

東 北 大 学
高度教養教育・
学生支援機構
紀 要

第 4 号
2018

〈特集〉多様化・複雑化する
学生支援の現代的課題

目 次

<特集>多様化・複雑化する学生支援の現代的課題

趣 旨	1
学生の変化と学生支援	
.....武内 清, 浜島 幸司	3
大学における学生相談の現状と課題 ―学生相談機関の整備・充実化の視点から―	
.....吉武 清實	19
オーストラリアにおける戦略的留学生支援 ―学生エンゲージメントの重視と就職支援の課題―	
.....佐藤 由利子	29
アメリカにおける学生への経済支援の効果の実証研究の動向 ―2000年代の高等教育機会と学業継続への効果検証を中心に―	
.....小林 雅之	39
高等教育におけるメンタルヘルス支援の現代的課題	
.....伊藤 千裕	53
高等教育における身体論	
.....藤本 敏彦, 虫明 美喜, 虫明 元	57
東北大学キャリア支援センターにおける留学生キャリア支援の現状と課題	
.....猪股 歳之, 高橋 修, 富田 京子	73
障害学生に対する授業支援 ―共生社会の担い手を育てる―	
.....青野 透	81
東北大学における課外活動支援とその課題	
.....永富 良一	95
論文	
女子高校生における内的準拠性による学業的自己概念の形成 ―I/E モデルに基づく分析―	
.....宮本 友弘, 相良 順子	99
National Competency Standards を基盤とする高校職業教育課程について ―韓国の NCS に着目して―	
.....田中 光晴	107
1980年代, 90年代前半のニーダーザクセン州農業の状況	
.....葛生 政則	121
「内なる国際化」によるグローバル市民育成に関する事例研究	
.....水松 巳奈	135
東北大学初修中国語におけるブレンディッドラーニングの実践 ―開発した教科書『KOTOTOMO』の検証を中心として―	
.....趙 秀敏, 張 立波, 上野 稔弘, 今野 文子, 三石 大	149
モダリティ要件「話し手」「発話時」からみる日中語における判断のモダリティ形式の違い	
.....王 其莉	165

人為的事態の結果の「好まれる言い回し」 —日本語と韓国語の自動詞表現と受動表現—	副島 健作.....	177
海外勤務者の母国適応とホスト国適応 —適応プロセスを追って—	小島 奈々恵, 深田 博己.....	191
投書の意見文に見られる文章構造の分析 —YNU 書き言葉コーパスを例に—	楊 明翰.....	203
研究大学における学生参画型学習支援の省察的実践の組織化 —Student Learning Adviser 育成方策に関する一考察—	鈴木 学.....	213
研究ノート		
高等教育研究と経営学理論の対話から見えてくる新視点 —革新的な大学組織の在り方を探索する学際的研究の試み—	大森 不二雄, 高橋 潔.....	227
米国 STEM 教育における DBER (discipline-based education research) の勃興 —日本の大学教育への示唆を求めて—	大森 不二雄, 斉藤 準.....	239
学士課程教育改革の効果を問う —学位プログラムの構造化と学修成果に係る 3 つの指標—	串本 剛.....	247
国際課題・途上国問題に関する学習活動のグローバル人材育成への有用性の検討 —国際協力機構および東北大学のプログラムの事例から—	富田 真紀.....	259
The Importance of L1 Awareness in Teaching English as a Foreign Language: Examples from Korean and Japanese EFL learners	SPRING, Ryan and Eric SHEWACK.....	269
An Introduction to the Theory and Application of CLIL in Japan	KAVANAGH, Barry.....	277
法案審議における「レッテル貼り」の認知言語学的分析試案 —なぜ「食い違い」から発展した言い争いは起こるのか—	田林 洋一.....	285
中国の大学院における中国語国際教育の現状と課題 —北京語言大学の中国語国際教育修士課程を中心に—	張 立波.....	299
A Study of Adverbs Presented in Textbooks for Japanese Learners	HAYASHI, Masako.....	307
メディア上の潰瘍性大腸炎 —新聞報道の検証—	北 浩樹, 木内 喜孝.....	315
高等教育におけるコンピュータリテラシーの課題 —文字入力の学校教育における位置付けに焦点化して—	銀島 文.....	323

発達障害傾向がある学生の保護者と高等教育機関との連携を考える ―保護者支援の観点から―	佐藤 典子.....	329
ランゲージングのL2文法習得に対する効果 ―書記フィードバックにおける促進的役割―	布川 裕行.....	339
東北大学全学教育基礎ゼミにおけるアクティブラーニングの実践 ―ルーブリック評価を中心とした学習支援体制構築の試み―	近藤 百世.....	355
大学院生らを対象としたプレFDの効果検証に関するレビュー	今野 文子.....	367
報告		
日本人学生の海外留学を促進する方策 ―東北大学の留学相談者と留学未経験者を対象とする調査結果を基に―	高橋 美能.....	373
社会とかかわり、体験し、学ぶ日本語プログラムの実践 ―東北大学サマープログラムにおける試み―	島崎 薫.....	383
地域住民との国際共修で留学生は何を学んだのか ―仙台すずめ踊りの実践を通して―	島崎 薫.....	397
東北大学川内北キャンパスグラウンドにおける環境放射能調査 ―福島第一原発事故後の6年間の変化―	関根 勉, 藤本 敏彦.....	407
東アジアの準英語圏・非英語圏における英語学習サポートシステムの実態調査 ―その経過と香港地域の大学の調査結果報告を中心に―	江藤 裕之, 北原 良夫, 長野 明子.....	415
アクティブラーニングを取り入れたドイツ語授業の試み ―ドイツ語学習とランデスクンデ学習の実践例―	カン ミンギョン, 遠藤コラー スサンネ.....	427
日本におけるイスパニア文化への意識の変遷 ―スペイン語初修者のアンケート分析―	田林 洋一.....	439
日本語初級学習者を対象とする文化教材の開発	薄井 宏美, 佐藤 保子, 虫明 美喜, 佐藤 勢紀子.....	453
全学教育におけるライティング課題の実施状況 ―東北大学教員への面接調査から―	菅谷 奈津恵.....	463
学生相談における親・家族からの相談の特徴	佐藤 静香, 吉武 清實, 松川 春樹, 中島 正雄, 小島 奈々恵, 中岡 千幸, 佐々木 真理, 長友 周悟, 池田 忠義.....	475
基礎ゼミにおける意欲的な取り組みのための要素 ―授業評価アンケートとヒアリング分析結果等から―	大橋 達郎.....	485
スタジオ形式によるデザイン教育先進事例調査(その2) ―香港, 中国, シンガポール―	本江 正茂.....	499
大学生の授業外学習時間確保に向けた方策 ―東北大学スペイン語教育における実践報告―	志柿 光浩, 三宅 禎子.....	507

＜特集＞ 多様化・複雑化する学生支援の現代的課題

— 趣 旨 —

科学的真理の探究と教養教育を主軸に据えてきた高等教育は、20世紀の間に急激に拡張を見せ、大衆化してきました。高等教育に対する社会的需要はますます高まりを見せ、知識基盤社会において大学が担うべき役割、求められるニーズは一層複雑化しています。

1998年に出された「ユネスコ高等教育世界宣言」によれば、高等教育の中心的使命とは、高い水準で教育・研究を行うのみならず、学生に倫理観と社会的責任を醸成しながら、社会全体の持続可能な発展や改善に寄与することであるとされています。そのために高等教育は、入試時のみならず在学中においても、すべての学生に対して、年齢やジェンダー、国籍・民族、障害の有無などによる非合理的な差別対応が生じないよう、公平に学習機会へのアクセスを保障しなければなりません。

半世紀前には2割程度だった日本の大学進学率は今や5割を超え、学生のあり方も多様化しています。大学は、かつて廣中レポート（「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－」2000年6月）が提起したように、正課教育だけでなく、課外活動を含めた豊かな経験を学生に提供するように求められています。そのために、中等教育から高等教育への接続、高等教育から社会への接続を円滑化するため、あるいは大学における教育や生活に学生を適応させ、効果的な学びを提供するため、各種のカウンセリングやアドバイジングの体制が整備されるようになりました。同時に、教職員だけでなく、大学外部との連携・協働も含めた学習環境の構築が重視され、キャンパス全体にラーニング・コミュニティを形成することが目指されています。

こうした現状に鑑み、本号では「多様化・複雑化する学生支援の現代的課題」を特集テーマとしました。大学がその中心的使命を果たしていくためには、多角的な視点から学生を理解し、適切な支援を進めていくことが必要です。そこで、学生の変化と学生支援、学生相談、留学生支援、経済支援、心身を含めた健康支援、健康支援の基礎となる身体教育論、留学生のキャリア支援、障害学生支援という8本の論稿をお願いしました。

また、課外活動については東北大学の経験をもとにした特別寄稿をお願いしました。これらの論稿から、現代日本における学生支援の方向がクリアになれば、何よりの喜びです。

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 佐藤 智子

中島 正雄

猪股 歳之

【特 集】

学生の変化と学生支援

武内 清¹⁾*, 浜島 幸司²⁾

1) 敬愛大学名誉教授, 2) 同志社大学准教授

本稿は現代の学生（文化）の特質の実態とそこから明らかになってきた必要な学生支援に関して、理論と実証（実践を含む）から明らかにする。まず、学生文化の変遷をまとめる。次に、大学の学生への影響と学生支援の現在を確認する。データについては現代の学生文化の変遷と大学差の分析をおこない、実践面については最新の学生支援の動向を従来の授業科目以外から紹介する。

学生は授業以外のさまざまな活動から学び、成長している。具体的には大学の部・サークル活動、友人関係、アルバイト、インターンシップ、ボランティア活動、メディア接触等の活動が4年間を通じて学生を成長させている。学生の授業以外の活動が大学内で、あるいは大学とのつながりのなかで実施されているということが重要である。大学をそのようなコミュニティとして捉え、学生支援のあり方を考え、実践することの重要性を提起する。

はじめに

この何年か文部科学省の高等教育政策は、学生に対する授業の重視で既定の授業時間の履行、シラバスの充実、厳格な成績評価、アクティブ・ラーニング、授業評価とそのフィードバック等、授業の標準化を計ろうとする姿勢が強い。それはこれまでの日本の大学教育がルーズにしてきた点の改善で必然のことであろう。

しかし、学生が大学4年間でどのように学んでいるかという実態から考えると、授業（正課活動）だけの改善では学生への効果は薄いであろう。学生は大学の授業だけから学んでいるわけではないことも十分考慮すべきである。

学生は授業以外のさまざまな活動から学び、成長している。具体的には大学の部・サークル活動、友人関係、アルバイト、インターンシップ、ボランティア活動、メディア接触等の活動が4年間を通じて学生を成長させている。そこに大学がどのような支援ができるのかということも考える必要がある。

学生の授業以外の活動が大学内で、あるいは大学とのつながりのなかで実施されているということが重要なことである。

学生の授業以外の活動が大学と無関係であれば、大学に通う必要はなく地域や街で活動し人間関係を結

び、何かを学び成長すればよい。授業以外の活動が大学の授業との関連で、また大学の教職員の指導や支援のもとで行われるということに大きな意味がある。

大学は学生の授業だけでなく、授業以外の活動や生活の実態や意識を明らかにし、そこにどのような支援が有効かを考える必要がある。

本稿は現代の学生（文化）の特質の実態とそこから明らかになってきた必要な学生支援に関して、理論と実証（実践を含む）から明らかにする。

1. 学生文化の変遷

1.1 学生文化の歴史

大学・短大進学率が上昇し、青年の過半数以上が大学生となると青年論と大学生論は重なる。しかし、大学に在籍しているゆえの青年（学生）の特質には大学の影響が加わる。青年期特有の行動や心理も大学のあり方との関連がある。

これまでに学生の歴史に関しては、大学史の記述の中にそれぞれの時代や国の学生の社会的特質に関して言及されている。

歴史的に古今東西の学生のキャンパスライフを調べた潮木(1986)は、「自動車学校型」「予言共同体」「知的コミュニケーション」という大学類型の違いによっても学生

*）連絡先：〒263-8588 千葉県千葉市稲毛区穴川1-5-21 敬愛大学国際学部教育こども教育学科 fwne3137@mb.infoweb.ne.jp

の特質は違っていることを明らかにしている。また、いつの時代も「教師は教えたがり、学生は遊びたがる」という学生の普遍的な傾向を指摘している。大学の起源といわれる中世のヨーロッパの大学の学生も楽をして学位を取得するかに奔走していた。

日本の学生文化の歴史に関しては、竹内(1996)が「教養主義」を中心にした考察をしている。明治のエリート帝国大学の学生も「教養主義」は建て前で「疑似教養主義」の学生が大部分だったこと、そして戦後の大学でも教養主義は衰退していることを指摘している。

学生は理念や理想にコミットし、現実の社会や大学のありようを告発し、過激な行動に出ることがよくある。これまで学校騒動、マルクス主義学生運動、授業料値上げ反対、公害反対・戦争反対運動、全学連、全共闘運動等があり、多くの研究がある(橋本2010)。

新堀(1985)は多くの学生論をレビューして、いつの時代も今の大学生が昔に比べ「ダメ」になっているという主張(「大学生ダメ論」)が共通していることを指摘している。

大学生を対象にした調査で心理学的傾向が強いものにカレッジ・インパクト(College Impact)研究がある。その他日本では大規模な意識調査はさまざまな機関が

行い、また個別大学の学生調査も多数あり、大学生特有の行動や心性に関して実証的なデータの蓄積がなされるようになってきている。これらの学生の実態を踏まえた大学改革(教育改革, 学生支援)が今求められている。

1.2 日本の1960年代以降の学生文化の特質

大学・短大進学率は、1950年に30.3%, 2000年に45.1%, 2010年に54.3%, そして現在(2016年)に56.8%と同年齢の半数を超えユニバーサルの段階になっている。

学生の能力の分布は正規分布だとすると大学・短大進学率が40%台の時代と50~60%台の時代で、学生の能力は大した違いがないことにも注意したい。

1960代末からの学生文化の流れとして4つの時期を指摘できる。

①1960年代の末の対抗文化の時代

日本も含めて世界的な規模で学生反乱がおきた時代で、既存の大学組織や学問のあり方に対して、学生たちは根源的な問いかけをした。集団団交、バリケード封鎖、内ゲバなど暴力沙汰もあり、悲惨な形で終焉した。



図1 武蔵太郎君の一日(武内編 1985)

②1970年代の大学レジャーランドの時代.

学生運動が終焉した後の学生はその関心が公的なものから私的なものへ移行した、当時の学生の書いた「武蔵太郎君の一日」(図1)がその特徴をよく表している。

出席を取る授業だけに出て、あとは友人との話題の為にテレビを見たり、マージャンをやったり、コンパをやったりする。そういう交友関係がとても大事な時代の学生である。この頃、受験競争はかなり厳しい時代で高校時代までは受験で皆な苦勞してきて、また大学を卒業して企業に入れば企業戦士として猛烈に働かなければいけないという時代だった。したがって、大学4年間のつかの間のモラトリウムを楽しむことが学生にとって最優先となる。大学はレジャーランドかもしれないけど、そこで人生の中の貴重な4年間を好きなことをして楽しむという時代だった。

当時の学生は、大学の授業にはあまり出なかったが、大学に入学するまでの受験勉強と大学に入学してから授業外で様々な体験は豊富で、それなりの学力と人間関係能力をもっていた。

③バブル時代の大学生

1990年代に入ってバブルの時代になり、学生たちがどのような生活を送っていたかは上智大生が描いた「上智Hanakoさんの一日」がそれをよく示している。

＜朝は早起きして、授業に真面目に出る。「熱心に聞く講義」「出席して割り当てだけこなせばいい語学の講義」を使い分け、キツイ体育系の部は避け、気が向いた時だけ出ればいいサークル(テニス同好会)に所属。そこで男の子とのつきあいも自然とできる。同性同士で群れることが1番楽しい。教室で、学食で、茶店でと女同士のおしゃべりは続く。8時前に帰宅し、母の料理を食べ、家族とくつろぐ。話題のテレビ番組、好きな音楽、好みのシャンプーに囲まれ、平穏な1日が終わる。＞

これは豊かな社会の恩恵を十分に受け、自分の義務(授業に出ること)は最低限に果たしながら、自分の好きなことと自分の好みに合うことをしたたかに遂行する豊かなバブル世代の学生の姿である。就職も売り手市場で楽々と就職の内定を得ていた。

そしてその後、バブル崩壊の不況期を経て就職難になり、学生達も就職のことを気にして「まじめ」になり遊び志向の学生は少なくなっていった。

④経済不況期の学生の実像

これは、「敬愛太郎(花子)君の一日」(敬愛大学の学生に書かせた1日の生活)がその一つの典型といえる。

＜入学偏差値は決して高くはないが、小学校の教員をみんな目指して、朝早くから起きて、授業に真面目に出席する。高校生のような生活を送っている様子がある。この学生たちにとって大学というのは、遊べるモラトリウム期間ではなく、とにかく資格(教員免許)を取って、教員採用試験に受かろうという必死さがある。アルバイトもよくやっていて、夏休みもほとんど働き、経済的にもかなり苦しい。とにかく将来の仕事、キャリアに向けてきちんと勉強して資格を身に付けたいと必死である。＞

1.3 データでみる学生文化の変化

私達の研究グループでは1997年から2013年の16年間にわたり大学生に同じ質問をして、その変化をデータで追ってきた(武内(研究代表)2015)。詳細は3章で触れるが、現代の大学生の授業、人間関係、そして大学への満足度は上昇している。この間の大学改革や各大学の努力は功を奏しているといっているであろう。

そして学生の意識も変化し、学生達は真面目で、素直で、従順になっている。「大学での授業で出席を厳しく取るべきだ」(45.8%)、「学生の生活や学習について、大学の先生は指導した方がいい」(17.4%)と答える学生が増えている。

これらは大学生の「生徒化」心性と言っているものであろう。「生徒化」とは他律的、受け身と言った傾向である。それは大人や上からの指示に従順であり素直な傾向である。これには大学生の「安定志向」や現在の就職難への防衛策ということも働いているであろう。大学生はスリルより安定を求めており、高度成長期や好景気の時のように楽に就職ができる時代ではない。就職に役立つ資格を一つでも多く取り、将来に備

えたいと考えている。

2. 大学の学生への影響と学生支援の現状

2.1 カレッジ・インパクト研究

大学生が大学生活でどのような成果を得るのか。この問いに対しては、アメリカでのカレッジ・インパクト研究が古典であり、現在も研究がなされている。

1960年代より Astin らによる大学生調査が実施され、主に学生の発達を検討している。有名な I (Input) -E (Environment) -O (Output) モデルが提唱されている。E が環境要因、つまり大学生活のもろもろの環境となる。この枠組みを参考にしつつ、日本においても大学の社会化モデルが用意され (武内 2008)、現在も学生文化研究の下地となっている。

カレッジ・インパクト研究はその後、パスカレラとテレンジーニによって “How College Affects Students” (大学は学生にどのような影響を与えるのか) と題した書籍としてまとめられている。

1991年に第1巻、2005年に第2巻 (ともに Pascarella & Terenzini 編著)、そして2016年に第3巻 (Mayhew et.al.) が出版されている。メイヒューら (本書にはパスカレラとテレンジーニも著者として引き続き関わっている) がとりまとめた第3巻においてもアメリカの大学および学生を取り巻く環境の変化に伴い、彼らの研究関心が反映されている。全11章、参考文献を含めると727ページにもなる本書は副題の「21世紀の高等教育効果の検証 (21st Century Evidence That Higher Education Works)」を目的としている。注目すべきは従来のカレッジ・インパクト研究にある在学による学業・成績達成、大学卒業後の効果だけでなく、「心理社会的変化 (Psychosocial Change)」(第4章)、「態度や価値 (Attitude and Values)」(第5章)、「倫理発達 (Moral Development)」(第6章) を取り上げていることだ。大学教育を職業的地位、収入による地位達成から検証しただけでは、大学内部の教育効果を明らかにできない。在学による自己の成長、社会性 (多種多様な人々がいることを理解し、共生することの意味を感じる視野の広さなど)、市民性の涵養こそが大学教育に求められる。もちろん、その意識や態度が卒業後のキャリア形成 (地位達成) につながる。大学の教育

効果、学生の成長を測定する尺度や視点が増え、一枚岩で議論することができないほど多面化している。

ともあれ、在学することで多くの成長の機会があるのが大学なのである。そのために大学は勉強面だけでなく課外活動をも含めた多彩な学生支援が必要になっている。

日本においては山田礼子らによる日本版カレッジ・インパクト研究の蓄積がある。初年次教育と学生の学業達成を主たる研究目的とした調査である (山田編 2016)。日本版カレッジ・インパクト調査は JCSS 調査として2004年から2007年におこなわれている。さらに新入生を対象とした JFS 調査を2008年に、あわせて短大生対象の JJCSS 調査も実施している。大学生の初年次適応について実証がなされた調査といってよい。これらを引き継いでプロジェクト型大学生調査研究 JCIRP (Japanese Cooperative Institutional Research Program) を2009年より実施している。これまでに複数の大学・大学生が参加し、大規模調査として蓄積と研究実績がある (山田編 2016)。

大学生調査は学生自身による学業達成および満足度など尋ねた間接評価 (もう一つは大学成績、外部テストのスコアなど直接評価がある) の指標になりうる。これらが大学の教学 IR 運営、質保証のエビデンスデータとして有効に活用できると考えられるようになっていく。学生調査データを用いて、大学改善とりわけ教育効果や学習成果といった学業中心の改革を検証する目的として使用されはじめている¹⁾。教育支援 (広義の学生支援) として学生調査が利用される状況にある。

2.2 学生支援策の現状整理

加野・葛城編 (2011) はこれまでの学生支援についての確にまとめている。それを要約すると次のようになる。

①文部省が出した報告書「大学における学生生活の充実方策について」(「廣中レポート」) では重要な視点が指摘されている。「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換、正課教育外教育の積極的なとらえ直し、教員と事務職員の連携強化、学生の活用 (ピア・サポート) などが重要である。

②学生支援とは、単なる学生へのサービスではなく、

学生の自主性や主体性を引き出すための活動である。

③学生支援の具体的な領域として「健康支援」「キャリア形成支援」「学習支援」「キャンパスライフの支援」「社会性、コミュニケーション能力の育成」「障害者学生支援」「外国人留学生」「女子学生」という分野がある。例えば「女子学生」に特化した学生支援としてキャリアプランやライフコース支援がある。

④支援する側の人間として大学卒業生や地域住民さらに、学生（ピア・サポート）がいる。学生の自主性や主体性を伸ばすという意味で学生自身が下級生などを支援することも重要である。

⑤SD（Student Development）つまり学生の自主性や主体性の育成、正課と正課外の活動の融合、学生の成長のプロセスへの注目が重要である。

⑥学生支援GPで採用されたプログラムの分析もある。学生支援の対象が特定の学生なのか一般の学生なのかという軸と学生自身がその支援に関わるのか（ピア・サポート）関わらないのかという軸で4つの象限を作っている。採用された学生支援GPがそれぞれ4つのタイプのうちどれに当たるのかというのを検証してその中身を検討している。その中で一番多いのが、一般の学生を対象にして学生も支援にかかわるというもの（25件）だった。

⑦教員と職員の協働に関しては大学の教員と職員が全く同じになってしまっただけでは意味がない。それぞれの持っている特質を明らかにし、協働すべきである。

このように今の時代の学生支援の重要な指摘がなされている。とりわけ、2007年と2008年に公募のあった学生支援GPは各大学が独自に課題を抽出し、文科省に申請、事業採択された学生支援実施の一大イベントであった。大学が学生を授業および授業外にわたりトータルに支援していく制度的基盤を用意したと評価することができる。

しかし、この事業はあくまでも期限付きの補助事業であり、期間終了後の継続可否は各大学に委ねられた。発展的に継続する大学もあれば、任期付きで雇用した教職員との契約を更新しなかった大学もある。すべての採択大学が事業を永続的につなげているとはいえない²⁾。

3. 現代の学生文化

3.1 最近の変化

最近の学生文化のありようをデータからまとめておこう。日本で大規模な学生調査は、文部科学省、全国大学生生活協同組合連合会、一般社団法人日本私立大学連盟学生委員会（「学生生活実態調査」）（2015）、ベネッセ教育総合研究所（「大学生の学習・生活実態調査」）、京都大学高等教育研究開発推進センター（電通育英会と共同実施する「大学生のキャリア意識調査」）、同志社大学高等教育・学生研究センター（「JCIRP学生調査」）などが行っている。これらの実証研究から次のような点が明らかになっている。

①親の階層間で学生の大学進学率、専攻分野、キャンパスライフが違っている。親が大学に通っていないファースト・ジェネレーション（河野、2003）の子どもが大学生活への適応に問題もある。学生の出身階層に特有のハビトゥスと通う大学のキャンパス文化のずれがからくる葛藤や悲喜劇も存在する。大学に入学した時の選抜方式の違い（一般入試、推薦、AO）は大学入学後の大学生活に影響を与える。

②高校までに身につけた特質や文化（読書、勉強、サークル、交際）が大学に入っても持続する。大学卒業生に、「現在の生活の中で役立っているもの」を聞くと第1位に「友人との交友」をあげる。大学時代の仲間・友人の影響力は強い。授業、休み時間、行事、サークル、余暇など、大学の友人と過ごす時間が長い。生き方、アスピレーション、価値観そしてキャリアに関して自然にお互い同士影響しあう。

③大学の「学校化」が進行し、大学生の「生徒化」が進行している。大学生活の重点で「勉強第一」にする学生が一貫して増えている（全国大学生協同組合連合会 2016）。それは経済状況（不況）と大学改革が背景にある。大学全体や授業への満足度も高くなっている。

④大学に対する社会的定義・評価である「大学チャーター」によって学生が社会化される部分も大きい。しかし、近年、大学の単なる評判やイメージではなくその大学の実際の雰囲気や教育から大学選びがなされ、大学教育の効果も生まれる側面が強まっている。

⑤モラトリアムの時期としての大学時代の重要性は失われていない。「コミュニティとしての大学」の存

在は重要になっている。学生達にとって大学4年間を自分の時間を自分の好きなことに自由に使い、自己を試すモラトリアム期間と位置づけることは古典的な大学生論であると同時に時代的な要請でもある。

これらの学生の特質は武内（2015）のデータからも理解することができる。2013年に14大学の学生データを収集したが、これまで3回（1997年、2003年、2007年）調査をおこなってきている。4時点の結果を確認したい。なお、4時点の結果を比較する際にはすべての調査に回答のあった7つの大学を取り出している（浜島 2015）。

3.1.1 授業出席への出席率の向上

授業に「80%以上出席している」回答割合の時点間比較を大学別にみたものが図2である。全体をみると、1997：62.3%→2003年：67.9%→2007年：74.2%→2013年：87.7%と増加している。大学別にみると7つの大学とも1997年と比べ2013年での回答割合が増加している。大学内での分化はあるものの、その内部差は過去3時点よりも狭くなってきている。総じて全体的に授業に出席する回答が年々増えている。

3.1.2 「部・サークル活動」学生は減ったのか？

4時点それぞれの加入の有無をみていくと、「部・サークル活動」に関わらない未加入者は各時点とも存在するが、2013年では最も少ない（1997年：18.0%→2003年：17.2%→2007年：16.7%→2013年：11.2%）。70%以上の学生が何らかの部・サークルに加入し、活動している。先に示したように学生たちは授業に出席し、かつ部・サークル活動への所属も大勢が変わらず加入している状況であることがわかる。

3.2 コミュニティとしての大学

大島ほか（2007）がおこなった「コミュニティとしての大学」に関する分析を紹介したい。この目的は所属大学に定着・愛着・満足を与える要因を多角的に検討することであった。3つの比重項目（「学業」、「交友」、「部およびサークル活動」）の高低パターンは8つ存在する。3つすべて比重が高い「学業（+）交友（+）部、サークル（+）」タイプもあれば、すべて比重が低い「学業（-）交友（-）部、サークル（-）」タイプも存在する。大島ら（2007：22）では「学業（+）交友（+）部、サークル（+）」タイプの学生が最も大学への居場所を感じ、「学業（-）交友（-）部、サークル（-）」タイプの学生が最も感じていないことを示した。

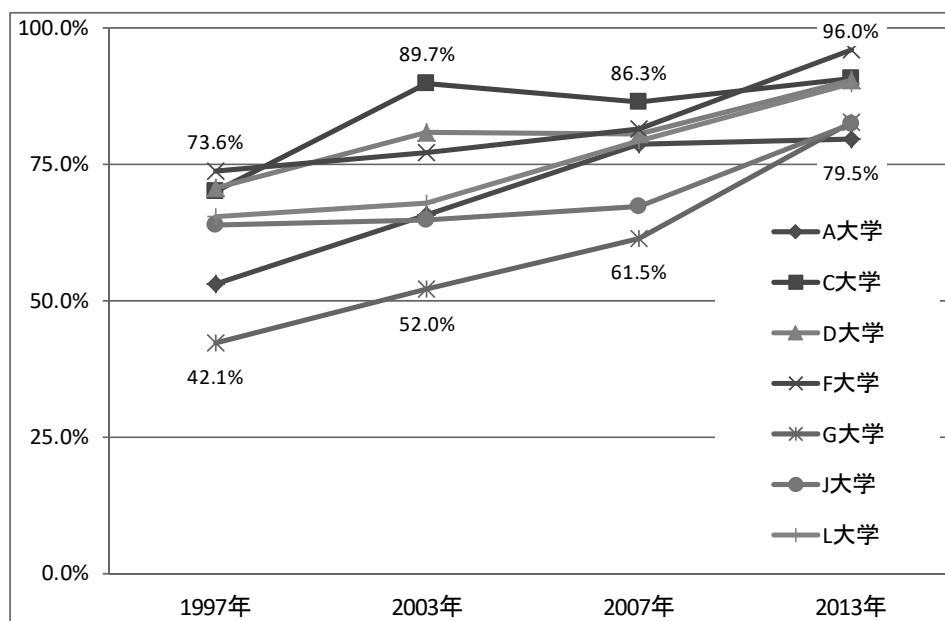


図2 授業出席「80%以上出席」%（7大学）
（浜島 2015：58）

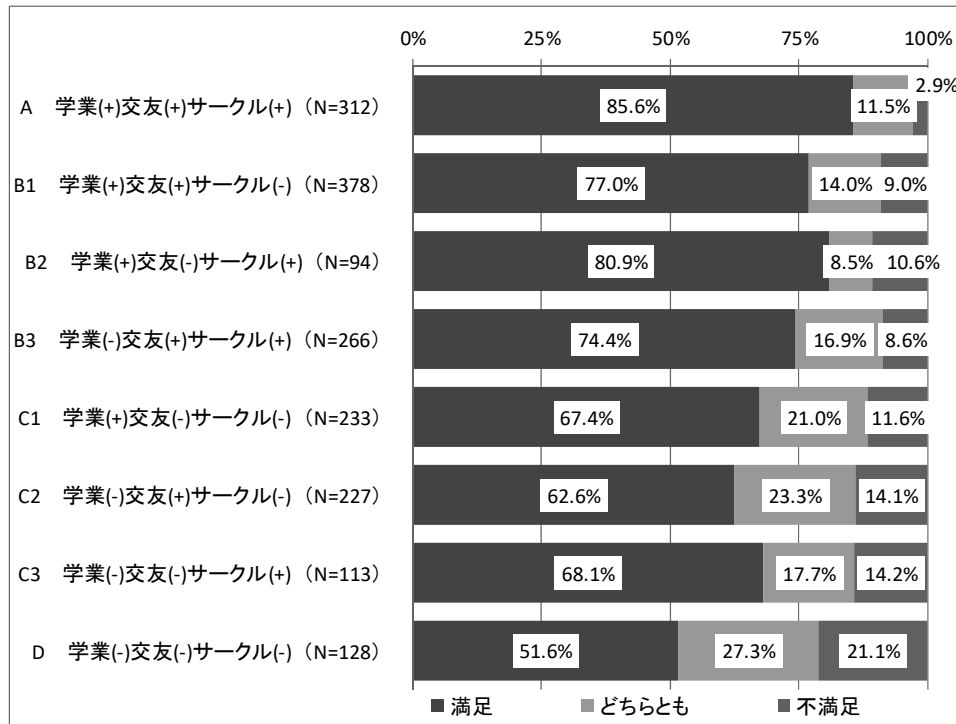


図3 学生生活比重タイプ×今の大学に入ったこと (N=1751) (2013年学生調査データ)
(浜島 2017: 88)

この枠組みを踏襲し、2013年に調査した14大学の学生データを分析した結果が図3である。今回、使用した項目は「今の大学に入ったこと」への満足もしくは不満に対する回答である。「学業（＋）交友（＋）部、サークル（＋）」タイプの学生が最も今の大学に入ったことに満足を感じ、「学業（－）交友（－）部、サークル（－）」タイプの学生が最も不満を感じている。また、比重が2つ高い場合の組み合わせをみると「学業（＋）交友（－）部、サークル（＋）」タイプの満足が最も高い（80.9%）。比重が1つのみ高い場合の組み合わせをみると「学業（－）交友（＋）部、サークル（－）」タイプの満足が低い（62.6%）。

大学内において複数の活動へも比重を置くことで学生生活はさらに肯定的なものとなる。大学生活を授業、交友、部・サークル活動といったトータルなものとして多角的な視点でとらえ、その結果をもとに有効な学生支援を考える必要がある。

3.3 大人（教員・職員）との関わりによる成長

図4は人間関係および学生生活に関する7項目の満足回答割合を全体でみたものである。7大学でのデー

タで見ると、大学に満足する学生の傾向が読み取れる。授業への出席率は、1997年の62.3%から2013年の87.7%へ上昇している。「授業に満足している」という学生も増えている（1997年26.8%から2013年49.8%）。「学科やクラスの友人関係」や「部やサークルの人間関係」に満足しているという学生も増えている（それぞれ13.9ポイント、18.0ポイント増）。「今の大学への満足度」も、1997年の66.7%から2013年には75.9%と9.2ポイント上昇している。

さらに、大幅に増加している項目（「先生との関係（1997年：20.2% →2003年：29.2% →2007年：33.8% →2013年：43.7%）」、「職員の対応（1997年：13.7% →2003年：14.5% →2007年：23.1% →2013年：31.8%）」）に注目しておく。

1997年では少数派に過ぎなかった教職員との関係への満足度が2013年になるともはや少数とはいえなくなっている。おそらく、教職員と学生とが接する機会が増え、学生の求めるサービスが提供されつつあるのだろう。とはいえ、半数を超えるほどの数値ではない。今後も大学内において大人が学生に果たすべき役割は大きいといえる。

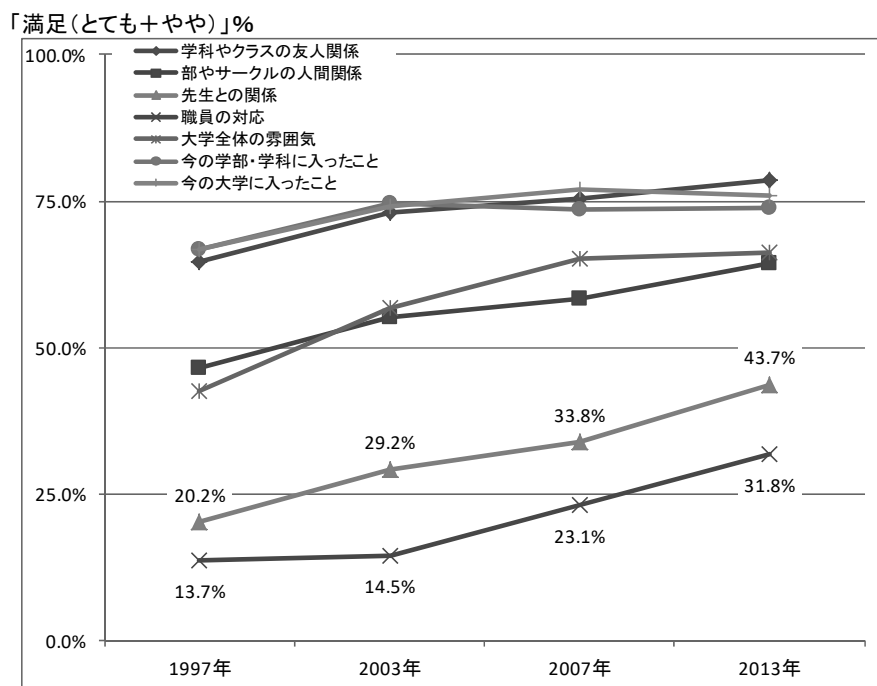


図4 人間関係, 大学生生活満足度 (7大学全体)
(浜島 2015: 62)

4. 学生文化の大学差分析

4.1 入学偏差値の違いによる授業理解の違い

学歴(大学)社会といわれ, どの大学を出たかということは学生の将来に大きな影響を与えている。

大学教育の中核の授業(正課活動)は大学により違いがあるのだろうか。また, 学生の授業内容の受けとめ方は大学による違いがあるのだろうか。

偏差値の高い大学は優秀な教員のもとに質の高い授業が展開され, 偏差値の低い大学ではその反対のことが起こっているのだろうか。大学の授業の学ぶ内容の大学差(偏差値格差)に関する研究はこれまでにない。

入学の偏差値が違う2つの大学で同じ授業をやると学生の学習や反応はどのように違うのだろうか。入学偏差値の高い大学では, 学生の学力も意欲も高く, 授業を熱心に聞き, 学ぶ内容も深いものがあり, 偏差値の低い大学では学力も意欲も低く, 授業をいい加減に聞き, 学ぶ内容は薄っぺらなものなるのだろうか。

武内は, 同じ内容の授業(授業のテーマは, 「教師について」)を都心の郊外にある偏差値で差値41.0のB大学と都心にある偏差値55.0~67.5の学生のF大学の授業の2つでおこない(偏差値は旺文社による), それ

ぞれの学生の学んだ結果をリアクション(授業中のコメント)³⁾から考査した。

B大学の授業は「教育こども学科」の1年生を対象にした「教育原論」の必修の授業である。受講生は37名である。60名定員の教室で比較的熱心な受講態度だが, なかにはスマホをいじったり, 私語をしたりする学生が少数ながらいる。配布資料を読まないリアクションが書けない質問になっているので全体的には静かに講義を聞き, リアクションを書いていることが多い。

F大学での授業は「学校教育社会学」で, 全学向けの教職科目(選択科目)である。受講学年は1年生から4年生まで60名ほどである。200人入る教室に60人くらいの学生がバラバラに散開して座っていて, F大学の学生の個人主義的傾向がうかがわれた。講義を教室全体が一体となり聞くという雰囲気はなく, 個人個人が自分のスタイルで講義を聞くというスタイルである。私語は皆無。リアクションへの記入状況を見るとほとんどの学生が各3センチほどの狭いスペース5箇所小さな文字で4~5行ずつ埋めていた。その内容も資料や講義内容を理解し, さらに自分の意見を述べているものが多い。F大学の学生の理解力, 文章力の

B 大学リアクション

1. 教師には、「教育技術」と「子どもへの思いやりや熱い思い」のどちらが必要か。(両方の場合は、教育技術(1/10)対(思いやり(1/10)、(向山参照))

医者や大工、自動車学校先生などがそれらの職業に
応じた専門の技術や方法を持っているように、教師にも教育技術が必要である
一方で、基本的に患者の通院が滞ればそれ、その患者と教師は苦しい思いをしなくてはならない。
2. 「教職適性検」を読んでどう思うか。教師にどのような資質や心構えが必要か。

学校しか知らない教師の社会人経験のある教師も採用するといふ
考えは少しおかしい
教師には問題が起きた時の臨機応変な対応力と忍耐力が必要

3. 親方・徒弟関係(19世紀以前)のような関係は、現在の学校の教師・生徒関係に何か残っているか。現代の教師がそのような関係を再現するためには何をすればいいか(宮沢康人「学校を創る前に」参照)

かたにはあるが、部活動の監督(顧問)と選手(生徒)の関係は
その点が残っている
教師という職業の特殊性・本質を考えると、このような関係性を学校に再現するのは不可能
4. 高校教師の現況に関するデータから何が言えるか(教師と生徒の距離や教師の年齢にも注目して)(武内清「高校教師の特質」参照)

進学校の教師の方でどちらかというと生徒は少しは多量に受け入れられる傾向がある
無難な面があり、生徒から進学を志すことにより進学する傾向がある
5. 教師は「自己実現系ワークホリック(働き過ぎ)」に陥る危険性はあるか。それはなぜか(本田由紀「働く社会」参照)

教師の多くは自己実現系ワークホリック(働き過ぎ)に陥る危険性がある
売上・収入の面からみると、自分の職業次第で生活が立てられ、できるかぎり
生徒を親などという職業に比べて(教育)と比べると、新しい
以上の要素を求めると、教師は自己実現系ワークホリック(働き過ぎ)に陥る危険性がある

F 大学リアクション

1. 教師には、「教育技術」と「子どもへの思いやりや熱い思い」のどちらが必要か。(両方の場合は、教育技術(5/10)対(思いやり(5/10)、(向山洋一参照))

教えるという行為において最も必要とされるものは、やはり教育技術だと考える。しかし、教育
というものは人と人との対話であり、そこに精神が通ずるべきであり、はじめて教育として成り立つ
のだと思う。医者は病気を治せばいい。教師は知識を教えるのであれば教育技術
は必要でないが、現代はいろいろな問題が教師の課題となっており、技術だけでなく人間性も必要
な気がする。子どもとかわりかわる＝めんどろいという考えにはならないのではなかろうかと思
う。競争が激しく、毎年のように新しい子どもとかわり、常に改善が求められる。自分の
子どもを育てるのと同時に「生き方の手本」と見せなければならぬ。教えるだけでなく守ら
なくてはならない。「教室の中以外の子どもの姿を捉える」のは、教師に必要とされることは
あるが、それには限界がなく、時代とともにその割合は減っていくから、教師にはむしろ絶えず変化
が必要だ。

2. 「教職適性検」を読んでどう思うか。教師にどのような資質や心構えが必要か。

3. 親方・徒弟関係(19世紀以前)のような関係は、現在の学校の教師・生徒関係に何か残っているか。現代の教師がそのような関係を再現するためには何をすればいいか(宮沢康人「学校を創る前に」参照)

教師にはさまざまな技術や知識が必要で、子どもとかわりかわる＝めんどろいという考えにはならないのではなかろうかと思
う。競争が激しく、毎年のように新しい子どもとかわり、常に改善が求められる。自分の
子どもを育てるのと同時に「生き方の手本」と見せなければならぬ。教えるだけでなく守ら
なくてはならない。「教室の中以外の子どもの姿を捉える」のは、教師に必要とされることは
あるが、それには限界がなく、時代とともにその割合は減っていくから、教師にはむしろ絶えず変化
が必要だ。

4. 高校教師の現況に関するデータから何が言えるか(教師と生徒の距離や教師の年齢にも注目して)(武内清「高校教師の特質」参照)

5. 教師は「自己実現系ワークホリック(働き過ぎ)」に陥る危険性はあるか。それはなぜか(本田由紀「働く社会」参照)

図5 学生の授業のリアクション比較
(B大学, F大学)

高さは高い。

そして、2つの大学の受講生F大学52名、B大学33名の記載の回答平均行数をみると、F大学は16.7行(1年平均15.7行)で、B大学は13.1行(全員1年生)と3.6行の差であった。大差ではない(図5参照)。

F大学の学生のリアクションとB大学の学生のリアクションに書かれた授業内容理解や考察の質に大きな違いはないというのが筆者の評価である。大学の入学偏差値は授業内容の理解に関して大きな差がないと思われる。

4.2 入学偏差値の違いによる大学生活の違い： 2大学比較から

次に、授業以外も含めて、大学入学偏差値が学生の大学生活にどのような違いを生じているのかを2つのアンケートデータからみてみよう。

1つは2016年10月～12月に行われた2大学の学生調査である(表1)。A大学は偏差値60.0の京都にある私立大学である。B大学は偏差値41.0の都心の郊外にある私立大学である。

大学生活の重点が「学業」にあるという学生は偏差値の低いB大学の方が、偏差値の高いA大学より多い。「勉強への意欲がある」と答えた学生もB大学に多い。

表1 2つの大学生調査結果比較

	セル内は%	A大学 (213名)	B大学 (119名)
自宅通学		58.2	88.2
朝食毎日食べている		49.8	39.5
アルバイトをしている		84.5	85.7
生活の重点 学業		41.8	63.0
生活の重点 サークル・部		31.5	7.6
生活の重点 アルバイト		8.0	10.1
生活の重点 その他		3.3	6.7
生活の重点 特になし		11.7	9.2
1日の読書時間 ゼロ		47.9	57.1
勉強への意欲 ある		45.5	53.8
GPA 3.0 以上		33.3	42.0
授業以外の勉強 している		34.3	36.1
入学してから成長を感じる		66.2	68.9
悩み・ストレスある		61.0	65.5
悩み 生活費や学費のこと		17.8	26.1
悩み 時間が足りない		19.7	32.8
自分の大学 好き		66.2	59.6
大学生活に満足		64.8	56.3
進みたい進路 ある		40.4	72.1
進みたい進路 教員		7.5	73.1

大学の入学偏差値	60.0	41.0

大学生生活の重点が「サークル・部活動」にあるという学生はA大学に多く、B大学に少ない。A大学の学生は将来の進路は未定が多く、大学時代はそれを模索するモラトリアム期ととらえている。それに対して、B大学の学生は将来の進路を教員と定めそれに邁進するものが多い。

4.3 入学偏差値の違いによる大学生生活の違い： 6大学比較から

もう1つは大学の学生文化比較のアンケート調査である(表2)。データを比較する大学は「伝統総合大学」(入学難易度60以上)のA大学(国立)とF大学(私立)、

「中堅大学」(偏差値59～50)のC大学(国立)とH大学(私立)、「新興大学」(偏差値49以下)のW大学(私立)とハ大学(私立)の6校である。いずれも首都圏に所在する大学である。

一般入試による入学は国立大学(A, C)に多く、私立大学に少なく、特に私立の「新興大学」(W, ハ)は少ない。一般入試で入学した学生は高校時代の受験勉強をよくしている。推薦やAO入試で入学した学生は高校時代にあまり勉強をしていない。

第1志望で大学に入る率は大学類型(偏差値)によらない。「新興大学」にも推薦やAOで入学する学生は第1志望で入学してきている。「有名だから」とい

表2 入学偏差値の違いによる大学生生活の違い(6大学)(2013年学生調査データ)

	A大学 国立	F大学 私立	C大学 国立	H大学 私立	W大学 私立	ハ大学 私立
入学難易度 男子割合(女子割合)	A(60以上) 73.2(26.8)	A(60以上) 30.1(69.9)	B(59～50) 32.1(67.9)	B(59～50) 47.9(52.1)	C(50以下) 7.8(92.2)	(50以下) 66.8(33.2)
一般入試で入学 第1志望の大学	97.6 92.1	54.6 84.5	80.2 78.6	60.6 79.3	39.2 96.1	18.7 89.8
資格志向	8.0	33.9	52.4	35.1	86.3	25.3
教養志向	32.8	22.4	17.1	19.1	3.9	13.9
有名だから	42.4	29.3	10.2	5.9	1.0	1.5
勉強の比重(大部分)	18.1	31.0	9.1	18.7	20.6	16.7
勉強の比重(とても+かなり)	59.8	79.3	57.2	67.9	75.5	55.7
サークル活動(生活の大部分+かなり)	67.2	44.1	51.6	45.5	11.7	7.3
友人との交友(大部分+かなり)	51.6	65.7	62.6	65.1	73.2	70.0
授業出席率(90%以上)	65.4	84.5	78.0	64.7	55.4	55.4
先生授業熱心(とても+やや)	49.2	79.3	72.1	51.3	53.0	60.6
グループ討論や作業がある(とても)	17.5	36.8	33.7	31.4	25.5	24.8
授業満足(とても)	5.5	22.4	11.8	7.0	2.0	6.3
授業満足(とても+やや)	54.3	69.0	54.6	40.9	31.4	38.2
先生との関係満足(とても+やや)	36.7	50.6	50.3	40.6	45.1	57.4
職員との関係満足(とても+やや)	24.4	37.4	29.9	33.7	39.6	44.1
大学の全体的雰囲気満足(とても+やや)	66.9	79.8	75.4	60.5	41.2	39.8
今の大学に入ったこと満足(とても+やや)	86.6	86.2	81.2	85.2	62.8	57.7
授業の予習・復習しない	40.2	28.9	59.9	43.1	57.8	44.6
読書しない	37.0	33.9	42.2	37.1	76.5	39.6
アルバイト(家庭教師)	65.1	42.4	31.4	18.5	0.0	5.7
アルバイト(スーパーのレジ、販売)	0.9	14.6	15.4	13.7	22.7	29.7
アルバイト(飲食店)	11.9	31.3	45.0	57.7	61.4	47.8
受験勉強 かなりした	58.7	53.4	55.1	40.4	20.6	20.1
難関高校出身	81.9	42.5	62.0	38.3	10.0	9.5
新聞をよく読む(とても+やや)	23.6	23.5	11.8	20.8	4.9	—
スポーツで体を鍛えている(同)	36.2	33.1	36.7	35.7	13.7	—
一人でいるのが好き(かなり+やや)	57.5	56.9	46.0	55.8	30.7	50.0
毎日が充実している(かなり+やや)	80.3	79.9	85.6	80.9	68.6	71.0
社会の為に働きたい(かなり+やや)	38.6	48.7	56.9	50.5	27.4	48.8
不自由な人や老人に席を譲る(かなり)	17.3	31.0	23.0	38.3	25.5	41.4
男は外、妻は内(家庭)(とても+ややそう)	19.7	17.8	17.1	29.3	11.8	32.9
原発は廃止すべき(とても+やや)	44.1	55.8	49.8	58.5	55.2	50.1

う理由でその大学を選ぶものが「伝統総合大学」(A, F)に多い。「新興大学」(W, ハ)では少ない。

「伝統総合」大学(A, F)は教養志向が強く、資格志向は少ない。逆に、「中堅」「新興」大学では教養志向が少なく、資格志向が強い。部・サークル活動参加者は「伝統総合」大学(A, F)、中堅大学(C, H)で多く、「新興」(W, ハ)で少ない。

友人との交友は「新興大学」(W, ハ)で盛んである。「一人でいるのが好き」は「伝統総合」(A, F)で多い。

「学業・勉強の比重」は「大学類型」差はあまりない。全体に学生は「学業・勉強」に比重をおく傾向が増えている。男女差があるが大学差もありF大学が高く、C大学が低い。授業全体満足度も同様で高いのはF大学で、低いのはW大学である。授業への出席率の高いのは全体的に同様である。全体に学生は授業によく出ている。「大学類型」差はなく、大学差がありF大学とC大学で高い。

先生との関係に満足度が高いのはハ大学、F大学、C大学である。低いのはA大学である。職員との関係の満足度が高いのは新興大学(W, ハ)である。

アルバイトの種類に大学差がある。家庭教師は偏差値の高いA大学とF大学で多い。スーパーのレジや接客、ウェ이터やウエイトレスは偏差値の低いW大学とハ大学に多い。

「大学の全体の雰囲気」に満足」は「伝統総合」及び「中堅」で高く、「新興」(W, ハ)で低い。「今の大学に入ったこと」への満足度も「伝統総合」および「中堅」で高く、「新興」で低い。大学に対する総合的満足には大学のチャーター（知名度、偏差値）が働くのであろう。

「体の不自由な人や年寄に席を譲る」は国立大学(A, C)で少なく、私立大学で多い。

表2のように、大学入学時点のことを尋ねた項目の回答の大学差はかなりありつつも、大学生活の中身のことを尋ねた回答の大学差についてはそれほど大きくないことがわかる。

5. 学生支援の実践

授業だけでなく、授業以外についても学生に対するきめの細かい支援が登場してきている。いくつか例示

しておく。

5.1 新しい「専門職」の登場と学生支援

大学には教員でもない、職員でもない専門職に従事する労働者が登場している。専門分化したイギリス(Whitchurch 2013)やアメリカ(清水 2015)では、さまざまな専門職担当者が従事していることが指摘されている。

日本の大学においても2000年代以降の大学改革期と重なって従事者が増えてきつつある。二宮らは「FD専門家」「キャリア支援」「IR」「研究支援(URA)」「産官学連携コーディネーター」といった職種について、政策・市場・職能から資料を集めて分析している(二宮ほか 2017)。

学生支援担当の職種も増えつつあることが想定される。先に述べた加野・葛城編(2011)にも触れられていたように学生支援の活動領域は幅広い。たとえば、個別の学生の悩みを聞く相談的役割もあれば適切なサービスを提供するコーディネーター的役割もある。実際に学習支援に携わる場合もある。学位や職務経験だけでなく「学生支援士」⁴⁾といった専門資格も重視されるかもしれない。

学生だけでなく、教員と職員とをつなぐ役割も期待される。ただし、二宮ら(2017)でも指摘されているように新しく雇用された人々は有期雇用が多く、さらに評価体系も職員や教員のように明確なものではない。大学に長年にわたって定着できるかどうかが今後の課題であろう。

5.2 授業外での学習支援

学生が大学で学ぶにあたって授業担当の教員以外にも大きな資源となりうる。授業外学習施設としてラーニング・コモンズが各大学に設置されている。協同学習スペースを用意することもあれば、什器の充実、学習相談といった人的サポートなど大学に応じて多様なメニューがある。同志社大学では環境整備だけでなく学習相談専任教員を配置し、全学の学生からの相談を受けている。相談の多くはレポートの書き方、文献の探し方、レジュメの書き方といったアカデミックスキルに関するものが多い。学習相談専任教員は授業での課

題に対し、解答を教えるのではなく、学習者にとってどのような選択が必要なのか、学習に対する考え方を助言すること（学習者の学びに寄り添う）に徹する。相談学生の話に耳を傾け、何ができるかを教員がチームになって対応している（鈴木ほか 2015）。

教員以外も学習相談に乗ることは可能である。たとえば、図書館のレファレンス業務も文献探索ではなく、学習支援の一端を担うことができる。授業は教員のものであるが、学習は大学生のものであり、そのために多くの学内関係者が学習に携わる必要性は十分にある。

ラーニング・コモンズや図書館といった施設にとらわれることなく、大学全体が学習施設としての役割を果たしていれば十分といえる。在学生すべてに学習の機会、支援の場を提供する大学になることが在学生にとっても、大学にとっても望ましいことだ。アクティブ・ラーニングに慣れ親しむ学生が増えるほど周囲も活性化してくると考えられる。

5.3 地域と大学の接点

大学を取り巻く地域もまた学習、学生支援の場になる。授業では経験できない現場からの学びが得られる。もちろん単位になる活動もあれば、ならない活動もある。大学内外での多くの人々との関わりの中で、コミュニケーションやピア・サポートの機会に恵まれる。

ここで2007年に採択された学生支援GPによるプログラムを一例として挙げておこう（大島ほか 2013）。これはそもそも学生の居場所を作る（コミュニティ作成）取組であったが、コミュニティ活性化の仕掛けとして地域資源を活用することに方針転換した。学生コミュニティが課外活動として継続的に連携した活動地域に入り込み、そこでの積極的な関わりと持続性を持つことをプログラムの目的にした。

このプログラムは初めての試みであり運営には混乱も生じたが、参加学生（積極的な層）および地域関係者の協力があり、学生は地域社会で生きることの意味を地域住民から学んでいた。地域住民に対しては学生という若い層が地域に定期的に顔を出すことで自分たちの地域の独自性、モニタリング、地域づくりの再編などを知る機会となっている。地域との信頼作りに大学が果たす役割は大きい。

また学生と地域の間に入る専門コーディネーターを置くことで、どのような学生支援が必要なのか地域住民の意向を直接聞くことができるなどの得られるメリットは大きい。地域を舞台にした学生支援、学生の成長を支えることも大学や地域住民の役割といえよう。

6. 学生文化と学生支援

これまでの考察から、現代の学生の特性に応じた学生支援のあり方に関して、筆者らの意見を述べておこう。

1 学生に影響を与えるさまざまな環境要因を考慮

学生の経済的要因（収入、支出）、親の期待、高校時代の過ごし方、授業、サークル活動、友人関係、就職、将来展望等の実態を正確に把握することが、まずは大事である。

2 大学チャーター（charter）の教育効果

大学の入学偏差値や卒業生の進路に規定されたチャーターやイメージに合わせて学生が集まってくる。チャーターに合わせた教育が大学でおこなわれる。また、学生自身、チャーターに合わせ他者から期待され、自己規定する。それは学生のアスピレーションを規定し、大学の社会化機能とは別に教育効果をあげている。

3 大学の授業、大学知の意味

大学の授業では情報の収集やその処理能力、集団討議の中でのものごとを決定していく能力など、社会で必要な汎用的能力を培っている。その潜在的能力が社会で生かされる。また学生は大学における学問（知）を媒介にしたさまざまな活動を通して人間的に成長する。大学教育を充実させること、知識の伝達だけでなくゼミや演習での討論や共同作業を通じて、知の創造に参加する体験をさせることが大切である。

具体的な職業に対応した教育を大学で行うことには限界がある。卒業生調査から「大学卒業生は一般的に大学における専門的知識よりも、それを通じて得られる考え方を仕事の上で大事なものと評価している」ことが明らかになっている。

情報の収集やその処理能力、集団討議の中でのものを決定していく能力は大学の授業やゼミで培われている。また、学生は学問（知）を媒介にしたさまざまな活動を通して人間的に成長する。

4 イニシエーション（通過儀礼）の場としての大学

大学生の成長や人格形成という面から考えると、キャンパスライフを通過儀礼（イニシエーション）の場としてとらえることができる。通過儀礼はもともと未開社会に見られる特異な人間形成の形式である。日常性から切り離された聖なる場で残酷な身体的苦行を含むきびしい試練を得て、全人格的再生を果たす。大学生の期間は子どもから大人になる過渡期であり、入試（入口）と就職（出口）に挟まれ、根源的知識の探求と厳しい試練がなされる期間である。そこでは学生の主体性や選択性が尊重され、試行錯誤の中でアイデンティティを確立すべく、さまざまな活動が許容される。大学は自由と同時にきびしい試練の場であってこそ通過儀礼としての意味をもつ。

5 コミュニティとしての大学

モラトリアムの時期としての大学時代は大学のさまざまな活動に参加し、教員、職員、先輩、友人とのかかわり、コミュニティとしての大学のキャンパスライフを体験し、知識を蓄積し、人間形成をはかることが大切である。そのきっかけの場を大学が提供する。

授業だけでなく部やサークル活動や友人関係を通して主体的に切磋琢磨することで学生は成長する。多面的な活動をする学生ほど大学への帰属感は高くなる。これからの大学は学生が多面的に活動できるコミュニティとしての特質をもつことが必要であろう。

大学生活を授業、交友、部・サークル活動といったトータルなものとして多角的な視点でとらえ、その結果をもとに各大学の文化に根ざした有効な学生支援を考える必要がある。

6 学習施設としての大学

ラーニング・コモンズや図書館といった施設も重要だが、大学全体が学習施設としての役割を果たすこと

が好ましい。施設（ハード面）だけでなく、学生が学び合える環境、人的資源やプログラムといったソフト面も充実させなければよい循環は起きない。学生にさまざまな学習の機会、支援の場を提供し、学生自身が新たなアウトプットを生み出す大学になることが望ましい。そのための資源として大学周辺の地域および住民との関わりを舞台にした学生支援も有効であろう。

7 ひとりひとりに対応した学生支援

1人の学生の成長をトータルに配慮することが今の大学に求められている。大学の入学から就職、進学、留学まで学生の全面的な成長の観点から、きめ細かい学生支援が必要である。

そのためには教員、職員の協働だけでなく、新しい「専門職」として大学に従事する人々の活用と安定した仕事ができるための配慮と仕組みが求められる。そのことが個々の学生への支援につながっていくだろう。

<注>

- 1) 大学独自のデータに加えて、学生調査による結果を統合し、より質の高い教育を目指そうとする動きがみられている。このIR（インスティテューショナル・リサーチ）活動を果たすべく、共通の調査票を用いて、集計・分析を担当する「大学IRコンソーシアム」という組織が2012年に設立された。2017年8月1日現在で53大学（国立10大学、公立4大学、私立39大学）が加盟している（<http://www.irnw.jp/> 2017年12月23日閲覧）。
- 2) 2013年8月9日に明治大学駿河台キャンパスで「大学改革フォーラム2013大学教育の未来を探る－大学改革支援プログラム（GP）の検証と展望－」が開催された。2003年から始まったGP事業への総括を目的としたこのフォーラムに多くの大学関係者が集まったとの記録が明治大学のHPに残っている（https://www.meiji.ac.jp/koho/meidaikouhou/20130901/p02_01.html 2017年12月23日閲覧）。一連のGP事業は2010年の行政刷新会議の事業仕分けにより原則廃止となったが、その後も文部科学省は大学教育再生加速プログラム（AP）、地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）、スーパーグローバル大学創

成支援事業（SGU）といった目的に応じた事業公募は続いている。

3) リアクション（学生に書かせたコメント）は、以下のよう内容。

1 教師には、「教育技術」と「子どもへの思いやりや熱い思い」のどちらが必要か（向山洋一『授業の腕をあげる法則』参照）。

2 「教職症候群」（清水義弘）を読んでどう思うか。教師にどのような資質や心構えが必要か。

3 親方・徒弟関係（19世紀以前）のような関係は、現在の学校の教師・生徒関係に何か残っているか。現代の教師がそのような関係を再現するためには何をすればいいのか（宮沢康人「学校を糾弾する前に」参照）

4 高校教師の現況に関するデータから何が言えるか（教師と生徒の距離や教師の年齢にも注目して）（武内清「高校教師の特質」参照）

5 教師は「自己実現系ワークホリック（働き過ぎ）」に陥る危険性はあるか。それはなぜか（本田由紀『軋む社会』参照）

4) 「学生支援士」については、日本学生相談学会のHP資格の概要と説明がなされている。2012年度より資格認定が開始されたとの記載があるhttp://www.gakuseisodan.com/?page_id=1131 2017年12月23日閲覧）。

<参考文献>

浜島幸司. 2015. “4時点における学生の「生徒化」と大学の「学校化」の検討—1997年・2003年・2007年・2013年データの比較から—”. 武内清（研究代表）. 現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究—学生の「生徒化」に注目して—. 平成24～26年度科学研究費研究補助金（基盤研究（C））研究成果最終報告書, 57-68.

浜島幸司. 2017 “大学生の学業比重の分化に関する考察—2013年14大学調査データの再分析—”. The Basis 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要. Vol.7, 79-92.

橋本鉦市. 2010 大学生—キャンパスの生態史—玉川大学出版部.

一般社団法人日本私立大学連盟学生委員会. 2015. 私立大学 学生生活白書 2015.

加野芳正・葛城浩一編. 2011. 学生による学生支援活動の現状と課題高等教育研究叢書112. 広島大学高等教育研究開発センター.

河野銀子. 2003. “大学大衆化時代における‘First-Generation’の位相”. 山形大学紀要（教育科学）. 第13巻. 第2号, 33-49.

喜多村和之. 1993. “コミュニティとしての大学”. 本間長世編. アメリカ社会とコミュニティ. 日本国際問題研究所.

Mayhew, J.M. et al. 2016 How College Affects Students Volume 3: 21st Century Evidence That Higher Education Works Jossey-Bass.

二宮祐ほか. 2017. “高等教育機関における新しい「専門職」—政策・市場・職能の観点から”. 大学教育研究ジャーナル. 14, 1-13.

大島勇人ほか. 2013. 学生支援に求められる条件—学生支援GPの実践と新しい学びのかたち. 東信堂.

大島真夫ほか. 2007. “コミュニティとしての大学”. 武内清編. 学生のキャンパスライフの実証的研究科研費報告書. 16-30.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. 1991. How College Affects Students. Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. 2005. How College Affects Students Volume 2: A Third Decade of Reserch. Jossey-Bass.

清水栄子. 2015. アカデミック・アドバイジング—日本の大学へのアメリカの示唆—. 東信堂

新堀通也. 1985. 大学生—ダメ論をこえて—. 現代のエスプリ. 213号. 至文堂.

鈴木夕佳ほか. 2015. “利用実態からみるラーニング・コミュニティの学習行動—学年別の差異に着目して—”. 同志社大学 学習支援・教育センター年報. 6号. 51-73.

武内清編. 1985. 大学生の受講態度とその関連要因の研究. 武蔵大学社会学科.

武内清編. 2003. キャンパスライフの今. 玉川大学出版部.

武内清編. 2005. 大学とキャンパスライフ. 上智大学出版.

武内清. 2008. “学生文化の実態と大学”. 教育高等教育研究. 11, 7-23.

- 武内清. 2014. 学生文化・生徒文化の社会学. ハーベスト社.
- 武内清（研究代表）. 2015. 現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究—学生の「生徒化」に注目して—. 平成24～26年度科学研究費研究補助金(基盤研究(C))研究成果最終報告書.
- 竹内洋. 1996. 立身出世と日本人NHK人間大学.
- 潮木守一. 1986. キャンパスの生態誌—大学とは何だろう—. 中公新書
- Whitchurch, C. 2013. Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals. Routledge.
- 山田礼子編著. 2016. 高等教育の質とその評価—日本と世界—. 東信堂.
- 全国大学生生活協同組合連合会広報調査部編. 2016. CAMPUS LIFE DATA 2015 第51回学生の消費生活に関する実態調査. 全国大学生生活協同組合連合会.

＜執筆分担＞

武内（はじめに, 1, 4, 6）, 浜島（2, 3, 5, 6）

【特 集】

大学における学生相談の現状と課題 —学生相談機関の整備・充実化の視点から—

吉 武 清 實^{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

日本の大学の学生支援は、学生をすべての教職員の力の結集によって育てていく、その扇の要に学生相談カウンセラーや、障害学生支援、キャリア支援等の専門的教職員が繋がり合う形で位置し、それらが、一般の教職員と有機的に実のある連携・協働を行うことで、学生の個別教育・成長支援に取り組むというコミュニティアプローチモデルを志向するように変化してきている。本稿では、戦後に誕生し、クリニックモデルでカウンセリングを行っていた大学の学生相談機関が、コミュニティアプローチを志向するように変容して充実化へ向かうとともに、充実度に大きな大学間格差を生じるに至っている過程を記し、大学の学生支援体制整備・充実化についての障害学生支援を含む今日的課題について論じた。

1 大学における学生相談

1.1 学生相談体制整備への歴史

日本における学生相談の端緒は、第2次大戦後に米国教育審議会内の委員会による大学教育の一環としてのSPS (Student Personnel Service) 運動の理念が、教養教育とともに日本の大学にも導入されたことにある(田中・福盛 2004)。1950年代、東京大学、東北大学など国立大学を中心に一部の大学で学生相談所や学生相談室が学生部の組織として設置された。60～70年代の大学紛争に伴って、学生相談に対する文部省の方針は変化し、学生相談所(室)開設は中止され、それに代わって保健管理センターがすべての国立大学に設置されることとなって、これにより多くの国立大学で学生相談機能は、保健管理センターの一部に組み込まれることとなった(下山 2012)。

こうして、学生をすべての教職員の力の結集によって育てていこうとする日本版「SPS運動の機運は衰退、ごく一部の学生へのごく一部の教職員による対応、あるいはごく一部の学生への、心理職カウンセラーによる面接室での働きかけがそれぞれ独立的に遂行されることとなった」(吉武 2005)。60年代に日本学生相談学会によって催されるようになった、教職員と学生相談カウンセラー双方が集う全国的研修会の取り組み

(毎年)が回を重ねられていくということはあったものの、限定的動きであり、「SPSの理念が大学教育における実践課題として追求されることはなく経過していき、学生相談所(室)あるいは保健管理センターに」学生部付きあるいは学内運用定員といった不安定な雇用形態のもとで「配置された心理職カウンセラーたちはもっぱら面接室にこもって学生と相対しカウンセリング/心理療法の技法の研鑽に心を砕いた」(吉武 2005)。

ところで、1970年代に国立大学における心理カウンセラーの配置が学生相談所から保健管理センターへと変わったことは、学生相談モデルを、学生相談所(室)あるいは保健管理センターであれ学生部付きの学生相談カウンセラーが、学生をすべての教職員の力の結集によって育てていく体制の扇の要に位置して、学生と教職員・家族をつなぎ、学生の個別教育・成長支援を行う「連携・協働を重視する教育・成長支援モデル」ではなく、来談学生に対して面接室内でカウンセリングや心理療法を実施するという「クリニックモデル」を優勢ならしめる一因となった(下山 2012)。これに対し、1980年代後半から1990年代初め、コミュニティ心理学の発想や方法を取り入れた学生相談モデルを提示するという、下山ほか(1991)による試みはあった

*) 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 kiyomi.yoshitake.c8@tohoku.ac.jp

ものの、学生相談下火の状態はその後も続いていった。

第二次大戦後の高度成長は80年代後半にピークに達して日本の国土はバブル経済に覆われ尽くし、バブル経済はその後崩壊するに至った。ここまでの過程で、「核家族化や少子化の進展、さらには地域における子どもを育成する機能の弱体化などが進行…」その結果として、『人とうまくつきあえない』、『人の噂が気になる』、『無気力』など、様々な心の問題を抱えている学生が増える」こととなった（文部省高等教育局2000）。そうしたなか、進学率の向上と大学の大衆化、インターネットによる情報化社会が進展していった90年代になって地下鉄サリン事件が発生、日本社会に大きな衝撃を与えることとなった。事件は大学生信者たちも関与するものであった。この事件を受けて、事件翌年の1996年から、文部省（のちに文部科学省）と国立大学等保健管理施設協議会によって「メンタルヘルス研究会議」が、国立大学、高等専門学校の教職員を対象に継続開催されていくこととなった。以後、国立大学が法人化される2004年まで国立大学、高等専門学校教職員を対象に続けられ、国立大学法人化ののちは公私立大・短大も含む高等教育機関を対象とする日本学生支援機構の研修事業に引き継がれた。こちらは、企画・運営に学生相談カウンセラーがメンタルヘルス研究会議における以上に中核的に関与するものとなった。

メンタルヘルス研究会議は、メンタルヘルス支援をテーマに継続開催されたものであったが、学生をすべての教職員の力の結集によって育てていくという視点に立つもので、大学、高専における学生相談充実化への機運づくりにおいて、一定の寄与をなすものであったということが出来る。

もっと明確に、また国立大学、高専だけでなく公私立大学も含めて機運を醸成することになる報告書（文部省高等教育局2000、以下「廣中レポート」）が、2000年になって、「文部省高等教育局・大学における学生生活の充実に関する調査研究会」から出された。若者のひきこもりが社会問題化（吉武2007）し、大学生の不登校・引きこもりへの関心（安保ほか2001）が高まりつつある折りのことであった。

報告は「近い将来…より厳しい競争的環境の中で生

きていかなければなら」なくなり「互いに切磋琢磨しながら、個性が輝く大学づくりを目指して取り組むことが求められているとし、「その取り組みの一つとして、大学はより学生の視点に近い位置に立ち、学生に対する教育・指導の充実やサービス機能の向上に務めることが重要となっていく」との問題意識を述べた上で、大学のあり方について「教員中心の大学から学生中心の大学へ」という視点の転換や「正課外教育の積極的な捉え直し」という視点の転換を示し、各大学に向けて改善方策を提示したものであった。

改善へ向けて、学生に対する指導体制の充実を謳い、そのために、学生相談については、学生の人間形成を促すものとして大学教育の一環に位置づけ直し、可能な限り常勤（専任）カウンセラーを配置すること、全教職員が学生の相談に応じることが責務であることを認識すること、これらによって「カウンセラー等の充実」化を図ることを、また、学生相談担当者の意見が大学教職員に伝わり、大学運営に反映されるシステムの整備を行うこと、さらに地域や医療機関との柔軟かつ迅速な連携体制も整えることにより「学生相談機関と学内外の諸機関との連携強化」を図ることを、改善方策としてあげた。

近年の大学等における学生相談の体制整備は、まずはこの廣中レポートを契機に国立大学を中心に整備の機運が生まれたことで進みはじめることとなった。7年後の2007年には、日本学生支援機構による報告書（独立行政法人日本学生支援機構2007、以下「苦米地レポート」とする）が出され、様々な課題やニーズを抱えた学生を大学全体で支えていく、「学生支援の3階層モデル」が全国の大学へ向けて提示された。学生相談カウンセラーなどの「専門的學生支援」と「制度化された学生支援」と「日常的學生支援」の3層を、「研修・情報交換・提言」で交わらせ、連携させ、課題に協働して取り組むというもので、「学生をすべての教職員の力の結集によって育てていく」という考え方に立つモデルであった。学生相談カウンセラーなどの支援専門職教職員の視点から見ると、それは「連携・協働を重視しつつ学生の成長支援に取り組む」コミュニティアプローチモデル¹⁾そのものであった。

同じ、2007年度および2008年度の文部科学省による「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」²⁾は、国立のみならず公私立を含めた高等教育機関の体制整備の機運を加速させることとなり、2009年頃までに学生相談機関の整備を含む学生支援体制の充実化を図る学校の増加が見られることとなった。

大学における体制整備の機運と歩調を合わせるかのように、学生相談に関わる教職員によって構成される日本学生相談学会からも、大学が学生相談機関を充実化させるに当たっての参考として活用させることを企図する「学生相談機関ガイドライン」(日本学生相談学会編 2013)が社会に向けて発信された。

上述の文部科学省による学生支援プログラム(学生支援GP)は、これを境に、留学生30万人計画(文部科学省 2008)と合わさって、大学等の高等教育機関における学生相談体制の整備・充実化への国レベルの後押しの重点を、学生相談体制整備・充実化から、キャリア支援、発達障害等の障害学生支援、国際交流(留学生の受け入れ・送り出し)支援へと移行させるものであった。

これは、その後の学生相談体制整備の更新・充実化が各学校の取り組み次第となっていることを意味するものであり、次節以降で触れられるように、学生支援GPの終了時期までに生じた大学間格差を固定させる結果を招来させた。

1.2 学生相談体制充実化の現状

日本の大学の学生相談体制の整備の現状はどのようなのだろうか。学生相談機関の充実度を、学生相談機関設置率、学生相談機関への来談率、専任カウンセラー配置率、学生相談機関の活動内容を指標に、日本学生相談学会が3年に1回実施している全国の高等教育機関の学生相談機関調査³⁾(日本学生相談学会特別委員会 1998, 大島ほか 2004, 大島ほか 2007, 吉武ほか 2010, 早坂ほか 2013, 岩田ほか 2016)によって見ていくこととする。

1.2.1 学生相談機関設置率、来談率、専任カウンセラー配置率

大学の学生相談機関設置率については、2009年から

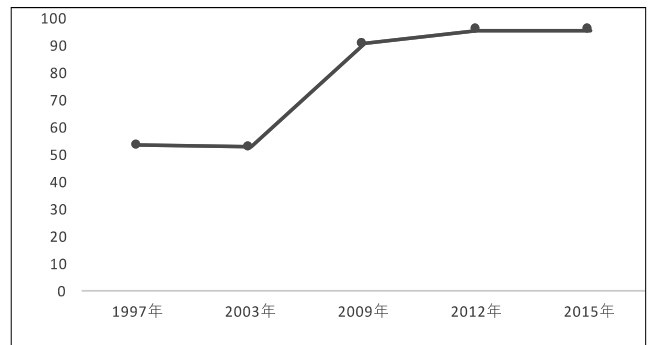


図1. 日本の大学における学生相談機関設置率 (%)

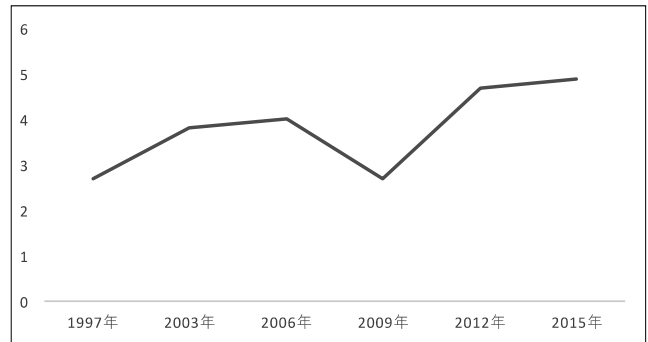


図2. 大学の学生相談機関への来談率 (%)

2012年にかけて倍増⁴⁾し90%近くに達している(図1⁵⁾。

学生相談機関への来談率も、1997年、2003年の2%台後半から、2012年、2015年には5%に近い数値にまで上昇した(図2⁶⁾)。配置カウンセラーは2015年まで微増傾向が続いている。

しかし、2012年度調査と比較して2015年度では各学生相談機関内のカウンセラーの非常勤化率は上昇している。専任カウンセラー配置率について見ると、2009年の17%から2012年には32.3%へと増加したものの、2015年30.3%と停滞、むしろいくらかの減少となっている。この数値から多くの大学の学生相談体制が任期付カウンセラーによって担われており、その傾向がいくらか増している実態が浮かび上がってくる。実際、任期付カウンセラーは、大学全体でみると2012年度の35.2%が2015年度には38.4%(国立35.3から41.5, 公立40.2から42.3, 私立34.4から36.6%)と幾らかの増加へと転じている。この傾向は、2016~2017年度、改正労働契約法(2013年4月施行)によってもたらされている高等教育機関における「雇い止め」問題に伴ってさらに強まっていることが推察される。

このように、ほとんどの大学で学生相談機関が設置

されるに至り、利用率も幾らか向上したが、配置カウンセラー数の増加傾向は2015年まで微増傾向であり、専任カウンセラーの配置については、むしろ後退の様子が見てとれる。学生相談機関充実化の機運は衰退傾向にあり、すでに一定の充実化を図ることができた学校とそうでない学校の学生支援の質と量の格差は固定、むしろ拡大しているとも言える。障害者差別解消法施行に伴う障害学生支援の整備・充実化の動きの中では、学生相談機関充実化のさらなる後退が進むこと、格差拡大がさらに進むことも懸念、憂慮される状況にあると言える。

1.2.2 学生相談機関の活動内容

苦米地レポートは、「廣中レポートで指摘された『カウンセラー等の充実』による学生相談機関の整備という課題は……一層積極的に取り組まれるべき状況にある」として、学生相談体制（学生相談機関を学生支援の核とした体制）のあり方について、一章を割いている。その中で、学生相談機関の役割として、個別の心理的援助、心理教育的役割、予防・啓発・提言の役割、危機管理活動への貢献の4つをあげ、大学における活動（業務）を、援助活動、教育活動、コミュニティ活動、実践研究活動の4つに分類した。

次に、苦米地レポートの4分類に沿って、大学の学生相談機関が学生・教職員等に提供している相談援助活動以外の3つの活動内容について、最も新しい2015年度調査（岩田ほか 2016）を見てみることにする。

教育活動のうち、正課授業を学生相談機関が中心的もしくは部分的に提供している大学は32%、講演会・セミナー（正課外プログラム）を実施した大学26.8%、各種グループ活動（正課外プログラム）では21.2%、ピアサポートでは19.2%（「関与なし」54.6%）であった。

コミュニティ活動について見ると、学生相談機関がFD・SDを実施した大学が24.4%、FD・SD以外の研修の実施が16.3%、「研修に関与せず」が38.3%、大学運営への関与（学生支援の全学委員会参加）が61.2%、「執行部との意見交換」が31.1%であった。

学生相談に関する調査研究活動については、実施したものが全体で52.8%であった。

学生相談機関の相談活動の質の維持・向上に関わってくる人材育成について見ると、「勤務員の内部研修」を行なっているものが27.7%、内部研修への「参加を業務」としているもの30.6%であり、「勤務員の外部研修」については行なっているもの74.6%、外部研修への「参加を業務」としているもの53.1%であった。

以上、相談援助活動に留まらない「連携・協働を重視する学生相談モデル」に適う活動を行なっている学生相談機関の割合は、この十数年で増加してはきたものの、「学生支援の全学委員会」への参加の61.2%以外は20～30%前後の数値であり、いまだ高いものではないことが見てとれる。

1.3 学生相談体制充実化の課題

1.3.1 専任（常勤）カウンセラーの充実

カウンセラーの専任化やフルタイム従事体制が、教職員や保護者の来談の増加およびほとんどすべての相談活動の充実と結びつくことを、2012年の学生相談機関調査の分析（早坂ほか 2013）が示唆している。筆者も東北大学での18年余の学生相談の臨床・実践を通して、早坂ほかのこの示唆をその通りであると考える者の一人である。専任の不在や不足、非常勤のみの相談体制がどのように学生支援・相談の充実のマイナス要因になるか、明確にする研究が必要な状況であり、至急の課題である。

専任（常勤）カウンセラー配置についていえば、現状は、前節で示したように、未だ未配置の大学が数多く、このことが学生相談機関の4つの活動（援助活動、教育活動、コミュニティ活動、実践研究活動）の展開にとっての妨げになっていると考えられる。これらの大学では、専任（常勤）カウンセラーが配置されて根を下ろし学内外にネットワークを築くことができるようになることが、課題であり続けている。

1.3.2 活動の質の向上

これに対し、専任（常勤）カウンセラーがすでに配置されて4つの活動を展開するようになっている大学では、援助活動、教育活動、コミュニティ活動、実践研究活動それぞれの質を高めることが、今後の課題となってくるだろう。

すなわち、援助活動については、個別面接（カウンセリング）や教職員・家族への助言（コンサルテーション）それぞれのスキルを向上させて質を高めること、教育活動については、正課授業や正課外心理教育プログラムの質を高めること、コミュニティ活動については、危機対応や、FD・SDなどの予防教育活動の質を高めること、また、学内委員会や執行部との意見交換での発信力を高めること、それぞれの大学と学生相談機関にとって必要な調査研究や実践研究の質を高めることが課題となるだろう。

また、こうした質の充実のために、専任（常勤）カウンセラーが不足である場合には、大学として予算削減が進められている状況であってもその増員を図っていくことが課題となってこよう。

福盛ほか（2014）は、「学生相談機関充実イメージ表」を開発し公表している。各大学が学生相談機関の充実化を図る際に参考となるイメージ表である。筆者は、少しでも多くの大学でこれが活用され充実化が図られることを願うものである。

1.3.3 連携・協働力の向上

齊藤（2015 15）は、2004年に自らが企画・開催した自主シンポジウム（鶴田・齊藤 2006）の際の様子を、「当時、関連する研究が多くない状況でありシンポジスト選定に困惑した」こと、「シンポジストのひとりからは例えば危機介入を行うと『枠を外した』と言われるかもしれない心理臨床の状況が指摘される一方で、フロアからは連携こそが『学生相談の独自性』であり、『プロがやる連携』を研究すべきという発言がなされている」という、過渡期の様子を反映するエピソードとして紹介している。しかし、2017年の今日、学生相談において連携・協働の重要性は当たり前のこととして語られるようになっていく。

学生支援の専門性は、保健管理、学生相談、ハラスメント相談、キャリア支援、障害学生支援、学習支援、ボランティア活動支援、国際交流支援等、それぞれに大学内の様々な援助資源（相談・支援の窓口）として、分化の度合いを深めつつある。

心理的困難を抱えていたり、障害があったり、文化・宗教・民族など多様な背景を持つなど、多様な学生が

大学には在籍していて、大学への適応、社会への適応に支援を要する学生が増大している。その一方で、予算削減が進み、大学と大学教員が激しい競争的環境下におかれているという事態は、教員が余裕を持っていない状況、学生指導の負担感を増大させる状況を作り出している。

こうした状況は、学生相談（心理）カウンセラー、障害学生支援相談員・コーディネーター、キャリアカウンセラー、ハラスメント相談カウンセラー、精神医療などの専門性をもつ教職員の存在の必要性をますます増大させているし、全国の大学にとっての共通課題を浮かび上がらせている。

すなわち、「学生をすべての教職員の力の結集によって育てていく」という考え方に立つ日本の大学の学生支援モデルが、実効性あるものとされるために、それぞれに分化した専門的部署・機関（配置教職員）が、どう有機的かつ円滑に、実のある連携・協働を行なっていくことができるようにするかという重要課題である。

この課題の解決には、一方で、各大学において、分化した支援部署・機関の専門的教職員が実効的な連携・協働を行いやすくなるような、各専門的部署・機関、学部・大学院、大学執行部の間を相互につなぐ学生支援体制のシステム設計が必要であるし、もう一方では、それぞれの専門的部署・機関の配置教職員が、連携・協働を実効的に行うスキルを習得することが必要である。

学生相談機関と学生相談カウンセラーには、システム設計について、相談・支援の現場で気づかされる大学にとっての改善課題についてアイディアを持ち、意見交換しあって他部署・機関や執行部をはじめとする教職員との協働に関与することが役割として期待されようし、連携・協働のスキル習得については、学生相談機関として勤務するカウンセラーの連携・協働スキルを向上させる研修に注力することが求められよう。

1.3.4 人材育成あるいは学生相談カウンセラーの成長支援課題

専任カウンセラーの配置がないままの大学で、あるいは専任（任期なし・常勤）が任期付・非フルタイム・

非常勤化されるようにかえって後退している大学で、専任（常勤）化がなされない要因として、大学としての学生相談に関する予算削減化や改正労働法の影響という要因とともに、雇用されているカウンセラー側の要因、すなわち連携・協働の姿勢とスキルの不足、コンサルテーションや危機対応のスキルの不足の問題があると思われる。これらのスキルの不足は、雇用継続に際して「余人をもって替えがたし」とは判断されない結果に直結するであろうし、専任（任期なし・常勤）の補充の際にも、任期付・非フルタイム・非常勤あるいは補充の停止へと後退的人事への変更がなされることも生じてくるであろう（実際に生じていることであると思われる）。

この点からも、また、配置されてくるカウンセラーの成長支援の点からも、カウンセラーの能力開発、専門的資質向上のための成長支援を目指した研修の問題が浮かび上がってくる。

この問題はすでに2005年に、「日本の学生相談における職能集団コミュニティの発展のためには」という文脈においてであるが、「学生相談従事者どうしの助け合いやバーンアウト防止と人材養成の仕組みづくりが必要な実践的研究課題である」（吉武 2005）として指摘されていたが、その後、取り組みはなされてこないうちに経過してきた。

学生相談機関において職場内トレーニングは勤務カウンセラーの成長支援、学生相談機関の提供するサービスの質の向上と維持の双方の意味を持つ。学生相談機関における職場内トレーニングの実践研究がカウンセラーの成長支援と関連づけて活発に行われるようになることは大学等の学生相談体制の充実、それによる学生支援力の強化の上で重要なことであるが、これまで学生相談機関は職場内トレーニングに力を注いでは来ず、実践も研究もほとんどなされて来なかった。

それというのも、大学等の学生相談機関設置率は9割近くに達したものの、各学校に根を下ろし教職員とのネットワークを構築していくことのできる専任・常勤カウンセラーの率は高まっておらず、また専任・常勤を配置しているところを含めて実質カウンセラー数が十分な状態の学校はほとんどなく、反対に少子化と予算削減という大学等の経営上の問題を背景に、カウ

ンセラー配置については、専任・常勤カウンセラーではなく非常勤カウンセラーに依存する体制を作っている学校が多い状態が続いており、その結果、それらの学校では学生相談機関によるサービスは個別面接による支援に留まってしまい、根を下ろす専任・常勤カウンセラーでなければ展開しにくい危機対応など教職員との連携・協働による来談学生へのより実効性のある支援、予防活動、正課教育活動、学内学生支援体制に関する委員会活動などへの貢献にまで及ばないものとなっている。

このことが、学生相談機関やカウンセラーの学内プレゼンスを低下させ、根を下ろすことのできない非常勤カウンセラー主体の相談体制を固定化させてしまうという負の循環を生み、カウンセラーの増員抑制、経験を積んだ専任・常勤カウンセラーの不足、経験の浅いカウンセラーへの成長支援としての職場内トレーニングの欠如を結果させてきたと考えられる。

1.3.5 職場内トレーニングの実践研究

学生相談カウンセラーの専門性の成長支援の実践研究は、何を成長の目標値とするものであるか、それはどのような手段によって達成されるか、を問うものであろう。

高められるべき目標値となるものは、次のようなことであると筆者は考える。なお、以下で「スキル」は「それぞれの項目の遂行に必要となる知識・認識とセットをなすもの」との意味を持たせて用いている。

- ・個別面接のスキル（カウンセリングに来談学生がカウンセリングに抱く期待や迷い、気がかり・疑問などのたいてい言葉にならないでいる内なる表象とそれらについてカウンセラーが受け取る内容との「ずれ」を解消し、つまりきの解消や立ちなおりに資するオルタナティブな認識や行動の仕方を提示するスキル、そして信頼感を持ってもらえるような、“主体的模索を行う人とその黒衣となる人”というカウンセリングの関係づくりと、そのためのコミュニケーションのスキル）
- ・支援のスキル（心理教育的支援あるいはコーチング）
- ・コンサルテーションのスキル（教職員や家族への助言、また執行部や管理職への助言のスキル）

- ・ 職場適応に関わるスキル（職場での役割行動，業務遂行に関わるスキル，他の教職員とのコミュニケーションのスキル）
- ・ 連携・協働のスキル（支援のスキルや連携・協働のスキル，職場適応スキルの一部をなすスキル）

目標値達成のための教育手段としては，筆者は，徒弟修行が有していた専門性継承の手段である，「先達（経験を積んだスーパーバイザー）による演示（見せる）－スーパーバイザーによる観察学習（見る，馴れる）」という臨場的手段の重要性を強調したい．職場内トレーニングは，もっぱら講義形式や研究会（事例研究会）形式のそれとなりがちであって，現状では全くと言って行われていないと思われるが，「演示（見せる）－観察学習（見る，馴れる）」という同席面接や同行支援という臨場的手段である．

ケースの検討も，困難事例などについて，スーパーバイザーがスーパーバイザーに対して，必要で求められればいつでも，かつ同席面接による演示も可能という文脈のもとで，職場内で事前や事後の検討を行うという，これもいくぶん臨場的と言える手段が取られることの重要性を指摘しておきたい．

筆者の勤務する学生相談機関では，こうした職場内スーパービジョンの実践研究を，学生相談と障害学生支援の相談員をスーパーバイザーにして，2016年度から試行しているが，これはおそらく日本で初めての取り組みであると思われる．

無論，こうした取り組みは，カウンセラー一人職場の学生相談機関や，専任・常勤として根を下ろし学生相談の経験を積んだベテランのカウンセラー不在の機関，非常勤カウンセラーに依存している機関では，実施困難である．どういう工夫でこの困難を乗り越えることができるか，退職カウンセラーの活用（活躍）などの工夫が考えられるが，これも重要な実践課題となるだろう．

職場内トレーニングとしての職場内スーパービジョンは，スーパーバイザーとなる先達のカウンセラーにとっては，どうやったら良きスーパーバイザーとなれるかというチャレンジである．スーパーバイザーと信頼関係を結ぶための，また，効果的に成長支援するた

めの基本姿勢とスキルに関する実践研究として行われる必要のあるものである．職場内スーパービジョンの実践のプロセスは，学生相談のための知見の習得とは何であり，それはどうやって習得されて行くのか，どうやればそのスーパーバイザーへの支援の実をあげることができるのか，という自問自答の過程であるだろう．

カウンセラーの成長支援については，日本学生相談学会によっても取り組みがなされてきている．毎年春・夏・秋開催してきた高等教育機関の教職員研修事業をもとに，研修を積んだ学生相談カウンセラーに対する「大学カウンセラー」の資格認定が2002年より，研修を積んだ教職員に対する「学生支援士」の資格認定が2013年より行なわれている．さらに，2017年には，年次大会のワークショップにおいて，それぞれ職場外スーパービジョンの取り組みが試行されている．

成長支援の需要は大である．一方，これに対するスーパーバイザーの供給システムとは言えば全くと言って未整備である．日本学生相談学会による模索が，その社会的整備に意味あるものとなることが期待される．

職場内と外とを含めて，成長支援やそのトレーニングに関する調査と実践それぞれの研究の盛んになることが待ち望まれる．

2 大学における障害学生支援

2.1 障害学生支援の意味と課題

2.1.1 障害学生支援の意味

2016年4月，「差別禁止」「社会的障壁の除去，合理的配慮不提供の禁止」を内容とする，障害者差別解消法が施行された．日本の大学におけるチャレンジが始まることとなった．違いを持つ者が共に学びあうキャンパス実現への新たなチャレンジの幕開けである（吉武 2016）．

障害学生支援に，各大学は多くの人的，財政的，時間的コストをかけて取り組むことになる．障害学生支援は，一部署・機関，一大学だけで遂行しうることではない．大学間での協力，学外の支援資源との連携・協働が必要であるし，国による特に財政的な面での支えが欠かせないことである．

障害がある状態はいかなる人にも起こりうることで

ある。支援は誰にとっても他人事でなく自分事である。自分自身や自分の家族、親しい人に起こりうることである。

コストは、単に他者支援にかけられるコストということではなく自分への支えともなるコストである、という認識が広く共有されるようになることが必要である。

入学してくる障害のある学生は、大抵の場合、自分に必要な支援について特定し、それを表明することができるようにはなっていない。支援の目標は、障害のある学生が、将来の職業生活や社会生活で遭遇する困難について、社会的援助資源を活用しながら、関係者・関係機関との間で、必要な対話を行なっていくことのできる人へ成長していくことを目指して、学生が、入学後の生活で自分に生じる修学上、対人関係上、進路・就職決定上の困難について把握し、それらに対して学部・大学院の担当教職員などの関係者・関係機関に必要な要望を表明し、対話を行って、可能な限りの支援を得て、困難の解消を図ることができるように支援することである。すなわち支援は、教育としての意味を持つものである（吉武 2016）。

2.1.2 障害学生支援の課題

障害学生支援においては、次のことがらを課題としてあげることができる。

- ・各大学における構成員の理解、意識啓発
- ・障害学生支援を専門として配置される教職員が、保健管理、学生相談、キャリア支援、学習支援、留学生支援その他の学生支援部署・機関とよく連携・協働しうる学内支援体制の構築
- ・障害学生支援部署・機関への専門的人材の配置
- ・適切な支援のための、大学間協力の体制づくり
- ・障害学生支援担当教職員の成長支援・人材育成、すなわち、相談員・コーディネーター等の支援担当者の各大学による成長支援（職場内訓練）
（以下、大学間協力、学外支援資源との連携・協働も含んでの）
- ・修学支援、進路・就職支援の充実と、支援スタンダードの作成
- ・障害学生支援のためのノウハウの獲得と継承

- ・ピアサポーターの相互活用による支援の具現化
- ・障害学生支援人材の育成
（日本社会としての問題として）
- ・障害卒就労および、障害卒就労への転換、それぞれの普及

2.2 発達障害や精神障害のある学生の支援

2.2.1 障害学生支援における専門性

障害学生支援は、感覚や運動の障害、内部障害などの身体障害ならびに発達障害・精神障害の学生への支援である。

聴覚障害のある学生への支援技術などの前者に求められる専門性やスキルと、後者に求められるそれはまったく異なるものである。後者は、学生相談において培われてきた専門性・スキルである。実際、発達障害学生の相談・支援は、ほとんどの学校で学生相談機関によって担われていると考えられる（岩田ほか 2016）。

日本学生支援機構の調査（独立行政法人日本学生支援機構 2017）によると、2016年度における大学、短大および高等専門学校における障害学生数は27,257人で、障害学生在籍率は0.86%、障害学生が特に多い障害種は、「病弱・虚弱」9,387人、「精神障害」6,775人、「発達障害」4,150人である。

発達障害あるいは精神障害学生で適応につまづきをきたしている学生に対する「合理的配慮」にあつては、「医師による診断・所見」「障害の特性の把握」「障害の特性から生じる修学上、対人関係上、進路上の困難のアセスメント」から「必要な配慮内容の決定」に至るプロセスに、学生相談カウンセラーの役割は欠かせない。

発達障害、精神障害を含め、障害学生の進路選択と就職活動に際しては、しばしば、キャリア支援の専門的職員と障害学生支援コーディネーター・相談員、学生相談カウンセラーの連携・協働が必須のこととなる。

障害学生支援に専門的に取り組む教職員においても、学生相談の場合同様あるいはそれ以上に、学内・外の部署・機関や資源とよく連携・協働することができなければならない、そのためのスキルが求められる。

2.2.2 障害学生支援の体制整備

障害学生支援の取り組みは、学生相談同様、先進の大学と整備がこれからという大学との間にすでに大学間格差を生じてしまっている。

2017年現在、先行する国立大学に続いて私立大学でも体制整備が進められようとしている。障害者差別解消法施行を契機に、各大学の学生支援の総合的体制の再整備が進められることになるであろう。障害学生支援については、必要となる身体障害の専門性、発達障害・精神障害の専門性それぞれを満たす体制整備が、これまでの学生相談やキャリア支援の体制と適切に組み合わせるかたちで、行われる必要があるだろう。

その際、予算削減がさらに進んでいこうとしている動きの中では、あつてはならないことだが、障害学生支援を意図する再整備が（専任）常勤カウンセラーの削減や任期付化または非常勤化などと学生相談体制を犠牲にすることで図られることを結果させる恐れもある。そうなれば学生相談は不充実化の方向へ進んでしまうことになり、それは、発達障害や精神障害の学生の支援を貧弱化させることになるであろうし、ようやく進展してきた学生相談カウンセラーと全教職員との協働による学生支援が後退することにもなるだろう。

2.2.3 学生支援諸部署・機関における人材育成

学生相談機関や障害学生支援部署・機関をはじめ、専門性をもつ援助資源の教職員は、自らの連携・協働のスキルを向上させていくこととともに、コアとなるカウンセラー等の教職員はとりもなおさず、カウンセラーやコーディネーターの成長支援すなわち経験のあるカウンセラーやコーディネーターから経験の浅いカウンセラー、コーディネーターへの知識とスキルの継承という課題に取り組んでいくことが重要である。

これらの専門的教職員には、加えて、学生相談や障害学生支援室、キャリア支援など学内支援部署・機関を含む、総合的な学生支援システム整備の不断の取り組みへのコミットメントの意識と、これへの取り組みに必要なスキルの向上を図っていくことが求められる。

注

1) 60年代に米国で起こり80年代に日本に紹介されたコ

ミュニティ心理学の理念と方法を積極的に活用する学生相談のあり方を「コミュニティアプローチモデル」と呼ぶこととする。

- 2) 「各大学等における、卒業までを通じた組織的かつ総合的な学生支援のプログラムのうち、学生の視点に立った独自の工夫や努力により特段の効果の上がっている取組を含む優れたプログラムを選定し、広く社会に情報提供するとともに、財政支援を行うことで、各大学等における学生相談や健康支援を含めた学生支援機能の充実」を図ることを目的として公募されたプログラムで、2007年度と2008年度に計93校が、選定された。
- 3) 1997年から3年ごとに実施されてきているもので、全数調査ではない（各回の回収率は51.1%から66%）が、おおよその傾向をうかがい知ることができる。なお、日本学生支援機構の平成25年度調査（独立行政法人日本学生支援機構 2014）によると回収率94.8%で、大学の学生相談機関設置率は87.9%であり、毎回の回収率5～6割の日本学生相談学会のほぼ同時期の調査（岩田ほか 2016）の数値（95.2%）の方が高くなっている。回答は学生相談機関設置校から寄せられがちであるかもしれない、そうであるとする、実際の全国の大学等全体の数値は、日本学生相談学会調査各項目に現れている数値よりも低いものと推定することが適切と言える。
- 4) 本文中に既述した文部省の政策変更の経緯から、国立大学にあっては、心理カウンセラーは、多くの場合、保健管理センター内に配置されてきた。このことが心理カウンセラーに「クリニックモデル」から「コミュニティアプローチモデル」への転換を遅らせてきた面があることは否めない。国立大学法人化後に加速した学生相談体制整備・充実化の機運は、モデルの転換の動きとあいまって、保健管理センターとは別に学生相談窓口を設置する国立大学や、保健管理センター内に学生相談室という名称の部屋を設けたりする国立大学を出現させている。
- 5) 6) 図1、図2は、日本学生相談学会特別委員会（1998）、大島ほか（2004）、大島ほか（2007）、吉武ほか（2010）、早坂ほか（2013）、岩田ほか（2016）から筆者が作成。

文 献

安保英勇・吉武清實・菊地武尅. “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号,
1-10.

