

東 北 大 学
高度教養教育・
学生支援機構

紀 要

第2号 2016

〈特集〉学士課程教育

高度教養教育・学生支援機構紀要第2号の発行に寄せて

ここに高度教養教育・学生支援機構紀要の第2号をお届けします。

本学は、2014（平成26）年4月、高等教育開発推進センター、国際交流センター、国際教育院、グローバルラーニングセンター、教養教育院、高度イノベーション博士人財育成センターの6組織を統合し、新たに高度教養教育・学生支援機構を設置しました。本学は本機構を、高度教養教育、学生支援に関する調査研究・開発・企画・提言、および実施を一体的に行い、本学の教育の質的向上に寄与するための学内共同教育研究施設と位置づけて、国内外を見ても他に例のない革新的でチャレンジングな組織として設計したものです。

本機構のミッションは、高大接続と入試、全学教育の開発と推進、高等教育国際化の推進、学生相談と学生支援、保健管理と健康指導、高等教育の研究と開発を行い、これらの成果を評価分析し、質的向上を図る各種の専門性開発活動を行う総合的な役割を果たすことです。また、高等教育推進の高いポテンシャルを有した組織とプログラムを統合し、新たな高等教育のモデル構築も目指しています。さらに、高等教育のモデル構築の核心は卓越性と多様性の追求であり、教育における卓越性の柱として、高度教養教育の開発と提供を、多様性の柱として多様な学生のニーズに応える学生支援の開発と実施を行うこととしています。

本機構は、活動の中から出た研究の成果を広く公表し、教育現場で活用されることを目的として、本紀要を出版することにいたしました。本機構の前身の一つである高等教育開発推進センターの紀要の後継として位置づけられるものです。本機構の研究の成果は、その内容により、「論文」、「研究ノート」、「報告」、「解説」などのカテゴリ分けがなされています。カテゴリの詳細は投稿要領をご参照下さい。

また、今号から特集を組むことで、一つのテーマに対する論考を充実させることといたしました。選ばれた今号の特集のテーマは「学士課程教育」です。まさに本機構が取り組むべき課題の一つです。幸い、本機構内外から5編の玉稿を頂くことができました。これらの論考を十分味わっていただけたらと思います。

東北大学高度教養教育・学生支援機構は、高等教育革新の牽引力としての役割を担うべく、邁進していきたいと考えております。今後の活動にご期待下さい。

2016（平成28）年6月

高度教養教育・学生支援機構

機構長 花輪 公雄

理事（教育・学生支援・教育国際交流担当）

目 次

高度教養教育・学生支援機構紀要第2号の発行に寄せて

<特集>学士課程教育

趣 旨	1
教養教育の学習成果の測定は可能か ―2000年代のアメリカの取り組み―	吉田文 3
大学教育改革のトレンドと日本が目指すべき次世代の学士課程像	小笠原正明 17
教養教育としての統計とデータサイエンス教育の課題 ―意思決定を高度化する統計思考力の育成―	渡辺美智子 31
現代的教養としての数学教育	森田康夫 41
大学における教養教育の過去・現在・未来	羽田貴史 47

論文

大学院生を対象とした大学教員養成プログラム（プレFD）の動向と東北大学における取り組み	今野文子 61
科学論文における「不適切なオーサiership」調査に関する比較研究	北仲千里, 横山美栄子 75
「不同意」行為産出における日本語学習者の意思決定過程 ―回顧的口頭報告データの考察―	堀田智子, 吉本啓 87
優れた中国人非専攻日本語学習者の学習ストラテジー ―日本語双学位学習者を対象に―	王俊 101
大学生における対人恐怖心性 ―聴覚投映法による検討―	松川春樹, 池田忠義 115
大学における障害学生支援の活動分類に関する研究	長友周悟, 佐々木真理, 吉武清實, 池田忠義, 佐藤静香, 松川春樹 127
肥満学生と糖尿病例における血中乳酸濃度の上昇とその臨床的背景の比較解析	小川晋, 滝口純子, 清水麻那美, 奈古一宏, 岡村将史, 木内喜孝, 伊藤貞嘉 135
2000年代のバーデン・ヴェルテンベルク州農業の状況	葛生政則 143
若者の地方共通語使用に関する一考察 ―沖縄地域のアスペクトの使用意識調査から―	副島健作 157

研究ノート

「教員養成GP」における実践的指導力育成を目的としたプログラムの類型分析 ―教員養成カリキュラム多様化の萌芽として―	鈴木学 169

日本文化のクラスにおけるアクティブラーニングの実践 —すずめ踊りプロジェクトでのアクション・リサーチを通した一考察—	島崎薫.....	181
The Effectiveness of Task Based Language Teaching Versus Traditional Second Language Acquisition Teaching Methods	Vincent SCURA.....	193
Native Speakerism and English Language Education in Japan	Barry KAVANAGH.....	201
日中の学生による相互学習型授業における異文化理解活動の試み	森山美紀子.....	211
報告		
海外留学促進のためのラーニングアグリーメントの導入と課題	高橋美能.....	223
東北大学の全学教育におけるレポート作成指導—講義担当教員を対象とした面接調査の知見—	串本剛, 吉植庄栄, 中川学, 菅谷奈津恵.....	233
大学オリジナルのレポート作成手引きの検討 —東北大学における共通教材の開発を目指して—	菅谷奈津恵, 吉植庄栄.....	243
Holistic Assessment: Devising a Range of Grading Criteria for <i>Eigo</i> A Reading Classes at Tohoku University	Daniel EICHHORST, Ben SHEARON.....	253
Educating for Global Competencies: An Introduction of an English Communication Curriculum	Richard Paul MERES.....	259
東北大学・ノースカロライナ大学間のスカイプ・パートナー・プログラム —英語コミュニケーション能力向上ツールとしての効果に関する調査—	スプリング・ライアン, 加藤富美江, 森千加香.....	263
日本における大学中国語教育の充実を目指して —教育関係共同利用拠点プログラム「中国語教育強化講座」の取り組み— 張立波, 趙秀敏, 井上浩一, 浦山さか, 川口ひとみ, 崎原麗霞, 水津有理, 叢莉蔓, 高橋康徳, 福田翔, 森山美紀子, 李偉.....		271
初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書及びその指導法と評価方法の設計方針	趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大.....	281
日本語の音声体系の可視化による発音と表記の同時導入	バックレイ厚子.....	297
障害学生支援担当者の役割に関する一考察 —意志の表明に焦点をあてて—	佐々木真理, 長友周悟, 吉武清實, 池田忠義, 佐藤静香, 松川春樹.....	307
解説		
就職・採用活動時期の変更が浮き彫りにしたもの —これからのキャリア支援活動への示唆—	猪股歳之.....	311

＜特集＞ 学士課程教育

— 趣 旨 —

東北大学高度教養教育・学生支援機構は、2014年4月に学内6組織を統合し、高度教養教育、学生支援に関する調査研究、開発、企画、提言、および実施を一体的に行い、本学の教育の質的向上に寄与するための施設として創設されました。機構の機能と役割は多岐に亘りますが、その中でも、現在取り組んでいるのは、教養教育の再構築のための調査、研究、教育内容・科目の開発です。その一環として、機構編集委員会では、紀要の特集を「学士課程教育」と設定し、機構の内外から広く原稿を募集することといたしました。

周知のように、日本の学士課程教育は、共通・教養教育および専門教育の2区分によって構成されています。大学設置基準大綱化以後も引き続くこの構造は、いま大きな転換期にあります。高等教育の多様化、入学生の学力・意欲と大学教育との接続を図るための初年次教育の導入と拡大、高等教育のグローバル化のもとでの留学生の増加や送り出しのための語学教育の強化の必要性、情報教育など新たなスキルの提供など多様なニーズが共通・教養教育に期待される一方、爆発的な知の生産を大学教育に装備するために、専門教育や大学院教育への移行準備や学士課程前期への前倒しなど、学士課程教育全体が複雑かつ多様な課題の集積点になっています。経済学、社会学、心理学など人文・社会科学においても高度な数理処理能力が求められているにもかかわらず、高校までの文系理系区分による数学科目の選択制が、深刻な問題をもたらしていることも大きな問題です。

また、高度化した科学と技術が自然に大きな負荷をもたらし、国境を越えて人間・知識・商品・資本が移動するグローバル社会において求められる教養が、3系列均等履修方式を引き継ぐ共通・教養教育の枠組みで育成されうるかどうかも、根本的な問題にあげられるでしょう。

一方、昨年6月には、文部科学省が国立大学の人文系学部の改組を求め、広く世間の耳目を集めました。日本学術会議をはじめ、これに対する批判も強く、文部科学省は弁明に勉めましたが、人文系を擁護する論調も、教養教育の重要性と不羈一体であることも、文系・理系区分論を前提にしているようで、いささか違和感のあるところです。学術界を大きく揺るがせながら、現代において大学教育は何を果たすべきかという根本論までには至らず、實用知か教養かという二項対立の構図は変わりません。

こうした問題意識を背景に、今回の特集は、教養教育に焦点を絞り、吉田文早稲田大学教授、小笠原正明北海道大学名誉教授・大学教育学会会長、渡辺美智子慶応大学教授・日本学術会議連携会員、森田康夫東北大学名誉教授・教養教育院特命教授の4名に原稿を依頼し、貴重な原稿を頂くことができました。執筆者の方々には、篤く御礼申し上げます。これに、特集の編集を務めた羽田貴史学際融合教育推進センター長からの投稿もあり、計5本の論考で特集を構成しました。

学士課程教育をめぐる論点は、むろんこの特集に尽きるものではありません。東北大学高度教養教育・学生支援機構は、今後も特集を企画し、国内外の高等教育の課題を取り上げて、自由な議論が交錯するアゴラとしての役割を果たしていきたいと考えます。今後とも、よろしくお願いします。

東北大学 高度教養教育・学生支援機構

紀要編集委員会委員長 芳賀 満

特集編集 羽田 貴史

教養教育の学習成果の測定は可能か

—2000年代のアメリカの取り組み—

吉 田 文¹⁾*

1) 早稲田大学教育・総合科学学術院

1. 課題の設定

本稿は、2000年代初頭のアメリカにおける、学生の学習成果の測定をめぐる議論を、アカウンタビリティを求める産業界や政府と、学生の成長と大学の教育改善を重視する大学人との対立の構図として分析することを目的とする。

大学教育における学生の学習成果の測定は、日本でも2000年代から各種の審議会においてその重要性が訴えられるようになり、「社会人基礎力」、「学士力」などと命名された、学生が卒業時に身につけるべき各種の「力」のセットが提示されてはいる。しかし、それをめぐる賛否両論の議論が、大学のステークホルダー間で継続的になされたことはほとんどなく、したがって、学習成果の具体的領域の検討や、それらを測定するための指標の開発に関しても、個別大学の範囲を越えては行われてこなかったといっていよい¹。

他方で、アメリカでは、1980～90年代から学習成果の測定の必要性が論じられるようになり、それをめぐる議論は2000年代に入ってさらに盛んになる。加えて、個別の大学にとどまらず、広範に汎用可能性をもつ評価指標の開発に対して財団が支援をし、その妥当性が検討されて、一定の範囲での普及をみている。このアメリカにおける学習成果の評価をめぐる動向に関しては、日本においては、評価方法の紹介としては知られているが（江原 2010, 森 2010, 2012）、その背後にあるアクター間の対立や、その対立の論理にまで言及して論じられてはいない。

そこで本稿では、2000年代初期のこうした動向を、

その背景、具体的な実践とその対立点、それらの問題点や示唆に関して検討し、日本でも議論されている学習成果の評価に関して、今後考えるべき示唆を得ることを目的とする。

2. アカウンタビリティと学習成果の直接評価

徐々に縮減する州政府の財源をどのように配分するか、その配分の原理となったのが、新自由主義によるアカウンタビリティという考え方である。すなわち、投入した税金に対して、どのような成果が得られたのかを明確にするのがアカウンタビリティであり、実績にもとづく資金の配分がもっとも合理的と考えられるようになった。1980年頃からこうした考え方が論じられはじめ、90年以降には、この考え方は州政府の税金で維持されている州立大学にも及び、大学における「実績」とは何かが大学外から議論されるようになる。具体的には、1998年に非営利団体として設立された全米公共政策・高等教育センター（The National Center for Public and Higher Education）が、2000年からはじめた州内の高等教育機関における、学生の大学教育に対する準備状況、進学状況、授業料や奨学金、卒業率、収益率などに関する量的な指標を作成し、州ごとの比較を行う Measuring Up というプロジェクトは、その代表的なものである。江原（2010）によれば、実績評価の対象は学士課程の教育活動であり、ほとんどの州で実績による資金配分を行っており、それが高等教育予算に占める割合は1～6%程度という。わずかな額のように見えるが、州政府が配分する予算を通じ

*) 連絡先：〒169-8050 東京都新宿区西早稲田1-6-1 早稲田大学教育・総合科学学術院 ayayoshida@waseda.jp

て大学教育に介入することになったことは大きな変化である。自律的に改革をすることを保証されている大学の自治に対する介入とする大学側の反対は強かったが、大学外からは政府だけでなく経済界も含めてこれに賛同する声は大きい。

問題は何ををもって「実績」とするかである。ここで忘れてはならないのは、アメリカの地域アクレディテーション団体である。大学を大学として適格認定するのがアクレディテーション団体であるが、そこでは2000年頃より学習成果を重視したアクレディテーションの導入についての議論が出始めていた。そこに大きな影響力を持ったのは、2005年、当時の連邦教育省長官スプリングスの諮問に対する答申である *A Test for Leadership* (2006) である。連邦政府立のアクレディテーション団体の設置、それまでのインプット重視のアクレディテーションに対して、学生の学習成果を指標とすることの重要性を指摘し、卒業時における共通テストの導入を全学生に義務付けようとするなどの議論は、学習成果の評価という課題を大きく浮上させることになった。共和党内のこのスプリングス・レポートの主張は、民主党政権に交代しても消滅したわけではなかった(森 2012)。

なぜ、こうした議論が生じるかといえ、大学進学率の上昇にともない、それまでの幼稚園から高校卒業までを意味するK-12に代わって、幼稚園から大学卒業までを意味するK-16という考え方が登場したことである。教育システムのなかでドロップアウトすることなく高校卒業まで到達するよう、教育段階間の接続をスムーズにすることを課題としてきたアメリカの教育であるが、高等教育への進学者が70%になるなか、高校卒業まででは不足であり、大学卒業までを視野に含むK-16という考え方が生まれる。これによって、高校の卒業要件と大学の入学要件の擦り合わせを行い、大学教育を受けるに足る高校卒業者を大学は入学者として受け入れているかを考慮すべしとする議論が始まる。そしてさらには、高等教育段階に進学しても規定年限内での学士課程卒業率が低く、言い換えればドロップアウト率が高いことが長年の懸案事項としてあり、その改善があらためて課題となったことによる(森 2010)。

こうした各方面からの多様な議論が収斂するところは、大学における学生の学習成果を付加価値として定量的に示し、それを大学教育の実績としても用い、さらには大学教育改革の資料にしようということであった。

3. 学習成果の評価に関する4つの方法

学生の学習成果に関する議論そのものは目新しいものではない。その動向をまとめたChunによれば、大学の質を測定し、それでもって大学を評価する方法は、大きくわけて4つに分類され、それぞれがよって立つ論理と問題点があるという(Chun 2002)。それによれば、第1は、大学に関する客観的・数量的なデータによる評価である。いくつか例を示せば、入学者の学力による大学の選抜度、中退率や卒業率、GPA、卒業生の就職状況や地位達成など学生に関する指標、教員学生比率、提供されている科目数など教育に関する指標、寄付金額、外部から獲得した研究費などの金銭的指標など、多様な領域における多様な指標を挙げることができる。これらはいずれも量的に測定が可能で、その意味において客観的であることに合理性が認められており、また、大学の質は、どの指標に関しても数値の上下に比例している、より良い質とは資源量に比例するという考え方が存在していることを特徴とする。これらのデータは、客観性という点において妥当性は高いものの、学生の学習成果を第一義的に示しているかという点において疑問が残る。

第2は、いわゆる機関のランキングである。大学教員、職員、あるいは外部の有識者などによって、大学教育のいくつかの観点に対して評価がなされ、それらを総合した機関としての評価は、他機関と相互比較可能なランキングとしての指標となる。こうした測定や評価がなされる背後には、大学関係者や有識者こそが、大学の質をもっともよく理解しているという論理が存在する。ランキングは機関や学部といった組織単位の比較が容易であるため、学生の志願行動、あるいは、ランキングを上昇させるための組織改革などには影響を与えるものの、ランキングが学生の実際の学習に影響を与えるか否かに関しては否定的な意見が多い。

第3は、学生調査である。第1と第2の方法が教員、

職員、有識者などを対象にして行われていたのに対し、この第3の方法は、学生を直接の対象として、学生生活の経験、満足度、能力の向上の程度の自己評価、教育や職業に関する将来計画などを聞くことに特色があり、学生の評価をもって大学の諸活動の改革に用いようとすることに特色がある。この学生調査は、学生の意識・意見・行動、さらには自己評価ではあるが能力の向上の程度に関しても直接明らかにできるという点に利便性が見いだされ、複数の大学で共通の調査票を用いて実施されている調査がいくつかあるほどに普及している。

しかしながら、他方で、この学生が自己申告するという点において、データの信頼性に疑義が生じるのである。というのは、たとえば4件法で同じ項目を選択したとしてもそれがどこまで同じとみなすことができるかといったことである。また、学生の学習成果としての自己評価は間接評価に過ぎず、その信頼性に関しても問題は残るとされるのである。

こうしたなかで生じてきたのが、第4の学生の学習成果を直接評価する方法である。もちろん学生の学習成果は、個々の科目ごとに多様な方法で実施され、それらを総合したGPAが成果を表すものとして長く用いられてきた。ただ、これらの方法は、学生の到達度は測定しても、向上の程度を測定しているわけではない。また、学生の履修する科目や専攻の違いを越えた共通性をもつものでもない。とはいえ、学生の学習成果を直接評価する方法の有効性は、学生の自己評価である間接評価よりもまさると言われるのである。しかしながら、具体的にどのような評価方法がよいのかとなると、それに関する合意に達することは容易ではないという点に問題がある。

学生の学習成果という観点からは、これまでも各所で採用されてきた第1から第3の方法は、測定結果の信頼性と妥当性という点で問題があり、新たに論じられるようになった第4の方法は、測定方法が定まらないという点で問題がある。しかしながら第4の学生の学習成果を直接に評価する方法、それも学習による能力の向上の程度をもって、学習成果とする方法に関しては、1990年代になるとアカウンタビリティという観点から、その重要性が指摘されるようになっていく。

州政府、連邦政府、アクレディテーション団体、大学関係者の間での新たな議論は、まさしく、学生の学習成果を直接評価するという課題であった。そのことの重要性は認識されたとしても、こうした方法に大学関係者からは反対が生じた。とりわけ、大学教育における付加価値が、安易な方法で計量され、それが故に機関間、州間での相互比較が容易になされてしまうことへの反対の声は大きかった（たとえば、Association of American College and Universities (2002), (2007b) など）。

4. 学士課程から一般教育へ

ここまでの議論は、学士課程卒業時の学習成果に関する議論である。卒業時の学力基準を定める、入学時と卒業時の付加価値をもって学習成果とするなどは、教育機関としての教育の効果やその改革の議論とも容易に結びつくものである。こうした渦中において、一般教育の学習成果をどのように考えるかという議論が登場する。学士課程卒業時の学習成果の議論が、なぜ一般教育の学習成果の議論になるのか、その議論の筋道を追ってみよう。

学士課程の学習成果を問う場合、GPAのような知識の獲得程度を用いることは一般的ではない。それは、1つには、この学習成果は、専攻にかかわらず学士課程としての共通性をもつものを想定して議論されてきたこと、もう1つには、学問的な知識の獲得だけではなく、学生は大学生活を通じて何ができるようになったのかを、市民としての社会的責任をもって価値判断ができるようになることや、学習の仕方を学習することで情報の処理能力を高め批判的思考力を涵養することこそが、学士課程の学習成果だと論じられることによる（Hersh 2002）²。

学習成果をこのように定めると、その成果を上げるための教授法は、従来の教員中心ではなく学生中心であるべきと論じられるようになる。学習者としての学生の存在を強調し、教員はそれを補助するメンターになることで、学生は自立的学習を進められるようになり、上述の学習成果が生まれるのだと論じられる。そして、こうした学習成果と教授法は、学士課程全体を通じて達成されるものであるが、とりわけ一般教育に

においては尊重されるべきだとされるのである。なぜなら、一般教育のミッションは幅広い学習による知的なスキルの形成にあるからだというのが、その理由である (Schneider & Shoenberg 1998)。

もともと一般教育は、専攻の前段階において多様な領域の学習を目的としているが、多様な科目を提供すると、科目間の一貫性が希薄になり、学生の学習にも一貫性が欠如するという、多様性と一貫性の両立という矛盾を抱えており、大学内外から常に改革が要請されてきた (ロスブラット 1999)。1990年代からの一般教育改革が目指したのは、多様な科目の提供による多様性の確保ではなく、それらの学習を通じた学生の知的スキルの形成であった。多様な内容を学習しても、それらが、たとえば批判的思考力の涵養を目的とすれば、そこで一貫性が確保できるという考え方である (Gaff1991)。この考え方は、学生の学習成果の重視という考え方と違和感なくシンクロしていくのである。

そして、2000年頃には、それを可能にする教育方法の工夫として、協調学習、経験学習、サービス・ラーニング、探求型学習、統合学習といった手法が強調されるようになる。これらの方法により、一般教育の矛盾や問題を解決できると期待されたのである。どの科目を教えるかではなく、教授学習へのアプローチを考慮することは、教養教育 (liberal education) に根差す哲学であるとも言われたのである (Rothblatt 2003)。

アメリカにおける教養教育 (liberal education) は多義的であり、その理解は容易ではない。というのは、学士課程教育の理念を指して教養教育 (liberal education) と言われる場合、非職業的な学問分野 (liberal arts) を指して用いられる場合、また、一般教育 (general education) の課程を意味する場合もあるからである。教養教育 (liberal education) は、これらのいずれとも互換的に用いられる。それは、もともとアメリカの大学は教養教育 (liberal education) のカレッジとして始まり、大学が専門教育に特化していく過程において、4年間の教養教育 (liberal education) の課程は、2年間の一般教育の課程に縮減したが、学士課程の理念としては教養教育 (liberal education) が強調されるという歴史的経緯によるものである (ロスブラット 前掲)。したがって、学士

課程の学習成果を専攻にかかわりなく共通の内容で考えようとする、一般教育改革として学習成果を求めることは、同根であるといってもよいのである。

5. 一般教育と transfer

一般教育の学習成果に対する要請には、これらとは異なるもう1つの事情があることを指摘したい。それは、アメリカの高等教育には、単位の蓄積を通じて大学間を移動する transfer (単位互換による機関の移動) という仕組みがあることである。transfer とは、移動前の機関において取得した単位を、移動先の機関における単位に読み換えることによって、機関を移動しても単位の累積加算をすることで卒業が規定年限内に可能になる仕組みである。この方式により、コミュニティ・カレッジ、総合大学、研究大学といった州内の州立大学を自由に移動できるシステムが構築されてきた。

そして、この transfer は、一般教育から専攻への移行期に多く生じるが、単位の振り替えは、科目名称の類似性とその単位数によって行われていた。それは、類似の名称をもつ科目は同じ内容が教えられ、単位数は学生が獲得した力のレベルであり、それはどの機関においても同じだという暗黙の仮定があることを意味する。

しかし、実際には、そのようなことはなく、学習成果という議論が登場した時、そのことが改めて問われるようになったのである。学士課程の学習成果を重視するならば、transfer に際しても学習成果を重視して当然ではないか、すなわち一般教育の学習成果を問わずして、学士課程の学習成果は問うことができないという議論である (Schneider & Shoenberg 前掲)。この transfer と関わる一般教育の学習成果の議論は、2000年前後から始まる。そして、これらの議論は、州政府やア krediteーション団体の、大学に対するアカウンタビリティの要請と重なって、現実のものとなる。州立大学全体にわたる一般教育の科目内容や単位の標準化、すなわち教育内容を詳述し、また学生が獲得する能力を明示することで、実質をともなった単位互換を可能にしようと、改革を求めるようになる。

これによって、学生の単位修得のロスは減少し、提供する科目の精選によって増加する一方の高等教育費

の節約が可能になると州政府は論じる。効果と効率の両立が可能というわけだ。ただ、こうした州立大学全体に対する標準化の要請は、これまで大学教員個々人の管理下にあったカリキュラムへの介入であり教員の自主権の剥奪だとみる大学関係者は多い (Gaff 2001)。

実際、transfer がどの程度生じていたかといえ、2003年においては、学士課程卒業者の59.2%が2機関以上に在籍していた。入学時から卒業時までを同一機関に在籍する者の方が少ないのである。大半は同一州内の機関に在籍する。また、2年制の機関から4年制の機関への移動がもっとも多いが31%に過ぎず、4年制の機関での移動19.1%、2年制の機関での移動20.7%、4年制の機関から2年制の機関への移動14.2%と実に多様な移動が生じていることがわかる (Adelman et al. 2003)。

これだけのtransferが生じていても、州内の大学に共通した一般教育の要件を、それも学生の学習成果に関してまで決定することは容易ではないようだ。2005年に実施された調査によれば、わずか10州が、州として州立高等教育機関に共通した一般教育の単位数、履修領域などのパッケージを作成し、それを利用してtransferを行うことを取り決めているが、それ以外の州では、規制力をもたないパッケージであったり、科目に付された番号がtransferに用いられるなど、機関の自由度が高いことが明らかにされている。また、一般教育によって涵養すべき能力に関していえば、ごくわずかの州で「批判的思考力」(4州)、「倫理性」(3州)、「生涯学習力」(1州)といった事項を掲げているに過ぎない (Shoenberg 2005)。

Transferというアメリカの高等教育に特徴的なシステム故に、一般教育の学習成果が問われるのであるが、州全体の足並みを揃えること、言い換えれば、1機関を超えてカリキュラムに共通性を求めることが、いかに容易ではないかをみることができる。

6. VAAI から CLA へ

これらの議論が並行するなか、次第に、どのような側面を学士課程の成果とみなすかという具体的な議論に進んでいく。興味深いのは、一般教育の学習成果と、教養教育 (liberal education) のそれとが互換的なも

のとして議論される点である。それはすでに述べたように、教養教育 (liberal education) と一般教育との歴史的な経緯にもとづく類似性・互換性によるものであり、また、学士課程における専攻にかかわらず学士としての共通性を評価しようとする場合、それは一般教育で実施されている基礎スキルの獲得や幅広い分野の学習を評価対象にすべきと考えられるからである。

ところで、教養教育 (liberal education) は、その目的として教養人 ((liberally) educated person, cultivated person) の育成を、当初より掲げてきた。この歴史的な理念は現代でも各所で用いられ、大学のミッションに掲げられる場合も多い。この教養人 ((liberally) educated person, cultivated person) とは、円満な人格をもち公衆へ奉仕する市民³を意味し、したがって円満な人格を形成することが、教養教育に課された役割とされている (ロスブラット 前掲)。そのため、教養教育の学習成果の評価が議論となっても、必然的にその理念を受け継ぎ、知識の獲得に加えて、社会的責任に関する事項が列挙されることも特徴として指摘することができる。

教養教育の学習成果としてどのような事項を評価するか、2000年頃からいくつかのプロジェクトが始まるが、それには大きく2つのグループがあり、両者の考え方は対立する。その議論の過程を追うことで、アメリカの高等教育における学習成果の評価が孕む問題と測定の困難をみることができる。

1つは、2000年に始まったランド・コーポレーションの教育助成審議会 (Council for Aid to Education) の「付加価値評価計画 (Value Added Assessment Initiative)」⁴である。学生が高等教育機関に在学することによってどのような能力の付加価値をつけたか、それを教養教育という観点から、学生の直接評価によって測定しようとするプロジェクトである。評価する領域は、大きく分けて「知識 (knowledge)」、「判断力 (judgement)」、「知るための方法 (ways of knowledge)」の3つのカテゴリーである。「知識」とは、人文・社会・自然にわたる幅広い領域の知識、「判断力」とは、獲得した知識を用いて、決定をし、優先順位をつけ、判断を下すことをいう。また、「知るための方法」とは、情報を処理し、批判的に思考し、学

習するための方法を学習することである (Hersh and Benjamin 2002)。また、これらを、それぞれの力が社会生活を送る上で有用なものという観点から評価すること、社会生活の文脈を斟酌した評価が重要であることが強調されている。いくつかの高等教育機関での実験を通じて、項目や測定の妥当性を検証し、最終的には学習成果を測定するための標準テストを作成した。学生の受験結果は、大学の教育改善の資料とするだけでなく、州の高等教育政策の資料として利用可能にすることを計画するものであった。

その後2004年には、大学卒業時にすべての学生が獲得しているべき能力（批判的思考力、分析的論理的思考力、問題解決力、文章表現力）とその範囲をコアとして定め、それを測定する Collegiate Learning Assessment という標準化されたテストとして結実する。このテストは多肢選択のようなものではなく、実社会で生じる問題をどのように解決するか、提示された各種の資料を参考に自由記述形式で回答するものである。これを入学時と卒業時に実施し、その差分をもって付加価値とするのである。

この推進者によれば、「これらの能力は、何らかの特定のコースや専攻において教えることができるものではなく、大学生活全般において構築される集成的、蓄積的な結果である。したがってCLAは、個々人の学生や個々のコースの評価ではなく、機関としての付加価値を測定したものということになる。」(Hersh 2007) という。そして、標準化されたテストであるため、その結果の機関間で比較が可能であり、それによって、たとえば、入学者の学力レベルが同程度であっても卒業時に差が出てくるのはなぜかを問い、そして教育改革を進めることができると論じる。加えて、外部の批判を想定して、「CLAは新たなランキングのツールとして用いられることや、結果をもとに予算配分に利用されることを意図してはいない。(中略)CLAの目的は、機関の教授・学習過程の改善にある。」(Hersh op. cit.) と力説している。

CLAはその後CLA+とステップアップして現在に至り、150以上の機関で3万人の学生に利用されている。これほど短期間に多くの利用者を得るに至ったのは、アクレディテーションにおける評価項目に学習成

果が加わったことによる。スプリングスの意図した連邦立のアクレディテーション団体は設立されなかったが、アクレディテーションにおいて学習成果の評価が評価項目として付加されたため、それ用の資料とするために多くの大学が利用するようになったのである。アクレディテーションのために新たに学生の学習成果を測定するのは多くの大学にとって容易ではなく、標準化されたテストはそのための簡便な手段として用いられたのである。さらには、OECDによる大学卒業時の学力評価のプロジェクトであるAHELOにおいても、このCLAの使用が検討されていた。

7. AAC&Uの反論

こうした方式に大きく反対したのは Association of American Colleges and Universities (AAC&U) である。これは、教養教育の推進を目的とする大学団体であり、それに関する研究プロジェクトやセミナーの開催などを行ってきた。こうした批判的思考力などを測定する標準化テスト、それによる学生の学習成果の付加価値の測定、その結果の州の高等教育政策立案における利用という方式への反対理由はいくつかある。

たとえば、「狭隘な定義のもと狭隘なテストでもって、大学における学習成果を測定すると、現在確立しようとしているエビデンス文化 (Culture of Evidence) をゆがめることになってしまう。エビデンスとして測定するものは、教育として測定しなければ、エビデンス文化は自動的に教育改善をもたらすものとはならない。スプリングス委員会は広範囲にわたる能力を標準化テストで測定しようとしているが、過去の経験と我々が現在取り組んでいる研究にもとづけば、もっと学ぶべきこと、検証すべきことが残されている。これらの能力は、学問分野における知識の獲得、理解、論理的思考の学習において獲得するものであり、また、学問分野の学習によって、Educational Testing Service (ETS) が“ソフト”と命名している、個人的、市民的、同時的、社会的、認知的知識も獲得できるのである。」(Richard J. Shavelson 2007) といった、評価すべき能力とは、学問分野の学習を通じて獲得できるものであるとして、それを欠いた標準化テストで測定することに対して反対する意見がある。

表 1. AAC&U による教養教育に不可欠な学習成果（2004年版）

人類の文化と自然界に関する知識（Knowledge of Human Cultures and the Natural World） ・自然科学 ・社会科学 ・数学 ・人文科学 ・芸術 認知的および実践的技能（Intellectual and Practical Skills） ・文章および口頭コミュニケーション ・探究，批判的思考力，創造的思考力 ・数量的リテラシー ・情報リテラシー ・チームワーク ・学習の統合 個人的および社会的責任（Individual and Social Responsibility） ・市民的責任および市民としての関与 ・倫理性 ・認知的知識の獲得と行為 ・生涯学習への志向性

出典：Association of American Colleges and Universities（2005）

また、「これまでの調査研究が明らかにしているように、学生は、学習に積極的に長い時間取り組み、教員や学生と知的に相互作用をし、達成しようとする意欲を持続し、多様な人や考えに出会い交流することで、成長するのである。（中略）豚の体重を測定すれば豚が太るわけではないように、学生のテスト受験にお金をつぎ込んでも、学生は学習するようにはならない。」（Banta 2007）と、闇雲にテストをしても本題である学生が学習に取り組みことにはならないと警鐘を鳴らしている。

こうした標準化されたテストに批判的な立場をもちつつも、AAC&Uとしては教養教育を推進する立場から、教養教育の成果としてどのような側面を重視すべきか、項目設定のプロジェクトを立ち上げる。その第1版が2004年に出された表1である。そこでは3領域15項目を、専攻にかかわらずすべての学生が身につけるべきものとして設定した。

AAC&Uは教養教育の学習成果を考えることそのものには反対しているわけではない。AAC&Uとしては、すでに2002年、2004年に出版したプロジェクトの報告書でも同様に、教養教育の成果を評価するための項目に言及しているが、それは、「これまで、学生の学習が問われることはあまりなく、それゆえに学生の達成度に関して知られていないことが多くある。よい評価とは、あらゆる学生の学習を向上すべき力を備え

ていなければならない、評価の実践は、キャンパスにおける教授・学生の取り組み・機関の支援・学習の側面において、それらが並行して改善する方向で拡大されるべきものである。」（AAC&U 2005）というスタンスに立ってのことである。すなわち、あくまでも高等教育機関内における、学生の学習を向上させるための、各種の取り組みの改善を目的としており、州の高等教育政策立案に資するといったことは評価の目的には含まれていない。そして、AAC&Uは、これらの項目が、産業界や政府からも同意を得るものであることを、項目1つ1つに対して、それらから出された各種の文書を用いて例証している（AAC&U 2005, op. cit.）。

そして、これをベースにして、2007年には改訂版が作成されている（表2）。

これは2004年版をもとに議論を重ねた結果であり、本質的には大きな変更はない。しかしながら、従前では、第2領域の1項目であった「学習の統合」が、改訂版では新たに第4の領域の「統合的、応用的学習」として設定されたこと、従前の第1の領域では習得すべき学問領域が個別に立てられていたのに対し、改訂版ではすべてが一緒になり1項目となっていること、従前の第2の領域における「探究，批判的思考力，創造的思考力」から、改訂版では「探究と分析」として独立し、従前の「チームワーク」に「チームワークと問題解決」として問題解決が付加されたことに変化を

表 2. AAC&Uにおける教養教育に不可欠な学習成果（2007年版）

人類の文化と物理的自然的世界に関する知識 (Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World) ・自然科学, 数学, 社会科学, 人文科学, 歴史, 芸術の学習 認知的および実践的技能 (Intellectual and Practical Skills) ・探究と分析 ・批判的思考力, 創造的思考力 ・文章および口頭コミュニケーション ・数量的リテラシー ・情報リテラシー ・チームワークと問題解決 個人的および社会的責任 (Individual and Social Responsibility) ・市民的知識および市民としての関与—ローカルとグローバル ・認知的知識能力 ・倫理的思考力と倫理行動 ・生涯学習の基盤と技能 統合的, 応用的学習 (Integrative and Applied Learning) ・一般的な学習と専門的な学習を越えた統合と高度な学習達成

出典：Association of American Colleges and Universities (2007a)

みることができる。個別の学問分野の学習よりも、それらを通じて培われる能力、それらを統合することによる高度な学習、社会生活で求められる分析力や問題解決能力など、より応用的・実践的な能力に比重がかけられるようになったといえることができるだろう。

8. 既存の調査結果から明らかになること

これら教養教育の成果として重要な項目を作成したAAC&Uは、2004年版の項目に対応させて、学生はこれらをどの程度身に付けているのか、既存の各種調査を用い、表3に示すように教員調査（「学生がそれらの項目を向上できるように授業を構成しているか」）、学生調査（「大学での在学経験が、それらの力の向上に役立ったか」）、全国レベルの標準化されたテストの3側面から比較している⁵。教員には、学生が成果を上げるように授業構成したか、学生には大学は学生が力を伸ばせるような取り組みをしてくれたかをたずねているが、それはいいかえれば、大学の実施している教育が、付加価値をつけようとしているか、実際に付加価値をつけてくれたかを評価をしているところが興味深い。

これをみると、教員は自身の授業において批判的思考力を高めたり、各種の学習を統合することに関しては当たり前のよう実施しており、コミュニケーションスキルや情報リテラシーなどに関しても力を入れており、機関レベルでそれを実施する体制ができている

ことも明らかである。しかし、それらと比較すると社会的責任を教えることに関しては、重視する程度は低い。学生の授業評価をみると、力を入れている教員が多い項目では、学生も在籍機関での経験がそれらの力の向上に役立ったとしているが、力を入れている教員が少ない社会的責任に関する項目では、在籍経験がそれらの力の向上に役立ったとする比率が低くなっている。機関の目的や教員の教育意図が、学生の学習に影響を与え、それが学生の力の向上に関連しているのではないかと推測されている。

他方で、全国レベルのテストでは、測定されているのが如何に限られた項目であるかを明瞭に見て取れる。また、測定された数少ない項目においても、習熟度が低いレベルにとどまっており、学生が在籍経験によってそれらの力を獲得できたとする評価と大きな開きがあることも指摘したい。

AAC&Uでは、こうした分析を通じて、教育機関が何を目的としどのような教育をするかが、学生の学習に影響を与えることを示し、その多様性を無視して標準化テストで成果を測定することが教育改革につながらないとして、成果測定の議論を始める。

9. 学習成果の評価方法

標準化テストに対抗する方法として生み出されたのは、ルーブリックという測定方法であり、それはアカウンタビリティの要請によって作成されたETSの

表3. 教養教育の項目別成果

項目	教員調査 (FSSE)	学生調査 (NSSE)	全国テスト (ETS/ACTCAAP)
知識	—	・一般教育における幅広い知識86%	・ETS: 数学レベル3到達は4年生で8%, 1年生から5%上昇 ・ACT: 1年から4年で数学は低下, 自然科学はごくわずかに上昇 ・社会科学, 人文科学, 自然科学, 芸術はデータなし
文章および口頭コミュニケーション	・明晰で効果的な文章作成を重視した教育61% ・明晰で効果的な口頭表現を重視した教育49%	・文章作成77% ・口頭表現72%	・ETS: 文章作成レベル3到達は4年生で11% ・口頭表現はデータなし
探究, 批判的思考力, 創造的思考力	・批判的・分析的思考力を重視した教育93%	・批判的・分析的思考87% ・創造的思考力に関してはデータなし	・ETS: 批判的思考力熟達は4年生で6%, 77%が不十分 ・ACT: 1年から4年にかけて1標準偏差上昇 ・創造的思考力はデータなし
数量的リテラシー	・量的問題の分析を重視した教育44%	・量的問題の分析65%	—
情報リテラシー	・所属機関は学生にPCの利用を推奨91% ・情報の価値, 他者が収集・解釈した情報の検証方法を重視した教育73%	・PCや情報に関する技術77%	—
チームワーク	・他者とうまく仕事をするを重視した教育55%	・他者とうまく仕事ができる78%	—
学習の統合	・アイデア・情報・経験を統合して, 新たなより複雑な解釈や関係を見出すことを重視した教育85%	・コース終了後に多様なアイデアや概念を統合66% ・アイデアの統合が必要なプロジェクトに参加87%	—
市民的責任および市民としての関与	・コミュニティサービスやボランティアをすることを重視した教育54%	・コミュニティの福祉に寄与45% ・国政・自治体選挙の投票23%	—
倫理性	・学生が価値や倫理の獲得を重視した教育54%	・価値や倫理に関する自身の行動規範59%	—
認知的知識の獲得と行為	・学生の留学は重要45% ・自分と異なる人種や民族的背景をもつ人に対する理解度を高めることを重視した教育41% ・所属機関は多様な経済的・社会的・人種的・民族的背景をもつ学生間の交流を促進44%	・自分と異なる人種や民族的背景をもつ人に対する理解度51%	—
生涯学習への志向性	—	・自分自身で効果的な学習ができる77%	—

出典: AAC&U 2005, op. cit. より作成

注: 各項目の%は, 4件法による回答のうち, 肯定的な回答2つの合計。「—」は該当データなし。

Academic ProficiencyやCLAなどよりも, 学生の学習成果を時系列に測定する方法として妥当性が高く, 教育改善に使用できるとする。2007年版で確定された教養教育に不可欠な要素それぞれに関して16のルーブリックが構築された。ルーブリックとは, 学生が何を学習するのかを示した段階別の基準にもとづき, 学生がどの段階に到達しているのかを評価するものである。何を学習し何を獲得すべきかを学生に示すことができる, 時系列的に, たとえば入学時から卒業時まで

のいくつかの時点での測定をすることで, 学生個々人の成長の度合いを評価できるものとして, そのメリットが謳われた。それぞれの段階の違いが, 数値ではなく言語で記述されているところに特徴がある。

AAC&Uの開発したルーブリックは, 横軸に時系列を置き, すべての項目に共通するものとして初年度を基準 (Benchmark), 2年次, 3年次を途中経過 (Milestone), 卒業時 (Capstone) を最終評価として4回測定する。縦軸は, それぞれの項目で若干差異が

あるものの、その領域の力を獲得するのに必要な事柄がいくつかの次元に分けられて列挙されている。たとえば、「探求と分析」に関して言えば、縦軸には、「課題の選定」、「既存の知識と研究」、「方法論」、「分析」、「結論」、「課題と示唆」がそれに相当し、まさに研究論文の構成が評価軸となっている。また、批判的思考力では、「能力獲得」、「危険負担」、「問題解決」、「反論の包含」、「革新的な思考」、「結合・統合・変換」とやや抽象的な表現が並ぶが、ある領域の戦略や技法を獲得し、そこで生じる課題解決に潜む危険を認識し、そのうえで問題解決を行い、しかしながらそこに別な見方や考え方などへの視野の広がりをもつことで、斬新な考え方に到達し、さらに新たな課題解決策が生み出されるというプロセスを指す。

この評価軸が言語で記されるため、機関はそれぞれの特徴に合わせ評価基準を定めることができ、いくつかのルーブリックを機関の特性に合わせて統合して使用するなど、多様な利用方法があることを特色としている。さらには、それは標準化されたテストで数値として比較されるものとは異なり、学生の成長の度合いを勘案しつつ教育改善が可能になるのだという。そしてAAC&Uでは、12機関をルーブリックのリーダーシップ機関として選定し、ポートフォリオ（学生の学習成果に関するものを作品集として集積するもの）を導入し、それをもとに評価を行い、ルーブリックの有効性を検証している。さらには、パートナーシップ機関として約150機関を選定して、ルーブリックの使用とその検証を行っている。

ここで注目したいのは、15のルーブリックのうち、どの項目の使用頻度が高いかである。ルーブリック使用のリーダーシップ機関として選定された12機関が、それぞれどのルーブリックを使用しているかをみたところ、もっともよく利用されている順に示せば、「文章コミュニケーション」（9機関）、「口頭コミュニケーション」（6機関）、「批判的思考力」（6機関）、「数量的リテラシー」（5機関）、「情報リテラシー」（5機関）、「文章読解」（3機関）、「創造的思考力」（3機関）である。どの機関も選択していない項目として「チームワーク」、「異文化に関する知識と理解」、「グローバルな学習」がある⁶。

15項目のルーブリックにおいて、これだけの採用頻度の偏りが生じているのは、達成段階をいかに段階別に示すことができるか否かによるものとみることができ、スキルやリテラシーは、比較的向上段階の明示が容易であるため、ルーブリックの使用もそこに集中している。さらには、アカデミックな学習として機関内におけるレベルを構築することが容易であることも関係していよう。それに対し「チームワーク」などは、その重要性は認識されていたとしても、それをどのように段階別に評価するかをルーブリックとして示し、かつ、それを評価することが容易ではないことが、この使用頻度から明らかである。ルーブリックは、学生の成長過程を把握できる、理想的には理想的な評価方法であるのかもしれない。しかしながら、それをあらゆる領域に広げて実践に落とし込んでいくのは、それを積極的に使用している機関でさえ容易ではないようである。また、もう1つ指摘すれば、選定された12機関は小規模なリベラルアーツ・カレッジやコミュニティ・カレッジが多い。小規模で学生の顔が見えるような機関でこそ、この評価方法は有効なのかもしれない。

10. 結論と示唆

本稿では、学生の学習成果をどのように評価するかをめぐる2000年代初期のアメリカの動向を、アカウンタビリティを求める産業界や政府と、学生の成長と大学の教育改善を重視する大学人との対立の構図として分析した。その結果、どちらのグループも学士課程教育の学習成果を、専攻にかかわらず教養教育の成果として評価することには同意し、重視する観点においても大きな差異はないものの、その評価方法においては大きく異なる立場をとっていた。産業界や政府はアカウンタビリティを重視するため、一元的な基準で比較可能な評価を求め、その結果、標準化されたテストを開発した。他方で、大学人は、標準化されたテストでは、教育の多様性を損ねるとしてルーブリックを開発し、それを個々の機関の状況に合わせて利用することを推奨した。前者は機関間の比較可能な評価こそが教育改善を進めるというスタンスに立ち、後者は機関の特性の応じた評価こそが教育改善を進めるというス

タンスに立つことの差異である。そして大学業界では、前者を批判し、後者を擁護するケースが多い。

しかしながら、ルーブリックは、評価しようとするどの要素においても、評価の段階や観点が確立されているとは言えず、実際に使用されている要素はリテラシーやスキルなど、ある意味、数量的な評価が可能なものである。また、ルーブリックの評点を用いたとしてもその標準化が求められるが、それは機関内部の評価に依存せざるを得ず、標準化が容易ではない(Siefert 2012)。さらに、そもそもこうした内部評価が可能なのは、教員がその専門を超えて何が成果であるか議論して共通認識があることが前提である (Finley 2012)。

CLAを採用する機関と比較して、ルーブリック使用機関が如何に少ないかは明瞭であるが、それは日常的な評価実践においては、標準化されたテストの方がルーブリックの使用よりも簡便であることを示すものであり、それは、理念と実践、哲学とコストが容易には両立しないことを示している。

ここには同一の項目で同一の内容を測定したとしても、それを評価(Evaluation)に用いるのか、診断(Assessment)に用いるのか、その目的によって測定結果の意味が異なるという問題もある。Evaluationとはあくまでも外在的な基準をもとに評価するものであり、基準の明瞭性と結果の比較衡量が求められる。他方で、Assessmentは、それを行う対象に対して、現状の認識と今後の方向性を示すものである。産業界や政府とそれに対立する大学人のどちらもEvaluationとAssessmentの重要性に対して言及しているが、実はそれらを両立することは容易ではないのである。Evaluationを重視すれば、外在的な評価基準が必要であり、Assessmentを重視すれば、同一の対象に対する一定期間の変化を測定することが必要になるからである。

測定した学生の学習成果を多面的に評価する要請は世界的に強くなりつつあるが、そのなかでわれわれはどのような方法を採用していくのか。根本的な問題は、標準化テストやルーブリックという方法論の対立ではなく、EvaluationとAssessmentという両立しがたいミッションを両立させようとしていることにあるので

はないだろうか。そう考えると、このアメリカの事例はきわめて示唆的である。

注

- 1 個別大学を越えて大学間のベンチマークとして行われている数少ない事例として共同の質問による学生調査を行っているJSAAPを上げることができる。しかしながら、これは学生の学習成果の測定を第一義的な目的にしたものではなく、学生に対するアンケートから学生の成長を測定し、それに影響を与える環境要因を検討することを目的としている点で、本稿の扱う、あらかじめ学生の到達目標を決め、そのどのレベルに学生が到達したのかを測定する学習成果とは、異なるものである。
- 2 これは、教養教育のそもそもの理念が、人格形成とされたことと関連することによるものである。これに関しては、「6. 学習成果の項目」を参照。
- 3 教養教育が誕生した古典古代では、奴隷ではない「自由市民」の育成が目的であった。そのため、教養教育は、長く「支配層」の育成が目的とされてきた。第二次世界大戦後になって、「市民」の育成とされるようになった。
- 4 ランド・コーポレーションのVAAIは、2000年に初中等教育を対象にしたNo Child Left Behind Actが制定され、初中等教育の生徒の学習成果を測定し、それによって学校をランク付けし、初中等教育の質の向上を図ろうとしたことに強く影響を受けている。2000年から始まった高等教育の成果を州ごとに比較するMeasuring UPが学生の学習成果を測定していないことを問題として、より実質的な学習成果の測定を目的として始まった。さらに言えば、VAAIがもとになって、2004年には、高等教育機関に在学することによる批判的思考力の向上の程度を測定するCollegiate Learning Assessmentというテストが作成され、そのテストはOECDによる高等教育卒業時の能力測定を目的とするAHELOの議論においても使用が検討された。
- 5 教員からみた学生調査に関してはFaculty Survey of Student Engagement、学生の自己評価に関してはNational Survey of Student Engagement、全国レベルの標準化されたテストに関してはETSのAcademic ProfileとACTのCAAPを利用している。

6 ルーブック使用機関として選定された12機関において、どの項目が利用されているかを示したケーススタディ (<http://www.aacu.org/value/casestudies>) をもとに分析した。

引用文献

江原武一 (2010) 「アメリカにおける大学評価の改革動向」『立命館高等教育研究』第10号、pp. 113-124.

森 利枝 (2010) 「学習成果のアセスメントのインパクト」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究 (中間報告書)』国立教育政策研究所、pp. 61-75.

森 利枝 (2012) 「アメリカにおける学習成果重視政策議論のインパクト」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』国立教育政策研究所、pp. 106-117.

ロスブラット、シエルダン、吉田 文・杉谷祐美子訳 (1999)『教養教育の系譜』玉川大学出版部

Adelman, C., Daniel, B., and Berkovits, I. (2003) *Postsecondary attainment, attendance, curriculum, and performance: Selected results from the NELS: 88/2000 postsecondary education transcript study (PTTS), 2000*, Washington D. C.: National Center for Education Statistics.

Association of American College and Universities (2001) *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of A National Survey*, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Association of American College and Universities (2002) *Peer Review, Value Added Assessment of Liberal Education*, Vol. 4, No. 2/3, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Association of American College and Universities (2005) *Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement in College*, Washington D. C.: Association of American Colleges and Universities.

Association of American College and Universities (2007a) *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education and American's Promise*, Washington D.

C.: Association of American Colleges and Universities.

Association of American College and Universities (2007b) *Peer Review, Assessing Student Learning*, Vol. 9, No. 2, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Banta, Trudy W. (2007) "Can Assessment for Accountability Complement Assessment for Improvement?" *Peer Review*, Vol. 9, No. 2, pp.9-12, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Chun, Marc (2002) "Looking Where the Light Is Better: A Review of the Literature on Assessing Higher Education Quality," *Peer Review*, Vol. 4, No. 2/3, pp.16-25, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Finley, Ashley (2012) "How Reliable Are the VALUE Rubrics?" *Peer Review*, Vol. 13, No. 4/ Vol. 14, No. 1, pp.31-33, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Gaff Jerry G. (1991) *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievements and Furthering Progress in the Reform of General Education*, San Francisco: Jossey Bass.

Gaff Jerry G. (2001) *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Hersh, Richard H. and Benjamin, Roger (2002) "Assessing Selected Liberal Education Outcomes: A new Approach," *Peer Review*, Vol. 4, No. 2/3, pp.11-15, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Hersh, Richard H. (2007) "Going Naked" *Peer Review*, Vol. 9, No. 2, pp.4-8, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

Rothblatt, Sheldon (2003) *The living arts: Comparative and historical reflections on liberal education*, Washington D. C. : Association of American College and Universities.

- Schneider, Carol Geary & Shoenberg, Robert (1998)
Contemporary Understandings of Liberal EDUCATION, Washington D. C.: Association of American College and Universities.
- Shavelson, Richard J. (2007) *A Brief History of Student learning Assessment: How We Got Where We Are and a Proposal for Where to Go Next*, Washington D. C.: Association of American College and Universities.
- Shoenberg, Robert (2005) "Greater Expectations for Student Transfer: Seeking Intentionality and the Coherent Curriculum," *General Education and Student Transfer: Fostering Intentionality and Coherence in State Systems*, pp. 1-23, Washington D. C.: Association of American College and Universities.
- Siefert, Linda (2012) "Assessing General Education Learning Outcomes," *Peer Review*, Vol. 13, No. 4/ Vol. 14, No. 1, pp.9-11, Washington D. C.: Association of American College and Universities.

大学教育改革のトレンドと日本が目指すべき 次世代の学士課程像

小笠原正明^{1)*}

1) 北海道大学

アカデミック・リーダー育成プログラムにおける講義のために、「大学教育改革のトレンドと日本が目指すべき21世紀の学士課程像」というたいへん大きなテーマをいただきました。一見してお分かりの通り、私はトレンドやブランドとは無縁な存在です。しかし、何でも良いというわけでもなくて、それなりに好みといますか、考えはあります。同じように、今回のテーマについても、与えられた問題について自分なりに考えてたどりついた結論が、結果として大学教育改革のトレンドと一致したりしなかったり、ということになるかと思っています。

講義では、まず1991年の大学設置基準の大綱化以降の中教審答申の流れを説明し、そこで提起された大学像、主として学士課程教育像について分析します。大綱化のきっかけとなった教養教育についてさらに見直しがあり、ある種の復権がなされたこと、それと連動して大学の概念整理が行われ、「大学の種別」という考え方から機能別学士課程が提案された経緯を説明します。しかし、大学教育改革のゴールを目前にして答申は突然失速しました。それにはそれなりの理由があったことを説明し、教育改革の前に立ちふさがり壁を1, 2, 3の3つに分けて分析します。それらに通底する問題として、改革をさまたげる日本の大学に固有の教育文化について触れます。最後に、そういった困難にもかかわらずわれわれが目指さなければならない学士課程教育のあるべき姿を述べて、まとめに代えたいと思います。

なお、私の話は理工系の特定分野に限られており、文系の問題にはほとんど言及しないので、皆さんの中

にはフラストレーションを感じる方がおられるかもしれません。これは私の素養から来る限界ですが、一方では、自分になじみのない専門分野に敬意を払って慎重を期しているためでもありますのでご了解下さい。ただし、文系分野でも本質的なところはそれほど違っていないと推定されますので、質疑応答の時間に会場におられる文系分野の専門の方々からご発言をいただいて、議論の対象を広げていただければ幸いです。

中教審答申の流れ

教養課程を廃止した大学設置基準の大綱化以来、大学審議会及び中央教育審議会から多くの答申が出されていますが、本日のテーマに関係して重要だと思われる答申はスライド1に掲げた合計5つの答申です。平成9年度と10年度の大学審答申は連動しておりまして、おそらくあらかじめできあがっていたものを2つに分けて、まず問題提起を行い、間をおかずに具体的な提案を行ったものと思われます。その2番目の答申が非常に重要で、ここではこの答申が出る前を仮に「21世紀以前」、それ以後を「21世紀以後」と呼ぶことにします。またスライド1の横軸は西暦で示していますので、以後、特に事情のないかぎり西暦で統一することにします。

「21世紀以前」にもどりますと、1997年の『高等教育の一層の改善について』では概略次のことが提案されています。①「学部教育」と大学院その他の高等教育機関との関係を明らかにすること、②基礎教育と高度専門教育をどう分担するかを考えること、③学士と与える教育を確保し、その質を高めること、④どのよ

*) 連絡先：〒069-0851 北海道江別市大麻園町28-18 ogasawara.m@high.hokudai.ac.jp

うな学生を受け入れるかを明らかにすること、⑤教育内容の高度化・専門化と多様化、総合化の調和をはかること、⑥生涯学習における高等教育の位置づけを明らかにすること、の6項目です。当時は大学設置基準が大綱化されたばかりで、新制大学の教育課程の枠組がはずされ、それこそ「がらがらポン」の状態だったわけですが、そこから高等教育を設計しなおそうという気概のもとに、適切な問題設定がなされています。全体として大学改革に対する真摯な態度がうかがわれる良い答申です。

次の『21世紀答申』ですが、これには『21世紀の大学像と今後の改革方針について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』という長い題がつけられており、これ以後、同じようなメッセージ性の強い表題がつけられるようになりましたが、ここではそれぞれ略称で示すことにします。この答申ではいろいろな指摘がなされています。今日のお話しに関係する項目だけを取り上げますと、教養教育の重視、専門教育における基礎・基本の重視、厳格な成績評価、登録単位の上限設定、教育内容・教育方法の改善、教育活動の評価などになります。

一つひとつを見ていただければわかるようにもっともなことばかりで、近年の答申は21世紀答申に掲げられている基本方針を言い直しているだけだということがおわかりかと思います。この答申は、それ以降、つまり2000～2010年代の高等教育のパラダイムを決めるもので、法人化された国立大学の中期計画もこれが基礎になっていました。これは蛇足ですが、そういう順番と論理構造になっていますから、法人化された国立大学の中期計画もこのガイドラインに沿って達成度評価がなされてしかるべきだと私は思います。実際は、皆さんご存知の通り、その時々政治状況に左右されてわけのわからないことになっています。中教審答申が発する課題は、もともと中長期の計画に従って取り組まれるべきなのに、そうならないところに日本の高等教育政策の危うさがあります。

ともかく、この答申で教養教育の復権がなされました。実は、設置基準の大綱化以来、各大学の教養教育システムが雪崩のように崩壊して関係者は強い危機感をいただいていたので、この答申はその歯止めとし

て機能することを意識していました。

『21世紀答申』が指摘した部分を取りあげますと、学学位段階では「教養教育及び専門分野の基礎・基本を重視した教育を行うこと」が強調され、「専門的教養のある人材」という言葉が使われています。また、教養教育の実施に当たっては「従来の専門教育の教員を含めて全教員が責任を持って担うべきもの」とされており、全学的な支援のもとに教養教育を担当する「全学支援方式」がデフォルトスタンダードとされました。これは教養教育を重視しそれを推進する立場からは画期的なことと言わなければなりません。

もう一つ指摘しておきたいことは、ここでは「学部（段階の）教育」という言葉が使われていることです。学士課程と言う言葉はかつて書きで示されていて、以後の答申では「学部教育」はこの言葉に置き換えられました。大綱化以前には教養教育課程から学部に進学するのが一般的であったことから、教養に対して学部という呼び方がなされていました。大綱化以降は入学したときから学部教育ですので、そのままでは学部完結型の印象が強くなり、教養教育の影が薄くなります。それで2000年代に入って、用語として「学部教育」から「学士課程教育」に変わったという事情があります。大学教育学会ではこの言葉を1980年代から使っており、教養教育のくくりがなくなった以上、専門教育だけではない学士の学位を与える教育課程はこう呼ぶしかないわけで、私なども1990年代の中ごろから意識してこの言葉を使っていました。

2005年に出された『将来像答申』では、学位を与える課程（プログラム）という概念が提案されました。これはどういう意味を持つのでしょうか？その意図は答申では必ずしも明快に説明されていませんので、ここで多少注釈を付け加えます。大学の課程はそれぞれの大学が持つ歴史や設置されている地域によって異なる構造をもっています。世界的にもっとも広く普及しているアングロ・サクソン型——英米型——では次のようになっています。「プログラム」は「サブジェクト」とか「コース」という要素からなります。サブジェクトは直訳すると「科目」ですが、科目を実際に提供するときにはコースになります。物理学はサブジェクトですが、開講されているのは講義、実験、演習などで、

これをまとめてコースと言います。個々の授業は「クラス」になります。従って、下からクラス、コースまたはサブジェクト、プログラムという積み上げの体系になっています。

日本の学部や学科に相当する「ファカルティー」や「デパートメント」は、英米ではカリキュラムというよりは教員の組織です。しかし、学生が「自分は物理のデパートメントの学生だ」と言ったりしますので、日本における学科に近い意味でも使われていることがわかります。ただし、英米の学士課程のプログラムは、専攻が物理であるにもかかわらず、場合によっては、化学のデパートメントが提供するコースを履修しなければならないこともある、という点で違ってきます。

学位を与えるプログラムとは？

一方、日本の制度はどうかというと、これはフラットで、学科のカリキュラムにはずら一と科目が並んでいるだけで、それ以上の構造はありません。しかし、『将来像答申』が「学部・学科」など組織に注目した整理ではなく、あえて「学位を与えるプログラム」と表現した以上、ある種の構造と横の広がりを考えていたことは事実ですが、答申においてそれが具体的に主張されているわけではありません。これが先ほど将来像答申のいう「プログラム」は概念が明快ではないと言った理由です。

もう一つ、重要な点は、スライド2にあるように大学の機能分化を唱えたことです。①の世界的研究・教育拠点、②の高度専門職業人養成以下7つの類型が紹介されています。とても重要な概念整理だとは思いますが、学士課程と大学院の機能の区別がなされていないため、特に①の「世界的研究・教育拠点」という言葉が一人歩きを始めて、後にいろいろな問題を引き起こすことになります。

2008年の答申は、『学士力答申』と呼ばれています。学士課程共通の学習成果に関する参考指針として、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力が示されています。①から③までは教育目標分類学、いわゆる「タキシノミー」で、古典的なブルームの分類に沿った項目です。教育の目標は知識を与えることだけではないことを強調し

ている点で重要です。④はアメリカやヨーロッパの質保証の文脈でcritical thinkingと呼ばれているものでしょう。直訳すると「批判的思考力」になります。「批判的」に力点が置かれると印象がネガティブになるので、「総合的な学習経験と創造的思考力」に置きかえたのでしょう。このように、意図としては大学教育の質保証を強調しようとしたのですが、そのためのガイドラインとしてはやや一般的で抽象的にすぎるかな、という印象があります。

話を将来像答申にもどして、大学の概念整理をしてみます。大学の機能分化を私なりに図式的に表現するとこのスライド3のようになります。横軸は左の方がより基礎的で包括的、右の方がより専門的で分化しているとします。物理の例でいうと、左側に「物理学」が来るとすれば、右側に「素粒子論」や「天文学」が来ます。縦軸は、上の方がより学術的で、下の方がより職業的とします。これを「実用的」としないところがミソです。そうしてしまうと、あとで述べるように、日本の大学に良く見られるような教育課程の混乱が生じます。このような二次元空間を考えますと、第二象限には総合的教養教育型学部つまりリベラルアーツ・カレッジが来ます。第三象限には、職業教育完成型の学部が来ます。近年新設があいついでいる看護、医療系の学部がその典型です。右側の第一象限には学術的大学院、第四象限には法科大学院やビジネススクールなどの職業的大学院が入ります。

学生の進路を考えると、リベラルアーツ型の学部を卒業して学術的大学院または職業的大学院に進むというのが最も正統的なコースでしょう。職業教育完成型学部だと卒業後にすぐ職業につく比率が高くなりますが、より専門的な職業的大学院に進むほかに、勉強をしておいて学術的大学院に転身をはかるという方向もあり得ます。

なぜ、このような分類をしなければならないかと言いますと、学士課程のカリキュラムの構成原理がスライド3の上と下でまったく違うからです。なお、答申のいう「世界的研究・教育拠点」というくくりは、以上の概念整理とは次元が違います。そう呼ばれている大学は世界的な総合大学であることが多いのですが、それぞれ多様なカレッジやスクールやグラデュエー

ト・スクールを中に含んでいます。ハーバード大学やコロンビア大学の学士課程は、サイズからいえばむしろ小さめのリベラルアーツ・カレッジです。ハーバードの出身者と言ったらこのカレッジの卒業生のことを指します。典型的な「世界的な研究教育拠点」である大学院の修士生はハーバードの出身者とはみなされていないと、ハーバード・カレッジの元ディーンのヘンリー・ロソフスキーさんが言っていました。

総合的教養教育型学部をリベラルアーツ・カレッジと同義であると仮定しますと、そのカリキュラムの特徴は、スライド4に示しますように、骨格のはっきりしたアカデミック・プログラム、標準化された厳格な試験制度、比較的自由な“ラボワーク”，多種多様な自学自習の学修支援システムなどを持っていることです。この枠組は古いもので、ドイツにおいて形成された近代大学がそのピークに達した1900年前後にはすでに確立されていました。

しかし、大学の大量化にともなって、このような近代大学の枠組が怪しくなります。大量化がもっとも早くから始まったアメリカの大学においては学術的課程を維持するための仕掛けやツールが発達しました。ラボワークやゼミは古典的なものですが、TAやSAの支援によるディスカッションなどは、古典的なドイツの近代大学においては学生組合が担っていた役割をアメリカの大学がシステム化して肩代わりしたものとと言えます。ラーニングコモンズや多機能図書館などもヨーロッパ型の学生組合の施設に似せたものです。教員・TAによるオフィスアワーは、教室外での個人指導をシステム化したものです。

重要な点は、最近新しく出現したかのように見える学習支援のための仕掛けやツールは、実はドイツの近代大学における学生組合の機能を模して作られたものが多く、機能そのものは必ずしも新しいものばかりではないということです。近代大学の教育のパラダイムが変わったのではなく、むしろそれを維持するためのツールや仕掛けが発達したという点が重要です。

重要な点の2つめは、このような仕掛けやツールは、近代大学の枠組の特徴である「標準化された厳格な試験制度」とリンクしているということです（スライド4）。私はケンブリッジ大学の知り合いの先生のところ

で、材料工学の「スーパーバイジング」——オックスフォード大学では「チュータリング」といいますが——という個人指導に立ち会ったことがあります。内容は基本的に試験対策で、期末の学科試験における口頭試問の予行演習のようなものでした。先生が発する質問に学生が答え、その答えについて先生がさらに質問し、学生がその問題をどのくらい深く理解しているかを探りつつ口頭での表現法の訓練をしていました。ちなみに、このとき先生と学生のあいだに置かれた紙に書かれている数式はわずか3つしかありませんでした。司法試験のための個人指導のようなものと考えれば良いでしょう。最近、日本でも、学修支援のツールやラーニングコモンズに注目が集まっていますが、「標準化された厳格な試験」がない状態で、そういったものを利用する学生がたくさんいるのだろうかという疑問に感じています。実際に、オフィスアワーを設けても利用する学生がほとんどいないという話をよく聞きますが、それはそうだろうと思います。

一方、職業教育完成型学部の枠組の特徴は、スライド5に示すように、職業的レリバンスであって、これこそがカリキュラムの構造を決める最大の要因です。イングランドの大学の例で言いますと、外部の職能団体が大学のカリキュラムの内容を決めるだけではなく、外部評価委員として達成度評価にも関与しますので、ある意味で大学の自治は存在しません。日本における医師の国家試験及び司法試験に対する医学部及び法科大学院の立場を想像すれば良いと思います。そもそも資格試験に合格しなければ大学や大学院で学んだ意味がなくなるわけですから、教育はそこに焦点を合わせます。資格試験がありますから、講義で行うか反転授業で行うかは別にして、一定量の認知領域の教育が前提としてあり、その上で関連した実技や実習と、その結果を正確に判定する評価システムが発達しています。ここでも評価がポイントになります。また、カリキュラムには当該の職業に欠かせない教育の要素がすべて含まれている——これを私はワンセット主義と呼んでいます——という特徴もあります。

このような教育に有効な仕掛けやツールとして、何らかの教え込みの過程が含まれます。また、ケーススタディー、PBL、ロールプレー、OSCEなど、目的に

応じて確立されたアクティブラーニングの手法が駆使されています。インターンシップなども、今はいろいろな分野で行われていますが、ご存知の通りもともと医療系の現場研修として発達したものです。

リベラルアーツ型教育も職業型教育もそれぞれ国際的なスタンダードがありますから、国際化とかグローバル化をはかろうとしたら、このように教育課程としての性格をはっきりさせた上で、その質を高めなければなりません。『学士力答申』では、このことが意識されていて、機能別学士課程の方針が出されています。すなわち、国際通用性として学位に付記する専攻名称のルール化、分野別コアカリキュラムの考え方、学習成果の測定・把握の方法を開発・発展させることがうたわれており、いよいよ大学教育改革も本丸に迫りつつあるという印象がありました。少し気になったのは「日本学術会議との連携を図りつつ、分野別の質保証の枠組づくりを促進」という文言があったことです。あとで詳しく説明しますが、私自身は「学術会議とねえー……」と少し不安に思ったものです。

越えるべき壁

4年前の2012年に出された『質的転換答申』において私のこの不安はみごとに的中しました。ここでは学士課程の質的転換の始点として学修時間の増加・確保に多くの紙面が費やされています。これに対してメディアで「失望・落胆・危惧」と表現した人もいましたし、「改革の小道具のみを列挙した」と批判した人もいました。私も『教育学術新聞』で、「学修時間の確保は質的保証に有効か 大学の構造的問題を問う」という見出しでコラムを書きました。大学審・中教審改革の本丸にせまりながら、その石垣の回りを一巡りして帰ってきたようなものと批判しました。1990年代から2000年代にかけて、大学審・中教審の答申は、起・承・転と経緯しましたが、ここでは「結」ではなく、欠けるの「欠」となりました。起承転落とさえ言うてよいと思います（スライド6）。

ただし、私自身はこの結果にそれほど驚きませんでした。なぜなら、大学教育改革の「結」に至るまでには越えるべき壁がいくつもあって、それを越えない限り日本の大学の学士課程が世界の大学に互してその存

在を主張できるようなにはならない、と思っていたからです。その壁の正体を明らかにして、それを越える道筋を明らかにすることがこの講義の本来の目的です。

壁その1：特異な分野構成 越えるべき第1の壁は、日本の大学の分野構成の特異性です。スライド7の左の端に位置する4年制の「スクール」とあるのは、比較的最近、専門学校から4年制大学に昇格した看護系、医療系などの職業的学士課程、「カレッジ」とあるのは短大から4年制大学に昇格したりベラルアーツ系の職業的学士課程を指します。このスライドで最右翼にある基礎学術系のデパートメントとしては理学部の数学科、物理学科、生物学科などを思い浮かべるとよいでしょう。

しかし、ここで注目したいのは周辺部ではなく、真ん中に示した「実学系」とよばれる広大で規模の大きい高等教育の分野です。理系では工学部、医学部、農学部、薬学部、歯学部など、文系では経済学部の一部、経営学部、福祉系学部、それに教育系学部もここに入るでしょう。工学部などの巨大学部の中身を見てみると、英語でいうエンジニアリングに相当する、職業的または実学的な教程を持っているところと、材料科学や化学・応用物理系など学術的で理学部とあまり変わらない、狭くて深いデパートメント的な教程を持っているところの2種類があります。この2つの極の間には職業系とも学術系ともつかないさまざまな色合いを持つ学科が多数存在します。学術的なデパートメント構造を持つところは、理学部と同じように教養教育・基礎教育を共通化して専門教育と連続的につなげようとはしますが、エンジニアリング系はワンセット主義で構成された専門教育とは別に、基礎・教養教育枠を考える傾向があります。こういう専門分野は教養的教育に関してはむしろ旧一般教育課程と親和性があります。しかし、いずれにせよ、基礎・教養教育の部分は構造がしっかりしておらず脆弱で、それが日本の学士課程の弱みにもなっています。

世界的に見て日本の高等教育が良く言えばユニーク、悪く言えば変則的な分野構成を持つにいたった原因は、日本の高等教育の起源と発展の歴史に求められます。詳細については本事業の先行プログラムであるEMLPで詳しく説明しましたので省略しますが、今回

の講義の文脈で重要な点は、歴史的事情のために日本の大学の学科のほとんどすべてが強い縦割り主義にもとづいた自己完結的な閉鎖系を形成しており、他の学科と協力することにも、カリキュラムを共通化することにも消極的だということです。こうした独立性の高い学科の課程の卒業生に与えられる学士の学位に付記する専攻名称の種類は、『学士力答申』が出された時点で580種類もありました。グローバル化と言っても、このように国内だけで通用する、あるいは国内でも通用しにくいディプロマでは国際的に認知されにくく、国際的展開も難しくなります。

分野構成とカリキュラムの構成原理との関係を示すために、先ほど示しました「大学の概念整理」のスライドの上に実学的課程の図を重ねてみました（スライド8）。実学的課程はその規模が大きいこと、入学の段階ですでに細分化されていること、それぞれの課程が学士課程から大学院の博士課程までの一貫教育を目指していることなどに特徴があります。それで良いのではないか、それが日本の大学の特徴だと言う教員が特に理系の実学系には多くいます。しかし、良くはないのです。

先に述べたように国際通用性の問題もありますが、この課程を維持するために現実の問題として一番困るのは教員の負担が限りなく増大することと、そのような努力にもかかわらず教育の質の保証が十分でなくなることです。自己完結的なカリキュラムですから、科目の一部を他の学科に担当してもらうことができません。すべて自学科の教員で担当しなければならないので、どうしても学生一人ひとりに目が届きにくくなります。それでは、ということで非常勤を雇うこととなりますが、これは教育の質の管理を事実上放棄する結果につながります。さらに入学して来る学生の履修経歴の多様性や学力そのものの多様性に対応しなければならず、細分化された縦割り学科では教育の効率が下がることは避けられません。特に研究大学の教員は近年外部資金の獲得のために膨大な時間を費やすようになりました。授業の組織化に必要なTAや授業補助者の研修システムを持たない状況で、これからどうやって研究と教育を両立させていくのだろうかと心配になります。

細分化されている学科構成を整理し、科目を共通化し、分野別のコアカリキュラムを作らなければならない、これが学士力答申の主張ですが、そのようなことが日本学術会議にできるのか、というのが私の懸念です。

羽田貴史先生の『戦後大学改革』に詳しく書かれているように、日本学術会議は敗戦直後の荒廃した時代に、生産復興のための科学、及び産業への科学の応用を促進する目的で設立されたもので、その分野構成と国際的な学術分野構成——アカデミック・ディシプリン——との間に相当な食い違いがあります。また、1948年に国会に上程された日本学術会議法案では当時の政治的事情により教育に関する条項が削除されました。このような設立の経緯と現に果たしている役割から、日本学術会議はわが国の高等教育の分野構成を教育の目的のために再編するという強い動機を持ち得ません。教育分野の再編とコアカリキュラムの問題をここに丸投げしたのは、中教審答申の当事者意識の欠如を反映したものだ、と私は先の新聞のコラムで批判しました。

日本学術会議が主導できるかどうかは別として、日本の高等教育における「実学分野」の再編は避けられません。細分化された学科構成をなるべく広げること、学生に対しても教員に対しても「開かれた」構造にすることが、国際通用性を高めるためにも、教育の質を上げるためにも必要なことです。これを私は「実学のリベラルアーツ化」と呼んでいます。私がそう主張するまでもなく、スライド9に示すように、現実にはさまざまな実学分野の学部においてリベラルアーツ化と職業化へのスプリット現象が進んでいます。実例としては、薬学部が薬剤師養成課程と研究者養成課程に分かれたことや、法学分野では実定法にかかわる教育が法科大学院に移行しつつあることなどがあげられます。工学部や農学部でも同様の分離・分裂が進行しつつあります。実学の各専門に共通する理念のカリキュラム化、教育の基礎化、共通化、及び入口の大きくくり化を進める「リベラルアーツ化」と、卒業後につく職種にターゲットを絞ってカリキュラムにおいて職業的レリバンスを高める「職業化」への分離は必然で、これを政策的に積極的に推進するべきだと思います。

蛇足としてつけ加えますと、大学院課程は学術的であれ職業的であれ、広い意味では「職業的」課程であると私は考えています。専門職大学院は特定の職種のための準備教育であることは明かですが、学術の大学院も会社の研究所などを含む学術的分野で働くための準備教育で、研究技法以外に、高度な企画書や論文の書き方、討論技法、ファンドの獲得法などを身につけるところです。

しかし、「実学のリベラルアーツ化」という言葉には、ある種の矛盾が含まれているのも事実です。たとえば工学は英語で「テクノロジー」ではないか、リベラルアーツとテクノロジーは対立する概念ではないか？という疑問です。これに対して私は逆に、「実学はテクノロジーだろうか？」と反問することにしています。古代ギリシャ・ローマの文化では、普遍的な知識と徳を身につけさせる教育であるパイディアは、機械的な職業に携わる職人・職業人の教育と区別されていました。この伝統は、最近までヨーロッパにおいてはリベラルアーツの教育は総合大学で、テクノロジーの教育はポリテクその他の実業学校で行うという形で残されていました。大陸ヨーロッパではこの区別、というか差別は今でも厳然として存在します。

あるフランスの親しい友人など、私のように理学部でサイエンスを学んで「エンジニアリング」の学部教員になり、「工学博士」の学位をとった上でサイエンスの国際会議で議論するなどということはありません、わけがわからないと言っていました。しかし、私のような経歴は、日本ではあたりまえとは言わないまでも、良くあるケースです。

リベラルアーツとテクノロジーのこの区別はさすがに古めかしく、ヨーロッパ中世まではいざしらず、近代大学の誕生から間もなく崩れはじめます。エンジニアリングが大学で市民権を得たのはスコットランドが最初で、19世紀の後半にはイングランドでようやく学術分野とみなされました。ちなみに、今では代表的な自然科学の分野とされている化学も、中世においては錬金術師のギルドで発達したために、大学のデパートメントとして認められるまで長い年月を必要としました。

大学の正規のメンバーとして認められたということ

は、当時の意識としてはエンジニアリングや化学という「実学」がテクノロジーではなくて新しいパイディアとして取り込まれたということです。新しいリベラルアーツとしての実学の主張は、特に巨大な工学部を持つ日本の大学において、以前からよくなされています。2007年に東京農工大学において行われた大学教育学会の基調講演で、当時産総研所長の吉川弘之氏は、「持続型人工物観」という概念を提唱し、21世紀においては環境に負荷を与えず人工物を作ることはできないのだから、ものを作る逆のプロセスを同時に開発して自然にもどすということを前提としなければならないという意味のことを述べています。吉川氏は1989～1993年に東大の工学部長であったころから「リベラルアーツとしてのエンジニアリング」という考えを支持しておられました。また、最近では、作家の立花隆氏は長崎大学で行われた同じく大学教育学会の基調講演で「デカルト的文化とホモルーデンス的文化」を対比させて、物を作ること、物を作りながら世界を認識して行くことがホモサピエンスの種としての特徴だ、と述べています。

実学のリベラルアーツ化とは、例えば「エンジニアリング」という小さくくりで工学の一部を学術分野、つまりアカデミック・ディシプリンの1つに組み入れることです。これは先に述べたようにオックスフォードやケンブリッジを嚆矢として英米ではすでに根付いている考え方です。国立大学法人の主力を占める医学・工学・農学等の各分野は、現代における必須の教養としてのリベラルアーツ的教育を提供できるはずですが、このことについて、エリック・アシュビーはすでに1958年に、「技術はその全体性において理解する習性、これがすなわち技術的ヒューマニズムの真髄であり、高度の技術教育の達成すべきものとしてわれわれが期待するものである」と言っています。また、同じ文脈で、「教養（カルチャー）への道はそれぞれの専門主義を通じてあるべきであって、それを避けて通ることではない」とも言っています。これは、今の日本における学士課程教育及び教養教育の理念に関する議論に直結するものです。実学は、文学、科学、芸術などと並ぶリベラルアーツの重要な柱だというのが私の主張です。

壁その2：岩盤規制 現在さまざまな行政の分野で問題になっている岩盤規制が高等教育においてもあります。それが越えるべき壁の2です。

学校教育法の第八十五条には、「大学には、学部を置くことを常例とする」と明記されています。学部以外の教育研究上の組織については「置くことができる」とされており、一種の例外規定であることが分かります。さらに大学設置基準では学部が満たすべき条件が定められていますが、その第五条（課程）において、「学科に代えて学生の履修上の区分に応じて組織される課程を設けることができる」とされています。つまり、学校教育法でも設置基準でも、教育機関の要としての「学部」に権限が集中されており、他は付け足しの扱いだということです。

これらの法規のどこが問題かといえば、2005年の『将来像答申』の重要な結論である、学士を与える「プログラム」は実効的には学部・学科の権限ですべて決まってしまうことです。その枠を超えることは推奨されておらず、例外的に「できる」にすぎないというのがこの法の精神に従った解釈です。そうである以上、デパートメントの相互乗り入れや組み合わせによって学士を与えるプログラムを編成することは絵に描いた餅にすぎず、実効的には縦型の学部・学科のプログラムならぬ「教程」が堅持されることになります。これは中教審答申との重要な矛盾です。

最近、文部科学省もこのことに気がついたとみえて、規制緩和と学長権限の強化、すなわちガバナンスの強化に乗り出しました。それによって、現在、国立大学法人を中心にいろいろなことが起こっているようです。しかし、私のアバウトな印象では、高等教育におけるガバナンスの特殊な性格を理解せず、果たすべき役割を間違えている学長が多いように思います。多くの関心が企業経営のようにプロジェクト開発にむかっているようですが、外部資金を獲得するための研究戦略や特殊な大学院プロジェクトを唱導することが大学のトップの仕事としてもっとも期待されていることではないように思います。それは各デパートメントが自律的に競争的に行って、うまくいったりいかなかったりするものです。私見によれば、大学のトップ、特に研究大学のトップがなすべきことはただ1つで、「ディ

シプリンの関心を教育にむけること」につきます。ここでディシプリンというのは、学科というよりも英語のデパートメントに近い教員集団のことを指しています。

先ほど2005年の『将来像答申』は、学士課程と大学院の機能の違いを認識していないと批判しましたが、そう考える背景をスライド10で説明します。大学院のそれぞれの専攻は研究競争に適応するよう編成されています。1990年代に旧帝大系を中心に行われた「大学院重点化」は世界的な研究競争に適応することを目指してなされました。自由競争で生き残るため自主独立の精神を持ち、強い自己主張を持つことが期待されています。これは特定の専門家だけの集団ですから英米系の大学のデパートメントに相当します。大学院重点化とは日本の大学における「既成学科のデパートメント化」だったのです。その結果として、国際水準に達したもの、国際水準を抜いたもの、国際水準に達しないもの、あるいはもともと国際比較が難しいものなど、たぶんに分野の特徴に影響されながら、それぞれの立ち位置が決まりました。国際水準以上の専攻科をそろえた大学がTIMEハイアーエデュケーションなどの国際ランキングの上位に入るのは皆さんご存知の通りです。「世界的研究教育拠点」という概念は、このランキングの結果を示すもので、けっして「機能」ではありません。

一方、学士課程はこれとはまったく違う機能を持ちます。まず、大学という定義からしてその教育の質は国際基準をすべてクリアしていなければなりません。研究と違って、「一生懸命頑張ったが国際水準には達しなかった」では済まないのです。これは一国のディプロマの質にかかわる問題です。学士課程プログラムは包括的、組織的であって、全学的な協力・強調が必要とされます。特に研究大学においては、教員およびデパートメントの関心は研究競争に向きがちですから、それを学士課程の教育に向けさせることが大学のトップの最大の仕事です。アメリカの大学でこの役割を果たしているのが「プロボスト」で、どこでも「陰の学長」と言われるほど、予算や人事について絶大な権限を持っています。アメリカの大学の研究競争と学士課程教育の質とのバランスは、プロボストとデパー

トメントのあいだの緊張的關係を抜きにしては語ることができません。

学士課程において、「世界的教育拠点」という概念が適用できるかどうか議論の余地があります。アメリカのハーバードやプリンストン、イギリスのオックスフォードやケンブリッジは確かに世界的教育拠点といえるでしょうが、それはたまたま英語圏の大学だからであって、それぞれの内容は大学の歴史、国のなりたち、所在地の地域性に影響されて、ある意味でローカルな性格を強く残しています。むしろそのローカル性を強みとしてグローバル化していったという側面があります。学士課程はこのようにどこの国でも国民的教育拠点です。それぞれの国民が持つ固有の文化を捨て去ればグローバルな存在になるものではなく、むしろその逆だと思います。

もう一つ大事な点は、学士課程における外国人留学生の入学動機は、その国の言葉を本格的に身につけることにあるということです。日本の学士課程教育の相当部分を英語化しても、そのために外国人留学生の数が劇的に増えるということはないでしょう。学士課程の外国人留学生の数は、大学院の場合とは異なり、その国の国力の反映であって、大学のせいだけにされても困ります。

さらに付け加えると、国際的に有力な大学の学士課程における分野専攻のしぼりは、一般に緩やかで往還可能であり、日本のように強い縦割り精神で運用しているところは珍しいと言えます。

壁その3：卒研と単位の計算 もう一つ、グローバル化を妨げている要因として、卒業研究の問題と特異な単位制度の運用とがあります。学士課程は、課程の学修課題を科目等を通じて体系的に履修するコースワークと、教員主導の研究活動と一体化した教員の個別指導の2つの要素からなります。後者は、日本では卒業研究とか卒業論文などと呼ばれています。

このうちのコースワークについて、日本の大学には週1回90分の授業を半期受けて試験に通れば2単位がもらえるという不思議な慣習があります。なぜ「不思議」かといえば、英米系の大学では1単位は週1回の授業に相当するのが普通で、2単位であれば週2回の授業を受けなければならないからです。おそらく、単

位制度が初めて導入されたころ担当者の都合で2回分2時間を通して行い、そのうちに2時間はきついということで90分になったのでしょう。また、日本の大学の授業時間は昔からとても長かったという事情もあります。いずれにせよ、これは日本のローカルルールであり、ローカルルールでなぜいけないかというと、週に複数回の集中履修ができないからです。週1回の授業は分散授業と言って、学修効率が低いことは特に語学教育などでとうの昔に実証されています。週1回の語学の授業など日本以外では聞いたことがありません。日本の大学の単位の計算の仕方では1科目あたりに必要とされる回数が確保できません。大学で使われる教科書を見れば一目了然で、日本の教科書はせいぜい20章程度ですが、アメリカの大学の教科書は50章から60章もあって電話帳なみの厚さがあります。単位の実質化ができない、質保証ができないと、この十数年間言われ続けてきましたが、その背景には日本の大学に根付いているこのような特異な慣習があります。

その代わりと言えは語弊がありますが、このような単位制度の運用によって4年制大学のコースワークを3年間で終わらせ、最後の1年を卒研にあてることができる。実態としてはまるまる1年間を「就活」に費やしているとしても、形式的には卒研に携わっていると言えるわけです。その結果、コースワークの実時間数は理論的には国際標準の4分の3に過ぎず、授業外学修も考慮すればおそらく2分の1になります。国内で閉じている限り、このことによって学生も教員も困りません。そのためこの慣習を誰も変えようとはしませんが、教育の質ははなはだしく低下します。この実態は高等教育における国際的スキャンダルだと私は思っています。

単位制度を実質化するためには、この構造的問題を何とかしなければなりません。卒研の単位については取りえる方法は次の2つです。

1つは日本型の卒研をカリキュラム化してその重要性にふさわしい単位を与えることです。これは学士課程において卒研を重点化して構造化する方向です。単位としてはどのくらいが適当でしょうか？理系の実験系では、毎日研究室に来て日が暮れるまで仕事をするのが習慣化されていますので、通年では履修単位の

上限と同じ40単位にはなるでしょう。ただし、その場合卒業要件の単位数の上限を守るために、現在のコースワークに割り当てた単位数から、この40単位相当分を削減することになります。これは身を切るような作業になるはずです。

別の方法は、アメリカ型のラボワークに切り換えることです。アメリカ型のラボワークは大学によりけりですが、一般に自由で、2年の夏休みから教授と話しさえつけばラボに入って研究室での研修を積むことができることもあります。場合によっては卒業要件単位数として計算されることもありますが、そうしたとしても、日本の現在の卒研の単位数と同じ程度に収まるでしょう。こうすれば、世界の他の大学と同じように、コースワークを学士の全修業年限に均等に配分することができます。単位の実質化はこのような制度変更によってはじめて可能になるはずです。

ここで一言つけ加えておけば、高等教育のグローバル化をいうのであれば、真っ先に夏休みを国際標準並みにしなければなりません。国際標準では少なくとも3カ月の夏休みがあり、学期は8カ月程度に限定されています。学期中は学生はコースワークに没頭することが義務づけられており、教員もそれに準じた生活をしています。夏休みは文字通り「休む」のではなくて、コースワーク以外のあらゆること——ラボワーク、短期留学、就活、インターンシップ、お金がなかったらサマージョブで稼ぐ、教員はサバティカルで外国に出る——を行う期間で、高等教育には不可欠とされています。「学期はコースワークのために、夏休みはその他すべてのために」というのが世界の高等教育の常識です。

以上あげた3つの壁と密接不可分なものとして大学教育改革をさまたげている日本の教育文化があります。教員には学生を小グループに分けて囲い込んで教育したいという願望があり、それがゼミや研究室教育として制度化されています。TAなど授業補助者の養成の遅れ、効果的な大規模授業の未発達、少人数教育・ゼミなどの増加による過大な教育負担など、いずれもこの文化に根を持っています。このような「私塾的教育文化」を全面的に否定するつもりはありませんが、結果として効果的なコースワークを開発できず、レ

ポートの書き方から討論の方法までを研究室教育に頼るようになっているとすれば問題です。この文化は競争的環境に適応した「研究室第一主義」と結びついていっただけに簡単には解決しませんが、そうも言っていない事件が最近発生しました。

この数年、日本を騒がせたSTAP細胞事件は、見方によっては日本の大学教育の闇の一部を世間にさらしたことになります。私もはじめは功名心に駆られた若い研究者が勇み足をしたのだらうぐらいに考えていましたが、メディアの集中的取材によって実像が明らかにされるにつれて、そう単純な問題ではないことに気付きました。これまでの調査によると、①当事者は実験試料の扱いについて基本的なルーチンと倫理感を持っていなかったことが第一の問題です。それだけではなくて、②研究テーマについて基本的理解が怪しかったのではないかと、③データ処理について基本的な訓練を受けていないのではないかと、④実験ノートが書けないのではないかと、⑤論文が書けないのではないかと、など次々に疑いが出てきました。本人は「私は学生の頃からいろんな研究室を渡り歩き、研究の仕方が自己流に走ってきてしまった」と弁明しており、メディアもこれをパラフレーズするような論調になっています。しかし、私はこれは研究室教育の問題ではなくて、むしろ「学士課程教育の質にかかわる問題」として深刻にとらえています。

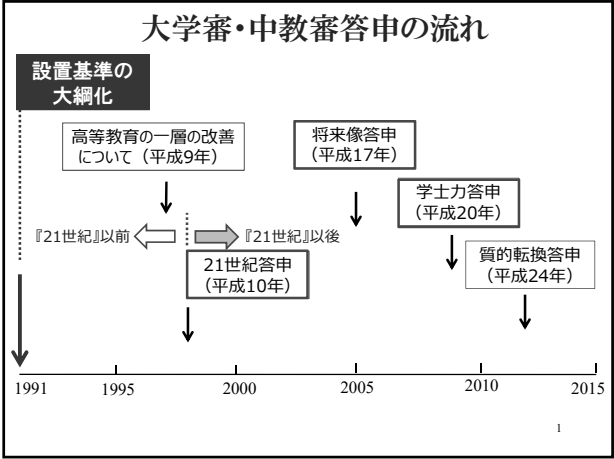
ちなみにこれらの疑問を2008年の『学士力答申』にある学士力の要素に分類してみると、①は態度・志向にかかわること、②は知識・理解にかかわること、③は実験における態度にかかわること、④は汎用的技能にかかわること、⑤は汎用的技能と創造的思考力にかかわること、いずれも学士の要件とされていることばかりです。ハーバードだろうが理研だろうが、「研究室教育」においてこのような学士としての能力までチェックするはずがありません。学士課程において身につける素養は、卒業後に積み上げられるキャリアの土台となる重要な基礎であって、一定の年齢と立場を越えてしまえば手遅れになって矯正することができないことは、教育現場の人なら誰でも知っていることです。

STAP細胞事件は例外的な人が例外的に起こした事

件と考えたいのですが、一般にこの種の事件は氷山の一角です。見えないところにこのような教育の腐敗が起こっている可能性があります。私の知る限り、かつて日本の大学の科学技術分野の卒業生は、基礎的な能力において国際的に高い評価を得ていましたが、それが揺らいでいるとしたらとても残念なことです。学士課程の教育はもともと手間と時間のかかるものですから、組織的に戦略的に立て直す覚悟が必要です。本来あるべき学士課程教育の姿は、STAP細胞事件を反面教師と考えればよく理解できますので、最後にそれを述べてまとめて代えさせていただきます。

第1に、知識の広がり重視するとともに、なぜ学ぶかを問うこと。第2にカルチャーを体得し、人間の土台を作ること。具体的には、ものごとを歴史的に理解すること、言語的に理解すること、正直、謙虚、不屈という科学者の文化を体験し、身につけることです。第3に知ることの喜びと解放感を体験して欲しい。第4に言いたいことは、体系化された科学は結果であってすべてではないことです。そのプロセスを追体験することにより人間化された科学の実像を知ることができるとともに、科学が持つ悪い意味での「非人間的性格」を克服することができます。第5に、当然ですが、学問とは人種、国境、性、年齢、専門分野等あらゆる方向に対して開かれています。最後に、学士課程教育はグローバルな環境の中で生きていくための基礎を作るものであることを結論として本講義の締めくくりとしたいと思います。

お断り：本稿は講義のために作られた草稿に手を加えてまとめられたものです。一部の表現や実例において実際の講義と違う点がありますが、論旨及び結論において変更はありません。

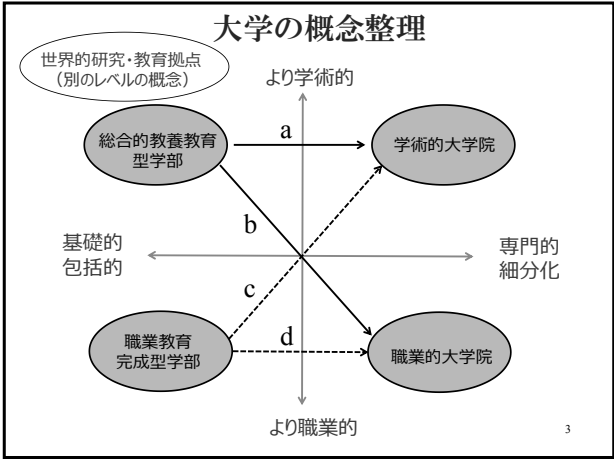


大学の機能別分化

2005年『我が国の高等教育の将来像』

- 学士・修士・博士・専門職業等の学位を与えるプログラム
- 大学の機能分化
 - ① 世界的研究・教育拠点
 - ② 高度専門職業人養成
 - ③ 幅広い職業人養成
 - ④ 総合的教養教育
 - ⑤ 特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育研究
 - ⑥ 地域の生涯学習機会の拠点
 - ⑦ 社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）

学士課程と大学院の機能の区別は？



総合的教養教育型学部＝リベラルアーツ・カレッジ

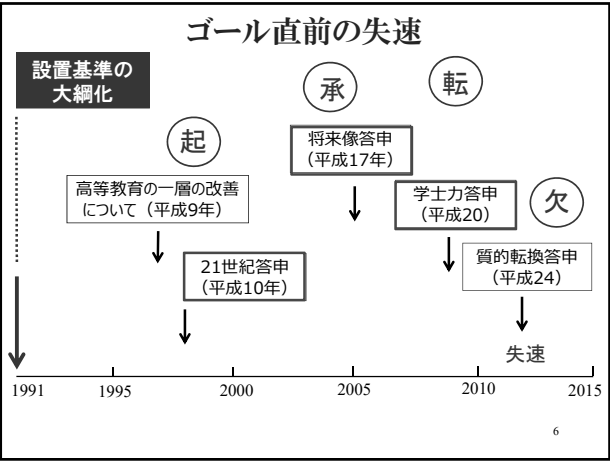
- 枠組みの特徴
 - 1. 骨格のはっきりしたアカデミック・プログラム
 - 2. 標準化された厳格な試験制度
 - 3. 比較的自由的な“ラボワーク”
 - 4. 多種多様な自学自習の学習支援システム
- 有効な仕掛け・ツール（米型）
 - ラボワーク/ゼミ
 - ディスカッション（TA/SA支援）
 - ラーニングコモン、多機能型図書館
 - 教員・TAによるオフオアワー

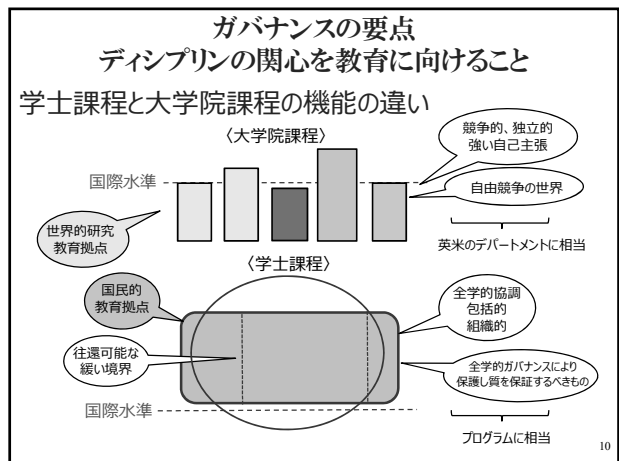
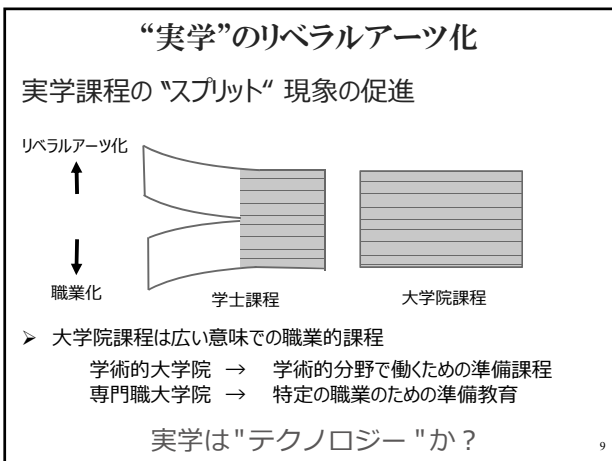
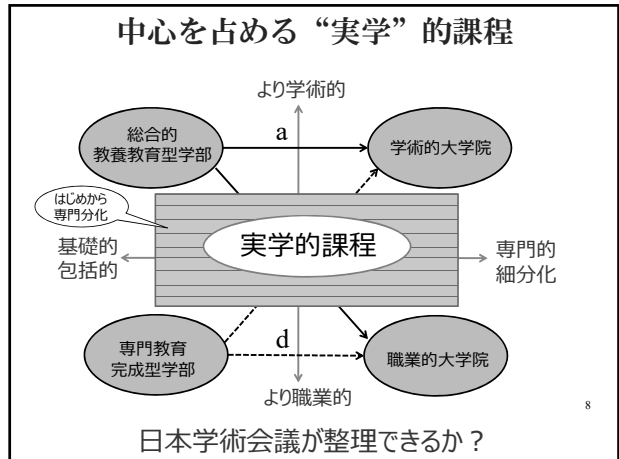
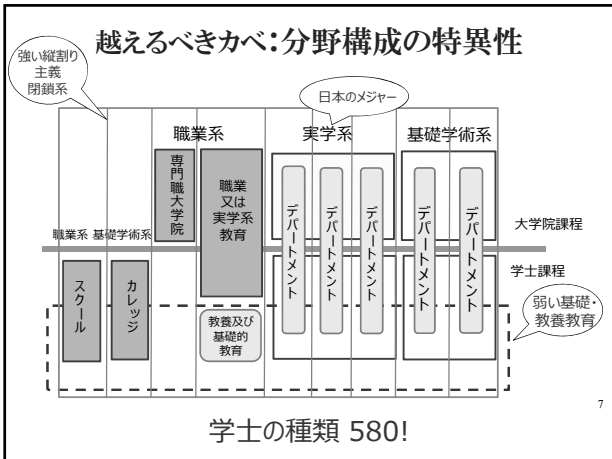
基本的には試験対策

専門教育完成型学部＝職業的課程

- 枠組みの特徴
 - 1. カリキュラムの構造を決めるもの：職業的レリバンス
 - 2. 認知領域の教育が前提
 - 3. 必須の実技・実習と厳格な評価システム
 - 4. ワンセット主義：一つも欠かせない要素がある
 - 5. 外部による資格試験（国家試験等）
- 有効な仕掛け・ツール
 - インストラクション（何らかの教え込みの課程）
 - ケーススタディ、PBL
 - ロールプレイ、OSCE
 - インターンシップ

分野によって確立された手法





教養教育としての統計とデータサイエンス教育の課題

—意思決定を高度化する統計思考力の育成—

渡 辺 美 智 子^{1)*}

1) 慶應義塾大学大学院健康マネジメント研究科

1. はじめに

本格的な知識基盤社会を迎え、新しいアイデア・知識・ビジネスプラン・情報・技術などへの創造力を有した人材の育成は、先進各国において、経済発展と密接にかかわる最重要課題として認識されている。そのため、既に1990年代より、21世紀型のワークフォースを見据えた教育改革が各国で活発に行われている。とくに欧米では、科学技術推進のエンジンとして、初中等から高等教育に至る科学教育と数学教育の改革に力を入れているが、そこでは、学生に体系的な知識を教えるInput型の教育から、学生自らが何かを考え出すOutput型の教育、いわゆる学生の主体的な探究力育成を重視する教育へと軸足を移している。なかでも、ICT化の進歩がもたらした計測技術の発展で、ゲノムデータや気象衛星データ、金融時系列データ、センサー・画像データなど大規模な電子データ(ビッグデータ)が遍在する現在、データからの知識発見は科学技術推進と産業発展におけるイノベーションとも直結することから、データに基づく探究力と問題解決力、それを踏まえた意思決定力の基盤となる統計思考力の育成は、科学教育・数理科学教育および近年世界が注目するデータサイエンス教育のいずれにおいても重要な位置付けとなっている。

とくに最近では、グローバル化の進展の中で、世界各国でグローバルリーダーシップ教育の体系化と実践に関心が高まっているが、その背景には、科学的根拠に基づくトップリーダーの意思決定；Data Based Decision Making (DBDM) の高度化への要請があり、デミン

グ型の科学的問題解決サイクルの修得が教育体系に組み込まれている。このDBDMも直近では、Data Driven Decision Making (DDDM) に概念を進化させ、更にトップの意思決定にデータ駆動力が求められる時代となっている。OECD (2014) が公表した「データ価値創造サイクル(図1)」の中でも、データが多様な行動・判断を主導し社会の価値を創造する時代の意思決定の様式として、DDDMがとくに重要であることが示されている(OECD中間総合報告「Data-Driven Innovation for Growth and Well-being」)。

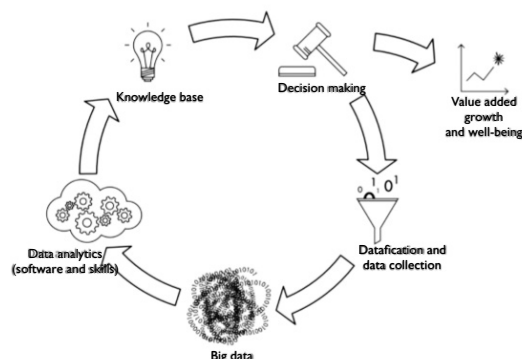


図1 データ価値創造サイクル

データを活用して科学的にモノゴトを判断する能力や行動力の育成は、日本のこれまでの学校教育や数理を中心とする学士課程の統計教育では達成できておらず、2015年6月19日に閣議決定された科学技術イノベーション総合戦略2015においても以下のように指摘され、その強化が喫緊の課題となっている：

「我が国では欧米等と比較し、データ分析のスキルを有する人材や統計科学を専攻する人材が極めて少な

*) 連絡先：〒252-0883 神奈川県藤沢市遠藤4411 慶應義塾大学大学院健康マネジメント研究科 watanabe_michiko@nifty.com

く、我が国の多くの民間企業が情報通信分野の人材不足を感じており、危機的な状況にある。」

そもそも日本の大学には、これまで海外では数多く見られる統計学部や学科が存在してこなかった。そのため、社会での統計に関する認知度や専門性に関する理解が低く、この分野の系統的な人材育成のネックになっている。国立大学の個別学力検査における数学の出題範囲に関しても、東京大学や京都大学を始め多くの国公立私立大学が、意思決定のグローバルルールとも言うべき高校の数学B「確率分布と統計的な推測」の内容について、“出題範囲からの除外”を公表している。このことが高等学校でこの内容が教えられない重要な背景になっている。逆に海外では、この内容が統計的意思決定（科学的エビデンスに基づく意思決定）に直結することから、理論の厳密性にこだわらず、その概念をインフォーマルインファレンスという形で、小学生から段階を追って教え、中学や高校の段階でフォーマルな理解ができるように指導している。これが大学における実証研究への学びに繋がることはいうまでもない。

本稿では、社会的要請として統計思考力・統計的判断力が一般市民やビジネスパーソンに求められる中で、大学教養教育とそこに至る学校教育における現在の統計・データサイエンス教育の現状と課題を述べ、なぜ今、科学的探究・問題解決・意思決定の高度化に資する統計思考力育成が必要なのかを論じる。

2. 科学的探求（Scientific Inquiry）と数理教育の中で体系化されている海外の統計教育

欧米で科学的探究能力の育成が重視された転換点は、アメリカの科学教育スタンダード（NSES, 1996）である。この中で、物理、化学、地学、生命科学、科学技術の社会への応用等の領域に加えて、科学的探究領域が独立に設けられているが、1996年版とそれ以前のスタンダードとの違いとして強調されたのは、「既存の科学的知識の習得を薄くし、科学の本性（Nature of Science）の理解と探究能力の開発に、より重点を置くこと」である。科学的探究領域では、身近な諸現象に対する科学的な接し方、記述や説明などの科学的表現力、データや考えをまとめるための統計的処理の

概念やスキルを早期より学年を追って体系的に教育する枠組みが具体的に明記されている。イギリスにおいても、同様の内容を扱う科学的探究の領域は、科学のナショナルカリキュラムの中に設けられており、やはり小学校から高校まで毎学年でその教えるべき統計内容が体系化されている。

数学教育との関連でも、イギリスのMathematcal Sciences Education Board（1990）、アメリカのNational Council of Teachers of Mathematics（1989, 2000）、OECDの生徒の学習到達度調査（PISA, 2003）などで、統計と確率、不確実性の数理の領域は従来に比べ相当重要な位置を与えられるべきであると勧告されている。さらに、統計教育方法論に関する改革レポート（Cobb, 1992）が公表されて以降、統計教育も、単に統計や確率の知識を教えるだけではなく、統計を実際の文脈に沿って活用する力、いわゆる統計思考力の育成により重点を置くことが世界の主流となっている。つまり、数学における統計教育においても、科学的探究の枠組みを意識させ、自身の問題解決と意思決定に至る統計思考力の涵養を図ることが求められているのである。この際、不確実性を伴う現実の問題をデータのはらつき（分布）で表現し、確率モデルに基づいて推論（予測）する統計的探究の枠組みは、一般に理論だけで学ぶことは困難である。そのため、早期からの身近な実際のデータを使った認知的かつ経験的な探求の訓練を繰り返す方式が推奨されている。具体的には、学校教育の早い段階から身の回りのデータに親しみ、データの収集と分析、結果の解釈と議論という統計的問題解決の一連のプロセスを繰り返し経験させることで、将来に渡り日常の課題や問題に統計リテラシーの素養を結び付けることができると考えられている。

科学の創造において、それが現象間の因果仮説の発見であったり、検証であったりする場合は多い。ノーベル物理学賞を受賞した湯川秀樹博士の言葉に、「創造とは模倣である。ただし、それは結果の模倣ではなく、プロセスの模倣である。」とあるが、科学的探究とは、科学を創造するプロセスを、科学の本性として共通理解することから始まる。図2は、2002年の国際科学教育教師会議で示された科学的探究のプロセスの概念図である（Harrwood & Phillipson, 2002）。

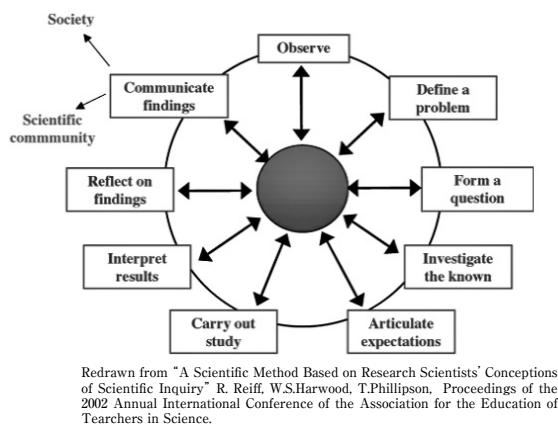


図2 科学的探究のプロセス

この中で、科学的探究のプロセスは以下のステップで示されている。

- ①身の回りの現象を注意深く観察する。
- ②現象に対する疑問や問題を見つけ、問題を定義する。
- ③仮説（リサーチクエスション）の作成。
- ④関係する既存の知識を洗い出す。
- ⑤研究の見通しを立てる。
- ⑥仮説検証のための観察・調査・実験等の研究を行う。
- ⑦結果を解釈する。
- ⑧結果を研究成果に反映させる。
- ⑨成果を社会と組織に向けて公表し議論する。

このような科学的探究プロセスの理解と探究する態度の育成は、学校教育においても、科学・理科教育の潮流の一つとなっており、海外の理科の教科書には独立してまとめて記述されている内容である。例えば、ドイツのKlett社の教科書には、「自然科学的方法」というタイトルで、次のように探究プロセスが説明されている。

- ①私たちは私たちの環境を観察し、現象の原因について疑問をもつ。
- ②私たちは現象の説明を探し求める。
- ③私たちは現象の間に特定の連関を予想する。
- ④私たちはその予想を実験で確かめる。
- ⑤実験が私たちの予想を立証しなければ、私たちは新たに観察し考えなければならない。実験が私たちの予想を立証すれば、私たちはその予想を法則性と見なすことができる。

上記の科学的探究のプロセスでは、先ず疑問や問題

点を「仮説」として具体的に記述することが肝要であるが、その仮説とは、「データ間の因果をつなぐ論理」または「現象間の連関を予想」とあるように、因果に関する仮説と理解する必要がある。そして、統計的分析手法は、因果の仮説を検証することを目的に、その有用性と限界を意識させながら、体系的に教えられている。

3. 科学の文法としての統計の役割

科学とは、対象が科学的か否かではなく、前節で示したような科学的に妥当なプロセスおよび方法によって得られる知識体系のことである（Pearson, 1892）。そして、上記の科学的探究のプロセスの枠組みの中で、研究対象とする現象の生起パターンの発見および現象間の因果仮説の検証、および現象の予測と制御に、データに基づく帰納的推論の方式を提供しているのが統計科学の領域である。統計科学はもともと、「科学の文法（Grammar of Science）」として体系化された方法論の集積で、自然、社会、経済、人間行動のあらゆる研究課題に対して、データに基づく科学的探究のプロセスを提供し、計量経済学、計量生物学、計量心理学、計量ファイナンス、計量文献学、計量政治学、環境計量学、宇宙計量学など、今日の“計量”を冠する多くの研究領域の基本ツールとなってきた。即ち、旧来の固定観念では科学（サイエンス）とは言われていなかった領域も、そこで導き出される法則が適切な科学的探究のプロセスを通してデータから実証されたものであるとき、それは科学的、計量的という一つの領域となる。また、ビッグデータ時代が本格化した現在、統計科学の手法は、経営・医療・観光・教育等のソーシャルサービス全般のイノベーションにも繋がる必須のツールとして、情報通信技術の発展とともに注目を集め、同時に、初中等から、高等教育に至るデータサイエンス教育の体系化とデータサイエンティスト・プロフェッショナル育成の制度化も各国で進められている。

4. 科学的探究から統計的問題解決へ

ビジネス界で問題とは、「望んでいる状態と現状との乖離」を指す。乖離が大きい程、深刻度が増す。乖離を小さくし少しでも望む状態に近づけることを問題解決と言っている。問題をデータで解くためには、問

題を評価する具体的な指標（ターゲットとなる変数、アウトカムまたはKey Performance Indicator (KPI), Key Goal Indicator (KGI))を決める必要がある。問題解決の肝は原因分析にあると言われるように、科学的探究での因果仮説において、結果に当たる現象が評価指標に当たる場合を科学的問題解決と言ったり統計的問題解決と言ったりしている。

品質管理活動では、カイゼンを恒常的に図っていくためのPDCAサイクル；Plan（課題設定と計画，評価指標の絞込み），Do（実践，評価指標に関するデータ収集と分析），Check（介入策の効果の評価），Act（結果に基づくアクションと新課題への更新）をまわし，問題解決を実行する。課題に対して，明確な評価指標KPIを設定し，KPIの変動を制御する要因（原因）の探索を通して効果的な介入策を決定し，効果を統計的に確認した上で標準化するプロセスである。PDCAサイクルは，KAIZENの用語とともに国際的に広まり，PDCAを再構成し，因果分析のための要因分析の方法を明示した“シックスシグマ”がひろく世界に展開されている。シックスシグマは，DMAICのサイクル；Define the problem（問題の評価指標の策定）-> Measure the process（評価指標とそのプロセス要因の測定）-> Analysis the process（評価指標とプロセス要因間の関連性の分析）-> Improve the process（プロセスの改善）-> Control the process（プロセスの管理）で定義される。

2015年12月に，このシックスシグマは，ISO18404：Quantitative methods in process improvement - Six Sigma - として，統計実務家や組織が有すべきキーコンピテンシーとして国際認証基準となった。

海外が実践する問題解決型の統計教育では，問題解決のサイクルの全体像を理解させ，それぞれのステップで必要となる統計グラフや統計量，その活用の仕方を具体的な文脈の下で学習する方法を取っている。例えば，カナダ，オーストラリア，ニュージーランドなどでは，DMAICのサイクルを分かり易くしたPPDACサイクル：Problem（問題）→Plan（計画）→Data（データ）→Analysis（分析）→Conclusion（結論），イギリスでは，Problem Solving Approachとして，Plan（計画）→Collect（データ収集）→Process（データ処理）

→Discuss（議論）が学校や大学の教育現場で採用されている。また，アメリカでは，米国統計学会がStatistical Problem Solving Processとして，問題の定式化（Formulate Questions）→データ収集のデザインと実行（Data Collection Design and Implementation）→データ分析（Data analysis）→解釈（Interpretation）の4ステップのサイクルを統計教育指導ガイドラインの中で明示している。

5. 統計教育の目標・内容・方法のパラダイムシフト

とくに，実践を指向する統計教育への転換は，1990年後半以降，米国では全米統計学会，全米数学協議会を中心に大きく改編が進められ，大学教育，学校教育の双方で教育の達成目標・具体的な方法論・評価の枠組みなどを示したガイドラインが積極的に公開された。1996年，米国統計学会（ASA）と全米数学協議会（MAA）の共同カリキュラム委員会が公表した共同指針は，その後の国際的な統計教育改革の先鞭となっている。指針では，以下が明記されている。

①統計思考力（statistical thinking）の重視：

- データで考えることの必要性を教える。
- データが形成されるプロセスの重要性を教える。
- データはばらつくこと，ばらつくデータが世の中にはたくさんあること（ばらつきの遍在性）を教える。
- ばらつき（不確実性）の測定方法と分布としてのモデル化を教える。

②グラフや統計量の作成方法や計算方法および数理的導出の説明は最小限に留め，ソフトウェアを活用し，データの背景の説明や統計的な意味を解説する。

③分野に依らず共通の入門コース内容として，以下の点を重視する：

- 現実に似せたデータではなく，実際の生データを使う
- 因果関係と連関関係の違い，実験データと観察データの違い，時系列データとクロスセクションデータの違いなど統計的概念を強調する

- c. 計算の仕方を教えるよりもコンピュータを使う
- d. 数式、公式の導出はあまり重要ではない

その後、2005年には、Beyond Formulaプロジェクトが創設され、従来の定義と公式による知識教授と計算練習よりも、統計的な考え方と方法論のより概念的理解を促し、諸種の現象に統計を活用する態度（コンピテンシー）の育成が重要である、として、そのための教育方法論の研究会が毎年開催されている。また、米国統計学会は、2005年にGAISE：Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education Reportを学校教育（K-12）と大学初年次教育に分けて公表し、以下の6項目を指導上の推奨事項として挙げている：

- ・統計リテラシーを指導し、学習者の統計思考力を育成する。
- ・現実の問題に即した生のデータを使う。
- ・単なる知識の教授ではなく、概念の理解を強調する。
- ・問題解決のサイクルに沿ったPBLを重視する。
- ・ソフトウェアやマルチメディアを活用し、概念の説明とデータ分析を指導する。
- ・コースの達成目標と連動する評価指標を体系的に確立する。

このように、統計教育の方法論自身に国際的な関心が寄せられたきっかけは、デミング博士が戦後日本で指導した企業内の問題解決型統計教育の方法論（質改善の考え方）が日本の急激な経済発展を支えたとして、米国内で見直されたことによる。それ以降、単に計算のやり方や手法の手順を教える統計教育から実際の文脈に沿って問題を解決する統計思考力を育成する統計教育へと、カリキュラム改革が米国内外で進められてきた。1990年代に米国NSFが統計教育教材開発・方法論研究に費やした研究費は実に9億円にものぼる。統計思考力は、科学技術推進のエンジンとして、また金融・経営の改革にも必須の力量として、産業界の後押しの中、政府が統計教育の重要性を認識していたためである。

21世紀に向けた社会的要請に応えるため、統計ユーザーのための統計教育、さらに市民社会での生活で必要となる統計的リテラシーや統計思考力を養成するための統計教育、とくに、統計の研究者を育てるためで

はない場合、ユーザーとして必要となる統計的概念の理解を優先し、統計量や統計グラフを個々人が思考や判断の道具として身近な問題解決に使いこなすためのスキルを身につけるよう指導することが肝心である。Utts（2003）では、一般に誤解されやすい内容でかつ市民が正しく理解すべき内容として、7項目を挙げている：

- ①因果に言及して良い場合と良くない場合の区別、そのための観察研究と無作為化実験の違いへの理解、
- ②統計的に有意であることと現実の場での重要性の違い（とくに大標本の場合）、
- ③小標本の場合の統計的に有意とならない場合の正しい解釈、
- ④調査でのバイアスの問題、
- ⑤偶然とランダムの意味、
- ⑥条件付き確率での向きの正しい理解、
- ⑦ばらつきの理解と平均の意味の理解。

このように、新しい統計教育の達成目標・ガイドライン・方法論が明示された後、実際に統計思考力をどうアセスメントするのか、そのための問題開発や評価方法の研究も盛んである。複数の大学で共通問題による試験を行い、新しい教育法の前と後での成績の比較を通して、学生の誤解しがちな概念を確かめ教育方法を改良する、つまり、統計教育の世界でも統計的なPDCAサイクルを回す教育の質改善が行われている。

この国際動向を受け、日本でも一般社団法人日本統計学会は、中高生・大学生・職業人を対象に、各レベルに応じて体系的に国際通用性のある統計活用能力を評価するシステムを研究開発し、平成23年から「統計検定」として資格認定している。「統計検定」による質保証の取り組みは、平成24年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業「データに基づく課題解決型人材育成に資する統計教育質保証」として採択され、連携9大学（東京大学、大阪大学、総合研究大学院大学、青山学院大学（代表校）、多摩大学、立教大学、早稲田大学、同志社大学、滋賀大学）を中心に、学生への統計検定受験を積極的に推進している。

上記の大学間連携共同教育推進事業は、文部科学省の中間評価で「S」と認定された。また、現在、滋賀

大学では、全国で初となる「データサイエンス学部」設置の準備を進めている。

6. 統計教育で育むべき資質や能力

世界の統計教育は、1992年の米国数学協会（MAA）によるカリキュラムアクションプロジェクト（Cobb, 1992）以降、統計量の計算やグラフ作成の方法を教授し、単純に知識を蓄積させる教育から、統計的探究のプロセスと概念を理解し、身の回りの仕事や研究の問題解決に統計データを活用する力を育成する教育へと転換する方向性が示された。この方向性を踏まえた上で、改めて21世紀、社会の不確実性が増大し見做うべきモデルや最適解が何かわからない時代に、統計教育で育むべき資質や能力と必要な指導の観点を以下にまとめる（渡辺, 2014）：

ア 統計を使ったコミュニケーション力を鍛える

数学教育の中では、ただコミュニケーションすることに比べて、数や式・図形を使ってのコミュニケーションがより客観性や論理性が増し説得力があることを理解させ、そのような意識付けと経験の場を初中等教育から体系的に用意している。統計教育においても同様に、個別の特性を表す唯の数値から一歩進んで、統計数値を使ってのコミュニケーションの大切さを理解させるとともに、その訓練の機会を意図的に設ける必要がある。統計分析のスキルが向上しその理解が進むほど、会話の内容が、個別のことから集団レベルの傾向、それを根拠に、個別の状況を再考察する力や予測力が向上していくのである。

統計数値は直接、計測等で得られるものではなく、集団の傾向を見るために意図的・計画的にデータを収集し、集計・分析した結果として求められたものである。集計・分析の段階だけではなく、データ収集の設計の段階から、無作為化という高度な確率の概念を含む数学が使用されている。基礎リテラシーがなければ、その内容を批判的に理解もできなければ会話にも付いていけない。海外諸国が統計教育を年々強化している現状では、グローバルコミュニケーションのツールとして、統計教育の充実が図られる必要がある。英語教育だけではグローバル化には対応できない。

イ 身の回りの統計情報とその活用場面への興味喚起を促す

統計が活用されている身近な事例・社会的事例・自然科学的事例（野球の打率、内閣の支持率、性別・年齢別人口構成、学校・病院の数、降水確率、災害確率、疾病原因別死亡率、自動車事故率、百貨店売上高など）を発達段階に応じて適時、文脈を個人の身の回りから家族、学校、地域、国、地球、自然など、徐々に目線を広く高くしながら与え、興味喚起を促す必要がある。数学以外の背景である文脈（コンテキスト）ベースの内容ではあるが、だからこそ、数学教育の中で、共通する「統計」という概念（集団レベルの傾向を表す数値であること）およびその作成には、数学的な処理がプロセスとして施されていること、解釈には数学的仮定や前提の妥当性を踏まえなければいけないことを具体的な事例とともに、しっかり教える必要がある。専門科目でのみ、そこに関連する統計数値を教えても、転用可能な知識や批判し創造する力とはならないからである。

ウ 不確実性と意思決定、リスクとその評価に対する教育

現実の意思決定は常に不確実性を伴う。不確実性に対処するための数学的な道具としての統計と確率分布モデルの役割を理解させることが大切である。同時に、統計は集団を形成する個々の要素を100%記述するものではないため、統計に基づく意思決定にはリスクを伴うこと、リスクは数学的に評価すべきものであることを理解させる必要がある。このためには、確率と確率分布への概念理解およびそれに繋がる経験分布（ヒストグラム）の指導が基礎となる。具体的に、相対度数や累積相対度数と統計的確率、ヒストグラムの形状と確率密度関数（統計モデル）とを理解の段階に応じて関連付ける指導が必要となってくる。

エ 統計的問題解決のプロセスを理解させその活用力を育成する

統計教育が海外で拡充された背景は、統計的な問題解決の有用性が産業界や社会でひろく認識されたからである。これは、医療、経営、行政、教育等、あらゆる領域における質保証のための世界共通のマネジメント方式として定着している。統計的問題解決のサイクルは、主に日本企業で採用されているPlan-Do-Check-

ActのPDCAサイクル、欧米企業が採用するDefine-Measure-Analysis-Improve- ControlのDMAIC（シックスシグマ）サイクル、カナダ・アメリカ・ニュージーランドの学校教育で指導されるProblem-Plan-Data-Analysis-ConclusionのPPDACサイクル、イギリスのナショナルガイドラインにおけるPlan-Collect-Process-DiscussのProblem Solving Approachサイクルなどがあるが、いずれも課題（あるべき姿と現実とのギャップ）を指標（アウトカム）で捉え、その変動の要因を特定し、因果ルールの考察・発見に基づいて介入策を定め、その介入策の効果を確認した上で現状の問題の改善や解決を図る方式である。この問題解決の枠組みは、統計的な分析が適切であれば、つまり、グループ間の比較分析や相関分析・要因分析・因果分析などが適切であれば、アウトカムの改善に効果を発揮する。そのため、問題解決型の統計教育では、全体の問題解決の枠組みを先に学び、どの場面でどの統計量やグラフ・分析手法を用いればよいのか、その対応付けと系統付けを目的的に学習する。

個々の統計手法の学習も必要ではあるが、最初に決める指標が改善の方向性を決めるという枠組み自身の特徴や限界も同時に理解できるようにしておかなければならない。指標や指標の定義式は与えられるものではなく、個別具体的な領域毎に、その時代認識に即した品質（理想）という概念に沿って創り上げるもので、一意に定まるものではないことを十分に教育しておかないと、統計的マネジメント方式を志向しそのための教育を標準化しているグローバル社会で議論もできなければ、生き残れない。

オ ビッグデータとデータサイエンス教育の必要性

上記の問題解決の肝は原因分析なので、その成否はアウトカムに影響を与える要因をいかに多く過去に遡ってデータとして取り込めるかにかかってくる。ビッグデータは、データの数が増えているだけではなく、1つのデータに対してその背景の履歴データもかなり深い次元まで取られていて、データ行列自身のサイズが横にも縦にも大きくなっている現象である。高次元のデータ処理の方法とコンピュータ処理のスキルも必要であるが、統計的問題解決の枠組み（ストーリーの立て方）を理解していないと分析のための仮説をた

てることができない。データのサイズに係わらず、問題解決型の統計教育は、ビッグデータ時代を支える重要な位置付けとなる。

7. データサイエンス力の高い社会人と市民の育成

学習指導要領においては、理数教育の強化に伴い、算数・数学科における統計領域が約30年振りに拡充され、現在、小中高のすべての校種で指導要領に沿った統計の授業実践が行われているところである。しかし、統計教育に関する日本および国際社会の動向をみると、冒頭でも述べた『ビッグデータ』の社会的需要を背景に更に大きな展開を見せている。

政府は、2013年6月14日に、「世界最先端IT国家創造宣言」を閣議決定し、その中で、「民間や政府・公共機関が保有する多岐にわたる膨大なデータは、全く新しい知の源泉であり、経営資源である。デジタル化されたデータの利活用を通じ、新産業・新サービスを創出するとともに、既存産業及び事業並びに地域の活性化を行っていくことが、成長の実現に不可欠である。また、データの公開と利活用を可能とする環境の構築は、グローバル社会の一員としてプレゼンスを確立する我が国の使命である。」と述べ、その基盤として、人材育成と教育の重要性を指摘している。これを受け文部科学省は2013年から2021年にかけて、ビッグデータ・オープンデータ利活用人材（データサイエンティスト等）の育成を工程表に掲げている。また、総務省の第Ⅱ期基本計画（2014年3月閣議決定）においても、統計教育の拡充の今日的重要性に鑑み、各府省に対して、地方公共団体の協力も得て、小中学校・高校を対象に統計データを用いた実践的授業の推進を図り、教員研修の拡充や教育関係者のニーズに応じた研修内容の充実等の取り組みを進めることを求めている。

海外では1990年代からデータに基づく問題解決力育成に向け統計教育改革を始めた国々が、これまでも数期の改革を通して学校教育における統計内容の拡充を続けている。とくに米国で2011年に発表された全米共通コアカリキュラム（数学科）では更に大幅に統計内容が拡充され、現在高校で高大連携科目として実施されているAdvanced Placementの統計内容および大学

の初等統計学相当の内容が、第6学年から12学年にかけてコアカリキュラムの中に含まれ、その達成度評価の準備も進んでいる。同時に、2012年3月29日のオバマ政権による「ビッグデータ研究・発展イニシアティブ」によってもデータサイエンス・統計教育分野の人材育成と教育の推進が行われ、大学・大学院等の高等教育と同様に、高校でも「データサイエンス」の新コース展開が高大連携によって始まっている。ビジネスソーシャルネットワークでは世界最大規模のLinkedinが公表した2014年のHottest Skillsの第1位は、Statistical Analysis and Data Miningである。そのため、統計学専攻はBest Graduate Degrees for Jobs in 2015 (Fortune, May 29, 2015)の第1位となっている。米国の大学の中には、データサイエンスの学部設立に、数十億ドル規模の投資を始めたところもある。

ビッグデータを一部ではIT領域のバズワードと捉えている節も日本ではあるが、米国のビッグデータ研究・発展イニシアティブの中では、ビッグデータはこれからインターネットと同規模の社会変革をもたらすほどの重要性で位置付けられており、単なる一過性の現象と考えるべきではない。しかしこれをビッグデータを活用する一部の専門職能（データサイエンティスト）の需要とみるのではなく、データのサイズや適用する問題の規模が必ずしもビッグではなくても、データリテラシーを含むデータ活用（データサイエンス）の能力自身がひろく一般の国民に涵養されるべき基礎能力になったと考えるべきである。そのため、国民のデータ活用能力のレベルを引き上げ、グローバル社会における合理的な意思決定力の向上に向けた教育行政の舵取りを戦略的に進め、教育の力で社会全体をより良い方向へ変えていく必要がある。

海外が重点を置く科学的探究の視点、グローバルリーダーシップ教育の視点も併せ、日本の大学教育の中でもデータサイエンス教育・統計科学教育の体系化を通して、データサイエンス力の高い以下のような社会人の育成が期待され、そのための大学教養教育の改革が期待される：

I. 賢い統計情報の消費者

食品・医療・保険・金融、消費、職業など、

メディアに日常的に表出する統計情報を適切に読み取り、情報力のある判断ができる市民、かつ、より豊かで健康な暮らしを実現するため、身の回りの不確実性を伴うリスクに対し、個人で責任あるリスク管理ができる市民

II. 統計に基づく政府行政施策を正しく理解し、責任ある政治参加ができる市民

III. ビジネスにおける合理的な意思決定をリードする職業人

ビジネスの基本である現状を測る、達成可能な将来目標を予測する、目標に向かって所与の評価関数を制御し得る人材

IV. イノベーションの種を発見できる自然および社会科学、その融合領域およびサービス科学に従事する研究者・技術者・実務家。不確実性の数理的モデリング、発見科学としての統計科学の文法を理解する専門家、データアナリティクス系人材

参考文献

- [1] Cobb, G. (1992), "Teaching Statistics," in Heeding the Call for Change, ed. L. Steen, MAA Notes No. 22, Washington: Mathematical Association of American, 3-34.
- [2] Mathematical Sciences Education Board (1990). Reshaping School Mathematics: A philosophy and Framework of Curriculum, National Academy Press.
- [3] National Council of Teachers of Mathematics (1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, NCTM.
- [4] National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standards for Mathematics, NCTM.
- [5] NSES (1996) National Science Education Standards, National Committee on Science Education Standards and Assessment, The National Academies Press (NAP). Pearson, K. (1892). The Grammar of Science, Adam & Charles Black
- [6] OECD (2014) data-driven Innovation for Growth and Well-being

- [7] Pearson, K. (1982) : The Grammar of Science, Walter Scott.
- [8] R Reiff, R., Harwood, W.S. and Phillipson, T. (2002): A Scientific method based upon research scientists' conceptions of scientific inquiry, Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science SE066-340, 1-25.
- [9] Utts, J. (2003). What Educated Citizens Should Know about Statistics and Probability, American Statistician, 57, 74-79
- [10] 渡辺 (2014) 「不確実性の数理と統計的問題解決力の育成」, 日本数学教育学会誌, 第96巻第1号, 33-38.

