

東 北 大 学
高度教養教育・
学生支援機構
紀 要

第 3 号
2017

〈特集〉大学教育と学習の革新

高度教養教育・学生支援機構紀要第3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3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、新たに本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。そして、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。

11の業務センターを持つ本機構は、多彩な活動を日々行っております。それらの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、本機構は紀要を出版することとしています。本号が第3号となります。第2号からは特集を組むことで、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「大学教育と学習の革新」です。現在、「複雑化した現代社会に対応する知を、すべての学生が身につける教育と学習の革新」が望まれています。これはまさに本機構が取り組むべき課題の一つです。このテーマに本機構内外から9編の論考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幸いです。

特集に加え、本号には「論文」6編、「研究ノート」3編、「報告」18編、「レビュー論文」1編が収められております。これらの研究成果は、11の業務センターでの実践の中から生まれてきたものです。これらの成果を活用してもらうとともに、いっそうの活動の向上のため、建設的な批判やご意見などをお寄せくださると幸いです。

東北大学高度教養教育・学生支援機構は、日本における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。今後の活動にどうぞご期待下さい。

2017（平成29）年3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3号の発行に寄せて

<特集>大学教育と学習の革新

趣 旨	1
教育と学習の革新とは ―授業の方法を中心に― 宮本 友弘	3
学士課程教育における成績評価の革新 ―3つの論点に係る動向と課題― 串本 剛	9
教授・学習過程の革新 ―教授設計論 (Instructional Design) の視座からの提言― 鈴木 克明	13
学習支援と協働学習 ―東北大学 Student Learning Adviser の事例を踏まえて― 足立 佳菜	27
「内なる国際化」でグローバル人材を育てる ―国際共修を通じたカリキュラムの国際化― 末松 和子	41
英語教育の革新 ―スキル習得か文化学習かを超えて― 吉田 研作	53
感情知性をどう育てるか ―大学教育の革新― 小松 佐穂子, 箱田 裕司	65
教育の「質保証」を学生の「学習」に連結させるための課題 ―大学の内部質保証観と学生の学習観への合理的選択理論からのアプローチ― 大森 不二雄, 高田 英一, 岡田 有司	75
「話す能力」獲得を保証する外国語学習環境の構築 ―スペイン語教育の現場からの報告― 志柿 光浩, 三宅 禎子, アンヘリカ イーチグ, セシリア シルバ, 田林 洋一	89

論文

2000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 葛生 政則	101
プロジェクト型「国際共修」が学生の自己効力に与える影響 ―Kolb の経験学習モデルを用いてデザインした授業に関する一考察― 水松 巳奈	115
『ドン・キホーテ』の従者サンチョ・パンサの狂気について ―狂気はドン・キホーテだけに留まるか― 田林 洋一	131
日本語学習者の「動作主が不特定の人為的事態の表現」使用について 副島 健作	147
震災ボランティア参加学生への支援実施プロセスの研究 佐藤 静香, 吉武 清實, 堀 匡	159
東日本大震災後の大学生の心身の健康状態に関する分析 ―震災後5年間の経年変化に焦点をあてて― 松川 春樹, 池田 忠義	169

研究ノート

CBL (Community-Based Learning) の意義についての一考察

—地域や社会で学ぶことはなぜ有効なのか—

..... 佐藤 智子..... 183

Developing Practical English Skills through Project Based Language Learning

..... SPRING, Ryan..... 191

東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の設計

..... 趙 秀敏, 今野 文子, 三石 大..... 199

報告

香港教育大学における中国語教員養成のカリキュラム

..... 今野 文子, 趙 秀敏, 三石 大..... 207

学習支援担当者の実践知をつなぐ —関西ラーニングコモンズ担当者ネットワークの試み—

..... 川面 きよ..... 213

グローバル人材育成事業におけるアクティブラーニング形式の授業の導入による学習成果の検証

—東北大学グローバルゼミを事例として—

..... 富田 真紀..... 221

地域住民との国際共修 —留学生のアイデンティティの変化に着目して—

..... 島崎 薫..... 227

東北大学における留学前日本語準備プログラムの実践報告

—オンサイトとオンラインでの試行をもとに—

..... 島崎 薫, 三島 敦子, 押谷 祐子, 虫明 美喜, 佐藤 勢紀子, 末松 和子..... 239

フィールドワークを伴うプロジェクト型学習を核としたキャリア教育科目の開発

..... 高橋 修, 富田 京子, 猪股 歳之..... 253

Holistic Assessment: Devising a Range of Grading Criteria for Eigo B and C Discussion-Based Classes at Tohoku University

..... SHEARON, Ben and Daniel EICHHORST..... 265

学術的英語論文記述講座について

..... バリー カヴァナ..... 273

東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の開発

..... 趙 秀敏, 張 立波, 上野 稔弘, 今野 文子, 三石 大..... 277

Developing a Portfolio for Self-assessment of Oral Communication

..... SILVA, Cecilia..... 285

Promoting Cultural Interaction in the Classroom

..... SILVA, Cecilia..... 295

非母語話者を対象とする日本語文語文 e-learning 教材試作版の開発

..... 佐藤 勢紀子, 虫明 美喜, 楊 錦昌, 小野 桂子, 押谷 祐子..... 307

Classroom Management in which Students Participate Proactively by Utilizing Multimedia Teaching Materials: Teaching Methods at the University of Santiago in Chile

..... HAYASHI, Masako..... 321

東北大学における休学生の現状 中岡 千幸, 中島 正雄, 長友 周悟, 小島 奈々恵, 松川 春樹, 佐藤 静香, 佐々木 真理, 吉武 清實, 池田 忠義.....	329
学生ボランティアは福島で何を学んでいるのか ―ボランティア活動を通じた市民性教育の試み― 江口 怜.....	337
大学職員を対象とした変革力育成プログラムの開発 稲田 ゆき乃, 川面 きよ, 杉本 和弘.....	345
Hear & Say 手法による語彙学習のアクティブ化 バックレイ 厚子.....	355
学生による授業評価アンケートと小テスト成績の相関 ―中間・期末テスト及び成績評価も加えた授業改善の鍵― 須藤 彰三, 串本 剛.....	369
 レビュー論文	
第二言語の語彙習得における音響的バリエーションの効果に関する研究の概観 シリカネラット タナサック, 菅谷 奈津恵.....	379

＜特集＞ 大学教育と学習の革新

— 趣 旨 —

今、大学における教育と学習の革新が求められています。大学教育には、教養ある市民の育成、資格を伴う専門職の育成、研究者の再生産、文化の伝承、人格の涵養など多様な役割が期待され、学士課程教育から大学院教育まで、さまざまな知識と活動が配置されることになりました。

しかし、学生が、単なる知識としてではなく、大学に配置された多様な知を深い理解を経て学び、身体化し、外部世界に働きかけて新しい価値を創造する主体に成長する方法とメカニズムがなにかは、十分に解明され、共有されているとはいえません。理念においては、教育から学習への転換、正課教育だけでなくキャンパスにおける豊かな経験の創出が語られ、方法においては能動的学習とアクティブ・ラーニング、IT 活用による遠隔教育、建設的協働学習など様々なモデルが提唱され、実践されているものの、その有効性については、依然として検証段階にあるといってもよいでしょう。2000年代に入って、高等教育行政は、GPA やナンバリングなどカリキュラムの技術的構成要素を均質化し、大学教育の質を向上させようとしてきましたが、教育の質は、教室における授業やキャンパスにおける学生の学習など、個々の人間における認知・学習活動が基盤であり、革新が求められているのは、システムの領域ではなく、教育活動と学習過程そのもののなのです。

19世紀に成立した近代大学は、科学の導入と制度化によって確立し、実験やゼミナールなど教育の革新を伴っていました。現代大学は、その成果に立脚して教育活動を行ってきましたが、現在求められているのは、複雑化した現代社会に対応する知を、すべての学生が身につける教育と学習の革新です。

このような視点から、紀要の特集を「大学教育と学習の革新」と設定しました。

東北大学 高度教養教育・学生支援機構

出版・図書・資料委員会委員長 羽田 貴史

特集編集 宮本 友弘

【特 集】

教育と学習の革新とは —授業の方法を中心に—

宮本友弘^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、「革新」を「教育イノベーション」と捉え、「教育と学習の革新」について、授業の方法に焦点を当て考察した。まず、授業の方法の革新を、1991年の大学設置基準の大綱化を契機に始まる大学教育改革の潮流の中で、大学教員に突きつけられた、大学審議会や中央教育審議会の答申にある新しい授業の方法と規定した。次に、日本における伝統的な授業の方法、心理学における学習研究のパラダイムの歴史的変遷について素描した。それらを踏まえて、各答申を分析すると、現在、大学教員に要請されている新しい授業の方法は、その発想においては、実践的にも、理論的にもすでに知られているものと通底していることを明らかにした。最後に、近年の「教育モデル」に対する批判的な見方に触れながらも、各答申で示されている授業の方法に対する評価は、教育イノベーションの発明・発見、伝播、結果の3つの段階を踏まえて行うことが重要であることを指摘した。

1. はじめに

本稿でいう「革新」とは、「イノベーション (innovation)」を意味する。ただし、あくまで教育という文脈においてであり、すなわち、「教育イノベーション」(educational innovation) のことである。「新教育社会学辞典」(日本教育社会学会編 1986)によれば、教育イノベーションは、次のように定義されている。

教育イノベーションという用語は様々な文脈で用いられ、その意味するところは必ずしも一定していないが、イノベーションの伝播研究 (innovation diffusion study) におけるロジャース (E.M.Rogers) の定義が、教育の分野でも採用されることが多い。ロジャースによれば、「イノベーションとは、その採用に関連する単位によって新しいと認知されるアイデア (idea)、技術 (practice) または事物 (object) である。」つまりイノベーションは、新しさ (newness) を不可欠の要素とするが、それは時間によって測定されるような客観的な新しさであるよりも、それを採用する単位 (個人、集団、行政機関など) によって知覚される主観的な新しさである。イノベーションはまた機能的な要素を不可欠とするが、単なるアイデアとして物質的な対象を持たない場合と、そ

のアイデアの物質的所産としての物的要素 (object component) をもつ場合がある (日本教育社会学会編 1986: 153)。

以上を踏まえると、本稿が問題とする「教育と学習」におけるイノベーションの採用単位は、1991年の大学設置基準の大綱化を契機に始まる大学教育改革の中、「教育モデル」(広田ほか編 2013: 5)の変容にさらされている大学教員に他ならない。ここでいう教育モデルとは、個々の授業や科目、カリキュラムや教育組織を一貫して枠づける基本的な「教える-学ぶ」関係に関する理念である。また、新しいと知覚されるものは、大学審議会や中央教育審議会の答申によって、教育・学習過程に新たに導入することが推奨されている学力・能力観、制度、内容、方法、道具、人材、環境などである。

ところで、教育・学習過程といっても、その言葉が指す場面はさまざまである。この点について、串本 (2011: 2) は、与件・活動・成果と学習者及び教育者の組み合わせによる5つの領域からなるモデルを作成し、整理している (図1)。

本稿では、このモデルの中でも教育者の教育実践、とくに、授業の方法に焦点を当て、その革新について

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内28 東北大学入試センター tomohiro@tohoku.ac.jp

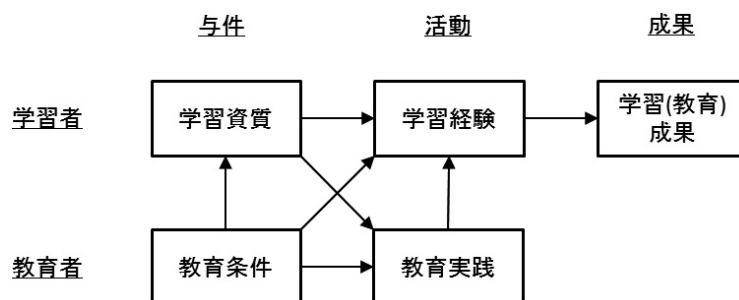


図1 教育・学習過程モデル 串本（2011: 2）に基づき作成（項目の例示は省略）

考えてみたい。なぜなら、現在の大学教育改革は1991年の大学設置基準の大綱化を契機に始まったが、授業の改善は当初から重要な課題であったからである（木野 2009: 1）。そもそも授業は教育者の教育実践力をもっとも反映される事象である。2001年の大学設置基準改正によって、大学教員の資格が「教育研究上の能力があると認められる者」から「大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者」へと変更され、大学教員の教育実践力が一層強く問われている。それゆえ、授業の方法には、革新が強く迫られることになる。

なお、ここでは、議論の拡散を防ぐために、TA（ティーチングアシスタント）の活用やICT（情報通信技術）の活用といった、いわば、教育者の働きを拡大代行する方法（坂元 1991: 92-95）は含めず、授業の基本的な方法に限定して検討する。

2. 日本における伝統的な授業の方法

授業の方法の革新を考える上では、まず、これまでの方法について確認しておくことが必要であろう。日本においては、従来から、授業の基本的な型として講義法、問答法、討議法の3つが知られてきた。図2は各方法を図式化したものである。

講義法は、教師が前もって準備した教育内容を言葉や文字によって伝え、学習者はそれを聞き、書きとったりする方法である（福沢編 1982: 89）。多くの学習者を対象に幅広い知識を系統的に伝達できる方法であり、その効率性から、学校教育において教授法の中心的な位置を占めてきた（日本教育方法学会編 2004: 318）。

問答法は、質問と応答をくり返し、教師と学習者の相互作用によって授業を進める（福沢編 1982: 90）。日本の学校教育においては明治初期にアメリカの教授法に倣って導入されて以来今日まで、各時代の主流的な教授法に適応するように形を変えながら、日常的に用いられている（辰野編 1987: 139）。

討議法は、問答法と同じく相互作用による学習者の自発的活動を強調する方法であるが、問答法の相互作用が教師対学習者であるのに対し、討議法では学習者の相互作用が中心となり、その本質は集団思考にある（福沢編 1982: 90-91）。討議法は、文部省が「民主的な態度」「民主的な生活」に効果のある方法として「新教育指針」（1956）に示したが、現在では特に意識されず一般的に用いられている（日本教育方法学会編 2004: 319）。

以上のうち、問答法と討議法は、講義法に対する改

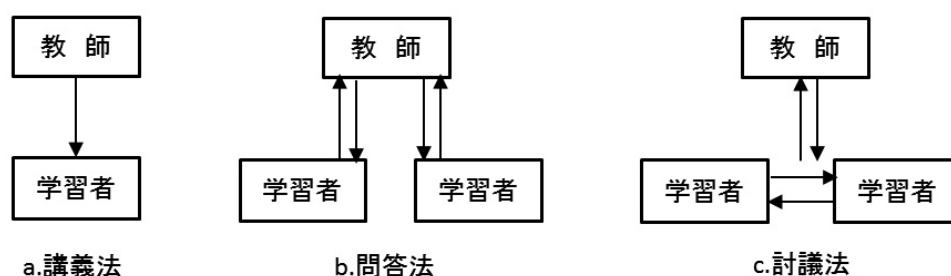


図2 日本における伝統的な授業の型 福沢編（1982: 92）より

表1 討議法、問答法、討議法の主な長所と短所

	長所	短所
討議法	多くの学習者を対象に、幅広い知識を系統的に伝達できる	教師が一方向的に教えるので学習者は受け身の立場になりやすい
問答法	学習者の積極的な活動を引き出しやすい	教師に望ましい質問を準備し、臨機に質問の流れを再構成する能力がないと効果があがらない
討議法	学習者の学習活動への積極的参加が得やすい	系統的学習がしにくい

注) 福沢編 (1982), 辰野編 (1987), 日本教育方法学会編 (2004) を参考に作成

善としてとらえることができ、そこに流れているのは「教師中心の教育から、学習者中心の教育へ」という考え方である (福沢 1987: 89)。ただし、表1に示す通り、いずれの方法にも、一長一短がある。また、3つともに授業を構成する基本的な要素でもある。例えば、小学校においては講義法のみで授業が行われることはなく、他の方法が併用されることが多い。どれか一つを排他的に選択するのではなく、内容や教材、学習者の適性、クラスサイズなどによって、どの方法を採用するか、またどのような組み合わせが望ましいかが決まってくる。

3. 学習研究のパラダイムの歴史的変遷

次に、授業の方法を構想する上で、その基盤となる学習研究の歴史的変遷についても確認しておきたい。学習の問題は、主に心理学において研究されてきたが、心理学の世界では1960年～70年代にかけてある種の革命が起った。それは、認知心理学の登場であり、「認知革命」(Gardner 1985=1987) と呼ばれている。その前後で、学習研究の方法は劇的に変わった。

田中 (1994: 59-121) は、表2の通り、認知心理学の登場までの学習研究のパラダイム¹⁾ の特徴を示した。以下、田中 (1994) に基づき、各パラダイムを素描する。

①行動主義心理学 観察可能な「行動」のみを研究対象とし、「意識」を研究から排除した。学習とは、観察可能な環境からの刺激 (S) と生体の反応 (R) の新たな結びつきであり、両者を強化によって結びつける手続きが、条件づけである。図式的に表現すれば、「 $S \rightarrow R$ 」となる。

②新行動主義心理学 「 $S \rightarrow R$ 」では説明できない事実に対して、SとRの媒介過程として生体内部 (O) の働きを仮定し、行動主義心理学の修正が図られた。学習の図式は、「 $S \rightarrow O \rightarrow R$ 」となる。

③認知心理学 新行動主義心理学における媒介過程のOの追加は、2つの可能性を示唆した。1つは、生体の側から自発的に環境に働きかける行動、すなわち、能動性である。図式にすれば、「 $S \rightarrow O \rightarrow R$ 」に対して「 $S \leftarrow O \rightarrow R$ 」と表せる。もう1つは、生体が環境から独立して保有する知識であり、「 $S \rightarrow O \rightarrow R$ 」に対して「 $S \cdots O \rightarrow R$ 」と表せる。これにより、生体は環境 (S) によって条件づけられるのではなく、行動 (R) を引き起こす要因そのもの、すなわち、生体を「主体」とみなす発想へとつながった。そして、主体の活動や知識といった内部要因には「認知」という統一呼称が与えられ、情報処理システムに擬えながら、多くの認知モデルが提起された。これにより学習の説明がなされるようになった。

さらに、最近の認知心理学では、主体の活動と知識が「主体と他者」の相互作用に依存することが重視されるようになった。すなわち、学習が主体の単独活動ではなく、また、それを支える認知も主体個人の私有ではなく、主体と他者の共有あるいは分有とされる。

田中 (1994) は、行動主義心理学や新行動主義心理学に基づく学習の理論を、学習者を機械的なメカニズムで説明しようとすることから、「機械論」、認知心理学に基づく学習の理論を、学習者の主体としての活動や知識で説明しようとすることから、「主体論」、さらに最近の認知心理学に基づく学習の理論を、主体と他者との相互作用から説明しようとすることから、「相

表2 心理学における学習研究のパラダイム

	行動主義心理学	新行動主義心理学	認知心理学
研究対象	観察可能な行動	媒介過程を含むS-R	認知、記憶、思考、言語
方 法	条件づけ	統計的変数分析	情報処理モデルの利用
見 本	条件反射、スキナー箱実験	言語学習、SD法・因子分析	フローチャート、ネットワーク等
業績基準	S-Rと強化だけによる記述	変数間関係の統計的分析	内部過程モデルの提起と修正

注) 田中 (1994: 59-121) に基づき作成

互論」と呼んでいる。その上で、学習の本質を、機械論では、他者による管理、主体論では、自己による管理、相互論では、自己管理の補強としている。

さらに、田中 (1994) は、機械論、主体論、相互論といった心理学研究の歴史的経緯を、「自我」や「動機づけ」といった心理学の主要テーマにおいても検証し、分類の妥当性を示している。

この分類を、前述した日本における伝統的な3つの授業の方法に当てはめると、講義法は機械論、問答法は主体論、討議法は相互論と考えられる。このことから、時間的にはズレがあるものの、授業の方法としての発想は、実践的にも、理論的にも、これら3つに収斂すると考えられる。

4. 審議会答申で示された授業の革新

「はじめに」で述べた通り、本稿では、授業の方法の革新を、1991年から始まる大学教育改革の潮流の中で、大学教員に突きつけられた、大学審議会や中央教育審議会の答申で示された新しい授業の方法と規定した。では、実際、各答申において、授業の方法に関してはどのような革新が求められてきたのだろうか。1990年以降の答申を調べたところ、筆者が確認できた範囲では、表3に示した4つの答申において、授業の方法について具体的な記述がみられた。

各答申のキーとなる方法をみると（表中の下線部）、1997年の大学審議会答申においては「少人数・双方向の教育、実験・実習、フィールドワーク、ディベート」、1998年の大学審議会答申においては「複合的視点から検討が必要な課題を探求、設定して考えるという課題探究型学習」、2008年の中教審答申においては「双方向型の学習……学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法……例えば、学生参加型授業、協調・協同学

習、課題解決・探究学習」、2012年の中教審答申においては「能動的学修（アクティブ・ラーニング）……ディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等」とある。表現や、海外からの影響の程度には異同があるものの、いずれにおいても、学習者の主体性、教師と学習者あるいは学習者どうしの相互作用を重視している点においては共通していることがわかる。

これらは、基本的な発想においては、問答法や討議法と軌を一にしている。先述の通り、問答法や討議法の歴史は古く、また、今回、引用した福沢 (1982) のような教育心理学のテキストをはじめ、教育方法学、教育原理などのテキストにおいて紹介されている。したがって、教員養成課程の学生は何らかの授業で学ぶことがあり、結果として、ほとんどの小中高の教員にとっては既習事項である。もっといえば、小中高の現場においては、特定の方法としてあらためて意識することもなく、自然に実践されている。

一方、学習理論という観点から見た場合、各答申にみられる授業の方法の革新は、認知心理学に基づいた学習とみなせる。それは、行動主義心理学に基づく学習の限界を超えようとする内生的な必然性によって生まれたものであったが、1960年～70年代の出来事である。

かくして、大学教育改革の潮流の中において大学教員に突きつけられた授業の方法の革新とは、その発想においては、主体論あるいは相互論に基づく学習を志向したものと考えられる。それは、小中高までの教育実践や学習研究の世界においては、すでに知られているものであった。

ここで強調したいことは、各答申の内容と、日本の小中高での教育実践や学習研究の成果の間に、時間的

表3 大学審議会及び中央教育審議会の答申において記述された授業の方法

答申	授業の方法〔記述箇所〕
高等教育の一層の改善について (大学審議会 1997)	[1 3 (3) 学習効果を高める工夫] 1. 学生の学習効果を高めるには、 <u>少人数・双方向の教育、実験・実習、フィールドワーク、ディベート</u> など様々な工夫をする必要がある。
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— (大学審議会 1998)	[第2章 1 (1) 1) (イ) 教養教育の工夫・改善のための取組] 3. 教養教育の実施方法等については、学際的・総合的視野に立って、自ら課題を探究し、柔軟かつ総合的な思考、判断によって解決する能力を育成することが重要であることを踏まえ、例えば、 <u>環境問題などのような複合的視点から検討が必要な課題を探究、設定して考えるという課題探究型学習の推進が重要である。</u>
学士課程教育の構築に向けて (中央教育審議会 2008)	[第2章 第2節 3 (3) 具体的な改善方策 【大学に期待される取組】] ◆学習の動機付けを図りつつ、 <u>双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにするとともに、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる。</u> <u>学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探究学習などを取り入れる。</u>
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— (中央教育審議会 2012)	[4. 求められる学士課程教育の質的転換 (学士課程の質的転換)] 従来のような知識の伝達・注入の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作り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく <u>能動的学修 (アクティブ・ラーニング)</u> への転換が必要である。すなわち、個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛える <u>ディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学習を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。</u>

注) 記述の仕方は答申のままとした。ただし、下線は筆者による。

な乖離があるということではない。教育イノベーションの定義でみたように、イノベーションで求められる新しさとは、時間によって測定されるような客観的な新しさであるよりも、それを採用する単位によって知覚される主観的な新しさである。大学教員に対して、実践的にも、理論的にも、既存の成熟した発想を、革新として示せざるを得ない状況こそが問題なのである。

広田ほか編 (2013: 5-6) によれば、かつての大学における教育モデルは、「学びたい者が自ら学ぶ」というものであった。そこでは、知識は個々の教員によって思い思いに提供され、あるいは一方的に提供されるのが当然で、場合によっては明示的には呈示されないこともよくあった。そして、断片的な知をつなぎ合わせ、明示的には呈示されていない知やスキルを読み取り、授業に出てこない知を自らが学び、体系的な知へと総合化するのは、学習者の側の責任で行われるべきものであった。ただし、当時においても意欲が低かつ

たり、また、バラバラな知識を総合化することが困難だったりする学生がいるなど、この教育モデルの理念と現実にはギャップがあることは認識されていた。しかしながら、大学教員が、授業の方法の改善に関心を向けることは、長らくなかったのである。それゆえ、実践的にも、理論的にも、既存の成熟した授業の発想が、革新として機能すると考えられる。

5. おわりに

各答申で描き出された授業の新しい姿は、誘導的、強制的と感じられるかもしれない。また、「かつての教育モデルに比べて今支配的になっている教育モデルが手放しでよいと限らない。例えば、その教育モデルには、自主的・自発的な学習者は存在しうるかもしれないが、自律的な学習者は存在しない。学ぶべき知は自らの手で総合化するのではなく、パッケージ化されるものとして他者から投げ与えられるものでしかない

いからである」(広田ほか編 2013: 7)といった批判もある。とはいえ、これまで考察してきた通り、授業の方法として、それ自体は、実践的にも、理論的にも一定の価値がある。

「新教育社会学辞典」(日本教育社会学会編 1986: 153)によれば、教育イノベーションが普及した結果、教育体系の構造と機能の変革が生じるが、その過程は次の3つの段階からなる。①発明・発見段階(教育イノベーションが発明または発見される段階)、②伝播段階(その教育体系内において、その体系を構成する個人または集団により、教育イノベーションが採用され普及する段階)、③結果段階(教育イノベーションの採用または普及の結果が生じる段階)。

以上を踏まえると、各答申で示された授業の方法の革新についての評価にあたっては、まずは当該のイノベーションが、現在、どの段階にあるかを見極めることが重要であると考えられる。

本稿では、授業の基礎的な方法だけに焦点を当て検討してきたが、現在、教育・学習過程の各領域(図1)で起きている革新においても同様のことがいえるであろう。以降の論考では、そうした革新が、高等教育の研究者や実践者によってどのように追及され、現在、どのような段階にあるのかが、具体的に示されるであろう。

補注

- 1) ここでいうパラダイムとは、「一定期間、専門家の考え方のモデルになる一般的に認められた理論的・方法的枠組み」(日本教育社会学会編 1986: 735)である。

引用文献

- 中央教育審議会. 2008. “学士課程教育の構築に向けて(答申)”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm, (2016-12-22).
- 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～(答申)”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, (2016-12-22).

大学審議会. 1997. “高等教育の一層の改善について(答申)”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315873.htm, (2016-12-22).

大学審議会. 1998. “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～(答申)”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm, (2016-12-22).

福沢周亮編. 1982. 現代教育心理学. 教育出版.

Gardner, H. 1985. The mind's new science: a history of cognitive revolution. New York: Basic Books.

広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編. 2013. 教育する大学～何が求められているのか. 岩波書店.

木野繁. 2009. “教員と学生による双方向型授業～多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて～”. 京都大学高等教育研究. 第15号, 1-13.

串本剛. 2011. “教育・学習過程の検証～論点・試論・課題～”. 教育・学習過程の検証と大学教育改革. 東北大学高等教育開発推進センター編. 東北大学出版会, 1-15.

日本教育方法学会編. 2004. 現代教育方法事典. 図書文化.

日本教育社会学会編. 1986. 新教育社会学辞典. 東洋館出版社.

坂元昂. 1991. 教育工学. 放送大学教育振興会.

田中敏. 1994. 心のプログラム～心理学の基礎から現代社会の心の喪失まで～. 啓文社.

辰野千寿編. 1987. 学習指導用語事典. 教育出版.

【特 集】

学士課程教育における成績評価の革新 — 3つの論点に係る動向と課題 —

串 本 剛^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター

学習成果を重視する国際的潮流は、学士課程教育における成績評価のあり方にも見直しを迫っており、日本語による関連の研究や実践書も徐々に出てきている。本稿の目的は、それら先行研究の知見に、東北大学で行われた教員調査の結果を交えながら、日本の学士課程教育における成績評価を巡る近年の動向と、これからの課題を整理することである。

今後の課題としては、第1に学期末の課題を形成的評価として生かすための授業設計、第2に共通ルーブリックの開発、第3に単位制度に依拠した授業目標の設定を指摘した。これらの課題や前提となる従前の動向の背景には、大学が「学生における学習成果の実現を目指した教育機関」としての性格を強めていることがあるものと考えられる。

1. はじめに

学習成果を重視する国際的潮流(深堀編著 2015)は、日本の大学、とりわけ学士課程教育における成績評価のあり方にも見直しを迫っている。なぜならば学生が単位修得と同時に与えられる成績は、学修成果の最も基本的な指標だからだ。これに応じてか、学士課程での成績評価を日本語で論じた研究も徐々に出てきている(半田(2011)のほか、串本(2014)で幾つか紹介されている)。加えて、佐藤編著(2010)、串本(2015)、榊原(2016)など、授業設計に関する専門書の中での論及も、散見されるようになった。

本稿の目的は、以上のような先行研究における知見に、東北大学で行われた教員調査(東北大学 学務審議会/高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター編 2016)の結果を交えながら、日本の学士課程教育における成績評価を巡る近年の動向と、これからの課題を整理することである。

なお成績評価には、他の一般的な評価と同様に、評価の根拠となる情報の把握と、その情報に基づいて行われる価値判断の2段階がある。成績評価の場合、情報とは主として学習成果を意味する。レポートや試験を通して各学生の学習活動や成果を把握し、それを元に成績(AA～D, 優～可など)という価値を付与す

る行為が成績評価だと言い換えることもできる。

さらに、各段階について論点は複数あり、前者に関しては目的、方法、時期、対象、主体の5つを、後者に関しては方法と対象の2つを考えることができる(表1)。ここでは7つのうち、特集のテーマである「革新」が顕著な例として、表1で○印をつけている3つの論点を取り上げることとしたい。

表1 成績評価の論点

	目的	方法	時期	対象	主体
情報把握	○	○			
価値判断	—	○	—		—

注：空欄は、想定可能だがここでは取り上げない論点

2. 評価の目的：形成的評価

教育評価にはその役割に応じて、形成的評価と総括的評価という区別がある。前者は学習者と教育者に評価結果が伝わることによって、学習と教育の改善が促されることを主眼とするのに対し、後者は学習の到達水準を明示すること自体が目的となる。必然、形成的評価は学習単位の途中に、また総括的評価は学習単位の最後に実施されるという形で、表1にある「時期」にも関係してくることになる。評価と名前がついては

*) 連絡先：〒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 kushimoto@m.tohoku.ac.jp

いるが、本稿の枠組みに従えば、価値判断というよりは情報把握の段階での目的を区別している。

ただし形成的評価が総括的評価かを、学習成果を把握する時期だけに基づいて峻別することはできない。例えば、授業科目ごとに行われる期末試験は、当該授業の最後に実施されるという意味では総括的評価だが、教育課程全体を考えれば形成的評価にもなりうる。したがって、学習単位の定義次第で、ふたつの概念は置換可能となる（申本 2015: 67）。

とはいえ、目的と時期の結びつきが、成績評価の実践において意識されていることは確かである。表2には、教員調査の中で、成績を評価する上で考慮している課題について、採点結果のフィードバック（FB）と解説（全体に対する総評を含む）の状況を聞いた部分の結果をまとめている。学期中の課題とは宿題や小テストを、学期末の課題とは期末試験や期末レポートを指す。同調査では回答者1,246名に、学士課程で担当している講義型科目と演習型科目（実験、実習、実技を含む）をひとつずつ選んでもらい、その授業科目について詳しく尋ねた。

表2 課題に対するFBと解説¹⁾

	n	両方 なし	FB のみ	解説 のみ	両方 あり
<u>講義型授業</u>					
学期中の課題	545	21.1%	13.4%	30.3%	35.2%
学期末の課題	714	49.2%	15.4%	18.1%	17.4%
<u>演習型授業</u>					
学期中の課題	410	21.7%	12.7%	21.7%	43.9%
学期末の課題	491	31.4%	15.7%	20.0%	33.0%

表2から明らかになる点のひとつは、講義型授業でも演習型授業でも、学期中の課題に比べ学期末の課題の方が「両方（FBも解説も）なし」の割合が大きいことである。学期末の課題で「両方なし」の割合が、講義型授業で49.2%、演習型授業で31.4%という結果は、見ようによっては「革新」が進んでいる証左とも取れる。大学の授業では提出した課題は戻ってこないのが当然だと考えていけば、「両方なし」の割合は十分に低いとも言えるだろう。しかし、特に講義型科目

においては、学期中の課題での「両方なし」は21.1%に過ぎず、歴然とした差がある。

こうした差が生まれる最大の理由は、学期末の課題は総括的評価であり、学生の到達水準を示すことができる、FBや解説は不要だと考えられていることにあると予想される。ただそれは、授業担当者が形成的評価と総括的評価を区別している結果というよりも、一般に試験期間が授業期間の後に設定され、期末レポートも授業の最終回で課されるといった慣習が、FBや解説を難しくすることに起因している可能性もある。

いずれにしろ、学生が卒業するまでの過程を考えれば、学期末の課題であってもFBや解説があるに越したことはない。そのためには授業期間と試験期間を分けずに、学期末の課題に対するFBや解説ができるような授業設計を推奨する必要がある。機関別認証評価などでは、単位計算上、試験日を授業日と区別し、前者を後者の必要回数に含めないよう指示をすることもあるようだが、成績評価が学習の一環であることを念頭に置くと、合理的な発想とは言い難いのではないだろうか。

3. 情報把握の方法：ループリック

成績評価方法という言葉には、非常に多くの含意があり、ひとまとめに論じることは困難である。そこで本節ではまず、成績評価の根拠となる情報を把握する段階での方法を論じる。

根拠情報には、学習の活動と成果の両方が想定される。活動の代表例は出席状況で、教員調査では講義型授業で68.0%、演習型授業で85.9%が成績を算出する上で出欠席・遅刻状況を考慮していると答えている。出席状況に基づき成績評価をすることには賛否両論が考えられるが、ここでは深追いしないこととし、むしろ成果の方に焦点を絞りたい。

学習成果には知識・技能・態度など様々な領域があり、どの領域を対象とするかによって情報把握の方法は異なる。知識の獲得状況を見るのであれば通常は筆記試験が用いられるし、思考力や自発的学習の成果はレポートを使って確認されることが多い。態度の変化は、観察によって把握されることもある。これらのうち「革新」の例として挙げるのは、技能や態度の採点

に用いられることが増えているループリックである²⁾。

「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」(Dannelle & Antonia 2013=2014: 2)とも言われるループリックは、要するに表3に例示したような採点基準表のことである。観点(a～c)と水準(A～C)を設定し、両者の交点(Aa～Cc)に詳細な基準を明記することで、採点の透明化を図ることができる。

ループリックを使用することの利点は複数ある。例えば、あるレポートの出来栄が80点とされた時、その情報だけでは何が足りないのか学生には(時には授業担当者にも!)わからない。もちろん、コメントで補うこともできるが、ループリックで採点結果が示されれば、不足点は一目瞭然であり、採点の根拠が明らかとなる。同時に、ループリックが手元にあることによって、採点の効率が上がることは容易に想像できる。レポートの採点基準が最初から最後まで一貫していれば、与える点数について迷うことも少なくなるからだ。また学生に対しても、課題を出す時にループリックを示すことで、学習の指針を与えることができる。

ループリックの利用について敢えて課題を挙げるとすれば、それは「共通ループリックの開発」である。ループリックは授業担当者が課題毎に作成するのが基本だが、複数の授業科目で共通のループリックを使用するという選択肢もある。文章作成力やプレゼンテーション力を育てるために同じ授業科目を複数開講している場合など、共通ループリックがあると便利だけでなく、ループリックを作成する過程が、授業担当者が相互の教育を検討しあう機会にもなる。

共通ループリックを利用している大学はまだ多くはないが、2015年度に開設された山口大学の国際総合科学部のような例もある。同学部では卒業論文の代わりに課している課題解決科目のコモンループリックを、履修の手引きに掲載している(山口大学国際総合科学部 2016)。

4. 価値判断の方法：評価基準

最後の論点は、2点目と同じ「方法」でも、価値判断の段階に係るそれである。序節にも書いたが、成績評価における価値判断とは、すなわち成績を決定する

表3 ループリックの枠組みの例

	水準A	水準B	水準C
観点a	基準Aa	基準Ba	基準Ca
観点b	基準Ab	基準Bb	基準Cb
観点c	基準Ac	基準Bc	基準Cc

ことである。情報把握の結果得られた、テスト得点のような量的素点やレポートなどに与えられる質的判定を総合して、何らかの基準に照らすことによって成績は決定される。AA～Cなどの場合、価値判断という表現がそぐわないと感じるかもしれないが、「AAは非常に優れた学習成果を達成した状態」のように、成績に対応する価値が規定されているのが普通である。

価値判断の基準は大きくふたつに分けることができ、絶対評価と相対評価が区別される。絶対評価では、評価基準は学生集団の出来栄によらず不変であり、90点以上がAAと決められている場合、全ての学生が90点以上をとったならば全員がAAとなる。他方で相対評価では、評価基準は集団としての学生の出来栄に左右されるため、全員が90点以上をとっても、その中で優劣が判断され、成績にもばらつきが生まれる。

成績評価の厳格化が期待される昨今、厳格な成績評価をしていれば全員が同じ成績をとることは有りえないとの認識からか、相対評価を取り入れる大学もあるようだが、得策とは言えない。なぜならば相対評価を許すと、授業担当者は情報把握の結果に従って学生を並べ、決められた割合で順に成績をつければ良いことになり、評価基準について考える必要がなくなってしまうからだ。厳格な成績評価では明確な基準が求められるにもかかわらず、結果が厳格に見えることを優先するために、かえって評価基準を軽視するという矛盾に陥ってしまう。

では、絶対評価の評価基準は、どのように定めれば良いのだろうか。最初の手がかりは、シラバスに掲載される学習の到達目標や期待される学習成果(以下、授業の目標と呼ぶ)である。授業の目標が成績評価の基準と関係することを否定する者はいないと思うが、関係の仕方には多様な考えがある。実際、東北大学で調査したところ、表4のような結果が得られており、学生がAの成績に相当する素点(80～89点)を取れ

表4 シラバス上の目標が達成された場合の成績

	n	100～90	89～80	79～70	69～60
<u>講義型授業</u>					
全学教育	219	10.0%	51.1%	21.5%	10.5%
専門教育	582	9.5%	48.6%	26.8%	9.5%
<u>演習型授業</u>					
全学教育	99	12.1%	58.6%	17.2%	8.1%
学部専門	550	8.5%	52.9%	24.0%	8.2%

たならば、授業の目標を達成した状態と言えると思えた授業担当者が多数派であった。

しかしこの結果には、ある種の不都合がある。というのは、Aの成績が授業目標の達成を意味するならば、BやCの成績を取った学生には、授業目標が達成されていないにもかかわらず単位を認定していることになってしまうからだ。したがって授業の目標は単位認定がされる最低限の成績、この場合であればCを念頭に明文化される必要がある。

その上でもうひとつ残る課題は、授業目標の水準の決め方である。この水準を授業担当者が何の裏付けもなく決めてしまうと、絶対評価は問題視されることになる。単位制度を採っている日本の学士課程教育で最も合理的な決め方は、「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容を持って構成することを標準」と定める大学設置基準第21条の2に依拠する方法だろう。各大学で標準的な能力・意欲の学生が、1単位あたり45時間相当の学習で達成できる水準を、授業目標を決定する際の目安にするということである。

5. おわりに

成績評価の革新をテーマに、本稿では評価の目的と、情報把握および価値判断における方法の3点について論じた。今後の課題としては、第1に学期末の課題を形成的評価として生かすための授業設計、第2に共通ルーブリックの開発、第3に単位制度に依拠した授業目標の設定を指摘した。

これらの課題や前提となる従前の動向の背景には、大学が「学生における学習成果の実現を目指した教育機関」としての性格を強めていることがあるものと考えられる。現状を表すデータがないため今回は取り上

げられなかった論点においても、別の機会にその仮説を検証してみたい。

補註

- 1) 表中のnは、課題「あり」と答えており、なおかつFBや解説の有無を回答している授業担当者の数である。したがって東北大学(2016)の巻末にある集計表の数字とは異なっている。
- 2) 文部科学省(2016)の改革状況調査によれば、一部の科目でルーブリックを用いる大学は、調査を開始した2012年度には2.0%だったのに対し、2014年度には8.4%になっている。絶対数(62大学)としては少ないものの、伸び率は2年で4倍以上である。

参考文献

- Dannelle S. & Antonia L. 佐藤浩章監訳. 2013=2014. 大学教員のためのルーブリック評価入門. 玉川大学出版部.
- 深堀聰子編著. 2015. アウトカムに基づく大学教育の質保証. 東信堂.
- 半田智久. 2011. 成績評価の厳正化とGPA活用の深化. 地域科学研究会.
- 串本剛. 2014. “学士課程教育における成績評価方法の実態”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 第9号, 69-76.
- 串本剛. 2015. “第4章 1学期の授業をデザインする: シラバス作成を手がかりに” もっと知りたい大学教員の仕事. 羽田貴史編著. ナカニシヤ出版, 62-75.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室. 2016. 平成26年度の大学における教育内容等の改革状況について. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1380019.htm, (2017/1/27).
- 榊原暢久. 2016. “4章 目標に対応した評価を行う” 授業設計. 中島英博編著. 玉川大学出版部, 33-44.
- 佐藤浩章編著. 2010. 大学教員のための授業方法とデザイン. 玉川大学出版部.
- 東北大学 学務審議会/高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター編. 2016. 第1回 東北大学教員の教育活動に関する調査報告書.
- 山口大学国際総合科学部. 2016. 履修の手引き: 平成28(2016)年度入学者用.

【特 集】

教授・学習過程の革新

—教授設計論 (Instructional Design) の視座からの提言—

鈴木 克明^{1)*}

1) 熊本大学

本稿では、情報時代の高等教育機関における教授・学習過程の革新について、教授設計論 (Instructional Design) の視座からの提言をまとめた。IDは、教科内容の専門性と教育方法の専門性を区別した上で、教育内容の如何にかかわらず適用可能な、効果的・効率的・魅力的な教育方法の確立を目指してきた研究領域である。本稿では、教授・学習過程 (どのように教えるのか) を考察する前段として、教えるべきことの中身 (何を教えるのか) についての研究知見をまとめた。学習目標の分類学が高次の思考過程に着目することの重要性を指摘したことを述べ、正解主義からコミットメント段階へ学生を導く視点や各学問領域における知識創造の過程を教えることについて考察した。その上で、9教授事象・IDの第一原理・サンドイッチモデルなどを紹介し、情報通信技術 (ICT) の進展によって教育方法としてさまざまな選択肢が採用可能になった今日の学習環境の中で、「何をどのように教えるのか」を効果的・効率的・魅力的に設計し、実施するための提言をまとめた。

1. はじめに

本稿では、情報時代の高等教育機関における教授・学習過程の革新について、教授設計論 (Instructional Design: 以下、IDと略す) の視座からの提言をまとめる。教授・学習過程は、科学研究の成果である知識体系に基づいて構造化することで効果的な学習が実現すると思われがちである。高等教育機関の教員が、ある知識体系に精通し、その創造に関わってきた体験を持つことは、学生に社会を担う市民としての高度の教養を身につけさせ、さらには次世代の知識構築を担う研究者を育成するために不可欠な素養である。一方で、ある知識体系に精通していることと、それを効果的に教えることができることは同一ではないという主張も繰り返されてきた。自分が熟知しているということと他者にそれを教えることができることは別の専門性である、という主張である。「名選手が名コーチになるとは限らない」と言われるように、経験的にもそれは納得感が高い。

IDでは、前者の専門性を教科内容の専門性 (Subject-matter Expertise)、後者の専門性を教育方法の専門性 (Expertise in teaching methods) として区別する。その上で、IDは、教育内容の如何にかかわらず適用可能な、効果的・効率的・魅力的な教育方法の確立を

目指してきた後者の研究領域である。すなわち、「どのように教えるか」という問いについての汎用的な研究知見を蓄積してきた (鈴木 2002, 鈴木 2005)。映画を発明したエジソンがその直後に、「まもなくすべての教育は映画によって行われる」と予言したが、それは的中しなかった。映画であれ何であれ、教育方法に万能薬は存在しない。教える内容の性質によって最適な教育方法が異なるという前提に立てば、「どのように教えるか」という問いは、「何をどのように教えるのか」という問いを内包することになる。

したがって、本稿では、教授・学習過程 (どのように教えるのか) を考察する前段として、教えるべきことの中身 (何を教えるのか) についての研究知見をまとめる。その上で、情報通信技術 (Information and Communication Technology: ICT) の進展によって教育方法としてさまざまな選択肢が採用可能になった今日の学習環境の中で、「何をどのように教えるのか」を効果的・効率的・魅力的に設計し、実施するための提言をまとめていく。

本稿でのアプローチは、1960年代にロバート・メーガーが提唱した3つの質問に依拠している (鈴木 1995, 市川・根本 2016: 154-155)。すなわち、

(1) Where am I going? (どこへ行くのか?)

*) 連絡先: 〒860-8555 熊本市中央区黒髪2-40-1 熊本大学大学院社会文化科学研究科 ksuzuki@kumamoto-u.ac.jp

(2) How do I know when I get there? (たどりついたかどうかをどうやって知るのか?)

(3) How do I get there? (どうやってそこへ行くのか?)

の3つの問いに答えることが、教育を設計する際には必要である、としたもので、IDの基盤として受け入れられてきた。これは、How to (どのように教えるのか、すなわち教育方法) を考える前に、What (何を教えるのか、すなわち学習目標) を考えておくべきであり、Whatを考える上では、教育の目標を美辞麗句に終わらせないために、その達成の如何を確認する方法(すなわち評価方法)をあらかじめ用意しておくことが肝要である、という主張である。例えば、ディプロマポリシーを掲げたとしても、その達成状況をどのように確認するかを考えて実行しない限り、学習成果の実態を捉えることはできないし、その結果をもとに教授・学習過程の改善に着手することにもつながらない。美辞麗句化を避け、教育機関として責任を持った「有言実行」を目指すためには、目標設定と同時に評価方法も同定しておく必要があるのである。

また、メーガーの3つの質問は、教育の真の成果はそれを受けたものの死後にこそ判明する(あるいは数十年待たねばならない)という側面があることは認めつつ、より直近の学習成果を明らかにしていくことを志向したものである。これは、高等教育機関において、科目ごとの学習成果に基づいて単位を付与し、その集大成として学位を授与するという制度の裏付けにIDがなりえることを示唆している。長期的な見通しを持

ちながらも、現在の目に見える変化をとらえることで教育の成果を確認・改善する努力を支える基盤となる。

2. 何を教えるのか

2.1. 学習目標の分類学(ブルーム)

学習目標の分類学(タキソノミー)として最も広く知られているのはベンジャミン・ブルームの研究チームによるものである。1950~60年代に米国の国家的プロジェクトとして取り組まれ、その成果を認知・情意・精神運動の3領域における学習成果をそれぞれ階層的に捉える枠組みにまとめた(市川・根本 2016: 164-165)。中でも認知的領域の研究成果は広範囲の教科領域の教育目標や評価方法の設定に影響を与えてきた。

ブルームの分類学はもともと、大学の評価担当専門家会議の議論から始まったものである。テスト項目の情報を交換し、カリキュラムやテストの構成を体系的な目標構造を土台とするために、認知的領域の学習目標を知識・理解・応用・分析・統合・評価の6階層に分類する枠組みを提案した。単に記憶した知識の有無を問うのではなく、より高度な知的能力や技能が要求される問題を出題するべきだとした。

表1にブルームの認知的領域の分類学と各階層で要求される典型的な学習目標(行為動詞)を列挙する。現在の高等教育において開設されている科目の単位取得のために学生に要求されている事柄(すなわち、何ができるようになったかをチェックしているか)がどの階層に属しているかを点検してみると、興味深い結果が得られるかもしれない。あるいは、シラバスに書

表1. ブルームの分類学(認知的領域)と典型的な学習目標(行為動詞)

1. 知識 (Knowledge) : list, define, tell, describe, identify, show, label, collect, examine, tabulate, quote, name, who, when, where, etc.
2. 理解 (Comprehension) : summarize, describe, interpret, contrast, predict, associate, distinguish, estimate, differentiate, discuss, extend
3. 応用 (Application) : apply, demonstrate, calculate, complete, illustrate, show, solve, examine, modify, relate, change, classify, experiment, discover
4. 分析 (Analysis) : analyze, separate, order, explain, connect, classify, arrange, divide, compare, select, infer
5. 統合 (Synthesis) : combine, integrate, modify, rearrange, substitute, plan, create, design, invent, what if?, compose, formulate, prepare, generalize, rewrite
6. 評価 (Evaluation) : assess, decide, rank, grade, test, measure, recommend, convince, select, judge, explain, discriminate, support, conclude, compare, summarize

注: 行為動詞のリストは<http://www.ou.edu/idx/bloom.htm>より引用した。

かれている学習目標はどの階層に属するものであり、その達成の確認方法は同じ階層に属するののか（齟齬がないか）を確認することも有用であろう。

21世紀に入ってから、いくつかの改訂版も提案され、活発に利用されていることから分かるように、ブルームの分類学がもたらした枠組みは今日でも重要である。とりわけ、もし高等教育の入門科目において、基礎を確立するという名目で低階層の目標に専念する傾向がみられ、その結果として評価方法も学生が記憶した知識を再生させることに終始してしまいがちであるとすれば、教育方法の改革を進める前に、まず「何を教えるか」を変革することが求められるのではないだろうか。より高いレベルの思考を要求する授業を展開し、その結果として高次の思考ができることを学習目標として据える変革が必要であろう。当然のことながら、学習目標に高次の思考の育成を謳うのであれば、評価方法（すなわち単位取得の要件）もそれを反映しなければならず、教授・学習過程（すなわち授業の方法）にも変革が迫られることになる。

2.2. 学習成果の5分類（ガニエ）

IDの産みの親とみなされているロバート・ガニエもブルームの分類学と同時期に、学習成果を5分類にまとめた（表2）。ガニエの5分類はブルームの認知・

情意・精神運動の3領域すべてをカバーするものである。認知領域の学習成果は、3種類に大別されている。知的技能は、分類方法や計算方法などの約束事を学び、それを未知の例に応用する力（手続き的知識）の習得を指す。言語情報は、名前や年号などの与えられた情報を再び記述する力（宣言的知識）である。認知的方略は、自分の学習過程をより効果的にするための学習技能の習得を指す。このうちの知的技能には、ガニエの長年の研究成果から5つの階層構造（弁別、具体的概念、定義された概念、法則、問題解決）が設けられており、いずれもブルームの「応用」以上の高次の思考過程を伴う学習成果である。ガニエは、ブルームらと同様に、より高次の学習を目指すべきであると主張し、教育課程の構成単位として言語情報ではなく知的技能を積み上げていくことを推奨した。

情意領域には、態度の習得がある。態度とは、例えば「人種差別」や「数学を学ぶこと」などあらゆるものごとや状況等に対する肯定・否定的な感情であり、選択行動に具現化される学習成果である。また、精神運動領域では身体を動かして一定の課題を遂行できるようになることが運動技能として取り上げられている。演習系科目で取り上げられるスキル習得課題の他にも、外国語学習での発音方法なども運動技能に含まれる。態度や運動技能の習得は、科目によっては中核的な学

表2. ガニエの学習成果の5分類とその評価方法

学習成果	言語情報	知的技能	認知的方略	運動技能	態度
成果の性質	指定されたものを覚える 宣言的知識 再生的学習	規則を未知の事例に適用する力 手続き的知識	自分の学習過程を効果的にする力 学習技能	筋肉を使って体を動かす／コントロールする力	ある物事や状況を選ぼう／避けようとする気持ち
学習成果の分類を示す行為動詞（事象2）	記述する	区別する 同定する 分類する 例示する 生成する	採用する	実行する	選択する
成果の評価（事象8）	あらかじめ提示された情報の再認または再生 全項目を対象とするか項目の無作為抽出を行う	未知の例に適用させる：規則自体の再生ではない 課題の全タイプから出題し適用できる範囲を確認する	学習の結果より過程に適用される 学習過程の観察や自己描写レポートなどを用いる	実演させる：やり方の知識と実現する力は違う リストを活用し正確さ、速さ、スムーズさをチェック	行動の観察または行動意図の表明場を設定する。一般論でなく個人的な選択行動を扱う

注：鈴木（1995）の表III-2の一部を一部修正のうえで再掲した。

習成果として位置づけられる。一方で、態度や運動技能の基盤には認知的な学習成果が不可欠であり、相互に関連を持たせて学べる授業設計が求められる。

ガニエが提案した教育目標の分類法は、学習課題の難易度に基づく分類ではなく、学習成果の質的な差に基づいたものである（鈴木 1995）。学習成果ごとに質的な差があるため、それぞれの達成度を確認する際には、異なる評価方法が求められる。また、学習を成立させるために必要な条件も異なる。その差に注目して、学習者側に必要とされる準備状況の差や学びを支援する外的条件としての効果的な授業方法の差異に基づいて分類枠を提案したものである。したがって、ガニエの分類法で授業のねらい（すなわち、学習成果）进行分类すると、そのねらいの性質にあわせた効果的な指導方略のヒントが得られるという利点もある（後述する9教授事象も参照されたい）。各科目が目指している学習成果がどの種類なのかをガニエの学習成果の5分類を活用して同定することによって、現在の評価方法や授業方法が適切であるかを確認し、必要に応じて改善点を洗い出すことが可能になる。そうすることによって、メーガーの3つの質問相互の整合性が確保できるのである。

2.3. ペリーの認知的発達段階説

ウィリアム・ペリーは、1950～60年代に米国のハーバード大学での学生インタビューなどをもとに、大学入学後に様々な段階を経て考え方や見方が成長しているという理論を提案した。それを「認知的発達段階説」という（Evans, et al, 2010）。その後の世代の高等教育領域の研究者によって、成長を支える教授モデルとして具体化されたり、幅広い大学の授業設計や学生支援で用いられてきた。原理論は9段階あったが詳細化しすぎて実用的でないとして、現在では3～4段階に分けて紹介されることが多い。表3に大学生向け入門教科目用テキストに掲載されている学生視点でみたペリーの各段階を示す。

今日の我が国の大学生の多くが入学時に絶対主義段階にあると想定するのは、受験勉強で正解に素早く到達することの訓練を受けていることからみても、妥当であろう。この段階にある学生にとって、学習とは正

解を知ることであり、大学教員は正解を知っているのだからそれを教えるべきだ「You're the teacher. You tell us.」と考えるのは自然である。討議をして自分の意見を述べることは苦痛に感じられるだろう。

やがて、専門家同士が異なる意見を述べたり、「分からない」と表明することに接したりしながら、全てのことに正解が一つだけあるわけでないことに気づき、相対主義段階に移行する。ここは多様な意見がすべて等しく妥当であると考えられる段階であり、学習とは受け入れることではなく、自分で考えることだと考えるようになる。教授だけでなく同級生も正当な知識源だとみなすようになるが、単なる意見と裏付けられた主張の区別はうまくつかない。よって、議論は「言った者勝ち」であり、自己の主張が高得点に結びつかないと教員への不信感につながりかねない。

さらに、意見を支える証拠が必要だということが分かると、評価主義段階に移行を始める。多様な意見がすべて等しく妥当だとは思えなくなる。知識をより質的に捉え、文脈依存で、証拠や主張の支えが必要なものだと考えるようになるので、討議においても活発だけでなく議論の質に着目できるようになる。知識の進展がどのような手続きで行われてきたのかにも関心を寄せるようになり、「研究とは正解が分からないからこそ取り組む価値があり、他者を説得できるだけの証拠が必要」という見方ができるようになる。ここまで到達すれば、ようやく「学生らしくなった」と言えるのではないだろうか。

最後のコミットメント段階は、認知的発達というよりは倫理的発達であるとする見方もあるが、大学で何かを学び、それをもとにして自分の人生を切り開いて欲しいと願う観点からは、卒業時には（少なくとも大学院修了時までには）コミットメント段階への到達を目指すことも妥当であろう。昨今、キャリア教育に注目が集まっているが、コミットメントできる職業にどう出会わせるかという視点からも、この段階を視野に入れることは妥当だと思われる。

「何を教えるか」を考えると、ペリーの発達段階説は参考になる。なぜならば、絶対主義段階からコミットメント段階に移行していくためには、これまでの知識観を否定し、新たな枠組みを習得する「学びほ

ぐし (unlearn)」が必要であり、それを自然発生的な偶発学習に委ねるよりも、より着実に、しかも段階的に生起させるデザインが求められていると思うからである。発達段階に合わせる（マッチさせる）のではなく、意図的により高度な学習環境を作って発達を促すことが求められる。そのための手法として、現状を把握して一つ先の段階への移行を促す「Plus-one Staging」がある (Evans, et al, 2010)。同じミスマッチにも不適切なものもあり、それは難易度が高すぎる

課題を与えてしまう場合などを指す。たとえ学習内容が徐々に専門的になっていくとしても、すでに導き出されている正解をいかに理解し記憶するかという低次元の学習成果（ブルームの知識・理解、ガニエの言語情報）の習得に留まっていたはこの段階移行は実現できない。扱う知識の中身だけでなく、知識観の段階移行をも視野に入れて、「何を教えるのか」を検討することが肝要であろう。

表3. 学生視点でみたペリーの認知的発達段階説

	絶対主義段階	相対主義段階	評価主義段階	コミットメント段階
知識の見方	知識は正しいか誤りか、良いか悪いかのどちらかだと信じている。すべての問題に対する答えはどこかに存在していて、専門家はそれが何かを知っている。知識は量的である。	専門家が正解を知らないときには、誰でもが自分の意見を支持することができる。誰もが「誤り」とは断定されない。専門家は何が正しいかをいまだに探索中である。	知識は文脈との関係で捉える。すべてが妥当だが、すべてがいつも等しいとは限らない。視点が有用である。知識は証拠と論理に基づいて評価される。知識は質的である。	学生自身がコミットし、肯定し、決定する。主たるコミットメントには、キャリアを選択すること、宗教や政治の所属を決めること、そしてパートナーを選ぶことがある。
教員	教員が学生を教える責任者である。教員が学生の学びの究極的なリソースである。	教員はそのトピックの権威者である。教員が難しい問題に対する解答を提供する。	教員は多くの学びのリソースとガイダンスを提供する。教員がディスカッションを支援する。教員は学生に新しい問いを作るようにチャレンジしてくる。	教員は学生がコミットし、肯定し、決定したことに興味を持っている。教員は学生が自分の意見を形作ることを許容している
学習目的	学習とは記憶して習得することである。事実や年号、場所、出来事を記憶する。	学生は教材を理解する。単に記憶するのではない。アイディアの重要性に気づき始める。	学生は学んでいることを応用し分析する。異なる複数の視点から検討し、難しい問題を捉える。	学生は情報を統合し評価する。学生は意見を形成し、個人的な意義を見いだす。
期待	学生が何を学ぶべきかを伝えてほしい。シラバス通りに授業をしてほしい。この情報はテストに出ますか？	情報の異なる塊がどのように関連するか理解できるように助けてほしい。学生が自分で答えを見つけることを望んでいるけど、最終的には何が正しいかを教えてほしい。	学生に答えを与えないでほしい。問題解決にチャレンジさせてほしい。正しい答えはいくつもあるかもしれない。	学生の答えは、それを証拠で支持できる限りにおいては正しい。学生が今学んでいることの個人的な意義を見いだす必要がある。
評価方法	客観式テストが好まれる。正誤式、多肢選択式、組み合わせ式など。	客観式テストに主観式テストを少し加えたい。短答式や空欄補充式など。	主観式テストが好まれる。自分の答えを論理や証拠で支持することができるもの。	主観式テストが好まれる。ある選択や意見に対してコミットすることを求めるようなもの。
成績	もし全問正解ならば、A評価がもらえる。	努力点を認めてほしい。とくに、正解を導く手順が正しく理解できている場合には。	成績には、妥当な理由づけや論理、あるいは証拠で解答を説明する力が反映されるべきだ。	成績が重要なのは理解しているが、私が学んでいるのは学ぶためであり、知識を広げるためである。

注：Seller, et al (2014) 第11章の表11.2を筆者が訳出した。ただし、3段階目までの名称は今井 (2016: 160) の知識観 (epistemology) の用語を採用した。原著のオリジナル表題は、1段階目は二元論段階 (Dualism)、2段階目は多元論段階 (Multiplicity)、3段階目は相対論段階 (Relativism) となっている。

2.4. 「知識の理論 (TOK)」と「見方・考え方」

前節で、今日の我が国の大学生の多くが入学時に絶対主義段階にあると想定するのは、受験勉強で正解に素早く到達することの訓練を受けてきたことからみても、妥当であろうと述べた。本節では、国際バカロレアのディプロマプログラム (IBDP) の必修科目である「知識の理論 (Theory of Knowledge : TOK)」と、学習指導要領の改訂の過程で整理された教科の本質をめぐる議論を紹介する。その目的は、大学入学時の学生に変化がみられる可能性を予見することと同時に、ペリーのコミットメント段階への移行を大学教育内に取り入れて「学生らしくして卒業させる」ために何を教えるべきかについてのヒントを提供することにある。

表4に掲げる学習内容はIBDPの必修科目「知の理論 (TOK)」(Z会編集部 2016) で扱われているものである。世界のエリート高校生たちは、各教科の学習に加えて、自分で調査・研究を行い4000語以内で論文

にまとめる課題論文と、創造性・活動・奉仕のそれぞれについての学習 (CAS) に加えて、2年間を通じ100時間をかけてTOKを学んでいる。その中身には、A「学習者と知ること (Knowers and knowing)」、B「知るための方法 (Ways of knowing)」、C「知識の領域 (Areas of knowledge)」がある (文部科学省 2012)。

2012年7月現在のIBDP認定学校数は、世界141か国に約3400校ある。一方で、我が国にはインターナショナルスクールを中心に数十校程度しかなく、教育再生実行会議は2018年までにIBDP認定校を200校に増やすよう提言した。各大学でもIBDP認定を入学試験受験資格として採用しているが、高校時代にこのような教育を受けた人たちの中に我が国の大学を目指す人がどの程度いるかは不明である。しかし、我が国の大学がグローバル人材の輩出を標榜するのであれば、少なくともIPDPが高校段階で扱っている内容をベンチマークする必要があるのではないだろうか。

表4. 知識とその信ぴょう性について (国際バカロレア・ディプロマプログラム「TOK」より)

「知識」とは、私たちが信頼している「信念」の集合体である。「信念」の中には、ある個人、あるいはごく少数の人たちだけで信じられている「意見」(個人的知識)もある。一方で、大多数の人によって認められている「信念」もある。教科書に書いてあることは認められた「事実」であり、命題の知識である。しかし、鎌倉幕府の成立年には諸説あるし、歴史学者の解釈によって、何が教科書に採用されるかが決まることになる。天動説が地動説に置き換わり、すべての物質の最小単位もアトムからさらに細かい粒子に歴史的に変化してきた。知識は常に暫定的なものである。

世界中の人全員が受け入れていない「知識」であっても、あるいは今後また変わっていくかもしれない「知識」であっても、それらを「知識」とみなすのは、現時点ではそれが私たちにできる精一杯のこと、現時点でのベストだからである。そして、「知識」の不確かさや暫定性という限界を踏まえながらも、私たちの人生を歩み続け、決断をし、行動するためにそれらを活用していくことが大切だからである。どこで何を学ぼうとも、最終的には私たちは自分自身で、何を知識として受け入れるかを決めなければならない。(注：ここまでテキストの要約)

ある人が「このことは真実である」と主張したとする。あなたはこの主張を「知識」として受け入れるだろうか？

これが単なる「意見」なのか、それとも信ぴょう性がある主張なのかを見極めるためには、以下のような問いを検討してみると良い。ある個人的な主張が、これまでに構築されてきた知識のネットワークとどのような関係があるかを確かめるためである。

- ・誰にとって、これは真実なのか。
- ・どんな根拠があって、真実だと主張されているのか。
- ・この知識に関する主張は、私が以前から真実だと信じている知識に関する主張と一致するのか、それとも矛盾するのか。
- ・どの程度社会は、この主張が真実であることを信頼しているのか。
- ・どの程度私は、この主張が真実であることを信頼できるのか。
- ・この主張が真実だと認めると、どういう結果になるのか。
- ・私がこの主張は確かだとみなすかみなさないかで、どういう違いが生じるだろうか。
- ・もし私がこの主張の真実性を認めないとしたら、どんな結果に直面するのだろうか。(Z会編集部 2016 : 13)

注：本表の前半はIBDPのテキスト (Z会編集部 2016) を参考に作文したもの。後半「ある人が」以降は直接引用。

翻って我が国では、初等中等教育の学習指導要領改訂に向けての作業が進行しており、これまでの改訂とは一線を画するような指導要領そのものの構造改革が提言された。教育に関する主要な問いを「何を教えるか」（児童・生徒にとっては「何を知っているか」）から「何ができるようになるか」へと重点を移し、そのために「何をどのように学ぶか」をも変えようという教育観・能力観の転換であり、「できるようになったことをどう評価するか」を加えればメーガーの3つの質問と合致するという意味で、ID的な構造改革である。

「どのように学ぶか」のキーワードとしては引き続きアクティブ・ラーニングが採用されているが、その意味するところは「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業改善と詳細化され、以下のように説明されている（文部科学省 2016a）。

- ① 学ぶ意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」
- ② 多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「対話的な学び」
- ③ 各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想・創造したりする「深い学び」

上記のうちで「何を教えるか」に関連して重要な点は、各教科での学びの中心となる「見方・考え方」を教科横断的に整理して比較可能にしたことであろう。学校における学習時間の大半を占める各教科での学びが断片的な知識の習得に留まっていたのは、教育全体として目標に掲げていることが美辞麗句に終わってしまう。そうならないためには、日々の授業でどのような「見方・考え方」を習得させるのかを常に考えている必要がある。このことは高等教育においても同様であるが、教科や科目の本質は何かを日々の授業で扱うことによってこそ、それを通して「見方・考え方」が養われる点は重要である。日々の授業で扱う教育内容は、その強化の本質に迫る「見方・考え方」を教えるための材料に過ぎない点を忘れないことが肝要であろう。

合わせて取り組まれている高大接続システム改革会議の最終報告には、「幕末から明治にかけての教育の変

革に匹敵する大きな改革」という文言も使われ、先進諸国に追いつくという明確な目標の下で、知識・技能を受動的に習得する能力が重視されたこれまでの教育を抜本的に見直すことがうたわれた。また、長年にわたって高校改革の足かせとなっていると批判されてきた大学入試についても「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」への変換が提言された（文部科学省 2016b）。

これらの改革が今後、どのように進められ、その結果として大学入学時の学生のコンピテンシーや知識観がどのように変化するかについては、決して容易に実現できることでもなく、その実効性については予断を許さない状況であろう。いずれにせよ、「何を教えるか」については、大学入学時の学生の状況を把握し、卒業時までどのような成長を意図していくかについての教育課程の全体設計から導き出される必要があることだけは確かである。

3. 教授・学習過程のデザイン

前章では「どう教えるか」の前提として「何を教えるか」を考えた。「何を教えるか」が決まり、「それをどう評価するか」が決まれば、メーガーの3つの質問のうちの2つへの答えが得られたことになり、重要なデザインは完成したとIDではみなす。その次に「どう教えるか」を考えるとときに最も肝要なのは、「なるべく教えない」ことである。高等教育機関は自ら学ぶところであり、主体的に学ぶことそのものが学生の本分であるとすれば、それを妨げるような「余計なお世話」はしないほうが良い。丁寧すぎる対応は教育の効率化に逆行するともIDでは考える。

例えば、良いテキストがあるのにもかかわらずその内容を講義で説明していれば、あらかじめテキストを読んでくる学生がいなくなるのは必定であろう。良いテキストがない場合には、自ら執筆してしまえば講義する必要はなくなる（業績にもなる）。インターネット上にあまたある情報のうちこれを見ると勉強になるよ、という助言をすれば、単位認定に不可欠な課題をまとめるために有用であると判断すれば学生が自ら進んでそれを閲覧して勉強するようになるだろう。

もし、そう考えたとしても教員の役割として決して消えてなくなるのは可否の判定を下す評価の仕事

(すなわち採点)である。教員は課題を出し、学生が自ら学んだ成果を教員に提出する。その提出された課題を教員がチェックし、合格判定が出ればそれで責任を全うできる。単位を授与し、無罪放免である。それで済めば楽でよいが、合格判定が出せない場合はどうするか。何が合格となることを妨げているかを個々の学生に説明し、再挑戦の機会を与えることだけは不可欠となる。何度も再挑戦してくる学生に付き合うことになるので、実は思ったほど楽ではないが、単位授与に責任が持てるやり方であり、どの次元の学習成果を目指している場合にも使える万能な方法である(ただし、全員の回答が同じものになるような低次の学習成果の評価は教員がやる必要はなく、ICTの自動採点に任せることができる。逆に言えば、それだけで単位を付与していいのかを自問自答すべきだろう)。

全員が合格できれば、その教育は効果的であるとIDでは考える。効果はできるだけ(教えるほうも教わるほうも)手間暇かけずに達成するのが効率的であるが、一発試験で不合格を大量に出すのでは教員側の効率は良いが教育の効果は達成できない。大学全体としても困るだろう。個々の学生はそれぞれに能力差や経験差や努力量の差があり、単位取得に必要なチャレンジ回数も同じではないので、全員を合格させて効果を確保するためには、教員側の効率を下げてでも必要な学生に必要なだけ付き合う必要があるとIDでは考える。合格となる要件をあらかじめ学生に伝えておくことで、最初から質が高い課題が提出される可能性が高まり、教員側の労力は軽減され、効率が高まるだろう。

もう一つの教員の役割として残るのは、その道の先達として担当科目の魅力を伝え、学生を誘(いざな)うことであろう。いわゆる動機づけ、学習意欲の喚起であるが、これは教員の責任ではなく、やる気になるかどうかは学生次第であると考えていると、後継者を失うことにつながる危険があるし、世間の期待にもこたえられなくなるので、注意が必要である。担当科目の魅力を伝えるためには、これまでの先達たちの苦労話や工夫の上での成功物語が欠かせないだろう。そこに映し出されるのは、その結果編み出された個々の知識内容ではなく、これからも応用可能な学問領域の本質となる中核的な概念や方法論だろう。

さらに残るのは、勉強の仕方を教授するという入門段階での支援である。これは、ガニエの分類でいえば認知的方略にあたるもので、各大学にスタディ・スキルや導入教育などの科目名で広範囲に採用されつつある。そこで必要となるのは学問観の変更を伴う認知的発達段階の移行を迫る試みであり、定型的なノートの取り方を教えることなどではないだろう。

以上が「どう教えるか」について、これからの大学に求められる教授・学習過程の革新という文脈でID的に考えた時の筆者の提言である。本稿の残りでは、これまでに提案されてきたIDモデルや理論を上記の文脈で読み解くとどうなるかについて、紙幅の許す限り紹介していく。

3.1. ガニエの9教授事象と5つの学習成果

IDの産みの親ガニエは学習成果を5つに分類してその特徴の違いを評価方法の違いとして位置づけた(表2参照)。それと同時に、いかなる学習成果を目指す教育活動でも採用可能な異なる働きかけを認知主義心理学の情報処理モデルに依拠して提案した。それを9教授事象という(表6の左半分を参照;鈴木 1995)。

9教授事象は、学習者が情報処理プロセスを開始することを手助けする事象1「学習者の注意を獲得する」から、一度学んだことを忘れた頃に復習するための事象9「保持と転移を高める」までの9種類の働きかけ構成されている(鈴木 1995)。行動主義心理学では、ヒトの内的な情報処理過程をブラックボックスとして扱い、積極的に反応させてその成果を強化するという2種類の働きかけができると説明していた。それに対して、ヒトが新しいことを学ぶ際の内的プロセスをモデル化した認知主義心理学では、学習プロセスを外から促進する働きかけがより詳細に記述され、それをもとに9教授事象が提案された。

表5にガニエの学習成果の5分類と9教授事象の対応表を示す。事象2「学習者に目標を知らせる」はその学習成果とも同じ働きかけであり、目標の性質を示す行為動詞が特定されている。事象9の復習はこの表にはないが、事象6の練習と同様に行うことが推奨されている。復習はテキストを見ないで問題を解くことから始めないと、忘れていのかどうかすらも判断でき

表5. ガニエの学習成果の5分類と9教授事象

学習成果	言語情報	知的技能	認知的方略	運動技能	態度
学習成果の分類を示す行為動詞(事象2)	記述する	区別する 同定する 分類する 例示する 生成する	採用する	実行する	選択する
成果の評価(事象8)	あらかじめ提示された情報の再認または再生 全項目を対象とするか項目の無作為抽出を行う	未知の例に適用させる：規則自体の再生ではない 課題の全タイプから出題し適用できる範囲を確認する	学習の結果より過程に適用される 学習過程の観察や自己描写レポートなどを用いる	実演させる：やり方の知識と実現する力は違う リストを活用し正確さ、速さ、スムーズさをチェック	行動の観察または行動意図の表明場を設定する。一般論でなく個人的な選択行動を扱う
指導方略 ヒント 前提条件(事象3)	関連する既習の熟知情報とその枠組みを思い出させる	新出技能の前提となる下位の基礎技能を思い出させる	習得済の類似の方略と関連知的技能を思い出させる	習得済の部分技能やより基礎的な技能を思い出させる	選択行動の内容とその場面の情報を思い出させる
情報提示(事象4)	全ての新出情報を類似性や特徴で整理して提示する	新出規則とその適用例を難易度別に段階的に提示する	新出方略の用い方を例示してその効果を説明する	新出技能を実行する状況を説明したのち手本を見せる	人間モデルが選択行動について実演／説明する
学習の指針(事象5)	語呂合わせ、比喩、イメージ、枠組みへの位置づけ	多種多様な適応例、規則を思い出す鍵、誤りやすい箇所の指摘	他の場面での適用例、方略使用場面の見分け方	注意点の指摘、成功例と失敗例の差の説明、イメージ訓練	選択行動の重要性についての解説、他者や世論の動向の紹介
練習とフィードバック(事象6, 7)	ヒント付きの再認、のちに再生の練習、自分独自の枠組みへの整理、習得項目の除去と未習事項への練習集中	単純で基本的な事例からより複雑で例外的な事例へ、常に新しい事例を用いる、誤答の原因に応じた下位技能の復習	類似の適用例での強制的採用から自発的採用、無意識的採用への長期的な練習、他の学習課題に取り組む中での確認	手順を意識した補助付き実演から、自立した実行へ、全手順ができたならスピードやタイミングを磨く練習を重ねる	疑似的な選択行動場面（あなたならどうする）と選択肢別の結末の情報による疑似体験、意見交換によるゆきざりと深化

注：鈴木（1995）の表III-2を一部修正のうえで再掲した（上部3列は本稿表2の再掲）。

ないからである。残りの事象については、学習成果の特徴に応じた情報提示や練習やフィードバック付与の方法を表5から読み取れる。

本章の冒頭で述べた「どう教えるか」を9教授事象で解釈すれば、最後まで教員の仕事として残るのは事象2と事象8である。一回で合格できない学生に対しては、事象7「フィードバックを与える」ことで不足点を指摘することが求められる。一方で、事象4「新しい事項を提示する」がこれまでの講義の主たる役割であったとすれば、テキストを読ませたり反転授業のようにビデオ視聴で代替する変革が求められている事象であると解釈できよう。読書離れが叫ばれて久しいが、読書ができることは事象4以外の全事象を自力で補

うことと同義であり、それはまた従来型の講義を聞いて学べることと等しい。

9教授事象は、毎回の授業を点検する枠組みとして有用である。不足している働きかけを補い、学生の学習プロセスをより丁寧支援する改善に活用することができる。一方で、全事象を教員側が提供しようと試みると、大学の授業を小学校の授業に近づけてしまう結果となり、自己学習力の発露を妨げる危険もある。「学生」とは言えない状態で入学してくる大学生を、学生向けに最適な講義という教育方法（読書という独学方法）に耐えられる人に育てて卒業させるためには、教員側が担う事象をなるべく制限し（「教えすぎない」ようにし）、学生が自ら担う役割を徐々に増やしてい

く工夫が求められているのではないか。これがすなわち、自己学習力の教育になると思われる。

IDモデルは教育提供側の指針として提案されたものであるが、それと同時に、自らの中にコーチを内在させて学びを進められるような自律的学習者を育てるための有用な枠組みにもなる。自律的学習者とは、自分自身の良い教師役を果たせる人のことだからである。

3.2. IDの第一原理

デイビッド・メルルが提唱した「IDの第一原理」(The

First Principle of Instruction) は、2002年に発表されて以来、数多くのID研究に影響を与えてきた。構成主義心理学に影響を強く受けて提唱された数多くのIDモデルに共通する方略（すなわち「第一原理」）として、効果的な学習環境を実現するために必要な5つの要件をまとめたものである（鈴木・根本 2012）。表6に、ガニユの9教授事象と対比した形で「IDの第一原理」の5つの原理とその意図を示す。

「IDの第一原理」が提案された背景には、学習とは学習者の頭の中で知識を構築する過程であるとする

表6. 9教授事象とIDの第一原理との対応関係

9教授事象	働きかけの意図	IDの第一原理	働きかけの意図と9教授事象との差異
1 学習者の注意を獲得する	学習者に情報の受け入れ態勢をつくるために、教師に注目させる。	1. 現実課題 (Problem) : 現実に関わりそうな問題に挑戦する	授業終了時にできるようになる学習目標を提示することを延長し、「なるほど、これを学ぶとこんなところで活用できるようになるのね」というイメージを持つことができ、「それならば是非チャレンジしてみたい」と思うようにさせる。基礎からの積み上げでなく、いきなり応用場面の提示から始める。
2 学習者に目標を知らせる	学習者が目指すべきこと、授業のおわりにできるようになることを知らせ、学習意欲を刺激し、期待感を持たせる。		
3 前提条件を思い出させる	事前に学習して長期記憶にしまい込んでいた下位目標の知識・技能を使えるような状態にさせる。	2. 活性化 (Activation) : すでに知っている知識を動員する	正解を示す前にまず、「あなたはどうすべきだと思うか」を問いかけ、すでに知っている知識を総動員させる。「あれ、今までに学んだことだけでは不十分だ。何か新しい知恵が必要だ」という壁を実感できれば、それが新しい学びへのきっかけとなる。この段階でできてしまえば教えることがないので早期修了とすることが可能。
4 新しい事項を提示する	既習事項との違いや関連性をきわだたせながら、新しい事項を示す。	3. 例示 (Demonstration) : 例示がある (Tell me) でなく Show me	理論から入らず、応用事例から入る。基礎を網羅してから応用に移るのではなく、応用の事例を見せることから始める。厳選した必要事項だけをまず学んで単純な（しかし完結した）業務で応用し、徐々に様々な必要事項を紹介する、というアプローチを推奨している。
5 学習の指針を与える	新しい事項を意味のある形で記憶するような助言を与える。ただ覚えたものは忘れやすく、意味をつなげれば長く記憶でき検索も容易。		
6 練習の機会をつくる	新しい事項が長期記憶にしまえたかどうかを確認するために、学習者個々が情報を取り出したり技能を応用したりする機会をつくる。	4. 応用 (Application) : 応用するチャンスがある (Let me)	「どんな事例があるか分かりましたね。では、違う例で実際にやってみてください」で応用できるかどうかを確認する。学習者側から「私にやらせてください」と思わせる。「練習してきなさい」と放置するのではなく、練習を見守り、適切なアドバイスや間違いの指摘（情報付加的なフィードバック）をすることを重視するのは変わらない。
7 フィードバックを与える	事象6の結果について、すぐにうまくいっているかどうかを学習者に知らせる。		
8 学習の成果を評価する	新しい事項がしっかりと習得できたかどうかを確認するためにテストする。	5. 統合 (Integration) : 現場で活用し、振り返るチャンスがある	学んだことを生かすチャンスがないうちは、本当の学びにはならない。学んだことが実際に生かした経験を与えることによって、初めて着実に身につく。そして、学びの成果を振り返り、省察（リフレクション）する。それが自らの学びを客観視し、次の学びへ生かすことができる自律した学び手の育成にもつながる。
9 保持と転移を高める	学習の成果が長持ちし、また他の学習への応用ができるように、復習や発展学習の機会をつくる。		

注：9教授事象については鈴木（1995）、IDの第一原理については鈴木・根本（2011）をもとに作成した。2つのモデルの対応関係については、事象8は教育終了時に行う点では4. 応用にあたるが、現場で確認するまで教育は終わらないという立場から5. 統合に入れた。

構成主義心理学があった。完成した知識を伝授されるよりは、問題に遭遇した際に自分自身で知識を組み立てていくことの重要性が指摘された。同時に、ICT技術の普及により知識の入手が容易になり、また専門知識の爆発により、「基礎知識を網羅してから応用に移る」という教え方のアプローチが非現実的になったことから、応用から入ってその場で必要な知識にさかのぼるというアプローチが市民権を得てきたという事情もあった。構成主義心理学に依拠した（あるいは親和性が高い）多種多様な教育方法が提案され、モデル化された。例えば医学教育から他領域に広がりを見せたPBLや、ビジネス分野では事例から学ぶケースメソッドなどのように市民権を得たものも多い。それらの共通点をまとめたものが「IDの第一原理」なのである。

一方で、事例を中心に応用から入り、必要に応じて基礎に立ち返るというアプローチには、「基礎に穴があく」という深刻な問題が伴う。これまでのように（学生が理解しているかどうかは別として）テキストのすべてをカバーすることを重視してきた教育方法に慣れている教員にとっては、扱わない基礎が残ることは看過しがたい問題だと感じられるだろう。しかし、すべてをカバーすることを重視するあまりに個々の内容に深く踏み込まず、さらに評価も低次元の記憶中心になされてきたとすれば、それを続けることが、知識の相対的な価値が下がっていくことが予想される将来を担

う学生にとって良いことかどうかは、再検討が必要ではないだろうか。

「IDの第一原理」は問題解決力に直結する鍛錬を中核とした授業進行との親和性が高い。そこで学ぶことは、問題解決力や分析・評価力などの高次元の思考力である。個々の事例については、それらの高次元の思考力を学ぶための道具・材料であると割り切ることができれば、そしてそういう学びを十分に経験することによって授業でカバーしなかった事項についても同様に自ら調べ、自らの問題解決ができる学生が育っていることが確認できれば、これまでの積み上げ型の教育方法からの離脱が決意できるかもしれない。

3.3. ICT活用のサンドイッチモデル

鈴木・根本（2012）は、FDの一環として授業の改善が様々に試みられているが「改善」ととどまり、授業そのものを見直して必要に応じて大胆に革新するという発想には乏しい取り組みが多いこと、また、その動きとはまったく別な観点からラーニングコモンズや学習支援センターなどの整備が盛んに行われているが、担当部局内の試みにとどまり、大学としての学習支援全体を制度設計するまでに至っていないことを指摘し、ICTによって大学全体を抜本的に革新するための俯瞰図として「大学におけるICT利用サンドイッチモデル」を提案した（図1参照）。

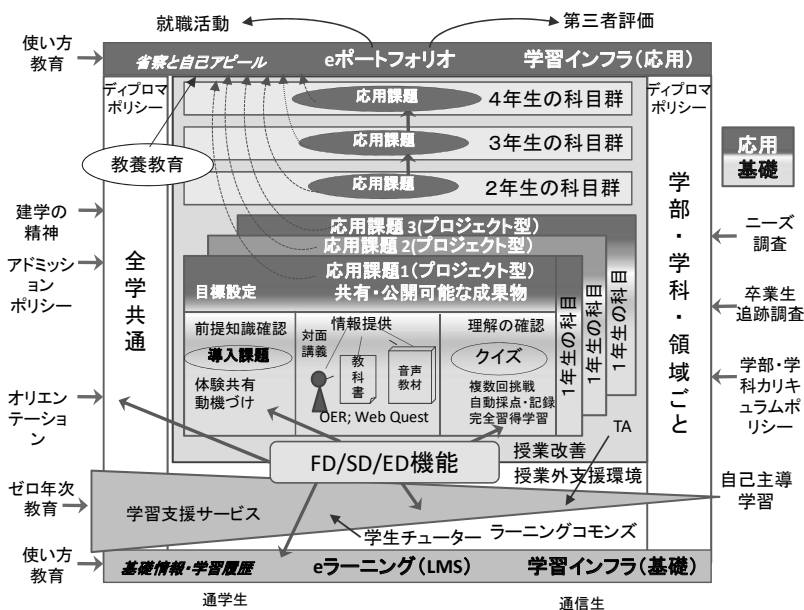


図1. 大学教育におけるICT利用サンドイッチモデル（鈴木・根本2012）

応用課題用の学習インフラとしてのeポートフォリオシステム（図1最上部）と基礎知識習得用の学習インフラとしての学習管理システム（Learning Management System：以下LMS）（図1最下部）で大学の学習環境を挟み込んで構築する発想から、サンドイッチモデルと名づけた。その他にも、全学的に求められる社会人基礎力などの汎用的能力（図1左端）と学部・学科単位で求められる専門的能力（図1右端）ともサンドイッチし、授業の改善と授業以外の支援機能（図1中央の上下）を内包して描かれている。最初に現実世界の課題を据えることで基礎知識の活用を目指すIDの第一原理を実現するためのICT環境を構築して、応用課題先行・ジャストインタイムの基礎知識習得を基調にして学習課題を系列化することで高等教育の抜本的な革新を意図している。

高等教育機関におけるICT活用の筆頭に挙げられるのはLMSを用いたeラーニングの導入であろう（図1最下部）。しかし、講義を中心とした従来型の教育方法をそのまま電子化した録画講義型の休講対策eラーニングや、あるいは資料配布の手間を省くための保管庫型eラーニングなども散見され、教育の効果向上が期待できる活用法は必ずしも浸透しているとは言えない状況にある（鈴木 2015）。

鈴木（2013）は、教育の効果向上と省力化の観点から、望まれる活用法としてネタ探し・リンク集・自動採点クイズ・掲示板・ポートフォリオの5つを提唱している。授業時間のできるだけ多くを応用課題に取り組むことに充てるためには、基礎情報の提供とその理解の確認はテキストの独学やLMS上で授業時間外に行うことを前提とするのがよい。そのためには、LMS上に録画された講義、公開されている教育資源（Open Educational Resources：OER）等の外部資源へのリンク集、あるいはランダム出題の自動採点クイズなどを用意し、自己ペースで必要に応じた繰り返し学習を可能にする環境をICT上に整備する。誰でもが同じ答えにたどり着くような基礎知識の習得は、人間教師の手間暇をかけずにオンライン上で実現することを目指すのである。

録画ビデオやインターネット上に公開されている動画を講義前に視聴してくることを課す、いわゆる「反

転授業」では、ガニエの9教授事象では事象4に相当する情報のインプット手段をICT環境に用意することを推奨している。生の講義に比べて臨場感は薄れるものの、理解が困難な箇所を繰り返し視聴してノートをとったり、インターネット上で知らない言葉を検索しながらビデオを視聴するなど、録画ビデオの利点があることも指摘されている。

従来型の講義を電子化しただけでもメリットはあるが、文字情報による学習に慣れるまでの過渡期的な措置として録画ビデオを捉え、テキストによる独学に移行していくのが望ましいだろう。動画でなければ伝わりにくい教育内容を伝達する手段としてのみビデオを継続活用することとし、講義内容は文字に起こしてテキスト化するのがよい。それに加えて、練習とフィードバック（事象6・7）もLMS上で実現するために自動採点クイズを予習として課す方向で拡張することで、より教育効果が高まるだろう。

この時点で躓いている学生には、学習支援サービスの利用を勧めるのが良い（図1中央部下）。我が国の高等教育機関でも図書館を改築してラーニングコモンズとして整備する事例が広がっているが、それらの空間での活動を上級生によるピア・チュータリングを中核に据えて組織的に設計するためには、大学ユニバーサル化の先進国である米国での取り組み（鈴木ら 2011）などを参考にするのがよいだろう。

応用課題への取り組みはPBLやシナリオ型課題など様々な形でなされており、これを「講義」時間の中心的な要素として据える。グループ活動を教員やTAなどが支援する形で対面授業時間の有効活用を図る。基礎知識から学習を始め、それがある程度できてから応用に入るのではなく、課題解決型学習に取り組む中でプロジェクトでの学習が行き詰った時点で必要な基礎知識を習得してプロジェクトに戻る。基礎と応用を行き来しながら学習を進めることで基礎学習の助走期間を可能な限り短くし、初年次からでも学問領域の知の創造に迫る体験を繰り返し、難易度を徐々に高めながら卒業を目指す。プロジェクトごとにユニークな作品が創造されることになるので、それらをeポートフォリオシステム（図1最上部）に蓄積し、自己省察と自己アピールの材料としてはどうだろうか。

4. おわりに

IDの理論家として数多い業績を残しているチャーリー・ライゲルースは、最新書 (Reigeluth et al, 2017) のID研究テーマとして学習者中心パラダイムへの変革を取り上げた。工業社会向けの選抜機能中心に設計されている学校を情報社会向けの誰もが自分の才能を開花させることができる機関へと再設計することが必要であり、そのためにIDの資産を役立てることができる」と述べている。

学習者中心パラダイムの教育機関は、学習時間に基づく進行ではなく達成基準型であり、学問体系中心ではなく課題解決中心であり、全員が同じことを同じ方法で学ぶのではなく学習者個々のニーズに応じて課題・目標・方法がカスタマイズ可能であるとする。また、教員の役割は情報の提供者からゴール設定・進捗・評価の支援者に代わり、学習者の役割もより活動的で自己主導的で互いに教えあう役割をも引き受けるようになる。テクノロジーの果たす役割はますます重要になり、学習記録・計画立案・学習指示・学習評価などを担うようになるとしている。

教授・学習過程の革新は、時代の変化に対応するだけでなく、新しい時代を切り開く次世代を養成する高等教育機関に求められている使命である。小手先の「改善」にとどまらない大学教育の抜本的な「革新」を指向する試みにIDの知見が活かされることを期待して、本稿の結びとしたい。

参考文献

- Evans, N. J, et al (2010). *Student development in college* (2nd Ed.). Jossey-Bass.
- 市川尚・根本淳子 (編著) (2016) 『インストラクショナルデザインの道具箱101』北大路書房
- 今井むつみ (2016) 『学びとは何か～＜探求人＞になるために』岩波新書
- 文部科学省 (2012) 「国際バカロレア・ディプロマプログラム Theory of Knowledge (TOK) について」国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力者会議, 平成24年8月 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2012/09/06/1325261_2.pdf

文部科学省 (2016a) 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ (素案) のポイント」中央教育審議会教育課程企画特別部会, 平成28年8月 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/08/02/1375316_1_1.pdf

文部科学省 (2016b) 「高大接続システム改革会議最終報告」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf

Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (Eds.) (2016). *Instructional-design theories and models: The learner-centered paradigm of education* (Vol. IV). Routledge.

Seller, D., Dochen, C. W., & Hodges, R. (2014). *Academic transformation: The road to college success* (3rd Ed.). Pearson.

鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル』北大路書房

鈴木克明 (2013) 「eラーニング活用による教授法の再構築に向けて〔論説〕」『工学教育』61 (3) : 14-18

鈴木克明 (2012) 「大学における教育方法の改善・開発〔総説〕」日本教育工学会論文集, 36 (3) (特集号: 大学教育の改善・FD) : 171-179

鈴木克明 (2005) 「e-Learning実践のためのインストラクショナル・デザイン〔総説〕」『日本教育工学会誌』29 (3) : 197-205

鈴木克明 (2002) 『教材設計マニュアル』北大路書房

鈴木克明 (1995) 『放送利用からの授業デザイナー入門』日本放送教育協会

鈴木克明・根本淳子 (2012) 大学教育 ICT 利用サンドイッチモデルの提案—ポートフォリオは応用課題に, LMS は基礎知識に一. 日本教育工学会第25回全国大会発表論文集 : 969-970

鈴木克明・根本淳子 (2011) 「教育設計についての三つの第一原理の誕生をめぐって[解説]」教育システム情報学会誌, 28 (2), 168-176

鈴木克明・美馬のゆり・山内祐平 (2011) 大学授業の質改善以外の学習支援にどう取り組むか: 学習センター関連資格制度についての米国調査報告. 日本教育工学会研究論文集11-1:181-186

鈴木 克明・教授・学習過程の革新

Z会編集部（訳・編）（2016）『TOK（知の理論）を解説
する：教科を超えた知識の探究』Z会

【特 集】

学習支援と協働学習

—東北大学Student Learning Adviserの事例を踏まえて—

足立佳菜^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学習支援センター

本稿は、大学教育における正課外の学習支援について、東北大学学習支援センターのSLA (Student Learning Adviser) 実践を事例として踏まえながら、その意義と課題について検討するものである。

学習者中心主義への転換は、正課内・外を問わない大学全体の学習空間としての再構築を要請した。その中で、学生の学びを支援する学習支援の動向も注目されるようになっていく。低学力対策として発足した学習支援はいまや「すべての学生」に対する学びと成長を促すよう視野を拡大させている。学習支援を充実させるうえで鍵となるのが、大学教育における「学生」の活用であり、学びの過程における「他者」の存在である。「他者」性の多層的な創出は学習支援における重要な課題となっている。本稿では、協同/協調学習における「他者」の意義を踏まえつつ、事例を基に、「学習支援」における「先輩」の意義を①ピア、②指導者、③対話者、④経験知の提供者の4点と捉えた。

1. はじめに

本稿では、大学生の学習について、「正課外における学び」に焦点をあて、これをどのように大学側が支援・促進していくことができるのかを考えていく。その際、筆者が開発に携わってきた東北大学高度教養教育・学生支援機構の学習支援センターにおけるSLA (Student Learning Adviser 以下、SLA) による学習サポートの実践を事例として踏まえ、学習支援の意義と課題について検討する。SLAの実践は、先輩学生が後輩学生の学習支援をするというある種の協働学習¹⁾による支援形態を提供していることに特徴がある。したがって、SLA実践を通して学習支援を検討することは、大学全体の学習空間化に協働学習という視座がどのように寄与するのかを考察することにつながるものである。言い換えるならば、大学における学習支援とは何なのか、そこに他者—特に本事例においては「先輩」という他者—との関わりはどのような意義を持つのかという問いを検討することが本稿の目的である。

2. 大学における学習支援の展開

2.1 大学教育における正課外の学びへの視点

近年、大学教育は大学進学率上昇に伴う大学の大衆化と大学生の目的意識や学力の多様化という変化に加

え、社会全体のグローバル化、知識基盤社会・生涯学習社会の進展に伴った「知」の在り方の変動、求められる学力観や人材像の変化を背景に、大きく変革を求められている。その中で、「学生の能動的・主体的な学び」の活性化を推し進める動きと呼応しながら、授業改革に留まらず、正課外も含めた学習環境全体の再構築が教育改革の課題として捉えられるようになった。

日本において大学の正課外教育・学習の重要性を指摘しその見直しを迫ったのは、2000年の「廣中レポート」²⁾である。本報告は、戦後「脇役」で在り続けた学生への眼差しを取り戻すことを求め、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」へ視点の転換を迫るものであった。同時に、正課外教育の積極的な捉え直しや大学の教育活動への「学生の活用」の意義を指摘し、その後の学習支援の展開やラーニング・コモンズの普及、ピア・サポートの増加などの潮流の源となっている。

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」では、学生の学びの成果保証を求める動きが加速した。そこでは、「学士力」形成のため、大学生の学習時間の減少傾向を背景とした学生の学修時間の確保という課題と、単位制度の実質化という大学側の運営責任の両側面から、授業（正課）外の学修/学習に光が当てられることとなった。

*) 連絡先：〒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 adachi-kana@m.tohoku.ac.jp

2012年中央教育審議会「質的転換」答申³では、「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」の用語が導入され、学生の主体的な学びを促すための教育方法の転換が強調された。アクティブラーニングとは、溝上によれば、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」を指し、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」ものである（溝上2014:7）。今日では、アクティブラーニングは、大学教育改革を語る上で必須用語となっている。

従来の知識伝達型授業における受動的学習の克服を内在的課題とするアクティブラーニングの学習観は、学習者の外化活動を伴う多くの授業法を生み出してきた。そして、学生の学習活動全体を設計するという視点は関心の範疇を教室内の活動に止めず、個人のレベルでは調べ学習等、集団のレベルではフィールドワーク等の“教室外の学習活動”にまで拡張されている。

授業の空間的・時間的境界線の融解は、「反転学習」の例に顕著である。反転学習は、その名の通り従来の授業における教室内・外の役割を入れ替える授業方法であるが、ここでは教員から見える“教室”や“授業時間”の中の学習時間だけでなく、学習者の学習過程を連続的・継続的に設計する視点が“授業（正課）”の範囲を拡張させ、従来の正課・正課外の区分けでは位置づけにくい学習活動を生み出している。

学生の主体的な学びを重視し、授業内に止まらない学生の学習経験の組織化が授業改善のテーマとなる一方で、学生をとりまく環境を学習空間として整備していく必要性も認識されてきた。2012年「質的転換」答申では、「質的転換に向けたさらなる課題」として学修支援環境の整備の問題を取り上げている。その中で、個々に応じたきめ細かな支援を行う上での人員の問題、図書館の充実、「学生による協働学修の場」やキャンパス環境の整備、奨学金の充実などが幅広く学習を支援する環境整備の課題として取り上げられている（p.18）。こうした学習空間整備の要請は「ラーニングコモンズ」の普及を促した。

大学において、教育の中核が授業であることは言うまでもない。しかし、学生（学習者）を起点に学びの経験を捉え直す発想は、授業（の時間・場）の枠を超

えた学生の学びを捉えようとし始めている。そして、その「学習者」への強い関心は、正課外活動や空間的な環境設計の見直しを伴う“大学全体の学習空間化”という全体的視点と、意欲も水準もプロセスも多様であらざるを得ない“個々の学び”に応じるための個別的視点を同時に働かせようとしているのである。

2.2 学習支援とは

近年のこうした大学教育改革の動向に伴い、大学における学習支援への関心は高まりつつある。とはいえ、“学習支援”の用語は多義的である。そこで本項では、関連用語である“学生支援”と“学修支援”との関係を簡単に整理し、本稿における用語使用の基準とする。

まず“学習支援”であるが、一般にこの用語は授業（正課教育）とは別に行われる補完的な位置づけのものとして使用されることが多い。しかし、学習者中心主義の発想においては授業における教師の役割も「支援者」として再定義されることが特徴である（例えば、山内2010:239）。心理学を基盤とする学習者の学習・認知過程に起点をおく文脈では、授業における教育活動も「学習支援」と表現される（市川2014；佐藤2013など）他、初年次教育の文脈でも、「学習支援といえば、（中略）自律的な学習者として必要なスキルを、主として正課授業の枠組みに置いて、体系的に教育する場合が多い」とされている（川島2013:255）。

これらの傾向が示すように、近年の大学教育改革の動向における“学習支援”という用語は、「teachingからlearningへ」といった学習者の学びに力点を置くことを表現する意図から、正課外だけでなく正課内（授業）も含みこんだ形で、学生の学びを支え促進する教育活動一般を指す広義の概念としても使用されている。そこで本稿では、正課（授業）内外の区別を特に重視せず広義の意味で使用する際には学習支援と表記し、授業における教育活動を含まず特に正課外での支援活動を指す際には「学習支援」と表記する。

次に、学習支援と関連用語との関係性であるが、本稿では、学習支援、学生支援、学修支援および上述の授業における学習支援を加えた4つの支援の関係を図1のように捉えることとする。

最も広範なのは“学生支援”である。例えば、日本学

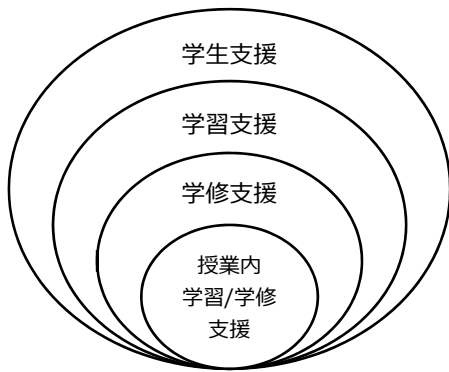


図1. <学生・学習・学修>支援関係図

生支援機構の調査（2011, 2014）では、学生支援関連組織を①修学支援、②学習支援、③学生相談、④対人関係支援、⑤メンタルヘルス支援、⑥キャリア支援、⑦就職支援、⑧経済的支援、⑨生活支援、⑩課外活動支援、⑪障害学生支援、⑫留学生支援の支援領域で分類しており⁴、対象の広範さと多様性が見てとれるとともに、学習支援が学生支援に包括されていることがわかる。

一方、“学修”という用語は、「質的転換」答申から使用が普及したものであるが、本答申では、大学設置基準が大学での学びを「学修」と表現していることを示すのみであり、学習との異同等の明確な定義づけはなされていない（p2）。ただし、「学修」の本質は授業前後の学びを含みこむ「単位制」概念と共にあることを付記しており、授業外時間を含めた大学での学びの総体を捉える事を強調するものであると考えられる。

ただし、「質的転換」答申の「学修」概念の提起が授業時間内に止まらない学びの重要性を説くことに力点を置いていたとしても、やはりそれは大学が提供する「正課（授業）」を核とした学びであることに変わりはない。大学教育のアカウンタビリティを明確にする趣旨からはこの点も重要ではあるが、“主体的学び”の観点や“生涯学習 Lifelong Learning”の概念からすると、大学生には授業や大学の枠を超えた学習が求められてもいる。そこで本稿では、「学習（支援）」を「学修（支援）」よりも広義の概念として捉えることとした。

2.3 学習支援および学習支援センターの展開

日本の高等教育における学習支援の理論と実践について、現在、これをタイトルとして掲げた最も総括的な文献は日本リメディアル教育学会監修（2012）『大

学における学習支援への挑戦』と谷川裕稔代表編者（2012）『学士力を支える学習支援の方法論』の両書である。当然ながら、“学習支援”というタイトルを冠していない文献の中で学習支援やそれに類する活動が論じられているケースは多数ある。しかし、本節では、日本の大学において“学習支援”というターム自体がどのような歴史的意味を付与されてきたかを踏まえることを目的とするため、主に両書の知見を基にして、日本の高等教育における学習支援の展開を概観する。

日本の高等教育における“学習支援”概念は、1998年に関西国際大学がアメリカの Learning assistance center を学習支援センターと訳し当該センターを設置したことを端緒の一つとし、これを模した学習支援センターが理系大学を中心に広がりを見せたことから市民権を得るようになったとされる（谷川2012:3）。この頃は、特に地方の私立大学・短期大学を中心とした大学全入時代に伴う低学力対策としての学習支援が表立って論じられてきた（谷川・山口・下坂2005）。その際の学習支援はリメディアル（補習・補完）教育ともほぼ同義として扱われる。例えば金田（2012）は、学習支援センターにおける支援内容は主に「中等教育（場合によっては初等教育）の教科内容に関するもの」（p.218）としており、大学以前の学習内容の補完教育としての色合いが強い紹介となっている。

また、リメディアル的学習支援の必要性が高次接続問題と対を成してきた経緯から、学習支援は初年次教育や導入教育とも親和性の強い概念として語られてきた。そのため、支援対象は主に低学年層に焦点が当てられている。2007・2009年段階で谷川は「学習支援」を「学力的に十分ではない学生に対して、主として入学前や一年次に高等教育機関によって組織的・個別に提供される支援プログラム・サービスの総称」と定義してきたとする（谷川2012:2）。しかし、2008年中教審答申による「学士力」の提唱や学士課程教育全体の見直し論調の中で、谷川は、“学習支援”をそれまでの「入学前教育」「初年次教育」「リメディアル教育」なども包括した、「高等教育機関の学生全ての学びを支援する営みの総称」として再定義し直している（谷川2012:11）。

ただし、この再定義は、これまで低学年層に焦点が

あてられていたものを全学年に拡張させることに重きが置かれたものであり、低学力ないし学力不足層への支援という含意は依然として強い。谷川は、『学士力を支える学習支援の方法論』（2012）の中で、同書で扱う学習支援を、「とくに『単位取得』に関係する支援を意識したものとする。なお『単位取得』というとき、基礎学力・学習技術の習得や学習意欲の向上、学習態度（習慣）の改善、カウンセリングを受けることなどを含むものとする」としている（p.10）。同書において、アメリカの学習（支援）センターが「準備不足の学生（underprepared students）に対してだけではなく、さらに高みを目指す学生にも学習支援が施される」（p.22）と紹介されていることと比較すると、ややリメディアル要素の強い定義となっている。

以上を見る限り、日本の大学において“学習支援”を牽引してきた動力は「低学年」「低学力」層への課題意識であったと捉えることができる。近年は、「全学年」の学生を対象とするところまで学習支援概念は拡張してきたが、「低学力」層への関心は未だ強い。学習支援の動きが「地方の私立大学・短期大学」をフィールドとしてきた経緯からも、研究大学などの一般に高学力と評されるような大学における「学習支援」の在り方の議論や知見は未だ十分には蓄積されていない。

しかしそのことは、研究大学において学習支援が必要ないということを意味するものではない。谷川ら（2005）は、「レベルの高い・低い」とは関係なく、「学習支援の方向性とは、各大学に固有の『カレッジ・リテラシー』（「大学が学生に提供・保障できる（すべき）教育力や教育内容のこと」―谷川脚注を引用）によって定められ、同時に状況によって推敲されていくようなもの」としている（p.167）。この考えに基づくならば、学習支援の必要性は研究大学（競争性の高い大学）においても除外されるものではなく、むしろ、研究大学としてのカレッジ・リテラシーに沿った学習支援の在り方・方向性を議論する必要性を示唆している。安永（2012）は「優秀な学生も含めてすべての学生が、いま以上に主体的に学べる環境づくりこそもっとも大切な学習支援といえる」（p.130）としているが、まさにその視点での学習支援の範囲拡張が求められている。

2.4 環境整備としての学習支援

全ての学生への学習支援を実現する上で注目されるのは、学習環境の整備という点での学習支援である。一つに学習科学や教育工学の分野で推進されるITやビッグデータを活用した学びの支援ツールの開発、一つに大学図書館の改革を中心とするラーニング・コモンズの普及があるが、本項では後者について触れる。

ラーニング・コモンズは、2000年に設置した公立はこだて未来大学と国際基督教大学が嚆矢とされ、特に2008年度以降から急速にその数が増え続けている（小山2012）。ラーニング・コモンズ自体は、学術情報の電子化が急速に進む環境下における大学図書館の組織アイデンティティの問い直しという要請から、「学習の場」としての図書館の機能定義を図る動きが原動力となっている側面も強い（土屋2012）。しかし、学習者中心主義の教育改革の動向と呼応する形で、環境の側から学生の主体的な学びを促進していくという学習支援の一つに位置づいてきている。文科省調査でも2011年度から学修支援制度等の取組状況の調査項目の一つとしてラーニング・コモンズが対象となり、2013年度分報告では、「特に進展が見られた事項」にアクティブラーニングのカリキュラムへの組み込みと共にラーニング・コモンズの整備・活用が取り上げられた⁵。

ラーニング・コモンズの多くは、PC等のIT設備、可動式の机・椅子、グループワークやプレゼンテーション用の設備等を有している。これらは、従来の図書館のような静的空間で文献をもとに個別学習を行うだけではない様々な学習形態を可能にしている。

2.5 4つの学習支援形態

学生の学びに軸足を置くことで拡大しつつある広義の学習支援概念の普及によって、学習支援は「全学年段階」という意味だけではなく、様々な目的・意欲・学力を持つ「すべての学生」に対し開かれたものとなりつつある。また、正課外の学びの捉え直しにより、学習支援の範囲は授業内・外の境を弱め、学習者に対し直接アクセスする支援だけではない学習環境・空間整備という間接的支援も含む概念へと拡張されてきた。

このことを踏まえ、学習支援の形態を捉え直したのが図2である。学習者の支援の内的・外的ニーズ、つ

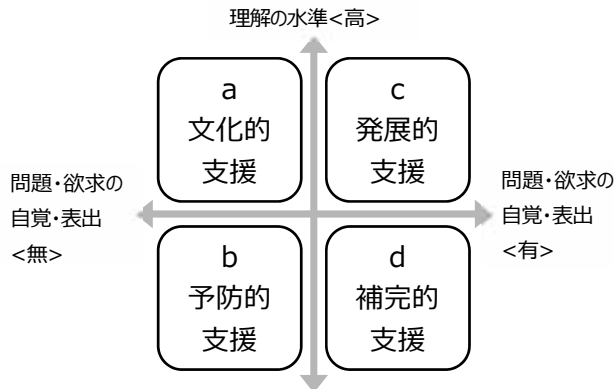


図2. 学習支援の4形態

まり、学習過程における問題やより学びを深めたいという欲求の自覚の有無を横軸に、その時点で必要とされる学習内容の理解水準の高低を縦軸に取り、図とした。

〔d:補完的支援〕は、現在必要とされている理解が不足しており、それによって支援のニーズが顕在化している状態に必要な学習支援である。これは（学年段階に関係なく）リメディアル教育として捉えられるような治療的・補完的学習支援を指す。cは、現在必要とされている理解は（ある程度）充足しているが、より高次に学びたい・学びを深めたいと考えている学習者のニーズに応える学習支援であり、これを〔c:発展的支援〕と位置づけた。

一方、aとbは、いずれも学習者自身の学習過程において自覚的な問題や欲求が顕在化していない状態を指している。〔c、d〕と〔a、b〕の違いは事後支援と事前支援と言い換えることもできよう。aとbについては、何か具体的な「問題」が起こっているから必要とされるものではなく、「問題」がそもそも起こらなかったり、「欲求」を引き出すための学習者の学びの経験を日常的に促すような広い意味での学びの環境整備の側面を捉えるものである。例えば学校におけるクラス運営の関心がこれにあたる。ただし、実態としての差異はあまりないものとするが、腑分けの意図としては、bは「わからない、困った」という問題状況自体が生まれにくい、あるいは生まれた際にも自己解決できるような環境作りを意味するものとして、〔b:予防的支援〕とした。aは、ラーニング・コモンズが学習者に働きかけるような、より多様な学習形態や積極的・能動的な学習を促進する環境設計等を想定している。そこではおそ

らく、学習者は「主体的な学習者になろう」という自覚の下で学びを展開するというよりは、環境の仕掛けによって「思わず学ぶ」経験をしている。そのことは、その環境に埋め込まれている学習者にとっては“当たり前”で“日常的”なものであろう。そこで、そうした学習者にとっては無自覚的に新たな発展的学習を促すような学習支援を〔a:文化的支援〕と名付けた。

学習は多様なものである。したがって、これを支援する営みにも多様性が求められよう。大学教育における学習者中心主義の台頭と「主体的な学び」の促進というテーゼは、学習支援概念の拡張を要請している。そして今日の大学教育は、各大学・各授業・各実践の文脈に即した〔補完的、発展的、予防的、文化的〕という多様な側面での学習支援実践を総合的に生み出すことが求められているのである。

3. 学習（支援）の中の「他者/学生」

学習支援を展開していく上では、「人」というリソースは欠かせない。学習者中心主義への転換は大学教育全体の構造的変化をもたらし、従来教員が担っていた役割を「キャンパス全体において再統合」することを要請している⁶。文科省科学技術・学術審議会（2013）はラーニング・コモンズの文脈において、学修環境充実のためには①コンテンツ、②学習空間、③人的支援の3要素の充実とこれらの有機的な連携が重要であるとした。そして人的支援としては、「大学院生、図書館員や教員等」による支援体制の構築が不可欠とし、「学生同士が支援し合うピアチュータリング」の促進も推奨している（pp.2-3）。学生を含む多様な人材が支援主体となって学修・学習を促進する体制の必要性を指摘しているのである。

一方、支援の担い手不足の解消というような人的資源の観点というよりは、学びの過程における「他者」の存在が見直されつつもある。そのことが、教育・学習支援における「学生」の参画をさらに加速させている。そこで本章では、学習および学習支援における「他者」、具体的には「学生」の存在に焦点をあて、それらの“学習者にとっての”意義について検討していきたい。

3.1 学習支援に関わる「学生」の増加

本章の課題に迫る前に、近年の大学における学習支援に関わる学生の量的拡大について押さえておく。

大学教育に学生に関わる制度として代表的なものはTA (Teaching assistant) 制度であろう。文科省調査(2016)によると、平成26年度に「全学的な履修指導または学習支援制度の取組」としてTAを配置した大学は63.5%である。国立大学では84校中83校が実施しておりほぼ全ての大学でTAが活用されている(p.15)。

一方、正課外において学生が学習に関わる支援活動も、近年増加傾向にある。日本学生支援機構調査(2011, 2014)によると、大学におけるピア・サポートの実施状況は、大学全体で平成17年：12.9%、平成20年：21.3%、平成22年：35.6%、平成25年：43.6%と、この10年間で急速に増加してきている。特に国立大学では、平成22年度時点で57.1%であった実施率が、平成25年度では80.0%まで上昇し、何らかのピア・サポートの活動を取り入れている大学が大半を占める状況となった。ピア・サポートの活動領域は学生支援全般にわたるものであり学習支援に留まるものではない。しかし一方で、平成25年度調査では「学習サポート」領域がピア・サポートのプログラム全体の41.2%を占め、ピア・サポートの取り組みにおいて「学習に関するサポート」が増加傾向にあることも伝えられている(小貫2014)。

こうして、正課内・外を通して教育≒学習支援活動に「学生」が参画する機会が増える中で、その中の「学生」の役割・意義も重層的に変化してきている。

3.2 TA活動における「学生」の役割

TA制度の主な目的は、学部段階の教育改善、大学院生への経済的支援による処遇の改善、将来の大学教員養成である。TAに関する最初の政策的提案は1988年の臨時教育審議会第二次答申であったが、その中では大学の教育内容や方法の改善を目的としてチューター制やTA制の導入が指摘され、1991年大学審議会答申「大学院の整備充実について」では、TA制度の教育改善としての効用を「学部教育におけるきめ細かい指導の実現」と表現している(北野2006)。

TAの制度上の役割はあくまで「教育補助業務」に力

点がある。TAが単独で授業を担当するような「指導者」的位置づけのアメリカのそれとは異なるが、教員の教育活動を補助する人的資源として授業改善に貢献する側面が強い。そのためTAは、相対的には教員側に近い位置にいる存在である。「少人数指導を推進する一方策」とされていることや、プレFDとしての機能が期待されている背景からしても、時に「準指導者」としての役割を期待されているものと捉えることができる。

しかし、授業に教員と受講生以外の第三者が関わる土壌をうんだTA制度は、積極的にこれを活用した授業改善・開発の実践の発展により、その活動や役割を柔軟かつ多様に変化させていっている。2008年「学士課程」答申では、学生の能動的な学びの提唱と共にこれを引き出す双方向型の学習や少人数指導を推進する一方策としてTAの積極的活用が謳われた。具体的には、「授業における指導(例えば、ディスカッション、討論など)への参画、授業外の学習支援など」により「TAの役割を一層拡大」するとしている。またSA(Student assistant)と称される学士課程学生の活用にも言及し、より受講生に近い立場の学生の参画も促された。教育補助業務としての人的資源の活用を超え、「人と人との交流に教育的価値を見い出す試み」(北野2006:187)としての学生の授業参画が期待されている。

3.3 「ピア」としての「学生」

TAからSAへの拡大が示すように、大学生の学習に関わる他者としての学生が、より学習者と近い立場になりつつある。こうした学習者に近いもしくは同等の立場の存在が「ピア」という概念である。「ピア」は同学年/同年齢であるというわけではないが、日本学生支援機構がピア・サポートを「学生生活上で支援(援助)を必要としている学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度」と定義しているように、「ピア」概念には、その存在が「仲間」と表現される近い存在であることが強調されている。

伊藤・中谷(2013)は、「ピアと『ともに学ぶ』」「学びあい」といった言葉を「ピア・ラーニング」と総称し、これを「指導者と学習者といった上下の関係にもとづく教えと学びのあり方とは異なるプロセス」を有するものとした。「ピア」が持つ関係性上の特質は「互

恵性」「対等性」「自発性」の3点である。また、ピアから学ぶ学習者自身の特性には「認知的レベル」「情意的な側面」「外見的な側面」における「類似性」がある。これらはいずれも「教師」には持ちにくい「ピア」固有の特質・特性であり、これによって「ピア」による学習活動は、自律的な学習者を育むことに貢献しうるとしている (pp.2-3)。ピア・サポートの文脈では、ピアの有効性の第一の要因は、学生にとって「身近な存在」であることからくる「相談のしやすさ」とされる (川島2013:251)。これらの効果を期待する他者像として、「ピア」の役割が注目され、学生支援や学習支援における学生の参画を促進しているのである。

3.4 協働学習に見る「他者」の意味

ところで、ピアとともに学ぶ学習形態は自律的な学習者を育むと述べたが、それはなぜであろうか。また、そこでのピア＝学習者にとっての「他者」である学生はどのような役割を担っているのだろうか。これについてより詳細に検討するため、ピアとの学びを追究している協働学習の知見を踏まえておく。

「ともに学ぶ」ことを表す用語には、「共同学習」「協同学習」「協働学習」「協調学習」などがある。これらの用語は、混用や論者に拠る相違も多いが、特定の教育理念を含意する用語としては「協同学習」と「協調学習」が双璧を成している⁷。実践において両者を区別する明確な基準はないとされ (安永2012:128)、厳密な定義分けを留保するケースも多いが、本稿では、協同学習は協調学習に包括される概念という前提 (関田・安永2015) の下、関田・安永 (2015)、溝上 (2014)、三宅 (2010)、三宅ら (2016)、谷村ら (2014) の整理を統合する形で両者の力点の違いを表1の通り整理した。

協同学習は、「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ (内化する) ことが意図される教育活動 (傍点筆者)」である (関田・安永2015:13-14)。協同学習では、「教師が監督指導の主体」となり (安永2012:127)、「構造化」された授業デザイン (溝上2014:92) のもとで授業が展開される。協同学習成立の基本要素は「①肯定的相互依存、②促進的相互交流、③個人の二つの責任、④集団作業スキ

表1. 協同学習と協調学習の違い

	協同学習	協調学習
原語 ⁸	cooperation	collaboration
次元	授業方法	学習概念
授業構造化	強い	弱い
監督主体	教師	学習者
到達目標	所与の課題解決	個々の理解の深化
時間	効率性	時間をかけた相互作用
協働の行為	重視/目的	方法・手段

ルの促進、⑤活動のふり返りと改善」であり (安永2012:126)、「個人の役割を意識させ効率よく」「与えられた課題の解決」を目指したり、「グループの中で援助し合うことの重要性を体験的に理解すること」が重視されている (谷村ら2014:9)。

このことを踏まえると、協同学習は (相対的に) 協同する能力自体の獲得を主眼とする授業方法の知見という側面が強い。協同する力そのものが学習目的のため、「他者」 (との関わり) 自体が目的として存在する。このことは、「21世紀型スキル」 (ACT21S) や「学士力」 (中央教育審議会)、「社会人基礎力」 (経済産業省) などが示した「コミュニケーション力」や「コラボレーション力」「チームワーク力」など、他者との関わりが前提とされた能力の習得に繋がるものであろう。

一方、協調学習は「個人の理解やそのプロセスを他人と協調的に比較、吟味、修正する過程を経て一人ひとりが理解を深化させる学習プロセス」である (三宅2010:460)。「ジグソー法」などの授業方法が提唱されているが、「協調学習」自体は学習の構成原理を示す概念であることが強調されている (三宅ら2016)。

協調学習では「時間をかけた相互作用を意識させること」に重点をおく。それは、「学習者が他者から知識と学び方を学びながら、新たな課題に挑戦できる力を身に付けることを重視する」からである (谷村ら2014:9)。協調学習では、「一人ひとりの意見が、建設的な方向で、たくさんの問題が解けるような抽象化の方向でかわっていく」ような理解の深化を生み出す他者との相互作用を「建設的相互作用」と呼んでいるが (三宅ら2016:8-9)、まさにこの相互作用を引き起こす

ことが「他者」の役割・存在意義である。協調学習の学習概念の背景の一つには、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の考え方が根ざしている。「発達の最近接領域」とは、「自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたりのこと」(pp.63-64)である。この考え方は、個人の発達（学習）過程における他者との関わりの意義を示す基礎的な視座である。

協調学習における他者の意義理解は、アクティブラーニングが「内化―外化―内化」の作業を通して個々の学びを深めていく論理を提示することと呼応する。すなわち、「個人内だけで到達する理解のパス」をより「深く複雑に」する作用（溝上2013:81）を引き起こすものとして「他者」が存在しているのである。

3.5 小括と課題

以上、広く大学教育における学習に「学生」がどのような役割を担う「他者」として位置づいているのかを見てきた。教員の教育活動を補助する役割―学習者にとっては「準指導者」的な役割を与えられ、教育/学習支援の活動に参画してきた学生は、「ピア」としての教育的価値の発見により、より多様な場面でその存在を意識されるようになってきている。また、協同そのものが学習目標とされる中でその協同性を学ぶ「学習資源」として学生が学びの中に位置づく側面もある。そしてより本質的には、個人の学習過程における他者との相互作用を重視する学習観―より正確には学習とはそもそも他者との相互作用の中で生起するものであるという構成主義的学習観が台頭する中で（久保田ら2012）、個人の学びを深化させる「相互作用を引き起こす他者」の重要性が増し、学生の学習への関与を一層後押ししている。

このことを踏まえるならば、こうした多様な「他者性」を学びの過程に生み出すことが学習支援にとって重要な課題の一つになると言える。換言すれば、学生の力を学習支援に活用する際には、様々な他者性を引き出す多層的な関わりの創出が、より豊かな学習支援の展開に不可欠であるといえよう。

それでは、これを正課外「学習支援」ではどのように実践可能であろうか。あるいは、上に見てきたような「学生が学生と学ぶ」ことから得られる効果が「学生が学生を支援をする」場において成立するだろうか。事例を基に検討する。

4. SLA実践の理念と展開

本章では、「学生の力」を活かした研究大学における正課外「学習支援」の実践事例を紹介する。これにより、研究大学における「学習支援」事例の蓄積に貢献すると共に、特に本事例から見える「学習支援」における「他者/学生/先輩」の意義について考察していきたい。

4.1 概要

東北大学学習支援センターでは、SLAと呼ばれる学生スタッフを雇用し、学部1・2年次学生を主たる対象とした学習支援を展開している。センターとしては2年目であるが、SLAの活動は2010年度から開始している⁹。SLAは学部生も雇用可能であり、主に学部3年生以上の学生～博士課程後期の大学院生が所属している。活動は有償で、2016年度12月現在SLAは53名である。

利用状況や雇用体制の観点から比較的安定的な運営となっているのが理系科目のサポートであり、次いで英会話、ライティングは開発段階である。2016年11月からは、これまで固有の採用をしていなかった「企画SLA」と称する担当領域を設け、学習イベント等を実施し「学びを創る」支援を拡充展開しようとしている。

SLAによる学習サポートは、「学び合い文化」の構築を目的としてきた。設置経緯としても、学生支援の文脈ではなく、教養教育改革の一端として発足したため（鈴木2015）、補修指導的なサポート（だけ）ではない研究大学で学ぶ学生としての“研究的学び”の醸成への貢献も企図されている。事業開始当初から掲げている目的は「学生同士の学び合いのネットワーク」を構築することであり、学部生を雇用可能としたのは「支援対象となる学生と、少し上の先輩とのつながり」を創出するためであった（水原・足立・鈴木2011）。

「先輩とのつながり」に着目した背景の一つに、東北大学のキャンパス事情がある。東北大学はキャンパスが5つの拠点に分離しており、1・2年生と3年生

以上の学生が過ごすキャンパスが異なる。そのため、「川内キャンパス（注：1・2年生が過ごすキャンパス）に学びの観点で先輩と出会える場を創る」ということも、SLA発足時の主眼であった。

センターで提供するサポートを形態別に見ると、①個別対応型支援、②企画発信型支援、③授業連携型支援、④自主ゼミ支援の4つがある。現在、実践を占める割合は①が大半であるが、1・2年生段階の全ての学生への支援と「学び合い文化」創造を企図した経緯から、個別に質問を受け付ける形だけではない支援形態も小規模ながら開発してきた。ただし本稿では、展開規模の大きいチュータリングを基本とする「個別対応型支援」における理系科目のサポート事例を主に取り上げる。

4.2 支援環境と支援形態

4.2.1 空間

SLAの活動場所は、図書館やラーニング・コモンズ内に設置されているわけではなく、学生が普段使用する講義棟に隣接した建物の1階エントランスフロアにある。フロアは飲食・談話可のフリースペースで、広さはおおよそ150㎡ほど、約50～60名を収容可能な場所である。このスペースは現在「SLAラウンジ」（写真1）と名づけられているが、ラウンジ自体は直接SLAを利用しない学生も自由に使用でき、自習や談話の光景は日常的に見受けられ、数は少ないがホワイトボードスペースを利用して定期的にゼミ活動を行う姿も見られる。SLAの質問対応は基本はカウンター（写真右）で行うが、混雑時などはラウンジ内で行うこともある。



写真1 SLAラウンジ

4.2.2 時間

理系サポートは平日10時半～18時の間、物理・数学・化学の担当が1～2名常駐し（化学は午後のみ、学期

ごとに多少変動あり）、質問を受け付けている。予約制ではなく、混雑時以外是对応時間の制限も設けていない。そのため、対応時間は2015年度は平均42分（n=2019件）だが、[10分未満58件][10分以上30分未満621件]、長時間対応だと[1時間以上2時間未満442件][2時間以上3時間未満45件][3時間以上9件]であり、最長は4時間のものもあるなど、個々の質問に応じた対応時間となっている。長時間対応には、授業総復習型の対応（補完的支援）の場合と議論型の対応（発展的支援）の場合、両方のケースがある。

4.2.3 チーム対応・複数人対応

質問対応は、基本的にはSLA1名対学生1名の対応から始まることが多いが、SLAは、時に担当科目も越えてチーム対応を行うことがある（写真2）。「物理」の質問であっても、数学的な視点が必要となる場合などは多々あり、SLAは必要に応じて他のメンバーに対応の援助を依頼したり、最初から異分野科目のSLA数名で対応に入ることもある。

また、利用学生側が友だち同士で来訪し複数人対応となることも多い。学生が何名で質問に来たのかを表しているのが図3である。年度によって傾向は異なるが、2人以上で来訪するケースも少なくない事が見て取れる。こうした複数人利用の場合、全てのSLAが実現可能なわけではないが、学生同士に教え合ってもらいよう促すことを対応にとり入れる例もまま聞かれる。

こうした複数人対応を可能にする環境設計として、上述の空間的・時間的柔軟さが関係していると考えられる。

4.3 利用学生のSLAサポートへの評価

4.3.1 アンケート：全体傾向

次に、利用学生からのSLAへの評価について見ていきたい。センターでは、「利用学生の声」（以下、「声」というB7サイズ用紙のアンケートを1対応ごとに配布している（ただし回収は100%ではない）。アンケートの質問項目は対応の満足度を聞く選択式が2つ（必須）と記述欄（任意）がある。その中で、記述欄のコメントを分類した分析を取り上げる。

鈴木・足立（2013）は、2012年度中に得た「声」224枚の中から、対応に対し一言のお礼などを除く評価内容に言及があった209件の「声」を分類した（1



写真2.多様な対応形態

「S」がSLA,数は「SLA対学生」である.写真1:2(数&物)対1と1対1,写真2:複数対複数,写真3:1対複数,写真4:2対1

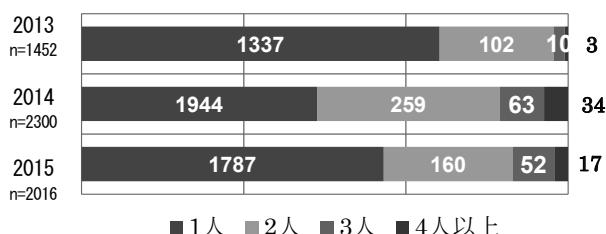


図3.質問1件あたりの利用人数

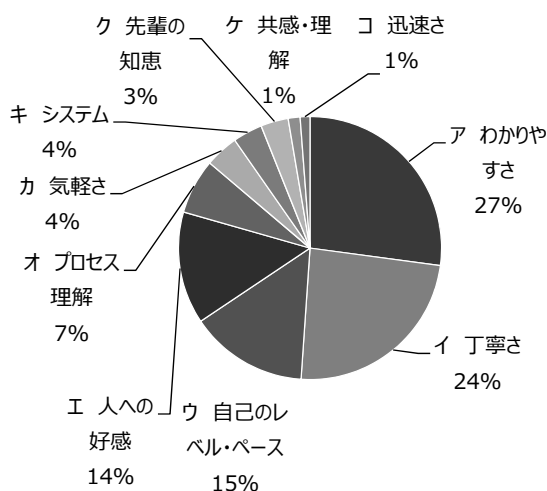


図4.「利用学生の声」におけるSLAの評価

出所：鈴木・足立（2013）

枚数件の複数カウントあり）。結果は、図4の通りである。なお、分類項目の概観のために図4を参考とするが、例年傾向にあまり変化はないため、以下の具体的な「声」の記述については、他年度の物も適宜参照

する。

①わかること-個別対応と専門性

評価上位3つを占めるのは「わかりやすさ」「丁寧さ」「自己のレベル・ペース」である。特に自分のレベルやペースに合わせてくれることを評価する声からは、個別対応型支援の利点が窺える。

ピアとしての「相談のしやすさ」にもまして、「わかった」ことへの評価が6割を占める様子から気づかされることは、潜在的な「わからない」不安や疑問の多さである。このわからなさの中には、学生自身の学習態度に起因するものなどもあるだろう。しかし、「授業でさらっと流してしまう肝心な導入部分や問題の出題形式の汎例^{ママ}を分かりやすく教えて頂け大変助かりました。（2015/6/1）」というように、授業の中では補い切れない部分に疑問を残していたり、「授業で出された課題を友達と話し合っても解決しなかったのでSLAに聞いてみました。分かりやすく、納得いくまで説明してもらって良かったです。（2012/4/18）」のように、「納得するまでわかりたい」学生の姿も見えてくる。

これらの声からは、低学力と称される学力水準層以外にも、普通に「わからなさ」は存在しているということ、そして、「学習支援」にとって「わかる」ことへの支援が一義的に重要であることが改めて認識される。「学習支援」の担い手に一定程度の習熟度や専門性が求められる所以でもあり、SLAには学問的知識と指導者・教育者としての役割が求められている。ただし、単に知識を伝達すればよいわけではない。そのことがわかるのが次の「プロセス理解」の声である。

②プロセス理解-対話者

「プロセス理解」の「声」からは、「ただ単に解答を教えてくれただけでなく、自分でも考えさせてくれたので力がついた気がしました。ありがとうございました。（2015/6/8）」という感想が聞かれる。主体的な学びが学生自身のニーズであることを窺い知る事ができる。正課外の「学習支援」においても、「わかる」と「主体的な学び」の実現を目指していく必要があるといえよう。この実現のヒントとなるのが、「どう考えたかを話すことで自分の頭を整理できたので、今後も利用したいと思います。（2012/5/31）」「話し合っ

とで自分が何がわからないのかわかった、とても良かった。(2015/4/17)」といった声である。認知プロセスの外化とこれを引き起こす対話者としての他者の存在の学習支援における意義が学生の声からも見て取れる。

③気軽さ-ピア性

「声」からは、ピアの利点に通ずる評価がある。「フランクに対応して下さり、質問しやすかった(2012/7/10)」
「教授よりも親しみ易くこちらのわかっていないポイントをとて理解されていて本当にわかり易かったです。(2015/7/20)」といった声からは、ピアとしての気軽さの利点や認知的類似性からくる利点が見て取れる。

④「先輩」の利点—経験知とロールモデル

「先輩」ならではの利点にふれた「声」としては、修学相談や専門授業の情報、勉強の仕方などのアドバイスが得られたことへの評価の声や、「自分もそのくらいできるようになりたい(2012/6/28)」
「先輩の物理の問題の解説の分かりやすさに驚いており、分からないことがあるたびに足を運んでいます。(略)勉強に対する意欲もかき立てられるので非常に大きな刺激にもなっています(2012/11/1)」といったようなロールモデルとしての先輩像への評価が挙げられる。

4.3.2 インタビュー：発展的支援事例のケース

次に、利用学生に対し行ったインタビュー結果を参照する。対象学生は、SLAを定期利用していた学生で、授業課題の質問というよりは議論系の利用が多い学生であった。つまり、「発展的支援」での利用が目立った学生である。先のアンケートが全体的な傾向を示すものであるため、これと比較する意味で本インタビューを検討する。なお、本インタビュー内容は学習支援センターが毎年発行しているセンター利用案内冊子の作成過程で得たものである。事前に告知をしていたものではなく、インタビュー実施の直前に声かけをして答えてもらったもので、学生の素朴な声を知ることができる。インタビューはセンタースタッフ3名で聴取し録音を行った。これをもとにセンターが記事として書き起こしたものを、本人の確認を得て冊子に掲載したものである。下記抜粋は、冊子掲載の範囲から、利用学生にとってのSLAの意義が窺える部分を取り出した。

—どういう時にSLAを活用しているの？

基本的に本に沿って自習するんですけど、その時に疑問に思ったと

ころだったり、定義が曖昧なところだったり、より高度な概念が分かっていけば分かるであろうことが出てきたりすると、全体の状況が見えている人(≡知識のある人)に聞いた方がすっきり解決するのになって、そういう風に思った時によく利用しています。

—そんなニーズにSLAは応えられている？

さくっと全部解決するってことばかりじゃないんですけど、でも、自分でもどこが分からないのかを説明する過程で問題の形がはっきりしてきたりするので、進捗の助けになるっていうのはあります。(略)
—Aくんくらい熱心だと、自分で先輩を探しに行くとか、先生に質問しに行ってみたりもしそうだけど、それは大変？

大変です。青葉山(理系の専門学生と教員が所属するキャンパスの呼称—筆者註)に向かうのもそれなりに時間がかかるので。あと、先生に質問しに行ったときもあるんですけど、先生にとっての「そのくらい分かっていて当たり前」の基準がちょっと分からなくて、そんなことも分からないのと思われるのが怖かったりしますね。そういう意味ではSLAの方が気軽です。(略)

出所：東北大学学習支援センター(2016)『ともそだち本2016』

p.11より一部抜粋、名前伏字

以上から看取できる学生にとってのSLAの役割は次の通りである。第一に、学習を進める上で俯瞰的視点を得たいというニーズに応える役割、第二に、問題解決過程における対話者としての役割、第三に、ピアとしての気軽さを有する相談相手としての役割である。第三の点については、勉学に熱心な学生であっても、学習を進める上での「他者」の活用の際に、物理的・心理的ハードルが大きく障害となる様子が窺え、学生にとっての「学生」(ピア)の潜在的な必要性を知ることができる。

4.4 SLA実践にみる「他者/学生/先輩」の意義

以上、利用学生の評価から本実践における利用学生にとってのSLAの意義について見てきた。本実践における利用学生の「声」からも、3章で見てきたような「他者/学生/先輩」の意義を見て取ることができた。すなわち、①気軽さなどを発揮するピアとしての役割、②わかりやすさや学問的見地が求められる指導者/相対的熟達者としての役割、③理解を促進するための対話者としての役割、④経験知や俯瞰的視点、ロールモデルを提供する上級生(先輩)としての役割である。

これらの多層的な役割をSLA自身が理解し支援に活かしていくこと、それを促すためのSLA育成や環境設計が「学習支援」の運営には求められている。

5. おわりにー学習支援の意義と課題

大学教育における正課外での学びのデザインは、学生の学びと成長のために重要な領域となってきた。そして、その際、(正課内外問わず)「学生同士の学び合い」という方法が、主体的な学習者を育成する観点から注目されている。しかし、「学生同士の学び合い」と一口に言っても、正課外の「学習支援」という形でそれを実現することは実は容易ではない。正課内で行うピアとともに学ぶ環境と、正課外のそれとはいくつかの条件が異なっているからである。

例えば正課外の「学習支援」においては、支援主体は「先輩・上級生」すなわち相対的熟達者が担うことが多い¹⁰。そして「学習支援」の場には「分からない・知りたい」人が足を運びやすく、「それを得意とし分かっている・知っている」人が支援主体になりやすい。これは、授業においては(日本では多くの場合)同年齢のピア性の高い学生が集うということや、学習者である学生同士はある程度学習内容のスタートラインが同じであるという条件とは異質な環境である。

このように正課外の条件を捉えるならば、「学習支援」の場は、ともすると、学習者中心主義が乗り越えようとしている教員と学生間の「教えるー教えられる」構図(の固定化)を学生と学生の間で生じさせやすい特性を、条件的には孕んでいると考えられる。

教員から見れば同じ「学生」であり相違はあまりないかもしれない。しかし、大学1年生にとって同級生の1年生と大学院生とでは、同じ「学生」であっても「ピア」の位置づけは大きく異なるものであろう。その差異は、「学生」に求める役割や「学生」を学習支援に活かす方法を建設的に検討する上では看過できない。

また、正課外活動が授業と大きく異なるのは、強制力の無さ(低さ)、一定期間の継続的関係性の保証が得にくいこと、利用者側に利用機会を選ぶ権利があるということである。支援の仕方を間違えば、極端には「あそこは答えを教えてくれる」というような意図しない利用(支援)を生みかねない。

こうした壁を越え、「主体的な学び」を「支援する」実践を生み出すには、支援とは何か・学生の持つ力とは何かを常に問い続けていなければならない。特に、学生を「ピア」と一括りにし、学生同士で学ばせれば主体的

な学びの育成になると考えることは危険であろう。

そのために、学生生活型「学習支援」の場合は、「主体的な学び」を支援する学習支援者として、支援主体となる学生の専門性の向上を図ることが不可欠である¹¹。そして、学習支援者の育成と知恵の継承¹²は「持続可能な学習支援組織」(椿本ら2012)を構築するうえで必須の課題である。そのためには、そうした学習支援組織の運営体制の整備にも目を向けなくてはならない。また、これら正課外の取組を大学教育全体に位置づけ直す取組も今後重要になってくるだろう。

大学は、多様な人材の集まりーのように思える。それまでの学校生活で接していた人間関係よりも、異分野異年齢の関わりが増え、多様性が増す。一方で、実は「学び」という観点では、少なくとも研究室に配属されるまでは、他者との関わりが少なくなるのが現実ではないだろうか。高校までは、学習空間も学習時間も共通にする“クラス”の存在によって、継続的な関係のもと友だちと共に勉強することもできた。しかし、特に大規模な大学ほど、研究室配属前の学習環境は個別性が高く離散的である。加えて、研究室配属後も、深くはあるが狭く閉じたコミュニティーのことも多い。全学年段階を通し意外と確保されていないのが、異学年・異分野間の学びの繋がりなのである。

一方、本稿で見てきた通り、学習者にとって「先輩」は、“教える”ことも、“対話者”にも、“学ぶ仲間”にも、“刺激を与える人”にもなり得る多面的な存在である。大学教育における教育の担い手の多層性が指摘される中で、「先輩」という存在の持つ可能性はまだ十分に残されている。

正課外で大学はどのように学生の学びを支援できるのか。それは、「学生」の力を活かし、学生同士の繋がりを創る環境設計をすること、それにより個々の課題に寄り添った支援を展開することである。そしてそのことは、正課内・外を問わず大学全体に協働学習の機会を増やすことで学習空間化の実質化に貢献することと繋がってくる。大学における学習支援とは、「わからなさ」の不安や疑問も「わかりたい」知識欲も両方を捉えながらすべての学生に対し一歩後押しをすることであり、そこには多様な「他者」を住まわせる必要がある。

近年の学習者中心主義への転換と能動的な学習を推進する大学教育改革の動向が何を意味するのかを考えることは、単純には「大学生が誰とどこで学びを深めるのか」という問いを考えることである。教室で知識を得、研究室で指導を受けるだけではない学びの経験に大学教育が直接視線を注ぐ中で、各大学において学習支援の実践をどのように形作っていくのが期待される。

註

1. ここでは、3章で見る協同学習と協調学習両者を同時に指す語として協働学習を用いている。(cf. 註7)
2. 正式名称は、「大学における学生生活の充実方策について(報告)―学生の立場に立った大学づくりを目指して―」(文部省、大学における学生生活の充実に関する調査研究協力者会議)(平成12年6月)
3. 正式名称は、「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～」(平成24年8月28日)
4. 平成22・25年度の調査分類項目を併せたもの。
5. 「大学における教育内容等の改革状況について」同調査報告によれば、ラーニング・コモンズの整備・活用を行っている大学は平成26年度で425大学(56%)。うち、国立大学の設置率は89.5%である。
6. 大学教育学会発行「大学教育学会ニュースレター」No.92(2013年2月1日)。
7. 関田・安永(2015)の整理によれば、「共同学習」(いわゆるグループ学習)は「学習者たちが少人数の集団で学ぶという形状に対する最も広義な名称」(p.14)であり、協同学習や協調学習の包括概念と捉える。なお、「協働」は、「ボランティア活動などを含め、共に力をあわせて働く状態あるいは実態を純粋に(特定の教育理念や価値観抜きに)指し示すもの」であり、「協働学習を協調学習や協同学習から区別する定義づけは困難」、としている(p.15)。
8. 秋田喜代美は、cooperativeを共同、collaborativeを協働としている(溝上2014:90)。
9. 組織変遷は、鈴木(2015)参照。
10. 例えば川島(2013:254-258)は、初年次教育に関わるピア・サポートの例を紹介する中で、学習支援の事例では「初年次学生の『わからないところ』を上級生が

教える」「後輩学生の目標となるような人物像として指導・助言を行う上級学生」をピア・サポーターと捉えており、対象学生より上級生であることやある種の専門性が想定されている。

11. ただし、学生が支援の場に関わるということには、「専門性の向上」を必ずしも必要としない別の文脈での利点があるのではないかと考えている。それについては正統的周辺参加の概念が視点を提供してくれるが、別稿での課題としたい。
12. SLA育成の取組については、足立佳菜・鈴木学(2016)「学習支援者のための『振り返り』観点とプロセスの創出―東北大学学習支援センターのSLA実践を事例として―」『大学教育学会誌』38(1), 127-136参照

参考文献

- 市川伸一編著. 2014. 学力と学習支援の心理学. 放送大学教育振興会.
- 伊藤崇達・中谷素之. 2013. “序章 ピア・ラーニングとは”. 中谷素之・伊藤崇達編著. ピア・ラーニング―学びあいの心理学. 金子書房, 1-10.
- ヴィゴツキー著, 土井捷三・神谷栄司訳. 2003. 「発達の最近接領域」の理論―教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.
- 小貫有紀子. 2014. “課外活動, 学生表彰, ピア・サポート, ボランティア活動―正課外における学生生活をどのように支援するか―”. 日本学生支援機構. 学生支援の最新動向と今後の展望―大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成25年度)より―
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_icsFiles/afieldfile/2015/12/08/h25torikumi_houkoku.pdf (2016-12-06)
- 金田徹. 2012. “学習支援センター”. 日本リメディアル教育学会監修. 大学における学習支援への挑戦―リメディアル教育の現状と課題―. ナカニシヤ出版.
- 川島啓二. 2013. “18章 初年次におけるピア・サポートの役割と今後の課題”. 初年次教育学会編. 初年次教育の現状と未来. 世界思想社, 251-262.
- 北野秋男. 2006. 日本のティーチング・アシスタント制度―大学教育の改善と人的資源の活用―. 東信堂.
- 久保田賢一・岸磨貴子編著. 2012. 大学教育をデザイン

- する—構成主義に基づいた教育実践. 晃洋書房.
- 小山憲司. 2012. “終章 国内の大学図書館におけるラーニング・コモنزの現状：アンケート調査を中心に”. 加藤信哉・小山憲司編訳. ラーニング・コモズ—大学図書館の新しいかたち—. 勁草書房.
- 佐藤浩一編著. 2013. 学習の支援と教育評価—理論と実践の協同—. 北大路書房.
- 鈴木学. 2015. “SLAの可能性”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要. 10, 149-152.
- 鈴木学・足立佳菜. 2013. “SLA (Student Learning Adviser) 利用学生の傾向分析” 2013年6月3日, 大学教育学会第35回大会自由研究発表資料.
- 関田一彦・安永悟. 2005. “協同学習の定義と関連用語の整理”. 日本協同教育学会. 協同と教育. 1, 10-17.
- 谷川裕稔. 2012. “学習支援とは：基本的枠組み”. 谷川裕稔代表編者. 学士力を支える学習支援の方法論. ナカニシヤ出版, 2-12.
- 谷川裕稔・山口昌澄・下坂剛. 2005. 学習支援を「トータル・プロデュース」する—ユニバーサル化時代の大学教育. 明治図書.
- 谷村載美・古閑龍太郎・藤田麻衣子・山内隆史. 2014. “21世紀に求められる資質・能力を育成する授業デザインに関する研究—ICTを活用した協働学習の内容・方法—. 大阪市教育センター. 研究紀要. 205, <http://www.ocec.jp/center/index.cfm/31,11346,30.html> (2016-9-26)
- 土屋俊. 2012. “はじめに”. 加藤信哉・小山憲司編訳. ラーニング・コモズ—大学図書館の新しいかたち—. 勁草書房, i-iv.
- 椿本弥生・大塚裕子・高橋理沙・美馬のゆり. 2012. “大学生を中心とした持続可能な学習支援組織の構築とピア・チュータリング実践”. 日本教育工学会論文誌. 36 (3), 315-325.
- 日本学生支援機構. 2011. 「大学, 短期大学, 高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査 (平成22年度)」集計報告 (単純集計). http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afiedfile/2015/10/08/torikumi_chousa.pdf (2016-12-09最終)
- 日本学生支援機構. 2014. 「大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (平成25年度)」集計報告 (単純集計). http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afiedfile/2015/12/08/h25torikumi_chousa.pdf (2016-12-09最終)
- 水原克敏・足立佳菜・鈴木学. 2011. “SLAの実施について—全学教育学習支援プロジェクトSLA (スケジュール・ラーニング・アドバイザー) システムの開発—. 東北大学教養教育院年報 (平成22年度), 57-60.
- 溝上慎一. 2014. アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂.
- 三宅なほみ. 2010. “協調的な学び”. 佐伯胖監修・渡部信一編. 「学び」の認知科学事典. 大修館書店, 459-478.
- 三宅なほみ・東京大学CoREF・河井塾編. 2016. 協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業. 北大路書房.
- 文部科学省科学技術・学術審議会学術分科会学術情報委員会. 2013. 学修環境充実のための学術情報基盤の整備について (審議のまとめ) 2013年8月. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/031/houkoku/__icsFiles/afiedfile/2013/08/21/1338888_1.pdf (2016-12-15最終)
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室. 2016. 平成26年度の大学における教育内容等の改革状況について 平成28年12月13日. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__icsFiles/afiedfile/2016/12/13/1380019_1_1.pdf (2016-12-15最終)
- 安永悟. 2012. “協同・協調学習”. 谷川裕稔代表編者. 学士力を支える学習支援の方法論. ナカニシヤ出版, 125-130.
- 山内祐平. 2010. “大学の学習空間をデザインする”. 佐伯胖監修・渡部信一編. 「学び」の認知科学事典. 大修館書店, 239-249.

謝辞

SLAを利用し学びを深めている学生たち, 共に実践を創り上げているスタッフ, 歴代171名のSLAに感謝する.

