴って把握できれば、まずは十分であろう。

6. おわりに

日本語とフランス語では、ヨーロッパの言語間のような、語彙レベルおよび構文上の類推が働きにくく、また、文化的隔たりも大きい。それが学習上の負担を増しているのは確かであるが、二言語を突き合わせると見えてくることもたくさんあるであろう。今年3月の朝日新聞の大野博人のコラム「英語が母語、幸運か不運か」¹⁵⁾は、日本中の語学関係者にさまざまな思いを抱かせたであろう。フランス語教育においても、コミュニケーション能力の養成を掲げながら、従来型教育法を続けているという批判¹⁶⁾を真摯に受け止めなければならないと考える一方、堀茂樹の、実用主義を脱し、「英語の世紀の中」のフランス語の教育目標の重点を、「フランス語のしくみ(=文法)全体のおよその理解や、『他者の母語』であるフランス語の語彙や表現を介して相対的に、かつ自己反省的に思考することの学習」へと移すべき、との主張¹⁷⁾も説得力を持っていると思われる。

私自身、「文法」と「コミュニケーション」はそもそも対立的に捉えられるものではない、と考えながら、実際の教育の場ではどうすべきか、となると迷いも多い。実際、パリに行ったという学生から、「スーパーはセルフレジだったけど、マルシェ(市場)でしゃべった。はじめ、『ユーロ』を略されて値段が全然わからなかったけど、おじさんが何度も何度も数字を繰り返し言ってくれてわかった!」という成果を聞けば、何より嬉しいが、その一方で、この実践

の1クラスを受講した中国からの留学生の言葉も印象に残っている——「フランス語自体はすごく難しかった。でも、日本に来なければフランス語なんて勉強する機会はなかっただろうし、一語一語全部辞書を引いて考えていると日本語の勉強にもなった。」今回の方法は、日本語を母語としない学習者には、フランス語学習としては有効でなく負担になっただけだったかも、と感じていただけに、教師にとっては少し慰め(?)になった。

教授法の研究・改善は、フランス語教育界全体、個々の大学、そして各教員にとって、今後ももちろんますます必要となっていくであろうが、学習者の方は、案外、一人一人、自ら確実に、何かを掴み取っていているのかもしれない。

注

- 1) Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Les Éditions Didier, Paris 2001 p.10
- 2) *Ibid.* pp.105-106
- 3) 例えば、関西フランス語教育研究会 シンポジウム「英語以外の外国語教育の現在」において、ドイツ語、スペイン語、フランス語の教員から大学第2外国語教育の現状分析と提言がなされている。*Bulletin* n° 21, Rencontres Pédagogiques du Kansai, 2007 pp.76-85
- 4) CECRLとは注1)に挙げた文書で提言されたヨーロッパの言語学習・教育・評価の指針である le Cadre européen commun de référence pour les langues (言語についてのヨーロッパ共通基準枠組み)の略語であり、同書の提言全体を指す場合と、この場合のようにそれに従って設定された学習の基準レベル(同書第3章2, 3節の les Niveaux de référence 参照 pp.24-29)を指す場合がある。レベルは6段階あり、CECRL A1は入門の第1段階に当たる。
- 5) Jean-François ROCHARD・阿南 婦美代, *Présentation du DELF/DALF* (「DELF/DALF フランス語公式免状の紹介」), フランス大使館 2009 pp.40-41, 58-61
- 6) Conseil de l'Europe, *op.cit.* p.18
- 7) ROCHARD・阿南, *op.cit.* pp.42-51, 62-63
- 8) *Ibid.* pp.40-41, 58-59
- 9) Françoise RATZLAFF, 《Linguistique contrastive et pratique dynamique de la L2: le thème oral à l'université》in *Bulletin* n° 20, Rencontres Pédagogiques du Kansai, 2006 p. 50
- 10) Martine CARTON・水野雅司, 「FLEにおける新しい『仏作文』の実践に向けて」 *Revue japonaise de didactique du français* Vol.1 n°1 2006 p.144
- 11) *Ibid.* pp.136-137
- 12) *Ibid.* p.145
- 13) ここでの使用テキストは、藤田裕二, 藤田知子, Sylvie GILLET, 『新・東京ーパリ, 初飛行』駿河台出版社 2004
- 14) 例えば RATZLAFF, *op.cit.* p.51 や David COURRON, 《Les besoins syntaxiques des apprenants japonais : identification et approche didactique par la pratique du thème》in *Revue japonaise de didactique du français* Vol.2 n°1 2007 pp.75-77 を参照
- 15) 大野博人「英語が母語、幸運か不運か」朝日新聞 2009年3月29日(日)朝刊
- 16) 例えば Laurence CHEVALIER, 《Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon》in *Revue japonaise de didactique du français* Vol.3 no1 2008 pp.67-83
- 17) 堀茂樹「オレ流・蘊蓄単語帳3」『ふらんす』 2009年6月号 白水社 p.37

「ISO14001に関する学生アンケート」にもとづく仮説

名城大学環境対策専門委員会

学生アンケート・ワーキンググループ

名城大学は環境問題について、まず環境理念にて「持続的に発展可能な循環型社会の形成に寄与する人材の育成に努め」ることを宣言している。また環境方針にて「地球環境の保全と維持向上に係る教育研究を充実し、環境を視野に入れた人材を育成」することを目標の一つとして掲げている⁽¹⁾。したがって、本学の環境問題に関する意思決定機関である環境対策専門委員会は、前掲の環境教育を全学的に推進する責務を負う。しかしながら、学生の意識が現状ではどのようなものであるかが分からなければ、環境

教育を効果的に推進することはむずかしい。

このため環境対策専門委員会は、学生の環境に対する意識を調査するため、学生アンケート・ワーキンググループ(以下「本WG」という)を組織し、平成20年11～12月にアンケート調査を行った。しかしアンケートの実施において不手際があり、統計学上有意なデータとはならなかったため、明確な知見を得るには至らなかった。しかし本WGにおける議論から重要な仮説が提示されたため、ここに「研究実践報告」として報告するものである。

表1 アンケートの実施状況

学部	予定サンプル数	回収数	学部ごと内訳	
法学部	200	243		
経営学部	200	160		
経済学部	200	95		
理工学部	1,000	1,519	工学系(1年生)	152
			数学科	150
			情報工学科	161
			電気電子工学科	143
			材料機能工学科	110
			機械システム工学科	172
			交通科学科	143
			建設システム工学科	186
			環境創造学科	149
農学部	200	440	生物資源学科	142
			応用生物化学科	147
			生物環境科学科	151
薬学部	200	195		
都市情報学部	200	125		
人間学部	200	187		
計	2,400	2,964		

(1) 名城大学環境方針

<http://www.meijo-u.ac.jp/kankyo/hoshin.html>

図1 アンケート用紙

ISO14001に関するアンケート調査 20年度

本学は、2002(平成14)年6月13日に、環境に関する国際認証規格 ISO(International Organization for Standardization) 14001を認証取得しました。さらに、2008年に更新審査を受け更新が認められ、現在にいたっております。そこで、今後の名城大学の環境に係わる教育活動を一層推進する目的で、意識調査を行いますのでご協力をお願い致します。(名城大学環境対策専門委員会)