現代的教養としての数学教育

森田 康夫^{1)*}

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 教養教育院

§ 0 はじめに

数学教育を行う目的は、社会生活を行うために必要な技能を付けることから、科学と技術の基盤となる数学に関する知識・技能を身につけることまで様々なことがあるが、以下では数学の社会における役割を第一節で述べ、現代的教養としての数学教育の在り方を第二節で述べる。

§ 1 数学の社会的役割

1-1 社会生活に必要な技能としての数学

算数・数学は人間社会で生きて行くために必要な知識の一つである。

例えば、整数の加減乗除の計算ができないと、お金の計算ができず、社会生活が困難になることは明らかであろう。その他、実数の計算ができないと物の長さ・重さ・大きさなどの理解が困難になる。また、図形の形が理解できないと、土地や建物の管理に困るだけではなく、市街地を目的地に向かって行くことすら困難になる。

このような、社会生活に必要な算数・数学の知識は、日本では小学校で教えており、大多数の国民は理解しているが¹、世界では知識が不足している発展途上国が多い。そのため、UNESCO（国際連合教育科学文化機関）やUNICEF（国際連合児童基金）が発展途上国における義務教育の普及に取り組んでおり、日本ではJICA（国際協力機構）やNPO団体などが発展途上国での教育の普及に協力している。

過去を振り返れば、明治以降の日本の急速な発展の基礎には、「読み・書き・算盤」と言う言葉で代表される伝統的な教育重視の伝統があったことが分かる。

1-2 科学と技術の基盤としての数学の誕生

実用的な算数・数学を離れた「学問としての数学」は、古代ギリシャにおいて研究され、体系化された。

古代ギリシャでは、数学の知識は定義と公理・公準から論理を使って演繹的に導かれ、説得力の強さにより哲学にも影響を与えた。しかし、ギリシャの数学は文字式（代数学）を欠いていたため、研究を一般化することが難しく、整数や平面幾何などに関する素晴らしい研究も、間もなく停滞に陥ってしまった。

ギリシャ数学の停滞の原因となった文字式の理論は、インドとアラビアでの研究を経て、ルネッサンス期のヨーロッパで完成し、これにより数学は再び歩を始める。文字式の理論が完成したことで、文字式を使って幾何学を研究する解析幾何学が生まれ、平面や空間に座標を入れることが発明された。また、文字式の理論が完成したことで、多項式の問題が明確になり、関数研究のさきがけとなった。

このようなことを背景として、ニュートン（Isaac Newton, 1642年-1727年）は、私達が生きている世界に座標を入れ、力学の問題を数学で記述した。またニュートンは、数学で記述した力学の問題を解くために微分積分学を構築し^{2, 3}、微分方程式として書かれた問題を解き、解の力学的な意味を明らかにした。これにより、

- (A) 自然や社会に関する問題を数学で記述する；
- (B) 数学で記述された問題を、数学を使って解く；
- (C) 解けた結果を、本来の自然や社会に関する結果として解釈する

という研究方法が生まれた（〔8〕参照）。

この方法は、ニュートン以降さまざまな自然や社会

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 教養教育院 ysmorita@m.tohoku.ac.jp

の問題に適用され、多くの成功をもたらし、数学に対して科学と技術の基盤としての地位を与えた。

1-3 いくつかの要素の関係をあつかう線形代数学

世の中には、いくつもの要素が関係した現象が多いが、その様なものをあつかうため、数学では多変数の関数を考える。変数の間の関係では、第1近似は1次関数で与えられるから、多変数の1次関数（線形関数）が数学では頻繁に出てくるが、この様なものをあつかうのが**線形代数学**である。線形代数学は、幾何的な対象をあつかう場合にも使われる。

線形代数学に関する歴史を見ると、**関孝和**（1642年-1708年）が世界に先駆けて行列式や終結式を研究したが、西洋では同時期にライプニッツ（Gottfried Wilhelm Leibniz, 1646年-1716年）が行列を考えている。しかし西洋で行列式を今の様な形で定義したのは、**コーシー**（Augustin Louis Cauchy, 1789年-1857）である。

線形現象は比較的良好に分かるが、位置により著しく性質が変わる非線形現象の理解は難しい。そのため、20世紀後半には非線形現象に注目が集まり、現在も色々な非線形現象の研究が行われている。

1-4 複雑な現象や不確実な現象をあつかう統計学

ニュートンが微積分学を使って力学を研究した頃、**フェルマ**（Pierre de Fermat, 1608年-1665年）と**パスカル**（Blaise Pascal, 1623年-1662年）は、「かけを途中で止める場合の掛け金の配分をどうすべきか」という議論から、確率という概念を発見し、それ以降、**確率論**は不確実な現象をあつかうための強力な手段となった。

その後確率論は、国家に関するデータを整理することから始まった**記述統計**と合流し、現在では**複雑で正確な記述が難しい現象や本質的に不確実な現象**をあつかうための道具である**統計学**となり、生命や社会に関する現象を定量的に記述して研究するために使われている⁴。

1-5 数学の基礎の研究から生まれた計算機

数学の基本的な問題の一つとして、「計算するとは

何か？」という問題がある。**チューリング**（Alan Mathison Turing, 1912年-1954年）はこの様な問題意識から出発し、**チューリング・マシン**と呼ばれる仮想の機械を考案し、チューリング・マシンで計算できるものを、計算可能なものと考えた。

その後、**フォン・ノイマン**（Johannes Ludwig von Neumann, 1903年-1957年）は、他の研究者と協力し、チューリング・マシンで計算できるものを実際に計算できる**電子計算機**を作った。これにより色々なものが高速で計算できるようになり、これ以降科学研究が進むと共に、情報をあつかう学問である**情報科学**が生まれた。

現在でも数学基礎論と計算機科学とは、計算可能性や計算量の理論などを通して密接な関係にある。

1-6 数学の応用を研究する応用数理

世の中の色々な問題を1-2で述べた様にして数学の問題に翻訳したときに、その問題を解くことは簡単ではない。そこで、その様な問題を研究する学問である**応用数理**が第2次世界大戦の頃に生まれた。

例えば、気象現象を研究しようとする、大気の流れを分析することになるが、大気には太陽、陸地、海流などが影響を及ぼし、大気の流れを記述する方程式は非常に複雑になり、作った方程式の正確な解を求めることはできない。その様なときには、大気の流れを記述する方程式を数値的に近似した式を作り、その解を計算機で近似的に求め、求まった近似解の性質を使って天気予報などを行う。ここで活躍するのが、**数値解析**と呼ばれる応用数理の一分野である。

1-7 数学の有用性の認識不足

広義の数学である**数理科学**の中に入るものとしては、狭義の数学と統計学と応用数理の他にも、数学教育、数学基礎論、数学史などの分野があり、統計学や応用数理は数理科学の大きな分野をなしている。しかし、日本では数学が科学技術や社会生活に役立つとの認識が、高等学校の数学教員にすらあまり普及していない。

この様なこともあり、児童・生徒・学生が算数・数学を学ぶときに、「なぜ数学を学ばなければならない

のか？」という疑問を持つことが多いが、教員から説明を受けことは少ない。このことが、数学嫌いの若者を増やしている。今後は、「これから学ぶ算数・数学は、どの様に役立つか」ということについて簡単に説明を行ってから授業を始める様に、授業の仕方を変えるべきである。⁵

§ 2 現代的教養としての数学教育

2-1 数学と教養

ギリシャ以来、数学は教養として重視されてきた。例えば、中世の大学では、法律・医学・神学などの専門知識を学ぶ前提として、言語・数学・哲学などを学んでいた。

数学に関する知識・技能を離れて数学を学ぶ理由としては、数学を学ぶことにより、**論理力・発想力・理解力**などが培われることがある（[8] 参照）。そのため法学部では、専門教育では数学をあまり使わないが、数学を重視している大学が多い。数学が論理力・発想力・理解力などを培う方法として優れている理由は、数学の問題は価値観を伴わないため、正しいか間違っているかが明瞭に分かるということにある。

さて、科学技術や経済など世の中の多くのことでは、定性的な記述では不十分で、定量的な記述が必要なものが多いが、**数学は事象を定量的に記述する手段を提供する学問**である。また、数学を使って記述された問題は、数学の知識・技能を使って解くことができ、それにより、当初の問題に対する回答を得ることができる。ここに科学の基盤としての数学の価値がある。

2-2 大学教育と高等学校で学ぶ数学

現行の高等学校の数学は、（１）「数と式」の学習からはじめて、三角関数や指数関数を経て微分積分学に至る**コアの科目群**「数学Ⅰ」、「数学Ⅱ」、「数学Ⅲ」と、（２）数列、ベクトル、確率統計などの学習を行う**オプションの科目群**「数学A」、「数学B」と、（３）「数学活用」からなる。「数学Ⅰ」は必修であり、すべての高校生が履修する。また、コアに入る科目は、ある科目を履修するとすべての単元を履修することが原則であるが、オプションに入る科目では、標準単位数だけの単元を選択して履修するのが原則である。

理工系の学問や経済学では、微分積分学や線形代数学が広く使われる。そのため、理工系の学部では入学試験において高等学校で学ぶ数学のコアとオプションのすべての科目を課している大学が多く、理工系の学部に進学することを考える高校生は、コアとオプションのすべての科目を履修する。最近では、医歯薬系の学部でも理工系と同様の数学を課しているところが多く、これらの学部に進学することを考える生徒も、コアとオプションのすべての科目を履修する。

文系の学部に進学する人は、大学進学者の多い高等学校では「数学Ⅰ」、「数学Ⅱ」、「数学A」、「数学B」を履修している。そのため、大学入試センターのセンター試験でもこれらの試験を行っており、大学進学者の大多数がこれらの科目のセンター試験を受けている。

生命や人間社会のことをあつかう生命科学や人文科学・社会科学では、統計学が必要になることが多い。しかし、「数学A」の「場合の数と確率」はほとんどの大学進学者が多い高等学校ではほぼ全員が履修しているが、「数学B」の「**確率分布と統計的な推測**」は、国立大学の入学試験科目の指定⁶と関連して、開講している高等学校は少ない（[11] 参照）。

2-3 日本の統計学教育の問題点

日本では、統計学を使っている人は多いが、統計学を研究している人は少ない。そのため、統計学教育に関して、2-2の末で述べた様な問題の他、大学の教養教育でも統計学が十分に教えられていないといった問題が生じている。

また、私は日本の統計学教育について、「誤差について理解が不足しているのではないか？」という疑問を持っている。例えば、統計学を使う場合、求められる精度は問題により異なるが、統計学の入門的な教科書ではそのことを注意している本は少ない。

その他、検定を通ったS社の高等学校「数学B」の教科書には次の様な定理が載っている。

母平均の推定

標本の大きさ n が大きいとき、母平均 m に対する信頼度 95% の信頼区間は

$$\left[\bar{X} - 1.96 \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \bar{X} + 1.96 \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \right]$$

これは正規分布に対する定理としては正しい。しかしここでは、「一般の分布の標本平均は、 n が大きいとき、正規分布で近似できる」という定理を使って、一般の分布に対して成り立つとしている。どれだけ n が大きければ良いかは分布によるので、「 $n = 100$ なら十分大きいから」などと考えて使うと、場合によっては問題が生じる。結論は定量的な結果である。それを定性的な「標本の大きさ n が大きいとき」と言う条件の下で成り立つとしているところに、問題がある⁷。ちなみに、この定理は他の本でも見ることがある。

2-4 数学教育で培われる教養力

大学を卒業した人は、専門の学問分野について知識・技能を持っていることが想定される。しかし、社会で生きてゆくためには、専門についての知識・技能のみでは十分ではなく、コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力などの**汎用的技能**⁸も必要になる。

数量的スキルを培うのが算数・数学教育であるが、算数・数学教育で身につけた知識を他の教科を学ぶ中で使うことで、単なる知識ではなく、実際に使えるスキル(技能)とすることができる。世の中に現れる色々な事象を定量的に把握し、必要に応じて概算することができるようになることが数量的スキルの到達目標である。しかし、このような能力を身に着けている日本人は、あまり多くない様に思われる^{9, 10, 11}。

算数・数学教育は論理力の育成にも関係している。昭和30年代までの高等学校の数学教育では、軌跡の問題で「求めた領域が実際に条件を充たすか」を調べる手続きである**吟味**が行われており、必要条件、十分条件、必要十分条件の違いが明確に教えられていた。しかし大学の大衆化もあり、現在はこれらの条件を正確に理解している大学生は少なくなっている。東北大学の学生ですら、必要条件と十分条件の違いを明確に理解している学生は、半分に至らないのではないだろうか？

その他、「場合分け」を正確にできる学生も減っている様に思われる。しかし、必要条件と十分条件を混同したり、場合分けが不正確だったりすると、とんでもないことが起きる。**論理力の確かさ**は、文明社会で

生きて行く上で必要欠くべからざる能力である。

2-5 現代的教養としての数学教育の在り方

2-4で述べた様に、大学を卒業した人が持つべき力である**学士力**¹²の多くが教養と関係した力であり、世の中で働いて行く上で教養がなければ、活躍することは難しい。その意味で、教養としての数学を学ぶ場合には、先ず2-4で述べた様な数量的スキルと論理力を身につけることを意識すべきである。しかし、教養は人が生きて行く上で、別の役割も果たしている。

人は社会で生きて行く過程で、今までとは異なる仕事をするのがよくある。例えば、大学を卒業した人は、ある程度の年齢になると管理職に就くことが多いが、管理職に就くと今までは必要がなかったリーダーシップなどの態度・志向性などの能力が必要になる。また、社会の流動性が増している現在、社内での異動だけではなく、転職する人も増えている。教養は、その様なときに備える力ともなる。

大学を卒業した後に就く仕事は、専門と関係したものが多くであろう。そうすると、理工系の学問を学んだ人は理工系の仕事をする事が多く、生命系の学問を学んだ人は生命と関係する仕事が多く、人文・社会科学系の学問を学んだ人は人や社会と関係する仕事が多いと思われる。そう考えると、教養として学ぶべき数学も、将来仕事と関係して必要になるとと思われる数学を優先的に学ぶことが好ましい。前にあげた様に、理工系の学部で学ぶ人は微分積分学や線形代数学を優先し、生命系や人文・社会科学系の学部で学ぶ人は統計学を優先するというわけである。

このような視点から私が教えている東北大学のカリキュラムを見ると、理工系の学生には、ほぼ必要な数学教育が行われている様に思われる。しかし、生命系の学生や人文・社会科学系の学生に対する全学教育としての数学教育、とくに統計学教育が不足している様に思われる。また、東北大学全体で、数量的スキルと論理力の育成にもっと力を入れた方が良い様に思われる。

東北大学を離れて日本の他の大学に目を向けると、日本のほとんどの大学で、統計学教育、数量的スキルと論理力の育成が不十分である（[9]，[12] 参照）。

その他，入学試験に数学を課していない大学では，高等学校で学んだ数学の習熟度が不足しており（[12] 参照），大学に入学してから復習させている大学が多い。

これらの問題を解決するためには，初等中等教育の教育課程の改善，大学の入学試験の改善，大学のカリキュラムや教え方の改善が必要である。しかし，大学のカリキュラムの改善（数学教育の充実）には担当する数学教員の増員が必要であり，また，入学試験の科目変更は，少子化で多くの私立大学が学生の確保に苦しんでいる現状（[13] 参照）を考えると，改善は容易ではない。数学教育の問題点を詳しく分析し，正しく認識した上で，粘り強く時間を掛けて改善のための努力を続けることが必要である。

参考文献

- [1] ヴィクター J. カッツ著，上野健爾・三浦伸夫監訳，
数学の歴史，共立出版，2005.
- [2] 細坪護挙，礎（いしづえ）の学問：数学，科学技術
動向，2006年7月号。
<http://data.nistep.go.jp/dspace/bitstream/11035/1744/1/NISTEP-STT064-43.pdf>
- [3] 科学技術の智プロジェクト：総合報告書，2008。
<http://www.jst.go.jp/csc/archive/s4a.html>
- [4] 科学技術の智プロジェクト：数理科学専門部会報告
書，2008。
<http://www.jst.go.jp/csc/archive/s4a.html>
- [5] 文部科学省，学校基本調査，平成27年度速報，2015。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/08/attach/1365646.htm
- [6] 文部科学省，学習指導要領解説，数学編，2009。
- [7] 中央教育審議会，学士課程教育の構築に向けて，
2008。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf
- [8] 日本学術会議数理科学委員会数理科学分野の参照基
準検討分科会『報告 大学教育の分野別質保証のた
めの教育課程編成上の参照基準 数理科学分野』，
2013。
[http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-](http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h130918.pdf)

22-h130918.pdf

- [9] 日本学術会議 数理科学委員会 統計学分野の参照
基準検討分科会『報告 大学教育の分野別質保証の
ための教育課程編成上の参照基準 統計学分野』，
2015。
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h151217.pdf>
- [10] OECD生徒の学習到達度調査（PISA），国立政策研
究所，2000,2003,2006,2009,2012。
<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>
- [11] 後藤 顕一他，中学校・高等学校における理系進路選
択に関する研究，国立教育政策研究所，2013。
http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf/seika/h24/2_3_all.pdf
- [12] 日本数学会教育委員会『日本数学会 第一回大学生数
学基本調査報告書』 数学通信第18巻，第1号，2013。
<http://mathsoc.jp/publication/tushin/1801/chousa-houkoku.pdf>
- [13] 私立学校振興・共済事業団，平成26年度私立大学・
短期大学等入学志願動向，2014。
<http://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukou26.pdf>

註

- 1 2012年のPISA 調査では，日本は数学的リテラシーに
関して平均点536点となり上位になったが，上海，シ
ンガポール，台湾，香港，韓国などは日本より上になっ
ている。また，日本の習熟度上位の生徒比率は，こ
れらの国に比べかなり少ない。
- 2 自然界や社会には，力学をはじめとして，微分で定
義される関数が出てくる現象が多く，その様な現象
を数学で記述すると，微分方程式となる。したがって，
その様な現象を研究するためには，微分積分学が必要
となる。
- 3 微分積分学自体は，ニュートンとほぼ同時にライプ
ニッツも発見し，現在，微分積分学ではライプニツ
ツの記号が使われている。
- 4 統計学を含めて広い意味の数学とする考え方もある
が，[8] では数学と統計学は応用数理などを合わせ
て数理科学をなすという考え方を取っている。しか
し日本では，小学校・中学校・高等学校と大学の教

養教育では、統計学の教育を含めて数学教育というのが普通なので、本論文では、専門教育以外の数理科学教育を数学教育と呼ぶことにする。

- 5 数学の教員養成課程で、数学が世の中で役に立っていることを解説する授業がないことが、数学教員に遊学の有用性の知識がない原因となっている。
- 6 現在の国立大学の入学試験では、理系はコアとオプションのすべての科目を課しており、文系の学部は「数学Ⅰ」、「数学Ⅱ」、「数学A」、「数学B」を課している。また、ほとんどの国立大学が、「数学A」の全単元と「数学B」の「数列」と「ベクトル」の内容を一般入試で課しており、「確率分布と統計的な推測」は課していない。
- 7 この定理を使うためには、分布に対する情報が必要であり、それに応じて必要な n の大きさが定まる。分布に対する情報がないと、この定理は使えない。
- 8 中央教育審議会では、大学を卒業した人が持つべき力（学士力）として、専門についての**知識・理解**のほかに、**汎用的技能**、**態度・志向性**、**統合的な学習経験と創造的思考力**を上げている（〔7〕参照）。
- 9 最近福島第1原発の事故に関して、数量的なスキルが不足している日本人が多いため、過度に放射線を恐れるあまり、不必要な「風評被害」が生じている。
- 10 例えば、宝くじの売り上げは平成25年度9444億円あったが、そのうち当選金として払い戻されているのは46.5%である4395億円であり、発売元には40.3%である3804億円が納められ、公共事業などになどに使われている。宝くじを3回買うと $0.465 \times 0.465 \times 0.465 = 0.100\dots$ とお金は約10分の1に減ってしまう。競馬の売り上げは、平成24年度2兆4000億円あったが、払戻率は70%～80%であり、 $0.75 = 3/4$ だから5回賭けると $243/1024 = 0.33\dots$ となり、お金は約3分の1になってしまう。しかし、宝くじや競馬の愛好家で、このようなことを認識している人はほとんどいない。
- 11 最近国立新競技場の建設費が3000億円かかると分かり再検討されることになったが、建設費が見込み通りになったとして、節約額は約1500億円である。これに対し、平成27年度の復興庁の予算は約2兆4000億円であり、仙台市の平成27年度一般会計は約5400億円であり、そのうち土木費は約1000億円である。

また、東北大学の平成26年度の総事業費は約1500億円で、学生納付金は約100億円である。消費税が8%から10%になった場合の軽減税率による国の収入の減少額は1年で1兆円を超す。お金の価値は色々なものを概算で比較しながら考える必要があるが、日本人は金額が大きくなると価値が分からなくなる人が多い。

- 12 注8参照。

大学における教養教育の過去・現在・未来

羽田 貴史^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構（学際融合教育推進センター）

1. 教養教育論の歴史的 성격

(1) 教養教育の論争性

大学における教養教育¹は、古くて新しく、なおかつ論争的である。社会に埋め込まれた制度としての大学教育は、社会の変化に対応して果たす役割・機能（外部環境への反応）と、知の変容に対して果たす役割・機能（内部環境への反応）とを持つ。外部環境と内部環境とはしばしば対立的であり、現実の変化は複雑な合力の結果として進行する。専門教育は人間の価値観や外部環境とは相対的に独立した知の体系に依存するため、その変化は漸進的であり、論議の種になることは少ない。

しかし、教養教育は、前提となる教養概念が望ましい社会と人間像に基づくために一従って価値観を含む一変化しやすく論争的になる宿命を帯びている。教養は時代と状況によって実用知でもあった。古代ローマにおいては官僚のスキルでもあった（井上 2007: 13-36）。教養の内容は時代によって変わりうる。変わりうるだけでなく、フランス革命期の百科全書派が示すように、社会の変革期には、新しい時代を切り開く知識体系と価値観・思想が生まれる。ハクスリーが、科学教育の推進を訴え、古典学中心のジェントルマンの教養にこだわって旧態依然たるオクスフォード大学を批判したように（Huxley 1893=1966）、社会の安定期と変革期には、求められる教養は異なる。これも教養概念が論争になる一因である。

教養教育の論争性は教養の多義性に基づくが、本来、教養とは、人間個々人が選び・望むものであり、外部環境がいかに変わろうと、本質的には個人のものである。人は成りたいものに成る権利がある。それが教育

の場面においては、同一の理念で画一・規範化される。そのための葛藤も論争の要因である。大学教育における教養教育は、青年期の教育として自己形成を助ける役割を持つ。ヨーロッパ社会が、ルネッサンスを経て古代ギリシアの人間像を教養像として普及させ、全人的な人間教育を中等教育・大学教育理念の深部に装備した。しかし、後述するように日本の大学は、人間の育成ではなく、国家建設のための官僚・テクノクラート・学者の育成を理念に創設された。大学教育においては、内面的価値の形成は、国家的に定立された価値体系に沿った教化として立ち現われ、残りは個々人の私的な領域として密かに営まれた。ゆえに、人間形成を論ずることに論者は抵抗感を持ち、今日でも、教養教育を人間形成の観点から議論する視点は、弱い。

(2) 日本の大学の教養教育論議

日本の制度化された教養教育は、占領下の教育改革において新制大学の理念を支えるものとして導入・普及された。以後、論争は絶えない。輸入元のアメリカでも、一般教育そのものが、リベラル教育を批判して20世紀に立ち現われてきた。教養教育は、たえず論争のもとにあり、それを通じて自己を再定義することで存続してきたと言える。

日本の場合、教養教育をめぐる論争は、教育としての妥当性ではなく、制度や組織の形態から派生し、暗黙の命題を実現するために生起することが多い。一見、論争が行われているようでも、結論は決まっており、それぞれの役割を演じているに過ぎない場合もある。その結果、教養教育論は、真の意図を覆い隠す虚偽意識（狭い意味のイデオロギー）に過ぎなくなる。この

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 hata@m.tohoku.ac.jp

種の議論の欠陥は、隠された目的と真の目的を覆い隠すための論理とが区別されず、教育論争の持つ生命力が失われることである。

本来、組織とは、業務の特質に応じて編成され、資源の投入と運営のメカニズムが設定されるものである。教養教育であれば、目的とする人間像と教養像を実現するためにカリキュラムを編成し、実行することができる教員組織を編成し、ふさわしい教員を採用・配置する。学部・学科などの設置はこうした手順とロジックを取り、組織論はカリキュラム論から演繹されるものである。

しかし、教養教育は、こうした論理ではなく、専門教育を優先した組織原理のもとで消去法的に決定された組織形態が先にあり、カリキュラム論は、組織論の従属変数として結果する傾向を持つ。その事例が、大学設置基準の大綱化と国立大学教養部解体である。今日の教養教育は、1991年の大綱化による科目区分の廃止を制度的基盤としているが、これ自体は、教養教育実施組織の形態を一義的に規定するものではなかった。しかし、現実には、東京医科歯科大学を除いて、教養部はすべて再編され、教員は新たな学部設置若しくは研究科の資源となり、全学出動方式と小さなセンター組織による教養教育運営体制が残された。当初から、一般教育形骸化の懸念が旧一般教育学会から指摘され（関 1991）、10年後には、「〔教養部などの組織改組は〕大切だという教養教育について武装解除し、城を（専門教育に）明け渡すに等しい選択であったことがわかる」（天野 2001：6）と指摘されていた。懸念がありながら、教養部は解体され、環境・国際等を冠する新型学部や大学院重点化を進める組織改革の資源となった（羽田 2001）。

2. 教養教育を規定する諸要因

教養教育論の基盤の弱さは、制度・政策要因、教員のメンタリティ要因、日本社会の文化的要因などが様々な要素に起因するが、究極的には、欧米起源の大学を日本に移入した初期条件にまで遡る。結果として経路依存性として一括され、宿命論にまで陥りかねないが、教養教育への制約要因を知ることが、教養教育の構築の前提である。

（1）学部制度による規定力

第1の規定要因は、大学の基本組織とされてきた学部が、学問体系を組織原理とすることにある。学部は、帝国大学創設時の分科大学を、臨時教育会議の議論を経て、大学令（1918年）で学部としたものである。分科大学は、「専門学科に対応する教育組織」（寺崎 1992：36）であり、学部制度もこれを引き継ぎ、学部の種類を「法学、医学、工学、文学、理学、農学、経済学及商学ノ各部トス」（第2条）と定めた。学問の制度化として学部は位置づけられたのであり、1947年の大学基準（大学基準協会）も、これを引き継ぎ、戦後改革でも再生された。学部が学問体系を組織化したものである限り、教養教育を目的とする学部組織は原理的にありえないことになる。学部は研究・教育と管理運営を一体的に行使する組織であり、学部組織にならない教養教育実施組織は、従属的な地位におかれ続けてきた²。

（2）学校階梯上の規定力

教養教育の学校階梯上の位置づけの問題も大きな規定力を持っている。教養教育は、戦後導入された一般教育という制度上のカテゴリーに包括された。一般教育は教養教育の別名に見えながら、多様な機能を持っている。大別して、①専門分野を超えた幅広い知識³、②市民性の育成、③専門教育の基礎⁴の3つの目的がある。日本の制度では、これらの機能を学士課程教育に配分するから、専門教育と葛藤が生じる。戦前システムは、「男子ノ高等普通教育ヲ完成スル」（1918年、高等学校令第1条）旧制高等学校の修了者が、ほとんどの旧制大学に無試験で入学できるヨーロッパ・モデルを採用していた。大学教育とは専門教育にほかならない。戦後改革で、特権的な旧制高校は廃止され、希望者全員が進学するアメリカ・モデルの大衆的な新制高校に改革された。旧制高校の有していた機能は大学教育に移行し、一般教育に付与された。アメリカ・モデルは、専門教育を大学院で行い、学士課程教育は専門教育の準備教育を含みリベラルアーツを主とする機能を持っている。学部＝専門教育組織というヨーロッパ・モデルを変えないまま、教養教育機能を学士課程

教育に移行したので、学士課程教育においては一般教育と専門教育との葛藤を引き起こさざるを得なかった。

（３）大学の歴史的起源

基盤となる大学教育の役割・機能そのものも規定要因として大きい。日本の大学は、明治国家建設の一環として、19世紀後半の欧米諸国の高等教育機関がモデルに導入され、それらの混合物である帝国大学の創設に始まる（中山 1978）。19世紀後半は、欧米における国民国家の完成期であり、このプロセスで、大学は官僚の育成を初めとし、国民国家の重要な装置として再定義された（Anderson 2004=2012）。帝国大学は、再定義された大学像を、明治日本の現実に対応して選択・移植されたものだが、そこには、12世紀ルネサンスを経てヨーロッパの大学が共有し、北米大陸に再移植されたカレッジの原動力、人間知性のたえざる発展への信仰と教養人の育成は盛り込まれなかった。それは偶然ではない。「学制」頒布前年の文部卿大木喬任が、欧米諸国から学ぶべきは実学のみであると述べたように、明治国家の建設者が制度設計において意図したものであった（寺崎 1978：45）。換言すれば、日本の大学教育には、教養教育が定着しがたい構造がある。すなわち、専門への飽くなき信仰、実用性重視の価値基準などなど。筒井（1995）による戦前の教養主義の分析は、それが、大衆文化の中核である修養主義を土台に、新渡戸稲造らの影響力によって人格至上主義として旧制高校の生徒文化において形成されたことを指摘しており、学歴エリートとしての自己形成に結びついてはいたが、制度的基盤は脆弱であった。

（４）教養教育を受容する基盤の多元性

教養教育を大学教育に位置付けたのは、GHQによる扶植という外在的要因だけでなく、受容する日本側の状況もあった。しかし、この受容の思考枠組みも、日本の大学における教養教育論を性格づけた。

専門に傾斜した大学教育の視野の狭さは、日本の大学人自身に自覚されており、東京工業大学では、学長和田小六のリーダーシップによる教育改革として具体化していった（岡田 2005）。また、敗戦は、功利主

義教育の反省と、教養への志向をもたらした。教養の中核には、科学と科学的精神が位置付けられ、文部省が戦後段階の教育政策として示した「新日本建設ノ教育方針」（1945年9月15日）にも反映していく。

それは、大学教育の方針ではないが、のちの大学基準協会『大学に於ける一般教育—一般教育研究委員会報告—』（1951年9月）になると、専門教育偏重の欠陥とともに、民主主義社会の担い手の育成としての大学教育の役割を美しく定式化している。「学生は広い分野の知識を自分自身に総合して、物事をあらゆる観点から科学的、合理的に試行して正しい認識判断を為す訓練」（大学基準協会 1951：11）が求められているとする。ここに提示されているのは、教養育成のための科学教育という視点である。

別な摂取パターンもある。麻生磯次ら『学問と教養—何をいかに読むべきか—』（勁草書房、1953年）は、日本の範型とされてきた東京大学の教員集団が、どのように一般教育を受容したかを示す。同書は「学問と教養」の章で矢内原忠雄が教養論を展開する⁵。矢内原は、学問の前提として、全体的関連における総合的知識、真理探究、善を実現する手段の3つを上げ、教養の役割として、専門分化する学問の総合化、人間性の陶冶があるという。これらの視点は現代においても通じるものがあるとはいえ、「一般教養としての教育」は、「教養が学問に役立つ第一の事」（麻生ほか 1953：7）として定義され、学問のための教養に他ならない。この定義がさほど問題にならなかったのは、「教養のための学問」と「学問のための教養」とは相互可変的であり、学問が教養を育てるとすれば、学問のための教養も対立概念ではなかったからである。

しかし、科学はたえざる細分化を進行させる。学問即教養という予定調和論においては、専門教育も教養を育てるものになり、独自の概念としての教養教育は解体してしまう。教養の一つとして「論理的思考力」を定義し、数学が論理的思考を育てるといった主張の類である。その典型例は、30数年後に登場する教養教育＝非専門という定義である（国立大学協会教養課程委員会『教養課程の改革』1988年）。この定義によれば、すべての専門教育は教養教育になりうるから、教養教育の固有性は消失し、教養教育担当組織も不要になる。

要するに大学基準協会のような受容もあれば、麻生らのような受容もあった。幅広い知識、市民性の育成、専門教育の基礎の混合物という微妙なバランスの上に成り立ってきた教養教育は、それを担って来た組織の解体という要因だけでなく、高等教育をめぐる外部環境の変容によって、再定義を求められている。

3. 現代社会と教養教育の再構築の課題—経済システムへの包摂と“教養教育”の再定義

上に述べたのは日本の教養教育の規定要因であったが、国が違えば要因も違う。吉田（2013：36-40）は、コナント報告（The Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society 1945）が定式化した一般教育理念に対し、1980年代に多文化主義運動によって、その西欧中心主義に対する批判が高まり、一般教育内容が変わっていったことを指摘している⁶。

しかし、カーナンがいかにポスト・モダニズムを保守的立場から論難しようと、アカデミック内部の論争であり、まじめで建設的なものだ。東京大学教養学部教員集団になる『学問と教養』は、1958年に改訂され、1977年まで16刷を重ねて20年にわたり出版されていた。実際にこの本が読まれていたとは考えにくいだが、同書に紹介されていた文献類が、70年代後半においても教養足り得ると考えられていたとすれば、日本において教養教育の内容論争が不在であったことを象徴するものだろう⁷。現に、60年を超える戦後日本の一般教育をめぐる歴史で、組織改革その他の外的要因に基づく論議はあっても、教養や教養教育の在り方から派生した論争は広がらなかった。日本の学術界を代表する日本学術会議が、教養教育の質保証のために参照基準を公表しても（日本学術会議 2010）、大学の側がこれを受け止め、改革を試みたケースは聞かない。対照的に、高等教育行政が、GPA、ナンバリング、学事暦、授業外の学習時間を増加させるという政策を資源配分と共に進めると、大学は敏感に反応する。理念論争の不在と現実主義、大学・学術界が共有するコミュニティの不在も、日本の大学の歴史的起源からもたらされた産物であるといえよう。

一般教育をめぐる現在の最大の苦難は、吉田（2013）は述べなかったが、アメリカ高等教育にも顕在化して

いる環境変化にある。Levin & Cureton（1998=2000）が、90年代に学生の進学理由は圧倒的に職業に傾斜したと述べ、Deresiewicz（2014=2016）が、学生の知的欲求の衰退を憂い、高等教育が労働市場と直結し、アイビーリーグなどの選抜的大学が、学生に経済的成功をもたらすシステムとなり、人生を直視し、価値観を形成する役割を消失させたことを嘆く。「リベラルアーツ教育の必要性を訴えたように、君が大学でほんとうに構築したいと願うべきは、内観する癖だ。それは君の変われる能力を意味するのである」（Deresiewicz 2014=2016：115-116）。

リベラルアーツ教育の苦難は、職業重視の学生マインドによるだけではない。テキサス、フロリダ、北カロライナ、ウィスコンシン州の知事たちは、州立大学のリベラルアーツに対する財政支出を続けないと明言してきた。ニュース・ウィーク編集長を歴任したジャーナリストのフリード・ザカリアは、リベラル教育の圧力に対し、「リベラル教育はわれわれによき働き手になる力（capacity）を与えるが、良いパートナー、友人、親そして市民になる力も与えるのだ」と擁護し、一方、“Me Generation”の青年たちが深く思考し、社会の担い手としての自分を発見するのではなく、履歴書を飾るために忙しく立ち振る舞っていることに警鐘を発する（Zakaria 2015：151-152）。

大学教育に対する実学的要請と、経済のサブシステムとして高等教育をより深部へ包摂する圧力・吸引力は、アメリカの教養教育を変えてきた。リベラルアーツカレッジの減少や職業教育への転向が進行し、「伝統的な教養教育」対「実践的・職業的能力育成の教育」の構図が強まった。高等教育に対する経済的期待は、それ自体、教養教育への脅威である。

しかし、リベラルアーツカレッジこそ批判的思考、コミュニケーションなど、変動する経済に対応し、新たな価値を生み出すものとして、それへの適合を目指す主張もある。リベラルアーツ教育ではなく、「リベラルな学習（Liberal arts learning）」の推進である（Blumenstyk 2015：142-144）。アメリカ大学協会（AAC&U, Association of American Colleges & Universities）は、21世紀社会に必要な実践的スキルを身に付け、民主主義の活力と経済の発展を学生個

人と社会にもたらすリベラル教育として、LEAP (Liberal Education & America's Promise) を推し進めている (<https://www.aacu.org/leap>, 2016.2.29アクセス)。ここでの構図は、「伝統的な教養教育」を超えて「実践的・職業的能力育成の教育」を含むリベラル教育の再構築である。

他の試みもある。高等教育進学者の増加は学習者の質に取って負の効果をもたらす。学術や専門的知識の高度化は、学士課程教育の質の向上を要求し、一方で進行する細分化は、学習者の多様性と葛藤する。このもとでの解決方策は、専門教育を大学院にシフトし、学士課程教育を狭い専門から解放する「リベラル化」であり、ヨーロッパ・モデルからアメリカ・モデルへの転換である。この事例は、2008年からメルボルン大学が、学士課程教育を6領域に分け、広域科目 (Breadth Subject) を導入し、専門職課程を大学院に移行させた、いわゆる「メルボルン・モデル」である (杉本・今野・立石 2013)。

4. 日本における教養教育再定義の動向

(1) 大学教育の役割期待と人間像ーグローバル人材育成

日本の大学教育に対する実学的要請は、官邸主導の高等教育政策によるイノベーション人材とグローバル人材の育成に現れている。従来の留学生政策は高度人材としての留学生の受け入れにあったが、2010年ごろから産官学を連携したグローバル人材育成の強化の主張に変化した (藤山 2012: 134)。産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会⁸『報告書 産官学でグローバル人材の育成を』(2010年4月)は、その嚆矢である。報告書は、「日本企業が特に成長著しいアジアの新興国に進出して市場を獲得するなど、アジアの成長を内需として取り込んでいけるかどうか、これからの日本の運命を左右するポイントになる」のに、「最近の若者は、『内向き志向』」であり、「グローバルに活躍できる人材の獲得は企業にとって急務である」という。報告書は、社会人基礎力、外国語でのコミュニケーション能力、異文化理解・活用力を人材の備えるべき能力として規定した。6月には、経済同友会が理科離れに対する危機感から『理科系人材問題

解決への新たな挑戦』—論理的思考力のある人材の拡充に向けた初等教育からの意識改革—」を公表し、12月には、日本経済団体連合が、「サンライズレポート」を公表し、世界経済での日本の沈滞化に対応し、イノベーションを提言した。同レポートは、「教育・人材開発プロジェクト」で、「科学技術立国日本の将来を担う『理科好き』の子供たちが育つ環境を提供」、「企業活動のグローバル化を担い、国際的に活躍できる人材を育成するため、国際化拠点整備大学と経済界との連携・協力強化」などを提案した。

また、明石康国際文化会館理事長、松浦晃一郎前ユネスコ事務局長など国際機関での経験豊かな識者による「有志懇談会によるグローバル人材育成に関する提言」(2010年12月)、経済同友会「2020年の日本創生—若者が輝き、世界が期待する国へ—」(2011年1月11日)、文部科学省が事務局を務める産学連携によるグローバル人材育成推進会議⁹「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」(4月28日)、経済同友会『科学技術立国を担う人材育成の取り組みと施策』—経営者アンケート調査を踏まえて—報告書」(6月2日)、日本経済団体連合会「グローバル人材の育成に向けた提言」(6月14日)、文部科学省及び経済産業省の共同提案による産学協働人材育成円卓会議「アクションプラン ～日本復興・復活のために～」(2012年5月7日)、産業競争力懇談会「イノベーションによる再生と成長のために」(5月14日)、経済同友会「日本再生のために真のイノベーション力強化を」(5月22日)、菅内閣の下で官邸に設けられたグローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」(6月4日)など経済団体、省庁横断組織など多様なアクターからイノベーションとグローバル人材育成に関する意見が公表された。

これらは、野田政権下の「日本再生戦略」(7月31日閣議決定)に盛り込まれ、政権交代後の安倍政権(12月26日発足)にも引き継がれ、教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について (第三次提言)」(2013年5月28日)、「教育基本振興計画」(6月14日、閣議決定)や産業競争力会議での議論に反映し、「日本再興戦略 Japan is Back」(6月14日、閣議決定)で

基本政策の一部になった。

（２）人材育成論の持つ問題

これらの人材育成論の多くに共通するのは、高等教育が果たすべき多様な役割を捨象するだけでなく、人間育成のメカニズムを単純化することである。たとえば、「日本再興戦略Japan is Back」は、『鉄は熱いうちに打て』のことわざどおり、初等中等教育段階からの英語教育を強化し、高等教育等における留学機会を抜本的に拡充し、世界と戦える人材を育てる」と述べ、留学生の拡大や英語教育の強化を課題に掲げる。産業競争力会議新陳代謝・イノベーションWG（主査橋本和仁東京大学教授）は、「イノベーションの観点からの大学改革の基本的な考え方」（2014年12月17日）で大学の類型化と競争的環境の整備を提案する。しかし、これらは外形的な施策であり、イノベーションを促進する要因や能力を分析した上での構造化ではない。「グローバル人材＝外国で活躍する人材」→「学生は内向き」→「留学と英語運用能力の欠落」という単純な図式から逆算し、「英語運用能力の向上と留学」→「外国での経験で積極性」→「グローバル人材育成」を描いているとしか見えない。

また、経済同友会『理科系人材問題解決への新たな挑戦——論理的思考力のある人材の拡充に向けた初等教育からの意識改革——』は、「論理的思考力の育成・強化が理科系人材問題の解決策である」と述べ、理系教育の強化を主張する。論理的思考力とはロジカル・シンキングを指すのだろうが、論理だけが強調され、イノベーションを可能にする人間的要素が示されていない。これらの人材育成論に教養は見えない。

以前のイノベーション論は、これほど粗雑ではなかった。社団法人日本工学アカデミー¹⁰「21世紀日本新生に貢献する科学技術政策の提言—持続可能なイノベーション創出能力の強化策—」（2009年11月19日）は、「我が国の科学技術関連人材育成の現状を見ると、従来の縦割り型学術ディシプリンの枠内の教育と研究に重きを置く余り、科学技術的知を活用し、社会的・経済的価値を創造するという、イノベーション創出の視点からの人材育成に向けた教育が決定的に欠けている」と批判し、①初等中等教育において「科学」と「技

術」の両輪関係を体系的に教える理科・数学・技術の一体的な教育体系の再構築を行い、それを担う教員の養成システムの再構築、②初等中等教育から「人間・社会・世界」に対する理解と、それを支える「科学」と「技術」の役割を各学年のレベルに応じて繰り返し体感させ、さまざまな社会的選択肢から自分の適性に合った道を選ぶ科学技術リベラルアーツ教育の再生を図ること、③大学教育の大衆化に対応して、学部教育における理工学教育を、社会を支える理工学と技術への理解力、すなわち「理工学リベラルアーツ」教育の面でカリキュラムの再構築を図ること、④科学技術的知の創造を、社会・経済的価値創造に具現化する、イノベーション創造人材：「Σ型統合能力人材」の育成強化に向けて、工学系大学は産業と研究型独立行政法人の参加・協力を得て、抜本的な工学教育研究改革に挑戦すべきことを提言していた。

科学技術・学術審議会人材委員会「知識基盤社会を牽引する人材の育成と活躍の促進に向けて」（2009年8月31日）は、「高度の専門的な素養・能力を備えた、異なる知識・方法論を持つ多種多様な個々人が集い、それぞれの個性を存分に活かしつつ、チームとしての力を最大限発揮することが重要」としていた。これらの指摘は、学部段階で狭い専門分野の学習に焦点化し、大学院博士課程まで関連分野や異分野での知識に乏しい日本の大学教育の弱点を克服する提言であり、それを克服するために、社会的価値の理解と創造を含む「理工学リベラルアーツ」教育の概念を提起している。イノベーションは、多様性を備えた人間の協働によって生み出されるととらえていたのである。

これは、日本の研究開発の弱点とその克服方策とも対応する。榊原（1995）は、アメリカに比べて日本の技術者は、時間の経過とともに均質かつ同質的な組織文化を共有すること、組織内の同形化は、コストダウンを志向するプロセス・イノベーションには有効だが、製品イノベーションには弱点となると示唆している（終章）。克服の処方箋は、「多元的で個性豊かで開放的な組織」（p.262）を構築することにつきる。先の提言は、こうした組織を構成する人材像として整合的に理解することができる。

また、イノベーションとは、単に研究の成果を応用

した技術開発ではなく、社会的必要や問題解決のための技術開発と新しい価値の創造、市場を通じた提供による人間生活の向上にある。しかし、高度化した科学技術自体が社会にとってリスクをもたらす存在として認識され（松本 2009）、技術を基盤とした生産活動が地球環境問題の原因となる現代社会においては、社会における技術のあり方を理解することなしにイノベーションも技術開発もあり得ない。

これらは、現代における教養教育の位置と内容を明確に示しているが、こうした主張は現在の人材論には全く見られず、個別企業の要求がそのまま人材論に直結して語られ、政策化されているともいえる¹¹。

（3）2000年代の高等教育政策に見る能力像と教養教育

2000年代の高等教育政策の特徴は、大学教育の目標・理念、育成すべき能力、教育活動について、次第に詳細な方向付けを行い、各種補助金の条件にし、大学・高等教育機関の活動を均質化しはじめたことである。

文部行政が、育成すべき能力像について初めて明示したのは、大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』（1998年、98答申）であった。それ以前の答申は、教養教育の重要性の再確認や学習効果を高める工夫、教育活動の評価の在り方、高等教育の質の一層の充実など、大学教育における制度・外形的な要素の改善を求めるものであった。98答申は、制度・外形的な要素に止まらず、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」（課題探究能力）として、大学で育成すべき能力を定義した。ただし、その能力は、「教養教育の重視、教養教育と専門教育の有機的連携の確保」によって実現するものとされ、教養教育の枠組みに位置づいていた（2 課題探究能力の育成—教育研究の質の向上）。

2008年の中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』は、さらに踏み込み、「大学教育の改革をめぐることは、『何を教えるか』よりも『何が出来るようになるか』に力点を置き、その『学習成果』の明確化を図っていこうという国際的な流れがある」（p.12）

と述べ、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」から構成される「学士力」を学習成果の参考指針として提示した（p.16）。2012年の答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』は、「学士力」を前提に、学生の授業外学修時間の拡大が学士課程教育の質的転換の起点になるという提言を行っている。教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」（2013年5月28日）が、「大学は、課題発見・探究能力、実行力といった『社会人基礎力』や『基礎的・汎用的能力』などの社会人として必要な能力を有する人材を育成するため、学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法（アクティブラーニング）、双方向の授業展開など教育方法の質的転換を図る」と述べているのも同じ系列に属する。これらの答申・提言には、組織的な教育活動の推進という点で有益な面もあるが、学術的にも成熟していないテーゼが盛り込まれ、疑問が多い。

まず、これらの文書に一貫するのは、2008年答申が、「教えること」よりも「できること」が重視されているように、知識と能力を区分し、かつ後者を優位にしていることである。生きて働く能力は、しばしばコンピテンシーと呼ばれるが、松下（2010）は、「汎用的能力」などを重視する教養教育を「コンピテンシー型教養教育」、教える内容を重視し、普遍的な人間形成を追求する教養教育を「コンテンツ型教養教育」と呼び、前者は学問領域の固有性に依拠する教育内容に基づかず、知識軽視の学習へ変化する問題点があると指摘している（pp.113-135）。狭い専門分野の知識は、ただそれだけでは全体を見る目を制約するのは確かだが、知識ぬきで能力が形成されることはなく、大学レベルでどのような知識と理解を備えるべきかが、上記の文書からは浮かび上がってこない。

そもそも、「知識・理解」と「能力」とは並列するものではない。OECDが進めているキィ・コンピテンシー（目標を実現するために必要な能力、Rychen & Salganik 2003=2006:3）は、能力として学習成果をとらえるモデルとでもいえるべきものであるが、知識と対立する関係で捉えていない。OECD（2001）は、「持

続的な発展と社会的なつながりは、すべての人々のコンピテンシーに決定的に依存している。コンピテンシーとは、知識、スキル、態度そして価値観すべてを含むと理解されている」(p.2)と述べている。さらに、OECDのキィ・コンピテンシー概念は、「カテゴリー1 相互作用的に道具を用いる」「カテゴリー2 異質な集団で交流する」「カテゴリー3 自律的に活動する」という大きなカテゴリーのもとで、「コンピテンシー3A；大きな展望の中で活動する能力」、「コンピテンシー3B；人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力」、「コンピテンシー3C；人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力」を含み、構造化されている(Rychen & Salganik 2003=2006：216-218)。コンピテンシーは、価値観を備えた主体的人間、社会の担いとしての市民像を具体化するものである。同じコンピテンシーといっても、日本の「汎用的能力」には、全体としての人間像が欠けている。

「汎用的能力」の背景には、状況に適応し、変化に対応して生きる能力が強調され、あえて言えば道具としての存在に近い¹²。しかし、どのような道具であっても、現実の問題をどう扱うかによって有効性が決まる。適応する環境が激変しているなら、どのようにその環境を統御して人間にふさわしい形にすることの方が重要である。現代においては、どのような社会を構築するかという価値観と選択こそが求められており、価値選択にかかわるものが、教養として期待されているはずだが全体としての人間像が語られない。

5. 大学教育が取り組むべき課題と期待される教養

(1) OECDの取り組みと育てるべき人間像

我々が語るべき教養像は、外部環境の変化に対して、大学がどのような人間を育てるのか、社会がどのような知性を求めているのか、そのために、大学の知は何を目指すべきか、という点が、出発点になるべきである。

この点でも、OECDの取り組みが示唆的である。OECD(2008b=2009)は、現代社会の課題として、①高齢化と年齢構成の変化、②人口増加、世界的な格差の拡大、人間の移動、地球規模の環境問題、③経済

のグローバル化、知識集約型のサービス経済への移行、④労働世界の変容、不安定雇用の増大、女性の就労増加、⑤高等教育への進学増加、教育投資の増加、教育機会の不平等、留学生の増加、⑥デジタル革命、インターネットの広がり、⑦政治参加の形態の変化、福祉国家の役割の縮小、⑧家族形態の多様化、社会的相互作用の減少、信頼感の喪失を上げ、これに対する教育のあり方を提起している。

その後、OECD(2010b=2011)は、ほぼ同じ課題を列挙し、OECD(2016)は、国民国家の役割(chapter 2)、都市の拡大(chapter 3)、デジタル化の展開(chapter 5)を強調している。教育には、これらの課題を解決するために、何ができるかを問いかけるという構成になっている。これと比較すると、日本国内の政策における大学教育論には、地球全体を見ての課題は浮上してこない。20年にわたる経済停滞という国内事情に縛られた大学教育論であり、学生の内向き志向を批判する論調自体が内向き志向なのである。

むしろ、課題の解決は、国民国家の政府や国際機関などの政治的活動、科学・技術の開発など多様な主体に関わるけれども、組織や機関も人間の集合体であり、人間それ自身の価値観や能力が、問題解決に寄与するという点で、大学教育の機能なしには実現しない。「人材」とは、「有能な人、役に立つ人」全般を指すものであり、企業人に限らず、科学技術者、医療職など各種専門職も含み、さらには職業人に限らず、社会の主体、市民として行動できるセンスと教養も含む。グローバル人材育成論には、この視点が欠落している。

注目すべきは、2000年代に入ってからOECDの教育論である。グローバル社会において急速に進行しているのは、発展途上国・先進国を巻き込んだ格差の拡大であり、国境を超えた人間の移動がもたらす集団間の文化的政治的葛藤・衝突である(OECD 2003=2004, 2008=2010, 2011=2014)。これらの葛藤を調整・解決し、人権を守り個人の平等と自由を実現するものとして数世紀かけて構築した近代民主主義そのものが弱体化している(Walzer 1995=2001, Putnam 1993=2001, 2002=2013, Crouch 2003=2007, 田辺 2014)。グローバル化に並行し、市民教育の研究と実践が進められているのは、「民主主義社会の現実

と理念が危機に直面しているとの認識が今日の世界で広く共有されている」(近藤 2013:2) からである。グローバル社会は国民国家の弱体化をもたらし、それに対応したシティズンシップの再構築が求められており、それは教育の課題なのである(Crick 2000=2011, 上智大学社会正義研究所・国際基督教大学社会科学研究所 2002, Osler & Starkey 2005=2009, 木前利秋ほか 2011, 2012, Biesta 2011=2014)。

シティズンシップ教育は、言説のレベルではない。2000年3月、OECDとHuman Resources Development Canada(カナダ人的資源省)は、ケベックで「持続的経済成長及び福利に関する人的資本及び社会的資本の貢献」に関する国際シンポジウムを開催し、その成果に基づくThe Well-being of Nations The Role of Human and Social Capital(2001)を出版した。報告書は、人的資本の成果が経済成長だけでなく人間の福利全般に影響することを検討し、同時に、「集団内部または集団間の協力を円滑にする共通の規範、価値観及び理解を伴うネットワーク」と定義される「社会的資本(社会関係資本)」(Social capital, 日本経済調査会2002:65)が、非経済的利益を実現し、人間の福利を実現する上で人的資本よりも重要であるとし(前出:94)、社会関係資本の研究を進めることを提言していた。社会関係資本は、社会の紐帯を形成し、市民社会を維持・構成する上で不可欠なものと注目されているのである。

OECDは、2005年から「学習の社会的成果(Social Outcomes of Learning:SOL)プロジェクト」をスタートさせ、学習の成果として、健康とともに社会関係資本を構成する「市民・社会的関与」(Civic and Social Engagement)がいかに形成されるかを検討し(OECD 2007=2008)、教育段階による「市民・社会的関与」の変化を検討している(OECD 2010a=2011)。以上のように、OECDは、教育の成果を、収益率で測定される人的資本概念から大きく脱却し、市民社会の主体を育成する視点を強めている¹³。

(2) 科学・技術の在り方と教養教育—日本学術会議の諸提言—

現代社会の構造的変化に対応し、社会と科学及び教

育の結びつきについて原理的に捉えなおす志向は20世紀後半から始まっている。ユネスコ及びICSU(国際科学会議)¹⁴共催による世界科学会議(World Conference on Science)「科学と科学的知識の利用に関する世界宣言」(1999年7月1日採択、ブタペスト宣言)は、政策形成や意思決定のために科学の必要性和役割が増大しており、科学教育は、すべての男女の教育を受ける権利の一部であり、人間開発と市民の育成に不可欠であること、高等教育および大学院教育における科学研究を強化すること、科学教育のカリキュラムには、科学倫理、歴史、哲学、そして科学の文化的影響に関する課程が含まれるべきであることを宣言していた。科学的知識を市民が共有することは、科学技術が現代社会に多大な影響を及ぼすがゆえに、現代における不可欠の教養といってもよいが、先に見た政策をとりまく諸提言にも、中教審答申の類にも登場してこない。答申に書かれたものが大学教育改革のアジェンダと理解することは大きな誤りを招く。

科学技術と教育の関連を含めて、持続的な人類社会の課題に沿った方向は、この文脈に沿って日本学術会議が先駆的な提言を行ってきた。残念なことに、大学の側は、これらの提言に敏感に反応していない。日本学術会議は、20世紀末から俯瞰型研究プロジェクトの推進(会長談話,1999年1月)、「学術の社会的役割」(学術の社会的役割特別委員会,2000年6月)など科学と社会の関係を問い直す活動を行い、第18期(2000年7月~2003年7月)には、「人類学的課題の解決のための日本の計画 Japan Perspective」,「学術の状況および学術と社会との関係に依拠する新しい学術体系」の課題に取り組んだ。注目すべきは、細分化を超えた俯瞰型研究とともに、実践的な価値関与を取り上げたことである。社会のための科学を志向すれば、実践的価値の問題にかかわらざるを得ず、価値選択の合理的根拠を明らかにせざるを得ないからである。その検討結果は、『新しい学術の体系—社会のための学術と文理の融合—』(新しい学術体系委員会,2003年6月)による「認識科学と設計科学」,「法則科学とプログラム科学」からなる学術体系の提案である。従来の文系・理系、基礎・応用・開発の区分に変え、「社会のための学術」と「文理の融合」を目指そうという試みは、

その後、知の統合を目指す試みとして継続し、2007年には、『対外報告 提言：知の統合－社会のための科学に向けて－』が公表された。「知の体系は細分化されやすいものであり、この逆らい難い流れは人文社会系、理工系に共通して及び、『社会のための科学』に対する障壁となっている。人文社会系では、複雑な社会現象の解明や対処に対して、個別化した科学相互の協力が円滑に行えていない。理工系の知は、人工環境の形成に深く関わり、社会の諸々の活動に多大な影響を与えているが、現状の細分化された知では、多岐に渡る影響の理解や洞察に限界が見られる」（日本学術会議科学コミュニティと知の統合委員会 2007；iii）。

また、2005年には、若者の理科離れへの危機から、科学力増進特別委員会のイニシャチブによる「科学技術リテラシー構築のための調査研究」（科学技術振興調整費）がスタートした。『21世紀の科学技術リテラシー像～豊かに生きるための智～総合報告書』（2008年6月）は、現代社会の課題として、エネルギー利用の拡大、気候変動、科学の変化としての価値をあげ、数理科学ほか7つの専門領域で、社会的課題と科学の課題を整理している。

こうして、2000年代の日本学術会議の取り組みは、従来の価値自由に立脚し、客観世界の法則理解を基軸におく科学から、人類社会の存続のために、文理の区分を超え、知の統合を促進して社会のための科学をどう定立するかに向かっている。科学のあり方の見直しは、教養教育にも当然波及する。2008年4月に設置された日本の展望委員会は、2010年4月に『日本の展望－学術からの提言2010』を公表した。それは、全部門が参加し、14の提言と31の報告からなる膨大なものである。

このうち、知の創造分科会『21世紀の教養と教養教育』は、グローバル時代に世界共通の問題の解決に取り組み、「それを担っていくことのできる豊かな教養の形成、すなわち柔軟かつ創造的知性及び実践的能力の形成」を重要課題とし、具体的にはメディア環境の変化に対応しうるメディア・リテラシー、知のあり方が揺らぎ、価値と倫理の再構築に裏打ちされた教養の形成、市民的公共性・社会的公共性・本源的公共性を活性化し、担い手となる市民としての教養を列挙し、

こうした教養を形成するために、教養教育を一般教育に限定することなく、専門教育も含め、4年間の大学教育と大学院教育を通じて培うことを提言している。

そのために、教養教育の基礎部分として外国語・保健体育を含む「共通基礎教養」、教養教育の一翼を担う「専門教養教育」、一般教育と専門教育が重なり合う「専門基礎教養」という科目区分を提言し、卒業論文や部活動など課外活動も含めて教養を培い自己形成を行う場として位置付けることを提言している。半世紀前にアシュビーは、「技術的専門化の時代に適応するためには、大学が専門的学習を教養教育のなかに組み入れなければならない。実際、必要なのは教養教育の観念の修正以外の何ものでもないのである」（Ashby 1963=1967；102）と述べていた。戦後日本の経験は、専門教育の中に教養教育が組み入れられていった歴史でもあった。学術会議の提言は、教養教育の中に専門教育を組み入れ、学士課程教育のリベラル化を図る試みである。

もちろん学術会議といっても、単一イシューではない。科学・技術を担う将来世代の育成方策検討委員会（委員長柘植綾夫）は、新リベラル教育の勧めとして「21世紀型科学・技術リベラルアーツ教育」の振興を提言する。その定義は、「科学・技術を正しく認識・評価し、その活用に関して適切に判断・行動し、適切な政策決定を行うことのできる人材」（日本学術会議科学・技術を担う将来世代の育成方策検討委員会 2013；3）を育成するところにあり、①専攻している専門分野の内容を専門外の人にもわかるように説明できること、②その専門分野の社会的・公共的意義について考え理解すること、③その専門分野の限界をわきまえ相対化できることの3つを要件としている。

6. 結び

以上、大学における教養教育論の動向を、政策形成につらなる系列で顕現している「汎用的能力・技能」論の系譜と、OECDや日本学術会議などの提言に見られるように、具体的なコンテンツとして論じる系譜とを検討してきた（もっとも筆者のみたところ、前者においては、教養論は実質解体しているのだが）。前者の系譜に関する疑問は、行間に示してきたところだが、

多様な視点と議論が国内外にありながら、それらを捨象した単一命題が政策として語られ、高等教育研究も発信してこなかったことは興味深い。日本学術会議は、政府から独立した機関であるとはいえ、ナショナルなレベルで日本の学術界を代表する存在なのだが、2000年代からの提言内容は、政策や大学の教育内容に反映しているようには見えないし、幅広い議論に立脚して政策サイドの人材育成論が語られているようにも見えない。本論が冒頭で指摘したように、教養教育は組織論と教育論が逆転した構図にあることが多いが、いまや大学教育全般に拡張されたのかもしれない。それとも、多様な教養論が検討され、議論の結果結合されていくという生成過程にまだまだあるとみるべきであろうか。今後の展開に待ちたい。

参考文献

- ・赤林英夫, 2012, 「特集：この学問の生成と発展 人的資本理論」『日本労働研究雑誌』No.621.
- ・Anderson, R. D., 2004, *European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford University Press. (=2012, 安原義仁・橋本伸也訳『近代ヨーロッパ大学史』昭和堂).
- ・天野郁夫, 2001, 「『教養教育』を問い直す」『IDE現代の高等教育』No.426.
- ・Ashby, Eric, 1963, *Technology and the Academics: An Essay on Universities and the Scientific Revolution*, Macmillan. (=1967, 島田雄次郎訳『科学革命と大学』中央公論社).
- ・麻生磯次ほか, 1953, 『学問と教養―何をいかに読むべきか―』勁草書房.
- ・Biesta, Gert J.J., 2011, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher. (=2014, 上野正道・藤井佳世・中村清二訳『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房).
- ・Bloom, Alan, 1987, *The Closing of the American Mind*, Simon & Schuster Inc. (=1988, 菅野盾樹訳『アメリカン・マインドの終焉』みすず書房).
- ・Blumenstyk, Goldie, 2015, *American Higher Education in Crisis? What everyone needs to know*, Oxford university press.
- ・The Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, 1945, *General Education in a Free Society : Report of the Harvard Committee*, Harvard University Press.
- ・Crick, Bernard, 2000, *Essays on Citizenship*, Continuum. (=2011, 関口正司監訳『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』法政大学出版局).
- ・Crouch, Colin, 2003, *Postdemocrazia*, Gius. Laterza & Figli S.p.a. (=2007, 山口二郎監訳『ポスト・デモクラシー：格差拡大の政策を生む政治構造』青灯社).
- ・大学基準協会, 1951, 『大学に於ける一般教育―一般教育研究委員会報告―』.
- ・Deresiewicz, William, 2014, *Excellent Sheep : The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*, Free Press. (=2016, 米山裕子訳『優秀なる羊たち 米国エリート教育の失敗に学ぶ』三省堂).
- ・藤山一郎, 2012, 「日本における人材育成をめぐる産官学関係の変容―「国際人」と「グローバル人材」を中心に―」『立命館国際地域研究』第36号.
- ・Gitlin, Todd, 1995, *The Twilight of Common Dreams: Why America Is Wracked by Culture Wars*, Henry Holt and Company. (=2001, 疋田三良・向井俊二訳『アメリカの文化戦争―たそがれゆく共通の夢』溪流社).
- ・羽田貴史, 2001, 「教養部改組, その後」『IDE現代の高等教育』No.426.
- ・-, 2014, 「グローバル人材は, 大学教育の目標足りうるか?」東北大学全学教育広報誌『曙光』No.39.
- ・Huxley, Thomas Henry, 1893, *Collected Essays: vol.3 Science and Education*, Macmillan. (=1966, 佐伯正一・栗田修訳『世界教育学選集36 自由教育・科学教育』明治図書).
- ・井上文則, 2007, 「大帝国統治と教養―官僚のみたローマ帝国―」『知と学びのヨーロッパ史―人文学・人文主義の歴史的展開』(南川高志編著, ミネルヴァ書房).
- ・上智大学社会正義研究所・国際基督教大学社会科学研究所, 2002, 『地球市民社会と大学教育の生かし方』現代人文社.

- ・ Kernan, Alvin, 1997, *What's Happened to the Humanities?* (=2001, 木村武史訳『人文科学に何が起きたか アメリカの経験』玉川大学出版部).
- ・ 木前利秋・亀山利朗・時安邦治, 2011, 『変容するシティズンシップ 境界をめぐる政治』白澤社.
- ・ 木前利秋・時安邦治・亀山利朗, 2012, 『変容するシティズンシップ 権利と政治』白澤社.
- ・ 国立大学協会教養課程委員会, 1988, 『教養課程の改革』.
- ・ 国立国会図書館経済産業課 (萩原愛一), 2005, 『調査と情報476 企業の社会的責任 (CSR) -背景と取り組み-』.
- ・ 国立教育政策研究所, 2012, 『教育研究とエビデンス 国際動向と日本の現状と課題』明石書店.
- ・ 近藤孝弘, 2013, 『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会.
- ・ Levin, Arthur & Cureton, 1998, *When Hope and Fear Collide : A portrait of Today's College Student*, Jossey-Bass, Inc. (=2000, 丹治めぐみ訳『現代アメリカ学生群像 希望と不安の世代』玉川大学出版部).
- ・ 松下佳代, 2011, 『<新しい能力>は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- ・ 松本三和夫, 2009, 『テクノサイエンス・リスクと社会学—科学社会学の新たな展開』東京大学出版会.
- ・ 三隅一人, 2013, 『叢書・現代社会学⑥ 社会関係資本』ミネルヴァ書房.
- ・ 三好 登, 2013, 「大学生の学習成果に関する研究動向と今後の課題」『大学論集』第44集, 広島大学高等教育研究開発センター.
- ・ 中山 茂, 1978, 『帝国大学の誕生』中央公論社.
- ・ 日本学術会議, 2010, 「回答 大学教育の分野別質保証の在り方について」.
- ・ 日本学術会議科学・技術を担う将来世代の育成方策検討委員会, 2013, 「提言 科学・技術を担う将来世代の育成方策～教育と科学・技術イノベーションの一体的振興のすすめ～」.
- ・ 西山教行・平畑奈美編著, 2014, 『「グローバル人材」再考 言語と教育から日本の国際化を考える』くろしお出版.
- ・ OECD, 2001a, *The Well-being of Nations The Role of Human and Social Capital*. (=2002, 日本経済調査会『国の福利 人的資本及び社会的資本の役割』).
- ・ OECD, 2001b, *Meeting of the OECD Education Ministers, Paris ,3-4 April 2001: Investing in Competencies for All (Communiqué)*. (<http://www.oecd.org/edu/innovation-education/1870589.pdf>, 2016.4.1 access).
- ・ OECD, 2003, *Development Centre Seminars: Globalisation, Poverty and Inequality*. (=2004, 及川裕二訳『開発途上国におけるグローバル化と貧困・不平等』明石書店).
- ・ OECD, 2007, *Understanding the Social Outcomes of Learning*. (=2008, 教育テスト研究センター監訳『学習の社会的成果 健康, 市民・社会的関与と社会関係資本』明石書店).
- ・ OECD, 2008a, *Growing Unequal ? : Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. (=2010, 小島克久・金子能宏 訳『格差は拡大しているか OECD加盟国における所得分布と貧困』明石書店).
- ・ OECD, 2008b, *Trends Shaping Education – 2008 Edition*. (=2009, 立田慶裕監訳『教育のトレンド 図表でみる世界の潮流と教育の課題』明石書店).
- ・ OECD, 2010a, *Improving Health and Social Cohesion through Education*. (=2011, 矢野裕俊監訳『教育と健康・社会的関与 学習の社会的成果を検証する』明石書店).
- ・ OECD, 2010b, *Trends Shaping Education – 2010 Edition*. (=2011, 立田慶裕監訳『教育のトレンド2 図表でみる世界の潮流と教育の課題』明石書店).
- ・ OECD, 2011, *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*. (=2014, 小島克久・金子能宏 訳『格差拡大の真実 二極化の要因を解き明かす』明石書店).
- ・ OECD, 2016, *Trends Shaping Education – 2016*.
- ・ 岡田大士, 2005, 「東京工業大学における戦後大学改革に関する歴史的研究」(学位論文, 未公刊).
- ・ Osler, Audrey & Starkey, Hugh, 2005, *Changing Citizenship, 1st ed.*, Open University Press. (=2009, 清田夏代・関芽訳『シティズンシップと教育 変容する世界と市民性』勁草書房).
- ・ Putnam, D. Robert, 1993, *Making Democracy Work*, Princeton University Press. (=2001, 河田潤一訳『哲

- 学する民主主義 伝統と革新の市民的構造』NTT出版).
- ・ Putnam, D. Robert (ed.), 2002, *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford University Press. (=2013, 猪口孝監訳『流動化する民主主義－先進8カ国におけるソーシャルキャピタル』ミネルヴァ書房).
 - ・ Rychen, S.D. & Salganik, H. L., 2003, *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers. (=2006, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店).
 - ・ 榎原清則, 1995, 『日本企業の研究開発マネジメント－組織内同形化とその超克－』千倉書房.
 - ・ 関 正夫, 1991, 「一般教育学会会員の立場から」『IDE 現代の高等教育』No.328.
 - ・ 惣脇 宏, 2010, 「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要』第139集.
 - ・ 杉本和弘・今野文子・立石慎治, 2013, 「メルボルン大学における教育改革とマネジメント－豪州首相プログラム 調査報告－」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第8号.
 - ・ 筒井清忠, 1995, 『日本型「教養」の運命 歴史社会学的考察』岩波書店.
 - ・ 田辺俊介編著, 2014, 『民主主義の「危機」 国際比較調査からみる市民意識』勁草書房.
 - ・ 寺崎昌男, 1978, 「東京大学創立前後」『東京大学史紀要』第1号.
 - ・ 寺崎昌男, 1992, 『プロムナード東京大学史』東京大学出版会.
 - ・ United Nations University International Human Dimensions Programme (UNUIHDP), 2012, *Inclusive Wealth Report 2012*, Cambridge University Press. (=2014, 植田和弘・山口臨太郎訳『国連大学 包括的「富」報告書 自然資本・人工資本・人的資本の国際比較』明石書店).
 - ・ Walzer, Michael, 1995, *Toward a Global Civil Society*, Michael Walzer and Berghahn Books, Inc. (=2001, 石田淳ほか訳, 『グローバルな市民社会に向かって』日本経済評論社.
 - ・ 矢内原忠雄, 1964, 『矢内原忠雄全集』第21巻, 岩波書店.
 - ・ 吉田 文, 2013, 『大学と教養教育』岩波書店.
 - ・ Zaharia, Fareel, 2015, *In Defense of a Liberal Education*, W. W. Norton & Company, Inc.
- ## 註
- 1 日本の大学において使用される, 「教養教育」, 「普通教育」, 「一般教育」, 「共通教育」, 「全学教育」などの教育カテゴリーは, 専門教育との対比において共通する概念だが, 同一とは言えず, 使用者によっても違いがある. あえて言えば, 「一般教育」は, 制度・運営・カリキュラム上の位置づけからの定義であり, 「教養教育」とは, 内容及び教養概念と不可分のものとして使用されるという文脈上の相違がある. 本稿では, 内容論を展開するために「教養教育」を使用するが, その他のカテゴリーも含んでいる.
 - 2 いくつかの例外はある. 東京大学教養学部は, 東京帝国大学の高いステータスをもとに実現した. そのほか, 国際基督教大学, 東北学院大学, 東海大学, 帝塚山大学, いわき明星大学, 放送大学, 埼玉大学などに教養学部は存在するが, いずれも個別的ケースに止まる.
 - 3 多様な教養概念がありながら, 一応共通の理解が得られている定義である.
 - 4 特に医学・理学・工学分野で学ぶための数学・物理学・化学など準備的性格を持つ科目であり, 1956年の大学設置基準省令化の際に, 「基礎教育科目」として明示された.
 - 5 矢内原の教養論は, 別途ていねいに検討されるべきであるが, 教育論を収録した『矢内原忠雄全集』第21巻(岩波書店, 1964年)には, 教育論があっても, 教養論がほとんどない. 前出『学問と教養』所収のものほか, 「教養」と題するものはなく, 一般教育を論じたものは, その繰り返しである. 学問=真理探究=人間性育成という調和的構図が成立していたといっていよう.
 - 6 アメリカにおける多文化主義の展開は, Gitlin (1995=2001), Levin & Cureton (1998=2000:105-131) 参照. 多文化主義が批判の対象とした西欧古典主義の立場から自らの擁護・反批判としては, Bloom (1987=1988), Kernan (1997=2001).

- 7 たとえば、「国史」の項目では、黒板勝美『更訂 国史の研究』（1931年）が「今日なお最も信頼すべきアカデミックな国史概説」として紹介されている。神話・伝説に歴史的事実が反映しているとして、高天原の所在を考証した著書が70年代後半に至るまで、大学生の教養書として記載されていたという事実は驚くべきものである。補足すれば、90年代には、小林康夫、船曳建夫編『知の技法：東京大学教養学部「基礎演習」テキスト』（1994年、東京大学出版会）、同編『知の論理』（1995年、東京大学出版会）、同編『知のモラル』（1996年、東京大学出版会）が陸続と出版され、当時の大学に大きなインパクトを与えた。学問体系を反映したテキストではなく、教養教育固有の文化内容が構造化されたからである。これらの業績は、戦後世代によって達成されたことも興味深い。
- 8 経済産業省経済産業政策局 産業人材参事官室/産業技術環境局 大学連携推進課が創設した産学人材育成パートナーシップ（2007年10月）において設置された委員会。
- 9 文部科学省高等教育局高等教育企画課の所掌。
- 10 工学及び科学技術全般の発展に寄与するために、産業界・学術界の有志によって1987年4月16日に任意団体として設立された団体。初代会長は、NEC会長小林宏司、第二代は元東大学長向坊隆である。
- 11 もっとも、個別企業の視点に立ってさえ、社会的責任は重要である。日本においても、経済産業省『企業の社会的責任（CSR）に関する懇談会中間報告書』（2004年9月）を初めとして、企業の社会的役割の見直しが論じられるようになってきた。
- 12 ここ10年の大学教育に関する答申は、認知科学や教授学の専門家が参加せず、外国の概略的な事例から単純に帰納して断定的な結論を語っている。Rychen & Salganik（2003=2006）は、コンピテンス、スキル、リテラシーの概念について、各国の定義や関連について慎重な考察を行っており（pp.64-125）、研究の分野ですら多義的である。この慎重さが欲しい。人間社会にとって政策は大きな役割を持つため、合理的な意見決定と科学的根拠は19世紀のコント以来求められてきたところであり、90年代にはイギリスをはじめとして、エビデンスに基づく政策決定が主張されてきた。医療には

じまるこの動きは、教育にも拡大されているが、エビデンスにあたる科学的根拠は何かについて、いまだに不確定である（惣脇 2010、国立教育政策研究所 2015）。本稿から派生するテーマの1つは、教育政策決定の範囲と根拠とは何かである。

- 13 日本の高等教育研究では、学習成果に社会の担い手としての視点が希薄である。三好（2013）による学習成果測定のリビューは、職業的レリバンス、入試選抜、質保証、エンゲージメントの視点で整理し、市民教育を含む全人的な発達の視点で大学の学習を検討するスタンスが日本の研究に欠落していることを示す。そもそも三好のリビューにこの視点が無い。また、社会関係資本の概念は、人的資本概念から発展したが、日本の教育経済学は、赤林（2012）のリビューそのものが示すように、収益率測定など効果を経済的に捉える視点が強く、国際的な発展が摂取されていない。国連大学による報告書でも、UNUIHDP（2012=2014）第11章においても、人的資本、ソーシャルキャピタル、環境・自然資本が持続可能な発展の資源として検討されており、これらの諸概念とは隔絶している。こうした事実をふまえず「国際動向」を云々するのは滑稽でさえある。日本の歴史は、試験で測定する学力（学習成果）が、教育のあり方を制約し、あたかも教育で育成する能力そのものであるかのような逆規定関係を作ってきた。比較・歴史視点のない「学習成果測定ブーム」は、その轍を再生産している。
- 14 International Council of Scienceは、1931年に創設され、2016年現在、142ヵ国の科学機関代表からなる非政府組織であり、日本では、日本学術会議が加盟している。その目的は、社会のための科学を推進することであり、そのために国際的な科学コミュニティを形成することである。

大学院生等を対象とした大学教員養成プログラム（プレFD）の 動向と東北大学における取組み

今野 文子^{1)*}

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

大学院生らを対象とした大学教員養成機能は「プレFD」とも呼ばれ、研究大学を中心にさまざまな取組みが行われている。2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』において「生涯を通じた職能開発を考える上では、（中略）大学教員となる前の段階、大学院における大学教員の養成機能（いわばプレFD）の在り方を見直すことが必要である。各大学院において意図的・組織的にプレFDがなされなければ、ユニバーサル段階の大学教員となるべき備えはできない」との指摘がなされ、「教育研究上の目的に応じて大学院における大学教員養成機能（プレFD）の強化を図る」ことが具体的な方策として示された。これに前後して、2015年に至るまで、毎年のように新しい取組みが生まれてきた。

本稿では、今後のプレFDの発展と、後続の取組みを開発する上での基礎資料として寄与すべく、現在、日本国内で実施されている主なプレFDについて、文献、ウェブサイト上で公表されているデータや資料、担当者へのメールおよび電話取材などで得られた情報をもとに、それらの形態や内容を整理する。また、東北大学の取組みと成果をふまえたうえで、今後の課題についてまとめる。

2. プログラムのルーツと性格

大学院生やポストクに対する大学教員養成の取組みが最も盛んなのは、米国である（田口ら、2013）。1993年、大学院協議会（Council of Graduate Schools: CGS）とアメリカ大学カレッジ教会（Association of

American Colleges and Universities: AAC&U）による共同事業として、大学教員としてのキャリアを歩む大学院生やポストク対象のPFF（Preparing Future Faculty）プログラムが開始された。その後、プログラムのモデルの開発、各大学での実践・普及、自然科学・数学分野でのモデル開発、人文・社会科学分野でのモデル開発、という段階をたどりながら展開していった。このCGSとAAC&UのPFFプログラムは2002年に終了しているが、これを原型としながら、米国の各大学がそれぞれ大学教員養成の取組みを継続しているといえる（田口ら、2013）。

一方、日本で最も早くプレFDを始めたのは、広島大学である。広島大学高等教育研究開発センターが1999年に開いた「アカデミック・キャリアゼミ」は、大学院では研究に専念するように訓練しているのに、教員になったとたん教授能力を求めるのは本末転倒だ、との考えから、大学院生向けに大学教員としての基礎知識を扱うゼミとして開講された。社会科学研究科で2単位の講義として、①高等教育研究が専門のセンター教員と他研究科の教員の講義を組み合わせること（リレー講義形式）、②授業参観を行うこと、③実践的知識と大学論を組み合わせること、④参加者の討議を重視すること、に留意して設計された。しかしながら、参加者数の減少等の理由で、4年間にわたる実践の後、継続されるまでには至らなかった（羽田、2008）。

日本におけるプレFDには、広島大学のアカデミック・キャリアゼミのような「FDの一部としての取組み」と、それとは別の「TA（Teaching Assistant）制度の実質化」という2つのルーツがあるといわれている（田口ら、

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 fumiko@m.tohoku.ac.jp

表1 日本国内の主なプレFDの取組み

大学名	名称	開始年	形態
北海道大学	大学院生のための大学教員養成講座（英語版PFF）	2010	大学院授業開講型 （大学院共通授業科目）
	高等理学教授法（日本語版PFF）	2010	大学院授業開講型 （大学院理工系専門基礎科目）
	TF制度	2015	TF制度型
東北大学	東北大学 大学教員準備プログラム （Tohoku U. PFFP）	2010	課外プログラム型
筑波大学	TF制度	2008	TF制度型
	職業としての大学教育	2008	大学院授業開講型 （大学院共通科目）
	PFPプログラム	2013	大学院授業開講型 （大学院共通科目等）
一橋大学	ティーチングフェロープログラム	2006	TF制度型 （単位認定あり）
東京大学	東京大学フューチャーファカルティプログラム（FFP）	2013	大学院授業開講型 （大学院共通科目）
名古屋大学	大学教員準備プログラム	2005	大学院授業開講型 （大学院共通科目）
京都大学	大学院生のための教育実践講座—大学でどう教えるか—	2005	課外プログラム型
	文学研究科プレFDプロジェクト	2009	課外プログラム型
	大学で教えるということ	2012	大学院授業開講型 （研究科横断型教育プログラム）
	コンソーシアム京都との連携による文学部単位互換リレー講義	2015	課外プログラム型
立命館大学	Preparing Future Faculty （大学教員準備セミナー）	2011	課外プログラム型
大阪大学	大阪大学 未来の大学教員養成プログラム	2014	大学院授業開講型 （大学院等高度副プログラム）
大阪市立大学	大学教育授業実習制度	2011	課外プログラム型
広島大学	教職課程担当教員養成プログラム	2007	大学院授業開講型 （大学院専門的教育科目）

2013；東北大学高度教養教育・学生支援機構，2015）。
 加えて，プレFDには「大学院生のキャリア支援」と「大学院教育改革」の2つの側面があることが指摘されている（東北大学高度教養教育・学生支援機構，2015）。よりキャリア支援的性格が強いのは，オーバードクターへの支援を目的とした京都大学の取組み（田口ら，2013）をはじめとして，名古屋大学，一橋大学，筑波大学などがある。一方，より大学院教育改革としての志向が強いのは，教職担当教員養成を明確に掲げている広島大学の取組み（教職課程担当教員養成プログラム）である（東北大学高度教養教育・学生支援機構，2015）。

3. プログラムの形態

2015年時点において継続的に実施されており，その内容等を公表している国内のプレFDの主な事例を表1に大学別に示す。これらは，その実施主体，形態に基づき，大学院において授業として単位認定をとまうかたちで開講されている「大学院授業開講型」，授業外の個別のプログラムとして実施されている「課外

プログラム型」，TF制度の展開とともに必要な訓練の機会を提供する「TF制度型」の3つのタイプに整理することができる。

件数としては，大学院授業開講型が最も多く9件，次に課外プログラム型が6件，TF制度型が3件となっている。中には，課外プログラム型で実施されていたものが，後に集中講義として単位を認定するようになり，大学院授業開講型となった事例もある。

4. 日本国内における事例

プレFDの取組みは，その内容や提供方法にそれぞれの大学が置かれている状況や実践者の専門性などが色濃く反映されており，多様である。それぞれの事例について，以下，取組みの形態ごとに示す。

4.1 大学院授業開講型の事例

大学院授業開講型の事例を表2に示す。

北海道大学では，英語版PFFと呼ばれる集中講義「大学院生のための大学教員養成講座」と，日本語版PFF

表2 大学院授業開講型の事例⁽¹⁾

大学名	北海道大学		筑波大学		東京大学	名古屋大学	大阪大学	京都大学	広島大学
名称	大学院生のため の大学教員養成 講座(英語版PFF)	高等理学教授法 (教育力養成講座) (日本語版PFF)	職業としての大 学教育	PFPプログラム	東京大学フュー チャーフアカル ティプログラム (FPF)	大学教員準備プ ログラム	大阪大学 未来の 大学教員養成プ ログラム	大学で教えるこ ういうこと	教職課程担当教 員養成プログラ ム
開始年	2010年	2010年	2008年	2013年	2013年	2005年	2014年	2012年	2007年
実施 主体	高等教育 推進機構	理学院	人文社会科学 研究科	PFP実施委員会	大学総合教育研 究センター	高等教育研究セ ンター	教育学習支援セ ンター	高等教育研究開 発推進セン ター	教育学研究科
対象	学内正規大学院 生のうち、修士課 程後期の学生	学内正規大学院 生(全大学院か ら受講可)	大学院生	人文社会科学研 究科所属の博士 課程、修士課程 在籍者	学内正規大学院 生	大学院生、ボス ドク、科目等履 修生	大学院生	大学院生	教育学研究科の 博士課程後期の 大学院生
期間	5日間(15講座) の集中講義	半期(15回)	3日間の 集中講義	数年	半期(前/後期 それぞれ開講)	3日間の 集中講義	それぞれの 授業は半期	3日間の 集中講義	3年間
特色	UCバークレー の教員による英 語でのワーク ショップ、ティ ーチャリングの 基礎、授業のシ ステム化、シラ バスと学習目標 の設計、評価 基準の作成と活 用、大人数授業 の方法、職務規 定と教育倫理、 アカデミック・ ライフの基 礎、学会発表申 込、国際学会誌 への論文投稿、 論文要旨執筆方 法、論文の推敲・ 校閲について学 ぶ	週一コマ、理 学での開講であ るが、全大学院 から受講可能、 ティーチャング の基礎、授業の シラバスと学習 目標の設計、評 価基準の作成と 活用、大人数授 業の方法、職務 規定と教育倫理 、アカデミック ・ライフの基 礎、学会発表申 込、国際学会誌 への論文投稿、 論文要旨執筆方 法、論文の推敲 ・校閲について 学ぶ	シラバス作成、 アクティブ・ラ ーニング、eラ ーニング、ディ スカッション指 導の方法、教育 プログラムの設 計、評価基準の 作成と活用、大 人数授業の運営 方法、職務規定 と教育倫理、ア カデミック・ラ イフの基礎、学 会発表申込、国 際学会誌への論 文投稿、論文要 旨執筆方法、論 文の推敲・校 閲について学ぶ	前期～後期課程 をまたがっての 履修可、大学等 教員養成支援 コースの必修科 目には、キャリ アデザイン論、 グラントライ ディング入門、 「職業としての 学教育」が含ま れる。選択科目 は、科学技術・ 学術政策概論、 教師論、仕事と 生活、博士のキ ャリアパス、研 究倫理、情報コ ミュニケーション 、ブレゼンバト ルなど	隔週2コマ連続 の授業「大学教 育開発論」とプ レゼンテーション 、高専教育の 現状、学習科学 、アクティブ・ ラーニング、ク ラスデザイン、 シラバス作成、 評価、マイク ロレコーディ ング、アカデ ミック・ポー トフォリオの 作成、教員 のライフコ ースなどを 扱う、「大 学教員準備 講座」とい う教科書を 刊行	大学教員という 職業、大学教 員のライフコ ース、授業設 計、教授法の 基礎、学習成 果の評価、マ イクレコーディ ング、国際化 、研究マネジ メント、社会 サービス、倫 理、書く能 力を学生につ ける。学生の キャリア形成 支援、多様な 高等教育機 関、大学教 員のライフコ ースなどを 扱う、「大 学教員準備 講座」とい う教科書を 刊行	「大学授業開発論 I, II, III(必修)」 「学術的文章の作 法とその指導選 択」「現代キャ リアデザイン特 論(選択)」から なる、必修科目 では、授業デザ インと基本的な 教育技法に関 わる知識学習、 マイクロテー ミング、ルー ブリック作 成、教育の抱 負作成、授業 参観/実践、ア カデミック・ ポートフォ リオ作成に 取り組む	参加者同士の議 論を中心に展開、 世界の大学教育 改革の動向、大 学授業のデザイ ン(講義)、全体 ディスカッショ ン、授業デザイ ンワークシ ートの作成、大 学の教授法に関 する課題につ いて学ぶ、2年 次:学内での教 壇実習(2回)、3 年次:他大学で の実習、教職 教育ポート フォリオの 作成を通して 自身の教育哲 学をまとめる	1年次:「教員養 成学講義」(2単 位)と「大学教 育学講義」(2単 位)を履修し、 教員養成制度 の歴史や国際 比較、シラバ スの作成、大 学教育論、大 学の教授法に 関する課題に ついて学ぶ、2 年次:学内での 教壇実習(2回) 、3年次:他大 学での実習、 教職教育ポ ートフォリオ の作成を通 して自身の 教育哲学を まとめる
実績	平均年間修了者 数30名	平均年間修了者 数10名		平均年間修了者 数96.5名	平均年間修了者 数12名	2014年は計34名 が受講	2014年度までに 13名が修了	例年10名程度が 受講	2014年度までに 13名が修了
単位 認定	大学院共通授業 科目として2単 位認定	大学院理工系専 門基礎科目とし て2単位認定	大学院共通科目 として1単位認 定	大学院共通科目 およびIFERI科 目として認定	大学院共通科目 「大学教員論」と して2単位認定	大学院高度副プ ログラムとして それぞれ2単位、 単独受講可	大学院高度副プ ログラムとして それぞれ2単位、 単独受講可	研究科横断型教 育プログラム の授業科目として 2単位認定	1年次に履修す る授業は専門的 教育科目として それぞれ2単位
修了証	あり	なし	なし	あり	なし	あり	あり	なし	あり

「高等理学教授法」を提供している。英語版PFFは、カリフォルニア大学バークレー校から現地の教員を招聘し、英語でワークショップを行うもので、受講生のおよそ半数は留学生であるという（北海道大学 高等教育推進機構，2015a；北海道大学，2015；細川，2015）

筑波大学では、大学院共通科目（キャリアマネジメント科目群）として「職業としての大学教育」を開講しており、この授業の受講により、就職活動の際には教育の抱負やサンプル・シラバスの提出、あるいは模擬授業に自信を持って望むことができると紹介されている（筑波大学，2015）。また、人文社会科学部研究科に在籍する大学院生を対象としたPFP（Preparing Future Professors/Professionals）プログラムが2013年から提供されている。本プログラムでは、専攻の研究指導で磨かれる以外の汎用的な力を身につけることを目的に、①大学等教員養成支援コースと②高度専門職業人養成支援コースが設けられており、各コースの必要単位（共通必修科目1単位、選択科目5単位以上、コース必修科目2単位、コース実習科目2単位以上）を取得すると認定証の申請資格が得られる。大学教員養成支援コースの必修科目には、先述の「職業としての大学教育」が含まれている（筑波大学，2014）。

東京大学では、「東京大学フューチャーファカルティプログラム（FFP）」を提供している。実践的な活動を通して教育力を高め、多様な専門領域間のネットワークをつくることを目的としており、プログラム修了後のアラムナイ活動や、MOOC講座への展開、SNSの活用、修了生のリクルート窓口の設置など、多角的なアプローチで大学教員へのキャリア支援を充実させている（東京大学，2015a，2015b；栗田，2015）。

名古屋大学では、「大学教員準備プログラム」を夏季に3日間の集中講義として実施しており、2009年からは近隣の大学の院生も受け入れている。2010年度から教育発達科学研究科の正規科目として単位が認定されるようになり、2012年度から教養教育院大学院共通科目「大学教員論」として2単位が認定されている。これらの内容は2010年3月に『大学教員準備講座』（玉川大学出版部）として出版され、本講座の教科書として利用されている（夏目，2011；名古屋大学 高等教育研究センター，2015）。

大阪大学では、「未来の大学教員養成プログラム」

を実施しており、大阪大学が学際融合教育の一環として主専攻の教育課程以外の内容や関連分野の学びを促進するために提供している「大学院等高度副プログラム」として位置づけられている（大阪大学 全学教育推進機構，2015）。5つの科目が提供されており、必修科目として「大学授業開発論Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ」、選択科目として「学術的文章の作法とその指導（ライティング指導のトレーニング）」、「現代キャリアデザイン特論（大学院生向けのキャリアデザインの方法と実践）」がそれぞれ2単位で開講されている。このうち8単位以上の取得で修了証が発行される（大阪大学 教育学習支援センター，2015；佐藤，2015）。

京都大学では、研究科横断型教育プログラムにおいて「大学で教えるということ」を開講している（京都大学 高等教育研究開発推進センター，2015）。研究科横断型教育プログラムとは、京都大学において大学院生が広い視野を持ち、新しい学問領域を創造できるような能力を備えるために、所属研究科の高度な専門教育に加えて、研究科を横断して実施される教育プログラムが有効との考えから設置されたものである（京都大学，2015a）。キャリア・社会実装・イノベーション科目群に位置づけられ、3日間の集中講義として実施されている（京都大学，2015b，2015c）。

広島大学大学院教育学研究科では、2007～2009年度にかけて、文部科学省「大学院教育改革支援プログラム」採択事業として開発した「Ed.D型大学院プログラム」を引き継ぎ、2010年度からは「教職課程担当教員養成プログラム」としてさらに発展させて提供している（丸山，2012）。本プログラムでは、将来的に教員養成に携わる博士課程後期の学生を対象とした「先生の先生」になるための実践の力の養成を目指し、博士課程後期の3年間を通して講義、教壇実習および事前／事後検討会、研究発表などを継続的に体験し、自身の実践に関する技能や知識を培う（広島大学，2015）。また、本プログラムの受講生を中心とした共同研究にも取り組み、大学教育研究フォーラム等で研究発表を行っている（森下，2014；境ら，2014）。

4.2 課外プログラム型の事例

課外プログラム型の事例を表3に示す。

表3 課外プログラム型のプレFDの事例⁽¹⁾

大学名	東北大学	京科大学		立命館大学	大阪市立大学
名称	東北大学 大学教員準備プログラム (Tohoku U. PFFP)	大学院生のための教育実践講座—大学でどう教えるか—	文学研究科ブレFDプロジェクト	Preparing Future Faculty (大学教員準備セミナー)	大学教育授業実習制度
開始年	2010年	2005年	2009年	2011年	2011年
実施主体	高度教養教育・学生支援機構	主催:FD研究検討委員会, 共催:高等教育研究開発推進センター	FD研究検討委員会, 文学研究科と高等教育研究開発推進センターが連携	大学院キャリアリパス推進室	文学研究科の依頼で大学教育研究センターの教員が講師を担当
対象	博士課程後期の大学院生, ポスドク	大学院生, オーバードクター, ポスドク, 研究員	文学研究科のオーバードクター	大学院生, ポスドクター	ポスドクター
期間	8カ月	1日間	半期	オンデマンド講義+ワークシヨップ(2日間)	半期
内容	日本の高等教育に関する講義, 教授学習に関する講義, シラバス作成, 授業参観(学内/学外), マイクロティーチング, 模擬授業, 研究指導に関するワークシヨップ, 先輩教員によるコンサルテーション, リフレクティブ・ジャーナルの執筆などを通して, 自己省察力を身につけ, 自身の教育観を言語化することが目標と して挙げられている, オブションで海外/国内他大学訪問を提供, 新任教員向けプログラムと合同で実施	毎年8月上旬に丸一日のワークシヨップとして実施, 大学教員へと自己形成していくきっかけとなる場を提供することを目的とする, 大学授業の現在と未来(講義), 演劇でコミュニケーション・デザイン, 大学授業の現場から見たブレFD(講義), 大学の授業をどう思うか(グループ討論), 大学の授業で教師に求められるもの(グループ討論), 大学で教えるために(全体討論) など	学期始めに事前研修会:プログラムの趣旨および目的の説明, 授業デザインについての講義, 学部1, 2回生を対象とした入門的な講義を前期・後期各15回ずつをリレー講義の形式で担当, 毎回の授業終了後に20~60分程度の授業検討会を実施, ワークシネートをを用いた授業デザインや, 授業ビデオを用いたふり返りを実施する, 後期の授業終了後には事後研修会:教育活動の課題や, 授業手法についてグループディスカッション	オンデマンド講義で「教育方法論」「高等教育論」(現代の高等教育改革, 高等教育で用いられる授業技術とその事例, 大学における授業の問題点と双方向授業, 青年期の心理)を受講し, レポート課題を提出, 教育開発推進機構の教員が担当する授業の見学を通して, オンデマンド講義の内容に対する理解を深める, ワークシヨップでは, 授業設計, マイクロティーチング, ルーブリック評価等について個人/グループワークを組み合わせて学ぶ	合同事前FD研修:教育課程の特徴, 大学に期待される学び, シラバスの意義と作成, ラーニングアウトカム, 単位の実質化, 授業案作成のポイント, 授業方法とその目的(90分), 科目担当教員の授業の見学, 3回の授業実践(科目担当教員による事前事後指導), 他の研修生による授業の参観(2回以上), 科目担当教員の授業見学, 合同事後FD研修:ふり返り, 相互助言, 大学教員のあり方に関する討論(90分), 大学論・大学教育論FDセミナー(90分)への参加
実績	2014年度までに47名が修了	例年30~50名程度が参加	2012年度までに119名が修了	2015年度までに57名が修了	2013年度までに8名が修了
修了証	あり	あり	あり	あり	あり

東北大学では、文部科学省の教育関係共同利用拠点事業⁽²⁾として、「大学教員準備プログラム (Tohoku U. PFFP)」を開発・提供している。新任教員を対象としたプログラムと合同で実施されており、大学院生と初期キャリアの教員がともに学びあう体制で運営されている。オプションとして、国内他大学および海外他大学の調査訪問も実施されており、授業参観や現地の教員らとの討議により、比較の視点を養う機会が提供されている（東北大学 高度教養教育・学生支援機構，2015；東北大学 大学教育支援センター，2015）。

京都大学は、課外プログラム型の取組みを3つ実施している。まず一つ目は、FD検討委員会主催による「大学院生のための教育実践講座—大学でどう教えるか—」である。全学の大学院生を対象としており、2008年からは、講座修了生からの要望を受けて、より発展的な内容を扱うアドバンストコースの提供を開始したが（京都大学 高等教育研究開発推進センター，2015），2015年から後述の研究科横断型教育プログラムに吸収されることになった。二つ目は、「文学研究科プレFDプロジェクト」である。文学研究科のオーバードクターを対象とし、実際の教壇にたつ経験を核とした取組みである。2009年度から全学組織であるFD研究検討委員会が実施者となり、文学研究科と高等教育研究開発推進センターが連携して取り組んでいる（田口ら，2010）。受講者は文学部の非常勤講師として雇用され、学部生向けの講義をリレー形式で一人当たり2～5回担当する（田口ら，2013，京都大学 高等教育研究開発推進センター，2015）。三つ目の取組みは、「コンソーシアム京都との連携による文学部単位互換リレー講義」である。半期15回の講義全体をデザインするという経験を積むことに主眼をおいた活動として、「文学研究科プレFDプロジェクト」の修了生が大学コンソーシアム京都との連携により、京都大学以外の学生も対象とした単位互換授業を提供する。2015年度に開始された新しいプログラムであり、今後の展開が期待される（京都大学 高等教育研究開発推進センター，2015）。

立命館大学では、オンデマンド講義、授業見学会、2日間のワークショップからなる「Preparing Future Faculty（大学教員準備セミナー）」を提供している。

オンデマンド講義は、新任教員対象実践的FDプログラムにおいて提供しているものから、大学院生向けに選択して提供している。（林ら，2013；立命館大学 大学院キャリアパス推進室，2015）。

大阪市立大学では、「大学教育授業実習制度」を実施している。大学教員を目指すポスドク等に対してブレFDを行い、その一環として文学部専門科目の一部を非常勤講師として実習させることにより、大学教員としてのキャリア形成をはかることを目的としている（飯吉，2015）。この制度では、専任教員の担当授業の一部（3コマ）を実習生に割り振り、教員の指導の下で実際に授業を担当することが特色である（北村ら，2012；三上，2012）。

4.3 TA制度型の事例

TA制度型の事例を表4に示す。

北海道大学では、2015年度から、大学院生に大学院教育の一環として教員と分担しながら学士課程の授業を担う機会を与えることで、教育能力を高め将来指導的役割を果たす人材を養成すること、また、これにより学士課程教育をより一層充実させることを目的としてTF制度を導入している。TFはTAよりも業務内容が幅広く、教員の管理下において、講義や成績評価、教育内容を企画することができ、給与も多い。これらの職務に就くためには、TA経験、ならびにTF研修会への参加、あるいは先述の「大学院生のための大学教員養成講座」、「高等理学教授法」の単位修得のいずれかにより修了証を授与されていることが必要となる。また、授業参観、反省会に出席することが推奨されている（細川，2015；北海道大学 高等教育推進機構，2015b）。

筑波大学では、TA－TF－TP（Teaching Professor）の3つのレベルから構成されるFDの組織化・制度化を指向し、未来型の大学人育成のためのFD活動を実践することを目的としてTF制度を設けている。「教育者としてのトレーニングの機会提供」をさらに強化し、博士後期課程の学生が、従来のTAとして行う授業補佐・援助に加えて、担当する授業の教育方法等の大学教員として必要な能力を身につけるとともに、大学教育及び授業の改善にも結びつけることを目指して

表4 TF制度型のプレFDの事例⁽¹⁾

大学名	北海道大学	筑波大学	一橋大学
名称	北海道大学 TF制度	筑波大学 TF制度	ティーチングフェロープログラム
開始年	2015年	2008年	2006年
実施 主体	高等教育 推進機構	各研究科	社会学研究科+キャリア支援室 (大学院生担当)
対象	正規大学院生のうち、修士2年目、 博士課程後期の学生	TA経験者の博士課程後期の学生	社会学研究科博士後期課程の大学院 生(原則的にTA経験者)
期間			最短で一年間
特色	TFとして採用されるためには、 TA経験者であること、ならびに TF研修会：TFとしての心構えと 教育倫理綱領の理解、シラバスの構 成と意味、評価の機能と種類、クラ ス・マネジメント、アクティブ・ ラーニング実習(年2回開催)への 参加、あるいは「大学院生のための 大学教員養成講座」、「高等理学教授 法」の単位修得のいずれかにより 修了証を授与されていることが必 要、また、授業参観(7月と12月に 実施)、反省会(2学期終了後に実施) に出席することが推奨されている	各研究科が採用条件とする研修へ参 加することが必要(例：人間総合科 学研究科では、外部講師による講演、 学内教員のモデル授業、研究科の推 薦するTF院生による「TF公開授業」 などからなるFDプログラム(年4 回開催)への参加を条件としている、 FDプログラムには、TFになった 院生以外にも、TFを目指す院生、 各種研究員や教員も参加可能であ る)	①ガイダンス、②講習会A(集中講 義：シラバス作成、大学教員として の留意点)、③授業参観(2コマ以上、 授業実習予定科目以外の授業を対象 として実習の前後に行い、レポート を提出)、④授業実習(2コマ以上： 実際に社会学部の学部生向けに授業 を実施、授業担当教員の承諾のもと、 助言を受けながら指導案作成、参加 者同士でのピアレビューを推奨、実 習日誌をまとめ、ふり返しを行う)、 ⑤講習会B(集中講義：実践のふり 返し、連続した授業体系の設計、成 績評価、授業評価)
実績	2015年度のTF研修会には143名が 出席		2015年度までの修了生(ディプロマ取 得者)は60名
単位認定	(採用条件には指定する授業の単位 取得が必要)		大学院研究科共通科目「教育技法の 実践」として履修登録した場合は2 単位認定(履修登録は必須ではない)
修了証	あり		あり

いる。また、学生自身にとっても、自らの教育力を高め、将来、大学教員及び研究者としての重要なキャリアとして位置づけられるとしている(筑波大学 システム情報工学研究科運営委員会, 2010)。2008年度からTF制度を導入した人間総合科学研究科は、TFの採用条件の一つとして、研究科が実施するFDプログラムへの参加を求めている(筑波大学 教養教育機構, 2011; 筑波大学大学院, 2015)。

一橋大学では、2006年度から教育研究職志望の社会学研究科博士後期課程の大学院生のうち原則的にTA経験者を対象として、学部学生に対する教育技能の習得を目的とした「ティーチングフェロープログラム」を開設している。当初は文部科学省の「魅力ある大学院教育イニシアティブ」による事業であったが、プロジェクト終了後も社会学研究科独自の大学院教育の一環として維持されている。本コースは、事前講習・授業観察・授業実習・事後講習の4段階からなり、修了

者には社会学研究科より「TFディプロマ」が授与される。最短では1年で修了可能であるが、複数の年度にまたがっての参加も可能である(一橋大学, 2015)。

4.4 学会によるプレFDの事例

これら大学以外に、学会によるプレFDの事例も報告されている。小林ら(2012)は、従来、大学の体育教員は体育系の大学院を修了し、体育学と教育学の知識を持ち、教育実習を経験していたのに対し、近年は保健体育の教員免許状を取得していない大学院生が4割にのぼる現状を明らかにし、大学体育の充実にはプレFDが必要であると指摘している。これを受け、日本体育学会では年次大会において院生セミナーを開催するとともに、教養体育インターンシップを試行している。また、プレFDのためのeラーニング教材も公開している(小林, 2014)。

5. 東北大学における取組み

4.2で概観した通り、東北大学のTohoku U. PFFPは課外プログラム型の取組みに位置付けられる。ここで、その概要と特色、これまでの成果をまとめる。

5.1 Tohoku U. PFFPの概要

Tohoku U. PFFPは、現在の大学院教育が研究能力の訓練を重視し、教育能力やその他大学教員に必要なとされる能力を育成する機会を必ずしも有していない現状に対し、これから教員を目指そうとする大学院生やポスドクラが、大学教員という仕事を理解し、研究能力とともに基礎的な教育能力を備えた大学教員としてスムーズにキャリアをスタートするための下地作りの場の提供を目的としている（東北大学 高度教養教育・学生支援機構、2015）。

先進的な取組みを行っている米国や豪州を対象とした調査や、現地への参加者派遣を行いながら、必要なコンテンツの洗い出しを行い、徐々にプログラムの国内化を進めてきた（東北大学 高等教育開発推進センター、2014；東北大学 高度教養教育・学生支援機構、2015）。

Tohoku U. PFFPの目標は以下の通りである。

- ・生涯にわたり専門性を高めるために、効果的な省察ができるようになる
- ・大学教員の役割、仕事を理解し、展望を持ってキャリアを設計できる
- ・教育活動に関する基礎的知識を身につけ、自分なりの言葉で教育観を語れるようになる
- ・異分野の研究や教育文化を知る

本プログラムでは、今後の継続的な専門性開発につなげていけるよう、初期キャリアにいる段階で図1に示す機会のそれぞれに触れておくことが重要であると考えている。具体的には、表5に示す活動により構成されている（東北大学 高度教養教育・学生支援機構、2015）。2015年度のプログラムは、7月に開始され、翌3月までの9か月間をかけて提供されている。

また、これまでの実践の結果、大学教員を目指す大学院生と新任教員とが、ともに学びあう環境が互いの



図1 Tohoku U. PFFPのコンセプト

教育観の醸成やロールモデルの獲得に効果的であることがわかったため、新任教員向けのプログラムであるTohoku U. NFP（Tohoku University, New Faculty Program）と合同で実施している。

5.2 Tohoku U. PFFPの特色

Tohoku U. PFFP独自の特色として、（1）先達教員制度、（2）実授業の参観と教員とのディスカッション、（3）リフレクティブ・ジャーナルの執筆が挙げられる。

（1）先達教員制度：先達教員とは経験豊かな先輩教員のことを指し、プログラム参加者に助言やアドバイスを提供する役目を担う。先達教員は、授業公開への協力、模擬授業におけるフィードバックの提供、先達コンサルテーション等を通して参加者と交流し、自身の実体験を語ることで、参加者が多様な視点で教育を言語化できるよう支援を行う。先達教員は、高度教養教育・学生支援機構に所属する教員から募るとともに、学内の教育賞受賞者、プログラムOB/OGからの適任者の推薦をもとに、8名程度に依頼をしている。この先達教員制度を通して、参加者が、大学を構成する多様な専門分野の教員の知恵や工夫、経験について話し合い、大学という組織や大学教員としての在り方に対する理解を深めることを期待している。

（2）実授業の参観と教員とのディスカッション：先達教員や学内外の教育賞受賞教員等に依頼し、実際の授業を公開してもらい、この参観と参観後のディスカッションを実施している。参加者は3件以上の授業

表5 2015年度のTohoku U. PFFPの内容

活動名	内容	時間／頻度
オリエンテーション	参加者顔合わせ、プログラムの目的、大学教育の課題と教員の役割に関する講義、比較教育学の視点を組み入れたワークショップ、本プログラムにおけるリフレクションの取組みに関する説明など	1日
授業デザインとシラバス作成	大学の授業における目標・活動・評価について、事前に参加者が作成したシラバスを改善することを通して考える	4時間
教授＝学習に関するセミナー	認知科学の側面から、人間の情報処理や理解に関する理論やモデルを学び、授業や学習のデザインに活かせる知見を得る	3時間×2回
授業参観	授業経験豊かな教員の授業を参観し、授業後のディスカッションを通して、教育活動について考えるヒントを得る	1人当たり最低3つの授業
マイクロティーチング	一人7分間のティーチングの実践とファシリテーター、他の参加者からのフィードバック、および授業リフレクションの実施	半日
模擬授業	一人17分間の模擬授業の実践と先達教員からのフィードバック、および授業リフレクションの実施	半日
研究指導法に関するセミナー	研究室運営や、学生を対象とした研究指導に関する手法や留意点をコーチングの技法を通して学ぶ	半日
諸外国の高等教育を知る	アメリカの高等教育について学び、海外他大学訪問調査に向けて準備をする。参加者同士のディスカッションを通して、日本の高等教育との比較を行う	半日
国内他大学訪問調査	国内の他大学（主に私立大学）を訪問し、キャンパス見学や授業参観を行い、学生の学びを促進するために大学がどのような教育環境を整えているのかについてフィールドワークを行う	3日間
海外他大学訪問調査	海外の大学（カリフォルニア大学バークレー校）にて、キャンパス見学や授業参観を行い、学生の学びを促進するために大学がどのような教育環境を整えているのかについてフィールドワークを行う	5日間
先達教員による個人コンサルテーション	先達教員（経験豊富な先輩教員）による個人コンサルテーションとグループディスカッション	半日
リフレクティブ・ジャーナルの作成	各セミナー後に自身の学びをふり振り返り、これまでの自身の経験や価値観と結び付けながら教育観を言語化する	各セミナー後、毎回
課題論文	「学生にとって、大学でのよい学習経験とはどのようなものだと考えますか。また、そういった学習経験を実現するために、大学や大学教員は何をするべきだと考えますか。」というテーマで執筆する	最後に提出
成果報告会	プログラムで学んだことを発表し、OB/OGや先達らとの質疑応答を行い、総括する	3時間

を参観し、授業運営上の課題や工夫している点などについて直接教員に質問することができる。実授業における学生の様子や反応をはじめとし、現職教員がどのように授業運営に取り組んでいるのかについて実際に見て感じられる機会が得られるため、教授法の観察だけでなく、学生理解や他の教員の教育観や信念などを理解することが期待できる。

（3）リフレクティブ・ジャーナルの執筆：プログラムを通して、大学教員という仕事や大学教員に関する自身の考え方がどのように発展していったのかを記録し、自分なりの教育観を言語化するために、各セミナーやワークショップ後にはリフレクティブ・ジャーナルを書き、3日以内に提出することを課している。これ

らの取り組みにより、プログラム修了後にも学び続けることのできる教員としての下地づくりを意図している。

5.3 Tohoku U. PFFPの成果

2010～2014年度までのプログラム修了生（新任教員プログラムの修了生は含まない）は、5年間で47名であり、所属は13研究科等にわたる。各年度の参加者の構成と所属をそれぞれ表6、7に示す。

参加者によるプログラムの評価は、4件法で平均が3.8を上回るなど、総じて高い（東北大学 高等教育開発推進センター、2012, 2013, 2014；東北大学 高度教養教育・学生支援機構、2015）。また、「知識だけな

表6 Tohoku U. PFFP 修了者の構成

年度	D1	D2	D3	OD	PD	合計
2010	2	3	7	1	0	13 (男7:女6) うち留学生8
2011	4	5	4	1	1	15 (男9:女6) うち留学生5
2012	—	4	2	0	0	6 (男2:女4) うち留学生3
2013	—	4	3	0	2	9 (男3:女6) うち留学生3
2014	—	1	3	0	0	4 (男2:女2) うち留学生0

表7 Tohoku U. PFFP 修了者の所属

	2010	2011	2012	2013	2014	計
文学研究科		3	1	5		9
教育学研究科		1	1	1		3
法学研究科				1	1	2
経済学研究科	1		1	1		3
医学系研究科	6	2				8
医工学研究科					1	1
薬学研究科		1				1
工学研究科		2				2
農学研究科			1			1
国際文化研究科	5	4	1		1	11
情報科学研究科		2	1			3
環境科学研究科	1				1	2
東北アジア研究センター				1		1
計	13	15	6	9	4	47

らば自分で本などを読めばよいが、実際自分が書いたものや行ったことに対して意見を頂けることはこのプログラムならではのと思う」という評価が寄せられており、単なる知識提供ではなく、実践の場や教育観の言語化といった機会が提供できていることがわかる。さらに、プログラムの最後に提出する課題論文では、これまでは研究を続けるための選択肢の一つとして受動的かつ消極的に大学教員という職を志望していたが、プログラムを受講して、大学教員という仕事について知識や理解を深め、これまでの自分の経験を振り返ったり、短時間ながら授業を構想することにやりがいを見出したりする中で、研究者としてだけでなく、教育者としての大学教員像を現実味のある形で思い描くようになった自分への気づきについての記述（2014年度参加者）もみうけられた（東北大学 高度教養教育・

学生支援機構、2015）。各種活動を通して、参加者が大学教員という仕事に対する理解を深め、自身の教育観を明らかにしていく過程を経験できていることが推察される。

加えて先達教員らも、「自分自身の勉強にもなった」、「勢いのある人たちの話を聞いて、こちらが元気づけられるようだった」、「参加者の皆さんと考えを交換する中で、私自身も考えを改める部分や新たに発見する部分もあり、参加してよかった」、「授業見学は自分の授業にフィードバックがもらえる貴重な機会なので、続けて欲しい」との評価が寄せられている。これらの声からは、先達教員らが参加者を支援するというだけでなく、先達教員自身も自分の教育観を見直したり、言語化する機会を得られること、自分の教育や研究への動機づけになるような活力が得られるなど、相互的な効果もあることが伺える。

Tohoku U. PFFPの参加者は、2014年度までの5年間で約50名程度と、東北大学に在籍する大学院生の総数から見れば決して多いとは言えない。カリフォルニア大学バークレー校での研修をメインとした5日間程度の内容であった2010年度と比較し、年を追ってプログラムの内容が拡充され、そのボリュームも大きくなってきたことから、気軽に短時間で参加できるようなプログラムではなくなったといえる。

しかし、少人数である分きめ細やかな対応が可能となっており、参加者の満足度や目標達成度においてある程度の質を保つことができている。実際に、プログラム修了生が作成したシラバスに感銘を受けたという報告や、修了生自身が就職後にカリキュラムマネジメントや教育改善について積極的に意見を出している、または、これらを担う役職⁽³⁾に就いたという報告が複数届いている。修了生がそれぞれの所属先において、プログラムでの学びの成果を発揮して仕事に取り組むことで、その周りの大学院生や教員らにも波及効果があるものと期待される。さらに、自主的な同窓生活動や、プログラム修了後にも各種専門性開発プログラムに積極的に参加し、ブラッシュアップを図る様子も観察されており、継続的かつ組織的な専門性開発の実現につながっていると評価できる。

6. 今後の課題

第4章で概観したように、各大学における取組みは多様であるが、比較的新しい取組みであるプレFDは、その体系化や評価、研究成果の蓄積が未だ十分とはいえない状況にある。プレFDで何をどこまで扱うのか、といった議論の必要性（田口，2010，2014；田中ら，2014）や、専門性基準枠組みの共有や認証などの仕組みの必要性（沖，2015）も指摘されている。加えて、入職後の教員生活を経ての評価など、長期的視野による効果測定を行っていくことも必要である（東北大学高度教養教育・学生支援機構，2015）。

一方、大学教育学会などでは、プレFDの課題や知見の共有をはかろうとする動きがある。2015年の大学教育学会大会では、北海道大学、東北大学、東京大学、名古屋大学、大阪大学のプレFD主催者らによるラウンドテーブルがひらかれ、対象の拡大、認知度の向上、教員の協力、カリキュラム、人的資源、TA制度との連携、プレFD推進のための研究が課題として挙げられた（栗田ら，2015）。

また、東北大学は2011年から3年間にわたり、プレFDに関する研究会を開催している（東北大学高等教育開発推進センター，2012；2013；2014）。2013年に北海道大学、東北大学、一橋大学、京都大学、立命館大学、広島大学の共催で開催された「大学教員を目指す大学院生の全国交流会」では、プレFDの主催者だけではなく経験者（プログラム修了生）らも集い、取組みに対する評価や提案を行った。参加したプログラム修了生らからは、「自大学や協力校で実授業の1コマを体験する活動はぜひ実施してみたい」、「他の参加者との交流は有効。プログラム修了後も維持できる仕組みが欲しい」、「プレFD自体の認知度が低い。もっと多くの参加者を募ってほしい」、「修了証が役立つように周知や権威づけの方策を考えてほしい」という声が寄せられた（東北大学高等教育開発推進センター，2014）。

Tohoku U. PFFPの参加者からも、プログラムの学内での認知の低さから、「プログラム参加のために研究室を出てくるときに肩身が狭い」、「まずは部局や教員らへの広報に尽力して欲しい」という声が寄せられている。将来の大学教員としてのキャリアにのために

積極的に学ぼうとしている大学院生が、よりよい環境でプログラムを受講できるよう、組織内での認識に対しても働きかけが必要であるといえる。

全国的なムーブメントの後、各大学においてそれぞれに取組みが継続されている米国においても、日本と同様に、TA制度型、課外プログラム型、そして、大学院のコースやCertificateプログラムとしての展開がなされている。必ずしも大学教員を目指す大学院生のすべてがそうしたプログラムを受講するような状況ではないが、必要を感じた時に手を伸ばせば届く場所に、そうしたキャリア支援が提供されている環境は理想的だといえる。

各国、各大学で取組まれている多様な実践の知見や成果の共有を行い、こうしたプログラムの受講により、若手の大学教員がいきいきと初期キャリアを邁進できるような環境の実現が期待される。

注

- (1) 各表は、本文中に示した各事例の参考文献、栗田ら（2015）、および適宜、実施主体へのメール・電話による取材で得られた情報を統合して作成した。2015年時点の取組みに関する情報である。空欄は、公表されておらず取材でも確認が取れなかった事項である。
- (2) 教育関係共同利用拠点とは、質の高い教育を提供していくために、各大学の有する人的・物的資源の共同利用等の有効活用を推進することにより、大学教育全体として多様かつ高度な教育を展開していくための制度である（文部科学省 2009）。
- (3) 例えば、所属大学が文部科学省の「大学教育再生加速プログラム」の事業として実施している、特定の教授手法の効果測定の担当者など。

謝辞

情報提供にご協力いただきました各大学のプログラム担当者の方々に深く御礼申し上げます。本研究の一部は科研費（20612013）の助成によります。

参考文献

半澤礼之，田口真奈，田川千尋，松下佳代（2011）「学習者の多様性に基づく授業のリフレクション」『京都大

- 学高等教育研究』17:123-133.
- 林素子, 沖裕貴, 松村初 (2013)「立命館大学における PFF の取り組み」『立命館高等教育研究』13:169-186.
- 羽田貴史 (2008)「広島大学におけるアカデミック・キャリアゼミの試み」『大学院博士課程における大学教員の養成機能形成に関する日米仏比較研究 (研究代表者 夏目達也)』19-14.
- 平岡齊士, 小林雄志, 喜多敏博, 都竹茂樹, 鈴木克明 (2014)「ID教育の観点からの日本のプレFDの課題と改善策」『日本教育工学会第30回全国大会講演論文集』621-622.
- 広島大学 (2015)「教職課程担当教員養成プログラム」
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>
(2015年7月30日確認)
- 一橋大学 (2015)「一橋大学 大学院生向けキャリア支援 ティーチングフェロー・トレーニング・コース」
<https://sites.google.com/a/r.hit-u.ac.jp/careersupport/academic/tfcourse> (2015年7月30日確認)
- 北海道大学 (2015)「大学院理工系専門基礎科目 平成27年度開講科目一覧」
http://www.hokudai.ac.jp/gakusei/instruction-info/gclass-rikoukei/H27_BGST_list.pdf (2015年7月30日確認)
- 北海道大学 高等教育推進機構 (2015a)「2014年度UCバーレーの講師による「大学院生のための大学教員養成 (Preparing Future Faculty) 講座: ティーチングとライティングの基礎」」
<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/PFF2015/PFF2015jp.pdf> (2015年7月30日確認)
- 北海道大学 高等教育推進機構 (2015b)「平成26年度『北海道大学TF研修会』を開催」『北海道大学 高等教育推進機構 ニュースレター』102:11-12.
- 細川敏幸 (2015)「北海道大学におけるTA / TF研修会およびPFFの取組」大学教育学会第37回 (2015年) 大会, ラウンドテーブル12「プレFDの現状からみえる課題と目指すべき方向性」当日配布資料.
- 飯吉弘子 (2015)「大阪市立大学文学研究科『大学教育実習制度』3年間の実践と課題—振り返りワークシートの開発と振り返り結果からの考察—」『大学教育』12 (2) :27-35.
- 北村昌志, 米岡大輔 (2012)「将来の大学教師としてのスキル向上を目指して—大阪市立大学文学研究科の『大学教育実習制度』(2011年度導入)における挑戦—」『大学教育』10 (1) :23-30.
- 小林勝法, 木内敦詞, 嵯峨寿, 奈良雅之 (2012)「体育学専攻の大学院生を対象とした大学教員準備教育に関する調査」『大学体育学』9:109-116.
- 小林勝法 (2014)「プレFDと教養体育インターンシップ, キャリア形成支援の取り組み」『日本体育学会大会予稿集』65:12.
- 京都大学 (2015a)「平成27年度研究科横断型教育プログラム」
<http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education-campus/cross/2015> (2015年7月30日確認)
- 京都大学 (2015b)「平成27年度研究科横断型教育プログラムシラバス」
http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education-campus/cross/2015/documents/syllabus_150507.pdf (2015年7月30日確認)
- 京都大学 (2015c)「平成27年度研究科横断型教育プログラム (Aタイプ) 授業科目A-42」
http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education-campus/cross/2015/documents/a_42.pdf (2015年7月30日確認)
- 京都大学 高等教育研究開発推進センター (2015)「京都大学のプレFD ウェブサイト」
<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/prefd/literature/>
(2015年7月30日確認)
- 栗田佳代子ら (2015)「各大学で実施されているプレFDプログラム」大学教育学会第37回 (2015年) 大会, ラウンドテーブル12「プレFDの現状からみえる課題と目指すべき方向性」当日配布資料.
- 丸山恭司 (2012)「教職課程担当教員養成プログラムの評価」『平成23年度採択 広島大学特別事業経費 (全学裁量経費) Ed.D型大学院プログラム支援 教育・研究活動報告書 これからの大学教員養成の話をしよう』32-33.
- 三上雅子 (2012)「大学教育授業実習制度について—プレFDの試み—」『大学教育』9 (2) :61-65.
- 文部科学省 (2009)「教育関係共同利用拠点制度について」

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/_icsFiles/afielddfile/2009/11/24/1287149_001.pdf(2015年7月30日確認)
- 森下真実 (2014)「平成25年度『教育課程担当教員養成プログラム』教育・研究活動報告」『平成25年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書 先生を育てる 先生として育つー教職課程担当教員養成プログラムの実証的研究ー』1-2.
- 名古屋大学 高等教育研究センター (2015)「名古屋大学 高等教育研究センター ウェブサイト」
<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/index.html> (2015年7月30日確認)
- 夏目達也 (2011)「大学教育の質保証方策としてのFDの可能性ーFDの新たな展開の諸相ー」『名古屋高等教育研究』11:133-152.
- 根岸千悠, 大山牧子, 家島明彦, 森秀樹, 佐藤浩章 (2014)「大学院生による模擬授業評価のためのルーブリック作成の試みー『大阪大学未来の大学教員養成プログラム』の実践からー」『日本教育工学会第30回大会講演論文集』631-632.
- 沖裕貴 (2015)「実践的FDプログラムの開発・活用の経緯と今後の課題」『立命館高等教育研究』15:1-16.
- 大阪大学 教育学習支援センター (2015)「大阪大学 教育学習支援センター ウェブサイト」<http://www.tlsc.osaka-u.ac.jp> (2015年7月30日確認)
- 大阪大学 全学教育推進機構 (2015)「大阪大学 大学院副専攻プログラム 大学院等高度副プログラム」
<http://www.osaka-u.ac.jp/ja/education/fukusenkou/files/H27.pdf> (2015年7月30日確認)
- 大山牧子, 田口真奈 (2011)「公開授業・検討会が大学初任教員のリフレクシオンに与える影響ー京都大学文学研究科プレFDプロジェクトを対象にー」『日本教育工学会第27回大会講演論文集』835-836.
- 立命館大学 大学院キャリアパス推進室 (2015)「Preparing Future Faculty」
http://www.ritsumeai.ac.jp/ru_gr/g-career/program/list/article.html/?id=67 (2015年7月30日確認)
- 境愛一郎, 山口祐毅, 張磊, 久恒拓也 (2014)「教職課程担当教員養成プログラムのめざすもの: プレFDプログラムとしての独自性と課題」『平成25年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書 先生を育てる 先生として育つー教職課程担当教員養成プログラムの実証的研究ー』19-34.
- 佐藤浩章 (2015)「授業参観・模擬授業をどのように実施するかー大阪大学FFPの取組ー」大学教育学会第37回 (2015年) 大会, ラウンドテーブル12「プレFDの現状からみえる課題と目指すべき方向性」当日配布資料.
- 田口真奈, 出口康夫, 赤嶺宏介, 半澤礼之, 松下佳代 (2010)「未来のファカルティをどう育てるかー京都大学文学研究科プレFDプロジェクトの試みを通じてー」『京都大学高等教育研究』16:91-111.
- 田口真奈, 松下佳代, 半澤礼之 (2011)「大学授業における教授のデザインとリフレクシオンのためのワークシートの開発」『日本教育工学会論文誌』35(3):269-277.
- 田口真奈 (2012)「第6章 大学教育改革と授業研究」『日本教育工学選書6, 授業研究と教育工学』123-168, ミネルヴァ書房.
- 田口真奈, 出口康夫, 東京大学高等教育研究開発推進センター編著 (2013)『未来の大学教員を育てる 京大文学部・プレFDの挑戦』勁草書房.
- 田口真奈, 田中一孝, 畑野快 (2014)「段階別にみたプレFDの特徴とその目的」『高等教育学会第17回大会発表論文集』148-149.
- 田中一孝, 畑野快, 田口真奈 (2014)「プレFDを通じた大学教員になるための意識の変化と能力の獲得ー京都大学文学研究科プレFDプロジェクトを対象にー」『京都大学高等教育研究』20:81-88.
- 東北大学 大学教育支援センター (2015)「東北大学 大学教育支援センター ウェブサイト」
<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/CPD/> (2015年7月30日確認)
- 東北大学 高度教養養育・学生支援機構 (2015)『2014年度 東北大学 大学教員準備プログラム／新任教員プログラム報告書』
- 東北大学 高等教育開発推進センター (2012)『2011年度 東北大学 大学教員準備プログラム報告書』
- 東北大学 高等教育開発推進センター (2013)『2012年度 東北大学 大学教員準備プログラム／新任教員プログラム報告書』

- 東北大学 高等教育開発推進センター（2014）『2013年度
東北大学 大学教員準備プログラム／新任教員プログラ
ム報告書』
- 東京大学（2015a）「東大FD ウェブサイト」<http://www.todaifd.com/vision/>（2015年7月30日確認）
- 東京大学（2015b）「東京大学フューチャーファカルティ
プログラムシラバス（第5期版）」
http://www.todaifd.com/wp/wp-content/themes/twentyeleven/ffp/2015_syllabus_sum.pdf（2015年7月30日確認）
- 筑波大学（2014）「PFP人文社会科学のためのキャリアデザインプログラム」
http://pfp.hass.tsukuba.ac.jp/PFP_2014web.pdf（2015年7月30日確認）
- 筑波大学（2015）「大学院共通科目シラバス 教育・研究指導Ⅲ（職業としての大学教育）」
https://www.tsukuba.ac.jp/education/g-courses/detail.php?subject_id=789（2015年7月30日確認）
- 筑波大学大学院（2015）「筑波大学大学院 人間総合科学研究科 ファカルティ・ディベロップメント」
http://www.chs.tsukuba.ac.jp/category/faculty_development（2015年7月30日確認）
- 筑波大学 教養教育機構（2011）「筑波大学 TAハンドブック」
<http://www.ole.tsukuba.ac.jp/sites/default/files/ta-hanndobukku.pdf>（2015年7月30日確認）
- 筑波大学 システム情報工学研究科運営委員（2010）「システム情報工学研究科におけるティーチング・フェロー（TF）制度の実施に関する取扱い」
<http://private.sie.tsukuba.ac.jp/pub-student/05education-info/kyomu/1-TFtoriatsukai-H25.pdf>（2015年7月30日確認）

科学論文における「不適切なオーサーシップ」調査に関する比較研究

北 仲 千 里 ¹⁾*, 横 山 美 栄 子 ¹⁾

1) 広島大学ハラスメント相談室

1. はじめに オーサーシップ問題とは

本稿では、自然科学系分野の論文における「不適切なオーサーシップ」の実態を調査した、1990年代から最近までの先行研究を比較する。

1-1 問題の所在

自然科学系分野では複数の研究者で研究が行われることが多く、研究成果の発表も共著でなされることが多い。研究の複雑性の増大、研究活動の国際化を背景に国際共同研究や多機関共同研究などが広がるにつれて、著者数は増加傾向にあり、共著論文、さらには論文あたりの著者数も増加の一途を辿っていることが報告され、その結果、研究成果の発表において、各研究者の関与を正確に定義することが難しくなっているということも指摘されている（NISTEP 2004, Weeks et al. 2004, Rennie, Yank & Emmanuel 1997）。

共著者の中には、「不適切な著者」が含まれているということもしばしば指摘されてきた。いわゆる「不適切なオーサーシップ」には、実際には十分に研究に関与していないのに著者に入っている者（ギフト・オーサー、名誉（honorary）オーサー、ゲスト・オーサー）や、実際にはその研究に寄与しているのに、著者リストに入っていない者（ゴースト・オーサー）があるとされ、また、著者の順番・位置や役割などに関する問題があると言われている。日本では、研究活動上の不正行為のうち、データねつ造・改ざん・盗用（FFP）を「特定不正行為」¹⁾として対策がとられるようになったが、「不適切なオーサーシップ」も科学研究の信頼性、公正性（integrity）を揺るがす問題であることに変わ

りはない²⁾。

1-2 問題意識と本論文の目的

今日、研究者にとって研究業績を増やすことは非常に切実な課題となっており、研究成果である論文の著者となるかどうかは、直接の利害が生じる問題でもある。もし、対等でない関係性の中で、研究上の公正さを確保することなくオーサーシップが決定されているとすれば、それはアカデミック・ハラスメントにもなる。しかし、オーサーシップのあり方は、研究者集団のあり方、共同研究のあり方を反映しており、また、その解釈も研究領域間の慣習の多様性があるため、「正しいオーサーシップ」とは何か、あるいは「不適切なオーサーシップ」すなわち「研究不正行為」と言えるのかどうかは、簡単には答えが出ない。誰を著者にすべきかという規範は、もともとローカルな規範として各研究室や研究分野に存在している可能性がある。特に日本では、小講座制の研究室の権力構造など、特有の状況があることが考えられる。

筆者らは、オーサーシップ問題を、単なる研究不正の「告発」として論じるのではなく、研究者集団のあり方や研究領域特有の下位文化についての社会学的研究の糸口としてみる。そのような問題意識から、筆者らは2011年に日本の自然科学系研究者（医学歯学系除く）を対象に、彼らのキャリア形成や研究スタイル、研究観・科学観、業績のスタイルやオーサーシップ問題などについての調査を行った。結果、回答者の論文に寄与した全著者の約86.7%が、国際的な基準として用いられているICMJE（医学雑誌編集者国際委員会、

*）連絡先：〒739-8511 東広島市鏡山1-2-2 広島大学ハラスメント相談室 kitanaka@hiroshima-u.ac.jp

International Committee of Medical Journal Editors)の基準にはあてはまっていなかった(このオーサーシップ問題の部分についての研究結果は、Yukawa, et.al. 2014に記載)。この結果をいかに評価すべきかを考えるために、本稿では他の研究者のオーサーシップ調査の先行研究を総覧し、「不適切なオーサーシップ」とは何を示しているのかについて、比較、考察を行う。

1-3 オーサーシップに関する国際的な議論の流れ

長い間、慣習として実践されてきた、オーサーシップの条件を明文化するための議論が、1970年代以降、バイオメディカル領域を中心に、活発に展開されてきた。とくにICMJEは、1979年から研究倫理に関する様々な世界基準を打ち出し、その提言は現在に至るまで改訂を重ねてきている³⁾。近年ではこのICMJEの著者基準が一つのグローバルな基準として用いられるようになり、現在のバイオメディカルを中心とした研究分野の主要国際誌では、少なくとも全著者がそれぞれどんな役割、寄与をその研究成果に対して果たしたのかを明示することを求められるようになっている。

著者らが調査を行った2011年当時、ICMJEの著者基準は、「①研究の着想やデザイン、またはデータの取得、またはデータの分析と解釈、②論文の執筆、または原稿内容への重要な知的改訂、③出版原稿への最終的な同意」(山崎訳、山崎2015,p.76)、の3つすべてを満たす者というものであった。2013年に改訂された著者基準では、さらに厳格化され、第四の基準として「④研究のすべてに対して、その正確さや公正さに関する疑問が適切に解き明かされるように、すべての内容を説明できることに同意する」(山崎訳、山崎2015, p.77)、が追加された。

こうしたICMJEの考え方では、所属機関の長であるとか、資金提供をした人(funder)というだけでは著者とすることはできず、そのような人は謝辞に載せるべきだということになる。また、研究の実態をふまえると、研究活動においては部分的な下働きの作業をする者が多数存在している。ICMJE基準では、このような研究活動に部分的に参加する者は著者に含まれないが、彼らの寄与をまったく評価しないのは若手の

キャリア形成に酷であるとして、著者以外の「コントリビューター」欄を作ることの提案をする人も出てきている(Rennie, et al. 1997)。

また、論文作成の作業の一部は、研究者ではないメディカル・ライターが担っている場合がある。ゴースト・ライターとも呼ばれるこうした存在は、製薬企業のメディカル・ライターである場合、利益相反という別の問題も含んでいる。研究のプロセスに関わった情報を透明化し、研究不正を防止するためにもメディカル・ライターの関与も明示すべきではないかという議論もある(Hirsch, 2009)。そこで、以降、「不適切なオーサーシップ」についてこれまで行われた実態調査として、まず「名誉オーサー」についての調査を見ていき、次に「ゴースト・オーサー」についての調査を見ていく。

2. 先行研究の整理：名誉オーサー問題

これまで、国際医学誌を中心に実際のオーサーシップ状況の調査が行われてきた。その多くは、ICMJEなどのオーサーシップ問題の議論をけん引した論者たち自らが行ったものである。表1、2、3は、筆者らがオンライン・ジャーナル等を中心に調べた限りで知りえた「不適切なオーサーシップ」の実際の割合に関する調査のうち、比較可能な調査のリストである⁴⁾。

まず、名誉オーサーに関する調査について検討する。研究に十分に関与していないのに著者に含まれている者は、ギフト・オーサー、名誉オーサー、ゲスト・オーサーなどと呼ばれており、それぞれ少しずつニュアンスが異なる。本稿では、便宜上、これらを「名誉オーサー」と統一して呼ぶこととする。

表に示したこれらの調査の結果の数値を、単純に比較することは危険である。その対象、調査法、測定の方法などに違いがあるからである。まず、名誉オーサーの割合を出す際に、「著者ベース」すなわち著者リストにあげられた全著者中何人が不適切な著者かという計算と、「論文ベース」すなわち名誉オーサーを含む論文が何本あるかという二つのアプローチがある。論文ベースの方が、不適切な著者の割合が高くなる可能性がある。さらに1論文当たりの共著者数が増えるほど、1論文の全著者が基準をクリアしている確率は低

くなるのではないと思われる。しかしそのジャーナルに掲載した論文の何割に問題があるかという視点からは、論文ベースの数値も有用であろう。

2-1 著者ベースでの名誉オーサー割合

表1は「著者ベース」、表2は「論文ベース」での調査を時系列で並べたものである。どちらもその多くはバイオメディカル分野のジャーナルの調査であり、NatureやScienceのような総合科学誌などの自然科学系全般の論文を対象にした調査は、著者ベースではNo.2と、日本のNo.11のみである。物理学領域の調査も存在するが(Tarnow, 2002)、アプローチが異なり比較が容易でないため、ここには掲載しなかった。

No.1, 2, 3の時点の調査は、ICMJJE基準確立に向けた議論に資するため、探索的になされた調査であるのに対して、1997年のNo.4以降は、ICMJJE基準を前提とし、その実行度の検証としてなされる調査が多くなってきている。表1のNo.4, 6, 表2のNo.13, 14, 16の調査メンバーはかなり重複しており、いずれもICMJJEのオーサーシップの議論に中心にかかわってきた雑誌の編集委員であり、No.5はThe Lancet誌の編集長である。

また、表中の「国」欄では、米国内の住所の著者のみに限定してアンケート調査をした場合は「米」とし、アメリカやイギリスに本部があるジャーナルであっても、国際誌として様々な国の研究者からの投稿が掲載され、調査対象者の国を限定していない場合は、「国際」と分類している。No.9及びNo.10のクロアチアのジャーナルは、国際誌ではあるが、投稿者の多くがクロアチアの研究者であるとされているため、ひとまず「クロアチア」と表記した。

No.11 (Yukawa et al.) 及びNo.19 (北仲・横山, 2012) は、筆者らの調査によるもので、特定のジャーナル掲載論文を対象としたものではなく、日本の研究中心の15大学⁵⁾に所属する、医歯学部を除く自然科学系研究者の教員に対してアンケートを送付し、過去5年間で主要な業績を1つあげてもらい、それが3人以上の著者の論文である場合について分析したものである⁶⁾。

表1「著者ベース」の調査では、アンケート調査で、

コレスポンディング・オーサーまたはファースト・オーサーに各著者の寄与を答えさせ、調査者がICMJJE基準からそれを評価する方法を取ったもの(表中の全調査が、ICMJJE基準についての情報を事前に回答者に知らせずに質問している)と、すでにジャーナルに掲載された論文に示されている各著者の寄与についての記述を集め、調査者がそれを評価する方法のどちらかのアプローチがとられている。

対象となる母集団は、単著まで含むもの、共著のみとするもの、著者数を限定したもの、限定せず全著者を対象としたもの、研究論文、原著論文のみを見たものから、レビューや論説などのすべての記事を対象にしたものなど、ばらつきがある。

しかし、No.3以外の調査はいずれもICMJJE基準(①②③の基準全てを満たすもの)、または類似の視点で名誉オーサーを定義しようとしたものであり、その点でおおよその比較が可能である。なお、ICMJJE基準では第三の基準として「最終稿の承認」が設定されているが、Marušićらの研究グループの調査(No.8, 9, 10)では、最終稿の承認はしてもわざわざ書かないことがあるであろうとの想定から、「適切な著者」を広義に捉え、ICMJJE基準の①と②のみを満たしていれば、③がなくても「適切な著者」とする考え方も採用している(表中の「基準①と②」の表記は、このICMJJE基準の①と②には少なくとも該当する割合のことを表している)。また、新たな第四基準を用いた調査はない。

それらの結果を比較してみると、上述のような条件の違いはあるものの、No.2～7の国際誌またはアメリカの研究者の中での、著者に占める名誉オーサーの割合は、17%～44%の値の範囲にある。著者基準についてより積極的な取り組みを行っている主要医学誌3誌の調査(No.8)においては、いっそう割合が低くなる(10.1%)ことがわかる。とくにNo.8の調査でのThe Journal of the American Medical Association (JAMA) 誌における名誉オーサーの割合はわずか0.5%、British Medical Journal (BMJ) 誌で9.5%である⁷⁾。それに比べると、クロアチアと日本(No.9, 10, 11)は6割～8割と高いことが明らかで、対象地域の状況の違いが示唆されている。

表1 名譽オースター率調査【著者ベース】

No	著者名*	名譽オースター率 【著者ベース】	対象著者数	名譽オースターの定義	調査対象と調査法	対象の限定法	調査年	分野	国
1	Goodman	厳密な適用では61.9% (52人)、基準に合う可能性のある著者を含めて計算すれば51.2% (33人)	84人	ICMJE基準	医学誌の論文のファースト・オースターのアンケート (ダミーも含めた貢献リスト記入)	3人以上の著者の研究論文のみ	1993	バイオメディカル	不明
2	Shapiro et al	26.3% (246人) 筆者が計算	1014人	(貢献リスト6項目の1つのみ、または全く貢献していない著者)	10誌から40論文を抽出し、ファースト・オースターへのアンケート (貢献リスト記入)	4人以上著者の論文のみ。1論文につき3人の著者のみ	1989	医 + 自然科学	米
3	Slone	17% (149人)	884人	回答者の認識「客観的には著者に値しない人」(were not considered “objectively” deserving)	American Journal of Roentgenology 掲載論文のファースト・オースターのアンケート	2人以上の著者の主要論文 (major paper) のみ	1992-93	レントゲン学	米
4	Yank & Rennie	44%	852人	ICMJE基準	The Lancet 掲載論文のコントリビューション記載を検討	原著論文のみ	1997	バイオメディカル	国際
5	Horton	38% (297人)	785人	ICMJE基準	The Lancet 掲載論文のコントリビューション記載を検討	原著論文のみ	1997後半	バイオメディカル	国際
6	Mowatt et al.	42.7% (390人) (①と②24.3% (222人))	913人	ICMJE基準 (ただし、基準①は原稿を「manuscript」と読みかえ)	Chochrane Library (データベース) のレビューのコレスポンデイング・オースターにアンケート (貢献リスト記入)	単著も含む	1999	バイオメディカル	国際
7	Song et al.	32.5% (2172人)	6686人	ICMJE基準	Radiology 掲載論文のコントリビューション記載を検討	3人以上の著者の原著論文のみ	1998-2000	放射線学	国際
8	Marušić et al.	10.1% (170人) (JAMA 0.5% (3人), BMJ 9.5% (46人), Annals 21.5% (121人)) (①と②1.9% (32人))	1685人	ICMJE基準	Annals, JAMA, BMJ の論文のコントリビューション記載を検討	毎月第1・第3週号の研究論文のみ。事例報告は除く。	2002	バイオメディカル	国際
9	Katavic et al.	61.3% (291人) (①と②59.2% (281人))	475人	ICMJE基準	The Croatian Medical Journal の論文のコントリビューション記載を検討	すべての研究論文	1999-2000	バイオメディカル	クロアチア
10	Marušić et al.	86.4% (1108人) (①と②52.8% (677人))	1282人	ICMJE基準	The Croatian Medical Journal の論文のコントリビューション記載を検討	すべての記事	2009-2010	バイオメディカル	クロアチア
11	Yukawa et al.	86.7% (3000人) (①と②67.7% (2855人))**	3499人	ICMJE基準	アンケートで論文の各著者のコントリビューションを尋ねた (ダミーも含めた貢献リスト記入)	3人以上の論文の著者、1論文につき9人の著者まで	2011	医学以外 自然科学	日本