【特 集】

「内なる国際化」でグローバル人材を育てる —国際共修を通したカリキュラムの国際化—

末松 和子^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

要旨：日本の高等教育機関で育成するグローバル人材像についてこれまでの議論を整理し、文部科学省のグローバル人材育成支援事業に採択された大学の例を中心にその能力や資質を再考する。次に、それらを育む海外留学とその代替経験としての正課内外の異文化交流、いわゆる内なる国際化（Internationalization at Home）の意義を先行研究も交え議論する。さらに、その一環として実施する留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修について、国内外の現状を紹介し、日本の高等教育機関における国際共修の実践および研究における課題や展望に言及する。

1. はじめに

近年、加速的にボーダレス化の進む国際社会において、指導的人材として活躍する、いわゆるグローバル人材の育成に主眼を置いた教育改革に取り組む高等教育機関が増えつつある。「グローバル人材」は、もちろん日本のみで通用する造語で、例えばイギリスやオーストラリアで浸透しつつあるEmployability（Knights・Yorke 2003:3-16）のように、汎用性・応用性に富みかつシンプルな定義が存在するわけではない。文部科学省主導のグローバル人材育成支援事業（2012～2016年）¹⁾では、その公募要項で、「語学力・コミュニケーション能力」、「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、「異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」、「幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークとリーダーシップ、倫理性・公共性、メディア・リテラシー」と育成する共通の人材像に言及している。これは、前年の『産学で育てるグローバル人材育成戦略審議まとめ』で我が国の育成すべきグローバル人材として示された、「世界的な競争と共生が進む社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語・文化、価値を乗り越えて構築するコミュニケー

ション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」を大学の施策に反映させやすいよう具体化したものである。また同時に、公募要領では各大学の教育理念・目標や開学の精神に基づいた人材像を明示することも促がされている。つまり、育成するグローバル人材の定義がそれぞれの教育機関や学部・専門により異なってしかるべきという考えが示されている。

グローバリゼーションがもたらすモノ・カネ・ヒト・情報の流動化、気候変動や自然災害、また近年とりわけ世界を揺るがすテロ、政情不安、移民問題など、より複雑化する社会において、能動的参画者もしくは指導的人材に求められる資質や能力は変容している。従来は語学の熟練＝グローバルと理解されがちであったが、近年は、語学力のみならず、傾聴力、情報発信力、交渉力を含むコミュニケーション能力や多様性の受容、論理的思考力、問題解決力、チームで協働する力、行動力、など、より幅広い側面でとらえられるようになってきている。つまり、高等教育機関はこれらの能力・資質を育む教育機会をこれまで以上に積極的に提供しなければならない状況にある。

本稿では、日本の高等教育機関で育成するグローバル人材について、グローバル人材育成支援事業に採択

*) 連絡先：〒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 suematsu@insc.tohoku.ac.jp

された大学の例を中心に、その能力や資質を整理する。次に、それらを育む正課内外における国際経験、とりわけ内なる国際化、Internationalization at Home (Beelen・Jones 2015:59-72)の一環として実施する留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修について、実践例やその学習効果に言及し議論する。

2. 日本におけるグローバル人材育成

2-1. 近年における政策・施策

日本の高等教育機関の国際化およびグローバル人材育成は、国際教育を大学の看板に掲げる一部の私立大学が先導し、文部科学省の介入により2002年より国政の一環として推進されてきた。留学生10万人計画(1983年)²⁾、留学生30万人計画(2008年)³⁾のもと実施された「大学の国際化拠点整備事業(大学の国際化のためのネットワーク形成支援事業、以下、G30、2009～2013年)」⁴⁾を機に、まずは優秀な留学生を海外から迎え入れるための体制整備や、英語のみで学位が取得できる課程の設置などの教育改革が進んだ。次いで、2012年より、国内学生の人材育成に焦点を当てた「経済社会を牽引するグローバル人材育成支援事業(以下、GGJ)」の実施により、語学力の向上や海外留学の促進を主軸とする教育改革が開始する。2014年に開始したスーパーグローバル大学創成支援事業⁵⁾(以下、SGU)は文部科学省初の10年間プロジェクトであるが、GGJ採択校のうち、SGUにも採択された大学は、世界の卓越した大学との連携・協働による研究教育強化(タイプA)もしくは、国内の大学の国際化牽引(タイプB)といったSGUの枠組みの中で、グローバル人材育成事業を継続する。この間、アジア人財資金構想(経済産業省、文部科学省:2007年～2013年)⁶⁾、世界展開力強化事業(文部科学省:2011年～)⁷⁾、留学コーディネーター配置事業(文部科学省:2015年～)⁸⁾等の他の国際化支援事業も開始され、この10年間は日本の高等教育機関にとってまさに激動の国際化時代であったと言える。

2-2. グローバル人材の定義

では、私たちはどのような人材を育成しようとしているのか。周知のとおり、グローバル人材は日本のみ

で通用する造語であり、前述したように、その定義や解釈も、特定の施策としては定められているものの、多くの場合、各教育現場にゆだねられている。1990年代に世界規模でグローバリゼーションが進展し、またバブル崩壊後の長期経済低迷をブレイクスルーするために海外進出に乗り出す企業の戦力として認識され始めたのがグローバル人材の始まりと言われている。産業界の人材育成に対する要望が高等教育の枠組みで議論・施策化された経緯については吉田(2014: 164-174)が詳しいが、経済産業省主導の「産学連携パートナーシップ」の提言(2009)を経て「新成長戦略実現会議」(2009)、「グローバル人材育成推進会議」(2009)、と発展し、「我が国の成長を支えるグローバル人材の育成とそのような人材が活用される仕組みの構築を目指し、とりわけ日本人の海外留学の拡大を産学の協力を得て推進する」ことを目的とする国家プロジェクトが検討された。外務大臣、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣及び国家戦略担当大臣からなる同会議の中間報告書で、上記で述べたグローバル人材の定義となる能力・資質が示され、最終的にGGJへとつながる。

2-3. グローバル人材に求められる能力と資質

この動きと平行して、1990年代後半から2000年前半に欧州を中心に広がったキーコンピテンシー、EUコンピテンシー、イギリスのキースキル、米国発の21世紀型スキル、オーストラリアの汎用性能力(Bridges, 1996: 43-51)などの、初・中等教育を中心とした教育改革や、それらのコンセプトが高等教育に応用されイギリスやオーストラリアで発展したEmployabilityなどの世界規模の教育改革が進行する。いわゆるジェネリック・スキルの習得や学習成果を主軸とした大胆なカリキュラムの見直しである。とりわけ、Employability(雇用されうる能力)は、Graduate Attributes、つまり、卒業時まで、産業界にとって、より魅力的な人材であるために学生が在学中に修得すべき能力や資質、を明確に意識させる教育改革を高等教育機関に迫るきっかけとなった。イギリスの例を挙げて言えば、イギリスのケント大学やエジンバラ大学は、Employabilityを引用したうえで、それぞれの大

学が目標とする人材育成に言及している。

我が国も当然のことながらこの教育改革の影響を受け、「グローバル人材」の概念は徐々に形成されてゆく。文部科学省の「学士力」、経済産業省の「社会人基礎力」、内閣府の「人間力」、厚生労働省の「就職基礎能力」は、それぞれ、コンピテンシー、汎用可能な能力、Employabilityの考え方が取り入れられており、これに加えて、日本の国際競争力の低下や日本の高等教育機関の危機感の薄さを憂慮する産業界の圧力もあり、最終的に先述した定義に収まった。経済産業省や産業界のイニシアチブで始まった人材育成案であれば、もう少し職業訓練的な要素が含まれていても不自然ではないが、「グローバル人材育成推進会議」委員の多彩な顔ぶれとそれぞれが影響を受ける海外初のジェネリック・スキルに対する考え方が複雑に入り組んだ歩み寄り案となったため、具体的な指針（外国語能力）と漠然とした能力・資質育成が混在する形の提示となったのであろう。このような重層的な解釈を持つジェネリック・スキルがグローバル人材の定義に至った原因を吉原（2007:163-178）は、「産業界と教育界が、社会的に有用な人材養成とそれに関わる諸能力について、共通の言語表現を持たなかった」ためと指摘している。

2-4. 事業採択校の定める人材像

では、この複雑な経緯で描かれたグローバル人材像に基づきGGJの全学推進型に採択された11大学が掲げる育成する人材像および育成する知識・能力・資質

について構想調書から見てみよう。それぞれの開学の精神や教育理念に基づいた施策が、これまでの大学および教育の国際化の取り組みを大きく発展させる青写真が描かれており、特色ある人材育成やそれを支える大学の組織・運営体制の改革案が盛り込まれている。しかし、一方で、育成する人材像、とりわけ、学生が卒業時や事業の中核をなす人材育成プログラム修了時までに修得すべき知識・能力・資質を具体的に定める事業案は限られている。特に、語学等の標準試験の活用で点数化の図れる能力以外は抽象的な表現が散見される。同事業の募集要項に示されたグローバル人材の定義がそのまま反映されているように見受けられる。GGJは、よく言えば、経済の急速な発展、バブル崩壊後の長期低迷、少子高齢化による国力低下の不安感などで士気を失いつつある国民、とりわけ内向き志向の若者を発奮させる仕掛けが組み込まれており、それぞれの機関の教育理念や方針を尊重し柔軟性・独自性を担保した点は高く評価出来る。しかし一方で、卒業時までに修得すべき知識、能力、資質、つまりGraduate Attributeについて具体的な提示を求めておらず、国際社会や産学官の各分野が必要とする能力・資質に照らし合わせ、「何をもってグローバル人材とするか」と、いう視点での考究・議論の軌跡が、ある程度、ルーブリックのような指標と共に示されていると、採択校においても、より明確な育成する人材像にたどり着けたのではないか。

表1. グローバル人材育成事業全学推進型採択校が掲げる育成する人材像（資質・スキル等）

大学	区分	育成するグローバル人材
A	国立	① 英語力：誰とでも臆すことなく身近な話題について英語で議論でき、専門分野に関する英語を理解出来る ② 課題解決力：課題特定力、チームワーク力、場面に応じたリーダーシップ能力、異文化に対する寛容な態度を持つ ③ 日本人としての自己省察力と責任感：キャリアデザイン力を持つ、日本文化・社会へのある程度の理解・責任感ある活動の実践ができる人材
B	国立	グローバルかつ予測困難な社会を牽引し、産学官の様々な分野で新しい価値を創造出来る指導的人材。専門基礎力に加え、以下を習得・経験した人材 ① 国際教養力、② 外国語・コミュニケーション力、③行動力、④海外研鑽

大学	区分	育成するグローバル人材
C	国立	大学の取り組みについては詳細に記されているが、育成すべき人材についての記載は特にな い。
D	国立	以下を習得した人材 ① 英語力・第三言語、 ② 他者を理解しつつ協働していく社会性、文化多様性への理解を志向する文化リテラシー、 国境を越えた交流促進に不可欠なテクノロジーを利用するITリテラシー
E	公立	① 単に意思疎通を図れるだけでなく、意見の相違を乗り越えられる水準かつ人々の共感と 感動を勝ち取る水準の英語力 ② 自らのアイデンティティについての深い自覚と文化間のギャップに架橋出来るだけの思 想的深み ③ ①及び②の資質を高度な水準で備え、国際社会と地域社会に貢献出来る人材
F	私立	① 個人の尊厳を重んじ、多様性を堅持する ② 地球全体の環境の中で個人や集団の活動を包括的に把握し、地球益（Global interest） に配慮しつつ、複合的な要因を持つテーマ（開発・人権・平和・生命等）に取り組む ③ あらゆる状況や問題の背景と本質を迅速に把握し、将来を見据えて判断する ④ 情報を分かち合い、目的意識を共有することによって、協働する人々と緊密な関係を構 築する ⑤ 相手の心をつかむような効果的な手段を用いて、コミュニケーションを取る ⑥ 異質な人々の意見を集約し、リーダーシップを発揮して集団をまとめる
G	私立	3タイプのグローバル人材を育成 ① グローバル・ジェネラリスト：英語による基礎コミュニケーション能力、自文化への体 系的理解、文化的差異への理解力及び対応力を身につけた人材 ② グローバル・リーダー：異文化・多文化理解力と高度な外国語コミュニケーション能力 を身につけ、グローバル社会における政策立案に参与する人材 ③ グローバル・スペシャリスト：主専攻分野における専門的知識・技能を修得した上で、 当該専門領域での外国語コミュニケーション能力を習得し、グローバル社会における政 策を精緻化することを担う人材
H	私立	グローバルな視点を持って、“Global・Regional・National・Local” のどの場においても課題 解決に貢献するため、「叡智」「志」「実行力」の3つの能力・資質を持ち備えた人材
I	私立	良心に基いて、自らの責任で思考し、行動できる、「良心を手腕に運用する」「考働する」以 下の人材 ① 高度な外国語運用能力を持つ ② 日本と世界の近現代史及び世界の諸宗教についての十分な理解力を持つ ③ 専門領域の知識を培う ④ 他者を理解し、配慮できるバランス感覚に優れた感性と品性を持つ ⑤ グローバル社会における「公正」と「正義」の実現を求める高度な論理性を持つ
J	私立	日本人としてのアイデンティティや主体性を持ち、経験と知識に裏付けられた世界観と倫理 観、さらにはチャレンジ精神や使命感を持つ。この「確立した個人」を基礎に以下を備えた 人材 ① 国際的知識・技能 ② 専門的知識・技能 ③ マネジメント知識・技能
K	私立	① 相互理解の立場でさまざまな国・地域の人々と協力できる国際感覚と国際的視野を身に つけた日本人 ② 日本の高等教育機関で学び、日本を正しく理解し、国際社会で活躍する国際学生 ③ 日本と諸外国の間の有効信頼関係の構築と各国・地域の将来の社会・経済の発展に寄与 する人材

3. グローバル人材育成と海外留学

3-1. 人材育成としての海外留学とその効果

しかしながら、GGJに採択されたこれらの大学の事業案に共通する施策がある。海外留学の促進である。もちろん募集要項や申請書のつくりからも、単位取得を伴う留学の施策化が求められていることは自明だが、ここで強調したいのは、海外留学がグローバル人材育成の要となることが前提となっている点である。同事業の実施に合わせ拡大された派遣留学支援のための文部科学省の予算、世界展開力強化事業や文部科学省と産業界の連携で施策化された「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学JAPAN日本代表プログラム～」¹⁰⁾の後押しもあり、政府主導の派遣留学生12万人計画¹¹⁾はラストスパート体制に入りつつある。

では、なぜグローバル人材育成＝海外留学なのか。異なる言語・文化圏で一定の期間、学習・生活する中で、語学やコミュニケーション能力を高め、新しい価値観、社会観、宗教観等に触れ、葛藤したり共鳴したりしながら成長する機会そのものが、国際社会を生き抜くためのコンピテンシーの醸成につながることは、もはやスタンダードではあるが、留学の効能は多くの研究でも実証されている。例えば、William (2005: 356-371) は、留学経験は異文化間コミュニケーション力、とりわけ異文化適応や異なる価値観への配慮にポジティブに作用するとし、Lee, 他 (2012: 768-778) らは、創造的考察力の伸長、また、Stebbleton, 他 (2013: 1-24) らは異文化コンピテンシーの向上が留学の最も大きな成果だと説く。日本でも同様の報告がなされている。留学経験者を対象としたアンケート調査 (小林 2015:1-17) では、留学により向上した能力として91.7%の回答者が「外国語運用能力」を挙げ、次いで「コミュニケーション能力」(89.8%)、「異文化に対応する力」(89.8%)、「積極性・行動力」(81.2%)、「目的を達成する力」(80.5%)、「問題解決力」(78.5%)と、いずれもグローバル人材育成推進会議の提唱するグローバル人材のもつ能力・資質と留学を強く関連付ける結果が報告されている。同様の結果を示す野水・新田 (2014:1-27) の日本学生支援機構の奨学生を対象とした調査では、より長期にわたる留学に明確な効能を確認し、留学が社会人基礎力などのジェネリック・ス

キルの向上に有効であると結論づけている。

人材育成としての効果が期待される留学は、既に世界各国で国策として推奨されている。欧州のエラスムス (1987年～)、エラスムス・ムンドス (2004年～)、エラスムス・プラス (2014年～)、オーストラリアのニュー・コロンボプラン、中国の国家建設高水平大学プロジェクト (2007年～) のみならず、サウジアラビア、インドネシア、マレーシア、ブラジル、カザフスタンなどでも留学のための政府奨学金が設置され、学生の国際移動を後押ししている。世界の留学人口は今世紀に入って急増し、2001年から2010年の10年間で倍増 (OECD, 2015)、特に中国やインドの急成長をけん引する (British Council & Oxford Economics 2014: 18-30) と予測されている。

3-2. 海外留学の阻害要因

このように、言語、文化、生活習慣、価値観や社会観の異なる地に身を置き、学習・生活を通して研鑽を積む留学で、国際社会に資する人材に必要な知識や能力が身に着く留学は大いに推進されるべきである。しかし一方で、経済的困難、語学力不足、卒業期の遅れや就職活動時期と留学期間の重複 (小林 2011:1-17)、海外での生活や対人間への不安 (小島, 他 2014) 等の諸事情により、留学への一歩を踏み出せない学生は未だ多い。

例えば、小島, 他らの調査 (2014:23) では、418人中34%にあたる142人に留学の意思が見られなかった。また、東北大学が2015年に実施した学生生活調査⁹⁾ (N=2,595) では、半数以上の51.8%が「留学したいと思わない」と回答し、留学をためらう理由を「留学費用がかかるから」(28.7%)、「語学力に自信がないから」(24.6%)、「海外での生活に対して不安を感じるから」(19.2%)、「卒業期が遅れるから」(18.9%)、「日本の安全性・快適さ」(18.8%)としている。つまり、海外留学による人材育成が有益であっても、全ての学生がその恩恵を受けたり、また受けたいと思っている訳ではないということがわかる。

近年は、先述した政府主導の奨学金のみならず、民間企業や財団も積極的に海外留学のための奨学金制度を整備したり、大学が独自に奨学金制度を設けるなど

して、海外留学を後押しする動きが出てきている。また、日本経済団体連合会が中心となり、留学を促進するために新卒採用時期の見直しを図ったり、海外留学経験者の帰国時期に合わせて留学生説明会が開催されるなど産業界も徐々に変わりつつある。しかしながら、長期化する経済低迷で、奨学金を受給しなければ大学にさえ通えない学生も未だ多く、留学費用や留学のために留年する費用、留学に伴う移動で住居の解約、帰国後の再契約で発生する費用などを考えると、なかなか一歩を踏み出せない状況であることは否めない。

3-3. 海外留学の代替経験

では、いかにして海外留学というグローバル人材育成への近道に及び腰、もしくは関心のない学生に国際体験を奨励すべきか。海外留学の代替経験や、留学啓発および準備教育をカリキュラムに取り入れることで大学教育のグローバル化を図る方策がある。この、Internationalization at Homeは、Wachter (2003: 5-11) がそのコンセプトを紹介し、その後、Knight (2004:8-16) をはじめとする高等教育国際化の研究者らがCross-border Education (海外留学) と並ぶ重要な高等教育の国際化施策であると提唱している。近年は、北米を拠点とするNAFSA (国際教育交流協会) や欧州を中心に展開するEAIE (欧州国際教育協会) もInternationalization at Homeを強く推奨しており、今後、その他の地域にも広まることが予想される。SoriaとTroisi (2013:261-280) がアメリカの大規模な研究中心州立大学9校の学生を対象に実施した調査(N=15,807) では、キャンパス内の活動、例えばグローバル/国際化関連のコース(正課)、留学生との交流、グローバル/国際関連の正課併行活動等に参加した学生の自己評価によるGlobal, International, Intercultural (GII) コンピテンシーは、海外留学経験者よりも高いと報告されている。もちろん、知識、能力、態度の変化を客観的に測定しているわけではないので効能の比較にはつながらないが、学内における正課内外の活動が海外留学の代替となり得る可能性を同調査は示唆している。

4. カリキュラムの国際化と国際共修

4-1. 留学生と共に学ぶ授業

この内なる国際化の一環として、学内における留学生と日本人学生の国際共修授業が注目されている。国際共修とは、単に留学生と日本人が同じ教室で同じ科目を履修することではない。あらかじめ入念に設計されたカリキュラムや授業案と意図的な教育介入により、言語・文化背景の異なる学生同士ともに学び合う学習機会である。多様なバックグラウンドを持つ学生が、意味ある交流(Meaningful Interaction)を通して学び合うことから、海外では異文化クラスや多文化クラスと呼ばれることもある。オーストラリア、アメリカ、カナダなどの多民族国家では、学位取得や交換留学、語学留学などの学業の成就を目的として一定期間滞在するいわゆる留学生以外にも、移民家庭や異なる国籍の両親のもとで育ったバイリンガル、バイカルチュラルの学生など、多様な言語・文化背景をもつ学生らが教室で机を並べている。異なる価値観をもつ構成員がクラスに存在することを前提として授業が行われるため、教員も必然的に授業設計において配慮するケースもあるが、そこには周到に計画・デザインされた双方向の交流と協働学習プロセス(Van der Wende 2000:25-38) が担保されていなければならない。

日本の大学では、未だ多くのクラスにおいて受講者の大半を日本人学生が占め、留学生は少数派であること、また、国際共修の出発点が留学生を対象とした日本語教育としての「日本事情」やG30で拡充された英語を教授言語とする授業であることから、自然に多文化クラスが形成される状況ではない。多文化クラス、多文化共生、多文化学習、異文化理解、異文化コミュニケーションクラス、文化相互学習クラスなど、大学によって様々な呼称が存在するが、日本人学生と、一括りにされた「留学生」の二つの異なる学生群が共に学び合う「共修」という形で実施されていることが多い。

国際共修では、多様な価値観が共有される。異なる文化で育った者同士が他人の意見に耳を傾け、これまで想像さえしなかった考え方や価値観に触れ、戸惑い、葛藤しながらも、努力することで「異」を理解・受容し、新たな視点で自分を見つめ直す。それが、自己もしくは自分の属する社会・文化への批判や否定につながる

ことも当然あれば、異との融合や価値観の変容、自己成長を省察するメタ認知にも発展する。このクリティカル・シンキングの発展を援助する仕組みが授業内活動に取り入れられた授業こそが国際共修と称されるべきである。知識を一方的に教授する従来の講義形式の授業や、対象者が日本人であることを前提に展開する授業に比べ、授業設計や教員による介入において考慮しなければならないことは多いかもしれない。しかし、近年、奨励されているアクティブ・ラーニングや課題解決を取り入れた授業に国際的な視点を加えることで、どのような授業であっても共修化を図ることは出来る。

4-2. 国際共修における学習効果

日本人学生と留学生による共修の効果は、異文化間教育の研究者や実践者の間ですでに十数年前から指摘されている。学生間の異文化間交流の促進を目的に行った教育的介入は、学習者の異文化理解の深化のみならず、視野の拡大、自己成長への認識促進および肯定的な態度変容（加賀美 1999:131-142）、学習者の協働性、多様性尊重などの多文化理解態度要因に肯定的な影響を与える（加賀美 2006:76-91）。コミュニケーション力の向上という側面においても、その基礎となる自己開示（池田 他 2004:71-4）やチームワークへの意識（徳井 1999: 18-23）を向上させ、特に課題解決型・プロジェクト型学習を取り入れた国際共修は、日本人学生の異文化交流に対する意欲、柔軟性、感情の自己管理、不確実なことにに対する忍耐力、自己効力、異文化の許容力を向上させ（末松 2014:11-22）、異文化のみならず自文化理解の促進（末松・阿路娜 2008:114-121）ももたらす。留学生にとっても、日本人学生に自分の文化的価値観を理解してもらえよう工夫しアウトプットする作業は、日本的なコミュニケーションスタイルや文化の理解のみならず、日本語能力の向上につながる（中野 2006: 55-64）。

4-3. 国際共修における課題

グローバル人材育成事業を皮切りに、日本国内でも国際共修の実践例が報告されている。坂本・堀江・米澤（2017）編著の『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』では、国内の大学

の特色ある国際共修の取り組みが報告されている。その他にも、筆者が代表者となり進めている国際共修研究プロジェクト¹²⁾においても国内のグッドプラクティスが事例研究対象として挙がっており、その数は今後ますます増えることが予想される（表2）。

しかし、日本における国際共修の実践はまだ歴史も浅く、欧米のようなカリキュラムの国際化を原点として発展してきたわけではない。もともと留学生を対象とし、日本語教育もしくは留学生への適応支援科目として位置付けられてきた（札野, 1993:59-69）「日本事情」のクラスに日本人学生を参加させる形で始まったケースが多い。グローバル30やGGJ開始後は、英語を教授言語とする科目も増えたが、やはりそれらにおいても、誰のために何を、どのような効果を期待して行うのか、といった根本的な理念が学内で共有されておらず、留学生と日本人学生を一緒にした起こった化学反応に教育的意義を持たせた、という理解が妥当であろう。つまり、日本は共修の理論的背景や体系だった教授法の確立という点ではまだ発展途上にあり、授業のテーマ設定、学習者の目標、教材選択、指導言語、教育介入の形態や頻度、効果的なグループ学習の導入、課題、評価方法のみならず、授業改善や教育の質保証、またそもそもカリキュラムの枠組みやその中の授業の位置づけなども、共通言語・理解を持たぬまま進んでいる。

留学生と現地学生の正課内外での交流が異文化コンピテンシーの向上に影響することは既に諸研究でも明らかになっている（Leask, 2009:205-221）。LeaskとCarroll（2011: 647-659）は、キャンパスにおける正課内外の異文化交流の教育意義に言及しながらも、Meaningful Interactionは自然発生するものではないと警鐘を鳴らし、以下の「微調整」（p.653）により現行の取り組みの改善を強く推奨している。

- 1) 大学入学時より正課・課外での活動を共通の目標（＝Meaningful Interaction）のもと連動させ、マッピングを用いて体系立てる
- 2) 上記の正課・課外活動で学生が行うタスクや活動は周到に計画し、また管理する
- 3) 1, 2を効果的に実施するための研修を実施する

表 2. 国内の国際共修実践事例（2015年調査より）

科目名	対象学生・定員	実施場所	単位付与	指導言語	大学
日本文化を考える	30名	教室	2 単位	日本語	東北大学
日本文化演習：映像に見る日本語と日本文化	留学生20名 国内学生10名	教室	2 単位	日本語	東北大学
日本語の文法を外から見て考える	30名	教室	2 単位	日本語・英語	東北大学
文章による議論の方法	12名	教室	2 単位	日本語	東北大学
日本の伝統文化を通じた日本理解	60名	教室・学内外施設	2 単位	英語	東北大学
宮城の伝統文化を通じた日本理解	25名	教室・学外施設	2 単位	英語	東北大学
多文化日本を生きる	国内学生 1 年生15名 留学生 定員無し	教室・学外施設	2 単位	日本語	東北大学
キャンパス国際化への貢献：留学生との協働プロジェクトを通して国際性を身につけようⅠ	定員無し	教室・学内外施設	2 単位	英語	東北大学
キャンパス国際化への貢献：留学生との協働プロジェクトを通して国際性を身につけようⅡ	定員無し	教室・学内外施設	2 単位	英語	東北大学
異文化間コミュニケーションを通じて世界を知ろう	定員無し	教室・学外施設	2 単位	日本語	東北大学
近代日本の歴史と思想	20名	教室	2 単位	日本語	東北大学
仙台の国際化推進プロジェクト：留学生とともに地元百貨店に貢献しよう	定員無し	教室・学外施設	2 単位	英語	東北大学
サマーコースを企画する	30名	教室・学内外施設	2 単位	日本語	東北大学
国際理解教育の実践	25名	教室	2 単位	英語	東北大学
人権教育の促進	25名	教室	2単位	英語	東北大学
異文化コミュニケーション演習／相互文化テーマ演習	50名（留学生25名 国内学生25名）	教室	国内学生 2 単位 留学生 1 単位	日本語・英語	立命館大学
グローバル人材養成プログラム	48名	教室・学外施設	無し	日本語・英語	立命館大学
国際合宿研修	26名	学外施設	2 単位	日本語・英語	岩手大学
多文化コミュニケーション A	学部 2 ～ 4 年生40名	教室・学外施設	2 単位	日本語	岩手大学
多文化コミュニケーション B	学部 1 年生40名	教室・学外施設	2 単位	日本語	岩手大学
留学生理解と国際教育交流	30名	教室	2単位	日本語・英語	一橋大学
異文化コミュニケーション	20名	教室・学外施設	2 単位	日本語・英語	一橋大学
留学生と日本～異文化を通しての日本理解	40名（国内学生 2 年生以上）	教室	2 単位	日本語	名古屋大学
多文化コミュニケーション論（基礎）	大学院生10名程度	教室	2 単位	主に英語	名古屋大学
多文化コミュニケーション論（応用）	10名程度	教室	2 単位	主に英語	名古屋大学
日本文化の国際展開	学部1年生12名	教室	2 単位	日本語・英語	名古屋大学
Global Environment Issues and Management	学部生	教室・学外施設	2 単位	英語	広島大学
Cros-cultural Studies on Education	10～20名	教室・学外施設	2 単位	英語	広島大学
異文化接触と文化学習 （Introduction to Intercultural Interaction）	42名	教室	2 単位	日本語	広島大学
日本教育論	15名	教室・学外施設	2 単位	英語（場合により 日本語も使用可）	広島大学
「札幌」をフィールドワークする	国内学生10名 留学生10名	教室	2 単位	日本語	北海道大学
日本語のバリエーション	国内学生10名 留学生10名	教室	2 単位	日本語	北海道大学
ことばと社会	20名	教室	2 単位	日本語	北海道大学
異文化理解の視点から見る日本の社会と文化	24名	教室・学外施設	3 単位	日本語	秋田国際教養大学
日本のメディアとコミュニケーション	45名	教室	2 単位	英語	大阪大学
留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基礎形成事業	定員無し	教室・学外施設	活動の内容により異なる	日本語（場合により 中・韓国語も使用可）	長崎大学
地域文化 B 2	20名	教室	2 単位	日本語・英語	東洋大学

4-4. 日本国内における国際共修普及

オーストラリア政府の委託事業として実施された「Finding Common Ground: Enhancing interaction between domestic and international students, Guide for academics」(Arkoudis 他 2013: 222-235) は、正課内外における共修を推進するための教育実践者および研究者のための教本として、多様な言語・文化背景をもつ学生間の交流を学びにつなげるためのフレームワークを提示している。日本でも、国際共修の理論構築と並行して、同様のガイドラインの開発を急ぐ必要がある。また、構築した理論やペダゴジーの検証および学習効果の測定等の研究を推進し、日本国内における共修の質の向上のみならず、今後、普及が進むであろうアジアにモデルケースを提示することで、高等教育国際化の発展に寄与することが期待される。

5. おわりに

カリキュラムの国際化を屋台骨とした国際共修がグローバル人材育成の発展に果たす役割は大きい。留学生30万人計画や派遣留学の倍増計画で学生の国・地域をまたいだ移動はさらに活発化し、高等教育機関の多様化は今後ますます進むであろう。Barrett, 他は(2014:33-34)は、異文化コンピテンシーの向上を目的とした正課・正課外教育はグローバル・シティズン(地球市民)教育の基盤であり、異文化教育科目にとどまらずあらゆる教育実践に導入されるべきであると説いている。実のところ、教育の国際化や共修の先進国であるアメリカやオーストラリアであっても、全学的なカリキュラムの国際化の普及においては苦戦しているため、Internationalization at Homeは世界共通の課題でもある。日本が、留学生にとっても国内学生にとっても魅力ある学び舎を提供し続け、真の共生社会として発展するためには、まずは高等教育現場で、国際共修をはじめとする教育の国際化施策をカリキュラム内に位置づけ、継続的な効果検証を教育の質保障につなげる努力をしなければならない。そのためには、大学のみならず学内のあらゆる組織、教職員、学生が一丸となり、「異」の受容と「自」の再考を新たな価値創造へ発展させる意識改革に取り組むべきであろう。

注

- 1) 日本の国際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を育成する施策。大学教育のグローバル化と体制整備を推進する事業に対して重点的に財政支援を実施。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm.
- 2) 日本で受け入れている留学生が「昭和58年当時、他の先進諸国に比べ際だって少ない」ことなどを背景に中曽根総理大臣(当時)が2000年までに留学生数を10万人に増やすことを提唱した。
- 3) 福田内閣(当時)時に打ち出された施策。日本の国際競争力の向上を図り世界により開かれた国としてアジアや世界の間のヒト・モノ・カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」の一環として、2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指す。
- 4) 留学生受け入れ拡大施策で、英語で学位が取得できるコースや海外拠点によるワンストップサービスの提供、産業界との連携、拠点大学間のネットワーク化を通じて、資源や成果の共有化を図ることで大学の国際化を推進。13大学が採択された。
- 5) 高等教育の国際競争力の向上を目的に、海外の卓越した大学との連携や大学改革により徹底した国際化を進め、世界レベルの教育研究を行うトップ大学や、国際化を牽引するグローバル大学に対し、制度改革と組み合わせ重点支援を行う文部科学省初の10年間プロジェクト。
- 6) 日本とアジア等の架け橋となる高度外国人材の育成や国際的な知的ネットワークの形成による国際競争力強化を目指した事業。
- 7) 国が指定する重点国・地域の大学と質保証を伴った連携や学生の交流を進め、国際通用性のある質の高い教育を行うための教育施策。
- 8) 重点地域に留学コーディネーターを配置し、日本留学のプラットフォームを構築し、現地の情報収集や日本留学の魅力発信などの活動を支援する施策。
- 9) <http://www.tohoku.ac.jp/japanese/studentinfo/studentlife/09/studentlife0901/> を参照のこと。
- 10) 文部科学省が産業界と連携し取り組む「留学促進キャンペーン」で、海外留学者に海外留学のための財政支援

(奨学金)を行う。

- 11) 世界のグローバル化等に対応する人材育成を推進するために日本人留学生を6万人(2010年)から2020年までに12万人に倍増させる計画。
- 12) 本調査は高度教養教育開発推進事業(平成27年度)及び科学研究費基盤研究(C)(研究代表者:末松和子)の助成を受け実施したものである。

参考文献

- Arkoudis, Sophie, Watty, Kim, Baik, Chi, Yu, Xin, Borland, Helen, Chang, Shanton, Lang, Ian, Lang, Josephine, Pearce, Amanda. 2013. Finding Common Ground: enhancing interaction between domestic and international students. *Teaching in Higher Education*. Vol. 18, Iss. 3: 222-235.
- Barrett, Martyn, Byram, Michael, Lázár, Ildikó, Mompoin Gaillard, Pascale, Philippou, Stavroula 2014 In Huber, Josef and Reynolds,
- Beelen, Jos, Jones, Elspeth. 2015. "Redefining Internationalization at Home" In Adrian Curaj et. al. (Eds.,) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. 59-72.
- Bridges, David 1993. "Transferable Skills: Philosophical Perspective." *Studies in Higher Education*. Vol. 18, Iss.1: 43-51.
- British Council & Oxford Economics 2014. "Postgraduate Student Mobility trends to 2024." https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/postgraduate_mobility_trends_2024-october-14.pdf (2016:1124)
- Christopher (Eds.,) *Developing Intercultural Competence through Education*: Council of Europe: 1-128.
- Knight, Jane. 2004. "Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales." *Journal of Studies in International Education*. 8.5: 5-31.
- Knight, Peter T. , Yorke, Mantz. 2003. "Employability and Good Learning in Higher Education." *Teaching in Higher Education*. Vol. 8, Iss.1:3-16.
- Leask, Betty 2009. "Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students." *Journal of Studies in International Education*. Vol 13, Iss 2: 205-221.
- Leask, Betty, Carroll, Jude. 2011. Moving Beyond 'Wishing and Hoping' : Internationalisation and Student Experiences of Inclusion and Engagement. *Higher Education Research & Development*. Vol. 30, No. 5: 647-659.
- Lee, C. S., Therriault, D. J., Linderholm, T. 2012. On the Cognitive Benefits of Cultural Experience: Exploring the Relationship between Studying Abroad and Creative Thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26 (5). 768-778.
- OECD. 2015. Education at a Glance 2015. OECD. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm> (2016:1119).
- Soria, Krista M., Troisi Jordan. 2014. "Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 18 (3): 261-280.
- Stebbleton, M; Soria, K; & Cherney, B. 2013. "The High Impact of Education Abroad: College Students' Engagement in International Experiences and the Development of Intercultural Competencies" *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 22: 1-24.
- Van der Wende, M.C. 2000. "Internationalising the Curriculum: New Perspectives and Challenges. In B. Hudson & M.J.Todd (Eds.) *Internationalising the curriculum in Higher Education: Reflecting on Practice*. Sheffield Hallam University Press: 25-38.
- Wachter, B. 2003. An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*. 7 (1): 5-11.
- Williams, Tracy R. 2005. "Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity" *Journal of Studies in International Education*. Vol. 9 no. 4: 356-371.
- 池田広子, 金孝卿, 古市由美子, 平野美恵子 2004 "日本人

- と外国人が共に学ぶ教室：大学院教育実習の場合。”
言語文化と日本語教育. 28号：71-74.
- 加賀美常美代 1999 “大学コミュニティにおける日本人
学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育
的介入” コミュニティ心理学研究. 日本コミュニ
ティ心理学会. 第2巻第2号: 131-142.
- 加賀美常美代 2006 “教育的介入は多文化理解態度にどん
な効果があるか -シミュレーション・ゲームと協働的
活動の場合. 異文化間教育 第24号 異文化間教育
学会: 76-91.
- 小島奈々恵, 内野 悌司, 磯部典子, 高田純, 二本松美里, 岡
本百合, 三宅典恵, 神人蘭, 矢式寿子, 吉原正治. 2014.
日本人大学生の海外留学に関する意識調査: 「内向き
志向」と留学意思の関係. 総合保健科学, 30巻:21-26.
- 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, Vol 2:1-17
- 坂本利子, 堀江未来, 米澤由香子 (編著). 2017. 多文化間
共修: 多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支
援する. 学文社 (印刷中)
- 札野寛子 1993 “「日本事情」講座研究: 現代用語をキー
ワードにした「日本事情」” 金沢大学留学生教育セン
ター紀要. 2: 59-69.
- 末松和子, 阿露娜 2008 “異文化間協働プロジェクトにみ
られる教育効果.” 異文化間教育、第28号 異文化間教
育学会:114-121.
- 末松和子 2014 “キャンパスに共生社会を造る-留学生と日
本人学生の共修における教授法の確立に向けて” 留学
交流. Vol.42:11-22.
- 野水勉, 新田功 2014 “留学することの意義 (II) ～平成
23,24年度留学生交流支援制度 (短期派遣・ショート
ビジット) 留学生交流支援制度 (短期受け入れ) 追
加アンケート調査分析結果から～” 留学交流.
Vol.51:1-27.
- 徳井厚子 1999 “多文化クラスと創造性-学生による討論
形態の模索か” 信州大学教育システム研究開発セン
ター紀要. 第5号: 18-23.
- 中野はるみ 2006 “異文化教育における留学生の役割.” 長
崎国際大学論叢. 6: 55-64.
- 吉田文 2014 “グローバル人材の育成と日本の大学教育議
論のローカリズムをめぐって.” 教育学研究. 第81巻第
2号:164-174.
- 吉原恵子 2007 “大学教育とジェネリックスキルの獲得:
ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題.” 兵
庫大学論集:163-178.

【特 集】

英語教育の革新
—スキル習得か文化学習かを超えて—吉田 研作^{1)*}

1) 上智大学言語教育研究センター

グローバル化に伴い、外国人とコミュニケーションしなければならない機会は今まで以上に多くなるだろう。従来の英語教育は、ネイティブの英語を学ぶことを目標としてきた。しかし、英語はもはや英語圏だけのものではない。世界中の人が、英語という共通の手段を用いてコミュニケーションしている。大切なのは、英語でディスカッション、ディベート、プレゼンテーション等ができるようになり、どこの人とでも議論や交渉ができるようになることである。新学習指導要領ではCan-do指標を目標に設定することにより、英語の何を学ぶかから英語で何ができるようになるか、に重点を置くことを強調している。また、教科内容としても英語圏文化のみを扱うのではなく、たとえば、CLILのような考え方を取り入れることにより、幅広く自国や世界のことをテーマにすることが求められている。最後に、今後は、英語を使って何ができるかを評価するため、入試をはじめとした英語能力評価テストを4技能化することが求められているのである。

はじめに

グローバル化についての議論が様々な形で行われているが、1999年の「21世紀日本の構想懇談会の報告書」を見ると、次のような指摘がされている。現代の日本の「閉ざされたシステム」は空洞化し、疲弊していくだろう、「グローバル・リテラシー」(国際対話能力)の育成が必要である、そして、このままいって長期的には英語を第二公用語とすることも視野に入ってくるが、国民的論議を必要とする。まずは、英語を国民の実用語とするために全力を尽くさなければならない、と。この最後の点は、見方によれば、日本の英語教育界に対する最後通知とも受け取れる内容である。英語教育がうまくいかなければ英語を日本の第二公用語にしなければならない、というのである。

これは、今から17年も前のことだが、果たして、この間、日本の英語教育は改善されたのだろうか。2011年に発表された「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」の報告書によると、グローバル人材とは「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次

世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」のことだと述べている。つまり、日本人として、従来の言語、文化、価値を乗り越えた新しい視野を持つ人材がグローバル人材だということである。となると、従来の英語教育で扱われてきたネイティブの英語やその背景にある文化等について学ぶだけではグローバル人材は育成されない、ということになる。

また、官邸の「グローバル人材育成戦略」(2012)を見ると、グローバル人材育成に必要な言語能力として、① 海外旅行会話レベル、② 日常生活会話レベル、③ 業務上の文書・会話レベル、④ 二者間折衝・交渉レベル、⑤ 多数者間折衝・交渉レベルの中でも、特に、「④⑤レベルの人材が継続的に育成され、一定数の「人材層」として確保されることが、国際社会における今後の我が国の経済・社会の発展にとって極めて重要となる」と述べているのである。つまり、①から③は、基本的に慣用表現など、決まった表現を身に付けることでかなりの程度達成できるが、④と⑤については、ディスカッションやディベートの能力を必要とするため、しっかり思考力・判断力をベースにした表現力の育成が必要になるのである。そして、最終的には、「相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明したり、議論の中で

*) 連絡先: 〒102-8554 東京都千代田区紀尾井町7-1 上智大学言語教育研究センター kyoshida48@gmail.com

反論したり相手を説得したりできる」(文部科学省 2011a) 人材が育成できるような英語教育の改革が求められているのである。

本稿では、このような要請に応えるための英語教育の改革について考えていく。

英語教育改革の具体的目標を考える

日本の英語教育は、第2次大戦後ずっと、英語そのもの(文法、語彙、発音など)か、あるいは、英語圏文化を教えることに終始してきた。しかし、現在、このような従来の知識偏重教育から、いわゆる学力の3要素(教育基本法第30条)を育成する教育への転換が示されている。具体的には、中教審の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の最終報告書(文部科学省2016f)によると、『「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的に学習に取り組む態度」から構成される「確かな学力」のバランスのとれた育成が重視されること』となっている。更に、それを実現するための、教え方として提唱されているのが「アクティブ・ラーニング」である。

アクティブ・ラーニングといっても、具体的な定義はなく、学生が「能動的に」学ぶことの総称と考えられる。文部科学省によると、それは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」(文部科学省2014a, p. 37)

本稿では、今後の英語教育を上記の観点から見直し、小・中・高の一貫した英語教育改革を、大学がどのように受け止め、大学としてどのような新たな英語教育の在り方を考えなければならないかについて論じる。

英語教育改革で目指すもの

上記の観点から英語教育の在り方を見ると、従来の言語に関する「知識・技能」偏重の教育から、英語を使って何ができるか、という Can-do を到達目標に据えることにより、生徒が能動的に英語を使って「考え、判断し、表現できる」ようにすることが大切になる。つまり、今後は英語の何を知っているかではなく、英語で何ができるか、が大切になり、そのためには、英語でコミュニケーションできるようになることが、必須となる。

また、コミュニケーションするためには、何についてするのかという「内容」が大切になる。文法についてコミュニケーションする、というのは、言語学者ならいざ知らず、言語学自体に興味がない人にはあまり意味のないことになる。そのため、英語を使って、経済、政治、国際関係、科学、文学、文化、歴史などについて学生とコミュニケーションできるような授業を行うことが求められるのである。その方法としては、例えば、内容言語統合型授業(CLIL)のような方法を取り入れることにより、科目横断的な内容を、英語で理解し、表現できるようにすることが考えられるだろう。

さて、ここまで述べたところで、なぜこのような英語教育改革が必要なのかについて、いくつかのデータを見てみよう。

英語に自信がない日本人

日本人(15才)は、OECDの中でも学力的にはトップクラス(PISAの結果、OECD 35カ国中、科学的リテラシーと数学的リテラシーが第一位、読解が第6位)であるにも拘わらず(国立教育政策研究所 2016)、英語力(外国語運用力)はまだ弱い。2015年に文部科学省が実施した中高生の4技能英語力調査結果によると、中学生の平均が英検で言えば、4級から3級にかかる程度(文部科学省、2016a)。つまり、27年度実施の教育課程実施状況調査の結果が示すように、英検3級取得者あるいはそれと同等の英語力があると認められる生徒は、37%弱だという。また、高校生の結果は、3級と準2級の間(文部科学省、2016b)。27年度実施の教育課程実施状況調査の結果

からも、英検準2級取得者あるいはそれと同等の英語力があると認められる高校生は、34%強という。また、中高生ともに、4技能の中でも、スピーキングとライティング力は非常に弱いことが分かった。

産業能率大学が、2001年から3年毎に、新入社員のグローバル意識調査を実施してきたが、2015年の結果は次のようなものだった。「日本の企業はグローバル化を進めるべきだと思いますか？」という質問に対しては、73%の人たちは「進めるべき」だと言っており、「海外で活躍するために必要だと思う能力は？」という質問に対しては、80.4%の人が「語学力・コミュニケーション力」と答えている。にもかかわらず、「あなたは海外で働きたいですか？」という問いに対しては、63.7%の人が「働きたくない」と答えおり、そのもっとも大きな理由が、「自分の語学力に自信がない」(65.5%)となっている。また、彼らが自分の英語力がどの程度だと思っているかについてみると、「英語は全くできない」と思っている人が、ほぼ半数の47.7%もいることがわかるのである。

これからの日本を背負って行かなければならない若者がこのような状態で大丈夫なのかと心配になってしまう。もちろん、この原因は色々考えられるが、日本における英語教育のあり方、という観点から考えてみることにする。

標準的な英語とは？

学習指導要領では、「標準的な英語」を教えることを求めているが、この「標準的な英語」とはどのような英語をいうのだろうか。学習指導要領では、長い間、アメリカ英語が「標準的な英語」として扱われてきた。従って、アメリカ英語の発音、表現、語彙等を教えることが英語教師の仕事だったのである。

40年以上前のことだが、私がミシガン大学に留学していたときに、夏休みを使って、日本の中学校の先生たちが英語の集中研修を受けにきた。社会科の先生も英語の先生も国語の先生もいたが、他の教科の先生と比べて、英語の先生の中にはあまり英語をしゃべらない人がいた。

他の教科の先生の英語は決してうまいと言えるものではなかった。発音も表現も当時の標準的な英語であ

るアメリカ英語という観点からすると、誤りだらけ。でも、彼らにとって、英語は「専門」ではないので、間違えることは気にならなかったのだろう。西洋史の先生がアメリカが独立した年号を間違えたら恥ずかしいだろうが、英語を間違えても恥ずかしくはないのである。それに対して、英語の先生は専門が英語なので、自分の専門で間違えるわけにはいかない。生徒にも「正しい」英語を教えているわけだから、自分が「正しい」英語が使えなければ立場がないのである。しかも当時の標準的な英語はアメリカ英語だったことを考えると、アメリカに研修に来ていた先生方は、益々しゃべれなくなってしまったのだろう。

あるときアメリカ人が、英語の先生に「あなたは日本で何を教えていますか」と聞いた。しかし、その先生は、「国語」と答えていたが、これは一人だけの問題ではなかった。帰国後、このことをある教員研修で話したら、終わってから一人の先生が「その先生の気持ち、よく分かります。私も指導者研修の後、アメリカに文部科学省から派遣されて行ったが、そのとき何を教えているかと聞かれて、「体育」と答えた」と。

ALTが日本の中高に派遣されて早30年が経とうとしているが、最初のころは、ALTが職員室に入ってくると、真っ先に出て行ったのが英語の先生だった、という話を良く耳にした。自分の英語に自信がないため、他の教科の先生の前で恥をかきたくなかったのだろう。今ではもうそのようなことはないと思うが、当時は英語の教師にとっては大きな問題だったのである。

ところで、現在の学習指導要領では、「標準的な英語」に、英語圏の英語だけでなく、「国際共通語としての英語」(English as Lingua Franca)が含まれる、と解説書にある。この意味は非常に大きいのである。

国際共通語としての英語とは？

Kawashima Tomoyuki氏は公立高校の教師だった2013年に、オーストラリアのMacquarie大学から博士号を授与された。その博士論文に、次のような結果が報告されている。一般的にはネイティブ・スピーカーが録音している検定教科書のCDのスクリプトを、彼が知っているnon-nativeの人たちに録音し直してもらい、それを使って英語の授業を行った。すると、non-

nativeの英語を聞く機会の多い生徒は、non-nativeの英語に対するpositive attitudeを持つようになることがわかった。しかも、生徒が自らが話す「日本」英語にも自信を持つようになるというのである。

一方、non-nativeの英語に触れる機会が少ない生徒は、non-nativeの英語に対するnegative attitudeを持ち、nativeの英語を使うことに対するattitudeが高くなり、nativeらしくならなければならないと思うようになる、というのである。

もう1つの研究を紹介しよう。2015年のEurasian Journal of Applied LinguisticsのYamanouchi Kenta氏の論文を見ると、大学生はnativeのような英語を身に付けたいと思っている反面、speaker modelとしては、日本人の英語の先生をあげるといふ。また、“it is necessary for students to observe the speaker model using English for communicative purposes” (p.5) と言っている。つまり、英語のモデルはネイティブの英語かもしれないが、実際の英語話者のモデルとしては、日本人で自分より英語ができる人であり、その人が外国人などと英語でコミュニケーションしている姿を見ることが大切だ、というのである。近年、日本人が世界で活躍し、英語やその他の外国語を使っている場面をテレビなどで目にすることが増えた。ノーベル生理学・医学賞を受賞した大隅良典教授のスピーチをはじめ、サッカー、スキー、スケート、テニスなど、様々なスポーツ選手が海外でインタビューに答えている姿を見聞きしていると、決して英語のネイティブ・スピーカーではないが、素晴らしい英語で話していることが分かるだろう。そして、それを見て、恰好良いと思う日本人が多いのではないだろうか。つまり、彼らは私たち日本人にとっての素晴らしいspeaker modelなのである。

そこで、言葉のOwnershipについて考えてみよう (e.g. Widdowson, 1994; Norton, 1997)。アメリカ英語はアメリカ人のもの。イギリス英語はイギリス人のもの。インド英語はインド人のもの。しかし、それらはどれも、日本人からすると、THEIR ENGLISHであり、自分の英語ではない。

日本人が使っている英語は、田中茂範氏が以前から提唱しているMY ENGLISHである (田中, 2016)。

ただ、日本人が英語を使っても、それが独りよがりの音読であったり、会話の暗記であったりした場合、他人、特に外国人には通じない「日本英語」になる恐れがある。そこで大切なのは国際共通語としての英語である。国際共通語としての英語は誰のものかという点、それを使う全ての人のものである。ただし、それは、異なった英語を話す人たちが自分の言葉を調整しながら相手に理解してもらえるように努力した結果の、いわば、OUR ENGLISHなのである。第二言語習得で言うなら、マイケル・ロングのInteraction Hypothesisに基づいたもので (Long, 1996)、インターアクションをすることによって、お互いの言葉が相手に分かりやすくなるように調整されていく、という考え方と同じである。

文化に関する考え方

ここまでで分かることは、従来の英語教育で目標となっていたネイティブの英語が、日本人学習者にとってモデルにはなり得ても、最終的に身につけなければならないものではない、ということである。それに伴って、従来は、アメリカ英語が学習指導要領で「標準的な英語」として設定されていた時は、アメリカの文化やアメリカ人の考え方 (習慣等) を学ぶことが求められていた。クリスマス、ハロウィン、ワシントン、リンカーン、アメリカ人は自分の意見をはっきり言う、挨拶するときは握手をする、というように。また、教科書に出てくる留学生はアメリカ人が多く、日本人が留学したり、ホームステイする時は、アメリカがほとんどだった。

しかし、国際共通語としての英語が「標準的な英語」として設定されると、文化はどうなるのだろうか。Schegloff (1987; Yoshida 2007)) によれば、国際共通語を用いて違った国・文化の人同士がコミュニケーションする時、そこには、特定の国や地域に属する決まった文化はなく、当事者の間のmicro-contextの中で作られるmicro cultureが生まれる、という。つまり、当事者が互いにコミュニケーションする過程で、互を理解しようと努力する中で共通の考え方、異なった考え方などに気づき、共通の理解を得るための、その場の「文化」が作られるというのである。

つまり、国際共通語が使われる環境においては、コミュニケーションすることによって、互いに理解できる言語形式が作られ、互いが共有する固有の「文化」が生まれる、ということになる。また、このことは、本稿の最初に述べたグローバル人材の要件にある、個別の言語や文化、価値を超えた新しい価値の創造と合致すると言えるだろう。

英語の知識として教えることから、英語で何が出来るかを目標に設定することへ

上記のように、今後の英語教育は、実際に英語を使ってコミュニケーションをすることを基準にすることが求められている。つまり、学習指導要領改訂の大きなポイントとして、「英語の何を知っているか」より「英語で何が出来るか」を目標にし、そのための具体的な目標として、Can-doを到達目標に設定しようというのである。

Can-doの指標は、ヨーロッパのCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）を基にしているが、最高のC2レベルでも、特にスピーキングとライティングの場合、必ずしも「nativeのように」とはなっていない。「自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる」（C2レベル）となっており、「nativeのように表現できる」とは書いていないのである。つまり、nativeの英語を身に付ける必要はないということなのである（CEFR, 2001）。

英語教育の最終的な目標として、「相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明したり、議論の中で反論したり相手を説得」できるようになることが、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」に書かれているが、高校、あるいは大学卒業時に、このCan-doに対して、“Yes, I can.”と答えられる日本人をどれだけ育成できるかが今後の英語教育の大きな目標になると言っても過言ではないだろう。

英語の授業は英語で

少し視点を変えて、中高の英語の授業について見てみよう。文部科学省は、英語の授業は基本、英語で行うこと、としているが、果たしてどうなのだろう。

平成27年度文部科学省教育課程実施状況調査の結果、中学校では、「授業に占める英語を用いた言語活動の時間は、「おおむね行っている」と「半分以上の時間、行っている」を合わせた割合は、第1学年では69.1%で、平成26年度の56.0%から13.1ポイント上昇、第2学年では66.0%で、平成26年度の51.2%から14.8ポイント上昇、第3学年では62.6%で、平成26年度の47.7%から14.9ポイント上昇している。また、高校においても、「普通科等における授業に占める生徒の英語を用いた言語活動の時間は、「おおむね言語活動を行っている」と「半分以上の時間、言語活動を行っている」を合わせた割合では、「コミュニケーション英語基礎」が38.7%、「コミュニケーション英語Ⅰ」が47.9%、「コミュニケーション英語Ⅱ」が44.5%、「コミュニケーション英語Ⅲ」が37.6%、「英語表現Ⅰ」が42.5%、「英語表現Ⅱ」が34.9%となっている（文部科学省, 2015）。特に、中学においては、かなりの割合で授業の半分以上を英語で教えている教師がいることが分かる。それにしても、未だに中学生の英語力も高校生の英語力は、上記で見たように、必ずしも高くないのはなぜなのだろう。

何が問題なのか。ベネッセが行った「中高の英語指導に関する実態調査2015」の結果を見てみよう。中学で最もよく行われている授業活動は、「音読」、「発音練習」「文法の説明」「文法の練習問題」「教科書本文のリスニング」「Q&A（質問応答）による教科書本文の内容理解」「キーセンテンスの暗唱と運用」となっていることが分かる。つまり、これらの活動は全てdisplay活動であり、コミュニケーションというよりは、「言語形式の練習」ととどまっていることが分かるのである。逆に、最もやっていない授業活動を見ていくと、「ディベート」「ディスカッション」「英語で教科書本文の要約を書く」「初見の英語を読む」「英語で教科書本文の要約を話す」「聞いたことのない英語を聞く」「気持ちや考えを英語で話す」というオーセンティックなコミュニケーション活動が占めていることが分かる。つまり、確かに英語でそれなりに授業は行っているかもしれないが、授業活動を見る限り、大半の活動が「言語形式の練習」ととどまっていることが分かるのである。

また、高校の場合も中学とほとんど同じであること

が分かるが、一つだけ違いがある点は、中学ではみられなかった、「教科書本文の和訳」が良く行っている授業活動に含まれていることである。その理由は、高校の場合、どうしても大学受験が大きな目標になっており、その対策としていまだに文法訳読が役立つと信じられているためだろう。逆に、ほとんどやっていない活動に関しては、「スピーチ・プレゼンテーション」が入っていることを除けば、中学とほとんど同じであることが分かるのである。

つまり、例えば英語で授業を行っていたとしても、もしそれがほとんど言語形式の練習にとどまっていたとしたら、生徒の英語力はあまり伸びない、ということが言えるだろう。そのため、文部科学省としては、今後の日本の英語教育は、従来のように、英語の「知識」や「技能」に重きをおくのではなく、英語の運用能力の育成を重視しなければならないと考えている。

ところで、ここで一つ疑問が出てくるかもしれない。現在の大学入試が基本的に「知識(文法や語彙)」と「技能(リーディングとリスニング)」に偏っている現状で、果たしてディスカッションやディベートなどのコミュニケーション活動が大学入試に役立つのかどうか。2010年に文部科学省から発表された「SELHiの事業概要及び成果(アンケート結果)」を見ると、文部科学省から補助金をもらって「コミュニケーション英語の授業を研究・実践するために指定されたSELHi(Super English Language High School)では、「リスニング能力の開発・指導法の改善」、「スピーキング能力の開発・指導法の改善」、「リーディング能力の開発・指導法の改善」、「ライティング能力の開発・指導法の改善」、「語彙力の増強・指導法の改善」、「文法能力の開発・指導法の改善」、「内容中心の授業(イメージングプログラムも含む)」、「独自テキスト、教材の開発(CT機器の活用も含む)」、「生徒の自律学習(学習ストラテジーも含む)の支援や指導」、「協働学習」、「生徒の学習意欲や態度の向上」、「生徒の英語能力の評価方法の開発(定期テストの改善も含む)」、「(Can-Doリストの作成などによる)到達目標の明確化」、「小・中・高・大や外部機関との連携」、「シラバス開発」、などが研究課題として取り上げられたが、それぞれの取り組みを実施した結果、81%の学校が受験に役立った、と答

えている。また、教師が英語で授業を行うことについても、88.9%の教師が英語で授業を行うようになったことが分かる。また、当時の文部科学省小等中等教育局国際教育課課長の山脇氏は、ベネッセの調査を引用して、偏差値が同じSELHiと普通の高校の場合、大学入試センター試験の結果は、SELHiの方が高い点数をとっているとの報告をした。

ディスカッションやディベート、プレゼンテーションなどをするためには、生徒は色々な情報を調べ、それを英語で発表しなければならない。そして、そのためには、自分にとって意味のある英語を読んだり聞いたりし、自分の考えを英語で書いたり発表しなければならないため、結局は総合的な英語力が身につく、ということなのである。

CLIL(Content and Language Integrated Learning)の重要性

(渡部, 池田, 和泉:2011,2012,2016)

上記のように、英語の「知識」ではなく英語で「何ができるか」を教育目標に据えるとなると、教育「内容」が大切になる。従来のように、文法や語彙という言葉的内容だけでは不十分になる。Can-doを教育目標に設定するためには、英語を使って「どのような内容について何ができるか」、ということが大切になる。つまり、言語はあくまでも「道具」であり、それを使ってある特定の内容について話したり書いたり、情報伝達したり、議論したりするのがあるべき姿なのである。つまり、内容があつてはじめてこのようなアクティブラーニングが成り立つのである。

そこで、大学では、グローバル化を促進する方法として、留学生を受け入れ、最終的には日本人学生と一緒に学ぶことができる英語で学位が取れる英語コースの設置が模索されている。しかし、ここで問題となるのは、従来日本語で講義していた授業の講義言語を英語にかえれば良い、というような単純なことではすまない、ということである。英語で授業をしたら、結局、学生がわからないので日本語に戻した、という話を良く聞く。専門の内容を日本語で聞いても難しいのに、それを英語で講義されたら益々わからなくなるのは当然である。英語を講義言語とするEMI(English

Medium Instruction) は、英語が既にできる留学生に対する方法としては良いが、日本人学生にとっては必ずしも良いことではないのである。では、どうすれば良いのだろうか。

そこで、CLIL (内容言語統合型学習) の考え方を紹介しよう。CLIL などの考え方を導入すれば、他教科と連動した学習内容について、英語という道具を使って、「思考」、「判断」、そして「発表」することが可能になるのである。

CLIL の考え方は、基本的に、言語は内容を表現する道具であり、言語そのものを学ぶことが授業の目的ではない、ということである。渡部他 (2011) によると、CLIL の目標は「4つの C」を有機的に統合することで達成されるという。一つ目は Content (科目)、二つ目は Communication (言語)、三つ目は Cognition (思考)、そして、四つ目が Community (Culture) (協学) である。

Content は言語を使って学ぼうとしている内容であり、これは、他教科 (国際関係、歴史、文学、法律、理科、音楽、美術など) や学習者の経験や興味関心 (修学旅行、学園祭、人権問題、環境問題、平和など) からなる。

Communication は、教師と生徒、あるいは、生徒同士が、学習過程で、内容を学ぶのに必要な言語材料について述べたものである。言語材料には、それぞれのテーマや単元特有の言語材料 (language of learning) だけでなく、より一般的な言語能力も含まれる。例えば、アメリカ史が内容だとしたら、constitution, liberation, discrimination, Congress, American dream などの語彙を理解しなければならないが、それと同時に、教師と生徒、あるいは、生徒同士の学習過程で必要となる、description, thinking, discussing, evaluating, concluding, というような言語能力は、単元内容とは別に存在するより一般的な能力 (language for learning) である。アメリカ史の内容について議論したり、発表したりする時の言語能力は、科学的テーマについて議論したり、発表したりする時に使われるものと同じなのである。

Cognition は、この language for learning をより詳しくしたものである。Bloom の教育の認知的目標

(Anderson 他, 2001) によると、Language for learning に必要な思考力は LOTS と HOTS に分けられる。LOTS (Lower Order Thinking Skills) には暗記する、理解する、そして応用する力が含まれる、いわゆる低次思考力だが、日本の伝統的な教育はこの三つの力を重視してきたと言えるだろう。しかし、CLIL では HOTS (Higher Order Thinking Skills) という高次思考力をより重視している。HOTS には内容を客観的に分析する、評価する、そして、その結果、新たなものをつくり出す力が含まれている。この両者の違いは、LOTS の場合、学習者が能動的に自らの考えなどを発表することはないが、HOTS では、正に、学習者が能動的に自らの考えなどを表現しなければならないのである。

最後に、Community は、学習者が協働して内容と関連のある課題、プロジェクトを行うことを意味する。いわゆるアクティブ・ラーニングにあたるものである。

上記のことを日本の学校教育に当てはめると、小学校では他教科と連動した学習内容を入れること、中学校においても、他教科の学習内容、地域行事、生徒たちの体験を内容とし、そして、高校では、国際社会の多様性に対応した目標・内容を設定して、幅広い話題について議論したり、発表したりすることが考えられる (文部科学省, 2014b)。例えば、英語で図工、音楽、体育、算数、理科、社会などの内容を学ぶ。更に、環境、人権、平和などのグローバル・イシューについて英語で議論したり考えをまとめてスピーチをしたり、エッセーなどを書いたりすることが考えられるだろう。

評価について

上記のような教育内容の改革が行われれば、評価が問題となるのは当然である。そこで、評価についても、学力の3要素を評価の観点と位置づけることが求められている。つまり、「知識・技能」、「思考力・判断力・発表力」、そして、生徒が「主体的に学び、活用する力」が評価されなければならないのである。従来のように、低レベルの認知力 (記憶、理解、応用) で処理できる「知識と技能」だけではダメで、より高度な認知力 (分析力、評価力、創造力) をも評価しなければならないのである。しかも、それを自分だけで

なく、ほかの人とのコミュニケーション等の中で評価することがもとめられている。となると、パフォーマンス評価ができなければならない事になる。また、「思考力」「判断力」「主体的に学び、活用する力」は、Can-doの内容によって具体的に示されることになる。例えば、CEFR-JのB2レベルのリーディングに、「現代の問題など一般的関心の高いトピックを扱った文章を、辞書を使わずに読み、複数の視点の相違点や共通点を比較しながら読むことができる」というCan-doがあるが、ここに述べられていることが実際にできるかどうかを基準に評価することになるのである。また、A2のスピーキングのやり取りのCan-doとして、「簡単な英語で、意見や気持ちをやりとりしたり、賛成や反対などの自分の意見を伝えたり、物や人を較べたりすることができる」というのがあるが、ここに述べられているCan-doが実行できているかどうか、という基準で評価が行われることになるのである。なお、Can-doの大切なことは、「教師」が生徒にCan-doの内容を教え込むのではなく、生徒自身が設定されたCan-doに対して Yes, I can. と答えられるようになることである。従って、学習指導要領では、教師は生徒が「～ができるように指導」できなければならないが、それに加えて、生徒が自ら自己評価として、Yes, I can ～ と言えるようにならなければならないのである。しかし、生徒によっては、必ずしもYes, I canと答えられない場合があるだろう。その場合のことを考え、評価の基準として、単に「できる」かどうかだけではなく、「しようとしている」という動機等も考慮することが必要になるのである。

ところで、これらの能力を誰がどう評価するのかという点について、今後、教員研修の中に、このような新しい「評価」の考え方や方法を取り入れる必要がある。しかし、単なる講義ではなかなか身につくものではない。そこで、研修の一つの方法として、2019年には、中学校の全国学力テストに英語が4技能教科として含まれることになっているが、「全国学力・学習状況調査における中学校の英語の実施に関する中間まとめ」（文部科学省2016g）によると、『「話すこと」については、教員と生徒の対面による調査を実施』するとしている。つまり、教員が直接英語でインタビューすることによっ

て、その実施方法を学ぶ機会にするというのである。更に、「生徒の英語力のきめ細かな課題把握、教員による指導・評価の改善の観点から、教員が試験の実施と採点を行うシステムの在り方を検討する」としている。つまり、話すことのパフォーマンス・テストの評価の方法についても教員が行うとしているのである。なお、「書くこと」の評価については、採点方法についての研修を修めた者が行うことになっているが、ここにも現場の教員が入る可能性があるのである。

高等学校においても、新たに高等学校基礎学力テストの実施が考えられているが、ここでも「高等学校教員が問題の作成等に関与したり、学校における指導の工夫・充実につなげることができるようにすることが目的」となっている。英語は、民間の英語能力検定試験の活用についても述べられているが、新たに作成するとなった場合は、中学校の全国学力テストと同じような方法が取られる可能性が高い。

なお、このように、現場の教員がテストの作成や実施、評価に加わることができるのは、これらのテストが入試のようなハイスティクステストではなく、授業改善を目的としているためである。

大学教育と入試

最後に、大学入試の問題について述べよう。まず、各大学がそれぞれの「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「ディプロマ・ポリシー」を明確にし、大学として求めている人材像を示す必要がある。どのような人材を社会に送り出したいのか（ディプロマ・ポリシー）、そのためにどのような教育を行うのか（カリキュラム・ポリシー）、そして、大学の目的に合った学生をどのような方法で集めるか（アドミッション・ポリシー）、ということを明確にする必要があるのである。大学入試は、大学がその目的を達するために適していると思われる人材を選別し、入学させるために行うものなのである。

しかし、現在の大学入試センター試験と個別大学の入学試験とは、目的が異なる。大学入試センター試験は、基本的に、学生が高等学校までの教育で身につけた知識・技能、そして、それを用いて思考し、判断し、自らの考えを表現する力を評価することを目的として

いる。それに対して、個別大学の入学試験は、それぞれの大学の3つのポリシーにあった学生を選別するためのものと言える。文部科学省によると、『受検者が「学力の3要素」に対応する諸能力や経験をどの程度持っているか、当該大学の教育課程編成・実施の方針に沿った教育を受け卒業認定・学位授与の方針を体现する学生として卒業し社会で良き人生を歩むことができる潜在力を持っているかどうかを、各大学が入学受入れの方針に基づき判定すること』（文部科学省、2016e）としているのである。

では、2020年から新たに導入される大学入学希望者学力評価試験についてみてみよう。「学力の3要素」のうち、特に、高等学校までの教育で、十分な知識・技能、そして、それらを基盤にして自ら解を見だし、いくために必要な思考力・判断力・表現力を評価できる試験として位置づけられている。つまり、個別大学の目的よりも、学習指導要領の内容をベースに作られる試験ということになる。

なお、英語については、『「書くこと」や「話すこと」を含む四技能について、例えば、情報を的確に理解し、語彙や文法の遣い方を適切に判断し活用しながら、自分の意見や考えを相手に適切に伝えるための、思考力・判断力・表現力を構成する諸能力を評価する。また、民間との連携の在り方を検討する』こととなっている。ただ、気をつけなければならないのは、4技能を独立に測定するのではなく、統合的な言語活動として評価できなければならない点である。文部科学省では、最終的には民間の4技能評価テストを認定する形で使うことを考えているが、大学入試センターで現在使われているリーディングとリスニング・テストの利用についても検討されている。

ところで、民間の英語資格・検定試験を利用している大学は現在増えているが、その効果について、「民間の英語資格・検定試験の大学入学者選抜における活用実態に関する調査研究事業」（2016）を見ると、既に全国の大学の内、なんらかの形で民間の英語資格・検定試験を利用しているのは、調査に回答した695大学の内43%に上った。また、その理由として、「より優秀なグローバルな意識が高い学生を確保するため」と答えた大学が64.2%あった。報告書では、『活用し

ている大学も未活用の大学も「優秀な学生確保」がキーワードになっているが、資格・検定試験の受験者の英語力および学習意欲を鑑みると、民間の英語資格・検定試験の活用は、優秀な学生確保の有効な手段の一つとして考えられる』としている。また、学生13514人に対する調査では、65.7%の学生が民間英語試験を活用して入試ができる大学が増えることに賛成していることがわかった。

大学入試に関しては、少なくとも大学入学希望者評価テストは4技能テストになることになっているし、中学の全国学力テストの英語も高等学校基礎学力テストも4技能テストになることになっている。ただ一つ議論されていないのは、高校入試である。しかし、既にいくつかの都府県で高校入試の4技能化の方向が示されている。少なくとも新学習指導要領はCan-doを到達目標にしている以上、従来のように、知識・技能だけを中心とした入試は認められなくなるだろう。

終わりに

日本の英語教育は大きな転換期に来ている。これまでは、ネイティブ・スピーカーの英語および、その背景にある文化や価値観を受身的に学ぶことに終始していた。しかし、今回の学習指導要領の改革で、従来の知識・技能の修得からCan-do指標を到達目標にしたことにより、自らが伝達したい内容を思考し、判断し、それに基づいて発表する、という能動的な方向に大きく転換した。今までのボトムアップ式な改革で、小学校、中学校、高等学校の英語教育改革については様々な提案がなされ、実施されてきたものの、どれだけ教育課程の改革を行っても、最後の出口である入学試験が変わらなかったために、抜本的な改革ができなかった。しかし、今回は、大学入試を中心とした評価方法の大改革が提案された。これにより、小学校から高校までの英語教育の内容および方法が、4技能テストの導入により、教育と評価に一貫性が生まれたのである。今回の改革は、既に大学や高校現場に様々な波及効果をもたらし始めている。例えば、入試においてTEAP（アカデミック英語能力判定テスト）を取り入れる大学の数が急速に増加していることにも、その効果が現れていると言える。

日本の英語教育がようやく単なる知識としての英語から本当に使える（思考、判断、表現）英語に変わっていく土台が見えてきたと言えるだろう。

[参考文献]

- Anderson, L. W. and David R. Krathwohl, D. R., et al. (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA, 2001.
- ベネッセ (2015) 中高の英語指導に関する実態調査2015 <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776>
- CLIL Consortium (<http://www.clilconsortium.jyu.fi/>)
- CLIL International Research Journal (<http://www.icrj.eu/>)
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- 池田真, 渡部良典, 和泉伸一 (共編, 2016) 『CLIL 内容言語統合型学習: 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第3巻 授業と教材』上智大学出版
- 官邸 (1999) 21世紀日本の構想懇談会報告書 <http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index1.html>
- 官邸 (2012) グローバル人材育成戦略審議のまとめ <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/120601matome.pdf>
- Kawashima, T. "The Effects of Exposure to Non-native English on Self- confidence of Japanese High School Students". Unpublished PhD dissertation, Macquarie University, 2013.
- 国立教育政策研究所 (2016) O E C D 生徒の学力到達度調査 - 2015年調査結果の要約 <http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html#PISA2015f>
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W, Bhatia, T. (eds) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. pp. 413-468.
- 文部科学省 (2010) SELHiの事業概要及び成果 (アンケート結果) http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1293205.htm
- 文部科学省 (2011a) 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(平成23年7月13日) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm
- 文部科学省 (2011b) 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2011/06/01/1301460_1.pdf
- 文部科学省 (2013) 外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議(第7回) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo /1330903.htm, 2013.
- 文部科学省 (2014a) 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) 用語集 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
- 文部科学省 (2014b) 「今後の英語教育の改善・充実方策について報告～グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言～」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm
- 文部科学省 (2015) 教育課程企画特別部会 論点整理 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- 文部科学省 (2016a) 平成27年度 英語力調査結果 (中学3年生) の速報 (概要) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/03/23/1367581_1.pdf#search='%E5%B9%B3%E6%88%9027%E5%B9%B4%E5%BA%A6+%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E5%8A%9B%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E7%B5%90%E6%9E%9C%EF%BC%88%E4%B8%AD%E5%AD%A6%E5%B9%B4%E7%94%9F%EF%BC%89%E3%81%AE%E9%80%9F%E5%A0%B1%EF%BC%88%E6%A6%82%E8%A6%81%EF%BC%89
- 文部科学省 (2016b) 平成27年度 英語力調査結果 (高校3年生) の速報 (概要) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/

- afieldfile/2016/05/24/1368985_7_1.pdf#search='%E5%B9%B3%E6%88%9027%E5%B9%B4%E5%BA%A6+%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E5%8A%9B%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E7%B5%90%E6%9E%9C%EF%BC%88%E4%B8%AD%E5%AD%A63%E5%B9%B4%E7%94%9F%EF%BC%89%E3%81%AE%E9%80%9F%E5%A0%B1%EF%BC%88%E6%A6%82%E8%A6%81%EF%BC%89
- 文部科学省 (2016c) 平成27年度 英語教育実施状況調査 (中学校) の結果概要 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/04/05/1369254_2_1.pdf
- 文部科学省 (2016d) 平成27年度 英語教育実施状況調査 (高等学校) の結果概要 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/04/05/1369254_3_1.pdf
- 文部科学省 (2016e) 高大接続システム改革会議「最終報告」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf
- 文部科学省 (2016 f) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」最終報告書
- 文部科学省 (2016g) 全国学力・学習状況調査における中学校の英語の実施に関する中間まとめ http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/06/15/1372389_1.pdf
- Norton, B. (1997) Language, Identity, and the Ownership of English. In TESOL Quarterly Vol. 31, No. 3, Language and Identity, pp. 409-429
- 産業能率大学 (2015) 第6回新入社員のグローバル意識調査 <http://www.sanno.ac.jp/research/pdf/global2015.pdf>
- Schegloff, E. A. (1987) Between micro and macro: context and other connections. In Alexander, Giesen, Munch & Smelser (eds.) The Macro-micro Link. Berkeley: University of California Press, 107-134.
- 田中茂範 (2016) 『英語を使いこなすための実践的学習法: my English のすすめ』, 大修館
- TEAP <http://www.eiken.or.jp/teap/>
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (編著, 2011) 『CLIL 内容言語統合型学習: 上智大学外国語教育の新たな挑戦, 第1巻 原理と方法』上智大学出版
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (編著, 2012) 『CLIL 内容言語統合型学習: 上智大学外国語教育の新たな挑戦, 第2巻 実践と応用』上智大学出版
- H. G. Widdowson, H.G. (1994) The Ownership of English. In TESOL Quarterly Vol. 28, No. 2, pp. 377-389
- Yamanouchi, K. Characteristics of speaker models for Japanese university students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1, pp. 5-23, 2015.
- Yoshida, K. (2007) International English as a Performance-based Phenomenon. In Selected Papers from the Sixteenth International Symposium on English Teaching (English Teachers' Association/ ROC November 9-11, 2007, pp. 172-179
- 全国検定振興機構 (2016) 民間の英語資格・検定試験の大学入学者選抜における活用実態に関する調査研究事業調査報告書 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2016/05/24/1368985_5_1.pdf

【特集】

感情知性をどう育てるか
—大学教育の革新—小松 佐穂子¹⁾*, 箱田 裕司²⁾

1) 徳山大学 福祉情報学部, 2) 京都女子大学 発達教育学部

これまで頭の良さを表す物差しとして、IQ、知能指数という概念があった。しかし近年、IQに関わる能力よりも、感情に関わる能力である“感情知性 (Emotional Intelligence)”という概念が注目を集めている。感情知性とは、自分自身や他者の感情を読み取ったり表現したり、コントロールしたりする力であり、対人コミュニケーション場面や社会生活の中で用いられる力である。大学教育ではこれまで、主に専門性を身につけることを重視してきたため、対人コミュニケーション力の育成にまで重点を置いてこなかった。しかし大学の現場では、社会性のない、人に共感できない、感情抑制のできない学生が増えてきていることが感じられる。大学卒業後、社会に入り、特に複雑に多様化した現代社会に対応するためには、IQに関わる能力以上に高い感情知性の力が求められるだろう。本稿では、感情知性を訓練する取組みを大学の教育課程の中で実践している例を紹介し、その教育効果についての研究報告、および大学教育の中で感情知性をどう育てるか提言を行う。

1. はじめに

私たちは、日常会話において「あの人は頭が良い」という言い方をよくする。しかし、「頭が良い」という言葉はきわめて多義的である。「頭の回転が速い人」、「学業成績の良い人」、「有名校卒の人」、「よく気がきく人」、「配慮が行き届く人」、これらすべての人が頭が良いのである。

これまで頭の良さを表す物差しに、IQという概念があった。前述の例では前三つの例がIQと深い関係があると思われる。心理学の研究は20世紀初頭のBinetとSimonの知能検査の開発を皮切りに、これまでもっぱらIQ (Intelligence Quotient) に向けられてきた。しかし、最近になって、IQとは異なる、感情と深く関わる知性の側面に関心が向けられることになった。確かにこの側面は以前はあまり重視されなかった知性の側面であるが、しかし、大学教育において、そしてむしろ社会に出てから、その人の人物評価に強く影響するものと考えられる。本稿では、感情知性の定義、感情知性の説明モデル、感情知性の測定法、感情知性の訓練や教育、そして大学における実践例について述べる。

2. 感情知性とは？

感情知性とは、Emotional Intelligence Quotient (EI, もしくはEQと略される) のことであり、自分自身や他者の感情を表したり、理解したり、コントロールしたりする力、特に、対人コミュニケーション場面や社会生活の中で用いられる力である。日本では他にも「情動性知能」などと呼ばれたりし、一般には「心の知能指数」という言葉で浸透している。

感情知性という概念は、心理学者であるSalovey & Mayer (1990) が論文の中で初めてEI (Emotional Intelligence) モデルを提案したことで誕生した。その後、Goleman(1995) が一般大衆向けに出版した“Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ” (『EQ—こころの知能指数』土屋訳, 1996) がベストセラーになったことで、一般の人々にも知られるようになった。このような背景には、感情知性が、一般的な頭の良さを表す知能指数、すなわちIQよりも社会的な成功を予測しうること、そしてIQと比べて訓練や教育により容易に向上するというイメージを持たれたことがあり、今でも多くの人々の関心を集めている。

*) 連絡先: 〒745-8566 山口県周南市学園台 徳山大学福祉情報学部 komatsu@tokuyama-u.ac.jp

2. 1 感情知性のモデル

1990年に心理学の分野で始まった感情知性の科学的研究は、モデルと測定法の研究から始まっている。

さまざまな研究者が感情知性の説明モデルを提案しているが、多くの研究者間で一致しているのが、いくつかの下位因子からなっているという点であり、因子の種類も、研究者間で共通点が見られている。それは、「自己感情の認識(アウェアネス)」「自己感情の表現(アサーションなど)」「自己感情のコントロール」「自尊感情」「他者感情の理解」「共感」「社会的スキル(対人関係、集団のマネジメント)」である(マッシュューズ, 2011 小松訳)。

2. 2 感情知性の測定法

感情知性の測定法には、大きく分けて2種類の評価法があり、一つは決められた質問項目に回答する形で評価する質問紙法であり、もう一つはIQ検査のように客観的なテストを用いて評価する能力テスト法である。各測定法には長所と短所があり、質問紙法は集団で簡便に実施できる反面、自己評価であるため回答が主観などによって歪んでしまう可能性がある。その点、能力テストは客観的に能力を測定できるが、標準化が難しかったり、実施にコストがかかるという短所がある。現時点で標準化されている能力テストは、Salovey, Mayer たちが開発したMSCEITテスト(Mayer et al. 2002)が有名であるが、一般にまで普及しているとは言い難い。その背景には、実施の難しさがあるだろう。

感情知性の概念が誕生して25年以上経ち、モデルと測定法の研究は、一つの区切りを迎えている。

2. 3 感情知性の訓練・教育

そこで次なる研究の展開としては、感情知性の教育研究に向かっている。先述の通り、IQと比べて感情知性が一般の人々の関心を集めたのは、IQとは異なり感情知性が訓練、教育できると考えられたためである。現状では、モデル・評価法の研究が追いつかないままに、主に産業界において商業目的で開発された多くの感情知性訓練プログラムが新入社員研修などで実施されている。これらの感情知性訓練プログラムの科

学的根拠は不明瞭で、根拠の伴う感情知性教育プログラムこそが、実践されるべきである。

一方、大学教育ではこれまで、学術の中心として主に専門性を身につけることを重視してきたため、大学教育の中で、専門の知識・技術等を獲得しそれを活用するために必要である「対人コミュニケーション力」の育成にまでは注目してこなかった。そこで次章では、「対人コミュニケーション力」「人間力」を向上させるために、感情知性教育を大学の教育課程に取り入れている実践例を紹介する。

3. 大学における感情知性教育の実践例—徳山大学の例

3.1 徳山大学の概要

徳山大学(学長:岡野啓介)は、山口県東部の周南市にある私立大学である。1971年に創設され、当時の徳山市長と市議会が誘致し、学校法人「徳山教育財団」が経営をする公設民営型の大学である。2016年度で創立45周年を迎えた。経済学部(2学科)、福祉情報学部(1学科)の2学部で構成されており、学生数は1学年経済学部250名、福祉情報学部50名の4学年、計1200名程度の地方小規模大学である。

3.2 徳山大学におけるEQ教育の位置づけ

徳山大学の建学の精神は「公正な社会観と正しい倫理観の確立を基に、知識とともに魂の教育を重視する大学を目指す」ことであり、「個性の伸長を本旨とする『知・徳・体』一体の教育を行う」ことを教育理念として掲げている。ここで言う「徳」とは、「知」「体」といった諸能力を生かし集団や社会全体にとって良い結果・成果を上げるための能力のことであり、「知」「体」だけでなく、「徳」の教育を具現化するものとして、感情知性教育、すなわちEQ教育が始まった。徳山大学では、感情知性を「Emotional Intelligence Quotient」の略語である「EQ」と表現しているため、ここでは感情知性を「EQ」と述べることとする。

徳山大学ではEQ力を、自立した人間として力強く生きていく「総合的な人間力」として捉えている。また、EQ教育を「キャリア教育の基盤」としても位置付けている。「キャリア」とは、社会における「自分

の価値と役割」を見出し、その「役割の遂行」を通して、「自分らしい生き方」を実現していく、その過程の積み重ねのことである。

文部科学省の中央教育審議会（2011）は、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」の答申の中で、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要となる能力を明確化した（図1）。

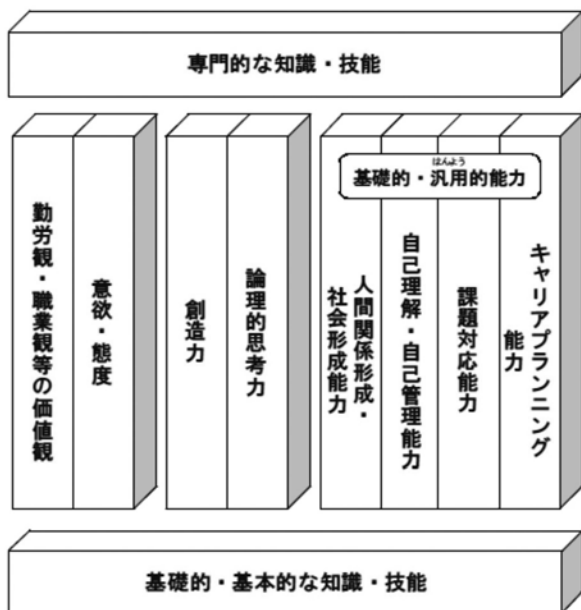


図1 社会的・職業的自立に必要な力
（中教審、2011より転載）

日本経済団体連合会（2009）が発表した「2008年度・新卒採用に関するアンケート調査結果」によれば、学生の就職先である企業が新卒者に期待するのは、専門性等の即戦力より、「コミュニケーション能力」「協調性」「主体性」「誠実性」「責任感」などの基礎的な能力であった。中央教育審議会（2011）の答申で整理された能力の中で、これらの基礎的能力にあたるのは「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」であり、まとめて「基礎的・汎用的能力」と呼ばれている能力であろう（図1）。この「基礎的・汎用的能力」を、専門的な知識・技能、創造力・論理的思考力などとともに、キャリア教育において育成すべき能力とした。

「基礎的・汎用的能力」のうち、「人間関係形成・社会形成能力」とは、「多様な他者の考えや立場を理解し、

相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができる」とともに、自分の置かれている状況を受けとめ、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力」としている。また「自己理解・自己管理能力」とは、「自分が『できること』『意義を感じる』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」としている。徳山大学では、この「人間関係形成・社会形成能力」と「自己理解・自己管理能力」が「EQ力」と重なると考えた。EQ教育を実践することがキャリア教育の基盤を担うと考え、2007年度からEQ教育を全学的に開始した。「EQ教育」は2017年度で10年目を迎え、徳山大学の大きな特色として、学生、教職員、地域社会にまで浸透している。

3.3 EQ教育プログラムの内容

2007年度から開始した徳山大学のEQ教育ではまず、以下の能力を育成対象としてあげ、教育プログラムを構築した。

【Ⅰ】「セルフコントロール&コミュニケーション」

自己を正しく認識し表現・制御すると共に、他者に興味を持ちその立場を理解する能力、及びその為に必要となるコミュニケーション力。

【Ⅱ】「チームビルディング&リーダーシップ」

グループの目的達成のため、自分の役割を認識し実行すると共に、グループ全体の協力体制を作り上げる能力。

【Ⅲ】「ソーシャリティー」

実社会の様々な環境に対応しながら、他者と共同して成果を挙げていくマネジメント能力、及び、社会人としての適切な行動様式。

そしてこれらの能力育成のために、全学対象の総合科目の中に「EQ教育系」の科目群を設けた。そこに「EQトレーニングⅠ、Ⅱ、Ⅲ」、「行動マネジメント（1年次開講）」、「問題発見と解決（2年次開講）」、「プレゼンテーション（3年次開講）」、「意思決定科学（4年次開講）」（それぞれ2単位）を配置し、これらから

表1 育成対象とする8つのEQ

	〈自己対応〉	〈対人対応〉
〔認識〕	【①自己認識】 自己肯定意識・自我同一性	【⑤他者理解・共感性】 共感性・他者意識
〔理解〕	【②自立性・柔軟性】 自尊感情	
〔表現〕	【⑥自己表明力】 アサーション	
〔管理〕	【③目的達成力】 自己効力感	【⑦チームビルディング】 協同作業認識・集団形成力
〔制御〕	【④打たれ強さ・忍耐力】 ストレス対応・コーピング	【⑧ソーシャリティー】 社会的スキル

最低4単位を修得することを卒業要件としている。これらの科目群を担当するのは、心理学・教育学などを専門とする教員であり、心理学・教育学の知見をベースとして授業内容が作成されている。

科目群の中で特に「EQトレーニングⅠ（1年次開講）」「EQトレーニングⅡ（2年次開講）」「EQトレーニングⅢ（3年次開講）」は、一つ一つの科目を継続的に受講して積み重ねることで、上記の【Ⅰ】【Ⅱ】【Ⅲ】を習得できるように授業が組み立てられている。「EQトレーニングⅠ」では「セルフコントロール&コミュニケーション」および「自己理解と他者理解」を、次の「EQトレーニングⅡ」では「チームビルディング&リーダーシップ」および「目標達成のための集団形成能力」を、最終的に「EQトレーニングⅢ」を受講することで、「ソーシャリティー」および「社会・環境に適応したマネジメント能力」を獲得するように構成されている。

本稿では特にこれらの科目群から、EQ教育のスタートとなる「EQトレーニングⅠ」を取り上げ、その内容と教育効果について報告する。さらに同時期に開講される「EQトレーニングⅡ」についても、3.6で簡単に触れる。

3.4 徳山大学が育成対象とする8つのEQ

徳山大学ではさらに、EQ教育プログラムを通して育成するEQ力として、表1の8つの能力を心理学的因子として整理した(岡野・石川, 2014; 小松・岡野・石川, 2016)。表1の横軸にある〈自己対応〉〈対人対

応〉とは、それぞれ能力の質、能力の対象を表し（自己についての能力か、他者に対する能力か）、縦軸の〔認識・理解〕〔制御・管理〕〔表現〕は、機能・はたらきを表している。

次に、8つのEQ因子について簡単に説明する。詳細については、小松他(2016)を参照いただきたい。

①自己認識 「自己肯定意識」と「自我同一性」からなる。自分自身をどれくらい肯定的に捉えているか、自分らしさ（自我同一性）をどの程度、大切にしているかを表す。

②自立性・柔軟性 自分自身をどの程度、尊重しているかという「自尊感情」からなる。

③目的達成力 自分が行動の主体であると確信していること、自分の行為を自分が統制しているという信念、すなわち「自己効力感」からなる。

④打たれ強さ・忍耐力 自分自身が経験する様々な出来事（ストレス）を、どのように受け止め対処（コーピング）するかという、「ストレスコーピング」からなる。

⑤他者理解・共感性 他者の感情を理解できているか、他者の感情に共感できているかを表す。

⑥自己表明力 自分の感情や考えを、自分と相手の立場を尊重しつつ、その場にふさわしい方法で率直に表現する行動、すなわち「アサーション（自己主張）」を表す。

⑦チームビルディング 集団で行動する際、チーム全体の利益を考えて行動するのか、一人一人が協同作業をどう考え認識しているかという、「協同作業認識」

「集団形成力」を表す。

⑧ソーシャルティーマ 集団の中で他者とうまくコミュニケーションをとり、対人関係を円滑にすすめる「社会的スキル」を表す。

小松他（2016）では、これら8つのEQの心理学的因子を測定する「新EQ質問紙」を開発した。本稿では、科目「EQトレーニングⅠ」の受講前後に「新EQ質問紙」を実施し、その教育効果について測定した研究について、3.5.4において報告する。

3.5 科目「EQトレーニングⅠ」

3.5.1 EQトレーニングⅠの概要

「EQトレーニングⅠ」は、徳山大学に入学した新入生が対象である。開講時期は、4月の入学式後から前期開講までの間（4月第1週）であり、国立山口徳地青少年自然の家（山口県山口市徳地）において2泊3日の宿泊研修形式で行われる。毎年約300名程度の新入生が参加する。全学の新入生が受講対象であり、日本人学生だけでなく、同様に留学生も受講する。

授業（研修）の運営・実施には、本学の教職員の他、同じ「EQ教育系」の科目「EQトレーニングⅡ」の受講者である2年次以上の学生が、運営サポート学生（「リーダー学生」および「スタッフ学生」と呼ばれる）として参加している。したがって、「EQトレーニングⅠ」受講学生は、教職員による指導・教育と、サポート学生からの教育補助を受けながら、2泊3日のEQトレーニングⅠを受講する。

受講者は、8クラスに分かれて受講する。日中にある、徳山大学の教員による講義・演習は基本、クラス別に実施されるが、それ以外にも研修中にはチームビルディング活動や、夕食後に行われる全体レクリエーションなど、全クラス合同で行うものなどもある。次項において、主に講義・演習内容について説明する。

3.5.2 2016年度の講義・演習内容

2016年度の「EQトレーニングⅠ」は、4月5日（火）から7日（木）まで、国立山口徳地青少年自然の家において、2泊3日で実施された。主なタイムスケジュールは、表2の通りであった。

表2 タイムスケジュール

時刻		第1日目
9:20		大学集合・出発
11:00		入所式
11:45		昼食
13:30		【講義・演習①】（講義時間：240分）
17:30		夕食・自由時間
19:15		アイスブレイク（クラス別）
20:15		入浴・自由時間
22:00		就寝
時刻		第2日目
6:30		起床
7:15		朝のつどい
7:30		朝食
9:15		【講義・演習②】（150分）
11:45		昼食
13:30		【講義・演習③】（225分）
17:15		夕食
18:45		全体レクリエーション（全クラス合同）
20:15		入浴・自由時間
22:00		就寝
時刻		第3日目
6:30		起床
7:15		朝のつどい
7:30		朝食・掃除
9:15		【講義・演習④】（150分）
11:45		昼食
13:30		退所式
14:50		大学到着・解散

上記のスケジュールの中で、教員主導で実施される授業は、表2の、第1日目午後【講義・演習①】、第2日目午前【講義・演習②】、同日午後【講義・演習③】、第3日目午前【講義・演習④】である。内容は、A) からQ) の単元に分かれている。次に各単元の内容について簡単に述べる。

《第1日目午後【講義・演習①】》

はじめに…EQについて知る。「EQトレーニングⅠ」の目的を知る。

- A) 自分のEQを知る（質問・アンケート）…新EQ質問紙に回答する（受講前測定）。
- B) 自分について知る（自己概念・20答法）…自分自身の自己概念について、20答法を用いて知る。
- C) お互いについて知る（名前を覚える）…ゲームを通して、クラスメイトお互いの名前を知り、打ち

解ける。他者の知る第一歩として実施した。また、アイスブレイクの目的もあった。

- D) 自分を知ってもらう（自己呈示・自己紹介の準備）…B) で明らかにした自己概念の中から、他者に伝えたいこと（＝自己呈示したいこと）を選び、自己紹介文作成の準備をする。
- E) 自己紹介文を書く…1分間の自己紹介文を作成する。
- F) 話す態度と聞く態度（発表と傾聴）…G) の自己紹介発表会に向けて、発表する姿勢・態度および他者の発表を傾聴する姿勢・態度を学ぶ。
- G) 自己紹介の発表会…クラス全員の前で、1分間の自己紹介発表をする。

H) 自己紹介発表会をふりかえる

《第2日目午前【講義・演習②】》

- I) 自分の感情をコントロールする…感情の種類・生じ方について学ぶ。自分自身の感情体験をふりかえる。
- J) 身体をリラックスさせる…自分の感情をコントロールする方法として、気持ちを落ち着かせるリラックス法（筋弛緩法）を学び、実践する。
- K) “認知のゆがみ”に気づく…認知行動療法をベースとした“認知のゆがみ”の概念を知り、誤った認知・ものごとのとらえ方（＝認知の歪み）に気づき、ネガティブな感情をコントロールする方法を学ぶ。

《第2日目午後【講義・演習③】》

- L) 適切に自己主張する（アサーション）…自分自身と相手とともに尊重する、自己主張の仕方（アサーション）を学び、実践する。
- M) チームになる…N) のチームビルディング活動の前に、チームとは何か、単なる集団ではなく、“チーム”になるための条件を学ぶ。また、各グループで達成目標を決めて、全メンバーの役割分担を決める。
- N) 交渉ゲーム（チームビルディング）…チームビルディング活動をする。グループ間での物の交渉・交換をするゲーム（交渉ゲーム）を通して、ここまでに学んだ他者の理解、傾聴、自己感情のコントロール、自己の適切な表現（アサーション）などを実践する。単なる集団・グループからチーム

になる体験をする。

O) チームビルディングをふりかえる。

《3日目午前【講義・演習④】》

- P) 自己実現と自尊感情…キャリア形成に必要な自己実現（他の誰とも違う、自分らしい行動様式を求めること）と、そのために重要な自尊感情（自己概念を、全体として肯定的に評価すること）について学ぶ。
- Q) 大学生活の計画…これから大学4年間の計画を立てる。まずは、1年後、2年後、3年後、卒業時に自分がなっていたい状態を明確にし、その状態を達成するために必要な1年次の行動計画を具体的に立てる。

3日間で学んだこと…講義で学んだことのまとめを行う。新EQ質問紙に回答し（受講後測定）、講義内容について問う最終レポートに解答する。

以上の「講義・演習」は、クラス担当教員がスクリーンにスライドを提示しながら講義形式で進めていく（クラス担当教員は、事前研修において、授業内容作成教員から講義・演習内容の研修を受けている）。受講者は事前に配布された講義テキストと合わせて、講義内容を理解していく。各单元では、ワークシートによる課題取組みが準備されており、教員の指導、サポート学生の補助のもと、受講生はワークシートに取り組み解答することで、講義内容を理解し、EQ力を身につけていく。ただし、单元N)の交渉ゲームは、実習形式である。グループに分かれ、屋外でオリエンタリングをしながら同時に、交渉ゲームという他グループと決められた物々交換をするゲームをすることで、それまでに学んだ適切な自己主張（アサーション）や、他者理解（共感性）、自己の感情コントロールなどを実践し、チームを形成していく。以上が「EQトレーニングⅠ」の「講義・演習」の内容である。

3.5.3 講義・演習内容とEQの対応

各单元が、徳山大学が育成対象とする8つのEQ力のうち、どのEQ力と対応しているのかについて、表3に示す。

「EQトレーニングⅠ」は、徳山大学のEQ教育で最

表3 各単元で育成するEQ

「講義・演習」プログラム	育成対象のEQ
A) 自分のEQを知る（質問・アンケート）	①自己認識
B) 自分について知る（自己概念・20答法）	①自己認識
C) お互いについて知る（名前を覚える）	⑤他者理解・共感性, ⑥自己表明力
D) 自分を知ってもらう（自己呈示・自己紹介の準備）	①自己認識, ②自立性・柔軟性
E) 自己紹介文を書く	①自己認識, ②自立性・柔軟性, ⑥自己表明力
F) 話す態度と聞く態度（発表と傾聴）	⑤他者理解・共感性, ⑥自己表明力
G) 自己紹介の発表会	⑤他者理解・共感性, ⑥自己表明力
H) 自己紹介発表会をふりかえる	（活動のふりかえり）
I) 自分の感情をコントロールする	①自己認識
J) 身体をリラックスさせる	④打たれ強さ・忍耐力
K) “認知のゆがみ”に気づく	④打たれ強さ・忍耐力
L) 適切に自己主張する（アサーション）	⑥自己表明力
M) チームになる	⑦チームビルディング
N) 交渉ゲーム（チームビルディング）	⑦チームビルディング, ⑧ソーシャリティー
O) チームビルディングをふりかえる	（活動のふりかえり）
P) 自己実現と自尊感情	②自立性・柔軟性
Q) 大学生生活の計画	②自立性・柔軟性, ③目的達成功率

初に受講する科目でもあることから、EQ力の中でも基盤となる①自己認識、②自立性・柔軟性など、自己対応に関するものを育成対象として重視している。また、他者とのコミュニケーションの基盤である⑤他者理解・共感性なども取り入れている。そして、次のステップである「チームビルディング&リーダーシップ」および「目標達成のための集団形成能力」の獲得を想定して、チームビルディング活動を取り入れている。次項では、2016年度に実施した「EQトレーニングⅠ」の教育効果の測定研究について報告する。

3.5.4 教育効果の測定

2016年度に実施した「EQトレーニングⅠ」の教育効果を測定した。

方法

対象者 徳山大学新入生である日本人学生209名(男性173名, 女性36名)。

EQ質問紙 小松他(2016)で作成した新EQ質問紙32項目を使用した。①自己認識, ②自立性・柔軟性, ③目的達成功率, ④打たれ強さ・忍耐力, ⑤他者理解・共感性, ⑥自己表明力, ⑦チームビルディング, ⑧ソーシャリティーの8つのEQ(心理学的因子)をそれぞれ4項目で測定した。したがって、8つのEQ力×4

項目の、計32項目で構成されていた。質問紙は、紙媒体で実施した。回答の選択肢は、いいえ(1), どちらかといえば、いいえ(2), どちらともいえない(3), どちらかといえば、はい(4), はい(5)の5点尺度であった。対象者が32の質問項目それぞれについて、自分の回答にあてはまるものを1から5の選択肢の中から一つ、選んで回答する形式であった。

実施時期 受講前の測定は、第1日目の【講義・演習①】の中の「A) 自分のEQを知る(質問・アンケート)」において実施した。受講後の測定は、第3日目の【講義・演習④】の中の「3日間で学んだこと」の中で実施した。

結果

8つのEQ得点の算出 学生ごとに、8つのEQ力の得点を算出した。具体的には、各EQ力を測定するための4項目の回答値(1点から5点)の平均を算出した。逆転項目は6から素点を引いたものを用いて、平均値を算出した。受講前と受講後に算出した8つのEQ力の得点の平均値を表4および図2に示す。

表4 受講前後のEQ得点の平均値

	①自己認識	②自立性・柔軟性	③目的達成力	④打たれ強さ・忍耐力	⑤他者理解・共感性	⑥自己表明力	⑦チームビルディング	⑧ソーシャルリティー
受講前	3.72	3.17	3.32	3.29	3.67	3.89	4.16	2.82
受講後	4.06	3.51	3.69	3.61	3.99	4.10	4.37	3.44

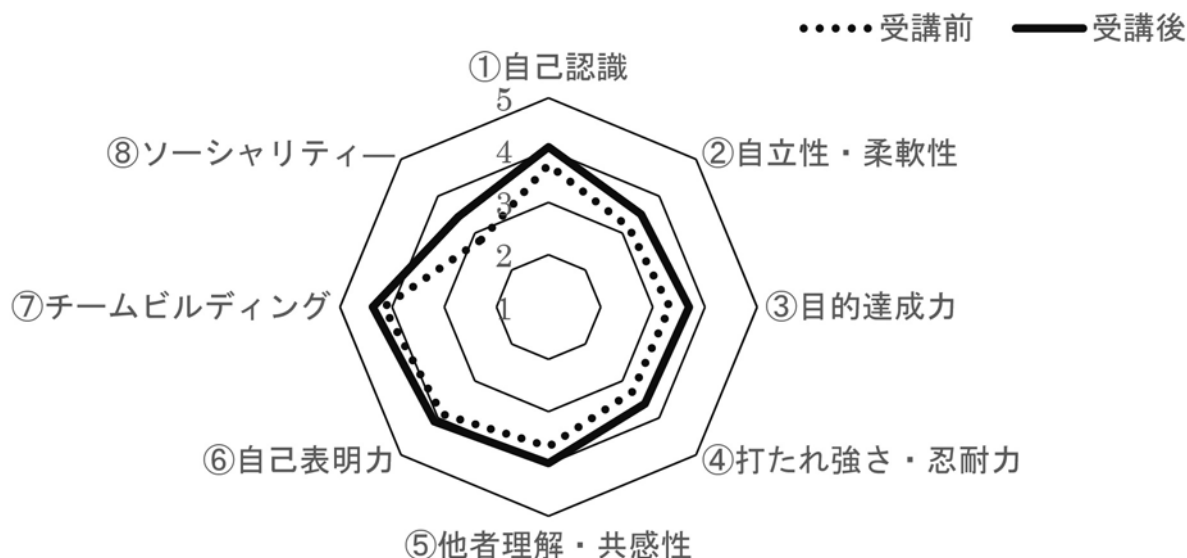


図2 受講前後の8つのEQ得点の変化

統計的検定 8つのEQ得点それぞれについて、受講前と受講後の平均値間に統計的に有意な差があるのかを検討するため、*t*検定を行った。その結果、すべてのEQ力において、有意差が認められ、受講前よりも受講後の方が有意に得点が高かった（①自己認識： $t(208) = -9.71, p < .01$; ②自立性・柔軟性： $t(208) = -8.82, p < .01$; ③目的達成力： $t(208) = -9.50, p < .01$; ④打たれ強さ・忍耐力： $t(208) = -9.15, p < .01$; ⑤他者理解・共感性： $t(208) = -9.79, p < .01$; ⑥自己表明力： $t(208) = -5.71, p < .01$; ⑦チームビルディング： $t(208) = -6.92, p < .01$; ⑧ソーシャルリティー： $t(208) = -14.40, p < .01$ ）。

以上の分析結果をまとめると、8つのEQ力すべてにおいて、受講前よりも受講後の方が有意に高くなっており、「EQトレーニングⅠ」を受講することによって、教育効果が見られたと言える。

特筆すべき点は、受講前のEQ得点を見た場合、徳山大学の新入生はソーシャルリティーが低いことがあげられる。受講前のソーシャルリティーは2.8点であった（表4参照）。しかし「EQトレーニングⅠ」の受講後、

3.4点までにあがった。「EQトレーニングⅠ」自体は、ソーシャルリティーを向上させることを主目的としておらず、どちらかと言えば、自己の感情の理解や表現、他者の感情理解など、EQの中でも基盤となるようなものに主眼を置いていたが、トレーニング内容によっては、ある程度の向上が見られることがわかった。他のEQ力と比較すると、まだ向上させる余地があると考えられる。ソーシャルリティーは、「EQ教育系」の科目の中でも「EQトレーニングⅢ」において身につけるべき力であり、今後「EQトレーニングⅡ」「EQトレーニングⅢ」を受講することによって、卒業までにこれらの能力をさらに向上させることが期待される。

3.6 科目「EQトレーニングⅡ」について

以上が入学式後に開講される新入生対象の「EQトレーニングⅠ」の内容であったが、同時期に2年生以上を対象に開講される科目として「EQトレーニングⅡ」がある。開講時期は2月から3月の春期休業期間中から「EQトレーニングⅠ」の本番までである。授

業内容は、「EQトレーニングⅠ」本番時に先輩学生として新入生の教育補助を行ったり、教室への誘導、食事・入浴の誘導を行ったりすることを通して、リーダーシップや集団マネジメント能力を向上させるものである。さらに、表2の「EQトレーニングⅠ」のタイムスケジュール内のクラス別「アイスブレイク」と、全学生参加の「全体レクリエーション」の企画・運営を行う。科目担当教員の指導・教育のもと、受講者たちは、徳山大学が掲げるEQ力の中でも「チームビルディング&リーダーシップ」および「目標達成のための集団形成能力」を身につけていく。このように、「EQトレーニングⅠ」の受講経験を踏まえた上で、次年度「EQトレーニングⅡ」を受講し、今度は後輩を指導・教育・サポートする側に立つことで、EQ力の積み重ねが可能になる。このような「循環型」と言えるような、科目の配置、授業形態もこのEQ教育プログラムの特色と言えよう。

4. 最後に

小学生や中学生ならまだしも大学生にまで、EQトレーニングを実施する必要はないという意見もあるだろう。しかし、大学教育の現場は、そこまでやる必要があるほど、社会性のない、人に共感できない、感情抑制のできない学生が増えてきているという実感がある。社会に入れば、計算が速い、記憶力が良いといったいわゆるIQに関わる能力よりも、温かみある、気が利く、感情的にならない、チームをまとめる力があるといったEQの高い能力が求められる状況が多いと思われる。徳山大学の教育実践例は前例のほとんどないパイオニア的試みであり、今後の発展が期待される。

ただ、一つ気になるのは、EQは高ければ高いほどよいのかという点である。とりわけ、「他者理解・共感性」が高すぎると、常に他人の挙動が気になり、自分らしく振舞うことが出来にくくならないかということである。しかし過剰な「他者理解・共感性」が問題だとすれば、どの程度がベストなのか、この点は今後、つめる必要がある。

謝辞

「EQトレーニングⅠ」の実施に際しては、徳山大学の多くの教職員の皆様に、多大な協力をいただいた。ここに記して、心より謝意を表す。

引用文献

- 中央教育審議会. 2011. “今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）”. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf, (2016-12-10).
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- ゴールマン, D. 土屋京子（訳）. 1996. EQ—こころの知能指数. 講談社.
- 小松佐穂子・岡野啓介・石川英樹. 2016. “EQ教育の効果測定のための尺度開発” 徳山大学総合研究所紀要. 38, 75-84.
- マッシューズ, G. 小松佐穂子（訳）. 2011. “第2章 情動的知性と知能” 現代の認知心理学7 認知の個人差. 北大路書房, 26-51.
- Mayer, J. D. Salovey, P., & Caruso, D. R. 2002. *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- 日本経済団体連合会. 2009. “2008年度・新卒者採用に関するアンケート調査結果” <https://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2009/034kekka.pdf>, (2016-12-10).
- 岡野啓介・石川英樹. 2014. “地域活性化人材に求められる能力とその測定指標—EQ教育の効果の可視化を目指して—” 徳山大学論叢. 79, 27-53.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

【特 集】

教育の「質保証」を学生の「学習」に連結させるための課題 —大学の内部質保証観と学生の学習観への合理的選択理論からのアプローチ—

大森 不二雄^{1)*}, 高田 英一²⁾, 岡田 有司¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 神戸大学企画評価室

要旨 政府主導の大学教育改革が学生の学習成果の向上へ繋がるには、マクロレベルの国の政策がメゾレベルの各大学での教育に政策意図どおりの変革をもたらし、さらにその変革がミクロレベルの学生の学習の充実に繋がり、その帰結として我が国の大学生全体の学習成果の向上に至る必要がある。全国の大学のアンケート調査結果の分析が明らかにした大学の内部質保証観は、学習成果の向上に向けた改善取組との認識に立っているとはいえず、最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンスの目的を達成しようとする合理的選択として解釈できる。また、大学1年生の半構造化面接により、修学上の要件設定等が学習観及び学習態度・行動に与える影響を探索的に調査した結果、大学側の意図と学生の行動の間には齟齬が見られ、コース振り分けで成績の考慮される科目だけに注力するなど、目的達成の手段として効率的・打算的という意味で「合理的」な選択を行っている学生の状況が窺われた。大学や学生に合理的選択理論が適合する可能性を受け入れ、課題を直視する必要がある。

1. 背景と課題

1.1 大学教育の内部質保証と学習成果の重視

近年の高等教育政策は、学士力に代表される学習成果の向上に向け、3つのポリシーにより体系化された学位プログラムの構築並びに学習時間の増加及び能動的学習など大学教育の質的転換を迫るとともに、こうした変革を実現するためのPDCAサイクルによる内部質保証を求め、認証評価を通じて担保を図ってきた。大学教育と学習の革新を迫る政策と言って過言でない。

「内部質保証」については、「学士課程答申」（中央教育審議会 2008）以降、教育の質保証に大学が一義的責任を担うべきとの視点から求められるようになっている。また、内部質保証の対象である大学教育については、教員中心の「教育」から、学生中心の「学習」へのパラダイム転換が求められている。すなわち、近年の大学教育改革は、学生の学習成果及びこれを向上させるための教育の質保証に焦点が当たっている。このため、各大学の教育の「内部質保証」においては、学生の「学習」に連結させる視点が重要なはずであるが、この点に関する大学の認識の現状は明らかでない。

また、学生の「学習成果」については、その把握のための取組が全国で進展しつつある（岡田・鳥居 2011）ものの、学習の主体である学生が大学での学習にどのよ

うな姿勢でどのように取り組んでいるのかは、あまり明らかにされていない。そもそも、学習者中心の教育の重要性が指摘される中（Barr & Tagg 1996）、上記のような教育改革を進める上で学生の視点がどこまで考慮されてきたのかについても、議論の余地がある。大学側が効果的と考える教育・学習環境を提供したり、教育改善のためのシステムを構築したとしても、それが学生の学習に対する意識や行動とかがみ合っていないければ、期待した成果は得がたいと考えられる。

1.2 政策・大学・学生3レベルのリンクが課題

政府主導の大学教育改革が日本の大学生の学習成果の向上に繋がるには、そうしたマクロレベルの政策がメゾレベルの各大学での教育に政策意図どおりの変革をもたらし、さらに、その変革がミクロレベルの学生個人々の学習行動の充実に繋がり、その帰結として、我が国の大学生全体の学習成果の向上に至る必要がある。換言すれば、マクロ、メゾ、ミクロの3レベルが、政府の政策意図のようにリンクするかが課題となる。

メゾレベルにおいては、各大学が取り組む「内部質保証」が、マクロレベルの政策に課された認証評価等への対応にとどまらず、自学の学生の学習行動というミクロレベルへの働きかけへ繋がるかが課題となり、

*) 連絡先：〒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 fuji.ohmori.e7@tohoku.ac.jp

大学の「内部質保証観」が鍵を握ることになる。ここで大学の内部質保証観とは、大学が内部質保証に取り組む目的は何か、学生の学習成果の確保・向上に繋げる取組として認識されているのか等を意味する。

また、ミクロレベルでは、学生一人ひとりの学習行動を左右する学生の「学習観」が鍵を握り、メゾレベルで大学の設定したポリシー等が学生の学習観にどう影響するかも重要である。学生の学習観とは、学生が大学での学習をどのように意義づけ、どのような目的や態度で学習に取り組んでいるのか、学士力のような学習成果を意識して学習しているのか等を意味する。

本稿は、大学の内部質保証観に関する調査結果及び学生の学習観に関する探索的調査から得られる知見に基づき、マクロ、メゾ、ミクロの3レベルの連結状況を分析し、政府による大学教育改革が我が国の大学生の学習成果の向上に繋がるかについて考察を加えようとする研究である。このような分析・考察のためには、マクロ、メゾ、ミクロをリンクする理論が必要である。

2. 理論的枠組み

2.1 ミクロとマクロを繋ぐ合理的選択理論

こうしたレベル間のリンクに取り組む理論として、「合理的選択理論」(rational choice theory)がある。アメリカ社会学会会長を務めたHuber (1997: 44)は、「合理的選択理論の使用に対する主たる報酬は、同理論が社会学を最も顕著で最も執拗な理論的・実証的問題の解決へ近づけることであり、その問題とは、いかにして個々人の行動や信念と集合的な行動や信念をリンクするか、すなわち、いかにして個人と社会をリンクするかである。殆どの社会学者は、この問題をミクロ-マクロ問題と呼ぶ。」と述べている。合理的選択理論は、いかにして個人(ミクロ)と社会(マクロ)を結び付けるかという「ミクロ-マクロ問題」に取り組む理論として期待されてきたのである。

合理的選択理論は、単一の理論というよりも、合理性の捉え方等が論者によって異なる一群の理論である(Hechter & Kanazawa 1997)が、一つの典型は、経済学をモデルとして、経済行為以外の社会行為についても、個人が自己の効用を最大化するよう、コスト(費用)とベネフィット(便益)(いずれも金銭的とは限

らない)を計算し、可能な限り大きいベネフィットを可能な限り小さいコストで達成する手段としての行為を合理的に選択すると仮定して、社会現象、社会構造等を分析するアプローチである。すなわち、「合理的選択理論は、方法論的個人主義の立場を採り、あらゆる社会現象を利己的な個人が行う合理的な計算によって説明しようとする」(Scott 2000: 136)。政治学、社会学等において、同理論を適用した研究は数多い。

社会学における合理的選択理論の発展に大きな役割を果たしたジェームズ・コールマン (James Coleman) は、自らの合理的選択理論を「社会学に対する経済学的アプローチ」とみなしていたが、相互依存、ネットワーク、権威、規範、組織等の社会構造を重視し、こうした社会構造を無視して行為の独立性を仮定する経済学的モデルとは一線を画していた(Marsden 2005: 12-13)。諸個人のミクロな相互行為とマクロな社会現象の連関の理論化に取り組んだコールマンの大著(Coleman 1990=2004, 2006)において、行為理論としてマックス・ヴェーバー (Max Weber) の目的合理的行為の理論及びその特殊類型として経済学が用いる効用の最大化が使われていることは、コールマンの社会学者としての立ち位置と経済学的モデルへの傾斜の微妙な混合を示すものである。

社会学における合理的選択理論家は、「良い社会学理論は、いかなる社会現象をも合理的な諸個人の行為の結果として解釈する理論であると仮定する」(Boudon 2003: 2)。つまり、ミクロな諸個人の行為に合理性を仮定し、その帰結によってマクロな社会現象を説明する理論である。同理論によって説明できる社会現象の多様性について、例えば、Hechter & Kanazawa (1997)は、合理的選択理論がゲゼルシャフトにおける自発的な交換のみならず、家族・宗教等に関わるゲマインシャフトにおける社会関係についても説明力を有する旨、各分野の実証研究レビューを通じて論じている。

合理的選択理論的な説明の一例として、Boudon (2003: 5-6)は、18世紀末のフランス農業の沈滞に関するトクヴィルの説明を挙げる。すなわち、18世紀のフランスの中央集権的な性格が、より分権的な英国に比べ、公務員ポストの多さや威信の高さの原因となり、それが不在地主の比率の高さに繋がり、さらにそれが

イノベーションの割合の低さの原因となり、そしてそれが農業の沈滞の原因となる、という原因と結果の連鎖である。地主等の行為を説明するのは、土地を離れて国王に仕える選択の合理性（多くの公務員ポストがあり、その威信は高いこと）であり、いわば理念型的な諸個人の行為選択に関する合理的説明である。

この説明には、中央集権的な政治システムとそれに伴う公務員ポストの多さや威信の高さというマクロな社会構造の特徴が、土地を離れて国王に仕える地主たちというミクロレベルの諸個人の合理的な選択に繋がっており、今度は、こうしたミクロレベルの社会行為の集積が、不在地主の比率の高さとなって、イノベーションの低調な農業の沈滞というマクロな社会現象に帰結するという、マクロ（社会システム）とミクロ（個人の行為）の連鎖が見られる。しかも、マクロレベルでの農業の沈滞は、ミクロレベルの個人の選択が意図した帰結ではない。「諸個人の間の相互行為は、システムの水準での創発現象、つまり諸個人によって意図されたわけでもなく、予測されたわけでもないような現象を生じさせる」(Coleman 1990=2004: 24) ののである。

合理的選択理論においては、諸個人の合理的な行為選択、並びに、その意図せざる結果であると同時に選択の制約条件でもある社会構造、というミクロとマクロの連鎖の視点が重要な位置を占めるのである。

合理的選択理論におけるミクロとマクロの連鎖について、Hechter & Kanazawa (1997: 193) は、Coleman (1990=2004, 2006) の議論を踏まえ、図1のように描写している（筆者が日本語で作図し直した。また、図1のタイトルは、筆者による。）。

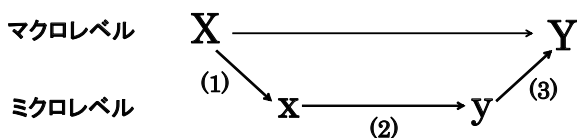


図1 合理的選択理論におけるミクロとマクロの連鎖

大文字「X」は諸個人の行為選択が行われる文脈としての社会構造、大文字「Y」は諸個人の行為の帰結としての社会現象を示す。「(1)」は社会構造による個人の選択への影響を意味し、小文字「x」は個人の

行為選択の理由（動機・目的等）、小文字「y」は個人の行為、「(2)」は合理的な行為選択を表し、(3)は諸個人の行為の集積が特定の社会現象を生み出すことを示す。

この図に前述した18世紀末フランス農業の沈滞に至るマクロ・ミクロ連鎖を当てはめると、図2となる。

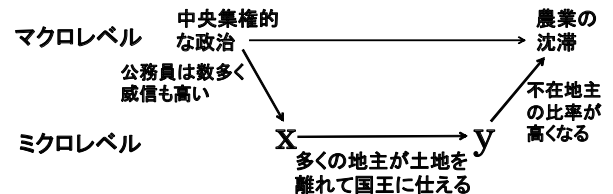


図2 18世紀末フランスの農業の沈滞に至るマクロ・ミクロ連鎖

なお、合理的選択理論に対して広く見られる誤解として、特定の状況における個人の行為を説明する理論であるとの誤解がある。この誤解に基づき、人間はしばしば衝動や感情に駆られ、あるいは習慣に従って行動するので、複数の選択肢の帰結を予測して最善のものを選ぶとの仮定はリアリティがない旨の批判がある。

しかし、合理的選択理論は、個人の行為を説明・予測する理論ではない。それは「意思決定理論」(decision theory) の領域である。合理的選択理論は、諸個人の行為が重なり合う結果として、どのような「社会的」帰結がもたらされるかを説明しようとする理論である。すなわち、各個人が合理的に行動すると仮定した場合、マクロレベルの社会構造ないしメゾレベルの組織等にどのような帰結がもたらされるか、合理性の仮定に基づいて社会現象の説明を試みる理論である(Hechter & Kanazawa 1997)。「合理的選択理論の目的は、主体の選択を説明することではなく、社会現象を説明することである・・・合理的選択理論は『主体が主観的に合理的だと仮定するならば、〇〇という社会現象を説明できる』という論理構成をとる」(佐藤 1998: 189)。

合理的選択理論は、マクロレベルの社会構造とミクロレベルの個人の間のメゾレベルの組織等も対象とし、三層構造の研究にも適用される。この点は、様々な分野で同理論を適用した実証研究をレビューした Hechter & Kanazawa(1997)が明らかにしている。コー

ルマン (Coleman 1990=2004: 24) も、「システムより下位の水準にある行為や志向にもとづくシステム行動の説明にとっての主要な問題は、下位の水準からシステムの水準への移行の問題である」と述べるとともに、「システム全体より下位の水準での説明を必要とするであろうが、必ずしも個人の行為や志向にもとづく必要はない」とする。そして、その著書 (Coleman 1990=2004, 2006) は、「団体行為者」(corporate actor) に多くの章を割き、企業等団体行為者が文字どおりアクター (行為者) であると同時に職務から成るシステムでもあるという二面性に基づく考察を展開している。

2.2 高等教育研究における合理的選択理論

日本では、高等教育に合理的選択理論を適用した研究は殆ど見られない。例外的に太郎丸 (2007) は、社会全体の高学歴化が進展しても持続している大学進学の間格差について、出身階層よりも下位の社会階層への下降移動を避けようとする合理的選択によって格差が継続するとしたBreen & Goldthorpe (1997) の仮説について、日本への適合状況を分析している。

海外でも、高等教育に関する研究で合理的選択理論を使った研究は、決して多くないものの、ミクロレベルの行為者である学生に適用した研究が散見される。本稿と関連のあるテーマを扱ったものとしては、米国のRoberts & Roberts (2008) が、最低限の努力で最高の成績を得ようとする合理的選択を行う大学生は、読解や深い学びを避けようとするので、意味の理解を伴う文献講読のための支援が必要であるとし、教育実践の成功例を紹介している。また、米国のあるコミュニティー・カレッジの学生を対象とする事例研究 (Cox 2009) によると、成績評価の方法・基準が学生の学習行動を大きく左右するとともに、効率よく成績を取ることと真の学習との違いに無自覚な傾向があった。さらに、米国の大学生の学習遅延に関する量的研究 (Zarick & Stonebraker 2009) は、直ちに学習に取り掛かるか遅延するかは、コストとベネフィットの比較による合理的選択に基づく行為であるとし、専攻分野では遅延が少ないこと等の知見を明らかにしている。

他方、メゾレベルの行為者 (コールマンの用語では「団体行為者」) としての大学について合理的選択理論

を明示的に適用した研究は、管見の限り見当たらない。しかし、本稿の研究課題と関連が深い以下の研究は、同理論による解釈も可能と考えられ、参考になる。

Hodson & Thomas (2003) は、英国の大学における質保証は、経営陣レベルの名目的ポリシーにとどまり、教育組織の営みや一般教員の意識に実質的なインパクトをもたらしていない旨、指摘する。また、Cheng (2010) によると、英国版3つのポリシーともいえるプログラム仕様書は、これに基づいてカリキュラムを設計するのではなく、逆に従来のカリキュラムに合うようにプログラム仕様書を作成するペーパーワークとして処理されているという。さらに、過度の文書化とチェック記入をもたらし、望ましい評価結果を得るために外国語のような用語とルールによるゲームをプレイすると割り切る者も少なくない (Hoecht 2006: 555-6) との皮肉な指摘もある。Gosling et al. (2005: 56) は、官僚的質保証が、コンプライアンス (規範遵守) の文化を生み、手続・基準への同調性を促し、創造性や変化への感応の妨げとなっている旨、批判する。

これらの研究が示唆するのは、高等教育の質保証の先進国とされる英国においても、内部質保証の実質化は容易ならざる課題 (大森 2014) という状況である。合理的選択理論を適用して説明すれば、政府主導によるマクロレベルの高等教育システムの変革に対し、メゾレベルの団体行為者としての大学は、必要最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンス (規範遵守) の要件を充たすという目的を達成するという意味で合理的な行為を選択している、と見ることができよう。

そして、合理的選択行為としてのコンプライアンスは、大学に限らず、様々な組織 (団体行為者) に見られる。例えば、教育における質保証と類似した環境分野の仕組みとして、ISO 14001 (環境マネジメントシステムの国際規格) があるが、この認証を受けたカナダの9組織を対象とした事例研究 (Boiral 2007) によると、これらの組織は、表面的な規格遵守を見せるための儀礼的な行動を採っているとされ、改善は主としてテクニカルで事務的な性質のものにとどまるという。

2.3 本研究への合理的選択理論の適用

上記1で述べた大学教育改革におけるマクロ・メゾ・

ミクロ3レベル間のリンクの課題について、図1及び図2に倣って、政府（マクロレベル）の大学教育の質保証政策から、大学（メゾレベル）の内部質保証を経て、学生（ミクロ）の学習に至る、マクロ・メゾ・ミクロの三層を図示すると、図3のようになる。

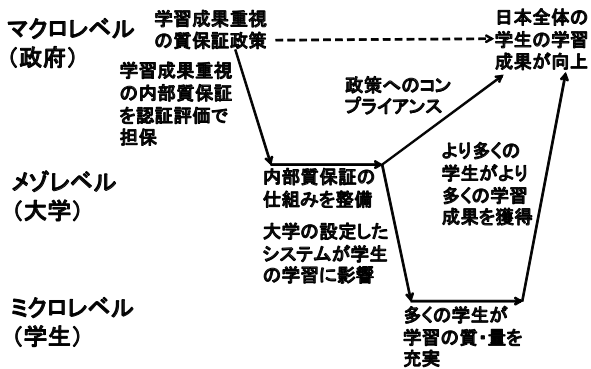


図3 大学教育の質保証政策から学習成果向上に至るマクロ・メゾ・ミクロ連鎖

図3に示すように、大学教育の学習成果を重視する政府の質保証政策（マクロレベル）を受けて、各大学の内部質保証の仕組みの整備（メゾレベル）が行われているわけであるが、問題は、大学の取り組む内部質保証が、学生の学習成果を向上させようとする意図により、学生の学習に対する指導・支援・評価等を充実しようとする行為になっているかどうかである。

本研究は、大学というメゾレベルの団体行為者の行為の意図を「内部質保証観」という概念で表すとともに、その行為の帰結が学生個人というミクロレベルの行為者に対してどのような効果をもたらすのかを探索する手がかりとして学生の「学習観」に着目する。

3. 大学の内部質保証観に関する調査研究

3.1 分析の対象

以下では、大学基準協会の調査データの二次分析により、大学における「内部質保証」を学生の「学習」に連結させる視点の存否等について検討する。分析対象は、同協会が2013年11月から12月に実施した内部質保証に関する第1回アンケート調査のQ2「貴大学では、『内部質保証』をどのようなものとして捉えていますか。貴大学が考える『内部質保証』を具体的に説明して下さい。」に対する回答である。同アンケート

調査は、2013年11月時点で学生募集を停止していない、統廃合を予定していない、全768大学を対象に実施され、457校から回答があった（回答率は59.5%）。

この回答には、回答大学における内部質保証の定義、取組、必要性、当該大学の経営姿勢など、多様な内容が含まれている。このため、分析対象を明確化するため、回答から内部質保証の定義と取組に関する記述を抽出し、分析した。定義、取組に関する記述を抽出できた回答は、それぞれ395、100であった。

3.2 分析の方法

いくつかの認証評価機関（大学基準協会；大学改革支援・学位授与機構）が内部質保証の定義を示しており、各大学が内部質保証に取り組む際の指針となっている（高等教育のあり方研究会内部質保証のあり方に関する調査研究部会編 2015；大学評価・学位授与機構 2016）。このため、以下では、評価機関による内部質保証の定義に含まれる対象分野に関する語である「教育」「学習」「学修」「諸活動」を基本のキーワードに設定して、使用頻度を調査した。なお、アンケートの回答から、各大学における「学習」と「学修」の語彙の使い分けの実態まで把握することは困難であることを踏まえ、本稿では「学習」及び「学修」の両語を同様に扱うこととした。また、基本のキーワードの比較対象として、類似するキーワードを、全体的な語の使用頻度の調査結果を踏まえて設定した（表1）。

3.3 「学習」「学修」等の使用状況の分析

「学習」「学修」その他のキーワードの使用状況は、表2の通りである。

3.3.1 定義に関する記述について

定義に関する記述のある回答（395）の中で、最も多く使用されていたキーワードは「教育」231（59.2%）であった。次に多いのが「研究」136（34.9%）で、「諸活動」54（13.8%）、「運営」35（9.0%）が続く。「学生」は、32（8.2%）と、これらよりも頻度が低い。

これに対し、「学習」「学修」が使用されている回答は、それぞれ11（2.8%）、8（2.0%）にとどまり、「社会貢献」13（3.3%）、「管理」14（3.6%）、「経営」

表1 調査の対象としたキーワード

内部質保証の定義		キーワード		
大学基準協会	NIAD-UE			
教育・学習その他サービス	自学の諸活動	基本のキーワード	教育	
			学習	
			学修	
			類似するキーワード	学位
				学生
				学士力
		基本のキーワード	諸活動	
			類似するキーワード	研究
				社会貢献
				地域貢献
				経営
				運営
				管理
				マネジメント
				財務

表2 「学習」「学修」の記述状況

キーワード			定義に関する記述 (N=395)		取組に関する記述 (N=100)	
			回答数	割合	回答数	割合
基本キーワード	教育		231	59.2%	52	52.0%
	学習		11	2.8%	6	6.0%
	学修		8	2.0%	9	9.0%
	類似キーワード	学位	6	1.5%	6	6.0%
		学生	32	8.2%	26	26.0%
		学士力	6	1.5%	1	1.0%
基本キーワード	諸活動		54	13.8%	7	7.0%
	類似キーワード	研究	136	34.9%	27	27.0%
		社会貢献	13	3.3%	3	3.0%
		地域貢献	6	1.5%	1	1.0%
		経営	10	2.6%	9	9.0%
		運営	35	9.0%	13	13.0%
		管理	14	3.6%	12	12.0%
		マネジメント	5	1.3%	3	3.0%
		財務	4	1.0%	2	2.0%

注)「学習」「学修」の両方の語を回答に用いている大学(1)がある。

10(2.6%)よりも少なかった。

3.3.2 取組に関する記述について

取組に関する具体的な記述がある回答(100大学)の中で、最も多く使用されていたキーワードが「教育」52(52.0%)であった。次に多いのが「研究」27(27.0%)であり、以上は上記3.3.1と同様であるが、その次には、「学生」(26.0%),「運営」13(13.0%),「管理」12(12.0%)

が続く。ちなみに、上記3.3.1の定義と比較して、「学生」が多く使用されている要因としては、取組に関する記述において、具体的な取組対象として「学生」が示されていることであろう、と推察される。

これに対し、「学習」「学修」が使用されている回答は、それぞれ6(5.9%),9(8.9%)であり、上記3.3.1の定義より若干多いものの、少数にとどまった。

3.3.3 まとめ

以上の内部質保証の定義及び取組に関する記述の分析からは、大学教育の質的転換における重要性にもかかわらず、「学習」「学修」を「内部質保証」と連結して捉える大学は、少数にとどまっている状況が窺える。

3.4 「学習」「学修」の記述内容の分析

では、少数であるが「内部質保証」を学生の「学習」に連結して捉えている大学の視点は、具体的にはどのような内容なのか。以下では、定義・取組の記述に「学習」「学修」の記述がある回答の具体的内容を分析する。

3.4.1 分析の手法

まず、「学習」「学修」と共に、「学習+後部要素」「学修+後部要素」として使用されている言葉とその使用回数を確認した。その上で、これらの言葉について、実際にどのような意味で使用されているのかを確認し、PDCAサイクルのプロセス順を踏まえて整理した。

3.4.2 定義に関する記述について

定義に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉とその意味は、表3の通りである。

「学習」「学修」と共に、その後部要素として使用されている言葉で使用回数が最も多いのは「成果」8、次に多いのが「単独での使用」5であった。また、これらの語を使用している意味は、「点検・評価の対象」8が最も多く、次に「説明・証明の対象」5が続いた。

この要因としては、認証評価において学生の学習成果の把握の必要性が強調される中、大学では「学習」「学修」は「成果」と関連付けられて意識されていること、並びに、「成果」の状況を把握するために「点検・評価の対象」として捉えていること、が推察される。

表3 定義に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉

言葉	使用回数	使用している意味					
		明確化の対象	整備の対象	点検・評価の対象	改善・改革の対象	説明・証明の対象	不明
成果	8		1	6		1	
単独で使用	5				1	4	
目的・目標	2	2					
内容	1						1
環境	1		1	1			
支援	1			1	1		
計	18	2	2	8	2	5	1

注) 一つの語が複数の意味で使用されている場合があるため、使用している回答数と意味の合計は一致しない。

3.4.3 取組に関する記述について

取組に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉とその意味は、表4の通りである。

表4 取組に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉

言葉	使用回数	使用している意味					
		明確化の対象	確保の対象	点検・評価の対象	改善・改革の対象	説明・証明の対象	不明
成果	6	1		5			
時間	3		3				
目的・目標	2	1		1			
環境	2			2			
状況	1			1			
期間	1						1
委員会	1						1
自己	1		1				
計画	1			1			
単独で使用	1		1				
計	19	2	5	10	0	0	2

注) 一つの大学の回答に「学習」「学修」が複数回含まれる場合、及び、両方の語が含まれる場合がある。

「学習」又は「学修」と共に、その後部要素として使用されている言葉で使用回数が最も多いのは、上記3.4.2の定義と同様に、「成果」6であり、次に多いのが「時間」3であった。また、これらの言葉を使用している意味については、「点検・評価の対象」10が最も多く、次に「確保の対象」5が多かった。

「学習」「学修」が「成果」と関連付けられ、「点検・

評価の対象」として捉えている大学が多い状況は、上記3.4.2の定義と同様である。ただ、上記3.4.2の定義と異なり、共に使用している言葉として「時間」、使用している意味として「確保の対象」が多かった。その要因としては、学生の学修時間の増加・確保を求めたいわゆる「質的転換答申」（中央教育審議会 2012）を契機として、大学生の学習（学修）時間の確保の重要性が強調されるようになった影響が推察される。

3.4.4 まとめ

「学習」「学修」に意識を向けている少数の大学では、「学習」「学修」は主に「成果」と結び付けられていた。ただし、その捉え方は、主にPDCAサイクルの中の「点検・評価の対象」ととどまっている状況が窺える。

3.5 大学の「内部質保証観」に関する小括

以上のアンケート調査の回答における内部質保証の定義及び取組に関する記述の分析から見る限り、「内部質保証」を学生の「学習」に連結して捉える大学は少数にとどまり、教育の質保証において学習中心のパラダイムへ転換できていない現状が窺える。

また、「質保証」を学生の「学習」に連結して捉えている大学においても、「点検・評価の対象」としての捉え方が中心であって、「改善・改革の対象」までは意識が及んでいない状況が示唆される。

ちなみに、この状況は、表5に見られる「PDCAサイクル」の捉え方の傾向とも一致する。

表5 「PDCA サイクル」に関する記述の状況

	定義に関する記述 (N=395)		取組に関する記述 (N=100)	
	数	割合	数	割合
PDCAサイクル	108	27.3%	17	17.0%
計画	28	7.1%	22	22.0%
点検	247	62.5%	62	62.0%
評価	256	64.8%	74	74.0%
改革	92	23.3%	17	17.0%
改善	195	49.4%	41	41.0%

すなわち、「PDCAサイクル」及びそのプロセスである「計画」、「点検」、「評価」、「改革」、「改善」をキーワードに設定し、定義・取組に関する記述における使

用頻度を確認したところ、「計画」、「改革」、「改善」、「計画」よりも、「点検」、「評価」が多く、6割以上に達していた。これにより、大学は、内部質保証に関連して、PDCAサイクルを意識しつつも、改革・改善よりも、点検・評価を強く意識していることが窺える。

3.6 考察：大学に対する合理的選択理論の適用

上記2で述べたように、合理的選択理論は、原理的に、ミクロレベルの行為者としての学生のみならず、メゾレベルの組織（団体行為者）である大学にも適用可能である。問題は、本調査で分析した大学の内部質保証観が同理論による説明と整合するかどうかである。

内部質保証の定義や取組に関する本調査データが明らかにしたのは、大多数の大学が教育の内部質保証を学生の学習に連結した取組とみなしていない現状である。すなわち、内部質保証は、学習成果の向上に向けた教育改善を意図して取り組まれているとは言い難い。

この状況は、英国における政府主導の質保証政策に対する大学の対応（上記2.2参照）と同様、必要最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンス（規範遵守）という目的を達成しようとする合理的選択として解釈可能である。ただし、内部質保証の取組という行為の意図・目的については、面接調査等の質的研究手法を含め、更に掘り下げた研究が必要であろう。

本調査結果から少なくとも言えることは、大学（メゾレベルの団体行為者）が学生（ミクロレベルの行為者）の学習の質・量の充実に帰結するような働きかけを意図して内部質保証に取り組んでいるようには見えないことである。すなわち、図3中のメゾとミクロの連鎖が確保されているとは言い難い。また、マクロとメゾはリンクしているものの、中教審答申等から読み取れるマクロの政策意図（学習成果重視の質保証政策）がメゾの取組（各大学による内部質保証の仕組みの整備）において実現しているとは言い難く、政策へのコンプライアンスにとどまっている可能性が窺える。

4. 学生の学習観に関する探索的調査

4.1 調査の目的

次に、大学というメゾレベルの団体行為者の行為の帰結が学生個々人というミクロレベルの行為者に対し

てどのような効果をもたらすか、について探究する手がかりとして、学生の「学習観」の探索に取り組む。

ここで、国の定めた学習指導要領に基づく教科書に沿って進められる高等学校までの教育と、必ずしも解のない問題を扱うとともに新たな知の創造を志向する大学での教育には大きな違いがあることに注目する必要がある。また、高校での学習は、是非は別として現実には、受験勉強という面が強いのに対し、大学では専門の選択はもとより、個々の授業についても選択の余地が大きく、学習に対する主体性が強く求められる。そのため、大学1年生は、高校までの学習観を転換し、大学での新たな学習観を確立していく必要に迫られると言える。そして、この時期にどのような学習観を確立するかは、その後の大学での学習経験や学習成果にも大きな影響を及ぼすと考えられる。実際、先行研究では大学初年次における経験が重要であることが指摘されてきているとともに、多くの大学ではこうした高校から大学への学びの転換を意図した初年次教育が実施されるようになっている（山田 2009, 2012）。

大学に限定しなければ、学習観については、心理学において、これまでも一定の研究が蓄積されてきており、大別すると2つのタイプの研究に区分できる。一つは、学習一般に関する学習者の信念や態度を検討する研究であり、学習観にどのような側面が存在するのかや、学習観が学習意欲や学習行動とどう関連しているのかが研究されてきた（例えば、堀野・市川 1993；Richardson 2011；高山 2000）。もう一つは、大学などの具体的な文脈における学習に関し、学習者がどのような認識や志向性を持っているのかを明らかにしようとする研究である（例えば、半澤 2009；蔣 2013；三保・清水 2011）。本調査は、大学という文脈における学習観を対象とするため、後者のタイプに含まれる。

大学の文脈における学習観を扱った先行研究は多くはないが、三保・清水（2011）は「主体的学習」「自己成長」「単位取得」「受け身」の4つの因子から構成される「大学での学習観尺度」を作成している。そして、大学進学理由が学生の学習観と関連していることを見出している。他方、学習観の変化を検討した研究では、進学理由の学習観への影響は入学時点での一時的なも

のであり、大学での受講経験が学習観の変化に大きな影響を与えることが示されている（清水・三保2011）。

先行研究を踏まえると、大学における学生の学習観の変容を明らかにするには、入学後の受講経験との関係に注目することが重要であるが、未だ殆ど明らかにされていない。そして、入学後の学生の受講経験には、大学の設定する修学上の要件等が影響する。したがって、メゾレベルの組織としての大学において設定されたポリシー等がミクロレベルの行為者としての学生の学習観にどう影響するか、調査する必要がある。

以上の問題意識から、本調査は、学習観の転換期に当たる大学1年生を対象として、大学の設定する修学上の要件等の要因を含む大学入学後の受講経験が学習観にどのような影響を与えているのかについて、質的研究手法により探索的に調査することを目的とする。

4.2 調査の方法

2016年6月、国立A大学の1年生19名に対し、半構造化面接を実施した。同大学の選抜性は全国的にも高い方で、複数の文系学部・理系学部から成る総合大学である。調査協力者の選定に当たっては、文理や男女のバランスを考慮した。内訳は、文系学部男子6名・女子4名、理系学部男子5名・女子4名であった。面接時間は60～90分で、事前に了解を得てICレコーダーに録音した。分析はトランスクリプトを作成して行った。面接では、学業だけでなく課外活動やアルバイトなど大学生活全般についても尋ねているが、本稿では学業に関する発話のみを分析対象とした。学業に関する主な質問内容は、大学の学業に対する印象、学業への取り組み方、今後の学業に対する見通しについてであった。面接では、質問に対する発話に応じて、更に掘り下げた質問を行った。なお、発話の記述に当たり、情報を補う必要がある場合は、括弧（ ）で補った。

4.3 調査の結果

本節では、大学における修学上の要件設定による学生の学習観及び学習態度・行動に対する影響並びに他者の影響について、学生の発話に基づき分析していく。

4.3.1 大学における修学上の要件設定の影響

ここでは、修学上の要件設定が学生の学習態度・行動にどのような影響を与えているのか、検討していく。

まず1年生が履修できる授業の要件は、学生の学習態度・行動に影響を与えていることが示された(表6)。

表6 履修できる授業の要件に関する発話

学生A（文学部・男）：まだ一般教養的な講義しかなくて、なんで、それが何に繋がるかが全く分からないので、聞いててもだから何なんだろうって思って。だから、教授たちのその話も、最後にミニットペーパー書くためにあるのかな、みたいなようにも聞こえるんですよ。

学生B（教育学部・女）：思ったより高校みたいなことさせてくるなって。まだたぶん教育が専門に全然入ってきてないので、正直あんまり勉強することないんですけど。

学生C（工学部・男）：（大学）3年生とか4年生の専門的な方を高校生のときはイメージしてたので、全学教育は高校からちょっと発展したぐらいかなっていう感じです。…中略…オープンキャンパスのときもやっぱり見るのは実験とか研究の方なので、全学教育とかの方にはあんまり意識がいかないっていうか。

学生D（教育学部・男）：一般教育というか、共通、それがまず意外でしたね。いろんなところでできるんだと思って。大学行ったら専門しかないのかなって思ったんですけど。…中略…教育学って何するんだろう、怖いなって、思ったんですけど。結構政治学とか経済学も触れることができて楽しいなって。

学生E（工学部・女）：高校のときは、ずっと、なんでこの教科せなあかんのやろうみたいなことを思いながら、現国とか受けてたんですけど…中略…（大学では）理系科目は大体、周りもみんな好きな感じで、ほんまに必要な教科だけできてるなって感じで。…中略…これは多分、院生で使うかなとか、そういう感じでやってるんで。

学生A・B・Cの発話を見ると、専門科目が少なく共通教育科目が中心であることに不満を持ったり、共通教育の意義が見いだせず前向きになれていない様子が窺える。高校では文系・理系に分かれ、どの学部に進むかよく考えるよう指導され、入学前から自分の学部・専門が強く意識されているにもかかわらず、入学してみると専門科目は少なく共通教育科目が多い状況は、期待と違ったとの念を抱かせるものと考えられる。

他方、専門科目ではなく共通教育科目が多いことに意外さを感じながらも、専門以外の内容も学べることに肯定的なケース（学生D）もあった。また、理系学生の場合（学生E）、基礎的な科目が今後の専門に必要と認識され、モチベーションが維持されることもある。

次に、学部におけるコース振り分け等に当たっての成績等の活用も、学生の学習態度・行動に大きな影響を与えていることが示された（表7）。

表7 大学における成績等の活用に関する発話

学生A（文学部・男）：だから、成績が上の方だと（専門のコースは）選び放題。でも、例えば心理学とかはものすごい人気なんで、そこ取りたいなら、必修は最低Aはないと、全部Aじゃないとつらいみたいな感じ。…中略…必修がその第二外国語と、英語と、文学部で開講されてる授業だけなんで。なんで、英語は、その多読とかは、今のところはAAを取れる基準を満たそうかな、っていうふうにやってます。
学生F（薬学部・男）：他の科目に関しては、極論言う単位は落とさなければ、Cでも何でも良いですね。薬学の進路の振り分けの条件は、専門科目がいかにか点数が高いかなので。なので、他はあまり構えていないですね。普通にやってる感じです。さすがにテストの勉強とかはしますけど。
学生G（農学部・女）：たぶん成績とらないとコースに影響するので、とれるコースに。…中略…（全ての科目に関して）ポイントが入るんですよ。Cが0点、Bが1点、Aが2点、AAが3かな。一番上が4点だったかもしれないですけど。
学生C（工学部・男）：英語の確か、テストっていうよりは、1年から4年までの間にTOEFLを受けて、（大学院入試で）その点数を使うみたいな感じなんです。だから、院試のときに英語ができてるんでは、ちょっと遅いので。やっぱり1年から4年の間のどこかでTOEFLで、自分で英語勉強して、いい点取らないと後で響いてきちゃうので。

学生A・Fの場合、必修科目や専門科目の成績が今後のコース選択時に考慮されることから、それらの授業には力を入れていることが分かる。学生Gからは、全科目の成績がコース選択時に考慮されることが語られた。また、学生Cは、大学院受験でTOEFLのスコアが必要になることが英語学習の動機となっていた。

このように、成績等によってその後の修学方向性が左右される教育システムは、学生に外発的な学習動機を与え、その領域の学習を促す効果がある。同時に、学生の学習態度・行動にネガティブな影響をもたらす場合もある。まず、学生Fの発話にみられるように、一部の科目のみの成績が考慮されることで、それ以外の科目についてはおざなりになってしまう事態が生じうる。また、学生Gが語ったように、全科目の成績が考慮される状況は、なるべく成績評価の甘い科目を選択する動機を学生に与えることに繋がる可能性がある。

4.3.2 他者からの影響

次に、学生の学習態度・行動に対する他者の影響を分析していく。学生の発話から、他者からの情報は授業の選択に影響を与えていることが示された（表8）。

表8 授業選択に対する他者の影響に関する発話

学生H（教育学部・女）：教職はまず取ってます。あと、哲学とか。でも、教職中心ですね。…中略…（教職科目をとっている理由は）単位をかせぎやすいって聞いたので。卒業単位にも含まれるし、先輩から取った方がいいよって言われたので。
学生I（歯学部・女）：科目を選ぶときは、まず自分の興味があるのを選んで、あとは鬼仏表というものを少し、うのみにしてはいけないんですけど、なんとなく見てみて、本当に難しい、よっぽど難しい授業だったらやめようっていう感じで、でも大体は大丈夫なので、そのまんま取って。あと先輩方からのアドバイスとかももらって。
学生D（教育学部・男）：正直に言うと最初は鬼仏表を確認して。取りやすいか確認して。次好みで。取りやすくして好みのがあれば一番いいなと思って、それを取って。次は、ちょっときつくても、まあ大学なんで。政治学とかちょっときつい方だったんですよ。やっぱりやりたいなと思って、入れて。一般教養の自然、自然というか理科系の方は、全部簡単なのやりましたね。何もやりたいのが全然ないので、好きってのがまずなかったんで。
学生J（経済学部・女）：行列は、数学の普通の展開科目の取ってるので、それは必修じゃないんですけど。「ミクロ経済学とか学ぶときに必要だ」って言われたので、行列取ろうかなっていう感じです。…中略…経済系数学の先生が行列とか必要だって言ってた気が。他の人からも言われたような気が。でも、明確に誰かからアドバイスされたっていう記憶はないです。何となく、そこはかたなく噂として聞こえてくるっていう感じがすね。

学生H・I・Dの発話からは、先輩からの助言や、受講経験に基づき上級生が単位の取得難易度などを表にした「鬼仏表」を手掛かりに、授業を選択している様子が窺える。入学したばかりの学生は、大学の授業や成績評価に関する知識が少ないため、上級生から入手したこうした情報が授業選択行動に大きな影響を与えていると言えよう。また、学生Jの発話にあるように、教員や周囲の学生からの情報も科目選択に影響を与えていた。学生は、こうした身近な他者からの情報を参考に、単位の取得しやすさや自身の興味関心などを加味しながら、授業を選択していると考えられる。

次に、学生の学習への取り組み方も、他者から影響を受けていることが示された（表9）。

表9 学習への取り組み方に対する他者の影響に関する発話

学生H（教育学部・女）：でも、講義中やっぱり暇なこととかも多くて、広いじゃないですか、広いときもあるんですけど、大講義室、やっぱ後ろの席とか座っちゃうと、普通にあれじゃないですか、先生の目とかも届かない。だから、結構周りも寝たり携帯いじったりする人が多いので、つつい私もって感じで、あれっていう、何のために来てるんだって感じで思うことは、結構ありますね。

学生I（歯学部・女）：入学してすぐは、私勉強そんなに好きじゃないんで、まあ大学入ったしそんな勉強しなくていいやって思ってたんですよ。でも本当に、さっきも言ったんですけど、仲良くなった友達がみんな真面目な子で、…中略…そういうタイプの子たちだったんで、いい方に引っ張られて、その人たちに会ってなかったら、私は今頃どうなってたんだろうっていう感じ。

学生Hの発話からは、周囲の学生の態度に流され、自らも授業に集中することが難しくなっている状況が窺える。逆に、学生Iのように、当初は学業に意欲的でなかったが、周囲の学生に触発され、真面目に学業に取り組むようになるケースもあった。偶然の出会いによっても学生の学習態度や行動は変容すると言える。

4.4 分析の小括

これまで、学生の学習態度・行動に影響を与える要因について、面接調査に基づき探索的に分析してきた。

その結果、まず大学が設定する修学上の要件は、確かに学生の学習態度・行動を方向づけていることが明らかになり、同時に、大学側の意図と学生の学習態度・行動の間には齟齬が生じていることも示唆された。

一つ目の齟齬は、共通教育に関するものである。大学1年次に共通教育科目を多く配置している大学は多い。この背景には、専門に進む前に身に付けておくべき基礎的知識・技能がある、幅広い教養を身に付けたり関心を広げてほしい、といった大学側の意図があると考えられる。しかし、学生の視点に立つと、受験勉強から解放され、自ら選択した専門を学べると思って入学したにもかかわらず、お預けを食うことになり、共通教育の意義を見出しにくい状況があると考えられる。メゾレベルの団体行為者としての大学の意図・目的が、ミクロレベルの行為者としての学生には届かず、動機づけに繋がっていない可能性がある。

もう一つの齟齬は、成績等の活用に関わる。一部の学部では、成績によるコース振り分けなどの要件設定により、学生に外発的な学習動機を生じさせていた。他方、こうした成績活用は、振り分けに考慮されない科目の軽視や、成績評価の甘い授業への学生の集中を招く可能性があることも示された。大学は、学生の学習へのコミットメントを高めるとの意図で要件を設定するのであるが、学生は、特定の要件が設定されたシステムの中で効率的・合理的に行動しようとする。そうした学生の学習行動の集散的帰結として、上述のようなネガティブな影響が生じる可能性もある。

大学側の設定した修学上の要件等によって学生の学習態度・行動は一定程度方向づけられているが、それは必ずしも大学が望むような変化をもたらしているとは限らない。換言すれば、メゾレベルの行為の意図とミクロレベルの行為の帰結は必ずしも一致していない。

学生の学習態度・行動に影響を与えるもう一つの要因として、他者（上級生等）からの情報や偶然居合わせた他者（他の受講生等）の重要性が示唆された。

まず、学生は、大学や教員によって提供される情報だけでなく、上級生や周囲の学生からの情報を手掛かりとして授業を選択していることが示された。大学や教員からの情報は、もちろん重要であるが、基本的にフォーマルな情報である。これに対し、上級生は、距

離感が近いだけでなく、「鬼仏表」に代表されるようにインフォーマルかつ学生にとって有益な情報を有し、学生の学習態度・行動に無視できない影響を与えうる。

また、学生の学習態度・行動は、偶然出会った他者（受講生等）からも影響を受けていた。学生の発話に示されていたように、周囲の学生によってポジティブな方向にもネガティブな方向にも引きずられる。

要約すれば、メゾレベルの組織としての大学が設定した教育システムがどのような結果をもたらすかは、ミクロレベルの学生の行為の集成的帰結に左右され、このメゾとミクロのリンクの在り方は、かなりの程度、合理的選択理論によって説明できる可能性が窺える。

さらに、学生によって語られなかったことも重要である。今後の大学での学業の見通しについて尋ねても、基本的には専門を身に付けたいと回答する学生が殆どで、学生の口から自発的に汎用的な能力その他の学士力に関連するような発話は出てこなかった。学生は学習内容には関心があるが、政策が意図するような学習成果は必ずしも意識されていないと言えよう。ここにも、マクロ（制度・政策）からメゾ（大学）へ、メゾからミクロ（学生）へのリンクの課題が窺える。

4.5 考察：合理的選択理論の視点から

コース振り分けに当たって成績の考慮される一部の科目だけに注力したり、全科目の成績が考慮される場合には成績評価が甘く単位取得が容易な科目を選択するなどの学生の行動は、目的達成の手段として効率的・打算的という意味で、合理的な選択であると言える。他者からの影響の中でも、上級生が作成した「鬼仏表」を手掛かりとした授業選択は、同様に合理的な選択とみなすことができる。これらの知見は、上記2.2で紹介した先行研究の結果と概ね整合的である。いずれも、いわば「道具的合理性」を示していると言えよう。

なお、本調査は一大学の学生を対象とした探索的なものであり、上述の知見がどこまで大学生一般にもあてはまるかについては留意が必要である。得られた知見を基に、今後、更に量的研究等を行う必要があろう。

5. 総括：内部質保証を学習成果に繋げる課題

大学の内部質保証観は、学生の学習成果の向上に繋げる取組として認識されているとはいい難く、最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンスの目的を達成しようとする合理的選択として解釈可能であった。

また、探索的調査に表れた学生の学習観や学習行動の多くは、最小限の労力で単位取得等の目的達成の手段として効率的・打算的という意味で合理的であった。

学問の府である大学は、自らを神聖視することなく、第三者を研究対象とする時と同様に、厳しい学術的吟味の対象として、大学や学生に合理的選択理論が適合する可能性を受け入れ、課題を直視する必要がある。

内部質保証がコンプライアンス（認証評価等への対応）にとどまらず学習成果の向上へ繋がるかどうかは、図3のマクロ・メゾ・ミクロ連鎖が実現しているかどうかによるが、大学の内部質保証観及び学生の学習観の現状は、そうした連鎖を確保しているとはいい難い。

大学（メゾ）レベルあるいは政府（マクロ）レベルでの今後の大学教育改革の検討に当たっては、学生はこうあってほしいとか、大学はこうあってほしいといった願望や理想論に基づくのではなく、こういう方策を講じた場合に合理的選択を行うアクターとして学生や大学はどういう行動に出るか、というリアリティーのある想定に基づくシステム・デザインが必要である。

＊本研究は、「平成28年度 広島大学高等教育研究開発センター 国際共同研究推進事業」から研究資金の提供を受けて実施したものである。

参考文献

- Barr, R. B. & Tagg, J., 1995, 'From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education', *Change: The magazine of higher learning*, Vol.27, Iss.6, pp.12-26.
- Boiral, O., 2007, 'Corporate Greening through ISO 14001: A Rational Myth?', *Organization Science*, Vol.18, No.1, pp.127-146.
- Boudon, R., 2003, 'Beyond Rational Choice Theory', *Annual Review of Sociology*, Vol.29, pp.1-21.

- Breen, R & Goldthorpe, J.H., 1997, 'Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory', *Rationality and Society* Vol.9, Issue 3, pp.275-305.
- Cheng, Ming, 2010, 'Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics', *Teaching in Higher Education*, Vol.15, No.3: 259-271.
- 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～ (答申)』
- Cochran, J.K., Chamlin, M.B., Wood, P.B. & Sellers, C.S., 1999, 'Shame, Embarrassment, and Formal Sanction Threats: Extending the Deterrence/Rational Choice Model to Academic Dishonesty', *Sociological Inquiry*, Vol.69, Iss.1, pp.91-105.
- Coleman, J.S., 1990, *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (=2004, 久慈利武監訳『社会理論の基礎(上)』, =2006, 同監訳『同(下)』青木書店.)
- Cox, R.D., 2009, 'I Would Have Rather Paid for a Class I Wanted to Take': Utilitarian Approaches at a Community College', *The Review of Higher Education*, Vol.32, No.3, pp.353-382.
- 大学評価・学位授与機構, 2016, 『高等教育に関する質保証関係用語集第4版』
- Dequech, D., 2003, 'Uncertainty and Economic Sociology: A Preliminary Discussion', *American Journal of Economics and Sociology*, Vol.62, No.3, pp.509-532.
- Gosling, David, D' Andrea, Vaneeta, & Blackwell, Richard, 2005, 'Promoting Quality Enhancement in the UK: The Experience of Collaboration between National Agencies', *Tertiary Education and Management*, Vol.11, No.1: 55-79.
- 半澤礼之, 2009, 「大学1年生における学業に対するリアリティショックとその対処—学業を重視して大学に入学した心理学専攻の学生を対象とした面接調査から—」『青年心理学研究』第21号, pp.31-51.
- Hechter, Michael & Kanazawa, Satoshi, 1997, 'Sociological Rational Choice Theory', *Annual Review of Sociology*, Vol.23, pp.191-214.
- Hodson, Peter & Thomas, Harold, 2003, 'Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millennium or simply year 2000 compliant?', *Higher Education*, Vol.45, Iss.3: 375-387.
- Hoecht, Andreas, 2006, 'Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability', *Higher Education*, Vol.51, Iss.4: 541-563.
- 堀野緑・市川伸一, 1993, 「大学生の基本的学習観の形成要因の考察: 心理尺度と面接法による学習者情報と活用」『教育情報研究』, 第8巻第3号, pp.3-10.
- Huber, Joan, 1997, 'Rational Choice Models in Sociology', *The American Sociologist*, Vol.28, No.2, pp.42-53.
- 蒋妍, 2013, 「大学生の授業・授業外学習観と達成動機・将来展望・意欲低下との関連—授業・授業外学習観タイプによる検討—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第59号, pp.653-665.
- 高等教育のあり方研究会内部質保証のあり方に関する調査研究部会編, 2015, 『内部質保証ハンドブック』大学基準協会.
- Marsden, P.V., 2005, 'The Sociology of James S. Coleman', *Annual Review of Sociology*, Vol.31, pp.1-24.
- 三保紀裕・清水和秋, 2011, 「大学進学理由と大学での学習観の測定—尺度の構成を中心として—」『キャリア教育研究』, 第29巻第2号, pp.43-55.
- Ogilvie, J. & Stewart, A., 2010, 'The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct', *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, Vol.43, No.1, pp.130-155.
- 大森不二雄, 2014, 「教学マネジメントをめぐる日・英の政策動向: 『経営』は『質保証』をもたらすか」日本高等教育学会『高等教育研究』第17集, pp.9-30.
- 岡田有司・鳥居朋子, 2011, 「私立大学における大学生の学習成果の規定要因—ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から—」『京都大学高等教育研究』第17号, pp.15-26.
- Richardson, John T.E., 2011, 'Approaches to studying,

- conceptions of learning and learning styles in higher education', *Learning and Individual Differences*, Vol.21, Iss.3, pp.288-293.
- Roberts, J.C. & Roberts, K.A., 2008, 'Deep Reading, Cost/Benefit, and the Construction of Meaning: Enhancing Reading Comprehension and Deep Learning in Sociology Courses', *Teaching Sociology*, Vol.36, No.2, pp.125-140.
- 佐藤嘉倫, 1998, 「合理的選択理論批判の論理構造とその問題点」『社会学評論』第49巻第2号, pp.188-205.
- Scott, J., 2000, 'Rational Choice Theory', in G. Browning, A. Halcli & F. Webster (eds), *Understanding Contemporary Society: Theories of the Present*, London: SAGE Publications, pp.126-138.
- 盛山和夫, 1992, 「合理的選択理論の課題」『理論と方法』Vol.7, No.2, pp.1-23.
- 清水和秋・三保紀裕, 2011, 「潜在差得点モデルからみた変化—大学新入生の半年間の適応過程を対象として—」『関西大学社会学部紀要』第42巻第3号, pp.1-28.
- Storen, L.A. & Arnesen, C.A., 2007, 'Women's and men's choice of higher education—what explains the persistent sex segregation in Norway?', *Studies in Higher Education*, Vol.32, No.2, pp.253-275.
- 高山草二, 2000, 「大学生の学習観の特徴と構造」『島根大学教育学部紀要（人文・社会科学）』第34巻, pp.1-10.
- 太郎丸博, 2002, 「社会階層論とミクロ・マクロ・リンク—John H. Goldthorpe の社会移動論と合理的選択理論—」『社会学評論』第52巻第4号, pp.504-521.
- 太郎丸博, 2007, 「大学進学率の階級間格差に関する合理的選択理論の検討—相対的リスク回避仮説の1995年SSM 調査データによる分析—」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第33巻, pp.201-212.
- 山田礼子, 2009, 「大学における初年次教育の展開—アメリカと日本」『クオリティ・エデュケーション』第2巻, pp.157-174.
- 山田礼子, 2012, 「大学の機能分化と初年次教育：新入生像をてがかりに」『日本労働研究雑誌』54 (12), pp.31-43.
- Zarick, Lisa M. & Stonebraker, Robert, 2009, 'I'll Do It Tomorrow: The logic of procrastination', *College Teaching*, Vol.57, No.4, pp.211-215.