以下の質問に、該当する番号に“○”印を、または該当事項を記入して下さい。

1. あなたの環境について

- Q1. 性別 1. 男 2. 女
- Q2. 学年 1. 学部生(1年生) 2. 学部生(2年生) 3. 学部生(3年生) 4. 学部生(4年生)
5. 大学院生 6. その他()
- Q3. 所属している学部・学科・系・専攻(記入)

学部
学研究科

学科
学専攻

- Q4. あなたは今年度環境関連科目を受講していますか? 1. はい 2. いいえ
1. はい に○をつけた人は、科目名を記入してください。()
- Q5. あなたは名城大学で開催されているISOフォーラムに参加したことがありますか? 1. はい 2. いいえ

2. ISO14001について

- Q6. 大学がISO14001を(2002年6月に)認証取得したことを知っていますか?
1. はい 2. いいえ
- Q7. Q6. で“はい”を選択された方に伺います。ISO14001認証取得は何で知りましたか?(複数選択可)
1. 講義 2. 大学からの配布資料 3. 環境フォーラム 4. 掲示物
5. 入学時のガイダンス 6. 名城大学付属高校在学中 7. 名城大学ホームページ 8. その他()
- Q8. 新入時のオリエンテーションで配付した「環境ガイド」を読んだことがありますか?
1. はい 2. いいえ
- Q9. 大学の環境方針を知っていますか?
1. 知っている 2. ある程度知っている 3. ほとんど知らない 4. 知らない
- Q10. 「環境方針カード」(入学時のガイダンスで配布)を常に携帯していますか?
1. はい 2. いいえ
- Q11. 大学がISO14001を認証取得していることで、環境に対する意識・行動は変わりましたか?
1. 変わった 2. 少し変わった 3. あまり変わらない 4. 変わらない
- Q12. ISO14001に関連して、学生と教職員が率先して毎月2回クリーンアップ大作戦を展開し、大学周辺の清掃活動を展開してしています。この活動を知っていますか?
1. はい 2. いいえ 【昨年と今年の参加回数の合計: 回】
- Q13. 本学の環境活動の一貫として各学部で開催している環境に係る公開講演会に出席したことがありますか。
1. はい 2. いいえ

3. あなたが日常心掛けていること

- Q14. 次のことをどの程度実行していますか?
- | | かなり、よく | ある程度 | 普通 | 少し、あまり | 全然、全く |
|---------------------------|--------|------|----|--------|-------|
| a. 未使用の教室・研究室等の照明を消灯している | (a) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 未使用の電気機器等の電源OFFを行なっている | (b) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. 節水を行なっている | (c) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. 廃棄物(ゴミ等)の減量を行なっている | (d) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. 廃棄物を教室等に放置しない | (e) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. 廃棄物は分別ボックスに入れている | (f) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. 紙は回収ボックスに入れている | (g) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- 教室、ホール、歩道などにゴミが放置されているのを見つけたらあなたはどうしますか?
1. 拾って捨てる 2. そのままにしておく 3. その他()
- Q15. Q14. で“そのままにしておく、その他”を選択された方に伺います。なぜそうしますか?
1. 自分のものでないから 2. ゴミ箱が遠いから 3. 他の人も捨てないから 4. 清掃員がいるから
5. その他()

Q16. 学内の売店等でレジ袋が有料化されましたが、あなたは、レジ袋を購入していますか。

1. いつも購入する 2. 大体購入する 3. あまり購入しない 4. 全く購入しない

Q17. 購入したレジ袋は、どうしていますか。

1. 捨てる 2. 保存するがあまり再利用せず 3. 保存して再利用

Q18. あなたは学内の売店等で販売しているレジ袋を廃止して、エコバッグに切替えることに賛成ですか。

1. 賛成 2. 反対 3. どちらとも言えない

4. 環境問題について

Q19. 環境問題にどの程度関心がありますか？

1. かなり、よく 2. ある程度 3. 少し、あまり 4. 全然、全く

Q20. あなたは地域のゴミ分別のルールについて知っていますか。

1. よく知っている 2. 大体知っている 3. あまりよく知らない 4. 全く知らない

Q21. あなたは自宅でゴミを分別していますか。

1. 分別している 2. 大体分別している 3. あまり分別していない 4. 全く分別していない

Q22. あなたの環境意識に点数をつけるとしたら何点ぐらいだと思いますか。

1. 0～20点(非常に低い) 2. 21～40点(低い) 3. 41～60点(普通) 4. 61～80点(高い)
5. 81～100点(非常に高い)

Q23. 以下の環境に関するキーワードについて、現在関心のあるキーワードを選びなさい。

キーワードについて【 】の中に○印をつけてください。

- | | | | | | | | |
|---------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|------------|-----|
| a. 地球温暖化 | 【 】 | g. 野生動物の減少 | 【 】 | m. シックハウス | 【 】 | s. 洞爺湖サミット | 【 】 |
| b. オゾン層の破壊 | 【 】 | h. 発展途上国の公害 | 【 】 | n. ビオトープ | 【 】 | | |
| c. 酸性雨 | 【 】 | i. 有害物質の越境移動 | 【 】 | o. 石綿(アスベスト) | 【 】 | | |
| d. 海洋汚染・海洋投棄 | 【 】 | j. 廃棄物 | 【 】 | p. 水質汚濁 | 【 】 | | |
| e. 森林(熱帯林)の減少 | 【 】 | k. リサイクル | 【 】 | q. 土壌汚染 | 【 】 | | |
| f. 砂漠化 | 【 】 | l. 環境ホルモン | 【 】 | r. 食料不足 | 【 】 | | |

5. タバコ

Q24. あなたはタバコを？

1. 吸う 2. 吸わない

Q25. Q24. で“吸う”を選択された方に伺います。

- a. 指定場所で吸っていますか？ (a) 1. はい 2. いいえ
b. 携帯灰皿を使用していますか？ (b) 1. はい 2. いいえ
c. 歩きながらタバコを吸うことがありますか？ (c) 1. はい 2. いいえ
d. 歩きタバコは他人に迷惑だと思いますか？ (d) 1. はい 2. いいえ

Q26. 平成20年4月から喫煙所を大幅に縮減しましたが、賛成でしたか。

1. 賛成 2. 反対

Q27. 来年度以降も喫煙所の縮減を徐々に進めることに賛成ですか。

1. 賛成 2. 反対

6. 大学の環境取り組みについて、意見がありましたらご記入下さい。

ご協力ありがとうございました。

1. アンケート調査の立案、実施と限界

先述の通り環境対策専門委員会は、学生の環境意識の現状を踏まえた環境教育の推進を指向してはいるが、これまで学生の意識の現状を把握しておらず、より効果的な推進のためにも現状の把握が重要であると総括環境管理責任者が指摘し、これをうけて平成20(2008)年7月に本WGが組織された。WGにおいては調査項目およびサンプルサイズが議論され(表1、図1)、11月中旬から12月上旬にかけて実施することを10月29日開催の環境対策専門委員会に提案、了承された。