*共著の場合の著者名は、指定されている場合はコレスポンデイング・オースターを表示。
表1と表2中の「ICMJE基準」とは、「①研究の着想やデザイン、またはデータの取得、またはデータの分析と解釈、②論文の執筆、または原稿内容への重要な知的改訂、③出版原稿への最終的な同意、の3つすべてを満たす者」のこと。最新の第四基準を入れた調査はない。表1、表2のNo6, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18では、第一基準に「データの取得 (data acquisition)」または「データ収集 (data collection)」という言葉が入っている。表中の「①と②」とは、この三基準のうち、第一、第二基準だけを満たしている「適切な著者」として計算したもの。
**この数値は論文内では提示されていない。他国の類似調査とのより正確な比較を行うため、元データ (北仲・横山,2012) から①と②の両方を充たす著者数を新たに再計算した。

表2 名譽オースターサーを含んだ論文の割合【論文ベース】

No.	著者名	論文の割合	対象論文数	名譽オースターサーの定義	調査対象と調査法	対象の限定法	調査年	分野	国
12	Slone	47%	193本	回答者の認識「客観的には著者に値しない人」と回答	American Journal of Roentgenology誌論文のファースト・オースターサーへのアンケート	2人以上の著者の主要論文 (major paper) のみ	1992-93	レントゲン学	米
13	Fontanarosa et al.	19% (156本) 研究論文のみでは16%	809本	コレスボンディング・オースターサーが、 (1) ICMJE基準に該当しない、(2) 「主な結論に賛成しない (would not feel comfortable)」, (3) 「17のタスクのうち、1つしか担っていない」とした著者	インパクトファクターの高い3誌 (Annals, NEJM, JAMA) とより小規模の3誌 (AJC, AJM, AJO) から比率に応じて抽出した記事のコレスボンディング・オースターサーへのアンケート	6誌の研究論文、レビュー論文、論説記事すべてを対象。同一のコレスボンディング・オースターサーの論文の重複は一つを選ぶ。	1996	バイオメディカル	米
14	Mowatt et al.	38.9% (141本)	362本	ICMJE基準 (ただし、基準①は原稿を「manuscript」と読みかえ)	Chochrane Library (データベース) のレビューのコレスボンディング・オースターサーにアンケート (貢献リスト記入)	レビュー。単著も含む	1999	バイオメディカル	国際
15	Marušić et al.	26.2% (68本) (JAMA 4% (3本), BMJ 21% (22本), Annals 60% (43本))	260本	ICMJE基準	Annals, JAMA, BMJの論文のコントリビューション記載を検討	各誌をそろえて比較するため、毎月第1週と第3週の号の研究論文のみ。事例報告は除く。	2002	バイオメディカル	国際
16	Wislar et al.	17.6% (研究論文のみでは25%)	545本	コレスボンディング・オースターサーが、 (1) ICMJE基準に該当しない、(2) 「主な結論に賛成しない」, (3) 「17のタスクのうち、1つしか担っていない」とした著者	インパクトファクターの高い6誌 (Annals, NEJM, JAMA, Lancet, Nature Medicine, PLoS Medicine) の記事のコレスボンディング・オースターサーへのアンケート	研究論文、レビュー論文、論説	2008	バイオメディカル	国際
17	Dotson & Slaughter	14.3% (16本)	112本	ICMJE基準	3誌 The American Journal of Health-System Pharmacy, Annals of Pharmacotherapy, Pharmacotherapy のコレスボンディング・オースターサーへのアンケート	2人以上の著者の論文	2009	薬学	国際
18	Kennedy et al.	42%	422本	コレスボンディング・オースターサーが、 (1) ICMJE基準に該当しない、(2) 「主な結論に賛成しない」, (3) 「17のタスクのうち、1つしか担っていない」とした著者	10の看護学誌の掲載論文のコレスボンディング・オースターサーへのアンケート (オンライン)	研究論文、レビュー論文、QIリポート	2010-2012	看護学	国際
19	北仲・横山	98.5% (1本) (①と②95.6% (3本))	678本	ICMJE基準	アンケートで論文の各著者のコントリビューションを尋ねた (タミ入り貢献リスト記入)	3人以上の論文の著者、1論文につき9人の著者まで	2011	医学以外自然科学	日本

BMJ: British Medical Journal, JAMA :The Journal of the American Medical Association, Ann Intern Med : Annals of Internal Medicine
 NEJM: The New England Journal of Medicine, AJC: American Journal of Cardiology, AJM: American Journal of Medicine, AJO: American Journal of Obstetrics
 10の看護学誌: ("American Journal of Nursing", "Clinical Journal of Oncology Nursing", "Collegian", "The Australian Journal of Nursing Practice, Scholarship and Research", "International Journal of Nursing Studies", "Journal of Nursing Scholarship", "Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing", "Nursing Outlook", "Nursing Research", "Orthopaedic Nursing", "Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing")

表3 ゴースト・オースターの論文の割合【論文ベース】

No.	著者名	割合	対象論文数	ゴースト・オースターの定義	調査対象と調査法	対象の限定法	調査年	分野	国
20	Fontanarosa et al.	11% (93本)	809本	1) 著者資格に相当する寄与があったのに、著者リストに載らなかった 2) 論文執筆に参加したのにどこにも名前がなかった、この2つのいずれかに当てはまる者	インパクトファクターの高い3誌 (Annals, NEJM, JAMA) とより小規模の3誌 (AJC, AJM, AJO) から比率に応じて抽出した記事のコレスポンディング・オースターへのアンケート	6誌の研究論文、レビュー論文、論説記事すべてを対象。同一のコレスポンディング・オースターの論文の重複は一つを選ぶ。	1996	バイオメデイカル	米
21	Mowatt et al.	9 % (32本)	362本	同上	Chochrane Library (データベース) のレビューのコレスポンディング・オースターにアンケート (貢献リスト記入)	単著も含む	1999	バイオメデイカル	国際
22	Wislar et al.	7.9%(49本)	622本	同上	インパクトファクターの高い6誌 (Annals, NEJM, JAMA, Lancet, Nature Medicine, PLoS Medicine) の記事のコレスポンディング・オースターへのアンケート	研究論文, レビュー論文, 論説	2008	バイオメデイカル	国際
23	Gotzsche et al.	75 % (33試験)	44試験	実施前に寄与して実施後の論文に載っていない人	研究倫理委員会で認可された企業主導による臨床試験の実施される前のプロトコルと試験終了後に書かれた論文の著者の寄与内容と比較	臨床試験	2002	バイオメデイカル	デンマーク
24	Dotson & Slaughter	0.9%(1本)	112本	1) 著者資格に相当する寄与があったのに、著者リストに載らなかった 2) 論文執筆に参加したのにどこにも名前がなかった、この2つのいずれかに当てはまる者	3誌 The American Journal of Health-System Pharmacy, Annals of Pharmacotherapy, Pharmacotherapy のコレスポンディング・オースターへのアンケート	2人以上の著者の論文	2009	薬学	国際
25	Kennedy et al.	27.6% (117本)	422本	同上	10の看護学誌*の掲載論文のコレスポンディング・オースターへのアンケート	研究論文, レビュー論文, QIリポート	2010-2012	看護学	国際

*10の看護雑誌名については表2欄外に記載。

2-2 論文ベースでの名誉オーサーの割合

表2は、論文ベースの調査結果である。この場合、日本以外の調査結果は、14.3%～47%の間に位置しており、質問の方法が少し異なるSlone (No.12) のレントゲン学のジャーナルでの調査と、No.17の看護系ジャーナルの数値が他の医学誌を対象としたものよりも少し高めとなっている。それに比べ、No.19の日本の調査では、全678本の論文中、厳格なICMJE基準に全著者が該当する論文はわずか1本(0.15%)で、緩やかな基準(基準①と②に該当すれば「適切」と定義)を用いた場合でも3本(0.44%)のみとなり、名誉オーサーを含む論文の割合は95%以上という結果となった。

国際誌では、名誉オーサーの割合は、論文ベース(14.3～42%)でも、著者ベース(10.1～47%)の数値から極端増えることがない。このことから、国際誌では名誉オーサーを含む論文は一部に偏っていることが考えられる。それに比べ日本の調査(95%)では、投稿論文のほとんどに名誉オーサーが含まれているというということになる。

2-3 寄与リストからみる研究活動の要素

さて、「研究に実際にかかわる」「研究に寄与する」とはどういうことなのか。研究を実施するには、どのような役割や作業が必要なのだろうか。そして、どんな人が名誉オーサーになっているのだろうか。各調査者が調査の際に記入用に用意した各著者のコントリビューションのリスト(以下、「寄与リスト」とする)をみると、ICMJE基準には含まれていないとしても、どんな要素がオーサーシップ実践に影響を与えているのかをうかがい知ることができる。

初期のGoodmanやShapiroらは、アンケートで寄与リストに各著者の寄与を書き込ませて、その寄与だけではICMJE基準を満たさない人がいること、あるいはまったく実質的な寄与がない人まで含まれていることを明らかにした。Shapiroの調査では、1項目の寄与しか当てはまらなかった人184人のうち、58%のその唯一の寄与とは「資源の取得」で、その具体的な内訳は、研究対象の獲得、化学または生物学的試料、研究室・設備・技術的援助、研究の場所や二次データへのアクセス、資金などであり、25%の唯一の寄与とは

表4 Goodmanが使用した寄与リスト

出典：Goodman,1994 p.1482の表を和訳

	著者基準への該当
オリジナルの構想	○
研究のデザイン	○
資金の獲得	×
部門の長	×
患者の世話	×
患者の検査	×
サンプルや標本の収集	×
データ収集のスーパーバイズ	△
データへの技術的援助	×
データ分析	△
統計的援助	×
初稿執筆	○
修正稿執筆	○
プレゼンテーションへの技術的援助	×
最終稿の承認	○

「データの収集」であった⁸⁾。

この結果は、研究全体に責任は持てないけれども、部分的には研究に関わる人が多いという現実をも示している。その後の調査(Fontanarosa et al. 1998, Wislar et.al 2011)になると、あげられる寄与のリストは17にまで増える(着想とデザイン、共著者のリクルート、財政・物的援助の獲得、データの収集、データの分析と解釈、統計的分析、初稿執筆と投稿、原稿の重要な修正、草稿のレビュー、校正原稿のチェック、共著者のスーパーバイズ、文献研究の指揮、文献分析・解釈、ジャーナル・エディターとの連絡、著作権移転の宣誓書へのサイン、被験者の獲得)。

ここで、名誉オーサーの問題には、二つの意味があることがわかる。「部門の長やスーパーバイズ」など、学内政治的な理由、権力構造からくる慣習、あるいは投稿時の威光効果の期待という理由からなされる「古い」タイプの名誉オーサー問題と、その一方で「部分的に」関わる人が研究活動に不可避であるという事実から生まれるタイプの名誉オーサーである。The Lancet誌が各著者の寄与を開示する試みをした後に、2000年にICMJEは、著者基準の①に、それまでの第5版まではなかった、「データの取得(data acquisition)」

という言葉を追加した。これは、ICMJE基準が、研究者たちが認識している「寄与」と十分に一致していないという批判が出されていたためである (Garcia2004, 山崎2015)。

3. 先行研究の整理：ゴースト・オーサー問題

次に、ゴースト・オーサーについての調査をみてみたい。著者リストに載っていない、ゴースト・オーサーをどのように測定することができるのだろうか。表3で、No.23を除く調査はすべて同じ方法で測定されている。すなわち、「①著者資格に相当する寄与があったのに、著者リストに載らなかった、または②論文執筆に参加したのにどこにも名前がなかった、このいずれかに当てはまる者」がいたかどうかを、調査対象者であるコレスポンディング・オーサーに直接回答させるという方法である。その結果をみると、No.20, 21, 22のバイオメディカル領域の3つの調査では、その割合は10%前後であるが、看護学の調査は27.6%とそれより高い数値となっている。また、デンマークの臨床試験の調査では、非常に高い結果が出ている。

なお、筆者らの日本の調査では、ゴースト・オーサーや著者順の不満については、「これまでの研究生生活の中で、次のような体験をしたことがありますか」という形の質問で回答を得た (表5)。結果、「研究に参加していたにもかかわらず、自分が共著者に入らなかった」を選択した回答者は961人中274人 (28.5%) と他の調査よりも高い結果となった。コレスポンディング・オーサーによるゴースト・オーサーの定義と、「研究に関わった」と考える当事者の評価とのギャップがあるのではないかとも思われる。

4. 考察

4-1 名誉オーサー割合の違いをどう考えるか

これらの調査結果の「不適切な著者」の割合のちがいについて、どのように考えるべきであろうか。第一に、ICMJEの基準自体が論争の対象であって、変化し続けており、固定的なものではないことに注意を払う必要がある。第二に、ICMJE基準は、医学雑誌で議論され、確立されたものであるが、他分野の研究者にとっては、必ずしも絶対的な基準ではないということである。筆者らの調査では、自由記述欄において、かなり多くの回答者から、「厳密に、あるいは統一的に、研究にかかわった人を定義すること」への違和感が表明されていた⁹⁾。しかし、これに代わる、比較を可能とする基準は、さしあたって見当たらない。第三に、仮に他分野でも意味があるとしても、基準の認知度には差がある可能性がある。筆者らの調査では、領域間の不適切な著者の割合には、差はみられなかった (Yukawa et al. 2014)。しかし、聞き取り調査を含めこれまで筆者らが行ってきた調査において、分野による研究スタイルや一論文あたりの著者数、執筆言語、研究組織など、何かしらの特徴の違いはあることがうかがわれた。今後の研究でその違いにも目を向けていく必要があるだろう。さらに言えば、各ジャーナルの取り組みが影響していることも考えられる。Marušićらが指摘しているように、各ジャーナルの投稿受付様式の違いによって、名誉オーサーの割合に大きな差が出た (表1, No.8)。投稿受付時にジャーナルが各著者の寄与を厳格に問う申し込み方法を採用すれば、不適切な著者を多く含む論文は投稿できなくなり、実際に「不適切な著者」は減少するかもしれない。

以上のような留保はあるものの、国や分野などによ

表5 Yukawa et al. 2014 (p.86) (複数回答)：有効回答961人中

		人数	%
ゴースト・オーサーシップ	研究に参加していたにもかかわらず、自分が共著者に入らなかった	274	28.5
	自分が研究で重要な役割を果たしたにもかかわらず、ファースト・オーサーなどのふさわしい順位にならなかった	143	14.9
	やりたくない研究テーマだったのに、研究に関わる作業をさせられた	98	10.2
名誉オーサーシップ	実際に研究にかかわっていないけれど、自分が共著者に含まれていた	153	15.9
	実際に研究にかかわっていないけれど、共著者に名前が入っている人がいた	383	39.9

る不適切な著者割合の違いは、共通の基準で調査されていて、ある程度比較可能である。そしてその結果は注目に値する。とくに日本では、いわゆる「古い」タイプの名誉オーサーが比較的残っているのではないかとと思われる（Yukawa et.al. 2014）。

4-2 日本の研究者コミュニティへの示唆

日本では海外でこれまで行われてきたICMJEの著者基準の議論があまり知られていないのかもしれない。しかし、研究の公正性が疑われる問題は、日本でも深刻であり、議論を活発化させ、取り組みを進めることは必要である¹⁰⁾。

領域による違いはあるものの、今日、多くの日本の自然科学系研究者はますます国際共同研究に関わり、国際雑誌に発表するようになってきている。にもかかわらず、国際的な基準に従わないで発表するとすれば、それは日本の研究者は意図せずとも研究不正を行っていると評価されるリスクを抱えることになる。また、もし日本の若手の研究者がこのことを自覚しているとしても、研究室の慣行や、上位の研究者が、不適切なオーサーシップを行うよう指示するようなことがあるとすれば、日本の若手研究者はジレンマに悩まされることになる。このように考えると、FFPなどの狭義の研究不正防止の対策だけでなく、オーサーシップ問題を日本で、学会などのそれぞれの研究領域や研究者コミュニティで、具体的に議論し、合意形成をしていく必要性は大いにある。

4-3 「適切な著者」と「影の働き手」

さて、いくつかの先行研究ではゴースト・オーサーの割合も調査されていた。そこでは、コレスポンディング・オーサーですらも、ゴースト・オーサーの存在を認めていることがわかった。では、ゴースト・オーサー問題についてどのような対応がされるべきなのだろうか。これらの調査の際に用いられている二つ目の基準、「論文執筆に参加したのに著者にならなかった者」という定義は、それだけではICMJE基準の著者にあてはまるわけではない。今日の科学研究には「名前の出ない影の働き手」が存在している。彼らの内の一部は、何らかの形で研究に寄与しているものの、「研究

への全責任を負う」というICMJE基準の枠組みのもとでは、今後も著者に入る可能性は低い。こうした人たちの寄与を評価するためには、コントリビューター欄の提案に見られるような、別の視点からの解決方法がもっと積極的に議論されていく必要があるのではないだろうか。

4-4 最後に

以上、不適切な著者に関するこれまでの先行調査の結果を日本の結果と比較しながら見てきた。名誉オーサーの割合について論じる際は、対象や調査法の違いや、「著者ベース」と「論文ベース」を区別することが必要である。また、ゴースト・オーサーについては、それがすべて著者に加える方向の解決はできないかもしれない。研究不正と同一視することもできない。比較の際には、それらの点について注意深く考慮する必要があるが、国際雑誌と日本との状況の差異は、やはり注目すべき問題である。

日本でのオーサーシップに関する理解と実践は、まだあまり検討の対象とされずに慣習的に行われているハビトゥスに近いものかもしれない。研究者コミュニティの社会学的研究と言う視点からは、今後はこのようなオーサーシップ実践がなされる現場の共同研究のあり方や、研究者コミュニティの規範や慣習を明らかにしていく必要があると考える。

注

- 1) 文部科学省「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン」（平成27年4月より適用）においては、【違反の対象となる不正行為（特定不正行為）】を故意又は研究者としてわきまえるべき基本的な注意義務を著しく怠ったことによる、捏造、改ざん、盗用のこととし、これらの行為については大学等の研究機関の告発受付や調査等の規程等整備、公表、責任者の明確化、文部科学省等への報告義務などを定めている。
- 2) 日本学術会議・科学研究における健全性の向上に関する検討委員会 提言「研究活動における不正の防止策と事後措置－科学の健全性向上のために－」（平成25年（2013年）12月26日）では、「研究機関の設定する行動規範の内容に、研究費不正、論文盗用、データね

- つ造, 利益相反, 論文の二重投稿, オーサーシップ問題など」が盛り込まれている必要があるとしている。
- 3) ICMJE Recommendations : Defining the Role of Authors and Contributors
<http://www.ICMJE.org/recommendations/browse/roler-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>
- 4) こうした調査の他に, 研究者の知識や認識を問うタイプの調査もある。例えば, Raji Bhopal et al. 1997や, Tarnow 1999, Tarnow 2002, Nylenna et al. 2014, Barry Bozeman and Jan Youtie 2015など
- 5) 東京大学・京都大学・大阪大学・東北大学・東京工業大学・九州大学・北海道大学・名古屋大学・広島大学・筑波大学・岡山大学・千葉大学・神戸大学・金沢大学・総合研究大学院大学
- 6) 筆者らの調査で医歯学系学部を対象にしなかったのは, 日本の医学部には医局講座制などの独自の権力構造があり, また臨床の症例報告などの研究業績の形態もあることから, その他の自然科学系の研究でのオーサーシップのあり方と同一の尺度で比較することは難しいのではないかと考えたこと, 事前のインタビュー調査などにおいても, 医歯学系の研究者への調査協力依頼の難しさがうかがえたことなどが理由である。そのため, まずは医歯学系以外の自然科学研究者への調査を先に行うこととした。
- 7) Marušićらによると, Annals of Internal Medicine誌の著者フォームは, 個々の著者にaからjのコードから10個のコントリビューションをマークさせるようにし, それぞれの著者のところにそのコードを書くようにしている。ICMJE基準は投稿案内のところに書かれているがウェブサイト上の著者入力フォームのページには, そのことは明示されていない。BMJ誌のガイドラインでは, ICMJE基準が引用され, 「資金の獲得やデータの収集だけでは著者の資格はありません」と繰り返し書かれている。さらにBMJ誌のガイドラインでは, コントリビューターシップのコンセプトを説明し, 各著者のコントリビューションを自分の言葉で描写するように著者に求めている。そしてJAMA誌の投稿フォームは, ICMJEの基準をそのままリストにし, 構造化されたチェックリストを記入するようになっている。
- 8) 筆者らの調査では, ShapiroやGoodmanの寄与リストを参考にし, 事前調査をふまえ日本の実情を加味して独自に作成した寄与リストを用いた (Yukawa et al, 2014)。
- 9) 筆者らのアンケート調査の自由記述では, 「(実際に) 研究に関わる」とはどういうことかについて, 多様な見解が述べられており, 「著者とは研究内容に責任を持つ者」という考え方は多かったものの, その一方で厳密な著者基準を設定することに違和感を表明する意見も多く, その中には, 「研究環境の整備」や「研究費の確保」などの統括・管理的な役割の重視, 研究における教育的側面の重視, チーム性の重視などの見解が見られた。名誉オーサーについても, 「慣習である」「やむを得ない」とする現状肯定的な意見と, 業績評価への悪影響やその背景となる業績至上主義への批判とに分かれた (北仲ほか, 2012, 日本社会学会報告)。
- 10) 日本では近年, 議論が本格化したようである。2015年に日本医学会の日本医学雑誌編集者会議 (JAMJE) は, 「医学雑誌編集ガイドライン」を発表し, オーサーシップ問題や利益相反などの倫理規範の策定などを盛り込んでいる。その中で, 「雑誌の内容を国際的な基準に従ったものとするために, 投稿原稿のスタイルは医学雑誌編集者国際委員会 (ICMJE) の Recommendations for the Conduct, Reporting, Editing, and Publication of Scholarly Work in Medical Journals の最新版に準拠することを投稿規程内に記載する。」としている。
http://jams.med.or.jp/guideline/jamje_201503.pdf

文献等リスト【表に記載された研究】(表中の著者名に下線)

- Neville W Goodman, BMJ 1994; 309:1482 (December),
Survey of fulfilment of criteria for authorship in published medical research
- Shapiro DW, Wenger WS, Shapiro MD, JAMA 1994:
 Feb9, Vol.271 No.6, *The contributions of authors to multiauthored biomedical research papers*
- Richard M. Slone, 1996, American Journal of
 Roentogenology, *Coauthors' Contribution to Major Papers Published in the AJR*
- Annette Flanagan, Lisa A. Carey, Phil B. Fontanarosa,

- Stephanie G. Phillips, Brian P. Pace, George D. Lundberg and Drummond Rennie, JAMA. 1998; 280 (3):222-224. *Prevalence of Articles With Honorary Authors and Ghost Authors in Peer-Reviewed Medical Journals*
- Richard Horton, The Lancet, vol.351. March 7. 1998, *The unmasked carnival of science*
- Veronica Yank and Drummond Rennie, Ann Intern Med 1999;130:661-670, *Disclosure of Researcher Contributions: A Study of Original Research Articles in the Lancet*
- Graham Mowatt, Liz Shirran, Jeremy M. Grimshaw, Drummond Rennie, Annette Flanagan, Veronica Yank, Graeme MacLennan, Peter C. Gøtzsche and Lisa A. Bero, JAMA. 2002; 287 (21):2769-2771, *Prevalence of Honorary and Ghost Authorship in Cochrane Reviews*
- Seong Su Hwang, Hae Hwang Song, Jun Hyun Baik, So Lyung Jung, Seog Hee Park, Kyo Ho Choi, Young Ha Park, Radiology 2003; 226: 16-23, *Researcher Contributions and Fulfilment of ICMJE Authorship Criteria: Analysis of Author Contribution Lists in Research Articles with Multiple Authors Published in Radiology*
- Tamara Bates, Ante Anie, Matko Marušić, Ana Marušić, JAMA 2004; 292:86-88 The brief report: *Authorship Criteria and Disclosure of Contributions: Comparison of 3 General Medical Journals With Different Author Contribution Forms*
- Matko Marušić, Jadranka Božikov, Vedran Katavić, Darko Hren, Marko Kljaković-Gašpić, Ana Marušić, Science and Engineering Ethics, 2004, *Authorship in a small medical journal: A study of contributorship statements by corresponding authors*
- Peter C. Gøtzsche, Asbjørn Hróbjartsson¹, Helle Krogh Johansen¹, Mette T. Haahr¹, Douglas G. Altman, An-Wen Chan PLoS Medicine, January 2007, Volume 4, Issue 1, e19, *Ghost Authorship in Industry-Initiated Randomised Trials*
- Joseph S. Wislar, Annette Flanagan, Phil B Fontanarisa and Catherine D. DeAngelis, BMJ 2011; 343, *Honorary and ghost authorship in high impact biomedical journals: a cross sectional survey*
- Mario Malički, Ana Jerončić, Matko Marušić and Ana Marušić, BMC Medical Research Methodology 2012, 12:189, *Why do you think you should be the author on this manuscript? Analysis of open-ended responses of authors in a general medical journal*
- Bryan Dotson and Richard L. Slaughter, Am J Health-Syst Pharm—Vol 68 Sep 15, 2011, *Prevalence of articles with honorary and ghost authors in three pharmacy journals*
- Maureen Shawn Kennedy, Jane Barnsteiner, & John Daly, Journal of Nursing Scholarship, 2014; 46:6, 416–422. *Honorary and Ghost Authorship in Nursing Publications*
- Yayoi Yukawa, Chisato Kitanaka and Mieko Yokoyama, International Journal of Japanese Sociology 12016, 2014, Number 23. *Authorship Practices in Multi-Authored Papers in the Natural Sciences at Japanese Universities*
- 北仲千里・横山美栄子, 2012, 「ハラスメントや性差別を生み出す各学問分野の構造分析」(科学研究費補助金・基盤研究 (C) 課題番号21510288・研究代表者: 北仲千里)
<https://kaken.nii.ac.jp/pdf/2011/seika/C-19/15401/21510288seika.pdf> および広島大学リポジトリ <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00035279>

【その他の文献等】

- Rennie, D., Yank, V., & Emmanuel, L. (1997). Journal of the American Medical Association, 20, 579–585. *When authorship fails: A proposal to make contributors accountable.*
- Raj Bhopal, Judith Rankin, Elaine McColl, Lois Thomas, Eileen Kaner, Rosie Stacy, Pauline Pearson, Brian Vernon, BMJ 1997;314 (April). *The vexed question of authorship: views of researchers in a British medical faculty*
- Joost P. H. Drenth, JAMA 1998; 280: 219-221, *Multiple*

Authorship: The Contribution of Senior Authors
 Eugen Tarnow, Science and Engineering Ethics (1999)
 5,73-88, *The Authorship List in Science-Junior*
Physicists' Perceptions of Who Appears and Why
 Eugen Tarnow, Science and Engineering Ethics (2002),
Coauthorship in physics
 William B. Weeks, Amy E. Wallace, B.C. Suratt Kimberly,
 Social Science & Medicine 59 (2004) 1949-1954.
Changes in authorship patterns in prestigious US
medical journals
 Ana M Garcia, J Epidemiol Community Health,
 2004,58:731-733, *Sixth version of the "Uniform*
Requirements for Manuscripts Submitted to
Biomedical Journals" : lots of ethics, some new
recommendations for manuscript preparation
 科学技術・学術政策研究所 (NISTEP), 2004, 「科学技術
 指標—日本の科学技術の体系的分析 - 平成16年版」
 Laurence J. Hirsch, Mayo Clinic Proceedings, 2009; 84
 (9):811-821, *Conflict of Interest, Authorship, and*
Disclosures in Industry-Related Science Publications:
The Tort bar and Editorial Oversight of Medical
Journals
 Magne Nylennal, Frode Fagerbakk and Peter Kierulf,
 BMC Medical Ethics 2014, *Authorship: attitudes and*
practice among Norwegian researchers
 北仲千里, 2014, 『ジェンダーと法』11巻, 「ハラスメン
 トを生み出す大学・研究の場の構造」
 Barry Bozeman and Jan Youtie, Science Engineering
 Ethics (2015) pp 1-27, *Trouble in Paradise:*
Problems in Academic Research Co-authoring
 山崎茂明, 2015, 『科学論文のミスコンダクト』丸善出版
 北仲千里, 横山美栄子, 湯川やよい (学会報告)
 2012年11月03日, 第85回日本社会学会大会一般報告,
 「日本の自然科学研究者の研究倫理—国際基準と「共
 著者」の実態に関する一考察—」

【謝辞】

東北大学羽田貴史先生には、投稿の機会を与えてい
 ただき、心より感謝申し上げます。愛知淑徳大学山崎
 茂明先生には、貴重なご助言、ご示唆をいただきまし

た。また本研究は、公益財団法人二十一世紀文化学術
 財団の学術奨励金の助成を受けて行ったものです。

「不同意」行為産出における日本語学習者の意思決定過程

—回顧的口頭報告データの考察—

堀田 智子^{1)*}, 吉本 啓²⁾

1) 東北大学国際文化研究科, 2) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

外国語でコミュニケーションを成功させるためには、状況や対人関係などに応じ適切に使用できる「語用論的能力」も合わせて習得する必要がある。第二言語学習者（以下、学習者）の言語能力のうち、語用論的能力の解明に関わる研究分野は「中間言語語用論（Interlanguage Pragmatics）」と呼ばれ、「依頼」や「断り」など特定の発話行為における学習者の言語使用を目標言語の母語話者と比較することにより、その特徴を明らかにする研究が数多く行われてきた。また学習者言語に影響を与える要因として、母語や学習環境、目標言語の習熟度などを中心に様々な考察が行われてきた。しかしながら学習者が選択し得る言語的オプションは母語話者に比べ限られており、述べたいことの全てを言語化し産出する（できる）とは限らないことから、言語産出時の意思決定過程も併せて検証する必要がある。

本研究で注目する「不同意」行為は、「非優先的応答（Dispreferred Response）」（Levinson 1983）、つまり「聞き手にとって好ましくない応答」や「聞き手のフェイスを侵害する発話行為（Face Threatening Act; FTA）」（Brown and Levinson 1987）の一つであるとされ、様々な言語的ストラテジー（沈黙や明確化要求、部分的同意、質問など）が用いられることが指摘されている。これらのことから「不同意」行為は、複雑な発話行為であるといえ、適切に遂行することは、学習者はもとより母語話者にとっても容易なことではない。

学習者は目標言語で「不同意」行為を遂行するにあ

たり、どのような意思決定過程を経て言語を産出しているのだろうか。学習者は目標言語のどのような知識を頼りに語用論的選択を行っているのだろうか。本研究では、主に東北大学・東北大学大学院の日本人学生および留学生を対象に行った会話調査に基づき、留学生の語用論的特徴の概要を報告する。また回顧的口頭報告（Retrospective Verbal Report）データに基づき、表面化された言語使用に内在する学習者の意思決定過程を探る。

2. 先行研究と問題の所在

2.1 学習者の「不同意」行為

学習者の「不同意」行為に関する研究は、「依頼」行為や「断り」行為、「謝罪」行為などに比べ、その数は限られている。以下では、Beebe and Takahashi (1989) と Kobayakawa and Umino (2009) を挙げる。

Beebe and Takahashi (1989) は、日本人英語学習者とアメリカ人英語母語話者による自然会話および談話完成テスト¹⁾（上下関係を組み合わせた場面）の回答結果をデータとして、「不同意」行為の特徴を考察した研究である。分析の結果、日本人学習者はアメリカ人英語母語話者に比べ明示的な批判が多いこと、また日本人学習者とアメリカ人英語母語話者は「不同意」として機能する「質問」を用いる点で類似していると報告している。そして上記の結果に影響した要因として、母語の社会言語的知識が転移した可能性、言語能力の不足、「アメリカ人は直接的だ」というステレオタイプに基づく心的収束（Psychological Convergence）

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学国際文化研究科 tomorc@hotmail.com

の可能性を挙げている。

日本語学習者を対象としたKobayakawa and Umino (2009)は、談話完成テストおよび日本語によるフォローアップ・インタビューにより、学習者が使用するストラテジーの特徴とその背景にある意識を探った。分析の結果、学習者の「不同意」行為では、控え目表現や言い訳、理由説明、代案の確認要求などの使用頻度が高いことが分かったとしている。そしてストラテジーの選択には、発話相手の社会的地位や年齢、「事実」あるいは「意見」といった先行発話の内容だけでなく、相手に見せたい自己イメージ、相手と構築したい関係のタイプなどの要因が影響すると報告している。

2.2 発話行為における学習者の意思決定過程

中間言語語用論では、目標言語での言語使用に影響する要因を探るため、発話の文脈的要因（例：会話参加者間の対人関係）をはじめとするメタ語用論的知識を評価尺度法によって測る研究が数多く行われてきた。しかし言語化プロトコル（Verbal Protocol）を用い、発話行為遂行時における学習者の意思決定過程を詳細に調査した研究は限定的である。

Cohen and Olshtain (1993)は、ヘブライ語を母語とする（あるいは母語レベルの）英語上級学習者を対象に、ロール・プレイ（「謝罪」行為、「不平」行為、「依頼」行為）の後、インタビュー調査を行った。分析の結果、主に以下3点を明らかにしている：（1）大多数の学習者は、発話行為遂行に先立ち語用論的規範の査定（例：「謝罪」時に理由説明を行うか否か）や発話の計画（例：対人関係を優先的に配慮する）を行うが、約2割は評価も発話計画も行わない、（2）英語で発話計画および発話をする学習者が最も多く、母語で発話計画を行った後に英語に翻訳する学習者、母語で計画し英語で発話する学習者が続く、（3）文法や発音に注意を向ける学習者は少ない。

Félix-Brasdefer (2008)は、アメリカ人スペイン語上級学習者を対象に、ロール・プレイ（「断り」行為）の後、インタビュー調査を行った。分析の結果、主に以下3点が明らかになったとしている：（1）多くの学習者が対人関係に応じた「（断りの）理由説明」の計画や相手の感情に注目する、（2）スペイン語で思

考する学習者が最も多く、スペイン語と英語を併用する学習者、英語で思考する学習者が続く、（3）目標言語の語用論的規範と母語のそれとの相違に気づいている学習者もいるが、気づいているからといって、必ずしも十分な談話スキルをもっているとはいえない。

2.3 まとめと問題提起

上述のように、「不同意」行為における学習者の言語使用には、母語の影響をはじめ様々な要因が作用することが明らかになっている。しかし日本語学習者を対象にした研究、言語産出時の意思決定過程に注目した研究は非常に限定的であり、十分な考察が行われてきたと言えない。産出された言語と意思決定過程との包括的な検証は、中間言語形成に関わる一要因を検討するうえで重要だと思われる。

3. 研究目的と意義

本研究では、「不同意」行為における日本語学習者の語用論的特徴を明らかにするとともに、言語産出時の意思決定過程を分析、考察し、言語使用に影響を与える可能性を探る。主な研究課題は、以下の3点である。

- I. 「不同意」行為を産出するにあたり、学習者はどのような言語（母語あるいは目標言語）で思考するのか。
- II. 「不同意」行為の産出時に、どのような点に留意するのか。
- III. どのような日本語の語用論的規範に則って「不同意」行為を産出するのか。

言語産出時の意思決定過程の解明を試みることは、その背景にある学習者の精神活動だけでなく、言語現象のより深い分析を可能にし、さらに教室内での指導にも示唆を与えるものと思われる。本研究を通じて、中間言語語用論だけでなく日本語教育への応用可能性を探る。

4. 研究方法

4.1 調査の概要と参加者

2011年4月から2013年1月にかけて、東北大学、東

北大学大学院および仙台市内の日本語学校で、会話調査（ディスカッションと回顧的口頭報告）を行った（データの収集方法については、次節で詳述する）。

調査参加者は、中国語を母語とする日本語上級学習者、日本語母語話者、中国語母語話者²⁾であり、全員が学生である。学習者の日本語レベルは日本語能力試験の1級あるいはN1に合格している上級であり、母国および日本での平均学習歴は約2年10ヶ月、日本での平均滞在期間は約1年1ヶ月である。また中国語母語話者の平均滞日期間は、約3ヶ月である。ディスカッションの参加者の内訳は、以下の3グループ（各20組）である：①日本語母語話者同士のペア（使用言語：日本語）、②中国語を母語とする日本語上級学習者と日本語母語話者のペア（使用言語：日本語）、③中国語母語話者同士のペア（使用言語：中国語）。本研究の中心的データとなる回顧的口頭報告では、②の日本語学習者20名を分析対象者としている。

4.2 データの収集方法

データの収集は、ディスカッションと回顧的口頭報告によって行った。

ディスカッションは、「不同意」行為を誘出することを目的とし、調査参加者全員の計120名（20組40名、3グループ）を対象に実施した。具体的には、「砂漠で遭難した時」（柳原 2003）を参考に作成したタスク・シート（燃え盛る飛行機の中から取り出すべき12個の品物の優先順位を決める）に基づき、会話参加者が互いの意見を聞きながら合意形成を目指すよう指示した。会話時間は20分を目安としたが、結論がでたときに自由に終了するように指示した。より自然な会話データを収集するためである。

回顧的口頭報告は、本研究の中心的研究課題である言語産出時の意思決定過程を解明することを目的とし、日本語学習者20名を対象に実施した。回顧的口頭報告は内省的手法（Introspection）の一種であり、問題やタスクを完成させる際に頭に浮かんだことを、タスク終了後に個別に質問することにより、言語化プロトコルを収集する（Mackey and Gass 2005）。実際に与えられた状況をどのように理解し、その理解がどのように回答に影響したのか、どのように発話を計画し

たのか、などを知ることができるため、有益だとされる（Cohen 2004）。

本研究では客観的に量的データを得られる半構造化インタビューを採用し、調査者である筆者が同席の上、学習者の母語（中国語）で実施した。主な質問項目は、Robinson（1992）を参考に決定した以下の3点である：（1）「不同意」行為遂行時に思考に用いた言語、（2）「不同意」行為中に留意した点、（3）日本語の語用論的知識。インタビューは、可能な限りディスカッションの直後に行ったが、参加者の都合により行えない場合は、インタビュー当日に、録画したディスカッションの映像を見せ、当時の記憶を呼び戻してから実施した。

4.3 分析方法

得られた全ての発話データ（ディスカッションおよび回顧的口頭報告）は、文字化作業を行い、分析データとした。中国語のデータは、まず日本語能力試験1級に合格している中国語母語話者が翻訳し、その後、日本人通訳案内士資格保持者が校正作業を行った。以下では、「不同意」行為の分析方法、回顧的口頭報告の分析方法について、それぞれ順に述べる。

4.3.1 「不同意」行為

本研究では、グループ間での比較を行いやすくするため、ペアである両名の発話ではなく、一方の話者のみをベースとして固定し、そのベース話者の言語表現を分析対象とした。分析対象および各グループの略称は以下の通りである。

- ①日本語母語話者のペア：一連の会話で最初に「不同意」を述べる日本語母語話者（以下、JJ）の発話
- ②中国語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者のペア：学習者（以下、CJ）の発話
- ③中国語母語話者のペア：一連の会話で最初に「不同意」を述べる中国語母語話者（以下、CC）の発話

「不同意」行為を構成する全ての発話文³⁾は、「主要部」（Head Act）と「補助部」（Supportive Move）に分類した。「主要部」とは、「不同意」というFTAが

実際に発話効力を持つ構成要素である。また「補助部」とは、「不同意」行為の効力を軽減し（「外的修正」）、出現位置によっては「遅延」や「前置き」などとして機能する構成要素である。その後、Pomerantz (1984) と Rees-Miller (2000) を参考にしながら、「主要部」は3つの戦略（① {反対意見}, ② {代案提示}, ③ {理由提示}）に、「補助部」は5つの戦略（④ {肯定的意見}, ⑤ {意見保留}, ⑥ {情報要求}, ⑦ {明確化要求}, ⑧ {その他}）に、それぞれ下位分類した。

分類した戦略は、まずその出現頻度を3グループ（JJ, CJ, CC）間で比較した。次に日本語に関してはNittono (2003) を、中国語に関してはRue and Zhang (2008) と 彭 (2012) を参考にしながら、主要部のFTAを緩和させる言語形式（例：「～じゃない?」, 「思う」, 「觉得（思う）」, 「也（まあ）」など）を抽出し、発話内容とイントネーションとを考慮しながら、ヘッジとして認定した。認定した全てのヘッジは、その使用率をカイ二乗検定により3グループ（JJ, CJ, CC）間で比較した。

4.3.2 「不同意」行為産出時の意思決定過程

フォローアップ・インタビューを通じて収集した回顧的口頭報告データは、日本語訳に基づき、以下の手順で系統的な内容分析（Dörnyei 2003；八島・竹内 2006（監訳））を行った：（1）各回答のうち、明確な意味をもつ要素、内容のあるキーワードを見つけ出し、それらにマークを付けていく、（2）マークを付けた要素や発言をもとに上位概念をつくる、（3）（2）でまとめた概念グループを数量化する。

5. 結果と考察

全ての発話データの概要は、表1の通りである。

表1 発話データの概要

	JJ	CJ	CC
ディスカッションの平均時間（分）	21	21	18
インタビューの平均時間（分）	—	16	—
「不同意」行為の数	75	77	70

JJ, CJ, CCの各グループの会話数は、合計60（JJ: 20, CJ: 20, CC:20）である。ディスカッションの平均時間は、JJとCJが約21分、CCが約18分である。またCJに対して行ったフォローアップ・インタビューの平均時間は1人あたり約16分である。ディスカッション中に観察された「不同意」行為の合計は、JJが75, CJが77, CCが70である。

以下では、「不同意」行為における学習者の語用論的特徴（戦略とヘッジの使用率）について、概略を報告した後、本稿の中心課題である学習者の意思決定過程（思考に用いた言語、留意点、日本語の語用論的知識）について、それぞれ順に述べる。また必要に応じて、学習者が実際の「不同意」で産出した言語表現の例を示す。表記中の網掛け部分はヘッジを、下線部（波線部）は特に注目すべき箇所を示す。なおインタビューは全て中国語で行ったが、校正後の日本語のみを示す。調査対象者を示すコードの説明は以下の通りである。1文字目と2文字目のアルファベットはグループ（JJ：日本語母語話者, CJ：中国語を母語とする日本語学習者, CC：中国語母語話者）、3文字目は性別（F：女性, M：男性）、数字は参加者の番号、6文字目は話者（J：日本語母語話者, C：日本語学習者）である。

5.1 学習者の語用論的特徴の概略

本節では、学習者（CJ）の戦略とヘッジの使用率に注目し、目標言語（日本語）母語話者（JJ）および学習者母語（中国語）の母語話者（CC）と比較しながら、その語用論的特徴について述べる。

まず「不同意」行為全体で使用された各戦略の使用頻度を、表2に示す。

表2 ストラテジーの使用頻度

	ストラテジー	JJ	CJ	CC
主要部	{理由提示}	42	85	119
	{反対意見}	56	29	53
	{代案提示}	44	31	36
補助部	{肯定的意見}	10	12	10
	{情報要求}	10	24	13
	{意見保留}	8	4	7
	{明確化要求}	6	19	5
	{その他}	4	10	2
合計		180	214	245

全グループとも、主要部が補助部を上回った。また全ストラテジーのうち、JJは「いや」「違うかな」などの「反対意見」が56 (31.1%)と最も多く、「代案提示」(44, 24.4%), 「理由提示」(42, 23.3%)が続いた。それに対しCJは、「理由提示」が85 (39.7%)と最も多く、「代案提示」(31, 14.5%), 「反対意見」(29, 13.6%)が続いた。CCはCJと同様に「理由提示」が最も多く(119, 48.6%), 「反対意見」(53, 21.6%), 「代案提示」(36, 14.7%)が続いた。補助部に関しては、CJはJJやCCと異なり、「情報要求」(24, 11.2%)や「明確化要求」(19, 8.9%)を多用していた。

このように全グループは、FTAを行使する「主要部」の使用頻度が「補助部」に比べ高い点で類似していた。しかし主な相違点として、以下の2点が明らかになった：(1) 主要部では、JJは3つのストラテジー（「反対意見」、「代案提示」、「理由提示」）の使用頻度がどれも高いのに対し、CJおよびCCは「理由提示」の使用頻度が特に高い、(2) 補助部では、JJとCCでは「情報要求」や「肯定的意見」が、CJでは「情報要求」、「明確化要求」が高い。以上のことから、CJは「理由提示」の多用という点で、母語の影響を強く受けていることが分かった。また同時に、JJでもCCでも使用頻度が高くない補助部を多用することが明らかになった。

次に、ヘッジの使用率の分析結果を表3に示す。

表3 ヘッジの使用率

対象者	「使用」の 主要部	「非用」の 主要部	合計
JJ	57 (40.1)	85 (59.9)	142 (100)
CJ	36 (24.8)	109 (75.2)	145 (100)
CC	66 (32.2)	139 (67.8)	205 (100)

() 内は全発話文に占める割合を示す

「不同意」行為を構成する主要部の発話文は、JJが142、CJが145、CCが205だった。そのうちヘッジを使用する主要部は、母語を問わず、使用しない(「非用」)主要部の方が、使用する(「使用」)主要部より多かった。しかし「使用」の主要部が全発話文に占める割合は、JJが最も多く(57, 40.1%), CC(66, 32.2%), CJ(36, 24.8%)が続いた。またカイ二乗検定の結果、JJはヘッジを使用する主要部が、CJは使用しない主要部「非用」

が5%水準で有意に多い($\chi^2(2) = 7.7, p < 0.05$)ことが明らかになった。このようにCJは、JJやCCに比べヘッジの使用頻度が統計的に低いことが分かった。本結果は、目標言語でのヘッジの運用の難しさを示すものである。

以上をまとめると、CJが「不同意」行為中に産出するストラテジーおよびヘッジの使用は、部分的に母語の影響(「理由提示」の多用など)がみられるものの、JJともCCとも異なる学習者特有の特徴(「明確化要求」や「情報要求」の多用、ヘッジの過少使用)があると言える。

5.2 「不同意」行為産出時の意思決定過程

本節では、学習者へのインタビュー結果をもとに、学習者の意思決定過程(思考に用いた言語、留意点、日本語の語用論的知識)が「不同意」行為の産出にどのように影響したのかを探る。

5.2.1 思考に用いた言語

回答結果は、4つのカテゴリーに分類された。結果を表4に示す。

表4 思考に用いた言語

カテゴリー	回答数 (%)
日本語	13 (65)
日本語と中国語の両方	4 (20)
中国語	2 (10)
不明	1 (5)
計	20 (100)

() 内は、全回答に占める割合を示す

最も回答数が多かったのは「日本語」である(回答数13)。次に多かったのは「日本語と中国語の両方」(回答数4)で、「中国語」(回答数2), 「不明」(回答数1)が続いた。

「日本語」と回答した学習者は、(1)のように中国語から日本語への翻訳というプロセスはなく、日本語で思考し、そのとおりに日本語で話したと述べていた。

(1) 【CJF03C】

私は何か言いたい時、まず中国語に翻訳して中国語

から日本語に翻訳するプロセスがないです。直接、日本語で言います。どの単語をどう翻訳するか気にせず、日本語で直接話します。

「日本語と中国語の両方」と回答した学習者は4名で、難易度の高い語彙、複雑な内容、因果関係などを表す場合に、日本語と中国語の両方で思考すると述べていた。CJF06Cは、(2)のようにディスカッションで扱ったテーマの難しさを挙げ、複雑な内容の場合には主に中国語で思考すると述べていた。

(2) 【CJF06C】

もし簡単な内容だったら日本語で直接に対応できますが、もし元々難しい話題だったら、どの言語で考えようと、それを考えること自体が難しいと思います。言葉の問題じゃないです。(中略)やはり中国語のほうが多いと思います。

(2)を述べたCJF06Cが産出した「不同意」の一例を(3)に示す。CJF06JとCJF06Cはウォッカの重要性について話し合っている。「ウォッカはアルコールなので燃やせる」と述べるCJF06Jに対し、CJF06Cは「(アルコール度数が)40度で…」とCJF06JとCJF06Cが共有している情報に言及し(「理由提示」)、その後続けて、「反対意見」を示している。このようにCJF06Cは、CJおよびCCで使用頻度の高い「理由提示」を産出した全ての「不同意」行為で多用していた。

(3) 【CJF06】

話者	発話内容	反応
CJF06J	でもアルコールだったら..	(先行発話)
CJF06C	夜の.	
CJF06J	燃やす, 燃やせるじゃん.	(先行発話)
CJF06C	え, 40度で…, たぶん, 燃やせないかな.	{理由提示} {反対意見}
CJF06J	うそ, なんで?.	
CJF06C	え, 40で…, ま, 分かんない, あはは <笑い>.	{理由提示} {意見保留}

「中国語」と回答したのは、2名である。回答例を(4)に示す。

(4) 【CJF07C】

頭の中では中国語で考えていましたが, 話す時は直接に日本語で話しました。

上記の回答例(4)を述べたCJF07Cが産出した「不同意」行為の一例を(5)に示す。CJF07JとCJF07Cは、傘の重要性について話し合っている。「(鏡よりも)傘のほうが…(重要だ).」と控えめに述べるCJF07Jに対し、CJF07Cは傘の用途を尋ねた(「情報要求」)後、「傘は、砂漠で(救援を呼ぶための目印としては)小さすぎる。」と不同意の「理由提示」をしているが、ヘッジを含む終助詞を全く使用せず断定的に述べている。

(5) 【CJF07】

話者	発話内容	反応
CJF07J	あー, どうでしょうね, でも, 傘, 傘の方が….	(先行発話)
CJF07C	傘はどう使う?, 例えば.	{情報要求}
CJF07J	えー, 傘でも, こう<右手を上げて>上から見れば目印に.	
CJF07C	でも, 砂漠ーに対して, 1つの傘は小さすぎ.	{理由提示}

上述のように、過半数以上の学習者は目標言語である「日本語」で思考し、「日本語と中国語の両方」あるいは「中国語」で思考し日本語に翻訳する学習者もいることが分かった。

以下では、上述の回答結果について考察する。20名中13名の学習者は「日本語」で思考していたが、4名の学習者は「日本語と中国語の両方」、2名の学習者は「中国語」で思考し日本語に翻訳すると述べていた。これらは、目標言語と母語(あるいは母語話者レベルの言語)の両方で発話の計画を行う学習者が最も多かったとするCohen and Olshtain (1993)や、目標言語よりも母語あるいは目標言語と母語の両方で思考した学習者の方が多かったとするFélix-Brasdefer (2008)と異なる結果である。その原因としては、次の2点が考えられる。1点目は、分析対象とする発話行為の違いである。本研究では「不同意」行為を対象としたが、Cohen and Olshtain (1993)では「謝罪」行為、「不平」行為、および「依頼」行為を、Félix-Brasdefer

(2008)では「断り」行為を対象としている。また本研究では実際に「親しい関係」にある日本人とのやりとりをデータとしており、対人関係を変数に加えたCohen and Olshtain (1993)やFélix-Brasdefer (2008)とは異なる。したがって、両研究の調査参加者には、本研究の参加者以上に様々な点への配慮が求められ、それ故に、母語（あるいは母語話者レベルの言語）で思考、発話の計画を行わざるを得なかった可能性がある。2点目は、学習環境の違いである。本研究では、目標言語が話されている日本に滞在、つまり第二言語環境下にある学習者を対象としているが、Cohen and Olshtain (1993)とFélix-Brasdefer (2008)では目標言語が話されている国以外の地域での学習、つまり外国語環境下にある学習者を対象としている。語用論的能力は、第二言語環境下にいるからという理由のみで促進されるわけではない。しかし少なくとも、教室内外の日々の生活において否応なしに目標言語にさらされる。第二言語環境下にある本研究の学習者は、目標言語である日本語で思考したことにより、日本語の語用論的知識にアクセスしやすかったと考えられる。

また学習者個人に注目し、「不同意」行為で産出された言語表現をあわせて考察すると、「日本語」で思考すると回答した学習者の発話は個人差が大きく顕著な傾向がみられなかったが、「日本語と中国語の両方」あるいは「中国語」と回答した学習者の発話は、{理由提示}を過剰に使用する点、ヘッジを過小に使用する点など、JJとはもちろん、日本語で思考すると回答した学習者ともやや異なる傾向がみられた。これらのことから、学習者の言語使用には、思考に用いた言語が影響を与えていると思われる。

5.2.2 「不同意」行為中に留意した点

回答結果は、7つのカテゴリーに分類された。結果を表5に示す。

表5 「不同意」行為中の留意点

カテゴリー	回答数 (%)
特になし	9 (45%)
補助的手段の使用	3 (15%)
待遇表現	3 (15%)
場の雰囲気	2 (10%)
文法や語彙	1 (5%)
相手の発話内容の把握	1 (5%)
相手の合意を得ること	1 (5%)
計	20 (100%)

() 内は、全回答に占める割合を示す

最も多かったのは「特になし」である（回答数9）。次いで「補助的手段の使用」と「待遇表現」（それぞれ回答数3）が多く、「場の雰囲気」（回答数2）が続いた。他には、「文法や語彙」、「相手の発話内容の把握」、「相手の合意を得ること」（それぞれ回答数1）があった。

「特になし」と回答したCJF08Cは、(6)のように日常会話と同様に会話を進めたと述べていた。

(6) 【CJF08C】

そんなに注意しませんでした。 とても普段通りにやりました。

「特になし」に続いて多かった「補助的手段」には、ジェスチャーや表情などのメタ言語的手段、簡潔な表現、図示、漢字などが含まれる。「補助的手段」とした学習者は、(7)のように、自分の意見や情報の伝達を正確に行うため、あるいは誤解を回避するため、ボディ・ランゲージや表情などを使用するよう留意したと述べていた。

(7) 【CJF07C】

外国人だから、ボディ・ランゲージもちょっとつけました。 つまり表情を豊かにして意思を伝えました。もし私が何か言葉を間違えたら、誤解されますから、もし表情で表したら、今回のように、彼女はもっと理解してくれるでしょう。

「待遇表現」については、回答した3名とも(8)のように敬語の重要性について述べていた。

(8) 【CJF09C】

相手が自分より年上あるいは、敬語を使わなければいけません。 この点を比較的重視します。

(8)を述べたCJF09Cは「親しい友人」関係にある日本人CJF09Jと共に本調査に参加した。しかし実際には、日本人CJF09JはCJF09Cより11歳年上であり、同じ研究室に所属する先輩でもある。CJF09Cは約16分間のディスカッションにおいて、敬語を使用しないながらも、会話の開始から最後まで(9)のように「です」「ます」と敬体を使用していた。これは、「待遇表現」への意識が反映された発話であると考えられる。

(9) 【CJF09C】

話者	発話内容	反応
CJF09J	で、動物も、火、ちょっと、火で焼いて、焼いてね、食べたりするときにー、なんか火を作ってー、紙燃やして火を作ってー、それで調理できるかなと思って。	(先行発話)
CJF09C	はい、ただこの鏡さー、その鏡、火をつけますか、なんか、鏡はー、あれ、なんか、えー、必ずー、真ん中は1番厚い、周りは、ちょっと、浅い、それ、その種類の鏡は火をつけますけど、普段の鏡はどうかかな、化粧用の鏡ですよ。	{理由提示} {理由提示} {理由提示}

上述のように、20名中9名の学習者は、設定したディスカッションのテーマの難しさを指摘し、「特になし」と回答していた。また、そのような難しさから、メタ言語的手段や簡潔な表現など「補助的手段」を使用するよう心掛けていた学習者(3名)、「相手の発話内容の把握」(1名)や「相手の合意を得ること」(1名)に留意した学習者5名は、自分の意見や情報を正確に伝達させる、相手の誤解を回避するように努めていた。「待遇表現」や「場の雰囲気」とポライトネスや会話の円滑な進行に関して述べる学習者は、5名だった。

「適切な文法表現や語彙」と述べる学習者は、わずか1名だった。これらは、具体的な戦略や、聞き手への配慮などについての回答が多かったとするFélix-Brasdefer(2008)とは異なるものであるが、これにも、対象とした発話行為の違いが影響したと思われる。本研究で扱った「不同意」行為は、Félix-Brasdefer(2008)で扱った「断り」行為とは異なり、会話参加者間の合意形成を図ることを最終目的としている。また雑談や意見を述べ合うだけのディスカッションのように他者への配慮が優先される「不同意」行為とは異なる。したがって、本研究で行った課題達成型タスクでは、対人配慮よりも合意形成という目的が優先された可能性が高い。また「待遇表現」や「場の雰囲気」などポライトネスや円滑な会話進行に言及していた学習者は、敬体やフィラー、頻繁なあいづちなどによって、それらを具現化させていた。

5.2.3 日本語の語用論的知識

回答結果は、2つの大分類(文化的側面と言語的側面)に分け、さらに、それぞれについて下位分類を行い、計6つに分けた。結果を表6に示す。複数回答のため、発言の回答数は回答者数の20を上回っている。

表6 日本語の語用論的知識

カテゴリー	回答数(%)
文化的側面 17 (51.5%)	
他者の立場や意見、感情に配慮	9 (27.3%)
意見を主張、強調しない	6 (18.2%)
協調性がある	2 (6.1%)
言語的側面 16 (48.5%)	
曖昧・婉曲・間接的表現の選好	11 (33.3%)
親疎関係によって異なる	4 (12.1%)
個人差あり	1 (3.0%)
計 33 (100.0%)	

()内は、全回答に占める割合を示す

まず2つの大分類のうち、「文化的側面」は回答数17(51.5%)、「言語的側面」は回答数16(48.5%)と、ほぼ同数だった。「文化的側面」には、「他者の立場や意見、感情に配慮」や「意見を主張、強調しない」、「協調性がある」が分類された。「言語的側面」では「曖昧・

婉曲・間接的表現の選好」,「親疎」,「個人差があり」が分類された。全回答で最も多かったのは,「曖昧・婉曲・間接的表現の選好」で回答数11 (33.3%) だった。次に多かったのは「他者の立場や意見, 感情に配慮」で回答数 9 (27.3%), 「意見を主張, 強調しない」の回答数 6 (18.2%), 他が続いた。また多くの学習者が, 日中両言語の語用論的特質は大きく異なる, あるいは対照的であると述べていた。

以下に示す (10) の CJF01C は, 「曖昧・婉曲・間接的表現の選好」, 「他者の立場や意見, 感情に配慮」, 「意見を主張, 強調しない」の 3 点について述べている。また本調査で与えられたタスクは, 「お互いの損得関係がない」討論だったために比較的率直に話したが, やはり日本人と討論する場合には, 「配慮」が必要だと結論付けている。

(10) 【CJF01C】

昔から, 日本人の会話は, あまり直接的に言わないと感じています。日本語は言葉としても曖昧さがあります。 会話をするとき, 2 人共それぞれの考えを持っていても, 一方に気を遣っています。つまり相手の立場に立って考えて, 片方が言い終わったら「あっ, はいはいはい, そうですね。」と言います。日本人は優しさを感じさせながら, 相手と違う意見を持っていることを分かりにくくさせます。相手の意見を尊重して, 気分を害さないようにして, 自分の意見を主張しないということです。(中略) 実験ではある話題を中心に話し合っていて, お互いの損得問題と関係なく, 相手への配慮はそんなになくても大丈夫だと思ったので, 比較的率直な言い方でした。 でも, 普段日本人と接触するときはこんなに直接的じゃないです。でも, もし中国人と話し合うとしたら, きっとより熱くなって, けんかのような勢いで進めるかもしれません。中国人同士の話し合いは元々こういうものだからです。問題について討論するだけなら, 実際に二人の関係を壊すことではないでしょう。でも, 相手が日本人になると配慮しなければなりません。

(10) を述べた CJF01C の「不同意」の一例を, (11) に示す。CJF01J と CJF01C はウォッカの重要性につ

いて話し合っている。ウォッカの有用性に懐疑的な CJF01J に対し, CJF01C は, 「あ, 本当ですか」と疑念を示し (「明確化要求」), 後続の「不同意」を遅延させている。また主要部では, 「理由提示」で「かな」を, 「代案提示」で「かもしれません」, 「ね」と計 3 つのヘッジを付加し, FTA を緩和させている。これらは, 「日本語には曖昧さがある」, 「他者に対する配慮を示す」という日本語の語用論的知識を言語化したものと考えられる。

(11) 【CJF01C】

話者	発話内容	反応
CJF01J	なんか, お酒を飲むと, けっこう, トイレに行きたくなくなるっていうか, その, なんか, こう, 体の水を出す作用が,,	(先行発話)
CJF01C	あ, 本当ですか.	{明確化要求}
CJF01J	あるんじゃないかなーと思ってー.	(先行発話)
CJF01C	はい.	
CJF01J	だから, あんまり, お酒, よくないのかなーと思って.	(先行発話)
CJF01C	でも, これは人々に 2, これが, 単位 [↑].	{情報要求}
CJF01J	2 リットル [↑].	
CJF01C	2 リットル, 水は 1 人.	{理由提示}
CJF01J	あ, そっかー, なるほど.	
CJF01C	1 リットルだったらー, 足りないかな, そんなに高い, 高い温度なら.	{理由提示}
CJF01J	そうですね, 1 リットルじゃ, 足りない, じゃ, 水分になるかなー, でも.	
CJF01C	じゃ, でも, そしたら, これは 2 番目になる, <u>かもしれません</u> ね.	{代案提示}

上述のように, 学習者は全員, 何らかの日本語の語用論的知識について述べていた。しかし, 日本語の言語習慣を順守する必要性を示す学習者がいる一方で, それらとは一線を画したいと示唆する回答者もいた。(12) は前者の回答例である。

(12) 【CJF04C】

相手が日本人だから, こちらからの思いやりが必要だと思います。私は彼女の気持ちを考えると, 彼女の考えを完全に否定することはできません。(中略) 外

国人なので日本の習慣を守らなければいけないと思います。

(13) は、「日本人のような話し方」とは一線を画したいと示唆する学習者の回答例である。CJF01Cは、日本語および日本人について「曖昧・婉曲・間接的表現の多用」や「他者の立場や意見、感情に配慮」、「意見を主張、強調しない」と述べ、それらは中国人と対照的なものだとして捉えていた。しかし、「自分にはそのような話し方はできない」、「考え方を換えられない」とも述べ、さらに「彼ら（日本人）は自分の意見をもっとはっきり話すべきだ」とも述べていた。

(13) 【CJF01C】

日本人同士が交流したら、そんなに直接に自分の意見を言わないと思います。日本人は、中国人と違って自分の考え方を他人に強要しません。他人を自分と同じ観点に無理やり立たせようとしません、それが違いでしょう。日本人のように過剰に他人の気持ちを配慮するのと違って、中国人は自分の考えに集中します。（中略）私は自分の考えを表したい時でも、日本人のように曖昧に話すことができません。考え方を換えられません。例えば、何か言いたかったら、はっきり自分の意見を言います。（中略）私から見れば、確かに彼らは自分の意見をもっとはっきり話すべきです。

このように日本語の語用論的知識についての回答は多岐にわたったが、大多数の学習者は「他者の立場や意見、感情への配慮」、「曖昧、婉曲、間接的表現の選好」という、言わばステレオタイプとも言える語用論的知識をもっていることが明らかになった。また同時に、上述の日本語の語用論的特徴は母語である中国語のそれとは大きく異なると認識していることも分かった。語用論の観点から異文化コミュニケーションにおける日本語の曖昧表現について考察を行った笹川（1996）によれば、曖昧表現は3つ（発話意図解釈の多義性（Ambiguity）、発話意図解釈の不明確性（Vagueness）、情報の欠如（Generality））に大別でき、留学生はこれら日本語の曖昧性に心理的負担を感じているという。今回のインタビュー結果からは、これら

3つの曖昧表現のうち学習者が具体的にどのような現象に心理的負担を感じ、日本語の語用論的特徴を見出したのかは特定できなかった。本研究のCJの「明確化要求」や「情報要求」といったストラテジーの多用は、対話相手である日本人の発話の曖昧性を排除するべく行った結果であり、聞き手としての語用論的能力の不十分さを補完した結果であると考えられる。しかしヘッジの過少使用は、自身の日本語の語用論的知識を適切に言語化させている学習者が多くなかった可能性、つまり話し手としての語用論的能力の不十分さを示すものといえる。

その一方、学習者の中には、日本語の語用論的規範を認識し、それに順応する必要性を述べる者もいれば、自己のアイデンティティを優先させたいとほのめかす者もいた。話し手の言語使用を社会心理学の観点から論じた「アコモデーション理論（Accommodation Theory）」（Giles and Coupland 1991）では、対話相手の言語的・非言語的特徴に類似させるよう調整することを「収束（Convergence）」、自分との差異を強調することを「拡散（Divergence）」、自分のスタイルを保持することを「維持（Maintenance）」と呼び、これらは対人関係や話し手の属する集団へのアイデンティティ、コミュニケーションの効率への配慮など、様々な要素が絡み合うことによって生じると主張している。第二言語学習者は、「言語を学習する」点で目標言語に対してある程度心理的に「収束」していると言える。しかし先述のインタビューの結果は、「収束」だけではなく「維持」させようとする学習者もいることを示しており、その程度には個人差があることが分かった。このような日本語への心的距離も、「不同意」行為の産出時に影響した可能性がある。

5.2.4 個人別にみる意思決定過程

これまでみてきたように、「不同意」行為産出における学習者の意思決定過程（思考に用いた言語、留意点および日本語の語用論的知識）には、ある一定の傾向があるものの、個人差を認めざるを得ない。表7に20名の学習者別にまとめた回答結果を示す。

表7が示すように、回答内容にはばらつきがみられるが、特に注目すべきは語用論的知識に関してである。

表7 個人別にみる認知プロセス

学習者	思考言語	留意点	語用論的知識					
			曖昧	他者	主張せず		協調性	
CJF01	日本語	なし	曖昧	他者	主張せず			
CJF02	日+中	雰囲気		他者				
CJF03	日本語	なし	曖昧	他者	主張せず	親疎		
CJF04	日+中	補助		他者				
CJF05	日本語	補助	曖昧		主張せず			
CJF06	中国語	把握				親疎		
CJF07	日本語	補助	曖昧					
CJF08	日本語	なし	曖昧					
CJF09	日本語	待遇						個人差
CJF10	中国語	待遇		他者				
CJF11	日本語	なし	曖昧					
CJF12	日本語	なし	曖昧					
CJF13	日+中	待遇	曖昧	他者			協調性	
CJM01	日本語	なし	曖昧	他者	主張せず			
CJM02	日本語	なし				親疎		
CJM03	日本語	なし		他者				
CJM04	日本語	合意						個人差
CJM05	日本語	雰囲気	曖昧		主張せず			
CJM06	不明	なし	曖昧		主張せず			
CJM07	中国語	文法等		他者		親疎		

「思考言語」:「日+中」とは「日本語と中国語」を示す

「留意点」:「補助」とは「補助的手段」を,「なし」とは,「特になし」を,「雰囲気」とは「場の雰囲気」を,「把握」とは「発話内容の把握」を,「合意」とは「相手の合意を得ること」を,「文法等」とは「文法や語彙」を示す.

「語用論的知識」:「曖昧」とは「曖昧・婉曲・間接的表現の多用」を,「他者」とは「他者の立場や意見・感情への配慮」を,「主張せず」とは「意見を主張・強調しない」を,「親疎」とは「親疎関係によって異なる」を示す.

20名の学習者のうち,16名が「曖昧・婉曲・間接的表現の多用」,「他者の立場や意見・感情への配慮」,「意見を主張・強調しない」のいずれかを回答していた.残りの4名のみが,「親疎関係によって異なる」あるいは「個人差あり」と回答していた.また,思考に用いた言語を「日本語+中国語」あるいは「中国語」と回答した学習者6名は,「他者の立場や意見・感情への配慮」を除き,他の学習者ほど「曖昧・婉曲・間接的表現の多用」など他の点について言及していなかった.

6. 結論と今後の課題

本研究では,回顧的口頭報告をもとに,「不同意」行為を遂行する際の学習者の意思決定過程を探った.分析の結果,以下4点が明らかになった.

- (1) 当該の発話行為中,過半数の学習者は「日本語」で思考するが,「日本語と中国語の両方」で思考す

る学習者,「中国語」で思考し日本語に翻訳する学習者もいる.

- (2) 言語産出時に「補助的手段」の使用や「相手の発話内容の把握」により意見や情報の正確な伝達に留意する学習者や,「待遇表現」や「場の雰囲気」などポライトネスや会話の円滑な進行に留意している学習者もいる.

- (3) 日本語の語用論的知識に関して,学習者の多くは「他者の立場や意見・感情に配慮する」という文化的側面や「曖昧・婉曲・間接的表現の多用」といった言語的側面を認識しており,母文化あるいは母国語とは大きく異なると捉えている.

- (4) 日本語で思考し,語用論的知識をもっている,必ずしもその語用論的規範に基づき言語を使用する(できる)とは限らない.

また学習言語には,思考に用いる言語や留意点,日

本語の語用論的知識、学習者の目標言語に対する心的距離も影響することが示唆された。

本研究課題で用いた口頭報告は、被験者の言語処理過程に注目するため、その過程における精神活動を正確に測定することはできない、との批判もある (Seliger 1983)。しかし Robinson (1992) が指摘するように、口頭報告は、「意識的な言語処理過程と短期記憶に蓄積された知識へより直接的にアクセスする上では、妥当な方法 (a valid means of gaining more direct access to the conscious language processing and knowledge which is stored in short-term memory)」(Robinson 1992: 31, 清水 2009 訳) である。

本研究の結果から、学習者の意思決定過程が言語使用に影響を与える可能性が高いこと、また目標言語社会への順応を重視する者もいれば、自分自身の発話スタイルを優先させたいと考える者もいることが明らかになった。このような結果をふまえ、教師は一方的な教示を行うのではなく、学習者の意思決定過程に配慮しながら、学習者の「メタ語用論的能力 (Metapragmatic Ability)」, つまり言語使用を意識的に分析する能力を成長させるための様々な工夫を行うことが必要である。

注

- 1) 談話完成テスト (Discourse completion test: DCT) とは、研究対象である発話行為を誘出するための筆記アンケートである。実施が容易であり、データ分析が効率的に行われることから、中間言語語用論で最もよく使われてきたデータ収集法である。
- 2) 一部の中国語母語話者は、来日後、日本語の学習を始めていたが、日本語でディスカッションを行うまでのレベルには至っていなかった。したがって、中国語母語話者のデータとして扱うことは問題がないと思われる。
- 3) 本研究では、宇佐美 (2011) にしたがって、「発話文」を「会話という相互作用の中における「文」と定義する。いわゆる「1 語文」や、述部が省略されているもの、あるいは、最後まで言い切らない「言いさし文」など、構造的に「文」が完結していない発話は、話者交替や間などを考慮した上で「1 発話文」であるか否かを判断した。

謝辞

本研究は、平成27年度東北大学高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費を利用し、また東北大学大学院国際文化研究科附属言語脳認知総合科学研究センターの援助を受けた研究成果の一部です。ここに記して感謝申し上げます。

さらに本稿は、2014年度第25回第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会において発表した内容を加筆・修正したものです。貴重なコメントを頂いた匿名査読者の方々と編集委員の方々に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 宇佐美まゆみ (2011) 「改訂版: 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2011年度版」
- 笹川洋子 (1996) 「文化の視点からみた日本語の曖昧性—在日外国人留学生調査より」『日本語教育』89, 52-63.
- 清水崇文 (2009) 『中間言語語用論概論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』東京: スリーエーネットワーク.
- 彭国躍 (2012) 「中国語モダリティの機能体系—Palmer モデル適用の試み」『モダリティと言語教育』東京: ひつじ書房.
- 柳原光 (2003) 『Creative O.D.: 人間のための組織開発シリーズ』東京: 行動科学実践研究会 (プレスタイム).
- Beebe, L. M., and Takahashi, T. (1989) Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition. In S. M. Gass, C. Madden, D. Preston, and L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Vol. 1. Discourse and Pragmatics*, 103-125. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Brown, P. and Levinson, S.C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2004) Assessing speech acts in a second language. In B. Boxer and A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning*, 302-327. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Cohen, A. D., and Olshtain, E. (1993) The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 33-56.
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (八島智子・竹内理恵2006『外国語教育学のための質問紙調査入門: 作成・実施・データ処理』東京: 松柏社).
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008) Perceptions of refusals to invitations: Exploring the minds of foreign language learners. *Language Awareness*, 17 (3), 195-211.
- Giles, H., Coupland, N., and Coupland, J. (1991) Accommodation Theory: Communication, Context, and Consequence. In H. Giles, N. Coupland and J. Coupland (Eds.), *Contexts of Accommodation. Developments in Applied Linguistics*, 1-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kobayakawa, M., and Umino, T. (2009) Mitigation strategies in expressions of disagreement adopted by intermediate learners of Japanese. In Y. Kawaguchi, M. Minegishi and J. Durand (Eds.), *Corpus Analysis and Variation in Linguistics*, 379-392. Philadelphia : John Benjamins Pub.
- Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*, Cambridge: University Press.
- Mackey, A. and Gass, S. M. (2005) *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Nitto, M. (2003). Japanese Hedging in Friend-friend Discourse. Unpublished Ph.D dissertation. Teachers' College, Columbia University.
- Pomerantz, A. (1984) Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/ dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson and J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 57-101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rees-Miller, J. (2000) Power, Severity, and Context in Disagreement. *Journal of Pragmatics*, 32, 1087-1111.
- Robinson, M. A. (1992) Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. In G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Japanese as native and target language*, 27-82. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Rue Yong-Ju and Zhang Grace Qiao (2008). *Request strategies: a comparative study in Mandarin Chinese and Korean*. Amsterdam: John Benjamins.
- Seliger, H.W. (1983) The language learner as linguist: Of metaphors and realities. *Applied. Linguistics*, 4 (3), 178-91

優れた中国人非専攻日本語学習者の学習ストラテジー

—日本語双学位学習者を対象に—

王 俊^{1)*}

1) 東北大学大学院国際文化研究科

1. はじめに

中国の高等教育機関における日本語学習者数は、世界の高等教育機関の学習者数の6割を超える(国際交流基金2013)。その中でも、日本語専攻以外の学習者数は36万人を超え、日本語専攻の学習者数の24万人を大きく上回っている。本研究では、日本語専攻以外の日本語学習者を非専攻日本語学習者と呼ぶこととする。主専攻として日本語を学習する日本語学習者と比べて、非専攻日本語学習者は学習動機減退による授業の不参加や、主専攻学習との両立の難しさに起因する、日本語の学習時間不足などが原因で、学習放棄という現象が多く見受けられる。このような現象が見られる一方で、筆者の経験上、非専攻日本語学習者の中には、主専攻があるにも関わらず、日本語の到達度が日本語専攻学習者を超える者もいる。そのような非専攻日本語学習者が主専攻学習と並行して如何に日本語を習得したのか知りたいところだが、私たちは往々にして「多くの時間を割いていたから」などのような漠然とした印象で彼らの成功のコツを推測しがちである。しかし、それらは印象に留まり、説得力に欠け、非専攻日本語学習者の手本とするには短絡的である。優れた言語学習者を研究する意義について王(2015)は「優れた学習者の学習ストラテジーを分析することによって、教師側にとってはより良い指導を模索する上での参考となり、学習者側にとっては言語学習の手本になる」と主張しているため、本研究では、特に優れた非専攻日本語学習者を対象に、如何に日本語学習に取り組んでいたかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究および研究課題

2.1 学習ストラテジー

Oxford(1990)は、学習ストラテジーを「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」(宍戸・伴訳 1994)と定義している。言語学習のストラテジー研究の出発点は優れた学習者の学習行動の調査であった。第二言語習得領域において、優れた学習者の研究は1970年代から始まり、その代表的な研究としてRubin(1975)とStern(1975)が挙げられる。Rubin(1975)はフランス語とヘブライ語の優れた学習者を対象に、授業観察や授業映像の観察、インタビューなどを通じて、優れた学習者の特徴を下記のように7個にまとめた、(1)推定が得意かつ好き;(2)目標言語でのコミュニケーションに積極的;(3)目標言語での表現を恐れない;(4)言語形式の重視;(5)練習の重視;(6)他人との交流に積極的;(7)目標言語上での意味を重視。一方、Stern(1975)はそれまでの先行研究の観点と教育現場での教師の経験を生かし、優れた学習者の学習ストラテジーを10個挙げた、(1)個性的な学習スタイルと効果的な学習ストラテジー;(2)目標言語に対して積極的かつ包容的;(3)友好的で目標言語の母語話者との一致が目標;(4)言語習得上の困難の克服能力;(5)計画、実践、そして、計画の修正を繰り返すことで言語学習を系統的にし、言語の意味を深く探索できる能力;(6)練習の重視;(7)目標言語による交流を好む;(8)言語応用に敏感;(9)

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 wangjun0318@foxmail.com

優れた自己モニター能力; (10) 目標言語の反復使用により、目標言語による独立した思考回路を発達させていること。

上記二人の著者の結論から分かるように、これらの結論が導かれた環境はほとんどが第二言語の学習環境である。外国語の学習環境では、上記のすべての結論に汎用性があるとは限らない。例を挙げると、目標言語を用いた実際の交流では相手が必要であるが、実際上は相手がいないことが多々ある。

日本語教育の分野で、学習ストラテジーと学習動機、学習成績、日本語学習歴、来日経験の有無、学年別などとの関係を解明する量的研究は多く行われてきた。(伊藤・楠本 1992; 石橋 1993; 村野 1996; 楊 2011; 副島他 2015)。また、岡崎 (1990, 1991) は、日本語教育において日本語学習者が適用するストラテジーに関する記述的研究の構築が急務であると述べている。読解、聴解など個別技能に関しては縦断的な観点からの研究がいくつか見られる (伊藤 1991; 水田 1995a, 1995b, 1996; 関 1996) もの、浜田 (1999) は全般的な学習ストラテジーを扱った研究は少ないと指摘している。浜田 (1999) は学習ストラテジーの研究にはミクロプロセスとマクロプロセスがあるとしており、マクロプロセスで用いられるストラテジーを「マクロストラテジー」とし、その中で大切な役割を果たしているものとしてマクロタスクを挙げた。マクロタスクは、言語習得という究極の目標を実現するために、どの部分を集中的に取り組めばよいか、というマクロレベルの学習任務のことである。学習過程において、単語学習や文法学習を重視するなどがマクロタスクに相当する。また、宮崎 (2003) は学習ストラテジーとほかの学習者要因との複合領域を見据えた研究が少ないと指摘した。浜田 (2004) も学習者を特性によって捉える手法は、学習者をステレオタイプに当てはめて理解してしまう危険性があると主張している。本研究では、学習ストラテジーを含めて学習行動に影響する学習動機の記述的研究も行う。

2.2 学習動機

Gardner (1985) では、言語学習における動機とは、言語学習におけるゴールを達成しようとする努力と、

目標言語に対する好意的態度であると定義された。学習動機は学習効果と密接な関係があると思われる。Deci & Ryan (1985) の自己決定理論による「外発的動機」、「内発的動機」という学習動機をプロセスとして動的に捉える分類は、プロセスに重点を置く本研究に適合しているためこの分類を採用する。外発的動機は義務、賞罰などに起因する動機、内発的動機は好奇心や関心に起因する動機である。日本語教育における学習動機の構成についての研究は、世界各地の日本語学習者を対象に、主に日本語を学習する理由を焦点に当て、質問紙調査を通じてデータを収集し、因子分析などを行う量的研究が大多数である (高岸 2000; 李 2003; 小林 2008; 青山 2009; 根本 2011)。しかし、王 (2014) では、学習動機は学習過程において変化するものであり、量的研究ではその変化のプロセスを解明するのに十分ではない部分があると指摘している。文野 (1998) や根本 (2011)、三國 (2011) など、近年学習動機の変化のプロセスやそれに関わる要因についての研究が見られるようになってきた。これらの研究は、社会的環境も学習者の背景也多岐にわたるが、中国大陆の学習環境における非専攻日本語学習者の研究は未だに見られない。

2.3 研究課題

上記の先行研究を踏まえ、本研究では、中国大陆の学習環境における非専攻日本語学習者の中の優れた学習者を対象に、マクロプロセスからマクロストラテジーを把握し、学習動機がどのようなものであったか、どのように変化していったかを、原因などを含めて明らかにすることを研究課題とする。なお、本研究における優れた学習者とは日本語の成績優秀者のことを指す。

3. 調査方法

本研究は「七校聯合」に参加している中国のH大学を研究対象とする。2001年より中国武漢市のH大学をはじめ、相互に提携している7つの大学において双学位制度、通称「七校聯合」が始まった。「七校聯合」に参加している大学の学生は、参加大学の課程を任意に選択できるが、履修にあたり、学費を支払う必要が

ある。授業は休日や夏休みに行われる。学部2年生と3年生向けに相互科目履修が実施され、大学間で単位認定が行われる。2年生の後半から1年間学習し、規定の単位を取得した場合はマイナー（中国語では「辅修」）、2年間学習し、規定の単位を取得した場合は、ダブルディグリー（中国語では「双学位」）と見なされる。2008年時点で「七校聯合」は中国大陆の双学位制度の中で実施年数が最も長く、実質的な参加大学数が最も多く、学習者数が最も多いと言われている（許2008）。

H大学を対象として選んだ理由は、2012年にH大学で日本語双学位を利用した学習者数が他大学と比較して最も多かったからである。H大学における日本語双学位の担当教師は日本語専攻の教師で、開講科目も日本語専攻に準じている。総授業数は45分×800コマであり、4つの学期に分けられる。開始から3学期目までは、学習者はH大学にて授業を受け、残りの1学期は、各自指導教員と面会などの時間を取り、卒業論文に取り組む。1クラスあたりの人数には幅があり、おおよそ30人から60人程度である。毎年第1学年が終了するまでに履修放棄する者がいるため、人数調整のためにクラスの再編が行われる。

3.1 調査協力者

本研究では協力者に対して以下の2つの条件を設けた：（1）2年間の学習期間内に日本語能力試験1級に合格していること、および；（2）調査に対して協力的であり、日本語学習について豊富なディテールを提供可能であることである。1つ目の基準は、H大学の日本語双学位証書の取得条件が日本語能力試験3級に合格することであり、2012年の日本語双学位履修者（300人前後）において、日本語能力試験1級に合格できた学習者がごくわずか（10人前後）しかいなかったことを考えると、合理的な基準である。また2つ目の基準を設けた理由は、協力者から豊富なデータを得ることは質的研究において、データの質を確保する厚い記述を保証することにつながるからである。本研究ではこの2つの条件をともに満たした学習者WとZが研究対象として選ばれた。

以下、この2名の対象者の調査経緯を述べていく。

2012年2月、H大学で日本語双学位学習を開始した2クラスを研究対象とし、2年間の縦断調査を実施した。本研究の対象者2名は2クラスの中で、成績優秀かつ本調査に協力的であったため、最終的に選ばれたのである。2名のプロフィールを下記の表1に示した。調査に際して、研究目的、結果の公表方法、匿名性への配慮、研究参加の任意性などについて知らせ、インフォームド・コンセントを得た。

表1 学習者のプロフィール

	年齢	性別	専攻
W	19歳	男	コンピュータサイエンス
Z	19歳	女	法学

3.2 データ収集

下記の方法により調査を実施した。調査は母語の中国語で行われた。本稿では、質問および回答を筆者による日本語訳で示す。

（1）2012年2月日本語双学位開始前、協力者にそれまでの日本語学習について自由に語ってもらった。履修経緯、日本語関連の知識、目標に関する質問をもとに、半構造化インタビューを実施した。インタビューは学習者の移動時間を考慮し、H大学の講義棟の教師休憩室で行い、許可を得てICレコーダーに録音した。一人あたりの収録時間は約20分である。以下は、質問項目の一部である。

- ① どうして日本語双学位を選んだのか。具体的に説明しなさい。
- ② 日本語（日本）に関する知識を持っているか。どのようにして得たか。

そのほか、第1学年前半終了時（2012年8月）、第1学年後半（2012年12月）という2つの時点で記述式質問紙調査を実施した。これを実施することにより、学習者の当時の学習動機を正確に把握することができる。

（2）2012年2月（3月を跨いで）と11月、日本語双学位課程の第1学年の前期と後期のそれぞれ2週間を取り出し、学習者に日本語学習日記を記録させた。

Wen (1993) を参考に、学習日記様式を作成した。学習日記の内容は、その日にどのような日本語学習を行ったか、どのような気持ちであったかなどである。これらを記録させることにより、日本語双学位の学習が学習者の日常生活の中でどのような位置を占めていたかを見ることができる。

(W 20121117)

今日は一日日本語の授業だった。授業中、教科書の単語を密かに復習していた。放課後、字幕なしでアニメを見た。その際、どの程度セリフを理解できるかで、自分の聴力を測っていたが、それは無意味だと気づいた。前後の内容や声色から聴力に関係なく推測できるからだ。(略)

(3) 双学位課程終了前¹⁾の2014年4月に、2年間の日本語学習について記述式質問紙調査を実施した。調査内容は2年間における学習動機、授業態度、授業外での学習、現在の学習到達度と予想していた到達度との相違などである。協力者の回答で不明なところについては、メールでフォローアップインタビューを実施した。以下は記述式質問紙調査の質問例の一部である。

- ③ 2年間の履修期間内、日本語双学位の学習動機に変化があったか。どのように変化したのか。
- ④ 授業外で、日本語学習がどのように行われてきたのかを具体的に述べなさい。

(4) 協力者との接触を深めるために、自由に交流(日本語も可)できるコミュニティグループをネット上に作成し、彼らの日本語学習を多面的に観察した。

3.3 分析方法

収集したデータから、日本語との出会いから双学位終了までの日本語学習の動機と、学習ストラテジーを時系列で整理した。学習動機に関しては、外発的・内発的動機の分類を参考にし、各時期における学習動機がどのようなものであるかを究明し、前後関係に注意しながら動機に影響を与える要因を探り、学習動機の

モデルを構築した。学習ストラテジーについては、学習者の行動を記述する研究であるため、Sandelowski が提唱する質的記述的研究法を採用した。Sandelowski (2000) によれば、質的記述的研究法は、出来事の特質を日常用語で率直に記述することができ、既存の理論や哲学からの妨害を最少にできる。本研究のような日本語双学位における優れた学習者を対象にした研究は今まで行われておらず、質的記述的研究法は効果的であると思われる。分析にあたって生データを提示する際、生データ + (期日) という形で提示する。

4. 結果

以下、学習者WとZの学習動機と学習ストラテジーを、授業中・外という区分から、時系列に沿って、描写していく。

4.1 学習開始時まで

4.1.1 学習者W

学習者Wは小中学校のときに日本のアニメやゲームに初めて接し、それ以降それらのものに興味を持ちはじめた。興味の対象は、日本語というよりそれらのコンテンツにあった。高校入学後、日本の長編アニメを鑑賞しはじめ、週1日の休みを主にアニメに使うようになった。それから、字幕なしでゲームやアニメを楽しみたいと思うようになった。しかし、時間的余裕がなく、本格的な日本語学習を行えなかった。大学入学後は時間的余裕が生まれ、日本のアニメを毎日見るようになった。アニメに登場する日本語を知りたいという気持ちがあったため、選択科目の中から2つ日本語関連の科目を履修していた。Wはそれらの授業に一回も欠席したことがなく、授業前に予習もしていた。週6コマしかない選択科目だけでは満足できなかったため、その後日本語双学位を履修した。

4.1.2 学習者Z

Zが初めて日本語と接したのは大学入学後である。ルームメートの影響で日本語の教科書を購入し、独学で仮名を勉強しはじめた。そのルームメートは彼女の母が仕事上日本へよく出張に行っていたため、寝室で

よく日本の話をしていた。日本の良い所を聞かせていたため、日本に憧れるようになり、その部屋の寮生全員が日本語を勉強することになった。その影響を受け、Zも意識的に日本語に関するものに接するようになった。双学位履修決定前、Zは日本のアニメにはまっており、日本語双学位の履修を考えるようになった。そして、様々な条件を考慮したうえで、最終的に日本語双学位の履修を決めた。外的要因としては以下の3つが挙げられる。(1) 移動時間の少なさ (Zは日本語双学位が開講されているH大学出身)、(2) 元々履修したかった科目の担当教師の評判が芳しくなく、あまりできる自信がなかったこと、および(3) 高校時代の同級生が別の大学で日本語を専攻していたため、頼りにできたこと。内的要因では、日本語学習のきっかけとなったルームメイトより日本語が上手になりたかったという競争意識が挙げられる。

4.2 日本語双学位履修開始後

4.2.1 学習者W

双学位履修開始後、週末の双学位授業により日本語と接する時間が増えた。Wの日本語学習はどのように行われていたかを下記の記述から見てみよう。

昼間は日本語双学位の授業に参加し、夜は新しく更新されたアニメを見た。授業は必須で、アニメは習慣だ。授業時間は6時間ちょっとで、アニメは2本見て1時間ちょっとだった。(20121110)

今日日付が変わるころに『名探偵コナン』と『ほたるの森』を1時間ちょっと鑑賞した。昨日の夜は新たにアップロードされたアニメ『偽物語』を見ていた。普段の授業と主専攻の授業中に退屈な時は、こういったアニメやドラマの鑑賞をしている。聴解力をアップさせるのに非常に有効な手段だと思う。流れてくるセリフの中には意味が分からない単語があり、それらの単語の意味は推測できるが、それらの単語の綴りを正確に書けない状態である。(20120226)

Wが日本語双学位の授業や主専攻の授業中(あまり重要ではない場面でこっそりと)、それからアニメなど(授業外での)の鑑賞を通して日本語を学習して

きたことが分かる。Wは日本語の授業は必須だと認識していたため、日本語双学位履修開始後、日本語の授業には必ず出席していた。Wは双学位履修の条件として時間的余裕を挙げていた。三年生(双学位第二学年)に入り、主専攻の授業数・部活に費やす時間が増えた。しかし、双学位の授業にはそれでも欠かさずに出ていた。これについてWは、「日本語に本当に興味があるから、逃すわけにはいかない(20140408)」、「日本語に執着しているからだと思う。本当に重視しており、単に双学位証書のためではない(20140408)」と説明している。

最初は授業中、真面目に先生の説明を聞いていた。自分で教科書を読んでいても、やはり分からないところが多かった。先生が丁寧に説明してくれた(動詞の活用型など)おかげで、知識をちゃんと理解することができた。第二学年になって、教わった知識は大体把握できたので、授業中眠たい時は寝ていた。(20140408)

最初の方は分からないことが多く、基礎から教えてくれる先生の指導があったほうが良かった。その後、授業が簡単だと感じるようになり、授業への参加態度も変化してきたのである。「今日の授業中1時間半ぐらい寝ていた。ほかの時間は真面目に先生の話聞いていたかな。(20121011)」とあるように、Wは後期に入り、授業中居眠りするようになった。双学位後半、授業内容の大部分は既知であったが、それでも日本語を重視し、復習にもなると考え、また、少しでも知らないところがあればそれを学ぼうという気持ちで授業に出ていたが、授業態度が良かったわけではないことが分かった。

授業外での教科書の予習復習は計画的にやっていたわけではなく、また、課外時間のほとんどはアニメなどに消費されていたため、あまり日本語の教科書を学習せず、主専攻の授業でつまらなく感じた時、日本語の教科書を密かに学習していた。このことは下記からも裏付けることができる。

この頃は、ずっと日本のアニメの歌詞を見ている。

時には、日本語の勉強はすごく方向性のないことだと思った。次々と出てくる日本語学習上の問題に適應しながら解決していくしかない。(20120306)

ずっと疑問に思っていたのだけど、どうして日本の女性歌手が歌う歌詞の一人称は「僕」なのでしょう。習慣なのでしょうか。(20120312)

この頃、ずっと麻枝准²⁾の新曲の歌詞を見ている。まず、歌詞を紙に書き写し、それから送り仮名をつける。一つの漢字には複数の読み方があることを知っているが、それに類似したものとして、同じ発音でも漢字で書くか、ひらがなで書くかによって意味が違って来るものもある。例えば、「やった」を「殺った」と書くと意味が違って来る。でも、私が聴いてきた曲の中での「殺」という漢字の発音には三つあって、「^{あや}殺める」「^や殺った」「^{ころ}殺す」だったが、意味が同じように見え、どういう違いがあるか分からない。(20120327)

Wはそもそも教科書のような指針に沿った学習を好まず、アニメ観賞や歌詞のように、一時の興味からの学習が多いため、「日本語の勉強はすごく方向性のないこと」と感じていたのである。上記の2、3番目の叙述から分かるように、アニメソングを学習するという活動を行う際、単に楽しむだけではなく、歌詞の中の気になる単語や文法に常に「どうしてここはこうなんだろう」という探究する姿勢をもっており、Wの内省が非常に働いていることが窺える。本格的な日本語双学位学習は開始して2か月にもなっていない(学習内容は50音の学習が終了し、会話文の本文に入っただけの頃)が、授業外では教科書を勉強するのではなく、自分の関心を持っているアニメソングを学習することで日本語をマスターしていったことが分かる。また、このような日本語の勉強の仕方について、「アニメソングばかりを見ていると、日本語学習に悪い影響があると思う。歌詞の中の省略(助詞)や成分倒置が多いからだ。(20120330)」とあるように、Wはこのやり方による日本語習得への影響も分析している。

アニメやアニメソングだけではなく、以下は本格的な日本語学習が始まり、Wが意識的に興味に合った

内容にチャレンジしはじめたことが分かる記述である。

双学位学習開始後、日本語の漫画を読みはじめた。漫画のセリフをただ見るだけではピンとこないが、口に出してようやく意味が分かる部分がある。(20120305)

夜は主専攻のクラスの人々と一緒にカラオケに行った。一晩中やっていたが、その中で、僕は一時間ちょっと日本語の歌を歌った。(20121111)

今は友達に頼まれて、ゲームの中の日本語を中国語に翻訳することもする。(20121117)

以上から分かるように、授業外でWは、日本語双学位学習開始後、より難しいことにチャレンジするようになり、日本語と関係のある娯楽性に富んでいる活動に積極的に参加するようになった。このほか、日本語協会(部活)のアニメソング大会、日本語学科の新年会などの日本語に関する活動にも参加していた。また、双学位開始前に日本語の選択科目(日本文学と日本文化)を1年間勉強していたが、双学位開始後も引き続き履修し、授業には一回も欠席しなかった。さらに、筆者の観察では、よく自分の掲示板で、日本語で心境を書いていた。筆者が開設したコミュニティグループでも、失敗を恐れずに意欲的に日本語で交流していた。

このように、Wの日記に多く出現したのはアニメ鑑賞をはじめとした日本語関連の課外活動である。Wが日本語教科書の学習より授業外の娯楽性に富む活動に関心を示していることが分かる。また、それまでアニメなど聴覚型の練習を長く積み重ねてきたWには、日本語を目で見るより口に出した方が、文章の意味がよりよく理解できていたことが下記の記述から読み取れる。

日本語の歌を歌うのがすごく気持ちよかった。特にテンポが速い歌の場合、その中の個々の言葉の意味が分からなくても、歌詞を速いスピードで読んで、そして口に出すことで語感を鍛えることができる。(20121111)

日本語の試験を受ける時、基本的には文法なども考

えないで、どのように読めばスッキリするかという基準で選んでいる。書く時も同じだ。言語学習は単語や文法だけにこだわるべきではないと思う。試験合格のために暗記するというような何か目的をもって勉強する功利主義が好きではない。(20121223)

2 番目の記述は双学位学習開始から10ヶ月後の記述である。下線部はWの日本語学習に対する考え方を示している。Wは教科書の中の単語や文法を単独にそれぞれ暗記するのではなく、コンテキストのある文章などの中で学習することを主張している。また、試験のために単語や文法を暗記するのではなく、アニメなどを楽しみながら、自然と覚えることを重視していたのである。Wは試験のために学習するのが好きではないということから、Wが日本語を学習するのはただ純粋に日本のアニメやゲームなどをよりよく楽しみたいという動機による自発的な行為であると分かる。さらに、単語や文法を暗記するのではなく、Wの自己流の「どのように読めばスッキリするか」という語感を重視したやり方は、大量の聞き慣れたアニメなどの音声により培われてきたものであると思われる。以下は、Wの日本語学習のキーワードであるアニメ鑑賞の仕方である。

夜中更新されたばかりのアニメには字幕がまだついていない。まず一通り見て、大体の内容を把握し、字幕が出たら、改めて見ることにしている。一回目は日常的内容だったら大体分かるが、専門的な内容が多すぎる場合は分からない。外来語も分からなかった。これは語彙量の不足であることが分かっているが、暗記する気にもなれなくて、困ってしまう。(20121110)

上記から分かるように、Wはアニメを通常2回見るようにしていた。1回目は字幕なしでアニメを鑑賞し、その中で分からないところを2回目为重点的にチェックする。この習慣が身についたのは、日本語双学位学習開始後であった。双学位学習開始前はアニメのストーリーに関心を持っていたが、開始後はこのように意識的にアニメなどを通して単語の暗記や聴解の

練習をしはじめたことが分かる。そのプロセスの中で、語彙量不足という問題を発見することができた。暗記を好まないが、まったく暗記をしていなかったというわけではなかった。

午後、主専攻の授業で日本語の単語を暗記した。休憩時間にほかの人に頼んで、勉強済みの単語をテストしてもらった。ほとんど合ってなかった(濁音や促音などの細部)。双学位開始前から知っている単語は大丈夫だったが、新しく学習した単語が駄目だったね。双学位クラスでは、一生懸命単語を暗記している学生たちとの差が開く一方だ。(20121114)

上述したように、Wは主専攻の授業中密かに日本語学習を行っていた。また、Wは反復作業である単語の暗記作業が好きではないため、細部まで気が回らず、暗記したつもりであったが、正確に書くことができない状態であった。日本語能力試験N2の受験勉強では、「多くの単語が練習不足で覚えられなかった。単語の暗記のコツなど全然分からなかった。単語を暗記するといっても本を繰り返し捲っていただけだ(20121110)」とあるように、Wは単語を効率的に暗記したいが、それができないため、達成感が感じられないことも単語の暗記を好まない理由の一つであると考えられる。

4.2.2 学習者Z

双学位学習開始後、Zは土日の双学位授業だけでなく平日の予習復習にも時間を割かなければならなかったため、元々授業数の多い主専攻との両立に困難を感じていた。双学位開始1ヶ月後、「主専攻が忙しすぎて、日本語を勉強する時間がほとんどなかった。時には双学位履修が正しいかも分からなくなった。」(20120309)という戸惑いがあった。しかし、自分の関心からはじめたことであり、同じ専攻所属のMとLが同じ日本語双学位のクラスに在籍していたため、「主専攻のほうで本当に疲れている。でも、諦めたくない。(同僚の)MとLがまだ頑張っているから、私も頑張らなくちゃ(20120321)」とあるように、同じ状況下に置かれながらも日本語学習に励む同僚の姿がZに双

学位を続ける勇気をもたらしていた。

半年後、Zは日本語学習について下記のように述べている。

日本語への興味が減少したみたいだ。新鮮さがなくなっている。日本語学習の内容も多くなった。だけど、日本語双学位を履修したことは間違っていないと思う。(20120814)

当初、双学位履修最大の動機は日本のアニメへの興味であり、新鮮味であった。しかし、本格的学習開始後、新鮮味がなくなった上に様々な宿題も課され、授業内容も多くなり、時間を多くかけないと知識の吸収ができなくなったため、興味が減ったと感じていた。しかし、Zは双学位履修は間違っていないと思っていた。これは双学位二年目前半、主専攻の方で大学院進学が決まり、日本語が将来役に立つか分からなくなったが、「趣味として勉強してよくないことはないだろう(20130401)」と本人が思っていたことから窺える。

主専攻との両立上問題であった時間不足解消のためZは毎日隙間時間を利用していた。

まとまった時間は主専攻の学習に充て、日本語学習はあまり主専攻を勉強したくない時や、隙間時間に行っている。主専攻は双学位より重要で、主専攻のほうの勉強もまとまった時間が必要なので、夜7時から10時のようなまとまった時間はいつも主専攻のために使われている。言語学習では積み重ねが大切だと思うので、毎日少しずつ学習した時の学習効果は、まとめて学習した時の学習効果と比べても遜色ないと思う。特に、単語の暗記は授業と授業の隙間時間を利用したほうが良いと思う。主専攻の方の疲れも調節することもできる。(20120814)

「主専攻は義務で勉強しているのに対し、日本語は自分の興味で勉強している」(20140508)とあるように、主専攻の法学より日本語に興味があるとZは言っているが、主専攻学習を双学位より大事に思っている。したがって、限られた授業外の時間では、区切りの良いまとまった時間は主専攻に、隙間時間は日本語学習に

利用していた。Zの計算では、課外時間の約2分の1を日本語に充てるほど、日本語を日常生活に浸透させていた。朝は授業開始約30分前に教室に行き、中国人によく利用されている言語学習法である朗読法³⁾で日本語を朗読するようにしていた。主専攻の授業中でも、重要ではないところが話されている時、先生の話聞きながら、密かに日本語の単語を覚えたり読解の問題を解いたりしていた。また、授業と授業の合間の休憩時間を利用し、短い会話や文章を読むようにしていた。それから、午前の授業終了直後の食堂の混雑を避け、その分の時間を学習時間として有効利用するため、授業終了後20分ほど経過してから食事に行っていた。時には中国の大学では慣例となっている2時間ほどの昼寝時間を削り、少なくともその30分を日本語の勉強に充てていた。夜10時以降は、主専攻の勉強をしたくないので、気分転換に日本語の単語やアニメを見たりしていた。道を歩いている時も寮で洗濯する時も、日本語の音声を聴いていた。また、携帯電話にも日本語の単語暗記アプリを入れており、ベッド上の枕のそばには日本語の辞書を置き、就寝前に見ることにしていた。

隙間時間を利用した日本語学習の一例として、下記の単語学習の例が挙げられる。

最初、単語の暗記に大変困難を感じた。でも、今は全然問題ではなくなった。単語の暗記は確かにめんどくさそうに見えるが、授業と授業の合間の隙間時間を利用して暗記する方法は時間の節約ができるいい方法だと思う。その時覚えられなくても、発音だけでも印象に残しておけば、次回に役立つ。(20120814)

日本語の単語の暗記に問題を抱えている学習者が多数いた。Zも最初この問題に直面したが、隙間時間を利用し単語を少しずつ覚えていく方法を身に付けたことで解決することができた。単語学習の材料は教科書や日本語能力試験の単語本のほかに、アニメや日本語のHPも単語学習の材料であった。また、分からない単語が出たら、調べてメモを取るようにしていた。

単語の暗記のほかに、Zが力を入れていたのは聴解

である。前述のように、道を歩いている時や寮で洗濯している時など、毎日日本語の音声流して聞いていた。材料はアニメやドラマ、バラエティー、ラジオなどのような生の日本語が流されているものである。このような日々の積み重ねがあったため、Zは聴解学習にはあまり困難を感じていなかった。

読解では、大学内に日本語原文のものが少なく、練習不足を感じていた。日本に関する書籍は、マナーや風習などについての紹介や、現代の文学作品を読んでいた。また、会話は練習が最も足りていない部分であると感じていた。練習相手がおらず、基本的には音声を聞いて繰り返して練習する程度であった。

教科書を中心に日本語学習に取り組んできたが、授業外ではドラマなどの映像作品を利用したり、中国語版ツイッターで日本語で心境を書いたり、日本関連のニュースをリツイートしたりしていた。

主専攻との時間の両立問題を解消し、葛藤も自然になくなり、Zの日本語双学位学習は安定してきたのである。

また、授業の出席について、学習者Zは下記のように綴っている。

どんな学問にも先生の指導は必要だ。特に基礎知識を学ぶ際、先生の説明がないと、分からないままの可能性が大きい。(中略)日本語の基礎をしっかり身につけてからは、授業の重要度も下がってくる。様々な資料を自ら活用できるようになるし、クラス全体のペースに合わせた授業は自分のペースに合わなくなるからだ。(20120814)

Zは第一学年時に運動会に参加した際2コマ欠席した以外は全て出席していた。第一学年では基礎知識が教えられており、重視していたため、できるだけ出席していた。授業中も集中していた。しかし、第二学年ではあまり出席しなくなった。

第二学年では、授業に数回しか出ていなかった。第一学年と正反対だ。新しくクラス分けされたため、帰属感がなくなった。それに一番重要なのは、授業の進行速度が非常に遅かったため、独学で勉強した

ほうが良かったことと、大体の基礎知識を既に身につけていたことである。そのため、できるだけ出席しないようにしていた。(先生が出席を取るために)授業に出ていても、教室にただただで、自分のペースで独自に日本語を学習していた。先生の話は全然聞いていなかった。(20140508)

第二学年では、第一学年とは違い、Zは基礎知識を既に習得していた。また、授業のスピードは自分にとって遅く、独学の方がより効率的と感じるようになった。第二学年では履修放棄者が発生し、クラス再編成が行われ、Z所属のクラスがほかのクラスに振り分けられ、一年をかけてやっと溶け込みはじめてきたクラスメイトがいなくなり、帰属感がなくなったことも手伝った。

授業外の日本語学習について、Zは教科書学習を下記のように行っていた。

予習はちゃんとしている。復習は時間がない時はしていない。予習なしで授業に出ると、モヤモヤして、気が散りやすい。予習して授業に出た方が効率的だ。(20120814)

第一学年では、真面目に復習をしていた。個人的に単語の暗記には非常に拘っている。単語は言語学習の基本だと思っているからだ。毎日の単語学習が楽しい。教科書の会話文は歩いている時にそのCDを聞いて、朝早めに教室に行って会話文を音読した。毎週双学位の授業が終了した夜と次の日、復習をしていた。1週間の中で、残りの時間は予習のために使っていた。学習効果もよかったと思う。定期試験前、復習しなくても済むぐらいだった。第二学年になって、知識の吸収が速くなって、教科書を短時間で把握できるようになったため、教科書に重点を置いていなかった。(20140518)

双学位一年目、Zは教科書を中心に学習を行っていた。課外学習では教科書の予習に重点を置いていた。その理由は予習して分からない点を見つけておいた方が、授業中の先生の話が印象に残るからである。復習のほうは予習の時間と比べて少なかったが、Zの感覚では「定期試験前、復習しなくて済むぐらい」の出来

前であった。二年目、独学で学習する能力を身につけたZは授業に出席しなくなったが、「授業に出ていなかった」ので、予習とは言えないかも。自習と言って良いでしょう。自習では、ちゃんと教科書の内容を抑えていた。教科書にはまだマスターしていない基礎知識もあって、定期試験の出題の内容でもあるからだ。(20140508)」とあるように、教科書に掲載されている基礎知識の内容把握と定期試験参加のため、独学で教科書を学習していた。

5. 分析

5.1 学習動機

Wはアニメやゲームに登場する日本語を知りたかったため双学位を履修した。これは双学位の学習過程を通して不変であった。自己決定理論による分類では、内発的動機にあたるだろう。それに対して、Zは大学入学後、ルームメートの影響で日本語の教科書を購入し、独学で学習しはじめた。このことから動機が外発的動機であると判断できる。しかし、Zを決定的に日本語双学位履修へと導いたのは、日本語のアニメ観賞から生じた日本語についてもっと知りたいという欲求である。この動機は内発的動機であろう。それに加え、通学時間と日本語専攻の同級生、本来履修したかった双学位科目への不安、ルームメートへの競争意識といった要因により、履修の意思を強めた。

Zは日本語双学位学習開始後、日本語が好きという学習動機そのものに変化はないが、新鮮みが減少したうえで、学習内容が多くなり、時間上主専攻との両立が難しく、履修継続を躊躇していた。同じ専攻の友人が同じ双学位クラスで頑張っている姿に励まされ、履修継続を決意し、隙間時間を利用して両立問題を克服した。その後、日本語双学位の学習が安定してきた。

二人の学習動機の共通点は、アニメを触媒とした内発的動機があり、趣味として楽しんでいたことである。これは、Wが授業外の時間をアニメ鑑賞に費やしていたことから分かる。Zも気分転換として日本語学習を位置づけていた。マンガ、アニメ、ゲームなどは大衆向けに大量生産される文化で、ポップカルチャーと呼ばれている。近藤・村中(2010)は日本のポップカルチャーファンが日本語学習者になりうるか否かを

検討するため、日本語未習者に着目し、ポップカルチャーへの関心と日本語学習への関心との関連性について考察した。その結果、ポップカルチャーに関心が強い未習者の方が日本語学習への関心が強い傾向にあること、また学習目標設定にはポップカルチャーに関連のあるコンテンツが基準となる傾向があることが分かった。本研究のWとZはまさにその実例である。また、近藤・村中(2010)では、「学習開始後の継続学習支援の方法は依然として未解決の課題である」とあるように、ポップカルチャーへの関心で日本語学習を開始したが、これを目標とするだけで、日本語学習が継続できるかは分からない。Wはポップカルチャーを目標とするだけで、終始日本語を楽しんでいたのに対し、Zはポップカルチャーを目標としたが、日本語に対して徐々に新鮮味が減少し、主専攻との両立の問題で躊躇したこともあった。Zを支えたのは、日本語が好きという気持ちと、同じ学習環境に置かれた同僚の頑張っている姿である。日本語学習過程において、Zのように学習動機が変化しているケースは少なくないと思われる。垣田(1993)は学習動機に影響する要因を環境の要因と生徒自身の要因、教師の要因という3つに分けている。本研究の場合では、環境の面や教師の面からこのような変化を防ぐための努力はできると思われる。しかし同時に、Zの例から、学習者自身が能動性を発揮し、日本のポップカルチャーをきっかけとして日本語学習を開始し、継続していくことのできる可能性があることが示唆された。これはStern(1975)が挙げた優れた言語学習者の特徴の1つである言語習得上の困難の克服能力に該当するだろう。また、WとZの日本語に対する好きという気持ちから積極的に日本語を学習していたところは、Stern(1975)が挙げた目標言語に対して積極的かつ包容的な態度に該当するだろう。

学習者WとZの学習動機は次頁の図1と図2で示すことができる。⇒は時間経過、⇐はマイナス要因、+はプラス要因を表している。図からZと比べて、Wの学習動機には働きかける要因がないことが分かる。分析にあたり、Wに学習動機を確認したところ、「趣味がきっかけで学習をはじめ、目標なども考えていなかった。新たな日本語が少しでも身につくと嬉しくて

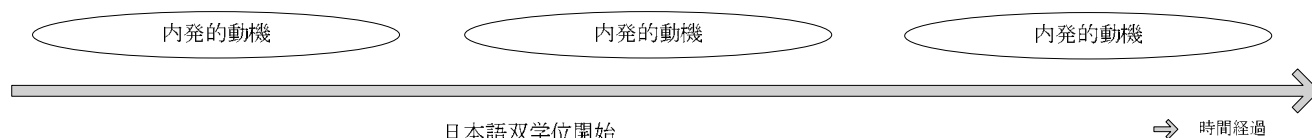


図1 学習者Wの学習動機モデル

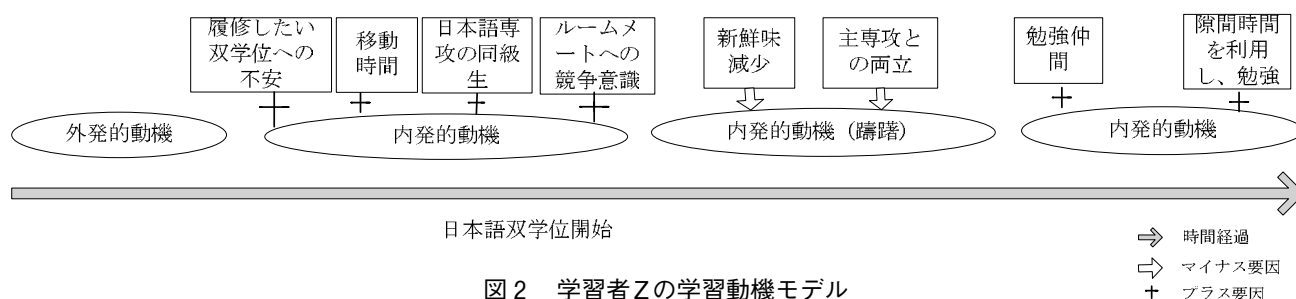


図2 学習者Zの学習動機モデル

たまらなかったため、マイナスな要因はなかった」と言っていた。教科書学習を好まないが、日本語に関連するものすべてを楽しんでおり、日本語の学習過程そのものに関心を持っており、学習動機が高いレベルに維持され、マイナス要因がなかったためであると考えられる。

また、優れた日本語学習者WとZの日本語双学位学習過程において、最も多く出現した学習動機は内発的動機であることが分かる。しかし、注意してもらいたいことは、2名とも内発的動機保持者だからと言って、内発的動機が外発的動機より優れているとは断言できないことである。

さらに、優れた日本語学習者であるWとZの学習動機の変化の仕方がそれぞれ異なることから、学習過程において、必ずしも学習動機が不変で、影響する要素が少ないほうが良いというわけではないことが分かる。むしろ、Wと比べて、学習動機の変化が観察されたZが、どのように学習動機を維持してきたのかを明らかにすることにより、学習動機減退の可能性がある学習者にとって、現実的な意味があるのではないかとと思われる。

5.2 学習ストラテジーの共通点および相違点

浜田(1999)のマクロストラテジーから見た二人の共通点は、(1)双学位履修決定前に既に日本と接点がある点と、(2)履修開始後も、毎日日本語と接していた点である。(1)について、これは二人が能動

的に日本語を選択し、学習していた裏付けになる。中国のほとんどの大学の専攻では、希望者が定員を上回り、入学成績が比較的良くない受験者は別の専攻に回されることになり、学習者は不本意ながらその専攻を主専攻とすることが多々ある。双学位学習では学習者が自ら選択できるという点では、学習者の学習動機を最大限に発揮させる良い手段であると位置づけられている(王・張 2008)。WとZは二人とも主専攻のほうに興味を示しておらず、自分の意志⁴⁾で選んだ日本語を積極的に学習していた。しかし、これは学習者が日本語双学位学習を主専攻より重要であると感じているということではないことは前述のZの例から分かる。Zは終始双学位よりも主専攻のほうを優先していた。

(2)について、異なる形であるが、これはStern(1975)の練習の重視に該当するだろう。時間が限られる双学位としての日本語学習で、WとZが学習時間を工夫して確保したことにより、双学位学習の大きな問題である学習時間を確保することができたのである。学習時間は言語学習の研究において、減多に言及されないが、これは恐らく、その重要性に言及する必要がない程自明な要素であるためだと思われる。日本語学習だけではなく、言語学習全般においても、学習時間をきっちりかけなければ、言語学習に成功することはほぼ有り得ないことである。

また、細かいところでの共通点(3)として、二人が主専攻の授業中、密かに日本語の勉強をしていたこ

とが挙げられる。主専攻の授業で効率的ではない時間を日本語のために有効に使いたい気持ちがあり、それを実行することで、ある程度日本語学習の時間も確保できていたと思われる。主専攻の授業数が多い専攻においては、双学位学習をしたくても時間的余裕がないという理由で、双学位学習を放棄したケースが多かった。主専攻の授業では他の科目を学習するというやり方は提唱できる学習法とは言えないが、隙間時間を利用し、日本語を勉強しようとする姿勢が重要である。WとZのこのような学習態度は、日本語学習が日常生活に浸透していたことの裏付けになると思われる。

そして、二人の学習者のマクロストラテジーにおいて、二人の相違点は主に以下の二点に集約される。(1) 双学位開始後、授業外のWとZのマクロタスクはそれぞれ日本語のアニメ観賞と教科書学習であった。(2) 授業態度に違いがあった。(1)について、Zは馴染みのある、学習者が模倣しやすい、勝手が良いマクロタスクを利用していた。一方で、Wのマクロタスクには疑問を抱く人が少なくなろう。Wのマクロストラテジーというのは、毎日アニメなどをただただ鑑賞することではない。Wは単に娯楽として鑑賞するのではなく、その中の単語や文法などに注意し、どうすればこの活動により最も良い学習効果が得られるのか、どこが自分に足りない部分なのか、といった内省を働かせながら鑑賞していた。これはStern (1975)の優れた自己モニター能力であろう。二人の学習ストラテジーは全く異なるように見えるが、Oxford (1990)が学習者のニーズと個性に合ったストラテジーを選ぶことが重要であるとしているように、両者の学習ストラテジーの間に優劣はない。(2)について、Wは終始日本語双学位の授業に出席していた。一方、Zは第一学年時は出席していたが、第二学年では出席しなくなった。これは、Wが日本語の授業を決して好みはしないが、日本語と関わりのものであれば喜んで参加するという姿勢であったために出席していたのに対し、Zはどのような方法が一番日本語習得に効率的かを常に考えており、授業がZにとって進行速度が遅く、効率的ではなかったため出席しなくなったと考えられる。

6. おわりに

本研究により明らかになった優れた日本語双学位学習者2名の特徴は主に三つある。まず第一に、はっきりとした学習動機を持っていたことである。二人の学習者は学習目標を設定していないが、日本語が好きという明確な動機から日本語を学習していた。第二に、毎日日本語と接する時間を確保していたことである。Wは課外時間のほとんどをアニメ鑑賞などの日本語関係に使用し、Zは課外時間の約2分の1を日本語学習に充てていた。それだけではなく、主専攻の授業中の効率的ではない時間まで日本語学習のために使っていた。第三に、学習者が個性的な学習方法を持っていた点である。二人はそれぞれマクロタスクとしてアニメ観賞と教科書学習を行い、それぞれにとって最も効率的な方法を採用していたと考えられる。本研究の従来の研究と異なる点は、日本語学習をプロセスとして捉え、学習ストラテジーと密接に関連する学習動機も考察したこと、およびマクロレベルという全般的な面からマクロストラテジーを調査したことである。先行研究で挙げられた優れた学習者の特徴の一部は、上記の3点のように、本研究でも確認された。本研究では顕著ではなかったが、そのほかに観察された点としては3点ある。(1) 失敗することを恐れずに、積極的に目標言語を使用し、コミュニケーションしていたことと、(2) 目標言語である日本語や日本に友好的な態度であったこと、(3) 能動的にタスクをやり遂げていたことである。(1)について、口頭での交流の機会是不够少なかったが、文章で意欲的に日本語で日常の出来事や心情を書いていた(コミュニティーグループや中国のツイッターなど)。(2)について、Wは元々日本のアニメから日本社会に憧れるようになり、Zは双学位履修後日本のことを知り、日本旅行など考えるようになった。(3)について、教科書中心の日本語学習を行ってきたZが能動的だったことは言うまでもなく、Wも授業外での教科書学習を好まないが、しかし、宿題などをきちんと完成させていた。

また、内発的動機が外発的動機より日本語習得に関して優れているというわけではないが、前述したように、本研究の対象者二人は共に内発的動機保持者であった。この結果には、調査に協力的か否かという観

点から必然性も潜んでいる可能性がある。それは、内発的動機保持者はどんなものでも、日本語関連であれば、それに接することに心から喜びを感じやすく、労力のかかる筆記調査などでも外発的動機保持者より協力的である可能性があり、そのために内発的動機を持つ者だけが必然的に協力者になった可能性が排除できないからだ。

本研究の成果により、本調査協力者と同様の学習環境に置かれた、日本語双学位学習者に有意義な手本を提供できる。双学位学習者だけではなく、そのほかの非専攻日本語学習者も授業外の日本語学習に応用できるのではないかと考えられる。日本語双学位では、授業中でも授業外でも一人で日本語学習を行う学習者がほとんどである。今回の研究により、クラスのほかの日本語学習者、特に優秀な学習者がどのように学習しているかを把握したい学習者に、モデルとなる可能性のある学習ストラテジーを提示できたと思われる。今後は非専攻日本語学習のほかのタイプの優れた学習者を対象にし、その特徴を考察していきたい。

注

- 1) この時期には卒業論文の口頭試問が既に行われていたが、双学位証書は主専攻のほうの学位証書が取得されてはじめて取得可能となるため、双学位証書受領は6月に行われる学士卒業証書授与式の後になる。
- 2) 日本のゲームシナリオライター、脚本家、作詞家、作曲家、音楽プロデューサーである。
- 3) 中国でよく利用される言語学習法であり、学生が早朝または夕方、目標言語を朗読することで暗記する方法である。
- 4) Wは高校時代、全国大会でプログラミング1位に輝き、推薦入学で主専攻のコンピューターサイエンス科に入学した。Zは別の専攻を希望していたが、現在の主専攻の方に配属された。

参考資料

- 青山玲二郎 (2009)「中国における大学生の学習動機」『アジア・オセアニア地域における多文化共生社会と日本語教育・日本研究』, 41-47.
- 石橋玲子 (1993)「日本語学習者の学習ストラテジー調査

の分析」『平成5年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 135-140.

- 伊藤祐郎・楠本徹也 (1992)「学習ストラテジー—そのパターン化現象のある一例—」『平成4年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 121-126.
- 伊藤博子 (1991)「読解力の養成—学習ストラテジーを利用した指導例—」『世界の日本語教育』1, 145-160.
- 王俊 (2014)「中国の大学における日本語専攻学習者の学習動機の変動—H大学日本語学科1年生の質的調査から—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』9, 17-27.
- 王俊 (2015)「優れた中国人日本語学習者の学習ストラテジー—日本語専攻学習者2名の質的調査から—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』1, 49-62.
- 岡崎敏雄 (1990)「日本語教育における学習者ストラテジーの研究にむけて」『広島大学教育学部紀要』2 (38), 217-225.
- 岡崎敏雄 (1991)「日本語学習者のストラテジーの記述的研究—学習のデザインとストラテジーの記述的研究—」『広島大学教育学部紀要』2 (39), 233-240.
- 垣田直巳 (1993)『英語の学習意欲』英語教育学モノグラフ・シリーズ, 大修館書店.
- 国際交流基金 (2013)『海外の日本語教育の現状—2012年度日本語教育期間調査より—』, くろしお出版.
- 小林明子 (2008)「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関係」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57, 245-253.
- 近藤裕美子・村中雅子 (2010)「日本のポップカルチャー・ファンは潜在的日本語学習者といえるか」『国際交流基金日本語教育紀要』6, 1-7.
- 関真由美 (1996)「中級日本語学習者に対する学習ストラテジー・トレーニングの事例研究「選択的注意」と「ノート取り」のトレーニングの試み—」『言語文化と日本語教育』11, 48-61.
- 副島健作・李郁蕙・武藤彩加 (2015)「日本語力と学習ストラテジーおよび動機づけとの関係—中国とロシアの大学における日本語学習者の比較—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』1, 37-47.
- 高岸雅子 (2000)「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響—米国人短期留学生の場合—」『日本語教育』

- 105, 101-110.
- 根本愛子 (2011) 「カタルにおける日本語学習動機に関する一考察—LTI日本語講座修了者へのインタビュー調査から—」『一橋大学国際教育センター紀要』2, 85-96.
- 浜田麻里 (1999) 「学習者はどのような学習ストラテジーを使っているか」『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』, 宮崎里司・J. V. ネウストプニー共編, 69-79.
- 浜田麻里 (2004) 「研究の理論的枠組み」文野峯子『日本語学習者と環境の相互作用に関する研究』科学研究補助金基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書, 3-10.
- 文野峯子 (1999) 「学習過程における動機づけの縦断研究—インタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの—」『人間と環境—人間環境学研究所研究報告』3, 岡崎学園国際短期大学人間環境学研究所編, 114-125.
- 三國喜保子 (2011) 「香港における成人日本語学習者の学習継続プロセス—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるインタビューデータの分析から—」『平成23年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 262-267.
- 水田澄子 (1995a) 「日本語母語話者と日本語学習者 (中国人) に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87, 66-78.
- 水田澄子 (1995b) 「独話聞き取りに見られる問題処理のストラテジー」『ことばの科学』8, 89-108.
- 水田澄子 (1996) 「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』6, 49-64.
- 宮崎里司 (2003) 「学習ストラテジー研究再考—理論, 方法論, 応用の観点から—」『早稲田大学日本語研究』2, 17-26.
- 村野良子 (1996) 「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー」『日本語教育』91, 120-131.
- 楊孟勳 (2011) 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー—日本語主専攻・非専攻学習者の比較—」『日本語教育』150, 116-130.
- 李受香 (2003) 「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国語日本語学習者を対象として—」『世界の日本語教育』13, 75-92.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. NY: Newbury House. (宍戸通庸, 伴紀子 共訳 (1994) 言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと凡人社)
- Rubin, J. (1975) *What the "good language learner" can teach us*. TESOL quarterly, 41-51.
- Sandelowski, M. (2000) Focus on research methods combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23 (3), 246-255. (谷津裕子／江藤裕之 (2013) 『質的記述はどうなったのか? : 質的研究をめぐる10のキーワードエッセイ—サンデロウスキー論文に学ぶ』, 134-147.医学書院)
- Stern, H. H. (1975) What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Wen Qiufang. (1993) Advanced level English language learning in China :The relationship of modifiable learner variables to learning outcomes. Hong Kong University: Unpublished PhD. thesis.
- 王峰・張彦麗 (2008) 「双学位本科教育定位研究」『教育与现代化』86, 28-33.
- 許晓东 (2008) 「武汉地区高校联合办学的探索与实践」『中国大学教学』5, 72-74.