独立行政法人日本学生支援機構. 2007. 大学における学生
相談体制の充実方策について－「総合的な学生支援」
と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－.

独立行政法人日本学生支援機構. 2014. 大学, 短期大学,
高等専門学校における学生支援の取り組み状況に関
する調査 (平成25年度).

独立行政法人日本学生支援機構. 2017. 大学, 短期大学お
よび高等専門学校における障害のある学生の修学支
援に関する実態調査 分析報告.

福盛英明・山中淑恵・大島啓利・吉武清實・齊藤憲司・
池田忠義・内野悌司・高野明・金子玲子・峰松修・
苦米地憲昭. 2014. “大学における学生相談体制の充実
のための「学生相談機関充実イメージ表」の開発”.
学生相談研究. 18 (2), 16-23.

早坂浩志・佐藤純・奥野光・安倍千香子. 2013. “2012年
度学生相談機関に関する調査報告”. 学生相談研究.
33 (3), 298-320.

岩田淳子・林潤一郎・佐藤純・奥野光. 2016. “2015年度
学生相談機関に関する調査報告.” 学生相談研究. 36
(3), 209-262.

文部省高等教育局. 2000. 大学における学生生活の充実
方策について－学生の立場に立った大学づくりをめざ
して－ (報告).

文部科学省. 2008. “「留学生30万人計画」骨子”.
[http://www.next.go.jp/b_menu/houdou/20/07/
08080109htm](http://www.next.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109htm) (2013年11月28日)

日本学生相談学会編. 2013. 学生相談機関ガイドライン
(Ver. 01). 日本学生相談学会 (2013.3.25発行).

日本学生相談学会特別委員会. 1998. “1997年度学生相談
機関に関する調査報告.” 学生相談研究. 19, 81-112.

大島啓利・林昭仁・三川孝子・峰松 修・塚田展子. 2004.
“2003年度学生相談機関に関する調査報告”. 学生相
談研究. 24, 269-304.

大島啓利・青木健次・駒込勝利・楡木満生・山口正二.
2007. “2006年度学生相談機関に関する調査報告”.
学生相談研究. 27 (3), 238-273.

齊藤憲司. 2015. 学生相談と連携・協働－教育コミュニティ
における「連動」－. 学苑社.

下山晴彦. 1991. “学生相談における心理臨床モデルの研
究－学生相談活動分類を媒介として”. 心理臨床学研
究. 9, 55-69.

下山晴彦. 2012. “近年の大学の変化と学生相談の課題”.
学生相談必携GUIDEBOOK 大学と協働して学生を支
援する. 下山晴彦・森田慎一郎・榎本眞理子編, 金
剛出版, 12-25.

田中健夫・福盛英明. 2004. “欧米の学生相談の動向とわ
が国への示唆”. 大学と学生. 476, 22-31.

鶴田和美・斎藤憲司 (共編). 2006. 学生相談シンポジウ
ム－大学カウンセラーが語る実践と研究－. 培風館.

吉武清實. 2005. “改革期の大学教育における学生相談－
コミュニティアプローチモデル－”. 教育心理学学
年報. 44, 138-146.

吉武清實. 2007. “ひきこもり対策”. コミュニティ心理
学ハンドブックⅦ. 日本コミュニティ心理学会編.
東大出版会, 633-639.

吉武清實・大島啓利・池田忠義・高野明・山中淑江・杉
江征・岩田淳子・福盛英明・岡昌之. 2010. “2009年
度学生相談機関に関する調査報告”. 学生相談研究.
30, 226-271.

吉武清實. 2016. “発達がい学生支援の諸問題－学生相談
カウンセラーの立場から－”. 大学教育学会誌. 38(1),
62-66.

【特 集】

オーストラリアにおける戦略的留学生支援
—学生エンゲージメントの重視と就職支援の課題—佐藤 由利子^{1)*}

1) 東京工業大学環境・社会理工学院 融合理工学系

オーストラリアの「国際教育のための国家戦略2025」では、「可能な限り最高の学生経験の提供」が第2目標に掲げられ、留学生が留学生活に満足し、オーストラリア留学のブランド力を高めることが、国家戦略の中に位置づけられ、政府と大学の協力の下に、戦略的留学生支援が行われている。

本稿では、このような戦略的留学生支援が開始された背景を分析するとともに、オーストラリア国際教育会議(AIEC)での情報収集と、モナシュ大学及びメルボルン大学における聞き取り調査に基づき、同国の留学生支援の概要と課題を分析する。

分析の結果、オーストラリアにおける学生支援では、学生の主体的な参加(学生エンゲージメント)を重視していること、政府と大学が定期的な学生調査を実施し、学生の満足度をモニターしていることが判明した。

他方、オーストラリアに国際的企業が少ない中、留学生の就職支援は、大きな課題となっている。

1. はじめに

UNESCO統計によれば、2015年にオーストラリアの高等教育機関で学ぶ外国人留学生(以下、留学生)は294,438人で、米国、英国に次ぐ世界第3位の留学生受入れ大国である(UNESCO 2017)。オーストラリア教育訓練省の統計では、2017年10月時点の全学種の留学生数は766,483人に上り、その数は近年増加の一途をたどっている。

オーストラリアにおける留学生受け入れを主体とする国際教育は、2016年に190億豪ドル(2017年12月時点で1豪ドルは約87円)の外貨を獲得し、サービス輸出の第1位、全輸出の第3位の基幹産業となっており、13万人の雇用を支えている。さらに2国間関係の深化や、(人材の獲得を通じて)知識経済への移行を可能にしているとされ(Reaburn 2017)、「国際教育のための国家戦略2025」では、資源依存型経済から近代的サービス経済への移行に貢献する5つのスーパー成長セクターの1つに国際教育が挙げられている(Australian government 2016)。

Vincent-Lancrin (2004: 25-28)は、OECD諸国の国際高等教育政策を相互理解、収入創出、技術移民受入、自国民能力向上の4つに類型化し、これらは複合的に

見られるものの、留学生比率と留学生市場における占有率の高さ等から、収入創出アプローチの典型としてオーストラリア、ニュージーランド、英国を挙げている。Marginson (2007: 54-56)も、英語圏が教育輸出でグローバルな優位性を保持する中、米国が戦略的国際政策の一翼として教育の公共財的要素の強化を図っているのに対し、オーストラリアは国家戦略として、グローバルな私的財の大量生産に携わっていると指摘する。

このように商業的傾向が指摘されてきたオーストラリアの留学生受入れであるが、「国際教育のための国家戦略2025」では「可能な限り最高の学生経験の提供」が第2目標に掲げられ、留学生が留学生活に満足し、オーストラリア留学のブランド力を高めることを重視し、政府と大学の協力の下に、戦略的留学生支援が行われている。

本稿では、このような戦略的留学生支援が開始された背景を分析するとともに、オーストラリア国際教育会議(AIEC)での情報収集と、モナシュ大学及びメルボルン大学における聞き取り調査に基づき、同国の戦略的留学生支援の概要と課題を分析する。

*) 連絡先: 〒152-8550 東京都目黒区大岡山2-12-1-W1-12 東京工業大学環境・社会理工学院 sato.y.ad@m.titech.ac.jp

2. オーストラリアにおける留学生受入れ政策と戦略的留学生支援の背景

2017年10月時点で、オーストラリアで学ぶ全学種の留学生数は766,483人に上り、そのうち高等教育機関で学ぶ者は345,067人と45.0%を占め最も多いが、職業教育訓練（VET）学校で学ぶ者も205,423人と26.8%に上る¹⁾。高等教育機関で学ぶ留学生の出身国で最も多いのは中国で38.6%を占め、次いでインド（15.2%）、ネパール（5.8%）、ベトナム（4.3%）、マレーシア（4.2%）、インドネシア（2.7%）の順である（Dept. of Education and Training 2017a）。

図1は2002年から2017年までの留学生数の変遷を示している。2002年以降2009年まで留学生数が順調に増加し、特に2007年～2009年には急激な増加が見られるが、2010年以降減少し、2012年には50万人以下にまで落ち込んだ。しかしその後増加に転じ、2015年以降、過去最高の受け入れ数を更新している。

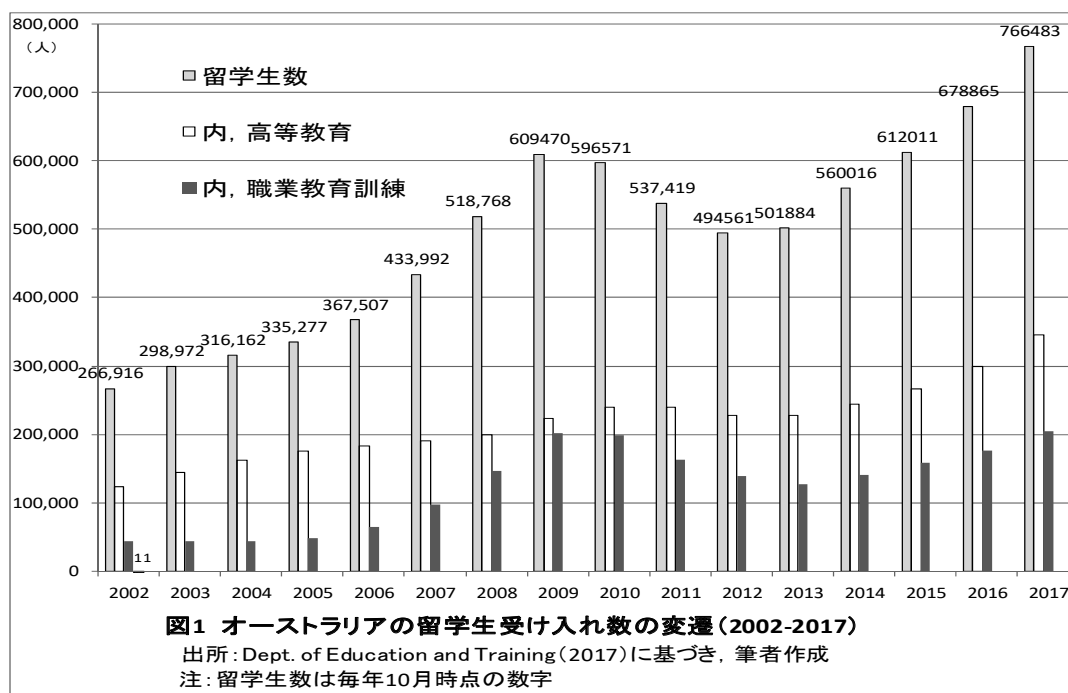
2002年以降の留学生数の増加は、ハワード保守連合政権（1996-2007）において、高等教育機関に対する補助金が大幅に削減され、大学による留学生獲得活動が活発化したこと、また、一般技術移住の永住権申請において、留学生の優遇策が開始されたことが主な要因と考えられる（杉本 2011: 73, 佐藤 2015: 106-107）。

留学生政策と技術移民政策の連携は、外貨と人材の

両方を獲得する一石二鳥の妙案と考えられたが、Birrell（2006）、Birrell & Healy（2008）らは、永住権を取得した元留学生が申請時の職種で就労せず、国内の人材不足解消につながっていないという調査結果を発表し、これを受けて、移民・市民権省は、永住権の申請要件を年々厳格化した。このような措置にもかかわらず、留学生は年を追うごとに増加し、特に職業教育訓練学校で学ぶ留学生は、2005年から2009年にかけて4.1倍となり、国別ではインド人留学生が23.1倍に急増した（佐藤 2015: 107-08）。

このような留学生の急増は、オーストラリア国民の一部に不安と反感を引き起こし、2009年には、カレーバッシングと呼ばれるインド人留学生をターゲットとした襲撃事件が主要都市で発生した。これに対し、人種差別として、留学生による大規模な抗議行動が展開され、豪印間の国際問題にまで発展した（橋本・佐藤, 2009: 35；杉本, 2011: 75）。このような問題に加え、留学生の永住権申請要件のさらなる厳格化、豪ドルの高騰などの影響により、2010年の留学生数は減少に転じた。

さらに2011年には、移民・市民権大臣と高等教育・技能・仕事・職場関係大臣の諮問を受けたMichael Knightが「留学生ビザの戦略的見直し」（通称Knight Review）を発表し、従来の技術移民政策と留学生政



策のリンクされた関係を切り離すこと、大学、大学院などの高度学位課程に学ぶ留学生に対しては、その緩和措置として、卒業後に2～4年の一時就労ビザを付与することなどを勧告した（Knight 2011: xii-xix）。2012年には永住権申請における留学生の優遇措置の廃止などKnight Reviewによる勧告の主要部分が実施され、留学生数は前年を5%下回り、2013年も停滞した。

このような状況に危機感を抱いた国際教育関係者からは、留学生の教育・支援を改善、強化するための提言が相次いで出された。例えばオーストラリア政府間会議（COAG）は、2010年に「オーストラリア留学生戦略」を発表し、留学生のより良い留学経験が、持続的で質の高い国際教育の実現につながるという認識の下、留学生の幸福（安全、身体と心の健康、地域社会への参加）、教育の質、消費者保護、より良い情報の4分野について、連邦政府と州政府の協力による行動計画を示している（Council of Australian Governments 2010）。

2013年には高等教育・技能・科学技術大臣の諮問を受けた国際教育助言協議会議長Michael Chaneyが、「グローバルに教育するオーストラリア（Australia Educating Globally）」と題する報告書（通称Chaney report）を発表した。この報告書では、留学生の80%はアジア出身者であり、今後世界経済の中心となるアジア諸国との関係強化のために重要な役割を果たすとして、2020年までに留学生数を30%増やすための方策を提案している。具体的には、①政府・産業界・教育機関間の調整機能の強化、②教育の質保証、③留学生の有意義な経験、④教育交流のための国際的パートナーシップの構築、⑤留学生ビザ政策の統合強化、⑥国際教育に関するデータ分析と研究、⑦国際教育市場における競争力の強化とマーケティング、の7項目について提言をまとめ、③の「留学生の有意義な経験」については、学割を留学生にも適用すること、オーストラリア人学生や地域社会との交流促進、インターシップ機会や安全で安価な住居の提供、在学中の就労と卒業後の就職支援などを提案している（Chaney 2013）。

さらに2016年には「国際教育のための国家戦略2025」が発表された。この戦略は、オーストラリアが教育、訓練、研究におけるグローバルリーダーとなることを

目指して策定された10年計画で、「基本の強化」「変革力のあるパートナーシップの形成」「グローバルな競争」の3つの柱からなり、第1の「基本の強化」の下には、①世界的な教育、訓練、研究の構築、②可能な限り最高の学生経験の提供、③効果的な教育の質保証と規制、の3つの目標が設定されている。また、第2の柱「変革力のあるパートナーシップの形成」の下には、④国内におけるパートナーシップの強化、⑤海外とのパートナーシップの強化、⑥（学生）移動の促進、⑦卒業生との持続的なコネクションの構築、という4つの目標が設定され、第3の柱「グローバルな競争」の下には、⑧オーストラリアの卓越した国際教育のプロモーション、⑨国際教育の成長機会の活用、という2つの目標が掲げられている（Australian government 2016）。

この戦略は、観光・国際教育大臣の下に設置された国際教育調整協議会（大学、職業教育訓練学校、語学学校、国際教育など主要な協会組織の代表者が参加）での議論を経て策定されており（Australian government 2016: v-vi）、Chaney reportで提案された政府・産業界・教育機関間の調整機能の強化が実践されたものとして捉えられる。

またこの戦略は、国際教育の市場開発の長期的なロードマップを示した「オーストラリア国際教育2025」（Australian Trade and Investment Commission 2016）、元留学生との関係強化を通じて、外交、貿易、投資の拡大を目指す「グローバル同窓生エンゲージメント戦略」（Dept. of Foreign Affairs and Trade 2016）、「国家イノベーション及び科学アジェンダ」（Dept. of Industry, Innovation and Science 2016）と相互補完的关系にあり、戦略の実現を支援するための国際教育協議会には、これら関係省庁の大臣・副大臣と、主な教育セクターの協会の代表や国際教育の専門家が参加しており（Dept. of Education and Training 2017b）、戦略の第2の柱「変革力のあるパートナーシップの形成」が実現された形となっている。

戦略の第2目標に「可能な限り最高の学生経験」が掲げられていることは、オーストラリアにおける留学生支援が、単に留学生のためのみならず、オーストラリア留学のブランド力を高め、国際教育を拡大し、外交、貿易、投資を促進するという国家戦略の中に位置

づけられていることを示している。なお教育訓練省は2010年以降、年間30万豪ドルの予算を使って留学生調査を行っており、その中で最も大規模なものは、2年に1度i-graduateという調査会社に委託して行う留学生バロメーター調査で²⁾、その結果は教育訓練省のホームページでも公表されている (Dept. of Education and Training 2016)。このように、オーストラリア留学生の留学経験の満足度を、政府もモニターし、改善に努めていることがわかる。

3. オーストラリア国際教育会議 (AIEC) 2017に見る留学生支援の課題

オーストラリア国際教育会議 (AIEC) は、オーストラリア国際教育協議会 (International Education Association of Australia, IEAA) と IDP Education³⁾ が共催する国際教育関係者の大会で、2017年10月には第31回大会がタスマニアのホバート市で開催された。大会のテーマは、多様性の尊重 (Embracing Diversity) で、米国トランプ政権やBREXITなどによる移民排斥の動きに対抗し、オーストラリアにおける留学生受入れがもたらす多様性の意義を再確認する姿勢が示されていた。

この大会でもう1つ特徴的だったのは、留学生の就職支援を扱うセッションが多かったことである。大学、州政府と大学が共同運営する組織⁴⁾、就職情報会社、留学生雇用企業、シンクタンクやNPO関係者等が、就職支援、インターンシップ、ICTを使った就職情報提供などについて発表を行った他、留学生の母国での就職促進を扱うセッションもあり、オーストラリアにおける留学生の就職支援が、日本のように高度人材確保を目指すというよりも、母国や第三国も含めた就職を促進して、留学満足度を高め、国際教育を拡大するための方策の1つであることがわかる。

AIECの主催団体の1つであるIEAAも、ホームページで次のように述べている。「留学生のEmployability (雇用され得る能力) は、国際教育セクターの重要な課題として浮上した。卒業生の就職競争が過熱し、帰国留学生にとって、海外留学経験はもはや重要視されない。このことは、オーストラリアの高等教育セクターに深刻な疑問を投げかけている。オーストラリアの大学は、留学生に、オーストラリア、母国、世界の労働市

場で競争できるスキルをどのように提供すべきだろうか」。このような課題への対応として、IEAAは、留学生、教育機関、企業向けのガイドブックやビデオを提供している。企業向けガイドブックでは、留学生雇用のメリットとして、組織の多様化、文化資本の向上、国際ネットワークの拡大などを挙げている (International Education Association of Australia 2017)。

留学生のEmployabilityが重要課題として浮上した背景には、Knight Reviewによって、永住権申請における留学生の優遇措置が廃止され、新しく導入されたSkillSelectという制度下では、雇用主などからの推薦がなければ、永住権ビザへの切替えが難しいという事情がある (佐藤 2015: 110)。2017年8月31日に聞き取り調査を行ったモナッシュ大学の留学生支援担当者も、新制度の下で、学部卒業生とコース主体の修士課程修了者に与えられる2年間の一時就労ビザの期間中に就職先を見つけ、永住権申請に至る留学生は少ないと話していた。上述の留学生バロメーター調査の2016年の結果では、多くの項目で、オーストラリアの大学の満足度が国際平均を上回る中で、ビザとキャリアの助言についての満足度は、国際平均よりも低い (Archer et al. 2016)。「留学が永住権申請の近道」だった時代は終わり、就職先が見つからず、永住権が申請できないことが、留学生の不満となっていることが窺える。オーストラリアに国際的にビジネスを展開している企業が少なく、留学生などのグローバル人材を求める雇用先が相対的に少ないという事情も存在する。

4. モナッシュ大学の事例

モナッシュ大学は1958年に設立されたメルボルン市近郊にある国立大学で、Group of Eightと呼ばれるオーストラリアのトップ大学の1つに数えられる。10学部に6万3千人の学生を擁し、学部生が80.1%を占め、留学生の割合は30.1%に上る。タイムス・ハイヤー・エデュケーション (THE) の2017-18年の世界大学ランキングでは80位であり、同じTHEの最も国際化が進んだ大学ランキングの21位に選ばれている (Monash University 2017)。

2017年8月31日にこの大学を訪問し、本部の留学生エンゲージメントの担当職員と教育学部の学生支援担

当職員からヒアリングを行った。

本部の留学生エンゲージメント担当職員は、キャンパス・コミュニティ課の学生エンゲージメント・キャンパス経験ユニットに所属する。この部署では、オリエンテーション、住居紹介、カウンセリング、健康支援、宗教など多様性への配慮、英語学習支援、キャリア支援・リーダーシップ育成・ボランティア活動、障害者支援、クラブ活動など、広範囲の学生支援を担当している。OECDは学生エンゲージメントを「広い意味での学生の学校教育への態度や学校生活への参加」と定義しているが（Williams 2003: 8）、このユニットの役割は、学生の大学生活への参加を促し、教育への積極的態度和より良いキャンパス経験を実現することだと考えられる。

留学生のエンゲージメント担当者が心掛けているのは、入学前から卒業に至るまでの各ステージのニーズに合わせたきめ細かい支援と、学生エンゲージメントの向上である。入学が決まった学生には、歓迎のメールと留学生活に関するe-bookを送るとともに、Facebookグループへの参加を勧め、SNS上の学生コミュニティから、留学生活についての詳細な情報を得られるようにしている。さらにインドネシア、マレーシア、シンガポールでは、入学予定者向けのオリエンテーションを開催し、オリエンテーションが開催できない国についても、その国の在学生の協力を得て、渡航前ウェブセッション（Pre-arrival webinars）を開催している。

入学者のメルボルン空港到着時には、Study Victoria（ヴィクトリア州政府が大学等と設立した留学生誘致・支援組織）が配置した学生ボランティアが出迎えを行う。「長時間のフライトの後、空港で、Student WelcomeというTシャツを着た学生ボランティアの出迎えにホッとした」という感想が多く寄せられると言う。上述の2016年の留学生バロメーター調査でも、到着時の支援に「大変満足」「満足」と回答した学生の割合は92%と国際平均より高い。

入学時のオリエンテーションでは、安全、健康、住居、食事、文化などに関する情報提供の他、教員による学習スキルについてのガイダンスや、学生組織による歓迎イベント（動物園やビーチへの遠足、海のない

国からの学生向けに、海での安全についても教育）が行われる。一度に情報を与えても学生が吸収しきれないことを配慮し、入学後4週間が経過した、学生がホームシックになりやすい時期に、カウンセリングなどの詳しい支援情報を提供しているという。また、子供がいる学生には保育園の場所や手続きなど、相手のニーズに合わせた情報提供を行っている。

留学生の英語能力の向上は、オーストラリアにおける学習支援の最も重要な部分の1つであるが、モナシュ大学ではEnglish Connectというプログラムを導入して、大きな成功を収めている。これは、週1回、7-8週間にわたり、楽しく英語を学ぶプログラムで、オーストラリアの文化、就職面接やパーティでの対応など、実生活で役に立つ内容を、楽しみながら学ぶよう構成されている。このプログラムでは、留学生にオーストラリア英語のアクセントや言い回しに慣れさせる、授業で質問や発言する自信を与えることに加え、多様な国からの留学生の混成クラスにおいて、学生同士のネットワークを形成させ、相互の文化理解を促進するというねらいもある。英語力向上に成功した先輩学生が、ボランティアとして後輩学生を指導するといった「助けてもらった者が次の者を助ける循環（Rewarding cycle）」も広く見られるという。

このような学生同士による支援（Peer support）は、図書館によるアカデミックサポートの一環で、学生アドバイザーが留学生にエッセイの書き方を指導、添削するなどの場面でも見られるという。

モナシュ大学が4年前に開発したユニークな学生支援としては、Non-Residential Collegesが挙げられる。これは、「キャンパス内居住学生の方が成績が良い」という学生調査結果に基づき、キャンパス外に居住する学生（オーストラリア人学生を含む）への支援強化を目的として開始されたもので、学生の居住地域ごとに、ネット上でヴァーチャル・コミュニティを形成し、交流を促進している。ヴァーチャルと言っても、会長を始めとする運営メンバーを毎年選出し、スポーツ大会、勉強会などのオフ会も定期的に開催し、ネットワーク形成と相互支援の機会を提供している。

留学生のキャリア支援については、Career Connectというサービスが提供されている。キャリア支援の専

門職員が、企業を招いてのジョブフェア、就活セミナー、履歴書の書き方や就職面接の受け方についてのワークショップを開催する他、求人情報のデータベースを構築し、学生がオンラインでアクセスできるようにしている。また、入学者に対しては、10分程度の就労オリエンテーションを行い、アルバイトをする際の資格外活動時間の遵守等）や労働者としての権利などについて説明を行っている。

以上の多岐にわたる留学生支援の多くは、外部機関に委託せず、大学職員が直接行っている。また、学生支援の効果を確認するため、上述の留学生バロメーター調査に加え、主要な活動においてアンケート用紙を配布し、その効果をモニターし、改善につなげている。

次に教育学部の学生支援担当者からのヒアリングに基づく留学生支援の内容を紹介する。教育学部では、学生アンバサダーというプログラムを全学に先駆けて実施し、その後、他学部に広まっていったという。これは、学生ボランティアを募って、新入生のオリエンテーション・ウィークや学期中に様々な学生交流プログラムを企画・実施するもので、学部生のオリエンテーションでは、アメージング・レースという、クイズに回答しながらキャンパスをめぐるイベントを行い、大学院生のオリエンテーションでは、学生アンバサダーが、新入生向けのキャンパス・ガイドを作成し、説明も担当している。教育学部の学生アンバサダーは75名で、25%~30%が留学生であり、大学院では留学生のアンバサダー比率が高く、博士学生のアンバサダーは7名全員が留学生であるという。

学生アンバサダーに謝礼は支払わないが、各学期の最後にチーズとワインのパーティを開催し、学部長からアンバサダー証書を授与するという。学生アンバサダーなどのボランティア活動は、オーストラリア社会で高く評価され、履歴書に書けるというメリットがあるが、それ以上に、自分の活動がより良いキャンパス・コミュニティの形成につながる点が、学生の参加動機になっているということであった。

実際に学生アンバサダーをしている韓国人の博士学

生に話を聞いたところ、彼女は、週に1回、昼休みに韓国ヨガのクラスを開く他、多文化映画の夕べや、フィリップ島でのライティング・リトリート（静かな環境で論文執筆に専念するワークショップ）などを開催し、映画会やライティング・リトリートには、大学からの経費補助があったという。学生アンバサダーのメリットとしては、大学がどういう仕組みで動いているのかを理解できたこと、また、後輩学生に、必要な支援を提供できることを挙げていた。彼女が学生アンバサダーになった3年前は、博士課程の学生アンバサダーは彼女1人だったが、その後、4人、7人と、年を追うごとに人数が増えていったとのことで、Rewarding cycleが広がっている様子が窺えた。

5. メルボルン大学の事例

メルボルン大学は1853年に設立されたオーストラリアで最も歴史のある大学で、2017-18年のTHEの世界大学ランキングでは32位と、オーストラリアの大学で最も高く、Group of Eightの中でもトップの大学である。学生数は4万8千人で、その内大学院生は48%と、研究型大学であり、留学生の割合は40%と、モナシュ大学よりさらに高くなっている（Melbourne University 2017）。

2017年11月7日、同大学のキャンパス・コミュニティ部の学生支援シニアオフィサーに聞き取り調査を行った後、関係施設を訪問した。キャンパス・コミュニティ部は、Stop 1と呼ばれる建物にあり、1階は学生が各



Stop 1 に設置された学生経験を評価する機器
(筆者撮影)

種手続きを行うためのPCが並んだコーナーと相談デスク、ワークショップ用の部屋、2階はカウンセリング用の個室が並んでおり、出口には「本日の経験をどう評価しますか?」と書かれ、Happy～Notの4つの表情のボタンが並んだ機器が設置されている(写真)。

Stop 1という名称は、学生公募により決定したとのことで、1か所でサービスを提供する(one stop delivery of services)という学生支援の形態も表している。キャンパス・コミュニティ部のスタッフは8名で、主に学生へのアドバイジングや福利厚生を担当している。

メルボルン大学における学生支援の特徴は、学生の自治組織が学生支援の主体となっている点である。学部生にはメルボルン大学学生ユニオン(University Melbourne Student Union, UMSU)が、大学院生には大学院生協会(Graduate Student Association, GSA)が、支援と交流の中心的存在となっている。2つの組織の活動は、大学が全学生から徴収する学生サービス・アメニティ費(Student Services and Amenities Fee, 同大学では年間一人300ドル)によって賄われているという。



UMSUの娯楽用図書館奥の仮眠室
(筆者撮影)

UMSUは130年の歴史を持つ伝統ある組織で、ユニオン・ハウスという独立した建物に事務所と関連施設を持ち、「キャンパスにおける質の高い経験(quality experiences on campus)の提供」を目指して活動を展開している。選挙で選ばれた15名の一般代議員と6名の特別代議員(留学生、アボリジニー、障害者等の代表)で構成される学生評議会が最高意思決定機関で、その下に、会長、CEO、事務局長、10名の執行役員が置かれ、内2名は、留学生に関わる活動を担当する国際部門に所属している(UMSU 2017)。

UMSUは、クラブ・サークル活動の支援と管理、開発途上国や地方出身の学生に対する入学前オリエンテーション、入学者向けのメルボルン市街でのアメージング・レース、移民の子弟など社会的に不利な背景を持つ高校3年生に対する2週間のサマースクールなどを開催し、Facebook、Twitter、InstagramなどのSNSサイト(留学生向けの独自のFacebook、Twitter、Instagramも開設)を運営している。さらに、法律相談、ズンバやヨガのクラス、住居探しや大家とのトラブル解決の支援、困窮した学生のための食事、新入生のための調理器具や食器などを無料で提供している。また、モナッシュ大学で行われていた学生アンバサダー・プログラムは、留学生アンバサダー・プログラムとして、UMSUの国際部門が実施している(UMSU 2017)。

特筆すべきは、ユニオン・ハウスの3階でUMSUが運営する「娯楽図書館」で、約6000の映画等のDVD、コンピューター・ゲーム、漫画、雑誌等が無料で借りられるほか、奥まった一隅に10を超えるビーンバッグ(柔らかい袋に豆などを詰めたソファ)が置かれ、寝転びながら、ケーブルテレビを見たり、仮眠を取れる場所になっている(写真)。

一方GSAは、1888年に建てられた「1888」という歴史的建物に事務所と関連施設があり、大学マネジメントへの学生の声の反映、学生支援、学生間の交流促進を目的として活動している。選挙によって選ばれた15名の執行役員が構成する学生評議会によって運営され、主な活動としては、月1回のセミナーなどを通じた大学院研究者のネットワーク形成、Shut Up & WriteやThesis Bootcampと名付けられた論文執筆のためのイベント、90に上る大学院生の自主グループ活

動の支援などがある（GSA 2017）。「1888」の建物の中には、ラウンジ、台所、コンピューター室、スタディ・ルームの他、貸し出し用の研究スペースなどがあり、水曜日のバーベキュー・ランチ、試験期間中のコーヒーの無料提供、年に1回のダンスパーティーなどもここで行われる。

このようにメルボルン大学では、UMSUやGSAなどの学生組織に、学生から徴収するサービス・アメニティ費を渡し、学生支援の多くの部分を委託しているが、その効果を確認するために、上述の留学生バロメーター調査に加え、数多くの学生調査を実施している。その中には、学部1年生と3年生全員を対象として行う学生経験調査（Student Experience Survey, SES）⁵⁾や、卒業生の進路調査も含まれる。

6. おわりに

以上、オーストラリアにおける戦略的留学生支援の政策的背景と、2つの大学における留学生を中心とした学生支援の状況について概観した。

学生支援のタイプについて、モナシュ大学は、主に大学職員が支援を行う「直営型」であるのに対し、メルボルン大学は、UMSUやGSAなどの学生組織への委託部分が多い「学生組織委託型」と言える。しかし両大学に共通しているのは、学生支援における学生の主体的な参加（学生エンゲージメント）と、「助けてもらった学生が後輩の学生を助ける循環（Rewarding cycle）」を重視している点である。このような学生支援における学生エンゲージメントは、学生自身がキャンパス・コミュニティの担い手であるという主体者意識を高め、愛校心を育み、より良い留学経験につながることを期待されている。また、このような学生支援の効果を確認するため、全国レベルや大学独自の学生調査が頻繁に行われていることも共通している。

このように学生調査による成果の確認が定期的に行われている背景には、「国際教育のための国家戦略2025」の第2目標に「可能な限り最高の学生経験の提供」が掲げられていることと関係している。この戦略では、教育、訓練、研究と学生経験の質の向上という「基本の強化」が、オーストラリア留学のブランド力

を向上し、留学生数を拡大するという目標達成の重要な手段として位置づけられている。さらにこの戦略は、国際教育の拡大によりサービス輸出増大を目指す貿易促進庁の戦略や、元留学生とのネットワーク強化を通じて、外交、貿易、投資の拡大を目指す外務貿易省の戦略、高度人材の獲得を通じてイノベーションと科学の振興を目指す産業・イノベーション・科学省の戦略と相互補完関係にあり、この意味で、留学生支援が、国家の重要戦略の中に組み込まれていると言っても過言ではない。

このように、留学生政策が、複数の国家戦略の中に位置づけられた背景には、国際教育がオーストラリアの重要な外貨獲得源であるという経済的要因に加え、AIECの開催などを通じた国際教育関係者の連帯が、技術移民政策と留学生政策のリンクを切り離すというKnight Review後の逆風の中で結束を強め、政府の関係組織に対して影響力を発揮してきたという政治的要因もあると考えられる。これを裏付けるように、AIEC2017では、教育・訓練省の大臣が基調講演を行い、教育訓練省の他、貿易投資促進庁、外務貿易省の職員も複数参加し、ブースで問い合わせに対応する他、活発な発表も行っていた。

他方、Knight Reviewによる技術移民制度見直しで、留学生の永住権申請における優遇策が廃止され、学部の卒業生とコース主体の修士課程修了者に2年間の一時就労ビザが与えられる代替措置が取られたものの、この期間中に就職先を見つけ、永住権申請ができる留学生は少ないという事情があり、就職支援は、オーストラリアの留学生支援において、大きな課題となっている。

オーストラリアが世界第3位の留学生受入れ大国であるのに対し、日本は第8位で⁶⁾、留学生のもたらす外貨がサービス輸出に占める割合も格段に小さい。しかし、留学生の多くがアジア出身であるという点は共通しており、アジアの留学生が、米国の次に検討する留学先国として、オーストラリアと日本を挙げる人が多いという意味では、アジアの留学生獲得競争において、ライバル関係にあるとも言える⁷⁾。

日本再興戦略2016に留学生の日本での就職率を3割から5割に向上することが謳われるなど（日本経済再

生本部 2016: 207), 少子高齢化と日本企業の海外展開に伴うグローバル人材ニーズから生じた留学生の就職機会の拡大は、オーストラリアにおける留学生の就職難の状況と対照的であり、このことは日本留学の強みとして位置づけられよう。

他方、日本の留学生支援をオーストラリアと比較した場合、オーストラリアにおける戦略的留学生支援から得られる示唆は大きい。日本においても、教育のみならず、外交、経済、科学イノベーション政策の中に、留学生政策を位置付け、教育と学生支援の質の向上という「基本の強化」を通じて、日本留学のブランド力の向上と留学生受入れの拡大を図っていく必要がある。また、そのために、学生調査を定期的の実施し、留学生教育と支援の改善に向けたPDCAサイクルを確立することが重要である。

補注

- 1) 他のカテゴリーとしては、ELOCOS (English Language Intensive Courses for Overseas Students) と呼ばれる英語集中コースで学ぶ者が18.4%、交換留学など学位取得を目的としない学生が6.5%、初等中等学校で学ぶ者が3.4%を占める。
- 2) i-graduateが世界32カ国で実施する「学生バロメーター (Student Barometer)」調査の留学生部分で、オーストラリア政府はi-graduateに大学・学校での調査実施と、その結果の国際比較分析を委託している (Archer et al. 2016)。
- 3) 38のオーストラリアの大学の出資によって設立された留学生のリクルート等を行う株式会社。
- 4) Study Adelaide, Study Victoria, Study Tasmaniaなどが留学生の獲得、支援のために地方政府と地域の大学によって設立されている。
- 5) 学習エンゲージメント、学生支援、学習資源、教育の質、スキル開発の5項目からなり、オーストラリアの大学全体やGroup of Eightの大学との比較分析も行う。外部の調査会社に委託。
- 6) ユネスコ統計によれば、2015年に世界の高等教育機関で学ぶ留学生 (専門学校は含まず) は460万人を超え、最大の受け入れ国は米国で全体の19.7%を受入れ、次いで英国 (9.3%)、オーストラリア (6.4%)、フラン

ス (5.1%)、ドイツ (5.0%)、ロシア (4.9%)、カナダ (3.3%)、日本 (2.9%) の順である (UNESCO Institute for Statistics. 2017)。

- 7) 2017年9～11月にオーストラリアで聞き取り調査を行った留学生の中には、日本を留学先として検討したが、日本語学習のハードルや奨学金の見通しが立たなかったためにオーストラリア留学を選んだと回答した者が複数いた。また、AIECで面談したオーストラリア貿易投資促進庁のインドネシア担当者は、インドネシアにおける留学生獲得において、日本は最大のライバル国だと述べていた。

引用文献

- Archer, Will et al. 2016. First look at the 2016 international student survey. Presentation slides at AIEC 2016.
- Australian government. 2016. National Strategy for International Education 2025. Australian government.
- Australian Trade and Investment Commission. 2016. Australia International Education 2025. Australian Trade and Investment Commission. <https://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/australian-international-education-2025/AIE2025-roadmap>, (2017-12-10).
- Baird, B. 2010. Review of the Education Services for Overseas Students (ESOS) Act 2000. Commonwealth of Australia.
- Birrell, B. and Healy, E. 2008. "How Are Skilled Migrants Doing?" People and Place. 16 (1), pp.1-19.
- Chaney, M. 2013. Australia Educating Globally Advice from the International Education Advisory Council. Commonwealth of Australia
- Council of Australian Governments. 2010. International Student Strategy for Australia 2010-2014. Council of Australian Governments.
- Dept. of Education and Training. 2016. "2016 International Student Survey Results Higher Education". <https://internationaleducation.gov.au/research/research-papers/Documents/ED17->

- 0018%20International%20Student%20Survey%20HIGHER%20EDUCATION%20Infographic_ACC.pdf, (2017-11-25).
- Dept. of Education and Training. 2017a. "International student data". <https://internationaleducation.gov.au/research/International-Student-Data/Pages/default.aspx>, (2017-11-25).
- Dept. of Education and Training. 2017b. "National Strategy for International Education 2025". <https://internationaleducation.gov.au/International-network/Australia/InternationalStrategy/Pages/National-Strategy.aspx>, (2017-11-27).
- Dept. of Foreign Affairs and Trade. 2016. Australia Global Alumni Engagement Strategy 2016-2020. <http://dfat.gov.au/about-us/publications/Pages/australia-global-alumni-engagement-strategy-2016-2020.aspx>, (2017-11-27).
- Dept. of Industry, Innovation and Science. 2016. "National Innovation and Science Agenda Report". <http://www.innovation.gov.au/page/national-innovation-and-science-agenda-report>, (2017-11-28).
- GSA. 2017. "University of Melbourne Graduate Student Association". <http://gsa.unimelb.edu.au/>, (2017-11-29).
- 橋本博子・佐藤由利子. 2009. "南アジアからオーストラリアへの留学生—その動向と課題—", オセアニア教育研究, 15号, 26-42.
- International Education Association of Australia. 2017. "International Student Employability". <https://www.ieaa.org.au/research/employability>, (2017-11-28).
- Knight, Michael. 2011. Strategic Review of the Student Visa Program. Department of Immigration and Citizenship.
- Melbourne University. 2017. "Facts and figures". <https://about.unimelb.edu.au/facts-and-figures>, (2017-12-17).
- Marginson, Simon. 2007. "Global positioning and position-taking the case of Australia". *Journals of Studies in International Education*. 11 (1), 5-32.
- Monash University. 2017. "Monash at a glance". <https://www.monash.edu/about/who/glance>, (2017-12-7).
- 日本経済再生本部. 2016. 日本再興戦略2016—第4次産業革命に向けて—https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/zentaihombun_160602.pdf, (2017-1-3).
- Reaburn, Taliessin. 2017. Australian International Education 2025. Presentation slides at AIEC 2017.
- 佐藤由利子. 2015. "留学生政策と技術移民政策の連携と課題—主要国の取り組み傾向とオーストラリアの事例分析から—". 移民政策研究, 第7号, 101-116.
- 杉本和弘. 2011. "オーストラリアの国際教育と移民政策". 杉村美紀編. アジア・オセアニアにおける留学生移動と教育のボーダレス化に関する実証的比較研究 (基盤B科研報告書), 64-81.
- UMSU. 2017. "University of Melbourne Student Union". <https://umsu.unimelb.edu.au/>, (2017-7-7).
- UNESCO. 2017. "Total inbound internationally mobile students". Welcome to UIS. Stat. <http://data.uis.unesco.org/>, (2017-11-7).
- Vincent-Lancrin, Stephan. 2004. Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. OECD.
- Williams, Jon. D. 2003. Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. OECD.
- 本稿記載のオーストラリア調査は、平成27-29年度科学研究費基盤(C)「理工系留学生の頭脳循環に関する実証研究」の助成を受け実施したものである。モナシュ大学の調査では教育学部の齊藤英介講師の、メルボルン大学の調査ではアジア研究所の小川晃弘教授の協力を得たことを深く感謝します。

【特 集】

「アメリカにおける学生への経済支援の効果の実証研究の動向」
—2000年代の高等教育機会と学業継続への効果検証を中心に—小林 雅之^{1)*}

1) 東京大学大学総合教育研究センター

本稿は学生への経済的支援(学生支援と略記)の現状及び課題について、アメリカの実証研究を取り上げ、検討する。学生支援が連邦教育省の最重要ミッションであり、巨費が投じられているアメリカでは、その有効性について、膨大な実証研究が蓄積されてきた。本稿では2000年以降に限定して、高等教育機会と学業継続・学位取得に対する給付型奨学金の効果を検証した研究をレビューする。特に、不連続回帰分析や差の差分分析など、1980年代以降計量分析の手法が飛躍的に発展し、これらを用いた研究が陸続とあらわされた。しかし、検証結果は必ずしも一致していない。ここから、さらに学生支援の種類(連邦政府給付型奨学金、州政府給付型奨学金など)と対象となる学生の組み合わせによって、効果が異なることが次第に明らかにされ、研究は精緻化・細分化されてきている。こうしたアメリカの研究は、今後、日本の学生支援の研究や制度設計に大きな示唆を与えるものである。

1. 学生支援の問題の広がり

本稿は、学生への経済的支援の意義と現状及び課題について、アメリカの研究を取り上げ、検討する。学生への経済的支援は、連邦教育省の最重要政策課題であり、学生への経済的支援の効果について、膨大な研究が蓄積されてきた。これらの研究について、日本の現状を念頭に置きつつ、検討することは、日本の大学における学生支援の研究と制度設計にとって、有意義な示唆を得られると考えられる。なお、本稿では、学生への経済的支援として、主に給付型奨学金と授業料減免を取り上げる。以下では、給付型奨学金と授業料減免を区別せず、給付型奨学金と総称する。また、学生への経済的支援を学生支援と略記する。本論に入る前に、この問題が大きな広がりを持つことを指摘したい。

学生支援は大学でも学生部だけの問題と考えられがちである。しかし、近年では、入学前から在学中さらに卒業後までを対象とするエンロール・マネジメントの中でも重要な活動と位置づけられている。また、学生獲得のための入試や広報活動の一環として給付型奨学金を活用することも重視されている。さらに、給付型奨学金や授業料減免は授業料とセットで考えることが重要であり、これは大学財務に直結する問題である。

また、学生支援は大学だけの問題ではなく、空間的にも時間的にも大きな広がりを持つ問題である。空間的には、教育問題だけでなく、経済から福祉・社会・政治にわたる問題である。時間的にも、貸与奨学金の返済には20年以上の場合もあり、また親と子の世代にわたる長期の問題である。このように、学生支援は、学生・家族だけの問題ではなく、大学や社会にとっても重要な課題であることを強調したい。

こうした学生支援の重要性は、日本だけに限るものではない。近年、多くの国では、日本と同様、家庭状況や社会状況により教育機会に格差が生じていることに対して積極的な対応が取られている。政策面だけでなく、とくに、英米では、教育費負担と教育機会の関連や学生への経済的支援の教育機会や修学への効果について、膨大な研究が蓄積されている。とくに近年では、進学か否か(access)だけでなく、どのような教育機関への進学か(choice)の要因分析が盛んに行われている。また、卒業率が低いアメリカでは、教育機会だけでなく、学業継続や学位取得に学生支援がどの程度効果があるかについても、多数の実証研究が蓄積されている。

さらに、学資ローンの負担の問題についても多くの研究が行われている。とくに、将来の返済の負担を恐

*) 連絡先: 〒113-0033 東京都文京区本郷7-3-1 東京大学大学総合教育研究センター masadayo@he.u-tokyo.ac.jp

れてローンを回避する現象について調査研究が進められている。また、近年、教育費や学生支援についての学生や保護者の情報に大きなギャップがあることが各国とも大きな問題になり、教育費とりわけローンに関する知識や理解といった金融リテラシーを向上させるために、情報ギャップについて、精力的に実態解明が進められている。これらについては、紙幅の都合上、本稿ではこれ以上ふれないが、拙稿で諸外国の動向を調査報告しているので、章末の参考文献を参照されたい。

とりわけ、諸外国の所得連動型学資ローンや給付型奨学金の現状や課題（財源、給付方法、給付基準など）は、2017年度に創設された所得連動型奨学金返還制度や給付型奨学金の今後のあり方の再検討に際して参考になる点が多い。これについても、詳細な検討は別の機会に譲るが、今後、この制度のさらなる拡充のためにも、制度の効果検証は不可欠である。本稿では、このための基礎作業として、アメリカにおける学生支援の効果研究の動向に焦点を絞ることとするが、研究方法など、高等教育研究にとっても大いに参考になる点が含まれていることにも注目したい。

2. 学生支援に関する政策と研究の背景

日本では、学生支援については、憲法26条の教育の機会均等条項を受け、教育基本法第4条第3項で「国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。」と規定されている。日本のみならず、多くの先進国では、学生支援は、教育政策上の最重要課題として位置づけられている。たとえば、アメリカ連邦教育省の目的は「国民の教育に対するアクセスの平等を保証し、教育の卓越性(excellence)を促進すること」と規定されている。しかし、重要なことは、教育機会の均等は、ただ目的として掲げられているだけでなく、格差の実態や要因について多くの調査研究がなされていることである。一つの例として、学生支援に関する諮問委員会は議会によって創設された、議会から独立した委員会で、「アクセスと継続」をテーマに、多くのレポートと季刊誌を発行し、教育機会に関する調査研究の成果を公表し

ている。(Advisory Committee on Student Financial Assistance. 2001, 2002, 2010など.)。

アカデミックな研究においても、高等教育機会に関する多くの文献が刊行されている(Kane 1999, Terenzini, Cabrera, and Bernal 2001, St. John 2003, Bowen, Kurzweil and Tobin 2005, Perna, and Jones 2013などⁱ⁾。実証研究の報告書や論文も膨大な量にのぼる。こうした教育機会に関する実証研究は、様々な計量的分析手法を用いて、高等教育機会の格差の実態と、高等教育機会に対する家族特性、学校特性、学生支援の影響を調査分析している。とりわけ、アメリカでは特に人種問題や積極的差別修正条項(affirmative action)と絡んで政策志向がきわめて強い研究が多く出されている(Bowen and Bok 1998など)。また、実証研究も、具体的な法律やプログラムの教育機会に与える効果を測定するというきわめて実践的で政策志向なものが多くみられる。

また、アメリカの研究で特徴的なことは、先に述べたように、単なる高等教育進学機会の格差の問題から、いかなる高等教育機会を選択できるかに、格差問題の焦点が移っていることである。これは、「アクセスから選択への移行」と呼ばれているⁱⁱ⁾。アメリカ高等教育システムは多様性とヒエラルキー構造を特徴としており、そのヒエラルキーによる教育機会と社会階層の関連が常に問題とされてきたことが背景にある(Karen 2002:192-3, Bastedo and Gumport 2003など)。高選抜性のエリート校へのアクセスの研究も多い(Bowen, Kurzweil, and Tobin 2005, Hill and Winston 2006など)。さらに、学生の進学決定が複雑なプロセスであることが次第に明らかになり、それにともない分析が緻密化している。たとえば、DesJardins, Ahlburg and McCall 2006は、志願、合格、入学の各機会の統合モデルを提唱している。これに基づき、Kim, DesJardins, and McCall 2009は、条件付きロジットモデルで、志願、合格、入学のそれぞれに対する学生支援の効果を検証し、学生支援の受給期待が進学に大きな影響を与えること、特に低所得層では、影響が大きく、実際の学生支援額が期待学生支援額より低い場合には、進学に影響を与えることを示した。こうした研究例については、次節で検討する。

さらに、中退の多いアメリカの高等教育の場合には、進学（enrollment）だけでなく学業継続（persistence）に影響を与える要因の研究がさかんである。これらについては、第4節で検討する。

これに対して、アメリカでは、給付型奨学金などの学生支援制度がきわめてよく発達している。学生支援には多彩な奨学金や学資ローン・プログラムやワークスタディや税制上の優遇措置がある。家計の教育費負担は、授業料と奨学金の組み合わせによって異なる。公立大学はかつて低授業料であったけれども、近年授業料の高騰が大きな問題となっている。特に、1980年代から私立大学では、高授業料／高奨学金政策を採用している大学が増加し、教育機会の均等のためのニードベース奨学金に対して、メリットベース奨学金の導入がさかんになっている。この高授業料・高奨学金政策が公立旗艦大学にも波及している。

こうした高授業料／高奨学金政策の目的は、大学収入の増加と大学の望む学生の獲得である。費用負担の面からみると、公的負担から私的負担への移行、さらに負担の個別化という傾向がみられる。このように、大きくみると、教育費の公的負担から私的負担、さらに負担の個別化が進行している。このような授業料や奨学金の変化が高等教育機関にどのような変化をもたらしているかについても、研究が進められているが、これについては別の機会に譲る。

以下、第3節では、アメリカにおける高等教育機会に対する学生支援の効果に関する研究の動向、第4節では、学業継続に対する学生支援の効果に関する研究の動向について検討する。こうしたアメリカでの研究をふまえ、第5節では日本における学生支援に関する示唆を提示する。

3. アメリカにおける高等教育機会に対する学生支援の効果に関する研究の動向

3.1 学生支援制度と高等教育機会に対する研究の動向

アメリカでは学生支援制度（student financial aid programs）がきわめてよく発達しており、多様なプログラムがあり、給付型奨学金だけでも、2014-15年度には学士課程学生は、45%が平均で4,900ドルの連

邦政府給付型奨学金、32%が平均3,200ドルの州政府給付型奨学金を受けている（NCES 2016）。しかし、これらはその時々状況に応じて作られ、しばしば修正されたり、名称変更されたりしているためきわめて複雑であるⁱⁱⁱ。連邦政府の学生支援制度については、ここでは紙幅の関係で省略するが^{iv}、この複雑さのために一般の学生や親が適切な選択をすることは難しい。このため、多くの大学では合格通知とともに、給付型奨学金、学資ローン、アルバイトなど学費の調達方法の最も有利な組み合わせを示したパッケージを学生に提示し、学生を勧誘する手段にしている。

連邦政府の給付型奨学金だけでも、2016年度で約430億ドル、州政府の給付型奨学金については、約100億ドルの巨費が投じられている（CollegeBoard 2016）。このため、学生支援の教育機会への効果については1960年代以降膨大な研究があり、ここではその全貌を検討することはできず、その概略と2000年以降の研究の動向についてのみ述べる。また、アメリカでは、学生生活の研究は、いわゆるカレッジ・インパクトや学生運動やジェンダーなど学生問題に関するものや、本稿の問題関心である学生支援と学生生活との関連に関する研究も少なくない。本稿との関わりでは、とりわけ、学習成果（outcomes）や学生の経験や学生生活に対する学生支援の効果の検証が重要である。しかし、この点についても、紙幅の関連から参考になる研究例を示すに留め^v、学業継続や学位取得に対する学生支援の効果に関する最近の研究について、次節でレビューする。

教育機会に与える学生支援の効果に関する研究についてレビュー論文も多く出されている。授業料や奨学金に関する膨大な研究が蓄積されている背景には、膨大な資金を学生支援に費やしてきたものの、教育機会の格差はあまり解消されていないという問題がある^{vi}。とりわけ、連邦政府の学生支援のうち最大の給付型奨学金であるペル奨学金の高等教育機会と学業継続に与える効果についてはいくつかの研究がある（Seftor and Turner 2002, Bettinger 2004, Chen and DesJardins 2008, Mundel 2008など）。しかし、その効果についての検証結果は一致していない。これらについては、後に検討する。

さらに言えば、授業料や奨学金の教育機会に対する学生支援の効果について、全体として、アメリカの実証研究の結論は一致していない。しかし、このことがアメリカにおいて、学生支援の効果研究が進展しているひとつの要因となっている。異なる研究結果について、相互に批判が行われ、それが新しい研究を生み出している。

本節では、連邦政府や州政府あるいは大学独自の給付型奨学金が教育機会に与えた効果の研究について近年の研究をレビューする。増大する学資ローンや税制上の優遇措置が教育機会や学生生活さらには学業継続や学位取得に及ぼす影響についても、多くの研究がある。特に有利子学資ローンは教育費負担を増やすため、給付型奨学金に比べ低所得者層の進学に効果が小さい。さらに、税制上の優遇の効果はもともと税負担の少ない低所得者層には不利である反面、もともと進学希望をもつ者には影響がないという問題も明らかになっている^{vii}。しかし、ここでは紙幅の都合上、これ以上ふれない。なお、以下では特に区別する必要がある場合を除いて、奨学金は給付型奨学金のみを指すものとする。

初期の奨学金の効果の研究は、進学に対する効果を扱ったものが多かったが、奨学金が進学に影響を与えるか否かについても、実証研究の結果は必ずしも一致していなかった。しかし、その後の多くの研究で進学には、奨学金が高等教育機会に対して効果があるということはほぼ通説になっており、焦点は個別機関の選択にどのような効果があるかに移っている。個別の大学への進学を分析するために、個別の大学への進学者あるいは志願者を対象とした研究も多い。

奨学金の高等教育機会に対する効果についての実証研究の結果は一致していないものの、低所得層やマイノリティなど特定の目標については効果があるという知見は多くの研究で見いだされている。特に、アメリカでは、人種別のアクセスの格差が大きな問題であり、その相違を分析した研究が多く存在する。しかし、この問題については、これ以上ここではふれない。

他方、ニードベース奨学金の導入以降、進学率とりわけ低所得層の進学率が上がったわけではなく、奨学金は教育機会均等に効果がないという奨学金の効果を

疑問視する研究もある。このように奨学金が高等教育機会に及ぼす効果の検証が相反する結果を生み出す一つの重要な要因は、学生層の多様化である。異なる学生集団について、異なる奨学金が効果をもつ、あるいはもたないということが次第に明らかにされてきた。たとえば、多くの実証研究では授業料や奨学金の変化に対して、低所得層の方が感応的であり、低所得層の多い公立2年制大学（コミュニティ・カレッジ）の学生の方が感応的であることから、奨学金は進学の促進効果があることが明らかにされている。

このように、これらの研究は、奨学金の受給基準と効果的な方法の検討など、非常に実践的であるとともに具体化・細分化されている点に特徴がある。異なる種類の学生支援が異なる学生層に対して効果を持つ可否かと学生支援と高等教育機会あるいは学業継続などの関連の組み合わせは非常に多数となり、これにより、研究が極端に細分化している。このことは精緻化であるとともに、研究結果を一般化することが困難になってきたことを意味する。アメリカの実証研究は、「重箱の隅をつつく」傾向があることも否定できない。これは日本の場合にも同じような傾向が出てきており、注意しなければならない点である。

また、第2の要因として、データの制約がある。たとえば、教育費の負担に関しては、家計所得だけでなく、家計の資産が重要であるが、資産を含んだ調査や分析はあまりみられない。その他にも観察されない要因が影響を与える可能性が高い。たとえば、学習に対する準備状況について、ニードベースの学生支援の受給者が多い低所得層は学習に対する準備（academic preparation）が十分でない場合が多い。このため、学業達成に大きな影響を与える学習に対する準備を学生支援と分離して効果を測定することは難しい。つまり、測定できない変数が説明変数に影響を与えるため、説明変数が被説明変数に与える真の効果を計測することができない。この点については、さらに新しい統計分析の手法で検討する。

他方、こうした研究の発展のために全米教育統計局（National Center for Education Statistics, NCES）を中心に大規模な調査が行われ、研究の進捗に応じた調査デザインの変更や新たな調査が実施されている。こ

の大規模調査データの整備と利用可能性が実証研究を大きく促進させた要因である。調査データを利用した研究が進展すると、調査の再設計や新調査の創設などのフィードバックが行われ、それがまた研究を進展させるという正のループが生まれている^{viii}。これに対して、日本の現状を省みると、同じような調査が行われており、その調査の継続期間や精度も高い反面、データの利用可能性や調査実施主体と研究者の相互のフィードバックに関して彼我の差はあまりに大きいと言わざるを得ない。

ここでは、最近のレビュー論文（Ehrenburg 2004 Long 2007, 2008, 2011, Baum, McPherson, and Steele 2008, Dynarski and Scott-Clayton 2013など）を参考に、今世紀に入ってからの研究の動向のみレビューする。すべての実証研究の知見が一致しているのではない。しかし、そのこと自体が、新たな論争と研究を刺激しているというダイナミズムを見逃すことはできない。とくに、実証の方法的な問題に対処するため、近年の多くの研究は、擬似実験デザインを採用している。この新しい方法については、Deming and Dynarski 2009やDesJardins and Flaster 2013に主な研究のレビューがある。高等教育機会に対する学生支援の効果の実証研究は2000年代だけでも、そうとうな数にのぼるため、以下では、この2つの方法による実証研究について、主として方法と主な知見についてのみ検討し、データや方法論の問題などの詳細については、別の機会に譲りたい。

奨学金の効果の実証を難しくしているのは、実験的な研究が不可能なためである。実験的手法では、奨学金受給者と非受給者をできるだけ同質のグループに分けることで、その効果のみを検証することが可能になる。しかし、奨学金についてこうした実験は事実上不可能である。別の視点から言えば、調査対象者について、奨学金と相関の強い観察不可能な要因が効果をあげることが問題となる。この要因が真の効果をあげているにもかかわらず、それを奨学金の効果と測定してしまうということである。対象の異質性と観察不可能な要因の問題に対処するために、擬似的な実験的分析手法が開発されてきた。擬似的な実験的分析として、教育機会と学生支援研究で多用されているのは、不連続回帰分析

（Regression Discontinuity Design, RD）と差の差分分析（Differences in Differences Analysis, DD）である。ここでは、高等教育機会に対する学生支援の効果の検証にこれらの手法を用いた研究例を示し、学業継続などに対する学生支援の効果の検証例については、次節で検討する。なお、実際に奨学金受給者と非受給者の比較について、実験的手法に近い研究例もある（Richburg-Hayes et al. 2009, Patel and Richburg-Hayes 2012など）。

3.2 不連続回帰分析

不連続回帰分析は、奨学金などの受給基準（カットオフ・ポイント）の前後では、学生の特性は比較的に同一であると考えられるため、奨学金の効果をその前後のデータで比較する手法である。教育機会に対する学生支援の効果に関する研究として不連続回帰分析を用いた例としては、Klaauw 2002, Kane 2003, Castleman and Long 2013, Leeds and Desjardins 2014, Cohodes and Goodman 2014があげられる。

Klaauw 2002は、不連続回帰分析によって、イースト・コースト・カレッジと競合する大学の選択に奨学金は効果的であることを示した。連邦奨学金受給者のうち同大学志願者の奨学金の入学に対する弾性値は0.86で、連邦奨学金の受給資格のない志願者では0.13とずっと低かった。

Kane 2003は、カリフォルニア州政府奨学金（Cal Grant）の効果を不連続回帰分析で検証した。同奨学金は、大学進学率を4パーセント向上させ、特に私立大学進学に効果があることを明らかにした。

Castleman and Long 2013は、ニードベースのフロリダ学生アクセス奨学金の効果を、不連続回帰分析で検証し、奨学金受給は、進学とりわけ公立4年制大学への進学に効果があることを示した。

Leeds and Desjardins 2014は、アイオワ大学の州外学生に対する奨学金（National Scholarship Award）の効果を不連続回帰分析で検証し、奨学金が州外学生のアイオワ大学への進学促進に効果があることを示した。

Cohodes and Goodman 2014は、マサチューセッツ州のアダムズ奨学金の効果を不連続回帰分析で検証した。同奨学金は高成績の学生に公立大学に進学した場

合に受給される。奨学金は、公立大学への進学を促進するが、卒業率は減少させることが示された。

このように、これまでの不連続回帰分析による検証では、奨学金が進学に効果のあることが示されている。

3.3 差の差分分析

差の差分分析は、政策の変化の前後で、政策が継続していた場合のトリートメント群 (treatment group) と統制群 (control group) の変化の差を検証することで、政策の効果を検証する手法である¹⁸。

Dynarski 1999, 2001, 2003は、1982年の社会保障給付プログラム (Social Security Benefits Program) の廃止の影響を差の差分分析で検証し、1000ドルの給付型奨学金が教育達成を0.16年高め、進学率を3.6パーセント向上させたとした。進学と修了に対する費用の弾力性は0.7から0.8で、奨学金は閾値効果をもち、奨学金によって大学進学した者は卒業する可能性が高いとしている。

また、Dynarski 2000a, 2000bはジョージア州のHOPE奨学金の中高所得層の進学への効果を差の差分分析し、18-19歳の進学率は7から7.9パーセンテージ・ポイント増加し、効果があることを示した。

ジョージア州のHOPE奨学金については、さらに検証例がある。Cornwell, Mustard, and Sridhar 2006は、ジョージア州のHOPE奨学金の高等教育機会への効果を差の差分分析で検証した。データは1988年から1997年まで、統制群は14の南部諸州 (Southern Regional Education Board, SREB) と5つのジョージア州の隣接州の州別進学率で、同奨学金は、進学を年率で5.9パーセント向上させたことを明らかにした。

Seftor and Turner 2002は、国勢調査 (CPS-Current Population Survey) データ個票を用いて、ペル奨学金の資産テストの変更が20代と30代の進学可能性のある者に影響を与えたことを差の差分分析により検証した。彼らは、1969-77年と1984-89年の進学規定要因を比較し、政策の変更によりペル奨学金の受給資格を失った者の進学率は4パーセンテージ・ポイントほど低下したことを示した。

Kane 2004は、コロンビア特別区の授業料支援奨学金プログラムの効果を差の差分分析で検証した。同プロ

グラムは、コロンビア特別区の学生がメリーランド州とヴァージニア州の公立大学に進学する場合に、授業料を補助するものである。同プログラムは1998年から2000年まで実施され、同プログラムにより、該当進学者数は倍増したことを示した。

Abraham and Clark 2006は、同プログラムの効果について、Kane 2004のデータと手法を一部修正、拡充し、差の差分分析により、同プログラムが進学を促進するが、選抜性の低い大学の進学を促進するものの選抜性の高い大学の進学には効果がないことを示した。これは、同一プログラムについて、さらに詳細な検証をした例である。

Toutkoushian and Shafiq 2010は、公立大学に対する州政府の支援のうち、補助金、ニードベース奨学金、メリットベース奨学金のいずれが、最も州内大学の進学に効果があるか、州別データを差の差分分析し、ニードベース奨学金が最も効果があることを示した。また、Toutkoushian and Hillman 2012は、パネルデータにより同様の結果を確認した。さらに、Toutkoushian et al. 2015は、学生の移動について、インディアナ州の公立大学生対象の21世紀奨学金の州内大学への進学効果を示している。

このように、不連続回帰分析や差の差分分析によって、学生支援の高等教育機会に対する効果の検証は飛躍的に向上した。なお、その他の学生支援の教育機会への効果の検証としては、州政府奨学金の効果について、St. John, E. P. 2001とHeller 2003, 2004がレビューをしている。

4. アメリカにおける学業継続に対する学生支援の効果に関する研究の動向

ここでは、学生への経済的支援が学業継続に与える効果についての研究のみに限定する。アメリカの大学では、高等教育機会の問題だけでなく、約6割の学生しか学位を取得していないため、進級や学業修了 (学位取得) が大きな問題となっている。2014年の学生の6年以内の学位取得率は59パーセントとなっている (McFarland et al. 2017:xxxi)。特に、低所得層の学生の取得率が低く、2006年についてみると、低所得層は36パーセントで、高所得層の80パーセントに比べて低

い（高学力層ではそれぞれ59パーセントと90パーセント）ことが問題とされてきた（Adelman 2006: 95）。人種別にも大きな差がある。これらのことから、学生支援の学業継続に対する効果に疑問が生じている。

こうした原因としてBoatman and Long 2016は、次の5つをあげている。

- (1) 学習への準備不足
- (2) 情報不足
- (3) サポート不足の教育機関に在学
- (4) 学費の負担
- (5) 学生支援が相対的に低下

Boatman and Long 2016: 654によれば、学生支援が学業継続に効果があるという研究例は多いが、そのメカニズムは不明である。

以下、最近の研究例を示す。高等教育機会（進学）に比べて、学業継続や修了に対する学生支援の効果の実証研究は少ないため、不連続回帰分析や差の差分分析以外の研究例も取り上げることにする。高等教育機会と同様、データの詳細などについては割愛する。

St. John 2000, 2004及びSt. John, Hu and Weber 2000, St. John, Hu, and Weber 2001, St. John et al. 2004は、インディアナの公立大学生を対象に、奨学金とローンの学業継続に及ぼす効果をロジット分析し、学業成績や学業継続に効果があることを示した。

DesJardins and Ahlburg 2002は、ミネソタ大学学生データについて、単一リスク、時間分離ハザードモデルにより検証し、シミュレーションを行い、学生支援は、中退率（stop-out rate）を10パーセント下げ、進級までの期間も10パーセント短くなることを示した。

また、DesJardins, Ahlburg and McCall 2002は、ミネソタ大学の学生データについてイベント・ヒストリー分析（生存分析、ハザード分析）を用いて分析を行い、メリット奨学金が中退率を減少させることを示した。

Singell 2004 は、オレゴン大学のデータを用いて、入学と学業継続（retention）に与える学生支援に効果を同時に推計することにより、学生支援が両者に効果があるが、連邦政府のメリットベース奨学金や学資ローンの増加が、学生支援が必要な学生の学業継続率

を下げていることを示唆した。

Linsenmeier, Rosen, and Rouse 2002, 2006は、差の差分分析により、ある大学（プリンストン大学）のローンフリー政策、すなわちローンから給付型奨学金への政策変更は、学業継続に大きな効果があることを明らかにした。また、奨学金は単に金銭面だけでない効果があることが示唆された。

Bettinger 2004は、ペル奨学金の効果をパネルデータで検証し、ペル奨学金は中退防止に効果のあることを示した。また不連続回帰分析でも同じ結果をえたが、結果はより脆弱であった。

Cornwell and Mustard 2005 は、ジョージア州のHOPE奨学金の学業に対する効果をトリートメント効果分析で検証し、奨学金受給は、高等教育機会への効果があること、州内学生のフルタイムの履修や科目履修を減少させること、こうした傾向は予測GPAがHOPE受給基準上あるいはそれ以下の学生に集中していること、サマースクールの単位を増加させることを示した。

Dynarski 2008は、2000年のアーカンソー州とジョージア州の2つの奨学金とその他の州を比較し、奨学金は学業継続と学位取得に効果があることを示した。学位取得率は3パーセント向上し、特に女性で効果が大きい。

Chen and DesJardins 2008は、全米教育統計局（NCES）の中等後教育初期学生調査（Beginning Postsecondary Study-BPS）データを用いて、分離時間ロジットモデルにより、中退と所得階層の関係が学生支援でどのように変わるか検証し、学生支援、ペル奨学金は、低中所得層の中退率を下げることを示した。

同じくChen and Desjardins 2010は、BPSデータとNCESの全国学生経済支援調査（National Postsecondary Student Aid Survey-NPSAS）データを用いて、分離時間ロジットモデルにより、中退と学生支援の関連が人種集団によってどのように異なるか検証している。

これらの研究はいずれも、高等教育機会と学業継続を同時に推計することにより、観察されない要因の影響を考慮した分析を行うものである。

これに対して、DesJardins and MaCall 2006および

DesJardins et al. 2010は、不連続回帰分析で有色人種の学力の高い低所得層の学生を支援するゲイツ新世紀奨学金の効果を検証し、奨学金はアルバイト時間を減少させ、ボランティア活動や文化活動を促進すること、これらの関係は人種集団により異なることを示した。さらに、DesJardins and McCall 2014は、不連続回帰分析によりゲイツ新世紀奨学金の効果の検証を行い、ローンの利用額の減少、家計の教育費負担の軽減、アルバイトの減少、高い学業成績と卒業に効果があることを示した。

Boatman and Long 2016もゲイツ新世紀奨学プログラムについて、不連続回帰分析で効果を検証し、支援を受けている学生と、動機や達成の可能性の同じ特性を持ち支援を受けていない学生を比較した。受給者はよりクラス外の学校活動に同級生と参加していることや、コミュニティ活動や教科外活動に参加していることが明らかにされた。

Richburg-Hayes et al. 2009はコミュニティ・カレッジのペル奨学金受給者に対するルイジアナ州のニューオリンズのパフォーマンスベース奨学金（過去の成績ではなく、在学中の成績で受給の継続が決定される）の効果を受給者（トリートメント群）と非受給者（コントロール群）に分けたランダム割り当てデザインで検証し、受給者は履修登録を5.3パーセント、特にフルタイムの履修を6.4パーセント、継続的な履修登録を6.4パーセント増加させること、履修単位を増加させることを示した。

さらに、Patel and Richburg-Hayes 2012は、同じパフォーマンスベース奨学金の学業達成への効果を7つの州で統制群とトリートメント群に分けて検証し、単位履修や学業継続に対する効果を確認した。

Scott-Clayton 2011は、ウェスト・ヴァージニア州のプロミス・プログラムの効果を不連続回帰分析と差の差分析の両者を用いて検証した。このプログラムは、最低限のGPAと単位取得を維持した学生の授業料免除するものである。結果は、プログラムは単に学費負担を軽減するのではなく、学業達成へのインセンティブとして作用することがわかった。このプログラムは、学業成績を向上させ、5年間での卒業率を4パーセント向上させた。また、学位取得にも効果がみられた。

Castleman and Long 2013は、ニードベースのフロリダ学生アクセス奨学金の効果を、不連続回帰分析で検証し、進学、とりわけ公立4年制大学の進学に効果があることを示したが、単位取得や6年間での卒業率を向上させる効果もあることを示した。とくに、受給資格基準の直近では、22パーセント（4.6ポイント）向上させている。

これとは対照的に、奨学金が学業継続や学業成績に影響を与えないという研究結果も見られる。

Scott, Bailey and Kienzl 2006は、大学単位で卒業率をロジット分析し、学生支援受給率が負の相関であることを示した。ここでは、卒業率も学生支援受給率も大学単位の分析であることと、学生支援には給付型奨学金だけでなく、すべての支援が含まれている。

Goldrick-Rab et al. 2011はペル奨学金受給者に受給される Wisconsin 州のニードベース奨学金（Wisconsin Scholars Grant）の効果をトリートメント効果分析で検討し、同奨学金の受給は60単位以上の取得を28パーセント増加するものの他の者では減少するため、効果は相殺されることと、進学や修了には効果がないことを示した。

Welch 2014は、コミュニティ・カレッジの学生の修了と学業成績、学位取得、期待所得に対するメリットベースの学生支援（HOPE奨学金）の効果を2005-2009年のテネシー州の13の州立コミュニティ・カレッジの学生を対象に、不連続回帰分析を用いて検証し、奨学金の効果がなかったことを示した。

Pike and Graunke 2014は、継続率と卒業率に与える機関特性をオクラホマ大学のパネルデータにより検証した。説明変数のうち、学生支援は連邦奨学金のみであるが、負の効果を示した。

5. 日本への示唆

このように、奨学金の効果に関する実証研究の結果は、様々な様相を呈しており、一致しているわけではない。しかし、ここで重要なことは、より詳細で精緻な分析が行われることで、効果の有無について、より詳細な相違が明らかにされていることである。たとえば、St. John, Hu, and Weber 2000は、ロジットモデルで、インディアナの公立大学における学業継続に対す

る21世紀奨学金の効果を検証した。これに続いて、St. John, Mosoba, and Simmons 2003は、学年別に学業継続に対する奨学金の効果を検証した。さらに、St. John et al. 2004は、学年別の学業継続について、マルチレベル・ロジット分析（Hierarchical Generalized Linear Model, HGLM）を用いて検証し、それぞれの学業継続に学生支援が効果のあることを示している。

さらに、そうした不一致の原因を追及するために新たな実証研究が進展し、それらによって、奨学金の効果は、所得階層、成人、人種などの学生の特性や、4年制大学か2年制大学かといった教育機関の特性によって、異なるだけではなく、多くの論者が主張するように、奨学金の種類によって異なること、しかも学生や教育機関の特性と奨学金の種類の組み合わせによっても異なることが次第に明らかにされるようになったことである。たとえば、Kim 2004は段階ロジット回帰モデル（sequential logit model）を用いて、カリフォルニア大学ロスアンゼルス校の高等教育研究所（Higher Education Research Institute, HERI）の1994年の新入生調査データで、第1希望の大学に入学に対する奨学金とローンの影響を人種別に分析し、これらの効果は奨学金とローンの組み合わせと人種によっても異なることを示した。

このように細分化した研究結果からすれば、奨学金が進学や学業継続に効果があるかないかといった大雑把な実証研究の結果が一致しないのも当然と言えよう。また、分析結果が必ずしも一致しているわけではないもうひとつの理由は、先にふれた奨学金の効果分析にともなう理論的あるいは技術的な問題あるいはデータの性格にある。いずれにせよ、こうした研究が異なる結果を生み、それらを相互批判することで次の研究が進展するというダイナミズムが、アメリカの研究の特徴である。既に見てきたようにペル奨学金やHOPE奨学金やインディアナ州の21世紀奨学金やゲイツ新世紀奨学金やコロンビア特別区奨学金など、同じ対象をついても複数の研究が、同一のあるいは別の研究者の手で継続的になされている。こうしたことは日本ではあまり見られず、日本が大いに参考にすべき点である。なお、州奨学金の研究例が多いのは、実践的な要請にもよるが、ペル奨学金のような全国レベルの

奨学金では、学生の異質性が高いため、効果の検証が難しく、それに対して、州政府奨学金の奨学生は比較的同質性が高いため、検証が行いやすいことにもよる。

本稿では、アメリカにおける学生支援の中でも給付型奨学金に絞り、その高等教育機会と学業継続への効果研究についてのみ、検討してきた。今後大幅な拡充が予定されている日本の給付型奨学金の設計のためにも、これまでの奨学金の効果の検証は、今後不可欠な政策課題となる。このため、本稿の検討から得られた示唆を、日本の学生支援の研究や制度設計に活かしていくことが求められよう。

この他にも学資ローンの問題やそれが高等教育機会や学業継続や学生生活に与える影響についての研究も見られる。また、近年大きな問題となっている情報を持っている者と持っていない者の格差、いわゆる情報ギャップの問題についても多くの研究が見られるが、紙幅の都合上、いずれも別の機会に委ねたい。

参考文献

- 小林雅之. 2016. 「授業料と奨学金政策の動向・・・英米仏を中心として」『大学マネジメント』Vol. 12 No. 7. 12-18.
- 小林雅之. 2012. 「家計負担と奨学金・授業料」日本高等教育学会編『高等教育研究』第15集. 115-134頁.
- 小林雅之. 2009. 『大学進学の世界』東京大学出版会.
- 小林雅之. 2008. 『進学格差』筑摩書房.
- 小林雅之. 2007. 「高等教育機会の格差と是正政策」『教育社会学研究』80. 47-70頁.
- 小林雅之編. 2012. 『教育機会均等への挑戦－授業料・奨学金の8カ国比較』東信堂.
- 小林雅之・劉文君. 2013. 「オバマ政権の学生支援改革」東京大学・大学総合教育研究センターものぐらふ12.
- 佐野晋平・川本貴哲. 2014. 「奨学金の制度変更が進学行動に与える影響」『RIETI Discussion Paper Series』14-J-037.
- Abraham, K. G. and Melissa A. Clark. 2006. Financial aid and students' college decisions: evidence from the District of Columbia Tuition Assistance Grant Program. *Journal of Human Resources*. 41 (3). 578-610.