実施にあたっては、環境対策専門委員各自が所属する学部に関して、学部ごとに当該委員を責任者として行われた。今にして思えば、この実施形態が問題を孕んでいたのだが、立案・実施の段階ではWGメンバーの誰もが自覚はしていなかった。

2009年2月以降に集計作業が行われ、WGは集計結果の検討に入った。ここに至って、調査対象の学生の属性に大きな偏りがあることが発覚した。学部

によって回答者の学年層が大きく異なるのである。図2に示されるとおり、たとえば経済学部の回答者の88.4%が3年生であり、人間学部は97.9%が1年生である。理工学部については学科ごとの意識の違いを検討したかったのだが、図3に示されるとおり多くの学科で回答者の80%以上が1年生であり、環境創造学科では83.2%が2年生である。

アンケート調査の計画立案時にWGは、統計学的に有意となるサンプルサイズのみを議論した。しかし実施は各学部の環境対策専門委員に丸投げであり、実態としては当該委員が担当する講義の時間にアンケートが実施されたのである。ほとんどの委員は環境問題に大きく関連する科目を担当しており、その科目の学年配当は学部・学科ごとに異なる。そのため学部・学科ごとに回答者の学年層が異なってしまう、統計学上の信頼性に乏しいものとなってしまったのである。またこのアンケート調査の実施形態は環境問題関連科目の講義時間中ということで、そもそも回答者の環境問題に対する意識が高いと考えら

図2 アンケート回答者の学年構成 (大学全体)

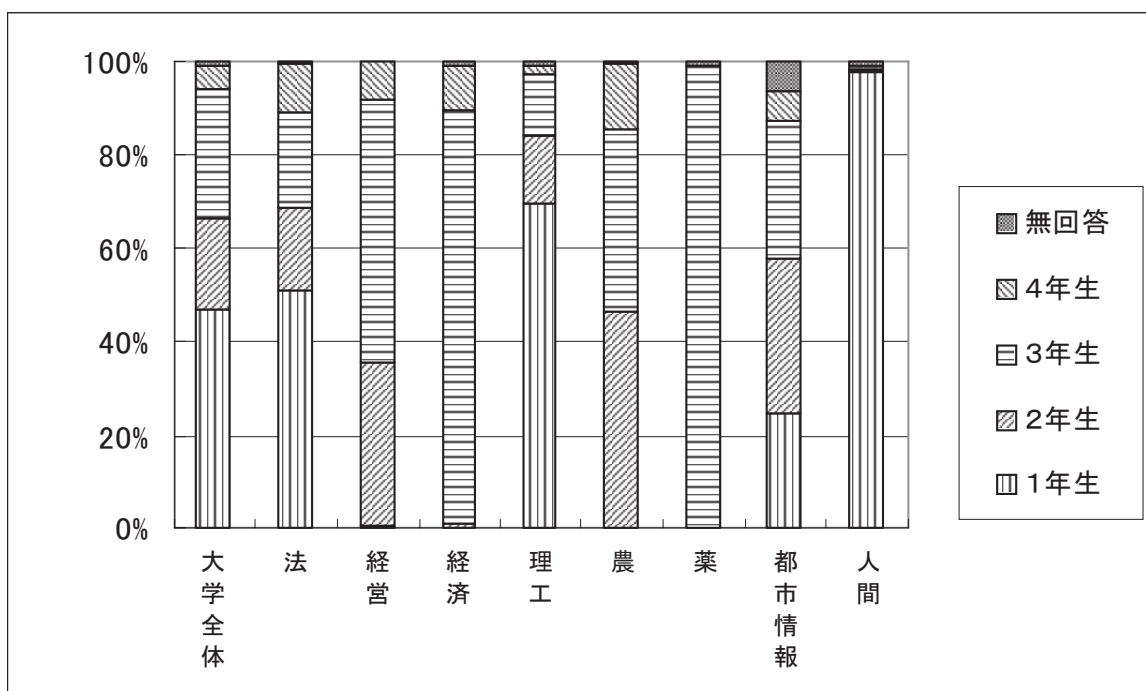
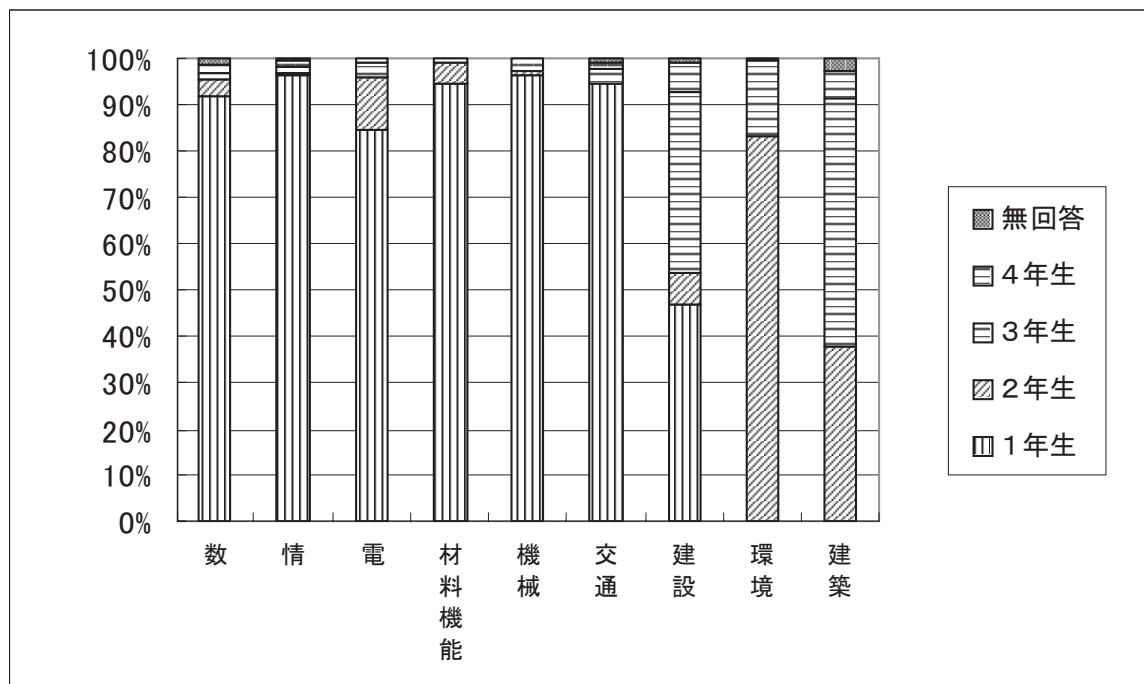


図3 アンケート回答者の学年構成（理工学部・学科別）



れ、サンプルとしては不適切である可能性が極めて高い。

結局のところ、統計学的にも有意である新たな知見として得られたものは「ISO14001の認証取得それ自体が環境教育について大きな意義を持つ」ということだけであった。それ以外の事柄については「どうも～であるように見える」程度のことはいえるものの、先述のような統計学上の信頼性の問題から、とうてい新たな知見であるとは言えず、「～のようだ」というレベルにとどまってしまった。