付記:

本稿の執筆のみならず, 終始ご指導, ご助言を頂きました指導教官の佐藤勢紀子先生に心より感謝いたします。また, 本論文を作成するにあたり懇篤なるご指導を承りました副島健作先生にも心より御礼申し上げます。最後に, 協力して頂いた日本語双学位学習者二人にも深く感謝の意を表したいと思います。

大学生における対人恐怖心性

—聴覚投映法による検討—

松川 春樹^{1)*}, 池田 忠義¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター

1. 問題と目的

青年期における対人恐怖心性

学生相談において学生と関わっていると、人と接するのが怖くて、外面的には何とか取り繕って他者との関わりをやり過ごしたり、極力他者と関わらず一人で過ごすようにしたりしている学生に出会うことが少なくない。これは中学校や高校の学校臨床においても比較的良好に見られ、青年期に特有のものと考えられる。その中でも大学生においては、親から離れて一人暮らしを始めることや、複数のキャンパスや研究室、部活動・サークル、アルバイトなど活動範囲が広く多様になること、全国から集まった自分と同水準以上の能力を持った同年代の人々と接すること、就職活動を含む社会参加の課題に取り組むことなどが重なり、対人場面での不安や悩みが表面化しやすいと考えられる。また、これらをきっかけにストレス症状や不適応、不登校、進路に関する悩みなどの問題が生じてくことも多く、学生相談ではその適切な理解や支援を行うことが求められている。

このような青年期に特有の心の在り様は、対人恐怖心性としてこれまで数多くの研究で取り上げられてきた。堀井・小川（1997b）は対人恐怖心性を構造の観点から対自的要因によるものと対他的要因によるものに分類し、中学生、高校生、大学生を対象とした質問紙調査により発達的变化を検討している。その結果、中学生では対人恐怖心性の構造が自他未分化であったものが、年齢とともに徐々に自他の要因に分化していく過程を見出している。永井（1998）も、自己意識の

観点から対人恐怖心性を捉え、中学生、高校生、大学生に渡る発達的变化を検討した結果から、対人恐怖心性は青年期における健全な自己意識の分化、健全な成長過程として捉えられる面があることを示している。その一方で、このような心の在り様が過度に強まり対人恐怖症を発症する例もある。DSM-5（American Psychiatric Association, 2013/2014）によると、対人恐怖症は「社会的交流において、自己の外見や動作が他者に対して不適切または不快であるという思考、感情、または確信によって、対人状況についての不安および回避が特徴である文化症候群」と定義される。永田（1992）も「対人恐怖症とは、対人場面で不当に強い不安や緊張を生じ、その結果、人からいやがられたり、変に思われたりすることを恐れて、対人関係を避けようとする神経症である」とした上で、近年の概念拡大に言及し、「今日では、人みしり、気づかいなどの正常範囲のものから、恐怖症段階にとどまる神経症水準のもの、境界例的な重症のもの、分裂病（統合失調症）の一部とみなされるものまで、幅広い病態水準を包含する一つの症候群と考えられるようになっていく（括弧内は筆者が補足）」と述べている。このように、対人恐怖心性は健全 - 病理のスペクトラムとしても捉えられるものである。

対人恐怖心性と他の特性との関連

永井（1998）によると、対人恐怖心性は、①対人状況における態度や行動の問題、②関係的自己意識の問題、③内省的自己意識の問題、という3つの次元で捉

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学学生相談・特別支援センター haruki.matsukawa.c8@tohoku.ac.jp

えられるという。①には集団にとけこめない、対人場面での気恥ずかしさなどが、②には他者の評価や視線が気になるなどの悩みが、③には不安や劣等感の強さなどがそれぞれ含まれる。この3次元について、永井はFenigstein & Venable (1992)による自己意識の構造、つまり、社会的不安、公的自己意識、私的自己意識との類似性を指摘している。この中でも、私的自己意識より公的自己意識の方が、対人恐怖心性との間に強い正の相関が認められるという点で研究者間での一致が見られている(堀井, 2001; 堀井・小川, 1996)。「対人」恐怖心性という字義通りに考えても、自分の内面や感情など、他者から直接観察されにくい自己の側面に注意を向ける私的自己意識よりも、自分の服装や他者に対する言動など、他者から直接観察できる自己の側面に注意を向ける公的自己意識の方に強い関連が見られるというのは、ごく自然なことと考えられる。

対人恐怖心性の対人的な側面を扱った研究としては、例えば、相川ら(2007)は大学生を対象とする質問紙調査により、社会的スキル不足と対人不安の間に正の相関が見られたことを示している。渡部(2003)は専門学校生を対象とした質問紙調査により、自己呈示に対する動機づけの高さと、効力感の低さが対人不安の喚起に関連することを明らかにしている。社会的スキルが低いと自己呈示における効力感も低まると考えられ、相川ら(2007)の知見と符合する。厳密に言えば対人不安の方が対人恐怖心性よりも広範な概念であるが、対人恐怖心性においてもこれら2つの研究の知見があてはまる可能性が高いと考えられる。益子(2009)は高校生を対象とした質問紙調査により、対人恐怖心性と過剰適応傾向の下位尺度「自己抑制」との間に中程度の正の相関が見られたことを報告している。この自己抑制は「自分自身が思っていることは、外に出さない」などの項目から成っており、自己呈示との関連が推測される。金子ら(2003)は高校生を対象とした質問紙調査により、対人恐怖心性と登校拒否関連性格尺度(本城ら, 1999)における消極・非社交的因子との間に強い正の相関を示し、堀井(2014)は大学生を対象とした質問紙調査を行い、対人恐怖心性が大学生不登校傾向尺度(堀井, 2013)における登校

回避行動および登校回避感情に正の影響を与えることを示している。このように、対人恐怖心性が高い人は社会的スキルが十分に身につけていないと自ら感じており、自己表現や対人関係において抑制的・消極的さらには回避的になる傾向があると考えられる。

対人的側面の中でも特殊な面として、対人恐怖心性と妄想的観念の関連についても検討が行われてきた。金子ら(2003)は、「他者の何でもない仕草を自己に被害的に関連づける傾向(金子, 2000)」である自己関係づけと、対人恐怖心性に中程度の正の相関が見られたとしている。高倉・横田(2010)は大学生を対象に質問紙調査を行い、対人恐怖心性と否定的な妄想的観念の間に中程度の正の相関が見られたことを報告している。永田(1992)は対人恐怖症の中に「関係妄想性を帯びた重症例」があることを指摘しており、特に先述の健常 - 病理のスペクトラムにおいて病理側に傾くほど対人恐怖心性は妄想的観念と近似する可能性がある。

対人恐怖心性と内省的自己意識や私的自己意識、およびそれに関連するパーソナリティとの関連を検討する研究も行われてきた。岡田・永井(1990)は中学生、高校生、大学生を対象に「対人状況における態度や行動」「関係的自己意識」「内省的自己意識」と自己評価の関連を調査した結果、高校生男子を除き、3側面すべてで弱い～中程度の負の相関が見られたことを示している。大学生で対人恐怖心性の高い人は、否定的な他者評価をあまり吟味することなく受け入れる傾向が見られたという報告もある(調・高橋, 2002)。対人恐怖心性と自尊心の間に強い負の相関が(調・高橋, 2002; 堀井・小川, 1996)、劣等感との間に中程度の正の相関が見られたことを示す研究もある(堀井・小川, 1997a; 堀井, 2006)。また、清水・海塚(2002)は大学生を対象に調査を行い、対人恐怖心性と自己愛傾向に弱い～中程度の負の相関が見られたことを報告している。自尊心は基本的には対自的な肯定感であるのに対し、自己愛は対他的な優越感にもとづくものであり(向井, 2001)、これらの両方が対人恐怖心性と関連していると考えられる。

この自己愛とも関連し、幼少期の対人関係、特に親子関係が対人恐怖心性に与える影響について臨床的見

地から指摘され、研究もなされてきている。稲垣(2007)は、自己愛的甘えと「関係的自己意識」の間に弱い～中程度の正の相関が見られたことを示し、自己愛的な甘えが満たされず自己愛が傷つけられる体験と対人恐怖心性の発生を結びつけて考察している。久保(2000)は、過去の父親・母親との関係認識(質問紙法)と回想動的家族画法(投映法)から、異なる水準で親子関係像を測定し、対人恐怖心性との比較を行った。その結果、対人恐怖心性の高い人は、質問紙では母親に対して親密さも不信も強いという二面性を示し、家族画では交流し難い両親像を描いた。このことから、久保は対人恐怖心性を愛着の不安定型として位置づけられると考察している。この不安定型にはアンビバレント型と回避型が含まれており、対人恐怖心性が高い人の対人場面での二面性や回避傾向(向井, 2001)とも一致している。

対人恐怖心性と投映法¹⁾の関連

ここまで質問紙法による研究を中心に概観してきた。実際の相談場面で行う心理アセスメントでは質問紙法だけではなく投映法も用いられることが多いが、投映法による対人恐怖心性の基礎的な研究はあまり見られない。これは質問紙法に比べて構造化が緩い投映法は反応の自由度が高く、数量的分析よりも質的分析に重きが置かれる傾向があるためと考えられる。大学生を対象とする基礎的研究をいくつか見て行くと、ロールシャッハ法においては顔反応が対人不安の指標とされており、相河(2004)は、対人恐怖心性の高群が低群よりも顔反応および人間運動反応(M)や動物運動反応(FM)が高かったことから、「対人恐怖心性の高い者は外界に主観的なイメージを投影しやすく、そのため、他者との適切な距離を取りにくい」と考察している。永井(1998)も対人恐怖心性の高群が低群よりも人間運動反応が多いことを認めたが、内的資質としてその肯定的側面に注目している。また、対人恐怖心性の程度は人間に関連した反応内容や、対象間の交流など対人関係に関する変数の差としては現れにくい(神谷, 2000)。木村(1983)は主題統覚検査(Thematic Apperception Test; 以下TATと略記)において語られた物語を主題や他者との関わりの観点

から図版ごとに分析し、対人恐怖心性との関連を検討している。その結果、対人恐怖心性の高群は低群に比べて、自我同一性を確立しようとし、他者に対して一個人として関わろうとしながらも、「対人距離が不適切で抜き差しならないコミットかさもなければ引きこもるという対人パターンを生じる」という。しかし、これ以後の研究は見られず、対人恐怖心性が高い人に特徴的な反応といえるのか、その反応を分析・解釈する視点として妥当であるかなど、検討すべき点が多く残された状態といえよう。

ロールシャッハ法やTATが視覚を介した投映法であるのに対し、Skinner(1936)が最初に考案した聴覚投映法(Auditory Projective Test; 以下APTと略記)はその名の通り聴覚を介した投映法である。対人恐怖心性を測定する質問紙の1つである対人恐怖心性尺度Ⅱ(堀井, 2006)の項目を参照すると、対人恐怖心性には他者の表情や視線、および自己の表情や視線、臭いなどの非言語や視覚を介したコミュニケーションに関する「おびえ」と同時に、他者からの批判や、自己の発言などの言語や聴覚を介したコミュニケーションに関する「おびえ」も含まれている。このため、視覚を介した投映法だけではなく、聴覚を介した投映法から対人恐怖心性の特徴を検討することには意義があると考えられる。松川(2015)は独自の聴覚刺激を作成して、大学生を対象にTATのような物語作成の手続きによるAPTを実施し、対人恐怖心性がAPTの反応における形式面および認知面にどのように表れるか検討している。その結果、形式面では、対人恐怖心性が高い人ほど物語の登場人物に強く同一化し、聴覚刺激の追加提示を求めず、複数の物語を語ることもなかった。刺激に台詞が含まれているAPTにおいては、登場人物の台詞を交える形で同一化して物語を展開することはTATほど珍しいことではない(松川, 2011b)。そのため、この結果は、対人恐怖心性の高い人ほど質的には刺激にも反応にも強く関わるのに対し、量的には必要以上に関わらない姿勢が反映されたものと考えられた。認知面では、対人恐怖心性が高い人ほど、対人場面とは関連の薄い刺激の要素を取り込み、対人刺激の弱い場面でも刺激が設定する空間に対しても限定的に関わっていた。これらの点は回避傾向

の視点から解釈可能と考えられた。また、対人恐怖心性が高い人ほど物語の中で触覚情報を冷たく不快なものとして語ることが多く、親密な対人関係に対する否定的な感覚の視点から解釈された。このように対人恐怖心性とAPTの形式面および認知面の関連は明らかになったが、対人恐怖心性がAPTの内容面にどのように表れるかはまだ明らかにされていない。

本研究の目的について

本研究は、対人恐怖心性がAPTにおける反応の内容面にどのように表れるかを明らかにすることを目的とする。先行研究から、対人恐怖心性が高い人には、①他者への被害感や不信感、②自尊心や自己愛の低さ、③両親に対する否定的あるいは両価的感情が予測される。これらを本研究で用いるAPTの指標にあてはめると以下の仮説が立てられる。

対人恐怖心性が高い人ほどAPTにおいて、

仮説1：「他者に向ける感情の性質」が否定的である。

仮説2：「自己に向ける感情の性質」が否定的である。

仮説3：「父親（的人物）に向ける感情の性質」が否定的である。

仮説4：「母親（的人物）に向ける感情の性質」が否定的である。

なお、APTにおける「自己」とは、物語において被検者が特に同一化した登場人物、つまり主人公を指す。この点についてはTATにおいても賛否両論あるが、本研究は「被検者が強く同一化している人物の特徴的な面は、被検者自身のそれでもあろう（鈴木、1997）」という視点に立つ。APTにおける「他者」は「自己」以外の登場人物を指し、1つの物語で複数登場することもある。また、本研究では、これらに加えて他のAPT指標についても対人恐怖心性との関連を探索的に検討する。

2. 方法

質問紙調査

実施期間 2011年7月～9月

対象者 大学生・大学院生392名（男性189名、女性

197名、性別不明6名、平均年齢19.43歳（ $SD = 1.34$ ）を対象とした。

質問紙 対人恐怖心性尺度Ⅱ（堀井、2006）を用いた。堀井は対人恐怖心性の本質が「恥」から「おびえ」へと変遷してきていることを鑑み、「おびえ」の心性に基づく現代的な対人恐怖心性を測定する本尺度を作成している。5つの下位尺度（劣等恐怖、被害恐怖、自己視線・醜形恐怖、孤立・親密恐怖、加害恐怖）を含む25項目から成り、堀井に準じて各項目について「非常にあてはまる」～「全然あてはまらない」の7件法で回答を求めた。

手続き 大学の講義終了後の時間に調査協力を依頼した。個人情報取り扱いについて説明した上で、実験への協力を呼びかけ、協力可能な者には質問紙の所定欄に名前と連絡先を記入してもらった。

実験

実施期間 2011年10月～12月

実験参加者 質問紙調査において実験に協力可能と意思表示をした、大学生・大学院生63名（男性22名、女性41名、平均年齢19.42歳（ $SD = 1.57$ ））を対象とした。

聴覚刺激 松川（2015）と同じ16刺激を用いた。葛藤を喚起しやすい会話場面を中心とする「音声刺激」は前半に、葛藤をあまり喚起しない環境音や物音を中心とする「非音声刺激」は後半に配置された、変則的な提示順序となっている（表1）。これは「第1刺激として適切な音声刺激がなかったため（松川、2015）」であり、本研究でもこの提示順序を踏襲するが、今後改良が望まれる。

手続き 実験室において、実験者と参加者は机を挟んで90度で向かい合って座り、APTを実施した。坪内（1997）によるTATの手続きを参考に、「これからスピーカーを通してあなたにいろいろな人や場面の音を聞いていただきます。その音を聞いて思い浮かぶ物語を作って話して下さい。その場面の中の人、今何を感じ、どうしているのか、その場面の前にはどんなことがあって、その場面の後にはどうなっていくのか、お話の筋をつけて話して下さい。

ちょうど物語の一場面が先にできてしまっていてそれに

表1 聴覚刺激の提示順序と内容

刺激	内容
1	都会の交差点で車や人々が往來する中、ハイヒールや革靴で歩く足音が聴こえてくる。最後にハイヒールで走る足音が近づいてきて、手前で立ち止まる。
2	静かな場所で、男性A「例の件、うまく行ったらしいな」、男性B「ああ、少々てこずったがね」、男性A「ふん、さすがだ」、男性B「ありがとう。こっちもほっと一安心だよ」。
3	いくぶん静かな場所で、女性「そんなことしちゃいけないって、いつも言ってるでしょ!?', 女の子「だって…」、女性「もうしないって約束する?」、女の子「はい」。
4	土砂降りの雨の中、1台の車が通り過ぎ、女性「やっぱマズイって…」、男性「お前、今さら何弱気になってんだよ、もうやるしかないって分かってるだろ? さあ、行くぞ!」、女性「あ、ちょっと待ってよ…」。
5	公園で子どもたちが遊んでいる中で、男性「何ですかね? ちゃんとと言わなきゃ分かんないだろ?」、男の子「別にすねて何かないよ…」、男性「言いたいことあるんだったらちゃんと言いなさい?」、男の子「うん…」。
6	大勢の客で賑わっているレストランで、女性A「…そっかあ…そりゃ辛かったね…」、女性B「うん…」、<携帯電話の着信音>、女性A「あ、ちょっとごめん」、<携帯電話に出る>、女性A「あ、はいはい、どうしたの? ……え、うっそ! ? …へえーうん…うん、うん分かった! じゃあ明日ねー」、<ブランク>。
7	静かな場所で、男性A「お前は何をしたのか分かってるのか!?', 男性B「はい、でも、あれは…」、男性A「言い訳を聞きたいんじゃない! こんなことになって…お前どうするつもりなんだ!?', <ブランク>。
8	高架下で、女性A「それよりさ、どこ行こっか?」、女性B「どっか遠いところ…どうせなら海がいいな」。
9	静かな場所で、女性A「あ、私こっちだから」、男性「あ、うん、じゃあねー」、女性B「またねー!」、女性A「また!」、<足音>。
10	静かな場所で、冷蔵庫の微かな唸り、電気のスイッチを操作する音がして、木製の床を靴で歩く足音と共にゆっくり移動していく。衣擦れの音の後に、ベッドに倒れ込む音。
11	走行する電車内で、乗客の小さなざわめきが聴こえる。(開始から約20秒後) 女性が2度深いため息をつく。最後に踏み切りの音がかすかに聴こえてくる。
12	静かな地下の廊下を歩く2人の足音が近づいてきて止まる。鍵を開け、軋むドアを開閉した後、再び鍵を閉める。
13	地響きと荒々しい波の音が聴こえる。砂利道を足を引き摺りながら歩く足音が途中で止まり、動物の羽音や鳴き声が聴こえてくる。
14	静かな場所で、衣擦れの音が聴こえる。
15	静かな場所で、心拍が聴こえる。
16	ひぐらしや鳥の鳴き声と沢音が聴こえる。

注：実験参加者に必ずしもこの通りに聴こえるとは限らない。網掛け部分は音声刺激、それ以外は非音声刺激である。

短いお話をつけなくてはならなかった小説家みたいな気持ちで、頑張ってみて下さい。音は全部で16個あります。これから1つずつあなたに聞かせていきますから、1つの音に対して1つずつお話を話して下さい。音をもう一度聞きたいときには遠慮なく仰って下さい」と教示した。なお、後で詳しく分析するため、参加者の了承を得た上でICレコーダーにより実験の様子を録音した。

倫理的配慮 最初に実験の概要や個人情報保護に関して説明し、インフォームドコンセントに十分な配慮を行い、実験参加同意書に署名を得た上で実験を開始した。また、実験中に体調に変化が生じたときにはいつでも実験を中断・中止できることを伝えた。実験終

了後には感想や体調について聴き、実験に対する質問を受け付けるなどデブリーフィングを簡潔に行った。さらに、後になって気分や体調に異変が生じた際の相談先について情報提供した。なお、本研究は事前に本学教育学研究科における研究倫理委員会の承認を得ていた(承認ID: 11-2-001)。

分析方法 APTにおける反応の内容面に関して、TATで用いられる指標やAPT独自の指標により評価を行った(表2)。具体的には、まず、「主題の性質」「自己の内界に向ける関心」や「自己に向ける感情の性質」「他者に向ける関心」「他者に向ける感情の性質」「父親(的人物)に向ける感情の性質」「母親(的人物)に向ける感情の性質」「導入人物の性質」「背景音に対

する情緒的意味づけの性質」「結末の性質」は「否定的（弱い）／どちらでもない／肯定的（強い）」の3件法で、残りの指標は「ない／ある」の2件法で評定した。次に、「否定的（弱い）／どちらでもない／肯定的（強い）」を「-1／0／+1」に、「ない／ある」を「0／1」に変換し、指標ごとに音声刺激8個分、非音声刺激8個分の評定を合計し、その値を分析対象

表2 APT指標の内容

指標	内容
他者に向ける感情の性質	主人公以外の人物への親しみや信頼あるいは怒りや不信のバランス
自己に向ける感情の性質	主人公の自尊心や自己肯定感あるいは罪悪感や自己否定感のバランス
父親（的人物）に向ける感情の性質	父親やそれに近い人物への親しみや信頼あるいは怒りや不信のバランス
母親（的人物）に向ける感情の性質	母親やそれに近い人物への親しみや信頼あるいは怒りや不信のバランス
主題の性質	物語の主題における幸福や社会的成功あるいは対象喪失や犯罪などのバランス
自己の内界に向ける関心	主人公の思考や感情などの内的過程の描写の多少
他者に向ける関心	主人公以外の人物に関する描写の多少
刺激外の人物の導入	導入人物（刺激中には存在しない物語の登場人物）の有無
主人公の導入	導入人物の主人公化の有無
導入人物の性質	導入人物への親しみや信頼あるいは怒りや不信のバランス
人物設定の明細化	登場人物に対する外見や社会的所属、性格などの明細化の有無
動物の導入	刺激中に存在しない動物の導入の有無
背景音に対する情緒的意味づけの性質	人物の背景に流れる環境音への親しみや安心あるいは嫌悪や不信のバランス
曖昧な結末	漠然とした結末の有無
結末の性質	主人公にとっての物語の結末における安心や達成あるいは不安や失敗のバランス
攻撃的内容	人物や物に対する攻撃的行動や強い怒りの描写の有無
損傷内容	人物や物の傷つきや強い悲嘆の描写の有無
自己体験への言及	参加者自身の過去の体験に対する言及の有無
刺激／物語に対する主観的印象	物語作成の課題からは離れた、刺激あるいは物語に対する主観的・情緒的語りの有無

注：下線部はAPT独自の指標を示す。

とした。なお、音声刺激と非音声刺激では刺激と反応に質的な差が認められているため（松川，2011a, 2012），本研究では別々に評定値を算出した。

3. 結果

APTの評定値算出

反応ごとに筆者を含む臨床心理士2名で評定を行った。評定が一致しなかった部分については合議により最終的な評定を決定し、音声刺激8個と非音声刺激8個に分けて評定値を算出した。音声刺激および非音声刺激における評定値の平均と標準偏差を表3に示す。なお、「主人公の導入」は音声刺激において該当する反応がなかったため、非音声刺激のみで検討する。また、「動物の導入」や「自己体験への言及」、「主観的印象（対刺激）」、「主観的印象（対物語）」は8刺激を通して1回以上該当した参加者数が10名に満たなかったため、本研究では分析対象から除外した。

表3 APT指標の平均と標準偏差（SD）

APT指標	音声刺激		非音声刺激	
	平均	SD	平均	SD
他者に向ける感情の性質	-0.63	2.82	0.05	3.08
自己に向ける感情の性質	-0.38	1.13	0.13	1.07
父親（的人物）に向ける感情の性質	-0.19	1.15	0.38	1.01
母親（的人物）に向ける感情の性質	-0.83	0.89	-0.06	0.84
主題の性質	-3.84	3.17	-1.46	2.73
自己の内界に向ける関心	-1.35	2.71	-2.49	3.24
他者に向ける関心	1.92	3.16	-2.27	3.83
刺激外の人物の導入	4.11	1.45	3.97	1.90
主人公の導入	—	—	2.00	1.34
導入人物の性質	-1.08	1.62	0.25	2.14
人物設定の明細化	4.01	1.56	3.48	2.31
背景音に対する情緒的意味づけの性質	-0.44	0.50	-0.81	1.49
曖昧な結末	4.16	2.29	4.71	1.93
結末の性質	0.43	2.66	1.00	3.09
攻撃的内容	1.33	0.80	0.73	0.95
損傷内容	0.51	0.56	1.17	1.33

n=63，注：「主人公の導入」は音声刺激では出現しなかった。

対人恐怖心性の得点算出

堀井（2006）に準じて、5つの下位尺度および合計得点を算出した。平均と標準偏差を表4に示す。下位尺度の劣等恐怖が相対的に高く、自己視線・醜形恐怖や孤立・親密恐怖、被害恐怖が相対的に低かった。本研究ではこれをふまえた上で合計得点を分析対象とする。

表4 対人恐怖心性尺度Ⅱの平均と標準偏差

	平均	標準偏差
対人恐怖心性	72.87	27.43
劣等恐怖	19.11	5.67
被害恐怖	13.38	8.18
自己視線・醜形恐怖	12.06	6.64
孤立・親密恐怖	13.02	7.09
加害恐怖	15.30	5.38

$n=63$

APTと対人恐怖心性の関連の検討

APTの評定値と対人恐怖心性尺度Ⅱの合計得点についてSpearmanの順位相関係数を算出し、無相関検定を行なった結果、以下の有意な相関が認められた(表5)。まず、仮説検討に関わる指標では、「他者に向ける感情の性質」は音声刺激と非音声刺激の両方において中程度の負の相関が認められた(順に $r = -.41$, $p < .001$; $r = -.40$, $p < .01$)。「自己に向ける感情の性質」は音声刺激において中程度の負の相関が見られたのに対し($r = -.49$, $p < .001$)、非音声刺激においては有意な相関は見られなかった($r = -.02$, $n.s.$)。「父親(的人物)に向ける感情の性質」は音声刺激において弱い負の相関が見られたのに対し($r = -.37$, $p < .01$)、非音声刺激においては弱い正の相関が見られた($r = .29$, $p < .05$)。「母親(的人物)に向ける感情の性質」は音声刺激において弱い負の相関が見られたのに対し($r = -.30$, $p < .05$)、非音声刺激においては有意な相関は見られなかった($r = -.17$, $n.s.$)。

次に、探索的検討に関わる指標では、「主題の性質」は音声刺激においても非音声刺激においても弱い～中程度の負の相関が見られた(順に $r = -.48$, $p < .001$; $r = -.38$, $p < .01$)。「自己の内界に向ける関心」は非音声刺激において弱い正の相関が見られ($r = .38$, p

表5 APT評定値と対人恐怖心性の順位相関

APT指標	音声刺激	非音声刺激
他者に向ける感情の性質	-.41***	-.40**
自己に向ける感情の性質	-.49***	-.02
父親(的人物)に向ける感情の性質	-.37**	.29*
母親(的人物)に向ける感情の性質	-.30*	-.17
主題の性質	-.48***	-.38**
自己の内界に向ける関心	.19	.38**
他者に向ける関心	.12	.23
刺激外の人物の導入	.10	.16
主人公の導入	—	.01
導入人物の性質	-.25*	-.10
独特な人物設定	.31*	.14
背景音に対する情緒的意味づけの性質	-.41**	-.17
曖昧な結末	-.13	.01
結末の性質	-.21	-.23
攻撃的内容	.00	.15
損傷内容	.08	.32*

$n=63$, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

注:「主人公の導入」は音声刺激では出現しなかった。

$< .01$)、「導入人物の性質」は音声刺激において弱い負の相関がみられた($r = -.25$, $p < .05$)。「人物設定の明細化」は音声刺激において弱い正の相関が見られ($r = .31$, $p < .05$)、「背景音に対する情緒的意味づけの性質」は音声刺激において中程度の負の相関が見られた($r = -.41$, $p < .01$)。「損傷内容」は非音声刺激において弱い正の相関が見られた($r = .32$, $p < .05$)。

4. 考察

仮説検討

まず、「他者に向ける感情の性質」は音声刺激と非音声刺激の両方で、対人恐怖心性との間に中程度の負の相関が認められ、仮説1は支持された。本指標は、物語における主人公以外の登場人物を脅威や不快感を与えるような否定的人物として語るほど値が低くなり、周囲に対する信頼・不信や対象関係、対人関係の質を反映すると考えられる。他方、対人恐怖心性の高い人は周囲に対して不安や怯えを感じやすく(堀井、

2006), 本指標と負の相関が見られたのは了解可能である。

次に、「自己に向ける感情の性質」は、音声刺激においては対人恐怖心性と中程度の負の相関が認められたが、非音声刺激においては有意な相関が見られず、仮説2は音声刺激の場合のみ支持された。対人恐怖心性尺度Ⅱには劣等恐怖や醜形恐怖が含まれており、その得点が高い人ほど物語の主人公の劣等感や自責感などの否定的感情に言及する人が多かったという本結果は十分に了解できよう。非音声刺激において同様の関連が見られなかったのは、非音声刺激で刺激中に複数の人物が存在することが明らかなのが第1刺激と第11刺激のみであることと関連するだろう。つまり、劣等恐怖や醜形恐怖は他者の存在によって刺激されるものであるが、非音声刺激では対人的な要素が少なく、他者との接触を回避することも可能であり、劣等感の高さが反応の中に表れにくかったと考えられる。

「父親（的人物）に向ける感情の性質」は、音声刺激では対人恐怖心性と弱い負の相関が得られたのに対し、非音声刺激では弱い正の相関が見られ、仮説3は音声刺激においてのみ支持された。本指標は父親やそれに近い人物を脅威や不快感を与えるような否定的人物として語るほど値が低くなり、父親イメージや父子関係の質を反映すると考えられる。他方、対人恐怖心性の高い人は交流し難い両親像やアンビバレント型の愛着スタイルと関連するとされ（久保, 2000）、音声刺激における結果はこの視点から解釈することが可能であろう。また、音声刺激では第5刺激で父親が登場し、第7刺激においても男性Aが年配の上司など父親に近い人物とされることがあるのに対し、非音声刺激では刺激中に父親の存在が明確なものではなく（表1）、第16刺激において少年と父親あるいはお爺さんが導入され、夏の森の中で一緒に遊ぶという物語が比較的良好に語られた。この点は物語の分類を行って確認する必要があるが、第16刺激は本研究のAPTの中でもっとも肯定的で穏やかな刺激であり（松川, 2011a）、その特徴に影響を受けた標準反応といえるかもしれない。この点についての詳細な検討は今後の課題としたい。

最後に、「母親（的人物）に向ける感情の性質」は、

音声刺激において対人恐怖心性と弱い負の相関が見られたのに対し、非音声刺激においては有意な相関が得られず、音声刺激の場合のみ仮説4は支持された。前者については、「父親（的人物）に向ける感情の性質」と同様に、母親イメージや母子関係の質の視点から了解可能である。後者については、非音声刺激では刺激中に母親の存在が明確なものではなく（表1）、第15刺激において母親が導入され、お腹の中の赤ちゃんを産んで幸せに暮らす物語が比較的良好に語られた。この点もやはり物語の分類を行って詳細に検討する必要があるが、上記の物語が標準反応のようになり、本指標のマイナスの値が打ち消されてしまった可能性も考えられる。その場合は数量的分析のみでは限界があり、質的分析により検討する必要があるだろう。

探索的検討

以下では有意な相関が見られた指標について考察していく。

主題の性質 音声刺激と非音声刺激の両方で、対人恐怖心性が高いほど物語の主題が否定的であるという結果が得られた。否定的な主題には人間関係の決裂や喪失、犯罪、被害などが含まれ、本指標には参加者の対象関係の全体的な性質が反映されと考えられる。他方、対人恐怖心性の高い人は否定的な他者および対人関係のイメージを持っているため、本指標の評定値が低まったと考えられる。

自己の内界に向ける関心 非音声刺激において、対人恐怖心性が高い人ほど物語の主人公の思考や内面、感情の変化の過程に言及することが多かった。非音声刺激においては刺激中の人物も少なく、葛藤的な対人場面の要素も少ないため、本指標には内向性が反映されと考えられる。他方、松下（2011）は対人恐怖心性の高い人に特有とされる認知、つまり、身体欠点認知・加害的認知・被忌避的認知と内向性の間に正の相関が見られたことを報告している。この松下の知見は女性被験者に限られたものであったが、対人恐怖心性と内省的自己意識の関連を示す研究もあり（岡田・永井, 1990）、対人恐怖心性は内向性と関連すると考えられる。この視点から、本結果も了解可能であろう。

導入人物の性質 音声刺激において、対人恐怖心性

が高いほど、導入人物を脅威や不快感を与えるような否定的人物として語ることが多かった。導入人物は参加者自身の想像によって登場するものであり、本指標には「他者に向ける感情の性質」よりも他者イメージや対象関係の質が色濃く反映されると考えられる。対人恐怖心性の高い人も否定的な他者および対人関係イメージを持っており、この点で本指標と一致する部分があるだろう。

人物設定の明細化 音声刺激において、対人恐怖心性が高いほど、登場人物の外見や社会的属性、性格などを明細化することが多かった。本指標は自己や他者の内面（性格）および外面（外見や社会的属性）に対する関心の強さを反映しており、私的自己意識と公的自己意識の両方に関連すると考えられる。他方、対人恐怖心性の高い人も公的自己意識と私的自己意識が強いとされており、本指標と正の関連が見られたことは了解可能と考えられる。

背景音に対する情緒的意味づけの性質 音声刺激において、対人恐怖心性が高いほど、背景音（環境）を不安や不快感をもたらすものとして語ることが多かった。音声刺激においては刺激中に明確な他者が存在するため、非音声刺激に比べて背景音は周囲の環境としての側面が強く、本指標には周囲の環境に対するイメージの質が反映されると考えられる。他方、対人恐怖心性尺度Ⅱの項目には「周りには何を考えているかわからない人がいて怖い」など漠然とした周囲に対する不安を尋ねるものが含まれている。このため、対人恐怖心性の高さと本指標の低さには一致する部分があると考えられよう。

損傷内容 非音声刺激において、対人恐怖心性が高いほど、物語中の人や動物、物が傷つけられたり強い悲しみを覚えたりする内容が語られることが多かった。本指標には自己の傷つきが反映されると考えられ、対人恐怖心性が高い人の自尊心や自己評価の低さと重なるだろう。仮説2の「自己に向ける感情の性質」の検討では見られなかった関連が本指標で見られたのは、興味深い結果であった。

まとめと今後の課題

本研究の目的は、対人恐怖心性がAPTにおける反

応の内容面にどのように表れるかを明らかにすることであった。音声刺激においてはすべての仮説が支持され、先行研究と同様の傾向を読み取ることができた。つまり、APTの中でも音声刺激の場合、対人恐怖心性が高い人の反応には、他者への被害感や不信感、自尊心や自己愛の低さ、両親に対する否定的感情が反映されていた。APTの場合は、さらに反応を質的に分析することでこれらをより深く理解することができる可能性がある。これに対して、非音声刺激において支持されたのは仮説1のみであった。逆に「自己の内界に向ける関心」と「損傷内容」は非音声刺激でのみ有意な関連が見られ、音声刺激に比べて非音声刺激が対人状況を含んでいないことから、これらは非対人状況における自己に関する特徴を反映していると考えられる。つまり、対人恐怖心性の高い人は、対人状況を提示する音声刺激と非対人状況を提示する非音声刺激とで異なる反応傾向を示し、音声刺激における反応は「関係的自己意識」を、非音声刺激における反応は「内省的自己意識」を反映している可能性が考えられる。

永井（1998）は対人恐怖心性に対する心理アセスメントを行うことによって、より適切な心理支援の方法を選択し得ることに言及している。つまり、「対人状況における行動や態度についての問題」の比重が大きい場合は、困難な状況への直面化の体験を通して問題解決に至る方法が、「関係的自己意識についての問題」では軽度 - 重度の水準を想定し、軽度の場合は集団療法的なグループでの関わりの中で、より重度の場合はクライアント - セラピストの関係性を扱う心理療法の関わりの中で自己意識の変化を促す方法が、「内省的自己意識についての問題」が強い場合は、身体的関心の高い人には自律訓練法などの方法が、内的世界に関心の高い人には自律的に内面を探索する心理療法が、それぞれ適している可能性があるという。このように適切な心理支援を選択し実践するためには、対人恐怖心性に関するきめ細かい理解に加えて、生活環境なども含む相談者の全体的な理解が必要となるだろう。学生相談において対人恐怖心性の高い相談者に対応する際にもこの点が重要であり、本研究のAPTはそのアセスメントを行う上で活用可能性があると考えられる。

今後の課題としては、まず、対人恐怖心性尺度Ⅱの5つの下位尺度とAPTの関連を検討することが挙げられる。本研究では対人恐怖心性における加害的側面がAPTにおいてどのように表れるかを検討することができなかったが、下位尺度の「加害恐怖」とAPT指標の関連を検討することによって明らかになる可能性がある。APT指標の方でも、「攻撃的内容」の他に、「主題の性質」の中に攻撃性に関する内容が含まれている可能性があり、対人恐怖心性とAPTの両面からの詳細な検討が必要であろう。また、本研究では参加者の人数が少なく、「動物の導入」や「自己体験への言及」、「刺激／物語に対する主観的印象」の検討を行うことができなかった。対人恐怖心性には性差や学年差も指摘されているため（堀井，2014）、今後、データ数を増やしてこれらの点についても検討する必要がある。

また、対人恐怖心性の高い青年期の相談事例においてAPTを実施することにより、どのような反応が生じ、被検者のパーソナリティをどのように理解することができ、心理的支援を行う上でどのように役立てることができるのか、質的な検討を行うことも重要な課題である。その中で、本研究で得られた知見を臨床レベルで検討し直し、吟味する必要がある。このような研究を積み重ねることによって、相談場面における心理アセスメントと心理的支援の実践のさらなる充実を図ることが期待できるだろう。

謝辞

本研究を進めるにあたりご指導をいただきました東北大学安保英勇先生に深謝いたします。そして、本研究にご協力いただいた方々に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 投映法は質問紙法や作業検査法と並ぶ性格検査の一種であり、一般に、新奇で曖昧で多義的な刺激を提示し、それに対する自由度の高い反応を求める手続きで実施される。被検者にとって検査の目的が明確には分からず、意識的に反応を操作することが困難であるため、質問紙法に比べて、非意識的なパーソナリティを映し出すことができるとされている。ロールシャッハ法や

TATが代表的な投映法であり、本研究で用いるAPTも投映法の1つである。

引用文献

- 相河和佐(2004). 女子大生の対人恐怖心性と「顔反応」 ロールシャッハ法研究, 8, 33-41.
- 相川充・藤田正美・田中健吾(2007). ソーシャルスキル不足と抑うつ・孤独感・対人不安の関連—脆弱性モデルの再検討— 社会心理学研究, 23(1), 95-103.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed.
- (高橋三郎・大野裕(監訳)(2014). DSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)
- Fenigstein, A., & Vanable, P. A. (1992). Paranoia and self-consciousness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 129-138.
- 本城秀次・高村咲子・数田早智子・佐々木靖子・橘浩太・西出隆紀・西出弓枝(1999). 不登校症例における抑うつと登校回避感情について 厚生省「精神・神経疾患研究委託費」8公-3 乳幼児期から思春期の行動・情緒および心理的発達障害の病態と治療に関する研究 平成10年度研究報告書, pp.119-125.
- 堀井俊章・小川捷之(1996). 対人恐怖心性尺度の作成 上智大学心理学年報, 20, 55-65.
- 堀井俊章・小川捷之(1997a). 対人恐怖心性尺度の作成(続報) 上智大学心理学年報, 21, 43-51.
- 堀井俊章・小川捷之(1997b). 青年期における対人不安意識の発達の变化 心理臨床学研究, 14(4), 448-455.
- 堀井俊章(2001). 青年期における自己意識と対人恐怖心性との関係 山形大学紀要(教育科学), 12(4), 85-100.
- 堀井俊章(2006). 対人恐怖心性尺度Ⅱの開発—対人関係におけるおびえの心性を測定する試み— 学生相談研究, 26, 221-232.
- 堀井俊章(2013). 大学生不登校傾向尺度の開発 学生相談研究, 33, 246-258.
- 堀井俊章(2014). 大学生の不登校傾向と対人恐怖心性との関連 横浜国立大学教育人間科学部紀要I教育科学, 16, 135-143.
- 稲垣実果(2007). 自己愛的甘え尺度の作成に関する研究 パーソナリティ研究, 16(1), 13-24.

- 神谷美里(2000). 対人恐怖心性とロールシャッハ反応 ロールシャッハ法研究, 4, 11-19.
- 金子一史(2000). 青年期心性としての自己関係づけ 教育心理学研究, 48, 473-480.
- 金子一史・本城秀次・高村咲子(2003). 自己関係づけと対人恐怖心性・抑うつ・登校拒否傾向との関連 パーソナリティ研究, 12 (1), 2-13.
- 木村法子(1983). 対人恐怖についての一考察—TATに表された自己と他者を通して— 京都大学教育学部紀要, 29, 134-144.
- 久保恵(2000). 対人恐怖心性と認知的・投影的親子関係像—内的ワーキングモデルの観点からの検討— 教育心理学研究, 48, 182-191.
- 益子洋人(2009). 高校生の過剰適応傾向と、抑うつ、強迫、対人恐怖心性、不登校傾向との関連—高等学校2校の調査から— 学校メンタルヘルス, 12 (1), 69-76.
- 松川春樹(2011a). 聴覚投映法の刺激の特徴について 臨床心理相談室紀要, 9, 33-54.
- 松川春樹(2011b). 聴覚投映法における諸指標とパーソナリティの関連—有意味音声の聴覚刺激を用いて— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59 (2), 123-146.
- 松川春樹(2012). 聴覚投映法における反応の特徴について 臨床心理相談室紀要, 10, 38-64.
- 松川春樹(2015). 聴覚投映法における形式面と認知面の指標の検討—対人恐怖心性との関連から— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 63 (2), 183-193.
- 松下健(2011). 対人恐怖傾向者の確信型における3種の妄想的認知と完全主義や内向性の関連 早稲田大学大学院文学研究科紀要 第1分冊, 57, 45-57.
- 向井靖子(2001). 対人不安の生起・維持プロセスの理論モデルに関する展望—回避的行動と自己愛、他者への関心の葛藤という観点から— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 41, 319-326.
- 永井徹(1998). 対人不安における心理的・認知的アセスメント 季刊精神科診断学, 9, 479-488.
- 永田法子(1992). 対人恐怖症 氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕(編) 心理臨床大事典 培風館, pp.800-801.
- 岡田努・永井徹(1990). 青年期の自己評価と対人恐怖心性との関連 心理学研究, 60 (6), 386-389.
- 清水健司・海塚敏郎(2002). 青年期における対人恐怖心性と自己愛傾向の関連 教育心理学研究, 50, 54-64.
- 調優子・高橋靖恵(2002). 青年期における対人不安意識に関する研究—自尊心、他者評価に対する反応との関連から— 九州大学心理学研究, 3, 229-236.
- Skinner, B. F. (1936). The verbal summator and a method for the study of latent speech. *Journal of Psychology*, 2, 71-107.
- 鈴木睦夫(1997). TATの世界—物語分析の実際 誠信書房
- 高倉佑紀子・横田正夫(2010). 妄想様観念と対人恐怖心性・社会的スキルとの関連 日本大学心理学研究, 31, 17-21.
- 坪内順子(1997). TATアナリシス—生きた人格診断 垣内出版
- 渡部敦子(2003). 対人不安と自己呈示—さまざまな対人場面における自己呈示動機付けと効力感について— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 51, 187-196.

大学における障害学生支援の活動分類に関する研究

長友周悟^{1)*}, 佐々木真理¹⁾, 吉武清實¹⁾, 池田忠義¹⁾
佐藤静香¹⁾, 松川春樹¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター

1. 問題と目的

本研究が目指すのは、「大学における障害学生支援とは何をする事なのか」を明確にすることである。

近年、大学へ入学する障害学生が増加する傾向にある（日本学生支援機構，2015）。かねてより大学には障害のある学生が学んできたが、身体障害についても内部障害についても相談・支援の明確な窓口は存在しておらず、それぞれの学生について教職員によるそのつどの裁量にもとづく、きわめて限定された支援が行われてきた。一方、発達障害や精神障害については、学生相談窓口が必要に応じて医療と連携し、来談する学生に対する支援を行ってきた。しかし障害者差別解消法等の法整備が進められ、身体障害、発達障害、精神障害その他の心身の機能の障害のある学生が利用する相談窓口の統一と障害学生支援担当部署の設置（文部科学省，2012）、相談体制の整備（内閣府，2015）が求められるようになった。実際、相談窓口を統一することは必要なことであるように思われる。それによって、従来の学生相談の体制と連続性のある障害学生支援体制の整備が可能となってくるのではないかとと思われるからである。しかし連続性のある支援体制を整備していくためには障害学生支援の何たるか、その具体的内容を明確にすることが必要である。これに対して現在、大学における障害学生支援の体制整備は端緒の段階であり、大学における障害学生支援担当部署の「使命」「機能・役割」「活動内容」が定式化される状況には至っていない。

規模の大きい国立大学法人（北海道、東北、東京、名古屋、大阪、京都、九州、筑波、広島）に、障害学

生支援の先進的な取り組みを行っている2大学（信州、富山）を加えた計11大学を対象に「使命」についてみると、各大学のホームページから東北大学¹⁾、名古屋大学²⁾、九州大学³⁾、富山大学⁴⁾についてはその記載が認められるが、他の大学では明文化される状況にはなっていない。

同じ11大学を対象に「機能・役割」および「活動内容」についてみると、各大学が作成するパンフレット、ホームページ、年報、報告書等のなかに障害学生支援担当部署の業務概要、事業内容、障害種別ごとの支援内容などの記載が認められる。しかしながらその内容は大学によって様々に異なったものとなっている。

このように大学間で、障害学生支援担当部署の役割や活動を相互に照らして比較検討しあう共通の枠組みがない、というのが現状である。しかし、そのような共通の枠組みがつくられることは、わが国の大学における障害学生支援の取り組みがより良いものに構築されていく上で必要なことであると思われる。

ところで学生相談の領域においては、50年を超える歴史を重ねる中で、学生相談機関の「使命」「機能・役割」「活動内容」についての定式化がなされるに至っており、それぞれの大学の相談室は他大学との対照が行えるようになってきているという経緯がある。

学生相談の領域においては、日本学生支援機構の報告書「大学における学生相談体制の充実方策について」（2007）は、使命を「学業・進路・学生生活・性格・対人関係等に関する学生の悩みや困難に対して、カウンセリングを中心とした専門的な適応支援・教育的支援を行い、学生の心理社会的成長・発達・回復を促進

*連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学学生相談・特別支援センター shugo.nagatomo.c3@tohoku.ac.jp

することである。また、相談・援助活動を通して見えてくる大学として取り組むべき課題について、大学構成員全体で共有し、大学執行部に対して必要な提案あるいは提言を行うことである。そのために、それぞれの大学の個性・特色に照らして、それらの機能の充実を図っていくことも学生相談機関の使命となる」とし、機能・役割を「1) 個別の心理的援助 2) 心理教育的役割 3) 予防・啓発・提言の役割 4) 危機管理活動への貢献」, 活動を「援助活動」「教育活動」「コミュニティ活動」「実践研究活動」としている。日本学生相談学会の「学生相談機関ガイドライン」(2013) では、使命を「学生相談は、高等教育機関の教育的使命の達成にとって必要不可欠な要素である。固有の専門性とさまざまな方法で、その使命の達成を担う。高等教育機関は、さまざまな教育機会を提供して、専門性においても、人間性においても学生の成長を促進しようとする。しかし、学業・研究上の、あるいは学生生活上の、あるいはまた個人的問題からもたらされる過重な心理的負荷によって、それらの教育機会を活用できない事態はどの学生にも生じうることである。また、そうした学生の指導にあたって困惑するという事態は、どの教職員にも生じうることである。学生相談機関は、そうした心理的問題の取り組みにおいて困難に陥っている学生へのカウンセリングを行うことを第一とするが、これにとどまるものではなく、予防活動や予防教育、教職員に対するコンサルテーション（助言）などの心理学的援助を行うことによって、ファカルティ・デベロップメント（FD）、スタッフ・デベロップメント（SD）、種々の学生支援に関わるプログラム開発や研究などにも関与することによって、高等教育機関の環境改善の取り組みに貢献する」とし、役割を「(1) 個別の心理的援助 (2) 発達促進的、予防教育的役割 (3) 教育環境整備への貢献 (4) 危機管理活動への貢献」, 活動を「(1) 学生を対象とする活動 (2) 教職員を対象とする活動 (3) 保護者を対象とする活動 (4) 全学コミュニティを対象とする活動 (5) 活動の向上と社会貢献のための活動」としている。

障害学生支援領域において、その使命、機能・役割、活動内容をどのように規定するか、いずれもこれからの課題となることであるが、これらは障害学生が直面

する実際のつまずきや滞り、またそれらに対するひとつひとつの支援活動の内容をもとに検討される必要があると考える。そしてそのように検討された内容が、使命および機能・役割について議論し規定していく上での材料になると思われる。このことから筆者らはまずもって、障害学生への支援の活動内容を整理し、その分類を明確にすることからとりかかることとした。障害学生支援にあっても学生相談の場合と同様、活動内容は「援助活動」「教育活動」「コミュニティ活動」「実践研究活動」とすることができる。しかしながら、「援助活動」の下位分類についてはどうか。学生相談においては、その下位分類は、「カウンセリング」「教示・助言」「コンサルテーション」「危機介入」「療学援助」の5つとしているが、障害学生支援領域ではこれとは異なったものとなるように思われる。

本研究では、これについて、障害学生支援の具体的な援助活動を資料に、学生相談との異同を考慮しながら、障害学生支援の援助活動はどのようなものから成るのか、どのように分類することが適切なのかを検討していこうと思う。

2. 方法

対象と手続き

筆者らの勤務する大学の障害学生支援部署である特別支援室において、平成26年4月～平成27年3月に援助的行動を行った学生22名（うち6名は院生）、教職員11名、保護者5名の計38名を対象に（表1）、それらの相談記録から障害学生、教職員、保護者および／または支援担当者によって知覚されている滞りを表す文を抽出した（計389個）。

389個の滞り文それぞれについて、筆者らが行った援助的行動を表すラベリングを行った。たとえば「難聴であることを研究室の教授にどう伝えたらよいか、また就活する場合には自分の障害についてどの時点で

表1 援助的行動の対象者と人数

対象者	人数
学生	22人
教職員	11人
保護者	5人
計	38人

開示すべきか」という滞り文に対しては「障害（特性）に関する周囲への説明・開示についての助言」というラベルを、「ドイツ語の先生より、聴覚障害学生に対する授業における配慮の仕方について相談を受ける」という滞り文に対しては「聴覚障害学生に対する授業中の配慮について教員へ助言」というラベルを付した。

援助的行動のラベルのなかで内容が同じものについては1つとして、最終的に異なる96個のラベルを特定した。次に、これら96個のラベルについて、それぞれの特性が共通するカテゴリーに分類する作業を行った。その結果、96個の援助的行動ラベルを4つのカテゴリーに分類することができた（表2）。その上で、

表2 カテゴリーごとの援助的行動のラベル

	援助的行動のラベル	
カテゴリー① (ラベル36個)	・障害（特性）に関する周囲への説明・開示についての助言 ・部活・サークルの悩みについて助言 ・感覚障害と関連した対人関係の悩みについて傾聴および助言 ・研究に関する悩みについて助言 ・面接の組み方に関する要望への対応 ・パニック、精神的混乱に陥った学生への対応 ・授業に出ておらず欠席しがちな状況についての助言 ・卒業できないことが確定した後の進路に関する助言 ・生活の崩れについて助言 ・情報保障を受けることへの抵抗を傾聴 ・所属コース決定のルールについて説明 ・精神症状と体調不良について助言 ・心身の不調について傾聴および助言 ・入院前後の経過と今後について助言 ・私語が気になる授業に出ないで課題をしている授業担当者に連絡するよう助言 ・劣等感について傾聴 ・留学希望の学生に手続きに関する助言 ・自身の発達障害を疑う学生のアセスメント	・科目履修・時間割を学生と検討 ・試験・レポートについて配慮内容の確認 ・授業とサークルの両立について助言 ・対人関係に関する悩みの傾聴および助言 ・近況のモニタリングと問題の有無の確認 ・セメスターの振り返りと課題の整理を学生と行う ・研究室に復帰した後の状況確認と研究継続を支持 ・集団予防接種を受けなくても問題はないか確認するよう助言 ・進路についての不安の傾聴および助言 ・アパートの水漏れへの対処を助言 ・経済的な心配事についての助言 ・面接に来なかった学生に対する状況把握の為の連絡 ・研究室復帰と今後の卒業研究の進め方について確認するため担当教員と面談 ・実験に参加していない学生への対応に関する教員とのすり合わせ ・面接の日程調整のための連絡 ・特別な配慮が必要となる可能性のある学生の面接に同席 ・学生の卒論提出の見込みについて確認 ・授業の評価方法について担当教員に確認
カテゴリー② (ラベル7個)	・体育実技に関する父への情報提供 ・配慮申請をしたが授業に出ていない学生に関する職員への助言 ・聴覚障害学生に対する授業中の配慮について教員へ助言	・学生が不安を感じている試験について問い合わせのあった母への説明 ・院生の指導に困難を抱える教員への助言 ・発達障害の疑いと今後の対応に関する保護者への説明 ・吃音への対応について教員へ説明
カテゴリー③ (ラベル39個)	・感覚障害学生の情報保障のための状況把握と検討。授業の見学を含む ・補聴器メーカーと補聴器の不具合に関する協議 ・ノートテイク、PCテイクの実施 ・休憩スペース、休養室の提供 ・レポートコーチングの実施 ・なくしたパスカードを学生と探す ・履修相談会について情報提供 ・体育実技の振り替えについて情報提供 ・実験場面で必要な配慮について確認 ・通院に伴う欠席と配慮の必要性の確認 ・試験・レポートの範囲について情報提供 ・授業のオリエンテーション時に入れる教室を一緒に探す ・文書による配慮依頼実施の提案 ・学生にとって、専門課程のキャンパスで落ち着ける空間を一緒に探す ・感覚障害学生の障害状況とニーズの確認 ・専門課程の試験で必要な配慮内容の確認 ・学生に学習支援センターの学生サポーターの力を借りる必要があることの確認 ・身体障害のある学生が荷物を置ける場所の確保 ・感覚障害学生が履修しやすい語学授業の情報提供	・講義見学の許可を得るための連絡 ・授業中の配慮を得るための連絡 ・体育実技で配慮を得るための連絡 ・試験中必要な配慮内容の連絡 ・定期通院に伴う授業欠席への配慮依頼のための連絡 ・レポート提出期限の延長を依頼 ・レポートの範囲を教員に確認 ・特定の授業を履修可能か担当教員に確認 ・実験中の配慮が得られるか教員に確認 ・感覚障害学生が履修しやすい語学の授業について教員に問い合わせ ・英語履修相談への同行 ・履修相談の確認のための連絡 ・TAとのつなぎ ・保健管理センターへ受診同行 ・学習支援センターへ同行 ・他大学の補聴相談に同行・同席 ・周囲の学生におわびと障害理解を得る機会をもつための連絡 ・学生がパニックを起こしやすい授業の別室対応を依頼するための連絡 ・部局教務係へ学生から問い合わせがあった際の対応依頼 ・学生の専門課程のガイダンスについて部局教務への問合せ
カテゴリー④ (ラベル14個)	・関係者との顔合わせおよび障害学生にとって必要な修学上の配慮内容を整理するための話し合い ・障害学生に対する学習支援センターでの支援に関する協議 ・身体障害学生にとってキャンパスを移動する際に障壁となる箇所の確認と対応についての協議 ・障害学生がキャンパスでパニックを起こした場合の対応に関する部局との協議 ・感覚障害学生への次年度からの対応などに関する関係者との協議 ・感覚障害による修学等のつまずき・困難の共有と今後の対応に向けた話し合い ・身体障害学生の荷物を置ける場所の確保に関する協議	・感覚障害学生に対して外部の補聴相談の情報提供 ・学習支援センター活用の方の説明 ・相談を受けている学生に発達障害の疑いがあることの保護者との共有と今後に向けた検討 ・関係者との顔合わせと障害学生にとって必要な修学上の配慮に関する話し合いのための連絡調整 ・背景に発達障害が疑われる学生の就活の難しさについてキャリア支援センター相談員と話し合い ・卒業の危機を抱える学生の保護者に面接参加の促し ・障害学生本人の様子を共有するための保護者への連絡

各カテゴリーについての定義を試みた。

なお滞り文の抽出、援助的行動のラベリング、4つのカテゴリーへの分類、カテゴリーについての定義までの一連の作業は、その判断に偏りが生じないように、3人の筆者で行った。

3. 結果

96個の援助的行動ラベルは、その共通性によって4つのカテゴリーに分類された。4つのカテゴリーを、筆者らは①「相談（カウンセリング）」、②「相談（コンサルテーション）」、③「实际的支援（道具的支援）」、④「コラボレーション」と名づけた。さらにそれぞれのカテゴリーについて次のように定義した。

相談（カウンセリング）：面接を手段として、学生に対してその学生が抱えている滞りや困難、問題の解決あるいは解消を目指してなされる援助活動。

相談（コンサルテーション）：面接を手段として、学生本人にではなく学生と係わる教職員や家族の側の滞りや困難、問題の解決あるいは解消を目指してなされる援助活動。

实际的支援（道具的支援）：情報保障のための支援機器の貸与のように具体的な道具や行動を提供することによって、学生の滞りや困難、問題の解決あるいは解消を目指す援助活動。

コラボレーション：相談(カウンセリング)、相談(コンサルテーション)、实际的支援（道具的支援）のいずれの活動によっても解決が難しい場合に、専門性や立場の違う者たちがそれぞれの専門性を活かしながら共に取り組むことによって、学生が抱えている滞りや困難、問題の解決あるいは解消を目指す援助活動。

次に表1に示した援助的行動の対象者38名について、援助活動ごとに援助を実施した人数を示すと表3

表3 援助活動ごとの援助を実施した人数

援助活動	援助を実施した人数
相談（カウンセリング）	19人
相談（コンサルテーション）	9人
实际的支援（道具的支援）	9人
コラボレーション	11人

のとおりである。相談（カウンセリング）を実施した学生は19人である。相談（コンサルテーション）を実施した関係者は9人である。实际的支援（道具的支援）を実施した学生は9人である。コラボレーションを実施した学生は11人である。学生22人のほとんどが相談（カウンセリング）による援助を受けており、またおよそ半数が实际的支援（道具的支援）、コラボレーションによる援助を受けていた。

援助的行動の対象者38名について抽出された滞り文は389個である。滞り文に示された滞りに、どのカテゴリーの援助的行動が行われたかについてみていくと表4のとおりである。

滞り389のうち、192（49.4％）は相談（カウンセリング）によるものであった。10（2.6％）は相談（コンサルテーション）によるものであった。148（38.0％）は实际的支援（道具的支援）によるものであった。39（10.0％）はコラボレーションによるものであった。

389の滞りへの援助的行動の中には、学生本人または連携する人・部署に対して行った連絡調整、情報・意見交換、状況把握が含まれていた。これらをコーディネーションと呼ぶこととし、援助活動ごとにその数を抽出した（表5）。389の滞りへの援助的行動に含まれるコーディネーションの数と割合は72（18.5％）であった。その内訳を見ると、相談（カウンセリング）に含まれるコーディネーションの数と割合は13（6.8％）、相談（コンサルテーション）に含まれるコーディネ

表4 援助活動ごとの対応した滞りの数

援助活動	滞りの数（割合）
相談（カウンセリング）	192（49.4％）
相談（コンサルテーション）	10（2.6％）
实际的支援（道具的支援）	148（38.0％）
コラボレーション	39（10.0％）
合計	389（100.0％）

表5 援助的行動に含まれるコーディネーションの数

援助活動	コーディネーションの数／援助的行動の数（割合）
相談（カウンセリング）	13／192（6.8％）
相談（コンサルテーション）	0／10（0.0％）
实际的支援（道具的支援）	52／148（35.1％）
コラボレーション	6／39（15.4％）
合計	72／389（18.5％）

ションの数と割合は0 (0.0%), 実際の支援 (道具的支援)に含まれるコーディネーションの数と割合は52 (35.1%), コラボレーションに含まれるコーディネーションの数と割合は6 (15.4%)であった。

4. 考察

4-1. 障害学生支援における援助活動の分類について

本研究は、障害学生支援の援助活動を「相談 (カウンセリング)」、「相談 (コンサルテーション)」、「実際の支援 (道具的支援)」、「コラボレーション」の4つに分類することを提案した。

このうち、相談 (カウンセリング) と相談 (コンサルテーション) は、日本学生支援機構 (2007) が設けた学生相談における援助活動の下位分類に含まれているもので、学生相談と共通する援助活動であるといえる。

これに対して、実際の支援 (道具的支援) については、学生相談においてはさほど行われることのないものであるが、筆者らの援助活動の中では、表3に見たように学生22人のうち約41%の9人に実際の支援 (道具的支援) による援助が実施された。表4に見たように389の滞り文で示された滞りへの対応 (援助的行動) でみていっても、その38.0%にあたる148について、実際の支援 (道具的支援) が提供された。この数値は、学生相談の場合、1.2%程度⁵⁾である。こうして実際の支援 (道具的支援) は、学生相談に比べて障害学生支援ではずっと必要性の高い支援であると言えることができる。

コラボレーションは日本学生支援機構 (2007) が設けた学生相談における援助活動の下位分類には含まれていない。日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会 (2010) による学生相談ハンドブックにおいても、「学生を中心に位置づけながら、そのコミュニティの成員たちが、共通の目的のもとに担っている異なる役割や特徴を生かして、相互に連携しながら共に学生を支援していくこと、つまり「協働 (コラボレーション)」という視点が重要となる」と言及しているものの、下位分類項目としてまではあげられていない。

本研究では表3に示したように、22名の学生の半数

に対してコラボレーションによる援助が実施された。このことから、障害学生支援においてコラボレーションは重要なウエイトを占める援助活動であるといえることができる。

4-2. 援助活動におけるコーディネーションの位置づけについて

小学校、中学校、高等学校においては、各学校の校長が、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を特別支援教育コーディネーターに指名し、校務分掌に明確に位置づけることが求められている (文部科学省, 2007)。近年、大学においても障害学生支援担当者の配置が進んでいるが、障害学生支援を担う者にコーディネーターという名称が付される例が少ない。こうしたことは、大学の障害学生支援の役割の中心的内容がコーディネーションであるようにイメージさせる。しかし、果たしてコーディネーションが障害学生支援の役割の中心的内容といえるのかどうか、これについて支援の具体的な内容に基づいた検討を行っておくことは、支援担当者に求められる専門性の明確化につながることであり、今後大学が支援体制を整備していく上でも重要な意味を持つといえる。本研究では表5に示したように、滞り全389への対応に含まれるコーディネーションの割合は18.5%である。援助活動のカテゴリー別にみたときに、最も高かった実際の支援 (道具的支援) にあってもコーディネーションの割合は35.1%であった。

障害学生支援の援助活動において、相談 (カウンセリング)、相談 (コンサルテーション)、実際の支援 (道具的支援)、コラボレーションの役割が大きな部分を占めているのであり、コーディネーションはそれぞれにおいて必要とはなってくるものの、それぞれの支援のための道具的部分を示すものであると関係付けるのが、適切であるように思われる。

結語

わが国で、大学における障害学生支援は始まったばかりの段階にある。今後、障害学生支援の活動分類について本研究で筆者らが提示した枠組みを大学間で共有し、援助活動を相互に参照しながらその内容をより

良いものにしていくことが必要と思われる。またこの活動分類を踏まえながら、障害学生支援担当部署の使命、機能・役割についても定式化を目指し検討していくことが課題となってくる。

注

- 1) 東北大学学生相談・特別支援センターについて『すべての学生がその学びと成長のプロセスにおいて、本学での経験から最大限の利益を引き出すことができるように、学生および大学コミュニティへの支援を行う』ことを目指して、大学教育の一環としての学生支援において核となる役割を担い、学生の人間形成の促進および大学の学生支援力の向上に寄与する」ことを使命として定めている。
- 2) 名古屋大学学生相談総合センター障害学生支援室について「①障害学生支援を行う窓口を担う、②支援の主たる責任を負う各学部・研究科等の部局に助言、連携・連絡、および障害のある学生を指導する教員のサポートを行う、③障害学生支援サポーターの養成および派遣、④また学内のバリアフリー化の推進、⑤学内の教職員向け講演会や勉強会、ワークショップなど、また地域コミュニティの人々を巻き込んだシンポジウムなどの活動を通じて教職員だけでなく人々の障害に対する理解の向上をめざす」などのミッションに取り組んでいると定めている。
- 3) 九州大学キャンパスライフ・健康支援センターコミュニケーション・バリアフリー支援室について「九州大学全ての構成員が障害のある者の権利を尊重し、これを侵害するバリア（社会的障壁）を除去し、その個性と能力が発揮できるよう修学環境の整備を推進していく」ことを使命として定めている。
- 4) 富山大学学生支援センターアクセシビリティ・コミュニケーション支援室トータルコミュニケーション支援部門について、以下のようなサポートを行うことをミッション（使命）として定めている。
すべての学生の「社会的コミュニケーションの問題や困難さ」に焦点を当てた支援を「包括的（トータル）」に行うこと。学生本人からの相談だけでなく、教職員や保護者からの要請も支援の出発点とすること。
支援に先立ち、人間関係・学習・修学・就職活動上の「問

題」や「困難さ」に向き合うこと。

サポートチームを個別に形成し、学生本人の同意のもとに支援に必要な情報共有して、統一感のある支援を行うこと。

「問題」や「困難さ」を整理して、解決や解消のための道筋や、実行に移すための方策を立てること、またその実行そのものをサポートすること。

学生を支援している教職員や保護者もサポートの対象とすること。

- 5) 東北大学学生相談所年報第7号から第9号に示された、平成23年度から平成25年度の活動報告による。

参考文献

- 植村勝彦（編）（2007）. コミュニティ心理学入門 ナカニシヤ出版
- 植村勝彦（2012）. 現代コミュニティ心理学 理論と展開 東京大学出版会
- 氏原 寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕（共編）（2004）. 心理臨床大辞典 培風館
- 大阪大学キャンパスライフ支援センター（2015）. キャンパスライフ支援センター 年報2013
- 京都大学学生総合支援センター（2014）. 京都大学学生総合支援センター紀要第43輯
- 筑波大学障害学生支援室（2015）. 筑波大学障害学生支援室 平成26年度（2014）活動実績報告書
- 都築繁幸（2014）. 障害者差別解消法施行に向けての発達障害学生の修学支援上の課題 愛知教育大学保健環境センター紀要, 13, 25-31.
- 東北大学学生相談所（2015）. 東北大学学生相談所年報第9号
- 富山大学学生支援センターアクセシビリティ・コミュニケーション支援室（2012）. 平成23年度 富山大学学生支援センターアクセシビリティ・コミュニケーション支援室報告書
- 内閣府（2015）. 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針
- 名古屋大学学生相談総合センター（2013）. 名古屋大学学生相談総合センター紀要第12号
- 鳴澤 實（編）（1986）. 学生・生徒相談入門 学生カウンセラーの手引とその実際 川島書店

日本学生支援機構（2007）. 大学における学生相談体制の
充実方策について－「総合的な学生支援」と「専門
的な学生相談」の「連携・協働」－
日本学生支援機構（2015）. 平成 26 年度（2014年度）大学,
短期大学及び高等専門学校における障害のある学生
の修学支援に関する実態調査結果報告書
日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会（編）（2010）.
学生相談ハンドブック 学苑社
日本学生相談学会（2013）. 学生相談機関ガイドライン
文部科学省（2007）. 特別支援教育の推進について（通知）
19文科初第125号
文部科学省（2012）. 障がいのある学生の修学支援に関す
る検討会（第一次まとめ）

肥満学生と糖尿病例における血中乳酸濃度の上昇とその臨床的背景の比較解析

小川 晋^{1),2)*}, 滝口純子¹⁾, 清水麻那美²⁾, 奈古一宏²⁾, 岡村将史²⁾,
木内喜孝¹⁾, 伊藤貞嘉²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生支援開発部門臨床医学開発室

2) 東北大学病院 腎・高血圧・内分泌科

1. 背景

近年、若年男性の肥満が増大し問題となっている。なぜ問題なのかと言うと、肥満は、糖尿病、高血圧、脂質代謝異常などを引き起こし、将来の心血管疾患発症や発癌の強力な危険因子となるからである。特に、将来の長い若年者では大きな問題となる。もちろん若年肥満例のすべてが、これらの疾患を発症するわけではない。よって、あらかじめハイリスクな肥満とそうではない肥満を識別できれば、治療的にも極めて効率がよく、また医療経済的にも大きな利益となる。しかし、その様な、識別マーカーは確定していない。

我々は、尿pH低下と尿酸産生増大により尿中に尿酸が析出する現象（pink urine syndrome: PUS）が、腎酸化ストレス増大と密接に関連し、尿pH低下が将来の心腎血管障害の危険因子になることを報告してきた。^{1),2),3)} このPUSは肥満と強く関連しているが、糖質摂取より肉食摂取と関連している可能性が高く、またその尿pH低下には、睡眠時無呼吸症候群が強く関連していた。^{1),2),3)} 尿pH低下の原因は腎アンモニア合成低下が主因と考えられ、そのアンモニア合成低下は、抗酸化ストレス因子であるグルタチオンを産生するため、アンモニア合成のための基質であるグルタミン酸を消費したことが原因と考えられる。⁴⁾ よって尿pH低下は酸化ストレスの増大を暗示しているとも言える。しかし尿pHは食事や運動の影響を強く受け、変動が大きく一回の測定では確定できない問題があり、他のマーカーと組み合わせて使っていく必要がある。

と思われる。

乳酸は、激しい運動時に（嫌気性状況で）ピルビン酸より合成され、筋肉から血中へ放出される疲労素であり、コリ回路（Cori cycle）を介する肝糖新生によりブドウ糖に変換され、ブドウ糖不足を代償しているものと考えられてきた。⁵⁾ しかし近年、乳酸はその個体の生命予後を占う予測因子として捉えられている。^{5),6),7),8)}

血中の乳酸はブドウ糖合成の基質であり、乳酸高値例では肝糖新生が増大し、血糖が上昇しやすいと考えられる。乳酸は、ブドウ糖によるエネルギー供給不足を補う重要な基質と考えられている。ブドウ糖によるエネルギー供給の低下は、細胞内へのブドウ糖供給の低下（飢餓、インスリン抵抗性、インスリン欠乏：糖尿病）と解糖の低下（虚血などによる低酸素）などによって起こる。よって肥満や糖尿病において乳酸の上昇は、ブドウ糖利用の低下を示すと同時に虚血や低酸素に至っている臓器の存在を暗示している可能性がある。

今回我々は、血中乳酸濃度の上昇が血糖上昇と関連し、また尿pH低下と関連することを明らかにするために、非糖尿病の肥満例と糖尿病例を対象に血中乳酸濃度と尿pH、血中ブドウ糖濃度との関連を検討した。

2. 方法

対象は東北大学の2015年肥満2次健診対象例40例、東北大学病院に通院する糖尿病40例とした。早朝空腹

*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生支援開発部門臨床医学開発室（保健管理センター） ogawa-s@hosp.tohoku.ac.jp

時に採血採尿を行った。肥満2次健診例では糖尿病と診断されている例、空腹時血糖が126 mg/dL以上の例は除外した。空腹時血糖が143 mg/dLの例が1例いたがHbA1cが6%未満であり、食後2時間血糖も138 mg/dLであったため非糖尿病と判断して対象例とした。糖尿病例は2015年4月から6月までの外来受診者のうち試験参加の同意が得られた例を解析対象とした。対象例の年齢、性別、body mass index (BMI)、尿pH、空腹時血糖 (FPG)、血清中性脂肪濃度 (TG)、血清総コレステロール濃度 (TC)、血漿乳酸濃度 (LC)、尿中乳酸排泄量、グルタミンオキザロ酢酸トランスアミナーゼ (GOT)、グルタミンピルビン酸トランスアミナーゼ (GPT)、収縮期血圧 (SBP)、拡張期血圧 (DBP) を評価し、非糖尿病肥満例と糖尿病例を比較した。

血漿および尿中のlactateは、検体を0.8N過塩素酸を用いて除蛋白した後、デタミナー LA (協和メディックス株式会社) を用いて測定した。吸光度測定はJCA-BM9030 (日本電子株式会社) を用いた。

本研究は東北大学医学部倫理委員会の承認を受け、対象例に文章にて説明を行い、同意取得後に行われた。

統計学的解析

測定値はすべて正規分布した (Shapiro-Wilk の正規性検定) ため、平均値 ± 標準偏差 (mean ± SD) にて表記した。非糖尿病肥満群と糖尿病群の各項目の比較はstudent t-testを用いて行った。乳酸と各項目の単相関はspearman rank-order correlationを用いて検定した。さらに非糖尿病肥満群ではLCを従属変数に、尿pH、FPG、TG、GPTを独立変数とした重回帰分析を、糖尿病群ではLCを従属変数に、尿pH、FPG、TG、TC、GPTを独立変数とした重回帰分析を行った。また非糖尿病肥満群と糖尿病群を合わせて乳酸の独立因子を重回帰分析にて検討した。P < 0.05を有意とした。

3. 結果

非糖尿病肥満群、糖尿病群における各測定項目の測定結果をTable 1に示す。

対象例の特性として、非糖尿病肥満群では学生健診例を対象としているため、糖尿病群に比較して年齢が若く、また性別も近年の若年者肥満の特性を反映してほとんどが男性であった。(3例の女性を除いて解析しても結果は変わらなかったため、除外せずに解析対

Table 1 非糖尿病肥満群と糖尿病群の臨床特性の比較

		非糖尿病肥満群			糖尿病群			p
人数		36			36			
年齢	歳	22.43	±	3.39	62.09	±	15.63	< 0.001
性別	% 男性	97.2			44.4			< 0.001
BMI	kg/m ²	31.82	±	2.04	27.09	±	6.29	0.0001
LC	mg/dL	21.49	±	6.12	35.47	±	14.39	< 0.001
UpH		6.00	±	0.59	5.96	±	0.81	0.798
FPG	mg/dL	89.91	±	15.81	143.11	±	52.80	< 0.001
TG	mg/dL	151.97	±	85.64	139.66	±	85.55	0.549
TC	mg/dL	190.69	±	32.67	185.26	±	40.78	0.541
GOT	U/L	26.6	±	10.09	21.91	±	12.08	0.083
GPT	U/L	46.23	±	31.83	20.6	±	13.31	< 0.001
SBP	mmHg	127.57	±	13.35	133.89	±	24.70	0.189
DBP	mmHg	73.23	±	13.18	71.94	±	14.39	0.698

BMI: body mass index, LC: 血漿乳酸濃度, UpH: 尿pH, FPG: 空腹時血糖, TG: 血清中性脂肪濃度, TC: 血清総コレステロール濃度, GOT: グルタミン酸オキザロ酢酸トランスアミナーゼ, GPT: グルタミン酸ピルビン酸トランスアミナーゼ, SBP: 収縮期血圧, DBP: 拡張期血圧。

Table 2 非糖尿病肥満群と糖尿病群における乳酸と各因子の相関

	非糖尿病肥満群		糖尿病群	
	r	p	r	p
年齢	-0.03	0.86	0.06	0.75
BMI	0.17	0.32	0.21	0.23
UpH	-0.26	0.13	-0.23	0.18
FPG	0.38	0.02	0.18	0.32
TG	0.35	0.04	0.36	0.04
TC	0.16	0.35	0.46	0.01
GOT	0.25	0.15	0.21	0.22
GPT	0.30	0.08	0.30	0.08
SBP	0.13	0.45	0.04	0.81
DBP	0.08	0.66	0.20	0.24

BMI: body mass index, LC: 血漿乳酸濃度, UpH: 尿pH, FPG: 空腹時血糖, TG: 血清中性脂肪濃度, TC: 血清総コレステロール濃度, GOT: グルタミン酸オキサロ酢酸トランスアミナーゼ, GPT: グルタミン酸ピルビン酸トランスアミナーゼ, SBP: 収縮期血圧, DBP: 拡張期血圧.

Table 3 非糖尿病肥満群における乳酸の独立因子の検討 (重回帰分析)

LC	Coef.	Std.Err	p	95% Conf. Interval	
U-pH	-3.17	1.52	0.045	-6.27	-0.07
FPG	0.14	0.06	0.023	0.02	0.26
TG	0.01	0.01	0.420	-0.01	0.03
GPT	0.06	0.03	0.046	0.00	0.12
_cons	23.78	10.56	0.032	2.22	45.35

LC: 血漿乳酸濃度, UpH: 尿pH, FPG: 空腹時血糖, TG: 血清中性脂肪濃度, GPT: グルタミン酸ピルビン酸トランスアミナーゼ.

象とした。) LC, FPGは糖尿病群で有意に高値, BMIとGPTは非糖尿病肥満群で有意に高値であった. 尿中乳酸排泄量は糖尿病においてLCが高値であった4例で測定されたのみで, 他の例では測定されなかった. そのため尿中乳酸排泄量は解析対象より除外した.

Table 2は, 非糖尿病肥満群と糖尿病群それぞれにおけるLCと各因子の単相関を示したものである. 非糖尿病肥満群で, LCと相関を示したのは, FPGとTGであった. 一方, 糖尿病群でLCと相関を示したのは, TG, TCであった.

そこで非糖尿病肥満群のLCを従属変数とし, 尿pH, FPG, TG, GPTを独立変数とした重回帰分析を行った. (Table 3) その結果, 尿pH, FPG, GPTが独立因子として抽出された.

一方, 糖尿病群のLCを従属変数とし, 尿pH,

FPG, TG, TC, GPTを独立変数とした重回帰分析を行った. (Table 4) その結果, FPGのみが独立因子として抽出された.

さらに非糖尿病肥満群と糖尿病群を合わせてLCを従属変数, Type (非糖尿病肥満か糖尿病か), 年齢, 性別, BMI, 尿pH, FPG, TG, TC, GOT, GPTを独立変数とした重回帰分析を行った結果, 独立因子は尿pHとFPGのみであった. (Table 5)

糖尿病群におけるビグアナイド服用例 (n=19) と非服用例 (n=17) の血中LCはそれぞれ35.0 ± 10.8 mg/dL, 35.7 ± 18.2 mg/dLで, 差は認められなかった. またチアゾリジン誘導体服用例 (n=23) と非服用例 (n=15) の血中LCはそれぞれ35.3 ± 15.8 mg/dL, 35.7 ± 11.8 mg/dLで, 差は認められなかった.

Table 4 糖尿病群における乳酸の独立因子の検討（重回帰分析）

LC	Coef.	Std.Err	p	95% Conf. Interval	
U-pH	-3.67	2.85	0.209	-9.50	2.17
FPG	0.13	0.05	0.011	0.03	0.22
TG	0.04	0.03	0.109	-0.01	0.10
TC	0.06	0.06	0.307	-0.06	0.17
GPT	0.28	0.17	0.115	-0.07	0.63
_cons	16.88	23.61	0.480	-31.47	65.24

BMI: body mass index, LC:血漿乳酸濃度, UpH: 尿pH, FPG:空腹時血糖, TG:血清中性脂肪濃度, TC:血清総コレステロール濃度, GOT:グルタミン酸オキザロ酢酸トランスアミナーゼ, GPT:グルタミン酸ピルビン酸トランスアミナーゼ, SBP:収縮期血圧, DBP:拡張期血圧.

Table 5 対象全例における乳酸の独立因子の検討（重回帰分析）

LC	Coef.	Std.Err	p	95% Conf. Interval	
Type	9.00	5.55	0.110	-2.11	20.11
年齢	0.03	0.11	0.807	-0.20	0.26
BMI	0.09	0.29	0.763	-0.49	0.66
UpH	-3.62	1.73	0.041	-7.08	-0.16
FPG	0.12	0.03	0.001	0.05	0.18
TG	0.03	0.02	0.081	-0.00	0.06
TC	0.04	0.04	0.291	-0.03	0.11
GOT	0.22	0.16	0.159	-0.09	0.53
GPT	0.01	0.07	0.897	-0.14	0.15
_cons	2.95	16.01	0.854	-29.08	34.99

Type:非糖尿病肥満例または糖尿病例, BMI: body mass index, LC:血漿乳酸濃度, UpH: 尿pH, FPG:空腹時血糖, TG:血清中性脂肪濃度, TC:血清総コレステロール濃度, GOT:グルタミン酸オキザロ酢酸トランスアミナーゼ, GPT:グルタミン酸ピルビン酸トランスアミナーゼ, SBP:収縮期血圧, DBP:拡張期血圧.

4. 考察 (Figure 1 参照)

糖尿病において血中乳酸濃度が高値を呈することが知られている。⁹⁾ 糖尿病における血中乳酸濃度の上昇はBMI, 腹囲, 活動量などとは独立していることも知られている。¹⁰⁾ しかし, そのLCの上昇が高血糖の結果なのか原因なのかは不明である。高血糖のない非糖尿病においても空腹時血糖と血中乳酸濃度は関連することが知られているが¹⁰⁾, 我々の検討でも同様の結果であった。これらのことから, 血中乳酸濃度の上昇が血糖上昇の一因になっている可能性があると思われる。よって血中乳酸濃度高値の肥満例では, 将来血糖が上昇して糖尿病に至るリスクが高いと考えられる。¹⁰⁾ 実際, 12年のfollow-up研究でも血中乳酸濃度高値例では糖尿病発症率が高かったこと, 血中乳酸濃

度高値とインスリン抵抗性が密接に関連することが報告されている。^{11), 12)} これらの報告では血中乳酸濃度>8.0 mg/dLを高値としているが, 本研究における非糖尿病肥満例の全例がこの数値以上であり, 今後の糖尿病の発症に注意が必要である。

本研究において, 尿pHと血中乳酸濃度はいずれの群においても関連していた。血中の乳酸は乳酸イオン(lactate) + 水素イオン(H⁺)として存在するためアシドーシス(acidosis)誘導物質であり, その濃度の上昇とともに尿中へのH⁺の供給が増大する。しかしそれだけでは尿pHは低下しない。尿中へのアンモニア分泌によりH⁺がNH₄⁺に変換されてしまうからである。尿へのH⁺供給の増大に加えて, 尿中H⁺の消去システムであるアンモニア産生の低下があつて初めて尿

Figure-1

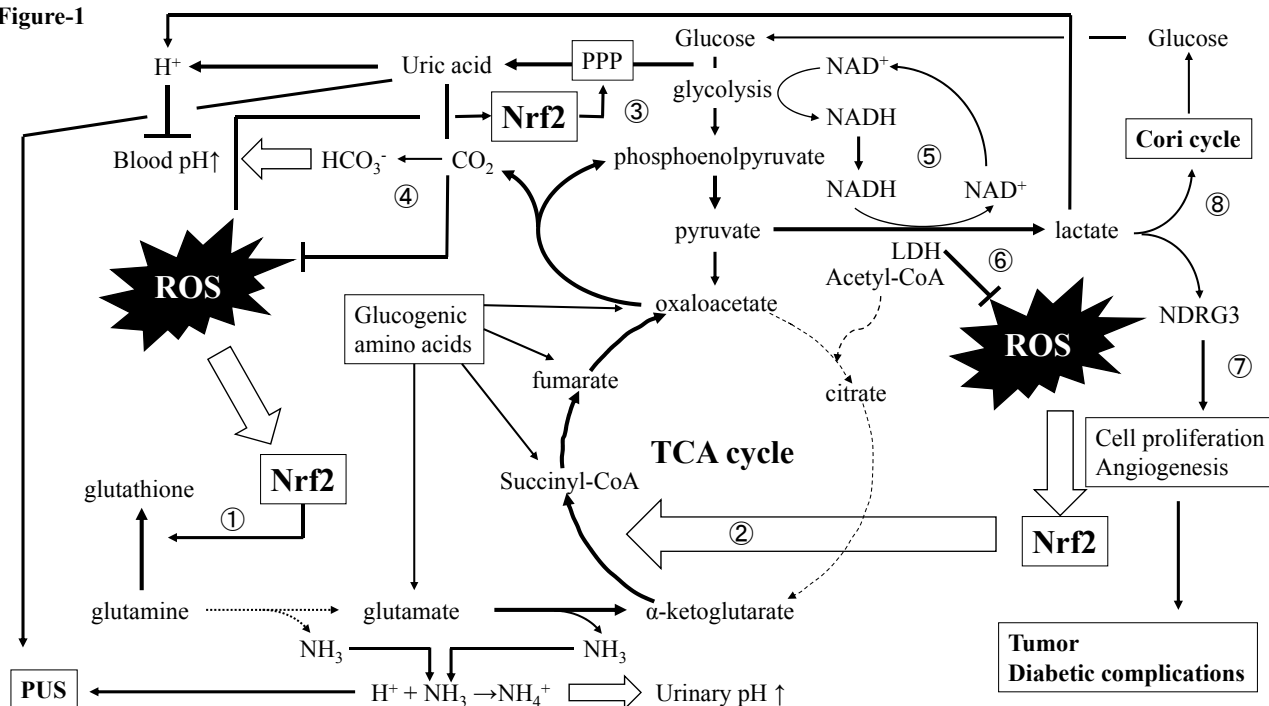


Figure 1 legend

肥満、糖尿病における乳酸産生増大に関連する代謝概念

飢餓、肥満（インスリン抵抗性）、糖尿病（インスリン不足）によるグルコース（glucose）の細胞内供給低下、もしくは虚血などによる低酸素により解糖が抑制された状態では、グルコースによるピルビン酸合成が減少しクエン酸（citrate）合成は低下、トリカルボン酸回路（TCA cycle）は回らなくなる。

またこの様な状況では細胞内に酸化ストレス（reactive oxygen species: ROS）が増大する。このROS増大により抗酸化ストレス転写因子であるnuclear factor-E2 p45-related factor (Nrf) 2が作動して様々な反応を惹起する。

①グルタミン（glutamine）を酸化ストレス（ROS）抑制物質であるグルタチオン（glutathione）合成に消費してしまうため、グルタミン（glutamine）からグルタミン酸（glutamate）とアンモニア（ NH_3 ）を生成する反応が低下し、尿pHが低下する。

②グルタミン（glutamine）からグルタミン酸（glutamate）、 α -ケトグルタル酸（ α -ketoglutarate）、サクシニルCoA（succinyl CoA）、フマル酸（fumarate）、オキサロ酢酸（oxaloacetate）を経てホスホエノールピルビン酸（phosphoenolpyruvate）を生成し、さらにピルビン酸を経て乳酸合成に至る反応（glutaminolysis）が亢進する。グルタミン（glutamine）がグルタチオン（glutathione）合成に消費されているためグルタミン酸（glutamate）以降の反応が亢進する。グルコース（glucose）利用が低下した状態では、これらの中間代謝産物はトリカルボン酸回路（TCA cycle）からは供給されず、糖原性アミノ酸（glucogenic amino acids）を用いて生成される。

③ペントースリン酸経路（pentose phosphate pathway: PPP）が亢進し、核酸合成が増大、尿酸（uric acid）産生も増大する。③と①により尿中尿酸析出（pink urine syndrome: PUS）が起こる。

④尿酸（uric acid）はROSを抑制する。

⑤解糖では $\text{NAD}^+ \rightarrow \text{NADH}$ の反応が必要であるが、ピルビン酸（pyruvate）から乳酸（lactate）を生成する反応は $\text{NADH} \rightarrow \text{NAD}^+$ をすすめ NAD^+ を供給、解糖（glycolysis）を促進する。

⑥ピルビン酸を乳酸に変換する乳酸脱水素酵素（LDH）はROSを抑制する。

⑦乳酸は細胞内のN-myc downstream-regulated gene 3 (NDRG3) を介して細胞増殖や血管新生を増幅する。（発癌、糖尿病合併症の進展と関連）

⑧血中の乳酸は、肝臓内でコリ回路（Cori cycle）によりグルコース（glucose）に変換され血中に放出される。（血糖上昇の一因）

pH低下が起こる。このアンモニア合成低下は腎酸化ストレス増大に伴い活性化される抗酸化ストレス因子であるnuclear factor-E2 p45-related factor (Nrf) 2によりアンモニアの基質であるグルタミンがanti-oxidantであるグルタチオン合成に消費されてしまうからと考えられている。⁴⁾ さらにNrf2の活性化は α -ケトグルタル酸からサクシニルCoA、フマル酸、オキサロ酢酸を経てホスホエノールピルビン酸を合成

し、そこからピルビン酸を経て乳酸を合成する経路も活性化する。⁴⁾ このオキサロ酢酸よりホスホエノールピルビン酸が合成される反応により二酸化炭素が生成され、重炭酸イオン合成に使用される。⁴⁾ これによりアシドーシスが是正される。またこのホスホエノールピルビン酸よりピルビン酸が生成され、乳酸合成に利用される。グルコース利用が低下した状況では、 α -ケトグルタル酸、サクシニルCoA、フマル酸、オ

キザロ酢酸などは主として糖原性アミノ酸によって供給されている。すなわち酸化ストレスが増大するとそれを打ち消すためにNrf2が作動する。すると、アンモニア合成減少と乳酸合成増大が同時に惹起されるため、尿pH低下と血中乳酸濃度上昇が関連するものと考えられる。臓器へのブドウ糖供給低下（飢餓、血流低下など）、虚血による酸素供給低下、インスリン抵抗性、インスリン欠乏などによりブドウ糖利用（解糖低下によるピルビン酸合成）が低下した状態では、酸化ストレスが増大してNrf2が作動する。よって血中乳酸濃度上昇や尿pH低下は、腎臓を始めとした臓器で酸化ストレスが増大していることを示していると思われる。また血中乳酸濃度上昇はブドウ糖利用低下とブドウ糖産生増大を示しており、糖尿病発症を予測する因子となる。

解糖（ブドウ糖利用）を進めるにはNAD⁺が必要で、その結果NADHが発生するが、ピルビン酸から乳酸を生成する反応はNADHをNAD⁺へ戻して解糖を進めようとする。¹³⁾ この点からも、乳酸合成は、虚血低酸素下でも解糖（ブドウ糖利用）を維持しエネルギー産生を確保しようとする代償反応であると考えられる。

糖尿病治療薬において、ビッグアニドは血中乳酸濃度を上昇させ、チアゾリジン誘導体は血中乳酸濃度を低下させることが知られている。^{14)・15)} 我々の検討では、これら薬剤服用の有無で血中乳酸濃度には差がなかった。治療薬によって血中乳酸濃度が変動した可能性は少なく、本検討においてはこれら薬剤の影響はないと思われる。

近年、乳酸は細胞内のN-myc downstream-regulated gene 3 (NDRG3) に結合しNDRG3を安定化することで細胞増殖や血管新生を増幅することが報告されている。¹⁶⁾ よって乳酸上昇は糖尿病合併症の進行や発癌にも関連する可能性が考えられる。乳酸産生の抑制が酸化ストレスを誘導して腫瘍増殖を抑制することも報告されている。¹⁷⁾

今後、乳酸は将来の糖尿病発症、血糖上昇、合併症進展、発癌などを予測する臨床マーカーとして有望であり、学生2次健診でも測定意義が高まってくるものと思われる。

本研究のlimitation

本研究では、非糖尿病肥満群と糖尿病群で年齢、性別、体格等が統一されておらず、また糖尿病群では多数の薬剤投与が行われていたため、比較するには限界がある。よってこれらの群間比較については、参考にとどめるべきと考える。重要なのは各群における乳酸と各因子の関連である。今後、これらの条件を考慮したより大規模な臨床研究の実行が望まれる。

Funding

本研究は、高度教養教育学生支援機構センター長裁量経費を用いて行われた。

謝辞

本研究では、肥満学生2次健診における情報および検体採取に保健管理センターの三井栄子さん、長谷川洋子さん、太田美智さん、伊藤めぐみさん、佐藤洋美さん、佐々木悦子さん、洞口博子さん、佐藤康子さん、千葉麻子さんに大変お世話になりました。また検体採取に御協力下さった学生の方々や患者様、さらに大学病院の医療スタッフの方々に、この場を借りて深謝致します。

Reference

- 1) 小川 晋, 滝口 純子, 木内 喜孝, 他. 学生健診における赤褐色尿の実態とそのメカニズムの解明. 東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要. 1: 75-82, 2015.
- 2) Ogawa S, Takiguchi J, Nako K, et al. Elucidation of the etiology and characteristics of pink urine in young healthy subjects. Clin Exp Nephrol. 19: 822-829, 2015.
- 3) Ogawa S, Nako K, Okamura M, Ito S, Lower urinary pH is useful for predicting renovascular disorder onset in patients with diabetes, BMJ Open Diabetes Res Care, 3, e000097, 2015.
- 4) Mitsuishi Y, Taguchi K, Kawatani Y, et al. Nrf2 redirects glucose and glutamine into anabolic pathways in metabolic reprogramming. Cancer Cell. 22: 66-79, 2012.
- 5) Andersen LW, Mackenhauer J, Roberts JC, et al. Etiology and therapeutic approach to elevated lactate.

- Mayo Clin Proc. 88: 1127-1140, 2013.
- 6) di Grezia F, di Panzillo EA, Russo S, et al. Prognostic role of lactate on mortality in younger and older patients with cardio-respiratory failure admitted to an acute intensive care unit. *Aging Clin Exp Res.* 2015. [Epub ahead of print]
 - 7) Martin J, Blobner M, Busch R, et al. Point-of-care testing on admission to the intensive care unit: lactate and glucose independently predict mortality. *Clin Chem Lab Med.* 51:405-412, 2013.
 - 8) Barfod C, Lundstrøm LH, Lauritzen MM, et al. Peripheral venous lactate at admission is associated with in-hospital mortality, a prospective cohort study. *Acta Anaesthesiol Scand.* 59:514-523, 2015.
 - 9) Brinkmann C, Brixius K. Hyperlactatemia in type 2 diabetes: Can physical training help? *J Diabetes Complications.* 29:965-969, 2015.
 - 10) Crawford SO, Hoogeveen RC, Brancati FL, et al. Association of blood lactate with type 2 diabetes: the Atherosclerosis Risk in Communities Carotid MRI Study. *Int J Epidemiol.* 39:1647-1655, 2010.
 - 11) Juraschek SP, Selvin E, Miller ER, et al. Plasma lactate and diabetes risk in 8045 participants of the atherosclerosis risk in communities study. *Ann Epidemiol.* 23:791-796, 2013.
 - 12) Juraschek SP, Shantha GP, Chu AY, et al. Lactate and risk of incident diabetes in a case-cohort of the atherosclerosis risk in communities (ARIC) study. *PLoS One.* 8:e55113, 2013.
 - 13) Adeva-Andany M, López-Ojén M, Funcasta-Calderón R, et al. Comprehensive review on lactate metabolism in human health. *Mitochondrion.* 17:76-100, 2014.
 - 14) Mongraw-Chaffin ML, Matsushita K, Brancati FL, et al. Diabetes medication use and blood lactate level among participants with type 2 diabetes: the atherosclerosis risk in communities carotid MRI study. *PLoS One.* 7:e51237, 2012.
 - 15) Andersen LW, Mackenhauer J, Roberts JC, et al. Etiology and therapeutic approach to elevated lactate levels. *Mayo Clin Proc.* 88:1127-1140, 2013.
 - 16) Lee DC, Sohn HA, Park ZY, et al. A lactate-induced response to hypoxia. *Cell.* 161:595-609, 2015.
 - 17) Le A, Cooper CR, Gouw AM, et al. Inhibition of lactate dehydrogenase A induces oxidative stress and inhibits tumor progression. *Proc Natl Acad Sci U S A.* 107:2037-2042, 2010.

2000年代のバーデン・ヴュルテンベルク州農業の状況

葛 生 政 則 ¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

周知のように、1992年EC農政改革は、一方では農産物価格支持水準を引下げ、他方では耕種作物に対する価格補償金によって支持価格の引下げによる所得損失を補償した。また、小生産者以外の農業者に価格補償金受給の条件として休耕への参加を義務付け、穀物等の過剰を防遏し、休耕に対しては休耕補償金を支給して所得損失を補償した。休耕措置は92年農政改革以前にも導入されていたが、農政改革の一環として拡充された。農政改革の補助的手段として、農業環境政策がドイツ連邦共和国（以下、ドイツ）の各州で拡充された。農業環境政策の具体的内容と補助金も州毎に異なった。さらに、ECが70年代から条件不利地域対策の一環として支給してきた直接的補助金である条件不利地域補償金（以下、条件不利補償金と略記する場合もある）も、その助成内容や補償金の額は州によって異なっている。これらの点を考慮すると、ドイツの主要な州に即して、農業経営の経済状態や農業構造とその変化、農業構造政策の基本的性格等について分析することが重要であるといえよう¹⁾。

本稿は、2000年代におけるドイツ農業の主要な州毎の分析の一環として、まず、この時期のEU共通農政の下で行われたバーデン・ヴュルテンベルク州の農業補助金政策について、主要な補助金の種類と受給経営数等について考察する。その上で、同州農業の経済状態、特に農業経営の中の主業経営の経済状態について考察する。

2. EU共通農政下のバーデン・ヴュルテンベルク州農業

EC/EU（EUは1993年から）は1980年代には過剰農産物に対して抑制的な農産物市場・価格政策や任意参加の休耕政策を展開し、1990年代には1992年共通農政改革を断行した。さらに、EUは2000年代には、まず1999年に決定したアジェンダ2000によって、1992年共通農政改革の基調、すなわち価格支持水準の引下げと農業経営への直接的補助金（直接支払い）による損失補償を柱とする市場志向型農産物市場・価格政策を強化した。アジェンダ2000から2008年のヘルスチェックへ至る一連のEU共通農政改革の大きな特徴は、補助金の農業生産からの切り離し（デカップリング）、補助金支給要件として環境分野等で法令遵守（クロス・コンプライアンス）の導入、農産物市場への介入の縮小、農産物支持価格水準のさらなる引下げであった。EUは、2003年共通農政改革では、個々の農産物に関して従来農用地（または農地、LFと略記する場合もある）ha当りや家畜の単位当たりで支給されてきた補助金を農業生産から切り離し、経営奨励金に統合した²⁾。

ドイツでは、2004年まで面積支払いや家畜奨励金等の直接的補助金が農業経営に支給されていた。2005年から農産物に関する補助金は大部分生産から切り離され、補助金の支払請求権（Zahlungsanspruch）が農業経営に配分された。その際、ドイツでは結合（ないし複合）モデルが採用された。それは、生産から切り離された直接支払いの一部が標準モデル（歴史的モデル）に従って配分され、他の一部が地域モデルに従って配分されるというものであった。農産物に関する補助金の生産からの切り離しは、2006年以降も拡大した。

*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kuzuu@high-edu.tohoku.ac.jp

農業生産から切り離された補助金の支払請求権に基づいて、農業経営主（法人も含む）には経営奨励金が支給された³⁾。

農業生産から切り離され、経営奨励金として支給される補助金の支払請求権を保有する農業経営主は、2009年には（年末時点）バーデン・ヴュルテンベルク州では48,747人であった。農業経営主は農業経営数と同じであるから、支払請求権を保有する経営主数を支払請求権を保有する経営数とみなして、これを2007年と2010年の同州の農業経営数で除せば、支払請求権保有経営は2007年の同州農業経営の85%、2010年の同州農業経営の110%であった。2010年の数値が100%を超えているのは、同年の農業統計で把握された農業経営が一般の農用地5ha以上の経営（果樹等のいわゆる特殊作物作付地は5ha未満の場合でも農業経営と認定された）であったことによる⁴⁾。バーデン・ヴュルテンベルク州の農業経営の大部分が、経営奨励金による助成を受けていたとみてよい。

続いて、条件不利地域補償金についてみよう。バーデン・ヴュルテンベルク州農業省（同省の正式名称は何度か変更されているため、略称する）の2000年の指令では、条件不利地域の助成の目的は、環境適合的土地管理（ないし耕作）の保証である。また、農業就業の継続を通じて、農業の土地利用と農村地域の活力ある共同体の維持を保証するとともに、農村生活空間を維持し、環境保護の重要性を考慮した持続的耕作形態を維持、促進することである。2005年の指令は、条件不利補償金の目的を、農業就業の保証と、恒常的な自然的、経済的不利の補償とした。これは、条件不利補償金の狭義の目的といえる。条件不利補償金は、農用地3ha以上の経営に支給されてきた。補償金の支給対象ないし算定基礎は、2000年からは一定種類の作物を作付けた耕地と草地になり、耕地に対する補償金は草地に対する補償金の半額と決められた。条件不利農業地帯（小地域も含む）では、地区毎に農業比較指数（LVZ）による等級別に条件不利補償金の支給限度額が決められた。山岳地域の補償金は、これとは別に決められた。2007年には、条件不利補償金の支給限度額／haが引下げられた。大ざっぱに言えば、条件不利補償金／経営は、最高支給限度（受給者当たり12千

EUR（ユーロ））の枠内で、草地面積が大きい経営ほど、換言すれば草地面積が大きく、農用地が大規模な経営ほど大きかったといつてよい。

次に、バーデン・ヴュルテンベルク州の条件不利補償金の受給経営数と受給額／受給経営をみよう。同州の条件不利補償金の受給経営数は、1990年の44,860経営から2001年の29,623経営へ減少した後、2003年の34,046経営へ増加し、その後再び2009年の24,460経営へ傾向的に減少した。条件不利補償金の受給経営数は、一時的変動はあるが1990年以降徐々に減少した。これは、基本的には条件不利地域の農業経営の減少を反映したものと考えてよいであろう。条件不利補償金／受給経営を、1999年以前のDM建てをEUR建てに換算して長期的にみると、それは1976年の584EURから1990年の1,518EURを経て1996年の1,847EURへ増加し、さらに2005年の2,093EURへ増加した後、2009年まで1,660～1,737EURであった⁵⁾。

条件不利補償金は、基本的にはEUの財政資金とドイツの連邦、州政府のいわゆる農業構造改善共同課題の財政資金から支給され、年によってはバーデン・ヴュルテンベルク州の財政資金が加算された。単純化して言えば、EUによって決められた条件不利補償金に関する大枠の規定の中で、同州政府が具体的支給額や支給条件を決めた。条件不利補償金の受給額は年によってある程度増減しているが、支給実績（ないし受給実績）を踏まえて長期的趨勢の中でみれば、バーデン・ヴュルテンベルク州の2000年代における条件不利補償金／受給経営は1990年代とほぼ同程度であったといつてよい。

さらに、バーデン・ヴュルテンベルク州の農業経営にとって、条件不利地域補償金と並んで重要であったのは、MEKA（Marktentlastungs- und Kulturlandschaftsausgleich、市場負担軽減・人工景観補償の略称）プログラムによる補助金であった。MEKA補助金は、条件不利地域の農業経営だけでなく、非条件不利地域の経営も受給してきたから、金額や受給経営数の点では条件不利補償金よりも大規模な補助金であった。同州農業省は1992年から実施したMEKA Iに続いて、2000年にはMEKA IIを開始した。さらに2007年からは、MEKA IIIを実施した。MEKA I、II、IIIは総称してMEKAと呼ば

れる。MEKAは、バーデン・ヴュルテンベルク州におけるEC/EUの農業環境政策の代表的措置である。

MEKA IIは、以前のMEKA Iと同様、自給肥料（厩肥）の環境にやさしい散布や草地の粗放的利用等々の、農業による環境負荷を少なくする措置や人工景観の維持・保護のための措置をそれぞれ点数によって評価した。その上で、MEKA II参加経営に対して1点につき10EURの補助金を支給した。これはMEKA Iと同様、MEKA IIの特色であった。MEKA IIの特徴は、草地助成の強化、従来の野菜・果実・葡萄栽培プログラムの統合、そして環境に配慮した経営管理の導入であったといわれている⁶⁾。

バーデン・ヴュルテンベルク州農業省は、2007年からMEKA IIを再編したMEKA IIIを2013年までの予定で実施した。MEKA II、MEKA IIIとも最高受給限度は4万EUR／企業（ないし経営、共同体を除く）であった。MEKA IIIは、MEKA IIと同じ措置でも、たとえば有機農業経営の助成のように、耕地、草地によって点数に違いを設けており、よりきめ細かくなったといっている⁷⁾。2001年には、同州の51,000以上の農業経営（2001年の農業経営の72%以上）がMEKA（MEKA I、II）に参加し、1,098千haの農用地（同州の農用地の約2/3）がMEKAに従って管理されていた。また、2011年には、33,000以上の農業経営（2010年の同州の農業経営の74%以上）がMEKAに参加し、同州の農用地の約2/3がMEKAに従って管理されていた⁸⁾。

このように、2000年代のバーデン・ヴュルテンベルク州の農業経営は、EU共通農業政策による面積支払いや家畜奨励金、経営奨励金、条件不利地域補償金やMEKAに代表される農業環境補助金といった多様な補助金によって所得支持を受けていた。

3. 農業の経済状態

以下では、市場志向を強めた2000年代のEUの農産物市場・価格政策や補助金政策の下で、バーデン・ヴュルテンベルク州の農業がどのような経済状態であったのかを考察する。

（1）農工間の価格関係

まず、バーデン・ヴュルテンベルク州も含む旧連邦地

域（旧西ドイツ地域）ないしドイツの農工間の価格関係、すなわち農産物価格（生産者価格）と農業の経営手段の価格関係についてみよう。長期的な農工間の価格関係は、旧連邦地域ないしドイツ全体についてわからない。まず、付加価値税（売上税）を含まない農工間の価格関係からみよう。これは、付加価値税を通常課税される農業経営（軽減税率課税を含む）と工業部門の間の価格関係をみるものである。付加価値税を通常課税される農業経営は、それほど多くない。2010年には、バーデン・ヴュルテンベルク州では付加価値税の通常課税を受ける農業経営数は12,075経営であったのに対して、付加価値税の一括課税（ないし平均税率課税）を受ける農業経営数は32,437経営であった⁹⁾。

1980、1985、1995、2000、2005年を基準年とした農産物価格指数（総合）と農業経営手段価格指数（総合）の間には、各時期において概ね農業に不利なシェーレが形成されていた。さらに、これらの基準年次の価格指数を接続し、1980年を基準年とした価格指数を算出して、長期的な農工間の価格関係をみると、1990年代、2000年代には農産物価格指数（総合）（1980年=100）は、1980/81年度よりも1～2割程度低い年度がかなり多かったのに対し、農業経営手段価格指数（総合）は1980/81～2009/10年度に4～8割上昇した。農産物価格指数（総合）は2000年代には、1990年代とさほど変わらず、1980年よりも1～2割程度低い年度が多かった。他方、農業経営手段価格指数（総合）は着実に上昇し、2000年代においても、1990年代とほぼ同様に農業に不利なシェーレが形成されていた。2000年を基準年とした指数（2005年を基準年とした指数を08/09年度で接続）でみても、2000年代の農工間の価格関係は農業に不利であった。

さらに、付加価値税の一括課税を受ける農業経営と工業の間の価格関係をみるため、付加価値税込農産物価格指数（総合、一括課税の付加価値税込み）と、通常課税の工業品が多い農業経営手段価格指数（総合、付加価値税込み）を比較しても、付加価値税抜きの農工間の価格指数と同様の傾向であった。しかも、バーデン・ヴュルテンベルク州の農業労賃は1979年2月～2009年10月に2.3倍になり、2000年3月～2009年10月でも2割上昇した¹⁰⁾。

(2) 農業経営の経済状態

EUのEUR導入に伴い、ドイツの農業簿記調査でもEUR建てが導入された。また、後述のように農業簿記調査の経営区分や経営の定義が変更された。これらによって、農業経営の経済状態の中・長期的把握が困難になっている。そこで、まず、DM建てをEUR建てに換算し、バーデン・ヴュルテンベルク州の主業経営平均の利益の動きを長期的にみてみよう。主業経営平均の利益/haと利益/経営の1990/91～99/00年度平均（単純平均、以下同様）は、77/78～89/90年度平均よりもそれぞれ4%、31%増加し、2000/01～09/10年度平均は90/91～99/00年度平均よりもそれぞれ8%、48%増加した¹¹⁾。利益/経営の増加率が大きかったのは、主業経営平均の農用地が拡大したためである。2000年代の主業経営平均の利益/経営は以前よりも増加したが、農業経営の経済状態は厳しいものであった。

農業簿記調査では、2001/02年度に従来の主業、副業経営から主業、小・副業経営へと経営区分が変更され、経営の定義も変更された。以下では、2001/02～09/10年度の期間について、欧州規模単位(Europäische Größeneinheit, EGEと略記)規模別、農用地規模別に主業経営の経済状態や補助金の所得支持作用について分析しよう¹²⁾。

表1、2は紙幅の都合もあり、2001/02、09/10年度だけの主業経営の経済指標を示した。両年度の間の年度も含め、また表で示していない経済指標も併せて経営規模別に経済状態をみよう¹³⁾。

まず、EGE規模別に主業経営をみると、小規模なA層の経営の経済状態は劣悪で、利益が少なく、利益/FAK（自家労働力単位）は他産業の賃金、給与（男女）よりもかなり低かった。また、利益/経営も世帯主稼得所得を表す他産業男子工業労賃・職員給与よりも相当低く、停滞的であり、09/10年度には減少した。FAKの利益/時間（実働時間、以下同様）は、他産業の支払労働時間当たり、実働時間当たり賃金を大きく下回っていた。この層の経営は、自家労賃を大きく下回る利益しか獲得できず、利益は自家労賃の4～5割の年度が多かった。

EGEが中規模なB層主業経営では、経済状態はA

層よりも比較的良好であったが、利益/FAKは他産業の賃金、給与（男女）よりも低かった。利益/経営は男子工業労賃や男子被用者賃金に近い（8～9割）年度が多かったが、停滞的であり、09/10年度には減少した。この層の経営でもFAKの利益/時間は、他産業の支払労働時間当たり、実働時間当たり賃金を大きく下回っていた。この層の経営の利益は、自家労賃の9割以上の年度が多く、うち3年度は自家労賃と同等またはそれをある程度上回っていた。

EGEが大規模なC層主業経営は、平均的にみて農用地は90ha前後、借地率（純借地/経営当たり農用地）は7割台であり、自家労働力は1.8～1.9FAKと比較的多く、家族労働力が多数就業していたことを物語っている。雇用労働力は1.3～1.6AKである。雇用労働力が1AKに近い点からみて、C層主業経営の大部分は大規模小農と中農の下層部分（小農に近い部分）から成り立っていたと推測できる¹⁴⁾。この層の経営の経済状態は比較的良好であり、利益/FAKは職員給与に比較的近く（職員給与の8～9割、06/07年度まで比較可能）、工業労賃ないし被用者賃金をある程度上回る年度が多かった。また、家族労働力の多数就業によって、利益/経営は男子職員給与を4～5割上回る年度が多く、男子工業労賃や男子被用者賃金の2倍前後の年度が多かった。FAKの利益/時間は、他産業の支払労働時間当たり、実働時間当たり賃金と同等もしくはそれをある程度上回る年度が多かった。この層の主業経営は、時間当たりでも多くの年度において他産業との所得格差を免れていた。また、利益は自家労賃の1.3～2.2倍であり、経営農用地の7割前後を借地しても比較的良好な経済状態を確保できた。

ここで、バーデン・ヴュルテンベルク州の農地価格（建物、属具無し、ha当たり）をみると、それは2000年代には地代還元農地価格（2年毎の直近2年間の新規借地料を長期的配当利回りとみなされる3.5%で資本還元した価格）の2.6～3.3倍であり、1981年以降で最も大きかった83年の5.6倍より緩和されたとはいえまだまだ高かった。そのため、借地が農用地規模拡大の主要な手段であった。2年毎になされる調査の直近2年間の新規借地料（ha当り）は、1981年以降、91、93年まで増加したが、95年に減少した。これは、ECの92

年共通農政改革が行った農産物の支持価格引下げによるものであろう。その後新規借地料は97, 99年と回復に向かったが, 93年の水準を下回っていた。新規借地料は, 2001年以降1991, 93年よりも高くなっている(1991年=100とすると2007年には119)。新規も含む借地料の伸びはより緩やかであったが, それでも2000年代の年間借地料指数(ha当たり, 1991年=100)は106~114であった¹⁵⁾。

このように新規借地料ひいてはそれを含む借地料が

上昇した2000年代でも, 前述のC層主業経営では, 企業としてみた場合の農業経営の成果概念の一つである企業者利益(Unternehmergeinn) / ha LFは, 自作地地代を土地資産の3.5%とした場合には2001/02~09/10年度のうち6年度でプラスであった。これは, これらの年度の利益(支払借地料と支払利子控除後である)が自家労賃と自己資本利子(自作地地代を含まず, 以下同様)や, 自作地地代を確保したうえで, 農業経営主に大なり小なり企業家活動への報酬である企

表1 バーデン・ヴュルテンベルク州の欧州規模単位規模別主業経営の指標

欧州規模 単位規模 経済年度	標準限界 利益 千EUR/ 経営	農用地 ha/ 経営	純借地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF EUR/ ha LF	利益/ 経営 EUR/ 経営	利益/ FAK EUR/ FAK	FAKの 利益/ 時間 EUR
A. 16-40EGE										
2001/02	38.5	28.08	15.72	1.45	1.32	0.13	795	22,323	16,902	8.13
09/10	26.8	30.38	16.88	1.28	1.20	0.08	388	11,776	9,812	4.72
B. 40-100EGE										
2001/02	79.5	52.05	34.07	1.85	1.52	0.33	719	37,432	24,624	11.84
09/10	63.8	50.17	32.53	1.66	1.41	0.25	573	28,738	20,374	9.80
C. 100EGE以上										
2001/02	175.2	95.57	69.80	3.18	1.84	1.34	798	76,265	41,479	19.94
09/10	168.6	91.41	67.65	3.47	1.84	1.63	769	70,288	38,230	18.38
D. 主業経営平均										
2001/02	79.5	50.32	33.08	1.91	1.50	0.41	753	37,916	25,281	12.15
09/10	87.1	58.13	39.58	2.13	1.49	0.64	644	37,440	25,094	12.06
補助金	補助金 全体 EUR/ 経営	耕種 補助金 EUR/ 経営	家畜 奨励金 EUR/ 経営	費用関連 補助金 EUR/ 経営	経営 奨励金 EUR/ 経営	条件不利 補償金 EUR/ 経営	農業環境 補助金 EUR/ 経営	補助金 全体/ 経営 当たり 利益, %	耕種 補助金/ 経営 当たり 利益, %	経営 奨励金/ 経営 当たり 利益, %
A. 16-40EGE										
2001/02	10,642	3,847	1,095	—	—	1,460	2,976	47.7	17.2	—
09/10	14,400	—	—	729	9,205	1,063	2,704	122.3	—	78.2
B. 40-100EGE										
2001/02	21,080	9,109	1,874	—	—	1,718	5,413	56.3	24.3	—
09/10	23,229	—	—	1,405	15,603	1,154	3,763	80.8	—	54.3
C. 100EGE以上										
2001/02	40,331	20,358	2,198	—	—	2,103	9,748	52.9	26.7	—
09/10	42,597	—	—	3,382	28,977	1,371	6,124	60.6	—	41.2
D. 主業経営平均										
2001/02	20,380	8,957	1,661	—	—	1,661	5,233	53.7	23.6	—
09/10	27,089	—	—	1,860	18,195	1,221	4,243	72.4	—	48.6

※注と出所は, 表2の注と出所に含めた。

表2 バーデン・ヴュルテンベルク州の農用地規模別主業経営の指標

農用地規模	標準限界 利益 千EUR/ 経営	農用地 ha/ 経営	純借地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF EUR/ ha LF	利益/ 経営 EUR/ 経営	利益/ FAK EUR/ FAK	FAKの 利益/ 時間 EUR
経済年度										
I. 10ha 未満										
2001/02	43.6	5.90	1.45	1.85	1.37	0.48	6,194	36,576	26,761	12.87
09/10	53.9	5.80	1.00	1.84	1.27	0.57	3,530	20,484	16,128	7.75
II. 10-20ha										
2001/02	69.2	16.11	1.45	2.32	1.52	0.80	2,409	38,807	25,589	12.30
09/10	83.8	15.65	5.13	2.51	1.38	1.13	1,988	31,100	22,488	10.81
III. 20-30ha										
2001/02	55.4	25.82	10.70	1.70	1.33	0.37	976	25,206	18,894	9.08
09/10	73.8	25.04	10.50	2.40	1.33	1.07	1,274	31,905	23,917	11.50
IV. 30-50ha										
2001/02	66.6	39.31	22.54	1.67	1.45	0.22	796	31,288	21,520	10.35
09/10	63.4	39.95	22.17	1.71	1.35	0.36	663	26,501	19,694	9.47
V. 50-100ha										
2001/02	100.3	69.64	48.93	1.98	1.59	0.39	609	42,439	26,682	12.83
09/10	93.5	69.61	47.22	1.98	1.56	0.42	575	40,026	25,736	12.37
VI. 100ha 以上										
2001/02	145.7	144.73	115.27	2.53	1.79	0.74	488	70,558	39,328	18.91
09/10	148.5	146.64	119.92	2.95	1.94	1.01	475	69,584	35,817	17.22
補助金	補助金 全体 EUR/ 経営	耕種 補助金 EUR/ 経営	家畜 奨励金 EUR/ 経営	費用関連 補助金 EUR/ 経営	経営 奨励金 EUR/ 経営	条件不利 補償金 EUR/ 経営	農業環境 補助金 EUR/ 経営	補助金 全体/ 経営 当たり 利益, %	耕種 補助金/ 経営 当たり 利益, %	経営 奨励金/ 経営 当たり 利益, %
I. 10ha 未満										
2001/02	2,047	242	41	—	—	53	879	5.6	0.7	—
09/10	2,158	—	—	394	679	—	696	10.5	—	3.3
II. 10-20ha										
2001/02	6,976	1,724	226	—	—	354	2,159	18.0	4.4	—
09/10	7,074	—	—	751	3,349	172	1,581	22.7	—	10.8
III. 20-30ha										
2001/02	9,373	3,899	852	—	—	955	2,556	37.2	15.5	—
09/10	12,169	—	—	826	7,387	551	1,878	38.1	—	23.2
IV. 30-50ha										
2001/02	14,741	6,132	1,415	—	—	1,572	4,049	47.1	19.6	—
09/10	19,416	—	—	1,159	13,104	1,119	2,717	73.3	—	49.4
V. 50-100ha										
2001/02	28,274	12,814	2,228	—	—	2,368	7,034	66.6	30.2	—
09/10	33,204	—	—	2,228	22,762	1,392	5,012	83.0	—	56.9
VI. 100ha 以上										
2001/02	64,260	30,538	5,210	—	—	3,908	15,486	91.1	43.3	—
09/10	64,962	—	—	4,692	44,579	2,786	10,705	93.4	—	64.1
他産業賃金, 給与	工業 労賃	職員 給与	被用者 賃金	男子 工業 労賃	男子 職員 給与	男子 被用者 賃金	工業労賃 (2009/ 10年度は被用者 賃金), 男女 EUR/支払労働時間		工業労賃 (2009/ 10年度は被用者 賃金), 男女 EUR/実働時間	
EUR/就業者	男女	男女	男女							
2001/02	33,232	44,215	—	34,799	49,921	—	15.21		18.30	
09/10	—	—	43,597	—	—	46,866	22.17		24.22	

注：AKは労働力単位，FAKは自家労働力単位．FAKの利益/時間は労働時間当たりであり，1FAKの労働時間を2,080時間として産出．LFは農用地．他産業の賃金，給与は一時金を含み，暦年の数値（たとえば，2001/02年度の数値は2001年の数値）．ただし，2001/02年度の支払労働時間当たり工業労賃，男女は一時金を含まない．工業労働者，被用者の年間実働時間は，支払労働時間から最低限の有給休暇見積160時間を控除して産出．工業労賃は製造業，職員給与は商業，金融・保険業を含む数値．被用者賃金は，製造業，サービス分野の数値．

出所：ANV (2010)，LBB (versch. Jgg.)，STJBRD (2002)，STLABW (2007) より作成．

業者利益をもたらしたことを意味する。バーデン・ヴュルテンベルク州独自の簿記記帳結果と同じく①自作地地代を借地料と等しい（いずれもha当たり）と仮定した場合の企業者利益は、②自作地地代を土地資産の3.5%と仮定した場合よりもある程度大きくなり、企業者利益は2001/02～09/10年度すべての年度でプラスであった。

A層、B層主業経営では、①、②の場合とも企業者利益はマイナスであった。さらに主業経営平均でも、企業者利益は①の場合に07/08年度にプラスであった以外は、①、②いずれの場合でも各年度においてマイナスであった。A層主業経営の利益は、自己資本利子や自作地地代だけでなく、自家労賃さえ確保できなかった。B層主業経営は、なんとか自家労賃に近いがそれ以上の利益を獲得できたが、自己資本利子または自作地地代を獲得できない年度が多かった¹⁶⁾。

農用地規模別主業経営をみると、小規模なⅠ、Ⅱ、Ⅲ層、中規模なⅣ層の経営では、利益／FAKは他産業の賃金、給与よりも低い年度が多かった。また、利益／経営も他産業男子賃金・給与よりも小さな年度が多かった。FAKの利益／時間は、他産業の支払労働時間当たり、実働時間当たり賃金を大きく下回る年度が多かった。Ⅰ、Ⅱ層の経営は、自家労賃と同等ないしそれをある程度上回る利益を獲得できた年度が多かった。それは、これらの層の調査経営では経済状態が良好な永年作物経営が比較的多かったことによるものであろう。特にⅡ層では雇用労働力がⅠ、Ⅲ、Ⅳ層よりも多く、これらの層よりも利益／経営が大きな年度が多かった。これは、永年作物経営がⅡ層の調査経営に比較的多く含まれていたためであろう。Ⅲ、Ⅳ層では、大部分の年度で利益は自家労賃を下回っていた。

農用地が比較的大規模なⅤ層の経営では、利益／FAKは他産業の工業労賃や被用者賃金をある程度下回っていたが、利益／経営は家族労働力の多数就業によって、他産業男子工業労賃・被用者賃金と同等ないしそれを1～2割上回る年度が多かった。しかし、この層でもFAKの利益／時間は、他産業の支払労働時間当たり、実働時間当たり賃金を下回っていた。この層の経営の利益は、自家労賃を多少上回る年度が多かったが、他産業との時間当たり所得格差を抱えてい

た。この層の雇用労働力は僅かであり、この層の簿記記帳結果は農用地からみた大規模小農の下層部分の経済状態を表しているといえよう。

農用地が大規模なⅥ層の経営では、利益／FAKは他産業の工業労賃や被用者賃金と同等もしくはそれをある程度上回る年度が多かった。この層の経営は、家族労働力の多数就業によって、他産業男子工業労賃・被用者賃金の1.4～2.0倍の利益／経営を獲得できた。FAKの利益／時間は、他産業の支払労働時間当たり賃金の8～12割であり、実働時間当たり賃金の8～11割の年度が多かった。他産業との時間当たり所得格差はごく僅かであったといえよう。この層の経営の利益は、自家労賃を1～9割上回っており、経済状態は比較的良好であった。この層の簿記記帳結果は、大規模小農の上層部分と中農の中の小農に近い部分の経済状態を示していると考えられる。

農用地規模別に企業者利益／ha LFをみると、Ⅰ～Ⅳ層では前述した①の場合でも、②の場合でも、企業者利益は殆どの年度でマイナスであった。Ⅰ、Ⅱ層では、利益が自家労賃を確保できた年度はⅢ、Ⅳ層より多かったが、自己資本利子や自作地地代を確保してさらに企業者利益も獲得できた年度は殆どなかった。Ⅲ、Ⅳ層では利益は自家労賃さえも確保できず、企業者利益はおおよそ-300～-1,000EURであり、マイナス幅が大きかった。利益が自家労賃を殆どの年度多少上回っていたⅤ層でも、企業者利益がプラスであったのは①の場合に1年度だけであり、他の年度は①、②の場合ともマイナスであった。経済状態が良好であったⅥ層では、①の場合には殆どの年度で企業者利益はプラス（10～212EUR）であった。②の場合には4年度でプラスであった（3～141EUR）。

農業経営に対する補助金の所得支持機能ないし農業所得の補助金依存度をみよう。まず、EGE規模別に補助金全体／利益（経営当たり）をみると、A層では利益の5割以上が補助金であり、2008/09、09/10年度には補助金が利益を上回った。B層では、利益の5～8割は補助金であり、C層でも利益の4～7割は補助金であった。農用地規模別では、補助金全体／利益はⅠ、Ⅱ層では3割以下であり、Ⅲ層では3～4割、Ⅳ層では5～7割、Ⅴ層では6～8割、Ⅵ層では7～13

割であった。EGE規模別でみても、農用地規模別でみても、各種補助金／利益（経営当たり）は2004/05年度までは耕種補助金（面積支払い、ただし休耕奨励金を含まず）が最も大きく、次いで農業環境補助金、2005/06年度以降は、経営奨励金が最も大きく、次いで農業環境補助金であった。

比較地域群別にみると、主業経営平均の補助金全体／利益（経営当たり）は、非条件不利地域が大部分を占める比較地域群①、②では4～6割であり、利益に対する補助金の割合は01/02、03/04年度には耕種補助金（21～24%）が最も大きく、次いで農業環境補助金（11～14%）であった。利益に対する補助金の割合は、09/10年度には、経営奨励金（35～41%）が最も大きく、次いで農業環境補助金（5～9%）であった。条件不利地域が大部分をなし、しかも大半が山岳地域である比較地域群③では補助金全体／利益は4～9割であり、利益に対する補助金の割合は2001/02、03/04年度には農業環境補助金、条件不利補償金の順に大きく、耕種補助金の割合は小さかった。09/10年度には、利益に対する補助金の割合は経営奨励金が最も大きく（46%）、次いで農業環境補助金（19%）、そして条件不利補償金（13%）であった。

一部が山岳地域で条件不利農業地帯が大半を占める比較地域群④、条件不利農業地帯が大部分を占める比較地域群⑦、⑧では、補助金全体／利益は6～17割であり、補助金の所得支持が大きい。利益に対する補助金の割合は、2001/02、03/04年度には耕種補助金（23～63%）、農業環境補助金（12～33%）、条件不利補償金（5～20%）の順に大きかった。利益に対する補助金の割合は09/10年度には、経営奨励金（58～63%）、農業環境補助金（12～19%）、条件不利補償金（3～12%）の順に大きかった。ただし、比較地域群⑧では、経営の農用地に占める耕地の割合が大きく、永年草地の割合が小さかったため、条件不利補償金／経営や利益に対する条件不利補償金の割合も小さかった。比較地域群⑧は、例外といってよい¹⁷⁾。

他の年度も含めて単純化すれば、山岳地域と条件不利農業地帯では利益に対する耕種補助金の割合に違いはあるが、山岳地域、条件不利農業地帯いずれにおいても、条件不利補償金は経営奨励金、農業環境補助金

に次いで、農業所得（利益）を支える位置を占めていたといえる。条件不利補償金／経営は、2000年代後半には前半よりも少なくなった。しかし、条件不利補償金は条件不利地域と非条件不利地域との間の所得格差の是正のためには、依然として重要な補助金であったといえよう。

さらに、有機農業の主業経営平均（以下、単に有機農業経営という場合もある）の経済状態を08/09、09/10年度について簡潔にみよう。有機農業主業経営平均の農用地（09/10年度56.58ha）は主業平均とそれほど変わらないが、有機農業主業経営平均の利益／FAK（同27,875EUR）や利益／経営（39,397EUR）は主業経営平均より若干多かった。有機農業経営の家畜飼養密度（VE（家畜単位）／100ha LF）は両年度とも80台であり、主業経営平均（127～129）よりもかなり小さかった。これは、有機農業経営が厩肥散布による地下水の硝酸塩汚染の危険をかなり低減していることを意味している。

また、有機農業経営では、08/09、09/10年度には（ha LF当たり）、肥料費9～11EUR、農薬費9～13EURであったのに対し、主業経営平均では肥料費106～146EUR、農薬費111～114EURであり、有機農業経営の方がかなり少ない。有機農業経営の方が、肥料の多投による湖沼の富栄養化や農薬の多投による水質汚染の危険が小さい。

こうした有機農業による環境負荷の軽減というメリットは、補助金によって促進されている。主業経営平均の補助金全体／経営は、08/09、09/10年度には25.4～27.1千EUR、農業環境補助金は4.2千EURであった。これに対して有機農業経営の補助金全体／経営は33.1～34.0千EUR、農業環境補助金は11.8～12.9千EURであった。有機農業経営の方が補助金、特に農業環境補助金が多かった。他方、有機農業は、農業生産性の低さや有機農産物の価格の高さというデメリットを抱えている。08/09年度には、主業経営平均では穀物の土地生産性（t／ha LF）は6.46 t、搾乳量／乳用牛は6,397kg、穀物販売価格は17.30EUR／100kg、生乳販売価格は0.32EUR／kgであったのに対し、有機農業経営ではそれぞれ4.21 t、5,277kg、40.36EUR／kg、0.45EUR／kgであった¹⁸⁾。今後、

こうしたデメリットを改善することが有機農業の課題であろう。

4. むすび

すでにみたように、バーデン・ヴュルテンベルク州も含む旧連邦地域ないしドイツの農工間の価格関係は、2000年代には農業に不利に展開した。しかも、バーデン・ヴュルテンベルク州の農業労賃は、2000年代にも着実に上昇した。また、同州の借地料も2000年代には上昇した。このような収益を圧迫する諸要因によって、同州の主業経営の多くは厳しい経済状態に置かれた。主業経営の経済状態を簡単にまとめておこう。補助金による所得支持をある程度受けながらも、EGE規模別でみても、農用地規模別でみても、小規模層、中規模層では利益はさほど多くなく、他産業との所得格差も歴然としていた。またこれらの階層では、多少例外はあるが、概ね自己資本利子や自作地地代だけでなく、自家労賃さえカバーできない利益しか獲得できない年度が多かった。

農用地が比較的大規模なV層主業経営の経済状態は比較的良好であったが、他産業との時間当たり所得格差を抱えていた。また、この層の経営では殆どの年度で利益が自家労賃を上回っていたが、企業者利益は殆どの年度でマイナスであった。

EGE規模別のC層、農用地規模別のVI層といった大規模層の主業経営では、経済状態は良好であった。これらの層では、他産業との所得格差はないか、またはあっても僅かであった。これらの層の経営の利益は、自家労賃をかなり上回り、C層では企業者利益は自作地地代の仮定の仕方にかかわらずプラスであった。VI層の経営は、自作地地代を借地料と等しいと仮定した場合には企業者利益を殆どの年度で獲得できた。他の仮定の場合でも何年度かは企業者利益を確保できた。補助金は、C層では利益の4～7割を占めていた。VI層では利益に近いまたはそれと同等以上の補助金を受給しており、補助金額も大きかった。これらの大規模な主業経営では、穀物の土地生産性や搾乳量／乳用牛、乳用牛頭数／経営はより小規模な階層よりも概して大きかった。また、これらの層では農地装備率(ha LF／AK)や家畜装備率(VE／AK)が小規模層よ

り大きく、効率的な経営を行っていた。しかも、これらの主業経営ではEU共通農政による補助金の所得支持が大きく、補助金／経営や利益に対する補助金の割合は、小規模層より大きかった。これらの要因によって、大規模主業経営は良好な収益状態であった。

前述したように簿記調査の経営区分や経営の定義が変更されたが、農用地規模別の大ざっぱな長期的比較は可能であろう。2000年代の主業経営の利益／haや利益／経営は、各層において1990年代よりも大なり小なり増加した(EUR建てに換算)。しかし、収益状態は停滞的であった。1986/87年度以降、2%以上の自己資本収益率を多くの年度で確保できたのはVI層主業経営だけであった¹⁹⁾。

2000年代のバーデン・ヴュルテンベルク州農業の経済状態は全体として厳しかったが、大規模な小農と小農に近い中農は、さらなる経営の発展可能性を確保しえたともみてよいであろう。

注

1) 1990年以降、横川(1990)、村田(1992)、市田(岩田)(1996)、市田(2004, pp. 62, 91-99)等によって、バーデン・ヴュルテンベルク州の条件不利地域補償金や農業環境政策について紹介、分析されてきた。しかし、これらの研究では、同州の農業経営の中・長期的な経済状態や、農業構造とその変化の分析がなされてこなかった。中・長期的観点から農業経営の経済状態を分析し、それに基づいて農業構造や農業構造政策の基本的性格を考察する研究は、手薄な領域であった。この点を踏まえて、葛生(2000, 2002)は、1980年代、90年代のEC/EU共通農政の下での同州農業を概観し、農業経営の経済状態について立ち入って分析した。こうした農業経営の経済状態の分析を踏まえて、葛生(2001)は、1980年代、90年代前半の農業構造とその変化、個別経営投資助成等の農業構造政策の基本的性格を分析した。また、葛生(2004)は1990年代の農業構造とその変化、農業環境政策も含めた農業構造政策の基本的性格等について分析した。

2) 2003年EU共通農政改革とドイツにおける具体化については、BMELV(2006)、BMVEL(2005)、村田(2006, pp. 346-368; 2007)を参照。

- 3) BMELV (2006, S. 15-18, 77-81) を参照.
- 4) BMEL (Nationale Umsetzung der Betriebsprämie 2009, Anl. 1), STBA (2008, S. 38; 2011, S. 66, 507-508) による.
- 5) MLR (2000), MELR (2005) 等の指令, 並びに AB (versch. Jgg.), APB (versch. Jgg.), BVGAK 2005, BS (versch. Jgg.), EAB (versch. Jgg.), MB (versch. Jgg.) より作成したデータによる.
- 6) MELR (2001, S. 3, 5, 7, 9) を参照. 1992年導入の MEKAをMEKA I と呼ぶことがある点については, MELR (2008)を参照. MEKA I, MEKA IIについては, 市田 (岩田) (1996, pp. 49-52), 市田 (2004, pp. 62, 91-99), 葛生 (2004, pp. 431-432) を参照.
- 7) MEKA II, MEKA IIIの個別の措置については, MLR (2001), MELR (2001, 2008) を参照.
- 8) MELR (MEKA (Marktentlastungs- und Kulturlandschaftsausgleich)), MLRV (2012) を参照. 2001年のMEKA参加経営数の割合は, MEKA参加経営数とバーデン・ヴュルテンベルク州の同年の農業経営数から算出した. 同州の農業経営数 (2001年) については, STBA (2003, S. 64) を参照した. 同州の2010年の農業経営数については, STBA (2011, S. 66) を参照.
- 9) STBA (2012, S. 45) を参照.
- 10) STJELF (versch. Jgg.), STMB (versch. Jgg.) より作成したデータによる. 尚, 農業経営の付加価値税については, Köhne und Wesche (1995, S. 170-180) が参考になる. また, ドイツの付加価値税については, 中村 (1973) を参照.
- 11) BB (versch. Jgg.), BBB (versch. Jgg.), LBB (versch. Jgg.) より算出したデータによる.
- 12) 2001/02年度から農業簿記調査において採用された主業, 小・副業経営の定義は, 以下のようである. 主業経営は, 16EGE以上で, 1 AK (労働力単位) 以上の個人企業と人的会社である. 小・副業経営は, 8~16EGEまたは1 AK未満の個人企業と人的会社である. 1 EGEは, 標準限界利益1,200EURである. 標準限界利益は, 簡潔に言えば作目毎に標準的に獲得できる限界利益であり, 作目毎の限界利益は農産物販売額等の総給付から変動費を控除して計算される. それらの合計が, 経営全体の標準限界利益となる (EAB, 2003, S. 154). 限界利益については, 四方 (1996, pp. 150-152) を参照.
- 13) 表1, 2の他, ANV (versch. Jgg.), LBB (versch. Jgg.), STJBRD (versch. Jgg.), STLABW (2007) より作成したデータによる. 原資料の無報酬労働力単位 nAK (nicht entlohnte AK) は, 従来使われてきた概念の自家労働力単位 (FAK, Familien-AK, 直訳すれば家族労働力単位) とした. 混乱を避けるため, 原資料の「企業」という用語を「経営」に置き換えた場合がある. 賃金統計の変更により, 農業経営の利益と他産業の賃金, 給与を比較する際には, 工業労賃, 職員給与とは2006/07年度まで比較できるが, 07/08年度以降は被用者賃金と比較可能である.
- 14) 小農等について定義すれば, 小農は専門ないし主業のうちで自家労働力だけ, またはそれとともに臨時雇を用いる農民 (ないし経営), 中農は常雇を1~4人 (または雇用労働力を1~4 AK) 用いる農民 (経営), 大農は常雇を5~19人 (雇用労働力を5~19 AK) 用いる農民 (経営), 大規模雇用経営は常雇を20人以上 (雇用労働力を20 AK以上) 用いる経営である. 葛生 (2015, p. 93) を参照. 小農概念については, エンゲルス (1973, p. 156), 大内 (1978, pp. 150-153) が基本的に参考になる. 尚, 大型小農化傾向については, 大内 (1969, 第6章; 1978, pp. 470-475) を参照せよ.
- 15) BLB (versch. Jgg.), EP (versch. Jgg.), KLGB (versch. Jgg.), KLGS (versch. Jgg.), PP (versch. Jgg.) による.
- 16) 企業者利益の概念や算出方法, 農業企業の成果概念については, HLBS (1996, S. 52-55) を参照. 企業者利益 = 利益 - 自家労賃 - 自己資本利子 (自作地地代を含まず) - 自作地地代である. 自作地地代を①借地料に等しいと仮定した場合, ②土地資産×3.5%と仮定した場合の企業者利益を算出した. 尚, HLBS (1996, S. 52-55) においては, それまで負債なし, 借地なしという前提の下で使われてきた農業経営の各種成果概念が, 負債あり, 借地ありという前提の下で農業企業の観点から再定義された. その際, たとえば以前の農業経営の成果概念であった純収益差 (Reinertragsdifferenz) は企業者利益と等置された. 純収益差という訳語については四方 (1996, p. 82の図) を参照した.

- 17) 他の年度も含め, LBB (versch. Jgg.) に基づく. 各比較地域群の条件不利地域面積の大きさについては, 条件不利地域の分布図を参照.
- 18) LBB (versch. Jgg.) に基づく.
- 19) BB (versch. Jgg.), BBB (versch. Jgg.), LBB (versch. Jgg.) に基づく. 自己資本収益率は, $(\text{利益} - \text{自家労賃}) \div \text{自己資本 (土地資産を含む)} \times 100$ で産出. 尚, 2001/02~09/10年度にはバーデン・ヴュルテンベルク州の主業経営平均の農用地規模はバイエルン州やラインラント・プファルツ州と同程度であり, 北部諸州や新州 (旧東ドイツ) の主業経営と比べて小さく, 利益/経営や利益+人件費 (AK 当たり, 連邦農業省 (略称) が農業経営相互の比較のために用いる指標) も比較的小さかった (EAB, 2003, 2004; APB, 2005, 2006; WLLB, 2011).

参考文献

- 市田 (岩田) 知子 (1996) 『ドイツにおける農業構造政策の展開—1992年CAP改革以降の動きを中心に—』 (小事項研究「先進諸国における農業保護削減基調下での農業・農村の持続的発展と農業経営主体のあり方に関する国際比較研究」, 研究資料第1号) 農業総合研究所.
- 市田知子 (2004) 『EU条件不利地域における農政展開—ドイツを中心に—』 農林水産政策研究叢書第5号, 農山漁村文化協会.
- エンゲルス, F. (1973) 「フランスおよびドイツにおける農民問題」『マルクス・エンゲルス農業論集』 (大内力編訳) 岩波文庫 (原論文は1894年発表).
- 大内力 (1969) 『日本における農民層の分解』 東京大学出版会.
- 大内力 (1978) 『日本農業論』 岩波書店.
- 葛生政則 (2000) 「1980年代, 90年代前半のバーデン・ヴュルテンベルク州農業の状況」『国際文化研究』 第7号: 1-15.
- 葛生政則 (2001) 「バーデン・ヴュルテンベルク州の農業構造と農業構造政策 (1979-95年)」『国際文化研究』 第8号: 1-14.
- 葛生政則 (2002) 「1990年代のバーデン・ヴュルテンベルク州農業の状況」『国際文化研究』 第9号: 1-13.
- 葛生政則 (2004) 「1990年代におけるバーデン・ヴュルテンベルク州の農業構造と農業構造政策」『国際文化研究』 第10号: 425-439.
- 葛生政則 (2015) 「1990年代におけるバイエルン州の農業構造と農業構造政策」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第1号: 83-96.
- 四方康行 (1996) 『ドイツにおける農業会計の展開』 農林統計協会.
- 中村英雄 (1973) 『西ドイツ付加価値税の研究』 千倉書房.
- 村田武 (1992) 「ドイツ山村の農家と所得補助政策—『条件不利地域対策』をシュヴァルツバルトに見る—」『季刊 科学と思想』 第85号: 136-148.
- 村田武 (2006) 『戦後ドイツとEUの農業政策』 筑波書房.
- 村田武 (2007) 「EUとドイツ—直接支払いのデカップリング」『農業法研究』 第42号: 8-21.
- 横川洋 (1990) 「西ドイツにおけるハンディキャップ地域 (中山間地域) に対する農業政策—基本理念と実際—」『農業経済論集』 第41巻第1号: 48-65.
- AB [Bundesregierung, *Agrarbericht: Agrar und ernährungspolitischer Bericht der Bundesregierung* (1999~2001年版は, *Agrarbericht der Bundesregierung*)] (versch. Jgg.), Bundestag-Drucksache.
- ANV [STBA (Statistisches Bundesamt) (Hg.), *Arbeitnehmerverdienste*] (versch. Jgg.), <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/VerdiensteArbeitskosten/Arbeitnehmerverdienste/ArbeitnehmerverdiensteJ.html>.
- APB (Bundesregierung, *Agrarpolitischer Bericht der Bundesregierung*) (versch. Jgg.), Bundestag-Drucksache.
- BB [MLR (Ministerium Ländlicher Raum Baden-Württemberg) (Hg.), *Betriebsverhältnisse und Buchführungsergebnisse*] (versch. Jgg.).
- BBB [MELU (Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Umwelt Baden-Württemberg), 後に MELUF (Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft, Umwelt und Forsten Baden-Württemberg), 後に MLRLF (Ministerium für Ländlichen Raum, Landwirtschaft und Forsten Baden-Württemberg), 後に MLRELF (Ministerium für Ländlichen Raum, Ernährung,

- Landwirtschaft und Forsten Baden-Württemberg) (Hg.), *Betriebsverhältnisse und Betriebsergebnisse von Buchführungsbetrieben*] (versch. Jgg.).
- BLB [STBA (Hg.), *Besitzverhältnisse in den landwirtschaftlichen Betrieben*] (versch. Jgg.).
- BMEL (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft) (Hg.), Nationale Umsetzung der Betriebsprämie 2009, <http://www.bmelv-statistik.de/de/service/publikationen-und-archive/archiv-nationale-umsetzung-der-betriebspraemienregelung/2009/>, (Zugriff 03.08.2015).
- BMELV (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) (Hg.) (2006), *Die EU-Agrarreform: Umsetzung in Deutschland*, Ausgabe 2006, BMELV.
- BMVEL (Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft) (Hg.) (2005), *Meilensteine der Agrarpolitik: Umsetzung der europäischen Agrarreform in Deutschland*, Ausgabe 2005, BMVEL.
- BS (BMEL (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft) (Hg.) (versch. Jgg.), *Berichterstattung*, <http://www.bmelv-statistik.de/de/laendl-entwicklung-und-direktzahlung/>, (Zugriff 17.12.2015).
- BVGAK 2005 [BMEL (Hg.), *Berichterstattung über den Vollzug der GAK 2005*], <http://www.bmelv-statistik.de/de/laendl-entwicklung-und-direktzahlung/>, (Zugriff 17.12.2015).
- EAB (Bundesregierung, *Ernährungs- und agrarpolitischer Bericht der Bundesregierung*), (versch. Jgg.), Bundestag-Drucksache.
- EP [STBA (Hg.), *Eigentums- und Pachtverhältnisse*] (versch. Jgg.).
- HLBS (Hauptverband der landwirtschaftlichen Buchstellen und Sachverständigen) (1996), *Betriebswirtschaftliche Begriffe für die landwirtschaftliche Buchführung und Beratung*, 7. Aufl., Verl. Pflug und Feder.
- KLGB [STBA (Hg.), *Kaufwerte für landwirtschaftlichen Grundbesitz*] (versch. Jgg.).
- KLGS [STBA (Hg.), *Kaufwerte für landwirtschaftlichen Grundstücke*] (versch. Jgg.).
- Köhne, M. und Wesche, R. (1995), *Landwirtschaftliche Steuerlehre*, 3. Aufl., Ulmer.
- LBB [MLR, 後に MELR (Ministerium für Ernährung und Ländlichen Raum Baden-Württemberg), 後に LEL (Landesanstalt für Entwicklung der Landwirtschaft und der Ländlichen Raum) (Hg.), *Landwirtschaftliche Betriebsverhältnisse und Buchführungsergebnisse*] (versch. Jgg.).
- MB [Bundesregierung, *Materialband (einschließlich Buchführungsergebnisse) zum Agrarbericht der Bundesregierung*] (versch. Jgg.), Bundestag-Drucksache.
- MELR (Hg.) (2001), *MEKA II: Das erweiterte Programm für Landwirtschaft und Umwelt*, 2. Aufl., MELR.
- MELR (2005), Richtlinie des Ministeriums für Ernährung und Ländlichen Raum zur Förderung landwirtschaftlicher Betriebe in Berggebieten und in bestimmten benachteiligten Gebieten (Ausgleichszulage Landwirtschaft) vom 16.03.2005, *Gemeinsames Amtsblatt des Landes Baden-Württemberg*, 53. Jg.: 616–620.
- MELR (Hg.) (2008), *MEKA III*, Stand: 01.2008, MELR.
- MELR (Hg.), *MEKA (Marktentlastungs- und Kulturlandschaftsausgleich)*, http://www.mlr.baden-wuerttemberg.de/cgi/bitv/content.pl?ARTIKEL_ID=11450, (Zugriff 10.02.2004).
- MLR (2000), Richtlinie des Ministeriums Ländlicher Raum zur Förderung landwirtschaftlicher Betriebe in Berggebieten und in bestimmten benachteiligten Gebieten (Ausgleichszulage Landwirtschaft) vom 11.09.2000, *Gemeinsames Amtsblatt des Landes Baden-Württemberg*, 48. Jg.: 360–363.
- MLR (Hg.) (2001), *MEKA II*, <http://www.landwirtschaft-bw.info/servlet/PB/show/1053812/meka2.pdf>, (Zugriff 20.12.2005).
- MLRV (Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg) (Hg.)