- Adelman, C. 2006. *The Toolbox revised: Paths to degree completion from high school through college*. NCES.
- Advisory Committee on Student Financial Aid 2001. *Access denied*.
- Advisory Committee on Student Financial Aid. 2002. *Empty promises*.
- Advisory Committee on Student Financial Aid 2010. *The rising price of inequality*.
- Bastedo, M. N. and Gumpert, P. J. 2003. Access to what? Mission differentiation and academic stratification in U.S. public higher education, *Higher Education*. 46, 341-59.
- Baum, S., McPherson, M., and Steele, P. 2008. *The effectiveness of student aid policies: What the research tells us*. CollegeBoard.
- Bettinger, E. 2004. How financial aid affects persistence. In C. Hoxby (ed.). 207-37.
- Boatman, A. and Long, B. T. 2016. Does financial aid impact college student engagement? *Research in Higher Education*. 57(6). 653-81.
- Bowen, W. G. and Derek Bok. 1998. *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university administrations*. Princeton University Press.
- Bowen, W. G., Martin A. Kurzweil, and Eugene M. Tobin 2005. *Equity and excellence in American higher education*. University of Virginia Press.
- Castleman, B. L., and Long, B. T. 2013. *Looking beyond enrollment: The causal effect of need-based grants on college access, persistence, and graduation*. NBER Working Paper 19306. National Bureau of Economic Research.
- Chen, R., and DesJardins, S. L. 2008. Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in Higher Education*. 49, 1-18.
- Chen, R. and Desjardins, S. L. 2010. Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: Racial and ethnic differences. *Journal of Higher Education*. 81(2). 179-208.
- Cohodes, Sarah, and Joshua Goodman. 2014. Merit aid, college quality and college completion: Massachusetts' Adams Scholarship as an in-kind subsidy. *American Economic Journal: Applied Economics*. 6(4). 251-285.
- CollegeBoard 2016. *Trends in student aid 2016*.
- Cornwell, C., Lee, K. H. and Mustard, D. B. 2005. Student responses to merit scholarship retention rules. *Journal of Human Resources*. 40(4). 895-917.
- Cornwell, C., Mustard, D. B. and Sridhar, D. 2006. The enrollment effects of merit-based financial aid: Evidence from Georgia's HOPE scholarship. *Journal of Labor Economics*. 24(4). 761-86.
- Deming, D., and Dynarski, S. 2009. *Into college, out of poverty? Policies to increase the postsecondary attainments of the poor*. NBER Working Paper 15387. National Bureau of Economic Research.
- DesJardins, S. L., and Ahlburg, D. A. 2002. Simulating the longitudinal effects of changes in financial aid on student departure from college. *Journal of Human Resources*. 37(3). 653-679.
- DesJardins, S., Ahlburg, D., and McCall, B. 2002. A temporal investigation of factors related to timely degree completion. *The Journal of Higher Education*. 73(5). 555-581.
- DesJardins, S. L. and Flaster, A. 2013. Nonexperimental designs and causal analyses of college access, persistence, and completion. in L. W. Perna and A. P. Jones (eds.). 190-207.
- DesJardins, S. L., and MaCall, B. P. 2006. *The Impact of the Gates Millennium Scholars Program on selected outcomes of low-income minority students: A regression discontinuity analysis*. mimeo.
- DesJardins, S. L., McCall, B. P., Ott, M. and Kim, J. 2010. A quasi-experimental investigation of how the Gates Millennium Scholars Program is related to college students' time use and activities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 32(4). 456-75.
- DesJardins, S. L., and McCall, B. P. 2014. The impact of the Gates Millennium Scholars Program on college

- and post-college related choices of high ability, low-income minority students. *Economics of Education Review*. 38. 124-138.
- Dowd, A. C. and T. Coury. 2006. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. *Research in Higher Education*. 47(1). 33-62.
- Dynarski, S. 1999. *Does Aid Matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion*. NBER Working Paper 7422. National Bureau of Economic Research.
- Dynarski, S. 2000a. Hope for whom? Financial aid for the middle class and its impact on college attendance. *National Tax Journal*. 53(3). 629-62.
- Dynarski, S. 2000b. *Hope for whom? Financial aid for the middle class and its impact on college attendance*. NBER Working Paper 7756. National Bureau of Economic Research.
- Dynarski, S. 2001. *Does Aid Matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion*. Kennedy School of Government Faculty Research Working Paper. RWP01-034.
- Dynarski, S. 2003. Does Aid Matter? *American Economic Review*. 93(1). 279-288.
- Dynarski, S. 2008. Building the stock of college-educated labor. *Journal of Human Resources* 43(3). 576-610.
- Dynarski, S. and Scott-Clayton, J. 2013. *Financial aid policy: Lessons from research*. NBER Working Paper 18170. National Bureau of Economic Research.
- Fuller, M. B. 2014. A history of financial aid to student. *Journal of Student Financial Aid*. 44(1). 42-68.
- Goldrick-Rab, Sara et al 2011. *Conditional cash transfers and college persistence: Evidence from a randomized need-based grant program*. Discussion Paper 1393-11 University of Wisconsin.
- Hearn, J. C., and Holdsworth, J. M. 2004. Federal student aid. In E. P. St. John and M. D. Parsons (eds.). *Public funding of higher education: Changing contexts and new rationales*. 40-60.
- Heller, D. E. 2003. *State financial aid and college access*. College Entrance Examination Board.
- Heller, D. E. 2004. *Merit aid and college access*. The Civil Rights Project at Harvard University.
- Heller, D. E. 2013. *The role of finances in postsecondary access and success*. In L. W. Perna and A. P. Jones (eds.). 96-114.
- Heller, D. E., and Marin, P. (eds.) 2004. *State Merit Scholarship Programs and Racial Inequality*. The Civil Right Project. Harvard University.
- Hill, C. B. and Winston, G. C. 2006. Access: Net prices, affordability, and equity at a highly selective college. *Economics of Education Review*. 25. 29-41.
- Hoxby, C. M. (ed.) 2004. *College choices: The economics of where to go, when to go and how to pay it*. University of Chicago Pr.
- Kane, T. J. 1999. *The price of admission*. Brookings.
- Kane, T. J. 2003. *A quasi-experimental estimate of the impact of financial aid on college-going*. NBER Working Paper 9703. National Bureau of Economic Research.
- Kane, T. J. 2004. *Evaluating the impact of the D.C. Tuition Assistance Grant Program*. NBER Working Paper 10658. National Bureau of Economic Research.
- Karen, D. 2002. Changes in access to higher education in the United States. *Sociology of Education*. 75. 191-210.
- Kim, D. 2004. The effects of financial aid on students' college choice. *Research in Higher Education*. 45(1). 43-70.
- Kim, J., DesJardins, S. L., and McCall, B. P. 2009. Exploring the effects of student expectations about financial aid on postsecondary choice: A focus on income and racial/ ethnic differences. *Research in Higher Education*. 50. 741-774.
- Klaauw, W. V. D. 2002. Estimating the effect of financial aid offers on college enrollment: A regression-discontinuity approach. *International Economic Review*. 43(4). 1249-87.
- Leeds, D. M. and Desjardins, S. L. 2014. The effect of merit aid on enrollment: A regression discontinuity

- analysis of Iowa's national scholars award. *Research in Higher Education*. 56(5). 471-95.
- Linsenmeier, D. M., Rosen, H. S., and Rouse, C. E. 2002. *Financial aid packages and college enrollment decisions: An econometric case study*. NBER Working Paper 9228. National Bureau of Economic Research.
- Linsenmeier, D. M., Rosen, H. S., and Rouse, C. E. 2006. Financial aid packages and college enrollment decisions: An econometric case study. *Review of Economics and Statistics*. 88(1). 126-145.
- Long, B. T. 2007. The Contributions of economics to the study of college access and success. *Teachers College Record*. 109(10). 2367-2443.
- Long, B. T. 2008. *What is known about the impact of financial aid? Implications for policy*. National Center for Postsecondary Research.
- Long, B. T. 2011. The new financial aid policies: Their impact on access and equity for low-income students? In L. M. Stulberg and S. L. Weinberg (eds.) *Diversity in American higher education: Toward a more comprehensive approach*. Routledge.
- McFarland, J. et al. 2017. *Condition of Education 2017*. NCES.
- Mckinney, L. and Burrridge, A. B. 2014. Helping or hindering? The effects of loans on community college student persistence. *Research in Higher Education*. 56(4). 299-324.
- Mundel, D. S. 2008. *Do increase in Pell and other grant awards increase college-going among lower income high school graduates? Evidence from a 'natural experiment'*. Prepared for a December 8, 2008 conference held at the Brookings Institution in Washington, D.C.
- Niu, S. X., Tienda, M. and Cortes, K. 2006. College selectivity and the Texas top 10% law. *Economics of Education Review*. 25. 259-72.
- NCES (National Center for Education Statistics) 2016. Digest of Education Statistics.
- Noland, Brian E. 2013. Foreword. In Perna, L. W. and Jones, A. P. (eds.): vii-ix.
- Reshma Patel, and Lashawn Richburg-Hayes 2012. *Performance-based scholarships: Emerging findings from a national demonstration*. MDRC.
- Perna, L. W. and Jones, A. P. 2013. *The state of college access and completion: Improving college success for students from underrepresented groups*. Routledge.
- Pike, G. R. and Graunke, S. S. 2014. Examining the effects of institutional and cohort characteristics on retention rates. *Research in Higher Education*. 56(2). 146-65.
- Richburg-Hayes, Lashawn et al. 2009. *Rewarding persistence: Effects of a performance-based scholarship program for low-income parents*. MDRC.
- Scott, M., Bailey, T. and Kienzl, G. 2006. Relative success? Determinants of college graduation rates in public and private colleges in the U.S. *Research in Higher Education*. 47(3). 249-79.
- Scott-Clayton, J. 2011. On money and motivation: A quasi-experimental analysis of financial incentives for college achievement. *Journal of Human Resources*. 46(3). 614-46.
- Scott-Clayton, J. 2015. The role of financial aid in promoting college access and success research evidence and proposals for reform. *Journal of Student Financial Aid*. 45 (3). 7-22.
- Seftor, N. and S. Turner 2002. Back to school: Federal student aid policy and adult college enrollment. *Journal of Human Resources*. 37(2). 336-52;
- Singell Jr., L. D. 2004. Come and stay a while: Does financial aid effect retention conditioned on enrollment at a large public university? *Economics of Education Review*. 23. 459-71.
- St. John, E. P. 2001. The impact of aid packages on educational choices. *Journal of Student Financial Aid*. 31(2). 35-54.
- St. John, E. P. 2003. *Refinancing the college dream*. Johns Hopkins U. P.
- St. John, E. P., Asker, E. H. and Hu, S. 2001. The role of finances in student choice. In J. C. Smart and M. Paulsen (eds.) *The finance of higher education:*

- Theory research, policy and practice. Agathon Press.* 417-38.
- St. John, E. P. 2004. The impact of financial aid guarantees on enrollment and persistence: Evidence on Indiana's Twenty-first Century Scholars and Washington State Achievers Project. In D. E. Heller and P. Marin (eds.). 123-140.
- St. John, E. P., Hu, S., and Weber, J. 2000. Keeping public colleges affordable. *Journal of Student Financial Aid*, 30(1). 21-32.
- St. John, E. P., Hu, S., & Weber, J. 2001. State policy and the affordability of public higher education. *Research in Higher Education*, 42(4). 401-428.
- St. John, E. P., Musoba, G. D., and Simmons, A. B. 2003. Keeping the promise: The impact of Indiana's Twenty-first Century Scholars Program. *Review of Higher Education*, 27(1). 103-123.
- St. John, E. P. et al. 2004. Meeting the access challenge: An examination of Indiana's Twenty-first Century Program. *Research in Higher Education*, 45(8). 829-871.
- Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., and Bernal, E. M. 2001. *Swimming Against the Tide: The Poor in American higher education*, CollegeBoard.
- Toutkoushian, R. K., and Hillman, N. W. 2012. The Impact of state appropriations and grants on access to higher education and outmigration. *Review of Higher Education*, 36(1). 51-90.
- Toutkoushian, R. K., and Shafig, M. N. 2010. A conceptual analysis of state support for higher education: An appropriations versus need-based financial aid. *Research in Higher Education*, 51. 40-64.
- Toutkoushian, R. K. et al. 2015. The effect of participating in Indiana's Twenty-First Century Scholars Program on college enrollments. *Review of Higher Education*, 39(1). 59-95.
- Welch, J. G. 2014. HOPE for community college students: The impact of merit aid on persistence, graduation, and earnings. *Economics of Education Review*. 43. 1-20.
- Wilkinson, R. 2005. *Aiding students buying students: Financial aid in America*. Vanderbilt University Press.
- 注
- i Perna and Jones (eds.) 2013は、ACSFAのセミナーシリーズから生まれたものである(Noland 2013: viii).
 - ii Hoxby (ed.) 2004が、この点を包括的に論じている。また、Niu, Tienda, and Cortes 2006 : 260に幾つかの研究例があげられている。
 - iii 学生支援プログラムはしばしば内容の修正と名称の変更がなされていることも理解を困難にしている。詳細は、小林・劉 2013などを参照されたい。
 - iv 学生支援制度の歴史的変遷については、以下の文献に詳しい。St. John 2003, Hearn and Holdsworth 2004, Wilkinson 2005, Dynarski and Scott-Clayton 2013, Fuller 2014.
 - v DesJardin et al. 2010にそれまでの主な研究のレビューがある。
 - vi この点は多くの論者が指摘しているが、最も近年の包括的なレビューはScott-Clayton 2015を参照されたい。
 - vii これらの点については多くの研究で指摘されているが、たとえば、Dowd and Coury 2006などを参照されたい。
 - viii こうした研究の例として、NCESの全米教育追跡調査(National Education Longitudinal Study, NELS)を用いて、進学前から卒業までの学生の特性を詳細に分析したAdelman 2006があげられる。
 - ix 日本の奨学金の進学に与える効果について、差の差分析をしたものとして佐野・川本 2014がある。
- (注) 本稿は、平成27-30年度(2015-18年度)学術振興会科学研究費基盤(B)「教育費負担と進路選択における学生支援の在り方に関する調査研究」(研究代表 小林雅之)の成果の一部である。

【特 集】

高等教育におけるメンタルヘルス支援の現代的課題

伊藤 千裕^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

大学におけるメンタルヘルス支援では、学生の心の健康を増進する中で、引きこもり、留年、休学、退学や自殺を防止することが極めて重要である。それに加えて現代では、障害者差別解消法の施行による個々の精神障害学生へのニーズに合わせた支援や、最近の発達障害や留学生の増加に対応した支援を着実にを行う課題がある。そのためには保健管理センターや学生相談・特別支援センターだけでなく、教職員や他の学生支援資源などとの連携が大切である。

1. はじめに

18から23歳の青年期後期は元来、自我同一性の確立に伴う特有の不安定さに加え、勉学、サークル活動、アルバイト、ボランティア、就職、恋愛や人間関係の悩みなどストレス要因も多く、様々な心理的問題が発生しやすい。統合失調症や摂食障害などの精神障害も、この時期に発症し、顕在化しやすいことも知られている。近年では急性アルコール中毒による死亡事故以外にも、危険ドラッグやインターネットを介したトラブルも多い。また、大学進学率の上昇、科学技術の進歩による修業期間の延長や社会情勢の変化により、モラトリアム期間が24から30歳の後青年期にまで延長する機会が、より増えている（樋口ほか編 2016）。

大学生や大学院生はちょうどこの時期に当たるため、学生支援の中でも、メンタルヘルスの維持や増進は重要な課題の一つである。本稿ではまず、大学のメンタルヘルス支援の重要性を述べた後、障害者差別解消法の合理的配慮、最近の精神障害の動向や国際化社会から見たメンタルヘルス支援の現代的課題を順に取り上げたいと思う。

2. 大学におけるメンタルヘルス支援の重要性

東北大学（学生数は18000名程度）にはメンタルヘルス相談窓口として、学生相談・特別支援センターと保健管理センターの2つがある。学生相談・特別支援センターへの来談者数は毎年700から800名前後を推移している。一方、保健管理センターへの新規受診者数は、1999年度までは50名以下、2000から2004年度は50から100名、2005から2015年度は100から150名、2016年度以降は150名以上と増加している。保健管理センターを新たに訪れる学生の1/3から1/2が学生相談・特別支援センターからの紹介であり、より精神障害が疑われる学生が来院する例が多いが、直接来院して、正常かどうか判断してほしいなどの悩み相談の場合もある。保健管理センターのメンタルヘルス相談への新規受診学生を国際疾病分類第10版改訂版（ICD-10）で診断すると（図1）、F4（ストレス関連障害、神経症性障害および身体表現性障害）とF3（気分障害）群が多いことがわかる。この結果は筑波大学保健管理センター精神科での報告と一致している（石井ほか 2015）。石井らが行った精神科通院学生の学業転帰の調査によると、初診時により低学年で、より重症であり、担当教官との連携がより少なく、引きこもり、留年や休学期間がより長いほど、有意に退学が多くなっ

*) 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 citou-thk@umin.net

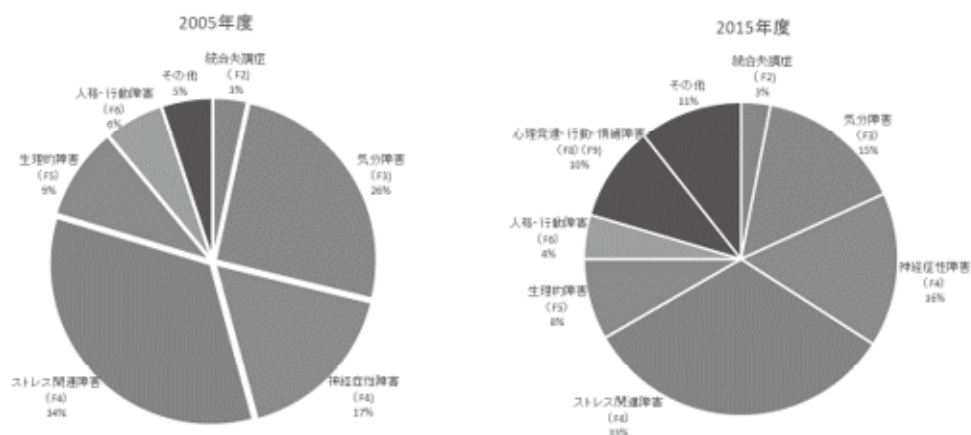


図1 東北大学保健管理センター・メンタルヘルス相談への新規受診者（2005と2015年度）の診断内訳（ICD-10）の比較

た。このことから、大学におけるメンタルヘルス支援においては、①大学入学時からより重症化する前に精神障害を早めに発見することと、②引きこもり、留年や休学者に対して、より早く介入し、適切な治療を開始することの重要性が認識される。

特に後者の対策は、最も深刻な問題である自殺予防の観点からも大切である。東日本大震災の影響もあり、2012年からは1998年から3万人を超えていた自殺者が3万人を下回ったものの、10と20代の若者の死因の1位は自殺である（樋口ほか編 2016）。内田ら（2010）や布施ら（2017）の報告によると、1996年度から自殺が大学生の死因の第1位を占める深刻な状況は続いており、他の年代同様に男子に有意に多く、最終学年と、留年や休学による過年度生に有意に多かった。精神科診断がついた中では、F3（気分障害）とF2（統合失調症、統合失調病型障害および妄想性障害）に多かった。留年や休学の過年度学生は精神障害に罹患している可能性が高いだけでなく、引きこもりが長引くと、考えがより閉塞化し、自殺行動をより惹起しやすい。履修届の未提出者、取得単位の少ない学生や欠席しがちな学生などは事務レベルで検出し、本人や家族へ連絡して、より早く介入することが必要である。

3. 障害者差別解消法の合理的配慮からみたメンタルヘルス支援の現代的課題

2016年4月から障害者差別解消法の合理的配慮規定等が施行された。日本学生支援機構の2005と2013年度の報告を比較してみると、障害学生の割合は約3倍

（5444名から13449名）になっている。その中で視覚障害、聴覚・言語障害や肢体不自由などの身体障害者数が横ばいに推移しているのに比べて、病弱・虚弱、発達障害やその他として分類される精神障害数が増加している（佐野ほか 2015）。今後は個々の精神障害学生のニーズに対応したメンタルヘルス支援もまた、学生支援の中で重要な課題になってきている。

4. 最近の精神障害の動向から見たメンタルヘルス支援の課題

東北大学保健管理センターのメンタルヘルス相談への新規受診学生の診断内訳を2005と2015年度で比較すると（図1）、前述した通り、ストレス因によって不適応反応を起こす適応障害（F4）、不安状態を呈する不安障害（F4）と抑うつ状態を呈するうつ病（F3）の割合が多く、幻覚や妄想状態を呈する統合失調症（F2）は数%しか占めない傾向に変化はない。それに対して、F8（心理発達の障害）・F9（小児期および青年期に通常発症する行動および情緒の障害および特定不能の精神障害）群は2015年度では10%を占めるほど増加している。いわゆる社会的コミュニケーションの障害や、行動や興味の限局化と常同的反復が主症状の自閉症スペクトラム障害（F8）や、不注意、多動性や衝動性が主症状の注意欠如・多動性障害（F9）に代表される神経発達障害である。

現代における成人の神経発達障害の増加は、確かに発達障害の概念の拡大の影響もあるが、インターネットの普及によりコミュニケーションのあり方に変化を

及ぼし、コミュニケーションが苦手な若者が多い社会情勢も影響している。実際、大学に入学した後に、ゼミ、サークル、アルバイトや就活などの様々の複雑な人間関係に直面した結果、今まで内在化していた神経発達障害の特性が表面化し、不適応反応を起し、診断される例が多い。また、いわゆる本業である学業以外は活発だが、学業だけはどうしてもできず時に留年を繰り返すスチューデントアパシーや、これまた最近増えていると話題にのぼる、環境への不適応から度々抑うつ症状を呈し、対他配慮性の少なさが特徴の現代型うつ病などは、背景には神経発達障害が隠れている場合が多いと考えられている（樋口ほか編 2016）。神経発達障害学生は、健常人には些細なことでも、極端な不適応反応を起し、衝動的に自殺行動を起こす危険性もあるので注意が必要である。以上のことから、大学生に対するメンタルヘルス相談では、単に現在悩んでいる事象や症状のみに注目するだけではなく、常に神経発達障害が背景にないか、幼少期から高校生までの生育歴を注意深く聴くことが大切である。

5. 国際化社会におけるメンタルヘルス支援の現代的課題

平成32年までに30万人の留学生の受け入れを目指した「留学生30万人計画」の政策とともに、大学のグローバル化も進み、我が国への留学生は年々増加している。一方、言葉の壁などが原因で、留学生の留学先の精神科への受診率は、一般に留学先の国の学生より低い。そのため、留学生が保健管理センター精神科に受診する際には、自殺念慮を伴う重症例や緊急例が多いことが指摘され、留学生の大学におけるメンタルヘルス支援は現代において重要な課題となっている（樋口ほか編 2016）。

留学生のメンタルヘルスは元来、渡航後数ヶ月から遅くとも数年で解決される「カルチャーショック」など異文化ストレスとの関連で議論されていることが多い。しかし、筑波大学保健管理センター精神科の報告によると、異文化ストレスによる不適応よりも、学業や研究、家族や人間関係などの日本人学生と同様の問題の方が多く、診断もF3とF4が多かった（堀ら 2012）。東北大学保健管理センターのメンタルヘルス

相談への新規受診留学生数は、統計を取り始めた2016年度で、新規受診学生全体の163名に対して22名である（東北大学の留学生数は1942名）。留学生の受診率は日本人学生に比べて変わりなく、東北大学ではよりグローバル化が進んでいることの表れかもしれない。今後の留学生に対するメンタルヘルス支援は、より日本人学生と変わりなく対応していく必要があるだろう。

6. おわりに

成長過程にある大学生に対するメンタルヘルス支援には、単に「休ませる」だけでなく、本業である学業に戻し、社会へ旅立たせることが大切である。それには、睡眠リズムなどを記録させた日課表を利用した多面的な生活指導や、思考記録表を作成して、学生の考え方の癖に気づき、より適切な考え方や行動ができるようにする認知行動療法的アプローチが有効である（樋口ほか編 2016）。

しかしながら、保健管理センターや学生相談・特別支援センターだけのメンタルヘルス支援では不十分であり、大学においては、教職員との連携による環境調整が必須で、さらに学習支援センター、キャリア支援センター、課外・ボランティア活動支援センターやグローバルラーニングセンターなどの学内機関と近隣の医療機関と協力して行っていくことが大切である。

参考文献

- 布施泰子・梶谷康介・平井伸英・苗村育郎・佐藤武. 2017. 大学における休学・退学・留年学性に関する調査第37報－平成26年度分集計結果から－. CAMPUS HEALTH. 54 (2), 211-216.
- 樋口輝彦・市川宏伸・神庭重信・朝田隆・中込和彦編. 2016. 今日の精神疾患治療指針. 第2版, 医学書院.
- 堀孝文・太刀川弘和・石井映美・島田直子・竹森直・Adam Lebowitz・朝田隆. 2012. “筑波大学保健管理センター精神科における留学生の受診動向”. 精神神経学雑誌. 114 (1), 3-12.
- 石井映美・太刀川弘和・堀孝文・石川正憲・畑中公孝・相羽美幸・朝田隆. 2015. “精神疾患が大学生の学業転帰に与える影響－保健管理センター診療録を用いた

後方視的研究－”. 精神神経学雑誌. 117 (12), 965-977.

佐野真理子・吉原正治・山本幹雄. 2015. “高等教育における障害のある大学生の支援－その全体像－”. CAMPUS HEALTH. 52 (2), 15-20

内田千代子. 2010. “21年間の調査からみた大学生の自殺の特徴と危険因子－予防への手がかりを探る－”. 精神神経学雑誌. 112 (6), 543-560.

【特 集】

高等教育における身体論

藤本敏彦^{1)*}, 虫明美喜²⁾, 虫明 元³⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 宮城教育大学, 3) 東北大学医学系研究科

学生や社会人を取り巻く社会環境が激変し、そして解の無い社会問題が増加するなかで、人は人と関わることで人格を高めることが望まれている。身体教育によって人格を高めコミュニケーション能力を涵養することができる。今こそ身体教育を再考する必要があると思われる。身体教育で涵養される能力は健康や体力が代表例としてあげられる。しかし実際には、非言語コミュニケーション、言語および精神的コミュニケーション、リーダーシップ、他者理解、挑戦、集団規範、即応力など気付かないうちに身体教養で身に付く能力の方が遙かに多い。また身体教育と言えば体育が一番に上げられるが、近年演劇が教育の現場で教材として行われるようになってきている。本稿では身体教育の教育効果を整理しつつ、身体教育の意義、現状、実践例、問題点を考察し、そして今後を展望する。

1. 身体教育の意義

平成24年度の中央教育審議会の答申(2012)で高等教育におけるアクティブラーニングの導入が推奨されている。アクティブラーニングとは一概には定義できないが他者との関わりを持ちながら主体的に学習に取り組むことと答申には定義されている。新村ら(2013)は主体的な学習の目的を「学んでいることや知識が自分にとって何を意味するのか」を自分に問いかける力を涵養することとしている。また彼らは、学習者の主体性が近年低下している可能性も指摘している。中央教育審議会も近年の高等教育における学習者の気質の変容を察知しアクティブラーニングの導入を推奨していると思われる。

身体教育は知的にも身体的にも他者と関わりをもつアクティブラーニングと言える。座学にアクティブラーニングを取り入れることは学生にとって有益である。しかし身体教育の教材は高等教育においてすでに存在する。例えば筆者が担当する体育実技などはそのひとつと言えよう。その他の身体教育には演劇、広義ではディベート教育やプレゼンテーション教育などが含まれる。寺島ら(2002)によると身体教育の主要な目的は人格形成としている。座学と身体教育の最大の

違いは他者との空間(場)の共有である。彼らは「才能や学問の理解は書斎や教室という固定された場において一人でも鍛えられるが、人格だけは集団が存在する場合なしには鍛えられない」と指摘している。人格は人との関わりで浮き彫りにされるものであり、人との関わりの中で成長、成熟するものである。人格を正確に言葉で言い表すことはできないがコミュニケーション力を基盤とした協調性やリーダーシップ、チームマネジメント、失敗への対応、即応性などが教育で涵養できる人格の一部である。

座学でアクティブラーニングの導入が推奨されている一方で、大学設置基準の改定(大綱化)によって保健体育科目の最低修得単位数が撤廃され、体育実技を必須科目として実施している私立大学は約60%、国立大学では22校(約40%)まで減少している(公益社団法人全国大学体育連合調査, 2014, 京都大学, 2014)。アクティブラーニングの導入が推奨されているなかで、すでに高等教育に存在する有効な教材を捨ててしまうのは不効率である。ただこの原因は教員にあり、それについては後述する。一方で近年ダンスが小・中・高等学校の保健体育科目で必須化されるなど身体教育に新たな動きが見られる。残念ながら大学教育を含む

*) 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 tfujimoto@m.tohoku.ac.jp

高等教育では保健体育科目にこのような追い風はない。しかし初年次教育において行われている少人数ゼミ形式の授業において、あるいは高年次教養として3・4年生や大学院生を対象とした授業において大阪大学、東北大学、北海道教育大学、大阪教育大学、愛知教育大学、四国学院大学などで「演劇」を教材とした授業が散見されるようになっている（川島, 2017, 大学ジャーナル, 2017）。演劇の授業の目的は複数設定されているが、主たる目標はコミュニケーション能力の獲得・改善である。大学における演劇教育は萌芽期にあるがプロの演出家と大学教員の共同授業で展開され、学術的裏付けのあるコミュニケーション教育としてとして大きな期待が寄せられている。学生や社会人を取り巻く社会環境が激変し、そして解の無い社会問題が増加するなかで、人は人と関わることで人格を高めることが望まれている。今こそ身体教育を再考する必要があると思われる。本稿では身体教育の意義、現状、実践例、問題点そして展望を主に体育教育と演劇教育を取り上げ考察する。

2. 身体教育で涵養されるコミュニケーション能力とは

2.1 非言語コミュニケーション

人はコミュニケーションを図るときに声、顔、手を使って情報を発信し、耳、目、手を使って情報を受け取っている。発信者は言語を、声では声色や音量、顔では表情、手では動作などで修飾し、受け手は聞くことや表情を読み取ることで情報を受け取り、動作（相づちや大きくうなづくなど）を使って情報を受け取り理解したことを相手に伝える（上野, 2008）。また両者の状況や立場などがコミュニケーションに影響をおよぼす。さらに多くの場合、即座にコミュニケーションが必要とされる（即応性）。何気なく行っている日常のコミュニケーションにはこれらの要素、過程がある。座学で習得されるコミュニケーション能力は主に語学能力（文字の習得、文章力、読解力、発音など）であり重要ではあるが要素としては一部である。コミュニケーション能力の他の要素、つまり表情や音量、動作、即応性、他者理解、尊重などはほぼ養うことはできない。これらの要素を涵養できるのはスポーツや

ダンス、演劇を教材として使う身体教育である。これらの身体能力を非言語コミュニケーションという。非言語コミュニケーションは学術的には身体動作（うなづく、拍手する）、表情（ほほえむ、声を出して笑う）、身体接触（握手する、肩に触れる）、視線（目を見て話す）、近言語（注1）（声量が適切である、はっきり発音する）、対人距離（向き合い話す）に分類される（島崎ら, 2012）。スポーツや演劇を思い浮かべるとほとんどの非言語コミュニケーションが使用されていることがわかる。例えばスポーツでは状況や相手の立場を理解し（即応性・他者理解）、大きな声（音声）やオーバーアクション（身体動作）、アイコンタクト（視線）、ハイタッチ（身体接触）、笑顔（表情）などを用いてコミュニケーションを図っている。

2.2 言語および精神的コミュニケーション

身体教育では言語を手がかりとして精神的なコミュニケーション能力を培うことができる。言語コミュニケーションには会話と対話の両方が存在する（平田, 2013）。会話とは親しい人とのおしゃべりであり、当事者同士でなければ理解できない内容の場合が多い。そのため会話では当事者同士でわかり合う能力や察する能力という精神的コミュニケーション能力が涵養される。これを一体感という。チームメイトや演劇者はゲームや演劇中だけでなくそれ以外の時間でも会話の時間を持つ。この時間に相手の状況や気持ちを知ることによって「わかり合う」、「察し合う」という精神的コミュニケーション能力が養われている。

対話は、説明する事が会話に含まれた言語コミュニケーションである（平田, 2013）。テレビの対話番組では出演者の経験などを説明することで第三者（視聴者）でも話の内容が理解できる。対話によって自分の事や物事をしっかりと説明する能力また他者を理解する能力が養われ、共感するという精神的コミュニケーションも同時に培われる。例えばスポーツでは練習の意味を共有（共感）するために指導者やチームメイトがミーティングなどの対話を繰り返し行っている。演劇でも演者が作品や演出家の意図を説明によって共同理解し作品を作り上げる。この様に身体教育では会話と対話の両方を用い、察し合いわかり合う能力と説明

する能力の2つのコミュニケーション能力を涵養することができる。

3. 体育によって涵養される教養

2000年代に入り社会は高等教育つまり学生にライフスキル（注2）や社会人基礎力（注3）の獲得を推奨するようになった。ライフスキルや社会人基礎力は先天的なものではなく、さまざまな経験（実践・訓練）を通じて獲得できる能力である。体育の教材であるスポーツではコミュニケーション能力を基盤にして集団の理解、リーダーシップ、共通した理念（規範）、ルールの作成、失敗挽回、他者理解、挑戦などいろいろな力が要求される。

3.1 集団理解力

集団とはお互いに影響しあい依存しあう人々、つまり協力しお互いの期待に応えながら行動する人々の集まりである（サンダー、1996）。ただし集団にはパフォーマンスを下げる要因（プロセス・ロス）も潜在し、集団が機能しているときにのみ相互の好影響や期待した結果が生み出される（プロセス・ゲイン）（Steiner, 1972）。体育の授業であってもチーム内でしばしばプロセス・ロスがおこる。例えばその競技に詳しいメンバーがいても他のメンバーに教えることをしようとしなないことがある。大きな原因として自分の役割ではないと思うことや出しゃばることへの批判が考えられる。チームとしては内にある能力を活かしていない状態である。この様な事を防ぐためには役割分担を明確化し実行できる雰囲気を作ることが重要である。このプロセス・ロスは社会の集団でも起こることであり、授業において経験し解決策を学習することは重要と思われる。

3.2 リーダーシップ

リーダーシップは、説得や模範を示すなど非強制的・合法的な手段・方法を用いて、周りの人々（メンバー、フォロワー、部下など）に「影響」を与え、その人々のパフォーマンスを高める一連のプロセスと定義できる（蔡、2017）。社会にはスポーツでリーダーシップが涵養されると言う誤解がある。確かにスポーツで

リーダーシップが培われることもあるが、特定の役割、例えば主将やマネージャーなど経験した者にのみ養われることが多い。またリーダーには生まれながらの資質が必要であると誤解されている（Geier, 1967）。スポーツ心理学の分野でリーダーに必要な能力が明らかにされており、系統立てて学習することが必要とされている（Case, 1984）。またリーダーに適した特性（性格）は特定されておらず、チームのおかれた状態により異なることがわかっている（マートン、1991）。つまりリーダーは生まれながらの資質で決まるものではなく、学習によって獲得した知識をもとに意図的に演じることが必要である。体育ではリーダーに向いていないと思い込んでいる学生がリーダーの意味を理解し経験することができる。精神的な殻を破ることは学生の自己効力感を増し精神的成長を促すことにもつながると思われる。

3.3 集団規範

共通した理念やきまり（集団規範）は集団の閉塞を生まないために必要な要素である。閉塞はある程度成熟した集団に見られる現象である（池田、1999）。体育の授業ではゲーム戦略の固定化（新しい戦略を思考しない）などが上げられる。同じメンバーで同じ戦略でゲームを行う事は新しい発見や発想を阻害する。集団規範に毎回新しい戦術（フォーメーションの変化、新しい技術への挑戦など）を1つ取り入れることを掲げておくことで閉塞を防ぐことが可能である。日本の多くの大企業や大学は戦後急成長し一つの型を形成した。その型は大企業や大学独自のものであるが固定化し閉塞感が高まっている。その結果様々な弊害が生まれ社会や学生の利益が損なわれている。改革やガバナンス強化がそれぞれの組織で叫ばれているがその基本は共通した理念（集団規範）の遵守である。個人や小集団（部署、学部）の利害ではなくチームや会社、大学全体の集団規範が優先することを学ぶ事は学生が健全でより平等な社会を築く上で重要である。

3.4 ルールの遵守と変更

ルールの厳守は体育教育でなくとも学習することはできる。しかし一般にルールを作るとことは指導的立

場になるまでほとんど経験することはない。スポーツでは基本的なルールは遵守すべきであるが、状況に応じて変更することはゲームを楽しむ要素となる。一方で変更したルールがゲームそのものの楽しさを損なうことがないように検証する必要がある。さらに新しいルールを正確に周知して運用することも重要である。例えば、東北大学のソフトボールの授業は男女混合で行われる。男女で平均的な体力に差があるため通常のルールでは女子が不利な事象が散見される。そこで女子と男子の体力差を埋めるルールを考えるを行っている。一例としては男子の外野への飛球は捕球者が女子の場合はワンバウンドでもアウトとするなどである。男子の飛球は勢いが強くまた高く上がることが多いため経験の少ない女子の場合は捕球が極めて難しく、また危険である。男女平等の観点から言えば些か不平等ではあるが、ルールの適応を女子が選択できる機会を設けることもルールに盛りこんでいる。現有のルールにこだわるのではなく集団の利益を考え、新たなルールを健全に運用する経験を早い段階ですることは柔軟な発想力を培う意味で重要である。

3.5 失敗の経験

スポーツは失敗を経験する場であり、失敗を仮定して判断を下す場でもある。さらに失敗を挽回する場でもある。初心者はスポーツで失敗することを非常に恥ずかしく感じる。それ故、プレーへの意欲が損なわれ次第に消極的になっていく。しかし一方では他者の失敗も目にするようになり、失敗は恥ずかしいことではなく共有するものであることが次第に理解できるようになる。失敗により失点すればチーム全員で挽回するという概念が存在することを学ぶ事は新たな挑戦につながる。ヒトの特性でもあるが失敗をしたときの心理として自責のみに意識が向く。しかし実際は多くの人々が失敗を繰り返し挽回しながら成長をしている。座学では様々な失敗事例を学ぶことができるが、失敗の挽回を目の当たりにできるのがスポーツであり実感を伴った教育と言える。

3.6 他者理解

体育の授業では学生間で技術力に差がある。また競

技への理解力や意欲などにも差がある。その中で楽しみ、勝利を目指すためには他者を理解する必要がある。技術力が低くそれでも意欲的に挑戦している友人には励ましや賞賛が必要であり、意欲が低下している友人にはゲームに巻き込んでいくアドバイス、特に期待を伝えることが必要である。そのためには友人をよく観察することが必要である。他者への理解に基づいたコミュニケーションは個人の能力を改善させチームとしてのパフォーマンスを改善する事にもつながる。社会においても応用できる能力である。

3.7 挑戦

初心者にとって体育は身近な挑戦の場である。挑戦というと非常に大きなこととして捉えられがちであるがスポーツでの挑戦は小さいものである。しかし小さな挑戦がたくさんあることが特徴である。例えば自己開示（自分の気持ちを他者に伝えることできた）、他者協力（チームメイトと励まし合いながらプレーできた）、挑戦（難しいと思っていたことがやってみるとできた）、楽しさ実感（楽しく練習や試合ができた）などが上げられる。これらは小さな挑戦であっても勇氣を持たないと達成できないことである。またこれらの小さな挑戦がライフスキルの獲得に重要であると報告されている（島本ら、2006, 2007）。挑戦したことへの成功体験が効果的なコミュニケーション能力や対人関係の構築と維持能力を培うと考えられる。また石道ら（2016）は大学体育での社会人基礎力の育成に対する効果を調べている。その結果、学期終了後に「考え抜く力」と「チームで働く力」の自己申告スコアが学期前に比べ上昇することを報告している。さらに引原ら（2016）は卓球やビーチバレーなどのネット型のスポーツが身体トレーニングよりも主体性、働きかける力、課題発見力、傾聴力、状況把握力において有意に向上したことを報告している。これらの能力の獲得は他者との関わりを持つ状況下で勝利を目指す結果導き出されたものと思われる。

3.8 健康

体育には他の身体教育には含まれない健康教育としての教養が含まれる。2000年以降、大学生のメンタル

ヘルスに関わる諸問題は、疾病への罹患や中途退学、孤独行動など様々な形で顕在化している。内田ら(2011, 2014)によると2008年度の調査で大学生の休学率は2.41%, 2011年度の調査では2.72%, 退学率は2008年度は1.28%, 2011年度は1.32%へとそれぞれ増加している。学業不振や意欲減退などの消極的理由が休学や退学の理由として増加している。学生に起こる症状は抑うつ、自己効力感の不足、コミュニケーションスキル不足が指摘されている(一宮 他, 2003, 坂口, 2009)。東北大学でも学生相談所への相談が毎年750~800名(在籍者の約4.4%)を超え、相談件数は年間のべ約4,000件に至っている(東北大学学生相談・特別支援センター年報, 2017)。相談内容の内訳は半数が自己の心理性格(47.8%), 次いで進路修学(22.3%), 心身の健康(8.0%)であり、大学生のこころへのストレスは看過できないほど増加しているといえる。またこれらの問題に学生が最もさらされる時期は初年次であるとの報告がある(日本学生支援機構, 2007, 大隅香苗 他, 2013)。著者らは球技やヨガなどの運動によってそれが1回であっても一時的に大学生の精神的健康を改善する事を報告している(藤本ら, 2014)。また我々は大学生を対象とした継続的な運動で抑うつが抑制されるなど精神的健康への好影響を近年報告している。運動習慣のない学生を対象に数ヶ月にわたり1回60分の有酸素運動を週1回以上実施した結果、抑うつ度が低下する(中原 他, 2016)。また体育の授業ではないが精神健康問題が最も顕在化する1年次から2年次に継続的に運動部で活動した学生は日常的な不安(人が自分をどう思うか、4年間で卒業できるかなど)が有意に減少することを報告している(中原 他, 2017)。体育のような一時的な運動や課外活動での継続的な運動が学生の精神的健康へ好影響をおよぼすことが少しずつ明らかとなっている。

体力に着目すると、新体力テストによる青少年の体力は握力を除き持久力、柔軟性、跳躍力、体幹筋力とも10代後半がピークであり、20才代には明らかに減少する(厚生労働省, 2017)。大学生は高年次教育に入ると研究活動や就職活動、大学院進学などが原因で運動不足が生じる。また10才代後期から20才代は成長期から青年期に入り、また婚姻、出産、子育てを開始す

る時期でもある。これらのことを考えると10才代後期から20才代の心身の自己管理能力(身体づくり)は国民の教養として大変重要であると考えられる。しかし20才代の国民で運動習慣もつ男子は25.9%, 女子では9.9%であり低水準となっている。20才代の若者でさえも運動が不足しているという現実を、体育教育を通じて知ることは重要である。

4. ダンス教育で涵養される教養の特徴

ダンス教育の意義を文部科学省は平成20年の武道・ダンス必修化の理由として以下のように説明している。『ダンスは、「創作ダンス」、「フォークダンス」、「現代的なリズムのダンス」で構成され、イメージをとらえた表現や踊りを通じた交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動で、仲間とともに感じを込めて踊ったり、イメージをとらえて自己を表現したりすることに楽しさや喜びを味わうことのできる運動です』(文部科学省HP, 武道・ダンス必修化, 2008)。ダンス教育でのコミュニケーションとは発信者(踊り手)は伝えたいこと(情報)を身体の動きで表現し、受け手(聞き手)は発信者の身体の動きから情報を想像することである。発信者にはより正確に情報を伝えるために精度が高い動きをすることが要求される。また受け手側は相手の動きに集中し、また感受性を高めることが必要とされる。練習過程では言葉によるコミュニケーションも必須である。特に集団で踊るときは様々な言葉を用いて動きやタイミングを合わせる必要がある。また完成時の集団の一体感はいわゆる「脳内報酬系」の活性化を起し、幸福感(成功体験)を誘発する。成功体験は精神的健康にも大きな影響を与える。これらの教養は高校までのダンス教育によっても涵養される。高等教育におけるダンス教育の意義は(上記の教養に加え)自国のダンス文化の理解による自身のアイデンティティーの確認や各国のダンス文化の理解による他者理解、そしてダンスが国際共通語であるということを知ることであろう。日本には多くのダンス(踊り)が存在する。日本の盆踊りは明治以降の移民政策で移民した日系人の間で受け継がれ、特に南米においては日本式の盆踊り大会が開かれている。日本の踊りが移民の心の支え(日本人

であることを忘れないという気持ち)となり、またこの盆踊りが現地人と日本人移民を繋ぐ(相互理解の)役割を一部果たして来たと言っても良い。現地の人たちは盆踊りから日本人の連帯の強さを知り、共に踊ることで理解を深めたと言えよう。現代社会では徳島の阿波踊りが戦後東京で、近年ではフランスやイギリスに輸出されイベントが開催されている。また東北大学への留学生がすずめ踊りに参加することで仙台という町を理解する一助になっていることも同様の意味を持つ。逆に日本人学生が海外留学をしたとき、その国や地域のダンスに触れることによりその土地の歴史的背景や人々の価値観を理解する一助になると思われる。ともに踊ることができればさらに異文化を理解することができると思われる。

5. 演劇教育によって涵養される能力

演劇とは一般的には台本があり、その台本に従って、舞台上で仕草や身振り、表情や台詞などを用いて演技し、物語や人物などを観客に対して見せる芸術である。一方で、ここで主に取り上げる即興演劇は台本を用意せずに即興的な演技手法を用いて自発的に演じる演劇の形式である。即興演劇は、即興劇、インプロヴィゼーション(improvisation)、インプロ(impro)とも呼ばれる。演劇は一般にはプロの演劇家が観客に見せるという舞台演劇のパフォーマンスである。その一方で、近年新たな動きとして、演劇を一般の人とともに参加する体験型ワークショップの一つと捉え、一般参加者にも受け入れられるように行う形式が展開されている。

ワークショップは参加者自ら主体的に関わり、体験すなわち頭も体も使って感じ、多様な参加者と相互作用を通して協働作業を通して学んだり創造したりする場である(中野, 2001)。歴史的に教育の手法として意識されてきたのはジョン・デューイ(1899)からである。ジョン・デューイは個人の自発性を重視し、個性の成長を促しつつ共同体と個人との関わりを含めた経験を促す場を提供するものとして教育を捉えていた。ワークショップの基本は、輪になって互いに語る形式である。そこには、個としての存在と、輪になった共同体の一員としての自分を認識しながら多様な参加者に向き合い、共生する対話や活動を行うという

ワークショップの基本的な姿勢が表れている。さらにワークショップの運営をするのは、権威ある指導者として自分の価値観や知識を参加者に教え込む教師ではなく、ファシリテータである。ファシリテータはプログラムを円滑に進め、参加者のそれぞれの立場に共感的に、柔軟な対応力でプロセスに介入できる技能を持った触媒のような役割を果たす。世の中には数多くのワークショップが開催されているが、ここで述べたようなワークショップは意外に少ないことも指摘されている。教えるという発想から、共に学ぶ、または共に創造するという発想の転換が必要である。ワークショップでは双方向的に学んだり創ったりすることで参加者の主体性を育てることが目標である。このワークショップが演劇と結びついたことで、ワークショップを通じた新しい学びが一般の人々の中に広がるきっかけになっている。

アートが教育の手法として意識されたのは、やはりジョン・デューイ(1934)からである。ジョン・デューイはアートを、それを介した経験や共同体の互いの関わりを促すものとして推進していた。一方では演技者の中からも、演劇を教育に発展させる動きが見られた。即興演劇者のビオラ・スポーリン(1969)が即興演劇を学ぶために協働活動を通して誰でも楽しめる演劇の教育的ゲームであるワークを多数工夫し導入した。その結果、多くの人が演劇に対して抵抗なく入り込めるようになり、しかもそのスキルをアップさせる道が整った。また一方では医学の分野でヤコブ・モレノが、治療方法としてサイコドラマを始め、即興性にくわえて、参加者の個人のドラマを取り入れた新たな即興の世界を作り上げ、医学以外の演劇の分野に影響を与えた。20世紀後半には、これらが次第に洗練されていき、キース・ジョンストン(2006)やジョナサン・フォックスらの始めたプレイバックシアター(宗像, 2006)など多くの即興演劇者がそれぞれに工夫をし、演劇的ワークショップの中で用いることができる1000以上のワークを開発している。演劇の形式としてもショートフォームとロングフォームなどの多様な演劇表現を含み、それと参加者主体のワークショップの形式が結びついて体験型ワークショップとして世界中に広がった。演劇的ワークショップでは、参加者が、フィクシ

ンの力を借りて互いに主体的に演劇を創作することに関わる。平田オリザ（2012）が、演劇的ワークショップを様々な分野でとりいれて活動を広げている。このワークショップでは、大きなテーマがあったとしても、どのような演技、台詞がどのように交わされるかのすべてについて、参加者が協働で創作活動に関わることになる。むしろ、対話や演技を成り立たせる最低限の型があるように思われるが、この日常の典型的なやり取りすら参加者が様々な文脈でずれを創り出しバリエーションが生まれることで、一人では創造の出来ない創作物が出来上がる。頭で考えた他人の気持ちも、自らがその人になって演じてみると全く異なることがある。同情性と共感性の違いが演劇では明らかになる。すなわち、こちらの岸から向こう岸の人の気持ちを察するような同情性では演技や台詞には臨場感がない。演じられる人になりきって、いわば身体を入れ替えることで体感する共感性では言葉や演技もおのずと異なってくる。様々な役割になってみるロールプレイングを通して、様々なものが参加者の相互作用から生まれる。このような多様性への気づきは演技者の多様さをさらに呼び込み創造性につながる。この過程は正解のない創作であり、互いの違いを認めつつも協働作業として何かを作り上げる喜びにつながる。

さらに即興演劇は、台本がなく、打ち合わせもないままに始まる。観客は最初に即興演劇を観たときに、あらかじめ段取りもなく開始から全く予想外で、どうして一つの演劇が演じることができるのか不思議だと感じる。このような状況では演劇者は自らシーンを構成するために、台詞、音声、表情に含まれる情動性、身体表現で何かを自発的に演じる必要がある。これをオファーという。このオファーは周りの共演者に向けてのものであり、観客への表現でもある。周囲の演技者はこのオファーをなんであれ受け入れて、シーンを先に進めることになる。そして、それを発展させ、次には自分がシーンを進めるオファーを出すことになる。演技者は何かを語ることで、次の演技者は語りを発展させる。語りは対話となり、どこかに向かって流れた。そしてその流れはやがて終わり、演劇のエンディングを迎えることになる。必ずしもハッピーエンドでなく、バッドエンドで終わったりすることもあり、

結末は様々である。初心者は初めての時に共演者のオファーを読めず、また自分のオファーがうまく通じないこともあるかもしれない。それでも常にグループ全体で創造するなかでは、すべての予想外の出来事もすべて受け入れ、むしろそれらが創造性のきっかけとして働きながら進んでいく。

以上のような様々な試みから、演劇的ワークショップを成功させるためには「何が重要か」が次第に分かってきた。即興演劇の中の必要な能力、すなわちここで涵養される能力をまとめてみると、以下ようになる。

一番目の能力は、すべての即興演劇で重視される「イエス・アンド～: yes and～」の建設的なコミュニケーション能力である。これは相手が自分に示したオファーを受け入れて（yes）自分の次の演技（and）につなげる建設的な態度である。このような態度によって、受け入れられた側も受け入れる側も気持ちよくコミュニケーションし、またコラボレーションできるようになる（ケリー・レオナルド, 2015）。

二番目の能力は「フォロー・ザ・フォロアー follow the follower」である。演技者は周囲のオファーをフォロアーとして受け入れ、次の演技者がさらにフォローする。これを互いに繰り返すことによって、いわばリーダーとフォロアーが交互に入れ替わることが起き、グループ全体で柔軟で建設的なコミュニケーションとコラボレーションができる能力のことである。

三つ目の能力は即応性の能力である。いったん演技が始まったら、即興演劇は立ち止まることなく進む。そのために必要な、分析して立ち止まるよりも自分を信頼して即座に応じる能力が、これである。

四つ目の能力はグループを大切にできる能力である。即興演劇では、自分が目立つことが重要でなく、共演者を立てる態度こそが重要になる演技した皆が共に達成感を味わう共感性はこの能力からもたらされる。

五つ目の能力は失敗を恐れず踏み出す勇気を発揮する能力である。即興演劇では台本がないため、基本的に正解や失敗という概念はない。しかし、演技者は、オファーを読み間違っていないか、またオファーを出し間違っていないかなど、心の中では葛藤したり自己批判したりする可能性がある。しかし、正解のない即興演劇では、基本的な態度が整っていれば失敗と

いう概念は無いのが特徴である。

どの能力も、実は演劇だけの能力ではないことに即興演劇家は当初より気がついていて、そして、教育の分野、企業の社員教育、医療、福祉など様々な分野で、この即興演劇を取り入れたワークショップが開催されるようになった。ちなみにワークショップというものもジョン・デューイの重んじた経験的な学びの一つである。ワークショップでは、インストラクターはファシリテータとなり、ワークショップを円滑に進行するように助ける役であるが、あくまで主役は参加者である。皆が対等な立場で参加し、ファーストネームで呼びあうような関係性を築く。ワークショップの成否は参加者の関わりの度合いで決まり、ある程度のチャレンジとそれを克服した実感とのバランスによって参加者の満足度が左右される。

6. 実践例の紹介

6.1 東北大学における体育授業実践例

スポーツA「ソフトボール」ではライフスキルと運動習慣の獲得を目的としている。この授業はインストラクショナルデザイン化された授業であり、明確な目標と方法、振り返りの実施、成績評価、学生による授業評価、分析で形成されている。インストラクショナルデザイン化された授業とは明確な目標とその目標達成のための合理的授業方法、評価、分析が一連となった授業設計のことを言う。

【授業の目的】

- (1) 大学生活において必要な心身の健康や体力の保持・増進のための基礎知識とその実践力(身体的教養)を身につける。
- (2) スポーツの授業から生涯にわたるスポーツ活動につなげるため、運動習慣を身につけることを目指す。
- (3) 自己効力感やコミュニケーション能力を高め、学生生活および社会生活の充実につながるライフスキルの習得を目指す。

【授業内容】

授業の前半2/3はスポーツに親しみ実践力を身につける期間(ライフスキルの獲得を目的)とし後半1/3は体力の保持・増進のための基礎知識とその実践力を

身につける期間を設けている。

【成績評価法】

毎週の振り返り、技術テスト、最終授業での全体振り返りを対象とし積み上げ式で行った。体育など身体教育の成績評価に5段階評価はそぐわないという意見もあるが、身体教育は継続や積み重ねることで構築される。したがって毎授業の振り返りを記録することで点数を加算し学習の成果を評価した。学生にも点数を積み重ねることが動機付けになり目標達成の動力ともなっている。

毎週の振り返りでは 自主的に運動を行った記録、1週間の歩数記録、授業時の体験記述を行った。体験記述では自己開示(自分の気持ちを他者に伝えることできた)、他者協力(チームメイトと励まし合いながらプレーできた)、挑戦達成(難しいと思っていたことがやってみるとできた)、楽しさ実感(楽しく練習や試合ができた)の項目について振り返りを行った。

【H29年度前期の授業効果】

図1-1は目的1「健康と体力の保持・増進」に対する効果として、「規則正しい生活習慣が身に付いた」「規則正しい生活習慣を維持することが大切だとわかった」「ストレスを十分に解消できた」「これよりも体力が高まったと思う」の4項目を7段階で評価した。この授業によって生活習慣の改善まで至ったもの(「よくあてはまる」以上)は28%であり(図1-1A)、全体として実践力の獲得までには至っていない。しか知識としてその重要性を認識したものは(図1-1B)は65%であり、知識の獲得としては目標に近づけたと思われる。また当該体育の授業においてストレス解消の経験をしたと思われるもの(「よくあてはまる」以上)は45%であった(図1-1C)。ストレス対処法としての運動を一定数の学生が経験できたと思われる。体力の実感についても増進あるいは維持できたと感じるもの(「すこしあてはまる」以上)が60%であった(図1-1D)。体育の授業が週1回であることを考慮すると健康の維持増進に対する教育効果は総じて高いものと思われる。

図1-2は目的2「運動習慣の獲得」に対する効果として「セメスター前よりも運動量(歩数)を気にするようになった」「この授業によって実際に運動が習慣化する機会になったあるいは運動習慣が再開した」の

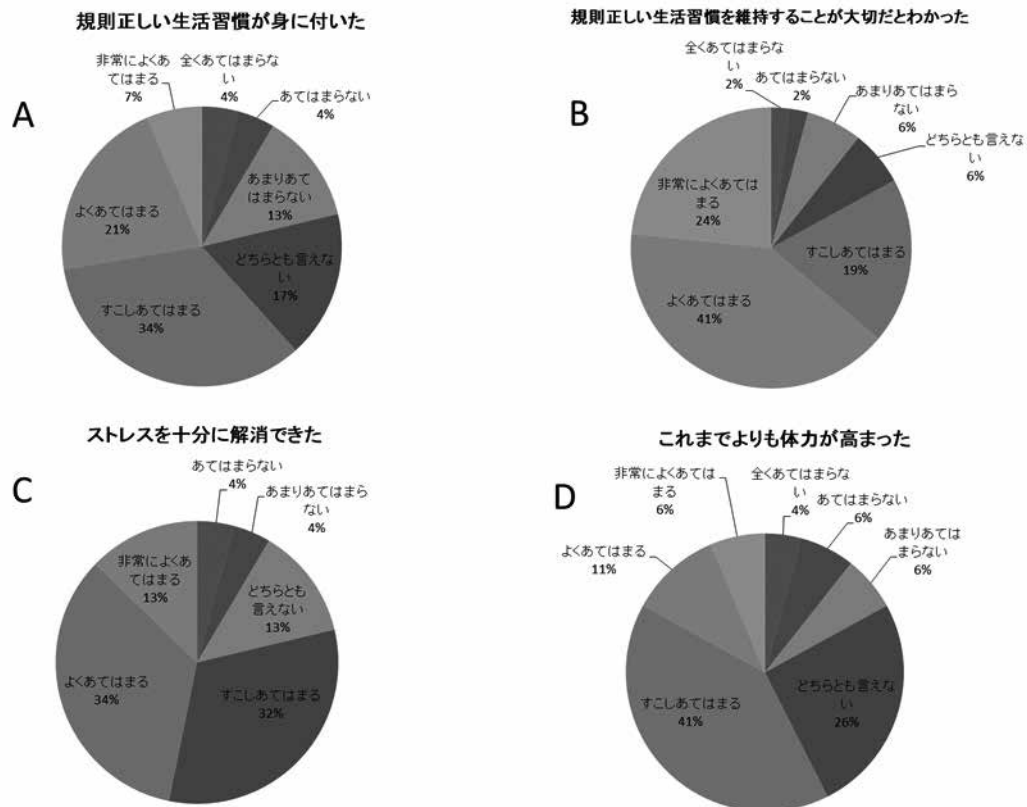


図1-1 健康と体力の保持・増進に対する効果

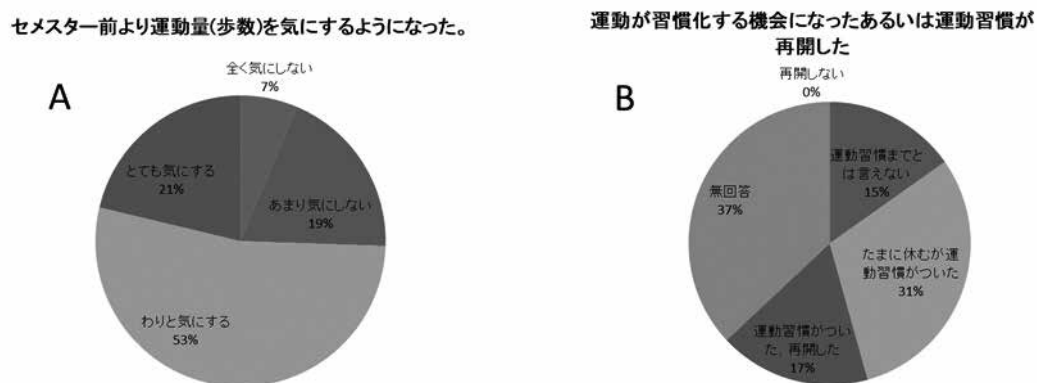


図1-2 運動習慣の獲得に対する効果

2項目を評価した。運動習慣の前段階として日常生活の活動量への関心がある。本授業によって実に74%の学生が歩数への関心が高まった(図1-2A)。実際に授業がきっかけで運動が習慣化したと答えた学生(「たまに休むが運動習慣がついた」以上)は48%であった(図1-2B)。平成28年度の国民健康・栄養調査結果(2017)の概要によると、20才代の運動習慣のある者の割合が男性25.9%、女性9.9%であることを考慮すると、直接比較はできないが運動習慣の導入としては一定の成果があると考えられる。

図1-3は目的3「ライフスキルの取得」に対する効果として「仲の良い友達が新しくできた」「お互いに助け合ってプレーする方が勝ちにつながりやすいことがわかった」「友だちに思いやりのある言葉掛けができた」「技術の程度に関わらず、いろんな人と互いに関われた」「自分の言動に自信を持っている」「集団行動のときみんなを引っ張っていくことができる」の6項目について評価した。これらの項目はライフスキルの中でも「問題解決能力」「効果的なコミュニケーション能力」「対人関係の構築と維持能力」「共感する能力」

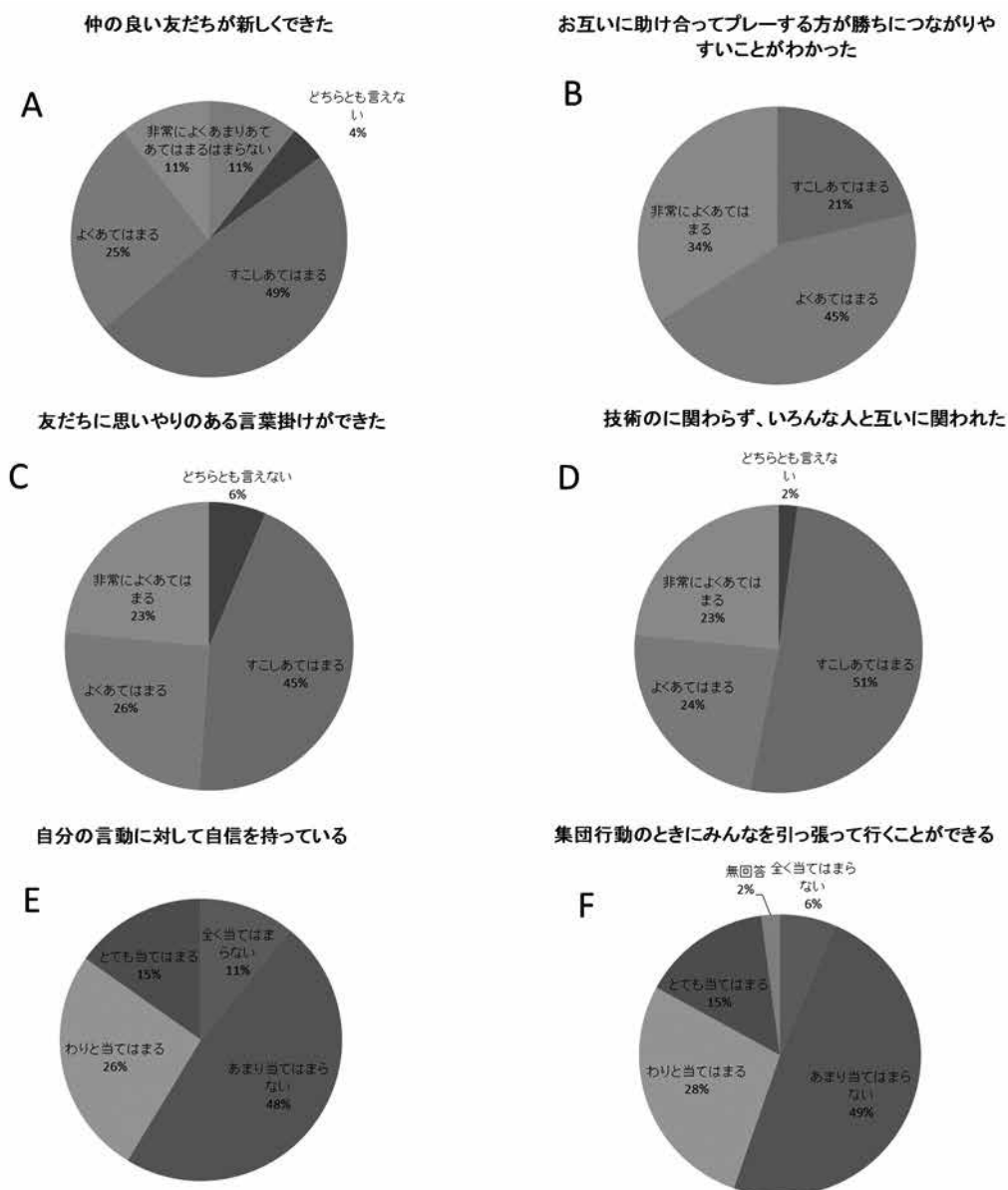


図1-3 ライフスキルの取得に対する効果

「自己効力感」にかかわる項目である。「仲の良い友達が新しくできた」はよくあてはまる以上が36%、少し当てはまるを含めると85%の学生が新しい人間関係を授業で構築したと考えられる(図1-3A)。また79%の学生がお互いに助け合ってプレーすることが勝つにつながりやすいと答えている(図1-3B)。協力が問題解決の手段になることを学んだと考えられる。「友達に思いやりのある言葉をかけることができた」という問に対して「少し当てはまる」以上の回答をした学生は94%に達した(図1-3C)。ほとんど全ての学生が相手の立場に共感する経験をしたと思われる。体育は上手、下手が気になる授業科目である。時としてスポーツが

不得手な学生はチーム内において消極的になる場合がある。しかしこの授業はスポーツ技能の獲得を目的から除外したためほとんどの学生が他の学生と交流を持つことができたと思われる(図1-3D)。「自分の言動に自信を持っている」「集団行動のときみんなを引っ張っていくことができる」は「わりと当てはまる」以上の回答は約40%であった。自己効力感に関係する項目であるがこの授業では低くはないが、方法を改善・開発する余地が残されていると思われる。これらの結果はインストラクショナルデザイン化された授業が一定の効果として表れたことを示している。

表1 授業全体の振り返り

スポーツAでスポーツが対人関係に生かせることを学びました。大学に入ってからでは話せても、何回もあって話すようなことはないのですが、気まぐずになってしまうことが多くありました。しかし今回スポーツAでソフトボールと一緒にやると盛り上がり友達ができました。やはり体を動かすと違うなと思いました。社会に出てもこのようにスポーツを通して関係を築きたいと思いました。またスポーツはリラックスにも使えることを学びました。僕は体育会の部活に入っているので運動は毎日していますが、今回ソフトボールといういつもと違う競技をやるととても楽しくストレス発散になりました。とくにヨガは体を使ったのに終わった後は体が軽くなりいいリラックスになりました。社会にでたら、疲勞もたまることが多いと思うので金曜日の夜などにやってリフレッシュしたいです。体の教養として一生使える知識になりました。またスポーツは万国共通であることを実感できました。留学生とスポーツでコミュニケーションをとることができ、それは僕にとって初めての経験で感動しました。また歩数を毎日記録することで自分がどれくらい歩いているかわかりました。歩数をこれほど長期間測定することはこれかれないと思うのでいい経験になりました。最後にスポーツAでは普段の授業とは違ったことを学ぶことができました。毎回反省する機会がありソフトボールをえらんでよかったです。
私は、今回のスポーツA・ソフトボールの授業で、どんな人でもチームとして行動する事を学んだと思っている。授業で同じチームになった人たちは同じ学科ではあるものの、初めて喋った人が殆どであった。そういう人たちと、一緒にチームで勝ちを目指して力を合わせた事は今後に大きく活かされると思う。仕事をするようになると、あまり知らない人たちとも仕事をしなければならない局面が多くなっていくであろう。そのときに、その仕事の成功を目指して、各々が力を最大限に発揮することが必要とされる。今回のソフトボールの試合で学んだことを、こういう場で活かしていきたい。また、チームとして行動する際には、他人に気持ちよく行動してもらえるように気遣うことが重要だと感じた。例えば、ソフトボールの試合で出塁した選手に対して、皆んなで「ナイスバッティング」などと声をかけると、その人は次の打席でもいい結果に繋がる可能性が高まっているように感じた。その結果、チーム自体が良い方向に進んでいくのだ。私は、この経験を生かして、今後の生活では仲間へのポジティブな声かけを意識していきたい。
The first meeting was about how to catch the ball properly, it was not that hard even though I did make mistakes several times. After several times catching practice, we started to do batting practice, and it was really hard for me. When I saw people doing it, it looked as we just need to swing the stick. The first time I tried the batting, I missed all of easy ball they threw at me. And then, I went on Youtube, watching how to hold and swing properly. I watched and practiced it several times. The first time we tried the match, it was totally different from practice. Catching ball was even harder than in the practice. I was positioned in the left outfielder for catching the long range ball since I am pretty good at running. However that was not the case, I missed several times and scolded myself for thinking that I was already good at catching the ball. However, through match, I learned that as a team, we need to encourage each other. That was what my friends did during the match. If I failed, they encouraged me. If I succeeded, they praised me. I learned how to communicate effectively even though I do not understand Japanese but a little. I was once chosen to be the captain. I knew nothing. But all of my friends helped me. I think these kinds of things which will be very helpful in the future and my social life. Through playing softball, I learned soft skills such as communication skill, how to build a great team, how to lead a team and to encourage your teammates.
スポーツA・ソフトボールの授業を受けて、受ける前と一番変わったことは、同じ学科の人とのコミュニケーションが増えたことだと思う。今まで学科内では仲のいい数人とかしか話したことがなかったが、練習や試合を通して、多くの人と会話することができ、得点時にはハイタッチをするなど、スポーツを通して自然にコミュニケーションをとることができた。また、最初は見られなかった、守備でゲッツーが成立するなど、短期間でも連携が上がることを実感した。この授業を受けたおかげで、将来、新しいコミュニティに入っていくときに、スムーズにコミュニケーションを取れるようになったり、どうすればチームとしての連携を上げ、結果を出せるようになるのかを考えられるようになったと思う。また、社会的に役に立つのかはまだ分からないが、この授業を通して、自分と運動習慣を見直すことができ、前から迷っていた、ジムに通うようになった。宿題としてやっていた歩数も普段から気にするようになり、授業を受ける前よりも遥かに健康的な生活を送ることが出来ていると実感している。
このスポーツAの授業では、ソフトボールを通じてチームプレー、フィードバックの習慣、継続的に自分の健康状態を確認し運動を自発的に行うことを学んだ。今回のこれらの学びは、将来の仕事や社会生活に大いに活かせるだろう。チームでの協働スキルは、医師としてチーム医療に携わる際に不可欠である。また、フィードバックを行うことは、医師としてのスキルアップのためにもなる他、対人関係や趣味のスキル向上、改善にもつながり、将来充実した生活を送る上で大切である。そして、今回の授業を通して継続的に健康状態を確認することで自分の生活リズムのコントロールができるようになった。今後も続けていき、心身ともに健康な生活を送っていきたい。

【学生の授業全体の振り返り】

表1にはセメスター後の授業全体の振り返り例を示す。多くの学生でコミュニケーションの取り方や意味、社会への応用、また運動習慣の重要性への理解が振り返りに盛り込まれていた。上記のアンケート結果とほぼ一致する振り返りであり、授業目標がほぼ達成されていると思われる。

【学生評価】

東北大学のスポーツA「ソフトボール」の2017年度前期の学生による授業評価の結果を図2に示す。一般に体育実技の授業評価はどの評価項目でも高くなる傾向がある。その理由として体育をレジャーとして捉えているため批判的思考が必要でないことが理由と思われる。この授業では毎回の振り返りなど提出物もあり、レジャー型の体育の授業とは異なり負荷がかかる授業

であった。予測として学生の授業評価は低くなる可能性があると考えていた。しかしこの授業はスポーツA全体の評価と比較しても全ての項目ではほぼ同程度の評価がなされている。また関連学習では若干であるが委員会平均よりも高く、座学を含めた全教科に近い値となっている。前述の授業全体の振り返りにもあるように学生が授業の目的を理解し利益を実感（内在化）することで低評価につながらなかったと考えられる。シラバスやガイダンスまた授業の初期段階で繰り返し授業の目的や維持を説明する事で学生の理解を得ることができたと考えられる。

6.2 東北大学における演劇教育

筆者の一人（虫明元）が医学部所属であり、特に医療従事者には例外なく高いコミュニケーション能力が

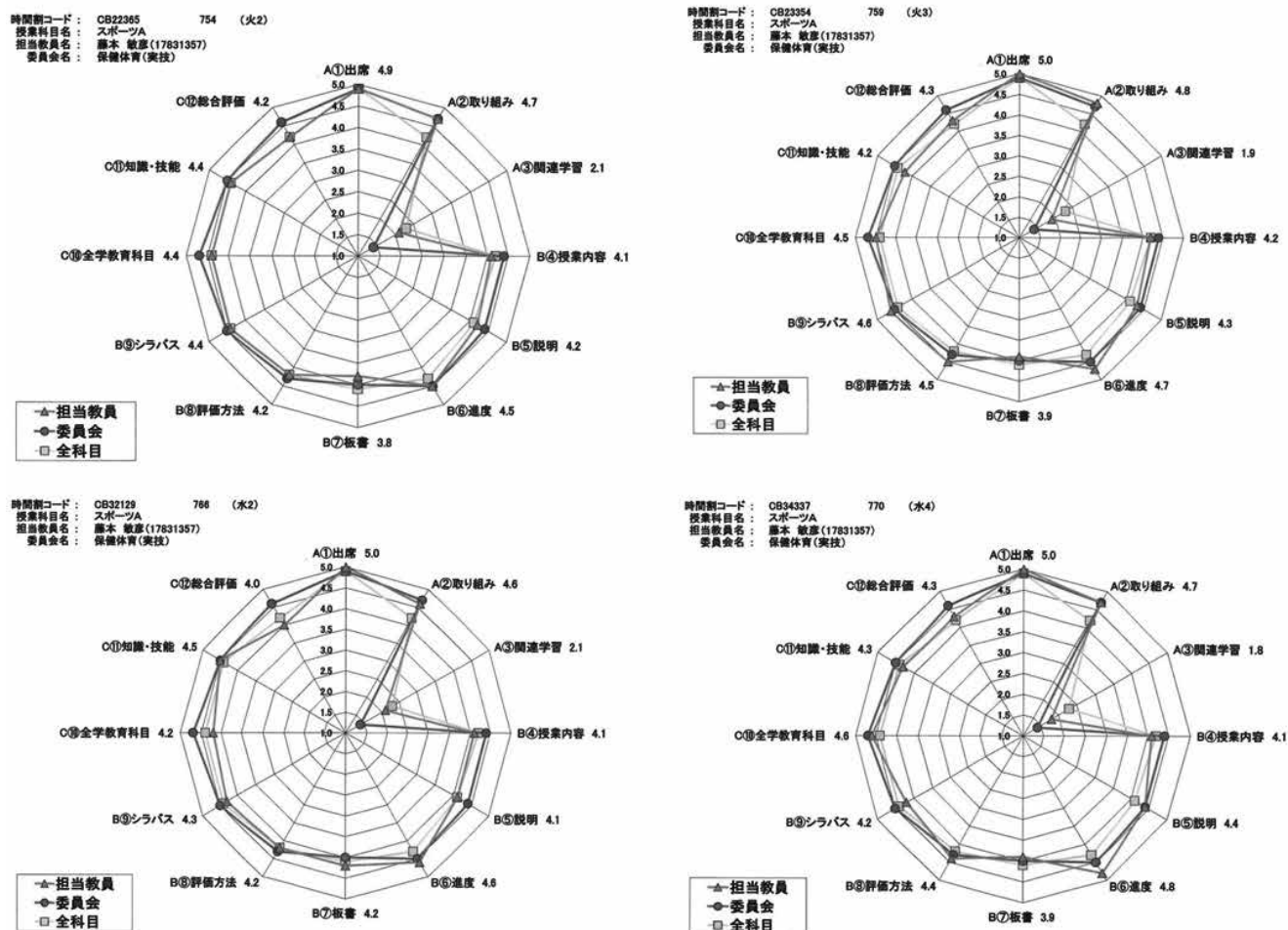


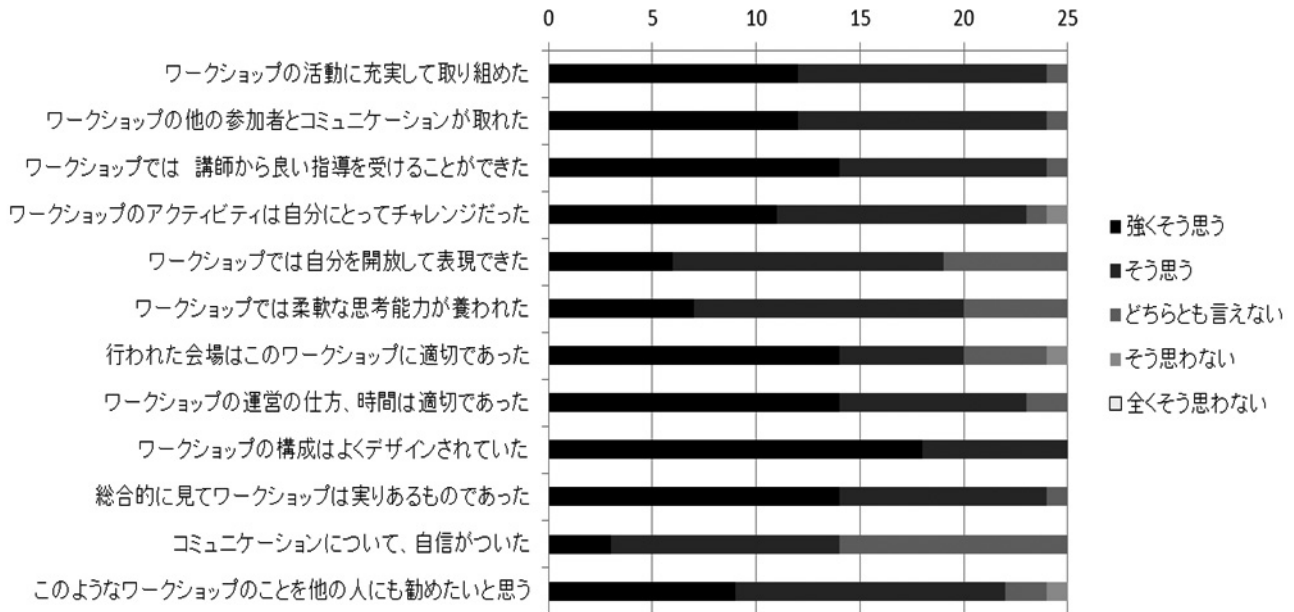
図2 学生による授業評価

求められることに着目して、まずは医学部での行動科学・医療入門としての演劇の導入を検討した。これは、医療現場において、患者さんと家族、並びにさまざまな職種の人々と協働して問題解決にあたる多職種協働が不可欠であるからである。2016平成28年度から東北大学で行っている新たな教養養育を開発する支援事業である高度教養教育開発事業の支援を受け、初年度はまず課外授業で導入することにした。この即興演劇にはいくつかの手法があるが、虫明元と虫明美喜は興再現劇プレイバックシアターを導入して行うことにした。

即興再現劇は、観客の中のひとりに自分の経験した物語を語り手として語ってもらい、それを演技者が即興で演じ、語り手に贈るという、極めてユニークな形式の即興演劇である。これはジョナサン・フォックスが始めた即興演劇形式であり、ニューヨーク発であったが言語の壁を超えて現在は世界に広がっている。日本では宗像佳代氏がプレイバックシアター日本校を

作って、いち早く教育への導入を進めた。即興再現劇は、元来メンバーが属している職場や地域などのコミュニティに根ざしたものであった。即興再現劇には、アートと儀式性と社会性の3つの要素があるとジョナサン・フォックスは述べている。この点は宗像佳代(2006)の書籍に詳しく記載されている。アートには創造性、協働性、自発性などが要素としてあり、儀式性とは日常性と非日常性をつなぐ仕組み、社会性とはお互いを受け入れる信頼性や安全安心の場を作る工夫である。

即興再現劇のチームはコンダクターと数名の演技者、ミュージシャンから成り立っている。観客の中から自発的に話したいと思った人に、舞台に来てもらう。話を聞く時に、まず語り手（これを即興再現劇では慣習としてテラーと呼ぶ）が、は自分を演じる演技者を舞台の上の数名から一人選ぶ。その後コンダクターはインタビューをし、皆と共有したい出来事を明らかにしていく。話が終わると、コンダクターはテラーの話



を「見てみましょう」と言い、演技が始まる。このような即興再現劇には、一般の人の語りを演じるということが加わるために、参加者の間の共感が一段と起こりやすい。

開催にあたっては、初年度はワークショップデザイナーの資格者の協力と即興再現劇を高校教育で実践している秋山耕太郎氏の協力を得た。またプレイバックシアター日本校の校長で、劇団プレイバックーズの宗像佳代氏、さらには同じく劇団プレイバックーズで作業療法師などの教育に導入している小森亜紀氏も外部からのインストラクターとして招聘して開催した。学内対応者である教員自身もプレイバックシアター日本校での即興演劇者の育成プログラムであるコアトレーニングに参加して、基本的な技能を学んでいる。

即興再現劇はロングフォームであり、実際のワークショップでは様々なショートフォームのワークを多数含めながら、参加者間の信頼性の形成、自己開示への抵抗感を除く安心安全の場の構築をすすめる。具体的には、最初は身体表現を使った自己紹介や他己紹介、参加者の全体を俯瞰するためのソシオメトリーやマッピングを行うことで、各自の気持ちや特徴などの多様性を知る。例えばソシオメトリーでは、所属する職場や出身地でグループになることで、参加者の中に共通性と多様性を一望できる。マッピングもほぼ同様だが、

その時の気分や、参加への意気込みや、より主観的な思いを仮に序列化する事で自分の立ち位置を確認できる。その上で発声や身体動作で互いの動きに即応するワークを導入していく。さらには、二人でペアになって互いに短い演技を創るなどしながら、次第に打ち解けていく。そしていよいよ観客と演技者に分かれて、観客から短いエピソードをもらいその時の気持ちを短い演技でグループとして演じる。そのように何段階ものワークを体験してから、いよいよロングフォームの即興再現劇を導入する。基本的には皆が自発的に取り組み、楽しみながら行う参加型のワークショップになっている。2日間を一つのセッションとしてワークショップを企画した。初年度(2016年度)は2回のセッションを実施、2年目(2017年度)は、基礎ゼミで留学生も含む共修ゼミとし、これを含めて3回のセッションを企画、実施中で、今後に向けてはさらに新たな形式を模索しつつある。

2016年度のワークショップの参加者のうち、アンケートに応じてくれた25名の集計結果を示す。殆どの参加者が充実して取り組み、満足しているということがよくわかった。また、振り返りの時間の自由討論では、コミュニケーション以外にもコラボレーションや創造性などに関しても多くの発言があった。即興演劇で育成できる能力として、communication, collaboration,

creativity があり, これにcritical thinkingを加えればいわゆる21世紀の4Cのスキルの多くの能力を即興演劇で育成できる新たな可能性を感じられるワークショップとなった。

2017年度は社会性スキルに関して参加者の変化を探ってみた。まだ分析途中であるが, ワorkshop前後で社会性スキルの向上が多くの参加者に認められるようである。

7. 身体教育の現在と展望

身体教育と聞くと「健康教育」とのイメージが固定化している。確かに身体教育の大きな目的として「健康の維持・増進」がある。しかし高等教育での身体教育ではむしろライフスキルの獲得が目的となることが理想的である。高等学校の保健体育では「健康や体力の維持・増進」が目的となっている。つまり大学や高等教育機関では学生は「健康や体力の維持・増進」に関する知識や実習はすでに履修しているため新たな目的で授業が展開されることが高校から大学へと連続する教育の流れである。しかし現実には多くの大学で健康教育を目的とした授業が展開されている。その理由は(3.8 健康で) 上述したように大学生の心身の健康状態が看過できない状況にあることである。高等学校での保健体育の授業が社会で機能しているか否かを検証する必要があるが, 同時に高等教育機関においては健康教育とライフスキルの獲得を両立する授業の展開を図る必要がある。いくつかの大学では工夫をしながらこの両方の目的を達成しようと試みている。授業ではライフスキルの獲得を主たる目的とし, 習慣的運動を宿題として課す方法(木内ら, 2003)や健康増進を目的とした授業を前期で行い, 後期にコミュニケーションやチームワークの改善を目指す授業を行っている大学もある(富川, 2016)。しばらくの間は高等教育においてもこの両方を目的として授業を構築する必要があると思われる。

体育実技の授業は全国的に減少傾向が続いている。体育の減少は身体教養の獲得の機会が減少していることであり好ましい状況ではない。体育の減少の要因はそれぞれの大学で様々あると思われる。しかしその根幹には我々教員が研究者として大学や学生に体育の重

要性を示す事ができていないことが主因と考えられる。木内(2012)は現状の日本において大学体育の授業効果を示す証拠が少ない事を指摘している。つまり大学体育は効果を示さないまま現状に至っているために, 教育効果を明確に示している教科に時間が割かれていると思われる。また川村(1987)は第三者から見ると体育がレジャータイムとして浪費されているようにしか映らないと指摘している。戦後から現在に至る時間経過の中で多くの大学で体育の理念は形骸化し, 目的そのものを喪失した授業が展開されていた可能性が否定できない。ほとんどの大学において体育も学生の授業評価を受けていると思われるが, 体育はレジャー化するほど学生の評価は良くなる傾向がある。またレジャーは参加し楽しむことが目的であるため, 成績評価も出席のみといった極めて不適切な方法行われている場合もある。学生から見れば単位認定が安易に行われている授業である。したがって問題が表面化することが基本的にはなく, 教育的効果を測定すると言った基本的な教育活動が疎かにされてきたのかもしれない。このような状態はインストラクショナルデザインによる授業の構築を放棄した, あるいは教員にその知識や概念がない状態とも言える。理念や目的と授業内容の結びつきを提示できない, また適切な成績評価が行われていない授業は(深層で)学生の学習意欲を減衰させ利益を損なっていると言える。レジャー化された体育は, その場は楽しいが有益な授業であるかどうかを深く考えた場合に「必要ない」と判断される授業である。おそらくこの心理が大学体育の減少の要因であると思われる。学生のために大学体育は理念や目的に沿った授業の構築をしっかりと行い, 効果の検証を行う事が急務である。

上述のように高等教育における身体教養の未来は決して明るくない。しかし本稿でも掲載した演劇などの新たな身体教育が加わるようになったことは非常に明るい材料である。最後に身体教養の教養教育でのあり方について触れたい。健康教育を目的とした体育と, コミュニケーション能力の改善を目的とした演劇教育は相容れるものではない。しかしライフスキルの獲得を目的とした体育と演劇教育はコミュニケーションというキーワードで共通する。これらの身体教育は今後

「コミュニケーション」や「ライフスキル」などの新しい枠組みに組み込まれることが望ましい。この新しい枠組みは初年次教育に位置付けることによって早い段階で学生のコミュニケーション能力を含む身体教養の改善を可能にする。大学教育改革が叫ばれている今がそのチャンスである。健康教育を目的とした身体教育（体育）は高年次教養で行う事も一案である。

謝辞

本稿の執筆は東北大学高度教養教育・学生支援機構の羽田貴史教授により機会を頂きました。読者の皆様に身体教育の理解を深めて頂く大変貴重な機会であり心より御礼申し上げます。また授業の展開は機構の全教職員の方のご協力を頂き実施しております。また東北大学学務課学務企画係の皆様にもご協力を賜りました。心より御礼申し上げます。

脚注)

注1) 近言語とは

近言語は音声の大きさや声の高さ、言葉の間合い、速度など言葉と同時に発信される音声信号。

注2) ライフスキルとは

世界保健機関（WHO）が提唱し「日常の様々な問題や要求に対し、より建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義している。以下の10個の項目が挙げられている。（1）意思決定能力（2）問題解決能力（3）創造的思考（4）批判的思考（5）効果的なコミュニケーション能力（6）対人関係の構築と維持能力（7）自己認識（8）共感する能力（9）感情を制御する能力（10）緊張とストレスに対処する能力—を挙げている。（朝日新聞 2007年1月29日朝刊より引用）

注3) 社会人基礎力とは

経済産業省が「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として提案している。「前に踏み出す力（アクション）」として主体性、働きかけ力、実行力、「考え抜く力」として課題発見力、計画力、創造力、「チームで働く力」として発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力が能力の要素としてあげられている。

経済産業省（2006）社会人基礎力に関する調査・報告書

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>
(2018.2.現在)

参考文献

- 平成24年度の中央教育審議会答申. 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～
www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- 新村洋史. 2013.『人間力を育む教養教育』新日本出版社
- 寺島善一 他. 2002.『リベラ・ルアーツと大学の「自由化」教養・専門課程の活性化をめぐる考察』明治大学人文科学研究所叢書 株式会社明石書店
- 公益社団法人全国大学体育連合調査・研究部. 2014.『2013年度大学・短期大学の保健体育教育実態調査報告書』
- 京都大学. 2014.『健康・スポーツ科目の履修単位数について』平成26年度（第51回）国立大学教養教育実施組織会議・国立大学教養教育実施組織事務協議会資料
- 川島裕子. 2017.〈教師〉になる劇場「演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン」
大学ジャーナル, 2017
univ-journal.jp/13027/（2018.2現在）
- 上野耕平. 2008. 社会的スキル. 日本スポーツ心理学会編. スポーツ心理学辞典. 大修館書店
- 島崎崇史 他. 2012. コーチのノンバーバルコミュニケーションに関する研究：コミュニケーション能力、およびコーチング評価との関連性. 体育学研究, 57: 427-447.
- 平田オリザ. 2013. 大阪大学シンポジウム演劇とコミュニケーション. 作ること超えること
<https://www.youtube.com/watch?v=fOgzDpSM1Ds>
(2018.2 現在)
- サンダー, A. 黒川正流訳. 1996. 集団を活かすグループ・ダイナミクスの実践. 北王子書房
- Steiner, I.D. 1972. Group Process and Productivity Academic Press: New York.
- 蔡芒錫. 2017. リーダシップをどのように発揮すればよいのか. 鹿毛雅治編. パフォーマンスがわかる12の理論. 金剛出版.
- Geier, J. G. 1967. A trait approach to the study of

- leadership in small groups. *Journal of Communication*, 17(4), 316-323.
- Case, R. V. 1984. Leadership in sport. The situational leadership. *Journal of Physical Education, Recreation, and dance*, 55 (1), 15-16.
- マートン, R. 猪俣公宏監訳. 1991. コーチング・マニュアル-メンタルトレーニング-. 北大路書房.
- 池田謙一. 1999. 集団思考. 中島義明ほか編. 心理学辞典. 有斐閣.
- 島本好平 他. 2007. 体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響 スポーツ心理学研究 34(1), 1-11.
- 島本好平 他. 2006. 大学生における日常生活スキル尺度の開発. 教育心理学研究54, 211-221.
- 石道峰典 他. 2016. 体育実技授業における社会人基礎力育成を意図した介入効果の検証. 大学体育学 13, 26-34.
- 引原有輝 他. 2016. 実技種目の異なる大学体育授業が社会人基礎力の育成におよぼす影響. 大学体育学 13, 16-25.
- 内田千代子 (2011). 大学生の中途退学の実態と対策～国立大学の調査から～ 大学マネジメント, 7(8), 2-7.
- 内田千代子. 2014. 近年の動向と現状 疫学的見地. 精神医学 56, pp57-384
- 一宮 厚 他. 2003. 大学新入生の精神状態の変化－近年14年間の質問票による調査の結果から. 精神医学, 45, 959-966
- 坂口守男. 2009. 学生の精神的・身体的自覚症状の動向－近年5年間のUPIで見た推移－. 大阪教育大学紀要 第Ⅲ部門, 58, 45-55
- 東北大学学生相談・特別支援センター年報2号. 2017.
- 日本学生支援機構. 2007. 大学生における学生相談体制の充実方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の連携・協働
- 大隅香苗 他. 2013. 大学新入生の大学適応に及ぼす影響要因の検討－第一志望か否か, 合格可能性, 仲間意識に注目して－ 青年心理学研究, 24, 125-136.
- 藤本敏彦 他, 第69回日本体力医学会大会. 2014.
- 中原(権藤)雄一 他. 2016. 大学生における運動部活動参加の有無による精神的健康度の相違. 体力研究, 114, 42-46.
- 中原雄一 他. 2017. 体育系と福祉系の大学生における身体活動量と精神的健康度の比較. 福岡県立大学人間社会学部紀要, 26(1), 1-6.
- 厚生労働省. 2017. 平成28年「国民健康・栄養調査」の結果. 文部科学省HP, 2008
www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1330882.htm (2018.2 現在)
- 中野民夫. 2001. ワークショップー新しい学びと創造の場. 岩波新書.
- John Dewey. 1899. *The School and Society* University of Chicago Press.
- John Dewey. 1934. *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- 平田オリザ. 2012. わかりあえないことから. 講談社現代新書.
- Jonathan Fox. 1987. *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity* Springer Pub Co.
- Viola Spolin. 1972. *Improvisation for the Theater*. Northwestern University Press; 1st edition.
- Keith Johnstone. 1987. *Impro: Improvisation and the Theatre* 1st Edition Routledge.
- 宗像佳代. 2006. プレイバックシアター入門, 明石書店.
- Kelly Leonard and Tom Yorton. 2015. *Yes, And How Improvisation Reverses "No, but" Thinking and Improves Creativity and Collaboration - Lessons from the Second City*.
- ロバート・M・ガニエ 他. 2007. インストラクショナルデザインの原理. 鈴木克明, 岩崎 信翻訳. 北大路書房
- 木内敦詞 他. 2003. 健康行動実践力の育成をめざした大学体育授業—授業時間内外の課題実践を用いて— 大学教育学会誌, 25 (2) 112-118.
- 富川理充. 2016. 専修大学における大学体育の成績評価に関する現状と課題, 大学の成績評価を考える. 大学教育学会第38回大会予稿集, 36-37.
- 木内敦詞. 2012. 大学体育授業による健康づくり介入研究のすすめ. 大学体育, 9, 3-22.
- 川村 毅. 1987. 大学体育の歴史. IDE・現代の高等教育, 7-8月号, 2-9

【特 集】

東北大学キャリア支援センターにおける 留学生キャリア支援の現状と課題

猪股 歳之^{1)*}, 高橋 修¹⁾, 富田 京子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

留学生30万人計画や大学の国際化政策などにより、外国人留学生数は増加しているが、日本での就職を支援する取り組みは相対的に新しいものである。日本産業界のさらなる発展のためにも、日本で学んだ優秀な人材を獲得することはきわめて重要な課題となっている。こうしたことから留学生に対する日本で就業するための支援強化が求められるようになっているが、それらは特に留学生に特徴的な就職を阻害する要因を低減するための機会として機能させることが重要である。

東北大学キャリア支援センターでは、ほぼすべてのプログラムに日本人と留学生の双方が参加できるようになっている。全般的に留学生の支援プログラムへの参加も増加しつつあるが、より早い段階からの働きかけを強めていくために、学内各部局やグローバルラーニングセンターをはじめとした関連する業務センター等と連携しながら、さらなる支援の充実をはかっていく必要がある。

1. 本稿の目的と背景

わが国は、1983年に当時の中曽根首相により設置された「21世紀への留学生政策懇談会」による提言を受けて、留学生受入れ数を21世紀初頭には当時のフランス並みの10万人に増加させるとの目標を掲げた。この「留学生10万人計画」は、2003年に達成されたとされ、2008年には福田首相の下で「留学生30万人計画」が発表された。これは、当時12万人ほどであった留学生数を、2020年までに30万人に拡大するという計画であった。

この「30万人計画」の翌年2009年には「大学の国際化のためのネットワーク形成推進」事業、いわゆる「グローバル30」事業がスタートした。そして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」、2014年には「スーパーグローバル大学等事業」や「海外留学支援制度（グローバル人材育成コミュニティ）の創設」事業など、大学のグローバル化やグローバル人材の養成などといった文脈から、日本人の海外留学の推進とともに、外国人留学生の獲得にも関連した競争的資金が矢継ぎ早に公募、実施されてきた。こうした施策の効果もあり、2016年には、高等教育機関に在籍する外国人留学生は17万人

を超え、日本語教育機関在籍者を含めれば24万人ほどに達している（日本学生支援機構「平成28年度外国人留学生在籍状況調査」）。

なお近年では、日本人学生の海外留学や外国人留学生の在籍状況といった大学の国際化の状況も評価に取り入れられることもあり、競争的資金の獲得による大学改革・教育改善という側面にとどまらない大きな影響を大学側に与えつつあることも指摘できよう。