【特 集】

「話す能力」獲得を保証する外国語学習環境の構築 —スペイン語教育の現場からの報告—

志柿光浩^{1)*}, 三宅禎子²⁾, アンヘリカ・イーチグ³⁾,
セシリア・シルバ⁴⁾, 田林 洋一⁴⁾

1) 東北大学大学院国際文化研究科, 2) 岩手県立大学,

3) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 非常勤講師, 4) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、言語運用能力の獲得を目指す立場に立った外国語教育のパラダイム、教師を学習環境プロデューサーと捉える教師観のパラダイムへの二重の転換を目指し、執筆者らが東北大学高度教養教育・学生支援機構による「高度教養教育開発推進事業」経費の配分を受けて行っている「『話す能力』の獲得を保証する第2言語教育カリキュラムの拡充」事業の報告を行い、学習者がスペイン語運用能力を獲得する上で、それに必要な学習環境を構築していくことが教育の根幹を占めることを述べた。具体的には、1) 学生が置かれた環境に適合させた「やりとり」練習用ビデオ教材による母語話者との「やりとり」活動への準備, 2) 母語話者授業補助者2名態勢による授業内での「やりとり」活動環境の提供, 3) スペイン語母語話者授業補助者との「やりとり」活動環境を提供する課外学習プログラムについて報告し、学生の能力習得を促す学習環境の構築が教師の使命であり、現在の大学には学習観、教師観の革新が求められていることを示した。

1. はじめに

今年（平成28年）の夏、東北大学のスペイン語教育を受けた学生の中から、一人はスペインのグラナダ大学での1年間の交換留学、そしてもう一人はサラゴサ大学での半年間の自費留学へと旅立っていった。グラナダ大学へは来年度も1名の交換留学が決まっている。これらの長期留学に加え、2週間から5週間程度の短期でスペイン語圏への留学を行う東北大学生は今や少なくない。

このようにスペイン語圏への短期・長期の留学に挑戦する東北大学生の中には本学学生の資質と本学スペイン語教育の成果とがうまく適合した結果ではないかと考えられるケースも多い。およそ教育の成果にはさまざまな要素が関わっており、大学入学までに受けてきた教育や社会の変化の影響なども考慮しなければならない。とは言え、近年の本学のスペイン語履修学生の間に見られる変化には、私たちのスペイン語教育実践が一定程度貢献しているのではないかという手応えが感じられるのも事実である。

特に平成27年度には東北大学高度教養教育・学生支援機構による「高度教養教育開発推進事業」に、筆者

らを含むグループが「『話す能力』の獲得を保証する第2言語教育カリキュラムの拡充」事業を企画して採択され、経費の配分を受けることとなった。平成28年度も継続して同事業経費の配分を受けており、その経費を用いて、従来からの教育活動を拡充したり、あるいは新たな活動を開始したりしている。本稿ではそれらの教育活動についての報告を行うことを通して、高等教育において今望まれる学びの形態と、望まれる教師のあり方について論じたいと思う。

2. 外国語教育におけるパラダイムの転換

本稿で報告する執筆者らの教育活動は、二重の意味のパラダイム転換を伴っている。一つは従来から続く文法の知識と読む力の獲得を主眼とする外国語教育のパラダイムから話す能力の養成に重きを置きながら総合的な言語運用能力の獲得を目指す立場に立った外国語教育のパラダイムへの転換であり、またこれと表裏一体の関係をなす、教師を知識の伝達者と捉える教師観のパラダイムから教師の役割を学習環境のプロデューサーと捉える教師観のパラダイムへの転換である。

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 mitsuhiro.shigaki.a8@tohoku.ac.jp

2.1 言語運用能力獲得を目指す外国語教育パラダイム

現代世界における前者のパラダイム転換を象徴しているのが、2001年に欧州評議会（Council of Europe）が公表して以来、徐々に世界各地で影響力を拡大しているヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: CEFR, Council of Europe 2001=2014）である。この CEFR は1970年代初頭に欧米で広まりを見せはじめたコミュニケーションを実現する能力の養成に主眼を置いた外国語教育をめざす立場に立ち、そもそも外国語能力とは何かを記述しようと試行錯誤した末にまとめられたものである（Trim 2012）。2001年に発表された後は、ヨーロッパの各言語はもとより、中国語、日本語などにも翻訳され、またスペイン語標準試験 DELE（Diploma de Español como Lengua Extranjera）を含め多くの言語の標準試験の基準として採用されている。1970年代初頭から半世紀ほどの間にコミュニケーションを実現する能力の養成に主眼を置いた外国語教育が世界に拡大してきたことをこれらのことは示している。

ところでこの CEFR は一般的な外国語学習者を対象とした生涯学習を念頭に置いており、大学教育を前提としたものではない。しかしながら、外国文献の理解が必要な研究者となるにしても、当該言語が話される現地に赴いての学業が前提となる現代にあつては、現地での生活に必要な言語能力の獲得が求められるようになっていく。また、大学の教養教育で英語以外の外国語を学習する学生が専門分野で当該言語を用いる可能性は小さい。スペイン語を例にとれば、スペイン語圏に関わる専門領域に関する教育プログラムは東北大学では提供されていない。執筆者たちが担当するスペイン語科目を履修する学生たちも世界への視野を広め、スペイン語圏に実際に出かけて見聞を広めることをスペイン語学習の目的と捉えている。またスペイン語圏の大学に留学しようとする場合には、CEFR に準拠した前述のスペイン語標準試験 DELE の B1 レベルを要求される。これらのことを踏まえると、CEFR が設定している外国語能力の習得階梯や基準を日本の大学の外国語教育で援用することは十分に正

当化されることであり、むしろそうすることが望ましいといえる。

その CEFR は、言語活動（language activities）を大きく、“understanding”（理解すること），“speaking”（話すこと），“writing”（書くこと）の三つの領域に分け、さらに“understanding”（理解すること）を、“listening”（聞くこと）および“reading”（読むこと）に分け、“speaking”（話すこと）を“speaking interaction”（やりとり）および“spoken expression”（表現）に分けている（Council of Europe 2001=2014: 28）。本稿で用いている「話す能力」も、CEFR に倣い、「音声によるやりとり」と「音声による言語表現」を含む広い意味での“speaking”を指す。

このように CEFR が前提とする言語活動のモデルでは、“speaking interaction”（やりとり）および“spoken expression”（表現）を含む“speaking”（話すこと）の領域が重要な位置を占めている。CEFR は一般的な人間が短期や長期の滞在先で外国語を用いて活動することを想定して策定されるに至った歴史的背景の帰結である（Trim 2012）。

CEFR が前提とする言語活動のモデルにおいて“speaking”（話すこと）の領域が重要であることの一例は、CEFR を、それとは異なる基準で米国 ETS が運営し、日本の大学でも広く利用されている TOEFL（Test of English as a Foreign Language）と比較した結果にも示されている。ETS が CEFR の各レベルの外国語運用能力レベルを TOEFL iBT のスコアに換算した結果、CEFR の B1 レベルは、総合スコアでは TOEFL iBT の120点満点の42点に相当するのに対し、speaking の領域では30点満点中16点に相当し、TOEFL iBT が測定しようとしている読む、聞く、話す、書くの4領域の中で最も比重が大きい結果となった（ETS n. d.）。これは高等教育を受けるために必要な英語能力の測定を目的とした TOEFL iBT と比較した場合に、一般的な外国語運用能力の記述を目指した CEFR では「話す能力」に対する要求水準が他の能力に比して高いことを意味しており、一般的な生活の中でコミュニケーションを実現する能力における「話す能力」が重要な位置を占めることが理解される。なお CEFR における「話す能力」の優位性は C1 レベルで

はほぼ消えてしまうという結果も同時に示されており (ETS n. d.), 外国語運用能力が一定のレベルに達すれば、話すだけでなく、聞いたり、読んだりする活動でも高い能力が必要になることが示唆されている。

このように現代社会で生活する上で重要な位置を占める「話す能力」であるが、これまでの日本の大学教育では必ずしも十分な位置づけを与えられてこなかった。公開されている東北大学全学教育のシラバスや毎年多数出版されている大学用外国語教科書の内容からも、例文提示、文法説明、文法問題練習、和訳および外国語訳の練習で構成された授業が多くなされており、「話す能力」の養成を意図した授業内容や素材が少ないことが窺われる。CEFR およびこれを参照して運営されている各言語の運用能力標準試験の普及に象徴されているような、一般的な生活の中でコミュニケーションを実現する能力を重視するパラダイム、その中で「話す能力」を重視する立場は、日本の大学における外国語教育では、まだ広がりを見せていないと言える。

そのような中で本稿執筆者たちは、「話す能力」の獲得をスペイン語教育の中でいかにして実現するか、試行錯誤してきた。本稿で報告するさまざまな活動は、そのような試みの中から生まれたものである。

2.2 学習環境プロデューサーとしての教師観パラダイム

文法・読解を主とする外国語教育のパラダイムから話す能力を重視した言語運用能力獲得を主とする外国語教育のパラダイムへの転換は、外国語教育を担う教師のあり方についてのパラダイムの転換を必要とする。

第2言語としての英語教育の世界に大きな貢献をしてきた David Nunan は、新たなパラダイムによる外国語教育の理論と方法を解説した外国語教育学の教科書の中で学習モデルの新旧パラダイムの対比を簡潔にまとめており参考になる (Nunan 1999: 7 Table 1.1)。その一部を以下に抜粋する。

伝統的モデル (行動主義)

- ・学習は知識の伝達であるという学習観
- ・教師の権威に重きが置かれる
- ・教師は教室の前に立ち、指導する立場にある

- ・学習者は受動的に知識を受け取る
- ・学習者は個別に学習する

経験主義的モデル (構成主義)

- ・学習は知識の変容であるという学習観
- ・教師は学習者と共に学び、成長する
- ・教師は学習が容易に進むようにする役割を担う
- ・学習者は能動的に学習に参加する
- ・学習者は協働する小集団の中で活動する

文法や文章の解釈は知識として提示することが可能であるが、何かを言葉で表現し、音声言語でやりとりをする能力は単なる知識として提示することはできず、実際に学習者が自ら行う能力として、学習者の中に培われる以外に養成の方法のない性質の知識である。後者の能力を養成するには、教師は知識の伝達者としての役割を超えた存在になる必要がある。

Nunan の言い方を援用するならば、教師は、学習が容易に進むようにする役割を担っており、学習者の知識の変容を促し、学習者が協働活動を行う小集団の中で能動的に学習に取り組むことができる条件を確保する任務を帯びている。学習者の「話す能力」の養成を目指すならば、外国語教師は、「話す能力」が実際に遂行することのできる知識として学習者の中に生成され、変容していく過程が促されるよう、協働学習者集団を組織し、適切な学習活動を計画するなど、さまざまな準備をしていく必要がある。言い換えるならば、学習者による学習の促進を可能とする学習環境のお膳立てをするプロデューサーとなることが教師の役割であるということになる。

以下に報告する教育活動の中でも、執筆者たちは時に知識を伝達する活動を行ってはいるものの、スペイン語学習者の「話す能力」に重点を置いた総合的な運用能力の獲得を促進するに資する学習環境を用意することに多くの時間を割いてきている。

以上、執筆者たちの行ってきた教育活動の背景にある二重の意味でのパラダイム転換について説明してきた。以下では、そのような背景の中で具体的にどのような活動を行ってきたのか報告していく。

3. 活動報告

3.1 概要

本稿執筆者らは、東北大学高度教養教育・学生支援機構による「高度教養教育開発推進事業」経費を用いて、以下のような3つの活動を実行したり組織したりすることを通して、学生のスペイン語運用能力の獲得を促す環境の構築を目指してきた。

- 1 学生が置かれた環境に適合させた「やりとり」練習用ビデオ教材の制作と活用
- 2 スペイン語母語話者授業補助者2名態勢による授業内での「やりとり」活動環境の拡充
- 3 母語話者授業補助者との「やりとり」活動環境の提供を中心とした課外学習プログラムの運営

これらの活動は全て、学習者が「話す能力」を獲得する上で有用な刺激を得られるような環境を提供することを目的としている。1の活動は2の活動の準備を行う役割も担っている。また1と2の活動は正規の授業を受けている学生を対象としているのに対して、3の活動は、それらの学生の学習の拡張および正規の授業の受講を終えた学生の継続的学習環境の提供を担う性格を持っている。

3.2 各活動の内容

3.2.1 「やりとり」練習用ビデオ教材の制作と活用

「高度教養教育開発推進事業」経費を用いて、東北大学の学生が置かれている状況に適合させたスペイン語ビデオ教材を制作し、授業内活動、授業外関連学習、評価などに活用している。

執筆者たちは、スペイン語学習用に制作された市販のビデオ教材を授業の中で使っている。たくさんの音声・映像インプットに接することは、外国語学習では欠かせない。しかし、当然のことながら授業の中では学生たちが自己紹介をしたり、東北大学や仙台市について話すことが多くなる。市販のビデオ教材では対応できないことである。東北大学生であることや、仙台市で学んでいることを前提とした音声・映像教材があれば、そのような身近なトピックについてのスペイン語でのやりとり活動の支えとなる。そのような理由か

ら、教師たちや母語話者T Aが出演するビデオを独自に制作することは従来から行っていた。

しかし、生身の人間が登場するビデオを制作・活用するのは思いの外、制約が多い。台本の打ち合わせ、撮影背景の設定など、調整しなければならないことは多い。後から撮影したビデオを見て修正が必要となれば、改めて演者に来てもらわなければならない。

そこで有効な代替案として登場したのが、近年利用可能となったテキストから音声を合成するソフトウェアと、人物の正面画像と音声ファイルを用意すれば、あたかもその人物が話しているかのようなアニメーション動画を生成してくれるソフトウェアである。両者共に多少の不自然さは残るが、学習上の視聴に耐えられる水準の動画作成が可能となった。しばしば、ソフトでなく母語話者にしゃべって貰えばいいのではないかと問われるが、表1に示したように教材制作上、ソフトウェアを利用することの利点は大きい。実際に使用している制作環境については表2に示したとおりである。

東北大学で学習しているという条件にどのように適合させているかといえば、表3に例示したようにビデオ教材の内容を学生が現在置かれている状況に合わせて設定したり、図1に示したように動画の設定画面に東北大学のキャンパス風景を使ったりしている。表4に示した学生たちの感想の中にも、そのような設定の有効性を示すものが見られる。

こうして制作したビデオ教材は、東北大学ISTUにアップロードして学生の練習に使ったり、練習用バージョンとは多少異なるバージョンを用いて会話テストに使ったりしている。また、次節で扱う母語話者授業補助者とのやりとり活動を、ビデオ教材の内容に沿って行うこともある。

このほか、制作したビデオを「話す能力」の評価にも用いている。学生はビデオの中の人物の発話に反応し、質問には答え、挨拶やコメントなどに適切に対応することが求められる。その様子をビデオ収録して評価するのである。生身の母語話者によるインタビュー・テストに比べて課題内容を一定にすることができるといふ利点がある。

表4に示した学生諸君の反応を見ると、ビデオの出来栄えについては評価が分かれる面も見られるが、母

語話者との対話活動を擬似環境を用いて実現し、学習の利便性を向上させていることへの評価は概ね高い。

3.2.2 母語話者授業補助者2名態勢による授業内での「やりとり」活動

前述のとおり本学では、外国語教育科目について母語話者あるいは準母語話者のTAを配置して学生の目標言語習得を促進する施策を実施している。中国語およびスペイン語の履修希望者が急増した15年ほど前に、専任教師不足を補う意味もあり、母語話者TAを積極的に配置するための経費措置が行われるようになった。

しかし、例えば40名クラスで考えた場合、90分の授業では、授業開始時と終了時に教師がクラス全体に指示を出す時間が必要だし、学生が交代するのにも時間がかかるから、一人当たり2分間の活動時間を確保することも実際には難しい。母語話者で行う活動を一回の授業では学生の半分にさせ、次の授業で残りの半分にさせるというような対応が必要であった。

母語話者との活動は、従来から学生からの評価が高い授業活動であったので、何とかしてより充実したものにできないかと考えていたが、経費措置によって昨年度（平成27年度）後期から2名態勢が可能となった。

平成28年度前期は、1年次対象のクラスのうち7コマ、2年次対象のクラスのうち3コマの授業で、通常の大学のTA経費によって配置されている母語話者TA1名に加えて、事業経費による謝金を用いてもう1名の母語話者授業補助者を配置することができた。平成28年度後期は、1年次対象クラスのうち7コマ、2年次対象クラスのうち2コマで同様の措置を行った。

委嘱した授業補助者のうち2名は、ラテンアメリカ出身の博士課程修了者で、博士課程在籍時からTAとしてスペイン語の授業に参加していた。別の1名も同じくラテンアメリカ出身で、教師としての経験がある。

米国の大学では母語話者TAとのセッションは授業外の定められた時間帯に別の場所で実施されることが多いが、東北大学の実情ではそれは無理なので、図2に示したように、同じ教室空間内で、学生が母語話者授業補助者のいる所に行って活動を行っている。授業補助者はタイマーで時間を見ながら、授業時間内に学

生全員がやりとり活動を行えるよう調整している。

クラスの学生数によるが、学生あたり3分から4分の母語話者との対話活動セッションを毎回の授業で実現することができるようになった。量的変化は質的变化を生む。学生が母語話者との音声でのやりとりに積極的に取り組んでいる様子が、表5に示した学生諸君の感想例から窺える。

なお、授業を運営しながらこの活動でのやりとりを観察していて気づくことは、この活動の中で母語話者授業補助者からの文法上の説明も必要に応じて行われているということである。この活動は主に口頭でのやりとりを行う場であるが、意味のやりとりは文法的形式を介して行われるものであり、文法的形式が整わないと意味が伝わらないことは多い。スペイン語での口頭でのやりとりをする中で、そういった形式への注目（Focus on Form）が行われていることも忘れてはならない。

3.2.3 スペイン語母語話者授業補助者との「やりとり」活動環境の提供を中心とした課外学習プログラム

この活動は学生からの要請に端を発している。春季休業期間を利用してスペインでの短期語学研修に行くことになっていた経済学部と工学部の学生2名が「会話の練習はどうすればいいでしょうか」と本稿執筆者の一人に質問してきたのが発端である。昨年度（平成27年度）中のことであったが、事業経費を用いて彼らのために母語話者のポスドク研究員の方に何回か個別指導を依頼した。これを、より組織的なものとして発展・拡充させたのが、このプログラムである。

毎週水曜日の午後、3時から6時までの3時間、日本語母語話者の教師のほかにスペイン語母語話者2名に委嘱して、希望する学生に対してスペイン語の指導を行っている。

このプログラムの担当を委嘱している2名は、何れも以前の滞在国である中国と現在滞在している日本でスペイン語の指導の経験を持ち、そのうち1名はスペイン語能力試験（DELE）の試験官としての研修を受けた経歴を持っている。

このプログラムは正規の授業ではなく参加は自由としており、また参加する学生が異なる学部異なる学年に属していて、その時間帯に専門課程の授業がある

週が入ったりなどするため、参加者は必ずしも一定しない（表6参照）。そのため、委嘱している母語話者講師の方々には毎回テーマを決めて準備してもらっているものの、指導内容については臨機応変な対応を依頼している。また、3時間の内の可能な時間帯に参加してよいとしているため、最初から最後まで3時間受講する学生もいれば、授業やアルバイトその他の都合のため、遅く来たり早く帰ったりする学生も少なくない。

同じく表6から分かるように、参加者は本学1年生から3年生まで多様で、スペイン語のニーズやレディネスも異なるから、スペイン語母語話者2名の講師と日本語母語話者教師とで柔軟に対応している。1対1の指導が行われている時間帯もあれば、グループ活動が行なわれている時間帯もある（図3、図4参照）。

このプログラムに参加する学生は皆、スペイン語の習得への意欲が高い学生たちであるが、その目的はさまざまである。1年生でスペイン語を履修中だが、それ以外にスペイン語を学習する機会を求めてくる学生、2年次までの授業を履修し終えたが、もっと続けたいという3年次の学生、大学のプログラムや自費でスペイン語圏に短期の語学研修に行くための準備の機会を求めてくる学生、交換留学制度によるスペイン語圏への1年間の留学に備えようとしている学生、スペイン語能力検定試験（DELE）受験の準備の支援を求めてくる学生など参加の目的は多岐にわたる。多様な目的に応じた適切な学習アドバイスを実施するのも、語学習得経験の蓄積のある教師側の役割である。

いずれにしても、表7に示した参加学生の感想から窺えるように、東北大学の中で貴重な学習の機会となっていることは間違いないようである。

4. 環境の中で成長する学生、学習環境プロデューサーとしての教師

以上報告してきた活動によって学習者のスペイン語能力獲得がどこまで促進されたのかを示す定量的なデータを取るには至っていない。これは今後の課題である。さまざまな状況証拠から、学習を促進する効果があったと確信しているという段階である。日々接する学生たちの様子を観察する中で、私たちが提供する環境の中で彼らの成長が促されていることは感じている。

これらの活動の中で執筆者らスペイン語教師が果たしている役割は、そのような学習者の成長を促す環境を実現し、持続させ、円滑に運営するという役割である。企画書を書いて経費を申請・獲得する、ソフトウェアを調達する、イラスト作成の発注を行った上でビデオ教材を制作する、ビデオ教材の利用環境を整備する、母語話者授業補助者の採用・配置・管理を行う、課外プログラムを企画し、場所の確保や母語話者講師の採用、活動内容の確認を行って、継続的かつ円滑な形でプログラムを実施する、さらに事業報告書を作成して継続的な経費支援の確保を目指す、といった業務は、プロデューサーないしはその下で働くコーディネーターとしての業務である。このほか担当する授業では従来の教師と同じく、知識を伝達する役目も果たし、授業運営のディレクターとしての役割も果たしている。

外国語運用能力習得の過程では、一定段階までは教師に与えられた知識よりも、授業活動を含むさまざまな経験の中で学習者が自ら身につけた能力のほうが重要である。大学が提供している教育プログラムの中にはさまざまな性格のものが含まれるので一概に言うことはできないが、少なくとも外国語教育の領域では、大学教育のパラダイムを転換し、新たな学習観、教師観のもとで学生の成長を促していくことが求められている。

引用文献

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (2016-11-11) 吉島茂, 大橋理枝訳・編. 2014. 外国語教育Ⅱ＜追補版＞ 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
- ETS. (n. d.). "Compare TOEFL Scores" <https://www.ets.org/toefl/institutions/scores/compare/> (2017/2/3)
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle.
- Trim, J. L. M. 2012. "Preface". *Language Functions Revisited*. A. Green. 2012. Cambridge University Press, xx1-xx11.

謝辞

本稿で報告している「『話す能力』の獲得を保証する第2言語教育カリキュラムの拡充」事業の実施を可能にして下さっている東北大学高度教養教育・学生支援機構およびその関係者の方々にこの場を借りて改めて御礼申し上げます。また、示唆に富むコメントをいただいた査読者の方に心より御礼申し上げます。

表 1. 音声合成および表情付き動画合成による教材ビデオ制作の利点

母語話者	音声合成&動画合成
・ 音声は自然 ・ 間違ったら撮り直し ・ 台詞の変更ごとに新たに撮影必要 ・ グリーンバック設定には一定の設備が必要 ・ 母語話者演者の日程等の調整が必要 ・ 登場者が複数の場合の撮影に手間がかかる	・ 音声はかなり自然だが不自然になることもある ・ 元のテキストが正しければ間違えることはない ・ 台詞の違うバージョンの作成が容易 ・ グリーンバック映像の合成が容易 ・ コンピューターがあればいつでも、どこでも作成可能 ・ 登場者が複数でも合成によって制作が容易

表 2. ビデオ教材制作に使用している音声合成・編集および表情付き動画生成・編集の環境

音声合成	・ Mac OSに付属するスペイン語合成音声 8 種類の中から使用 (スペイン男声・女声各 1 種類, ラテンアメリカ各地域男声 3 種類, 女声 3 種類) ・ Apple Script プログラムにより, テキストから音声ファイルを自動生成 (使用する音声, テキスト各部の発話速度, ポーズ時間の設定がスクリプトで指定可能)
音声編集	・ 複数の話者を用いる場合は Audacity (フリー音声編集ソフト) でタイミング調整
表情付き動画生成	・ CrazyTalk (人物の正面画像と音声から, 音声に合わせて口や表情の動きを持たせた動画を生成するプログラム) を用いて音声つきグリーンバック動画を生成
動画編集	・ iMovie (動画編集ソフト) を用いて, 単一あるいは複数の音声つきグリーンバック動画を任意の背景画像と共に合成して編集

表 3. ビデオ教材作成に使用したテキストの例

Hola. Mi nombre es Jorge. ¿Cómo te llamas? Es un placer. Tú eres estudiante de <i>la Universidad de Tohoku</i>, ¿verdad? ¿En qué <i>facultad</i> estudias? ¿En <i>Sendai</i> llueve mucho en junio y julio? Y en invierno, ¿nieva mucho? Tú hablas español muy bien.	Hi! My name is Jorge. What's your name? It's a pleasure. You are a student of <i>Tohoku University</i>, aren't you? In which <i>faculty</i> do you study? In <i>Sendai</i> does it rain very much in June and July? And in winter, does it snow very much? You speak Spanish very well.

(東北大学生の置かれた環境に適合させた箇所はイタリックと下線で表示。英訳は参考のために付した。)



図 1. 作成したビデオ教材のイメージ例 (ここでは背景に東北大学川内北キャンパスの風景を使用している。)

表4. 独自作成ビデオ教材の使用に関する学生たちの感想の例

- ・いつでも利用出来る会話練習の相手は貴重なので良かった。
- ・東北大学内での会話が含まれているので、より身近に感じられる。
- ・会話がスピーディーだったがなんとか聞き取れるものだったので、より実践的な会話力がついた。
- ・家でもできるし良かった。また、分からなくても何回も聞けて良かった。
- ・表情に変化がない。
- ・リスニングをしながら同時に目で見ることインプットが行いやすかった。
- ・少し難しかったが良かった。
- ・実際にネイティブの人と話しているような練習を家でもできるのでとても役に立った。
- ・もっと多くても良かった。
- ・リアルなビデオでネイティブと話しているようだった。
- ・簡単に対話形式の勉強ができていいと思う。
- ・わざわざビデオでやらなくてもよい。せっかく2人TAがいるのにもったいない。
- ・会話の感覚をつかめる。
- ・ネイティブの話すスペイン語を聞く機会が少ないので有難かった。
- ・あまり人と話す以外に聞き取る練習をしたことがなかったから新鮮だった。
- ・今学んでいることと並行してビデオを見ることができてよかった。
- ・ちょっと難しいと感じた。コンピュータの音声なので少し聞きとりづらい。
- ・この方法のテストの対策をすることは、成績を上げるためだけではなく、話す練習になるので今後も続けるべきだと思う。
- ・聞きとりやすく、テスト勉強に役立てることができた。
- ・画がきれいでした。圧迫感があり良かった。
- ・進度にあっているため良いと思う。
- ・音声のみでなく動画があることでより意欲がわく。
- ・色々な種類、形式の教材があって様々なアプローチでの学習ができたと思う。
- ・映像と音声が合っていないことがあって気持ちが悪いが、その点を除けばとても良い。
- ・実際、スペイン語圏で行われているだろう会話のリズムを視覚的に見ることで良い。
- ・実際の会話のようなはやいテンポで会話をする練習ができたので良かった。
- ・家での学習の手助けになっているから、活用させてもらっている。

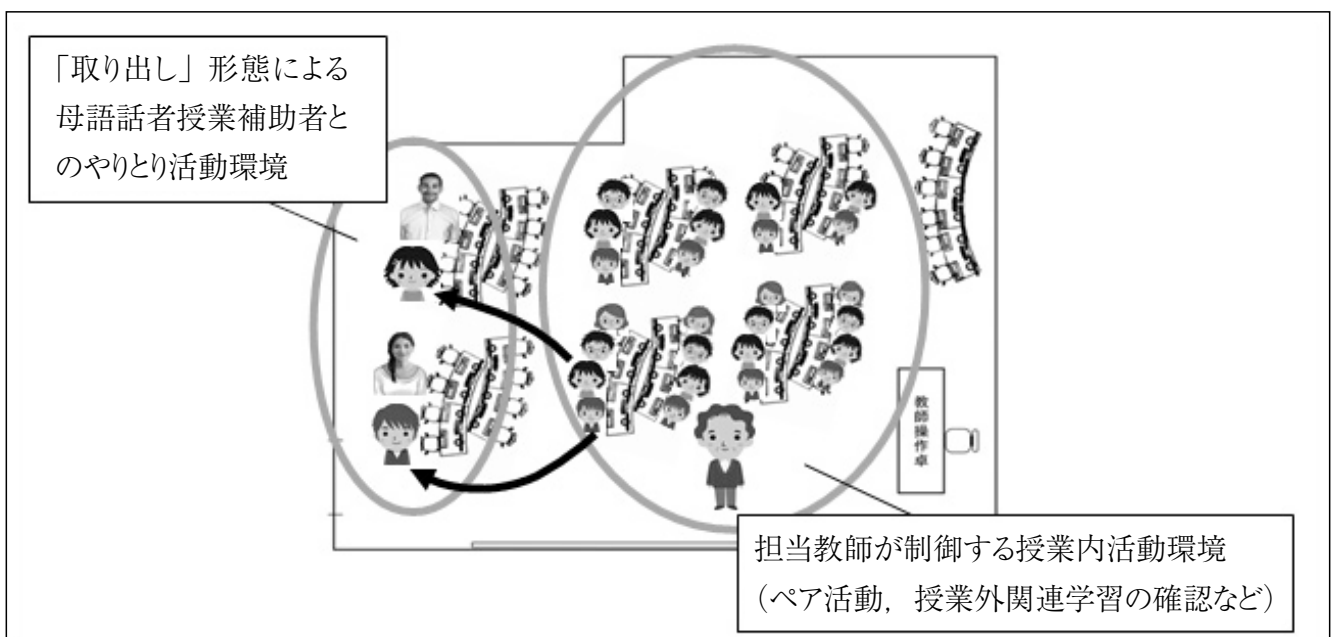


図2. 授業内での母語話者授業補助者とのやりとり活動の模式図

表5. 母語話者授業補助者2名態勢による授業内での「やりとり」活動についての学生の感想の例

- ・話す機会があることは、とてもうれしい。書くより話す方が好きだし、勉強になる。
- ・たくさん会話ができたり、作文を見てもらえたり、話すことだけでなく書くことにも進歩がみられた。
- ・ネイティブの発音が聞けて、とてもためになった。
- ・ネイティブに話しかける際の抵抗がなくなった。
- ・2人にすることによって、より長くTAと話すことができるので良いと思う。
- ・ネイティブの発音がわかるし、細かい修正もしてくれてよかった。
- ・一人一人の会話の時間が長く取れて非常に有意義だと思いました。
- ・母国の様子などもきけて、勉強になる。
- ・一人一人が手厚く指導してもらえるので良い。
- ・留学などを考えている人にはとてもすばらしい制度だと思います。
- ・TAと話す機会が毎回あったのでスペイン語が最初と比べてかなりしゃべれるようになったと思う。
- ・定期的に口に出すことで記憶の一助になっていると思う。
- ・習ったことをすぐ実践できる環境はめぐまれていると思った。
- ・発音など詳しく教えてもらえるのは良いと思った。
- ・異なるTAとコミュニケーションが取れて良かったです。
- ・その辺でスペイン語がとびかっけていて良かったと思う。
- ・会話になれることができた。一回の授業で最低1回話す機会があるのは良かった。
- ・ネイティブの方と会話することで自分の気付かない発音のミスなどを指摘してもらえた。
- ・様々なTAと会話の経験を積むことができたので良かった。
- ・結局のところ4技能で一番よく使うのは話す、聞くあたりなので、TAの複数配置は重要と考える。
- ・色々な外国人と話せるという意味でも授業の充実度につながっていたと思う。
- ・必ずセッションができ、またいつも同じ人ではなかったので会話内容が変わったのがよかった。
- ・TAのレベルが高い。
- ・教材にはのっていないような新たな表現を学ぶことができた。
- ・比較的長時間生の会話ができるため、会話のテンポがわかり易い。
- ・毎回違った話題について話せ、かつ授業時間内に毎回セッションができたことにより、話すことに抵抗をあまりおぼえなくなった。
- ・アウトプットをする場が設けられていることは、初学者にとって恵まれていることだと思う。
- ・もう少し基礎が身についた上でTAとの会話を行うようにしてもよいと思う。
- ・普通に文字だけで勉強するよりも会話による学習をすることで早く身につけている気がする。
- ・授業に幅が出て楽しい。
- ・TAの人と話せると自信になるのでよかった。
- ・それがスペイン語の習得を早めたのは明らか。
- ・声に出して、聞いて話すという練習は大変実になり、複数いることによりその貴重な時間が少しでものびるので良い。
- ・毎回同じ人と話すのではなく、異なる人と話すので、様々な視点からのアドバイスをもらえたり、パターンも同じにならず、より実践的だったと思う。
- ・とても丁寧に指導をしていただいたので毎回楽しかったです。
- ・スペイン語を母語とする人と話すことで、リアルなリズム、発音を聞くことができるいい経験だった。
- ・ビデオや教科書だけではできない実際に自分の言葉での会話ができるのでとても力になります。
- ・通じたときうれしい。
- ・テキストでやっていることを対話で確認できる良い機会になっています。
- ・対人との生の会話でしか経験することのできないこと（緊張、臨機応変な対応）を経験できてよかった。
- ・自分の発音でも伝わることに自信がもてた。
- ・ビデオよりも聞きやすく、様々な速さ、声色の人と話せてよい。
- ・リスニング力、スピーキング力をつけられる。

表5. 母語話者授業補助者2名態勢による授業内での「やりとり」活動についての学生の感想の例

	文 1	文 3	教 2	経 2	経 3	理 2	農 2	農 3	工 1	工 2	工 3	歯 1	薬 1	計	備考
4月27日					1			1						2	
5月11日		1			1	1								3	
5月18日		1			1	1		1						4	DELE 試験実施日 5月21日
5月25日		1			1	1		1		1		1		6	
6月1日		1	1	1	1	1		1		1		1		8	
6月15日		1		1	1	1	1	1		1		1		8	
6月22日		1			1	1	1	1		1				6	
6月29日		1		2	1	1		1		1				7	
7月6日		1			1	1		1		1				5	
7月13日		1				1		1	1					4	
7月20日		1			1	1		1						4	
7月27日					1			1						2	
8月3日					1	1				1				3	
															9月, 長期留学生スペインに渡航
10月12日	1			1				1	1		1			5	
10月19日	1			1				1	1		1			5	
10月26日				1							1		1	3	
11月2日							1	1	1		1			4	
11月9日				1				1			1	1	1	5	
11月16日	1			1			1	1	1		1		1	7	DELE 試験実施日11月26日
11月30日	1							1			1	1	1	5	
12月7日				1				1	2		1		1	6	平成29年短期・長期留学予定者あり



図3. スペイン語でのプレゼンテーション風景



図4. 個別に母語話者授業補助者と活動する学生たち

表7. 母語話者授業補助者との「やりとり」活動環境を中心とした課外学習プログラム参加者の感想の例

<経済学部3年A君>

スペイン語の特別レッスンでは、主に会話練習を中心にやりました。5月下旬までスペイン語認定試験のDELEの対策をしてもらい、本番ではよくできたと感じます。DELEの試験後は、1回90分ほどの個人の会話レッスンと1時間ほどのグループでの活動がありました。レッスンはほとんどがスペイン語で行われたのでリスニングの練習になりました。文法の授業以外にもよく使う表現を学ぶことができました。また、留学のためのアドバイスしてもらい、メールの送り方や授業の申請を手伝ってもらいました。1回の授業が3時間あるので多くのことが学べたと思います。この授業で一番よかったのは、ネイティブの講師と少人数でレッスンができた点です。

<工学部2年B君>

私は2学年時にスペイン語を勉強し、春休みにはスペイン語へ語学留学をした。しかし、今セメスターは履修登録数の関係で授業を受けられなかったため、この課外授業に参加出来てとても良かった。最初の方は、長らくスペイン語をやっていなかったため、ついていくのにやっとだった。授業形式に関しては、個人レッスンに多くの時間が割いてあったため、会話中心の練習が出来た。また、1対1のおかげで自分の発音をしっかりと直すことが出来て、普通の授業ではあまりすることのないことが出来て良かった。自分でも、スペイン語の勉強を続けていきたいと思います。

<工学部3年C君>

1年2年のときに学んだスペイン語を忘れないようにするため、受講しました。学内で受講できる貴重な講座だと思っており、あってよかったと思っています。今回は前年にもましてボキャブラリーが増え、スペイン語で会話したり、文章を聞き取る能力が増したと実感しております。次年も時間さえ許せば是非参加させて頂きたいです。また、スペイン語圏を訪ねたいという気持ちも増しました。

<薬学部1年Dさん>

週2回の通常の授業の外に3時間スペイン語を練習する時間ができ、スペイン語に触れる機会が増えた。語学は学習時間、特に話している時間が長いと上達すると思うので、とても良いクラスであると思う。少人数のクラスなので、少人数でしかできないことができる点が良いと思う。例えば、通常のクラスでは人数の関係上、プレゼンテーションなどができない、またはできても一語一句訂正してもらうことはできないが、このクラスならそれが可能である。プレゼンテーションをすることは、語彙の勉強にも話す勉強にも、更に今まで習ったことの復習にもなるので良いと思う。他の学年の人も来ているので、スペイン語学習に関する情報や、目標ができてとても良い刺激になる。

<工学部1年E君>

文法の授業も、スペイン語を用いたコミュニケーションもバランス良く一緒に学ぶことができ、とても満足できる。第二外国語は利用することのできる機会が英語に比べて少なく勉強しづらかったので嬉しい。

<経済学部2年F君>

やはり、ノーマルの授業と違うことは、この課外授業の雰囲気にある。この課外授業ではスペイン語を志そうとする学生も多くいて、というより全員が積極的にスペイン語に対して高い志である。そのため、週一回の通常では教えてもらえないこともネイティブスピーカーの方々と少人数で学ぶことができる。まず、スペイン語を話す人の数自体が少ないであろうこの仙台近辺において、わざわざ東京に行って探さずとも出会える貴重な機会であることは間違いないだろう。

<農学部3年Gさん>

夏休み中の2週間のスペイン語での語学留学から帰ってきて今セメスターも毎回出席してお世話になりました。5月に受験したDELE A2に運よく合格できたので、11月に急遽B1を受験しました。準備期間が1ヶ月ほどしか無く、大学の図書館にはB1レベルの本が無かったのですが、先生方に本を貸していただいたり面接の練習に付き合ってくれたり、作文や日記も添削していただいて本当に助かりました。スペインから帰国した後も着実に実力を上げられている実感があるので嬉しいです。農学部所属していて、卒論でラテンアメリカの農業について扱いたいと思っています。来年に南米に行けたらいいなと考えています。今も勉強としてスペイン語で書かれた現地の農業についての論文を読んだりしているので、こうやって自分の専門とスペイン語を繋げられたらいいなと思っています。まさかここまでスペイン語の勉強を続けることになるとは自分でも思っていませんでしたが、スペイン語のお陰で今までにたくさんの人々と感動に出会うことができました。補講を開いてくれている先生や一緒に参加している他の学生のみなさんにも感謝しています。

<工学部1年Hさん>

私はこの春に3週間の短期留学を計画しているため、このプログラムに参加しました。普段の講義では、触れられるスペイン語の音や単語に限られているのですが、このプログラムではたくさんのスペイン語に触れられるので、スペイン語を話している実感が得られてとても良かったです。

【論文】

2000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

葛生 政則^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

EUの2000年代の市場志向的農産物市場・価格政策の下で、バーデン・ヴュルテンベルク州では、農用地50ha未満の中小規模の農業経営は、農業と他産業の所得格差に基づいて減少した。2000年代には、それまで経営が増加してきた50-100ha層の主要経営が減少し始めた。主要経営は100ha以上層だけが増加した。これらの点は、同年代の同州農業の構造変化の特徴であった。さらに、同年代には50-100ha層でも小農が減少し始めた。小農は100ha以上層だけで増加した。大型小農化は2000年代にも継続した。これらの点も、同年代における同州の農業構造変化の特徴であった。AFPや条件不利補償金、MEKAを中心とした農業環境補助金は、100ha以上の大規模小農を重点的に助成し、大型小農化を基調とする農民層分解と構造変化を支えた。MEKA II, IIIは、粗放的草地利用助成を拡大したが不十分であった。また、有機農業経営の助成も拡大したが、有機農業経営の増加は緩慢であった。

1. はじめに

従来、我が国ではドイツ（ドイツ連邦共和国）の州レベルの農業政策に関しては、特にバーデン・ヴュルテンベルク州やバイエルン州を中心に条件不利地域補償金や農業環境政策について研究されてきた。これらの研究では、中・長期的観点の下で州の農業経営の経済状態を簿記記帳結果に基づいて分析し、それに基づいて、州の農業構造を雇用労働力の有無や規模まで含めて考察し、さらに州の農業構造政策の実績と意義等を州農業の構造変化と関連させて考察する作業は手薄であった。

バーデン・ヴュルテンベルク州についてみると、1990年以降、横川（1990）、村田（1992）、市田（岩田）（1996）、市田（2004: 62, 91-9）が、同州の条件不利地域補償金や農業環境政策について紹介、分析してきた。これらの研究では、簿記記帳結果に基づいた同州の農業経営の中・長期的な経済状態の考察がなされなかった。また、農業経営の中・長期的な経済状態の分析に基づいた農業構造とその変化の分析もなされなかった。これらの点を踏まえて、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経営の経済状態について立ち入って分析した。また、

こうした同州農業経営の中・長期的経済状態の分析を踏まえ、葛生（2001, 2004）は1980年代、90年代の農業構造とその変化、個別経営投資助成、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）等の農業構造政策の基本的性格等について分析した。さらに、葛生（2016）は、2000年代の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、主要な補助金の内容と受給経営数等を中心に考察し、同州農業の経済状態、特に農業経営の中の主要経営の経済状態について考究した。

本稿は、こうした作業を踏まえ、従来研究が手薄であった2000年代における同州の農業構造とその変化の基本的側面、主要な農業構造政策の目的や内容、実績と意義等について考究する¹⁾。

2. 農業構造

EUは、2000年代には市場志向的農産物市場・価格政策を強め、農産物支持価格を引下げ、農産物市場への介入を縮小した。農業に不利な農工間の価格関係の下で、バーデン・ヴュルテンベルク州（以下、BW州と略記する場合もある）の多くの農業経営、特に主要経営は、農業補助金を受給していても厳しい経済状態

*) 連絡先：〒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 kuzuu@high-edu.tohoku.ac.jp

であった（葛生 2016）。以下では、2000年代における同州の農業構造の基本的側面について考察する。

2.1 農業経営の動向

BW州の農業経営の大部分は個人企業（ないし個人経営）であり、本稿では農業経営という場合、主として個人企業を指して用いる。以下では、同州の農業経営の大部分を占める個人企業の経営数と農用地（農地）、農業経営の後継者や借地関係等について考察する。

まず、個人企業の主業、副業別、農用地規模別動向を、経営の経済状態、特に農業と他産業との所得格差と関連させながら考察する。その際、経営主が大部分男子であることを踏まえ、利益（農業経営から獲得できる税引前所得）／経営（副業経営では総所得／世帯）と、他産業の世帯主稼得所得を意味する男子工業労賃・職員給与、被用者賃金と比較する²⁾。

農業経営数と農用地をみよう（表1参照）。主業経営は農用地全体の6～7割を占めている。農業生産の主要な担い手は主業経営である。1999/00～2009/10年度の主業経営の経済状態を踏まえつつ、農用地規模別に経営の動向をみよう。小規模なⅠ～Ⅲ層、中規模なⅣ層の主業経営の利益／経営は、男子工業労賃・職員給与や被用者賃金よりも明らかに小さな年度が多く、経済状態は劣悪であった。経済状態が比較的ましなⅣ層でも利益／経営は、男子工業労賃や男子被用者賃金の4～8割の年度が多かった。また、1999/00～06/07年度には男子職員給与の4～7割であった。これらの層の主業経営の一部では、利益／経営と他産業男子工業労賃・職員給与ないし男子被用者賃金との所得格差に基づいて、潜在的後継者が他産業に就職したため後継者がいなくなり、経営主の引退に伴い経営が消滅した。そのため、これらの層の経営は減少したといえよう。

農用地規模が比較的大規模なⅤ層主業経営の利益／経営は2006/07年度まで男子工業労賃を1～4割上回っていたが、大部分の年度で男子職員給与より小さかった。その後、利益／経営は07/08年度には男子被用者賃金を上回ったが、翌年度には男子被用者賃金と同等になり、09/10年度にはその8割5分となり、格差が生じた。Ⅴ層主業経営は、99年から2003年まで増加したが、その後2010年にかけて減少した。Ⅴ層の

大部分は主業経営である。同層経営数は1949年以降増加しており、長期的にみてⅤ層主業経営が2003年まで増加したことは確実である。Ⅴ層主業経営では、経済状態が劣悪な一部経営で潜在の後継者が他産業就業者になり、経営主の引退に伴い経営が消滅したため、2003年以降経営数が若干減少したといえよう。

農用地規模が大規模なⅥ層主業経営の経済状態は良好で、利益／経営は他産業男子工業労賃、被用者賃金の1.4～2.0倍であった。この層の経営では、他の階層より後継者を確保しやすかった。こうした事情に加えて、下の階層から経営が上昇、流入してきたことによって、この層の主業経営は99年以降一貫して増加したとみてよい。

さらに、農用地規模別副業経営についてもみよう。Ⅰa、Ⅰb～Ⅲ層副業経営の総所得／世帯は、2001/02年度以降大部分の年度で男子の工業労賃・職員給与、半熟練被用者賃金を下回っていた。そのため、これらの層の副業経営では後継者が少なく、世代交代に伴って経営数は減少したといえてよい。他方、Ⅳ以上層の副業経営の平均LF（農用地）／経営は殆どの年度40ha程度であり、Ⅳ層副業経営のそれに近かった。Ⅳ層副業の総所得／世帯は、男子の工業労賃や半熟練被用者賃金と同程度であったとみてよい。そのため、Ⅳ層副業の経営数はある程度増加した。総所得／世帯が男子の工業労賃や半熟練被用者賃金よりも大きかったとみられるⅤ、Ⅵ層副業経営は増加した。

農業経営の後継者についてもみよう（農用地規模別）。1999年には、主業で経営主が45歳以上の経営のうち、後継者がいた経営の割合は、概して大規模層ほど大きく、逆に後継者がいなかった経営の割合は小規模層ほど大きかった。副業経営でもほぼ同様であった³⁾。これは1990年代の農業経営の経済状態を踏まえた、2000年代の農業構造変化のいわば出発点の状況の一つである。

また、経営主の年齢階層別データを用いて10年間の年齢階層別経営主の増減をみると、経営の減少の大部分が世代交代に伴う減少であったといえる。1997～2007年についてみると、97年に45歳以上で、2007年に55歳以上であった高齢層の経営主は07年までの10年間に33.9千人減少した。これは55歳から老齢年金を受給

できる早期引退を含め、大部分経営主の引退に伴う経営主の減少であるといつてよい。他方、97年に34歳以下の若年層の経営主は07年（44歳以下）までの10年間に5.8千人増加した。この増加の大部分は、世代交代に伴う経営の承継によるものとみられる。経営主は差引28.1千人減少した。これは、同期間の経営主全体すなわち経営全体の減少分32.4千人（経営）の87%である。経営の減少は、大部分後継者難に基づいた世代交代に伴う経営の消滅によるものといえる⁴⁾。

長期的観点からBW州の主業経営の経済状態と構造変化をみてみよう。1980年代（ないし1979～89年）には、利益／経営が男子工業労賃を下回っていたⅠ、Ⅱ、Ⅲ層主業経営は減少した。これに対し、利益／経営が男子工業労賃を上回っていたⅣ層、Ⅴa層（50ha以上）の主業経営はそれぞれ増加した。しかし、1990年代に利益／経営が男子工業労賃を下回ることが多くなったⅣ層主業経営は、1989年ないし91年以降99年にかけて減少した（葛生 2001: 2, 2004: 436）。これは、90年代における同州の農業構造変化の大きな特徴の一つであった。

2000年代における農業構造変化の大きな特徴の一つは、前述したようにそれまで経営数が増加してきたⅤ層主業経営が2003年をピークに減少したことであった。また、同年代には農用地規模別にみて、Ⅵ層主業だけが増加したことが農業構造変化のもう一つの大きな特徴であった。

農業経営の借地関係をみると、1975年以降借地（有償）のある経営の割合と借地率（経営農用地に占める有償借地の割合）は大規模層を中心に各階層で増加し、2000年代には99年の水準をほぼ維持した。1999～2010年には、有償借地はⅣ層以下各層、Ⅳa層で減少し、Ⅴ層では2005年を境に減少に転じた。他方、Ⅵ層の有償借地は同期間大きく増加した⁵⁾。小・中規模層の経営と農用地が減少し、大規模なⅥ層で主業を中心に経営数と農用地が増加するという農業構造の重要な変化の一つは、Ⅵ層より小規模な階層の一部の経営が、借地拡大によって同層へ上昇することによって生じたといえよう。

2.2 農業労働力

さらに、農業労働力、農業の雇用労働力の有無や雇用労働力の規模についてみよう。

まず、長期的に農業全体（1995年まで自然人経営、97年以降個人企業）の労働力をみよう。AK（労働力単位、フルタイム労働力の労働時間を基準に換算された単位で、1 AKは1フルタイム労働力とみなされる）でみると、農業労働力（自家・雇用労働力）は1979～2010年にかなり減少した。自家労働力も同様であった。雇用労働力は、この期間さほど変わっていない⁶⁾。農業経営の減少と経営の合理化に伴う自家労働力、ひいては農業労働力の減少は2000年代においても継続した。雇用労働力は、第二次大戦後1970年代までにかなり減少した。79年以降、農業の雇用労働力は大きく変化していない。いずれにせよ、BW州では、全体としてみると農業労働力の大部分は自家労働力であり、雇用労働力は少ない。

農業経営全体、主業、副業経営全体としてみれば、1999年以降常雇を用いない経営は減少し、農業経営全体、主業経営では常雇を用いる経営も減少した（表2参照）。副業経営では、常雇を用いる経営数は多くないが、ある程度存在する。副業経営では、常雇を多少雇用しても経営主や他の家族労働力が農外就労した方が所得を多く獲得できる、また、後継者不在により、やむを得ず常雇を用いざるを得ないといった事情のため、常雇を用いる経営がある程度存在するのであろう。

主業経営では全体としてみれば常雇を用いない経営、すなわち小農が減少し、常雇を用いる経営もある程度減少した。常雇を用いる主業経営当たりの常雇は、1.5～3.6人、1.0～2.5 AKであった。主業で常雇を用いる経営は、大部分中農であったとみてよい。大農はいてもかなり少数であったと推測される。以下では煩を避けて、主業で常雇を用いる経営を中農と呼ぶことにする⁷⁾。

農用地規模別にみると、常雇を用いる経営と常雇がⅠ層で比較的多いのは、この層では労働集約的な果樹・園芸作経営が他の階層よりも比較的多いためである。この層では2000年代には常雇を用いる経営は減少し、常雇も人数、AKいずれでみても減少した。Ⅰ～Ⅳ、Ⅳa層では小農は減少した。Ⅴ層で小農が2007年以降

減少したことが、2000年代における農民層分解の特徴の一つであった。小農が増加したのはⅥ層だけであり、大型小農化は2000年代にも継続した。これも、2000年代の農民層分解の特徴の一つであった。

表1 バーデン・ヴュルテンベルク州の農業経営数と農用地

農用地規模	1999年		2003年		2007年		2010年	
	経営数 千	農用地 千ha	経営数 千	農用地 千ha	経営数 千	農用地 千ha	経営数 千	農用地 千ha
I. 10ha未満	37.2	144.6	30.1	115.5	25.1	95.9	14.4	66.3
うち主業	4.5	20.3	3.9	18.3	3.4	14.5	2.5	11.4
副業	32.8	124.1	26.0	97.3	21.6	81.3	11.9	54.9
II. 10-20ha	13.2	192.0	11.4	167.4	9.5	138.5	8.9	131.2
うち主業	4.2	64.9	3.6	54.3	2.6	39.5	2.1	31.5
副業	8.9	127.1	7.8	113.0	6.9	99.0	6.8	99.8
III. 20-30ha	7.1	176.3	5.3	130.9	4.8	118.3	—	—
うち主業	4.1	103.4	3.1	77.4	2.2	55.7	—	—
副業	3.0	73.0	2.2	53.5	2.6	62.6	—	—
IV. 30-50ha	7.7	293.7	6.6	257.3	5.9	231.3	—	—
うち主業	5.8	224.0	4.7	182.0	3.7	145.3	—	—
副業	1.8	69.7	2.0	75.3	2.2	86.0	—	—
IVa. 20-50ha	14.8	470.0	11.9	388.2	10.7	349.6	9.7	320.0
うち主業	9.9	327.4	7.8	259.4	5.9	201.0	4.7	163.3
副業	4.8	142.7	4.2	128.8	4.8	148.6	5.0	156.7
V. 50-100ha	5.3	358.4	5.5	374.0	5.5	378.6	5.4	371.6
うち主業	4.7	315.1	4.9	336.1	4.5	312.0	4.1	285.7
副業	0.7	43.3	0.6	37.8	1.0	66.6	1.3	85.9
VI. 100ha以上	1.3	176.0	1.7	236.5	1.9	274.0	2.1	297.2
うち主業	1.2	165.6	1.6	230.5	1.8	262.8	1.9	268.3
副業	0.1	10.4	0.0	6.0	0.1	11.2	0.2	28.9
全体	71.8	1,340.9	60.6	1,281.6	52.6	1,236.5	40.5	1,186.4
うち主業	24.5	893.3	21.9	898.6	18.1	829.7	15.2	760.1
副業	47.3	447.7	38.7	382.9	34.5	406.8	25.3	426.3

注：個人企業。2007年までは、農業労働力が1.5AK以上の経営と、0.75～1.5AKで経営からの所得（税引後利益）が総所得（税引後）の半分以上の経営が主業経営、主業以外の経営が副業経営。2010年の主業経営は、経営外所得（税引後利益以外の税引後所得）がないか、または経営からの所得が経営外所得より大きい経営、副業経営は経営外所得が経営からの所得より大きい経営である。定義は変わったが、おおよその比較は可能である。出所は、表2の出所にまとめた。

表2 バーデン・ヴュルテンベルク州の農業経営の雇用労働力

農用地規模	年	常雇を 用いない経営 千経営	常雇を 用いる経営 千経営	臨時雇 を用いる経営 千経営	常雇 千人	常雇 千AK	臨時雇 千AK	常雇、臨時雇それぞれを用 いる経営当たり		
								常雇 人	常雇 AK	臨時雇 AK
I. 10ha 未満 主業	1999	3.4	1.1	2.1	3.0	2.2	1.2	2.7	2.0	0.6
	07	2.5	0.9	1.9	2.8	1.9	1.2	3.1	2.1	0.6
	2010	1.9	0.6	1.5	2.3	1.6	0.9	3.6	2.5	0.6
II. 10-20ha 主業	1999	3.8	0.4	1.1	0.9	0.8	1.0	2.3	2.0	0.9
	07	2.3	0.3	1.0	0.8	0.5	1.0	2.7	1.7	1.0
	2010	1.9	0.2	0.8	0.7	0.5	0.9	3.1	2.2	1.0
III. 20-30ha 主業	1999	3.9	0.2	0.7	0.5	0.4	0.7	2.5	2.0	1.0
	07	2.0	0.2	0.6	0.3	0.2	0.8	1.5	1.0	1.3
IV. 30-50ha 主業	1999	5.5	0.3	0.8	0.5	0.4	0.7	1.7	1.3	0.9
	07	3.5	0.2	0.7	0.5	0.4	1.0	2.5	2.0	1.4
IVa. 20-50ha 主業	1999	9.4	0.5	1.5	1.0	0.8	1.4	2.0	1.6	0.9
	07	5.5	0.4	1.3	0.8	0.6	1.8	2.0	1.5	1.4
	2010	4.4	0.3	1.1	0.9	0.6	1.6	2.6	1.8	1.4
V. 50-100ha 主業	1999	4.3	0.4	0.8	0.6	0.5	0.9	1.5	1.3	1.1
	07	4.1	0.4	0.8	0.7	0.4	1.4	1.8	1.0	1.8
	2010	3.6	0.4	0.8	0.7	0.5	1.3	1.6	1.1	1.6
VI. 100ha 以上 主業	1999	0.9	0.3	0.3	0.5	0.4	0.4	1.7	1.3	1.3
	07	1.4	0.4	0.4	0.7	0.5	1.1	1.8	1.3	2.8
	2010	1.4	0.4	0.4	0.8	0.5	1.0	1.7	1.2	2.4
主業全体	1999	21.9	2.6	5.8	6.1	4.6	4.9	2.3	1.8	0.8
	07	15.7	2.4	5.2	5.8	3.8	6.4	2.4	1.6	1.2
	2010	13.1	2.1	4.7	5.3	3.7	5.6	2.6	1.8	1.2
副業全体	1999	46.6	0.7	5.6	0.9	0.2	0.7	1.3	0.3	0.1
	07	33.4	1.1	6.7	1.7	0.3	0.8	1.5	0.3	0.1
	2010	24.6	0.7	5.5	1.3	0.7	1.2	1.8	1.0	0.2
経営全体	1999	68.5	3.3	11.4	7.0	4.8	5.5	2.1	1.5	0.5
	07	49.1	3.5	11.8	7.4	4.2	7.2	2.1	1.2	0.6
	2010	37.7	2.7	10.1	6.6	4.4	6.8	2.4	1.6	0.7

注：個人企業、主業、副業経営の定義は表1と同じ。報告期間は、1999年は4月にかけての4週間（大部分4月）、他の年は当該暦年4月（2010年は2月）までの1年間。ただし、臨時雇の報告期間は1999年以降1年間。雇用労働力は農業経営労働従事者。常雇は雇用期間3ヶ月以上（2010年は6ヶ月以上）の被用者。2003年にはAK算出の際の年齢による控除が廃止され、就業状態による控除へ移行し、また2010年には1AKの労働時間が若干変更されたが、おおよその比較は可能である。

出所：表1，2はAKE（versch. Jgg.），ASE（Jg. 1997），STBA Hg.（2011b）より作成。

3. 農業構造政策

2000年代におけるBW州の主要な農業構造政策的措置のうち、以下で扱う個別経営投資助成と条件不利地域補償金に関しては、EUが助成の大枠を決め、ドイツの連邦・州政府が「農業構造・護岸改善」共同課題大綱計画である程度具体的な枠組みを定め、さらに州政府が具体的助成条件等を決めた。これらの措置は、EU、連邦、州の財政資金によってなされた（条件不利補償金では、年によってはBW州の財政資金が加算された）。さらに、同州の代表的農業環境政策であるMEKA（Marktentlastungs- und Kulturlandschaftsausgleich、市場負担軽減・人工景観補償の略称）について考察する。農業環境政策は、広義の農業構造政策の一環として位置付けられる。MEKAはEUと同州の財政資金によって実施されてきた。

3.1 個別経営投資助成

まず、農業構造改善にとって重要な個別経営投資助成から考察しよう。2000年代の個別経営投資助成は、1995年から続けられてきたAFP（農業投資助成プログラム）である。AFPの目的は、2000年代初頭には（2000年から適用された1999年12月のBW州農業省のAFP指令）、農業の持続的発展のために、生活・労働・生産条件の改善に寄与する農業企業（ないし経営）の投資を助成することであった。さらに、助成によって何よりも経営の生産能力の向上、経営の構造的発展の保証、農業所得の維持・改善を図ることであった。

AFPの助成には2種類あり、小規模投資に対する助成である農業信用と大規模投資に対する総合投資助成であった。AFPは2002年には農業信用と総合投資助成という区分を廃止し、その代わりに小規模投資と大規模投資の区分を導入した。2007年にはこうした区分は廃止された。助成手段は主として利子補給と補助金であった。2007年からは利子補給がなくなり、助成手段は補助金と保証になった⁸⁾。

AFPの助成実績をみよう。2000～09年のAFPの新規助成経営数は（2004～06年の継続助成経営を含む可能性があるが）、12.6千経営であった（BVGAK versch. Jgg., BS versch. Jgg.より算出）。これの大部分は主業経営とみてよいから、12.6千経営を2010年の

主業経営数（表1）と比べれば、2000年代に営農を継続した主業経営の大部分がAFPの助成を受けたといつてよい。

また、2000～02年にAFPの総合投資助成（ないし大規模投資助成）を受けた3,000経営の経営改善計画（2000年からの新規助成は投資コンセプト）によれば、総合投資助成（ないし大規模投資助成）を受けた経営の99.1%が主業経営で、副業経営は僅か0.9%に過ぎなかった。2000～02年の総合投資助成経営（園芸作経営を除く）の半分（49%）が、条件不利地域の経営であった。2000～02年の総合投資助成経営の農用地規模別分布は、30ha未満層16%、30～100ha層65%、100ha以上層19%であり（Doluschitz et al. 2003: 83-4）、99年の同州主業経営の分布は、それぞれ52%、43%、5%であった（表1より算出）。30ha未満層よりも30～100ha層、さらにそれよりも100ha以上層の主業経営が手厚くAFPの総合投資助成（ないし大規模投資助成）を受けたことがわかる。100ha以上の主業経営がAFPの総合投資助成（ないし大規模投資助成）の重点であった。

2000～02年のAFP助成経営（250経営）の労働力は、助成前には2.76AK／経営、うち自家労働力は2.31FAK（自家労働力単位）（労働力の83%）、雇用労働力は0.45AK（労働力の16%）であった。助成後（2005/06年度）の労働力は2.17AK／経営、うち自家労働力は1.79FAK（労働力の82%）、雇用労働力は0.38AK（労働力の18%）であった（Doluschitz et al. 2008: 158）。AFP助成経営は、経営を合理化することによって自家労働力、雇用労働力双方の、ひいては経営の労働力を減少させたのである。自家・雇用労働力構成からみて助成経営の大部分は小農であったと考えられる。

2007～09年のAFP助成経営（59経営）の助成前と2008/09～09/10年度平均を比較すると、経営当たり農地は75.25haから78.79haへ5%増加し、乳用牛も13%、肥育豚も22%、繁殖用雌豚も14%増加した。また、経営当たり利益は11%、経常成果（利益から期間外損益や特別損益を考慮して算出される指標）は16%増加した。他方、労働力は2.69AKから2.61AKへ3%減少した。AFPによって経営を合理化し、少ない労働力でより大きな農地を耕作し、より多くの家畜を飼

養してより多くの経済的成果を上げた。労働生産性（AK当たりでみた経常成果と人件費）は、25%増加した（Schramek et al. 2012: 12）。経営当たり農地から判断すれば、AFP助成経営の中心は大規模な小農であったと推測できる。

これらのことから判断すれば、2000年代のAFPは大規模な小農、特に100ha以上の小農が経営を合理化し、経済的に発展するのを促進したといえよう。

3.2 条件不利地域補償金

続いて、条件不利地域補償金についてみよう。まず、2000年代における同補償金の目的や制度のいくつかの重要な点をみてみよう。BW州農業省は、条件不利補償金についての2000年指令では、助成目的を立地適合的土地管理（ないし耕作）の保証、農業就業の継続を通じた農業の土地利用と農村地域の活力ある共同体の維持、農村生活空間の維持、環境保護の重要性を考慮した持続的耕作形態の維持、促進とした。これは条件不利補償金の広義の包括的な目的と理解できる。2005年指令は、広義の目的について述べた後で、「助成対象は農業就業の保証と、恒常的な自然的、経済的不利の補償のための補償金の支給である」とした。これは、条件不利補償金の狭義の目的と解釈できる。条件不利補償金は、農用地3ha以上の経営に支給された。

2000年からは、一定種類の作物を作付けた耕地と、草地が条件不利補償金の支給対象になり、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。補償金は、草地を一層重点的に助成するようになった。ただし、2002年からは、畑地飼料作物補償金が例外的に草地補償金と同額にされた。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）の等級別に条件不利補償金の支給限度額が決められ、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。その際、耕地補償金は一律25EUR（ユーロ）/haとされた。これは、財政資金の逼迫によるものであった。最高支給限度は、2000年から受給者当たり24千DM（ドイツマルク）（12,271EUR）、2005年からは12千EURと決められた⁹⁾。

条件不利補償金の実績をみよう。条件不利補償金の

受給経営数は、1990年の45千経営から99年の31千経営へ減少した。その後2003年の34千経営へ増加した後、06年を除いて07年の21千経営へ減少した。受給経営数はその後09年の24千経営へと増加したが、99年より少なかった。これは、条件不利地域の農業経営が減少したことを反映しているといえよう。07年には条件不利補償金の支給限度額/haが引下げられ、条件不利補償金/受給経営も07年以降それ以前よりもある程度減少したが、条件不利補償金は条件不利地域の経営にとって依然として重要な補助金であった（AB versch. Jgg., APB versch. Jgg., BVGAK Jg. 2005, BS versch. Jgg., EAB versch. Jgg., MB versch. Jgg. より作成したデータによる）。

条件不利補償金の狭義の目的の一つである「恒常的な自然的、経済的不利の補償」という点に関しては、条件不利補償金が条件不利地域と非条件不利地域との間の利益の格差をある程度補償していることは間違いない。ただし、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利益/haの格差を完全には是正していない。条件不利地域の山岳地域、その他の条件不利地域、非条件不利地域の基幹作物別経営類型別のha当たり利益、条件不利補償金のデータ（2006/07～08/09年度平均）をみよう。まず、乳用牛（飼料作）経営（経営の標準粗利益（標準的に獲得できる粗利益（農産物の産出額－変動費）に占める乳用牛部門のその割合が2/3以上の経営）をみると、山岳地域の利益/ha（条件不利補償金込み）は非条件不利地域の利益/haより小さく、条件不利補償金は両地域の経営の利益格差をある程度是正しているが、完全には是正していない。その他の条件不利地域と非条件不利地域の比較でも、乳用牛（飼料作）経営等多くの経営類型で条件不利地域の利益/ha（条件不利補償金込み）は非条件不利地域のそれよりも小さく、条件不利補償金は両地域の経営の利益格差をある程度是正しているが、完全には是正していない（Schramek et al. 2010: 176-7）。

さらに、条件不利補償金の狭義のもう一つの目的である農業就業の保証について考察しよう。条件不利補償金の受給経営数は1999年から2003年まで増加した後、2006年を除いて99年の受給経営数を下回っている。

2003年以降、条件不利補償金は条件不利地域の農業経営全体をみた場合には、農業就業を保証できていない。しかし、条件不利補償金／経営は、最高支給限度の枠内で、草地面積が大きい経営ほど、さらにいえば農用地が大規模な経営ほど大きかった。非条件不利地域の経営も含むが、たとえば、08/09年度の主業経営の条件不利補償金／経営は、Ⅰ層6EUR、Ⅱ層216EUR、Ⅲ層501EUR、Ⅳ層918EUR、Ⅴ層1,193EUR、Ⅵ層2,363EUR（利益の3.1%）であり、大規模層ほど条件不利補償金／経営は大きかった。また、非条件不利地域の経営も含むが、条件不利地域の経営の過半を占める飼料作経営（主業）の条件不利補償金／経営は、09/10年度にはⅡ層では767EUR（利益の6.8%）であるのに対し、Ⅵ層では5,265EUR（利益の7.4%）であった。

条件不利補償金は、条件不利地域の経営にとって経営奨励金や農業環境補助金に次いで重要な補助金であった。条件不利補償金は、条件不利地域における飼料作経営を中心としたⅥ層の主業経営ないし小農の増加を支えるものとして機能したといえよう。

3.3 MEKA

以下では、MEKAの重要部分である粗放的草地利用助成の主要部分と有機農業の助成を中心にみる。1992年以降MEKAⅠ（MEKA）、MEKAⅡ、MAKAⅢが相次いで実施された。MEKAはこれらの総称でもある。MEKAの目的は、①人工景観の維持・保護のための農業の活動と、環境保護と市場負担軽減に役立つ生産実践を補償すること、②人工景観の維持・保護のために十分な数の農民経営存立の前提条件を改善することである。MEKAは助成対象を点数によって評価し（環境負荷が少ない措置ほど点数は高い）、1点20DM、2000年から10EUR（19.56DM $\approx$ 20DM）で助成した。

MEKAの1992年暫定指令、93年指令は、粗放的草地利用助成の主要部分、措置3.1の付録で、BW州を土壤浸食保護地域（以下、土壤保護地域）、地下水保全地域、人工景観維持・保護地域（以下、人工景観維持地域）の3地域に分けて草地管理規則を定めた。同州農業省は、94年1月のMEKA指令の措置3.1では地下

水保全地域の助成を削除し、草地管理規則でも当該地域の部分を削除した。そのうえで、同年には別途地下水保全地域の助成と草地管理規則を定めた。同州農業省は、94年には地下水保全地域の粗放的草地利用助成として、当該地域の助成を0.3～1.4RGV（Rauh-futterfressende Großvieheinheit、粗飼料摂取大家畜単位、粗飼料を摂取する牛、馬、羊、山羊に適用され、生後2年以上の牛と半年以上の馬各1頭を1とする単位）／ha HFF（主飼料作付地）の場合に限定し、助成点数を5点／ha GL（草地）（1.2RGV／ha HFFまでの最高点の場合）から8点／ha GLへ引上げた。当該地域の草地管理規則は、自給肥料散布を1.4GV（Großvieheinheit、大家畜単位、算定基準はRGVと同じだが、豚、家禽にも適用される）／haの厩肥相当分以下にすることを義務付けた。こうした地下水保全地域の草地助成は、96年、98年の指令では措置3.1.Aで規定された¹⁰⁾。

同州農業省は地下水保全地域の助成条件を厳しくし、他方で助成を手厚くすることによって、自給肥料の過剰散布、特に窒素の過剰投入による地下水汚染防止を強化しようとした。しかし、助成条件の厳格化の結果、地下水保全地域の助成は大幅に減少した。同地域の粗放的草地利用助成面積（92、93年は措置3.1の当該地域分、94年から措置3.1.Aの助成面積）は1992、93年の各年約250千haから94年49千ha、95年61千ha、96年64千ha、97年66千haへ激減した（Schied et al. 1998: 33-4, 137, MLR Hg. 2005: 167）。

2000年から実施されたMEKAⅡは、同年から2006年の申請まで適用された。MEKAⅠの措置3.1と3.1.Aで用いられた3地域（土壤保護、地下水保全、人工景観維持各地域）の区分は廃止され、MEKAⅡでは3地域共通の助成を規定した措置B1と、助成条件がより厳格で、措置B1と共にのみ許可される措置B2に再編された。B1は、最高家畜飼養密度2.5RGV／ha HFF、草地耕起禁止等の条件で9点／ha GLと決めた。B2は家畜飼養密度0.5～1.4RGV／ha HFFと条件を厳しくし、助成点数は4点／ha GLであった。MEKAⅡB2の助成点数はB1と合わせて13点になり、MEKAⅠ3.1.Aの8点より引上げられた¹¹⁾。

MEKAⅡの草地助成措置、B1とB2の実績をみよう。

B1の2006年の助成草地436千haは、1996年のMEKA I 3.1の助成実績213千haの205%で、かなり大きかった (Schied et al. 1998: 33, Doluschitz et al. 2008: 303より算出)。これは、地下水保全地域の経営もB1の助成を受けるようになったことによる。家畜飼養密度制限が厳格で、厩肥散布による地下水の窒素汚染が少ないMEKA II B2の助成面積は2006年には112千haであった。B2の助成面積は、地下水保全地域以外の地域の草地も含むため、96年の3.1.Aの助成面積より大きく、環境負荷の軽減のためには前進であった。しかしB2の助成面積は、1996年のMEKA I 3.1.Aの助成目標草地247千haの45%であり、小規模であった。

2007年から実施されたMEKA III N-B1は、最高家畜飼養密度を2.0GV / ha LFへ厳しくし (自給肥料の受入れ、引渡しを考慮する、尚、牛、馬、羊、山羊それぞれのRGVとGVは同値)、助成点数を9点から5点 / ha GLへ引下げた。N-B2は単独で助成され、最高家畜飼養密度1.4RGV / ha HFFは変えず (ただし、自給肥料の受入れ、引渡しを考慮する)、助成点数を4点から9点 / ha GLへ引上げた。MEKA IIIは、家畜飼養密度規制のより厳しいN-B2を単独で助成したが、N-B2の助成点数はMEKA II B2の助成点数13点 (B1との合計) よりも低くされた (MELR 2008)。これは、財政逼迫によるものであった。

2000年代のMEKA全体の助成実績をみると、2000年のMEKA (I, II) 参加経営数は53千経営以上 (1999年の個人企業の74%以上) であり、943千ha (99年の農用地の70%) がMEKAに従って管理されていた。MEKA IIIの2009年の助成経営数は33,515経営で、2013年までの目標35,000経営の96%がMEKA IIIに参加した。2009年の参加経営は2007年の農業経営 (個人企業) の64%、2010年のその83%であった。09年に助成された物理的農地 (重複計算を除く) は865千haで、目標900千haの96%であった。09年に助成された物理的農地は、2010年の農用地の73%であった。BW州の農業経営の大部分がMEKA IIIに参加し、大部分の農用地がそれによって管理されていた。MEKA II, IIIは全体としてみると成果を収めている。

しかし、N-B1の2009年12月の申請経営数 (申請者数) は10,975経営であり、2007~13年の目標経営数 (目標

申請者数) の55%に過ぎず、助成面積153千haも目標面積の73%と少なかった。これはN-B1の助成点数がMEKA IIのB1よりも低くなり、また前者の家畜飼養密度制限が後者よりも厳しくなったためである。しかも、N-B1の申請経営数は、1996年のMEKA I 措置3.1の助成経営数の57%でしかなく、N-B1の助成面積も措置3.1の助成面積213千haの72%であった。

N-B2の2009年の申請経営数8,171経営は2007~13年の目標経営数6千経営の136%であり、助成面積154千haも目標面積135千haの114%であった。申請経営数、助成面積ともに目標を上回った。2009年のN-B2の申請経営数と助成面積は、MEKA I 3.1.Aの1994~97年の助成経営数と助成面積より大きく、またMEKA II B2の2002~06年の助成面積より大きい。MEKA II, IIIはMEKA I よりも家畜の有機窒素投入の少ない粗放的の草地利用助成を比較的大規模に行なった。また、MEKA IIIはMEKA II よりも、家畜飼養密度規制が緩やかな措置の助成を抑制し、家畜飼養密度規制が厳格な草地助成に力を入れた。しかし、N-B2の2009年の助成面積は、96年のMEKA I 3.1.Aの助成目標草地の62%であり、以前より改善されたが、まだ小規模であった (Schied et al. 1998: 33, MELR Hg. 2001: 3, Schramek et al. 2010: 203-4, 前掲表1より算出)。

100ha以上の主業経営では、MEKAを中心とした農業環境補助金 / 経営と利益に対する農業環境補助金の割合は、それより小規模な層よりも大きかった。農業環境補助金は、大規模小農の利益を重点的に支えた (葛生 2016: 148-50も参照)。

有機農業助成をみよう。有機農法の農業経営全体への導入・維持を助成する措置は、1994年にMEKA I に導入された。助成内容は、耕地、草地ともに有機農法の導入13点 / ha、その維持10点 / haであった。永年作物作付地では、有機農法の導入60点 / ha、その維持50点 / haであった。2000年からのMEKA IIの措置D2は、農業経営全体の有機農業助成を有機農法の導入と維持に分けるのをやめて、農地の利用区分毎に一本化した。助成点数は耕地17点 / ha (以下同様)、草地13点であった。耕地の有機農法導入、維持と、草地の有機農法維持の助成点数は以前より増加した。永年作物作付地は60点で、有機農法導入の点数は変わらなかつ

たが、維持の点数は増加した。また、新たに園芸作物作付地50点を導入した。さらに、D3はEUの有機農業規則の遵守に関する検査機関による検査の証明に対して4点（最高40点／企業）助成した。MEKA IIIのN-D2は有機農業助成を耕地、草地ともに15点／haとし、耕地の助成点数を引下げ、逆に草地のそれを引上げ、草地助成を強化した。園芸作物作付地、永年作物作付地の点数は変わらなかった。また、N-D2はMEKA II D3を包摂し、それと同じ助成を行った（MLR Hg. 1995: 10, 2005: 168-9, 2000年MEKA II指令, MELR 2008）。

有機農業の助成実績をみると、MEKA II（MEKA I も含む）D2の助成面積は2000年の54.8千haから2003, 04年の66.3千haへ増加した後、2005, 06年には62.1千haであった。2009年のMEKA III N-D2の申請経営（申請者）は2,371経営で目標の119%であり、助成面積は101.6千haで目標の135%であった（Doluschitz et al. 2008: 303-4, Schramek et al. 2010: 204）。草地助成の重点的強化によって、有機農業経営の助成は経営数、面積ともに増加した。しかし、2010年でも有機農業の経営数と農用地は、それぞれBW州の農業経営全体の7%, 農用地全体の7%であり、農業の環境負荷軽減の点からみると有機農業経営の増加は緩慢であった（STBA Hg. 2011a: 63より算出）。

4. むすび

EUの2000年代の市場志向的農産物市場・価格政策の下で、バーデン・ヴュルテンベルク州農業の経済状態は農業補助金を受給しても厳しかった。特に、50ha未満の小・中規模層では、農業と他産業との間の所得格差に基づいて、世代交代を通じて主業・副業経営とも減少した。それまで増加してきた50-100ha層主業経営でも、2000年代には経済状態はさほど良好ではなかった。そのため、2000年代には50-100ha層主業経営も減少し始めた。これは2000年代における同州農業の構造変化の特徴の一つであった。100ha以上の主業経営だけが経済状態が良好で、一貫して増加したことが、2000年代における同州農業の構造変化のもう一つの特徴であった。

2000年代には、50-100ha層でも小農が減少し始めた。これは、同年代における農民層分解の特徴の一つ

であった。小農は100ha以上層だけで増加した。大型小農化は2000年代にも継続した。これも、同年代における農民層分解の特徴の一つであった。ただし、数は少ないとはいえ、中農も存在しており、大型小農化一辺倒ではない。少数中農の存在の傍らで、小農が小規模層で減少し、大規模層で増加するという大型小農化が、2000年代におけるバーデン・ヴュルテンベルク州の農民層分解の基調であった¹²⁾。

農業構造政策をみると、AFPは、世代交代を通じた小規模主業、副業経営の減少が進む中で、営農を継続する100ha以上の主業経営を重点的に助成し、大型小農化を支えた。条件不利補償金は、条件不利地域における飼料作経営を中心とした100ha以上層の小農の増加を支えたといえる。

2000年代のMEKA II, IIIは、全体としては成果を収めた。MEKA IIIは家畜による窒素負荷の少ない粗放的草地利用助成に力を入れ、助成面積は以前より拡大したが、96年の助成目標草地の6割であり、不十分であった。有機農業経営の助成も拡大したが、有機農業経営の増加は緩慢であった。

注

- 1) 本稿で用いた資料の一部は、連邦統計局、連邦農業省（名称が何度か変更されているため通称を用いる）、バーデン・ヴュルテンベルク州農業省（同省の名称も何度か変更されているため通称を用いる）、同州の州立農業農村開発庁から提供を受けた。記して、厚くお礼申し上げる。尚、本稿執筆のための研究資金は、東北大学の大学運営資金（教員研究費）と自己資金である。
- 2) 以下、BW州の農業経営の経済状態については、特にことわりのない限り、BB（versch. Jgg.）、BBB（versch. Jgg.）、LBB（versch. Jgg.）、ANV（versch. Jgg.）、STJBRD（versch. Jgg.）、STLABW（2007）から作成したデータによる。また、葛生（2016）の表2も参照されたい。

農用地規模別主業経営の利益／経営の男子工業労賃に対する比率（1999/00～06/07年度）と男子被用者賃金に対する比率（07/08～09/10年度）（%, %の表示は省略）は、I層2002/03年度まで103～113、その後44～84が7年度、II層95～112が4年度、66～88が7年度、III層72～79が

5年度, 62~69が6年度, IV層90~102が2年度, 57~83が9年度, V層07/08年度まで108~140, その後98, 85, VI層141~204であった。利益/経営の男子職員給与に対する比率(99/00~06/07年度)(%)は, I層47~78, II層49~78, III層45~56, IV層44~72, V層99が1年度, 74~85が7年度, VI層97が1年度, 104~144が7年度であった。

農用地規模別副業経営の総所得/世帯の男子工業労賃に対する比率(2001/02~06/07年度)(%)は, I a(5ha未満)層93が1年度, 40~72が5年度, I b(5~10ha)層(3年度のデータ)118が1年度, -9~79が2年度, II層94が1年度, 102が1年度, 57~73が4年度, III層60~79, IV以上(30ha以上)層64が1年度, 228が1年度, 76~99が4年度であった。同じく男子職員給与に対する比率(%)は, I a層27~65, I b層(3年度のデータ)83が1年度, -6~54が2年度, II層43~70, III層41~55, IV以上層159が1年度, 44~68が5年度であった。同じく男子半熟練被用者賃金に対する比率(2007/08~09/10年度)(%)は, I a層61~72, I b層43~65, II層102が1年度, 66~71が2年度, III層70~87, IV以上層92~113であった。

尚, 1995/96~2009/10年度における簿記記帳結果の主業・副業(ないし小・副業)経営の定義は, 葛生(2002: 7, 2016: 152)を参照。本稿の表1, 2の主業・副業経営の定義は簿記調査の定義と若干異なるが, おおよそ対応していると考えられる。1979~95年(79/80~94/95年度)における簿記記帳結果と連邦統計局の農業統計の主業・副業(2兼)経営の基準は, 葛生(2000: 14)を参照。

3) 1999年には, 経営主が45歳以上の主業経営で後継者がいた経営の割合は, I層33%, II層33%, III層35%, IV層43%, V層53%, VI層63%であり, 後継者がいなかった経営の割合はI層25%, II層23%, III層17%, IV層14%, V層10%, VI層9%であった。同様に副業経営では, 後継者がいた経営の割合は, I層18%, II層24%, III層26%, IV層30%, V層35%, VI層50%であり, 後継者がいなかった経営の割合はI層28%, II層22%, III層18%, IV層19%, V層16%, VI層18%であった(STBA Hg. 2002: 25-6より算出)。

4) AKE(Jg. 1997: 384), ASE(Jg. 2007: 385)から算出。

1997年に35~44歳で, 2007年に45~54歳であった経営主はこの間に4.2千人減少した。これは経営主が主として他産業就業のため, またはそれに専念するために離農したことによるものと考えられる。

5) 1999~2010年には, 有償借地がある経営の割合はI~IV, IV a層で45~96%, V, VI層で93~100%であった。同期間, 借地率はI~IV, IV a層で27~58%, V, VI層で66~77%であった。VI層の有償借地は99年の171.1千haから2010年の322.4千haへ増加した(EP versch. Jgg. より算出)。

6) 農業労働力は1979年の156.9千AK, 99年69.5千AK, 2010年58.9千AKと減少した。自家労働力も同期間145.2千AK, 59.1千AK, 47.7千AKと減少した。雇用労働力は同期間11.7千AK, 10.4千AK, 11.2千AKとさほど変わっていない。以下も含め, 主としてAEAB(versch. Jgg.), AKE(versch. Jgg.), ASE(versch. Jgg.)から作成したデータと表2による。

尚, 連邦統計局の統計でAK算定の基準となるフルタイム労働力の労働時間は, たとえば1999年のデータでは, 自家労働力は週42時間以上, 常雇は旧連邦地域(旧西ドイツ地域)では週38時間以上である。

7) 小農等についての定義は以下の通り。「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1~4AK)用いる農民(経営), 大農は常雇を5~19人(雇用労働力を5~19AK)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20AK以上)用いる経営である」(葛生 2016: 152)。小農の基本的概念としては, エンゲルス(1894=1973: 156), 大内(1978: 150-3)を参照。大型小農化傾向については, 大内(1969: 280-90, 1978: 470-5)を参照。

8) MLR(1999), BW州農業省の2002年のAFP, 2007年の農業企業個別経営助成指令を参照。紙幅の都合により, 参考文献では2002年AFPと2007年農業企業個別経営助成指令は省略する。

9) Doluschitz et al.(2003: 147-8, 153, 2005: 103, 107, 2008: 205-6)。また, BW州農業省の条件不利補償金に関する2000, 2005, 2007年指令を参照。紙幅の都合により, 参考文献ではこれらの法令名は省略する。

- 10) MEKAの1992年暫定指令, 93年指令, 94年1月指令, 96年指令(95年以降適用), 98年指令を参照. 紙幅の都合により, 参考文献ではこれらの法令名は省略する. また, Schied et al. (1998: 30, 33-4), MLRELH Hg. (1995: 6-7), MLR Hg. (2005: 167, 172) も参照.
- 11) 2000年 MEKA II 指令による. 紙幅の都合により, 参考文献ではこの法令名は省略する.
- 12) さらに, 2000年代のドイツ農業全体の動向を, 個人企業に限定してみておこう. 1999年と2010年のデータを比較すると, ドイツ農業全体の個人企業でも, 小農は100ha以上層で増加し, それより小規模な層で減少しており, 大型小農化が進んでいる. 他方, 中農も100ha以上層で増加し, それより小規模な層で減少しており, 大型小農化と大型中農化が同時に進んでいる. この点は, バーデン・ヴュルテンベルク州農業の構造変化と大きく異なる点である.

参考文献

- AB [BMELF (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten). 後にBMVEL (Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft). Hg. *Agrarbericht: Agrar- und ernährungspolitischer Bericht der Bundesregierung* (1999~2001年版は, *Agrarbericht der Bundesregierung*)]. Versch. Jgg.
- AEAB [STBA (Statistisches Bundesamt). Hg. *Außerbetriebliche Einkommen und Arbeitsverhältnisse für ausgewählte Betriebsgruppen*]. Versch. Jgg.
- AKE [STBA. Hg. *AKE*]. Versch. Jgg. 未公開.
- ANV [STBA. Hg. *Arbeitnehmerverdienste*]. Versch. Jgg.
- APB [BMVEL. 後にBMELV (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz). Hg. *Agrarpolitischer Bericht der Bundesregierung*]. Versch. Jgg.
- ASE [STBA. Hg. *ASE*]. Versch. Jgg. 未公開.
- BB [MLR (Ministerium Ländlicher Raum Baden-Württemberg). Hg. *Betriebsverhältnisse und Buchführungsergebnisse*]. Versch. Jgg.
- BBB [MELUF (Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft, Umwelt und Forsten Baden-Württemberg). 後にMLRLF (Ministerium für Ländlichen Raum, Landwirtschaft und Forsten Baden-Württemberg). 後にMLRELH (Ministerium für Ländlichen Raum, Ernährung, Landwirtschaft und Forsten Baden-Württemberg). Hg. *Betriebsverhältnisse und Betriebsergebnisse von Buchführungsbetrieben*]. Versch. Jgg.
- BS [BMEL (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft). Hg. *Berichterstattung*]. Versch. Jgg. <http://www.bmelv-statistik.de/de/laendl-entwicklung-und-direktzahlung/>, (2015-12-17).
- BVGAK [BMEL. Hg. *Berichterstattung über den Vollzug der GAK*]. Versch. Jgg. <http://www.bmelv-statistik.de/de/laendl-entwicklung-und-direktzahlung/>, (2015-12-17).
- Doluschitz, Reiner et al. 2003. *Halbzeitbewertung des EPLR-Baden-Württembergs 2000-2003: Bericht*. <http://www.landwirtschaft-bw.info/servlet/PB/show/1112095/ZBBWOk03.pdf>, (2007-6-14).
- Doluschitz, Reiner et al. 2005. *Up-date der Halbzeitbewertung des EPLR-Baden-Württemberg 2000-2004*. http://www.landwirtschaft-bw.info/servlet/PB/menu/1040914_l1_pcontent/index.html?druckansicht=ja, (2007-6-14).
- Doluschitz, Reiner et al. 2008. *Ex-post-Bewertung des EPLR-Baden-Württembergs 2000-2006: Bericht*. https://www.landwirtschaft-bw.info/servlet/PB/menu/1040914_l1_pcontent/index.html, (2013-1-6).
- EAB [BMVEL. Hg. *Ernährungs- und agrarpolitischer Bericht der Bundesregierung*]. Versch. Jgg.
- エンゲルス, フリードリヒ. 1894=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).
- EP [STBA. Hg. *Eigentums- und Pachtverhältnisse*]. Versch. Jgg.
- 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.
- 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, 425-39.
- 葛生政則. 2016. “2000年代のバーデン・ヴュルテンベルク州農業の状況”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第2号, 143-55.
- 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 [BMELF. Hg. *Materialband (einschließlich Buchführungsergebnisse) zum Agrarbericht der Bundesregierung* (1999年 版 は, *Materialband zum Agrarbericht der Bundesregierung*)]. Versch. Jgg.
- MELR. Hg. 2001. *MEKA II: Das erweiterte Programm für Landwirtschaft und Umwelt*. 2. Aufl., MELR.
- MELR. 2008. Richtlinie des Ministeriums für Ernährung und Ländlichen Raum zur Förderung der Erhaltung und Pflege der Kulturlandschaft und von Erzeugungspraktiken, die der Marktentlastung dienen (Marktentlastungs- und Kulturlandschaftsausgleich—MEKA III—) vom 19.06.2008. GABL (*Gemeinsames Amtsblatt des Landes Baden-Württemberg*). 56. Jg., 211-28.
- MLR. 1999. Richtlinien des Ministeriums Ländlicher Raum für das Agrarinvestitionsförderungsprogramm (AFP vom 16.12.1999. GABL. 2000. 48. Jg., 57-63.
- MLR. Hg. 2005. *Maßnahmen- und Entwicklungsplan Ländlicher Raum des Landes Baden-Württemberg für den Zeitraum 2000-2006 gemäß Art. 41 der Verordnung (EG) Nr. 1257/1999*. Stand: 22.06.2005. <http://www.landwirtschaft-bw.info/servlet/PB/show/1050083/plan.pdf>, (2007-6-14).
- MLRELf. Hg. 1995. *Marktentlastungs- und Kulturlandschaftsausgleich: MEKA*. MLRELf.
- 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, 136-48.
- 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.
- Schied, Carla et al. 1998. *Evaluierung von Programmen nach der Verordnung (EWG) Nr. 2078/92 des Rates vom 30. Juni 1992 für umweltgerechte und den natürlichen Lebensraum schützende landwirtschaftliche Produktionsverfahren in Baden-Württemberg*. Teil I. *Marktentlastungs- und Kulturlandschaftsausgleich (MEKA) 1992-1996*. LEL.
- Schramek, Jörg et al. 2010. *Halbzeitbewertung “Maßnahmen- und Entwicklungsplan Ländlicher Raum Baden-Württemberg 2007-2013 (MEPL II)” nach der VO (EG) 1698/2005*. http://www.landwirtschaft-bw.info/pb/site/pbs-bw-new/get/documents/MLR.LEL/PB5Documents/lel/pdf/m/Halbzeitbewertung_MEPLII_2010-12-20_final_V2.pdf, (2015-5-17).
- Schramek, Jörg et al. 2012. *Jahresbericht 2011: Begleitung und laufende Bewertung des „Maßnahmen- und Entwicklungsplans Ländlicher Raum Baden-Württemberg 2007-2013 (MEPL II)” nach der VO (EG) 1698/2005*. <http://www.landwirtschaft-bw.info/pb/Lde/643783>, (2015-5-17).
- STBA. Hg. 2002. *Landwirtschaftszählung 1999. H. 4. Hofnachfolge in landwirtschaftlichen Betrieben*.
- STBA. Hg. 2011a. *Betriebe mit ökologischem Landbau 2010*.

STBA. Hg. 2011b. *Landwirtschaftszählung 2010*. H. 2.
Arbeitskräfte.

STJBRD [STBA. Hg. *Statistisches Jahrbuch für die
Bundesrepublik Deutschland*]. Versch. Jgg.

STLABW (Statistisches Landesamt Baden-Würt-
temberg). Hg. 2007. *Statistische Berichte Baden-
Württemberg*. Artikel-Nr. 413506001.

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.

【論 文】

プロジェクト型「国際共修」が学生の自己効力に与える影響 —Kolbの経験学習モデルを用いてデザインした授業に関する一考察—

水松 巳奈^{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

要旨 グローバル人材育成を目的として国内の大学が国内学生と国際学生が共に学ぶ国際共修授業に力を入れているが、学生の学びへの影響や汎用性のある授業の運営方法に関する理解は未だ発展途上にある。本稿では、Kolbの経験学習モデルを用いてデザインしたプロジェクト型国際共修において、受講者の意識と行動の変化について調査した。特に、Banduraの自己効力理論を元に受講者の自己効力の向上に焦点を当てて分析した。質問紙調査、受講者の振り返りレポート、筆者の参与観察から得た、3つの異なるデータを照合して質的及び量的な分析を行った。その結果、振り返りなどの教育的介入や、英語でのディスカッションやプレゼンテーション、文化背景が異なる学生たちと共にプロジェクトを進めたことで、多くの受講者にとって自己効力を高める機会になったことが分かった。この結果を元に、国際共修をより効果的に実施するための示唆と今後の課題について考察した。

1. 研究の背景と目的

グローバル社会と呼ばれて久しい昨今、世界は不確定で、変化が激しい、複雑な時代へと変化してきた。このため、これからの社会では今まで以上に、主体的に物事を考え、多様な価値観や文化背景を持つ他者とのインタラクションの中で、自分の考えを分かりやすく伝えたり、価値観の違いを超えたりしながら、新しい価値を生み出せる人材が求められている（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2010）。大学卒業後、日本国内のみならず世界を舞台に活躍できる、いわゆる「グローバル人材」の育成こそが、今、日本の大学が、産業界はじめ、世間から期待されていることの1つであろう。

このような新たな教育の方向性を達成する方法の一つとして、近年、日本の高等教育の現場では「アクティブラーニング¹⁾」の推進が重要課題となっている。2012年の文部科学省中央教育審議会の答申において、大学教育でも能動的学修を取り入れることが謳われて以来、実践的な教育を行うための効果的な手法としてプロジェクト型や課題解決型授業を展開する大学が目立ってきている。

さらに、グローバル化の影響を受け、日本政府も大

学国際化へのイニシアチブを大きく取ってきた。2008年には「留学生30万人計画」、2011年には「大学の世界展開力強化事業」、2012年には「グローバル人材育成推進事業」、さらには、2014年に「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム～」や「スーパーグローバル大学創成支援」など大学の国際化のための大型の取り組みが開始された。そのため、日本の大学では急速な国際化が進められており（太田ほか2014）、学生たちが将来飛び込むことになるグローバル社会で活躍する人材を育成するための授業科目の開発・実施が期待されている（文部科学省2012）。

このような動きの中で、国内の多くの大学では「国際共修授業（佐藤ほか2011）」や「多文化交流科目（青木2014）」、「異文化交流授業（坂本2013）」など様々な名称で国際学生と国内学生²⁾が共に学ぶ環境を整備してきた。東北大学においても2009年度から国内学生と国際学生が交流しながら共に学ぶ授業科目（全学共通科目）として「国際共修ゼミ」を開設し、正課で異文化交流の実践の場を整備しながら学内での国際化推進に力を入れてきた（佐藤ほか2011）。東北大学の学務情報システムによると、現在、東北大学ではカレン

*) 連絡先：〒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 mmizumatsu@m.tohoku.ac.jp

トピックス科目や基礎ゼミを中心に50程度の国際共修³が開講されており、その数は毎年増加している。これからますます加速するグローバル社会において、海外にいく者はもちろんのこと、日本に留まる者でも、様々な背景を持つ世界の人々と共通言語を使いながら共に問題解決に挑むという状況に面することが予測され、このような環境を体験できる授業の重要度が増すはずである。

それにも拘わらず、このような授業における学生の学びへの影響や汎用性のある授業の運営方法に関する理解は未だ発展途上にある。そのため、本稿では、授業内でグローバル人材を育成すべく、筆者が担当したプロジェクト型の国際共修の環境において、受講者がどのような局面において学んでいるのかを探究する。「自己効力」が人間のモチベーションと目標達成に著しく寄与していることから、Bandura (1977) の自己効力理論を用いて、受講者の自己効力の向上に注目してその獲得と向上を観察・分析する。さらに、学びを深化させるための方法として、Kolb (1984) の経験学習モデルを用いて授業デザインしたため、その有効性も合わせて確認する。異なる文化背景を持つ受講者同士がプロジェクトを遂行する中でいかに意識や行動を変化させ、その中でも特に自己効力の向上に結びつけているのか。その点について定性的・定量的な分析をした上で、今後、国際共修をより効果的に実施するための示唆及びまとめと今後の課題について考察する。

2. 先行研究

2.1 グローバル人材育成と学生交流のための意図的な授業デザインの必要性

これまで大学の国際化の文脈では、学生の異文化適応能力やキーコンピテンシーなど「グローバル人材」に必要とされる汎用的なスキルの多くは、海外留学を通じて得られるものだとして位置づけられてきた (Dolby 2008, Williams 2005)。実際、海外留学がグローバル社会への適応に必要な能力やスキルの向上に大きな影響を与えていることが様々な研究で確認されている (Braskampほか 2009, Vande Bergほか 2009)。

一方で、2000年代に入ると、グローバル社会に対応するために、一部の学生しか参加できない海外留学だ

けでなく、学内（国内）における国際交流や異文化体験も注目されるようになった (Knight 2006, Leask 2015)。それと同時に、多くの国で国際学生の受け入れ数が増加する中、受け入れ国の学生と国際学生との親密な交流は自然に始まることのないことは、既に多くの研究者によって確認されている (加賀美 2006, Arkoudis 2010)。加賀美 (2006) は日本に留学している国際学生が、国内学生との接触の機会が少ないことへの不満を抱えている実態を報告し、このような問題が日本の大学にとって解決困難な課題であることを指摘している。実際、東北大学が2012年度に国際学生に対して実施したアンケートでも同様の要望が挙がっていた。ここからも学生の認知的、心理的、行動的発達には、国際共修のような、正規の学習環境を整え (Paige 2003)、教育的な介入が必要になってくることが分かる (Arkoudis 2010)。つまり、国際共修など国内学生と国際学生が共に学ぶ場を設けたとしても、「意図的に」適切な環境作りがなされなければ、そこから期待される効果は十分に引き出せない。そのため、学内でのグローバル人材の育成には、効果的な教授方法を取り入れた授業をデザインし、国内学生と国際学生が共に学ぶ国際共修を含むアクティブラーニングなどの意図的な学生交流を行う環境作りが必要である (Beelen & Jones 2015)。さらに、学生が授業で深い学びを得るには、授業デザインにフレームワークを用いるなどの工夫が必要になってくる。

2.2 アクティブラーニングにおける経験学習モデルを用いた深い学びの追求

Handら (1996) は、プロジェクト型学習などのアクティブラーニングにおける「深い学び」を実現するフレームワークの一つとして、Kolb (1984) の経験学習モデルを挙げている。Kolbは、学習を「経験の変容を通じて知識を創造するプロセス」と定義しており、彼が考案した経験学習モデルとは、4つのステップからなるサイクルを繰り返すことによって人は学習する、という考えを元に考案されている。このプロセスは、図1のように、4つのステップに分かれている。

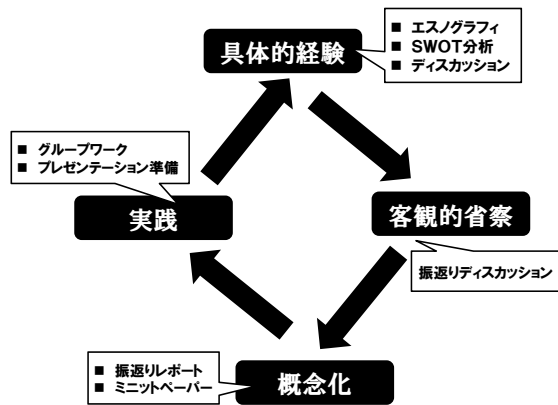


図1 Kolbの経験学習モデルを適用した本授業での活動内容 (Kolb 1984) を元に筆者作成

- 1) 具体的な経験をする (具体的経験)
- 2) 自分の経験を客観的に振り返る (客観的省察)
- 3) そこから得られた教訓を抽象的な概念や仮説に適用する (概念化)
- 4) 概念化から学んだことを意識しながら実践する (実践) (Kolb 1984)

したがって、Kolbの経験学習モデルでは「体験する」だけでなく、「体験を通して学びとる」ことが目的であるため、振り返り (省察)、つまりは経験の解釈が必須となる。

溝上 (2015) は、アクティブラーニングにおける深い学びを追求する視点から、学習したことをアウトプットする「認知プロセスの外化」のプロセスを学習活動の中に組みこむ必要があると言っている。さらに、「認知プロセスの外化」に、知識を得るプロセスである「内化」を組み合わせることの重要性を訴えている。つまり、一度内化された知識は、問題解決のために使ったり、人に話したりするなど外化させることで再構築され、より深い学びに繋がると言う。

要するに、アクティブラーニングなど学生が主体的に学ぶためには、知識を得ることと同時に、その知識を実際に「使う」ことが大切になる。教育の場では、実際にそのような実践の場を提供することで、学習者の学びを深めることができる (松下 2015)。

2.3 「自己効力」向上のための条件

Mendenhall & Osland (2012) は、グローバル人材にとって「自己効力」を持つことは普遍的に必要な要

素であると述べている。自己効力 (self-efficacy) の提唱者である Bandura (1977) は、自己効力とは、「ある成果を生み出すために必要な一連の行動を計画し、実行する能力を保有しているという自信」[筆者訳]と定義している。この自己効力は、遂行行動の成功体験、代理体験、言語的説得、身体的・情緒的反応の4つの主要な影響によって高められる (Bandura 1995)。この4つの条件についてもう少し詳しく説明したい。Bandura (1995) はまず、4つの影響のうち、最も重要なものとして「遂行行動の成功体験」を挙げている。「遂行行動の成功体験」とは、成功体験を積むことであり、このような経験を多く積むことで、個人の自信につながるのである。また、「代理体験」とは、自分と似たような状況や、同じような目標を持っている人の成功体験や問題解決法を見聞きすることで、自分自身も擬似的な達成感を持つことを指す。そして「言語的説得」は、指導的立場にいる人や自分と同じような立場の人から自分の行動や達成状況に関して評価、激励、賞賛されることや、個人の努力に対する正確な判断と積極的な評価が与えられる場合を指す。これは、相手がその道の専門家であったり、信頼が厚かったりなど、相手が魅力的であればあるほど有効である (Hovland & Weiss 1952, Petty & Cacioppo 1986)。最後に「身体的・情緒的反応」とは、課題などをやり遂げたことによる感動や爽快感、高揚感などの自覚のことを指す。上記の4つのタイプの影響を受けることで、人々は自己効力を高めることができる。

3. 本授業について

3.1 実施目的と概要

本授業は、仙台市民に古くから親しまれているA百貨店と共同で企画した授業である。その目的は、大学生生活の早い段階で今後私たちが直面するグローバル社会の縮図に接し、直接体験することでその性質に気づいてもらうことであった。また、東北大学が所在する仙台市についての理解を深め、地域で働く人々と接触し、関係性を強化しながら、自分たちが住む地域が抱える国際化への対応に関する解決策や提案を行うことも大きな目的であった。そのため、本授業ではA百貨店の国際化への提案を考えることを課題とした。

国内学生と国際学生に半年間の協働プロジェクトを通して「意図的な」異文化接触機会を提供し、異文化理解や自文化理解のみならず、行動力や主体性を養成できるように授業をデザインした。プロジェクトを通して各チームで仙台市やA百貨店についてエスノグラフィやアンケート調査を進め、問題点を洗い出し、その上で地域や地元百貨店で働く方々に対して、地域国際化のための最終提案発表を行うこととした。

さらに、本授業では日本の大学で従来多く見られた教員による一方的で受動的な知識伝達型の授業と区別するために、アクティブラーニングを取り入れたプロジェクト型の国際共修とした。授業の目的については、以下のようにシラバスに記載した。

- 1) 地域社会の問題を発見し、実際にその問題解決のための解析や提案などを行う。
- 2) 自分が育ってきた文化や伝統と異なる学生とグループワークをすることで異文化への理解を深め、どう共存できるかを考え、実践する。
- 3) プロジェクトを通じて大学生として必要な情報収集、分析力、プレゼンテーション力を習得する。

授業評価については、グループ活動やディスカッションへの貢献度を含む出席点 (30%)、課題 (30%)、2回の英語によるプレゼンテーション発表 (40%) とした。

3.2 受講者

本授業は、国内学生21名、国際学生6名の計27名が受講した。英語で開講される本学の国際共修には珍しく、国際学生に対して国内学生の受講者が多く、また、理系学部所属の男子学生が全体の7割を占めていたことが特徴的であった。ほとんどの国内学生は、海外経験がない、もしくは1ヶ月程度の海外研修経験程度であった。また、国際学生の受講者全員が交換留学生、かつ学部3年生以上であったのに対し、国内学生のほとんどが学部1年生であった。授業開始時は、全ての国際学生が来日したばかりであったため、日本や仙台市についてほとんど知識がない状態だったが、1名以外は日本語による会話を支障なく行えた。しかし、既にシラバスに英語での授業遂行を明記していたこと、また、国内学生の多くが英話力向上を目的として本授業を履修していたため、授業中の会話は特に断りがな

い限り、英語で行うことを初回の授業の際に受講者全員と合意した。国際学生の国籍については、個人特定を避けるため、本稿では記載しない。

3.3 理論を意識した授業デザイン

グローバル人材にとって必要だと考えられている自己効力は、忍耐強い努力によって困難を乗り越えるような経験をすることで、高められる (Bandura 1995)。さらに、挑戦する目標が高ければ高いほど個人のモチベーションが高まり、目標達成に対して一層の努力を積むことが、これまでの研究から分かっている (Locke & Latham 2002)。

以上のことを踏まえ、受講者の自己効力の向上のために、本授業ではグローバル人材を育成すべく、受講者にとってチャレンジング、かつ忍耐強さが要求される以下のような環境を整えた。

- 1) 異なる文化背景を持つ学生が共に学ぶ授業
- 2) PBL (Project-based Learning) 型授業
- 3) 英語による授業

本授業では、上記の要素を含んだ学生が主体的に学ぶ環境作りのために、グループワークやディスカッション、プレゼンテーションを積極的に取り込んだ。特に、プロジェクトの中で受講者の思考を深化させるために、図2のように、Kolbの経験学習モデルに着目し、具体的経験、客観的省察、概念化、実践、という学びの循環を受講者が繰り返し実践できるように2つのフェーズを設けた (表1及び図2参照)。第1フェーズでは、中間プレゼンテーション発表に向けての活動を行い、第2フェーズでは、審査員からのフィードバックを受け、新たな視点を交えながらも内容を焦点化させる形で、最終成果発表に向けての活動を行った。各回の授業概要は表1の通りである。図2のように、各フェーズにおいて経験学習サイクルを受講者が自然と取り入れられる授業をデザインした。

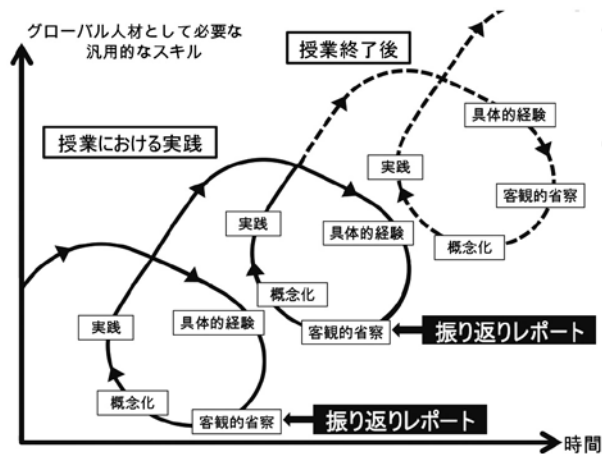


図2 Kolbの経験学習サイクルを用いた汎用的なスキル発達のプロセス (Gregersen-Hermans & Pusch 2012) を元に筆者作成

表1 本授業の概要

		内容
第1フェーズ	第1回	オリエンテーション
	第2回	A百貨店の社員による百貨店の現状や課題についての説明
	第3・4回	A百貨店見学（2コマ連続） フォト・エスノグラフィーの実施
	第5回	【振り返りセッション】振り返りと今後の課題 チーム分け フォト・エスノグラフィーの振り返り A百貨店の現状についてのSWOT分析
	第6～7回	チームでの活動
第2フェーズ	第8回	中間成果発表 リハーサル
	第9回	中間成果発表 本番 審査員：A百貨店社員、仙台市役所の方 グループ間のピア・レビューの実施
	第10回	A百貨店開催イベント参加（日曜日）
	第11回	【振り返りセッション】振り返りと今後の課題 チームごとに発表の振り返り 審査員や教員からのフィードバック
	第12～13回	チームでの活動 最終発表に向けてのチームでの活動
	第14回	最終成果発表 リハーサル
	第15回	最終成果発表 本番 審査員：A百貨店社員、仙台市役所の方 グループ間のピア・レビューの実施

4. 研究方法

本研究では、筆者が2015年10月～2016年2月に東北大学にて担当した「仙台の国際化プロジェクト：地元百貨店の国際化に貢献しよう」における受講者の意識と行動の変容を探るために、Kolb（1984）の経験学習モデルや、Bandura（1977）の「自己効力」向上の条件に基づいて授業を実施した上で、質問紙調査、授業の課題として提出を課した2回の振り返りレポート、全14回分の授業での筆者の参与観察から得た、3つの異なるデータを照合する形で複眼的に分析・考察した。特に、質問紙調査と振り返りレポートでは、学生が授業のどの局面で学びを得、どのように変容していったのかについて考察・分析する際に用い、また、そのような変容を実際の授業内でどのように経験したのかを参与観察で確認することとした。

4.1 調査協力者

本研究では、質問紙調査に関しては、受講者27名のうち質問紙調査に回答した25名のデータを分析対象とした。ただし、振り返りレポートと参与観察に関しては、より詳しく観察・分析するという目的で、本稿では観察対象の受講者を表2の通り5名（日本人学生3名、国際学生2名）に絞った。観察対象者5名は授業開始後3週目までに決め、授業期間中に継続的に観察を行った。観察対象者の選定に当たっては、国内学生と国際学生や性別、海外経験、英語力のバランスを考慮したが、必ずしもクラス全体の状況を代表するサンプルになっていない可能性がある。しかし、質問紙調査の結果や、受講者の振り返りレポートを読んでいると、観察対象者以外の受講生に関しても、観察対象者と同様もしくは類似した経験をしていることが確認できた。なお、学生には研究目的で個人が特定されない範囲で、

表2 観察対象者一覧

対象者	国籍	性別	所属等	過去の海外経験	母語	英語力
A	日本	女	理系学部1年	2週間程度（英語圏）語学研修	日本語	初級
B	日本	男	理系学部1年	3年以上家族と居住（英語圏）	日本語	上級
C	日本	男	文系学部2年	1か月程度（英語圏）	日本語	初級
D	アジア圏	男	交換留学4年	現在日本に留学中	日本語以外	中級
E	ヨーロッパ圏	女	交換留学3年	現在日本に留学中 1か月インターン（英語圏）	日本語以外	上級

レポートの記述内容を引用することについて同意を得ている。個人名は個人情報等保護の為、記載しない。

4.2 調査方法

本研究では、調査協力者に対して授業初日と最終日に2回実施した質問紙調査、授業の課題として提出を課した2回の振返りレポート、全14回分の授業での筆者の参与観察から得た、3つの異なるデータを照合する形で分析を行った。分析は、質問紙調査については量的な分析を中心に行い、統計分析にはSPSSを使用し、ピアソンの相関係数を用いて、授業での活動の困難度と受講者の学習成果との相関性について調査した。振返りレポートについては受講者の記述内容を元に「振返り」を行った前後における意識や行動についての変容について分析し、また、Banduraの自己効力向上のための条件を授業内でどのように経験したかについて質的な分析を行なった。参与観察の際に記述したフィールドノートについては、振返りレポート分析の際に使用した。

5. 調査結果

5.1 質問紙調査から見た受講者の「学び」

質問紙調査では、受講者が最も学びを得たと感じた授業内容、身についたと感じるスキル・能力・素養、授業中に困難だと感じたこと、また、本授業で学びたかったことについて、「当てはまる」～「当てはまらない」もしくは「非常にそう思う」～「全くそう思わない」の4段階のリッカート尺度を用いて尋ね、表3～表6の通り、受講者全体の意識と行動の変化に関する成果・状況が明らかになった。他にも、学生の属性(学年、学部などの基本情報)、海外渡航経験、現在の英語力や母語などについても回答してもらった。その上で、授業の際に、(1)プロジェクト遂行の中で最も学んだと感じた局面、(2)困難だと感じた活動、(3)プロジェクトを通して得られた学習成果を中心に質問紙調査を実施した。なお、「自己効力」は受講者にとって聞きなれない言葉と考えたため、アンケート実施前に筆者が簡単に説明をした。

まず、授業初日に行った質問紙調査から明らかになった、受講者が本授業を通して得たい学習成果を表

表3 プロジェクトを通して達成したい学習成果 (%)

	全体	国内学生	国際学生
語学力を向上させる	96.0	100.0	83.3
文化背景の異なる学生との協働	100.0	100.0	100.0
プロジェクト遂行能力を高める	96.0	94.7	100.0
海外留学への心構えをする	84.0	89.5	66.7
自己効力を高める	88.0	89.5	83.3

表4 プロジェクトを通して得られた学習成果 (%)

	全体	国内学生	国際学生
語学力を向上させる	88.0	89.5	83.3
文化背景の異なる学生との協働	92.0	89.5	100.0
プロジェクト遂行能力を高める	100.0	100.0	100.0
海外留学への心構えをする	68.0	78.9	50.0
自己効力を高める	88.0	89.5	83.3

表5 プロジェクトの中で学びのあった活動 (%)

		全体	国内 学生	国際 学生
グループ活動	外国語によるチームでの ディスカッション	92.0	89.5	100.0
	百貨店への提案を考える	88.0	89.5	83.3
	提案発表の準備	88.0	84.2	100.0
省察	チームで振り返りをする	88.0	84.2	100.0
	振り返りレポートを書く	72.0	84.2	66.7

表6 プロジェクトの中で難易度が高かった活動と得られた学習成果の相関関係 (n=25)

		プロジェクトで得られた学習成果			
		語学力の向上	文化背景が異なる学生との協働力	プロジェクト遂行能力の向上	留学への意識の高まり
難易度が高かった活動	チームでの外国語によるディスカッション	.81**	.79**	.26	.54**
	プレゼンテーション発表	.63**	.62**	.48*	.40*
	提案発表の準備	.51**	.54**	.56**	.50*
	チームメンバーとの振り返り	.37	.43*	.43*	.51*
	振り返りレポートを書く	.46*	.34	.25	.40*

*p<.05 **p<.01

3にまとめた。ここから分かるように、国内学生、国際学生共に多くの受講生が「文化背景の異なる学生との協働」や「プロジェクト遂行能力を高める」ことを、本授業を通して達成したい成果として挙げていた。国際学生に関しては、この他にも多くの学生が「仙台市について知りたい」、「百貨店との協働を通じて日本のおもてなしについて学びたい」、「日本人の学生との交流のきっかけにしたい」などの個別の意見が挙げられた。また、国内学生全員が「語学力の向上」を達成したい学習成果として選んでいたことも特筆したい点である。

また、本稿において注目したい「自己効力の向上」については、表3と表4から分かるように、受講者全体の88%が達成したい学習成果として「非常にそう思う」もしくは「そう思う」と回答しており、授業最終日には実際、88%の受講者が「自己効力を高める」ことができたと回答している。特に、今までに海外経験のない学生に関しては、100%の学生が「自己効力が向上した」と回答していた。また、自分の英語力に対する評価が低かった日本人学生は、授業を通して「英語力が高まり(100%)」、また、「自己効力が向上(100%)」したと回答した。国際学生に関しては、全員が自身の英語力に対する自己評価は元々高かったが、本授業を通して「日本語力が高まり(80%)」、また、「自己効力が向上(100%)」したと回答した。これは、国内学生にとっては、本授業が「英語による」「国際学生と共に学ぶ」授業であるという認識から、授業を通じて英語を頻繁に使う環境に慣れ、自己効力の向上に繋がったのだと考えられる。また、国際学生にとっては、本授業が地元百貨店の国際化のために「日本人学生と共に学ぶプロジェクト型」の授業であることに焦点が当たり、活動の中で日本語がある程度できることが日本人学生や日本文化の理解を手助けするツールとなったようだ。そのことが国際学生の「自己効力の向上」に自然と繋がったと考えられる。このように、プロジェクトを通して自己効力が向上したことを受講者が自己認識していることが確認された。

また、表5から見られるように、プロジェクトを通して92%の受講者が学びを得た活動として「外国語によるチームでのディスカッション」について「非常に

そう思う」もしくは「そう思う」と回答していた。一方で、「振返りレポートを書く」ことで学びを得た受講者は、筆者が想定していたより少なかった。さらに、個人で書く「振返りレポート」より「チームメンバーとの振返り」から学びを得た受講者が若干多い結果となった。このことから、活動についての振返り（省察）は、活動そのもの（グループでの活動）と比べて受講者にとっては学びが実感できる体験であったことが分かり、特に国際学生の回答からはそれが顕著に読み取れた。

また、本授業のような形式の授業では国内学生、国際学生ともに、プロジェクトを通じて必要に駆られて英語（国際学生にとっては日本語）を日常的に使用することに慣れることで、語学力への自信を高め、その結果、自己効力の向上も繋がったようだ。

表6では、質問紙調査の中で受講者が「プロジェクトの中で難易度が高かった」と回答した項目と、「得られた学習成果」の相関関係について調べた。難易度の高い活動との相関性を調べた理由として、先述の通り、Banduraが、挑戦する目標が高い方が、目標に対して一層の努力をすると述べていたためである。実際、今回の調査結果から、受講者が難易度が高かったと感じた活動と学習成果に高い相関性があることが確かめられた。

5.2 振返りレポートと参与観察から見えた観察対象者の意識と行動の変化

次に、観察対象者5名が提出した2回の振返りレポートから見られた学生の行動と意識の変化について受講者のレポートから引用をしながら分析した。本授業では、受講者の学びを深めること、また学生のプロジェクトに主体的に関わってもらうために、授業の中間発表後（1回目）、及び授業最終日（2回目）に合計2回の振返りレポート提出を求めた。それぞれの振返りレポートに記述する内容については予め筆者が指定しており、表7の通り記述するように課した。

引用部分は斜字、筆者の補足は〔 〕内に示し、強調したい部分に下線を引いた。なお、本レポートは英語で記述されていたため、本稿では筆者が日本語に訳した。

表7 振り返りレポートへの主な記述内容

(1回目) 中間振り返りレポート
・(ここまでの授業で) 有意義だったこと
・(ここまでの授業で) 大変だったこと
・後半に向けて改善したい・力を入れたい点
(2回目) 最終振り返りレポート
・(授業全体を通して) 有意義だったこと
・(授業全体を通して) 大変だったこと
・今後生かしたい授業で学んだこと

本授業では、6つのチームが活動していたが、本稿ではそのうち2つのチームに焦点を絞った。観察対象者である日本人学生A（以下、A）とアジア圏からの国際学生D（以下、D）が属するチーム①と、日本人学生B（以下、B）、日本人学生C（以下、C）、ヨーロッパ圏からの国際学生E（以下、E）が参加していたチーム②である。この2つのチームを観察対象とし、活動を通じてメンバーがどのように変化していったのかを分析した。

まず、チーム①について、筆者の参与観察から把握した全体的な状況と特性を以下に示す。チーム①は、国際学生1名、国内学生4名で構成されていた。メンバー全員がプロジェクト推進に積極的に関わりたいという高い意識があり、ディスカッションの際も常に盛り上がりを見せていた。毎回授業の最後にクラス全体に対して行う進捗状況報告の際も、内容がよくまとめられていた。Dが唯一の国際学生でありながら、最年長であったこともあり、チームを牽引していた。このような様子から、プロジェクトも順調に進められていた。

一方、チーム②は、国際学生1名、国内学生3名で成るチームであった。Bは、海外で長く生活した経験があり、英会話には不自由なく、英語が堪能な国際学生と対等に会話をしていた。そのため、このチームはBとEがディスカッションの中心にいることが多かった。他の2名の日本人学生は話題の中心から取り残されている様子を度々確認しており、また、授業のあとに筆者に直接チームへの関わり方についての相談が何度かあった。中心的なメンバーがチームの方向性を決め、積極的に活動していたため、プロジェクト自体は順調に進められていた。

次に、各々の観察対象者のレポートの一部を紹介する。

5.2.1 日本人学生Aの意識と行動の変容

Aは、数ヶ月後に控えている短期海外研修に向けて自身の英語力向上を目的に本授業を受講した。彼女は中間レポートで以下のように述べている。

[これまでの授業で] 同じゴールに向かって複数のメンバーと協働する難しさを知った。特に、母語や文化背景が異なる留学生とは、考え方だけでなく、仕事の進め方も違うため、難しいと感じた。メンバーとの意思疎通が困難だと感じるのは、自分の英語力の無さの原因だと思うので、英会話に慣れたい。 [後半の授業では] 他のメンバーの意見をもっと聞くことを心がけ、メンバー同士の繋がりを強固なものにしたい。お互いの考えを認め、支えあいながら百貨店に対して最高の提案をしたい。

Aは後半の授業では中間レポートにも記述していた通り、チームメンバーとの対話を重視する姿が観察された。最終発表に至る頃には、チームの中心的存在としてリーダーシップを発揮していた。その頃には苦手だと言っていた英会話もあくまでコミュニケーションツールとして自由自在に操っていた。その結果、最終レポートでは以下のように振り返っていた。

この授業で学んだ一番大切なことは、英語はあくまでツールでしかないことだ。チームで協働する際には、英語力以上に、文化背景の異なる人と共に活動する時に他のメンバーの意見や考えに耳を傾け、たとえ自分のものと違ったとしても、理解しようとする姿勢が大切になってくることを学んだ。文化背景の異なる人との協働する経験をできたことは今後のキャリアでも役立てたい。

このように、Aは最初足枷となっていた自身の英会話力よりも、チームメンバーを尊重し、理解する姿勢がプロジェクト遂行にはより重要になってくる事を学んだことが分かる。授業を受ける前は、このまま科学者

になることを目指しており、個人での研究のことばかり考えていたそうだが、本授業で様々な価値観や考え方を持つ受講者たちと一緒にプロジェクトをやり遂げたことによって、チームワークの凄さを知ったようだ。「新しいことを成し遂げるには、一人の力では難しくても、チームで動くことによって可能になる。今回は、チームの力を感じられる良い経験となった」と記述していた。

5.2.2 日本人学生Bの意識と行動の変容

Bは、先述の通り、海外在住経験が長かったため、自身の授業開始時から英語力に関しては相当な自信があった。本授業を受講した理由は、「プロジェクトを通じてリーダーシップを発揮する経験をしたかったから」である。Bは中間レポートで以下のように振り返っていた。

私はプロジェクトを通じて人前で話すことが意外にも苦手なことに気づいた。得意なはずの英会話が急に苦手に思えることがしばしばあった。ディスカッション中に自分ばかりが話し、他のメンバーの発言機会を奪ってしまうことが度々あることに気づいた。また、チームで協働すべきことを自分で全て抱え込み、他のメンバーに仕事させない傾向にある。・・・[残りの授業では] コミュニケーションスキルを身につけ、グループ活動に慣れたい。

Bは、中間レポートに振り返っていたように、授業後半では各メンバーからきちんと意見を聞くように心がけている姿が観察された。最終レポートでは最初とは考え方や意識が変容していることが分かる。

非常に恵まれた、素晴らしいメンバーと半年間かけて1つのゴールに向けて行ったプロジェクトは大変満足のいく結果となった。最初は見えていなかったチームで協働することの意味が分かった。この授業で身につけられた協調性と耐久力は、今後どんなプロジェクトワークでも生かせると自信を持って言える。・・・将来エンジニアとして働く時に役に立つようなプレゼンテーションスキルも身につけることができたと思う。

Bは、プロジェクトを通じて、英語ができるだけでは、チームを引っ張っていくことはできないこと、また、チームで働くことの意義を理解したようである。

5.2.3 日本人学生Cの意識と行動の変容

Cは、授業の最初の頃、「夏休みに参加した語学留学で、自分の英語力の無さに愕然とした。将来、グローバル社会で活躍するためにもこの授業で少しでも英語に対するコンプレックスを解消したい」と、本授業への抱負を述べていた。授業開始当初、Cは英語にコンプレックスがあるせいか、チームでの発言回数は他のメンバーに比べるとかなり少なかった。Cは中間レポートで以下のように振り返っている。

[グループワークの際] チームでの会話に参加することがほとんどできなかった。メンバーの話す英語についていけないのが原因だ。まずはリスニング力を身に付けたい。・・・英語によるコミュニケーション力と行動力を身につけ、チームでは百貨店への良い提案のために積極的な情報収集を行う役割を果たしたい。

このように、Cは授業中盤まで自身の英語力に自信が持てないことを理由にディスカッションへあまり参加していなかった。しかし、授業後半にはこの課題解決のための努力を始めた。以下、最終レポートからの抜粋である。

[プロジェクトを通して] 最も困難だったことは、メンバーとのディスカッション中の英語による対話だ。前回のレポートで述べたように、留学生との会話には特に苦勞した。・・・この課題を解決するために、英会話グループに参加することにした。・・・そこでは英語力だけでなく、想像力やロジカルシンキングも改善することができた。このおかげで、授業のディスカッション中に自分の意見や考えを言えるようになった。メンバーに自分の意見が伝わり、賛同を得られた時はとても嬉しかった。

このように、Cは自身が抱える問題を自らの力で解決するために英会話グループに参加することで、具体的

な行動を起こしたことが分かる。その結果、授業期間中に自信のなかった英会話を克服することができた。このように、本授業では、課題発見や課題解決、そして実践の場を設けられる可能性があったようだ。

5.2.4 国際学生Dの意識と行動の変容

アジア圏からの国際学生D（以下、D）は、「日本での交換留学を充実させるため」に本授業を取った。「日本人学生と一緒に一つのプロジェクトを成し遂げることで日本人の仕事の進め方を理解したい」と目標を述べていた。Dの中間レポートには以下のように書かれていた。

成果発表準備の全てにおいて学びがあった。特にメンバーと意見交換の時、日本人学生は静かな上に自己主張しないため、何を考えているのか分かりづらかった。今後は自分なりに工夫してメンバーの意見を引き出したい。・・・[後半の授業では] 中間発表の時に先生と百貨店の方のコメントを元に最高の最終発表をしたい。

授業後半でDは、他のメンバーと積極的に会話をし、授業外でも他のメンバーと打ち合わせをしたり、調査をしたりして前向きに行動している姿が観察された。授業前半には思うようにプロジェクトを進められなかったようだが、置かれている状況を対処するために最後まで諦めずに取り組むDの姿に他の日本人学生たちは次第に尊敬の念へと変わっていったようだった。

唯一の留学生の私がチームの代表としての責任を負いながら1つのゴールに向けてプロジェクトを進める経験ができたことは大変意義のあることだったと思う。・・・[プロジェクトを通して] メンバーへの「信頼」がチームの推進力になることを知った。最初はメンバーがなかなか発言しないために何を考えているのか分からず、信頼できなかったが、次第にメンバーのことが理解し、仕事の進め方が分かるようになった。文化の違いを理解しながら、チームを率いる必要性を学んだ。

以上の振り返りから、Dは、日本人学生がなかなか意見

を言わないという状況に唯一の留学生として葛藤する姿は、大変そうであったが、最終的には自身で解決の糸口を見つけ、納得のいく形でプロジェクトを終えられたようだった。授業における目標であった「日本人の仕事の進め方を理解」はある程度達成できたのかもしれない。

5.2.5 国際学生Eの意識と行動の変容

ヨーロッパ圏からの国際学生E（以下、E）は、交換留学生として半年間、本学で学んでおり、日本語は堪能であった。本授業を履修した理由は「日本のおもてなし精神を、プロジェクトを通じて知りたかった」ためであった。目標では「仙台市の国際化への貢献をしたい」と語っていた。Eの中間レポートの概要は以下の通りである。

「おもてなし」の精神を百貨店の人から直接学べたことは非常に貴重な体験となった。・・・[反省点としては] 自分と[Bのこと指して] もう一人の学生ばかりが発言して、他の学生には発言する機会を奪ってしまっていた。グループワークの際、プロジェクトに没頭すると、他のメンバーの意見を聞くことを忘れ、勝手に進めてしまうことがあった。これは意見を聞き入れることで自分の意見が消されてしまうという無意識的な恐怖からきていたのかもしれない。他の学生の考えを受け入れて、チームとしての提案を完成させたい。

中間発表まで比較的時間に余裕を持ちながら順調に進めていたチーム②だったが、中間発表時の審査員のコメントを受けて、その後の方向性に悩んでいる様子だった。そのため、時間がない中でチームメンバーが協力しあう必要があった。最終レポートでは、以下のように振り返っていた。

他のチームメンバーの意見を聞き入れ、尊重することに注力した結果、私自身、最初には思っていなかった提案に繋がった。この経験を通じて、メンバーの意見と創造力をうまく反映させれば、相乗効果が生まれることを学んだ。・・・最後に審査員から高い評価を得られたのは、チームが一丸となってプロジェクトに取

り組めたからだと思う。この経験のおかげで今後も積極的に多国籍のチームでプロジェクトに取り組みたいと感じるようになった。[プロジェクトを通して] 自分だけでなく、日本人学生とお互に励まし合いながら異なる視点で意見を出し合い、コミュニケーションを密に取ることでうまくプロジェクトを進められることを学んだ。

この振返りから、Eは、プロジェクトワークで大切な密なコミュニケーションや、相手の意見を尊重する姿勢の大切さについて学んだようだ。最終レポートの記述に至るまでは様々な葛藤があったことを筆者も授業中に観察していたが、一人では乗り越えられなかったこともチームで協力し合い、どうにか乗り切る経験をしたことはEにとって貴重な体験になったようだ。

5.2.6 振返りレポートから見えてきたこと

これまでの振返りレポートの分析から、それぞれの観察対象者が異なる局面で学びを実感し、また、それぞれの目標に合った学びを得てきたことが分かった。その中でも国内学生は語学力に関する課題、国際学生にとっては考え方の違いから来る問題など、個人によって様々であった。1回目の振返りレポートを記入することで、授業中盤で抱えている課題を各個人が考え、外化し、そこでの気づきに基づいて後半の授業に取り組んだ。振返りレポートに後半に向けての目標を記述していたため、受講者それぞれが自身の目標を念頭に授業に取り組んでいる姿が観察された。

このことから、受講者の課題の洗い出しや目標の仕切り直しという意味で振返りレポートを2回提出させたことは意味があったと言えるだろう。また、受講者の授業における目的を見失わせず、プロジェクト遂行に集中させることができた意味でもこの振返りレポートは、一定の成果があったと言えるのではないだろうか。

5.3 Banduraの自己効力の向上の条件に照らす振返りレポート

次に、授業後に提出された振返りレポートを使い、Banduraが示した自己効力を高めるための4つの影響力がどのように受講者の意識と行動の変化に反映され

ているのか、レポート内容を4つに分類することで分析した。レポートからの引用部分は筆者が和訳し、強調したい部分には下線を引いた。()内は学生の仮名である。

遂行行動の達成

(A) 困難な状況を何度も乗り越えて、一つのプロジェクトを最後までやりきった。国際学生との意思疎通がうまくいくように試行錯誤し、最終的にはチームメンバー全員が納得のいくプレゼンテーションができた。

(B) 最終発表の際、成果物も提案したチームは私たちだけだった。限られた時間の中で、最大限の力を出せた。

(C) この授業で身につけたかった問題解決力が身についた。今後も生かせるスキルが身につけられて良かった。

(E) あまり意見を出さないメンバーにも役割を与えることでうまくチームワークが発揮できた結果、内容の濃い提案ができた。

代理的体験

(A) 他のチームメンバーの積極的な発言に触発されて、私も思い切って意見を言えるようになった。

(B) 留学生の自信に満ちた言動は、チームの活動中に参考になった。自分がなりたい人物像がチーム内にいてためになった。

(E) 日本人学生は意見を言わないように感じていたが、逆に私は考えなしに余計なことになってしまう傾向があったので、日本人の学生のように相手の話を聞き入れながら自分の意見を言う態度を参考にしながら発言した。

言語的説得

(B) 最終発表の質疑応答の際に、審査員に「君たちの提案が一番良かった」と言ってもらえ、自分たちの最終発表の出来にさらに自信を持てた。

(C) 最後の授業の時、チームメンバーに「この授業でとても英語が上手になったね」と言われたので、今学期努力していた英語力の向上が認められて嬉しかった。

(D) 最終成果発表後に、先生に「よく頑張ったね」

と言われたので、今までの努力が報われた。

(E) 半年間真剣に向き合ったプロジェクトに対して審査員が好意的な反応を示してもらえたことは日本生活で一番嬉しい経験となった。今後プロジェクトを遂行することに自信が持てる。

生理的・情動的喚起

(A) 国際学生との意思疎通を英語で行う経験をたくさん積めたので今後は英語を自信を持って話せそうだ。

(B) チームでのプロジェクト遂行によって、個人ではできない成果を発揮でき、達成感を感じた。

(C) 最初はメンバーと英語で話すことを躊躇していたが、授業外で英会話の練習した結果、途中から自信を持って話せるようになった。

(D) 他のチームと比べ、このチームは問題が多かったが、その分大きな成長ができた。

以上のように、観察対象者はそれぞれ、様々の局面で、自己効力を高めるような経験をしていたことが分かった。このことから、授業内に様々な活動を取り入れることによって、異なる課題を抱える受講者にとって必要な経験を提供することができるのではないだろうか。

6. 考察

ここまで分析した結果を元に、プロジェクト型の国際共修において受講者がどのような局面で、どのような学びがあったのか、またそれに伴い、受講者の意識と行動がどのように変容したのかについて考察する。

6.1. 自己効力の向上と経験学習による影響

これまでの研究から、グローバル人材に必要な要素は、自己効力であり、それが主体性につながるものが指摘されていたため、本稿では、受講者の自己効力の向上に注目してきた。目標を達成するために、受講者それぞれが努力を重ね、また、授業の中盤で個人及びチームで振り返りを行うことで、次へのステップが明確になる効果があった。「目標を達成した」という成功体験の積み重ねだけでなく、「うまくいかなかった」という経験からも、それを克服するための目標を立てることで自己効力の向上に繋がるため、そのような経

験が授業内でできることは、受講者にとって貴重な経験になったようだ。

本授業では文化背景が異なる受講者が共に1つのゴールに向かって活動することで、通常の授業では味わえない刺激があったようだ。質問紙調査において「自己効力が向上した」と回答した受講者の振り返りレポートには、「自己効力が向上していない」と回答した受講者のそれを比べると、今後の目標がより明確に書けていた。また、その多くが授業期間中に、目標達成や課題解決のために具体的な行動を起こしていた。

さらに、受講者は、本授業での成功体験や困難な経験を経て、留学への意識を高めている傾向にある（表6参照）。図2に示したように、本授業では経験学習のサイクルを受講者が数回循環するという構造になっており、それを通じて多くの受講者は留学の目標をより具体化することができたと考えられる。

本稿で紹介した国際共修は、今後私たちが直面するグローバル社会の縮図に授業の中で接することで、地域についての理解を深め、地域で働く人々と接触し、関係性を強化しながら、自分たちが住む地域が抱える国際化への対応に関する解決策や提案を行うことであった。しかし、実際には受講者の自己効力の向上や、海外留学への心構えをする機会を提供することを促し、想定以上の成果を得ることができた。

6.2. 授業デザインの重要性の再確認

本調査を通して、受講者の学びの向上のために、理論に基づいた授業内容の構築と、実践的な経験を与える環境作りが効果的であることが確認できた。プロジェクトを通じて受講者の新たな視点の発見を促すためには、本授業のようにKolbの経験学習モデルなどの構成主義理論に基づいて、学生が授業に能動的に参加し、メタ認知力を向上させていく授業内容や環境を意図的につくるのが効果的であると言えるだろう。本授業では、経験学習モデルで学びのサイクルを全14回の授業を通して2回繰り返したことで、深い学びを促す一定の成果があったと言える。一方で、最終日に行った質問紙調査から見られたように、経験学習サイクルの客観的省察と概念化を施す意図で行った「振り返り」の意義は、受講者にはあまり伝わっていなかった

ようだ。その理由として、国内学生にとっては英語で振返りレポートを書くというタスクが、振返りではなく「英語でレポートを書く」ことに焦点が当たっていたことがあることは推測できる。また、国際学生にとっては「書く」行為より、他の受講者と「話す」ことで具体的に活動を振り返ることができたようだ。

そこで、今後は教員が授業を通じて受講者の振返りのサポートを行うことも必要になってくることが考えられる。プロジェクト型授業のようなアクティブラーニングができる環境であっても、受講者が授業での活動だけでなく、認知プロセスを含めた活動への関与する必要がある（溝上 2015）ため、受講者が単に授業に参加しているだけでは期待された学習成果が得られない可能性がある。今後はプロジェクトに関する授業デザインに加え、その評価方法についても検討していきたい。

また、今後は日本の大学の一般的な授業スケジュールである全15回という制約の中で、受講者にとってより学びが深められる局面に特に焦点をあて、その局面に重点をおいた授業デザインをしていきたい。特に、本調査から、チーム間での振返りは受講者によっての重要な学びのチャンスであることが分かったため、今後はチームでの振返りの時間を授業内でしっかり取っていききたい。また、振返りレポートでは、ループリッパ等を使うことで受講者が何を振り返るべきなのかをより具体的に示しするなどの工夫を施し、教育的介入を行うことで学生の深い学びに繋げられるのではないかと考える。

本調査では受講者が普段あまり置かれることのない環境で、様々な人々と関わり、人間力や社会力、強いては「グローバル人材」としての能力やスキルを高められる授業をデザインする必要性を再確認することとなった。

6.3. 海外留学の疑似体験になりうる国際共修

プロジェクト型授業の本来の目的は、学生それぞれが目指すべき自分像に近づくためのものであると考えられる。その為の手段として、本授業では「A百貨店の国際化への提案」を目的とし、文化背景や母語が異なる学生同士が一つのプロジェクトを遂行する経験をする

という位置付けとした。その結果、仙台市や地元百貨店の国際化への対応策をチームごとに考えるというプロジェクトを通して、地域や異文化への理解だけでなく、受講者同士の理解を深めることにも効果があった。受講者は、それぞれの目標を達成するために授業期間中の半年間、それぞれのハードルに立ち向かいながら、目標達成・課題解決のために努力と思考を重ね、成長した。プロジェクトを完遂するというミッションを抱えながら、グループワークを共に行ったチームメンバーとの相互作用が気づきのきっかけとなり、個人の知識や能力の向上に没頭し、異文化を持ったチームメンバーとのやりとりに一喜一憂する姿は、どこか「海外留学」にも似ているように感じた。

このように、海外に出向かなくても、国内（学内）で国際交流や異文化理解をできる正規の場をより多く提供することで、国内学生と国際学生の交流を深めるだけでなく、グローバル社会に出る準備を行うことができる考える。所属学部の事情で海外留学することが難しい学生や、海外留学から帰国した学生のために、国内のキャンパスで海外留学体験に匹敵するような授業を履修できる環境を整えていくことが、今後、グローバル人材を育成する上で必要となってくるだろう。その意味で、本稿では、国内のキャンパスにおいても個人の体験を振り返り、自文化・異文化への気づきを与え、効果的な授業やカリキュラムを開発することで、有意義な学びの環境を提供できるという可能性を探ることができた。

急速に進むグローバル化の背景のもと、各大学の取りうる対応策の一つとしてのプロジェクト型の国際共修は、世界や社会の縮図を体感しながら、自らの経験値もスキルも磨いていける機会を学生たちに与えるために、より大きな役割を果たすのではないだろうか。

7. 今後への課題とまとめ

本研究では、授業内の英語でのディスカッション、プレゼンテーション、そして、異なる文化背景を持つ学生たちと協働したことで、多くの受講生にとっては自己効力を高める機会になっていたことが分かった。それと同時に、本授業は英語による授業であったため、多くの国内学生にとって「英語力を高めるための授業」

という認識が強くあった可能性がある。特に平均的な英語力を持つ日本人学生にとってはハードルの高い授業となってしまうようで、本来の目的であった「主体性を身につけ」たり、「異文化理解を深め」たりという部分への意識が薄くなってしまった。今後は、振り返りレポートなど、受講者にとって重要な「学び」の局面となる課題や活動については、各自が好む言語で行えるようにしたり、前述の通り、ルーブリック等で授業の目的を明確に示すことで受講生にとって振り返りやすくしたりするなどの工夫が必要である。一辺倒に英語環境を整えることが受講者にとって必ずしも良い結果にならないことが明らかになったのは本研究での大きな収穫と言えるだろう。

さらに、今後、真に大学の国際化を実現し、グローバル人材を育成する環境を整えるためには、その大学が所在している地域を巻き込んで国際化されることが必須であるだろう。そのためには、大学と地域が継続的に連携しながら国際化を推進していく必要があるだろう。

本稿では、本授業における国内学生と国際学生が一つの地域国際化のためのプロジェクトに取り組む中でどのように意識と行動が変化したかに注目して論じた。今後は調査範囲を広げ、様々な国際共修のケースについて調査することで、日本の大学における学内でのグローバル人材育成の可能性について探ってきたい。

注

- 1 日本語では能動的学習や主体的学習などと訳されるが、本稿ではアクティブラーニングで表記を統一した。
- 2 東北大学に正規に入学した学生の中にも日本国籍以外の学生がいることから「国内学生」、また、受入れ留学生については国籍に関わらず「国際学生」と表記した。
- 3 国内学生と国際学生が共に学ぶ環境での授業に関する名称は様々あることが確認されたが、本稿では、「国際共修」という名称を用いた。
- 4 組織の外部環境や内部環境を「強み (Strengths)」、「弱み (Weaknesses)」、「機会 (Opportunities)」、「脅威 (Threats)」の4つのカテゴリーで評価する、現状分析のためのフレームワークを指す。

参考文献

- 青木麻衣子・小河原義朗. 2014. “「多文化交流科目」の開発経緯と意義および課題”. 北海道大学留学生センター紀要. 第18号, 3-17.
- 太田浩・工藤和宏・上別府隆男. 2014. “日本の大学国際化と留学生政策の展開. 日韓大学国際化と留学生政策の展開”. 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所研究プロジェクト報告書, 13-52.
- 加賀美常美代. 2006. “教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか—シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合—”. 異文化間教育. 第24号, 75 - 91.
- 坂本利子. 2013. “異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか: 多文化共生力育成をめざして”. 立命館言語文化研究, 24 (3), 143-157.
- 佐藤勢紀子ほか. 2011. “共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設: 留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要. 第6号, 143-156.
- 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. 2010. “報告書～産学官でグローバル人材の育成を～”. 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報告書.
- 東北大学. 2012. “東北大学留学生学生生活調査まとめ”. <http://www.fgl.tohoku.ac.jp/downloads/symposium/survey2012.pdf>.
- 松尾陸. 2006. 経験からの学習: プロフェッショナルへの成長プロセス. 同文館出版.
- 松下佳代. 2015. “ディープ・アクティブラーニングへの誘い”. ディープ・アクティブラーニング. 1-27.
- 溝上慎一. 2015. “アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング”. ディープ・アクティブラーニング. 31-51.
- 文部科学省中央教育審議会. 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/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm. (2016-12-18)
- Arkoudis, S. et al. 2013. “Finding Common Ground: Enhancing Interaction between Domestic and International Students in Higher Education”.

- Teaching in Higher Education. 18 (3) , 222-235.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2) .191.
- Bandura, A. 1995. *Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Beelen, J. & Jones, E. 2015. "Defining 'Internationalisation at Home' ". *University World News*.
<http://www.universityworldnews.com/topic.php?topic=WorldRoundup>. (2016-12-18).
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., & Merrill, K. 2009. "Assessing Progress in Global Learning and Development of Students with Education Abroad Experiences". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*.18, 101-118.
- Dolby, N. 2008. "Global Citizenship and Study Abroad: A Comparative Study of American and Australian Undergraduates". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 51-67.
- Gregersen-Hermans, J., & Pusch, M. D. 2012. "How to Design and Assess an Intercultural Learning Experience".
Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models. 23-41.
- Hand, L., Sanderson, P., & O'Neil, M. 1996. "Fostering Deep and Active Learning through Assessment". *Accounting Education*, 5 (2), 103-119.
- Hovland, C. I., & Weiss, W. 1953. "Transmission of Information Concerning Concepts through Positive and Negative Instances". *Journal of Experimental Psychology*, 45 (3), 175.
- Knight, J. 2006. *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. IAU Global Survey Report.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Leask, B. 2015. *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. 2002. "Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey". *American Psychologist*, 57 (9), 705.
- Otten, M. 2003. "Intercultural learning and diversity in higher education". *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), 12-26.
- Mendenhall, M. E., & Osland, J. 2012. *Global leadership: Research, Practice, and Development*. Routledge.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. 1986. *The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*. Communication and Persuasion. Springer.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. 2009. "The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-75.
- Williams, T. R. 2005. "Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and sensitivity". *Journal of Studies in International Education*, 9 (4), 356-371.