- (2012), *MEKA III*, Stand: 08.2012, MLRV.
- PP [STBA (Hg.), *Pachtflächen und Pachtpreise*] (versch. Jgg.).
- STBA (Hg.) (2003), *Betriebssysteme und Standardbetriebs Einkommen 2001*.
- STBA (Hg.) (2008), *Betriebswirtschaftliche Ausrichtung und Standarddeckungsbeiträge 2007*, <https://www.destatis.de/DE/Startseite.html>, (Zugriff 27.10.2008).
- STBA (Hg.) (2011), *Betriebswirtschaftliche Ausrichtung und Standardoutput 2010*, <https://www.destatis.de/DE/Startseite.html>, (Zugriff 21.01.2012) .
- STBA (Hg.) (2012), *Ausgewählte Zahlen der Landwirtschaftszählung/Agrarstrukturerhebung 2010*, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/LandForstwirtschaft/Betriebe/Agrarstruktur_erhebung2030100109004.pdf?__blob=publicationFile, (Zugriff 28.10.2012).
- STJBRD [STBA (Hg.), *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*] (versch. Jgg.).
- STJELF [BMELF (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten), 後に BMVEL, 後に BMELV, 後に BMEL (Hg.), *Statistisches Jahrbuch über Ernährung, Landwirtschaft und Forsten*] (versch. Jgg.).
- STLABW (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg) (Hg.) (2007), *Statistische Berichte Baden-Württemberg*, Artikel-Nr. 413506001, https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/BWHeft_derivate_00001485/4135_06001.pdf, (Zugriff 20.09.2015).
- STMB [BMELF, 後に BMVEL, 後に BMELV, 後に BMEL (Hg.), *Statistischer Monatsbericht*] (versch. Jgg.), <http://www.bmelv-statistik.de/de/statistischer-monatsbericht/einzelne-monatsberichte/>.
- WLLB [BMELV (Hg.), *Die wirtschaftliche Lage der landwirtschaftlichen Betriebe Wirtschaftsjahr 2009/10*] (2011).

若者の地方共通語使用に関する一考察

—沖縄地域のアスペクトの使用意識調査から—

副島 健作¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

0. 序

本稿では、標準的な日本語（以下、共通語。本稿ではいわゆる「標準語」とほぼ同義で用いる）と地域的な特徴をもった共通日本語（以下、地方共通語）とで形態が同じでありつつも意味や用法にずれがある「気がつきにくい方言」と呼ばれる表現に着目し、地方共通語話者とそれ以外の話者とで使用状況の意識に差があるかという点について考察する。具体的には、まず、沖縄地方共通語のアスペクト形式の使用意識の実態を沖縄在住の沖縄出身者およびそれ以外の日本語母語話者への調査から明らかにする。それをふまえ、沖縄県外出身者の沖縄滞在期間とアスペクト形式の使用の相関について見る。

1. 本研究の目的と位置づけ

1.1 地方における言語状況

地方における言語生活は、共通語化が進み、伝統的な方言が衰退する一方で、新しく生まれつつある言い方の存在も確認され、様々に指摘されている。

たとえば井上（1985, p.3）は「若い世代にひろがりつつあり、改まった場面では余り用いられず（つまり文体が低く）、しかもいわゆる標準語、共通語とは語形が違う」新たな表現があるとし、これを「新方言」と呼んでいる。

また、真田（1996, pp.6-9）は、「標準語との接触によって生まれた新しいスピーチスタイル」を「ネオ方言」と呼び、「標準語との接触による混交形式」であり、そのためスタイルのレベルは「標準語」よりは低いが、

「その誕生の土台となっている既存の『方言』よりは高い」としている。

さらに、佐藤（1996, p.110）は標準語とは異なるが、使用者には標準語と意識されている言い方を、「方言と共通語が混淆を起こした結果」生じた「変容方言」として、その存在を指摘している。この「変容方言」は「話者自身がその表現をあくまで共通語であると認識している」のが特徴であり、公的なことばにはもちいられず、旧世代からは訛った言い方として非難の対象になる「ネオ方言」とは区別されている。

このうち、井上（1985）は個々の語形・表現にたいして「新方言」という用語を用い、コードとして共通語とは違う体系にあるものとして用いられる「ネオ方言」や「変容方言」とは指す内容にずれがある。後者の存在については井上（1985, p.101）は「（体系としての）地方共通語」と呼んで、次のように説明している。つまり、「全国共通語」とは異なるが、文体が高く公の、改まった場でも用いられ、地方では「共通語」と認識されて「方言」とは使い分けられているもの、と考えられている。

井上（1985）は、また、個々の語形・表現のレベルでも公の場、改まった場で使われるものは「（語形としての）地方共通語」と呼び、「新方言」と区別している。同じく語形・表現レベルでは「気づかれにくい方言」（沖, 1992）, 「気がつきにくい方言」（沖, 1999）, 「気づかない方言」（篠崎ほか, 2008）と呼ばれる現象（以下、「気がつきにくい方言」に統一して呼ぶことにする）も指摘されている。これは、「方言

*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 高度教養教育・学生支援機構 kensaku@m.tohoku.ac.jp

表1. 地方の新しい表現に対する呼び名

	用語 \ 特徴	共通語として 認識	若者中心	公の場で 用いられる	語形・表現 レベル	提唱者	本稿での 分類
1	(体系としての) 地方共通語	+	-	+	-	井上 (1985)	変容形
2	変容方言	+	-	+	-	佐藤 (1996)	
3	(語形としての) 地方共通語	+	-	+	+	井上 (1985)	
4	「気がつきにくい方言」	+	-	+	+	沖 (1990, 1999)	
5	ネオ方言	-	-	-	-	真田 (1996)	新出形
6	新方言	-	+	-	+	井上 (1985)	

であるのに話し手が共通語だと思い込んで使っている言葉」(篠崎ほか, 2008, p.23)であり,「語形が共通語と同様かもしくはよく似ていて, 意味・用法・運用などにずれがみられるもの」(沖, 1999)である。

以上の指摘を話者の認識, 使用者, 使用場面, 言及する現象のレベル(言語体系全般か個々の語形・表現レベルか)の違いに着目して整理したものが表1である(表中の「+」はその特徴を有し, 「-」は反対の特徴を有することを示す)。

「(体系としての) 地方共通語」と「変容方言」は同一の概念であり, 「(語形としての) 地方共通語」と「気がつきにくい方言」も同様の現象を指していることがわかる。本稿では便宜上, 以下, 前者を「変容方言」, 後者を「気がつきにくい方言」と呼ぶことにする。

このように, 昨今の地方では, 方言の特徴を引き継いだ完全に共通語とは同一とは言えない日本語(「変容方言」および「気がつきにくい方言」, 以下「変容形」と呼ぶ)や, 若者を中心に新たな表現を加味したりしながら, その地方独自の特徴をもつ新出の日本語(「ネオ方言」, 「新方言」, 以下「新出形」と呼ぶ)が生み出されている。前者は公的に用いられ, 後者は若者中心に用いられるという違いはあるものの, いわゆる「共通語」や伝統的な方言(以下, 「方言」)とは異なる地方独自の言い方という点で共通している。したがって本稿では, これらすべての現象, 表1に示した地方に新しく生まれつつある日本語については総じて「地方共通語」と呼ぶことにする。

1.2 地方共通語の受容と他地域出身者

こうした言語変容のうち, 共通語形式が本来のものとは異なる用法を持つようになる「変容形」の現象の

場合は, 先行研究でも指摘されているとおり, 方言との接触が大きな要因である。このような変容形の共通語形式の使用は, 「新出形」の使用に比べ, 広い世代に維持され, 公的な場面, 改まった場所でも見られる。つまり同じ地方共通語でもその受容の仕方には差があるということである。

接触言語の言語受容は, 言語そのものの問題とその接触が生じている社会文化的背景や歴史, 政治的状况などを含めた言語外的な側面があり, それらが複雑に絡み合って作用していると考えられる。したがって, その要因についてはそれぞれの側面から詳しく見ていく必要がある。

言語内的要因から説明を試みた研究としては水谷・齊藤(2007)がある。水谷・齊藤(2007)は奄美におけるとりたて形式の「なんか」を取り上げ, 共通語にはない「複数を表す」用法やとりたて形式としても共通語にない「(「とか, やら」や「でも」に相当する)例示」の用法があること, それらが高年層から若年層まで幅広く維持されていることを指摘している。さらに, その使用範囲の拡大の要因は, 形式の多様な用法間に存在する意味的な共通性によるとする。「気がつきにくい方言」が多くの地域で観察されていることから, 意味的に共通であるものが受け入れられやすいというのは確かだと思われる。

言語外的要因については, その言語にどれくらい歩み寄れるか, という心理面からの考察も重要である。野林(1971)によると, 転居児童はこうした心理面からいくつかのタイプに分類される。例えば, 「屈服型」の子は転居先のことばに完全に順応し, 母方言は一切使わなくなり, 「反抗型」の子は転居先のことばに素直になじめず, 相手との距離を保つために共通語を使

おうとしたそうである。この結果を地方共通語の問題に置き換えて考えると、地方に出現した新しい言い方にどのように歩み寄るか、という話し手の意識が、言語受容に大きな影響を及ぼすことを示唆している。話し手にとって形式になじみがあり、意味上の共通点も多い「気がつきにくい方言」が（無意識であるにせよ）維持されやすいのは、新たな意味を持つ新たな形式に比べるとより身近なものであるからだと考えられる。

沖縄本島（沖縄県の政治、経済の中心となる最大の島、以下、「沖縄」）の地方共通語はウチナーヤマトゥグチ（沖縄大和口）と呼ばれ、幅広い世代に維持されているが、若者の中には共通語とは異なるものと認識しているものも少なくない。副島（2009, p.65）の意識調査によると、沖縄の若い地方共通語話者の多くは、ウチナーヤマトゥグチで語り合う他地域出身者とは親しくなれると信じているとのことであった。地方では地方共通語は人間関係を円滑にし、かつ親密な関係を保つツールの1つであると言える。それとともに、人の移動が流動的になった昨今、接触言語の変容と他地域出身者の言語使用との関係については看過できない状況にある。

このように、言語受容については、その土地の話し手の「言語意識」のみならず、地方に多く在住する他地域出身者が、地方共通語にたいしてどのようなイメージをもち、どのように使用しているかということも、何らかの形で影響していることが考えられる。このような観点から、広島について調べた神鳥（1989）、関西圏について調べたロング（1990）、朝日（2008）など、他地域出身者のその土地のことばの受容に関する研究も行われている。地方において接触言語がどのように受容されているかを調べることは、地方共通語の変容の実態を知る1つの手がかりとなり得る。さらにその成果は、流動性、社会ネットワークなどによって、言語変容の分類が可能であるという、Trudgill（2011）が提案している「社会言語類型論（Sociolinguistic Typology）」の構築に向け1つの視座を提供することとなる。

したがって、地方における他地域出身者の言語使用に着目し、他地域出身者が地方共通語を適切に使用しようとしているのかどうか、共通語と地方共通語との

間の微妙な意味や用法のずれを受容しているのかどうか、という問題について検討することは、地域の言語接触¹⁾の現状を考えるうえで意義のあることと思われる。他地域出身者の言語意識はその言語使用に影響を及ぼし、さらにその言語使用は当該地域出身者の言語意識・言語使用に影響すると考えられるからである。本稿では、こうした他地域出身者の地方共通語受容の問題について考察する。

2. 問題の所在

その事例として、本稿では沖縄を取り上げる。沖縄では、旧来の琉球方言を完全に話せるのは50代後半から60代以上で、40, 50代となると「聞けば大体分かる」という人もいるが、30代以下では「全く分からない」という人がほとんどだと言われており、生活上は共通語かウチナーヤマトゥグチが相手や場面によって使い分けられる（図1参照）。

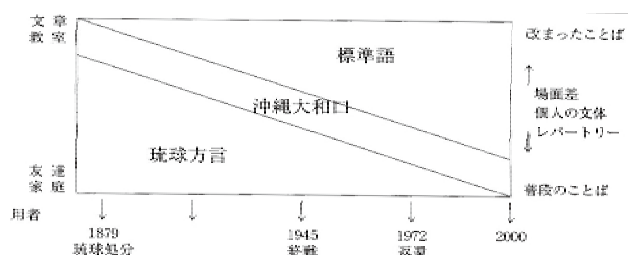


図1. 沖縄の言語状況（単純モデル）（井上, 2008, p.124）

高江洲（1996, p.246）によれば、現在の沖縄では、「方言の影響をうけた標準語を使用している人が大多数」であり、その日本語には「発音、文法、語彙のどの側面にも方言の干渉」がみられる。これがウチナーヤマトゥグチであり、「琉球方言から標準語に移行する過程でうまれた、方言の干渉をうけた標準語」（高江洲 1996, p.246）とされる。かりまた（2006, p.56）はウチナーヤマトゥグチを「見かけ上はきわめて日本語に似ているとしても、琉球語の特徴をうけつぎ、日本語とはことなる体系をもった、日本語でも琉球語でもない、新しい言語」としており、日本語や方言とは区別されるものである（永田, 1996; 西岡, 2009等）。

沖縄では方言と共通語との差が大きく、方言を話す世代、方言を話せないが聞いて分かる世代、方言を話せない世代の世代間で方言ではコミュニケーションが

取りにくい。したがってウチナーヤマトゥグチは文字通り地方共通語となっており、他地域に比べて地方共通語の果たす役割は大きいと言える。本稿で沖縄を事例として取り上げたのはそのためである。他地域出身者と話す際も同様であり、他地域出身者が地域により密着し、快適な生活を送るためには、ウチナーヤマトゥグチが習得できたほうがいい。

ウチナーヤマトゥグチが他地域出身者にどのように受け入れられているかについての先行研究は、副島（2011, 2012）がある。副島（2011）は「来る」の地方共通語的用法²⁾、副島（2012）は「～わけ」について他地域出身者がどのくらい使用しているかを調べているが、その結果、他地域出身者は地方共通語をほとんど使用していないこと、それから、使用するかどうかと沖縄滞在期間の長さとは相関がないことを明らかにしている。しかし、語形・表現レベルの調査にとどまっており、格助詞やアスペクトといった文法カテゴリーの体系レベルでの受容についてはまだ議論の余地が残っている。

そこで本稿では、動詞の形態論的カテゴリーであるアスペクトを取り上げ、その使用状況および他地域出身者の受容の問題について考えてみることにする。日本語における方言のアスペクトの研究は井上（1998）、沖（2000）、工藤（編）（2004）があり、言語接触の問題についても白岩ほか（2010）などに記述があるが、他地域出身者がアスペクトを体系としてどのように受容しているかについては、十分に明らかにされているとは言いがたい。本稿では、アスペクトの使用状況について取り上げ、他地域出身者の地方共通語受容の問題について考えてみる。

具体的には、まず、沖縄の地方共通語のアスペクトの使用意識の実態を沖縄出身と沖縄県外出身の日本語母語話者への調査から明らかにする。それから、沖縄

県外出身者の沖縄滞在期間とアスペクトの使用の相関について見る。

3. ウチナーヤマトゥグチのアスペクト

3.1 形式的特徴

共通語のアスペクトについては金田一（1954）、奥田（1978）、工藤（1995）、須田（2010）など様々な研究があり、枚挙に遑がない。そこでは、スルーシテイルの対立が強調され、シテイルは進行「新幹線が走っている」と既然「新幹線が止まっている」の2つの基本的意味を持つ「継続相」であり、そうではない「完成相」のスルと2項対立の関係にあるとされる。

一方、方言に目を転じると、アスペクトの体系にはおおそ2つのタイプがあることが知られている。1つは、有標のアスペクト形式がシテイルの1形式しかなく、これが進行も既然も担う共通語タイプのもので、東日本方言がそうである。これにたいし、西日本方言は、シヨル・シトルなど2形式で進行と既然を形式によって分別する（工藤, 1983; 井上, 1998; 沖, 2000）。ウチナーヤマトゥグチも西日本方言タイプに属し、シヨルの形をもつが、シトルはなく、有標形式はシヨル、シテイルの2形式である。

共通語のアスペクトについてさらにつけ加えると、類意表現としてシテアルがあり、奥田（1978）が強調したように、共通語のシテイルは主語ないし主体のあり方をさしだす形式であり、シテアルは目的語に着目した形式である。すなわち、シテアルは「新幹線が止めてある」の例のように、動作の結果の状態を対象を主語にして表す。また、シツツアルも「新幹線が止まりつつある」の例のように、変化が始まっているがまだ終わらずに続いている「進行」の意を表している。副島（2007）はこの事実を鑑み、日本語のアスペクト体系をスルーシテイルに加えてこれら類意表現も加

表2. アスペクト体系の比較

	共通語		ウチナーヤマトゥグチ	
	非過去	過去	非過去	過去
非継続相 ³⁾	開ける	開けた	開ける	開けた
不完結相	開けつつある	開けつつあった	開けよる	開けよった
主体結果相	開けている	開けていた	開けている	開けていた
客体結果相	開けてある	開けてあった	開けたーる	開けたーった

え、4形式の対立として捉えている。これを、ウチナーヤマトゥグチのアスペクトの3形式にシテアルを加えて対比すると、表2のようになる。

共通語のアスペクトに対し、ウチナーヤマトゥグチには、進行も已然も担う共通語タイプのシテイルと、進行すなわち事象の完成していない姿を専門に表す不完結相シヨルが混在している。後述するようにこのシヨルの用法は西日本のそれとはずれており、不完結相ということでは対応関係にある共通語のシツツアルとも全く一致するわけではない。また、已然すなわち事象の結果の客体の状態を表す客体結果相は共通語と同じシテアルであるが、音に忠実に表記するとシタルである（かりまた、2006）。

3.2 意味的特徴

ウチナーヤマトゥグチが表すアスペクト的意味については、動作や変化を継続中の姿として進行、已然ととらえる場合はシテイルが用いられる（高江洲、1996,p.265）点においては共通語と同じである。つまり、西日本方言がシヨルとシトルで進行と已然の意味を別々に表すのにたいし、ウチナーヤマトゥグチでは共通語同様シテイルが進行も已然も表す。

一方、シテアルの意味については共通語とのずれが指摘されている。共通語のシテアルは客体結果を表すが、それとの比較において、ウチナーヤマトゥグチのシテアルは次のような特徴をもつ（かりまた、2006, p.34）。

- ①行ッテアル、落チテアル、有ッテアルなど主体変化動詞や存在動詞、形容詞や名詞でもシテアル形をとる
- ②動作の変化の終了後にのこされた痕跡、効力などの

パーフェクト、痕跡等の知覚にもとづく先行時の出来事の推論、発見や想起（再確認）などのムード的な意味をあらわす

これらの違いは表3のようにまとめられる。「派生的」意味は特定の条件、ある程度ははっきり定められる条件のもとで働くものであり、条件の限定の少ないものを「基本的」意味と呼ぶ。

表中の「Perfect」および上述かりまた（2006）の引用にある「パーフェクト」は「＜後続時点における、それ以前に成立した運動の効力の現存＞を表わすもの（工藤、1995, p.39）」であり、注目する事象が基準となる事象より前に終了または完成したことを示す。それから、「痕跡からの推論」とは痕跡に基づいて先行時の動作の主体を推論する場合に用いられ、「発見や想起」とともに言語主体の出来事への主観的態度を含意している点でPerfectと区別される用法である。

ウチナーヤマトゥグチに特徴的とされる用法の具体的な例を以下に挙げる。＜＞内は用法を示している。用語はかりまた（2006）による。

- (1) A: わーのデジカメどこ？⁴⁾
B: やーのなら机の上に置いてあるばーよ。
＜客体結果＞
- (2) ホテルの手配はもうしてあるから心配いらないよ。
＜効力＞
- (3) 彼女が気づいたとき、彼はもう写真を撮ってあったわけ。
＜効力＞

表3. シテアルの用法の比較

		共通語	ウチナーヤマトゥグチ
基本的	意味	客体の結果継続	主体の結果継続 客体の結果継続
	とりうる述語の種類	主体動作客体変化動詞のみ	動作動詞 変化動詞
派生的	意味	perfect	perfect 痕跡からの推論 発見や想起
	とりうる述語の種類	動作動詞	動詞（制限なし） 形容詞 名詞

(4) 朝帰りのこと弟がお父さんにつけぐちしてあるわけよ。もう怖くて家に帰れないさー。

<効力(非難)>

これらのうち例(1)と(2)は共通語にも普通にみられるが、(3)と(4)は不自然に感じられる。

(5) 息子ガ 大学ニ 行ッタール (行ッテアル)。

<痕跡からの推論>

(6) 良子ハ 大学ニ 行ッタッタール (行ッテアッテアル)。

<過去の痕跡からの類推>

(7) 昨夜ハ 寒カッタール (寒カッテアル)。

<痕跡からの推論>

(8) 琢巳ハ 中学生ダッタール (中学生ダッテアル)。

<発見>

(例文(5) - (8)はかりまた(2006, p.54))⁵⁾

例(5)は「行く」のシテアル形、(6)は「行く」のシテアル形「行ッタール」がさらにシテアルをとった形、(7)は形容詞、(8)は名詞のシテアル形で共通語には見られず、意味も<痕跡からの推論>や<発見>という共通語にない例である。

また、シテナイの形で動作や変化が終了したあとの状態を表すことがある(高江洲, 1996, p.267; かりまた, 2006, p.55)。高江洲(1996, p.267)は、このシテナイは共通語のシテシマッタの意味に対応していると述べている。

(9) 黙ットコート 思ッテタノニ、麻子ガ モー言ッテナイ。

(黙ってようとおもっていたのに麻子さんが[すでに]言っている。)

(10) マダ 使エルノニ 捨テテナカッタ。

(まだ使えるのに[弟が]捨ててしまっていた。)

(かりまた, 2006, p.55)⁶⁾

それからシヨルは共通語にはなく、話し手自身の動作、変化を表すことはできない。主語に1人称が生じ

ず、意志・勧誘法、命令法、否定形がないという制約がある。また、シヨッタという過去の形が話し手が直接目撃(知覚)したことを表す(高江洲, 2004, p.318; 新垣ほか, 2007, p.24)という特徴がある。

(11) このまえけんかして裕子がわーのケータイ投げて、壊しよったってば。

<直接的な知覚>

(12) (野球観戦中、選手のプレイにたいして)

あい、島袋がエラーしよった。

<直接的な知覚>

(13) A: 昨日プールで大変だったって?

B: 急に足がつってやがて溺れよったよー。すぐ先生に助けてもらったからよかったけど。

<非実現>

以上のように、共通語とウチナーヤマトウグチのアスペクトは形態はよく似ているが、意味や用法にはずれが見られ、その1部は「気がつきにくい方言」の1つだと言える。シヨッタについては東日本では使われていないため、その出身者にとっては「気がつきにくい方言」とは言えず、そもそも使い方を知らないであろう。したがって以下の3点については他地域出身者にとって理解、使用しにくいことが予想される。

①シテアルの1部の用法(以下、シテアルの「特殊な用法」と呼ぶ): ウチナーヤマトウグチのほうが使える範囲が広い

- 痕跡からの推論
- 発見、想起
- 形容詞や名詞によるシテアル形

②シテナイ: 肯定完了ではなく、否定の意味として誤解される

③シヨッタ: そもそも共通語にはない(西日本方言にはあるがいわゆる「進行」とはずれがある)

4. 研究課題

このように、高江洲(1996, 2004)やかりまた(2006)は沖縄におけるウチナーヤマトウグチのアスペクトは共通語との間でかなりずれがあることを指摘してい

る。しかし、実例が豊富に挙げてあるわけではなく、その実態については不明な点もある。現在の母語話者はこれらすべての表現を実際に使用しているのかどうか、また、それらを他地域出身者はどのくらい受容し、使用しているのか、本研究ではこれらの使用状況の意識について調査をし、アスペクト使用が現代の若者においてどのように認識されているかを明らかにする。具体的な検討課題は以下の3点である。

- 研究課題1 沖縄出身者は地方共通語を使用しているか
- 研究課題2 使用意識において沖縄県外出身者との間にどのような違いがあるか
- 研究課題3 沖縄県外出身者の地方共通語使用と沖縄滞在期間は相関しているか

5. アスペクト形式使用に関する意識調査

ウチナーヤマトゥグチのアスペクト形式の使用状況の意識を調べるため、沖縄在住の日本語母語話者を対

象に調査を行った。調査の概要は表4のとおりである。調査は沖縄県内の大学で行ったため、調査対象者はほとんど20代の大学生であった（30代1名）。男女比についていえば、58%が女性であった。

アンケートでは各用法ごとに作成した文例を提示し、「使う」、「どちらとも言えない」、「使わない」の3択で答えてもらった。調査に使用したアンケート用紙における実際の指示、注記、選択肢とその形式については表5の上部に記載したとおりである。また、「使わない」場合はどのような表現がふさわしいかについても記述してもらった。

6. 沖縄地方共通語のアスペクト使用の特徴

調査結果をまとめたものが表5および図2である。表5中の数字は、調査結果の「使う」を1点、「どちらとも言えない」を0点、「使わない」を-1点として計算し、平均したものである。つまり、1点に近ければ近いほどよく使い、逆に-1点に近づくにつれ、まったく使わないことを意味する。

沖縄出身者と他地域出身者で使用意識の平均に差があるか、t検定を行ったところ12項目で有意差が見られた（表5参照）。

そのうち、項目3-8の6項目はシテアルの「効力」や「痕跡」用法であった。また、項目9は「行く」を用いた痕跡からの推論用法であった。それから、項目

表4. 調査概要

調査目的	ウチナーヤマトゥグチの使用についての現状認識を判断
被調査者	沖縄在住の日本語母語話者 106名 (内訳) 沖縄出身者 74名 沖縄県外出身者 32名
調査実施	2011年12月-2012年1月
調査方法	質問紙を使用したアンケート調査

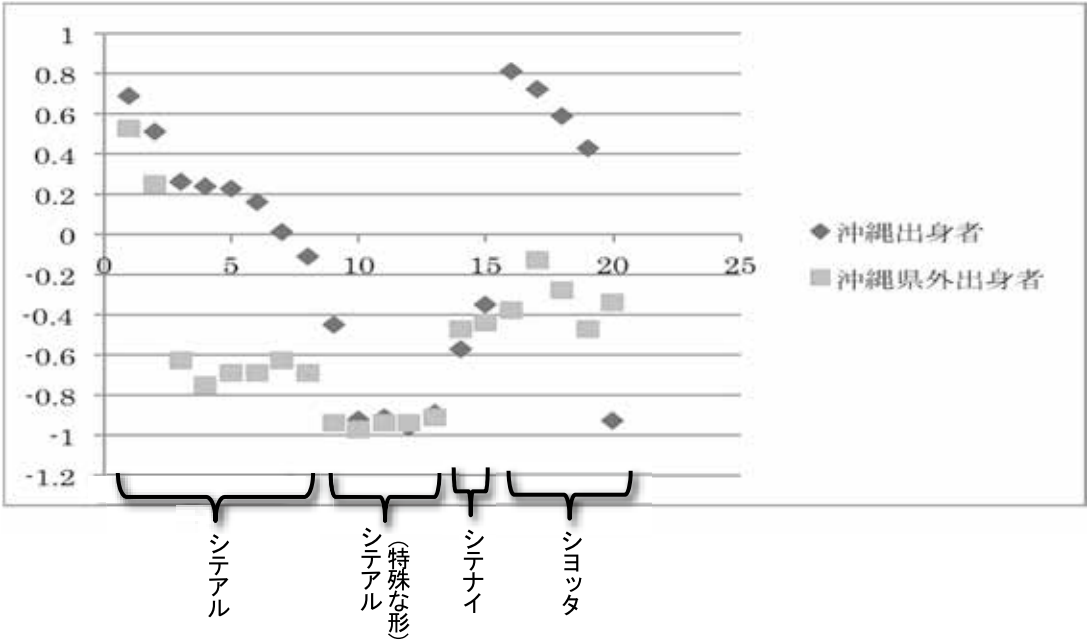


図2. 沖縄地方共通語のアスペクト形式の使用意識

16-20の5項目はシヨルの例で、シヨルはすべての例において使用意識に有意な差が見られた。

一方、シテアルの特殊な用法やシテナイの項目においては差がみられず、いずれの項目も負の数値であった。すなわち、これらの項目の表現は沖縄出身者であっても使用しないと考えられているようである。これらの調査結果から次のことがわかった。

①沖縄出身者は沖縄県外出身者よりもシテアルやシヨッタを使用することが多い。

②沖縄出身者はシテアルの派生的用法である「Perfect」用法（効力や痕跡）を多用する。

③沖縄県外出身者はシヨッタをあまり使用しない。

④シテアルのうち、シタッタールや形容詞や名詞につくシテアル、動作の終了を示すシテナイなどウチ

表5. 沖縄地方共通語のアスペクト形式の使用（数値は平均値（括弧内は標準偏差））

** $p<.01$

形式	次の例文をみて、皆さんが日常生活で使っている <u>ウチナーヤマトゥグチ</u> で下線部について最もよくあてはまるものを選んでください。 注記:表記は共通語に合わせましたが、発音に忠実に表記すると次のようになります(例:してある→したーる／してあった→したーった)。 1. □使う 2. □どちらとも言えない 3. □使わない →では、どのように言いますか?	沖縄 出身者 (74人)	沖縄県外 出身者 (32人)	有意差
シ テ ア ル	1 ホテルの手配はもう <u>してある</u> から心配いらないよ。	.69 (.40)	.53 (.56)	
	2 A: わーのデジカメどこ? B: やーのなら机の上に <u>置いてある</u> ばーよ。	.51 (.47)	.25 (.69)	
	3 彼女が気づいたとき、彼はもう写真を <u>撮ってあった</u> わけ。	.26 (.65)	-.63 (.55)	**
	4 あーあ、みゆきがわーのケーキまで <u>食べてある</u> 。	.24 (.75)	-.75 (.31)	**
	5 ちょっと買い物に出かけて、帰ってみると、昇たち泡盛1升もう <u>飲んであった</u> よー。	.23 (.50)	-.69 (.34)	**
	6 (内緒で出かけるつもりだったが) 昨日清美がみんなに <u>言ってある</u> わけよ。	.16 (.76)	-.69 (.34)	**
	7 その理論については比嘉先生が上手に <u>教えてあった</u> から、学生はみんな理解してたよ。	.01 (.69)	-.63 (.42)	**
	8 朝帰りのこと弟がお父さんに <u>つげぐちしてある</u> わけよ。もう怖くて家に帰れないさー。	-.11 (.72)	-.69 (.34)	**
シ テ ア ル (特 殊 な 形)	9 (遅く起き、娘が1人で出かけた痕跡を見て) 良子はまだ <u>小学校に行っている</u> みたいだね。	-.45 (.54)	-.94 (.06)	**
	10 8時に名護集合って言っていたから、7時にはもう <u>出かけてあってある</u> 。	-.92 (.10)	-.97 (.03)	
	11 (昨日の気温が例年の平均よりも低かったのをニュースで見て) 昨日は <u>寒かってある</u> 。	-.91 (.14)	-.94 (.12)	
	12 (探していた指輪が見つかって) あい、机の上に <u>あってある</u> 。	-.96 (.07)	-.94 (.06)	
	13 (小学生だと思っていた姪の制服姿を見て) あれっ!? みゆきは中学生で <u>あってある</u> 。	-.89 (.15)	-1.0 (.00)	
シ テ ナ イ	14 みんなに黙っとこーと思ってたのに、裕子かもー <u>言っていない</u> 。	-.57 (.35)	-.47 (.37)	
	15 あの電子辞書、まだ使えるのに、弟が <u>捨ててなかった</u> わけさ。	-.35 (.66)	-.44 (.56)	
シ ヨ ッ タ	16 このまえけんかして、裕子がわーのケータイ投げて、 <u>壊しよった</u> ってば。	.81 (.23)	-.38 (.55)	**
	17 (野球観戦中、選手のプレイにたいして) あい、鳥袋が <u>エラーしよった</u> 。	.72 (.31)	-.13 (.80)	**
	18 A: いつもより部屋きれいだねー。 B: お母さんがさっき掃除しよったからね。	.59 (.54)	-.28 (.58)	**
	A: 昨日プールで大変だったって? B: 急に足がつってやがて <u>溺れよった</u> よー。すぐ先生に助けてもらったからよかったけど。	.43 (.54)	-.47 (.50)	**
	20 外で遊びよるときに地震があったから、全然気づかんかったさー。	-.93 (.09)	-.34 (.60)	**

表6. ふさわしい表現（数値は同回答の割合）

項目	沖縄出身者		沖縄県外出身者	
8	つげぐちしている	.23	つげぐちした	.50
9	行っている	.55	行っている	.50
10	出かけている	.43	出かけている	.42
11	寒かった	.77	寒かった	.90
12	ある	.58	ある	.36
13	中学生だった	.25	中学生だった	.36
14	言っている/言いよった	.24	言った	.25
15	捨ててあった	.29	捨てた	.28
20	遊んでいる	.66	遊んでいる	.82

ナーヤマトゥグチ特有のものとされるものは出身を問わず、使用されていない。

7. 使われなくなった表現

今回の調査では、かりまた（2006）でウチナーヤマトゥグチの表現とされていたシタッタールや形容詞や名詞につくシテアル、動作の終了を示すシテナイなどの表現は沖縄出身者にもあまり使用されないという結果であった。調査では「使わない」場合はどのような表現がふさわしいかについて回答してもらった。次の表6は、その回答結果のうち最も多かった表現を項目ごとにまとめたものである（数値が負だった項目のみを掲載）。

この結果をみると推論や発見というウチナーヤマトゥグチのシテアル特有の用法にふさわしい場面であっても、項目10のシタッタールという形式は用いずにシテイルで表現する。また、項目11の形容詞や項目12の存在動詞、項目13の名詞においてもシテアルいう形式を用いなくて普通に過去形や非過去形でいいということである。

動作の終了を表すシテナイという表現についても、打ち消しではない普通の表現がよいとされている（項目14, 15）。興味深いのは、これらの項目においては沖縄出身者はシテイルやシヨル、シテアッタ等の有標の形式の回答が多く、県外出身者はシタというアスペクト的には無標のシンプルな形が多かったという点である。シテナイという形を用いなくなったという点ではウチナーヤマトゥグチは共通語に一步近づいたとも言えるが、用法においては微妙な差異を残している可能性がある。

8. アスペクト使用と沖縄滞在期間との関係

アスペクト形式使用と沖縄滞在期間の影響を調べるために、沖縄滞在期間の長さによって他地域出身者の被験者30名⁷⁾を1年より高い群（14名）と低い群（16名）とにわけ、それぞれの群のアスペクト形式の使用についての平均値（「使う」と「使わない」の回答数の平均）の違いをまとめ、分散分析を行った。その結果、使用においては「使わない」という回答が有意に高いことが認められたが、沖縄滞在期間、交互作用の要因においては有意ではなかった（表7）。つまり、アスペクト形式の使用に沖縄滞在期間は影響を及ぼしていないと考えられる。

表7. 沖縄県外出身者の沖縄滞在期間とアスペクト形式使用

変動因	SS (平方和)	df (自由度)	MS (平均平方)	F
沖縄滞在期間: A	0.66	1	0.66	0.10
誤差: S (A)	179.83	28	6.42	
使用の有無: B	1718.57	1	1718.57	90.02**
交互作用: A × B	2.57	1	2.57	0.14
誤差: B × S (A)	534.58	28	19.09	

表内の「**」は有意水準を示す（** $p < .01$ ）

9. 結

本研究では、沖縄地方共通語のアスペクト使用状況の意識について沖縄出身と沖縄以外の出身の日本語母語話者を対象に調査した。その結果、以下の点が明らかになった。

- I. 沖縄県出身の日本語母語話者はウチナーヤマトゥグチのシテアル、シヨッタを多用するが、沖縄県外出身の日本語母語話者はあまり使用しないと意識さ

れている

Ⅱ. 動作が終了したシテナイ、シテアルの特殊例を沖縄出身者も含め、若者はほとんど使用しないと意識されている

Ⅲ. 沖縄県外出身者のアスペクト形式の使用意識と沖縄滞在期間とは相関がない

以上の調査結果は、地方共通語の「気がつきにくい方言」と呼ばれる表現の習得が他地域出身者にとって困難であることを示唆するものである。一方で、地方共通語母語話者においても「気がつきにくい方言」のうち共通語とのズレが大きいものについては使われにくくなっているということが傾向として見て取れた。

つまり、共通語とのズレが大きい特殊な用法ならまだしも、ズレが小さい用法でも他地域出身者には自然習得されず、使用されにくいという調査結果であった。その理由について考えてみたい。たとえば「気がつきにくい方言」が、「正しい日本語」を使用しなければならないという規範意識を引き起こしている可能性がある。語形が共通語と同様かもしれないが、意味・用法・運用などにずれがみられる「気がつきにくい方言」は、他地域出身者の立場から見れば、逆に共通語とのずれが気になる表現である。認識も容易な「気がつきやすい」表現であるとも言える。前述した水谷・齊藤（2007）は奄美における「気がつきにくい方言」のとりたて形式「なんか」が、多様な用法間に存在する意味的な共通性により、高年層から若年層まで幅広く維持されていることを指摘したが、ここでの指摘は地方出身者に限ってのことであった。他地域出身者の言語受容について調査した本研究の結果について考えると、他地域出身者にとっては意味的な共通性よりも共通語とのズレのほうが気になり、地方共通語に歩み寄ることが難しく、習得するに至らないのだろう。

今回は調査できなかったが、地方共通語には「気がつきにくい方言」以外にも地方特有の表現や地方発の新たな表現（ウチナーヤマトウグチにおける「とても」という意味のシニやデージ、「～みたいな」という意味の～ジラー、終助詞の～バーなど）の「新出形」の変容もある。今後は、他地域出身者がこの新出形の地

方共通語を使用するかしないかということも調査する必要がある。そうすることで、地方の接触言語の変容とその定着に、他地域出身者の言語使用、言語受容がどんな影響を与えているかも、よりはっきりとした形で示すことができるであろう。

地方における日本語は共通語化が進んでおり、伝統的な方言は存亡の危機を迎えていると言われるが、今回の調査結果で母語話者が地方共通語を日常的に使用していることがわかった。このように、地域社会では方言は形を変えて保持され、共通語と共存していく道を歩んでいるようである。そうした事実を鑑み、地方出身者および他地域出身者へ使用意識調査を継続して行っていくことは、共通語と方言の言語接触場面において何が起きているかを解明する手がかりとなる。言語接触による変化は複雑化する社会構造の変化にどのように対応していくのか、それは言語の普遍的傾向にも関連があるのか否か、といった問題を明らかにしていくことは、ひいては、Trudgill (2011) が提唱している「社会言語類型論」構築の一助となり得、言語接触研究の重要課題の1つであると思われる。

謝辞

本研究は、第30回社会言語科学学会大会（2012年9月2日於東北大学）において発表した原稿を修正したものです。発表の場で多くの方から貴重なご教示を頂きました。記して感謝申し上げます。

註

1) 本稿で論じる現象は一地方における「方言接触」の問題であると言えるが、「方言」と「言語」の境界線が曖昧であること、また、異質な言語体系が何らかの形で接触し、互いに何らかの影響が生じるという点では同じ現象として捉えられることから、言語接触の問題として論じる。

2) 「来る」の地方共通語的用法とは、次のように話し手である動作主が発話時に到達地にいなくても使用される用法であり、沖縄に限らず、福岡市など九州のかなりの部分で見られ、山陰や北陸の一部でも観察されている（陣内, 1991, p.15）。

例）母：早く食べなさい。料理が冷えるよ。

娘：わかった。今来るよ。

- 3) 表中の「非継続相」は「完成相」と同義であるが、「完成」の意味を積極的に表す形式とは言えないことから、非継続相という用語を用いる
- 4) 以下、用例はとくに断らない限り作例であるが、ウチナーヤマトゥグチ話者によりネイティヴチェックを受けたものである。
- 5) 例文中の括弧は筆者による。
- 6) 例文中の括弧は、かりまた(2006)による「共通語訳」である。
- 7) 本調査の対象者の沖縄県外出身者数は32名であったが、うち2名は沖縄滞在期間に関する記述が不明であったため、ここでは除外して30名を対象に分析した。

参考文献

- 朝日祥之(2008). ニュータウン言葉の形成過程に関する社会言語学的研究 ひつじ書房
- 新垣公弥子ほか(2007). 日本語バイリンガルへのパスポート—沖縄で日本語教師をめざすあなたへ— 大城朋子・尚真貴子(監修) 沖縄国際大学日本語教育教材開発研究会
- 井上文子(1998). 日本語方言アスペクトの動態—存在型表現形式に焦点をあてて— 秋山叢書
- 井上史雄(1985). 新しい日本語—《新方言》の分布と変化— 明治書院
- 井上史雄(2008). 社会方言学論考—新方言の基盤— 明治書院
- 陣内正敬(1991). 「来る」の方言用法と待遇行動 国語学, 167, 15–23.
- かりまたしげひさ(2006). 沖縄若者ことば事情—琉球・クレオール日本語試論— 日本語学, 25 (1), 50–59, 明治書院
- 神鳥武彦(1989). 新居住地方言の受容—東広島市における社宅住宅の場合— 国語国文, 58 (11), 36–64.
- 金田一春彦(1954). 日本語動詞のテンスとアスペクト 金田一(編)(1976), 27–61.
- 金田一春彦編(1976). 日本語動詞のアスペクト むぎ書房
- 工藤真由美(1983). 宇和島方言のアスペクト 国文学解釈と鑑賞, 48 (6), 101–119.
- 工藤真由美(1995). アスペクト・テンス体系とテクスト—現代日本語の時間の表現— ひつじ書房
- 工藤真由美(編)(2004). 日本語のアスペクト・テンス・מוד体系—標準語教育を超えて— ひつじ書房
- ロング ダニエル(1990). 大阪と京都で生活する他地方出身者の方言受容の違い 国語学, 162, 12–25.
- ロング ダニエル(2010). 言語接触論から見たウチナーヤマトゥグチの分類 人文学報, 428, 1–30. 首都大学東京都市教養学部人文・社会系
- 水谷美保・齊藤美穂(2007). 方言との接触による標準語形式の意味・用法の変容—奄美におけるとりたけ形式「ナンカ」の用法の拡張— 日本語文法, 7 (2), 65–82.
- 永田高志(1996). 地域語の生態シリーズ琉球篇—琉球で生まれた共通語— おうふう
- 仲間雅子・西泉(2003). ウチナー若者ことばにあらわれるじらーについて *Southern Review*, 18, 17–31. 沖縄外国文学会
- 西岡敏(2009). 琉球語の危機と継承 言語, 38 (7), 40–48. 大修館書店
- 野林正路(1971). 少年少女期の二重言語生活—過密・過疎現象のもたらした新たな問題— 言語生活, 239, 33–44. 筑摩書房
- 沖裕子(1992). 気づかれにくい方言 言語, 21 (11), 4–6. 大修館書店
- 沖裕子(1999). 気がつきにくい方言 日本語学, 18 (13), 156–165. 明治書院
- 沖裕子(2000). アスペクトからみた動詞分類再考: 「気づかれにくい方言」にふれて 人文科学論集 文化コミュニケーション学科編, 34, 51–68. 信州大学人文学部
- 奥田靖雄(1978). アスペクトの研究をめぐって ことばの研究・序説 むぎ書房(1985), 105–143.
- 真田信治(1990). 地域言語の社会言語学的研究 和泉書院
- 真田信治(1996). 地域語の生態シリーズ関西篇—地域語のダイナミズム— おうふう
- 佐藤和之(1996). 地域語の生態シリーズ東北篇方言主流社会—共生としての方言と標準語— おうふう
- 篠崎晃一・毎日新聞社(2008). 出身地(イナカ)がわかる! 気づかない方言 毎日新聞社
- 白岩広行ほか(2010). ポリビアのオキナワ移住地における言語接触 阪大日本語研究, 22, 11–41. 大阪大学大

- 副島健作 (2007). 日本語のアスペクト体系の研究 ひつじ書房
- 副島健作 (2009). 留学生の地域語にたいする意識—沖縄を事例として— 欧米文化論集, 53. 53–71. 琉球大学法文学部
- 副島健作 (2011). 他地域出身者における「来る」の地方共通語的用法の使用—ウチナーヤマトゥグチを事例として— 言語文化学会論集, 37. 55–68. 言語文化学会
- 副島健作 (2012). 他地域出身者の「気がつきにくい方言」使用にかんする一考察—沖縄地域の「～わけ」の使用意識調査から— *Southern Review* 27. 111–122. 沖縄外国文学会
- 須田義治 (2010). 現代日本語のアスペクト論—形態論的なカテゴリーと構文論的なカテゴリーの理論— ひつじ書房
- 高江洲頼子 (1996). ウチナーヤマトゥグチ—その音声, 文法, 語彙について— 沖縄言語研究センター研究報告 3 那覇の方言 那覇市方言記録保存調査報告書 I 至文堂. 245–289
- 高江洲頼子 (2004). ウチナーヤマトゥグチ—動詞のアスペクト・テンス・ムード— 工藤真由美 (編), 302–329
- Trudgill, Peter (2011) *Sociolinguistic Typology: Social Determinants of Linguistic Complexity*. Oxford: Oxford University Press.

「教員養成GP」における実践的指導力育成を目的としたプログラムの類型分析

—教員養成カリキュラム多様化の萌芽として—

鈴木 学^{1)*}

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構

はじめに

本稿では、競争的資金政策を契機とした諸大学における教員養成カリキュラムの特徴について明らかにする。分析対象とする財政支援プログラムは2005年度の「大学・大学院における教員養成推進プログラム」と2006年度の「資質の高い教員養成推進プログラム」である。これらの通称「教員養成GP」は「実践的指導力」の育成を諸大学がカリキュラムベースで具現化しようとした取組みといえる。

教員養成カリキュラムにおける「実践的指導力」は、子どもの諸問題の発生が教育上の重要課題とされた1970年代以降、重視されるようになった。それ以前は、教員養成大学の目的大学化や教員免許状基準の引き上げによる専門性の強化を目指す政策動向が主流であったことから、教員養成カリキュラムにおける「実践的指導力」の位置付けは二義的なものであったと指摘されている¹。1970年代になり、子どもの諸問題、日本社会の構造的変化の影響を受けて、学校教育への変化圧力は急激な高まりを見せた²。同時にこの年代は先進国の教育爆発が一段落し、教師の質に対する関心が高まり始めた時期でもあった³。以降、教員養成カリキュラムの方向性は「専門性強化」から「実践的指導力の基礎」育成へと転換していくことになる。その結果、1986年の臨教審第2次答申では、「大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎に重点を置く」ことが明示された。

その後の教員養成政策は、「実践的指導力」の具体的な基準は明確にされないままに、一貫して「実践的指導力の基礎」を養成段階に要求し続ける形となった。この潮流は、1988年の教育職員免許法改正により免許取得に必要とする最低修得単位数が引き上げられたことから明らかであり、「実践的指導力」の育成は免許基準の厳密化という形で着手されるようになる。1998年の免許基準の大幅引き上げも延長線上の動きであるが、これらの動きは大学独自の理念・方法にもとづく教員養成カリキュラムの設定を困難にする状況におとしめたと解釈されている⁴。

しかしながら、「実践的指導力」の在り方については、教育実践と結び付けて考察する必要性と体験的領域の必要性が教員養成カリキュラムには必要であるとする考え⁵や、現実への処方箋として実践力へ傾斜することは避けられないとする立場⁶が大勢を占めている。2006年中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に至っては、「実践的指導力の基礎」というよりはむしろ「実践的指導力」そのものの育成を推進し、「実践的指導力」重視の方向性を強化する動きにある⁷。「現場での困難に直面した人々の存在と大学教育への失望を背景にして、それを打開する役割を付与されたマジックワード」⁸でもある「実践的指導力」は、旧来の免許基準厳密化の動きのみに留まらず、現実大学での教員養成カリキュラムの設計に影響を及ぼし始めている。ただし、「養成段階における『実践的指導力』の範囲と水準に対する一般的な合意が明

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 manabu_szk@m.tohoku.ac.jp

確ではない」⁹とする課題状況が存在することも事実である。

上記の通り、長きに渡り「実践的指導力」を志向した教員養成の在り方が提唱されてきたが、その間教員養成大学・学部や課程認定を受ける一般・私立大学は、再編統合問題や免許基準の度重なる変更への対応等に追われ、カリキュラムの充実よりも制度への適応に傾斜せざるを得ない状態が続いた。このような状況下において、競争的資金政策の一環である「教員養成GP」は養成段階における教員の資質向上を「水準向上」のレベルで包括的に支援する取組みであったと捉えることができる。「教員養成GP」において、教員養成の現場である諸大学・学部が「実践的指導力」をどのように解釈し、プログラムとして実施に移したのかを分析することは、これまで主に免許制度の括りで理解されてきた「実践的指導力」育成に向けた教員養成カリキュラムを、実践にもとづいて問い直す意味を含んでいる。

そこで本稿では、「教員養成GP」の各種プログラムの分析から、「実践的指導力」の捉え方の違いを整理し、それぞれの解釈に基づいた教員養成プログラムの形態について分析を行う。これにより、「教員養成GP」を契機とした「実践的指導力」育成のための多様な教員養成カリキュラムが、今後どのような発展可能性を有するのかを考察する。

1. 競争的資金政策が果たす役割

(1) 競争的資金政策の全体像

競争的資金政策が大学改革に与える影響とその役割に関して、徳永は次のようにまとめている。それは、①国の大学に対する新たなファンディング・システム、つまり多元的できめ細かなファンディング・システムを構成するファンディングの手段、②ファンディングを通じて大学の機能別分化を視野に入れながら、個性や特色の明確化を促し、各機能に応じた拠点形成を図る手段、③大学設置基準の大綱化等の状況下で、教育・研究のモデルを示し、社会的な期待の大きい教育研究活動を政策的に推進していく手段になりうることの3点である¹⁰。

臨教審以前、日本の高等教育政策に資源を競争的に配分するという概念は見受けられなかった。従来は、

歴史的経緯によって外生的に与えられていた人的・物理的な教育研究条件等に依拠して資源が配分され¹¹、諸大学にとっては自力では覆せない硬直的な財政システムであったといえる。

しかしながら、競争的資金政策が導入されることで、硬直的な財政システムに一石が投じられた。高等教育政策における基盤的形成助成と「競争的資源配分」の組み合わせによる多元的なファンディング・システムの構築により、従来までの高等教育の水準維持と今後の各大学における独自性の追求を両立させる動きが加速した。これら財政的支援のあり方と大学の機能別分化に関しては、2005年「我が国の高等教育の将来像」答申において提案された¹²。本答申の基本方針である「『高等教育計画の策定と各種規制』の時代から『将来像の提示と政策誘導』の時代へと移行」することを促す上で、各大学の特徴を活かす適切な財政支援と大学の機能分化促進は、相互に影響し合う取組み課題であると理解できる。

加えて、競争的資金政策の副次的な効果として、大学のガバナンスの在り方への影響も期待される。科学研究費補助金に代表されるように、従来の研究支援は研究者個人に対するものであったが、「COE」や「GP」等の競争的資金は基本的に大学等の組織に配分されることになっている。これらの取組みは基本部局単位であるが、大学全体で戦略的に競争的資金の獲得に向けて動く大学も存在する。競争的資金を通して、意志決定が各部局単位から大学全体を巻き込んだものになり、部局、大学の執行部、事務方の関係性が変化し大学運営の活性化が図られるという効果が見込まれている。

競争的資金の中でも、諸大学の機能分化を实践面で促進する役割を担うのが「GP」型事業といえる。具体的に「GP」型事業は、大学としての組織的な教育改革の取組みから特色ある優れた取組みを審査・選定し、その活動を公表することで大学間共有を促す効果があると評されている¹³。「GP」は研究パラダイムが支配的な日本において教育志向への転換を促す契機としても意義付けられているが、同時に、教育プログラムのスクラップアンドビルトを繰り返す必要性が大学側に生じてくるとも言われている¹⁴。「GP」を契機に

して促進される新しい取組みが、財政支援終了後に継続できるかという点に関しては依然として課題が残されているといえる。

以上から、競争的資金政策によって実施されるプロジェクトは、諸大学に対して、直接的には財政補助による教育研究実践の支援を行い、間接的には大学改革の誘因やモチベーションを与える効果を発揮するものとして位置付けられている。このような政策過程の変化が、内容だけでなく方法も含みこんだ大学教育のカリキュラム改善に与えるインパクトは決して小さくないといえるだろう。

（２）「教員養成 GP」の政策的位置付け

「教員養成 GP」は施策目標に「大学などにおける教育研究の質の向上」を掲げ、達成目標として「各大学の個性・特色を踏まえた人材の育成機能を強化するため、大学における教育内容・方法等の改善・充実を図る」ことを目指している。事業の対象は、教員免許状取得のための課程認定を受けている国公立の短期大学、大学、大学院で、総数は約1200にのぼる。これらの機関が行う教員養成教育の改革や高度な専門知識・技能の修得に資する取組みに対して重点的に支援を行うものであり、「教員養成教育に係る高度な専門性と実践的指導力を兼ね備えた教員の養成を推進するとともに、現職教員の再教育の一層の充実を推進」することを目的とした事業である。加えて、教員養成教育の改善・充実を促進し、近年の学校教育が抱えている課題の複雑化・多様化に適切に対応可能な力量ある教員を養成する方法を、先導的・モデル的な取組みとして各大学へと波及させる効果を期待している。

「教員養成 GP」の展開は次の通りである。2005年度に「大学・大学院における教員養成推進プログラム」として発足し、2006年度には「資質の高い教員養成推進プログラム」が実施された。「教員養成 GP」の名称で実施された事業はここのまでで、その後、2007年度には社会的ニーズの高い法曹や力量ある教員などの専門職業人の養成を支援するという観点から、「法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム」と「資質の高い教員養成推進プログラム」を発展的に解消した「専門職大学院等教育推進プログラム」が実施されること

となった。教員養成に関するプログラムは、「専門職大学院等教育推進プログラム」中の「大学等における教員養成教育の充実」というテーマで行われた。そして2008年度以降は、「専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム」内の「専門職大学院プログラム」のひとつとして「教職大学院」のカテゴリーが設定された。

（３）年度別「教員養成 GP」の前提

2005年度に実施された「大学・大学院における教員養成推進プログラム」（以下、2005年度「教員養成 GP」）は、大学・大学院修士課程を中心とした義務教育段階の教員養成機関対象のプログラムである。2005年度「教員養成 GP」の審査方針「（４）教育職員養成審議会答申をはじめ各種答申や提言等を十分に踏まえた取組であること」に係る資料として、①我が国の教員養成について¹⁵、②義務教育の改革案¹⁶、③人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について（第一次まとめ）抜粋¹⁷、④今後の教員養成・免許制度の在り方について（諮問）、⑤教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて（報告）の5点が主要なものとして挙げられる。

特筆すべきは④⑤で、④は①②③を総括した内容となっている。具体的には教職大学院と教員免許更新制の2点に関して言及しており、前者については、今日の教員に求められる専門性や指導力、教員養成全体における専門職大学院の役割及び位置付け、教育内容及び方法、専門職大学院制度の趣旨等を踏まえた具体的な教育体制等の設計、設置形態及び整備目標、専門職大学院の修了者の処遇等を明らかにすることを求めている。後者についても、教員免許更新制の導入の意義及び位置付け、教員免許状の授与の仕組みや更新手続きといった教員免許更新制の具体的な制度設計、教職課程の履修状況を十分に判断した上で教員免許状を授与するための方策、学部段階の教職課程の改善・充実方策、教職課程の認定に係る審査等の見直し、教員免許状の種類・在り方、教員免許状と教員の処遇との関係等について具体的な検討を期待する内容となっている。⑤に関しては、上記の4つとは趣旨が異なっている。これは「今後の教員分野の抑制方針の在り方につ

いて、人材需給見通しを含め教員養成を取り巻く昨今の状況を見極めながら、本抑制方針の必要性」を検討したものである。報告の結論としては、一部地域において急速に高まっている教員需要の増加に対応するために、教員の抑制方針の撤廃を主張している。具体的には、教員養成大学・学部必要性と機能強化を求めるとともに、今後の国の役割として「優れた資質能力を有する教員の養成に取り組む大学への支援施策の一層の充実を図る」ことを挙げている。

これらを背景として、2005年度「教員養成GP」は「義務教育段階の教員養成カリキュラムの充実」をキーワードにプログラムが策定された。予算規模5億5千万円は、教員養成の分野ではこれまでに類を見ない大規模プロジェクトである。国公立の大学・短期大学から101件（国立大学55件、公立大学3件、私立大学39件〈短大1件含む〉、共同4件〈短大1件含む〉）の申請があり、その中から34件（国立大学20件、私立大学12件〈短大1件含む〉、共同2件）が採択された。義務教育段階という枠を設けたことから、国立の教員養成大学・学部が事業対象の中心には位置するものの、当時すでに一般大学からの採用数が過半を占めており、教員免許基準に則るだけでは教員養成の質を保持できない状況も鑑み、設置形態にとらわれず教員養成全体の質向上をも目指していたと理解することができる。

2006年度に実施された「資質の高い教員養成推進プログラム」（以下、2006年度「教員養成GP」）は、義務教育諸学校以外の学校種（幼稚園、高等学校）の教員養成や大学院段階における高度専門職業人としての教員養成機能の一層の充実・強化を図る取組みを対象としたプログラムである。2006年度「教員養成GP」の審査方針「（４）『中央教育審議会答申』、『教育職員養成審議会答申』等をはじめ各種答申や提言等を十分に踏まえた取組であること」に係る資料として、①2005年度選定結果について、②今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）、③新しい時代の義務教育を創造する（答申）、④子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（答申）、⑤新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）、⑥修士課程を積極的に活用し

た教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—（第二次答申）、⑦養成と採用・研修との連携の円滑化について（第三次答申）、⑧2005年度教員養成GP関係資料の8点が挙げられる。

特に②は、諮問に対する中間報告であり、今後の教員養成の在り方を直接的に規定する重要な方向性を打ち出している。教員養成・免許制度に関する改革について、教職課程の質的水準の向上、「教職大学院」制度の創設、教員免許更新制の導入の3点を中心に提言しており、学部段階で教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせ、大学院段階でより高度な専門性を備えた力量ある教員を養成するという今後の教員養成全体の方針を明確にした。加えて⑥では、主に現職教員を対象として、修士課程、つまり大学院段階を活用する教員養成の意義と方法を提示しており、教員養成大学・学部の学士課程及び修士課程において教員養成の専門教育を受ける者を対象に、学部教育と大学院教育の6年一貫のカリキュラム開発研究を進めていくこと等について提言している。さらに⑦では、教職課程のモデルカリキュラムについて開発研究と普及を行うことで、教員養成の質を担保しようとする意図が述べられている。モデルカリキュラムは、課程認定大学が構造的・体系的にカリキュラムを編成し、教職課程全体を通じて計画的な教職指導を行うために必要不可欠であるとされた。

これらの課題意識・提言を背景に、幼稚園、高等学校の教員養成、そして大学院における教員養成のモデルとなる取組みを募集することになったのが2006年度「教員養成GP」である。予算は9億5千万円で、2005年度に採択された2年目費用を含み、その規模を維持・継続したプログラムとなった。申請数92件中（国立大学51件、公立大学1件、私立大学33件〈短大12件含む〉、共同7件）、採択数は24件（国立大学12件、公立大学1件、私立大学8件〈短大2件含む〉、共同3件）であった。2006年度「教員養成GP」には、学部段階と大学院段階での教員養成カリキュラムによって身に付けさせる資質能力の差異を明確にしようとする意図を汲み取ることができる。特に上述②において、教員養成を行う大学等関係者を中心に教員養成モデルカリキュラムを推進し、国に対して実践性の高い優れた取組みへ

の支援を求めていることから、重点配分の対象に教員養成大学・学部が想定されていたことは明らかである。

2. 「教員養成GP」における教員養成プログラムの類型化

これら「教員養成GP」に採択された計58件の教員養成プログラムを特徴別に分類する。分析対象は、①プログラム選定時の申請書概要部分、②諸大学の「教員養成GP」に関わるホームページ、③諸大学の「教員養成GP」報告書である。また、各種プログラムの実践を分類するにあたって、プログラムの構成要素としてインパクトを持つ2つの観点で整理をした。一つは、「教科」重視か「教職」重視かという観点である。もう一方は、プログラムの実施フィールドとして、「大学内」が主か「学校現場」が主かという観点である。前者は小学校・中学校・高校の教育活動における教科の水準の違いを反映しており、後者はプログラムを実施する上でのリソースをどのフィールドに求めているのかを反映している。

以上の方針で58件の事例を整理した結果、大きく4つのカテゴリーに分類することができた(図1、表1)。各カテゴリーを本稿では、A:「実践課題対応型プログラム」(25件)、B:「限定的資質養成型プログラム」(7件)、C:「教科重視型プログラム」(8件)、D:「現場参画型プログラム」(13件)とし、その特徴について分析を加えていく(但し、5件は分類不能)。

AとBのカテゴリーは、主に大学院段階における取組みが集合する部分である(幼稚園教員養成を対象にしたA:5件を除く)。Aに属するプログラムの特徴は、より高次の教員の専門性と実践力を育むために、学校現場から実践的な課題を抽出し、現実的な課題に対して大学院の組織全体で課題解決に向けた取組みを授業として行うというものである。学校現場の実践的かつ現実的な課題は、授業改善方法のような「教科」重視の課題もあれば、生徒指導の方法、学級運営の在り方等の「教職」重視の課題もあり、協力関係を結んでいる学校現場や大学院生の属性(現職教員・ストレートマスター等)に影響を受けながら、その種類は多岐に渡る。

併せて、学校現場と大学の授業を往還する形で実施される構成であることから、座標の中心に位置付けている。これを本稿では「実践課題対応型プログラム」と規定する。

Bに属するプログラムの特徴は、既存の教員養成カリキュラムの体系では対応困難と考えられる学校現場の喫緊の課題に対応するために、限定的な教員資質に特化して専門性を高めていく点にある。例えば、昨今の「学級崩壊」に対応する課題意識にもとづいて、学級運営・学校経営に明るい教員を養成するプログラムや、「不登校」等に対応するための生活・生徒指導力を育成するプログラムが挙げられる。これらは、学部段階で求められる必要最低限度の教員の資質能力とは異なり、大学院段階で求められるより専門的な教員の資質能力といえることから「限定的資質養成型プログラム」とする。

対して、学部段階における取組みのカテゴリーがCとDである。Cの特徴は免許状に関わる「教科」を重視し、授業・教科力の育成を中心としている点にある。これは一般・私立大学に数多く見られる「教科重視型プログラム」である。

Dのカテゴリーは、学校現場と関わることを最大の目的としてプログラムを構成している点が特徴である。座学中心の大学内では経験できない子どもたちとの触れ合いを重視するために、地域や学校と連携して学校現場体験を実施するプログラムとなる。多くの場

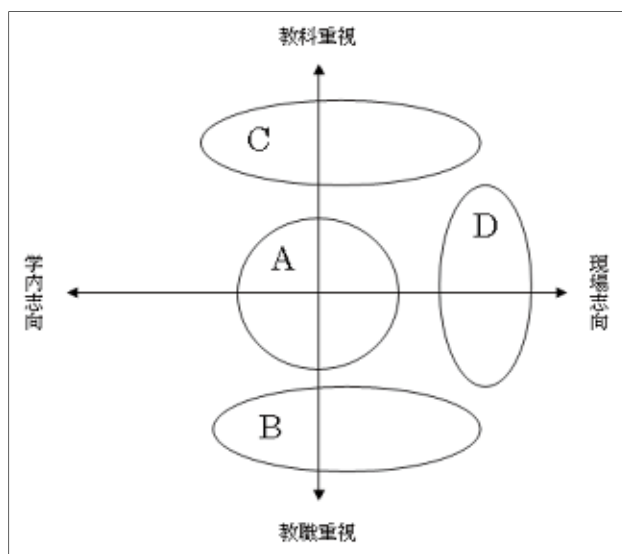


図1 「教員養成GP」分類結果

表1 「教員養成GP」プログラムカテゴリー分類表

	2005年度	2006年度
A	[1]【共】筑波大学(第二学群・教育学研究科)他 [2]【共】昭和女子大学(人間文化学部・人間社会学部・生活科学部)他 [4]宮城教育大学(教育学部) [5]秋田大学(教育文化学部・教育学研究科) [6]宇都宮大学(教育学部・教育学研究科) [7]千葉大学(教育学部・教育学研究科) [10]上越教育大学(学校教育学部・学校教育研究科) [11]福井大学(教育地域科学部・教育学研究科) [13]京都教育大学(教育学部・教育学研究科・特殊教育特別専攻科) [14]大阪教育大学(教育学研究科) [15]兵庫教育大学(学校教育研究科) [17]和歌山大学(教育学部・教育学研究科) [19]広島大学(教育学部・教育学研究科) [22]宮崎大学(教育文化学部)	[1]【共】東京学芸大学(教育学部)他 [2]【共】岡山大学(教育学部) [3]【共】京都教育大学(教育学研究科)他 [6]東洋英和女学院大学(人間科学部) [7]東海大学短期大学部(児童教育学科) [8]常磐会短期大学(幼児教育科) [16]宮城教育大学(教育学研究科) [18]富山大学(教育学研究科) [19]岐阜大学(教育学研究科) [20]滋賀大学(教育学研究科) [21]香川大学(教育学研究科)
B	[12]信州大学(教育学部・教育学研究科) [21]熊本大学(教育学研究科) [31]立命館大学(文学部) [33]神戸親和女子大学(発達教育学部)	[22]愛媛大学(教育学研究科) [23]長崎大学(教育学研究科) [24]日本女子大学(家政学研究科・文学研究科・人間社会研究科・理学研究科)
C	[8]お茶の水女子大学(文教育学部・理学部・生活科学部・人間文化研究科) [26]早稲田大学(政治経済学部・法学部・第一文学部・第二文学部・教育学部・商学部・理工学部・社会科学部・人間科学部・人間科学部(通信教育課程)・スポーツ科学部・政治学研究科・経済学研究科・法学研究科・文学研究科・商学研究科・理工学研究科・教育学研究科・人間科学研究科・社会科学研究科・アジア太平洋研究科・国際情報通信研究科) [32]関西大学(外国語教育学研究科)	[10]神戸大学(文学部・文学研究科) [11]奈良教育大学(教育学部・教育学研究科) [14]明治大学(法学部・商学部・政治経済学部・文学部・理工学部・農学部・経営学部・情報コミュニケーション学部・二部法学部・二部商学部・二部政治経済学部・二部文学部・法学研究科・商学研究科・政治経済学研究科・経営学研究科・文学研究科・理工学研究科・農学研究科) [15]早稲田大学(第一文学部・第二文学部・教育学部・文学研究科・教育学研究科) [17]筑波大学(教育研究科)
D	[9]横浜国立大学(教育人間科学部) [16]奈良教育大学(教育学部・教育学研究科) [18]島根大学(教育学部) [23]盛岡大学(文学部) [24]創価大学(経済学部・法学部・文学部・経営学部・教育学部・工学部・経済学研究科・法学研究科・文学研究科・工学研究科(通信教育部)・経済学部・法学部・教育学部) [25]玉川大学(教育学部) [27]岐阜聖徳学園大学(教育学部) [28]常葉学園大学(教育学部) [29]南山大学(人文学部・外国語学部・経済学部・経営学部・法学部・総合政策学部・数理情報学部・文学研究科・経済学研究科・経営学研究科・外国語学研究科・人間文化研究科・国際地域文化研究科・総合政策研究科・法務研究科) [30]佛教大学(教育学部・教育学研究科) [34]別府大学短期大学部(専攻科初等教育専攻)	[4]埼玉大学(教育学部) [5]愛知県立大学(文学部)
分類なし	[3]北海道教育大学(教育学部) [20]山口大学(教育学部・教育学研究科)	[9]金沢大学(文学部・教育学部・法学部・経済学部・理学部・文学研究科・教育学研究科・法学研究科・経済学研究科・人間社会環境研究科・自然科学研究科) [12]慶應義塾大学(文学部・経済学部・法学部・商学部・理工学部・総合政策学部・環境情報学部・文学研究科・経済学研究科・法学研究科・社会学研究科・商学研究科・理工学研究科・政策・メディア研究科) [13]東京理科大学(理学部第一部・理学部第二部・理学研究科)

(筆者作成)

合、学生は教育補助者の立ち位置で学校現場経験を積むことになる。学校現場への学生参画を優先させることから「現場参画型プログラム」と位置付ける。

3. 各種教員養成プログラムの特徴

新しい「実践的指導力」観として、佐久間は「学問・学識、方法・技術、人間力」といった従来の枠組みに「状況と対話する思考力、自分の実践を複眼的に省察する力量」を加えた上で、今後の教員養成プログラムへの示唆として①一人の市民として人間や世界を理解するための幅広い教養教育、②学問の本質に触れるための専門教育、③教育や教職を相対化し理解するための専門教育、④それらを教師として生きる自分の思想として統合し、具体的な自他の実践の事例に則して、総合的な「指導力」を省察する専門家教育の4点の必要性を述べている¹⁸。これら提案を分析枠組みに、4つの教員養成プログラムを特徴付けていきたい。

一つ目の「実践課題対応型プログラム」は、多種多様な学校現場の課題そのものを大学・大学院の教員養成目的に据えている点が最大の特徴である。それ故、協力関係にある学校現場のニーズによって方向性が異なる。具体的に、上越教育大学の取組み「マルチコラボレーションによる実践力の形成」では、11の実践課題に対応するプログラムが構成された¹⁹。多岐に渡る実践課題をアクションリサーチの手法を用いて他者との協働により取り組むことを特徴とする。他にも、宮城教育大学による「課題解決オーダーメイド大学院プログラム」、兵庫教育大学による「大学と教育現場の協働的教師教育プログラム」等、教員養成大学によるプログラムの多くは同様の理念で実施される傾向にある。

上記③④の教育を主軸にし、特に④を志向する本プログラムでは、教科と教職両方のバランスの取れた専門性と、実践事例・課題を「協働」によって省察する力量が育まれる。実施条件として、学校現場が抱えている課題とニーズを汲み取ることができるだけの量・質ともに豊富な専攻数と大学教員の存在が極めて重要であるとともに、実際に課題解決に向けて活動可能な大学院生を確保・育成できていることも、学校現場との連携にもとづく実践には欠かせない。このような条件を整備する基盤を有する大学が教員養成大学であ

る。教科・教職に関わらず、「教育」分野での専門領域が異なる専攻・大学教員が充実している教員養成大学は、学校現場や教育委員会との関係性が構築されていると同時に現職院生が豊富に在籍していることもあり、アクションリサーチの手法を用いて学校現場の実践課題に対応するためのプログラムを実施しやすい環境にあるといえる。

二つ目の「限定的資質養成型プログラム」は、特化した教育課題に対して様々な観点からアプローチを試み、多様な視点で問題解決を行うことができる教員を養成するプログラムである。日本女子大学の「子供の安全確保のための大学院教育の構築—学校安全主任（生活安全コーディネーター）養成のための大学院教育プログラム開発—」、熊本大学の「不登校の改善・解決に資する教育力の育成—大学院教育における系統的カリキュラムの創出と試行実践—」等の取組みが該当する。熊本大学の取組みを例にとると、「不登校」という現代的な教育課題に対応できる教員を育成するために、心理学、医学、美術、体育、技術等の観点から専門理論を学び実地研修を行うプログラムを採用している²⁰。

特化した教員養成目的に応じて上記②③の教育を展開し得る本プログラムは、④における専門家教育とは似て非なる「専門家」の養成を行っているといえる。④では教育実践の多元性に対応するために「活動過程における省察」を重視するが、本プログラムでは多様な教育実践からひとつの課題を抽出し、それに対応できる専門性をパッケージとして提供することに特徴がある。「実践的指導力」を狭義に捉え、課題直結の専門性を有するスペシャリストとしての教員養成を志向するが故に、その専門性をどのように担保するかという点に大学の特徴が反映されやすい。現代的な教育課題は既存の学問体系では容易に解決できない複雑性を孕んでおり、教職課程の枠組みだけでは十分に専門性を高めることは困難である。教育学以外の専門性も含みこんで構築される「限定的資質養成型プログラム」は、今後の教員養成において各大学の独自性を示すことが可能な形態として位置付けられよう。

三つ目の「教科重視型プログラム」については、もともと教科に関連する学問領域に強みを持つ大学に見

られる在り方で、その研究領域と教員養成プログラムを結び付ける点に特徴を持つ。具体的に早稲田大学の「言葉の力を創生する教員養成プログラム—世界へひらく国語教育のために—」は、国語科教員を志望する意欲的な学生を対象に「国語科インテンシブコース」を開設するという取組みで、「国語」に関わる様々な研究者を「国語科教育相談窓口」スタッフとするなど、アカデミックリソースを活用したものになっている²¹。他にも、神戸大学の「地域文化を担う地歴科高校教員の養成—我が国の人文科学分野の振興に資する国立大学と公立高校の連携プロジェクト—」、お茶の水女子大学の「科学コミュニケーション能力を持つ教員養成」、加えて大学院における実践ではあるが、関西大学の「学びのネットワークと英語教員養成—現職教員・大学院生・地域の学校を巻き込んだ「連環型」教員養成プログラムの展開—」等の取組みが該当する。

本プログラムは、上記③の要素を考慮しつつ②を核に据えた教育を展開する。これは学生が専門としている各種学問分野の専門性を教員として必要な資質能力に結び付け、それを教科に特化した「実践的指導力」に再構成しようとする試みである。この形態を成立させるためには、課程認定を受けている学部・学科に所属する教員の意識改革が前提に挙げられるだろう。それは教育学を専門としない教員を含めて学部・学科全体で教員養成を推進しようとする教育風土の形成をいかに促せるかという教職課程運営における難題への挑戦でもある。

四つ目は、「現場参画型プログラム」である。最大の特徴は、学生に学校現場体験の機会を提供することで、「実践課題対応型プログラム」に見られる学校現場の抱える教育課題解決に向けた取組みというよりかは、学校ボランティアやチューターのような形で、恒常的に学校現場と学生が関わり続けるという活動に重きを置いている。学校現場との関わりが教育実習に限られていた従来の教員養成カリキュラムは、「子ども」不在の教員養成として批判にさらされてきたが、このような現状を打破すべく、学校現場とのつながりを構築しようとした点に本プログラムの特徴を見いだせる。具体的には、学部の早い段階から教育現場体験を

積み重ねることを特徴とした常葉学園大学の「継続的・相関的・集中的児童理解プログラム—教育現場体験を重視した教員養成へのアプローチ—²²」や、創価大学による「学校現場との連携による教職キャリア形成—地域教育委員会・学校、附属校との協働による教員養成プロジェクト—」、玉川大学の「実践的指導力を育てる体験学習プロジェクト—地域連携プログラムの検証と研究—」、岐阜聖徳学園大学による「地域と密着した体験型教員養成プロジェクト—実践的指導力を育成するクリスタル・プラン—」等が挙げられる。

これは、上記の枠組みのいずれかに当てはめるのが困難な取組みであるが、①③④の基礎として位置付けることが可能である。学校現場体験や子ども理解の深化によって育まれる教師としての使命感や教育的愛情は、「実践的指導力の基礎」の前提となる資質といえる。学部教育と大学院教育の6年一貫カリキュラムを検討した場合、学部段階の4年間で教員としての意識的・技術的基盤を形成するために推奨され得る形態であろう。

4. 「教員養成GP」プログラムが示唆する教員養成カリキュラムの多様化の萌芽

「教員養成GP」を契機に、教員養成大学はこれまでの教員養成実績と、それに付随する学校現場や教育委員会との協力関係、現場教員とのネットワーク等のリソースを活かし、教員養成カリキュラムの「ソフト」の開発・定着に注力したといえる。既存の教員組織に代表される豊かな人的環境と、量・質ともに新たなカリキュラム実践に対応可能な学生の存在が、「教員養成GP」の目的である教育内容・教育方法の開発とカリキュラム実践に大きな影響を与えたことは言うまでもない。結果、教員養成大学（とりわけ大学院段階）における「教員養成GP」の取組みは「実践課題対応型プログラム」志向となった。

この状況には、教職大学院における教員養成カリキュラムモデル先行実施の意味合いが強く反映されている。「教員養成GP」開始後の2006年7月に出された中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）」では、教職大学院の在り方

として望ましいとされるカリキュラムが提案されている。それは、学校現場での実習を中心に構成することを前提とし、実習項目として、①教育課程の編成及び教科等指導領域、②学級経営・学校経営領域、③生徒指導・進路指導領域、④その他の4点を示したものであった。さらに、学生の履修課題、実習校の種類・規模・地域等の実態などにより実習計画を柔軟に策定されることが望ましいとされた。加えて、「教職大学院における実習においては、指導教員の指導・助言の下、特定の問題・課題の解決策を立案し、それを実地に検証することを通じて、主体的に教育計画の立案とその実施、学校運営に関わる活動など幅広く学校教育活動に参画し、実習校の責任ある当事者の一員として参加できるようにする必要がある。このため、当該大学院生の行う実習としての業務を校務分掌や年間計画に組み込むことなど具体的な在り方を含め、教職大学院と実習校との間で十分な実習計画を立てることが必要である」と提言された。具体的な実践研究の展開イメージとしても「Research - Plan - Do - Check - Action - Product」を掲げ、アクションリサーチの手法を推奨している。教員養成大学が「教員養成GP」で構築した「実践課題対応型プログラム」には、①学校現場における実習中心の構成、②学校現場の課題に対する柔軟性、③学校現場への責任ある参画、④アクションリサーチにもとづく研究の要素が認められることから、内容・方法ともに教職大学院のカリキュラムモデルとほぼ合致するものであったといえる。

一方、幼稚園・小学校教員養成課程を有する私立大学を除いた一般・私立大学の取組みに特化して分析すると、①高校教員養成へのニーズ、②教職課程運営改善のためのシステム構築の2点がキーワードとして導き出せる。①に関して、2006年度「教員養成GP」の高等学校区分の採択数7件中6件が一般・私立大学によるプログラムであったことから、一般・私立大学に対しては高校教員養成への期待が前提にあるといえる。そこで展開された取組みが「教科重視型プログラム」であることも、高校教員の教科力重視の方針を裏付けている。ここでいう「教科力」は、教育学部以外での学部・学科で培われるアカデミックな専門性を多分に含みこんでいる。主に教育学部を持たない一般・

私立大学において、課程認定を受けた学部・学科に対応可能な「教科重視型プログラム」は、開放制教員養成原則の下で普及し易い教員養成カリキュラムモデルと考えられる。

加えて②に関して、前出の中教審答申(2006)の「教職課程の質的水準向上」の中で、教職課程運営の改善を指摘している。特に、学部段階の教職課程が教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとして機能するためには、大学自身が教職課程改善・充実に向けて主体的に取り組むことが重要であるとした。とりわけ一般・私立大学においては、教養審第一次答申等(1997)で提言された「教員養成カリキュラム委員会」の充実が徹底し切れていない状況もある²³。このような課題への一方策として、「教員養成GP」における教職課程運営改善に向けたシステム構築の取組みを位置付けることができる。これは表1の「分類なし」に該当する5件の取組みのことである。具体的に、東京理科大学は「理数教員養成におけるSTCプログラム開発—教職課程における優れた理数教員養成のためのキャリア援助システム—」をきっかけに、教職課程支援室を独立組織へと改組した。また慶應義塾大学の「理想の教師への航海日誌<教職ログブック>—教職適性のプロセス参加型アセスメント—」では、既存の教職課程センターの機能をさらに強化するために、電子ツールである教職ログブックの開発に取り組んでいる。これらの動きは、特色ある教員養成カリキュラム

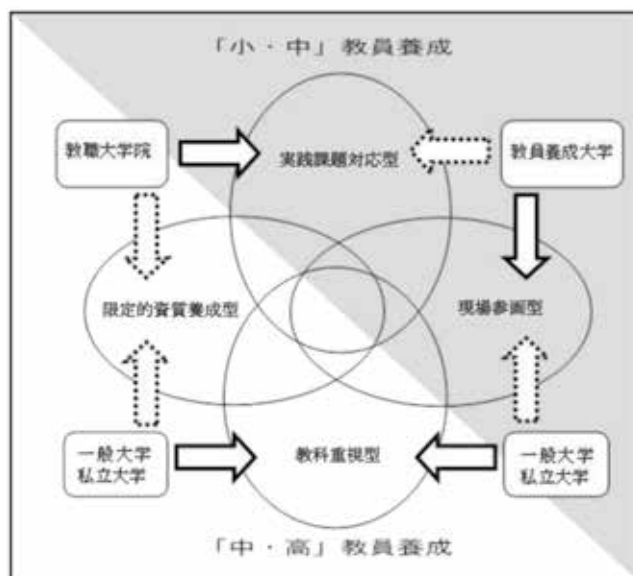


図2 教員養成カリキュラム多様化の可能性

を実施する上で必要な「教職課程充実のためのインフラ整備」として位置付けることができるだろう。

以上より、「実践的指導力」を重視する4つの教員養成プログラムと設置形態を組み合わせ、教員養成カリキュラム多様化の可能性を示した動向指標を作成した(図2)。

実線矢印は、「教員養成GP」関連の分析から導かれた各種大学が志向する教員養成の在り方に最も近いプログラムを示している。一方点線矢印は、実線矢印のプログラムと親和性の強いプログラムであり、今後の実践可能性が考えられる。教員養成大学の学部段階は将来的には「実践課題対応型プログラム」を志向しつつも、大学院段階(主に教職大学院)での取組みに向けた基盤固めとしての「現場参画型プログラム」の充実を図る段階にある。対して、一般・私立大学は基本的には「教科重視型プログラム」で進めながらも、小学校教員養成課程を担い、地域の学校現場や付属校との関係性に強みを有する大学は「現場参画型プログラム」に進む傾向にある。高校教員養成が中心の場合は学内のアカデミックリソースを活用することも視野に、「限定的資質養成型プログラム」で教科力も含みこんだ独自性を追求する方向に発展する可能性も考えられる。

結び

本稿で論じてきたように、競争的資金政策の一環である「教員養成GP」は「実践的指導力」育成に向けた教員養成プログラム構築の動きを促進させた。同時に、諸大学における教員養成の構造の違いを明示的にした取組みでもあった。具体的に分類した4つの教員養成プログラムからは、「実践的指導力」の解釈の多義性ととも、開放制教員養成原則にもとづく多様な教員養成カリキュラムの在り方を垣間見ることができる。それは、学校現場への責任ある参画を前提とするカリキュラムから、免許制度・教科の枠以外の専門性を育むカリキュラム、そして既存の教科力強化を図るカリキュラムに至るまで、「実践的指導力」の育成を具現化する方策には、設置形態別に有するリソースが多分に影響していることを示している。

一方で、「教員養成GP」には「教師教育の改善をあ

る方向に導こうとする政治的な装置としての性格²⁴が含まれていることも看過できない。「教員養成GP」の背景には「教職大学院」設立の構想や課程認定引き締めの方性等、政策的な意図を汲み取ることが可能であり、その意味では、政策誘導的なプログラムであったと解釈するのが適当であろう。

しかしながら、教員資質の「水準向上」に向けた先進的取組み創出の機会として、「教員養成GP」の意義をカリキュラム研究の側面から捉え直すことは必要である。例えきっかけが政策的なインセンティブであったとしても、長年に渡り教員養成段階に求め続けられてきた「実践的指導力」の育成カリキュラムの萌芽として、「教員養成GP」で展開された諸大学の取組みは一定の評価に値するものであろう。他方、競争的資金政策では資金的援助が一過性なこともあり、これを機会に芽吹いた実践の継承・発展までを継続的に支援できない点が問題として挙げられている。その後の実践可能性については、大学の自助努力に任されているが故に、「教員養成GP」後の諸大学の教員養成カリキュラム動向を追跡的に検証することを今後の課題としなければならない。

注

- 1 伊津野朋弘「教員養成における『実践的指導力の基礎』について」『教育学研究年報』第8号、1989年、52頁－61頁。
- 2 浦野東洋一・羽田貴史『変動期の教員養成』同時代社、1998年、218頁－238頁。
- 3 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年。
- 4 吉岡真佐樹・八木英二「教員免許・資格の原理的検討―「実践的指導力」と専門性基準をめぐって―」『日本教師教育学会年報』第16号、2007年、21頁。
- 5 伊津野、前掲論文。
- 6 羽田、前掲書。
- 7 吉岡・八木、前掲論文。ちなみに2006年中教審答申で規定されている「実践的指導力」は、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等

- の職務を著しい支障を生じることなく実践できる資質能力」である。
- 8 油布佐和子「教師教育改革の課題―「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割―」『教育学研究』第80巻第4号、2013年、80頁。
 - 9 高橋英児「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」『日本教師教育学会年報』第19号、2010年、61頁。
 - 10 徳永保「競争的な資源配分による大学の組織的な教育研究活動助成事業について」『IDE・現代の高等教育』2006年4月号、11頁－16頁。
 - 11 天野郁夫「大学分類の方法」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会、1984年、82頁－111頁。
 - 12 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」2005年1月28日。各大学の機能別分化の在り方として、①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会的貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流）の7つが示されている。
 - 13 国公私立大学を通じた大学教育改革の支援に関する調査検討会議「国公私立大学を通じた大学教育改革の支援の在り方について（意見まとめ）」2013年8月30日、3頁。
 - 14 広島大学高等教育研究開発センター（代表 山本眞一）『競争的な教育資金の効果の検証及び今後の在り方に関する調査研究 平成19年度文部科学省先導的大学改革推進委託研究 研究成果報告書』2007年7月。GPプログラム全体への評価・考察は77頁－105頁に詳しい。
 - 15 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会第1回専門職大学院ワーキンググループ、議事録・配布資料、資料6。
 - 16 中央教育審議会第42回総会、議事録・配布資料、2004年8月10日、資料1－1。「国が教育の目標を設定してその水準の確保に責任を負い、その達成のため、国が必要な教育投資を惜しまず行う一方で、教育の実施はできる限り地方・学校の創意工夫を生かす」ことを基本に、義務教育制度の弾力化、教員養成の大幅改革、学校・教育委員会の改革、国による義務教育保障機能の明確化の4つの改革方針を打ち出している。特に教員養成の大幅改革では専門職大学院の設置と大学院レベルでの教員養成の必要性、教員免許更新制の導入について言及している。
 - 17 中央教育審議会第43回総会、議事録・配布資料、2004年10月21日、資料1－5。これからの教育を語る懇談会「人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について」2004年9月1日。現行の教員養成システムを改革し、教員養成の専門職大学院の設置促進と教員免許更新制の導入を掲げている。
 - 18 佐久間亜紀「教師にとっての『実践的指導力』―その重層的な世界―」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ―現状・課題・提言―』創風社、2006年、133頁－150頁。
 - 19 上越教育大学、資質の高い教員養成推進プログラム（平成17年度採択「教員養成GP」）最終報告書「マルチコラボレーションによる実践力の形成―学校現場の教育課題に対応した学校教育プログラムと大学の教師教育プログラムの開発を通して―」、2007年3月、7頁。具体的には、学校文化、国際理解カリキュラム開発、特別支援、道徳授業プログラム開発、学級経営、キャリア教育、ICT等のテーマを扱う。
 - 20 熊本大学教育学部教員養成GPプロジェクト、大学・大学院における教員養成推進プログラム（教員養成GP）「不登校の改善・解決に資する教育力の養成」報告書、2007年3月30日。
 - 21 早稲田大学教育・総合科学学術院「言葉の力を創生する教員養成プログラム～世界へひらく国語教育のために～」2006年度中間報告書、2007年3月31日。
 - 22 常葉学園大学教員養成GP、平成17・18年度文部科学省採択 大学・大学院における教員養成プログラム「実践報告書」2007年3月31日。
 - 23 教員養成学部・学科を平成19年度文部科学省「教員養成改革モデル事業」近畿大学最終報告書「教員養成学部を有しない総合大学における教員養成カリキュラムの改善モデル構築」2008年3月31日、14頁。教員養成の組織及び運営に関して、教員養成学部・学科を持たない大学で教職課程に関する全学的な委員会を有している割合は87%（108校）であるが、構成員は教員養成学部・学科の教員中心であることから、実質的には各学部・学科と連携が取れていないケースが少なくない。

い。加えて、教職課程の独立組織がある大学では、全学的な委員会が設置されていない場合があり、教員養成に関する業務を教職課程の独立組織に委ねている傾向もみられる。

- 24 岩田康之「教師教育の組織・カリキュラムの改革動向」
東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター
編『教師教育改革のゆくえー現状・課題・提言ー』創
風社，2006年，84頁。

日本文化のクラスにおけるアクティブラーニングの実践： すずめ踊りプロジェクトでのアクション・リサーチを通した一考察

島崎 薫^{1)*}

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

近年、加速的に進む国際社会において、リーダーとして活躍できる高度専門知識を持ったグローバル人材が求められている。それを受け、大学における留学生教育では、高度な専門知識を身につけただけではなく、将来日本と世界をつなぐ架け橋となれる、日本に関する深い知識と理解を持った人材の育成の必要性が唱えられている。そして、大学がどのようにしてそのような教育の場を提供するのかは大きな課題となっている。

本稿では、交換留学生を対象に開講した日本文化理解の授業での実践報告を行う。学習者が自ら体験し、そこから考え、他の学習者と共有する中で日本や、日本文化、日本社会への理解を深めていけるようアクティブラーニングのアイデアを用いながらコースデザインを行った。そのコースでの学習者の声を取り上げながら、学習者が何を学んだのか、そして学習環境はそのアクティブラーニングを支援することができたのかを考察し、アクティブラーニングのアイデアを日本文化の授業で活用した実践を検討する。本研究では、「教師が自己成長のために自ら行動 (action) を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて内省 (re- flection) する」(横溝 2001 p.14) というアクション・リサーチの形で進めていく。

2. 「文化」をいかに教えるのか？

言語と文化は切り離せない性質ゆえ、「文化」は教えられるものなのか、いかに教えられるべきかというトピックは、日本語教育の中で長い間議論されてきた(牧野 2003他)。ここでは、日本語教育を中心に行われ

てきた日本文化に関する教育の議論を簡単に振り返る。

細川 (2000) によると、日本文化に関する教育は、1960～80年代にかけて「日本事情」という科目として学習者が日本社会に適応できることを目的に行われたのが始まりである。日本語・日本文化特殊論が台頭し、日本人論が隆盛し、それを背景に日本文化の教育も集団主義vs個人主義などの二項対立のみで語られ、教えられることが多かった。

1980～90年代前半の留学生や外国籍労働者の増加に伴い、「日本事情」で何をどう教えるのかが議論されるようになり、異文化間教育の観点も取り入れられるようになった。「日本事情」の教材が作成され、1つの独立した分野としての色が濃くなる。こうした動きは、「日本事情」の体系的な知識を築く方向へと向かっていった。久保田 (印刷中) では、この状態を「本質主義的文化理解に収斂しがち」だったと表現している。

1990年代後半には、人やモノの交流の増加に伴う多文化主義の言説や多文化共生の行政施策などの発展に比例して、体系化された文化の知識を教え込むよりも、あくまでも文化を流動的なものと捉え、その流動性そのものを学習者自身が見るということ自体に「日本事情」の教育の意義があるという考え方になっていく。それゆえ、授業の形態にも目が向けられるようになった。このときに学習者自身の観点からそれぞれの「日本事情」を発見し、日本文化を捉える手助けをするという学習者主体のアプローチも細川 (2000) によって提案された。その流れを踏まえ、久保田 (2008, 印刷中) は、日本文化をクリティカルに見て、学ぶということを提案している。また文化理解を図る際には、実証的

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 k.shimasaki@m.tohoku.ac.jp

検証を素通りし、始めから結論ありきの規範的理解に陥りやすいと指摘している。つまり、文化やそこで暮らす人々をある程度ステレオタイプ化し、批判的に検討することなく、そのステレオタイプを理解することが文化理解とみなされるということだ。またそれは、社会の様々な多様性や歴史の変遷から人々の目をそらせ、「日本文化・日本人・日本語 = X」という単純な等式を正当化させる傾向があると述べている（久保田 印刷中、佐藤 印刷中）。このような問題点を改善し、文化の規範や本質主義的な理解を強いるのではなく、より深い文化理解を目指すために、久保田（印刷中）は学習者主体の文化の学びを提案している。

そこで本稿では、細川（2000）や久保田（2008, 印刷中）の提案を用い、学習者が実際に日本文化に触れ、そこで見聞きしたことをもとに自らで考え、日本文化への理解を深めることを目指した授業をデザインすることにした。そのような授業の形態を実現するために、アクティブラーニングの考え方を参照、実践することにした。

3. アクティブラーニング

3.1. アクティブラーニングとは？

日本語の文献では、アクティブラーニング¹について様々な解釈があり、単に「active learning」の訳語として用いられているものもあれば、固有名詞としてアクティブラーニングが定義づけられているものがある（トムソン・福井・島崎 2009, 溝上 2007, Grabinger and Dunlap 1995）。

幅広い分野のアクティブラーニングの実践報告で引用されている Bonwell and Eison（1991）は、アクティブラーニングを「学習者が何かの活動に携わっていて、そして自分たちがしていることについて考えていること」（訳責筆者）と定義づけている。この定義は、先行研究で述べられているアクティブラーニングの特徴を Bonwell and Eison（1991）がまとめたものをもとにつくられている。まとめられた特徴とは、次のようなものである。

- ・学習者が「聴く」以上に活動に関わっている
- ・情報の伝達やスキルの発達にはあまり重きが置かれていない

- ・学習者が高次の思考に携わっている（分析、統合、評価）
- ・学習者が活動に従事している（読解、討論、ライティング）

つまり、200人程度の学習者が大講堂に座り、その前で教師が一方的に情報を学習者に伝達しているという形態の授業ではなく、学習者がディスカッションやフィールドワークでの調査などなんらかの活動に携わり、そこでの活動や結果を自らの頭で考え、分析し、統合、評価する活動の形態である。

このアクティブラーニングの形態を利用した日本文化に関する実践を行うことで、細川（2000）や久保田（2008, 印刷中）の提案が提案するような学習者が実際に見、体験し、日本の文化についてそれぞれの観点からより深く理解し、学ぶようなデザインが可能になると考えた。そこで、次にアクティブラーニングをより効果的に実現する学習環境をデザインするために、アクティブラーニングの最適環境（Rich Environments for Active Learning : REALs）について Grabinger and Dunlap（1995）を引用しながら整理する。

3.2. Rich Environments for Active Learning (REALs)

Grabinger and Dunlap（1995）は、REALsとして5つの特徴を挙げている（訳責筆者）。

- （1）学習者主体
- （2）自分たちで知識を構築する活動
- （3）本物に近い学習文脈
- （4）実際の場面に基づいた評価方法
- （5）協働

以下、Grabinger and Dunlap（1995）に書かれている5つの特徴についてまとめる。

（1）学習者主体

学習者主体の学習環境を提供するということは、アクティブラーニングを実現していく上で不可欠である。学習者が主体的な学びをするためには、課題設定

や振り返り、自己のモニタリングやコントロールを
するスキルが必要となる。課題設定に関しては、教師
などに決められた課題や設問に取り組むのではなく、自
ら設定することはできるスキルであり、特に高次のな
質問を考えられるかということを意味する。振り返り
は、自分自身の活動を観察して意味づけし、結果やそ
の意味について考えられるようになることである。自
己のモニタリングやコントロールは、学習を計画した
り、ストラテジーを選んだり、学習過程を自身でモニ
ターして間違いを修正したり、学習ストラテジーの効
率性について分析したり、必要に応じて学習習慣やス
トラテジーを変更することである。

(2) 自分たちで知識を構築する活動

アクティブラーニングを実践する際の学びは、教師
から学習者への知識の移動ではなく、学習者自身が知
識を構築していくことを意味する。ゆえに、従来の知
識を伝える人としての教師、知識を伝えられる人とし
ての学習者の役割とは違い、教師はファシリテーター
や水先案内人としての役割を担い、学習者は自分自身
で調べたり、問題解決をしたりすることを通して学ぶ。

(3) 本物に近い学習文脈

3つ目は実際の場面により近い学習文脈で学習者た
ちが学ぶことである。本物に近い課題や活動、目標が
学習者の学習体験をよりリアルなものにする。本物に
近くあるべき理由は3つある。1つ目は、学生のニー
ズや経験により関連付けられるからである。それによ
って、その学びの場面を自分のこととして考えられ、
より主体的な学びを促すことができる。2つ目は、実
際の世界の問題を反映させたものを使用することによ
って、より豊かな知識を得ることができ、今後遭遇
する新しい状況下でも、もっている知識を応用しやす
くなる。最後に、協働や交渉のスキルを育成すること
ができるからである。実際の問題の多くはチームとし
て解決することが要求される場合が多い。実際に近い
場面で学ぶことによって、その協働や交渉のスキルを
身につけることができる。

(4) 実際の場面に基づいた評価方法

学習者が本物に近い学習文脈で構築した知識やスキ

ルは、標準化されたテストなどで評価されるのではな
く、実際の場面での評価に近い形で評価される必要が
ある。Grabinger and Dunlap (1995) では、評価は知
識をいかに構築したかや、実際の文脈といかに関連付
けながら知識構築を行ったのが重要なポイントにな
るとした。その上で、Wiggins (1989) を用いて実際
場面での評価に含まれているべき要素を挙げている：

- ・現実的な複雑さがあり、知識の広さではなく、深さ
に焦点が当てられ、現実を如実に反映した課題があ
り、学習者に知識の構築を要求する
- ・評価は、複雑で多角的な項目に対して複数の評価者
によって付けられるべきである。また、評価基準は
事前に学習者に提示されるべきである。
- ・評価の方法は、多様な手段が取られるべきであり、
評価対象になる知識に関しても多様であるという認
識が不可欠である。

(5) 協働

協働という特徴はすでに挙げたREALsの他の特徴
を実現していく上でも重要な役割を担っている。協働
で活動し、他者に自分の意見を述べたり、議論したり、
考えを共有していったりしていく中で、学習者たちは
自分たちの知識をより確かなものにすることができ
る。また、仲間がいることによって現実の文脈に存在
する複雑で難解な問題にもチャレンジするようになる。
そして、新しい状況に出くわしても互いに協力し
ながら解決することが可能になる。そのため、自分一
人では達成できない目標も、協働で活動することによ
って達成することが可能になる。

3.3. 日本文化に関する授業でのアクティブラー ニングの実践

ここでは、コースデザインを行うにあたり、これま
でアクティブラーニングの考えがどのように日本文化
を学ぶ授業や取り組みで使われてきたのかを概観する。

平成24年の中央教育審議会の質的転換答申で大学教
育の質的な転換を唱えられ、次のようにアクティブ
ラーニングの必要性が述べられている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である（中央教育審議会、2012, p.1）。

これに基づき、現在、文系・理系問わず、高等教育のあらゆる分野において、アクティブラーニングの概念が取り入れられ、実践が行われている。

日本の伝統文化に関する授業でも、アクティブラーニングの考えを取り入れた取り組みは多くなされている。例えば、大正大学では、国際教養コースの中で着物を着て茶道を体験したり、本格的な華道に挑戦したりと日本の伝統文化に実際に触れ、「日本という国の歴史・文化」、「日本人の心」について考え感じる機会を設けている（大正大学 2016）。比治山大学では、「日本の伝統文化Ⅱ」の授業で茶道と書道の稽古を行い、実践的に学ぶことを通して、そこに通底する日本文化の特色を考え、深く理解することを目的とした、アクティブラーニング型演習科目を実施している（比治山大学言語文化学科日本語文化コース 2015）。

しかし、管見の及ぶ限りでは、アクティブラーニングのアイデアを使ってコースデザインをし、実際に実践研究を行ったような研究論文や報告はほとんどなく、各教育機関の取り組みの紹介にとどまっているものが多い。そのため、何を持ってアクティブラーニングとするのかといったアクティブラーニングの定義が示されていなかったり、アクティブラーニングの概念をどのように組み込みコースデザインしたのかまでは明らかになっていなかったりしている。

以上を踏まえ、本稿では日本文化を自身で体験し、そこから学びを深めることをねらいとして、REALsをコース内にデザインし、コースの中でそのどのようなアクティブラーニングが起こったのかを考察することにする。

4. 授業概要とコースデザイン

4.1. 授業概要

本稿で取り上げる授業「Understanding Japan through Miyagi's Traditional Culture」は、伝統文化の理解を通して、日本への理解を深めることを目的とし、特に地域の文化に目を向けている。東北大学の全学教育科目の1つとして開講されており、同時に文系の学部交換留学生のプログラムInternational Program for Liberal Arts (IPLA) 内でも開講されており、日本人学生、留学生が履修していた。この授業は、英語を教授言語として開講されている。人数が多いため2講時、3講時に分けて開講しており、2015年度のこのコースの受講者は、両クラス合わせて49名で、うち日本人学生が4名で、大半は交換留学生が占めた。

この授業の内容は2つのプロジェクトに分かれており、毎年5月に仙台で開催されている青葉まつりで踊られているすずめ踊りを実際に練習し、祭りに参加するというプロジェクトと、宮城の伝統工芸に関するプロジェクトである。本稿では、前者のすずめ踊りプロジェクトについて取り上げる。このすずめおどりプロジェクトは、学習者が地域の中に入ってすずめ踊りやお囃子²を地域の人々から習い、地域の人々とともに練習をして、青葉まつりで一緒に踊ったり、お囃子を演奏したりすることを通して日本の祭りを体験しながら日本への理解を深めるというプロジェクトである。プロジェクトの最後に、その学びをもとに、すずめおどりの魅力を世界に発信するプロモーションツールを作成する。

練習は表1のようなスケジュールで行われ、必須のもののみ出席点をつけた。スケジュールが授業時間外であり、不規則であることから、市民講習会や必須ではない練習に参加したものを必須の練習の代わりとすることを可能とした。学習者はすずめ踊りとお囃子の練習を経験し、自分がどちらで青葉まつりに参加するのかを4月中に決めた。

この授業に関する評価は、出席30%、宿題10%、グループプレゼンテーションが30%で、そのうちすずめ踊りプロジェクトのグループプレゼンテーションは10%、そして最終レポートが30%である。つまり、すずめ踊りプロジェクトでは、踊りや演奏のうまさとは

表1 授業のスケジュール

日時	内容	周囲との関わり
2015年4月14日（火） 10：30～12：00 13：00～14：30	オリエンテーション (授業概要、青葉まつり、スケジュールの説明など)	
2015年4月17日（金） 11：30～13：30*	第1回すずめ踊り練習（必須）	地域のすずめ踊りインストラクターからの指導
2015年4月21日（火） 11：30～13：30*	第2回すずめ踊り練習（必須）	地域のすずめ踊りインストラクターからの指導
2015年4月24日（金） 19：00～21：00	市民講習会	地域のすずめ踊り・太鼓インストラクターからの指導 仙台市民とともに練習
2015年4月26日（日） 10：00～12：00	第1回お囃子練習（必須）	地域の太鼓インストラクターからの指導
2015年4月28日（火） 11：30～13：30*	第3回すずめ踊り練習	留学生先輩からのすずめ踊り指導
2015年5月1日（金） 19：00～21：00	市民講習会	地域のすずめ踊り・太鼓インストラクターからの指導 仙台市民とともに練習
2015年5月8日（金） 19：00～21：00	市民講習会	地域のすずめ踊り・太鼓インストラクターからの指導 仙台市民とともに練習
2015年5月9日（土） 14：00～16：00	第2回お囃子練習（お囃子の学習者必須）	地域の太鼓インストラクターからの指導
2015年5月10日（日） 14：00～16：00	第4回すずめ踊り練習（踊りの学習者必須）	留学生先輩からのすずめ踊り指導
2015年5月12日（火） 11：30～13：30*	最終回すずめ踊り・お囃子合同練習（必須）	地域のすずめ踊り・太鼓インストラクター、留学生先輩からの指導
2015年5月16日（土）	青葉まつり	
2015年5月19日（火） 10：30～12：00 13：00～14：30	振り返り	
2015年5月26日（火） 10：30-12：00 13：00-14：30	プロモーションツールのプレゼンテーション	

* 2 講時、3 講時で合同でお昼休みを利用して練習を行い、出入り自由とした。

関係なく、練習への参加と体験からの学びをいかに深く振り返り、成果物を作成したのかという点を評価した。

4.2. REALsを用いたコースデザイン

このコースでは、学習者たちはすずめ踊りを青葉まつりで実際に踊っている仙台市民から習い、共に練習する。そして自分自身も青葉まつりに参加するという体験を通して日本の祭り、日本の文化について考える。すずめ踊りについて講義を受けたり、文献を読んだりするのではなく、REALsの特徴の1つに挙げられている、実際の場面により近い学習文脈で学習者たちが学ぶということを実現している。「本物」の踊り手と練習し、「本物」の祭りに参加している。学習者が参加した青葉まつりは、江戸時代に行われていた仙台藩の祭り、仙台祭りにまで遡る行事であったが、昭和に

入り、交通事情等で途絶えてしまったものを昭和60年に「市民がつくる市民のまつり」として復活したものである（仙台・青葉まつり協賛会, n.a.）。そのため、地域で作り上げていく祭りという雰囲気が強いお祭りであることもあり、広く開かれた祭りで、留学生も問題なく参加することができる。

そこでの本物の体験から、学習者が主体となって自分の実際の体験を通して自らの頭で「日本の祭りとは何か」、「日本文化とは何か」、「すずめ踊りの魅力とは何か」について考察していく。また学ぶ内容は、教科書の載っている知識や教師の言っていることを暗記するのではなく、自らで考え、構築していくものである。答えがあるわけではなく、自分たちで知識を構築していく。

評価は、標準化されたテストで行われるのではなく、出席、学習者たちが構築した知識をもとに作成したプ

ロモーションツール、自分の学びを振り返ったレポートを対象とする。出席は、出席した回数で評価し、学習者がどれだけ体験したのかという目安になる。またプロモーションツールに関しては、青葉まつりですずめ踊りを披露した後振り返りを行い、「日本の祭りとは何か」、「日本文化とは何か」、「すずめ踊りの魅力とは何か」といった課題を自ら考えるだけではなく、他の学習者とも考えを共有し、教室で意見を出し合った後、そこでの意見をもとにプロモーションツールを作成する。成果物によって、学習者たちがそれぞれのよう「日本の祭りとは何か」、「日本文化とは何か」、「すずめ踊りの魅力とは何か」といった課題についての理解をいかに深めたのかを評価する。最後に、最終レポートで、このコースを通しての自身の学びを振り返る。最終レポートはこの授業の目標であった日本文化への理解を評価対象とした。それぞれの評価における評価項目は学習者に事前に説明し、プロモーションツールに関しては、教師だけが評価者になるのではなく、ピアで評価し合う。評価にはルーブリックを使用した。

協働に関してであるが、このすずめ踊りプロジェクト自体が、学習者同士が1つのチームになり協働で活動しており、さらには青葉まつりに参加することで、地域の人たちとの協働という側面もある。プロモーションツールを作るという課題では、グループの認識を一致させなければ、1つのものをグループで作り上げることはできない。このようにこのすずめ踊りプロジェクトに関しては終始、協働で行われている。

5. 学習者のアクティブラーニング

学習者たちは、このすずめ踊りプロジェクトを通して、多くのことを学んだ。それは、誰かに教えられたものでもなく、教科書で読んだものでもなく、彼らが自分たちの体験を通じて感じ、考えたことをもとにして得た、「青葉まつりの魅力とは何か」「日本のまつりとは何か」、「日本の文化とは何か」に対する彼らなりの答えである。ここでは、ドイツから来たミハエルとユリオス、台湾から来たコニー、アメリカから来たジョセフ、インドネシアから来たヤン、台湾から来たソフィー³の青葉まつりでの発言、振り返りセッションでの発言、最終レポートを参照し、彼らが何を学んだ

のかをみていきたい。

Organized craziness

ミハエルは振り返りの時間に青葉まつりを「Organized craziness」と表現した。すずめ踊りは基本的な踊りは決まっているものの、アレンジが自由で、それぞれのチームが自分たちで自由に表現できる。また基本的な踊りの中にも自由踊りと言われるパートがあり、そこでは踊り手たちはすずめの動きを真似ながら自由に踊る。その一方で、扇子を両手に持って踊ることや音楽の基本的なフレーズなど、決まっている枠はある。つまり、踊り手は決められた（Organized）枠の中で自由に（Crazy）自己表現しているのだ。ユリオスは最終レポートの中で、普段シャイな日本人が、それとは正反対に自由に創造的な踊りを繰り広げていることに大きな驚きの気持ちを記していた。踊り手が自由に踊る様子を「Crazy」と言い切ったミハエルも、いつも自分たちが日常的に接している日本人と祭りのときに見た様子に大きなギャップを感じたのだろう。

お揃いの衣装と化粧

青葉まつりでは、それぞれのチームが同じ色の法被を着、同じはちまきをして、同じ色の扇子を持つ。そしてみな鼻筋に白粉を塗って、目尻に赤の口紅で上向きにラインを入れる。コニーは振り返りセッションの中で、その容姿はまずそれぞれのチームの一体感を生んでいることを指摘した。いつもリーダー的存在としてチームを導いており、一番前で踊っていたジョセフは、青葉まつりの演舞直前に、自分たちも東北大学のロゴを背中に背負い、スクールカラーの紫の法被を着ることで、東北大学を代表して踊っていることに畏れ多さと誇りに心を震わせていた。さらに、振り返りのセッションでコニーは、青葉まつりで踊ったり、お囃子を演奏したりするすべての人が色は違えども法被を着て、はちまきをしていることから、青葉まつり全体の一体感も踏み出していると述べていた。それによって外国人であり、半年または1年しか仙台にいない交換留学生である自分たちも仙台市民の一員になれたような気がする嬉しそうに語った。

日本人とは

最終レポートの中で、ヤンは一連のすずめ踊りの練習や青葉まつりへの参加を経て、日本文化、そして日本人について下記の様に述べた。

Among many, in Japan, is that the most important thing is not being good. Being good is second. To be together, to participate, to share, to learn, to show willingness, to show passion, these are the truly important elements to 'becoming' Japanese. (原文ママ)

日本において、大事なことはたくさんあるのだけれども、一番大事なことは「優秀であること」ではない。「優秀であること」は二の次である。ともに取り組み、参加し、共有し、学び、やる気を示し、情熱を見せることが「日本人である」うえで非常に大事なのだ。(訳責筆者)

残念ながらヤンのレポートの中で、どのような経験が彼にそう考えさせたのかを具体的には示されていない。しかしながら、彼がすずめ踊りプロジェクトを通して学んだこととして、彼なりの日本人像をまとめている。

ソフィーも、日本人に関して最終レポートで次のように考察している。

For me, it is one of the most symbolic Japanese spirit -to be involved totally being professional and responsible for themselves as well as the team. (原文ママ)

私にとって最も象徴的な日本の精神の1つは、個々人やチームがプロとして責任を持って全面的に参加するということである。(訳責筆者)

ソフィーは、日本人のよさこいの練習を見た経験も合わせて、考察している。彼女の最終レポートによると、どれだけ疲れてきても笑顔を絶やさず、何回繰り返していても、すべての動きに対して正確になるようにしようとした練習の様子から、プロ意識や責任感などをもって全面的に参加することの重要性を感じたようだ。

ここに挙げたミハエルとユリオス、コニー、ジョセフ、ヤン、ソフィーらは、「本物」の場面で「本物」の人々と関わりながら、自ら日本文化を経験し、主体性を持って日本文化について考え、理解を深めていった。誰かに与えられたわけでもない、自分たちのことばで自分たちが学びとった日本文化を表現している。「Organized craziness」はミハエル自身が見て感じたことから生まれたことばであるし、コニーやジョセフが感じた帰属意識は、日本人は集団主義的だと単純に表現されるのとは違った、実際にその中に入ってみないと分からなかった知見である。ヤンとソフィーが感じたことも、日本人と一緒に活動してみて、日本人が活動をする様子を見て、彼ら自身が感じたことがもとになっている。彼らが考えたことは、彼らが日本で働く、また母国で日系企業で働く際に、日本人と一緒に働くうえでの大きなヒントを与えるだろうし、それは教科書や講義からでは学べなかったことではないだろうか。

だか、その一方でもう一度よく考えておきたいのは、久保田(2008, 印刷中)が述べているような「日本文化をクリティカルに見て、学ぶ」ということまで、学習者がこの授業で達成できているかということである。確かに、ここに挙げた学習者たちは、自分たちの体験を内省し、自分たちの体験を抽象化して、自分の言葉で日本人や日本文化、日本社会を語っている。しかし学習者が何かを検討し、評価をしているのか、すなわち「クリティカル」と言われると、難しい。また、学習者たちが自分たちの言葉で「日本」を語る際に自分の言葉で語ってはいるのだけれども、同時に個々人の学習者の中で久保田(2008, 印刷中)が述べているような「日本」のステレオタイプ化が進む恐れも孕んでいるのも、事実である。

学習者がよりクリティカルに日本を見つめるために、敢えて最初に学習者たちが持っているステレオタイプの日本を共有するというステップを入れることが有効かもしれない。そして実際に体験しながらそのステレオタイプを検討して評価し、新たな知識を構築していくという必要があるかもしれない。

ここまで6人の学習者の気づき、学びを紹介し、学習者のアクティブラーニングについて検討した。次に

彼らがアクティブラーニングをするのに、学習環境がどう支援することができたのかを考えてみる。

6. 考察

ここでは、このプロジェクトの中でのアクティブラーニングのための最適環境の実現について考えてみたい。3.2で挙げたREALsの項目を中心に検討していく。

(1) 学習者主体

表1のスケジュールが示しているように、今回のプロジェクトでは、振り返りの時間や学習者が立ち止まって、「学習者が何かの活動に携わっていて、そして自分たちがしていることについて考える」時間を設けることができなかった。つまり、自己の活動をモニタリングしたり、メタ的に体験から考える時間を活動の最中に持つことができなかった。青葉まつりに参加し、すべてを終えた後、教室で振り返りの時間を設けることで、ミハエルやコニーのように自分なりに考察を深めることができていた学生もいたが、すべての学生が自身の活動を客観的に見、そこから日本文化や日本社会について理解したことを抽象化できたわけではない。実際の活動を行いながら、内省する機会を提供することができれば、学習者にとってより深い学びになったのではないかと考える。

また、私自身初めての青葉まつり、そして初めてのすずめ踊りということもあって、かなり教師主導の形で練習スケジュールを事前に組んだ。そのため、学習者たちが自ら練習の計画を立てたり、実行したりする機会を奪い、結果的に学習者が主体性を発揮できる環境をつくることができなかった。

来年度は、授業の中で内省の時間を設けることが難しくても、最初のオリエンテーションでこの授業の目的を共有し、その上で毎週のラーニングジャーナルを課すことで、学習者がより「学習者が何かの活動に携わっていて、そして自分たちがしていること」に目を向けやすい環境になると思う。

また学生グループを作り、グループごとに地域の練習会に参加したり、前年に参加した先輩に教わるなど主体的にすずめ踊りに携わり、より主体的な関わりができる環境にしたい。そのためには、どのようにした

ら地域の練習会や前年に参加した先輩などのリソースにアクセスできるのかを示す必要がある。

(2) 自分たちで知識を構築する活動

ミハエルやヤンのように、「日本の祭りとは」、「日本人の価値観」などについて自分なりに考えをまとめることができた。つまり自分たちの経験から知識を構築することができた学習者がいた一方で、最終レポートで、「楽しかった」という感想文にとどまってしまった学習者が見受けられた。この項目も既に(1)で指摘したことに大きく関係するのであるが、すずめ踊りを練習している期間中、振り返りをしたり、考えを深めたりする機会がなかったことで、分析的に考えることに慣れていない学習者にとっては、知識を自分の経験から構築するという作業は、非常に困難だったと思う。

来年度の実施ではある程度の考える手立てを支援する必要があると思った。例えば、文化人類学でよく用いられるエスノグラフィー的なアプローチを紹介し、様々な実践例を紹介することで、エスノグラフィーの手法を完全に体得しなくとも、物を見る方法の何かヒントを提示できるのではないかと考えている。

(3) 本物に近い学習文脈

実際に地域の人に教えてもらい、地域の人々とともに練習し、そして実際に青葉まつりに参加したということは、この本物に近い学習文脈という項目で評価されるべき点である。既に挙げたミハエルとユリオス、コニー、ジョセフ、ヤン、ソフィーの気づき、学びはどれも本物の文脈だから起こったことではないだろうか。

しかし、(1)でも述べたように、教師主導の形で練習の過程を進めてしまったことで、学習者と地域の人々とのやりとりが教師を通じた間接的な物になりがちだった。教師が間に介入してしまったことで、なかなか地域の人々との直のコミュニケーションにつながらなかったり、同じ空間にいたとしても、交流がなかったりした。

この点に関しては、学習者がより主体的に練習の過程に携わることで解決されるのではないかと考えている。

(4) 実際の場面での評価方法

このプロジェクトでは、標準化されたテストで行われるのではなく、積極的な参加、学習者たちが構築した知識をもとに作成したプロモーションツール、自分の学びを振り返ったレポートを対象とした、課題設定としては、実際の場面を意識したものであったが、評価項目に関しては再考の必要があると考える。この授業の目的や学習目標をもとに評価項目を挙げ、ルーブリックを使ってプロモーションツール、レポートと評価したが、目的が伝統文化を通して日本への理解を深めることという非常に大きなもので、それを細分化すること、またそれにどういった評価基準を設けるのかという部分に大きな課題があると思った。伝統文化を通して日本への理解を深めるという目的を噛み砕いた細かい目標設定を行う必要があると考えた。

(5) 協働

協働に関しては、デザインしたように学習者同士が1つのチームになり協働で活動し、青葉まつりに参加することで、地域の人たちとの協働することができた。プロモーションツールを作るという課題も、協働で行われた。

来年度、学生がグループごとに活動する割合が大きくなることによって、学生ベースの協働活動がより活発になることが期待される。

7. まとめと今後の課題

ミハエルとユリオス、コニー、ジョセフ、ヤン、ソフィーたちの発言やレポートをもとにすると、アクティブラーニングの考えを用いた学習環境が、学習者が実際に活動に携わらなければ得られなかっただろう知見やアイデアを学習者自身によって生み出させることができたと言える。しかし、一方で久保田（2008, 印刷中）が述べているような「日本文化をクリティカルに見て、学ぶ」という点はまだまだ不十分で、同時にステレオタイプ化の危険性も孕んでいる。今回のアクティブラーニングを使った実践は、細川（2000）や久保田（2008, 印刷中）の提案するような学習者が主体となった日本文化理解の実現に、部分的には寄与することができたが、クリティカルな学びの実現に向け

て、ステレオタイプ的な日本について考えてみてから活動に入るなどの工夫が必要であると言える。

また、より多くの学生がアクティブラーニングをすることができる環境を整えるためには、より一層の工夫が必要であることが今回の実践研究で見えてきた。学習者の主体性の面では、学生自身が主導権を握って自分たちの活動を計画したり、実行したりできる部分を増やし、また自分たちの活動を振り返りメタ的に活動の意味を考えられる機会を作る必要がある。知識の構築に関しては、学生が体験から知識の構築をするプロセスを支援する手立てが必要である。例えば、エスノグラフィーの手法を紹介するなど、学生たちが客観的に活動を見られる方法を提示していく必要がある。本物に近い文脈では、学生が主体的に活動することで、より一層地域の人々との直接的なやりとりが増え、その本物の文脈での学びが期待される。評価に関しては、目的や目標の細分化の必要があり、評価基準に関しても実際の文脈の中で考えていく必要がある。そして協働に関しては、学習者が中心になって活動することでおのずと協力しなければならない機会が増えるものと思われる。

また今回の実践研究において、残された課題も大きい。まず、この実践研究では私が授業を担当する中で参与観察して得たデータ、学習者が書いた最終レポートのみであり、分析するデータが非常に限られている点である。参与観察して得たデータ、学習者が書いた最終レポートから判断すると、学習者が学んだことは見えてきたが、その学びのプロセス、つまり学習者がどのようにアクティブラーニングを行っていたのか、その過程やその要因まで分析し、考察することはできなかった。より詳しく学習者の学習プロセスに迫るために、インタビュー調査やより詳しい参与観察を行う必要がある。

また、データが限られていたために、アクティブラーニングが起こるための最適環境をこの授業が提供することができたのかを考察する際には、あくまでの私の内省にもとづいた考察をアクション・リサーチという形でとり、客観的なデータを用いた分析をすることはできなかった。これも次回への課題としたい。

注

- 1 本稿では、「アクティブラーニング」をアクティブとラーニング、2語から成る言葉ではなく、1つの単語として扱うため、アクティブとラーニングの間に「・(なかぐろ)」は使用しない。
- 2 すずめ踊りのお囃子には、太鼓、笛、鐘が含まれるが、笛、鐘は東北大学邦楽部および経験者の学生に依頼し、本授業受講者の学生は太鼓のみを担当した。
- 3 ここに登場する学生たちの名前はすべて仮名である。

謝辞

この実践にあたり、学内外の多くの方にご協力・ご支援をいただいた。東北大学の花輪公雄先生、山口昌弘先生、末松和子先生、田口香織先生、山本喜久江先生、仙台青葉まつり協賛会の川名ひろみ様、川合朋子様、猪股愁平様、古積あかね様、連坊太鼓の会「雛鼓」の佐藤広樹様をはじめとしたメンバーの皆様にこの場を借りて深く御礼申し上げます。

参考文献

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) *Active learning : Creating excitement in the classroom*, Washington, DC : The George Washington University, School of Education and Human Development.
- 中央教育審議会 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2013/04/04/1331530_6.pdf> (2016年1月22日閲覧)。
- Grabinger, R.S. & Dunlap, J.C. (1995) . Rich environments for active learning : a definition, *ALT-J*, Vol. 3, No.2, pp. 5-34.
- 比治山大学言語文化学科日本語文化コース (2015) 公式ブログ「『日本の伝統文化Ⅱ』お茶会のご案内～日本語文化コースのアクティブ・ラーニング」<http://blog.hijiyama-u.ac.jp/nb/2015/01/post_178.html> (2016年1月22日閲覧)。
- 細川英雄 (2000)『ことばと文化はどのように教えられてきたか - 「日本事情」教育研究小史の試み - 』, 「早稲田

大学日本語研究教育センター紀要」No.13, pp.103-112.

- 久保田竜子 (印刷中)『日本語教育における文化』, 「アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来」, American Association of Teachers of Japanese, <https://www.jpfa.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport/pdf/usreport3_04.pdf> (2016年1月22日閲覧)。
- 久保田竜子 (2008)『日本文化を批判的に教える』, 佐藤慎司・ドーア根理子 (編)「文化, ことば, 教育 - 日本語/日本の教育の「標準」を越えて」, 明石書店, pp.151-173.
- 牧野成一 (2003)「文化能力基準作成は可能か」『日本語教育』日本語教育学会誌 Vol. 118, pp.1-6l.
- 溝上慎一 (2007)「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』, Vol. 7, pp. 269-287.
- 大正大学 (2016)「国際教養コース」<http://www.tais.ac.jp/faculty/departament/buddhist_studies/>
- 佐藤慎司 (印刷中)「教室から社会, 社会から教室へ: 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」トムソン木下千尋 (編)『人とつながり, 世界とつながる日本語教育』くろしお出版。
- 仙台・青葉まつり協賛会 (n.a.)「仙台・青葉まつりとは・・・」<<http://www.aoba-matsuri.com/kikaku/archives/56/>> (2016年1月22日閲覧)。
- トムソン木下千尋・福井なぎさ・島崎薫 (2009)「初級コースにおけるアクティブラーニングの実践 - インターアクションテストの考察」『学習者主体の日本語教育』ココ出版, pp.47-65.
- 横溝紳一郎 (2001)「【第15回】アクション・リサーチ - 日本語教師の自己成長のために - 』『日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する』国際交流基金, pp. 14-15 <https://www.jpfa.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/pdf/tushin39_p14-15.pdf> (2016年4月4日閲覧)。
- Wiggins, G. (1989) A true test : toward more authentic and equitable assessment, *Phi Delta Kappan*, Vol. 70, pp. 703-713.
- * 本研究の一部は、国立大学改革強化推進補助金で助成された「地域の人々とともに体験しながら学ぶ国際共修授業のモデル開発」事業の一環である。

付録 シラバス

科目名	宮城の伝統文化を通じた日本理解
曜日・講時	前期 火曜日 2講時
科目群	全学教育科目展開科目-カレントトピックス科目
単位数	2
対象学部	全
担当教員(所属)	島崎 薫 所属:高度教養教育・学生支援機構
セメスター	1

授業題目	Understanding Japan through Miyagi's Traditional Culture
授業の 目的と概要	This course aims to explore the traditional phases of Japanese culture to enhance the students' understanding of the origin of modern Japanese society and mental phases of the Japanese people. The course focuses on the traditional culture of Miyagi prefecture, on the basis that understanding the local area is an important part of being global. This course is entirely conducted in English and targets both international and Japanese students. For international students, it will provide opportunities to develop their understanding of Japanese culture and to experience it. For Japanese students, it will provide opportunities to re-discover Japanese culture.
学習の 到達目標	To gain fundamental knowledge of Miyagi's traditional culture To enjoy Miyagi's traditional culture To be able to discuss the fascination of Miyagi's traditional culture in the students' own words
授業内容・ 方法と 進度予定	This course consists of three parts: (1) experience and demonstration of traditional Japanese culture, (2) group work and (3) reflection. This course provides students with opportunities to experience Japanese culture mainly outside the classroom. Please check the following course schedule VERY CAREFULLY. The schedule is very IRREGULAR. This course also provides opportunities to work a project in a team. At the end of each session, students need to write a reflection paper. ※ The first lecture (14th April) is COMPULSORY. This course CANNOT accept students who join from the second week. ※ The schedule is provisional. Topics and dates are subject to change depending on conditions. The latest syllabus is available online. Please check the online syllabus before you enroll in this course. <Schedule> 1) Introduction/ Tuesday 14th April (2nd period) @ classroom 2) Suzume Odori ① / Friday 17th April (11:30-13:30) @ Aobayama Gym 3) Suzume Odori ② (For those who want to dance suzume odori in Aoba Matsuri)/ Tuesday 21st April (11:30-13:30) @ Aobayama Gym 4) Ohayashi ①/ Sunday 26th April (10:00-12:00) @ Aobayama Gym 5) Ohayashi (For those who want to play the musical instruments in Aoba Matsuri) ②/ Saturday 9th May (14:00-16:00) @ Aobayama Gym 6) Suzume Odori & Ohayashi / Tuesday 12th May (11:30-13:30) @ Aobayama Gym 7) Aoba Matsuri / Saturday 16th May (Whole day) @ TBA 8) Reflection on Aoba Matsuri ① / 19th May (2nd period) @ classroom 9) Reflection on Aoba Matsuri ② / 26th May (2nd period) @ classroom 10) Preparation for project / 2nd June (2nd period) @ classroom 11) Field trip: Visit to Miyagi's traditional culture/ 6th and/or 7th June 12) Preparation for presentation/ 9th June (2nd period) @ classroom 13) Presentation ①/ 16th June (2nd period) @ classroom 14) Presentation ②/ 23rd June (2nd period) @ classroom & Wrap-up ※ 30th June, 7th July, 14th July, 21st July and 28th July → No class
成績評価 方法	Students will be assessed and graded based on active participation (30%), homework (20%), a group presentation (20%) and final report (30%). The details of assessment will be provided in lecture. The proportion of marks lying in each grading range is determined not by any formula or quota system, but by the way that students respond to assessment tasks and how well they meet the objectives of the course.
教科書 および 参考書	
その他	Handouts will be provided in each lecture. If you have any questions, please contact Asst. Prof. Shimasaki at k.shimasaki@m.tohoku.ac.jp or (022)795-3749.
更新日付	2015/06/03 15:33

The Effectiveness of Task Based Language Teaching Versus Traditional Second Language Acquisition Teaching Methods

Vincent SCURA ¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education

Introduction

This paper will examine data from the body of Task-Based Language Teaching (TBLT) research to determine if TBLT methods can be as effective in bolstering learners' assessable language skills as traditional grammar-translation methods. Further, it will explore the results of experiments that utilized TBLT to promote Second-Language Acquisition (SLA) and will recommend a means of implementing TBLT into a Japanese university curriculum. The ultimate hope is that SLA educators considering this research will eventually formulate their own successful TBLT methods based on "real-world" considerations and other communicative needs instead of adopting an approach that seeks to impart the target language for its own sake. For decades, countless learners (and teachers alike) in Japan have engaged in traditional textbook-based styles of SLA designed only to prepare students for standardized language tests; such learners have not only been easily bored, but have also often lost any willingness to communicate in the target language by virtue of a problematic approach.

In contrast, TBLT, according to the Cambridge University Press ("What is Task-Based Language Teaching," 2016), is a pedagogical concept informed by SLA research and characterized by (a) a needs-based approach, (b) an interactive learning-

communication format, and (c) involvement of authentic texts, among other key factors linking principles to practice. SLA researchers usually define any activity performed by students in an SLA classroom as a "task." Yet, the core idea behind TBLT is that certain activities—namely, those tasks that concentrate on content—can aid in developing second-language proficiency. Ideally, these tasks would be completed in a practical, effective, and engaging way, allowing learners to become competent in a target language almost incidentally through the delivery of target-language content based on practical and real-world needs.

According to Calvert and Sheen (2015), TBLT has its roots in a theoretical learning framework developed by behaviorist Kurt Lewin. In the 1940s, Lewin became an early proponent of the "task-based" teaching ideology. Lewin explored human learning through the lens of "problem identification," ultimately proposing that "action research" be employed with interjections of "reflective observation" to solve the problems identified (p. 227). Though there is no direct connection between Lewin's ideas and SLA per se, the precedent and the parallels are clear. The inability of a learner to communicate in or understand a second language is "the problem." The "task" (delivered in the second language) constitutes the "action research," and the

*) Contact: 980-8576, Sendai-shi Aoba-ku Kawauchi 41 Japan, Tohoku University Institute for Excellence in Higher Education scura@m.tohoku.ac.jp

learner ultimately having the confidence to communicate in the second language is the “reflective observation” —thereby solving the problem.

Literature Review: TBLT in the Classroom

In 2014, O’Connell conducted an examination of TBLT in the context of an English as a Second Language (ESL) community class attended by new arrivals from Latin America in a Mid-Atlantic state. The course employed materials responding to the real-world needs of dealing with a police traffic stop. The students’ task was to communicate effectively with the police officers, thereby ensuring their safety in a potentially dangerous situation. Instead of assigning textbook dialogue reading, grammar drills, and vocabulary practice, the classroom instructor repeatedly peppered the students with authentic police inquiries: requesting documentation, querying immigration status, and issuing other police commands, especially those concerning physical movements. O’Connell assumed this circumstance to be a practical, real-world need for this particular population. Extrapolating from that assumption, O’Connell subsequently expanded the ESL lessons to include additional needs such as taking official phone calls, understanding physicians, discussing problems with their children’s teachers, deciphering prescription drug labels, and reading household instructions. The conclusion was that this approach fostered an attentive, enthusiastic classroom learner who was more motivated to learn because the communication tasks were both relevant and consequential.

Ciubăncan (2013) also showed positive results with the use of TBLT in a language classroom—in this case, a Japanese-language classroom in Romania. Ciubăncan noted in her background investigation that as early as the 18th century, the SLA research

literature lamented that traditional grammar-translation methods largely ignored content. She further discovered that 21st-century methods of second language instruction in Romania did the same thing, fostering predictably poor proficiency results from Romanian students studying Japanese. Given the dearth and inadequacy of practical, content-based material in Romania Ciubăncan observed that TBLT approaches, utilizing real-life situations and delivering all instructional content in Japanese (“immersion-style”), was far more effective in promoting language skill acquisition than traditional techniques. Ciubăncan concluded that when instructional tasks were geared to students’ needs, interests, and motivations, Japanese-language proficiency demonstrably improved.

In another example, Jarvis (2015) discussed the impact of mobile devices on classroom SLA and concluded that electronic communications devices are a natural way to implement TBLT methods. Due to the ubiquitous nature of such devices, Mobile-Assisted Language Learning (MALL) has become increasingly popular among innovative language teachers. MALL, the researcher contends, is inherently needs based, so it can serve as an especially practical and effective force in designing task-based teaching curriculums.

To that end, Promnitz-Hayashi (2011) carried out a study on the effects of social networking on language instruction for 27 Japanese university students with a TOEFL range of 300-500. She based her research on the observation that students were already intrinsically motivated to use social networking in their native language, motivation that might easily carry over into the SLA classroom. The study demonstrated that the introduction of Twitter and Facebook in classroom settings did indeed increase students’ enjoyment and intrinsic motivation. Promnitz-Hayashi first introduced social

networking activities as an optional exercise (thus students were extrinsically motivated) , but the students “ ...soon transformed into intrinsically motivated as all 27 students in the class chose to participate...” (p. 314). Promnitz-Hayashi observed that introverted students became more motivated and more talkative during such activities. She also noticed that, “students began to express more opinions and give extended reasoning in not only their face-to-face interactions, but also in their written class work” (p. 315). Promnitz-Hayashi determined that it was unclear whether social networking activities in isolation were responsible for the observed improvements, noting that the students’ intrinsic motivation could have played a role. Nevertheless, she concluded that these “kinds of opportunities and environments may create conditions for facilitating the development of learner autonomy” (p. 315) —a key precept in Lewin’s framework.

Literature Review: TBLT in the Workplace

Calvert and Sheen (2015) conducted TBLT research in the form of a practical SLA project, examining the results of an occupational task-based English course for hospitality workers. Over a ten-week period, about a dozen Nepalese, Ethiopian, and Iranian refugees participated in the project. Though participants’ educational experiences in their native countries varied widely, their SLA “tasks” — including various hospitality undertakings such as food service, housekeeping, maintenance, and janitorial duties—did not. The study focused on students’ ability to communicate and describe finished versus unfinished jobs. Essentially, the language-teaching component of the experiment was to deliver, through on-the-job training, instruction on how to perform the aforementioned duties in English. Though many task adjustments, changes, and modifications were made along the way, students’

self-assessments reported markedly improved communicative proficiency and confidence in using English. The study concludes with techniques that educators can use to identify problems and modify tasks in order to create their own TBLT system for either the workplace or the classroom.

In another workplace SLA study, Nielson and González-Lloret (2015) concluded that TBLT methods are particularly effective for native English speakers seeking to increase their Spanish proficiency. Nielson and González-Lloret explored TBLT methods in three empirical studies: (1) a comparative oral proficiency study, (2) an evaluation of overall improvements resulting from TBLT, and (3) a qualitative measurement of students’ satisfaction with their language course. The U.S. Border Patrol Academy (BPA) served as the backdrop for the study, which yielded positive results, confirming that the task-based format helped to better prepare trainees for crucial completion of job-related duties while simultaneously improving overall Spanish-language proficiency (Nielson and González-Lloret, 2015). The researchers viewed the BPA as an ideal setting for a TBLT study because, though agents are not required to be proficient in Spanish in order to gain their positions, they are nevertheless required while on duty to communicate in Spanish with people who have no understanding of English. As such, as Nielson and González-Lloret point out, “the U.S. Border Patrol requires all of its agents-in-training to complete a rigorous Spanish-language program” (p. 6). Proficiency here has real-world benefits: fluency complements the agents’ ability to solve immigration problems, help abandoned immigrants, tend to the injured, and defuse potential international incidents.

In their study, Nielson and González-Lloret (2015) first identified BPA recruits with the greatest need

for Spanish-language proficiency and then divided them into a control group that studied using traditional grammar-translation methods and a test group that employed TBLT techniques. Nielson and González-Lloret compared the qualitative data from each group and determined that both courses were successful in improving Spanish-language competence. Students in the task-based course, however, were able to “outperform students in the grammar-based course in terms of oral accuracy, fluency, and complexity, while performing at an equivalent level in grammatical accuracy” (p. 25). Of particular note was the task-based group’s equivalence in grammatical accuracy, which demonstrated to the researchers that TBLT techniques could be effective not only for enhancing real-world speaking and listening skills, but also for preparing students for grammar-intensive standardized language examinations. Even though this study was conducted in the workplace, their results suggested that TBLT pedagogical methods offer a promising framework for higher education learning environments as well.

Literature Review: TBLT: Monitoring, Motivation Psychology, and Age Group Differences

On the other hand, not all research wholeheartedly praises TBLT methodology for SLA. Skehan, Xiaoyue, Qian, and Wang (2012), for example, determined that the planning, familiarity and expectations of tasks were of greater importance in assessing communicative results than the performance of the tasks alone. Moreover, Skehan et al. suggested that focusing on the task itself was insufficient to “parallel first-language acquisition” (p. 171). The study built a framework for task-based research that considered the difficulty, characteristics, and conditions of the tasks and concluded that within that framework, it was

precisely these elements, along with repetitive monitoring, that furthered language acquisition—and, crucially, not the actual tasks involved. In other words, without explicitly mentioning motivation, Skehan et al. inferred that while some students may have been motivated to participate in fun, real-world, or easygoing tasks, students who engaged in monitored rote memorization and repetition of the materials achieved more quantifiable target-language accuracy. In fact, their research concluded that monitoring assumes “greater importance” in advanced language skills than “normal communication” (p. 182).