一方、外国人留学生の留学後の出口、あるいはキャリア支援に対する施策は、受け入れ促進施策に対して遅れて始まった。2013年の「第2期教育振興基本計画」で外国人留学生の生活・就職支援等の充実が取り上げられ、翌年以降の「日本再興戦略」や「経済財政運営と改革の基本方針」、「まち・ひと・しごと創生基本方針」などでも外国人留学生の就職支援等の必要性が指摘されるようになっている。これらを受け、2016年度には「住環境・就職支援等受入れ環境の充実」事業、2017年度には「留学生就職促進プログラム」事業が文部科学省の委託事業として実施に移されている。なお、日本学生支援機構の「平成27年度外国人留学生進路状況調査」によれば、2015年度に日本国内で就職した外国人留学生は1万2千人ほどで、卒業・修了者の30%

*) 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 inomata@m.tohoku.ac.jp

ほどであった。

こうした背景を踏まえつつ、本稿では、東北大学キャリア支援センターの取り組みの一部を参照しながら、大学における外国人留学生に対するキャリア支援の取り組みの現状と今後の課題について検討することを目的とする。なお以下で用いる「留学生」とは、外国人で日本に留学している学生を指すものとする。

2. 留学生のキャリア選択の特徴

留学生のキャリア選択の特徴を明らかにするために、いくつかの調査結果を概観する。まず、(独)日本学生支援機構の「外国人留学生進路状況・学位授与状況調査」の結果によれば、ここ数年、日本の高等教育機関を卒業・修了した留学生のうち、概ね25～30%が日本で就職し、概ね30%弱が日本で進学している。一方、東北大学の留学生の進路状況についてみると、日本で就職した者が約25%、日本で進学した者が約25%と、全国の値よりもやや低い傾向を示している(表1)。

表1 留学生の進路状況

	全国			東北大学	
	H25年度	H26年度	H27年度	H27年度	H28年度
卒業(修了)者数(a)	37,924	35,807	40,879	393	403
日本での就職者(b)	9,382	9,678	12,325	98	105
(b/a)	24.7%	27.0%	30.1%	24.9%	26.1%
日本での進学者(c)	10,277	10,263	12,265	99	100
(c/a)	27.1%	28.7%	30.0%	25.2%	24.8%

出所：全国の値は、(独)日本学生支援機構「外国人留学生進路状況・学位授与状況調査」

次に、法務省入国管理局「平成27年度における留学生の日本企業等への就職状況について」によれば、留学生が就職した日本企業等の規模は、従業員千人以上の大企業は約20%であり、千人未満の中堅・中小企業が約70%を占めている(表2)。また、業種をみると、商業・貿易21.1%(平成27年度、以下同様)、コンピュータ関連10.1%、教育7.5%が上位を占めており、これら3業種も含めた非製造業が80.3%となっている。さらに、就いた職務は、販売・営業24.3%、翻訳・通訳23.9%、技術開発(情報処理分野)7.8%、経営・管理業務7.5%、教育6.0%の順で多くなっている。

表2 従業員数別許可人員の構成比

	全国			(単位%)
	H25年度	H26年度	H27年度	
1-49人	40.9	40.6	38.1	
50-99人	7.9	8.0	8.5	
100-299人	11.8	12.0	12.8	
300-999人	10.1	10.3	12.1	
1,000-1,999人	5.9	5.8	5.2	
2,000人以上	15.3	14.9	15.3	
その他・不詳	8.1	8.3	8.0	

出所：法務省入国管理局「留学生の日本企業等への就職状況について」

それでは、日本での就職を希望する留学生は、どのようなキャリア選択を志向しているのだろうか。図1は、就職先を選ぶ際に重視する点を複数回答で尋ねた結果である。「留学生(東北大学)」の値は、東北大学の正規留学生、交換留学生および研究生2,161名を対象に、東北大学グローバルラーニングセンターが実施した「2016年度東北大学留学生学生生活調査」(以下、東北大学調査)の結果である(回答数605、回答率28.0%)。また、「留学生(ディスコ)」の値は、現在日本で就職活動をしている2018年3月卒業・修了予定の留学生3,624名を対象に、株式会社ディスコ、キャリアタスリサーチが行った「外国人留学生の就職活動状況」(以下、ディスコ調査)によるものである(回答数348、回答率9.6%)。両調査では回答選択肢が異なっているため、共通する選択肢のみを表記した(ただし、「安定している」はディスコ調査のみ)。なお、「日本人学生(ディスコ)」の値は、2017年1月に実施した「キャリアタス就活2018 学生モニター調査」(回答数1,238)の結果である。

この結果をみると、日本人学生は「安定している」「将来性がある」「給与・待遇が良い」「職場の雰囲気が良い」「福利厚生が充実している」の順で重視している。つまり、将来にわたって安定性が見込まれ、給与・待遇、福利厚生および人間関係の面で働きやすい企業を重視していることがうかがえる。

一方の留学生は、「給与・待遇が良い」「将来性がある」「職場の雰囲気が良い」「福利厚生が充実している」などを重視している。これらは、日本人学生と同様の傾向である。加えて、「仕事内容が魅力的」「高いスキ

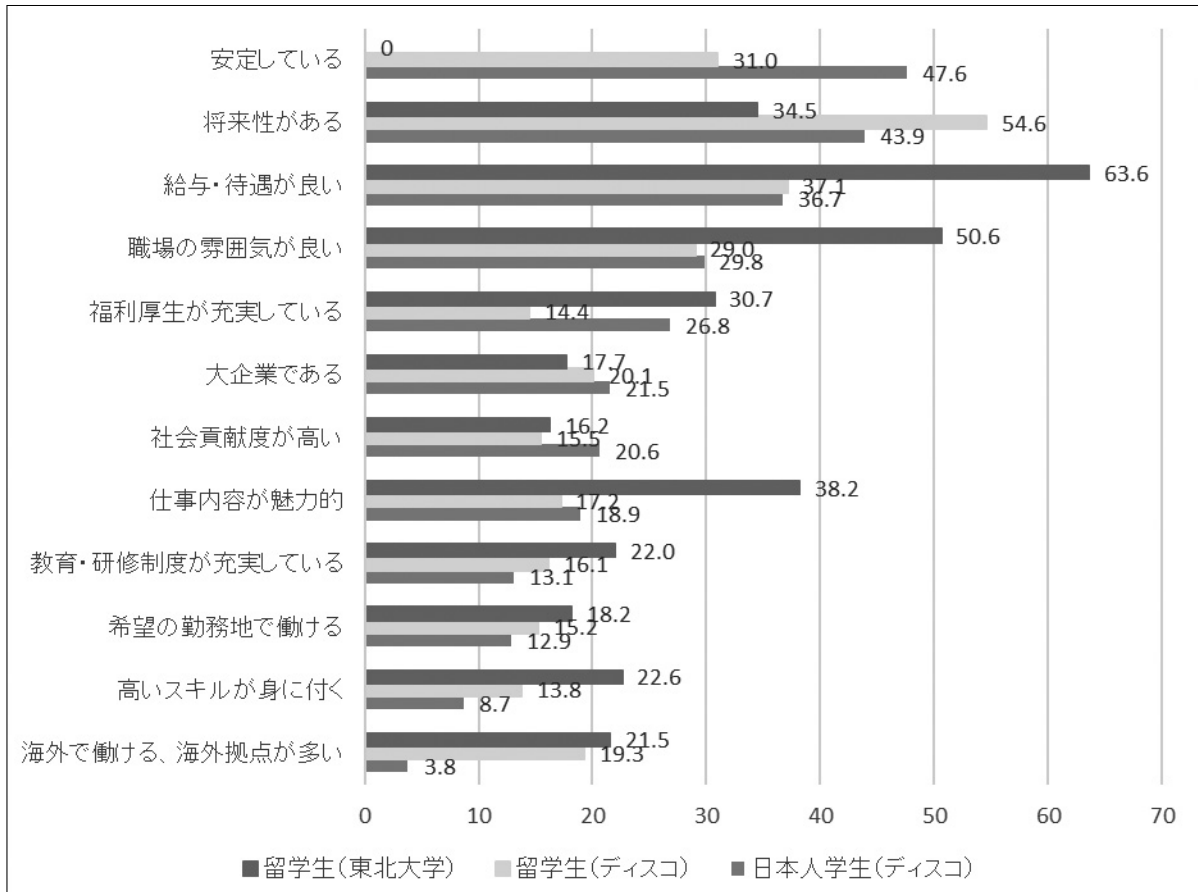


図1 就職先を選ぶ際に重視する点（複数回答）

出所：(株) ディスコ キャリタスリサーチ「外国人留学生の就職活動状況」, 2017年
 東北大学グローバルラーニングセンター「2016年度東北大学留学生学生生活調査まとめ」, 2017年

ルが身に付く」「海外で働ける、海外拠点が多い」の回答率は、日本人学生よりも目立って高くなっている。つまり、将来性や働きやすさに加えて、自身のキャリア形成に資するかどうかを重視しているといえよう。

3. 留学生に対する採用側の期待

厚生労働省による「外国人留学生の採用意欲調査」(2014)によれば、「採用意欲が高い」企業は13%で、「日本人学生並みに採用」と回答した企業39%と合わせて半数以上の企業が採用に前向きであることが指摘されている。また留学生を採用する理由としてもっとも多かったのは、「グローバル展開の中心的役割」が最も多く、次いで「海外拠点の中心的役割」「専門知識、日本人と異なる視点」であった。

採用予定という点では、株式会社ディスコの「外国人留学生の採用に関する企業調査」(2015)でも、57%が採用の意思・予定を表明しており、厚生労働省

による調査結果とも一致して半数以上の企業が留学生を採用する意思を持っていることがわかる。さらに同調査では、留学生を採用する予定と求める能力についても尋ねている。留学生を採用する理由は「優秀な人材を確保するため」「外国人としての感性・国際感覚等の強みを発揮してもらうため」「海外の取引先に関する業務を行うため」などが主なものとなっている。また求める能力では、「コミュニケーション能力」「日本語力」「バイタリティー」「異文化対応力」などが上位となっており、日本語力以外の部分は日本人学生に求める能力とほぼ一致している。

このことは、労働政策研究・研修機構による「外国人留学生の採用に関する調査」(2008)で、留学生を採用する際に「日本人社員と区別なく採用している」との回答が大半であったことから想定可能である。またこの調査では、留学生を採用していない企業に対してその理由も尋ねているが、「社内の受け入れ

体勢が整っていない（コミュニケーションの問題等）」
「留学生の採用自体に消極的」が主なものとなっている。

そして経済産業省の「外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査」（2014）では、留学生と企業の双方に対して留学生の就職・採用における課題についても調査を行っている。調査結果からは、留学生は大企業・大都市での就業へのこだわりが強い一方で、「就職活動の仕組みがよくわからない」「適性試験や能力試験が日本語で行われるため難しい」「仕事内容が不明確である」といった不満を抱えていることがわかる。それに対して企業側は、「日本語能力を高めること」、「日本企業における働き方への理解を深めること」「キャリアパスや社内ロールモデルをうまく説明できない」などを課題として挙げている。

4. キャリア選択における留学生の要望と不安

図2は、留学生が大学や公的機関で受きたいサービス・支援について、複数回答で尋ねた結果である。東北大学調査でもディスコ調査でも、「留学生採用に積極的な企業情報の提供」が最も多い。加えて、「日本での就職活動の基礎知識の説明」「インターンシップ情報の提供」も多くなっている。これらの結果をみると、日本での就職活動に役立つ情報を欲していること

がわかる。また、「先輩留学生からの就職アドバイス」や「留学生が個別に相談できる窓口」を望む回答も目立つ。ここからは、留学生に対する個別相談・支援の必要性が読み取れる。

ところで、ディスコ調査では、留学生に対して日本企業に対するイメージを聞いている。その結果、「集団主義的な企業文化」80.2%、「高い日本語力が求められる」77.6%、「長時間労働」75.6%、「年功序列の人間関係」67.2%などのイメージを抱く留学生が多くなっている。また、東北大学調査では、留学生が就職に対して不安に感じる点を複数回答で尋ねている。その結果、「自分の語学力（日本語力・英語力）」が48.1%と最も多い。次いで、「職場で人間関係を作れるか」32.6%、「希望の仕事に就くことができるか」26.1%、「職場で差別を受けることはないか」25.3%、「労働時間が長くないか」25.0%、「今後のキャリアがどうなるのか」24.3%と続いている。

つまり、日本で働いていくにあたって、自身の語学力を最も不安視している。加えて、集団主義、長時間労働、年功序列の人間関係といった日本企業の組織文化・風土に馴染めるかどうかについて不安を感じていることがうかがえる。

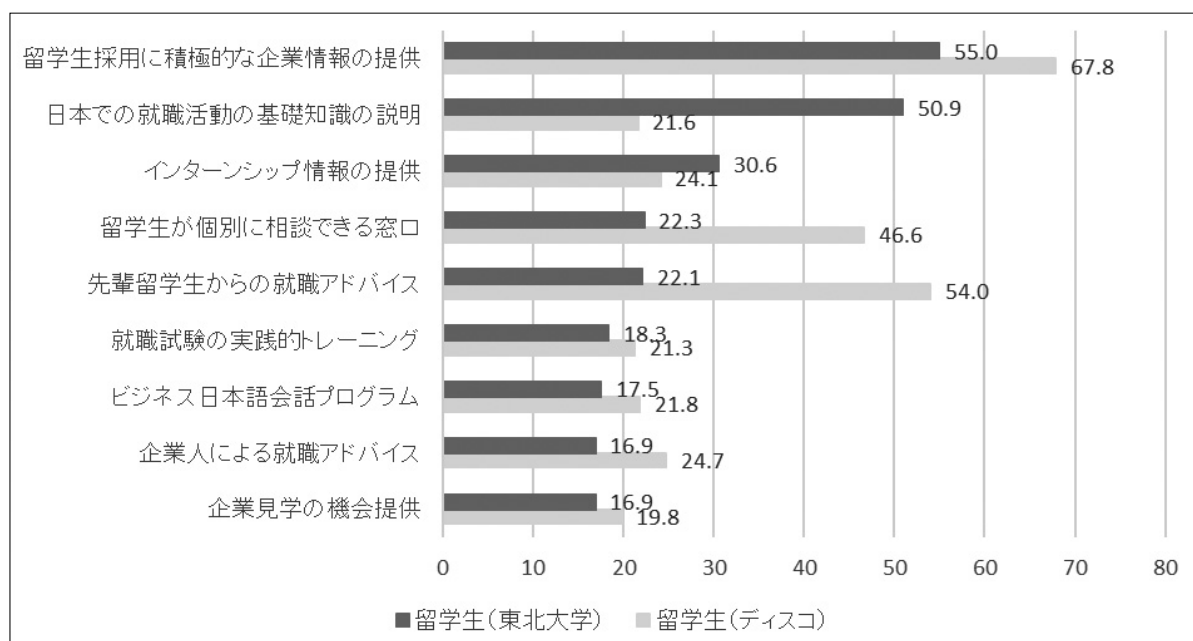


図2 大学や公的機関で受きたいサービス・支援（複数回答）

出所：(株)ディスコ キャリタスリサーチ「外国人留学生の就職活動状況」, 2017年
東北大学グローバルラーニングセンター「2016年度東北大学留学生学生生活調査まとめ」, 2017年

5. 留学生のキャリア形成における迷い・悩み ：個別相談の内容から

東北大学キャリア支援センターでは2011年より外国人留学生向け個別相談を行っている。ここでは、近年、来所する外国人留学生の迷いや悩みを個別相談の内容からまとめる。

平成28年度の日本人留学経験者・予定者、外国人留学生向け相談では、延べ57名の学生が相談に訪れている。内訳としては、学部生13名、大学院前期課程35名、後期課程3名、特別聴講生などその他6名となっている。所属別では、経済学研究科9名、文学部6名、文学研究科6名、工学研究科5名と続く。月別での相談件数推移は、7月9名、12月8名、4月・6月6名、10月・11月・1月・2月が各5名の利用となっている。

相談内容を大別すると「日本での就職活動」、「進路・研究」、「インターンシップ」、「在留手続き・各種資格取得」などに分けられる。

1)「日本での就職活動」では、志望業界、志望企業、志望職種の選択方法や就職活動のスケジュール、情報収集の仕方、選考試験についてなど基本的な相談が多かった。また、日本の企業が求める日本語能力レベルに不安を覚える学生やバイリンガル向けジョブサイトやイベント情報の取得の方法など外国人留学生に特化した相談も寄せられた。

日本での就職活動方法を理解して行動した学生は、複数企業から内定を獲得し、断り方の相談も度々あった。一方で日本の就職活動になじめない学生は、例えば、根拠のない能力アピールによってなかなか就職先が決まらない状況を打開したいと来所したり、心構えができないまま活動を開始し、上手くいかないと悩み来所していた。

彼等にみられる特徴として、大企業ならどこでもいいといった知名度を優先した企業選びをしている傾向や特に日本をイメージする企業としてゲーム、アニメに関する業界に特化した活動を行っているなどの傾向が見受けられた。

2)「進路・研究」に関する相談では、「就職と研究」、「他国・他学への留学」、「研究職」などについての相談があった。

大学院から本学で学んでいる学生の相談では、家族

を伴って留学して来ており、研究職の不安定さが心配で進路選択を迷っているといった相談や、年齢が高いが今後研究を継続していくべきか就職に進路変更していくべきか、といった相談やアカデミックキャリアを目指す学生からはそのサポート体制についての相談などがあった。

3)「インターンシップ」の相談の多くが、希望するインターン先の情報についてのアドバイスや研究とのバランス、日本と他国のインターンシップの違いなどであった。

4)「在留手続き・各種資格取得」についての相談では、留学ビザを所有しているが就職時のビザについて、教員になる場合の教育ビザの取得の有無、特定活動ビザ（内定ビザ、就職活動ビザ）制度や日本で取得でき、働くことが出来る資格取得について具体的な相談があった。

6. 留学生のキャリア支援

ここまで、留学生のキャリア選択の特徴、留学生が要望する大学や公的機関でのサービス・支援、日本での就職活動に対する不安について概観してきた。それらを踏まえると、留学生のキャリア支援として求められることは、以下の5点に整理できよう。

(1) 留学生のキャリア選択志向の見極め

表1に示したとおり、留学生の約25～30%が日本で就職し、概ね30%弱が日本で進学している。また、同調査によれば、概ね25%前後が出身国・地域に戻って就職や進学をしている。つまり、留学生のキャリア選択は、この3つに大別される。

そこで、留学生個々人がどのようなキャリア選択志向を持っているかを把握したうえで、それに応じたキャリア支援が求められる。例えば、入学オリエンテーション時に卒業・修了後の進路希望を調査するなど、早い段階からの取り組みが望まれる。

(2) 日本語能力の向上支援

日本で就職や進学するうえでは、日本語能力の向上は欠かせない。特に就職する場合には、ビジネスシーンでの日本語能力が問われる。そこで、授業としての日本語教育だけではなく、留学生が日本語や日本文化により多く触れ合うことができるように、日本人学生

との交流強化, サークル活動やアルバイトの推奨などの支援が必要となる。

(3) 日本独自の就職活動に関する理解促進

ディスコ調査では, 留学生が日本の就職活動でおかしいと感じた制度や習慣についても尋ねている。その結果, 就職活動の時期32.6%, 服装(リクルートスーツ)30.9%, 筆記試験29.4%, エントリーシート28.8%, 新卒一括採用27.1%などが上位を占めている。日本では当たり前となっている制度や習慣も, 留学生から見ると奇異に映ることも多いということである。

そこで, 日本の就職活動と出身国・地域のそれとを比較しながら異なる部分を明確にしたり, 「なぜそうするのか」を丁寧に説明したりすることを通して, 日本独自の就職活動に関する理解を促進させることが必要となる。

(4) 留学生向け求人に関する情報や機会の提供

図2でみたとおり, 「留学生採用に積極的な企業情報の提供」や「インターンシップ情報の提供」に対する留学生の要望は高い。したがって, そうした情報を適時適切に収集し, 留学生に提供していくことが求められる。特にインターンシップは, 留学生が日本企業の組織文化・風土の一端に触れることのできる貴重な機会となり得るものである。

加えて, 留学生に特化した就職ガイダンスやジョブフェアの開催も検討すべきであろう。こうした機会を通して様々な企業と接点を持つことによって, 例えば大企業と中堅・中小企業双方の特徴を理解するなど, 留学生の視野が広がることが期待できる。

(5) 留学生向けの個別相談・指導

個々人のキャリア選択志向を踏まえながら, 進路・職業選択に関する不安や悩みを和らげたり, 問題解決の手助けをしたりする個別相談・指導は, 日本人学生に限らず留学生にとっても, 不可欠なキャリア支援である。留学生一人ひとりの声に耳をかたむけながら, 息の長い支援が求められる。

7. おわりに: 東北大学キャリア支援センターの留学生キャリア支援の取り組み

以上見てきたように, 留学生の日本における就職をさらに活発化していくためには, 在学中の留学生に対

する支援強化が不可欠である。特に就職を阻害する要因となっているのは, 留学生の大企業へのこだわり, 就職活動のスケジュールや流れの軽視, 評価の観点に対する誤解, などに整理できよう。採用選考に大きな変化がない限り, 留学生へのキャリア支援は, こうした阻害要因を低減するための機会として機能すべきである。企業が日本語能力を強く求めていることは, 留学生に対してのみではなく, 日本人学生に対しても同様である。むしろ留学生も日本人と同様の基準で採用選考を行っているがゆえに日本語の能力への期待が高くなるとみることでもある。株式会社マイナビの「キャリア・就職支援の取り組み調査」(2017)によれば, 大学の8割近くが留学生に対する就職支援を実施している。その支援内容は「外国人留学生限定の日本の就職活動に関するガイダンス」, 「エントリーシート添削」, 「模擬面接」が上位を占めており, 多くの留学生が直面する課題を反映した支援となっている。

東北大学においても留学生のキャリア支援に対する取り組みを拡張しつつある。日本での就職を目指す場合, 基本的には日本人学生と変わらぬ選考を受けることになることから, キャリア支援センターのプログラムもすべて日本人と留学生の双方に参加を促している。また留学生のみが利用できる支援として, 上述の留学生を対象とした個別相談がある。これらのプログラムにおける留学生の参加も増加しつつあるが, その一方で, 就職を阻害する要因を直接改善するような支援が依然として十分でないこともまた事実である。2017年度からスタートした文部科学省の委託事業「留学生就職促進プログラム」はこの部分を強化する上できわめて重要であるが, それだけでなく, 阻害要因の低減のためには早い段階からの働きかけが必要なことは改めて言うまでもなく(これもまた日本人学生と共通である), 学内各部局やグローバルラーニングセンターをはじめとした関連する業務センター等と連携しながらさらなる支援の充実をはかっていきたい。

参考文献

- 法務省入国管理局. 2016. 平成27年度における留学生の日本企業等への就職状況について。
- 株式会社ディスコ キャリタスリサーチ. 2017. 外国人

留学生の就職活動状況.

株式会社ディスコ キャリタスリサーチ. 2015. 「外国人
留学生の採用に関する企業調査」アンケート結果.

株式会社マイナビ. 2017. 2017年度キャリア・就職支援
への取り組み調査.

厚生労働省. 2014. 外国人留学生の採用意欲調査の結果
について, 労働市場分析レポート 第28号.

日本学生支援機構. 2017. 平成27年度外国人留学生進路
状況・学位授与状況調査結果.

労働政策研究・研修機構. 2008. 外国人留学生の採用に
関する調査. JILPT 調査シリーズNo.42.

新日本有限責任監査法人. 2015. 平成26年度産業経済研
究委託事業（外国人留学生の就職及び定着状況に関
する調査）報告書.

東北大学高度教養教育・学生支援機構グローバルラーニ
ングセンター. 2017. 2016年度東北大学留学生学生
生活調査まとめ.

【特集】

障害学生に対する授業支援 —共生社会の担い手を育てる—

青野 透^{1)*}

1) 徳島文理大学

障害学生は障害者差別解消法施行の2016年には、全国で5,500人以上増える（前年比）など急増している。多くの大学等で学生支援における重要な課題となり、多様な障害の実態に即したさまざまな支援・配慮も行われるようになってきた。日本学生支援機構による障害学生修学支援の実態調査結果を活用しながら、障害学生支援の動向のうち、特に教育の根幹をなす授業における支援に関する注目すべき点を明らかにした。障害学生にとって意味ある支援・授業支援とはなんであるかを問い、障害学生に対する授業支援によって大学等の授業がそして教育そのものがどう充実しうるのかを考察した。関連する政策やそれを導く法令なども可能な限り紹介した。各大学等が公的教育機関として重要な責任を負っていることを前提に、筆者の限られた支援の経験の中から、障害学生支援が当該の学生の成長だけでなく、大学等の教員にとって授業改善の貴重な動機となり、結果として、全ての学生がこれからの共生社会で生き、その担い手となるための能力を身に付けることに結びつく方向性を提示した。

1 はじめに—障害学生支援の現状—

1.1 障害学生支援の現状

独立行政法人日本学生支援機構（「機構」）は2017年4月、全高等教育機関（大学、短大および高専、「大学等」）対象の悉皆調査（回答率100%）にもとづく『平成28年度（2016年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』（機構 2017a）を公表した。

それによれば「平成28年5月1日現在における障害学生（「身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生」）の数は27,257人（全学生数3,184,169人の0.86%）、障害学生在籍学校数は898校（全学校数1,171校の76.7%）で、前年度より障害学生数は5,536人増、在籍学校数は18校増であり、障害者差別解消法施行（2016年4月）後、「各大学等において障害学生支援体制の整備や取組が進み、さらに学内連携が整ったことにより、障害学生の把握が一層進んだ」。

支援については「障害学生のうち支援障害学生（学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行っている）の総数は13,848人で、前年度より2,341人の増。支援障害学生在籍率は0.43%で前年度より0.07%の増。障害学生支援率は50.8%で前年度より

り2.2ポイントの減。支援障害学生在籍学校数は782校で前年度より25校の増。全学校に占める割合は66.8%で前年度より2.8ポイントの増」となった。

障害学生は2016年に急増し、大学等の四校に三校は一人以上在籍し、全国で約2万7千人、その半数は実際に大学等の支援を受けているという現状が分かる。

機構は同時に、調査を開始した2005年度からの推移を含めた結果分析の報告書（機構 2017b）を発表している。障害学生支援のうち、授業支援については「障害学生数の増加とともに、授業支援を行なっている学校数も増加」したことを指摘した上で、具体的に次のように分析している（下線筆者、以下同）。

「（平成28年の）授業支援実施学校のうち、支援を行なっている学校が最も多かった障害種は「発達障害」で401校、次いで「肢体不自由」が376校、「精神障害」が363校、「聴覚・言語障害」が337校、「病弱・虚弱」が329校、「視覚障害」が194校、「その他の障害」が153校、「視覚障害」が93校、「重複」が101校」「「発達障害」は平成18年度調査の22校からの10年間で大幅な増加」「平成27年度から独立したカテゴリーとして分類された「精神障害」の授業支援学校数は、平成27年度調査で310校、平成28年度調査では363校と53校増加し、1年間で顕著な変化が見られる」。

*) 連絡先：〒770-8514 徳島県徳島市山城町西浜傍180 徳島文理大学総合政策学部 aono@tkb.bunri-u.ac.jp

発達障害についてはさらに、「一貫して授業以外の支援を実施する学校の数が増え、授業支援の実施校数を上回っていたが、初めて逆転した。従来『授業担当者が合理的配慮を行なうという教育型、権利保障型のモデルよりは、専門家が授業外で支援するクリニック型のモデルでの支援が主流』だったものが、障害者差別解消法の施行に伴い、教育型、権利保障型の支援が広がってきている」と分析している。

機構（2017a）によれば、この指摘のように授業支援401校（前年度383校）・授業以外支援393校（同382校）となっている発達障害学生だけでなく、授業支援363校（同310校）・授業外支援366校（同350校）の精神障害学生についても、授業において教員が何らかの支援や配慮をすることが、ほぼ当然のようになっていることがうかがえる。

学習活動を支える授業外支援や環境整備も、もちろん重要である。だが、授業中・実習中における適切な支援・配慮こそが、障害学生が授業内容を理解し、試験を受け、レポートを書き、単位を取得し卒業するために最も大切であることは論をまたない。今後、他の障害種の学生たちに対しても「教育型、権利保障型」の支援が増えていくのか、注目される。

1.2 課題の整理と授業支援の重要性

障害学生数が近年のような伸びをこれからも示すかどうかは分からないが、確実なのは、入学してくる障害学生の中に、初等中等教育で授業における合理的配慮を受けた経験者が増えてくることである。

内閣府（2017a）によれば、「平成28年5月1日現在、特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級の在籍者並びに通級による指導を受けている幼児児童生徒の総数は約45万人、このうち義務教育段階の児童生徒は約38万7千人であり、これは同じ年齢段階にある児童生徒全体の約3.9%に当たる」とされ、「高等学校における通級による指導制度が平成30年度から開始」となる。

大学等の支援体制の整備が進み、それが学校関係者に周知されれば、初等教育・中等教育段階の障害のある子どもたちの進学意欲も高まる。例えば高校で受けた配慮が大学等の授業で行われていない場合、大学等に申し出れば、提供できない理由が納得いく形で示され

ない限り、合理的な配慮として提供されることになる。支援を希望する学生も増えるだろう。

文部科学省（2017b）は、こうした状況を踏まえ、「全ての学生が同等の条件で学べるようにするための教育環境の調整」「初等中等教育段階から大学等への移行（進学）」「大学等から就労への移行（就職）」「大学等の連携を含む関係機関との連携」「すべての教職員、支援補助学生等への研修・理解促進」および「支援情報の公開」を、各大学等の共通の課題として挙げている。

示された課題の中でも、簡単なはずの支援情報公開すらほとんど進んでいない。新聞報道（『朝日新聞』2017年6月6日）によれば、学部学生5,202名（2017年5月1日現在）の鳥取大学における障害学生数が、2012年度14名、13年度20名、14年度15名、15年度26名、16年度57名となるなど、中国地方の国立5大学全てで急増している（山口大学は12年度4名から16年度36名と9倍）ことが分かる。国公立大学を中心に、障害学生が増えていることは予想どおりである。障害のある受験生たちにとって最も気になる、志望する大学等に障害学生がどれくらい在学し、どのような支援を受けているのかなど、障害学生の個人情報保護を最優先にしながら、各大学等による正確な情報公開が望まれる。

本稿では、こうした現状のもとで、障害学生にとって意味ある支援・授業支援とはなんであるか、そして障害学生に対する授業支援によって大学等の授業や教育そのものがどのように改善される可能性があるのかを考察する。

筆者には極めて限られた数の障害学生に対する支援の経験しかない。機構の調査における障害種別は多様であるが、本稿では基本的に、筆者が主として支援した聴覚障害の学生を例に挙げる。考察を試みるなかで、情報保障を受けながら学ぶ聴覚障害学生を教えることで、自らの授業全般の内容・方法を改善すべきだと強く考えることになった筆者の経験を振り返ることにする。理由は、障害学生とのかかわりが、一人でも多くの教員にとって、授業改善の動機づけとなることを期待するとともに、障害の有無にかかわらず個人に目を向けて始まる教育改善が、結果として他の多くの学生にとっても利益になると信じているからである。

1.3 学生の多様化と教育の質保証

考察の前提として、本特集の焦点となっている「学生の多様化」が大学等にもたらす課題に対する解決策は、大学教育の質向上を前提としなければならないことを、国の政策を踏まえて確認しておく。

「高等教育は、国民の知の基盤であり、イノベーションを創出し、国の競争力を高める原動力でもある。大学改革、アクセスの機会均等、教育研究の質の向上を一体的に推進し、高等教育の充実を進める必要がある」。これは、内閣府（2017b）（平成29年12月8日閣議決定）の「高等教育の無償化」中の一文である。具体的に「低所得者層の進学を支援」するため「授業料の減免措置の拡充と併せ、給付型奨学金の支給額を大幅に増やす」との施策が掲げられている。

高等教育への「アクセスの機会均等」推進は急ぎ実施すべき政策である。振り返れば、国際人権規約における高等教育の漸進的無償化を求めた条項について、日本が30年以上続けてきた留保の撤回を国連に通知したのは2012年9月のことであった。低所得者層への進学支援施策は、国際的な約束を果たす一環である。

この閣議決定で注目すべきは、支援対象者の要件に関し、「高校在学時の成績だけで判断せず、本人の学習意欲を確認する。大学等への進学後については、学習状況について一定の要件を課し、これに満たない場合、具体的には、GPA（平均成績）の状況等に応じ、支給を打ち切る」としている点である。GPAは「平成23年度現在、学部段階で453大学（約61パーセント）で導入」「積極的に制度を活用していくことが、大学教育の質保証の観点から求められる」（文部科学省 2014）とされる。この給付型奨学金は、GPA制度導入を前提にしていると見なすことができる。

そもそも「高等学校卒業後、生徒がどのような進路を選択するにせよ、経済的な理由のみによりそれが左右されることのないような配慮」を国に求めたのは、中教審答申（2014）であった。

答申は、「年齢、性別、国籍、文化、障害の有無、地域の違い、家庭環境等にかかわらず多様な背景を持った学生の受け入れが促進されるよう、具体的な選抜方法等に関する事項を、各大学がその特色等に応じたアドミッション・ポリシーにおいて明確化」し、「新

たな大学入学者選抜実施要項に基づく新たなルールに則って改革を進めることができるよう、大学にとって改革のインセンティブとなるような財政措置等の支援を行う」ことも国に求めていた。これを受けて平成29年4月1日施行の改正学校教育法施行規則により、三つのポリシーの策定・公表が、全ての大学等に義務付けられたのは周知のとおりである。

こうして、障害学生を含む多様な学生の受け入れは、「大学改革、アクセスの機会均等、教育研究の質の向上」一体化推進という国の高等教育政策において、重要な位置を占めている。

さらに、日本が2014年に批准した障害者権利条約は「障害者が差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育・・・を享受することができるところを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する」と規定している。条約を「誠実に遵守する」（日本国憲法第98条2項）ためにも、国は、大学等において、障害学生のGPAが、授業を含め適切な支援・配慮がなされないために芳しくないなどということが生じないように、教育質保証とともに、各大学等に求めることになる。

現在の高等教育政策の法的な妥当性を前提にしてであるが、授業支援を中心とした障害学生支援の質をどう保障していくかは、大学等の教育質保証のために不可欠な解決すべき課題であることを、強調しておく。

2 障害学生の自立に向けて

2.1 聴覚障害学生の認識変容

障害学生にとって意味ある支援・授業支援になっているかどうか。この問題について、聴覚障害学生支援における授業情報保障から考えてみよう。

まず、ある聴覚障害学生への支援報告事例を紹介したい。「Bさんは、幼児期より一貫して通常学校に通っていた。大学に入学して初めて他のろう学生（主に手話を使って会話をする聴覚障害学生）と出会い、手話を知った。そのろう学生との親交を深めていくうちに手話を習得していった。情報保障を受けた経験は大学に入るまでなく、大学に情報保障体制があることすら知らなかった。入学前打ち合わせの際に話を聞くうちに、自分は情報保障を受けて周りの学生と対等に学

ぶ権利があるんだ」と認識を変えた。現在はパソコンテイクを中心に情報保障を受けている」(山田ほか2017: 163)

2015年10月から16年8月、群馬大学に在籍する聴覚障害学生に対して行われたインタビューに基づく論文からの引用である。機構(2017a)では、聴覚・言語障害の学生が一人以上在籍する学校は、477校であり、障害学生在籍学校898校の半分以上、大学等1,171校全体の約4割になり、内訳は、聾575名(前年度577名)、難聴1,263名(同1,093名)、言語障害のみ79名(同62名)、合計1,917名(同1,737名)となっている。

増えている聴覚障害学生の多くが、Bさんと同じように通常の学校教育を経ての入学であると思われ、ろう者のことを知らないのは当然かもしれない。そのような学生にとって、手話を主たるコミュニケーション手段としている学生との出会いは衝撃的だっただろう。

情報保障制度を知り、実際に授業における情報保障を利用してみて、他の学生がどれだけの情報を得ているのかを初めて経験する。制度の意味を知り、活用することを当たり前のように感じる。Bさんのように権利意識の獲得にまで至れば、その意義は極めて大きい。「教育型、権利保障型」の支援なればこそである。

大学等卒業後、人生の様々な場面で、生じた「障壁」が社会の側が少しでも変わることで解決することもあり得る。そのために「社会的障壁」の存在を当事者から指摘する正当性を自覚できたことになる。授業という限定的な場面にとどまらない普遍的な権利意識は、行動変容をもたらすであろうし、その教育的効果は計り知れないと思われる。

2.2 「必要な支援を自分で選択し、他者に伝える力」

障害者差別解消法の施行にあわせ、文部科学省は、「学校は、合理的配慮の提供者であることに加え、障害のある幼児、児童及び生徒が社会に参加していくに当たり、適切な『意思の表明』ができるよう、必要な支援を自分で選択し、他者に伝える力を身に付けるための教育を担う機関でもある」として、「役割の重要性とその責任を十分認識し、特別支援教育の推進に努めること」と各教育委員会等に通知している(文部科

学省 2015)。

障害者差別解消法は、「行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消する」(第1条)ことを目的としており、「行政機関等は、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合・・・当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない」(第7条2項)「事業者は、・・・配慮をするように努めなければならない」(第8条2項)と、当事者からの意思表示に始まる配慮を想定している。これだけを読めば、行政機関等に含まれる国公立の学校も、事業者に含まれる私立の学校も、子どもたち(保護者を含む)からの申し出を待つて合理的配慮の検討をすればいいことになる。

だが、学校は他の行政機関等や事業者とは異なる役割を果たす必要がある。文部科学省(2015)は、「私立の専修学校及び各種学校を設置する事業者についても本指針の対象となることから、各都道府県におかれては、所管の専修学校及び各種学校に対して、下記について周知を図るとともに、必要な指導、助言又は援助をお願いします」とわざわざ記している。設置者の別に関係なく、学校に固有の責任があることを確認する文書となっている。

全ての学校は、「必要な支援を自分で選択し、他者に伝える力」を育てることを使命とする公的教育機関である。子どもたちに意思表示ができる環境を整えるとともに、選択する能力や伝える能力を育むことを積極的にしなければならない。それを行わないで、申し出が無いから何もしないということは許されない。

大学等も例えば、聴覚障害学生の授業支援として、後述するように、座席位置の配慮から始まる様々の支援を可能な限り準備し、障害学生の選択し伝える能力の育成に努めなければならない。特別支援教育としてではないが、大学等は「公的な教育機関としての責任」(文部科学省 2015)を当然のように負っている。

障害者が、学校教育のどこかの段階で、「必要な支援を自分で選択し、他者に伝える力」を身につけずそのまま社会に出ていけばどうなるのか。障害者差別解消法は絵に描いた餅となり、「社会的障壁の除去を必要

としている旨の意思の表明」が出来ないために差別を受け続ける障害者になってしまいかねない。そんな子どもたちを世の中に送り出すことが無いようにするためには、学校生活において自ら支援を求め、適切な配慮を受けて良かった、出来ないと思ってあきらめていたことが支援を受ければできることが分かった、という体験を児童・生徒・学生自身が積み重ねることが不可欠である。そういう試行錯誤が許される場合は、学校しかない。大学等は、このような能力を学生に付与することに失敗することは許されない。目の前の学生が必要な申し出をしないからといってその責任を初等中等教育に転嫁することなく、障害の有無を問わず一人一人の学生が「社会に参加していく」ための最後の学校として、使命を果たさねばならない。

聴覚障害学生は、授業情報保障を受けることによって、健聴者はこんなに多くの情報を得ていることに気づく。そこで初めて、知る喜び、先生に問うて分かる喜びを他の学生と共有できる。もっと知りたいと考えようになる。

やがて、授業外では、学校外では、さらにこれから生きていく社会では、十分な情報保障制度が無いことに気づく。就職先ではどのような情報保障を求めようかと考えるだろう。さらに、自分は他人に対して、知りたいことや考えたことをどのように伝えればいいのか、お互いの思いの全てを自由に語り合うためにはどうすればいいのかと考えるようになる。そこから、一つの選択肢として手話を身に付けるということも生まれてこよう。学校で得る「他者に伝える力」は、かくも汎用性の高いものである。

2.3 授業支援と授業外支援

障害学生支援において大学等が実施可能な支援は多様である。

機構（2017a）は、授業支援を、「点訳・墨訳」から「学外実習・フィールドワーク配慮」までの27種に分類している。「聴覚・言語障害」の学生に対しては、「点訳・墨訳」以外の全ての支援策が実施されている。「配慮依頼文書の配布」201校（支援実施校数全体の59.6%）に始まり、「教室内座席配慮」182校、「ノートテイク」154校、「FM補聴器・マイク使用」131校、

「パソコンテイク」110校、「注意事項等文書伝達」108校、「実技・実習配慮」69校、「ビデオ教材字幕付け」68校、「手話通訳」58校、「講義に関する配慮」58校、「学外実習・フィールドワーク配慮」45校、「履修支援」39校、「授業内容の代替、提出期間延長等」27校、「チューター又はティーチング・アシスタントの活用」26校、「読み上げソフト・音声認識ソフト使用」23校、「パソコンの持込使用許可」21校、「試験時間延長・別室受験」20校、「回答方法配慮」17校などとなっている。

「聴覚・言語障害」の学生に授業支援をしている学校は337校あるが、下線を引いた「ノートテイク」、「パソコンテイク」、「手話通訳」（重複回答有り）を実施している大学等の中には、全ての授業の最初から最後まで、最低でも二人の支援者が授業情報保障をしている場合も想定される。

これが、近年になって授業支援が増えている発達障害学生等の支援との違いである。授業時間中の逐一の情報保障が必要な授業支援（視覚障害学生も同様）は、大学等の障害学生支援がその教育質保障と密接に結び付く典型例である。そして、授業中の情報保障を量的にも質的にも充実させることが、常に聴覚障害学生支援の課題となっている。

次に、授業以外の支援については、四分類がなされており、ここでは発達障害の学生への対応を紹介する。

『学生生活支援』では、「居場所の確保」146校（支援実施校全体の37.2%）、「個別支援情報の収集」88校、「情報取得支援」75校など、『社会的スキル指導』では、「対人関係配慮」198校（50.4%）、「自己管理指導」183校、「日常生活支援」64校、『保健管理・生活支援』では、「専門家によるカウンセリング」303校（77.1%）、「医療機関との連携」136校、「休憩室・治療室の確保等」95校など、『進路・就職指導』では、「就職支援情報の提供、支援機関の紹介」149校（37.9%）、「キャリア教育」133校、「就職先の開拓、就職活動支援」112校、「障害学生向け求人情報の提供」109校、「インターンシップ先の開拓」44校となっている。

発達障害学生への支援では、とりわけ対人関係配慮や自己管理指導などの社会的スキル指導に関して、授業外での多様な支援の比重が大きくなる。もちろん、これらのスキル等について不安を抱えている一般学生

も潜在的に多いと考えられる。したがって、濱田(2015)のような、障害の有無に限定しない学生支援の取組が注目されることになるのである。

2.4 大学設置基準第四十二条の二

障害の有無に関係なく、大学等では卒業後の自立を目的に学生を支援する。大学設置基準が「第42条の2 大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」と定めているとおりである。

学生自身が、「自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」が何であるかに、在学中に気づき、それを自分で伸ばすことができれば問題はない。だが、障害学生はその気づきに至る契機が、学生生活においてアルバイト先ひとつをとってみても一般学生と比べ、限られていることが多い。

数少ない障害学生支援の中で、筆者が心がけてきたのは、授業前後やキャンパス内で会った時に、声掛けをすることである。孤立させたくないからである。だから学内で仲間ができたことが分かれば、本人が相談にやってくるまでは放っておいてもいいだろうと判断している。

特に、聴覚障害学生には、ノートテイク養成講座の講師役の地域における聴覚障害者を紹介し、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan)における、全国の聴覚障害学生同士の交流会に誘うことも行った。結果として、筆者が支援に関わった聴覚障害学生(他大学所属も含む)は皆、在学中に手話を自分のものにした。入学時には手話ができなかった学生ばかりである。筆者は、聴覚障害学生は在学中に手話をコミュニケーション手段としている人と出会う権利があると考えているが、こうした事例を見ているからである。

聞こえないという障害を治すことは医師にもできない。障害とともに人生を生きる覚悟がどんなものか筆者には想像ができない。けれども、孤立して、障害とだけ向き合うような日々を続けるのは辛いだろうと思

う。今は年に数回でしかないが、手話で楽しそうにやりとりする卒業生たちを見ていると、障害学生支援とは、障害学生を、他の学生たちや(同じ障害のある)卒業生・他大学学生・地域の社会人と結びつけていくことだと思う。本来は、障害の有無にかかわらず、当たり前の学生支援ではあるが、特に大学入学まで同じような障害のある友人・知り合いに出会うことがなかった学生には大事なことだろう。

発達障害学生の支援について、市川(2011: 75-76)は、他の研究者の言葉を引用しながら次のように指摘している。長くなるが紹介する。

＜問題となるのは、障害を受け止める機会がないままに一般扱いの就職活動をおこなったものの、『就職に失敗する』、『就職後の職場適応で失敗する』等の経験を通して、『障害に向き合う』ことになる場合である＞＜診断が即適切な自己理解に結びつくことではないことも理解される。重要なのは、自分はどのような特性を持っているのか、そうした特性を持っている自分をどうとらえ、どう生きるかという学生の自己理解つまり、『自分の人生』に対する肯定感と、未来への希望であるのではないか。それはすなわち一般学生と同じ青年期の課題である＞＜一般社会に出る前に、障害またはその傾向を持つ自分と向き合い、前向きに考えることのできる場として大学が機能できるかどうかは、その学生の人生を左右するぐらいの重い意味を持つと考えられる。高等教育機関のスタッフはその重みと責任性について認識することが必要である＞＜発達障害を持つ、またはその周辺の学生に対して「困ったと言い出せる文化を作る」ことが支援の第一歩である＞＜障害を持つ学生の支援体制の根本は、学生に「自分の特性とやり方を知る(自己認識)」「自分だけではないことを知る、自分の理解者がいることを知る(仲間作り)」「困ったことを伝えたら、まわりが支えてくれることを知り、自分から働きかけていく力と方法を知る(自分と社会への信頼)」ことができる環境を作ることではないだろうか＞。

ここに紹介された知見は、障害学生を支援しながら、そこにある課題は、障害の有無に関係無く多くの学生に共通していることだと気づいたところから生まれたのではないかと思う。障害学生支援はこのように、関

わりを持つ多くの教職員にとって、重要な認識変容の契機、学習機会となりうる。特に教員にとって重要なのは、障害学生と一対一で向き合うだけでなく、教室という多様な学生たちがいる場所で、授業をしながらその中にいる障害学生を意識することではないだろうか。筆者がそう考えるに至った経験を紹介する。

3 学生のための授業改善研究・実践

3.1 授業内容改善の試み

筆者が、金沢大学に採用され憲法や法学概論などを教え始めたのは、1988年4月のことである。新聞報道（『朝日新聞』1993年2月6日）によれば、「1985年度は全国の大学入学者411,993名のうち、身体障害者329名、91年度は、大学入学者521,899名のうち、身体障害者は433名、その内訳は、視覚障害者200名（国立10名、公立3名、私立187名）、聴覚障害者115名（国立17名、公立1名、私立97名）、肢体障害者118名（国立12名、公立5名、私立101名）」であった。障害学生が全国的に極めてまれであり、大学等の教職員が障害学生について意識することはない時代だった。筆者もそんな大学の普通の教員であった。

やがて筆者は、先端医療における自己決定権の問題を授業で取り上げ、多胎児の減数中絶をめぐる母体保護法の解釈を研究する中で、障害者問題に関心を持つようになった。文部省大学改革推進等経費を得て開講した総合科目「自分と向き合う知の方法」では、玉井真理子さん（信州大学）に「ダウン症と出生前診断」に関する講義をしていただき、その時に、視覚と聴覚に障害のある福島智さん（金沢大学教育学部）には、フロアーから指定発言をしていただき、翌年度には福島さんご自身に講義をしてもらった。それが2001年1月のことで、福島さんは直後に東京大学に移られるのだが、後に聴覚障害学生支援で助言を頂くことになる。

こうした科目の企画も含め、授業改善の試みを繰り返した。学生たちに自由に授業テーマを企画してもらい、実際に正規科目として実現させたのもこの頃であり（青野 2003）、その科目の一つ「生と死を見つめて」は今も開講されている。法学部専門科目「裁判制度」でのミニツッパーパーを用いた授業実践を学部紀要で報告したのもこの頃である（青野 2004）。

そのような時に、聴覚障害学生と出会い、支援をし、授業情報保障の仕組みづくりをすることになった。

3.2 障害学生支援から学ぶ

2004年4月7日、前年に法学部教授（兼任）のまま、大学教育開発・支援センターに移っていた筆者は、学務係から「至急、なんでも相談室へ」との連絡を受けた。相談室はその3年前に設けられ、室長を開室以来務めてきた著者はいつでも駆けつけることになっていた。待っていたのは、入学式を終えたばかりの学生K君と母親であり、相談内容は難聴のため授業中の情報保障を希望するというものであった。その日から知合いの学生たちにノートテイクを依頼し、県の聴覚障害者協会にノートテイク講座を早急に開催することを願うなど、急ごしらえで支援に取り組むことになった（青野 2005）。福島さんを含め多くの先生たちに助言を乞い、障害学生支援は一人ではできず、組織として対応しなくてはならないことを知った。

履修登録では、筆者の担当する憲法と演習も受講してもらうことにした。目の前で支援をしたいと考えたからである。その結果、「K君の学ぶ権利を具体的に保障するには私はどうしたらいいのか」「この人権についての話をしたときに、K君はどのように受け止めてくれるだろう」と、授業をする視点が明確になり、筆者にとっての人権教育実習のように感じられた。ミニツッパーパーから、障害学生がいることを意識しながら人権について学び考えることが、多くの学生たちにとって教育的意義のあることだとも気づいた。

大講義室で筆者は、K君と二名のノートテイクに説明が正確に伝わるようにと意識を集中した。10人ほどの演習では、K君の意見は本人がノートパソコンで入力し、モニター画面の文字を私が読み上げる、他の学生の意見は、私が入力しK君に読んでもらうことを行った。授業後、K君に、伝わったこと・理解できたことを確認してはじめて授業が完了した。その結果、授業は教員が学生に知識を伝えるために行うのではない、伝わった内容を学生が理解できるように行わねばならないという、当たり前のことを筆者は初めて認識することになった。

「大学等での講義は、高校までのように教科書に準

拠して進むのではなく、教員の話が中心となる。そのため情報保障のない聴覚障害学生は、講義の内容が十分に理解できず、講義終了後に友達にノートを見せてもらい、自分で勉強するしかない。学習の権利を保障するためにも、情報保障は必要不可欠なのである」(浦部ら 2011: 17)。

授業支援の主役は、ノートテイク者たちであり、その調整を行った学生支援の職員たちであった。授業内容を聴覚障害学生に伝えることが出来ない筆者を、ノートテイク者たちが支援してくれた。筆者は、数十人の学生たちに助けてもらい、授業の情報保障の仕組みを整えたに過ぎない。

その後、学生支援の評価や、学習動機と教育成果について科研費による研究を行い、クリッカーを用いた授業について企業との共同研究に取り組んだ。全ては、学生に理解可能な形で伝わるのが授業成立の前提になることを聴覚障害学生支援で学んだからである。今も続く、授業実践をしながらの筆者の授業内容研究は、K君との幸運な出会いから始まったのである。

3.3 目の前の学生のために始めるFD

FDは、中教審答申(2005)を踏まえ、大学設置基準「(教育内容等の改善のための組織的な研修等)第25条の3 大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」などと定められ、法的義務となった(2008年4月1日施行)。

このときの通知(文部科学省 2007)には、「大学の各教員に対し義務付けるものではなく、各大学が組織的に実施することを義務付けるものであること。これを踏まえ、各大学においては、授業の内容及び方法の改善につながるような内容の伴った取組を行うことが望まれること」との留意事項が記載されていた。

授業内容と授業方法の改善のために、大学が責任を持って組織的に研修と研究を行うことの意義は言うまでもない。だが、法的義務化後10年が経過し、FDが全ての大学等で行われている今もなお、「やらされている感」がぬぐいきれていない教員も多いのではない。だとすれば、改善につながるような内容の伴った研修や研究になっていない可能性がある。

なぜ、自分の授業方法や授業内容を変えなければならないのか、講義にアクティブラーニングを取り入れてくなくてはならないのか、納得できずに、研修に参加しても効果はあまりないだろう。

筆者の個人的体験を細かに記してきた理由がお分かりいただけるだろう。教員は、授業は一人でするものと考えている。テキストを探し、毎回の授業設計をし、講義材料の開発のために研究し、配布資料も自分で作る(印刷も)。そして教室でも一人で教壇に立つ。

これが授業だと考えてきた教員の前に、難聴の学生が表れたらどうするのか。一人で授業が出来ると考えてきた教員が初めて、常にノートテイク者学生の助けを得なければ授業ができない状態に追い込まれるのである。

どんな教員でも、目の前に具体的に支援や配慮が必要と分かる学生がいれば、なんとかしようと考えざるをえない。個人の能力を超える対応が必要となる。K君がいる教室で、筆者が自身に与えた課題は、研究者マインドから出たものであった。研究では、何十時間も何日も何カ月もかけて、本や論文を読み、考え抜いても、あるいは、実験を繰り返しても、満足な成果が得られるかは分からない。でも続ける。障害学生支援では、筆者にとってのK君のように、あたかも共同研究のパートナーのような学生と巡り合える場合もある。K君が四年生になり、紆余曲折があつて、就職支援室の専門職員の頑張りによって、本人の希望通りの大手企業に就職が決まった時は、初めての障害学生支援の成果として、大学全体の力でゴールにたどり着いたような感慨があつた。だから筆者は、大学教育学会や医学教育学会などで、教育学の知識は何もないのに、大学教育改革のための実践報告を続けてきたのである。

教員の授業中の実践では、聴覚障害学生やノートテイク者のことを考えてゆっくり正確に話をする、視覚障害学生に大きく正確に見えるように板書するなどを意識して授業を進めることにより、全ての学生にとってより理解しやすくなる授業が生まれる。

自分なりのやり方で授業を行うことに慣れてしまっている教員であっても、障害学生からの依頼があれば、障害の程度に応じて、場面にに応じて、その都度、臨機応変な対応を行う。法的に義務付けられる以前であつ

ても、大学設置基準が求め、障害者差別解消法が求めるような授業改善に向けて一人の教員がまず動いて、必要であれば学科や学部単位での支援や配慮につながったことがあっただろう。

FDは、授業内容であれ方法であれ、自分の授業について改善が必要だと感じる教員がいなければ、始まらない。きっかけが受講生授業評価アンケートの結果であるかもしれないし、筆者のように聴覚障害者との出会いであるかもしれない。

これからの障害学生たちは入学以前に「必要な支援を自分で選択し、他者に伝える力」を身に付けてくる可能性が高い。そうした学生たちの存在によって、多くの大学等で配慮すべきことが共有され、やがてはそれが当たり前の大学を育てることにつながるはずである。

4 合理的配慮と高等教育の本質

4.1 障害学生がいることを前提にして

学生の多様化が問題だという。もともと学生は多様であった。これからは、もっと多様になる。今、多様化への対応が求められるのは、本来、一人一人の違いを意識して行うべき大学の授業が、これまで、違いを無視するものだったからに他ならない。

大学の教室として写真や動画で紹介されるのは、決まって大教室である。高校までの教育との決定的な違いが、教室のサイズに表れている。多人数だと何が起きるか。配布される資料が全員に行き渡らないうちに説明が始まる。マイクの音が一番後ろの学生にまで届いていないのに授業が続く。板書の文字を学生がノートに書き留めたか確認することなしに消される・・・こんな授業が過去には行われてきた。

そこに、アクティブラーニングの導入推進である。一方向の講義だけでは授業とは言えない。成績評価も、受講生の一人一人について、その授業で何ができるようになったのかに焦点が当てられる。障害学生がいるかどうかに関係ない。授業として成立するための前提条件が変わったのである。そのうえでの、障害学生に対する、法に基づく合理的配慮がこれから問題となる。

さて、それぞれの大学等において通常、教職員はどのようにして、障害学生が在籍していることを知るこ

とになるのだろうか。

機構(2017a)では、障害学生数が21人以上いる大学等は336校(前年度288校)あり、その中には、学生数が500人未満の大学が9校、短期大学が12校ある。そのような大学等を含めて、車椅子利用等のはっきりと分かる障害学生でなければ、直接その学生とのカウンター越しでのやりとりや、演習や実習で個別に対応することがなければ、教職員は気づかないことが多いのではないかと推測する。

個別の支援を求めている、あるいはそれが必要であると思われる学生を目の前にして初めて、教職員は、障害学生の存在を知り、直面する課題の存在を知る。過去に障害学生を教えたことのある教員であっても、精神障害など自分がこれまで支援したことのない障害種の学生に対して多様な支援や配慮を行わねばならないとなると、対応についてその都度、自分の問題として考えることになる。

機構(2017a)によれば、「障害学生(27,257人)のうち支援障害学生の総数は13,848人で2,341人の増。支援障害学生在籍率は0.43%で前年度より0.07ポイントの増、障害学生支援率は50.8%で前年度より2.2ポイントの減」である。障害学生の半分は、支援を申し出ていることも事実である。

また、「障害学生の支援の申し出等の相談に対応する窓口がある学校は780校(前年度700校)、全体の学校数の66.6%で、前年度より7.4%の増」となっており、今後、窓口の整備により、支援の申し出を行い実際に大学等の支援を受ける障害学生の割合は高くなる可能性がある。

機構は「診断書のある発達障害学生に加え、診断書はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を行っている者(特別な支援を行っていない者は除く)についても調査」している。「発達障害(診断有)学生は4,150人で前年度より708人の増、このうち支援学生は3,023人で前年度より459人の増」「発達障害(診断書無・配慮有)の支援障害学生は3,046人で前年度より87人の増で、発達障害(診断書有)の支援障害学生と合わせると6,069人で、前年度より546人の増」となっている(機構 2017a)。発達障害者支援法第8条は、「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態

に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と規定しているが、この法律も診断書があることを配慮の前提とはしていない。そのことを考えあわせれば、未診断の発達障害学生の存在が明らかとなり、既述のような自分の特性と向き合う機会を支援として考えられる学生も増える可能性がある。

さらに、聴覚障害者でも全く耳が聞こえない人は少なく、残存聴力を活用して口話の技術を獲得している人も多い。補聴器や人工内耳などをつけているかどうかは、一見しただけでは分からない。音声言語を巧みに用いることが可能な場合もある。

したがって、支援の希望を申し出てはいないけれども障害がある、あるいは未診断であるけれども障害がある、さらには、今は支援を必要としていないけれども学年が進み、実習や就職活動などの場面になると新たに支援を求めてくる学生がいることなども想定される。文字どおり多様な障害学生の存在を前提として、大学等の授業や高等教育のこれからを考えていく必要がある。

4.2 大学教育の本質と三つのポリシー

障害者差別解消法により、提供者にとって過度な負担でなく、かつ障害者が必要としている配慮を、大学等が拒むことは差別に当たる。合理的配慮の提供は、国公立大では義務、私立大では努力義務になった。

そのさいに、キーワードとなるのは、本質という言葉である。

たとえば、文部科学省（2017a）は、「合理的配慮の申出の内容が教育に関わるものの場合、まず、当該場面における教育の目的・内容・評価の本質（カリキュラムで習得を求めている能力や授業の受講、入学に必要とされる要件）に不当な差別的取扱いに当たるものや社会的障壁が存在し、それらが障害のある学生を排除するものになっていないかを個別かつ客観的に確認する必要がある。その上で、この本質を変えずに、過重な負担にならない範囲において、教育の提供方法を柔軟に調整する」「この本質は変えることなく、提供方法を調整するとともに、授業内容や教科書、資料等へのアクセシビリティを確保することで、全ての学生が同等の条件で学べるようにすることが重要である。

また、（卒業後の）資格取得や就職に関するものなど、教育の本質とは異なる付随的要件を理由に評価されることは避けなければならない」など、繰り返し、教育の本質について言及している。その上で、具体的な提言を行い、次のように記している。「3つの方針（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）やシラバス等の明確化・公開により、教育の本質を可視化することで、大学等の選択に必要な情報を入学希望者等に提供するとともに、合理的配慮の提供において変更可能な点と変更できない点を明確にする。特に、シラバスに授業の目標、内容、評価方法を明記することは、授業選択の手掛かりとなるばかりでなく、障害のある学生が大学等からの支援が必要かどうかを事前に検討する上でも重要な情報となる。」

本稿では既に、三つのポリシーの作成・公表が大学改革に不可欠なものとして高等教育政策で明示されていることを確認した。障害学生支援において要となる合理的配慮の提供の可否をめぐる論議で、公表されたポリシーと公表されたシラバスこそが、教育の本質が可視化されたもの、と位置付けられているのは重要である。

これまで、障害学生にどんな支援をするかは、大学等の裁量に任されていた。この状況を変えていくために、根拠のない裁量を制約するよう、三つのポリシーやシラバスが機能することが期待されている。

4.3 障害学生支援の大学間格差

学生から見れば、国立も公立も私立も大学は大学であり、設置者によって期待できる学生支援が大きく違うのは理解できないだろう。

機構（2017a）によると、四年制大学だけをとってみても「国立大学の障害学生数は5,257人（前年度3,520人）障害学生在籍率は0.88%（同0.59%）。公立大学は、1,408人（同1,243人）、0.96%（同0.86%）。私立大学は、18,021人（同14,828人）、0.81%（0.66%）」と、障害学生数は、1年前からの急増という点では設置者による違いはそれほど無い。

ところが、支援を受けている障害学生となると「国立は、支援障害学生数3,734人（同2,371人）、支援障害

学生在籍率0.63%（同0.40%）、障害学生支援率71.0%（同67.4%）」となる一方、同じ項目で「公立569人（同532人）、0.39%（同0.37%）、40.4%（同42.8%）」、そして、「私立8,458人（7,651人）、0.38%（同0.34%）、46.9%（51.6%）」となっている。国立大学だけが、支援を受けている学生の割合も増えたのである。

障害者差別解消法施行直後の数字である。この法律により合理的配慮が法的義務となった国公立と、そうではない私立との違い、さらには職員対応要領の作成・公表が法的義務となった国立と、そうではない公立との準備体制の違いを反映した数値と読める。

障害学生のうち、国立では7割が支援を受けているが、公立と私立は5割を切っている。さらに、大学等の規模や財政力によって学校間における支援制度の充実具合や支援に向けられる予算に違いが出てしまうとすれば、学生たちは納得がいかないだろう。

支援格差の縮小・解消が、既述の障害者権利条約の遵守という観点からも、これからの高等教育政策上の大きな課題となる。支援のうち、授業支援についてだけの設置者別の数値は、機構（2017a）に掲載されていないが、指摘したように、授業支援のありようは、障害学生の学びに直結するだけに、大学教育の質保証のために特に注視していく必要がある。

もちろん、（後述するように）法律によって学生相談・支援が主要業務として義務付けられている国立大学の先導的対応が最も重要である。実際に、現場の工夫やノウハウを共有し、支援の専門性を高めるために、文部科学省（2017）では、「幹事校となる京都大学とすでに先進的な取り組みを実施している広島大学が協力して、障害学生支援の促進に寄与する事業を実施する」取組と、「申請代表校：東京大学、共同申請校：筑波大学、富山大学により、全国の大学が多数参加し、障害学生支援のあり方について知識と経験を共有する基盤の構築を目指す協議会である全国高等教育障害学生支援協議会（AHEAD JAPAN）等を参加機関とする取組」が選定されたという次第である。

こうした大学等の連携が、全ての大学等の障害学生支援力、学生支援力、さらにそれを前提とした教育力の底上げにつながる事が期待される。

5 おわりにー共生社会の担い手としてー

聴覚障害者の重要なコミュニケーション手段であり、障害者権利条約でも「言語」として明確に位置づけられている手話は、ろう学校などの教育現場では教えられないことがなく、手話を使うことが禁じられていた時代もあった。

筆者は、そんな時代のろう学校で教育を受けたという方の講演を聴いて愕然としたことがある。その方は、学校で「ろう者は、聴者の言うことに従わなければならない」と教え込まれたというのである。

「日本の高等教育機関における聴覚障害学生支援の取り組みは、聴覚障害者を聾学校の教員に登用する目的で、聾学校教員養成機関に特別に入学を許可したことに始まるとされる。そして、1948年の新制大学発足時に、特殊学校卒業生の大学受験が認められた」（浦部ら 2011: 18）。それ以来、聴覚障害者の大学等への門戸は、法的に閉ざされてはいなかった。だが、学びたい、知りたいという意欲を伸ばし、場合によっては教員を含む周囲の大人たちを批判的にとらえながら、自立してはじめて手にする、ろうの子どもたちの自由への冒険を阻む空気が、ろう学校に存在した可能性がある。

日本も批准している子どもの権利条約では、「第12条1項 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する」「第13条1項 児童は、表現の自由についての権利を有する。この権利には、口頭、手書き若しくは印刷、芸術の形態又は自ら選択する他の方法により、国境とのかかわりなく、あらゆる種類の情報及び考えを求め、受け及び伝える自由を含む」と、それぞれ一定の条件を付しながらであるが、意見表明権とその前提となる情報を求める権利などを子どもたちに保障している。初等教育・中等教育の段階で、これらの権利保障のための教育を行い、聴覚障害の子どもたちにも「必要な支援を自分で選択し、他者に伝える力」を確実に身に付けさせねばならない。

さて、ここで大学の法的定義を振り返ってみたい。

周知のように、学校教育法第83条は「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門

の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と規定する。

この条文の解釈については、「『学術の中心として』という表現に象徴されるように、明らかに他の学校種の発達とその接続性に基づいた教育の原理とは異なる目的規定となっている」「学術の中心に周辺から足を踏み入れていれば学生が育つという・・・定義をしている。現代社会においては、ある意味で現実性に乏しく、怪しげな定義とも見られるが、それは中世欧州大学での『学寮』を通した教育など、数世紀にわたって継承・結晶化された歴史的な認識枠組みなのである」「『学術の中心として』『教授研究』を行うことで学生の教育の方法論としているところが大学」と指摘されている（吉本 2009: 201）。教育学者によってこのように、歴史的背景を踏まえて説明されてきたのが、これまでの大学の法的定義である。

だが、大学の法的定義には、近年の法令によって、具体的な要素が新たに加わったと筆者は考えている。法律は、国立大学法人法（平成十五年法律第百十二号）であり、次の条項がその根拠である。

「第21条 国立大学法人に、国立大学の教育研究に関する重要事項を審議する機関として、教育研究評議会を置く。4 教育研究評議会は、次に掲げる事項について審議する。・・・五 教育課程の編成に関する方針に係る事項 六 学生の円滑な修学等を支援するために必要な助言、指導その他の援助に関する事項 七 学生の入学、卒業又は課程の修了その他学生の在籍に関する方針及び学位の授与に関する方針に係る事項」として、三つのポリシーを審議する教育研究評議会は、学生支援に関する事項も審議することが義務付けられている。その後「第二十二条 国立大学法人は、次の業務を行う。一 国立大学を設置し、これを運営すること。二 学生に対し、修学、進路選択及び心身の健康等に関する相談その他の援助を行うこと」と規定し、法人の業務の二番目に学生相談・支援を挙げている。

今日の国立大学では、「学生の円滑な修学等を支援するために必要な助言、指導その他の援助」「修学、進路選択及び心身の健康等に関する相談その他の援助」が、主要な業務となっているのである。

そして、文部科学省令である大学設置基準の規定改正である。前述した2010年に追加された「第42条の二」は、「卒業後に社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」を、在学中に「教育課程の実施及び厚生補導を通じて培う」とし、そのために「大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整える」ことを義務付けた。教育課程の実施、すなわち授業だけでは、卒業後自立するための能力を身に付けさせることはできない。全学の有機的連携のもと、厚生補導すなわち学生支援体制を強化しなければならないと規定したのである。

大学設置基準の2016年の改正では、「第42条の三 大学は、当該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（第25条の三に規定する研修に該当するものを除く。）の機会を設けることその他必要な取組を行うものとする。」との規定が置かれた。

注目すべきことに、この改正省令公布の通知にさいしては、「『職員』には、事務職員のほか、教授等の教員や学長等の大学執行部、技術職員等も含まれること」との留意事項が付された（文部科学省 2016）。

大学等における学生支援の重視の政策を前提にすれば、この新たな、教授等や学長等を含む全学研修は、まず、障害者差別解消法の遵守のために実施すべきと筆者は考える。

障害者差別解消法は、「第5条 行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮を的確に行うため、自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない」と規定する。社会的障壁の除去それ自体については、合理的配慮が義務である国公立の大学等でも、条件付きであり、全て実現するとは限らない。また、施設の構造改善や施設整備については、経費等の理由ですぐには実現できないこともやむを得ない。

しかし、「関係職員に対する研修」を費用等を理由に実施しない場合には、環境整備に向けて努力そのものをしなかったと判断されよう。私立の大学等も含め、学校としての「公的な責任」を全うするコンプライア

ンス遵守としても最も重視しなければならない全学研修である。

障害者差別解消法の目的は「障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資する」(第1条)である。

学生支援の多様化・複雑化に焦点をあてた本特集で筆者に与えられたテーマは、障害学生支援であった。今日の大学教育を考えるにあたって、特に教室における障害学生に対して行われる支援がどのような意義を持っているのかを考えてみた。

増えたといっても、全国に「27,257人(全学生数の0.86%)」(2016年)しかいない障害学生である。実際に授業支援に携わる教員は多くはない。それでも、教員が授業内容・方法の改善を行う動機づけとなりうる。組織としてそれを「研修」テーマとする必要がある。

さて、機構(2017a)によれば、2015年5月1日現在で最高年次に在籍した障害学生は4,997名(前年、4,608名)であり、2016年3月31日までに卒業した障害学生は3,690名(前年、2,930名)であった。そしてこれら2015年度卒の障害学生の進路(2016年5月1日まで)は、進学289名(前年、205名)、就職者1,953名(前年、1,470名)などとなっている。

こうして社会に出ていき、職業上の自立を求められる障害者たちが、やがて障害の有無にかかわらず互いに尊敬し合い、一緒に生活し、一緒に働く共生社会の担い手となっていく(青野 2017)。

障害者差別解消法が求めているのは、簡単にできる「配慮」では決してない。平等を実現するための組織的な「合理的配慮」の法理念が、今後の大学教育にどのように定着をしていくのか、また、学習環境整備の中で共生社会の構築に資する学生たちを育てることができるのか、これから関心を持って見ていきたい。

各大学における障害学生数や支援状況の公表に関し付言すれば、例えば、機構(2017c)は、「外国人留学生受入数の多い大学」の名前を、上位31校について留学生数とともに公表している。機構(2017a)は、個別大学等の障害学生数や支援状況を公表しないことを前提に実施されている調査という制約がある。した

がって、各大学等において自発的に、適切な形で在籍障害学生の数だけでも公表すれば、共生社会を先取りする大学等の指標とすることができる。

幸いにも筆者は、誰のために授業をしているのか。障害学生を目の前にしてそれを考え直す機会を与えられた。そして、障害学生を含む全ての学生が、「卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」を身に付けることができるために、大学等が、公益性、公共性をもっと自覚すべきだと考えるようになった。

具体的に配慮しなければそうした力をつけることが困難な学生が、どの大学等のキャンパスにも必ずいるはずである。そのことに気づけば、とりわけて障害ということではなく、例えば、コミュニケーションに不安を抱える学生たちに相互に触れ合う場を創る試みも生まれる(濱田 2015)。障害学生支援と限定すると、配慮を求める学生がいないと始まらないことになり、それは障害者差別解消法の理念に即したものではない。

本来の学生支援の目的は何なのか、学生が学ぶこと・考えることを支援するのが教員と職員の共通の役割であるとすれば、それを遂行することで、大学等は学習支援の集合体となる。教員と職員が共に学生のために働いていることを知る学生たちは、間違いなく未来の共生社会の優れた担い手となるであろうことを、筆者は信じている。

障害学生支援を契機に大学教育が質向上に向けた転換期を迎えていることを理解していただけたなら、本特集で取り上げられた意味もあろう。

参考・引用文献(公的機関のウェブサイト閲覧は全て2017年12月20日)

- 青野透. 2003. “学生を学ぶ主体として育てる－学生による授業企画－”. 大学と教育. 第34号. 4-18.
- 青野透. 2004. “法学教育における授業内容・方法改善の試み”. 金沢法学. 第46巻第2号, 157-176.
- 青野透. 2005. “優れた学生支援とは”. 国立大学法人化の衝撃と私大の挑戦. 早田幸政編. エイデル研究所, 106-114.
- 青野透. 2015. “法による障害学生支援義務化を通じた大学教育改革”. 名古屋高等教育研究. 第15号, 61-83.

- 青野透. 2016. “障害者への合理的配慮と政府基本方針”. 大学教育学会誌. 第38巻1号, 56-59.
- 青野透. 2017. “共生社会政策と障害者基本法”. 総合政策学入門. 徳島文理大学大学院総合政策学研究科編. 晃洋書房, 1-18.
- 市川奈緒子. 2011. “高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題”. 白梅学園大学・短期大学紀要. 第47号, 2011年, 65-78.
- 浦部奈津美・岩田吉生. 2011. “日本の高等教育機関における聴覚障害学生の受け入れ状況の現状と課題”. 障害者教育・福祉学研究. 第7号, 17-24.
- 金澤貴之. 2013. 手話の社会学. 生活書院.
- 金澤貴之・大杉豊編. 2010. 一歩進んだ聴覚障害学生支援—組織で支える. 生活書院.
- 中教審答申. 2005. 我が国の高等教育の将来像.
- 中教審答申. 2014. 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について.
- 独立行政法人日本学生支援機構. 2009. 障害学生修学支援事例集.
- 独立行政法人日本学生支援機構. 2017a. 平成28年度(2016年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.
- 独立行政法人日本学生支援機構. 2017b. 大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告(対象年度:平成17年度(2005年度)～平成28年度(2016年度)).
- 独立行政法人日本学生支援機構. 2017c. 平成28年度外国人留学生在籍状況調査結果.
- 内閣府. 2017a. 平成29年版障害者白書.
- 内閣府. 2017b. 新しい経済政策パッケージ.
- 濱田里羽. 2015. “日常のコミュニケーションに不安を抱える学生を対象とした継続的グループプログラムの試み”. 学生相談研究. 第36巻2号, 135-146.
- 文部科学省. 2007. 大学設置基準等の一部を改正する省令等の施行について(通知)19文科高第281号.
- 文部科学省. 2014. 大学における教育内容・方法の改善等について.
- 文部科学省. 2015. 文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針の策定について.
- 文部科学省. 2016. 大学設置基準等の一部を改正する省令の公布について.
- 文部科学省. 2017a. 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)について.
- 文部科学省. 2017b. 社会で活躍する障害学生支援プラットフォーム形成事業公募要領.
- 山田茉侑・二神麗子・金澤貴之. 2017. “聴覚障害学生の障害認識の変化に関する一考察”. 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編. 第66巻, 161-166.
- 吉本圭一. 2009. “専門学校と高等職業教育の体系化”. 広島大学高等教育研究開発センター大学論集. 第40集, 199-215.

【特 集】

東北大学における課外活動支援とその課題

永 富 良 一¹⁾

1) 東北大学学友会体育部長

課外活動は大学生にとって学生生活における一生残る貴重な人生の1ページとしてさまざまな価値がある活動である。全国に知れ渡る輝かしい記録や成績はもとより失敗も成功も良い思い出になる。しかし一方で生命に関わる事故などのリスクも決して小さくはない。課外活動を実践する主体である学生のみならずそれを支える教職員も常にリスクを軽減するための不断の努力が必要である。正課教育・研究活動をミッションとする日本の国立大学では支えるべき重要な課外活動であるにも関わらず施設の維持管理という点ではその財政基盤は極めて貧弱かつ脆弱である。価値のある学生の課外活動の安全・安心や公正さを保ち、活動そのものを継続的に支えていくためのイノベーションを起こしていくことが急務である。東北大学においてもさまざまな領域の知恵を結集していきたい。

今年で前任の井口泰孝先生のご推薦をいただき学友会体育部長を拝命して14年になります。学友会体育部は、学生が構成する常任委員会がその活動を統括し、新入生歓迎やスポーツフェスティバルなど全学生に対するスポーツ振興を行うとともに、各競技の全日本学生選手権や全国七大学総合体育大会（通称七大戦）や東北地区総合体育大会などに参加する各部のサポートを行なっています。体育部長は常任委員会の学生のサポート役にすぎません。しかし学生支援担当理事の花輪公雄先生と学生支援担当総長補佐の東谷篤志先生、同じく小田中直樹先生、また学生支援機構活動支援係のスタッフの皆さんとともに、この14年の間学生の活動をサポートしてきた経験を紹介し、将来に向けた課題についてこの機会に皆さんにお伝えしようと思います。

本学における課外活動は、本学の全教職員・大学院生を含む全学生が会員資格を有する学友会という任意組織の中に、総務部・体育部・文化部・報道部を設置し、その中でスポーツ、芸術など多岐にわたる学生主体の活動が展開されています。学生生活において、学生が自己実現のために他の学生や社会との関わりの中で情熱を燃やせる学業以外の活動を行うことに重要な価値があることには、異論はないかと思います。同じ選択をした仲間と共に自ら道を拓いていく経験は、社

会の中での自分の居場所を確立すること、アイディンティティーの確立につながることが期待されます。目標達成の喜びに浴することもあれば、未知への不安、失敗や挫折、人間関係における悩みなどさまざまな困難とそれを克服していく経験をすることもあります。どのような内容であれ、学生の皆さんがそれらの経験を価値に変えていく機会を豊富に得られることが教育機関である大学において課外活動を推奨する重要な理由の一つです。OECDの調査によると我が国はワークライフバランスの評価が低く、そのことが個人の生産性の低さや社会全体の幸福度の低さに繋がっていると考えられています¹⁾。これからの日本を支えていく立場になる学生が自らスタディライフバランスを自らマネージできる機会を体育部や文化部などの課外活動を通じて得ていくことが日本の「幸福度」の回復につながるものと信じています。

同じキャンパスで学ぶ仲間が全日本学生選手権で優勝したり、カーネギーホールでコンサートを行ったり、全国七大学総合体育大会（七大戦）で総合優勝することは、大学全体の活気を生んだり、それを目指して新しい仲間が加わっていくきっかけにもなります。体育部のスポーツ活動に限って言えば、過去5年間で4回の七大戦総合優勝、人力飛行部Windnautsの鳥人間コンテストでの大会記録を塗り替えるような活躍、

*）連絡先：〒980-8575 仙台市青葉区星陵町2-1 医学部4号館3階 東北大学大学院医工学研究科 nagatomi@med.tohoku.ac.jp

全日本大学トライアスロン選手権での本学選手の活躍、全日本大学体重別相撲選手権第3位、国際パワーリフティング大会第3位、全日本ボート競技選手権3位、オリエンテーリングのさまざまな種目での活躍、夢はかないませんでした。本学初のプロ野球選手、全日本大学フットサル選手権優勝2回、全日本大学駅伝選手権出場などテレビにも取り上げられる活躍は枚挙にいとまがありません。アメリカンフットボールは東北／北海道では常勝軍団です。競技ダンス、競技カルタなども全国的に活躍しています。メディアに登るような輝かしい競技成績ではなくとも、地区の壁を破って全国大会に出場する快挙や、スキー部は日本代表クラスが揃うインカレ1部で2年続けて活躍しています。

もちろんこのように書いてくるとよいことばかりのように思われますが、さまざまな課題があります。第一に危機管理です。多くの競技において競技そのもののために最悪の場合生命に関わる事故が起きることがあります。大変残念ながら我が学友会においても過去に自動車部、合気道部、航空部などで活動中に尊い命が失われてしまう事故がありました。また活動中ではなくとも移動中に死亡に至る事故が起こっています。死に至らずとも重い後遺障害を残すような事故、長期の入院を余儀なくされる事故も起きています。事故が起こる度に再発を防止しようという強い気持ちと願いのもと、事故の原因や要因について整理が行われ記録や対策が残されています。幸い同じ活動で事故が繰り返されていることはありません。しかし一方で、これまで事故と無縁であった活動において突然死亡事故が起こっています。このことは、どのような活動においてもリスクがあるということを、活動している学生の皆さんや指導者が常に意識しておくべきことだと思います。ただし活動を行なっている学生の立場から考えると、活動は1年生からせいぜい3年間程度であることがほとんどです。しかも1年生は活動に習熟する期間であることが多く、幹部学年にならないと危機管理を意識することはあまりないようです。一部の競技や活動では練習そのものが自らを守るスキルを身につける内容になっていますが、逆に習熟して技術面での安全度が上がることがむしろ危機意識を低下させること

にもつながります。危機管理に関わる大学側からの可能な支援は、安全に対する注意喚起をできるだけ実効性を持って毎年繰り返すことにあると考えています。この点については顧問として部長や副部長になっていただいている先生方や指導者の方々に強く意識していただきたいことです。OBやOGとして顧問を担当していただいている先生方においては、学生時代の状況はさておき、現時点でのもっとも安全で安心な活動のためにできることを情報としてアップデートしていただきたいと思います。一方、当該競技や種目の経験がない「頼まれ部長」の先生方においては、ぜひ学生たちを通じてどのような危険性があるのかをご理解いただき、幹部交代の時期には必ず注意喚起をしていただければ幸いです。

危機管理という点でもう一点記さなければいけないのは未成年飲酒や飲酒強要にかかわる事件が後をたたないことです。飲酒の一番の問題点は、生命を失う危険性があることです。もちろん成年に達したから突然安全になるわけではありません。また飲酒強要にみられるハラスメントにより、本来であれば続けたい活動をそれが原因で辞めてしまうなど、人間関係の悪化を招くことがあります。飲酒に価値があるとすれば、学生同士が打ち解けるきっかけを作ることですが、もしそうであれば節度のある安全な飲み方を覚えていただきたいと強く思います。また「酒」がなくても仲間同士信頼して語れるような人間関係を築くことこそが、課外活動の重要な価値であるといっても過言ではありません。よくあるのが卒業した先輩やOBの方々からつがれる酒を断れないというケースです。ぜひ顧問の先生方にはこの点について注意喚起を怠らないようにしていただきたいと思います。学生側からみると本来の安全を守るという趣旨よりも罰則を受けないようにうまく立ち回ればそれでよしという風潮がみられます。羽目をはずすこと自体は悪くありませんが、それが上記のような負の連鎖につながるということが起こらないように、考え方を正していただきたい。このことは最近では各部の幹部および幹部候補が集まる年一回の研修会「リーダーズアセンブリー」で必ず取り上げるテーマとしています。

東日本大震災時には、幸い体育部における人的被害

はなかったものの、各部の活動拠点は多大な損害を被りました。各部代表者が一堂に会し活動場所を融通し合い、また他大学から支援の手を差し伸べられるようなこともあり、深く感謝しています。七大戦において東日本大震災の2011年は東北大学の被害を考慮して総合体育大会として順位をつけることをやめようという暖かい配慮の申し出が他大学からありました。しかし各部代表者会議では気持ちには感謝するが、競技には正々堂々と臨みたいという意味を伝えることを満場一致で決めました。逆境を跳ね返す強い意思を示す体育部各部の学生の皆さんを大変誇らしく思った瞬間でした。一方、ヨット部の学生の皆さんが震災1週間前の前触れのような地震時に海上保安庁の地震時安全対策を再確認していたことが、震災当日閉上（ゆりあげ）の海上で活動していたにもかかわらず迅速に避難し、九死に一生を得たこともぜひ記憶に留めていただきたいと思います。

体育部の活動のもう一つの課題は、活動場所となる施設の維持管理です。これは危機管理と表裏一体になります。東北大学では例えば片平南体育館は戦前の格納庫を移設したものです。また医学部／歯学部で管理している星稜地区の体育館や青葉山の工学部体育館は、私自身が学生のときに完成していますので、すでに40年近く経過しています。体育館のフロアは傷がつくと危険なため平坦にするために少しずつ削っていきます。すでにこの体育館は限界にきています。昨年文部科学省から体育館の床の損傷による重大事故の発生があり、施設改修の勧告が出されています。しかし一方で文部科学省から交付される運営費交付金は「課外活動」施設の維持管理への手当は直接は認められません。福祉厚生施設整備の一環として対応せざるを得ません。本学では教育・学生支援部で管理する施設に関して10年前から5年一期の整備計画を立て、その中で優先順位をつけ課外活動施設の整備を行うようになり、施設の安全性／利便性が格段に高まりました。しかし温水プールなどの光熱水道料などの負担は困難であるとともに、上述の医学部や工学部の施設については整備計画外となっています。学生や教職員が安全に活動するためにもさらなる見直しが必要です。また各施設に関しては、基本的には教職員は専門家ではありません。

私自身、評定河原陸上競技場や川内グランドの整備に際して、さまざまなことを学ぶことができました。アーチェリーの矢が場外に飛び出さないための設備、ラグビープレー中に転倒した場合に硬い構造物に接触することがないように配慮、バックネットの高さなどです。上述した体育館の床については、利用者からは全く問題ないという声が聞かれることがありますが、危険性の認識については専門的な知識が必要です。十分に専門性がないとしても、きちんと裏付けをとって蓄積してきたノウハウや知識をきちんと利用できる情報としてアーカイブする必要があります。現在学生支援課のスタッフがわずかの人員で担当していただいているが、欧米の「アスレチックデパートメント」には及ばないにしても拡充が必要です。予算が確保できない中とどのようにするかは、本学のみならず国立大学法人全体の課題です。

2013年に設置されたスポーツ庁は、国民のスポーツへの取り組みを「みる」「する」「ささえる」「つなぐ」という4つの観点に整理し、スポーツ基本法に基づきそれぞれに資する施策を実施しています。大学はそのスポーツ資源、研究成果、競技者、指導者やボランティア人材をリソースとして有する組織として期待されています。その中で特にこれからの日本を支える全ての学生にスポーツの価値を4つの視点から伝え、単に競技力や指導力の向上だけではなく、健康な体づくりや地域／国際コミュニティの形成に対するリテラシーを高める教育をすることが求められています。これまでの課外活動は学生の自主的な活動として正課教育ではカバーできない自らの意思で自分のあるいはチームの成功に向けて行動する経験を提供し、冒頭に述べたさまざまな価値をもたらしてきました。しかし後半で述べて来たように、その維持や発展に重要な課題を抱えています。大学におけるスポーツを発展させるため、大学スポーツを共通のプラットフォームで発展させていくために日本版NCAA（National College of Athletic Association）が計画されています。米国のような巨大スポーツ産業化を目指すということではなく、ガバナンス、安心安全、財政基盤の強化など複数の大学や地域が連携することにより課題解決をはかっていく組織になっていくことが期待されています。学

生の自主的な活動を尊重しつつ、どのように組織や地域としての価値を生み、しかもその価値に対してその活動を維持するためのお金が入ってくる仕組みが創設されることが期待されています。これまでにない仕組みであるためにさまざまな障害がたちはだかることになると思います。しかしそのような、障害を乗り越えて学生だけでなく地域にとってのスポーツの価値をつくることは大学として取り組みとして価値のあることと認識しています。「するスポーツ」だけではなくスポーツ庁が策定したスポーツ基本計画に謳われているように「見て、支えて、つながる」スポーツが目指すべき姿です²⁾。現在あらゆる分野で未解決の課題を発見してそれを解決すること、さらに新しい価値を生みそれを社会実装することが求められています。まさに東北大学がイノベーションの拠点であることを考えると、スポーツにおけるイノベーションも大学が取り組むべき重要な課題です。東北大学がこの分野でもオール東北大学で学生とともに日本や世界をリードしているではありませんか。

参考文献

- 1) 経済協力開発機構. 2017. “How’s Life? 2017”. www.oecd.org/howslife. (2018-5-2).
- 2) 文部科学省. 2017. “スポーツ基本計画”. http://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/a_menu/sports/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/03/23/1383656_002.pdf, (2018-5-2)

【論文】

女子高校生における内的準拠性による学業的自己概念の形成 —I/Eモデルに基づく分析—

宮本友弘¹⁾*, 相良順子²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 聖徳大学児童学部

本研究では、理数系教科の学業的自己概念を過小評価する傾向にある女子高校生の支援を目指し、日本では検討されてこなかった内的準拠性が、学業的自己概念の形成に及ぼす影響について検討した。3年間に渡って収集された女子高校生173名の国語、数学、英語の3教科の学力と学業的自己概念に関する縦断データを用いて、Marsh (1986) による「I/Eモデル (internal/external frame of reference (I/E) model)」に基づく分析を行った。その結果、いずれの学年においても、①国語、数学、英語の学力間の相関は強く、学業的自己概念間の相関は弱い、②ある教科の学業的自己概念に対して、当該の教科の学力の影響を統制した場合、他の教科の学力は負の影響を及ぼす、といったI/Eモデルから予測される結果が得られた。これにより、日本の女子高校生においても内的準拠性の影響を受けて学業的自己概念を形成していることが示唆された。

1. 問題

1.1 学業的自己概念と男女差

学業的自己概念 (academic self-concept) とは、「数学が得意だ」といった、個人の学業に対する有能感を表す概念である (鳶島 2014a: 377)。それ自体が重要な結果変数であると同時に、学習意欲や学業達成など、他の望ましい心理的、行動的結果を促進する重要な媒介変数でもある (外山 2008: 560, 鳶島 2014b: 244)。そのため、学習者の学業的自己概念を高めることは、教育実践において重要な課題である (鈴木・武藤 2013: 291)。

従来から、理数系教科の学業的自己概念については、男子が女子より高い傾向があることが世界的に知られている (鳶島 2014a: 378)。我が国においても、高校生を対象にした次の研究で実証されてきた。

市原・新井 (2002) は、高校1, 2年生1,198名 (男子569名, 女子629名) を対象に国語、数学、英語の学業的自己概念について質問紙調査を行った。その結果、国語と英語では女子が男子より、数学では男子が女子よりも高かった。

また、鳶島 (2014a) は、2003年のOECD「生徒の学習到達度調査 (PISA)」(PISA2003) における日本

の高校1年生4,707名のデータ (ペーパーテスト及び生徒質問紙) を用いて、数学の学業的自己概念を分析した。その結果、数学の学力を統制した上でも、数学の学業的自己概念は、男子の方が女子よりも高かった。

さらに、古田 (2016) は、PISA2003のデータに、PISA2006のデータ (高校1年生5,952名) を加えて、数学と科学の学業的自己概念について分析した。その結果、数学、科学ともに女子は平均的に男性と同等の学力を持つにもかかわらず、学業的自己概念は男子よりも低かった。

このように、日本の高校生においても、理数系科目の学業的自己概念の男女差は頑健であり、さらに、鳶島 (2014a)、古田 (2016) の結果からは、女子は男子に比べて、理数系科目の学業的自己概念を過小に評価する傾向にあることが示唆される。先に述べた通り、学業的自己概念が望ましい心理的、行動的結果を促進する重要な媒介変数であるとすれば、こうした過小評価は、学習の諸側面に抑制的な影響を与えることが予想される。また、学力の自己認知は客観的な学力とは独立に「成功の見込み」(入試での合格や卒業等の主観的確率) に影響を与え、結果として個人の教育選択を左右する可能性がある (鳶島 2014a: 376)。実際、

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内28 東北大学高度教養教育・学生支援機構 tomohiro@tohoku.ac.jp