【論 文】

『ドン・キホーテ』の従者サンチョ・パンサの狂気について
—狂気はドン・キホーテだけに留まるか—田 林 洋 一¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、『ドン・キホーテ』の主人公であるドン・キホーテのみならず、その従者サンチョ・パンサも狂気に犯されていることをみる。従来の説では、前篇のサンチョは現実主義かつ正気を保ち、後篇のサンチョは理想主義かつ狂気に犯されていると言われている。しかし、前篇のサンチョも後篇に負けず劣らず十分狂気に犯されており、全篇を通じてサンチョは狂気的な言動を行なう。前篇でのサンチョは主に「金銭的な役得」に絡んで、そして後篇でのサンチョは主に「主人であるドン・キホーテに対する愛情」に絡んで狂気が発動する。先行研究が示唆するように、ドン・キホーテのような騎士道物語の理想に体现された狂気は後篇において顕著に見られるが、前篇では、現実主義的であるがゆえに狂気に駆られたサンチョを垣間見ることができる。畢竟、前篇では、従来の性格ゆえに守銭奴的な狂気を見せるのに対し、後篇では、主人ドン・キホーテの愛情によって「主人の模倣的な思考や行為」を身につけたサンチョが狂気に走ることになる。

1. 『ドン・キホーテ』におけるサンチョ

『機知に富んだ郷土ドン・キホーテ・デ・ラ・マンチャ (*El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha*)』はスペインの小説家ミゲル・デ・セルバンテス (Miguel de Cervantes Saavedra: 1547-1616) によって書かれた長編小説であり、前篇 (正篇) は1605年、後篇 (続篇) は1615年に発表されている。

『ドン・キホーテ』の核心とも言うべき主人公の「狂気」に関しては現在まで洋の東西を問わず膨大な研究や論考がある (Fuentes (1976), Canavaggio (1987) など。更に本田 (2005: 395-408) や樋口他 (2005: 397-420) の詳細な文献リストを参照)。だが、それらはドン・キホーテの狂気に焦点を当てたものがほとんどで、その従者サンチョ・パンサの狂気にまで考察したものは少ない。例えばMadariaga (1935) やUnamuno (1938) はサンチョを理想主義が流れ込んだ複雑な人物と分析しているが、前篇のサンチョを狂気的とは捉えていない。Castro (1957) は伝統的なロマン主義に対抗して「サンチョ＝現実主義者」を否定し、自己同一性が疑わしい人物と見ているが、それでもサンチョは狂気に犯されてはいないと主張する。

上に挙げた他の多くの先行研究は (特に後篇では) サンチョを単純な愚か者ではなく、聡明で機知に富む

魅力的な人物と分析しているが、それでも「サンチョの狂気」を積極的に認めていない (Nabokov (1983) はそれに加えてサンチョを「ドン・キホーテ以上に面白くない人物」とこき下ろしている)。

ドン・キホーテの従者サンチョは、特に前篇では現実主義で利己的であると言われる。読者は2人の対話を通して荒唐無稽な理想主義 (ドン・キホーテ) と徹底的な現実主義 (サンチョ) が衝突するのを目の当たりにし、その滑稽さを楽しむことができる。

18世紀まではこの「滑稽さ」を楽しみ、サンチョを単なる愚鈍な現実主義者と読む見方が大勢であったが、19世紀からドストエフスキーらに代表される『『ドン・キホーテ』=悲劇』というロマン主義的解釈が人口に膾炙した。だが、それでもサンチョの「現実主義者」という烙印はなかなか消えず、結果として先行研究の多くは実証主義的主張から抜け出せていない。

後篇に入ると「ドン・キホーテ=理想主義」「サンチョ・パンサ=現実主義」という図式が逆転し、現実には直面して苦悩する現実主義的ドン・キホーテと、主に騎士道的な理想を追い求める理想主義的サンチョという新たな関係が構築される¹⁾。その理想を追求するためには現実の解釈を捻じ曲げる、狂気的な行いも辞さない (後篇におけるサンチョの狂気に関しては

*) 連絡先: 〒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 tabayashiyouichi@tohoku.ac.jp

Madariaga (1935) 他を参照)。

だが、本当に前篇のサンチョは「現実主義」で正気を保っており、後篇になると理想を追求すべく「狂気に犯される」のであろうか。

2. 物欲に突き動かされる前篇でのサンチョ

2.1 サンチョの狂気の発端 - 「島」を巡って

サンチョが初登場する前篇第7章では、彼は「近所に住む農夫で、善良で、ちょっとばかり脳味噌が足りない田舎者」と描写されている。そんなサンチョが狂人であるドン・キホーテを信じて従者として旅立つ決意をしたのは、ドン・キホーテから、遍歴の旅に出れば「島 (insula)」が容易に手に入るだろうから、その島の領主に取り立ててやる、と口説かれたからである。そして、サンチョは妻と子供を見捨てて、ドン・キホーテの従者になることを決心する。

だが冷静に考えると、この時点でのサンチョの行動は明らかにおかしい。いかに脳味噌が足りない男であったとしても、果たして、善良な農夫が妻と子供を放り出して「気の狂った」男 (ドン・キホーテ) の全く根拠のない約束を鵜呑みにして従者になるだろうか。

更におかしいのは、サンチョは「島」なるものが何なのか、全く分かっていなかったことである。『ドン・キホーテ』に注釈を加えているリケール (Martin de Riquer: 1914-2013) は「insulaはラテン語からの借用で「島 (isla)」を意味するが、騎士道物語の中では頻繁にinsulaという語が用いられていた。だが、サンチョは決してこの語を知らなかったであろう。もしドン・キホーテがislaという語を使っていたら、後篇で陸地に囲まれたアラゴンの小村を「島」と騙されることはなかったであろう」(Cervantes (1997: 86 (註13))) と述べている。

清水 (2005: 102) は、ラ・マンチャ地方という内陸生まれのサンチョが海を見たこともないから島が何か分かるはずもないのに、更に古語のinsulaが使われて「島という謎のダブル・パンチをくらったようなものだ」と評する²。つまり、サンチョは「島 (isla)」そのものの概念すら分らないというパンチに加えて、彼にとって未知の単語である「島 (insula)」という2発目のパンチを食らった、というのである。

ところが、サンチョが「島 (insula)」の概念を漠然と分かっていると思われる台詞がある。前篇第7章の旅立ち直後に主人に向かって言う言葉だ。

＜「おいらは、どれほどでかい島³でもちゃんと治めてみせるだからね。」(p.138)＞⁴

上の言によって、サンチョは「島」が政治的に治めべき場所だということを感覚的に理解していることが汲み取れる。だが、それであったとしても、気の狂った初老の男 (ドン・キホーテ) が、それまでサンチョが聞いたこともない何か (「島 (insula)」) をくれるというだけの理由で、家族を捨てて放浪の旅に出るとは尋常ではない。恐らく一攫千金を夢見たのだろうが、それならばもっとまともな儲け話があったはずだ⁵。当時の郷土は最下級貴族とはいえ、それなりに尊敬の念を集めていたかもしれないが、だからと言って盲目的に崇拝する対象でもないだろう。サンチョは、旅立ちの時点で既に私利私欲的な理想主義者、即ち狂気的な人物なのである。前篇でのドン・キホーテは騎士道物語に対して「狂人」であるが、サンチョは私利私欲に対して「狂人」である。

2.2 狂気の引き金 - 物欲・金銭欲・権力欲

前篇第8章でもサンチョは狂気的な振る舞いを見せる。ドン・キホーテが例によって彼独特の勘違いでサン・ベニート会の修道士を打ち倒した後、サンチョが倒れた修道士の身ぐるみを剥ぐ。詰問されたサンチョは以下のようにうそぶく。

＜いったい全体、いかなる理由があって僧衣をはがし、坊様を裸にするのかと尋ねると、これは自分の主人のドン・キホーテが合戦で勝ちとった戦利品だから、従士の自分が当然の権利として貰い受けるのだ、と答えた。(p.154)＞

当然のことながらこの後サンチョは取り巻きに殴り倒されて息も絶え絶えになるのだが、主従が修道士達と出会ったのは前篇第8章の有名な風車の事件 (ドン・キホーテが風車を巨人と錯覚して突撃する事件) の後

である。サンチョは風車の冒険でドン・キホーテの異常さを十分理解しているはずなのに、そのすぐ後で主人の「狂気」を悪賢く利用して、強盗を働く自分を正当化する。この「主人の戦利品は従者である自分のもの」という詭弁は、マンブリーノの兜を略奪された床屋と再会する場面でも見られる(前篇第44章(p.227))。

サンチョの同様の理屈は、前篇第17章(p.306)で宿代を踏み倒そうとするドン・キホーテにサンチョが便乗する場面でも炸裂する。金銭欲・権力欲に取りつかれたサンチョは最早正常ではない。その様は司祭と床屋をして、

＜驚きを新たにした二人は、この哀れな農夫の分別まで巻きぞえにしてしまったドン・キホーテの狂気がいかに激しいものであるかを、あらためて思い知らされたのである。(p.139)＞

と考えさせるまでに至る。サンチョは、司祭と床屋から見れば「ドン・キホーテ並に狂っている」のである。

金銭的な役得と関連しうる形でサンチョがドン・キホーテを崇拝する場面は、ドロテアがミコミコーナ姫に扮してドン・キホーテ主従をからかう前篇第29章(p.224)にも見られる。元々「治療者」としてドン・キホーテの狂気に立ち向かう司祭、床屋、ドロテアなどの一行は、サンチョの狂気にも直面することになる。ここでサンチョは、ドン・キホーテが首尾よく巨人を倒し、ミコミコン王国の皇女に扮したドロテアと結婚すれば、ドン・キホーテは大司教にもならず帝国を手に入れ、結果としてその従者サンチョもその恩恵にあずかれる、と言いくるめられる。

＜サンチョがこれを聞いてすっかり満足したものだから、司祭は今さらながら従士の単純さにあきれ、主人と同じような途方もない妄想がこの男の頭をもおかしているのを目のあたりにして驚きを新たにした。というのも、主人が皇帝になれるものと、従士はなんら疑いを抱くことなく信じこんでいたからである。(p.226)＞

上のサンチョの言動は、業突張りでがりがり亡者の思考回路では正常と見なされうるだろうが、司祭(や読者)に代表される一般的な考えでは、明らかに狂的である。そしてドロテアの作り話を真に受けるのは、騎士道物語によって狂ったドン・キホーテと、金銭欲によって狂ったサンチョだけである。その証拠に、前篇第30章でドロテアの作り話の後に主従の以下のようなやり取りが行なわれる⁶。

＜「どう思うかな、友のサンチョよ？」と、そのときドン・キホーテが言った。「姫の話を聞いたかな？ わしが言ったとおりであろう？ もうすでに統治すべき王国も結婚すべき女王も手に入ったのだから。」

「それは、おいらが請け合いますあ！」と、サンチョが答えた。「パンダイラードさんの喉笛を切り裂きながら、すぐに結婚しねえような奴なんぞ、男の風上にも置けないね！」(p.254)＞

前篇第35章での旅籠で繰り広げられるドタバタ劇でも、ドン・キホーテはぶどう酒の皮袋を巨人と勘違いして切りつけている際に、サンチョはそれに同調する。

＜「この宿で起こることが何もかも魔法だってことが、おいらにもやっと分かったよ。(中略)それが今度は、ここらへんで首が消えちまっただ。斬り落とされるところも、体からまるで泉みたいに血が噴き出すのも、おいらはこの両の目でちゃんと見たというのに。」(p.12)＞

サンチョは主人が相対していた物体がぶどう酒の皮袋ではなくて巨人だと思い込んでいる。そしてその成果(巨人の首=ぶどう酒の切片)を探し当てないことには、伯爵領も消えてなくなる、などと残念がる。

＜これで(著者注: ミコミコーナ姫に扮するドロテアが伯爵領をサンチョに与えることを約束したこと)気を取り直したサンチョは女王⁷に、自分が巨人の首を見たことは間違いのないことだと思ってもらいたい、その証拠に言い添えれば、首には巨人の腰まで届きそうな長い髭が生えていた、なのにそれが見当た

らないのは、この宿屋に起こることがすべて魔法にかけられているからであり、そのことは自分がこの前泊まった折に経験済みであると主張した。(p.16) >

ここでも、伯爵領に対する欲望によって、サンチョの現実を解釈する思考が歪められ、ドン・キホーテの狂気に近づいていることが見て取れる。更にはおまけのように、ドン・キホーテすらも気づかなかった「巨人に髭が生えていること」まで訴えるのである。前篇第50章での聖堂参事会員とのやり取り(p.319-30)でも、サンチョは伯爵領への執着心を捨てていないことで、聖堂参事会員から呆れられている。

サンチョの物欲に由来する狂気は、前篇最後の章である第52章でも変わることはない。捕吏の一撃によって倒されてしまったドン・キホーテに駆け寄ったサンチョは、こう声をかける。

<「ああ旦那様、騎士道の華だったお前様が、棒打ちをたった一発くらっただけで、これまでのあんなに見事な生涯を終えちゃうなんて！」(p.359) >

<「なにしろお前様は、たった八ヶ月⁸奉仕しただけのおいらに、海の中の海に囲まれた一番いい島⁹をくれようとしなさったんだから！」(p.359) >

第2回目の旅の間も、ドン・キホーテはサンチョが言うような「騎士道の華」らしき行動は一切とっていない。行なったのは正常な人たちから見れば単なる破壊行為と、どんちゃん騒ぎと、そして大々的で理路整然とした演説の数々だけである。これだけではとても騎士道とは呼べないのに、物欲に駆られたサンチョは「現実主義」をかなぐり捨てて「島」という報酬に執着する。

2.3 サンチョの物欲を超越した問答無用の狂気

ここまで紹介したサンチョの振る舞いは、欲の皮が突っ張ったがゆえの彼の欺瞞が原因であるかもしれない。サンチョは特に前篇では、見事なまでに守銭奴である。即ち、サンチョは実際には狂ってはいないが、金目のもの（島の統治権や修道士の荷物、食糧など）になると目の色が変わるだけ、という単なる卑しい俗

人に過ぎないかもしれない。

だが、この儚い「サンチョ・パンサ＝俗人説」も前篇第13章で打ち碎かれることになる。羊飼いや山羊使いが見守る中、ドン・キホーテが2人の旅人を相手に思い姫ドゥルシネアの美しさを説いている時のサンチョの反応である。

<同行の者たちはみんな二人の会話に聞き耳をたてていた。そして、ほかならぬ山羊使いや羊使いでさえ、われらのドン・キホーテがはなはだしく常軌を逸していることをはっきりと認めていた。ひとりサンチョ・パンサだけが、主人の人となりも知っていれば、生まれて以来の知り合いでもあったので、すべてを真に受けていた。(p.228) >

この後に続けて、サンチョは「(ドン・キホーテの言う)ドゥルシネアの件だけは信じがたい」という思いを抱くののだが、周りの人々が「常軌を逸している」と判断する狂人ドン・キホーテの話を、真に受けるのはサンチョだけである。この話によってサンチョが金銭的な恩恵を被ることはないのにもかかわらず、彼は狂人の話をまともに信じている。

同様に前篇第16章でドン・キホーテ主従は旅籠に泊まるのだが、旅籠付きの女中マリトルネスに対してサンチョが自分の主人を以下のように紹介する。

<「冒険を求めて歩きまわる遍歴の騎士様でね、大昔から今日までにこの世に現れた、いちばん強く、いちばん立派な騎士方のおひとりだよ。」(p.279) >

ドン・キホーテはこの時点でも「強く立派な」行いなど1つも行なっていない。にもかかわらず、サンチョは自分の主人のことを英雄だと信じているのである。旅籠の女中如きに嘘をついたところで、サンチョは何の得にもならないだろう。更に言えば、ここでも金銭的な利得は全くない。

前篇第19章でも、死体を埋葬するべく旅を続ける得業士や僧侶を蹴散らしたドン・キホーテを見て、サンチョはドン・キホーテを賞賛する((p.344)及び(p.348-9))。ここでドン・キホーテが行なっているの

は明らかに抵抗できない相手（得業士と僧侶）に対する弱いものいじめであって、無抵抗な妊婦を脅して威張り散らすやぐざな人物と変わるところはない。それでも、サンチョの目にはドン・キホーテが「偉大な騎士」に映り、あまつさえ《憂い顔の騎士》という通り名さえ与えている。

吉田（2016: 59）は「サンチョが初めて、主人のドン・キホーテを讃えたい気持ちになっているのは、主人が勝利したおかげで食糧を獲得できたからでしょう」と述べている。確かにこの指摘は間違いではないが、サンチョはこの時点で、金銭や食欲に関することなくとも主人に絶大な賛辞を送っている。従って、サンチョは「金銭的な面では特に」主人の騎士道物語に関する妄想に肩入れをして漁夫の利を得るが、金銭とは無関係の場合でも主人のことを信じる気になっているのである。

前篇第19章では、サンチョが主人に対して「通り名」を与えることによって、積極的にドン・キホーテの騎士道物語の世界に介入している。それに続く前篇第22章では、サンチョは実際の行動（暴力ないしは破壊活動）によって主人の妄想に加担する。サンチョは、ヒネス・デ・パサモンテを首領とする漕刑囚を解放するドン・キホーテの手助けをする（p.28）。常識的に考えれば、犯罪者を解放するという行為自体が立派に犯罪行為である。サンチョは自警団組織である聖同胞会（「聖兄弟団」とも）の介入を恐れて始終びくびくしているのだが、その元凶を作っているドン・キホーテの「悪行」に自ら手を貸しているのならば自業自得である。

2.4 狂気の中に生きる魔法

サンチョがドン・キホーテとともに遍歴の旅に出発した時には、セルバンテスは恐らく「サンチョは現実主義的で私利私欲の塊、金銭のことには盲目的」という設定を想定していただろう。だが、その構図は既に前篇の初期で崩れ、サンチョはドン・キホーテの狂気に蝕まれていくことになる。前篇第17章で傷だらけの2人は旅籠（ドン・キホーテにとっては城）に宿泊し、伝説のフィエブラスの霊薬を飲むという治療（蛮行？）に及ぶ。ここでのサンチョは、風車の冒険では一笑に付していた主人の「魔法」にすっかり捉われている

（p.296及びp.298-9）。

場面は変わって前篇第45章（p.245）、虜囚を解放したドン・キホーテ主従は聖同胞会の捕吏に指名手配されて宿屋で一悶着を起こすが、その時もサンチョは「魔法」に捉われた事実認識をする。ここでのサンチョは魔法を信じるだけでなく、単なる宿屋が城に見えるというドン・キホーテの精神世界そのものにまでシンクロしている。自分がいるところを宿屋ではなく「この城」などと言っていることから、狂気の度合いが進んでいることが分かる。前篇第52章でも、聖職者に打擲されそうなドン・キホーテをサンチョが「魔法」というキーワードを使って庇うシーンがある（p.357）。

サンチョがしきりに連発する「魔法」という単語は、明らかに（部分的にはドン・キホーテの影響によって）自身が狂気に陥ったことを暗示している。だが、17世紀のスペインにおいて、魔法が非科学的、即ち科学と相反するものであると考えるのは早計である。歴史的には錬金術や占星術が政治を動かすほどの圧倒的な影響力を誇っていたし、特にトレドやサラマンカで発展した魔法や魔術の諸理論・諸体系は、人々の生活や宗教的儀式を語る上で無視できない。そもそも厳密な意味での科学的方法論が確立されたのは近代まで待たなければならず、17世紀の科学や学問は特にキリスト教などの宗教に代表される「非科学的」分野にかなり準拠したと見てよい。

それでも、魔法によって風車が巨人になったり、旅籠が城に変身するという「合理的」説明は一般の人々には受け入れられなかった。だからこそ読者は優越感とともにドン・キホーテの狂気によって織り成される様々な事件を楽しむことができた。つまり、ここでサンチョが「魔法」を強弁することによって（特に前篇における意味での）サンチョがドン・キホーテ的、即ち狂人的な存在であると考えられる。

2.5 サンチョの狂気と正気が揺れ動く狭間

サンチョの「ドン・キホーテ化」は前篇第32章で更に顕著になる。司祭や宿の主人が遍歴の騎士について散々にこき下ろすのを聞いて、サンチョが動揺する。

＜こうした会話の最中に部屋に入ってきたサンチョ

は、遍歴の騎士など今では時代遅れであり、騎士道物語など、どれもこれもばかげた嘘っぱちにすぎないと言っているのを聞いてすっかりうろたえ、不安にかられて考えこんでしまった。(p.303-4) >

今まで論じたように、サンチョはかなりの部分でドン・キホーテにシンクロしている。とは言え、それでも風車の冒険での振る舞いや、単なる売笑婦を貴婦人のように扱うことから、主人を気のふれた人物だと認識している箇所もあった。ところが、この時点でのサンチョは騎士道物語への接し方さえもがドン・キホーテ化している。ここで注意すべきは、魔法や騎士道物語という、言わばドン・キホーテの専売特許であった諸々の要素が、既に従者であるサンチョにまで浸透しているということである。

ところが、完全にサンチョがドン・キホーテ的な意味で狂っているかという点、そうでないことを匂わす箇所もある。なるほど確かにサンチョは狂っていても、前篇では「ドン・キホーテ」ほどではないのだ。前篇第46章で、ドン・キホーテを檻に閉じ込めて故郷まで運ぼうとする「治療者」たちを見た時のサンチョは注目に値する。

<その場にいわせられた者のうち、ひとりサンチョだけがいつもと同じ格好で、いつもと同じ判断をくだしていた。なるほど彼は主人と同じ病いを共有する一步手前にいたものの、その時はあの異形の連中が誰たちであるのかをちゃんと見抜いていたのである。(p.261) >

このサンチョの正常な判断をどう解釈すればいいのだろうか。第一に考えられるのは、ここまで考察してきたように、前篇におけるサンチョは狂ってはいるもののドン・キホーテほどではないということである。

次に、このやり取りから金銭的な利害関係は全く生じない。既に見たように、サンチョの狂気はお金のことになると守銭奴よろしく（ほぼ必ず）発動する。しかし、金銭や権力とは全く関係のない事柄に対しては、常に狂気に突き動かされるとは限らない。

最後に考えられるのは、サンチョの主人ドン・キホーテに対する愛情である（4節参照）。床屋や司祭たち

の荒療治は、方法は何であれ、少なくともドン・キホーテのためを思っていることである。彼らは、それが周りの人々や社会に益をもたらすか害をもたらすかは別にして、ドン・キホーテの狂気をとにかく治したいのだ。つまり、治療と称する様々な悪ふざけは、床屋や司祭のドン・キホーテに対する愛情の表れの一部である。サンチョはドン・キホーテのことを尊敬し、愛していたからこそ、ドン・キホーテの身を案じている床屋や司祭により肩入れする。それゆえ、ドン・キホーテへの愛情のシンボルとも言うべき狂気のシンクロ、即ちサンチョの狂気は発動せず、冷静にありのままに物事を見ることができたと考えられる。

ここで観察したサンチョの意識の混濁は、続く前篇第47章で明らかになる。ドン・キホーテを収監して護送する司祭や捕吏たちに対するサンチョの台詞である。

<「御主人は分別もちゃんとしてるし、みんなと同じように飲み食いもすれば、檻の中に入れられる前に、きのうやりなされたように、用だって足しなさる。これでもなお魔法にかかっているだなんて、どうやっておいらに信じこませるつもりかね？」(p.278) >

<「ああ司祭様、司祭様よ！ おいらがお前様に気づいてねえとでも思っていなされたかね？ それに、この新手の魔法が何をねらったものか、おいらが気づきも見抜きもしていねえと思っていなさるのかね？ いいですかい、いくら顔を隠したところでお前様だってこたあ分かるし、いくらごまかそうとしたって、お前様のもくろみは分かっているんですからね。」(p.278) >

<「ああ、いまいましい！ 司祭様が余分な口出しさえしなかったら、今ごろはもう、おいらの御主人は王女のコミコナーナ様と結婚しておいでで、おいらだって少なく見つっても伯爵にはなったはずだからね。」(p.278-9) >

最初の台詞では、直前まで「魔法だ、魔法だ」と騒いでいたサンチョが、主人のドン・キホーテが檻に入れられるという醜態を晒しているのを見て、言下に魔法を否定してみせる。自分の愛する主人が窮地に陥る時は、サンチョは極めて冷静に物事に対処し、狂気に犯されることもない。ただ、司祭や捕吏の陰謀までも

見通せるほど「頭脳明晰」というわけでもない。主人への愛がサンチョの眼を曇らせているのである。

次の台詞でも、変装した司祭を鋭く見破り、現実をありのままに見る「現実主義的なサンチョ」が表出する。ところが最後の台詞を見ると、サンチョはそれでも伯爵になるという権力欲に由来する妄想から脱し切れていないことが分かる。その証拠に、サンチョの演説を聞いていた床屋はサンチョが狂っていることを以下のように示唆する。

＜「どうやら、サンチョ、あんたも御主人と同じ宗旨のようだね。わしは誓ってもいいが、あんたも檻の中で御主人のお相手をする必要があると思いはじめたよ。」(p.279)＞

しかし、サンチョは返す刀で床屋に対しても牙を向けるのである (p.280)。

魔法を否定し、現実を直視し、司祭の変装や企みを見破れる力と論理的思考を持つサンチョも、やはり金銭欲の前では無力なのだ。正に正常と狂気の混濁である。そして、最早金銭欲だけでなく、ドン・キホーテへの愛情も狂気の引き金となる。

2.6 前篇でのサンチョの狂気の特徴 -小結

前篇のサンチョを「現実主義者」と見なす論考は豊穡に存在する。だが、ここまでの考察で、サンチョはドン・キホーテほどまでとはいかなくとも、十分に「狂気に犯されている」ことが分かった。サンチョの狂気の特徴は、畢竟、①権力や金銭に関することになると発動する、②そうでない場合でも、徐々にドン・キホーテ的な考え方（≡騎士道物語的な考え方）をすることで、主人とシンクロして生じる、③それは主人であるドン・キホーテを思いやる気持ちが引き金になることが多い、とまとめられる。

続いて「サンチョのドン・キホーテ化」の真骨頂である、後篇におけるサンチョの振る舞いを見よう。

3. 騎士道物語に犯される後篇のサンチョ

後篇でサンチョ・パンサが「ドン・キホーテ化」、即ち狂気に陥るという構図は至る所で指摘されている

(例えばMadariaga (1935: 第8章)、古家 (2005) 他を参照)。では、具体的にどのようにサンチョが「ドン・キホーテ化」するのかを見てみよう。

3.1 前篇と変わらぬサンチョの狂気

2節で見たように、サンチョは前篇の時点で既に狂人であるが、それは後篇に入っても変わらない。後篇第2章で、治療者である司祭と床屋から、早々にサンチョは狂人の烙印を押されている。

＜「それにしても司祭さん、騎士の乱心ぶりもさることながら、あの従士のおめでたさにはなおさら驚かされますな。」(p.48)＞

ドン・キホーテ主従は2回目の旅から帰ってきたところであり、この時点で既にサンチョは「ドン・キホーテよりもなおさら驚かされる」ほどの狂態を演じられている。後篇が始まってからまだサンチョは登場してもしないのに、この言われようである。このことは、前篇で既にサンチョは狂人と見なされていたことを裏付けていると同時に、後篇におけるサンチョの狂態を読者に予言する効果も担っている。

前篇でもサンチョがドン・キホーテ並に狂っているのは前述した通りだが(2節参照)、その狂気は後篇にも受け継がれていることが後篇第14章でも分かる。《鏡の騎士》こと学士サンソン・カラスコを打ち負かした時の主従の当惑である。

＜しかし、魔法使いたちが《鏡の騎士》を学士カラスコの姿に変えてしまったのだという主人の言葉が、サンチョの心を強くとらえていたので、彼は自分の目が見ている事実をどうしても信じることができなかった。要するに、ドン・キホーテ主従は二人ながら、同じ錯誤から抜け出せないでいたのである。(p.240-1)＞

この言は、「ドン・キホーテが騎士道物語に準拠した狂気的な言葉を述べる」→「サンチョがそれに影響される(サンチョのドン・キホーテ化)」→「同じ錯誤(狂気)にはまり込む」という図式として表される。「魔法」が前篇から引き続いてサンチョに影響を与

えていることは、後篇第17章（p.270）で兜の中に入れた凝固乳に気づかずにドン・キホーテがその兜をかぶってしまうシーンにも見られる。顔中凝固乳まみれになったドン・キホーテがサンチョを叱り飛ばした時に、彼は「悠揚たる物腰で、空とぼけながら」平然と「魔法使い」という語を使って言い訳を試みる。ここでも、現実の凝固乳を凝固乳と認識する「現実主義的ドン・キホーテ」と、魔法に固執する「理想主義的サンチョ・パンサ」という構図が見て取れる。

この構図はより徹底されていき、遂には「魔法」というキーワードで自分がドン・キホーテに対して仕掛けた罠に、サンチョ自身がはまってしまう。後篇56章では、先の《鏡の騎士》が学士サンソン・カラスコに変身したことや、ドゥルシネアが醜い百姓娘に変貌してしまったことに対して当惑するサンチョが見られる。

＜「先だって、御主人が《鏡の騎士》と呼ばれる騎士をやっつけなさったところ、それがとたんに、わしらの村の、わしらの大の仲よしの学士サンソン・カラスコの姿に変えられちゃったし、わしのお仕えするドゥルシネア・デル・トボソ姫も、下卑た百姓娘に変身させられちゃいましたからね。」（p.124）＞

サンソン・カラスコが《鏡の騎士》と同一人物であることをサンチョが知らないのは無理なからぬことかもしれない。だが、ドゥルシネアが百姓娘に変わってしまったと嘘をついてドン・キホーテに信じ込ませたのは、他ならぬサンチョである（後篇第10章）。ところが、ここでは自分がついた嘘を自分で信じて、そしてそれを魔法使いのせいにするのである。まさに「ミイラ取りがミイラ」になっている。

後篇でのサンチョの狂気はとどまることを知らず、遂には主人であるドン・キホーテよりも狂っていると烙印すら押される。後篇第32章において、サンチョの演説を聞いた後の公爵夫人の心象である。

＜そして夫人の見るところ、サンチョはその主人よりもいっそう滑稽で、いっそう気のふれた人物であったが、当時、彼女と同じような見解をとる者は大勢い

たのである。（p.135）＞

後篇第33章（p.160）や後篇第34章でも公爵夫人は同様の感想を漏らしている（p.174-5）。

ところが、サンチョはモンテシーノスの洞穴の冒険後の後篇第23章において、ドン・キホーテが洞窟で起こった一部始終を話すのを聞いて、一見奇妙な言動を取る。

＜サンチョ・パンサは、主人がこう話すのを聞くと、あまりのおかしさに、頭が変になるのではないかと、笑い死にするのではないかと思った。サンチョ自身がドゥルシネアを魔法にかけた張本人であり、偽魔法の仕掛け人であって、事の真相をよく知っていたからである。（p.405-6）＞

サンチョは「魔法」という概念を用いて、ドン・キホーテさながらに自らの理想に当てはめべく現実を解釈する程に「狂っていた」はずである。ところがドゥルシネアの件に関しては「自らが仕掛け人であった」という現実をありのままに認識している。だが、このサンチョの内面描写で「現実主義的サンチョ・パンサ」に戻りかけたと読者が錯覚しそうになった瞬間に、セルバンテスはそうした読者の浮薄に冷や水を浴びせるかのようにこう続ける。

＜ついに彼は、もはや何の疑いもなく、主人が本当に正気を失い、正真正銘の狂人になってしまったものと思ひこみ、主人にこんなことを言った——（p.406）＞

ドン・キホーテが狂っているのは、前篇でサンチョは身をもって知っているはずである。実際、何度もサンチョは自らの主人のことを狂人呼ばわりしていた。だとしたら、ここで改めて「主人が正真正銘の狂人になった」と思い込む必要はないだろう。

後篇第30章でも、サンチョは同じように主人の「狂気」を今更ながらに再認識する。公爵夫人に出会う前、魔法の小船の冒険が不首尾に終わってしょげ返る主従の描写である。

＜なるほど彼は愚か者ではあったが、それでも主人のやることなすことが、すべてとはいわないまでもその大部分が、常軌を逸しているということを、ちゃんと見抜いていたからである。(p.95)＞

ここで観察した2つのサンチョの心理は、恐らく以下のようなものだろう。即ち、サンチョは、最初はドン・キホーテを狂人と認識していた。ところが、揺れ動くサンチョの正気と狂気で、サンチョは主人が狂人かどうか分からなくなった。そのうちにサンチョは騎士道物語の理想形を根底に持つ狂人になり（≡ドン・キホーテ化）、その狂った頭で主人を狂人と再確認したのである。この再確認のためには、サンチョは主人と出会う前の、ドン・キホーテのことを何一つ知らない状態にまで戻る必要がある。そのために、彼は冒険に出発した時の自らの姿である「おのれの出世」を考える「愚か者」にならなければならなかった。前篇のサンチョそのままの「物欲にかられた愚か者」である。

3.2 「騎士道物語」へと傾倒していく狂気

実際にサンチョがドン・キホーテ的な狂気的一端を見せるのは、後篇第4章における学士サンソン・カラスコとの対話においてである。

＜「まあ、おいらにはっきり言えることは、もし御主人がおいらの忠告を受け入れていなすったら、今ごろわしら二人はどこか野原を歩きまわりながら、立派な遍歴の騎士の習いに従って、はずかしめを受けた者の屈辱を晴らしたり、曲がったものをまっすぐにしたりしているはずだってことだね。」(p.80-1)＞

あたかもドン・キホーテから発せられそうなこの台詞は、従者サンチョからのものである。この言の意図するところは、「サンチョの忠告に従えば、ドン・キホーテ主従は立派な遍歴の騎士になれる」という、狂気的な思考に立脚している。この発言はそのすぐ後に続く、ロシナンテのいななきに対するドン・キホーテの弱々しい態度と好対照を成している。前篇までのドン・キホーテならば、愛馬ロシナンテがいななこうものなら、すわ冒険であると一散に槍をつかんで即座に飛び出し

ていったことだろう。だが、ドン・キホーテは愛馬のいななきを単に「幸運の前触れ」としか見なさず、しかも旅立ちを3、4日後にしようと心に決めるだけなのだ。ここでは、サンチョの狂気の増大と、それに比例するかのようにドン・キホーテの狂気の減退が対蹠的に配置されている。

「サンチョのドン・キホーテ化」は、このすぐ後のサンチョの演説にも見られる。

＜「おいらはね、サンソンさん、勇者の誉れなんぞ欲しかねえ、欲しいのはかつて遍歴の騎士に仕えた最も忠実で善良な従士という名誉ですよ。」(p.82)＞

注意すべきは、前篇におけるドン・キホーテが「立派な遍歴の騎士」ではなかったように、サンチョが「忠実で善良な従士」であったことはないということである。成程確かに、サンチョはドン・キホーテに絶大な尊敬と愛情を抱いてはいる。だが、その行動ときたら、主人であるドン・キホーテに口答えはする、戦利品を勝手に独り占めにする、挙句の果てに周りの人々から嘲笑や嘲りを浴びせられ、主人と共に袋叩きにされているだけなのである。思い込みの激しさは前篇のドン・キホーテ並なのだ。

更に注目すべきはサンチョが「名誉」に言及していることである。戦利品を掠め取り、略奪する従士が名誉に値するはずはないのだが、サンチョはドン・キホーテが前篇で散々繰り返して発言した「名誉」を追い求めるのである。もっとも、こうした言及が「島」を追い求める物欲に起因するところには変わりはない。この変わりようは、サンソン・カラスコをして、

＜「兄弟のサンチョよ」と、カラスコがひきとった、「あんたはまるで大学教授のような弁舌をふるうんだね。」(p.83)＞

と言わしめ、驚嘆させるほどである。後篇第7章(p.126-7)でも学士サンソン・カラスコがサンチョの弁舌に驚嘆している。

これまで弁舌巧みだったのは主人のドン・キホーテであって、サンチョはどちらかというと愚鈍な役割に

甘んじていた。現に、既に指摘したように、前篇第7章でサンチョは「ちょっとばかり脳味噌の足りない男」(p.134)と紹介されている。それが後篇では「鈍牛」なのはドン・キホーテであり、サンチョは「頭脳明晰な狂人」の役割を演じるのである。

サンチョは遍歴の旅に出ることが楽しみで仕方がない。後篇第5章で旅立ちを妻のテレサ・パンサに告げるサンチョの口調は軽やかである。

＜「おいらがうきうきしているのは、もう一度ドン・キホーテの旦那にお仕えする決心をしたからだよ、旦那がこれで三度目だが、また冒険さがしの旅に出かけるっていうんでね。」(p.88)＞

＜「だってわれらは別に他人様の祝言に招ばれていくわけじゃねえ。それどころか諸国を遍歴して巨人や怖気をふるような妖怪変化と丁々発止とわたりあい、弾丸や矢がうなりをあげて飛びかう音、馬のいななき、猛獣の吠え声などを聞きにいくんだからな。」(p.89)＞

サンチョは単に金目のもの目当ての旅だから心躍らせているわけではない。冒険の興奮が彼を楽しませているのだ。享楽主義的で食欲や物欲ばかりが前面に押し出されていた前篇とは違い、「祝言」に行くわけではないと断言している。正に騎士道物語における騎士（ないしは忠実な従士）の禁欲的な姿勢の体现である。

金銭欲だけに突き動かされる前篇とは異なり、忠実な従士としての名を残したいという彼の台詞は、後篇第37章の公爵夫妻とのやり取りでも出現する。

＜「だって礼儀作法ということに関しちゃ、世界中で最も丁重にしてしつけの正しい騎士であるお前様の学校で、儀礼の掟をしっかりと学んだ従士として、おいらにはその資格があるからね。」(p.225)＞

そして、サンチョは遂に自分の理想（ここでは物欲ではなく騎士道物語の世界）に合うように現実を捻じ曲げる。後篇第63章におけるガレー船の冒険において

＜サンチョは無数の赤い脚（彼は櫂を船の脚とみなしたのである）が、いっせいに動くのを見て、こう独りごちた——(p.258)＞

ガレー船の櫂が「船の脚」に見えるサンチョは、最早騎士道物語の理想にどっぷりと浸かっている。後篇第70章で公爵夫妻が「アルティシドーラの生き返り」という悪ふざけをサンチョに仕掛けた時も、

＜「今やっとおいらにも、この世に魔法使いだの魔法だのというものがあるって事が、ありありと、はっきりとしてきましたよ。」(p.348)＞

と、今更ながらサンチョは魔法の存在をしっかりとかみ締める。

3.3 サンチョのドン・キホーテへの同化

サンチョがドン・キホーテ化する更なる決定的な台詞は後篇第10章で飛び出す。

＜「おいらの主人は、どこから見ても頭がひどく狂っているけど、おいらだっておさおさ引けを取るもんじゃねえ。」(p.159-60)＞

また、後篇第36章で島の統治に当たっているサンチョが、妻テレサ・パンサに送った書簡の中にも同様の記述がある。

＜御主人のドン・キホーテ様は、当地でのもっぱらの噂によれば、正気の狂人にして機知に富んだばかりか者ちゅうことにて、わしもその点では、御主人におさおさひけをとらぬらしい。(p.211-2)＞

これらはあたかも「ドン・キホーテ佯狂説」（牛島（1989））ならぬ「サンチョ・パンサ佯狂説」を髣髴とさせる発言である。この台詞の字面だけを見るならば、ドン・キホーテは狂っているけれど、サンチョも狂っていることになる。そしてサンチョは主人と「どれだけ狂っているか比べ」をしていることになる。だが、本当の狂人はそんなことはしないだろう。だからと

言って、正常な人間が自分のことを「狂人」呼ばわりすることもあまりない。ここで「ドン・キホーテ＝サンチョ・パンサ伴狂説」は、「狂人のふりをする人は狂人なのか」という、トートロジー的なパラドックスに陥ることになる。

更に、サンチョの言に「らしい」という留保条件がついていることにも注目したい。原文を見よう。

Don Quijote, mi amo, según he oído decir en esta tierra, es un loco cuerdo y un mentecato gracioso, y que yo no le voy en zaga.

Cervantes (1997: 833)

この文は、①「おさおさひけをとらぬ」と思っているのがサンチョ自身ということ、②「おさおさひけをとらぬ」と当地の噂になっていること、の2つの解釈が可能である。①ならばサンチョは「自身を狂人である」と述べており、彼が真の狂人である可能性は低くなる。ここでは、彼の「ドン・キホーテへの愛」ゆえに、主人と同化しシンクロしたいという願望が伺える(4節参照)。②ならば、世間が「彼を狂人である」と判断していることになり、第三者の客観的な視点から見ると「サンチョが狂人である」可能性が高い。これもまた、主人への同化によってもたらされた世間一般のサンチョに対する評価ということになる。

①ならばサンチョは「(愛ゆえに) 奇特な人」であり、②ならば「(準) 狂人」であり、いずれにせよ一般的に考えてまともではない。

「サンチョのドン・キホーテ化」とは、単にサンチョが理想主義になる、即ち、後篇のサンチョが前篇のドン・キホーテと同じような狂乱的な振る舞いをする事だけを意味するのではない。狂気の面を含めて、その思考や言動までもサンチョがあたかも「乗り移られた」かのようにドン・キホーテに似てくるのだ。その象徴的な場面が後篇第12章に現れる。ドン・キホーテとサンチョが仲良く夕食をともにしながら会話をした時のやり取りである。ドン・キホーテはサンチョの博識さに舌を巻く。

＜「サンチョよ、お前は日ごとに」と、ドン・キホー

テが言った。「愚かではなくなり、次第に賢明になっていくぞ。」

「ええ、そりゃ旦那様の思慮分別がいくらかおいらにのり移ったからですよ」と、サンチョが答えた。「もともと不毛な乾いた土地でも、肥料をくれて耕してれば、そのうちにより収穫をもたらすようになるもんです。つまりおいらの言いたいのは、お前様との会話が、おいらのかちかちに干からびた脳味噌というやせ地にまかれた肥料であり、おいらがお前様にお仕えし、お供するようになってからの時間が、その耕作であったってことですよ。」(p.192)＞

後篇のサンチョが前篇のドン・キホーテから受け継いだのは、狂気だけでなく賢明さでもあった。それのみならず、器質的な特徴まで受け継いでいるとサンチョは暗に主張する。元々「かちかちに干からびた脳味噌」を持っていたのは、ドン・キホーテだったはずである(前篇第1章で騎士道物語を読みすぎて「脳味噌が干からびた」という記述がある)。ところが、後篇第12章で、サンチョもまた「干からびた脳味噌」を持っていたことが判明する。違いはと言えば、そのきっかけがドン・キホーテの場合は作品中で明確に描写されているのに対し、サンチョは(生得的かどうかは不明だが)いつの間にか「脳味噌が干からびていた」というだけである。

サンチョのドン・キホーテへの同化願望は後篇第32章で公爵夫妻から念願の島の統治権を授けられた時にも明らかになる。

＜「つまり、おいらは立派な主人と近づきになり、もう何ヶ月も前から主人のお供をして歩きまわってるんだから、神様の思し召しさえありゃ、いずれおいらも主人のような人間になれるはずさね。」(p.130-1)＞

前篇でドン・キホーテを散々狂人扱いしてきたサンチョが、後篇では愛が原因で主人と同じようにまでなりたいと切望するのである(4節参照)。この願望が「サンチョのドン・キホーテ化」の主たる原動力と言えるだろう。

3.4 ドン・キホーテの臨終でのサンチョの狂気

後篇第74章でドン・キホーテが病床に就いた後、サンチョは主人の傍を離れず、遺言を聞く段になると号泣する。これは明らかにサンチョのドン・キホーテへの愛情の表れであるが、この期に及んでも彼は主人を「誇り高い立派な遍歴の騎士」として扱っている。

＜「そんなにぐったりしてねえでベッドから起きあがり、前に話しあったとおり、羊飼いの格好をして野原に出かけようじゃありませんか。そうすりゃあ、魔法を解かれた、それはそれは美しくて豪勢なドウルシネーア姫が、どっかの草むらからひょっこり姿を現さねえとも限らねえよ。」(p.407-8)＞

サンチョは主人の死の直前でも相変わらずドウルシネーアや魔法と言ったことを喚き立てるのだが、それはドン・キホーテへの愛情に因るものだろう。この意味で、ドン・キホーテの臨終で見られるサンチョの狂気は金銭欲だけが原因ではない。だが、物欲がまだサンチョの心から完全に離れているというわけでもない。その証拠に、主人が生死の境を彷徨っているというのに、サンチョを含めたドン・キホーテの取り巻き連中はいそいそとしている。

＜もっとも、それでも姪はよく食べ、家政婦はきこしめし、サンチョ・パンサはどことなくうれしそうにしていた。何か遺産を譲り受けるという喜びは、死者を思いやって人が感じる、ごく自然な悲しみをやわらげたり、かき消したりするものだからである。(p.411)＞

ごく一般的な見解として、仮に親しい人が死の床にあったとしても、覚悟さえ決めれば彼の「死後」のことを考えるだろう（長年病に苦しんだ人物が亡くなった時のことを想像してみるとよい）。上の言によって、「死には常に解放感が付き纏い、それゆえ安堵をもたらしもの」という認識を『ドン・キホーテ』からも読み取ることができる。

そして、解放感こそがサンチョをして嬉しそうにさせている要素でもある。解放感から喜びを感じることは、人が持つ極自然の反応であり、このことからサ

ンチョは完璧に狂気に陥っているわけではないことが分かる。サンチョは最後（後篇第74章）では、後篇で見られた「ドン・キホーテを愛し、騎士道物語の理想を体現する」姿勢と、前篇で見られた「金銭欲にまみれた狂氣的な守銭奴」という役割を同時に担うことになる。

4. サンチョ・パンサのドン・キホーテへの愛

ここまでの議論を踏まえると、サンチョは、①現実主義的な思考回路に基づく行動、②物欲に駆られたがゆえの狂気、③主人ドン・キホーテへの愛、に従って行動していることになる。これは、牛島（1989: 183-200）のサンチョの行動パターンの分類、即ち、①「はっきりと現実を見据えている場合」、②「エゴイズム（egoism）」、③「アルトゥリズム（altruism）」（他者主義）の3つにほぼ対応する。ここでは③に的を絞って検討する。サンチョはエゴイズムを超越してアルトゥリズムの領域にまで踏み込んだとする解釈も可能であるが、ここでは純粋にサンチョがドン・キホーテを愛していたと措定する。

その兆候は、前篇第20章でドン・キホーテがあばら家での冒険に挑む際に現れている。不気味な物音に尻込みするサンチョに、ドン・キホーテが「もしも冒険で死んだら従士としての給金を与える」と声をかけ、サンチョが感動する。

＜サンチョは善良な主人の情のこもった、悲しげな言葉を聞くと、またしても涙を新たにし、このたびの一件の最後まで、その決着がつくまで、主人を見捨てるようなことはすまいと心に決めたのである。(p.375)＞

もっとも、この心情にはいくつかの留保条件がつく。まず、サンチョは本当に私利私欲なく主人を愛していたわけではない。サンチョは、ドン・キホーテが金銭に関する保障をしたから愛情めいた感情を抱いただけであって、彼の物欲は未だに健在である。また「このたびの一件」と表現されているように、一生ドン・キホーテについていこうと決めたわけではなく、あくまであばら家での不気味な物音の冒険だけに限っている。実際にこの物音の正体が毛織物をあつらうための

木槌の音だと知って、馬鹿笑いしているサンチョに、ドン・キホーテは怒って槍で二度も叩いている。

サンチョが示すドン・キホーテへの愛情は、前篇第52章にも現れている。ドン・キホーテは治療者たる床屋と司祭の術中にはまって檻に閉じ込められるのだが、その帰路に白装束の苦行者の一行と出会う。例によって騎士道物語の狂気を発動させて攻撃するドン・キホーテが、逆に返り討ちにあうのを見て、サンチョが「魔法」という語を用いて庇う。

＜…これは魔法にかかった哀れな騎士で、生まれてこの方、誰にも悪いことなど一度もしたことの無い人だから、どうかもう打たないでくれろと頼んだ。(p.357)＞

今まで危険なことがあると一目散に逃走していた現金なサンチョが、ここでは主人を痛めつける相手に懇願して許しを請う。このような行為は愛情なくしてはできないだろう。牛島(1989: 192-3)は、この行動からサンチョを「重層の人物サンチョ・パンサ」と呼ぶ。最初はエゴイズムから出発していたサンチョが、徐々にアルトゥリズムに傾倒していくのだ。この区別は闊的・絶対的なものではなく、段階的でグラデーションを成しているのだ。サンチョは物欲に駆られたエゴイズムと共存するアルトゥリズムを持っていると言えることができる。

ドン・キホーテへのサンチョの愛情は、後篇に入ると途端に顕著になる。これは「サンチョのドン・キホーテ化」とも密接に関連するが、サンチョは愛情ゆえに自己をドン・キホーテに投影し、「投影同一化(projective indefinication)」する。理想主義的・狂気的なサンチョが後篇において目立つのは、愛情ゆえのドン・キホーテとの同一化に因るところが大きい。

その片鱗は、例えば後篇第7章で、主人が自分を連れずに遍歴の旅に出てしまうのではないかと不安に思ったり(p.123)、後篇第13章(p.212-3)における《森の従士》との対話の中で、ドン・キホーテを褒めちぎり、好意を示すことにも現われている。

サンチョも他の中心的な登場人物と同じく、ドン・キホーテを愚弄し、嘲笑し、慰みものにするが、狂気に陥ったドン・キホーテを誇りにもし、愛してもいる

ところが他の人々とは決定的に異なる。ドン・キホーテの臨終の場面でも、その愛情は如何なく発揮されている。この本質的な違いが、特に後篇においてサンチョを狂気に走らせる原因となる。

5. 全篇を通して狂気的なサンチョ - 結論

以上、後篇だけでなく前篇においても「サンチョの狂気」が見て取れたと思うが、注意すべきことは、サンチョはドン・キホーテと違って物語の最後でも「正氣に戻る」ことがないことである。つまり、ドン・キホーテが臨終において正氣に戻ったのとは対照的に、サンチョは徹頭徹尾「狂気に陥っている」のだ。

「狂気」と「正氣からの逸脱」、そしてサンチョの「脳味噌が足りない」状態を峻別するのは難しいが、少なくともここでの「狂気」は辞書の定義である「常軌を逸した精神状態」(『大辞林第三版』)と同義ではない。前篇のドン・キホーテ及び後篇のサンチョの「狂気」は、insaniaではなくプラトンの「創造的狂気」「天才的狂気」に近い。一方、「脳味噌が足りない」状態の前篇のサンチョは、プラトンの狂気ではなく、あくまで「通常の意味での(弱い)狂気」に犯されている(18世紀以前の解釈がサンチョを現実主義と誤読した理由はここにある)。勿論この2つの狂気は本質的に同じものではないが、かと言って厳密な境界線で区切られる類のものではない。つまり、前篇のサンチョの「狂気」と後篇のそれとは別個に捉えるべきであるが、程度の差こそあれ一般的に見たら、その行為は「狂气的」なのである(Unamuno (1938)は狂気と愚行を一緒くたにしないようにと戒めてはいるが、区別のための判断基準は示していない)。

サンチョの狂気の引き金はドン・キホーテほど明示的ではないが、前篇では主に物理的・経済的・金銭的な欲求(物欲)、後篇ではそれに加えて主人であるドン・キホーテへの愛情と自己同一化(サンチョのドン・キホーテ化)による騎士道物語的な理想が主な要因であろう。勿論、これらの要素は絶対的なものではなく相対的なものである。サンチョが前篇において現実主義的と呼ばれるのは、ひとえに読者をはじめとする世俗の人間が、物欲に対しては多かれ少なかれサンチョ的な性質を持っているからである。

前篇ではサンチョは愚直なまでに現金主義的であるがゆえに狂気に陥った。そして、後篇では愛する対象との同一化によって騎士道物語理想主義を取り入れて狂気を継続しているのである。

注

- 1 この関係をMadariaga (1935) は「サンチョのドン・キホーテ化」(第8章)と「ドン・キホーテのサンチョ化」(第9章)と呼んでいる。
- 2 清水 (2005: 103) は続けて、コバルピナス (Sebastián de Covarrubias: 1539-1613) の辞書『カスティーリャ語即ちスペイン語宝典 (*Tesoro de la lengua castellana o española*)』(1611) の「島」の項には「四方とも隣接した家がない家のことも『島』と呼ぶ」の記述があると指摘する。即ち、サンチョが後篇で「陸の中にある島」を手に入れたとしても、それは当時の人の常識である「島は海の中にあるもの」という理解が無効化される、と述べる。これは「当時の国語学者」(17世紀初頭のコバルピナス)だけでなく、現在の日本語(及びスペイン語)の用語としても適切であるという点で、サンチョには実は語学的才能があるということになる。現代日本語でも「島」は内陸の地域を指しうるだろう。小学館『精選版日本国語大辞典』(2006)の「島」の項目にも「集落、村落の意」や「ある一区画をなした土地」とある。
- 3 原書の単語はínsulaであるが、前後関係から見てサンチョの台詞は辻褄が合っている。
- 4 本文の訳は牛島信明訳『ドン・キホーテ』(岩波文庫版)全6巻から引用している。誤解を招きかねない箇所についてはページ数の他に巻数を明記し、引用箇所は<>で括る。
- 5 例えば当時の経済的に逼迫したスペイン人は、新大陸(アメリカ大陸)に行って一旗あげようとする風潮があり、実際、作者セルバンテスも新大陸に行こうと国王に嘆願書を出している。サンチョがそうした方策を思いつかなかったとは考えづらい。
- 6 こうした2人の狂態を見て、周りの人間は治療する素振りも見せずに笑いものにするという「狂態」を見せる (p.255)。
- 7 「王女 (la princesa)」という認識は、明らかに狂った

ドン・キホーテ及びサンチョからの視点である。もしセルバンテスが意図的に視点を変えたとしたら、彼らの心理的内面を措定しているわけではないのに複数の視線を混在させるという作者の企みが見られる。

- 8 牛島(前篇(三)の註(p.382))やリケールの註(Cervantes (1997: 537))が指摘するように、2人の2回目の旅は実際には17日間しか経っていない。明らかに意図的な誇張である。
- 9 ここでもサンチョは再び「島 (ínsula)」という語を用いている。この時点でサンチョは旅の出発段階と比較すると、明らかに「島」の意味が分かっている。だが、ドン・キホーテがサンチョに「島とは何か」を説明するシーンは作品中にはない。

参考文献

- Canavaggio, Jean. 1987. Cervantès. Mazarine.
- Castro, Américo. 1957. Hacia Cervantes. Taurus.
- Cervantes, Miguel De. 1997. Don Quijote de la Mancha. Edición revisada, introducción y notas de Martín de Riquer. Planeta.
- Fuentes, Carlos. 1976. Cervantes o la crítica de la lectura. Centro de Estudios Cervantinos.
- 古家久世. 2005. “サンチョのドン・キホーテ化”. 京都外国語大学イスパニア語学科編. 行路社. 187-203.
- 樋口正義他編. 2005. 『ドン・キホーテ』事典. 行路社.
- 本田誠二. 2005. セルバンテスの芸術. 水声社.
- 京都外国語大学イスパニア語学科編. 2005. 『ドン・キホーテ』を読む. 行路社.
- Madariaga, Salvador De. 1935. DON QUIXOTE - An Introductory Essay in Psychology. Oxford University Press. 牛島信明訳. 1992. ドン・キホーテの心理学. 晶文社.
- Nabokov, Vladimir. 1983. Lectures on Don Quixote. Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- 清水憲男. 2005. “日本人が『ドン・キホーテ』を読むということ”. 京都外国語大学イスパニア語学科編. 行路社. 91-113.
- Unamuno, Miguel De. 1938. Vida de Don Quijote y Sancho. Afrodisio Aguado.
- 牛島信明. 1989. 反=ドン・キホーテ論 セルバンテスの

方法を求めて, 弘文堂.

吉田彩子. 2016. NHKカルチャーラジオ 文学の世界 教
養としてのドン・キホーテ, NHK出版.

【論 文】

日本語学習者の「動作主が不特定の人為的事態の表現」使用について

副島 健作^{1)*}

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構

要旨: 本稿では、日本語における動作主非明示の人為的事態を示す表現、すなわち、受動文（財布が盗まれた）やシテアル（窓が開けてある）などを取り上げ、1) 日本語学習者はどの程度理解し、使用しているか、2) 同じ事象を描写する際、日本語学習者の母語ではどのような言い方が自然か、を研究課題として考察した。上級日本語学習者に対し行った、受身文やシテアルなどの日本語から母語への自然訳データの傾向を学習者の母語間で比較分析した結果、以下の点が明らかになった。(I) 母語によっては日本語の結果表現の細かいニュアンスの差を表し分けるのが難しい、(II) 日本語に比べ、中国語やタイ語は受動文よりも主語のない能動構文を好んで用い、ポルトガル語や英語は受動文を好んで用いる傾向にある。本調査結果は、「言語の自然さ」、「～語らしさ」が認知類型の違いで説明でき、日本語教育へも応用できる可能性を示唆するものである。

0. 序

本稿では、言語ごとに異なる「好まれる言い回し」(池上ほか編著 (2009))、すなわち、同一事象の描写の差異は、日本語教育に応用できるか、その可能性について考える。具体的には、動作主が不明か、あるいは大事ではない場合の、人による行為の結果の状態の表し方が言語間でどう違うか、という問題を、日本語学習者がそれを母語でどのように理解しているかを分析することで明らかにし、日本語教育への応用の一助とする。

1. 背景と目的

動作主を明示しないで人為的行為を表す場合、例えば、誰かが財布を盗んだことを日本語では「財布が盗まれた」と受動文で言うのが自然であるが、英語では *Someone stole my wallet.* (誰かが私の財布を盗んだ。) という能動文、ロシア語では *У меня украли кошелек.* (*U menja ukrali košelek.*) (私には (誰かが) 財布を盗んだ。(主語がなく、動詞は複数形)) という不定人称文で表現するのが自然である。

日本語の場合、受動文だけでなく自動詞なども用いて様々に表現される。以下の例文 (1) のように自然

作用が感じ取れれば、「ナル的言語」(池上 (1981)) である日本語は ((1c) 以外) 自動詞が用いられるのが自然である。

- (1) a. さあ、肉 {が焼けた／?を焼いた／?が焼かれた} から食べましょう。
 b. さあ、今日の夕食のメニュー {が決まった／?を決めた／?が決められた} よ。
 c. さあ、ケーキ {?が切れた／を切った／?が切られた} から食べましょう。
 d. あ、お茶 {が入った／を入れた／?が入れられた} からひと休みしましょう。
 e. 壁に {割れた／?割った／?割られた} 鏡が掛かっている。
 f. 「誰がこの皿割ったの?」
 「分かりません。私が見たときには、すでに皿 {が割れて／?を割って／?が割られて} いました。」

(杉村 (2013: 41))

一方、例 (1f) のように人為作用が明らかに感じられる場合には自動詞の他に「動作主の非焦点化 (Givón

*) 連絡先: 〒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 kensaku@m.tohoku.ac.jp

(1981))」機能の受動文も可能である。この構文は、「本来他動詞的な事態であるものを自動詞的な捉え方に持ち込」(志波 (2005: 200)) むためのものであるとされ、自動詞と同様の原理で使用されるものである。このように日本語では、動作主が不特定の人為的行為を他動詞で表現するには受動文の不完結相 (Imperfective) が用いられる。また、条件がそろえば「皿が割ってありました」とシテアル構文を使うことも可能である。

本研究では、これら言語間による「好まれる言い回し」の違いを客観世界に対する事態認識の言語化の違いと考える。これは外国語学習においても大きな影響をおよぼすことが考えられる。したがって本稿では、事態把握の言語間の差異について明らかにし、言語教育への応用可能性について考える。

2. 先行研究

類似表現である、自動詞のシテイルとシテアル構文と受動文のシテイル (以下、サレテイルと表記する) の3つの形式を取り上げ、その意味や使い分けについて比較分析した研究は少ないが、寺村 (1984) はシテアル構文の意味を自動詞のシテイルとサレテイルとの対比から求めようとした。まず、自動詞のシテイルは眼前の状態が「自然にそのようにあると捉えられた場合」に用いられるとし、そうでない場合、すなわち、眼前の状態が「何らかの外部からの力、作用によってもたらされたものであると捉えられた場合」には、サ

レテイルかシテアルが用いられるという基準を示した (寺村 (1984: 147))。そのうえで、シテアルとサレテイルの違いについて言及している。原沢 (2005) はシテアルをシテイルとの比較で詳細に論じたが、その中でサレテイルとの比較の必要性について言及している。その後のシテアルとサレテイルとの比較分析に関する主な先行研究として、斎藤 (2010) が挙げられる。斎藤 (2010) は、シテアルとサレテイルが表す意味的な違いはどこにあるのかを中心に両構文を比較している。以上の見解は表1のようにまとめられる。

いずれの研究においても共通して指摘されていることとして、シテアルとサレテイルは置き換え可能な場合が多く、成立可能な条件はサレテイルのほうが広いというのがある。しかし本稿では、人為的事態の結果の状態をどう表現するかに着目しているので、「意図性のない行為」「人が行う行為ではない場合」「進行相を表す場合」のサレテイルは分析対象としない。その場合、シテアルとサレテイルとは前者が動作主 (行為主体) を文上明示しにくいという文法的特徴以外の違いは見出しにくく、原沢 (2005) も指摘するように置き換え可能なこの表現が実際どのように使い分けられるのかについてはまだ議論の余地が残されている。

このように、日本語文法研究においては、眼前の結果の状態を描写するシテアルとサレテイルの違い、さらには、ほぼ同様の状態を表現可能な自動詞のシテイルとの違いについては、使い分けについてまではまだ

表1 先行研究で見られたシテアルとサレテイルの特徴比較

	シテアル	サレテイル
寺村 (1984)	意図性のある客体変化を表す。	意図性のない客体変化を表す。
原沢 (2005)	非行為的状态を表すのに用いられる「自動詞+テイル」の代替として「無対他動詞+テアル」と「無対他動詞の受身形+テイル」が使われている可能性が高いが、実際、どのように使い分けられるのかは今後の課題とする。	
斎藤 (2010)	① 人が行う行為のみ「テアル」文で示される。 ② 人の動作を表す動詞のうち、動詞が結果を生じない場合、「テアル」文は用いられない。 ③ 動作を表す動詞が結果を表す動詞である場合「テアル」文が用いられる。	① 人が行う行為ではない場合「ラレテイル」文が用いられる。 ② 動詞が結果を生じない場合であるかどうかと関係なく、「ラレテイル」文は成立する。 ③ 動作を表す動詞が結果を残す動詞である場合「ラレテイル」文も用いられる。この際、「テアル」文との置き換えも可能であるが、「ラレテイル」文が進行相を表す場合に限り「テアル」文への置き換えは不可能となる。

明確に記述されているとは言えない。このような微妙な用法について、実際、日本語教育ではどのように指導しているのだろうか。

3. 日本語教育における導入事例

自動詞のシテイルもシテアルもともに結果の状態を表す表現であり、その違いについての質問は日本語教育に携わっている以上学習者からよく受ける質問の1つである。一般には、他動詞を用いたシテアルのほうが動作主に対する意識が強いと説明される。つまり、「窓があけてある」は「窓があいている」に比べて動作をした人の意図 (intention) に焦点が当たる表現である。その点については初級日本語教科書でも説明されている。

例えば、『日本語初級大地』では、第28課で自動詞のシテイル、第31課でシテアルが導入され、『教師用ガイド』第31課 (p. 76) には、例文とともに次のように説明されている。

(2) 『Vてあります』は、何かの目的や理由があって、人が意志を持って今の状態を作ったことを表します。⇨第28課

A: あ、窓が開いていますよ。閉めましょうか。

B: 今から掃除するので、開けてあるんですよ。

『げんきⅡ』では第21課でシテアルが導入される。『日本語初級大地』と同様に、文上不明の誰かが意図的にもたらした状況を表すとされ、自動詞のシテイルが人為的介入の含意がないのに比べ、シテアルは人の行動の結果であると説明されている (p. 214-215)。

『みんなの日本語』では、シテアルの意味として「目的」「理由」などの強調はとくにはない。表2に、『みんなの日本語』における自動詞のシテイル、シテアル構文、サレテイルの導入例をまとめて示す。

このように、初級日本語教科書においては、自動詞のシテイルとの対比においてシテアルの説明がされるのが一般的である。一方、これまで見てきたように「窓があげられている」という受動文も同じ状況を示すが、それと自動詞のシテイルやシテアルとの違いの説明は初級日本語の教科書にはない。これら3つの形式の意

味は微妙な違いでしかなく、前述したように日本語文法研究においてもまだ解決されたとは言えない課題であるが、その違いを日本語学習者は実際に理解できるのか、疑問が生じる。

そこで本稿では、日本語におけるこれらの表現の使用例を日本語学習者の母語で表現してもらい、上級日本語学習者が自動詞のシテイル、シテアル、サレテイルをどのくらい理解しているか、微妙な違いを母語でどのように表し分けるか、を探ることとする。さらに、母語話者にとって同じ状況を表現するにはどのような構文が好ましいのか、を明らかにし、言語間による「好まれる言い回し」の違いの日本語教育への活用法を考える一助としたい。

表2 『みんなの日本語』における「結果を表す表現」の導入事例

	説明	導入例	課
シテイル (自動詞)	Vて-form います express the state which results as a consequence of the action expressed by the verb. (p. 26)	窓が閉まっています。 この自動販売機は壊れています。	29
シテアル	Vて-form あります indicates the state which results as a consequence of an action intentionally done by somebody. The verbs used here are transitive verbs that express intention. (p. 32)	交番に町の地図がはってあります。	30
サレテイル	結果を表す意味では 導入なし (受身文そのものの導入は第37課)	(ドミニカでは) スペイン語が使われています。	37

4. 研究課題

本稿では、(1f) の例のように事態の結果に着目し、動作主については言及できないか、あるいはしない状態を表す場面を考察の対象とする。次の3つの表現、

すなわち自動詞のシテイル、シテアル、受動文の不完結相サレテイルを取り上げ、以下の2点について検討する。

- ① 日本語学習者はこれらの表現をどの程度理解し、使用しているか
- ② 同じ結果の状態を描写する際、留学生の母語ではどのような言い方が自然か

5. 研究データ

以上の課題解決のため、日本に留学している上級レベルの日本語学習者に対しアンケート調査を行った。調査対象者は中国語母語話者5名、タイ語母語話者3名、英語母語話者3名、ポルトガル語母語話者2名である。

調査票には、例えば受身文やシテアルなど結果の状態を示す例文を日本語で提示し、母語に自然訳してもらった。翻訳は調査対象者ではない母語話者とともに正誤を判断し、理解度、使用度を分析するデータとした。

6. 結果

調査結果は表3に示したとおりである。言語によっ

て回答者数が異なる（最低：2名、最高：5名）が、その結果は一定の傾向を示すと考えられる。回答の構文が調査対象者によって異なる場合は、もっとも多く使われた構文を自然な表現とみなす。表中の「自」＝自動詞構文が自然、「他」＝他動詞構文が自然、「受」＝受動文が自然、「×」＝その他の表現が自然であることを示している。

自動詞による結果表現は中国語、タイ語ともほぼ同じくらいである（中国語とタイ語は他動詞と自動詞が同型のため、目的語の有無で判断した）。日本語では4つのシテアル構文、5つの受動文を提示したにもかかわらず、中国語やタイ語ではその自然訳として受動文が好まれないことが分かる。Li and Thompsom(1981), Iwasaki (1993), 堀江・パルデシ (2009: 199) らは中国語や東南アジア諸語における被害の概念と受動文の使用の密接な関係を指摘しているが、本調査でも中国語とタイ語で受動文が自然とされた例文12は提示した例文の中でも唯一生物が対象となった被害性の高いものである。

以下の例文7番の日本語(3a)、中国語(3b)、タイ語(3c)の例のように、同じ他動詞構文でも、中国語とタイ語ではその構造が若干異なる。

表3 「結果を表す表現」にかんするアンケート調査

	日本語		中国語	タイ語	ポルトガル語	英語	
シ テ イ ル (自動詞)	1	かばんが開いていますよ	自	×	受	×	
	2	そのいす，壊れてるよ	自	自	受	受	
	3	電気がついています	自	自	受	×	
	4	壁に絵がかかっている	他	自	受	×	
シ テ ア ル	5	(セロテープは) 引き出しにしまっておりよ	他	×	×	×	
	6	カレンダーに今月の予定が書いてあります	他	他	受	受	
	7	机の上にメモが置いてあった	他	他	×	受	
	8	窓が開けてあった	自	他	受	×	
サ レ テ イ ル	9	皿が割られていました	自	自	受	受	
	10	交番に町の地図が貼られています	他	他	受	受	
	11	三の丸は土塁と水堀に囲まれていた	受	他	受	受	
	12	ダンボールに子猫が捨てられていた	受	受	受	受	
	13	正面の棚に人形が飾られていた	他	他	受	受	
計	シテイル 4 シテアル 4 サレテイル 5		自	5	4	0	0
			他	6	6	0	0
			受	2	1	11	8
			×	0	2	2	5

(3) a. カレンダーに今月の予定が書いてあります.

b. rì lì shàng xiě zhe
 カレンダーの上に書く状態
 zhè gè yuè de jì huà.
 今月の計画を

c. mīi nāt-māai duan níi khǎn wái
 ある 予定を 今月 書く おく
 thūi pà-ti-thin khà
 カレンダーに 丁寧

中国語の例4-7, 10, 13はすべて能動文であるが, (3b) 同様動作主の明示がない. 「存在場所 + V着/了 + 存在物」の語順をとる「存在文」と呼ばれるタイプの構文である (王 (2007), 丸尾 (2007)).

タイ語では例6-7, 10, 13も単なる能動文ではなく, (3c) のように「mīi...V wái (おく) /yùu (ある)」を付与した構文であり, 吉田 (2004: 57-60) でもシテアルや受動文との類似性が指摘されているものである. 中国語同様動作主の明示はない. 両言語とも動作主の存在が明確な他動詞構文を使うことにより, 動作主の存在をほのめかしている.

ポルトガル語ではシテアルのうち2例が存在を表す動詞を用いて表されていたが, それ以外はすべて受動文 (状態受動) が自然という結果であった. また, 英語では例4と5で存在を表す動詞, 例1と8でopenを, 例3はonを使った形容詞文的構造が用いられたが, それ以外は受動文 (状態受動) が自然という結果であった. 眼前の状態を人為作用の結果と捉え, 対象の側から一貫して表現するのがポルトガル語や英語の傾向と言える. しかしこの結果は, 状態を自然作用の結果とみるか人為作用の結果とみるか, また, そこに動作主の意図が含まれるかといったニュアンスの違いまでは理解が十分ではないとも読み取れる.

以下, 日本語のそれぞれの構文が日本語学習者によってどのように理解され, 表現されたか, 具体例を示しながら, 見ていくことにする.

6.1. 自動詞のシテイル

4つの自動詞文のうち, 中国語もタイ語も3つは自動詞で表現された (数は同じであるが, 1つは異なる例から). 一方, ポルトガル語はすべて受動文, 英語

では受動文か, 動詞を変えるなどのまったく違った言い方で表現された.

自動詞文は, 「周りの状況全体が変化した」ととらえる「ナル表現」 (池上ほか (2009: 119)) とされるが, 日本語以外にも中国語やタイ語で同じように使われることがわかる.

(4) 「そのいす, 壊れてるよ」

■ 自動詞文

中: 那 个 椅 子 是 坏 的.
 nà gè yǐ zi shì huài de.
 その 椅子 繫辞 壊れる の
 泰: kâw-?ii tua nán sǎa.
 いす 類別詞 その 壊れる

■ 受動文

英: That chair is broken.

葡: Essa cadeira está quebrada.

その いす 繫辞 壊す (過去分詞)

6.2. シテアル構文

シテアルも4つの例を調査したが, そのうち, 中国語もタイ語も3つが動作主を明示しない他動詞文で表現された (数は同じであるが, 1つは異なる例から). 一方, ポルトガル語は2つ, 英語では2つが受動文で表現された.

(5) 「カレンダーに今月の予定が書いてあります」

■ 他動詞文

中: 日 历 上 写 着
 rì lì shàng xiě zhe
 カレンダーの上に書く状態
 这 个 月 的 计 划.
 zhè gè yuè de jì huà.
 今月の計画を

泰: mīi nāt-māai duan níi khǎn wái
 ある 予定を 今月 書く おく
 thūi pà-ti-thin khà
 カレンダーに 丁寧

■ 受動文

英: This month's schedule is written in the calendar.

葡: A previsão deste mês está
定冠詞 予定 この月 繫辞
escrita no calendário.
書く (過去分詞) に カレンダー

■ 受動文

英: A map of the town is plastered on the wall of the police office.

葡: O mapa da cidade está
定冠詞 地図 の 町 繫辞
grudado no posto policial.
貼る (過去分詞) に 交番

6.3. サレテイル

日本語では、受動文のシテイル、すなわちサレテイルという形式で状態受身を表す。こうした例を5つあげ、その表現の仕方を各言語ごとに見たところ、中国語では2例、タイ語では1例が受動文で表現された。一方、ポルトガル語では5例、英語でも5例と、すべて受動文で表現された。

(6) 「皿が割られていました」

■ 自動詞文

中: 盘子 已经 碎了。
pán zi yǐ jīng suì le.
皿 もう 割れる 完了
泰: caan tɛ̀ɛk lɛ̀ɛw khà.
皿 割れる すでに 丁寧

■ 受動文

英: This plate was already clacked.
葡: Este prato já estava quebrado.
この 皿 もう 繫辞 割る (過去分詞)

(7) 「交番に町の地図が貼られています」

■ 他動詞文

中: 派出所里 贴着
pài chū suǒ lǐ tiē zhe
交番 の中に 貼る 状態
小 镇 的 地图.
xiǎo zhèn de dì tú.
町 の 地図を
泰: thii pôm-tam-rùat mii phɛ̀ɛn-thii
交番に ある 地図
muang tít wái.
町に 貼る おく

(8) 「ダンボールに子猫が捨てられていた」

■ 受動文

中: 小 猫 被 遗弃 在
Xiǎo māo bèi yí qì zài
子猫 受身 捨てる 状態
zhǐ xiāng zhōng.
紙 箱 中.
ダンボール箱 の中に
泰: mii lúuk mɛ̀ɛw thùuk thín yùu
いる 子猫 受身 捨てる いる
nai klòŋ-krà-dàat
中 ダンボール箱
英: The kitten was abandoned in this cardboard box.
葡: Na caixa de papelão, um gatinho
に 段ボール製箱 不定冠詞 子猫
estava abandonado.
繫辞 捨てる (過去分詞)

7. 分析

調査の結果、動作主が不特定の人為的事態の表現の仕方が、中国語やタイ語と英語やポルトガル語とは大きく異なることがわかった。ここでは、各構文ごとに各言語の特徴を見、どのような言い方が好まれるか傾向を示す。

7.1. 自動詞文

自動表現は「周りの状況全体が変化した」ととらえる「ナル表現」(池上ほか(2009: 119))と考えられている。また、池上は日本語話者は特に「話者が言語化しようとする事態の中に身を置き、当事者として体験的に事態把握をする場合。実際には問題の事態の中に

身を置いていない場合であっても、話者はあたかもそこに臨場する当事者であるかのように、体系的に把握をする」という「主観的把握」を好む(2011: 318)とし、心理的述語・指示詞・移動動詞などを日本語の「主観性」が現れる指標として挙げている(Ikegami (2005)). 「何が起こったか」「どうなったか」といった描写を好むのは、外界の事態を話し手の視点からとらえるからであり、日本語の自動表現も主観的な表現であると言える。

表4は、調査に用いた全13場面のうち、いくつを自動詞で表現したかを言語ごとに示したものである。中国語とタイ語は日本語とほぼ同じくらい使われているのに対し、英語やポルトガル語では自動詞の使用例は見られなかった。

表4. 自動詞文の使用数

日本語	中国語	タイ語	ポルトガル語	英語
4 (シテイル)	5	4	0	0

日本語だけでなく、中国語やタイ語もそのような表現、すなわち、事象を内側から眺めて、主観的に表現することが可能であることがわかる。この結果から、少なくとも中国語母語話者とタイ語母語話者の日本語学習者にとっては、日本語の特徴である自動詞による結果表現は理解しやすい項目であることが推測できる。

7.2. (状態) 受動文

表5は、調査に用いた全13場面のうち、受動文で表された数を言語ごとに示したものである。中国語とタイ語はあまり使われないのに対して、ポルトガル語は11場面、英語は8場面とよく使用されていることがわかる。

表5. (状態) 受動文の使用数

日本語	中国語	タイ語	ポルトガル語	英語
5 (サレテイル)	2	1	11	8

ここで使われている受動文は、行為そのものよりも目の前の状態を主体に着目せずに描写する「動作主の非焦点化 (Givón (1981))」機能の受動文、または、「降

格受動文 (益岡 (1987, 1991))」である。つまり、対象の状態を自然にそうなったものとして捉えて描写する自動表現に近く、能動文に比べると「なる」表現、主観的な表現と言える。

受動文だけを見ると、益岡 (1987, 1991) は「中立の立場からではなく、主体の側から当該の事象を描くという意味において、主観的な表現」である受影受動文に対して、降格受動文はより客観的な表現であると述べている。つまり、受動文の中では客観性の高い表現であり、ポルトガル語や英語はそうした表現を好む傾向にあると言える。

例(8)であげたとおり、中国語、タイ語、ポルトガル語、英語のすべてにおいて受動文が使用されたのは1つの場面のみであった。この場面「ダンボールに子猫が捨てられていた」と他の場面との大きな違いは、唯一「子猫」という生物が対象であり、被害性の意味合いの高いものであるということである。言語主体が対象に共感しやすく、対象の立場から出来事を描写する受動文であれば、中国語やタイ語でも表現することがあるということを示している。

7.3. 他動詞文

受動文を用いない他動詞文によって表現する場合が、中国語やタイ語では6場面あったが、ポルトガル語や英語ではまったくなかった(表6)。

表6. 他動詞文の使用数

日本語	中国語	タイ語	ポルトガル語	英語
4 (シテアル)	9	6	0	0

ここで、中国語の他動詞文はすべて動作主が非明示の「存在場所+V着/了+存在物」の語順をとる「存在文」であった。また、タイ語の他動詞文のうち5例は「mii...V wái (おく) / yùu (ある)」構文であり、シテアル構文と類似性(吉田 (2004: 57-60))が指摘されているものである。以下に例を示す((7)の一部再掲)。

(9)「交番に町の地図が貼られています」

■ 存在文(「存在場所+V着/了+存在物」)(中国語)

中：派 出 所 里 貼 着
pài chū suǒ lǐ tiē zhe
交 番 の 中 に 貼 る 状 態
小 镇 的 地 图。
xiǎo zhèn de dì tú.
町 の 地図を

■ 「mii...V wái (おく) / yùu (ある)」構文(タイ語)

泰：thii pôm-tam-rùat mii phēn-thii
交 番 に ある 地図
muang tít wái.
町 に 貼 る おく

これら他動詞文は、当該の事象を状態としてよりも動作の立場から描いており、また、他動詞を使用することで動作主の含意を強調している。すなわち、出来事をより客観視していると解釈することも可能である。

表5と表6から明らかなように、受動文と他動詞文の使用については、日本語と中国語、タイ語とに開きがある。中国語やタイ語は普段から受動文を使用しない言語であるので、そのような話者には、受動文による結果表現は理解しにくく、使いにくい項目の1つであると思われる。

8. それぞれの構文の特徴

これまで述べてきた各言語に共通する自動詞文、受動文、それから、日本語のシテアル構文、タイ語のmii...V wái/ yùu構文、中国語の存在文のそれぞれの特徴をまとめたものが表7である。

動作主が特定できない意図的な結果の状態を表現するには、表7のように様々な構文が可能である。それぞれの構文の持つニュアンスは、動詞の形態、動作主の明示/非明示、意味、視点、さらには構文上の特徴(何を主語とするか)などを考慮に入れて考えると、次のように説明できる。

シテアル、存在文、mii...V wái/ yùu構文は、動作主が対象に引き起こした事態の結果について対象の側

から描写している。これらの共通の特徴として、動作主は言語主体から無関心であり、文上明示されない。

受動文そのものは、行為であれ結果状態であれ、動作主が対象に引き起こした事態を対象を主語として述べたものである。そのうち、本稿で問題にしてきた「動作主の非焦点化」機能の受動文は、シテアル構文と同様、事態そのものよりも眼前の状態に着目している。

自動詞文は、眼前の状態を対象の周りで引き起こされた事態の結果として描写する。つまり、言語主体は眼前の状態を対象とほぼ同じ目線、あるいは対象にかなり近づいたところで眺め、目の前で起こったことの結果として捉え、表現する。そのため、動作主は眼中になく、当然描写できない。

以上のような構文上の特徴は、眼前の状態をどのように捉え、描写するかという事態把握の観点から整理すると、次のようになる。

自動詞による描写は、事態を対象そのものの視点で捉え、把握する主観的把握と言える。一方、中国語の存在文は、状態を引き起こした事態を目に見えない(不定の)動作主も含めてより引いた視点で捉え、把握する客観的把握と言える。受動文とシテアル構文はその中間と言えるが、動作主の意図が明確で、その含意が強調されるシテアル構文の方がより客観的であると考えられる。

表7. 人為的事態の結果を表す構文比較

	自動詞文	受動文	シテアル構文 mii...V wái/ yùu 構文	存在文
よく見られる言語	日本語 タイ語 中国語	日本語 英語 ポルトガル語	日本語 タイ語	中国語
動詞の形態	不完結形	受身形(+不完結形)	シテアル mii...V wái/ yùu	能動形+着/了
動作主の明示	不可	(基本的に)非明示	(基本的に)不可	非明示
意味	対象の状態	対象の結果の状態	対象の結果の状態	行為の結果の状態
視点	対象	対象	対象	行為

視点=話者が何に着目して表現しているか

9. 主観性に関する問題

ここでは、各構文の事態把握と今回の調査対象となった言語の「好まれる言い回し」との関係について考えてみる。

英語やポルトガル語は、調査の結果、他の言語に比べて受動文が多く使用されていた。それに対して、中国語やタイ語は受動文の使用が少なく、動詞の形態や文の構造が能動文に近い構文の使用が多かった。このことから、中国語やタイ語は英語やポルトガル語に比べて、「客観的把握」を行う傾向を持つと言える。「客観的把握」とは、「話者が言語化しようとする事態の外に身を置き、傍観者、ないし観察者として客観的に事態把握をする場合。実際には問題の事態の中に身を置いている場合であっても、話者はあたかもその事態の外に身を置いている傍観者、ないし観察者であるかのように、客観的に事態を把握する」ことである（池上 2011: 318）。中国語の存在文、タイ語の *mii...V wai/ yuu* 構文は、行為者の存在を意識し、事態をより引いたところから傍観者、ないし観察者として客観的に表現しており、中国語、タイ語は客観性が高い表現を好むということが言える。

日本語と中国語やタイ語を比べると、ともに自動詞文を多く使っていたが、中国語やタイ語が存在文、*mii...V wai/ yuu* 構文の使用が多いのに比べ、日本語は事態を当事者として対象の立場から体験的に表現する受動文を多用する。すなわち、日本語はより「主観的把握」を行う傾向を持ち、主観性が高い表現を好む。

なお、すでに述べた通り、中国語やタイ語は、母語にも対応する自動詞があれば、自動詞で結果状態を表すことができるという結果を得た。日本語同様主観性が高い表現を好むという解釈も可能かも知れないが、両言語はそもそも自動詞と他動詞を動詞の形態上からは区別できないという特徴があり、動詞の自他を形態的特徴から区別する日本語とは異なる原理で自動詞の使用が選択される可能性がある。この問題については稿を改めて論じるつもりであるが、さしあたって本稿においては、構文上の特徴として受動文を好むかどうかという点に着目し、それぞれの言語の主観性の問題について考えてみた。

以上のことから、今回取り上げた言語において、事

態把握の傾向として、動作主が不特定の人為的事態を表現する場合、主観性を好むものからあげると、日本語、ポルトガル語、英語、タイ語、中国語となる。Uehara (2006) の主観性のスケールを援用し図示すると以下ようになる。

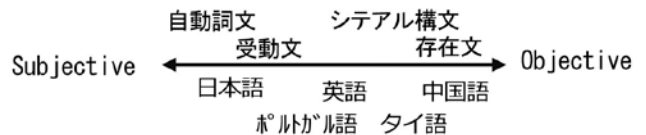


図1 結果表現における主観性の尺度

10. 結

本研究では、話し手にとって動作主が不明か、あるいは大事ではない人為的事態の結果を表す場合、言語間でどう違うか、という問題に、日本語学習者がそれを母語でどのように理解し、表現しているかを分析することにより、解答を与えることを試みた。その結果、各言語において表現の仕方に特徴があり、違いがあること、そしてその特徴は、各言語の事態把握の傾向を反映したものであることが明らかになった。

これまで述べてきたことをまとめると、以下の言える。

動作主が不明の人為的事態の結果を表す場合、

- (I) 母語によっては日本語の結果表現の細かいニュアンスの差を表し分けるのが難しい
- (II) 日本語に比べ、中国語やタイ語は受動文よりも主語のない能動構文を好んで用いる傾向にある。また、ポルトガル語や英語は受動文を好んで用いる傾向にある。

(I) については、データから母語になじみのある（母語でも好んで使われる）構文と、そうでない構文とがあることがわかった。日本語の場合、動作主が存在が明白な場合は受動文、動作主の存在の含意がある場合はシテアル構文、動作主はなく、もともとそういう状態であると感じられる場合は自動詞文といった使い分けがあるが、少なくとも調査結果はそれとは異なる基準で構文が選択されていたということになる。つまり、

調査結果は、対応する構文が対象者の母語において自然に使用されるかどうかを反映している。

しかし、こうした結果は、今回取り上げた「動作主が不特定の人為的事態の表現」を表す構文を日本語教育において指導する際に应用できそうである。例えば、中国語やタイ語は、母語にも対応する自動詞があれば、自動詞で結果状態を表すことができ、日本語の自動詞文の理解も早いと思われる。一方、これらの言語は受動文の使用をあまり行わないので、サレテイルを指導してもなかなか実際に使えるようになるまでには困難が予想される。シテアルについては、タイ語では「mii...V wái (おく) / yùu (ある)」構文という類似した表現があり、該当する構文のない中国語や英語、ポルトガル語話者に比べ、タイ語母語話者にはその類似性を利用してより効果的に指導することが可能となろう。

このように、今回の調査で、日本語学習者の母語の特徴、事態把握の傾向と目標言語である日本語との違いが言語ごとに異なることがはっきりした。この違いを教師も学習者も意識することで、より効果的な日本語教育、日本語学習が可能になることが示唆される。

当然そのためには、日本語文法研究の発展も欠かせないが、(II) で示されたように、日本語と、中国語やタイ語といったアジアの言語や、また、ポルトガル語と英語といったヨーロッパの言語との間の「好まれる言い回し」を比較することで、言語間の本質的な差異、すなわち、客観世界に対する事態認識の言語化の違いが明らかになり、新たな視座から日本語やその他の個別言語の特徴を明らかにすることができるようにと思われる。

今後、さらに調査対象者や調査言語を増やし、より精緻に分析を行っていったり、受動文、自動詞による表現、シテアル構文が現れる条件を精査したりする必要があるが、本調査結果は、「言語の自然さ」、「～語らしさ」が認知類型の違いで説明でき、日本語教育への応用の可能性を示唆するものである。

謝辞

本研究は、第10回日本語教育・日本研究シンポジウム（2014年11月15日於香港）において発表した内容を

加筆・修正したものです。貴重なご教示をいただいた方々に心より感謝申し上げます。なお、本研究の一部は科研費（#15K02499）によります。

参考文献

- 池上嘉彦（1981）『「する」と「なる」の言語学—言語と文化のタイポロジーへの試論—』大修館書店
- 池上嘉彦・守屋三千代編著（2009）『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて』ひつじ書房
- 池上嘉彦（2011）「日本語話者における〈好まれる言い回し〉としての〈主観的把握〉」『人口知能学会誌』26:4, 317-322.
- 王学群（2007）『中国語の“V着”に関する研究』白帝社
- 北村よう（2011）「存在文の日中対照—テイル/テアル/ラレテイルとそれに対応する中国語—」『東海大学 紀要・国際教育センター』、東海大学国際教育センター、21-27.
- 斎藤茂（2010）「「テアル」構文と受動表現との使い分け—結果を基に動作が行われたと推論することによる制約—」、『麗澤大学紀要』90, 131-154, 麗澤大学
- 志波彩子（2006）「2つの受身—被動者主役化と脱他動化—」『日本語文法』4（2）, 196-212
- 杉村泰（2013）「対照研究から見た日本語教育文法—自動詞・他動詞・受身の選択—」『日本語学』32（7）, 40-48, 明治書院
- 鄭汀（2010）「存在表現における中国語の「着」構文と日本語の「てある」構文の対応について」*Scientific Approaches to Language* 9, 神田外語大学言語科学研究センター, 133-148.
- 寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味』、くろしお出版
- 原沢伊都夫（2005）「テアルの意味分析—意図性の観点から—」『日本語文法』5:1, 20-3
- 堀江薫・P. バルデシ（2009）『言語のタイポロジー—認知類型論のアプローチ—』研究社
- 益岡隆志（1987）『命題の文法—日本語文法序説—』くろしお出版
- 益岡隆志（1991）「受動表現と主観性」仁田義雄（編）『日本語のヴォイスと多動性』くろしお出版, 69-76
- 丸尾真（2007）「中国語に見られる完了と結果の接点—“V

- 了”と“V着”を例として—」『日中対照言語 学研究
論文集』和泉書院, 327-341.
- 吉田玲子 (2004) 「日タイ対照研究—言語表現の傾向—」『学
習院大学人文科学論集』13号, 49-68
- Givón, Talmy. (1981) “Typology and functional domains.”
Studies in Language 5 (2), 163-193
- Ikegami, Yoshihiko. (2005) “Indices of a “Subjectivity-
Prominent” Language: Between Cognitive Linguistics
and Linguistic Typology.” *Annual Review of Cognitive
Linguistics* 3: 132-164.
- Iwasaki, Shoichi (1993) *Subjectivity in Grammar and
Discourse: Theoretical Considerations and a Case
Study of Japanese Spoken Discourse*. Amsterdam:
John Benjamins
- Li, Charles and Sandra A. Thompsom (1981) *Mandarin
Chinese: A Functional Reference Grammar*. Barkeley:
University of California Press.
- Uehara, Satoshi. (2006) “Toward a typology of linguistic
subjectivity: a cognitive and cross-linguistic approach
to grammaticalized deixis.” In: Angeliki Athanasiadou,
Contas Canakis, and Bert Cornillie (eds.) *Subjectification:
various paths to subjectivity*, 75-117. Berlin: Mouton de
Gruyter.

【論文】

震災ボランティア参加学生への支援実施プロセスの研究

佐藤 静香^{1)*}, 吉武 清實¹⁾, 堀 匡²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 中部大学人文学部

本研究の目的は、学生ボランティア支援担当者による震災ボランティア参加学生への支援実施プロセスについて検討することである。学生ボランティア支援担当者を対象に半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー法を用いて分析した。その結果、以下のプロセスが見出された。学生ボランティア支援担当者は、震災直後からボランティアに参加した学生の帰還後の様子や実際の活動現場の様子などから、学生の安全やボランティア活動継続を危うくするような「震災学生ボランティア特有の問題への気づきと懸念」を抱いた。認識された問題や懸念は、それぞれの性質に対応する形で、「必要な支援活動」の考案・実施へとつながっていた。さらに、問題の認識と支援の考案・実施を通して、新たな「震災学生ボランティア支援の課題への気づき」が生じていた。見出されたプロセスの特徴や、震災ボランティア参加学生への支援における連携の重要性について考察した。

1. 問題

大規模災害後の被災地の復興において、災害ボランティアによる支援活動が果たす役割は大きい。1995年1月17日に発生した阪神・淡路大震災後のボランティア参加者は若者が多く、参加者の4～6割は大学生であったと報告されている（鈴木ほか, 2003）。2011年3月11日に発生した東日本大震災後のボランティア参加者に関しては、被害の甚大さやボランティア活動内容の多様化から、ボランティア活動者数やその属性を把握することが難しくなっているが、200近くの大学が復興支援活動に関与していると見られることから（市川, 2015; 山本, 2013）、かなりの数の大学生がボランティアに参加していると考えられる。さらに、2016年4月14日に発生した熊本地震の被災地においても、多くの学生ボランティアが活躍している。

学生の震災ボランティア参加は、復興支援や地域支援に貢献するだけでなく、学生の成長につながる教育的意義をもつことが報告されている（Anderson et al., 2016; 小林, 2014; 市来・大久保, 2013; 茶屋道・筒井, 2012）。例えば、身近な人以外の人たちとの交流などを通して、「社会の中での自分の役割」等を考えるきっかけとなる学生が多かったこと（小林, 2014）、ボランティア経験が医学生の個人的成長を促進させたこと

（Anderson et al., 2016）などの報告がある。また、大学ボランティアセンターによる震災支援活動が、ラーニング・コミュニティを構築し、学生の主体的な学びを生成していたという報告もなされている（市川, 2015）。これらから、震災ボランティア活動が、学生の経験を広げ、成長を促す契機となっていることが推測されるとともに、震災学生ボランティアへの教育や支援のあり方についても注目されるようになってきていると考えられる。

東日本大震災では被災者支援とともに、救援者・支援者への心理的支援にも当初から関心が持たれていたとされる（加藤, 2013）。災害救援者特有のストレスは、惨事ストレスと呼ばれており、経験しうる職種として、消防士、警察官などに加えて、救援ボランティアも挙げられている（重村, 2012）。災害後のPTSDに関する体系的レビューによると、災害後のPTSD発症率は、直接の被災者で30～40%、一般住民で5～10%に対し、救援者は中間の10～20%であることが見出されている（Neria et al., 2008）。救援者の職種によってPTSD発症率は異なり、世界貿易センター・テロの救援者を対象とした大規模調査によると、警察官が6.2%と最も低く、団体に所属していないボランティアが21.2%と最も高かった（Perrin et al., 2007）。また、同じく世

*) 連絡先: 〒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 ssato@m.tohoku.ac.jp

界貿易センター・テロ後の健康登録者データを分析した研究によると、団体に所属していたボランティアよりも、所属していなかったボランティアの方が、PTSD症状を含む心身の健康状態が悪かった (Debchoudhury et al., 2011)。これらの知見は、救援活動の経験や訓練の少なさがPTSD発症に関連しており、逆に、救援にあたっての十分な準備や組織からの支援があることが、ボランティア参加者のPTSD予防につながることを示唆していると考えられる。さらに、2006年のインドネシア・ジャワ島中部地震後の赤十字ボランティアを対象とした縦断的研究によると、PTSDハイリスク者は、災害6か月後で28%、18か月後で20.5%であった。ボランティアのPTSD症状と身体的症状の両方に関連したリスク要因は、睡眠の質であり、PTSD症状のみに関連したリスク要因は、地震後の衣食住に関する資源の不足であった (Thormar et al., 2014)。災害ボランティアの場合、ボランティア自身も被災者である場合が少なくないが、災害によるボランティア自身の喪失経験とボランティア活動自体の危険性の両方が、ボランティアの心身の健康に影響を及ぼしていたと考えられる。

震災ボランティアに参加する学生の多くは、災害支援に関する知識や経験が少ないと考えられるため、PTSD発症のリスクを抱えているといえる。また、災害から時間が経つにつれて、ボランティアの活動内容は対人支援の要素が多くなるが、経験の少ない学生ボランティアがボランティア学生間や支援対象者との対人関係に悩み、ストレスを抱えることは、バーンアウトを招く危険性もある。

惨事ストレス対策は、個人としてだけでなく組織として考えることが必要であると指摘されている (重村, 2012)。震災ボランティアに参加する学生に対しても、体系的な心理的支援のあり方について検討していくことが重要である。その基礎資料を得るために、われわれは、全国の学生相談機関を対象に質問紙調査を実施し、学生の震災ボランティア参加について学生相談担当者が抱く危惧や必要と考える心理的支援について調べた。この結果、心身の不調や過剰な高揚感・使命感の高まりなどへの危惧が強く、心理相談、事前教育、フォローアップなどの支援の必要性が高く評価されて

いた一方、学生相談担当者によるボランティア同行支援や学内ボランティア組織への参加による支援の必要性は低く評価されていた (堀ほか, 2015)。次に、学生を対象に同様の質問紙調査を実施した。この結果、被災地圏内の学生においては、住民とのトラブルへの危惧が最も強く、被災地圏外の学生においては心身の不調への危惧が最も強かった。また、ボランティア経験のある学生においては、活動後のフォローアップの必要性が高く評価されていた (堀, 2016)。これらの結果から、体系的な心理的支援のあり方について検討するためには、被災地で活動する学生ボランティアの実情に詳しい学生ボランティア支援担当者からも意見収集を行い、支援プロセスについて検討する必要があることを課題として挙げていた (堀ほか, 2016; 堀, 2015)。

そこで本研究では、学生ボランティア支援担当者を対象にインタビュー調査を行い、学生ボランティア支援担当者による震災ボランティア参加学生への支援実施プロセスについて検討することを目的とする。

2. 方法

2.1 対象者

対象者は、学生ボランティア支援機関のコーディネーターやスタッフ、学生ボランティア活動を実質的に支援している大学教員であり、全国の学生相談機関を対象とした調査 (堀ほか, 2015) においてインタビュー調査への協力を応諾した回答者や、筆者の知人などに依頼し、協力を仰いだ。協力の同意を得られた4名の属性は、男性4名、所属は、学生ボランティア支援機関3名、学部1名、職位は、教員系2名、事務系2名であった。

2.2 データ収集方法及び倫理的配慮

インタビュー時期は、2014年10月～2015年5月であった。調査方法は半構造化面接を採用し、個別またはグループでインタビューを行った。調査項目として、ボランティアの活動内容、学生のケアに関わる活動、ボランティア活動に関わる学生からの相談、学生が震災ボランティア活動を行う際に危惧されること、学生が安全に震災ボランティア活動に参加するために知っ

ておいてほしい知識や態度、必要な学内の支援などを提示し、対象者に自由に語ってもらった。また、それぞれについて、震災直後（震災後約1年間）と震災後中期（2年目以降）で違いがある場合には、その内容についても尋ねた。インタビューは対象者の了解を得て録音するかメモを取り、逐語録または詳細な記録を作成した。倫理的配慮に関しては、インタビュー前に、研究への協力は任意であること、答えにくい質問については回答する必要はないこと、インタビューから得られた内容は研究のためだけに使用すること、公表の際は個人情報を守秘することなどについて、文章および口頭で説明し了解を得て、研究同意書に署名してもらった。なお本研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構研究倫理委員会の審査・承認を得ている。

2.3 データ分析方法

本研究は、十分に知見が確立していない事象を探索的に検討しデータに基づいて理論を構築していくため質的研究法を採用し、その中でも分析の手続きが明確な、木下（2003, 2007）による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を採用した。木下(2003)は、M-GTAに適した研究として、社会的相互作用に関わる研究であること、ヒューマンサービス領域の研究であること、対象とする現象がプロセスの性格を持っていることを挙げている。本研究は、学生ボランティア支援担当者による震災ボランティア参加学生への支援実施プロセスについて検討するものであるため、M-GTAが適切であると考えて採用した。M-GTAの手順に沿って、分析テーマと分析焦点者に照らして分析を進めた。本研究の分析テーマは、「学生ボランティア支援担当者による震災ボランティア参加学生への支援実施プロセス」であり、分析焦点者は、「学生ボランティア支援担当者」である。まず、分析テーマに照らして、多様な具体例があると思われるデータに注目して概念を生成した。概念を生成する際には、個々の概念ごとに分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例を記入し、解釈に関するアイデアや対極例などを理論的メモとして記入した。同時並行で、他の具体例をデータから探し、その豊富さから概念の有効性を判断していった。次に、生成した概念と他の概念

との関係を検討し、複数の概念からなるカテゴリーを生成した。さらに、カテゴリー相互の関係を検討して結果図を作成した。第一著者が主たる担当者として分析を行い、生成されつつあるモデルを他の著者と検討し、意見を分析に反映させるという形式で行った。

3. 結果と考察

分析の結果、表1に示したカテゴリー・概念が生成され、図1に示した結果図が描かれた。以下の文中で、カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは、〈 〉, 概念は『 』, 発話例は「」で記す。

3.1 ストーリーライン

学生ボランティア支援担当者は、震災直後からボランティアに参加した学生の帰還後の様子や実際の活動現場の様子などを目の当たりにし、学生の安全やボランティア活動継続を危うくするような【震災学生ボランティア特有の問題への気づきと懸念】を抱いた。認識された問題や懸念は、それぞれの性質に対応する形で、【必要な支援活動】の考案・実施へとつながっていた。このような、問題の認識と支援の考案・実施を通して、新たな【震災学生ボランティア支援の課題への気づき】が生じるというプロセスが見出された。

3.2 生成されたカテゴリー・概念

【震災学生ボランティア特有の問題への気づきと懸念】は、『学生の状態への気づき』、『現地の方と学生とのトラブルへの懸念』、『学生間の意識差・対立への懸念』の3つの概念から生成された。『学生の状態への気づき』は、ボランティア参加後、感情的に不安定である、体調不良の様子が見られるなど、心配な状態にある学生に気づくことや、活動現場の環境面など、ボランティア活動の危険性に気づくことである。これらはとくに震災直後に認識された問題であった。「誰もが気持ちが高ぶり、どうしても頑張りすぎる危険性」があり、「本当に私は役に立ったのか」と無力感を感じる学生や、「ボランティアに行ったメンバーじゃないと話せない」とボランティアに行っていない家族や友人との間で孤立感を感じる学生もいた。このような学生に出会った経験から、支援者はこうした問題への

表1 カテゴリー・概念と定義

カテゴリー ＜サブカテゴリー＞		概念	定義
震災学生ボランティア特有の問題への気づきと懸念		学生の状態への気づき	震災ボランティア参加後、心配な状態にある学生に気づくことや、震災ボランティア活動の危険性に気づくこと
		現地の方と学生とのトラブルへの懸念	現地の方と学生との間で起こるトラブルを懸念すること
		学生間の意識差・対立への懸念	学生間のモチベーションや意識の違いによる緊張感の高さや対立を懸念すること
必要な支援活動	*＜学内外の関係機関との連携＞		学内外の関係機関と連携して支援を行うこと
	＜参加学生全体への支援＞	心身への影響に関する注意喚起	ボランティア活動による心身への影響に関して注意喚起を行うこと
		現地の現状に関する情報提供・学習	現地の現状に関する情報提供を行ったり事前学習を行わせたりすること
		コミュニケーションに関する注意	現地の方とのコミュニケーションに関する注意事項について伝えること
		体験の振り返り	震災ボランティア活動後に体験の共有・振り返りを行うこと
	*＜個別支援＞		学生からの個別の相談に応じること
震災学生ボランティア支援の課題への気づき		震災学生ボランティア支援の重要性	今後の震災学生ボランティア支援を継続していくことが重要であること
		学生ボランティア支援担当者の継続性・多様性	学生ボランティア支援担当者に継続性・多様性を持たせること
		学生相談担当者との連携の必要性	学生相談カウンセラーとの連携の必要性を認識すること

注) *が付された項目は、概念として生成され、サブカテゴリーに昇格させたもの

認識を強め、【必要な支援活動】段階における、『心身の影響に関する注意喚起』、『体験の振り返り』、『個別支援』といった、学生個々の状態や思いに支援者側がより注意を向けるような援助が重視されるようになった。また、こうした細やかな支援を実施するため、【震災学生ボランティア支援の課題への気づき】における『学生相談担当者との連携の必要性』の認識にもつながっていた。

『現地の方と学生とのトラブルへの懸念』は、現地の方と学生との間で起こるトラブルを懸念することである。学生による現地の方への配慮が不足した言動や、現地の方のセクハラなどにより、学生が困惑を経験することに関する内容である。とくに、現地の方への配慮が不足した言動に関しては、「宿泊場所として借りている公民館で夜中に騒ぎ、地域住民からクレームがあった」などの複数の例が挙げられた。単位認定を目

的としてボランティアに参加した学生の一部はモチベーションが低く、こうした言動を行っていたという発言もあった。また、震災から時間が経過すると、「メディアからの報道がなくなって、復興の進捗状況はどんなですか、とストレートに聞く学生は多い」など、学生と現地の方の意識差の拡大を懸念する意見もあり、このことは、【必要な支援活動】における、『コミュニケーションに関する注意』や、『現地の現状に関する情報提供・学習』などの事前の教育的な取り組みを強化することにつながっていた。また、セクハラなどの問題に対応するため、「男女のコーディネーターが配置されること」を課題に挙げるなど、【震災学生ボランティア支援の課題】における、『学生ボランティア支援担当者の継続性・多様性』の課題を意識することにつながっていた。

『学生間の意識差・対立への懸念』は、学生間のモ

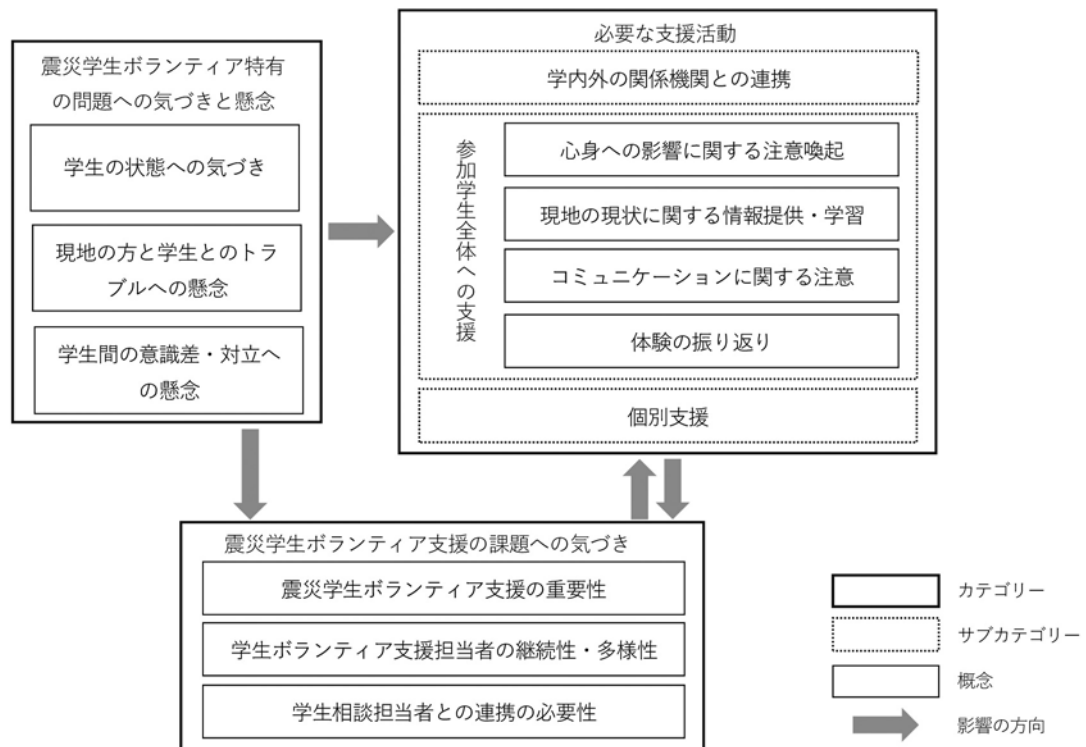


図1 学生ボランティア支援担当者による震災ボランティア参加学生への支援実施プロセス

チベーションや意識の違いによる緊張感の高さや対立への懸念であった。「いろいろな学生がいる。学生間の気持ちのずれや温度差は、緊張感を高め、お互いのつるし上げになることもある。」などの経験から、学生間の関係が悪化することが懸念されており、【必要な支援活動】における、『体験の振り返り』が重要視されるようになった。

続いて、【必要な支援活動】は、〈学内外の関係機関との連携〉、〈参加学生全体への支援〉、〈個別支援〉のサブカテゴリから生成された。〈学内外の関係機関との連携〉は、学内外の関係機関と連携して支援を行うことであり、県や市の社会福祉協議会の担当者と連携した事前指導の実施や配布資料の活用、学内の学生相談カウンセラーと連携した事前講演の実施などが行われていた。

〈参加学生全体への支援〉としては、『心身への影響に関する注意喚起』、『現地の現状に関する情報提供・学習』、『コミュニケーションに関する注意』、『体験の振り返り』の4つの概念が見出された。『心身への影響に関する注意喚起』は、身体的にも精神的にも無理をしない、困ったことがあったらすぐに相談する、な

どの内容について、講演やマニュアルの配布によって注意喚起を行うという支援であった。なお、「被災県外の大学の方が、緊張感を持って事前研修を行っており、県内の大学はあまり準備せずに活動へ行っていた印象がある」との発言もあり、震災直後、被災県内の大学では、迅速にボランティアを派遣するということが重視され、事前研修を行うことまで手が回らなかった可能性もあることが推測された。

『現地の現状に関する情報提供・学習』は、現地の現状に関する情報提供や事前学習を行うことで、「コミュニケーションをとるためにも、町の背景や復興の現状などについて知っておくことが必要」、「入って行く地域で何があるか、グループワークをした」などの意見が含まれた。

『コミュニケーションに関する注意』は、現地の方とのコミュニケーションに関する注意事項について伝える内容で、「“がれき”と呼んだら怒る方もいる」、「相手の方の話をしっかり聞くこと」などの例が挙げられた。また、このことは震災後2年目以降も、「これから対人支援、コミュニティ支援が増える。（そのような場面での）諸注意事項は絶対に必要。」と、その重

要性を認識されていた。

『体験の振り返り』は、ボランティア活動後にミーティングを行い、体験を共有したり、活動を振り返ったりすることであった。活動全体について、体験したことを言葉にしたり、他の参加者の話を聞いたりすることによって、「体験しっぱなしにならないようにすること」の重要性が認識されていた。とくに、学生間の意識差・対立のようなトラブルが生じた場合には、「もやもやを吐き出し、共有する」といった感情面の共有と活動目標の確認を行うことの重要性が認識されていた。震災後2年目以降になると、その内容として、現実的状況やそれらに関する意見の共有が増えていた様子が伺われた。

〈個別支援〉は、被災者の喪失体験を聞いた学生、落ち込んでいる様子が見える学生、トラブルを経験した学生などからの、個別の相談に応じるという支援であった。これらの支援の必要性は、ボランティア活動後の学生の状態を実際に見て実感されていた。一方、「専門家ではないので」と、ボランティア支援担当者自身がこのような支援を行うことに関しては、不安や戸惑いを感じている様子もうかがわれ、『学生相談担当者との連携の必要性』という課題につながっていた。

最後に、【震災学生ボランティア支援の課題への気づき】は、『震災学生ボランティア支援の重要性』、『学生ボランティア支援担当者の継続性・多様性』、『学生相談担当者との連携の必要性』から生成された。『震災学生ボランティア支援活動の重要性』は、今後も震災学生ボランティア支援を継続し、未来の災害に備えてマニュアル作成等をしていくことの重要性であり、「東日本大震災の当時の動きを記録化して、反省して盛り込んだようなマニュアル化をしていくことは、大事なことだと思う」などの意見が挙げられた。

『学生ボランティア支援担当者の継続性・多様性』は、専門性を持った支援者が複数、継続的に配置されることである。「(セクハラ等の問題に対応するため)男女のコーディネーターが配置されることが望ましい」などの意見が挙げられた。学生ボランティア支援は、支援経験の少ない職員が担っていたり、支援経験者であっても“一人職場”であったりするなどの問題を抱

えており、学内の支援を必要としていることが示唆された。なお、概念化にはいたらなかったが、「学生なので卒業していく。いいものが芽吹いても継続できないのは課題。」など、震災ボランティア参加学生自身の経験が後の世代の学生に継続されないことも課題であるという意見も挙げられていた。

『学生相談担当者との連携の必要性』は、ボランティア支援担当者と学生相談担当者が連携して支援を行うことである。「事前の講演、事後のフォローアップ」における連携の必要性や、「心理の専門家がボランティアに同行していれば、帰った後の相談がしやすいのでは」などのカウンセラーの同行の意義に関する意見が挙げられた。ボランティア支援担当者は心理的支援に関しては専門性が高くない場合が多いため、学生相談担当者との連携が可能になることで心理的負担が減ることが推測された。学生ボランティア支援担当者が、こうした課題の認識から、今後の支援の改善へつなげようとしている様子が伺われた。

3.3 カテゴリー・概念間の関係

震災学生ボランティア特有の問題のうち、『現地の方と学生とのトラブルへの懸念』や『学生間の意識差・対立への懸念』といった対人関係に関する問題への懸念は、『コミュニケーションに関する注意』や『現地の現状に関する情報提供・学習』などの参加学生全体への事前の教育的な取り組みを強化することや、活動後の『体験の振り返り』による、感情面の共有と活動目標の確認の重視につながっていた。さらに、個々の問題により丁寧に対応するため、『学生ボランティア支援担当者の継続性・多様性』の課題の認識に至っていることが示唆された。

一方、『学生の状態への気づき』は、『心身の影響に関する注意喚起』、『体験の振り返り』、〈個別支援〉などの、学生個々の状態や思いに支援者側がより注意を向けるような援助の重視につながっていた。さらに、このような支援を継続的に実施するため、『学生相談担当者との連携の必要性』や『学生ボランティア支援担当者の継続性・多様性』の認識に至っていることが示唆された。

4. 総合考察

4.1 学生ボランティア支援担当者による支援実施プロセスの特徴

本研究の結果、学生ボランティア支援担当者による支援実施プロセスは、学生の安全やボランティア活動継続を危うくするような【震災学生ボランティア特有の問題への気づきと懸念】の認識に始まり、それぞれの性質に対応する【必要な支援活動】の考案・実施へとつながり、さらに、これらを通して、新たな【震災学生ボランティア支援の課題への気づき】へと至るプロセスであることが見出された。

震災学生ボランティア特有の問題のうち、現地の方とのトラブルや学生間のトラブルといった対人関係の問題は、学生ボランティア支援担当者において明確な懸念であった。住民とのトラブルや学生間のトラブルへの危惧は、学生相談担当者においてはそれほど強くなかったことから（堀ほか、2015）、こうした懸念に始まるプロセスは、学生ボランティア支援担当者による支援実施プロセスの特徴のひとつであると考えられる。

対人関係の問題に関してボランティア支援担当者の懸念が明確であった理由のひとつとして、本研究の対象者が支援した学生ボランティアの活動内容が考えられる。活動内容としては、泥かき、清掃なども含まれていたが、どちらかという仮設住宅での足湯や手芸を通じた交流、傾聴などが中心であり、その多くが現地の方と直接的な関わりを持ちながら支援を行う活動であった。そうした活動の中でトラブルが起これば、活動自体の継続性も危ぶまれ、学生への影響も大きいため、学生ボランティア支援担当者の懸念が強かったと考えられる。さらに、現場を知る学生ボランティア支援担当者は、学生間のモチベーションや考え方の違いにより緊張感や対立が生じることも実際に経験していたため、これらを懸念していた。学生の震災ボランティア活動への参加を左右する重要な要因の一つは参加意欲の高さであることが確認されているが（木野、2014）、参加意欲に関連すると考えられる、熱意や積極性の高さ、被災地への思いなどが、なんらかのきっかけで学生間の対立につながる場合もあったと考えられる。

このような懸念は、ボランティア参加学生全体への

事前の教育的な取り組みや、体験の共有や振り返りによる活動後の支援の重視につながっていた。救援業務において、心構えや想定される事態を事前に教えることは本番での救援者のストレスを減らすのに有用であると指摘されていることから（重村、2012）、このような事前の取り組みは有効であったと考えられる。また、体験の共有や振り返りは、学生間の対立を解消する、無力感や孤立感を予防するといった重要な機能を有していると考えられる。多くの場合、参加者間で自然なデブリーフィング（重村、2012）が行われていると考えられるが、語りを無理強いしないよう注意を払った上で、支援担当者が同席してフォローアップの機会を持つことは、意義の大きいものであったと考えられる。さらに、震災から時間が経過すると、全体としては、感情面の共有より現実的状況やそれらに関する意見の共有が増えていた様子が伺えたが、被災体験がある学生をはじめ、感情面を含めた体験の共有を行いながら気持ちを整理していくことが必要な学生もいると考えられる。参加者全員でミーティングを行うことが難しい場合でも、文書等による共有など、可能な範囲で体験の共有や振り返りができる取り組みを継続していくことが望ましいと考えられる。

4.2 震災ボランティア参加学生への支援における連携の重要性

一方、学生の内面や心身の状態への気づきは、震災ボランティア活動が及ぼす心身への影響に関する事前教育や、なんらかの影響を受けた学生への個別支援等の必要性の認識につながっていた。ただし、ボランティア支援担当者は、これらの実施に対して不安や戸惑いを感じ、学生相談担当者との連携へのニーズを抱くようになったことが示唆された。また、震災後、学生ボランティア支援担当者となった教職員の中には、ボランティア支援が初めてという教職員もあり、体制が未整備中でさまざまな困難を経験し、学生ボランティア支援担当者の継続性・多様性という課題の認識に至っていたことも示唆された。加藤（2013）は、東日本大震災後の被災地において、地域住民の中から生活支援員という新たな支援者を養成する試みがなされていることについて、困難事例への対処や対人援助をす

ることによる疲労など課題も多く, 新たな支援者を支えるネットワークを構築することが重要であると指摘している。大学においても, 学生ボランティア支援機関と学生相談機関が連携し, 経験の浅い学生ボランティア支援担当者を支えるネットワークを構築することが, 震災ボランティア参加学生への支援の充実につながると考えられる。とくに震災直後は, 被災地圏内の大学ほど, 迅速なボランティア派遣が重視され, 事前教育等の心理的支援に多くの時間や労力をかけられない事態となりやすい。しかし, 被災によるボランティア自身の喪失経験とボランティア活動の危険性の両方が, ボランティアの心身の健康に影響を及ぼす可能性があることから (Thormar et al., 2014), 被災地圏内の大学で学生のボランティア派遣を行う際には, 心構えや想定される事態について, 十分な事前教育を行い, もし様子が心配な学生が見られた場合は, 適切な支援につなげていくことが望ましい。そのためには, 平時から学生支援担当部署間で連携し合う関係を築いておくことが, 組織レベルでの惨事ストレス対策として重要であると考えられる。

4.3 今後の課題

学生が参加する震災ボランティア活動には多様な形態があり, 学生ボランティア支援担当者も学生のボランティア活動の実情を把握しきれていない場合がある。震災ボランティア参加学生へのより有効な支援を提供していく上では, 多様な形態のボランティアを経験した学生を対象として, その体験について具体的に把握し, 大学として必要な支援のあり方について検討していくことも, 今後の検討課題のひとつであると考えられる。

謝辞

本研究のインタビュー調査にご協力いただきました方々に心よりお礼申し上げます。

引用文献

Anderson, D., Prioleau, P., Taku, K., Naruse, Y., Sekine, H., Maeda, M., ... & Yanagisawa, R. 2016. "Post-traumatic stress and growth among medical student volunteers

after the March 2011 disaster in Fukushima, Japan: Implications for student involvement with future disasters". *Psychiatric Quarterly*. 87 (2). 241-251.

Debchoudhury, I., Welch, A.E., Fairclough, M.A., Cone, J.E., Brackbill, R.M., Stellman, S.D., & Farfel, M.R. 2011. "Comparison of health outcomes among affiliated and lay disaster volunteers enrolled in the World Trade Center Health Registry". *Preventive Medicine*. 53 (6). 359-363.

堀 匡. 2016. "大学生の被災地でのボランティア活動参加における危惧と必要とする心理的支援". 中部大学人文学部研究論集. 35. 27-44.

堀 匡・佐藤静香・齋藤未紀子・池田忠義・吉武清實. 2015. "東日本大震災ボランティア参加学生への学生相談機関における心理的支援に関する実態調査". 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 1. 131-140.

市川享子. 2015. "東日本大震災復興支援の実践から生まれた学生の学び". ボランティア学研究. 15. 143-153.

市来百合子・大久保千恵. 2013. "教育復興支援ボランティア学生の経験". 奈良教育大学教育実践開発研究センター紀要. 22. 115-122.

加藤寛. 2013. "大災害後の支援者支援". 精神医学. 55. 1011-1016.

木野和代. 2014. "東日本大震災に関するボランティア活動への参加を左右する要因の検討ー宮城県内の大学に在籍する大学生を対象にー". 宮城学院女子大学研究論文集. 118. 23-42.

木下康仁. 2003. "グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践ー質的研究への誘いー". 弘文堂.

木下康仁. 2007. ライブ講義M-GTA実践的質的研究法ー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべてー. 弘文堂.

小林功英. 2014. "災害ボランティア経験が持つ大学生へのインパクト". 災害ボランティア経験が持つ大学生への教育効果. 小林功英編. 高等教育研究叢書 広島大学高等教育研究開発センター, 37-43.

Neria, Y., Nandi, A., & Galea, S. 2008. "Post-traumatic stress disorder following disasters: A systematic review". *Psychological Medicine*. 38 (4). 467-480.

Perrin, M.A., DiGrande, L., Wheeler, K., Thorpe, L., Farfel

- M., & Brackbill, R. 2007. "Differences in PTSD prevalence and associated risk factors among World Trade Center disaster rescue and recovery workers". *American Journal of Psychiatry*. 164. 1385-94.
- 茶屋道拓哉・筒井 睦. 2012. "東日本大震災における学生ボランティア活動の教育的意義". 九州看護福祉大学 紀要. 12. 25-37.
- 重村淳. 2012. "救援者のトラウマと心理教育". PTSDの伝え方－トラウマ臨床と心理教育－. 前田正治・金吉晴 編. 誠信書房, 147-166.
- 鈴木勇・菅磨志保・渥美公秀. 2003. "日本における災害ボランティアの動向－阪神・淡路大震災を契機として－". *実験社会心理学研究*. 42. 166-186.
- Thormar, S.B., Gersons, B.P., Juen, B., Djakabata, M.N., Karlsson, T., & Olf, M. 2014. "The impact of disaster work on community volunteers: The role of peri-traumatic distress, level of personal affectedness, sleep quality and resource loss, on post-traumatic stress disorder symptoms and subjective health". *Journal of Anxiety Disorders*. 28 (8). 971-977.
- 山本勝彦. 2013. "学生ボランティアの組織化とその支援". 東日本大震災とNPO・ボランティア. 桜井政成編. ミネルヴァ書房, 21-46.

本研究は、JSPS科研費26590153（研究代表者 堀 匡）の助成を受けたものです。

【論文】

東日本大震災後の大学生の心身の健康状態に関する分析 —震災後5年間の経年変化に焦点をあてて—

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

本研究は、東日本大震災後の大学生の心身の健康状態を明らかにし、その結果から学生支援のあり方を検討することを目的とした。2011年以降、全学生を対象に継続実施している「東日本大震災後の学生生活に関する調査」について、被災状況とともにPTSDや不適応のリスク、震災関連の不安に関して分析を行った。その結果、住居の一部損壊・浸水や学費負担者の被災、PTSDハイリスク者の割合は減少傾向にあるものの、2016年においても新入生の約10%は住居等の被災を経験し、全学生の約4%はPTSDハイリスクに該当していた。また、適応的生活を送りつつもPTSDハイリスク状態にある学生が多いこと、地震や津波のほか、生活環境の安全性や震災時の対処、被災者との接し方に関して不安を感じる新入生が未だ多いことが分かった。これらから、震災時の対処等に関する情報提供を継続すること、震災や対人関係に関する学生の不安に則した心理面の支援を行うことの必要性が明らかになった。

1. 問題と目的

2011年3月11日に発生した東日本大震災から5年以上が経過し、本学では建物等の復旧が概ね完了しつつある。その一方で、地震に伴う津波および福島第一原発事故で影響を受けた地域の復興はまだ途上にあり、被災地域あるいは転居後の慣れない土地から通学していたり、仙台市で一人暮らしをしているが実家がそのような状態で気にしながら学生生活を送っていたりと、内面に震災の影響が残っている学生もいる。早坂・立原(2013)が指摘しているように、「学生にとっての震災の意味は時間の経過と状況の変化とともに変容する」ため、震災に起因する動揺から一度落ち着きを取り戻しても、その後、修学や進学、就職等に取り組む中で再度震災が学生生活に影響を及ぼすようになる可能性もある。このように、震災の影響が潜在化していくことも考えられ、今後も長いスパンで震災の学生への影響を把握し、適切な学生支援を行っていく必要がある。

また、1995年に発生した阪神・淡路大震災による心理的影響について検討した研究(齊藤・西田 2001; 西本・松本 2002)によれば、震災から5～7年後まで被災者への震災関連ストレスの影響が持続する可能性を示唆している。東日本大震災においてもこれらの知見があてはまるかまだ明らかにされておらず、この

点においても、長期的視点に立って調査および支援を行っていく必要があるだろう。

東日本大震災に関する学生支援の実践研究に目を向けると、学生相談機関や保健管理センター等による震災後の支援活動が多数報告されている(たとえば堀毛 2011; 早坂・立原 2013; 澤田 2011; 岡田・柘植 2012; 針生・佐藤 2012)。学生や教職員に対する個別支援やコンサルテーションから、大学コミュニティに対する支援、災害時の心理的反応や対処法に関する心理教育の実施など、多岐に渡る活動が実践されてきた。中には、全学的なスクリーニング調査によってPTSD(Post-traumatic Stress Disorder)ハイリスクと考えられた学生を対象に個別支援を実施した大学もあった。いずれの大学においても、大学全体への支援や、長期的な支援を重視する点では一致していた。

本学では、震災直後から、経済や生活等の現実面への支援と、大震災という衝撃を受けた心身面への支援という2つの側面からなる学生支援の整備・充実を図ってきた。筆者らが所属する学生相談・特別支援センターはそのうちの心身面への支援を中心に担い、個々の学生への心理的ケアだけでなく、大学コミュニティ全体を対象とする支援活動を展開してきた(池田ほか 2012)。その支援活動は、相談所来談者への支援

*) 連絡先: 〒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 haruki.matsukawa.c8@tohoku.ac.jp

(第一次支援), 来談には至らないが, 震災の影響を強く受けた学生, および被災学生を支援する教職員への支援(第二次支援), それ以外の全学生・全教職員への支援(第三次支援)とともに, スタッフ間の相互支援もまた必要であるという考えに基づいていた(池田ほか 2012; 堀ほか 2013). このうち, 第二次支援につながるものとして, 全学生調査である「東日本大震災後の学生生活に関する調査」¹⁾を実施し, PTSDハイリスクおよび不適応ハイリスクの実情を把握し, その該当者に連絡を取り個別支援を行ってきた. 本調査の具体的な目的は以下の3点である.

- (1) 震災発生後の学生の生活や心身の状態を把握し, 今後の学生全体への支援のあり方を検討する(予防的働きかけ).
- (2) 震災発生後の学生の生活や心身の状態を把握し, 強い影響を受け続けていると思われる学生への個別支援を行う(早期発見・早期介入).
- (3) 震災が, 学生にどのような影響を与えたのかを継続的に把握し, 中・長期的な影響への対応を考えるための基礎資料とする.

本調査は, 今後, 東日本大震災のような災害が生じた際の対応にも役立てられる資料になりうる. 震災から1~4年経過後の調査結果については既に一部報告している(学生相談・特別支援センター 2016)が,

5年目の調査結果に加えて, 学部新入生の被災状況や学部2年生以上の不適応リスク等, さらに分析すべき点が残されている. また, 第1回調査では「安心して大学生活を送るために大学に対して望むこと」に関して項目・領域を指定して記述を求めている, 得られた記述について質的分析を行った結果を佐藤ほか(2012)が報告している. 第2回調査では「震災に関連する不安」について自由記述を求め, 第3回調査以降は「震災に関連する学生生活上の不安」に少し焦点を絞った形で自由記述を求めているが, この第2回調査以降の自由記述についてはまだ十分な分析が行われていない.

以上から, 本研究では, 第1~6回の調査結果を総合的に分析し, 東日本大震災後5年間の経年変化と共に大学生の心身の健康状態の実情を明らかにすることを目的とする. さらに, 今後, 東日本大震災のような災害が発生した際の学生支援の在り方を検討し, 実践に還元できる視点の提示を目指す.

2. 方法

各調査の実施期間および対象者, 調査項目について表1に示す. なお, 2011~2015年の震災関連ストレスや, 2014~2015年における入学前の生活状況, 2012年の被災状況に関しては, 学生相談・特別支援センター(2016)と同一のデータを再集計して扱っている.

表1 各調査の概要

	実施期間	対象	回答数	調査項目				
				被災状況	震災関連 ストレス	入学前の 生活状況	学生生活 の質	震災関連 の不安
第1回	2011年8~10月	全学生	2,469	○	○	—	—	—
第2回	2012年3月	学部新入生	2,348	○	○	—	—	○
	2012年5月	学部2年以上	7,611	—	○	—	—	—
第3回	2013年3月	学部新入生	2,326	○	○	注1	—	○
	2013年5月	学部2年以上	8,291	—	○	—	○	—
第4回	2014年3月	学部新入生	2,346	○	○	○	—	○
	2014年5月	学部2年以上	8,367	—	○	—	○	—
第5回	2015年3月	学部新入生	2,325	○	○	○	—	○
	2015年5月	学部2年以上	8,163	—	○	—	○	—
第6回	2016年3月	学部新入生	2,288	○	○	○	—	注2
	2016年5月	学部2年以上	8,691	—	○	—	○	—

注1. 第3回調査においても「入学前の生活状況」を実施していたが, 第4回調査以降に項目の文章表現の一部を改変したため, 本研究の経年変化の分析対象からは除外した.

注2. 第6回調査においては「震災関連の不安」ではなく, 「これから学生生活を送る上での不安」について自由記述を求めたため, 本研究の経年変化の分析対象からは除外した.

2.1. 実施時期および対象者

第1回調査は、東日本大震災が発生した2011年8～10月に緊急対応として実施し、第2回調査以降は、学部新入生は3月に、学部2年生以上は5月に、毎年定期的に実施した。対象者は全学生約18,000名（学部新入生約2,300名、学部2年生以上約15,700名）であった。なお、2012年2～3月に第1回調査のフォローアップ調査を行ったが、対象者を第1回調査の回答者2,469名に限定して実施したため、本研究では分析対象としない。

2.2. 調査項目

2011～2012年の調査は項目を変更しながら実施し、2013年以降は概ね一定の項目で実施した。本研究では経年変化に注目するため、2年以上採用した以下の項目に焦点をあてる。

2.2.1. 被災状況

学部新入生を対象に、①住居の被災状況について「全壊／半壊／一部損壊・浸水／特に損壊等なし」の4件法で、②住居の移動について「はい／いいえ」の2件法で、③家族への影響について「死傷者なし／入院した人がある／死亡した人がある／安否不明な人がある」の4件法で、④学費負担者の状況について「収入が極度に減少又は無収入になった／大きな変化はない」の2件法で、それぞれ回答を求めた。

2.2.2. 震災関連ストレス

全学生を対象に、PTSDのスクリーニングとして、改訂出来事インパクト尺度（以下IES-R）（飛鳥井1999）を採用した。震災のような強いストレスを伴う出来事の後に生じやすい心身の症状について、過去1週間の自覚の程度をたずねるものであり、「再体験・侵入的想起（8項目）」、「回避（8項目）」、「覚醒亢進（6項目）」の計22項目から成る。「全くなし（0）／少し（1）／中くらい（2）／かなり（3）／非常に（4）」の5件法で回答を求めた。合計得点の範囲は「0～88」であり、Asukai et al. (2002)を参考に、25以上であった者を「PTSDハイリスク」とした。

2.2.3. 入学前の生活状況

学部新入生の不適応リスクの指標として、九州大学の新入生健康調査等を参考に、入学前の生活習慣や健

康状態をたずねる12項目を作成した（学生相談・特別支援センター 2016）。本尺度は特に学部新入生の初期適応のリスクに対して早期支援を行う目的で採用されたため、下記の学部2年生以上の不適応リスクの指標と異なっている。「はい／いいえ」の2件法で回答を求め、「死にたい気持ちになることがたびたびあった」と「自分の身体を傷つける行為をしてしまう」の両方に「はい」と回答した学生を「自傷・自殺」ハイリスク群、「死にたい気持ちになることがたびたびあった」の方にのみ「はい」と回答した学生を「希死念慮」ハイリスク群とした。さらに、「対人緊張が強くて、人と話すのがつらい」と「話ができる友だちがおらず、いつも孤独であった」の両方に「はい」と回答した学生を「対人緊張・孤立」ハイリスク群とした。

2.2.4. 学生生活の質

学部2年生以上の不適応リスクの指標として、峰松(2002)をはじめとする九州大学の研究グループが開発したQOSL (Quality of Student Life) 尺度から17項目を採用した。本尺度は学生生活に即した形で学生のQOLを測定するものであり、「はい／いいえ」の2件法で回答を求めた。本研究においては、対象者ごとに17項目のうちネガティブな回答をした項目数、および対象者全体での「平均値+2SD」を算出し、その「平均値+2SD」を基準として、ネガティブ回答が13項目以上であった学生を「不適応ハイリスク」とした。

2.2.5. 震災関連の不安

学部新入生を対象に、第2回調査では「東日本大震災に関して不安なことについて以下の空欄に自由にご記入ください」、第3～5回調査では「東日本大震災に関して、学生生活上の不安なことについて自由にご記入ください」と教示し、自由記述を求めた。

2.3. 手続き

第1回調査では、依頼文書と調査紙を対象者に郵送し、記入した調査紙を同封した返信用封筒で返送するよう依頼して回収した。回収率は約15.2%であった。第2回調査以降は、学部新入生には入学時の書類と共に調査紙を送付し、入学オリエンテーション時に各局で回収した。学部2年生以上には、保健管理センターによる健康診断に併せて、各局を介して事前に依頼

文書と調査紙が入った封筒を配布し、健康診断当日に回収した。調査紙を事前に受け取っていなかった学生に対しては、健康診断時の記入会場で調査紙を配付して回答を依頼し、回収した。第2～6回調査の回収率は約55.3～61.0%であった。震災から強い影響を受けている学生や、相談・支援を望む学生に対して個別支援を行うため、調査は記名式で行った。

2.4. 倫理的配慮

依頼文書および調査紙の表紙に、本調査への回答は任意であること、答えにくい項目については回答する必要のないこと、調査結果は今後の支援活動のために使用し、回答者の個人情報厳重に管理することを明記した。万が一、調査への回答により心身の不調を感じた場合や、現時点で何らかの不調、震災に関連する不安や悩みがある場合は、学内の相談窓口、教務係、指導教員等に遠慮なく相談するよう呼びかけ、学生相談所および保健管理センターの連絡先を記載した。本調査は、調査主体を学務審議会および高等教育開発推進センター（のちに高度教養教育・学生支援機構）とし、高等教育開発推進センターの研究倫理審査委員会に申請し、2013年3月27日に承認を得て実施した。

2.5. 分析方法

まず、被災状況や震災関連ストレス、入学前の生活状況、学生生活の質に関しては実施年ごとに集計し、経年変化を分析した。次に、震災関連ストレスにおけるPTSDハイリスクの該当者と非該当者の2群に関して、被災状況や入学前の生活状況、学生生活の質の差を χ^2 検定あるいはFisherの直接法により検討した。最後に、震災関連の不安に関する自由記述をKJ法（川喜田 1967, 1970）に準じてカテゴリー化し、全体の特徴および経年変化を質的に検討した。具体的な手順は以下の通りである。

- （1）2012年のデータを対象とし、第一筆者が自由記述全体を読み込み、複数の意味のまとまりに区分できるものについては記述を区分し、自由記述が書かれたカードを作成した。この際、基本的に元の記述表現が残るようにした。
- （2）第一筆者と第二筆者が、類似するカードを

グループにまとめ、小カテゴリーを生成した。さらに、類似する小カテゴリーをグループにまとめて中カテゴリーを生成し、それらをより抽象的・包括的な大カテゴリーに統合した。このグループ編成と表札づくりは筆者2人の合議によって進められ、作業を進める中で必要に応じて小カテゴリーや中カテゴリーに立ち戻って検討を行った。

- （3）2012年のデータから生成した小カテゴリーを基本的な分類枠とし、第一筆者と第二筆者が、2013年、2014年、2015年のデータを順に分類した。分類に迷う記述については2人の合議により決定し、恣意的な分類にならないよう慎重に作業を進めた。また、分類枠から外れた記述については（2）と同様の工程で新たなカテゴリー化を行った。

なお、2012年では震災関連の全般的な不安の記述を求めているのに対し、2013年以降は震災関連の学生生活上の不安を記述するよう求めており、記述される不安の対象範囲が限定的になっている可能性を踏まえて分析および考察を行う必要がある。また、本研究は経年変化に焦点をあてるため、カテゴリー化を行った後の図解作成は実施しなかった。

3. 結果と考察

以下、順に結果を示し、考察していく。なお、各分析ごとに無効回答を除外して集計を行ったため、有効回答数に変動がある。

3.1. 学部新入生の被災状況

2011年は震災後の緊急対応を目的に、全学生を対象に、8～10月に調査を実施しており、2012年以降の調査とは目的や対象、実施時期が異なっていたため、ここでの集計から除外した。2012～2016年の集計結果を表2～5に示す。なお、家族への影響において、「死亡した人がいる」と「安否不明な人がいる」は別にして調査を行っているが、ここでは加算して集計した。

各年の割合から見ると、2012年から2016年にかけて住居の「全壊」「半壊」および「移動」はあまり変化がないのに対し、「一部損壊・浸水」は徐々に減少し、

表2 学部新入生の住居の被災状況における経年変化

	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年
全壊	19 (0.8)	25 (1.1)	30 (1.3)	39 (1.7)	27 (1.2)
半壊	84 (3.6)	89 (3.9)	69 (3.0)	73 (3.2)	71 (3.1)
一部損壊・浸水	261 (11.2)	214 (9.4)	173 (7.5)	172 (7.6)	149 (6.6)
特に損壊等なし	1,958 (84.3)	1,949 (85.6)	2,031 (88.2)	1,985 (87.5)	2,014 (89.1)
合計	2,322 (100.0)	2,277 (100.0)	2,303 (100.0)	2,269 (100.0)	2,261 (100.0)

注. 括弧内は各年における割合（％）。

表3 学部新入生の住居の移動における経年変化

	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年
移動した	26 (1.1)	35 (1.5)	42 (1.8)	39 (1.7)	26 (1.1)
移動しなかった	2,303 (98.9)	2,245 (98.5)	2,268 (98.2)	2,239 (98.3)	2,236 (98.9)
合計	2,329 (100.0)	2,280 (100.0)	2,310 (100.0)	2,278 (100.0)	2,262 (100.0)

注. 括弧内は各年における割合（％）。

表4 学部新入生の家族・親戚への影響における経年変化

	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年
死亡あるいは安否不明な人がいる	13 (0.6)	48 (2.3)	24 (1.2)	28 (1.3)	21 (1.0)
入院した人がいる	2 (0.1)	0 (0.0)	1 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.0)
死傷者なし	2,304 (99.4)	2,006 (97.7)	2,059 (98.8)	2,059 (98.7)	2,061 (98.9)
合計	2,319 (100.0)	2,054 (100.0)	2,084 (100.0)	2,087 (100.0)	2,083 (100.0)

注. 括弧内は各年度における割合（％）。

表5 学部新入生の学費負担者の状況における経年変化

	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年
収入が極度に減少又は無収入になった	59 (2.6)	32 (1.4)	40 (1.8)	23 (1.0)	14 (0.6)
大きな変化はない	2,246 (97.4)	2,219 (98.6)	2,244 (98.2)	2,232 (99.0)	2,223 (99.4)
合計	2,305 (100.0)	2,251 (100.0)	2,284 (100.0)	2,255 (100.0)	2,237 (100.0)

注. 括弧内は各年における割合（％）。

表6 IES-R得点の平均値およびPTSDハイリスク者数の経年変化

	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年
IES-R	9.65	6.28	4.93	3.98	3.29	3.25
IES-R 下位尺度	再体験・侵入的想起	3.17	2.15	1.59	1.30	1.13
	回避	3.47	2.50	2.06	1.67	1.34
	覚醒亢進 ^{注1}	3.99	2.17	1.71	1.36	1.14
PTSDハイリスク者数 ^{注2}	281 (11.7)	463 (6.2)	494 (5.0)	415 (4.2)	346 (3.6)	393 (3.9)
有効回答数	2,410	7,514	9,936	9,961	9,720	10,015

注1. IES-Rの3つの下位尺度のうち2つが8項目であるのに対し、「覚醒亢進」のみ6項目であるため、結果を見やすくするために「覚醒亢進」の得点を8/6倍にして表示。

注2. 括弧内は各年におけるPTSDハイリスク者の割合(%)。

「特に損壊等なし」は増加傾向にあった。全体として住居の損壊等の影響を受けなかった新入生の割合が多くなってきているとはいえ、毎年10～15%の新入生は住居の被災を経験し、さらに約1%の新入生は住む場所を移動するという大きな変化を経験していることが分かった。また、2012年から2016年にかけて震災による「家族への影響」に大きな変化はなく、毎年1～2%前後は「死亡あるいは安否不明な人がいる」新入生が存在していることが示された。震災によって学費負担者の「収入が極度に減少又は無収入になった」新入生は徐々に減少してきているが、それでも毎年1～2%前後の該当者が存在し、家族や経済面への影響は震災から5年以上経過した現在も続いていると考えられる。

3.2. 震災関連ストレス

2011～2016年の集計結果を表6に示す。IES-Rの平均値から見ると、取り得る値の範囲が「0～88」で、PTSDハイリスクのカットオフ値が「25以上」であるため、全体的に震災関連ストレスは低く、健常な学生が多いことが示された。経年変化を見ると、2011年から2015年にかけて徐々に減少し、2015年と2016年で変化の幅が小さくなったことから、IES-Rの平均値が下がり止まった可能性が考えられる。下位尺度では、2011年では「覚醒亢進」が相対的に高く、2012年以降では「回避」が相対的に高くなっていることを除けば、概ねIES-R得点と同様の経年変化が確認された。

他方、PTSDハイリスク者数はその割合を見ると、2011年には約12%であったのが徐々に減少し、2014年に約4%になってからは大きな変動なく推移してきている。阪神・淡路大震災に関する調査研究を見ると、例

えば、齊藤・西田(2001)はIES-Rとは別のPTSD傾向尺度を、被災地域に住む児童・生徒・卒業生およびその保護者に対して実施したところ、震災後5年目において児童・生徒・卒業生の5.4%と保護者の2.1%がPTSD傾向に該当したと報告している。一方、本調査の対象者の中には、東日本大震災の発生当時、被災地域から離れた土地で生活していた者も少なくなく、全員が東日本大震災を直接体験した訳ではない。これらに加え、筆者らが所属する学生相談・特別支援センターでは、現在、東日本大震災に直接起因する相談はほぼ持ち込まれなくなっていることを考え合わせると、震災発生から約5年経過してもなお全体の約4%の学生がPTSDハイリスクに該当するという本結果は、やや多いように感じられる。この点については、以下の2つの視点から解釈が可能であろう。1つ目は、毎年本調査に回答している学部2年生以上の学生の中に、持続して震災関連ストレスを抱えている学生がいる可能性であり、2つ目は、震災関連以外の強いストレスを抱えている学生がいる可能性である。IES-Rは教正文に東日本大震災に関して回答するよう明記しているが、質問項目には「イライラして、怒りっぽくなっている」「物事に集中できない」等も含まれており、一般的ストレスを反映する可能性も否定できない。この点については、以下の分析を踏まえて詳しく検討する。

3.3. 学部新入生の不適応リスク

「入学前の生活状況」の調査項目は第3回調査から実施していたが、第4回調査時に質問項目の文章表現を一部改変したため、本研究では2014～2016年の経年変化を検討する。集計結果を表7に示す。

経年変化はほぼ見られず、「自傷・自殺」ハイリスク群は全体の約1%弱、「希死念慮」ハイリスク群は約5%、「対人緊張・孤立」ハイリスク群は約2%、毎年存在していた。これら7～8%の学部新入生は入学後の学生生活で適応に困難を抱える可能性があり、学生支援の対象となり得る。

3.4. 学部2年生以上の不適応リスク

「学生生活の質」の調査項目は第3回調査から実施していたため、2013～2016年の結果を集計した(表8)。

経年変化はほぼ見られず、学部2年生以上の「不適応ハイリスク」の学生は毎年4～5%存在することが示された。この4～5%の学生は、調査実施時に学生生活上の困難を抱えている可能性が非常に高く、特に5月という実施時期を考えれば、進学や就職等の進路決定に直面している学生の困難を反映していることも考えられる。これらの学生も支援対象となり得る。

3.5. 震災関連ストレスと学部新入生の被災状況の関連

2012～2016年の学部新入生について、IES-Rから

PTSDハイリスク群と非ハイリスク群に分け、その2群と各被災状況の関連についてFisherの直接法により検討した結果、以下の有意差が得られた(表9)。

なお、家族・親族への影響における「入院した人がいる」については該当者が非常に少なかったため、ここでは分析対象から除外した。PTSDハイリスク群は非ハイリスク群に比べて住居の「全壊」「半壊」「一部損壊・浸水」に該当することが多かったのに対し、「特に損壊等なし」への該当は少なかった($p<.001$)。PTSDハイリスク群は震災により住居を「移動した」に該当することも多く、「移動しなかった」への該当は少なかった($p<.001$)。また、PTSDハイリスク群は非ハイリスク群に比べて震災によって家族・親戚の中に「死亡あるいは安否不明な人がいる」に該当することが多かったのに対し、「死傷者なし」への該当は少なかった($p<.001$)。PTSDハイリスク群は震災によって学費負担者の「収入が極度に減少又は無収入になった」に該当することも多く、「大きな変化はない」への該当は少なかった($p<.01$)。

ここでのPTSDハイリスク群は、震災に起因する心身への影響を強く感じている新入生であり、震災によ

表7 学部新入生の不適応リスクの経年変化

	2014年	2015年	2016年
「自傷・自殺」 ハイリスク群	17 (0.8)	17 (0.8)	16 (0.7)
「希死念慮」 ハイリスク群	105 (4.7)	108 (4.8)	115 (5.1)
「対人緊張・孤立」 ハイリスク群	41 (1.8)	44 (2.0)	38 (1.7)
有効回答数	2,233	2,233	2,239

注. 括弧内は各年における該当者数の割合(%)。

表8 学部2年生以上の不適応リスクの経年変化

	2013年	2014年	2015年	2016年
不適応 ハイリスク	381 (4.7)	354 (4.3)	382 (4.8)	338 (4.0)
有効 回答数	8,073	8,181	8,005	8,488

注. 括弧内は各年における該当者数の割合(%)。

表9 2012～2016年の学部新入生の震災関連ストレスと被災状況の関連

	住居の被災状況				住居の移動		家族・親戚への影響		学費負担者の状況	
	全壊	半壊	一部損壊・ 浸水	なし	あり	なし	死亡・ 安否不明	なし	収入減少・ 無収入	なし
PTSDハイ リスク群	9 (5.8)	18 (11.7)	23 (14.9)	104 (67.5)	16 (10.4)	138 (89.6)	14 (10.1)	125 (89.9)	8 (5.3)	144 (94.7)
非ハイ リスク群	129 (1.2)	363 (3.4)	929 (8.6)	9,332 (86.8)	150 (1.4)	10,633 (98.6)	119 (1.2)	9,888 (98.8)	157 (1.5)	10,536 (98.5)
合計	138	381	952	9,436	166	10,771	133	10,013	165	10,680

注. 括弧内は各群における該当者数の割合(%)。

表10 2014～2016年の学部新入生の震災関連ストレスと不適応リスクの関連

	「自傷・自殺」ハイリスク群		「希死念慮」ハイリスク群		「対人緊張・孤立」ハイリスク群	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
PTSDハイリスク群	2 (3.2)	60 (96.8)	9 (14.5)	53 (85.5)	2 (3.2)	60 (96.8)
非ハイリスク群	48 (0.8)	6,313 (99.2)	306 (4.8)	6,055 (95.2)	113 (1.8)	6,248 (98.2)
合計	50	6,373	315	6,108	115	6,308

注. 括弧内は各群における該当者数の割合（％）。

表11 2013～2016年の学部2年生以上の震災関連ストレスと不適応リスクの関連

	不適応ハイリスク		合計
	該当	非該当	
PTSDハイリスク群	171 (11.1)	1,369 (88.9)	1,540 (100.0)
調整済み残差	13.0	-13.0	
非ハイリスク群	1,191 (4.1)	27,881 (95.9)	29,072 (100.0)
調整済み残差	-13.0	13.0	
合計	1,362	29,250	30,612

注. 括弧内は各群における該当者数の割合（％）。

り生活面や経済面に強い影響を受けたこととの関連を示した本結果は十分に理解可能である。また、本結果から、IES-Rが震災関連ストレスを的確に反映していることも確認することができた。

3.6. 震災関連ストレスと学部新入生の不適応リスクの関連

2014～2016年の学部新入生について、IES-RからPTSDハイリスク群と非ハイリスク群に分け、その2群と各不適応リスクの関連についてFisherの直接法により検討した結果、以下の有意差が得られた（表10）。PTSDハイリスク群は非ハイリスク群に比べて「希死念慮」ハイリスク群に該当することが多かった（ $p < .01$ ）。他方、「自傷・自殺」ハイリスク群や「対人緊張・孤立」ハイリスク群との有意な関連は認められなかった。

本結果から、震災関連ストレスが高い新入生であっても、学生生活の初期適応に困難を抱える可能性が高いとは限らないことが示された。したがって、「希死念慮」ハイリスク群を除き、震災関連ストレスと学部新入生の不適応リスクは独立した変数である可能性が考えられる。

3.7. 震災関連ストレスと学部2年生以上の不適応リスクの関連

2013～2016年の学部2年生以上の学生について、IES-RからPTSDハイリスク群と非ハイリスク群に分けた。その2群と不適応リスクの関連について χ^2 検定により検討した結果、有意差が得られた（ $\chi^2=168.92$, $p < .001$ ）。さらに残差分析により検討したところ、PTSDハイリスク群は非ハイリスク群に比べて不適応ハイリスクに該当することが多かった（表11）。

本結果から、震災関連ストレスと学部2年生以上の不適応リスクには関連があり、震災関連ストレスが高い学生は学生生活においても困難を抱えていることが比率的に多いということが示された。ただし、表11を見ると、PTSDハイリスクのみに該当した学生も不適応ハイリスクのみに該当した学生も、それぞれ4年間で1,000人を超えていた。このため、両者には重ならない部分もあると考えられる。

3.8. 震災関連の不安

各調査で得られた405～572名分の自由記述から「特になし」や不安以外の記述を除き、意味のまとまりごとに記述を区分した結果、2012年は274個、2013年は231個、2014年は201個、2015年は207個の記述が得られた。ここまでの分析とは異なり、分析対象が学部新入生全体の約18～25%であり、そのことを踏まえて結果を見る必要がある。2012年の記述から28の小カテゴリーを生成し、最終的に6つの中カテゴリーおよび6つの大カテゴリーに統合された（表12）。以下、各大カテゴリーについて、記述の具体例を挙げて説明する。**【**は大カテゴリーを、《》は中カテゴリーを、〈〉は小カテゴリーを表し、具体例の末尾には記述が得られた年を記載した。

表12 震災関連の不安の類型化と経年変化

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	分類された記述の個数 (%)			
			2012年	2013年	2014年	2015年
地震への不安	地震・津波が起ることへの不安	余震が不安・怖い	35 (12.8)	14 (6.1)	17 (8.5)	32 (15.5)
		また大きな地震や津波が起るのではないかと不安	25 (9.1)	53 (22.9)	36 (17.9)	39 (18.8)
	震災への対処可能性に関する不安	日本各地で大きい地震が起ることへの不安	6 (2.2)	1 (0.4)	3 (1.5)	0 (0.0)
		また地震が来た時にどう対処・行動できるか不安	18 (6.6)	33 (14.3)	22 (10.9)	38 (18.4)
		一人暮らしの中で震災が起ることが不安	17 (6.2)	16 (6.9)	19 (9.5)	20 (9.7)
原発事故による不安	放射線に関する不安	地震に対する過敏さへの不安	8 (2.9)	1 (0.4)	3 (1.5)	4 (1.9)
		原発や原発事故の影響が不安	14 (5.1)	1 (0.4)	1 (0.5)	4 (1.9)
	放射線に関する不安	今後の電力供給	4 (1.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
		放射線の影響が不安	36 (13.1)	11 (4.7)	22 (10.9)	8 (3.9)
		放射線関連の情報についての不安	2 (0.7)	1 (0.4)	0 (0.0)	0 (0.0)
地震に起因する生活環境の安全性への不安	被災後の生活と復興について	原発事故により差別や偏見を受ける不安	5 (1.8)	7 (3.0)	2 (1.0)	2 (1.0)
		自分の住環境の安全性・耐震性が不安	13 (4.7)	15 (6.5)	11 (5.5)	11 (5.3)
		大学施設の安全性が不安	9 (3.3)	11 (4.8)	10 (5.0)	6 (2.9)
		住居不足への不安	—	7 (3.0)	0 (0.0)	1 (0.5)
		震災の影響を知らないことへの不安	—	—	3 (1.5)	1 (0.5)
被災者や被災地との関わり	被災後の生活と復興について	被災者を傷つけてしまうのではないかと不安	11 (4.0)	39 (16.9)	37 (18.4)	22 (10.6)
		復興のために自分ができること	4 (1.5)	3 (1.3)	2 (1.0)	1 (0.5)
		被災地の復興が進むかどうか心配	18 (6.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
		被災者の生活が気がかり	6 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
		国レベルの対応への不安	6 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
震災による心理的動揺	国策に関する不安	国際政治における日本の立場に関する不安	3 (1.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
		震災の経験が風化することへの不安	8 (2.9)	2 (0.9)	1 (0.5)	0 (0.0)
		被災しなかったことによる罪悪感	6 (2.2)	1 (0.4)	0 (0.0)	0 (0.0)
		震災への意識の低さに対する自覚	5 (1.8)	3 (1.3)	1 (0.5)	2 (1.0)
		震災の話題に触れたくない気持ち	4 (1.5)	0 (0.0)	1 (0.5)	1 (0.5)
被災者や被災地との関わり	被災後の生活と復興について	漠然とした不安	2 (0.7)	0 (0.0)	1 (0.5)	1 (0.5)
		就職への不安	2 (0.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.5)
		家族や家族関係の悪化に伴う苦しさ	2 (0.7)	1 (0.4)	0 (0.0)	0 (0.0)
		知人の安否	2 (0.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
		経済状況に関する不安	—	5 (2.2)	5 (2.5)	8 (3.9)
被災者や被災地との関わり	被災後の生活と復興について	その他	3 (1.1)	6 (2.6)	4 (2.0)	5 (2.4)

注1. 括弧内は各年において各小カテゴリーに分類された記述数の割合を表す。

注2. 小カテゴリーの〈住居不足への不安〉は2013年に新た生じ、〈震災の影響を知らないことへの不安〉は2013年に1つ、〈経済状況に関する不安〉は2012年に1つ該当する記述があり〈その他〉に分類されていたが、それぞれ翌年に複数記述が見られたため新たにカテゴリー化した。

3.8.1. 【地震への不安】

この大カテゴリーは《地震・津波が起こることへの不安》と《震災への対処可能性に関する不安》の中カテゴリーに分けられる。《地震・津波が起こることへの不安》は、「東北仙台で暮らすにあたって、未だに続いている余震が怖い (2012)」「余震がいつくるか分からない中で、生活することに不安を感じる (2014)」などの記述を含む〈余震が不安・怖い〉、「再び大きな地震が起こるかもしれない事を考えると不安 (2012)」「地震が起こって津波が発生したとき、その津波がどの辺まで襲いかかるのが不安です (2013)」などの〈また大きな地震や津波が起こるのではないかと不安〉、「実家が東海地震で被害を受ける地域にあたるので、その点東日本大震災の情報をみると不安になる (2012)」「関東に次来るであろう大震災のときが不安 (2014)」などの〈日本各地で大きい地震が起こることへの不安〉という3つの小カテゴリーから成る。なお、津波に関する記述は比較的少なく、単独でカテゴリーを生成できなかった。他方、《震災への対処可能性に関する不安》は、「大きな余震がきた時に安全に避難できるかどうか少し心配 (2012)」「再び同程度の地震・津波が発生した場合の対策 (2013)」などの〈また地震が来た時にどう対処・行動できるか不安〉、「一人暮らしを始めるので、一人の時に東日本大震災のような大災害が起こった時のことを考えると不安です (2012)」「地震で電気が停まったときに周りに頼れる人がいないのが心配です (2015)」などの記述を含む〈一人暮らしの中で震災が起こることが不安〉、「震災の日から2週間以上何も手につかず、ちょっとした余震でもおびえていた。同じような地震が再び起これば、そういった感じになってしまうのではないかと不安 (2012)」「今後一人暮らしをしている中で地震があったとき、また過呼吸になってしまうかもしれない、と少し不安です (2015)」などの〈地震に対する過敏さへの不安〉という3つの小カテゴリーから成る。

3.8.2. 【原発事故による不安】

この大カテゴリーは中カテゴリーの《原発事故およびその影響に関する不安》と《放射線に関する不安》、および小カテゴリーの〈原発事故により差別や偏見を受ける不安〉に分けられる。《原発事故およびその影

響に関する不安》は、「宮城県にも原発の影響があるかどうか不安です (2012)」「原発の事故が無事に収束するかどうか、あるいは新たに事故が起きはしないか (2015)」などの記述が含まれる〈原発や原発事故の影響が不安〉、「原発を停止したことによる電力不足 (2012)」などの〈今後の電力供給〉という2つの小カテゴリーから成っている。〈今後の電力供給〉は2013年以降には記述が見られなかった。《放射線に関する不安》は、「放射能汚染がどれほど危険で食べ物が安全なのか不安です (2012)」「震災自体より、放射線を浴びたことが今後どう影響するかこわい (2014)」などの〈放射線の影響が不安〉、「今後いつまた起こるか分からないので、情報収集時に正しい情報が欲しいが、デマ等が不安 (2012)」「原発の影響について様々な意見があり、何を信じてよいかわからない (2013)」などの〈放射線関連の情報についての不安〉という2つの小カテゴリーから成る。〈放射線関連の情報についての不安〉の記述は2014年以降には見られなかった。〈原発事故により差別や偏見を受ける不安〉は、「原発事故関連のことで、差別を受けたりしないか少し気がかりです (2012)」「原発事故による風評被害 (2013)」などの記述から成っている。

3.8.3. 【地震に起因する生活環境の安全性への不安】

この大カテゴリーに中カテゴリーはなく、〈自分の住環境の安全性・耐震性が不安〉と〈大学施設の安全性が不安〉、〈住居不足への不安〉、〈震災の影響を知らないことへの不安〉という4つの小カテゴリーに分けられる。〈自分の住環境の安全性・耐震性が不安〉は、「これから住むアパートの耐震性が少し心配です (2012)」「山の方に住んでいるので、余震等で、土砂崩れとかが心配 (2014)」などの記述から成り、〈大学施設の安全性が不安〉は、「震災の影響を受けてキャンパス内の建物がもろくなったりはしていないのか少し不安 (2012)」「学校周辺のハザードマップが作成されており、更新されているのか否か (2015)」などから成っている。〈住居不足への不安〉は2013年に記述が増え新たにカテゴリー化されたものであり、「震災の影響で仙台市内の物件が少なくなっていること (2013)」「仙台の家賃の相場が高くなっている (2015)」などの記述から成る。〈震災の影響を知らないことへ

の不安)も2014年に新たにカテゴリー化されたものであり、「東日本大震災のその後の状況をあまり知らないこと(2014)」などの記述から成っている。

3.8.4. 【被災者や被災地との関わり】

この大カテゴリーには中カテゴリーがなく、〈被災者を傷つけてしまうのではないかと不安〉と〈復興のために自分ができること〉という2つの小カテゴリーに分けられる。〈被災者を傷つけてしまうのではないかと不安〉は、「被災者の方が多い地域だと思うので、日常会話のなにげない言葉で、嫌なことを思い出させたり、傷つけてしまうのではないかという不安がある(2012)」「宮城県や福島県出身の方に対して、地震や津波のことについて話しても大丈夫なのか…(2015)」などの記述から成り、〈復興のために自分ができること〉は、「復興に自分が関われるのかということへの不安がある(2012)」「復興に関して自分にできることがあるのかどうか、東北地方に出向いてきた身として何もせずにすごしていいものか、不安というか、モヤモヤした心境でいます(2013)」などの記述から成っている。

3.8.5. 【震災からの復興に関する心配・不安】

この大カテゴリーは《被災後の生活と復興についての心配》と《国策に関する不安》という2つの中カテゴリーと、〈震災の経験が風化することへの不安〉という小カテゴリーに分けられる。《被災後の生活と復興についての心配》は、「復興がきちんと進んでいくかどうか(2012)」などの〈被災地の復興が進むかどうか心配〉、「震災で家をなくされた人達の今後(2012)」などの〈被災者の生活が気がかり〉という2つの小カテゴリーから成る。《国策に関する不安》は、「今後、国が震災にどう対処していくのかが、あまりよくわからない(2012)」などの〈国レベルの対応への不安〉、「各国がもつ日本に対するイメージの低下(2012)」などの〈国際政治における日本の立場に関する不安〉という2つの小カテゴリーから成る。以上の2つの中カテゴリーと4つの小カテゴリーに該当する記述は2013年以降見られなかった。この点は、2013年以降の調査項目が震災に関連した学生生活上の不安に焦点をあてている影響が大きいと考えられる。〈震災の経験が風化することへの不安〉は、「自分も含めて日本人の地震についての記憶がうすれていくこと(2012)」「震災

のことが風化してしまっているように思えて、復興に危機感を覚える(2014)」などの記述から成っている。

3.8.6. 【震災による心理的動揺】

この大カテゴリーに中カテゴリーはなく、〈被災しなかったことによる罪悪感〉や〈震災への意識の低さに対する自覚〉、〈震災の話題に触れたくない気持ち〉、〈漠然とした不安〉という4つの小カテゴリーに分けられる。〈被災しなかったことによる罪悪感〉は、「ごく身近に被災の様子が見られ、見る度に普段通りの生活をするに後ろめたさを感じる(2012)」「被災された方々の受けたような心の傷を自分は報道を通じて感じることはできなかったことが、なんだか申し訳なく思うこともあります(2013)」などの記述から成り、〈震災への意識の低さに対する自覚〉は、「これから起こるであろう地震等への危機的な不安やそれに対する対策や心構えは、時折、他の人よりも薄いのかと感じる(2012)」「実際に被害を受けた人達に比べ震災に対する意識が薄いことを自認しています(2013)」などの記述から成っている。〈震災の話題に触れたくない気持ち〉は、「授業などで、いちいち話題に上がってこないかが心配。自分は大丈夫だが、震災の話を聞くのも嫌だという人もいるので(2012)」などから成り、〈漠然とした不安〉は、「今後どうなるのか、と思うこともある(2012)」「思い入れのある土地がどこか遠くに行ってしまったようで、自分のルーツのようなものを見失ってしまったような、妙な不安がある(2014)」などの記述から成っている。

3.8.7. その他の小カテゴリー

6つの大カテゴリーに包括されなかった小カテゴリーは〈就職への不安〉〈家族や家族関係の悪化に伴う苦しさ〉〈知人の安否〉〈経済状況に関する不安〉〈その他〉の5つであった。〈就職への不安〉は「東北大を卒業した後の就職への影響(2012)」などから、〈家族や家族関係の悪化に伴う苦しさ〉は「地震というよりは、それによって溝が深くなった家族関係の方が苦しい」などから、〈知人の安否〉は「友人の安否(2012)」などから成っている。〈経済状況に関する不安〉は2012年にも1つだけ記述があり〈その他〉に分類されたが、2013年以降に記述が増えて新たにカテゴリー化された。「家屋が全壊し、その土地も危険地域として、

どうなるか分からない状況のため、経済的に不安である(2013)」「就労できる年齢なのに4～6年大学に行ったら、震災のために二重ローンの状態になった家庭の負担になるのではないかとということ(2015)」などの記述から成っている。〈その他〉は他に類似した記述がなくカテゴリー化ができなかったものが含まれており、「実家が一部損壊と判断され、また大きい地震が来たら全壊しかねず、家族の身が心配(2014)」「原発事故や、それによる風評被害に関する話題に対して、友人が必要以上に気を遣っていること(2015)」などの記述が見られた。

3.8.8. 震災関連の不安の経年変化

地震や津波という災害そのものに対する不安を示す【地震への不安】は2012年から2015年にかけて変動はあるものの持続していた。《地震・津波が起こることへの不安》については、20%を超える割合で推移しており、2015年には34.3%と前年から7.9ポイント増加している。《震災への対処可能性に関する不安》も同様に、12～30%の割合で推移し、2015年には28.1%と前年から8.7ポイント増加している。このことから、東日本大震災から年数を経ても、震災に関する不安は大きく減少しないことが分かる。また、家族から離れた一人暮らしの状況で震災が起こることへの不安も強い。2015年において、震災が起こることやその際の対処に関する不安が前年に比して上昇していることについては、中国の魯甸や長野県での大規模な震災の影響が考えられる。自身の被災体験に限らず、国内外で生じた震災によって、そのことを巡る不安が喚起される可能性がある。

一方、【地震に起因する生活環境の安全性への不安】のうち、〈自分の住環境の安全性・耐震性が不安〉と〈大学施設の安全性が不安〉は合計約8～11%の割合で継続している。また、【原発事故による不安】のうち、放射線の影響に関する不安は約4～13%の間で推移している。自分が生活する環境やそこへの放射線の影響についての不安を感じている点については、東北地方での地震や原発事故からの復旧に関する報道が現在でも多く見られることが影響していると考えられる。

自分と被災者や被災地との関係における不安を示す【被災者や被災地との関わり】は、2012年から2015年

にかけて変動はあるものの持続しており、特に、〈被災者を傷つけてしまうのではないかと不安〉が、2013年以降、10%を超える水準で推移している。被災地から離れた地域から入学してくる学生にとっては、被災者とのどのように接したらよいのか、気づかないうちに被災者を傷つけてしまわないか等と不安に感じることも多く、この傾向は震災から年数経っても大きく減少することはないようである。

被災地の復興を巡る状況に対する不安を示す【震災からの復興に関する心配・不安】は、2013年以降記述がほとんど見られなくなっていた。この点は2013年以降の調査項目において、震災に関連した学生生活上の不安について記述を求めた影響が大きいだろう。また、〈被災者の生活が気になり〉は主に被災者ではない学生の視点による記述であるのに対し、被災者である学生の視点による〈経済状況に関する不安〉が2013年から新たにカテゴリー化され、2015年まで増加傾向が続いている。何らかの形で家庭が震災の影響を受け、経済的に不安を感じる状況になっている学生が増えていると考えられる。

震災に対する心理的反応を示す【震災による心理的動揺】は、2013年以降は疎らに見られる程度に減少していた。この大カテゴリーに含まれる心理的反応は、震災体験から心理的に距離の離れたものであり、震災からの年数の経過とともに反応が薄れていった結果として理解することができるだろう。

4. 総合考察

本研究の目的は、東日本大震災後5年間の経年変化と共に大学生の心身の健康状態の実情を明らかにし、今後、東日本大震災のような災害が発生した際の学生支援の実践に還元できる視点を得ることであった。

2012年から2016年にかけて、被災状況は住居の「一部損壊・浸水」と学費負担者の「収入が極度に減少又は無収入になった」に減少傾向が見られたが、その他はあまり経年変化が見られず、毎年一定数(住居に関するものが約10～15%、家族・経済に関するものが約1～2%)の被災を経験した学生が入学してきていることが明らかとなった。震災関連ストレスも同様に2011年から2016年にかけて減少傾向が見られたが、

2016年時点でも約4%の学生がPTSDハイリスクに該当していた。このPTSDハイリスク者について詳しく見ていくと、学部新入生においてはPTSDハイリスク者が不適応ハイリスク者であるとは限らず、学部2年生以上においてはPTSDハイリスク者が不適応ハイリスク者であることが多かったものの、PTSDハイリスク者でもQOSLが低い学生が少なからず存在していることも明らかとなった。つまり、強い震災関連ストレスを抱えていても、学生生活においては不適応を呈することなく活動できている学生がいるということであり、震災の影響が潜在化している可能性がある。このため、【地震への不安】の経年変化からも示唆されたように、今後、再度震災を体験したり、直接体験しなくても国内外で震災が発生してその事実に触れたりしたときに、強い心身反応を示すおそれのある学生がいることを考慮する必要がある。

震災関連の不安に関しては、学部新入生のうち約18～25%の自由記述に基づいて分析を行った点で、上記の結果や考察とは質が異なる。このことを踏まえて全体を俯瞰すると、地震や津波自体への不安が多いのはもちろんのこと、万が一発生したときに、周囲に頼れる人がおらず一人で対処することへの不安や、被災した学生との接し方に関する不安が多く見られた。また、〈その他〉に分類された記述の中に、「原発事故や、それによる風評被害に関する話題に対して、友人が必要以上に気を遣っていること（2015）」「友人が、東日本大震災の影響が少ない地域からやってきた場合、“自分は震災のせいでどれだけ苦労したか”というような事で思わぬ言い争いになったりしてしまわないかという心配は少しある（2013）」などがあった。つまり、被災者の方も、非被災者である学生とどのように接したらよいか不安を感じていた。大利・安住（1996）は阪神・淡路大震災後の大学生を対象に実施したアンケート調査の結果、震災から「立ち直っていくのに一番大きな支えは、被害の大小に関係なく、『友人との接触』であった」と報告している。このため、学生同士で良い関係を築けることは、震災の影響からの回復において重要であると考えられる。以上から、まず、地震や津波等の災害時にどのようなことが起り得るか、震災による心身への影響に加えて、地震発生時の

対処行動やストレス・マネジメント、レジリエンス等に関する防災教育を継続的に行っていくことが必要であるといえる。さらに、対人関係のスキルに関する教育や、被災地支援に関するボランティアに参加する学生への教育において、被災した人と被災しなかった人とのかわり方についての学びの機会を設けることが重要であると言える。その際、震災のエピソードを取り上げることによる学生への心理的影響にも配慮する必要があることは言うまでもない。

なお、震災関連の不安の類型化においては、【地震に起因する生活環境の安全性への不安】や〈経済状況に関する不安〉等、生活面への現実的影響に関する記述も多く見られた。暮らしの安全性に関する情報提供や、学生を対象とした経済的支援の継続が学生の安心感につながるとされる。また、暮らす場所の安全性や、家族を含む経済状況に関する不安は、学生の進学や就職の選択に影響を与える可能性があり、その時期になって震災の影響が顕在化する可能性もあることを考慮する必要があるだろう。

今後の課題および展望は以下の通りである。まず、PTSDあるいは不適応のハイリスクに該当し、実際に支援を行った学生について、その後の調査結果を参照してどのように変化したか確認することが挙げられる。支援自体の経過も分析し、学生支援の実践の視点から本研究の知見をさらに詳しく検討する必要がある。また、齊藤・西田（2001）や西本・松本（2002）が阪神・淡路大震災後5～7年まで震災関連ストレスの影響が持続する可能性を指摘していることから、今後も学生の心身の健康状態の把握に努める必要があるだろう。その際、熊本県や鳥取県で発生した大地震やその他の災害で被害に遭った学生が入学してきている可能性もあり、東日本大震災に限らない災害ストレスや心身の健康状態の把握が適していると考えられる。今後も、このような研究と実践を積み重ねることにより、学生支援のさらなる充実を図っていきたい。

謝辞

本調査にご協力いただいた大学生の皆様、心より御礼申し上げます。また、本調査に携わった学生相談・特別支援センターのスタッフの皆様へ感謝いたします。

補注

1) 本調査名は、震災による心身の健康への影響という視点を残しつつ、大学生の全般的な心身の健康状態を把握する目的で、2016年に「大学生の心身の健康に関する調査（第6回東日本大震災後の学生生活に関する調査）」に改められた。

引用文献

飛鳥井望. 1999. “不安障害外傷後ストレス障害 (PTSD)”. 臨床精神医学増刊号, 28, 171-177.