Ushioda (2010), meanwhile, investigated motivational approaches to SLA. Such approaches have evolved greatly over the last 40 years, so much so that SLA motivational research results have “endured an odd, marginalized position” (p. 6). Interested in finding and identifying the gaps in SLA motivational research, Ushioda delved into the psychological areas of the SLA literature and determined that learners’ social identity, intergroup dynamics, and attitudes were more important components of language acquisition than teaching methodologies, whether task-based or not. Ushioda (2010) also found that focusing upon cognitive motivational theories (such as TBLT) alone merely opened up an incomplete, ongoing, and irresolvable debate among SLA researchers. The essential takeaway from Ushioda’s study is the need to develop new, workable research designs in order to better understand particular teaching methodologies: for example, Ushioda notes the importance of differentiating among TBLT principles and practices with respect to age groups, academic levels, cultural environments, and time frames.

Yamamoto and Marchesseau (2014) came to similar conclusions concerning TBLT and age group

differences, inferring that TBLT was more suitable for elementary students. While studying a Japanese elementary school over a two-month period, they divided students into two groups. One group was given task-based lessons and the other, the control group, was given traditional textbook-based classes. Yamamoto and Marchesseau (2014) revealed that the task-based participants reported a higher level of enjoyment and were more communicative than control group pupils. This difference, they surmised, was perhaps “not because of the task necessarily, but because of the content itself and its connection with students’ life outside of English class” (p. 25). They went on to argue that TBLT methods are entirely appropriate for elementary-aged students, but the tasks must be “deliberate and focused” (p. 25).

Conclusion

This paper only canvassed a small sample of academic studies concerning TBLT, yet it is clear even from this sample size that TBLT can be an effective methodology for teaching a second language. For, example, Calvert and Sheen (2015) demonstrated that Kurt Lewin, who devoted his life’s work to the study of behaviorism and motivation as they related to learning, was a staunch proponent of “action research” or “task-based” teaching. Kolb (1984) summarized Lewin’s findings as follows: “... learning is best facilitated in an environment where there is dialectic tension and conflict between immediate, concrete experience and analytic detachment...” (p. 10). This discovery meshes well with empirical evidence. Any professional SLA teacher knows that it is students’ motivation—whether intrinsic or extrinsic—as well as their interest and attitude that will determine their success in communicating in the target language. Textbook study, rote memorization, and grammar-translation methods could certainly be interpreted as

“analytic detachment,” and SLA educators in Japan have lamented their ineffectiveness for decades.

In all the TBLT classroom and workplace studies examined in this paper, the researchers concluded that TBLT methods resulted in improved proficiency, output, and motivation, both intrinsic and extrinsic. Extrinsically, students in the workplace improved their target-language communication skills in order to better carry out the functions of daily life, feel safe in potentially threatening situations, deal with officials, and perform adequately on the job. Intrinsically, classroom students improved due to their enjoyment in pursuing activities they already enjoyed in their native language—using social media being the prime example.

Despite the findings of Skehan et al. (2012) suggesting that monitoring and task elements are important for the development of accuracy in the target language, Nielson and González-Lloret (2015) concluded that TBLT techniques produced accuracy just as well as grammar-translation methods. Furthermore, Nielson and González-Lloret (2015) contended that TBLT was well suited for higher education, notwithstanding Yamamoto and Marchesseau’s (2014) observations on the appropriateness of TBLT for elementary-age students. Ushioda’s (2010) research concluded that focusing on TBLT (or any cognitive motivational teaching theory) may be unproductive simply because there is too much disagreement and little consensus on the importance and impact of motivation in the SLA classroom. Further, Ushioda contends that socio-psychological factors of the learner outweigh the importance of specific teaching methodologies with respect to SLA.

Nevertheless, motivation, whether intrinsic or extrinsic, remains a powerful and significant learning

tool. As shown in the body of scholarly research, SLA students engaged in TBLT methods are not only more motivated to learn a second language than students taught with traditional techniques, but they also often produce better communicative results and, at minimum, equivalent grammatical retention outcomes.

Given these findings, the creation of TBLT-based English courses at Japanese universities could harness students' intrinsic motivation, a previously untapped resource. Such courses could lead to both higher communicative proficiency and greater linguistic skill among students, not to mention the potential for improved TOEFL/TOEIC scores.

Recommendation

Extracurricular activities could help to realize the language-learning goals of Japanese university SLA curriculums. University students in Japan are traditionally very dedicated to and enthusiastic about their chosen extracurricular activities—thus, they are intrinsically motivated to spend a great deal of time engaged in them. Japanese universities are noted for offering a vast array of sports and cultural clubs on campuses.

Therefore, integrating club activities with a TBLT-based English courses could capitalize on these preexisting interests: students' main "tasks" would be to comprehend instructions (delivered in English) in their preferred activity and to communicate about that activity, also in English. These courses could foster even greater proficiency and skill than traditional classes because students would already be sufficiently motivated to learn. The motivation aspect, one of the most difficult dynamics to foster in any classroom, would be automatically built into the learning environment.

A Japanese university offering a required freshman course titled "English 1: Karate in English" —as opposed to "English 1: TOEFL Preparation"—might elicit a shriek from an adherent of traditional grammar-translation models. Nevertheless, research has indicated that while some monitoring and memorization work is necessary, both types of courses can be at least equally effective. TBLT methods operating within the sphere of extracurricular activity instruction thus have the potential to enable students to improve their English skills without resorting to needlessly boring exercises in rote memorization. Additionally, such methods would afford students the opportunity to increase their English skills without concentrated textbook study, a practice that feels especially archaic in this digital age.

References

- Calvert, M., & Sheen, Y. (2015). Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*, 19 (2), 226-244. doi:10.1177/1362168814547037
- Cambridge University Press. (2016). *What is Task-Based Language Teaching?* [Data file]. Retrieved from <http://www.cambridge.org/>
- Ciubăncan, M. (2013). From Task-Supported Teaching to Task-Based Learning the Case of Japanese Language Teaching in Romania. *Euromentor*, 4 (1), 56-65.
- Jarvis, H. (2015). From PPP and CALL/MALL to a Praxis of Task-Based Teaching and Mobile Assisted Language Use. *Tesl-Ej*, 19 (1)
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nielson, K.B., & González-Lloret, M. (2015). Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program. *Language Teaching Research*, 19 (5), 525-549. doi:10.1177/1362168814541745
- O'Connell, S.P. (2014). A Task-Based Language Teaching

- Approach to the Police Traffic Stop. *TESL Canada Journal*, 31116-131.
- Promnitz-Hayashi, L. (2011). A learning success story using Facebook. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (4), 309-316.
- Skehan, P., Xiaoyue, B., Qian, L., & Wang, Z. (2012) . The Task is not enough: Processing Approaches to Task-based Performance. *Language Teaching Research*, 16 (2), 170-187. doi: 10. 1177/1362168811428414
- Ushioda, E. (2010). Motivation and SLA: Bridging the gap. *EUROSLA Yearbook*, 105-20.
- Yamamoto, T., & Marchesseau, G. (2014). An Investigation of Task-based Language Teaching in Elementary School. 鳴門教育大学小学校英語教育センター 紀要 第4号. Retrieved from: <http://cinii.ac.jp/naid/11000984203>

Native Speakerism and English Language Education in Japan

Barry KAVANAGH ¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Within the EFL industry the concept of the native speaker as the norm, model and ideal in second language teaching and subsequently as a basis for language education policies is widely accepted (Doerr, 2009). In Japan the native speaker is considered to be the best model and type of language teacher for their non-native students to aspire to both in terms of linguistic knowledge and pronunciation (Shibata, 2010, Walkinshaw & Duong, 2014). These notions however have not gone unchallenged and Ferguson (1992) claims “the whole mystique of native speaker and mother tongue should probably be quietly dropped from the linguists’ set of professional myths about language” (p.viii).

This paper initially outlines the concept and controversy of the native speaker both in relation to global English and the perceived dichotomy between native English speaking teachers (NESTS) and non-native English speaking teachers (NNESTS).

This is then followed by a discussion on how the notion of native speakerism pervades English language education in Japan, specifically showing how native English speaking teachers (NESTS) and non-native English speaking teachers (NNEST) are perceived by students, other teachers and the industry that they are employed in.

2. The ideology and concept of the native speaker

Holliday (2006) claims that “Native speakerism is a persuasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native speaker’ teachers represent a ‘western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology” (p.385).

However there are now more NNESTS than there are NESTS (Walkinshaw & Duong, 2014) and the dominant ideology and concept of the native speaker has been met with fierce criticism. Rampton (1990) suggests the alternative term ‘language expert’, Paikeday (1985) proposes the label ‘Proficient user of the language’ whilst declaring the ‘native speaker to be dead’ and Kachru (1992) speaks of an ‘English-using speech fellowship’.

According to Davies (2003) the criteria required to be perceived as a native speaker is primarily related to being born in an English native speaking country, and he lists the main characteristics that can be attributed to the native speaker as outlined below.

1. They are born in an English speaking country.
2. The language is acquired in childhood in an English speaking environment.
3. Their first language is English.
4. They have intuition for the language.
5. They have the ability to produce fluent spontaneous

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp

discourse.

6. They can write and use the language creatively.
7. They have a native like proficiency in the language.

This criterion however has been met with criticism and Medgyes (1999) labels these definitions of the native speaker as hazy and inconsistent. Rampton (1990) claims that being born into a particular group does not mean that you can easily speak the language well and that the native speaker concept assumes that nationality and ethnicity are the same as language ability and language allegiance.

Pennycook (1994) suggests that these characteristics are based on a native speaker ideology that stipulates that (a) there is a close correspondence between being a citizen of a nation state and being a native speaker of the national language; (b) language is a homogeneous and fixed system with a homogeneous speech and community; and (c) being a native speaker automatically endows one with a high level of competence in all domains of one's first language.

These notions suggest Irvine and Gal (2000) are a process whereby people create ideological perceptions of the linguistic differences between groups of people and Kramsch (1997) points out that the criteria of native speaker membership "is more than a privilege of birth or even education. It is acceptance by the group that created the distinction between native and non-native speakers" (p.363).

The English native speaker population is now in the minority and non-native speakers outnumber them by 3 to 1 and consequently this has led to a situation whereby a language is now spoken by more people as a second language than a first (Crystal, 2003). With the incredible Global spread of the English language and the fact that its varieties are numerous the definition of the 'native speaker' and what it constitutes has become very problematic.

3. Global English and the model of the native speaker

Kachru (1992) examined the sociolinguistic profile of English in terms of three concentric circles which are replicated in Figure 1 below. The inner circle represents the roots of English and the traditional culture that it stems from. Countries within the outer circle are those that have had English brought to them through extended periods of colonization. The final expanding circle and one to which Japan belongs, are countries where English is essentially used and learned within an EFL context.

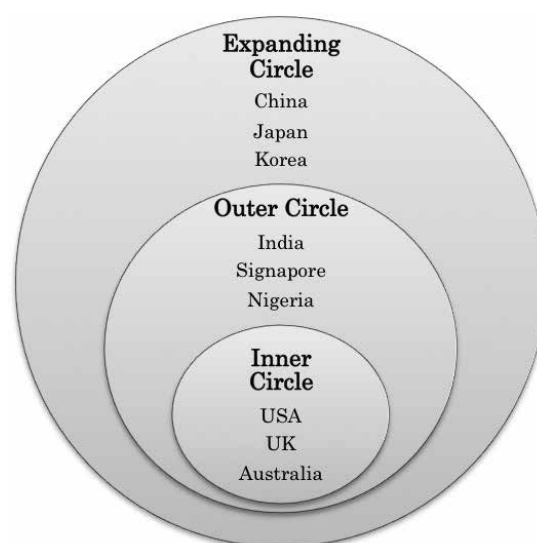


Figure 1 Kachru's three concentric circles of English

When examining these varieties of English from a global point of view could it be argued that the native speaker definition and model is limited only to inner circle membership, or do those outer circle countries, such as India and Singapore have a legitimate right to label themselves as native speakers of English? According to Nelson (1992) they do not, and he states that "...an attitude disallowing the legitimacy of the notion of a "non-native" variety of English undeniably exists." (p.327) . Such impressions have led to accusations of linguistic snobbery and linguistic imperialism (Phillipson 1992b); even prejudice regarding teaching job opportunities for non-native speakers (Paikeday 1985).

With the process of colonization the seeds were sown for today's global spread of English. Within these colonized countries the mix of cultural, religious and social factors created, what Kachru (1992) refers to as 'nativization', a standard of English very much diverse from the variety or model spoken by its importers. But Kachru (1992) implies "Because of the nativization, these varieties have been considered deficient models of language acquisition" (p.59). Needless to say, many including Strevens (1992) suggest that non-natives find this notion arrogant, imperialist and insulting and he states that "there is no academy or other authority for English which determines the norm" (p.39). Nevertheless, he suggests, there is a persistent and unquestioned belief that the American and British native speaker models are those which should be adhered to and duplicated.

Davies (2003) argues that there is a possibility of a standard and that "the process of standardizing is an operational definition of the native speaker" (p.65). He suggests that within the media and ELT world there is a social consensus in favour of a model type, whether the speaker be native or not. Take for example the variety of nationalities on CNN or the BBC World Service who regardless of background essentially speak according to a set model, or follow the same linguistic criteria. Also, language materials that follow this type will inevitably have an effect on those learning the language. The effect of this induced homogeneity, Davies (2003) argues, may effect language systems used and consequently make them more alike. He writes that "in this sense from the sociolinguistic point of view that I can most appropriately speak of a native speaker as someone who regards the standard language as his/her mother tongue" (p.64).

In this respect it becomes possible to talk of speakers of the standard language as being native speakers of it, and with regards to the concept of the

native speaker, it can be argued that it is a more useful term in situations where the standard language has a dominant and important role to play. This would suggest that a model and definition of the native speaker is plausible in one sense.

However, the belief, argue non-native speakers, that a shared history and culture between English speaking countries like the US and the UK 'cement them' and separate others based on not having shared this history is a thorn in the side of the non-native speaker (Medgyes, 1999). Nelson (1992) emphasizes this when he states "for one body to claim "ownership" of English on some basis of historical antecedence is pragmatically unsound thinking" (p.337).

Davies (2003) suggests that even within the inner circle countries the English spoken in the States and the UK do not necessarily share that much in common, even people born in the same country have problems understanding one another and that sharing the same set of linguistic rules does not always lead to mutual understanding. However, as Singh (1998) points out, comparisons between native speakers and non-native speakers inevitably occur and the differences are considered non-native speaker mistakes, but the same system of comparison does not apply to British and American varieties of English which also have their differences. She points out that Indian English and British English may be different but surely they are both native speakers of the variety that they speak.

Now, non- native varieties of English outnumber their native counterparts and the process of labeling them may be difficult. Are they linguistic 'right offs' or 'linguistic orphans'? as Kachru (1992) implies or can they claim to be part of the 'native speaker elite club'? Davies (2003) suggests that membership is a "matter of self-ascription not of something being given; it is in this sense that members decide for themselves" (p.8).

4. The native and non-native English teacher

NNESTS are said to have a less than reliable knowledge of the language they teach and along with this sense of inferiority or 'dark side' they also have what Medgyes (1999) describes as a 'bright side'. Non-native speakers can make comparisons between the grammar of the target language and the mother tongue and therefore help students with such structures (Mattos, 1997). It may be frowned upon in 'English only' conducted classes but non-native teachers who share the students L1 can do this to explain the difference between 'although' and 'in spite of' or words that perform functions rather than meaning. However, it can also be argued that a native speaker who is competent in the students L1 can also make these comparisons and analysis in English or the student's mother tongue.

Phillipson (1992) explains that the ideal teacher should not just have near native like proficiency but also have the same linguistic and cultural background as the learners. He also states that the non-native teacher may in fact be the better-qualified teacher because they themselves have gone through the process of learning a language and can therefore relate to their learners' needs. However this assumes that the native speaker English teacher has not learned the students' L1. Some native English teachers residing in Japan and who are also competent in Japanese can have an understanding about how Japanese communicate and how this influences the way they learn a second language.

Mattos (1997) argues that in terms of cultural knowledge the native speaker may have the upper hand but that this does not prevent the non-native speaker from obtaining such culture by living in the country or through working side by side with native speakers. Medgyes (1999) discusses how the dark side of being a non-NEST can include their relatively scant information about the cultures of English speaking countries along with their perceived lesser

implicit and explicit linguistic knowledge. This he suggests, results in an inferiority complex, as they are aware that they are both learners and teachers of the same subject and he states that non-native and native teachers are essentially two different species. He lists four notions that attempt to demonstrate this. The first is that they differ with regard to language proficiency and admits that for the NNEST to achieve native-like proficiency is wishful thinking. Non-native teachers are fully aware of such shortcomings but this does not mean that it effects their teaching ability. Medgyes (1999) found in a survey of non-native teachers that the majority of them were not hampered by their language difficulties when in the classroom and the more qualified they were the more comfortable they felt.

Secondly, NESTS and NNESTS differ in respect to teaching behaviour. Sheorey (1986) found that non-native teachers are harsher than their native speaker counterparts in their appraisal of student errors. He even goes as far as suggesting that native speakers are not providing their students with accurate models as they are willing to let errors remain uncorrected. His third hypothesis is that as a result of their language disparity, differences can be found in their teaching behavior, and his final contention is that NNESTS can be equally good and competent teachers in their own terms.

The notion of the native speaker English teacher as being intrinsically better qualified than the non-native stems from the fact that they are fluent in their L1. They also have idiomatic proficiency, know the nuances of the language and its cultural connotations along with an intuition for correct and incorrect forms. Although Phillipson (1992) acknowledges these assertions he proposes that these attributes can be achieved through adequate teacher training and that "teachers, whatever popular adages say, are made rather than born, many of them doubtless self-made, whether they are

natives or non-natives” (p.14). But this is very much dependent on the attitudes within the industry, the teachers themselves and the perceptions of the students they teach.

Phillipson (1992) quotes UNESCO as saying that “A teacher is not adequately qualified to teach a language merely because it is his mother tongue” (p.15). However, there remains a strong belief within the ELT industry and a perception amongst some student learners of English that the ideal English teacher is a native speaking one (Wang, 2012, McKenzie, 2013). These sentiments are especially strong in Japan and this paper will now look at the concept of the ‘native speaker’ within the Japanese EFL context.

5. Perceptions of the native and non-native English teacher within Japanese English education

English enjoys a high degree of prestige within Japan (McKenzie, 2013) and there are now classes for toddlers and pre-school children before they enter formal English language education starting from elementary school. This section looks at how through the various shapes that English language education takes in Japan the dominance and perception of the native speaker model as being the ideal is very prominent among students and the EFL industry itself.

5.1 The private sector: the eikaiwa

Very few studies have looked at the concept of native speakerism in relation to the private sector of English language education in Japan. The country’s

cities are littered with *eikaiwa* or English language schools and the major schools such as NOVA emphasize in their advertising that their teachers are all native speakers. Their brochures reveal good looking male and female teachers and even the Hollywood A lister Edward Norton was once part of the NOVA promotion campaign. The native speaking ‘faces’ of these schools is what Medgyes (1999) describes as good ‘public relations items’.

Kavanagh (2011) examined the notion of native speakerism in a study of the Japanese *eikaiwa* through questionnaires and interviews given to both *eikaiwa* students and native English teachers across the region of Tohoku. When the students were asked what prompted them to join their *eikaiwa* school 93% said it was because they would be taught by a native speaker and commented that the communicative approach employed by these native teachers was in contrast to the grammar translation method used by their Japanese teacher of English. In a follow up question nearly 60% said they preferred American English, which is perhaps not surprising given the popularity of American films and music within Japan. Students were asked if they thought the native or non-native English teacher was better and although the vast majority said the native speaker, some indicated that the perfect native speaker would have some understanding of the student’s native tongue. When comparing the answers to questions that were addressed to both the teachers and students however, Kavanagh (2011) found that some opinions were divided as illustrated in table 1.

Kavanagh (2011) points out that students who commented that all English teachers be native

Table 1 The notion of the native speaker within eikaiwa

Question	Teacher responses	Student responses
Should all English teachers be native speakers?	Yes 37% No 63%	Yes 67% No 33%
Beginner students need Japanese NNESTs. Do you agree?	Yes 43% No 57%	Yes 47% No 53%

speakers emphasized that through a native speaker they can learn to speak naturally and with good intonation and pronunciation. The majority of teacher responses in contrast disagreed with the notion that all English teachers should be native speakers and stated that qualified non-native teachers can teach just as well as their native speaking peers. Within the literature many studies suggest that the non-native is better suited for beginner students (Medgyes, 1999). This study replicated these findings with the majority of students stating that the non-native teacher can explain new vocabulary and grammar without lengthy exposition. The native speaker teachers polled agreed and suggested that in terms of confidence the non-native teacher may be less intimidating. In a similar study Matsumoto (2015) found that high-level English language students' valued exposure to natural English by native speakers whilst the lower levels wanted Japanese teachers detailed grammar instructions. Interestingly she found, like Kavanagh (2011), that the native speaker should teach speaking, conversation, pronunciation and listening rather than the more passive skills of reading and grammar, which is a reflection of how English is taught in Japanese high schools (Shibata, 2010).

5.2 Japanese schools

Japanese education within Junior and High schools has traditionally employed the grammar translation method and after 6 years of tuition many students feel they cannot speak the language sufficiently for effective communication (Murphy, 2010). In 1984 the Japanese Ministry of Education carried out research that was aimed to reform English language teaching and proposed a new communicative approach by employing native speakers as assistant language teachers (ALTS) within the school system and from this recommendation the Japan Exchange and Teaching (JET) Program was established.

Historically these ALTs stemmed from the inner circle countries but official figures from 2001 show that it is not just the esteemed variety of American or British English but also a wide regional and socially diverse group with teachers from Ireland, New Zealand and Wales. This exposure to social and geographical diversity even within the inner circle countries can allow students to be exposed to non-standard forms of native English speech and pronunciation. As of the year 2000 ALTs are also coming from the outer circle countries and although still a small number it appears to be growing every year (McKenzie, 2013).

However, the perception that native ALTs are the best model for Japanese students to follow is still strong (Shibata, 2010). In a study of Japanese English teachers' perceptions of native and non-native ALTs Shibata (2010) found that Junior high school teachers approved of non-native ALTs who both displayed either non-native like grammar or accent. However, high school teachers of English preferred their ALTs to have native like grammar rather than a native like accent or pronunciation. This Shibata (2010) suggests may be a result of differing pedagogical goals. Communicative competence is now the focus at Junior high schools whereas grammatical accuracy is placed high in importance as a result of it being emphasized in university entrance examinations.

Since 2011 all elementary schools have incorporated English into their curriculum and the teachers responsible for its execution are the students' homeroom teachers who may have no language teaching experience or English language ability at all (Oga-Baldwin & Nakata, 2013). They do however, have ALTs to support them. In a study of who is better suited at the Japanese elementary school level native or non-native teachers Oga-Baldwin & Nakata (2013) found that elementary students are more inclined to imitate a similar model as reflected by

their homeroom teacher than a socially distant one such as an ALT. Although the non-native homeroom teacher may be the behavioral model they do concede that ALTs remain the linguistic standard. These results are in contrast to the findings of Butler (2007) who found that Japanese elementary school English teachers believed that the ideal model for student behavior was the ALT.

5.3 Japanese Universities

Studies that have examined the native and non-native teacher distinction within Japanese universities have tended to look at the impressions of the NESTS and NNESTS from a students perspective. Chiba et al (1995) examined the perceptions 169 Japanese university students had of samples of English from the inner circle (UK and US), the outer circle (Hong Kong, Malaysia and Sri Lanka) and the expanding circle (Japan). Their results showed that Japanese students were more inclined to prefer the inner circle variety of English over the outer and expanding circle speech examples. Students who demonstrated strong favoritism toward American or British models of English and their respective cultures were less approving of non-native accents found within the outer and expanding circles. They described how in Japan, Japanese English has a negative connotation. Chiba et al (1995) conclude that “In an EFL situation like Japan, it is a rather arduous task to arouse students’ attention to world Englishes. Increasing familiarity to different varieties of English will surely be one of the pedagogical methods since familiarity can improve intelligibility of those varieties for Japanese people, and thereby improve acceptance of non-native varieties” (p.85).

Some studies have addressed the preferences Japanese students have among the varieties of native speaker English. Cargile et al (2006) found that when 113 Japanese university students were

presented with audio samples of standard American English and African- American vernacular that the former was rated higher in terms of status and the latter as being more attractive. In a similar study by Moloney (2009), Japanese university students rated standard Australian English as higher in status than non-standard or broad Australian English. What these studies show is that even within the inner circle native varieties of English there exists preferences or biases in student’s perceptions of what makes for a good model and standard of English. This it can be argued, is further fueled by the Asian EFL industry itself (Amin, 1999). It may be difficult to imagine for example that a Geordie or a person with a thick Irish accent be more welcomed within some English language schools in comparison to someone with a more standard variety. This has implications for job opportunities and Paikeday sarcastically writes that “when people start recruiting native speakers of English do they really mean ‘white Anglo-Saxon Protestants, Scots maybe, but no Irish need apply” (p.33).

Some studies however have shown how the non-native teacher or NNEST can be seen favorably by Japanese university students. Walkinshaw and Oanh (2014) found that even though Japanese students perceived NNESTS to have inferior pronunciation it was easier to understand. They also considered NEST’s to have a worse knowledge of grammar than NNESTS and that the cultural differences between the student and teacher led to classroom tension. Regardless of these findings however students valued NEST’s as being the ideal teacher for authentic English. Walkinshaw and Oang (2014) conclude that the preference for the native speaker is particularly salient in Asia and Japan as the industry’s ideal model with American English its preferred variety.

The discussions show that while within the academic field the concept and idealism of native speakerism is not a valid one, perceptions among the

EFL world and of the students themselves, still outweighs this academic consensus. According to a study by Matsuda (2003) for example, high school students believed that English still belongs to native speakers of the language and 45% of students surveyed suggested that foreigners would not understand their Japanese accented English.

6. Conclusion

Bolton (2008) states that English is used as a lingua franca between speakers of English as a second or foreign language and Kirkpatrick (2010) argues that the idealization of the native speaker is losing its glamour for L2 learners and that the ability to communicate with other L2 learners is becoming the motivation to learn English. McKenzie (2013) suggests that language attitudes towards non-native speakers of English may be changing because of the remarkable growth of global non-native varieties of English. This notion however may not yet be applicable to the EFL industry within Japan.

NESTS and NNESTS both have their value within the ELT industry and as the literature shows some NNESTS may be better equipped for lower level or beginner students, whereas advanced university students who have primarily been taught grammar at high school, may seek a native English speaking teacher so that they can improve the productive skills of speaking and pronunciation as well as their discussion and critical thinking ability in the L2.

Rather than debate who is better suited for Japanese students of English, be it the native or non-native, it is important that both are qualified teachers with a clear pedagogy and defined goals. Not all native speakers make good teachers regardless of the language they teach, whether it be English or Japanese. Rather than place of birth as a teaching qualification what is needed is competent and highly proficient English speakers to teach the language that is now spoken more by non-native speakers and

taught more by non-native teachers.

References

- Amin, N. (1999). Minority women teachers of ESL: negotiating white English. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp.93-104). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bolton, K. (2008). English in Asia, Asian Englishes and the issue of proficiency. *English Today* 94, 24 (2), 3-13.
- Butler, Y.G. (2007). Factors associated with the notion that native speakers are ideal language teachers: an examination of elementary school teachers in Japan. *JALT journal*, 29 (1), 7-40.
- Cargile, A.C., Takai, J & Rodriguez, J.I. (2006). Attitudes toward African-American vernacular English: A US export to Japan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27 (6): 118-137.
- Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto, A. (1995). Japanese attitudes towards English accents. *World Englishes*, 14, 77-86.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Great Britain. Cromwell Press Ltd.
- Doerr, N. M. (2009) . Introduction. In N. M. Doerr (Ed.), *Native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects* (pp. 1-12). Berlin: Walter de Gruyter.
- Ferguson, C.A. (1992). 'Forward to the first Edition' in B.B.Kachru. (Ed) *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp.xiii-xix). Chicago: University of Illinois Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60, 385-387.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language*. (pp. 35-83). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Kachru, B.B. (1992). 'Models for Non-Native Englishes'

- in B.B. Kachru (Ed) *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp.48-75). Chicago: University of Illinois Press.
- Kavanagh, B. (2011). The ideal English teacher and the commodity of the native speaker. *The English connection* 15 (1), 1-9.
- Kirkpatrick A. (2010). *English as a lingua franca in ASEAN: A multilingual model*. Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *Publications of the Modern Language Association of America*, 112 (3), 359- 369.
- Matsuda, A. (2003). The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, 22 (4), 483-496.
- Matsumoto, K. (2015). Perceptions of native speakerism across different groups in Japan. Paper presented at *The 20th PAAL conference*, Korea University, Seoul December 6th.
- Mattos, A.M. d. A. (1997). Native and non-native teacher: A matter to think over. *Forum*, 35 (1).
- McKenzie, R.M. (2013). Changing perceptions? A variationist sociolinguistic perspective on native speaker ideologies and standard English in Japan. In Houghton, S. and D. Rivers (Eds), *Native Speakerism in Japan*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 219-230.
- Medgyes, P. (1999). *The Non-Native Teacher*. Germany: Hueber.
- Moloney, R. (2009). Forty percent French: intercultural competence and identity in an Australian language classroom. *Intercultural Education*, 20 (1), 71-81.
- Murphy, M. J. (2013). Stronger CLT: Getting students to speak in English, in class. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2012 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Nelson, C.L. (1992). 'My Language, Your Culture: Whose Communicative Competence? In B.B.Kachru. (Ed) *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp.327-340). Chicago: University of Illinois Press.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2013). Native vs. non-native teachers: Who is the real model for Japanese elementary school pupils? *The Journal of Asia TEFL*, 10 (2), 91-113.
- Paikeday, T.M. (1985). *The Native Speaker is Dead*. Toronto: Paikeday Publishing Inc.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Phillipson, R. (1992). ELT: the native speakers burden? *ELT Journal*, 46 (1), 12-17.
- Phillipson, R. (1992b). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rampton, M.B.H. (1990). "Displacing the native speaker: Expertise, affiliation and inheritance." *ELT Journal*, 44 (2), 97-101.
- Singh, R. (1998). *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*. New Delhi: Sage.
- Sheorey, R. (1986). Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL. *ELT Journal* 40 (4), 306-312.
- Shibata, M. (2010). How Japanese teachers of English perceive non-native assistant English teachers. *System*, 38, 124-133.
- Strevens, P. (1992). 'English as an International Language: Directions in the 1990s' In B.B.Kachru. (Ed) *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp.27-48) .Chicago: University of Illinois Press.
- Walkinshaw, I. & Duong, O. T. H. (2014). Native- and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan. *SAGE Open*, 4 (2), 1-9.
- Wang, L.-Y. (2012). Moving towards the transition: Non-native EFL teachers' perception of native-speaker norms and responses to varieties of English in the era of global spread of English. *Asian EFL Journal*, 14 (2), 46-78.

日中の学生による相互学習型授業における異文化理解活動の試み

森山美紀子^{1)*}

1) 東海大学外国語教育センター

1. はじめに

筆者は、外国語教育に対する新たな試みとして、2008年より日本人学生と中国系留学生が協働学習を通じて、互いの言語・文化を学び合う「異文化間相互学習型授業」を行っている。目標言語母語話者と異文化接触場面で学習するという環境を最大限に活かすため、社会構成主義に基づく学生を主体とした教室活動を通じ、言語運用とともに異文化理解を学び、教室外の異文化間コミュニケーション活動を視野に入れた総合的なコミュニケーション能力を養成する授業の構築に取り組んでいる。

総合的な異文化間コミュニケーション能力養成のための授業には、当該能力を構成する情意・認知・行動の3つのレベルの主要要素を取り込んだ教室活動が必要である(森山2012)。講義式の授業と異なる異文化間相互学習型授業には先行研究が少ないため、筆者らはアクション・リサーチに基づき、実践・観察・改善を繰り返しながら進めてきた。何回かの実践を経た後、3つのレベルに見られる教育効果及び問題点について検証するために、森山(2012)において教室活動分析及び学生調査を行い、その結果、当時行っていた文化事象の比較・対照を通じ異文化理解を深めるグループ活動において、認知レベルで必要な要素が不十分であることが明らかになった。このグループ活動は、特定文化の表層的理解にとどまっているため、当該授業を構築するための認知レベルの学びとして、さらに文化全般の理解を促進するための学びが必要とされるのである。このため、異文化間コミュニケーションにおいて生じる代表的な異文化間問題の一つである「ステレオタイプ・偏見」を取り上げ、日本人学生と

中国系留学生の協働学習のための教室活動の考案・実施に取り組むこととした。

2. 日中間の対人・対集団イメージの現状

今回の教室活動を実施した2014年度時点では、日中関係は、安全保障をめぐる政治・外交問題などの影響を受け、政府・民間を問わず、全般的に良好な状態にはなかった。日本の言論NPOと中国日報社による「第10回日中共同世論調査」結果¹⁾(2014年7～8月実施)によると、日本人の「相手国に対する印象」は「良くない印象」(「どちらかといえば良くない印象」を含む、以下同様)が93.0%で、調査開始以来、初めて9割を超えた昨年(91.1%)よりもさらに悪化した。一方、中国人は「良くない印象」が86.8%で、依然として8割を超えているが、過去最悪の92.8%だった13年より幾分改善した。

また日本に対し「良い印象」(「どちらかといえば良い印象」を含む)を持っている中国人は、13年の5.2%から11.3%に伸び、倍以上の増加となっている。さらに日本の内閣府が日本人を対象に行った外交に関する世論調査(14年10月16～26日実施)²⁾でも、中国に対し「親しみを感じない」「どちらかという親しみを感じない」との回答は83.1%で、過去最高だった13年を2.4ポイント上回り、「親しみを感じる」「どちらかという親しみを感じる」は14.8%で、3.3ポイント減であった。

大学での留学生の友人関係構築については、八島(2004)によれば、留学生には滞在国(ホスト国)出身の友人ができていくことが多くの調査で報告されており、どの国や地域でも、現地の学生と留学生との間

*) 連絡先: 〒259-1292 神奈川県平塚市北金目4-1-1 senshan@tsc.u-tokai.ac.jp

に理想的な関係を作ることが難しい傾向にある。日本の中国人留学生と日本人の関係構築についても、上原(2009)の日中の友人観についての調査・分析によれば、中国人にとって日本人との付き合いにおいて問題となるのが「礼儀・習慣・思考法の相違」、「日本人の話し方・対人関係のあり方」、「ことば」の問題で、特に対人関係において、日本人との距離を埋められず、親密な関係が築けないと感じている中国人留学生が少なくないことが示されている。葛(2007)の中国人留学生を対象とした日本文化への適応についての調査でも、日本には中国からの留学生数が多いことから、困ったことがあれば、日本人でなく中国人に頼る傾向が見られる。

上記の調査から、同じアジア文化圏に属す日本人と中国人の間には、メディアの報道によるネガティブな情報による互いの印象・イメージの悪化や、直接の接触や交流をする機会を持つ者にとって、対人関係構築を阻む少なからぬ文化的差異があることが分かるが、一旦出来てしまったイメージや文化的差異がもたらす心的距離を打ち消すことは、容易なことではない。

3. 異文化理解を学ぶ教室活動

3-1. 外国語教育における異文化理解の学びの必要性

これまでの外国語教育の到達目標は、外国語の語彙の習得や文法理解を通じ、学習言語の産出・受容の正確性を高めながら、目標言語母語話者の持つ言語能力の獲得を目指し、4スキルを伸ばしていくことにあった。しかし、グローバル化が進むにつれ、教室外の学習言語の母語話者とのコミュニケーションに耐える運用能力の養成が問われるようになり、教室で行われる外国語教育にも、目的を達成できる異文化接触場面でのコミュニケーション能力の養成が求められるようになってきている(黄1993, MacIntyre他1998, 八島2004など)。中でもMacIntyre他(1998)は、学習者の第二言語によるコミュニケーション行動に向かう意思を“willingness to communicate”(WTC)とし、異文化間コミュニケーション活動を外国語学習のゴールに据え、学習動機や学習行動はどのような要素に影響を受けるかを考え、それら諸要素をピラミッド型のWTC概念モデルとして表した。WTC概念モ

デルでは複数の要因が複雑に関わり合っており、第二言語能力はコミュニケーション行動に影響する一つの要因にすぎず、学習者をコミュニケーション活動に向かわせる他の要素として、個人の性格要因や異文化接触動機(対人・対集団接触動機)、異文化への態度、集団間の関係(政治・経済・外交的關係)なども挙げられている。様々な要素が複雑に関わったWTC概念モデルでは、異文化コミュニケーション能力養成のための外国語教育を考える上で、言語スキルの訓練に限らない多様な教室活動実践の必要性や可能性が示唆されている。

さらに外国語教育への異文化理解の導入については、欧州・アメリカ・オーストラリア・韓国などの英語教育や日本語教育において、従来の言語知識や言語運用能力だけでなく、文化的側面をも取り入れようという変化が、2000年以降顕著であり(北出2010)、日本の大学の英語教育でも、言語運用能力の養成とともに、異文化理解を促進する教育が見られるようになってきている(浅井1996, 矢亀2003)。

このように英語教育や日本語教育では、言語知識の獲得とともに、コミュニケーション能力や異文化理解、ソーシャルスキルなどのコミュニケーション活動に関わる複数の能力養成を目指す研究・実践が進められていることが分かるが、中国の対外漢語教育においては、80年代に入り、コミュニケーション能力の養成が教育目標として掲げられるようになり(李・姜2008)、“任务型教学法”(task - based teaching)や“交互式语言教学”(interactive approach)などの新しい形の教育にも目が向けられ、文化理解を中国語教育に取り入れるべきだとの主張も、90年代から見られようになった(森山2015)。一方、日本の中国語教育では、長年にわたり文法研究が中心となり、教室で文法知識を如何に体系的に分かりやすく教えるかということに力が注がれ、コミュニケーション能力養成のための教育に目が向けられることは少なかった。胡(2009)以降、タスク中心教授法やネイティブとの会話活動を取り入れた授業、ICTを活用した授業実践などが見られるようになってきているが、異文化理解を扱った研究や協働学習での実践は、あまり見られない。

筆者は、MacIntyre他(1998)や八島(2004)の述

べるように、外国語教育で養成すべきコミュニケーション能力は、諸要素から成る複合的能力であると考ええる。異文化接触場面における人間同士のやり取りや、その過程に関わる包括的な能力、即ち異文化接触において必要となる異文化摩擦に対処できる心理的適応力や対人関係構築・維持をも含むコミュニケーション力としての異文化間能力（加藤2009）や特定の文化でなく、文化一般に対応する能力としての異文化対処力（山岸1995）の養成も視野に入れ、言語知識の教授だけではなく、コミュニケーション対象者との良好な関係構築のための社会的スキルや異文化理解の学びを取り入れるべきだと考え、異文化間相互学習型授業の構築に取り組んでいる。

今回、認知レベルの学びのための異文化間問題を考察する教室活動に「ステレオタイプ・偏見」を取り上げたのは、無自覚のうちに形成された悪い印象・イメージにより、目標言語母語話者に対する興味・関心を持ってないことは、外国語学習のモチベーションに影響し、かつ固定化されたステレオタイプはコミュニケーションや関係性の進展に支障をきたす（八島2004）要因となるため、中国語学習においても、目標言語母語話者との関係構築のための学びとして必要だと考えたことにある。学習者が言語習得とともに、文化・社会背景の異なる目標言語母語話者との関係構築における問題（第2章参照）を認識し、解決方法を考察することも、異文化間コミュニケーション能力を養成するための中国語教育の一環として、授業に取り入れられるべきであると考ええる。

3-2. ステレオタイプ・偏見の学びについての先行研究

異文化間相互学習型授業における認知レベルの学びとしての教室活動を考える上で、グループ学習を取り入れたステレオタイプ・偏見の学びを実践している先行研究を参照した。

ホール（2005）は、英語科教育講座の「異文化理解」授業（受講者30名）において、「ステレオタイプを作らず異国の特徴を検討する力」をつける体験学習プログラムを実施している。学生は事前に外国人ゲストの国や地域に対するイメージについてのマインドマップ

を作成し、ゲストを呼んで発表し、ゲストの回答についてのディスカッションを行い、その後、学生の発表内容とゲストの意見についての分析を行っている。授業を通じて、ある特徴を一つの国の国民に当てはめることができないことやステレオタイプの由来がテレビや映画であること、自分のイメージが正しくないものであるとの認識から、ステレオタイプの妥当性を見極めが必要であることなどの受講生の気づきが得られている。名嶋（2006）は、異文化理解には固定観念・偏見・ステレオタイプ等の認知の仕組みが関与することから、日本事情の授業（留学生16名、日本人7名）において「異文化それ自体」を取り上げ、受講生が自立して異文化理解を行えるようにするため、知識を学んで運用する機会を提供し、受講生の異文化理解リテラシーを育成することを目指した。固定観念・ステレオタイプ・異文化理解の過程に関する知識を学ぶことにより、メタ的なレベルでの理解を通じて、ステレオタイプや誤解の再生産を予防できたとの結果が得られている。加賀美他（2012）は、教育学部の「多文化間交流論」の授業（日本人学生20名、留学生13名）のうち、2コマの「偏見と差別」をトピックとした教育実習生による授業を実施している。1回目の授業では、カテゴリー化・ステレオタイプ・偏見に関する定義や形成過程を、知識として受講生に情報提供し、偏見に対する学生自身の態度への気づきを促し、事例を基に偏見を助長する原因を話し合っている。授業から得られた学生の学びや気づきは、知識の獲得、社会的現状の認識と自己内省、学びの活用意識に大別される。2回目の授業では、偏見と差別の用語の違いを理解し、偏見から差別にどう移行していくのか、差別は解消されるのかについて、女性差別・外国人差別を事例とし討論を行い、身近にある差別を意識化し、差別の解消についてのワークを行っている。授業を通じ、差別に至るまでのメカニズムの獲得、差別に関する社会と自己との関連性の認識、認識の再構築、対策意識などの学びや気づきが得られている。

本稿の活動の考案には、上記の先行研究を踏まえ、以下の点を考慮した。まずホール（2005）では、学生にとっての外集団となるゲストが1名であり、ゲストの回答そのものがステレオタイプである可能性を排除

できないことが問題となる。授業において、学生自身の持つイメージがゲストの回答と異なることから、自分の持つステレオタイプの妥当性を学生自身が見極めることが必要であるとの学生の気づきが得られているという点では、学習効果を上げられているものの、外集団を構成する複数の成員が持つイメージがどうであるのかについての気づきは得られていない。本活動では、現実世界に近い環境でのステレオタイプ・偏見の分析・考察を行えるように（4-2参照）、日中の学生により内・外の集団が構成されている教室環境を活用する。名嶋（2006）では、全11回の授業のうち1回を、固定観念・ステレオタイプの形成要因や実際の異同についての気づきに焦点を当てた活動としているが、活動内容は記されているものの、活動経過が詳述されておらず、具体的にどのように行われた学習であるのか分からない。本稿では、活動の進め方や学生コメントを記し、どのようなプロセスを経て学びが達成されたのかについて詳述する。加賀美他（2012）では、教師である実習生による知識教授が先立ち、学生の体験学習がその後に位置づけられているが、本活動は、学生が知を構築しながら、自ら学び取るという社会的構成主義の協働学習とするために、体験学習アプローチに基づき、体験学習に比重を置き、認識学習は最終プロセスで行い、極力少なくする。特に開始段階では、学習者の心理的障壁を低減し、活動に取り組みやすくするため、イメージを自由連想的に表現でき、多面的なイメージをまとめて表現することに適した九分割統合絵画法³⁾を援用し、学生が無理なく分析・考察を進められるような体験学習とする。

3-3. 異文化理解のためのグループ活動の構築

3-3-1. グループ活動の目的

今回のグループ活動は、日中の学生が協働学習により、異文化間コミュニケーション能力養成の認知レベルに関わる異文化間問題について学ぶことを目的とする。学習者を主体とした活動において、①異文化間問題の一つである対人・対集団カテゴリー化・ステレオタイプ・偏見に関わるイメージ形成について、学習者自身の持つイメージと相手の自分に対するイメージから、自己のイメージ形成過程を客観視し、イメージ形

成の特徴・傾向を抽出すること、②今後の異文化間コミュニケーション活動に活かすことのできるステレオタイプの再構築や偏見低減の方略を考え、提案すること、③ステレオタイプ・偏見の形成要因となる人間の認知様式や、異文化間コミュニケーションの阻害要因となる偏見の低減方略について理解することを課題とする。

3-3-2. グループ活動の対象・実施時期

東海大学外国語教育センターの2014年度春学期開講「中国語会話中級1」の日本人学生12名及び国際教育センター開講「日中比較研究A」の中国系留学生8名（中国3名、台湾4名、香港1名）を対象とし、両授業を合同開講した授業において、春学期（全15回）の5回の授業で実施した。

3-3-3. グループ活動の内容と方法

【第1回目後半】

（1）ワーク1：九分割統合絵画法に基づき、学習者に1～9の番号をふった9つ（3×3）のマスからなる表を配布し、与えられたテーマについて、1番のマスから、各自の持つ印象・イメージの強い順（4-1の表3では順位で表記）に自由連想的に描き出してもらう⁴⁾。絵とともに何のイメージかを示すタイトルを記入（絵が描けない場合はタイトルのみでも可）し、それぞれのイメージについて、各マスに記載されている「良い・中立・悪い」（中立は良い・悪いのいずれでもない場合）のいずれかに○をつける⁵⁾。記入終了後、提出。

（2）「第9回日中共同世論調査」結果⁶⁾について、プリントを配布し、教師が簡単に説明し、相手国の印象についての日中間の現状を理解する。

【第2回目】

（1）日本人学生12名・留学生8名のグループ分け（5グループに分かれ、各班日本人学生2～3名、留学生1～2名から構成。大陸3名・台湾留学生4名は1グループに偏らないように分けた）。

（2）ワーク2：ワーク1で提出された結果をまとめた表3（4-1参照）を配布し、全員で一通り見た上で、表を参照しながら、自分を含む集団（内集団）について挙げられたイメージに対し、A 自分に

にとって嬉しかったイメージとその理由, B 自分にとって悲しかったイメージとその理由, C 自分にとって意外だったイメージとその理由をそれぞれコメント欄に記入。その後、それぞれのイメージについて、グループごとに各自発表し、その理由も述べる。終了時に記入済みコメントシートを提出。

【第3回目】

- (1) 前回の授業で提出された「(自分にとって) 嬉しかった・悲しかった・意外だったイメージ」の回答をまとめた表4 (4-1参照) を配布。第1回目の授業で説明された「第9回日中共同世論調査」結果に見られる両国の印象・イメージの悪化の原因を考えるべく、イメージ形成に関わるカテゴリー化やステレオタイプについて、表3、4を基に考察する。ステレオタイプ等の用語の基本定義⁷⁾の説明を行った後、各自で表3、4を参照し、設問①～④のコメント欄に記入。
- (2) 設問①「各自が挙げたイメージは対人・対集団の何を映していると思うか」について、グループメンバー全員が発表し、その理由も述べる。聞く側は、クラス全体の発表の際にグループ全体の意見をまと

めやすくするため、必ず発表者のコメントのメモを取ることを指示。

- (3) 設問①について、各グループで出た意見をまとめ、全体発表。終了時にコメントシートを提出。

【第4回目】

- (1) 設問②について、全員のコメントをまとめたプリントを配布。プリントを参照しながら、設問②についてのグループ発表を行い、各グループで意見をまとめた後、全体発表。
- (2) 設問③について、配布プリントを参照しながら、グループ発表を行い、各グループで意見をまとめた後、全体発表。

【第5回目】

- (1) 設問④について、配布プリントを参照しながら、グループ発表を行い、各グループで意見をまとめた後、全体発表。
- (2) 全体のまとめとして、中国語の関連論文を日訳し、教師により人間の認知様式の特徴やエスノセントリズム、カルチュラル・アウェアネスについて説明。今回の考察を通じ、学習者から出されたステレオタイプ・偏見の再構築の可能性、低減方略を再度整理し、

表1 イメージ形成について考える教室活動の構成

学習の種別	学習プロセス	活動内容とねらい
体験学習	経験活動 (ワーク1, 2)	(ワーク1) 九分割統合絵画法に基づくイメージの記入。外集団(相手側)の挙げたイメージについてどう感じたか分類: 自分の相手に対するイメージを整理し、自由に表現する。 (ワーク2) ワーク1の結果を参照し、内集団に対し出されたイメージを「嬉しい、悲しい、意外だ」との感情面から分類: 自分が挙げたイメージに対する相手側の感じ方を知る。それらに対する感想・意見・反論などを通じて比較・対照し、同一対象を内集団・外集団や内集団内の自・他の異なる視点から見たイメージのギャップを認識する。
体験学習	分析・考察、一般化 (設問①②)	設問①②について考え、分かりやすく記述する。グループ発表・全体発表を通じ、イメージ形成について、その形成の特徴(設問①)や感情分類の傾向(設問②)について、各自の「気づき」を意見交換し、まとめる。
	分析・考察、一般化 (設問③④)	設問③④について考え、分かりやすく記述する。グループ発表・全体発表を通じ、ステレオタイプの再構築の事例(設問③)やステレオタイプ再構築のための低減方略(設問④)を考える。
認識学習	一般化 (全体のまとめ)	グループ活動による劉・孔(2014)のステレオタイプの特徴説明の中国語文の日本語訳関連研究の知見に基づき、カテゴリー化、ステレオタイプ問題自体の知識(人間の認知様式の特徴とカテゴリー化・ステレオタイプの関係、ステレオタイプのもたらす異文化間コミュニケーション上の問題点、低減方略など)を与え、メタレベルの知識をこれまでの経験活動や分析・考察と繋ぎ合わせることにより、ステレオタイプ・偏見についての全般的な理解を図る。

表2 イメージ形成について考えるための設問

- ①各自が挙げたイメージは対人・対集団の何を映していると思いますか。
- ②挙げられたイメージの良い・悪いの判断基準は何だと思いますか。
- ③対人・対集団イメージが変化したことはありますか。
- ④対人・対集団の“悪い”イメージを肯定的にとらえるには、どうしたらよいと思いますか。

教師が先行研究の関連事項を補足し、全体で確認。

3-3-4. グループ活動の構成と特徴

本活動は、活動プロセス及び体験・認識の2つの学習を取り入れている。

活動プロセスは、学生自らが学び取る協働学習とするため、具体的内容から抽象的内容へと進めるよう“経験活動、分析・考察、一般化”の3つのプロセスから構成した（下表3参照）。最後の全体のまとめにおいては、分析・考察プロセスで学習者から出された偏見低減方略を整理し、かつ関連の先行研究にある他の偏見低減方略を教師が補い、様々な低減方略を理解することにより、学習者の今後の異文化接触におけるステレオタイプ化・偏見の抑止につなげることを目指す。

この3つのプロセスは、体験学習と認識学習に二分される。体験・認識学習をともに取り入れるのは、浅井（1996）や上瀬（2002）、名嶋（2006）にあるように、知的理解と体験をうまく組み合わせることで、学習効果を高めることができるとの指摘によるためである。学生主体の協働学習では、開始段階の体験学習で、学習者が興味を持ち、発表・考察等の活動に能動的に取り組めるよう、学習者の情意面にも配慮した内容にしなければならぬことから、九分割統合絵画法を援用し、誰もが無理なく取り組める下表1のワーク1、2とした。

4. 教室活動の実践

4-1. 経験活動（ワーク1、2）の結果

表3 九分割統合絵画法による対人・対集団イメージの調査結果（ワーク1）

※中国語で書かれたイメージは“ ”に入れ、後ろの（ ）に筆者による日本語訳や注を付した。

	テーマ：中国・中国人に対してのイメージ（日本人学生12名）	テーマ：日本・日本人に対してのイメージ（留学生8名）
第1位	【良い】 大熊猫：2名、中華料理がおいしい、餃子、歴史が長い、にぎやか 【中立】 人口が多い：2名、中国経済、早口で話す、よくしゃべる 【悪い】 天安門事件	【良い】 “日本很干净”（日本はきれい）、“日本很美丽”（日本は美しい）、礼儀作法を重んじる、日本人は仕事に対して態度がよい、“生活中很多小细节设计得很好”（生活の細部まできちんと作られている）、富士山、初音ミク 【中立】 よくおじぎをする
第2位	【良い】 中国菜：2名、好吃的菜、チャイナドレス、歴史的文化遺産や世界遺産が多い、勤勉、他人に優しい：2名 【中立】 大国！！、声が大きい 【悪い】 “政府有力”（政府が力を持っている）、PM2.5	【良い】 “日本人很礼貌”（日本人は礼儀正しい）、“日本人很热情”（日本人は親切）、道がきれい、“质量好”（質が高い） 【中立】 ゲームセンター、声が小さい、桜 【悪い】 パチンコが好き
第3位	【良い】 雑技、物が安い、三国志、中国菜、北京ダック、カンフー、赤、パンダ 【中立】 おしゃべり：2名、言いたいことをストレートに言う、料理が辛い	【良い】 “日本の车子很好”（日本の車はとても良い）、“日本人很礼貌”（日本人は礼儀正しい）：2名、デイズニー、マンガ・アニメ、“干净”（きれい） 【中立】 ラーメン 【悪い】 若者はたばこが好き
第4位	【良い】 料理が“好吃”（おいしい）、13億人、兵馬俑、杏仁豆腐、自転車、パンダ 【中立】 “说得很快”（早口）、たくさんの民族、 【悪い】 マナーが悪い、貧富の格差、PM2.5、プライドが高い	【良い】 “日本人做事很认真”（日本人は何事も真面目）、ルールや時間を守る、街がきれい 【中立】 みそ汁 【悪い】 交通費が高い、日中戦争
第5位	【良い】 “水饺”（水餃子）、楊貴妃、上海テレビ塔、パンダ、ジャッキー・チェン 【中立】 中国は超でかい、おしゃべり、料理が辛い、漢字、海外で大量購入 【悪い】 “不干净”（汚い）、時間にルーズ	【良い】 “食物好吃”（食べ物おいしい）、pokemon Eevee、時間を守る 【悪い】 “物价很贵”（物価が高い）：2名、あげものがいっぱい、ラーメンを食べるとき音を立てる（ちょっとおかしい）、冷たい
第6位	【良い】 岳飛、黄河、ジャッキー・チェン、牡丹、白酒、歴史が長い 【中立】 白酒 【悪い】 汚染、日中関係が悪い、PM2.5、ちょっと粗暴、貧富の差が大きい	【良い】 観光地がたくさんある、“生活用品使用起来很方便”（生活用品が便利） 【中立】 桜、雪 【悪い】 交通不便、家賃が高い
第7位	【良い】 “喜洋洋”（アニメのキャラクター）、西遊記、花茶、国が大きい、梅、パワフル 【中立】 爆竹、人口が多い、お酒が強い：2名 【悪い】 声が大きい、話を聞かない	【良い】 温泉、東京タワー、“东西好吃”（食べ物おいしい） 【中立】 個人の主義が強い 【悪い】 ネットが遅い、日本人のあいまいさ（話をするとき）
第8位	【良い】 親切、“喜洋洋”（アニメのキャラクター）、ラーメン、 【中立】 “有很多口音”（たくさんの方言）、10月1日の国慶節、儒教、丸テーブル、赤、日本人に似ている 【悪い】 パクリ商品、つばを吐く、トイレが流れない	【良い】 富士山、“旅游的地方很多”（観光地が多い）、東京オリンピック 【悪い】 物価が高い、中学生・高校生の女の子の化粧
第9位	【良い】 陶器、パンダ、三国志 【中立】 お酒が強い、箸が長い、日本とは切っても切れない関係、龍、“父母让孩子多多学习”（教育熱心）、“很多车”（車が多い） 【悪い】 野良犬がいる	【良い】 温泉、“酸奶好喝”（ヨーグルトがおいしい） 【悪い】 税金（消費税）が高い

表 4 九分割統合絵画法による調査結果の自分に対するイメージを見て（ワーク2） *（ ）内は理由

	日本人12名	留学生 6 名(コメントシート未提出 2 名)
A. 嬉しかったイメージ	礼儀正しい: 6 名(日本人の特徴だと自分も思うから: 2 名/良いイメージを持ってもらえて嬉しい/自分もそう思ってたし、外国の人からも同じように思われているから/礼儀正しいことは外国人にもよい印象を与えるのだと思った) 親切(外国人には特に親切かも) 街や道がきれい: 4 名(衛生面ではめてもらえるのはうれしい/よいイメージが見られるのはやっぱりうれしい: 3 名) ルールや時間を守る(日本人が誇りに思っていることが伝わっているから)	他人に優しい: 3 名(これはいいこと/相手もそう感じていることはうれしい) 勤勉、親切(みんな自然に対応しています/この点が自慢です)
B. 悲しかったイメージ	冷たい: 8 名(冷たくしているつもりはないから/人見知りが多いだけ/人見知りだから、本当は冷たくない! /海外の人から見て冷たいと思われていることが分かったから/親切と思われているのに、冷たいとも思われているから/ (留学生が) 日本人と接して冷たくされたと思うと悲しかった/他国よりも人見知りなことによって…?) あいまい: 5 名(日本語も日本人もあいまいだから、外人には伝わりにくい/日本人は断る時もはっきり言わないことが多い文化だから/自分もどちらかというとそうだから、やっぱりかと思った/言葉や態度の奥ゆかしさが良いとされる文化が日本だが、それが冷たいと感じられてしまうのだと思いました) /パチンコが好き(パチンコするのは一部の人間だけ)	マナーが悪い(全部の人ではなくて、個別の性格の関係があると思います) PM2.5: 2 名(これはしょうがないことです/空気がわるくて、私も中国で体がわるくなった) 不干净(日本がきれいすぎ!) おしゃべり、早口、声大きい: 3 名(日本人に比べると話が多い/確かにそうだけど、それは“熱情”な表現) 時間にルーズ(私は時間を守ります)
C. 意外だったイメージ	若者はタバコが好き: 4 名(そんなに多いとは思わない/吸ってる人、そんなにいるのかと感じた/中国人も男の人はみんな吸うイメージだから/日本は禁煙ブームだと思ってたから) アニメ・漫画のイメージが強いこと(もっといい所があるはず) パチンコ好き(日本人は真面目というイメージを覆すものだから/日本人の娯楽のイメージって一体…!) /初音ミク	三国志(私は興味ない) プライドが高い(中国人がプライドが高いと思ったことがなかった)
その他	雪(桜・富士山は分かるけど、雪は日本のイメージ?)	確かに中国人に対するイメージが当たっているものもあります。でもそうでないこともあります。

4-2. 設問①「各自が挙げたイメージは対人・対集団の何を映していると思うか」⁸⁾

[設問の意図] イメージがどのように形成されるのか、その特徴や傾向について考える。

[表 3, 4 を参照し, グループ・全体発表]

- 1) 自分の所にはないものによるイメージ形成〈例. なぜ“雪”が日本のイメージかとの日本人の質問に対し、台湾留学生が、台湾では雪が降らず、日本で初めて雪を見たので日本のイメージになったと回答。〉
- 2) その人が接触した人・モノ・コトからの偶然的なイメージ形成〈例. ヨーグルト(日本で食べたヨーグルトが美味しかったとの留学生のコメントに対し、日本人から日本のヨーグルトは特に世界で有名でもなく、「日本=ヨーグルト」とはならない、たまたま食べたものが印象に残り、イメージとして定着しただけで、日本人にはあまり共感できないとの意見が出された。「(日本は) あげものがいっぱい」との留学生のイメージも同様ではないかとの指摘があった。〉
- 3) 自分の基準に合わないことからのイメージ形成〈例. 「(中国人は) 早口」に対し、日本人が遅いと思うとの留学生のコメントが出ていて、「(日本の街や

道が) きれい⇔(中国は) “不干净”(汚い)」や「物価や税金が高い」なども同様で、自分・自国が基準となっている。「冷たい、高い、早い」などで表される人・モノ・コトの性格・状態などは自分がどう感じるか、自国と比べてどうか表されているだけ。〉

- 4) 同じ対象に対する矛盾したイメージ形成〈例. (日本人は) 「親切」・「冷たい」という反対のイメージが出ているが、おそらく接した日本人やその場の状況で変わってくるのだと思う。〉
- 5) 根拠のない通説によるイメージ形成〈例. 「三国志」は中国の代表的イメージだと思っていたが、興味のない留学生もいることが分かった。初音ミクが日本のイメージということと同じだと思った/「(中国人は) プライドが高い」ことを中国人が自覚していないとは思わなかった。/疑いなく信じていたが、よく考えてみれば日本人の勝手な思い込みなのかもしれない。〉
- 6) 内集団からのイメージに対する疑問〈例. ある留学生の挙げた「日本人の若者はタバコが好き」に対し、複数の留学生から、多くの留学生が共通して持つイメージではないとの意見が出た。日本にはタバコを吸う学生が多いと指摘した留学生は、来日以前に看護師の経験があることから、健康に関すること

に目が向いたようだ。)

- 7) ニュースの報道内容からのイメージ形成〈例. 中国のPM2.5とか貧富の差とかよくないイメージはニュースからが多い。〉
- 8) (全体から) 目の付け所・視点がずれてるのは、日本人と留学生の間だけでなく、自分と同じ側の中でもある。
- 9) (全体から) お互いに一部分の表面的なところのみを見てイメージにしている。どちらもどっち。
- 10) (全体から) 自分が思っている自分のイメージと他人からのイメージがかなりずれていることで、自分の自分に対する見方も正確か怪しくなってきた。

ワーク1, 2を基にしたイメージ形成の傾向や特徴の考察から、形成されたイメージにおいて、内・外の集団間に生じるズレ、即ち日本人と中国系の Kategorii の違いにより生じるズレが見られることが認識されているとともに、上記6)や8)に見られるように、内集団の中でも自他の異なる視点により、異なるイメージが形成されていることも指摘されている。イメージ形成の「恣意性」は、内・外の集団間だけでなく、個々の成員に共通に見られるものであるとの気づきが見られている。

4-3. 設問②「挙げられたイメージの“良い・悪い”の判断基準は何だと思うか」

[設問の意図] イメージの善し悪しの判断基準がどのようなものであるかについて考える。

日本人学生のコメント

a. 由於自己国家的文化比較起来判断 (自国の文化と比較して判断している) / b. 自国と比べてどうかという点 / c. 自国の基準 / d. 相手の振る舞いを見ての好きか嫌いか / e. 自分の経験 / f. 自分目線の常識 / g. 私の中の“常識” (経験やこれまでの事から形成) / h. 日本で育ち、すり込まれた価値観 / i. 他人に不快な思いをさせるかさせないか / j. 人それぞれ / k. ニュースや歴史 / l. 新聞記事、ネット記事

留学生のコメント

a. 自分の経験や他人の意見 / b. 自分にとってよい感じがあるかどうか / c. 自分の判断: 2名 / d. 自分の国と違うこと、慣れてるか慣れていないか / e. “没有絶対” (絶対的ではない)

[上記のコメントを参照し、クラス全体でポイントを整理・まとめ]

- 1) 判断は「自分・自国」(日 a, b, c, h) が基準となり、あくまで「自分目線の常識」(日 f) や「私の中の“常識”」(日 g) に照らし合わせ、そこから「自分の国と違うこと」(留 d) がクローズアップされ、イメージが形成される。
- 2) 基準は、自分が「好きか嫌いか」(日 d), 「快か不快か」(日 i), 「慣れてるか慣れていないか」(留 d)
- 3) 基準は“没有絶対” (絶対的ではない) (留 e) で、「人それぞれ」(日 j)。
- 4) 中国人の同じ行動に対して「にぎやか (良い)」「おしゃべり (中)」「声が大きい (悪い)」のように、イメージの表現と「良い・悪い」の判断が違う。同じ対象に対してのイメージでも、自分の受け取り方やその時の状況が好ましいものかそうでないかで、肯定・否定的イメージに分かれている。
- 5) ニュースや歴史、新聞記事、ネット記事 (日 k, l) は、報道の取り上げ方が反映されていて、個人の判断を経ないで、そのまま受け取ってしまったたり、対象を間接的に判断してしまう傾向がある。

「ステレオタイプの指標は提出することが難しい」(上瀬2002) との指摘があるが、上記1)～4) から、受け手個人の恣意的な判断基準により、好悪が決められるものであるとの気づきが導き出されている。これに対し、5) は第三者の目が判断基準となっている。誤情報に触れる機会が多いほど偏見が強化されるとの指摘 (高2015) もあるが、学生からは、ネットでは問題がある情報を排除することが難しく、かつネット情報は日常生活で不可欠なので、ネットの悪影響は避けられないとの意見や、国や地域を問わず情報リテラシーを勉強することが大事だとの意見が聞かれた。

4-4. 設問③「対人・対集団イメージが変化しることがあるか」

[設問の意図] これまでの経験からイメージ形成の再構築の可能性を考える。

「中国・中国人に対してのイメージが変化したことがある」と回答した日本人学生（12名中7名）

（中国人が）早口で話しているのを見てこわいと思っていたが、（短期）留学してみて、人あたりよくて親切だった／道を聞いたとき親切に対応してくれて、他人に無関心なイメージが変化した／実際に中国人と話してみても（自分のことを）わかってもらいたいという気持ちで、（短期留学時に）コミュニケーションをしてみても／実際に（短期留学時に）本場の中国人に触れ、話をし、文化に触れて、悪いイメージがそんなに気にならなくなった／旅行で実際に人と関わって／個人を見ると人は様々だとおもった

*（ ）は授業後のインタビューによる補足

「日本・日本人に対してのイメージが変化したことがある」と回答した留学生（6名中3名）

日本来る前、日本人は冷たいイメージがあります。でもしりあひになって、日本人は情熱です／大体の店員さんはマナーが良いけど、全部じゃありません／大学内にたばこを吸う学生が多いことを見たら、日本人は思ったより健康ではないと思う／化粧する中・高校生を見て、日本人はルールを守ると聞いていたけど、ちがうと思った

[上記のコメントを参照し、グループ・全体発表]

上記のコメントから、実際の接触によりイメージの変化がもたらされ、イメージの変化には良くなる場合と悪くなる場合のどちらの可能性もあることが分かり、クラス全体の意見交換を通じ、その時に会った人やその時の状況にも影響を受けること、また、その時に自分の持ったイメージが、対象の全体像を表しているとは限らないことが指摘されていることが分かる。関連研究では、偏見の解消には相手に対する知識の欠如が偏見形成に関わるため、偏見低減方略の一つとして、接触が重要であるとする接触仮説が挙げられていることが、教師から補足されたが、これに対し、接触することで却ってイメージが悪くなった経験があるので、接触状況により良くも悪くもなるということを知っておくことが重要だとの意見が、留学生から出された。

4-5. 設問④「対人・対集団の“悪い”イメージを肯定的にとらえるには、どうしたらよいと思うか」

[設問の意図] 既に形成された悪いイメージをどう捉えるかということを考えることにより、ステレオタイプ・偏見の低減方略の一つである再構築の方法について考える。

日本人学生のコメント

a.相手の国の文化であると尊重すること／b.見方を変える、実際に経験してみる／c.その国の性格、文化だと割り切る／d.色んな角度から見ると良い所も見えることがある／e.自国の基準を相手国に持ち込むのはダメ

留学生のコメント

a.相手の国の文化を知る／b.実際に接する／c.その国に旅行に行ってみる

[上記コメントを参照し、グループ・全体発表]

- 1）（設問②で見たように）良い・悪いの基準は自分目線なので「絶対に悪い」わけではなく、国が違えばよいことになる場合もある。
- 2）（設問①で見たように）その人個人の体験に基づいていて、全体の特徴を言い表しているものではないことが多いと思うようにする。
- 3）前（設問①）に見たように、イメージが一部の人の特徴しか表してないことが分かったので（タバコ・パチンコなどのイメージ）、そのまま受け取らないこと。
- 4）その国の性格・文化だと割り切る（日c）
- 5）（日b）見方を変える、（日d）色んな角度から見る
- 6）（留b）実際に接する、（日b）実際に経験してみる、（留c）その国に旅行に行ってみる

上記4）のように異文化をそのまま「受容」（山岸1995）する方法や、5）のように別の角度、例えば上位カテゴリーを探す（浅井2012）などし、基準を変えてステレオタイプの再構築を図る方法もあり、6）の接触による個人的存在としての関わりから脱カテゴリー化を図る方法（浅井2012）も、偏見の低減に有効であることを、関連研究で述べられている低減方略と結び付け、教師の補足として簡単に説明した。

4-6. 全体のまとめ

最終プロセスでの認識学習は、学習者とともに、これまでに考察したステレオタイプ・偏見の形成要因や再構築の可能性、低減方略について整理し、教師の補足によりステレオタイプ・偏見についての全般的な理解を図ることを目的とする。学習者の分析・考察プロセスで不十分な点が見られた場合には、ステレオタイ

ブ・偏見の先行研究を踏まえた教師の補足が必要となる。

全体のまとめとして、まずステレオタイプ・偏見と人間の認知様式との関係を理解するために、劉・孔(2014)のステレオタイプの特徴が記述された中国語論文の一部⁹⁾を、グループごとに、日本人学生が下訳をし、留学生の修正を経て、正確な日本語に訳出した上で、中国語の専門用語や難しい表現を確認した。

その後、ワーク1、2の考察を振り返りながら、上記の設問①②で考察した個々の恣意的なイメージ形成(4-2, 3参照)がなぜ生じるかについての教師による説明を行った。異文化間コミュニケーションにおいて注意すべきことは、ステレオタイプに感情的側面が加わると偏見となり、自分の属する内集団がすべての中心で、正しく優れていると考え、外集団を一段低いものと見なす自文化至上主義(エスノセントリズム)的態度へと繋がりがやすい(上瀬2002, 八島2004)ことである。このような場合、自分の価値観や行動様式が、自分の属している文化に規定されていることにどれだけ気づいているかというカルチュラル・アウェアネス(文化的気づき度)が高ければ、自分の文化・行動を対象化して考えることができ、自らの解釈や判断の誤りを是正することができる。

続いて、設問③④で学習者から出されたステレオタイプの低減方略(4-4, 5参照)には、山岸(1995)の異文化対処力における自己調整能力の中の柔軟性としての「厳格でない事」や「判断しない事」、オープンネスとしての「開かれた考え方」「行動を規範など自分の価値で分類しない」「受容」に通ずるものが見られていることを確認した。この他に、学習者から出されなかった低減方略として、適度な距離感を持ちながら相手への知識や好感を増やし、段階を踏んで接触を経る段階モデルや否定的感情が軽減される度合いが高い間接的接触モデル(浅井2012)があることを説明し、今後のコミュニケーション活動において活用できるステレオタイプ・偏見の低減方略のまとめとした。

5. おわりに

今回の実践では、学生が主体となって行う経験活動や分析・考察を通じ、ステレオタイプ・偏見について

学ぶ教室活動を試みた。3つのプロセスを経て、知識を一方向的に教授されるのではなく、学習者自らが持つイメージを材料とした分析・考察を通して、今後のコミュニケーション活動をより良くするために必要なステレオタイプ・偏見形成の要因や偏見低減方略を導き出すことができ、この点では、所期の目的を達成できたといえる。

一方、授業終了時のインタビューで、2名の日本人学生から「この授業は留学生と楽しく交流する授業だから、国レベルの面白くない内容は合わない」「日中関係の暗い話題ではなく、留学生と楽しい話をする方がよい」とのコメントが聞かれた。筆者としては、日中間のイメージ悪化の現状を示すことで、学生が個人の持つイメージの考察を出発点とし、日中の関係改善のための考察に発展させられるのではないかと考えていたが、一部の学生の意識は、教室内の個別的異文化間コミュニケーション活動に留まったままであったことが窺える。目の前の学習言語母語話者とのコミュニケーション活動から、学習言語母語話者の背後にある文化・社会を理解することが、異文化間相互学習型授業の目的の一つであるが、今回の活動では、個々の持つイメージの特徴分析からステレオタイプの低減方略までの学びを通じ、そこから集団間のステレオタイプの再構築を考え、相互理解をどのように図るかという問題を学生に考えさせることまでには至っていない。この点を今後の課題としたい。

グローバル化の進む現代社会のニーズに応えるためには、言語ルールを学び、スキルを高めることだけでなく、文化・社会的背景の異なる人々との関係構築を視野に入れた、複合的な能力養成のための外国語教育の確立が急がれる。今後も授業実践の省察・改善を通じ、異文化間コミュニケーションによる対人関係の構築・発展を視野に入れた中国語教育を実践していきたい。

注

- 1) 「日中共同世論調査」は、日中関係が最も深刻だった2005年から日中共同で毎年行われている。調査の目的は、日中両国民の相互理解や相互認識の状況やその変化を継続的に把握することにある。(http://www.

genron-npo.net/world/genre/tokyobeijing/10-7.html
2014年10月1日閲覧)

- 2) 朝日新聞 (2014年12月21日掲載) 記事「“中国に親しみ感じず” 83%」より.
- 3) 九分割統合絵画法は、森谷 (1986) が密教の金剛マンドラからヒントを得て考案した描画法である。人間が言葉で表現できない心的内面を具体的なイメージとして表現でき、心理療法として用いられる。1つのテーマについてA4横向きの紙を3×3に九分割して記入させるため、イメージの多面性を損なうことなく1つにまとめ、イメージを自由連想的に表現でき、無意識的で複雑なイメージを表現し、把握することに適している (残華・石田2010)。
- 4) 今回の教室活動では、学習者に、先入観を持たず、気楽な気持ちで記入してもらうため、記入時点では、今回の活動がステレオタイプや偏見について考えることを目的としているとは伝えず、また記入については厳しい条件を出さず、絵が書けなければタイトルのみでも良いとし、記述言語は日本語でも中国語でも可とした。また9つのマス全てを埋められないという学習者もあり、その場合は、無理に全ての欄に記入しなくてもよいこととした。
- 5) 加賀美他 (2013) では、九分割統合絵画法により得られたイメージの上位カテゴリーの分類や肯定的・否定的・中立的の区別は、研究者4名が協議の上、分類している (加賀美他2013, 28頁の注2～4参照) が、本稿では、学習者の抱くイメージに対する判断は、学習者自身が行った。
- 6) 「第9回日中共同世論調査」 (<http://www.genron-npo.net/world/archives/4911.html> 2014年4月13日閲覧)
- 7) 「ステレオタイプ」はあるカテゴリーに属する人に共通して見られるイメージや特徴をいい、これに感情 (悪意、憎しみ、軽蔑など) が伴うと「偏見」となり、さらにステレオタイプや偏見が相手に対する否定的行動として現れたものが「差別」となる。 (上瀬2002)
- 8) 4-2から4-5の学生の意見・コメントは提出されたコメントシートの記述や発表時に出されたものである。囲みの中は記述回答で、その他は発表時に出された意見や気づき・感想などである。コメントシートの記述がわかりにくいものについては、教師が授業時

間外に記述者にインタビューし、注を加筆した。

- 9) 刘・孔 (2014) の本文51頁 “一 研究背景” の11行目までを訳出範囲とした。

付記

本研究はJSPS科研費25370732 (基盤研究 (C)) の助成を受けたものである。また、2015年9月に実施された「大学中国語教授法強化講座」研修時に、北京語言大学の姜丽萍先生に貴重なご意見を頂いた。ここに記して感謝の意を表したい。

参考文献

- 浅井亜希子 (1996) 「異文化コミュニケーション教育としてのステレオタイプ研究－体験学習アプローチ－」『研究紀要』第29号, 駒沢女子短期大学, 111-120.
- 浅井暢子 (2012) 「偏見低減のための理論と可能性」『多文化社会の偏見・差別 形成のメカニズムと低減のための教育』明石書店, 100-124.
- 上原麻子 (2009) 「日中高等教育機関に学ぶ中国人学生の友人観」『大学論集』第40集, 広島大学高等教育研究開発センター, 233-250.
- 上瀬由美子 (2002) 『ステレオタイプの社会心理学』サイエンス社.
- 加賀美常美代・守谷智美・村越彩・岡村佳代・黄美蘭・富田裕香 (2012) 「大学における偏見低減のための教育実習とその効果」『多文化社会の偏見・差別 形成のメカニズムと低減のための教育』明石書店, 125-149.
- 加賀美常美代他 (2013) 『アジア諸国の子ども・若者は日本をどのようにみているか 韓国・台湾における歴史・文化・生活にみる日本イメージ』, 明石書店.
- 加藤優子 (2009) 「異文化間能力を育む異文化トレーニングの研究－高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察－」『仁愛大学研究紀要 人間学部篇』第8号, 仁愛大学, 13-21.
- 葛文綺 (2007) 『中国人留学生・研修生の異文化適応』, 溪水社.
- 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案 異文化間コミュニケーション能力理論と実践か

- ら』『言語文化教育研究』9（2），言語文化教育研究学会，65-90.
- 胡玉華（2009）『中国語教育とコミュニケーション能力の育成』，東方書店.
- 黄国文（1993）‘交际能力与交际语言教学’《现代外语》第3期，广东外语外贸大学外国语言学及应用语言研究中心《现代外语》编辑部，14-19，30.
- 残華ひとみ・石田弓（2010）「九分割統合絵画法による他者イメージの理解」『広島大学心理学研究』第10号，広島大学大学院教育学研究科心理学講座，185-200.
- ジェームス・ホール（2005）「異文化理解に向けての「対話」を取り入れた授業作り」『教材学研究』16，日本教材学会，225-230.
- 高史明（2015）『レイシズムを解剖する 在日コリアンへの偏見とインターネット』，勁草書房.
- 名嶋義直（2006）「異文化理解リテラシー育成に向けてー日本事情授業における取り組みからー」『日本語教育』129号，日本語教育学会，41-49.
- 森谷寛之（1986）「イメージの多様性とその統合ーマンガラ画法について」『心理臨床学研究』3（2），日本心理臨床学会，71-81.
- 森山美紀子（2012）‘日中台学生跨文化交际课程的教学实践及其调查分析’『東海大学紀要 外国語教育センター』No. 33，東海大学外国語教育センター，57-69.
- 森山美紀子（2015）「異文化間コミュニケーション能力養成を目指す留学生と学ぶ中国語会話授業の実践」『中国語教育』第13号，中国語教育学会，240-261.
- 矢亀尋美（2003）「異文化理解を伴うコミュニケーション能力を高める英語教育」『コミュニケーションと言語教育（SURCLE）』第3号，信州大学大学院教育学研究科英語教育専修研究会，1-10.
- 八島智子（2004）『外国語コミュニケーションの情意と動機』，関西大学出版部.
- 山岸みどり（1995）「異文化間能力とその育成」『異文化接触の心理学』，川島書店，209-223.
- 李珠・姜丽萍（2008）‘第二章 培养外国学习者用汉语进行交际能力’《怎样教外国人汉语》，北京语言大学出版社，12-23.
- 刘弘・孔梦苏（2014）‘对外汉语教材中虚拟人物的刻板印象研究’《语言教学与研究》第1期，北京语言大学语言科学院《语言教学与研究》编辑部，51-58.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

海外留学促進のためのラーニングアグリメントの導入と課題

高橋美能^{1)*}

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 グローバルラーニングセンター

1. はじめに

東北大学は、文部科学省が提唱する大学の国際化事業、「国際化拠点整備事業」、「グローバル人材育成推進事業」と「スーパーグローバル大学等事業（スーパーグローバル大学創成支援）」のすべてに採択された唯一の国立大学であり、留学生の受入・日本人学生の派遣において他の国立大学を抜き出ていると言っても過言ではない。2012年度に開始された「グローバル人材育成推進事業」は、「若い世代の『内向き志向』を克服し、国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図るべく、大学教育のグローバル化を目的とした体制整備を推進する」ことを目的としている（文部科学省HP）。本事業はタイプA（全学推進型）とタイプB（特色型）に分かれており、合計42の大学が採択された。東北大学はタイプAに採択され、2013年度から柔軟で強固な「専門基礎力」に加えて、その専門能力を十分に発揮し、産学官のさまざまな分野でグローバルに活躍するために必須となる「グローバル人材としての能力」を身に付けるために、必要な知識、スキル、態度を学ぶ、『東北大学グローバルリーダー育成プログラム（TGL）』を実施している。本プログラムを運営する組織として、従来から留学生の受入・日本人学生の派遣を支援する国際交流センターと国際教育院に加えて、新たにグローバルラーニングセンターを設置した。2014年4月には、これら3組織をグローバルラーニングセンターに統合し、事務部の留学生課と共同で東北大学の国際化事業の具体的な運営にあたっている。また、本学の特徴として、国立大学の中で、最多の学術交流協定校数を誇ってい

ることが挙げられる。その数は、大学間で206機関34ヶ国・地域、部局間で407機関（2016年3月時点）に及ぶ。このことは、これから留学しようとする学内の学生にとって幅広い留学先の選択肢を与え、世界からも多様な学生を受入れることができるようになり、結果的に学内の国際化に寄与する。

TGLを推進するにあたり、グローバルラーニングセンターでは、初年度は日本人学生の短期海外研修（スタディアブロードプログラム、SAP）の開発に励んだ。その結果、2012年度に121人¹であった参加者が、2013年度には275人に増加した。また、SAPに参加した学生の約半数が、2015年度の6か月～1年間の学術交流協定校への交換留学に応募しており²、短期から長期留学につながっていることを確認した。一方で、英語力の不足や、卒業時期の遅れなどが要因となって、留学をあきらめる学生がいることも明らかとなった。2015年度の東北大学「学生生活調査」の結果を見ると、留学をためらう理由として、19%の学生が「卒業時期が遅れるから」を挙げている。

留学の阻害要因としての「卒業時期の遅れ」や「単位互換の問題」は、本学の学生に限られない。2007年に国立大学協会国際交流委員会留学制度の改善に関するワーキング・グループが、87の国立大学を対象に行ったアンケート調査によると、留学の3大阻害要因に、1. 就職、2. 経済、3. 大学の制度、が挙げられている。3つ目の「大学の制度」には、①帰国後の単位認定が困難、②助言教職員の不足、③大学全体としてのバックアップ体制の不備、④先方の受け入れ大学の情報が少ない、などが含まれている。つまり、国立大学の学生は共通して「大学の制度」の問題により、「帰

*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 グローバルラーニングセンター minotakahashi.c3@tohoku.ac.jp

国後、留年する可能性が大きい」ことを懸念していることになる。

筆者は、2009年11月から2015年11月まで、本学を含む2つの国立大学で800件以上の留学相談に応じてきた。その中で必ずと言っていいほど聞かれる質問は、経済的な支援の可能性と卒業期の遅れを防ぐ方法、単位互換の可否であった。そこで、2015年6月～11月の6か月間、留学相談に来る学生を対象にアンケート調査を行って、留学の阻害要因や大学に期待するサポートについて尋ねた（アンケートについては、参考資料1を参照）。回答者は31名（学部生が24名、大学院生が7名）で、留学の阻害要因については8名が「経済的な負担」、6名が「就職活動」、5名が「単位互換、卒業期の遅れ」を挙げていた。

本稿では、6か月から1年間、学術交流協定校で授業を受講する形態の留学（交換留学）を促進するため、留学前に学生が「科目履修計画書」を作成して教務と相談し、帰国後の単位互換の目途をつけておくことで、学生の不安要因を少しでも払拭できないかと考えて、その事前確認のシステム「ラーニングアグリーメント」の導入について考察する。ラーニングアグリーメントとは、2010年6月文部科学省が「東アジア地域を見据えたグローバル人材育成の考え方～質の保証を伴った大学間交流推進の重要性～」の中で、「相手大学における履修科目の単位認定可否を事前に大学と学生双方が確認する仕組み」と説明している。このラーニングアグリーメントの導入は、多くの大学が「グローバル人材育成推進事業」や「スーパーグローバル大学等事業（スーパーグローバル大学創成支援）」の申請書で目標に掲げているが、さまざまな課題があり、実質的な導入が難しいことも明らかとなっている。ラーニングアグリーメントを導入すれば、必ず卒業期の遅れが解消され、単位互換が保障されるものではないが、出発前に授業科目と単位互換の可能性を確認しておくことで、留学後の学習計画も立てやすく、学生にとってメリットが大きい。

2. 日本の大学の現状

文部科学省は、2010年2月の『大学グローバル化検討ワーキング・グループ』の参考資料「質保証を伴っ

た交流」の中で、ラーニングアグリーメントの手続きを紹介し、単位互換をスムーズに行うシステムを構築することを要請している。2011年に文部科学省が行った調査によると、国外の大学との交流協定に基づく単位互換制度を導入している大学は全体の44%となっており、2009年の34%に比べると大きく上昇している（高等教育局大学振興課、2013）。大学評価・学位授与機構では、2014年2月下旬から4月中旬にかけて、外国での学習履歴の審査および海外で修得した単位の認定手続きについて、アンケート調査を行っている。交換留学の結果を見ると、在学生在が外国の教育機関の合意に基づく留学により修得した単位の認定について、6割以上の学士課程で「行っている」と回答、2割以上の大学院課程で「行っている」との回答が得られている（大学評価・学位授与機構 11頁）。しかし、制度があっても、単位認定を行っているとは回答していても、実際には海外の大学と単位の積算方法、授業時間数、評価基準が異なるといった理由で、結果的に認定単位数が少なくなることが多い。学生によっては、自分の大学で提供されていない科目を、留学先で履修したいと望むこともあり、このような場合、単位互換が一層難しくなる。中には、単位互換を必要としない研究留学を希望する学生もいる。また、国立・私立大学、総合・単科大学の別、留学先の大学や学部によって、帰国後の単位互換の事情は異なる。例えば、語学を専門とする大学では海外留学による単位互換が認められやすいが、医学部・歯学部は国家試験の受験が必須であり、そのために必要となる授業科目の関係で、海外先でとった単位の互換が難しい。

筆者は2013年12月から2014年7月にかけて、ラーニングアグリーメントの導入状況について、他大学の状況調査を行った。表1に結果をまとめる。

表1から、ラーニングアグリーメントの導入には、大学によって差があること、また導入していたとしても、学生のサポート体制が多様であることが分かる。

例えば、H大学のように、ラーニングアグリーメントの作成から単位互換の判定まで、アカデミックスタッフが学生をサポートしている大学もある。その他、ラーニングアグリーメントは導入していても、それを提出することで、必ず単位が認められると確約できる

【表1：ラーニングアグリーメントの導入にかかる状況調査の結果】

	国立・私立	ラーニングアグリーメントの導入	事後の単位互換の可能性	帰国後の単位の換算方法・成績の付け方	その他
A大学	国立	○	○	帰国後の学部判断に任せる。	交換留学応募書類にラーニングアグリーメントの提出を必須としている。但し、帰国後それらが必ず認められるものではない。
B大学	国立	×	○		ラーニングアグリーメントの導入を検討しており、2013年度にワーキンググループを立ち上げて、話し合いを行ってきた。まずはラーニングアグリーメントのガイドラインの作成を行う予定である。
C大学	国立	○	○	帰国後の学部判断に任せる。	交換留学の応募書類の1つとして、学生に留学先の科目を調べ、単位互換の可能性を事前に自身で確認することを課している。ただ、出発までに留学先が変わるなどの事情もあり、変更のある場合は再度提出を求めている。帰国後は申請書を持って単位互換を判断する。
D大学	国立	○	○	「特定の授業構成の一部としての科目」、または「留学認定用授業」として単位を付与する。	提出は任意。各学部でこれを管理。
E大学	国立	×	○	「振替認定を申請する授業科目」または「科目認定を申請する授業科目」として、単位を認定する。	帰国後に単位互換申請書の提出があれば、広く認める。
F大学	国立	×	○	全学教育科目、または「海外交換留学等認定科目」や対応する専門科目のいずれかで読み替える。	帰国後に単位互換申請書の提出があれば、認める。
G大学	私立	×	○	学部の判断による。	学生には渡航計画から留学中の科目履修まで、すべてオンラインで記録をすることを義務付けており、国際担当の教職員が常にチェックし、学生一人一人をサポートしている。帰国後に申請があれば、単位の互換は広く認めている。
H大学	私立	○	○	所属学部の教員が成績を判定。	出発前の作成時は、アカデックスタッフが情報収集から単位互換の可否まで相談に乗り、留学中や帰国後の単位互換についてもサポートを行っている。
I大学	私立	×	学部による	学内で3つの動きがある。1つは国際教養学部のように、留学することを必須として、留学すれば28単位以上必ず認定するというもの。2つは、政経学部のように、類似する科目を海外でとれば、それを単位として認めるというもの。3つは、現地でとった授業を持ち帰り、面接を行って、個別に、しかも厳格に判断するというもの。	交換留学に積極的な学部とそうでないところに分かれる。積極的な学部（政経、商、国際教養）の学生は交換留学に、そうでない学部（法、教育、スポーツ、人間科学）は、短期の語学研修に参加する傾向がある。現在、法学部の交換留学を促進するため、年間の履修上限40単位を60単位まで増やすことを検討している。

ものではないと回答した大学や、出発までに留学先の変更が出る場合、再度提出を求めている大学など、対応の仕方や提出方法が大学によって異なっている。

筆者は2015年9月にイギリスのグラスゴーで開催された国際会議EAIE（European Association for International Education）において、日本の参加大学合計10のうち、9大学（国立7大学、私立2大学）にアンケート調査を実施した。先の2013年から2014年にかけて行った調査と重なりのある大学は、B大学1つ

であった。本調査では、約9割の大学から回答があり、そのうち国立・私立ともに1大学から、ラーニングアグリーメントを導入しているとの回答を得た。その1つであるB大学は、前調査時点ではガイドラインの作成を検討していると聞いていたが、2015年9月には導入したと回答、さらにメールでやり取りを続ける中で、2015年の2月に手続きの流れや申請方法、単位の換算方法についてマニュアルを作成してHPで公開していることが分かった。その他の大学からは導入していな

いとの回答が多いことも確認され、2013年から2014年に実施した調査以降、大学によって導入に向けた取り組みに差があることが示唆された。

3. 東北大学のラーニングアグリーメント導入に向けた取り組み

東北大学は、「グローバル人材育成推進事業」と「スーパーグローバル大学等事業（スーパーグローバル大学創成支援）」の申請調書の中で、海外派遣の促進のために、ラーニングアグリーメントを導入することを目指している。この目標に対して、2013年度から以下の取り組みを行ってきた。

① 状況確認のためのアンケート調査実施

2013年12月、学内の10部局（文、教育、法、経済、理、医、歯、薬、工、農学部）に対して交換留学の単位互換に関するアンケート調査を実施。歯学部を除く、全部局から単位互換制度を持っているとの回答を得た。工学部の機械知能・航空工学科からは、事前確認システムを導入し、教務委員が積極的に学生をサポートしながら事前確認作業を行っているとの回答を得た。

②-1. 情報交換会の実施（1回目）

2013年5月、全部局の国際関係担当者を対象に、情報交換会を実施した。そこでは工学部の機械知能・航空工学科でラーニングアグリーメントの導入に至った経緯と手続きについて事例を紹介してもらった。参加者は40人を越え、活発な意見交換の場となった。また、多くの部局の教職員から、留学促進に、単位互換の可能性を広げることが重要との意見が出され、ラーニングアグリーメントがその解決の第1歩になりうることを確認された。この情報交換会后、グローバルラーニングセンターと留学生課の教職員は、学則などを確認しながら、ラーニングアグリーメントの様式とガイドラインの案を作成した（ラーニングアグリーメントの様式については、参考資料2を参照）。

②-2. 情報交換会の実施（2回目）

2014年10月、国際関係担当の教職員による2回目の情報交換会を実施した。ここでは、「留学相談時の対応」

をテーマに、グローバルラーニングセンターの教員が日頃行っている留学相談を、教員と学生に分かれてロールプレイする形でデモンストレーションした。その後、各部局での相談事例の紹介や質疑応答の時間を設けた。この時はテーマが「留学相談時の対応」であったにもかかわらず、多くの部局から留学を勧めるうえで単位互換の問題が課題であるとの意見が出され、ここでもラーニングアグリーメントの導入の必要性を確認する機会となった。

③ 短期派遣実施委員会での検討

2015年9月、全学の部局の教員が集まり、派遣について議論・決定する短期派遣実施委員会において、「ラーニングアグリーメント」の導入について具体的に検討した。審議の結果、グローバルラーニングセンターと留学生課、そして3部局（文、工、経済学部）の短期派遣実施委員会の委員（教員）と教務で構成するラーニングアグリーメントのワーキング・グループを立ち上げることが決定され、導入にあたって部局が直面する課題と解決策を検討することとなった。

④ ワーキング・グループでの議論

2015年10月、1回目のワーキング・グループを開催して、3部局の現状と課題について意見交換した。ここでは、日ごろ部局が抱えているさまざまな課題が出された。例えば、留学先の大学の情報が限られており、現地に行かなければ、科目の詳細が分からず、時間割を組むことができないことである。この点に関して、別の部局から単位互換の実績を閲覧できる報告書を残しておくことが有効であるとの事例が紹介され、参加者間で参考になる情報として共有された。そして、この時に出された課題と解決策を基に、ガイドラインの修正版を作成することになった。同年11月に2回目のワーキング・グループを開催し、ガイドラインについても意見交換を行った。

⑤ 学内の教務との意見交換会

④のワーキング・グループでの意見が固まった段階で、2015年12月、グローバルラーニングセンターと留学生課は、全部局の教務・国際部門の事務部の担当者

を対象に、a. 単位認定・互換の方法、b. 単位数の換算方法、c. 成績の付け方について意見交換を行った。ここでは、12部局（文、教育、法、経済、理、医、薬、工、農学部、国際文化、情報科学、生命科学研究科）の教務担当者22名が参加した。その中で、多くの部局から事後の単位互換の申請は受け付けていても、事前に確認する仕組みはまだ検討されていないことが報告された。また、成績の読み替え方法や単位換算方法は、部局によって異なることが明らかとなった。このような機会を設けて、他部局と情報共有することは有意義であったが、ラーニングアグリーメントの導入には、多くの課題が残されていることも示唆された。

今後は出された課題を基に、各学部で抱えている課題や成績の付け方をガイドラインの中に事例として追記し、短期派遣実施委員会の審議を経て、教育国際交流運営委員会に諮る予定である。

4. 海外の事例

① EUの大学の事例

ヨーロッパでは、いち早くラーニングアグリーメントを導入した。その背景には、1987年にエラスムス計画が決定され、欧州内の学生を対象に交換留学を促進するため、単位互換認定制度を含む、さまざまな体制が整備されたことが挙げられる。その後エラスムス・ムンドゥスとなり、そして生涯教育プログラムやエラスムス・ムンドゥス、青少年行動計画を統合する形で、2014年には新たにエラスムス・プラスが決定され、欧州委員会は学生のモビリティを促進するために、国際単位移動制度が有効であると考えて、その手段の1つとして、ラーニングアグリーメントの導入を検討した。そして、ラーニングアグリーメントのテンプレートを作成して、EU加盟国にこれらを送付した。各大学はこれをアレンジして、ガイドラインを作成し、導入している。同時に示されたガイドラインには、どのように手続きすべきかが分かりやすく説明されている。このテンプレートは、ヨーロッパ連合の大学間で使用することが義務付けられている。中には、このテンプレートを大学独自の仕様に作り替え、ヨーロッパ以外の大学に学生を派遣する際にも使用している大学もある。

手続きの流れは、a. 出発前に学生がホームページ

などで分かる範囲の情報を調べ、受講予定の科目を記入して所属学部提出する。b. 留学先では、実際に受講したかどうかを担当に確認してもらい、自身の大学にPDFで送信する、である。これらのやり取りは、学生と各部局の担当者が行う。もし、出発前に予定していた受講科目から変更が出た場合は、変更届を別途作成し、ここに担任から署名をもらってPDFで送るという仕組みになっている。c. 帰国後は、「単位互換申請願」を提出する。ここでは、出発前・留学中・帰国後の3つの時期に、留学生、派遣大学、受入大学の担当者の3者が協働でこの書類に記入、確認を行っており、派遣先大学と学生間の2者ではない点の特徴である。

欧州委員会がエラスムス・プラスの大学にラーニングアグリーメントの導入を促したことを契機として、ヨーロッパの大学で検討された。ただ、実際に運用されるまでには、学内の体制作りとして数年かかるのが実情ではあるが、時間はかかっても、このような書類を提出させることで、大学が学生の留学状況を把握できるようになる点で大学にとってもメリットは大きい。

② 東南アジア（ASEAN）の大学の場合

アセアン諸国では、加盟国への留学生の移動を促進するために、AIMS (AESAN International Mobility for Students) というプログラムが実施されている。これは、2010年にマレーシア、インドネシア、タイの3カ国でパイロット的に始められたプログラムで、その後ベトナムやブルネイなどの国々が加わった。2014年にはASEAN加盟国ではないが、日本も例外として加わり、日本の7大学（北海道大学、筑波大学、東京農工大学、広島大学、上智大学、早稲田大学、立命館大学）が参加している。ここでは各国の政府機関である教育大臣、日本の場合は文部科学省の判断で、このプロジェクトへの加入が決定される。参加校は、政府から支援を受けて学生を加入国に派遣し、受入れる。期間は1学期間と決められており、ここでは12単位を取ってそれが互換される。政府機関が特定の大学を選定し、特に強い分野を1つか2つ指定して、学生は双方向に交流することが期待される。この大学の選定等の基準は、各国の政府機関の裁量に任されている。こ

のプログラムでは、国際連携オフィスが中心となって定期的にミーティングを開催し、PDCAサイクルが実践されている。ただ、時間も限られている関係で、十分な議論が出来ないという課題もある。具体的な課題の例を挙げれば、このプログラムの参加者は、帰国後レポートを書くことになっているが、これをどのように評価するのかについて十分な議論がなされていないことである。また、単位互換の仕組みはあるが、ラーニングアグリーメントは徹底されていない。課題は残されているが、学生のモビリティを上げるために、国の枠組みを越えて地域で連携した取り組みがなされている点で参考になる。

5. まとめと課題

本稿では、単位互換の問題や卒業期の遅れといった留学の阻害要因を解決するために、留学前に学習計画を立てて、これに基づいて教務や教員と学生が相談し、単位互換の見通しをつけておくことで、学生の留学についての不安要素を低減できないかと考えて、ラーニングアグリーメントの導入を検討し、考察した。ヨーロッパでは、いち早く学生のモビリティを上げるために、ラーニングアグリーメントが検討され、導入されている。アジアでも国の枠を超えた連携体制が築かれ始めている。日本では大学単位での取組みが多く、課題も残されている。本稿の最後に、日本の大学でラーニングアグリーメントを導入するために必要かつ重要な点をまとめておきたい。

①学内での情報交換・共有

ラーニングアグリーメントの導入は、国際交流を担当する一部署だけでは実現できず、部局の協力が必要となる。そのため、導入に向けてまずは各部局の状況を把握する必要がある。学内での情報交換が必須である。本稿で紹介した2013年と2014年の情報交換会では部局の課題として単位互換の問題が挙げられ、ラーニングアグリーメントの必要性が確認された。同時に、医学部・歯学部のように、カリキュラムの関係上、海外では履修できない科目があり、1学期以上の留学が難しい実情が明らかになった。このような場合、超短期プログラムへの参加を勧めるなどの方策を考える必

要がある。また、ラーニングアグリーメント導入のためにワーキング・グループを作って教職員が各部局の課題を意見交換する機会を設けたことで、グローバルラーニングセンターや留学生課では把握できなかった単位互換の実情を聞くことができた。このように、部局と連携を図りながら、ラーニングアグリーメントの導入に向けて体制づくりを行っていくことが必要不可欠である。

②学生への情報提供

本学の国際交流支援室を設けている部局では、教職員が常駐し、留学経験者の単位互換に関する資料も閲覧できるところもある。しかし、全部局でこのような支援室を設けているわけではなく、設けていても、どのような授業があるのかを情報収集する方法が限られているとの課題は残されている。今後は、世界の大学が一挙に集まり、留学生のモビリティについて意見交換する場（NAFSA, EAIE, APAIEなど）を利用して、常に学術交流協定校とコンタクトを取り、最新情報を入手し、学生に提供することが重要である。また、留学前に作成したラーニングアグリーメントに対して、留学中に変更できる仕組みを作ることも課題である。部局によっては、現地に行かなければ具体的な学習計画が立てられないところもあり、留学中に事前の計画が変更になる可能性があるからである。

以上の課題に加えて、そもそもラーニングアグリーメントの導入が学生の留年防止、留学促進につながるのかについても、今後検討する必要がある。また、ラーニングアグリーメントは法的拘束力のない、学生と教務担当者との契約書のやり取りであり、帰国後の申請書の提出を持って、必ず互換されると保障するものではない。例え学習計画を立てて、承認を得ても、実際の単位互換は帰国後の部局の判断に委ねられることになる。課題は残されているが、ラーニングアグリーメントを導入することで、学生が単位互換の可能性を事前に確認できるというメリットだけでなく、学生の留学の目的が明確化され、学習計画を立ててから出発することが可能となり、留学の成果の最大化にもつながる。また、大学にとっても、学生の留学の状況を把握できるようになる。今後も有効なラーニングアグリー

メントの実現に向けて検討を重ね、学生がより充実した留学を実現できるようサポートしていきたい。

註

1 2007年から2015年までの参加者数とプログラム数の変化

年度	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
参加者	20	30	44	81	83	121	275	285	302
プログラム	1	1	2	3	3	5	17	18	18

2 交換留学派遣学生SAP経験者数

交換留学派遣学生における、SAP経験者数

年度	2009	2010	2011	2012	2013	2014	合計
交換留学派遣学生総数	31	36	45	60	59	80	311
うちSAP経験者	3	10	11	15	19	38	96
うち交換留学がSAP参加後の者	3	9	10	14	19	38	93
うち交換留学申請がSAP参加後	2	0	5	10	10	34	61

※大学間学術交流協定に基づく交換留学派遣学生のみを対象とした
※SAPに複数回参加している学生は、参加回数分を計上した

参考資料・文献

グローバル人材戦略 2012『グローバル人材育成推進会議審議まとめ』グローバル人材育成推進会議

堀田泰司 2007「日本の留学生政策における学生交流の新たな展開方策－UCTSとバイリンガル教育の活用を求めて」『広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集』第39集, 205-221頁.

堀田泰司・恒松直美 2015「広島大学短期交換留学 (HUSA) プログラム活動報告」『広島大学留学生教育』19号, 130-143頁.

小林明 2011「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」『留学交流』, 1-17頁.

河合淳子 2009「海外留学の動機と制度的制約－日本人学生対象アンケート・インタビューの考察－」『京都大学における国際交流の現状と発展に向けての問題提起：第3回アンケート・インタビュー調査報告書』京都大学国際交流センター, 105-120頁.

村上壽枝 2012「海外留学後の就職と社会－海外留学と企業の採用環境の現状分析を踏まえて－」『ウェブマガジン留学交流』vol. 12, 1－11頁.

文部科学省 2010年『大学グローバル化検討ワーキング・グループ』の参考資料「質保証を伴った交流」

太田浩2014「日本人学生の内向き志向に関する一考察－既存のデータによる国際志向性再考－」『留学交流』

大学評価・学位授与機構2014「『外国での学習履歴の審査』および『海外で修得した単位の認定』に関する実態調査回答結果の概要（集計結果）」

文部科学省：平成24年度「グローバル人材育成推進事業」の採択事業の決定について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1326068.htm (2015年12月7日閲覧)

文部科学省：平成22年6月文部科学省「東アジア地域を見据えたグローバル人材育成の考え方～質の保証を伴った大学間交流推進の重要性～」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1295359.htm (2015年8月21日閲覧)

文部科学省：平成26年4月「若者の海外留学を取り巻く現状について」 <http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/dai2/sankou2.pdf#search='%E8%8B%A5%E8%80%85%E3%81%AE%E6%B5%B7%E5%A4%96%E7%95%99%E5%AD%A6%E3%82%92%E5%8F%96%E3%82%8A%E5%B7%BB%E3%81%8F%E7%8F%BE%E7%8A%B6%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6'> (2015年8月21日閲覧)

エラスムス計画のラーニングアグリーメント http://erasmus.unipi.it/documenti/bando_2013/Learning.pdf (2014年12月15日閲覧)

エラスムスプラスのラーニングアグリーメント: http://ec.europa.eu/education/opportunities/higher-education/doc/learning-studies_en.pdf (2014年12月15日閲覧)

「日本人の海外留学の状況」 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/ywforum/dai4/sankou4.pdf#search='%E7%95%99%E5%AD%A6%E3%81%AE%E9%98%BB%E5%AE%B3%E8%A6%81%E5%9B%A0'> (2015年7月24日閲覧)

『海外大学との単位互換マニュアル』 <https://www.hokudai.ac.jp/international3/%E6%B5%B7%E5%A4%96%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E3%81%A8%E3%81%AE%E5%8D%98%E4%BD%8D%E4%BA%92%E6>

8F%9B%E3%83%9E%E3%83%8B%E3%83%A5%E3%
82%A2%E3%83%AB%E3%80%90%E6%9C%AC%E7
%B7%A8%E3%80%91.pdf#search='UCTS+%E6%97
%A5%E6%9C%AC%E3%81%AE%E5%A4%A7%E5%
AD%A6%E3%81%B8%E3%81%AE%E5%B0%8E%E5
%85%A5%E6%96%B9%E6%B3%95' (2015年12月 2 日
閲覧)

東北大学『学生生活調査結果』 [https://www.tohoku.
ac.jp/japanese/studentinfo/studentlife/09/survey_of_
student_life.pdf#search='%E6%9D%B1%E5%8C%97
%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E5%AD%A6%E7%94
%9F%E7%94%9F%E6%B4%BB%E8%AA%BF%E6%
9F%BB'](https://www.tohoku.ac.jp/japanese/studentinfo/studentlife/09/survey_of_student_life.pdf#search='%E6%9D%B1%E5%8C%97%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E5%AD%A6%E7%94%9F%E7%94%9F%E6%B4%BB%E8%AA%BF%E6%9F%BB') (2015年12月28日閲覧)

参考資料 1

留学相談者へのアンケートのご協力をお願い

留学相談にお越しいただいた皆さんに、以下の点につきましてご意見をお伺いしたいと思っています。ご記入頂いた内容は、東北大学の留学プログラムの改善等で参考にさせて頂くことがあるかもしれませんが、一切個人情報とは開示されませんので、ご理解頂ければと思います。また、個人が特定される表現は使用いたしませんので、ご安心ください。

1. 留学する時期や留学先を選ぶにあたり、心配していること、迷いはありますか？

2. 1を克服するために、大学に何かサポートを期待しますか？

3. 留学経験を帰国後どのように生かしていきたいと考えていますか？

参考資料2

ラーニングアグリーメント（事前確認シート）

これは派遣先の大学で履修する予定の科目を事前に自分で調べ、受講予定の科目について所属学部の教務担当者に相談・確認しておくことを目的としています。帰国後必ず単位互換がされる保証はありませんが、事前に履修科目を確認して調べておくことにより、単位互換の可能性を広げることができます。出発前に、本確認シートを教務担当者に提出してください。※ 日本語、または英語を使用し、その他の言語の場合は日本語訳をつけてください。科目コードは、分かる範囲で記入してください。

氏名		学籍番号	
所属学部・研究科・学科 / 学年			
留学先（国名）		大学名	
留学期間	年 月 ～ 年 月		

【全学教育科目】

留学先大学での履修計画				東北大学で先に相当する科目 (単位互換予定科目)		
科目名	科目コード	開講時期	単位	科目名	開講時期	単位

【専門科目】

留学先大学での履修計画				東北大学で先に相当する科目 (単位互換予定科目)		
科目名	科目コード	開講時期	単位	科目名	開講時期	単位
教務委員（署名＆捺印）				年 月 日 印		

留学先では、履修科目の受講履歴が確認できるように、シラバスや成績表、宿題や期末試験などの書類を保管し、持ち帰ってください。

東北大学の全学教育におけるレポート作成指導 講義担当教員を対象とした面接調査の知見

申本 剛^{1)*}, 吉植 庄栄²⁾, 中川 学¹⁾, 菅谷 奈津恵¹⁾

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学附属図書館

1. はじめに

1-1. 学士課程におけるレポート作成指導

大学生にとってレポートを一度も書かずに卒業することがほぼ不可能のように、大学教員で一度もレポートを課したことがない者は、極めて例外的な存在であると考えられる。しかし、レポート作成を課すことの意味や、適切な指導方法について深く検討したことがある教員はどれほどいるだろうか。井下(2008)は日本における大学でのライティング教育の歴史を整理して、1980年代に「読み書き教育への問題意識の芽生え」(「黎明期」)があったのに対し、2010年代には多様な取組を模索する「転換期」に至ったとしているが、レポート作成指導に関する実態はほとんど公にされておらず、多くの大学教員にとっては依然として黎明期か、あるいはそれ以前の段階である可能性も否定できない。

ただし、レポート作成に関わる取組が広がっていることは紛れもない事実である。2013年度に初年次教育で「レポート・論文の書き方などの文章作法を身につけるためのプログラム」を実施していたのは621大学(84.1%)で、2008年度の505大学(69.8%)に比べ明らかに増加している(文部科学省 2015)。また坂本(2013)によれば、「2000年以降の出版状況を概観すると、「論文の書き方」本は、大学生を主な想定読者層としているものだけでも毎年3、4冊が刊行されて」(240頁)いるという。

したがって日本全体で見れば、レポート作成指導を必要とする学生の存在が認識(問題視)されてきており、個々の教員がそれに対応しているかはともかく、大多数の大学が組織的に何らかの対策を講じている、

と言えそうである。

1-2. 東北大学の状況と本稿の目的

こうした背景を前提に考えると、東北大学の状況は「進んでいる」とは言い難い。大部分の学生が履修する初年次教育科目として「基礎ゼミ」が開講されており、特色ある授業が展開されているものの、レポート作成が要件になっているわけでもなければ、その指導法についての指針も存在しない。これとは別に学習支援センターでは2014年度よりSLA(Student Learning Adviser)がレポート作成支援も開始したが、今のところ支援の需要は、英語や数学といった他の科目に比べ少ない(東北大学 高度教養教育・学生支援機構/学習支援センター 2015)¹⁾。

無論それは、東北大学の学生が入学時点で十分なレポート作成能力を有しているからかも知れないが、卒業時に聞く限り、文章を書く力が伸びたと感じているか、あるいはその力が十分にあると感じているかと言えば、必ずしもそうではない。「第2回 東北大学の教育と学修成果に関する調査」(2015年3月実施)によると、文章表現の能力変化について「変化なし」か「減った」と回答した学士課程卒業生が26.7%、その実力について「ない」か「全くない」との回答が33.3%であった(東北大学 学務審議会/教育評価分析センター 2015)。

そこで本稿では、東北大学におけるレポート作成指導を充実させるための課題を明らかにするために、特に入学したての第1セメスター学生を対象に開講されている、全学教育の講義形式の授業科目(以下、1セ

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 kushimoto@he.tohoku.ac.jp

メ授業)に注目²⁾し、その実態を量的かつ質的に分析する。なお本稿は、高度教養教育開発推進事業「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」(代表：菅谷奈津恵)による研究成果の一部である。

2. レポート作成を課す授業科目

2-1. シラバスの分析

レポート作成指導の実際を見る前に、まずは1 Semester 授業を履修する学生にレポートを書く機会がどの程度あるのかを確認するため、シラバスの記述内容を分析する。東北大学の全学教育科目は基幹科目類、展開科目類、共通科目類の3つからなるが、このうち講義形式の授業が中心となる前二者について、「成績評価方法」の項目の中に「レポート」という単語が用いられているケースを拾い、表1に結果をまとめた。

レポートを課している割合は全体で57.8%となり、

半数以上の授業科目で学生はレポートを作成していることになる。特に基幹科目の自然論(88.2%)と展開科目の総合科学(83.3%)では、8割以上の授業科目でレポートが課されている。ちなみに基幹科目と展開科目で学生が修得しなくてはならない単位数は、文系学部で20、理系学部で30程度である。それを第3 Semester までかけて履修するとしても、第1 Semester にレポートを1度も書かない学生は殆どいないと考えられる。

2-2. 面接調査

シラバスの内容分析だけでは、実際のレポート作成指導が授業の中でどのように行われているかを知ることではできないため、数名の授業担当者を対象に面接調査を実施した。表1によればレポートを課している1 Semester 授業は130に及ぶが、この中には毎回の授業で書かせる感想や宿題として出される演習問題の解答をレ

表1 レポートを課す授業科目の割合(1 Semester 授業)

科目群	基幹科目			展開科目				全体
	人間論	社会論	自然論	人文科学	社会科学	自然科学	総合科学	
授業科目数	18	17	17	9	9	119	36	225
レポートあり	9	6	15	4	4	62	30	130
レポートあり%	50.0%	35.3%	88.2%	44.4%	44.4%	52.1%	83.3%	57.8%

注：東北大学(2015)より筆者作成

表2 面接調査対象授業科目の概要

事例	科目群	学生数	優先度	種類	分量	採点基準
A	総合科学	26名	②	④	3～4枚	②
B	人文科学	150名	③	④	10枚	④
C	社会科学	147名	③	④	指定無	④
D	人間論	30名	④	④	10枚	①
E	自然科学	10名	①	③	指定無	①
F	総合科学	12名	②	①③④	1,000 words	①
G	総合科学	22名	③	①	2～3枚	①
H	人間論	18名	②	①④	6,000字まで	②
I	人間論	45名	②	②	2枚	①
J	社会論	172名	③	③	7～8枚	④
K	総合科学	55名	①	③	600～800 words	②

注1：「優先度」の選択肢は、①能力育成そのものを授業目標とはしていない、②授業目標のひとつだが優先度は低い、③授業目標のひとつであり優先度は高い、④能力育成が最優先の授業目標である

注2：「種類」の選択肢は、①共通の材料について要約するタイプ、②個別の材料について要約するタイプ、③共通の材料を使って論証するタイプ、④個別の材料を使って論証するタイプ

注3：「採点基準」の選択肢は、①明文化していない、②明文化しているが学生には見せていない、③レポート作成後に学生に見せている、④レポート作成前に学生に見せている

ポートと呼んでいる授業科目も含まれる。今回はレポート作成指導の重要度が比較的高いと予想される授業科目として、シラバスに「期末レポート」と明記している授業担当者14名を対象に電子メールを通して調査の依頼を行い、11名から承諾を得た。

面接調査は、予備調査を含め、2015年9月から11月の約2ヵ月間に行われた。各調査には本稿の執筆者4名のうちいずれかの2名が参加し、対象者の同意を得て録音しながら、付録にある質問票を基本とした1時間程度の半構造化インタビューを実施した。表2には、調査結果の概要を示している。

まず授業におけるレポートの位置づけ（「優先度」）を見ると、レポート作成能力の育成が最優先の授業目標であるとされたのは、人間論の授業である事例Dのみである。既述のように、面接調査の対象は「期末レポート」を課している授業に限られているにもかかわらず、事例EやKではレポート作成能力の育成自体は、授業目標とはなっていない。

次に「種類」だが、これに関してはあらかじめ調査者の側でレポートの類型を示し、該当するものを選択してもらった。類型化の軸はふたつで、ひとつはレポートの材料である。講義の内容や課題文献等、論じる対象が受講者間で共通している場合は「共通」、論じる題材や文献を各学生が選ぶ場合は「個別」とした。この区別はあくまでも論じる材料に関するものであり、テーマの共通性・個別性を問うものではない。例えば「環境問題について論ぜよ」という課題は、テーマ自体は受講者間で共通であるが、材料として用いる文献やデータは各自が検索・収集することになるため、「個別」の方に分類されることになる。もうひとつの軸はレポート作成の目標で、文献の内容や自分の経験をまとめて説明する場合を「要約」、何らかの命題を提示しその正しさを証明する場合を「論証」とした。③や④の論証を求める類型が多いが、複数の要素を絡めた課題で要約を必要とする例（事例F／H）もある。

分量は課されたレポートの字数制限で、枚数で示しているものはA4用紙の換算である。また英文で提出が求められる場合はwordsで表記している。「指定なし」とする授業が2つある（事例C／E）一方で、A4用紙2枚程度（事例G／I）、あるいは600～

800words（事例K）の比較的小さい分量を要求する授業もある。

採点基準については、あらかじめ類型を示すのではなく、回答に基づいて事後的に4つに整理した。そもそも明文化していない事例が最も多く、明文化していても学生には見せていない授業を含めると過半数に及ぶ。他方で、学生がレポート作成に着手する前に評価基準を示している授業も3つ（事例B／C／J）あり、それらはいずれも100名以上の大人数講義になっているという特徴が看取できる。

次節では、これらのうち「優先度」が高い授業科目に焦点を当て、科目群と学生数の散らばりに配慮しながら、3つの事例について詳しく紹介する。

3. 授業での実践例

3-1. 基幹科目で30名程度の受講生がいる授業

①授業の概要

事例Dは基幹科目（人間論）の授業科目で、当初履修者が約30名、対象学部は文系4学部と理学部、医学部、農学部である。授業の目的は、新入生に研究のスキルを身につけさせることであり、そのために必要な体験をする機会を学生に提供している。学生は一人で「研究」を行い、A4用紙10枚（400字詰原稿用紙25枚）程度の研究レポートを作ることになる。

②レポート作成指導の実践

当事例では、授業時間が演習に当てられ、授業時間外に課題と予習、そして研究と執筆活動を行うように組まれている。シラバスにも「授業時間外の作業が多く、決して楽な授業ではない」とあるように、授業時間外の作業量は他に見ない規模である。一方「わかりやすく、やさしくていねいに指導する。昨年度受講生が経験者として親身にアドバイスをする」とあり、サポート体制も充実している。

予習の内容は、教員自ら作成した授業資料や推薦図書の読了が中心である。毎回の課題（文献探索・収集、テーマ設定、調査、プレゼンテーション、執筆など研究レポートを作成するに当たり関係する作業全般）は全部で13回分用意されており、これを全てクリアしないと成績評価の対象とならない。この課題は教員の

チェックの下、合格を貰えなければクリアとならないため、受講生はただ提出して終わりというものではない。

実際の指導は、授業時間のみならずクラウドサービスGoogle+のコミュニティ機能上でも行われる。Googleドライブ上のフォルダを受講生全員と共有し、そこに課題の提出をさせ、教員はその提出物をもとに指導する。具体的には、コミュニティに学生の課題がアップされると、教員が添削とコメント付与作業をし、受講生はそのフィードバックを元に再作成に取りかかる。ほとんどの受講生が、一度でOKをもらうことはできず、何度でも書き直しになるとのことである。

1人で研究を深めるという課題のため、一見グループ学習的な要素は無いように見えるが、このコミュニティ上にアップされた提出物や教員によるコメントは、受講者が全員閲覧できるため、実質オンラインでグループ学習的な内容を行っていると言える。教員による指導は、夜半まで続く場合もあるとのことである。

また教員の補助として、昨年度の当科目受講生から成績優秀者を3名程度、全学SLAとして採用し、受講生のサポートに当たらせている。このSLAは、Google+上のコミュニティにも参加するほか、川内北キャンパスのSLAのデスクにて受講生の面接アドバイスも担っている。なお受講生は、このSLAに対して昨年のレポートを先例として見ることを希望すること、そして直接的な手助けを頼むことの2点は禁止されている。参考にすべき先例を知りたい場合は、通常の学術論文を読むことが推奨されており、SLAの仕事は、受講生にアドバイスを与えることにのみ特化されている。

最終課題が、一年生にしては本格的である研究レポート（10,000字以上）の作成であり、作成過程の課題や関門も多いためか、当初履修者約30名の中で、最終課題提出まで至るのは半数程度である。また期日までに最終課題が完成できなかった場合、ある程度レポートを書いている事が前提であるが、敗因分析レポートを提出することで、Bで合格とする、という独特の制度もある。数々の関門をクリアして、最終課題を提出した受講者は全員AAとなる。

③特徴と課題

非常に特徴的な点として挙げるのは、その親身な指導方法である。提出課題を添削してフィードバックする教員は一定数居ると考えられるが、授業時間外にオンラインのクラウドサービスを使って添削指導する体制は、初年次科目において筆者の知る範囲では類を見ない。当事例は、優先度④「能力育成が最優先」のカテゴリーに当てはめているが、最優先というよりも「能力育成」のためだけに特化した科目である。そのためライティング能力育成のために、あらゆる機会とサポートを提供しているという感がある。

また受講生には、既知の知識以外のこと、つまり「知らない世界」に目を向けさせ、その領域で資料を収集させ、研究を深めさせており、これにより知識領域の拡大も目指している。また知らない領域に関する研究は、未熟な成果物を生み出すことも多いが、学術的な問題にテーマが昇華するよう、そして探究が中途半端に終わらないよう、教員とSLAがいわば伴走しながら執筆を進めさせているところも、初年次としては稀有な事例である。以上のように指導することで成果物の品質は、バラつきが減少し、一定の学術的な基準を満たすものになるという。

この親身な指導を実現するものが、クラウドサービスというICT技術の活用であり、この点も他の例と比較して特徴的である。授業時間外もヴァーチャルに常時指導を受けられるというこの体制は、本学におけるライティング指導の課題解決のためにも大きな示唆を与えるものである。また、図書館講習会の受講を強く奨励し文献探索のノウハウを学ばせること、そして学習支援センターのSLA制度を活用すること、といった全学教育に留まらない大学全体のリソースの活用（複数部局との連携）も、他の事例にはあまり見られない点である。

課題としては、かける労力が大きいことが挙げられる。授業時間外も指導に充てるので、教員が当事例に割いている時間は、非常に大きいと予想される。そしてここまでの質的量的な指導、そしてICT機器の活用などを統合的に一人格が運営することは、授業担当者に高い力量がないと難しい。また指導の人数について、この方式は大人数での教育に向かない。全学で約

2,500人の新入生をこの方式で見るためには、1人の教員が25人を指導すると仮定して、単純計算で100名の教員が必要となる。大人数が履修する講義でも使える技術がどの点であるのかについて、さらに検討を深める余地がある。

3-2. 基幹科目で100名以上の受講生がいる授業

①授業の概要

事例Jは基幹科目（社会論）で、対象学部は医学部・工学部などの理系学部、受講者は172名である。授業の目的は世界恐慌以降の農業問題と日本ファシズム体制との関係を歴史的に学び、今日の農業問題を解決する社会経済体制のあり方について考えることである。

②レポート作成指導の実際

同授業では第1回のオリエンテーションにおいて、15回の授業スケジュールを示し、その中で4回の中間レポートと最終レポートの提出を求めている。まず中間レポートは授業内容の節目に置かれ、第1回・第2回では教員が提示した講義に関するキーワード（各15個程度）について、学生に調べさせたうえで「手書き」で提出させている。この「手書き」レポートは、コピー防止に加え、高校で歴史を学んでいない学生のための授業理解促進を目的として組み込まれており、学生による授業評価からも特に授業理解への効果があったことがわかるという。第3回・第4回ではPC入力による教科書の一部の要約と意見・感想の記述が課題として出されている。

これら中間レポートに関する指導という面では、以降の講義において優秀なものを学生の氏名を明記した上でプリントして配布し、教員が紹介するというフィードバックをおこなっている点、レポートを全学生に返却している点が特筆される。キーワード説明型の場合は基本情報の共有のため、要約・意見型の場合は、優れた事例を通して「誰が何をどのようにまとめたのか」を学んで欲しいという意図でなされたフィードバックといえる。担当教員は、フィードバックのもうひとつの機能として、大人数クラスにおいて情報や成果を共有することにより、学生参加の度合いが高まることを指摘している。中間レポートの返却に際して、

添削やコメント追記などはおこなわれていないものの、前述の優れた事例を通しての学生自身による振り返りのために返却がなされている。

最終レポートは、第1回オリエンテーションにおいて課題が学生に明示されており、講義を踏まえて「現代社会と農業・農村のあり方について」論理的に記述するというものである（PC入力で3,000字以上の字数）。なお時期の問題もあり、最終レポートの学生への返却はなされていない。

同授業の成績評価方法は、出席（40%）、レポート（60%）で、前者は各回授業終了後に感想を記述するミニットペーパーによる評価（40点満点）である。後者は、第1・2回レポートが各5点、第3・4回レポートが各10点、最終レポートが30点で60点満点である。前者はTAによる採点、後者は担当教員による採点で、ともに内容を対象とした評価が加えられ、すべてエクセルデータとして集計されている。

③特徴と課題

同授業のレポート課題を全体としてみた場合、前掲表2の分類でいう①共通の材料について要約するタイプと③共通の材料を使って論証するタイプを組み合わせたものである。シラバスの到達目標などには明記されていないものの、担当教員は同授業における「レポート作成能力の育成」を重視しており（前掲表2の「優先度」③）、他の授業と比べて課題提出の回数も多く設定されている。理系学生を中心とする大人数クラスにおいて、要約型から課題型へとレポート課題を段階的に進めるとともに、優れた事例の共有とレポートの返却をおこなうことにより、振り返りを用いた学びの環境作りをしている取り組みなどには学ぶべき点が多い。

担当教員へのインタビューのなかで印象に残っているのは、なぜ課題も多い授業を毎年200名近くの学生が受講しているのか、という質問への回答である。「学生は試験が嫌」で、レポートは「書けば何とかなるだろう」「授業に出て指定されたレポートをそれなりに書いてれば、落ちることはない」という安全弁として選択しているのではないか、というものである。これは大学におけるレポート評価のありかたという問題に

つながる重要な指摘であろう。また、大人数クラスにおいて最終レポートの学生への返却が困難という点も、構造的な課題として検討されるべきものといえる。

3-3. 展開科目で100名以上の受講生がいる授業

①授業の概要

事例Cは展開科目の社会科学の授業で、対象学部は医学部や工学部などの理系学部である。平成27年の受講生は、147名であった。授業では身近な食生活等を手掛かりに、自ら課題を設定し探究する姿勢を身に付けることを目標としている。レポート作成能力の育成は、授業目標の一つであり、優先度は高い。担当者が「考え、調べる」ことを重視しており、レポートがこれを反映するものであるからだという。

レポートを重視する姿勢は、ウェブサイト等の活用にも現れている。担当教員は事例Cを含めて担当する各授業でウェブサイトを開設し、毎回の授業記録や課題を掲示している。同サイトには、担当授業の共通資料として、レポートの構成や引用の注意点等の情報も掲載されている。さらに、ISTU(東北大学インターネットスクール)も活用し、手厚い受講生サポートを行っている。

②レポート作成指導の実際

成績評価は、期末レポート及び平常点(ミニットペーパー、宿題)が半々の比重で行われる。レポート課題は、「食と農を結び直す」という大きな課題の中で副題をつけて焦点を絞り、調査をするというものである。字数指定もなく、自由度の高い課題となっている。レポートの指定は、授業内での説明とウェブサイト、ISTUと3つの手段で提示している。これは受講生が多く、一度の提示では指示が行きわたらないためであるという。課題指定は締め切りの約1ヵ月前に行い、学生に考える時間を与えている。

レポートの評価は、「言及」(資料をよく調べているか、引用のルールが守られているか)、「論理」(テーマについて論理的に述べられているか)、「個性」(オリジナリティがあるか)の3つの観点で採点される。評価基準については授業でも説明し、ウェブサイト等でも解説している。提出後には、ISTUを用いて3つ

の基準毎に+、-などの簡略な記号で評価をフィードバックしている。全レポートではないが、記号の他に不足点や優れている点について一言コメントを書き入れる場合も多い。

宿題は計3回課され、期末レポートの準備になるように設計されている。1回目の宿題は、教員が指定した用語について調べるというものである。A4の宿題のフォーマットには用語の説明、出典、コメントをそれぞれ書く欄が設けられており、他者の説明と自分の意見とを区別するという引用の基礎練習となっている。フォーマットは授業サイトとISTUでダウンロードできる。2回目、3回目の宿題は、より抽象度の高いキーワード(例「和食」)を提示し、これに関するものの中から自分で題材を選んで調べるという内容である。テーマ設定と調査を行うという点でレポートの準備となるように、との出題意図がある。担当者は、各宿題においてもISTUで一言コメントをつけてフィードバックを行っている。

③特徴と課題

事例Cで特徴的なのは、様々な形で「書くこと」「考えること」が組み込まれている点である。前述の宿題と期末レポートに加え、毎回のミニットペーパーでは「今日の授業のどこに発見があったか」を書かせ、自分なりに授業内容を振り返らせている。また、担当者が提出物に目を通し、何らかのフィードバックを与えていることも特筆すべき点である。

ただし、こうした取り組みは担当者にかかる負担も大きいはずだ。授業にはTAもいるが、ミニットペーパーの整理や内容別の分類等の作業の一部を頼むだけであるという。100を超えるレポートは目を通すだけでも大変な作業である。他の多くの教員に、事例C同様のきめ細かい指導を期待することは難しいだろう。

4. これから検討すべき課題

4-1. レポートの定義

「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」という研究全体の目標に照らして、本調査を通じて改めて確認された課題は、3点に整理できる。第1に、レポートの定義である。

レポートと言ってもその意味するところは多様で、関連の参考書における定義でさえ、必ずしも一様ではない（木下 1994, 河野 2002, 酒井2007など）。また今回面接調査の対象とした11件の中にも、「種類」にばらつきがあるだけでなく、「家で行う演習問題」をレポートと呼んでいる例もあった（同時に、理系の科目ではそれが珍しくないこともシラバスの分析を通して判明した）。無論、授業担当者が何を指してレポートとするかに関して干渉する余地はないが、少なくとも本研究が共通教材を開発しようとする対象については、ある程度の絞り込みが必要だと考えられる。

この問題は、東北大学の1年生にレポート作成を通してどのような力を身につけてもらいたいのかにも関連する。レポート作成の成果は、知識の獲得はもちろんのこと、日本語表現力や論理的思考力、情報探索能力といった諸能力の向上に加え、検索した情報を正しく使うための盗用や剽窃に関する知識や文章作成ソフトの機能の理解まで幅広い。表2にまとめた事例を見る限り、現状では「論証するタイプ」の課題が主になっている事を念頭に、レポートの定義を明確にした上で、本研究を進めていく必要がある。

4-2. レポート作成機会の提供方式

レポートの（操作的な）定義が定まり、それを課す目的が意識化されたとして、次に検討しなくてはならないのは、どのような形で学生にレポート作成の機会を提供するかである。

選択肢は、「レポート作成能力の育成に特化した科目を作る（特化科目方式）」か、「既存の授業をレポート作成能力育成科目として指定する（指定授業方式）」かのどちらかである。現状、日本で普及しているのは特化科目方式で、いわゆる初年次ゼミにおいてレポート作成を必須にしている場合などはこれに当たる。この方式の長所は、比較的標準化された学習機会を与えられる点である。短所は多くの学生に履修させようとすると、授業担当者の負担が大きくなることだ。東北大学の入学定員はおよそ2,500名なので、50名ずつでも50の授業が必要になる。仮に担当者が10名いても、ひとりで5つの授業を運営することになり、引き受け手が簡単に見つかるとは想像できない。

もうひとつの指定授業方式を採用している日本の大学は、恐らく現時点では皆無だと思われる。しかし外国には先例があり、スタンフォード大学では、履修要件となっている3段階のライティング科目の内、第2段階がこの方式で設定されている（Stanford University 2016）。そもそも履修要件を「科目の区分」ではなく、レポート作成を重視しているという「科目の性格」に基づいて設定することが日本の制度上可能なか確認を要するが、大規模大学が取りうる選択肢として、この方式は現実味を帯びている。もしもこれを採用できるのであれば、どのような共通教材が有効か、授業指定の手続きはどう行うのか、などが更なる調査の課題となり得る。

4-3. 学習支援体制の整備

いずれの方式を採るにしても、授業内の指導、換言すれば担当教員だけの努力で能力育成を実現するのは難しい。そこで最後の課題として、学習支援体制の問題が浮上する。

先述の通り、東北大学ではSLAの活動が既に始まっているが、未だその活動が広く周知・利用されているとは言い難い。ただしレポート作成に関する学生支援体制が不十分なのは東北大学に限ったことではなく、日本のどの大学でも、現段階では似たような状況だと予想される。文部科学省（2015）の調査でも「ライティング・センター等、日本語表現力を高めるためのセンター等」の設置率は7.0%（53大学）に過ぎず、その先進性ゆえに良く引かれる早稲田大学のような例（佐渡島・太田 2013, 佐渡島ほか 2015）は稀である。

レポート作成の支援は、それに特化した組織だけの役目ではない。例えば図書館は、レポート作成に必須となる情報探索の点では支援を提供できる組織の筆頭であり、現に東北大学でも図書館が中心となって企画する全学教育科目「大学生のレポート作成入門：図書館を活用したスタディスキル」が開講されている（開講の経緯やこれまでの歴史等、詳しくは吉植（2016）を参照のこと）。こうした個別授業での実践を手がかりとして、必要かつ有益な学習支援体制の形を明らかにしていくことも、共通教材開発に係る関心事となる。

注

- 1) 東北大学ではこの他に、理系学部生が必修の「自然科学総合実験」があり、履修者はレポート作成に多くの時間を費やしている。ただしそこで課されるいわゆる実験レポートは、現時点では本研究の関心から外れるため、今回の調査対象にも含めていない。
- 2) 1セメ授業を対象とした理由は2つある。ひとつは面接調査時点において、2015年度の授業が終了しており全体像を尋ねることができたからである。もうひとつは、学生が形成する「大学のレポート」のイメージに与える影響が大きく、そこでのレポート作成指導に対する需要も高いと考えたからである。なお「全学教育」は、東北大学の主に1-2年生が履修する共通の科目類から構成される。また「講義形式の授業科目」とは、半期週1回の授業で2単位が授与される授業科目のことで、実際の履修者数や授業の方法は問わない。日本の大学で提供されている授業科目の多数派はこれに当たるため、レポート作成指導の在り方を考える上でも、まずは「講義形式の授業」に注目した。

参考文献

- 井下千以子 (2008)『大学における書く力考える力』東信堂
- 木下是雄 (1994)『レポートの組み立て方』筑摩学芸文庫
- 河野哲也 (2002)『レポート・論文の書き方入門 第3版』慶応義塾大学出版会
- 文部科学省 (2015)「平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について」
- 佐渡島紗織・宇都伸之・坂本麻裕子・大野真澄・渡寛法 (2015)「初年次アカデミック・ライティング授業の効果：早稲田大学商学部における調査」『大学教育学会誌』37(2), 154-159頁
- 佐渡島紗織・太田裕子編 (2013)『文章チュータリングの理念と実践：早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房
- 酒井聡樹 (2007)『これからレポート・卒論を書く若者のために』共立出版
- 坂本尚志 (2013)「巻末資料1「論文の書き方」本から見るライティング指導の位置」関西地区FD連絡協議会／京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し

表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房, 239-248頁

Stanford University (2016) Undergrad Program in Writing and Rhetoric.