数学の学業的自己概念が現実の進路選択に影響することが示唆されている (Correll 2001: 1717-1723)。もし、女子高校生が自己の能力を不当に過小評価し、本来の実力にふさわしくない進路を選択しているとしたら、教育的にも、社会的にも看過できない問題である。この意味でも、女子高校生の学業的自己概念を高めるための教育的支援が必要である。そして、適切な支援を提供するためには、まず、学業的自己概念がどのように形成されるかを明らかにすることが先決である。本研究の基本的な問題意識はここにある。

1.2 学業的自己概念の準拠枠

1.2.1 外的準拠枠と内的準拠枠

さて、学業的自己概念の形成においては、学業成績といった客観的な情報だけでなく、自分の能力を比較する際に用いる準拠枠 (frames of reference) が重要とされる (Byrne 1996=2009: 354-360, 榎本 1998: 105-110, 外山 2008: 567)。準拠枠は、外的準拠枠 (external frames of reference) と内的準拠枠 (internal frames of reference) に大別される。外的準拠枠による比較とは、学校やクラスなどの集団や特定の他者と比較すること、すなわち、社会的比較である。一方、内的準拠枠による比較とは、ある教科の成績を他の教科の成績と比較したり、過去の成績と比較したりするといった、個人内比較である。

準拠枠のうち、外的準拠枠の効果としては、「井の中の蛙効果 (big-fish-little-pond effect: BFLPE)」 (Marsh 1987) が世界的に知られている。これは、同じ成績の生徒であっても、学力水準の高い学校あるいはクラスの中では否定的な学業的自己概念を形成し、逆に、学力水準の低い学校やクラスの中では、好ましい学業的自己概念を形成しやすいという現象である (外山 2008: 561)。統計的には、学業的自己概念と個人の学業成績との間には正の相関関係、学校やクラスの平均的成績との間には負の相関関係が示されることになる。なお、学力水準の高い学校やクラスに所属すると、優秀な他の生徒を同一視することによって、学業的自己概念が高まるといった正の効果もあり、栄光浴効果 (reflected glory effect) と呼ばれている (鈴木・武藤 2013: 292)。BFLPE と栄光浴効果は同時に生起

するが、後者は前者に比べてはるかに小さいことが実証されている (外山 2008: 565, 鈴木・武藤 2013: 292, 鳶島 2014a: 251)。

一方、内的準拠枠の効果については、Marsh (1986) が、「I/Eモデル (internal/external frame of reference (I/E) model)」を用いて説明している。このモデルは、数学の成績と英語の成績の間には強い相関関係があるにもかかわらず、両者の学業的自己概念の間にはほとんど相関がないという事実を説明するために考案された。そこでは、各教科の学業的自己概念の形成が、外的準拠枠による比較 (外的比較) と内的準拠枠による比較 (内的比較) の両方に基づくことを前提とする。例えば、数学の学業成績と英語の学業成績がどちらも高い水準にあった場合、両者は十分な相関もあることから、外的比較では、両者の学業的自己概念の間に正の相関をもたらすが、内的比較では、数学の学業成績と英語の学業成績は互いに比較されるので、両者の学業的自己概念の間に負の相関をもたらす。そのため、外的比較と内的比較を同時に行うことは、英語と数学の学業的自己概念の相関をゼロに近づけることになるという。また、このモデルからは、英語 (数学) の学業成績を一定にした場合、数学 (英語) の学業成績は、英語 (数学) の学業的自己概念に負の影響を与えると考えられ、実証されている (Marsh 1990)。

1.2.2 日本における準拠枠に関する先行研究

こうした準拠枠に関する研究は、日本ではほとんど進められていない。筆者の調べた限り、次の4件だけであった。

鳶島 (2014b) は、PISA2003の日本調査のデータ (144校, 4707名) を使用して、学校平均学力と生徒の学校地位認識が、数学の学業的自己概念に及ぼす効果を分析した。ここでいう学校平均学力とは各学校の数学的リテラシーの成績の平均値であり、各学校の客観的学力水準を指す。一方、学校地位認識とは、質問紙の「今の学校に通っている理由」の設問に対して、「この地域では他校より優秀な学校として知られているから」を選択しかたかどうかに基づくもので、学校の学業面での相対的地位に関する生徒の主観的な認識を指す。学業的自己概念に対して、前者が負の関連性を示せば

BFLPEが、後者が正の関連性を示せば栄光浴効果が生じたことになる。その結果、学校平均学力は負の効果、学校地位認識は正の効果を示し、BFLPEと栄光浴効果が確認された。しかし、先行研究同様、栄光浴効果はBFLPEに比べ小さいものであった。

鈴木・武藤（2013）は、高校1，2年生643名を対象に、一般的な高校生の学業水準との比較が、国語と数学の学業的自己概念に及ぼす影響を調査した。その結果、正の影響が示され、平均的な基準と比較して、自身の学業水準が高いと捉える生徒ほど、高い学業的自己概念を持つ傾向にあることが示唆された。

武藤（2011）は、学業的自己概念の準拠枠として、文系・理系集団に着目した。文理分け後は、文系（理系）を選択した生徒は相対的に文系（理系）科目が得意で、理系（文系）科目が苦手な生徒の多い集団の中で自分の学業成績を他者と比較することから、文理分け前に比べ、国語と数学の学業的自己概念が変化すると予測した。しかし文理分け前の高校1年生322名と文理分け後の2年生321名を対象に調べた結果、学業的自己概念には一貫した変化はみられなかった。文系・理系という準拠枠による社会的比較過程を表す変数を検討することが課題となった。そこで、武藤・鈴木（2012）は、高校1，2年生589名を対象に、文系・理系集団との相対的学業水準の知覚（国語（数学）の学力は、あなたの学校の文系（志望）／理系（志望）の生徒たちと比較するとどのくらいか）が、国語と数学の学業的自己概念に影響するかを検討した。その結果、学校内での相対的学業水準の知覚（国語（数学）の学力は、あなたの学校の中でどのくらいか）の影響を統制しても、文系・理系集団との相対的学業水準の知覚は、それぞれ独自に国語と数学の学業的自己概念に影響を与えることが示唆された。

以上の通り、日本においてもBFLPEや栄光浴効果がみられ、また、学業的自己概念の形成には複数の外的準拠枠が使用されていることが明らかになっている。しかしながら、内的準拠枠については検討されてこなかった。

1.3 本研究の目的

そこで、本研究では、女子高校生の学業的自己概念

の形成に対して、内的準拠枠（学業成績の個人内比較）が影響を与えているかについて検討する。なお、学業的自己概念の形成過程は学力との関係を含めて複雑であり、一時点でのデータよりも縦断的なデータによる研究が求められている（Byrne 1996=2009: 350-354）。

この点も踏まえ、本研究では、研究協力校において3年間に渡って収集された国語、数学、英語の3教科の学力と学業的自己概念の縦断データに基づいて、まず、それらの発達的变化を分析する。次に、学力の横断的個人内比較の影響として、I/Eモデルから予測される各変数間の相関関係、すなわち、①3教科間の学力相互の相関は強く、学業的自己概念相互の相関は弱い、②ある教科の学業的自己概念に対して、当該の教科の学力の影響を統制した場合、他の教科の学力は負の影響を及ぼす、について検証する。さらに、もう一つの内的準拠枠として、学力の縦断的個人内変化についても併せて検討する。

2. 方法

2.1 調査対象

私立の女子高校201X年度入学者173名を対象とした。転入学・退学により、2年次は170名、3年次は167名であった。また、分析では欠席や記入漏れにより有効データ数に変動があった。

2.2 学力の測度

調査協力校において毎年実施されている標準学力テスト（ベネッセのスタディサポート）の国語、数学、英語の成績（全国を基準とした偏差値）を使用した。

2.3 学業的自己概念の測定

質問紙法によって国語、数学、英語について「どのくらい得意か」を5件法（1：苦手，2：やや苦手，3：ふつう，4：やや得意，5：得意）で尋ねた。201X年から3年間、毎年7月に実施した。質問紙は担任を通じて配布、回収された。

2.4 倫理的配慮

本研究は、第二著者が研究代表者を務める科研費に基づいていることから、倫理審査については、第二著

者が所属する聖徳大学の「ヒューマンスタディに関する倫理審査委員会」の承認を得て実施した。

3. 結果

3.1 学力と学業的自己概念の3年間の様相

3.1.1 学力と学業的自己概念の変化

表1は、各教科の学力（全国を基準とした偏差値）と学業的自己概念の記述統計量（平均と標準偏差）を学年別に示したものである。学年を要因にして分散分析を行った結果、学力については、数学（ $F(2,302) = 24.80, p < .01$ ）と英語（ $F(2,318) = 29.70, p < .01$ ）においてのみ、学年差が有意であった。多重比較の結果（Bonferroni法, $p < .05$ ）、数学の学力は、1年 < 2年、3年、英語の学力は、1年 < 2年 < 3年であった。学業的自己概念については、いずれの教科においても学年差は認められなかった。

3.1.2 学力と学業的自己概念の関連性

学力と学業的自己概念の関連性をみるために、教科ごとに両者の相関係数を算出した（表2）。1年次では、3教科すべてにおいて有意な正の相関がみられた。2年次、3年次では、数学と英語においてのみ有意な正の相関がみられた。相関の強さをみると、1年次の英語、2年次の数学、英語が中程度、それ以外は弱かった。

表1 各教科の学力と学業的自己概念の記述統計量

			1年	2年	3年
学力	国語	<i>M</i>	48.70	48.97	47.57
		(<i>N</i> =160) <i>SD</i>	10.73	11.34	10.06
	数学	<i>M</i>	44.83	48.95	48.30
		(<i>N</i> =152) <i>SD</i>	10.99	10.18	10.15
	英語	<i>M</i>	48.08	49.79	51.81
		(<i>N</i> =160) <i>SD</i>	11.09	10.61	11.56
学業的自己概念	国語	<i>M</i>	2.76	2.80	2.82
		(<i>N</i> =135) <i>SD</i>	1.15	1.05	1.13
	数学	<i>M</i>	2.40	2.25	2.22
		(<i>N</i> =134) <i>SD</i>	1.39	1.36	1.30
	英語	<i>M</i>	2.42	2.47	2.39
		(<i>N</i> =135) <i>SD</i>	1.33	1.27	1.21

M: 平均 *SD*: 標準偏差

表2 各教科における学力と学業的自己概念の相関

	1年 (<i>N</i> =164)	2年 (<i>N</i> =146)	3年 (<i>N</i> =160)
国語	.308**	.103	.154
数学	.356**	.517**	.374**
英語	.526**	.439**	.307**

注) 3年の数字は*N*=152

** $p < .01$

3.2 I/Eモデルの観点からの分析

3.2.1 各教科の学力相互及び学業的自己概念相互の相関

内的準拠枠による学業的自己概念の形成を確認するために、まず、各教科の学力どうし、学業的自己概念どうしの相関を算出した。表3に示した通り、学力どうしは、いずれの組み合わせにおいても有意な正の相関がみられた。相関の強さは中程度以上であった。一方、学業的自己概念どうしでは、1, 2年次の国語と数学で有意な負の相関、国語と英語で有意な正の相関がみられた。いずれも相関の強さは弱かった。

3.2.2 各教科の学力が学業的自己概念に及ぼす影響

次に、各教科の学力が学業的自己概念に及ぼす影響をみるために、各教科の学力を独立変数、学業的自己概念を従属変数にして重回帰分析を行った。なお、表3に示した通り、各独立変数どうしには中程度以上の相関があるので、多重共線性を確認するために、各独立変数のVIF (Variance Inflation Factor) を算出した。VIFが5を超える場合、多重共線性が疑われる（山際・服部, 2016:186）が、すべて5未満であった。よって、多重共線性を考慮した解釈を行う必要はないと判断した。

表4は重回帰分析の結果を示したものである。3年の英語を除くすべての学年、教科の学業的自己概念に対して、当該教科の学力は一貫して、有意な正の寄与を示した（3年の英語の学業的自己概念に対する英語の学力の標準偏回帰係数は $\beta = .08$ であった）。国語の学業的自己概念に対しては、1, 2年次では数学の学力が、3年次では英語の学力が有意な負の寄与を示した。数学の学業的自己概念に対しては、3年間一貫して英語の学力が有意な負の寄与を示した。英語の学業

表3 教科相互の学力及び学業的自己概念の相関

	学力			学業的自己概念		
	1年 (N=173)	2年 (N=170)	3年 (N=159)	1年 (N=166)	2年 (N=148)	3年 (N=161)
国語と数学	.577**	.597**	.419**	-.293**	-.182*	-.099
国語と英語	.620**	.690**	.719**	.155*	.199*	.060
数学と英語	.685**	.629**	.541**	-.027	-.051	.070

注) 3年の国語と英語の学力はN=167, 学業的自己概念はN=162

** $p<.01$ * $p<.05$

表4 各教科の学力を独立変数, 学業的自己概念を従属変数にした重回帰分析の結果

	国語の学業的自己概念			数学の学業的自己概念			英語の学業的自己概念		
	1年 (N=164)	2年 (N=146)	3年 (N=152)	1年 (N=164)	2年 (N=146)	3年 (N=152)	1年 (N=164)	2年 (N=146)	3年 (N=152)
	β	β	β	β	β	β	β	β	β
国語学力	.576**	.331**	.450**	-.151	-.063	-.045	-.180*	-.042	.065
数学学力	-.474**	-.285**	-.155	.694**	.734**	.553**	-.343**	-.137	.106
英語学力	.012	-.106	-.292*	-.370**	-.306**	-.293**	.873**	.548**	.213
R^2	.240**	.087**	.111**	.243**	.343**	.215**	.378**	.208**	.112**

β : 標準偏回帰係数 ** $p<.01$ * $p<.05$

的自己概念に対しては, 1年次に国語と数学の学力が有意な負の寄与を示したが, 2年次以降は有意な負の寄与を示す独立変数はみられなかった。

3.3 学力の縦断的個人内変化と学業的自己概念の関連

学力の縦断的個人内変化として, 2年次以上において, 各教科の当学年次の学力(全国を基準とした偏差値)と前学年次の学力との差を求めた。それらと学業的自己概念との相関をみたところ, いずれも有意でなかった(表5)。

表5 各教科の学力の変化と学業的自己概念の相関

	2年 (N=143)	3年 (N=156)
国語	-.038	.156
数学	.095	.148
英語	-.072	.156

注) 3年の数学はN=148

4. 考察

本研究では, 日本では未検討の内的準拠枠の影響に焦点を当てながら, 女子高校生の学業的自己概念の形

成について検討した。具体的には3年間の縦断データを用いて, ①学業的自己概念の発達の様相, ②I/Eモデルから予測される各変数間の相関関係, ③学業的自己概念と学力の縦断的個人内変化との関連について分析した。以下, 分析結果に沿って考察を述べる。

まず, 学業的自己概念の発達の様相として, 高校3年間の学力と学業的自己概念の変化をみると, 学力については数学と英語は有意に向上したが, 学業的自己概念についてはすべての教科において同水準で推移した。このことから, 女子高校生の学業的自己概念は, 変動しにくいことが示唆される。

次に, 各学年次における学力と学業的自己概念の関連性をみると, 数学と英語はすべての学年次において正の有意な相関であったが, 国語は1年次のみで有意であった(ただし, 3年次の国語では, $p=.051$ であった)。これまでの研究から, 学力と学業的自己概念の間の相関は.30前後とされるが(外山 2004:246), 本研究の結果はおおむねそれに符合するものであった。

さて, 内的準拠枠が学業的自己概念の形成に関与している場合, I/Eモデルからは, ①国語, 数学, 英語の学力間の相関は強く, 学業的自己概念間の相関は弱い, ②ある教科の学業的自己概念に対して, 当該の教

科の学力の影響を統制した場合、他の教科の学力は負の影響を及ぼす、といった2つの結果が予測された。

①、②ともにほぼ予測通りの結果が得られた。しかしながら、教科の組み合わせによって、学業的自己概念間の相関の大きさと方向、あるいは、学業的自己概念に対する学力の寄与の大きさと方向に違いがみられた。学業的自己概念間の相関では、1、2年次の国語と数学、国語と英語においては有意であり、絶対値は0.3未満であったものの、相対的に他よりも強かった。また、国語の学業的自己概念には数学の学力が、数学の学業的自己概念には英語の学力が3年間一貫して負の影響を及ぼしていたが、英語の学業的自己概念には1年次以外、他の教科の学力が負の影響を及ぼすことはなかった。I/Eモデルでは、学業的自己概念が外的比較と内的比較の重みづけによって形成されるとしているが、数学と英語の2教科のみに基づいている。本研究のように3教科以上の場合、どの教科どうしを比較するかによって、内的比較によるバイアスが異なるのかもしれない。さらに、学年によってもそれらが変動する。内的準拠枠が学業的自己概念に及ぼす影響は、単純ではないといえよう。

最後に、各教科の学力（全国を基準とした偏差値）の前学年次からの変化量と学業的自己概念との間との相関をみると、いずれの教科においても有意な相関はみられなかった。先述した高校3年間で数学と英語が有意に向上しても、学業的自己概念は変化しないという結果を踏まえると、学力の時系列的変化は明確に知覚されにくい、あるいは、知覚されたとしても、内的準拠枠として学業的自己概念にあまり影響しない可能性がある。

しかしながら、そもそも学力と学業的自己概念の間の因果関係について一貫した結果は出でならず、縦断データを使用した構造方程式モデル（SEM）による分析が望まれている（Byrne 1996=2009: 350-354）。本研究ではこの点については分析できなかった。今後の課題としたい。

以上、本研究の結果からは、女子高校生が内的準拠枠によって学業的自己概念を形成している可能性が十分に考えられる。もちろん、日本では未検討であったので、今回のサンプルの結果だけで結論づけることは

できない。学力水準の異なる複数の学校を対象に、内的準拠枠だけでなく外的準拠枠に関する諸変数も組み込んだ検討が必要である。とはいえ、女子高校生のとくに理数系教科において過小評価しがちな学業的自己概念を改善する上では、少なくとも、外的準拠枠とともに内的準拠枠にも留意すべきである。

付記

本研究はJSPS科研費JP26380949の助成を受けたものである。

引用文献

- Byrne, B.M. 1996. "Academic Self-Concept: Its Structure, Measurement, and Relation to Academic Achievement". *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social, and Clinical Considerations*. Bracken, B.A. (ed.). John Wiley & Sons, 287-316.
(尾崎仁美訳 2009. "学業的自己概念: その構造, 測定, 学力との関連". 自己概念研究ハンドブック 発達心理学、社会心理学、臨床心理学からのアプローチ. 梶田 叡一・浅田匡監訳. 金子書房, 335-367.)
- Correll, S.J. 2001. "Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments". *American Journal of Sociology*. 106(6), 1691-1730.
- 榎本博明. 1998. 「自己」の心理学—自分探しへの誘い—. サイエンス社.
- 古田和久. 2016. "学業的自己概念の形成におけるジェンダーと学校環境の影響". *教育学研究*. 83(1), 13-14.
- 市原学・新井邦二郎. 2002. "高校生における学業的自己概念の性差・コース間の差". *日本教育心理学会第44回総会発表論文集*, 255.
- Marsh, H.W. 1986. "Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model". *American Educational Research Journal*. 23, 129-149.
- Marsh, H.W. 1987. "The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept". *Journal of Educational Psychology*. 79, 280-295.
- Marsh, H.W. 1990. "Influences of Internal/External Frames of Reference on the Formation of Math and

English Self-Concepts". *Journal of Education Psychology*. 82, 107-116.

武藤 世良. 2011. “高校生の学業的自己概念を決めるのは何か? - 社会的比較の準拠枠としての文系・理系 -”. 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 48.

武藤 世良・鈴木 雅之. 2012. “高校生の学業的自己概念の形成に関する研究(2) - 文系・理系集団との比較過程の影響 -”. 日本教育心理学会第54回総会発表論文集, 551.

鈴木 雅之・武藤 世良. 2013. “平均的な学業水準との比較による学業的自己概念の形成 - 学業水準の高い高校に所属する生徒に焦点を当てて”. *パーソナリティ研究*. 21(3), 291-302.

外山美樹. 2004. “中学生の学業成績と学業コンピテンスの関係に及ぼす友人の影響”. *心理学研究*. 75(3), 246-253.

外山美樹. 2008. “教室場面における学業的自己概念 - 井の中の蛙効果について -”. *教育心理学研究*. 56(4), 560-574.

鳶島 修治. 2014a. “高校生の教育期待に対する性別と出身階層の影響 - 学力に関する自己認知の媒介効果の検討 -”. *社会学評論*. 65(3), 374-389.

鳶島 修治. 2014b. “学業的自己概念に対する学校平均学力の対比効果と同化効果”. 東北大学大学院教育学研究科研究年報. 62(2), 241-255.

山際勇一郎・服部環. 2016. 文系のためのSPSSデータ解析. ナカニシヤ出版.

【論 文】

National Competency Standardsを基盤とする
高校職業教育課程について

—韓国NCSに着目して—

田中光晴¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は、韓国における国家職務能力基準（National Competency Standards, 以下、NCS）の教育現場への展開に注目しその過程と課題について明らかにすることを目的とする。韓国における職業教育の展開について触れたのち、マイスター高校と特性化高校にNCS基盤教育課程が導入される過程を追った。韓国におけるNCSの開発は教育行政と労働行政間の葛藤を乗り越えながら進められた。NCSの現場への適用は、専門系教育機関から始められ、ナショナル・カリキュラムである職業教育課程の改訂をNCSベースで行なうことによって実質化されていた。NCS基盤教育課程の開発および段階的な拡大のためには、NCSを教育実践でも活用可能な形にした学習モジュールの開発、そしてNCSの職業分類に併せた専門科目の再整備が欠かせない。韓国でそれが可能であったのはNCSの開発の時点で、強いリーダーシップによって教育行政と労働行政の調整が行なわれたからであった。

はじめに

国家資格枠組み（National Qualifications Framework, 以下、NQF）や国家職務能力基準（National Competency Standards, 以下、NCS）について、国際的に関心が高まっている。しかし、日本ではこれらに関する研究蓄積はそれほど多くない。NQFは、EUを中心に導入がすすんでいるが、先進国では日本とアメリカでNQFが策定されていないことが研究の蓄積を阻む理由であろう。日本においてもNQFやNCSの開発を目指す動きはある。キャリア形成のための新たな学習・評価システムの構築が目指される中で、例えば内閣府では「実践キャリアマップ戦略」に基づく「キャリア段位制度」を進めている。厚生労働省においてはこれまでに50程度の業種などについて、概ね4段階のレベルの評価基準を策定した。文部科学省では平成23年度より「成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進」を実施し、学習システムの構築やモデルカリキュラム基準、達成度評価指標の開発・実証などの取り組みを進めている。

日本の専門高校のカリキュラムにも変化があらわれている。すなわち科学指向カリキュラム（1970年学習

指導要領）に代わる体験指向カリキュラムの拡大である。例えば、勤労体験学習論の観点から、従来の実習科目に加えて1980年代には「工業基礎」「農業基礎」が、1990年代には「課題研究」がそして2000年代では「ビジネス基礎」や実習科目を補完した「就業体験（インターンシップ）」等がそれぞれ導入された。もう一つの特色は、資格や検定試験と結びついたカリキュラムの開発である。これは専修学校のみならず専門高校でも、脱学歴主義＝生涯学習論的背景と労働市場の変化から、西欧的な職業教育への関心をうみ、また学習を活性化する方途として行政側も学校側も積極的に取り組むようになってきた。この他、普通・職業学科に代わって総合学科が漸次増設され、高校の職業教育カリキュラムは多様化の一途をたどっている。科学指向は薄れ、体験指向、資格指向のカリキュラムの開発が進行している（堀内ほか 2015:2）。大韓民国（以下、韓国）ではどのような方向が目指されているのだろうか¹⁾。

韓国では、NQFの開発が進められ、その案が2017年に提示されており、最終調整に入っている。これに先立ち、NCSの開発・告示が完了（2016年）しており、

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

後期中等教育、高等教育で活用が始まった。東アジアにおいては先駆的な事例に位置づけられよう。

そこで本稿では、韓国におけるNCSの教育現場への展開に注目しその過程と課題について明らかにする。韓国におけるNCSの開発については、渡辺（2014）やWIP報告書（2013）によって概要を知ることができるが、後期中等教育における職業教育への影響、特にナショナル・カリキュラムとの整合をどのように行なったのか、またどのような課題が指摘されているのかについては明らかにされていない。この点を明らかにすることは、日本の職業教育のカリキュラムを改善していく上で意義がある。

日本の職業教育研究は自らの主要な基盤を高校職業教育においてきたが、国際比較の視点や職業教育訓練全体の中で、その構造的位置を確かめることはあまりなかった。その理由として、日本の公的職業教育が教育行政と労働行政に二分割され、職業教育訓練システム全体を問題にする習慣が少なく、またよく発達している企業内教育や企業による熟練労働者養成を脇に置いて、学校内での職業教育を専ら自己完結的に追求してきたことによると考えられる（寺田 2009：69）。

NCSの開発が進めば必要となるのは教育実践への接続である。韓国におけるNCS基盤教育課程は、この接続部に位置付けられると考える。そこで、本稿ではまず韓国における職業教育の展開を概観し、NCSの開発へと至った背景を抑える。そして、NCSを教育現場に適用するうえで重要な役割を果たすNCS学習モジュールについて検討し、NCSを如何にナショナル・カリキュラムに反映させたのかを分析する。以上を通して、韓国におけるNCSを基盤とした後期中等教育の職業教育の展開と課題を明らかにする。

研究方法は、文献研究を主とし、韓国語先行文献、韓国教育學術情報院（KERIS）が提供する学校情報ポータルサイト「学校アルリミ」（<http://www.schoolinfo.go.kr>）から得られる資料、特性化高等学校ポータルサイト（<http://www.hifive.go.kr>）、教育部（<http://www.moe.go.kr>）、教育統計情報サービスで得られる電子版『教育統計年報』、韓国職業能力開発院（<http://www.krivet.re.kr>）で公開されている各種研究報告書、国家教育課程情報センター（<http://www.ncic.go.kr>）

）で得られる資料を参照した。その他関連機関へのインタビューデータ²⁾を補助的に用いる。

1. 韓国における職業教育の展開

1.1 職業教育の発展と人文志向

1950年代韓国における職業教育³⁾に対する政策的関心は、文教部⁴⁾長官の政策方針として初代安浩相長官以降、白樂濬、金法麟、李瑄根、崔奎南と引き継がれる。この時期政府からは、戦後の国家再建及び経済発展のために実業教育及び科学技術教育の必要性が強く示されていた。1951年に政府は現行の6-3-3-4の学制を確定させた。職業教育については、高等学校水準以上でなされるよう制度化し、職業教育拡充の手段として高等学校を新設する時、専門系高校（かつて実業系高校と呼ばれていた）と一般系高校（かつて人文系高校と呼ばれていた）の比率を7：3とするとしていた。しかし、このような専門系高校の優先増設は達成されず、学校数及び生徒数においても一般系高校が増加した。政府の構想が実現されなかった理由は、政府の財政難にある。政府は専門系高校の優先増設を打ち出したものの、それにみあう投資ができなかったのである。当時高校の増設には私立の投資に大きく依存していた。私立の経営者は、設立経費がかかる実業系高校の設立を避けていた。生徒も専門系高校卒業後に就職保障がされていないとの理由から進学に有利な一般系高校を選択する傾向にあった（韓国教育協会 1960）。

政府は、技術学校、高等技術学校卒業者に対する資格認定令（1955年）、算盤検定考試（1955年）、実業系高等学校教育課程時間配当基準令（1958年）などを制定、公布し、1957年には農業、工業、水産業教育に対する支援計画である「実業技術教育5カ年計画（1958-62）」を樹立し、専門系高校及び職業専門系大学の施設拡充、実業技術教育担当行政の強化、実業教育を軽視する国民の意識変革のための広報などを推進した。逆説的に言えば、すでに実業教育を軽視する国民の意識が形成されていたとみることもできる。1950年代に専門系高校が停滞した理由は、専門系高校に学んでも就職の保障がないとか、施設設備が貧弱であるとか、専門系高校教員の指導能力が不十分であるという

理由も考えられるが、なんといっても一般父兄が伝統的に持っている人文系優先の思考様式によるところが大きかった（馬越 1981：50）。問題は、一般系高校のみが大学に開かれた道であり、それゆえに、学歴志向の強い韓国社会においては人文系が優先され、職業教育系統がなおざりにされたところにあった。

1960年代、朴正熙政権による経済開発路線は、教育の領域にも影響し、「経済発展と教育」という命題が、韓国教育史上初めて議論されることになった。教育を国家レベルの発展と直結させようとする考えが出てきたのは1961年の軍事革命以後である（馬越 1981：170）。その嚆矢となったのは、1962年の第一次経済開発5カ年計画を受けて策定された「文教再建5カ年計画」である。ここでは、職業教育の強化と中等教育の効率化が主眼とされている。政府は、その後1963年に「産業教育振興法」を制定し、同年「実業高等専門学校」⁶⁾や二年制教育大学を新設するなど積極的に教育計画に着手した。

この職業教育の量的拡大の背景には、経済発展遂行に必要な中堅マンパワーの確保という至上命題とそれに見合った投資があった。特に1963年に改正された教育法（第156条）では、「①中学校又は高等学校の内、全教科の30%以上を実業科目とする学校は実業中学校または実業高等学校の名を冠することができる。②高等学校で人文課程を、または二つ以上の相異なる実業課程を合わせておくことができる」と規定し、職業教育の奨励を打ち出していた。このことは、1965年の教育部予算における職業教育および科学教育関連の支出が0.8%であったのに対し、1969年に3.0%に増加していることからもうかがえる。

1970年代に入ると重化学工業の育成政策の一環として職業教育が位置づけられるようになった。この時期は朴正熙大統領の関心のもとに産業の支援と合わせ工業系高校への支援が拡充された。職業教育および科学教育関連の教育部支出も全支出の5.1%（1978年度）となっていた。

しかし1980年代に入ると専門系高校に対する政府支援は大幅に縮小された。1980年代初頭に国家産業政策審議会が公表した、マンパワー計画に対する報告書において、技能マンパワーより先端産業分野に従事する

技術マンパワーと研究者を重点的に育成すべきとの見解を示したことに合わせ、専門系高校の定員を30%下降調整することを提案したのである。教育部の支出も1988年には3.4%に減っている。予算の額面も1980年に202億ウォンであったものが1987年には124億ウォンにまで減らされている。

再び専門系高校に関心が向くのは、1990年代に入ってからであった。1990年5月に教育部は高等学校教育の正常化のために「高等学校教育体制改革案」を発表する。この改革案は現行の大学入試準備教育に陥ってしまっている「異常な状態」の一般系高校教育課程を進路教育体制に転換し、大学進学 of 過熱現象を緩和し、生徒らの能力と適性に合った多様な学習機会を提供（正常化）することを目的としていた。高等学校を正常化する一環として、専門系高校は技能マンパワーの拡充という産業界の要求にこたえることが目指された。興味深いのは、職業教育の改革が、経済企画院が1990年に発表した「産業人力需給対策（案）：製造業部門の人力難打開方案」の主要項目に位置付けられたことである。この案では、主に工業系高等学校を新設・増設し、一般系高校を工業系高校に転換する方針が示された。専門系高校の増設を推進しつつ1995年までに専門系高校と一般系高校の生徒数比率を5：5にするという計画であった。この方案は、専門系高校が強く産業界を意識していく契機になったと考えられる。

しかし一般：専門の5：5という方針は結果として定着しなかった。全体の高校卒業者における専門系高校の卒業者の比率は、1965年には40.8%であったが、1973年には50.6%に達している。1977年には40.9%となり、1983年には45.4%、1990年には36.0%まで減少する。1994年に再び41.0%に増加するものの、それ以降減少を続け、2012年には23%となっている。

このように韓国における職業教育政策は、理念的には端的に「経済発展のための教育」という方針で一貫していたといえる。1950年代の専門系高校の停滞、1960年代から70年代にかけての専門系高校の重点支援、1980年代の専門系高校支援の削減、1990年代に専門系高校の育成、2000年代の多様化の一環として位置づけられる専門系高校（次節で述べる）、というように周期的に見直しがなされてきた。このように政府側

からの視点は人的資本論的アプローチが採用されていたが、保護者らの関心はより上位の学歴への接続が可能なコースの選択であった。結果として専門系高校の倍率低下は特に1990年代以降顕著になっていった（石川 2011：40－41）。

1.2 高校多様化政策とマイスター高校

前節で1990年代中頃から2000年代にかけ、職業教育は育成の対象となったことを述べたが、大きく進展したのは、李明博政権下で打ち出された「高校多様化300プロジェクト」⁵⁾においてマイスター高校が登場したことであった。李明博政権下では、職業教育が学校類型の再編成を伴う形で進められた。具体的には、学校類型の再編成を通じた既存の後期中等教育機関の二元化である。これまで、中等教育機関については、一般系高校、専門系高校、特性化高校、特殊目的高校、自律高校などが混在していた。この状況を2010年6月29日大統領令第22234号、「初・中等教育法施行令」一部改定により再編し、既存の多様な類型に分かれていた高等学校の類型を4つに区分した。これにより、高校は、一般高等学校（General High School）、特殊目的高等学校（Special-Purposed High School）、特性化高等学校（Specialized High School）、自律高等学校

（Autonomous High School）の4つとなった（表1）。

現行の初・中等教育法施行令（2017年11月28日一部改訂）によれば、「一般高校」は、特定の分野ではない多様な分野にわたる一般的な教育を実施する高校で、これまで一般系高校と称されていた。メインストリームの学校で、およそ7割の生徒が通う。「特殊目的高校」は、特殊分野の専門的な教育を目的とする高校で、①科学人材養成のための科学高校、②外国語の人材養成のための外国語系列高校および国際専門人材の国際系列高校、③芸術人材養成のための芸術系列高校と体育人材養成の体育系列高校、④産業界のニーズに直接連携したカスタマイズ型教育課程を運営する産業ニーズカスタム型（맞춤형）高校（英訳はmeister high school）の4類型がある。これまで、「専門系高校」と称されていた職業教育を重視した高校は、現在「特性化高校」と呼ばれている。ここでいう特性化分野とは、農業、製造、デザイン、コンピューター、情報処理、料理、製菓、観光、漫画、映像、アニメーション、衣装、美容、伝統工芸などである。「自律高校」は、これまで自律型私立高校及び自律型公立高校と呼ばれていた学校で、カリキュラムや生徒選抜方法が他の学校に比べ自由に設定できることが特徴である。

学校類型の再編と合わせ、学校数の調整が行なわれ

表1 韓国の高校類型と学校数・生徒数・進学率・就職率（2014－2017）

年度		2014	2015	2016	2017
学校数 単位：校	一般高校	1,520	1,537	1,545	1,556
	特殊目的高校	143	148	152	155
	特性化高校	499	498	497	491
	自律高校	164	161	159	158
	計	2,326	2,344	2,353	2,360
生徒数 単位：人	一般高校	1,314,073	1,278,008	1,256,108	1,193,562
	特殊目的高校	66,928	67,529	67,607	67,960
	特性化高校	313,449	302,021	290,632	274,281
	自律高校	144,922	140,708	138,110	133,896
	計	1,839,372	1,788,266	1,752,457	1,669,699
高等教育機関進学率 単位：%	一般高校	78.7	78.9	78.0	77.3
	特殊目的高校	59.6	58.4	55.9	56.9
	特性化高校	37.9	36.1	35.0	32.8
	自律高校	75.7	75.8	74.9	73.5
	計	70.9	70.8	69.8	68.9
就職率 単位：%	一般高校	9.4	10.1	10.1	9.4
	特殊目的高校	44.9	48.7	52.4	54.7
	特性化高校	72.3	72.2	71.5	74.9
	自律高校	4.1	3.1	2.8	3.2
	計	33.5	34.3	33.9	34.7

出典：韓国教育開発院『教育統計年報』各年版より筆者作成

た。2010年5月12日、教育科学技術部から大統領に報告された「高等学校職業教育先進化方案」によれば、専門系高校を産学協力型特性化高校（350校）とマイスター高校（50校）に拡大・再編するという計画であった。中等職業教育機関である既存の691校の専門系高校、特性化高校、マイスター高校、特殊目的高校、総合高校をマイスター校と特性化高校400校に精選し、集中投資をもって育成するというものであった。

2010年3月に開校した「マイスター高校」は、基幹・尖端産業の中堅・中小企業における現場技術者（technician）を卒業後10～20年かけて「産業名匠」に育成するという新しい教育―産業連携戦略の重要な起点に位置付けられている（西澤 2016:52）。マイスター高校は、「特殊目的高校」の一類型（産業ニーズカスタマイズ高校）に位置付けられ、より具体的には「専門的な職業教育の発展のために産業界のニーズに直接連携したカスタム型（맞춤형）教育課程の運営を目的とした高等学校」と提示している。マイスター高校の一般的な意味は「将来有望な分野に特化した産業ニーズと連携し、安定的な就職を通してキャリア開発可能な若きマイスター（young meister）を育成する特性化高校」と定義される（韓国職業能力開発院 2011:14）。教育部はマイスター高校について、新設のほかには評価の高い特性化高校をマイスター校として指定し、卒業後の安定的な就職と、就職後のキャリア開発として職場内で学位取得⁷⁾が可能なプログラムを設置させた（教育科学技術部 2008）。マイスター高校は2017年現在、全国に45校ある。

NCSを基盤とした教育課程の開発は、職業教育を担う特性化高校およびマイスター高校の教育課程を念頭に検討がなされた（韓国職業能力開発院 2011）。

2. NCSの開発と学習モジュール

朴槿恵政権（2013 - 2017年）は、「国政課題」の75番目（全140課題）に「能力中心社会のための条件づくり」をあげ、その主要推進計画として国家職務能力標準（National Competency Standards: NCS）とNCS学習モジュールの開発を提示した。NCSは企業が必要とするマンパワーについて、養成時、採用時に活用し、さらに生涯にわたって職業能力を開発していく際

に参照できるよう国家レベルで基準を提示したものである。韓国のNCSは1990年代頃から雇用労働部や教育部が個別で開発を進めていたが、教育行政と労働行政間の調整は難航し、一通りの完成を見たのは2015年のことであった。省庁間協力の契機になったのは、2007年の資格基本法改定による、NCS開発に関する法的根拠の整備と、2009年に李明博大統領のもとで関係部署間連携ワーキンググループである「国家職務能力標準一元化タスクフォース」が置かれたことである。韓国におけるNCSの開発は、典型的なトップダウン型開発でなされたが、地道な法整備と省庁間連携が繰り返されながら、ようやく実を結んだといえる。1995年を起点とすれば、20年の開発プロセスであるが、本格的に開発が進んだ2013年を起点とするとわずか3年という短期間での開発であった。教育セクターと労働セクターを大統領の強いリーダーシップでマネジメントし、トップ・ダウンで開発を推進したわけである。

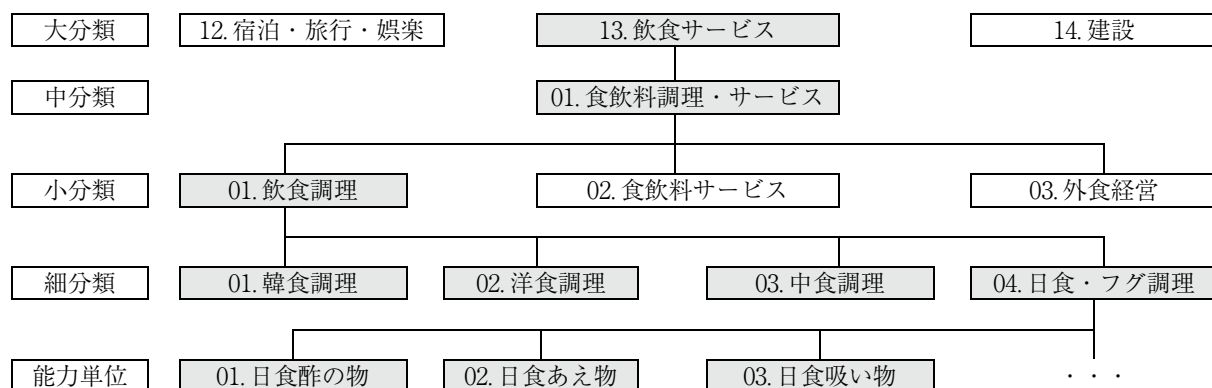
2.1 NCS（National Competency Standards）

韓国におけるNCSは、産業現場で求められる職務を遂行するために求められる知識・技術・素養等の内容を国家が産業分野別・水準別に体系化したものを言う（資格基本法第2条第2項）。NCSは、韓国雇用職業分類（Korean Employment Classification of Occupations: KECO）を土台に韓国標準職業分類、韓国標準産業分類なども参考にして開発された。NCSは、朴槿恵政府で本格的に開発が始まり、2013年から雇用労働部が主管し、産業人力公団が産業界と連携しながら開発を進め、2016年7月にNCSを確定・公示した。NCSの職業分野（大分類）は、表2の通り24で、図1に例示した通り、NCSは、大分類（major）、中分類（sub-major）、小分類（minor）、細分類（unit groups）に区分されており、細分類は能力単位から構成される。細分類は「職務」に置き換えることができる⁸⁾。細分類（職務）を構成する能力単位（competency unit）は、各種要素（competency unit element）とその適用範囲および職業分析、評価指針、職業基礎能力から構成されている。図1に従えば、24ある大分類のひとつに「飲食サービス」があり、「飲食サービス」には、「食飲料調理・サービス」という一つの中分類

表2 NCSの大分類・職業分野

01. 事業管理	02. 経営・会計・事務	03. 金融・保険
04. 教育・自然・社会科学	05. 法律・警察・消防・教導・国防	06. 保健・医療
07. 社会福祉・宗教	08. 文化・芸術・デザイン・放送	09. 運転・運送
10. 営業販売	11. 警備・掃除	12. 理容・宿泊・旅行・娯楽・スポーツ
13. 飲食サービス	14. 建設	15. 機械
16. 材料	17. 化学	18. 繊維・衣服
19. 電気・電子	20. 情報通信	21. 食品加工
22. 印刷・木材・家具・工芸	23. 環境・エネルギー	24. 農林漁業

出典：国家職務能力標準 ポータルサイト <http://www.ncs.go.kr/> (2017年9月アクセス)。



出典：国家職務能力標準 ポータルサイト <http://www.ncs.go.kr/> (2017年9月アクセス)。

図1 NCS分類体系図（飲食サービス分野 例示）

がある。その中に「飲食調理」「食飲料サービス」「外食経営」という3つの小分類があり、例えば、小分類の「飲食調理」には、「韓食調理」「洋食調理」「中食調理」「日食・フグ調理」という4つの細分類が位置づけられている。細分類は「職務」を意味する。

日食・フグ調理は、45の能力単位から構成されており、それぞれ能力単位は、1から8までの水準で示される。例示にある「01.日食酢の物」は、水準3とされている。この水準は職務の水準を表したもので、企業現場－教育訓練－国家資格の連携を目指した枠組みである。これには「一定の資格を組み合わせることで学歴を与える」ねらいもある（渡辺 2015：52）。NCS（細分類）は2013年に254個、2014年には557個、2015年以降は企業現場の変化を反映し、持続的にアップデートされ、2017年現在、NCS体系は24の職業分野（大分類）、897の細分類（職務）およびこれを構成する11198の能力単位が公開されている。

NCSを確定・告示することにより、これまで開発・検証されてきたNCSは公式に、また法的にも位置付けられた⁹⁾。これにより、NCSに基づいた学校教育課程

の開発・運営、NCS職業資格、NCS基盤採用などの政策がより安定的に推進されることとなった。NCSは、職業現場の職務を反映すべく最大5年周期で毎年修正・補完作業が行なわれ、新たな技術や職務のニーズがあれば毎年新しい分類コードを新設し、NCSを開発することになっている。韓国のNCSの活用および開発は、「学閥ではない能力中心社会を具現する」という朴槿恵大統領の意志の下推進された。NCSを基準に現場と職業にあった訓練と資格を整備すること、さらにNCSを活用した企業能力中心のマンパワー管理、そしてNCSを基盤とした従業員の体系的な生涯キャリアと能力開発を目指したものであった¹⁰⁾。

職業教育を担当する特性化高校とマイスター高校について言えば、NCSが学校教育課程に反映され、生徒が就職のために準備する技能士および産業技師などの国家技術資格がNCS基盤に替わり、企業においても徐々にNCS基盤の力量中心の採用が広がることを念頭に置く必要がある。つまり、特に職業教育の内容に影響を受けやすい、就職という出口にもNCSを適用したことにより、実質的に変化をさせようとしたこ

とに意義があった。

2.2 NCS学習モジュール¹¹⁾

韓国のNCS基盤教育課程を理解する上で重要な概念が「NCS学習モジュール」である。NCSが現場からの“職務要望書”だとすれば、NCS学習モジュールはNCSの能力単位を教育・訓練において学習できるように構成した“教授-学習資料”と言うことができる。NCS学習モジュールは、具体的な職務を学習できるように関連する知識・技術・態度とその内容を詳細に提示したものである。

1 モジュール単位は、1 能力単位を基準とし学習モ

ジュールが開発され、実際の教科を構成する時に必要なモジュールを選択し教科を設計するという流れが想定されている。前項で見たように、NCSの最小単位である能力単位 (competency unit) には、能力単位要素 (competency unit element)、遂行準拠 (performance criteria)、知識・技術・態度 (KSA) が示されている。NCS学習モジュールには、この能力単位に基づいて、学習目標、学習内容、それらに必要な知識や技術、態度が記述されている (表3)。その他、能力単位に記載されている適用範囲及び職業状況は教授・学習方法に、評価指針は学習評価へという具合に、NCSの開発は学習教材として活用することまでを想定して進めら

表3 NCS学習モジュールの内容

区分		主要内容
学習名		-当該NCS能力単位要素名称を使用し提示 -学習名は一般教科の「大単元」に該当し、モジュールを構成する最も大きな単位あるいは完成した職務を遂行するための最も基本単位として使用可能 -学習名は大きく学習内容、教授・学習方法、評価から構成する
学習内容		-能力単位の要素別遂行準拠を基準に一般教科の「中単元」に該当する -当該NCS能力単位の能力単位要素別知識、技術、態度などを土台に学習内容を提示 -学習内容は学習目標、必要知識、遂行内容から構成 -遂行内容は材料・資料、機器 (装備・道具)、安全・留意事項、遂行順序、遂行tipから構成 -NCS学習モジュールの学習内容は業務の標準化されたプロセスに基盤を置く学習内容を構成
学習内容	学習目標	-モジュール内の学習内容を履修した時学習者がすることができる行動水準を意味し、一般授業時間の科目目標を活用する
	必要知識	-当該NCSの知識を土台に当該学習に対する理解と成果を高めるために知るべき主要知識を提示
	遂行内容	-モジュールに提示したもののうち技術 (Skill) を習得するための実習課題
	材料/資料	-遂行内容を遂行するのに必要な材料および準備物
	機器 (装備)/道具	-遂行内容を遂行するのに必要な基本的な装備及び道具を提示 -提示された機器以外にも遂行に必要な多様な道具や装備を活用
	安全留意事項	-遂行内容の遂行時安全上注意しなければならない点及び留意事項を提示
	遂行順序	-実習課題の進行順序
教授・学習方法	遂行tip	-遂行内容に遂行の秀越性を高める事ができるアイデアを提示 -指導上の安全及び留意事項の他に全般的に適用される主眼点及び遂行課題の目的に対する補足説明、追加事項などに活用
	教授方法	-学習目標を達成するための教授者と学習者間、学習者と学習者間の相互作用が活発に起こるよう教授者の活動及び教授戦略、学習者の活動を提示
	学習方法	-当該学習活動に必要な学習内容、学習内容と関連した学習資料名、資料形態、遂行内容の進行方法などについて提示 -学習者の授業参加度を引き上げるための方法及び授業進行上の留意事項なども提示 -事前学習が必要な学習を学習者が熟知したか教授者が確認する過程に活用
評価		-当該NCS学習モジュールの学習程度を確認できる評価準拠、評価方法、評価結果のフィードバック方法を提示
評価	評価準拠	-学習者が当該学習をどの程度達成したかを評価するための基準を提示 -学習目標と連携し単位授業時間に評価項目別達成水準を評価するのに活用
	評価方法	-NCS能力単位の評価方法を準用したか、評価準拠による評価方法を3つ程度提示 -評価方法としては叙述型/論述型検査、チェックリストを通した観察、作業場評価、口述試験、討論法などがあり、NCSの能力単位要素別遂行水準を評価するのに最も適切な方法を選定し活用
	フィードバック	-評価後に学習者らに評価結果をフィードバックし、不足した部分を知らせ、学習結果が振るわない場合当該部分を再度学習し学習目標を達成するのに活用

出典：教育部・韓国産業人力公団 (2015)『国家職務能力標準 (NCS) 基盤教育課程ガイドライン』, 20頁から筆者作成。

れたことがわかる。学習モジュールは能力単位要素までを含め開発・公開されているため、教科設計者は学習モジュールのみを参照することで、能力単位およびその要素を知ることが可能である。NCSに基づいて設計された教科目を構成する能力単位に該当する部分の学習モジュールを選択し、教授者はこれに補足を加えつつ授業に活かすという具合である。

NCS学習モジュールは、産業界から要求された職務能力を教育・訓練の場において活用可能な形で達成目標と学習の方法を明確に示したいわばガイドラインの役割がある。韓国においては、NCS学習モジュールを特性化高校、マイスター高校、専門大学、4年制大学その他訓練機関や職場教育機関などにおいて標準教材として活用できるよう整備を進めている。

また、NCS学習モジュールは「資格基本法施行令」第8条第5項によりNCSに合わせて開発された学習教材を指す。NCS学習モジュールは、2018年から適用される2015改訂教育課程で実務教科の教科書として活用されるよう関連法の改訂がなされ、認定図書としての地位を確保した。すなわち韓国では実務教科を教える教員の場合、NCS学習モジュールを理解することが必要となっている。

3. 高等学校教育課程へのNCSの適用

3.1 NCSの職業訓練教育機関への適用

韓国政府は、高校から現場において活用できる職業教育を強化すると同時にNCSに基づく教育課程の開発を推進してきた。NCS教育課程は、産業現場における職務を遂行するために求められる知識・技術・素養等の内容を国家の産業部門別・水準別に体系化したものであり、「産業界の職務遂行宣誓書のようなもの」と表現される（パク・ヨンジン 2016：68）。産業界からのニーズが反映されたNCSを教育課程および資格などに活用し、「仕事－教育－資格」の有機的な連携を強化することがねらいとされる。

政府は2014年に「職業教育政策討論会」を開催し、本格的にNCS教育課程の開発を宣言した。この時NCSを基盤とした職業教育について欧州やオセアニアをはじめとする海外の事例が紹介されている¹²⁾。

NCS基盤教育課程は、個別企業ではなく、産業別

人的資源協議体または代表機関が開発し、国家が認証・告示したものである¹³⁾。NCS教育課程が作成され、現場への普及過程において、まず専門大学、特性化高校に導入された。教育訓練機関へのNCS基盤教育課程の適用と同時に、資格検定機関ではNCS基盤で資格に関する出題基準の準備、試験問題の開発が進められ、資格制度全体をNCSベースに組み替えることが進められている。合わせて企業においても労働者の採用、人事配置、キャリア開発および人事管理までNCSを活用するとされており、教育機関－企業－資格検定機関が有機的に協力関係を構築することを目指した一大制度改革であった。

教育と企業さらに資格の有機的な協力関係は韓国の職業教育でこれまでも模索されてきた。代表的なものは、「先就職後進学制度」である。この政策は、高校卒業後まず就職（先就職）し、その後職場生活と大学への進学（後進学）を並行できるという制度であり、李明博政権の際に始まり、朴槿惠政権にも引き継がれた。2008年の「韓国型マイスター高校育成計画」を皮切りに、2010年「高校職業教育先進化方案」等の様々な職業教育関連政策を打ち出し、高校段階における職業教育の競争力を強化してきた。高校の職業教育の先導モデルとしてマイスター高校を導入し、特性化高校の先鋭化・専門化を図った。韓国では大学に進学して学位を取得することが重視されているため、就職後もキャリアアップのために継続して学習できる機会を提供することが必要だと考えられている¹⁴⁾。

2014年に特性化高校・マイスター高校の卒業者の就職率は44.2%であったが、2009年の16.7%に比べると2.6倍の増加であり、進学率は2009年の71.3%から2014年に38.7%に減少し、13年ぶりに就職率が進学率を上回り、「先就職後進学制度」の効果が出だしている。

さらに、教育部は、2015年から、欧州諸国の「徒弟教育」を韓国に合わせ輸入を試みた。「産学一体型特性化高等学校」制度がそれである¹⁵⁾。9校を指定し、マイスター高校と特性化高校に対する政府および自治体の財政的な支援を拡大し¹⁶⁾、産業界からのニーズに合わせた改革が行なわれた。在学中から就職先を確定し、現場訓練をできるようにする仕組みを準備し、職業教育と企業現場との距離はかなり接近した。この流

れのなかでNCS基盤教育課程が開発されていったため、NCS基盤教育課程が現場に導入されることにそれほど違和感はなかったと考えられる。

ただしこれらの政策に批判がないわけではない。そもそも韓国では専門系高校のみならず大卒者も含め就職難が社会問題化しており、雇用の創出がなにより根本的な問題であった。さらに、「後進学」の部分にも課題が指摘された。多くの大学生は昼間の授業を受けており、社会人大学生は、日本と同様比率は多くない。したがって、夜間コースを開講する大学は限られ¹⁷⁾、夜間コースを履修したとしても同様に学生の水準が昼間と差が生じる恐れがあった。結果的に「先就職」が本当に必要かどうか懸念する声があった¹⁸⁾。

3.2 2015改訂教育課程とNCS

2015改訂高等学校教育課程は、共通科目の導入¹⁹⁾、生徒の科目選択権の拡大（科目の多様化）²⁰⁾、国語・数学・英語の比重調整²¹⁾、特性化高校教育課程のNCSとの連携強化に重点がおかれた。

NCSとの連携強化は、特性化高校の教育課程が想定されている。特性化高校にNCSを基盤とした高校職業教育課程が編成・運営されるようになったのは、

大きな変化である。NCSの導入は、力量(competencies)と学習成果(learning outcomes)に基盤を置く職業能力の開発を目指す教育課程の運営を意味し、教育内容と産業界が要求する職務能力間のミスマッチを解消することが期待されている。朴槿恵政権がめざした「能力中心社会」の具現のためにNCSの普及の第一プロセスに位置づけられる。

2015改訂教育課程では個別職務(NCS細分類)別に提示された多様な内容(具体的にはNCS能力単位、NCS能力単位要素、遂行準拠等)を活用し、職務遂行能力を開発できるようにするとともに、高校の職業教育課程を通して職業基礎能力を含む基礎力量を身につけさせる。これは2015改訂教育課程において追究される「未来社会が求める核心力量を涵養し、正しい人性を備えた創意融合型人材養成」の基本方向が具体化されたものとみることができる。

2015改訂教育課程は、特性化高校およびマイスター高校で適用されている。教科群²²⁾180単位と創意的体験活動24単位から構成され、204単位を3年間で履修することとされている。教科群の履修単位のうち、国語や英語などの普通教科は66単位以上、専門教科Ⅱは86単位以上でカリキュラムを組まなければならない(表4)。

表4 2015改訂教育課程の特性化高校およびマイスター高校単位配分基準

区分	教科領域	教科(群)	共通科目(単位)	必修履修単位	自律編成単位
教科(群)	普通教科	基礎	国語	国語(8)	生徒の適性・進路と産業界のニーズに合わせて考慮して編成
			数学	数学(8)	
			英語	英語(8)	
			韓国史	韓国史(6)	
		探究	社会(歴史/道徳含む)	統合社会(8)	
			科学	統合科学(8)	
		体育・芸術	体育		
			芸術		
		生活・教養	技術・家庭/第2外国語/漢文/教養		
		小計		66	28
	専門教科Ⅱ	17の教科(群)等		86	
創意的体験活動					24(408時間)
総履修単位					204

① 1単位は50分を基準とし17回を履修する授業量

② 1時間の授業は50分を原則とし、気候および季節、生徒の発達、学習内容の性格など、学校の実情を考慮し弾力的に編成・運営できる。

③ 共通科目は2単位の範囲内で減らし編成・運営できる。但し韓国史は6単位以上履修し2つの学期以上で編成する。

④ 必修履修単位の単位数は当該教科(群)の最小履修単位を意味する。

⑤ 創意的体験活動の単位は最小履修単位であり、()内の数字は履修単位を履修時間数として換算したものである

⑥ 総履修単位数は高等学校3年間に履修しなければならない最小単位を意味する。

出典：教育部(2015)『初・中等学校教育課程総論』から筆者作成。

2015改訂教育課程のNCS基盤高校職業教育課程の専門教科Ⅱの科目は、専門共通科目1個、基礎科目178個、実務科目293個の計472個が提示されている。専門共通科目は、「成功的な職業生活」という科目で、職業の基礎学習能力および創意力、職業基礎能力など専門教科の共通部分を学ぶ科目である。基礎科目は各学科別に実務科目を習得するうえで必要とされる基礎力を身につけるための科目で、カリキュラム構造上は、基本的に基礎科目から実務科目につながる構造をもつ。実務科目は想定する職務に必要な技術・態度を身につけるための科目で、NCSの導入によって変化した。

3.3 NCS導入の影響—実務科目と教科群

NCSの導入により大きく変わったのは、①実務科目の構成と②教科群の編成の2点である。

2015教育課程における実務科目の設定には、まず学科別に代表的な人材養成類型（職種）を設定し、人材養成類型に適した教育に必要なNCS能力単位を抽出した後、これを実務科目として再構成することになった。したがって実務科目はNCS能力単位の組み合わせで内容体系が構成され、能力単位別に開発されたNCS学習モジュールを直接活用できるようにしたのである。これにより、NCS（アウトカム）からカリキュラムを設計し、教育を行なうという方向づけがなされた。実務科目は高校教育に必要なNCS能力単位から構成されているが、一部分野別特性を反映しNCS能力単位要素から構成されるケースもある。また、教育に必要な能力単位の類似性をもとに実務科目を構成するためにほとんどがNCS細分類別に実務科目が構成され、実務科目名と細分類名が同一であったり、いくつかの細分類がひとつの実務科目として構成されたり、逆にひとつの細分類をいくつかの実務科目にわけする場合もある。原則では必ずしも実務科目名がNCS細分類名と同一である必要はない。

なお、2015改訂教育課程ではNCS分類体系上20の大分類、53の中分類、120の小分類、373の細分類、2371の能力単位が選定され、293の実務科目として構成された。

もう一つの変化は、専門科目Ⅱの教科群をNCSの領域に併せ再編成したことである。教科群は学習者が

高校の職業教育を通して学ぶ科目を区分する体系を意味し、領域や分野といったイメージに近い。NCSと教育課程の連携を強化するために、韓国雇用職業分類（KECO）による高卒人材の特性を分析し、これまでの5つの系列を17の教科群に再構成した。図2は2009教育課程と2015教育課程をNCS大分類との関係から整理したものである。

2015教育課程の17の教科群は、NCSの大分類とほぼ対応していることがわかる。またNCSの中分類の体系を活用し、17の教科群のもとに、47の基準学科を設けた。「基準学科」とは、当該教科群における専門教科を選定する際の基準であり、学校が設置する学科の根拠となる。2009改訂教育課程の5系列62基準学科を2015改訂教育課程では、17教科群、47基準学科とした。NCS能力単位として説明しにくく関連の実務科目を設置することが難しい場合は、2009改訂教育課程のものを踏襲し、関連NCSが開発されれば、順次適用するという措置が取られた。例えば「農業機械科」「農業土木科」が「農林・水産海洋」教科群に、「保健看護科」は「保健・福祉」教科群の基準学科として編成された。

なお、専門教科Ⅱの科目の履修単位は、市・道教育監が定めることとされている。これは生徒および学校の必要に応じて弾力的に対応するためのもので、教育課程の編成・運営の自律性をもたせ、教育課程を学校の特性あわせるための措置である。NCSを活用したパッケージに提示された訓練基準の最小訓練時間や過程評価型資格などNCS基盤資格の種目別資格枠組みにおいて提示する訓練時間を準用し、専門教科Ⅱの実務科目の履修単位を決定することとされる。特性化高校は、教育課程の編成にかなりの裁量権が付与されている。学校では、企業の担当者や専門家と協議し、労働市場でどのような人材が必要で、そこで求められる職務を分析し、分析結果に基づいて必要な知識・技術・態度からNCSおよび学習モジュールを選定し、科目を配置しカリキュラムを作成するのである。

2015改訂教育課程のNCS基盤職業教育課程の特徴の一つは、学科別に設定された「人材養成類型」が教育課程編成の重要な基準になっているという点である。ここでいう人材養成類型とは、地域の高卒人材の

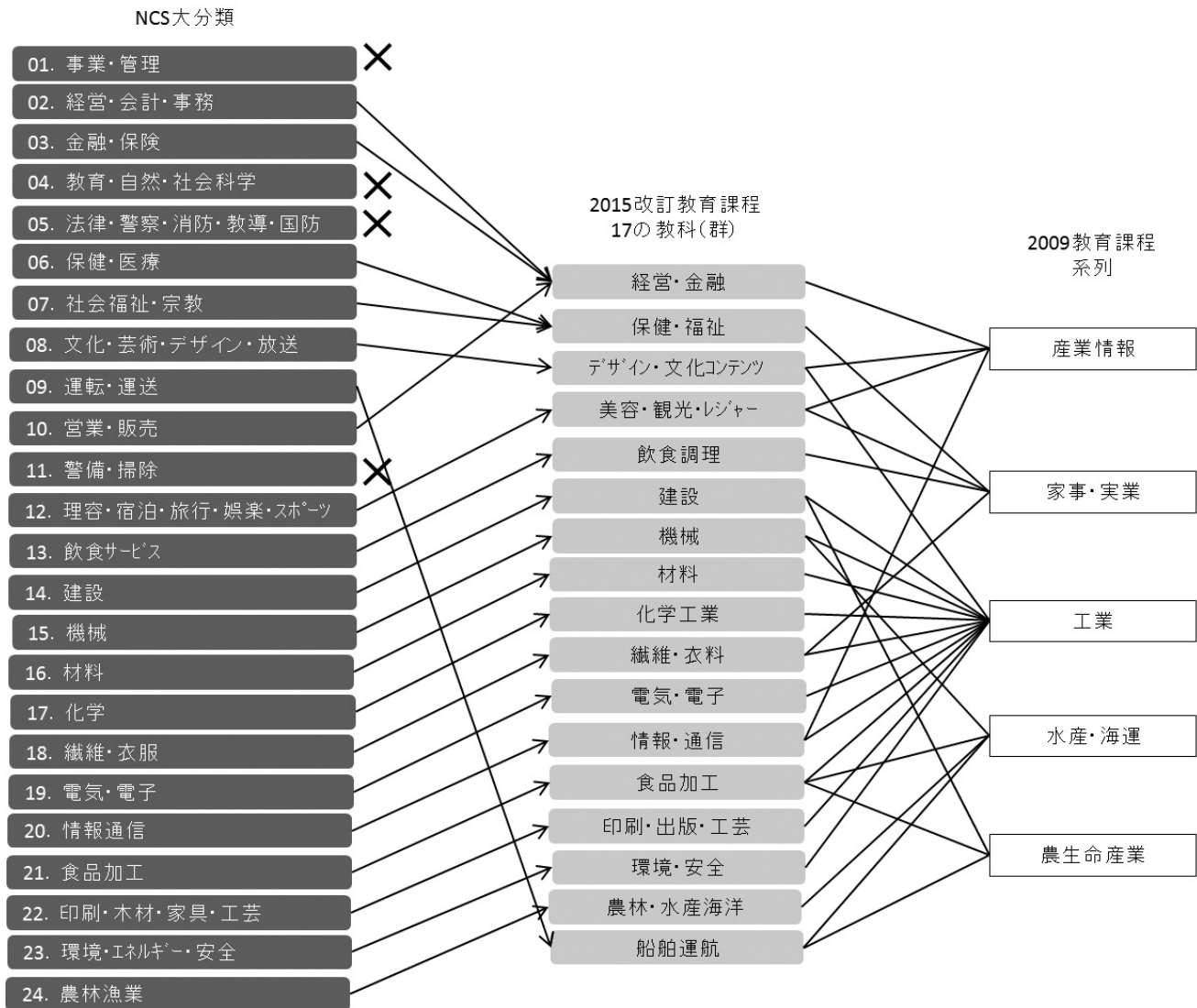


図2 高等学校のNCS基盤職業教育課程の教科群の構成
出典：教育部『2015改訂教育課程 総論 解説書』65頁より筆者作成

産業ニーズおよび産業分野別特性、現行学科および教育課程運営状況などを考慮し、学科別に養成しようとする人材を職種あるいは、働き口の概念に具体化したもので、学科別の卒業生の就職分野というよりは、学科別に設定する明示的な目標という性格が強い。学科別にどのような職業教育を運営するのか方向を定め、これを学習者や産業界と共有できるよう設定したものである。2015改訂教育課程では、特性化高校を卒業した人材が行なうことができる職務（働き口）を具体化するためにNCSの中分類体系を活用し、基準学科を設定し、これに該当する人材養成類型を設定している。設定された人材養成類型は、教科群別教科教育課程の「教科教育課程の構造」において基準学科別に提示さ

れ、個別の学校ではこれを参考に学科別に人材養成類型を設定し、教育課程を構成するようになる。例えば、環境・安全教科群の産業安全科で例示される人材養成類型は、産業安全員、危険監理員、非破壊検査員等とされる。経営・金融教科群の経営・事務科では、顧客相談員、経営支援事務員、総務事務員、秘書などが例示されている。

おわりに

以上、韓国におけるNCSの開発と後期中等教育への影響について検討してきた。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、韓国における職業教育は、NCSの開発を契

機に教育課程の改訂が行なわれ、現場への定着が図られた。NCSを開発するだけでも労力を必要とするが、これを現場に定着させ具体的に教育プログラムに落とし込むことは容易ではない。日本では、キャリア形成のための新たな学習・評価システムの構築を目指しているものの、学習指導要領と整合を取りつつ現場のカリキュラムに具体化されるまでの道のりは遠いように思う。カリキュラム社会学の観点で言えば、カリキュラムが決定される過程が教育文化の既得権と参入権をめぐる「せめぎあい」であって、それは政治過程そのものである（安彦編 1999：72）からである。

第2に、韓国で職業教育を主たる目的とする特性化高校やマイスター高校では、すでにNCSを反映した教育が展開されていた。これを可能としたのは、NCSの開発に併せ学習モジュールの開発が行なわれたことが大きい。学習モジュールを参照しながら、各学校が養成しようとする人材像を設定し、そこからカリキュラムを組んでいくことが可能となった。加熱する受験と家計における私教育費（学校外教育費）負担が社会問題としてあった韓国では、「学歴社会」から「能力中心社会」へという方針転換も政策を後押しした。NCSの開発と学習モジュールの開発そして、NCSの活用を明示した教育課程への改訂と、着実にコンピテンスペースの教育を現場に定着させる流れが形成されていた。もちろん特性化高校、マイスター高校は、職業への目標を明示することができるため、実際の教育活動においてもこの点が意識されてきたことが予想される。NCSの導入により、職業への目標は具体化され、職能標準が明記され、アウトプットに合わせる形でカリキュラムを設計するよう改革が行なわれた。

第3に、これらの改革は、教育行政と労働行政を大統領の強いリーダーシップのもと協働させながら進められた。「トップ・ダウンの方式でカリキュラムを開発し普及して教育の生産性と効率性を追求する時代は終わった」（安彦編 1999：72）といわれるが、職業教育におけるカリキュラム開発は、職業ニーズベースのカリキュラムが求められるという特殊性をもち、教育行政と労働行政の葛藤が教育内容と職務内容との整合を難しくすることから、トップ・ダウンの方式はいまだ有効なのではないか。ただし、繰り返しになるが、

韓国でそれが可能であったのはNCSの開発の時点で、強いリーダーシップによって教育行政と労働行政の調整が行なわれたからである。韓国におけるNCSの開発は、この葛藤を乗り越える側面から見ても興味深い。

一方、課題がないわけではない。NCSの現場へのさらなる定着という点では、まだ疑問が残る。パク・ドンヨルの教員調査（2013）によれば、NCS教育課程への改編に伴い、教員の業務負担がNCS教育課程の開発を困難にする（66.5%）、NCS教育課程自体への理解不足（35.8%）、実習中心授業への転換が難しい（30.7%）との回答が見られ、NCS自体への理解が追いついていない印象がある。

また、NCS教育課程に基づく評価も課題である。現場では、どれだけ知っているかという知識中心の評価から、何ができるのかという評価へと転換が求められているが、韓国では特性化高校の専門教科における能力中心の達成度評価の開発が進んでいるという。今後は、NCS基盤教育課程をとおして達成された学業評価（知識・能力・技術）が企業が求めるニーズにマッチしているのか、すなわち、学業評価および評価結果の提供体制も併せて検討を進める必要があろう。

注

- 1）韓国の教育課程の動向を追った研究としては石川裕之（2016, 2014）、趙卿我（2014）、井手弘人（2013）などがある。
- 2）ヒアリングは、韓国産業人力公団（2017年2月8日）、韓国職業能力開発院関係者（2016年11月9日）に韓国語で行なった。ヒアリングデータは文字に越し翻訳した。ヒアリングデータについては補助的に用いる。
- 3）当時韓国では「実業教育」という用語が使用されていたが、本稿では便宜上、これらを「職業教育」という用語に統一する。いずれも vocational education と翻訳される。
- 4）日本の文部科学省に相当する韓国政府の教育行政当局。（Korean Ministry of Education）は、文教部（1948年）→教育部（1990年）→教育人的資源部（2001年）、教育科学技術部（2008年）、教育部（2013年）と名称を変更している。
- 5）高校多様化300プロジェクトとは、教育科学技術部が

2008年3月20日に李明博大統領に報告した「2008年主要国政課題実行計画」に含まれた政策で、「教育の多様性と創意力を生かすという前提の下に、中等教育を特性化するために300校の高校を特性に合うように、多様に発展させる」というものであった。

- 6) 1960年代に中堅産業技術人材を養成することを目的に設置された5年制教育機関で、高等学校課程(3年)と高等教育課程(2年)を合わせたものであった。1970年代にはこのうち2年制短期高等教育課程が独立し専門学校に改編された。
- 7) マイスター高校は、卒業後まず就職しなければならず、大学進学は就職後3年以上たつことが条件となる(先就職後進学制)。ただし、就職直後からも社内大学(生涯教育法が根拠法)やサイバー大学などを通じて学位を取得できるよう支援されている(仕事・学習並行制)。社内大学は「勤労者の勉学欲求充足と専門職務教育および特化教育を通じた生産性向上に寄与」することを目的とした企業内大学で、設置企業の従業員であることが入学の条件である。修了すると専門学士あるいは学士が授与される。
- 8) これらの分類に付随する数字がNCS(能力単位)のファイル名となる。したがって、図1、図2の韓食調理の能力単位1を例とすれば、1301010101_12v1となる。__以降は開発年度の2文字とバージョンである。
- 9) 「資格基本法施行令」第6条に、「①雇用労働部長官は第4条と第5条に基づいて準備された国家職務能力標準案と国家職務能力標準試案について審議会の審議を経て国家職務能力標準として確定・告示する。②雇用労働部長官は第1項に基づき国家職務能力標準が確定・告示された日から1か月以内に法第10条1項により資格情報システム(雇用労働部長官が構築・運営するものを言う)に国家職務能力標準を登録しなければならない。」と明示された。(2015年1月1日施行、大統領令第25840号)
- 10) 雇用労働部・未来創造科学部・教育部・ソウル特別市(2014)『能力中心社会具現の情報技術分野NCS拡散カンファランス発表資料集』, http://www.ncs.go.kr/ncs/page.do?sk=P1A4_PG09_002 (2017年11月アクセス)
- 11) ここでの記述は教育部・韓国職業能力開発院(2016)

『NCS学習モジュール開発マニュアル』に基づく。

- 12) 2014年7月15日 国会議員会館第2セミナー室で開催された、韓国職業教育団体総連合会主催「職業教育政策討論会 - NCSの現状と課題」発表資料より。
- 13) 韓国人力公団でのインタビュー調査より。
- 14) マイスター高校では企業と就職に関する項目を含むMOUを締結し、生徒と企業のマッチングを行なっている。
- 15) 特にベンチマークされたのは、スイス徒弟式職業教育とされる。(パク・ヨンジン 2016: 69)。
- 16) マイスター高校指定: 44校(2014年)→47校(2015)、特性化高校: 213校, 399億ウォン(2014年)→230校, 450億ウォン(2015年)。
- 17) 中央大学や建国大学などが特性化高校卒業・在学者に対する特別選考を実施している。
- 18) 中央日報2015年5月11日付 <http://news.join.com/article/17773099> (2017年11月9日アクセス), 韓国大学新聞2016年11月15日付 <https://news.unn.net/news/articleView.html?idxno=165904> (2017年11月9日アクセス)。
- 19) 2015改訂教育課程では、国語、数学、英語、社会、科学教科においてすべての背打ちが高校段階で必ず学ばなければならない内容として構成された「共通科目」を開発し、すべての生徒が履修するようにした。特に、社会系教科、科学系教科はそれぞれ「統合社会」と「統合科学」という科目になった。
- 20) 生徒の科目選択権の拡大は、第7次教育課程以降一貫した流れであり、2015課程教育課程においても継承された。今回の改訂では、「進路科目」を3つ以上履修させる指針が示された。「進路科目」とは、教科融合学習、進路ガイダンス学習、教科別深化学習、実生活大体験学習などが想定されている。
- 21) 高校における教科編成の裁量権の拡大は、国数英の科目履修の拡大につながっているという批判から、2015改訂教育課程では、「均衡学習」とし、基礎履修単位が教科総履修単位(180単位、創意的体験活動の24単位を除く)の50%を超過しないように指針が示された。基礎科目には韓国史(6単位)が含まれるので、基礎履修単位の50%は84単位となる。
- 22) 「教科群」制度は2009改訂教育課程から導入された制

度であり、複数の教科をそれぞれ束ねて運営することとで過当たりの履修科目数を減らし、子供の学習負担を軽減することとともに効率的な学習をおこなえるようにすることをねらった制度である。

参考文献 ※はハングル文献

- 安彦忠彦編. 1985. カリキュラム研究入門. 勁草書房.
- 安彦忠彦編. 1999. 新版カリキュラム研究入門. 勁草書房.
- 趙卿我. 2014. “韓国カリキュラム改革の動向：その変化の特質に焦点を当てて”. 教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報. 13, 65-78.
- 技術教育研究会. 1983. 技術教育の方法と実践. 明治図書.
- 堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄・佐藤史人編. 2013. 日本と世界の職業教育. 法律文化社.
- 堀内達夫・西美江・朴雪梅. 2015. “職業教育カリキュラム開発に関する国際比較論”. 産業教育学研究. 45 (2), 1-8.
- 井手弘人. 2013. “カリキュラム・ポリシーとしての『接続』－韓国・初等学校スタートカリキュラムにみる『適応』の位置付け－”. 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集. 1(1), 1-13.
- 石川裕之. 2016. “韓国における国家カリキュラムの構成と教育目的：初等教育段階に注目して”. 畿央大学紀要. 14(1), 19-26.
- 石川裕之. 2014. “韓国における国家カリキュラムの革新とグローバル化”. 教育学研究. 81(2), 214-226.
- 伊藤一雄・佐々木英一・堀内達夫編. 2001. 専門高校の国際比較. 法律文化社.
- ※韓国職業能力開発院. 2011. 2011年特性化高校およびマイスター高校の商業情報系列の専門教科教育課程改訂のための試案開発.
- ※韓国教育協会. 1960. 韓国教育十年史. 豊文社.
- ※教育科学技術部. 2008. 特性化高校の発展を先導する韓国型マイスター高校育成計画.
- ※パクドンヨル. 2013. “国家職務能力標準（NCS）を活用した力量教育推進の実態と課題”. The HRD Review. 16(3), 52-71.
- ※パク・ヨンジン. 2016. “仕事 - 学習並行制このままでよいのか”. 進歩教育. 62号, 66-74.
- 馬越徹. 1981. 現代韓国教育研究. 高麗書林.

渡辺達雄. 2014. “韓国の国家職務能力標準・国家力量体系の開発と活用”. 平成25年度文部科学省委託事業成果報告書. 教育と訓練の統合的な職業教育・高等教育資格枠組みプロジェクト（事業責任者：吉本圭一）, 49-55.

WIP ジャパン株式会社. 2015. 生涯学習施策に関する調査研究～アジア諸国等における資格枠組みと職業教育に関する調査研究～報告書. 平成25年度文部科学省委託調査.
http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/chousa/_icsFiles/afieldfile/2014/08/20/1350089_01.pdf (2017-11-9).

※本研究はJSPS科研費（JP25245077, JP26381008）の助成を受けた。

【論文】

1980年代、90年代前半のニーダーザクセン州農業の状況

葛生 政則^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

EC/EU の過剰農産物に対する抑制的な農産物市場・価格政策や、92年共通農政改革による農産物価格支持水準の引下げ等の下で、ニーダーザクセン州の農業生産額は停滞もしくは減少した。同州政府は、条件不利地域補償金の所得支持機能を弱めた。他方、厩肥、鶏糞の投下規制や厩肥令、休耕・粗放化政策によって環境負荷の少ない農業への転換を促進した。1980年代、90年代前半の専業、主業経営の経済状態ははかばかしくなかった。標準経営所得や農用地の小、中規模層では、経営の利益は自家労賃さえ確保できず、他産業との所得格差は歴然としていた。経済状態が比較的良好であった標準経営所得が大規模な専業経営や、50-100haの主業経営の利益／経営が持っていた工業労賃に対する優位性は、90年代半ばにかけてなくなった。100ha以上の主業経営でも、常に企業者利益を確保できたわけではなく、さほど良好な経済状態ではなかった。

1. はじめに

EC/EU (93年からEU) は、1980年代から90年代にかけて過剰農産物に対して抑制的な農産物市場・価格政策を展開した。1992年の共通農政改革は、93年から穀物の介入価格の段階的引下げとそれに対する価格補償金、本格的な休耕措置とそれに対する補償金等の措置を施した。

1980年代から90年代前半にかけて、ドイツの農業経営は条件不利地域補償金（以下、条件不利補償金と呼ぶ場合もある）等、各種補助金を支給された。条件不利補償金は州によって異なるし、また農業環境政策とそれによる補助金も州によって異なる。したがって、ドイツの主要な州別に農業の経済状態を分析する必要がある。

我が国では、これまで簿記記帳結果に基づいた州レベルの農業の経済状態に関する長期的分析は手薄であった。1980年代、90年代のバイエルン（Bayern）州（以下、BY州と略記する場合もある）や1980年代～2000年代のバーデン・ヴュルテンベルク（Baden-Württemberg）州（以下、BW州と略記する場合もある）の農業の経済状態については、葛生が簿記記帳結果に基づいて分析してきた（葛生 2000, 2002, 2005, 2006, 2016）。

本稿は、1980年代、90年代前半のニーダーザクセン州農業の経済状態を簿記記帳結果に基づいて分析する。我が国では、この時期の同州農業に関するモノグラフは見当たらない。ドイツでは、この時期のニーダーザクセン州農業に関するモノグラフとしては、70年代も含め80年代前半までの個別経営投資助成措置の研究（Heil 1988）や1986～88年の緑の休閑プログラムの研究（Wilstacke und Plankl 1988, 1989）が、それぞれの措置やプログラムの助成内容と実績等について明らかにしているが、同州農業経済の簿記記帳結果に基づいた分析は課題として残されている。本稿は、そうした課題に取り組むものである。

1995年時点では、ニーダーザクセン（Niedersachsen）州（以下、NI州と略記する場合もある）の農用地面積はBY州に次いで大きい。また、NI州の条件不利地域面積もBY州に次いで大きい。NI州の条件不利地域が農用地に占める割合は、57%である（MB 1996: 128）。NI州の特徴の1つは、BY州やBW州が条件不利地域の中でもより過酷な条件の山岳地域を抱えているのに対し、山岳地域を抱えていないことである。NI州の農業経済の簿記記帳結果に基づいた分析によって、山岳地域を抱えていない、平坦な地域の農業経営の経済状態を知ることができる。その意味で、

*) 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 kuzuu@high-edu.tohoku.ac.jp

NI州の農業経済の分析は重要であるといえよう。

以下では、まず、1980年代、90年代前半のEC/EU共通農政の下でのニーダーザクセン州の農業生産額の動向や条件不利補償金、農業環境政策の特徴を考察する。さらに、この時期の同州の農業経営（専業、主業経営）の経済状態について分析する¹⁾。

2. EC/EU共通農政下のニーダーザクセン州農業

2.1 EC/EU共通農政の基調とニーダーザクセン州農業

EC/EUは、1979年のECU（欧州通貨単位）導入時から95年1月末までに何度かにわたって共通農政で用いられたDM（ドイツマルク）の換算レートを切上げた。同期間の緑のDM（共通農政で用いられたDM）の切上げは、ECUで表示される介入価格等の農産物市場規制価格が不変と仮定した場合、DM表示農産物市場規制価格を16.3%引下げるように作用した。EC/EUの農業通貨政策（農業分野の通貨政策）は、ドイツ農業にとって不利であった。

1985年初頭の緑のDM切上げによるドイツの農業所得の減少に対しては、付加価値税（ないし売上税）を通した所得補償と、89年からの社会構造的所得補償が支給され、92年には社会構造的所得補償の追加がなされた（葛生 2000: 1-2, 2005: 307-8）。

EC/EUの1980年代、90年代前半における農産物市場・価格政策は、過剰農産物に対して抑制的であった。過剰な農産物市場への介入を制限し、市場規制価格の引上げの抑制、凍結、引下げを行った。例えば穀物部門では、EC/EUは80年代には市場介入を制限しただけでなく、介入価格も引下げた。92年共通農政改革は、それまでの穀物介入価格の引下げに続いて、さらに93/94年度から段階的に介入価格を引下げ、それに対する価格補償金支給を休耕義務と結合させた。

EC/EUは、牛乳部門では84年に保証量制度（割当制度）を導入し、生乳の価格保証量を制限した。同時に、生乳出荷量が保証量を上回った場合の追加賦課金制度も導入した。生乳生産者へ割当てられた生乳参照量は、83年以前よりも少なくされた。さらに、生乳参照量は84年以降何度か削減された（葛生 2000: 2-3, 2005: 308,

AB 1981~96, およびMB versch. Jgg., STJELF versch. Jgg.より作成したデータによる）。

このようなEC/EUのドイツ農業に不利な農業通貨政策と過剰農産物に対して抑制的な農産市場・価格政策によって、ニーダーザクセン州の農業生産額は伸び悩んだ。同州の農業生産額（付加価値税を除く）は、1980年代には停滞的であった。小麦生産額は、かなり多かった1988年を除けば80年代には停滞的であった。甜菜生産額も同年代には停滞的であった。作物全体の生産額も、88、89年を除いて停滞的に推移した。

90年以降に関しては、付加価値税を含む農業生産額しか利用できないが、それは90年代前半には減少した。89年（付加価値税を含むデータ）から94年にかけて同州の小麦、甜菜、生乳、牛（子牛を含む）、豚の生産額はいずれも減少した²⁾。

総じて、NI州の農業生産額は、全体としてみると1980年代には停滞的に推移し、90年代前半には減少した。

2.2 条件不利地域補償金

次に、条件不利地域補償金について考察しよう。1980年代、90年代前半にNI州の条件不利地域の農業経営に支給された条件不利補償金は、EC理事会が1975年に発した山岳地域と条件不利地域に関する指令（RL 75/268/EWG, 以下、75年山岳地域指令）に基づくものであった。条件不利補償金等の農業構造政策では、EC/EUが助成の大枠を定め、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（以下、農業構造改善大綱計画とよぶ場合もある）である程度具体的な枠組みを定めた。さらに州政府が具体的な助成条件等を決めて農業構造政策を実施してきた。

ECの75年山岳地域指令では、個別経営の投資助成における優遇条件を含む条件不利地域対策の目的は、農業就業の継続、最低限の人口密度の維持、景観維持、農業所得の改善であった。75年山岳地域指令では、条件不利補償金の目的は、恒常的な自然的不利の補償であった。ドイツの農業構造改善大綱計画の規定と解説では、条件不利補償金の目的は、農業就業の保証と恒常的な自然的、経済的不利の補償であった。

NI州の90年条件不利補償金指令では、補償金の目

的は、①立地適合的農業構造の創出、保証、②農業就業の継続を通じて、最低限の人口密度の維持、景観とその観光用途の維持のために必要な貢献を生み出すことであった。これは条件不利補償金の広義の目的といえよう。他方、同指令は助成対象として、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に条件不利地域の農業企業を補償金によって助成することを規定している。農業就業の保証と恒常的な自然的、経済的不利の補償は、条件不利補償金の狭義の目的といえる（Rat EG 1975, RGVAK versch. Jgg., NMELF 1990a: 552-3）。

NI州の条件不利補償金の支給対象ないし算定基礎は、一定種類の家畜や一定種類の作物の作付地であった。条件不利補償金の支給対象家畜の場合、主飼料作付地1ha当たり最高1GV（大家畜単位）まで補償金が支給された。補償金は、原則として条件不利地域の3ha以上の経営に支給された。90年には、同州の条件不利補償金は1GVないし一定種類の作物作付地1ha当たり55～240DMであった（NMELF 1990a: 553）。最高支給限度額／経営は、1985～88年には原則12千DMであったが、NI州農業省は89年には8千DMへ減額し、91年にはさらに6千DMへ減額した（BMELF 1985, AZLBL versch. Jgg., AZLL versch. Jgg., NMELF 1991: 358）。NI州政府は、条件不利補償金の所得支持機能を弱めた。

農用地が大規模な経営ほど経営当たり家畜数が多く、また条件不利補償金の支給対象作物作付面積も大きいから、およそその傾向として、経営当たり条件不利補償金は、最高支給限度の枠内で農用地が大規模な経営の方が小規模な経営よりも多かったといっていよい。

条件不利補償金は受給経営平均では1986～94年には2.3～3.4千DMであり、さほど多くない（MB versch. Jgg.）。しかし、農用地が大規模な経営ほど補償金は多かった。非条件不利地域も含む資料だが、94/95年度の簿記記帳結果によれば、条件不利地域の経営が多い飼料作経営（経営の標準粗利益に占める牛、羊等からの粗利益の割合が50%以上の経営）では、農用地が大規模な主業経営ほど条件不利補償金／経営は大きく、また補償金が利益に占める割合も大きかった。とはいえ、NI州（ブレーメン（Bremen）州（以下、

HB州と略記）を含む）の大規模飼料作経営の条件不利補償金／経営は、山岳地域を抱えたBY州やBW州に比べ少額であり、また、利益／経営に対する割合も比較的小さかった³⁾。

NI州政府は、1989年から条件不利補償金の最高支給限度額を相次いで引き下げ、条件不利補償金の所得支持機能を弱めた。これは、それによって農民層分解を促進し、少数大規模小農の一層の規模拡大を促進するための措置であったといえよう。

2.3 農業環境政策

1980年代、90年代前半には、NI州政府も他の州政府と同様に農業による環境負荷を少なくする農業環境政策を行うようになった。以下では、この時期のNI州の主要な農業環境政策の特徴をみた上で、いくつかの指標を手掛かりにこの時期の同州の農業環境政策を評価しよう。農業による環境負荷の中で大問題であった窒素汚染について考える際には、自給肥料も含む窒素の投入超過量／ha LF（農用地）をみる。

NI州政府は、1983年から厩肥と鶏糞の過剰投下を規制した。規制の内容は、①農用地（ないし農地）への厩肥と鶏糞の投下を年間3肥料単位／ha（1肥料単位は窒素80kg、リン酸70kg）までとする、②厩肥と鶏糞の農地への散布期間を制限する（10月末から翌年2月末まで散布禁止）というものであった（AEPI Hg. 1983: 3-4）。

さらに、NI州政府は1990年に厩肥令を發布し、規制を強化した。厩肥令は、農林業地（園芸地を含む）への厩肥や鶏糞の散布を年間2.5肥料単位（1肥料単位は窒素80Kg）／haとして規制を強化し、92年末日まで3肥料単位／haを認めた。また、同令は厩肥と鶏糞の散布期間を2月1日～10月15日に制限した（Niedersächsisches Landesministerium 1990: 9-10）。

他方で、NI州政府は休耕政策や粗放化政策も行った。これらの措置は、穀物、牛肉等の過剰農産物を減少させる市場負担軽減を優先的目的としていた（AB 1996: 138）。しかし、これらの措置は農地への肥料（家畜糞尿の自給肥料も含む）や農薬の投入を減少させるから、農業環境政策としての意義も有した。NI州政府は1986～88年に緑の休閑プログラムとして休耕政策を試験的に

実施した (Wilstacke und Plankl 1988, 1989)。さらに、ドイツの連邦・州政府は、1988年のECの規則VO (EWG) Nr. 1094/88に基づいて、1988～93年の「農業構造・護岸改善」共同課題特別大綱計画を作成し、休耕や粗放化を助成した (Rat EG 1988, Bundesregierung 1990)。

NI州は、BY州やBW州と並んで、1988～93年の休耕政策や粗放化プログラムに比較的多くの財政資金を投入し、これらの措置に力を入れた (VABD Jg. 1989-1990: 86-7, 145, Jg. 1991-1993: 44, 102-4)。1988～93年の休耕・粗放化政策の中心は、休耕では助成経営に基準期間の耕地の20%以上を5年間休耕させ、粗放化では助成経営に基準期間の年間生産の20%以上を5年間削減させるものであった。助成経営はこれらの措置に対して補助金を受給した。例えば粗放化政策では、削減された作物に対する補助金は25DM / 100kg、最高425DM / haであった (Bundesregierung 1990: 8-15, NMELF 1990b: 956-7)。

休耕政策は、92年共通農政改革によって93年以降大規模になった。作物の市場負担軽減の目的は休耕、特に市況に応じた休耕が主として担うようになった (AB 1996: 138)。92年共通農政改革は、小生産者の経営以外の農業経営に価格補償金受給の際に休耕を義務付けたから、休耕面積は93年から拡大した。

粗放化政策では、連邦・州政府は88～93年の粗放化プログラムの後継プログラムとして、94年から市場・立地適応的土地管理プログラムを始めた。これは、ECの92年農業環境規則に基づく州の農業環境プログラムの基本プログラムであった (RGVAK Jg. 1994-1997: 125-6)。NI州政府は、ECの92年農業環境規則に基づく農業環境プログラム (基本プログラム) のEU委員会による認可が95年に伸びたため、95年に農業環境プログラム (基本プログラム) の指令を発した。しかし、実際には94年に州の農業環境プログラム (基本プログラム) を実施した (AB 1995: 118, 1996: 138-40, STFLNS Stand: 11.1993, Nr. 1.3.1, Stand: 05.1996, Nr. 1.3.1)。

NI州の休耕・粗放化政策の実績をみよう。同州の休耕面積は拡大し、耕地に占める割合も大きくなった⁴⁾。休耕面積の拡大は自給肥料も含む肥料や農薬の投下を減少させるから、休耕政策が農業による環境負

荷を軽減させたことは間違いない。

粗放化政策の1989/90～94/95年度の実績は、牛と羊の削減が18,933GV (1988年における牛と羊のGVの0.9%)、化成肥料等の化学合成生産手段使用を経営全体でやめている経営の耕地 (永年作物作付地を含む) が15.0千ha (95年の耕地の0.8%) であった。NI州の93年までの粗放化助成経営数はわからないが、今みた実績から判断してそれほど多くなかったとみてよい。94年の新規助成予定経営数 (件数) は1,750であり、それほど多くなかった (MB 1996: 138, AZA Jg. 1988: 193, Jg. 1995: 92, RGVAK Jg. 1994-1997: 148)。