したがって本WGは平成21年10月26日開催の環境対策専門委員会にて、以上の経緯を報告の上でWG座長が謝罪した。あわせて今後のアンケート調査にあたっては、学年の偏り、および回答者の環境意識の差異を十分に考慮してサンプルを決定し、実施形態とあわせて十分に検討すべきであるとも具申した。席上、アンケート調査自体は名城大学EMS (Environmental Management System: 環境マネジメントシステム) にて毎年行うことが定められてい

るため、平成21年度以降も継続して実施することが確認された。

2. 得られた仮説

このように、アンケート調査から得られたデータが統計学上有意でないことが判明したため、環境対策専門委員会に対する本WGの報告書作成は困難を極めた。アンケートの設問項目グループごとにメンバーを割り当てて執筆を分担したのだが、元があやふやなデータであるため、WGメンバー全員が文章・文言で悶絶することとなった。どうにか報告書としての体裁は整ったものの、「これはダメだ」というメンバー全員の合意が形成された（先述の通り、アンケート調査の継続は確認されたのだから、決して後ろ向きの姿勢ではない）。

本WGの報告書作成にあたっては主として電子メールのやり取りで意見をすり合わせ、また2回のミーティングを行った。メンバーの赤木は、設問群「あなたがキャンパス内で日常心掛けていること」(図1

参照)の執筆を担当したが、議論の中で「学生は自分に直接関係する事柄や啓蒙活動によって触発されたことについては高い意識を有しているが、自分に直接関係がないものや啓蒙されていないものについては意識が低いことが推察される」と発言した。これをうけて小瀬が「教職員も同様ではないか?」と発言した。貧弱なデータに基づく発言とは言え、これらの発言はかなりの説得力を持ち、特記に値する。

仮説

学生および教職員は、自分に直接関係する事柄および啓蒙活動によって触発されたことについては高い意識を有しているが、そうでないものについては意識が低い。

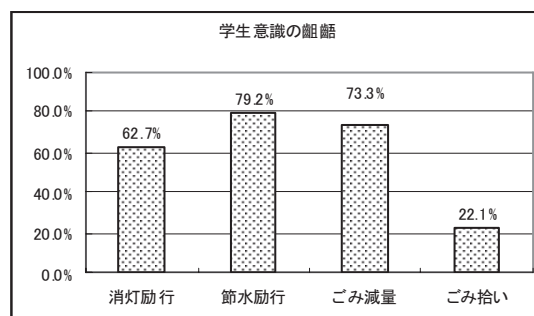
このアンケート調査は学生を対象としたものであるため、教職員の環境意識に関してはまったくうかがい知ることができない。しかし名城大学が環境方針において、持続的に発展可能な循環型社会の形成に寄与する人材の育成に努めると明言しているからには、教職員の環境意識の向上も、環境教育の一環として視野におさめる必要がある。ただ教職員の問題は本WGの活動趣旨とは大きく異なるため、環境対策専門委員会でも今後検討していかなければならない。しかし、こと学生の環境教育に関しては、この仮説は十分に「ありそうなこと」と首肯しうる。以下、限られたデータに依るとは言え、この仮説の検証を試みる。

3. 検証と限界

赤木の発言の根拠はQ14.である。赤木によればQ14.から、照明の消灯・節水・廃棄物(ゴミ等)の減量に関しては意識が高いようだが、放置されたゴミに対する関心は薄いように思われるという。

これを大学全体としてグラフ化したものが図4である。未使用の教室・研究室の消灯励行・節水の励

図4 学生の意識の齟齬



行・ごみ減量について、かなりよく行っている・ある程度行っている・普通と答えた者の割合はいずれも60%を超える。

一方で、放置されているゴミを見かけたとき拾って処分する者の割合は22.1%に過ぎず、そのままにしておくとした者が65.4%を占める。それでは、そのままにしておくのかを問うたところ、「自分の物でないから」を選択した者が49.8%にのぼる。これらのことから、先に示した仮説のようなことが言えるように思われるというのだ。

ただ、これだけでは非常にあいまいな所感に過ぎない。他の設問から傍証は得られないか、検討を加える必要がある。仮説のポイントは「自分に直接関係する事柄」および「啓蒙活動によって触発されたこと」である。したがってこれらふたつについて、アンケート結果を見ていく。

3.1 自分に直接関係する事柄

まず自分に直接関係する事柄を直接に問う設問はQ16.「学内の売店等でレジ袋が有料化されましたが、あなたは、レジ袋を購入していますか?」およびQ17.「あなたは、学内の売店等で販売しているレジ袋を廃止して、エコバッグに切替えることに賛成ですか?」である。ただこの設問自体にも少々問題があり、本学可児キャンパス内の売店ではレジ袋が無料であるため、都市情報学部については集計から除外せざるを得ない。以下、都市情報学部を除く大学全体の数

値となる。それはさておき、学内売店におけるレジ袋の購入について「全く購入しない」および「あまり購入しない」と回答した者の割合は84.3%にのぼる。

また Q20.「あなたは地域のゴミ分別のルールについて知っていますか？」について、「よく知っている」および「だいたい知っている」を選択した者の割合は71.1%である。また Q21.「あなたは自宅でゴミを分別していますか？」で「分別している」「だいたい分別している」と答えた者の割合は77.6%である。

これらの数値から、少なくとも学生は自分の身の回りのことについては関心が高いと言えようである。

それでは間接的な設問から学生の関心をみることはできないだろうか。Q24.は環境問題のキーワードを19個並べ、関心のあるものに丸をつけよという設問であった。この設問に関し大学全体の関心度は表2の通りである。このパーセンテージに対して、各学部ごとに差異はないだろうか。大学全体のパーセンテージに対して、各学部のパーセンテージが最も大きいものと、最も小さいものを抽出したものが表3である。この表では例えば法学部の「発展途上国の公害」のパーセンテージは大学全体のパーセンテージに対して（俗が言い方をすると）7.2ポイント上回り、差異が正の方向で最大である。また法学部の「ビオトープ」は大学全体のパーセンテージに対して3.9ポイント下回り、差異が負の方向で最大であり、関心度が大学全体に比べ「最小」である。

表2 環境問題キーワードへの関心度

キーワード	大学全体
地球温暖化	71.0%
オゾン層の破壊	44.0%
リサイクル	39.3%
食料不足	35.5%
森林（熱帯林）の減少	34.4%
野生動物の減少	33.8%
酸性雨	32.2%
砂漠化	29.5%
発展途上国の公害	25.8%
水質汚濁	25.1%
海洋汚染・海洋投棄	23.6%
廃棄物	19.5%
土壌汚染	18.4%
有害物質の越境移動	16.3%
石綿（アスベスト）	13.5%
環境ホルモン	12.9%
ビオトープ	10.1%
シックハウス	8.5%
洞爺湖サミット	4.4%