Asukai, M., Kato, H., Kawamura, N., Kim, Y., Yamamoto, K., Kishimoto, J., Miyake, Y., & Nishizono-Maher, A. 2002. “Reliability and Validity of the Japanese-Language Version of the Impact of Event Scale-Revised (IES-R-J): Four Studies of Different Traumatic Events”. The Journal of Nervous and Mental Disease, 190, 175-182.

学生相談・特別支援センター. 2016. “東日本大震災後の東北大学学生相談所の活動－震災後5年間の学生相談活動の実践・展開－”.

針生隆・佐藤とよ子. 2012. “被災地からの報告－東北生活文化大学・同短期大学部の状況－”. CAMPUS HEALTH, 49 (2), 52-57.

早坂浩志・立原聖子. 2013. “東日本大震災がもたらした意味についての考察－1年間の学生相談事例と実践活動に基づいて－”. 学生相談研究, 34, 1-12.

堀毛裕子. 2011. “震災後の学生相談の現状－東北学院大学カウンセリング・センターの活動－”. 大学時報, 60, 66-69.

堀匡・池田忠義・佐藤静香・齋藤未紀子・吉武清實. 2013. “学生相談における東日本大震災後の大学コミュニティ支援－震災後1年間の活動の検討－”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 8, 63-71.

池田忠義・佐藤静香・堀匡・齋藤未紀子. 2012. “東日本大震災後の大学コミュニティにおける学生相談活動の展開－「結（ゆい）プロジェクト」による震災直後からの初期活動－”. コミュニティ心理学研究, 15 (2), 85-98.

川喜田二郎. 1967. “発想法－創造性開発のために－”. 中公新書.

川喜田二郎. 1970. “続・発想法－KJ法の展開と応用－”. 中公新書.

峰松修. 2002. “大学生の生活の質に関する研究”. 平成12～13年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 報告書.

西本実苗・松本和雄. 2002. “災害の心身保健学的研究－阪神大震災6年後における報告－”. 人文論究, 52 (3), 65-79.

岡田純・柘植道子. 2012. “被災地近隣よりの報告－北里大学：孤立した三陸キャンパスの救援と移転－”. CAMPUS HEALTH, 49 (2), 102-105.

大利一雄・安住伸子. 1996. “学生の被災状況と意識の変化－学生相談室の報告から－”. 大学時報, 45, 90-95.

齊藤誠一・西田裕紀子. 2001. “阪神・淡路大震災の心理的影響に関する研究－5年後調査報告－”. 神戸大学都市安全研究センター研究報告, 5, 251-257.

佐藤静香・池田忠義・堀匡・齋藤未紀子. 2012. “東日本大震災が学生生活に及ぼした影響－学生の支援ニーズに関する自由記述の分析－”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 7, 57-68.

澤田明子. 2011. “いわき明星大学の東日本大震災、福島第一原発事故における学生相談体制－支援体制の構築と中・長期的経過－”. いわき明星大学保健管理センター紀要, 10, 11-18.

【研究ノート】

CBL (Community-Based Learning) の意義についての一考察 —地域や社会で学ぶことはなぜ有効なのか—

佐藤 智子^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

CBLは、経験を学習へと転化させるために有効なプログラムであり、それを支える哲学や教育学でもある。本稿では、CBLの理論的な背景を中心に整理する。

「経験」は重要な学習資源である。その経験を連続的に再構成し、より深い学びへと循環させていくためには、「省察」が重要であるとされている。CBLでは、この省察の過程を通して、状況に応じた適応的な学習を促す。近年は状況的に学ぶことの重要性が強調されており、この観点からCBLの有効性が確認できる。

経験から得られる学習として、学習の認知的な要素だけでなく、その土台としての身体的要素や情動的要素も重要性である。CBLの効果は、全身の五感を使ったホリスティックな学びを可能にするという点にも意義を見出すことができる。以上より、CBLでは、教室の中では実現できない、あるいは実現し難い性質の学習が可能になる。よってCBLは、学校や教室での学びと効果的に組み合わせられることが重要である。

1. 課題設定

日本の教育制度は、学校教育と社会教育を両輪として設計されてきた。ここでの社会教育とは、「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育」（教育基本法第7条）であり、「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む。）」（社会教育法第2条）とされている。つまり社会教育とは、「学校教育以外の組織的な教育活動」を指す。

かつて学校教育制度と社会教育制度は、公教育の両輪ではありながらも、多くの場面で異なる原理を適用しながら運営・運用がなされてきた。両者はそれぞれ別の根拠法令を持ち、専門職員の養成や任用、予算のあり方などにおいても相違点が多い。ゆえに、実態としては相互に関わることの少ない状況が続いてきた。だからこそ、間接的な形で、相互補完的な関係性を維持してきたと理解することもできる。

しかし近年、両者の「連携・協働」が強く推進されるようになってきている。2006（平成18）年には教育基本法が改正され、新たに第3条として「生涯学習の理念」の条項が加えられると共に、第13条には「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が新設された。こ

れらの法改正を受けて、文部科学省では、「学校支援地域本部事業」、「放課後子ども教室」、「学校運営協議会」などの取組を推進してきた。

このように、いま学校教育と社会教育の境界が融合しつつある一方で、両者の役割分担や責任の所在が曖昧化している面もある。しかし、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」（教育基本法第13条）とあるように、学校と家庭や地域とが連携・協働していくためには、まず「それぞれの役割と責任を自覚」することが重要となる。

私たちが学ぶ場は、学校に限られない。それは大人のみならず、子どもにとっても同様である。就学している児童・生徒・学生であれば、一日の中で多くの時間を学校で過ごし、そこで学んでいるかもしれない。それでもなお、学校外の地域や社会において、様々な場面で学ぶ機会も多い。

しかし、学校で学ぶことと、地域で学ぶこととはまったく同質なものなのだろうか。異なる点が多く存在するようには思われるが、では、それは何がどのように異なるのだろうか。本稿では、両者の違いを学習という観点から紐解きながら、地域で学ぶこと、つまり

*) 連絡先：〒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 sato-t@tohoku.ac.jp

Community-based Learning (CBL) の可能性と課題について整理したい。

2. 地域で学ぶことの意味

2.1. Community-based Learning (CBL) とは

本稿で取り上げる Community-based Learning (以下、CBL) とは、「教育課程における目標や目的を達成する手段として、地域のパートナー、教職員、生徒・学生の協働により定義された地域のニーズに相互的に取り組む活動に、生徒・学生を参画させる」学習活動とされている (Cress 2013, p.9)。このCBLは、School-based LearningないしClassroom-based Learningの対概念として理解されている。CBLは、単純に地域での学習を意味するだけでなく、従来の学校教育に対する批判的視座を込めて用いられる場合が多い。例えば、社会教育や生涯学習の分野においてCBLが概念化されることはない。社会教育や生涯学習においては、地域や社会の中で学ぶことが大前提となっているからである。つまり、概念としてのCBLには、学校教育におけるClassroom-based Learningの限界を乗り越えようとする意図や戦略が込められている。

とはいえ、CBLは、Classroom-based Learningと具体的にどのような観点から区別されるのだろうか。そこにはいくつかの解釈の余地がある。

第1に、両者の学習環境の違いに注目すると、CBLは、教室や会議室ではない環境、例えば実際に現場や現地に足を運んで学ぶようなフィールドワークなどを指す。この場合、学校外の場所であっても、会議室のような、教室に近似した環境の中で行われていれば、その中で生み出される学習はClassroom-based Learningに分類できる。一方、学校の敷地内であっても、教室の外で体験的に学ぶような活動があるのであれば、それはCBLに近いものとなる。

第2に、教師と学習者の関係性に着目することもできる。Classroom-based Learningには、そこでの教育活動の全般を主導する「教師」が存在し、学習者である児童・生徒・学生は、教師が設定する枠組みの中で、多くの場合、受動的に学ぶことになる。一方で、CBLには、固定的な教授者としての役割を担う「教師」は存在しない。必要に応じて誰かが「教師」のような役

を担うこともあるが、それは状況に応じて流動的なものとなる。あるいは、教師と学習者というような非対称的な関係性自体が存在せず、学習者同士がそれぞれの知識や情報を持ち寄って相互に学び合うということもある。つまりこの意味でのCBLにおいては、学習者の主体性や能動性が焦点化される。

第3に、教育と学習のためのカリキュラムの違いに注目することもできる。学校の教育課程は十分に体系化・組織化されており、学習指導要領が存在し、学校で学べき科目とその内容が細かく決められている。一方で、CBLには、予め用意された体系的な教育カリキュラムが存在しない。学ばれるべき内容は、その地域が抱える社会問題や文化的状況、その地域に住む人たちの生活経験によって決まることとなる。

以上のように、学習が生じる場面としての学校・教室での学びとの対比の中では、CBLの定義に多様な意味が含まれ得る。しかし実際には、これらの特徴が複合的に立ち顕れる場合も多い。そこで、これらのどれか1つの側面を焦点化するのではなく、総合的な観点からCBLの特徴を整理することとしたい。

2.2. CBLの形態と概要

CBLとは、何か特定の具体的な学習活動を指すのではなく、一連の共通性を持った学習活動ないし学習理念の総称として用いられている。CBLには、例えば次のような多様な形態が含まれる (Mooney & Edwards 2001)。

- 教室外活動：地域コミュニティの中で行われる見学や講義などである。外部講師の話聞く、現場の様子などを見学する活動が含まれる。これにより社会の実情に触れ、「現実世界」の体験を通して知識や考察を得ることができる。
- ボランティア活動：地域のサービス活動に参加することである。ボランティア活動に参加することで、授業の単位認定が行われる場合もある。地域で生活する人びとのニーズや社会問題の存在に気づくことができ、多様な人々との出会いを通して、社会への関心や意識を高めることができる。
- インターンシップ：大学で学んだことと関連づけられながら、職業的・専門的な経験をする。イン

ターンシップは、それまでに習得した知識やスキルを実践的に応用する機会となり、新たな知識やスキルの獲得を促す場にもなりうる。ここでは一定のスキル・知識が予め求められ、それを現実社会の中で応用する。授業として実施され単位が認定される場合もあるが、インターンシップの多くは学校教育の正課外で行われ、体系的・学術的な知識と絡めた省察を課されない場合も多い。

- サービスラーニング：地域のサービス活動に参加し、体系的・学術的な省察を通して、学校の授業内容についてのより深い理解と応用力を習得する。さらには、市民的なリーダーシップを発揮するための社会的行動が課される場合もある。ここでは、それまでに学んだ知識としての抽象概念を実際に実行・応用することで、より深い理解を得られ、学際的なアプローチも可能になる。

唐木（2010, p. iv）によれば、サービスラーニングとは、社会参加活動を単に体験だけで終わらせず、活動に参加した人々が学習活動に関与するための様々な工夫を凝らした教育方法を指すという。

つまり、インターンシップが体験的な活動そのものに重点があるのに対し、サービスラーニングは、地域のサービス活動を通して、正課の教育カリキュラム等で学んだ抽象的な知識の理解を深め、それを社会の中で応用する部分に重点を置いているという点に違いがある。

以上のようなCBLの基礎には、3つの要素がある（Prast & Viegut 2015）。それが、1）Project-based Learning、2）Place-based Learning、そして3）サービスラーニング（Service-Learning）である。

第1のProject-based Learningでは、断片化された知識のままではなく、より大きな視野で統合的に問題を捉えることができるよう、学習者の学習経験を調整することを重視する。そこでは、学習内容をただ覚えるだけに留まらず、深く理解される必要がある。

第2のPlace-based Learningには、学習者が現実世界に直に触れることができるのであれば、学習内容が現実の世界とどう関連性を持ち、どう応用されるのかを理解することができるのだという考え方がある。

学習者は、教室を出て、実際に知識が応用されている場所に行くことになる。そこでは、学習者に対して、彼らが知っているもの、理解しているものをどのようにして現実世界に応用できるのかを考えさせる支援が必要となる。

そして最後のサービスラーニングでは、学習者は、自分の行動がどのように世界を変えることができるかを学ぶ。ここでの目標は、学習者を能動的で主体的な市民にすること、そして彼らを地域コミュニティと結びつけることである。そこで、学習者が暮らしている地域、国、地球規模のコミュニティの中で学習者が何らかの役割を果たすための機会を用意する必要がある（Prast & Viegut 2015, pp.5-6）。

サービスラーニングには、次の3つの側面があることが指摘されている。それが、プログラムとしてのサービスラーニング、哲学としてのサービスラーニング、そして教育学としてのサービスラーニングである（Jacoby 1996, pp.7-8）。これは、サービスラーニングだけに限らず、CBL全般にも共通して言えることと考えられる。

プログラムとしてのCBLは、専門教育として、あるいは一般教養教育として、様々な場面で活用されている。しかしCBLは単なるプログラムに留まらず、人の成長や人生の目的、社会的なビジョン、コミュニティへの関わり方、知識を得るための方法などに関する哲学であるとされる。ここでは、サービスラーニングの根幹にあるとされる「互惠性」の要素が、CBLを哲学へと止揚するのに寄与している。つまり、CBLの哲学は、教育者から学習者への一方向的な知識教授、持てる者から持たざる者への慈善モデルを否定している。すべての関係者は、学習者として学習内容の決定に関わるべきであり、学習者にも教師にもなり得る。それを通じて学習者は、自分が所属するコミュニティの構成員として、帰属意識や責任感を高めることができる（*Ibid.*, pp.7-8）。

CBLに関する研究の多くは、CBLの中核にサービスラーニングを据えており、学校教育に導入すべき要素としてCBLを捉えているものが多い。例えばCBLは、地域コミュニティと学校とのつながりを強化することによって、学校教員が生徒・学生の学習意欲を高

め、教育カリキュラムを、生活と結びついた経験的なものへと変えるための教育戦略と考えられている (Prast&Viegut 2015, p.2). この背景には、学校は地域の中に立地しているのにもかかわらず、学校と地域の間に距離感が生じているという問題意識がある (Ibid., 2015, p.4).

一方で、必ずしも学校の教育カリキュラムに重点を置いてないサービスラーニングも生まれているという。これらの形態はco-curricularのサービスラーニングとされ、正課のカリキュラムの外部 (例えば学校が支援する放課後プログラム) や非正課の教育環境 (青少年のためのクラブや団体が実施するプログラム) などでも実践されている。このようなco-curricularのサービスラーニングでは、参加者のリーダーシップの向上、社会的な側面での発達、文化的多様性への理解など、教科の枠を超えた目標が強調される傾向にある (Furco 2010, p.230 =2013, p.269).

3. 学習における経験の意義

サービスラーニングを含むCBL概念は、デューイ、コルブなどの経験教育・経験学習の考え方が理論的な土台となっている (Jacoby 2015, Prast & Viegut 2015). そこで、CBLについての理解と考察を深めるため、経験と教育・学習についての理論的な知見を整理しておく。

3.1. 経験と教育 (デューイ)

デューイは、著書『経験と教育』のなかで、「真の教育はすべて、経験を通して生じる」と述べている (Dewey1938=2004, p.30). 教育や学習は、「経験の再構成の連続的な過程」であり、学習者の現在の経験はすべて将来の経験に影響を及ぼす動力となるのだと述べられている (Ibid., p.144).

経験とは、単に個人の内面だけで進行するものではない。教師は、地域社会の自然・歴史・経済・職業などの諸条件を教育資源として活用するように推奨される。これにより、経験は、個人の外部にあるものを源にしつつ、個人の内部で進行するものに従属させられ、はじめて真の経験となるという (Ibid., pp.55-58). 教師の役割は、生徒が現有している能力に新たな領域を

拓くための手段として経験を組織化することである (Ibid., p.21).

これは、すべての経験が教育的なもの、すべての経験が同等なものであるという意味ではなく、教育的ではない経験もいくらかでもあると指摘される。例えば、ある種の経験は、個人の能力を一面では伸ばすかも知れないが、その個人を凝り固まった言動をとる傾向に陥らせることもある。また、ある経験は即時的には非常に楽しいものであっても、それによって怠慢で軽率な態度の形成を助長してしまうこともある。このような態度が形成されると、その後の経験を変質させ、経験から得られるはずのものを減じさせてしまう可能性もある (Ibid., pp.30-31).

それでもデューイは、教育は、個人の実際の生活経験に基礎づけられる必要があると考えていた。つまりデューイにとっての教育とは、生活経験そのものである (Ibid., p.77). そのような教育こそが民主主義に求められる社会的統制を実現する手段だと考えられていた。

ここでは、教育における外部からの統制は否定されている。外的な圧力によって「経験させられた」学習は、学習者の学習意欲を喪失させる。また、自動的な反復練習は、特殊な能力を向上させるかもしれないが、それと引き換えに判断力や行動力に制約を生じさせる (Ibid., p.32).

そこでデューイは、経験の「質」を重視し、経験を構成する「連続性」と「相互作用」という2つの原理を概念化した。デューイによれば、「個人の行動の統制は、その個人が含まれ分担している協同的で相互作用的な役割をもっている全体的状況によって、効果的なものにされている」 (Ibid., p.81) という。つまり、秩序を打ち立てるのは、一人一人の意志や願望ではなく、集団全体を推進させる精神だというのである。つまり統制とは社会的なものでなければならず、そのために個人は共同体の一部であるという点を意識する必要がある (Ibid., pp.81-84).

このような社会的統制を実現するために、デューイは、経験の内部に統制の要素を見出している。そこで、成熟者である成人の知識・技能を未熟な年少者の経験に生かすため、両者の間の親密な接触が必要だと指摘している (Ibid., pp.24-25).

3.2. 経験学習（コルブ）

経験学習とは、学習の結果ではなく過程を重視し、経験から知識が創出される過程をモデル化したものである。コルブは、「学習とは、経験の変容によって知識が創出される過程である」（Kolb1984, p.41）と考えていた。

コルブ（1984）は、デューイ（John Dewey）、ピアジェ（Jean Piaget）、レヴィン（Kurt Lewin）の研究に基づいて、経験から学ぶのに必要な4つの能力を次のように概念化している（Kolb1984, p.30）。

- 1) 具体的経験：新しい経験に対して、先入観なく、心を開いて十分に関わることができる能力
- 2) 省察的観察：その経験を、多角的な視点から観察しふり返ることができる能力
- 3) 抽象的概念化：その観察から得たものを、論理的に妥当な理論と統合できる概念を生み出すことができる能力
- 4) 能動の実験：それらの理論を、意思決定と問題解決のために活用できる能力

コルブの提唱した「学習サイクル」では、この4つの能力を、サイクルの過程にある相互関係の段階として位置づけている（図1）。この学習サイクルは、学習がこの4つの要素を段階的・循環的に巡って学習が生じている、あるいはそのような過程を経るべきであることを示すものである。



図1 経験学習過程の構造的次元と創出される基本的知識形態（Kolb 1984, p.42より、筆者訳）

CBLの文脈に沿って整理すると、そこには、学習者と、そのパートナーとして地域や社会に生活する人々がいる。学習者はそのパートナーとの連携・協働によって、抽象的な知識が現実世界に応用・適用されるのを観察し、体験する機会を得られる。そこに省察の機会が与えられれば、学習者は、自分が何を体験したのか、それは自分自身の学びや地域・社会に対してどのような影響があったのかについて深く考えることができる。そうすることで、他の文脈や異なる状況においても応用可能な、新しい概念を生み出すことにつながっていく（Prast & Viegut 2015, p.3）。

4. 学習におけるCBLの有効性

4.1. 身体や感覚を通じた学習の意義

以上を踏まえると、学習の資源となる経験には、いくつもの段階があると考えられる。それを、身体的・感覚的要素、情動的要素、知的要素の3つに整理することができる（図2）。

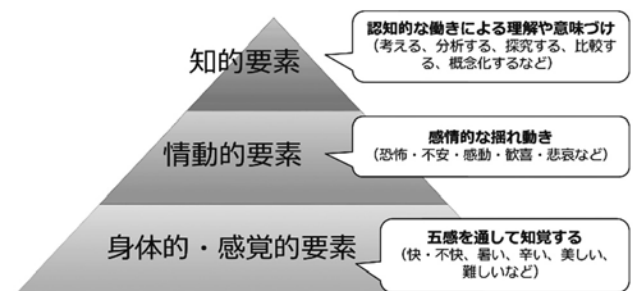


図2 学習資源としての経験の要素

私たちが何かを「経験した」と認知する時、そこには少なからず身体的・感覚的要素が介在している。例えば、富士山に登った経験、海外旅行をした経験、大きなステージで演奏した経験、就職活動をした経験などを思い浮かべると、身体的な動作や行動が少なからず含まれている。そこでは、身体的な活動が主要な部分を占める場合も多いが、そうではなくても、身体的・感覚的な要素が、経験の契機や動機、あるいは過程として機能している。

このような身体的・感覚的要素は、単なる経験の「入り口」に過ぎないようにも思われるかもしれない。しかし、近年は学習における身体の影響、つまり身体を通じた学習の重要性が強調される傾向にある。例えば、

「身体知」や「身体化された学習」を主題とする文献 (Lawrence 2012=2016) では、身体と、精神や感情、そして認知が相互に関連している点が指摘されている。例えば野外体験における身体化された学習では、身体と精神の間の葛藤の中で学習が生まれる点が強調されている。あるいは、ダンスを通じた批判的な省察と探究の過程を取り上げ、身体から世界を深く理解する学習へとつながる状況が描かれている。

このような中で、身体を通して芽生えた精神的な揺らぎ、感情の変化などの情動的な要素は、経験を学習に結びつけるために不可欠な「省察」を促進する。

繰り返しになるが、CBLにとって最も重要な要素の1つとして強調されるのが「省察」である。デューイやコルブも指摘するように、あらゆる経験がすべて学習につながるわけではない。経験を変容させ学習へとつなげるためには、省察が必要である。

あらゆる経験は、学習のための資源となる可能性を秘めている。しかし、繰り返し言及している通り、経験すべてが自動的に学習へと変容するわけではない。相対的に見れば、全身を使い、五感を通して得られる情報量は、視覚のみ、聴覚のみによって得られる情報よりも圧倒的に多く、複合的である。よって、身体を通じて行われる経験は、より広範で深い洞察へと学習者を導く可能性を持っている。

4.2. 状況的に学ぶ意義

近年、状況的に学ぶことの重要性にも大きな注目が集まっている。メリアム (Merriam 1999=2004) によれば、「状況的認知 (situated cognition)」の概念は、学習の過程と学習が生じる状況が不可分だという点を焦点化している。ここで重要な考え方としては、以下の2つが指摘される (Merriam 1999=2005, pp.285-287)。

第1に、学習の過程とは、単に知識を記憶する方法ではなく、ある状況の中で認識が生成される過程であるという考え方である。本質的に人は、環境としての「状況」に順応しようとする。学習の状況、つまり学習環境が、どのような認知が形成されるかに大きな影響を及ぼしているという考え方である。

第2に、学習過程の文化的な側面に着目することである。学習についての探究は、認知の研究から社会的・

政治的な領域へと移行し、知と権力に関わる問題を提起するに至っている。ここでは、教育における批判理論、フェミニズム理論、ポストモダン主義の思想家たちの視点が重要であると指摘されている。

知と権力に関わる問題は、CBLの意義を考える1つの側面として極めて重要である。デューイ (Dewey 1938=2004) が指摘しているように、教育が常に権力や統制の問題と密接に関わって制度化されてきた点は認識しておかなければならない。

例えば、フレイレ (Freire 1970=2011) は、「抑圧のツール」としての「銀行型教育」を概念化している。銀行型教育とは、教師が一方的に話す内容を生徒が機械的に覚えるという教育である。ここでは、生徒の容れ物を一杯にすることが教師の仕事であり、生徒は一杯に容れられるのをただ黙って、忍耐をもって受け入れる。このような銀行型教育では、生徒は、知識を「預金」し、貯め込んだ知識をきちんと整理しておく事しかできない (*Ibid.*, p.79)。

銀行型教育は、抑圧された社会をそのまま反映する教育であり、「沈黙の文化」を生み出す (*Ibid.*, 81)。このような教育では、生徒は主体的に世界に関わることも、世界を変革しようとする批判意識も持てなくなってしまう (*Ibid.*, p.83)。

銀行型教育を克服するものとして、フレイレは「課題解決型教育」を提唱している (*Ibid.*, p.101)。このような教育の本質として「対話性」が掲げられる。対話的な教育においては、「生成する言葉」や「生成するテーマ」を探索することもできる (*Ibid.*, p.166)。

知と権力の問題は、すでに様々な社会的状況の中に埋め込まれている。複雑で深刻な社会問題の山積する現代社会にあって、それを乗り越えるための学びや教育が必要となっている。そこでは、ただ既存の知を自分の中に容れて一杯にするような「銀行型教育」ではなく、「課題解決型教育」が有効である。CBLは、この課題解決型教育と共通の哲学を有し、それを具体するプログラムであると考えられる。

状況的に学ぶ中では、ただその状況に適応するというだけでは十分ではない。学習者は、現実の状況に埋め込まれた知と権力の問題を発見し、そこにある抑圧的な状況を克服するための新たな「言葉」や「テーマ」

を生成することが求められている。

5. まとめと考察

CBLは、経験を変容させ学習へと転化させるために有効なプログラムであり、それを支える哲学や教育学でもある。学習にとって「経験」とは重要な資源であり、それは過去のものとして現在に利用されるだけでなく、現在の経験が未来の経験を形成していくという側面においても重要である。そして、経験を連続的に再構成し、より深い学びへと循環させていくために「省察」が重要であると指摘されている。

ただし、すべての経験が学習へとつながる可能性を有しているものの、必ずしもすべての経験が学習へと変容するわけではない。そこで、学習を促進する契機として、学習における身体的・感覚的要素や情動的要素の重要性にも着目してきた。CBLが効果的であるとすれば、五感を活用したホリスティックな学びを可能にするという点に意義の1つを見出すことができる。

また、学習における「状況」の重要性からも、CBLの有効性が確認できる。教室の中で学ぶことの効果や効率性もちろん重要だが、人工的につくられた環境である教室の中では得られない性質の学習が、現実の社会的状況の中で学ぶCBLだからこそ実現できる。ゆえにCBLは、学校での学び、教室での学びと効果的に組み合わせられ、相互に調整される必要がある。

本稿では、CBLの理論的な背景を中心に整理してきた。しかし、残された課題も多い。CBLにおける知と権力の問題は、理論的にも実践的にも検討していく必要がある。同時に、CBLを具体的に実践化していくための課題や、CBLの効果を実証的に確認していく作業についても、今後の課題としたい。

参考文献

Beard, C. and Wilson, J. P. 2006. *Experiential Learning: A Best Handbook for Educators and Trainers*. 2nd edition, London: Kogan Page

Cress, C. M. 2013. "What are Service-Learning and Civic Engagement?". Cress et. al. *Learning through Servicing: A Student Guidebook for Service-Learning and Civic Engagement across Academic Disciplines*

and Cultural Communities. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. NY: Collier Books. =2004. 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫.

Freire, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. =2010. 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房.

Furco, A. 2010. "The Community as a Resource for Learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education". *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. Paris: OECD Publishing. = 2013. 「サービス・ラーニング: 学習支援としてのコミュニティ」『学習の本質: 研究の活用から実践へ』OECD教育研究革新センター編著. 立田慶裕・平沢安政監訳. 明石書店, 265-290.

Jacoby, B. 1996. "Service-Learning in Today's Higher Education". B. Jacoby and Associates. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, Jossey-Bass, pp.3-25.

Jacoby, B. 2015. *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco, Jossey-Bass.

唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』 東信堂,

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Lawrence, R. L. ed. 2012. *Bodies of Knowledge: Embodied Learning in Adult Education*. Wiley Periodicals. = 2016. 身体知: 成人教育における身体化された学習. 立田慶裕ほか編. 福村出版.

Merriam, S. B. and Caffarella, R. S. 1999. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. 2nd edition, Jossey-Bass. =2005. 『成人期の学習: 理論と実践』立田慶裕・三輪健二監訳. 鳳書房.

Mooney, L. A. & Edwards, B. 2001. "Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives". *Teaching Sociology*. vol.29, pp.181-194.

Prast, H. A. & Viegut, D. J. 2015. *Community-Based Learning: Awakening the Mission of Public Schools*.
Thousand Oaks, California: Corwin.

【研究ノート】

Developing Practical English Skills through Project Based Language Learning

SPRING, Ryan¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

Abstract

Project based language learning is an innovative learning method through which students learn practical language skills productively, by participating in and completing a group project in the target language. This paper offers a summary of a course built on this principle at Tohoku University in which students are tasked with making a short film in English. An explanation of the benefits of project based language learning is offered, the reasoning behind the project of choice (creation of a short film) is argued, preliminary observations on student success through the course is considered, and finally challenges and suggestions on addressing them are presented. This paper also points to areas that could be researched further in the future and suggests ways to go about doing so.

1. Introduction

Improving oral communication and listening skills can be particularly challenging for learners of a foreign language. Tohoku University is no exception, as indicated by the 2015 report of students' TOEFL ITP scores (Heisei 26 nendo TOEFL ITP Test Jisshi Houkokusho, 2015). According to the report, while Tohoku University students do relatively well at reading and structure type of questions ($M=48.4$ and $M=49.9$, respectively), they have significantly lower scores on listening questions ($M=45.5$). This indicates that while many of them possess a decent grasp of grammar and vocabulary, it is often difficult for them to translate these skills to listening and oral communication.

Helping foreign language learners to improve their listening and speaking skills is also vexing for instructors. One reason for this is the fact that learners have limited access to native speakers of their target language(s) and there is little opportunity to participate in practical speaking and listening activities that will help to develop the skills crucial to their oral communication abilities (Towndrow &

Vallance, 2004). While class time can be dedicated to speaking and listening activities, there are often problems in that (i) the activities are not always practical for the learners, (ii) learners need a chance to practice speaking and listening with others who have higher language ability than their own (Scarcella & Oxford, 1992), (iii) group speaking activities can easily be disrupted by a single individual who constantly reverts to the native language, and (iv) it is very difficult to have students participate in speaking activities outside of the classroom.

The introduction of Practical English Skills classes and high level classes at Tohoku University has underscored the need and desire for opportunities for students to learn and use English in practical settings. Giving students new knowledge in English that is helpful in their studies or career paths redoubles the perceived need to use English, which is essential for learners to improve their second language skills (Ellis, 1985). However, while many Practical English Skills classes currently focus only on presentations and presenting skills, there is an opportunity to create a number of different classes

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp

that focus on various practical skills (not just presentations). While some students will go on to need English presentation skills in the future, not all students will necessarily give many presentations in their careers. Thus, if instructors were to create a number of Practical English Skills classes that would focus on developing different skills in English, it would provide a wider base of potential skill sets that students could choose to work on in English, and they could choose classes that they feel fit them best, while giving them a chance to improve their English abilities in a practical context at the same time.

As a way to address some of the issues raised above, this paper presents an argument for the implementation of project based language learning teaching methods at Tohoku University, and surveys an example of how this has been attempted by the author. In the second section of this paper, a review of previous literature is presented, outlining what would be essential in creating project based language learning classes and why they would be beneficial to students. In the third section, an outline of a project based language learning class conducted in 2015 and again in 2016 by the author at Tohoku University is presented. In the fourth section, indications of the success of the class introduced in section three are given, and in the final section, challenges, suggestions and ideas for future research are summarized.

2. Previous Studies

The benefits of project based learning have been widely noted (Fragoulis & Tsiplakides 2009, Silberman, 2007, etc.) and include increasing learners' confidence, promotion of independent thinking, enhanced autonomy, and increased social and cooperative skills. While project based learning was not initially created with language learning, specifically, in mind, a number of researchers have made strong claims of using it in the second language and EFL classroom with great success (Lee 2002,

Brophy, 2004, etc.).

One of the reasons that project based learning is thought to be particularly appropriate for the foreign language learning classroom is that it provides experiential learning. Since most foreign language learning tends to take place through rote memorization and/or a limited number of activities, there is very little opportunity for learners to internalize the knowledge that they have memorized. Experiential learning allows learners to participate in activities that enable them to experience what they are learning about, reflect on their experiences, and consequentially internalize what they have learned, making it their own (Silberman, 2007). This seems to address the very problems experienced by many Japanese learners of English at Tohoku University (and in general) as introduced in section 1 of this paper.

Though project based language learning can be an incredibly beneficial tool for helping students to learn a foreign language in a practical context, it should be noted that there are guidelines that must be followed when creating a project based language learning class. If a project is not created with careful consideration, it could potentially fail to help students' language skills to progress at all. In order to ascertain what statutes must be adhered to for a successful project based language learning course, let us consider what it is, specifically, about a project based language learning task that helps to improve learners' language skills.

Project based language learning primarily works by providing opportunities for students to engage in purposeful communication to complete authentic activities (Haines, 1989). It is through these authentic activities that second language learners internalize knowledge related to their target language and truly acquire the related language skills. Thus, for the construction of a successful project based learning foreign language class, it is imperative that students are made to complete authentic activities, and it is equally important that we understand what they are.

Authentic activities are generally defined as tasks that have real world relevance and that integrate across curriculums, while allowing students to choose different levels of difficulty and complexity to match their needs (Jonassen, 1991). While this is a good basic outline for general learning, Barr & Tragg (1995) outline five points that are required for tasks to be considered authentic in a foreign/second language learning context. They argue that authentic tasks must require learners to (i) share what they are thinking, (ii) relate ideas to their own experiences and ideas, (iii) collaborate with peers, (iv) actively construct their own meaning, and (v) incorporate their ideas into the perspectives of others. Therefore, it can be argued that a successful project based foreign language learning class will provide a task that will make students undergo each of these processes.

3. Implementation of Project Based Language Learning at Tohoku University

In the spring semester of 2015, I created a project based English language learning class in an attempt to provide authentic tasks for students so that they could improve their English abilities – particularly their listening and speaking skills. The class became popular and was repeated in both semesters of 2016.

In order to assure that group work and the class in general would be conducted in the target language, English, I worked with the Global Learning Center to create an integrated class with both foreign students and native Japanese speaking students in the class. By incorporating students that do not speak Japanese into the course, all of the students involved are forced to use English as a lingua franca to complete the project, which also guarantees that work assigned out of the classroom will be primarily conducted in English. This was an essential step, as if the target language is not used predominantly, the class fails to be a project based English learning class, and simply becomes a project based learning class – which while

potentially helpful to other skills, would not benefit the English skills of the students in the class.

The project chosen for students to complete was the creation of a short film for three reasons. First, making a short film meets all of the requirements for an authentic task, as outlined by Barr & Tragg (1995). Second, it is a rare and interesting project that generates a lot of natural motivation. Third, by teaching about a topic that most students know very little about, it allows both foreign and native Japanese students to not only learn to work in groups and improve their language skills, but also to gain knowledge in a completely new area.

Creating a short film is a project that provides a highly authentic task and meets all of the requirements given by Barr & Tragg (1995). First, the proper creation of a short film involves a number of independent tasks that must be brought together to collaboratively make a whole project. These tasks include: scriptwriting, story board creation, cinematographic planning, directing, acting, lighting, sound recording, editing, and crediting and other secretarial functions. Each member of the group was assigned one of these tasks, which lead to members constructing their own meanings and experiences. However, since all of the tasks are interrelated, it required students to relate and incorporate their tasks into those of others. Coordinating all of the individual tasks of the project and putting them together into a single entity also required collaboration with peers and sharing their thoughts with others. Furthermore, film in itself is a means of communication. As students learned about how to communicate their ideas through the medium of film, it offered them a chance to reflect on their own communicative skills and how they can become better at expressing themselves. Finally, the project is far too large and complicated to complete in a short amount of time, so it required that students engage with one another and have high exposure to meaningful interactions brought about by

the various tasks involved.

The idea of making a short film is a rare and interesting project that the students were very excited to participate in. This is important for a number of reasons. First, it creates a lot of motivation towards the topic, which extends towards the learning of English as well. The link between motivation and second language acquisition has been well documented (Wigfield & Wentzel 2007, Ellis 1985, amongst others) and an increase in motivation through an interesting project such as this one promotes the acquisition of English by the students involved. Second, since the students in the class have a general interest in making a film and want to make the best one that they can, they take great pride in the project. Since students in a group can only produce one film, much deliberation is needed to decide how best to proceed, what sort of film they should create, etc. This provides excellent opportunities for students to use their English skills practically to contribute to a group and debate issues that matter to them personally. Finally, since the prospect of making a short film is interesting for many students, it ensures that there will be enough interest and enrollment from foreign students, without whom the class would not be as effective.

As most students coming into Tohoku University have very little knowledge about film-making, a class that includes such a project provides an interesting opportunity for all students to gain knowledge and skills other than just English ability. This entices both native Japanese speaking students as well as foreign and high level students to participate in the class, which is especially beneficial for English language learners. Furthermore, it allows for an atmosphere in which everyone involved in the class can gain new knowledge and skills, and opportunities to practice them in real world situations. Offering new knowledge in other areas also improves student satisfaction, as everyone involved in the class can leave feeling that

they have learned and applied a number of different skills, including but not limited to, English usage, knowledge of and various film-making skills, communicative abilities, and team-work skills.

For the reasons given above, it seemed to me that creating a short film in English would be a very good project to assign to ensure that students could develop practical English skills and have a number of opportunities to complete authentic tasks. Based on this, I created a combined class with Japanese students registering for a “Practical English Skills 1” class and foreign exchange students registering for a class named “International Project Building”. I explained to students that Japanese students had joined the class hoping to improve their English skills, but that I expected everyone in the class to also learn

(i) how to work on an international team to accomplish a common goal, (ii) to divide work, (iii) to integrate their own ideas and work with others to complete a project, and (iv) some basic knowledge about the film-making process.

Students were instructed to take one of several roles in the film making process (I.e. director, screen-writer, etc.) and were responsible for both completing their role, and integrating it into the final project. The roles were explained in detail during the introduction class, as well as what kind of skills would be specifically practiced for each role. For example, if a student takes the role of “actor/actress” he or she can expect to have a lot of extra practice with and instruction from others on speaking and pronunciation. Each class began with a short presentation from each group about the progress their group had made on their film. Different members from each group were required to present each time so that all students had an opportunity to present. Then, short lessons, about 45 minutes in length, were given on different aspects of the film making process. Topics included: story arc creation, writing dialogue, story boarding, cinematography, misé-en-scene, camera work, acting,

editing, sound, and crediting, amongst others. In the final 30 minutes of class, students held meetings, met with the instructor to discuss their group contribution, or practiced skills studied during the class. Students were also asked to meet at least once per week outside of class to discuss their projects.

4. Indications of success

After creating a new class, it is important to evaluate it. However, as this class was not run as a research project, it did not warrant a lot of hard data. The three places I was able to collect data from were (i) student reflection comments requested on the last day of class, (ii) Tohoku University course evaluations, and (iii) student TOEFL scores. While none of this data was taken very stringently, it can give some idea as to the successes and failures of the class. The data considered in this paper was only taken from the 2015 class, as other data was not made available yet at the time of writing this paper.

In general, students exhibited a positive outlook on the class. Most students noted in their reflection comments that they enjoyed the class and felt that they took away some knowledge from it. Students mentioned various things that they learned, but the most common things they mentioned were (i) having improved at English, (ii) having learned about films and film-making, and (iii) getting a deeper understanding of Japanese thinking (this was a common comment from foreign students who participated in the class). The Tohoku University course evaluation I received for this class also indicated that it ranked much higher than the average for other English courses in almost every area. The only two areas that were lacking were (i) in how often students reported that they came to class and (ii) my explanation of the grading system. Furthermore, though some students mentioned that the project was difficult or that they sometimes had trouble interacting with foreign or Japanese students, I believe this to be

an indication that students were actively participating in the projecting and getting the experiences out of the class that they were supposed to be.

However, the most significant finding of this study comes from the students' TOEFL scores. Students registered for the class as Practical English Skills 1 were required to take the TOEFL test in July, towards the end of the semester. While there were many merits and benefits to creating a project based language learning class, as argued in section 2, arguably the most important and desirable results would be an indication that English proficiency, particularly students' aural abilities, improved. Though I do not possess pre- and post-test to show clear improvement, one striking discovery that I made in checking the TOEFL scores of native Japanese speaking students in this class was that on average (and for almost every student individually), listening scores were much closer to other sections, as shown in table 1, below.

Table 1. Native Japanese Speaking Students' Average TOEFL scores

	Listening	Structure	Reading	Overall
Class Average	52.9	54.5	54.9	538.7
University Average	45.5	49.9	48.4	479.4

As table 1 shows, though there was a 4.4 point difference in the average scores for structure and listening amongst the entire student body, participants in this class showed only a 1.8 point difference in the average scores of structure and listening. For a student body that is notorious for having listening scores much lower than reading and structure scores, this is a result that deserves attention. Though students in Practical English Skills courses tend to have better TOEFL scores in general, I allowed students into my class with lower scores, and even those with lower overall scores (below 500) exhibited

high listening scores, with all participants with a score less than 500 showing listening scores that were actually higher than their structure or reading scores. Thus, even though there was no pre- and post-test data to outright prove that student TOEFL scores were improved, the uncharacteristically high listening scores that students from the class obtained in relation to their structure and reading scores can suggest that it had an impact on their aural proficiencies.

5. Going forward

One of the most obvious shortcomings of this report is the lack of hard, empirical data to support the idea that the project based language learning class that I set up was truly successful in improving students' English abilities. However, despite the lack of decisive evidence, there is enough theoretical background and preliminary data to suggest that the class likely helped to improve students' aural English proficiencies and provided a number of other benefits. Thus, I believe that the mostly positive results from this initial attempt warrant further study, and I recommend that similar classes be conducted and evaluated with carefully taken data to examine the exact effects that the class has on students and their English abilities. Such a study could include measures of motivation, empirical measures of change in English proficiency through pre- and post-testing, and qualitative data to gauge students' feelings towards how well they were pushed to improve their communicative abilities.

Furthermore, based on the current findings presented in this paper, I believe that it would behoove Tohoku University to add more project based English language learning style classes. Ideally, such classes would combine Practical English Skills classes with other courses so as to offer environments in which students can truly learn English practically and also gain other skills that can aid in their

communicative abilities. Finally, in the creation of other such project based English language learning style classes in the future, I recommend that they be constructed with close attention being paid to making authentic tasks that students can participate in for maximum benefit. In order to gauge the authenticity of the tasks in question, I recommend that other classes also be designed to meet the five requirements for authentic tasks that Barr & Tragg (1995) have laid out, as was used for the creation of the class reported in this paper. To this end, future project based English language learning classes should be sure to have a strong focus on students working in groups to complete a complex project in English.

References

- Barr, R.B. and Tagg, J. (1995) From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6) pp. 12-25.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press: NY.
- Fragoulis, I., & Tsiplakides, I. (2009) Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, 2 (3). Canadian Center of Science and Education.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson.
- Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31 (9), 28-33.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, 282-290.
- Scarcella, R.C. & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle: Boston.
- Silberman, M. (2007). *The Handbook of Experiential*

Learning. San Francisco: Pfeiffer.

- Stage, F.K., Muller, P.A., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998)
Creating learning centered classrooms: What does
learning theory have to say? *ASHE-ERIC Higher
Education Reports*, 26 (4). The George Washington
University, Graduate School of Education and Human
Development, Washington, CD (1998).
- Towndrow, P.A., & Vallance, M. (2004). *Using IT in the
language classroom: A guide for teachers and
students in Asia*. Longman: Singapore.
- Wigfield, A. and Wentzel, K. R. (2007). Introduction to
Motivation at School: Interventions that Work.
Educational Psychologist, 42 (4), 191-196.

Reference Materials

- Heisei 26 nendo TOEFL ITP Test Jisshi Houkokusho
[The 2015 report of the implementation of the
TOEFL ITP Test] (May, 2015). Tohoku University,
Gakumu Shingikai Gaikokugo Inkai Eigo
Kyoukabukai [Council of Educational Affairs,
Foreign Language Committee, Division of English
Education].

【研究ノート】

東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の設計

趙 秀敏^{1)*}, 今野 文子¹⁾, 三石 大²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学教育情報基盤センター

我々は、大学初修中国語教育における、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ブレンディッドラーニング（Blended Learning；以下BL）に着目し、提案3段階学習プロセスに基づくBL用教科書を開発した。複数の私立大学においては、所期の効果が確認されたが、東北大学における実践の結果は、難易度が不適合という問題とともに、指導法が詳細には提示されていないため、他教員が提案BLを実施することは必ずしも容易ではないという問題も確認された。こうした課題に対し、本研究では、まず、『国際漢語教学通用課程大綱』を参照しながら、東北大学初修中国語の学習目標と学習項目を設計し、次に、提案BLに基づく教科書と指導法の設計手法を明らかにして、実教材の開発を行うものとする。本稿では、このうち、教科書の設計手法を中心に報告する。

1. はじめに

本研究は、平成27年度国立大学改革強化推進補助金事業、及び平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構ビジョン推進経費事業として、「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」を課題とするものである。

これまでに、まず、平成27年度においては、東北大学基礎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を提案した（趙ほか2016a）。また、提案設計方針に基づき、ブレンディッドラーニング用実教科書の設計手法を明らかにするとともに、その研究成果を平成28年度国立大学改革推進事業国際研究推進経費の助成を受けて、国際学会¹⁾で発表した（趙ほか2016b）。さらに、平成28年度においては、明らかにした設計手法に基づいて、実教科書の開発に取り組んできた。

本稿は、上記の国際学会において発表した本教科書の設計手法について報告するものである。なお、平成28年度における実教科書の開発については、事業報告として、本機構紀要（第3号）に別途報告する予定である。

さて、日本の大学において、中国語は一般に第二外国語として設定され、また中国経済の発展を背景に、中国語受講者数が多く、第二外国語の中で第一位か第二位に位置している。一方、近年、日本では大学全入時代を迎え、学習意欲の低下や授業外自習の不足が顕著となっている。

このような課題に対し、学習意欲を高め、自習を促進し、学習効果を高めるために、筆者らは、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ブレンディッドラーニング（Blended Learning；以下BL）に着目し、インストラクショナルデザイン（Instructional Design）理論に基づき、BLによる3段階学習プロセスを提案している（趙ほか2012）（図1）。具体的には、段階1の対面授業において新しい内容を学び、段階2では授業後にeラーニングによる復習を行い、段階3では次の授業の冒頭で確認小テストと発展学習としてのコミュニケーション言語活動を行う。筆者らは、このような提案3段階学習プロセスに基づき、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、次の授業用確認小テスト・発展学習などによるBL用マルチメディア教科書『中国語のToBiRa』（趙・富田2013；以下『ToBiRa』）

*) 連絡先：〒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 xiumin.zhao.e2@tohoku.ac.jp

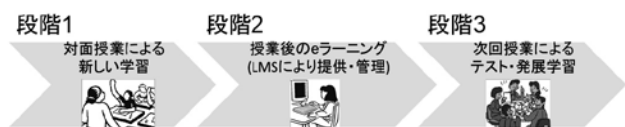


図1 3段階学習プロセス

を開発した。

開発した教科書を用いてBLの実践を行った結果、複数の私立大学の実授業においては所期の教育効果が確認されたが、国立大学である東北大学の実授業においては、一定の教育効果が確認されたと同時に、難易度が不適合という問題も確認された（趙ほか 2016a）。

すなわち、本学における中国語履修者の学習状況を調査した過去（2012年度）のデータによれば、履修者の多くがあまり復習をしていなかった状況が明らかにされているが（張 2012）、これに対し、2015年度にBLを実施した結果では、8割ほどの学習者が復習を行うようになっており、復習状況が大幅に改善されたことが確認された。また、8割ほどの学習者が「BLによる中国語学習は効果がある」、利用したBL用教科書『ToBiRa』で「楽しく学習できた」と肯定的に評価していることや、期末試験においても高い習得度が確認された。一方、『ToBiRa』の「内容は難しかった」と答えた学習者は17.6%にとどまり、多くの学習者にとって本教科書が平易であったことも確認された。

このように、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得られた一方、新たな課題として、今後は教材の難易度に関する改善を行う必要があることがわかる。

また、本書の教授用資料に関しては、提案3段階学習プロセスによるBLの教授モデルなどを示しているが、各課ごとの詳細な指導法、授業用パワーポイント（PPT）資料、及び文化紹介の映像資料などが提示されておらず、そのため、開発者以外の他の教員が提案BLを開発者同様に実施することは必ずしも容易ではないという課題も明らかになってきている。すなわち、難易度において東北大学に適合したBL用教科書とともに、その詳細な指導法と教授資料を開発することが喫緊の課題となっている、といえる。

以上より、本研究の目的は、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BLにおける、効果的なBL用教科書及びその指導法を開発し、モデル化を目指すことにある。

そのため、本研究では、明らかにした上記の課題を踏まえ、まず、『国際漢語教学通用課程大綱』（以下『大綱』）を参照しながら、東北大学初修中国語における学習目標と学習項目を設計する。次に、提案3段階学習プロセスに基づき、BL用教科書及びその指導法の設計手法を明らかにし、それに基づいて開発を行うことを目指すが、本稿では、さしあたり特にBL用教科書の設計手法を中心に報告することとする。

2. 初修中国語BL用教科書の設計

2.1 『大綱』を踏まえた学習目標と学習項目

2.1.1 『大綱』とは

『大綱』すなわち『国際漢語教学通用課程大綱』（2014）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』は、第二言語習得理論に基づきながら、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おり、また、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）をはじめ、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、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といえる。

その上、『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；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、能力評価などにおいて、統一的な体系性を構築することが可能となっている。したがって、『大綱』を参照すれば、教材の難易度、すなわち、学習目標に関して、適切な設計や目安となる基準を得ることができ、また入門から上級まで各段階における中国語学習項目を明確にすることが期待できる。

2.1.2 本教科書の学習目標

本教科書は、東北大学の中国語授業の現状に対応し、全30回からなる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。

初級としての本教科書は、『大綱』2級到達レベルに設定した。『大綱』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級の学習目標は身近な話題を用いて簡単なコミュニケーションができる初級中国語のレベルで、語彙数が300、文法項目が54となっており、一般的には90分授業30回で習得するレベルとなる。すなわち、『大綱』の2級は、全30回授業に適切なレベルで、また、日常会話と基礎の習得という学習者のニーズにも適合しているといえる（趙ほか 2016a）。

本教科書では、コミュニケーション能力の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の外国語教育の理念を踏まえつつ、学習テーマとして、『大綱』が提示している18の話題、及び日本国際文化フォーラムによる『外国語学習のめやす2012』（2012）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を策定し（趙ほか 2016a）、その上で、各話題に関する学習到達目標を設計した（表1）。

2.1.3 本教科書の学習項目

（1）文法項目

本教科書は全体として、「発音編」（6回分授業）²⁾と12課構成の「本課編」（24回分授業）からなる。「本課編」では、12の課が12の話題に対応し、各話題の学習目標を実現するために、『大綱』2級の文法に照らし合わせ、必要な文法事項を設計した。なお、ここでは、「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」という本来の設計方針（趙ほか 2016a）を変更し、1課あたり4項目に設定し、12課で48項目となるよう設計した。これにより、本教科書は、『大綱』2級までの54項目の文法うち、48項目を取り上げることとなっている（表2）。

一方、残りの6項目（表3）の文法については、項目1～2は、日本人学習者にとって理解しやすいものであるため、適宜語彙などとして扱うが、項目3～6は、日本人学習者にとって難しい学習事項であるため、将来開発する予定の続編中級教材の文法項目として扱うこととする。

こうして設計された本教科書は、1課あたりの文法が概ね2項目のみの『ToBiRa』（表4）と比べ、各課の文法項目数が二つ増えることとなる。このうち、一部分の文法は、『ToBiRa』になく本書に新たに追加した項目であり（表5）、そのほかは、『ToBiRa』において文法としてではなく、語彙として取り上げられている項目である（表6）。以上の設計により、本教科書は、『ToBiRa』と比べ、『大綱』2級の文法をほぼ網羅しているとともに、各項目を文法として明確に提示することにより、課題であった難易度のアップに繋げることができ、より高い学習到達度が期待できる。

なお、『ToBiRa』の第8課の「選択疑問文」、第12課の「受身“被”」と「方向補語」は、『大綱』2級に含まれていない文法項目であるため、本教科書では取りあげないこととする。

表1 話題と学習到達目標

	話題	学習到達目標（Can-do）
1	自分と他者	名前、国籍、出身、身分、電話番号について会話できる
2	家と家族	住所、家族構成、年齢、ペット、部屋について会話できる
3	日常挨拶	近況、身なり、天気などについて挨拶を交わすことができる
4	大学生活	日付、時計などの時間表現、大学生活について会話できる
5	趣味娯楽	趣味について会話できる
6	行事	進行中の行動（様子、状態、程度など）について会話できる
7	意向と願望	意向、希望、可能性について会話できる
8	健康	健康、体調、病気、症状、薬について会話できる
9	旅行とアクセス	旅行、交通アクセス、その感想について会話できる
10	日常生活	休日の過ごし方、位置、方向、道順について会話できる
11	自然	天気、気候について会話できる
12	飲食	食事、注文、食習慣について会話できる

表2 各課の文法

課	文法
1 你贵姓?	1. 人称代名詞 2. “是”の文 3. “吗”疑問文 4. 副詞“也”
2 你家在哪儿?	1. 指示代名詞 2. 動詞“在” 3. “有”の文 4. 量詞 (“个, 名, 本, 口” など)
3 身体好吗?	1. 形容詞述語文 2. “呢”疑問文 3. 反復疑問文 4. 程度副詞 (“很, 非常, 真, 太, 最, 更”)
4 几点上课?	1. 名詞述語文 2. 動詞述語文 3. 連用修飾語 (時間, 場所) 4. 連動文 (目的を表す)
5 你的爱好是什么?	1. 疑問詞疑問文 (“什么, 谁, 哪, 几, 多少”) 2. 構造助詞 “的” (所有を表す) 3. 助動詞 “会” と “可以 (許可を表す)” 4. 感情や態度を表す動詞 “爱, 喜欢” ☆ 副詞 “都”
6 你在做什么呢?	1. 副詞 “在” 2. 程度補語 3. 動態助詞 “着” 4. 動詞句 + 名詞
7 你觉得行吗?	1. 助動詞 “想, 要” 2. 意向と願望を表す動詞 “觉得” と “希望” 3. 助動詞 “能” と “可能” 4. 助動詞 “会 (可能性を表す)”
8 怎么了?	1. 語気助詞 “了” (変化を表す) 2. 動態助詞 “了” (発生と完了を表す) 3. “要/就要/快要/快…了” 4. 二重目的語文
9 你是怎么去的?	1. 動態助詞 “过” 2. “是…的” (時間, 場所, 方法を強調する) 3. 特殊疑問文 (“什么时候, 怎么, 为什么”) 4. “多” + 形容詞
10 你家离车站远吗?	1. 前置詞 2. 方位名詞 3. 名詞を場所化する “上, 里” 4. 動詞の重ね型
11 明天下雪吗?	1. “比”の文 2. 兼語文 (“请, 让”) 3. 主述述語文 4. “吧”疑問文
12 吃川菜, 好吗?	1. 附加疑問文 (“怎么样, 好吗, 可以吗, 行吗”) 2. 命令文 (“别, 不要”) 3. “的”フレーズ 4. 複文 (“因为…, 所以…”, “…, 但是/可是…”)

表3 文法として本書に取り上げられていない事項

1. 代名詞: “大家, 每”
2. 数詞: “百, 千, 万, 第一, 二/两”
3. 連体修飾語: 形容詞 + “的” + 名詞
4. 連用修飾語: 形容詞 + “地” + 動詞 (句)
5. 形容詞の重ね型
6. 離合詞

表4 『ToBiRa』の文法

課	文法
1	1. 動詞 “是” 2. 人称代名詞
2	1. 名詞述語文 2. 疑問詞疑問文
3	1. 動詞 “在” 2. 動詞 “有”
4	1. 形容詞述語文 2. 反復疑問文 ★ “有点儿”
5	1. 動詞述語文 2. “喜欢”
6	1. 副詞 “在” 2. 様態補語 ★ “是…的”
7	1. “了” 2. 結果補語
8	1. 選択疑問文 2. 助動詞
9	1. 前置詞 ★ 経験 “过”
10	1. 持続 “着” 2. 比較表現
11	1. 使役 “让” 2. 無主語文
12	1. 受身 “被” 2. 方向補語

表5 『ToBiRa』になく本書に新たに追加した文法

課	文法
2	4. 量詞 (“名, 本” など)
3	4. 程度副詞 (“非常, 最, 更”)
4	4. 連動文 (目的を表す)
5	1. 疑問詞疑問文 (“多少”) 4. 感情や態度を表す動詞 “爱”
6	4. 動詞句 + 名詞
7	1. 助動詞 “要” 2. 意向と願望を表す動詞 “觉得” と “希望” 3. 助動詞 “可能”
8	3. “要/就要/快要/快…了” 4. 二重目的語文
9	3. 特殊疑問文 (“怎么, 为什么”) 4. “多” + 形容詞
10	2. 方位名詞 3. 名詞を場所化する “上, 里”
11	2. 兼語文 (“请”) 3. 主述述語文 4. “吧”疑問文
12	1. 附加疑問文 (“可以吗, 行吗”) 2. 命令文 (“不要”) 3. “的”フレーズ 4. 複文 (“…, 但是/可是…”)

表6 『ToBiRa』において文法としてではなく、語彙として取り上げられている項目

課	文法
1	3. “吗”疑問文 4. 副詞 “也”
2	1. 指示代名詞 4. 量詞 (“个, 口”)
3	2. “呢”疑問文 4. 程度副詞 (“很, 非真, 太”)
4	3. 連用修飾語 (時間, 場所)
5	2. 構造助詞 “的” (所有を表す) ☆ 副詞 “都”
9	3. 特殊疑問文 (“什么时候”)
10	4. 動詞の重ね型
12	1. 附加疑問文 (“怎么样, 好吗”) 4. 複文 (“因为…, 所以…”)

(2) 語彙数

一方、語彙数に関しては、12課構成の「本課篇」全体として、542語ほどとなっているが、このうち、会話など、読解文以外の主要語彙は382語であり、残りの160語は読解文など参考補助語彙となっている(表7)。これは、会話などの主要語彙が303語、読解文語

表7 語彙数

課	新出語彙					合計
	話題 関連語	会話	文法	聴解	読解 など	
1	8	20	2	4	5	39
2	8	22	8	3	17	58
3	8	15	3	6	8	40
4	8	18	3	3	9	41
5	8	12	6	6	6	38
6	8	13	4	6	24	55
7	8	18	6	1	11	44
8	8	12	2	0	12	34
9	8	14	5	7	7	41
10	8	13	6	3	7	37
11	8	13	5	4	23	53
12	8	16	2	5	31	62
合計	96	186	52	48	160	542

彙が57語である『ToBiRa』と比べ、主要語彙では79語多く、1課あたり6語ほどの増、読解文などの語彙では103語多くなっている。これにより、本教科書は、『ToBiRa』より一定程度難易度が上がる一方、主要語彙の過剰な増加がないことから、無理なく学習をすすめることが期待できる。

さらに、本教科書の語彙では、『大綱』2級300語のうちの286語（95.3%）をカバーしており、残りの14語のうちの一部分、たとえば「对不起，不客气，没关系」なども、「発音編」の挨拶言葉として取り上げることで、『大綱』2級で要求されている語彙力の習得が期待できる。

2.2 3段階学習プロセスに基づく各課の構成

本教科書は、BLのための対面授業用教科書として、各課とも、提案3段階学習プロセスに基づき、段階1の新しい学習及び段階3の発展学習からなる。なお、段階2の授業外のeラーニング復習用教材については、本研究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り、ここでは省略する。

各課は、「語彙、会話、文法、4技能、確認、発展」から構成されている（図2、表8）。これは、これまで一定の学習効果が確認された『ToBiRa』の内容構成（表9）を踏まえつつ、レベルアップを図るため、

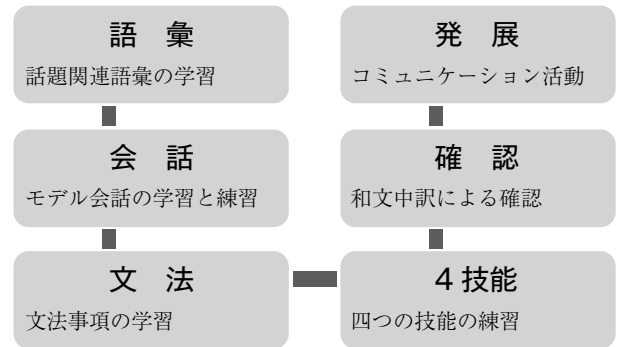


図2 各課の内容構成

表8 本書各課の構成

ページ	内容	形式（分量）
1	語彙	意味確認→音読→応用練習（8語）
2	会話	会話及びその模擬練習（4句×3）
3	文法	文法事項の解釈（4項目）
4～5	4技能	（各練習約3～6問）
6	確認	和文中訳（6問）
	発展	自己紹介やインタビュー、寸劇発表などのコミュニケーション活動

表9 『ToBiRa』各課の構成

ページ	内容	形式（分量）
1～2	会話	前半・後半に分ける（約4句×2）
	基本練習	会話文の一部を言い換える（2問×2）
3	4技能	（各練習約3問）
4	文法	文法事項の解釈（2項目）
	確認問題	1. 語の並べ替えや穴埋め（2問） 2. 和文中訳（4問）

文法項目及び学習内容を増やすと同時に、効果的に学習できるように、着実に一步步学習を進める内容と形式に設計されたものである。

具体的には、各課において、まず、話題とともに学習到達目標（Can-do）を提示し、この課の学習を通してどのようなコミュニケーション言語活動ができるようになるのかを明確に示し、それから次に示す順序で各学習と練習に入る。

以下では、各課構成の各内容について、具体的に示してゆく。

(1) 語彙 (8 語)

この学習内容は、『ToBiRa』にはなく、本書において新たに設けたものである。ここでは、話題に関する語彙を導入するとともに、語彙の意味、発音及び語彙を使用したフレーズや文を学習する。その練習形式は、以下ようになる。

①「中国語で何といますか」

まず、イラストに対応する語彙 (漢字とピンイン) を確認し、語彙の意味を学習する。

②「読みましょう」

次に、語彙の発音を聞いて、音読する。

③「聞いて書きましょう」

最後に、語彙を用いたフレーズや文、ミニ会話を聞き取り、その中の語彙を書き取ったり、選択したりして、語彙を学習する。

以上の三つの練習を通して、話題に関連する語彙を学習し、次の学習内容である「会話・練習」にスムーズに入ることが期待できる。

(2) 会話 (4 句×3)

ここでは、話題に関する場面が異なる三つのミニ会話で提示されるとともに、各会話の流れにそって、学習者が自身のことを話すという練習も設計されている。また、各会話は、聞き取りやすく、覚えやすくするために、その長さを2往復4句のみとした。こうした設計により、学習者が会話のモデルを学習し、さらに、それを用いてスムーズに自分たちのことについて話せるようになることが期待できる。

(3) 文法 (4 項目)

本教科書では、語順言語とされている中国語の文法事項について、理解しやすく、応用できるようにするために、『ToBiRa』の設計方針を受け継ぎ、各文法の文型を構造的に提示するとともに、簡潔な説明とシンブルな例文も提示する。

(4) 4 技能 (各練習約3～6問)

ここでは、『ToBiRa』と同様に、聞く、話す、読む、書くという四つの技能の練習を通して、学習事項を練習し、習熟する。

まず、聞く練習では、話題に関する様々なミニリスニングを行い、学習事項を意識化させると同時に、文の意味を聞き取る練習をさせる。そのため、ここでは「聞いて選びましょう」などのタスクが設計されている。

次に、話す練習では、学んだ学習事項を用いてコミュニケーションできるように、ペアやグループによる会話練習が提供されている。

読む練習では、学習事項への理解を高め、読解力をつけさせるために、カード、メモ、メール、日記、散文など、学習者にとって身近な現実の内容に関するミニ読解文が用意されている。

最後の書く練習では、話題に関する身近なことについて書いてまとめるタスクが設計されている。例えば、自分の趣味、家族、旅行、eメール、欠席届などである。これにより、書く技能を習得させると同時に、学習事項の定着を図る。

(5) 確認問題 (約6問)

上記の学習と練習の後、段階1の新しい学習として、最後に学習事項の理解度を確認する。そのために、ここでは、和文中訳という練習問題が設計されている。

(6) 発展学習

ここでは、段階3の学習として、段階1の新しい学習及び段階2の授業外のeラーニング復習に続き、次の授業の冒頭で、確認小テストを行った後、発展学習としてのコミュニケーション言語活動を行う。活動の内容は、学習事項を用いた自己紹介やインタビュー、寸劇発表などとなるが、各課の話題に沿って、主に上記の書く練習と関連づけられているため、限られた時間内でも、比較的まとめ易い内容で発表できるようなタスクとしている。

3. まとめ

本研究は、東北大学の初修中国語BLにおける、効果的なBL用教科書及びその指導法と評価方法の開発、モデル化を目指すものである。これまで、筆者らは、『大綱』及び提案3段階学習プロセスに基づき、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た。本稿では、設計方針を踏まえ、BL用

教科書の設計手法を中心に報告した。

今後の課題としては、明らかにした設計手法に基づき、実教科書及び指導マニュアルを開発するとともに、実証実験を通してその有効性を検証してゆきたい。

注

- 1) 第二屆國際漢語教學研討會——國際文憑課程 (IB) 理念與語言教學 (The Second International Conference on Teaching Chinese as a Second Language —— The IB Philosophy and Chinese Language Teaching), 2016 年 5 月 28 日 (土), 於: 香港教育學院大埔校園。
- 2) 発音編は、基本的に『ToBiRa』の当該部分を流用する予定としている。

謝辞

本稿は、平成28年度国立大学改革推進事業国際研究推進経費の助成を受けたものである。

参考文献

- 孔子学院总部／国家汉办. 2014. 国际汉语教学通用课程大纲 (修订版). 北京语言大学出版社.
- 日本国際文化フォーラム. 2012. 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.
- 吉島茂・大橋理枝 (翻訳). 2004. 外国語教育Ⅱ外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠. 朝日出版社.
- 張立波. 2012. “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, 41-56.
- 趙秀敏, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大. 2012. “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, 49-62.
- 趙秀敏, 富田昇. 2013. 中国語の ToBiRa: スマートラーニング対応教材. 朝日出版社.
- 趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大. 2016a. “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”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第2号, 281-295.
- 趙秀敏, 今野文子, 三石大. 2016b. “日本国立大学初級

漢語 Blended Learning 教材及其教學法的設計”. 第二屆國際漢語教學研討會——國際文憑課程 (IB) 理念與語言教學.

【報 告】

香港教育大学における中国語教員養成のカリキュラム

今野 文子^{1)*}, 趙 秀敏¹⁾, 三石 大²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学教育情報基盤センター

日本の大学における初修外国語としての中国語教育では、この担当教員の多くが本来中国語教育を専門としないケースが多く、適切な研修の必要性が指摘されている。一方で、諸外国においては非中国語母語話者に対する中国語教育に携わる人材育成を目的として、学士・修士レベルのプログラムが提供されている。有効な研修プログラムを開発するためには、これら中国語教員養成の先進的な例を基礎資料として明らかにしておく必要があると考えられる。そこで本稿では、中国語教員の育成に力を入れている香港教育大学に注目し、Bachelor of Arts (Honours) in Teaching Chinese as a Second LanguageとMaster of Arts in Teaching Chinese as an International Languageのカリキュラムの内容について調査を行った。その結果、将来国際的なフィールドにおいて中国語教員としてキャリアを築いていくために、一般的な言語学や言語教育学に留まらず、研究能力の養成や、情報技術リテラシー、ネット文化なども反映したカリキュラムが提供されていることが明らかになった。

1. はじめに

東北大学 高度教養教育・学生支援機構では、教育関係共同利用拠点事業¹⁾の一環として、日本の大学で中国語を教えている教員を対象とした研修プログラム「大学中国語教授法強化講座」の開発・運営に取り組んでいる(張ほか 2016)。これは、大学における初修外国語としての中国語の担当教員の多くが、本来中国語教育を専門としないケースが多く、必ずしも中国語を教えることのトレーニングを受けてきているわけではないこと(三須 2004)が背景にある。こうした状況に対しては、それぞれの教員が蓄積してきた経験や知見を相互交流することを通して、中国語教育に従事する者として共通の問題点を解決するための実質的な手がかりが得られるであろうという指摘(古川 1997)や、中国語学だけではなく、教授法や教育学、心理学などの知識と理論の研修(郭 2007)、教育法や教材などの開発の他に、教学に関する現地研修の必要性(三須 2004)などがこれまでに主張されてきた。

一方で、諸外国においては非中国語母語話者に対する中国語教育に携わる人材育成を目的として、学士・修士レベルの各種課程が提供されている。例えば、香港教育大学のMaster of Arts in Teaching Chinese as an International Language、香港中文大学のMaster

of Arts in Teaching Chinese as an International Language、シンガポール国立教育研究所のMaster of Arts (Teaching Chinese as an International Language)、米ブランダイス大学のMaster of Arts Program in Teaching Chineseなどが挙げられる。しかしながら日本においては、これらに相当する課程を提供している大学は未だない。

中国語教員のための有効な研修プログラムを開発するためには、これら中国語教員養成の先進的な例を基礎資料として明らかにしておく必要があると考えられる。そこで我々は、上記の例のうち、中国語を母語としない学習者に中国語を教えるための能力開発に力を入れている香港教育大学を訪問し、実授業の参観、およびカリキュラムについて調査を行った。本稿では、この訪問の成果についてカリキュラムの内容を中心に報告する。

2. 香港教育大学の概要

香港教育大学の前身は、4つのカレッジを統合するかたちで設立された香港教育学院(Hong Kong Institute of Education: HKIEd)であった。ちょうど我々が調査訪問した2016年5月27日に「University」を冠するThe Education University of Hong Kong

*) 連絡先: 〒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 fumiko@m.tohoku.ac.jp

(EdUHK) へと昇格し新たなスタートをきった。香港教育大学の来歴を表1に示す。

表1 香港教育大学の来歴

1939	Northcote College of Education 開学
1951	Grantham College of Education 開学
1960	Sir Robert Black College of Education 開学
1974	Hong Kong Technical Teachers' College 開学
1982	上記4機関を統合し、香港教育学院 Institute of Language in Education を設立
2016	香港教育大学に昇格

香港教育大学 (2016a) をもとに作成

香港教育大学は、イギリスの大学評価機関：クアカアレリ・シモンズ社 (Quacquarelli Symonds: QS) が発表している世界大学ランキングにおいて、教育学分野で世界ランク第15位、アジア地域で第3位に位置している (香港教育大学, 2016b)。学生数は8,815人、教員数は463人である。表2に示すように、3つの学部と17つの学科から成る (香港教育大学, 2016a)。卒業生の就職率 (進学を選択した場合も含む) は2014年の時点で99.1%にのぼることが報告されている。

表2 香港教育大学の学部・学科

Faculty of Education and Human Development
• Department of Curriculum and Instruction • Department of Early Childhood Education • Department of Education Policy and Leadership • Department of International Education and Lifelong Learning • Department of Psychological Studies • Department of Special Education and Counselling
Faculty of Humanities
• Department of Chinese Language Studies • Department of English Language Education • Department of Linguistics and Modern Language Studies • Department of Literature and Cultural Studies • Department of Language in Education
Faculty of Liberal Arts and Social Sciences
• Department of Asian and Policy Studies • Department of Cultural and Creative Arts • Department of Health and Physical Education • Department of Mathematics and Information Technology • Department of Science and Environmental Studies • Department of Social Sciences

香港教育大学 (2016a) をもとに作成、太字が訪問先

3. 調査結果

3.1 調査の概要

2016年5月27日に筆者らが香港教育大学を訪問し、Department of Chinese Language Studies の Professor Si Chung Mou (学科長, 教授), Dr. Cheung Lin Hong 氏 (副学科長, 准教授), Dr. Liang Yuan 氏 (助教), Dr. Yu Yuen Yee 氏 (助教), International Office の Ms. Wong Man Wai 氏 (所長), Ms. Emily Lam 氏 と会談し、主に中国語教員養成に関する修士レベルコースのカリキュラム内容、実授業の参観、キャンパス視察、および資料の提供を受けた。

3.2 中国語教員養成に関する学部レベルコース

(1) コース概要

香港教育大学は、中国語を母語としない学習者に対する中国語教育を担う人材の育成を目的とした学部レベルのコースとして、Faculty of Humanities が Bachelor of Arts (Honours) in Teaching Chinese as a Second Language を提供している。このコースは、香港の地元のコミュニティカレッジやポリテクニク等で Associate Degree または Higher Diploma を取得した学生を対象としており、基本的には2年間 (全日制・フルタイム) で修了することが想定されている。

本コースでは、①一般的な言語学、言語教育学、教育心理学、社会学を含む学際的な知識の習得、②マルチリンガルや国際化の文脈における実世界での言語使用に関する課題や問題を分析する能力の育成に取り組む。卒業生は、英語と中国語の高い運用能力を発揮しつつ、各種学校、地元／海外のインターナショナルスクール、幼稚園等における中国語教育に携わることが想定されている。

(2) コースの構成

本コース修了の必要単位数は60単位である。必要単位数の構成を表3に示す。

主専攻の科目は表4に示す30単位、選択科目は表5に示す科目の中から15単位の取得が求められる。

3単位分を占めるフィールド体験(Field Experience)(表3)は、3年生の2学期に実施する。内容としては、①地元の学校訪問、②中国本土および台湾にある大学のインターナショナルカレッジにおける4週間の実地研修(5～6月)が含まれる。このフィールド体験を通して多様な学校環境における中国語教育に対する総合的な理解を深めることが意図されている。

一般教養、言語拡張、コ・カリキュラム²⁾／サービス・ラーニング科目(表3)からは6単位を取得することが求められており、組合せは自由に決められる。一般教養科目は、人文学、社会科学、科学と技術について学ぶことを通して学生の知的視野を広げることを目的としている。香港教育大学では、3つの言語を活用できる卒業生の育成、つまり英語、中国語、公用中国語(普通話)の能力の修得を目指している。このための言語拡張科目として、学生はCenter for Language in Educationが提供する「アカデミック・イングリッシュ」を履修することができる。サービス・ラーニングとは、教室で学ばれた学問的な知識・技能を、地域社会の諸課題を解決するために組織された社会的活動に生かすことを通して、市民的責任や社会的役割を感じ取ってもらうことを目的とした教育方法(筑波大学2016)と定義されるが、本コースにおいても、教室内での学修を超えた学習経験の獲得を目的として提供されている。

オナーズプロジェクト(Honours Project)は、日

表3 必要単位数

	単位数
主専攻	30単位
選択科目(副専攻含む)	15単位
フィールド体験	3単位
一般教養	0.6単位
言語拡張	0.6単位
コ・カリキュラム／サービス・ラーニング	0.6単位
オナーズプロジェクト	6単位
合計	60単位

香港教育大学(2016a)をもとに作成

表4 主専攻科目

1	中国現代文学	3
2	異文化間コミュニケーション	3
3	古典中国語	3
4	現代中国語	3
5	子どもの言語発達	3
6	第二言語としての中国語教育(一) ：リスニングとスピーキング	3
7	中国語と英語の文法的対比	3
8	国際中国語のためのカリキュラムと教材設計	3
9	第二言語としての中国語教育(二) ：リーディングとライティング	3
10	第二言語としての中国語教育と情報技術	3

香港教育大学(2016a)をもとに作成

表5 選択科目名と単位数

	科目名	領域	単位数	計
Part I-a	中国伝統人生哲学	文化	3	3
Part I-b (いずれか 3科目)	中国語修辞学	言語	3	9
	児童文学	文学	3	
	中国古典文学(一)		3	
	中国古典文学(二)		3	
Part I-b (いずれか 1科目)	漢詩	文学	3	3
	香港の文学		3	
	漢字	言語	3	
	中国語の音韻学		3	
	中国文学批評	文学	3	

香港教育大学(2016a)をもとに作成

本の大学でいうところの卒業論文のような位置づけである。主専攻の内容にかかわるトピックを選び、そのための研究手法について学び、最終年度の1年間をかけて個別にプロジェクトを遂行する。

3.3 中国語教員養成に関する修士レベルコース

(1) コース概要

修士レベルのコースとしては、Faculty of HumanitiesがMaster of Arts in Teaching Chinese as an

International Languageを提供している。フルタイム(全日制)の1年間のコースとして、第二外国語として海外の大学等で学ばれる中国語、つまり非中国語母語話者に対する中国語教育について、その学習ニーズに応える中国語教育の専門的な知識、スキルを備えた人材育成のためのコースとして紹介されている。使用言語は中国語であり、状況に応じて一部広東語と英語が使用される場合もある。本コースの目標は次の通りである。

- ・国際語としての中国語教育理論の理解
- ・中国語教育に必須の中国語の知識の習得
- ・中国語教育に必須の文化的知識の獲得
- ・中国語教育に関連する課題の研究能力の開発
- ・中国語教育の専門的実践能力の開発
- ・授業の有効性を高めるために、国際的な環境の下で中国語を教える際の文化的意識を高め、効果的なコミュニケーション戦略を活用する力の向上

また、本コースは国際バカロレア機構(IGO: International Baccalaureate Organization)のIB教員養成コースとして認定されており、本コースを修了すると国際バカロレア教員資格が取得できる。

本コースの特徴としては、①国際語としての中国語を教える能力と中国語そのものの知識の両方を扱うこと、②理論探求と教育実践の両方を含むこと、③自律的な学習と継続的な取り組みの姿勢を開発することに重きをおいていること、④国際バカロレアコースなど国際的な第二言語教育課程であること、⑤ローカル/海外での教育実習やプロジェクトベース学習など、多様な選択科目を提供していることが挙げられる。

(2) 入学要件

本コースを履修するには、学士号を持ち、かつ一定レベルの中国語の能力を有していることが求められる。必要なレベルとしては、Hong Kong Examinations and Assessment Authorityの中国語(普通話)上級レベル合格、State Language Commissionの中国語(普通話)能力試験(2級以上)などである。これに加え、英語または他の言語についても一定レベル以上であることが求められている。非英語圏の大学の学位取得者については、IELTS 6.0(アカデミック)、TOEFL 500点またはTOEFL iBT 61点などが基準となっている。

(3) コースの構成

本コース修了の必要単位数は30単位である。取得している学士号が中国文学、中国語である場合、もしくは留学生で中国語専攻出身である者に対しては、表6のように異なる履修要件が設定されている。

コア科目の一覧を表7に示す。このうち、「現代の中国」については、先に示した中国語に関連する学士号を取得済みの学生は履修を免除され、その分他の選択科目を履修することが求められる。選択科目の一覧を表8に示す。このうち「教育実習」は、主に海外のインターナショナルスクールや中国語学校などで実施される。中国語を学びたいという需要に応じて実習先

表6 学士号の別による必要単位数の構成

	中国語専攻	非中国語専攻
コア科目	12単位	15単位
選択科目	18単位	15単位
合計	30単位	30単位

香港教育大学(2016a)をもとに作成

表7 コア科目名と単位数

中国語コース、教科書、教授設計	3
国際中国語教授法: 音声学, リスニングとスピーキング	3
国際中国語教授法: リーディングとライティング	3
第二言語習得と中国語学習	3
現代の中国	3

香港教育大学(2016a)をもとに作成

表8 選択科目名と単位数

談話分析	3
ドラマと言語の芸術	3
文学と映画	3
古典作品講読	3
古典的・文化的テーマの研究	3
中国の言語と文化	3
言語教育と外国語教育	3
ネット文学と大衆文化	3
児童文学のケーススタディ	3
中国の教育と情報技術リテラシー	3
現代の中国	3
プロジェクト学習	3
第二言語教育研究の方法	3
異文化間コミュニケーション	3
国際バカロレアと第二言語としての中国語教育のディプロマプログラム	3
教育実習	6

香港教育大学(2016a)をもとに作成

の確保に努めており、学生も実習先も、その両者が利を得られる関係作りに配慮しているという。

なお各科目の教材については、特定のものが設定されているのではなく、担当教員がそれぞれ自分で講義内容に基づいて開発、作成しているとのことであった。

(4) 学生の概要と進路

本コースの学生の7割は女子学生が占め、中国本土出身の学生が多いという。1学年の人数は50名程度である。修了生の半数が、その後も香港に残り、幼稚園から大学レベルまでの中国語教育に関わる職に就いている。全体でも、修了生の9割が教育関係に就職している。

3.4 カリキュラム内容についての考察

3.2,3.3で紹介した中国語教員養成のためのカリキュラムをみると、基本的な言語学の側面だけでなく、異文化間コミュニケーションやインストラクショナル・デザイン、情報技術の活用といった側面に関しても科目が提供されていることがわかる。

これらの科目を担う教員は、中国語学、中国文学、中国文化、古典中国語はもちろん、言語教育、第二言語としての中国語教育、情報技術を活用した言語教育、教育学、インストラクショナル・デザイン、教授学習評価、ウェブ文化、ポップカルチャー、児童文学、教師の発達など多様な専門性を備えている。

また、学部レベル、修士レベルの双方のコースにおいて、中国語教育をフィールドとした研究の手法に関しても学び実践する機会が提供されていることも特徴的である。学部レベルでは「オナーズプロジェクト」、修士レベルでは「第二言語教育研究の方法」等において、SoTL³⁾的に自身の教育実践を対象とした研究方法の学習と実践に取り組むことができるようにデザインされている。これは、単に「教室環境において中国語が教えられる教員の養成」ととどまらず、その教員が自身の教員生活を通じて、問いを見出し、それを探求し、効果的な教育方法を継続的に追求していくことのできる教員像が目指されているあらわれであるといえる。

4. まとめ

本稿では、中国語担当教員向けの研修開発の基礎資料とすべく、中国語を母語としない学習者に中国語を教えるための能力開発に力を入れている香港教育大学のコースについて、そのカリキュラムの内容を中心に報告した。これらのコースでは、言語教育に必要な基本的な言語学、中国語学の知識に加えて、異文化コミュニケーションや情報技術といった、言語学習を支える周辺の要素についても科目が提供されていることがわかった。また、中国語教員としての言語教育に関する能力の育成だけでなく、中国語教育に関連する課題の研究能力の開発にも重きがおかれており、SoTLの側面についても考慮されたカリキュラムになっていることが明らかになった。

今後は、他の大学等におけるカリキュラムや実践内容も参考にしつつ、日本の大学で中国語を担当する教員のための効果的な研修プログラムの開発に取り組みたい。

<注>

- 1) 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)。
- 2) 正課教育と並行して行われる教育活動を指す。
- 3) Scholarship of Teaching and Learningの略。教授・学習の学識と訳される。教員による授業実践に関する学術的探究を通して教授・学習過程を改善する試みのことを指す(吉良 2010)。

謝辞

本調査にご協力いただきました香港教育大学の各先生方に心より御礼申し上げます。本研究の一部は科研費(15K16255)の助成によります。

参考文献

- 香港教育大学. 2016a. “香港教育大学ウェブサイト”
<https://www.eduhk.hk/main/> (2016.11.21.確認)
 香港教育大学. 2016b. “Annual Report 2015-2015”

<http://www.eduhk.hk/ar/annual1415/pdf/annualreport2014-15.pdf> (2016.11.21.確認)

古川裕. 1997. “中国語教育の現状と課題”. コンピュータ&エデュケーション. 第3号, 60-61.

吉良直. 2010. “米国大学のCASTLプログラムに関する研究”. 名古屋大学高等教育研究. 第10号, 97-116.

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号, 第3巻, 55-66.

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 (2016年12月8日確認)

郭春貴. 2007. “大学における第2外国語の中国語教育の位置づけ”. 広島修大論集. 第24号, 第1巻, 165-179.

筑波大学 (2016) 「サービス・ラーニングとは」
http://www.human.tsukuba.ac.jp/gakugun_bk/k-pro/aboutSL/aboutSL.html (2016年12月8日確認)

張立波 ほか. 2016. “日本における大学中国語教育の充実を目指して”. 高度教養教育・学生支援機構紀要. 第2号, 270-279.

【報 告】

学習支援担当者の実践知をつなぐ —関西ラーニングコモンズ担当者ネットワークの試み—

川面 きよ¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 高等教育開発室

近年、大学にラーニングコモンズという新たな学習空間の設置が相次いでいる。そこに配置されるスタッフは、もとともラーニングコモンズや学習支援に詳しくないというケースは少なく、学外の専門的な人材が採用された場合は、学内とのつながりが希薄な中、手探りで運営を行っているケースが多い。

上記のような状況を受け、関西圏の大学を中心にラーニングコモンズあるいは学習支援担当教職員に呼びかけ、実践知を共有し、悩みや課題について意見・情報交換を行う交流の場として関西ラーニングコモンズ担当者ネットワークを2015年6月に立ち上げた。本ネットワークでは4か月に1回のペースで、参加する各大学のラーニングコモンズを会場にミーティングを実施している。

本報告においてはネットワークの概要とミーティングにおいてどのようなテーマが扱われ、議論が行われているかについて紹介し、今後、本ネットワークに期待される役割・活動について検討する。

はじめに

近年、大学にラーニングコモンズという新たな学習空間の設置が相次いでいる。2012年8月に出された文部科学省中央教育審議会答申などにおいて授業時間にとどまらない授業外での学生の主体的な学びの重要性が強調される中で、それらを支援する大学における学習環境の整備の中心的な取り組みとしてラーニングコモンズの普及が急速に進んでいる。

この新たな学びの空間に配置されるスタッフは、もとともラーニングコモンズや学習支援に詳しくないというケースは少なく、学外の人材が採用された場合は、学内とのつながりが希薄な中、手探りで運営を行っているケースが多い。

上記のような状況を受け、関西圏の大学を中心にラーニングコモンズあるいは学習支援担当教職員に呼びかけ、主体的な学びの場づくりのための設計・運営・支援方法に関する実践知を共有し、悩みや課題について意見・情報交換を行う交流の場を目指した関西ラーニングコモンズ担当者ネットワーク（以下、KLCN）が2015年6月に立ち上がった。筆者は前職においてこの立ち上げの際の発起人の一人であり、現在も引き続きミーティングの際のコーディネートを担当している。

本報告ではラーニングコモンズの全国的な普及状況

を概観した上で、KLCNについて、設立の経緯、活動の概要、ネットワーク参加者間で議論されている課題について紹介し、今後、KLCNに期待される役割・活動について検討を行いたい。

1. 日本の高等教育機関におけるラーニングコモンズ設置の状況

ラーニングコモンズには多様な定義が存在するが、本稿では「学生の自主的な学習を支援するためのサービス・資料・設備を総合的にワンストップで提供している空間」（溝上編 2015:263）とする。

ラーニングコモンズという概念が日本に初めて紹介されたのは2006年の米澤論文（カレントアウェアネス no. 289, 9-12）だと言われているが、これを端として、IT化による大学生の学習習慣の変化をいち早く感じ、大学図書館の存在意義について危機感を抱いていた大学図書館関係者による海外事例の調査、報告が行われるようになっていった。そのため、導入の初期段階では図書館内設置のケースが多くみられたが、2008年12月に中央教育審議会から答申された『学士課程教育の構築に向けて（答申）』以降は図書館とは別に独立して設置されるケースも増えてきている。

ここからは、現在の日本におけるラーニングコモン

*）連絡先：〒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 kiyo.kawazura.e7@tohoku.ac.jp

ズの普及の状況を文部科学省が毎年行っている学術情報基盤実態調査のデータを用いて概観していく。

1.1 ラーニングコモنزの整備状況

平成27（2015）年度および平成25（2013）年度時点でのラーニング・コモنز（アクティブラーニング・スペース）の整備状況をまとめたものが表1である。

平成25年度と平成27年度の調査結果を比較すると日本の大学全体での設置率は39.1%から52.8%へと大きく伸びていることがわかる。特にその傾向は私立大学において顕著である。設置形態としては図書館内に設置されるケースが最も多く、ほとんどが中央図書館設置となっている。図書館外で設置されるケースは私立大学に多くみられる。

表1 ラーニング・コモنز（アクティブラーニング・スペース）の整備状況

平成27年度	対象 大学数	設置 大学数	設置率	図書館内 設置	図書館外 設置	中央図書館 設置	図書館分館 設置
国立大学	86	74	86.0%	72	4	71	3
公立大学	86	23	26.7%	21	6	22	1
私立大学	607	314	51.7%	268	72	294	20
合計	779	411	52.8%	361	82	387	24

文部科学省平成27年度 学術情報基盤実態調査より筆者が作成

平成25年度	対象 大学数	設置 大学数	設置率	図書館内 設置	図書館外 設置	中央図書館 設置	図書館分館 設置
国立大学	86	74	86.0%	69	5	48	21
公立大学	90	17	18.9%	14	3	14	0
私立大学	606	215	35.5%	185	30	158	27
合計	782	306	39.1%	268	38	220	48

文部科学省平成25年度 学術情報基盤実態調査より筆者が作成

表2 ラーニング・コモنز（アクティブラーニング・スペース）の施設・サービスの内容

平成27年度	共用 スペース	グループ学習 スペース	プレゼン スペース	サイレント スペース	リフレッシュ スペース	学習・研究 サポート	授業関連 図書の提供	端末の 貸出	可動式 什器	その他
国立大学	79	110	92	12	45	52	34	65	101	29
公立大学	22	30	17	5	9	15	9	16	15	3
私立大学	233	374	270	50	96	227	121	226	253	77
合計	334	514	379	67	150	294	164	307	369	109
増加率*	88.7%	76.0%	91.4%	55.8%	64.8%	77.1%	67.3%	104.7%	109.7%	91.2%

*平成25年度データと比較しての増加率

文部科学省平成27年度 学術情報基盤実態調査より筆者が作成

平成27年度	共用 スペース	グループ学習 スペース	プレゼン スペース	サイレント スペース	リフレッシュ スペース	学習・研究 サポート	授業関連 図書の提供	端末の 貸出	可動式 什器	その他
国立大学	47	72	56	5	33	35	22	38	60	18
公立大学	8	17	10	3	3	6	5	11	11	2
私立大学	122	203	132	35	55	125	71	101	105	37
合計	177	292	198	43	91	166	98	150	176	57
増加率*	88.7%	76.0%	91.4%	55.8%	64.8%	77.1%	67.3%	104.7%	109.7%	91.2%

文部科学省平成25年度 学術情報基盤実態調査より筆者が作成

1.2 ラーニングコモنزの施設・サービス内容

ラーニングコモنزの施設・サービス内容（表2）についても見ていこう。ラーニングコモنز設置の増加と共に物理的なスペースも大幅に拡大していることがわかる。特にプレゼンテーションスペースの増加率が著しい。さらに様々な学びのスタイルに応えるための可動式什器の導入や今どきの学生の学習に欠かせなくなったパソコンの貸出も大きな伸びを見せている。

ラーニングコモنزを構成する要素は設備だけにとどまらない。先にも述べたように「学習を支援するためのサービス」が重要であり、大学におけるラーニングコモنزの普及とともに多種多様な学習・研究のためのサポートサービスが展開されるようになってきている。

1.3 ラーニングコモنزの運営体制

それではこれらのサービスにかかわる人的運営体制はどのように変化してきているだろうか。

表3に運営体制についてまとめた。全体的に関わる人数は増加傾向であるが、特に図書館外の職員、教員の数が増えつつあることがわかる。

表3 ラーニング・コモنز（アクティブラーニング・スペース）の運営体制

平成27年度	職員 (図書館)	職員 (図書館外)	教員	学生 スタッフ
国立大学	519	29	65	372
公立大学	77	11	14	138
私立大学	1093	360	395	789
合計	1689	400	474	1299

文部科学省平成27年度 学術情報基盤実態調査より筆者が作成

平成25年度	職員 (図書館)	職員 (図書館外)	教員	学生 スタッフ
国立大学	344	19	38	254
公立大学	46	4	4	74
私立大学	657	163	147	527
合計	1047	186	189	855

文部科学省平成25年度 学術情報基盤実態調査より筆者が作成

同志社大学におけるラーニングコモنزの設置に企画段階から関与し、現在も運営に携わっている井上は、ラーニングコモنزが持つ機能について、それまでの図書館サービスの幅を広げることを想定しながらではあるが、「最も重要なのは人的支援がある点」と述べている。（井上 2009:12）

確かに、近年開設されるラーニングコモنزは物理的な環境整備だけではなく、分野別学習相談、ITサポート、ライティングサポート、語学学習、留学アドバイザーのような人的支援サービスとセットで考えられることが多くなっている。一方で日本に紹介された当初に想定していた図書館内での開設ではなく、図書館外で独立して展開される例も増えてきている。よって、これらのサービスの担当者が図書館外の教職員となるケースも増加してきている。

大学図書館関係者の危機感を出発点として始まったわが国のラーニングコモنز導入は、現在、図書館という枠を超えて学生の能動的な学習活動に必要な人的支援がワンストップで受けられる場所としてキャンパスに存在するようになってきており、ラーニングコモنزにおける人的資源ニーズの高まり、そのニーズに応えるために、元来、学習支援を専門としない様々な分野の教員やこれまで図書館業務や学習支援に関わってこなかった職員の配置や学外の専門家の招聘・採用が進んでいるのである。

2. 関西ラーニングコモنز担当者ネットワークとは

本報告で取り上げる関西ラーニングコモنز担当者ネットワークは、ラーニングコモنزの普及とともに増えてきた大学・短大における図書館および学習支援担当教職員の実践知を共有し、交流することを目的とした緩やかな人的ネットワークである。

2.1 関西ラーニングコモنز担当者ネットワーク設立の経緯

日本の大学で初めてラーニングコモنزを設置したのは2000年4月開学の公立はこだて未来大学である。それに続いて2000年以降、関東圏の大学を中心に導入

が進められていった。

関西では大阪大学図書館に2009年に設置されたのを皮切りに2011年4月の立命館大学図書館のぴあら、同志社大学良心館（2013年4月）、関西大学コラボレーションcommons（2013年4月）、京都産業大学雄飛館（2014年4月）、京都外国語大学NINJA（2014年4月）、龍谷大学和顔館（2015年4月）など図書館外設置を中心に様々な形態のラーニングcommonsの設置が次々と進んだ。

一方、2015年3月、京都にある50の大学・短大が加盟する大学連合体である大学コンソーシアム京都が主催するFDフォーラムのポスターセッションにおいて、複数の大学のラーニングcommonsの担当者が集う機会があり、そこでの交流を通して、ラーニングcommons（的な機能）の導入を進めている大学の多くで；
①新規の取組であり、蓄積された経験値に乏しい
②学外からの専任スタッフ任用による各種学内リソースとの関係構築の難しさ

③持続可能な学習支援活動のあり方の模索

④学生スタッフの育成に関する悩み

⑤学内他組織・部局との協働方法

など多くの共通点や課題を持つことが確認された。

同時に、上記の課題を前に奮闘する担当教職員の多くが、学外に出て他学のグッドプラクティスに学ぶことや、大学を超えて担当者間で情報共有をする機会がほとんど持っていない現状があることがわかった。

これらの状況を受け、2015年春に京都外国語大学、京都産業大学、大学コンソーシアム京都の有志教職員4名を発起人にラーニングcommonsに関わる教職員間で実践知を学びあう場を目指すKLCNが構想され、各種学会や高等教育関連のイベントなどでラーニングcommonsや学習支援に関する発表を行ってきた関西圏の教職員を中心に設立の案内および参加の呼びかけを行った。

結果、10大学・機関から16名の参加のもと、同年6月にキックオフ・ミーティングが開催されることとなった。

3. 関西ラーニングcommons担当者ネットワークの概要

KLCNの概要を次に述べる。

3.1 ネットワーク登録者の構成

2016年10月末時点でのメーリングリスト登録者は22大学43名となっており、国公私および教職学が混成するメンバーシップとなっている。具体的な構成は表4の通りである。

表4 ネットワーク登録者の構成

	国立	公立	私立	その他	総計
機関数	3	1	18	0	22

教員	6	1	18	0	25
職員	2	0	15	0	17
学生	0	0	1	0	1
総計	8	1	34	0	43

3.2 連絡方法

事務連絡等は、専用のメーリングリストを通じて行っており、ネットワークへの参画希望があった場合はこのメーリングリストへの登録をもってメンバーシップを得る形となっている。基本的には機関としての参加ではなく、個人での参加としている。

また任意ではあるが、FACEBOOKアカウントを持っているメンバーは非公開グループページを通じてミーティング報告の閲覧や日常的な情報交換を行っている。

3.3 開催場所と実施頻度

キックオフ・ミーティングは京都駅前のキャンパスプラザ京都を会場としたが、それ以降は、参画する教職員の所属する大学を会場に、4か月に一度のペースで定期的なミーティングを重ねている。ホスト校については、担当者に解説してもらいながら実際の施設や活動の見学をすることも本ミーティングの重要な目的の一つであるため、規模や設置形態、ラーニングcommonsや学習支援活動の学内での位置づけ等に配慮しながら選定を行っている。

4. 関西ラーニングcommons担当者ネットワークの活動と特徴

毎回、ホスト校の学習支援施設・関連部局の見学と会場校による話題提供およびグループディスカッションという構成で2時間～2時間半の活動を行っている。

毎回のテーマは、発起人と会場校で調整され、基本的には会場校が最も議論したいトピックを採用するようにしている。ただし、キックオフ・ミーティングでは、初回ということもあり、参加者間の相互理解促進のため、参加した各大学が10分程度ずつ所属大学のラーニングcommonsと学習支援体制について発表を行ったのち、それぞれが直面している課題について意見を出し合い、議論を行う形式をとった。



キックオフ・ミーティングの様子

4.1 KLCNの活動内容

これまでのKLCNの活動は以下の通りである。

①キックオフ・ミーティング

日時：2015年6月13日（土） 15：00～17：00

場所：キャンパスプラザ京都 5F 第2共同研究室

アジェンダ：

1. 趣旨説明
2. 活動報告「私の大学のラーニングcommonsと学習支援体制」
3. ディスカッション
4. 今後の運営について

②第2回ミーティング

日時：2015年10月10日（土） 14：00～16：00

場所：京都産業大学 雄飛館 ラーニングcommons

アジェンダ

1. 雄飛館 施設見学
2. 話題提供：京都産業大学の事例
テーマ：「ラーニングcommonsにおける学生スタッフの運用について」
3. ディスカッション
4. 次回以降の開催要領・内容について



担当者の解説つきでの施設見学

③第3回ミーティング

日時：2016年1月14日（木） 15：00～17：00

場所：龍谷大学 深草キャンパス和顔館4階 会議室2

アジェンダ

1. 和顔館 施設見学
2. 話題提供：龍谷大学の事例
テーマ：「龍谷大学ラーニングcommonsの構想」
3. ディスカッション
4. 次回 のホスト校について

④第4回ミーティング

日時：2016年6月10日（金） 15：00～17：30

場所：関西大学 千里山キャンパス 第二学舎 二号館

2 F C206

アジェンダ

1. 図書館ラーニングcommons, コラボレーションcommons施設見学
2. 話題提供：関西大学の事例
テーマ：「関西大学におけるラーニングcommonsのデザインと学習支援」
3. ディスカッション
4. 次回のホスト校について

⑤第5回ミーティング

日時：2016 年10月28 日（金）14：00～16：30

場所：桃山学院大学

アジェンダ

1. 学習支援センター 施設見学
2. 話題提供：桃山学院大学の事例
テーマ：「学習支援プログラムの開発について」
3. ディスカッション
4. 次回のホスト校について

4.2 参加者数、機関数

毎回の参加者数は、大体10～20名前後となっており、機関数も毎回、10機関前後の参加がある。

表5 ミーティング参加者/機関数

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
人数	16	12	13	18	14
機関数	9	7	9	12	10

4.3 KLCNの特徴

KLCNの活動の特徴は、異なる機関において同じ学習支援というフィールドで活動している担当者たちの実践知を持ち寄り、共有することで、個々の所属先における学習支援活動の改善につなげることを目的とした実践コミュニティという点である。

実践コミュニティとは、あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団である。（エティエンヌ・ウェンガーほか、2002：33）

各機関において新たに配置された学習支援担当者には、学習支援の専門家として熟達していく過程のなかで、言語化された知である形式知はもちろんのこと、日々の実践という経験の中から暗黙知を獲得し、それらをさまざまな業務に実践知として適用している。

専門的技術を向上させるためには、同じような状況に直面する人々と交流する機会が必要である（エティエンヌ・ウェンガーほか、2002：39）と言われているが、本ネットワークの活動を通じて、学習支援担当者として個々に獲得されてきた実践知（暗黙知）を共有し、それらを所属先に持ち帰り、それぞれの文脈に

合わせて活用することで、新たな実践知の獲得へとつながることが期待される。

具体的には、施設見学ではコンセプトと空間デザインの工夫、サービス内容についての解説を聞くことで、自校の施設や提供サービス改善のためのヒントを得ることができる。また話題提供とディスカッションにおいては、事例共有と目の前の問題解決のための情報交換が行われている。

例えば第1回では設置形態や規模によって多様なコモンズと学習支援体制が展開されている現状について確認ができた。同様に第2回では、どのような学生スタッフを配置し、運用しているかについて、第3回では、施設のコンセプト作りと実装過程での工夫について、第4回では複数部局連携によるラーニングコモンズ運営のための組織デザインについて、第5回では提供する学習支援プログラムの開発方法について、開催校からの話題提供と問題提起が行われ、少人数によるグループディスカッションを行うと共にそれぞれの議論の内容について全体共有することにより、新たな実践知獲得へとつなげる仕掛けとなっている。

5. 今後の課題と展望

本ネットワークを立ち上げ、活動を重ねる中で見えてきた課題は、大きくラーニングコモンズ運営にかかわる課題と本ネットワークの運営に関する問題の2つに分けられる。以下、それぞれについて簡単に紹介する。

5.1 ラーニングコモンズ運営に関わる課題

まず本ネットワーク発足のきっかけとなったラーニングコモンズ運営に関わる課題としては；

- ・持続可能な運営体制づくり
- ・学習支援としてどこまで、どう関わるか
- ・図書館との連携・棲み分け
- ・ライティング支援者、TAなどの研修方法などがあげられる。

これらはキックオフ・ミーティング時に参加者から寄せられたラーニングコモンズ運営にかかわる問題意識を集約したものである。これらの課題をホスト校となった大学の意向を確認しながら順次、ミーティング

時のテーマとして取り上げている。またこれら以外にも、ミーティングでの議論や情報交換を行う中で出てきた話題についても適宜、実践知共有の対象としていく予定である。

5.2 本ネットワークの運営に関わる課題

実際にミーティングを実施してみてわかったネットワーク運営に関わる課題もある。1つは、本ミーティングへの参加環境に対する配慮の必要性である。

学習支援担当者は、教員として採用されている場合と職員として採用されている場合、正規の事務職員、あるいは特定職や期限付き雇用など様々なステータスが存在する。そのために参加するための本ミーティングの位置づけや出席しやすい曜日・時間帯などがそれぞれの立場で異なる。業務として参加している者もいれば、一方では業務と認められないために休暇を取って参加しているものもある。どのような開催形態や内容、日程にすれば、より多くの人がネットワークの活動に参加しやすいようになるのか、実施形態の模索が続いている。

もう一つは、メンバーシップの対象をどこまで広げるのかという点である。組織名称からもわかるように、元々は定期的に集まって議論することを念頭に関西圏に閉じた参加呼びかけを行っていた。しかし、口コミや学会発表、専門誌等で本ネットワークの活動が取り上げられたことにより、関西以外の地域のラーニングコモンズ関係者からの参加希望の声が寄せられるようになった。

普段のメーリングリストやSNSでの情報交換において、特に支障があるわけではなく、逆に多くの事例が集まるほうが参加者にとってメリットとなるという考えの下、現時点では申し出があった場合、地域にこだわらず順次メンバーシップに加わってもらっている。

ただ今後、全国的に参加の希望が多く寄せられる状況が続くようであれば、規模の拡大に伴う活動の見直しや関西地域外でのミーティング開催、地域事のネットワーク構築なども視野に入れていく必要が出てくるだろう。

5.3 今後の展望

本ネットワークの活動は開始されて1年半ほどと、まだ日は浅いが、この間にも全国の大学におけるラーニングコモンズ・学習支援環境の整備はさらに進んでいる。ラーニングコモンズや学習支援担当者の増加は、本ネットワークのような情報交換・交流の場に対するニーズをさらに高めるだろう。

実践コミュニティに参加することには、短期的および長期的な価値がある（エティエンヌ・ウエンガーほか、2002:47）とされる。短期的な価値としては、「事業成果を改善する」、「仕事のあり方を改善する」などがあげられ、長期的な価値としては「組織能力を開発する」、「専門的能力の開発を促す」などがあげられる。

現在のKLCNの活動は、運営に関する実践的な課題の共有や対応策に関する情報交換など、短期的価値の提供にとどまっているが、今後は、各回で提供された実践知を記録、整理し、知見化することにより、日本の高等教育の文脈に沿ったラーニングコモンズの運営方法や学習支援担当者の専門性開発の在り方についての形式知の導出など、実践コミュニティとしての長期的な価値の創造にも着手していくことが求められる。そのために必要な調査・研究活動、その成果の発信など、更なる活動の充実を図って行くとともに、本ネットワークへの参加が学習支援担当者にとって、どのような役割や効果をもたらしているか、についての検証も参加者へのアンケートやインタビューなどを通して明らかにしていきたいと考えている。

参考文献

1. 溝上智恵子編. 2015. 世界のラーニングコモンズ-大学教育と「学び」の空間モデル-. 樹村房.
2. 米澤誠. 2006. “インフォメーション・コモンズからラーニング・コモンズへ：大学図書館におけるネット世代の学習支援”. カレントアウェアネス. no. 289, 9-12.
3. 小山憲司. 2012. “終章 国内の大学図書館におけるラーニング・コモンズの現状：アンケート調査を中心に”. ラーニング・コモンズ：大学図書館の新しいかたち. 加藤信哉・小山憲司. 勁草書房, 203-269.
4. 文部科学省. “12アクティブ・ラーニング・スペース

について”.平成24年度 学術情報基盤実態調査.

5. 文部科学省. “12アクティブ・ラーニング・スペース
について”.平成27年度 学術情報基盤実態調査.

6.井上真琴. 2009. “「学びのマネジメント」を支援する”
No.510. 11-15.

7. エティエンヌ・ウェンガーほか. 2002. コミュニティ・
オブ・プラクティスーナレッジ社会の新たな知識形
態の実践-. 翔泳社.

8. 金井壽宏/楠見孝編. 2012. 実践知-エキスパートの知
性-. 有斐閣.

【報 告】

グローバル人材育成事業におけるアクティブラーニング形式の 授業の導入による学習成果の検証

—東北大学グローバルゼミを事例として—

富田 真紀^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究は、東北大学グローバルリーダー育成プログラム（TGLプログラム）において導入されたグローバルゼミの学習成果を検証することを目的としている。東北大学では2013年度よりTGLプログラムを実施しており、2016年度よりプログラムの制度を改訂し、グローバルリーダーになるための必修授業としてグローバルゼミを立ち上げた。アクティブラーニング形式をとるグローバルゼミはTGLプログラムの目指す語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力を養成することを目的としている。同授業はTGLプログラムにおいて中核的な授業と位置付けられており、同プログラムの目指す学習成果があったかどうか検証することは意義あることと考える。履修者へのアンケートの結果、語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力が向上したと認識していることが確認できた。本研究はグローバルゼミ開講後、間もない中での調査結果をもとにしているが、今後、履修後の追跡調査を行うと同時に、各学期の履修者のデータを蓄積していくことで、より多角的な評価・検証を実施していく予定である。

1. 研究の背景

人、物、情報が活発に行き交い、社会のグローバル化が加速していく中で、日本においてもこのようなグローバル社会で活躍できる人材を育成することが急務であると認識されて久しい。文部科学省は2012年度より「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」、2014年度より「スーパーグローバル大学創成支援」を展開し、高等教育機関でのグローバル人材の育成に力を入れている。（文部科学省 2016a, 2016b）

東北大学では上記の2つの事業に採択され、2013年度よりグローバルリーダー育成プログラム（以下、TGLプログラム）を実施している。TGLプログラムでは、語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力を養成する授業や課外活動に加え、海外研鑽を積み、所定の要件を満たすことでグローバルリーダーとして認定しており、年間約数十人のグローバルリーダーを輩出している。

TGLプログラムは全学部学生を対象としているという長所がある一方、プログラム登録者全員への細かい指導が難しいこと、また、登録者同士の顔が見えにくく、横のつながりが生まれにくいことが課題として挙げられてきた。そこで、2016年度より同プログラムの制度を改訂し、グローバルリーダーに認定されるた

めの必修授業として「グローバルゼミ」を立ち上げた。

グローバルゼミはTGLプログラムで定義されている語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力を養成することを目的としており、年間120人程度の学生が履修している（定員を超える履修希望がある場合は書類選考を実施）。グローバルゼミ担当教員は、授業終了後もアカデミックアドバイザーとして履修した学生がグローバルリーダーになるまで指導していく。これにより、質の高いグローバルリーダーを毎年一定数以上輩出していく事を想定している。このため、授業は少人数制のアクティブラーニング形式をとっており、授業を通して学生と教員との信頼関係の構築することも併せて目指している。

これらの経緯と目的のもと、全学的なプログラムの制度の改訂とともに実施されたグローバルゼミは実際にどのような学習成果をもたらしているのだろうか。その学習成果を検証することは意義あることと考える。

2. グローバル人材の定義

「グローバル人材」の定義は様々であり、合意された定義や指標は見当たらない（谷口他2010, 中本2012）。文部科学省（2011）は、グローバル人材育成

*）連絡先：〒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 maki.tomita@m.tohoku.ac.jp

推進会議の中で、グローバル人材に求められる要素として、1) 語学・コミュニケーション力、2) 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、3) 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティーを挙げている。加えて、グローバル社会に限らず、社会で中核を支える人材に共通する素養として：幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークとリーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等を挙げている。

また、2012年度より開始した「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」に採択された各大学の構想調書をみると、語学力、異文化理解、チャレンジ精神、リーダーシップなど類似する項目も多いものの、表現や項目は各大学で多少異なっている。文部科学省（2011）の定義等を参照しつつ、各大学の構想や状況に照らし合わせてグローバル人材に求められる力を定義していることが推察される。

3. アクティブラーニングの学術的な意義

アクティブラーニングの定義は学習という行為そのものが能動性を含みうるため、その定義に議論も生じたが、溝上（2015）は、「ディープアクティブラーニング（松下 佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター：2015）の中で、アクティブラーニングを『一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習』と定義し、『書く・話す・発表するなどの活動の関与とそこで生じる認知プロセスの外化を伴う』ものと述べている。

アクティブラーニングは、日本では1990年代半ばごろより実践され始めたが、高等教育の大衆化・学生の多様化に伴い、ミニッツペーパー、小テスト、コメントシート、アンケートを書くという程度の「アクティブ」からディスカッション、ピアインストラクション、Team-based Learning(TBL)、話し合い学習法(LTD)、Problem-based Learning (PBL)といったより能動的な学習方法へとそのパラダイムがシフトしており、これらの学習活動に積極的に参加することで、学生の知識・技能・態度（能力）の育成を目指すと考えられている（溝上 2015）。

さらに、溝上（2015）は、それまでの先行研究をま

とめ、学習活動には記憶する、文章を理解する、認める、名前を挙げる、言い換える、記述するといった活動が主となる浅いアプローチと、それらに加えて振り返る、離れた問題に適用する、仮説を立てる、原理と関連づける、論じる、中心となる考えを理解する、といった活動を伴う深いアプローチがあると述べており、深いアプローチを取り入れたアクティブラーニング（ディープアクティブラーニング）の重要性を指摘している。

文部科学省においても、2012年の中央教育審議会の「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）」において、以下のように述べている。

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。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できる。

また、溝上（2015）はフィンの提唱する意義ある学習経験論は、「基礎的知識」、「応用」、「統合」「関心を向ける」、「学び方を学ぶ」の習得を目指し、人格的・人間的成長にまで及ぶ目標が示されるものであり、これもより能動的な学習方法といえると述べている。グローバルゼミはまさにこの考えに沿うものである。15回の授業の中ですべてのスキルや知識を十分養成することは難しいが、学生の関心をグローバル社会に向け、大学4年間（6年間）をかけて成長していくために必要な視野と教養を習得することが大前提の目的として挙げられる。

4. 本研究の意義と目的

グローバルゼミは、前述の通り、語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力の養成を目的としている。担当教員によって、内容は若干異なるが、世界および日本の時事について知見を深め考えることで自らをグローバル社会の一員としてとらえ、自らの国や社会、自分自身を見つめなおすことで自らはどのようにグローバル社会に参加していくかを考える授業となっている。加えて、授業では具体的な目標の設定の仕方とそのための行動計画の立て方について、ワークシートとeポートフォリオを通じて学ぶ機会も提供している。授業を通してプレゼンテーション、ディスカッション、学びの振り返り、質疑応答、グループワークなどを行っており、溝上（2015）のいうディープアクティブラーニングの形式をとっていると言えるだろう。

近年では、アクティブラーニングはグローバル人材育成の分野においても取り入れられ、国内の多くの大学においてアクティブラーニングを用いた授業・活動が実施されている。各大学でアクティブラーニング形式の授業を通じてグローバル人材力がどの程度向上したか研究していることは十分考えられるが、その結果を一般に公開している例はほとんど見られない。また、前述のとおり、「グローバル人材」の定義自体、様々な存在しており（谷口他2010、中本2012）、他の大学の状況と単純に比較することは難しい。よって、東北大学のグローバルリーダー育成プログラムにおいて定義するグローバル人材力（語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力）の向上にアクティブラーニング形式の授業がどの程度寄与するか検証することは意義あることと考える。参考までに、表1にTGLプログラムで養成を目指す能力を載せる。

尚、語学力についてであるが、プレゼンテーション等授業の一部では英語を使用する場合があるものの、それ以外の知識、スキル、態度等を身に着ける上で使用言語を外国語にしてしまうと学習成果に影響が出てくることが考えられることから、基本的に日本語による授業を実施している。よって、本授業の中で語学力を向上させることは特段の目的としていない。

これらを踏まえ、本研究は、ディープアクティブラーニングを通して、語学・コミュニケーション力、国際

教養力、行動力の養成を目的としたグローバルゼミがこれらの能力の向上にどの程度寄与するのか、その学習成果を検証することを目的とする。

表1 TGLプログラムで養成を目指す能力

TGLプログラムで養成すべき能力のカテゴリー	詳細項目
語学力 (グローバルゼミでは直接の目的としていない)	読む能力 聞く能力 書く能力 話す能力 外国語コミュニケーション力
コミュニケーション力	状況把握力 傾聴力 説明力 まとめる力 関係構築力
国際教養力	自文化理解 異文化理解 多様性の受容 倫理観・規律性 論理的思考力
行動力	情報収集力 課題解決力 協働の実行力 持続・達成力 学習力

5. 研究の方法

グローバルゼミの担当教員は3名おり、各教員がそれぞれ20名のクラスを担当している。2016年前期のグローバルゼミを履修した3クラスの学生60名に対して、授業終了後、授業履修によって、語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力がどの程度向上したか等、18項目について自己評価をしてもらった。尚、調査にあたっては、学生に成績には影響しないことを事前に伝えた上で、2016年8月上旬、記名式のオンラインアンケートに回答してもらった。

アンケートの質問項目は、TGLプログラムの中で定義している語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力に属する具体的な能力（表1）を参照し、授業の内容・活動を踏まえて決定したものであり、TGLプログラムで定義している語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力それぞれの詳細項目全てを網羅したものではないことを付け加えておく。ま

た、間接的な効果として想定される海外への興味や留学希望についても聞いた。回答者には各項目について5段階評価で回答（全く向上しなかった～大変向上した）してもらった。その結果を分析し、学習成果を検証した。

6. 分析結果

グローバルゼミ2016年前期履修者、合計60名のうち35名が回答した。回答者は3クラスで多少ばらつきがあり、クラスごとに20名、11名、4名となっていた。同じ目的を共有した授業であること、2016年前期より開始した授業であり、サンプル数も少ないことを考慮し、3クラスのデータをまとめて分析した。

6.1 語学・コミュニケーション力

語学・コミュニケーション力については、プレゼンテーションやディスカッションにおいて、自分の考えをどう論理的にわかりやすく伝えるか、他の人の話をどの程度批判的視点をもって聞き、理解できるかという視点で聞いている。その結果を図1に示す。プレゼンテーションの批判的な聞き方の向上については、3分の1の学生がどちらともいえないと答えているものの、それ以外の項目：意見や考えの伝え方、プレゼンテーションでの考えの伝え方、論理的なプレゼンテーションの構成力については、ほとんどの学生が向上した、大変向上したと答えていることがわかる。

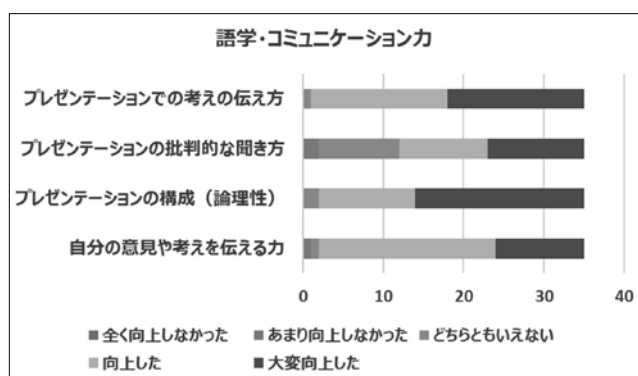


図1 語学・コミュニケーション力向上への自己評価

6.2 国際教養力

同様に、国際教養力の結果を図2に示す。国際時事については、時間の制約上、様々な時事そのものを深く学ぶことよりも、いくつかの課題を調べ考えることで、学生に関心をもつことの重要性を認識させること、国際時事への意識を変えることを目的としたため、意識を問う項目となっている。また、海外で活躍した経験をもつゲストスピーカーの話やディスカッションを通して、グローバル社会における自らの国や社会、国民性とは、自分とはといったアイデンティティについて考えさせること、その重要性を意識させるよう導いてきたため、自文化理解、異文化理解に加えてそれらを問うような項目を聞いている。分析の結果、自文化・異文化、自己の理解の重要性と国際時事に対する意識については9割前後の学生が向上したと認識していることがわかる。

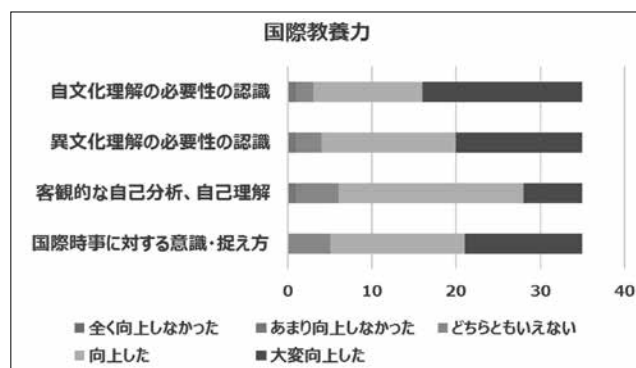


図2 国際教養力向上への自己評価

6.3 行動力

行動力の結果を図3に示す。行動力は、本授業においては、プレゼンテーションおよびディスカッションを通して身につくことが考えられる。このため、語学・コミュニケーション力との切り分けが難しいところがあるが、特に主体性・積極性に関する部分については行動力として扱った。自ら必要な情報を収集する力、グループワークにおいてグループをまとめる力、他の学生と協働する力はどれも7割～9割以上の学生が向上したと認識していることがわかる。

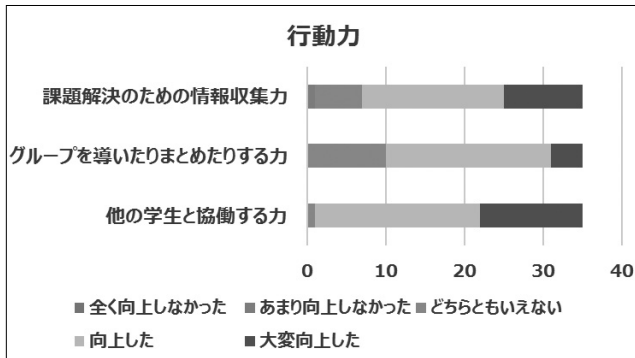


図3 行動力向上への自己評価

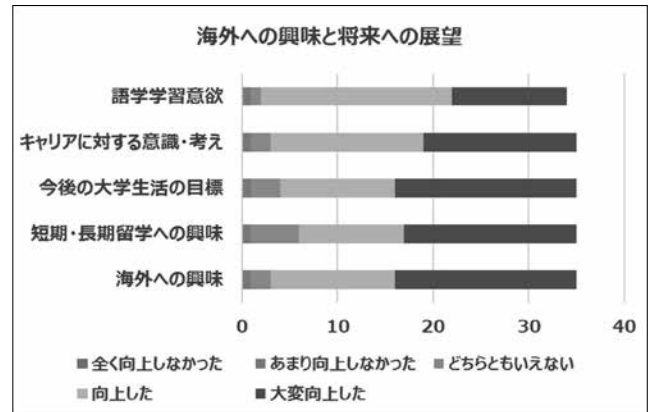


図4 海外への意識と将来への展望について

6.4 その他（海外への興味・将来への展望）

最後に、授業において海外経験をもつゲストスピーカーの話や、国際時事に触れ、自らをグローバル社会の一員と考える過程を通して、TGLプログラムで必要とされている海外研鑽への興味・意識や将来への展望がどのように変化したかについて調査した結果を図4に示す。海外への興味、留学志向、将来への意識・目標等、全ての項目で9割またはそれ以上の学生が向上した、または大変向上したと回答していることがわかる。特に、短・長期の留学については、本調査の結果、8割以上の学生が留学への興味が向上したと回答している。また、本学の短期留学プログラムへは実際に35名中34名（97%）が、6か月以上の長期留学についても半数の学生が学部中に参加することを希望すると回答している（図5）。TGLプログラム登録者においては約86%が留学（短期・長期とも含む）したいと答えており（平成27年度東北大学学生生活調査データより）、この数値と比べてもグローバルゼミ履修者の方が、留学志向が高いことがわかる。本授業で留学志向が高まったという回答と合わせると学生の留学志向を向上することに寄与していることが推察される。

以上より、グローバルゼミの授業を通して、授業の目的としていた語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力の向上について、殆どの学生が向上したと認識しており、海外への興味、将来に対する意識も高まったことが確認できた。

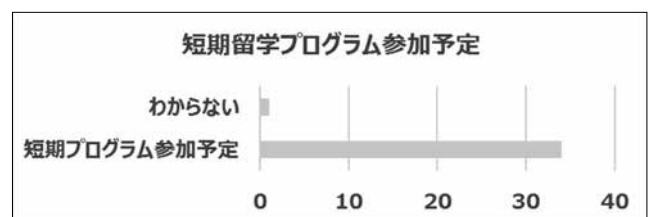
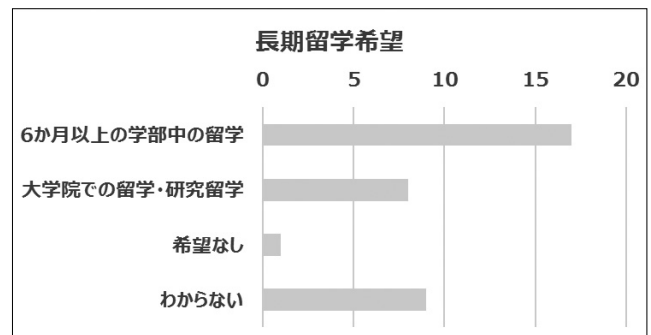


図5 短期留学・長期留学希望状況



7. まとめおよび今後の研究計画

グローバルゼミは今年度より実施したため、現時点ではデータ数に制約があるものの、初学期の授業において、アクティブラーニング形式のグローバルゼミの授業を通して大半の学生が語学・コミュニケーション力、国際教養力、さらには海外への興味や将来への意識が向上したと認識していることは評価できると考える。つまり、グローバルゼミは、目的とした3能力を向上させる授業として妥当であり、効果的であったといえるだろう。しかし、真に重要なことは実際に本授業を履修した学生がTGLプログラムのグローバルリーダーとして認定され、グローバル社会で活躍できる人材として大学を卒業し、グローバル社会

で活躍することができるかどうかであり、その過程において本授業がどの程度役にたったか検証・評価していくことが必要である。

今後、グローバルゼミ履修後、グローバルリーダーになり、大学を卒業するまで、他の授業や課外活動への参加などの経験の組み合わせによりどのような違いがでてくるのか、留学を希望していた学生が実際のどのくらい留学したかといった追跡調査を行い経年観察することで、分析・考察を深めたいと考える。

参考文献

谷口真美・入江崇介・唐澤龍也・飯田信一・鈴木康之
2010. “グローバルリーダーとは：研究と実践の双方からみたその在り方と開発”. 経営行動科学学会. 経営行動科学学会年次大会：発表論文集. 第13号, 29-31.

東北大学. 2016. グローバルリーダー育成プログラム. 東北大学グローバルラーニングセンター

<http://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/about/>.
(2016-12-18).

中本進一. 2012. “グローバル人材育成と大学の海外派遣プログラムに関する一考察”. 埼玉大学国際交流センター編. 国際交流センター紀要. 第6号, 15-24.

松下 佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター.
2015. ディープ・アクティブラーニング—大学教育を深化させるために—. 勁草書房.

溝上 慎一. 2015. “アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング”. ディープアクティブラーニング, 30-50.

文部科学省. 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～（答申）.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm. (2016-12-18).

文部科学省 グローバル人材育成推進会議. 2011. グローバル人材育成推進会議中間まとめ.

http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko1-1.pdf.

文部科学省. 2016a. 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援.

<http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/>. (2016-12-18).

文部科学省. 2016b. スーパーグローバル大学創成支援.

<http://www.jsps.go.jp/j-sgu/index.html>. (2016-12-18).

【報 告】

地域住民との国際共修 —留学生のアイデンティティの変化に着目して—

島 崎 薫¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、留学生が仙台に伝わるすずめ踊りを地域住民と一緒に練習し、共に仙台・青葉まつりに参加したことを通して、どのように地域コミュニティに越境し、どのようにアイデンティティが変化したのかについて考察する。アメリカからの交換留学生ジェニーは、「仙台のコミュニティ」の外にいる「よそ者」として自己認識をしていたが、すずめ踊りや仙台・青葉まつりを通して「仙台のコミュニティ」に手段的横断かつハイブリダイゼーションの形で横断し、「仙台のコミュニティの一員」になることができた。結果、今までジェニーにとって「想像のコミュニティ」でしかなかった「仙台のコミュニティ」が、自分の帰属するコミュニティになった。合わせて、その「仙台のコミュニティ」である日本語は、「他人のことば」から「私のことば」になったようである。これが、ジェニーに自信とモチベーションを与え、彼女の学習や生活にも大きな影響を与えたことが分かった。

1. はじめに

日本学生支援機構の調査によると、2015年の外国人留学生の数は208,379人で、その数は近年急速に伸びている（日本学生支援機構 2016）。留学生が急速に増加する一方で、留学生が日本人との友人関係を築くことが重要だと認識しながらも、友人関係を築くことに苦勞をしていることが様々な研究でこれまでに指摘されてきている。例えば、大橋（1991）では、大学に在籍する留学生に質問紙調査を実施した結果、学部生が留学生活の上で最も重要と考えていることが「日本人の友人がいること」でありながらも、日本人の友人との人間関係に関する満足度が低く、そのギャップが大きいと述べている。倉地（1988）も大学に在籍するアジア系学部留学生に対する面接調査を実施し、多くの留学生が親しい日本人の友人を持っていないと指摘する。さらに倉地は、日本人の友人がいると質問紙に答える学生も、面接をして話を聞くと実は浅い知人であることが多いことを指摘している。

東北大学が2012年に行った留学生対象の学生生活調査でも、留学生がなかなか日本人の友人関係を広げられず、限られたコミュニティの中で生活していることが浮き彫りとなった（東北大学 2013）。図1は、学内の日本人の親しい友人の人数を聞いたものである。1

～4人と答えた留学生が約半数近くおり、0人と答えた学生も16%で、2人と答えた学生が最も多かった（17.7%）。図2は学外の日本人の親しい友人について聞いたもので、学内と比べてさらに日本人の友人の数が少ないことが分かる。0人と答えた学生が30%を占め、1～4人と答えた学生は40%である。

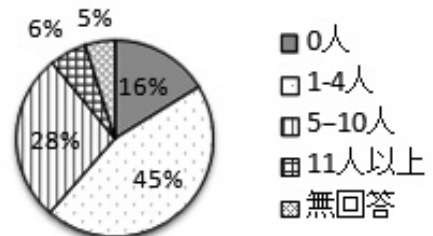


図1 学内/日本人の親しい友人

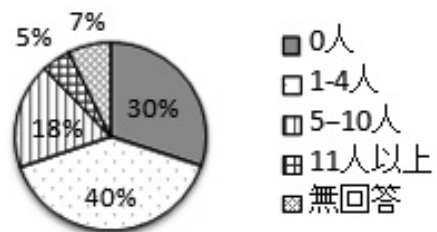


図2 学外/日本人の親しい友人

また、留学生数が増加して同じキャンパスで学んでも、受け入れ国の学生と留学生が自然に任されて

*）連絡先：〒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 k.shimasaki@m.tohoku.ac.jp

いる限り親密な交流は進まないということは、先行研究で主張されてきている（加賀美 2006 他）。そこで、本学ではキャンパスの国際化を進めるべく、留学生と日本人学生が共に学ぶ国際共修が活発に行われてきた。本稿では、学内の国際共修にとどまらず、留学生と学外の地域住民とも共に学ぶ機会を設けることで、留学生にどのような影響があり、変化があるのか考察していきたい。

2. 国際共修とは

本学では、学生交流の活発化、キャンパス内の国際化を進めるべく、東北大学における共通教育課程の全学教育科目の一環として、2009年から留学生と日本人学生が共に学ぶ国際共修を正式に開講し、現在に至っている（佐藤他 2011）。国際共修は、単に留学生と日本人が机を並べて、同じ科目を履修するだけではなく、意図的な教育介入により、言語・文化背景の異なる学生同士が他者を理解し、己を見直し、新しい価値観の創造を自己成長へとつなげる学習体験である（佐藤他 2011）。東北大学では、毎年50以上の国際共修の授業が日本語または英語で開講されており、異文化コミュニケーションを題材にしたものや、日本語・日本文化に関するトピックを取り上げたものなど多岐にわたる。

他大学でも国際共修という名称ではなくとも、留学生と日本人学生が共に学ぶ授業形態での実践が行われている。例えば、北海道大学では「多文化交流科目」という名前で、留学生と日本人学生が協働で取り組む問題解決型・プロジェクト型の科目が実施されている（青木・小河原 2014）。立命館大学でも「異文化交流科目」として、留学生と日本人学生が学びあえるような授業を展開し、文化や歴史など多様な異文化背景を持った学生同士のコミュニケーションを通じて、国際的な感覚を涵養することを目的とした授業が行われている（立命館大学 2016）。

本学では、学内だけに留まらず、地域コミュニティとともに行う国際共修も開講され始めている。これまで、留学生と地域との取り組みは、交流という形で行われていることが多かった。例えば、地域の小中学校に出向いて小、中学生と交流活動をするという取り組みは数多く行われているが、一時的な交流というものが多く、かつ

留学生はリソースで、小、中学生の学びの場として捉えられていることが多い（花見・橋本 2001, 大島・田村 2001, 宮本 2010など）。また留学生がゲストとして地域を訪問し、見学をさせてもらったり、インタビューをさせてもらったり、ホームステイさせてもらったりする交流活動（中島 2014, 鈴木 2000など）も多く実施されてきた。しかし、近年東北大学では、ひととき共に時間を過ごし、交流をするということだけではなく、地域の方々と協働で何かを作り上げたり、一緒に同じ目的に向かって活動したりするという地域住民との国際共修を行っている。ただ単にリソースとして相手を利用したり、利用されたり、またゲストとホストの関係で一方通行なものというだけではなく、共に取り組む同志として活動をしている。また、地域住民との国際共修の意義は、学外の日本人とより深くつながれるだけではなく、日本社会や日本文化を実際に見て触れることができるところにもある。日本人学生や留学生といった大学生だけではなく、子供からお年寄り、会社で働く人から自営業の人、退職した人などあらゆるバックグラウンドを持つ日本人と接することができ、教室の中での学びにとどまらず、街の中やお祭りの中など実際の出来事を生教材として学ぶことが可能になる。本稿では、そのような地域住民との国際共修の実施の1つにおいて、留学生のアイデンティティがどのように変化したのかを考察していく。

3. 本取り組みの概要

2014年から本学では留学生と日本人学生でチームを編成し、毎年5月に仙台で開催されている仙台・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地域住民との国際共修を実施している。このプロジェクトは、東北大学の共通教育課程の全学教育科目カレントトピックス「宮城の伝統文化を通じた日本理解」の科目の中で行われている。練習の中で、留学生が地域の中に入ってすずめ踊りやお囃子を地域の人々から習ったり、大学に地域の方を招いて踊りやお囃子の講座を開いてもらったりして、地域の人々とともに練習をして、仙台・青葉まつりで一緒に演舞を披露している。このすずめ踊りプロジェクトは、表1のようなスケジュールで実施した。

表1 すずめ踊りプロジェクトスケジュール

日時	内容	周囲との関わり
2016年4月12日(火) 8:50-10:20	オリエンテーション (授業概要、仙台・青葉まつり、スケジュールの説明など)	
2016年4月14日(木) 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
2016年4月19日(火) 8:50-10:20	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
2016年4月21日(木) 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
2016年4月24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
2016年4月26日(火) 8:50-10:20	第2回すずめ踊り練習	地域の太鼓インストラクターからの指導
2016年4月28日(木) 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
2016年4月29日(金/祝) 10:00-12:00	第2回お囃子練習(お囃子担当の学生必須)	地域の太鼓インストラクターからの指導
2016年5月8日(日) 10:00-12:00	第3回お囃子練習(お囃子担当の学生必須)	地域の太鼓インストラクターからの指導
2016年5月10日(火) 8:50-10:20	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
2016年5月12日(木) 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
2016年5月14日(土)	仙台・青葉まつり	
2016年5月17日(火) 8:50-10:20	振り返り	

すずめ踊りの始まりは、伊達政宗公の時代に遡る。青葉城建設の際に大阪堺から石工を呼んで作業をさせていたのだが、夜の宴の席でその石工たちが扇子を持って踊り始めたのが、最初と言われている。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が、現在に続く仙台・青葉まつりとなっている(仙台・青葉まつり協賛会 n.a.)。

2016年の仙台・青葉まつりでは、143祭連、約4000名が参加した。2016年も祭り期間中は、市街地の交通規制を全面的に行い、街の中は祭り一色となる。そこからもこのお祭りがいかに仙台の街をあげて大規模に行われ、多くの仙台市民が関わっているかが分かる。すずめ踊りのチームは祭連(ますら)と呼ばれ、地域の社会人サークルのような形で立ち上げられているものも多数あるが、それ以外に地元の小中学校で結成さ

れているもの、地元企業で結成されているものも多い。

地元の老舗デパートや銀行などの新人研修の一環として取り入れられていることも多く、すずめ踊りを通して新人の連帯感を高めるとともに、仙台の街をより深く知るきっかけともなっているようだ。社会人サークルのような形で立ち上げられているものは、仙台・青葉まつりがある春以外も、定期的に練習をし、仙台・青葉まつり以外のイベントに出ている祭連も多い。また4月から週1回市民向け講座も開催されており、いずれの祭連にも属していない市民も練習する機会を得られ、祭り本番でもいずれの祭連にも属していない人が飛び込みで踊れる時間も設けてある。踊りの内容に関しては、基本的な踊りは決まっているものの、それぞれの祭連ごとにアレンジできる箇所もあり、それぞれの祭連で独自のテクニックを披露したり、工夫を凝らしたりしている。また学校対抗の「学園天国」と呼ばれるプログラムもあり、

大学や専門学校でサークルや部活動として練習している祭連がすずめ踊りとオリジナルダンスを組み合わせ、演舞し、競い合う。東北大学も2015年、2016年と参加し、2015年には3位に当たる「マタアイマ賞」を受賞している。このように仙台・青葉まつりは、伝統を引き継ぐという要素もあるが、地域で作り上げていく祭りという雰囲気強いお祭りでもあり、誰でも参加できる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ものとなっている。

4. 越境

この地域住民との国際共修では、留学生たちは大学の中にある自分たちのコミュニティから地域のコミュニティへとコミュニティ間を移動し、学びを深めた。こういったコミュニティ間の移動は越境と呼ばれ、「人やモノが複数のコミュニティをまたいだり、異質な文脈同士がその境界を越えて結びついたりする過程を、さらには、そこで起きる人々やモノの変容過程」と定義づけられている（香川2015: p.35）。この越境という概念は、これまで看護や企業インターンシップ、保育の分野で用いられ（香川 2012, 香曾我部 2013, 松本 2013など）、越境をすることによって起きる学びの深まりについて論じられてきた。これまでの越境に関する研究で、留学生の地域コミュニティへの越境に関して論じられてきたことはほとんどない。

香川（2015）によると、異なる文脈間をまたぐという文脈間横断には、3つのタイプがある：

（1）状況間移動

状況間移動では、時間的に前後するような形で複数のコミュニティや状況間を一方から他方に移動する、あるいは両者を往復する。例えば、学校から職場への移動が挙げられる。学校を卒業し、社会に出て、ある職場で働くという移動だ。看護学校であれば、座学で学んだ知識やスキルを病院という職場で活用するということになる。

（2）手段的横断

手段的横断とは、現在直接参加しているコミュニティや状況での目標を達成するために他の状況に手段とし

てアクセスする過程か、あるいは逆に、別の状況での目的を達成するために、ある状況に手段として参加する過程を意味する。例えば、営業の部署の人が顧客に今まで以上に詳しい商品説明を行うために一定期間工場と一緒に働き、商品の仕組みを学び、その後営業職に戻って、工場で得た知見を生かし、顧客により詳しく商品について説明できるようになるだろうし、商品についてわからないことがあれば、工場と一緒に働いた際に知り合った人たちに質問することもできるだろう。

（3）ハイブリダイゼーション

ハイブリダイゼーションは、異質な文化が同じ時間や場所で交わり、新たな実践や物や知識を創造していく過程である。例えば、地域の商店街と大学のゼミが共同で地域活性化のプロジェクトに取り組み、これまでの商売の実績と、若者ならではの新しい視点、学術的な理論など様々な異質の文化や実践が交じり合い、そこで新しい取り組みが生まれるというのが例として考えられる。

香川（2015）は、これらの3つのタイプを列举した上で、これらのタイプは実際の場合、複合して起こるということを強調している。例えば、地域の商店街と大学のゼミとの協働プロジェクトにおいて、地域の商店街の店主にとっては日頃の商売の状況からプロジェクトの状況への状況的移動であるし、大学生にとっても同じことが言える。また、商店街の店主にとっても、大学生にとっても、この協働プロジェクトを手段として、ここで得られた知見を日頃の商売や学業に役立てていくということも考えられる。

また越境では、アイデンティティの変化を伴い、かつアイデンティティの変化は重要な役割を果たすとされている（青山 2015）。しかし青山（2015）では、越境する中で、具体的にどのようなアイデンティティの変化が起きるのか、それが学びにどのような影響を与えられるのかまでは述べられていない。

そこで本稿では、留学生が地域コミュニティにどのように越境し、どのようにアイデンティティが変化したのかについて考察していきたい。

5. データ収集

本研究でのデータ収集は、参加した留学生からと地域住民から行った。まず、留学生に関しては、プロジェクト期間中の参与観察と祭り終了後に留学生が提出したレポートから行った。必要に応じてレポートをもとにフォローアップの質問をメールでやりとりした。今回はプロジェクトに参加していて、レポートでアイデンティティの変化について詳しく言及していた1名の留学生、ジェニー¹に焦点を当てる。

ジェニーは、アメリカからの交換留学生で、本学には、1年間交換留学生として在籍した。Exchange²と呼ばれる、教授言語が英語の文系学生対象のプログラムに参加した。特に日本に関係のあるリベラルアーツを英語で学べ、日本語もしっかり学べるプログラムになっている。このことから、このExchangeに來ている学生は、このプログラム専用³に開講された科目を履修することになっており、ほぼ同じプログラムの学生と毎日授業を一緒に受けることになっている。また、日本語のクラスも初心者に関しては、Exchange専用のクラスとなっており、すべてのクラスメイトはExchangeに所属している学生である。日本語科目が必修のため、プログラムの中で週4コマ、計6時間日本語を学ぶことになっている。ジェニーは、日本語初心者で来日した。このプログラムではフィールドトリップやフィールドワークが多く含まれ、より実践的なカリキュラムとなっており、教室の外でも同じプログラムの他の学生と交流を深められるものになっている。さらに、日本人学生の支援団体があり、このプログラムの交換留学生の仙台での生活や大学での勉強・研究をサポートし、より充実した学生生活を送れるように支援しており、この日本人学生たちとの交流も大変活発である。このことから、Exchangeは、他の交換留学プログラムや学位取得プログラムに比べると、学生同士が非常に親密である。

次に、地域住民についてであるが、踊りとお囃子のインストラクターとして、東北大学の学生に指導をしてくださった地域住民の皆さんからのアンケートやその方々と筆者とのメールでのやり取り、留学生たちが地域の練習や仙台・青葉まつりに参加した際の様子を参与観察したものをデータとした。踊りのインストラ

クターは3名おり、3名とも長くすずめ踊りに携わっており、すずめ踊りの親善大使である伊達の舞という祭連でも活躍している。中でも、リーダー的存在の村上さん³は、留学経験があり、外国人とのコミュニケーションや英語での意思疎通でも全く問題ない人物であった。また仕事も国際交流関連のことをされており、仙台に住む外国人と接することにも非常に慣れている。東北大学が仙台・青葉まつりに参加するようになってから、インストラクターとして指導してくださっている。お囃子のインストラクターの皆さんは、和太鼓を演奏する社会人サークルで、長年活動をされ、様々なイベントで演奏されており、仙台・青葉まつりでも誰でも参加できる踊りのプログラムでのお囃子を長年担当されている。この和太鼓の団体の副代表の鈴木さん⁴は、本学で長年留学生の支援をボランティアでされており、そこで筆者と知り合い、留学生の太鼓の指導をお願いすることになった。そのため、鈴木さんは普段から留学生や外国人に接することに慣れているし、留学生と親しくなりたいと思っている方である。

6. ジェニーのアイデンティティの変化

ジェニーは、すずめ踊りに参加する前の自分のことをレポートで次のように述べていた：

Most days, I feel like I live in a strange, isolated bubble. As an exchange student, I'm technically a student at Tohoku University but I honestly don't interact with other, "real" students and nothing in Exchange really encourages it. And although I live, shop, and study here, I really never feel like I belong here. You never get used to being stared at while you're trying to buy groceries, or people actively avoiding being near you. It's an odd sort of half-life to live.

仙台で生活する大半は、不可思議な孤立している泡の中に住んでいるような気がしていた。交換留学生として、手続き上は東北大学の学生なんだけれども、正直に言って他の人

たち、つまり「本当の」学生とやりとりすることはないし、Exchangeのプログラムにはそういった機会はなかった。私はここに住み、買い物をし、勉強をしているのだけれども、私がここに属していると感じることは本当に一度たりともなかった。日用雑貨を買おうとしている時に、人からじろじろ見られること、あからさまに人から避けられることに慣れることはなかった。半分だけ生きているような、そんな変な感じだった。

*交換留学プログラムの名前は筆者が仮名に変更した以外は英語原文ママ。訳責筆者。以下同様。

フォローアップのメールでは、ジェニーは自分のことを次のように語っている：

I really felt like an outsider, not like someone who actually lived and studied in Sendai.

私は、自分は実際に仙台で生活をし、勉強をしている人でじゃなくて、まるでよそ者のようだと感じていた。

Exchangeの活動で観察されるジェニーは、内気で、研修旅行などでも一人でいることが多い学生だった。Exchangeでは、交換留学生が自分の母国の言葉や文化を毎週1回1時間決まった曜日の時間に教えるというプロジェクトがあり、多くの交換留学生が喜んで参加していた。彼女が在籍していた年は、その交換留学プログラムに彼女以外の英語のネイティブスピーカーがおらず、取りまとめをしていた日本人学生が何度かジェニーに参加をお願いしたが、ジェニーは最後まで首を縦に振らなかった。

その一方、すずめ踊りの練習にはとても熱心に参加していて、グループで考える学校対抗プログラム「学園天国」用のオリジナルダンスにも積極的に関わっていた。スケジュールから見てわかるように、短期間で集中的にすずめ踊りを習得し、お祭りに参加するというスケジュールになっている。4月に来たばかりの交

換留学生も多く、慣れない中での練習となる。オリジナルダンスは国際共修のクラスを5つのグループに分け、各グループ持ち時間15秒で、各グループ選曲から振り付けまで行い、本番では5グループの15秒ダンスを繋げて披露した。オリエンテーションで学校対抗のプログラム「学園天国」の説明をし、2週間後の4月26日の練習で各グループ見せ合うことになっていた。ほとんどのグループが完璧ではなくとも、選曲、振り付けをし、全員がなんとか踊れるレベルになって、クラスで踊りを披露した。しかし、ジェニーのグループは、非常に振り付けの難しい曲を選んでしまい、一応途中まで振り付けはしたようだが、全員で相談をしなかったようで、分かっていないメンバーもあり、4月26日のクラスで見せる際に最後まで踊ることはできなかった。そのことが悔しかったのか、ジェニーのグループのリーダーが泣き出してしまった。ジェニーはそばでそのリーダーの学生を励まし、リーダー一人のせいじゃない、まだ時間はある、みんなで一緒に考えればできると声をかけていた。

また授業外の練習でもジェニーは地域の練習会にオリエンテーションの翌週から参加し、そこから仙台・青葉まつり本番まで3回すべて参加した。地域の人たちに混じって一生懸命踊りを練習していた。

彼女はこのころの精神状態について、フォローアップのメールで次のように説明してくれた：

I was getting better by the time the spring semester arrived, but I was still struggling with all these doubts.

春学期が来た時までには、状況はだいぶ良くなっていただけれども、それでもなお不信任に苛まれていた。

そして、仙台・青葉まつりに参加した後のことをレポートに次のように書いている：

That all changes when I go to festivals. There, I'm one of hundreds, maybe even thousands, celebrating a common idea like love or community.

それら（仙台への帰属感がなかったことや、孤立しているように感じていたこと）は、仙台・青葉まつりに参加したことですべて変わった。そこでは、私は愛情やコミュニティなどそんな同じ考えと一緒に分かち合い、喜びあう何百人、いやおそらく何千人の一人だった。

*括弧内は筆者加筆。以下同様。

I adored that these experiences allowed me to feel like I was really a part of Sendai's community.

これらの経験（すずめ踊りを地域住民とともに練習したことや仙台・青葉まつりに参加したこと）によって、私は自分が本当に仙台のコミュニティの一員なのだと感じる事ができたことを心からありがたく思っている。

コミュニティの一員として感じる事ができた理由をフォローアップのメールで次のように説明してくれた：

When we danced in the festival, and I was surrounded by Sendai's citizens who were all smiling and laughing with me, I really felt like I had made the right choice in coming to Tohoku University.

仙台・青葉まつりで踊って、私と一緒に笑顔で、そして楽しそうにしている仙台の人たちに囲まれて、私にとって東北大学に来るというのは、正しい選択だったんだと心から感じる事ができた。

すずめ踊りでは仙台・青葉まつりに参加しているすべての踊り手、お囃子は法被を着る。そして、すずめを模して鼻筋に白粉で線を引き、目尻に口紅で赤い線を引く。さらにそれぞれの祭連ごとで法被の色が違い、化粧も少しずつ異なる。踊りに関しても、基本の踊りは決まっているが、そこから各祭連がアレンジを加えることもできる。街全体が一体感を持ち、法被ごと

それぞれの統一感を持つ雰囲気となる。このような雰囲気が、彼女に仙台のコミュニティの一員としてのアイデンティティをもたらす一助となったのかもしれない。

またコミュニティの一員として感じた経験は、彼女の学習にも影響を与えた。フォローアップのメールで次のように説明してくれた：

Because of that realization, I felt much more confident in my studies and my own Japanese skills. I became more confident in going out and exploring the city and things like that. I really feel like, in those last months, I really enjoyed the most out of my study abroad session. So now I'm more sure than ever that I want to come back to Japan and I want to keep studying Japanese and get even better.