94年 (ないし94/95年度) までの粗放化政策の実績は、さほど多くなかった。94年の新規助成予定経営数 (件数) も、それほど多くなかった。しかし、粗放化政策の助成経営の多くが有機農業経営であった点を考慮しなければならない (VABD Jg. 1994-1996: 44)。有機農業経営はかなり環境負荷を少なくするから、粗放化政策が家畜の削減や化学合成生産手段の不使用によって家畜の厩肥や化成肥料、農薬等の投入を削減し、環境負荷の低減にある程度寄与したことは間違いない。

次に、自給肥料も含む窒素の投入超過量 / ha LFをみよう。NI州の窒素投入超過量 / ha LFを長期的にみると、1950～80年に3.6倍に増加し、その後1985、90年には80年より減少し、さらに95年にかけて減少した⁵⁾。

1980年代、90年代前半には、NI州の農業環境政策は農業への窒素投入による環境負荷を減少させた。この時期には、ニーダーザクセン州では環境負荷の少ない農業への転換が始まったのである。

3. ニーダーザクセン州農業の経済状態

3.1 農工間の価格関係

以下では、NI州も含む旧連邦地域 (旧西ドイツ地域) の農工間の価格関係、すなわち農産物価格 (生産者価格) と農業経営手段価格の関係をみる。まず、付加価値税 (売上税) を含まない農工間の価格関係からみる。これは、付加価値税を通常課税される農業経営 (軽減税率課税を含む) の農産物と、主として工業から供給される農業経営手段の間の価格関係をみるものである。付加価値税を通常課税される農業経営は、それほ

ど多くない。

1980、85年を基準年とした農産物価格指数（総合）と農業経営手段価格指数（総合）の間には、1979/80～84/85年度、85/86～95/94年度には概ね農業に不利なシェーレが形成されていた。さらに、これらの基準年次の価格指数を接続した、1980年を基準年とした価格指数によって79/80～94/95年度の農工間の価格関係をみても、農業に不利なシェーレが形成されていた。特に86/87～94/95年度には、89/90年度を例外として、農産物価格指数（総合）は79/80年度より明らかに低かった。

さらに、付加価値税の一括課税を受ける農業経営と工業の間の価格関係をみるため、付加価値税込農産物価格指数（総合、一括課税の付加価値税込み）と、通常課税の工業品が多い農業経営手段価格指数（総合、付加価値税込み）を比較しても、1979/80～94/95年度には、農業に不利なシェーレが形成されていた。付加価値税抜きの農工間の価格指数と同様の傾向であった。しかも、NI州の農業労賃は1979年2月～94年7月に71%上昇した⁶⁾。

3.2 主要作目の収益状態

続いて、ニーダーザクセン州農業の主要作目について、1979/80～94/95年度の生産者価格（以下、価格）、産出額、変動費、標準粗利益（標準的に獲得できる粗利益（産出額－変動費））等の動きをみよう。同州の農業生産額（1994年）に占める割合は、生乳（23%）、豚（20%）、牛（13%）が大きかった。牛部門では、乳用牛と若齢雄牛肥育牛（月齢19.2か月）をみる。養豚部門では肥育豚についてみる。作物の生産額はそれほど多くないが、穀物（6%）を代表するものとして小麦（3%）についてもみよう。さらに甜菜（5%）についてもみる（NLZ Jg. 1997: 14）。以下では、1979～95年における主要作目（ないし作目に関する部門）の郡別産出等級（ha当たり生産量や頭当たり搾乳量等で5段階に区分され、等級5が最も生産量等が多い）のデータから、郡数が多かった産出等級を調べ、その等級に関して作目の収益状態をみた。

まず、乳用牛（産出等級5、頭当たり）では、乳価が79/80年度から89/90年度まで上昇したため、産出額

は変動費の伸びを上回って増加し、標準粗利益もこの期間増加した。しかし、その後94/95年度まで乳価が下落し、産出額、標準粗利益は減少した。

若齢雄牛肥育牛（産出等級2、頭当たり）では、価格と産出額は83/84年度まで上昇ないし増加した後、低下ないし減少した。変動費は83/84年度まで産出額より急速に増加した後減少したが、産出額の減少よりも緩慢であった。そのため、標準粗利益は82/83年度から減少し、85/86～94/95年度には79/80年度の6～8割でしかなかった。若齢雄牛肥育牛の産出額は雄牛奨励金を含んでいるが、それでも標準粗利益は少なかった。

肥育豚（産出等級2、頭当たり）では、価格は79/80～81/82年度に上昇した後、94/95年度にかけて下落した。産出額もほぼ同様に減少した。変動費は80年代初頭には増加し、その後減少した。そのため、標準粗利益は、79/80～94/95年度には大まかにいえば停滞的であった。

小麦に関しては、NI州政府は92年共通農政改革の穀物等の価格補償金を10（当初9）の生産地域に分けたので、冬穀物について各生産地域の郡別産出等級を調べ、そのうち生産地域2について秋播き小麦（産出等級5、ha当たり）の収益状態を調べた。生産地域2では、79/80～94/95年度に価格は4割低下した。この間単収は増加した。産出額は84/85年度まで増加したが、その後価格補償金込みでも16%減少した。変動費は84/85年度まで増加した後、それほど減少しなかった。標準粗利益は、84/85年度にかけて2割増加したが、その後94/95年度にかけて価格補償金込みでも2割近く減少した。

甜菜では、産出等級1～3の郡数が時期によって変わっているが、91～95年に郡数が最も多かった産出等級2をみよう。甜菜価格は83/84年度まで上昇したが、その後下落した。産出額、変動費ともに82/83年度まで増加した後減少し、94/95年度の産出額は79/80年度と同程度であった。他方、変動費はそれほど減少しなかったため、標準粗利益は82/83年度まで3割増加した後減少し、94/95年度には79/80年度より1割低い水準であった⁷⁾。

NI州の主要作目の標準粗利益は、概して80年代の

ある時期まで増加し、その後94/95年度にかけて減少するか、またはこの時期を通して停滞的に推移した。

3.3 農業経営の経済状態

次に、NI州の農業経営の経済状態をみよう。表1～3は、紙幅の都合上、同州の農業生産の主要な担い手である専業、主業経営の何年度かの基本的指標を示したものである。これによって、専業、主業経営の大よその経済状態はわかるであろう。以下では、同表で示していない年度や指標も含め、79/80～94/95年度の専業、主業経営の経済状態について考察する⁸⁾。

専業、主業経営ともに、多くの層において経営の労働力の大部分は自家労働力であった。これは、NI州

の専業、主業経営の大部分が小農経営であったことを示している(表1～3参照)。農用地規模別のV層では、雇用労働力／経営は急速に減少しながらも、1990年代初頭まで1AK(労働力単位)以上であった⁹⁾。94/95年度にかけて雇用労働力／経営は1AKを下回るようになり、この層の経営の多くが小農になったことを物語っている。別の統計では、この層の経営は、79年には大部分中農であったが、95年には6割が小農になった¹⁰⁾。

STBE(標準経営所得、標準的に獲得できる経営所得で、経営所得＝経営収益－経営費(地代・利子受払を捨象))規模別に専業経営をみよう(表1、4参照)。農用地1ha当たり、経営当たり、FAK(自家労働力単

表1 ニーダーザクセン州の標準経営所得規模別専業経営の指標

標準経営 所得規模	標準経営 所得 千DM/ 経営	農用地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF DM	利益/ 経営 DM	利益/ FAK DM	FAKの 利益/ 時間 DM	稼得 所得/ 世帯 DM
経済年度										
A. 30千DM未満										
1979/80	17.5	14.53	1.00	0.95	0.05	831	12,073	12,702	5.34	12,091
85/86	17.1	16.76	1.02	1.00	0.02	686	11,498	11,451	4.81	11,590
B. 30-50千DM										
1979/80	39.0	27.90	1.46	1.36	0.10	986	27,521	20,241	8.50	27,539
85/86	36.9	27.57	1.39	1.28	0.11	972	26,797	20,921	8.79	27,191
C. 50千DM以上										
1979/80	88.0	52.47	2.12	1.53	0.59	975	51,178	33,510	14.08	51,239
85/86	84.2	52.39	2.01	1.49	0.52	1,142	59,858	40,168	16.88	60,873
D. 専業平均										
1979/80	51.2	33.23	1.57	1.30	0.27	959	31,870	24,538	10.31	31,904
85/86	53.1	35.99	1.57	1.30	0.27	1,049	37,758	29,038	12.20	38,354
a. 40千DM未満										
1986/87	29.2	23.87	1.39	1.32	0.07	951	22,703	17,136	7.20	23,059
90/91	28.2	24.91	1.33	1.28	0.05	1,041	25,947	20,302	8.53	25,818
94/95	27.1	29.88	1.29	1.24	0.05	659	19,687	15,895	6.68	19,960
b. 40-60千DM										
1986/87	50.2	34.28	1.59	1.46	0.13	1,035	35,499	24,337	10.23	36,042
90/91	49.8	33.45	1.45	1.32	0.13	1,201	40,168	30,318	12.74	40,826
94/95	50.2	38.37	1.46	1.36	0.10	952	36,512	26,896	11.30	37,213
c. 60千DM以上										
1986/87	93.3	56.18	2.02	1.47	0.55	1,142	64,160	43,786	18.40	65,341
90/91	100.6	57.77	1.88	1.44	0.44	1,280	73,945	51,487	21.63	75,572
94/95	106.5	65.82	1.82	1.41	0.41	1,022	67,289	47,573	19.99	69,088
d. 専業経営平均										
1986/87	58.8	38.73	1.68	1.41	0.27	1,075	41,260	29,480	12.39	42,336
90/91	64.9	41.28	1.60	1.36	0.24	1,217	50,255	37,002	15.55	51,075
94/95	75.4	51.31	1.62	1.36	0.26	960	49,236	36,215	15.22	50,434

※注と出所は、表4の注と出所に含めた。

表2 ニーダーザクセン州ハノーファー農業会議所管轄地域の農用地規模別主業経営の指標

農用地規模 経済年度	標準経営所得 千DM/ 経営	農用地 ha/ 経営	借地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF DM	利益/ 経営 DM	利益/ FAK DM	FAKの 利益/ 時間 DM
I. 20ha未満										
1979/80	26.7	16.31	5.23	1.23	1.18	0.05	1,326	21,627	18,338	7.71
83/84	25.8	16.16	5.32	1.28	1.20	0.08	860	13,898	11,541	4.85
II. 20-30ha										
1979/80	42.5	25.54	8.47	1.52	1.44	0.08	1,217	31,082	21,598	9.07
83/84	43.4	26.17	9.68	1.52	1.47	0.05	958	25,071	17,097	7.18
III. 30-50ha										
1979/80	60.8	39.16	14.46	1.62	1.48	0.14	950	37,202	25,112	10.55
83/84	61.8	39.25	16.22	1.60	1.46	0.14	1,017	39,917	27,329	11.48
IV. 50-100ha										
1979/80	95.8	66.73	22.06	2.14	1.50	0.64	808	53,918	35,987	15.12
83/84	95.2	66.34	25.26	1.96	1.42	0.54	925	61,365	43,112	18.11
V. 100ha以上										
1979/80	172.8	129.34	33.22	3.47	1.12	2.35	601	77,733	69,303	29.12
83/84	170.3	131.73	47.38	3.18	1.20	1.98	912	120,138	99,760	41.92
VI. 主業経営平均										
1979/80	72.4	48.72	16.29	1.85	1.45	0.40	875	42,630	29,434	12.37
83/84	75.4	51.08	19.69	1.79	1.42	0.37	952	48,628	34,162	14.35

※注と出所は、表4の注と出所に含めた。

表3 ニーダーザクセン州の農用地規模別主業経営の指標

標準経営 所得規模 経済年度	標準経営所得 千DM/ 経営	農用地 ha/ 経営	借地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF DM	利益/ 経営 DM	利益/ FAK DM	FAKの 利益/ 時間 DM
I. 20ha未満										
1984/85	30.0	16.50	5.88	1.29	1.22	0.07	1,437	23,711	19,381	8.14
90/91	32.2	15.85	6.32	1.23	1.18	0.05	1,840	29,164	24,641	10.35
94/95	37.7	15.27	7.44	1.13	1.09	0.04	1,263	19,286	17,752	7.46
II. 20-30ha										
1984/85	49.0	25.89	10.03	1.51	1.43	0.08	1,353	35,029	24,501	10.29
90/91	53.6	25.63	13.27	1.35	1.31	0.04	1,580	40,495	30,822	12.95
94/95	57.4	25.47	13.13	1.35	1.28	0.07	1,136	28,934	22,687	9.53
III. 30-50ha										
1984/85	70.9	39.02	17.99	1.59	1.43	0.16	1,156	45,107	31,519	13.24
90/91	74.7	38.73	20.07	1.47	1.37	0.10	1,332	51,588	37,612	15.80
94/95	76.8	39.58	22.02	1.44	1.37	0.07	1,084	42,905	31,342	13.17
IV. 50-100ha										
1984/85	107.7	65.39	28.48	1.91	1.42	0.49	1,014	66,305	46,535	19.55
90/91	108.2	66.54	33.61	1.70	1.40	0.30	1,130	75,190	53,721	22.57
94/95	102.2	68.84	37.71	1.57	1.36	0.21	873	60,097	44,107	18.53
V. 100ha以上										
1984/85	193.4	132.84	50.95	3.07	1.23	1.84	774	102,818	84,196	35.38
90/91	158.3	133.30	68.64	2.59	1.36	1.23	904	120,503	88,411	37.15
94/95	143.7	127.58	74.27	2.06	1.39	0.67	804	102,574	73,583	30.92
VI. 主業経営平均										
1984/85	78.9	45.86	19.82	1.70	1.41	0.29	1,088	49,896	35,401	14.87
90/91	83.3	48.57	24.72	1.56	1.36	0.20	1,220	59,255	43,619	18.33
94/95	86.2	53.47	29.54	1.50	1.34	0.16	941	50,315	37,545	15.78

※注と出所は、表4の注と出所に含めた。

表4 ニーダーザクセン州の他産業の賃金, 給与

経済年度	他産業賃金, 給与		他産業賃金, 給与		工業労賃 男女 DM / 支払 労働時間	工業労賃 男女 DM / 実働 時間
	DM / 就業者		DM / 就業者			
	男女, 年間		男子, 年間			
	工業労賃	職員給与	工業労賃	職員給与		
1979/80	30,308	36,321	31,929	41,773	12.74	15.01
83/84	36,017	42,646	37,683	50,061	15.70	18.76
84/85	37,779	44,126	39,429	51,730	16.17	19.31
85/86	39,523	45,753	40,755	53,714	16.68	20.42
86/87	40,572	47,721	41,999	55,682	17.24	20.96
90/91	47,544	56,467	48,527	65,626	20.20	24.90
94/95	54,304	66,510	57,654	76,222	26.00	30.60

注: LFは農用地, AKは労働力単位, FAKは自家労働力単位, 1FAK = 1AK = 2,380時間, FAKの利益/時間は労働時間当たりである, 他産業賃金, 給与(年間)は一時金を含む, 他産業の賃金, 給与は暦年の数値(たとえば, 1994/95年度の数値は94年の数値), 支払労働時間は有給休暇等を含む,

出所: BST (versch. Jgg.), MB (versch. Jgg.), STJBRD (versch. Jgg.) より作成.

位) 当たり利益(企業収益-企業費用(地代・利子受払を考慮)で算出され, 農業経営から獲得できる税引前所得)や稼得所得(利益+自営・被用者兼業所得)/世帯は, STBE が小規模なA, a層や中規模なB, b層, 大規模なC, c層とも, 経営規模によって多少異なるが, 80年代にはさほど増加せず, 停滞的であった. 各層とも, 80年代末には利益/haや利益/FAK等の経営指標は良好であったが, 89/90~94/95年度には86/87年度に近い水準まで悪化した.

STBEが大規模な層ほど利益/FAK等の経営指標は良好であった. 大規模層ほどAK当たり農地装備や家畜装備, FAK当たり農地装備が大きかった. 大規模層ほどAK当たり大きな農地を耕作し, 多くの家畜を飼養し, 多くの利益を獲得していた.

他産業就業者の所得と比較すると, まず利益/時間は, C, c層以外の階層では支払労働時間当たり工業労賃(男女)よりかなり小さく, 実働時間当たり工業労賃との格差は一層大きかった. 利益/時間は実働時間当たりを意味しているから, 所得格差を分析する際には実働時間当たり工業労賃との比較がより重要になる.

C, c層でも, 利益/時間と実働時間当たり工業労賃との格差は存在した. c層では, 92/93~94/95年度には時間当たりの所得格差が大きくなった. これは, 大規模専業ないし大規模小農の農業所得が他産業の所得に追いつかなくなったことを意味している. 利益/

FAKと工業労賃(男女)を比較しても, ほぼ同様であった.

利益/経営は, STBEの小, 中規模層では男子工業労賃, 職員給与を明らかに下回っていた. C層の利益/経営は, 男子工業労賃をかなり上回り, 男子職員給与とはほぼ同程度であった. c層の利益/経営は, 91/92年度まで男子工業労賃をかなり上回っていたが, その後94/95年度にかけて男子工業労賃と同程度になった.

次に, 農用地規模別に主業経営をみよう(表2~4参照). 紙幅の都合のため表で示していない年度や指標も含め, 農用地規模別主業経営の経済状態は以下のようであった. ハノーファー農業会議所(農業会議所は農業経営相談を主な任務とする)管轄地域では, 1979/80~84/85年度には経営当たり, FAK当たり利益は, 大規模層ほど大きかった. ヴェーザー・エムス農業会議所管轄地域については(表で示していない), 主・副業を含めた農業経営についてしかわからないが, 同様であった. 84/85年度以降のNI州の主業経営についてみても, 同様であった.

1979/80~94/95年度を通して農用地規模別に主業経営をみても, AK当たり農地装備や家畜装備, FAK当たり農地装備が大きな大規模層ほど, 経営当たり, FAK当たり利益は大きかった. III層の利益/FAKは, 91/92年度までは自家労賃と同程度もしくはある程度それ以上であったが, 92/93年度以降それを下回った. IV, V層の利益/FAKは自家労賃を上回っていたが,

自家労賃との差は94/95年度にかけて縮小した。利益／時間が工業労賃／実働時間と同程度もしくはそれよりもある程度大きかったのがⅣ層、工業労賃／実働時間よりかなり大きかったのがⅤ層であった。年間の利益／FAKを工業労賃と比較しても、同様であった。

利益／経営と男子工業労賃を比較すると、Ⅲ層の利益／経営は男子工業労賃と同程度の年度が多かったが、92/93年度以降それよりかなり小さくなった。Ⅳ層の利益／経営は男子工業労賃をある程度上回っていたが、89/90年度以降それとの差が縮小し、同程度になった。Ⅴ層の利益／経営は男子工業労賃をかなり上回っていたが、89/90年度以降それとの差が縮小した。Ⅴ層では、借地の拡大と雇用労働力の減少が特徴的であった。89/90～94/95年度には、経営状態が比較的良好であったⅣ、Ⅴ層も含め、利益／FAKや利益／経営等の指標は悪化した。

企業者利益（利益－自家労賃－自己資本利子（土地資産控除後自己資本×3.5%）－所有地地代（土地資産×3.5%））は、経済状態が最も良好であったⅤ層でも、79/80～94/95年度には半分程度の年度でマイナスであった。これは、Ⅴ層の利益が自家労賃を上回っていても、自己資本利子または所有地地代を十分確保できなかったことを意味する。Ⅴ層の経済状態も、資本家的観点からはさほど良好ではなかったのである。

補助金についてもみよう。専業経営平均では、補助金／経営は、1986/87年度から94/95年度にかけて増加し、利益の補助金依存度（利益に対する補助金の割合）も86/87年度の33%から94/95年度の48%へ増加した。補助金の種類別では、91/92年度までは売上税（付加価値税）を通した所得補償（91/92年度、利益の7%）、条件不利補償金（同3%）が主な補助金であり、93/94年度からは92年共通農政改革による価格補償金（19%、利益に対する割合、以下同様）、社会構造的所得補償（6%）、休耕奨励金（6%）、家畜奨励金（6%）、軽油補助金等（5%）、条件不利補償金（3%）が主な補助金であった。

同年度の主業経営平均の補助金（92年共通農政改革関連補償支払いと条件不利補償金、以下同様）をみると、NI州（HB州を含む）では粗放化（1%、利益に

対する割合、以下同様）、条件不利補償金（3%）であったのに対し、BY州では粗放化（5%）、条件不利補償金（4%）、BW州では粗放化（20%）、条件不利補償金（7%）であった。これは、NI州の粗放化政策の重点が有機農業経営の助成にあり、助成経営が少なかったのに対し、BY州、BW州では農業環境政策による補助金の一部の支給要件が緩やかであり、農業環境政策の助成経営数が多かったためである。

同年度のNI州（HB州を含む）の農用地規模別補助金（主業経営）をみると（小規模層30ha未満、中規模層30-50ha、大規模層50ha以上）、市場作物作経営（経営の標準粗利益に占める穀物、甜菜等の市場作物からの粗利益の割合が50%以上の経営）では、大規模層ほど補助金／経営は大きかったが、利益に対する補助金の割合は小規模層（53%）、大規模層（54%）よりも中規模層（60%）の方が大きかった。飼料作経営では、大規模層ほど補助金／経営が大きただけでなく、利益に対する補助金の割合も小規模層（36%）、中規模層（30%）よりも大規模層（43%）の方が大きかった。前述したように、NI州州政府が条件不利補償金の最高支給限度額／経営を削減したため、条件不利地域の経営が多かった飼料作経営では、大規模層でも利益に対する条件不利補償金の割合は小さかった（5%）（Land-Data 1996）。

4. むすび

EC/EU のドイツ農業に不利な農業通貨政策や、過剰農産物に対して抑制的な農産物市場・価格政策、さらに92年共通農政改革による農産物価格支持水準の引下げ等の下で、ニーダーザクセン州農業は厳しい状況に置かれた。

同州の農業生産額は、1980年代には停滞的に推移し、90年代前半には減少した。同州の農業経営は、各種補助金を受給していた。条件不利補償金に関しては、NI州政府が同補償金の最高支給限度額を削減し、同補償金の所得支持機能を弱めた点が大きな特徴である。

同州政府は、農業環境政策では83年から厩肥、鶏糞投下を規制し、90年からは厩肥令によって規制を強化した。また、86年からの休耕プログラムに続いて、88年から休耕政策や粗放化政策を実施した。これらの

措置によって、窒素投入超過量／ha LFは85年を境に減少した。農業による環境負荷が改善された点も大きな特徴である。

専業、主業経営の経済状態は、補助金による所得支持を受けていても、多くの階層ではかばかしくなかった。標準経営所得規模別に専業経営をみると、小、中規模層での利益／経営は他産業の男子工業労賃や職員給与を下回っていた。大規模層の利益／経営は91/92年度まで男子工業労賃をかなり上回り、男子職員給与とほぼ同程度であったが、その後減少し、94/95年度にかけて男子工業労賃と同程度になった。

農用地規模別に主業経営をみると、30ha未満各層の利益／経営は自家労賃さえ確保できなかった。30-50ha層でも、利益／経営は92/93年度から自家労賃を下回った。50-100ha層の利益／経営は、90年代には男子工業労賃と同等になった。100ha以上層でも、79/80～94/95年度の半分の年度で企業者利益はマイナスであり、さほど良好な経済状態ではなかったのである。

農業補助金では、主業経営平均でみた場合、まず、同州の粗放化補助金の利益に対する割合がBW州やBY州よりも小さかった点が特徴である。これは、BW州やBY州の州政府が助成基準の緩い農業環境プログラムを実施し、多くの経営を助成したことによる。

また、NI州の大規模飼料作経営の条件不利補償金がBW州やBY州よりも少なかった点も特徴である。これは、条件が過酷な山岳地域を抱えていたBY州やBW州では、州政府が条件不利補償金による大規模層の所得支持を強力に展開したのに対し、山岳地域のないNI州では、州政府が条件不利補償金による所得支持を弱め、農民層分解を促進しようとしたためである。

注

- 1) 本稿で用いた資料の一部は、連邦環境省（通称）、連邦農業省（通称）、ニーダーザクセン州農業省（通称）、ハノーファー農業会議所、ヴェーザー・エムス農業会議所から提供を受けた。記して、厚くお礼申し上げる。
- 2) NI州の農業生産額（付加価値税を除く）指数（1980年=100）は、81～89年には96～118であり、停滞的で

あった。付加価値税を含む農業生産額は、89～94年に1割強減少した。小麦生産額は89～94年に35%減少し、甜菜生産額は17%減少した。同期間に、生乳生産額は23%、牛（子牛を含む）生産額は20%、豚生産額は21%それぞれ減少した（NLZ versch. Jgg.）。

- 3) NI州では、87年には基幹作物別分類による飼料作経営が条件不利地域の農業経営の60%を占め、また飼料作経営の72%が条件不利地域にあった（AZA Jg. 1991: 79より算出）。そこで、条件不利地域の経営が多い飼料作経営（主業経営）をみると（HB州を含む）、94/95年度には条件不利補償金／経営と補償金の利益に対する割合（括弧内の数値、%）は、30ha未満層では558DM（2%）、30-50ha層では1,730DM（4%）、50ha以上層では3,157DM（5%）であった。BY州の同年度における50ha以上の飼料作（主業）経営では6,178DM（10%）であった。同様にBW州では、7,335DM（13%）であった（Land-Data 1996より算出）。
- 4) NI州の休耕面積は、1988/89～90/91年度の88.2千ha（90年の耕地の5.2%）から、94年の222.4千ha（94年の耕地の12.5%）へ増加した（MB 1991: 146, AZA Jg. 1991: 94, Jg. 1995: 92, STMB Jg. 1995: 537）。
- 5) NI州の窒素投入超過量／ha LFは、1950年の36.6kgから80年の130.7kg（50年の3.6倍）へ増加した。その後1985年125.4kg、90年127.3kgと80年水準よりも少なく推移し、95年の110.1kgへ減少した。別の統計でも、90年の124kgから95年の106kgへ減少した（Bundesregierung 2000: 21, BMU und BMELV Hg. 2008: 29）。
- 6) 付加価値税（売上税）を含まない価格指数をみると、1979/80～94/95年度には農産物価格指数（総合）（1980年=100）は、79/80年度の100から82/83年度の109へ増加した後85/86年度の101へ減少し、その後86/87～94/95年度には89/90年度102を例外として、86～98であった。他方、農業経営手段価格指数（総合）（1980=100）は、79/80年度の98に対して、その後94/95年度まで110～116の年度が多かった。付加価値税（売上税）を含む価格指数でみても、多少の違いはあるが、農産物価格指数（総合）と農業経営手段価格指数（総合）の動きは、ほぼ同様であった。STJELF（versch. Jgg.）、STMB（versch. Jgg.）から作成したデータによる。農業経営の付加価値税については、Köhne und

Wesche (1995: 170-80) を参照。ドイツの付加価値税については、中村 (1973) を参照。

- 7) BSB (versch. Jgg.), SDB (versch. Jgg.), BMELF (1993), AEPI Hg. (1994) から作成したデータによる。
- 8) BST (versch. Jgg.), B-Statistik (versch. Jgg.), MB (versch. Jgg.), STJBRD (versch. Jgg.) より作成したデータによる。94/95年度までの連邦農業省の簿記記帳結果における専業、主業等の基準や、ハノーファー農業会議所、ヴェーザー・エムス農業会議所の簿記記帳結果の主業、副業の基準、さらに95年までの連邦統計局の専業等の基準を考慮して、専業、主業経営等について簡潔に定義すれば、以下の通り。経営主夫婦の所得（稼得所得ないし総所得）の半分以上が農業所得（利益）であれば主業経営、主業のうち農業所得が経営主夫婦の所得の全てまたは大部分であれば専業、そうでない場合には1兼である。2兼（副業）は、農業所得が経営主夫婦の所得の半分未満の経営である。

農業簿記記帳統計の経営規模区分についていえば、連邦農業省の簿記記帳結果は、州に関しては基本的にはSTBE規模別であるが、経営規模の区分が大ざっぱであり、STBEが大規模で農用地も大規模な層の経営状態がよく分からない。また、近年ではSTBE規模別が採用されておらず、STBE規模別簿記記帳結果は近年も含む長期的な分析には使えない。他方、州農業省や農業会議所（1つの州に2つの農業会議所があった場合もある）等の州レベルの組織による簿記記帳結果では、経営規模区分の基準は基本的には農用地であり、農用地規模別簿記記帳結果は長期的分析にも使える。

尚、ドイツの農業簿記記帳統計は、作成ないし発行主体によって3つに大別される。まず、連邦農業省の簿記記帳結果がある。次に、州農業省や農業会議所等の州レベルの組織による簿記記帳結果がある。さらに、ドイツ農民連盟やLand-Data社の簿記記帳結果がある。

- 9) 1AKは1フルタイム労働力とみなされる。本稿が対象とする時期の簿記記帳結果では、1AKは2,380時間である。小農等についての定義は以下の通り。「小農は専業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: 第6章, 1978: 470-5）を参照。

- 10) 法人経営や副業経営も含むデータであるが、79年にはV層の経営の85%が常雇を用いる経営であった。V層の経営の大部分は、主業経営であったとみてよい。常雇を用いる経営当たりの常雇は3.5人であった。常雇を用いる経営の大部分は中農であったといえるから、煩を避けてこの層の常雇を用いる経営を中農と呼ぶことにする。95年にはこの層の中農は41%になり、59%は常雇を用いない経営、つまり小農になった（AK versch. Jgg.）。

参考文献

- AB [BMELF (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten). Hg. *Agrarbericht: Agrar- und ernährungspolitischer Bericht der Bundesregierung*]. Versch. Jgg.
- AE (*Agra-Europe*). Versch. Ausg. 同誌のLänderberichtはLB, DokumentationはDKと略記。
- AEPI (Agra-Europe Presse- und Informationsdienst). Hg. 1983. “Neuer Erlass regelt Gülleeinsatz in Niedersachsen”. AE. Jg. 24, Nr. 19, LB, 3-4.
- AEPI. Hg. 1994. “Die EG-Agrarreform: Wichtige Hinweise für die Anwendung im pflanzlichen Bereich—Aktualisierte Information des Bundeslandwirtschaftsministeriums”. AE. Jg. 35, Nr. 3, DK, 1-41.
- AK [STBA (Statistisches Bundesamt). Hg. *Arbeitskräfte*]. Versch. Jgg.
- AZA [STBA. Hg. *Ausgewählte Zahlen für die Agrarwirtschaft*]. Versch. Jgg.
- AZLBL [BMELF. *Ausgleichszulage in den Bundesländern*]. Versch. Jgg. 未公開。

- AZLL [BMELF. *Ausgleichszulage in den Ländern*]. Versch. Jgg. 未公刊.
- BMELF. 1985. *Ausfüllung des Rahmengrundsatzes Bergbauern des Rahmenplans 1985 durch die Länder*. 未公刊.
- BMELF. 1993. *Die EG-Agrarreform: Wichtige Hinweise für die Anwendung im pflanzlichen Bereich*. Neuaufl., BMELF.
- BMU (Bundeministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) und BMELV (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz). Hg. 2008. *Nitratbericht 2008*. BMU, BMELV.
- BSB [STBA. Hg. *Betriebssysteme und Standardbetriebseinkommen*]. Versch. Jgg.
- BST [Landwirtschaftskammer Hannover. Hg. *Betriebsstatistik*]. Versch. Jgg.
- B-Statistik [Landwirtschaftskammer Weser-Ems. Hg. *Buchführungs-Statistik*]. Versch. Jgg.
- Bundesregierung. 1990. *Sonderrahmenplan 1988 bis 1993 der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der Agrarstruktur und des Küstenschutzes“*. Bundestag-Drucksache 11/7717.
- Bundesregierung. 2000. 2. *Bericht gemäß Artikel 10 der Richtlinie 91/676/EWG des Rates vom 12. Dezember 1991 zum Schutz der Gewässer vor Verunreinigungen durch Nitrat aus landwirtschaftlichen Quellen*. Bundesregierung.
- 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).
- Heil, Martin. 1988. *Einzelbetriebliche Investitionsförderung in Niedersachsen*. Alfred Strothe.
- Köhne, Manfred und Wesche, Rüdiger. 1995. *Landwirtschaftliche Steuerlehre*. 3. Aufl., Ulmer.
- 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. 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. 2005. “1980年代, 90年代前半のバイエルン州農業の状況”. 国際文化研究. 第11号, 307-20.
- 葛生政則. 2006. “1990年代のバイエルン州農業の状況”. 国際文化研究. 第12号, 1-13.
- 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.
- Land-Data. 1996. *Datendokumentation 1996 zum Situationsbericht des Deutschen Bauernverbandes*.
- MB [BMELF. Hg. *Materialband (einschließlich Buchführungsergebnisse) zum Agrarbericht der Bundesregierung*]. Versch. Jgg.
- 中村英雄. 1973. 西ドイツ付加価値税の研究. 千倉書房.
- Niedersächsisches Landesministerium. 1990. Verordnung über das Aufbringen von Gülle und Geflügelkot (Gülleverordnung) vom 09.01.1990. *Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*. Jg. 44, 9-10.
- NLZ [NMELF (Niedersächsisches Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten). Hg. *Die niedersächsische Landwirtschaft in Zahlen*]. Versch. Jgg.
- NMELF. 1990a. Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für die Förderung landwirtschaftlicher Betriebe in Benachteiligten Gebieten in Niedersachsen (Ausgleichszulage) vom 03.04.1990. *NMBL (Niedersächsisches Ministerialblatt)*. Jg. 40 (45), 552-4.
- NMELF. 1990b. Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für die Förderung der Extensivierung der landwirtschaftlichen Erzeugung (Extensivierungs-Programm) vom 26.07.1990. *NMBL*. Jg. 40 (45), 956-9.
- NMELF. 1991. Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für die Förderung landwirtschaftlicher Betriebe in Benachteiligten Gebieten in Niedersachsen (Ausgleichszulage) vom 19.02.1991. *NMBL*. Jg. 41 (46), 358.
- 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.

- Rat EG (Rat der Europäischen Gemeinschaften). 1975. Richtlinie des Rates vom 28.04.1975 über die Landwirtschaft in Berggebieten und in bestimmten benachteiligten Gebieten (75/268/EWG). ABL (*Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*). Nr. L 128/1-7.
- Rat EG. 1988. Verordnung (EWG) Nr. 1094/88 des Rates vom 25.04.1988 zur Änderung der Verordnungen (EWG) Nr. 797/85 und Nr. 1760/87 hinsichtlich der Stilllegung von Ackerflächen und der Extensivierung und Umstellung der Erzeugung. ABL. Nr. L 106/28-32.
- RGVAK [Bundesregierung. *Rahmenplan der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der Agrarstruktur und des Küstenschutzes“*]. Versch. Jgg. Bundestag-Drucksache.
- SDB [Kuratorium für Technik und Bauwesen in der Landwirtschaft. Hg. *Standarddeckungsbeiträge*]. Versch. Jgg.
- STFLNS [Höde, Klaus-Dieter. Hg. *Die staatliche Förderung für die Landwirtschaft-Niedersachsen/Sachsen-Anhalt*]. Versch. Lfg. Agricola-Verlag.
- STJBRD [STBA. Hg. *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland* (1991年版は, *Statistisches Jahrbuch für das vereinte Deutschland*)]. Versch. Jgg.
- STJELF [BMELF. Hg. *Statistisches Jahrbuch über Ernährung, Landwirtschaft und Forsten der Bundesrepublik Deutschland*]. Versch. Jgg.
- STMB [BMELF. Hg. *Statistischer Monatsbericht*]. Versch. Jgg.
- VABD [BMELF. Hg. *Die Verbesserung der Agrarstruktur in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht des Bundes und der Länder über den Vollzug der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der Agrarstruktur und des Küstenschutzes“*]. Versch. Jgg.
- Wilstacke, Ludger und Plankl, Reiner. 1988. *Freiwillige Produktionsminderung-Empirische Analyse*. Landwirtschaftsverlag.
- Wilstacke, Ludger und Plankl, Reiner. 1989. *Erprobung*

der Flächenstilllegung in Niedersachsen.
Landwirtschaftsverlag.

【論 文】

「内なる国際化」によるグローバル市民育成に関する
事例研究水松 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 近年、日本の高等教育では、減りゆく海外留学者数の解決策の一つとして、国内キャンパスにおけるグローバル市民育成としての「内なる国際化」の動きが注目されている。教育の国際化の推進するにあたり、国内のキャンパスでもグローバル市民を育成する必要がある。しかし、学生の英語力向上などには焦点が当たっているもの、グローバル市民として必要な素養やスキルを伸ばすために開講されている授業はまだ少なく、また、その効果に関する研究は少ない。本稿では、「内なる国際化」の実践例として、東北大学で行われているグローバルゼミを取り上げ、グローバル市民育成についての有効性を探る。アンケート調査、振り返りレポートで得たデータを照合して質的及び量的分析を行った結果、学生はピアからの影響を受けながら、主体的な学びを行うことで、グローバル市民度が向上したことが分かった。この結果をもとに、「内なる国際化」の在り方について考察した。

1. はじめに

グローバル化、多文化化し続ける複雑で変化の激しい現代社会において、世界の高等教育も変化が求められてきた。1990年代以降、特に顕著化した大学の重要な役割は、世界を舞台として活躍できるグローバル市民を世に送り出すこととされており（例えば、太田 2011, Deardorff 2015）、日本の大学でもグローバル市民を育成するために教育の国際化に関する改革が余儀なくされている。

国際教育の分野において教育の国際化は、海外留学をはじめとした海外における教育と、国内で行われる教育（内なる国際化、Internationalization at Home）の2つに分けて考えられる（Knight 2006）。高等教育ではこれまで、教育の国際化の中でも特に海外留学に重きが置かれて進められてきた。

しかし、日本では、2004年をピークに国内学生の海外留学数の減少しており、留学期間も短期化する傾向にある。2017年時点で日本の大学生の海外留学者数は大学生全体の約3%にしか満たず、残りの約97%の学生はモビリティの恩恵を受けていない。また、2015年度時点で、全体の70%以上の海外留学経験者の留学期間は1ヶ月～3ヶ月未満である（日本学生支援機構

2017）。このような流れのなかで、近年、日本の大学でもこの海外留学者数の減少や留学期間の短期化が相まって、学生が海外留学に行かなくても、国内に適切な環境を整えることでより多くの学生が教育の国際化の恩恵を受けるための方策が検討され始め（坂本ほか 2017）、「内なる国際化」に注目が集まっている。

現状として、日本国内のキャンパスにおける実践的な教育としては、英語力の向上などに焦点を当てたものが多く、学生のグローバル市民、もしくはグローバル人材として必要とされる素養やスキルを伸ばすために開講されている授業はまだ少ない状況にある。一方で、東北大学で実施されている国際共修授業のように、外国人留学生と国内学生が共に授業を受ける中で、グローバル社会で活躍するためのスキルなどを伸ばす授業やアクティビティが散見される（たとえば末松 2015, 水松 2017）。しかし、国際共修授業は日本国内では発展の途中にあり、国内学生のみで構成された授業を日本語で行うスタイルが主流であるのが現状と言える。

ただ、先述の通り、減りゆく日本からの海外留学者数の解決策の一つとして、国内キャンパスにおけるグローバル市民育成は重要な事項であり、日本国内の教

*) 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

育の国際化の推進するにあたり、その重要性は今後も増していくと考えられる。

本稿では、国内キャンパスで行われている「内なる国際化」の実践例として、東北大学で行われているグローバルゼミの例を取り上げ、「内なる国際化」の積極的な実践に向けたグローバル市民育成に対するその有効性を探る。本稿での考察を生かし、教育の国際化のあり方として「内なる国際化」を今後どう取り入れていけば良いかを検討する。

2. 研究の背景と目的

2.1 東北大学グローバルリーダー育成プログラム

東北大学では、2012年度に文部科学省「グローバル人材育成推進事業（全学推進型）」に採択されたことをきっかけに、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図るべく、2013年度より、東北大学グローバルリーダー育成プログラム（Tohoku University Global Leader Program: TGLプログラム）（以下、TGLプログラム）を実施している。

TGLプログラムは、学生が将来グローバル社会で活躍するための資質やスキルの向上を目指す、全学型のプログラムである。本プログラムのコンセプトは、学生が国内のキャンパスと海外研修両方で正課および課外での授業やアクティビティを通じて、グローバルリーダーへの成長を遂げることである。研究中心大学である東北大学として高度な専門基礎力はもちろん、学生が高い教養と豊かな人間性を育てることを目的とした教育に力を入れている。

TGLプログラムは、国内のキャンパスで実施される3つのサブプログラムと、海外で行われるサブプログラムの、合わせて4つのサブプログラムで構成されている。国内における3つサブプログラムには、（1）語学・コミュニケーション力養成サブプログラム、（2）国際教養力養成サブプログラム、（3）行動力養成サブプログラムがある。海外におけるサブプログラムは、海外研鑽サブプログラムと言って、海外協定大学を中心とした海外教育機関での短期・長期留学や海外研修などの経験を通して、国内で養成することになっている（1）～（3）の資質やスキルのさらなる向上・醸

成をはかっている。TGLプログラムに参加した学生は、上記のような3つのサブプログラムと海外研鑽において満遍なくポイントを取得することになる。実際、国際教育分野では、教育の国際化において海外留学と国内キャンパスでの2つの潮流は、独立したものではなく、相互依存的なものだと見なされている（Knight,2006）。そのため、TGLプログラムが国内および海外においてサブプログラムを実施している点は、理にかなっていると言えよう。

TGLプログラムの登録学生は、プログラムを進めていく中で各自TGLポイントを取得していく。先述の各サブプログラムに該当する授業や課外活動を経て、それぞれがグローバル市民への成長過程をeポートフォリオ上で記録していく。さらに、各ステージにおいて、目標と計画を記述することで、自分の現在の位置を確認し、次のステップに向けて具体的なアクションを起こす。こうすることで、TGLプログラムの登録学生は学部生の間に各自のペースでグローバル市民へと成長していくことが可能である。

TGLプログラムは2015年度の時点で学生の間での知名度は73%を超え、また、2017年度時点で学部学生の4分の1（28%）が本プログラムに登録するなど、本学にとっては、影響力のあるプログラムへと成長を続けている。

一方で、2015年時点で東北大学グローバルラーニングセンターが独自に行った学生へのフォーカスグループインタビューから、学生は、学部を越えた高い目標を設定した仲間たちとの交流や、教員とのより深い対話や支援などを求めており、TGLプログラムを進めていく上で孤独や不安を感じていることが分かった。このインタビュー調査で把握したTGLプログラムの実態から、学生の横のつながりの場を提供すること、学生と教員のラポートを構築すること、さらには大学側の「内なる国際化」へ向けた体制改善を目的にグローバルゼミを開講する運びとなった。

2.2 グローバルゼミについて

グローバルゼミは2015年前期に開講されて以来、授業の質を高い水準を保つように努めてきた。まず、このグローバルゼミは、TGLプログラムでグローバル

リーダー認定されるためには必修の授業であり、グローバルリーダーを目指す意識の高い学生がこの授業の履修を希望している。さらに、授業を履修するためには倍率の高い選抜テストで選ばれて初めて受講できるというシステムになっているので、この授業は明確な目標を持ち、基礎力が高い学生によって構成される傾向にある。グローバルゼミと冠する授業は各学期3つ開講されており、各授業20名が定員である。そのため、各学期、合計で60名の学生が履修できる授業である。2017年度前期には、この60名分の席に対して250名以上の履修希望があった。

一般的な授業と大きく異なるこの授業の特徴は、授業全体がアクティブラーニングの要素に基づいてデザインされていることである。3つあるグローバルゼミは、どの授業も目指すところは同じである。表1に示したように、筆者が実施している授業はディスカッションやプレゼンテーションなど、アクティブラーニングを取り入れた、学生を主体とした内容にしている。具体的には、授業初回の個人のライフチャート¹⁾についてのグループ内での共有や、複数回のグループプレゼンテーション発表やグループディスカッションなど、クラスの仲間、つまり、ピアとの関わりを重視している。また、このような活動をするにあたり、学生の主体性や個性を重んじた授業を意識している。

グローバルリーダーとは「グローバル」と「リーダー」の要素が組み合わさった言葉であり、15回の授業の中でこれらの2つの大きなトピックを学ぶことは困難である。そこで、このグローバルゼミでは、「グローバル」の要素に特に重点を置いて授業を進めるという方法を取っている（表1参照）。本授業ではリーダーシップについて直接教えておらず、各受講者が本授業を通じて主体的に行動する中で、それぞれのリーダーシップやリーダー像について考える機会を与えている。

このように、グローバルゼミにおいて、高い目標や能力を持った学生が集まりお互いを刺激・感化させることは、集団全体のレベルアップに加えて、個々の成長に相乗効果をもたらすことが予想される。筆者は、2016年前期にグローバルゼミを初めて開講して以来、本授業の担当者として関わってきた。その数年間を通して、筆者自らが学生と交流し、本授業でのプロジェ

表1 「グローバルゼミ」授業内容（平成29年度前期）

Ⅰ イントロダクション：自分について考える		
Week 1	4月11日	イントロダクション：授業についての説明／選考
Week 2	4月18日	授業オリエンテーション：自己紹介／目標設定の考え方など
Week 3	4月25日	【ディスカッション①】自分のライフデザインについて考える
Week 4	5月9日	【ディスカッション②】効果的なプレゼンテーションについて 【ディスカッション③】グローバル社会について考える
Ⅱ 世界について知り、考える		
Week 5	5月16日	【グループプレゼンテーション】グローバル社会における課題①
Week 6	5月23日	【グループプレゼンテーション】グローバル社会における課題②
Week 7	5月30日	ゲスト・スピーカー①
Week 8	6月6日	【振り返りディスカッション】ゲスト・スピーカーから学んだこと
Week 9	6月13日	【ディスカッション④】世界の中の日本について考える
Ⅲ グローバルリーダーについて考える		
Week 10	6月20日	ゲスト・スピーカー②
Week 11	6月27日	【ディスカッション⑤】リーダーシップについて考える
Week 12	7月4日	ゲスト・スピーカー③ 【ディスカッション⑥】大学の国際化について考える
Week 13	7月11日	【振り返りディスカッション】ゲスト・スピーカーから学んだこと 【ディスカッション⑦】「グローバルリーダー」とは？
Ⅳ これからの自分の目標と計画について人に伝える		
Week 14	7月25日	最終プレゼンテーション（前半）
Week 15	8月1日	最終プレゼンテーション（後半）・総まとめ

クトを共にこなしていくうちに、学生らは本授業を通じて大きく意識を変容させていること、そして、その後の学生生活へのモチベーションにも大きな影響を及ぼしているという見解を得た。そこで、この見解をより明確なものにし、今後のグローバルゼミを通して東北大学における「内なる国際化」の発展のために本調査を行うに至った。

3. 「内なる国際化」の世界的な動向

1990年代にスウェーデン・マルメ大学のNilsson（1999）によってヨーロッパでは、「内なる国際化」の概念がいち早く普及した。高等教育の国際化の焦点が学生の流動性から、少しずつ教育全体の国際化に移りつつあり、（Crowther et al. 2001）現在では、「内なる国際化」が大学の国際化における中心的論点の一つとなっている（Beelen and Jones 2015）。

高等教育の文脈でも多文化共生が進んでいるオーストラリアでは、「カリキュラムの国際化（Internationalisation of curriculum）」という名のもと、特に大学教育の国際化に焦点を当てながら「内なる国際化」を進めている（Leask 2015）。国内学生と外国人留学生の交流状況を把握するために大規模な調査を行い、その解決方法を提唱しているが、未だ同国が抱える課題は大きいとされている（Arkoudis 2013）。

ヨーロッパに追随するかたちで、米国では、ミネソタ大学の Mestenhauser (2003, 2011) によって「内なる国際化」の概念が大きく紹介された。また、米国における海外留学の代替としての「内なる国際化」の可能性について、学生のグローバル・コンピテンシーの変容に基づいた調査と報告も行われてきた (Soria & Troisi 2014)。この調査は、米国・ミネソタ大学の Soria と Troisi (2014) が米国の大規模な研究中心大学 9 校 (州立) の学生を対象に実施したもので、「内なる国際化」の有用性について示している。この研究結果から、国内キャンパスにおける外国人留学生との交流や国際交流活動に参加する学生のほとんどが、海外留学や海外旅行等に参加するよりも、国際交流活動に参加する頻度の方が高いことが示している。さらに、キャンパス内での国際交流活動に参加することは、海外留学に参加するよりも異文化間能力の向上に影響を与える可能性があることを示唆している。

近年では、アジアにおいても、たとえば韓国の大学でキャンパスにいる外国人留学と国内学生との関係について学生の異文化感受性の変容について調査し、「内なる国際化」への影響について報告されている (Jon 2013)。日本においては最近になってキャンパスの国際化が進んでいる大学を中心に、「内なる国際化」の必要性が訴えられはじめ、徐々に実践が進められている (坂本ほか 2017) もの、その研究についてはまだほとんど見つからない。

日本の大学における教育の国際化に関する研究は、その有用性について政策的な立場から分析されたマクロの視点からのもの (例えば、Yonezawa 2017) や、教室やアクティビティ単位のマクロ視点のもの (例えば、坂本 2014) など、「内なる国際化」に関連するものが散見されるようになってきた。しかし、教育の国際化に関する研究の大半が教育の国際化の一部である海外留学の成果検証の場合が多く (例えば、横田・小林 2013)、「内なる国際化」には焦点が当てられることが少ない状況にある。

4. 理論的枠組み

本稿では、グローバルゼミの受講生の授業を通しての変容を検証する目的で、米国の成人教育学者で、成

人学習の認識変容のプロセスに注目した Mezirow (1978) の変容的学習理論を援用する。

4.1 Mezirow の変容的学習理論

これまで、学習論をめぐる議論は様々あったが、Mezirow の変容的学習理論は、認識の変容に焦点を当てた学習理論として過去数十年間、生涯学習の分野で受け入れられている (Cranton 2006, Taylor 1994)。Mezirow は、Kuhn (1962) の「パラダイム」、Freire (1970) の「意識化」など、成人の意識変容の学習論を構築しようとしてきた流れに影響され、1978 年に変容的学習理論 (Transformative Learning Theory) を提唱した (Mezirow 1978)。Mezirow は、成人の学習で重要な学びはパースペクティブ (準拠枠) 変容、つまりは、思考や行為の仕方を束縛している狭い解釈や認識の枠組み (意味パースペクティブ²⁾) を問い直し、変えていくことだと述べている。Mezirow は、それまでは、学習者がいかに経験を理解し、意味パースペクティブ (以下、準拠枠) を形成し、変容させていくかといったような質的变化にあまり着目されていなかったとして、この変容に焦点を当てて新たな成人学習理論の構築を進めた。

この準拠枠は、「認知的・情緒的・意志的側面を持ち、私たちの意図、期待、目的を前もって傾向づけることにより、知覚、認知、性向を選択的に形作りその範囲を限定する。また、それは意味生成の状況を作り出し、私たちはその内部で、どの感覚経験をどのように解釈し、あるいは/そして取り入れるかを検討する (Mezirow 2000=2010) のである。

さらに、変容的学習とは、「批判的な振り返りを通じ、ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである準拠体を変えていくような学習 (Mezirow 1991=2010)」のことを指しており、つまり、成人は、準拠枠を変容させながら学習するのである。

Mezirow (1978) によれば、変容の過程にはいくつかの異なる局面があるという。Mezirow (2000) は、これにあたる 10 の局面を特定し、次の通り挙げている (p.22)。なお、以下の局面が順番に起きるだけではない。

① 混乱を引き起こすジレンマ

② おそれ、怒り、罪悪感あるいは恥辱感の感情を伴っ

た自己吟味

- ③想定 (assumption) の批判的側面
- ④自分の不満感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識
- ⑤新しい役割, 関係性, 行為のための選択肢の探求
- ⑥行動計画の作成
- ⑦自分の計画を実行するための知識や技術の獲得
- ⑧新しい役割を暫定的に試す
- ⑨新たな役割や関係性における能力や自信を構築する
- ⑩新たなパースペクティブの決定する条件の下で, 自分の生活へ再び統合される

(常葉一布施 2010: 95の訳を参考に筆者翻訳)

このように, 変容的学習では, 様々な局面に遭遇することにより, 「新たな経験が過去の経験に同化」しながら個人のパラダイム (Mezirow 1978) を変容させながら学ぶことを指す。

5. 調査概要

5.1 研究の目的

本稿では, グローバルゼミにおける受講生のグローバル市民度³⁾の変容を分析することによって, グローバルゼミが「内なる国際化」として有効性を明らかにすることを目的とした。したがって, 本稿における問いは次の通りである。

問いⅠ グローバルゼミが「内なる国際化」として有効なのか。

問いⅡ 学生のグローバル市民度の変容に影響を与えている要因は何か。

5.2 研究方法と調査対象

グローバルゼミ受講生を対象とした本研究では, 混合研究法である説明的順次的デザイン (Explanatory sequential design) を用いた (Creswell 2014: 274-275)。説明的順次的デザインは, 研究のはじめに実施する量的研究の結果について, そのあとに続く質的研究によって理解を深化させる目的で実施するものである (抱井, 2015: 68)。したがって, 本研究では, 学生に授業内で実施した記名式アンケートを元に調査対象者の全体的な傾

向を把握した上で得られた結果についてより深く理解するために学生が提出した振返りレポートを質的調査の材料として使用した。

なお, 使用したアンケートは, 学生の「グローバル市民度」を測る目的で独自に作成したものである。アンケートの質問項目を決める際には, Morais & Odgen (2011) のグローバル市民スケールの枠組みを軸に, AAC&U VALUE Rubrics, 21世紀型スキルなどを参考に, 本学で育成したいスキルと照らし合わせながら行った。この作業は教員2名で行い, 客観性をできるだけ保つように進めた。さらに, 今回実施したアンケートに至るまで, いくつかの授業でパイロット調査を行ない, 本学の教育の国際化の文脈で汎用性のある質問項目になるように改訂するプロセスも経た。

本稿で扱う質問項目は, 全ての質問項目 (62項目) のうち, グローバルゼミの内容により対応していると考えられる15項目である (表2参照)。学生には1~10の変容に関する項目については「全く持っていない (1点)」~「大いに持っている (5点)」の5件法, 11~15の行動と同意に関する5項目については「1: 全くそう思わない」~「5: 非常にそう思う」の5件法を用い, それぞれ回答を求めた。また, 変容の10項目については, 授業前後の変化を見るために授業前後それぞれについて自己評価をしてもらったが, 行動と同意の5項目は授業後の自己評価についてのみ回答を求めた。

今回のアンケート調査でのサンプル数は38で, 男子が17名 (44.7%), 女子が21名 (55.3%) である。文理別にみると, 理系76.3%, 文系23.7%であった。なお, 使用したアンケートは本学の倫理委員会の審査で予め承認されており, 実際にアンケート実施の際には学生から調査に使用することに対する同意をもらっている。

振返りレポートについては, この授業で学んだことについて, 学生が授業全15回終了後に提出したものである。学生にはそれぞれ, 全授業の中で, 何をどの局面で学んだのかについて5,000字程度で自由に記述してもらった。振返りレポートの分析対象者については, 筆者が担当する授業履修者18名のうち, より深い考察をする目的として3名の学生を無作為に選択した。

表2 アンケート調査の15の質問項目

質問項目		質問の種類
グローバル市民性に関する項目	社会的責任	1 異なる考えや価値観を積極的に取り入れる姿勢 変容
		2 異なる考えや文化に対して共感する姿勢 変容
		3 自分がどう社会に貢献できるか（すべきか）についての考え 変容
		4 どんな状況下でも自分の信念に基づいて行動する姿勢 変容
	グローバルコンピテンス	5 自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢 変容
		6 多様な価値観を認識し、自分との違いを受け入れる姿勢 変容
		7 自分の国の文化の長所・短所に関する理解 変容
		8 国内・国際時事に対する関心・興味 変容
	グローバル規模の市民的社会参画	9 社会の一員として積極的に社会参画したいという考え 変容
		10 社会的に弱い立場や困難な状況にある人を助けたい考え 変容
		11 定期的にボランティア活動に参加する 行動
		12 サークル活動等で率先して皆の意見をまとめ、方針を提示する 行動
		13 人を巻き込んで何かを企画し、実行する 行動
	ピアとの関係	14 クラスのメンバー（ピア）から刺激を受け、モチベーションが高まった 同意
		15 今後もクラスのメンバー（ピア）と連絡を取りあう 同意

注) 「変容」の10項目については「1：全くない」～「5：大いにもっている」、「行動」と「同意」に関する5項目については「1：全くそう思わない」～「5：非常にそう思う」の5件法をそれぞれ用いた。

6. 調査結果

6.1 アンケート調査から見た「変容」

先述の通り、今回行ったアンケート調査の中で、グローバルゼミに関連のある質問項目は、全部で15項目あり、本稿ではこれらの項目を大きく3つのパートに分けて検討する。

1つ目は、Morais & Odgen (2011) の「グローバル市民スケール」からグローバルゼミを通じて学生の意識、特に社会的責任とグローバルコンピテンス、およびグローバル規模の市民的社会参画の変容を確認するための10項目を用いて検討した（表2中の1～10の項目）。この10項目について、学生に「1：全くない」～「5：大いにもっている」の5件法で質問をした。グローバルゼミの履修前と履修後の学生の意識の変容について得たデータについてt検定を行ったところ、全ての項目において学生の正の変容が確認された。また、全ての項目で $p < .001$ の有意差が認められた（表3参照）。

2つ目は、「グローバル市民スケール」のなかのグローバル規模の市民的社会参画について学生の行動を確認するための3項目である。（表2中の11～13項目）

この3項目について分析した結果、学生らが授業外でも、ボランティアなどをはじめとした市民活動を行っていることが確認できた。こちらの質問に対する回答結果からも、学生のグローバル市民度が向上したと考えられる結果が出た。

3つ目は、「グローバル市民スケール」とは直接的には関係ないが、グローバルゼミにおけるピアとの関係についての質問を2項目加えた。（表2中の14と15の項目）この2項目に対しては、「1：全くそう思わない」から「5：非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。この2項目への回答結果から、ほとんどの学生は「グローバルゼミのほかの履修生から刺激を受け、モチベーションが高まり」、また、「今後もこの授業のメンバーと繋がってみたい」ことが分かった（表4参照）。

6.2 振返りレポートから見た変容

以上のことから、グローバルゼミを履修した学生は全体的に、この授業を通じて、グローバル市民度を上げていたことが明らかになった。

そこで、次に行った振返りレポートを用いた質的

表3 「グローバル市民度」の「変容」に関するt検定結果 (n=38)

質問項目		履修前		履修後		t
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
社会的責任	1 異なる考えや価値観を積極的に取り入れる姿勢	3.66	0.93	4.24	0.74	4.95***
	2 異なる考えや文化に対して共感する姿勢	3.45	1.02	3.95	0.86	3.87***
	3 自分がどう社会に貢献できるか（すべきか）についての考え	2.84	0.90	3.84	0.71	6.25***
	4 どんな状況下でも自分の信念に基づいて行動する姿勢	3.05	0.89	3.58	0.94	5.38***
グローバル コンピテンス	5 自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢	3.34	1.18	4.08	0.84	4.78***
	6 多様な価値観を認識し、自分との違いを受け入れる姿勢	3.61	1.04	4.18	0.68	4.95***
	7 自分の国の文化の長所・短所に関する理解	2.79	0.95	3.97	0.71	7.05***
	8 国内・国際時事に対する関心・興味	2.89	1.10	4.29	0.60	7.47***
グローバル規模の 市民的社会参画	9 社会の一員として積極的に社会参画したいという考え	3.68	0.80	4.29	0.65	5.20***
	10 社会的に弱い立場や困難な状況にある人を助けたい考え	3.76	0.81	4.24	0.63	4.84***

注) ***p<.001

表4 アンケート回収結果に関する記述統計量(「行動」と「同意」に関する質問項目)(n=38)

	質問項目	平均値	標準偏差
グローバル規模の 市民的社会参画	11 定期的にボランティア活動に参加する	2.61	1.23
	12 サークル活動等で率先して皆の意見をまとめ、方針を提示する	3.29	1.12
	13 人を巻き込んで何かを企画し、実行する	3.18	1.23
ピアとの関係	14 ピアから刺激を受け、モチベーションが高まった	4.87	0.34
	15 今後もピアと連絡を取り合う	4.39	0.63

注) 各項目について「1:全くそう思わない」～「5:非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。

析では、学生はグローバルゼミのどのような局面でグローバル市民度を変容させていたのか、またのかを明らかにすることを目的とした。このように、学生の「変容」を分析するため、振返りレポートを分析する枠組みとしてMezirow(2000)が挙げた、変容学習が起きやすい10の局面を使用した。この10の局面をグローバルゼミの文脈に当てはめて検討したところ、すべての局面を経験することが可能だと判断した。そこで、次の項では、学生の振返りレポートとこの10の局面を照らし合わせながら、学生の変容がどのような局面で起きたのか見ていく。

6.2.1 高い目標を持つ仲間からのピア効果⁴⁾

まず、この振返りレポートから顕著に見えた特徴は、多くの学生が「仲間からの刺激や学び」を挙げていた点である。既に、アンケート調査の結果からも把握できていたことではあったが、振返りレポートでも同様の感想・意見が多く出ており、履修者20名中15名が、

「仲間からの刺激や学び」について記述していた。本稿では、この「仲間からの刺激や学び」について「ピア効果」と呼ぶこととする。ピア効果とは、ある個人が意識や能力の高い集団の中に身を置くことで、周囲の人々から受ける影響や切磋琢磨することでお互いを高め合う効果のことを指す(外山ほか, 2017)。

グローバルゼミの学生の振返りレポートからキーワードを抽出してみると、その多くはこのピア効果と結びつけられることがわかる。これらのレポートから読み取れる顕著な特徴として挙げられるのは、グローバルゼミを通じて「他の学生と自分との違いを認識」したり、「他の学生と対話」するなかで「自分の長所や短所について理解」したという感想であり、これらが最終的に「将来の目標の明確化」に繋がっていることである。これはまさしくピア効果の影響による学びの変容であると言えるだろう。

この授業を通じて学生が得た学びとピア効果の関係性の理解を深めるために、本授業におけるピア効果を

学生から実際に提出された振返りレポートの記述を考察して、さらにMezirow (2000) の10の局面と対比させる。なお、履修者の振返りレポートの内容は、学生が特定できない範囲で原文のまま『 』内に引用した。また、話の流れが分かりやすいように筆者が追記した部分については()内に記入し、省略した部分に関してはその旨を示した。また、[]内に記した数字は、Mezirow (2000) の10局面のリストに書かれた数字(①～⑩)と対応している(4.1参照)。まず、表5の通り、今回考察をする3名の学生の基本情報を記しておく。

表5 振返りレポートの分析対象者

	性別	学部・学年	英語力	海外経験
履修者A	男	理系1年	平均的	なし
履修者B	女	理系1年	高い	なし
履修者C	女	文系1年	平均的	数週間・英語圏

まずは、履修者Aの(以下、A)レポートを見ていく。筆者がAのレポートの読んだところ、Aは、Mezirowのいう、10の局面のうち、②、④、⑤、⑥、⑧、⑨の6つの局面をグローバルゼミの中で経験したことが読み取れた。以下のその内容をAのレポートを引用しながら、筆者の解釈を交えながら示していく。

まず、Aは②の局面として、『クラスメイトの「意識の高さ」である。(省略)クラスメイトの夢の明白さにそれが表れていた。それによって、自分の「意識の低さ」を実感し、「様々な場面での発言が私より素晴らしかった」と記しつつも、「(話の内容の)中身は私も負けていない」と記していた。ここから、②だけでなく、⑨の局面に近いものも経験していたことが分かる。

また、④の局面に関する経験は、『自分の良さにも気付かされた。(省略)私は(最後の授業でのピアからフィードバックによると)「考えに芯が通っている」つまり自分なりの考えを持っているそうだ。(省略)非常に嬉しかった』という記述から読み取れた。授業で行った個人のライフチャートの記入・共有を経て、ピアから受けた上述のようなフィードバックは、⑨の

局面にも当てはまるだろう。

さらに、⑤の局面は、以下の記述から見られる。『他の学生は、おそらくもっと積極的に様々な分野を見渡した上で目標を考えているに違いない。そこで、少しでも彼らに近づく為に、新聞やニュースによって今世界で起こっている問題を見たり、少しでも自分の分野の論文を読んでみたりするなど、行動に移して行くべきだと考えるようになった。』

上記のような経験を経て、⑥の局面である「行動計画の作成」も大変具体的に記述していた。このように学生は、他の履修者と授業内で関わり、対話する中で、他者と自分との違いを認識し、その違いから学んだり、振り返りながら、自分の成長の糧にしているようだ。また、驚くことにAのレポートにはグローバル市民度に関わる記述はほとんどない。しかし、Aのアンケート結果を見ると、確かにAのグローバル市民度は向上していた。ここから言えることは、グローバル市民度にばかり固執していると、ものの本質が見えなくなるのではないか、ということだ。

次に履修者Bのレポートを見ていく。Bは、Mezirowのいう、10の局面のうち、⑤、⑥、⑦、⑧、⑨、⑩の6つの局面をグローバルゼミの中で経験したことが読み取れた。

⑤の局面については以下の記述から読み取れる。『役割分担や調査を行い、全員が満足するプレゼンテーションにするには、まさに全員が「聞き上手」で「引っ張り上手」なリーダーとしての要素が必要だったと思う。(省略)モチベーションの維持や意思疎通、同意形式が難しかった』と述べながらも、最終的には、⑦や⑧、⑨の局面も経験しており、『授業外の活動が多かったので、互いのスケジュールを調整して時間のある人が集まり、行動し、その状況を逐一報告したり、逆に集まることは諦めて、クラウド上で協働したり、今まで体験したことのない工夫を提案したり、実際自分の案が採用されたり、と面白く、大変勉強になった』としている。

⑥については、『最初の目標を立てたときに思った以上の効果と面白さを感じたため、これからも個人的に続けていきたい』とし、当面の具体的な目標と行動計画を記述していた。記された目標と計画はよく考え

られた末に記述したことが分かり、そこからは迷いは感じられなかった。

『私はこの授業で・・・意識が高く、いろいろな観点をもつクラスメイトとディスカッションをすることにより、自分一人では到底考えつかなかったアイデアが蓄積していき、私に様々な観点で物事を考える力を与えてくれた。』

最後に履修者C（以下、C）のレポートについて考察を行う。グローバルゼミで③、⑤、⑥、⑨、⑩の5つの局面を経験したCは、グローバルゼミを履修した目的を以下のように述べていた。

『グローバルゼミを受講したいと思ったのは、短期海外研修に参加して、自らが主体的に行動し、学ぼうとしないと異文化理解は達成されないとわかったからである。』

その上で、『実際にグローバルゼミに参加して、学ぶ意欲にあふれた、向上心の強い仲間や先輩に出会った。それによって、私は自分が今持っているものと、これから探し、手に入れなければならないものに気がつけた』としており、Mezirowの⑤や⑥、⑨の局面についての経験したようである。

また、Cは、③の局面だと思われる経験として、『ゼミに参加したことによって、誤ったステレオタイプや偏った考え方を払拭し、視野を広げることができ、改めて自分を見つめ直して将来を考える機会を得た』としている。⑥の「行動計画の作成」については他の履修者同様、詳細まで具体的に記されていた。

『自分にできること、できないことは何か、長所は何で短所は何かについて客観的に見つめ直すことが、今の自分の立ち位置を知りこれからどのようにしていけば良いのかを考える上で非常に重要になると思った。（省略）自ら客観的に分析するという能力は非常に重要であり、身につけることができれば自分の立ち位置を常に見失わずに目標へすすむのに大きく役立つと思う。』

これらの例からも分かるように、多くの学生は、仲間の「目標設定の高さ」に刺激を受けている。その中でこれまでの自分について振り返っていたり、自分の行動を変えて見たりしているようである。

以上の例から、大きく3つのテーマが浮かび上がっ

た。それは（1）ピアとの違いの認識からの影響、（2）自分の長所/短所に関する理解、そして（3）将来の目標の明確化である。これらは、異なるテーマでありながらも、相互補完的で、グローバルゼミの履修生にとって、つまりは「グローバル市民育成」にはどれも重要な要素であると考えられる。また、これらは、一緒に学ぶ仲間、つまりはピアがいるからこそ、深い学びになっていたことが考えられる。Mezirow (1978) は、異なる変容的学習に対するレディネス（本稿の場合、これは履修者の過去の海外経験や異文化交流経験、グローバル社会への興味や知識などを指す）を持って、教育経験へと入ってくるが、こうした多様性を持つ者同士が学びのプロセスで対話を重ねることで、グループとしての学習を促進させると述べている (p.12-15)。

7. 考察

問いIについて、アンケート調査の結果から、グローバルゼミを通して学生が自身のグローバル市民度を伸ばすことに貢献できたことが明らかになった。「内なる国際化」で一定の成果を出すためには、学生らがそれぞれの大学生生活を経ることで、各自のグローバル市民度を高めていくことが重要であり、このグローバルゼミはそのような学生生活をスタートさせる有効な機会を提供していることを示唆している。

グローバルゼミは、その性質上、ほとんどの場合、日本人学生のみが履修する少人数制の授業である。しかも、「グローバル」と冠する授業だが、日本語で行われている。これは、一般的にグローバル市民度を向上させると考えられている海外留学やEMI (English-Medium Instruction) の授業とは趣旨が異なる。それに関わらず、本調査で学生らのグローバル市民度が向上したのは、学生が授業の中で主体的に行動することが求められているからだと考える。

準拠枠の変容は対話によって促進される (Mezirow, 2000)。先述のとおり、筆者の担当するグローバルゼミでは、授業初回に行う、個人のライフチャートについてのグループ内での共有に始まり、複数回のグループプレゼンテーション発表やグループディスカッションなどに携わることが求められている。このことから、授業を乗り切る上でピア同士のコミュニケーションを

密にとる必要がある。このため、学生らは授業を通じて自然とピアとの関係を構築していったのではない。つまり、これらの一連の授業内のアクティビティが功を奏したために、学生はピアからの影響を大いに受ける結果となったのだと考えられる。以上より、1つ目の研究課題であるグローバルゼミが「内なる国際化」として有効なのかという問いに対して、ポジティブな結果を得ることができたのだと考える。

また、問いⅡについて、学生のグローバル市民度の変容に影響を与えている要因については、同じ授業を履修している学生、つまりはピアの存在が大きいことが明らかになった。ショウ(1981)は、「集団に内在する欲求満足の源泉」として(1) 集団メンバーに対する魅力(対人魅力)、(2) 集団活動に対する魅力、(3) 集団目標に対する魅力(すなわち、集団の目標をその個人が高く価値づけている場合)、及び(4) 集団の成員になること自体の魅力、の4点を挙げている。これらの点は、グローバルゼミの多くの履修者にとって、共通して持たれている認識であると考えられる。実際、多くの学生が初回の授業時に、「まさか私がグローバルゼミを履修できるとは思っていなかった」と言うような感想を述べている。グローバルゼミでは、比較的厳しい選抜を行い、モチベーションや基礎能力の高い学生を集めた少人数制の授業の体制をとっている。そのような学生達がお互いを刺激し合うことによって、他の学生と自分との違いを認識し、他の学生と対話から自分の長所や短所について学び、それが結果的に学生達の将来の目標の明確化に繋がっていることが見て取れた。したがって、二つ目の問いである学生のグローバル市民度の変容に影響を与えている要因は何かについては、同じ授業を履修している仲間であることが明らかになった。

また、少し視点を変えて、教育者としてどのように学生の準拠枠の変容を促していけば良いかについて、Mezirowは次のような視点が必要になると述べている(Mezirow 1985, 1991; Mezirowほか 1990)。

1. 変容的学習を促進するような働きかけ
2. 批判的省察やディスカッションの方法を学ぶことへの支援

3. 学習環境の整備

4. 新たな準拠枠のもとでの行為の支援

グローバルゼミには上記の要素が含まれており、受講生がそれぞれの準拠枠を変容させる土台が整っていたと言える。受講生のほとんどが大学1年生であるこの授業は、受け身のスタイルが中心になりがちな大学受験ではあまり伸ばすことができなかったスキルや素養を、授業を通して身につける。授業で課される課題は、学生にとってはハードルが高いものもあるが、大きな成長の機会になっているようである。さらに、少人数で、かつ、あえて英語ではなく日本語で行うクラスだからこそ、深い考察までできているようである。その過程で、共に学んだピアである、他の受講者との関係が深まることで、その後の大学生生活へ向けてのモチベーションも向上したということなのかもしれない。

8. 今後の課題

本稿では、「内なる国際化」の一環として、東北大学で行われている授業グローバルゼミにおけるその有効性に焦点を当てて分析をしたが、今後は、グローバルゼミの履修者だけでなく、海外留学経験者や、他の教養教育レベルの授業を履修した学生の能力と比較しながら、その有効性について検討していきたい。

一般的に日本の大学における教育の国際化を考えたとき、海外留学や英語力の向上ばかりが焦点となってしまう、グローバル市民としてのスキルや素養、知識といった部分を、どこまで育成できているのかは不透明である。勿論、高等教育機関として、教養教育等の授業を履修するなかで、こういったスキルや知識はある程度、身につけられるのかもしれない。ただ、グローバルゼミのように、グローバル社会を様々な角度から見つめながら、学生が主体となってディスカッションやプレゼンテーションを行い、グローバル市民としての素養やスキルの向上を図る授業は意外と少ない。このことから、グローバルゼミを手始めとして、より学生の学びが深くなるような汎用性のある授業モデルを構築していきたい。

また、変容的学習の研究は、行為が実際に現れて結

果が生まれていくまでのプロセスに焦点を当てるため、それぞれの研究で見出した結果は普遍的なものではない。そのため、変容的学習は、問いを発し、証拠を検証し、議論を評価したりするなかで、仮説検証や演繹的論証により、一つの結論に到達できるようにしなければならない (Mezirow : 305-306) 。そのため、今後も同じような状況における研究を探索していく必要があるだろう。

謝辞

この場を借りて、TGLプログラムにおけるグローバルリーダー認定に必須の授業としてのグローバルゼミの開講に際し、多くのご助言をくださったグローバルラーニングセンター長の山口昌弘先生、副センター長の末松和子先生、また、グローバルゼミの構想段階から相当な時間の共に費やした富田真紀先生に深く感謝する。また、何よりもこのグローバルゼミを大変有意義な授業にしてくれ、様々な意見と学びを与えてくれた、これまでの受講生たちにこの場を借りて感謝の意を表したい。

補注

- 1) 学生がそれぞれ自身の人生について振り返り、その充実度に基づいて折れ線グラフを記入するチャートのことを指す。授業内では、記入したグラフについてグループメンバーと共有する。
- 2) 意味パースペクティブとは、「その内部で新たな経験が過去の経験に同化される心理・文化的想定」の構造」のことを指す (Mezirow 1978, p.7)
- 3) 本稿では、グローバル市民として必要とされるスキルや素養の獲得度合いを示す用語の総称として「グローバル市民度」を使用することとする。
- 4) 教育分野では、これまでの研究において、様々な状況におけるピア効果の確認が既になされている。たとえば、同級生 (Evans et al., 1992; Hanushek et al., 2003)、ルームメイト (Sacerdote, 2001; Zimmerman, 2003; Hoel et al., 2005)、クラスメイト (Ammermueller and Pischke, 2009; Sojourner, 2009)、同じ授業の履修者 (Parker 他, 2010) や友人 (Cooley, 2009; Bramoulle et al., 2009) などのケースが報告されている。

参考文献

- 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.
- Ammermueller, A. & J. Pischke. 2009. "Peer effects in European primary schools: Evidence from the progress in international reading literacy study". *Journal of Labor Economics*. 1-48.
- Beelen, J., & Jones, E. 2015. "Redefining internationalization at home". *The European Higher Education Area*. Curaj, A., et, al. Springer International Publishing, 59-72.
- Bramoulle, Y., et al. 2009. "Identification of peer effects through social networks". *Journal of Econometrics* 150 (1), 41-55.
- Cooley, J. 2009. "Can achievement peer effect estimates inform policy? A view from inside the black box". *Review of Economics and Statistics*, 93.
- Cranton, P. (Ed.) . 2006. *Authenticity in Teaching: New Directions for Adult and Continuing Education*, Number 111 (Vol. 82). Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crowther, P., et, al. 2001. *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.
- Deardorff, D. K. 2015. *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*, Stylus Publishing, LLC.
- Evans, W., et, al. 1992. "Measuring peer group effects: A study of teenage behavior". *Journal of Political Economy*.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 65-80.
- Hanushek, E. A., et, al. 2003. "Does peer ability affect student achievement?" *Journal of Applied Econometrics* 18 (5), 527-544.
- Hoel, J., J. Parker, and J. Rivenburg. 2005. *Peer Effects:*

- Do First-Year Classmates, Roommates, and Dormmates, Affect Students' Academic Success.
- Jon, J. E. 2013. "Realizing internationalization at home in Korean higher education: Promoting domestic students' interaction with international students and intercultural competence". *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 455-470.
- 抱井尚子. 2015. 混合研究法入門: 質と量による統合のアー
ト. 医学書院.
- Knight, J. 2006. Internationalization of higher education: new directions, new challenges: 2005 IAU global survey report. International Association of Universities.
- Kuhn, T. S. 1962. "The Structure of Scientific Revolutions, Postscript". Book. McEwan, P. and K. Soderberg (2006, May). Effects on grades: Evidence from first-year housing assignments. *Research in Higher Education* 47 (3), 347-370.
- Leask, B. 2015. Internationalizing the curriculum. Routledge.
- Mestenhauser, J. A. 2003. Building bridges. *International Educator*, 12(3), 6-11.
- Mestenhauser, J. A. 2011. Reflections on the past, present, and future of internationalizing higher education: Discovering opportunities to meet the challenges. Global Programs and Strategy Alliance at the University of Minnesota.
- Mezirow, J. 1978. "Perspective transformation". *Adult education*, 28 (2) , 100-110.
- Mezirow, J. 2000. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers.
- 水松巳奈. 2017. "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—". 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要, 東北大学 高度教養教育・学生支援機構, 第3号. 115-129.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. 2011. "Initial development and validation of the global citizenship scale". *Journal of studies in international education*, 15(5), 445-466.
- 日本学生支援機構. 2017. "日本人の海外留学状況". 独立行政法人日本学生支援機構. <http://www.jasso.go.jp/about/statistics/index.html>. (2017-10-30).
- Nilsson B. 1999. "Internationalisation at home—Theory and praxis". *EAIE Forum*, 12.
- 太田浩. 2011. "大学国際化の動向及び日本の現状と課題: 東アジアとの比較から". *メディア教育研究*. 8(1), S1-S12.
- Parker, J., et. al. 2010. Classmate peer effects: Evidence from core courses at three colleges. Portland, Ore.: Reed College.
- 坂本利子ほか. 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.
- Sacerdote, B. 2001. "Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates". *The Quarterly Journal of Economics* (May). 44
- シヨウ M. E., 原岡一馬(訳). 1981. 小集団行動の心理. 小誠信書房. (Shaw, M. E. 1976 Group dynamics: The psychology of small group behavior. New York: McGraw-Hill.)
- Sojourner, A. 2009. "Inference on peer effects with missing peer data: Evidence from project STAR", 1-94.
- Soria, K. M. & Troisi, J. 2014. "Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies". *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261-280.
- Taylor, E. W. 1994. "Intercultural competency: A transformative learning process". *Adult education quarterly*, 44(3), 154-174.
- 常葉－布施美穂. 2010. "変容的学習—J. メジローの理論をめぐって". 生涯学習理論を学ぶ人のために. 赤尾勝己編. 世界思想社. 87-114.
- 外山理沙子ほか. 2017. 負のピア効果—クラスメイトの学力が高くなると生徒の学力は下がるのか?—独立行政法人経済産業研究所.
- 横田雅弘・小林明. 2013. 大学の国際化と日本人学生の国際志向性. 学文社.

- Yonezawa, Y. 2017. "Internationalization Management in Japanese Universities: The Effects of Institutional Structures and Cultures". *Journal of Studies in International Education*, 375-390.
- Yukl, G. A. 1981. *Leadership in organizations* (2nd Edition). Pearson Education India.
- Zimmerman, D. 2003. "Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment". *Review of Economics and Statistics*. 85 (February), 9-23.