この表から、学部ごとの一定の傾向は見てとれるように思われる。法学部の最大が「発展途上国の公害」となっているのは、法律・政治・外交といった制度的な関心によるのではないだろうか。経営学部と経済学部がともに「リサイクル」となっているのは、やはりビジネス・経済の視点から関心が高くなっていると思われる。理工学部の最大が「シックハウス」で+0.3ポイントだが、これは差異がないに等しく、およそ全学平均であろう。しかし「食糧不足」が最小となっており、その数値も-6.9で、かなり低いと言えようである。理工学部の学科構成を考えると、

表3 項目別・学部別のパーセンテージの差異（最大・最小）

	最大		最小	
	項目	差異	項目	差異
法学部	発展途上国の公害	7.2	ビオトープ	-3.9
経営学部	リサイクル	11.9	ビオトープ	-5.1
経済学部	リサイクル	16.5	海洋汚染・海洋投棄	-8.8
理工学部	シックハウス	0.3	食料不足	-6.9
農学部	食料不足	15.8	石綿（アスベスト）	-4.6
薬学部	オゾン層の破壊	20.1	ビオトープ	-6.5
都市情報学部	環境ホルモン	5.5	野生動物の減少	-5.8
人間学部	発展途上国の公害	4.1	ビオトープ	-7.4

学生の関心は食料不足に向かいそうにない。農学部は「食糧不足」が最大であり、+15.8ポイントの差異は当たり前、むしろそうでなければならない値であろう。薬学部の最大が「オゾン層の破壊」で+20.1ポイントとなっているが、おそらくカリキュラム上、有機化学の比重が高いために、そうなっているのではないだろうか。都市情報学部の最大「環境ホルモン」は、解釈しづらい。人間学部の最大「発展途上国の公害」は、国際問題として捉えられているのではないか。

より細かく、学部ごとの対比を試みよう。ここで、農学部と薬学部を比較してみる。表4は、すべての項目について農学部のポイントから薬学部のポイントを減算し、その結果をキーとして降順に並べ替えたものである。上にある項目ほど農学部の学生の方が薬学部の学生より関心度が高く、下にある項目ほど薬学部の学生の方が農学部の学生より関心度が高いと言えそうである。農学部で上位の項目を見ると、自然環境関連全般にわたって関心が高いと言えそうだし、薬学部で上位の項目は、やはり化学に関

連する項目が多くなっている。要するに農学部生はバイオ関連の関心が高く、薬学部生はケミカル関連の関心が高いように見える。

ここまでで学部ごとの一定の傾向は見ることができるものの、何ひとつ確たることは言えない。なによりサンプルの学年構成がいびつにすぎる。たとえば人間学部の回答者はほぼ100%、1年生である。これと、回答者のほぼ100%が3年生である薬学部とは、およそ比較にならないのである。農学部と薬学部の比較でも同様である。

ともあれ、学生は自分の日常生活まわり、および自分が所属する学部のカリキュラムに関連する事柄については、関心が高いと言えそうである。

3.2 啓蒙活動によって触発されたこと

学生に対する啓蒙活動としては、まず各学年におけるガイダンス、および環境関連科目の受講推進であろうが、本アンケートから環境関連科目の受講による触発の測定は行うことができない。本来ならば個々の環境関連科目に関して効果測定をしなければならないのだろうが、環境対策専門委員会は現状、

表4 農学部と薬学部の差異

キーワード	農学部	薬学部	学部間差異
ビオトープ	15.2%	-6.5%	21.7
発展途上国の公害	6.3%	-3.3%	9.6
洞爺湖サミット	6.1%	-2.8%	8.9
環境ホルモン	13.1%	5.1%	8.0
野生動物の減少	13.5%	5.6%	7.9
食料不足	15.8%	8.1%	7.7
有害物質の越境移動	9.0%	1.6%	7.3
土壌汚染	9.4%	3.7%	5.7
廃棄物	2.6%	-2.6%	5.2
森林(熱帯林)の減少	12.3%	9.2%	3.1
海洋汚染・海洋投棄	8.5%	6.2%	2.4
砂漠化	7.9%	9.5%	-1.6
水質汚濁	7.0%	11.3%	-4.3
酸性雨	1.3%	6.3%	-5.0
石綿(アスベスト)	-4.6%	2.4%	-7.0
地球温暖化	2.4%	9.5%	-7.2
リサイクル	-1.9%	8.4%	-10.3
シックハウス	-1.9%	13.1%	-14.9
オゾン層の破壊	4.6%	20.1%	-15.6

そこまで行う体制を組むことができない。何らかの方策は必要であろうが、個々の科目の効果測定は、どちらかといえばFDの範疇に属するため、環境対策専門委員会としては、どこまでコミットしてよいのか判断しにくい部分がある。さしあたり本アンケートから読み取ることができるのは、ガイダンスによる触発であろう。ガイダンスでは一般に、名城大学が明確な環境方針を示していること、名城大学がISO14001を認証取得していること、環境負荷の概念、学生生活で留意すべきことなどを扱う。

アンケート集計を見ると、まずQ6.「大学がISO14001を（2002年6月に）認証取得したことを知っていますか？」の問いに対して、55.8%の学生が「知っている」と回答している。Q9.「大学の環境方針を知っていますか？」の問いに対しては「知っている」および「ある程度知っている」が合わせて44.0%である。またQ11.「大学がISO14001を認証取得していることで、環境に対する意識・行動は変わりましたか？」の問いについては、「変わった」および「少し変わった」の回答をあわせて47.6%であった。

これらの数字を大きいと見るか小さいと見るかは、判断が難しい。なにより学部によってサンプルの学年が異なるため、1年生と上級生とでは当然ながら意識の変わり方の自覚が異なるはずだからである。そのあたりのバラツキを考慮するならば、これらの数字は十分に大きいと受け取ることができ、ISO14001認証取得それ自体が学生の環境意識の啓発に十分資していると言えよう。

3.3 小括

第一に、「自分に直接関係する事柄」については、学生の日常生活に関連すること、および学生の専門分野に関連することについて、どうやら意識が高いとは言えそうであるが、そうでない事柄について関心が高いか低いかについては判然としない。第二に「啓蒙活動によって触発されたこと」について、環境関連科目の啓発効果についてはうかがい知ることが

できないものの、名城大学の環境方針およびISO14001認証取得が学生の環境意識啓発に十分資していると考えられる。

このように、かなりあいまいではあるが、2.で提示された仮説は、あくまでも仮説ではあるものの、大きな説得力のある仮説であると考えることができる。

4. 今後の課題と展望

本アンケート調査は実施体制の不備により、その分析によって環境教育に関する新たな知見を得るには至らなかった。しかしながら本WGの議論から、大きく説得力を持つ仮説が提唱され、今後検証を続けるに値するものであることが明らかとなった。この仮説が検証によって有意であることが明確になれば、学生の環境意識の向上のために必要な手立てを策定するためのツールを開発することができる。

そのためにも何より、再度アンケート調査を行わなければならない。本アンケートでは学部・学科レベルでの統計学上の有意性のみでサンプルサイズを決定したが、本来ならば学年も考慮してサンプルサイズを決定しなければならない。しかしこれには技術的にも運用上も困難がともなう。