それ（東北大学に留学したことは正しい選択だったということ）に気づくことによって、私は自分の勉強や日本語の能力にもっと自信が持てるようになった。外に出たり、街中に行ったりするときも、自信を持って行動できるようになった。そして私の留學生活の最後あたりは、私の留學生活の中で一番楽しめた時間だった。今は日本にまた行きたいという気持ちの方が今までよりも確かだし、日本語の練習を続けて、もっと上手になりたいと思っている。

7. 地域住民から見た留學生の越境

越境は、誰の目線で語るのかが大きな意味を持つと香川（2016）が指摘しているように、越境は越境する側の人間だけの問題ではない。越境をする人間がいれば、当然それを迎え入れる側の人間がいる。ここでは、留學生を迎え入れてくれた地域住民の受け止め方について見ていきたい。

留學生にすずめ踊りを教えてくれた地域のインストラクターの方から、仙台・青葉まつり後のお礼のメールのやり取りで、次のような内容があった：

舞台、流しともに留学生のお友達であろう外国人の方が、青葉祭りを見に来てくれるようになって、観客に外国人が増えてきたのは東北大学チームのおかげだと思います。東北大学の紫の法被もだんだん祭に馴染んできましたね。

村上さんは、長年仙台・青葉まつりに参加し、これまでの仙台・青葉まつりをとてもよくご存知な人物である。その彼女の東北大学が参加したことによる変化に対する気づきである。

またお囃子の指導で関わってくださった和太鼓のチームの方々からは、留学生との交流について事後アンケートで次のようなコメントをもらった（原文ママ）：

・去年に引き続き2回目の参加です。親子ともども留学生の皆さんと交流する場があることが、異文化交流を自然に行えて嬉しく思っています。また、和太鼓団体の一員としては留学生に太鼓に興味をもってくれる方が多く、青葉祭が終わってからも交流が続いているのがありがたいです。

・留学生のみなさんが日本の、そして仙台の文化に興味を持って積極的に参加してくれる事にこちらとしても喜びを感じます。みんなが楽しんでいる姿に我々も元気をもらえるし、刺激になるので、また今後共関わらせて頂ければ嬉しく思います。

この和太鼓の団体自体の雰囲気も留学生と関わる事に当初からとても前向きだったこともあり、最後のコメントも非常にポジティブなものが多かった。また、複数回和太鼓の練習を重ね、指導して下さっていることから、留学生とも関係構築ができ、ソーシャルネットワークサイトやEメールなどで引き続き交流をしているようである。

しかし、この踊りとお囃子の指導の方々のように留学生や外国人とのコミュニケーションに慣れており、最初から何の抵抗もない方々ばかりだったわけではな

い。市民向けに開講されているすずめ踊り講座に留学生が参加したいという話をしに行った際は、仙台・青葉まつり事務局の方々は非常に好意的に受け止めてくださったが、実際の市民講座をされている方は、当初はとても戸惑われていた。これまで外国人の参加がなかったようで、留学生が参加する際には、必ず引率して通訳してほしいとお願いされた。宮城県は、東日本大震災の影響もあり、都市の大きさの割に外国人がとても少ない傾向がある。在留外国人の人数を見ると、2015年は17,708人で、日本全体の在留外国人数2,232,189人のたった0.8%である（法務省 2016）。なかなか日常生活で外国人と接することがない地域住民の方々にとって、ことばの通じない留学生が練習に交じることで戸惑ってしまうのは、当然のこととも言える。

だが、実際講座が始まってみれば、仙台・青葉まつりがあらゆる人たちに開かれたお祭りであり、様々な人たちがこれまでにすずめ踊りを踊ってきたこともあり、すぐに打ち解けた。踊りの練習の合間には手ぬぐいの巻き方、帯の縛り方を指導して下さり、身振り手振りで説明をして下さって、最後に実際に頭に手ぬぐいを巻いた姿に「クール！」と親指を立ててにっこりと笑ってくださった。それを見ていた留学生も拍手をしたり、歓声をあげたりして、通訳なしでも十分なコミュニケーションが成り立っていた。仙台・青葉まつりでも、この講座に参加した市民の方々が、会場で会えば手を振ってくださったり、声を掛けてくださったりした。

8. アイデンティティの変化と越境

ジェニーは、このすずめ踊りのプロジェクトに参加し、仙台・青葉まつりに参加するまで、自分自身のことを「手続き上の東北大学の交換留学生」と位置づけ、まるで仙台で生活もしていなければ、仙台で勉強しているわけでもないかのような「よそ者」と位置づけていた。ジェニーが考えている「仙台のコミュニティ」からは、じろじろ見られたり、避けられたりしているように感じ、そもそも文脈間の横断すらできない、相手のコミュニティに拒否されていると感じていた。市民向け講座へ留学生の参加の話をした時にも、ことばの通じない外国人の参加は初めてのことで、戸惑って

いらっしゃる様子を感じた。そこからもやはり、留学生、外国人と地域住民の間に壁とまではいかないが、今まで接する機会がなかった故の隔たりがあったと言える（図3）。

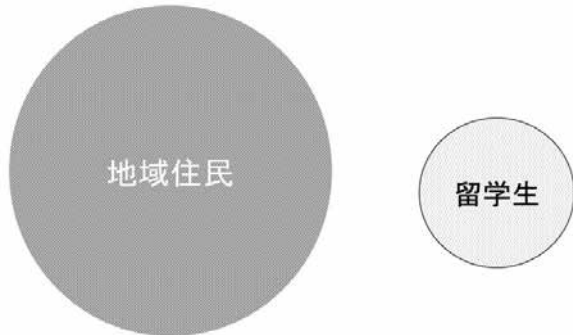


図3 地域住民と留学生のコミュニティの隔たり

当初は筆者が通訳として間に入ったり、留学生や外国人に慣れているインストラクターが基本を教えたり「仲介者」が介在することで、地域住民や地域の伝統と留学生をつないでいたが（図4）、練習を重ね、地域の人たちとともに同じ目的に向かって取り組む中で、「仲介者」を介することなく、市民講座に参加している地域住民やインストラクターとコミュニケーションをとりながら、練習することができた。確かに数回の練習であり、完全にそのコミュニティで暮らしたり、働いたりするわけではなかったが、同じ目標に向かってともに参加したという点では、新たな実践を創造していたといえるのではないだろうか。あらゆる人に開かれた仙台・青葉まつりに参加することを通して、困難だった文脈横断を容易にすることができ、地域の輪の中に入ることができた。この文脈横断は、すずめ踊りを習うために地域のコミュニティに参加したという点で、手段的横断とも言えるし、地域住民とともに練習をして仙台・青葉まつりを盛り上げて行ったという点でハイブリダイゼーションとも言えるだろう（図5）。

そしてジェニーは、すずめ踊りをしている地域のコミュニティに越境することで、「仙台のコミュニティの一員」としてのアイデンティティを獲得することができた。そのアイデンティティの変化により、日本語の学習やその他の交換留学プログラムでの学習に自信が持てるようになるとともに、今まで仙台で生活する

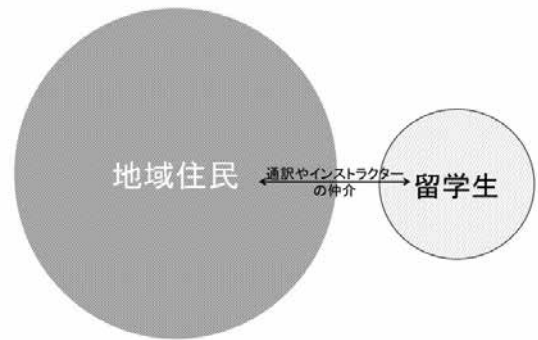


図4 仲介者でつながる地域住民と留学生のコミュニティ

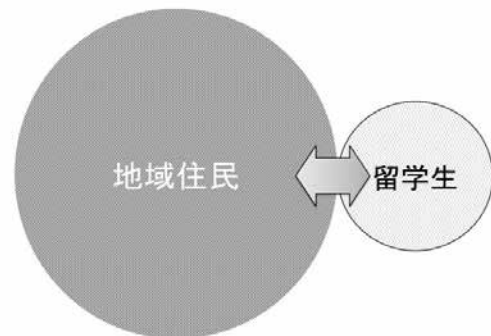


図5 留学生が地域住民のコミュニティ越境

ことにしても疎外感を感じていたのが、その疎外感がなくなり、自信を持って過ごせるようになった。

ジェニーが仙台・青葉まつりに参加する前までは、自分自身は、仙台で生活を営む人たちや日本人学生とは別のところにいると位置づけていた。そのときのジェニーにとっての仙台で生活を営む人たちや日本人学生たちのコミュニティ「仙台のコミュニティ」は、「想像のコミュニティ (imagined community)」(Kanno and Norton 2003) であった。「想像のコミュニティ」とは、即座に接することができず、アクセスすることもできないコミュニティで、私たちの想像力でのみ繋がることのできる人々のグループである (Kanno and Norton 2003)。これは Wenger (1998) で述べられているような、実際に接することができる確かな関係性の中でのコミュニティの実践への直接的な参加や、そのコミュニティへの貢献だけがコミュニティに所属しているということを意味しているのではないという考えに基づいている。

ジェニーの場合は、Wenger (1998: p.164) が提唱しているような「非参加」が彼女のアイデンティティを作

り出している。私たちは必ずしも実践に関わることでアイデンティティを形成しているわけではなく、関わらないということでもアイデンティティを形成しているのだ (Wenger 1998)。つまり、ジェニーは想像のコミュニティである「仙台のコミュニティ」に非参加である自分というところからアイデンティティを形成していた。そのときは日本語という言語は、仙台で生活を営む人たちや日本人学生たちのことばであり、ジェニーにとって「他人のことば」であったと考えられる。

仙台・青葉まつりの後は、自分が想像していた「仙台のコミュニティの一員」になることができ、ジェニーが想像していたコミュニティが自分が所属するコミュニティとなった。それと同時に、そこで使われている日本語は、「他人のことば」から「私のことば」に変化したのではないだろうか。

「仙台のコミュニティ」の外にいるときは、その内にいる人たちとはやりとりすることがないので、そこで使われている日本語という「他人のことば」を使う意義も、意味もなかったが、ジェニーにとって「仙台のコミュニティ」に越境し、自分のコミュニティと認識できるようになった時点で、そこで使われている日本語もコミュニケーションの手段として彼女にとって「私のことば」になり、意味をなすものになった。それによって、彼女は日本語を使うということに自信を持ち、さらにアメリカに帰った後も日本語の勉強を続け、上達して日本にまた来たいと考えているのではないだろうか。

9. まとめ

本稿では、アメリカからの交換留学生、ジェニーが地域コミュニティに入り、地域住民と同じ目的に向かって共に取り組むことによって、どのような変化があったのかについて考察した。ジェニーがすずめ踊りの練習や仙台・青葉まつりへの参加を通して、どのように地域コミュニティに越境し、どのようにアイデンティティが変化したのかについて議論した。文脈を横断することに困難があったものの、手段的横断かつハイブリダイゼーションの形で横断することで、ジェニーは新しいアイデンティティを獲得した。「仙台のコミュニティ」の外にいる「よそ者」として自己認識をしていたが、すずめ踊りや仙台・青葉まつりを通し

て、「仙台のコミュニティの一員」になることができた。それによって、今までジェニーにとって「想像のコミュニティ」でしかなかった「仙台のコミュニティ」が、自分の帰属するコミュニティになった。合わせて、その「仙台のコミュニティ」のことばである日本語は、「他人のことば」から「私のことば」になったのではないだろうか。これが、ジェニーに自信とモチベーションを与えた。ジェニーは、地域のコミュニティに越境したことで、新しいアイデンティティを得、それが彼女の学習や生活に大きな影響を与えたことが分かった。

本研究において、考察できなかったことも多い。ジェニーの越境のプロセスに関して詳しいデータ収集を行っていないため、なかなか文脈を横断することができなかったことは、データから分かったが、越境の中での彼女の異文化への葛藤や戸惑いまでは、分析することができなかった。また、このプロジェクトには50名程度の留学生が参加した。地域のコミュニティへ越境し、活動する中で、それぞれに異なる越境の形や影響があったのではないかと思う。香川 (2015) でも、越境のプロセスは十人十色であると述べられている。ジェニー以外の様々な留学生の越境によるアイデンティティの変化、越境のプロセスも考察していく必要がある。日本人学生のこのプロジェクトを経ての変化も、分析し、議論していく必要がある。そして、地域住民との国際共修は、様々な実践が考えられる。例えば、本学では仙台の老舗デパートと一緒に、外国人観光客を呼び込むにはどうしたらいいかともに考えるPBL型の国際共修を行っている。そこでは、このすずめ踊りの取り組みとは違った、留学生の変化が見られるかもしれない。様々な実践での地域住民との国際共修について調査していく必要がある。

注

- 1) 仮名である。
- 2) 仮名である。
- 3) 仮名である。
- 4) 仮名である。

参考文献

青木麻衣子・小河原義朗. 2014. 「多文化交流科目」の開

- 発経緯と意義および課題”. 北海道大学留学生センター紀要. 第18号, 3-17.
- 花見慎子・橋本顕彦. 2001. “小学校における国際理解教育と留学生交流”. 三重大学留学生センター紀要. 第3号, 25-40.
- 法務省. 2016. “平成27年末現在における在留外国人数について（確定値）”. 法務省. <http://www.moj.go.jp/content/001178165.pdf>. (2017-1-25).
- 加賀美常美代. 2006. “教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか—シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合—”. 異文化間教育. 第24号, 75-91.
- 香川秀太. 2012. “看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達：学内学習 - 臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ”. 教育心理学研究. 第60号 (2), 167-185.
- 香川秀太. 2015. “「越境的な対話と学び」とは何か—プロセス, 実践方法, 理論”. 越境する対話と学び. 香川秀太・青山征彦編. 新曜社, pp.35-64.
- Kanno, Y., & Norton, B. 2003. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*. 2 (4), 241-249.
- 香曾我部琢・松延毅. 2014. “公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ：グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）と複線径路・等至性モデル（TEM）の比較から”. 宮城教育大学紀要. 第48号, 167-180.
- 倉地暁美. 1988. “学部私費留学生の実態— 86年度生面接調査の概要と留学生教育の課題”. 立命館国際研究. 第1号 (1), 170-186.
- 松本雄一. 2013. “実践共同体における学習と熟達化”. 日本労働研究雑誌. 第55号, 15-26.
- 宮本美能. 2010. “「小学校外国語活動」のカリキュラム案とその実践—学習の方法, 内容, 環境について考察する”. 多文化社会と留学生交流. 第14号, 71-80.
- 中島祥子. 2014. “多文化間プロジェクト型協働学習における留学生の学び—留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトから—”. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 人文・社会科学編. 第65号, 133 -148.
- 日本学生支援機構. 2016. “平成27年度私費外国人留学生生活実態調査概要”. 日本学生支援機構. http://www.jasso.go.jp/about/statistics/ryuj_chosa/__icsFiles/afildfile/2016/12/02/ryujchosa27p00.pdf. (2017-1-25).
- 大橋敏子. 1991. “留学生オリエンテーションの課題— 二つの実態調査から”. 異文化間教育. 第5号, 49-65.
- 大島まな・田村知子. 2001. “留学生を活用する国際理解教育の内容・方法と教育効果に関する研究（その1）：大学周辺地域の小学校との国際交流活動を中心に”. 生涯学習研究センター紀要. 第6号, 59-80.
- 立命館大学. 2016. “異文化交流科目区分”. 立命館大学. <http://www.ritsumei.ac.jp/liberalarts/international/intercultural/>. (2016-12-12).
- 佐藤勢紀子・末松和子・桐原健真・曾根原理・上原聡・福島悦子・虫明美喜・押谷祐子. 2011. “共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設—留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み—”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要. 第6号, 143-156.
- 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12月12日閲覧).
- 鈴木潤吉. 2000. “地域の国際交流での学びとは？—赤井川村での留学生ホームステイにおけるホストと留学生の反応から—”. 僻地教育研究. 第55号, 115-124.
- 東北大学. 2013. “東北大学留学生学生生活調査”. <http://www.fgl.tohoku.ac.jp/downloads/symposium/survey2012.pdf>. (2016-12-12).
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

* 本研究は、東北大学大学改革強化推進補助事業「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。

* 本事業は、「公益財団法人中島記念国際交流財団助成」から支援をいただいた。

【報 告】

東北大学における留学前日本語準備プログラムの実践報告 —オンラインとオンサイトでの試行をもとに—

島崎 薫^{1)*}, 三島敦子²⁾, 押谷祐子²⁾, 虫明美喜²⁾,
佐藤勢紀子¹⁾, 末松和子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 非常勤講師

本稿は、東北大学で試行的に実施したオンラインとオンサイトでの留学前日本語準備プログラムについて報告する。本プログラムは、日本語や日本文化にこれまであまり触れたことがない外国人留学生でも、スムーズな留学生生活を始められるようにする目的で実施した。オンラインでは、オンライン教材を中心にクイズやスカイプ・レッスンを加え、Eメール配信での参加者とのコミュニケーションやリアリティのあるリソースを提供することで、よりインターアクティブな学習環境を整えることができた。また、オンサイトでは先行研究や留学生を対象にした調査に基づいて内容を選定し、参加者が日常生活の中ですぐに必要になる日本語や、緊急時に必要になる日本語を中心に行った。日本人学生との交流の機会を複数回設け、協働でタスク取り組むことで、関係性を築きやすいように工夫した。今回の試行で明らかになった改善点を見直し、規模を拡大した形で、来年度以降の実施を検討していく予定である。

1. はじめに

現在、日本の多くの大学で、政府がグローバル戦略の一環として打ち出した「留学生30万人計画骨子」に沿って留学生の受け入れが進んでおり、留学生数が急増している。それと同時に、留学生の多様化も進んでいる。「留学生30万人計画骨子」における「3.大学等のグローバル化の推進 ～魅力ある大学づくり～」(文部科学省 2008: 2)では、次のような多様化に関わるような記述がある：

2 国際化拠点大学やCOEでは原則英語のみによる学位取得を可とするなど、英語のみによるコースを大幅に増加し、国際的な教育研究拠点づくりを推進。

3 交換留学、単位互換、ダブルディグリーなど国際的な大学間の共同・連携や短期留学、サマースクールなどの交流促進、学生の流動性向上、カリキュラムの質的保証などにより大学等の魅力を国際的に向上。

東北大学でも、留学生の多様化は急速に進んでいる。その背景として、東北大学では「留学生30万人計画骨

子」で上記のように挙げられているプログラムやコースの開講や大学の国際化を積極的に推進しているということがある。英語のみで学位取得ができるコースが2004年から大学院で開講され、2011年には学部レベルでも開講している。現在までに学部・大学院合わせて16コースが開講している。また、学術交流協定校での交換留学生は2011年には104名だったのが、2015年で447名になっており、教授言語が英語の交換留学のプログラムも開講されている。ダブルディグリー・共同教育プログラムは、2005年から国立応用科学院リヨン校とのプログラムを開始し、現在はフランス、中国、スウェーデンの8校と覚書を交わしている。また短期留学生の受け入れやサマープログラムの実施も積極的に行っており、年間350名強の留学生を受け入れている。このような多様なプログラムやコースの開講によって、留学生の多様化が一気に加速している。

留学生の多様化によって、日本語を学んだことがない学生や、日本の文化にあまり触れたことのない学生が、これまでよりも多く本学で修学することとなった。本学での授業や指導は英語で提供され、また学生支援も英語で提供されるものが増え、大学全体の国際化が進んでいるが、キャンパスの外に一步出ると、日本語

*) 連絡先：〒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 k.shimasaki@m.tohoku.ac.jp

でコミュニケーションしなければならない状況に直面したり、生活習慣の違いや異文化に戸惑ったりする留学生が多い。このような留学生がグローバルに大量移動する時代に、ホスト国の受入れ機関が果たすべき役割は大きい。世界最大の留学生ホスト国である米国の取り組みの中には、入国前と入国後のプロセス（pre-departure and post-arrival processes）を有機的につなげるためのヒントとなるものが多く、入国後のコース・ドロップアウトや不適応による途中帰国を防ぐために事前教育が有効であるという指摘は、日本における同種の取り組みの実践・検証の必要性を示唆している（Madden-Dent, & Laden 2016）。

そこで学期が始まる前に、日常生活や緊急時に最低限必要なサバイバル日本語を学び、また仙台での生活に慣れる機会を提供し、日本語を学んだことがなく、日本の生活文化にも慣れていない留学生がスムーズな学生生活をスタートできるようにするべく、今年度は試行的にオンラインとオンサイトで留学前日本語準備プログラムを実施した。本稿は、これまでの他大学での実践を概観し、本学留学生のニーズや特性、大学側からのニーズ等を勘案して実施したオンラインとオンサイトの留学前日本語準備プログラムについて報告する。その実施にあたってのねらいや目的、そして実施内容について、参加学生への事後アンケートや参与観察を通して得られた知見をもとに本プログラムについて考察する。

2. 東北大学の留学生を取り巻く言語環境とニーズ

2012年に本学で行った留学生の生活調査（東北大学 2013）によると、日本語の知識が非常に限定的で、英語の使用に頼って生活をしている留学生が一定層いることが分かった。入学時に日本語の学習が2年以下の留学生は、全体の約7割を占めており、そのうち4割の留学生は半年以下であることが分かっている。つまり、7割の留学生が初級修了程度もしくはそれ以下で来日しているということである。そして留学生の使用言語を見てみると、約半数の留学生のキャンパスでの主な使用言語は英語で、日常生活でも約3割の学生が英語で生活をしている。

国立国語研究所が2009年に日本に在住する外国人が

どのような場面で日本語に接しているのか、またどのような日本語学習のニーズがあるのかについて全国規模で広く調査を行っている。日本に在住する外国人が調査対象となっているが、大学で学ぶ留学生も日本で生活する外国人であり、生活の上で直面する問題は類似していると考えられるので、東北大学の留学生も同じような問題を抱えていると推測される。この調査によると、日本語でできるようになりたい言語行動として次のものが上位10位に挙げられている（表1）（国立国語研究所 2009: 8）：

表1 日本語でできるようになりたい言語行動

言語行動	できるようになりたい人 (%)
火災・救急（119）や警察（110）に電話する	94.32
駅の構内やバスの車内アナウンスを理解する	92.31
災害時に他の人の助けを求める	92.15
出された薬に関する説明（種類や効能、飲み方など）を聞く	91.91
テレビやラジオから災害情報を得る	91.53
診察のときに、医師や看護師とやりとりをする	91.51
テレビやラジオでニュースを見聞きする	91.45
目的地までの行き方を人に説明する	91.21
症状に合わせて適切な病院・医院を探す	90.75
商品の機能や値段を知るために、店頭を表示を読んだり、店員に質問したりする	90.43

この調査から、火災や救急、犯罪、災害など、緊急時や、薬の処方、医師の診察、病院でのやり取りなど自分の健康や安全に直接関わる場面での日本語の必要性を強く感じているのが分かる。

一方生活適応の面では、東北大学で2012年に実施した調査によると、東北大学への留学を準備していた時にもっと十分にあればよかった情報に関して、日本や仙台での生活に関する情報と答えた学生が全体で約半数いる。そこから、留学生の多くが、生活習慣の違いや異文化に戸惑っていることが推測される。

また交友関係に関しても、東北大学で2012年に実施した調査では、学内の日本人の親しい友人の人数について聞いたところ、0人と答えた学生が16.2%、1～4人と答えた学生が45.3%であり、学外に至っては、日本人の親しい友人が0人と答えた学生は30%、1～4人と答えた学生が39.8%おり、学内外で日本人とのネットワークがあまりなく、交流ができていない学生

が多いということが分かる。学内外の日本人の友人の数とは違い、同国出身の学内の友人の数で10名と答えた留学生が17.9%と最も多かったことから（東北大学 2013）、同じ国から来た学生のための閉ざされたコミュニティにとどまっている留学生が多いのではないということが推測される。このような現状はありながら、日本人学生ともっと交流したいと調査で答えている学生は80.6%もあり、日本人学生と交流したいけれど、できないという留学生のニーズと実態が大きくずれている現実が浮き彫りになっている。

3. 日本の高等教育機関でのこれまでの取り組み

これまで様々な形で日本の高等教育機関において、来日したばかりの留学生が最低限必要な日本語を身につけ、日本での生活全般における情報を得て、日本の大学生生活にスムーズに適応できるためのプログラムやコースが開講されてきた。それらは「予備教育」と呼ばれたり、「サバイバル日本語」と呼ばれたり、「入学前準備教育」と呼ばれたりしている。ここでは、そのような準備プログラムに関してこれまで行われてきた実践とその名称に関して整理をしたい。

まず「予備教育」に関してであるが、植松（2005: 999）で「留学希望者が大学等の高等教育期間で支障なく教育を受けることができるための教育」と定義づけられており、それをもとに宇根谷（2009）では、来日前に日本語能力検定試験や日本留学試験などで一定の成績を収めることができなかった場合に、来日後に日本語で研究や勉学をするのに支障がない程度までにアカデミックな日本語を身につけるために1年程度集中的に行う教育と具体的に説明している。

この予備教育は、大使館推薦の文部科学省奨学金の国費留学生と教員研修生のうち、日本語研修が必要とされる人が対象となったコースを指すことが多く、全国の様々な大学で行われており、本学でも実施している。初級の教科書を用い、1年集中的に日本語を学ぶシラバスやカリキュラムになっていることが多い。

「入学前準備教育」に関しては、立命館アジア太平洋大学で実践されており、入学が決まってからできるだけ早い時期に来日前に日本語やキャンパスライフへのレディネスを養うために、日本語教育を遠隔で実施

している（宇根谷 2009）。宇根谷（2009）では、来日してから行う予備教育と区別するために立命館アジア太平洋大学での実践を入学前教育と呼んでいる。立命館アジア太平洋大学では、3年目から日本語で大学の講義を受けることができるレベルに到達することを目指し、初級の学習者が2年間という限られた時間で日本語を学ばなければならない（宇根谷 2009）。そのため、できるだけ早い段階からの学習を始めることが必要であるということで、このような入学前準備教育を行っている。立命館アジア太平洋大学で作成された冊子とインターネット教材が使われている（宇根谷 2009）。教材は2部構成になっていて、パートⅠでは、全く日本語を知らない学習者を対象としてひらがな、時間、数、カレンダー、お金、簡単な挨拶を網羅し、パートⅡでは日本語を少し勉強したことがある初級学習者を対象に場面シラバスで日本到着から授業開始直前までのキャンパスや周辺地域を中心とした11の場面（例：空港、寮、カフェテリア、オフィス、電車、買い物など）の会話から成る（宇根谷 2009）。

「サバイバル日本語」に関しては、鹿嶋（2005）や丸山（2005）、金田（2008）をもとに國頭（2013: 246）で次のようにまとめられている（下線は原文ママ）：

<サバイバル日本語>

- 1) 日本での生活で最低限のやりとりに関わるもの
- 2) その場を切り抜けるためのもの
- 3) 日常生活の場面に役立つもの
- 4) 日本語の学習は短期間で終了するもの

そこからサバイバル日本語を「日本語の使用が求められる生活場面で、最低限のやりとりで必要な行為を果たすための日本語」（國頭 2013: 246）と定義づけている。

サバイバル日本語を、セメスターを通した授業として開講している大学は、いくつかある。例えば、千葉大学では、研究活動に忙しく、日本語学習に多くの時間が取れないが、日本語を学習したいという受講希望者等のニーズや、事務職員に対するヒアリングからの日本語で難しい話ができる必要はないが、自分の身分や所属、指導教員の名前が言えてほしいというニーズ

に应运、週2コマ、計60時間の新しいクラスが開講された(林・佐藤 2011)。学習者が「自分自身を語れる力」を身につけることを目標にシラバスがデザインされている(林・佐藤 2011)。初級文法・語彙の導入や、書く練習、会話練習が教材に含まれており、文型の積み上げだけではなく、申込書の記入や、家族のこと、大学への行き方など、身の回りの場面も取り入れながら学習する構成になっている(林・佐藤 2011)。受講者からは継続クラスの開講の強い要求があるなど、参加学生の満足度は高かったようである(林・佐藤 2011)。

来日直後の学生を対象とした集中的なコースの実践例もある。愛媛大学の実践では、日本語教育と生活支援を一体化させた2週間のサバイバルコースを実施し、最低限の社会生活力を養成し、日本語教育と生活支援を一体化させることで、机上の知識だけではなく、実質的な社会生活力が身につくことを目指している(向井他 2004)。このコースでは、午前中に『はじめのいっぽ』(谷口すみ子著 スリーエーネットワーク)を使用し、午後には日本のマナー(ゴミの捨て方、訪問の仕方、挨拶、近所との関係、食事の仕方など)、生活上の困りごと対策(虫の駆除、湿気、防犯、災害など)、大学内、近辺の見学(生協、学内施設、郵便局、銀行、スーパーなど)、生活圏での実地体験(バス・電車・タクシーの乗り方、駐輪の仕方、公共施設見学、繁華街見学、町の概要説明など)で午前と午後はできるだけ連動するようにしている(向井他 2004)。事後アンケートでは参加学生からの評価は高く、コースで提供された情報は実際の場面で役に立つと評価している(向井他 2004)。

以上の他大学での様々な形の実践を参照しながら、本学の留学生のニーズやレディネス、特性に合わせてオンラインとオンサイトでそれぞれ実践を行った。

4. オンラインでの実践

4.1. 対象学生

オンラインでの実践において対象としたのは、2016年10月に来日する交換留学プログラム Cooperative Laboratory Study Program (COLABS) の31名および Junior Year Program in English (JYPE) の62名の

学生で、これらの学生に Pre-entrance Preparatory Japanese Language Program (以下 Prep J) の案内を送付した。両プログラムは、教授言語英語の理系交換留学プログラムであり、COLABSは大学院生向け、JYPEは学部生向けとなっている。両プログラムとも、理系の研究室に配属され、そこで専門科目を履修したり、受け入れ教員の指導のもと研究を進めたりする。学期中の日本語科目の履修は奨励されていて、単位は付与されるが、必修科目とはなっていない。

この Prep J では、オンラインの自習とクイズのみを行なう A コース、スカイプ・レッスンを加えた B コースを用意した。応募要件として、日本語の初学者であること、インターネットにアクセスがあること、コース開始後の早い時期にひらがな・カタカナを自習できることなどをあげた。スカイプ・レッスンは日本と参加者の国・地域の時差を考慮し、時間帯を午前・午後に分けて希望を取った。

スカイプ・レッスンの人気が高く、応募数が募集数の2倍となったが、国籍等を勘案して選抜した。選抜に漏れた学生に A コースへの変更を打診したところ全員が同意した。参加者決定後インターンシップの日程との重複のため1人から辞退の申し出があり、参加者数は A コース22人、B コース10人の32人となった。応募状況、参加者の属性は表2、表3、表4、表5の通りである。

表2 応募状況(人)

	A	B
内容	・オンラインの課題 ・クイズ	・オンラインの課題 ・クイズ ・スカイプ・レッスン
募集数	20	10
応募数	23	20
決定数	23	10
辞退者数	1	0
参加者数	22	10

表3 留学プログラム別 (人)

	A	B	計
COLABS	6	4	10
JYPE	16	6	22
計	22	10	32

表4 部局別 (人)

	A	B	計
情報	1	0	1
工学	16	7	23
農学	2	0	2
理学	3	2	5
生命科学	0	1	1
計	22	10	32

表5 国籍別 (人)

	A	B	計		A	B	計
アメリカ	0	2	2	トルコ	1	0	1
インドネシア	3	1	4	フィリピン	1	0	1
オランダ	1	0	1	フランス	2	2	4
スウェーデン	2	0	2	ベトナム	1	0	1
スペイン	1	0	1	ベネズエラ	2	0	2
タイ	1	1	2	ポーランド	0	1	1
台湾	1	0	1	パナマ	1	0	1
チェコ	1	0	1	カナダ	1	0	1
中国	3	3	6				
ドイツ	2	1	3	計	24	11	*35

* 2 重国籍者が3人いたため総数が増加

4.2. Prep Jの方針

4.2.1. 参考にした取り組み

本取り組みは、米国シエラネバダ大学によるオンライン事前教育を参考にした。この事前教育は4,000以上の米国大学に単位認定（3単位）されており¹⁾、適応教育として有効であると同時に入学した大学の卒業要件の一部を満たすという利点もある。記事を読む、映像を見る、コメントやレポートを書くなどの作業を自分のペースで行い、20回のHW（40%）、20回のクイズ（35%）、最終レポート（25%）の70%を取得すれば単位が付与される。

東北大学においても、補講的位置づけの日本語プログラムである外国人留学生等特別課程の科目として、入国後に留学生が自分のペースで自習できるEラーニング授業が開講されている。すべてのレベルの学生が対象で、学習履歴が確認できれば14回の授業に毎回出席する必要はない。東北大学としての単位認定はないが、派遣元の機関が何らかの受講認定をするケースもあるようだ。国際交流基金がウェブで公開しているサイト「まるごと+」（まるごとプラス）²⁾をメイン教

材に使用しているため、世界中がオンラインでつながっている現在、入国前にこの実践を始めることは十分に可能である。

4.2.2. 教材選定

以上を踏まえ、今回のPrep Jのオンライン教材を上記「まるごと+」とした。文字や音声も含めた日本語学習入門であること、日本文化のオリエンテーションになっていること、入国後も継続した学習が可能であること、教材も現地の国際交流基金でアクセス可能であることなども決定の理由となった。

4.2.3. 重視した点

オンライン学習の問題点としてよく指摘される「双方向性」の欠如を補うため、学習管理をシステムとして行わずEメール配信による呼びかけ形式にした。またコースをA・Bの二つに分け、Bコースでスカイプによる30分の対面レッスンを行なうこととした。

東北大学と仙台に関する情報にリアリティを与えるため、スカイプによる対面レッスンの講師に参加者たちと年代の近い本学の文学研究科日本語教育学専攻分野の現役大学院生を組み込み、最新情報提供の機会やスカイプカメラを室外に持ち出すなどして臨場感を出すことも計画した。またクイズの中で、仙台の名産品などのウェブページにアクセスするタスクを課し、情報収集への動機付けとした。ひらがなのクイズの中に、「せんだい」「かわうち」など大学に関連することばを挿入した。時間の導入では、大学の授業時間を実際に使って練習した。カタカナのクイズでも実在するファストフードの店のHPにアクセスして情報を収集するタスクを課した。

今回はオンラインとオンサイトの対象受講生が重なっていなかったが、将来的にオンラインで事前にアクセスしたキャンパスや街の情報をオンサイトで体験するような流れも可能であると思われる。

4.3. シラバス・カリキュラムとその実践

4.3.1. 実施概要

プログラム実施期間は2016年8月29日～9月20日、シラバスは前述の「まるごと+」をそのまま採用した。

ゼロスタートであることを勘案し、まず「イントロダクション」「トレーニング」の部分を自習しながら、おおよそ1日1つのCan-doを自習するペースを標準設定した。ほぼ3週間に15のCan-do (Lesson6, Topic3まで) および3回の自主作成クイズを課したことになった。スカイプ・レッスンで接した参加者の様子からみると、このペースが早くて難しいと感じる者、自分のペースでどんどん先に進む者がおり、ほぼ標準として妥当であったと思われる。

スカイプ・レッスンは週2回の予定で講師を手配したが、参加者の都合でキャンセルになることも多かった。参加者に熱意はあっても来日前の様々な準備があるため、確実な参加を促すためには週1回程度が適当かもしれない。

4.3.2. 参加者と講師

クイズの提出率はAコース・Bコースともに半分程度なのに対し、スカイプ・レッスンを継続できなかったのは参加決定直後に辞退した1人だけであった。その1人もクイズはきちんと提出している(表6)。

表6 参加結果(人)

	A	B	計
参加者数	22	10	32
クイズ提出者数	10	6	16
スカイプ受講者数	—	9	9

担当講師は全部で9名、うち1名は日本語教育の実践をしている現役大学院生、8名は日本語教育有資格者の日本語教師であった。8名は1人を除き全員東北大学で非常勤として日本語を教えているまたは教えた経験がある教師である。参考までにスカイプ担当講師の一人の申し送り記録を上げる。

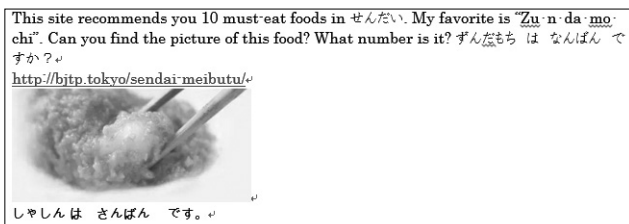
9月9日のご報告です。
<xxさん>
2回目ということ、また前回何度もあった音声のトラブルも、今回は2、3度だけでしたので、お互いにリラックスしてよりよい練習ができたと思います。Can do 18~24までの内容からいくつか重要と思われるものを練習しました。
・日本の住所→東北大川内キャンパスの住所を例にして、読んでみました。
・位置詞、「～の位置詞に～があります/います」「～は～の～位置詞」(部屋の絵を見せて言う練習)
・数え方、助数詞(～本)

・時間の言い方
・～時にVます。
次回はCan do 25からお願いいたします。
2回目を終え、お互いに慣れてきたところです。次の金曜で最終となってしまおうのが、とても残念です。

4.3.3. 学習の動機づけとしてのクイズ

参加者の学習進度や習得度を評価するのではなく、クイズに回答することで学習の動機付けが生まれ、習得が進むように工夫してクイズを作成した。オンライン教材をベースに文字の認識、文化的知識とことばのマッチング、タイピングによる文字入力、スクリーンショットで張り付けたオンライン教材が提供する文法問題のページなどを組み合わせて3回のクイズを構成し、徐々に自分の情報を発信できるように導いた。以下はクイズの解答の一部を転記したものである。

例1



(学習者はクイズで提示されたサイトから練習中のひらがなを拾い、答えをencodeする。日本語のHPを閲覧する敷居を低くする狙いもある。)

例2



(来日前に身の回りのひらがな・カタカナを読むことで単調になりがちな文字学習の助けにする。)

4.3.4. 学習管理としてのメールによるやりとり

前述の通り、学習管理（LM）はシステムとして行わずEメール配信による個人々人への呼びかけ形式にした。以下はその例である（網掛けは筆者加筆）：

Dear Student
がくせいみなさん

How are your Hiragana and Katakana study going?
Can you read this? What does it mean?

たいふう

Try use this "jisho" and look up the meaning.

<http://jisho.org/>

Do not copy/paste, typing exercise!

http://a1.marugotoweb.jp/basic_training.php?p=t

Yes, たいふう is approaching せんだい.....

Here is a useful portal site for learning Japanese.

<http://nihongo-e-na.com/>

My favorite for learning ひらがな and カタカナ is this..

<http://nihongo-e-na.com/eng/site/id279.html>

My time was 01:41.. Can anyone beat me?

About "まるごと plus",

<http://a1.marugotoweb.jp/>

I expect you to study Topic 1 to Topic 3 for the whole course

Happy learning!

がんばって！

Dear Ms. Oshitani,

The first word means: typhoon (hurricane).

I still have some trouble to recognize the signs and I am trying to learn the typing now.

I try to write the Hiragana and Katakana signs by hand to remember them better. I believe the Drills for Hiragana and Katakana on Marugoto plus will help me to recognize the signs faster.

Hello again.

So far it's going great. I have studied some Japanese before and have no problem with hiragana and katakana.

I hope that the typhoon hasn't caused any damage over there.

Looking forward to arriving in a few weeks =)

Thank You so much for your help. Now I can register my account and download all the topics. The meaning of たいふう is Typhoon. ^^ I still have long way to go, but I am gonna try to learn one chapter for each day.

Thank You

Best regard

学習者はオンラインで日本語入力を学び、学習が進むと覚えてたの日本語でメールの返信を行なうように

なってくる。

せんせい こんにちは

Here are the answered documents. I attached it as pdf format as well, just in case you can not open the office documents.

Thanks for teaching!

せんせい こんにちは

Here is both Quiz one and two, the one is complete but the number two was a little bit difficult for me, at the end particularly, so I didn't finish it. .

thank you very much

来日の時期が近づくと、以下のようなメールがくるようになった。

こんにちは せんせい!

わたしは にじゅうなな こんげつ きます

I hope the sentence makes sense! (すみません)

ありがとございます!

ちようなら

Thank You so much for your kind heart and always encouraging me to learn more and more about Japanese Language. Tomorrow I will be flying to Japan. I am so excited. I hope I can meet you soon directly there.

Thank You

Best Regards,

I'm writing to say that I can't participate in the skype session scheduled for 15:00 your time. I am currently on a travel and it won't be possible for me to do it.

I will do the test and put some good feedback in the questionnaire. Thank you for setting up this course! I feel like it is giving me some confidence and was a good introduction to the language.

4.3.5. アンケート調査について

当初は入国時・帰国時にアンケート調査を行なう予定だったが、言語の習得よりも適応過程に重点を置いたアンケートを中間に行うこととした。分析は次回の報告に行う予定である。アンケートの内容やタイミング、効果の検証については引き続き今後の検討課題としたい。

4.4. 来年に向けて

今回の実践はウェブ上で公開されている国際交流基金のオンライン教材を使用したため、特別なプラットフォームを準備する必要なく、大変スムーズに学習が進んだと思われる。学習管理もシステムとして行わずEメール配信による個人々人への呼びかけ形式にしたため、前掲のような有意義なやりとりができた。

一方個人情報保護の観点から、個人メールアドレスによるやりとりに不安を抱く学生が出てくる可能性がある。スカイプ・レッスンは学生と講師双方に評判がよかったが、今のところ学生は個人IDの使用を前提としており、希望者だけとはいえ、同じような抵抗を持つ者もいるかもしれない。Webinarなどの双方向プラットフォームが多数選択肢として出現している現在、無理のない持続可能な方法の情報を収集し、取り入れていくことも必要だろう。

Prep J参加者と担当講師陣の接点が入国後設定できなかったことも検討課題である。モチベーションの高まりや言語能力をスポット的に評価するのではなく、準備期間・留学期間を通して自信と安心につながるような統合的なプログラムに発展させ、不適応やドロップアウトを防ぐ効果があるとすれば、その評価方法も開発する必要があるだろう。

5. オンサイトでの実践

5.1. 対象学生

オンサイトでは、今年度は試行ということもあり、特定のプログラムに限定をして「サバイバル日本語講座」実施をした。対象としたのは、Future Global Leadership Program (FGL) の新入生で、新入生27名のうち25名の学生が参加を希望した。必修としては扱われておらず、希望者のみ参加できる形とした。FGLは、先端物理学、応用海洋生物学、機械航空工学の3つの分野で英語で学士を取得できるプログラムである。入学にあたっての日本語の要件はなく、日本語のレベルは留学生によって異なり、日本語能力試験N1を持っている学生もいれば、全く日本語を勉強したことがない学生もいる。同様に日本の生活習慣に関しても、知識に差がある。来日経験があるFGL生や、日本で日本語学校に通っていた留学生もいれば、初めて

日本に来たというFGL生もあり、また日本のドラマやアニメなどをよく見て、情報として日本の生活文化について知っている学生もいる。今回の学生は、25名中4名の既習者がおり、中には日本語能力試験N1もしくは、N2を持っている学生もいた。

FGLの特徴としては、なかなか日本人学生との接点を生み出しにくいという点がある。日本人学生が受けている授業とは別に英語で開講されている科目がほとんどで、FGL開講の科目は日本人学生にも開講されているが、実際はほとんど履修する日本人学生はおらず、FGL生のみということが多いようである。また秋入学ということで、サークルや部活の勧誘も活発ではない時期のため、なかなかサークルや部活に入って日本人学生と友人になる、交流するということも難しい状況にある。

また日本語科目の履修に関しては、最初の2年間日本語を学ぶことが必修になっており、最初の1年は週に4コマ、2年目は週に3コマ日本語の授業がある。希望すれば、3年目以降も学ぶことができるが、単位は取得できない。

5.2. 「サバイバル日本語講座」の方針

留学生を取り巻く言語環境とニーズ、FGLの学生の特徴を踏まえ、他大学での取り組みを参考に、この「サバイバル日本語講座」では、次のような方針を立てた：

- ・日本語だけではなく日本や仙台での生活に関する情報を提供し、さらに実際の生活につながるような実践を組み込む；
- ・国立国語研究所（2009）の調査結果のできるようにしたいと答えた人が多かった項目を中心に、生活をする上で最低限必要なトピックを取り扱う；
- ・日本人学生と知り合う機会、交流する機会を設ける；
- ・予備教育や入学前準備教育やセメスターを通したコースではなく、あくまでも短期間で完結するサバイバル日本語を提供する。

東北大学の2012年の留学生調査（東北大学 2013）で、東北大学への留学を準備していた時に日本や仙台での

生活に関する情報がもっとあればよかったと半数の学生が回答していたところから、仙台で学生生活を送る上で必要な情報提供を行うことにした。また愛媛大学のように教室での学習と実践を組み合わせることにしたが、既存の教材を使うのではなく、仙台の街や実際の学生に合わせて教材を作成し、カリキュラムの中に実際の活動を入れ込むような形でデザインすることにした。参加学生が授業後すぐにでも、使える日本語や知識を提供するため、できるだけ彼らがいる文脈を用いて学習するということを考えたからである。

扱う項目に関しては、FGLのカリキュラムに2年間必修の日本語科目があり、体系的に日本語を学ぶ機会があるので、国立国語研究所（2009）の調査結果のできるようになりたいと答えた人が多かった項目を中心に、生活に最低限必要なトピックを取り扱うこととした。國頭（2013）であるような「その場を切り抜ける」ためのサバイバル日本語で、FGL生の生活の「場面」で役に立ち、かつ短期間で習得できるものとし、文法や語彙の積み上げを意識しないこととした。また国立国語研究所（2009）の調査結果の中には、学内で英語対応が可能なものもあるので、それも除いた。

本学で2012年に実施した調査の結果にもあったように、留学生は日本人学生との交流を強く希望しているのにもかかわらず、実際はそれが叶っていないという実態、そしてFGLのプログラムの性質上、なかなか日本人学生との交流の機会がないことから、このプログラムの中で日本人学生との交流の機会を設けた。ただ交流の時間を作るというのではなく、意味のあるやりとりを留学生と日本人学生の間で起こすために、様々なタスクを与え、それらを協働で行える形とした。

このプログラムは、予備教育や入学前準備教育ではなく、あくまでもサバイバル日本語や生活する上での最低限の知識や情報を身につける機会を提供することを目的とした。既に述べたように学期が始まってから正規の日本語科目を履修するので、最低限の事項を短時間で修了できることとした。日本語が上達するまでの間も、仙台で生活し、東北大学に通わなければならないので、カリキュラムに組み込まれている日本語科目とは別にサバイバルするための日本語をこのプログラムでは提供することにした。

5.3. 「サバイバル日本語講座」のシラバス・カリキュラム

前述の方針を受けて、具体的なシラバスの策定を行った。第一段階で挙げられたトピックは以下の10項目である：

- 仙台でバス・地下鉄を使って移動する；
- あいさつ；
- 自己紹介；
- 食事；
- 飲食店；
- 買い物；
- 緊急事態；
- 書類の記入；
- ゴミの分別；
- 交通ルール；
- 仙台の天気・気候

この中から、優先順位が高いものを選択して項目を絞り、5回の講座に振り分けた。内容は表7のとおりである。

プログラムで学んだことを実践してもらうために、週末に「公共交通機関で街に出る」という課題を出し、「減災カードゲーム」「昼食・川内キャンパスオリエンテーリング」「昼食・街に出て買い物・お店を紹介してもらおう」「昼食・青葉山キャンパスツアー」などの活動を組み込んだ。教材は、担当した講師3名とコーディネーターで作成した³⁾。

また、日本人学生と知り合う機会、交流する機会をつくるため、上記の活動に参加する日本人学生を全学的に募集し、FGL生が日本人学生と協力しながら、あるいは手伝ってもらいながら活動を行えるようにした。日本人学生との協働型活動では、活動を通じて知り合いの日本人を増やし、今後の人間関係につなげていくこともねらいの一つとした。

表7 オンサイトのスケジュールと内容

日時		内容
9月21日（水）		入寮開始・入寮オリエンテーション
9月22日（木）		
9月23日（金）	9:30-15:30	FGLオリエンテーション1
	15:30-16:30	【サバイバル日本語講座1】 ①仙台のバス・地下鉄 ②交通系ICカードの使い方・購入 ③自分たちで帰宅（バス）
9月24日（土）		<課題：公共交通機関で街に出る>
9月25日（日）		
9月26日（月）	10:00-12:00	【サバイバル日本語講座2】 ①あいさつ ②自己紹介 ③書類の記入の仕方
	13:30-15:30	FGLオリエンテーション2
9月27日（火）	午前中-14:00	区役所・銀行口座の開設（グループ1）
	15:00-16:00	【サバイバル日本語講座3】 ①具合が悪くなったとき
9月28日（水）	10:00-11:00	【サバイバル日本語講座4】 ①緊急時の日本語
	11:00-12:00	日本人学生と減災カードゲーム
	12:00～14:00	日本人学生と昼食・川内キャンパスオリエンタリング
	14:00～	銀行口座の開設（グループ2）
9月29日（木）	10:00-12:00	【サバイバル日本語講座5】 ①買い物の日本語②スーパー，コンビニについて
	12:00～15:00	日本人学生と昼食・街に出て買い物・お店を紹介してもらう
	15:00～	銀行口座の開設（グループ3）
9月30日（金）	午前中-11:30	学部によるオリエンテーション
	12:00-12:30	入学式
	12:30～15:00	Welcome Lunch & ラボツアー または 日本人学生と学食で昼食・青葉山キャンパスツアー
	15:00～	銀行口座の開設（グループ4）

*グレーでハイライトされた部分を本講座では担当した。

ズに馴染めそうである。）

5.4. アンケート結果

「サバイバル日本語講座」の29日の講座終了後、参加者にアンケート調査を実施した。アンケートは参加者25名中、25名全員が回答した。

アンケートによると、このサバイバル講座に対する満足度は非常に高く、15名（60%）の学生は大変良かったと答え、10名（40%）の学生は良かったと答えている。その理由としては自由回答で、今後の大学生活に役に立つ内容だった、仙台で生活をする上で重要な情報を得ることができたというコメントが多かった（英文ママ、日本語訳は訳責筆者）：

I learned necessary lessons for my daily life. It will be much easier for me to adapt to life in Sendai. (私の日常生活に必要なことを学ぶことができた。おかげで仙台での生活によりスムー

Things taught in class are quite useful in university life. (クラスで教わったことは、大学生活でとても役に立つ。)

This is so helpful for me! (これは私にとって、とっても役に立つものだった!)

内容への満足度だけではなく、講座自体が楽しかったという声や、担当した教師が良かったという声も多く、またFGL生同士で友達になれたこと、日本人とも友達になれたことを挙げている学生も多かった。

FGL生は、高校を卒業したばかりの学生達である。誰も知らない異国の地で、家族と離れ、全く新しい生活を始める上で、入学した大学の教員や、一緒に勉強する他の学生、日本人学生と学期が始まる前に親しく

になれたことは、留学生生活を始める上での大きな安心感に繋がったのではないかと推測する。それも、満足感に繋がったと考えられる。

このサバイバル講座を受講しようと思った動機については、FGLの他の学生と仲良くなるためと答えた学生が19名（76%）、日本で大学生活を送るに当たって必要な情報学ぶためと答えていた学生が18名（72%）、日本語を勉強するため14名（56%）、日本人の学生と友達になるため11名（44%）だった（複数回答可）。参加した学生が受講前に期待していたことと、この講座に満足した理由がほぼ一致しており、参加した学生の期待を裏切らなかったというのも満足度の高さに繋がったと考えられる。

講座の内容に関して特に役に立ったと参加学生が回答しているのは表8の通りである（複数回答可）。

表8 特に役に立った内容（人）

地震や津波、洪水、台風などの自然災害について	16
公共交通機関の使い方について	14
具合が悪い時や怪我をした時	13
日本人学生と減災カードゲームのワークショップ	13
買い物	11
日本人学生と川内キャンパスオリエンテーリングゲーム	11
書類の記入の仕方	10
あいさつ・自己紹介	9

選択した理由を自由記述するところから、自分たちの日常生活にすぐに役に立ちそうだと感じたものを選択したことが分かる（英文ママ、日本語訳は訳責筆者）：

I find these subjects very often used/necessary to know in daily life.（これらの項目は日常生活においてよく使われる、または知っておく必要があることだと思った。）

The content listed in 4（特に役に立った項目を選ぶ設問）is more related to daily life.（特に役に立った項目で挙げた項目は私の日常生活により関係の深いものである。）

中には特に役に立ったものを選択せずに、理由の欄に全て役に立つ内容だったと書いている学生もいた：

Almost all lessons are very helpful.（ほとんど全ての授業が役に立つものだった。）

I feel that all information, even if it does not feel useful in the present, will be useful in future.（今すぐに役に立つとは感じないものも、全ての情報は将来役に立つと思う。）

逆にあまり役に立たなかったというものに関しては表9のように回答している（複数回答可）。

表9 あまり役に立たなかった内容（人）

日本人学生と減災カードゲームのワークショップ	5
書類の記入の仕方	3
あいさつ・自己紹介	3
買い物	2
日本人学生と川内キャンパスオリエンテーリングゲーム	1
公共交通機関の使い方について	1
具合が悪い時や怪我をした時	0
地震や津波、洪水、台風などの自然災害について	0

特に役に立ったもの、あまり役に立たなかったものをあげた理由としては、学生が既に知っていた、生活の中で必要性を感じられていないということが挙げられている（英文ママ、日本語訳は訳責筆者）：

For me, greetings/self-introduction class was a little too easy.（私にとっては挨拶・自己紹介のクラスはちょっと簡単すぎた。）

I was already familiar with public transport.（公共交通機関に関しては既に知っていた。）

I already made some shopping without using Japanese.（日本語を使わないで既に関心を買物をしていた。）

For forms, basically the forms have English version so（フォームに関しては、英語版があるので、・・・）

減災カードゲームに関しては、ルールを十分に理解できておらず、つまらないと感じた学生がいたようだ。

このサバイバル講座でさらにカバーした方がいい内容としては、もっと日本語を学びたいという声が多かった（英文ママ、日本語訳は訳責筆者）：

Learn Japanese more systematically. (もっと体系的に日本語を学びたい.)

Learn to speaking casual Japanese to friends.
(友達と話すカジュアルな日本語を学びたい.)

More about vocabularies and Grammar. (もっと語彙や文法を勉強したい.)

Formal forms for Japanese to communicate with professors. (教授と話すときの日本語を学びたい.)

前述の方針で示したように、このサバイバル講座では体系的な日本語教育ではなく、あくまでも学生の日常で最低限必要な日本語というところに焦点を当て、実施した。しかし、この講座での学びを通してもっと日本語を学びたいというモチベーションを学生が持つことができたことは、非常に意義のあることだと考える。また他に挙げられた項目としては、生活面でのサポートがあった(英文ママ、日本語訳は訳責筆者)：

How to use household appliances (washing machines, iron box, stove) as all appliances have Japanese button/signs. (洗濯機やアイロン、ガスコンロなど家電製品などの使い方。日本語のボタンや表示があるから.)

How to manage the garbages. (ゴミの捨て方)

Tell new students how to buy bikes. (新しく来た学生に自転車の買い方を教えて欲しい)

高校を卒業したばかりのFGL生ということも関係するのかもしれないが、生活面でのサポートを必要としていることがここから垣間見られる。しかし、これらのことは、日本語でのコミュニケーションが難しいFGL生に日本語でのやり方を説明するよりは、そういったFGL生をサポートする環境を整えることの方が有効に働くのではないかと考える。家事に関することであれば、FGL生は1年目は全員寮に住んでいるので周りの留学生や、日本人学生との混住寮であれば、日本人学生に説明してもらうこともできる。また自転車に関しても、何度も自転車を買うことはないので、

自転車を一緒に買いに行ってくれるような日本人学生と知り合いになれば解決できる。

アンケートでは、クラスの回数や長さ、募集時期などについても聞いている。回数、長さともに24名(96%)、募集時期に関しては20名(80%)の学生がちょうどよかったと回答した。表1からも分かるように、新生活、新学期が始まるFGL生にとって、このサバイバル講座を開催した時期は大変忙しい時期でもある。カリキュラムに関するオリエンテーション、日本での生活全般に関するオリエンテーション、銀行口座の開設や授業料に関する手続きなど慣れない土地、環境、気候の中にも関わらず、非常に忙しいスケジュールである。そういった中で、今回のサバイバル講座はちょうどいい量だったようだ。

最後の自由記述の欄では、これまでの回答に重ねてこのサバイバル講座が有意義であったことを再び述べられている回答が多かった。

5.5. 来年度に向けて

来年度の実施に向けて、参加者から高い満足度と評価を受けたことから、内容に関しては概ねこのまま実施を予定している。運営面においては、いくつか改善する必要があるため、その点とその対策についてここで述べておきたい。

まず、公共交通機関の使い方についてであるが、FGL生が住む寮は、大学から少し離れたところにあり、自転車や公共交通機関の利用は不可欠である。この情報提供ができたことは、アンケートにもあったようにとても有意義な項目であった。しかし、内容について考えると、仙台の地下鉄の仕組みやバスの乗り方の英語での説明に大半の時間を割いていた。実際のところ、自分が大学や仙台駅に行く際に乗車するバスの番号さえ覚えてしまえば、バスの日本語の表示を見たり、日本語で周りの人に聞いたりする必要はない。そこで、このコンテンツは必要な内容であるが、サバイバル日本語を学ぶ要素があまりないので、来年度からは仙台での生活に関するオリエンテーションで組み込んでもらうことを考えている。

次に、担当講師の不足に関してである。サバイバル講座を行う時期は、学期直前であり、授業の準備に忙

しい時期であったこともあり、また仙台での生活に慣れるための情報提供なども行っているため、英語での説明が必要になるところも多く、なかなか担当講師が見つからなかった。そこで来年度に向け、今年度使った資料をもとに教材を作成しており、誰が担当してもその既存の教材を使って授業ができるようにしている。英語での説明なども教材に記すことで、教師が全て説明しなければならないという状態を軽減している。

減災カードゲームに関しては、ルールの説明が不十分で、学生がルールを十分に理解していないまま始めてしまったため、つまらない、役に立たないという感想を持ってしまった学生もいるようだ。来年度からは、ルール説明にもっと時間を割けるようゆとりをもったスケジュールを組みたい。

日本人学生との交流に関しては、日本人学生を集めるのが難しかった。日本人学生を募集する際の広報が不十分だったということと、今回が試行だったこともあり、日本人学生への知名度が低かったこと、夏季休暇中ということもあって仙台を離れている日本人学生も多かったこともあり、なかなか日本人学生の参加者を集めることができなかった。参加できる学生は交流活動に続けて参加し、FGL生との交流を深めていたので、来年度以降も継続してこのサバイバル講座を続け、日本人学生への知名度を上げること、合わせて交換留学から帰国した日本人学生など、留学生支援に高いモチベーションを持ちそうな学生をねらって積極的な広報活動を行うことで対応していきたい。

6. まとめ

今回は、教授言語英語の理系の交換留学プログラム、学士プログラムの学生を対象にそれぞれオンラインとオンサイトで留学前日本語準備プログラムを試行した。オンラインの方では、国際交流基金「まるごと+」を利用し、クイズやスカイプ・レッスンも加えた形で双方向のインターアクションの中で学べるようなプログラムを提供した。Eメール配信での参加者とのコミュニケーションや、スカイプでのリアリティあるやりとりやリソースを提供することで、よりインターアクティブな学習環境を整えることができた。また、オンサイトの方では先行研究や留学生を対象にした調査

に基づいて内容を選定し、参加者が日常生活の中ですぐに必要になる日本語や、緊急時に必要になる日本語を中心に行った。また日本人学生との交流が少ないプログラムの性質を踏まえ、日本人学生との交流の機会を複数回設け、協働でタスク取り組み、参加者と日本人学生の間に意味のあるインターアクションを生じさせて、関係性を築きやすいように工夫した。オンライン、オンサイト共に出席率がとても高く、参加者の満足度も非常に高い結果となった。

一方で改善すべき点も明らかになった。オンラインに関しては、メールでのやりとりにせよ、プラットフォームを使用したやりとりにせよ、どのような形態で学生とやりとりするのか個人情報保護の観点からもう一度考える必要があるかもしれないということが示唆された。また準備期間・留学期間を通して自信と安心につながるような統合的なプログラムにするためにも、入国後の講師との接点やオンサイトのプログラムとの組み合わせを今後考え、より効果的なプログラムにしていく必要がある。オンサイトに関しては、公共交通機関をプログラムの中で扱う必要性の再検討が挙げられる。また担当講師の不足したため、講師の負担を少なくするために、冊子でまとめた形の教材を作成している。減災カードゲームのやり方に関しては、説明が不十分で意義が十分に伝わっていなかったため、教材の冊子にも説明を詳しく載せることにした。そして、日本人学生との交流に関しても改善を考える必要がある。夏季休業中のため、日本人学生がなかなか集まらないことから、広報の仕方を工夫すると共に、継続的に実施することで、日本人学生の認知度を高めていく必要がある。

来年度はこれらの改善点を踏まえてプログラムを改良すると共に、対象者を広げ、より多くの留学生に支援できる形で実施できるように検討する予定である。

注

- 1) コースは12週40-45時間のワークロードがあり、受講料は1,700USD。TOEFLスコアの提出は不要だが、スコア60が推奨されている。詳細はこちら<<http://culturallyconfident.com/>> (2016年9月26日閲覧)。
- 2) 国際交流基金関西国際センター「まるごと+ (まる

ごとプラス)」＜<http://www.marugotoweb.jp>＞.

- 3) 作成した自作教材は、今回の試行を踏まえて改良し、教材集として冊子にまとめ、来年度以降使用予定である。

参考文献

林里香・佐藤尚子. 2011. “サバイバル日本語の教材開発と授業実践”. 国際教育. 第4号, 25-42.

金田智子. 2008. “生活のための言葉:国内外先行事例から学ぶこと、実態調査から明らかにすること”. 平成19年度国立国語研究所公開研究発表会「生活日本語」の学習をめぐって—文化・言語の違いを超えるために—. 4-13.

鹿嶋恵. 2005. “初級準備段階としてのサバイバル・ジャパニーズのシラバス検討”. 三重大学留学生センター 紀要. 第7号, 35-48.

国立国語研究所. 2009. “「生活のための日本語:全国調査」結果報告<速報版>”. 国立国語研究所. http://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/research/pdf/seika_sokuhou.pdf, (2016-12-12).

國頭あさひ. 2013. “短期留学生のためのサバイバル日本語教育”. 創価大学大学院紀要. 第35号, 243-262.

Madden-Dent, T, & Laden, R. M. 2016. “Pre-Departure Cultural Preparation for International Students: Addressing Adjustment Needs before Study Abroad”. Global Perspectives and Local Challenges Surrounding International Student Mobility. Bista, K. and Foster, C Ed. IGI Global, 201-222.

丸山敬介. 2005. 教師とコーディネーターのための日本語プログラム運営の手引き. スリーエーネットワーク.

文部科学省. 2008. “「留学生30万人計画」骨子”. 文部科学省. <http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf>, (2016-12-12).

向井留実子・高橋志野・VERGIN, R.・村上和弘・宇野 美登里・田中喜美代・藤田紀代子・串田真知子・林智子・土井美智子・築地伸美・菅野真紀子. 2004. “「日本語教育」と「生活支援」を一体化した「サバイバルコース」の試み”. 日本語教育方法研究会誌. 第11号 (2), 34-35.

東北大学. 2013. “東北大学留学生学生生活調査”. 東北大学. <http://www.fgl.tohoku.ac.jp/downloads/>

[symposium/survey2012.pdf](http://www.fgl.tohoku.ac.jp/downloads/symposium/survey2012.pdf), (2016-12-12).

植松清. 2005. “留学のための日本語教育”. 日本語教育辞典. 水谷修・加藤清方・佐久間勝彦・佐々木倫子・西原鈴子・仁田義雄編. 大修館, 999.

宇根谷孝子. 2009. “来日前の日本語学習実態調査”. ポリグロシア. 第16号, 97-116.

*本研究は、平成28年度機能強化経費（部局ビジョン）事業で助成された「戦略的な留学生受入のための調査および日本語プログラムの開発・実施」（代表 末松和子）事業の一環である。

【報 告】

フィールドワークを伴うプロジェクト型学習を核としたキャリア教育科目の開発

高橋 修^{1)*}, 富田京子²⁾, 猪股歳之¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 キャリア開発室

2) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 キャリア支援センター

全学教育のキャリア教育科目を体系化するために、社会人基礎力やキー・コンピテンシーの開発・向上を主眼とする科目として、フィールドワークを伴うプロジェクト型学習を核としたキャリア教育科目の開発を行った。

学習の到達目標として、①地元企業・団体の魅力や課題について調査・分析し、第三者にも分かるように説明できる、②世代の異なる他者（地域で働く大人）とのコミュニケーションをとることができる、③リーダーシップやメンバーシップを発揮して目標に向かって協働できる、の3点を設定した。そして、準備学習→グループ編成・調査対象の選定→事前調査・調査計画の立案→フィールドワークの実施→調査内容の整理・分析→調査内容のまとめ・発表・報告という学習プロセスを設定した。

試行的開講の結果、今後の課題として、①開講時期の再検討、②学習成果の評価方法の継続的検討、③フィールドワーク協力先の開拓と継続的な関係構築、の3点が明らかとなった。

1. 科目開発の背景

1.1 キャリア教育の捉え方

学校から職業への移行に関わる大学の取り組みとしてキャリア教育の重要性が増している。そこでまず、キャリア教育をめぐるわが国の近年の動向を概観し、キャリア教育の捉え方について考察する。

1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」が、「文部省の政策関連文書において『キャリア教育』という用語を使用した初めて」（藤田 2014:28）である。答申では、キャリア教育を「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」（中央教育審議会 1999:39）と定義した。既に当時は、若年者のフリーター志向の広がりや無業者の増加、高水準で推移する就職後の早期離職等が社会問題となりつつあり、「学校教育と職業生活との接続に課題があることは確かである」（中央教育審議会 1999:39）ことから、小学校段階から発達段階に応じてキャリア教育を実施することの必要性が指摘された。

その後、組織に依存せず個人が能動的かつ継続的に職業キャリアを形成する必要性を説く「自律的キャリア」（花田ほか 2003:6-23）、現在の勤務先で発揮され、継続的に雇用されることを可能にする企業特殊的能力に加えて、労働移動を可能にする汎用的能力の向上をも従業員に求める「エンプロイアビリティ」（日経連教育特別委員会 1999:7-8）、「職務遂行のために必要な知識やスキルを活かして、期待される成果を生み出すことのできる行動特性や思考特性」（高橋 2006:13）である「コンピテンシー」等といった産業界の人材ニーズを反映させるかのように、経済産業省から「社会人基礎力」、文部科学省から「学士力」という能力概念が提示された。

社会人基礎力とは、「職場や地域社会の中で、多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」（経済産業省 2006:5）のことであり、以下の3分類、12の能力要素から構成されている。①前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）、②考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）、③チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、

*）連絡先：〒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 osamu.takahashi.b3@tohoku.ac.jp

到達目標	キャリア意識・職業意識の醸成 キャリアプランニング能力の向上 社会人基礎力や キー・コンピテンシーの開発・向上			
1年前期 (1 Semester)	(進路・大学生生活) ライフ・キャリア デザインⅠ			
1年後期 (2 Semester)		(自己理解) ライフ・キャリア デザインⅡ	(社会・職業理解) ライフ・キャリア デザインⅢ 他3科目	
2年前期 (3 Semester)				(フィールドワーク) 地域とビジネス
2年後期 (4 Semester)				

図1 全学教育におけるキャリア教育科目

ストレスコントロール力)。これは、産官学連携による検討会での議論を経て、企業・学生・学校等の関係者間における職業能力に関する共通言語たり得るものとして提起された概念である。

また学士力とは、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力から構成される（中央教育審議会2008:16）。これは職業能力の観点のみから提示されたものではないが、論理的思考力、問題解決力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップなど、具体的な能力要素は結果的に社会人基礎力と重なる部分が多い。

2010年には大学設置基準が改正され、教育課程の内外を通じた社会的及び職業的自立に向けた指導、いわゆるキャリアガイダンスが2011年から義務化された。これにより大学は、名実ともに「単に専門知識や役割試行の場を提供するだけでなく、キャリア発達に対する集団的介入・支援を行う場としても機能することとなった」（清水・三保 2013:54）のである。

また、2011年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会 2011:17-9）と再定義している。この答申の前提となっている問題意識は、若年者の失業率の高さ、非正規雇用率の高さ、就職後の早期離職率の高さ、若年無業者

の多さなど、1999年の答申と大きな相違はない。異なる点は、キャリア教育と職業教育を区別したことである。ここで職業教育とは、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」（中央教育審議会 2011:17-9）のことであり、答申では実践的な職業教育の充実及び職業教育の意義を再評価することの必要性を提起している。一方、キャリア教育においては、職業的自立にとどまらず広く社会的自立を果たし、生涯にわたるキャリア形成が可能となることを目指して、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力という4つの基礎的・汎用的能力を中心に育成することが必要としている。

以上の概観を踏まえれば、現在のキャリア教育は、学生の社会的・職業的自立を目的として、①キャリア意識・職業意識、②自ら主体的に判断してキャリアを形成していくキャリアプランニング能力、③自己管理能力、対人能力、問題発見・解決力といった汎用的な社会人基礎力やコンピテンシーを育成することと捉えることができる（高橋 2011:184）。

なお、東北大学においては、育てるべき人材・能力像として、専門力、鳥瞰力、問題発見・解決力、異文化・国際理解力、コミュニケーション力、リーダーシップ力の6つのキー・コンピテンシーを掲げている（全学的教育・学生支援体制検討ワーキング・グループ 2013:4-5）。これらのキー・コンピテンシーは、上述の

社会人基礎力やコンピテンシーにはほぼ該当するものといえよう。

1.2 全学教育におけるキャリア教育科目の現状と課題

2015年度全学教育におけるキャリア教育科目は、a) これからの進路と大学生活を考える科目(ライフ・キャリアデザインⅠ)、b) 自己理解を深める科目(ライフ・キャリアデザインⅡ)、c) 社会とのつながりを考える科目(ライフ・キャリアデザインⅢ、社会と大学生、新聞から見た現代社会論、東北の「みらい」を拓く新聞論)の計6科目から構成される(図1)。

これらの科目は、学生自身の将来設計や進路選択にとって有意義なものである。しかし、基本的には教室での座学が中心であり、到達目標の重点は、キャリア意識・職業意識の醸成やキャリアプランニング能力の向上にある。したがって、これらの科目だけで社会人基礎力やコンピテンシー、換言すれば本学が育成を目指す人材・能力像である6つのキー・コンピテンシーが身につくわけではない。つまり、キー・コンピテンシーの開発・向上を主眼とする科目が不足していることが課題といえよう。

1.3 社会人基礎力やコンピテンシーの開発・向上を目的とした科目の開発

これまで議論してきた社会人基礎力やコンピテンシーを開発・向上させるための方法として、近年アクティブ・ラーニングが注目されている。これは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験も含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内部でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法」(中央教育審議会 2012:37)である。また、学習経験の分類に着目すれば、「読み書きや議論、発表といった『能動的学習経験』と、フィードバックされた課題を精査することなどを通じて、自身が行った学

表1 アクティブ・ラーニングの具体例

	教室外	教室内部
能動的学習経験	・体験型学習(教室外での野外観察等) ・フィールドワーク(教室外でのインタビュー、質問紙調査等) ・サービスラーニング(ボランティア等の奉仕活動を含む学習) ・問題解決型学習(課題を設定し、調査を行う学習) ・プロジェクト型学習(到達すべきゴールがあり、複数の人間が関わるようなプロジェクトに取り組む学習)	・学生に意見や考えを述べさせる ・ペアワーク(2人1組での学習) ・グループワーク(グループ単位での学習) ・グループ・ディスカッション(グループ内での討議) ・ディベート(グループ間での討議、勝敗あり) ・プレゼンテーション(個人またはグループでの発表) ・問題解決型学習(課題を設定し、調査を行う学習)
省察的学習経験	・教室外での能動的学習経験の振り返りやまとめ(口頭発表、文章化等)	・振り返りシート等の活用 ・コメントを付した振り返りシート等の返却 ・ノートの提出と返却 ・宿題等の提示 ・小テスト、試験、レポート等の実施 ・小テスト、試験、レポート等の返却と解説

習を自覚的に顧みようとする『省察的学習経験』の双方を含む学習活動」(串本・小笠原 2013:160)と捉えることもできる。以上の議論を踏まえて、アクティブ・ラーニングの具体例を整理したものが表1である。

ところで、これはあくまでも筆者らの主観であるが、東北大学の学生は、真面目で勉強熱心ではあるものの、大人しく積極性にやや欠ける印象を受ける。これを社会人基礎力に当てはめれば、考え抜く力(課題発見力、計画力、創造力)は高いが、前に踏み出す力(主体性、働きかけ力、実行力)やチームで働く力(発信力、柔軟性など)はそれほど高くないということになるのか。ここで、考え抜く力を高めるには知識学習が有効である一方、前に踏み出す力やチームで働く力を獲得するには経験的学習が有効であるとの指摘がある(那須 2012:23)。

そこで、那須が指摘する経験的学習を行う方法として、表1中の「教室外」で行う「能動的学習経験」に着目し、プロジェクト型学習（Project Based Learning：PBL）やフィールドワークを取り入れたキャリア教育科目の開発を行うこととした。

2. 科目開発の方法

2.1 先行事例に関する調査研究

まず2015年8～11月にかけて、PBLやフィールドワークを正課授業として導入している大学の先行事例に関する調査研究を行った。

具体的には、立命館大学、京都産業大学、高崎商科大学に対して訪問調査を実施した。また、「東北地区インターンシップ等実務者研修会」や「キャリア支援担当者セミナー」等に参加し、新潟大学、岩手県立大学、亜細亜大学、東京国際大学、国士舘大学等の取り組み事例を収集した。こうした先行事例研究から得られた示唆は、次のようにまとめることができる。

①当該授業の受講学生の声

訪問調査を実施した上述の3校において、インタビューを行った担当教員から、間接的に以下のような受講学生の声を聞くことができた。

- ・フィールドワークを行った際の、世代の異なる地域の人から受けたフィードバックの声がうれしく感じられ、自信につながった。
- ・グループワークを通して、自分の強みや弱みが分かった。
- ・自主性やチームワーク、タイムマネジメントの大切さを感じた。
- ・企業から提示された現実の課題に取り組むことを通して、専門の学びの意味が理解できた（自身が法学を学ぶことの社会的有用性など）。

②フィールドワーク先の確保や関係づくり

- ・いきなり個別企業・団体を訪ねるよりも、地域コーディネーターのような存在を活用したほうが協力を得られやすい。
- ・企業・団体からみると、「フィールドワークは、インターンシップよりも受け入れの負荷が少ない」という認識がある。

- ・協力してくれる企業・団体の真意は、a) 学生を採用したい、b) 若者の意見を聞きたい（それを事業活動に活かしたい）、c) 自社・団体の認知度を高めたい、のいずれかである。

③授業の進め方や成績評価の方法

- ・教員1人当たり、3チーム（1チームは学生4～6名）程度を担当する。
- ・PBLにおける教員の役割はペースメーカーであり、教え過ぎない。
- ・成績評価は、学習プロセス40%、フィールドワーク先からの評価30%、個人レポート30%という大学もあれば、中間発表、期末プレゼンテーション、個人レポートによって総合評価する大学もあるなど様々である。

④その他

- ・学生の傷害保険および賠償責任保険への加入を忘れずに行うこと。
- ・多くの大学では、フィールドワークに伴う交通費は、学生の自己負担としている。ある大学では、学生の交通費を教員の研究費から支出した年度もあったが、結局、自己負担した年度の学生の方が参画意識は高かった。

2.2 連携先となり得る地域資源の開拓

次に、「フィールドワーク先の確保においては、地域コーディネーターのような存在を活用したほうが協力を得られやすい」とする先行事例研究からの示唆を踏まえて、2015年9～12月に渡って、連携先となり得る地域資源の開拓を行った。

その結果、「若者と地域をつなげる伴走者」をミッションとして掲げる一般社団法人ワカツク、および中小企業の活性化について調査審議することを目的として設置されている「仙台市中小企業活性化会議」の委員1名とそれぞれコンタクトし、フィールドワーク先として地元の中小企業や団体を紹介してもらうことの可能性について打診し、基本的な了承を得ることができた。

2.3 本科目の授業設計

上記2.1および2.2の活動を踏まえて、2016年1～3

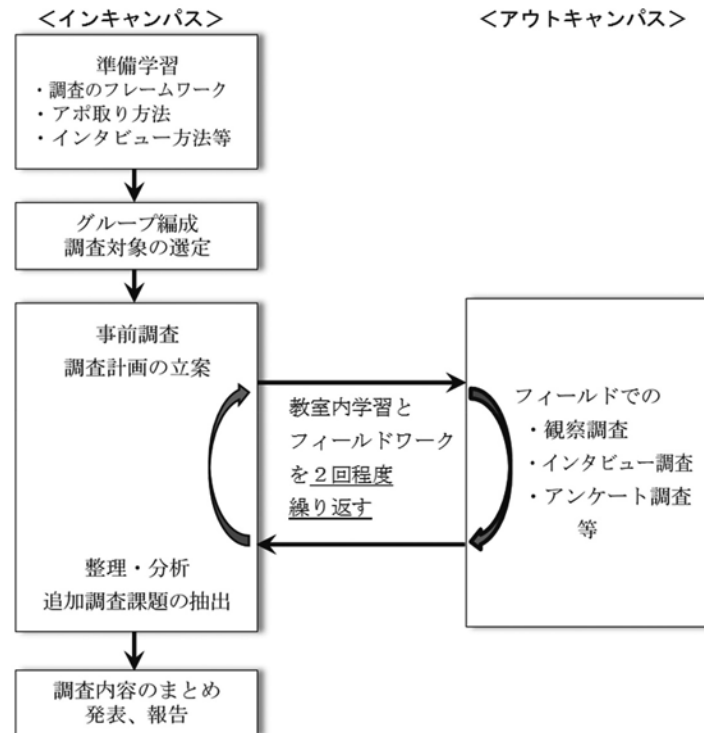


図2 本科目の学習プロセス

月には、「地元企業・団体の魅力や課題について可視化すること」を共通のプロジェクトテーマとした、フィールドワークを伴うPBLの授業設計を行った。

まず、学習の到達目標として以下の3点を掲げた。なお（ ）内は、本科目を通して開発・向上を目指す社会人基礎力である。

- ①地元企業・団体の魅力や課題について調査・分析し、第三者にも分かるように説明できる（課題発見力、計画力、創造力）。
- ②世代の異なる他者（地域で働く大人）とのコミュニケーションをとることができる（発信力、傾聴力、柔軟性）。
- ③リーダーシップやメンバーシップを発揮して、目標に向かって協働できる（主体性、働きかけ力、実行力）。

次に、授業方法・進め方として、準備学習→グループ編成・調査対象の選定→事前調査・調査計画の立案→フィールドワークの実施→調査内容の整理・分析→調査内容のまとめ・発表・報告という学習プロセスを設定した（図2）。

「準備学習」では、第一筆者の専門領域である経営学に準拠して、経営理念（ミッション）・経営目標（ビ

ジョン）→組織内外の環境分析→マーケティング戦略という調査のフレームワークを講義する。また、DVD教材を併用して、電話のかけ方、アポイントの取り方、訪問時のマナー、インタビューの準備と方法について、講義と実技を行う。

「グループ編成と調査対象の選定」段階では、予めフィールドワーク先候補企業・団体をそこから提示された課題（個別テーマ）と共に示し、調査・分析したいと思う企業・団体を学生各自に選択させる。そして、同じ企業・団体を選択した者同士でグループを編成する。ただし、グループ間で人数のばらつきが大きい場合には、調整を行う。

「事前調査・調査計画の立案」段階では、既に学習した調査のフレームワークを用いて、調査対象企業・団体について文献やインターネットによる事前調査を各個人で行う。その際に使用するワークシートが図3である。次に、それらを持ち寄ってグループとしての調査計画を立案する。その際に用いるワークシートが図4である。各グループは、担当教員の指導を受けながら調査計画をブラッシュアップする。

個人ワーク：文献やネットによる事前調査

学籍番号 _____		氏名 _____
調査対象企業・団体名 _____		
■経営理念（ミッション） 	■経営目標（ビジョン） 	■環境分析 ○マクロ環境 ○業界・市場動向 ○競合 ○顧客 ●自社
↓		
■マーケティング戦略 ○ターゲット市場 ▲製品政策 ▲価格政策 ▲チャネル政策 ▲プロモーション政策		

図3 事前調査用ワークシート

グループワーク：調査計画の立案

グループ名 _____		
フィールドワーク先の名称 _____		
■問題意識や目的 ーなぜ、調べたいのかー （フィールドワーク先選定の理由等） _____ _____ _____	■調査内容 ー何を調べればよいかー _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	■調査方法 ーいつ、どこで、誰が（誰に）、 どのようにして？ー _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
↑	→	
■調査テーマ ーどんなことを明らかにしたいのかー _____ _____ _____		

図4 調査計画立案用ワークシート

グループワーク：第__回 フィールドワークのまとめ

グループ名 _____

ロテーマ _____

について _____

■調査日時 ____年 ____月 ____日 ____時 ____分 ~ ____時 ____分 ■調査場所・相手 —どこで、だれに?— ■調査内容 —何を調べたのか?—	■結果・成果 —明らかにになったこと— ■課題 —まだ分からないこと—	■次回調査内容 —さらに何を調べるか?— ■次回調査方法 —どこで、どのように?—

図5 フィールドワークの振り返り用ワークシート

担当教員のゴーサインを得たグループは、1回目のフィールドワークを行う。その後、図5のワークシートを使用して、教室内でフィールドワークの振り返りを行う。この目的は、「明らかにになったこと」と「まだ分からないこと」を峻別したうえで、次回のフィールドワークの調査内容と調査方法を具体化することである。これが、図2中の調査内容の「整理・分析」であり、「追加調査課題の抽出」である。この内省過程を経て、2回目のフィールドワークを実施する。

なお、1回のフィールドワークだけでは、学生自身の内省を次に活かす機会が得られないため、「フィールドワークを2回程度繰り返す」としている。したがって、3回以上の実施を否定するものではなく、それは指導教員の判断に委ねる。

すべてのフィールドワークが終了したら、各グループは、「調査内容のまとめ」を行い、授業の最終回において「発表・報告」を行う。なお、発表用資料としては、パワーポイント・スライドのみに限定せず、調査マップ（地図）やミニ新聞などの制作物も許容する。

成績評価方法は、グループ単位での発表内容(50%)、

グループワークへの取り組み状況（15%）、個人レポート（35%）とした。

以上の授業設計を経て、科目名を「フィールドワーク実践：地域とビジネス」と命名し、シラバスを作成した（表2）。

3. 試行的開講の結果と考察

2016年度の前期（3セメスター）に、2年生を対象とした科目として、月曜日4講時に試行的に開講した。授業初回のオリエンテーションへの参加者は3名、履修登録者は2名であり、そのうち実際に授業を受けた学生は1名であった。ここでは、授業を実施した結果について考察する。

3.1 フィールドワークの準備段階

シラバスに基づき、準備学習として調査のフレームワークを講義した。また、電話のかけ方、アポ取り、訪問時のマナー、インタビューの準備と方法についても、計画どおりDVD教材を併用しながら講義と実技を行った。ただし、受講学生が1名であったことから、

表2 本科目のシラバス

科目名	：フィールドワーク実践：地域とビジネス
曜日・講時	：月曜日・4 講時
単位数	：2 単位
対象学部	：全学部
担当教員	：高橋修，猪股歳之，富田京子 （キャリア支援センター）
セメスター	：3 セメスター（2 年生対象）
1. 授業題目	：フィールドワークを通して，仕事や働き方について考える
2. 授業の目的と概要	：本科目は，自分が住む（通学する）地域に当事者意識をもって向き合い，地元企業・団体の魅力や課題について調査・分析することを目的とする。 具体的には，準備学習の後，グループ単位で調査対象の選定→事前調査・調査計画の立案→フィールドワークの実施→調査内容の整理・分析→まとめ・発表・報告というプロジェクト型学習を行う。
3. 学習の到達目標	： ①地元企業・団体の魅力や課題について調査・分析し，第三者にも分かるように説明できる。 ②世代の異なる他者（地域で働く大人）とのコミュニケーションをとることができる。 ③リーダーシップやメンバーシップを発揮して，目標に向かって協働できる。
4. 授業内容・方法と進度予定	：授業は，教室内での講義・ワークと，グループ単位でのフィールドワークを交互に行う。 1）オリエンテーション（授業の進め方，フィールドワークの実施時間，費用負担，安全等について） 2）フィールドワークの準備①（調査のフレームワーク） 3）フィールドワークの準備②（グループ編成，事前調査，調査計画の立案） 4）フィールドワークの準備③（電話のかけ方，アポ取り，訪問時のマナー，インタビューの準備と方法） 5）6）7）フィールドワークの実施① 8）9）フィールドワークの振り返り①（調査内容の整理・分析，追加調査課題の抽出） 10）11）12）フィールドワークの実施② 13）14）フィールドワークの振り返り②（調査結果の取りまとめ，発表用資料の作成） 15）グループ単位での発表・報告
5. 成績評価方法	：グループ単位での発表内容（50%），グループワークへの取り組み状況（15%），個人レポート（35%）
6. 教科書および参考書	：教科書は指定しない，必要に応じて資料を配付する。
7. 授業時間外学習	：授業内容の復習をしっかりと行い，各回の理解を確実にすること。
8. その他	： ①履修するには，学生教育研究災害傷害保険（学研災）と学研災付帯賠償責任保険（学研賠）に必ず加入すること。→手続きは，教育・学生総合支援センター③窓口へ ②交通費等の費用は自己負担とする。 ③本科目は，一般社団法人ワカツクが実施するキャリア教育事業の支援を受けて行う。

グループ編成を行うことはできなかった。そこで，フィールドワーク先候補として事前に提示した5社のの中から，学生に1社を選択させ，1人でフィールドワークを行うこととした。

候補の5社は，一般社団法人ワカツクに協力を依頼して，今回の教育活動に理解を示してくれた不動産業，学習支援業，人材育成業，葬儀業，飲食業を選定しておいた。学生は，この中から家庭教師や個別指導塾を営む学習支援業を選び，「この企業の魅力と課題を明らかにすること」をプロジェクトテーマとして，事前調査と調査計画の立案を行った。

なお，実際のフィールドワーク先に決まった企業に対しては，担当教員が事前訪問を行い本科目のねらいやフィールドワークの進め方を説明し，訪問予定の学生が1名であることを伝えた。それ以外の4社については，電話もしくはメールにて，今回の学生訪問はないことと，今後も協力いただきたい旨を伝えた。

3.2 フィールドワークの実施段階

学生自らアポイントを取り，第1回のフィールドワークを5月27日（金）の午後に実施した。具体的には，広報・法人企画室のチーフマネージャーに対して，1時間ほどのインタビュー調査を行った。

それを受けて次の授業では，まず学生自らワークシートを用いてフィールドワークの振り返りを行った。その上で，担当教員が質問を投げかけ学生が答えるというやり取りを繰り返す対話型授業を行い，「明らかになったこと」と「まだ分からないこと」を整理し，第2回のフィールドワークに臨んだ。

第2回は，6月11日（土）の午後に実施した。前回と同じチーフマネージャーにインタビュー調査を行った。また，実際の授業風景を見学した。そして次の授業では，前回と同様の振り返りと対話型授業を行った。その結果，以下のような同社の3つの魅力と2つの課題が明確になってきた。

【魅力】

- ①プロ講師による指導（アルバイトも大学院生以上）
- ②完全に1対1の個別指導
- ③入会金・年会費なし（授業料のみの安心システム）

【課題】

- ①効果的な広報・広告ができていない（上記の魅力を、顧客である保護者や生徒に伝えきれていない）
- ②アルバイト講師の募集に苦勞している（教えることが好きな大学院生が、なかなか集まらない）

当初の想定では、これでフィールドワークを終わらせ、調査結果を整理して発表用資料の作成に移るところであった。ところが、第2回フィールドワークの終了時に、「せっかくここまで調べたのだから、生徒と年齢に近い若者の視点で、魅力的な広告案のアイデアを出してほしい」と、チーフマネジャーから新たに実践的な課題を投げかけられた。

学生も「この課題について取り組みたい」と意思表示したことから、引き続き対話型授業を行った。具体的には、これまでのフィールドワークで得られた情報を改めて整理し、その上で保護者や生徒に同社の魅力が伝わる広告案について検討した。さらに、この過程で、家庭教師や個別指導塾に対する経営トップの理念や想いを明確にする必要があるとの考えから、7月5日（火）の夕方、第3回フィールドワークとして、代表取締役役1時間程度のインタビューを行った。

それを受けて次の授業では、インタビュー内容の整理・分析を行った。具体的には、対話型授業を行いながら、代表取締役の経歴、会社設立の目的、経営理念や経営する上で大切にしていることなどについて、学生自身にまとめさせた。その結果、公立学校の元教員であった代表取締役は、生徒一人ひとりの自己肯定感を高めることを通して学習意欲を高めることの重要性を痛感したこと、これを教室での集団授業で実現することは困難であると考え、教員を辞めて現在の会社を設立したこと、そして、生徒一人ひとりの自己肯定感を高めるためにプロの講師による完全個別指導体制を導入していることが明確となった。

以上のように、学生は、積極的にフィールドワークとその振り返りを3回に渡って実行した。

3.3 学習成果の確認段階

その後、学生は調査結果を整理し、発表用のパワーポイント・スライドを作成した上で、最終回の授業で発表・報告を行った。

発表・報告内容には、当初からのプロジェクトテーマであった「この企業の魅力と課題を明らかにすること」に対する考察に加えて、「魅力的な広告案のアイデア出し」という追加テーマに対しても検討されていた。すなわち、訴求対象を中学生の保護者に設定し、「自己肯定感を高めて伸ばす塾」というコンセプトを明確化した上で、3つの具体的な広告案が提示されていた。その意味では、課題発見力や計画力に加えて、新しい価値を生み出す力である創造力も開発されたといえよう。また、今回はグループ活動ではなく単独活動であり、チームで働く力（リーダーシップやメンバーシップ）を発揮することができなかった。しかし、それが却って他のグループメンバーへの依存心をなくし、前に踏み出す力（主体性や実行力）の発揮につながったものと考えられる。さらにこの広告案は、学生の3度に渡るフィールドワークの結果自発的に追加されたテーマであり、その考察を可能にしたコミュニケーションが存在したと考えるのが妥当であろう。その意味では、発信力、傾聴力、柔軟性も同様に開発・向上されたと見ることができる。

以上を本学が掲げるキー・コンピテンシーの観点からみれば、チームでの活動を通したリーダーシップ養成の機会は得られなかったが、プロジェクトテーマに取り組むことによって鳥瞰力や問題発見・解決力、3回のフィールドワークを通してコミュニケーション力の開発・向上につながったと評価できよう。

4. 今後の課題

4.1 開講時期の再検討

今回は試行的開講とはいえ、実際の受講学生が1名であった。図1に示したとおり、キャリア教育科目の体系化という視点から、2年生（3または4セメスター）での開講が適切であると判断したが、学生の受講ニーズとはマッチしていないのかも知れない。

また、時間割を月曜日4講時に設定した理由は、1年生（1セメスター）は基礎ゼミが組まれているが、2年生（3セメスター）は教職課程科目を除いて授業が殆ど組まれていないので、履修可能な学生が多いと考えたからである。しかし、淡い期待は見事に裏切られてしまった。したがって、開講時期について再検討

することが求められる。

4.2 学習成果の評価方法

本科目は、学習の到達目標として以下の社会人基礎力を掲げている。

- ①考え抜く力（課題発見力，計画力，創造力）
- ②チームで働く力（発信力，傾聴力，柔軟性）
- ③前に踏み出す力（主体性，働きかけ力，実行力）

したがって、学生の学習成果を評価するに際しても、これらの能力を適切に評価できなければならない。そして、成績評価方法として想定しているグループ単位での発表内容，グループワークへの取り組み状況，個人レポートを用いて，これらの能力をどのように評価すれば良いのか，継続的な議論と検証が必要である。

4.3 フィールドワーク協力先の開拓と継続的な関係構築

本科目は，フィールドワーク協力先がなければ成立し得ない授業である。したがって，フィールドワーク協力先の開拓と継続的な関係構築が不可欠である。

第一筆者は，今回の協力に対するお礼も兼ねて，協力先企業を事後訪問してチーフマネジャーと面談した。そこで，訪問した学生の訪問時のマナーが良かったことや，自分の腑に落ちるまで熱心に質問していた様子などについてフィードバックを受けた。また，プロジェクトテーマは「魅力と課題の可視化」ととどまらず，協力先の実践的な課題の解決にまで踏み込んでほしいとの要望も受けた。こうした考えがあって，「魅力的な広告案のアイデア出し」という追加の課題提示に至ったことが理解できた。さらには，外部の人間からインタビューを受けることで改めて気づくこともあったり，「外部の人から見られている」という刺激が仕事に良い緊張感をもたらしてくれたりするなど，協力先にとってのメリットについても聞くことができた。

このように，フィールドワークの実施前や実施後に担当教員が協力先と面談して，情報共有したりフィードバックを受けたりすることが，継続的な関係構築にとって大切なことであろう。そして，こうした関係構築が出来てくれば，例えば授業初回のオリエンテー

ションにゲストとして登壇してもらうとか，最終回の発表・報告会に出席してもらうことなども，日常的な光景になってくるものと思われる。

参考文献

- 藤田晃之．2014．キャリア教育基礎論―正しい理解と実践のために―．実業之日本社．
- 花田光世・宮地友紀子・大木紀子．2003．“キャリア自律の新展開”．一橋ビジネスレビュー．一橋大学イノベーション研究センター．東洋経済新報社，6-23．
- 経済産業省．2006．社会人基礎力に関する研究会―中間とりまとめ―．
- 串本剛・小笠原正明．2013．“アクティブ・ラーニング”．大学改革を成功に導くキーワード30．濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明（編著）．学事出版，160-65．
- 那須一貴．2012．“プロジェクト・マネジメントの学部教育的意義―社会人基礎力育成に向けたプロジェクト・マネジメント教育の活用―”．プロジェクト・マネジメント学会誌．プロジェクト・マネジメント学会．第14号，21-6．
- 日経連教育特別委員会（編）．1999．エンプロイアビリティ検討委員会報告書．日本経営者団体連盟．
- 清水和秋・三保紀裕．2013．“大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性”．関西大学社会学部紀要．関西大学．第44号，53-73．
- 高橋修．2006．“ライン部門責任者から見た「仕事ができる人材」のコンピテンシー”．経営会計研究．日本経営会計学会．第6号，12-23．
- 高橋修．2011．“キャリア教育の現状と課題―産業界の人材ニーズを踏まえて―”．高崎商科大学紀要．高崎商科大学．第26号，181-90．
- 中央教育審議会．1999．初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）．
- 中央教育審議会．2008．学士課程教育の構築に向けて（答申）．
- 中央教育審議会．2011．今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）．
- 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（答申）．

全学的教育・学生支援体制検討ワーキング・グループ.

2013. 教養教育および学生支援のための新しい体制
整備について―高度教養教育・学生支援機構の設置
―. 東北大学.

【報 告】

Holistic Assessment: Devising a Range of Grading Criteria for Eigo B and C Discussion-Based Classes at Tohoku University

SHEARON, Ben¹⁾* and Daniel EICHHORST¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

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 discussion (PDR) -based 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 discussion-based communication classes, implemented by the authors in Eigo B1 and Eigo B2 first-year classes, and Eigo C1 and Eigo C2 second-year classes.

Increasingly in Japan there is a focus on developing 'global human resources' (グローバル人材) at the secondary and tertiary levels. One important skill necessary to work in the international arena is the ability to understand, process, synthesize, and communicate information and ideas.

In *Discussion as a Way of Teaching* Stephen D. Brookfield and Stephen Preskill offer a definition of discussion: "as an alternately serious and playful effort by a group of two or more to share views and engage in mutual and reciprocal critique. The purposes of discussion are fourfold: (1) to help participants reach a more critically informed understanding about the topic or topics under consideration, (2) to enhance

participants' self-awareness and their capacity for self-critique, (3) to foster an appreciation among participants for the diversity of opinion that invariably emerges when viewpoints are exchanged openly and honestly, and (4) to act as a catalyst to helping people take informed action in the world." (p. 6)

They further suggest fifteen benefits of discussion:

"Fifteen Benefits of Discussion"

1. It helps students explore a diversity of perspectives.
2. It increases students' awareness of and tolerance for ambiguity or complexity.
3. It helps students recognize and investigate their assumptions.
4. It encourages attentive, respectful listening.
5. It develops new appreciation for continuing differences.
6. It increases intellectual agility.
7. It helps students become connected to a topic.
8. It shows respect for students' voices and experiences.
9. It helps students learn the processes and habits of democratic discourse.

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. shearon@he.tohoku.ac.jp

10. It affirms students as co-creators of knowledge.
11. It develops the capacity for the clear communication of ideas and meaning.
12. It develops habits of collaborative learning.
13. It increases breadth and makes students more empathic.
14. It helps students develop skills of synthesis and integration.
15. It leads to transformation.” (pp. 21-22)

Tohoku University students respond well to the opportunity to share their ideas on various academic and general interest topics. Doing so in English allows them to develop practical language skills as well as academic and interpersonal ones.

The main pedagogical focus in discussion-based classes is group discussion in English facilitated by the PDR Method initially developed by Daniel Eichhorst and refined with the help of several colleagues. PDR stands for ‘preparation, discussion, reaction’, and allows EFL students to have discussions in English about student-selected topics such as nuclear power, education, engineering challenges, and popular culture, among others.

PDR involves students reading a source article (or watching a source video) and writing answers to questions before the class (‘preparation’). They then use their answers to have a series of small-group discussions with their classmates in class (‘discussion’), and finally write a short essay in English in class summarising their thoughts on the topic (‘reaction’).

PDR is currently being used at several universities in Japan and is explained fully in the Preparation/ Discussion/ Reaction Handbook (Eichhorst, Enslin, Shearon, 2016).

2. PDR at Tohoku University

The PDR Method is a teaching approach and does not define the content of the classes. Because of this, it lends itself well to being utilized sequentially in Eigo B1, Eigo B2 (first-year communication English classes), Eigo C1, Eigo C2 (second-year communication English classes). Eigo B1 and B2 are based upon written articles taken from news sources and simplified/shortened as necessary, while C1 and C2 are based on both text and videos of online presentations or reports.

Tohoku University does not currently mandate the content of general education English classes beyond general guidelines so whether students take one or more PDR classes depends on whether their assigned teacher is using the approach. Many students do not take any PDR classes, while others take one to four of them (classes run for 16 weeks in a single semester for the first two years).

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 sixteen-week semester.
3. Classes are 90 minutes long.
4. There tend to be around 35 students per class (25-40).
5. Students are not English-language majors.
6. Classes are conducted in normal classrooms.
7. The Committee for English Language Teaching issues a recommendation that 10% of students receive the top grade (AA), and 20% the next grade (A)

These seven factors create limits and opportunities when planning discussion 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 or more of the skills. In discussion-based courses the emphasis is on output (speaking and writing) skills.
2. Students should be able to pass the course through doing one hour of homework per week and participating positively in the classes.
3. Grading criteria should be transparent so that students can determine what grade they want to achieve and understand how they are doing during the course.
4. There should be an emphasis on skill-building.

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 communication 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 six years.

Course Goals

In 2016 the course goals were set out as follows:

This is a 4-skills discussion-based course that aims to improve students' ability to communicate and express their thoughts orally and in writing. The objectives of this course are to have students:

1. Utilize and expand their English vocabulary
2. Think critically about assigned topics for discussion
3. Develop their English listening and discussion ability
4. Develop their English essay and paragraph writing ability

3. Grading Criteria

The interplay between teaching context, principles and challenges of course design, and course goals has shaped the curriculum of PDR classes at Tohoku University. One concrete way to examine this evolution is to consider the grading criteria over time.

Current Criteria (2016)

There are 5 major factors that determine a student's grade:

1. Written preparation
2. Discussion participation
3. Written reaction
4. Supplementary activities
5. Attendance

Students are expected to prepare for class. This includes reading or watching the background article or video in English, checking any necessary unfamiliar vocabulary, and completing an A4 preparation sheet with their answers to a number of questions. Completion of the preparation worksheet is confirmed by the teacher at the beginning of class to reduce the occurrence of students taking class time to complete their worksheets.

In most classes students participate in three small-

group discussions with different members. During this time, the teacher observes students and notes instances of positive or negative behaviour. Positive behaviour includes active participation, interacting with group members, and taking a leadership role within the group. Negative behaviour includes lack of participation, excessive use of languages other than English, or lack of respect or consideration for other group members. Students score their own performance in discussions, and the teacher compares the student scores to their own notes.

In the final section of the class students write a reaction in English for 15 minutes. The content of the reaction is students' view of the topic combined with the ideas they shared with their classmates during the discussions. Students are expected to write in an essay-style structure and are scored on the quality of their ideas and clarity of their writing.

Supplementary activities are conducted every 3-4 classes and consist of non-standard speaking activities, such as speaking in groups about simple topics without preparation, leading discussions on topics chosen and presented by students, or group-building exercises. These classes are scored for preparation and participation as described above, but often omit the written reaction.

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 as students forfeit $\frac{2}{3}$ of available points for the class (in the form of the participation and reaction scores).

The criteria are summarized in the table below:

It may be useful for teachers to look at how the criteria were developed over time.

PDR Classes from 2010–2016

The PDR Method was developed by Daniel Eichhorst while working at secondary schools and universities in Japan. He first used it at Tohoku University in 2010. At the time PDR was only used in the last three classes of the semester. In this first iteration students were primarily assessed based on their written reaction.

This form of assessment was somewhat limited, as it favoured students who already had developed writing skills in English. Moreover, the students' speaking skill and participation were only assessed by the teacher noting particularly positive or negative behaviour. A considerable drawback for a discussion class.

Table 1 : 2016 Assessment Criteria

Criteria	Assessment
Written preparation	Teacher checks completion at start of class, then grades for content after class (0-10 points)
Discussion participation	Students give themselves a grade according to grading rubric; teacher confirms with in-class observation (0-10 points)
Written reaction	Teacher grades for content after class (0-10 points)
Supplementary activities	Teacher grades for participation in class (0-10 points)
Attendance	Teacher monitors attendance for each class (more than five absences means automatic failure, each absence after the first makes it likely students will drop a grade)

Table 2: Historical Evolution of Activities and Assessment

	Preparation	Discussion	Reaction
2010	Not assessed	Scored by teacher +/-	Scored by teacher 0-10
2011	Scored by teacher 1-3	Scored by teacher +/-	Scored by teacher 0-10
2012	Scored by teacher 1-3	Scored by teacher +/-	Scored by teacher 0-11
2013	Scored by teacher 0-3	Scored by teacher +/-	Scored by teacher 0-11
2014	Scored by teacher 0-3	Scored by teacher +/-	Scored by teacher 0-11
2015	Scored by teacher 0-4	Scored by teacher 0-4	Scored by teacher 0-11
2016	Scored by teacher 0-10	Scored by student 0-10, confirmed by teacher	Scored by teacher 0-10

From 2011 student preparation sheets were checked and a score was given for completion and content by the teacher (the initial check was quickly done at the start of the class and the sheets were scored after class). The evolution of the score can be seen in Table 2. Discussion and reaction continued to be scored as in 2010.

In 2012 minor changes were made to the scores, broadening the preparation sheet score to include a '0' score and the reaction score to include a superlative '11' score. A student self-evaluation score was also introduced this year, with students grading the amount of time they spent speaking in English: ~ 95% 1 point, 96-98% 2 points, 99-100% 3 points. This was merely an awareness-raising exercise at first, as the scores did not contribute much to student grades.

2013 marked an extremely important change as a second teacher joined the program. This allowed for accelerated development of classroom routines that continued into 2014 as more teachers started using the PDR Method.

In 2015 The preparation sheet score was further expanded to include a '4' superior rating. This was introduced to distinguish excellent content from merely completing the task. Use of the new scale encouraged students to put more effort into their ideas. At the same time, a discussion score of 1-4

assigned by the teacher was introduced. This had two purposes: to improve the link between student participation and their eventual grade, and to help teachers pay more attention to individual students during class. Needing to assign a speaking score to each student meant that teachers needed to deliberately observe everyone during the discussion activities.

2016 saw the largest changes to the assessment system. In order to balance the three elements of the class (preparation, discussion, and reaction), the scoring for each element was standardised at 0-10 points. Thus students who prepare diligently and participate well in class can still achieve a high grade even if their writing skills are worse than their classmates'. In addition, the scoring for discussion was transferred to the students themselves, who now score themselves as follows: 2-4 points for participation, 1-3 points for leadership, and 1-3 points for voice/eye contact/English expression. The teacher also monitors the class as per 2015, and adjusts student self-scoring if necessary.

The evolution of the assessment criteria can be seen in Table 2 below:

The changes to the assessment criteria were driven by a desire to improve student outcomes while complying with the university grading 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 using 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.

Future areas for investigation include developing thematic courses for students in specific departments, trialling alternative group sizes for discussions, and blended courses using online communication to supplement and expand the class discussions.

Thematic courses would involve teachers providing students with more topics related to their major to choose from at the beginning of the course. By exploring these topics students will have the opportunity to deepen their understanding of concepts from their content classes and acquire the ability to discuss them in English. Collaboration with teachers of content classes would be desirable in order to identify and explore suitable topics for inclusion.

PDR classes are currently based around small-group discussions between 3-4 students. Experience so far has shown that this size of group is ideal to maximize student speaking output while avoiding interpersonal problems.

However, pair discussions have the potential to increase individual student speaking time, while larger groups allow students to experience managing a discussion with more participants. To what extent these alternative groupings should be included in PDR

classes should be explored in future courses.

Finally, encouraging students to preview or continue discussions online before or after class has the potential to deepen their understanding of topics, provide extra time on task, and develop their online communication skills. The modern workplace often involves communication through email and messaging software, so allowing students to gain experience in managing discussion asynchronously could help them in their future careers.

Conclusion

The use of multiple metrics for assigning grades allows teachers to conduct discussion-based classes and provide students with a grade that reflects their efforts and achievements in class while remaining impartial and providing students with transparency. Students are aware at the start of the course what is expected of them, and are able to monitor their own progress by confirming their scores for each class the following week.

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 (see the PDR Method Handbook for details and examples).

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

Brookfield, Stephen and Preskill, Stephen, Discussion As

A Way Of Teaching Tools And Techniques For
Democratic Classrooms Second Edition (Josey-Bass)

Eichhorst, D.J. (2012) Developing English, Communication,
and Critical Thinking Skills through a Task Based
Small Group Discussion Activity, 東北大学高等教育開
発推進センター紀要 7

Eichhorst, D., Enslen, T., Shearon, B. (2016) Preparation/
Discussion/ Reaction Method Handbook, Tohoku
University, Sendai

【報 告】

学術的英語論文記述講座について

バリー カヴァナ¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

東北大学の1年生に、英語のアカデミック・ライティングの指導を受けた経験があるかどうかを尋ねると、ほぼ「ない」と言う。その問題に取り組むために、筆者は1年生の為の学術的英語論文講座を新設した。当講座は今後、東北大学の学生が高い成果を修める上で必須となるアカデミック・ライティングの知識と能力を身につけることを目的としている。アカデミック・ライティングは、容易に身につくとは言い難い部分もあるが、論文の書き方の指導があれば、学生たちはアカデミック・ライティングの基礎と知識を理解し、論文が書けるようになることが分かった。本稿の目的は授業の内容、ゴール、評価方法を説明することにある。

1. はじめに

「学術的英語論文を書いたことがあるか？」と東北大学の1年生に訊ねると、ほぼ全員が「ない」と答え、同様に英語、日本語両言語でのアカデミック・ライティングの指導を受けた経験も全くないという。しかし、学生は今後、自分の学問的な研究で日本語と英語で論文を読み書きする機会が生じる。そのため、アカデミック・ライティング講座を新設した。本講座では英語論文を生産するために必要なスキルを身につけることを目的とするものである。本報告は学術的英語論文記述講座について考察するものである。

2. 日本の大学におけるアカデミック・ライティングの状況

Mulvey (2016) によるとTOEFL, PISAの継続的な不成績を受け、文部科学省はアカデミック・ライティング(学術的ライティング及び批判的思考を含む)の能力向上を目的としているという。Mulvey (2016) は日本人学生を対象とし、アカデミック・ライティング指導の現状を検討した。アンケートの結果によると半分程の学生が日本語と英語における引用の仕方、参考文献の書き方や段落構成などに不慣れであるということが明らかになった。Mulvey (2016) は英語だけでなく、母語におけるアカデミック・ライティングの

指導も不足しているため、日本語と英語の論文作成に必要な文章表現力が不足しているということが分かったと述べている。また、Hirose (2003) は日本人の高校生のライティング経験と指導は主に日記、感想文から成るという。

Tashima (2015) は「留学前に英文ライティングの知識を持たず英語圏に留学をした日本人学生が苦戦を強いられるという話を聞く」と述べている(p.54)。理由として、現状、本国における英語教育においては、適切な準備や指導が未だ不足していることが挙げられる。これまでの研究によれば、入学前に大学生(特に1年生)がアカデミック・ライティングの指導を受けたことはほとんど無い。本講座の目的はこのような経験不足を補うことにある。

3. 授業の概要

本節では、この授業の目的、内容及び評価方法について概要を記す。

3.1 授業の目的

この講座の内容は学術論文の書き方の入門編である。その目的は引用表記、研究方法などを含めたアカデミック・ライティングの基礎について学ぶことである。対象学生は経済部のB2英語の1年生クラスで、

*) 連絡先：〒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 kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp

受講者数は35名であった。学生たちは講座最終日前の授業で評価の対象となるアカデミックペーパー（論文）を提出しなければならない。すべての評価方法は表1を参照して頂きたい。

表1. 授業の評価方法

講座名	英語B2 General Exercises in Communication
アカデミック・ペーパー	35%
クラスワーク	30%
宿題	25%
授業参加	10%

授業初日に目的と到達目標、成績評価方法、授業計画について説明した。そして、学生が自分の専門の中でアカデミック・ペーパー（論文）のテーマを考え、5週目までに自分で選んだテーマと暫定的な論文タイトルを提出させた。学生に論文テーマを選ばせる時には、以下のような注意点を挙げた。

1. 選ぶテーマは広すぎず、焦点を置くことが可能なものであること。
2. 英語で多々論じられてきたテーマであり、情報が手に入るものであること。
3. 選ぶテーマは主要な論点、疑問点を書けるもの。
4. 興味が持てるテーマであること。
5. 選んだテーマは仮説、意見などを見出せるものであること。

学生には入門編として3ページ程度（参考文献、表などを含む）の総説又はレビューの論文を提出させた。

学生が完全に授業の内容を理解できるように配布したプリントは英語だけではなく日本語でも作成した。

学生に配布したITAW（Introduction to Academic writing）をアカデミック・ライティングのガイドブックとして授業で参照し、終了時に学生が以下の能力を身につけることを目標とする。

- 論文計画を書く（導入（はじめに）から結論まで）
- 引用方法（直接引用及び間接引用）
- 参考文献の書き方（文献リスト（本、雑誌、インターネットなどといった情報源の記載方法）
- 論文のフォーマット（段落のナンバリングと段落のインデント）

- 書き言葉及び話し言葉の使い分け（論文によく見られる表現）
- 論証型の考察（他の人の意見の述べ方）
- 先行研究の提示
- 文法（論文によく出る文法、例：受身形）
- 発表（少人数のグループで学生がアカデミック・ペーパーを発表し、グループでフィードバックとアドバイスさせる）

3.2 授業の内容

この授業の評価は宿題、クラスワークとアカデミックペーパー（論文）に基づいて行った。評価については次項目に記述する。宿題として、作成した記事、アカデミックライティングシートの記入、指定したウェブサイトの動画を見ること、記事を読むことを課し、次の授業で質問などに答えさせた。

次の授業では、宿題に基づいて少人数のグループで宿題のテーマについてディスカッション、発表、クラスアクティビティを行い、レッスンポイント毎（記事の要約と引用の仕方、意見の述べかたなど）に学生にレポートを提出させた。この宿題とクラスワークは教員が添削し、次の授業時に学生に返却した。このパターンが毎回の授業で繰り返された。

この授業では、アカデミック・ライティングを学ぶだけではなく、口頭発表及び自立的な学習習慣のスキルの獲得も目指す。1回目から5回目の授業で課した宿題とクラスワークを通じ、学生は論文の導入（はじめに）段落と結論の書き方について学んだ。以下の1-3は1回目から5回目の授業で学生に指導した内容である。

1. 導入部分の作成方法（主要な論点、研究分野の背景など）
2. 主要な論点を展開し、論証するパラグラフ（先行研究の提示を含む）
3. 結論をまとめるパラグラフ（意見の述べ方、今後の課題の提示）

現在、東北大学高度教養教育・学生支援機構で行っているPreparation, Debate and Reaction (PDR) ディスカッションの英語授業（Eichhorst他, 2016）とい

う講座は上記のように学生にライティングの基本構造について紹介しているが、アカデミック・ライティング（引用、参考文献の書き方など）の指導は行っていない。本講座では、ライティングの基本を学んだ後、具体的に「レポート作成時のルール」に焦点を当てる。

3.3 評価方法

学生の宿題とクラスワークを毎週添削し、授業で学んだスキルの応用が出来ているかを確認した。これにより学生のライティングの成績を評価した。学生の成績を判断するためにグレーディング・ルーブリック（成績の評価基準）を使用した。グレーディング・ルーブリックは学習の到達度を示す評価基準を表として示し、課題を評価するために使用されている。Enslen & Kavanagh (2016) はグレーディング・ルーブリックを評価方法として採用し、この評価方法のメリットとして学生が評価基準を見ると、どのような成績評価が得られるか、簡単に分かると述べている。表2はこの授業のアカデミック・ペーパーのグレーディング・ルーブリックを示す。この評価方法におけるAAからCまでの評価基準は右記の通りである。

4. おわりに

この授業を通じ、学生は英語のアカデミックペーパー（論文）を書くための基礎を学んだ。東北大学の学生が高い成果を修める上で必須となるアカデミック・ライティングの知識と能力を身につけることをこの授業の目的とした。アカデミック・ライティングが簡単にできるとは言いがたい部分もあるが、この授業で学生が提出したアカデミック・ペーパーを見ると、一年生でも、論文の書き方の指導があれば、アカデミック・ライティングの基礎と知識を理解し、論文が書けるようになることが分かった。また、この授業を、上級編として継続してほしいとの要望が生徒から多数あり、これらのスキルを応用していくことで彼らが将来的に国際的なフィールドにおいて論文を書き提出することの手助けとなることを確信している。

参考文献

Eichhorst, E., Enslen, T., & Shearon, B. (2016) .

表2. アカデミック・ペーパーのグレーディング・ルーブリック

評価する項目	AA (10) / A (9)	B (8)	C (7)	D (6以下)
目的/主要な論点	明確に記入している。	ほぼ明確に記入している。	曖昧。	なし。
論文の内容	明確に理解出来る。	ほぼ明確に理解出来る。	分かりにくい部分がある。	理解不能
段落の構成	正しく、きちんと出来ている。	大体出来ている。	やや出来ている。	全く出来ていない。
論文のフォーマット	正しく、きちんと出来ている。	大体出来ている。	やや出来ている。	全く出来ていない。
引用の書き方	正しく、きちんと出来ている。	大体出来ている。	やや出来ている。	全く出来ていない。
文献リストの記載書き方	正しく、きちんと出来ている。	大体出来ている。	やや出来ている。	全く出来ていない。
文法、表現、スタイル	ほぼ完璧。	軽微なエラーがある。	エラーがあるが理解に問題は無い。	エラーが多く読みにくい。
総合評価	一般的に優れている、論文構成（はじめに、段落と結論）が良く書けている。	一般的に良い、論文構成（はじめに、段落と結論）が大体書けている。	一般的な基準に達している、論文構成（はじめに、段落と結論）がやや出来ている。	全体的に改善の努力が必要。もっと頑張らなう！

Preparation / Discussion / Reaction Method Handbook. PD Booklet. 7, Institute for Excellence in Higher Education, Sendai, Japan.

Enslen, T. & Kavanagh, B. (2016). Classroom management techniques for classes conducted in English. 東北大学 教育支援センター, PDセミナー, 11月11日.

Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209.

Mulvey, B (2016). Writing Instruction: What Is Being

Taught in Japanese High Schools, Why, and Why It Matters. *The Language Teacher*, 40 (3), 3-8.

Tashima, Y. (2015). A study note of writing class in Japanese university EFL context. *Yokohama National University Repository*. Retrieved from <http://kamome.lib.ynu.ac.jp/dspace/bitstream/10131/9319/1/2-09.pdf> December 2016.

【報 告】

東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の開発

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

本研究は、平成27年度国立大学改革強化推進補助金事業、及び平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構ビジョン推進経費事業として、「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」を課題とするものである。本事業は、3年計画で進めているが、本報告では、本事業の平成28年度の取り組みとして、開発経緯とともに、本機構紀要の第2号に示した提案設計方針と本号に発表する本教科書の設計手法に基づく開発の現状と成果について報告する。

1. はじめに

本研究は、平成27年度国立大学改革強化推進補助金事業、及び平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構ビジョン推進経費事業として、「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」を課題とするものである。

本事業は、3年計画で進めているが、まず、初年度の平成27年度においては、東北大学の実授業を対象にブレンディッドラーニング（Blended Learning；以下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（趙ほか 2016）。次に、本年度（平成28年度）は、提案設計方針に基づく設計を行うとともに、実教科書の開発に取り組んできた。なお、来年度（平成29年度）は、教科書の指導マニュアルを開発するとともに、実授業を対象に提案の有効性評価実験を行い、モデル化を図る予定である。

そこで、本報告は、本事業の平成28年度の取り組みとして、開発経緯とともに、先の提案設計方針と本機構紀要（第3号）に発表する本教科書の設計手法に基づく開発の現状と成果について報告するものである。

2. 産学連携による本教科書の開発経緯

本事業は、本年度実教科書の開発にあたり、本事業の研究成果の社会への還元という観点から、そのための一つの方法として、開発費をすべて機構ビジョン推進経費で賄うのではなく、産学連携事業として東北大学と企業（出版社）による共同開発を提案している。

その理由は、開発費をすべて推進経費で賄う場合、本教科書は、東北大学のみでの使用にとどまり、通常の教科書のような他大学での使用が困難となる。一方、本教科書を東北大学と企業（出版社）の共同出資により開発すれば、通常の販売書籍として、他大学での使用が可能となる。これにより、本教科書は他大学の中国語教育にも役立てることができ、本研究成果の社会還元が可能となる。

こうした提案を踏まえて、本事業は今年度の事業経費を申請するとともに、次のような出資方法で産学連携による共同開発を行うこととした。まず、本教科書（CD付）本体は、企業（出版社）の出資により開発する。一方、本教科書の教授用資料（内訳：DVD教材、指導マニュアル冊子、教授CD、授業用パワーポイント資料）は、機構ビジョン推進経費により開発する。

また、著作権については、教科書及び教授用資料とも、著者に帰属し、教科書の販売権は、開発の出資者

*) 連絡先：〒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 xiumin.zhao.e2@tohoku.ac.jp

である企業（出版社）に帰属する。一方、教授用資料は、販売せず、研究成果として、本教科書を採用する教員に無償で提供することとする。なお、印税による収入は、今後、東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センターの中国語教材の研究開発、及び東北大学中国語学習者の授業外活動などの運営費に充てるものとする。

以上のような産学連携による教科書の開発により、本事業の研究成果を広く社会に還元しつつ、さらに、今後の東北大学高度教養教育・学生支援機構における中国語教材の研究開発、学習活動の推進が期待できる。

3. 本教科書の開発

3.1 開発するコンテンツ

本教科書は、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である。すなわち、3段階学習プロセス（趙ほか2012）（図1）における段階1「対面授業による新しい学習」と段階3「次回授業によるテスト・発展学習」の学習を提供するものである。また、学習者の学習意欲を高めることができるよう、本教科書は動機づけの観点から、インストラクショナルデザイン（Instructional Design）の動機づけ設計理論であるARCSモデル（Keller・Suzuki 1988; Keller 2009=2010）に基づき、動機づけ設計を行う。なお、段階2「授業後のeラーニング」については、スマートフォンを利用して復習を行う学習形態を目指し、現在、本教科書と並行して、別の研究課題としてその教材開発に取り組んでいるところであり、別途発表する予定である。

さて、対面授業用本教科書では、マルチメディア教材として、教科書（音声CD付き）のほかに、教授用資料として、映像DVD教材、各課の小テスト及びユニットごとのまとめ試験、各課ごとの詳細な指導マニュアル及び授業用パワーポイント資料も提供される（表1）。

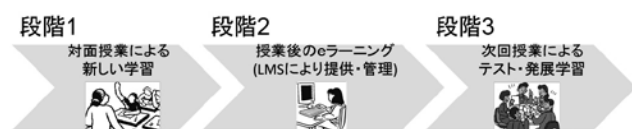


図1 3段階学習プロセス

表1 開発するコンテンツ

- | |
|-----------------------|
| (1) 教科書（音声CD付き） |
| (2) 教授用資料 |
| ・映像DVD教材 |
| ・小テストとユニット試験（音声CD付き） |
| ・指導マニュアルと授業用パワーポイント資料 |

これにより、開発者以外の他の教員も効果的なBLを実践することが期待できるが、以上のうち、指導マニュアルとPPT資料については、時間と経費の関係で、来年度に開発する予定となっている。

3.2 教科書の開発

以上、本教科書は、主に、先に提案したARCSモデルの4要因に基づく教材動機づけ設計方針（趙ほか2016）（表2）と本機構紀要（第3号）に発表する研究ノート「東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の設計」で明らかにした設計手法に基づき、設計し、開発するものである。ここでは、開発される教科書の概要とイメージについて述べる。

本教科書は、学習内容を分かりやすく提示し、楽しい雰囲気を出すために、A5判、カラー印刷で開発する予定である。また学習しやすいように、教科書の巻頭には、各課の構成を示すサンプル図を掲げ、学習内容、学習の流れ、学習方法、学習到達点を提示する。巻末には、語彙索引のほかに、重要文のまとめも用意し、学習者が容易に学習内容を検索したり、整理することができるようにする。

教科書は、「発音編」（6回分授業）¹⁾と12課構成の「本課編」（24回分授業）からなり、「本課編」では、各12課それぞれが日本の大学生にとって身近な12の話題を取り上げ、学習者に学習内容との一体感を抱かせるようにする。また、学習において着実に成功できるようにするために、各課はそれぞれ6ページで、「語彙、会話、文法、4技能、確認、発展」という六つの内容からなり、3段階学習プロセスの段階1と段階3の様々な学習活動を提供するとともに、スモールステップで一步步学習を進める形態とする（図2、表3）。

ここで、第1課「你贵姓？（あなたのお名前は？）」を例としながら、開発される本教科書の概要とイメージについて述べる。

表2 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、特に楽しい雰囲気醸し出す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、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、話題と場面など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。

この課の1ページ目では、まず、話題「自分と他者」及び学習到達目標 (Can-do)「名前、国籍、出身、身分、電話番号について会話できる」を提示することで、学習内容の重要性と有用性を明確に示す。次に、話題に関する語彙 (8語) を導入し、その意味、発音及びそれら語彙を使用したフレーズや文を学習する (図3)。

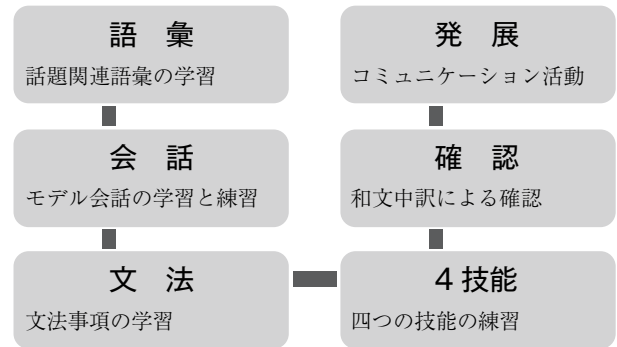


図2 各課の内容構成

表3 各内容の形式及び分量

内容	形式 (分量)	頁
語彙	意味確認→音読→応用練習 (8語)	1
会話	会話及びその模擬練習 (4句×3)	2
文法	文法事項の解釈 (4項目)	3
4技能	聞く・話す・書く・読む (各練習約3～6問)	4-5
確認	和文中訳 (6問)	6
発展	自己紹介やインタビュー、寸劇発表などのコミュニケーション言語活動	

2ページ目では、話題に関連し、新入生にとって身近な場面として、「キャンパスでの出迎え」と「寮での初対面」を設定し、三つのミニ会話 (各会話: 4句) を通して、名前、国籍、出身、身分、電話番号のたずね方と答え方を学習する。また、ページの一番下に、各会話の流れにそって、学習者が自身のことを話すという練習も用意されている。そのほか、各課会話においては、学習する文法事項を赤字で明示して注意を喚起したり、学習しやすいように、新出語彙の注釈を提示する語彙ボックスも用意した (図4)。

3ページ目では、文法事項について、複雑な説明を避け、構造的に文型を提示するとともに、シンプルな例文を添える。また、必要に応じて、イラストのパンダ先生による一言の説明を用意し、気軽に楽しく文法を学習することができるように工夫した (図5)。

4ページ目では、4技能の前半として、聞く練習と話す練習を行う。まず、聞く練習では、様々なミニリスニングを通して、国籍、出身、身分、電話番号などの聞き取りを行う。ここでは、学習者が取り組みやす

のように、イラストを提示するとともに、○×をつけたり、空欄を埋めたりするなど、多様な練習形式を設けている。次に、話す練習では、学習者に人気のある有名人を取り上げ、彼らの名前や国籍について会話する形式をとり、学習者の興味を引くことができるように工夫した（図6）。

5 ページ目の4技能の後半である読む練習と書く練習では、異なる三人の自己紹介を読んだり、また、モデル文を参考して自己紹介を書いたりする練習を用意し、学習事項の定着を図るとともに、実コミュニケーションに繋がる内容とする（図7）。

最後の6 ページ目では、確認と発展学習を行う。まず、確認では、和文中訳の形式で、名前、国籍、出身、身分、電話番号のたずね方と答え方が習得できたかを確かめる。次に、発展学習では、コミュニケーション言語活動として、上記の書く練習でまとめた自己紹介を発表する（図8）。

以上、第1課を例としながら、開発される実教材の概要とイメージを述べた。

なお、本教科書の開発は、2章に述べたように、産学連携事業として、東北大学と企業（出版社）による共同開発となっている。今回は、大学語学教科書を専門とする株式会社朝日出版社が、本事業の研究開発の趣旨をよく理解し、出資の意向を示したことにより、同社と共同開発する運びとなった。

現在の進行状況は、出版社による教科書のデザイン、組見本などを作成しているところで、年明けから、イラスト組みと原稿の校正に入り、新年度の実授業での使用に向けて、年度内に教科書を完成する予定となっている。



図3 p.1: 話題と目標、語彙（仮のイメージ；以下同様）

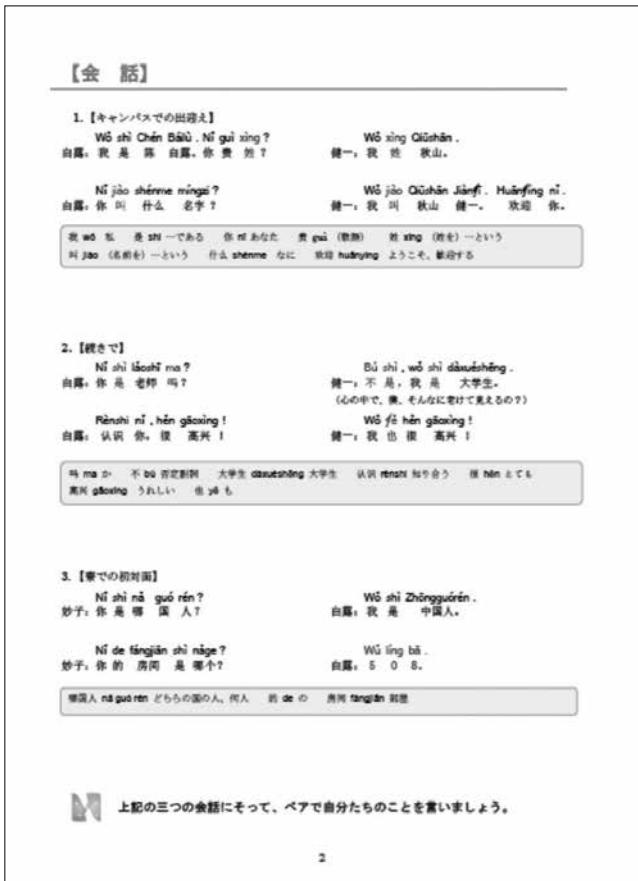


図4 p.2: 会話

【文 法】

1. 人称代名詞

	一人称	二人称	三人称
单数	我 wǒ	你 nǐ [您 nín]	他 [她 它] tā
复数	我们 wǒmen	你们 nǐmen	他 [她 它] 们 tāmen

“它”は人間以外のものに用います。



2. “是”の文

主語 + 是 + 目的語 …である

肯定文：我 是 日本人。

否定文：我 不是 韩国(Hánguó)人。

“吗”疑問文：你 是 留学生 吗？

疑問詞疑問文：你 是 哪国人？

・肯定するには、“是”を用いる。

・文末に助詞“吗”をつけて疑問を表す。

・疑問詞疑問文は、文末に“吗”をつけない。

3. “吗”疑問文

你是老师吗？

他是大学生吗？

4. 副詞“也”

我也很高兴。

他也是中国人。

☆ 名前のたずね方と答え方

姓のみ：你贵姓？

——我叫王。

姓名(フルネーム)：你叫什么(名字)？

——我叫王明。

丁寧なたずね方：请问，您贵姓？

5

図5 p.3: 文法

【4技能】



听听 tīngtīng

1. 聞こえた内容と一致していれば○を、違っていれば×をつけましょう。



2. 番号を聞き取りましょう。

① 我叫千叶妙子，我的房间号码是 ____ 0 ____。

② 我叫陈白露，我的学生号码是 B ____ L B ____ 8 ____。

③ 我叫秋山健一，我的电话号码是 0 ____ 0 ____ 1 ____ 6 ____ 5 ____ 7 ____。

印象

美国人 Mǐguó rén ア
メリカ人
韓国人 hán rén どの
出身



说说 shuōshuō

次の4人について言いましょう。



Yasheng Jieuan
葉生 結媛



Fan Bingbing
范 冰冰



Shimo Qiaobai
史季夫・野暮邪



Jin Yaner
金 妍儿

A: 他叫什么? B: 他叫叶生結媛。
A: 他是哪國人? B: 他是日本人。

4

図6 p.4: 4技能の前半(聞く・話す)



读读 dúdú

Dàjiā hǎo! Wǒ xìng Qiānyè, jiào Qiānyè Miàozǐ. Wǒ shì Qiūtiānrén. Wǒ shì dàxuéshēng.
① 大家好! 我姓千叶, 叫千叶妙子。我是秋田人。我是大学生。

Dàjiā hǎo! Wǒ shì Rìběnrén. Wǒ jiào Qiūshān Jiānyī, dàjiā jiào wǒ Qiūshān ba.
② 大家好! 我是日本人。我叫秋山健一, 大家叫我秋山吧。

Tā xìng Zhāng. Tā shì lǎoshī. Tā shì wǒmen de Hànyǔ lǎoshī. Tā shì Běijīng rén.
③ 她姓张。她是老师。她是我们的汉语老师。她是北京人。



印象

大家 dàjiā みなさん
汉语 Hànyǔ 中国語
叫 jiào 呼ぶ
吧 ba してください



写写 xiěxiě

次の文を参考にして、自己紹介を書きましょう。

大家好! 我姓..., 叫..., 我是...人。我是大学生。认识你们, 很高兴! 请多关照!

5

図7 p.5: 4技能の後半(読む・書く)

【確 認】

中国語に訳しましょう。

① (丁寧なたずね方)

あなたの名前(姓)は何とおっしゃいますか?——私は(姓)〜といいます。

② あなたの名前(姓名)は何といいますか?——私は(姓名)〜といいます。

③ あなたはどちらの国の人ですか?——私は日本人です。

④ あなたはどこの出身ですか?——私は仙台出身です。

⑤ 彼は学生ですか?——いいえ、彼は学生ではなく、先生です。

⑥ あなたの電話番号は何番ですか?——私の電話番号は090-1234-5678です。

【発 展】

自己紹介をしましょう。

「写写」でまとめた自己紹介を発表しましょう。



6

図8 p.6: 確認・発展

3.3 DVD教材の開発

対面授業において、効果的に題材内容を導入し、新出文法・語彙を提示するとともに、理解と運用を促進するために、本事業の開発の一環として、教科書と音声CDのほかに、映像DVDを開発している。また、学習者が学習内容により興味を抱き、中国語に対する学習意欲を高めることができるように、本課の会話部分にストーリー性をもたせるとともに、各課会話の内容をスキット化してDVDに収録した。

スキットでは、東北大学を舞台とした中国人交換留学生（女）と日本人学生（男女各1名）の交流を題材としながら、身近な場面を取り上げるようにしている。さらに、音読練習として、DVDにはリピート、シャドウイング、ロールプレイの練習映像も用意し、これらにより、学習者は、臨場感とともに楽しみながら、耳や口によるトレーニングを行うことができるようにしている。

こうした内容と方針を踏まえ、本DVD教材のスキット部分の撮影は、東北大学で行うこととした。具体的には、2016年9月20日（火）と9月21日（水）の二日間に、東北大学川内北キャンパス及びユニバーシティ・ハウス片平で撮影を行った（図9, 図10）。スキットの出演者は、中国で子役として有名であったYY（ヤヤ）さん、東北大学法学部2年生1名（女）、仙台の専門学校学生1名（男）の3名である（図11）。一方、音読練習の撮影は、2016年11月2日（水）に東京のスタジオで行い、音読の担当は、NHK中国語テレビ講座のレギュラー出演者でもある段文凝さんに依頼した。

なお、本DVD教材の撮影及び製作は、大学語学映像教材の作成を多く手掛けてきた株式会社フィクスに依頼した。現在、DVD教材開発の進行状況は、データの編集作業が行われているところで、年明けから、教材の校正に入り、年度内に完成する予定となっている。

4. まとめ

本事業は、東北大学の初修中国語BLにおける、効果的なBL用教科書及びその指導法の開発、モデル化を目指すものである。これまで、我々は、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



図9 撮影風景（合同研究棟ロビー）



図10 撮影風景（合同研究棟101ラウンジ）



図11 スキットの出演者

計方針を提案し、BL用教科書の設計手法を明らかにした。本平成28年度においては、主に、先に提案したARCSモデルに基づく教材動機づけ設計方針と本機構紀要（第3号）で明らかにした本教科書の設計手法に基づきながら、効果的で動機づけの高いBL用教科書並びにマルチメディア教材の設計と開発に取り組んできたが、本報告では、開発経緯に合わせて、開発の現状と成果について報告した。

今後の課題としては、本教科書の指導マニュアル、授業用PPT資料を開発するとともに、実授業を対象に提案の有効性評価実験を行い、モデル化を図る予定である。

注

- 1) 発音編は、基本的に第一著者（ほか）が以前に開発した初修中国語BL教科書『中国語のToBiRa（トビラ）』（朝日出版社 2013）の当該部分を流用する予定としている。

謝辞

本事業は、平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構ビジョン推進経費の助成を受けたものである。

参考文献

- Keller, J. M. and Suzuki, K. 1988. "Use of the ARCS motivation model in courseware design". In D.H. Jonassen (Ed.). *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 401-434.
- Keller, J.M. 2009. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer US.
- 鈴木克明（監訳）. 2010. “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.
- 趙秀敏, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大. 2012. “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, 49-62.
- 趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大. 2016. “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”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第2号, 281-295.

【報 告】

Developing a Portfolio for Self-assessment of Oral Communication

SILVA, Cecilia¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

Abstract The present work describes the procedure of a portfolio project for self-assessment of oral communication skills in Spanish as a Foreign Language. The oral communication accomplishments of 91 students (individual speeches and group dialogues) during one semester were kept in the students' portfolios. This portfolio procedure has proved to be a tool not only for getting a complete view of students' performance, for identifying difficulties in speaking and making the necessary adjustments in the teaching and learning process, but also for involving students in their learning by setting their own goals and becoming more aware of their learning strategies.

Introduction

The point of departure in the present work was the idea that students study for exams and for the institutional requirement of credits, and do not place value on the effort they make or on the extent of improvement in their skills when studying a foreign language. The evaluation of skills is an indispensable part of the curriculum in language teaching. What makes evaluation a difficult task is the number of factors which influence the impression of how well a person can write or speak a language. We expect test scores to be accurate, just, broad enough to cover all possible aspects, and appropriate for our purposes. Regarding oral tests, as the students are beginners who have not completed the level A1 of the Common European Framework for languages, it is not possible to use the scales designed to evaluate the level of the learners. Therefore, we set several criteria that should be considered for evaluation (grammatical accuracy, pronunciation, vocabulary, fluency). Here, we propose making the assessment process a task in itself, with students involved in their own assessment.

This article describes a portfolio assessment project

that offers students the benefit of observing and reflecting on their effort, their progress, and their achievements in speaking in their Spanish as a foreign language lessons over the course of one semester. The ultimate purpose of the project is to have students reflect on their own input over the semester and fully comprehend that this effort to learn and the effort they make is primarily for themselves and not just for the teacher assessing them.

This work is divided into three parts:

- 1) Portfolio in the class: concept, literature review on portfolio in language teaching, rationale for portfolio procedure in the foreign language class.
- 2) Description of a portfolio project for reflection and self-assessment in the class of Spanish as foreign language: implementation, students' reflection.
- 3) Discussion

1. Portfolio in the class

1.1. Concept and characteristics

Portfolio assessment is the systematic, longitudinal collection of student work created in response to specific, known institutional objectives and evaluated

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. cecilin2006@yahoo.com

from these criteria (Hamp-Lyons and Condon, 2000). These authors focus on writing portfolio and mentions the following characteristics: a portfolio is a collection of written works, it displays a range of writing performances, it reflects the learning context, it gives students the chance to revise their works, it involves a selection of the work for inclusion in the portfolio and for students' reflection and self-assessment, it provides a means for measuring growth along certain parameters and development over time.

One of the characteristics of the portfolio in education is that it is a flexible tool that combines an evaluation-centered approach focused on the process of skills development as well as actual achievements and final results.

The introduction of portfolios in Spanish as a foreign language can be traced to the end of the 1970s and the beginning of the 1980s, with the surge of communicative and constructivist approaches (Delmastro, 2005, p. 152). In the United States, by the middle of 1990s, such portfolios were considered a successful learning and evaluation tool, and the slogan "collect, select, reflect" was used (Cassany, 2007, p.7). Besides samples of finished product and accomplishments, the portfolios discussed in these works include evidence of students' self-reflection and self-evaluation.

Moya and O'Malley (1994) pointed to five features of portfolios:

- (i) Comprehensiveness: A comprehensive approach uses formal and informal assessment techniques, involves both the teacher and students, and focuses on both the process and the results of learning.
- (ii) Predetermined and systematic: The purpose of using a portfolio, its content, data collection schedule, and criteria for evaluating student performance.
- (iii) Informative: The information in the portfolio should be meaningful to teachers and other students, and can be used to tailor the curriculum

and the classes to students' needs.

- (iv) Tailored: A portfolio procedure should be adapted to the purpose for which it was created, to students' needs, and to assessment requirements.
- (v) Authentic: A good portfolio procedure provides information about classroom activities as well as the classroom setting and real settings.

1.2. Literature review on the use of portfolios in language teaching

Since the late 1980s, educators and researchers have been concerned with assessing student performance and have paid an increasing amount of attention to the role of the learner not only in the process of learning but also in testing. Portfolio assessment is widely used in writing skills. Cushing Weigle (2002, p. 197) states that "Portfolio assessment is seen by many as an alternative approach to writing assessment that can allow broader inferences about writing ability than are possible with single-shot approaches to evaluating writing, both in the individual classroom and on a larger scale". Birjandi (2010) developed a journal writing portfolio, a very valuable self-assessment project in the context of Iranian EFL education, which is highly centered on the role of the teacher.

Valdez Pierce and O'Malley (1992) devised a portfolio assessment framework for monitoring the language development of language minority students in the upper, middle and elementary grades. The work of these authors was carried out in English as a native language and it is valuable since they made an effort to conduct the peer assessment of oral skills.

Safari and Koosha (2016) developed a speaking portfolio as a tool for assessing the speaking abilities of Iranian learners of English as a Foreign Language. The results of this study suggest that the portfolio encouraged learner autonomy and peer feed-back.

In the field of Spanish teaching, there are three master theses of note. One of them depicts the

development of a portfolio in Instituto Cervantes Salvador (Brazil), produced by teachers and students, with the aim of constructing a tool which showcases the process of knowledge construction (Parrondo Priego, 2011-2013). In another study by Rastrero Ruiz (2005-2007), the portfolio was used as a tool for teacher reflection. In the third study, Cuenca I Ripoll describes a portfolio for use as a tool for teacher training (2014).

It is noteworthy that the majority of the studies on portfolios in English as a Foreign Language is related to the development and use of writing portfolios, whereas the portfolios are mostly used for professional training and reflection in the case of Spanish as a Foreign Language. In our proposal, the portfolio of oral skills for student reflection is a useful tool for involving students in assessing their accomplishments and defining future goals.

1.3. Rationale

The development of a portfolio is often related to the concepts of assessment and motivation. The learning of a foreign language in the school situation is often viewed as an educational phenomenon (Gardner, 1979, cited in Dörnyei, 2001, p.47): students attend classes, memorize the target language in the syllabus and are awarded the necessary credits. External factors can be used to motivate students, such as the introduction of interesting topics and resources, providing an optimal learning environment, and stressing the anticipated value of outcomes. It may well be, however, that internal factors such as a focus on the learners' attitudes towards their own learning and achievements could prove to be a stronger motivator. In other words, by providing students evidence of the results of their own learning and allowing them to assess themselves, students will feel motivated to continue making an effort for themselves and not just for the institutional requirement of credits.

Regarding assessment, in particular the assessing speaking skills, we refer to a cycle of several stages that include the need to assess, what to assess, setting constructs and rating criteria. The term assessment is primarily concerned with providing learners with guidance and feedback.

Assessment is done by measuring their individual works as well as the portfolio as a whole against specified criteria, which match the objectives specified for a stated purpose (Cushing Weigle, pp. 197-229).

Self-assessment refers to allowing learners to be actively involved in their own evaluation, to think about their own progress and decide what to change and how to improve it (Kavaliauskiene, 2004).

There are several motives for devising a portfolio and introducing self-assessment.

Oscarson (1989) suggests four rationales for self-assessment procedures. First, this author maintains that self-assessment promotes learning by giving students training in their own evaluation. Secondly, it raises the awareness of their own abilities. Thirdly, self-assessment leads to reflection, which is linked to goal-setting by students. Fourth, students taking part and sharing the responsibility of assessment become more involved in their own learning. In this work, a portfolio for self-assessment is considered from the perspective of guiding learners to critically analyze their achievements over time, and to set goals.

Valdez Pierce and O'Malley (1992) refer to "student reflection" and "self-monitoring" as the two key elements of a portfolio.

2. Description of a portfolio project for self-assessment in the class of Spanish as foreign language

2.1. Implementation of a portfolio project for reflection and self-assessment

For our study, the portfolio is the use of records of students, and samples of learning over one semester to showcase the development of student ability. It is a

purposeful and systematic collection of student works that reflects accomplishment in oral communication.

O'Malley and Valdez (1996) propose the following classification of portfolios: a) demonstration portfolios, which includes all the products but no evidence of student progress; b) collection portfolios, which contain all the activities, drafts, and final products; c) value portfolios, which focus on self-reflection and

contain not only samples of student work but also samples of self-assessment and teacher assessment. Ours is a collection portfolio which contains all the student work from the semester, showcasing their skill improvement over the course of time. The implementation of the portfolio, is described in Table 1.

Table 1. Steps in Portfolio Procedure

Steps in Portfolio Assessment of Oral communication	
Assessment purpose	Assess progress in speaking
Instructional objectives	Grammatical precision, pronunciation, organization of the speech or dialogue.
Tasks and objectives	Produce a speech as a synthesis of each lesson and a dialogue at the end of the semester.
Criteria for evaluation	Correct use of verbs, appropriate vocabulary, noun and adjective agreement, pronunciation, intonation, coherence, cohesion, organization, and a certain level of creativity and spontaneity. In case of a dialogue, maintenance of interaction and initiative are also considered (Luoma, 2005).
Organization	Students' oral works are video-taped and included in their files.
Monitor progress	Validity: is the portfolio assessing the specified skill or area consistently?
Evaluation	Students' and teacher's reflection and evaluation.

We made a collection of oral works of 91 students of Spanish as a foreign language (level A1) in three courses: one course of Economy and Law (40 students) and two courses of Engineering (26 and 25 students, respectively). This collection of works reflects closely the learning situation during one semester and clearly indicates the accomplishment of students within that context. Portfolios involve one oral work with the five topics of the first semester synthesized into one, and the final dialogue as an oral test. Students were asked to reflect on their works, and assess their own progress (Fig. 1).

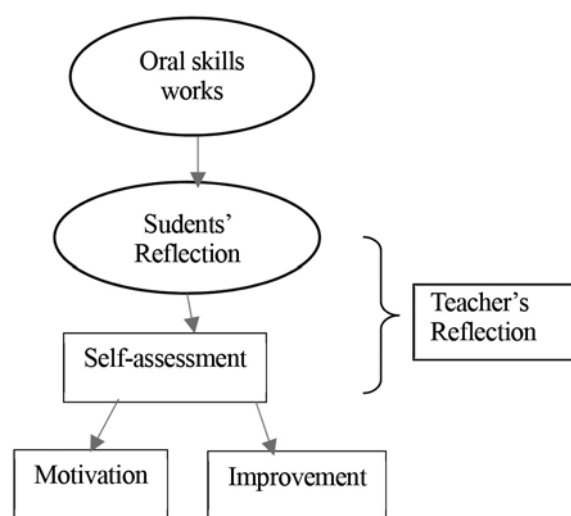


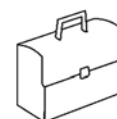
Figure 1. Process of Portfolio Assessment

The topics developed during one semester and the focus of the oral work are as described in Table 2. When each topic was finished, each student made a speech, and by the end of the first semester, the students created dialogues in groups. All the oral communication activities were recorded by the

teaching assistants and kept in the students' portfolios. These oral works are part of the whole evaluation of the Spanish class, as shown in Table 3.

Table 2. Topics of the first semester collected in the portfolio

1	Salutation Name Alphabet Numbers
2	Salutation Name Information with numbers
3	Salutation Complete self-introduction
4	Salutation Name Likes-Dislikes
5	Synthesis (including Description of people and professions)
Group	Dialogue
Time expected	Speech 1~2 minutes Dialogue 7~8 minutes



Students' Portfolios

Table 3. Assessment of one semester

Written tests	1 test/10 and 2 tests/30	70
Homework	5 x 2 points	10
Speeches	5 x 2 points	10
Group dialogue	1 x 10 points	10

2.2. Collection of data: Student reflection on their work

By the end of the first semester, students are asked to open their portfolios, watch the videos of their speeches and dialogues, reflect on their achievements, and answer a survey. In this survey students are asked about:

- Oral communication skills
- Reflection on accomplishments
- Ways of fixing mistakes
- Enhancement of self-confidence and motivation
- Relation between expectations and achievements
- Goals and learning strategies.

In the following section, the students' responses to

each of the categories in the survey are summarized.

- The results from the students' evaluation of oral communication skills in the course of Economy and Law are shown in Table 4. The most noticeable aspect is the importance that students gave to fluency. The results of the dialogues performed in groups are shown in Table 5. Although the dialogue was expected to continue for 7~8 minutes, only one third of the 27 groups managed to reach or surpass 7 minutes. By being able to view the portfolios and their contents, the teacher had a general overview of each of the students' performances throughout the semester. Therefore, the teacher could determine the weaknesses in the dialogues with

Table 4. Evaluation of oral skills by students of Economy and Law

Students: 40	Very good	Good	Not good	Bad
Pronunciation	6	25	9	
Vocabulary	14	24	2	
Grammar	13	24	3	
Fluency	7	13	16	4
Develop. of dialogue	6	24	10	

Table 5. Average time of the group dialogues

Economics and Law		Engineering Mon/Thu		Engineering Tue/Fri	
Group	Time	Group	Time	Group	Time
1	4:18	1	8:49	1	6:52
2	4:25	2	9:11	2	6:58
3	8:14	3	7:32	3	5:54
4	4:44	4	12:14	4	5:06
5	4:51	5	6:29	5	7:14
6	5:34	6	6:41	6	4:54
7	3:43	7	6:29	7	6:57
8	6:55	8	7:33	8	8:04
9	8:47				
10	6:21				

regard to the grammatical structures, vocabulary, and the content.

- b) In reflecting upon their accomplishments, the students were asked whether they considered that watching the recordings of their speeches and dialogues was valuable for their improvement. Their positivity about the value of this approach is clear in the following responses:

I can:

see my mistakes (especially pronunciation) and correct them in the future,
see what I could not do,
make a revision with my own videos,

see how much I can talk,

see my good points and my bad points,

check my eyes' direction,

study regularly,

see my own development more objectively

- c) With regard to reflecting upon their mistakes and how to fix them, the students reported that they were conscious of the mistakes they made, and indicated awareness of how to improve. This can be seen in some of the student responses below.

I need to:

practice conversation,

increase vocabulary,

practice the pronunciation of words
revision out of class,
memorize words,
try to talk to foreign students,
talk in class,
try harder

- d) The students made the following comments about the effect of the portfolios on their self-confidence and motivation to continue studying Spanish.

I want to make an effort in oral communication
I want to improve oral skills
My speeches increased my enthusiasm
From now on I want to do my best
I want to get good results
I really want to learn to speak
I feel more motivated now
My achievements enlarged my motivation
Since I saw my achievements studying Spanish
became more fun
Yes, I want to study more in the second semester

I want to challenge myself with more difficult things

- e) The following comments were made about the relation between their original expectations and their actual achievements

First day: I could only say "hello" .
First speech: I could hardly speak, say the alphabet and some numbers and now I am surprised to see how much I improved.
In the first video I stopped three times, little by little I got used and could make the speech without stopping to think.
In the first video I could only say numbers, in the last ones I was surprised to see how much I could speak.
I think I became more fluent (81)
Achievements: same or below expectations: 8

- f) With regard to establishing new goals, challenges, and learning strategies for Spanish, the students gave the following responses:

• Low expectations <i>Greetings</i> <i>Self-introduction</i> <i>Very short and simple dialogues</i> <i>5 minute conversation</i> <i>Speak just a little, a very short conversation</i> <i>Study Spanish grammar</i> • Very low expectations <i>At first, I thought I could not achieve anything</i> <i>Not much improvement</i> • High expectations <i>Learn colloquial expressions for conversation</i> <i>Become quite fluent</i> <i>Become quite fluent very fast</i> <i>Read</i>	<i>Quite satisfied: apart from greetings I can maintain a short conversation</i> <i>I could speak in the test without mistakes but at the beginning, in the first speeches, I made many mistakes.</i> <i>I fairly improved.</i> <i>A complete self-introduction and a simple conversation</i> <i>I progressed more than expected</i> <i>I learned to make questions</i> <i>I am surprised of my own improvement</i> <i>I wanted to speak more fluently than I could</i> <i>I learned to make a simple conversation</i> <i>I could speak for 10 minutes, more than expected</i> <i>I progressed according to my expectations</i> <i>I cannot speak fluently yet</i>

I want to speak as fast as a native
Study words every day. When practicing a speech,
be careful with pronunciation
Practice pronunciation and flow of a dialogue
Learn Spanish so as to travel
Study so as to speak
Study grammar and many words
Speak with the teacher
Practice several types of dialogues
Use the language fluently for daily conversations
I want to use several patterns of dialogues and
written texts
Study 2 hours a week
Practice for speaking fluently
Practice for speaking about daily things naturally
Study gradually, not just the day before the test

By the end of the second semester, the students will be asked not only to review their oral achievements but also to compare and reflect upon the goals they set and their actual accomplishments.

3. Discussion

In this work, we developed a portfolio project which involved gathering evidence of the students' oral communication activities, and using this evidence as a tool for student reflection on their accomplishments and the establishment of individual learning strategies for the following semester.

With regard to communication accomplishment, the individual speeches fulfilled the teacher's expectations: Each student spoke an average of one and a half minutes. However, it is necessary to carefully consider why several of the groups failed to continue the group dialogue task for the required 7 or 8 minutes.

It was found that portfolio assessment increases student involvement in the learning process by empowering them to define their individual goals, and plan how those goals can be attained. In this project, the production of portfolios was solely the

responsibility of the teacher and the teacher assistants. It may be possible to devise a method whereby the students themselves take more responsibility in creating their own portfolios. It may be possible to achieve this by allowing students to decide the topics, select the content of the portfolios, or to be responsible for the compilation of the files.

Conclusions

Portfolio assessment has strong educational significance. We believe that the portfolio proved to be a dynamic process in which students could see their achievements in one semester, identify the corrections required, reflect on their own learning, establish individual goals and define the required strategies to attain these goals. Moreover, the complete overview of the students' performance allows the teacher to make the necessary adjustments to the classes of the following semester in accordance with the goals the students established themselves at the end of the semester.

References

- Birjandi, P. (2010). *The Role of Self-assessment in Promoting Iranian EFL Learners' Motivation*. Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v3n3p211>
- Cassany, D. (2007). Del portafolio al e-PEL. In I. Alonso (Ed). *El Portafolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas*. Carabela, 60. Madrid: SGEL. Retrieved from: http://www.academia.edu/7131258/Del_portafolio_al_e-PEL
- Cuenca I Ripoll, B. (June 2014). *Portafolio del Profesor en Formación: una Propuesta Práctica para el Desarrollo Profesional*. Master Thesis. Universitat Pompeu Fabra Barcelona.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delmastro, A.L. (2005). *El uso del portafolio en la*

enseñanza de lenguas extranjeras: perspectivas del docente. In Investigación y Postgrado. Vol. 20 N.2, pp. 187-211. Retrieved from:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200007

Hamp-Lyons, L. and Condon, W. (2000). *Assessing the Portfolio. Principles for Practice, Theory, and Research*. NJ: Hampton Press, Inc. English language Teaching Vol. 3, Number 3, September 2010. Retrieved from www.ccsenet.org/elt

Kavaliauskiene, G. (2004). *Quality Assessment in Teaching English for Specific Purposes*. ESP World Retrieved from http://www.esp-world.info/Articles_13/

Luoma, S. (2005). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moya, S. & O'Malley, M. A Portfolio Assessment Model for ESL. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, v13 p. 13-36, Spring 1994. Retrieved from: https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE019739/A_Portfolio_Assessment.pdf

O'Malley, J. M. & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English language learners. Practical approaches for teachers*. Virginia: Addison-Wesley Publishing Company.

Oscarson (1989). *Self-assessment of Language Proficiency: Rationale and Applications*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/249870024_Self-assessment_of_language_proficiency_rationale_and_applications

Parrondo Priego, J. (2011-2013). *Análisis de la Implantación del Portafolio como Sistema de Evaluación en el Instituto Cervantes de Salvador: Factores que Inciden en su Funcionamiento*. Master Thesis of Training for Teachers of Spanish as a Foreign Language.

Rastrero Ruiz, M. (November 2007). *El Portafolio Reflexivo del Profesor como Herramienta para la*

Práctica Reflexiva: un Estudio de Caso. Universitat de Barcelona. 2005-2007.

Valdez Pierce, L. and O'Malley, J. (1992). *Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students*. NCBE Program Information Guide Series, Number 9, Spring 1992.

Acknowledgement

I am really grateful for the work of teaching assistants who collaborated in the project.

This project "Developing a Portfolio for Self-assessment of Oral Communication" was supported by "Educational Development Fund (2016)" to whom I extend my gratitude.

【報 告】

Promoting Cultural Interaction in the Classroom

SILVA, Cecilia¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

Abstract The focus of the present work is on the concept of cultural diversity and describes a project designed to guide students into the remarkable cultural and linguistic diversity of Spanish speaking countries. In this work, we adopt a plural approach for a culture-oriented lesson where students reflect on and explain aspects of their own cultural context and ask about foreign cultural issues. Regarding methodology, we have chosen a model centered on the nature of interactions which combines elements from three models: Cultural Knowings: Content, Activities, Outcomes (Moran, 2001, p. 18), the Experiential Learning Cycle (adapted from Kolb, 1984), and Intercultural Communicative Competence (Byram, 1990). We applied our model to one unit of the syllabus for students of Spanish (A2 level) at Tohoku University in Japan. In this paper, we describe the classroom, with a focus on the following steps: research, application of writing skills and oral communication skills, and task evaluation. In addition, the results of the project are reported in terms of a) interactions (student/student, student/teacher, students/native speakers), b) students' understanding of cultural diversity, and c) the application of linguistic skills in making descriptions, explanations, comparisons and inquiries related to the students' culture and to the cultures of the target language.

Introduction, Purpose of Study, Research Questions

In Spanish as a foreign language, teaching cultural competence is a relatively new field. In the 1980s and 1990s, with the development of communicative methods of teaching, the idea of teaching the cultural elements of the target language gained strength along with teaching aspects of the students' culture together with the target language (Alvarez Baz, 2002).

The present work describes a short project where students of Spanish as a foreign language used the learned linguistic resources to talk about their culture and inquire about cultural aspects of Spanish speaking countries. The focus of the classroom work was on learners becoming aware of the phenomena of their own society and culture; on the development of skills for asking about unfamiliar social and cultural data from a foreign country; on the opportunity to collect data about other cultures; and on the task to facilitate learners' interaction with an aspect of another society and its culture.

One purpose of this classroom work concerns the

use and enhancement of linguistic skills. A second purpose is to fill the gap in the conversation regarding how to engage students in cultural topics and intercultural interaction. This work will address one means to create an "inter" space: the space between two cultures in interaction. The main research questions of the present study are the following:

- a) How can we devise a classroom activity that simulates a real interaction in the country of the target language?
- b) Regarding cultural diversity, how can we reflect on this concept in the class? Can a classroom activity change students' image of the target culture?
- c) What is intercultural communicative competence, is it possible to teach it in a classroom situation, and how can foreign language students benefit from the application of that concept in classroom work?

The present work contains two parts: in the first part we detail the theoretical lines followed in our research, based on the concepts of culture, cultural diversity and intercultural communicative competence. We also describe the model developed for our short

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. cecilin2006@yahoo.com

project and the classroom activities. In the second part, the classroom activities are described in terms of the model developed, and the accomplished activity is analyzed in terms of interaction, students' understanding of cultural diversity, and linguistic skills.

1. Theory

1.1. Theoretical orientation

This research is based on the idea that “the cultural dimension has become the intercultural dimension” (Byram, Nichols and Stevens, 2001, p.3). When supported by appropriate classroom interaction, the effect is “relativizing learners' understanding of their own cultural values, beliefs and behaviors, and encouraging them to investigate for themselves the otherness around them, either in their immediate physical environment or in their engagement with otherness which internationalization and globalization have brought into their world” (Byram, Nichols and Stevens, 2001, p.3).

The main concepts of this project are culture, cultural diversity and intercultural (communicative) competence, all of them oriented, in practice, to the teaching and learning of a foreign language.

For our perspective of culture in the language class, we chose two definitions which stress shared behaviors and human interactions. One of them is a traditional definition from the field of anthropology, by Geertz (1973), who outlined culture as “a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life” (p.89) and states that culture lives in human interactions and the exchange of symbols. The other idea, developed by Brody (2003), takes Geertz' definition, points out that it includes words, gestures, and materials objects as “symbols”; and maintains that “Culture is more than knowledge. Knowledge is necessarily confined to the individual. While never

denying the uniqueness of the individual, culture is understood to be something that is shared among groups of individuals who participate in a way of life” (p.47).

The term “cultural diversity” has proven to be elusive and has been defined in multiple ways. In this work, we used the perspective whereby individuals possess the potentials of identities and characteristics that are shared and thus constitute a nation, or a society or a certain group (Vargas Hernández, 2008). Since one of our aims was to show learners shared and distinct cultural aspects of Spanish speaking countries, this definition proved to be both simple and appropriate. Traditionally, teaching Spanish meant the teaching of the Spanish spoken in Spain as the standard and most prestigious register. Due to the efforts of Spanish teams in several universities, for example, the Open University in England, the situation started to change and the curriculum, course syllabi and teaching materials adopted a perspective that included the varieties of American Spanish (Garrido, 2002).