【論文】

東北大学初修中国語におけるブレンディッドラーニングの実践 —開発した教科書『KOTOTOMO』の検証を中心として—

趙 秀敏^{1)*}, 張 立波¹⁾, 上野 稔弘²⁾, 今野 文子³⁾, 三石 大⁴⁾

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) 元・東北大学高度教養教育・学生支援機構, 4) 東北大学教育情報基盤センター

東北大学初修中国語教育において、学習意欲を高め、自主学習を促進し、より高い学習効果を実現するため、通常の対面授業とそれと連携した授業後eラーニングによるブレンディッドラーニング(BL)の実践を目指してきたが、その過程で、特に使用教材の難易度設定を適正化する必要性を認識するに至った。そこで、中国の『国際漢語教学通用課程大綱』を基準にして、インストラクショナルデザイン(ID)理論と筆者らが提案する3段階学習プロセスに基づき、東北大学初修中国語BL用教科書『マルチメディア 中国語初級テキスト KOTOTOMO ことばを友に』とスマートフォンを利用したeラーニング復習システムを開発した。本稿では、平成29年度東北大学における授業を対象とする実証実験を通して、さしあたりBL用教科書『KOTOTOMO』の実践可能性ならびにその効果を分析し、特に難易度適正化の課題を中心に検証を行った。

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、平成29年度東北大学高度教養教育・学生支援機構部局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を提案した(趙ほか2016)。次に、平成28年度においては、提案設計方針に基づき、ブレンディッドラーニング用教科書の設計手法を明らかにするとともに教科書を開発した(趙ほか2017a, 2017b)。さらに、上記の成果を踏まえ、平成29年度においては、開発した教科書を用いて授業を対象とした実証実験を実施し、有効性評価及びそれを踏まえた改善を行なうとともに、本教科書の教授マニュアル、指導用パワーポイント資料の開発に取り組んできた。

本稿は、平成29年度1クォーターと2クォーターの東北大学初修中国語における本教科書によるブレン

ディッドラーニングの実践を通して、本教科書の実践可能性ならびにその効果を中心に検証を行う。なお、本教科書の授業指導用パワーポイント資料の開発については、事業報告として、改めて別途報告する予定である。

IoT (Internet of Things)、ビッグデータ、人工知能などを活用する「第4次産業革命」による経済社会の変化、グローバル化の急速な進展、本格的な人口減少社会の到来の中で、高等教育は新たな段階に入り、質的転換に向けて、体系的な教育、教育方法の改善、学修時間の増加・確保、教育の情報化、アクティブ・ラーニングの促進が求められている。一方、第二外国語としての初修中国語は、その言語学的な特徴に加え、授業時間数の制約もあり、授業だけでは十分な学習ができず、授業後の学習、特に音声面を重視した学習が不可欠である。

これに対し、筆者らは、ICT(情報通信技術)を活用し、通常の対面授業と授業後のeラーニングを相補的に連携させたブレンディッドラーニング(Blended Learning; 以下BL)に着目している。外国語教育では、eラーニング教材のマルチメディア性や即時フィード

*) 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

バックを提供するインタラクティブ性, 学習管理機能などによる効果的な自主学習ができると同時に, 通常の対面授業による柔軟な指導やコミュニケーションによる言語活動の展開, 学習意欲の継続が可能となり, eラーニングと対面授業の双方の利点をいかした効果的な教育が期待できる。

そこで筆者らは, 初修中国語における効果的なBLを実現するために, 教育の効果・効率・魅力を高めるためのインストラクショナルデザイン (Instructional Design; 以下ID) 理論に基づき, 通常の対面授業, 授業後のeラーニング, 及び次回授業の冒頭に行う確認テストと発展学習からなる3段階学習プロセスによるBLを提案している (趙ほか 2012)。さらにBL用マルチメディア教材とPC利用のeラーニング復習システムを開発し (『中国語のToBiRa』 (趙・富田 2013)), BLを実践した結果, 複数の私立大学の授業においては所期の教育効果が確認された (Zhao et al 2015)。

一方, 東北大学での授業においては, 上記BL用教材を用いた実践の結果, 学習意欲の向上と維持, 授業後自主学習の促進, 基礎学習事項の習得という一定の効果が確認されたが, 同時に, 教授用資料, 学習評価法, 特に教材の難易度設定を改善する必要があるという課題も確認された (趙ほか 2016)。

こうした課題に対し, まず, 中国の『国際漢語教学通用課程大綱』 (以下『大綱』) の基準を参照しながら, 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方針を立てた。次に, 提案3段階学習プロセスに基づき, BL用教科書及び指導法と評価法の設計手法を明らかにするとともに, それに基づいて, 東北大学の初修中国語BL用教科書『マルチメディア 中国語初級テキスト KOTOTOMO ことばを友に』 (趙ほか 2017c; 以下『KOTOTOMO』), 指導用映像DVD教材, 評価用各課の小テスト及び平成29年度から実施開始のクォーター制に対応可能な試験問題を開発した。さらに, これまでのPC利用からの転換を図り, 本研究と並行して別の研究課題で開発してきたスマートフォン利用のeラーニング復習システムとの連携を実現させた。これにより, 時代の変化と学習者のニーズに応えた, 効果的・効率的・魅力的な教育が期待できる。

こうした成果を踏まえ, 本研究では, 平成29年度において開発したBL用教科書『KOTOTOMO』及びスマートフォン利用eラーニング復習システムを用い, 東北大学の授業を対象にBLの実証実験を実施し, 本教科書及びスマートフォン利用eラーニング復習システムの有効性評価を試み, 今後さらにそれを踏まえて改善, モデル化を進める予定である。

本稿では, BL用教科書の実践可能性ならびにその効果を分析し, 特に教科書の難易度改善を中心に検証を行うものとする。eラーニング復習システムの有効性検証については, 別の研究課題として取り組んでいるため, 詳細は別途報告した^{1) 4)}。

以下, 2章では, これまでの初修中国語BL用教科書『KOTOTOMO』の設計と開発について改めてポイントを整理し, 3章において, 『KOTOTOMO』による実践結果を報告し, その効果を分析し, 検証する。

2. 初修中国語BL用教科書『KOTOTOMO』の設計と開発

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) は, 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, さらに「漢語水平考試」 (中国語能力試験; HSK) とも関連づけられていることから, 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である。特に教材の難易度, 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, 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 (趙ほか 2017a)。

2.1.2 『KOTOTOMO』の学習目標

『KOTOTOMO』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しており, 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

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	旅行と交通	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

に設定した。具体的には、語彙数が300、文法項目が54、一般的には90分授業30回で習得するレベルで、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 (趙ほか 2016)。

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』が示す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) が示す15の話題を参照し、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 2016)、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 『KOTOTOMO』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、各課話題の学習目標を実現するために、『大綱』2級の文法項目54から、1課あたり4項目、12課で48項目取り上げるように、設計した。これによ

り、本教科書の文法項目は、1課あたり概ね2項目のみであった前教科書に比べて倍となり、難易度のアップに繋がり、より高い学習到達度が期待できる。

(2) 語彙数

一方、語彙数に関しては、12課構成の「本課編」全体として、540語ほどになっているが、このうち、会話などの主要語彙は370語で、残りの170語は読解文用などの参考補助語彙である³⁾。これにより、本教科書は、前教科書 (主要語彙303語、読解文用語彙57語) より総数で180語増えることで難易度が上がる一方、主要語彙数では2割ほどの増加に止まるため、さほど無理なく学習をすすめることができると考えられる。なお、本教科書の語彙では、『大綱』2級300語のうちの286語 (95.3%) をカバーしている。

2.2 3段階学習プロセスに基づく各課の構成

2.2.1 3段階学習プロセス

筆者らは、大学初修中国語において、効果的なBLを実現するために、IDの基本的な理論であるガニエの9教授事象 (Gagne et al 2005=2007) に基づき、3段階学習プロセスを提案している。

(1) ガニエの9教授事象とは

ガニエの9教授事象は、学習心理学者であるガニエが認知心理学で提唱されている情報処理モデルを基に、学びの過程を支援するという視点から学習活動に必要とされる教授事象を9つに分類した理論である (表2)。

具体的には、学習における指導過程を「学びを支援するための外側からの働きかけ (外的条件)」という視点でとらえるとともに、人間の学びの過程を認知心理学における情報処理モデルによって把握し、それを指導過程に反映させることで学習効果を高めることが

表2 ガニエの9教授事象

1. 学習者の注意を喚起する
2. 授業の目標を知らせる
3. 前提条件を思い出させる
4. 新しい事項を提示する
5. 学習の指針を与える
6. 練習の機会をつくる
7. フィードバックを与える
8. 学習の成果を評価する
9. 保持と転移を高める

できるとした。さらに理論と実践の両面から、指導過程を9つの教授事象に分類し、この9つの教授事象を満たすように学習活動と指導方略を設計することで、認知主義に基づく学習理論が想定する学習の内的な情報処理が支援され、効果的な学習プロセスが期待される(鈴木 2002)。

(2) ガニエの9教授事象に基づく3段階学習プロセスの提案

筆者らは、初修中国語学習において学習者の意欲を高め、自主学習を促進し、基礎学習事項を定着させ、総合的なコミュニケーション能力を育成可能とする効果的な学習を実現するために、ガニエの9教授事象に基づき、対面授業と授業後eラーニングを組み合わせた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)。

段階1の対面授業においては、新しい内容を学び、練習する。段階2では、授業後に授業内容と関連づけたeラーニングによる復習を導入し、単語や文型をはじめとする音声面を重視した練習を行い、定着を図る。そして、段階3では、次の授業の冒頭で確認テストを実施し、ならびに発展学習としてのコミュニケーション活動を行う。

また、eラーニングでは、学習管理機能を活用して自主学習状況を記録し、その結果を成績に反映させる。さらに、eラーニングで学習した内容に基づき、次回授業の冒頭で実施する確認テストも成績評価の対象とすることで、BLの継続のための外発的動機づけとする。

さらに、3段階学習プロセスの提案では、表3のように各段階における具体的な学習活動、その内容と指導方略も提示している(趙ほか 2012)。こうした提案により、学習者に体系的な学習内容を提供するとともに、授業時間外の自主学習を含む学習プロセスにより、基礎学習事項を定着させるなど、効果的な学習が期待される。

2.2.2 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。

各課は、「語彙、会話、文法、4技能、確認、発展」

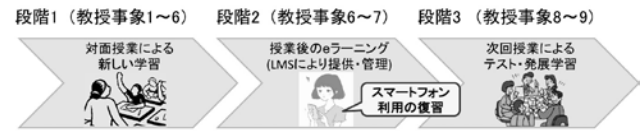


図1 3段階学習プロセス

表3 学習段階1（抜粋）

教授事象	学習活動（時間目安）	活動内容と指導方略
1	ウォーミングアップ（5分）	(1) 挨拶 中国語で挨拶をする (2) 自由会話 学習した語彙、文型を生かし自由会話をする
2	テーマの導入と目標の提示（5分）	(1) 新しい学習テーマの導入 質問や自由会話をしながら学習テーマを導入する (2) コミュニケーション上の目標の提示 新しい学習により、どのような場面や話題で、どのようなコミュニケーションができるようになるのかを明示する
3	語彙と文型の復習（5分）	必要な語彙と文型の復習 新しい学習に必要な既習の語彙と文型を思い出させ、復唱やゲームにより復習する

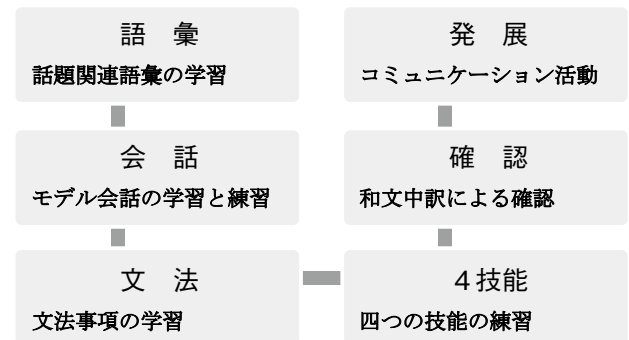


図2 各課の内容構成

表4 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5 『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）

から構成されている（図2，表4）。これは、これまで一定の学習効果が確認された前教科書の内容構成（表5）を踏まえつつ、レベルアップを図るため、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改め、設計されたものである（各内容の設計手法は、（趙ほか 2017a）参照）。

2.3 『KOTOTOMO』の動機づけ設計

上記のような設計に対し、学習者の学習意欲を高めることができるよう、本書はID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、動機づけ設計を行っている。

2.3.1 ARCSモデルとは

ARCSモデルとは、教育工学者Kellerにより、動機づけに関する広範な心理学研究の成果や実践におけるノウハウをレビューし、それらを整理統合する形で提案した動機づけ設計のモデルである。このモデルでは、動機づけ要因を「A：注意（Attention）、R：関連性（Relevance）、C：自信（Confidence）、S：満足感（Satisfaction）」という4項目に分類し、動機づけ設計の枠組みを提供している。

2.3.2 ARCSモデルに基づく本書の動機づけ設計

ARCSモデルの4要因に基づき、先にeラーニングのために作成した動機づけ設計指針（趙ほか，2014）を一部変更して適用し、本教材のための動機づけ設計方針を作成した（表6）。このように動機づけ設計指針を作成することにより、動機づけの高い教材の開発に必要な基準を明確にすることができる（趙ほか

表6 本書の動機づけ設計方針（抜粋）

ARCS	本教材の動機づけ設計方針
注意 (A)	視覚的効果 印象的なイラストを選定し、その際、特に楽しい雰囲気を出すことに留意するようにする
関連性 (R)	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
自信 (C)	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步步進める形で学習内容を提示する
満足感 (S)	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

2016)。

2.4 『KOTOTOMO』の開発

2.4.1 開発するコンテンツ

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、各課ごとの詳細な授業指導用パワーポイント資料も提供される（表7）。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。

2.4.2 教科書の開発

本教科書の特色として、学習内容を分かりやすく提示し、楽しい雰囲気を醸し出すために、A5判、カラー印刷とし、イラストも多用している。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、学習到達点を提示した。巻末には、語彙索引のほか、重要文のまとめも用意し、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した。

表7 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）
・授業指導用パワーポイント資料

話題と目標：話題とともに学習到達目標（Can-do）を提示する。

語彙：話題に関する語彙の意味、発音及びそれらの応用を学習する。

1 課 你贵姓？

話題：自分と他者
目標（Can-do）：名前や国籍、出身地、身分、電話番号について会話できる

語彙

1 中国語で何といますか。
 (c)  ()  ()  ()
 ()  ()  ()  ()
a. 日本人 Ribènrén b. 中国人 Zhōngguórén c. 他们 (彼ら) tāmen d. 学生 xuésheng
e. 老师 (先生) lǎoshī f. 名字 míngzì g. 电话 diànhuà h. 号码 (ナンバー) hàomǎ

2 読みましょう。 ㊦ 23

3 聞いて書きましょう。 ㊦ 24

(1) 我是 日本人。 Wǒ shì Rìběnrén. (2) 他是 。 Tā shì . (3) 是 中国人。 shì Zhōngguórén.
(4) 你是 吗？ Nǐ shì ma? (5) 号码 hàomǎ

会話

1 キャンパスでの出迎え ㊦ 25

白露：我是 陈白露。你 贵 姓？ Wǒ shì Chén Bǎilù。 Nǐ guì xìng?
健一：我 姓 秋山。 Wǒ xìng Qiūshān.
白露：你 叫 什么 名字？ Nǐ jiào shénme míngzì?
健一：我 叫 秋山 健一。欢迎 你。 Wǒ jiào Qiūshān Jiànyī。 Huānyíng nǐ.
我 wǒ 私 是 shì ーである 你 nǐ あなた 贵 guì (敬語) 姓 xìng (姓を)ーという 叫 jiào (名前を)ーという 什么 shénme なに 欢迎 huānyíng ようこそ。歓迎する

2 ㊦ 26

白露：你 是 老师 吗？ Nǐ shì lǎoshī ma?
健一：不 是，我 是 大学生。 Bú shì, wǒ shì dàxuéshēng.
(心の中で、僕、そんなに驚けて見えるの?)
白露：认识 你，很 高兴！ Rènshi nǐ, hěn gāoxìng!
健一：我 也 很 高兴！ Wǒ yě hěn gāoxìng!
吗 ma か 不 bù 否定詞 大学生 dàxuéshēng 大学生 认识 rènshi 知り合う
很 hěn とても 高兴 gāoxìng うれしい 也 yě も

3 寮での初対面 ㊦ 27

妙子：你 是 哪 国 人？ Nǐ shì nǎ guó rén?
白露：我 是 中国 人。 Wǒ shì Zhōngguórén.
妙子：你 的 房间 是 哪 个？ Nǐ de fángjiān shì nǎ gè?
白露：5 0 8。 Wǒ lǐng ba.
哪国人 nǎ guó rén どちらの国の人。何人 的 de の 房间 fángjiān 部屋
哪个 nǎ gè どれ 0 líng

上記の三つの会話にそって、ペアで自分たちのことを書いてみましょう。

図 3 p.20：話題と目標，語彙

図 4 p.21：会話

文法：話題の表現に必要な文法事項を構造的に理解し、学習する。

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 韩国人。
“吗”疑問文：你 是 留学生 吗？
疑問詞疑問文：你 是 哪国人？

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。

※名前のおぼえ方と答え方

姓のみ：你贵姓？ ——我姓王。
姓名(フルネーム)：你叫什么(名字)？ ——我叫王明(Wang Ming)。
丁寧な言い方：请问，您贵姓？

22

听听：学習事項を意識化し、文の意味を聞き取る練習をする。

4技能：四つの技能の練習を通して、学習事項を練習し、習熟する。

4技能

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。 30

1 2 3 4 5 6

2 番号を聞き取りましょう。 31

3 我叫千叶妙子(Qiányè Mǎozǐ)，我的房间号码是 0 0 。

4 我叫陈白露，我的学生号码是 B L B 1 8 。

5 我叫秋山健一，我的电话号码是 0 0 -1 6 -5 7 。

说说

是的是 shì de そうです
美国人 Měiguó rén アメリカ人
哪国人 nǎ guó rén どこ出身
I yao (番号の読み方)

次の4人について言いましょう。

羽生 結弦 Yǔshēng Jiéxián
范冰冰 Fān Bingbing
史蒂夫・乔布斯 Shìdǐfū Qiáobùsī
金 妍儿 Jīn Yán'ér

A: 他叫什么？ B: 他叫羽生結弦。
A: 他是哪国人？ B: 他是日本人。

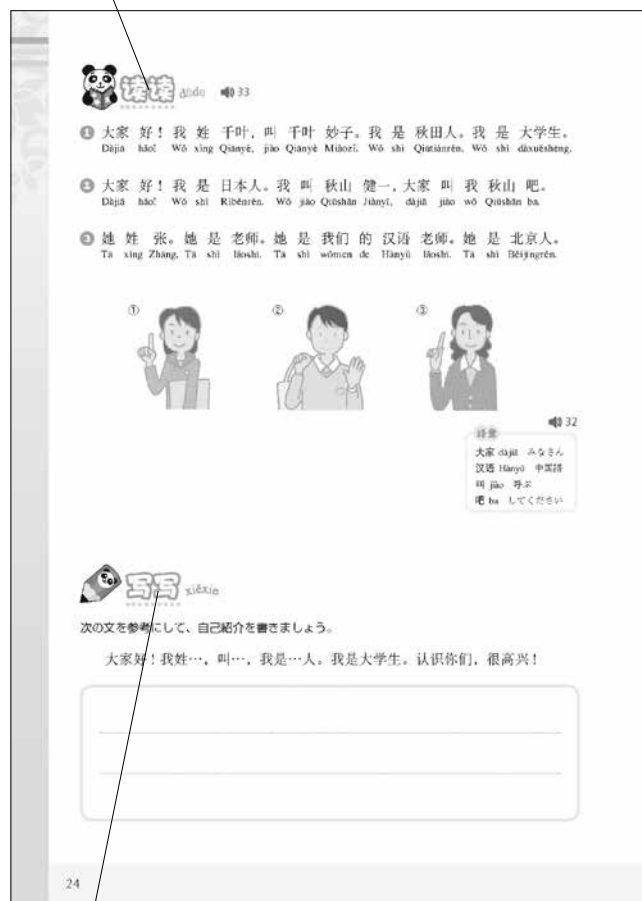
23

说说：学んだ学習事項を用いて、ペアやグループで会話練習をする。

図5 p.22：文法

図6 p.23：4技能の前半（聞く・話す）

读读：ミニ読解文を通して、学習事項への理解を高め、読解力を身につける。



写写：身近なことについて書くことで、学習事項を定着させる。

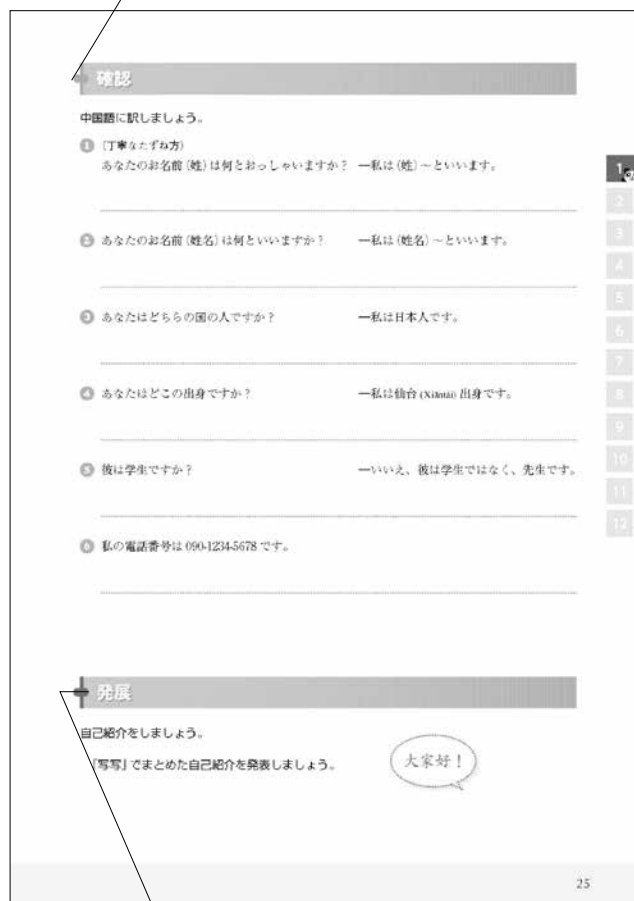
図7 p.24：4技能の後半（読む・書く）

ここで、第1課「你贵姓？（あなたのお名前は？）」を例としながら、開発した本教科書の各課の概要とイメージについて示す（図3～図8，詳細は，（趙ほか2017b）参照）。

2.4.3 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

確認：和文中訳を通して学習事項の理解度を確認する。



発展：学習事項を用いて、コミュニケーション言語活動を行う。

図8 p.25：確認・発展

声CDのほかに、映像DVDを開発した。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にはリピーティング、

シャドウイング、ロールプレイング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（趙ほか 2017b）。

3. 実証実験

本章では、今回開発したBL用教科書『KOTOTOMO』、映像DVD教材、及びスマートフォン利用eラーニングシステムを用いた実証実験により、『KOTOTOMO』の実践可能性、ならびにその効果を分析し、特に難易度改善について検証する。

3.1 対象授業と実験方法

今回の実験は、東北大学平成29年度全学教育1クォーターの「基礎中国語Ⅰ-1」と2クォーターの「基礎中国語Ⅰ-2」として開講される週2コマのうちの1コマ分で、教員1（第1著者）が担当する7クラス、及び教員2（第2著者）が担当する3クラス、計10クラスを対象とした。各クラスの学部（組）及び学習者数を表8に示す。

本実験では、前期末（2クォーターの期末）に実施する期末試験を通して基礎学習事項の習得度を測るとともに、平成27年度前教科書の場合と比較しながら、今回開発した『KOTOTOMO』における難易度改善の効果を検証し、あわせて前期末に実施するアンケート

調査を通して、『KOTOTOMO』に対する学習者の感想や学習意欲を明らかにする。

はじめに難易度改善効果について検証する。平成27年度は、前教科書を使用し、期末試験により基礎学習事項の習得度を測っているが、29年度の場合と比較すると、両年度とも授業数、担当教員、学習進度は基本的に重なっており、また実施した試験の範囲、方法、問題形式も、今回実施するものと基本的に同じで、大差ない。これにより、平成29年度『KOTOTOMO』の定期試験結果を平成27年度前教科書の定期試験結果と比較することは可能と考える。

ただし、今回の期末試験の結果に関しては、教員2が担当する3クラスでは学習進度が遅れ、期末試験を教員1と同一の試験問題で実施することができなかったため、ここでは教員1が担当する7クラス分の試験結果のみを分析の対象としている。一方、アンケート調査は、両教員が担当する実験対象10クラスで、同じ時期、同じ方法で実施しており、全て分析の対象とする。

3.2 実験結果

3.2.1 期末試験結果

試験結果を見ると、7クラスの平均値：82.5、標準偏差：9.6、最大値：100.0、最小値：37.4となっている（表9）。また、各クラスの結果を見ると、クラス間に一定の差があり、このうち、平均値が最も高いクラスは、C2（文・教育）で、86.3（標準偏差：7.1）、

表8 BLの実験対象クラス

教員	クラス	学部（組）	学習者数
教員1	C1	工（1～5, 15～16）（1）	45
	C2	文・教育	39
	C3	保健学科	42
	C4	工（6～14）（1）	40
	C5	法	40
	C6	農	45
	C7	工（1～5, 15～16）（2）	41
		計	292
教員2	C8	理（化地生）	58
	C9	工（6～14）（2）	40
	C10	経（3, 4）	40
		計	138
		合計	430

表9 平成29年度前期末試験結果（ $n = 290^{**}$ ）

単元	問題項目（満点）	m	SD	Max	Min
発音	リスニング（15）	11.0	2.1	15.0	4.5
	声調（9）	8.1	1.3	9.0	2.5
	挨拶語（6）	4.6	1.5	6.0	0.0
	計（30）	23.7	3.3	30.0	10.5
（第1ユニット） （第4ユニット）	単語（10）	8.2	2.0	10.0	0.0
	文法（10）	6.5	1.7	10.0	1.8
	リスニング（30）	27.7	2.7	30.0	16.0
	和文中訳（20）	16.4	3.2	20.0	3.0
	計（70）	58.8	7.5	70.0	26.9
	合計（100）	82.5	9.6	100.0	37.4

m ：平均、 SD ：標準偏差、 Max ：最大値、 Min ：最小値
 ** 292名学習者のうち、290名が試験を受けた。

表10 平成29年度前期末各クラスの期末試験結果

クラス	単元	<i>m</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
C1 (45)	発音 (30)	22.7	3.2	28.5	10.5
	ユニット 1 (70)	55.4	8.3	69.4	26.9
	合計 (100)	78.1	10.5	97.9	37.4
C2 (39)	発音 (30)	24.9	2.8	30.0	17.0
	ユニット 1 (70)	61.4	5.7	69.4	48.3
	合計 (100)	86.3	7.1	96.9	68.9
C3 (42)	発音 (30)	22.4	3.7	28.5	14.5
	ユニット 1 (70)	57.1	8.7	69.1	27.3
	合計 (100)	79.5	11.1	95.1	41.8
C4 (40)	発音 (30)	23.2	3.4	28.5	15.5
	ユニット 1 (70)	57.3	7.0	66.9	39.8
	合計 (100)	80.5	9.4	93.9	57.0
C5 (39)*	発音 (30)	23.9	3.0	29.3	16.5
	ユニット 1 (70)	60.1	6.9	68.0	33.0
	合計 (100)	84.0	8.6	97.3	55.5
C6 (45)	発音 (30)	24.4	2.8	30.0	18.8
	ユニット 1 (70)	61.3	6.3	70.0	44.4
	合計 (100)	85.7	8.0	100.0	67.2
C7 (40)*	発音 (30)	24.6	2.9	30.0	18.3
	ユニット 1 (70)	59.8	6.7	69.4	40.2
	合計 (100)	84.4	8.4	98.9	59.2

* C5とC7では、未受験者はそれぞれ1名であった。

表11 平成27年度前期末試験結果

クラス	<i>m</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
法 (3~4) (<i>n</i> = 26)	90.2	6.6	100.0	78.5
文 (3) 教 (<i>n</i> = 31)	88.0	8.8	98.5	65.0
文 (1~2) (<i>n</i> = 32)	90.3	8.3	99.5	60.3
工 (8~9) (<i>n</i> = 32)	90.7	5.0	98.5	78.0
保健 (<i>n</i> = 32)	90.3	6.3	98.5	66.8
農 (2) (<i>n</i> = 33)	94.6	3.8	98.5	79.5
全体 (<i>n</i> = 186)	90.7	7.0	100.0	60.3

最も低いクラスは、C1 (工 (1~5, 15~16) (1)) で、78.1 (標準偏差: 10.5) となっており、両クラスの差は8点ほどあることが確認された (表10)。

一方、平成27年に今回と同じ教員1が担当し、前教科書を使用した6クラスにおける前期末の試験結果では、全体の平均値: 90.7, 標準偏差: 7.0, 最大値: 100.0, 最小値: 60.3となっている。また、文 (3) 教の88.0 (標準偏差: 8.8) を除き、そのほかの5クラスすべてで平均値が90点を上回っていたが、最も高いのは、農 (2) で、94.6 (標準偏差: 3.8) となっていた (表11)。

すなわち、平成29年度『KOTOTOMO』の定期試験では、平成27年度前教科書の試験結果に比べ、全体の平均点が8点ほど低くなり、クラス間でも一定の差が生じたが、学習者の得点でも、標準偏差が2.6高く、一定の差がつき、得点分布が分散化していることが確認された (図9, 図10)。

3.2.2 アンケート結果

『KOTOTOMO』及びそれを利用したBLに関するアンケートの結果を表12~表18, 及び図11に示す。

対象10クラスの回答において、「思う」と「まあまあ思う」を合わせると、全体として8割以上の学習者が、「このテキストで楽しく学習できた」、「DVDによる会話練習は役に立った」、「様々な練習問題で学習内容が理解できた」と答え、また、ほぼ7割以上の学習者が、「今後もこのようなテキストを利用したい」、「BLによる中国語の学習は効果がある」、「これからも中国語の勉強を続けてみたい」と答えており、『KOTOTOMO』及びそれを利用したBLについて、肯定的な評価をしていることが確認できる。

一方、難易度については、「テキストの内容は難しかった」と答えた学習者は、教員1が担当する7クラスでは3割強 (30.6%) に達し、「あまり思わない」と「思わない」は、合わせても3割強 (32.6%) に止まっている。一方、同じ教員1による、平成27年度の前教科書に関するアンケート調査の同一項目への回答 (6クラス) では、「テキストの内容は難しかった」と答えた学習者は、わずか6.4%、「あまり思わない」と「思わない」を合わせると64.7%にも上っていた。両年度の結果を比較すると、平成29年度では、難しかったと思う学習者が2割以上増えたのに対して、思わない学習者が3割以上減ったことが確認できる。

ここで、平成29年度教員1が担当する7クラスにおける『KOTOTOMO』に対する感想と、平成27年度同じ教員1が担当する6クラスにおける前教科書『ToBiRa』に対する感想を、対照可能な項目で比較する⁴⁾。

本教科書は、上記のように前教科書に比べ大きく難易度が上がったばかりでなく、さらに1クラス当たりの人数を比べてみると、27年度ではおよそ32人前後で

(表11)、語学授業としては適切な範囲であったのに対し、29年度はおおむね40人から45人へと大幅に増えており(表10)、適性範囲をかなり超えているといえる。これらの負荷要因にも関わらず、例えば「楽しく学習できた」の項目では、29年度は「思う」の割合が2割強減少しているものの、「まあまあ思う」と合わせると9割弱に達し、これは平成27年度の9割強に比べて僅かに減少しただけであった(図12)。

表12 このテキストで楽しく学習できた

	5	4	3	2	1	合計
C1	25.0	59.1	6.8	4.5	4.5	100.0
C2	64.9	29.7	5.4	0.0	0.0	100.0
C3	42.9	42.9	11.9	2.4	0.0	100.0
C4	10.5	65.8	13.2	10.5	0.0	100.0
C5	41.0	48.7	5.1	2.6	2.6	100.0
C6	60.5	27.9	9.3	2.3	0.0	100.0
C7	38.1	52.4	9.5	0.0	0.0	100.0
C8	32.7	45.5	18.2	1.8	1.8	100.0
C9	40.5	48.6	5.4	2.7	2.7	100.0
C10	50.0	39.5	7.9	2.6	0.0	100.0

※ クラス別の結果、数字は%である(表13～表18、全て同)。

※ 5: 思う, 4: まあまあ思う, 3: どちらともいえない,

2: あまり思わない, 1: 思わない。(以下同)

表13 DVDによる会話練習は役に立った

	5	4	3	2	1	合計
C1	25.0	52.3	18.2	0.0	4.5	100.0
C2	67.6	29.7	2.7	0.0	0.0	100.0
C3	42.9	42.9	11.9	2.4	0.0	100.0
C4	15.8	65.8	13.2	2.6	2.6	100.0
C5	46.2	41.0	7.7	2.6	2.6	100.0
C6	60.5	27.9	9.3	2.3	0.0	100.0
C7	33.3	52.4	11.9	2.4	0.0	100.0
C8	36.4	43.6	18.2	0.0	1.8	100.0
C9	43.2	45.9	2.7	8.1	0.0	100.0
C10	42.1	44.7	10.5	2.6	0.0	100.0

表14 様々な練習問題で学習内容が理解できた

	5	4	3	2	1	合計
C1	27.3	52.3	13.6	2.3	4.5	100.0
C2	50.0	41.7	8.3	0.0	0.0	100.0
C3	35.7	52.4	11.9	0.0	0.0	100.0
C4	23.7	71.1	2.6	2.6	0.0	100.0
C5	43.6	43.6	7.7	5.1	0.0	100.0
C6	44.2	48.8	7.0	0.0	0.0	100.0
C7	33.3	52.4	14.3	0.0	0.0	100.0
C8	43.6	40.0	14.5	1.8	0.0	100.0
C9	24.3	56.8	8.1	5.4	5.4	100.0
C10	44.7	50.0	2.6	2.6	0.0	100.0

表15 テキストの内容は難しかった

	5	4	3	2	1	合計
C1	2.3	25.0	43.2	20.5	9.1	100.0
C2	8.1	21.6	27.0	40.5	2.7	100.0
C3	4.8	40.5	35.7	19.0	0.0	100.0
C4	2.6	18.4	50.0	28.9	0.0	100.0
C5	5.1	23.1	38.5	30.8	2.6	100.0
C6	7.0	27.9	30.2	32.6	2.3	100.0
C7	2.4	23.8	33.3	33.3	7.1	100.0
C8	9.1	12.7	41.8	32.7	3.6	100.0
C9	2.7	21.6	40.5	32.4	2.7	100.0
C10	7.9	10.5	42.1	39.5	0.0	100.0

表16 今後もこのようなテキストを利用したい

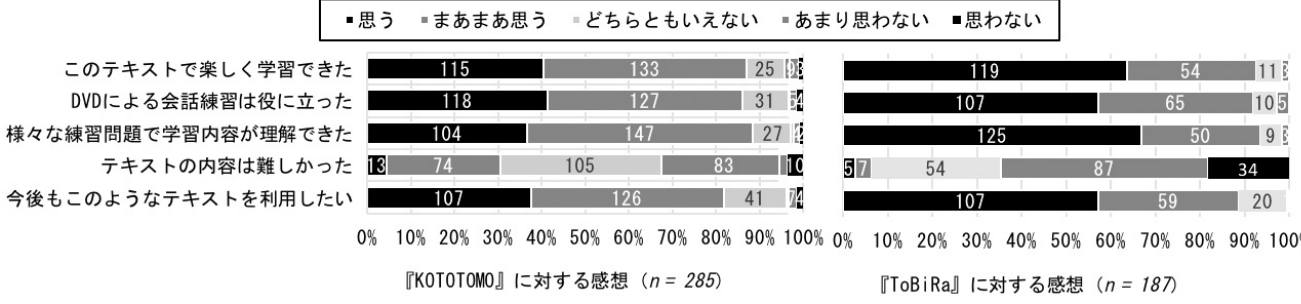
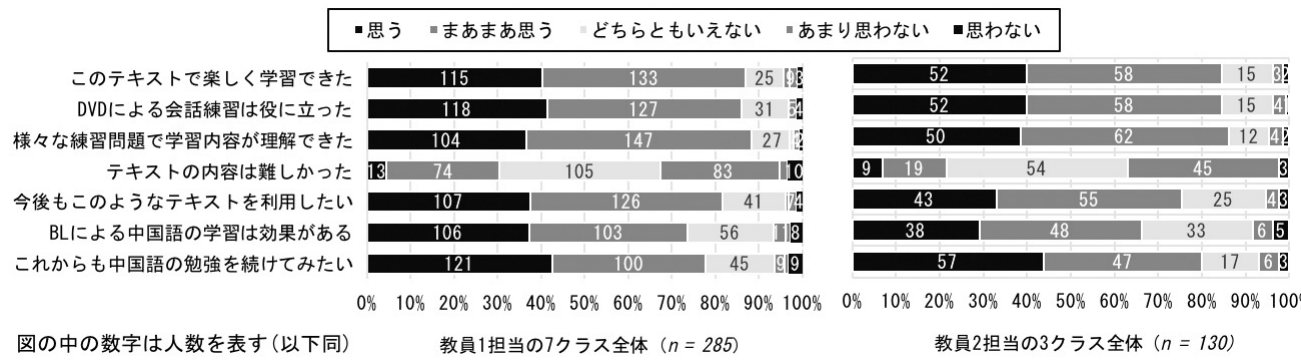
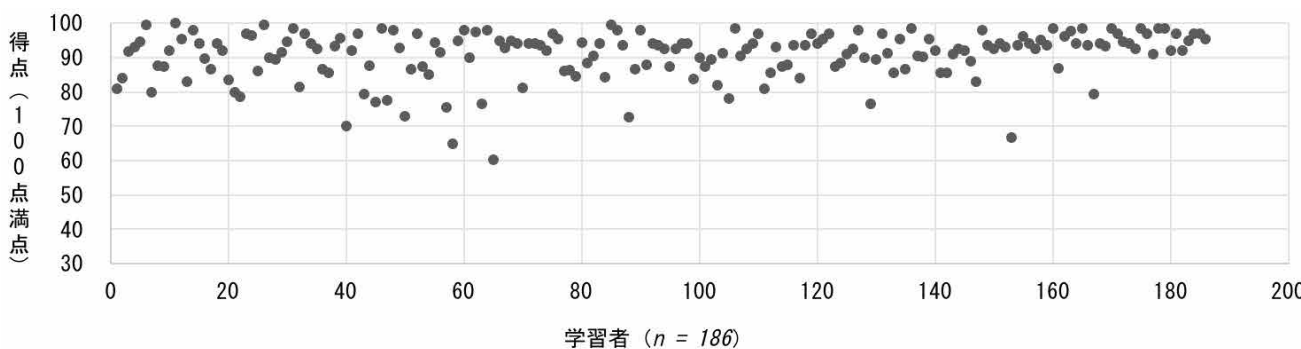
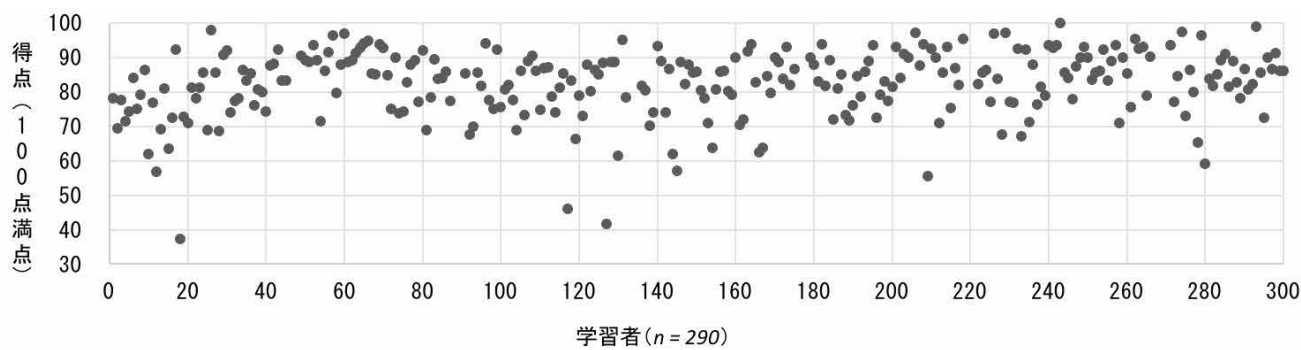
	5	4	3	2	1	合計
C1	25.0	50.0	20.5	0.0	4.5	100.0
C2	51.4	43.2	5.4	0.0	0.0	100.0
C3	40.5	42.9	14.3	2.4	0.0	100.0
C4	23.7	44.7	21.1	7.9	2.6	100.0
C5	35.9	48.7	12.8	0.0	2.6	100.0
C6	53.5	32.6	11.6	2.3	0.0	100.0
C7	33.3	47.6	14.3	4.8	0.0	100.0
C8	34.5	36.4	25.5	1.8	1.8	100.0
C9	35.1	43.2	16.2	0.0	5.4	100.0
C10	28.9	50.0	13.2	7.9	0.0	100.0

表17 BLによる中国語の学習は効果がある

	5	4	3	2	1	合計
C1	20.5	40.9	29.5	4.5	4.5	100.0
C2	48.6	29.7	18.9	0.0	2.7	100.0
C3	26.2	38.1	31.0	2.4	2.4	100.0
C4	34.2	44.7	7.9	13.2	0.0	100.0
C5	38.5	33.3	17.9	5.1	5.1	100.0
C6	55.8	27.9	11.6	2.3	2.3	100.0
C7	39.0	39.0	19.5	0.0	2.4	100.0
C8	21.8	43.6	25.5	5.5	3.6	100.0
C9	43.2	29.7	21.6	0.0	5.4	100.0
C10	26.3	34.2	28.9	7.9	2.6	100.0

表18 これからも中国語の勉強を続けてみたい

	5	4	3	2	1	合計
C1	29.5	38.6	25.0	0.0	6.8	100.0
C2	64.9	24.3	5.4	5.4	0.0	100.0
C3	52.4	31.0	9.5	4.8	2.4	100.0
C4	26.3	39.5	26.3	2.6	5.3	100.0
C5	43.6	38.5	12.8	5.1	0.0	100.0
C6	55.8	30.2	9.3	2.3	2.3	100.0
C7	26.8	43.9	22.0	2.4	4.9	100.0
C8	36.4	41.8	10.9	7.3	3.6	100.0
C9	48.6	27.0	18.9	2.7	2.7	100.0
C10	50.0	36.8	10.5	2.6	0.0	100.0



この傾向は、続く「DVDによる会話練習は役に立った」、「様々な練習問題で学習内容が理解できた」、及び「今後もこのようなテキストを利用したい」においても、基本的にほぼ同様である。このことは、難易度の上昇や適性を超えた受講者数の増加にもかかわらず、29年度では、「思う」の割合は減少したものの、その分「まあまあ思う」の割合が上昇することで、両者を合算した割合では、27年度と大差ないものになっているといえる。

3.3 考察

筆者らは、東北大学初修中国語教育において、学習意欲を高め、自主学習を促進し、より高い学習効果を実現するため、対面授業とそれと連携した授業後eラーニングによるBLの実践を目指し、初修中国語BL用教科書『KOTOTOMO』とスマートフォン利用eラーニング復習システムを開発した。

実証実験の結果、平成29年度『KOTOTOMO』の期末試験の平均点は82.5で、平成27年度の前教科書を使用した期末試験の平均点90.7に比べ、8点ほど下がったことが確認された。のみならず、今回平成29年度の標準偏差は9.6で、平成27年度の標準偏差7.0に比べ、2.6高くなっており、学習者間で得点に一定の差が付き、得点分布が分散化していることが確認された。一方、アンケートにおける難易度に関する調査では、今回平成29年度『KOTOTOMO』に関する回答結果を平成27年度の前教科書に関する回答結果に比べると、難しかったと思う学習者が2割以上増え、思わないとする学習者が3割以上減ったことが確認できた。

すなわち、期末試験における平均点の下落と標準偏差に見る得点の分散化、及びアンケート調査における難度認識の上昇は、相補的に難易度が改善され、効果的に上昇したことを示していると考えられる。

また、アンケート調査では、『KOTOTOMO』及びそれを利用したBLの効果に関して、8割以上の学習者が『KOTOTOMO』で楽しく学習できた、7割以上の学習者が、BLによる中国語の学習は効果がある、今後もこのようなテキストを利用したい、これからも中国語の勉強を続けてみたいと答え、多くの学習者が教科書をはじめ、映像DVD教材、練習問題などを肯

定的に評価していたことが確認できた。

さらに、前教科書『ToBiRa』との比較によっても、受講者数の大幅増や難易度の上昇などの負荷にもかかわらず、「思う」の割合は減少したものの、その分「まあまあ思う」の割合が上昇することで、両者を合算した割合では、本教科書は、前教科書と大差ない評価となった。これにより、本教科書は、難易度が適正化されただけでなく、受講者数の大幅増にもかかわらず、全体として前教科書に準じた高い評価が得られたことで、その有効性が改めて確認されたといえよう。

以上により、筆者らが目指した大学初修中国語BLの実践と開発した教科書『KOTOTOMO』は、共に学習者に肯定的に評価されるとともに、特に本教科書開発の主要な課題であった難易度の改善に関しても、2章に改めてトレースした種々の試みによる所期の成果が実現しつつあるといえる。

すなわち、『KOTOTOMO』による学習で、学習者はより高い学習到達度を目標として掲げることができるようになると同時に、個々の学習や意欲に対する適切な評価が可能となることで、学習意欲を高め、自主学習を促進し、より高い学習効果を実現することが期待できる。

4. まとめ

本稿では、平成29年度東北大学高度教養教育・学生支援機構部局ビジョン推進経費事業として、平成29年度1クォーターと2クォーターの東北大学初修中国語の授業を対象とする実証実験を通して、筆者らが実践するBLにおいて、開発した東北大学初修中国語BL用教科書『KOTOTOMO』の実践可能性ならびにその効果を検証した。その結果、大学初修中国語BLの実践と開発した教科書『KOTOTOMO』が、学習者に肯定的に評価され、さらに、教科書の難易度設定が改善されたことが明らかになった。これにより、より高い学習効果の実現が期待できる。すなわち、現段階で、東北大学初修中国語において、筆者らが開発したBL用教科書『KOTOTOMO』は、適用可能であり、主要な課題であった難易度の適正化もほぼ実現したといえよう。

今後は、さらに実践を積み重ねるとともに、それを

踏まえた改善, モデル化を進める予定である。

注

- 1) eラーニング復習システムの研究開発は, JSPS 科研費15K02709の助成を受けたものである。
- 2) 発音編は, 第1著者らが開発したBL用マルチメディア教材『中国語のToBiRa: スマートeラーニング対応教材』(趙・富田 2013) の当該部分から流用している。
- 3) 『KOTOTOMO』の最終語彙数は, 本機構紀要第3号発表後(趙ほか 2017a), 出版までにさらに調整を行ったことにより, 紀要に示した語彙数と異なるものとなった。
- 4) 平成27年度は, PC利用のeラーニング復習システムによるBLであったのに対して, 29年度はスマートフォン利用のシステムへの転換を図っているため, 両年度の直接的な比較は基本的に困難である。このため, BL全体に関わるアンケート項目として掲げた「BLによる中国語の学習は効果がある」及び「これからも中国語の勉強を続けてみたい」の両項は, ここでは比較対象として取り上げていない。因みに, スマートフォン利用のeラーニング復習システムによるBLの効果については, すでに別稿で発表している(趙秀敏ほか, 2017, “基於教學設計理論的日本大學初級華語Blended Learning的開發: 利用智能手機的復習教材《KOTOTOMO》的設計手法及其教學實踐”, 第十六屆台灣華語文教學年會暨國際學術研討會論文集, 26-37)。

謝辞

本研究は, 平成29年度東北大学高度教養教育・学生支援機構部局ビジョン推進経費の助成を受けたものである。

参考文献

Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. 2005. *Principles of instructional design*. 5th edition, Belmont, CA: Wadsworth / Thompson Learning. 鈴木克明, 岩崎信(監訳). 2007. インストラクショナルデザインの原理. 第1版, 北大路書房。

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*. 1th edition, 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. 第1版, 北大路書房。

孔子学院総部/国家漢辦. 2014. 国際漢語教学通用課程大綱(修訂版). 第1版, 北京語言大学出版社。

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。

鈴木克明. 2002. 教材設計マニュアルー独学を支援するために. 第1版, 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, 富田昇. 2013. 中国語のToBiRa: スマートeラーニング対応教材. 第1版, 朝日出版社。

趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大. 2014. “第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングにおけるeラーニング教材設計指針の作成と実践”, 教育システム情報学会誌, Vol.31, No.1, 132-146.

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.

趙秀敏, 今野文子, 三石大. 2017a. “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”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 199-205.

趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大. 2017b. “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”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 277-283.

趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大. 2017c. マルチメディア中国語初級テキスト KOTOTOMO-こと

ばを友に. 第1版, 朝日出版社.

Xiumin ZHAO, Noboru TOMITA, Fumiko KONNO, Jiaqi ZHU, Tadashi INAGAKI, Yuichi OHKAWA, Takashi MITSUISHI. 2015. Initial Development and Use of Materials, Based on the Theory of Instructional Design, for Blended Learning of Chinese as a Second Foreign Language in a Japanese University, 台灣華語文教學學會《華語學刊》(*A Journal of the Association of Teaching Chinese as a Second Language*) December 2015, Vol.2, pp.23-40 (in Chinese).

【論 文】

モダリティ要件「話し手」「発話時」からみる
日中語における判断のモダリティ形式の違い王 其 莉^{1)*}

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

本稿は、モダリティ要件「話し手」「発話時」という視点から、日中語における判断のモダリティ形式の違いを考察するものである。具体的には、「なければならない」と“必須”、「はずだ」と“应该”、「かもしれない」と“可能”“也许”、「ようだ」「らしい」と“好像”を考察対象とし、モダリティ要件「話し手」「発話時」がそれぞれの対応する形式の意味用法の違いを見出すのに有効であることを示した。すなわち、日本語の疑似モダリティ形式はモダリティ要件「発話時」だけではなく、「話し手」を欠く場合にも使え、中国語の疑似モダリティ形式はモダリティ要件「発話時」を欠く場合には使えるが、「話し手」を欠く場合には使えないことがある。また、「かもしれない」と“可能”“也许”を除いて、中国語のモダリティ形式は日本語のモダリティ形式に比べてモダリティ要件「話し手」に対する要求度が高く、モダリティ形式としての真正性が高いことも分かった。

1. 研究背景と問題提起

仁田(1991:18)では、「モダリティ」を「現実との関わりにおける、発話時の話し手の立場からした、言表事態に対する把握の仕方、および、それらについての話し手の発話・伝達の態度のあり方の表し分けに関わる文法的表現である」と定義しており、また、「話し手の立場からした」「発話時」といった要件を欠いていくに従って、当該形式は真正モダリティ・典型的なモダリティの表現形式から疑似モダリティ形式にずれ込んでいくことも指摘している。これに従い、以下の推量を表す「だろう」と“也许”、感嘆を表す「ね」と“啊”は、常に話し手の発話時現在の心的態度を表すため、これらの形式は常にモダリティ要件「話し手」「発話時」を満たす真正モダリティ形式であると思われる。

(1) 明日は晴れるだろう。¹⁾(1') 明天也许天晴。(2) この部屋、暑いね。(『現代日本語文法4』2003:3)(2') 这个房间真热啊。

これに対し、以下の形式は、モダリティ要件を欠く場合においても使える疑似モダリティ形式であると思われる。(3)の「学生が校則を守る」ことは学校の校則、あるいは誰が判断してもそうなる世間の一般道理

であるため、話し手という個人の立場からの判断として考えにくい。従って、ここの「なければならない」と“必須”は「話し手」というモダリティ要件を満たしていない。また(4)の「午後は雨が降る」ことは話し手の判断ではあるが、話し手の発話時現在の判断ではないと思われる。対照的に(6)の「午後は雨が降る」ことは、空模様を見てすぐその場で下した判断なので、話し手の発話時現在の判断であると考えられるが、(4)では人が布団を干そうとしている行為を見て、そこから「午後は雨が降る」と判断することはないので、話し手は発話時以前に獲得した情報あるいは判断したことを述べているのである。従って、ここの「かもしれない」と“可能”は「発話時」というモダリティ要件を満たしていない。

(3) 学生は校則を守らなければならない。(3') 学生必须遵守学校规定。(4) [布団を干そうとしている人に] 午後は雨が降るかもしれないよ。(4') 下午可能要下雨。

しかし、疑似モダリティ形式は、真正モダリティを表す用法も持っている。以下の例は、話し手の発話時現在の心的態度を表しているもので、ここの「なければならない」と“必須”、「かもしれない」と“可能”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 qili.wang.e4@tohoku.ac.jp

モダリティ要件「発話時」「話し手」の両方を満たしており、真正モダリティを表していると思われる。

(5) A: 今日虫歯の痛みがひどいんだ。

B: それは大変だね。すぐ歯医者に行かなければならないよ。

(5') A: 今天虫牙疼得很厉害。

B: 那可太糟糕了。必须马上去医院。

(6) [空模様を見て] 午後は雨が降るかもしれない。

(6') 下午可能要下雨。

以上の(1)～(6), (1')～(6')をまとめて考えると、真正モダリティ形式と疑似モダリティ形式を区別するのに「話し手」「発話時」という二つのモダリティ要件が有効であることは、日本語と中国語の両言語において共通して言えることである。

また、仁田(1991:53)は、こういった要件を欠いていくにつれて、「その形式のモダリティ形式としての疑似性が増していく」とし、「要件を欠いていく度合いは、その形式の表すモダリティの真正性・疑似性の度合いである」としている。これに従って考えると、(1)(1')(2)(2')のような真正モダリティ形式はその表すモダリティの真正性が一番高く、疑似モダリティ形式は、(5)(5')(6)(6')のようなモダリティ要件「話し手」「発話時」の両方を満たしている場合のモダリティの真正性が、(3)(3')(4)(4')のようなモダリティ要件「話し手」「発話時」の一方しか満たしていない場合より高いということが分かる。この点も日中両言語が共通していることである。

では、両言語に跨って、対訳上対応する日本語と中国語のモダリティ形式の表す真正性・疑似性を比べたらどうなるだろうか。同じだろうか。本稿は、これを問題意識とし考察を進める。

2. 本稿の目的と考察対象

本稿の目的は、「話し手」「発話時」という二つのモダリティ要件が日中語の対応形式の意味用法の違いを見出すのに有効な視点であることと、日本語のモダリティ形式より中国語のモダリティ形式のほうが表すモダリティの真正性が高いことを示すのにある。

考察対象は、モダリティの中核である判断のモダリティを表す形式とする。具体的には、判断のモダリティ

を評価判断のモダリティと真偽判断のモダリティに二分し、評価判断のモダリティを表す「なければならない」と「必須」、真偽判断のモダリティを表す「はずだ」と「应该」、「かもしれない」と「可能」「也许」、「ようだ」「らしい」と「好像」を考察する²⁾。

なお、これらの形式は、「也许」を除いて、すべて疑似モダリティ形式である。それは、真正モダリティ形式は常にモダリティ要件「話し手」「発話時」を満たしているので、「モダリティ要件からみる」という本稿の視点から考察を行っても違いを見出せないからである。「也许」に関しては、意味上疑似モダリティ形式「かもしれない」と対応し、「可能」との違いもモダリティ要件から見出せるため、考察対象に入れたのである。

3. 考察

この節ではまず、それぞれの対応する日中語の形式の意味用法の違いを見出すのにモダリティ要件「話し手」「発話時」が有効であることを示す。その次にそれによって、日本語より中国語の判断のモダリティ形式(疑似モダリティ形式)のほうが表す真正性がより高いことを導く。

分析に先立ち、「話し手」と「発話時」の二要件の関係をここでことわっておく。「発話時」は「話し手」に包摂される。「話し手」の判断である場合にかぎり、さらにそれが話し手の「発話時」の判断かどうかで分けられるのである。従って、この二要件を満たすかどうかによって、以下の三つの場合が考えられる。

	話し手	発話時
I	×	—
II	○	×
III	○	○

3.1 「なければならない」と「必須」

「なければならない」と「必須」は評価判断のモダリティ形式として、当該事態Qの実現が必然的であるという評価判断を表す点で共通している。また1節でも示したように、両形式とも疑似モダリティ形式であるが、真正モダリティを表すこともできる。では、両形式のモダリティ形式としての真正性・疑似性は同じ

だろうか。

まず、モダリティ要件「話し手」によって、当該事態Qを「話し手以外の人の評価判断」(Ⅰ)と「話し手の評価判断」に分け、また、「話し手の評価判断」をモダリティ要件「発話時」によって、「話し手の発話時以前の評価判断」(Ⅱ)と「話し手の発話時の評価判断」(Ⅲ)に分ける。(7)(7')では、話し手はQを規則として述べており、Qは話し手による評価判断ではないので、Ⅰを表す。(8)(8')(9)(9')では、話し手はQの実現が必然的であるという評価判断を理由として挙げているので、その評価判断は発話時に下したのではなく、発話時以前に下したものであることが分かる。従って、Ⅱの場合であると思われる。また、(10)(10')のQは話し手が発話時現在その場で下した評価判断なので、Ⅲの場合である。

(7) 転入者は一週間以内に届けを出さなければならない。

(7') 入居者必須在一周之内提交登记表。

(8) 明日は歯医者に行かなければならないから、早めに退社して行くつもりだ。

(8') 明天必須去医院，所以打算提前下班去。

(9) A：昨日はどうして早退したの？

B：昨日は歯医者に行かなければならなかったから、早めに退社したんだ。

(9') A：昨天怎么提前下班了呢？

B：昨天必須去医院，所以提前下了班。

(10) A：今日は虫歯の痛みがひどいんだ。

B：それは大変だね。すぐ歯医者に行かなければならないよ。

(10') A：今天虫牙疼得很厉害。

B：那可太糟糕了。必須马上去医院。

以上の例文のすべてにおいて、「なければならない」と“必須”が対応しており、一見モダリティ要件「話し手」「発話時」が両形式の比較において機能しないと思われるがちである。しかし以下のように、当該事態Qの実現が伴い得ない文脈を付けると、両形式に違いが浮かび上がる。

(11) 規則では，転入者は一週間以内に届けを出さなければならないけど，今回特別に許可をもらって，二週間以内に出せばいいと言われた。

(11') 按规定，入居者必須在一周之内提交登记表。

但这次得到特殊许可，说两周之内交出就行。

(12) 明日は歯医者に行かなければならなかったけど，急に重要な仕事が入っちゃって，行けなくなった。

(12') ?明天必須去医院，但突然有了项很重要的工作要做，不能去了。

(13) 昨日は歯医者に行かなければならなかったけど，仕事に追われていたので，行かなかった。

(13') ?昨天必須去医院，但由于工作太忙，没能去上。

(14) 今日になって虫歯がひどく痛くなった。やはり昨日のうちに歯医者に行かなければならなかった。

(14') *今天虫牙疼得厉害了。昨天还是必須去医院。

(11)(11')は(7)(7')と同じくⅠを表し、(12)(12') (13)(13')は(8)(8')(9)(9')と同じくⅡを表し、(14)(14')は(10)(10')と同じくⅢを表す。具体的に見ると、当該事態Qの実現が伴い得ない場合では、Qを話し手以外の人の判断として述べる時に、両形式とも使えるが、発話時以前の話し手の評価判断として述べる時に、“必須”が不自然になり、発話時現在の話し手の評価判断として述べる時に“必須”は完全に不適格になる。つまり、さらに「Qの実現が伴い得るかどうか」という視点を加えて考察すると両形式に違いが生じた。しかし、それはQをまずⅠⅡⅢに分けて、そのうえで「Qの実現が伴い得るかどうか」という視点を加えたので、ⅠⅡⅢに分けたモダリティ要件「話し手」「発話時」も両形式の違いを見出す有効な視点であると言えよう。

さて、「なければならない」と“必須”のモダリティ真正性について考えよう。(12')～(14')を見ると、“必須”は話し手の評価判断を表す場合、必ず事態Qの実現を要求し、Qの実現を伴い得ない文脈には使えない。Qの実現を伴い得ない文脈は「Qの実現が必然的である」という話し手の判断内容に反し、“必須”は、この場合に使えないのは、「話し手」の立場からしたという要件を満たすうえに、文脈的には話し手の判断内容まで保証されなければならないからである。すなわち、“必須”は「話し手」、さらにその背後にある「判断内容に反しない」という要件まで満たすことが要求

され、「なければならない」より「話し手」に対する要求度が高いと言えるのではないか。言い換えれば，“必須”は「なければならない」よりモダリティ形式としての真正性が高いということであろう。

また、以下の場合でも「なければならない」と“必須”に違いが浮かび出てくる。これらは地の文であるが、当該事態Qを話し手の発話時の評価判断（書き手が文章を書く時の評価判断）として考えられる。しかし、Qの内実を見ると、事物発展の成り行きを表し、誰がいつ判断してもそうなることであり、話し手の個人の判断ではないと思われる。従って、完全に話し手個人の発話時の評価判断を表す(10)(10')に比べて、以下の例文の場合は「話し手」「発話時」のモダリティ要件を満たしている度合いが相対的に低いと考えることができる。それゆえ、モダリティ形式としての真正性が低い「なければならない」はこれらの例文の「モダリティ要件を満たしている度合いが相対的に低い」という点に合致して使えるのであり、“必須”は不適格である。

(15) 問題になった米は、食糧管理法に基づき、生産から末端の販売にいたるまで、食糧庁によってきびしく管理されていた。その結果日本人は国際価格の8倍という高い米を食べなくてはならない。(日本経済の飛躍的な発展)

大米曾是一个热点问题，日本粮食厅根据《粮食管理法》，从生产到最终零售，对大米加以严格管理。其结果使日本人不得不食用相当于国际价格8倍的高价大米。(日本经济的腾飞)

(15') ……*其结果使日本人必须食用相当于国际价格8倍的高价大米。

(16) さてこうした非キリスト教の哲学者たちは、カトリックの立場からすれば、信仰がないのだから地獄に墮ちなければならない。しかし心優しい人ならば、こうした知恵を愛した人々を入坑地獄インフェルノの底に落とすにはしのびないだろう。(マッテオ・リッチ伝)

基于天主教的立场，这些非基督教的哲学家们由于不信仰上帝，则要堕入地狱。不过如果是心地善良的人，则不忍让这些热爱智慧的人们落入火坑地狱。(利玛窦传)

(16') *基于天主教的立场，这些非基督教的哲学家们由于不信仰上帝，则必须堕入地狱。……

(17) 私は無駄を出さないため、剣で丁寧に根を切り取り、水で洗い、皮を剥いた。火がなく、何でも生で食べねばならぬのが、私の楽園の唯一の欠点であったが、それはよく咀嚼すれば、補えると思われた。(野火)

为了避免浪费，我用刺刀把木薯的根仔细切下，用水洗净再剥皮吃。由于没有火，所以什么都得生吃，这是我的乐园的唯一缺陷。不过细嚼慢咽还可以弥补这一不足。(野火)

(17') ……*由于没有火，所以什么都必须生吃，……

3.2 「はずだ」と“应该”

「はずだ」と“应该”は真偽判断のモダリティ形式として、両方とも「根拠Pから論理的に推論して結論Qになる」という基本的な意味を表す点で共通している。では、モダリティ要件「話し手」「発話時」という視点から両形式に違いが見られるだろうか。

従来、「はずだ」には「見込み」用法と「悟り」用法という二つの用法があるとされている。それに比べて合わせて考えると，“应该”は「見込み」用法しかない。まず「見込み」用法から見てみよう。

(18) 彼はパーティが好きだから、明日のパーティには来るはずだ。

(18') 他很喜欢宴会，所以明天的宴会他应该来。

(19) [財布が見つからなくて] 鞆に入れたはずだけど、あれ？ない。

(19') 我应该放到包里了，可怎么没有呀？

(20) すみません、4時に着くはずだったけど、事故があつて、電車が遅れました。

(20') 对不起，本来应该4点到。出了交通事故，电车晚点了。

(21) 昨日は同窓会に行くはずだったけど、急用が入り、行けなかった。

(21') 昨天本应该参加同学聚会，突然有急事没去上。

(18) は、話し手は自分の持っている「彼はパーティが好きだ」という知識を根拠にして、結論が間違いなく一つ、「彼は明日のパーティには来る」と推論して

いる。また(19)は、話し手は自分の記憶を探り出して、確かに「鞆に入れた」という記憶があることを結論として出している。この二つの例文は、当該事態Qは話し手の発話時による判断である。一方、(20)では、自分が立てた計画を根拠にして「4時に着く」という結論になることは、話し手が発話時以前に判断したことである。また(21)の「同窓会に行く」ということも話し手の予定であり、発話時以前に判断したことであると考えられる。この二つの例文は、当該事態Qは話し手の発話時以前の判断である。(18')～(21')を見ると、中国語の“应该”もすべて使える。すなわち、当該事態Qが話し手の判断である場合、それが「発話時」の判断かどうかで両形式に違いが見られない。

それに対し、以下の「悟り」用法では両形式に違いが出てくる。

(22) この部屋、寒いねえ。[窓が開いているのを見つけて]寒いはずだ。窓が開いているよ。(『日本語文型辞典』2001: 647)

(22') *这个屋子好冷啊。[看到窗户开着]应该冷。窗户开着呢。

(23) A: 彼はもとプロ野球選手だって。

B: どうりで野球がうまいはずだ。

(23') A: 听说他原来是专业棒球选手。

B: *应该棒球打得这么好。

「窓が開いている」という根拠から論理的に推論すると、「寒い」という結論になり、また「もとプロ野球選手」という根拠から論理的に推論すると、「野球がうまい」という結論に至る。しかし、(22)の「寒い」と(23)の「野球がうまい」ことは、発話時点において話し手にとってすでに分かっていることである。言い換えれば、話し手は根拠Pより結論Qのほうを先に情報として持っており、結論Qは話し手の既得知識であるということである。では、(22)(23)の場合、話し手は何を判断したのだろうか。話し手はPからQが真であることを判断したのではなく、PとQが論理的な推論関係にあり、既得知識Qが論理的な帰結であることを判断したのである。

(22')(23')を見ると、“应该”は当該事態Qが既得知識である場合には使えない。既得知識は話し手による判断ではないと思われる。例えば、(22)の「寒い」

ことは話し手が直接に感じ取ったことであり、現実存在している事実である。(23)の「野球がうまい」ことは、他人から聞いた情報であり、他人の判断であると考えられる。従って、“应该”は話し手による判断でなければ使えず、「話し手」というモダリティ要件を満たさなければならない。よって、「話し手」というモダリティ要件を欠いてもいい「はずだ」に比べて、“应该”のほうは「話し手」に対する要求度が高く、モダリティ形式としての真正性が高いと言える。また、以上を見ると、「話し手」というモダリティ要件で「はずだ」と“应该”に違いがあることも言えよう。

また、(24)(25)では、「はずだ」が使えないのに対して、“应该”は使える。森田(1989: 952)では、「現状から事実を判断したり想像したりする場合は、「はずだ」の領域からはずれている」と説明している。また、森山(1995: 174)では、「はずだ」は「現場から得た情報を直接使わないという特性を持つ」と指摘しているが、その理由には触れていない。現場で獲得した情報あるいは現状から推論する時に、他の人の推論ではなく、話し手自身の推論であることがより強く表されていると考えられる。そのため、モダリティ要件「話し手」に対する要求度が高い中国語の“应该”が使えるのではないか。

(24) *これだけ待っても来ないところをみると、今日は来ないはずだ。

(24') 这么等都不来，今天应该不会来了。

(25) *なんだか体がだるい。少し熱もある。私は風邪を引いたはずだ。

(25') 觉得浑身没劲儿，还有点儿发烧。我应该是感冒了。

3.3 「かもしれない」と“可能”“也许”

日本語の可能性表現「かもしれない」に対応する中国語訳として、“可能”“也许”が挙げられる。しかし、「当該事態Qが真である」ことについて、「可能性がある」と述べるころまでは同じであるが、「可能性がある」ことをどのように述べるか、すなわち現実における客観的事実として述べるか、発話時以前における話し手の判断として述べるか、それとも発話時における話し手の判断として述べるかは、異なっている。

まず、「事態Qが真である可能性がある」ことを現実
に即した客観的な事実として述べ、すなわち話し手
による判断として述べるのではない場合、“可能”が
使えるのに対し、「かもしれない」と“也许”は使え
ない。例えば、(26)の「人類の狂牛病には多くの種
類が存在している」という事態が真である可能性があ
ることは、実験によって証明された現実世界に実在し
ている事実であり、話し手自身の考え方によるもので
はないと思われる。つまり、モダリティ要件「話し手」
を満たすかどうかによって、“可能”と「かもしれない」
“也许”の間に違いが出てくる。

(26) 实验证明“人类疯牛病”可能存在多种。(CCL
コーパス)

実験は、人類の狂牛病には多くの種類が存在
している可能性があることを証明した。

(26') *实验证明“人类疯牛病”也许存在多种。

(26'') ?実験は、人類の狂牛病には多くの種類が
存在しているかもしれないことを証明した。

次の(27)(28)は、「事態Qが真である可能性があ
る」ことを発話時以前における話し手の判断として述
べている場合である。

(27) 爸爸抚了抚我的脑袋，沉吟了一下说：“方丹，
这段时间，爸爸有很多话想对你们说，可总觉得
你们还小……现在看来，形势已经越来越紧张，
随时都可能发生一些意想不到的事情，爸爸这样问，
是希望你和小曦能有个思想准备。爸爸必须告诉你们，
我和妈妈，不，不光是我们，还有许多叔叔阿姨很可能
都要被揪走……（轮椅上的梦）

父は私の頭をなでて、しばらくだまっていた。
「方丹、最近言いたいこともたくさんあるが、
君たちはまだ小さい……見たところ、雲行き
はますます怪しい。いつ何が起こるかわから
んから、ふたりにも覚悟しておいてほしいん
だ。言うておくが、パパもママも、いや、他
の大勢のおじさん、おばさんたちも、みんな
連れて行かれるかも知れない……」（車椅子の
上の夢）

(27') ……?随时都也许发生一些意想不到的事情，
……还有许多叔叔阿姨很也许都要被揪走……

(27'') ……いつ何が起こるかもしれないから，
……

(28) [布団を干そうとしている人に] 今日は雨が降
るかもしれないよ。

今天可能要下雨。

(28') *今天也许要下雨。

まず、中国語の“可能”の例を見ると、(27)は父
親が最近考えたことを子供に話している場面である。
従って、「何が起こる」「みんな連れて行かれる」こと
が真であることについて、可能性があると判断したのは、
発話時以前であると考えられる。つまり、発話時
では、発話時以前に判断したことを述べているのであ
る。また、「かもしれない」の例を見ると、(28)は、
布団を干そうとする人に対しての発話である。空の様
子を観察して、雨が降る可能性があると判断すること
はあるが、布団を干そうとするという相手の行為を見
て、それを根拠として雨が降るかどうかについて判断
することはないように思われる。まず考えられるのは、
話し手は発話時より前に天気予報など何らかの情報に
基づいて、雨が降る可能性があると判断し、それを相
手に伝えている場合である。また、話し手は、相手が
布団を干そうとしているのを見て、そこから空の様子
を観察し、雨が降る可能性があると判断した場合も考
えられる。この場合でも、相手に伝える時に、話し手
の判断は、発話時直前ではあるが、発話時以前の判断
であると思われる。いずれにしても(28)の、雨が降
る可能性があると話し手の発話時以前における判
断なのである。以上をまとめると、(27)(28)では、
話し手は「事態Qが真である可能性がある」ことを発
話時以前における推量判断として述べていると考えら
れ、“可能”と「かもしれない」は使えるのに対し、“也
许”は使えない。“也许”で述べると、話し手の発話
時の判断を表すことになるので、不自然さが生じたり、
非文になったりする。

それに対し、「事態Qが真である可能性がある」こ
とを発話時における話し手の判断として述べている場
合、三形式とも使える。

(29) “去多久？ 什么时候回来？”她问。“可能就一
去不回了。”刘学尧做出轻松地样子耸了耸肩膀
答道。（人到中年）

「どれくらいいらっしゃるの？お帰りはいつごろ？」「多分もう帰っては来ませんよ」劉学堯は清々した、という風に肩を聳やかしていった。（人、中年に到るや）

- (30) 「という訳で」と銀之助は額へ手を当てて、「そこへ気が付いてから、瀬川君の為ることはすっかり読めるように成ました。どうも可笑しい可笑しいと思って見ていましたッけ—— そりゃあもう、辻褄の合わないようなことが沢山有ったものですから」「成程ねえ。あるいはそういうことが有るかも知れない」と言って、校長は郡視学と顔を見合せた。（破戒）

“因为这样，”银之助把手放在额头上说，“自从觉察到这个秘密之后，我才算理解了濑川兄的所作所为。起初我总觉得很不可理解。因为不合情理的地方太多了。”“原来是这样，也许有这么回事。”校长和郡督学面面相觑。（破戒）

- (31) “你看着怎么样啊？”“这怎么说呢？也许不太妙。”（金光大道）

「あんたはどう見る？」「そうだなあ、あんまり思わしくねえかもしんねえ」（輝ける道）

これらはすべて会話文である。話し手は、相手の質問を受け、当該事態Qについて真である可能性があるとして発話時に判断したのである。（27）（28）を併せて見ると、モダリティ要件「発話時」によって、“可能”「かもしれない」と“也许”の間に違いが生じる。

すなわち、“可能”はモダリティ形式としての真正性が一番低く、モダリティ要件「話し手」「発話時」に対する要求度も低く、両方を欠く場合でも使える。「かもしれない」はその次にモダリティ形式としての真正性が低く、モダリティ要件「話し手」を欠く場合では使えない。“也许”は真正モダリティ形式であり、モダリティ要件「話し手」「発話時」の両方を満たさないと使えない。言い換えれば、モダリティ要件「話し手」「発話時」という視点から三形式の違いを見出せるのであり、“也许”→「かもしれない」→“可能”の順にモダリティ形式としての真正性が低くなるのである。

また以下の（32）（33）は、「なければならない」と“必須”の（15）～（17）の場合と同じで、誰がいつ

判断を行ってもそうなることであり、話し手の独自の判断ではないと思われる。この場合、発話時の話し手の判断として述べているが、話し手独自の発話時の判断を表す（29）～（31）に比べて、「話し手」「発話時」のモダリティ要件を満たしている度合いが相対的に低いと考えることができる。従って、「かもしれない」と“也许”は使えないのである。

- (32) 但随着阶级斗争的发展，这种矛盾也就可能发展为对抗性的。苏联共产党的历史告诉我们：列宁，斯大林的正确思想和托洛茨基，布哈林等人的错误思想的矛盾，在开始的时候还没有表现为对抗的形式，但随后就发展为对抗的了。（毛泽东选集第一卷）

だが、階級闘争が発展するにつれて、この矛盾も敵対性のものに発展する可能性がある。ソ連共産党の歴史は、われわれに、レーニンやスターリンの正しい思想とトロツキーやブハーリンなどのあやまった思想との矛盾が、はじめのころはまだ敵対的な形態となっておりはしなかったが、のちには敵対的なものに発展したことを教えている。（毛沢東選集一）

- (32') ……*这种矛盾也就也许发展为对抗性的。……

- (32'') ……# この矛盾も敵対性のものに発展するかもしれない。……

- (33) 告诉妈妈：任何人都可能走错路。路不能重走，心可以回头。（人啊，人）

お母さんにはこう伝えてほしい。だれだって行く道を誤ることはある。道は歩き直すことができなくても、心はふり返ることができる。（ああ、人間よ）

- (33') ……*任何人都也许走错路。……

- (33'') ……?だれだって行く道を誤るかもしれない。…

3.4 「ようだ」「らしい」と“好像”

「ある証拠に基づいて推定を行う」という証拠性判断を表すモダリティ形式として、日本語には「ようだ」「らしい」などがあり、それと対応する中国語表現に

は“好像”が挙げられる。まず、「ようだ」と“好像”について見てみよう。

以下の(34)(35)を見ると、「ようだ」と“好像”はともに「推定」用法を持っている。

(34)「ああ、伸びたとも。もうこの頃じゃ僕とあんまり違わないようだね」(痴人の愛)

“啊，是长高了。这会儿好象和我差不多高了。”
(痴人之爱)

(35)すると玉枝は、口の中にかすかな声をたてている。人の名をよんでいるようだった。(越前竹人形)

这时，玉枝口中发出细微的声音，好像是在叫一个人的名字。(越前竹偶)

(34)を見ると、「伸びた」というのは、話し手が観察したことであり、事実同然である。この観察した事実を根拠にして、話し手は「僕とあんまり違わない」という結論を引き出した。そして、(35)の「口の中にかすかな声をたてている」ことも話し手が観察した事実であり、その声の内容や口の形などから、話し手は「人の名をよんでいる」のだと推定していると思われる。つまり、ここの当該事態は、話し手が根拠に基づき思考を働かせて頭の中で新たに構築した事態である。また(34)は会話文なので、当該事態は話し手の発話における判断なのである。(35)では過去形「ようだった」になっており、話し手の発話時以前による判断として考えられる。いずれにしても「ようだ」と“好像”が対応しており、モダリティ要件「発話時」は両形式に違いを生じさせない。

また、以下の例文のように、「ようだ」には「様態」用法があるが、“好像”にはない。

(36)女の耳の凹凸もはっきり形をつくるほど月は明るかった。深く射しこんで暈が冷たく青むようであった。(雪国)

盈盈皓月，深深地射了进来，明亮得连驹子耳朵的凹凸线条都清晰地浮现出来。铺席显得冷冰冰的，现出一片青色。(雪国1)

月亮十分明亮，连女人耳朵坑坑洼洼的地方都清晰地照出。亮光深深地射进来，铺席冰冷地显出蓝色。(雪国2)

月光朗澈，几乎连她耳朵的轮廓都凹凸分明。

一直照进屋内，把席子照得冷森，青悠悠的。(雪国3)

(36')……?铺席好像显得冷冰冰的，好像现出一片青色。

……?亮光深深地射进来，铺席好像冰冷地显出蓝色。

……?一直照进屋内，好像把席子照得冷森，青悠悠的。

(37)顔のかたちやぴょろりと細い手首なんかのせいで、レイコさんの方が直子よりやせていて小柄だという印象があったのだが、よく見てみると体つきは意外にがっしりとしているようでもあった。(ノルウェイの森)

由于脸形和手腕细弱的关系，印象中玲子要比直子瘦削。但仔细看去，身体显得意外结实。(挪威的森林)

(37')……?但仔细看去，身体好像显得意外结实。

(36)と(37)は場面を描く小説の地の文である。(36)では、明るい月が部屋に射し込んだその時の暈の様子を「冷たく青む」と描写している。「暈が冷たく青む」ことは、話し手の目に映り込んだそのままの映像である。(37)も「よく見てみると」という文脈から、「体つきは以外にがっしりとしている」ことは話し手が目で観察したことであることが分かる。つまり、ここの当該事態は、実在するとも言うべき客観世界に対する話し手の受容であり、話し手が頭の中で思考を経て新たに構築した結論ではない。このことは、中国語の、客体が内部から現れる性質の描写に用いる“显得”“显出”“现出”などに訳されていることから分かる。つまり、ここの当該事態Qが話し手の判断ではない。モダリティ要件「話し手」を満たすかどうかで「ようだ」と“好像”に違いが生じる。また“好像”は「話し手」による判断でないと使えないので、話し手の判断ではない場合にも使える「ようだ」に比べて、モダリティ形式としての真正性が高いと言えよう。

次に「らしい」と“好像”を見てみたい。まず、(38)(39)のように「らしい」と“好像”は両方とも「推定」用法がある。

(38)「能く解るのかな」と云った。兄は父の理解力が病気のために、平生よりは余程鈍っている

ように観察したらしい。(こころ)

又说：“都看得懂吗？”好象在哥哥看来，他觉得父亲生了病以后，理解力已比往常迟钝得多。

(心(2))

(39)「鹿馬へ何しに行くんです？」運転手は車をはしらせ始めると間もなくきいた。運転手にも、杏子の鹿島行きが不審に思われるらしかった。「到鹿島干什么？」汽车开动不久，司机向杏子问道。就连司机也好象对杏子的鹿岛之行感到不解。

(38)において、話し手は兄が言った「能く解るのかな」という言葉を根拠にして、「兄は父の理解力が病気のために、平生よりは余程鈍っているように観察した」と推定している。(39)において、「鹿馬へ何しに行くんです？」を根拠にして「運転手にも、杏子の鹿島行きが不審に思われる」と推定している。つまり、ここの「らしい」が述べる事態は、根拠に基づき思考を働かせた話し手の推定である。すなわち当該事態は、話し手の判断である。また(38)は現在形の「らしい」、(39)は過去形の「らしかった」となっており、(38)の当該事態Qを話し手の発話時の判断、(39)の当該事態Qを話し手の発話時以前による判断と考えることができる。いずれにしても「らしい」と“好像”が対応し、モダリティ要件「発話時」を満たすかどうかで両形式に違いが生じない。

次の(40)(41)を見ると、「らしい」には「伝聞」用法があるが、“好像”にはない。

(40)そこは村の東南へ突き出た岬の根方の、石だらけの小さな浜である。そこで焼く煙は村のほうへひろがらないので、昔からそこが焼場に使われて来たものらしい。(金閣寺)

这里是村东南山岬下濒海的一块乱石滩。据说在这儿火葬，冒的烟不会刮向村里，所以自古便被选作火葬场了。(金阁寺)

(40')……#好像在这儿火葬，冒的烟不会刮向村里，所以自古便被选作火葬场了。

(41)もっとも最近では、紙やビニールだけの家でも建つらしいから、ぶよぶよには、ぶよぶよなりの、力学的構造というものがあるのかもしれないが……(砂の女)

就在最近，听说还有用纸和塑料布造的房子呢，所以，对软不邈邈，也许有软不邈邈的力学构造吧……(砂女)

(41')#就在最近，好像还有用纸和塑料布造的房子呢，……

(40)の「そこで焼く煙は村のほうへひろがらないので、昔からそこが焼場に使われて来たもの」ということは、話し手が独自に何らかの根拠に基づき判断したことではなく、他人から聞いた話などにより直接入手した情報である。(41)の「紙やビニールだけの家でも建つ」ことも、新聞あるいは他人などから直接入手した情報であり、話し手自身がある根拠に基づき構築した事態ではない。そのため、ここの「らしい」は中国語の“据说”“听说”に訳されている。“据说”“听说”は「聞いた話では、聞くところによると……」という意味であり、当該事態には話し手自身の推定がまったく入っていない。また、(40')(41')を見ると、“据说”“听说”を“好像”に言い換えても文は成立する。しかし“好像”に換えると、話し手の推定になり、当該事態が必ず真であると断定できるまでの根拠はなく、「推定」として提示しているというニュアンスを帯びてくる。よって、“好像”には「伝聞」用法がないように思われる。つまり、モダリティ要件「話し手」は“好像”と「らしい」に違いを生じさせる。また“好像”は「話し手」の判断しか使えないので、話し手の判断ではない場合にも使える「らしい」に比べて、モダリティ形式としての真正性が高いと言える。

4. まとめ

以上、モダリティ要件「話し手」「発話時」という視点から、日中語のすべての対応形式において違いが見られた。「発話時」は「話し手」に包摂されるので、まず当該事態Qを話し手の判断ではない「話し手：×」の場合と話し手の判断である「話し手：○」の場合に分け、また「話し手：○」の場合を話し手が発話時に下した判断かどうかによって「話し手：○、発話時：×」「話し手：○、発話時：○」の二つの場合に分けることができ、次頁の表のようにまとめられる。

まず、全体的に見ると、モダリティ要件「話し手」を満たすかどうかで、日本語と中国語の形式に違いが

	「話し手」：×	「話し手」：○ 「発話時」：×	「話し手」：○ 「発話時」：○
なければならない	○	○	○
必須	○	○/△	○/×
はずだ	○	○	○
应该	×	○	○
可能	○	○	○
かもしれない	×	○	○
也许	×	×	○
ようだ	○	○	○
らしい	○	○	○
好像	×	○	○

見られることが分かる。

「なければならない」と“必須”では、モダリティ要件「話し手」という視点のうえに、「Qの実現を伴い得るかどうか」という視点を加えて両形式を考察して違いが見られるが、モダリティ要件「話し手」で両形式に違いが見られることは間違いない。具体的には、当該事態Qの実現が伴い得ない場合では、話し手の判断内容に反し、“必須”が使えない。また“必須”はさらに「発話時」によって不自然か不適格の違いが生じるが、「なければならない」と“必須”に違いを生じさせるのは基本的にモダリティ要件「話し手」であると考えられる。そして、“必須”は、「話し手」の背後にある「判断内容に反しない」という要件まで満たす必要があり、「なければならない」に比べて、モダリティ要件「話し手」に対する要求度が高いと言える。

「はずだ」と“应该”において、話し手による判断ではない既得知識の場合、「はずだ」が使える、“应该”は使えない。「話し手」というモダリティ要件で両形式に違いが見られる。また“应该”は「話し手」というモダリティ要件を満たさなければならないので、「はずだ」よりモダリティ要件「話し手」に対する要求度が高い。

“可能”「かもしれない」と“也许”において、モダリティ要件で「話し手」「発話時」で三形式に違いが見られる。真正モダリティ形式“也许”を除いて考えると、モダリティ要件「話し手」で疑似モダリティ形式の“可能”「かもしれない」に違いが見られる。

「ようだ」「らしい」と“好像”においては、“好像”は話し手の判断ではない「様態」用法と「伝聞」用法

に使えず、「ようだ」は「様態」用法、「らしい」は「伝聞」用法に使える。つまり、モダリティ要件「話し手」で三形式に違いが生じる。“好像”は話し手の判断しか使えず、「ようだ」「らしい」よりモダリティ要件「話し手」に対する要求度が高い。

また、モダリティ要件「話し手」によって日本語と中国語の形式に違いが見られるうえで、“可能”「かもしれない」と“也许”を除いて考えると、中国語のモダリティ形式は日本語のモダリティ形式よりモダリティ要件「話し手」に対する要求度が高く、モダリティ形式としての真正性が高いことも伺える。つまり、日本語と中国語の疑似モダリティ形式は真正モダリティとして使える点で共通しているのに対し、日本語の疑似モダリティ形式はモダリティ要件「発話時」だけではなく、「話し手」を欠く場合にも使え、中国語の疑似モダリティ形式はモダリティ要件「発話時」を欠く場合には使えるが、「話し手」を欠く場合には使えないことがある。中国語の疑似モダリティ形式は話し手による判断ではない用法まで派生しにくいと言えよう。

注

- 1) 本稿の例文は先行研究やコーパスから引用したもの、または作例もある。先行研究やコーパスから引用したものは出処を表記し、コーパスは『CCLコーパス』と『中日対訳コーパス』を使用する。訳文は筆者による（『中日対訳コーパス』を除く）。
- 2) これらの形式は対訳上対応関係にあることは王(2016)で詳細に考察を行っている。

例文出典

『日本語文型辞典』（中国語簡体字版）（2001）くろしお出版

『中日対訳コーパス』（2003）北京日本学研究中心

『CCLコーパス』北京大学漢語語言学研究センター

参考文献

王其莉（2016）『判断のモダリティに関する日中対照研究』
ひつじ書房

中畠孝幸（2013）「日本語と中国語の根拠性（エビデンシャ
リティ）について―「らしい」「ようだ」「そうだ」
と「好像」を中心に」

仁田義雄（1991）『日本語のモダリティと人称』ひつじ書
房

日本語記述文法研究会（2003）『現代日本語文法4 第8部
モダリティ』くろしお出版

森田良行（1989）『基礎日本語辞典』角川書店

森山卓郎（1995）「ト思ウ、ハズダ、ニチガイナイ、ダロウ、
副詞～Φ」『日本語類義表現の文法（上）単文編』仁
田義雄・宮島達夫編 くろしお出版

李幸禧（1991）「中日語の蓋然性判断形式について―機能的
階層構造という側面から」『日本学報』10 大阪大
学文学部日本学研究室

李幸禧（1993）「中日語のモダリティ位置と発話上の機能
について―認識・判断のモダリティ形式を中心に」『日
本学報』12 大阪大学文学部日本学研究室

【論文】

人為的事態の結果の「好まれる言い回し」 —日本語と韓国語の自動詞表現と受動表現—

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、動作主非明示の人為的事態を示す表現、すなわち、受動文（皿が割られていた）や自動詞文（いすが壊れている）などを取り上げ、1) 日本語と韓国語ではどのような言い方が自然か、2) その使用傾向において両言語に違いが生じる理由は何か、を研究課題として考察した。韓国出身の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（作例）、日本語と韓国語のパラレルコーパスから抽出した当該場面のデータ（実例）を分析した結果、次の点が明らかになった。(I) 日本語は、明確な動作主の存在を前提としない主観的把握を好み、自動的表現が韓国語より多く用いられる傾向にある、(II) 結果の状態を受動構文で描写する場合、韓国語では主語である変化物と動作主の関係を前提とした接辞形を選択する傾向にある。以上の結果から、日本語は主観的把握を好み、韓国語に比べ主観性の高い言語であることが示唆された。

0. 序

本稿では、言語ごとに異なる「好まれる言い回し」(池上・守屋 2009)、すなわち、同一事象の描写の差異に着目しつつ、動作主が不明か重要ではない場合の、人による行為の過程や結果の状態をどう表現するかという機能面を韓国語と比較しながら考察し、日本語の事態把握の特徴を明らかにする。

1. 背景と目的

「好まれる言い回し」は言語間で異なるとされるが、動作主非明示の人為的行為を表す場合も例に漏れない。以下の例(1)は日本語も韓国語も受動文、(2)は日本語は自動詞、韓国語は受動文、(3)は日本語はシテアル、韓国語は受動文で示されている（以下、韓国語の例文のローマ字表記においては、自動・受動に関わる形態素は前後をハイフンで分割し、斜体で示すことにする）。

(1) 日：皿が割られていました。

韓：이미 접시가 깨져 있었어요.

imi ceopsika kkae-cye iss-eoss-eoyo

すでに 皿が 割る -cita- していました

「すでに皿が割れていました」

(2) 日：そのいす、壊れているよ。

韓：그 의자, 망가졌어.

keu uica, mang-ka-cye-ss-eo

その いす 壊す -cita- たよ

「そのいす、壊れたよ」

(3) 日：カレンダーに今月の予定が書いてあります

韓：달력에 이번 달 예정이

tallyeok-e ipeon tal yeceong-i

カレンダーに 今 月 予定が

쓰여져 있습니다.

sseuueyo-cye issseupnita.