<https://undergrad.stanford.edu/programs/pwr>

東北大学 (2015)「平成27年度 全学教育科目履修の手引(シラバス)」

東北大学 学務審議会／教育評価分析センター (2015)「第2回 東北大学の教育と学修成果に関する調査報告書」

東北大学 高度教養教育・学生支援機構／学習支援センター (2015)『学習支援センター (SLA サポート) 年次活動報告書 2014年度』

吉植庄栄 (2016)「東北大学附属図書館が開講してきた情報探索・アカデミックライティングの全学教育科目12年間のあゆみ：記録と展望」『東北大学附属図書館調査研究室年報』3, 43-55頁

付録

質 問 票

(1) レポート指導の位置づけ

Q1-1 授業の目的と概要（1 学期の流れ，シラバスの補足）

Q1-2 今年度の受講生数と，授業内容に照らした適正人数

Q1-3 「レポート作成能力の育成」の優先度（下記から選んでください）

- ① 能力育成そのものを授業目標とはしていない
- ② 授業目標のひとつだが，優先度は低い
- ③ 授業目標のひとつであり，優先度は高い
- ④ 能力育成が最優先の授業目標である

(2) レポート指導の実際

Q2-1 レポート課題の提示方法と時期【資料があれば頂きたい】

Q2-2 レポート課題の種類と内容（下記から選んでください）

- ① 共通の材料について要約するタイプ
- ② 個別の材料について要約するタイプ
- ③ 共通の材料を使って論証するタイプ
- ④ 個別の材料を使って論証するタイプ

＊「共通の材料」とは授業内容，課題図書，授業での実験など，すべての受講生にとって所与の情報を指し，対照的に「個別の材料」とは各受講生が選んだ文献，自ら行なった調査や実験などの結果を指します。「論証」には事実・内容のまとめだけでなく，学生の主張が含まれます。

Q2-3 要求字数と想定執筆時間

Q2-4 参考に行っている実践や書籍

(3) レポートの評価とフィードバック

Q3-1 採点基準（内容面と形式面，剽窃の取り扱い）【資料があれば頂きたい】

Q3-2 「最高水準」と「(合格) 最低水準」のレポート【学籍番号，氏名を消したサンプルを頂きたい】

Q3-3 フィードバックの有無と方法

Q3-4 レポートの得点分布の実際と理想

(4) レポート指導上の課題

Q4-1 レポート作成指導・評価の上で感じている悩みや不安

Q4-2 東北大学の学生が提出するレポートの質が向上するためには，何が必要か

大学オリジナルのレポート作成手引きの検討

—東北大学における共通教材の開発を目指して—

菅谷奈津恵^{1)*}, 吉植庄栄²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学附属図書館

1. はじめに

大学でライティング能力を育成する意義は広く認識されており、ライティングセンターを開設する大学も増えている（飯野・稲葉・大原 2015；吉田・Johnston・Cornwell 2010；岩崎・稲葉・小林・本村 2013）。授業においても、初年次教育から専門教育まで様々な段階でライティング指導の実践が報告されている（関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編 2013）。

最近では、大学オリジナルのレポート執筆の手引きも相次いで公開されている。その背景には、学生に基本的なライティング能力を習得させたいとの意図が看取できる。例えば、堀・坂尻（2015）では、学部初年次生がライティングの学習機会を増加できるよう、大阪大学で様々な整備を行ったことが報告されている。その整備の一環が、学生向けの小冊子『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門』である。さらに、教員用の指導マニュアル『「阪大生のためのアカデミック・ライティング入門」ライティング指導教員マニュアル』（以下『大阪大教員マニュアル』）や、授業での説明に使用できるパワーポイントも公開し、ライティングが専門でない教員もそれぞれの担当科目で指導を行えるよう工夫がされている。

大学のオリジナル教材は、個々の学生・教員を支援するだけでなく、組織全体としてライティング指導をどう進めるかという共通認識を形成する上でも有効であろう。こうした観点から、筆者らは今年度、「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開

発」ワーキンググループ（以下、レポートWG）を立ち上げた。レポートWGでは、事業の一環として初年次生のレポート手引きを作成し、本学サイトにて公開することを目指している。

これまでの本学での取り組みに、本学附属図書館のスタッフを中心に作成した『「レポート力」アップのための情報探索入門』（以下『レポート力』）がある。ただし、これは半期の講義内容をまとめた資料のため、118ページと分量が多い。初年次生や教員が手軽に参照できるものとは言えず、情報の取捨選択が必要である。

では、本学のレポート執筆手引きに盛り込むべき情報は何か。本稿では、初年次生に最優先で指導すべき項目を明らかにするために、先行事例を検討したいと考えた。以下では、まず、本学の『レポート力』作成の経緯を振り返り、その特徴について述べる。続いて、他大学によるレポート教材も含め、記載内容を分析する。最後に、まとめと今後の課題を述べる。

2. 『「レポート力」アップのための情報探索入門』

2.1 前史：『東北大生のための情報探索の基礎知識』の刊行

ことの始まりは平成14（2002）年に遡る。この年の10月に『東北大生のための情報探索の基礎知識』（以下『基礎知識』）の作成が、本学附属図書館で開始された。当時の様子は次の通りである。

『基礎知識』作成の企画は、利用者教育担当の

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 sugaya@m.tohoku.ac.jp

発案から始まった。図書館の本館・分館で開催している情報探索講習会で利用するために、継続して使える冊子体資料を作成し、説明内容の標準化やレベルの統一、さらにはテキスト作成の負担軽減ができないかという発想であった（米澤・阪脇・高橋 2003：34）。

本館・4分館（筆者注 川内南キャンパスの附属図書館本館及び星陵キャンパスの医学分館、青葉山キャンパスの北青葉山分館（理学部、薬学部が奉仕対象）、工学分館、雨宮キャンパスの農学分館）の講習会などで利用できる、情報探索の冊子を作り上げるという目標をもって、全学の図書系職員による執筆を開始したのである。その活動の成果は、『東北大学生のための情報探索の基礎知識2003』（以下『基礎知識』という）の刊行というかたちで公表した（米澤 2006：193）。

以上にあるようにこの小冊子は、本学の図書系職員が講習会等で使用する共通テキストとして作成されたものである。具体的な執筆者は、情報企画係（当時）と拡大情報サービスワーキンググループ（本館・4分館・部局図書室のレファレンス・利用者サービス担当者の10名、若手中心）であった。

平成15（2003）年に2003年版が刊行され、その翌年、学内外からの反響等を考慮した上で、内容や体裁が改良された2004年版が、刊行された。この改良については以下の記録がある。

2003年版に不足していた「論文・レポートの書き方」に関する情報も、新たにとり入れることとした。（中略）内容についても単に「探索する」という視点のみで終わらせずに、「どのようなときに探索が必要か」という視点をおさえておく必要があると考えたのが発端であった。つまり、「論文・レポートを書くために」どのような過程でどのような探索が必要かという全体像を、明示しておく必要があると考えたのである（菅原・佐藤・米澤 2005：25）。

つまり2003年版では、図書館を中心とする情報探索

の内容に留まっていたが、2004年版からは、探索のゴールである「レポート・論文の作成」を目指した内容に成長したのである。

この2004年版は、「基本編」と位置づけられた。毎年、本学の新生全員への無償配布を行うため、毎年度の更新版の刊行が継続されるようになる。探索ツール情報の変更など、情報更新の必要性のほか、執筆者陣のさらに良くしようとする思いが毎年の版に反映されていった。この「基本編」は、平成22（2010）年度まで刊行と配布が継続される。

その後、「基本編」よりも専門分野に特化した「自然科学編」「人文社会編」が刊行された。また「基本編」の内容を抽出して翻訳した「英語版」も刊行され、この基礎知識シリーズは拡大していく。

「自然科学編」は、平成18（2006）年に丸善株式会社から刊行された『理・工・医・薬系学生のための学術情報探索マニュアル：電子ジャーナルから特許・会議録まで』（学術情報探索マニュアル編集委員会編）という冊子のベースとなっている。当冊子の反響も高く、平成28（2016）年1月現在、国内の大学図書館のうち404館で所蔵されている。一方、山崎（2006）のように、当冊子を評価しつつも作成者への助言を目指して内容面や編集面で批判的に評した書評も存在する。

当シリーズは、2004年版から「オープンソース」と位置づけられ、原稿である Word ファイルが、附属図書館のウェブサイトから公開されている。この背景としては、

同じような内容のマニュアルを、各大学で重複して作成する手間を少しでも省けることができれば、図書館界全体の情報リテラシー教育の向上に繋がるであろう。私たちとしても、努力して作成したものが多くの図書館や利用者に使ってもらえれば、非常に嬉しい限りである（菅原他 2005：27）。

という思いがあった。この公開は、「東北大学が教材をオープンソースとして学外にも提供したことは、他の図書館への波及効果をもたらした」（茂出木2014：54）とあるように、他の大学図書館の冊子や講習会テ

キスト・付随資料作成に大きな影響と助力を与えた。

この基礎知識シリーズは、このような学内外の大きな評価を受けた結果、平成17（2005）年度には、東北大学総長教育賞及び第40回国立大学図書館協会賞を受賞した。特に後者は、『基礎知識』作成とウェブ公開を評価するのみにとどまらず、当冊子を教材とした職員向け講習会の開催及び全学教育科目の実施についても評価を与えている。

2.2 『基礎知識』の終焉と考察

平成22（2010）年度をもって冊子体の『基礎知識』は刊行が終了された。附属図書館の印刷経費を圧迫したのが大きな要因であるが、その他の理由もあった。特に大きいのが、新入生への無償配布の費用対効果である。

最後の冊子体となった2010年版基本編は、211ページにわたる内容であった。これだけの分量と内容では、新入生にはレベルが高く、ほとんど読まれていない、という事が徐々に判明して行った。このことも刊行中止に繋がった理由の一つと見なしてよい。

『基礎知識』シリーズは、情報リテラシー教育に関わる図書館職員や教員等には大きな評価を得た。それはレポート作成をゴールとする一貫したポリシーの下に、幅広い専門的内容を体系的に整理して執筆されていたこと、全学的な図書館職員の協力体制の下に執筆に当たったこと、そしてオープンソース化等、様々な点で先例が無い画期的な取り組みであったからである（国立大学図書館協議会 2005）。『基礎知識』の更新業務には、新人や若手が主に携わったので、自然と図書館が扱う主題知識やデータベースなどのツール類の知識が深まり、専門性向上のための研修につながるという副次的な効果もあった。

しかし以上のように情報リテラシー教育に関わる図書館職員や教員等にとって役立つ内容を持つ反面、学生、特に初年次学生にとって詳細で理解し難い内容であったことは否めない。通読性にも配慮されていたにも関わらず、刊行されている当時『基礎知識』を通読したという学生に、筆者は会うことができなかった。

『基礎知識』構想時の作成方針は、次の通りである。

（1）対象者は主に東北大学の1、2年生および情

報探索レベルが初級レベルの学生と想定する。

（2）携帯性・通読性に優れた冊子体を発行し、さらにウェブ版を作成する（米澤他 2003：35）。

このように『基礎知識』は、初年次の大学生を対象としていたことは明らかである。しかし講習会用及び職員向けマニュアルという別の性格があったことも、当報告から分かる。この『基礎知識』を使った職員向け講習会を当時実施していたことが、記録に残されている。また「当初は講習会用の教材」と想定されていたものが「自習用」としての教材となった（米澤他 2003：36）とあるが、これはつまり、内容が深化した結果、読み物的なものに拡大していったと取れる。以上の背景から内容が、ボリュームあるものに進化していったと考えられる。

その結果、皮肉なことにタイトルに反して、実際の本学学生の「ため」になっていなかった、ということに至ったのではないだろうか。

また長く刊行を継続するうちに、この「基本編」の更新作業自体が自己目的化してきてしまったことも要因の一つに挙げられる。毎年の定例業務として定着した後は、入職数年目の新人の研修の場としての目的が無意識的に重視されて、毎年刊行することが主目標にすり替わっていった。

以上が、冊子体刊行中止に至る、『基礎知識』の功績及び問題についての考察である。

2.3 オンライン版での継続：『「レポート力」アップのための情報探索入門』へ

『基礎知識』の冊子体刊行中止後、現在の『レポート力』の作成・公表が、その役割を継承している。当初『基礎知識』が、「図書館や大学教育の現場でソースを共有して欲しい」という思いでウェブ上に公開されてきたのであるが、この思いが現在も継続しているのである。

『基礎知識』の刊行終了後、公開されているのは、附属図書館の全学教育科目で使ったテキストを再編したものである。もともと当科目は、『基礎知識』をテキストにして開講した科目であることもあり、『基礎知識』の刊行が終了した今、このテキストの公開をもっ

て冊子体の刊行に代えている。

『基礎知識』刊行終了後の平成23(2011)年の『レポート力』の「はじめに」には、

本学の全学教育科目で1年生向けに開講している「『レポート力』アップのための情報探索入門」の授業の一部で配付した資料に若干の修正を加えたもので、既刊『東北大学生のための情報探索の基礎知識 基本編 2010』よりもさらに基本的な事柄をコンパクトにまとめた内容となっています(東北大学附属図書館 図書館情報教育支援WG 2011)。

とあり、『基礎知識』のエッセンスをまとめたという編集方針が分かる。

なお当科目は平成16(2004)年度から開講されており、現在も継続している。12年間のうち科目名の変更が何回かあった。当科目の詳しい内容と経緯は、吉植(2016)に掲載予定なので、そちらを参考にされたい。

2.4 『「レポート力」アップのための情報探索入門』の特徴

前節で紹介したように『レポート力』は、附属図書館で開講している全学教育科目のテキストを編集した内容であるため、当科目の内容に大きく依拠している。当科目の内容は、「レポート・論文作成の手法」と「図書館での情報探索」の両方であり、『レポート力』は、他のレポート関係図書や教材と比較すると、文献探索の要素に大きい紙幅を割いていることが分かる。また授業や講習会での利用を念頭に置いているテキストであるため、各章の末には実習問題が付与されている。

具体的な内容は、平成26(2014)年度版を例に挙げると次の通りである。

- 1章 基礎知識の入手：辞典・Webの活用
- 2章 テーマの具体化：図書検索
- 3章 更なる素材集め(1)：雑誌検索
- 4章 更なる素材集め(2)：新聞・統計検索
- 5章 レポートの着眼点
- 6章 アウトライン・文章表現

7章 引用・参考文献の手法

8章 提出前の見直し(チェックリスト)

以上の1章から4章までが図書館職員の専門である文献探索の内容、5章から8章までが図書館職員がレポート・論文の書き方などを自学自習してまとめた内容である。このレポート・論文の個所は、特に当科目の講義を分担している本学生命科学研究科酒井聡樹氏による『これからレポート・卒論を書く若者のために』(酒井 2007)を参考にして執筆されている。

前半部分であるが、レポート・論文を執筆するというゴールを意識しながら、各種ツールの使い方を学ぶというスタンスで書かれており、その点は『基礎知識』時代からの継承点である。この点について、2章の図書検索を一例として挙げる。

図書館の講習会では通常、図書検索のやり方をOPAC等の使い方や、特徴、注意点などを教えるのに留まる。しかしこの2章は、レポート・論文執筆時のテーマ検討を主題にしており、図書検索を目的にしている。ここでは、テーマに関する検索キーワードを上位・下位概念で展開し、様々な角度から検討すること等が述べられるほか、実際の図書の探し方においても、OPACの検索はもちろん、実際に書棚で文献を探す、いわゆるブラウジングについても述べられている。

以上簡単に特徴を述べたが、前半部分は図書館に関連する情報探索を、実際の研究の流れに位置付けて説明するという、他の類書・類例と比較しても稀有な例であるため、その特性を活かすことは検討に値すると考えられる。しかし、この前半部分のみで70ページを数え、この分量は、初年次生にとって現実的ではない。『基礎知識』『レポート力』の蓄積を今後継承し、特性を活かすためには、当該部分を縮約化する必要がある。一方後半は、図書館員の独力ではなく、学内教員との協働で内容を検討し、作成すべきと考える。

またこの両要素を一冊にまとめず、分冊化することで、規模が大きくなることを避ける、という手段も挙げておく。これは前半と後半の性格の違いにも起因する。後半部分は一度作成すれば、更新頻度がそれほど高いとは考えられない。しかし前半部分は、ウェブ上のツールを中心に日々発展するため、短いスパンでの

定期的な更新が必要となる。この事情に対応するためには、分冊化等の工夫の必要がある。

なおこの『レポート力』は平成28年1月現在、平成26(2014)年度版をもって更新を停止し、今後、新しい形でのウェブ教材提供を検討する予定である。

3. 各大学のレポート作成手引きの分析

3.1 選択基準と分析の観点

本章では、他大学で作成された手引きも含めて、記載された内容を検討する。本稿で取り上げるレポート作成の手引きは、7大学の8点である。筆者らが作成を目指す手引きの参考とするため、2015年8月末までに入手できたものから以下の基準で選択した。

- (1) 大学の公式サイトで一般公開されている。
- (2) 各大学で全学的に作成されている。
- (3) 冊子形式で10頁以上である。

各手引きがどのような項目を扱っているかを比較するために、井下(2014)のレポート作成のステップを基に分析を行った。

井下(2014)では論証型のレポートについて、作成手順を5つのステップに分けて説明している。ステップ1は「論点を見出す」段階で、指定されたレポート課題に基づき、具体的なテーマ、論点を決める段階である。ステップ2の「調べる」では、参考文献を検索し、資料を読み込んで情報収集をする。ステップ3は「組み立てる」段階であり、序論・本論・結論という構成を踏まえてレポートのアウトラインを作成する。ステップ4の「執筆する」は、実際に文章を書き上げる段階である。ステップ5「点検する」では、書きあげたレポートの文章や書式、内容等が適切かどうかチェックを行う。これらのステップは一方方向に進むわけではなく、何度も行ったり来たりしながら行われるものであるという。

さらに、井下は5つのステップの前の準備として、レポートのタイプを理解すること、実際のレポート例を見てイメージをつかむことを挙げている。

表1の左列に示すように、井下(2014)の準備段階に該当するものを0とし、「論点を見出す」「調べる」「組み立てる」「執筆する」「点検する」に当たる部分を1～5として分類を行った。これら以外のものを「その

表1 各大学のレポート作成手引き

	大学名 (本文のページ数)	東北大 (118頁)	大阪大 (32頁)	大阪府 立大 (26頁)	関西大		立教大 (24頁)	金沢大 (21頁)	広島大 (10頁)
					基礎篇 (40頁)	実用篇 (27頁)			
0 準備段階	A. レポート・アカデミックライティングの特徴	○	○	○	○	—	○	○	—
	B. レポートタイプの分類	—	—	—	—	—	○	—	—
	C. レポート見本	○	—	—	—	—	—	—	—
	D. レポートの作成プロセス	○	○	○	—	—	○	—	—
1 論点を見出す	E. 思考を整理する	○	○	○	—	—	○	—	—
2 調べる	F. 参考文献の探し方	○	○	○	○	○	○	—	—
	G. 資料の読み方のコツ	—	○	○	—	—	—	—	—
3 組み立てる	H. 序論・本論・結論に書くべき内容	○	○	○	○	—	○	—	—
	I. アウトラインの作成	○	○	○	○	—	○	○	—
4 執筆する	J. パラグラフライティング	○	○	○	○	—	○	—	—
	K. 表現・表記の注意点	○	○	○	○	—	○	○	—
	L. 書式の注意点	○	○	○	○	—	○	○	—
	M. 引用の表記法	○	○	○	○	—	○	○	○
	N. 剽窃への注意喚起	○	○	○	○	○	○	○	○
	O. 参考文献リストの書き方	○	○	○	○	—	○	○	○
5 点検する	P. 提出前のチェックリスト	○	○	○	—	—	○	—	—
その他	Q. 学内のライティング支援	—	○	—	—	○	—	—	—
	R. メールの書き方	—	—	—	—	○	○	—	—

他」とした。表中の○は当該項目に関する情報が3行以上記載されていることを、－は記載がないことを示す。

3.2 全体的特徴

まず、各手引きの全体的特徴を述べる。なお、本章で各校の手引きに言及する際は、「東北大」「大阪大」のように大学名を記す。

表1の本文ページ数を見ると、本学の『レポート力』を除けば、いずれも10ページから40ページとコンパクトなものであることがわかる。記載事項は各手引きで違いが見られる。

東北大、大阪大、大阪府立大、関西大、立教大の5校は、テーマの絞り方やアウトラインの作成など、執筆前の構想段階を含む幅広い内容を扱っていることがわかる。関西大では部分的な重複はあるものの、「基礎篇」「実用篇」と視点の異なる冊子を作成している1。前述のように、大阪大は表1の学生向けのものだけでなく、教員用の指導マニュアルも発行している。

一方、金沢大、広島大の手引きは、焦点が絞られたものである。金沢大は「レポートの基本的形式に関するガイド」という副題が示すように、表現や書式、引用の際の注意点を中心に解説されている。広島大の手引きは、剽窃防止等の研究倫理に特化した内容であり、頁数も10ページとなっている。剽窃に比べて記述量が少ないが、捏造・改ざんに関しても重大な不正行為であることが明記されている。

なお、文体やデザインの点で異色なのは立教大のものである。箇条書きや図を多用して、テーマごとに見開きページで完結するように構成されている。これ以外の大学のものは、基本的には文章で書かれている。立教大の手引きは、文章を読み慣れていない学生にもなじみやすいものだと考えられる。

3.3 各ステップの特徴

以下では、ステップ毎の記載内容を報告する。

準備段階（0）

「A.レポート・アカデミックライティングの特徴」については、多くの手引きに言及があり、高校までに

作成した文章と大学で求められるアカデミックライティングとの違いを説明している。例えば、関西大（基礎編）では、「はじめに」で以下が述べられている。

みなさんが大学で作成する文章は、おもに授業で作成するレポートや論文などです。それは、読書感想文のように、単に自分の感じたことをそのまま綴ればよいというものではありません。アカデミックな文章を書くためには、しっかりとした調査を行い、問題をきちんと考察したうえで、自分の見解をわかりやすく表現しなければならないのです。

「B.レポートタイプの分類」を明示的に示しているのは、立教大のみである。立教大では、代表的なものとして、「1.自分で調べて考えて書くレポート」「2.整理・まとめ型のレポート」「3.ブックレポート」「4.実験・実習・フィールドワーク等で得たデータをまとめて考察するレポート」の4つを挙げている。

大学のレポートにも様々なものがあり、求められる内容も書き方も異なる。自身の経験や授業での話し合いを振り返らせる内省型レポートの場合には、客観的に論じることよりも、前掲の関西大（基礎編）で否定されている「自分の感じたことをそのまま綴」ることが求められるかもしれない。立教大の手引きのように、授業で課されたレポートがどのタイプにあたるかを学生に意識させることは重要だと思われる。

「C.レポート見本」を掲載しているのは、東北大である。初めてレポートを書く学生にとっては、具体的な見本は、課題で何が求められているかを理解する助けになるはずだ。しかし、東北大が特定の授業の教材であるのに対し、各大学では全学レベルでの使用を想定したものと思われる。専門分野による慣習の違いや、講義ごとのレポート課題のねらい等の違いを考えると、単一の例を掲載するのは現実的ではない。タイプの異なる複数のレポート見本を掲載するのも、紙幅の制約から見て困難であろう。

「D.レポートの作成プロセス」は、4校の手引きに記載されている。大阪大、大阪市立大では、まず、アカデミックライティングの手順を列挙した上で、各項

目について解説をする形式となっている。東北大、立教大の手引では、図を用いて手順を示している。大阪大指導教員マニュアルでは、学生をつまづきやすい点の一つとして、レポート作成の手順を理解していないことを挙げている。レポート作成経験のない初年次生は、下準備もなく「いきなり執筆しよう」とする可能性がある（『大阪大教員マニュアル』：3）。また、テーマの絞り込みやアウトラインの作成、推敲といった手順は、レポート以外の文章を書く際にも適用可能なものである。ライティングのプロセスを明示することは、有益だと考えられる。

ステップ1「論点を見出す」

レポート課題は「…について論じよ」のように抽象的な場合も多く、学生はより具体的なテーマに落とし込む必要がある。アイデアを得るための「E.思考を整理する」方法がいくつか提示されている。立教大では、課題に関連するキーワードを書き出したあと、その思考マップを作成する方法が紹介されている。実際に描かれたマップ例も掲載されており、手順がつかみやすい。大阪大では「セルフツッコミ」を提案している。これは、まず、課題を具体的な問いとそれに対する短い答えに分解し、自分で追加の質問（誰が、どうしてのような5W1Hのツッコミ）を考えて明確化していく方法であるという。

学生はそもそもレポート課題で「何を問われているのか分からない」（『大阪大教員マニュアル』：3）可能性がある。どのようにレポートのテーマを選択して論点を絞ればよいかという指導は、特にレポート作成初心者には重要だと思われる。

ステップ2「調べる」

「F.参考文献の探し方」は、東北大から立教大までの5校で取り上げられている。関西大では、基礎篇で簡潔な説明を載せ、実用篇ではより多くのページを割いて解説している。本学の『レポート力』は、前述のように「調べる」にあたる情報が手厚く、書籍・雑誌・新聞等の各資料について検索の仕方や入手方法まで、詳細に記されている。手引きをコンパクトなものとするには、本学の初年次生に課されるレポートで、主に

どのような資料が使用されるのかを確認する必要がある。

一方、「G. 資料の読み方のコツ」に言及があるものは大阪大と大阪府立大だけである。大阪大で指摘しているように、探し当てた資料の全てに目を通そうとすると時間がかかりすぎてしまう。本を読む場合には、目次や索引から読み、必要な情報がどこに書いてあるかを推測することを、大阪大の手引は勧めている。また、読みを助けるために、用語説明のページがないかをチェックすることも推奨している。

参考文献を用いて書く場合には、「資料の読解・分析能力が文章作成能力以上に重要になってくる」（大島2014：142）という。剽窃の問題も、倫理観の欠如やライティング能力の不足だけでなく、読みの困難も関わっていると言われる（吉村 2013）。レポート指導には、読解の支援も組み込む必要があるのではないか。

ステップ3「組み立てる」

「H. 序論・本論・結論に書くべき内容」も東北大から立教大までの5校で説明がされている。序論では通常「テーマの導入」「問題の設定」「結論と展開の予告」を書く（立教大：5）といった構成の知識があれば、どこに何を書けばよいのかわからない、指定字数が埋められないといった不安は軽減されるだろう。

レポート構成の知識を踏まえた上で、文章を書き出す前に「I.アウトラインの作成」を行う意義も述べられている。金沢大ではアウトラインという表現は用いていないが、全体の構成を考えることが重要であるとし、レポートに盛り込む項目を書き出して提示順を考える作業を行うことを勧めている。

井下（2014）は「全く構想もなく、下調べもしないで書き出すことは、羅針盤を持たずに、大海に出るのと同じこと」と述べている。ステップ2で収集した情報をどのようにレポートに配置すればよいのか、組立て方法を指導することは有用であろう。

ステップ4「執筆する」

基本的な文章作成の留意点（J.パラグラフライティング、K.表現・表記の注意点、L.書式の注意点）については、多くの手引きで解説されている。特に、金沢

大は表現や書式等の形式面を中心とした手引きであり、丁寧体・常体の文体の使い分けやレポートに不適切なだけでなくた表現等、具体例を挙げて詳細に説明している。

引用に関連する項目（M.引用の表記法、N.剽窃への注意喚起、O.参考文献リストの書き方）は、ほぼ全ての冊子で記載がある。指導が必要な項目と認識されていることがわかる。剽窃が許されない行為であることも、全ての手引きで言及されていた。立教大では剽窃に関する注意喚起が、冊子中に3回繰り返し出てくる。大阪府立大は、参考資料としてレポートの表紙例を添付しているが、そこには、剽窃を行っていないことを学生自身が確認したことを示すチェック欄を設けている。広島大の手引きは、前述のように研究倫理の指導、特に剽窃防止に焦点を絞った内容であり、引用の仕方や著作権の説明が詳しく記されている。

ステップ5「点検する」

4校の手引きでは、学生自身が提出前にレポートを点検できるよう、「P.提出前のチェックリスト」を掲載している。このうち立教大は、各チェック項目（「序論で述べた問いに結論で答えていますか」「パラグラフの一文目目を下げて書いていますか」等）が、手引きのどのページで説明されているかまで記されており、親切な作りとなっている。

金沢大はチェックリストは付していないが、提出前の推敲が重要であることに言及している。文章例を挙げて、どのような点で改善が必要か、具体的な修正案も示しながら解説している。ただし、当該手引きが扱う内容が表現・表記面に限定されていることを反映し、修正すべきポイントも網羅されているわけではない。

その他

レポート作成の際に活用できる「Q.学内のライティング支援リソース」に言及したものもある。例えば、関西大（実用編）では、ライティングラボ（関西大学のライティングセンターの呼称）の利用可能時間や使用方法などが解説されている。本学においても、附属図書館での情報探索講習会や学習支援センターでのライティング支援が実施されている。こうした支援の有

効活用を促すことで、教員の指導負担の軽減や学生自身のレポート作成能力向上につながると考えられる。

関西大（実用編）、立教大では、「R.メールの書き方」についても、具体例を挙げて解説している。いずれもレポートに関する質問を教員に送るという設定である。関西大（実用編）には、メールの出し方のほかに教員のオフィスアワーを説明するページもある。教員がレポート作成支援のリソースの一つとしてとらえられていることがわかる。

以上、レポート作成ステップに沿って手引きの内容を報告した。なお、表の項目は全てを網羅したわけではなく、これ以外の情報を提供している場合もある。関西大（基礎篇）では、量的研究と質的研究の区別や調査方法のタイプ（実験、アンケート調査、文献調査等）についても簡潔に解説している。大阪大では、レポート作成に役立つWordの機能も紹介している。

4. まとめと今後の課題

本稿では、東北大学附属図書館で作成された『レポート力』作成の経緯を振り返った後、各大学のレポート手引きの特徴を分析した。

『レポート力』の前身である『基礎知識』は、もともと図書館の情報探索講習会等で使用するために、共通テキストとして作成されたものであった。説明内容の共有や資料作成の負担軽減を図るものという点で、筆者らレポートWGの教材作成の意図と通ずる。しかし、次第に内容が拡大した結果、最後の2010年版基本編は、211ページと大部の冊子となっている。初年次生が参照するものとしては難度の高いものとなってしまった。

『レポート力』は、レポート作成を目的とする情報探索とレポート・論文の書き方が盛り込まれている。表1に示したように、レポート作成の各事項が概ねカバーされていた。ただし、全学教育科目のテキストという性格上、各項目の情報量が多く、全体で118ページに及ぶものである。手軽に一読できる「小冊子」ではなかった。この『レポート力』の公開も2014年度版で停止され、今後の附属図書館からの教材提供のあり方が模索されている。『基礎知識』『レポート力』の発行と更新停止までの経緯は、内容や分量への留意等、

レポートWGで新たな教材を作成する際に参考とすべき点が多い。

各大学の手引きは、執筆前の構想から最終点検までのステップを含む幅広い内容を扱ったものと、表記・表現や引用等に焦点を絞ったものが見られた。学生が基本的なレポート作成能力を身につけることを目指すならば、前者のように全体的なプロセスの情報を含める必要がある。『大阪大教員マニュアル』が指摘するように、初年次生はライティングに必要な手順を理解していないため、何をどのように書きすすめればよいかわからない可能性があるからだ。

今後、本学のレポート手引きを具体化するにあたっては、東北大生の現状を把握することが必須である。全体的なプロセスを扱うといっても、コンパクトな冊子とするには、各項目でどの程度の情報量を含めるべきかを判断しなければならない。そのためにも、本学の学生がどこでつまづくのかを理解することが課題として挙げられる。授業で課されるレポートのタイプや、提出されたレポートの分析、学生・教員へのインタビュー調査等を実施し、指導が必要な点を明らかにしたいと考えている。

付記

本稿は、高度教養教育開発推進事業「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」による研究成果の一部である。本稿の執筆にあたり、貴重な助言を賜った秋田大学附属図書館の加藤信哉氏及び東北大学附属図書館情報サービス課長である村上康子氏に感謝する。

注

1. 関西大では、2015年9月に3冊目の手引きとなる『レポートの書き方ガイド（発展篇）』を発行している。発展篇には、より進んだ段階の情報として、要約の手順、発表資料（レジュメやスライド）の作成方法、レポートにふさわしい表現等が解説されている。また、論証型レポートの見本（表1のCにあたる）や、レポート作成プロセス（表1のDにあたる）を確認するチェックシートも付されている。だが、レポート見本やレポート作成プロセスは、発展篇というよりも基礎篇に適し

た内容だと思われる。

参考文献

- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子（2015）「個別相談とライティング支援の可能性：津田塾大学ライティングセンターの活動分析から」『津田塾大学紀要』47, 133-148
- 井下千以子（2014）『思考を鍛えるレポート・論文作成法』第2版，慶應義塾大学出版会
- 岩崎千晶・稲葉利江子・小林至道・本村康哲（2013）「ライティングセンターにおける相談記録の分析：学生からの相談事項に着目して」『大学ICT推進協議会年次大会論文集』https://axies.jp/conf2013cd/paper/axies_1a-7.pdf（参照2016-01-05）
- 大島弥生（2014）『『日本語リテラシー』育成のための授業設計のポイント』成田秀夫・大島弥生・中村博幸編『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房，129-152
- 関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2013）『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房
- 国立大学図書館協会（2005）『平成17年度国立大学図書館協会賞審査結果報告』http://www.janul.jp/j/operations/award/shinsa_17.pdf（参照2016-01-05）
- 酒井聡樹（2007）『これからレポート・卒論を書く若者のために』共立出版
- 菅原透・佐藤初美・米澤誠（2005）「情報リテラシー・サービス 情報探索マニュアル作成を軸とした情報リテラシー教育の展開とオープンソースの試み」『医学図書館』52（1），25-30
- 堀一成・坂尻彰宏（2015）「大阪大学におけるアカデミック・ライティング教育の実践と教材作成」『大阪大学高等教育研究』3，27-32
- 茂出木理子（2014）「学習支援としての情報リテラシー教育：これまでとこれから」『大学図書館研究』100, 53-64
- 山崎茂明（2006）「書評・新刊紹介：理・工・医・薬系学生のための学術情報検索マニュアル 電子ジャーナルから特許・会議録まで」『情報の科学と技術』56（9），430
- 吉植庄栄（2016）「東北大学附属図書館が開講してきた情

報探索・アカデミックライティングの全学教育科目
12年間のあゆみ：記録と展望』『東北大学附属図書館
調査研究室年報』3, 43-53

吉田弘子・Johnston Scott・Cornwell Steve (2010)「大学
ライティングセンターに関する考察：その役割と目
的」『大阪経大論集』61 (3), 99-109

吉村富美子 (2013)『英文ライティングと引用の作法：盗
用と言われないための英文指導』研究社

米澤誠 (2006)「ウェブ主流時代における情報リテラシー
教育再構築の試み」『薬学図書館』51 (3), 193-197

米澤誠・阪脇孝子・高橋菜穂子 (2003)「情報探索マニ
ュアルの作成と職員向け講習会の実施：東北大学附属
図書館での事例報告」『大学図書館研究』69, 34-41

ト力」アップのための情報探索入門 2014』[http://
tulibrary.tohoku.ac.jp/modules/supp/?cat_id=3](http://tulibrary.tohoku.ac.jp/modules/supp/?cat_id=3)

広島大学教育室・国際室「レポートの作成・提出に関す
る手引き」検討WG (2015)『レポート作成上の注意』
[https://momiji.hiroshima-u.ac.jp/momiji-top/
learning/undergraduate.html](https://momiji.hiroshima-u.ac.jp/momiji-top/learning/undergraduate.html)

立教大学大学教育開発・支援センター (2015)「Master of
Writing」[https://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/
philosophy/activis](https://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/activis)

各大学のレポート作成手引き（五十音順）

大阪大学全学教育推進機構 (2015a)『阪大生のためのア
カデミック・ライティング入門』第2版[http://www.
celas.osaka-u.ac.jp/ourwork/academic_writing](http://www.celas.osaka-u.ac.jp/ourwork/academic_writing)

大阪大学全学教育推進機構 (2015b)『「阪大生のためのア
カデミック・ライティング入門」ライティング指導
教員マニュアル』第2版[http://www.celas.osaka-u.
ac.jp/ourwork/academic_writing](http://www.celas.osaka-u.ac.jp/ourwork/academic_writing)

大阪府立大「アカデミック・ライティング入門編」編集
委員会 (2015)『アカデミック・ライティング入門編：
レポートの書き方』[http://www.osakafu-u.ac.jp/
library/skillup/acw/](http://www.osakafu-u.ac.jp/library/skillup/acw/)

金沢大学共通教育機構 (2014)『レポート作成の手引き：
レポートの基本的形式に関するガイド』[http://www.
kanazawa-u.ac.jp/wp-content/uploads/2015/01/
tebiki2.pdf](http://www.kanazawa-u.ac.jp/wp-content/uploads/2015/01/tebiki2.pdf)

関西大学教育推進部 (2014)『レポートの書き方ガイド (実
用 篇)』[http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/
index.html](http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/index.html)

関西大学教育推進部 (2015)『レポートの書き方ガイド (基
礎篇)』【改訂版】[http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/
useful/index.html](http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/index.html)

関西大学教育推進部 (2015)『レポートの書き方ガイ
ド (発 展 篇)』[http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/
useful/index.html](http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/index.html)

東北大学附属図書館・図書館情報教育支援WG『「レポー

Holistic Assessment: Devising a Range of Grading Criteria for Eigo A Reading Classes at Tohoku University

Daniel EICHHORST ¹⁾, Ben SHEARON ¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

Abstract:

Grading is a key element of university undergraduate courses and, implemented in a deliberate manner, can enhance student motivation and achievement. This article introduces the grading criteria employed in English Reading classes at Tohoku University and explains how they were developed over time to better meet student needs and help achieve the course objectives. The authors hope this model of holistic assessment will be of use to other teachers attempting to reconcile educational ideals with the practicalities of grading.

1. Introduction

English classes at Tohoku University are focused on either communication skills or reading. This paper will introduce one approach to conducting reading classes, implemented by the authors in Eigo A1 and Eigo A2 first-year classes, and Eigo C1R and Eigo C2R second-year classes.

The main pedagogical focus in reading classes is extensive reading, an approach becoming more popular in Japan and around the world. Extensive reading involves learners reading large amounts of comprehensible and interesting text as outlined by Krashen's (1982) input hypothesis. Extensive reading is defined in a variety of ways, some of the most important of which are outlined below.

Bamford and Day (2002) listed ten main principles to consider when conducting ER classes and their definition is one of the most popular and widespread in ER circles.

The ten principles are:

1. reading material is easy
2. variety of topics
3. learners choose what to read
4. learners read as much as possible
5. purpose is pleasure and content
6. reading is its own reward
7. reading speed is faster
8. reading is individual and silent
9. teachers guide students
10. teacher is role model of reader

Following this model results in a very hands-off and student-centred class. The sixth principle, "reading is its own reward" precludes using students' reading for assessment purposes and is thus seen as incompatible with many formal educational programs where grades are required.

Extensive reading is known as 多読 (tadoku) in Japanese. Sakai (2005) lists 3 principles (原則) of tadoku for learners:

*) Contact: IEHE Centre for Culture and Language Education shearon@he.tohoku.ac.jp

1. don't use a dictionary
2. skip parts you don't understand
3. stop reading if it is difficult or boring

In this way Sakai's version of ideal extensive reading is similar to Bamford and Day's, with a focus on learner choice and autonomy.

A completely different approach to tadoku is that of Furukawa (2010) who espouses what the authors have dubbed guided extensive reading. In guided extensive reading teachers suggest books to students using their knowledge of both the books and the students to connect learners with more appropriate reading material than that they would have chosen for themselves. This is similar to the *book whisperer* technique described by Miller (2009).

Waring and McLean (2015) attempted to draw together some of the various definitions of extensive reading and create a universal descriptor for teachers and researchers. They identified four core elements that they see as necessary for extensive reading:

1. Fluent, sustained comprehension of text as meaning-focused input
2. Large volume of material
3. Reading over extended periods of time
4. Texts are longer, requiring comprehension at the discourse level

They also identified several examples of variable elements that include the concepts put forward by Bamford and Day, Sakai, Furukawa, and others.

2. ER@TU (Extensive Reading at Tohoku University)

The ER@TU program includes the four core elements identified by Waring and McLean, as well as the following variable ones:

1. All students start reading the easiest texts and increase their level upon reaching targets
2. Reading is monitored by self-reporting and assessment
3. Grading is based on student reading habit and volume

Teaching Context

General English classes at Tohoku University are defined by their context, which includes the following factors:

1. Classes are worth one credit, which means that they should involve approximately one hour of work outside the classroom per week.
2. The classes meet once a week for one fifteen-week semester.
3. Classes are 90 minutes long.
4. There tend to be around 40 students per class (35-45).
5. Students are not English-language majors.
6. Classes are conducted in normal classrooms.
7. The university library has a large collection (20,000+ volumes) of English-language graded readers and books
8. The 英語部会 (Committee for English Language Teaching) issues a recommendation that 10% of students receive the top grade (AA), and 20% the next grade (A)

These eight factors create limits and opportunities when planning extensive reading courses.

Principles of Course Design

The authors are also governed by their pedagogical principles, believing that:

1. All English courses should be 4-skills courses with an emphasis on one of the skills. In extensive reading courses the emphasis is on

reading.

2. Students should be able to pass the course through doing one hour of homework and participating positively in the classes.
3. Grading criteria should be transparent so that students can determine what grade they want to achieve.
4. There should be an emphasis on skill-building and continued self-study after the end of the class

Challenges of Course Design

As the curriculum has evolved over the years, the following big questions have remained constant. They are at the heart of syllabus and course design.

1. How can we incorporate ER into the course?
2. What other components should be included in the course?
3. How should we assess the various components?
4. How do we explain the course to students?
5. How do we maintain student interest and motivation?

Answers to these questions have changed significantly over the last seven years.

Course Goals

In 2015 the course goals were set out as follows:

Through this reading course, students will be able to:

1. Improve their reading fluency and reading speed
2. Develop their writing ability through writing book reports
3. Develop their speaking and listening ability through conversing with other students about books
4. Expand their vocabulary and improve their general English skill

5. Enjoy reading a variety of books

3. Grading Criteria

The interplay between teaching context, principles and challenges of course design, and course goals has shaped the curriculum of ER@TU classes. One concrete way to examine this evolution is to consider the grading criteria over time.

Current Criteria (2016)

There are 7 major factors that determine a student's grade:

1. Passing M-Reader quizzes
2. Total Word Count for the semester
3. Average Reading Habit Score for the semester
4. Percent of Book Report Points for the semester
5. Completion of Timed Reading exercises
6. Participation in Speaking/Listening Activities
7. Attendance

MReader is an online learner management system (LMS) for extensive reading. Each student has an account and can log in to take short content-based quizzes on books they have read. Passing the quiz gives the student credit for having read the book and allocates them the equivalent word count. Teachers can track student progress and see total word count, as well as the number of quizzes passed or failed as well as the scores for each quiz. Students are assessed on the percentage of quizzes passed.

Extensive reading classes aim to have students read as much as possible, so the total number of words read for the semester is one of the most important metrics and is thus given equivalent importance when grading. The word count is measured in two different ways: student self-reported total word count and MReader total word count. If the two are significantly different the lower count is

Table 1 : 2016 Assessment Criteria

Factor / Grade	C	B	A	AA
1. Percent of M-Reader Quizzes Passed	70% 以上	80% 以上	90% 以上	95% 以上
2. Running Total Word Count	100,000 ~ 175,000	175,001 ~ 350,000	350,001 ~ 400,000	400,001 ~
3. Average Reading Habit Score	2.0 - 2.99	3.0 - 4.49	4.5 - 4.99	5.0
4. Percent of Book Report Points	30% 以上	60% 以上	90% 以上	95% 以上
5 Timed Reading Units Completed	15-19	20 - 29	30 - 39	40+
6. Speaking/Listening Activities	Participate	Participate Positively	Participate Enthusiastically	Participate Enthusiastically
7. Attendance	Attend at least 2/3 of classes	0-3 absences	0-2 absences	0-1 absence

** In order to earn a grade a student must achieve each factor for that grade.*

used for grading.

Almost equally important to reading a lot is for students to develop a reading habit where they read regularly in English. Thus students receive a weekly score for the amount they read and can only receive a top grade by reading consistently each week of the semester.

In class, students write short book reports under timed conditions (15 minutes). These reports are evaluated for content and language and grades are assigned based on the % of available points the students received.

Also in class, students can choose to do timed reading exercises. These consist of a short (400 word) passage followed by multiple-choice comprehension questions. Students record their time to read the passage and number of questions they answered correctly. Students must complete fifteen timed readings to pass the course, and 40 or more to receive a top grade.

The class also includes speaking and listening activities, and students are expected to participate positively. Teachers monitor the students and assign grades based on student participation.

The university guidelines state that students must attend $\frac{2}{3}$ of classes in order to pass the course. In order to receive a top grade, no more than one absence is advised.

The criteria are summarized in the table above:

It may be useful for teachers to look at how the criteria were developed over time.

ER@TU Classes from 2009-2016

Extensive reading classes at Tohoku University began in 2009 taught by one teacher. At that time there were no library or university resources for reading in English. In order to provide books the teacher used individual research funds and asked students to buy three graded readers to share. Students could choose any book to read, and grades were assigned based on student reading diaries, in which they wrote about each book they read in English. Number of books per semester was the main metric used to assign grades, and students spent the entire class reading.

In 2010 it became apparent that asking students to write about each book was counter-productive (reading more resulted in more work). Accordingly, reading diaries were changed to a single weekly entry instead of an entry for each book. Students were instructed to start at Yellow (roughly 1500

headword) level as many students tended to choose higher-level books that they could read intensively but not comfortably. The main metric was changed to number of pages per semester to address the problem of students choosing books solely on the basis of how few pages they contained.

In 2011 reading diaries continued as weekly entries that covered all reading. Students were asked to start at Orange (800 headword) level books. The main metric was changed to semester word count, providing a higher degree of impartiality compared to both page or book count.

2012 year marked an extremely important change as a second teacher joined the program. Semester word count continued to be the main grading metric. A weekly word count was introduced with a view to encouraging consistent student reading over the whole semester rather than just at the end. Timed reading exercises were introduced and students were asked to complete them in order to pass the course. Reading diaries were changed to a weekly sheet. A bilingual student guide was produced, which was another revolutionary step that almost eliminated the need to explain the course (something

that previously took up the first 2-3 classes) .

In 2013 semester word count remained. Average weekly score replaced total weekly score as a metric (this placed greater importance on consistent reading). Students were asked to write book reports for homework and were given a score. Timed reading completion remained.

In 2014 semester word count, average weekly score, and timed reading completion were unchanged. To address cheating, book reports became an in-class timed writing exercise. Happily, this turned out to be an improvement as it meant students no longer had to spend large amounts of time outside of class writing reports.

In 2015 the MReader online system was introduced, and students were encouraged to complete a greater number of Timed Reading texts to receive higher grades. MReader was used to verify self-reported reading. Semester word count and average weekly score remained the same.

The evolution of the assessment criteria can be seen in Table 2 below:

Table 2 : Historical Evolution of Assessment Criteria

	MReader Quizzes	Semester Reading	Weekly Reading	Book Reports	Timed Reading	Speaking/Listening	Attendance
2009	X	# books	X	each book	X	X	at least two thirds
2010	X	# pages	X	weekly reading homework	X	X	at least two thirds
2011	X	# words	word count	weekly reading homework	complete 20	introduce books and other activities	at least two thirds
2012	X	# words	score	~3 books homework	complete 20	introduce books and other activities	at least two thirds
2013	X	# words	average score	~3 books homework	complete 20	introduce books and other activities	at least two thirds
2014	X	# words	average score	~3 books in class	complete 20	introduce books and other activities	at least two thirds
2015	Word count	# words	average score	single book in class	15-40	introduce books and other activities	at least two thirds
2016	% of quizzes passed	# words	average score	single book in class	15-75	introduce books and other activities	at least two thirds

The evolution of the assessment criteria was driven by a desire to improve student outcomes while complying with the university guidelines. Due to the teachers' strong belief in the desirability of transparent grading it is not possible to assign grades arbitrarily by ranking the students and assigning grades to the top x%.

However, similar results have been generated by adjusting the grading factors above. Overall, the number of students receiving top grades is roughly in line with the university guidelines, and this has been achieved without compromising on the principle of awarding grades to every student that fulfilled the criteria for receiving them.

From 2016 MReader quizzes pass rate will be used as a metric alongside total word count achieved. Students will also be allowed to complete extra Timed Reading assignments beyond those required for a top grade.

Another future area of investigation is ways to increase student ER activity after classes finish. Currently students only have one semester of extensive reading, and this is not enough to greatly increase English skill or create a lifelong reading habit.

Conclusion

The use of multiple metrics for assigning grades allows teachers to conduct extensive reading classes and provide students with a grade that reflects their efforts and achievements in class.

Student surveys indicate strong satisfaction with the content of the course, with particular emphasis on the clarity of curriculum and grading criteria. Much of the credit for this should be given to the bilingual student guides for the courses.

Finally, the evolution of the curriculum and grading criteria was only possible due to the extensive collaboration between teachers to address problems, improve teaching materials and techniques, and develop better ways to explain and conduct classes. It is the authors' hope that more teachers will have the opportunity to cooperate in this way in the future.

References

- Bamford, J. and Day, R. (2012) Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language* 14 (2) Retrieved January 2015 from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Furukawa, A. (2010). *Eigo Tadoku Hou* [English Extensive Reading Method] Tokyo: Shougakukan.
- Krashen, S (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Miller, D (2009). *The Book Whisperer: Awakening the inner reader in every child*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sakai, K. (2005) *Kyoshitu de Yomu Eigo 100 Man Go* [One Million Words of English to Read in the Classroom] Tokyo: Taishukan Shoten.
- Waring, R. and McLean, S (2015) Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. *Reading in a Foreign Language*, 27 (1), Retrieved January 2016 from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2015/discussion/waring.pdf>

Educating for Global Competencies: An Introduction of an English Communication Curriculum

Richard Paul MERES¹⁾*

1) 言語文化教育センター

Introduction

English-language knowledge and skills are global competencies, enabling students to communicate and collaborate across borders. For this global generation of English language learners, English reading, writing, listening and speaking skills alone do not suffice. For university graduates to succeed in the workplace as well as grow personally, they must be able to use their knowledge of the English language to function as global citizens. A global citizen is not only well-educated, but also well rounded. A model member of the global community possesses foreign-language skills as well as a broad view of the world. The model member is tech-savvy, has critical thinking skills, and can work collaboratively across borders and with diverse individuals. In today's interdependent world, reflectiveness and a broad cultural understanding are prerequisites for a successful and well-functioning society. It is the mobilization of psychosocial resources, including communication skills and cultural attitudes, which allows English-language learners to function effectively in the global environment (OECD, 2006). Human capital is the key to economic success. How can language instructors best ensure society's human capital succeeds as members of the global community? Instructors must nurture the development of adaptive, competent, competitive, and well-balanced citizens by connecting universality with diversity. After all, different outlooks and opinions are sources for new

solutions. Global competencies are valuable commodities in today's world.

Overview

This is an introduction of a mid-sized (30 to 40 students), classroom-based, B-level communication curriculum that was first implemented in the spring semester of 2015. The goal of the curriculum is to help students build upon their English-language knowledge and skills while adding an element of global competencies. The curriculum was designed to encourage students to build an infrastructure of communicative resourcefulness that, when combined with their English-language abilities, would help them collaborate as well as communicate globally.

The students begin the curriculum with approximately eight years of experience building English language knowledge (reading and writing) and skills (listening and speaking). Similar in concept to competency-based and mastery-based learning methods, the goal is to have students build upon that database of foreign-language knowledge and skills and apply it to new and challenging contexts. The curriculum encourages students to see beyond their immediate needs for English-language learning-scoring well in class or on the TOEFL-ITP test, earning class credit-and envision mastery-based goals, which this course considers lifelong habits of learning.

*) 連絡先 : 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 meres.richard.paule6@tohoku.ac.jp

Examples of using English knowledge in new or challenging contexts:

- Comprehending latest English research publications in one's field of study
- Understanding current events via internet, English newspapers, or videos

Examples of using English skills in new or challenging contexts:

- Clearly stating opinions on global issues and understanding other perspectives
- Comprehending and actively participating in English-language international discussions, conferences, seminars, or symposiums

Examples of applying global competencies to new or challenging contexts:

- Understanding one's role in a competitive and increasingly interdependent global community
- Applying the presentation and discussion skills necessary to share one's ideas
- Developing a diverse cultural understanding
- Developing the ability to easily adjust to overseas study or work abroad
- Developing the ability to collaborate effectively in a multicultural, multilingual work or research environment

Throughout the semester, students will be challenged to transfer their language abilities to new contexts, applying skills to challenges they've likely had little experience surmounting, specifically English presentation. Each week, students follow a routine of traditional English-language classroom activities, including reading, writing, and group discussion. However, approximately one-third of each 90-minute lesson is devoted to activities and workshops pertaining to global competency and communicative resourcefulness. In addition, each student delivers a

midterm and final presentation.

Class Structure

In very simple and practical terms, global competencies consist of basic "survival skills." As it applies to university language learners and this curriculum, the skill set includes:

- Knowledge of economic, environmental and social systems
- Foreign language and communication skills
- General presentation and discussion skills
- Computer, IT savvy
- Awareness / appreciation of diversity
- Creativity / initiative / flexibility
- Grasp of global issues
- The ability to interpret and relate

The goal of this English communication curriculum is to incorporate as many of these "survival skills" as possible. The development and improvement of foreign-language, communication, presentation and discussion skills fit quite naturally into most English-language curricula. However, in this class extra emphasis is placed on other "survival skills" which are not automatically associated with English-language learning. As such, weekly reading assignments, written assignments, and in class group presentations and discussions center on topics that derive naturally from the above list. The curriculum explores global dimensions of topics such as health, geography, climate, and history, fostering dialogue about global affairs and exploring ways to address these issues. Other topics include materials and publications related to student majors.

Twice during the semester, students deliver a two- to three-minute English presentation, employing advice and instruction from the presentation skills workshops. The presentations are intended for students to deliver a globally relevant, meaningful

message while acquiring an authentic, pressure-filled, practical experience in a classroom environment that will mirror real-life situations requiring global competencies.

Creating Communicative Resourcefulness

While English communication abilities are a necessity in today's world, English as a global language, or lingua franca, is often viewed negatively. It is often seen as an invading alien force in which native English speakers claim ownership of the language (Seidlhofer, 2011). On the contrary, English communication is a medium for interconnectedness that can draw diverse cultures together. Thus, language learners are well served to be provided with opportunities and challenges that allow them to develop English communicative resourcefulness. To help or influence another, one must first learn to speak to his or her condition. Learners must communicate their messages in terms that can be mutually understood. The ability to communicate naturally and openly using English helps to provide an atmosphere of global accord that will serve all students beyond their university years. These communicative linguistic competences, paired with presentation technique, are skills that last a lifetime.

Presentation Workshops

A portion of each lesson is devoted to honing skills related to communicative resourcefulness, notably presentation skills. These communication skills, including energy, stage presence, body control, poise, rhythm, humor, brevity, and enthusiasm, closely relate to global competencies. Each interactive, participatory workshop follows a teacher-led presentation with support materials. The workshops include list building, brainstorming, and harvesting of ideas, as well as pair work, group work or role playing. Presentation workshop topics include:

- Energy and vocal projection
- Poise: grace under pressure
- Body language
- The importance of rhythm
- Movement and stage presence
- Stress-timed speech vs syllable-timed (mora-timed) speech
- An understanding of reduction and linking
- The ability to integrate humor in order to connect with the audience

Student Presentations

Each student delivers a two-to three-minute presentation twice during the semester. The content is derived from classroom discussions and materials regarding students' fields of study, future goals, and necessary "survival skills," with the notions of global competencies, communicative resourcefulness, and global citizenry in mind. Each speech is memorized and includes a slideshow presentation. The presentations are evaluated not only by content and general performance but also by specific factors introduced in the workshops, such as poise, movement, audience engagement, facial expressions, and energy.

Past student presentation titles include:

- Participation in the Recovery from the Great East Japan Earthquake
- Creativity and Knowledge, A Global Mind
- Civil Engineering and Disaster Prevention
- Expanding My Perceptions
- Communication Skills and Expert Knowledge in Engineering
- Improving Global Living Conditions
- Architecture: Creating a Better Future
- Town Planning, Creating Infrastructure
- Renewable Energy
- Finding My Goal

- Adapting to Changes
- Skills to Be Creative
- Creativity and Self-assertion
- Engineering Abroad
- Facing Global Challenges
- Artificial Intelligence and Logical Thinking Skills
- Making Lives Safe and Comfortable for All
- Solving Problems, Dealing with People
- Overcoming My Shyness

Evaluation and Ideas for Future Improvements

In a performance-based classroom environment, the biggest challenge for most students is overcoming the insecurities accompanying public speaking. Students with naturally introverted personalities are likely to struggle more than those with extroverted personalities. It is important to balance live, pressure-filled experiences with an atmosphere of encouragement and support. Students filled out comment sheets and provided positive feedback to each participant, which helped to reduce any negative effects on certain speakers. The presentations were made primarily in a keynote style with a podium and microphone, limiting speakers' movements and thus making it more difficult for them to impact the audience. To improve audience engagement, the use of a hands-free microphone and removal of the podium will be considered.

Summary

Personal responsibility is a fundamental tool for the reflectiveness necessary for intercultural awareness. Sometimes, a decay of social values is said to accompany globalization. The digital age, and with it the social media phenomenon, has led to the perception that we are living in a "me first" society where instant gratification is the norm. To coexist in this age of globalization and modernization, learners must recognize and accept diversity. The strange

must become familiar. In order to face the demands of this increasingly complex and diverse world, learners must recognize their personal responsibilities as members of an interconnected global society. Providing students with the building blocks of the English language - reading, writing, speaking, and listening - while motivating them to build global competencies will help them to benefit from globalization.

References

- OECD, DeSeCo. (2006). *The definition and selection of key competencies, Executive Summary*
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.

東北大学・ノースカロライナ大学間の スカイプ・パートナー・プログラム

—英語コミュニケーション能力向上ツールとしての効果に関する調査—

スプリング・ライアン¹⁾*, 加藤 富美江²⁾, 森 千加香²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) ノースカロライナ大学シャーロット校

1. はじめに

外国語教育において、コミュニケーション能力に必須な聴解力と発話力を学生に習得させるのは非常に困難な作業である。この点に関して、東北大学の学生も例外ではない。過去のTOEFLスコアを見ると、東北大学生が英語能力において、一番欠けているのは聴解力である(平成26年TOEFL ITPテスト実施報告書)。その理由の一つとして、外国語として英語を勉強する際に、英語や多文化に接する機会が授業外で極端に少なく、英語を活用できる機会が極稀である点が挙げられる。授業中に教師がそれぞれの学生全員と交流するのにも限界があり、学生が英語で会話できる機会は限られているというのが現状である。

しかし、昨今のITのめざましい進歩により、ビデオ機能付きのコンピューター使用で世界的な交流が可能になり、教師は母語話者との言語学習環境を設定することができるようになった。本研究では無料テレビ電話ソフトであるスカイプを利用し、東北大学とノースカロライナ大学の学生が交流できる機会を作り、東北大学の学生が実際にどのくらい英語の聴解力と発話力を向上させられるかを調査した。

2. 先行研究

社会構築主義とは、現実が人々の頭の中で作り上げられ、他人との相互交流により連带的概念や連带的社会像が構築され、これらが言語化されるという理論である。社会構築主義によれば、学習者は社会に存在す

る事実や実態との作用、またその作用に対する感情に影響されて言語を学ぶ(Gergen, 1999)。このような社会構築主義の理論は、外国語教育に適用され、外国語の習得に他人(社会)との交流が必須であるとし、学習者が交流し互いに影響し合う練習を通して外国語を学べる学習環境を作ろうとする研究者や教育者は多い(Canale & Swain, 2012など)。また、Scarcella & Oxford (1992)は、外国語教育において、学習者が自分よりも言語能力が高い人と接することが必要であることを指摘している。こうした理論を勘案すると、外国語学習者の言語能力向上に最も必要なのは自分よりもレベルが高い話者と接し、協力し合って学ぶ機会を作るということである。しかし、このような機会を作るのは、通常のカリキュラムでは大変困難である。

そこで近年、多くの研究者や教育者は、テクノロジーを利用し、外国語学習者がより効率良く学習できる環境をインターネット経由で作ることに活路を見出している(Yang, Gamble & Tang, 2012; Taillefer & Munoz-Luna, 2013; Entzinger, Morimura & Suzuki, 2013など)。例えば、Yang et al. (2012)やEntzinger et al. (2013)はスカイプなどのインターネット電話を利用し、学習者が母語話者や他の学習者と接するオンライン学習環境を設定して調査している。しかし先行研究における教育プログラムの設計・研究方法は、研究者により大きく異なっている。特に次の2点については、十分な報告がなされていない。①教育プログラムが学習者に有意義な相互交流(Meaningful

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp

Interactions, 連带的概念・言語の発達を促すような相互交流)を与えられたかどうかという点について十分考慮されていない。②教育プログラムの実施報告はしているものの、言語能力の変化を客観的に測るデータがなく、プログラムに参加した学習者の言語能力が向上したかどうか報告されていない。

これまでのオンライン学習環境に関わる研究の多くは、社会構築主義の観点から論じられている(Taillefer & Munoz-Luna, 2013; Yang et al., 2012など)が、上述のように、学習者の相互交流が有意義であるかどうかについては論じていない。Woo & Reaves (2006)によると、社会構築主義に基づく教育法は、単なる相互交流のみでは学習が進むとは限らず、有意義でなければ学習を促進させることはできない。それでは、第二言語学習者にとって、どのような相互交流が有意義なのであろうか。

第二言語習得における有意義な相互交流とは、学習者が第二言語で他人と接し、第二言語の習得をより促進する交流である。第二言語能力の発達に最も有効な学習環境に関して、Ellis (1985)は、第二言語学習者の交流や活動においては、インプットの量と質がどちらも重要な要素であると指摘し、その際に必要な条件として、以下の6点を挙げている。

- ①学習者への多量のインプット
- ②学習者自身が第二言語で話す必要があるという認識
- ③学習者自身が独自にコントロールできる内容
- ④学習者とパートナー間の様々な言語表現や言語行為の実施
- ⑤学習者とパートナー間での多量の指示や多岐にわたり発展していく発話
- ⑥制御されない自由な練習の機会

また社会構築主義によれば、他人(社会)との交流では連带的概念・言語が作りあげられるため、第二言語学習者は目標言語の母語話者と交流しない限り、誤った連帯概念・言語概念ができる。そのため、第二言語学習者にとって最も有意義な相互交流とは、目標言語の母語話者とEllis (1985)が挙げた上記の6条件

に基づいた交流であると考えられる。

上述のように、従来の研究では言語能力を客観的に測っている研究が少なく、インターネット電話などを取り入れた教育方法は有効であることは実証されていない。例えばTaillefer & Munoz-Luna (2013)は、スカイプ・メイト・プログラムを作成しているが、参加者の言語能力がどの程度向上したかを検証できるだけのデータは報告されていない。Entzinger et al. (2013)も同様に、オンライン教育プロジェクトを作成、実施したという報告のみであった。またYang & Chang (2008)は、スカイプを取り入れた教育プログラムを実施し、事前・事後テストにより参加者の言語能力の変化を測った。しかし分析の結果、参加者の聴解力などは事前・事後テスト間で有意差が見られなかった。さらにYang et al. (2012)の研究では、スカイプを取り入れた授業に参加した学生の事前・事後テストを調査したが、ティーチング・アシスタントがついている学生のみが成長し、スカイプを利用しただけの学生の言語能力は向上しなかったと報告している。ただしYang et al. (2012)のプログラムでは、学習者のみの学習環境を作り、母語話者との接触時間を増やしたわけではない。

3. 研究目的

本研究では、東北大学の学生を対象に、英語母語話者とのスカイプを取り入れた学習環境を設定することにより有意義な交流関係を構築し、その結果、学生の英語能力が向上するかどうかを調査する。研究目的は、以下の2点である。

- ①アメリカ人学生とのスカイプ・パートナー・プログラムを作成、実施し、東北大学の学生が英語学習において、参加者に有意義な相互交流を与えられることを実証する。
- ②アメリカ人学生とのスカイプ・パートナー・プログラムを作成、実施することによって、東北大学の学生の英語の聴解力・発話力が向上させられることを実証する。

4. 研究方法

4.1 スカイプ・パートナー・プログラムの開発

Ellis (1985) が指摘した有意義な相互交流のための重要な 6 条件に基づき、スカイプ・パートナー・プログラムを作成した。東北大学で英語を勉強している学生とアメリカのノースカロライナ大学シャーロット校で日本語を勉強している学生とをペアで組み、スカイプを利用し、15週間（春学期間）、週 2 回英語と日本語で15分間ずつ、即ち 1 回のセッションで30分以上、会話をするように設定した。スカイプ活動がスムーズに行われるように、筆者らがプログラム開始前に行った簡単なアンケート（専攻科目、趣味、スカイプネーム、交流可能な時間帯）の回答をもとに、参加可能な時間帯や趣味などが合いそうな参加者同士をペアにした。これにより、プログラム参加者に現在学習している外国語の母語話者と会話する機会を与え、良質で多量のインプット、自分達がコントロールできる練習の機会を与えることができる。また交流相手が外国語母語話者であるという設定によって、外国語で話す必要があるという意識が必然的に高まると考えられる。

会話内容に関しては、週 2 回のうちの 1 回は決まったトピックを学習者に与え、もう 1 回は自由に話せるように設定した。学習者が独自に会話の内容をコントロールでき、学習者と交流相手との間で様々な言語表現や多量の指示、多岐に発展して行く発話が交わされるようになることを考えたためである。

2015年のアメリカの春学期（1月～4月末）に上記の設定で東北大学とノースカロライナ大学シャーロット校間の「スカイプ・パートナー・プログラム」を実施した。ノースカロライナ大学では、このプログラムを授業の一環として取り入れた。一方の東北大学側は、日米大学での学期時期が異なるため、授業活動として設定せず、有志者が参加した。

ノースカロライナ大学側では、「スカイプ・ログ」と呼ばれる記録用紙にスカイプ活動についての交流内容（交流体験、日時、会話した内容・時間の長さなど）を記録するように参加学生に指示した。このログの目的は、交流上の問題の有無、スムーズな実施、規定時間の順守を確認すること、および交流時間の長さを測定することである。

一方の東北大学側では、被験者としての参加者を英語のクラスを履修している学生達からボランティアとして募集し、事前説明会を 1 回行った。また、プログラムの事前・事後に調査に協力してもらうため、調査終了後 2 時間分の謝礼を支払った。交流がスムーズに進まない場合は、東北大学側の担当者が東北大学側の参加者と直接連絡が取れるようにした。

4.2 調査方法

スカイプ・パートナー・プログラムが有意義な相互交流を学習者に提供ができたかどうかを調べるために、プログラム終了後にアンケート調査を行った。アンケートは計 7 問で、二者択一の質問が 1 問（「はい」か「いいえ」）、ライカート・タイプの質問が 2 問（「大賛成」の 5 点から「大反対」の 1 点までの 5 段階から選択する質問）、多肢選択の質問が 4 問である。また、学習者が自由に意見を書けるようにコメント欄も付した。

さらにプログラムに参加することによって、聴解力および発話力が向上できたかどうかを調査するために、プログラムの事前・事後に英語能力テストを実施した。聴解テストは、TOEFL テストの練習問題から 30 問を抜粋して行った。会話能力テストは、国際英語能力テスト IELTS の形式にしたがって作成した質問 3 問に対し、質問毎に英語で 2 分以内で答えるように指示した。学習者の回答は、録音し、Kormos & Dénes (2004) が提唱する会話力を測るのに最も適切な 2 点、「発話速度 (speech rate - 1 分間で話した単語数)」と「平均発話長 (mean utterance length)」を測った。プログラム参加者の事前・事後テストの結果からこの 2 点を比較し、参加者の言語能力が向上したかどうかを分析した。また、プログラム参加者が一般の英語の授業に参加している学生よりも英語能力が向上したかどうかを調べるために、スカイプ・パートナー・プログラムに参加していない英語学習者達で構成するコントロール・グループも作成し、同じ時期に同じ事前・事後テストを行った。最後に、プログラム参加者の事前・事後テストの結果と参加していない学習者（コントロール・グループの学習者）の事前・事後テストの結果を比較した。

4.3 対象者

スカイプ・パートナー・プログラムへの参加者は、東北大学の学生とノースカロライナ大学シャーロット校の学生の計26組である。その他、コントロール・グループとして東北大学では、11名の学生が参加した。コントロール・グループの学生は、全員1年生であったため、同じ英語の授業を履修していたが、スカイプ・パートナー・プログラムに参加せず、事前・事後の英語能力テストにのみ参加した。アンケート調査にはスカイプ・パートナー・プログラムの参加者全員が回答したが、英語能力テストのデータに関しては、コントロール・グループとスカイプ・パートナー・プログラム参加者を比較するのに、学習環境が同じでなければならないため、1年生の参加者の英語能力テストの結果のみを分析対象とした。したがって、プログラム参加者17人とコントロール・グループ11人の英語能力テストを調査対象として扱った。

5. 結果

5.1 アンケート調査の結果

アンケート調査の結果、東北大学の学生はスカイプ・パートナー・プログラムに参加することによりアメリカ人大学生と有意義な相互交流ができていたことが実証できた。以下では、Ellis (1985) の提案する「第二言語習得に最も有効な学習環境6条件」に基づき、それぞれ順に述べる。

まず、第一の条件は、「学習者に向けた多量のインプット」である。アンケート調査の結果によれば、約30%の参加者が指示通りに週2回、各30分のスカイプ会話をを行ったが、50%以上の参加者が指示された時間よりも長く会話をを行った。また、過半数の参加者(70%)がプログラム終了後もスカイプ会話を続けたいという気持ちを示していたため、プログラム期間内で測定できる以上のインプットがあったと思われる。これらの結果は、本プログラムが参加者に多量の練習時間とインプットを提供したということを示唆している。

第二の条件は「学習者が第二言語で話す必要があるという認識」である。88%もの参加者が指示された通りに英語で話したと回答しており、このプログラムが本条件を満たしたといえる。なお、ノースカロライナ

大学の学生の日本語学習期間は3年未満であったため、英語を話さないと話が続かないというのが実状であった。アンケートのコメント欄には、「英語で話そうと努力した…」などの回答があったことから、この条件が満たせたと思われる。

第三の条件は「学習者独自がコントロールできる内容」である。この条件を満たすため、第一に、参加者が会話する時間帯や長さを自分のパートナーと相談しながら、自分たちで決めなければいけないように設定した。第二に、週2回のうち1回は与えられたトピックについて、1回はトピック無しのセッションなので、自由にトピックを選んで会話するように設定した。これらの設定により、学習者はそれぞれ独自に内容をコントロールできたということになる。コメント欄には、「…パートナーとのスカイプではお互いの趣味について盛り上がるのができた…」などの回答があったことから、参加者が独自にトピックを選びながら、楽しく会話・交流できたと思われる。

第四の条件は「学習者とパートナー間での様々な言語表現や言語行為の実施」である。この件に関しては、まずは、参加者がパートナーと協力し合い、時間調整やトピック選択をしなければならないことから、様々な言語表現（質問、依頼、お詫びなど）を用いなければできなかったと考えられる。また、参加者は不特定多数の相手と話すのではなく、毎回同じパートナーと会話するという設定のため、同じような会話や言語表現だけでなく、各話題についてより詳しい会話が求められ、様々な言語表現を用いる必要があったとも考えられる。アンケート結果からも、参加学生が多様なトピック（趣味、日常生活、文化、専門関係など）について会話していた様子が分かった。

第五の条件は「学習者とパートナー間での多量の指示や多岐に発展していく発話」である。上記と同様に、参加者はパートナーと協力、相談し合いながら会話を進めなければならなかったこと、参加者が様々なトピックについて会話したという報告から、多量の指示や多岐に発展した発話があったと推定できる。また、コメント欄に「英語で話す（の）が難しかった。しかし、以前に比べて楽に話せるようになった気がする」のような回答があったことから、最初の段階では聞き

直しなどが多かったと推定できる。したがって、発話が多岐に発展していったことを示唆している。

第六の条件は「制御されていない自由な練習の機会」である。この件に関しては、参加者が指示された以上に長時間に会話したことや、プログラム終了後でも続けたいという声が多かったということから、参加者が独自に多くの練習の機会を持ったと言える。

さらに、ほとんどの参加者が本プログラムの参加を楽しく感じ（94%）、話す時間（65%）や15週間という期間（65%）設定は適切だったとし、また、本プログラムは期待通りだった（82%）と答えた。このように参加者が満足し、楽しく会話できたことは、本プログラムの内容、量、質は適切であり、有意義な相互交流の機会を参加者に与えたことということを示唆している。

以上の結果から、スカイプ交流活動の参加者のプログラムに対する満足感や楽しさが伝わり、また参加者が英語の練習に満足し、言語知識が増え、様々な面で本プログラムを活用したことも分かった。さらに上記で述べたように、アンケート調査や参加者の回答から、本プログラムはEllis（1985）が提案した第二言語習得の向上に必要とされる6条件の全てを満たせることが立証できた。したがって、本プログラムは東北大学の学生にアメリカ人大学生との有意義な相互交流ができる環境を提供できたと考える。

5.2 英語能力テストの結果

英語能力の事前・事後テストの分析結果から、スカイプ・パートナー・プログラムを通して、東北大学の学生の英語能力が非常に向上したことが分かった。

まず、聴解力テストに関して、プログラム参加者の事後テストの点数（ $M=50.78\%$, $SD=0.118$ ）は事前テスト（ $M=36.88\%$, $SD=0.1051$ ）より遥かに高かったのに対して、プログラムに参加しなかった学生的事後テストの点数（ $M=53.63\%$, $SD=0.1367$ ）は事前テストの点数（ $M=51.21\%$, $SD=0.1955$ ）とほぼ変わらないことが分かった（図1）。

反復測定分散分析（one-way repeated measures ANOVA）を行った結果、プログラム参加者の事前テストと事後テストの結果間に5%水準で有意差が見られた（ $F[1, 33] = 7.25, p=0.012$ ）のに対して、プログ

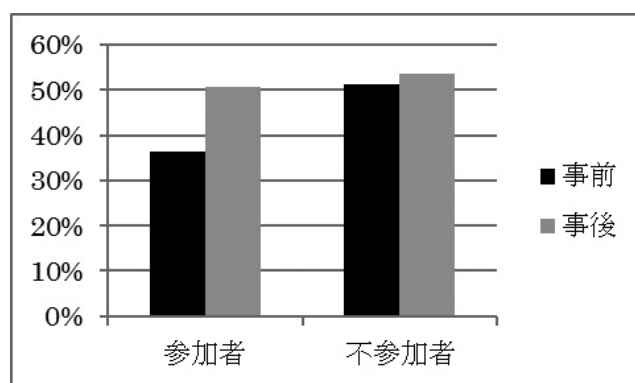


図1 聴解力の事前・事後テスト（正解率）

ラムに参加していない学生の事前テストと事後テストの間には有意差が見られなかった（ $F[1, 21] = 0.34, p=0.57$ ）。また繰り返しのある2元配置分散分析法（two-way one repeated measure ANOVA）を行った結果、プログラム参加と聴解力の向上の間に5%水準で有意な相互作用が観察された（ $F[1, 53] = 0.00, p=0.03$ ）。この結果から、スカイプ・パートナー・プログラムへの参加学生の英語聴解力がプログラムを通して飛躍的に向上したことが分かった。

会話力テストは、発話速度（1分間で話した単語数）と平均発話長を測った結果、プログラム参加者はどちらも伸びるのに対して、参加していない学生グループはどちらもあまり伸びないことが分かった。発話速度については、プログラム参加者は事後テストの発話速度（ $M=59.11$, $SD=11.6$ ）のほうが事前テスト（ $M=51.18$, $SD=14.24$ ）よりも数値が高かった。一方、プログラムに参加していない学生は、事前テストの発話速度（ $M=58.67$, $SD=18.76$ ）の方がむしろ、事後テストの（ $M=55.24$, $SD=18.97$ ）より若干高かった（図2）。

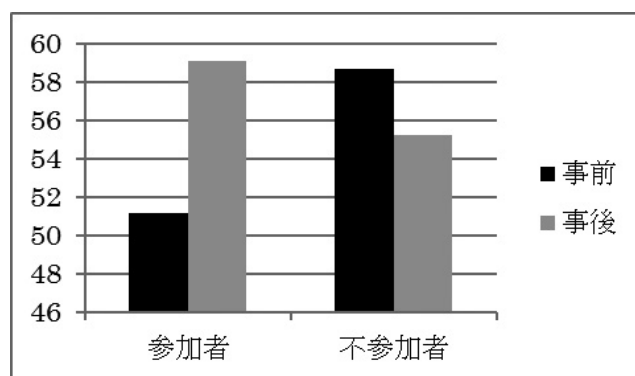


図2 事前・事後テストの発話速度

以上の結果を反復測定分散分析で確認した結果、プログラム参加者の事前テストと事後テストの結果間に1%水準で有意差が見られた($F [1, 33] = 13.507, p=0.001$)。それに対して、プログラムに参加していない学生の事前テストと事後テストの結果間には有意差が見られなかった($F [1, 21] = 2.41, p=0.15$)。また、プログラム参加と発話速度の向上の間に相互作用が、繰り返しのある2元配置分散分析法で1%水準で確認できた($F [1, 55] = 12.58, p=0.002$)。この結果から、本プログラムへの参加学生は、プログラムを通してより速く・流暢に英語を話せるようになったこと、また、プログラムに参加していない学生より遥かに伸びていることが分かった。

最後に、会話テストから参加者の平均発話長を分析した結果、プログラム参加者の事後テストの値($M=9.18, SD=2.31$)が事前テストの値($M=5.65, SD=1.02$)を大幅に上回ることが分かった。プログラムに参加していない学生の事前テスト時に測った平均発話長($M=6.36, SD=2.77$)は、事後テストの値($M=6.76, SD=3.48$)とあまり変わっていないことが明らかになった(図3)。

以上の結果を実証するために、反復測定分散分析を行った。その結果、プログラム参加者の事前テストと事後テストの結果間に1%水準で有意差が見られた($F [1, 33] = 60.11, p<0.001$)のに対して、プログラムに参加していない学生の事前テストと事後テストの結果間には有意差は見られなかった($F [1, 21] = 0.56, p=0.47$)。また繰り返しのある2元配置分散分析を行った結果、プログラム参加と平均発話長の長さの間に1%水準で有意な相互作用が観察された($F [1,$

$55] = 19.31, p<0.001$)。この結果から、参加学生は、プログラムを通してより長い文を英語で話せるようになったこと、またプログラムに参加していない学生よりも向上したことが分かった。

6. 考察

小論では東北大学とノースカロライナ大学シャーロット校間でのスカイプ・パートナー・プログラムについて詳細を記し、東北大学側の参加者の英語能力にどのような影響があったかを調査した。本調査には二つの目的があった。一つ目はスカイプ・パートナー・プログラムが東北大学の学生の英語学習において、有意義な相互交流を提供できるかどうかを実証することである。二つ目はスカイプ・パートナー・プログラムが東北大学の学生の英語の聴解力と発話力を向上させられるかどうかを実証することであった。

一つ目の目的に関しては、アンケート調査の分析の結果、本プログラムが東北大学側の参加者に有意義な相互交流を提供できたことを実証した。参加者は彼らの期待通りに楽しく英語母語話者と会話ができ、多くの練習機会が得られた。また、参加者は多岐に亘るトピックについて会話し、英語で話す必要性を感じ、参加者が独自に内容をコントロールできたという事実から、本プログラムはEllis (1985) が提案した「第二言語習得の向上に必要とされる6条件」を満たせたといえる。したがってスカイプ・パートナー・プログラムは、東北大学の学生に有意義な相互交流を提供できたと考えられる。

二つ目の目的に関しては、事前・事後テストのデータ分析から、プログラムに参加した学生が英語の聴解力と会話力が遥かに伸びたこと、またプログラムに参加した学生が参加していない学生に比べて飛躍的に伸びたことが分かった。聴解テスト、会話速度、平均発話長、の全てにおいて、参加者の事前・事後テストの結果間に有意差が見られ、不参加者と比較しても有意差が確認できた。このことから、スカイプ・パートナー・プログラムは東北大学の学生の英語能力(特にリスニング・スピーキング能力)をかなり向上させられたと考えられる。

本研究では、東北大学側(英語学習者)のみを調査

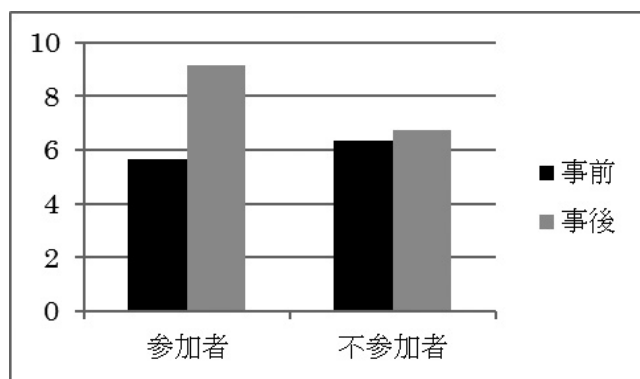


図3 平均発話長

した。しかし加藤・スプリング・森 (2015) によれば、ノースカロライナ大学シャーロット校の学生においても本プログラムによって、有意義な相互交流が提供され、アメリカ人参加者の日本語の発話力が伸びた結果が報告されている。これらを勘案すると、本プログラムは両機関にとって、効果的な外国語教育ツールであり、両大学の学生にとって貴重な言語・文化交流体験であると考ええる。

本研究の限界 (limitation) は、2つある。まず、被験者への謝礼の支払いが遊戯な交流へのモチベーションを導いた、という可能性は否定できない。またノースカロライナ大学シャーロット校側のプログラム参加者は参加の有無が授業の成績に影響したのに対し、東北大学側の参加者は有志として参加したため、パートナー間の間にモチベーションの差が表れた。これ以降の研究・プログラム継続においては、モチベーションのバランスを十分考慮する必要があると考える。

6. 結論

東北大学とノースカロライナ大学シャーロット校間で行われたスカイプ・パートナー・プログラムは両大学の学生にとって効果的な外国語教育ツールであり、貴重な会話練習の機会を提供する場である。これから本プログラムを改善しながら継続することにより、両大学間の密な絆をさらに深めると同時に外国語教育を行うことは言うに及ばず、留学指向や文化交流においても大きく貢献できると考える。本プログラムを拡大継続することは、ひいては東北大学にとっても多岐に亘り有用な結果をもたらすものと信ずる。

参考文献

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press: NY.
- Entzinger, J. O., Morimura, K., & Suzuki, S. (2013). Virtual and Real Exchange with Overseas Universities to Enhance Language and Learning. *JSEE annual conference international session*

proceedings, 16-21.

- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Kormos, J. & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- Scarcella, R.C. & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle, Boston.
- Taillefer, L., & Munoz-Luna, R. (2014). Developing Oral Skills Through Skype: A Language Project Analysis. *Procedia, Social and Behavioral Science*, 141, 260-264.
- Woo, Y. & Reeves, T. C. (2006). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10 (1) , p15-25.
- Yang, Y. C., & Chang, L. (2008). No Improvement-Reflections and Suggestions on the Use of Skype to Enhance College Students' Oral English Proficiency. *British Journal of Educational Technology*, 39, 721-725.
- Yang, Y. C., Gamble, J., & Tang, S. S. (2012). Voice Over Instant Messaging as a Tool for Enhancing the Oral Proficiency and Motivation Of English-as-a-Foreign-Language Learners. *British Journal of Educational Technology*, 43, 448-464.
- 加藤富美江, スプリング・ライアン, 森千加香 (2015)「会話能力向上のためのスカイプ利用の有効性」『第二言語習得研究会 (JASLA) 第26回全国大会予稿集』pp. 28-33

参照文献

- 「平成26年度TOEFL ITPテスト実施報告書」東北大学, 学務審議会外国語委員会英語科部会 (平成27年5月発行)

日本における大学中国語教育の充実を目指して

—教育関係共同利用拠点プログラム「中国語教育強化講座」の取り組み—

張 立波^{1)*}, 趙 秀敏¹⁾, 井上浩一¹⁾, 浦山きか¹⁾, 川口ひとみ²⁾,
 崎原麗霞³⁾, 水津有理⁴⁾, 叢 莉蔓⁵⁾, 高橋康德⁶⁾, 福田 翔⁷⁾,
 森山美紀子⁸⁾, 李 偉⁹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 神戸学院大学大学教育推進機構, 3) 鳥取大学国際交流センター,
 4) 日本女子大学 文学部, 5) 宮城大学, 6) 神戸大学, 7) 富山大学 共通教育センター,
 8) 東海大学外国語教育センター, 9) 久留米大学 外国語教育研究所

1. はじめに

近年, 中国経済の発展などに伴い, 日本の大学における中国語の履修者数は毎年約16万人にのぼっている(郭, 2014). 2007年度の文部科学省のデータによれば, 日本全国で中国語を開講している大学は596校あり, その内訳は, 国立大学79校, 公立大学57校, 私立大学460校である(中田ら, 2014). 東北大学の場合, 毎年, 初年次において中国語の履修者数は全初年次学生の全体の3割から4割ほどを占めており, 初修外国語の科目の中では, 常に履修者数では1位ないし2位となっている(張, 2012).

一方, 日本の大学において中国語を担当する教員については, ①専任教員の不足, ②中国語担当教員の多くは必ずしも中国語教育を専門としていない, ということが指摘されている(中田ら, 2014; 奥水, 2005). さらに, 日本人教員とネイティブ教員の割合がアンバランスであることも指摘されている. 中田ら(2014)が日本の10大学における中国語専任教員の日本人とネイティブスピーカーの割合を調査した結果, 日本人が73.9%, ネイティブスピーカーが26.1%であることが明らかになっている.

本稿では, 上記のような日本の大学における中国語教育の現状と課題を踏まえたうえで, 教育関係共同利用拠点「知識基盤社会を担う専門教育指導力育成拠点

—大学教員のキャリア成長を支える日本版SoTL⁽¹⁾の開発」の一環として, 2015年「東北大学専門教育指導力育成プログラム大学中国語教授法強化講座」の取り組みについて報告する.

2. 大学における中国語教育の現状と課題

2.1. 日本の大学における中国語教育の現状

日本の大学における中国語教育は, 大きく専門教育と一般教育の二つに分けることができる. 専門課程として中国語学科がある大学は約40校あり(胡, 2014), その学科を専攻する学生は毎年約3,000人程度である(郭, 2014). 一般教育とはいわゆる初修外国語(第二外国語)のことである. ここでいう初修外国語とは, 大学に入学して初めて学ぶ外国語のことを指す. 以下, 初修外国語としての中国語教育について現状と課題を整理する.

表1 東北大学の中国語授業

	単位数	週コマ	履修セメスター
基礎中国語Ⅰ	2	2	1
基礎中国語Ⅱ	2	2	2
展開中国語Ⅰ	2	1	3
展開中国語Ⅱ	2	1	4
展開中国語Ⅲ	2	1	5
展開中国語Ⅳ	2	1	6

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 zhanglibo@m.tohoku.ac.jp

胡（2014）の試算によれば、日本における専任中国語教員は約1,800人おり、非常勤中国語教員は約1万人とされている。東北大学においては、平成27年の時点で専任教員が4人、非常勤教員が11人在籍している。この15人中、日本人が4人、ネイティブスピーカーが11人という構成になっている。

ここで、初修外国語としての中国語のカリキュラムについて、東北大学の例を示す。表1は、東北大学の全学教育、共通科目として開講されている中国語の授業の一覧である。基礎中国語Ⅰ・Ⅱは週2コマをセットで履修して2単位認定となる。展開中国語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳは週1コマを履修して2単位認定となる。基礎中国語の授業目的と概要は共通であるが、授業方法・教材・評価方法は、各教員が自主的に決定している。展開中国語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳについては、各教員が授業目的・概要、授業方法・教材・評価方法を全て自主的に決定している。

東北大学では、初修外国語全体の枠組みとして、1年次は、週2コマを選択必修することになっており、クラスは学部ごとに編成されている。文系学部の2年次は、週1コマを選択必修することになっている。理系学部で2年次以上の学生も「展開中国語」を履修することが可能であるが、卒業に必要な単位には算入されない。この枠組みは、北海道大学、名古屋大学、大阪大学、九州大学の枠組みとほぼ同じである（杉浦2012）。大学によっては、文系学部の学生であっても、1年次で1コマのみ選択必修をすれば卒業要件を満たすというケースもある。このような場合は、2年目から履修者数が極端に減少してしまうことになる。

2010年に東北大学で行われた初修外国語学習に関する調査（張，2012）によれば、「授業の適正人数は何人くらいだと思うか」という質問に対する中国語学習者の回答は、平均して33.1人となっている。しかし実際には、20人未満のクラスもあれば、100人以上が履修するクラスが存在したこともあった。なお、2015年度から人数制限を設け、現在では1クラスの人数の上限は32人とされている。

2.2. 日本の大学における中国語教育の課題

日本の大学における中国語教育には、学習指導要領が存在しない。これにより、授業目的・概要、授業方

法・教材の開発・評価方法がすべて教員個人の裁量に任せられている。現在市販されている多くの教材は、どういう基準で、語彙、文法、機能、場面などを設定しているのか、明確な設計意図や指針が示されていない。また、多くの大学は三年次まで授業を開講しているが、こうしたカリキュラムの現状や、学習時間数にに応じて使い分けられるような教材はほとんどない。

さらに、学生のニーズとの乖離も指摘できる。田中ら（2008）や張（2007）の調査によると、「中国語の授業で何を学びたいか」という質問に対して、「会話」と回答している学生が多いことが明らかになっている。しかし実際には、集団の中で控えめである人が少なくない日本人学生においては、クラス内での活発な発話を引き出すような授業運営は必ずしも容易ではない。結果として、学生のニーズと現実とが乖離してしまうことも起こりうる。

さらに、大学の大衆化に伴い、大学生が以前ほど勉強をしなくなっているという報告もある。2010年の東北大学の調査によれば、授業時間外に全く学習をしていないと回答した中国語履修者は34.6%に上る（張，2012）。学生は1週あたり2単位の授業を履修しているため、授業外学習時間は最低でも3時間が期待されている。しかしながら、授業外学習時間が1時間以下の学生が全体の75%をも占めているということが明らかになっている（張，2012）。

加えて、教員の専門性について、現在大学で中国語を担当している教員のうち、大学院で正式に言語教育を学んだ教員はほんのわずかしかない（中田，2014）。また、中国語教育には、英語のTESOLに相当する外国語教育のための資格制度が存在しない。

中国語教員の多くが参加している学会は現在日本には2つある。その1つは日本中国語学会だが、「教育研究よりも言語研究に傾斜がかかるようになり、その成果が、必ずしも教育の現場に還元されていない」と指摘されている（興水，2005）。もう1つは日本中国語教育学会で、毎年学会誌を1冊発行しているが、この学会誌を見る限り、発音や文法などを中心とした教え方の研究が行われていることが伺える。しかし、大学の中国語履修者の増加や学習ニーズの多様化に伴い、発音や文法などの教授を中心とした伝統的な授業

形式だけでは、対応しきれなくなりつつある。学習者による授業外学習を含めた授業全体のデザインや、学習方略や認知科学等の研究成果を応用した教授方略の検討など、中国語の教育指導力を高度化させていく余地があるといえる。

2.3. 中国における中国語教育に関する取り組み

一方、中国における外国人向け中国語教育について、やや古いデータになるが、2002年において、外国人向け中国語教育を実施している高等教育機関は363、教員数は5,000人余りで、在学留学生数は6万人を超えている（興水、2005）。中国語教育に関する学会については、中国語対外漢語教学学会及び国際学会である世界漢語教学学会がある。さらに、中国の国家機関である「国家漢辦」という組織があり、国家として全世界に中国語の普及を図るため、様々な事業が展開されている。例えば、网络孔子学院（オンライン孔子学院）（<http://www.chinesecio.com/>）では、世界に広がっているMOOC⁽²⁾も取り入れており、また国際漢語教材编写指南（<http://www.cltguides.com/main.action>）では、中国語教材作成のワンストッププラットフォーム、すなわち、教材評価システム機能付きの様々な教材を作成するためのバンクなどが「国家漢辦」のバックアップを受けて開発されている。

3. 東北大学「中国語教育強化講座」の取り組み

第2章で挙げたように、現在の日本の大学における中国語教育には、様々な課題が存在している。なかでも、現職の中国語教員が必ずしも語学教育を専門としておらず、語学教育に関する基礎的理論や教授法を身につける機会もない点については、中国語教育の質保証の観点からみても、何らかの取り組みが必要である。

そこで、東北大学 高度教養教育・学生支援機構では、外国人向けの中国語教育で世界的に高い評価を得ている北京語言大学と共同で、日本の大学で教えている中国語教員を対象とした研修プログラムを開発し、「大学中国語教授法強化講座」を実施した。以下ではその取り組みについて報告する。

3.1. プログラム開発の背景と目的

本プログラムは、教育関係共同利用拠点「知識基盤社会を担う専門教育指導力育成拠点—大学教員のキャリア成長を支える日本版SoTLの開発」の一環として、「東北大学 専門指導力育成プログラム 大学中国語教授法強化講座『中国語を教える大学教員のためのスキルアップコース』」として実施された。本プログラムは、現在大学の中国語教育に携わっている教員が必ずしも中国語教育を専門としているわけではない現状に対し、教員の中国語教育の専門性を高めるための場の提供を目的としている。

プログラムの開発にあたっては、中国の国家機関である「国家漢辦」が主催する活動の1つである「国外漢語教師来華研修項目」を利用し、この「国外漢語教師来華研修項目」が委託されている北京語言大学と共同で行った。

本プログラムでは、以下の3点を参加者の目標として設定した。

- ・各参加者の教育実践をもちより、共有することで、中国語教育の改善の方向をつかむ
- ・中国語教育の理論・方法論、指導の実際、教材の作成について学び、各自の中国語教育の専門性を高める
- ・所属する大学の中国語教育改革のイメージを明確にする

3.2 参加者の募集及び選考方法

プログラム参加者の募集は公募で行い、書類審査で選考を実施した。本プログラムへの応募資格は、現在日本の大学に勤務し、中国語教育に携わっている常勤・非常勤の教員である。中国語が母語でない教員が望ましい。中国語が母語である教員の場合は、日本国籍を取得している教員、または日本長期滞在証明が提出可能な教員であることを条件とした。提出書類は本プログラムのために作成した申請書で、この申請書には履歴（学歴・職歴）、現在担当している授業、中国語能力及び中国語教育能力を示すもの（検定試験、留学経験等）、専門分野・研究テーマ、所属学会、主要発表論文（3つ程度）、志望動機の記載を求めた。

3.3. プログラムの運営体制

高度教養教育・学生支援機構大学教育支援センター 羽田貴史センター長、同機構言語・文化センター 安藤晃センター長の指示のもとで、プログラム開発段階では、同機構 張立波講師、趙秀敏講師、今野文子講師、齊藤ゆう事務補佐員が共同で取り組み、実施段階では、張立波講師及び趙秀敏講師が運営を行った。

また、運営上の諸手続きや東北大学の東京分室で行ったワークショップ会場のセットアップ、ワークショップの撮影等については、今野文子講師、齊藤ゆう事務補佐員が担当した。

なお、成田空港から北京国際空港までの往復航空運賃、研修費、中国滞在期間の宿泊費・食事代は中国政府及び東北大学（教育関係共同利用拠点事業費）で負担した。成田空港までの交通費、東京分室でのオリエンテーションにかかる宿泊費及び海外旅行保険等は参加者本人負担とした。

3.4. プログラム参加者

2015年度のプログラムには、全国13大学から14名が参加した。参加者の中国語教育歴は、2～21年と幅があり、若手からベテラン教員まで多様な教育歴の教員が集まった。

参加者の専攻分野と担当している授業を表2に示す。

3.5. プログラムの内容

前述の目標を達成するため、参加者は次の活動に取り組んだ。

- ・オリエンテーション
- ・北京語言大学集中コース
- ・課題レポートの提出

オリエンテーションは、2015年9月1日に東北大学東京分室にて行った。参加者は、事前課題として、①担当している授業の紹介と現状、②担当している授業についての課題、③本研修に期待すること、について発表を行った。事前課題の中で指摘された参加者の課題意識についてまとめ、表3に示す。

続いて、北京語言大学集中コースの期間は、2015年9月2日～10日とし、前後の移動日、週末を除いた5日間において表4に示す内容の講義を受講した。

表2 参加者の専攻分野と担当授業

専攻分野	高等教育、中国文学、中国語学、一般言語学、国際政治、中国語教育、伝統医学史、中国経済、日本文学、日本史、音声学・音韻論、日中言語文化比較、異文化コミュニケーション、腫瘍外科学
担当授業	中国語初級、中国語中級、中国語上級、中国語会話、中国文化論、中国語購読、中国語文法、中国文学序論、科学史、アジアの歴史と文化、生活と経済、国際経済学、中国語検定、中国語作文演習、現代中国語研究、語彙論、アジア文化

表3 参加者の課題意識

教授法	①これまで知らなかった指導法、②説明に困った場合の対処法、③効果的なタスクや練習の方法、④中国文化の指導法、⑤ピンインの指導法、⑥リスリングの指導法、⑦今日の学生に見合った教授法、⑧古典中国文学の活用法、⑨発音の指導法、⑩文法の指導法⑪検定対策の指導法、⑫積み上げ式の教育の限界を感じる
評価方法	「学生の理解の程度をいかに把握するか」のテクニック
動機付け	学生の中国語・中国に対する興味をいかに引き出すか
学習目標の設定	中国語+中国文化+協同学習に適した学習目標の設定
教材	①協同学習に適した教材の開発、②統一教材の利用に伴う弊害の解消法
教員間の協働	教員間の協働をいかに効率よく実現させるか
授業外の学習時間の確保	授業外の学習時間をいかに確保するか

最後に、課題レポートでは、プログラムの成果報告のため、①中国文化についての理解、②中国語教育理論についての理解、③プログラムで学んだ教授法がどのように自身の授業や組織改革に生かせるか、という3点についてまとめ、研修終了後（9月30日）に提出するよう参加者に求めた。

3.6. プログラムの評価と考察

アンケートは、本プログラムの最終日（9月9日）に参加者全員に配布し、研修終了後直後（9月10日）に回収した。アンケートでは、以下の3つのセクションについて、選択式の質問及び自由記述方式を設け、評価を求めた。

- （Ⅰ）研修の各講座について
- （Ⅱ）研修参加目的の達成について
- （Ⅲ）本研修の運営について

表4 北京語言大学集中コースの内容

日時	授業名	講師	概要
2015年9月3日(木) 14:00~17:00	中国語教授法及びテクニク－文法編	戴悉心	中国における第二言語としての中国語教育の歴史、理論文法の研究と学校文法の研究の違い
2015年9月4日(金) 8:30~12:00	中国語教材の作成及び中国語検定HSKの紹介	劉杉, 馬夢瑩, 饒巖彬	中国のオンライン教材サイト、HSKの沿革、新HSKの概要及び国際漢語教材編写指南平台」の紹介
2015年9月7日(月) 8:30~12:00	中国語教授法及びテクニク－発音編	張莉	「普通話」の音韻システムの紹介 日本人学習者の発音問題
2015年9月7日(月) 14:00~17:00	中国語教授法及びテクニク－語彙編	趙果	日中の同形語と中国語の新語の紹介、語彙の二大内容とその教授法
2015年9月8日(火) 8:30~12:00	中国語教授法及びテクニク－教材編	姜麗萍	中国国内における外国語としての中国語教材の特徴とその問題点
2015年9月8日(火) 14:00~17:00	中国語教授法及びテクニク－オーラル編	王治敏	会話授業の主要任務について 会話活動のステップとして「教員と学生→教員と学生+スピード→学生と学生→学生と学生+ランダム」が実演された
2015年9月9日(水) 8:30~12:00	中国語教授法及びテクニク－漢字編	梁彦民	漢字の起源・歴史・構造・性質について、漢字の教授法の紹介

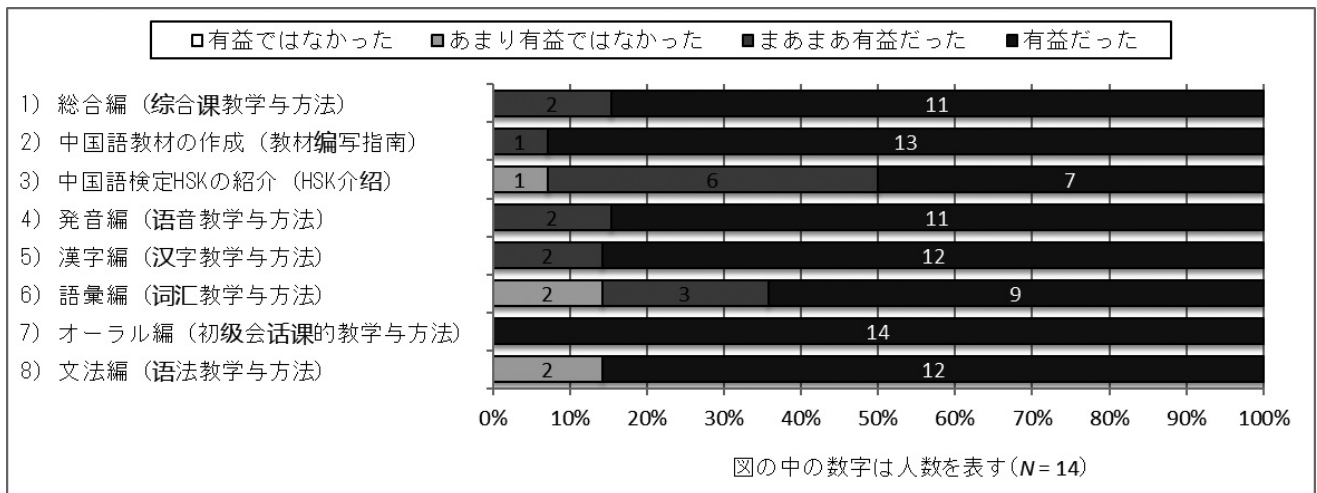


図1 研修の各講座に対する評価

以下はアンケートで確認された結果を示しつつ、講義の参与観察、参加者の課題レポートの分析により、考察を行う。

(I) 研修の各講座について

研修の各講座についての評価の結果を図1に示す。

項目1)と3)は、未回答者が各1名いた。

まず、研修の各講座の全体を見て、どの講座も8割以上の参加者が「有益だった」または「まあまあ有益だった」と回答していた。特にオーラル編については全員が「有益だった」と回答した。ただし、語彙編、文法編に関しては「あまり有益ではなかった」と答えた参加者がそれぞれ2名いたことも確認された。また

「中国語検定HSKの紹介」について、「あまり有益ではなかった」と答えた参加者が1名いた。

全員が「有益だった」と回答したオーラル編は初心者向けの教授法を扱う内容であったことから、参加者のニーズと一致していたと思われる。現在日本で市販されている初心者用教材も会話を中心としたものが多く、また、日本の学生には会話を学びたいという要望があることから、オーラル編で扱われた初級会話授業に対する学生中心の「精講多練(説明は簡潔にし、練習により多くの力を注ぐ)」という教育理念について、多くの参加者が感銘を受けた様子が観察された。また、講師が様々な方法を用いておこなった「いかに学生に口を開かせるか」についての説明から、会話授業のヒ

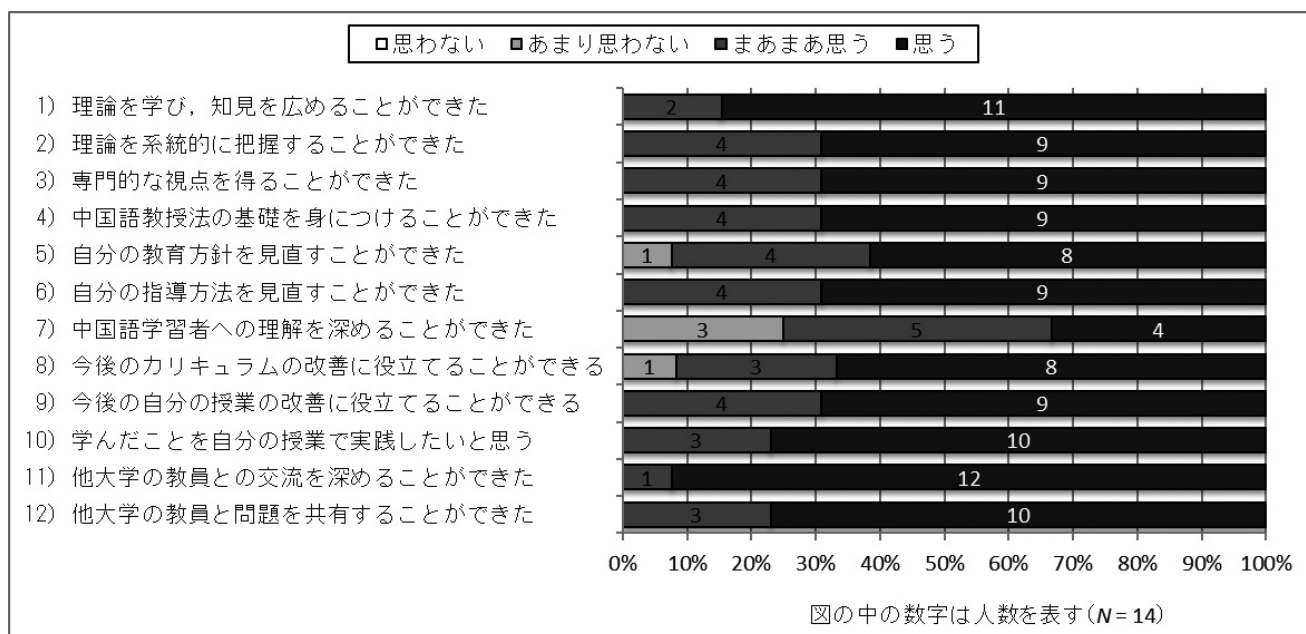


図2 研修の参加目的の達成度についての評価

ントを得たと報告する参加者もいた。

ただし、語彙編については「初級に適するものが少ない」「あまり有益ではなかった」との感想が寄せられた。

「中国語検定 HSK の紹介」については、「紹介だけだったので、もっとテストを受ける際のポイントの方に重点を置いて説明してほしい」との声が寄せられ、講義の内容と参加者が望んでいる内容との間にギャップがあったということがわかった。

文法編について、「自分にとって非常に有益な授業であった」と述べた参加者がいた。一方、「あまり有益ではなかった」と答えた参加者が2名いたことが確認された。これは、用意された内容が非常に多く、講座の大半は外国人向けの中国語教育の変遷及び中国語文法と中国語教育文法の違い等についての紹介であった。その他考えられる理由として、文法の教授法について、講座の最後に「処置式」の説明があったが、終了時間になったため詳しく説明できなかったため、「あまり有益ではなかった」と答えた参加者がいたと推測できる。

(II) 研修参加目的の達成について

研修参加目的の達成について、図2に示す。すべての項目で未回答の者、および項目7)と8)のみ未回答の者が、それぞれ1名いた。「思う」「まあまあ思う」

と回答している参加者は概ね全体の8割以上を占めていた。「他大学教員との交流を深めることができた」については、「思う」と回答した参加者が最も多かった。

ただし、「中国語学習者への理解を深めることができた」について「あまり思わない」と回答した参加者が3名いた。また、「自分の教育方針を見直すことができた」「今後カリキュラムの改善に役立てることができる」について「あまり思わない」と回答した参加者がそれぞれ1名いた。

研修の参加目的の達成について、「北京語言大学における受講によって、発音、漢字、語彙、文法、初級会話にわたる中国語教育理論を系統的に学び、把握することができたので、今後の自分の中国語授業にとって指導的意義があると確信している。また教材作成の構想、原則、基準、作法などを学んで、自分の今後の中国語教材作成に生かして生きたい」というように、本プログラムによって、現場での実践の動機づけになったという報告が寄せられている。

ただし、アンケートでも比較的低かった「中国語学習者への理解を深めることができた」については、今回の研修に「授業参観」がふくめられていなかったことから、学習者の視点に立った教授法の理解や、学習者の反応について見取る機会が十分に研修の中で得られなかったことが原因の一つとして考えられる。

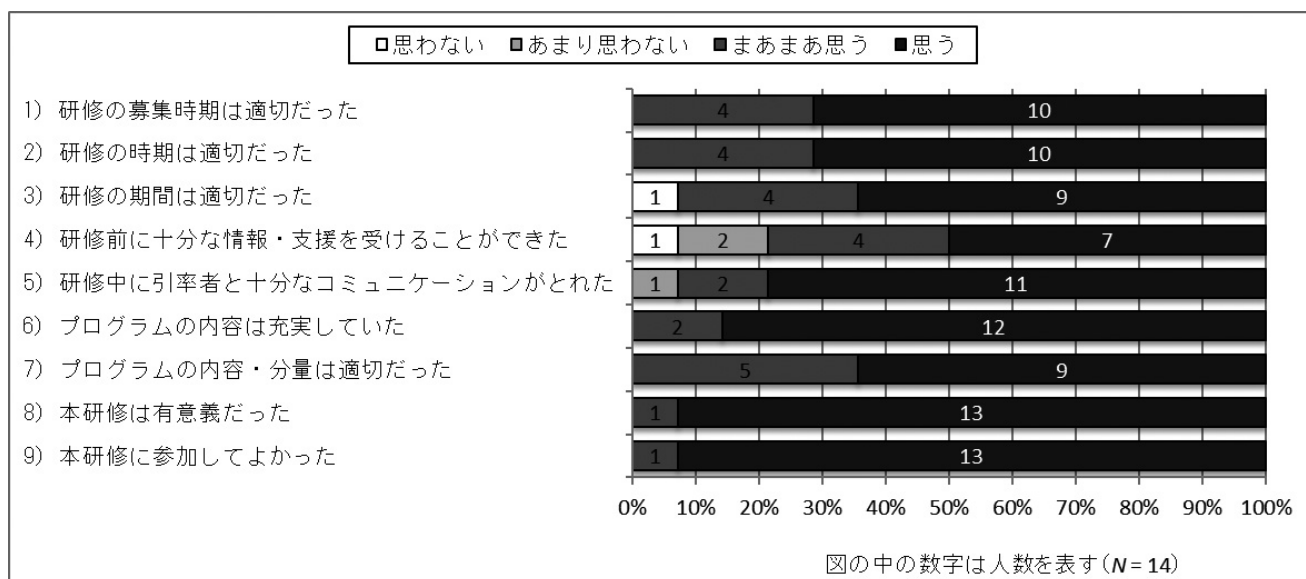


図3 研修の運営に対する評価

(Ⅲ) 本研修の運営について

本研修の運営についての回答結果について、図3に示す。「本研修が有意義だった」「本研修に参加してよかった」については、参加者全員が「思う」「まあまあ思う」と回答するなど、高い評価を受けた。ただし「研修期間は適切だった」と「思わない」参加者が1名いた。また「研修前十分の情報・支援を受けた」について「あまり思わない」「思わない」と回答した参加者がそれぞれ1名いた。

「本研修全体についての感想、意見、要望、提案」の自由記述においては、「本研修のプログラムはとても充実しており、運営も細密で全体としてすばらしかったと存じます」との評価があった。少数ではあるが、「(研修期間)実質4日というのは、少し短いかもしれません」という感想が寄せられたことや、「研修中に引率者と十分なコミュニケーションがとれた」については、「あまり思わない」「思わない」との回答があったことから、何らかの改善の余地があると思われる。

3.7. プログラム参加後の変容

本節では、オリエンテーションにおいて発表された課題、研修後に実施したアンケート及び課題レポートをもとに、参加者に見られた意識及び行動の変化について報告する。

3.7.1. 意識の変容

日本における中国語教育の問題点の発見

複数の参加者から、日本における中国語学習の目標の不明確さが指摘された。「今回の講座で初めて知らされたのは、中国においては『国際漢語教学通用課程大綱』など様々な中国語教育の大綱があり、それらに基づいて教材開発や授業設計が厳密に行われているという点である。一方で、日本においては中国語教育における統一された大綱が存在せず、各大学や教員が指導内容を各自で決定しているのが現実である。したがって、中国語教員にとっては授業の到達目標が不明確で、授業評価が客観性に欠けている」と指摘された。このように、中国における実践や現状について学び、それと自身の置かれている教育現場を比較することで、何が問題点であるのかを具体的に見出すことができた様子が観察された。

自分の教授方法の改善すべき点の発見

ある参加者がオリエンテーションにおいて発表した「担当している授業についての課題」の中に「説明に困った場合の対処法」があったが、この参加者は、研修後に提出した課題レポートにおいて「学習者への説明には中国語教育を目的として教育文法の視点から書かれた文法書を利用すべきであるということが理解できました」、「以前学生に対する文法の説明で困った際

に頼っていた文法書は、文法研究として優れたもので、学生の説明には合わないと感じました」と述べていた。また、「学生中心」という理念を講座で学習した参加者は、今回の研修において最も印象的であった点は「『学生中心』という理念」であると述べており、自身の授業はその半分の時間を自身の専門分野の文法説明に割いていたことに気づき、今後は学生を中心とする教授方法に変更すると述べるに至った。

新しい教授方法の発見

北京語言大学集中コースの漢字編について、「漢字の象形性と芸術性を生かし、特に日本人の学習者のモチベーションを引き立てるのに効果的だと考えられる」との気づきを得た参加者がいた。また、オーラル編において紹介された「次々と早口で質問を投げかけ答えさせていく方法や、ボールを使用し、投げた相手に質問をぶつけ答えてもらい、そしてまた投げていくといった活動的内容」について、「今後の自身の授業でも、一部早口で行う授業や、動きを取り入れた授業をしていこうと考えている」という参加者もいた。

3.7.2. 行動の変容

授業への導入

すでに自身の授業において、本研修で学んだ教授法を取り入れ始め、ある程度の効果も見えてきたという報告があった。北京語言大学集中コースのオーラル編を通して、自身の授業に足りない部分が「実践性」及び「スピード感」であると感じた参加者のうち、帰国直後に授業が始まっている大学では、すでに「スピード感」を養うような練習を授業の中に取り入れていると述べ、「まだ始めたばかりなので、効果の有無は判りませんが、結果的に、少なくとも授業中に私語をする暇を与えない形になったのは良かったと感じています」との報告があった。

4. 今後の課題

今回のプログラムは東北大学において初めての試みであり、その成果とともに課題も明らかになった。

まず課題としては、①講座の内容と参加者のニーズの一致、②学習内容のふり返りの機会、③日本特有の

背景や環境、学習者の特質の反映、④授業参観の導入、⑤運営面での工夫の5つが挙げられる。

①講座の内容と参加者のニーズの一致：北京語言大学集中コースの内容は、会話の講座以外はすべて中級以上の学生に指導するための講座であったと思われる。一方、参加者の担当する授業は、初心者を中心とした内容が多いことがわかった。次回以降は、初心者を中心とした学生に対する教授法を主に扱う必要があるといえる。

②学習内容のふり返りの機会：北京語言大学集中コースでは、ネイティブスピーカーである各講師の話すスピードが速く、参加者側からも、ネイティブスピーカーによる発言が多かったため、ノンネイティブの参加者の多くがメモを取るのには困難である様子が観察された。また、各講座に多くの内容を盛り込んだため、消化不良になることも懸念された。今回は、各講座の配布資料を事前に求めることや、内容の理解を深めるために、講座を受けた後、参加者同士で講義内容について話し合う時間を設ける必要があると考えられる。

③日本特有の背景や環境、学習者の特質の反映：北京語言大学集中コースでは、日本人学生を念頭においた教授法などの紹介を依頼していたが、実際には日本人の学生の気質に見合った教授法の紹介が少なかったといえる。したがって、北京語言大学集中コースとは別の機会などに、時期をみて、日本で長年第二外国語の中国語授業を受け持ったベテラン講師を招き、セミナーを開くことなどを検討する必要性がある。

④授業雰囲気把握するための授業参観の導入：研修先における実際の授業参観については、学習者の視点に立った教授法の理解をするため、参加者からの要望もあり、必要性も確認されたことから、導入したいと考えている。しかし、中国では、正式な授業は一般的に9月第2週から開始であることから、定期的に9月初旬に研修を行う場合には設定が困難である。来年以降は、授業の様子がわかるビデオの提供を求めるなどの方策を検討する必要性がある。

⑤運営面での工夫：研修先が海外であることから、確認事項や参加者への情報提供については、十分に

配慮する必要性が確認された。運営について、来年以降の研修の際は詳細なチェックシートを作成し、すべての項目をはっきりと研修先の大学に回答してもらうなどの工夫をしたい。

本プログラムの最終目標としては、日本型の大学中国語教授法強化講座として、日本国内でも提供できるかたちにしたいと考えている。今後、2015年実施した内容に加え、下記の内容の追加を提案したい。

- (1) 研修前に実施されるワークショップで参加者に10分間のミニ授業をしてもらう。
- (2) 各講座について、開講事前及び事後に資料を求め、内容の理解を深めるために講座を受けた後、参加者同士で講義内容について話し合う時間を設ける。
- (3) 本学で学習者のモチベーションを引き出すため、教育心理学を含めた外国語教育一般などの講座や、日本の学習者の気質に適している教授法についてベテラン教員の講座を本学で行う。

[謝辞]

本プログラムの開発から実施の段階に至り、多大なご尽力をいただきました大学教育支援センターセンター長羽田先生、今野先生、齋藤さんをはじめ、関係者各位に厚く御礼申し上げます。

また本稿の作成に当たり、羽田先生、今野先生をはじめ、齋藤さん、稲田さん、さらに全学教育企画係の各位から多大なご協力をいただきました。ここに記して感謝を申し上げます。

注

- (1) SoTL: Scholarship of Teaching and Learningの略字。
- (2) MOOC: Massive open online course (インターネットを用いた大規模公開オンライン講座のこと)の略字。

参考文献

- ① 甲斐勝二 (2006)「福岡大学における中国語教育の現状と今後の教育構想について」『福岡大学人文論叢』第38巻 第1号 pp313-337
- ② 郭春貴 (2014)「日本漢語教育的突破口」『国際漢語教学研究』総第3期 北京語言大学出版社 pp4
- ③ 胡金定 (2014)「日本の漢語教育現状」『紀要言語と文化』

第18号 pp125-130

- ④ 輿水優 (2005)「中国語の教え方・学び方—中国語科教育法概説—」『日本大学文理学』pp10-20
- ⑤ 周如軍 (2008)「大学における中国語教育のあり方について」『Forum of Language Instructors, Volume2』pp49-54
- ⑥ 杉浦謙介 (2012)「東北大学のドイツ語教育と課題」『東北大学の初修外国語教育 CAHE TOHOKU Report39』東北大学高等教育開発推進センター pp19-24
- ⑦ 田中和夫・小羽田誠治・屈明昌 (2008)「日本の大学に於ける一般教育科目としての中国語教育—その現状と課題—」『人文社会科学論叢』第17号 宮城学院女子大学人文社会科学研究所 pp29-47
- ⑧ 張軼欧 (2007)「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」『関西外国語教育フォーラム』第6号 pp69-82
- ⑨ 張立波 (2012)「東北大学の中国語学習に関する基礎調査について」『東北大学の初修外国語教育 CAHE TOHOKU Report39』東北大学高等教育開発推進センター pp41-56
- ⑩ 陳激 (2011)「第二外国語としての中国語教育について—その課題と方向性—」『東北公益文科大学総合研究論集』第21号 pp1-14
- ⑪ 中田聡美・張和生 (2014)「日本本土汉语教师培养的现状、问题及对策」『漢語与漢語教学研究5』東方書店 pp69-77
- ⑫ 三須祐介 (2004)「第二外国語としての中国語教育」『広島経済大学研究論集第27巻第3号』p55-66
- ⑬ 望月通子、河合忠仁 (2006)『外国語教員養成制度と専門能力開発に関する基礎研究—明国・カナダ・オーストラリア・ニュージーランド・シンガポール・マレーシア・韓国を中心に—』外国語教育研究 第11号 pp13-40
- ⑭ 網 絡 孔 子 学 院 : <http://www.chinesecio.com/>, 2016/01/20閲覧
- ⑮ 国際漢語教材編写指南 : <http://www.cltguides.com/main.action>, 2016/01/20閲覧

初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書 及びその指導法と評価方法の設計方針

趙 秀敏^{1)*}, 張 立波¹⁾, 上野稔弘²⁾, 今野文子¹⁾, 三石 大³⁾

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学東北アジア研究センター,

3) 東北大学教育情報基盤センター

1. はじめに

本報告は、平成27年度国立大学改革強化推進補助金事業として、我々が取り組んでいる「実践的中国語コミュニケーション能力を育成するためのブレンディッドラーニング用教科書及びその指導法と評価方法の開発」について、事業の目的、計画、現状及び本年度における成果を報告するものである。

近年、日本における高等教育は新たな段階に入り、大学教育の質的転換に向けて、体系的な教育、学修時間の実質的な増加、アクティブ・ラーニングの促進が求められている（中教審、2012）。一方、第二外国語としての初修中国語は、その言語学的な特徴に加え、授業時間数の制約もあり、授業後の自習、特に音声面を重視した自習が不可欠である。こうした課題に対し、本事業は、東北大学高度教養教育・学生支援機構の部局ビジョン2「実践的英語能力を高める体系的英語教育プログラムの開発・推進」（機構、online）を踏まえ、英語教育と同様の課題を有すると判断される中国語において、より実践的中国語能力を高める体系的な中国語教育プログラムの開発・推進を実現するため、東北大学としての初修中国語ブレンディッドラーニング（Blended Learning；以下BL）における、動機づけの高いBL用教科書及びその指導法と評価方法を開発し、モデル化を目指すものである。

上記の初修中国語教育一般の現状と課題に対し、ここで東北大学基礎中国語の現状を示すと、本学では、通年週2コマの授業として開講され、通常2名の教員で担当する。共通教科書を分担する場合もあれば、各

自別々の教科書を使用する場合もあり、全体的には、教員は各自のポリシーで指導と評価を行い、互いにどのような指導法と評価方法を実施しているのかは、必ずしも把握していない。こうした多様な指導法と評価方法が並存する状況のもとで、本事業が、より全学的な観点から本学が掲げる外国語教育プログラムを開発・推進しようとするれば、現実の運用は弾力的なものとなろうが、BL用教科書、並びにそれを利用した指導法と評価方法を明らかにする試みは、一モデルを提示し、目標とする方向性を示唆するという点において、意味を有するであろう。

さて、ここで取り上げるBLとは、広義には、学習に関する様々なツールや媒体や環境を最適な形で選択し、統合的に使用することを意味するが、狭義には、eラーニングと対面学習の融合とされており、両者を相互補完的に用いることによって、より高い学習効果を上げようとする試みのことを指す。ここでは、eラーニングと対面学習の融合による狭義のBLを念頭において述べていく。

また、一般に、外国語学習におけるBLでは、eラーニングの学習教材のマルチメディア性やインタラクティブ性、学習管理機能により、学習者自身のペースによる効果的な学習の促進が期待できると同時に、通常の対面授業の柔軟な指導やコミュニケーションを重視した学習活動により、アクティブ・ラーニングと定期的な動機づけが可能となる等、すなわち、eラーニングと対面授業の双方の利点をいかした効果的な語学学習が期待できる。

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 xiumin.zhao.e2@tohoku.ac.jp

我々は、これまでにこうした通常の対面授業と授業後のeラーニングを組み合わせたBLに着目し、インストラクショナルデザイン（Instructional Design；以下ID）理論に基づき、BLによる3段階学習プロセスを提案する（趙ら, 2012）とともに、BL用教科書『中国語のToBiRa』（趙・富田, 2013；以下『ToBiRa』）を開発している。本書は、BL用マルチメディア教材として、体系的な学習内容が提供できるよう、対面授業用教科書やDVD映像、授業後復習用eラーニング教材、次の授業用確認小テスト・発展学習、ユニットごとのまとめの試験等、複数の教材を用意している（Zhao *et al.*, 2013）。本書を用い、複数の私立大学で実授業を対象とする実証実験を行った結果、自習の促進、学習意欲と学習効果の向上という一定の教育効果を確認した（趙ら, 2014b, Zhao *et al.*, 2014）。

本事業では、こうした成果を踏まえ、複数の私立大学で一定の効果が確認された『ToBiRa』を、東北大学の基礎中国語に適用してBLの実践を行い、本書の学習内容、学習活動、練習形式、学習分量及び難易度等が、本学学習者の特性とニーズ、学習環境に適合的であるか否かを検証するとともに、これまでの私立大学でのBL実践と同様に、自習の促進、学習意欲と学習効果の向上という教育効果がどの程度に得られるかを検証し、これによって、『ToBiRa』の改善点を明らかにし、最終的に本学教材としてふさわしい、動機づけの高い初修中国語BL用教科書の開発を目指す。

また、『ToBiRa』は、eラーニング教材に関しては、学習管理システムMoodleによる学習管理を行い、学習者の自習行動や得点等を詳細に把握できるようにしている。これに指導マニュアル中に用意した各課の「小テスト」とユニットごとのまとめ試験を組み合わせることで、成績評価を行う手順も示していた。しかしながら、教授用資料に関して、各課ごとの詳細な指導法が、十分には提示されておらず、また評価方法もより学習目標に即した複合的なものにすべき余地が残されていた。すなわち、開発者以外の他の教員も効果的なBLを実践することができるようにするためには、BL用教科書とともに、特にその指導法に改善を加え、評価方法もより適正なものに改める必要がある。

一方、近年、国内外において、中国語教育内容の規

範化を目指し、学習内容、指導法と評価方法等をはじめとし、中国語教育に関する指導大綱やガイドラインが作成されるようになってきている。例えば、国際中国語教育においては、中国の孔子学院総部／国家漢辦による『国際漢語教学通用課程大綱』（2014；以下『大綱』）を最も重要な成果としてあげることができる。また日本国内においても、日本国際文化フォーラムによる『外国語学習のめやす2012：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』（2012；以下『めやす』）、及び中国語教育学会による『中国語初級段階学習指導ガイドライン』（2007；以下『ガイドライン』）等をあげることができる。『大綱』や『めやす』は、中国語教育の経験と研究成果を踏まえ、中国語の教材作成、授業指導、能力評価等に対して、それぞれの問題意識から独自の明確な参考基準を提供している。確かに、これらはいずれも、本研究が課題とするBLやeラーニングには、直接には対応していないが、本稿においても、これら特に『大綱』を参照することで、本学中国語教育におけるより効果的な中国語教材の作成や指導法の設計に、一定の示唆を得ることが期待される。

以上、本事業では、明らかにした本学学習者のニーズ及び既刊教科書『ToBiRa』とその指導法・評価方法の改善点を踏まえた上で、上記中国語教育の『大綱』等の基準を参照しながら、BL用教科書及びその指導法と評価方法の設計方針を明らかにするとともに、それに基づいて各設計・開発を行うものとする。

具体的に示すと、本事業は、3年計画（図1）で進めるが、まず初年度の平成27年度においては、次の二つの内容を実施する。

- (1) 東北大学基礎中国語において、BLを実施するとともに、BLにおける学習内容・活動と学習環境、及び学習者の特性とニーズ等を分析し、効果的な授業内容・学習活動を明らかにする。
- (2) (1) の分析結果を踏まえ、『大綱』等の基準を参照しながら、特に動機づけの観点から、東北大学

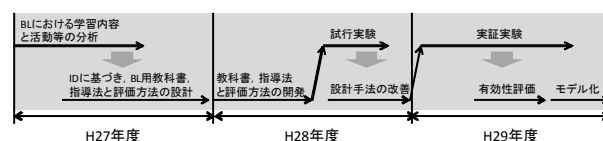


図1 年度計画の全体像

基礎中国語BL用教科書の内容構成，練習形式，及びその指導法と評価方法を設計する。

なお，平成28年度は上記（2）の設計に基づき，教科書及びその指導法と評価方法を開発し，さらに試行実験を通して改善を行う。平成29年度は，改善したものをを用いて複数教員の実授業を対象に有効性評価実験を行い，モデル化を図る。

そこで本稿では，当該事業の実施結果を報告すべく，以下，2章では，平成27年度東北大学基礎中国語におけるBLの実践とその結果，及び確認された課題を報告する。2章の結果と課題を踏まえ，3章では、『大綱』等の基準を参照し，初修中国語BL用教科書及びその指導法と評価方法の設計方針を明らかにし，報告する。

2. 基礎中国語におけるBLの実践

東北大学基礎中国語において，BL用教科書『ToBiRa』の学習効果及び改善点を明らかにし，より効果的なBL用教科書を開発するために，本事業代表者（以下：代表者）は，『ToBiRa』を用いて，提案3段階学習プロセスによるBLの実践を行った。

2.1 3段階学習プロセスによるBLの概要

我々が提案する3段階学習プロセスによるBLの概要を図2に示す。ここでは，まず，段階1の対面授業において新しい内容を学び，練習する。続く段階2では，授業後に，授業内容と関連づけたドリル形式のeラーニングによる復習を導入し，単語や文型をはじめとする音声面を重視したクイズや反復練習を行い，その定着を図る。また，段階3では，次回の授業の冒頭で，eラーニングで復習した語彙や文，リスニングの確認小テストを実施し，並びに発展学習としてのコミュニケーション活動を行う。

ここで，段階2におけるeラーニングでは，学習管理機能を活用して自習状況を記録し，その結果を成績に反映させる。また，eラーニングで復習した内容に

基づき，次回授業の冒頭で実施する確認小テストも成績評価の対象とすることで，BLの継続のための外発的動機づけとする。

このように，本提案3段階式BLでは，各段階の学習活動を関連づけることにより，学習者に体系的な学習内容を提供する。また，授業時間外eラーニングによる自習を含む学習プロセスにより，従来の授業では十分な実施が困難であった音声面を重視した練習，コミュニケーション活動を可能とし，これらにより，中国語の基礎学習事項を定着させ，総合的なコミュニケーション能力を向上させる（趙ら，2012）。

2.2 初修中国語BL用教科書『ToBiRa』の概要

『ToBiRa』は，大学における第二外国語初修中国語用教科書として，週1コマ，全30回の授業に対応する構成となっている。ここでは，我々が提案する3段階学習プロセスに基づき，コミュニケーション能力の育成を目指しながら，体系的な学習内容を提供できるよう，対面授業用テキストやDVD映像，授業後復習用eラーニング教材（学習管理システムMoodleにより提供・管理可能），次回の授業用確認小テスト・発展学習等，複数の教材を用意した（表1）。

これにより，学習者に対しては，学習意欲の向上，自習の促進，学習効果の向上が期待される学習環境を提供し，担当教員に対しても，学習管理をはじめBLの実施を支援することを目指している（趙ら，2013）。

表1 『ToBiRa』の全体構成

	段階1 対面授業による 新しい学習	段階2 授業後の eラーニング	段階3 次回授業での確認 テスト・発展学習
学生用教材	・テキスト ・音声CD (会話，語句，練習)	・Web教材 (DVD-ROM) ・eラーニング教材 (Moodle) ・スマホ用教材	N/A
教員用資料	・テキスト ・音声CD（同上） ・映像DVD (スキット，音読)	N/A	・テスト，発展学習用資料 ・教授(テスト等) 用音声CD

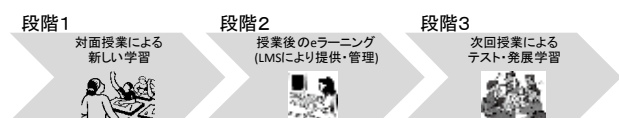


図2 3段階学習プロセス

2.3 実践対象授業

今回の実践は，平成27年度東北大学の基礎中国語として開講される週2コマのうち，代表者が1コマ分担

表2 BLの実践の対象クラス

学部（組）	学習者数
法学部（3～4組）	26
文学部（3組）教育学部	31
文学部（1～2組）	32
工学部（8～9組）	32
保健学科	32
農学部（2組）	33
合計	186

当する6つのクラスの授業を対象とした。各クラスの学部及び学習者数を表2に示す。

2.4 実践の概要

今回の実践では、まず東北大学の中国語学習者の特性とニーズ、並びに学習者らの学習環境を含めたBLの実践可能性を明らかにするために、BL授業実施開始時に、事前アンケートを実施し、そこで中国語学習及びパソコンやスマートフォン（以下：スマホ）等を利用した復習教材に対する学習者のニーズ、経験、態度等を調査した。その上で、代表者は、実授業を対象に通年に渡って、『ToBiRa』を用いて提案3段階学習プロセスによるBLを実施した。学期末アンケート調査と学習履歴による復習行動の観察を行い、実施したBLに対する感想や学習意欲を明らかにするとともに、定期試験により学習効果を確認した。

なお、アンケート調査の方法としては、まず、平成27年6月2日に東北大学高度教養教育・学生支援機構研究倫理委員会により本BL実践が承認された後、実践を開始するとともに、事前アンケートを実施した。一方、事後アンケートは、平成27年12月下旬の実験終了前に実施した。両調査とも、匿名アンケートで、調査票を授業で配布し、その場で記入させて回収する方法とした。

2.5 実践結果

以下に、事前アンケート結果、復習結果、前期末試験結果、及び後期末に実施した事後アンケート結果を示す。なお、後期末試験結果は、実施日程の都合上、今回の報告書に含めることができないため、今後改めて報告する。

2.5.1 事前アンケート

以下に、授業開始時に実施した事前アンケートの結果を示す。なお、紙面の都合により、集計結果を文章のみで説明可能な一部のデータについては、集計結果を示す表を省略することとする。

まず、中国語学習について

（1）中国語を選択した理由（複数選択可）

クラス間で差があるが、すべてのクラスにおいて、「親しみやすい」と答えた学習者が4～5割ほどとなっており、最も多い。また、工学部（8～9組）を除くその他の5クラスにおいては、3～4割ほどの学習者が「文化や歴史に興味がある」と答え、特に文学部（1～2組）においては46.9%となっており、最も多い。その他、「先輩の勧め」は1～4割ほどである。一方、「就職のため」と答えた学習者は全体的に少なく、保健学科では、わずか3%のみで、その他の5クラスは15～16%にとどまっている（表3）。これは、2010年度に中国語を選択した理由として、48.9%の学習者が「働く上で役に立つ言語だと思うから」と回答した結果（張, 2012）と、大きな差があることが確認された。

（2）中国語の学習経験

6つのクラス186名の回答者のうち、経験者はわずか4名のみであった（表略）。

（3）到達したいレベル（複数選択可）

表4に示す「到達したいレベル」では、「基礎ができる」「日常会話ができる」「Web ページが読める」「通

表3 中国語を選択した理由（複数選択可）

	文化や歴史に興味	就職のため	親しみやすい	先輩の勧め	その他
法（3～4組） (N=26)	30.8%	15.4%	42.3%	38.5%	11.5%
文（3組）教 (N=31)	32.3%	16.1%	51.6%	25.8%	25.8%
文（1～2組） (N=32)	46.9%	15.6%	50.0%	12.5%	6.3%
工（8～9組） (N=32)	12.5%	15.6%	53.1%	46.9%	25.0%
保 (N=32)	28.1%	3.1%	53.1%	28.1%	21.9%
農（2組） (N=33)	33.3%	15.2%	51.5%	45.5%	21.2%
合計 (N=186)	30.6%	13.4%	50.5%	32.8%	18.8%

表4 到達したいレベル（複数選択可）

	基礎ができる	日常会話ができる	Webページが読める	通訳ガイド合格	その他
法（3～4組） (N=26)	57.7%	69.2%	19.2%	0.0%	0.0%
文（3組）教 (N=31)	64.5%	67.7%	22.6%	0.0%	6.5%
文（1～2組） (N=32)	43.8%	87.5%	21.9%	3.1%	3.1%
工（8～9組） (N=32)	62.5%	56.3%	15.6%	0.0%	0.0%
保 (N=32)	65.6%	71.9%	0.0%	0.0%	0.0%
農（2組） (N=33)	60.6%	78.8%	24.2%	3.0%	3.0%
合計 (N=186)	59.1%	72.0%	17.2%	1.1%	1.1%

表5 勉強したいスキル（複数選択可）

	聞く	話す	読む	書く
法（3～4組） (N=26)	76.9%	80.8%	65.4%	30.8%
文（3組）教 (N=31)	80.6%	90.3%	51.6%	19.4%
文（1～2組） (N=32)	78.1%	90.6%	78.1%	50.0%
工（8～9組） (N=32)	68.8%	81.3%	46.9%	28.1%
保 (N=32)	78.1%	96.9%	34.4%	25.0%
農（2組） (N=33)	87.9%	87.9%	66.7%	48.5%
合計 (N=186)	78.5%	88.2%	57.0%	33.9%

訳ガイド合格」「その他」という5つの選択肢が設けられており、この5項目は一応到達目標レベルの難易度を示唆しているが、必ずしもこれら項目間に難易度による厳格なレベル設定を意図しているわけではない。ここでの主な狙いは、むしろこのような具体的な目標の提示を通して、学習者のおよそのニーズを明らかにし、把握することにある。

回答結果では、数値的に若干の差があるが、全てのクラスにおいて、「基礎ができる」及び「日常会話ができる」とする回答者が多く、前者は4～6割ほど、後者は5～8割ほどである。

（4）勉強したいスキル（複数選択可）

全てのクラスにおいて、「聞く」「話す」の回答者が最も多く、それぞれ7～8割及び8～9割ほどである。

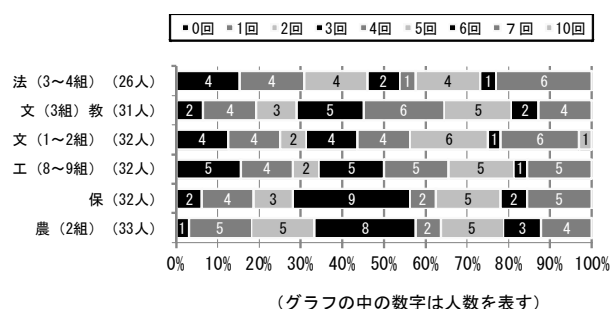


図3 入学前の語学復習状況：1週間の復習回数

表6 パソコンやスマホ等を利用した外国語学習経験

	ある	ない
法（3～4組）(N=26)	73.1%	26.9%
文（3組）教 (N=31)	54.8%	45.2%
文（1～2組）(N=32)	53.1%	46.9%
工（8～9組）(N=32)	53.1%	46.9%
保 (N=32)	78.1%	21.9%
農（2組）(N=32)	53.1%	46.9%
合計 (N=185)	60.5%	39.5%