たとえば学部・学科・学年ごとの学生数から、信頼度95%・許容誤差5%にて割合の推定に必要なサンプルサイズを求めてみると、仮にある学科のひとつの学年の学生数が100名の場合、サンプルサイズは80となる。アンケート回収率を考慮すればこれはほとんど全数検査となり、実施は不可能に近く困難である。ただ学年ごとの学生数は大きな違いがないため、学科全体の学生数からサンプルサイズを決定し、これを学年ごとに均等に割り振る方が現実的である。たとえば学科全体の学生数が400名の場合、先述同様の条件で必要となるサンプルサイズは196となる。これならば、この196を4学年に均等配分すれば49となり、十分むずかしいが実施できなくはないサイズと

なる。ただし学年ごとの比較に関しては誤差が大きくなり（この場合13.7%）、学年を追っての環境意識の向上を検証することは困難になる。問題はこれだけでない。たとえば、どのようにして4年生のアンケートを取るか。4年生は、文系では就職活動、理系では卒業研究のため多忙であり、適正な一定のサンプルを得るためには大きな困難が予想される。

また本アンケートでは事実上、環境対策専門委員が担当する科目の講義中にアンケートを取ったため、回答者が環境関連科目の履修者に偏っていた。そのためおそらく、もともと環境意識の高い学生が回答したと考えられる。したがって今回は可能な限りサンプルの取り方を分散させなければならない。

さらに次のアンケートでは、設問にも工夫が必要である。本アンケートにおける典型例は可児キャンパス・都市情報学部の特長である。他2キャンパス内の売店ではレジ袋が有料化されているのに対し、可児キャンパスでは無料である。レジ袋有料化自体は大学全体として統一を目指すべきであろうが、あいにく所在する地域が異なり、地方自治体の施策も異なるため、なかなか難しく、またこれは本WGの問題ではなく環境対策専門委員会の意思決定の問題である。したがってアンケートについては、キャンパスごとの特殊性のような学部・学科間の差異を可能な限り「回避」しつつ、設問を工夫せねばなるまい。

おそらく学部・学科間で学生の環境に対する意識は異なるであろう。これは十分に予想されることなのだが、仮説が妥当である／妥当でないという検証にとどまらず、「何が」「どのように」異なるかを明らかにしなければなるまい。これが明らかになれば、学部ごと・学科ごとの、学生に対するサポートを立案することができるようになるだろう。

再度のアンケート調査の結果、仮説が否定されても、それはそれで構わないと考えられる。この節で述べたような工夫を盛り込んだ上でアンケート調査

を行えば、仮説が否定されても、新たな仮説が提示されうるからである。

環境教育の向上の最終的な具体的目標は、学生の卒業・修了時において、入学時よりも環境意識が大きく向上していることである。そうでなければ環境方針が謳う「持続的に発展可能な循環型社会の形成に寄与する人材の育成」とはならない。そのためには、環境教育の「何がどのように」問題であるかを明らかにし、それを踏まえ「何をどうする」かを策定しなければならない。いわゆるスパイラル・アップの「取り掛かり」の部分が問題である。その問題の所在を明確にするためにも、環境意識に関する学生アンケート調査は継続していかなければならない。

(文責・堀川新吾)

ワーキンググループ構成員一覧

(ローマ字表記アルファベット順)

- 赤木博文 (都市情報学部教授)
- フィリップ・ステファン・ビーチ (人間学部助教)
- 橋爪清松 (薬学部准教授)
- 堀川新吾 (経営学部准教授、座長)
- 伊藤政博 (理工学部教授、総括環境管理責任者)
- 片桐善衛 (法学部教授)
- 小瀬輝夫 (施設部事務部長)
- 李秀澈 (経済学部教授)

高大連携—実験講習会が大学にもたらす成果： 「学び」の先にみえるもの

武田直仁

薬学部 薬学教育開発センター

1. はじめに

本学薬学部は、大学進学志望者の「理科離れ」と少子化を背景とした全入時代を予見し、「くすり」をキーワードとした一日体験型実験講習会を開催することで薬学の魅力を伝えてきた。ほぼ10年間にわたる実験講習会はSPP〔サイエンスパートナーシッププロジェクト〕/SSH〔スーパーサイエンスハイスクール〕を含め37回の実績となる(図1)。著者は体験実験企画委員長の立場から高大をつなぐコーディネータとして実験講習会の実施運営にあたってきた。本稿ではその取組みを概説するとともに、高大連携を本質的な「学び」の接続につなげるために何が必要であるか、この実践が大学のカリキュラム作成や授業改善にどのように役立ち、大学教員やTAにどのような波及効果をもたらしたかについて私見を述べる。

2. 高大連携実験講習会の概説

2-1. 各実験講習会の位置づけと特徴

名城大学薬学部実験講習会は本学を実施主体とし、SPP/SSHは連携高校を実施主体としており、いずれも高校生を対象とした講習会である。SPPで高校理科教員を対象とした実験講習会も教員研修の一環として実施している。

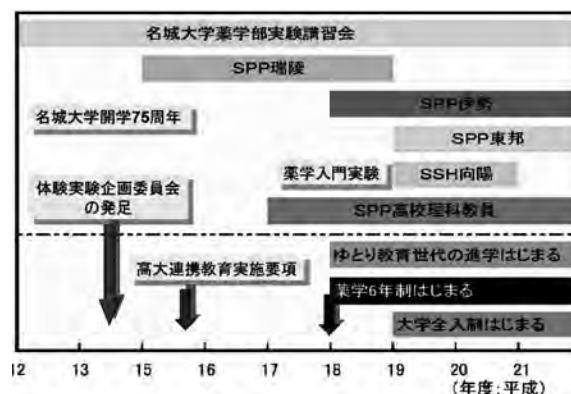


図1. 名城大学薬学部の高大連携実験講習会

2-2-1. 名城大学薬学部一日体験型実験講習会

理系学部進学希望者に多様な学習機会を提供することで、知的好奇心を喚起し、学習への動機付け・維持を付与するものと位置づけ、毎年東海四県下250校以上の高校に募集案内し、毎年約100名の参加がある^{1,2)}。事後アンケートでは9割の参加者は「講習会に満足」し、「学習意欲の増加」、「進路選択に有用」、「化学に対する興味の変容」に役立つものであることが示された^{1,3)}。平成17~20年度本実験講習会参加者が本学理系学部〔理工・農・薬〕を受験した比率は44-62%であった¹⁾。

2-2-2. SPP / SSH への展開

前項の実験講習会が一日体験型の自由参加形式であるのに対し、連携高校と取り組むSPP, SSHでは、

特定クラスの一括参加となる。高校理科教員との事前打ち合わせにより教育目標を絞り込めるため、実効性の高い教育実践が行える。実施期間も複数日にわたり、「表現力」、「思考力」、「課題対応力」の育成に重きを置いた高大連携教育を展開中である⁴⁾。