Several researchers helped to shape and to give meaning to the concept of intercultural competence. According to Witte (2011), the concept of interculturality establishes a new field “in between” the cultures involved. The concept of competence was introduced by Chomsky and refers to the linguistic knowledge necessary for an ideal able language user. Hymes (in Witte, 2011), whose approach was centered on communicative behavior, in the mid-1960 took the term competence, enhanced its scope to refer to the expression, interpretation and negotiation for meaning involving interaction between people, and made popular the concept of communicative competence (Hall, 2012). Canale and Swain (1980) proposed a framework of communicative competence to define the content of language classroom from a sociocultural perspective. As a result of the process of working to create an adequate framework for conceptualizing the

knowledge, skills and abilities tied to human communicative actions, Byram created the term intercultural communicative competence in the 1990s, and it has since become widely used (Byram, 1990; Hall, 2012). Byram et al (2001) stated that the components of intercultural competence are knowledge, attitudes, and skills. Attitudes are curiosity and openness, a willingness to relativize one's own culture as the only possible and valuable, and open the mind to other cultural elements and styles. Knowledge refers to knowledge of social groups, their processes of interaction and their products. Skills include linguistic abilities for interaction, and the use of those linguistic skills for acquiring new knowledge of other cultures, for interpreting and accepting other social and cultural practices. In defining the term intercultural communicative competence, Byram (1997) made it clear that it should be different from the competence developed by native speakers. The term, as proposed by Byram, considers the qualities that learners of other languages develop to function as intercultural communicators. Byram (1997, pp. 31-55) focuses on the "inter" aspect of language and culture, the mutual perceptions, and the relationships between aspects of the two cultures: "Whatever a person's linguistic competence in a foreign language, when they interact socially with someone from a different country, they bring to the situation their knowledge of the world which includes in some cases a substantial knowledge of the country in question and in others a minimal knowledge ..." (p. 32). The most attractive point of this approach in language and culture teaching is the fact that Byram is oriented to a non-native person who, through the development of knowledge, skills, education and attitudes, manages to become an intercultural communicator.

1.2. Literature Review

In order to get a better understanding of the manner in which, the concept of intercultural

competency has been used in practice, the works related to culture in the language classroom are briefly introduced.

Morgan (2001) describes a project in which students from two countries (England and France) chose a topic, prepared materials about it, and sent them to a partner class in another country. The key feature of this project was that, during the preparatory stage, students became aware of the deeper significance of certain aspects within their own culture. This author raises the problem of language when working with this kind of projects: in this case, the students used their mother tongue, but had they used a foreign language, it could have been difficult.

Sercu, Bandura, et al (2005) carried out research in seven countries, Belgium, Bulgaria, Poland, Mexico, Greece, Spain and Sweden. This group of researchers aimed to inquire into how the concepts held by the foreign language teacher are related to the envisaged profile of the intercultural language teacher, and to what extent the practice of teaching embraces the attainment of intercultural communicative competence instead of just linguistic competence, and also serves to determine the teachers' degree of willingness to include intercultural studies in foreign language education. These researchers concluded that, although the teaching profile of the respondents did not meet all the expectations of a foreign language and intercultural teacher, they are moving towards an integration of intercultural competence in foreign language teaching. Furthermore, they recommend that the training of language teachers should include be expanded to assist them in redesigning the manner in which they teach to promote the acquisition of intercultural competence.

In Spanish as a foreign language, Soler-Espiauba (2006) presented a complete manual that follows the Common European Framework of Reference, to furnish teachers of Spanish with knowledge and expertise on the inclusion of cultural elements in

language classes. Another purpose of the work is to provoke a cultural shock in the classroom, so as to guide students out of their own culture and avoid the typical stereotypes which emerge when encountering a foreign culture. This author aims at transmitting the cultural contents from Spain and Latin America to foreign learners. The emphasis is on the transmission of elements from a multicultural world with descriptions of the Spanish family, the system of Education, famous festivals and several habits, as well as a brief account of Spanish history and the conquest of the New World. However, there are no specific activities towards the construction of an intercultural place in the class.

Pérez Montero (2014) centers her work on the idea of language teaching within the context of intercultural communication. This work presents a pedagogical strategy to develop an effective intercultural communication between Chinese students and teachers of Spanish at the University of Havana. She recommends doing research beyond the framework of student/teacher to ensure all contexts where Spanish teaching is involved are included.

Our project is both unique and valuable in that students in level A2 manage to explain aspects of their own culture and ask about unknown aspects of a foreign culture using the target language, thus combining culture learning with the practice and enhancement of linguistic skills.

1.3. Methodology: Model for teaching culture and intercultural issues in the foreign language class

This part describes the model we developed and followed in the project, where students used their still scarce linguistics skills to explain their culture and ask about foreign cultural topics.

Regarding a model for developing the intercultural competence in foreign language teaching, in order to get access to the involved cultures, students' culture

and the culture of the target language, Witte (2011) suggests not to begin with models based on culturalist concepts. Such concepts could be too static, risk stabilizing stereotypes of the other, and in practice, do not allow the notion of culture for the purposes of teaching and learning to be used. On the contrary, this author promotes a constructionist-developmental approach which allows for considering certain commonalities of everyday life, and in practice, challenge students to explore, find connections and discover the "inter" among cultures.

A national study conducted in the United States (Deardorff, 2011) indicates that most of the concepts of intercultural competence contain the following elements: attitudes, knowledge, skills, and internal and external outcomes. In fact, teaching culture and raising intercultural issues mean guiding learners to develop cultural knowledge, and organizing the cultural experience involves the merger of cultural content and linguistic tools. To engage in each stage, learners acquire the skills of participation, description, interpretation, and response. In order to design a short project with classroom activities we made a model containing most of the cultural and intercultural elements we wanted to consider. Therefore, we combined elements from three models: Cultural Knowings: Content, Activities, Outcomes (Moran, 2001, p.18) , Experiential Learning Cycle (adapted from Kolb, 1984, in Moran, 2001, p.19) , and Intercultural Communicative Competence (Byram, 1990). (Figure 1)

A brief description of each of the models mentioned above follows:

The model proposed by Byram (1990, p.19) stresses the relationship between language skills and culture, and combines the teaching of the foreign language as a subject of study and as a medium of cultural phenomena. Byram' s model comprises the following components:

- a) Language learning in the sense of skills

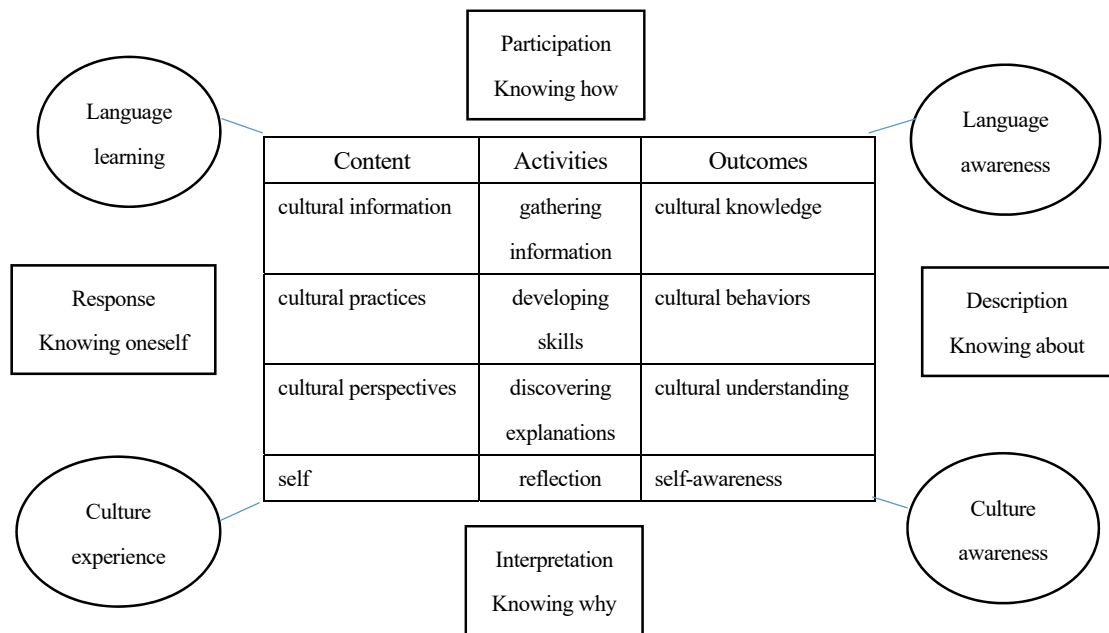


Figure 1. Model for Cultural Diversity and Intercultural Topics in the Language Classroom

acquisition, with a special stress on the notion of language as a social phenomenon, thus providing students with material and practice of language by native speakers, b) Language awareness as the element which draws learners' attention to the similarities and differences between their language and the target language, c) Cultural awareness: this is an aspect concerned with non-linguistic aspects of language and provides ground for comparison between the target culture and the learners' culture, d) Cultural experience is the direct experience through educational visits, and courses abroad. However, since not all cultural experience can take place in a foreign country, teachers and institutions should prepare those experiences in the class by means of contact with native visitors.

The cultural knowings framework built by Moran (2001) places the emphasis on human interaction, and offers a means for "describing culture in terms of what students need to do in order to learn it" (p.15). This framework consists of four interrelated learning interactions: knowing about, knowing how, knowing why, knowing oneself; and three categories (cultural information), activities (gathering, discovering,

response), and outcomes (what learners are expected to experience and get in a culture-related activity).

Kolb (1984, in Moran, 2001) proposed a cycle of four stages: concrete experience, learners participate in the experience; reflective observation, learners reflect on what happened in order to describe it; abstract conceptualization, learners assign meanings to the experience by developing theories and explanations; active experimentation, learners prepare to another experience, they set their own goals and devise strategies. Moran (2011, pp. 12-22) adapted the stages of Kolb's model and devised the Experiential Learning Cycle, where the concrete experience becomes participation (learners concentrate on knowing how), reflective observation becomes description (learners concentrate on knowing about), abstract conceptualization becomes interpretation (learners focus on knowing why), and active experimentation becomes response (learners focus on knowing oneself).

The model we made and followed (Figure 1) contains elements from the three described models. In the following section, how this model was utilized is explained.

2. Procedure

2.1. Application of the devised model in classroom work

We designed a short project where the students were required to: a) explore their own cultural context and that of a Spanish speaking country, b) present this cultural information in a format that would be understandable for their classmates, c) ask questions to native speakers and have a brief interaction with them.

A total of 65 students participated in the experience, called “My hometown and my experience studying abroad” (Table 1). In one class, there were 32 students divided into 8 groups of 4 members, in the other, there were 33 students divided into 9 groups of 4 or 3 members each. The project had two parts: preparation and presentation. The preparation step required one class (90 minutes) and time out of the class. The oral communication step required one

class, with each group having 8 or 9 minutes to make their presentations. Each group prepared a presentation about a city or region in Japan and a Spanish speaking country they chose. We invited one Spanish speaker (graduate students who are collaborating as teaching assistants) from each of chosen countries. During the preparation stage, the teacher roles is that of a guide co-researcher: she corrected the texts written by the students and suggested resources. During the presentation stage, the teacher act as a listener, witness and co-learner. The invited teaching assistants cooperated with the students during the presentation and, when answering students’ questions about unknown cultural aspects, they explained those aspects and students could make further questions. Besides, the way the model developed was applied to classroom activities and student’s actions is shown in Table 2.

Table 1. Structure of groups’ presentations

“My hometown and my experience of studying abroad”	
Content	Grammar tool
Presentation of a place in Japan: location, characteristics, festivals, typical dishes, etc.	Simple present tense “hay” verb (there is, there are)
Presentation of a Spanish speaking country: location, characteristics, festivals, typical dishes, etc. Students pretend they are studying Spanish in the country those chose.	Present continuous tense
Presentation of a famous place in the chosen Spanish speaking country: characteristics of the place and plan to visit it	Future tense
Introduction of a native speaker. Students pretend they are introducing a member of their host family. Students describe some aspect of Japanese culture and ask the native speaker about cultural aspects of his/her country.	Simple present tense

Table 2. Use of each model according to students’ activities and actions.

Model	Byram (1990)	Moran (2001)	Kolb (1974)
Model’s focus	Language and culture	Culture Learning and interactions	Culture learning experience
Classroom work	Activities designed by the teacher: Questionnaire for research Presentation structure	Students’ activities: Gather information Acquire knowledge Discover explanations Reflect	Students’ actions: Description Participation Interpretation Response
Research questions	How can we devise an activity to emulate real interaction in the target language?	Can a classroom activity reflect the concept of cultural diversity and change the learners’ image of that culture?	Is it possible to teach intercultural competence in the classroom? Does language learning benefit from it?

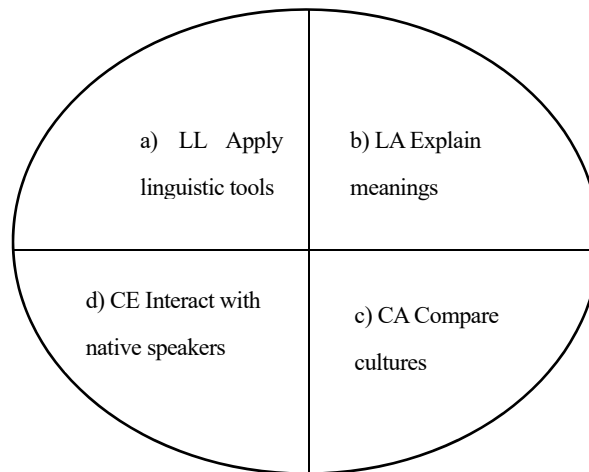


Figure 2. Byram's Model of Intercultural Components

The model proposed by Byram (1990, p.19) was first used to focus on the relationship between language and culture, considering the linguistic skills (LL: language learning), the consciousness of language (LA: language awareness), consciousness of our own culture (CA: culture awareness) and to obtain experience and understanding of other cultures (CE: cultural experience).

In order to accomplish the activities involved in this project, the students were instructed to a) use certain linguistic tools in the work (see Table 1), b) choose some expressions in Japanese and explain these expressions, also choose some cultural products or practices and describe them. For example, they explained the meaning of お疲れ様でした, laden with culturally specific meanings, and to ask the native

speaker of the country they had chosen if there were equivalent cultural and linguistic phenomena in their language, c) compare both cultures with respect to the expressions they had chosen, and d) interact with a native speaker, which is a close cultural experience we could achieve in the classroom.

In the next step we considered the model of Cultural Knowings: Content, Activities, Outcomes (Moran, 2001, p.18), which has a strong focus on students' activities according to the desired outcomes (Table 3)

Finally, Kolb's Experiential Learning Cycle was considered, with its focus on learning through experiences, and students' actions during their presentations. Elements of this model were used to refer to how learners interact with culture and

Table 3. Model of Cultural Knowings: Content, Activities, Outcomes (Moran, 2001, p.18)

Content	Activities	Outcomes
cultural information	Gather information about a Spanish speaking country and a city/region in Japan	Each group shares knowledge with all the students
cultural practices	Write and explain cultural elements and practices	Each group shares knowledge about cultural behaviors
cultural perspectives	Prepare questions to make in the class to the native speakers	Each group gets and shares cultural understanding
self	Prepare interaction with native speakers (answers and comments)	Students refer to similarities and differences in cultural aspects

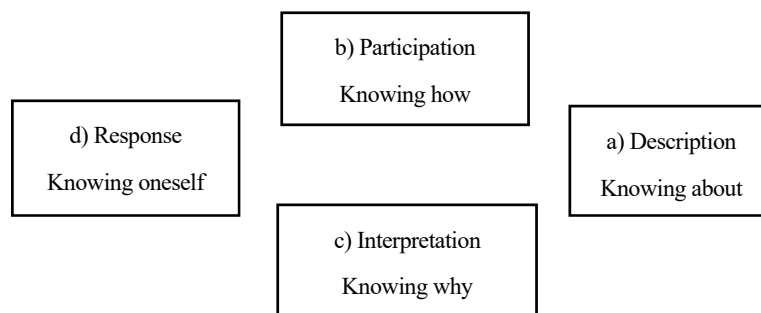


Figure 3. Kolb's model, Experiential Learning Cycle

experience it.

For example, one group prepared a work on Sapporo and Honduras. a) Description: the members made a brief description of Sapporo (location, food, festivals, etc.). Then, they pretended to be in Honduras and spoke about its features. Then, they described some cultural aspects of Japan: hot springs, bathing at night, New Year. b) Participation: Students asked about those cultural aspects in Honduras (Are there hot springs in Honduras? Do people wear swimming costumes? Do people in Honduras clean the house thoroughly before New Year? c) Interpretation: Learners made comments and comparisons about those aspects in both countries. d) Response: The students attempted to explain the background of these cultural elements in Japan.

2.2. Findings

2.2.1. After the class a survey was conducted, and the main findings are synthesized in Table 4.

2.2.2. The project activity was analyzed in term of the following points:

a) Interactions: students were free to choose the members of their groups to ensure better communication among the group. Students/teacher interaction took place in the preparation class and during the consultation time out of the classes, where the teacher gave instructions and made suggestions regarding the content and resources. In the presentation class, the main interaction was between the students and native speakers: before the presentation, the learners had a few minutes to

Table 4. Synthesis of a survey conducted after classroom activities

a.	The students were able to make a list of the things learned while researching about the country they chose and during the interaction with a native speaker of that country.
b.	Regarding the culture of the countries their classmates had researched, the students were able to mention at least two aspects learned from the presentations they had heard.
c.	The presentations changed the image students had of Spanish speaking countries in several ways: learners understood that although the countries share the same language and culture, there are many distinct cultural aspects among them. Also, students were surprised to find some aspects of these cultures were similar to Japanese culture.
d.	In the case of some students, it was the first time to hear about aspects of non-English speaking cultures and make comparisons with Japanese culture.
e.	The students indicated that the most positive point of this project was the presence of native speakers. This was despite acknowledging they had encountered difficulty understanding the explanations of all the speakers and that the amount of time with each guest was insufficient.

talk with the invited student of the country they had chosen to speak about. In the last part of the presentation, students questioned the guest about the cultural aspects of his/her country.

- b) Students' perception of cultural diversity: most of the students were surprised that countries which share the same language had such distinct cultural features.
- c) Application of linguistic skills to make descriptions, explanations, comparisons and inquiries related to the students' culture and to the cultures of the target language: the teacher indicated the grammatical tools and the key words to be used in each part of the presentations (see Table 1). This fulfilled a double purpose: it was possible to make a synthesis of the contents learned and reviewed in the third semester, and have a common basic structure so as to make all the presentations more accessible to all listeners. However, the students should have been furnished beforehand with the vocabulary required in the other presentation groups to improve understanding.

2.3. Discussion

Teaching culture as a social practice in the language class can raise positive or negative reactions in the class, but seldom is there room for indifference (Moreno Lopez, 1997, p. 594). Moran (2001) affirms that whatever the cultural content may be, it is necessary to link this content to the way in which learners are to engage in it. Linking cultural content to student engagement means guiding learners to knowing about culture in terms of how and why and also self-awareness. In the present work, learners are not just learning culture but learning culture for the purpose of learning language. The findings suggest that the combination of linguistics and intercultural skills makes it possible for students to grasp the idea of cultural diversity and benefit from the concept of intercultural communicative competence.

How can we replace a real immersion in the country of the target language with a classroom activity? This question calls for the design of activities where students can "mirror the interactive or dialogic experience of learning: in other words, to learn with and from others" (Morgan, 2001, p.11).

Can a classroom activity change the image that students have of the culture of the countries of the target language? How can we reflect the concept of cultural diversity in classroom activities? The European Framework of Reference for Languages offers a clear structure for transmitting cultural contents. One purpose when teaching cultural contents from several countries, including that of the students, is to avoid stereotypes. Therefore, it is necessary to provide students with tools for making constructive comparisons and see their culture from the perspective of others.

Regarding intercultural communicative competence, is it possible to teach it in a classroom situation? Witte (2011) maintains that intercultural competence is neither teachable nor learnable in the traditional institutionalized classroom-setting. Such teaching and learning should be organized in a scaffolding process where the learner is provided with an experiential learning environment tailored to students' needs and interests so that they become aware of the differences and similarities of the cultural constructs, norms, categories and beliefs.

How can foreign language students profit from the application of the concept of intercultural competence in classroom work? The cultural dimension frames speakers' capacity to reflect on his/her own culture, on how it is seen from outside, and how it is possible to establish connections. The skills of a native speaker are different from those of a foreign language learner and deserves the concept "intercultural speaker" (Byram, 1997). These intercultural speakers enhance the learning of the target language by taking their own culture as a point of departure.

2.4. Positive points and limitations

The main positive aspect of this classroom work was students' interaction with young native speakers of several countries, which was close to a real informal encounter in the country of the target language. Besides, students were able to use the acquired grammatical tools and enlarged vocabulary with multiple purposes: explain, describe, present, and make inquiries. However, this is clearly not a comprehensive study. The participants were few in number, limited to a single research university, and there were only two classroom experiences of this sort. One important limitation was time: each group had only 8 to 10 minutes to present and ask questions to the native speaker of the country about which they were presenting. Besides, to ensure that all the students can understand the content of all the presentations, one important consideration could be to allow some time for teaching the main vocabulary relevant to all the presentations.

3. Conclusions

The findings suggest that a model with a structure that combines a common base for all the students to simplify understanding, students speaking about their own culture, and interaction with native speakers, has a distinct positive impact on student performance.

While some scholars consider cultural understanding to be the fifth skill in language acquisition (Kramsch, 2003), others consider it as the core element of a language curriculum (Bennet, Bennet & Allen, 2003; Lafayette, 2003). The present work adheres to the idea that to be truly proficient in a language one must understand the cultural context of such language.

References

Alvarez Baz, A. (2002). *La interculturalidad en la clase de ELE*. Estudio de campo. Proceedings of XIII ASELE International Conference. Murcia, Spain. Retrieved from

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf

- Bennet, J., Bennet, M. & Allen, W. (2003). Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core*. Greenwich, CO: Information Age Publishing. pp. 237-270.
- Brody, J. (2003). A Linguistic Anthropological Perspective on Language and Culture in the Second Language Curriculum. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CO: Information Age Publishing Inc.
- Byram, M. (1990). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In D. Buttjes and M. Byram (Eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., and Stevens, D. (2001). Introduction. In M. Byram, A. Nichols, and D. Stevens (Eds.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" (PDF). *Applied Linguistics* (1): 1-47. Retrieved <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> September 29, 2013.
- Deardorff, D. (2011). Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators. In A. Witte and T. Harden (Eds.). *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers. pp. 37-54.
- Garrido, C. (2002). La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones? Impacto de este fenómeno en la enseñanza del

- español como lengua extranjera. Proceedings of XIII ASELE International Conference. Murcia, Spain. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0337.pdf
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Book Inc.
- Hall, J. (2002, 2012). *Teaching and Researching Language and Culture*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kramsch, C. (2003). Teaching along the Cultural Faultline. In D. Lange and M. Paige (Eds.) *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CO: Information Age Publishing Inc.
- Lafayette, R. (2003). Culture in Second Language Learning and Teaching. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CO: Information Age Publishing Inc.
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Moreno Lopez, I. (1997). *La enseñanza de cultura en la clase de español*. ASELE Actas VIII (1997). Centro Virtual Cervantes. Retrieved September 5 2016 from https://www.researchgate.net/publication/255628412_LA_ENSEÑANZA_DE_CULTURA_EN_LA_CLASE_DE_ESPAÑOL
- Morgan, C. (2001). The International Partnership Project. In M. Byram, A. Nichols, and D. Stevens (Eds.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez Montero, G. (2014). *La Comunicación Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Una mirada desde la Facultad de Español para No Hispanohablantes*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Mendez Garcia, M. and Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos Culturales en la Enseñanza del Español como 2/L*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Vargas Hernández, K. (September 2008). *Diversidad Cultural. Revisión de Conceptos y Estrategias*. Master thesis. Institut d'Educació Contínua. Universitat Pompeu Fabra
- Witte, A. (2011). On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the "Inter". In A. Witte and T. Harden (Eds.). *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers. pp. 89-107.

Acknowledgement

This article was presented at the 7th Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP) held at Nanyang Technological University, Singapore, November 8-9, 2016. I am grateful to Dr. Professor Takanori Maesako from Osaka University for granting me the necessary support to participate in this conference.

【報 告】

非母語話者を対象とする 日本語文語文e-learning教材試作版の開発

佐藤 勢紀子^{1)*}, 虫 明美喜²⁾, 楊 錦昌³⁾,
小野 桂子⁴⁾, 押谷 祐子⁵⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター, 2) 東北福祉大学,
3) 天主教輔仁大学(台湾), 4) プリンストン大学(米国), 5) 東北多文化アカデミー

要旨 日本語文語文に関心を持ち、学習の機会を求める非母語話者は少なくないが、海外はもとより日本国内でも彼らが文語文の体系的な指導を受けられる教育環境は整っていない。そこで、文語文学習を望む日本語学習者が各自のニーズに応じて利用できるe-learning教材の試作版を開発した。本教材では、「故郷」(唱歌)、「ちごの空寝」(『宇治拾遺物語』)、「春はあけぼの」(『枕草子』)など5つの文語文の素材をとりあげ、それぞれについて【本文】、【注釈】、【朗読】、【文法】、【小テスト】、【現代語訳】、【語訳付き本文】、【解答】の項を設けた。合わせて、用言・助動詞・助詞一覧、語彙リスト、作品解説、コラム集、資料集などのページを設け、参照できるようにした。文語文の痕跡は現代日本語の中にも濃厚に認められ、また文語文学習は日本文化理解につながる。本報告では、開発したe-learning教材を紹介し、日本語・日本文化教育における本教材開発の意義を考える。

1. 教材開発の背景と目的

日本語学習者の中で、日本語文語文の学習を必要とする学習者は決して多くはないが、常に一定程度存在する。日本の近代以前の文学、歴史や宗教などを専攻し、日本学研究を志す学習者がその中心となっている(佐藤・串田他2016)。

また、日本語学習者数が約100万人に達する中国では、2002年から、大学の日本語専攻の4年次学生に「高校日語専攻八級考試」(大学日本語専攻8級試験)の受験が課せられている。この試験には毎回日本の古典や文語文法に関する問題が出題されており、文語文学習が求められている。日本国内における年少学習者の中にも、高校・大学受験に向けて、古文・漢文の学習を必要とする学習者が存在する。

さらに、文語文学習を必要としているわけではないが、ある程度の文語文の知識を得て、日本語や日本についてより深く理解したいという希望を持つ学習者も少なくない。国際交流基金の調査¹⁾によれば、日本語学習者は世界で400万人ほど存在するが、その学習目的を見ると、近年、実利的な目的から日本についての知識面での興味に重点が移動してきている。日本の文

化や歴史を理解する上で、文語文の知識を持つことは重要である。特に注目されるのは、前掲調査で学習目的の第3位に「マンガ・アニメ・J-POPが好きだから」が挙げられているように、近年サブカルチャーへの関心から日本語学習を始める学習者が増加していることである。日本のマンガ、アニメ等には古典との関係が深いものがあり、そこから文語文に興味を持つ学習者が増えてきている(深澤2014, 佐藤・虫明他2016)。

このように、専攻や受験の関係で文語文を学ぶ必要のある、あるいは日本についてより深く知りたいという願望から文語文に関心を持つ日本語学習者が少なからず存在するにもかかわらず、坂内(2004)、山口・武井(2015)、佐藤(2015a, 2015b)などで指摘されているように、その学習環境は十分に整っているとは言い難い。日本の高等教育機関に留学している学習者も、日本では高校までで古文・漢文の基礎教育が終えられているため、大学で文語文入門の授業を受ける機会に恵まれることはほとんどない。北米の日本学研究者を対象に日本語教育を実施しているアメリカ・カナダ大学連合日本研究センターで文語文や漢文の授業が行われてはいるが(串田2016)、それも課外授業とい

*) 連絡先: 〒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 sekiko.sato.e8@tohoku.ac.jp

う位置づけである（佐藤・串田他2016）。日本学研究を目指して日本に留学した学習者は、文語文の基礎については、適切な指導を受けられないままに乏しい教材を用いて独習するしかないというのが一般的な状況である。海外における状況はさらに深刻であり、人件費の不足、文語文を教えられる教師や教材の不足により、日本語文語文の学習環境が整っている教育機関はごく少数に限られている。

以上のことから、本研究では、非母語話者のための日本語文語文学習教材の開発を試みた。授業での利用に加えて、世界各地に散在する文語文に関心を持つ学習者が容易にアクセスでき、それぞれのニーズに応じて自習することが可能な教材として、オンライン教材が適当であると考えられたため、e-learning形式での文語文教材の開発を企画した。

母語話者向けの古文や漢文の教材は、ウェブ上のものを含め多数存在する。また、日本語学習者も簡便に使用できる学習ツールとして、ゲーム感覚で使える古語学習アプリ^{注2}や、単一の素材を扱ったオンライン教材^{注3}は既に開発されており、漢字系学習者対象の「日本古典文学」サイト^{注4}も構築されている。しかし、漢字系・非漢字系双方の日本語学習者を対象とした、総合的・体系的な文語文 e-learning 教材はこれまで開発されていない。

そこで、多彩なリソースと練習問題を含む体系的な日本語文語文 e-learning 教材『Bungobun GO』（仮称）の作成・公開を目指し、その第一段階として、文語文教育に関するニーズ調査の結果をふまえ、5つの素材からなる試作版を開発した^{注5}。以下、同試作版教材の概要を紹介し、教材開発の意義について考える。

2. 試作版教材の概要

2.1 素材

本教材は、最終的には、多様なジャンルから選んだ様々な形式の15の素材（テキスト）で1つのシリーズを構成し、合わせて5つのシリーズを作成することを目指している。今回は試作版としてシリーズ1のうちの5つの素材を選定し、教材作成を行った。

素材の選定は、報告者らのこれまでの文語文教育の実践（佐藤2014, 2016, 佐藤・串田他2016, 楊2016）お

よび文語文教育に関するニーズ調査の結果（佐藤2015a, 2015b, 佐藤・虫明2016a）をふまえ、次の方針で行った。

- 1) 平明でわかりやすい文章、内容であること。
- 2) 母語話者がよく知っている／母語話者対象の古典教育においてもよく取り上げられる素材を含むこと。
- 3) 高等教育段階の非母語話者にとって知的関心を持てる内容の素材であること。
- 4) 全体として時代・ジャンル・形式における多様性を確保すること。

1) は、ニーズ調査でも求められていたことであるが、可能なかぎり文語文へのハードルを低くし、学習者が達成感を得られるようにするための配慮である。

2) は「有名な作品を読みたい」という学習者の要望（佐藤2014）に応えるとともに、得られた知識を日本人とのコミュニケーションに活かせることを期待して立てた方針である。ただし、今後の素材選定においては、「複合教材」^{注6}の実現を考えていることから、必ずしも日本の古典の教科書に載っていないような素材も選ばれる可能性がある。3) は日本の学校における古典教材の選定が主に中学生・高校生に合わせて行われているため、より年齢層の高い成人学習者の関心に合わせた教材選びが行われるべきであること、および、テキストを通じて日本の社会や文化の在り方について討論することができるような、考える材料を提供する素材が求められていること（金山・串田2016, 佐藤・串田他2016：第2節、第4節）による。4) は、文語文の総合的教材としての本教材の性格から、可能なかぎりヴァリエティに富んだ素材の選択を目指したものである。時代について言えば、一般に「古文」と言われる近世以前のもののみならず、近代の文語文も含める。これは特に近代の資料を読む必要のある学習者から要望があったためである（佐藤2015a）。また、総合教材として素材のジャンルに偏りがないようにするのは当然であるが、和文、和漢混交文、漢文（書き下し文）、候文など多様な文体のテキストを示すことも重要であると考えられる。特に漢文、候文については非

漢字系の日本学研究を目指す学習者からの要望が強く（佐藤2015a）、本教材のみによる学習では不十分であるにしても、導入はしなければならないと思われる。

以上の方針にもとづき、試作版として作成した今回の教材においては、次の5つの素材を選んだ。

- 「故郷」（文部省唱歌）
- 「ちごの空寝」（『宇治拾遺物語』）
- 「春はあけぼの」（『枕草子』）
- 「二十日の夜の月」（『土佐日記』）
- 「翻訳苦心談」（『蘭学事始』）

「故郷」および「ちごの空寝」は前述の素材選定方針のうち主に1）、2）、「春はあけぼの」「二十日の夜の月」「翻訳苦心談」は1）から3）に対応している。また、全体として、4）の方針もおおむね反映された選択になっていると思われる。時代から言えば、平安時代2素材、鎌倉時代、江戸時代、大正期各1素材であり、ジャンル・形式も和歌を含む和文の日記、和文の随筆、和文の説話、和漢混交文の回想記、和文の歌詞と、変化に富んだ構成になっている。今回は漢文、候文の素材は取り上げることができなかったが、今後作成するシリーズ1の15の素材の中には取り入れる予定である。

なお、現時点で、上記の5素材は上に並べた順に掲載されているが、特に第1課、第2課などの順番付けはしていない。シリーズ1が完成した時点で一応の順番が決定されることになるが、本教材の基本的性格として、（文語文としての難易度はあるものの）どこからでも学習できるという点は保持し強調していきたいと考えている。

2.2 素材ページの構成

上記の5つの素材が掲載されているページを、素材ページと呼ぶことにする。素材ページは、さらにカバーページ、本文ページ、問題ページ、現代語訳ページに分かれており、本文ページ以下のページは下記の各項目で構成されている。

カバーページ タイトル、作品名、口絵（素材の

イメージを表わしたイラスト^{注7)}。

本文ページ

- 【本文】 縦書き。全ルビ付き。最大で1000字程度。
- 【注釈】 横書き。本文の中の固有名詞や現代にはない事物についての注釈。カーソルで字をなぞると、ルビがポップアップされる。
- 【朗読】 クリックすると、本文を読み上げた音声流れる。
- 【文法】 横書き。本文の中の語法、主な助動詞・助詞、重要語句を挙げ、最小限の説明／意味を記したもの。ルビのポップアップあり。左上にキャラクター「との」^{注8)}を配置。

問題ページ

- 【小テスト】 横書き。本文の文法事項もしくは内容についてのテスト。大問数問、小問十数問からなる。選択式で解答する問題が多いが、語句を記述して解答する問題もある。計20点。ルビのポップアップあり。

現代語訳ページ

- 【語訳付き本文】 横書き。カーソルで字をなぞると語訳（主に文法解説）がポップアップされる。
- 【現代語訳】 横書き。語訳付き本文と併置されている。ルビのポップアップあり。
- 【語訳一覧】 横書き。【語訳付き本文】でポップアップされる語訳をリスト化して示したもの。ルビのポップアップ付き。表の上中央にキャラクター「との」を配置。
- 【解答】 横書き。小テストの解答。問題ページと切り離して【語訳付き本文】と【現代語訳】の後に置かれている。左上にキャラクター「ひめ」を配置。

以上の中で、ルビを付けること、助動詞や助詞の学習に重点を置くこと、音声情報（朗読）を入れること、テストの解答をテストとは別のところに示すこと、イラストやマスコット・キャラクターを挿入することな

どは、いずれも、日本文学研究者を対象とした文語文教材に関する調査に際して寄せられた要望（佐藤2015a, 2015b, 佐藤・虫明2016a）にもとづくものである。

「春はあけぼの」の本文ページの全体、問題ページ、現代語訳ページのそれぞれ一部を、付録1～3として本報告の末尾に掲載する。

2.3 参照ページ

前項では、素材ページの構成と内容を紹介したが、本教材には、そのほかに、素材について学習する際に参照するための複数のページがある。ここでは、それらを総称して、「参照ページ」と呼ぶことにする。参照ページとして、以下のページがある。

用言一覧表 動詞・形容詞・形容動詞の活用表。

HTML版とPDF版あり。また、動詞については、現代日本語（教育文法）、現代日本語（学校文法）、文語（学校文法）の対照表を作成し、掲載している。

助動詞一覧表 助動詞の活用と主な用法を記載した表。HTML版とPDF版あり。

助詞一覧表 助詞の主な用法を記載した表。HTML版とPDF版あり。

文法解説 素材ページの【文法】の中の語法を集めてリスト化し、より詳細に解説したもの。五十音順で配列。

語彙リスト 素材ページの【文法】の中の助動詞・助詞・重要語句をリスト化し、より詳細な意味と素材ページの本文からとった例文を記載したもの。五十音順で配列。

作品解説 素材の出典となった作品等の解説。五十音順で配列。

コラム集 素材そのもの、作品、作者、文法、用語などに関連する豆知識やエピソードを

綴った短い読み物。

資料集 画像データを中心に本文の内容を理解する上で有用な資料を掲載したもの。タイトルの五十音順で配列。

現代に残る古語 現代日本語に残っている文語文法や古語、またはその痕跡を示したもの。（1）文語文で作られ、今も使われているもの、（2）今でも（一部）文語文で作られることがあるもの、（3）現代語であるが文語文法や古語の要素が残っているものの3種に分け、さらに細目を立てて記載している^{注9}。

これらの参照ページの中から、本教材の特徴を示すものとして、語彙リスト（抜粋）および文法対照表（動詞）を付録4、5として掲載する。

2.4 動作

必要に応じて瞬時にページ移動ができることは、e-learning教材の利点である。本開発教材でも、利用者の便宜のためページ移動による参照システムを随所に取り入れた。以下に主な例を挙げる。枠線で囲った箇所が彩色表示されている場合、これをクリックすることでページ移動が実行され、その箇所に該当する部分が表示される。まず、素材ページから参照ページへの移動の例を挙げる。

カバーページ 作品名 → 作品解説

カバーページ等 コラム → コラム集

【注釈】等 資料 → 資料集

【文法】の語法 項目名 → 文法解説

【文法】の助動詞 助動詞名 → 語彙リスト

【文法】の助詞 助詞名 → 語彙リスト

【文法】の重要語句 語句 → 語彙リスト

【語釈付き本文】の本文 語句 → 語彙リスト

一方、参照ページから素材ページに移動できる箇所もある。

語彙リスト 例文の出典 → 【語釈付き本文】

参照ページから素材ページへの移動については、今後教材の拡充にともない新たな設定が可能になると考えられる。

2.5 成績管理

成績管理のシステムは本教材を載せたプラットフォームに本来備わっていたものであるが、簡単に紹介しておく。

小テストの成績は問題ごとの点数と合計点が自動採点され、学習者自身が【小テスト】ページの最後のところで確認できるシステムになっている。また、管理者IDを有する利用者には、その管理下にある学習者の受験期間および成績が一覧の形で閲覧できる仕組みになっている。このような成績管理システムが組み込まれていることは、学習者自身の自己採点、到達度確認に役立つばかりでなく、授業における本教材利用の大きな助けになるものであると考えられる。

3. 試作版教材利用者の反応

2016年7月に、留学生を対象とする古典入門の授業^{注10}の受講者に本試作版教材を授業外で使ってもらい、1) 素材について、2) 全体として、3) その他気づいたことや疑問に思うことについて尋ねる簡単なアンケート調査を行った。アンケート調査票を7月5日の第11回目の授業で受講者に配布し、授業時間外に教材を試用して最終回の7月26日までに提出するよう指示した^{注11}。調査票を付録6として掲載する。

調査の結果、僅か5名からであったが回答が得られたので、報告しておく。教材のよい点としては、次のコメントが寄せられた^{注12}。

- ・（本文が）とても分かりやすく良い内容ばかりでした。本文の種類と文法の説明がよくできていると思います。
- ・（よいと思う点）音読が付いていること。
- ・色付きの文字で区別し、わからなかったらすぐに確認できる点はすごいです。
- ・小テストがよくできていると思います。……難しすぎない、簡単でもない、ぴったりの難しさです。

- ・（小テストについて）解答はすぐチェックできるのは便利だと思います。
- ・語彙リストはアルファベット順やカテゴリ順などいろいろな形で検索できるのはとても便利だと思います。
- ・（よいと思う点）ごいリストがくわしい。
- ・助動詞や助詞のリストがHTML版とPDF版を両方とも提供してくださるのは、とても使いやすいと思います。

コンテンツそのものの評価も見られるが、音声情報、ページ移動による確認、検索など、e-learning教材ならではの機能が評価されていることがわかる。

一方、教材の改善を求める次のような意見、提案、要望も見られた。

- ・古文読解教材ですので、ホームページのデザインはもっと昔風にしたいほうが学生の興味をひくと思います。
- ・素材の入れ順は年代順にしたほうがいいと思います。
- ・練習用のちょっとした本文があったらいいかなあと思います。
- ・本文は横書きにしたほうがいいと思います。ネットの閲覧ですから、横書きはもっと読みやすいと思います。
- ・本文が短かったらいいのではないかと思います。
- ・文法と語釈は同じところに置いたほうがより便利だと思います。
- ・テストを増やしたほうがいいと思います。
- ・（小テストについて）動詞、助動詞、形容詞、形容動詞はすこしずつ入っているとうれしいかもしれません。
- ・（小テストについて）一句を出されて、それを自分で訳すのもおもしろそうです。
- ・（現代語訳について）本文を訳す時に、注意してほしい点について示してくれると助かります。
- ・現代語と違う意味を持つ古語、またはよく使われる古語のリストがあれば、うれしいです。
- ・誰向けですか。日本人の受験の場合はとても勉強

になります。留学生の場合は古文を理解するのに品詞分解とかは試験で重要視されていないようです。古文を正確に理解することが一番大事なような気がします。

- ・（他に入れてほしい素材について）和歌、漢文、くずし字、漢文訓読。
- ・平家物語と古事記を入れてほしいです。
- ・文学作品と関係がある絵とかを添付すると、おもしろくなるのではないかと思います。

上記のうち、最後の「絵」については、調査当時はなかったが、前節で述べたように、また付録に示すように、既に実現している。一方、素材の配列順、本文の表示（縦書きか横書きか）、小テストでの口語訳問題の導入については、教材作成上の方針や採点機能の限界により、現在のところ検討の対象外としておきたい。その他の各項目については、非母語話者としてこの教材を使用した学習者からの貴重なアドバイスと受け止め、今後の教材改善に役立てていきたい。

なお、今回はアンケート調査と言ってもごく簡単な形式で、回答者も少なかったため、今後の教材試用においては、インタビュー調査も含め、より本格的で大規模な調査を実施する予定である。

4. 本教材開発の意義

第1節で述べたように、日本学専攻者などの文語文学習を必要とする学習者にとっても、文語文に関心を持っている学習者にとっても、日本語の文語文を系統的に学ぶ機会は限られており、非母語話者の文語文学習環境は整っているとは言い難い状況である。

本研究における文語文 e-learning 教材開発は、そのような状況を打開するための一つの試みである。本教材の公開によって、日本学研究を志す学習者の文語文学習に利するであろうことはもとより、文語文に多少なりとも関心を持つ学習者が文語文を学び始めるきっかけとなることが期待される。

文語文の痕跡は現代日本語の中にも色濃く認められ、また文語文で書かれた素材を通じて日本文化を学ぶことができる（佐藤・虫明他2016, 楊2016）。日本学研究志望者以外の一般の学習者にとっても、文語文

に触れることは日本語・日本文化を深く理解する上で重要であり、だれもが容易に利用できる日本語文語文 e-learning 教材の開発が求められている。

先に述べたように、日本語母語話者が古文を学習するためのウェブ上の教材や学習ツールは多数存在するが、非母語話者を主対象とし、多様な素材と練習問題を含む文語文 e-learning 教材はこれまで開発されていない。本教材は、国内外の高等教育機関における日本語文語文や日本古典文学の授業での利用が可能であり、また、ウェブ環境が整ってさえいれば、学習者が個人で本教材を利用し、独力で基礎的な文語文法と重要古語の知識を身に付けることができる。その意味で、本教材の開発には少なからぬ意義があると考えられる。

5. 今後の課題

以上、非母語話者を対象とする日本語文語文 e-learning 教材の開発について、その背景と目的を述べた上で教材の概要と利用者の感想・意見を紹介し、日本語・日本文化教育における本教材開発の意義について論述した。

本教材は現時点では試作版であり未公開であるが、今後、漢文（書き下し文）、候文、韻文（和歌や俳句）、近代文語文などの特徴ある素材も含めて新たな素材を選定し、素材ページを拡充するとともに、語彙リスト、資料、コラムなどの参照ページのコンテンツ補充を行ない、2017年度中には公開できるようにする計画である。また、今回の試作版では、問題演習については素材の本文に関する小テストを作成するにとどまったが、各文法事項に即した大量の練習問題を含む問題集、また、シリーズごとの15の素材にもとづく総合テストを作成することも必要であると考えられる。さらに、将来的には、現在既に公開されている他の文語文関連サイト——古文、漢文、くずし字等の学習サイトや背景となる歴史的・文化的知識を得る上で参照できるサイトとリンクを張り、非母語話者が文語文を学習する際にベースとして利用できる一大サイトの構築を目指したい。

今後は、日本国内および海外の日本語文語文教育関係者、日本学研究者、上級日本語学習者に本教材を試用してもらい、フィードバックを得ながら、教材の公

開に向けて改善に努めていきたい。

付記

本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）基盤研究（C）25370531「日本語学習者を対象とする文語文読解教育の実態調査および教材開発」（平成25年度～平成28年度、研究代表者：佐藤勢紀子）による助成を受けて行った。また、本報告は2016年度日本語教育学会秋季大会（於松山）におけるデモンストレーション発表（佐藤・虫明2016b）の内容をベースとして、大幅に加筆したものである。デモンストレーション発表の際に貴重なご意見をいただいた来聴者の方々に感謝したい。

注

1. 国際交流基金の2012年度日本語教育機関調査による。
2. Toshihiko Arai 開発「古文いとをかし」。
3. Charles Quinn, taketori.asc.ohio-state.edu.
4. 楊錦昌が開設しているサイト「楊老師日文密巻」の「日本古典文学の巻」。<http://www.fjweb.fju.edu.tw/yang/classic/index1.htm>
5. ビジネス日本語コース開発のためにムードルで作成され、現在（一財）東北多文化アカデミー（代表：押谷祐子）の管理下にある「Feit eラーニングシステム」のプラットフォームに載せる形で作成した。
6. 相互に関連の深い素材を組み合わせた教材。佐藤・串田他2016, 第4節（小野桂子による）。
7. ランズエンド主宰：古山拓氏制作。カバーページの口絵とするとともに、本文ページ、小テストページ、現代語訳ページの冒頭にも同じイラストのサイズを縮小したものを配している。
8. 教材のマスコット・キャラクター。ランズエンド主宰：古山拓氏制作。「ひめ」とベアで作られた。
9. 具体的な内容の原型については、佐藤（2014）の付録を参照されたい。
10. 東北大学外国人留学生等特別課程（全学対象日本語プログラム）の上級日本文化演習「古典入門」の授業（佐藤勢紀子担当）。
11. なお、その時点で教材としてできていたのは、「故郷」、「ちごの空寝」、「春はあけぼの」、「翻訳苦心談」の4つ

の素材に関する部分であった。「故郷」は授業の第1回目の導入で紹介し、「ちごの空寝」と「翻訳苦心談」は第2回・第3回の文法入門で、「春はあけぼの」は第9回の授業で素材として取り上げており、すべて既習であるものの、問題ページの小テストには授業での設問（練習問題）とは違った問題も入っている。

12. 以下、助詞などの明らかな間違いは修正して掲載する。

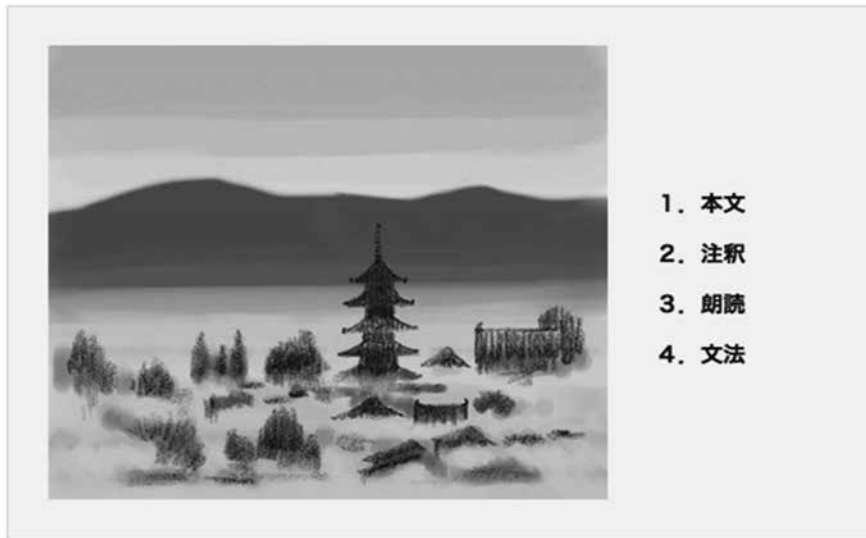
文献

- 金山泰子・串田紀代美（2016）「中上級日本語教育と日本研究の連携の可能性—文語文権講読から探るクリティカルな思考の深化の過程—」『ヨーロッパ日本語教育』第20号, pp.365-370
- 串田紀代美（2016）「日本研究のための文語文教育の歴史—専門日本語教育としての文語文教育の事例研究—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター教育研究年報』第5号, pp.67-93
- 佐藤勢紀子（2014）「留学生を対象とする古典入門の授業—日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第9号, pp.99-113
- 佐藤勢紀子（2015a）「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第1号, pp.163-172
- 佐藤勢紀子（2015b）「文語文を学ぶ漢字系学習者が困難を感じる点—中国・台湾の日本学研究者に聞く—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第7号, pp.25-32
- 佐藤勢紀子（2016）「留学生を対象とする文語文読解の授業—「日本文化演習（古典入門）実践報告—」『東北大学言語・文化教育センター年報』第1号, pp.19-25
- 佐藤勢紀子・串田紀代美・高橋章則・小野桂子・楊錦昌（2016）「日本学専攻学習者を対象とする文語文教育」『専門日本語教育研究』第18号, pp.55-60
- 佐藤勢紀子・虫明美喜（2016a）「文語文読解教材開発に向けての指針—中国・台湾の日本学研究者への調査から—」劉曉芳主編『日本語教育と日本学研究—大学日語教育研究国際研討会論文集（2015）』（中国日語教学研究会上海分会）華東理工大学出版社, pp.12-16

- 佐藤勢紀子・虫明美喜（2016b）「日本語学習者を対象とした文語文e-learning教材の開発」『2016年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.279-280
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子（2016）「文語文を素材とした日本語・日本文化教育」『2016年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.78-89
- 坂内泰子（2004）「留学生と文語文読解の必要性」『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』 第27号, pp.59-74
- 深澤愛（2014）「外国人留学生の文語文法・古語学習について考える（3）一文語形容詞の場合」『文学・芸術・文化』 第26巻第1号, pp.141-154
- 山口真紀・武井直紀（2015）「外国人学習者の古語・文語学習における困難点—研究の過程で古語・文語文献を扱う留学生・研究者へのインタビュー調査から—」『第17回専門日本語教育学会研究討論会誌』, pp.20-21
- 楊錦昌（2016）『時代に適した日本「古典」文学教育』 尚昂文化

付録

1.「春はあけぼの」の本文ページ



1. 本文
2. 注釈
3. 朗読
4. 文法

春は、あけぼの。やうく白くなりゆく、山ぎは
すこし明かりて、紫だちたる雲のほそくたなびき
たる。
夏は、夜。月のころはさらなり。闇もなほ、螢の
多く飛びちがひたる。また、たゞ二つなど、ほ
のかにうち光りて行くも、をかし。雨など降るも、
をかし。
秋は、夕暮。夕日のさして、山の端いと近うなり
たるに、からすの、寝どころへ行くとして、三つ四つ、
二つ三つなど、飛び急ぐさへ、あはれなり。まいて、
*雁などのつらねたるが、いと小さく見ゆるは、い
とをかし。日入りはてゝ、風の音、虫の音など、は
た、言ふべきにあらず。
冬は、つとめて。雪の降りたるは、言ふべきにも
あらず。霜のいと白きも、またさらでも、いと寒き
に、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、いとつ
きぐし。昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、
*炭櫃・火桶の火も白き灰がちになりて、わろし。
(初段)

【注釈】

* 雁—ガン。カモ科の水鳥。日本では秋に北方から飛来し、春に北方に帰る渡り鳥として知られる。

⇒ 資料・かり(雁)

* 炭櫃(すびつ)—暖房のため部屋に備え付けてある囲炉裏、あるいは角型の火鉢。

* 火桶(ひをけ)—暖房器具。持ち運びできる木製の丸火鉢。

【朗読】



【 文法】

〔 語法〕	au → yō (はつおんのルール)
〔 助動詞〕	たり [助動] (完了・存続) ...た、...てしまった、...ている
〔 助詞〕	さへ [助] (添加・類推) ...までも、...さえ
	で [助] (打消接続) ...ないで、...なくて (「ず」+「て」→「で」)
〔 重要語句〕	あけぼの (夜明け) やう やう (だんだんに)
	さらなり (言うまでもない、もちろんだ) なほ (やはり)
	をかし (すばらしい、面白い) いと (とても、非常に)
	あはれなり (しみじみとした情趣がある、感動的である)
	まいて (まして) みゆ＝見ゆ (見える) つとめて (早朝、翌朝)
	つきづきし (ふさわしい、似合っている) わろし (よくない)

2. 「春はあけぼの」の問題ページ（抜粋）

春は、あけぼの。やうやう白くなりゆく、山ぎはすこし明かりて、紫だちたる雲のほそくたなびきたる。

夏は、夜。月のころはさらなり。闇もなほ、蛍の多く飛びちがひたる。また、たゞ一つ二つなど、ほのかにうち光りて行くも、をかし。⁽¹⁾雨など降るも、をかし。

秋は、夕暮。夕日のさして、山の端いと近うなりたるに、からすの、寝どころへ行くとな、三つ四つ、二つ三つなど、飛び急ぐさへ、あはれなり。まいて、雁などのつらねたるが、いと小さく見ゆるは、いとをかし。日入りはてゝ、風の音、虫の音など、はた、⁽²⁾言ふべきにあらず。

冬は、つとめて。雪の降りたるは、言ふべきにもあらず。霜のいと白きも、また⁽³⁾さらでも、いと寒きに、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、いとつきづきし。屋になりて、ぬるくゆるびもていけば、炭櫃火桶の火も白き灰がちになりて、わろし。

問三 下線部(1)～(3)について、最も適当な訳を選びなさい。

(1) 雨など降るも、をかし

1つ選択してください:

- ☐ 雨などが降るのもすばらしい
- ☐ 雨などが降るのも変な感じだ
- ☐ 雨などが降るのも滑稽である

チェック

(2) 言ふべきにあらず

1つ選択してください:

- ☐ 言うてはいけない
- ☐ 言いたくない
- ☐ 言う必要がない

チェック

(3) さらでも

1つ選択してください:

- ☐ そうでも
- ☐ そうでなくても
- ☐ そうであるけれども

チェック

3. 「春はあけぼの」の現代語訳ページ（抜粋）



1. 語訳付き 本文
2. 現代語訳
3. 語訳一覧
4. 問題解答

【語訳付き 本文】

春は、あけぼの。やうやう白くなりゆく、山ぎはすこし明かりて、紫だちたる雲のほそくたなびきたる。

夏は、夜。月のころはさらなり。闇もなほ、螢の多く飛びちがひたる。また、ただ一つ二つなど、ほのかにうち光りて行くも、をかし。雨など降るも、をかし。

秋は、夕暮。夕日がさして、山の端いと近うなりたるに、からすの、寝どころへ行くとして、三つ四つ、二つ三つなど、飛び急ぐさへ、あはれなり。まいて、雁などのつらねたるが、いと小さく見ゆるは、いとをかし。日入りはてし、風の音、虫の音など、はた、言ふべきにあらず。

冬は、つとめて。雪の降りたるは、言ふべきにあらず。霜のいと白きも、またさらでも、いと寒きに、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、いとつきづきし。昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、炭櫃火桶の火も白き灰がちになりて、わろし。

（初段）

【現代語訳】

春は、明け方。だんだん白くなっていくうちに山の上の空が少し明るくなって、紫がかった雲が細く横長にかかっている、そんな明け方。

夏は、夜。月の出ころはもちろんだ。闇夜でもやはり螢がたくさん飛びかっている夜。また、ただ一つ二つなどかすかに光って行くのもいい感じだ。雨など降るのもいい。

秋は、夕暮。夕日がさして、山に沈もうとしている時に、鳥が寝るところに帰ろうとして、三羽四羽、また二羽三羽など急いで飛んでいくのさえしみじみとした情趣がある。まして、雁などの列を作ったのがとても小さく見えるのはとても素敵だ。日がすっかり落ちてしまってから風の音、虫の音などはまた言うまでもない。

冬は、早朝。雪が降っているのは言うまでもない。霜がとても白い場合も、またそうでなくても、ひどく寒いので火など急いでおこして炭を持って行くのも、ほんとうに冬の早朝にふさわしい感じだ。昼になって暖かくなって寒さがゆるんでいくと、炭櫃や火桶の火も白く灰が多くなってよくない。

4. 語彙リスト (抜粋)

あ

あきらむ

=明らむ

[動詞・マ行下二段]

明らかにする、解明する **clarify**

〔例〕...一句も...長き春の一日には明らめられず、...。 » 翻訳苦心談 (蘭学事始)

× *

あく

=飽く

[動詞・カ行四段]

① 満足する、十分だと思う **be content, feel satisfied**

〔例〕飽かずやありけむ、廿日の夜の月出づるまでぞありける。 » 二十日の夜の月 (土佐日記)

② あきる、いやになる **get sick, get tired**

× *

あけぼの

=曙

[名詞]

夜明け **dawn**

〔例〕春はあけぼの。やうやう白くなりゆく、山ぎはすこし明かりて、...。 » 春はあけぼの (枕草子)

5. 文法対照表（動詞）

文法対照表（動詞）

文語文法		口語 学校文法		口語 教育文法	
活用の種類	語例	活用の種類	語例	活用の種類	語例
四段活用	書く、思ふ	五段活用	書く、思う	1 グループ	書く、思う
下一段活用	蹴る		蹴る		蹴る
ラ行変格活用	あり、をり、傳り		ある*		ある*
ナ行変格活用	死ぬ、往ぬ		死ぬ		死ぬ
上一段活用	着る、見る	上一段活用	着る、見る	2 グループ	着る、見る
上二段活用	起く、過ぐ		起きる、過ぎる		起きる、過ぎる
下二段活用	受く、捨つ	下一段活用	受ける、捨てる		受ける、捨てる
サ行変格活用	ず、おはす	サ行変格活用	する	3 グループ	する
カ行変格活用	来	カ行変格活用	来る		来る

*「ある」は文語のラ行変格活用動詞「あり」が変化した語であり、未然形の「ア段」にあたる活用がない。

*「ある」は文語のラ行変格活用動詞「あり」が変化した語であり、未然形の「ア段」にあたる活用がない。

6. アンケート調査票

氏名：

年齢層： 10代 20代 30代 40代 50代 60代 70代～

1. 素材（作品）について

1) 次の各部分の作り方について、感想、意見、提案などがあればお願いします。

- ① 本文、朗読、文法
- ② 小テスト
- ③ 語釈付き本文、現代語訳、解答
- ④ その他

2) 現在4つの素材が入っていますが、他にどんな素材を入れてほしいですか。

2. 全体について

- 1) この教材のよいと思う点
- 2) この教材の改善してほしい点／この教材をもっとよくするための提案

3. その他、気づいたことや疑問に思うことがありましたら、何でもけっこうですので、書いてください。

【報 告】

Classroom Management in which Students Participate Proactively by Utilizing Multimedia Teaching Materials: Teaching Methods at the University of Santiago in Chile

HAYASHI, Masako¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

Abstract: This paper presents a teaching method in which students proactively participated in classroom management utilizing multimedia teaching materials carried out at the University of Santiago in Chile. At the University of Santiago, students study the Japanese language for five years. However, due to a curriculum change, the level of achievement at the time of graduation was low. Therefore, a method of teaching that could offer a more efficient and pleasant learning experience with faster progress was needed. The students themselves created the multimedia teaching materials, and taught each other using them. This paper shows that using multimedia teaching materials was effective for improving learners' abilities and motivation. Finally, the participation in classroom management by the students themselves will lead to further enhancement and consolidation of their skills.

1. Introduction

1.1. Objective

This paper presents a case study of a teaching method in which students proactively participate in classroom management, utilizing multimedia teaching materials. This method was carried out at the University of Santiago in Chile.

At the University of Santiago, students study the Japanese language for five years, and are later awarded the title of “translator” upon graduation. However, due to a curriculum change, the level of achievement at the time of graduation was low, and there were many students who did not pass the old-format Level 2 Japanese Language Proficiency Test.

Therefore, a method of teaching that could offer a more efficient and pleasant learning experience with faster progress was sought. Using multimedia teaching materials, I attempted to improve learners' abilities and motivation. In the method reported in this paper, the students themselves created the multimedia teaching materials and taught using them.

The primary purpose of this paper is to report on

the original teaching method that I introduced to the University of Santiago.

Currently, Japanese language teaching materials for intermediate and advanced level with English, Chinese, Korean, Portuguese, et cetera translations are increasing. However, it is also possible that universities that teach students with differing native languages may have similar problems.

Therefore, the second purpose of this paper is to contribute to teachers in universities overseas who are in a similar situation.

1.2. Background

I engaged in Japanese language education at the University of Santiago in Chile, from January 2008 to January 2010 as a Japanese language education expert for the Japan Foundation. After my first tenure, I received a request to teach Japanese again at the University of Santiago from August 2012.

The University of Santiago is the only university in Spanish-speaking South America that offers an undergraduate degree program in Japanese-Spanish

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. masako@tohoku.ac.jp

translation. It is the third-highest ranked university in Chile, and highly advanced students enter this university each year.

Japanese was introduced at the university as an elective course in 1993. Through the support of the Japanese Government in 1995, a five-year Japanese-Spanish translation program was established in the Department of Language and Literature in the Faculty of Humanities.

At the time of graduation, a degree in “Licenciado en lingüística aplicada a la traducción con mención en inglés y japonés (A degree of English-Japanese translation in Applied Linguistics)” is awarded. In addition, the title of “Traductor con mención en inglés y japonés (English and Japanese translator)” for Spanish-Japanese translation and Spanish-English translation is also awarded.

There are many applicants who wish to enroll in this course, so the level of enrollment is high. In fact, some students chose the University of Santiago over the University of Chile, which is the highest ranked university in the country, because of this program. Despite receiving a score which is sufficient to enter the Faculty of Medicine, some students chose this program with the desire to study Japanese. The number of students who wish to attend is always much higher than the allowed capacity. Fifty students are selected from the applicants list in order of the entrance examination results (Hayashi, 2008, 2009c).

In 2000, the curriculum of the translation course was revised, and Portuguese became a compulsory subject. For that reason, in the two years after entering the university, English, Portuguese, grammar, composition, and linguistics, et cetera are compulsory subjects in addition to Japanese. In the freshman and sophomore years, Japanese classes are conducted only once or twice per week. When students are in their 3rd year, they choose either the English-Japanese translation course (Japanese course) or the English-Portuguese translation course

(Portuguese course).

Because the number of Japanese classes decreased due to the revision of the curriculum to include the Portuguese course, many students do not pass the Level 2 Japanese Language Proficiency Test at the time of graduation even though they studied Japanese for five years. With the exception of a few excellent students, their ability to do translation work was insufficient. Even if they received the title of translator, the students who could actually do translation work were rare. Many students are not able to acquire conversation skills sufficiently even after studying for five years. In response to the expectations of students who entered with high ambitions, I felt a responsibility to improve their abilities.

It takes students 3 years to complete the Basic Japanese textbook. I started to teach them in the second semester of their fourth year. Integrated Japanese class finishes on the first semester of the fifth year. Thus, I had to improve their ability from basic-intermediate to advanced level in only one year, with only three classes per week.

With limited time until graduation, the following method was created to achieve a high level of improvement in a very short time.

2. Multimedia teaching materials

According to Sandholtz et al. 1997 and Warschauer. 1999, technology helps foreign language classrooms and is necessary in the modern world.

Multimedia transmits messages and information through the use of text, voice, photographs, animation, moving images, and other media. In the past, each piece of information was transmitted by a specific piece of hardware, such as an overhead projector or slides for still images, projectors and video decks for movies, cassette recorders for sound, and so on. However, computers have now been able to integrate them into one digital information format.

Teaching materials that combine multiple media formats, such as text, voice, photographs, animation, and moving images, are referred to as “multimedia teaching materials” in this paper.

Commercially available multimedia teaching materials are expensive and difficult to obtain. Materials meant for beginners are relatively abundant, but there are very few materials for intermediate and advanced learners. Due to copyright restrictions, these kinds of materials can not be distributed to students. By using PowerPoint, it is possible to create multimedia teaching materials by combining textbooks, pictures, cartoons, movies, et cetera.

According to Warschauer and Meskill. 2000, students respond positively to the use of technology in a Japanese foreign language classroom.

When the students face the front of the classroom rather than looking at their textbooks, they tend to actively participate in the class.

When the students use their self-made multimedia teaching materials, they are prone to study enthusiastically when compared to those prepared by the teacher. Since the teaching material is created by their classmates, they pay attention to the lecture with a higher interest.

Unlike commercially available teaching materials, there is an advantage in that students can easily obtain the multimedia teaching materials made by other students.

3. Classroom management in which students participate proactively

This section introduces some of the actual activities that students performed. These were all implemented under the teaching methods discussed in Section 2.

3.1. Creation of Japanese-Spanish translation lists of vocabulary and grammar explanation example sentences

Languages such as English and Chinese often have translations in the text, but there are few texts with translations in Spanish, so all vocabulary lists must be created.

Therefore, I decided to share the vocabulary list and teaching material creation method. Students create a vocabulary list with a Spanish translation by using a Japanese dictionary and an English translation of the text in an Excel file, and then they upload it to the web site.

It is said that it is important to refer to a dictionary for language learning, but when we share the responsibility, there is less need to refer to a dictionary. However, what is important is to know the meaning of the words, to remember them, and to be able to use them. I thought that it would be better to allocate “time for looking up words” into “time for memorizing words”.

There is also an advantage in that it is possible to collectively correct mistakes in semantic investigation by sharing the responsibility. Sometimes it is difficult to devise an appropriate Spanish translation only by using a Japanese dictionary and an English translation. If there is a mistranslated word on the vocabulary list, there is a possibility that all the students will remember the word incorrectly. Therefore, after the vocabulary list is submitted by the student, but before any student downloads and memorizes the words, the advanced Japanese teaching assistant checks whether there are any errors in the vocabulary list.

If students are doing semantic investigations by themselves, it is very difficult to check whether or not there is an error. However, since the list can be semantically investigated at least once in a sharing system, then it can be said that this sharing system is effective in this regard.

3.2. Creating multimedia teaching materials using PowerPoint for grammar explanation

Regarding grammar explanation, the students were required to cite quotations from a designated reference book (Tomomatsu, Etsuko et al. 2007). I instructed the student in charge to learn the grammar explanation of the designated reference book well, and then explain it to the class in an easy-to-understand manner.

Next, I instructed students to explain the grammar in Japanese without using Spanish or English. For classmates who had difficulty understanding only a Japanese explanation, I allowed for a Spanish translation to be included. If the Japanese and Spanish were shown at the same time, then the students would only focus on the Spanish. In order to prevent this, I asked the students to use PowerPoint's animation function to delay the Spanish, so they can read the Japanese first.

For the list of example sentences submitted in the Excel file, the assistant checked whether or not there was an error in the Japanese translation, and then the student responsible for teaching created a PowerPoint.

In order to alleviate the burden on the students, I created a PowerPoint template and distributed it to the students. According to the students, when they created their own original PowerPoint individually without using the PowerPoint template created by the teacher, it took them thirty to sixty minutes to complete. If they only copy and paste the example list created by the Excel file into the PowerPoint template, the teaching material creation is completed within around fifteen to twenty minutes. Creating original teaching materials is often more time consuming for students. However, in fact, all of the students created their own original PowerPoint without using the teacher-created template.

Each student created a PowerPoint by using various royalty free pictures, moving images and self-

made manga. Students sometimes presented classmates with knowledge and skills regarding the functions of PowerPoint. In such a setting, the classroom atmosphere became more lively, and the students also seemed pleased to present. I also learned how to create PowerPoint slides and teaching materials along with the classmates.

I checked before class whether the teaching materials created by the students had any Japanese errors. If a mistake was found in the teaching materials created by the students, I corrected them before the class. After that, I gave feedback to the presenting student, and then uploaded the teaching materials to the web site sharing those materials with all the students.

Copyrighted movies and animations were allowed for in-class presentations, but were removed from PowerPoints before being uploaded to the web site.

3.3. Creating Audio File

Together with the student in charge of creating each list, we created a Japanese-Spanish bilingual audio file using the vocabulary and the example sentence list. I then uploaded the created audio files as self-learning teaching materials to be used by the students.

Using these audio files, I encouraged the students to prepare for vocabulary quizzes and grammar tests. The students said that they studied on their own when they went to school by using portable devices such as mobile phones or iPods.

The audio file was created at my office. After that, I spoke to the student so that the student could practice speaking Japanese. As Chilean students are shy in front of their classmates and do not want to speak in Japanese, the students' Japanese conversation skills were not improving, thus posing a problem. However, such students relaxed, and enjoyed conversation when face to face with me. The creation of this audio file was also able to give students who

usually did not want to speak in Japanese an opportunity to do so. The opportunity for students to hear each other's voices in the audio is beneficial because it makes self-learning more relatable and social.

4. Advantages of a sharing system for creating teaching materials

By sharing the vocabulary list and PowerPoint teaching material creation responsibility among the students, the students can participate actively rather than passively in the preparation of teaching material creation and classroom management. The students have the ability to be primarily involved in the creation of teaching materials.

These materials are less likely to result in monotonous lessons compared to text-based lessons. They also have the advantage of being able to proceed with learning at a very fast pace in a short period of time.

In the case of the sharing system, however, there is a disadvantage in that the students who do not submit their homework will interfere with classroom management. In fact, it is very difficult to have all the students submit their homework by a set deadline. How can we make all students think "I have to submit an assignment by the deadline?"

I found a way to utilize a teaching material management site that helps solve this problem. On "Gmail" and "Google documents" web site, they can know when the other students have submitted their assignments. Therefore, it is possible to make the students feel obligated to submit by the deadline instead of submitting their assignments to the teacher individually.

In this system where students are in charge of preparing teaching materials, those materials are prepared from the viewpoint of the student. The unfamiliar functions of PowerPoint were demonstrated to me. For example, design, time difference display

function, context reference function, and easy to see color, et cetera. Fortunately, due to the time difference display function, the created teaching materials can be used again for preparing tests and independent learning. Therefore, the downloaded teaching materials can be used as self-learning materials for activities such as preparing, reviewing, and studying for a test.

A classroom-made multimedia teaching material that the students use is thought to be useful for reviewing, so it improves the retention rate of learning.

As students stand in the front of the class teaching in the role of the teacher and presenting their materials, it becomes obvious who made the teaching materials. Therefore, the students were very enthusiastic about creating the teaching materials, and could show their ingenuity. Such examples of ingenuity include pictures, movies, variety of color, design, and function.

This activity also leads to the development of Japanese language teachers. The students who hope to be Japanese teachers in the future often passionately create well-made teaching materials. For students who wanted advice on teaching material creation, I took the time to advise them personally before their presentations. Also, after the presentation in class, I advised students who wanted feedback about improving teaching materials and teaching methods.

Training local lecturers is also an important issue abroad. This method also holds the advantage of being able to nurture students who are interested in becoming Japanese teachers.

5. Results and discussion

5.1. Achievement of teaching method

Through this teaching method, the following three results were observed.

The first result was higher grades than the

previous year's students who did not learn with this teaching method. Students who participated in classes with these teaching methods showed more improvement than those who did not.

This is indicated by the results of the old-format level 2 JLPT practice problems that students in these classes were asked to complete. In 2008 and 2009, it was not possible to take the JLPT in Chile. So I used problems from a previous JLPT test to evaluate their ability.

Before the implementation of my teaching methods, no students from the university were able to pass the old-format level 2 JLPT. However, 28.6% of students who were in classes that utilized my teaching methods were able to obtain 60% of the score in the old-format level 2 JLPT problems used in the previous years and 42.9% of students were able to obtain a score of 57% on the same test.

In Chile, the students had virtually no opportunity to see the previous test problems. Teachers prohibited the students to access previous practice test materials from the teacher's office library before the evaluation.

I was able to teach the following contents between the second semester of the 4th year and the first semester of the 5th year. One semester is made up of 17 weeks, but when accounting for guidance, readiness tests, 2 midterm exams, final exams, other activities and short holidays, it becomes around 10 to 11 weeks. Japanese classes are held 3 times a week for 4th year students and twice a week for 5th year students. I taught conversation once per week for these 5th year students, so the class using this teaching method was only two times a week. One class is ninety minutes.

I taught the following textbooks. I could teach around 180 pages in total.

Sasaki and Matsumoto. 2006. *Nihongo So-Matome Level 2 Vocabulary*.

Sasaki and Matsumoto. 2006. *Nihongo So-Matome Level 2 Grammar*.

Sasaki and Matsumoto. 2005. *Nihongo So-Matome Level 2 Kanji*.

Sasaki and Matsumoto. 2005. *Nihongo So-Matome Level 2 Reading*.

Sasaki and Matsumoto. 2003. *Nihongo So-Matome Level 1 Listening*.

I taught them Toki et al. 1999. *Nihongo Chukyu J501* (Intermediate Japanese J501) in the previous semester. I could only teach around 90 pages, 3 times a week to 5th year students, without using this teaching method.

Since the textbooks are different, they can not be simply compared by just the number of pages. However, compared with the normal speed of teaching at Santiago University, I taught at more than twice that speed. When compared to my previous teaching methods, the speed at which students were learning was significantly faster.

While learning at a much faster pace, their ability managed to steadily improve. The average of the pre-test of the 4th year second semester was 25.7%. The average of the pre-test of the 5th year first semester was 40.9%. The average of the final test of the 5th year first semester was 56.6%. Each test used for evaluation was a previous JLPT test from a different past year. The tests were conducted by combining the problems from 2005, 2006 and 2007 so that the three sections of vocabulary/kanji, listening comprehension and grammar/reading comprehension are not from the same year. In addition, because the number of problems vary from year to year, I converted the percentage of vocabulary/kanji to a total of 100 points, listening comprehension to 100 points, grammar/reading comprehension to 200 points, and showed the percentage of total points in each section.

Of course, it is difficult to directly compare 2 students, simply because the students who did not learn with this teaching method and the students who learned with this teaching method may have

individual skill differences.

By comparing the student proficiency tests before and after the course, great progress could be seen in the Japanese language skills of the students. When analyzing the students' results with a diagram display and presenting it to the students, it was apparent that the improvement was very high. Furthermore, I shared these results with my classes and it helped their motivation.

When the students' skill reaches the intermediate or advanced level, it becomes difficult to notice the level of growth, and the motivation for learning tends to decrease. However, by visualizing the progress the students were able to feel a sense of accomplishment, and many comments showing their satisfaction were received.

It seemed that the students were likely to remember grammar points from teaching materials that they were responsible for creating. A student of the class teaches Japanese to the other students like a teacher using the teaching materials they created themselves. Chilean students feel very inclined to cooperate with their classmates and to support each other. Compared to classes conducted using the alternative previous method, the students seemed to more enthusiastically participate in class. This could also help the retention rate. According to Gardner, 2001, motivation affects retention rate.

In addition, using the Japanese-Spanish vocabulary list and grammar example sentence list, along with the PowerPoint slides with the time difference display function and the Japanese-Spanish audio file for independent learning, allowed the students to remember the material more easily.

Though this is not an in-depth analysis that can completely prove the effectiveness of this method, it is a strong indication of their success.

5.2. Application of teaching method

Currently, Japanese teaching materials with

English, Chinese and Korean translations are increasing.

However, there are still few Japanese language teaching materials for intermediate or advanced level students with a Spanish translation. Therefore, it is often necessary to prepare a Japanese-Spanish vocabulary list.

This method of creating a vocabulary list in collaboration with classmates may be applicable to Japanese language education in other languages. This method of collaborating to create a vocabulary list could also be used at the time of preparing materials for a lecture inviting guest speakers. (Hayashi, 2016).

"The 1st Chilean Japanese Language Education Seminar" was held at the Austral University in southern Chile in the city of Valdivia on March 13, 2009. I introduced the teaching method discussed in this paper to the Japanese language teachers in Chile and the foreign language teachers of the University of Astral at the seminar lecture (Hayashi, 2009a, 2009b).

At the seminar, there were many teachers who wanted to incorporate this teaching method into their classes, and there were also participants who actually practiced this method afterwards. The coordinator who participated in the seminar from the University of Santiago decided to fully adopt this teaching method in her class. Other Japanese teachers at the University of Santiago also taught using this method.

At the time of my second assignment, I adopted this method for basic Japanese classes and Spanish-Japanese translation classes. I noticed that this method was useful for these classes.

Some Japanese teachers abroad have insufficient ability in the language of the country where they are residing. Therefore, it is thought that this teaching method would be effective for those teachers.

5.3. Implications for the future

I am teaching Japanese to international students at Tohoku University from October 2016, and I started

to adopt this method in classes from December. I have just begun, but it seems to be an opportunity for students to study actively rather than passively.

Furthermore, I plan to have a class where the students create multimedia teaching materials in cooperation with international students and Japanese students at the Introductory seminar next year.

The creation of the audio file introduced in this paper is separate from the multimedia teaching material. However, I plan to incorporate the audio file with the multimedia teaching materials in the future. Furthermore, I intend to utilize Japanese manga, animation, music, dramas and movies, et cetera for creating the multimedia teaching materials.

References

- Gardner, R.C. 2001. "Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher." *Texas Papers In Foreign Language Education*. (6) 1, 1-18.
- Hayashi, Masako. 2008. "From the field of Japanese language education in the world. The Japan Foundation Japanese Language Expert Report." Japanese language education in Chile
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/chunanbei/chile/2008/report01.html> (2016-1-31)
- Hayashi, Masako. 2009a. "Student-based classroom management using media teaching materials." The 1st Seminar on Japanese Language Education in the Republic of Chile. Lecture documents.
- Hayashi, Masako. 2009b. "The 1st Seminar on Japanese Language Education in the Republic of Chile." *Journal of Japanese Language Teaching*. No.142, The Society for Teaching Japanese. From overseas academic societies. p.186.
- Hayashi, Masako. 2009c. "From the field of Japanese language education in the world. The Japan Foundation Japanese Language Expert Report" The circumstances of Chilean Japanese language education.
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/chunanbei/chile/2009/report01.html> (2016-1-31)
- Hayashi, Masako. 2016. "Practical report of the University of Santiago in Chile: activities related to the lecture of a guest speaker." *International Education*. Vol.9, Chiba University, 165-172.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., and Dwyer, D. C. 1997. *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Sasaki, Hitoko. and Matsumoto Noriko. 2006. *Nihongo So-Matome Level 2 Vocabulary*. ASK.
- Sasaki, Hitoko. and Matsumoto Noriko. 2006. *Nihongo So-Matome Level 2 Grammar*. ASK.
- Sasaki, Hitoko. and Matsumoto Noriko. 2005. *Nihongo So-Matome Level 2 Kanji*. ASK.
- Sasaki, Hitoko. and Matsumoto Noriko. 2005. *Nihongo So-Matome Level 2 Reading*. ASK.
- Sasaki, Hitoko. and Matsumoto Noriko. 2003. *Nihongo So-Matome Level 1 Listening*. ASK.
- Toki, Satoshi et al.1999. *Nihongo Chukyu J501 (Intermediate Japanese J501)*. 3A Corporation.
- Tomomatsu, Etsuko et al. 2007. *Donnatoki Doutsukau Nihongo Hyogen Bunkei Jiten. (Essential Japanese Expressions Includes English, Chinese, and Korean translations.)* ALC PRESS INC.
- Warschauer, M. 1999. "Electronic literacies: Language, culture, and power in online education." Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M. and Meskill, C. 2000. "Technology and second language learning." In *J.Rosenthal ed., Handbook of undergraduate second language education*. 303-318. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

【報 告】

東北大学における休学生の現状

中岡千幸^{1)*}, 中島正雄¹⁾, 長友周悟¹⁾, 小島奈々恵¹⁾, 松川春樹¹⁾,
佐藤静香¹⁾, 佐々木真理¹⁾, 吉武清實¹⁾, 池田忠義¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

昨今、学力、学習意欲、進学動機等が異なる、多様な学生が大学に入学してきており、休学率は増加傾向にある。本研究は、東北大学の学生相談所利用者を対象として休学生の状況を調査し、学生相談から見た休学生の現状と課題を検討することとした。平成27年度に学生相談所に対応した相談事例のうち、平成28年度4月までに休学の届け出が報告された69事例を対象として、調査・分析した結果、休学生の学年としては学部2年生や学部4年生が多く、単位取得が進まないことや成績不良、就職活動などが休学の契機になりやすいこと、休学生の約半数が留年を経験しているため、学生相談所に持ち込まれる主訴としては、単位取得や就職活動に伴う心理的不安や苦痛が多いこと、学生が卒業を希望している場合には学部・研究科の教員との連携は欠かせず、半数以上が他部署と積極的に連携していること等が明らかになった。以上のことから、休学者への支援には修学支援や就職支援が欠かせず、関連部局と連携を図りながら支援していくことが重要であると思われる。

1. 問題と目的

文部科学省の平成28年度学校基本調査の速報によると、高校から大学・短期大学への進学率（現役）は過去最高の49.8%となった（文部科学省、2016）。このような進学率の上昇により、学力、学習意欲、進学動機等が異なる、多様な学生が大学に入学してきており、休学率は増加傾向にある。

全国の国立大学における休学生、退学生の状況について調査した布施他（2016）によると、平成26年度は、参加校78大学の学生総数414,524人に対して、休学率は2.7%（男性2.9%, 女性2.4%）、退学率は1.3%（男性1.6%, 女性0.8%）であった。また、大学院生に至っては、参加校83大学の学生総数143,146人に対して、休学率は7.3%（男性6.2%, 女性10.2%）、退学率は4.9%（男性4.9%, 女性5.0%）であり、学部生と比べて退学率・休学率ともに高かった（丸谷他、2016）。

東北大学においても事情はほぼ同じである。東北大学の学務情報によると、平成28年5月1日時点で、学部生総数11,050人に対して、休学生は158名（1.4%）、大学院生総数6,799人に対して、休学生は301名（4.4%）であった。

休学には、海外留学や長期インターンなどの自己研鑽、家族の介護、病気療養、就業など、何らかの目的や事情があり、意図的・計画的になされる場合もあり、全ての休学生が学生相談の対象となるわけではない。

しかし、内田（2014）によると、休学生の主な休学理由は、「消極的理由」が最も多く（35.8%）、「精神障害」を理由とした休学生が8.2%いた。この「消極的理由」の中には、勉学意欲の喪失、進路変更（短大、専門学校）、広義のスチューデントアパシー、ひきこもり等が含まれる。入学後に学習意欲の低下、留年、無気力、アパシー等の不適応に陥る者の中には、特に明確な目的がなく大学へ進学していたり、あるいは大学入学前に抱いていた大学における学業イメージや期待と大学入学後に経験した現実とズレが生じている場合が多い（下山、1995; 半澤、2014）。

東北大学の平成26年度新入生意識調査によると、「できれば他の学部、系に変わりたい」、「再受験したい」と回答した新入生が71名（2.8%）、大学生活で期待していることは「ない」と回答した新入生が89名（3.5%）いた（東北大学高度教養教育・学生支援機構、2016）。この新入生対象の調査に在生学生も加えると、かなりの

*）連絡先：〒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

数の大学生・大学院生が東北大学に対して何らかの不満を抱えていることが予想された。また、全国の死亡学生の実態調査を行った内田（2014）によると、平成23年度1年間の自殺既遂学生67名のうち、休学歴がある学生は6人(9.0%)、留年歴がある学生は20人(29.9%)と、一般学生の休学率に比べてかなり高い。このことから、大学生の自殺予防の観点からしても、休学生への支援は重要な課題であると考えられる。

また、2000年以降、大学では正式に休学の届け出はないものの、過去3ヶ月以上講義や研究室に出てこない「不登校」状態にある学生の問題が取りざたされ、不登校学生への対応が重要な課題となっている(小柳, 2001; 鶴田, 2002)。東北大学でも、安保他（2001）が、全研究科・学部・講座主任を対象に不登校・不適応学生の実態調査を行っており(回収率64.5%)、「退学」の出現率が0.2%、「休学」が0.8%、「不登校」が1.1%、「休みがち」が2.2%、全体の不適応出現率が4.4%に達したと報告しているが、おそらく実際の数字はそれを上回ることが推察される。更に、東北大学と同規模の他大学において不登校学生の留年・休学の有無について調査した磯部他（2006）によると、不登校学生の約半数がこれまでに留年や休学を経験しているという(留年18%、休学12%、留年及び休学18%)。また、福盛他（2016）によれば、学校になじめず不登校や引きこもり状態となった学生は、休学後、退学除籍になることが多いという。

山本（2011）は、「学生の中退率が高いということは、どのような事情があるにせよ、多くの学生が大学に満足しなかったことの結果であり、単位不足による留年を理由に退学する場合にも、その本質的な原因は単位を取れるように学生を教育できなかった大学側にある」と指摘しており、既にいくつかの大学では修学が困難となった休学生を支援する取り組みを行っている大学もある(福盛他, 2016; 石川, 2014)。

このことから、不登校学生への支援に加え、消極的理由による退学を防止する、留年学生や休学生への支援は重要な課題であると考えられる。

以上のことから、本研究は、東北大学の学生相談所利用者を対象として休学生の状況を調査し、学生相談所から見た休学生の現状と課題を検討する。休学生全

員が学生相談所を利用しているわけではないため、研究上のいくつかの限界点はあるものの、学生相談所を対象とすることでより詳細なデータが入手でき、このような基礎的資料が集積されれば、学生相談所において休学生をいかに支援するかという対応策に留まらず、部局の中でいかに休学生を支援するかという対応策に関する示唆を得られると考えられる。

2. 方法

平成27年度に学生相談所で対応した相談事例のうち、平成27年度以前に休学した経験のある学生的事例を含め、平成27年4月から平成28年4月までに休学の届け出が報告された69事例を対象として、調査・分析した。なお、69事例のうち、64事例は、学生相談所で相談後に休学を届け出た事例であった。具体的には、初回来談時に学生に記入してもらう『相談申込票』及び、担当カウンセラーが記載する『学生相談記録』から以下の項目をピックアップし、記載がないものについては、担当カウンセラーに回答を求めた。①性別、②所属学部・研究科、③学年、④初回来談月、⑤来談経路、⑥留年の有無、⑦相談内容、⑧連携の有無及び連携先。

3. 結果

(1) 休学生の性別及び相談数

図1に、男女別の相談事例の割合を示す。対象事例69事例のうち、男子学生の事例は、40事例(58%)、女子学生の事例は、29事例(42%)あった。東北大学の男女比から考えると、女子学生の相談が比較的多い。

(2) 休学生の所属学部・研究科及び学年

図2に所属学部・研究科別の相談事例数を示す。休学生数がもっとも多いのは工学部・工学研究科で17事例(24.6%)、次に文学部・文学研究科で13事例(18.8%)、農学部・農学研究科7事例(10.1%)、理学部・理学研究科6事例(8.7%)、医学部・医学研究科5事例(7.2)と続く。

図3に学年別の相談事例数を示す。学部はB、大学院修士課程はM、博士課程はDでそれぞれ示している。学部では、学部4年生が最も多く(31.9%)、次に学部2年生(20.3%)、学部3年生(15.9%)、学部1年

図1 男女別相談事例

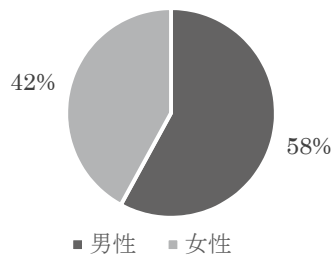


図4 月別新規相談事例数

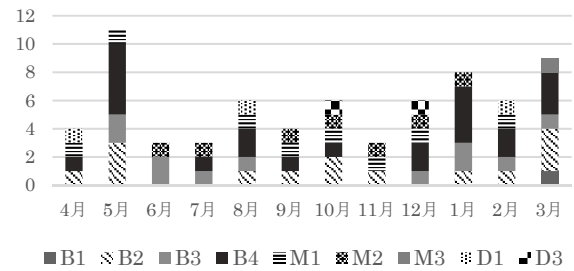


図2 所属学部・研究科別相談事例数

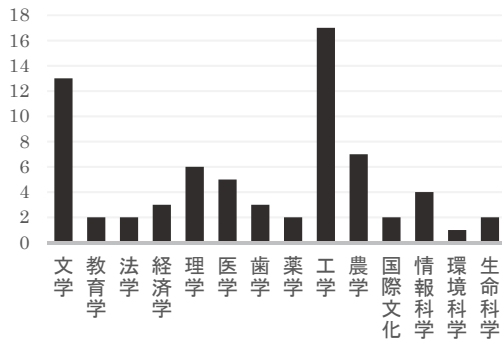


図5 来談経路別相談事例数

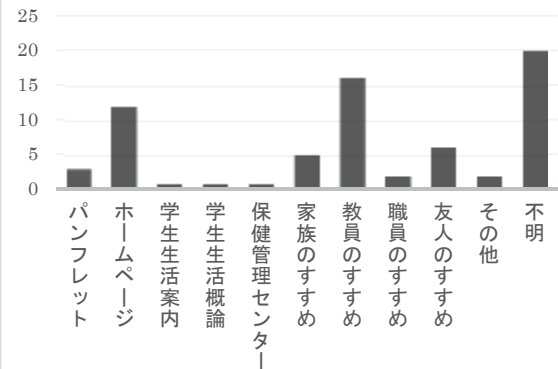


図3 学年別相談事例数

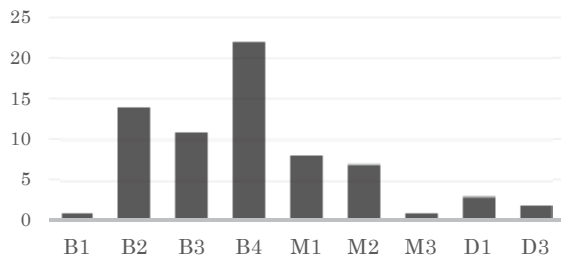


図6 留年の有無別相談事例

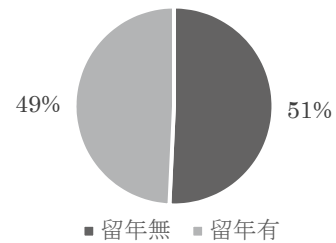
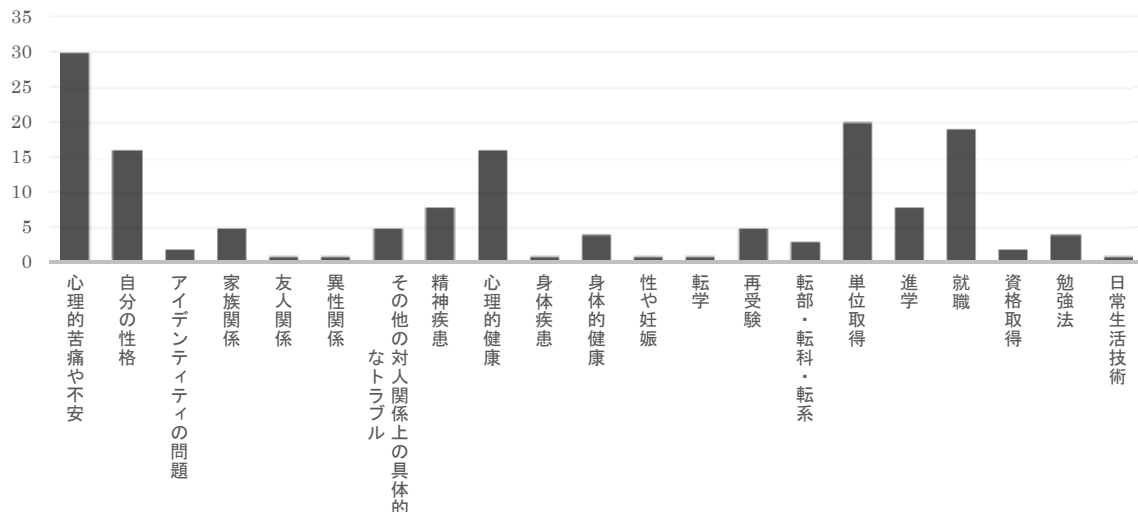


図7 相談内容



生（0.2%）の順に続く。修士課程では、M1（11.6%）が最も多く、次にM2（10.1%）、M3（0.2%）の順に続き、博士課程ではD1（4.3%）が最も多く、次にD3（2.9%）と続く。

（３）初回来談月と来談経路

休学生が初めて学生相談所に訪れるタイミングに何かしらの特徴があるのかを探索するため、休学生の月別の新規相談事例数をグラフ化した（図４）。５月が最も多く、６月７月は少なく、また前期が終わる８月、後期が始まる１０月に増え、１１月は減り、１２月、１月と徐々に増え、３月に２回目のピークを迎えている。

すなわち、前期が始まり１ヵ月経過したあたり、GW後で相談事例数が最も増え、その後学期中はそれほど多くないが、再び前期が終わる頃、後期が始まる頃に相談事例数が増え、学年末試験や卒業論文、修士論文・博士論文の提出が迫る１２月や１月になると更に増え、後期が終わり、留年の有無を含め、成績が確定する３月に２回目のピークを迎える。

休学生が相談に来るのに、自発的な来談であったのか、誰かから紹介されてきたのかその来談経路について示したものが図５である。これは初回来談時に記入してもらう『相談申込票』で、学生が選択した項目である。休学生の来談経路を調べたところ、自発来談は、17事例（24.6%）で、他者からの紹介は30事例（43.5%）、その他・不明は、22事例（31.9%）であった。

自発では、「ホームページを見て」が最も多く、他者からの紹介では、「教員のすすめ」が最も多い（16事例）。

（４）留年の有無

図６に、留年の有無の割合を示す。対象事例69事例のうち、留年経験の有る休学生の事例は、34事例（49%）、留年経験が無い、休学生の事例は、35事例（51%）と、これまで留年を経験している学生が約半数を占めていた。また、留年経験の有る休学生の所属学部・研究科であるが、もっとも多いのは工学部・工学研究科7事例（20.6%）、次に文学部・文学研究科と農学部・農学研究科5事例と続く。

（５）休学生に見られる相談内容の特徴

休学生が、最初にどのような悩みをもって来室したかを探索するため、休学生に見られる相談内容とその

割合をグラフ化した（図７）。これは初回来談時に記入してもらう『相談申込票』で、学生が選択した項目（複数選択可）である。

心理的苦痛や不安が最も多く（30事例）、単位取得（20事例）、就職（19事例）、自分の性格（16事例）、心理的健康（16事例）、精神疾患（8事例）、進学のこと（8事例）と続いている。

① 心理的苦痛や不安

心理的苦痛や不安と言っても、その背景要因や、どのようなことに対して不安に感じているかは、事例によって異なる。例えば、授業のグループディスカッションやプレゼンテーション等、人前で自らの考えを表明しないとイケない場面で上手くコミュニケーションが取れるか不安とか、複数のタスクが重なると上手く対処できず、学期末のテストやレポートの提出が出来るか不安とか、無事単位が取れるか、卒業できるか不安であるといった場合がある。高学年、或いは大学院生にもなれば、人間関係が研究室中心になり、狭く限られた人間関係を持つことになる。そのような状況で、指導教員をはじめ、研究室内の他の教員、技術職員、他のゼミ等との人間関係が上手くいかない、研究が思うように進まない、就職活動も上手くいかずなかなか内定を貰えない等といった状況になり、そのため心理的苦痛を感じ、大学院修了、更には就職への不安から、一旦休学することを選択する学生もいる。

② 単位取得

単位取得が進まない背景には、何らかのきっかけで学校にこれなくなり単位取得が困難になる事例と、学力不足のために単位を落とす事例に大別される。例えば後者であっても、単位を落としたことで精神的に落ち込み、それがきっかけで学校に來れなくなり、更に単位を落とすという悪循環に陥ることも少なくない。単位取得が困難になると、在籍年限の問題から休学を選択する学生もいる。

学校に來れなくなる背景には、精神的な問題（例えば、強迫性障害、不安障害、身体表現性障害、摂食障害、気分障害、統合失調症など）が関与していることが多い。また、学業・研究の躓きといった修学上の問題や、孤立や対人関係のトラブルといった人間関係の問題を背景に持つケースが多い。バイト先での対人関

系のトラブルが関与している事例が、69事例中3例、教員との関係が関与している事例が、69事例中5例あった。

学業の躓きとは、具体的には、例え専門科目であっても、自分の興味・関心と授業内容が合致せず、授業に関心が持てず、単位を落とす等である。

③ 就職

就職に関する悩みについて、学年別の相談事例数を図8に示す。就職に関する悩みをもって来室するのは、学部生では、4年生が最も多く(19事例のうち7事例)、大学院生では、M2が最も多かった(19事例のうち4事例)。例えば、4年生では、就職活動が上手くいかず、自信を失ったことから卒論も手につかなくなり休学に至る相談事例が見られた。また、大学院進学は決まっているものの、研究の躓きや指導教員との関係から別の進路を模索しないといけなくなり、休学に至る相談事例が見られた。

大学院になると、修士課程修了後の進路(就職か博

士課程進学か)が未定であることも少なくない。たとえ修士課程修了後の進路について就職すると決まっても、研究活動が順調に進んでいないと就職活動に対するモチベーションが沸かないとか、研究と並行して就活に取り組んだとしても、採用面接で今自分が取り組んでいる研究について上手く説明できず、就職活動も上手くいかない、更には研究も手につかなくなり休学に至る相談事例が見られた。

④ 自分の性格

学生が呈している問題は、本人の要因(本人の性格上の問題など)と環境要因との相互作用のため、様々な要因が作用すれば、どのような性格特性をもった学生であっても、休学生になりうる。

しかし「自分の性格」について相談したいと来室した16事例の性格特性をみると、感受性が豊かで、繊細、他者評価に対して敏感、真面目・完全主義、自己評価が低い等の特徴が見られた。学校にいけない状況であることや、休学せざるを得ない状況である自分自身のことを不甲斐無いと感じており、休学すること事態許容することが難しい事例も少なくない。そういった事例では頻繁に「やるべきことはあるのに(例えば、授業関連、研究、就活)、何事に対してもやる気が起きず頑張れない自分に焦りや苛立ちを感じる」等という発言が見られる。また、一旦休学することを選択した後も、復学時に他の人が休学した自分のことをどう思うだろうか等、他者評価を気にして復学が困難になる場合もある。

図8 学年別就職に関する相談事例数

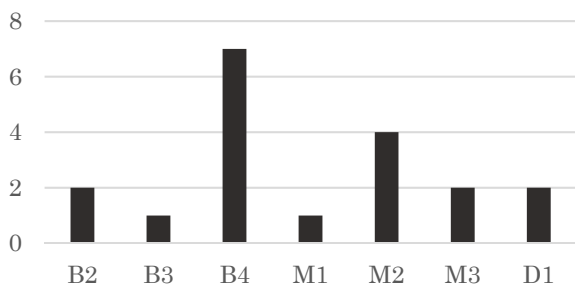
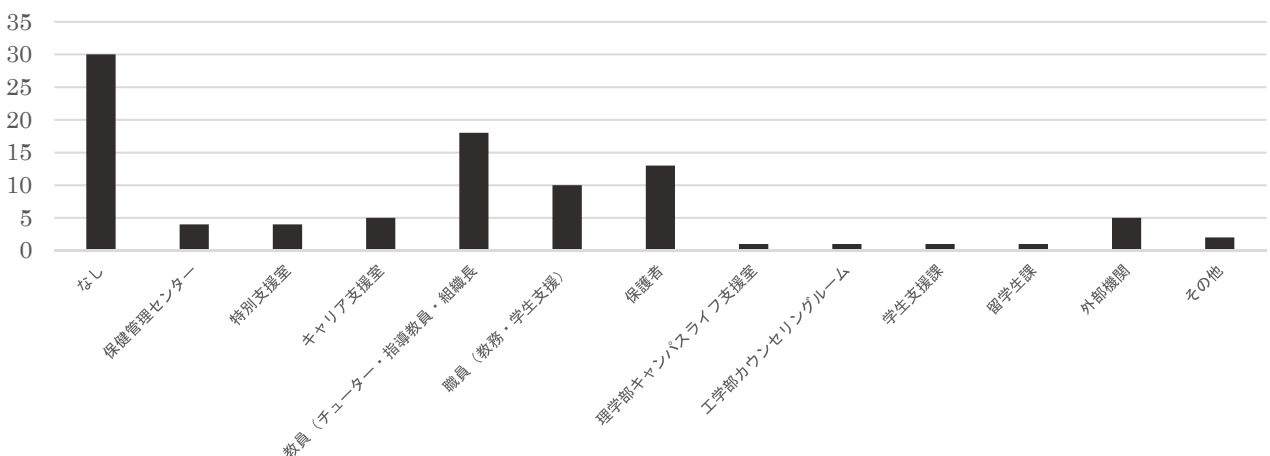


図9 連携先別相談事例数



⑤ 心理的健康

「心理的健康」について相談したいと来室した16事例のうち、半数が「心理的苦痛や不安」についても相談したいと回答していた。

「心理的健康」について相談したいと来室した学生は、精神疾患まではいかないまでも、不安や焦燥感が強く、無気力、抑うつ状態の学生が多く見られた。

(6) 連携の有無と連携先

図9に連携先別相談事例数を示す。69事例のうち、39事例(56.5%)は、積極的に他部署と連携を取っていることが明らかになった。連携先として最も多いのは、休学生の指導教員等で18事例(18.9%)、次に保護者で13事例(13.7%)、次に全学教務関係職員で10事例(10.5%)あった。

4. 考察

2011年に行われた、全国学生相談研修会の分科会「退学・休学者への対応と対策」において提供された資料を整理した藤原(2013)によると、大学の規模が大きくなるにつれて休学率は上昇する傾向にあり、1.6万人規模の国公立大学(A大学)で休学率は6.8%であった。その結果と東北大学の休学率を比べると、東北大学の休学率はやや低いように思う。しかし、1.8万人在籍する東北大学全体から考えると、休学者の数は少ないとは言えず、休学には至らないものの、「休みがち」「不登校」等の不適応者を含めると、尚更看過できない問題である。また、東北大学の学生相談所は出張カウンセリングを含めると来談者数は例年およそ800名前後を推移しており、来談者の10%近くが休学に至るということを考えると、今後は部局との連携や協働による支援の在り方について更に検討していくことが必要だと考えられる。

不登校や引きこもりについては、これまで、本人が自発来談することは少なく、教員からの紹介によって学生相談に繋がる人が多いと言われてきたが、休学生も、他者からの紹介によって学生相談に繋がった相談事例が4割を超えており、学生を学生相談に繋いでくれる教員や家族の重要性を再認識させられる結果であった。安保他(2001)が東北大学教員を対象に行った調査でも、不適応にある学生への対応を「特にして

いない」と回答した教員は、8.4%にとどまり、その他の教員は、心配な学生を気にかけて連絡を取ったり、本人に連絡が取れない場合には、下宿先まで様子を見に行ったり、保護者に連絡を取ったり、教員が学生の相談に乗ったり、必要に応じて学生相談所、特別支援室や保健管理センター等、適切な専門機関への利用を勧める等、柔軟な対応を行っていた。その一方、学生対応に苦慮し、不適応学生への対応マニュアルを要望するコメントも多く認められた。以上のことから、学生に学生相談所の利用を勧める方法を含め、教員や家族向けの学生対応マニュアルを作成することは有益ではないかと考えられる。

また自発来談では、「ホームページを見て」が最も多く、ホームページの重要性も再認識させられてた。学生相談所では、度々色々な場面で広報活動を行っているが、必要に迫られたときはじめてホームページを見て繋がるのが現状ではないかと推察され、必要に迫られて観た学生が、ここだったら相談に行ってみようと思える情報を掲載することが重要だと考えられる。

今回の調査で、休学生の初回来談月が5月と3月にピークを迎えた。内野他(2011)が学生相談の月別新規来談者数を示しており、それと比較してみると、共通している点もあるが、6月7月が少なくなる点や、3月に2回目のピークを迎える点等、休学生に特有のパターンが確認された。これは、休学生が学生相談に繋がるきっかけになる相談内容が顕在化する時期と対応しており、3月は特に親元に成績が届いたり、留年が確定する時期であることが理由だと考えられる。

所属学部・研究科別の相談数で、工学部・工学研究科がもっとも多かったが、これは、他の学部・研究科と比べてこの学部・研究科に不適応学生や休学に至る学生が多いということではない。東北大学は、部局によって学生数が大きく異なり、工学部・工学研究科の学生の割合が他の学部・研究科と比べて圧倒的に高い(工学部・工学研究科で32.2%、次に医学部・医学研究科で12.9%、理学部・理学研究科で12.7%と続く)。このことから、来談者の割合24.6%という数値は決して高いとは言えない。また、文学部・文学研究科や農学部・農学研究科は学生の割合(7.2%と5.7%)に対して来談者の割合が多かったが、これも単純にこの学

部・研究科には不適応学生や休学に至る学生が多いということではない。これらの部局は学生支援に熱心であり、不適応学生に対して積極的に学生相談所の利用を勧めてくれていることの表れとも考えられる。また文学部・文学研究科の来談者の割合が高い理由の一つに学生相談所の場所が文学部・文学研究科に近く、川内北キャンパスにあることが挙げられる。さらに農学部・農学研究科の来談者の割合が高い理由の一つに農学部への出張相談を行っていることが挙げられる。

東北大学の学生相談所は、保健管理センターとは別組織（別建物）の為、精神保健上の問題を呈している学生も一部来室するが、精神疾患の鑑別・薬物治療を目的にした学生は保健管理センターを受診する為、既に初回来談時には保健管理センターや学外のクリニックに繋がっていることが多く、「精神疾患」を主な相談内容に挙げている事例は8事例と、保健管理センター内に学生相談室がある他大学の相談内容の傾向と比較するとやや少ない印象を受ける。それよりも、学生相談所に持ち込まれる相談内容としては、①心理的苦痛や不安、②単位取得、③就職が多かった。

また休学生の約半数が単位取得が上手くいかず留年になることが明らかになった。このことから、休学者への支援には修学支援が欠かせないと考えられる。留年や卒業延期になった休学生或いは復学生もできれば将来の就職を考えた際に卒業したいと望んでいる。たとえ休学しても休学期間中に学業面での躓きが解消できないと、復学後も同じことの繰り返しになりかねない。修学支援に関しては、東北大学では学習支援センターが担っており、学習支援センターとの連携が進み、学習指導面への取り組みが充実してくれば、休学生が卒業に至る事例は増加すると思われる。

ただ、単位取得が進まない理由もさまざまである。精神疾患によるものもあれば、学習意欲が低下している場合もあるし、対人緊張の強さから教室に入らず、先輩から学業面でのサポートを受けることにハードルを感じる学生もいるだろう。そういう場合には、関係部局が連携して、互いに何ができるか模索していくより他ない。本研究においても、半数以上の相談事例が関係部署と連携を取ながら学生への支援を行っていた。磯部他（2006）は、留年・休学等で卒業延期となっ

た学生も、その6割が卒業に至ると報告しており、時間をかけて支援していくことの大切さを述べている。

今回の調査では、それぞれの担当カウンセラーに対して学生への具体的な対応や他部署との詳細な連携内容までは問わなかったが、今後は、それぞれの事例についてインタビュー調査を行い、卒業に至った休学生の事例をより詳細に分析し、休学生への支援の在り方を検討する必要がある。また、不適応学生への対応マニュアルの作成も必要と思われる。

引用文献

- 安保英男・吉武清實・菊地武剋（2001）. 東北大学における学生の不登校・不適応. 東北大学学生相談所紀要, 27, 1-9.
- 藤原朝洋・福永ちはる・押味京子（2013）. 大学における休退学の現状・対策・課題の検討—37大学の現状と取り組み—. 九共大紀要, 4, 11-18.
- 福盛文恵・永芳美香・平埜和子・田中幸子・立石めぐみ・岡本潤・尹成秀・落合秀夫・菊池悌一郎（2016）. 休学および学校不適応となった学生への復学支援プロジェクト. 第54回全国大学保健管理研究集会抄録集, 96.
- 布施泰子・梶谷康介・平井伸英・佐藤武（2016）. 大学における休学・退学・留年生に関する調査第37報：平成26年度分の集計結果. 第54回全国大学保健管理研究集会抄録集, 95.
- 文部科学省（2016）. 学校基本調査 平成28年度学校基本調査（速報値）の公表について.
[http:// www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1375035_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1375035_1.pdf)
（2017年1月29日確認）
- 半澤礼之（2014）. 大学生の進学動機と学業に対するリアリティショック. 北海道教育大学紀要, 64, 233-240.
- 磯部典子・内野悌司・鈴木康之・藤巴正和・岡本百合・林マサ子・土井由・黒崎充勇・品川由佳・酒井祥子（2006）. 学生相談から見た不登校の現状. 総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集, 22, 91-98.
- 石川正憲・太刀川弘和・石井映美（2014）. 筑波大学保健管理センターにおける留年、休学対策：学生リスター

- トプロジェクトについて（特集大学生とメンタルヘルス：保健管理センターのチャレンジ）. 精神医学, 56, 423-428.
- 丸谷俊之・安宅勝弘・齋藤憲司・高山潤也・佐藤武・杉田義郎・苗村育郎（2016）. 大学院における休学・退学・留年学生に関する調査13報（平成26年度集計結果）. 第54回全国大学保健管理研究集会抄録集, 95.
- 小柳晴生（2001）. 不登校学生の心模様—「生き方の変更」に挑戦する学生たち. 鶴田和美（編）学生のための心理相談—大学カウンセラーからのメッセージ. 培風館, pp.182-195.
- 下山晴彦（1995）. 男子学生の無気力の研究. 教育心理学研究, 43, 145-155.
- 東北大学高度教養教育・学生支援機構（2016）：平成26年度活動報告. 東北大学学生相談・特別支援センター年報, 1, 13-35.
- 鶴田和美（2002）. 名古屋大学における不登校の現状と対応. 名古屋大学学生相談総合センター紀要, 2, 2-15.
- 内田千代子（2014）. 大学における休・退学, 留年生に関する調査第34報. 第35回全国大学メンタルヘルス研究会報告書, 4-8.
- 内野悌司・磯部典子・栗田智未・林マサ子・大島啓利・弘津由・末永修治・石原克秀・二本松美里（2011）. カウンセリング部門の学生相談における近年の特徴. 総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集, 27, 49-57.
- 山本繁（2011）. 「中退予防」が大学存続の命運を分ける：大学の教育情報公開の時代. 大学マネジメント研究会『大学マネジメント』, 11月号, pp.24.

【報 告】

学生ボランティアは福島で何を学んでいるのか —ボランティア活動を通した市民性教育の試み—

江口 怜^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 課外・ボランティア活動支援センター

2011年3月11日の東日本大震災及び福島第一原子力発電所事故を受けて、本学でも様々な学生ボランティア活動が生まれ、同年6月には東日本大震災学生ボランティア支援室（以下、支援室）が設置された。本稿では、2013年度から支援室の教職員及び学生スタッフが協働しながら継続している取り組んでいるボランティア活動の内、福島県での活動を取上げ、2016年度の活動の概要・支援対象地域の状況等を踏まえつつ、ボランティア活動を通した学生の学びについて考察した。支援室では、福島県いわき市の津波被災地域及び原発事故によって全町避難が続く富岡町民が暮らす仮設住宅に長く支援活動を行い、被災者・避難者一人ひとりの声に耳を傾け、エンパワメントすることを心がけてきた。こうした活動に参画することを通して、出会いの中から学びへの意欲が生まれ、学生達は広い視野で福島が抱える課題を認識し始めている。こうした正課外の学びの成果を生かしつつ、福島をテーマにした教養教育を「人権教育を基盤に置いた市民性教育」として構想する可能性を探った。

1. 取り組みの背景と問題関心

本稿は、本学で2011年6月に設置された東日本大震災学生ボランティア支援室（以下、支援室）の取り組みの一つである、福島県でのボランティア活動の概要とそこでの学生の学びの実態についてその一端を報告するものである。

筆者は、課外・ボランティア活動支援センターに所属し、学生の課外活動・ボランティア活動支援を行いながら、地域・社会貢献を目的とする実践的活動を通して学生の学びを生み出すサービス・ラーニング¹⁾科目の開発に取り組んでいる。とりわけ現在では、支援室運営に携わりながら、主として岩手・宮城・福島の被災三県でボランティアツアーやスタディツアーを定期的に実施する学生スタッフチーム（愛称・SCRUM）との協働的な活動に力を入れている。これは、被災大学の責任として未だ復興の途上にある東日本大震災被災地に対して社会貢献を行うことが重要だからであると同時に、震災を通して浮かび上がった普遍的な社会課題に学生が取り組む中で、極めて大きな学びが生じていると考えるからである。支援室運営は教職員と全学にまたがる学生が協働して行う点に特徴がある。正課外活動に教職員と学生が協働的に取り組む形態は、一方的な知の伝達とは異なる形で学びを生み出す可

能性を秘めており、そこで得られた知見を全学的な教養教育の開発に結び付けることが期待できる。

筆者は、2016年4月の着任以降、支援室運営の中でも地震・津波と原発事故という未曾有の複合災害を被った福島県におけるボランティア活動の実施を主に担当してきた。原発事故は、放射能汚染に伴う避難（強制避難・自主避難）、事故の検証と廃炉、除染、自治体移転と帰還、「風評」被害、避難者差別、エネルギー政策等々、複雑に絡まり合った多くの問題を日本社会に突き付けた。今なお、原発事故に伴う福島県内外への避難者は8万人を超える（福島県災害対策本部2016）。しかし、避難が長期化する一方で社会的な風化は進み、ボランティアに参加する学生の中でも、参加して初めて立入の出来ない避難指示区域が福島県に存在することを知る者が少なくない。また、様々な課題に対する見解の違いやポジショナリティを巡って関係者も多く矛盾や分断を抱え込まざるを得ない状況にある（山本・高木・佐藤・山下2015）。

本稿は、理論的・体系的にボランティア活動を通した学びについて論じるものではなく、学生ボランティアの福島での活動に伴奏してきた者としてのささやかな実践報告である。以下では、2016年度中に行った福島県でのボランティア活動や視察の概要と得られた成

*) 連絡先：〒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 satoshi.eguchi.d3@tohoku.ac.jp

果を示した上で、そこから学生が何を学びとっているのかを考察する。なお、主たる資料としては、各ボランティア活動終了時に学生が直接記入したアンケートを用いる。

2. 福島県における活動の概要と成果

2.1. 支援室の取り組みと支援対象者・地域の概要

まず、支援室による福島でのボランティア活動の主たる支援対象者・地域の概要について確認しておきたい。

本学の支援室は当初、大震災後に自発的に活動を開始していた学生ボランティア団体を支援する形で始まり、既にボランティア経験のある学生をアシスタントとして学内のボランティア・コーディネート業務を委任する形をとった。しかし、震災直後の見えやすいボランティア・ニーズが減少する中で、2013年度から方針転換を行い、支援室の学生スタッフが岩手部門・宮城部門・福島部門に参加し、被災三県での恒常的なボランティア活動を行い、ツアー形式で新たな学生をボランティアの現場に誘い、学内のボランティア活動を活性化することを目指すようになった。こうした形態をとることで、視察やボランティア活動を通して被災地の実情と課題を知った学生自身が、学生ボランティア活動を活性化する主体となることが期待されたからである。この学生スタッフチームは2015年度中には“SCRUM”という愛称を用いるようになり、学生と教職員の協働によるボランティア・コーディネートが活発化し、2016年11月末現在で約40名の学生がスタッフとして定期的にボランティアとして被災地域にて支援活動を続けている。

支援室の中で福島部門が誕生した2013年度から、当初は学内の教員やNPO関係者の協力を得て学生たちは福島ツアーを実施し始め、2014年度からはいわき市を拠点とした活動が徐々に定着していった。その中でも、特にいわき市で最大の津波被害を受けながら、住民主体で独自の復興のあり方を模索していた薄磯区と、原発事故によって富岡町から避難する方が居住する泉玉露仮設住宅にて継続した支援を行うようになっていった（東北大学東日本大震災学生ボランティア支援室2016：104-116）。

いわき市は、東日本大震災によって、地震、津波、原発事故、風評という4重の被害を受けた地域であり、また原発避難者約2万5千人が居住する最大の避難者受入れ自治体である。2012年頃からは、いわき市民と原発避難者の軋轢問題が顕在化し、地域における共生が大きな課題となっている。ここには、原発事故に伴う賠償金支給の線引き・格差という政策的な問題もあり、またいわき市民自身が「被災者」であるにも関わらず「支援者」として見なされ、不公平感が募るといった背景があると指摘されている（川副2014、菊池・高木2015、菅野2015）。こうした中で、津波による大きな被害を受けた薄磯区では、現地のNPO等とも連携しつつ、住民同士の交流を深めながらコミュニティ形成に取り組んでおり、立教大学やいわき明星大学、福島工業高等専門学校なども定期的に関わり、支援の輪が広がっている（熊上2016）。また、災害公営住宅である薄磯団地の自治会は、双葉町からの避難者が組織した団体「いわき・まごころ双葉会」との交流も積極的に行っている。

また、富岡町は福島第一原発の半径20km県内に位置し、全町民が避難を強いられ、また町内は「避難指示解除準備区域」「居住制限区域」「帰還困難区域」に分割されている。事故後は自治体として川内村へ一度避難した後、郡山市に避難し、ビッグパレットふくしまで多くの町民が避難生活を続けた。そこで富岡町社会福祉協議会の中で生まれた「おだがいさまセンター」が独自の支援活動を行い、その活動の中から「富岡町3・11を語る会」等いくつかの団体が独立していった（「ビッグパレットふくしま避難所記」編集委員会2011、NPO法人富岡町3・11を語る会2015）。支援室はこのおだがいさまセンターとご縁を持つことができた関係などから、富岡町民の支援に力を入れ、いわき市内の泉玉露仮設住宅での清掃ボランティア活動等を通して避難者に寄り添って来た。

この富岡町は、帰還政策が進む中で、2017年には避難指示解除準備区域と居住制限区域の避難指示解除が見込まれている。継続して関わってきた泉玉露仮設でも、入居者は半数を割り込み、次の生活に移行し始めている。これは県内全体の動向とも重なり、原発事故後に県内に建設された仮設住宅の入居数は、2016年10

月末現在7592戸で、入居率が48%と初めて5割を下回っている（福島民報2016年11月5日）。しかし、今なお1万4000人近くが仮設住宅での生活を送り、次の生活の見通しを立てられずにいる。泉玉露仮設でも既に自治会は解散しており、自力での生活が困難な高齢者や要援護者が仮設住宅に取り残されて孤立化することが懸念されている。

支援室ではこのように、いわき市、特に薄磯区という「まち」の復興支援と、広域避難を強いられた富岡町民という「ひと」の生活支援という二つの軸をこれまで重視してきた。具体的には、仮設住宅や災害／復興公営住宅²⁾の集会所でのカフェ活動や足湯ボランティア³⁾、戸別訪問や清掃ボランティア等を得意とし、イベントや伝統行事を通じた交流も行った。こうした活動は「コミュニティ（形成）支援」とも呼ばれるが、一人ひとりに寄り添うことを通して、共生関係のあるコミュニティを取り戻す／創り出すことが大切と考えてきた。支援室がいわき市の中でも津波被害を受けた地域でボランティア活動を続けてきた理由の一つも、このいわき市の被災者にしっかりと寄り添いたいという想いがあった。震災及び原発事故がもたらした被害の諸相は様々であるが、個々の人々が大切な住まいや人間関係を奪われ、傷つきながら、新たな暮らし方を模索しているという事実が変わりはない。何より、まずは一人ひとりの想いがしっかりと聴き取られ、ケアされることによって、他者との共生に向かう意欲が生まれるのではないか。支援室の活動の目的は、こうした意味において住民をエンパワメントすることにあると言える。

2.2. 2016年度の活動概要と成果

2016年12月11日現在で、支援室主催の福島でのボランティア／スタディツアー（以下、福島ツアー）ないしスタッフ視察をまとめると、表1の通りである。概ね月に1回いわき市を中心にツアーを実施し、その他不定期で学生スタッフだけの視察や学内での講演会を行った。いずれの活動も、原則として引率教員1～2名が参加した。

本年度の福島ツアーの特徴は、これまで支援室が築いてきた富岡町や薄磯区との関係を維持しつつ、

新たな支援現場が増えていることである。とりわけ、今年度から関係の広がった現場としては、いわき市内の津波の被災者が入居する市営永崎団地、そして隣接する、原発事故による避難者が入居する県営下神白団地が挙げられる。2015年より、永崎団地には189世帯、下神白団地には富岡町、大熊町、双葉町、浪江町の住民200世帯が入居する。両団地には、現地支援団体のNPO法人3.11被災者を支援するいわき連絡協議会（通称・みんぷく）や、神戸で長く支援活動に取り組んできたNPO法人よろず相談室の牧秀一氏が支援に入り、「隣人」としての交流を進める模索を行っている。

支援室ではみんぷくのコーディネートを得て、6月に永崎団地を初めて訪問した。その後永崎団地自治会・下神白団地自治会のご協力を得ながら、何度か集会所での足湯・カフェ活動を行い、20～30名の住民の方々と学生が交流を行った。10月の活動の際には、午前中に下神白団地の一斉清掃活動に加えて頂き、共に汗を流した後に、永崎団地の集会所での足湯・カフェ活動を行い、両団地の住民の方に多数お越しいただくことができた。また、11月28日・29日には両団地の交流を進める秋祭りイベントが行われ、自治会の方によれば300名程の参加があったという。筆者と学生らで前日27日に行われた子どもたちを主たる対象とした太鼓づくりワークショップに参加させて頂き、一緒に太鼓を作って交流を楽しむことができた。両団地とも、その地を「終の棲家」とされる心づもりの方が数多く住まわれている。学生ボランティアが関わることを通して、自然な形で住民間の交流が進み、コミュニティが豊かになる一助になればと考えている。

表1 2016年度支援室福島部門の活動

開催日	イベント名	概要	参加人数 (東北大生)
4月10日	福島スタディツアー	・全町避難となっている富岡町にて、昼間立入可能な「避難指示解除準備区域」及び「居住制限区域」にある富岡町名物の夜の森地区の桜を見学し、同時にNPO法人富岡町3.11を語る会の語り部の方に解説して頂いた。	15
5月3日～5日	福島ボランティアツアー	・いわき市薄磯区で津波の被害を受けた方々が居住する市営薄磯団地にて、地域の神社の例大祭に参加しお手伝いをした。また、団地自治会長で語り部の方のご案内で薄磯区の被災状況を視察した。 ・NPO法人富岡町3.11を語る会の語り部の方のご案内で、富岡町を視察した。 ・いわき市内の泉玉露仮設住宅にて、原発事故によって避難する富岡町民を対象に清掃ボランティアを行った。	18
6月4日	福島県いわき市スタッフ視察	・NPO法人3.11被災者を支援するいわき連絡協議会（通称・みんぷく）の方のコーディネートで、いわき市内で津波被災された方々の居住する市営豊岡団地、市営永崎団地を訪問し、自治会長より現状と課題についてヒアリングを行った。	4
6月25日～26日	福島ボランティアツアー	・いわき市内で津波の被害を受けた方々が居住する市営永崎団地の集会所にて、足湯カフェを開いて住民との交流を行った。 ・いわき市内の市営薄磯団地にて、足湯カフェを開き、また流しそいうめん企画を行って住民の方々と交流した。 ・いわき市内に居住する双葉町からの避難者の連絡組織「いわき・まごころ双葉会」の方に避難の経緯や現状についてご講演頂いた。	14
7月29日	福島・災害公営住宅夏祭りボランティアツアー	・いわき市内で津波の被害を受けた方々が居住する市営薄磯団地及び市営沼ノ内団地にて、夏祭り企画のお手伝いと住民との交流を行った。	17
8月19日	福島県郡山市スタッフ視察	・郡山市内のNPO法人しんせい及びあいえるの会にて、JFD被災地障がい者支援センターふくしまの活動等についてヒアリングを行った。また、同市内のNPO法人コースターにて、原発避難者への支援活動の現状と課題についてヒアリングを行った。	2
8月29日～31日	福島スタディツアー	・福島県いわき市地方振興局にて、振興局職員及びNPO法人みんぷくの方より、いわき市内の復興政策及び復興公営住宅でのコミュニティ交流事業についてご講演頂いた。 ・いわき明星大学環境放射線測定室にて、食品検査に関して視察・ヒアリングを行った。 ・東京電力ホールディングス（株）福島復興本社にて、原発事故及び廃炉作業の現状と課題についてご講演頂いた。 ・富岡社会福祉協議会・おだがいさまセンターにて、原発事故以降の避難の経緯及び支援活動現状と課題についてご講演頂いた。 ・JDF被災地障がい者支援センターふくしまの活動について、NPO法人しんせい及びNPO法人あいえるの会の方よりご講演頂いた。 ・（いわき市内の富岡町からの避難者が居住する泉玉露仮設住宅にて清掃ボランティア活動を予定していたが、台風のため中止した）	12
10月22日～23日	福島ボランティアツアー	・福島県いわき市地方振興局が主催する「いわき大交流フェスタ」に参加し、運営補助ボランティアを行うと共に、活動のブース展示を行い、振興シンポジウムに参加した。 ・いわき市内で原発避難者が居住する県営下神白団地の一斉清掃活動に参加した。また、隣接する市営永崎団地にて、足湯カフェ活動を行い、住民との交流を行った。	13
10月29日	東北大学での講演会	NPO法人コースター理事の坂上英和氏より「支援者と避難者家族の狭間でー原発事故以降の福島を生きる」というタイトルでご講演頂いた。	20
11月20日	いわき市薄磯スタディツアー	・いわき市内で津波被害を受けた薄磯区の防災緑地にて、植樹ボランティアを行った。また市営薄磯団地自治会長で語り部の方より、薄磯区の復興の現状と課題についてご講演頂いた。	17
11月27日	福島県いわき市スタッフ視察	・いわき市内の市営薄磯団地で企画された、いわき・まごころ双葉会の方々との交流イベント（芋煮会）の運営補助ボランティアを行い、住民との交流を行った。 ・いわき市内の市営永崎団地と隣接する県営下神白団地の住民交流イベントに参加した。	5
12月5日	福島県郡山市スタッフ視察	・NPO法人富岡町3.11を語る会の事務局を訪問し、富岡町民の帰還を考えるワークショップについて打ち合わせを行った。	2
12月11日	福島清掃ボランティアツアー	・NPO法人コースターとの共催で、郡山市内に避難する川内村住民が居住する南一丁目仮設にて清掃ボランティア活動を行った。	4

3. ボランティア活動を通じた学び

3.1. 学生がボランティアの企画・運営を行う意義

ここまで、活動地域の特徴やボランティア活動の取り組みを記してきた。次に、こうした活動が大学生の学びにどのように結び付いているのかについて、若干の考察を行いたい。

支援室の活動の特徴は、学生がボランティア活動の単発の「参加者」になるだけに留まらず、独自にボランティア活動を企画・運営し、必要な知識を学びながら、定期的に同じ地域で活動が続ける「企画者」「企画者」となっていることである。支援室福島部門で活動する学生スタッフは「福興youth」を名乗り、約10名が毎週ミーティングを行って、ツアーの企画・振り返り、活動に必要なことを学ぶ学習会等を行っている。教職員はこの学生のミーティングに参加し、必要に応じて助言を行うが、出来るだけ対等な立場で議論し合うよう心掛けている。実際、長く現場に入っている学生スタッフは、教職員よりも現地の住民と信頼関係を築き、ボランティア活動の運営に熟達している場合も少なくない。

それでは、学生スタッフは何を思い、何を学びとりながら、ボランティア活動が続けているのだろうか。例えば、本年4月に富岡町を訪れるスタディツアーを行った際の感想として、スタッフの一人は次のように書いている。

夜ノ森の桜が実際咲いているところを見ることが出来てよかった。とてもきれいだったが、人気の無いまち、まったく片付けられていない桜の花びらなどを見るにつけ、ここは警戒区域⁴⁾内なのだということを実感させられた。桜並木の中にいたあるおじいさんの言葉が印象に残った。そのおじいさんの家は夜ノ森の桜並木の通りのバリケードを入れて200mほどのところにあるらしく、「今回は人に頼まれてきたんだけどね。本当は見たくもないねこんな桜。物見遊山に見に来る気分にはならないよ。こっちは見世物じゃないっていうのに。」とおっしゃっていた。このツアーの名称を決めるときに、やはり夜ノ森の桜を学生が見に行くというのはすごく「シビアな」「ギリギリな」「微妙な」

ことであるというという話になったが、住民間で捉え方や考えは様々なのであると思った。

ここには、避難指示区域を訪問することで得られる「実感」、自分の予想を超える住民の「言葉」に大きな刺激を受けつつ、自分たち学生がそこを訪れることの意味について深く考察する姿が見られる。

他にも、住民との関係の中で得られるものが多いと感じる学生の声も多い。5月の福島ツアーに参加した2年生のスタッフは、「徐々に住民の方の顔をお互いに覚えてきて、「お久しぶり～」という風に再会できることが多くてうれしかったです」と感想を書き、また交換留学生で学生スタッフの4年生は、「ボランティアをやっているうちに、逆に自分が癒されたとか、元気をもらったとか、お世話になったとか、そういうことばかりだと思う。でも、今回のツアーを通じて感じたのは、ボランティアが楽しいイコール自己満足じゃなくて、ただ人を楽しませることが自分にとっても楽しいことだと思う」と書いている。具体的な人との関係が生まれ、その関係を「楽しめる」ことは、ボランティア活動を継続する強いモチベーションになっている。

また、直接に被災者の声を聴く中で、一人ひとりが抱える問題の難しさを実感することもある。5月の福島ツアーで仮設住宅の清掃ボランティアに学生は、80代の富岡出身の女性から「息子が富岡ではない地域に家を建てて、私の部屋も用意してくれたんだけどね。向こう行ったら友達も誰もいないのよ。ここには、たくさん富岡の人たちがいるから、もう少しここで生活しようと思ってるの。もともと農家をしていて、大きな家だったんだけどね」という声を聴き、「人と人とのつながり」を断つことのない家の再建と移住の難しさを感じたと感想を書いた。また、10月の福島ツアーで富岡町出身の高齢女性から「もう家には戻れないわよ。だって家の中はぐちゃぐちゃで、泥棒には入られてるでしょ。これは私たちの力ではどうにもできないのよね」という声を聴いた学生は、「私たちの力の限界というものも実感し、もどかしくなった」と書いている。このように、直接に住民の声を聴き取る中で、原発避難者の今後の生活の見通しに対する不安や難し

さを感じ取ることで、学生たちは初めて「その困難をどうすれば和らげることができるのか」という感情を抱き、そこから初めて、原発事故後の福島が抱える諸問題について考える意欲を持ち始めることができると考えられる。

3.2. ボランティアとスタディーの架橋

これまでも触れた通り、支援室ではボランティア活動を行うと同時に、その現場で起こっている課題や社会的背景について学生と教職員と共に学び合うことを大切にしてきた。具体的には、学内においてはミーティングの中での学習会や不定期での講演会の開催、現場においてはスタディツアーの実施がある。

2016年度の福島部門では、新入生スタッフが加わった5～6月にかけて、「福島県の地理」「避難指示区域の変遷」「放射線について」「いわき市薄磯区の被災状況と復興の課題」「原子力損害賠償について」というテーマを決めて、主に2年生以上の学生スタッフが担当して調べたことを報告する学習会を行った。その他、10月以降は毎週のミーティングの初めに「トピックコーナー」を設けて、担当者が新聞記事やネットの情報から、今福島で起こっている出来事の中で関心を持ったことについて報告する時間をとっている。

また、本格的に「スタディー」に焦点を当てて行ったのが、8月の2泊3日の福島スタディツアーの実施であり、これに向けて夏季休暇中に数回の学習会を開いている。6月頃から、学生の間で学びたいテーマや訪問したい場所を議論し、教員も一部手伝うが、基本的には学生自身が現地の団体等に直接にアポイントを取って、ツアーの日程を組んでいった。今回は、原発事故を起こした当事者である東京電力に対して、「事故の責任をどのように感じているのか」「現在、廃炉に向けてどのような取り組みを行っているのか」を尋ねてみたいとの希望が上がり、学生がアポイントメントをとって福島復興本社へのヒアリングが実現した。

スタディツアーに向けた学習会では、①原発事故の概要、当時と現在、②原子力発電所の仕組み、③エネルギー政策の歴史・現状・未来、④東電の廃炉への取り組み、⑤東京電力の原発事故賠償問題について、⑥原発作業員の現状、という六つのテーマについて報告

し合った。学習した内容は冊子にまとめ、ツアーに参加する学生に配布し、学生スタッフからの説明を行った。筆者も、原子力資料情報室編『検証福島第一原発事故』等を参照しつつ、適宜情報の補足等を行った。現地を訪問するまでのこうした一連の作業が、深い学びの契機になっていた。また、こうした作業を経ることで初めて、現地で聞いた内容をそのまま「事実」として受けとめるのではなく、自分なりにその情報を咀嚼し、他の意見や情報と突き合わせて考える批判的思考力が獲得されたように思われる。

このスタディツアーに際して、筆者が教員として行った関わりの一つは、「JDF被災地障がい者支援センターふくしま」⁵⁾を訪問することの提案である。同センターは、福島県内で震災前から活動してきた障害当事者や支援団体が集い、原発事故を受けて困難な状況にあった被災障害者の調査や支援を行ってきた（白石2016b）。この提案を行ったのは、筆者が障害者問題に関心を持っていたことも背景にあるが、意識しなければ見えにくいマイノリティと出会う機会を持って欲しい、その立場から事故や社会を考えてみて欲しいと考えたからだ。スタディツアーの目的の一つには「原発事故とその影響を、様々な立場の人の視点に立って多面的に理解する」と掲げられていた。この「様々な立場の人の視点」をいかに拡げ、豊かにすることができるか、この点は学生と共に活動する教員としての一つの責任であるように思われた。震災を契機に顕在化した課題が日常的に存在する普遍的な社会問題の延長にあることを学べるように促すことは、震災ボランティア活動支援の経験を学びにつなげるコーディネータとしては重要な視点になるだろう。スタディツアー後の感想に、「非常事態時、障がいを持たれている方々の避難に関して、障がいを持たない人と同様の避難の仕方では、不十分であるのは当然であると、お話を聞く中で初めて気がついた。自分が震災に対してどれだけ無知であったのか痛感したし、いざその場に自分が居合わせた時何ができるのかを考えておく必要があると感じた」とあったことは、その狙いが一定達成されたことを示している。

他にも、スタディツアーの感想としては「いろいろなフィールドで、活動されている方の話を聞いて思っ

たのは、みんな、生身の人間として生きてるんだ、ということです」。「安心とか信頼は、プラスの面だけを伝えて生まれるものではなくて、真実をどう伝えていくかが鍵になっていると思った」。「震災がいかに多くの立場に影響を及ぼす出来事だったかについて、実感を伴って学ぶことが出来た。被災者・当事者の一括りだけではない、それぞれの苦悩やジレンマもあれば、利害も関わってくる」といった言葉が並んだ。また、とりわけ目にとまったのが、福島県いわき市出身の学生の次のような感想である。

一人の福島県民・いわき市民として、これだけ福島のこと・いわきのことを考えて、行動している地元の人々、そして学生など外部の人々がいてくれるというのが、素直に嬉しかった。福島についてマイナスなイメージばかり持っていたが、頑張っている人がいてマイナスなことばかりでないと思った。

福島のマイナスイメージを払拭して、「明るい福島」を見せようという努力は、多くの人々によってなされている。しかしこの感想は、決して福島の抱える課題を見ないようにするのではなく、真摯にそのことを見つめ、一生懸命に考え、取り組むという行為が、人々を勇気づける可能性があることを示唆している。東北大学内にも、福島県出身者は少なくなく、親族や知人に避難者がいる場合もある。こうした学生のことを思えば、ボランティア活動やスタディツアーを通して、「私たちは福島のことを忘れない、私たちは共に考え続ける」という姿勢を示し、発信し続けることは、それ自体が一つのエンパワメントに向けた行為となり得るように思われる。

4. 今後の展望—原発事故以降の福島に寄り添い続けるために

原発事故の影響は、避難生活、廃炉、放射性廃棄物の管理等、どこに焦点を当てても長期化することは避けられず、支援は求められ続けている。何より、徐々に状況が変化する中で、一人ひとりの声を丁寧に聴きとりながら、求められる支援の形を考えていく必要が

ある。他方で、東日本大震災から5年が経過した後、様々な支援活動は縮小し、資金面でも学生ボランティア活動の継続は困難になりつつある。そうした中で、2017年4月に避難指示解除が予定されている富岡町について、現在学生数名が、現地NPOの富岡町3・11を語る会及びコースターと連携しつつ、帰還を巡る住民の苦悩に寄り添うワークショップの準備を進めている。語る会の方は、学生に対して「苦しい選択を強いられているこの現実を学んでほしい」と語って下さった。こうした声に応え、具体的な課題に向きあう中で、学生たちは今も真摯によく学んでいる。

最後に、本学及び筆者の課題を二つ挙げておきたい。一つは、正課外活動としての福島における学生ボランティア活動の支援を継続することである。福島に関わる上で、現地支援団体や自治会との関係、放射線や原発を巡る科学的な認識の必要性などに鑑みて、大学としての公的な支援は不可欠である。何より、子ども・若者と関わる機会が減少した福島を生きる高齢者たちは、大学生との関わりを強く求めて下さっている。もう一つは、福島の課題に実践的な形で取り組む授業の開発である。ボランティア活動と関連付けた福島での教育活動は、専門性を生かした支援とは異なり、むしろ現地で支援活動を通して現在の科学や知識の限界を問い直すという、極めて教養教育的な意義を有すると筆者は考える。また、福島におけるボランティア活動を通じた学びは、普遍的な人権の尊重の視点を獲得し、市民として社会問題に向き合う資質・技能を身に着ける上で適しており、「人権教育に基盤を置いた市民性教育」（若槻2014：44-46）として構想し得るのではないかとの展望を持っている。これまでの正課外での学生ボランティア活動の成果を生かしつつ、原発事故後を生きる人々に寄り添いながら、新たな学びのあり方を模索していきたい。

注

1) サービス・ラーニングの定義は様々であるが、ここでは、「ボランティア活動などのコミュニティ・サービス（地域社会に貢献する活動）と関連した体験を通じて学習を進めていくもの」（若槻2014：64）と広義に捉えておく。

- 2) 福島県いわき市においては、津波被災者の居住する公営住宅を「災害公営住宅」、原発避難者の居住する公営住宅を「復興公営住宅」と呼び分けられている。
- 3) 阪神・淡路大震災後に生まれ、その後被災地で受け継がれてきた「足湯ボランティア」は、タライにお湯をはり、一対一で被災者・住民と向き合いながら手をもみほぐし、10～15分程お話を聴くというものであり、そこで聴き取られた言葉は「つぶやき」と呼ばれて支援活動に生かされてきた(似田貝・村井2015)。
- 4) 正確には、「避難指示区域」である。
- 5) 同センターは2016年4月に解散したが、代表を務めた白石清春氏が所属するNPO法人にその仕事の一部は引き継がれている(白石2016a)。

参考文献

- NPO法人富岡町3・11を語る会(2015)『伝えたい 3.11を伝える町『とみおか』』
- 川副早央里(2014)「原子力災害後の政策的線引きによるあつれきの生成—原発避難者を受け入れる福島県いわき市の事例から」『早稲田大学総合人文科学研究センター研究誌』2, 19-30
- 菊地真弓・高木竜輔(2015)「原発事故に対するいわき市民の意識構造(2)—原発避難者との「軋轢」の構造」『いわき明星大学人文学部研究紀要』28号, 81-96
- 熊上崇(2016)「自治会・現地中間支援組織・大学等の連携によるコミュニティ形成支援」立教大学コミュニティ福祉学部東日本大震災復興支援推進室『復興支援ってなんだろう?—人とコミュニティによりそった5年間』本の泉社
- 原子力資料情報室(2016)『検証 福島原発事故』七つの森書館
- 白石清春(2016a)「JDF被災者障がい者支援センターふくしま事業終了のお知らせ」JDF(日本障害フォーラム)被災地障がい者支援センターふくしま
<http://jdf787.com/news9.html> (2016-12-11)
- 白石清春(2016b)「東日本大震災と理不尽な原発事故に遭遇して—被災障がい者の支援活動を行いながら日常生活を送って感じたことなど」『支援』vol.6, 53-65
- 菅野昌史(2015)「原発事故に対するいわき市民の意識構造(3)—自由記述の分析から見えてくるもの」『い

- わき明星大学人文学部研究紀要』28号, 97-105
- 似田貝香門・村井雅清編著(2015)『震災被災者と足湯ボランティア—「つぶやき」から自立へと向かうケアの試み』生活書院
- 「ビッグパレットふくしま避難所記」編集委員会(2011)『生きている 生きてゆく: ビッグパレットふくしま避難所記』アム・プロモーション
- 福島県災害対策本部(2016)「平成23年東北地方太平洋沖地震による被害状況即報(第1672報)」
- 山本薫子・高木竜輔・佐藤彰彦・山下祐介(2015)『原発避難者の声を聞く—復興政策の何が問題か』岩波書店
- 若槻健『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部, 2014年

※支援室のボランティア活動に際して、これまでお世話になった現地支援団体の皆さま、自治会関係者の皆さま、他大学関係の皆さま、住民の皆さまにこの場を借りて厚く御礼申し上げたい。なお、本事業の遂行に際しては、復興庁による平成28年度「心の復興」事業の助成を受けた。

【報 告】

大学職員を対象とした変革力育成プログラムの開発

稲田 ゆき乃^{1)*}, 川面 きよ¹⁾, 杉本 和弘¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

近年、大学ガバナンス改革、学長のリーダーシップ強化の必要性が説かれる中、これらを支える大学職員のあり方が問われている。東北大学高度教養教育・学生支援機構（旧高等教育開発推進センター）では、2010年に文部科学省より教育関係共同利用拠点として認定を受け、大学教職員の能力開発に取り組んでいる。2015年度から始まった第2期事業においては、提供するキャリア別プログラムの中に大学職員を対象とした能力開発プログラム（Staff Development Program; SDP）を明確に位置づけ、事業を展開してきた。SDPは大きく、若手職員向けプログラム、中堅職員向けプログラム、調査研究の3つの柱で構成されている。

本稿では、社会のあらゆる分野で急速な変化が進行する中で、大学の将来を担う中堅職員の育成を目的に提供している「大学職員のための『大学変革力』育成講座」について、そのコンテンツと手法に焦点をおき、当該講座の開発経緯と狙い、実施内容や特徴、今後の課題について報告する。

1. はじめに

近年、大学ガバナンス改革、学長のリーダーシップ強化の必要性が説かれる中、これらを支える大学職員のあり方が問われている。

2004年4月の国立大学の法人化以降、大学を取り巻く環境の急速な変化により、大学経営を専門的に担える高度な能力を有する人材が必要となり、それにふさわしいあり方を追求しなければならないという問題意識が次第に共有されるようになった（上杉2010: 15）。

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月）において、「大学経営をめぐる課題が高度化・複雑化する中、職員の職能開発（スタッフ・ディベロップメント（SD））は益々重要になってきている」とし、様々な議論を経て、大学設置基準等の改正（2016年3月31日）により2017年4月から各大学において「大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修」の機会を設けることやその他必要な取り組みを行うことが義務化された。

社会のあらゆる分野で急速な変化が進行する中で、大学がその使命を十全に果たすためには、大学運営にも一層の改善・充実が求められている。我が国におい

ても、高等教育のユニバーサル化、グローバル人材や科学技術人材の育成、大学教育における国際通用性の確保や質保証、教育研究におけるイノベーションの創出、産官学連携を通じた地方創生への貢献、少子化・定員割れに伴う経営状況の悪化等々、大学がそれぞれにおかれた環境に応じ、多様なステークホルダーの声に耳を傾けて大学運営のあり方を見直していく必要性が高まっている。これらの諸変化を受け、大学の改革やマネジメントを各現場で担っていける大学職員の能力育成は喫緊の課題となっている。

本稿では、このような状況にある大学の将来を担う中堅職員の育成を目的に提供している「大学職員のための『大学変革力』育成講座」について、そのコンテンツと手法に焦点をおき、当該講座の開発経緯と狙い、実施内容や特徴、今後の課題について報告する。

2. 大学職員能力開発プログラム開発の背景

東北大学高度教養教育・学生支援機構（旧高等教育開発推進センター）は、2010年に文部科学省より教育関係共同利用拠点の認定を受け、第1期（2010-2014年度）は、「国際連携を活用した大学教育力開発の支援拠点」として、国際連携を活用した海外の最先端プログラムの導入を基本に、①教員の能力の構造化と

*) 連絡先：〒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 inada@tohoku.ac.jp

キャリア・ステージに対応したプログラムの開発・提供、②教職協働を進める職員開発、③教育改革を進める中核人材の育成、の3つのコンセプトに基づき、様々な取り組みを行った。

第2期(2015-2020年度)は、第1期の基本コンセプトを維持しつつ、その成果を踏まえ、「知識基盤社会を担う専門教育指導力育成拠点」として事業を推進している。第2期拠点事業においても、大学が複雑かつ多岐にわたる課題を自律的に解決し、社会的な存在として発展していくためには、大学改革実現へ向けて企画立案に参画できる大学職員の能力開発が必要であると考え、主要な柱の一つとして「大学職員能力開発プログラム」(Staff Development Program; SDP)を展開している。SDPは、第1期から継続・発展させたキャリア別事業の一つであり、若手および中堅の大学職員を対象とし、セミナーやワークショップを通して大学職員に求められる教育企画力や大学変革力の開発・向上を図ることで、将来の大学運営を支えるジュニアからミドルに至るまでのマネジメント人材の層を厚くすることを目標としている。なお、SDPを含む各種事業の企画・実施・運営は主に高度教養教育・学生支援機構内の業務センターの一つである大学教育支援センターが行っている。

3. 大学職員の企画力・変革力の育成

3.1 大学職員を対象とした企画立案力育成の試み

大学職員の企画力・変革力の育成を目的とした企画立案型プログラムとしては、早稲田大学が1988年からGENESIS (Generalized New Structure for Information System), 2004年からはその発展形のWISDOM (Waseda Integrated Strategy Design and Organized Management)を実施している。身近な問題解決にとどまらず、どのような大学にしたいのかという理想像を描くことからプログラムが開始される(黒田2008: 22)。

また、龍谷大学では、資格別、能力別、目的別の既存の研修体系に加え、20代~30代の若手職員が積極的かつ主体的に企画立案に参画できる力の涵養と今後の幹部人材を育成することを目的とした自己研鑽・自己応募型の選抜研修プログラム「龍谷未来塾」が、中堅

職員有志によって立ち上げられている(岡田2016)。

ほかにも、東京大学の係長級職員を対象とした課題発見解決型の業務改善ワークショップや、人材育成の一環で奨励研究として課題解決型提案を行う取り組みなど、多くの大学が企画立案力の育成に注力し始めている。

3.2 東北大学における「大学変革力育成プログラム」の開発

東北大学大学教育支援センターが2014年度から提供を開始した「大学職員のための『大学変革力』育成講座」も、そうした系譜に位置づくものである。同講座は、大学において世代・職階ともに「中堅」に位置づく職員が、変化の激しい多様な時代のニーズを踏まえつつ、各大学の強みを活かした新たなイノベーションを創出できる「大学変革力」の獲得・育成することを目的に開発されている。

「大学変革力」とは、本講座開発の目的や狙いに即して独自に設定した能力であるが、一般に、組織改革に求められる基礎的かつ汎用的な能力として次の3つの要素から構成されるものと仮説的に設定した。すなわち、①情報収集とデータ分析によって大学内外の状況を把握できる精緻な「状況分析力」、②それを踏まえて新たな課題を発見し、その解決に向けた思考を展開し深めることのできる柔軟な「課題発見力」、③課題解決に向けて実行可能性の高い改革案を企画・提案し、他者を巻き込みながら実現に至る「企画提案力」である。その上で、実際の講座内では、これら3つの力を発揮できるワークや活動を意識的に取り込むように工夫した。

4. プログラム実施までの流れ

4.1 東北大学内でのプログラムの試行

本講座は、まず2014年度、2015年度の2年間、試行的に東北大学職員を対象として開講した。この試行プログラムは、チームによるプロジェクト型活動を基本とし、ワークショップ2回と企画提案会議1回の計3回の対面セッションと、チームによる自主活動という構成で実施した。

本講座における試みの一つは、チームによるプロ

プロジェクト型の活動である。職種別の業務改善レベルに留まることなく、大学全体を見渡す視点を養うこと、また異なる職種の職員と関わることで、多様な視点を理解し、協働して課題を発見・解決し、改革に導く能力を獲得することを狙いとした。そのため、チーム編成は、職種とのバランスを考慮して編成した。図1は試行プログラムの流れとコンセプトを示したものである。

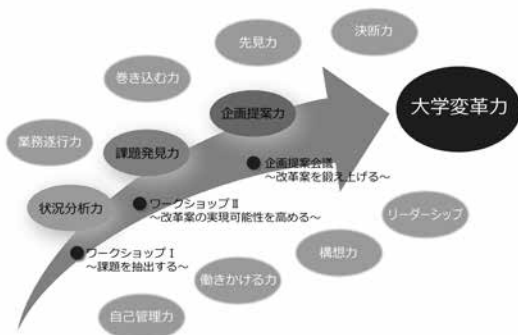


図1. 試行プログラムの流れとコンセプト

4.2 試行プログラムの実施状況

「大学変革力」は、他者を通じて物事を成し遂げることが求められる管理職（中原 2014: 30）になる前に身につけておくべきであると考え、2014年度は対象を課長（＝管理職）未満となる係長級から課長補佐級までとし、受講者の募集を行った。全学の事務部長会議にて広報するとともに、個別の依頼などを通じ、総務系4名、教務系4名、経理系3名の計11名（全員係長級）の参加を得て、10月～1月の4ヶ月間で実施した。事前課題として大学機関別認証評価の自己評価報告書（2014年6月）を活用し、東北大学における課題を抽出して初回ワークショップに臨んでもらうこととした。

翌2015年度も、同じく東北大学内で実施した。将来的にマネジメントに携わることが想定される主任級も含め、課長補佐級までの総務系2名、教務系2名、経理系1名、計6名（主任級1名、係長級2名、課長補佐級2名、係長級相当の技術職員1名）の参加があった。前年度アンケート結果で、年明けの繁忙期を避けての実施が望まれたことから、実施期間は年内に収まる9月～12月の4ヶ月間とした。事前課題は、高等教育関連資料を読んで関心をもった大学改革等の事例を

抽出し、各機関の特徴と着目点を整理してワークショップで各自発表を行ってもらった形態とした。

4.3 試行プログラムにおける各回概要

第1回目「ワークショップI ~課題を抽出する~」では、事前課題で抽出した本学における状況と課題を発表し、これから取り組む実現可能なテーマをチームで議論し、焦点を絞り込む作業を行った。その上で、テーマについてSWOTクロス分析を活用して状況分析し、課題を抽出した。

第2回目「ワークショップII ~改革案の実現可能性を高める~」では、各チームにおいて、それまでに自主活動で進めてきた改善案を全体共有し、議論を行った。着目点、改革案は妥当か、会場全体から出された多様な意見をどのように集約し実現へと運んでいくか、改革案の改善・実現に向けてチームで再度議論し、目的・目標、取組内容、協働すべき人など、実行に向けたプランを描き出す活動を行った。

各ワークショップでの活動時間が限られることから、実際に考えを深め、案を詰めるのは自主活動とする一方、その間のサポート手段として講座開始時にSNSサイトを設置し、フィードバックや議論を参加者全体もしくはチーム単位で行える体制を整備した。

第3回目「企画提案会議 ~改革案を鍛え上げる~」では、学外の高等教育専門家および学内状況に通じている東北大学の部課長級職員をアドバイザーに迎え、各チームで完成させた改革案を提案・発表する形態とした。会議構成員に改革案をいかに説得的に説明し、会議で出された指摘や意見にどう対処するかということを、実践しながらに疑似体験してもらうことを目指した。

4.4 試行結果を受けたプログラムの見直し

以上のように、課題解決型プログラムを単一大学で行うことのメリットとして、背景・文脈が共有されているために共通理解が進み易く、現実的で具体的な議論が可能となること、その結果、実効性の高いプランも立て易いことが指摘できる。他方で、マクロな視座から自大学の位置づけを相対化しないままに改革案を拙速に策定してしまう危険性も生じる。「大学」がい

かに多様であるかを認識し、その多様性を踏まえて自らの強みと弱みをより深く理解する機会がもてないことが原因である。それを避けるためには、異なる背景を有する大学職員も加わり、相互の差異に学びながらより広い視野で俯瞰的に事象を捉えるプロセスを組み込むことが必要である。こうした考えに基づき、2016年度からは複数大学によるプログラムにすることとした。

また、2回のワークショップと各回後の自主活動だけでは議論の展開や深化に限界があり、改革案の充実につながりにくかったことから、段階的に思考を積み重ねながらスキルを獲得できるようにプログラムを構造化する必要性も認識された。

4.5 東北地域の大学の人事課との連携強化

本講座の最終的な目標は、大学変革のための改革案策定を通じた人材育成であり、それによって受講者が所属大学に貢献できるようになることである。その意味で、職員の能力開発を担う各大学の人事課の理解を得て連携を深めることが重要である。

そこで、2016年2月～3月にかけ、東北地域・仙台圏の国立大学、私立大学、大学ネットワークの計7組織を訪問し、各大学等が求める職員像や人材育成方針等を調査するとともに、本講座の企画に対するヒアリングを行った。同調査を通して、今後の大学運営を担う職員の育成と企画運営に携わることのできる人材の必要性を認識しつつも、どのように能力を育成すべきか悩んでいる大学が少なくないことが明らかとなった。そこで、各機関への支援の意味からも、本講座への受講者派遣について協力依頼を行った。

5. 2016年度プログラムの開発

2016年度のプログラムは、試行プログラムの趣旨を踏襲しつつ、以下の通りに内容の充実を図った。

5.1 本プログラムの達成目標

まず、試行プログラムと同様、達成目標を明確に設定し、受講者が以下の5点ができるようになることを目指した。

- 他大学との比較を通して、自大学の強みと弱みを

分析することができる

- 課題の背景・文脈を整理するとともに、改革案を構造化して示すことができる
- 改革案を実現するための効果的なアプローチを構想することができる
- 自分の考えを言語化し、他者にわかりやすく伝えることができる
- 他の参加者との協働を通して、チームの目標を達成することができる

5.2 本プログラムの概要

大学改革を推進していくためには、改革を目指す「あるべき姿」を明確にし、組織全体としてビジョンの共有を図ることが重要である（黒田2008: 21）。それが曖昧なままでは、現実と理想とのギャップを埋めるための具体的な行動につながらず、改革は失敗に終わる可能性が高い。改革案の提案者は確固たるビジョンを持つことが必須である。

本プログラムでは、「大学変革力」を構成する3つの力「状況分析力」「課題発見力」「企画提案力」を身につけ、先述の到達目標を達成できる実践的な内容構成となるように企画した。すなわち、「事前課題」、「オリエンテーション」、「ワークショップ」（全4回）、「企画提案会議」および「課題レポート」の全8段階を設定し、プレゼンテーションスキルや分析手法を学びつつ、集中的かつ段階的にスキルと思考力を高めていけるプログラムとした。

「ワークショップ」では、グループワークを中心に大学の課題状況の分析と発見を目的としたディスカッションを行い、「企画提案会議」では、各グループからアドバイザー及び他の受講者に対して企画提案を行い、その実行可能性や将来性をめぐって議論する作りとした。また、受講者それぞれが各自の視点で提案を言語化し、提案することを目指し、「最終レポート」の提出を課した。実施期間は5ヶ月間に延長し、8月～12月の開催とした。受講者は、5ヶ月の間に各ワークショップへの出席、チームによる自主的な議論や打合せを行い、講座のすべての活動に参加した際には「修了証」を授与することとした。

5.3 機関チームによる活動

各大学の取り組みにおいて留意すべき点の一つは、個人の能力の総和が組織力ではないことである（大場 2016: 65）。セングほか（2003: 41）は、チームは個の集まりに始まり、そのチームが相互作用を通して自分たちの望むものに近づいていく能力を自ら高めていける集団こそが、組織を強くしていくと指摘している。

一般に、自己啓発研修では個人単位での参加が主となる。「啓蒙」という意味では重要だが、「実行性」や「実現性」を重視する本講座では、一人の力のみで大学という組織を変革するのは容易でないという前提の下、チーム活動による相互作用の効果を狙い、機関単位でのチームの応募を条件とした。

5.4 アドバイザー制によるコンサルテーション

本講座は、大学の現場で教育改革・改善を主導してきた、経験豊富なシニア教職員を助言役とするアドバイザー制をとっていることも特徴の一つである。一つは、ワークショップに管理職に位置づく職員がアドバイザーとして加わり、全体発表の後、各チームとコンサルテーションを行い、プレゼンテーションスキルに対する講評や意見、改革案に対する助言が行われた。

さらに、企画提案会議では、改革案をより大きな視点で捉えるため、部課長級の職員から理事級の教職員をアドバイザーとして迎え、各チームからの企画提案と、それに対する質疑・議論を行い、改革案の実効性を高める機会とした。

5.5 ファシリテーターによるコンサルテーション

ワークショップのように短時間でインテンシブに考え、アイデアを生み出すことは重要であるが、それと同時に、各個人・各チームでの活動を通して熟考し、改革案を深化させていく時間も重要である。そのため、「企画提案会議」前に、自主活動を行う期間を約1か月半設けた。この自主活動を支援するため、この期間に任意で運営側によるコンサルテーションの機会を設け、最終提案の精緻化を促すこととした。

6. 本プログラムの実施

6.1 受講者・参加大学

受講者募集の広報は、2015年度に調査した大学の人事課を改めて訪問して協力依頼を行った。各大学での募集方法は各機関の判断に委ねた。国立大学については、東北大学人事企画課から東北地域の各国立大学人事課へ呼びかけを行った。このほか、本拠点事業のメーリングリスト、京都大学高等教育高等教育研究開発推進センターが運営するあさがおメーリングリスト、東北大学 高度教養教育・学生支援機構HP、大学教育支援センターHP、同Facebook、同Twitterを通じて広報を行った。

この結果、5大学より計18名の参加を得ることができた。受講者数の内訳は表1（設置別と人数）・表2（職種）のとおりである。

受講者の特徴として、私立大学は中途採用で大学職員となった転職組が多かったのに対し、国立大学はほぼプロパーであった。

表1. 参加大学と受講者数

参加大学（規模）	受講者数（人）
私立①（小規模）	4名
私立②（中規模）	3名
私立③（大規模）	4名
国立①（大規模）	4名
国立②（大規模）	3名

表2. 受講者の職種

職種	人数
総務系	7名
教務系	6名
会計系	2名
国際系	1名
図書系	1名
その他（研究支援）	1名

6.2 プログラムを構成する8つの段階

本プログラムは8つの段階で構成し、その具体的内容は以下の通りである。

① 事前課題 ～大学におけるリーダーシップ～

事前課題は、大学教育支援センターが運営する専門性開発プログラム（Professional Development Program）の動画配信サイトPDPonline（<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/CPD/PDPonline/>）でリーダーシップに関するセミナー動画を視聴し、「組織において自身が発揮できる『リーダーシップ』とは何か」について自分自身の考えをレポート（A4用紙1枚程度）にまとめてもらうこととした。このレポートを通して、各受講者の思考力や文章力等のレディネスの確認を行った。また、講座への関心と期待を高めてもらえるよう、オリエンテーション前に運営側から受講者に対する簡単なコメントをした。

② オリエンテーション ～大学変革力とは～

受講者らによる自己紹介のほか、講座概要の説明、ミニレクチャー、グループディスカッション、グループワークで構成した。

プレゼンテーションスキルを磨くことを目的に、自己紹介では、「自分の大学の魅力を伝える」というテーマの下、受講者全員が発表を行う機会を設けた。さらに、高等教育を専門とする教員によるミニレクチャー「なぜ『変革力』が必要か～高等教育の変化と大学職員の学び～」の後、これを題材に、これからの大学に必要な大学職員のあり方や行動についてグループで考え、ディスカッションを行った。また、チームで自大学の特徴を「教育」「研究」「地域連携」および各チーム独自の観点で洗い出す作業を行った。

③ ワークショップⅠ ～SWOT分析をやってみよう～

最初のグループワークでは、自大学が置かれた状況を多角的に理解するため、大学単位でなく、受講者を混合して別グループを編成し、「大学」を取り巻く環境について共通要因を洗い出した。これを自大学チームに持ち帰ってSWOTクロス分析表（図2）を用い、析出された外部要因が自大学にとっての「機会（Opportunity）」なのか「脅威（Threat）」なのかを分類した。内部要因となる「強み（Strength）」と「弱み（Weakness）」の抽出は、前回ワークショップで析出した項目を活用して行った。その上で、分析結果に基づいて、特に取り組むべき課題を段階的に絞り込む作業を行った。

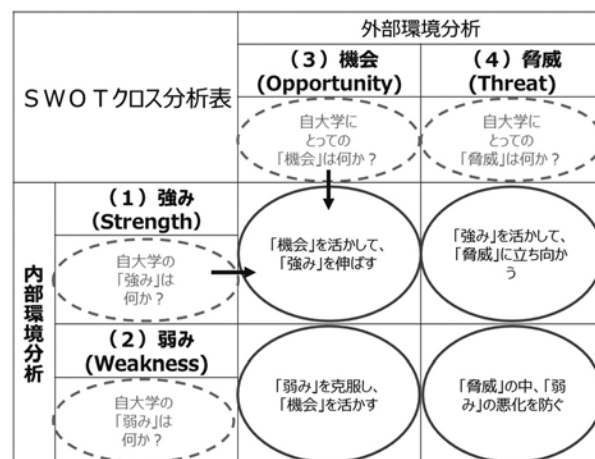


図2. SWOTクロス分析表

④ ワークショップⅡ ～他大学と比較してみよう～

事前課題として、チームで取り組む課題に関連した他大学事例を参考資料から3つ以上読み、ワークシートに整理することを課した。ワークショップでは、それらを用いて、他大学がどのような改革を進め、いかに成果を挙げているのか、自大学にとって有益な部分は何か、チームでディスカッションを行った。その後、前回行ったSWOTクロス分析を踏まえ、設定課題に焦点化して、「あるべき姿（ビジョン）」＝「実現すべき改革」を言語化することに取り組んだ。

⑤ ワークショップⅢ ～アクションプランをたてよう～

この回では、改革案を実行に移していくために「何を」「誰に」「どのように」アプローチするかを改めて考える機会を設けた。実行過程を視覚化するため、ロードマップを活用し、アクションプランを作成した。

⑥ ワークショップⅣ ～プレゼンテーションスキルを磨こう～

この回は、仙台圏の管理職職員2名（東北学院人事部長 伊藤寿隆氏、尚絅学院大学政策企画室副室長 伊丹信祐氏）をアドバイザーに迎え、チームの改革案を発表し、その有効性や実現可能性について全体でディスカッションを行った。

また、チーム毎のコンサルテーションでは、改革案をより実行可能な案へと高めるため、アドバイザーが改革案の位置づけを確認し、どのような項目と内容を必要とするか、何が不足しているかを伝えた。

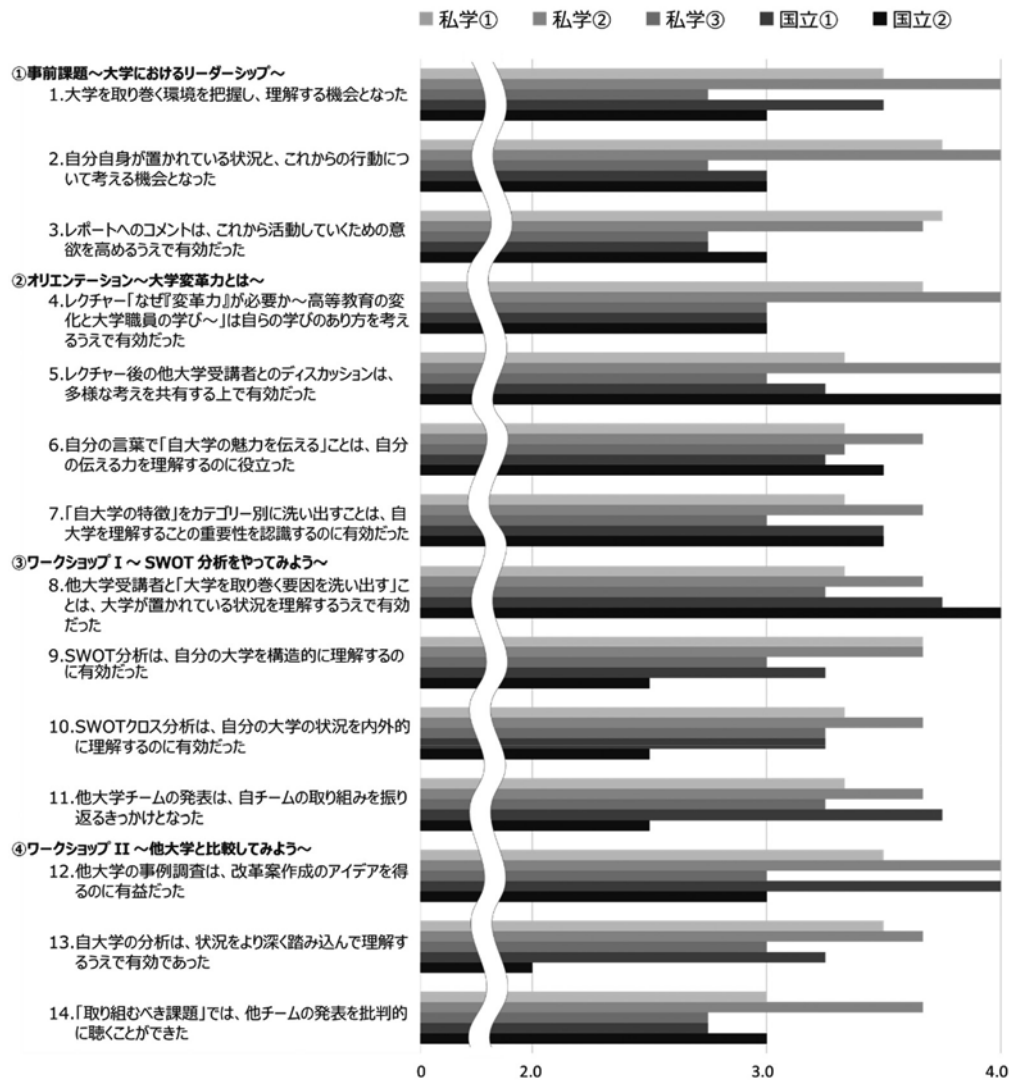


表3. 中間アンケート

⑦ 企画提案会議 ～改革案を提案しよう～

対面による活動の最終回となるこの回は、名称が示唆するように、実際の会議さながらの場を設定した。アドバイザーや他の受講生を前に改革案の最終プレゼンテーションを行い、案の内容や実現可能性について、桜美林大学 篠田道夫教授、京都外国語大学総合企画室次長 山崎その氏、東北大学総務企画部長 齋藤仁氏の3名をアドバイザーに迎え、ワークショップⅣのアドバイザー2名、各大学関係者（2大学より人事系4名）から講評を得る形式とした。また、次の「最終レポート」に向けたアカデミック・ライティングに関するミニレクチャーも提供した。

⑧ 最終レポート ～改革案を磨いていこう～

本講座の総まとめとして、最終レポートを作成し提出することを課した。最終レポートは、運営側が設定

した観点に基づいて構造的に文章化することとし、分量は4,000字程度を目安とした。

これまでの提案はチーム単位で行うことを基本としたが、最終レポートは個人ワークとし、各受講者がチームで作成した改革案を各自の視点で理解し、外部に発信できるようになることを目指した。

7. 本プログラムの実施結果

7.1 成果物としての改革案

参加した5大学から提案された改革案は、次のとおりである。（1）留学生を含む課題解決型人材「ローカルエリート」の育成、（2）ビジネススクール開設を通じた「女子教育拠点の形成」、（3）機会と場作りを通じた「大学職員の人材育成」、（4）既存大学職員行動指針を活用した地域創生のための「大学職員力の

底上げ」, (5) 大学職員の「既存人材の有効活用」であった。

本講座では、各大学が置かれている状況や規模を徹底して分析し、それをベースに実現可能性の高い改革案を策定するようにステップを繰り返す構造とした。そのプロセスにおいては、各チームの提案内容に関して、アドバイザーによるコンサルテーション、さらにSDPスタッフによる助言・支援を提供し、実現可能性を高める工夫も加えた。こうした支援体制を背景に、本講座のチーム活動（＝複数人の合議における改革案作成）による議論が、現実的な制約条件と、理想として掲げる改革ビジョンとを行き来しながら展開し得たことで、上記のような実現可能性の高い成果につながったことを、アンケートの自由記述および最終レポートからも読み取ることができる。また、規模も設置形態も異なる国立・私立大学が同じ講座を受講したことで、同様の課題であってもアプローチが大きく異なるということを確認することができた。企画提案会議では参加大学の関係者も聴講し、当該大学における具体的な実現方法や課題などをその場で共有し、議論することができた。また、当初は企画されていなかった成果報告会を学内で行うこととなったチームや、改革案について一部を実行するよう学内で改善に取り組むところもある。

7.2 参加者アンケート

⑤ワークショップIVの後、受講者による中間アンケートを行った。質問は14項目を設けて4件法で回答してもらい、さらに自由記述も設けた。表3はアンケートの回答を大学別にまとめたものである。

ここで見てくるのは、規模が比較的小さい大学のほうが自大学の特徴を理解しやすく、その認識が受講者全員で共有されやすいという点である。一方で、機関規模が大きくなるほど理解や認識の共有が難しくなるようである。そうした大規模大学ほどメタな枠組みで大学を捉える機会になったことに対する評価が高いが、それを理解し実際に分析する段階では難しさが生じているといえる。

設問8～11のSWOTクロス分析に関する評価は、数値として控えめであるが、他方で、一番有益だった

活動は何かとの問いに対する自由記述において、SWOTクロス分析およびそれを通じた自大学の理解との回答が全体の7割を超えていた。これは、状況分析自体の難しさと、その分析結果や理解の深まりが当該活動以降の改革案作成の際に影響をもたらしていることを表していると考えられる。また、受講者の自大学に関する知識と経験の差は各個人に少なからずあり、自大学を分析するには広い視野で俯瞰し、批判的思考¹⁾を持って行うことが必要となる。

8. 今後の課題

本講座は今年度が本格実施であり、現在も進行中のプログラムである。そのため、最終的な成果と評価を示すのは今後となるが、プログラムの開発プロセスおよび実施を通じて、いくつかの課題が挙げられる。

- ①自大学を理解するためには、大学を取り巻く環境の理解や高等教育に関する知識を習得する必要がある。それらをどのようにプログラムに位置付けていくのか。
- ②ワークショップにおいて、獲得した知識を実践的に活用するには、当該知識を受講者が咀嚼する時間が必要となるため、各ワークショップの実施日の配分等について再考する。
- ③改革のためには、あるべき姿（ビジョン）と現実のギャップを埋める作業が必要となる。そのために、どのようなアプローチが有効であるのか再考する。
- ④ワークショップで受講者が自大学について深く掘り下げて考える際、思考の展開に行き詰まりが発生することがあり、そのような場合、運営側としてのサポートをどのように行うかを検討する。
- ⑤改革案は実現可能性を持たせる必要があり、それには参加大学との協力関係が重要となる。参加大学との効果的で継続的な関係構築をどのように行うか検討が必要である。

9. まとめ

本講座の本来の狙いは、この講座で「大学変革力」を身に付けるだけでなく、講座を通して学んだアプローチを活用して、各受講者が所属大学に戻り、大学改革に取り組むことにある。今回のチームメンバーと

はもちろんのこと、新たなメンバーを巻き込みながら強い組織作りを担う人材へと成長していくことが期待される。本講座の受講により受講者にどのような行動の変化が表れるのか、今後も定期的に確認していきたい。

謝辞

本講座の実施にご協力いただきました東北大学人事企画課をはじめ、各機関の方々に深く御礼申し上げます。この講座は、教育関係共同利用拠点事業として、概算要求（特別経費）および機能強化経費（共通政策課題（教育関係共同実施分））により実施しました。

注

- 1) 楠見（2011: 17）は、批判的思考とは、物事を証拠に基づき多面的、客観的に捉え、論理的で偏りのない思考、内省的思考、それを支え可能とする知識や、問題解決や判断を支える汎用的スキル（コミュニケーション能力や問題解決能力、チームワーク能力（社会的スキル）など）の総合的要素から構成されるとしている。

参考文献

- 上杉道世. 2010. 大学職員は変わる—東大SD トータルプランの実践. NPO 法人学校経営研究会.
- 大場淳. 2005. “大学職員（SD）に関する研究の展開”. 大学論集. 第36集. 269-296.
- 大場淳. 2016. “スタッフ・ディベロップメント（SD）の義務化について考える”. 大学時報. 369. 62-67.
- 大久保幸夫. 2014. 会社を強くする人材育成戦略. 日本経済新聞出版社.
- 岡田雄介. 2016. “20年先を見据えた次世代幹部人材の育成—自己研鑽型SD活動の試み—”. 2016年度 大学行政管理学会 第20回定期総会・研究集会資料集. 55-56. 大学行政管理学会.
- 黒田学. 2008. 早稲田の杜を変えた組織の「知恵」—WISDOMによる企画提案. 早稲田大学出版部.
- 楠見孝. 2011. 批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成. 有斐閣.
- 中原淳. 2014. 駆け出しマネージャーの成長論—7つの挑戦課題を「科学」する. 中央公論社.