※ 農（2組）の無回答の1名を除いた

また、「読む」は3～7割で、「書く」は2～5割ほどとなっている（表5）。これは、学習者が「聞く・話す」を最も重視する他に、「読む・書く」も習得したい、すなわち、4技能にかかわる総合的コミュニケーション能力を身につけたいというニーズを示しており、また、2010年度の「4技能どれも重視しているのであるが、その中で特に」「話し方の解説・練習への重視度が高い」（話し：71.6%，聞き：64.9%）といった調査結果（張，2012）とほぼ同じ傾向であることも確認された。

（5）練習したい形式

授業で行いたい練習形式については、全てのクラスにおいて、「クラス全員」と回答した学習者が最も多く、4割弱～6割半ばほどとなっている。次に「グループ」と「ペア」の回答は、それぞれが1～3割ほどである。一方「自分のペース」と答えた割合は、文学部（1～2組）が16.7%で、その他の5クラスは3.6%～7.1%にとどまっていた（表略）。

（6）入学前の語学復習状況：1週間の復習回数

図3に示しているように、0～10回までとなっており、学習者間に大きな差があり、また、1週間に0～

表7 利用した端末（複数選択可）

	パソコン	スマホ	タブレット 端末
法（3～4組）（N=19）	100.0%	32.0%	0.0%
文（3組）教（N=17）	76.5%	52.9%	0.0%
文（1～2組）（N=17）	94.1%	47.1%	0.0%
工（8～9組）（N=17）	88.2%	47.1%	0.0%
保（N=25人）	88.0%	56.0%	4.0%
農（2組）（N=17）	88.2%	23.5%	0.0%
合計（N=112）	89.3%	43.8%	0.9%

表8 パソコンやスマホ等を利用して復習を行えば、
学習効果を高めることができる

	思う	まあまあ 思う	どちらとも いえな い	あまり 思わな い	思わな い
法（3～4組） （N=26）	30.8%	30.8%	26.9%	7.7%	3.8%
文（3組）教 （N=31）	25.8%	54.8%	6.5%	12.9%	0.0%
文（1～2組） （N=32）	31.3%	40.6%	18.8%	6.3%	3.1%
工（8～9組） （N=32）	31.3%	50.0%	12.5%	6.3%	0.0%
保 （N=32）	43.8%	40.6%	12.5%	3.1%	0.0%
農（2組） （N=33）	42.4%	36.4%	18.2%	3.0%	0.0%
合計 （N=186）	33.9%	42.5%	15.6%	6.5%	1.1%

2回しか復習していない学習者が、法（3～4組）では5割ほど、その他の5クラスは3割ほどであることが確認された。

次に、パソコンやスマホ等を用いた復習教材について、全体として、

（1）パソコンやスマホ等を利用した外国語学習経験

60.5%の学習者が利用した経験がある（表6）。

（2）利用した端末（複数選択可）

パソコンは89.3%、スマホは43.8%、タブレット端末は0.9%となっている（表7）。

（3）パソコンやスマホ等を利用した復習への興味

全体で80.1%の学習者は興味があると答えていた（表略）。

（4）使ってみたい端末（複数選択可）

全体で、パソコン59.9%、スマホ54.9%、タブレット端末が4.9%となっていた（表略）。

（5）パソコンやスマホ等を利用して復習を行えば、
学習効果を高めることができる

「思う」と「まあまあ思う」と答えた学習者は、それぞれ33.9%と42.5%で、合わせて76.4%となっており、多くの学習者が肯定的な態度を示していることが確認された（表8）。

【確認された学習者の特性とニーズ】

以上に示す事前アンケート結果から、中国語学習及びパソコンやスマホ等を利用した復習教材に関して、以下のような学習者の特性とニーズが明らかになった。

学習者が中国語を選択した主な理由は、「親しみやすい」、「文化や歴史に興味がある」、及び「先輩の勧め」である。また、表3に示す結果への言及としても指摘したように、2010年度の調査結果（張、2012）と比べ、「就職のため」が減少傾向にあることが確認された。

ほとんどの学習者は中国語の学習経験がなく、中国語学習に対して、日常会話と基礎の習得、及び「聞く・話す」をはじめとする4技能にかかわる総合的コミュニケーション能力を身につけたいというニーズを持っている。また、ほとんどの学習者が授業で行いたい練習形式は、「クラス全員」、「グループ」と「ペア」であるが、「自分のペース」を希望する者はほぼ1割未満である。

入学前の語学復習状況は、学習者間に大きな差があり、3割ほどの学習者が1週間に0～2回しか復習していない。

6割の学習者がパソコンやスマホ等を利用した外国語学習経験があり、8割前後の学習者がパソコンやスマホ等を利用した復習に興味があり、またこのような復習は効果があると肯定的な態度を示している。

2.5.2 復習状況

今回実践したBLの中のeラーニングによる復習状況については、前期分として、東北大学履修登録及び『ToBiRa』の学習管理システムMoodleのユーザ登録が完了した後の復習課題（第1～4課）の完成率、及び後期分として、本報告書の集計までの復習課題（第5～8課）の完成率を示す。

まず、復習完成率は、前期はほぼ9割以上（表9）、後期は主に4～8割弱である（表10）。後期の完成率

表9 前期復習課題の完成率

	第1課	第2課	第3課	第4課
法(3～4組) (N=26)	100.0%	88.5%	92.3%	84.6%
文(3組)教 (N=31)	96.8%	93.5%	96.8%	96.8%
文(1～2組) (N=32)	93.8%	90.6%	90.6%	87.5%
工(8～9組) (N=32)	100.0%	100.0%	100.0%	96.9%
保 (N=32)	100.0%	100.0%	100.0%	96.9%
農(2組) (N=33)	97.0%	97.0%	97.0%	93.9%

(Moodle学習管理システムの学習履歴により確認、以下同様)

表10 後期復習課題の完成率

	第5課	第6課	第7課	第8課
法(3～4組) (N=26)	53.8%	50.0%	46.2%	42.3%
文(3組)教 (N=31)	67.7%	51.6%	32.3%	6.5%
文(1～2組) (N=32)	65.6%	59.4%	56.3%	59.4%
工(8～9組) (N=32)	68.8%	56.3%	62.5%	40.6%
保 (N=32)	78.1%	75.0%	75.0%	50.0%
農(2組) (N=33)	66.7%	54.5%	54.5%	51.5%

表11 前期末試験結果

	<i>m</i>	<i>SD</i>
法(3～4組)(N=26)	90.2	6.6
文(3組)教(N=31)	88.0	8.8
文(1～2組)(N=32)	90.1	8.3
工(8～9組)(N=32)	90.7	5.0
保(N=32)	90.3	6.3
農(2組)(N=33)	94.6	3.8

m: 平均, *SD*: 標準偏差

がこの集計時点で低いのは、期末試験前の駆込みによる復習の完成を含んでいないためと考えられる。しかしながら、これにより、2010年度の調査結果である「授業以外で「授業の予習・復習」を日常的に行っていると答えた学生は他言語が16.3%に対して、中国語ではわずか5.7%しかいない」(張, 2012)と比べると、復習状況が大幅に改善されたことが確認できる。

一方、課題締切り(次回授業)までの完成率は、前

期は4～9割以上、このうち特に前期末試験直前の第4課の締切り完成率が高くなっていた(表略)。また、後期は主に3～7割となっていた(表略)。すなわち、一部の学習者は、復習課題を最終的に完成するが、締切りまでには完成していないことが確認された。これは本復習課題の完成は成績評価の対象となるが、締切り内の完成が評価対象となっていないことによると推測される。

2.5.3 定期試験結果

前期末に実施した定期試験結果を見ると、文(3組)教の平均点は88.0点であるが、その他の5クラスはすべて90点以上となっている(表11)。これは平成25年度に私立大学で実施した『ToBiRa』によるBL実践の試験結果(平均点: 75.2)と比べ、15点ほどの差があることが確認できる。

2.5.4 事後アンケート

以下に後期末に実施した『ToBiRa』及びそれを利用したBLに関する事後アンケートの結果を示す。

まず、授業用テキストについて、「思う」と「まあまあ思う」を合わせて、全体として9割前後の学習者が「このテキストで楽しく学習できた」(表12)、「授業中のDVDによる会話練習は役に立った」(表略)、「様々な練習問題で学習内容が理解できた」(表略)と答え、肯定的な評価をしていることが確認できる。一方、難易度については、「テキストの内容は難しかった」と答えた学習者が17.6%にとどまり、多くの学習者にとって本教材が難しくないことが確認された(表13)。

次に、復習用Web(eラーニング)教材について、5割以上の学習者がWeb教材を利用して継続的、意欲的に復習に取り組み、7割以上の学習者が「復習内容は次回授業の会話練習に役立った」と答えている(表14, 表15, 表16)。

最後に、この授業について、全体で9割弱の学習者が授業中に実施している確認小テストによって自分の力が確認できたと答えていた(表略)。また、7割の学習者が「授業中の会話練習は学習した中国語が使えたという達成感につながり」(表17)、「中国語を学習

表12 このテキストで楽しく学習できた

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	38.5%	53.8%	3.8%	3.8%	0.0%
文（3組）教 (N=31)	35.5%	41.9%	16.1%	3.2%	3.2%
文（1～2組） (N=27)	37.0%	40.7%	14.8%	3.7%	3.7%
工（8～9組） (N=29)	37.9%	51.7%	10.3%	0.0%	0.0%
保 (N=32)	65.6%	31.3%	3.1%	0.0%	0.0%
農（2組） (N=31)	58.1%	38.7%	3.2%	0.0%	0.0%
合計 (N=176)	46.0%	42.6%	8.5%	1.7%	1.1%

表15 Webの復習に意欲的に取り組めた

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	15.4%	15.4%	23.1%	38.5%	7.7%
文（3組）教 (N=31)	16.1%	29.0%	29.0%	19.4%	6.5%
文（1～2組） (N=27)	18.5%	40.7%	11.1%	14.8%	14.8%
工（8～9組） (N=29)	17.2%	37.9%	13.8%	24.1%	6.9%
保 (N=32)	15.6%	46.9%	31.3%	6.3%	0.0%
農（2組） (N=31)	22.6%	25.8%	16.1%	29.0%	6.5%
合計 (N=176)	17.6%	33.0%	21.0%	21.6%	6.8%

表13 テキストの内容は難しかった

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	0.0%	19.2%	42.3%	34.6%	3.8%
文（3組）教 (N=31)	6.5%	9.7%	38.7%	45.2%	0.0%
文（1～2組） (N=27)	0.0%	7.4%	37.0%	44.4%	11.1%
工（8～9組） (N=29)	3.4%	24.1%	27.6%	37.9%	6.9%
保 (N=32)	6.3%	18.8%	40.6%	31.3%	3.1%
農（2組） (N=31)	0.0%	9.7%	54.8%	29.0%	6.5%
合計 (N=176)	2.8%	14.8%	40.3%	36.9%	5.1%

表16 復習内容は次回授業の会話練習に役立った

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	23.1%	38.5%	30.8%	7.7%	0.0%
文（3組）教 (N=31)	22.6%	45.2%	29.0%	0.0%	3.2%
文（1～2組） (N=27)	29.6%	40.7%	18.5%	7.4%	3.7%
工（8～9組） (N=29)	6.9%	55.2%	27.6%	10.3%	0.0%
保 (N=32)	28.1%	53.1%	18.8%	0.0%	0.0%
農（2組） (N=31)	29.0%	54.8%	12.9%	3.2%	0.0%
合計 (N=176)	23.3%	48.3%	22.7%	4.5%	1.1%

表14 このWeb教材を利用して継続的に復習できた

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	15.4%	30.8%	15.4%	26.9%	11.5%
文（3組）教 (N=31)	22.6%	25.8%	16.1%	29.0%	6.5%
文（1～2組） (N=27)	18.5%	40.7%	14.8%	11.1%	14.8%
工（8～9組） (N=29)	27.6%	31.0%	13.8%	24.1%	3.4%
保 (N=32)	25.0%	50.0%	18.8%	6.3%	0.0%
農（2組） (N=31)	25.8%	29.0%	9.7%	29.0%	6.5%
合計 (N=176)	22.7%	34.7%	14.8%	21.0%	6.8%

表17 会話練習は学習した中国語が使えたという達成感につながった

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	11.5%	53.8%	15.4%	19.2%	0.0%
文（3組）教 (N=31)	19.4%	35.5%	22.6%	22.6%	0.0%
文（1～2組） (N=27)	14.8%	66.7%	0.0%	14.8%	3.7%
工（8～9組） (N=29)	20.7%	48.3%	24.1%	6.9%	0.0%
保 (N=32)	28.1%	43.8%	28.1%	0.0%	0.0%
農（2組） (N=31)	29.0%	54.8%	9.7%	6.5%	0.0%
合計 (N=176)	21.0%	50.0%	17.0%	11.4%	0.6%

表18 中国語を学習することに自信が持てた

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	34.6%	26.9%	23.1%	15.4%	0.0%
文（3組）教 (N=31)	3.2%	61.3%	22.6%	9.7%	3.2%
文（1～2組） (N=27)	18.5%	51.9%	25.9%	3.7%	0.0%
工（8～9組） (N=29)	24.1%	48.3%	27.6%	0.0%	0.0%
保 (N=31)	16.1%	67.7%	12.9%	3.2%	0.0%
農（2組） (N=31)	35.5%	38.7%	12.9%	12.9%	0.0%
合計 (N=176)	21.7%	49.7%	20.6%	7.4%	0.6%

※ 保の無回答の1名を除いた（表19～20同様）

表19 中国語を学習することが好きになった

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	46.2%	34.6%	7.7%	7.7%	3.8%
文（3組）教 (N=31)	35.5%	51.6%	6.5%	6.5%	0.0%
文（1～2組） (N=27)	22.2%	63.0%	7.4%	3.7%	3.7%
工（8～9組） (N=29)	20.7%	51.7%	24.1%	3.4%	0.0%
保 (N=31)	41.9%	51.6%	6.5%	0.0%	0.0%
農（2組） (N=31)	45.2%	38.7%	16.1%	0.0%	0.0%
合計 (N=176)	35.4%	48.6%	11.4%	3.4%	1.1%

表20 BLによる中国語学習は効果がある

	思う	まあまあ思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
法（3～4組） (N=26)	23.1%	53.8%	23.1%	0.0%	0.0%
文（3組）教 (N=31)	32.3%	48.4%	16.1%	3.2%	0.0%
文（1～2組） (N=27)	22.2%	48.1%	25.9%	3.7%	0.0%
工（8～9組） (N=29)	20.7%	51.7%	17.2%	3.4%	6.9%
保 (N=31)	29.0%	61.3%	9.7%	0.0%	0.0%
農（2組） (N=31)	38.7%	41.9%	19.4%	0.0%	0.0%
合計 (N=176)	28.0%	50.9%	18.3%	1.7%	1.1%

することに自信が持てた」（表18）、8割以上の学習者が「満足感が得られた」（表略）、「中国語を学習することが好きになった」（表19）と答えている。さらに、7～8割の学習者が「これからも中国語の勉強を続けてみたい」（表略）、「BLによる中国語学習は効果がある」（表20）と答え、多くの学習者が実施したBLに対して肯定的な評価をしていることが確認できる。

2.6 確認された課題

今回は、事前アンケートでは、8割前後の学習者がパソコンやスマホ等を利用した復習に興味があり、このような復習に効果があると肯定的な態度を示し、また事後アンケートでは、7割以上の学習者が「復習内容は次回授業の会話練習に役立った」と答えているが、しかし継続的、意欲的に復習に取り組むことができた学習者は5割強にとどまっている。一部の学習者は、復習課題を最終的に完成するが、締切り（次回の授業）までには完成していないことが確認された。今後は、より多くの学習者が継続的、意欲的に復習に取り組み、また、締切りまでに課題を完成することができるよう、復習教材及び復習に対する評価方法を改善することが課題となる。

また、今回利用したBL用教科書『ToBiRa』に対し、学習者は全体的に肯定的に評価しており、また、期末試験においても『ToBiRa』の高い習得度が確認された。一方、「テキストの内容は難しかった」と答えた学習者がわずかに17.6%にとどまり、多くの学習者にとって本教材が難しくないことが確認された。今後は、東北大学の基礎中国語に適切な難易度を検討し、合理的なレベル設定を行い、それに基づく教材を開発する必要がある、といえる。

3. 初修中国語BL用教材及びその指導法と評価方法の設計方針

2章で報告したように、我々が平成27年度東北大学基礎中国語において、『ToBiRa』を用いて提案3段階学習プロセスによるBLの実践を通年行った結果、本提案BL及び『ToBiRa』による授業が学習者に高く評価され、学習意欲の向上と維持、授業後自習の促進、基礎学習事項の習得という一定の効果が確認された。

言い換えれば、本提案BLや『ToBiRa』の設計理念、学習目標がそもそも事前アンケート調査で明らかとなった総合的コミュニケーション能力の獲得という学習者のニーズと基本的に一致しており、かつこうしたねらいが学習者に理解、支持されたということになる。

一方、教材の難易度設定を改善すること、及び復習の締切り内完成に対する評価を行うことが必要であることが確認された。また、本提案BLは他教員も同様に実践できるよう、授業の指導方法を明確に提示する必要がある。

こうした課題を解決するために、我々は1章で取り上げた『大綱』等を参照し、教材の難易度を設定するとともに、ID理論に基づき、特に動機づけの観点からBL用教材の設計方針を明らかにする。次に、提案3段階学習プロセスに基づき、BL実践における指導法と評価方法の設計方針を明らかにする。

3.1 BLのための対面授業用教科書の設計方針

ここで提案3段階学習プロセスによるBLのための対面授業用教科書の設計方針について述べる。なお、授業外の復習教材については、本事業と並行して別の研究課題として開発に取り組んでいるため、詳細は別途報告する予定である。

さて、本BL用教科書は、東北大学中国語授業環境に対応し、「ステップ1」教材として、以下のように全30回分授業用に設定するものとする。すなわち、担当教員1名が使用する場合は、週1コマ通年用、2名が共通教科書として使用する場合は、週2コマ半年用となる。これによれば、将来的には、「ステップ1」の続編として「ステップ2」の開発を視野に入れておく必要があろう。こうすることで、担当教員2名が、後半の半年において、体系的な教材設計のもとに、「ステップ1」に引き続き「ステップ2」にスムーズに移行し、中国語初級から中級へ効果的に授業指導を継続することが可能となるからである。

このように、ステップ・アップ方式による教材開発を展望することで、初級中国語週2コマを教員2名で担当することがほとんど常態の本学において、使用教材における現実的で柔軟な対応が可能となるばかりで

なく、平成29年度から試行開始する予定のクォーター制授業にも対応可能になると考えられる。さらに、以下に述べるように、『大綱』で提示されているHSK（中国語能力試験）の級と関連づけることが可能となる点も重要である。

3.1.1 『大綱』を踏まえた学習内容とレベル

（1）『国際漢語教学通用課程大綱』とは

1章でも取り上げた『大綱』すなわち『国際漢語教学通用課程大綱』とは、中国の孔子学院総部／国家漢辦が、近年中国の経済発展に伴う中国語学習者の世界的な急増、及び各国における中国語教育内容の規範化のニーズに対して、作成したものである。

『大綱』の作成においては、専門家グループが第二言語習得理論に基づき、幅広く研究調査を行い、多種類の外国語と第二言語教育大綱の経験と成果を参考にしているだけでなく、世界における中国語教育の実践経験をも豊富に取り入れている。たとえば、多種類の外国語と第二言語教育大綱のうちには、ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; CEFR）をはじめとし、1章で紹介した日本の『めやす』や『ガイドライン』も含まれている等、日本の中国語教育をも踏まえた、現時点において世界における最も普遍性のある中国語教育共通の大綱となっている。

また、『大綱』は、教育課程目標の構造的設定を「漢語水平考試」（中国語能力試験；以下HSK）と関連づけており、これにより、中国語の教材作成、授業指導、能力評価等において、統一的な体系性を構築することに成功している。したがって、『大綱』を参照すれば、HSKに準拠したものではあるが、入門から上級まで各段階における中国語学習内容を明確にすることができ、また教材の難易度に関しても、適切な設定や目安となる基準を得ることが期待できる。

（2）本教科書の話題と内容

本教科書は、コミュニケーション能力獲得と多文化理解力を有する国際的なリーダーシップ力の育成という東北大学外国語教育の理念を踏まえつつ、中国語の実践的総合的運用能力の獲得を学習目標とする。こう

表21 話題と内容

	話題	内容（候補）
1	自分と他者	名前、年齢、学年、故郷、誕生日、電話等
2	大学生活	大学、学科、専攻、授業、宿題、サークル等
3	日常生活	日々の生活、通学、アルバイト、休暇等
4	日常挨拶	挨拶、紹介、感謝、誘い、電話、メール等
5	食	食べ物の好き嫌い、飲食の習慣、外食等
6	買い物	サイズ、形、色、数、価格、値段の交渉等
7	趣味娯楽	音楽、スポーツ、映画、テレビ、読書等
8	旅行と交通	時間、数字、時刻表、ホテル、計画、道等
9	感情と態度	好き嫌い、喜び、愉快、心配、同意、願望等
10	健康	健康、疲れ、眠気、風邪、病気、薬、診察等
11	自然	天気、気温、気象（雨、雪）、気候、四季等
12	行事	年中行事、祝日、記念日、学園祭等

した学習目標を実現するために、本教科書は学習テーマとして、『大綱』が提示している18の話題、及び『めやす』が提示している15の話題を参照しながら、日本の大学生に身近な話題12と関連する内容項目（候補）を選定した（表21）。

（3）本教科書のレベルと構成

本教科書のレベルは、初級教材として、HSKの2級到達レベルに設定した。HSKは入門（1級）から上級（6級）まで全部で六つの級が設けられており、このうち2級は初級レベルに相当する。具体的には、2級では、語彙数が300で、目標レベルが「身近な日常話題を用いて簡単なコミュニケーションができ、初級中国語のレベル」となっており、一般的には90分授業30回で修得するレベルとなる。すなわち、HSKの2級は、週1回全30回授業に適切なレベルといえる。

本教科書は全体として、「発音編」（6回分授業）と12課構成の「本課編」（24回分授業）から構成する。

1課あたりの語彙数は25とし、12回授業でHSKの2級の語彙数300語を学習することができる。一方、文法に関しては、1課あたり3項目に設定し、12課で36項目とする。ここでは、HSK1級と2級の計54の項目の中から、最も重要なものを取り上げ、残りの18項目は適宜語句等として扱うこととする。以上の設計方針により、1課あたりの文法が概ね2項目のみの『ToBiRa』と比べ、項目数が一つ増えることで、課題

表22 ARCSモデルに基づく教材動機づけ設計方針

ARCS	本教材動機づけ設計方針
注意 (A)	1. 視覚的効果 印象的なイラストを選定し、その際、特に楽しい雰囲気を出することに留意するようにする。
	2. フォーマットの変化 多様な練習を用意し、また各練習に応じて異なる練習形式を用い、練習の内容構成と提示方法にバリエーションを持たせる。
	3. 機能的な統合 学習内容を示す音声、動画、文字を統合的に提示し、会話の理解及び語彙と表現の記憶を助ける。
関連性 (R)	4. 具体性提示のイラスト イラストを使用して語彙や会話の具体的なイメージを提示し、学習内容に親しみやすさを持たせる。
	5. 身近な題材 学習者にとって身近な話題や実生活に関連した事柄を取り上げることで、学習者に学習内容との一体感を抱かせる。
	6. 重要性と有用性 コミュニケーション重視の観点から、自己表現やコミュニケーションに必要な語彙と文例を中心にして、学習内容を作成し、そのテーマを学習目標として明示することで、学習内容の重要性と有用性を示す。
自信 (C)	7. 目標と学習事項 学習目標、学習事項、話題と場面等を各課のトップに明確に示す。
	8. スモールステップ 着実に成功できるようにするために、スモールステップで一歩ずつ進める形で学習内容を提示する。
	9. 適切な難易度 練習問題は、やればできるレベルとする。
満足感 (S)	10. 応用問題 新しく学んだ語彙や文型の応用ができる4技能練習を設ける。
	11. 発表への転移 コミュニケーション重視の観点から、学習内容が発表に活用できるように、語彙や文例を選定して、教材を構成する。
	12. 目標と内容、テストの一貫性 各学習内容とテストに一貫性があり、かつ学習目標に合わせて用意する。

であった難易度のアップに繋げることができると考える。なお、語彙数は『ToBiRa』とほぼ同じである。

各課の内容構成は、『ToBiRa』を踏まえ、全体として同教科書と同様に、語句、会話文、基本練習、4技能練習、文法のまとめ、確認問題から構成される。また、音声面重視の学習を実現するために、各学習・練習の音声をCDに収録し、教科書に添付することとする。

3.1.2 IDに基づく教材の動機づけ設計

学習者の学習意欲を高めることができるよう、本教材は動機づけの観点から、IDの動機づけ設計理論であるARCSモデル(Keller & Suzuki, 1988; Keller, 2010)に基づき、動機づけ設計を行う。具体的には、ARCSモデルの4要因に基づき、先にeラーニングのために作成した動機づけ設計指針(趙ら, 2014a)を、一部変更して適用し、本教材のための動機づけ設計方針を作成する(表22)。このように動機づけ設計指針を作成することにより、動機づけの高い教材の開発に必要な基準を明確にすることができる。

3.2 指導法の設計方針

本教科書の教授用資料では、『ToBiRa』と同様、映像DVD、教授マニュアル、確認小テスト及び期末試験を提供するが、改善点として、教授マニュアルを詳細化するとともに、新たに教授用パワーポイント資料(以下:教授PPT)を追加することとする。これら、特に教授PPTの提供により、他の教員も本提案BLを実践することが容易になると考えられる。以下に各資料の設計方針について述べる。

映像DVDでは、各課のスキットを収録し、さらに、音読練習として、リピート、シャドーイング、ロールプレイの練習映像も用意する。これらにより、学習者は、臨場感と共に楽しみながら、耳や口によるトレーニングを行うことができる。

教授マニュアルは、提案3段階学習プロセス(趙ら, 2012)で提示されている学習段階1と学習段階3のそれぞれにおける学習活動、活動内容と指導方略(表23, 表24)に基づき、『大綱』のマニュアル等も参照しながら、各課ごとに詳細な指導案を設計する。上記の教授マニュアルに合わせ、新たに作成する教授PPTでは、各回授業における話題(学習テーマ)、学習目標、語彙練習、文型練習、会話練習、文法説明、確認小テストの解答等に加え、さらに、中国文化を紹介する視聴覚資料を提示する。こうして音声、文字、映像等を同時に提供する教授PPTにより、担当教員は学習内容を分かりやすく説明し、授業をテンポよく、効率的に進めることができるようになり、学習者の興味・関心や学習効果を高めることが期待でき

表23 学習段階1(抜粋)

教授事象	学習活動(時間目安)	活動内容と指導方略
1	ウォーミングアップ(5分)	(1) 挨拶 中国語で挨拶をする (2) 自由会話 学習した語彙、文型を生かし自由会話をする
2	テーマの導入と目標の提示(5分)	(1) 新しい学習テーマの導入 質問や自由会話をしながら学習テーマを導入する (2) コミュニケーション目標の提示 新しい学習により、どのような場面や話題で、どのようなコミュニケーションができるようになるのかを明示する
3	語彙と文型の復習(5分)	必要な語彙と文型の復習 新しい学習に必要な既習の語彙と文型を思い出させ、復唱やビンゴゲーム等により復習する
4	新出語彙・文法の提示(5分)	(1) 新出語彙・文法の提示 新出語彙・文法をコンテキストの中で提示する (2) 新出語彙の発音と意味の提示 語彙表等で新出語彙の発音と意味を示し、復唱させる
5	内容理解(10分)	聴解活動/読解活動 学習する会話や文章を聞き/読み、内容を理解する (1) 聞く/読む前に 理解を促すために、会話の場面や話題、それを示すイラスト等に注意を向けさせる (2) 聞いている/読んでいる時 内容について質問し理解を確かめ、わからないところや文意等に関するヒントを与える (3) 聞いた/読んだ後 文法や表現について解説し、理解を深める
6 7	練習とフィードバック(20分)	(1) 音読 ・聞いた/読んだ会話や文章を音読する ・フィードバック 不正確な発音や読み間違った部分について訂正する (2) 言い換え ・会話文の一部を用い、自分の表現したいことに言い換える練習をする ・フィードバック 言い間違った部分について訂正する (3) パフォーマンス ・習ったことを運用し、ロールプレイやタスク、ゲーム等による活動を行う ・フィードバック コミュニケーションに支障を与える誤りについて訂正する。たとえば、語彙や表現の不適切な運用、構文の間違い等
	しめくくり(10分)	(1) 学習内容のまとめ 学習要点を口頭で確認し重要文例を復唱させたり、書き取りさせたりする (2) 復習課題の指示 eラーニング復習課題及び注意点を伝える

表24 学習段階3（抜粋）

教授 事象	学習活動 (時間目安)	活動内容と指導方略
8	テスト (15分)	(1) 書き取りとリスニングのクイズ eラーニングで復習した内容、特に困難点である単語のピンイン表記、リスニング、文型を示す重要文例についてテストする (2) 採点と訂正 自己採点し、習得度を確認評価する誤りを自己訂正し、習得度を高める (3) 復唱 テストの内容を用い、復唱をする
9	発展学習 (15分)	コミュニケーション活動 学習した内容を用い、自己紹介やインタビュー、寸劇等のコミュニケーション活動を行う。例えば自己紹介は、学習段階が進むにつれ、紹介内容を増やしたり、話題を変更したりする

と考える。

各課の確認小テスト及び期末試験は、『ToBiRa』と同様に、学習内容から、特に学習の重要性が高い単語のピンイン、リスニング、文型を示す重要文例を取り上げて出題し、学習の習得度を評価できるようにする。

発展学習では、『ToBiRa』の自己紹介やインタビューに加え、コミュニケーション活動の一環として、グループによる「寸劇」発表を追加する。

3.3 評価方法の設計方針

これまで、我々の提案するBLの実践では、文部科学省が掲げている大学教育の質的転換、体系的な教育、学修時間の実質的な増加、アクティブ・ラーニングの促進という理念のもと、宿題や課題を毎回の授業の中に取り入れ、日常化するとともに、その遂行、提出、出来をチェックし、成績評価の要素に入れることを目指して、複合的な評価方法を行ってきた。具体的には、期末試験の他に、毎回授業後のeラーニングによる復習では、学習管理機能を活用して自習状況を記録し、その結果を成績に反映させるとともに、授業の冒頭で実施する確認小テストも成績評価の対象とする。こうした実践により、自習の促進、学習意欲の向上、学習効果の向上という一定の効果が確認されたと同時に、評価方法の改善点として、復習の締切り内完成に対する評価とともに、これまで特に取り上げてこなかった発展学習（コミュニケーション活動）も評価対象とす

表25 評価方法

	項目（％*1）	方法
形成的評価	復習（20％*2）	eラーニング教材による自動採点、自動フィードバック
	小テスト（20％）	学習者自身による自己採点、自己訂正
	発表（20％）	クラス全員による学習者参加型の相互評価
総括的評価	期末試験（40％）	担当教員による到達度の評価（ペーパー試験）

*1 「％」は成績に占める率を表す

*2 締切り時間後の完成に対し、復習の得点の30％を減点する

る必要性が確認された。

こうした改善点を踏まえ、評価方法は次のように設計する。まず、学習の過程で行う形成的評価として、これまでの復習の実施、授業の冒頭で実施する確認小テストに加え、さらに学習目標に即し、発展学習としてのコミュニケーション活動も評価対象とする。次に、学期末に行う総括的評価としては、これまでと同様に学習の最終的習得度を測る定期試験を実施する。具体的には、復習、確認小テストと発展学習は、成績のそれぞれの20％、学期末に行う定期試験は、40％とする（表25）。

また、eラーニングによる復習では、学習管理機能を活用して自習状況を記録し、締切り時間内の完成を含め、その結果を成績に反映させる。例えば、締切り時間内で完成していない場合は、得点の30％を減点して成績に反映させる。これにより、期末試験直前の駆け込み完成を回避させ、各課ごとの締切り内復習の実行を促し、学習サイクルの維持、学習効果の向上が期待できる。

一方、発展学習では、自己紹介、インタビュー、寸劇等の学習活動に対し、学習者参加型の相互評価の方法を取り入れる。これにより、学習者の主体的な学びの確立、学習意欲の向上、総合的なコミュニケーション能力の向上を目指す。なお、限られた時間内で、効率的・効果的に発展学習の実施と評価ができるようにするために、ここでは、学習者用のシンプルな評価シートを作成し、評価項目は発音、内容、パフォーマンスの三つのみとする。また、意欲的に学習に取り組み、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を評価するという観点から、それぞれの配点は3、3、4

の割合とする。

4. まとめ

以上、本事業は、東北大学におけるより「実践的中国語能力を高める体系的な中国語教育プログラムの開発・推進」のため、実践的中国語コミュニケーション能力の育成を目指すBL用教科書及びその指導法と評価方法の開発を目的として、平成27年度においてはBLの実証実験を行い、学習者のニーズ、効果的な授業内容・学習活動を明らかにするとともに、東北大学基礎中国語BL用教科書及びその指導法と評価方法の設計方針を提案した。

今後は、提案設計方針に基づき、実教科書及びその指導法と評価方法を設計・開発するとともに、実証実験を通してその有効性を評価し、本事業で提案する「実践的中国語能力を高める体系的な中国語教育プログラム」のモデル化を図る予定としている。

特に、本事業の成果に基づき作成を予定している教科書本体や指導マニュアルの開発にあたっては、東北大学の学習者の学習ニーズやレベルも勘案し、より、本学にふさわしい内容となるよう、検討を重ねる予定としている。

謝辞

本事業は、平成27年度国立大学改革強化推進補助金の助成を受けたものである。

参考文献

中央教育審議会：“新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）”（2012）

中国語教育学会：“中国語初級段階学習指導ガイドライン”，（2007）

趙秀敏，今野文子，朱嘉琪，稲垣忠，大河雄一，三石大：“第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングの開発と実践”，教育システム情報学会誌，Vol. 29, No. 1, pp.49-62（2012）

趙秀敏，富田昇：“中国語のToBiRa：スマートeラーニング対応教材”，朝日出版社，東京（2013）

趙秀敏，富田昇，今野文子，朱嘉琪，稲垣忠，大河雄一，三

石大：“大学初級中国語を対象とした3段階ブレンディッドラーニングのための教科書の開発”，教育システム情報学会研究報告，Vol. 28, No. 3, pp.75-80（2013）

趙秀敏，富田昇，今野文子，朱嘉琪，稲垣忠，大河雄一，三石大：“第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングにおけるeラーニング教材設計指針の作成と実践”，教育システム情報学会誌，Vol. 31, No. 1, pp.132-146（2014a）

趙秀敏，富田昇，今野文子，朱嘉琪，稲垣忠，大河雄一，三石大：大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書による実践，第39回教育システム情報学会全国大会講演論文集，pp.91-92（2014b）

張立波：“東北大学の初修外国語の中国語学習に関する基礎調査について”，CAHE TOHOKU Report 39，東北大学の初修外国語教育，pp.41-56（2012）

東北大学高度教養教育・学生支援機構：“機構ビジョン”，http://www.ihe.tohoku.ac.jp/?page_id=10445（2016/04/09 アクセス）

日本国際文化フォーラム：“外国語学習のめやす2012：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言”，（2012）

吉島茂，大橋理枝（翻訳）：“外国語教育2外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠”，朝日出版社（2014）

Keller, J. M. and Suzuki, K.: “Use of the ARCS motivation model in courseware design”, In D.H. Jonassen (Ed.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.401-434（1988）

Keller, J.M.: “*Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*”, Springer US（2009），鈴木克明（監訳）：“学習意欲をデザインするーARCSモデルによるインストラクショナルデザイン”，北大路書房，京都（2010）

Xiumin ZHAO, Noboru TOMITA, Fumiko KONNO, Jiaqi ZHU, Tadashi INAGAKI, Yuichi OHKAWA & Takashi MITSUISHI: “Gateway to Chinese”: Design and Development of Japan's First Edition of Blended Learning Materials for Basic University-Level Chinese, *The 3rd International Conference on*

Teaching and Learning of Chinese as a Second Language Proceedings, Singapore (CD-Rom) (2013)
(in Chinese)

Xiumin ZHAO, Noboru TOMITA, Fumiko KONNO, Jiaqi ZHU, Tadashi INAGAKI, Yuichi OHKAWA, Takashi MITSUISHI: Initial development and use of materials, based on the theory of instructional design, for blended learning of Chinese as a Second Foreign Language in a Japanese university, *2014 International Conference of Teaching Chinese as a Second Language*, pp.99-107 (2014) (in Chinese)

孔子学院总部 / 国家汉办: “国际汉语教学通用课程大纲 (修订版)”, 北京语言大学出版社, 北京 (2014)

日本語の音声体系の可視化による発音と表記の同時導入

バックレイ^{フージャ}厚子¹⁾*

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構（日本語非常勤講師）

0. はじめに

日本語の仮名文字は表音文字であり、仮名文字の習得が日本語の基本的な発音の習得に繋がる。日本語学習の初期段階における仮名導入の利点としては、仮名文字によって、日本語の音声の特質である「拍」を基本単位とする音声体系を効果的に学習できる点を挙げることができ、梶屋（1996）は、音声だけではかなりの聴覚訓練が必要な「拍」の指導に1字1拍を表す仮名文字の学習が有効であると述べている。

しかし、基礎的なコミュニケーションのための日本語習得を目指す短期間の初級コースでは、ローマ字表記のテキストを使用し、授業中の板書や配布資料も全てローマ字を使用することで仮名導入を省き、学習者の負担を軽減しようという案もある。

仮名導入の必要性は、プログラムの特徴やコースの目的、対象学習者のニーズなどに合わせて判断すべきであるが、ローマ字表記による日本語の発音への弊害を考慮し、学習者の生涯的な自律学習を奨励する観点から、日本語初学者への仮名と発音の同時導入をできる限り推奨すべきであると考える。

日本語の文章をローマ字表記した場合、例えば、「ほんをよむ」が /honoyomu/（ほのよむ）、「にほんへいく」が /nihoneiku/（にほねいく）、「かばんのなか」が /kabannonaka/（かばのなか）と発音されがちである。このような発音ミスは、仮名の導入を省いたローマ字表記による授業の受講者や仮名学習が進まずローマ字表記に頼る学習者に目立ち、日本語のローマ字表記に起因する発音ミスであると考えられる。母語干渉による発音ミスは学習者の母語により異なるが、上記のような発音の誤りは、仮名を省いたローマ字表記に

よる指導法が抱える問題点であり、学習者の仮名の修得の遅れが日本語の発音にも影響し兼ねないことを示唆する。

本稿は、日本語の音声体系の可視化による発音と表記の同時導入法を提案し、注意喚起すべき留意点を音声学的観点から考察する。

1. 日本語の音声体系の可視化

本稿が提案する発音と表記の同時導入法は、2014年2月にロンドンで開催されたヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金ロンドン支部共催セミナー/ワークショップにおいて、川口義一教授（早稲田大学大学院日本語教育研究科）が実演された導入法をベースに筆者が考案したひらがな表とカタカナ表（以下、仮名表）による日本語の音声体系の可視化の試みである。

一般的な50音図は、仮名文字を音声体系に即して体系化し、清音を母音と子音に分類し、基本母音に基づいて仮名を縦横に並べ、子音が揃っている縦一列（カ行～ワ行）は母音の変化、母音が揃っている横一列（ア段～オ段）は子音の変化を示す。しかし、濁音、拗音、促音、長音などは含まれておらず、日本語の音声体系を総括的に示すには不十分である。そこで、本稿で提案する発音と表記の同時導入の実践に当たっては、濁音、拗音、促音及び、子音の異音化と母音の長音化を可視化する工夫を試み、独自の50音図を考案した¹⁾。

表1の作成に際しては、音素記号に即して発音すると実際の発音とは異なる異音（Allophonic Variations）に当たる仮名文字を網掛けすることで注意喚起を促す工夫を施した。

（半）濁音に関しては、カ・サ・タ行の濁音に使わ

*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 huja.backley.d7@tohoku.ac.jp

ひらがな											
/m/	/w/	/r/	/y/	/n/	/h/	/n/	/t/	/s/	/k/		
ん	わ	ら	や	ま	は	は	な	た	さ	か	あ
											い
や	ゆ	よ	り	み	ひ	に	ち	し	き	い	い
											う
			る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う
											え
			れ	め	へ	へ	ね	て	せ	け	え
											お
			を	る	よ	も	ほ	の	と	そ	こ

*1 赤色表記
*2 青色表記
*3 紫色表記

/p/ /b/ /d/ /z/ /g/

表1 ひらがな表（付録1拡大図参照）

れる濁点「゛」と、ハ行の濁音と半濁音に付加される濁点「゜」と半濁点「ゑ」をそれぞれ挿入枠で囲んで追加した。更に、拗音でイ段の仮名に付加する小文字の「ゃ・ゅ・ょ」も挿入枠で追加した。

特殊モーラ（mora）²⁾ に関しては、促音を示す小文字の「っ」をタ行の「つ」に隣接表記し、撥音「ん」の異音を示す音素記号 /m/, /n/, /ŋ/ を挿入枠で追加表記した。

また、母音の長音化を示すため、ア行に「い」と「う」の隣接表記を追加し、それぞれ対応する音素記号の /e/ と /o/ と同色で示した。更に、助詞の「は」、「へ」、「を」の発音を示すため、ハ行に隣接表記の「は」と「へ」を加え、対応する音素記号 /w/, /e/, と同色で示し、「を」は /o/ と同色で示した。表1における色分けの対応関係は以下に示す通りである。

仮名	音素記号	色分け
ア行の隣接表記の「い」 ハ行の隣接表記の「へ」	/e/	赤色
ア行の隣接表記の「う」 ワ行の「を」	/o/	青色
ハ行の隣接表記の「は」	/w/	紫色

表1の仮名表開発の狙いは、日本語の音声体系を総括的に俯瞰し、発音と仮名表記の体系的な関係性を可視化することであり、仮名表で可視化された（半）濁音、拗音、異音、特殊モーラなどを意識化することで、学習者が犯しがちな発音や表記の誤りを予防/矯正しながら、日本語の単音、単語、単文の発音と仮名表記を同時導入することを目的としている。

仮名表を使って発音と表記を同時導入する手順としては、まず、画面に映し出した表1の仮名文字を基本母音から順に1文字ずつポインターで指しながら、5母音と清音を導入し、子音(Consonant) + 母音(Vowel)を基本単位とする日本語の音声体系の特徴を示す(2.1, 2.3参照)。次に、濁点の挿入枠を利用しながら濁音を導入し、清音の子音（無声子音）に対応する濁音の子音（有声子音）が、清音の仮名文字に濁点を付け加えるだけで簡単に表せる仮名文字の特徴を体系的に示す(2.2, 2.3参照)。更に、イ段の仮名に付加する小文字の「ゃ・ゅ・ょ」の挿入枠を利用して拗音を示し、特殊モーラ（mora）に関しては、単語に含まれる撥音、促音及び長音を挿入枠、隣接表記、色分け表記を利用しながら導入する(2.4参照)。

2. 発音と表記の同時導入における留意点

2.1 音声記号

表1における母音と子音の発音を示す音素記号には、音声学の専門知識を持たない学習者でも容易に理解できるように、国際音声記号（IPA）³⁾ の中でもローマ字に近い音素記号を使用した。

日本語の母音「う」の音素記号には、その円唇性の弱さから /u/ ではなく /ɯ/ が使われることもあるが、この音素記号は韓国語の「으」のような後舌張唇狭母音を表し、厳密には半後舌微円唇狭母音である日本語の「う」の発音とは異なる。現代日本語の5母音では、韓国語の「으」/ɯ/ と「우」/u/ のように似通った母音を円唇性で区別する必要はないので、基本母音「う」の音素記号は /ɯ/ ではなく、学習者に分かり易い /u/ とした。発音指導では、唇を丸めずに、むしろ平たい唇で /u/ と発音するよう注意を促す必要がある。

ワ行の子音（半母音）は、厳密には /u/ に対応する /w/ と /ɯ/ に対応する /ɰ/ の中間音的な二重調音の接近音であるが、表1では基本母音の /u/ に対応する /w/ で示した。指導では「う」同様、唇をあまり尖らせずに発音するよう注意する必要がある。

また、ヤ行の子音（半母音）のIPAは、硬口蓋接近音の /j/ であるが、英語のアルファベット j との混同を避け、ローマ字で使用されている前舌円唇狭母音の音素記号 /y/ で示した。発音指導では、/u/ と /w/ 同

様、唇を尖らせずに発音するよう注意する必要がある。
ラ行の子音は音声学上、歯茎弾き音 /r/ 及び、そり舌弾き音 /ɾ/ の音素記号で表記される場合もあるが、表1ではローマ字表記に即した /r/ で示した。

母語干渉により /r/ の発音がラ行の子音と著しく異なってしまう場合には、日本語のラ行の子音 /r/ は、むしろ英語の語頭の /l/ の発音に近いと説明し、英単語の land, lid, look, lend, loft などの頭子音の発音を例に示すのも一案である。

2.2 濁音

清音と濁音の対応関係を示すには、まず、表1の清音の仮名を指して発音し、ポインターを濁点の挿入枠にドラッグして対応する濁音を発音する。

英語では、無声子音 /k/, /s/, /t/ に対応する有声子音 /g/, /z/, /d/ は、全く異なるアルファベットで表記されるのに対し、日本語ではカ・サ・タ行の清音の仮名文字に濁点「[˙]」を付けて、それぞれに対応する濁音を表記する。清音の子音（無声子音）に対応する濁音の子音（有声子音）が、清音の仮名文字に濁点を付け加えるだけで簡単に表せる仮名文字の特徴は、表1を利用して体系的に示すことができる。ただし、ハ行に関しては、ハ行の清音の仮名に半濁点を付けて無声子音 /p/, 濁点を付けて対応する有声子音 /b/ を示す。このような音声学上の規則を逸するハ行の清音・濁音・半濁音の対応関係は、ハ行の子音 /h/ が本来 /p/ と発音され（P音考）⁴⁾、発音が [p] → [ɸ] → [h] と変化した歴史的音声変化に由来すると考えられる。従って、ハ行に関しては、清音の仮名文字の子音 /h/ に対応する濁音の子音 /b/ と半濁音の子音 /p/ との例外的な対応関係を指摘し、学生の注意喚起を促す必要がある。

2.3 子音の異音化

五十音図の成立は平安時代に遡り、現代日本語の音声を反映するものではないため、子音の音声体系は一般的な五十音図に示される通りではなく、より複雑である。表1で網掛けされた「し、ち、つ、ひ、ふ」の子音は異音（Allophonic Variations）である。

2.3.1 サ行とタ行の異音

サ行の「し」、タ行の「ち」の子音は口蓋化（Alveolar Fricative Palatalisation）により、歯茎摩擦音 [s]、歯茎破裂音 [t] ではなく、歯茎硬口蓋摩擦音 [ç]、歯茎硬口蓋破裂音 [tç] で発音される。対応する濁音の発音も無声子音 [ç]、[tç] に対応する有声子音 [z]、[dz] となる（Labrune 2012:62ff）。

また、タ行の「つ」の子音は破裂音化（Alveolar Plosive Affrication）により歯茎破裂音 [ts] となり、破裂音 [t] から破裂音 [ts] に異音化する。対応する濁音の発音も無声子音 [ts] に対応する有声子音 [dz] となる。サ行とタ行の異音化が起こる環境は以下に示す通りである。

表2 口蓋化（Alveolar Fricative Palatalisation）

異音化	環境	例
/s/ → [ç]	+ /i/ + /y/	しごと /sigoto/ → [çigoto] ‘work’ いしゃ /isya/ → [iça] ‘doctor’
/t/ → [tç]	+ /i/ + /y/	ち /ti/ → [tçi] ‘blood’ ちゃ /tya/ → [tça] ‘tea’

表3 破裂音化（Alveolar Plosive Affrication）

異音化	環境	例
/t/ → [ts]	+ /u/	つぎ /tugi/ → [tsugi] ‘next’

音声学の専門知識のない学習者を対象とする日本語の発音指導においては、異音化の詳細な説明は寧ろ省き、国際音声記号（IPA）の代わりにローマ字表記（ヘボン式）で示す方が分かり易い。

また、共通語（lingua franca）として、英単語の発音を例に挙げた説明も有効である。例えば、「し」は英語の sea に比較して she の子音の発音を例に挙げ⁵⁾、「ち」は tea に比較して chicken の語頭の子音の発音を例に挙げることができる。しかし、語頭に /ts/ がくる英単語はないので、例えば、cat の複数形 cats の語末の子音 [ts] の発音を例に挙げ、語末から語頭に移行して「つ」で始まる日本語の単語の発音練習に繋げるのも一案である。

サ行とタ行の子音の異音化は、日本語の初級文法で扱われる動詞の活用でも起きるので、注意喚起する必要がある。

2.3.2 ハ行の異音

ハ行の「ひ」の子音は口蓋化 (Glottal Fricative Palatalisation) により、声門音 [h] ではなく硬口蓋音 [ç] となり、「ふ」の子音は円唇化 (Labialisation) により、両唇音 [ɸ] となる。ハ行の異音化が起こる環境は以下の通りである。

表4 口蓋化 (Glottal Fricative Palatalisation)

異音化	環境	例
/h/ → [ç]	+ /i/ + /y/	ひと /hito/ → [çito] 'person' ひゃく /hyaku/ → [çaku] 'hundred'

表5 円唇化 (Labialisation)

異音化	環境	例
/h/ → [ɸ]	+ /u/	ふく /huku/ → [ɸuku] 'clothes'

発音指導では、英語の /h/ の音が比較的弱い音で発音される点を踏まえ、例えば、「ひと」/hito/ → [çito] 'person' が「いと」/hito/ → [ito] 'string' と発音されないように、日本語の「ひ」の子音は、ドイツ語の一人称単数主格 ich の語末の子音同様、比較的強く息を出す音である点に注意する必要がある。

前述の通り、日本語の異音は訓令式 (日本式) ではなくヘボン式ローマ字表記を用いることで、ある程度実際の発音に近い音を表すことができるが、「ふ」に使われるヘボン式ローマ字 f に関しては、ローマ字表記に起因する発音ミスに留意すべきである。指導の際は、日本語に /f/ という音素は存在しないことを説明し、広く知られている世界遺産の富士山 (Mt. Fuji) は、英語では下唇を噛む無声唇歯摩擦音 [f] で発音されるが、日本語の「ふ」の子音はローソクを吹き消す時のように唇を丸めて息を出す無声両唇摩擦音 [ɸ] である点を指摘する必要がある。

2.4 特殊モーラ

音節文字である仮名文字は原則として1文字1拍 (1mora) で発音される。モーラ (mora) という拍の感覚は、日本語母語話者には自然と備わっているが、日本語を外国語として習得しようとする学習者には備わっておらず、聞き取り及び発音が容易ではない。例えば、共通する単音を含まない「にっぽん」/nippon/ と「ふかつ」/fukatsu/ という二つの単語を聞いた場合、拍の感覚をもたない学習者は共通点を見出さないが、日本語母

語話者は促音という共通点 (共通のモーラ) を見出す。

2.4.1 促音

表1を用いて、例えば、遺書 (いしょ) と一緒 (いっしょ) を比較する場合、まず、ポインターでア行の「い」、サ行の「し」に続けて挿入棒の小文字の「よ」を指し、2拍で「いしょ」[içɔ] と発音する。

次に、ポインターでア行の「い」に続いてタ行の隣接表記の小文字の「っ」を指しながら、もう片方の手で喉を押さえて1拍分の間 (glottal stop [ʔ]) を入れてから、サ行の「し」、挿入棒の小文字の「よ」の順に指し、3拍で「いっしょ」[iʔçɔ] と発音する。

促音の発音指導では、遺書 (いしょ) 'will' と一緒 (いっしょ) 'together' の例のように極端に意味が異なる2つの単語を比較しながら促音の有無による意味の分別を示すことで、特殊モーラの正確な発音の重要性を強調し、学習者の注意喚起に繋げることが有効である。表1を使えば、1拍分の間 (glottal stop [ʔ]) に相当する小文字の「っ」をポインターで指すか否かで、促音の有無が可視化できるので、注意喚起しながら発音指導することができる。

2.4.2 撥音

表1の撥音「ん」は、ナ行の子音の音素記号 /n/ と区別し、学生にも分かり易いと思われる口蓋垂鼻音の音素記号 /N/ ⁶⁾ で示した。

しかし、語中の撥音「ん」は、後続の子音の調音点と同一の鼻音で発音され、後続する音によって [m] [n] [ŋ] と同音化 (Syllabic Nasal Assimilation) する。撥音の異音化が起こる環境は以下に示す通りである。

表6 撥音の同音化 (Syllabic Nasal Assimilation)

異音化	環境	例
/N/ → [m]	+ /p/ /b/ /m/	しんばい /siNpai/ → [çimpai] 'worry' はんばい /haNbai/ → [hambai] 'sell' さんま /saNma/ → [samma] 'saurý'
/N/ → [n]	+ /t/ /d/ /n/ /s/ /z/	ぜんと /zeNto/ → [zentɔ] 'outlook' ほんど /hoNdo/ → [hondo] 'mainland' おんな /oNna/ → [onna] 'woman' けんさ /keNsa/ → [kensa] 'inspection' はんざい /haNzai/ → [hanzai] 'crime'
/N/ → [ŋ]	+ /k/ /g/	きんこ /kiNko/ → [kiŋko] 'safe' さんご /saNgo/ → [saŋgo] 'coral'

例えば、「はんぶん」という単語を [hambuN] と発音しながら、ローマ字表記の慣習に従って hanbun と板書した場合、hambun か hanbun かという質問を受ける可能性がある。「はんぶん」に含まれる2つの「ん」の音は異なり、語中の「ん」は両唇音の鼻音 [m] で発音され、語末の「ん」は口蓋垂音の鼻音 [N] で発音される。日本語母語話者は撥音の異音 [m] [n] [ŋ] を同一音と認識するため、発音指導及びローマ字表記の際、特に注意する必要がある。

2.4.3 長音

表音文字は発音と文字が一致するのが原則であるが例外もある。例えば、[ei], [ou] という連続母音は、[e:], [o:] と長音化する。ア行のひらがな及びカタカナの「ー」（縦書きでは「丨」）で表す長音は、[a:] [i:] [u:] [e:] [o:] の後半部分に相当し、直前の母音を1拍（1 mora）分引き伸ばして発音する特殊モーラである。表1では、長音を示すため、ア行に「い」と「う」を隣接表記し、対応する音素記号の /e/ と /o/ と同色で示した。

表1を使用して、例えば「先生」（せんせい）[sense:] という単語を導入するには、ポインターで「せ・ん・せ」の順に指しながら発音し、最後は赤く色分けされた隣接表記の「い」を指して、ポインターを同色の /e/ にドラッグしながら [e:] と発音することで、[ei] から [e:] への音声変化を示し、単語の仮名表記と発音の相違点を示すことができる。同様に、「おはよう」[ohayo:] は、ポインターで「お・は・よ」の順に指しながら発音し、最後の「う」は青く色分けされた隣接表記の「う」を指し、ポインターを同色の /o/ にドラッグして [o:] と発音することで、[ou] から [o:] への音声変化を示す。

2.5 母音の無声化

英語と日本語では音の単位が異なり、Is it *desu* or *des*? という学生の質問は、仮名表記で相違点を示すことができない。

例えば、aki（あき）と asu（あす）を比較した場合、日本語母語話者は「き」と「す」という仮名1文字分（1拍）の違いとして1単位の音（1mora）を聞き分け

るのに対し、英語母語話者は /k/ と /s/ の子音と /i/ と /u/ の母音の違い、つまり1単位ではなく2単位の音素を聞き分ける。

「です」の語末の /u/ が発音されるか否かを問う上記の質問は、日本語の標準語（東京方言）における狭舌母音の無声化を指摘したものであり、母音の無声化は、日本語母語話者が無意識な反面、学習者は寧ろ敏感に聞き取る点に留意する必要がある。

3. 外来語の発音と表記

日本語は CV Language⁷⁾ と称されるように、開音節言語としての性格が強く、特殊モーラ（mora）を除けば、母音で終わる。このような日本語の音声体系の特徴が外来語の発音と表記に如何に反映されるかは、以下に示す通りである。

英語	ローマ字読み	母音差	仮名表記
Christmas	/Kurisumasu/	+3	クリスマス

上記の外来語のローマ字読みは、日本語が CV Language と称される所以を端的に示している。「クリスマス」の原語には、母音が2つしかないのに対し、ローマ字読みでは子音+母音（CV）形式で5つ（+3）となる。

同様に、留学生の名前や国名の発音やスペリングも原語とは著しく異なる場合が多く、原語の発音とは掛け離れた日本式の発音や原語のスペリングとローマ字表記との相違に戸惑いも見られる。

指導では、外国語は日本語の音声体系に即して発音され、日本語化された発音（ローマ字読み）に基づいたカタカナ表記となる点を解説する必要がある。

日本語の子音の異音化と CV 構造による母音差が、外来語の発音に如何に影響を及ぼすかは、カタカナ言葉と原語の発音の比較により、以下の通り示すことができる（太字は異音、（ ）内は母音数を示す）。

英語	ローマ字読み	母音差	仮名表記
scene (1)	/ci:N/ (1)	0	シーン
team (1)	/tci:mu/ (2)	+1	チーム
fax (1)	/fakkusu/ (3)	+2	ファックス
tourist (2)	/tsu:risuto/ (4)	+2	ツーリスト

カタカナ表記される語彙の指導では、表7のカタカナ表を用い、子音（Consonant）＋母音（Vowel）を単位とする日本語の音声体系の特徴と子音の異音化を可視化することで、CV構造に則した外来語の日本式発音（ローマ字読み）とカタカナ表記を同時に導入することができる。

カタカナ												
/v/	/N/	/w/	/r/	/y/	/m/	/h/	/n/	/t/	/s/	/k/		
ン	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ		タ	サ	カ	ィ	ァ
					ヒ	ニ		チ	シ	キ	ィ	ィ
ヴ	リ	ミ			フ	ヌ	ツ	ス	ク		ゥ	ゥ
								テ	セ	ケ	ェ	ェ
					ホ	ノ		ト	ソ	コ	ォ	ォ
											ー	ー

表7 カタカナ表（付録2拡大図参照）

例えば、「ツーリスト」は「ツ」の後に「ー」を指して長音を示し、「リ・ス・ト」と続けて5拍で発音する。「ファックス」は「フ」の後にア行に隣接表記された小文字の「ァ」を指して「ファ」と一拍で発音し、次に、タ行に隣接表記された小文字の「ッ」を指して、もう片方の手で喉を絞めながら促音を示し、「ク・ス」と続けて4拍で発音する。

現行の日本語教育で使用している日本語教材には、「外来語の表記のしかた」として以下の記述がある。

__cc__のように子音が並んでいるときは、子音の後に適当な母音を添えて発音したり、表記したりする。

1) t,dには母音oを添える。

t and d are followed by o.

hint→hinto ヒント

2) c,b,f,g,k,l,m,p,sには母音uを添える。

c,b,f,g,k,l,m,p and s are followed by u.

mask→masuku マスク

（「日本語かな入門（英語版）」p.65一部省略）

上記の説明では、なぜ、/t/、/d/には母音/o/を添え、その他の子音には母音/u/を添えるのかが不可解である。しかし、外来語の発音と表記の説明においても、仮名表（表7）を用いて学習者に日本語の子音の異音化を可視化することで、以下のように説明することが

可能となる。

子音が並んでいる環境CCでは、原則として、母音/u/を付加する。但し、/t/、/d/の場合は、/o/を付加する。

子音/t/、/d/に母音/u/が続くと、異音化によって/tu/、/du/が/tsu/、/dzu/となり、例えば、ボトル (bottle) がボツル (??)、キャンドル (candle) がキャンズル (??)、キャット (cat) がキャッツ (cats)、フレンド (friend) がフレンズ (friends) となり、語末では単数と複数の区別がつかなくなる。従って、連続する子音が/t/または/d/の場合は、/u/の代わりに、音響 (acoustics) が/u/に最も近い/o/を付加することで異音化を避ける。

なぜ、/t/、/d/には/u/ではなく/o/を添えるのかが不可解で、子音に付加する母音/u/と/o/の混乱が見られる学習者には、/t/、/d/には例外的に/o/を付加する根拠として、異音化を示した方が理解し易いようである。

「母音」または「子音＋母音」で発音される日本語の基本的な音声体系と異音や特殊モーラの特徴を理解することにより、学習者は日本での自分自身の名前（または呼び名）を正しく発音し、表記できるようになる。また、カタカナ言葉として丸暗記するのではなく、日本語の音声体系と仮名表記の関係性を理解することで応用範囲が広がり、語彙リストや辞書には記載のない友人や家族の名前、出身地、自国の名所なども日本語らしく発音し、表記してみようという学習者の主体的な試みも見られる。

このような学習者のモチベーションの高まりは、日本語の音声体系の可視化による発音と表記の同時学習法に、学習者のニーズや願望に基づく目的達成に役立つという道具的価値 (Instrumental Value) が認められることを示唆し、学習者の能動的な学習を促す効果が期待できる。

4. おわりに

一般の50音図の不完全性を補って、（半）濁音や拗音などを個別の仮名表で示すのではなく、日本語の音声体系を総括的に俯瞰する仮名表の開発により、清音と（半）濁音の相対関係や拗音の小文字の「ゃ・ゅ・ょ」がイ段にのみ付加される点などを図示化し、異音や特

殊モーラなどを可視化することで、学習者が犯しがちな清音と濁音の混同、ヤ行の小文字の誤用、特殊拍の挿入/欠落による発音ミスや誤表記を予防/矯正することができる。

しかし、仮名表に多くの情報を網羅することで、却って、学習者を混乱させる懸念もあり、日本語の発音と表記の同時導入では、本稿で挙げた留意点を踏まえた適切な指導が必要である。

本稿が提案する日本語の音声体系の可視化による発音と表記の同時導入の学習効果については、今後の継続したデータ収集による検証の必要があるが、本学高度教養教育・学生支援機構「外国人留学生等特別課程」の「日本語会話入門1」(Japanese Communication 1)⁸⁾コースにおける実践において、学習者のモチベーションの高まりが認められた点は特筆すべきである。

1990年代以降、日本語の教科書は「ローマ字表記」から「かな表記」に転換され、初級教材における語彙数の増量や文化の導入等の変化がみられ(大須賀2011)、外来語の増加傾向が続いている現状を踏まえれば、日本語初学者への仮名導入を奨励し、日本語の音声体系の総括的な理解を促すような指導法の工夫が、学習者の生涯的な日本語の自律学習に繋がると確信している。

謝辞

本稿が提案する日本語の音声体系の可視化の試みの動機付けとなったのは、2014年2月にロンドンで開催されたヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金ロンドン支部共催セミナー/ワークショップにおける川口義一教授(早稲田大学大学院日本語教育研究科)の実演であり、このワークショップへの参加が本稿で示した仮名表(表1, 7)開発に繋がった。

また、同年8月にロンドン大学(UCL)で開催された英語音声学サマーコース(Summer Course in English Phonetics and English Pronunciation: a Contemporary Approach)における高橋豊美教授(東洋大学)による発表「Japanese Phonetics and Phonology」では、子音の異音化環境を分かり易くご教示いただき、大変参考になった。

記して感謝申し上げます。

注

- 1) 本稿で提案する発音と表記の同時導入の実践においては、カラー版の仮名表の使用を前提としているが、本稿が白黒印刷である点を考慮し、便宜上、表1の注釈(*1, 2, 3)と対応表により色分けを示す。
- 2) 日本語母語話者が日本語の音を数える単位であり、一定の時間的長さをもった音韻論上の分節単位を示す。
- 3) International Phonetic Alphabetの略称
- 4) 上田万年の音韻史研究論文であり、日本語のハ行の頭子音がかつては両唇破裂音の無声子音/p/であったことを論じた。1898年に「語学創見」と題して『帝国文学』4-1, pp41-46に発表された。
- 5) 厳密にはsheの子音は後部歯茎摩擦音[ʃ]であり、日本語の「し」の発音とは異なるが、英語には歯茎硬口蓋摩擦音[tʃ]の発音がないので、発音上、最も近い例を挙げた。指導では、英語のsheの子音ほど唇を尖らせず、平らな唇で[ʃ]と発音するように注意する必要がある。
- 6) 文末などでは口蓋垂音の鼻音[N]で発音され、母音の前では鼻母音となる。
- 7) [子音(Consonant)+母音(Vowel)]を音の基礎的単位とする日本語の特徴を示す。
- 8) 2014年4月の本学経済学部研究科「高度グローバル人材コース(GPEM)」開設に伴い、同年秋に開設されたGPEM生を優先的に受け入れる初級前期レベルの日本語科目であり、秋学期のみの半期開講コース。

参考文献・発表

文献

- 1) 上田万年(1898)「語学創見」『帝国文学』4-1
- 2) 大須賀茂(2011)「CBIと日本語教育の教材についての一考察：日本語学習者の意識調査から」Examining Japanese Teaching Materials Utilizing The CBI Perspective: From the Japanese Language Survey of the Next Generation Curriculum, Seton Hall University https://www.princeton.edu/pjpf/past/18th-pjpf/02_Osuka-Princeton-2011.pdf (accessed 2016.01.09)

- 3) 梶屋和明 (1996) 「日本語教育指導におけるひらがな指導のあり方」教育研究シリーズ42, 広島県立教育センター出版
- 4) 国際交流基金日本語国際センター (1995) 「日本語かな入門 (英語版)」 *An Introduction to the Japanese Syllabary* 凡人社
- 5) Labrune, L. (2012) *The Phonology of Japanese*. Oxford: Oxford University Press
- 6) Okada, H. (1999) 'A guide to the usage of the International Phonetic Alphabet' 117-119 *Handbook of the International Phonetic Association*, Cambridge: Cambridge University Press

発表

- 7) 川口義一 (2014) ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金ロンドン支部共催 J-GAP & Japan Foundation, London Lecture & Workshop における日本語導入法の実演 (2014年2月国際交流基金ロンドン支部)
- 8) 高橋豊美 (2014) ロンドン大学UCL主催 Summer Course in English Phonetics and English Pronunciation: a Contemporary Approach における発表 'Japanese Phonetics and Phonology' (2014年8月UCL, ロンドン大学)

付録1. ひらがな表

ひらがな											
/m/n/ŋ/											
/N/	/w/*3	/r/	/y/	/m/	/h/	/n/	/l/	/s/	/k/		
ん	わ	ら	や	まは*	は	な	た	さ	か	あ	/a/
やゆよ	り	み	ひ	に	ち	し	き	い*1	い	/i/	
	る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う*2	う	/u/
	れ	め	へ*1	へ	ね	て	せ	け	え	/e/*1	
	を*2	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お	/o/*2
					/p/ /b/		/d/ /z/ /g/				
*1赤色表記 *2青色表記 *3紫色表記											

付録2. カタカナ表

カタカナ													
/m/n/η/													
/v/	/N/	/w/	/r/	/y/	/m/	/h/	/n/	/t/	/s/	/k/			
	ン	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア	ア	/a/
ヴ		リ		ミ	ヒ	ニ		チ	シ	キ	イ	イ	/i/
		ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ウ	ウ	ウ	/u/
		レ		メ	ヘ	ネ		テ	セ	ケ	エ	エ	/e/
	ヲ*	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ		ト	ソ	コ	オ	オ	/o/
											ー	ー	/:/
						・ 〃 /p/ /b/		ゝ っ っ /d/ /z/ /g/					

障害学生支援担当者の役割に関する一考察

～意思の表明に焦点をあてて～

佐々木真理^{1)*}, 長友周悟¹⁾, 吉武清實¹⁾, 池田忠義¹⁾,
佐藤静香¹⁾, 松川春樹¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター

1. はじめに

日本学生支援機構の調査が示すように、大学に在籍する障害学生の人数が増加している。このため、大学は障害学生に対する支援体制の整備を求められるようになっていく。その際、支援を行う上での考え方の基本とされているのが、平成28年4月から施行される障害者差別解消法である。障害者差別解消法においては、障害者に対して社会的障壁の除去に関する合理的配慮の提供を行うことが規定されているが、合理的配慮の提供は障害者から社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明を受けて後、行うものとされている。この考え方によると、障害学生に対する支援は学生本人からの意思表示があってはじめて行われることになるが、ここにいくつかの問題があると筆者らは考える。

修学上どのような配慮が必要であるか、的確に説明ができない学生や、修学上の躓きを経験しながら配慮を求める意思の表明がスムーズにできない学生にこれまで筆者らは出会ってきた。つまり、障害学生が支援・配慮を求める意思の表明については、それをしにくくしているものがあるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、実際に支援を行った事例に基づいて、意思の表明をしにくくさせている要因を明らかにすることと、意思の表明をしやすくするために必要な支援者の役割について明らかにすることを目的とする。

2. 分析の対象と方法

本研究ではA大学障害学生支援担当部署において、設置からの1年8ヶ月(X年4月～X+1年12月)の間に筆者らが相談支援を行った31事例中、診断書に基づく支援を行った16事例を対象とした。

分析にあたって、支援の記録をもとに学生の相談支援のプロセスについて、修学・学生生活上の困り感の聞き取りから支援ニーズの特定を経て、支援または配慮措置がとられるまでのプロセスモデルを構成した(図1)。16事例それぞれについて、図1のモデルに基づいて支援の記録中から困り感、意思の表明に関する発言を抽出し、時間軸に沿ってプロットし「支援ニーズプロセス図」を作成した。プロセスモデルの構成、プロセス図の検討作業にあたっては複数

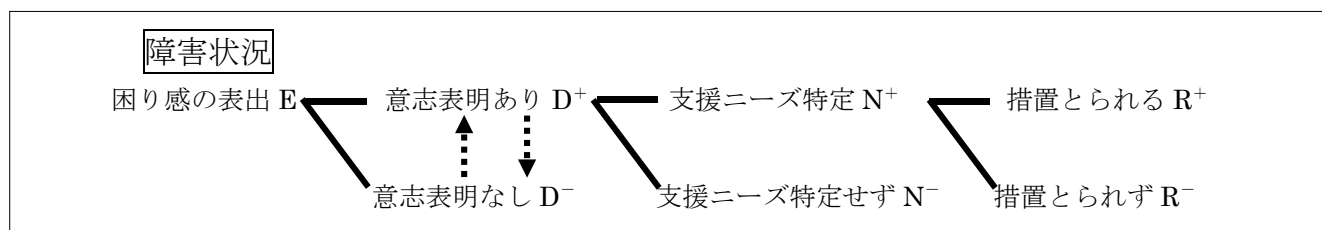


図1. 支援ニーズの特定と措置へのプロセスモデル

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター mari.sasakia3@tohoku.ac.jp

事 例	支援ニーズ	E から D ⁺ に変化する までの期間	X 年	X 年+1 年
a	情報保障	1.5 ヶ月 継続的な支援に至らず	4/2 /17 5/30 6/6 10/17 E D ⁺ N ⁺ R ⁺ ED ⁻	4/27 10/8 ED ⁻ ED ⁻
b	情報保障	8 ヶ月 継続的な支援に至らず	9/30 ED ⁻	5/29 6/24 10/29 12/8 D ⁺ N ⁺ R ⁺ ED ⁻ ED ⁻
c	課題提出 期限の延長	1 ヶ月 継続的な支援に至らず	5/15 6/26 10/17 E D ⁺ N ⁺ R ⁻ ED ⁻	9/10 ED ⁻
d	欠席時の 連絡体制 作り	3 ヶ月	4/2 8/8 11/6 12/5 ED ⁻ D ⁺ N ⁺ R ⁺	
e	食堂利用 支援	20 ヶ月	4/2 ED ⁻	12/12 ED ⁺ N ⁺ R ⁺

図 2. 支援ニーズプロセス図

の著者で行った。

意思表示の有無、支援ニーズが特定されたか否か、措置がとられたか否かをアルファベットの後ろに+あるいは-を加えることで表した。

なお、図 1 に記載している用語のそれぞれの意味するところは以下のとおりである。

障害状況：障害に起因する修学進路，学生生活，対人関係，身体健康に関する躓き，滞り。

困り感の表出：障害状況から生じる不安や焦燥，苛立ち等の情動的表出。あるいは自らの困難についての言語的表出。いずれも要望としての表現には至っていないもの（expression 以下 E と記載）。

意思の表明：自身の障害状況を改善するために必要な配慮について，言語を用いて求めること（demand 以下 D と記載）。

支援ニーズ：表明された意思のうち，協議の場で検討される必要のあると支援者と当事者によって特定されたニーズ（needs 以下 N と記載）。

措置：支援ニーズとして特定された支援・配慮の実施（reasonable accommodation 以下 R と記載）。

さらに16事例中から，困り感の表出しつつも配慮措置を求める意思の表明が1ヶ月以上なされなかった5事例を抽出した（図2）。

3. 結果と考察

抽出した5事例について，障害特性の理解の違いの点から2つに分けることができた（表1）。障害特性の理解が不十分だった事例a, b, cと一定の理解を有していた事例d, eである。

障害特性の理解の有無は，困り感の表出や意思の表明の現れ方の違いになって現れた。事例a, b, cは，一旦は意思が表明され配慮措置に至ったが，その後は困り感を表出しながらも配慮措置を求める意思表示は行わず継続的な支援につながらなかった。

他方，事例d, eについては，当初配慮を求める意思表示を行わなかったものの，一定の時間を経た後に表明するに至った。

次に，たびたび困り感を表出していながらも，なかなか意思を表明しなかった事例a, b, cについて，彼らからの発言には共通する以下のような特徴が見られた。

（1）障害特性の理解

事例a, b, cは，支援担当者から見て重要な支援ニーズに関して，継続的な支援の実施に抵抗を示した。事

表 1 5 事例における特徴

事例	障害特性の理解	支援を受けることへの抵抗
a	-	+
b	-	+
c	-	+
d	+	-
e	+	-から+へ変化

例a, bは被援助経験のない感覚障害の人であった。bは、困り感をもちつつも高校までは自分の力で何とかやってこられた為に大学でも一人でできるだろうとの思いから配慮措置に対する意思の表明は行わなかった。入学から半年経た時点で初めて支援室を訪れるに至ったbは、しばらく後に次のように述べた。「高校までは教科書と参考書だけで予習復習して学習することができた。しかし大学では授業での情報が十分に得られないとついていけない。」こうして大学での学習における授業の重要性に気が付いた時点で、ようやく配慮措置を要望しようかと迷うようになった。

気がきがなされないままに時間が流れていく場合もある。事例aがその例であった。この事例に対しては、筆者らは本人の気づきを促す介入を行った。それによって、aは自らがどれだけ他の受講生に比べて授業における情報獲得量に違いがあるか認識することができ（障害特性の理解）、その結果として性能のよい支援機器を試すよう変わっていった。

これらの例から、自分にとって必要な配慮措置を認識できないうちは、意思表示はなされないということに気付かされた。

（2）周囲から支援を受けることへの抵抗と内なる障壁

事例bは高校と大学の授業における違いに直面した後になって、ようやく迷うようになったと先に述べた。すなわち困り感をもちた時点ですぐに配慮に対する表明をしたわけではなかった。困り感を抱えながらも、自分でやろうとする強固な姿勢を持っていた。bにおいて配慮措置を願い出ることは他者の手を借りず自分でやりたいという思いに反することであった。こうした思いはaやcにも見られた。

さらに、a, b, cには次のような共通点があった。人からどう見られているかがとても気になる、特別扱いされたくないと強く思う、教員や周囲の学生に支援や配慮を頼むことには気兼ねがある、というものである。

例えば「先生や周囲の学生さんからサポートをいただいてはどうですか」という筆者らの提案にaは、次のように発言した（図2、事例aにおけるX年10/17, X+1年4/27, 10/8のED⁻）。

- ・目立ちたくないので支援は希望しない
 - ・支援を受けることは心苦しい、抵抗がある、申し訳ない
 - ・教員から特別視されたくない
 - ・不便を感じていないので、授業担当者に修学上の配慮を求める依頼文書を出さなくてよい
- 事例bも同様に次のように述べた（図2、事例bにおけるX年9/30, X+1年10/29, 12/8のED⁻）。
- ・自分の障害について知っておいてほしい先生はいないので支援は希望しない
 - ・学生にサポートをお願いするほど困っていない

また、事例cは次のように発言した（図2、事例cにおけるX年10/17, X+1年9/10のED⁻）。

- ・他の学生と同じ条件でやっていきたい
- ・授業者に特別な対応をされたくない
- ・普通になりたいのになれない

このように、筆者らから見れば支援の必要性が明らかであるような場合であっても、学生はその意思を表明できるというものではない。心苦しい、特別視されたくない、障害について周囲に知られたくない、弱い奴と思われたくない、といった思いが支援を受けることへの抵抗を作りだしている。この抵抗によって、学生が要望を述べそれが筆者ら支援側によって支援ニーズとして特定され、配慮措置がとられるに至るまでには長い時間を要することになるのである。この「内なる障壁」と言ってよいとらわれは、学生のこれまでの社会生活の中でまた、これまでの家族関係の中で作られてきたものであると考えられる。

次に事例d, eに見られた特徴について述べる。彼らの発言からも、配慮措置を求めることに対する申し訳なさや遠慮の気持ちがあることが聞かれたが、事例a, b, cのような強い抵抗は示されなかった（図2、事例dにおけるX年8/8, 事例eにおけるX年4/2のED⁻）。にもかかわらず、彼らが遅れて意思表示するに至ったのには、高校生活までと大学との支援リソースの変化を予期しきれなかったことが関係していると考えられた。

(3) 大学進学に伴う支援リソースの変化への予期

事例d, eは、入試においては支援を求め配慮措置を受けたものの、入学後の配慮については高校生活では必要としなかったという理由から、特別な支援を求めることなく大学生活に入った。いずれの学生も入学後しばらくは、自力もしくは家族からの支援のみで大学生活を送っていたが、入学当初には想像していなかった状況の中、修学上の配慮措置の必要性を感じた結果、遅れて意思表示するに至った。それは、高校までとは異なる大学の修学環境によるものである。例えば、高校までは自分の教室でほとんどの授業が受けられ、移動も建物内の限られた範囲で済んでいた。また、自分の所属するクラスがある為に積極的に配慮措置を求めなくても、クラスの友人や担任を中心にインフォーマルな形で支援が提供されてきた。その点大学では、授業に応じてより大きなキャンパスの中を移動しなければいけない。ゼミや研究室配属の学年に上がるまでは、居場所となりうる場所もなく、担任のような存在が常に身近にいるわけではない。これらのことは、入学当初には想像しにくいことであったと考えられる。

これらの事例から、高校までの経験をもとに、入学当初から大学における支援の必要性に思い至ることができにくく、一定の修学生活の経過ののちにその必要性に気が付くようになるものであるということがわかる。

もちろん、一定の時間が経過すれば自然と意思の表明ができるようになるわけではない。事例dやeは、配慮措置の必要性を感じたものの、すぐに相談に来たわけではなかった。支援担当者が経過を見守る姿勢をもち、折々に連絡をとる中で困り感の把握がなされたのであった。

4. まとめ

本研究の結果から、意思表示をしにくくさせる要因を次のように整理することができると思われる。いずれも学生の内的あるいは心理的要因である。

1. 自分自身の障害特性をまだ十分に理解できておらず、その為にどのような配慮措置が自分にとって必要なのか把握できないこと。

2. 社会生活や家族関係の中で学生自身の心の中に構成されてきた内なる障壁が存在していること。

3. 高校時代までの修学環境には存在していた支援リソースが得られなくなる可能性について予期しきれないこと。

これらの要因から要請されてくる支援担当者に求められる役割として、以下のことをあげることができるだろう。

1. 高校時代と異なる大学における修学環境、大学において得られる支援リソースに関する情報の提供者としての役割。
2. 内なる障壁となっているとらわれを学生自身が低くしていくことができるよう援助する教育者としての役割。
3. 学生の修学・学生生活のプロセスにおいて、消失したり、新たに生じたりする支援ニーズについて見守りを行っていく役割。

障害のある学生に関わる支援担当者の教育者としての役割は、非常に重要であると考えられる。自分に必要となる配慮措置を把握できていない、支援を受けることへの抵抗感が強い、というような学生が周囲に対して適切に意思表示できるように育てていくことが支援担当者には求められる。

参考文献

独立行政法人日本学生支援機構, “平成26年度大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書”,
http://www2.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2014houkoku.pdf, 2015.

就職・採用活動時期の変更が浮き彫りにしたもの

—これからのキャリア支援活動への示唆—

猪股 歳之¹⁾*

1) 高等教育開発部門キャリア開発室

1. はじめに

2015年8月1日、大学生（修士課程大学院生を含む）を対象とした採用選考の新しい解禁日は、就職・採用活動開始前の賑やかな動向予測をよそに、静かにその日を迎えた。解禁日を待たず、採用選考がすでに多くの企業で進められていることが明らかとなっており、この日までに内々定を確保し、就職活動の終了を宣言する学生もいるほどであった。2013年4月の安倍晋三首相による経済界への申し入れというきわめてまれな形でスタートした就職・採用活動時期の変更は、同年9月に日本経済団体連合会（経団連）が正式にこの申し入れを受諾したことで現実のものとなり、その成否について多くの議論を巻き起こした。

この新しいスケジュールに基づく2016年3月卒業・修了者の就職・採用活動は本稿執筆時点でも続いているが、公式スケジュールと実際のスケジュールとが大きく乖離し、学生、大学等、企業等のいずれのアクターにも大きな負荷をかけ、結論としてはうまくいかなかったというのがおおむね共通の理解であろう。事実、経団連は2015年11月9日に翌年からの採用活動時期の見直しを表明し、大学等の反対もあったものの、11月20日には2017年3月卒業・修了者の採用選考活動を2016年6月1日解禁とすることを発表した。

今回の2016年3月卒業・修了者の就職・採用活動時期変更は、インターネット上などには非公式情報があふれかえる一方で、信頼できる情報の不足から学生の不安や焦燥感をあおり続けた。初めてのスケジュールであるが故に先輩たちの活動スケジュール・経験はそ

のまま適用できる部分が限られ、公式スケジュールが明確に示されているが故に早いタイミングで進められる実質的な採用選考活動は、そのプロセス自体が隠蔽される。企業側のホンネとタテマエが乖離し、学生たちは、どこで何がどのように進行しているのか見えない上に、目安となるタイミングもはっきりしないという状況の中での就職活動を余儀なくされた。

就職・採用活動においてもっとも影響を受けやすい、あるいは弱い立場にあるのが学生であることはたびたび指摘されてきたが、今回の就職・採用活動時期の変更は、まさにその典型例のひとつといってよいだろう。本稿では、いくつかの調査結果を用いて、今回のスケジュール変更が浮き彫りにした就職・採用活動をめぐる学生と企業等の行動・意識の特徴を把握し、これからのキャリア支援活動への示唆を得ることを目的とする。

2. 就職・採用活動時期変更に対する事前の評価

2013年に急展開を見せた就職・採用活動時期の変更は、国や教育機関が中心となり積極的に推進された。この新しいスケジュールは、大学等の団体で構成する就職問題懇談会が2011年に採用者側への要請として打ち出した日程とほぼ合致しており、その眼目である「大学等卒業・修了予定者の就職活動の秩序を維持し、正常な学校教育と学生の学修環境を十分に確保する」（就職問題懇談会「平成24年度大学等卒業・修了予定者に係る就職に関する要請」）ことの実現に向けた大きな進展であったのである。さらには、海外に留学した学

*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 inomata@m.tohoku.ac.jp

生が卒業学年の6月頃に帰国すると、就職活動がすでに終盤に入っており、希望する企業等への就職のためには留年せざるをえないという状況を回避できるなど、留学することの障害を低減するという期待もあった。

一方、企業等の側では当初から冷ややかな意見も多く出されていた。「より優秀な人材を確保するために、他社より早く採用活動を進行させる。」新規学卒者の採用をめぐる環境は、その応酬が続いた時代と大きくかわっているわけではない。前年まででさえ採用活動の足並みがそろっていなかったにも関わらず、選考活動の解禁日が前年よりさらに4ヶ月後ろ倒しされたからといって、その公式スケジュールに従うことに不安を感じる企業等が多かったことは想像に難くない。

また、就職情報会社の報道発表によれば、採用活動が可能である期間の「短期化」と「後ろ倒し」に対する懸念は大きく、2014年9月に実施された企業等を対象とした調査¹⁾結果からは、2016年3月卒業・修了者の採用活動において、「選考日程の見直し」「内定者フォロー」「インターンシップの実施・見直し」「プレ期の広報展開」「リクルーターの導入・育成」などへの力点の変化が見て取れる(図1参照)。選考日程の見直しは当然としても、プレ期の広報展開に加え、イ

ンターンシップやリクルーターの活用もまた公式スケジュールに先んじて実施されることが念頭に置かれたものである。さらに、リクルーターは、就職協定が存在していた時代に水面下で採用選考を進めるための手段として活用された側面を持つものであることに加え、教育的活動であるインターンシップも、採用プロセスに結びつけることが不可能なわけではない。これらからも採用選考が公式スケジュールと乖離し、始期と終期もはっきりせず、プロセスも見えにくいものへと変化していくことが予想される。

さらには、同調査では採用活動の開始予定時期についても尋ねている(図2参照)。面接開始時期は4月(2015年、以下同様)が25%ともっとも高く、解禁日前の7月までの合計が76%にのぼる²⁾。5月に実施した調査の結果と比べて、早期スタートの傾向が強まっており、公式スケジュールに則らない、いわば「抜け駆け」の公言がさらに「抜け駆け」を生んでいることを想像させる。

2016年3月卒業・修了者の就職・採用活動は、実際に就職・採用活動の時期が変更される前の年度からこうした企業側の対応が予想された状況下で始まったのである。

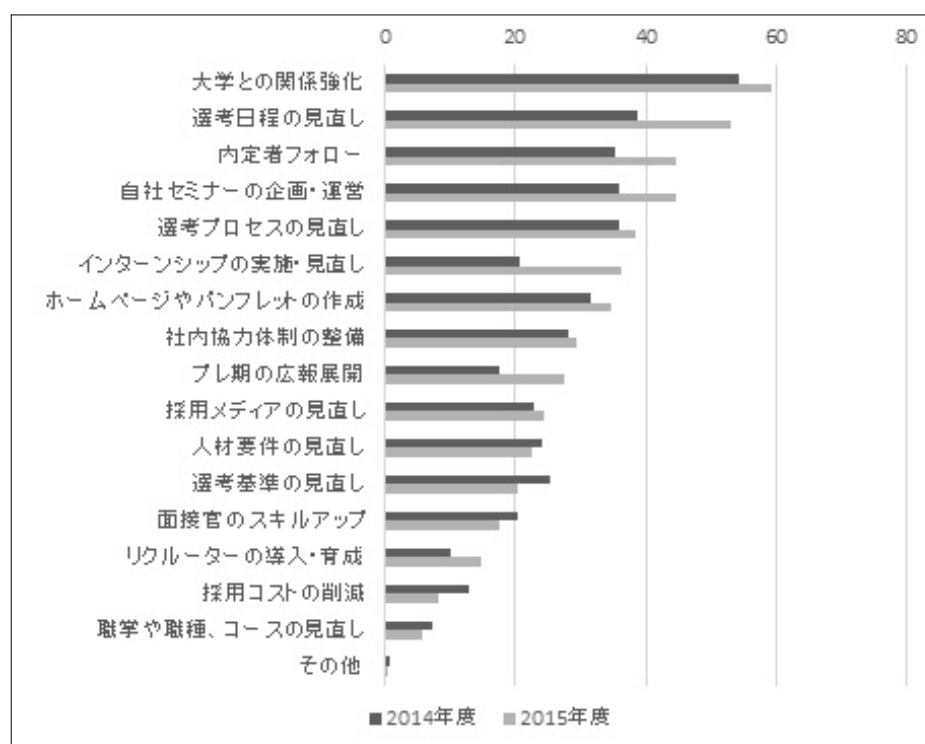


図1 「2016年度採用で注力したいこと」 (株) ディスコ (2014a) から筆者作成

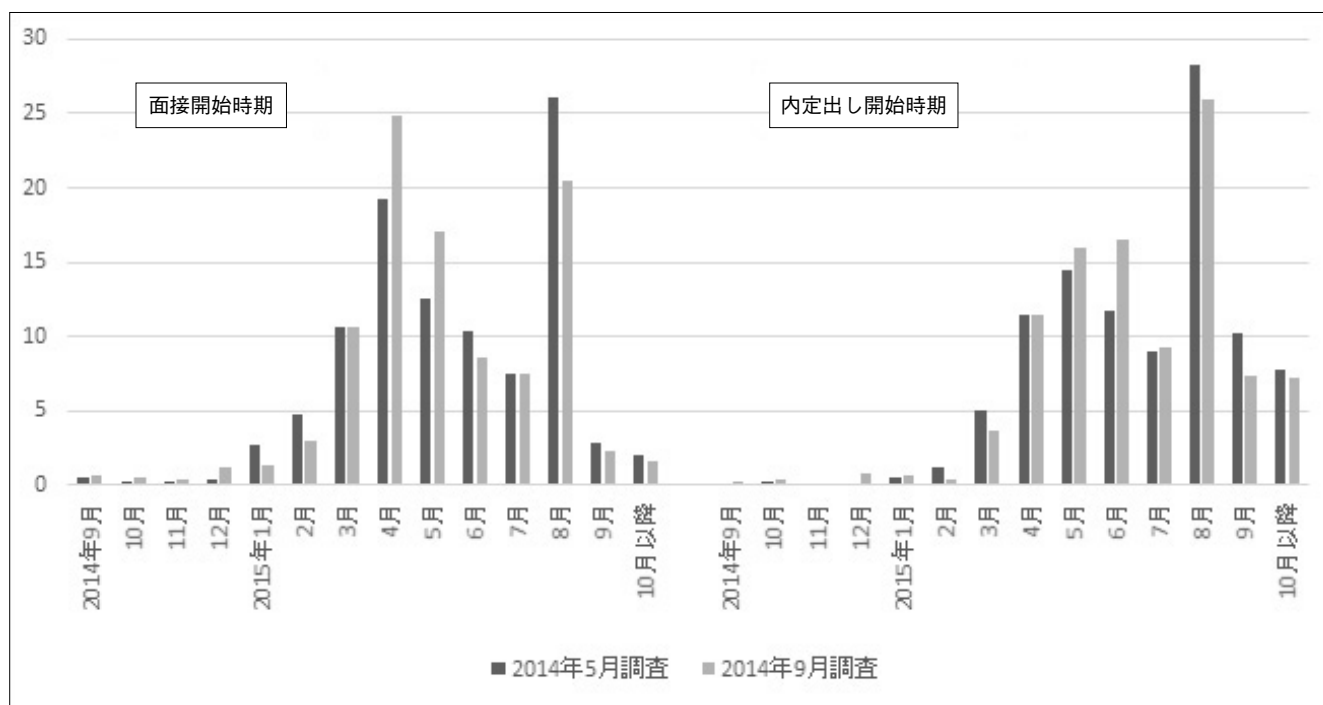


図2 「2016年度の採用活動の開始予定時期（面接の開始時期および内定出しの開始時期）」

（株）ディスコ（2014a）から筆者作成

3. 2016年3月卒業・修了者の就職・採用活動の状況

公式スケジュール変更の年の就職・採用活動が実際にはどのように進み、いかなる変化をもたらしたと認識されているのか、引き続き、企業の採用担当者を対象とした調査の結果³⁾から見ていきたい（図3参照）。

エントリーシートの受付開始は、「3月上旬」が35%でもっとも多く、月ごとの合計で見ると3月が49%、4月が22%とこの2ヶ月で7割以上の割合となっている。

筆記・適性テストの開始は、「4月上旬」が11%でもっとも多いが、月ごとの合計では3月が22%、4月が27%、5月が19%となっている。また、「8月上旬」と回答した企業も6%ある。

そして面接の開始時期のピークは、「4月上旬」の11%と「8月上旬」の10%の二極化した。とはいえ、月ごとの合計では、3月が13%、4月が27%、5月が21%、6月が13%となっている。採用選考解禁日前に大きく偏っており、全体の83%が7月下旬までに面接を開始していることになる。

また、内々定を含む内定出しの時期は、「6月上旬」の10%、「8月上旬」の10%、「9月以降」の9%と3

つの山がある。月ごとの合計では、3月が4%、4月が14%、5月が20%、6月が23%、7月が13%となっている。

面接と内定・内々定出しの時期が、前年度と比べてどのように変化したのか、前年の調査結果⁴⁾と比較したのが図4と図5である。面接開始の時期の最初のピークであった「4月上旬」は、前年度でもピークとなっており、そのスケジュールを踏襲した企業の存在が一定数あったことをうかがわせる。一方、内定・内々定出しについては、6月にピークが見られるところが共通しているが、2015卒で最大の値となっている「4月上旬」の山は2016卒ではなくなっている。しかし、2015卒との比較において面接と内定・内々定出しの双方に共通するのは、大きなピークの喪失と長期継続である。選考活動が時期的に分散することで、学生にとっては選考への対応が長期化することになった。

学生の就職活動の長期化は、学生を対象としたアンケート調査の結果からも確認できる。図6は、同調査の結果から学生の就職活動実施率を図示したものである。前年のデータと比較すると、5月には40%、7月には70%の学生が内定を得て就職活動を終了していたのに対して、今年度は7月でもその比率は20%弱にと

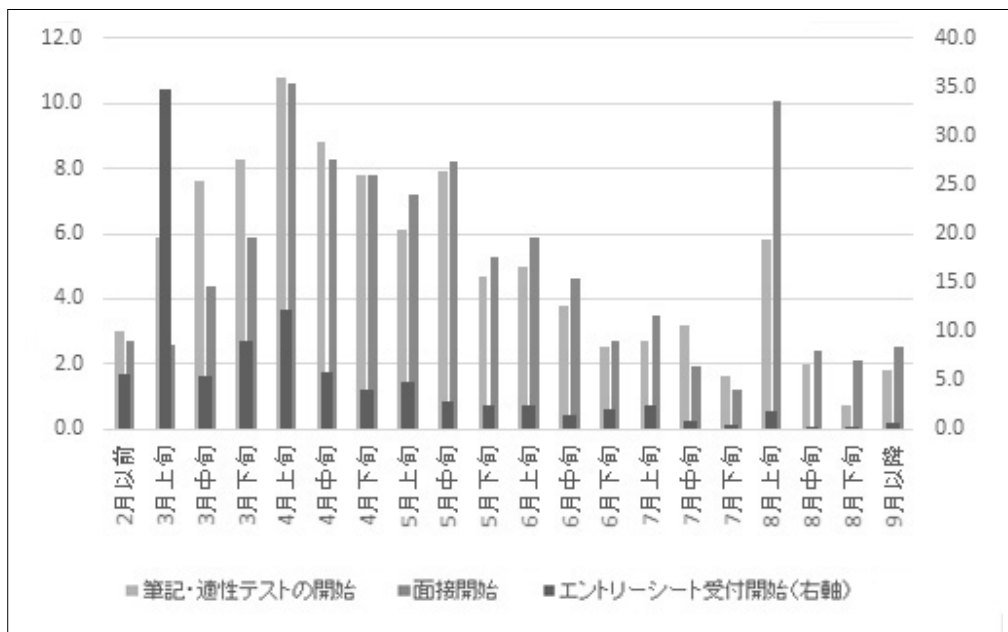


図3 「2016年度の採用活動の開始時期」 (株) ディスコ (2015a) から筆者作成

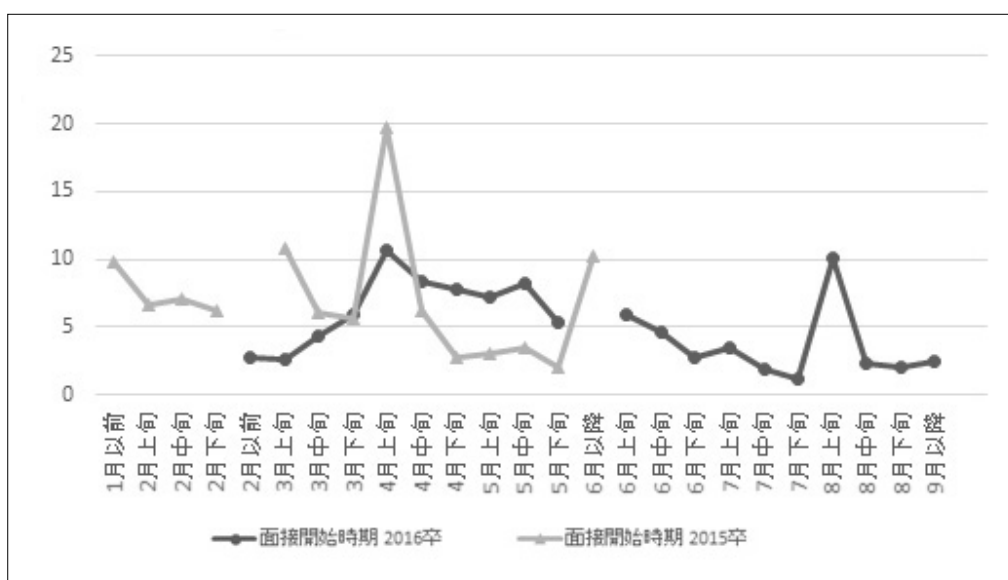


図4 「2015年度・2016年度卒業・修了者を対象とした面接開始の時期」

(株) ディスコ (2015a) から筆者作成

どまり、70%を超えるのは9月である。さらに、学生のなかには内定を保持したまま就職活動を継続する者が拡大した。5月までは前年同等あるいはそれ以下の比率であった内定を持ちながら就職活動を続けている者の比率は、7～8月には30%を超え、内定を得て就職活動を終了した者の2倍ほどの比率となっている。8月に入ってようやく内定を得て就職活動を終了した者の比率がこの比率に追いつき、9月に10%程度にまで減少する。つまり、就職活動の長期化とともに、内定辞退の拡大が進行していたのである⁵⁾。しかしなが

ら、こうした学生側の行動は一方的に非難されるべきではない。採用活動が分散する中でのやむを得ぬ行動選択である側面は否定できないからである。

結果として、2016年3月卒業・修了者の就職・採用活動の公式スケジュールは、学生からも冷ややかな評価を受けることになった。スケジュール変更によって就職活動にメリットを感じるか、という質問に対して、「メリットを感じる」と回答したのは8%で、「どちらともいえない／わからない」が24%、そして「デメリットを感じる」が69%であった(同調査)。

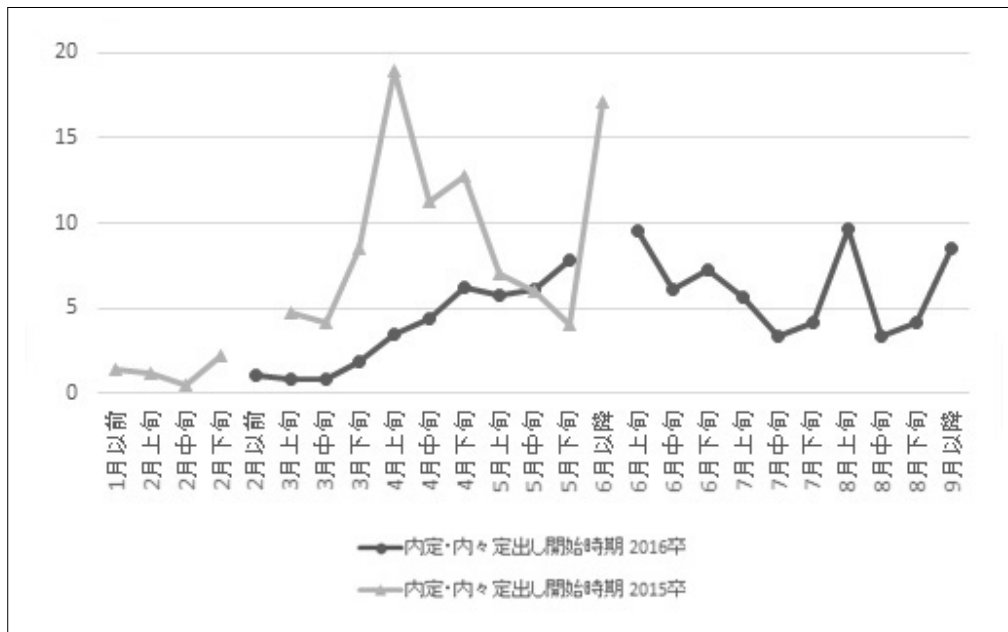


図5 「2015年度・2016年度卒業・修了者を対象とした内定・内々定出しの開始時期」
(株) ディスコ (2015a) から筆者作成

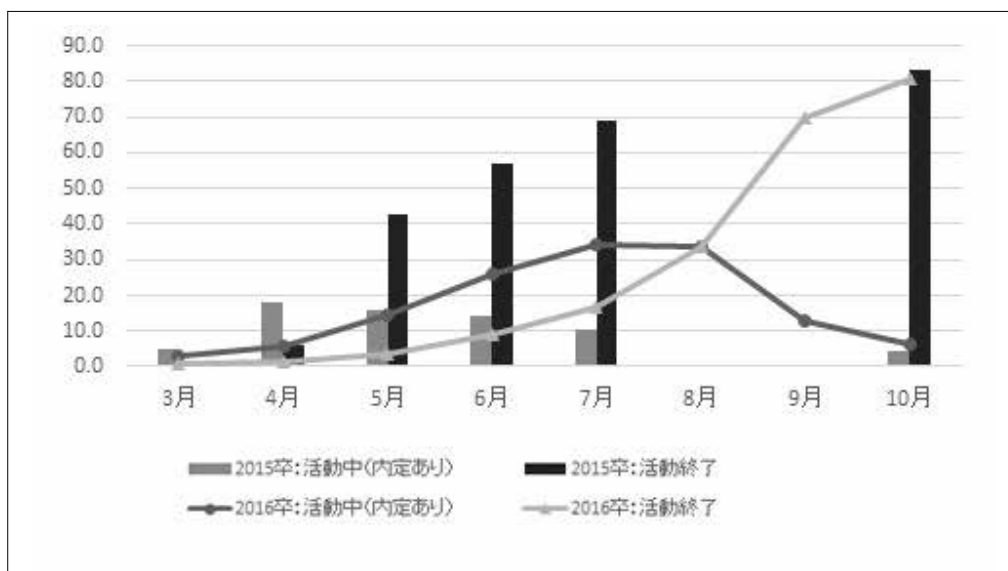


図6 「2015年度・2016年度卒業・修了者の就職活動継続の状況」
(株) ディスコ (2015a) から筆者作成

そして、スケジュールの変更によって自分自身に生じたこととして、「企業によって採用スケジュールがバラバラで計画が立てにくかった」が81%（「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」の合計、以下同様）、さらには、「就職活動終了後の学業（卒論・研究など）に支障が出ている（出そう）」が65%と、一部ではスケジュール変更の目的とは反対の状況すら生じたとも受け止められているのである（同調査、図7）。

さらに、今年度の公式スケジュールに対しては、大学のキャリアセンターも大変厳しい評価を下してい

る。日本生産性本部が2015年10～11月に実施した調査⁶⁾の結果では、3月の広報活動解禁、8月の選考活動解禁というスケジュールに対して、「賛同できない」が67%、「どちらともいえない」が31%となり、「賛同する」は2%であった。しかし、前年の同調査の結果では、「賛同する」が34%でもっとも多く、「改善の余地がある」も29%あるが、「賛同しない」は14%、「このような取り決め自体が不要」4%となっており、今回の調査結果は、新スケジュール開始前の大きな期待の裏返しと見ることもできる。長期休暇を中心とした

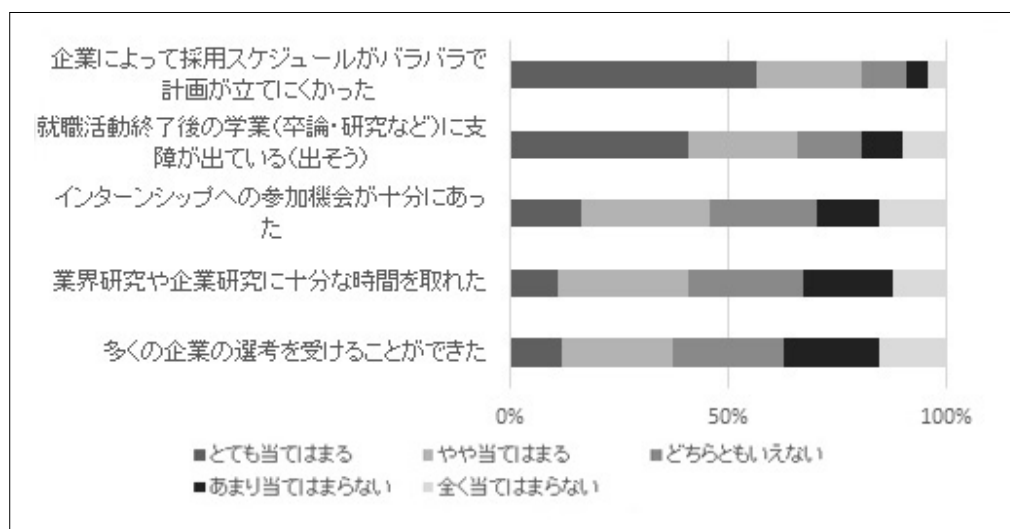


図7 「採用活動の時期変更による自分自身への影響」 (株) ディスコ (2015c) から筆者作成

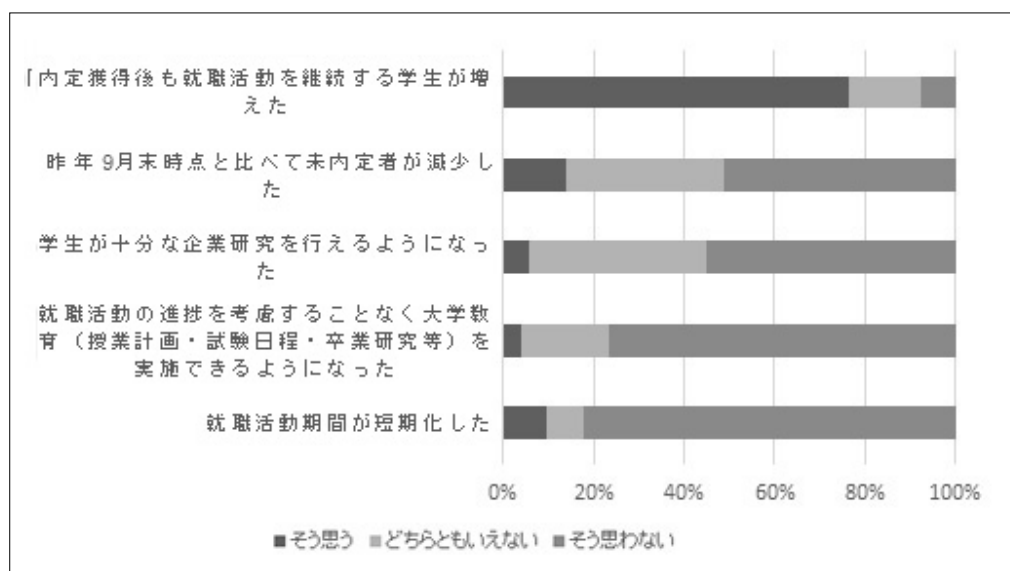


図8 「採用活動の時期変更による学生への影響」 日本生産性本部 (2015) から筆者作成

就職活動に移行することにより、教育に充てられる時間が拡大することが予想されていたにも関わらず、実際には、公式スケジュールとは異なり、早い時期から選考活動を行った企業等が多くあった。それにより結果的に学生の就職活動が長期化したことや、就職活動の困難が拡大したことに対する強い失望、不満の現れと言えよう。

さらに、経団連による「採用選考に関する指針」(2013年9月)以降に大学生の就職活動にどのような変化があったか尋ねた質問に対しては、「就職活動の進捗を考慮することなく大学教育(授業計画・試験日程・卒業研究等)を実施できるようになった」とは思わない

し、「就職活動が短期化した」とも思わず、「内定獲得後も就職活動を継続する学生が増えた」と認識されているのである(図8)。

このように、公式スケジュール初年度の就職・採用活動は、その主たる目的のひとつであった大学生の「学習環境の確保」をむしろ阻害するかのような状況で推移した。しかし一方で、企業側にも混乱、困難、苦心は大きく、就職・採用活動が続くさなかに経団連から次年度からのスケジュール再見直しが提起されることになったのである。

4. 東北大学生の就職活動状況

全国的な趨勢としてはここまで述べてきたような状況であったが、東北大学の学生の就職活動はどのようなスケジュールで進められたのであろうか。これを直接扱ったデータはないが、キャリア支援センターにおける個別相談の内容を集計することで、間接的にその状況を概観していきたい。

図9は、2016年3月卒業・修了となる学年（学部4年，MC1年）の学生の相談のうち，相談内容が把握できるデータの件数をまとめたものである。4月から

「添削」の件数が急増し、「面接」に関する相談も5月以降増え，7月にピークを迎える。一方で「内定」に関する相談は5月頃から散見されるが，8月以降に増加する。したがって，4月のエントリーシート提出は全国的な趨勢と同じタイミングであったが，公式スケジュールに近いタイミングでの面接を受けた者が比較的多かったということが推測できる。なお，内定についての相談は，重複内定に関するものが多いのが実情であり，その件数が8月以降に増加しているのも整合的である。また同時に，上述の調査で指摘されている

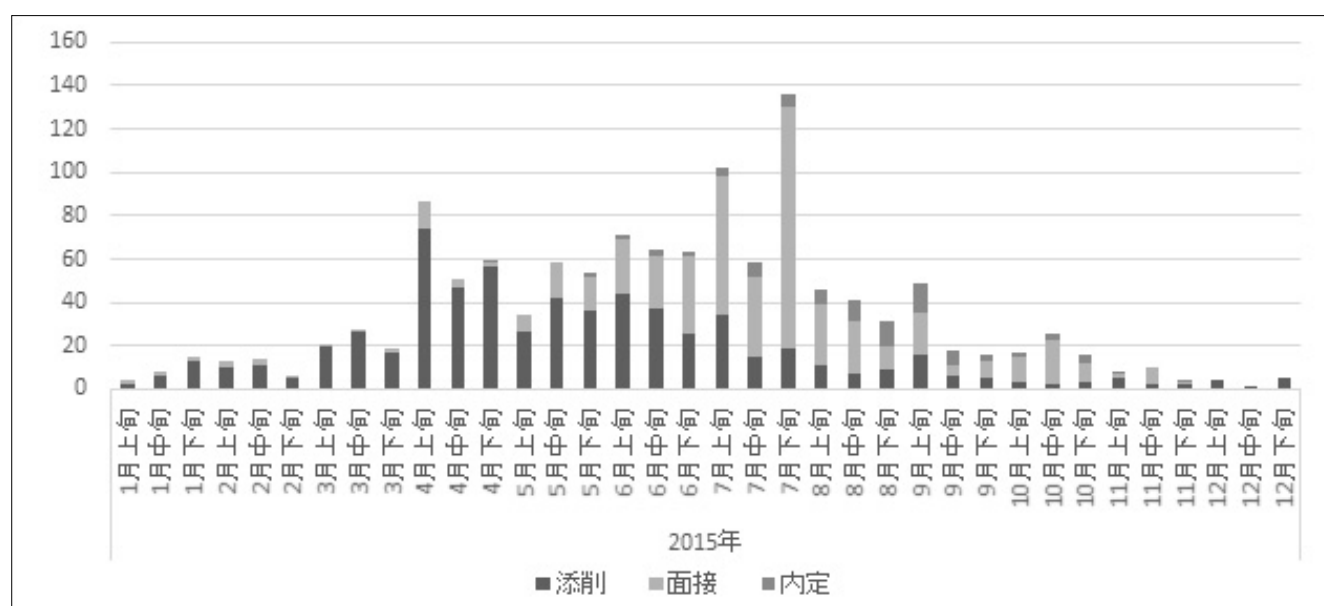


図9 2016年3月卒業・修了予定者の「添削」「面接」「内定」に関する相談件数
(2015年1月～12月分、相談内容が複数のものはそれぞれカウント)

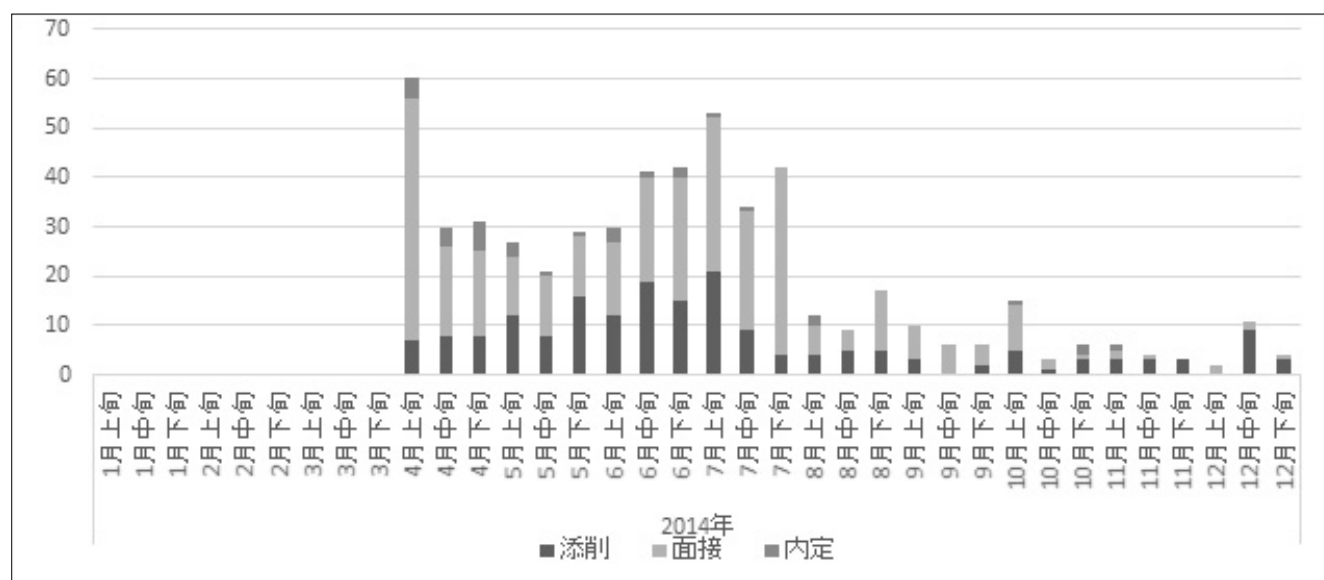


図10 2015年3月卒業・修了予定者の「添削」「面接」「内定」に関する相談件数
(2014年1月～12月分、相談内容が複数のものはそれぞれカウント)

ように、早めの段階で内定を得ながら、8月以降に別の内定を獲得するまで就職活動が続けるという、長期の就職活動が多かったこともうかがえる。

また、公式スケジュールが変更された今年度との比較のため、前年度の相談の状況を同様にまとめたのが図10である⁷⁾。「添削」に関する内容は、「面接」と並行しながら4～7月まで続く。「面接」に関する相談は、4月上旬に大きく増加し、7月下旬まで続く。しかし8月に入ると急激に減少し、この時期までに就職活動を終了した学生が多いことが推測できる。また「内定」に関する相談は、4月頃がもっとも多い。選考開始が4月とされていた2014年は、その解禁と同時に面接が始まり、7月中にはほぼ終了するという状況であったことがうかがえる。

面接に関する相談が多い時期は、2015年が5～8月、2014年が4～7月と兩年とも4ヶ月間であることは共通している。そしてエントリーシート等の添削と面接が並行して進んでいることも共通している。しかし、公式スケジュールの変更に沿ったタイミングで選考を実施した企業や、前年までとほぼ同様のスケジュールで選考を実施した企業が混在し、直面している選考プロセスが企業ごとに大きく異なるといった状況下において、学生には大きな負荷がかかったであろうことが想像できる。

5. おわりに

以上、2016年3月卒業・修了者の就職・採用活動の公式スケジュールの変更をめぐる状況について、学生と企業等の意識・行動を概観してきた。公式スケジュールの変更は、大学等のキャリア支援のタイミングを変化させたが、実際の就職・採用活動には変わらなかった部分も多い。就職活動の長期化は、前年通りのスケジュールで採用活動を行った企業と「指針」を遵守した企業との採用活動が連続してしまったことが深く関連している。

「指針」による影響力が一定程度あるとしても、採用者側の足並みが完全にそろえることを期待できる状況にはない。また当然のことながら、公式スケジュールに従って行動した学生が損をするということは決してあってはならない。次年度も公式スケジュール変更が

行われることになったが、今回のスケジュール変更から得られるキャリア支援活動に対する示唆を最後にまとめておきたい。

①早い段階から進路選択を意識させること。これは大学生活の充実にもつながるとともに、そのことがさらに適切な進路選択につながるという側面もある。進路ありきでなくとも、充実した大学生活を送るための支援こそが学生に手を貸すべきポイントのひとつである。

②情報の提供、および情報を収集・分析する力の涵養。就職に関する情報不足は、誤った判断を招くとともに不安を増幅する。学生に対して適切な情報を提供することはもちろんのこと、既存の情報を自ら収集し、自身の意思決定に活用していく、といった能力・スキルを形成するための機会の提供や学生間のネットワーク作りを支援することも重要な意義を持つ。

③就職活動への備え。就職・採用活動の始期をいつと見るかは諸説あろうが、エントリーシートの受付開始が広報活動開始と重なる3月上旬、試験等の開始が4月上旬、というのが最頻値であったことを考えると、広報活動開始までには自身の進路についてある程度の方角性を自覚し、就職活動への心構えができていた状態が望ましい。採用活動への乗り遅れや準備不足は就職活動を不利な状況に追い込むとともに、活動の長期化を招く。学生には目安となるタイミングを示しながら意思決定を支援していくことが必要であろう。

④一方で、これらの支援によっても就職活動に一定の制約が残るのが卒業・修了学年の前期授業期間まで海外での留学生活を送っている学生である。実際のところはさておき、8月選考解禁という公式スケジュールのもとでは、最終学年の6月頃に留学先から帰国する学生も他の学生たちと同じタイミングで選考を受けることが期待できた。しかしながら、4月選考開始であった時期よりは比較的恵まれているとはいえ、6月選考開始の新スケジュールでは、帰国のタイミングによっては選考に不利な状況も生じうる。経団連(2015b)でも、「近年ではグローバル人材を求める観点から、留学経験者を対象に、一括採用とは別に採用選考機会を設けることも少なくない。今般の選考活動開始時期の見直しにあたって、留学すると不利になるといった

認識が学生に生じることのないようにする観点から、別途の採用選考機会の設定をはじめ、留学経験者向けの様々な取組みを行っている企業は、自社の採用HPなどを活用しながら積極的な周知を行うことが求められる」と述べられているように、企業等には留学中の学生に対する配慮を強く求めていく必要があるが、こうした困難の緩和に有効なツールとして期待できるもののひとつがインターネットである。近年では企業等からの企業・採用情報等の発信に加え、応募や書類の受付もインターネットを通じて行っている企業が大幅に拡大している。採用活動におけるこうしたインターネットの活用は、採用情報へのアクセスや移動の面での地域間不均衡を緩和し、個々の学生の進路選択の機会を均等化することに貢献するという点で、国内の学生のみならず、海外留学中の学生に対する恩恵も非常に大きい。さらに、近年ではインターネットを使ったテレビ電話様の機能などを活用して選考面接が行われることも拡大してきている。企業にとってもこうした努力は優秀な人材確保に向けて意味のある取り組みであるはずであり、今後もインターネットを活用した選考プロセスを実際に運用する企業等が拡大していくことは想像に難くない。こうした状況下において、大学としては、同様に留学中の学生に対するインターネットを介したキャリア支援活動を行うことに備えておく必要がある。現在までのところ、個別相談にせよ、セミナー・ガイダンス等にせよ、実際に対面した状態で行われることが多いのが実情であるが、政策的にも留学の推進⁸⁾が重要な目標のひとつとして掲げられているなかで、電子メールを活用した相談や書面添削、テレビ電話機能を使った個別相談、e-learning教材やセミナー・ガイダンス等の動画配信などを実現し、留学中の学生に対する支援を充実させていくことの必要性は今後も高まっていくものと考えられる。実現に向けてクリアすべき課題は多いが、留学と就職活動の両立に対する学生の不安を払拭し、満足感ある進路選択を実現するためにできることとなすべきことは多い。

これらはスケジュールの観点から見たサポートのあり方についてまとめたものであるが、いずれも相互に関連し合っているものである。公式スケジュールの実効性への不信感が生じていることもやむを得ない側面

があるが、大枠としての新卒者一括採用方式が維持される環境下において、進路選択のタイミングを逸しないということは、機会の確保という面でもきわめて重要な意味を持っている。2015年度の就職・採用活動の公式スケジュール変更は大きな課題を残したが、その一方で公式スケジュールが変わっても採用選考活動を4月頃に開始する企業等が多かったことは、学生の進路意識の醸成のひとつの目安を提示しているとみることができる。図9と10で示したのは、あくまでも学生が希望した相談の内容ではあるが、その結果からも4月から8月頃までの約4ヶ月間で面接を経験している学生が多い。2016年度の選考開始が6月となったことで、面接のピークは6月に収斂する可能性は高いが、卒業・修了年度のスタート時にはそうした選考に対する備えも意識しておくことの重要性に変わりはないであろう。早い時期からのキャリア教育の必要性は以前から強調されてきたところであるが、公式スケジュールを前提としながらも継続的に進路選択へのレディネスを高めていく支援が必要と言える。個別相談の有効性はもちろんのこと、学生同士が接触したりグループワークを行ったりする機会なども盛り込みながら、適切な時期にセミナー等を実施し、進路意識を涵養していくことも有効であろう。

一方、当然のことながら、学生に対する教育の成果として、コンピテンシーの伸長を実現することもきわめて重要な意義を持っている。コンピテンシーの伸長を意識したり、目標の一部として掲げたりしている取り組みも、正課内外のさまざまな形で進められてきている。学生支援の側面においても、その成果に対する評価を通して内容の改善を図りながら、これらの取り組みを継続して発展させていくことが必要である。

注

1) 株式会社ディスコ キャリアリサーチ社が2014年9月に実施した「2015年度・新卒採用に関する企業調査－内定動向調査」。全国主要企業8,860社を対象とし、インターネットを用いて1,096社の採用担当者などから回答を得た。

2) 同社では、11月の調査でも同様の質問を行っている。同調査には「時期は未定」が15%あるが、「2015年8月」

に面接試験を開始すると回答した企業は17%で、合計で7月までに68%が開始すると回答した。

- 3) 株式会社ディスコ キャリアリサーチ社が2015年6～7月に実施した「2016年度・新卒採用に関する企業調査－中間調査」。全国主要企業10,200社を対象とし、インターネットを用いて1,144社の採用担当者などから回答を得た。
- 4) 株式会社ディスコ キャリアリサーチ社が2014年5月に実施した「2015年度・新卒採用に関する企業調査－中間調査」。全国主要企業8,749社を対象とし、インターネットを用いて1,097社の採用担当者などから回答を得た。図4と図5のデータは株式会社ディスコ キャリアリサーチ(2015b)を使用した。
- 5) 今年度の就職・採用活動期間中に「オワハラ」という言葉が出現したのもこうした状況を反映している。オワハラとは、内々定を出した企業が当該学生に対して就職活動を終わらせることを強制する行為で、マスコミ等で取り上げられ、問題視された。
- 6) 公益財団法人日本生産性本部 就業力センターが2015年10～11月に実施した「第4回 キャリア支援に関する大学アンケート調査」。全国の大学779校から無作為に抽出した300校のキャリアセンター・就職支援課等を対象とし、インターネットを用いて51件の回答を得た。
- 7) キャリア支援センターは2015年5月から現在の場所で活動をしているが、それまでは一時的に別の建物に移転していたため、相談対応可能件数に大きな違いがあった。そのこともあり、個別相談で対応する内容の優先順位も現在とは異なっている。なお、2015年の相談内容のデータとほぼ同様の形式でデータを取り始めたのが2014年4月であるため、3月以前のデータは掲載していない。
- 8) 留学の促進については、送り出しのみならず受入の面でもその拡大が政策的目標として掲げられている。日本から海外に留学している学生のキャリア支援に加え、日本に留学している外国人留学生のキャリア支援を充実させていくことも喫緊の課題である。外国人留学生の就職活動における問題点として、「就職活動に対する理解不足」「日本人学生に比して就職活動に関する情報量が少ない」「ビジネスシーンでの日本語能力の不足」「留学生向けの求人情報が少ない」などが指摘され

ている(アジア人財資金構想プロジェクトサポートセンター, 2011)。外国人留学生に対しては、就職活動の時期や内容・方法に加え、日本語能力がかなり重視される状況にあるといった日本の採用・就職活動に対する理解を深め、その活動を支援していくことが重要であろう。

参考文献

- アジア人財資金構想プロジェクトサポートセンター, 2011, 「教育機関のための外国人留学生就職支援ガイド」 http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/supportguide.pdf (2016年3月7日)
- 一般社団法人日本経済団体連合会, 2015a, 「採用選考に関する指針」 https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/112_shishin.pdf (2016年3月7日)
- 一般社団法人日本経済団体連合会, 2015b, 「採用選考に関する指針」の手引き」 https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/112_tebiki.pdf (2016年3月7日)
- 株式会社ディスコ キャリアリサーチ, 2014a, 「2015年度・新卒採用に関する企業調査－内定動向調査」 <http://www.disc.co.jp/uploads/2014/09/2014kigyou-report09.pdf> (2016年1月21日)
- 株式会社ディスコ キャリアリサーチ, 2014b, 「2016年度・新卒採用のための緊急企業調査」 <http://www.disc.co.jp/uploads/2014/12/0049dc185fc3b494202f65b5d8b05744.pdf> (2016年1月21日)
- 株式会社ディスコ キャリアリサーチ, 2015a, 「2016年度・新卒採用に関する企業調査－中間調査」 <http://www.disc.co.jp/uploads/2015/07/2015kigyou-report7.pdf> (2016年1月21日)
- 株式会社ディスコ キャリアリサーチ, 2015b, 『2016年度「新卒採用マーケット」の最終総括』
- 株式会社ディスコ キャリアリサーチ, 2015c, 「2016年度日経就職ナビ就職活動モニター調査結果(2015年9月)」 <http://www.disc.co.jp/uploads/2015/09/16monitor201509> (2016年1月21日)
- 刈谷剛彦編, 1994, 『大学から職業へ－大学生の就職活動と格差形成に関する調査研究－』広島大学大学教育研究センター
- 公益財団法人日本生産性本部, 2015, 「第4回 キャリア

支援に関する大学アンケート調査」(報道発表資料)

<http://activity.jpc-net.jp/detail/lrw/activity001456/attached.pdf> (2016年1月21日)

田中宣秀, 2006, 「理想像からほど遠い我が国の就職採用活動—就職協定が廃止されてから10年が経過して—」

『生涯学習・キャリア教育研究』第2号, 11-18頁

中村高康, 1993, 「就職協定の変遷と規制の論理」『教育社会学研究』第53集, 111-130頁

文部科学省ホームページ「平成28年度大学, 短期大学及び高等専門学校卒業・修了予定者に係る就職について(申合せ)」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/12/1365042.htm (2016年1月21日)

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要 投稿要領

(平成26年11月6日 高度教養教育・学生支援機構 紀要編集委員会)

1. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要（以下「本誌」）へ投稿できる者は原則として、高度教養教育・学生支援機構（以下「機構」）の教職員及びその指導する大学院生等、並びに機構教職員と共同研究に従事する者とする。なお、本学他部局の教職員からの投稿も受け付ける。
2. 投稿原稿は「高等教育」「教養教育」「学生支援」に関する論文、研究ノート、報告、その他とする。投稿原稿は初出原稿とする。なお、機構教員は、「高等教育」等の区分に限定せず、専門研究の成果を投稿することができる。
3. 投稿者は、下記4.の要領により作成した原稿を、執筆者名（和文及び英文）、所属名、原稿タイトル（和文及び英文）ならびに掲載希望分類名（論文、研究ノート、報告等）を明記した投稿票（所定様式）とともに、本誌編集委員会宛に提出すること。
4. 原稿作成にあたっては、以下の点に留意すること。
 - 1) 原稿の長さは原則として、図表や写真等を含め、本誌専用の原稿作成フォーマット（日本語の場合、1ページが24字×40行の横書き2段組）で最大14ページとする。
 - 2) 原稿はA4判の上記フォーマットで作成する。上記フォーマットにより難しい場合は、1ページが48字×40行の横書き1段組でも投稿可。ただし、その場合も図表等を含め、最大14ページ以内とする。なお、文章作成においては、カンマ（,）とピリオド（.）の句読点方式を採用すること。
 - 3) 図表、写真はそのまま印刷できる明瞭なものとし、簡潔な説明を加える。刷り上がりは白黒である（カラー印刷やトレーシングを必要とするものは不可）。
 - 4) 注は当該箇所の右肩に上つきで、¹⁾、²⁾のように番号で示し、原稿末尾に番号順にまとめて記載する。
 - 5) 参考文献は原稿末尾（注がある場合はその後）に筆者五十音順、刊行年順などに拠ってまとめて記載する。
 - 6) 原稿には、執筆者名及び所属は記載せず、掲載希望分類名及び原稿タイトルを記した後、直ちに本文を記すものとする。
5. 投稿者は、原稿3部（A4判にプリントしたオリジナルとコピー2部）、投稿票の提出とともに、原稿及び投稿票を電子媒体により送付する。原稿締め切りは原則として毎年1月の第2金曜日とし、3月末を刊行予定とする。
6. 投稿原稿の採否は、原則として査読を経て本誌編集委員会の審議により決定する。特に論文に関しては複数名の査読者によって審査を行う。本誌編集委員会は機構所属の専任教員によって構成する。
7. 著者校正は、原則として2校までとする。
8. 掲載原稿の著作権（公衆送信権を含む）は機構に帰属する。なお、本誌は機構のウェブサイトに掲載し、また、東北大学機関リポジトリに登録する。
9. 原稿送付先・投稿に関する問い合わせ先

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要編集委員会宛

（事務担当 教育・学生支援部学務課学務企画係 電話（022）795-3819）

表紙のデザイン

東北大学高度教養教育・学生支援機構がある川内キャンパスは、仙台城の二の丸に位置します。そこで三の丸にある仙台市博物館蔵の伊達家の陣羽織「紫羅背板地五色水玉模様陣羽織」を創造源として、高度教養教育・学生支援機構事務室の鎌田裕子氏が紀要の表紙をデザインしました。11個の玉星は高度教養教育・学生支援の最先端の砦である機構内の11の業務センターを表します。紫はその陣羽織の色であり東北大学の色です。

編集担当：東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第2号）編集委員会

芳賀 満	粕壁善隆	鈴木敏明	串本 剛	関根 勉
上原 聡	副島健作	橋 由加	吉武清實	小川 晋
野家啓一	吉野 博			
特集編集	羽田貴史			

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第2号）

発 行 2016年 3 月
発 行 所 東北大学 高度教養教育・学生支援機構
Institute for Excellence in Higher Education,
Tohoku University
〒980-8576 仙台市青葉区川内41
Tel (022) 795-3819
e-mail:gaku-kikaku@grp.tohoku.ac.jp

印 刷 所 株式会社ホクトコーポレーション

Research Notes

Typing Analysis of “Teacher Training Good Practice Program” for Development of the Practical Skills: As a Germ of the Diversification of Teacher Training

Manabu SUZUKI 169

Active Learning in Japanese Culture Class: A Case Study of *Suzume Odori* Project

Kaori SHIMASAKI 181

The Effectiveness of Task Based Language Teaching Versus Traditional Second Language Acquisition Teaching Methods

Vincent SCURA 193

Native Speakerism and English Language Education in Japan

Barry KAVANAGH 201

Practice of Intercultural Understanding in a Class between Japanese and Chinese - Speaking Students

Mikiko MORIYAMA 211

Reports

Challenges of Introducing Learning Agreement for Promoting Students’ Study Abroad

Mino TAKAHASHI 223

Teaching Report Writing in Lecture-Classes: Findings from Interviews with General Education Instructors in Tohoku University

Takeshi KUSHIMOTO, Shoei YOSHIUE, Manabu NAKAGAWA, Natsue SUGAYA 233

A Study of University Handbooks for Academic Writing - Aiming to Develop Common Teaching Materials for Students at Tohoku University

Natsue SUGAYA, Shoei YOSHIUE 243

Holistic Assessment: Devising a Range of Grading Criteria for *Eigo A* Reading Classes at Tohoku University

Daniel EICHHORST, Ben SHEARON 253

Educating for Global Competencies: An Introduction of an English Communication Curriculum

Richard Paul MERES 259

The Tohoku University - UNC Charlotte Skype Partner Program: An Investigation of its Use as a Tool for Improving English Communication

Ryan SPRING, Fumie KATO, Chikako MORI 263

Aiming to Enrich Chinese Language Education at Japanese Universities

“The Chinese Language Education Reinforcement Course” Initiative in the Joint Educational Development Program

Libo ZHANG, Xiumin ZHAO, Koichi INOUE, Kika URAYAMA, Hitomi KAWAGUCHI, Reika SAKIHARA, Yuri SUITSU, Liman CONG, Yasunori TAKAHASHI, Sho FUKUDA, Mikiko MORIYAMA, I Ri 271

Blended Learning for Chinese Beginners: Design Principles of Textbooks, Teaching and Evaluation Methods

Xiumin ZHAO, Libo ZHANG, Toshihiro UENO, Fumiko KONNO, Takashi MITSUISHI 281

A Visual Approach to the Simultaneous Introduction of the Japanese Sound and Writing Systems

HuJa BACKLEY 297

A Study on the Role of the Person in the Disability Services Office:

Focus on the expression of intention

Mari SASAKI, Shugo NAGATOMO, Kiyomi YOSHITAKE, Tadayoshi IKEDA, Shizuka SATO, Haruki MATSUKAWA 307

Commentary

The Relief of Rescheduling University Student Recruitment and Job-Hunting: Suggestion of the Support for Students’ Career Development

Toshiyuki INOMATA 311

BULLETIN OF THE INSTITUTE FOR EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION TOHOKU UNIVERSITY

No.2, 2016

TABLE OF CONTENTS

Special Featured Articles: What is Undergraduate Education

Opening Remarks	1
Is it possible to measure the Learning Outcomes of Liberal Education?: From the Engagement of the U. S. in the 2000's <i>Aya YOSHIDA</i>	3
Trends in Higher Education Reform in Japan and a Possible Undergraduate Program for Next Generation <i>Masaaki OGASAWARA</i>	17
A Note on Developments and Perspectives in Statistics Education: The Need for Statistical Thinking in Scientific Decision-making <i>Michiko WATANABE</i>	31
Mathematical Education as Cotemporary Liberal Arts <i>Yasuo MORITA</i>	41
Trend of Liberal Arts and Science Education in Japanese Universities; Past, Present and Future <i>Takashi HATA</i>	47

Articles

Trend of Pre-FD Programs for Graduate Students and Tohoku University PFFP <i>Fumiko KONNO</i>	61
A Comparative Study of Surveys on Inappropriate Authors of Scientific Papers <i>Chisato KITANAKA, Mieko YOKOYAMA</i>	75
The Decision-Making Process of Japanese Learners in Acts of Disagreement: An Analysis of Retrospective Verbal Reports <i>Tomoko HOTTA, Kei YOSHIMOTO</i>	87
Strategies of Good Chinese Japanese-Learners not majoring in Japanese Language: Focusing on Japanese-Learners under Double Degree Program <i>Jun WANG</i>	101
Anthropophobic Tendency in University Students : A Study by Auditory Projective Technique <i>Haruki MATSUKAWA, Tadayoshi IKEDA</i>	115
Research on Activities Classification of Support for Students with Disabilities in University <i>Shugo NAGATOMO, Mari SASAKI, Kiyomi YOSHITAKE, Tadayoshi IKEDA, Shizuka SATO, Haruki MATSUKAWA</i>	127
A Research that examined the Relation between the Increased Plasma Lactate Levels and the Clinical Background Factors in Nondiabetic Obese Students and in Diabetic Patients. <i>Susumu OGAWA, Junko TAKIGUCHI, Manami SHIMIZU, Kazuhiro NAKO, Masashi OKAMURA, Yoshitaka KINOCHI, Sadayoshi ITO</i>	135
Agricultural Situation in the State of Baden-Wuerttemberg in the 2000's <i>Masanori KUZUU</i>	143
Local Common Language Use by Young People: A Case Study in Okinawa on the Consciousness of the Use of the Grammatical Aspectual Forms <i>Kensaku SOEJIMA</i>	157