2-2-3. 高校理科教員研修への展開

平成17年度から愛知県総合教育センターの依託で高校理科教員の指導力向上研修（SPP）を行っている。高校生を対象とした講習会と基本的に同一の実験テーマで研修してもらうことで、現場の高校理科教員からみた本学の高校生体験実験講習会を評価してもらい改善を図っている⁵⁾。また、現場の理科教員との意見交換会は高大間の相互理解の促進に役立っている⁶⁾。高校理科教員は、自校の生徒が本講習会を受講した場合、86%が理科教科の学習の動機付けに役立つと答え、75%が進路選択の形成に役立つと答えた。また、91%の理科教員は自らの教育意欲を刺激したこともわかった⁶⁾。

3. 教育実践により得られた成果

3-1. TAへの教育効果

実験講習会にTAの果たす役割は大きい。彼らは参加高校生に実験指導・説明をするばかりでなく、実験の合間に参加高校生に大学生活や受験についてなど先輩としてさまざまな助言をすることで、大学を身近に感じさせ講習会の全体満足度を高めることに貢献している。著者はTAを対象とした事前ガイダンスでこのことを周知徹底させている。また、教えること自体がTAの学びでありコミュニケーション能力の育成に付与している。

3-2. 本事業の組織化と大学教員に及ぼす効果

SPP、SSHを含む一連の実験講習会を学部事業として位置づけ組織化したことが、ほぼ10年にわたる実験講習会の継続性に強く寄与している。本学部では全教員が持ちまわりで順に実験を担当する基本合意がなされている。大学教員が高校生と直に触れ合

う機会を持つことで高大連携教育の重要性が再認識でき、その教育実践は担当した教員のFDのひとつとして本学を取り巻く急激な教育環境の変化に対応できる基盤形成に寄与するものと考えている。

4. 成果の発展性

4-1. 体験型学習（動機付け）から問題解決型学習（思考力、判断力、表現力の育成）への深化

高大連携であり、高大一貫であり、向かう先には社会が要望する良質な人材を育成することにある。人間力を養うためのコンピテンシーから考察すると、体験型学習による学習の動機付けにとどまらず、問題解決型学習を導入した「学び」を接続教育の段階から組み入れることが重要である。本学部のいくつかのSPP/SSH連携事業では生徒が問題を発見する活動や工夫、その方法を考える学習、それらを論理的にまとめ発表する機会をプログラムに組み入れ期待を上回る学習効果を得ている⁴⁾。

4-2. 問題解決能力の育成をめざす大学初年次導入教育への成果のフィードバック

上述した問題解決型の試行実践を平成18年度から本学薬学部の初年次教育〔薬学入門実験〕に取り入れた。問題〔課題〕を解決するための方法をグループ学習で討議し、仮説に基づいた方法を学生自らが実験で検証することは、初年次学生にとって大いに新鮮であり、薬学への学習の動機付けや化学に対する興味増加に付与していることが、事後アンケートの調査結果から示されている⁷⁾。

5. 今後の課題と展望

高校生や高校理科教員を対象とした一連の実験講習会は、「高大連携」の枠組みの中のひとつのプログラムに過ぎない。ゆとり教育の名のもとに大学進学志望者は多様化し、学力差、履修科目の細分化を生んだ。少子化の中で教育分野にも規制緩和と市場主義が進出した結果、大学の入試形態は多様化を余儀

なくされ、準備教育は必然となってきた。「高大連携」を真に大学教育と接続可能な教育プログラムとするための完全なシステムは高校側にも大学側にも依然として整備されていない。一方、大学が社会から突き付けられている要件のひとつは、企業や社会に有為な人材を輩出することである。有為な人材とは知識・技能そのものより、それを推進する態度や価値観をもつ行動特性、すなわちコンピテンシーの能力観と結びついている。学力の定義はインプットされた知識量すなわち「学んだ力」から、「学び続ける力」や「学ぼうとする力」を卒業までのアウトプット（学習成果）とすべきであり、これはコンピテンシーの概念と符合する。本学の高大連携-実験講習会から得られた多くの知見は、コンピテンシー獲得から生涯教育への道筋をつけるという観点から考察すると、新しい大学教育を構築する上で重要な手がかりを示している。高大接続問題は、本学薬学部では初年次教育の「薬学入門実験」の導入につながり、コンピテンシー獲得のための問題解決学習の基盤となっている。その教育実践は今後のカリキュラム策定に大いに役立つものと考えている。

6. おわりに

実験講習会は実施にあたりプログラムの企画立案からはじまり受講者のアンケートの解析による内容の検証まで、驚くほど多くの労力を必要とする。教員一個人の熱意や努力で到底成し遂げられるものではなく、ひとかたならぬ多くの教職員や学部学生・院生の理解と協力で行われてきた。このことが今回の表彰を本学薬学部の取組みの成果としたい所以である。また、大学教育開発センター職員ならびに多くの事務職員の手を煩わした。紙面にて厚く御礼申し上げます。

参考文献

1. 武田 直仁：名城大学薬学部「高校生体験実験講習会」参加受講者の本学への受験・入学状況調査，名城大学教育年報，第3号，59-65，2009.
2. 武田 直仁：高大連携教育の一環として名城大学薬学部が実施する「高校生体験実験講習会」の概括と評価，理科教育学研究，Vo1.46，No.2，71-77，2006.
3. 武田 直仁：名城大学薬学部「高校生体験実験講習会」において，受講者の総合的な満足度に影響を及ぼした要因の解析，化学と教育，Vol.53，No.6，350-353，2005.
4. 武田 直仁，豊田 行康，稲葉 益夫，田植 由衣子：サイエンス・パートナーシップ・プロジェクト（SPP）がもたらす文系大学志望者と理系大学志望者の「学び」の比較—科学的リテラシー育成の視点から—，名城大学教育年報，第4号，2010 投稿中.
5. 武田 直仁，杉下 潤二：高等学校理科教員からみた高大連携への認識と現状に関する意識調査，化学と教育，Vol.54，No.1，43-45，2006.
6. 武田 直仁：高等学校理科教員からみた「高校生一日体験実験講習会」の評価—生徒の学習の動機づけや進路選択の形成に及ぼす効果，名城大学教育年報，第1号，37-47，2007.
7. 武田 直仁：実験中心の学習で，学びの動機付けと基礎教育の一層の充実を図ります，名城大学薬学後援会だより，第14号，6，2008.