ピーター・ゼンゲほか. 2003. フィールドブック学習する組織「5つの能力」：企業変革をチームで進める最強ツール. 日本経済新聞社.

東北大学 高等教育開発推進センター 大学教育支援センター. 2011. 2010年度 教育関係共同利用拠点事業報告書.

東北大学 高等教育開発推進センター 大学教育支援センター. 2012. 2011年度 教育関係共同利用拠点事業報告書.

東北大学 高等教育開発推進センター 大学教育支援センター. 2013. 2012年度 教育関係共同利用拠点事業報告書.

東北大学 高等教育開発推進センター 大学教育支援センター. 2014. 2013年度 教育関係共同利用拠点事業報告書.

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 大学教育支援センター. 2015. 2014年度 教育関係共同利用拠点事業報告書.

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 大学教育支援センター. 2016. 2015年度 教育関係共同利用拠点事業報告書.

【報 告】

Hear & Say 手法による語彙学習のアクティブ化

バックレイ 厚子¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 非常勤講師

要旨 本稿が提案するHear & Say手法による語彙学習のアクティブ化は、概して単調で受動的な学習になりがちな語彙学習を学習者が自ら単語の発音や表記の問題点に気づき、その解を見いだす能動的な学習に転換する試みである。本報告では、Hear & Sayとは何か、その概要を示したのち、語彙学習における聞き取り(listening)と読み取り(reading)によるインプットを即座に発話によるアウトプット(immediate use/practice by doing)に転換するアクティブ・ラーニングのための教材開発の実例を示し、Hear & Sayの実践と事後アンケート調査結果を通して語彙学習のアクティブ化の可能性を探り、その意義を考察する。

0. はじめに

社会の変化に対応した教育の充実が求められ、「社会人基礎力」(経済産業省 2006)や「汎用的技術」(generic skill)育成のための能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換(文部科学省 2012)の必要性が指摘される中、学習者が主体的に問題を発見し、学習者同士が教え、学び合うピア・ラーニング(Peer Learning)によるコミュニケーション能力の育成が求められる。

アクティブ・ラーニングについては、文部科学省(2012)が「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学修法の総称」と定義し、「学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法」としている。

Felder & Brent (2009)の定義¹⁾からも、アクティブ・ラーニングは学習者による能動的な学習の総称であり、特定の教授法があるわけではなく、学習方法のアクティブ化の工夫そのものであると捉える事ができる。

本稿は、概して単調で受動的になりがちな語彙学習に焦点を当て、学習者が能動的に学ぶことによって、学んだ語彙を思い出しやすくし、使いこなすやすくなるアクティブ・ラーニングの可能性を探り、学習者が

主体的に参加し、互いに教え、学び合う機会が得られるような能動的な学習活動に発展させる為の工夫として、Hear & Sayと呼ばれる手法を駆使した語彙学習のアクティブ化を提案する。

1. 語彙学習のアクティブ化

本稿が提案する語彙学習のアクティブ化は、1991年に開講された英国バースカレッジ(Bath College of Higher Education)主催の「日本語教育教授法と実践(Japanese Teaching Methodology and Practice)」講座において、マイケル・ジェンキンス(Michael Jenkins)講師が紹介されたHear & Sayと呼ばれる教授法を基盤に、筆者が開発したHear & Say教材を用いたアクティブ・ラーニングの試みである。

語彙学習を事前予習課題とし、筆記型語彙テストで学習定着率を確認する授業形式では、学習者がテストのための語彙学習に終始し、発音が曖昧なまま単語の表記と意味(翻訳)を丸暗記する例が見られ、実際のコミュニケーションでの運用に繋がらないという問題がある。また、語彙学習を個々の学習者の座学に依る場合、孤独な自習の繰り返しとして受け止められ、学習者のモチベーションが喚起されない懸念もある。

アメリカ国立訓練研究所(National Training Laboratories)の研究によって導き出されたラーニン

*) 連絡先: 〒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 huja.backley.d7@tohoku.ac.jp

グピラミッド (Learning Pyramid) は、学習の方法と定着率をモデル化し、主体性が必要な能動的学習ほど学習定着率 (Learning retention Rates) が増し、能動的な学習への参加を取り入れた多様な教授法の教育効果が高いことを示唆している。

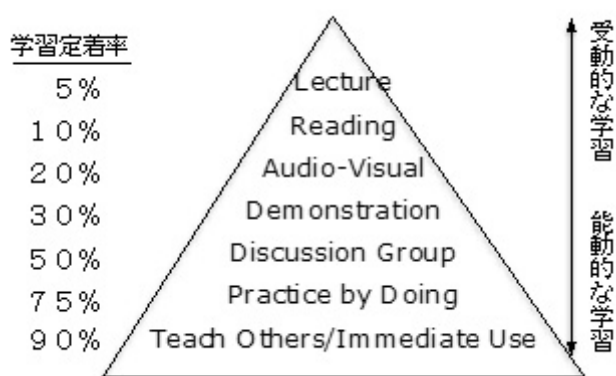


図1 Learning Pyramid
(出典：National Training Laboratories, 一部改)

教師からの一方向的な語彙導入によるリピート練習や視聴覚教材による聞き取り及び読み書き練習など、図1のラーニングピラミッドの上半分に留まる語彙学習は、概して単調で受動的になりがちであり、講義 (Lecture)、読む (Reading)、視聴覚学習 (Audiovisual) に加え、実演によるデモンストレーション (Demonstration) やグループディスカッション (Discussion Group) 及び実践による経験・体験・練習 (Practice by Doing) などの多様な教授法を取り入れる工夫が語彙学習効果の向上に繋がると考えられる。

そこで、学習者が積極的に参加し、人に教えたり (Teach Others)、学習した語彙をすぐに使ってみる (Immediate use) アクティブ・ラーニングを念頭に、単語の発音と表記を同時に学習する能動的な語彙学習のための教材を開発し、学習者同士が教え合い、学習した語彙をすぐに発話や実演を通して使ってみる Hear & Say 及び Hear, Act & Say による語彙学習のアクティブ化を試みた。

2. Hear & Say

2.1 Hear & Say の概要

目的に応じて教授法を選ぶ観点としては、「形態」・「時間」・「構成」・「大人数講義に使えるかどうか」(東

京大学MOOC講座インタラクティブ・ティーチング 2015) などが挙げられるが、一般的な語学学習では、学生数が100人を超えるような大人数講義形式はとられないので、本稿では、「形態」・「時間」・「構成」という3つの観点から考察する。

Hear & Say は、ペアかグループという形態をとり、所要時間は5分程度である²⁾。構成は、教師がクラスの数や学習状況に応じてペアかグループを編成し、準備したカードを学習者に配布して行うという単純なもので、授業における実践が容易である。

表1 Hear & Say の概要

【形態】：	個人, ペア , グループ , 全体
【時間】：	＜5＜ , 15<30<60<90分
【構成】：	単純 , 複雑

目的

- 語彙の発音と表記を同時に学習する。
- リスニング/リーディング (input) とスピーキング (output) の即座の繰り返しを通して、学習語彙を思い出し易くし、語彙学習の定着を図る。
- ペア/グループでの協働学習により、学習者が協力し合って学びを共有するピア・ラーニング (Peer learning) を促す。

手順

- (1) Hear & Say カードのHear欄にSTARTと書いてあるカードを持つ学生が、隣接するSay欄の単語を読み上げる。
↓
- (2) 読み上げられた単語がHear欄にあるカードを持つ学生が、隣接するSay欄の単語を読み上げる。
↓
- (3) 同じ手順をSay欄にFINISHと書いてあるカードを持つ学生に回るまで繰り返す。

2.2 Hear & Sayの実践

2.2.1 実践対象

本報告におけるHear & Sayの実践及び事後アンケート調査の対象学生は計24名で、日本語未修者もしくは東北大学が実施した日本語レベル判定テストの結果、レベル1（初級）判定を受けた学生である。

実践対象授業は、平成28年度後期開講の東北大学の留学生向け日本語プログラム「外国人留学生等特別課程」の初級日本語科目である。

表2 実践クラス一覧（平成28年度後期）

授業コード	レベル	対象	受講者数
M120a*	初級	東北大学協定校からの短期交換留学生	9名
C170**	初級	東北大学協定校からの交換留学生及び外国人研究者	12名
R150***	初級	東北大学・近隣大学の大学院進学予定者・教員研修予定者（国費）	3名

*東北大学「人文・社会科学短期留学生受け入れプログラム」（略称IPLA）の日本語必修科目「Japanese Level 1」使用教科書：「げんき1」

**東北大学経済学部大学院経済学研究科「高度グローバル人材コース」（略称GPEM）の日本語必修科目「Japanese Communication I」使用教科書：「Japanese for Busy People 1」（定員に余裕があれば、特別課程に開放）

***東北大学「研修日本語短期集中コース」使用教科書：学内研修コース用リーディング教材（未出版）

2.2.2 実践例

本項では、上記の表2に示した全ての対象授業で実践した挨拶表現のHear & Sayの実践例を示す。

日本語の挨拶言葉には「こんにちは」（撥音）、「いってらっしゃい」（促音・拗音）、「おはよう」（長音）などの特殊拍（Syllabic Mora）が含まれており、日本語に特徴的な拍（mola）³⁾の感覚が備わっていない学習者には、聞き取り及び発音が容易ではない。

例えば、「こんにちは」と「こんばんは」に含まれる撥音の発音は同音化（Syllabic Nasal Assimilation）によって各々異なり⁴⁾、語末の「は」は、[ha]ではな

く[wa]と発音され、仮名表記と発音が一致しない。更に、「おはよう」や「さようなら」の連続母音[ou]は[o:]と長音化し、直前の母音を1拍分引き延ばして発音するため、仮名表記と発音が食い違う。

表3 Hear & Sayカード（挨拶表現・グループ）

①	
Hear	Say
よろしく	おねがいします
おめでとう	いってらっしゃい
START	おはよう
いってきます	ただいま
すみません	ありがとう
②	
Hear	Say
いただきます	ごちそうさまでした
おはよう	こんにちは
いってきます	はじめまして
どういたしまして	おめでとう
おやすみなさい	すみません
③	
Hear	Say
おねがいします	いただきます
ただいま	おかえりなさい
はじめまして	よろしく
ごちそうさまでした	さようなら
こんにちは	こんばんは
④	
Hear	Say
ありがとう	どういたしまして
こんばんは	おやすみなさい
さようなら	FINISH ◎
いってらっしゃい	いってきます
よろしく	おねがいします

挨拶言葉のHear & Sayの実践においては、事前に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⁵⁾（Backley 2016）を用いて、日本語の子音の異音と特殊拍の発音、清音と濁音の区別、母音の長音化、仮名表記と発音の不一致などの留意点を指摘し、注意喚起した。しかし、教師による一方向的な講義と視聴覚学習だけでは、意識化に留まり、学習の定着に繋がらない懸念がある。

Hear & Sayは、ミスがなければ、リズムよく進むが、聞き取り/読み取り（Hear）、もしくは発音（Say）で問題が生じると突然停滞する。学習者は活動の滞りによって、問題点に気づき、他の学習者からの指摘や自己訂正によって問題を解決し、学習する。

実践では、個々の学習者の仮名修得状況を考慮し、

2人組で1枚のHear & Sayカードをシェアさせるなどの配慮により、仮名修得が遅れている学習者へのプレッシャーを緩和し、活動中の滞りがなるべく抑制されるよう努めた。

Hear & Sayの実践では、聞き取り・読み取り・発音の問題点を打開しようとする学習者の主体的な共修が自然と生まれ、学習者同士が教え、学び合うピア・ラーニング (Peer learning) が観察できた。また、挨拶言葉の組み合わせを工夫してクラスメートが互いに挨拶を交わし合うような形で授業の開始時に行う事で、クラスの雰囲気を和ませるアイスブレイカー (icebreaker) 的効果が得られた。

3. 教材開発で工夫した点

3.1 語彙の視覚化

色に関する語彙のHear & Sayの実践では、カードの○の部分の色付けし、対応する色を示すことで単語の意味を視覚化する工夫を試みた。

表4 色に関する単語の意味の視覚化

①		②	
Hear	Say	Hear	Say
しろ ○	みどり ○	くろ ○	あか ○
あお ○	くろ ○	ピンク ○	ちやいろ ○
ちやいろ ○	Finish	Start	あお ○
あか ○	きいろ ○	きいろ ○	しろ ○
オレンジ ○	ピンク ○	みどり ○	オレンジ ○

表4に示すHear & Sayカードは、ひらがな表記とカタカナ表記の色の単語を混合しているが、学習者の仮名修得状況に応じて、ひらがな表記とカタカナ表記の色の単語を別々のカードに区別したり、敢えて混合したりする調整により最適化を図ることができる。

3.2 音調アクセントの視覚化

従来のオーディオ・リンガル・メソッドでは、学習者が耳から入る音声を記憶して発音をくり返す形式をとるが、日本語の音調アクセントは聴覚からのインプットだけでは理解し難く、学習者にとっては修得が容易ではない。

そこで、日本語初級教科書「げんき」(The Japan

Times, 1999)の発音練習教材「目で見える音調ガイド」(作成者：ウィリアムズ憲子, American University1991)を参考に、仮名表記の上げ下げによって日本語の音調アクセントを視覚化したHear & Say教材を開発した。

挨拶表現のHear & Sayカードの音調アクセントは、東京大学オンライン日本語アクセント辞典(OJAD)に則し、表5のHear & Sayカードの作成では、仮名表記の上げ下げによる音調アクセントの視覚化に加え、母音の長音化 (ou→o:) を太字と下線で示し、仮名と発音の不一致 (ha→wa) は該当仮名「は」を網かけすることで注意喚起した。

表5 挨拶表現の音調アクセントの視覚化

①		②	
Hear	Say	Hear	Say
よろしく	お <u>ねが</u> いします	いただきます	ご <u>ちそう</u> さまでした
お <u>かえ</u> りなさい	し <u>つれい</u> します	いつてらっしゃい	だいま
START	お <u>は</u> よう	さ <u>よう</u> なら	FINISH
<u>どう</u> ぞ	あ <u>り</u> が <u>たう</u>	し <u>つれい</u> します	<u>どう</u> ぞ
す <u>み</u> ませ <u>ん</u>	こ <u>ん</u> に <u>ち</u> は	お <u>ねが</u> いします	こ <u>ん</u> ぼ <u>ん</u> は

③		④	
Hear	Say	Hear	Say
は <u>じめ</u> まし <u>て</u>	よろしく	こ <u>ん</u> に <u>ち</u> は	は <u>じめ</u> まし <u>て</u>
あ <u>り</u> が <u>たう</u>	す <u>み</u> ませ <u>ん</u>	お <u>は</u> よう	いつてきます
こ <u>ん</u> ぼ <u>ん</u> は	いただきます	お <u>め</u> で <u>たう</u>	さ <u>よう</u> なら
お <u>やす</u> みなさい	お <u>め</u> で <u>たう</u>	ご <u>ちそう</u> さまでした	お <u>やす</u> みなさい
いつてきます	いつてらっしゃい	た <u>だ</u> いま	お <u>かえ</u> りなさい

しかし、カードに多くの情報を網羅する事で、却って学習者を混乱させる懸念もあり、学習者が「理解可能なインプット (Comprehensible input [i+1])」(Krashen, 1982)の範囲を悦脱しないよう留意し、学習者のニーズとレベルに合わせて、適切に調整する必要がある。学習者が理解できないインプットに大量に接しても、却って混乱を招き兼ねず、学習効果が見込めない点は実践を通しての反省点である。

学習者のモチベーションを向上させるためには、適切な難易度の設定が不可欠である。表5の音調アクセントを視覚化したHear & Sayカードは、表3のカードを使った挨拶表現のHear & Sayが潤滑に行えるレベルに達した学習者を対象に、「理解可能なインプット」として、より正確な発音学習に特化したHear & Say

にチャレンジさせる形で行うなど、学習者のニーズとレベルを考慮した上で導入する必要がある。

4. Hear, Act & Say

4.1 Hear, Act & Sayの概要

Hear, Act & Say は、適切な難易度の設定による動機づけを狙い、Hear & Say手法による語彙学習のアクティブ化の一環として、筆者が考案した手法である。Hear, Act & Sayの開発では、第1章の図1に示したラーニングピラミッドのpractice by doing, immediate useに当たる能動的な学習活動を特に意識し、語彙学習の更なるアクティブ化を図った。

Hear, Act & Say は、Hear & Say同様、ペアかグループによる5分程度の学習活動であり、教師が学習者の人数やレベルに応じてペアかグループを編成し、準備したカードを学習者に配布して行うという単純な構成であり、授業における実践が容易である。

目的

Hear, Act & Sayの目的としては第2章第1節で挙げたHear & Sayの目的に加え、以下の点を追記しておく。

- 聞き取り (input) 後の即座の動作 (output) によって語彙の意味を確認させることで、語彙学習の定着を図る。

手順

- (1) Hear, Act & Say カードのHear欄にSTARTと書いてあるカードを持つ学生が、隣接するSay欄の語彙を読み上げる。

↓

- (2) 読み上げられた単語がHear欄にあるカードを持つ学生が語彙を聞いて、すぐにAct (動作) し、Say欄の語彙を読み上げる。

↓

- (3) 同じ手順をSay欄にFINISHと書いてあるカードを持つ学生に回るまで繰り返す。

動作が意味確認に直結する動詞の語彙学習の特徴を生かし、Hear & Sayに“Act”というステップを追加することで、動作 (practice by doing) による学習効

果を狙った。

4.2 Hear, Act & Sayの実践

動詞のて形を使った依頼表現は、本研究実践の対象授業で使用した初級日本語教材の中程で導入される文法項目の一つである。依頼表現による指示を聞き取り、指示された内容を理解し、行動するという一連の活動を瞬時に行う学習法としてHear, Act & Sayを実践した。

依頼表現のHear, Act & Sayでは、学習者がHear欄の指示を聞いて、すぐにAct (動作) し、Say欄の指示を出す。例えば、表6のカードを用いたHear, Act & Sayでは、「たってください」がHear欄にある②のカードを持つ学習者が指示を聞いて立ち上がり、Say欄の「アイスクリームをたべてください」の指示を出す。続いて、その指示がHear欄にある①のカードを持つ学習者がアイスクリームを食べるAct (動作) をし、Say欄の「すわってください」という指示を出すという手順で進める。

表6 依頼表現のHear, Act & Sayカード (ペア)

①	
Hear	Say
しゃしんをとってください	ねてください
でんわしてください	ほんをよんでください
START	たってください
コーヒーをのんでください	てがみをかいてください
アイスクリームをたべてください	すわってください
②	
Hear	Say
たってください	アイスクリームをたべてください
ねてください	FINISH
すわってください	でんわしてください
てがみをかいてください	しゃしんをとってください
ほんをよんでください	コーヒーをのんでください

Hear & Sayは、語彙の発音と表記に着目し、その同時学習を狙った手法であるが、Hear, Act & Sayの開発では、Hear & SayにAct (動作) させるプロセスを加えることで、聞き取り (listening) と読み取り (reading) によるインプット (input) をすぐに実演 (practice by doing) し、発話 (say) するアウトプット (output) に繋げ、語彙の意味の理解を促すことで、語彙学習の定着を図った。

5. 語彙学習の文脈化

外国人留学生の名前や出身国名の日本式発音は、原語とは著しく異なる場合が多々あり、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う学習者も多い。指導では、外国語は日本語の音声体系に則して、言わば日本語化された発音に基づいて表記される点を注意喚起する必要がある。

そこで、履修者の名前や出身国を取り入れた Hear, Act & Say カードを作成し、自身やクラスメートの名前や出身国の日本式発音と表記が同時に学べる Hear, Act & Say の開発による語彙学習の文脈化を図る工夫を試みた。日本語の音声体系の特徴である CV 構造⁶⁾や子音の異音化などへの注意喚起とともに、参加学生の名前や出身国を取り入れた Hear, Act & Say カードを使用する事による語彙学習の文脈化がモチベーションの向上に繋がり、学習効果が上がるのではないかと考えたからである。

実践では、学習者がクラスメートの名前や出身国を覚え、クラスに馴染めるような学習環境を整えるための工夫として、履修者の名前や出身国を含めた人名及び国名の Hear, Act & Say カードを作成し、授業開始時に行った。

表7 国名の Hear, Act & Say カード（グループ）

①	Hear	Say
	タイ	アメリカ
	イギリス	ロシア
	START	かんこく
	ドイツ	ちゅうごく
	インドネシア	ベトナム
②	Hear	Say
	かんこく	ドイツ
	ちゅうごく	インドネシア
	ロシア	FINISH!
	アメリカ	イギリス
	ベトナム	タイ

表7の国名カードを使った Hear, Act & Say では、まず、クラスを2つのグループに分けて①と②のカードを配る。次に、各グループのメンバーが共同でカードの国名を読み上げ、自らの出身国が読み上げられたら手を振るように指示する。実践では、出身者が複数の国が読み上げられた際に盛り上がり、一人の場合も

負けじと手を振るなどの例が見られ、和やかな学習環境が生まれた。

参加学生の名前を使った人名の Hear, Act & Say に際しては、事前に日本社会における敬称の使われ方について解説し、カードの名前を読み上げる際は、人名に付く接尾辞「-さん」を付けて、「さん付け」で呼ぶように指示した。手順は国名の Hear, Act & Say と同様であるが、人名の Hear, Act & Say では、学習者の名前を使う事で文脈化を図り、自分の名前が呼ばれたら「はい」と言って手を上げる“Act”によって、クラスメートの名前と顔が一致し、名前を呼ばれた際に「はい」と返事をする日本社会の慣習が自然に身に付く。

また、カードの最後の人名欄には教師の名前を記入し、教師が自らの名前がさん付けではなく、〇〇先生と呼ばれたら返事をして活動を終えることで、日本社会における敬称の使われ方が自然に学べるよう工夫した。

互いの名前を日本の慣習に従って「さん付け」で呼び合ったり、クラスメートの出身国を確かめ合ったりする人名及び国名に関する Hear, Act & Say は、挨拶表現の Hear & Say 同様、クラスの雰囲気や和ませるアイスブレイカー（icebreaker）的効果があり、学習者が互いに親しめる学習環境作りに役立つ。

6. アンケート調査

Hear & Say 手法による語彙学習のアクティブ化の試みが学習者にとって有意義な学習の機会を提供できたかどうかを調べるため、本研究実践の対象授業（表2参照）の受講生を対象に事後アンケート調査を実施した。調査は全ての対象授業で実践した挨拶表現の Hear & Say の活動後に実施した。

6.1 調査方法と調査内容

アンケート調査は「Strongly Agree（非常にそう思う）」から「Strongly Disagree（全くそう思わない）」までの5段階から選択する形式の質問が計10項目で、学習者が自由に意見を書けるようにコメント欄を付した（資料1参照）。

アンケート項目

1. Enjoyable and fun (楽しい)
2. Useful (役立つ)
3. Difficult (難しい)
4. Motivated me to learn vocabulary (学習意欲が湧く)
5. Helpful for memorizing vocabulary (語彙を覚えるのに役立つ)
6. Helpful for improving my listening ability (聞き取りの上達に役立つ)
7. Helpful for improving my reading ability (読み取りの上達に役立つ)
8. Helpful for improving the accuracy of my pronunciation (発音の正確さの上達に役立つ)
9. Working in pairs or groups is helpful for my vocabulary learning (ペア・グループ活動は語彙学習に役立つ)
10. Working in pairs or groups is stressful for my

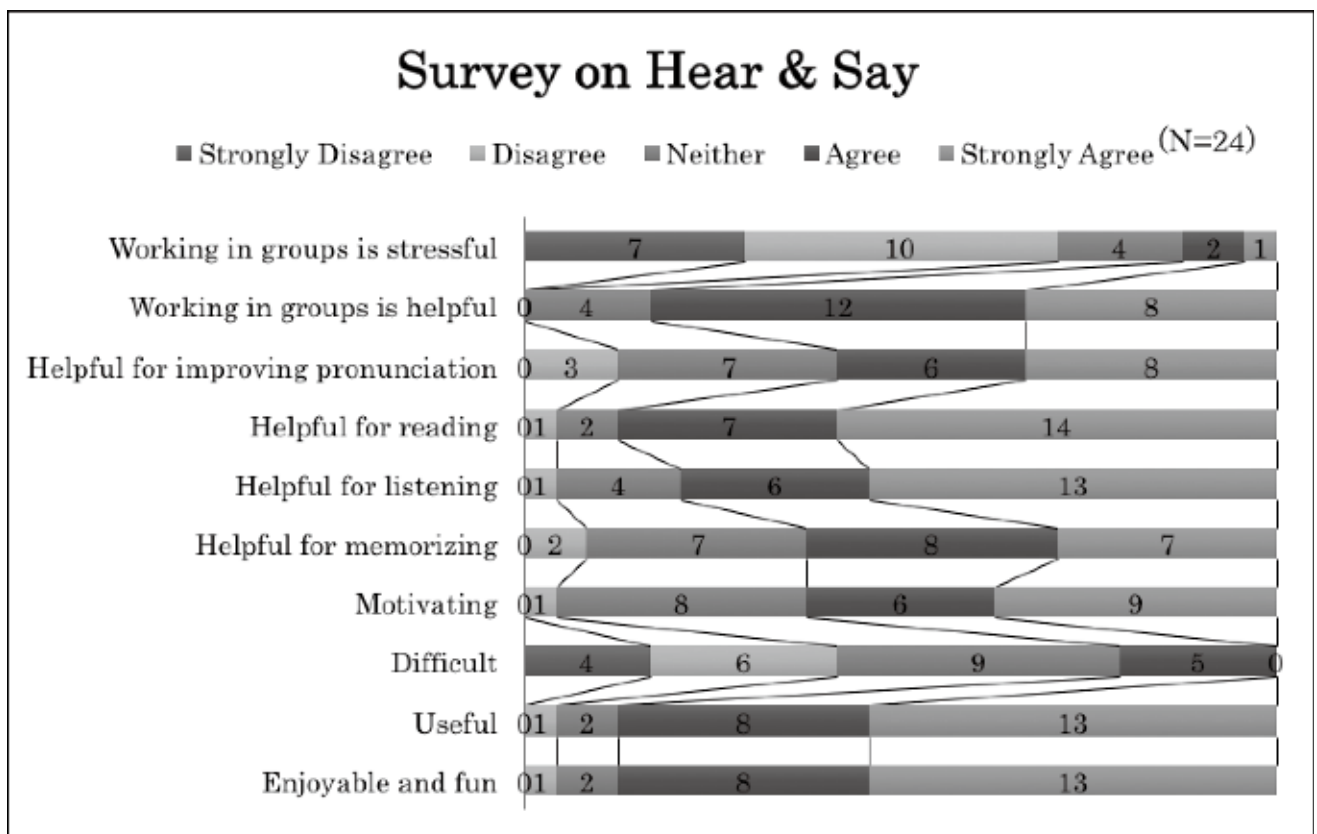
vocabulary learning (ペア・グループ活動による語彙学習にストレスを感じる)

6.2 調査結果

以下、アンケートの10項目を賛成率（「Agree（そう思う）」か「Strongly Agree（非常にそう思う）」のどちらかに答えた割合）の高い順に列挙する（[]内は対象者24人中の賛成者数）。

1. 楽しい[21], 役立つ[21], 読み取りの上達に役立つ[21]
2. ペア・グループ活動は語彙学習に役立つ[20]
3. 聞き取りの上達に役立つ[19]
4. 学習意欲が湧く[15], 語彙を覚えるのに役立つ[15]
5. 発音の正確さの上達に役立つ[14]
6. 難しい[5]
7. ペア・グループ活動による語彙学習にストレスを感じる[3]

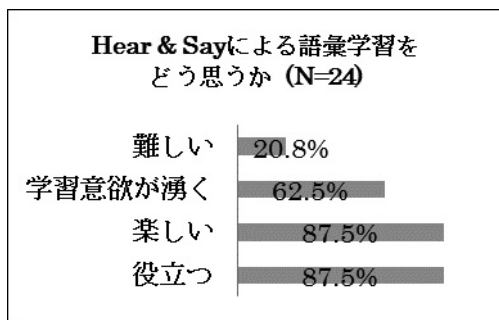
表8 Hear & Sayについての評価結果



6.3 調査結果分析

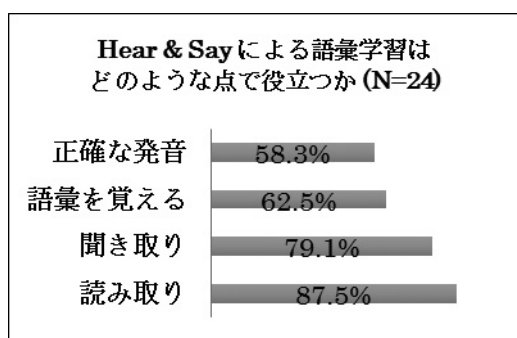
学習者がHear & Say手法による語彙学習をどのように受け止めたかに関しては、「楽しい (Enjoyable and fun)」と「役立つ (useful)」が共に9割近くに上り、「学習意欲が湧く」の賛成率も6割を超えた。一方、「難しい (difficult)」と答えた学習者は2割余りに留まった。

表9 質問項目1－4の賛成率



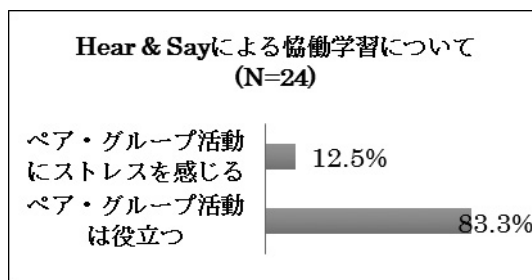
Hear & Sayが具体的にどのような点で語彙学習に役立ったかに関しては、読み取り能力の向上が87.5%と最も高く、次いで、聞き取り能力の向上が79.1%、語彙を覚えるのに役立つと答えた学生も6割を超えた。更に、正確な発音に役立つという答えも58.3%と過半数を上回った。

表10 質問項目5－8の賛成率



ペア及び、グループでの協働学習に関しては、役立つと答えた学習者が8割を超え、ストレスを感じると答えた学習者は1割余りに留まった。

表11 質問項目9－10の賛成率



アンケート調査の結果、Hear & Sayによる語彙学習は難解ではなく、楽しくて役に立つ学習法として評価され、学習意欲の向上に繋がることが明確になった。

また、圧倒多数の学習者が協働学習に好意的であることも明らかになった。

7. 学習者の反響

7.1 ピア・ラーニング

Hear & Sayの実践では、学習者が活動の滞りにより、自らの聞き取り、読み取り、発音の誤りに気づいて自己訂正を試みたり、他の学習者に尋ねたりする場面や他の学習者が主体的に誤りを指摘したり、訂正したりする場面が多く見られた。アンケート調査では、互いに教え、学び合うピア・ラーニング (Peer Learning) によって、自己の誤りや疑問に対する即座のフィードバックが得られた点が評価されている。

学生からのコメント原文と和訳 (訳責筆者)

- It's absolutely interesting. I had fun during the exercise. Meanwhile, I practised my listening and reading ability. When it come to question, I could ask my teammates in time and got an answer immediately. What's more, the exercise need everyone concentrate on the paper. I like it. すごく面白いです。練習中楽しかったです。聞き取りと読み取り練習をしながら、分からない時は直ぐに尋ねて答えてもらえました。何よりこの活動は全員が集中しなければなりません。好きです。
- It was so funny and I like to work and study in groups because they could correct you. Hope to learn Japanese so fast. とても面白かったです。私はグループ学習が好きです。間違いを正してもらえるからです。早く日本語を習得したいです。

- It was interesting and useful. Working in teams helped to easily make corrections. 面白くて役に立ちました。チームで学習することで、容易に訂正することができました。
- It's a very useful exercise because, when we listen the pronunciation of the others, we can understand our own mistakes and improve our level each other. とても役に立つ練習だと思います。他の学生の発音を聞いて、自分の間違いが分かり、お互いに上達することができるからです。

7.2 モチベーション

学習者からのコメントにおける「ゲーム (game)」, 「楽しい (fun, enjoyable)」, 「おもしろい (interesting)」という言葉が示唆するように、Hear & Sayによる語彙学習は、ことばのキャッチボールのようなゲーム感覚で楽しみながら語彙の表記と発音を同時に学習することができ、学習者のモチベーションの高まりが期待できる。学生からのコメントでは、授業におけるHear & Sayの継続的な実践に期待する声もあった。

学生からのコメント原文と和訳 (訳責筆者)

- I enjoy learning by game and practicing in group. It is more fun. 私はゲームで学んだり、グループで練習するのが好きです。より楽しいですから。
- It is fun and enjoyable. It is always good to work together with the others because we can help to each other and it is also a nice possibility for them building activity. 面白くて楽しかったです。協働学習は助け合いながら学習を積み上げる良い機会となるので、良いと思います。
- Pretty good. I will study harder. かなり良かったです。もっと一生懸命勉強します。
- It was really interesting and entertaining. Also, a good way to improve the 4 skills: vocabulary, listening, reading & speaking. I hope there would be more activities in the next classes. 本当に面白くて楽しめました。そして4技能：語彙・リスニング・リーディング・スピーキングの上達のために良い方法だと思います。今後の授業での更なる活動に期待します。

- It is a very good way to practise Japanese. It's useful. 日本語を練習するのに良い方法です。役に立ちます。
- It was helpful, more such exercises would be highly appreciated. 役に立ちました。もっとこのような練習ができれば嬉しいです。
- Overall, this learning was very useful. I think it could be encouraged and done as often as possible. 全体としてこの学習法はとても役立ちました。できる限り頻繁に行われるべきだと思います。
- They are very useful with the right guidance. 適切なガイダンス付きで役に立ちます。
- I like it! I am from education major. Could I use this activity in my classroom to improve my students' skill? Very I love it. It's the new useful way to learn foreign language. 好きです！私は教育学専攻です。学生のスキル上達の為に、この学習活動を私の授業で使ってもいいですか？これは新しく役に立つ外国語学習の方法です。

Hear & Say手法による語彙学習は、学習者が楽しいと感じ、役立つと実感できる学習法であり、Hear & Say手法によるアクティブ・ラーニングが学習者の主体的な学習姿勢を促し、学習意欲を高めることが、本研究実践に参加した学生の反響により明確になった。

8. 学習者からの提案

Lalley, J.P. & Miller, R.H. (2007) は、ラーニングピラミッドの学習定着率 (Learning retention Rates) には実証があるわけではなく、多様な教授法は、階層 (hierarchy) ではなく、寧ろ、連鎖 (continuum) として捉えるべきであると主張し、学習者にとって最適な教授法を適時選択することの重要性を説いている。

そこで、一連の学習活動のどの段階でどのようなHear & Say及びHear, Act & Sayの実践が可能なかを本研究実践の参加学生からの提案を基に考察する。

8.1 Hear & Sayによる新出語彙導入

学生からのコメント原文と和訳（訳責筆者）

- This is a creative study. I think it is very useful to help learners memorize all the new words. The communication during members helps to learn from each other. I think that more new words should be added to memorize more at one time. これは創造的な学習です。学習者が新出単語を覚えるのに非常に役立つと思います。仲間同士の会話は互いに学び合う助けになります。一度に覚える語彙をもっと増やした方が良いと思います。
- Maybe we can add the translation to a group quiz as well. So that we practise to hear & say & the translation of the vocabulary. たぶん単語の訳を付け加えることもできます。そうすれば、単語の聞き取りと発音と訳が学習できます。

上記の提案を受けて考案したHear & Sayによる新出語意導入の形式案を以下に示す。

表12 新出語意導入のためのHear & Say形式

Hear	Say
新出語彙 例) あつい	新出語彙（英訳） 例) さむい (cold)

新出語彙の事前自習を前提としない授業では、学生がSay欄の新出語彙を読み上げる際に（ ）内の英訳を付け加え、互いに新出語彙の意味を確認しながらHear & Sayを行うことで、導入段階での実践が可能である。

更に、同じカードを使って、Hear, Act & Say形式で行えば、学習者同士が口頭で行う語彙テストの要素を担い、誤答した場合、即座の訂正によるフィードバックが得られる。手順としては、学生①がSay欄の新出語彙を読み上げ、その語彙がHear欄にある学生②が、その語彙を英訳し（Act）、Say欄の新出語彙を読み上げる。学生①はチェッカーの役割を担い、学生②の英訳（Act）が正しいことを確認し、必要に応じて誤りを指摘し、訂正しながら進める。

8.2 Hear & Sayによる文法・会話練習

学生からのコメント原文と和訳（訳責筆者）

- It was fun. I would like to have more interactive games and listening to perfect pronunciation. I would like to use the same method for grammar as well. 楽しかったです。インタラクティブなゲームがもっとしたいです。そして、完璧な発音が聞きたいです。文法でも同様の学習法を使いたいです。
- It's a good way to teach student to listen and read hiragana (and practice pronunciation). I hope that we can also learn some dialogue with this kind of method. I think this method is more suitable for teaching student about Japanese dialogue because this method emphasize two things that is needed in learning listen read dialogue. ひらがなの聞き取りと読み取り（そして発音練習）を学習者に教えるのに良い方法だと思います。このような手法によるダイアログの学習もできたらいいと思います。この手法はダイアログを学ぶ上で必要な聞き取りと読み取りの2点に重きを置く学習法なので、日本語の会話練習により適した学習法だと思います。

上記の学習者からの提案を勘案し、Hear & Sayによる動詞の活用などの文法練習や応用会話練習におけるロールプレイングのためのダイアログシートとしての活用など、文法導入→基礎文型練習→応用会話練習といった一連の学習の連鎖の一環として、それぞれの学習段階に適したHear & Say及びHear, Act & Say教材を考案し、実践していきたいと考えている。

Hear & Say手法によるアクティブ・ラーニングは、工夫次第で「導入」→「基本練習」→「応用練習」の一連の学習活動のどの段階においても実践でき、語彙、文法、会話学習などに幅広く活用できる。

9. 考察

9.1 Hear & Sayの利点

本研究実践における考察をもとに、Hear & Say手法による語彙学習のアクティブ化のメリットを以下にまとめる。

Hear & Say手法による語彙学習のメリット

1. Say（発話）やAct（動作）によるアウトプット（output）の必然性が生まれ、主体的で能動的な学習姿勢が促され、語彙の表記と発音が同時に学習できる。
2. 協働学習による協調性を養い、学習者が互いに教え、学び合うピア・ラーニング（Peer learning）による即座のフィードバックが得られる。
3. 語彙の文脈化により、意味のあるインプット（input）が与えられる。
4. 学習を楽しみ、役立つと実感することで、学習者のモチベーションが高まる。
5. クラスの雰囲気のを和ませるアイスブレイカー（icebreaker）的効果が期待できる。

9.2 Hear & Sayの実践における留意点

本節では、実践を通しての反省点と学生からのコメントを勘案し、Hear & Say及び、Hear, Act & Sayの実践における留意点をまとめる。

学生からのコメント原文と和訳（訳責筆者）

- I think it is a good way to learn the vocabulary as well to practice hearing and reading it. However, I do think that it is important that every student gets the time they need to read and say the words. Neither the teacher nor other students should say the word for the student unless the student asks for help. It's more important to do it correct and to learn them to do it quickly. 聞き取りと読み取りを同時に練習する語彙学習は良い学習法だと思います。しかし、学習者全員に単語を読んで発音する十分な時間を与えることが重要で、学生が助けを求めない限り、教師や他の学生が読んだり、発音したりすべきではないと思います。素早く読み上げるよりも、正しく読み取り、発音することが大切だと思います。
- Maybe we can slow down a little bit when we are doing this exercise to help us think more. By the way if we can learn more about the expression before the exercise, it may help a lot in our studying. 考える時間を充分与えるために、もう少

しこの活動のペースを落とした方が良いと思います。練習の前に表現をもっと練習できれば、学習に一層効果的だと思います。

- Maybe smaller group like 2-3 is better. Maybe other vocabs will be better. Also words are too easy because we have learned that a week ago, and it's common. I think the method is going to be very good and impactful if used to test vocabs that we just learned in the class. So the game would be better to conduct at the end of session or class. Some people are still wrong in pronunciation that sometimes confuse other people for what they hear. たぶん2, 3人のもっと小さなグループの方がいいです。もっと他の単語の方がいいです。それに単語が易し過ぎました。1週間前に習った単語で、もう知っていますから。もし、習ったばかりの語彙をテストする為に使ったら、この教授法はとても良いし、インパクトがあると思います。このゲームは各課か授業の最後に行うのが良いと思います。また、発音が間違っている学生もいて、他の学生が聞き取りで時々混乱します。
- Perhaps we can watch a live demonstration before starting to exercise ourselves. たぶん事前にデモンストレーションを見てから実践した方が良かったです。

Hear & Sayの実践における留意点

1. 目標が十分に達成できる時間配分になっている。
2. 効果的に目標が達成できるペア・グループ編成になっている。
3. 学習者にとって「理解可能なインプット」になっている。
4. 学習者にとって「意味あるインプット」になっている。
5. 指導者はファシリテーターとしての適切な指導を心掛ける。

Hear & Say及び、Hear, Act & Sayによる語彙学習においては、目標が十分に達成できる内容になっているか、それを効果的に達成できる時間配分やペア・グループ編成がなされているかを検証し、適切な配慮と臨機応変な対応が求められる。また、教師はファシ

リテーターとしての役割を担い、学習者主体のピア・ラーニングを促し、学習者のニーズに応じた指導を適切なタイミングで行う心掛けが必要である。

Hear & Say 及び Hear, Act & Say の教材開発においては、学習者のニーズとレベルに合った「理解可能なインプット」を心掛け、学習者にとって「意味あるインプット」となるよう語彙の文脈化の工夫に努めたい。

10. 今後の課題

10.1 協働学習におけるストレス緩和

ペアやグループによる協働学習を強く支持する学習者がいる反面、ストレスやフラストレーションを感じる学習者も存在する事実は避けられないが、学生のコメントから、学習者がペアやグループ活動にストレスを感じるのは、単に協働学習についていけないことが理由とは限らず、むしろ学習能力の高い自律学習者がストレスやフラストレーションを感じる場合も往々にしてあることが分かった。

学生からのコメント原文と和訳（訳責筆者）

- Overall I think it's a good exercise, but it might feel slow for some and stressful for others if you are on different levels. But maybe this difference will decrease further into the course. 全体としては良い練習だと思いますが、レベルの違いから、ゆっくり過ぎたり、ストレスを感じたりする学生もいると思います。でも、コースの進行に伴って、レベル差も狭まると思います。
- Honestly speaking, it's a good exercise to practise. But I haven't reviewed the sayings too much. It's a little bit hard for me to catch the step of the game. The game, I think, can be a small sections of the class. But not the main teaching method along with the class. Moreover, it's a little bit stressful for me to practice within a group. I prefer more individually. However, the game is helpful to review words somewhat. 正直言って、良い練習方法だと思います。でも、私はあまり読み（発音）の復習をしませんでした。このゲームの手順を掴むのがちょっと難しかったです。クラス全体での教授法としてではなく、クラスの一部でゲームする方が

いいと思います。それに私にとってはグループでの練習は少しストレスになります。私は個人で学習する方が好きですが、このゲームはそれなりに語彙の復習に役立つと思います。

Hear & Say によるアクティブ・ラーニングの狙いは言語修得だけでなく、協働学習を通して、社会で求められる協調性や指導力などの「社会人基礎力」の育成でもある。従って、協働学習によるストレスを緩和するための更なる工夫と心配りが、今後の Hear & Say 及び、Hear, Act & Say の実践における課題の一つである。

10.2 学習活動の一環としての連動

Hear & Say 及び、Hear, Act & Say によって語彙学習の定着率がどの程度向上するかという具体的な学習効果については、今後の継続した検証の必要があるが、学習した語彙を使って何ができるようになるのかという目標を明確にする意味で、Hear & Say 及び Hear, Act & Say による語彙学習を授業時間内外でのロールプレイング、インタビュー、ホームステイ、フィールドワークなどの活動に連動させ、自己評価シートの活用による振り返りを行うことで Hear & Say 手法による語彙学習が実際の文脈において生かせるのかどうかを検証していきたいと考えている。

本研究実践における学習者からの貴重な提案を生かし、今後、更に Hear & Say 手法によるアクティブ・ラーニングを進展させ、目的に応じた様々な Hear & Say 及び、Hear, Act & Say 教材の開発と改善に努めたい。

11. おわりに

本稿が示す語彙学習のアクティブ化の試みは、英国バースカレッジ（Bath College of Higher Education）主催の「Japanese Teaching Methodology and Practice」講座（1991）で紹介された Hear & Say 教授法を参考としており、本研究実践における Hear & Say による語彙学習のアクティブ化のための教材開発と Hear, Act & Say の考案に繋がった。

また、Hear & Say 及び、Hear, Act & Say の実践授業への参加学生の反響は今後の教材開発に大いに役立つ、非常に励みになる。

謝辞

本研究実践の起点となる手法をご教授くださった Michael Jenkins 講師と Hear & Say と Hear, Act & Say の実践授業に熱心に参加し、事後アンケート調査にも一様に協力的で、率直な感想と考察を記してくれた学生たちに心より謝意を表したい。

記して感謝申し上げます。

注

- 1) Felder & Brent (2009) によるアクティブ・ラーニングの定義(原文)は以下の通りである。“Active learning is anything course-related that all students in a class session are called upon to do other than simply watching, listening and taking notes.” (Felder, R. M. & Brent, R. 2009. “ACTIVE LEARNING: AN INTRODUCTION”. ASQ Higher Education Brief, 21-2)
- 2) Hear & Say 及び Hear, Act & Say の所要時間は1回の手順を終える目安であり、カードを取り替えて繰り返す場合はペアであれば2倍、4人グループであれば4倍が目安となる。
- 3) 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。
- 4) 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。「こん₁にちは」の「ん₁」は [n] と発音され、「こん₂ばん₃は」の「ん₂」は [m]、「ん₃」は [ŋ] と発音される。
- 5) 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 (Bakley2016) は、日本語の音声体系の俯瞰図的な仮名表を用いて、単音・単語・単文の発音と表記を同時導入する教授法である。
- 6) [子音 (Consonant) + 母音 (Vowel)] を音の基礎的単位とする日本語の音声体系の特徴的な構造を示す。

参考

オンライン日本語アクセント辞書 (OAJD)
<https://www.gavo.tu-tokyo.ac.jp/ojad/> (2016-9-30)
 ウィリアム憲子. 1999. “日本語初級教科書「げんき」(The Japan Times, 1999) の発音練習教材「目で見る音調ガイド」”

<http://genki.japantimes.co.jp/site/reso/dl/oncho/>
 Oncho_manual.pdf (2015-09-03)

経済産業省. 2006. “社会人基礎力”

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2016-01-09)

東京大学 MOOC 講座 2015. インタラクティブ・ティーチング: “アクティブ・ラーニングについて知ろう” Knowledge session 2, Week 1.

<http://www.lms.gacco.org/courses/course-v1:gacco+ga017> (2015-11-18) (2015-11-18)

文部科学省. 2012. 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～”

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2016-01-09)

文部科学省. 2012. 答申用語集

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/03/28/1319067_2.pdf (2016-01-06)

Bakley, H. (2016) 「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」 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要第2号80-85.

Felder, Richard M. & Brent, Rebecca 2009 “Active Learning: An introduction”. ASQ Higher Education Brief, 2

Krashen, S. D. 2009 “Principles and Practice in Second Language Acquisition”. University of Southern California, First internet edition.

http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (2016-12-06)

Lalley, J.P. & Miller, R.H. 2007. “The Learning Pyramid: Does It Point Teachers in the Right Direction?” Education, 128 (1), Education Department, D’Youville College, 64 -79.

発表

Jenkins, M. 1991. “Japanese Teaching Methodology and Practice”. Bath College of Higher Education.

資料 1 : Hear & Say に関するアンケート用紙

Survey on “Hear & Say” Vocabulary Learning Exercises

Name:

1.

Please circle between 1 “Strongly Disagree” to 5 “Strongly Agree” about each statement.

		☹ Strongly Disagree ☺ Strongly Agree
1	Enjoyable and fun	12345
2	Useful	12345
3	Difficult	12345
4	Motivated me to learn vocabulary	12345
5	Helpful for memorizing vocabulary	12345
6	Helpful for improving my listening ability	12345
7	Helpful for improving my reading ability	12345
8	Helpful for improving the accuracy of my pronunciation	12345
9	Working in pairs or groups is helpful for my vocabulary learning	12345
10	Working in pairs or groups is stressful for my vocabulary learning	12345

2.

Overall, what do you think about “Hear & Say” Vocabulary Learning Exercises? Your detailed comments are very much appreciated. Please write your comments or suggestions below.

Thank you for completing this questionnaire.

Your answers will be treated in confidence.

【報 告】

学生による授業評価アンケートと小テスト成績の相関 —中間・期末テスト及び成績評価も加えた授業改善の鍵—

須藤 彰三¹⁾*, 串本 剛²⁾

1) 東北大学大学院理学研究科, 2) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

授業中に実施される小テストは、学生の理解度を確認するために有効な手段である。さらに小テストを効果的に実施するために、学生による授業評価アンケート結果と9回実施した小テストの成績および中間・期末試験成績との相関係数を求めた。クラスは、物理学C（3セメスター、熱力学）と物理学D（1セメスター、物理数学）である。その結果、“意欲”のある学生ほど、中間・期末試験の成績が良いことが分かった。加えて、中間・期末試験成績に対して、特定の回の小テスト成績が強い相関を持つことが分かった。この結果は、学生が理解を進める上で鍵となる概念の獲得が重要であることを示す。教員の立場から見ると、授業で強調すべき重要な単元が見えてくる。本報告では、前半で上記相関係数から見えてくる、他の理科系教科とも関連すると考えられる一般的事項をまとめる。後半では、教科及びセメスターに固有と判断される内容をまとめる。

1. はじめに

授業を改善し学生の理解の向上を図ることは、大学教員として重要な職務である。各教員には個性があり、一概に良い授業実践・悪い授業実践と分類することは難しい。一方、授業を受ける学生・クラスにも個性があり、同じように教えてもその理解度には差が出てくる。東北大学の全学教育では平成25年度より、学生による授業評価アンケートが記名式になり、小テスト成績や中間・期末試験成績、そして授業の成績評価（AA, A, B, C）との相関を取ることが可能となった。今年度、それらを基に授業改善を考えている過程で、多くの教員の方々にも参考になりうると判断し、ここに報告することを思い立った。本報告の目的は、上記相関係数から、鍵となる要素を抜き出し、授業改善に役立てることにある。

平成28年度、第一著者は3セメスターの授業・物理学C（熱力学）、1セメスターの授業・物理学D（物理数学）を担当した¹⁾。受講学生は、前者が理学部・物理系学生67名（必修）、後者が工学部・機械知能系学生120名（選択必修）である。例年の通り、各回の授業において、初めの10分間で小テストを実施した。実施回数は9回であり、第1回目は高等学校で学んだ基礎問題である。2回以降は、前回の授業に出てきた“新規概念”を問う問題となっている。つまり、授業に集中した学生または復習をした学生には容易に解け

るが、そうでない学生には解けない問題となっている。小テストは10点満点で丁寧に採点・添削して次の授業で返却した。返却時には全員に成績分布図を示し、クラスの中で自分の順位が分かるようにした。授業の成績評価は中間試験と期末試験の算術平均からAA, A, B, Cを判定した。

前述の条件下で、授業評価アンケート²⁾と各小テストの成績及び中間・期末試験成績との相関係数を求めた。授業評価アンケートには、3項目の教員の独自設定質問があり、項目13には「毎回復習はしましたか?」、項目14には「小テストの効果はありましたか?」、項目15には「テストの返却は役に立ちましたか?」を指定して回答を求めた。自由記述欄には、物理学Cでは「小テストの感想をまとめてください。」の記述を求めた。物理学Dでは、毎回デモンストレーションを行ったので、小テストの感想に加え、「振り子やバネのデモンストレーションは理解を助けましたか?」の記述を求めた。ほぼ全員が丁寧に記述してくれた。

相関係数 r と相関の目安は、以下のようになる³⁾。

$0.7 < r \leq 1$	強い正の相関
$0.4 < r \leq 0.7$	中程度の正の相関
$0.2 < r \leq 0.4$	弱い正の相関
$-0.2 < r \leq 0.2$	相関なし
$-0.2 < r \leq -0.4$	弱い負の相関

*) 連絡先: 〒980-8578 仙台市青葉区荒巻字青葉6-3 東北大学大学院理学研究科 suto@surface.phys.tohoku.ac.jp

最後に、過去の研究をまとめる。授業評価(間接指標)と成績評価(直接指標)に関しては、2000年代に多くの報告がある⁴⁾。また、串本によって、学生調査で聞いた学習経験と成績評価の関係が分析されている⁵⁾。諸説はあるが、日本の大学教育では、間接指標と直接指標の相関は低いというのが一般的な認識のようである。本報告で扱う授業評価と小テストの相関を扱った研究は、執筆者らの知るところでは、見当たらない。

2. クラス全体から見えてくるもの

物理学C(熱力学)と物理学D(物理数学)は、学生全員に配布している学習支援センター活用ガイド&学習支援ブック「ともそだち本2016, 物理のここがわかりにくい」の事例となっている教科である⁶⁾。はじめに、教科の特性をまとめ、相関係数とその解析結果を報告する。

2.1 物理学C(熱力学)及び物理学D(物理数学)の学生から見た特性

熱力学は、18世紀の産業革命の時代に生まれ、「熱が機械力を生む時、その過程の中にどのような自然法則が潜んでいるのか」という問いに答える学問分野である。ワットの改良した蒸気機関も、その解答の一つである⁷⁾。「ともそだち本2016」では、SLAでも苦手な人が多い“熱力学”として紹介されている。そして、「その中に出てくる4つのエネルギーの違いや関係性を押さえること」が鍵となる要素であると指摘されている⁶⁾。

物理学は、工学の基盤となる学問分野であり、特性の一つとして基本法則が数学の言葉によって記述されていることが挙げられる⁷⁾。「ともそだち本2016」の中にも“答えは出たけれど・・・イメージが掴めません。”として紹介されている。そして、鍵となる要素として、「定義を確認する」、「その式がどういう状況を表しているのか図式化してみる」、「“実際の現象”を例に挙げて解説する」ことが挙げられている⁶⁾。

2.2 成績分布図

今回は、小テストと中間・期末考査を分離する目的で、成績評価には中間・期末考査の点数の算術平均を用いた。その結果を、図1、図2に示す。

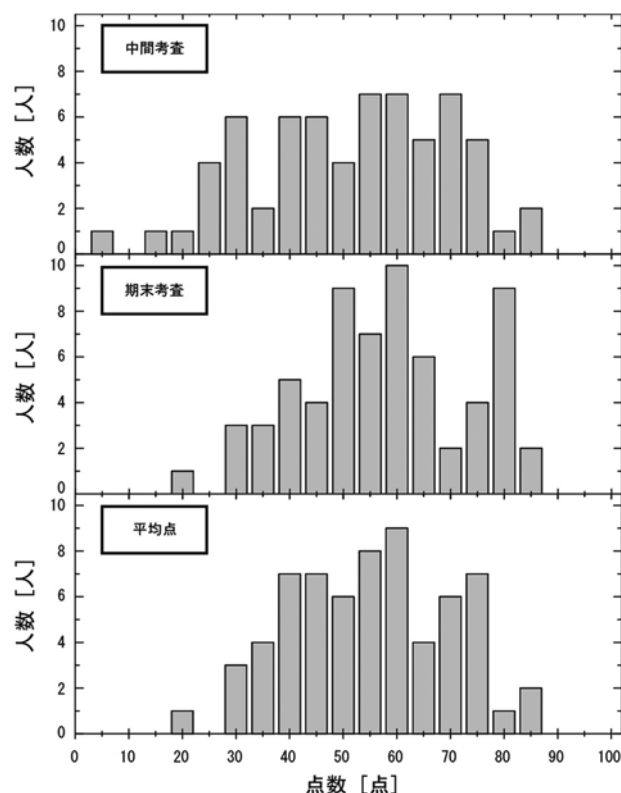


図1. 物理学C(熱力学) 中間考査・期末考査成績及び平均点の分布図

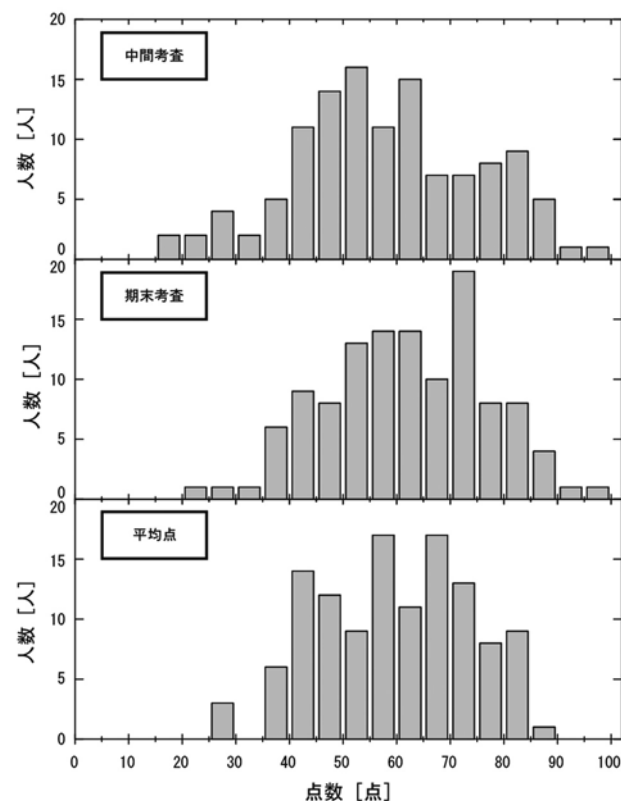


図2. 物理学D(物理数学) 中間考査・期末考査成績及び平均点の分布図

図1 物理学C（熱力学）では、AA：78.5点以上、A：65点以上、B：50点以上、C：50点未満、D：出席していない学生とした。その判定基準の境界で、集団がきれいな谷を形成していることが分かる。学生の理解度の違いによって分離できたものと判断した。

図2 物理学D（物理数学）では、AA：80点以上、A：65点以上、B：50点以上、C：50点未満、D：出席していない学生とした。この教科でも、その判定基準の境界で谷を形成し、集団がきれいに分離できている。中間考査で下位に居た学生も、期末考査では理解が進んでいる。

2.3 相関係数

表1に物理学C（熱力学）の相関係数、表2に物理学D（物理数学）の相関係数を示す。小テスト第1回目から第9回目までの点数、学生による授業評価アンケート12項目、教員の独自設定項目3項目、中間考査点数、期末考査点数、小テスト合計点、計27項目と小テスト合計点（小テスト計）、中間・期末考査の平均点（考査計）との相関係数を示してある。授業評価アンケート15項目は、付録Aに示してある。Q11成果との相関は、全学教育物理学²⁾と比較するために表示しており、後述する。

表1. 相関係数（物理学C（熱力学）、特に相関係数が高いところに網掛け）

	小テ1	小テ2	小テ3	小テ4	小テ5	小テ6	小テ7	小テ8	小テ9
小テスト計	0.238	0.475	0.220	0.540	0.745	0.431	0.620	0.601	0.598
考査計	0.265	0.325	-0.015	0.486	0.348	0.273	0.220	0.148	0.143
Q11成果	0.015	0.127	-0.096	0.453	-0.082	-0.197	0.012	0.206	-0.059
	出席	意欲	時間	内容	説明	進度	板書	成績	概要
小テスト計	0.384	0.381	0.385	0.260	0.198	0.010	0.268	0.147	0.340
考査計	0.248	0.426	0.144	0.098	0.186	-0.147	0.211	0.152	0.183
Q11成果	0.303	0.515	0.114	0.538	0.561	0.005	0.305	0.371	0.364
	相応	成果	総合	復習	効果	返却	中間	期末	小テ計
小テスト計	0.148	0.097	0.025	0.592	0.350	0.259	0.351	0.622	1.000
考査計	0.203	0.286	0.193	0.363	0.104	0.059	0.894	0.859	0.638
Q11成果	0.728	1.000	0.646	0.215	0.337	0.371	0.276	0.231	0.097

表2. 相関係数（物理学D（物理数学）、特に相関係数が高いところに網掛け）

	小テ1	小テ2	小テ3	小テ4	小テ5	小テ6	小テ7	小テ8	小テ9
小テスト計	0.534	0.488	0.398	0.522	0.261	0.465	0.282	0.527	0.431
考査計	0.378	0.385	0.254	0.273	0.126	0.300	0.226	0.280	0.264
Q11成果	0.068	-0.057	-0.164	0.169	-0.019	0.154	0.134	0.187	0.073
	出席	意欲	時間	内容	説明	進度	板書	成績	概要
小テスト計	0.349	0.337	0.158	-0.001	0.205	-0.171	0.086	-0.007	-0.008
考査計	0.279	0.349	0.069	0.042	0.154	-0.113	0.072	-0.142	-0.007
Q11成果	0.265	0.386	0.019	0.545	0.473	0.041	0.352	0.16	0.376
	相応	成果	総合	復習	効果	返却	中間	期末	小テ計
小テスト計	0.038	0.220	0.197	0.429	0.443	0.316	0.479	0.548	1.000
考査計	0.022	0.125	0.121	0.286	0.309	0.198	0.823	0.819	0.592
Q11成果	0.600	1.000	0.552	0.127	0.394	0.329	0.033	0.160	0.220

まず目につくのは、①両教科とも小テスト毎に考查計との相関係数が異なることが分かる。つまり、中間・期末考查には重要な基本事項から発展問題までが出題されていることを考慮すると、学生の理解の鍵となる要素を含む小テストの点数の高い学生が、高い考查計を得ていることを示す。②物理学C（熱力学）においては、第4回小テストと考查計の相関係数が0.486と中程度の正の相関を持っている。小テスト計に対しては、第5回小テストとの相関係数が0.745と強い正の相関があることが分かる。③物理学D（物理数学）においては、前半の小テストの点数と、最終的な考查計と間に正の相関が見て取れる。相関係数は小テスト1回目0.378、2回目0.385となっている。小テスト計に関しても、小テスト1回目は0.534と中程度の正の相関を持っている。

授業評価項目では、④意欲の高い学生ほど成績が良く（良い成績を取ろうとする学生ほど実際の成績が良く）、先行研究の知見と一致する⁸⁾。物理学Cでは0.426、物理学Dでは0.349と正の相関を持つ。④学習時間が成績に関連しないことも先行研究と一致する⁸⁾。物理Cでは0.144、物理学Dでは0.069と相関がない。⑤一方、小テスト計と考查計は、授業設計のためか、復習と一定の相関がみられる。小テスト計との相関では、物理学Cと物理学Dそれぞれ0.592、0.429の相関係数をもつ。

3項目の教員の独自設定質問“復習”は、上記の通りであるが、残りの2項目“効果”と“返却”についても、一定の相関がみられる。小テスト計の高い学生が、効果と返却の有効性を支持している。

上記内容を可視化するために、図3から6を作図した。図3と図4は、それぞれ、物理学C（熱力学）における成績評価（AA, A, B, C）と意欲、及び相関係数の大きい第4回小テストとの関係を示している。それぞれ、成績が良いほど点数が高くなっており、意欲と第4回目の小テスト内容が成績評価に大きく影響していることが分かる。

図5と図6は、それぞれ、物理学D（物理数学）における成績評価（AA, A, B, C）と意欲、及び相関係数の大きい第2回小テストとの関係を示している。こちらも、良い成績を取った学生の方が平均して点数が高い。ここで特徴的なのは、第2回小テスト内容は、

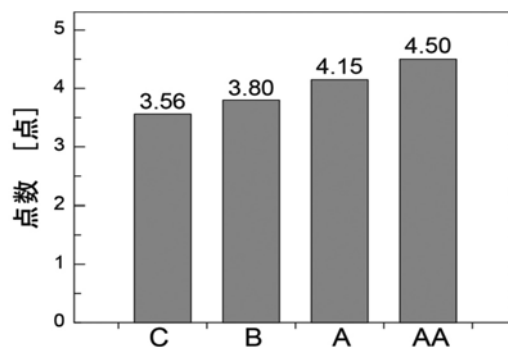


図3. 意欲と成績評価の相関（物理学C）

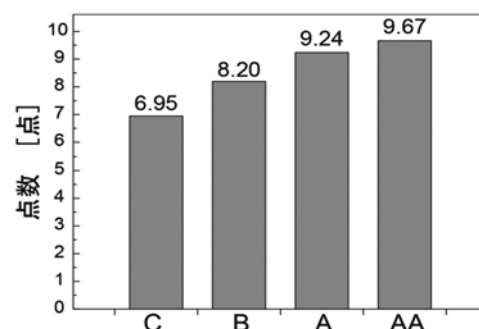


図4. 第4回テストの点数と成績評価の相関（物理学C（熱力学））

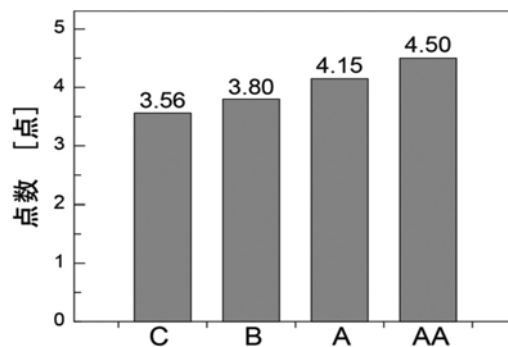


図5. 意欲と成績評価の相関（物理学D）

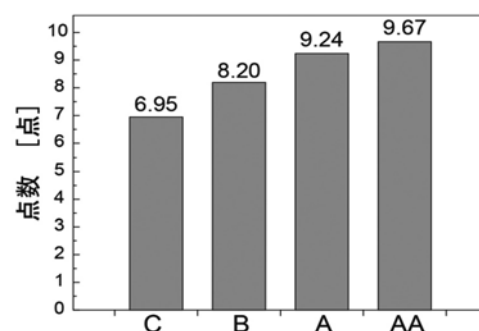


図6. 第2回小テストの点数と成績評価の相関（物理学D（物理数学））

オイラーの公式の証明である。大学で最初に学ぶ美しい関係式であり⁹⁾、新しい概念を、如何に柔軟に受容できるかの能力が問われている。成績評価AA、AのグループとB、Cのグループの開きが大きい。

2.4 小テストに関する相関係数

小テストに関する独自設定質問3項目に関して、自由記述欄と対応して判断すると明瞭に見えてくるものがある。物理学C（熱力学）授業評価アンケートから毎回復習をした学生（5段階評価の4以上）は56%、小テストの効果を認める学生80%、小テストの返却の効果を認める学生70%となっている。つまり、ほぼ全員が小テストの重要性を認めている。しかし、その学習内容は大きく異なる。成績評価AAの学生は、「毎回の小テストは、復習する上で非常に役に立ちました。ありがとうございます。」、「採点が少し厳しかったが、深く考えるきっかけにはなった。」との記述が多い。

一方、成績評価Cの中にも、満点を取り続けた学生が数人いる。それらの学生は、「小テストがあるから復習を毎回必ずした。しかし、小テストの問題が教科書と全く同じため覚えればなんとかなってしまったと思う。」と記述している。毎回の小テストは、教科書にある10題程度の演習問題の中から、一部を選び出題した。略解付の教科書ではあるが、それらを全部記憶して授業に臨んだことは、驚きである。中間考査、期末考査の問題は、小テストの発展問題として丁寧に自作して出題した。小テストの発展問題ばかりであるが、暗記した学生には解けないために、相関係数が小さくなったものと判断される。加えて、成績評価AAの学生も、毎回復習しているわけではなく、第6回から9回にかけて0点をとる場合も見受けられる。

物理学D（物理数学）授業評価アンケートから毎回復習をした学生は42%、どちらでもないが32%、復習しないが26%であった。一方、小テストの効果を認める学生71%、小テストの返却の効果を認める学生73%となっている。このクラスでは、4割の学生しか授業の復習をしていないことが分かる。つまり、ほぼ全員が小テストの重要性を認めているにもかかわらず、復習をしていない。そのために第1回目小テスト、第2回目小テストの内容を考えると、高等学校でしっかりと数学の基礎

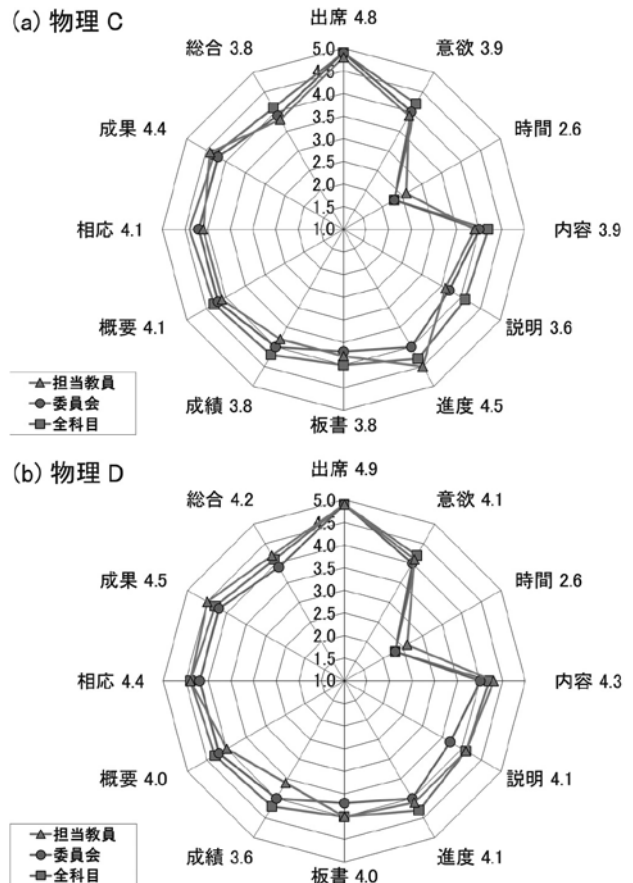


図7. 学生による授業評価のレーダーチャート図

を身に付け、新しい概念に柔軟に対応できた学生が、高い成績評価AA、Aを受けたと判断できる。

図7に学生による授業評価のレーダーチャート図を示す。本授業に関しては、ほぼ平均に近い。違いは関連学習の時間と評価方法である。本授業の1週間当たりの関連学習の時間数は、物理学C、物理学Dとも2.6である。全科目平均、物理科目平均とも2.3であることを考えると9分程度しか増えていないことも分かる¹⁰⁾。評価方法に関しては、小テストを成績評価に加えるか、どうかを最後まで明言しなかったことが影響していると判断される。

2.5 全学教育物理学との対比

表1及び表2における「Q11成果」の行の値は、「この授業で新しい知識や技能を獲得できたと思いますか？」との問いとの相関係数である。物理学Cでは、「説明が分かり易かった」との相関係数が0.561と最も高い。物理学Dでは、「授業内容が系統的によく整理されていた。」との相関が高く0.545である。全学教育

物理学平均では、やはり授業内容が一番高く0.541となっており、次いで説明が0.537となっている²⁾。

3. 小テストと授業内容に関する知見

3.1 物理学C理解のための鍵となる要素

図8に物理学C(熱力学)の小テストの成績分布を示す。付録Bには、各小テストの出題内容を列記する。1回目小テストは高校物理の熱力学単元からの基礎的問題であるが、大学1年次で復習する機会がなかったのも、ほとんどの学生が忘れていたことがうかがえる。3回目、4回目小テストの内容は、特に熱力学の基礎として重要なので、授業中に丁寧に説明した。そのためか、ほとんどの学生が理解したと判断している。5回目以降は、10点を取る学生が徐々に増え、0点を取る学生が減少している。復習をする学生が、徐々に増えたことが分かる。

表1を見直すと、第4回小テスト成績が「小テスト計」、「考査計」、「Q11成果」と中程度の正の相関があることが分かる(2.3項②)。第4回小テストで高得点を獲得した学生が、成績が良く、新しい知識や技能を獲得できたと判断できる。その事実を、図4を見ても明瞭に分かる。明瞭に成績評価と対応している。第4回小テストの内容は、「ピストン付シリンダーを用いた仕事と熱の関係を計算する問題」で、等温過程、等圧過程、等積過程及び断熱過程を理解する単元である。

興味深いのは、第5回小テストの相関係数である。小テスト計とは、0.745の強い正の相関を示す。一方、考査計とは弱い正の相関、Q11成果とは相関を示さない。第5回小テストは、カルノーサイクルに関する問題である。カルノーサイクルは、「熱が機械力を生む」最も理想的な熱機関となっている重要な単元であるにもかかわらず、顕著な相関がない。第5回小テストが、考査計と弱い相関、Q11成果とは相関を持たないことに関しては次のような理由が、学生個人の小テスト成績の履歴と考査計を考えると見えてくる。小テスト第4回で9-10点を修め、第5回で5点以上の成績を修めた学生の成績評価はAAまたはAと高いことが分かる。これが、弱い相関を示す理由と考えられる。一方、Q11成果と相関がないことに関しては、学生個人の意識に起因するのではないかと考えている。カルノーサイクルは、とても重要な概念であるが、学生自身がそれを認識していないという

ことである。それは、熱力学第一法則、エンタルピー、エントロピー、ヘルムホルツの自由エネルギー、ギブスの自由エネルギーのように、実際に計算で使うことがないことが原因のように推察される。

以上の解析から、小テストには2つの側面があることが分かる。一つ目は、学生の理解度の把握と学習意欲の向上である。2つ目は、担当教員が担当クラスの理解を向上させるための鍵となる要素(単元)を抜き出すことができることである。

3.2 物理学D理解のための鍵となる要素

図9に物理学D(物理数学)の小テストの成績分布を示す。付録Cには、各小テストの出題内容を列記する。第1回目小テストは高校数学の微分積分学からの基礎的問題である。大学1年次、入学直後なのでほとんどの学生が解答可能であり、120名の受講生のうち30名が満点である。第7回目は、高校で学んだベクトルの内積に関する問題が含まれているため0点が少ない。その他は、本授業で初めて学ぶ内容なので、復習をしないと0点になってしまう。

2.4項で述べたように、毎回復習をした学生(5段階評価の4以上)は42%であり、復習をしない58%の学生のうち平均50名(全体の42%)が0点を取っている。もう一度表2を見直すと、小テスト第1回目0.378、第2回目0.385と成績評価との相関が高い。その理由はこうした復習の状況から理解できる。つまり、初めからきちんと学習の習慣ができていた学生が良い成績評価を得ており、小テストの効果は小さい。小テストの成績が途中から向上した学生は、120名のうち、数名であった。

物理数学は、2.1項で述べたように「ともそだち本2016」の中にも“答えは出たけれど・・・イメージが掴めません。”として紹介されている⁶⁾。そのために、毎回授業中に、解答に対応するデモンストレーションを行った。自由記述欄の回答と照らし合わせると、成績評価AA、Aでは有効という答えが大多数を占めている。一方、成績評価B、Cの学生は、デモンストレーションの意味が分からないとの答えが多かった。物理学Cは必修科目で、物理学Dは選択必修科目である。それが、授業に対する取組姿勢を変えているのかもしれない。

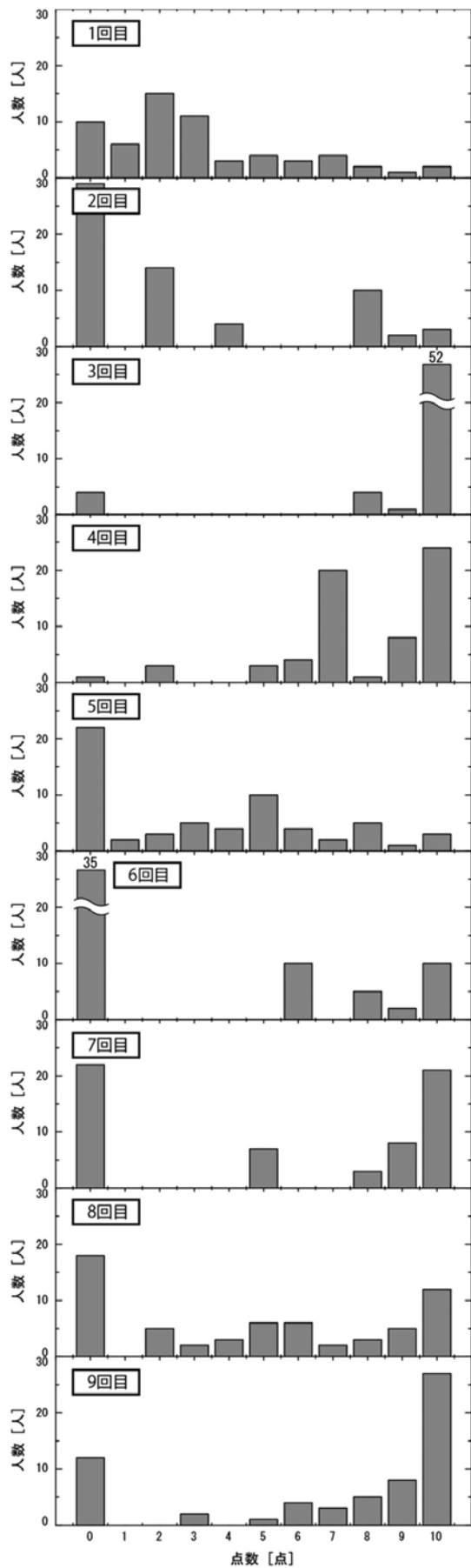


図8. 小テストの成績分布 (物理学C)

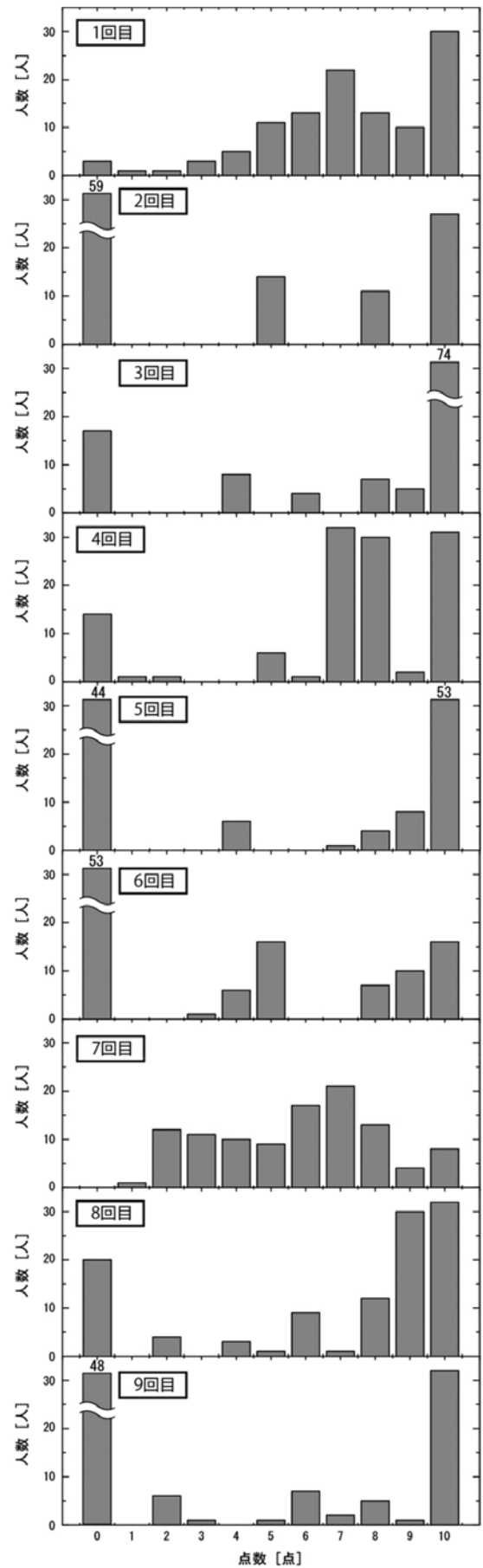


図9. 小テストの成績分布 (物理学D)

4. まとめ

物理学C(熱力学)と物理学D(物理数学)を担当し、9回の小テストと中間考査・期末考査を実施した。それらの成績と学生による授業評価アンケート項目との相関係数を求めた。両科目とも、意欲のある学生が高い成績評価を受けていることが明らかになった。加えて物理学Cでは、小テストから、学生の理解向上のための鍵となる要素(単元)を抜き出すことができた。

「小テストの点数の高い学生が良い評価を取っているわけではない」という結果については、学習方法に問題があることが分かった。記憶に頼った学生は、本来は答えられるべき類似(発展)問題に答えられない。一方、物理学Dでは、初めからきちんと学習の習慣ができていた学生が良い成績評価を得ており、小テストの効果は小さかった。その違いは、クラス全体で、授業後の復習をした学生の割合に依存すると判断される。

参考文献

- [1]平成28年度全学教育科目シラバス,
http://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_annai.html
- [2]平成28年度奇数セメスター学生による授業評価アンケート実施報告書, 東北大学, 2016,
http://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_eq.html
- [3]小野寺孝義・菱村豊, 文科系学生のための新統計学, ナカニシヤ出版, 2005.
- [4]木村堅一・佐久本功達, 授業評価と成績に基づく大学カリキュラムのマッピング(2): 教員の特性による影響, 名桜大学総合研究 10, 2007, p.37-45,
<http://okinawa-repo.lib.u-ryukyu.ac.jp/handle/okinawa/7041>
- [5]串本剛, 学生調査を使った教育・学習過程の分析ー東北大学におけるIRの試みー, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要 2015, p.1-9.
- [6]学習支援センター活用ガイド&学習支援ブックともそだち本2016, 東北大学学習支援センター,
<http://sla.cls.ihe.tohoku.ac.jp/issue/>
- [7]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物理学・天文学分野, 日本学術会議, 2016,

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h161003.pdf>

- [8]例えば金子元久, 大学教育の再構築, 玉川大学出版部, 2013, p.107.
- [9]小川洋子, 博士の愛した数式, 新潮社, 2003.
- [10]授業評価で関連学習については, 1=全くしなかった, 2=30分程度, 3=1時間程度, 4=2時間程度, 5=3時間程度以上の選択肢で回答を求めている。したがって2.3は39分, 2.6は48分とみなすことができる。

謝辞

TAとして小テストを丁寧に採点・添削して頂いた理学研究科修士課程1年青柳利哉君, 本報告の図面を作成して頂いた芳賀健也技術職員に感謝します。

付録A. 東北大学全学教育授業評価 設問一覧

- Q1 出席: この授業にどのくらい出席しましたか?
- Q2 意欲: この授業に意欲的にとりくみましたか?
- Q3 時間: 授業時間以外に、この授業に関連する学習を週平均でどの程度しましたか?
- Q4 内容: 授業内容は系統的に良く整理されていましたか?
- Q5 説明: 説明はわかりやすかったですか?
- Q6 進捗: 授業を進める進捗は適切でしたか?
- Q7 板書: 板書やスライドの文字や数式は、読みやすかったですか?
- Q8 成績: 成績評価方法について十分な説明がありましたか?
- Q9 概要: 授業概要(シラバス)を基本にして授業が行われましたか?
- Q10 相応: この授業は、全学教育科目としてふさわしいものでしたか?
- Q11 成果: この授業で新しい知識や技能を獲得できたと思いますか?
- Q12 総合: この授業を総合的に判断すると、どんな評価になりますか?
(教員設定項目)
- Q13 復習: 毎回復習はしましたか?
- Q14 効果: 小テストの効果はありましたか?
- Q15 返却: テストの返却は役に立ちましたか?

付録B. 物理学C（熱力学）小テスト項目

第1回 高校物理（熱力学）の復習問題：混合溶液の
物質質量，モル分率，モル体積の計算.

第2回 偏導関数に関する恒等式の計算問題.

第3回 比熱，熱容量に関する計算問題.

第4回 ピストン付シリンダーを用いた仕事と熱の関
係を計算する問題.

第5回 カルノーサイクルに関する計算問題.

中間考査

第6回 理想気体を用いたエントロピー変化の計算問
題.

第7回 ジュール・トムソン過程に関する計算問題.

第8回 お湯が冷める過程での，取り出すことのでき
る最大仕事の計算.

第9回 複合系のエントロピーを計算する問題.

期末考査

付録C. 物理学D（物理数学）小テスト項目

第1回 高校数学の基礎問題：微分と積分

第2回 オイラーの公式の証明

第3回 $Z^4=1$ の解と複素平面に関する問題

第4回 自由落下運動の解法

第5回 変数分離法による微分方程式の解法

中間考査

第6回 強制振動の微分方程式の解法

第7回 ベクトルの内積と外積

第8回 スカラー三重積の問題

第9回 2次元平面の回転行列を求める問題

期末考査

【レビュー論文】

第二言語の語彙習得における音響的バリエーションの
効果に関する研究の概観シリカネラット タナサック^{1)*}, 菅谷奈津恵²⁾

1) 東北大学大学院国際文化研究科, 2) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

語彙力は第二言語を学ぶ上で重要であるが、数多くの単語を覚えることは容易ではない。語彙学習を促進する指導方法を明らかにすることは、重要である。本稿では様々な語彙指導法のうち、音響的バリエーションを取り上げる。音響的バリエーションとは、複数の話者で発音された音声や、様々な高さで発音された音声のバリエーションを指す。音響的バリエーションを操作したインプットは、これまで第一言語の言語処理や音声知覚トレーニングで検証がされてきた。近年、音響的バリエーションがある音声で単語を学習すると、より単語が覚えやすくなるとの報告も見られ、音声知覚と語彙学習との双方に、有益な指導方法となる可能性がある。そこで、本稿では音響的バリエーションによる語彙習得の効果に関する研究を概観し、教育的示唆と今後の課題を議論する。

1. はじめに

語彙力は第二言語を学ぶ上で重要であるが、数多くの単語を覚えることは容易ではない。語彙学習を促進する指導方法にはどのようなものがあるだろうか。インプットが第二言語習得で重要な役割を果たすことは、多くの研究で指摘されてきた (Krashen, 1982; Shintani, Li & Ellis, 2013; Takimoto, 2007)。近年では、語彙習得におけるインプットの効果も盛んに検証されている。例えば、読解時の語注による意味提示の効果 (Hulstijn et al., 1996; 吉澤, 2010) や、学習時の絵の提示の効果 (Hashemi & Pourgharib, 2013)、音響的バリエーションの効果 (Barcroft & Sommers, 2014; Sommers & Barcroft, 2007) などが検証されている。音響的バリエーションとは、複数の話者で発音された音声や、様々な高さで発音された音声のバリエーションを指す。Barcroft & Sommers (2014) は音響的バリエーションがある音声で単語を学習すると、より単語が覚えやすくなると報告している。

音響的バリエーションを用いた研究は、様々な点で興味深いものである。まず、音声情報であるため、対象言語の単語の音声を認識する訓練になる。特に、初級者にとっては、母語にない音声を記憶するのは困難であり、これを促進する方法は重要である。これまで、

音響的バリエーションの効果は、主に、第二言語の音声知覚トレーニングで実証されている (Brosseau-Labré, Rvachew, Clayards, & Dickson, 2013; Hardison, 2003; Magnuson, Yamada, & Tohkura, 1995; Sadaka & McQueen, 2013)。例えば、日本語母語話者を対象とした /l/ と /r/ の弁別 (Magnuson, Yamada, & Tohkura, 1995)、オランダ語母語話者を対象とした促音の知覚 (Sadaka & McQueen, 2013) などで、その効果が報告されている。Barcroft & Sommers (2014) が指摘するように、音響的バリエーションが語彙の学習にも有効であるなら、第二言語の音声知覚と語彙学習との双方に、有益な指導方法となる可能性がある。

そこで、本稿では、第二言語の語彙習得において音響的バリエーションの効果を検討した研究を概観し、語彙の指導方法への示唆を得たいと考えた。以下では、まず、音響的バリエーションが具体的にどのようなものを解説したあと、第二言語の語彙習得の前提となる第一言語の言語処理に関する研究を取り上げる。続いて、第二言語の語彙習得で音響的バリエーションを検討した研究を報告する。最後に、これまでの研究成果をまとめ、今後の課題を議論する。

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

2. 音響的バリエーションとは

前述のように、音響的バリエーションは、発音の際に生じる声の高さ、大きさなどのバリエーションを意味する。それらのバリエーションは話者の特徴、性別、話し方などによって生じる。例えば、「猫」という単語を発音する場合、女性だと比較的高いピッチ（音の高さ）になるが、男性であれば低いピッチになる。同一人物が発音する場合にも、うれしいときとがっかりしたときでは声の大きさや高さ、速さに違いが生じる。

音響的バリエーションにはさまざまな種類があるが、以下では第二言語の語彙習得で取り上げられている話者間、ボイスタイプ、発話速度、F0、音量の5種類のバリエーションについて説明する。

1) 話者間のバリエーション (talker variability)

話者の違いによる音響的バリエーションである。話者が異なれば、当然、速さや、ピッチ、大きさなど、音響的特徴に全て違いが生じる。

これ以降のバリエーションは、同一話者に様々な発音の仕方をさせたり、録音した音声の音響的情報を操作したりして作成されている。

2) ボイスタイプのバリエーション (voice type)

話し方の違いによって生じるバリエーションである。例えば、Barcroft (2001) と Barcroft & Sommers (2005) では、興奮した際の発音 (excited)、鼻声 (nasal)、子供のような話し方 (childlike) などの指定で同一の話者に発音をしてもらい、これを刺激として使用している。

3) 発話速度のバリエーション

速く発音したり、遅く発音したりすることで生じるバリエーションである。Sommers & Barcroft (2007) は、元となる音声刺激の発話速度を少しずつ変化させ、6種類の刺激を作成している（元の音声よりも10%, 20%, 30%速い刺激, 10%, 20%, 30%遅い刺激）。

4) F0のバリエーション

高く発音したり、低く発音したりすることで生じるバリエーションである。例えば、Barcroft & Sommers (2014) は、音声刺激を操作して、6種類のF0の音声を作成した（元の音声のピッチを10%, 20%, 30%高くした刺激, 10%, 20%, 30%低くした刺激）。

5) 音量のバリエーション

大きく発音したり小さく発音したりすることで生じるバリエーションである。例えば、Sommers & Barcroft (2007) は、音量を変化させて6種類の音声を作成している（元の音声よりも10%, 20%, 30%大きい刺激, 10%, 20%, 30%小さい刺激）。

第二言語の語彙習得において音響的バリエーションの効果を検討した研究では、バリエーションがある音声とない音声で学習した場合、どちらの刺激で学習したほうがより単語が覚えられるか比較する。例えば、Perrachione, Lee, Ha, & Wong (2011) では対象者は学習する単語の音声を4回聞いて学習したが、4回とも同一話者の音声で学習したグループ（バリエーションなし）と4回とも異なる話者の音声で学習したグループ（バリエーションあり）の学習成果を比較した。

Barcroft & Sommers (2014) らは音響的バリエーションがある音声で単語を学習したほうが効果的だと報告しているが、5種類のバリエーションが全て効果があるわけではない。第二言語の語彙習得に効果があるのは第一言語で処理、符号化される音響的特徴のみだという (Barcroft & Sommers, 2005, 2014)。次節では、第一言語の言語処理に関する研究を検討する。

3. 第一言語の言語処理における音響的バリエーションの影響

以下で示すように、音響的バリエーションは、音声知覚、再認、再生などの第一言語の言語処理に影響することが、多くの先行研究で報告されている (Assman, Nearey, & Hogan, 1982; Mullenix, Pisoni, & Martin, 1988; Peterson & Barney, 1952; Sumner, 2011)。

3.1. 音声知覚における影響

音声知覚とは、音声刺激を聴取して、理解や認識をすることである。音響的バリエーションがある音声はバリエーションがない音声より処理が困難で、知覚実験の正答率が低くなり、反応時間も長くなると指摘されている (Assman et al., 1982; Mullenix & Pisoni, 1990; Peterson & Barney, 1952)。例えば、Mullenix & Pisoni (1990) は英語母語話者を対象に、

/b/ または /p/ で始まる16の英単語の知覚実験を行い、話者間のバリエーションの影響を検討している。実験では2名、4名、8名、16名で発音された音声を聞かせ、その単語が /b/ で始まるか /p/ で始まるか判断させた。その結果、話者の人数が増えるにつれ、音声処理が困難となり、反応時間が有意に長くなることがわかった。

Sommers & Barcroft (2006) は発話速度、ボイスタイプ、F0のバリエーションを検討するために、英語母語話者を対象に、144語の英単語の知覚実験を行った。実験では聴取した単語を書かせる課題を採用した。分析の結果、発話速度とボイスタイプについては、バリエーションがある音声で聴取した単語だと正答率が低くなった。だが、F0のバリエーションについては、正答率に違いは見られなかった。こうした結果の説明としてSommers & Barcroft (2006) は、F0は英語で重要な音響的特徴ではないためであると主張し、音声的関連仮説 (Phonetic relevance hypothesis) を提唱した。

音声的関連仮説では、第一言語の言語処理に影響するバリエーションは、対象者の母語で音声的に関連する音響的特徴のみだと説明している。音声的に関連する音響的特徴は言語処理で重要で、処理する際に認知資源が必要となる。それらの音響的特徴のバリエーションが生じると、より多くの認知資源が必要となり、負の影響がみられたと考えられる。

3.2. 単語再認課題における影響

単語再認 (word recognition) とは、その刺激が以前に提示されたものかどうか認識することである。音響的バリエーションは、単語再認にも影響することが先行研究で指摘されている (Bradlow, Nygaard, & Pisoni, 1999; Mullennix et al., 1988; Sommers, Nygaard, & Pisoni, 1994)。

Bradlow et al. (1999) は英語母語話者に単語リストの音声を聞かせ、リストの最初の単語と最後の単語が同じ語であるかどうか判断させた。その結果、単語リストの音声に話者間のバリエーションがある場合、または発話速度のバリエーションがある場合、バリエーションがない音声よりも有意に正答率が低いこと

がわかった。一方、音量のバリエーションの場合、バリエーションの有無により正答率の差はなかった。Bradlow et al. (1999) の研究からも、音響的バリエーションには、第一言語における単語再認に影響するものではないものがあることが明らかにされた。Sommers & Barcroft (2006) の音声的関連仮説の説明と一致している。

3.3. 単語再生課題における影響

単語再生とは、視覚や知覚した刺激を再び産出することである。Martin, Mullennix, Pisoni, & Summers (1989) は単語リストの再生課題を実施し、話者間のバリエーションが第一言語の単語リストの再生に影響するかどうか検討した。調査ではバリエーションがある音声とない音声という条件を設定し、10語の単語の音声を提示した後、対象者にそれらの単語を順番通り書かせた。その結果、1 - 3番目の単語はバリエーションがない音声を聞いた対象者のグループのほうが再生の正答率が高かったが、4番目以降の単語にはバリエーションの影響は見られなかった。バリエーションがある音声は、音声処理により多くの認知資源が必要とされ、符号化とリハーサルに使用する認知資源が不足するために、再生課題の正答率が低くなったとMartin et al. (1989) は説明している。さらに、音響的バリエーションの影響は刺激の提示順番とも関係し、4番目以降の単語の再生に影響しないことがわかった。

さらに、音響的バリエーションは負の影響のみが報告されているわけではない。Goldinger, Pisoni, & Logan (1991) はMartin et al. (1989) と同様の実験デザインで単語リストの再生課題を実施した。その結果、Martin et al. (1989) と同様に、1 - 3番目の単語の再生は音響的バリエーションの影響がみられ、バリエーションの影響と刺激の提示順番の関係が確認された。しかし、その影響はトライアル間の間隔によって異なっていた。トライアル間の間隔が250ミリ秒や500ミリ秒と短いとバリエーションがない音声のほうが正答率が高かったが、その間隔が4秒になると、逆にバリエーションがある音声のほうが正答率が高くなっていった。つまり、音響的バリエーションに正の影響が確認されたことになる。音響的バリエーションは

記憶の符号化, 再生課題の際に想起の手がかり (retrieval cues) として使用される。バリエーションがある音声のほうが多くの想起の手がかりが存在し, 正答率が高かったと説明している。

では, なぜトライアル間の間隔が短いと負の影響となり, 間隔が長いと正の影響となるのだろうか。Goldinger et al. (1991) は次のように説明している。音響的バリエーションがあるとその音声や単語を処理するために必要な認知資源も多くなるため, 符号化やリハーサルにより長い時間が必要になる。トライアル間の間隔が短すぎると, 符号化やリハーサルするための時間が足りなくなる。音響的バリエーションが再生課題にプラスとなるには, 符号化やリハーサルに十分な時間が必要だという。

以上の知見をまとめると, 音響的バリエーションの影響に関して, 次の4点が明らかにされた。

- 1) 音響的バリエーションは音声知覚, 単語再認, 単語再生など, 第一言語の言語処理に負の影響を与え, 言語処理が困難になる。
- 2) 全てのバリエーションではなく, 対象者の母語で音声的に関連する音響的特徴のバリエーションのみが影響する (Bradlow et al., 1999; Sommers & Barcroft, 2006)。
- 3) 再生課題に見られる音響的バリエーションの影響は, 刺激の提示順番と関係があり, 単語リストの最初にしか影響がみられない (Goldinger et al., 1991; Martin et al., 1989)。
- 4) 再生課題に見られる影響は負の影響だけでなく, 聴取した音響的特徴の符号化に十分な時間が与えられたら, 逆に想起の手がかりとして使われ, 単語再生課題の正答率が高くなる。ただし, その影響は3)と同様に単語リストの最初にしか見られない (Goldinger et al., 1991)。

以上のうち, 特に2)と4)は, 本稿の目的である第二言語の語彙習得に関する研究に直接つながり, 次の2点が予測できる。

第一に, 音響的バリエーションは第二言語の語彙習得を促進しうる可能性がある。第一言語の言語処理に関する研究で, 処理された音響的バリエーションは単語を再生する際に想起の手がかりとして使われると指

摘されている。第二言語の語彙習得の場合も同様に, 音響的バリエーションがある音声で学習したほうが, 多くの想起の手がかりが存在するため, より単語が覚えやすくなると考えられる。

第二に, 音響的バリエーションが第二言語の語彙習得に有効だとしても, 対象者の母語で音声的に関連するバリエーションの種類のみが効果があると予測される。音声的に関連しない音響的バリエーションは処理されないため, 記憶に符号化されない。したがって, それらのバリエーションは, 第二言語の語彙習得の促進につながらないと考えられる。

4. 第二言語の語彙習得における音響的バリエーションの効果

4.1. 実験デザイン

第二言語の語彙習得において音響的バリエーションを検討した研究を, 表1にまとめた。表1は以下の節で検討するバリエーションの順番 (話者間, ボイスタイプ, 発話速度, 音量, F0のバリエーション) に研究を並べ, 整理したものである。実験1, 2などの表記は, それぞれの論文で言及された実験の番号を示す。バリエーションタイプ毎の結果を検討する前に, まず, 実験デザインの概要を説明する。

すべての実験に一致するのは, 刺激が具体名詞であり, 処遇は画像とともに音声を提示する形式であったことである。また, 実験参加者は, 未習者, もしくは, 学習を開始したばかりの初心者に限定されている。

このうち, Barcroft らによる一連の実験は, ほぼ共通のデザインで行われている。いずれも被験者内デザインでバリエーションの効果を比較しており, 各学習者は「バリエーションなし」「バリエーション中」「バリエーション高」の3条件で対象語彙を学習する。同一のスペイン語名詞を刺激に用いている場合が多い (表1の*印)。学習効果の測定方法も, Barcroft (2001) では画像を見て名詞を産出する課題 (L2再生課題) のみであるが, 他の実験ではこれに加えて音声を聞いて母語訳を書く課題 (L2-L1翻訳課題) を実施している。処遇は1日のみであり, 効果測定課題も処遇当日に実施している。遅延テストは実施していない。

表1 第二言語の語彙学習実験の結果

研究	バリエーション	効果の有無	刺激	学習項目	対象者	学習効果の測定方法
Barcroft & Sommers (2005)・実験2	話者間	有	*スペイン語の具体 名詞24語	意味/分節音	未習者60人 (L1英)	L2再生課題 L2-L1翻訳課題
Perrachione et al. (2011)・実験1		上位群/有 下位群/無	**具体名詞18語 (造語)	意味/分節音/ 中国語声調	声調言語未習者64人 (L1英/ 知覚上位群31, 下位群33)	単語同定課題
Perrachione et al. (2011)・実験2			**具体名詞18語 (造語)	意味/分節音/ 中国語声調	声調言語未習者61人 (L1英/ 知覚上位群30, 下位群31)	単語同定課題
Barcroft (2001)	ボイスタイプ	無	スペイン語の具体 名詞24語	意味/分節音	未習者・初心者15人 (L1英9, ロマンス語以外のL1 話者6)	L2再生課題
Barcroft & Sommers (2005)・実験1		無	*スペイン語の具体 名詞24語	意味/分節音	未習者60人 (L1英)	L2再生課題 L2-L1翻訳課題
Barcroft & Sommers (2005)・実験3		有	*スペイン語の具体 名詞24語	意味/分節音	未習者60人 (L1英)	L2再生課題 L2-L1翻訳課題
Sommers & Barcroft (2007)・実験3	発話速度	有	*スペイン語の具体 名詞24語	意味/分節音	未習者60人 (L1英)	L2再生課題 L2-L1翻訳課題
Sommers & Barcroft (2007)・実験1	音量	無	*スペイン語の具体 名詞24語	意味/分節音	未習者60人 (L1英)	L2再生課題 L2-L1翻訳課題
Sommers & Barcroft (2007)・実験2	F0	無	*スペイン語の具体 名詞24語	意味/分節音	未習者60人 (L1英)	L2再生課題 L2-L1翻訳課題
Barcroft & Sommers (2014)		無 ----- 有	ロシア語の具体名 詞24語	意味/分節音	未習者24人 (L1スペイン語) ----- 未習者18人 (ザボテック語- スペイン語のバイリンガル)	L2再生課題 L2-L1翻訳課題

*印, **印で使用した刺激は、それぞれ同一のもの

これに対し, Perrachione et al. (2011) の実験 1, 実験 2 は, 被験者間デザインで「バリエーションなし」と「バリエーション高」を比較するなど, 複数の点で異なっている. 刺激も実在語ではなく中国語の声調を再合成した造語を使用し, 画像 (意味) と分節音 (子音と母音) の組み合わせに加えて, 超分節音 (中国語の声調) も同時に記憶することを求めている. 処遇は同じ内容を 8 日間行い, 効果測定課題は処遇とは別の日に実施している.

4.2. 話者間のバリエーションの効果

話者間のバリエーションは, Barcroft & Sommers (2005), Perrachione et al. (2011) で検証されている. Barcroft & Sommers (2005) の実験 2 では, 英語を母語とする大学生 60 名を対象に, スペイン語名詞 24 語の学習課題を実施した. 各単語は計 6 回提示されるが, 参加者は 8 単語ずつを, 1 名の音声 を 6 回聞く (1 名の音声条件), 3 名の音声 を 2 回ずつ聞く (3 名の音声条件), 6 名の音声 を 1 回ずつ聞く (6 名の音声条件) のいずれかで学習した. その結果, L2 再生課題, L2-L1 翻訳課題のいずれにおいても, 6 名の音声条件の正答率が有意に高く, 1 名の音声条件が有意に低かった. 反応時間の分析結果でも, 6 名の音声条件が有意に短く, 1 名の音声条件が有意に長かった.

Perrachione et al. (2011) は, 中国語の声調について被験者間デザインの実験 2 つを行い, 対象者のピッチの知覚能力との関係を検討した. 実験 1 の対象者は, 英語母語話者 64 名であった. 対象者のピッチの知覚能力を測定するために, 4 名の中国語標準語の母語話者が発音した /a, i, o, e, y/ の母音の音声を聞かせた. その母音を一声, 二声, 四声に再合成し¹, 刺激として使用した. そして, 音声を提示し, 声調と対応する矢印 (→, ↗, ↘) の画像を選択させた. そして, 知覚課題の正答率 70% 以上の対象者を上位群 (31 名), 70% 未満の対象者を下位群 (33 名) とし, それぞれ半数は 1 名の音声条件で単語を学習し, 残り半数は 4 名の音声条件で学習した. 「4 名の音声」条件の場合, 使用する話者の音声の順番は, ランダムに選択した.

学習対象とした刺激は, 6 タイプの単音節である (/phɛf/, /di:/, /nɛ:/, /vɛs/, /nʌk/, /fju:t/). 各音節の F0

を, 中国語の一声, 二声, 四声に再合成し, 任意に「鉛筆」「電話」などの具体名詞の意味を与えた. つまり, 実際に実験で使用したのは, 6 タイプの音節 × 3 つの声調で計 18 の造語であった.

処遇では, 刺激を「/phɛf/ 一声, /phɛf/ 二声, /phɛf/ 四声…」のように, 声調のみ異なる単語をセットで提示し, 1 つのセットを終えてから次のセットに移った. 各セットは 4 回ずつ学習させた. 効果測定では, 音声を流し, パソコンモニターに表示された 18 枚の画像のうち, どれに対応するかを選ばせた (単語同定課題). 処遇は計 8 日行い, 処遇と別の日に事後テストを行った. 事後テストでは, 処遇時とは異なる話者の音声を使用した. その結果, 知覚上位群は下位群より正答率が有意に高かった. そして, 上位群の場合, 「4 名の音声」条件で学習した対象者のほうが, 「1 名の音声」条件で学習した対象者より正答率が有意に高かった. 一方, 下位群は, 「1 名の話者」条件で学習した対象者のほうが, 有意に正答率が高かった.

実験 2 は実験 1 と同様の手順だが, 「1 名の音声」条件はなく, 「4 名の音声」のみを使用した. 実験 2 は直接バリエーションの効果を検討したわけではなく, 刺激の提示方法の違いによる影響を比較したものである. 実験 1 と実験 2 の提示方法の違いを, 図 1 に示す. 実験 1 では, 単語セット内の話者の音声はランダムに提示され, 全て異なるものが使用された. 一方, 実験 2 では, セット内の話者の音声を固定した.

実験 1	/phɛf/ 一声 話者 A	/phɛf/ 二声 話者 C	/phɛf/ 四声 話者 B
実験 2	/phɛf/ 一声 話者 A	/phɛf/ 二声 話者 A	/phɛf/ 四声 話者 A

図 1 刺激の提示方法

実験 2 では参加者 61 名を, 上位群 30 名, 下位群 31 名に分けて分析を行った. その結果, 知覚上位群の場合, 実験 1 との有意差がみられなかったが, 下位群の場合, 実験 2 の成績のほうが実験 1 より有意に高かった.

以上の結果について Perrachione et al. (2011) は, 知覚能力が低い学習者は音響的バリエーションを処理することが困難なため, 実験 1 のようにセット内で話

者の音声が変わると単語や声調の学習に集中できなくなると説明している。また、セット内で話者の音声を固定すると、より処理の負担が減少し、学習に集中できたと推測している。

Perrachione et al. (2011) の研究から、音響的バリエーションは全ての対象者にとってメリットとなるわけではなく、対象者の知覚能力によって効果が異なるといえる。そして、音響的バリエーションを教育現場に取り込む際は、知覚が苦手な学習者も考慮し、話者の音声をランダムで提示するのではなく固定すべきだと指摘している。

4.3. ボイスタイプのバリエーションの効果

ボイスタイプのバリエーションに関しては、Barcroft (2001), Barcroft & Sommers (2005) の実験1と実験3で検討されている。

Barcroft (2001) は、中立 (neutral), 大声 (loud), ささやき (whispered), 興奮 (excited), 子供のような発音 (childlike), 鼻声 (nasal) の6つのボイスタイプの音声を用いて、スペイン語名詞24語の学習課題を実施した。実験参加者は、スペイン語の未習者もしくは学習を開始したばかりの学習者の計15名 (L1英語9名, ロマン語以外のL1話者6名) である。中立は通常の発音、大声は通常より大きな声の発音を指す。対象者は8語ずつを「バリエーションなし」「バリエーション中」「バリエーション高」のいずれかの条件で学習した。「バリエーションなし」は中立の発音のみ、「バリエーション中」は中立、大声、ささやきを2回ずつ、「バリエーション高」は全てのボイスタイプを1回ずつ聞かせた。処遇後にL2再生課題を実施した結果、いずれのバリエーションの条件で学習しても正答率が同程度で、バリエーションの効果が確認できなかった。

Barcroft & Sommers (2005) の実験1と実験3は、中立 (neutral), 興奮 (excited), 鼻声 (nasal), ささやき (whispered), 高ピッチ (pitch shifted), 伸ばした発音 (elongated) の6つのボイスタイプを用いた。高ピッチは中立の発音のピッチを53% 高くしたものであり、伸ばした発音は中立の発音を53% 長くしたものである。効果の測定方法は、Barcroft (2001) と

同じL2再生課題に加え、L2-L1翻訳課題も実施し、正答率と反応時間の2つの指標を用いた。

実験1と実験3の違いは、バリエーション条件とボイスタイプの組み合わせである。実験1では、「バリエーションなし」は中立の音声のみ、「バリエーション中」は中立、鼻声、伸ばした発音の3つを使用した。それに対し、実験3では、バリエーション条件とボイスタイプの組み合わせで、カウンターバランスをとった。例えば、「バリエーションなし」の場合、ボイスタイプを固定せず、ある対象者は中立で、ある対象者は鼻声で学習するようにした。

L2再生課題とL2-L1翻訳課題を分析したところ、実験1と実験3では異なる結果が得られた。実験1ではバリエーションの条件間で正答率に有意差が見られなかった。一方、実験3では、「バリエーション高」の正答率が有意に高く、「バリエーションなし」の正答率が有意に低かった。反応時間に関しても、「バリエーション高」は有意に短く、「バリエーションなし」は有意に長かった。

実験1でバリエーションの効果が見られなかった理由としてBarcroft & Sommers (2005) は、「バリエーションなし」で中立の音声のみを使用したことが影響した可能性を挙げている。中立の音声は他のボイスタイプより聞き取りやすいため、「バリエーションなし」の正答率が高くなっていた。それで、「バリエーション中」「バリエーション高」と差が小さくなり、バリエーションの効果が見られなくなったと推測している。ここから、音響バリエーションの影響を検討するには、「バリエーションなし」と「バリエーション中」で使用する音声を固定せず、カウンターバランスをとる必要があることがわかる。

4.4. 発話速度のバリエーションの効果

発話速度を検討したのは、Sommers & Barcroft (2007) の実験3だけである。この実験では、英語母語話者60名がスペイン語名詞24語を学習した。刺激作成にあたって、録音した音声の長さを10%, 20%, 30% ずつ短縮、及び、延長させて6つの音声刺激を再合成した。例えば、元の音声の長さが500ミリ秒の場合には、10% 短縮させると450ミリ秒の刺激に、10% 延長させ

ると550ミリ秒の刺激になる。

分析の結果, L2再生課題, L2-L1翻訳課題ともに, 「バリエーション高」の正答率が有意に高く, 「バリエーションなし」の正答率が有意に低かった。反応時間に関しても, 「バリエーション高」が有意に短く, 「バリエーションなし」が有意に長く, 発話速度のバリエーションの効果を確認された。

4.5. 音量のバリエーションの効果

音量のバリエーションに関する研究は, Sommers & Barcroft (2007) の実験1だけに限定されている。この実験では, 録音した音声の音量を10%, 20%, 30%ずつ増加, 及び, 減少させて6つの音量の音声刺激を再合成した。その結果, L2再生課題とL2-L1翻訳課題において, 3つのバリエーションの条件間に正答率と反応時間の差が見られなかった, 第一言語処理の場合と同様に, 音量のバリエーションは, 第二言語の語彙習得に効果がない結果となっていた。

4.6. F0のバリエーションの効果

F0のバリエーションについては, Sommers & Barcroft (2007) の実験2とBarcroft & Sommers (2014) で検討されている。両研究の刺激はいずれも, 録音した音声のF0を10%, 20%, 30%ずつ上昇, 及び, 下降させて6つの音声刺激を再合成したものである。両研究の違いは, 対象言語と実験参加者の母語である。

Sommers & Barcroft (2007) では, 英語母語話者60名を対象に, スペイン語名詞の学習を課した。L2再生課題, L2-L1翻訳課題を分析した結果, バリエーションの条件の間に, 正答率にも反応時間にも差が見られなかった。

Barcroft & Sommers (2014) の対象言語はロシア語で, 対象者はメキシコ人のスペイン語母語話者24名と, 声調言語話者であるメキシコ人のザポテック語² (Zapotec) とスペイン語のバイリンガル18名であった。分析の結果, スペイン語母語話者は, バリエーションの条件間で, 有意差が見られなかった。これに対し, ザポテック語—スペイン語バイリンガルでは, バリエーションの条件間で, 正答率, 反応時間とも差が見られ, 「バリエーション高」条件が最も効果的だった。

つまり, F0のバリエーションの影響は対象者の母語によって異なり, 対象者の母語でF0が音声的に関連していないと効果が見られなかったことになる。ザポテック語は声調言語であり, F0は音声的に関連するために, ザポテック語—スペイン語のバイリンガルにF0の効果が見られたと考えられる。

以上, 音響的バリエーションは概ね語彙習得を促進しうることが報告されていたが, 全ての種類のバリエーションに効果があるわけではない。話者間, ボイスタイプ, 発話速度のバリエーションは有効だったが, 音量のバリエーションは効果がなかった。F0のバリエーションは, 声調言語の話者であれば効果的であるが, 非声調言語の母語話者には効果が見られなかった。3章で紹介した音声的関連仮説 (Sommers & Barcroft (2006) に合致したと言える。

5. 今後の展望

本章では, 音響的バリエーションに関する研究成果をまとめ, 今後の研究の課題を議論する。

5.1. 研究成果のまとめ

第一言語処理に関する研究では, 対象者の母語で音声的に関連する音響的バリエーションのみが処理, 符号化され, 言語処理に影響することが指摘されていた (音声的関連仮説)。4章で検討したように, 第二言語の語彙学習においても, 対象者の母語で音声的に関連するかどうかにより, バリエーションの効果の現れ方が異なった。話者間のバリエーションやボイスタイプ, 発話速度などは, 「バリエーション高」条件で学習した場合に, 好成績であった。こうした音響的バリエーションは記憶に符号化され, 事後テストの際に想起の手がかりとして使用されたのだと考えられる。一方, 音量や英語母語話者にとってのF0など, 母語で音声的に関連しないバリエーションは, 語彙学習に影響しないことが確認された。

以上の成果から, 第二言語の教育現場で話者間やボイスタイプ, 発話速度のバリエーションがある音声を教材とすることを提案したい。バリエーションの程度に関しては, 高程度のバリエーションが最も効果的な結果となっているため, 教育現場でもできるだけバリ

エーションのある音声を使用することが望ましいだろう。例えば、話者間のバリエーションであれば、教科書の付属音声や教師の発音に加えて、同じ表現を他の話者が発音したものを聞かせることが考えられる。発話速度のバリエーションでは、教師が速度を変えて発音したり、速度調整機能のある音響機器を利用したりすることができる。

学習者のレベルや指導する単語の種類に関しては、効果が確認されているものは限定されている。これまでの研究では、中上級学習者を対象としていないが、少なくとも初級者と未習者では有効性が確認されている。また、単語の種類は、先行研究では絵で表せる具体名詞を用いていた。絵で表しにくい「文化」「平和」などの抽象名詞で効果があるかは明らかにされていない。よって、現時点では音響的バリエーションを教室に取り込む際は、初級者を対象に、具体名詞で試みることを提案したい。

また、音響的バリエーションの効果があるかどうかには、母語の音声特徴に加え、刺激の聞き取りやすさや学習者の個人差による違いも観察されていた。Barcroft (2001), Barcroft & Sommers (2005) の実験1では、「バリエーションなし」に聞き取りやすい刺激（中立）を用いた場合には、「バリエーション高」と同様の成績となった。Perrachione et al. (2011) では、知覚能力が高い学習者には、「バリエーション高」が促進効果を生むのに対し、知覚能力が低い学習者には音響的バリエーションが学習の妨げとなっていた。したがって、教育に应用する際は、学習者に共通して聞き取りやすい音声 that 明白な場合はそれを使用する、学習者の知覚能力の違いに配慮して規則性のある提示方法を用いるといったことが考えられる。

5.2. 今後の課題

以上の示唆が得られたが、第二言語の語彙学習に関する研究はBarcroftらによるものにはほぼ限定されており、調査対象者や学習項目の選定で課題も多い。例えば、調査対象者に関しては、より多くの研究で母語との関連や、個人差との関連の検証をする必要がある。母語によるF0のバリエーションの効果の有無を実証したのは、Barcroft & Sommers (2014) だけであっ

た。対象言語や学習者の母語との組み合わせが異なる場合にも同様の結果が得られるか、検討すべきである。また、これまでの調査対象者は、未習者と初心者だけであった。Perrachione et al. では知覚能力の違いという個人差を検討していたが、第二言語能力は現実の教室でも重要な個人差であるはずである。語彙の学習は中級・上級レベルでも続くものであり、より学習の進んだ段階でバリエーションがどう影響するかという点も、検討する価値がある。

学習項目に関しては、ほとんどの研究が名詞の意味と分節音の記憶を対象としていた。両者の組み合わせを記憶することについては、複数の実験で音響的バリエーションの促進効果が明らかにされた。一方、超分節音も含めた検討は、Perrachione et al. (2011) のみである。Perrachione et al. (2011) では、対象者に単語に対応する分節音（子音・母音）と超分節音（中国語の声調）の両方を覚えさせた。前述のように、学習者の声調知覚能力の高低による違いはあるが、知覚能力が高い場合には話者間のバリエーションが促進効果を生んでいた。よって、音響的バリエーションは、声調のような超分節音記憶を促進する可能性があると期待される。

しかし、声調に効果があるといっても、どの超分節音にも有効であるとは限らない。超分節音には声調だけでなく、英語やロシア語のストレス、日本語のアクセントなど、言語によって様々なものがある。表1が示すように、現時点では他の超分節音にも効果があるかどうかは検討されていない。音響的バリエーションの有効性を把握するために、今後、様々な超分節音の学習を対象とする研究が必要である。

例えば、日本語を対象とし、音響的バリエーションがアクセントの記憶を促進するかどうかという研究を行うことが考えられる。具体的には、Barcroft & Sommers (2014) のように、「バリエーションなし」「バリエーション中」「バリエーション高」という3つの条件を設定し、どの条件で学習すると、よりアクセントが覚えられるかどうかを検討する研究が考えられる。

上級者にとっても、単語のアクセントを正確に覚えるのは非常に困難なことが指摘されている（高橋, 2013）。日本語のアクセントはミニマルペアが少なく

(柴田・柴田, 1990), 中国語やタイ語の声調と比べて弁別力が低い。だが, 発音の自然さには, 母音や子音などの分節音よりも, アクセントなどの音の高低のほうが重要であるという(佐藤, 1995)。音響的バリエーションが語のアクセントの記憶促進になるとすれば, 日本語教育には有益な示唆となる。

また, 日本語のアクセント学習での検討は, ミニマルペアの有無による影響を考察することにもつながる。Perrachione et al. (2011) は声調のみ異なるミニマルペアをセットで学習させた。[/phɛf/ 一声, /phɛf/ 二声, /phɛf/ 四声…] のように, セットで提示されることによって, 対象者は声調の違いに注目でき, 学習しやすかった可能性がある。

もちろん, 中国語の声調を対象として, ミニマルペアをセットで提示した場合, セットで提示しなかった場合を検討することも重要である。だが, ミニマルペアが少ない言語の場合にどうなのかという検証も必要である。言語によって, 超分節音のミニマルペアの数が異なり, ミニマルペアで提示することが困難な言語も多い。特に, 中上級者を対象とした場合には, ミニマルペアの存在が, それまでの学習経験から, 超分節音への注意の向け方に影響するかもしれない。したがって, 日本語のアクセントを対象に, 第二言語レベルとの関係を検討しながら調査を行えば, 超分節音の記憶における音響的バリエーションの効果を, より深く理解することができると考えられる。

例えば, アクセント学習におけるミニマルペアの有無の影響を検討する場合, 以下のような実験デザインが考えられる。Perrachione et al. (2011) のように対象者を学習条件によって分けて, 被験者間デザインで調査を行うことができる。アクセントのミニマルペアをセットで提示するグループ(例: 箸一橋, 酒一鮭, 柿一牡蠣), アクセントのミニマルペアをランダムに提示するグループ(例: 箸, 酒, 牡蠣, 鮭, 柿, 橋)に分け, それぞれ半数はバリエーションがある音声で学習し, 残り半数はバリエーションがない音声で学習する。また, Perrachione et al. (2011) のように, 学習語彙として造語を用いることも考えられる。

以上のデザインでは, ミニマルペアの有無の影響だけでなく, ミニマルペアを使用する際の提示方法の影

響も検討できる。もし, ミニマルペアの有無と関係なく, 音響的バリエーションがアクセント学習に効果があるのなら, もちろん日本語教育への示唆も大きい。また, 効果がないにせよ, バリエーションの効果に関する制約を把握するという点では, 当該分野の研究において, 新たな知見となる。

6. おわりに

本稿では, 第二言語の語彙習得における音響的バリエーションの効果を概観してきた。その結果, 話者間, ボイスタイプ, 発話速度のバリエーションがある音声で学習したほうが, 概ね効果的だという結果になっていた。F0のバリエーションに関しては, 対象者の母語によって効果が異なった。声調言語の話者であれば有効であるが, 非声調言語の話者だと効果が見られない結果となっていた。また, 第一言語処理の場合と同様に, 音量のバリエーションは効果が見られなかった。

しかし, 研究の数, 対象者の母語, 対象言語の数は, 非常に限定されており, まだ不明な点が多い。学習者の母語との関係や, 第二言語能力などの個人差との関係を, より詳細に検討する必要がある。また, 声調以外の超分節音の記憶についても, 効果があるかどうか研究が必要である。今後, 日本語のアクセントなどを取り上げて, 音響的バリエーションの効果を検討した研究が期待される。

付記

本稿は, 平成28年度教育開発推進経費「日本語学習者のための効果的な文字・語彙指導法の開発」による研究成果の一部です。本稿の執筆にあたり, 貴重な助言を賜った東北大学の吉本啓先生に感謝します。東北大学国際文化研究科「応用言語研究特別講義」の受講生のみなさんには草稿の内容を検討していただきました。ここに記して謝意を表します。

注

- 1) 三声は対象外であった。
- 2) Barcroft & Sommers (2014) で扱ったザポテック語はメキシコで使用されている Isthmus Zapotec 語で, 高, 低, 上昇, 下降という4つの声調がある(Picket,

Villalobos, & Marlett, 2010).

参考文献

- Assman, P., F., Nearey, T., M., & Hogan, J., T. (1982). Vowel identification: Orthographic, perceptual, and acoustic aspects. *Journal of Acoustic Society of America*, 71 (4), 975-989.
- Barcroft, J. (2001). Acoustic variation and lexical acquisition. *Language Learning*, 51 (4), 563-590.
- Barcroft, J., & Sommers, M., S. (2005). Effects of acoustic variability on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (3), 387-414.
- Barcroft, J., & Sommers, M., S. (2014). Effect of variability in fundamental frequency on L2 vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 423-449.
- Bradlow, A., R., Nygaard, L., C., & Pisoni, D., B. (1999). Effects of talker, rate, and amplitude variation on recognition memory for spoken words. *Perception & Psychophysics*, 61 (2), 206-219.
- Brosseau-Labré, F., Rvachew, S., Clayards, M., & Dickson, D. (2013). Stimulus variability and perceptual learning of nonnative vowel categories. *Applied Psycholinguistics*, 34, 419-441.
- Goldinger, S., D., Pisoni, D., B., & Logan, J., S. (1991). On the nature of talker variability effects of recall spoken word lists. *Journal of Experimental Psychology, Learning Memory, and Cognition*, 17 (1), 152-162.
- Hardison, D., M. (2003). Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context, and talker variability. *Applied Psycholinguistics*, 24, 495-522.
- Hashemi, M., & Pourgharib, B. (2013). The effect of visual instruction on new vocabularies learning. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2 (6), 623-627.
- Hulstijn, J., H., Hollander, M., Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and re-occurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 327-339.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Magnuson, J., S., Yamada, R., A., & Tohkura, Y. (1995). Testing the importance of talker variability in non-native speech contrast training. *The Journal of Acoustic Society of America*, 97 (5), 3417.
- Martin, C., S., Mullennix, J., W., Pisoni, D., B., & Summers, W., V. (1989). Effects of talker variability on recall of spoken word lists. *Journal of Experimental Psychology, Learning Memory, and Cognition*, 15 (4), 676-684.
- Mullennix, J., W., & Pisoni, D., B. (1990). Stimulus variability and processing dependencies in speech perception. *Perception & Psychophysics*, 47 (4), 379-390.
- Mullennix, J., W., Pisoni, D., B. & Martin, C., S. (1988). Some effects of talker variability on spoken word recognition. *Journal of Acoustic Society of America*, 85 (1), 365-378.
- Perrachione, T., K., Lee, J., Ha, L., Y., Y., & Wong, P., C., M. (2011). Learning a novel phonological contrast depends on interactions between individual differences and training paradigm design. *Journal of Acoustic Society of America*, 130 (1), 461-472.
- Peterson, G., E., & Barney, H., L. (1952). Control methods used in a study of the vowels. *The Journal of Acoustic Society of America*, 24 (2), 175-184.
- Picket, V., B., Villalobos, M., V., & Marlett, S., A. (2010). Isthmus (Juchitán) Zapotec. *Journal of the International Phonetic Association*, 40 (3), 365 - 372.
- Sadaka, M., & McQueen, J., M. (2013). High stimulus variability in nonnative speech learning supports formation of abstract categories: Evidence from Japanese geminates. *Journal of Acoustic Society of America*, 134 (2), 1324-1335.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language*

Learning, 63 (2), 296-329.

Sommers, M., S., & Barcroft, J. (2006). Stimulus variability and the phonetic relevance hypothesis: Effects of variability in speaking style, fundamental frequency, and speaking rate on spoken word identification. *Journal of Acoustic Society of America*, 119 (4), 2406-2416.

Sommers, M., S., & Barcroft, J. (2007). An integrated account of the effects of acoustic variability in first language and second language: Evidence from amplitude, fundamental frequency, and speaking rate variability. *Applied Psycholinguistics*, 28 (2), 231-249.

Sommers, M., S., Nygaard, L., C., & Pisoni, D., B. (1994). Stimulus variability and spoken word recognition: The effects of variability in speaking rate and overall amplitude. *Journal of Acoustic Society of America*, 96 (3), 1314-1324.

Sumner, M. (2011). The role of variation in the perception of accented speech. *Cognition*, 119 (1), 131-136.

Takimoto, M. (2007). The effects of input-based tasks on the development of learners' pragmatic proficiency. *Applied Linguistics*, 30 (1), 1-25.

佐藤友則 (1995) 「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5, 139-154.

柴田武・柴田里程 (1990) 「アクセントは同音語をどの程度弁別しうるか—日本語・英語・中国語の場合—」『計量国語学』17 (7), 317-327.

高橋恵利子 (2013) 「日本語学習者のアクセント生成力に関する研究—韓国人学習者を対象として—」広島大学博士論文.

吉澤真由美 (2010) 「L2読解における語意学習とテキスト理解への影響—Involvement load仮説の“検索(Search)”の効果を検証する—」『第二言語としての日本語の習得研究』13, 95-113.

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要 投稿要領

(平成28年7月15日 高度教養教育・学生支援機構 出版・図書・資料委員会)

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本学の大学院生等、並びに機構教職員と共同研究に従事する者とする。なお、本学他部局の専任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。なお、機構所属の専任教員は、「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。この場合、投稿原稿のファーストオーサーは機構所属の教員に限る。
3. 招待原稿を除いて、投稿原稿は1人3件までとし、3件に含むことができるのは、単著及び共著のファーストオーサー原稿は各1件までとする。ただし、共著のみの場合は、ファーストオーサー原稿を2件まで含むことができる。
4. 投稿原稿は未発表の初出原稿とする。他で審査中あるいは掲載予定となっているものは二重投稿とみなし、掲載を認めない。
5. 投稿者は、別紙執筆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、本誌出版・図書・資料委員会宛に提出すること。
6. 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、毎年、出版・図書・資料委員会によって告知するものとし、2月末を刊行予定とする。
7. 投稿原稿の採否は、原則として査読を経て本誌出版・図書・資料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。本誌出版・図書・資料委員会は機構所属の専任教員によって構成する。
8. 著者校正は、原則として2校までとする。
9. 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。
10. 投稿票において「投稿に当たっての責任ある研究活動に関する確認事項」が確認できないものは、掲載しない。

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・学生支援機構出版・図書・資料委員会宛

（事務担当 教育・学生支援部学務課学務企画係 電話 795-3819）

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要 執筆要領

(平成28年7月15日 高度教養教育・学生支援機構 出版・図書・資料委員会)

1. 原稿作成にあたっては、ワープロにより作成し、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。図表・画像が1段組になる場合は、その部分を横書き1段組にしてもかまわない。ただし、その場合でも図表等を含め、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) 原稿には所定の位置に要旨(日本語論文の場合は400字、欧文の場合は300words)を記載すること。
- 4) 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)。
- 5) 表には上部、図及び画像には下部に標題を付し、左のマージンに行頭を合わせる。
- 6) 見出しは、ポイントシステムによって記載し、全角洋数字とし、項までとする。
(例) 第1章 →1.
 第1章第2節 →1. 2
 第1章第2節第3項 →1. 2. 3
- 7) 原稿の執筆者名及び所属は空欄とし、掲載希望分類名及び原稿タイトル、要旨を記した後、直ちに本文を記すものとする。

2. 引用文献の提示方法は、原則として次の形式に従うこと。

- 1) 補注は、当該箇所の右肩に上つきで、1)、2)のように番号で示し、本文のあとに番号順にまとめて記載する。
- 2) 引用注は、該当する文章中に(著者の姓_刊行年:_始頁-終頁)として記載する(「_」は半角スペース、「:」は半角コロン、「-」は半角ハイフンをあらわす)。終頁の数値のうち、始頁の数値と同じ上位の桁は省略する。

(例)(山本 1989: 56), (齋藤 1990b: 45-76)

- 3) 文献が共著の場合は、「第1著者・第2著者」の順に記載し、ナカグロでつなぐ。3名以上の場合は、「第1著者ほか」として「ほか」をつける。編書の場合は、「編者名編」として「編」を入れる。監修の場合は、「監修者名監修」として「監修」を入れる。英文による3名以上の共著の場合は、「et al.」を、一人の編書の場合は「ed.」、2名以上の編書のときは「eds.」をつける。

(例)「…が明らかにされている(山田 1990: 165-9, 佐藤 1993: 259-61).」

- 4) 翻訳書、翻訳論文の場合は、「原著者の姓_原書の刊行年=訳書の刊行年」を原則とし、頁数の記載にあたっては、訳書の頁を用いる場合は、「原著者の姓_原書の刊行年=訳書の刊行年:_始頁-終頁」、原書を参照して独自に訳出した場合には、「原著者の姓_原書の刊行年:_始頁-終頁」とする。

(例)「…と論じている (Smith 1930=1996: 51-64).」

3. 参考・引用文献の記載は、原則として次の形式に従うこと。

- 1) 引用の根拠となる文献は、補注のあとに著者姓のアルファベット順、同一著者の場合は刊行年順、同一刊行年の場合はa,b,cを刊行年に付記し、記載する（「_」は半角スペース、「.」は半角ピリオド、「,」は半角コンマ、「-」は半角ハイフンをあらわす）。

①図書の場合：

著者姓名._刊行年._書名._版表示._出版社.

(例) 比較教育学会編. 2007. アジアの教養教育. 太平洋出版.

山本耕史. 2015a. 幸せな結婚と家庭生活. 堀北書房.

②図書の一部の場合：

著者姓名._刊行年._“章の見出し”._書名._編者名._版表示._出版社._始頁-終頁.

(例) 齋藤隆. 2007. “ドジャーズの青い風”. アジアの教養教育. 比較教育学会編.

太平洋出版, 43-76.

③雑誌・紀要の1論文の場合：

著者姓名._刊行年._“論文名”._雑誌名._巻数._始頁-終頁.

(例) 吉田文. 2016. “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－”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第2号, 3-15.

2) ウェブサイト、ウェブページ、ブログの場合：

著者姓名._刊行年._“ウェブページの題名”._ウェブサイトの名称._入手先URL._（入手日付）.

(例) Yamasaki, Izumi et al. 2006. “Labor Market Outcomes of the Evacuees of the Great East Japan Earthquake”. *New ESRI Working Paper* No.37, Cabinet Office. http://www.esri.go.jp/jp/archive/new_wp/new_wp040/new_wp037.pdf, (2016-7-13).

4. 参考・引用文献の記載が、上記の形式によることが、専門分野の性格上困難な場合には、当該分野における標準的な形式によることができる。

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3号）編集委員会

羽田貴史	粕壁善隆	宮本友弘	串本 剛	猪股歳之
中川 学	上原 聡	橋 由加	副島健作	中島正雄
小川 晋	野家啓一	吉野 博		
特集担当	宮本友弘			

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第3号）

発 行 2017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

Design of Blended Learning Textbooks for Beginning Learners of Chinese in Tohoku University <i>ZHAO, Xiumin, Fumiko KONNO and Takashi MITSUISHI</i>	199
Reports	
Curriculum for Chinese Language Teacher Training Courses in the Education University of Hong Kong <i>KONNO, Fumiko, Xiumin ZHAO and Takashi MITSUISHI</i>	207
Share the practical wisdom among learning support staff from different universities: The attempt of Kansai Learning Commons Network <i>KAWAZURA, Kiyo</i>	213
Evaluating Learning Achievements through the Introduction of an Active-learning Class in the Global Leadership Program <i>TOMITA, Maki</i>	221
Intercultural co-learning class with local resident: how international students' identities changed? <i>SHIMASAKI, Kaori</i>	227
Report on Japanese language preparation program for international students at Tohoku University <i>SHIMASAKI, Kaori, Atsuko MISHIMA, Yuko OSHITANI, Miki MUSHIAKE, Sekiko SATO and Kazuko SUEMATSU</i>	239
Development of career education subject focusing on Project Based Learning with field work <i>TAKAHASHI, Osamu, Kyoko TOMITA and Toshiyuki INOMATA</i>	253
Holistic Assessment: Devising a Range of Grading Criteria for Eigo B and C Discussion-Based Classes at Tohoku University <i>SHEARON, Ben and Daniel EICHHORST</i>	265
An Introduction to the Implementation of an Academic English Writing Course <i>KAVANAGH, Barry</i>	273
Development of Blended Learning Textbooks for Beginning Learners of Chinese in Tohoku University <i>ZHAO, Xiumin, Libo ZHANG, Toshihiro UENO, Fumiko KONNO and Takashi MITSUISHI</i>	277
Developing a Portfolio for Self-assessment of Oral Communication <i>SILVA, Cecilia</i>	285
Promoting Cultural Interaction in the Classroom <i>SILVA, Cecilia</i>	295
Trial Edition of E-learning Materials for Non-native Learners of Classical Japanese <i>SATO, Sekiko, Miki MUSHIAKE, Chinchang YANG, Keiko ONO and Yuko OSHITANI</i>	307
Classroom Management in which Students Participate Proactively by Utilizing Multimedia Teaching Materials: Teaching Methods at the University of Santiago in Chile <i>HAYASHI, Masako</i>	321
Current Status of Temporary Absence from School at Tohoku University <i>NAKAOKA, Chiyuki, Masao NAKASHIMA, Shugo NAGATOMO, Nanae KOJIMA, Haruki MATSUKAWA, Shizuka SATO, Mari SASAKI, Kiyomi YOSHITAKE and Tadayoshi IKEDA</i>	329
What student volunteers learn in Fukushima: a challenge to develop citizenship education through participating the volunteer activities <i>EGUCHI, Satoshi</i>	337
Designing Professional Development Program to Empower University Administrative Staff to Foster Innovation <i>INADA, Yukino, Kiyo KAWAZURA and Kazuhiro SUGIMOTO</i>	345
An Active Approach to Vocabulary Learning using Hear & Say Method <i>BACKLEY, Huja</i>	355
Correlation between student ratings of course experience and quiz scores <i>SUTO, Shozo and Takeshi KUSHIMOTO</i>	369
Review Article	
An overview of acoustic variability effects on second language vocabulary learning <i>SIRIKANERAT, Thanasak and Natsue SUGAYA</i>	379

BULLETIN OF THE INSTITUTE FOR EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION TOHOKU UNIVERSITY

No.3, 2017

TABLE OF CONTENTS

Special Featured Articles: Innovative Teaching and Learning in Higher Education

Opening Remarks	1
A Study of Educational Innovation in Japanese Universities: Focusing on Teaching and Learning Methods <i>MIYAMOTO, Tomohiro</i>	3
Innovations in the Grading of Undergraduate Courses: Trends and Challenges <i>KUSHIMOTO, Takeshi</i>	9
Innovation of Teaching and Learning Processes: Suggestions from the Viewpoint of Instructional Design <i>SUZUKI, Katsuaki</i>	13
Learning Support and Collaborative Learning: Based on a case of the Student Learning Advisers at Tohoku University <i>ADACHI, Kana</i>	27
Internationalization at Home: Helping Students Develop International Perspectives through Intercultural Co-learning Classes <i>SUEMATSU, Kazuko</i>	41
Innovations in English Language Education: Looking Beyond Skills and Culture <i>YOSHIDA, Kensaku</i>	53
Emotional intelligence in higher education <i>KOMATSU, Sahoko and Yuji HAKODA</i>	65
Issues for Linking Quality Assurance to Students' Learning in Higher Education: Rational choice theory approach to universities' views on internal quality assurance and students' views on learning <i>OHMORI, Fujio, Eiichi TAKATA and Yuji OKADA</i>	75
Constructing a Foreign Language Learning Environment which Guarantees Speaking Ability Acquisition: A Report from Spanish Language Classrooms <i>SHIGAKI, Mitsuhiro, Yoshiko MIYAKE, Angélica YEE CHIG, Cecilia SILVA and Yoichi TABAYASHI</i>	89

Articles

Agricultural Structure and Agricultural Structure Policy in the State of Baden-Wuerttemberg in the 2000's <i>KUZUU, Masanori</i>	101
Impact of Project-based "Intercultural Co-learning Class" on Student's Self-Efficacy: A Study on a Class Designed by Using Kolb's Experiential Learning Model <i>MIZUMATSU, Mina</i>	115
Some considerations about the madness of the squire Sancho Panza in "Don Quijote de la Mancha": Does Don Quijote only lose his sanity? <i>TABAYASHI, Yoichi</i>	131
On the Use of Expressions of Agent De-topicalized Intentional Events by Japanese Language Learners <i>SOEJIMA, Kensaku</i>	147
Support Implementation Process for Students Participating in Disaster Volunteers <i>SATO, Shizuka, Kiyomi YOSHITAKE and Masashi HORI</i>	159
Analysis on mental and physical health of students after the Great East Japan Earthquake: Focus on the change for five years after the Earthquake <i>MATSUKAWA, Haruki and Tadayoshi IKEDA</i>	169

Research Notes

The meaning of Community-Based Learning <i>SATO, Tomoko</i>	183
Developing Practical English Skills through Project Based Language Learning <i>SPRING, Ryan</i>	191