平成21年度「名城大学教育年報」募集要項

1. 教育年報の目的

名城大学における教育活動の研究・実践活動を共有・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. 投稿資格

本大学の職員（教員・事務職員）とします。

なお、本大学の教育に携わる、他大学等の教育職員（非常勤講師）の投稿も可能です。

3. 投稿内容

投稿内容は、本大学における教育力の向上に資する研究、または取組みとします。

投稿の種別は、(1) 教育研究論文、または (2) 教育実践報告とします。

教育研究論文：教育理論または教育実践を対象とする学術的な手続きを踏まえた研究論文。

教育実践報告：教育実践を対象とした取組みで、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。

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：教育研究論文、教育実践報告ともに、10ページ以内とします。
(以上のページ数はすべて、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

- ・Abstract：100～175ワード程度
- ・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要約 (Abstract) : 9 pt

⑤キーワード (Keyword) : 10.5pt

⑥章タイトル (Heading) : 10.5pt (MS ゴシック)

⑦本文 : 9 pt

* 表記

- ・教育研究論文の場合、本文の前にキーワード (5つ以内) を記入。
- ・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¹⁾、²⁾などと表し、末尾に一括して掲載してください。

5. 審査

教育研究論文については、査読者の審査を受けます。採択された場合は、教育に関する研究業績として扱うことができます。教育実践報告については、審査はありません。

* 審査基準

- ①当該研究における先行研究を踏まえたものであるか
- ②課題が明確に設定されているか
- ③論理的に結論が導かれているか

* スケジュール (予定)

- ・平成21年10月末 募集締め切り、審査開始
- ・平成22年1月末 掲載結果通知
- ・平成22年3月 教育年報 発刊

* 注意事項

- ・提出後の原稿の差し替えは認めません。
- ・要件を満たしていないものは審査の対象としないことがあります。

6. 原稿料

原稿料に代わるものとして、1論文につき別刷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

掲載された論文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21年10月30日（金） 必着とします。

(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 <http://www.meijo-u.ac.jp/edc/21nenpou.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1-501 天白キャンパス

Tel 052-838-2032（担当：神保、川口、堀口）

E-mail edcenter@ccmails.meijo-u.ac.jp

「名城大学教育年報」査読要領

平成21年7月21日
教育年報チーム決定

本要領は、「名城大学教育年報」への投稿論文のうち、教育研究論文の査読作業について定めたものである。

1. 査読の目的

査読は、投稿原稿が「名城大学教育年報」に掲載される論文としてふさわしいものであるかの判断資料とするために行う。

査読に伴って見いだされた疑問や不明な事項について、必要な場合は修正意見をつけて、修正を求めることがある。その場合、論文の内容に関する責任は一切著者が負うものとする。

2. 論文の検査

名城大学FD委員会教育年報チーム(校閲委員会)は、論文を受け付けた後、直ちに論文検査を行う。論文検査は教育研究論文が募集要項に基づく形式要件を満たしているか否かの形式上の確認を行う。この検査を通過した教育研究論文は査読に回され、通過しない場合は著者に返却される。この業務については、FD委員会事務を担当する大学教育開発センターが代行することがある。

なお、この検査は投稿の初回にのみ行い、査読による修正時には行わない。

3. 査読者

査読は、1論文につき、教育年報チーム(校閲委員会)の決定した2名で行う。査読者の選定に当たっては、投稿論文のテーマ・キーワード等に基づき、人選を行う。

なお、査読者の氏名は公表しない。

4. 査読方法

(1) 論文の評価

審査においては、論文の内容が学術的に意義をもっているか、以下の観点から客観的かつ公平に判断する。

- ①当該研究における先行研究を踏まえたものであるか
- ②課題が明確に設定されているか
- ③論理的に結論が導かれているか

(2) 掲載の判定

査読者は、上記の評価項目に照らして、以下の3段階の総合評価を行う。

1. 掲載可—このままの内容で良い。
2. 条件付掲載可—審査員の意見を入れて修正を要する。(文言訂正、誤字脱字等の指摘を含む)
3. 掲載不可—本年報の論文として不適である。

掲載の最終判定は、教育年報チーム(校閲委員会)が行う。

以上

執筆者一覧

平成22年3月現在

氏名	所属・役職
赤木博文	名城大学都市情報学部都市情報学科教授
飯田耕太郎	名城大学薬学部薬学科准教授
石川和宏	名城大学薬学部薬学科助教
李秀澈	名城大学経済学部産業社会学科教授
伊藤達雄	名城大学薬学部薬学科教授
伊藤政博	名城大学理工学部環境創造学科教授
大達誉華	名城大学非常勤講師
小野純一	名城大学非常勤講師
片桐善衛	名城大学法学部応用実務法学科教授
川崎智子	名城大学非常勤講師
小瀬輝夫	名城大学経営本部施設部事務部長
小森由美子	名城大学薬学部薬学科准教授
澤田慎治	名城大学経営学部経営学科助教
曾山和彦	名城大学教職センター准教授
田口忠緒	名城大学薬学部薬学科准教授
武田直仁	名城大学薬学部薬学科准教授
田崎明子	名城大学非常勤講師
谷野秀雄	名城大学薬学部薬学科准教授
成塚重弥	名城大学理工学部材料機能工学科教授
西田幹夫	名城大学薬学部薬学科教授
野田幸裕	名城大学薬学部薬学科教授
橋爪清松	名城大学薬学部薬学科准教授
橋本昌紀	名城大学経営本部総合政策部主事
春名光昌	名城大学薬学部薬学科教授
Philip Stephen Beech	名城大学人間学部人間学科助教
堀川新吾	名城大学経営学部国際経営学科准教授
村田富保	名城大学薬学部薬学科准教授
Meagan Renee Kaiser	名城大学非常勤講師
吉田勉	名城大学薬学部薬学科教授

校閲委員

池田輝政	FD委員長
成塚重弥	FD副委員長
渋井康弘	教育年報チーム座長
杉村忠良	教育年報チーム委員
平井篤志	教育年報チーム委員

あとがき

教育年報チーム座長 洪 井 康 弘

元来、『教育年報』はFD活動の一環として発行されてきたもので、各教職員の取組みを学内に広く伝える役割をもつものです。その点から言えば、これは多くの教職員から自由に投稿を募り、その全てを掲載すべきものと言えるでしょう。

他方この年報は、教育に関わる研究論文集としても解釈されてきました。つまり『教育年報』は、1つの雑誌で2つの役割を担おうとしてきたわけで、この点、編集上の大きな困難となっていました。そこで我々は、両者を下記のルールに従って取り扱うことにしました。それらを1冊に纏めることで、1つの雑誌に2つの役割を担わせることにしたのです。

(1)「実践報告」には「各教職員が行うFD活動を学内に広く伝える」という役割を担わせ、多くの教職員から自由に投稿された原稿を、基本的に査読なしで全て掲載する。

(2)「教育研究論文」には、研究論文としての役割を担わせ、これには厳格な査読制度を適用する。査読に際しては、①課題が明確に設定されているか、②課題に関して従来の研究をフォローしているか、③論理的に結論が導かれているか、という3点に注目し、それらが満たされているものだけを掲載する。

新たな編集方針を確立したことの成果は、既にこの年報に現れ始めています。「教育研究論文」について言えば、上の3点に注目することを明記したことで、少なくとも研究論文たるものが備えるべき条件を示すことができました。「実践報告」では職員が執筆に加わった原稿も投稿されており、教員・職員の協力により成り立つFDの事例となっています。

上の編集方針に基づき、「教育研究論文」については、研究論文としての質を高めてゆくこと、「実践報告」については、より多くの教職員にFD事例の投稿を募ることが、今後の課題と言えるでしょう。

平成22年3月

発行：名城大学FD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1-501

電話：(052)838-2033

FAX：(052)833-5230