書く -cita- ています

「カレンダーに今月の予定が書かれています」

本研究では、このような言語間における構文使用の傾向の違い（受動か能動か、自動か他動か、完結か不完結か、韓国語の受動表現の接辞形と cita 形（生越 2008）使用の傾向等）について考察し、両言語でどのような表現が好まれるか明らかにする。

2. 先行研究

2.1. パラレルコーパスによる分析

千・柏原 (2006)、堀江・パルデシ (2009)、Soejima

*) 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

(2014)は、この違いについてパラレルコーパスを分析し、言語間の構文使用の分布状況の違い（受動か能動かなど）を量的に示した。

千・柏原（2006: 135）は日本語の文学作品において、日本語の受身文が韓国語の能動文に訳される場合だけを分析対象とし、対応状況と使い方の特徴を分析した。その結果、日本語で受身文を用いる場面でも韓国語では「能動文で対応する」傾向が見られ、韓国語は「動作を行う側に視点を置いて、動作主による動作が成立したというその出来事を客観的に表現する」と主張し、日本語とは「視点の置き方及び解釈の焦点」に違いがあることを指摘している。

堀江・パルデシ（2009: 188-197）は日本語が原文の作品とその英・韓・中・マラーティ語訳のパラレルコーパスを使用し、受動構文の使用頻度を調べた。その結果、日本語が受動構文の使用頻度が一番高く、韓国語、英語、中国語が順に中間に位置し、マラーティ語が一番低いことを示した。また、堀江・パルデシ（2009: 198）は英語が原文の映画 *The diary of Anne* とその日本語・韓国語訳のセリフ（字幕）を分析し、複文において日本語では主題の一貫性を実現する手段として受動構文が使用される傾向が英語や韓国語より顕著であると指摘した。

Soejima（2014: 122）は、日本語とロシア語のパラレルコーパス（日本語が原作6作品、ロシア語が原作2作品、いずれも短編小説）を使用し、動作主が不定の人為的事態を表す場面において、受動文、不定人称文、能動文（不定人称文除く）、その他の表現（いわゆる意識）の使用の分布状況を調べた。その結果、「過程」を表す場合、ロシア語と比べ日本語は受動構文の頻度が高いこと、また、「結果」の状態を表す場合、日本語は受動文だけでなく、自動詞文を使用する傾向にあるのに対し、ロシア語は受動文や自動詞文のほか、様々な表現があることが示された。

千・柏原（2006）は韓国語、堀江・パルデシ（2009）は英・韓・中・マラーティ語、Soejima（2014）はロシア語との違いについて論じたものであるが、受動構文については言語によって選択の傾向が異なり、そこに視点の違いが影響していること、その中でも日本語は受動構文を好んで使う言語であるということが確認

された。また、結果の状態を表す場合には必ずしも受動構文だけでなく、自動詞文など様々な仕方があり、言語によって選択の傾向に違いがあることが浮き彫りになった。

2.2. 日本語母語話者・学習者の視点の表現の研究

第二言語としての日本語の分野では、日本語母語話者と学習者による視点に関する表現の違いを調査した研究が見られる。短いストーリーについて日本語で説明する談話を日本語母語話者と日本語学習者間で比較した研究もいくつかなされている。例えば田代（1995）、渡邊（1996）、奥川（2007）では、主語と動詞の使われ方を調査している。金（2001）は、文の主語と、動詞を「スル型」「サレル型」「ナル型」に分けたものをグループ間で比較した。徐（2013）は日本語話者と韓国語話者、そして韓国日本語学習者を対象にシナリオ作成法の調査結果を分析している。これらの研究では、日本語母語話者はある登場人物に視点を固定して談話を展開する傾向にあり、「主観的把握」が見られるが、日本語学習者は「客観的把握」の傾向が見られ、視点が人物間を移動するため、結果的に日本語の文章としては不自然でわかりにくいものになっているとされる。

2.3. これまでの研究の成果

これらの研究成果により、受動構文については言語によって選択の傾向が異なることが指摘された。そこには（i）視点の違いが影響していること、すなわち、日本語は「主観的把握」の傾向にあること、（ii）日本語は受動構文を好んで使う言語であるということ、（iii）結果の状態を表す場合には必ずしも受動構文だけでなく、自動詞文など様々な仕方があり、言語によって選択の傾向に違いがあること、が浮き彫りになった。

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。そして、それぞれの表現の使用に関わる要因として何が影響しているかを検討し、事態把握の言語間の差異についてより詳細に明らかにしていく。したがって、本稿では、受動文、自動詞文、シテアル構文を取り上げ、韓国語との比較により、同じ事象の

描写においてどのような言い方が自然か、その背景にある事柄とは何かを考察する。

3. 韓国語の受動表現

韓国語は動作主が意図的に行った行為を事態の実現や結果に着目し、動作主を背景化して示す場合、主に受動の表現を用いる。韓国語の受身の作り方はいくつかあることが指摘されているが、おおむね次の3つに大別される（「接辞形」, 「cita形」の用語は生越（2008）による）。

- (i) 接辞形—被動の意味を表す接辞 이 /i/, 히 /hi/, 리 /li/, 기 /ki/ の接続による¹⁾

(4) 범인이 경찰에게 붙잡혔다.
peom-in-i kyeongchal-eke putcap-hye-ssta.
犯人は 警察に 捕まえる -i/hi/li/ki-た
「犯人は警察に捕まえられた」

- (ii) cita形—被動の意味を表す語尾 지다 /cita/ の接続による²⁾

(5) 한글은 세종대왕에 의해서
hankeul-eun secongtaewang-e uihaeseo
ハングルは 世宗大王 によって
만들어졌다.
manteul-eo-cye-ssta.
作る -cita-た
「ハングルは世宗大王によって作られた」

- (iii) 하다 hata 動詞³⁾ の語尾を -되다 /toyta/, -당하다 /tanghata/, -받다 /patta/ に変える

(6) 우리는 이번 대회에서
ulineun ipeon taehoeeseo
私たちは 今回の 大会で
라이벌 팀에 우승당했다.⁴⁾
laipeol tim-e useung-tanghae-ssta.
ライバルチームに 優勝された
「私たちは今回の大会でライバルチームに優勝された」
(許 (1999: 117-118) を一部修正)

接辞形と cita形の違いについては、生越（2008: 174-178）が「破れる/破られる」を意味する 찢기다 ccic-ki-ta（接辞形）と 찢어지다 ccice-ci-ta（cita形）

の使い分けについて、実例をもとに分析し、接辞形は主語である変化物と動作主の関係を前提とした受動的な意味を持ち、cita形は明確な動作主の存在を前提とせず変化自体を表す、いわゆる非対格自動詞のような意味を表す傾向にあるとしている。

4. 研究課題

本発表では、例文（1）-（3）の例のような引き起こされた事態とその結果に着目し、動作主については言及しない状態を表す場面を考察の対象とする。これら3つの表現、すなわち非対格自動詞や受動文の不完結とシテアルを取り上げ、次の2点について検討する。なお、以下本稿では、「自動詞」を非対格自動詞の意味で用いる（「歩く」「飛ぶ」のような主語になるものが動作主である非能格自動詞は考察の対象としない）。

人為的事態の過程や結果を描写する際、

1. 日本語と韓国語ではどのような言い方が自然か
2. その使用傾向において両言語に違いが生じる理由は何か

5. 研究データ

以上の課題について検討するため、2つの方法でデータを収集した。1つは母語話者に接触して集めた作例データであり、もう1つは同じ内容が韓国語で翻訳されたパラレルコーパスを使用して集めた実例データである。

作例によるデータ収集として、韓国語を母語とする上級レベルの日本語学習者5名にたいしアンケート調査を行った。調査票には、例えば受身文やシテアルなど過程や結果の状態を示す例文を日本語で提示し、母語に自然訳（日常会話に現れるような普段使う韓国語に）してもらった。翻訳は調査対象者ではない韓国語母語話者の協力のもと、提示した日本語文の内容を理解しているかなどの正誤を判断し、分析の資料とした。

また、実例によるデータ収集は、日本の小説2編、村上春樹著『ノルウェイの森』、太宰治著『人間失格』とその韓国語翻訳本、総計4編を使用した。これら選んだのは、有名な作品であり、韓国語の翻訳が市販されていて、テキストが公に認められたものであること

と、情景の描写が多く、分析の対象とする人為的事態の結果状態の場面が多く描かれていることからである。原作が日本語版の小説においてシテイル（受動文のシテイルも含む）とシテアルの文を同定した。それを基準に動作主が不定の人為的事態の結果を表しているものだけを取り出し、対応する韓国語の文とともに分析の資料とした。

6. アンケート調査の結果

調査結果は表1に示したとおりである。以下、動作主が不特定の人為的事態を表す場合の日韓語における表現選択の特徴について読み取れることをまとめる。

6.1. 日本語も韓国語も受動構文を使用する場合

習慣や繰り返し（項目⑨、⑩）、時間的に限定されない対象の性質や特徴（「属性叙述受動文（益岡1987）」（Givón（1981）では「動詞の状態化（脱他動化）」）（⑫）、生物が対象で共感度が高く、被害の度合いが高く感じられる場合（⑮）、は受動構文によっ

て表される。

(7) 일본의 차는 세계 곳곳에
ilpon-ui chaneun sekyekoskos-e
日本の 車が 世界中に
수출되고 있다.
suchul-toye-ko isssta.
輸出されている
「日本の車は世界中に輸出されている」

《習慣や繰り返し》

(8) 산노마루는 토루와 해자에
sannomaluneun toluwa haeca-e
三の丸は 土塁と 堀に
둘러싸여 있었다.
tulleossa-ye iss-eossta
囲む-i/hi/li/ki-ていた
「三の丸は土塁と水堀りに囲まれていた」

《時間的に限定されない対象の性質や特徴》

表1. 「動作主が不特定の人為的事態を表す表現」にかんするアンケート調査

		日本語	韓国語				
			自動詞		他動詞		その他
			能動文		受動文		
			不完結	完結	不完結	完結	
シテイル (自動詞)	①	電気が <u>ついて</u> います	5	0	0	0	0
	②	壁に絵が <u>かか</u> っている	4	0	0	0	1
	③	かばんが <u>開</u> いていますよ	4	1	0	0	0
	④	そのいす, <u>壊</u> れてるよ	0	5	0	0	0
シテアル	⑤	(セロテープは) <u>引き出しにしま</u> ってあるよ	2	0	0	0	3
	⑥	机の上にメモが <u>置</u> いてあった	0	0	4	0	1
	⑦	カレンダーに <u>今月の予定が書</u> いてあります	0	0	5	0	0
	⑧	窓が <u>開</u> けてあった	5	0	0	0	0
サレテイル	⑨	並木道は「 <u>定禅寺通り</u> 」と呼ばれている	0	0	1	3	1
	⑩	日本の車は世界中に <u>輸出</u> されている	0	0	5	0	0
	⑪	皿が <u>割</u> られていました	5	0	0	0	0
	⑫	三の丸は土塁と水堀に <u>囲</u> まれていた	0	0	5	0	0
	⑬	正面の棚に人形が <u>飾</u> られていた	0	0	5	0	0
	⑭	交番に町の地図が <u>貼</u> られています	0	0	5	0	0
	⑮	ダンボールに子猫が <u>捨</u> てられていた	0	0	5	0	0

- (9) 골판지 상자에 새끼고양이가
kolpanci sangca-e saekkikoyang-ika
段ボール 箱に 子猫が
머려져 있었다.
peolyeo-cye iss-eossta.
捨てる -cita- ていた
「段ボールに子猫が捨てられていた」
《生物が対象で高共感度》

- (11) 그 의자, 망가졌어.
keu uica, mang-ka-cye-ss-eo
その いす 壊す -cita- たよ
「そのいす, 壊れているよ」
(12) 달력에 이번 달 예정이
tallyeok-e ipeon tal yeceong-i
カレンダーに 今 月 予定が
쓰여져 있습니다.
sseuyeo-cye issseupnita.
書く -cita- ています
「カレンダーに今月の予定が書いてあります」

6.2. 結果の状態を表す場合

結果の状態の描写において、韓国語は受動構文、日本語は受動構文、シテアル、自動詞文を使い分ける（項目①-⑧, ⑪, ⑬, ⑭）。

眼前の状態に動作主の関与が感じにくい場合、韓国語は自動詞を選択する（項目⑭, ⑤）。

- (10) 이미 접시가 깨져 있었어요.
imi ceopsika kkae-cye iss-eoss-eoyo
すでに 皿が 割る -cita- していました
「皿が割られていました」

表2. 自動・受動にかかわる形態の分布状況

形式	日本語	韓国語							
		一般動詞						hata 動詞	その他
		自動詞		接辞形		cita形		接辞+ cita形	
		不完結	不完結	完結	不完結	完結	不完結	toyta 形	
(自動詞) シテイル	① 電気が <u>ついて</u> います	0	5	0	0	0	0	0	0
	② 壁に絵が <u>かかっ</u> ている	0	4	0	0	0	0	0	1
	③ かばんが <u>開いて</u> いますよ	0	5	0	0	0	0	0	0
	④ そのいす, <u>壊れて</u> るよ	0	0	0	0	4	0	0	1
シテアル	⑤ (セロテープは) <u>引き出しにしまっ</u> てあるよ	2	0	0	0	0	0	0	3
	⑥ 机の上にメモが <u>置</u> いてあつた	0	2	0	0	0	2	0	1
	⑦ カレンダーに今月の予定が <u>書</u> いてあります	0	2	0	0	0	3	0	0
	⑧ 窓が <u>開</u> けてあつた	0	5	0	0	0	0	0	0
サレテイル	⑨ 並木道は「 <u>定禅寺通り</u> 」と <u>呼ば</u> れている	0	0	3	0	0	1	0	1
	⑩ 日本の車は世界中に <u>輸</u> 出されている	0	0	0	0	0	0	5	0
	⑪ 皿が <u>割</u> られていました	0	0	0	5	0	0	0	0
	⑫ 三の丸は土塁と水堀に <u>囲</u> まれていた	0	5	0	0	0	0	0	0
	⑬ 正面の棚に人形が <u>飾</u> られていた	0	0	0	2	0	0	3	0
	⑭ 交番に町の地図が <u>貼</u> られています	4	0	0	0	0	1	0	0
	⑮ ダンボールに子猫が <u>捨</u> てられていた	0	0	0	5	0	0	0	0

- (13) 파출소에 마을 지도가
 pachulso-e ma-eul citoka
 派出所に 町 地図が
 붙어 있습니다.
 put-eo issseupnita.
 貼りついています
 「交番に町の地図が貼られています」

6.3. 考察

自動詞および受動構文による結果表現は韓国語においてもほぼ同じように表現されている。また、日本語では4つのシテアル構文を提示したが、そのうち2例は受動構文(⑥, ⑦), 1例は自動詞(⑧)で表現された。受動構文で提示した⑪も自動詞が選択された。

これらは動作主の存在がより感じられにくいものである。いずれの言語も、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で、自動詞と受動構文を使い分けられていると思われる。

6.4. 韓国語の受動構文の使い分け

ただし、韓国語では一口に受動構文といっても、すでに第3章で述べたとおり接辞形とcita形、漢語 + 하다 hata 動詞の語尾を -되다 /toyta/, -당하다 /tanghata/, -받다/patta/ に変える形の3つがあるとされる。ここでは、どのような場合にどの構文が使われるか、とくに接辞形とcita形の違いに焦点を当ててみていくことにする。表2は日本語の自動詞文、シテアル、受動構文の例が韓国語でどのような構文に翻訳さ

れたかを示したものである。接辞形の例もcita形の例も日本語の各構文に見られ、構文間で対応関係はみられないことがわかる。では、韓国語における接辞形とcita形による自動・受動表現にはどんな傾向があるのだろうか。この点について他動性の概念を用いて説明を試みる。

他動性についてはHopper & Thompson (1980: 252) やヤコブセン (1989: 217), 角田 (1991: 72) らによって他動性を測る基準としてパラメーターが設定され、それをすべて満たすものが他動性プロトタイプとされ、それぞれの要因の影響力の強弱によってその高低が規定されている。中でも「参加者2人以上」と「対象物の変化」は特に重要な要因である(角田 1991: 72)。

「変化」とはある状態や性質などが他の状態や性質に変わることであるが、その有り様には対象そのものがすっかり形や性質を変えてしまったり、出現(や消滅)したりするものから、対象の一部だけが変化したり、対象は変化せず、その位置だけが変わったりするものなど、様々であり、対象自体の変化のほうがより他動性が高いと考えられる。そこで本研究では、結果を描写している項目の特徴を「動作主の存在」と「状態変化」、「出現」、「部分的変化」、「位置変化」の特徴を持っていればプラス、なければマイナス、不明の場合「?」で示した(表3)。括弧付きのプラスは含意があるという意味である。

この表から、韓国語母語話者は⑧「開けてあった」、③「開いています」、②「かかっている」では接辞形

表3. 他動性の度合いと韓国語の受動構文使用の相関

例文	⑪	④	①	⑬	⑦	⑥	⑧	③	②	⑭	⑤
動作主の存在	+	-	-	+	(+)	(+)	(+)	-	-	+	(+)
状態変化	+	+	+	?	-	-	-	-	-	-	-
出現	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
部分的変化	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
位置変化	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	+
他動性	高い 低い										
受動構文の選択 (括弧は人数)	cita形 (5)	cita形 (4)	cita形 (4)	toyta形 (3) cita形 (2)	接辞+cita 形 (3) cita形 (2)	接辞+cita 形 (2) 接辞形 (2)	接辞形 (5)	接辞形 (5)	接辞形 (4)	自動詞 (4)	自動詞 (2)

を使用している。これらは対象の部分的変化や位置の変化を示しており、対象そのものの状態変化を示していない。

- (14) 창문이 열려 있었다.
changmun-i yeol-lye iss-eossta.
窓が 開ける -i/hi/li/ki- ていた
「窓が開けてあった」
- (15) 가방 열려 있어요.
kapang yeol-lye iss-eoyo.
かばん 開ける -i/hi/li/ki- ていますよ
「かばんが開いていますよ」
- (16) 벽에 그림이 걸려 있다.
pyeok-e keulim-i keol-lye issta.
壁に 絵が かける -i/hi/li/ki- ている
「壁に絵がかかっている」

一方、⑪「割られていました」(例文(10)), ④「壊れている」(例文(11)), ①「ついています」(例文(17))は一貫してcita形が好まれ、他動性の度合いが構文選択と関係しているように見える。

- (17) 불이 켜져 있습니다.
pul-i kyeo-cye issseupnita.
電気が つける -cita- ています
「電気がついています」

つまり、韓国語では対象そのものの状態変化の結果の状態を表す場合にはcita形の受動構文が好んで用いられ、他動性の度合いが低くなると接辞形の受動構文や自動詞(⑭や⑤)が用いられている。韓国語には他動性の度合いと自動・受動にかかわる構文の使用に相関があると言える。

他動性の度合いが低くなるということは、変化の結果から、それを引き起こした動作主・原因に焦点化が行われるということであり、その傾向が高くなると接辞形が選択される。これは、生越(2008)の指摘と一致する。

6.5. 接辞形とcita形の複合受動文

今回の調査では接辞形とcita形の複合受動構文(以下、複合形)も観察された。⑦「書いてあります」、⑥「置いてあった」において、前者は3名が複合形、2名がcita形を使用し、後者は2名が複合形、2名が接辞形を使用した。⑦は対象の出現を示し、⑥は対象の位置変化を示しており、cita形と接辞形を個々に選択するケースとしては前述した説明どおりとなっている。その一方で、両方の形を一緒に使用する例も見られた。

- (18) 책상 위에 메모가
chaeksang wie memoka
机 上に メモが
놓여져 있었다.
noh-ye-cye iss-eossta.
置く -i/hi/li/ki-cita- ていた
「机の上にメモが置いてあった(直訳: 置かれていた)」
- (19) 달력에 이번 달 예정이
tallyeok-e ipeon tal yeceong-i
カレンダーに 今 月 予定が
쓰여져 있습니다.
seu-ye-cye issseupnita.
書く -i/hi/li/ki-cita- ています
「カレンダーに今月の予定が書いてあります(直訳: 書かれています)」

状態そのものの変化の結果はcita形の受動構文、間接的な状態変化や位置変化の結果は接辞形の受動構文を用いる傾向にあるとする本稿の主張に従えば、両方の形を用いるというのは、状態の変化だけではなく、変化の原因や引き起こし手の立場、すなわち動作の側面にも焦点を当て、当該の事象を描くということである。

6.6. アンケート調査に見られる受動構文選択の特徴

以上の観察から、動作主が不特定の意図的に行われる動作を描写する場合の、日本語と韓国語の特徴は次のようにまとめられる。

- 1. 習慣や繰り返される行為，時間的に限定されない対象の性質や特徴，被害の度合いが高い場合は，日本語も韓国語も受動構文が使用される
- 2. 結果の状態を描写する場合，日本語は動作主の存在の認識によって構文を使い分けるが，韓国語は対象の状態変化に着目して受動構文を使い分ける．

上記2について補足すると，韓国語の場合，事態を外側から眺めることで対象がどうなったかということ把握し，表現の選択を行っていると考えられる．一方，日本語は事態を内側から眺めることで，対象の状態と動作主との関わりの表現選択を可能にしていると考えられる．したがって，日本語は韓国語に比べ，より主観的把握を好む言語であると言える．

7. パラレルコーパスにおける受動構文の使用実態

今まで，動作主非明示の人為的行為を表す場合に，どのような構文が選択されるかを，アンケート調査の結果を元に考察してきた．視点の選択は構文選択に影響を与えることが確認されたと同時に，日本語と韓国語では視点選択に若干の違いがあることも浮き彫りになった．ここでは実例を観察し，韓国語は日本語に比べより客観性の高い言語であるという主張を検証する．

7.1. 使用したパラレルコーパス

日本の小説2編，村上春樹著『ノルウェイの森』，太宰治著『人間失格』とその韓国語翻訳本，総計4編を使用した．日本語の結果状態はシテイルまたはシテ

アルで表すとする日本語アспект研究の成果をふまえ，原作が日本語版の小説においてシテイル（受動文のシテイルも含む）とシテアルの文を同定した．それを基準に動作主が不定の人為的事態の結果を表しているものだけを取り出し，対応する韓国語の文とともに分析の資料とした．

7.2. 結果

表4に示したとおり，日本語では自動詞の使用が65.8%とほぼ3分の2を占めて多く使用されていた．シテアル構文の使用は19.5%とあまり多くなく，受動文の使用はさらに少なく，14.8%だった．韓国語は，受動文が3タイプ合わせて33.1%と最も多く，ほぼ同程度，自動詞の使用が見られた（30.0%）。3つの受動構文のうち，接辞形の使用が21.4%と最も多く，日本語の受動文を上回ったが，cita形やhata動詞toyta形の使用はそれぞれ7.0%, 4.7%と少なかった．受動構文だけを見ると韓国語のほうがその使用が高い．

7.3. 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，日本語と韓国語で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．

7.3.1. （状態）受動文

表5は，日本語では受動文で表現された全38場面が韓国語ではどのような構文が選択され，表されたかを示したものである．約6割（57.9%）が韓国語でも受

表4. 日韓語の人為的事態の結果の状態を表す場面における構文の分布状況（下段は%）

		合計		韓国語				
		日本語の%		接辞形	cita形	hata動詞 toyta形	自動詞	その他
日本語	サレテイル	38	14.8%	8	7	7	5	11
		100%		21.1%	18.4%	18.4%	13.2%	28.9%
	シテアル	50	19.5%	14	1	1	8	26
		100%		28.0%	2.0%	2.0%	16%	52%
	自動詞のシテイル	169	65.8%	33	10	4	64	58
		100%		19.5%	5.9%	2.4%	37.9%	34.3%
合計		257	100%	55	18	12	77	95
		100%	100%	21.4%	7.0%	4.7%	30.0%	37.0%

動構文が選択されている。選択された受動構文も接辞形が8場面(21.1%), cita形とhata動詞toyta形が7場面(18.4%)と、ほぼ同程度見られた。自動詞文は5場面(13.2%)だった。

表5. (状態) 受動文の使用数

接辞形	cita形	hata動詞 toyta形	自動詞	その他	計
8	7	7	5	11	38
21.1%	18.4%	18.4%	13.2%	28.9%	100%

■接辞形

- (20) 教室の彼の机の上にはしばらくのあいだ白い花が飾られていた。(ノル)

그의 교실 책상 위에는 한동안
keuui kyosil chaeksang wieneun hantong-an
彼の 教室 机 上は しばらくの間
하얀꽃이 놓여 있었다.
hayankoch-i noh-ye iss-eossta
白い花が 置く -i/hi/li/ki- ていた

■cita形

- (21) 人影はなく、どの窓もカーテンが引かれていた。(ノル)

사람 그림자는 보이지 않고 하나같이
salam keulimcaneun poici anhko hanakat-i
人 影は 見えず 一様に
창에는 커튼이 드리워졌다.
chang-eneun keoteun-i teuliwo-cye-ssta
窓には カーテンが 引く -cita- た

■hata動詞toyta形

- (22) 君のはいつも解放されてるみたいに見えるけどね。(ノル)

넌 평소에도 해방된
neon pyeongso-eto haepang-toy-n
君 普段にも 解放された
것처럼 보여.
keoscheoleom poyeo
かのように 見える

■自動詞

- (23) だからこうした家並みがそのままに残されているのだ。(ノル)

그래서 이런 집들이 그대로
keulaeseo ileon cipteul-i keutaelo
だから このような 家が そのまま
남은 것이다.
nam-eun keos-ita.
残った のだ

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, すなわち, 「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していることから, 能動文よりも自動詞文に近い「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, 韓国語も日本語の受動文のうち6割においてこの受動文が使用されており, そうした表現を好む傾向にあると言える。

7.3.2. シテアル

日本語ではシテアルによって表現された場面は50あった。韓国語ではそのうち約3割の14場面が接辞形で表され, cita形, hata動詞toyta形はほとんどなかった(2%)。自動詞文は8場面で使用された(16%) (表6)。

表6. 他動詞文の使用数

接辞形	cita形	hata動詞 toyta形	自動詞	その他	計
14	1	1	8	26	50
28%	2%	2%	16%	52%	100%

■接辞形

- (24) 仲店のおもちゃ屋で, この手帖を開いてみたら, これ, ここに, シシマイ, と書いてある。(人間)
- 아사쿠사의 장난감 가게에서
asakusai cangnankam kakeeseo
浅草の おもちゃ お店で

이 수첩을 펼쳐 보니까,
i sucheop-eul pyeolchyeo ponikka,
この手帳を 広げて みると
이것 봐, 여기에 ‘사자탈’ 이라고
ikeos pwa, yeokie ‘sacatal’ ilako
これ 見てここに シシマイ と
쓰여 있잖아.
sseu-ye isscah-a.

書く -i/hi/li/ki- ているじゃない

- (25) ベッドのわきには旅行鞆がそのまま置かれ, 白いコートが椅子の背にかけてあった. (ノル)
- 침대 곁에는 여행 가방이
chimtae kyeot-eneun yeohaeng kapang-i
ベッド そばには 旅行 かばんが
그대로 놓였고, 하얀 코트가
keutaelo noh-i-eossko, hayan koteuka
そのまま 置かれ 白い コートが
의자 등에 걸렸다.
uica teung-e keol-lye-ssta.
椅子 背に かける -i/hi/li/ki- た

■自動詞

- (26) カー・ラジオがつけっぱなしになって, ワイパーにはガソリン・スタンドの領収書がはさんであった. (ノル)
- 라디오가 켜진 채였고, 와이퍼에는
latioka kyeocin chaeyeossko, waipoeoneun
ラジオが 付けっ放しで ワイパーは
주유소 영수증이
cuyuso yeongsuceung-i
ガソリンスタンドの 領収書が
끼 있었다.
kkyeo iss-eossta.
はさまっていた

日本語の全場面におけるシテアル構文の使用は2割程度(19.5%)であった。シテアルはこれまで多くの研究者が指摘しているとおり, 対象に着目して結果の状態(または動作の実現)を意味する表現である(益岡 1987, 原沢 2005, 副島 2007など)。動作主の明示がないとはいえ, その含意を強調する点では, 出来事を

自然作用として提示する自動詞と異なる。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・守屋 2009: 119)と考えられている。

シテアルが動作主を含意していることは, 動作主の明示がなくとも誰が動作を引き起こしたか分かりやすいことから言える。(24)の動作主はおそらく手帳の持ち主であり, (25)の動作主はコートの持ち主であり, (26)の動作主はガソリンスタンドの店員であることは想像に難くない。つまり, シテアルは動作主の含意があることから, 出来事を自動詞のように完全に内部から見て把握しているのではなく, 出来事との距離感ある程度保って当該事象を描いていると言える。

7.3.3. 自動詞文

池上(2011: 318)は, 日本語話者は「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」ことを好む, すなわち, 「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」を特に好むとし, 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, 仮に人為的な事態であっても, 事態の中に身をおいて自然にそうなったと捉え, 表現する日本語の自動表現も, 主観的な表現である。

表7は, 日本語で自動詞が用いられた全169場面のうち, 韓国語ではどのような構文で表現されているかを示したものである。韓国語では約4割(37.9%)が自動詞文, 約3割(28.9%)が受動構文が選択されている。選択された受動構文の内訳は接辞形が32場面(20.1%), cita形が10場面(6.3%), hata動詞toyta形が4場面(2.5%)であった。

表7. 自動詞文の使用数

接辞形	cita形	hata動詞 toyta形	自動詞	その他	計
32	10	4	64	58	169
20.1%	6.3%	2.5%	37.9%	34.3%	100%

■接辞形

- (27) 自分の部屋の上の小窓があいていて, そこから
部屋の中が見えます. (人間)

제 방 위쪽의 작은 창문이
ce pang wiccok-ui cak-eun hangmun-i
私の 部屋 上側の 小さな 窓が
열려 있었기에 그곳을 통하여
cyeol-lye iss-eosskie keukos-eul tonghayeo
開く -i/hi/li/ki- ていたので そこを 介して
방안이 보였습니다.
pang-an-i poyeossseupnita.
部屋が 見えました

- (28) 屋上の隅の方に屋根のついたゲーム・コーナー
があって, 子供向けのゲーム機がいくつか並ん
でいた. (ノル)

구석 쪽에 지붕이 달린 게임
kuseok ccok-e cipung-i tal-li-n keim
隅 方に 屋根が ついた ゲーム
코너가 있고 어린이용 게임기
koneoka issko eolin-iyong keimki
コーナーが あって 子供用 ゲーム機
몇 대가 놓여 있었다.
myeoch taeka noh-ye iss-eossta.
何 台が 置く -i/hi/li/ki- ていた

■cita形

- (29) ロウソクが消され, 居間の電灯も消えていた.
(ノル)

촛불은 꺼지고 거실 전등도
chospul-eun kkeociko keosil ceonteungto
ろうそくは 消え 居間 電灯も

꺼졌다.

kkeo-ci-eossta.

消す -cita- た

■自動詞

- (30) 蜚はインスタント・コーヒーの瓶に入っていた.
(ノル)

그건 인스턴트커피 병에
keukeon inseuteonteukeopi pyeong-e
それは インスタントコーヒー 瓶に
들어 있었다.
teul-eo iss-eossta.
入って いた

このように, 日本語の自動詞による表現は韓国語においては自動詞文か受動構文で表され, 自動詞による表現が日本語ほど多くは使われないという結果であった. このデータは, 韓国語と比べると日本語のほうが自動詞を好んで用いるということを示しており, 事象を内側から眺めて主観的に表現する傾向があることを如実に示しているものと言える.

韓国語では受動構文や自動詞文以外の「その他」の構文選択が95場面, 37.0%を占めたが, 「その他」にはどのような表現があるのか, 次に見ていく.

7.3.4. 「その他」の表現

ここで言う「その他」の表現というのは, 日本語の受動構文, シテアル, 自動詞文で表された場面において, 韓国語では受動構文や自動詞文以外の構文が使用された例のことを指す. ここでは, 韓国語で「その他」に分類された95の場面においてどのような構文が選択

表 8. 韓国語「その他」表現の分布状況 (下段は %)

		合計		韓国語		
				能動形		その他
		日本語の %		他動詞	存在動詞	
日本語	サレテイル	11.6%	11	8	0	3
			100%	72.7%	0%	27.3%
	シテアル	27.4%	26	11	8	7
			100%	42.3%	30.8%	26.9%
	自動詞のシテイル	61.1%	58	10	23	25
			100%	17.2%	39.7%	43.1%
合計			95	29	31	35
		100%	100%	30.5%	32.6%	36.8%

されたかを検討する。

■ 他動詞

(31) 「それ洗ってあるから食べられるわよ」(ノル)

“이거 씻은 거니까
ikeo ssis-eun keonikka
これ 洗った のだから
먹어도 돼.”
meok-eoto twae
食べても いい

■ 存在動詞

(32) (田舎ではありましたが, その家には, たいていのものが, そろっていました) (人間)

- 시골 이기는 하지만 그 집에는
sikol-ikineun haciman keu cip-eneun
田舎 とはいえ その 家には
무엇이든 있었습시다 -
mueos-iteun iss-eossseupnita
なんでも ありました

例文 (31) や (32) のように, 自動詞以外では他動詞を能動文として用いられたり (29例, 30.5%), 目の前に存在することだけを示す存在文を用いられしたり (31例, 32.6%) している。池上 (2011: 318) は主観的把握に対する概念として「客観的把握」について次のように説明している。「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」。自動詞や受動構文に比べ, 他動詞の能動文による表現は事態をその外から傍観者的に眺めて描写したものであると言える。また, 存在文は自動詞の典型的なものであるが, 結果の状態をもたらした行為の含意がなく, 眼前の状態をありのままに捉えて表現していることから, 当事者としてというより傍観者的に捉えた客観的な表現であると考えられる。このように韓国語のほうが出来事をより客観視する傾向にあると思われる。

7.4. パラレルコーパスに見られる受動構文選択の特徴

以上, パラレルコーパスに見られる構文選択の傾向を分析してきた。ここから, 動作主が不特定の意図的に行われる動作を描写する場合の, 日本語と韓国語の特徴は次のようにまとめられる。

1. 韓国語も日本語も受動構文や自動詞文を用いる。
2. 日本語はシテアル構文も用いる。韓国語は他動詞の能動文や存在文を用いることもある。
3. 日本語は自動詞の使用が6割以上と韓国語に比べて高い。

上記2と3について補足すると, 韓国語は事態を外側から客観的にながめ, 日本語は話者の主観に依存しつつ, 内側からながめているということが言える。このようにアンケート調査の結果と同じことがパラレルコーパスの分析からも観察され, 韓国語は日本語に比べより客観性の高い言語であることが, ここでも確認できた。

8. 日本語と韓国語の比較

以上のことから, 日本語と韓国語において, 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, 主観性を好むのは日本語であり, 相対的に客観性を好むのは韓国語ということになる。この主張について, 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構文の特徴を整理すると, 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, 韓国語で使用が認められた存在文や他動詞の能動文は, 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。

韓国語の受動構文にはcita形と接辞形がある。アンケート調査の結果からcita形は対象そのものの状態変化の場合に好んで選択され, 接辞形は対象の間接的な

状態変化、位置変化の場合、すなわち、動作主・原因へ焦点化が行われる場面に好んで選択されることを指摘した。紙幅の都合で詳述できなかったが、パラレルコーパスのデータでも同様の傾向が見られた。また、韓国語の受動表現においては接辞形の使用が韓国語の受動表現の中では最も高かった(21.4%)。ここにも、韓国語の、事態を動作主・原因も含めて全体的に捉えようとする客観的把握の傾向が見てとれる。

以上の両言語の事態把握の傾向をUehara (2006)の主観性のスケールを援用し図示すると以下のようになる。

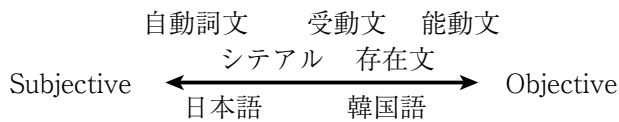


図1 結果表現における主観性の尺度

9. 結

本研究は、動作主不特定の人為的事態を表す場合、言語間でどう違うかという問題を、日本語と韓国語の対訳コーパスにおいて比較した。その結果以下の点が明らかになった。

動作主が不特定の人為的事態を表す場合、

- I. 日本語は、明確な動作主の存在を前提としない自動的表現が多く用いられることから、主観的把握を好んで表現する傾向にある。
- II. 結果の状態を受動構文で描写する場合、韓国語では主語である変化物と動作主の関係を前提とした接辞形を選択する傾向にあり、より客観的描写を好む。

従来の日韓対照研究では受動文や自動詞といった表現そのものの意味や用法の違いについて考察したものが多かったが、本稿では同一場面における構文選択の分布状況、すなわち両言語の「好まれる言い回し」とは何かに着目することで、日本語と韓国語の事態把握の傾向を明らかにすることができた。

今後、さらに調査項目や調査対象者を増やし、より精緻に分析を行っていく必要がある。また、韓国語以

外の言語でも同様の調査をし、「言語の自然さ」、「～語らしさ」を認知類型の違いで説明を試みたい。さらに、今回はアスペクトの側面にまで言及することはできなかったが、データの中には日本語では継続相で表現するところを韓国語では完成相で表現される例が散見された。どんな場合にそうなるのか、そこに見られる事態把握の特徴はどのようなものか、今後明らかにする必要がある。

註

- 1) 接辞形は、固有語の形容詞と動詞の語幹に付き、「どの用言に付くのか、-i/hi/li/ki-のうちの形が付くのかはすべて語彙的に決まっている」(円山 2015: 111)。また、「自動詞化・他動詞化・受動化・使役化という複数の機能」を持ち、動詞の形態だけでは「どれに該当するのか判別でき」ない(円山 2015: 111)。本稿で取り扱う接辞形のデータは、個々の構文や文の意味、文脈から受動文と判断した。
- 2) 語彙的・形態的な制限が強い接辞形にたいし、「助動詞cita」は、「語彙的な制限をあまり受けずに用言と結びつく」ことができる「非常に生産性の高い形式」である(円山 2016: 7)。
- 3) 하다 hata 動詞は日本語の漢語サ変動詞に該当する。
- 4) 例文6については引用文献にあったものをそのまま掲載しているが、何人かの韓国語母語話者および査読者から不自然または間違った表現という指摘を受けた。

謝辞

本研究は、ICJLE2016年日本語教育国際研究大会(2016年9月10日於バリ、インドネシア)および第10回日本語実用言語学国際会議ICPLJ(2017年7月9日於東京)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」の言語学一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. “日本語者におけるく好まれる言い回し”としてのく主観的把握”. 人工知能学会誌. 26 (4), 317-322.
- ヤコブセン, ウェスリー. M. 1989. “他動詞とプロトタイプ論”. 久野暉・柴谷方良（編）. 日本語学の新展開. くろしお出版: 213-248.
- 生越直樹. 2008. “現代朝鮮語における様々な自動・受動表現”. 生越直樹・木村英樹・鷺尾龍一（編）. ヴォイスの対照研究－東アジア諸語からの視点－. くろしお出版: 155-185.
- 奥川育子. 2007. “語りの談話における視点と事態把握”. 筑波応用言語学研究. 14: 31-43.
- 金慶珠. 2001. “談話構成における母語話者と学習者の視点－日韓両言語における主語と動詞の用い方を中心に”. 日本語教育. 109: 60-69.
- 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
- 千英子・柏原卓. 2006. “現代日本語の文学作品における受身文の研究－韓国語との対応関係分析を中心として－”. 和歌山大学教育学部紀要 人文科学. 56: 129-136.
- 徐珉廷. 2013. “日韓母語話者と韓国人日本語学習者の事態把握－シナリオ作成法調査の結果から－”. 学苑. 871: 51-65. 昭和女子大学
- 田代ひとみ. 1995. “中上級日本語学習者の文章表現の問題点－不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる－”. 日本語教育. 85: 25-37.
- 角田太作. 1991. 世界の言語と日本語. 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. パルデシ. 2009. 言語のタイポロジー－認知類型論のアプローチ－. 研究社
- 許明子. 2004. 日本語と韓国語の受身文の対照研究. ひつじ書房
- 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.
- 円山拓子. 2015. “韓国語の語彙的自他交替－接辞-i/hi/li/ki-による派生の双方向性－”. パルデシ P. ほか（編）. 有対動詞の通言語的研究－日本語と諸言語の対照から見えてくるもの－. くろしお出版, 109-125.
- 円山拓子. 2016. 韓国語 cita と北海道方言ラサルと日本語ラレルの研究. ひつじ書房
- 渡邊亜子. 1996. 中・上級日本語学習者の談話展開. くろしお出版
- Givón, Talmy. 1981. “Typology and functional domains.” *Studies in Language*, 5 (2): 163-193
- Hopper, P.J. and S.A. Thompson. 1980 Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56 (2): 251-299.
- Ikegami, Y. 2005. “Indices of a “Subjectivity-Prominent” Language: Between Cognitive Linguistics and Linguistic Typology.” *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3: 132-164.
- Soejima, Kensaku. 2004. “On expressions of agent detopicalized intentional events: A contrastive study between Japanese and Russian.” *Journal of Japanese Linguistics*, 30: 115-136.
- 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】

海外勤務者の母国適応とホスト国適応

—適応プロセスを追って—

小島 奈々恵^{1)*}, 深田 博己²⁾

1) 東北大学, 2) 広島文教女子大学

海外での長期滞在邦人は増加傾向にあり、長期滞在邦人数の半数以上が民間企業関係者である。企業からの業務命令により海外移住する海外勤務者にとって、職場での適応だけでなく、生活での適応も重要となる。本研究では、諸外国での2年以上の勤務経験をもつ日本人海外勤務者85名を対象に、出国前、海外滞在中、帰国後の3時期について、適応の程度および対人関係要因を中心とする適応への影響要因についてWeb調査を実施した。海外勤務者の適応は、滞在中のホスト国適応に比べ、出国前の母国適応と帰国後の母国再適応の方が高く、出国前の母国適応には母国民との接触が、海外滞在中のホスト国適応には前時期の母国適応、ホスト国と母国に対する感情的評価が、帰国後の母国再適応には前時期のホスト国適応、母国民との接触が大きく影響していた。最後に、日本人短期留学生や帰国子女の適応プロセスとの比較検討も行った。

1. 問題

海外に出かけることが当たり前となった今日では、さまざまな形態で出かける日本人がいる。旅行目的で出かける者もいれば、学修を目的とした留学生、仕事を目的とした海外勤務者、その海外勤務者に同伴する家族（帰国子女）などである。旅行者以外にとって、滞在先に適応できるか否かは重要な課題であるが、その困難さは明らかである。

小島・深田（2009, 2011）は、日本人短期留学生と帰国子女の、「出国前の母国適応－海外滞在中のホスト国適応－帰国後の母国再適応」という適応プロセスについて検討しており、各時点での適応および適応に影響する要因について検討している。日本人短期留学生の場合、留学前から留学後にかけて短期留学生の適応は向上し、留学中のホスト国適応には、留学前の母国適応、留学初期のホスト国適応、ホスト国への感情的評価、ホスト国民との接触、母国民および母国文化との接触が影響することを示し、母国適応および母国再適応には母国民との接触が重要であることを示した（小島・深田 2009）。また、帰国子女の場合、海外滞在中のホスト国適応に比べ、帰国後の母国再適応が高かったが、適応得点は全般的に低かった。各時期の適応に影響する要因については、前時期の適応が影響し

ており、帰国後の再適応には、母国に対する肯定的な感情的評価が正に、外国文化との接触の多さが負に影響していた（小島・深田 2011）。

本研究では、小島・深田（2009, 2011）を参考に、諸外国で勤務した日本人海外勤務者を対象に、出国前の母国、海外滞在中のホスト国、帰国後の母国での適応の変化と、各時期での適応に及ぼす影響要因について検討する。

1.1 海外勤務者の適応研究の重要性

1960年代、成長する日本の海外輸出経済を支えるため、多くの日本人が海外に働きに始め、1968年に5万3000人いた海外在留日本人は、1976年には15万人、1999年には50万人になった（グッドマン 2003）。近年も海外在留邦人は増加傾向にあり、海外滞在中が3カ月以上の長期滞在者は1994年から増加し続けている（外務省領事局政策課 2017）。2016年10月の時点で、870,049名いる長期滞在者の内、271,530名が民間企業関係者本人、194,573名がその家族であり、長期滞在者の53.6%を民間企業関係者が占める（外務省領事局政策課 2017）。報道関係者本人（1,832名）、自由業関係者本人（29,207名）、政府関係職員本人（13,490名）など（外務省領事局政策課 2017）を合わせると、長

*) 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 nanae.kojima.e5@tohoku.ac.jp

期滞在者に占める海外勤務者の割合の大きさが分かる。

企業からの業務命令に従って海外移住する海外勤務者には、達成すべき企業から与えられた職務がある。その職務を成功させることができるか否かは海外勤務者にとって最も重要なことである。Hemmasi, Downes, & Varner (2010) は、海外勤務者の“成功”を多面的に測定する尺度を作成し、①異文化適応（生活に関連した適応）、②業務に関連した適応、③キャリア発達、④親会社と子会社との調整、⑤任務達成、⑥専門性／技術の発達、⑦子会社の形成と統制、⑧満足感、⑨全般的な任務達成／効果の9因子から“成功”が構成されることを明らかにした。海外勤務者の“成功”に2タイプの適応（生活に関連した適応と業務に関連した適応）が含まれていることから、適応の重要性が窺われる。

中国在住の諸外国（主にアメリカ・カナダ）からの海外勤務者を対象に、Takeuchi, Wang, & Marinova (2005) は、海外勤務者の職場適応が、その後の職務遂行能力（上司評価）に影響することを明らかにした。また、Lee & Sukoco (2010) は、文化的知力（cultural intelligence：異文化性に対応する能力）が、文化適応と文化有効性（cultural effectiveness：ホスト国民とのコミュニケーション能力）を媒介して、職務遂行能力に影響することを明らかにした。さらに、適応と離職の関係を否定する研究もあるが（Schaffer & Harrison 1998）、他方ではその関係を積極的に指摘している研究もある（Siers 2007）。職務遂行能力と適応の関係性が指摘されていることから、海外勤務者にとって、職務遂行能力を維持する上で、異文化適応の果たす役割の重要性が窺われる。

さらに、Grant-Vallone & Ensher (2001) は、職務に起因する生活上の葛藤が勤務者の鬱状態と不安と健康に対する懸念に正に影響していることから、生活が職務を妨げるだけでなく、職務が生活を妨げることについても考慮すべきであると述べている。

以上のように、達成すべき職務を与えられて海外移住する海外勤務者にとって職場での適応と同時に、生活での適応も重要であること、および、海外勤務者では職務遂行能力や離職が生活や業務での適応と関連することが先行研究によって指摘されていることから

も、海外勤務者の適応研究の重要性が裏付けられる。

1.2 海外勤務者のホスト国適応

海外勤務者の適応に関する研究では、海外滞在中のホスト国適応に言及しているものが多く、帰国後の母国再適応に言及しているものはほとんどない。ホスト国適応の中でも、職場適応に着目している研究が多く、Church (1982) が指摘する異文化適応に影響する背景要因（国籍、地位、言語など）や環境要因（社会的相互作用など）などが検討されている。

中国在住の西洋人を対象にしたJ. Selmerは、一連の研究によって、社会文化的適応（一般適応、交流適応、職場適応）と心理的適応に影響する要因（主に人口統計学的要因）について検討している。Selmer (2001) は、4種の適応全てに対して、年齢の高さが正に影響するが、性別が無関係であり、既婚であることが職場適応に正に影響することを明らかにした。また、Selmer & Leung (2003) は、交流適応と職場適応では男性より女性のほうが優れており、心理的適応では女性より男性のほうが優れていることを明らかにした。滞在期間1.65年の短期滞在者（新参者）と滞在期間6.25年の長期滞在者を比較したSelmer (2004) は、適応の悪さに関する認知が短期滞在者の一般適応と交流適応に負に、適応することに対する不本意性が短期滞在者の一般適応に負に影響するのに対し、適応の悪さに関する認知も、適応への不本意性も、長期滞在者の適応には影響しないことを明らかにした。また、滞在都市の規模の大きさは、一般適応と職場適応に正に影響していたが、交流適応には影響しておらず、言語的な問題の影響が示唆された（Selmer 2005）。さらに、Selmer (2006) は、文化の新奇さと適応は無関係であることを示した。

また、鈴木・北池・宮崎・野尻 (2003) は、①社会文化要因である風俗習慣の違いによる不自由さ、②医療衛生要因である医師の指示理解能力のなさ、③業務要因である現地人上司との関係の悪さ、④年休消化日数、⑤日常生活要因の週1回未満の運動習慣、⑥喫煙習慣、⑦対人関係要因の家族交流のなさ、⑧相談者の不在、⑨単身派遣、⑩現地交流のなさが、海外派遣労働者の精神健康度に影響することを明らかにし、適応

に影響する対人関係要因の多さから対人関係の重要性を指摘した。そして、Johnson, Kristof-Brown, Van Vianen, De Pater, & Klein (2003) は、パーソナリティ（外向性と、コアな自己評価としての自尊心、自己効力感、情緒安定性、統制の所在）、社会的な関係の持ち方（数、幅、深さ）、適応（一般、交流、職場）との関係を検討し、他の海外勤務者との関係の深さと幅が一般適応と職場適応に影響し、ホスト国民との関係の幅と数が3種類全ての適応に影響することを明らかにした。加えて、Wang & Kanungo (2004) も、ソーシャルネットワークの適応への影響を示唆している。なお、Farh, Bartol, Shapiro, & Shin (2010) や Caligiuri & Lazarova (2002) は、交流関係が適応に影響するモデルを考案しているが、実証はされていない。

ホスト国民との交流の重要性だけではなく、家族の存在の重要性も指摘されている。出国前と出国してから6～9カ月が過ぎた頃（海外滞在中）の2回の面接調査（滞在中は電話）を実施したCaligiuri, Hyland, Joshi, & Bross (1998) は、家族の特性（コミュニケーション能力、適応力、サポート）、移住に関する家族の認知、家族の適応が、海外勤務者の職場適応に及ぼす影響について検討し、家族の適応を媒介し、家族の特性が海外勤務者の職場適応に影響することを明らかにした。また、Black & Stephens (1989) は、配偶者の適応（一般、交流）が勤務者の適応（一般、交流）と正の相関関係にあることを示している。

海外勤務者においては、企業との関係も重視されている。Chen (2010) は、企業からのサポートや上司との関係などの社会的交換（social exchange）を媒介にして、企業の正当性が職場適応に影響することを明らかにした。滞在中に複数の調査を実施したTakeuchi, Wang, Marinova, & Yao (2009) は、企業からのサポートに関する認知が、適応（職場、一般）に影響することを示唆した。具体的には、職務に関する企業からのサポートに関する認知が職場適応に、生活に関する企業からのサポートに関する認知が一般適応に影響し、これら2種類の適応が最終的に企業に対するコミットメントを媒介して職務遂行能力に影響するというモデルを検討した。Lee & Sukoco (2008) も、

ソーシャルサポートが適応に及ぼす影響を確認しており、ポジティブなパーソナリティの持ち主が、ソーシャルサポートを得ると、適応も高まることを示している。海外勤務者の適応に影響する要因としてサポートの重要性も示唆された。

海外滞在中は異文化との接触を避けることができないが、Chen, Kirkman, Kim, Farh, & Tangirala (2010) は、異文化からの人々と交流できる自信がある、異なる文化の人々と交流するのが楽しい、などの異文化（接触）動機が職場適応と正に関連していることを示した。さらに、異文化（接触）動機は、職場適応を媒介し、職務遂行能力にも正に影響していた。

以上のように、ホスト国への海外勤務者の適応に対しては、ホスト国でのサポートを含む対人関係要因の重要性が先行研究の結果から見出される。

1.3 海外勤務者の母国再適応

母国再適応に関して、Gregersen & Stroh (1997) は、海外勤務経験があるフィンランド人を対象に、帰国後の適応について検討した。職場適応に対しては、海外滞在期間の長さが負に、帰国後の母国滞在期間の長さ、役割の裁量度、役割の明瞭さが正に影響していた。母国民との交流適応に対しては、海外滞在期間の長さ、母国文化の新奇さが負に、社会的地位の高さが正に影響していた。一般適応に対しては、海外滞在期間の長さが負に、帰国後の母国滞在期間の長さが正に影響していた。また、海外勤務経験のあるアメリカ人の場合、帰国後の職務と生活が予想以下もしくは予想以上であった者に比べて、予想通りであった者のほうが、再適応に優れており、職務遂行能力も高いことを、Black (1992) は明らかにした。

Gullahorn & Gullahorn (1963) は、異文化適応に比べて、母国再適応はより難しいと述べている。Martin (1984) によると、移住者は、異文化環境へ適応することの難しさを想定しており、彼らを受け入れるホスト国民も、移住者が困難に直面すること、ホスト国民とは異なる行動をとることを想定している。しかし、帰国後の母国では、帰国者は困難に直面することを想定しておらず、母国民である帰国者の家族や友人も、帰国者が困難に直面するとは考えていないと

述べている。つまり、異文化適応の難しさは、当人にとっても、周囲にとっても、想定内のことであるが、母国再適応の難しさは両者にとって想定外のことであるため、難しさが増すと推測できる。

また、箕浦（1988）は、人は、自身が成長した社会・文化の意味体系を自身のものとして内在化し、その意味空間の中で生きると述べている。つまり、母国では母国文化を獲得することで母国適応し、ホスト国ではホスト国文化を獲得することでホスト国適応する。しかし、母国文化を獲得した状態で出国すると、自身に備わっている母国文化と滞在先のホスト国文化が異なるために、ホスト国適応が難しくなる。同様に、ホスト国文化を獲得した状態で帰国すると、自身に備わっているホスト国文化（出国前に獲得した母国文化と滞在中に獲得したホスト国文化が混在した文化とも考えられる）と帰国後の母国文化が異なるために、帰国後の母国再適応が難しくなる。このように、ホスト国適応の難しさ、母国再適応の難しさが生じることも考えられ、出国前の母国適応がその後の適応に影響することが容易に推測される。

以上のように、適応度や適応の規定因に関して、母国再適応はホスト国適応とは異なる様相を示すことが先行研究から示唆されるので、海外勤務者のホスト国適応と母国再適応を直接比較可能な形で検討する必要があると言える。

1.4 本研究の目的

海外勤務者の適応にはいくつかの側面があることが先行研究によって指摘されてきたので、本研究では、留学生や帰国子女の適応研究で使用された生活全般6領域（仕事、言語、文化、対人、情緒、環境）をカバーする適応尺度によって、海外勤務者の適応を測定する。また、海外勤務者の適応の規定因については、社会的相互作用の要因が有力であることが先行研究から示唆されたので、本研究では適応の規定因として社会的相互作用の要因を取り上げる。

移住者の経験について縦断的に検討することの重要性については古くから指摘されており（Herman & Schild 1960; Martin 1984）、海外勤務者においても同様である。「海外滞在中」の移住者の経験（Takeuchi

et al. 2009）や「出国前から滞在中」の移住者の経験（Caligiuri et al. 1998）について縦断的に検討している先行研究は存在するが、「出国前－ホスト国滞在中－帰国後」という出国前から帰国後までの適応プロセス全体について検討した先行研究は皆無である。したがって、本研究では、「出国前－ホスト国滞在中－帰国後」の全時期の適応を扱う。

2. 方法

2.1 調査対象者

調査対象者は、海外勤務経験者104名（男性80名、女性24名）であった。海外滞在期間が2年未満であった19名を除外した85名（男性66名、女性19名；平均年齢43.24歳、 $SD = 9.92$ ）を分析対象者とした。アメリカ・カナダ（30名）、中国（19名）、ヨーロッパ（14名）、韓国（9名）、アジア（8名）、台湾（2名）、ロシア（2名）、オーストラリア（1名）での勤務経験者で、平均滞在期間は50.48カ月（ $SD = 37.57$ ）であった。また、出国時の平均年齢は30.25歳（ $SD = 6.73$ ）、帰国時の平均年齢は34.40歳（ $SD = 7.21$ ）であった。

2.2 調査手続き

調査会社に依頼し、出国前、海外滞在中、帰国後の3時期について、回想法を用いた1回のWeb調査を実施した。対象者が日本を母国とする海外勤務経験者であることを確認するために、以下の6つのスクリーニング項目を設け、それらの条件を満たした対象者のみがアンケートに回答した。①あなたは日本人ですか（日本国籍を有していますか）。②現在、日本で働いていますか。③日本企業（日系企業）に勤めていますか。④2年以上の海外勤務経験がありますか。⑤海外勤務された事があるのは1カ国のみですか。⑥海外勤務経験以前に、日本での勤務経験はありますか。

2.3 調査項目

本研究は、小島・深田（2009, 2011）の日本人短期留学生および帰国子女を対象とした研究の枠組みを踏襲しているため、小島・深田（2009, 2011）が用いた調査項目を一部修正して利用した。具体的には、海外勤務者に適した表現になるように、滞在先を限定しな

Table 1 出国前調査に用いた項目

変数	項目内容 <回答段階>
適応	【仕事】 仕事を続けていく能力に自信がなかった
	【仕事】 仕事は楽しくなかった
	【言語】 仕事で、 <u>日本語「外国語（海外勤務地の言語）」</u> で討論したりすることがうまくできなかった
	【言語】 <u>日本語「外国語（海外勤務地の言語）」</u> による仕事の内容が理解できなくてイライラしていた
	【文化】 <u>日本人「外国人（海外勤務地の人）」</u> の挨拶や礼儀が分からなくて困ることがあった
	【文化】 <u>日本人や日本社会「外国人や外国社会（海外勤務地の人・社会）」</u> の価値観が理解できなくて困ることがあった
	【対人】 何でも話せる日本人の友人がいなかった
	【対人】 何でも話せる外国人の友人がいなかった
	【情緒】 何となく不安になることがあった
	【情緒】 感情の変化が激しかった
	【環境】 <u>日本「外国（海外勤務地）」</u> での住まいの住み心地は悪かった
	【環境】 <u>日本「外国（海外勤務地）」</u> の気候は耐え難かった
	< “非常にそうだった(4点)” から “まったくそうでなかった(1点)” の4段階評価 >
母国民との接触	日本人との交流はどの程度ありましたか
	< “非常に多かった(4点)” から “非常に少なかった(1点)” の4段階評価 >
母国文化との接触	日本人とどの程度コミュニケーションがとれていましたか
	< “非常によくとれていた(4点)” から “ほとんどとれていなかった(1点)” の4段階評価 >
母国文化との接触	日本文化との接触はどの程度ありましたか
	< “非常に多かった(4点)” から “非常に少なかった(1点)” の4段階評価 >
ホスト国民との接触	外国人との交流はどの程度ありましたか
	< “非常に多かった(4点)” から “非常に少なかった(1点)” の4段階評価 >
ホスト国民との接触	外国人とどの程度コミュニケーションがとれていましたか
	< “非常によくとれていた(4点)” から “ほとんどとれていなかった(1点)” の4段階評価 >
ホスト国文化との接触	外国文化との接触はどの程度ありましたか
	< “非常に多かった(4点)” から “非常に少なかった(1点)” の4段階評価 >
母国民からのサポート	<u>日本人「外国人（海外勤務地の人）」</u> と付き合う場合の行動や態度について、周囲の日本人は、どの程度相談にのってくれましたか
	あなたが落ち込んだり、悩んだり、イライラしたとき、周囲の日本人は、どの程度相談にのってくれましたか
母国民からのサポート	< “非常によく相談にのってくれた(4点)” から “ほとんど相談にのってくれなかった(1点)” の4段階評価 >
	<u>日本人「外国人（海外勤務地の人）」</u> と付き合う場合の行動や態度について、周囲の外国人は、どの程度相談にのってくれましたか
ホスト国民からのサポート	あなたが落ち込んだり、悩んだり、イライラしたとき、周囲の外国人は、どの程度相談にのってくれましたか
	< “非常によく相談にのってくれた(4点)” から “ほとんど相談にのってくれなかった(1点)” の4段階評価 >
母国に対する感情的評価	あなたは、日本人・日本文化に対して好感を持っていましたか
	< “好感を持っていた(5点)” から “好感を持っていなかった(1点)” の5段階評価 >
ホスト国に対する感情的評価	あなたは、外国人・外国文化に対して好感を持っていましたか
	< “好感を持っていた(5点)” から “好感を持っていなかった(1点)” の5段階評価 >

注1 質問項目の当該時期を明確にするため、出国前に関する項目は全て「日本出国前（海外勤務地へ向かう前の日本では）」、海外滞在中に関する項目は全て「海外滞在中」、帰国後に関する項目は全て「日本帰国後」という語句を質問文の冒頭に置いた

注2 海外滞在中に関する項目については、下線部分の「日本」「日本人」「日本語」「日本社会」を〔 〕内のように「外国（海外勤務地）」「外国人（海外勤務地の人）」「外国語（海外勤務地の言語）」「外国社会（海外勤務地の社会）」に修正した

いなどの修正を加え、1回の調査で出国前、滞在中、帰国後の3時期それぞれについて①適応、②母国民との接触、③母国文化との接触、④ホスト国民との接触、⑤ホスト国文化との接触、⑥母国民からのサポート、⑦ホスト国民からのサポート、⑧母国に対する感情的評価、⑨ホスト国に対する感情的評価について回答を求めた (Table 1)。なお、質問項目の当該時期を明確にするため、出国前に関する項目は全て「日本出国前 (海外勤務地へ向かう前の日本では)」, 滞在中に関する項目は全て「海外滞在中」, 帰国後に関する項目は全て「日本帰国後」という語句を質問文の冒頭に置いた。複数項目で測定した変数については、Table 2に示したように、変数の項目間のCronbach信頼性係数 α がある程度大きかったので ($\alpha > .72$), それぞれの項目の得点の平均値をその変数の得点とした。そして、得点が高いほど、適応状態が良好であること、社会相互作用の密度が高いことを意味する。

人口統計学的変数に関する項目など、他の項目も質問紙には含まれていたが、今回の分析には使用しなかったため、詳細を省略する。

3. 結果と考察

3.1 適応および影響要因の時期的変化

適応得点に関して1要因3水準の分散分析および多重比較を行った結果、滞在中のホスト国適応得点に比べ、出国前の母国適応得点と帰国後の母国再適応得点のほうが高かった (Table 2)。海外勤務者は、母国での適応に比べて、ホスト国に適応できていなかったことが示唆され、異文化適応に比べて母国再適応の難しさを指摘するGullahorn & Gullahorn (1963), Martin (1984), 箕浦 (1988) とは異なる結果が得られた。仕事環境においても、生活環境においても、ホスト国は母国と大いに異なり、適応が難しかったと推測される。職場での関係作りから、仕事のやり方まで、ホスト国での方法に適応していく必要がある、また一から経験を積み上げていかなければならないことは多少なりとも勤務者にとってストレスフルなイベントであったと推測される。時間の経過とともに、母国での仕事環境と生活環境にはある程度の変化があったと推測されるが、母国での環境が全く異なるものに变化したとは考

えにくく、海外勤務者にとって、ホスト国での適応に比べて、母国での再適応はより容易なものであったと推測される。

仮定された影響要因に関しても、1要因3水準の分散分析および多重比較を行った (Table 2)。その結果、母国民との接触は、滞在中より出国前と帰国後のほうが高かった。母国文化との接触は、滞在中より出国前のほうが、出国前より帰国後のほうが高かった。ホスト国民との接触、ホスト国文化との接触、ホスト国民からのサポートでは、出国前と帰国後に比べて、滞在中のほうが高かった。影響要因の変化は、各時期の滞在地に大きく影響されていた。母国民や母国文化との接触は、ホスト国滞在中に比べて、母国在留中のほうが多かった。また、ホスト国民やホスト国文化との接触、ホスト国民からのサポートに関しては、母国在留中に比べて、ホスト国滞在中のほうが多かった。母国文化との接触では、出国前と帰国後との間に差があり、帰国後の母国文化との接触のほうが多かった。出国前には当たり前に接していた母国文化が、ホスト国での生活を通して当たり前ではないことに気付き、帰国後は母国文化との接触を増すことになったのかもしれない。

3.2 適応に影響する要因

各時期の適応を目的変数とし、仮定された影響要因を説明変数とした重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った (Table 3)。その結果、調整済みの決定係数はいずれも有意だった ($Adj-R^2s > .16, ps < .001$)。出国前の母国適応にも、帰国後の母国再適応にも、母国民との接触 (順に、 $\beta = .42, .38, ps < .001$) が正に影響しており、滞在中のホスト国適応にも、帰国後の母国再適応にも、前時期の適応 (順に、 $\beta = .74, .52, ps < .001$) が正に影響していた。さらに、滞在中のホスト国適応には、ホスト国に対する感情的評価 ($\beta = .35, p < .001$)、ホスト国民との接触 ($\beta = .14, p < .05$)、母国民からのサポート ($\beta = .14, p < .05$) が正に、母国に対する感情的評価 ($\beta = -.27, p < .001$) が負に影響していた。帰国後の母国再適応には、ホスト国民からのサポート ($\beta = -.29, p < .01$) が負に影響していた。

Table 2 各変数に関する統計量と分散分析および多重比較の結果

	α^{*1}	α^{*2}	出国前			滞在中			帰国後			F 値	多重比較 ($\alpha = .05$)	
			α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD			
母国民との接触	.84	.81	.74	3.26	0.63	.78	2.86	0.75	.82	3.34	0.55	23.36	***	出国前, 帰国後 > 滞在中
母国文化との接触	—	—	—	2.92	0.86	—	2.29	0.92	—	3.20	0.67	36.18	***	滞在中 < 出国前 < 帰国後
ホスト国民との接触	.87	.82	.77	2.56	0.77	.72	3.06	0.63	.80	2.57	0.82	23.76	***	出国前, 帰国後 < 滞在中
ホスト国文化との接触	—	—	—	2.52	0.96	—	3.21	0.69	—	2.42	0.90	33.43	***	出国前, 帰国後 < 滞在中
母国民からのサポート	.97	.93	.87	2.91	0.68	.93	2.98	0.72	.97	2.98	0.70	0.77		
ホスト国民からのサポート	.97	.93	.96	2.52	0.90	.94	2.92	0.72	.93	2.58	0.91	17.16	***	出国前, 帰国後 < 滞在中
母国に対する感情的評価	—	—	—	4.19	0.81	—	4.20	0.67	—	4.18	0.80	0.06		
ホスト国に対する感情的評価	—	—	—	3.98	0.79	—	4.05	0.75	—	4.02	0.83	0.42		
適応	.96	.96	.91	2.97	0.64	.92	2.78	0.59	.94	3.03	0.63	12.40	***	出国前, 帰国後 > 滞在中

注1 α^{*1} は、時期別に項目得点の合計得点を算出し、その合計得点を用いて得られた3時期間の α 係数

注2 α^{*2} は、各時期の個々の項目を述べ項目扱いした、全項目間の α 係数

注3 $df = 2, 168$

注4 *** $p < .001$

Table 3 各時期の適応を目的変数とする重回帰分析の結果

	出国前	滞在中	帰国後
	β	β	β
母国民との接触	.42 ***		.38 ***
母国文化との接触			
ホスト国民との接触		.14 *	
ホスト国文化との接触			
母国民からのサポート		.14 *	
ホスト国民からのサポート			-.29 **
母国に対する感情的評価		-.27 ***	
ホスト国に対する感情的評価		.35 ***	
前時期の適応	—	.74 ***	.52 ***
R^2	.17 ***	.76 ***	.48 ***
$Adj-R^2$	.16 ***	.75 ***	.46 ***

注1 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

滞在中のホスト国適応には出国前の母国適応が重要であり、帰国後の母国再適応には滞在中のホスト国適応が重要であることが明らかとなった。前時期の適応が後時期の適応に影響を及ぼしていることが確認でき、前時期に適応できていたという自信の重要性が窺われた。

滞在中のホスト国適応にホスト国民との接触が影響するという点においては、鈴木ほか（2003）やJohnson et al.(2003)を支持する結果が得られた。鈴木ほか(2003)やJohnson et al.（2003）が指摘する対人関係の重要性については、出国前と帰国後の母国適応においても確認された。ホスト国適応にホスト国民との接触が重要であったように、母国適応と母国再適応に母国民との接触が重要であった。さらに、Johnson et al.（2003）やChen（2010）が指摘する他の海外勤務者との関係の重要性についても、ホスト国適応に母国民からのサポートが影響していたことより確認できた。Lee & Sukoco（2008）が示唆するソーシャルサポートの重要性を裏付けた。やはり、生活環境においても、仕事環境においても、母国とは大いに異なるホスト国での生活に関して、母国とホスト国との違いや、自身の辛い気持ちなどを理解してくれるホスト国在留中の母国民の存在は重要であることが示唆される。

Takeuchi, Yun, & Russell（2002）の示唆する異文化接触要因と関連して、ホスト国民との接触やホスト

国に対する感情的評価は、滞在中のホスト国適応を促進する重要な役割を担っていたとも推測される。ホスト国を肯定的に思う気持ちや、ホスト国民との接触を促進させ、ホスト国適応が増したと推測される。だとすれば、母国に対する感情的評価がホスト国適応に負の影響を及ぼしていることも納得できる。母国に対する肯定的感情が強ければ、ホスト国での滞在に後向きになり、適応を抑制することが考えられる。ホスト国での適応だけを考えるのであれば、母国に否定的感情を抱いていたほうが、適応できる可能性が窺える。しかし、母国への否定的感情がホスト国への適応に結びつくという結果は、海外勤務者の平均的な姿を捉えたものである。個人差を考慮すれば、海外勤務者には、①母国への否定的感情－ホスト国への適応、②母国への否定的感情－ホスト国への不適応、③母国への肯定的感情－ホスト国への適応、④母国への肯定的感情－ホスト国への不適応、の4パターンが存在するはずである。こうした個人差の分析は、海外勤務者の多様性を詳細に把握することであり、今後の課題の1つとなる。

3.3 日本人短期留学生や帰国子女との比較

日本人短期留学生を調査対象とした小島・深田(2009)は、彼らの出国前、留学中（初期）、留学中（末期）、帰国後の適応得点が順に2.98, 3.10, 3.16, 3.20（1－4点の4段階評定）であり、日本人短期留学生の適応

が留学前から留学後にかけて向上することを示した。また、帰国子女を調査対象とした小島・深田(2011)は、彼らの出国前、留学中、帰国後の適応得点が順に2.46, 2.29, 2.52(1-4点の4段階評定)であり、帰国子女の適応には、海外滞在中のホスト国適応に比べると、帰国後の母国再適応の方が高いが、適応得点が全般的に低いことを報告した。これに対し、本研究における海外勤務者の適応得点は時期順に2.97, 2.78, 3.03(1-4点の4段階評定)であり、海外勤務者の適応は、海外滞在中のホスト国適応に比べ、出国前の母国適応と帰国後の母国再適応の方が高いことが示された。短期留学生と海外勤務者に比べ、帰国子女の適応得点は低く、移住動機の違いによるものと推察される。Furnham & Bochner(1986)が移住動機と滞在期間を組み合わせ整理した移住パターンに、斎藤(1988)が帰国子女を加えて作成した移住者の型によると、留学生、帰国子女、海外勤務者には、滞在期間に差はないものの、移住動機に違いがある。留学生は自発的な、満足した動機で移住し、帰国子女は強制された、不本意な動機で移住し、その間に位置するのが海外勤務者であると斎藤(1988)は述べている。また、滞在先と滞在期間に関しては、留学生は選択できるのに対して、海外勤務者と帰国子女は選択することができないことが、短期留学生と海外勤務者のホスト国適応得点の違いに表れていると示唆される。

また、短期留学生の留学中のホスト国適応得点と帰国後の母国再適応得点との間に有意差はなかったものの、短期留学生、帰国子女、海外勤務者という3タイプの海外滞在経験者全てにおいて、海外滞在中のホスト国適応得点に比べ、帰国後の母国再適応得点のほうが高かった。そして、短期留学生の留学中のホスト国適応、帰国子女の海外滞在中のホスト国適応と帰国後の母国再適応、海外勤務者の海外滞在中のホスト国適応と帰国後の母国再適応に、前時期の適応が影響していた(小島・深田 2009, 2011)。箕浦(1988)は、人は、自身が成長した社会・文化の意味体系を自身のものとして内在化し、その意味空間の中で生きると述べている。ホスト国文化を獲得した状態で海外勤務者や帰国子女が帰国したとき、自身に備わっているホスト国文化(もしくは出国前に獲得した母国文化と滞在中に獲

得したホスト国文化が混在した文化)と帰国後の母国文化が異なると考えられるが、元々自身に備わっていた母国文化と異なるホスト国文化で適応できたことが、異文化適応に対する自信を形成したと考えられる。また、海外勤務者と帰国子女の不本意な動機(滞在的と滞在期間の選択のできなさ、両親の都合による移住)で移住した先での適応経験も、異文化に適応できたという自信を形成することに役立ったと考えられる。

短期留学生のホスト国適応には、前時期の適応以外に、ホスト国への感情的評価、ホスト国民との接触、母国民との接触が正に、母国文化との接触が負に影響し、母国(再)適応には、母国民との接触が正に影響していた(小島・深田 2009)。帰国子女のホスト国適応には前時期の適応のみが正に影響しており、母国(再)適応には、前時期の適応以外に、母国に対する感情的評価が正に、ホスト国民とホスト国文化との接触が負に影響していた(小島・深田 2011)。海外勤務者のホスト国適応には、前時期の適応以外に、ホスト国に対する感情的評価、ホスト国民との接触、母国民からのサポートが正に、母国に対する感情的評価が負に影響し、母国(再)適応には、前時期の適応以外に、母国民との接触が正に、ホスト国民からのサポートが負に影響していた。前時期の適応を除けば、適応に影響する要因に関しては、短期留学生と海外勤務者に比べ、帰国子女は異なる様相を示した。短期留学生においても海外勤務者においても、ホスト国適応にはホスト国民との接触とホスト国に対する感情的評価が、母国(再)適応には母国民との接触が影響しており、鈴木ほか(2003)やJohnson et al.(2003)が指摘する対人関係の重要性が確認された。ホスト国では、ホスト国のことをよく理解しているホスト国民との接触が、母国では、母国のことをよく理解している母国民との接触が重要であることが示された。しかし、帰国子女にとっては、対人関係の重要性が確認されず、その解釈は難しい。帰国子女は家族単位で出国するため、家族間の接触が強く、帰国子女本人としては他者との接触をさほど必要としていないのかもしれない。

3.4 まとめと今後の課題

海外勤務者の適応は、海外滞在中のホスト国適応に

比べ、出国前の母国適応と帰国後の母国再適応が高かった。ホスト国適応には、前時期の母国適応、ホスト国に対する感情的評価、ホスト国民との接触、母国民からのサポートが正に、母国に対する感情的評価が負に影響しており、母国（再）適応には、前時期のホスト国適応、母国民との接触が正に、ホスト国民からのサポートが負に影響していた。短期留学生と同様に、ホスト国ではホスト国民との、母国では母国民との接触の重要性が窺われた。そして、帰国子女（部分的に短期留学生）と同様に、前時期の適応が、各時期の適応に重要な役割を担っていることが確認された。

今後の課題として、本研究では検討されなかった適応に影響を及ぼす他の要因についても検討する必要があると同時に、小島・深田（2009, 2011）も指摘しているように、適応から態度へと視点を変え、海外勤務者の母国およびホスト国に対する態度についても検討する必要がある。母国とホスト国に対する態度の組み合わせによる二次元的態度類型を想定し、その態度類型の時期的変化とその影響要因の解明を通して、海外勤務者の抱える問題を別の角度から深く掘り下げることができる。これにより、人材の海外派遣や海外からの人材の受け入れの改善に示唆が得られると期待される。

また、帰国してから母国での生活期間が長い（約9年）集団に対する調査であり、回想法を用いて行われた調査でもあるため、海外勤務者の“今”を検討した研究とは言い難い。海外勤務者の“今”を検討するのであれば、各時期での状態についてその都度問う縦断的研究を実施することが望ましいが、調査対象者の研究協力を得ることは極めて難しくなるであろう。調査対象者を限定し、質的研究や事例研究を実施することも方法のひとつであるが、調査対象者の負担が大きくなるというデメリットがある。本研究の目的のひとつは、出国前－ホスト国滞在中－帰国後の全時期を扱うことであったため、調査対象者の負担を抑え、比較的多くの調査対象者に研究協力していただく方法として回想法を採用した。

引用文献

Black, J. S. 1992. “Coming home: The relationship of

expatriate expectations with repatriation adjustment and job performance”. *Human Relations*. 45, 177-192.

Black, J. S., & Stephens, G. K. 1989. “The influence of the spouse on American expatriate adjustment and intent to stay in Pacific Rim overseas assignment”. *Journal of Management*. 15, 529-544.

Caligiuri, P., & Lazarova, M. 2002. “A model for the influence of social interaction and social support on female expatriates’ cross-cultural adjustment”. *International Journal of Human Resource Management*. 13, 761-772.

Caligiuri, P. M., Hyland, M. M., Joshi, A., & Bross, A. S. 1998. “Testing a theoretical model for examining the relationship between family adjustment and expatriates’ work adjustment”. *Journal of Applied Psychology*. 83, 598-614.

Chen, G., Kirkman, B. L., Kim, K., Farh, C. I. C., & Tangirala, S. 2010. “When does cross-cultural motivation enhance expatriate effectiveness? A multilevel investigation of the moderating roles of subsidiary support and cultural distance”. *Academy of Management Journal*. 53, 1110-1130.

Chen, H. F. 2010. “The relationships of organizational justice, social exchange, psychological contract, and expatriate adjustment: An example of Taiwanese business expatriates”. *International Journal of Human Resource Management*. 21, 1090-1107.

Church, A. D. 1982. “Sojourner adjustment”. *Psychological Bulletin*. 91, 540-572.

Farh, C. I. C., Bartol, K. M., Shapiro, D. L., & Shin, J. 2010. “Networking abroad: A process model of how expatriates form support ties to facilitate adjustment”. *Academy of Management Review*. 35, 434-454.

Furnham, A., & Bochner, S. 1986. *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environment*. New York, NY: Methuen & Co.

外務省領事局政策課. 2017. 海外在留邦人数調査統計—平成29年要約版—. 外務省領事局政策課.

グッドマン, R. 2003. “「帰国子女」論争—過去40年間の概

- 観—” 海外における日本人, 日本のなかの外国人—グローバルな移民流動とエスノスケーパー. 岩崎信彦・C. ピーチ・宮島 喬・R. グッドマン・油井清光(編). 昭和堂, 206-223.
- Grant-Vallone, E. J., & Ensher, E. A. 2001. “An examination of work and personal life conflict, organizational support, and employee health among international expatriates”. *International Journal of Intercultural Relations*. 25, 261-278.
- Gregersen, H. B., & Stroh, L. K. 1997. “Coming home to the arctic cold: Antecedents to Finnish expatriate and spouse repatriation adjustment”. *Personnel Psychology*. 50, 635-654.
- Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. 1963. “An extension of the U-curve hypothesis”. *Journal of Social Issues*. 19, 33-47.
- Hemmasi, M., Downes, M., & Varner, I. I. 2010. “An empirically- derived multidimensional measure of expatriate success: Reconciling the discord”. *International Journal of Human Resource Management*. 21, 982-998.
- Herman, S. N., & Schild, E. 1960. “Contexts for the study of cross-cultural education”. *Journal of Social Psychology*. 52, 231-250.
- Johnson, E. C., Kristof-Brown, A. L., Van Vianen, A. E. M., De Pater, I. E., & Klein, M. R. 2003. “Expatriate social ties: Personality antecedent and consequences for adjustment”. *International Journal of Selection and Assessment*. 11, 277-288.
- 小島奈々恵・深田博己. 2009. “日本人短期留学生の適応過程に関する縦断的研究—留学前の母国適応, 留学中のホスト国適応, 留学後の母国再適応—”. *留学生教育*. 14, 39-47.
- 小島奈々恵・深田博己. 2011. “帰国子女の母国適応とホスト国適応—適応プロセスを追って—”. *留学生教育*. 16, 89-98.
- Lee, L., & Sukoco, B. M. 2008. “The mediating effects of expatriate adjustment and operational capability on the success of expatriation”. *Social Behavior and Personality*. 36, 1191-1204.
- Lee, L., & Sukoco, B. M. 2010. “The effects of cultural intelligence on expatriate performance: The moderating effects of international experience”. *International Journal of Human Resource Management*. 21, 963-981.
- Martin, J. N. 1984. “The intercultural reentry: Conceptualization and directions for future research”. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*. 8, 115-134.
- 箕浦康子. 1988. “日本帰国後の海外体験の心理的再編成過程—帰国者への象徴的相互作用論アプローチ—”. *社会心理学研究*. 3, 3-11.
- 斎藤耕二. 1988. “帰国子女の適応と教育—異文化間心理学からのアプローチ—”. *社会心理学研究*. 3, 12-19.
- Selmer, J. 2001. “Expatriate selection: Back to basics?”. *International Journal of Human Resource Management*. 12, 1219-1233.
- Selmer, J. 2004. “Psychological barriers to adjustment of Western business expatriates in China: Newcomers vs long stayers”. *International Journal of Human Resource Management*. 15, 794-813.
- Selmer, J. 2005. “Is bigger better? Size of the location and expatriate adjustment in China”. *International Journal of Human Resource Management*. 16, 1228-1242.
- Selmer, J. 2006. “Cultural novelty and adjustment: Western business expatriates in China”. *International Journal of Human Resource Management*. 17, 1209-1222.
- Selmer, J., & Leung, A. S. M. 2003. “International adjustment of female vs male business expatriates”. *International Journal of Human Resource Management*. 14, 1117-1131.
- Shaffer, M. A., & Harrison, D. A. 1998. “Expatriates’ psychological withdrawal from international assignments: Work, nonwork, and family influences”. *Personnel Psychology*. 51, 87-118.
- Siers, B. 2007. “Relationships among organisational justice perceptions, adjustment, and turnover of United States-based expatriates”. *Applied Psychology: An*

International Review. 56, 437-459.

鈴木桂子・北池 正・宮崎有紀子・野尻雅美. 2003. “海外派遣労働者の精神健康度に関連する要因についての検討”. 産業衛生学雑誌. 45, 105-113.

Takeuchi, R., Wang, M., & Marinova, S. V. 2005. “Antecedents and consequences of psychological workplace strain during expatriation: A cross-sectional and longitudinal investigation”. Personnel Psychology. 58, 925-948.

Takeuchi, R., Wang, M., Marinova, S. V., & Yao, X. 2009. “Role of domain-specific facets of perceived organizational support during expatriation and implications for performance”. Organization Science. 20, 621-634.

Takeuchi, R., Yun, S., & Russell, J. E. A. 2002. “Antecedents and consequences of the perceived adjustment of Japanese expatriates in the USA”. International Journal of Human Resource Management. 13, 1224-1244.

Wang, X., & Kanungo, R. N. 2004. “Nationality, social network and psychological well-being: Expatriates in China”. International Journal of Human Resource Management. 15, 775-793.

【論 文】

投書の意見文に見られる文章構造の分析 —YNU書き言葉コーパスを例に—

楊 明 翰^{1)*}

1) 東北大学大学院国際文化研究科

本稿は意見文に用いられる段落分けと論理展開について、中国語を母語とする日本語学習者（CN）と母語話者（JP）を対象に、その違いを分析することを目的としている。調査の結果から以下のようなことが明らかになった。① 段落分けについては、CNはJPよりも段落意識が高いが、いずれも段落指導への工夫が必要である。② 論理展開についてCNは「問題提起—意見—実証—意見」のパターンが半数を占めているのに対して、JPは「問題提起—実証—意見」のパターンが4割未満であった。いずれも適切な構成で作成した例が少なかった。③文章構造についてCNとJPはいずれも尾型が多かった。特にJPは頭尾型の使用が顕著であった。CNは結論に至るまで多様な思考過程を経ており、異なる論理展開のパターンが見られたが、JPはそういった特徴が見られなかった。

1. はじめに

日本語教育では、作文教育は学習者の日常生活や身の回りに関することを題材に書かせることが多いが、中級以降、論理を組み立てる意見文などが課題として取り上げられる。森岡（1995: 60）は意見文を「あることがらに対する自己の意見を筋道を立てて述べる文章である」と記述している。日本語学習者を対象とした意見文の研究は、文の構造、表現の適切さ、文法の正確さなど、いわゆる言語形式に重点を置くものが多い（浅井 2002; 田代 2007）。一方で、構造の面から論じた研究（二通 2001; Lee 2006; 伊集院・高橋 2012）はあるが、結果は一致していない。

石黒編（2014: 18）は、上級学習者は「構成を意識して段落（パラグラフ）を書けるようになる」ことが指導の目標であると述べている。また、文章におけるマクロ構成の明確さ及びパラグラフ間のつながりがGood Writingの評価基準となっている（田中・阿部 2014）。さらに、構成は文章の評価において文法の正確さよりもその良し悪しを決定づけるとの報告もある（長谷川・堤 2008）。

そこで、本稿は「日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス」（以下、YNUコーパス）を資料として、投書に用いられる段落分けと文章構造について、日本

語学習者と母語話者を対象に、その違いを分析することを目的としている。意見文は事実を挙げ、論点を踏まえながら、書き手の意見を主張するといった特徴を持ち、アカデミック・ライティング能力の育成につながる考えた。

2. 先行研究

2.1 学習者の意見文についての研究

日本語学習者の意見文を分析し、主要な問題点とした研究に梶本（1997）と二通（2001）がある。

梶本（1997）は中・上級学習者の文章の問題点として、構造、論旨の一貫性、談話標識の適切性の3点があると述べ、指導する際に談話の型とモデル文の提示が必要であると説いた。梶本は新聞の投稿欄の意見文を取り上げ、構造分析を行ったが、日本語学習者と母語話者との比較は行われていない。

二通（2001）は作文対訳DBコーパスを利用し、日本人学生と中国人および韓国人日本語学習者の意見文を分析した結果、意見の未提示、理由の欠如、内容の未整理、急な話題転換、エッセイ的な文章といった問題点が学習者の文章に見られたことを指摘している。

次に論理展開についてはLee（2006）と伊集院・高橋（2012）がある。Lee（2006）では学部留学生と日

*）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 maru7766@dc.tohoku.ac.jp

本人学生の意見文を比較し、構成に関しては両者ともはじめの方に課題について賛否の意見を述べ、それから意見をサポートする根拠を挙げ、最後にまとめをするという双括型が多いという結果が得られた。それに対して、伊集院・高橋（2012）では日本人学生は「はじめ」と「おわり」に主張を置く頭尾型が多いが、学習者には特定のパターンが見られないという結果が得られた。伊集院・高橋（2012）は母語話者において Lee（2006）と同様の結果であったが、学習者において異なる結果を得た。

一方、段落の分け方から検討した研究に二通（2001）と李（2011）がある。二通（2001）では母語話者は段落分けをせず、また2段落で作成した者が多かったのに対して、学習者は段落を細切れにする者が見られたと指摘されている。李（2011）は母語話者のデータとの比較は行っていないが、一部の学習者には段落意識が欠如していると述べており、この点はおおむね二通（2001）と一致している。

以上見てきたように、意見文は一定の構造を持っているので、学習者は文章を作成する時に構成を意識しなければ、問題が生じるということが分かった。文章構造の解明に段落分けと論理展開が重要な手がかりであり、その現れ方が全体構造に反映していると考えられる。次節では文章構造を見る上で重要とされる段落と論理展開について述べる。

2.2 段落、論理展開、文章構造についての研究

国語学大辞典（1980: 592）では段落を「文章における内部区分の一。小主題を中心とした一まとまりの表現とその区切り。基本的には話題文のみでも段落を成すが、通常は二文以上の文集合から成る」と定義している。段落には2種類ある。形式上一文字下げ、改行によるものを「形式段落」、表現内容から複数の形式段落より一つまとまりのあるものを「意味段落」と呼ぶ¹⁾（市川 1978）。

段落と似ているものに「パラグラフ」があるが、両者に違いがあるという説もある。日本語の文章にパラグラフの概念を導入すべきであるとし、各段落の頭に中心文が書いてあることが望ましいとされている（木下 1981）。アカデミック・ライティングで一つの段落

に一つの主題を述べ、段落の間に繋がりを保つことが重要である（Grabe & Kaplan 1996）。本稿ではこの立場に立って考察する。

次に、論理展開のパターンについて述べる。長尾（1992: 30）は、意見文・論説文の論理展開の型について以下のように6つのパターンを提示している。

- (a) 問題提起－資料（実証）－結論
- (b) 主張－実証（資料）－結論確認
- (c) 具体事例－問題点指摘－資料補足－結論
- (d) 定義的解説－具体事例－発展的考察－主張
- (e) 問題提起－資料－仮説－資料補足（実証）－結論（仮説の修正）
- (f) 具体事例－問題点指摘－予測（仮説）－資料補足－結論

その中で（c）はルポルタージュや新聞の論説によく出現する形式であり、書きやすく、効果的であると述べられている。よって、意見文の流れは（c）のパターンが適切であると考ええる。

最後に、文章構造に関しては、佐久間（1990, 1999）は「統括機能²⁾」の概念を用いて、文章の構造類型について、頭括型、尾括型、両括型、中括型、分括型、潜括型という6つの分類を示している。一方、伊集院・高橋（2012）は形式段落に基づき、主張の文が文章の「はじめ」「なか」「おわり」の出現位置によって文章構造の型进行分类している。

以上、段落、論理展開、文章構造についての研究を見た。本稿では長尾（1992）と伊集院・高橋（2012）の方法を援用し、意見文における論理展開の配列順序と文章構造の型を見る。意見文の論理展開と書き手の意見が現れた位置の分析によって、文章構造の型をよりよく把握できると考えたからである。

3. 研究課題

本稿では意見文を分析するに当たり、段落と論理展開パターンに着目し、合わせて文章構造の型を見る。このため、研究課題を次のように設定した。

課題1. 日本語学習者と母語話者は段落数の使用に違いがあるか。

課題2. 日本語学習者と母語話者は展開パターンに違いがあるか. その違いは段落数の使用とどのような関連があるか.

課題3. 日本語学習者と母語話者は文章構造の型に違いがあるか. その違いは段落数・展開パターンとどのような関連があるか.

4. 研究方法

4.1 意見文のデータ

本稿ではYNUコーパスを調査資料³⁾とし, その内のタスク6「市民病院の閉鎖について投書する」という資料を用いた. このタスクは読み手が特定されておらず, ある程度の長さが保たれていること, そして, 書き手の意見や反論としての主張の文が必要であることから, 適切であると判断した. なお, タスクの完成には母語訳の指示文があり, 書く時間の制限を設けず, 辞書の使用は不可という条件で実施された.

タスク6の説明は次のようになる.

経営難のため, あなたの町では, 市民総合病院の閉鎖が検討されています. この病院には近隣の町にはない産婦人科, リハビリテーション科があり地域住民への影響が心配されます. 現行の診療体制での存続を求め, あなたの意見を新聞に投書してください.

(金澤編 2014: 28)

4.2 対象者

YNUコーパスには中国語母語話者, 韓国語母語話者, また日本語母語話者各30名のデータが集められている. YNUコーパスの詳細は金澤編(2014)を参照されたい. 本稿では中国語母語話者(CN)と日本語母語話者(JP)のデータのみを扱う.

CNとJPの情報は表1に示す. CNは男性が10名, 女性が20名である. 日本語のレベルは上級程度と考えられる. SPOTの得点は男性が60.4点, 女性が61.85点, 全体の平均は61.37点である. 一方, JPは男性が8名, 女性が22名である. CNとJPはほぼ同世代である. また, CNは母国で, JPは学習段階で論理的な文章を書くトレーニングを受けたことがあるかどうかは不問とした.

表1 対象者についての情報

CN				JP	
性別 (人数)	年齢	日本語の レベル ⁴⁾	SPOT ⁵⁾ の平均	性別 (人数)	年齢
男性 (10)	21~29	1級8名	60.4	男性 (8)	19~24
		2級1名			
		なし1名			
女性 (20)	18~28	1級18名	61.85	女性 (22)	19~25
		2級2名			

出典: 金澤編(2014)の数値を基に筆者作成

4.3 分析方法

段落の使用数については, それぞれの区切りは学習者の自由意志によって遂行されたものと考え, 文章に一文下げ, 改行が行われたものを1段落として数え, いわゆる「形式段落」を単位とした. 1段落構成の場合は「意味段落」を単位とした.

展開パターンについては, 長尾(1992)を参考にし, 意見文の中の「問題提起」「意見」「実証」の部分に着目し, 文章の配列状況を調べた. この配列状況を見たのは論理展開の思考と関わっていると考えたためである. また, 作文課題の実施条件から見れば, 今回のデータに「資料補足」の部分がないため, それを分析から外した.

本稿の「問題提起」はテーマに関する説明及びそれに関連する問題点の説明を指し, 「意見」は問題点についての自分の考え方や主張の文を指している. 「実証」は意見の理由の一部でもあるが, 具体的な事例を用いて説明する部分も実証として見なした. また, 1段落に2つ以上の要素が同時に現れた場合, 出現順に合わせて記録した.

文章構造の型については, 伊集院・高橋(2012)の分類に従った. 今回のタスクでは病院閉鎖に対して「存続を求める」文や「反対意見」を示す文が主張の文に相当すると考えられる. 主張の文の認定⁶⁾はこの基準に基づき, 日本語母語話者(日本語教育専攻の大学院生)1人を加え判定した. 判定は筆者と日本語母語話者が独立に行った後, 両者に食い違いがある場合, 前後の文脈を検討し, 協議を通して行った.

5. 結果

5.1 作文の長さや段落数について

まず、作文の長さについて見る。英語では文章の長さは語数で測るのが普通であるが、日本語では1語の認定は古くから議論されつつあるので、本稿においては字数を数えることにした⁷⁾。表2のように、作文の文字数では、CNは404.3字であるのに対して、JPは393字である。両者の正規性を確認したうえでt検定を行った結果、有意差は見られなかった ($t(58) = .291, p = .772, ns.$)。

表2 作文の長さ

	平均値	標準偏差値
CN (n=30)	404.3	159.8
JP (n=30)	393.0	142.7

$t(58) = .291, p = .772$

表3は作文においてCNとJPによる段落の使用数を表しているものである。CNは3段落と4段落の使用が最も多いのに対し、JPは1段落の使用が最も多かった。両者の間に差があるか否かを見るために、クロス集計表（フィッシャーの直接確率検定）を用いて比較したところ、有意な差が見られた ($p < .05$)。さらに、残差分析を行ったところ、2段落の使用では、JPのほうが有意に多いことが示された。4段落の使用では、CNのほうが有意に多いことが示された。

そこで、改行するのに適当な文字数を考える。一般的に1つの段落に200字程度で行替えが行われることが多いとされる（新版日本語教育事典 2005）。200～300字（木下 1981）、250～300字（二通 2001）との説

表3 段落の使用数

段落数	CN			JP		
	n	%	調整済 残差	n	%	調整済 残差
1	7	23.4	-1.1	11	36.6	1.1
2	▽ 1	3.3	-2.3	▲ 7	23.3	2.3
3	9	30.0	1.2	5	16.7	-1.2
4	▲ 9	30.0	2.3	▽ 2	6.7	-2.3
5以上	4	13.3	-0.4	5	16.7	0.4

▲は有意に多い、▽は有意に少ないことを示す。

もある。本稿は2.2で述べたように意見文の構造を考えた上で、仮に3段法（序論、本論、結論から成る）を用いて1段落に200字程度で作成する場合、全体の長さは600～700字程度に相当すると考えられる。表2と比較した結果、今回のタスクではCNとJPは共に字数が少ない傾向にあると考えられる。

さらに、段落毎の字数を詳しく見ると、2段落構成ではJPは1段落字数の使用につきばらつきが見られるが、3段落構成と4段落構成では200字未満の項目にのみ入っている。それに対して、CNは3段落構成と4段落構成では200字未満の項目だけでなく、200字から400字の項目にも入っている。

表4 各段落構成における字数の使用

	CN					JP				
	1 段落	2 段落	3 段落	4 段落	5 段落 以上	1 段落	2 段落	3 段落	4 段落	5 段落 以上
200未満		1	22	31	20	2	9	15	8	22
200 - 400	6	1	5	5		7	3			4
401以上	1				1	2	2			

5.2 論理展開と文章構造の型について

本節では意見文においてCNとJPの論理展開について検討する。具体的な分析方法は4.3節に述べたように、配列要素の使用状況を調べ、論理展開のパターンを考察する。その1例を表5に示す。なお、文章は原文のままである。

C001の例ではまず①で問題提起をし、②と③で病院閉鎖により生じる問題について自分の意見を述べ、④と⑤で意見についての理由や具体事例を示している。⑥は意見でもあるが主張を示す文でもある。主張の文は波線で表している。

上述の調査資料60編を調べた結果、6つのパターンに分類できた。その内訳は表6の通りである。

CNは「問題提起—意見—実証—意見」が最も多く（15名）、その次に「問題提起—意見」、 「問題提起—実証—意見」の順であった。JPは「問題提起—実証—意見」が最も多く（11名）、その次に「問題提起—意見—実証—意見」であった。この結果から、今回の作

文でCNとJPはそれぞれ異なった書き方をしているということが分かる。

という主張を示すという書き方をしている人が多かった。

表5 作文における論理展開の分析例

段落	文NO	学習者C001	要素
1	①	市民総合病院は、経営難で近いうち閉鎖することをよく耳にするようになりました。	問題提起
	②	それを知り、最初は驚いたのですが、徐々にそれが「困ったなあ」という思いになったのです。	意見
	③	なぜなら、市民病院には、保土ヶ谷区にあるほかの病院にない産婦人科とリハビリセンターもあるからです。	
	④	もし、市民総合病院がなくなると、地元の人にはほかの地域の病院に行かなくてもいけなくなります。	
	⑤	しかし、最寄りの総合病院でも、車で1時間以上かかるところにあるため、通院の患者の大半を占めるお年寄りや妊婦さんや体の不自由な方には大変不便だと思われます。	実証
	⑥	ぜひ「ほどがや通信」を通して、市民総合病院の存続を市や区の関係者に訴えたいと思います。	意見(主張)

表6 CNとJPによる論理展開のパターン

流れ	CN (%)	JP (%)
1問題提起→意見→実証→意見	15 (50.0)	6 (20.0)
2問題提起→意見	6 (20.0)	4 (13.3)
3問題提起→実証→意見	5 (16.7)	11 (36.8)
4問題提起→意見→実証	3 (10.0)	1 (3.3)
5意見→実証→意見	1 (3.3)	4 (13.3)
6その他		4 (13.3)
合計	30	30

両者の違いはCNが「実証」に入る前に、先に「意見」を述べる点があるという点である。表7と表8はCNとJPの作文例である。CNはまず投書の目的を述べた後に、病院閉鎖についての意見「病院がなくなったら住民に影響を与える」が来ている。その理由は後文で示す「お年寄りの利用者が多く、また妊婦も多い」ことである。一方、JPは「病院が閉鎖されたら、どうなるか」という問題提起をした後、「閉鎖に関わることを論じる」実証に入り、最後に「存続を求める」

表7 問題提起—意見—実証—意見【CN】

段落	文NO	学習者C025	要素
1	①	市民総合病院は経営不況ので、今年年末は閉院することが聞いています。	問題提起
	②	私はこの病院が <u>続けたほうが良い</u> と思います。	意見
2	③	この市民病院の婦人科と康復中心はこの付近の病院にありませんでした。	
	④	もしこの病院が閉まるなら、ここに住んでいる居民にとっては本当に不便でした。	
3	⑤	この辺りは老人と婦人が多いので皆がこの病院が保存してほしいと言って、ほかの病院は遠くて不便でした。	実証
	⑥	病院はそんな簡単に閉めることはできないだろう。	意見
	⑦	経営不況になっても、政府が居民に考えて、 <u>支援してほしい</u> と思います。	
4	⑧	私達はマスコミの力を信じて、政府によく考えて、 <u>この病院を保存したい</u> と思います。	
	⑨	よろしくお願いします。	

表8 問題提起—実証—意見【JP】

段落	文NO	母語話者J003	要素
1	①	今、経営難のために、市民総合病院の閉鎖が検討されています。	問題提起
	②	はたして、私たちの町は、この病院が閉鎖されたら、どうになってしまうのでしょうか。	
2	③	確かに、経営難で、病院の閉鎖は仕方のないことなのかもしれません。	実証
	④	お金が無ければ、やってはいけませんから。	
3	⑤	しかし、この市民総合病院は、私たち住民にとっては、なくてはならないものだと思います。	
	⑥	この病院には、産婦人科やリハビリテーション科といったものがあり、これらは、近隣の町には、ありません。	
	⑦	では、もし、この病院が閉鎖されたら、どこで子どもを産めばいいのでしょうか、どこで、リハビリをすればいいのでしょうか。	
	⑧	また新たに、産婦人科の病院やリハビリテーション科の病院を作るには、多くのお金がかかります。	
4	⑨	私の意見として、この市民総合病院は、閉鎖せず、現行の診療体制での <u>存続を求めます</u> 。	意見
	⑩	病院が閉鎖したあとの、この町のこと、住民のことを考えて、 <u>結果を出してほしい</u> です。	

次に主張の文が文章の出現した位置により文章構造の型を分析する。主張文の位置は伊集院・高橋（2012）に従い、形式段落が3つ以上の場合、「はじめ」は第1段落、「おわり」は最終段落とし、それ以外は「なか」に入れた。また、形式段落が2以下の場合、意味段落の認定を筆者の判断で行った。

例えば、前掲の表5は1段落の構成で書かれた文例である。「①問題提起」の部分「はじめ」に、「⑥意見（主張）」の部分「おわり」に、それ以外の部分を「なか」に考えることができる。主張の文が「おわり」にきているので、「尾型」に属すると考えられる。このように、調査資料60編を分析した結果は表9のようになる。

表9 CNとJPによる作文の文章構造の型

型	CN (%)	JP (%)
頭型	0 (0.0)	0 (0.0)
中型	3 (10.0)	1 (3.3)
尾型	16 (53.3)	14 (46.7)
頭尾型	2 (6.7)	10 (33.3)
頭中型	0 (0.0)	0 (0.0)
中尾型	6 (20.0)	4 (13.4)
分散型	0 (0.0)	0 (0.0)
非明示型	3 (10.0)	1 (3.3)
合計	30 (100)	30 (100)

網掛けは主張の文の出現位置を示す。

表9よりCNとJPの文章構造において最も多かったのは「尾型」であることが分かる。CNは「尾型」が最も多く、他の型を大きく引き離している。JPは「尾型」が最も多かったが、次いで「頭尾型」も33.3%に達している。文章の「おわり」に主張の文を置く他のタイプ（頭尾型、中尾型、分散型）を入れて考えると、CNは80%、JPは93.4%となる。つまり、CNとJPの両者とも主張の文が最後に来るといふ書き方が多かったと言える。

続いて、「尾型」と「非尾型」の数について、CNとJPの間に差があるかどうかを見るために、カイ2乗検定を行った結果、有意な差が見られなかった（ $\chi^2(1) = .267$, $p = .606$, ns.）。しかし、「頭尾型」と「非頭尾型」の項目では有意な差が見られた（ $\chi^2(1) = 6.667$, $p < .01$ ）。つまり、JPはCNよりも「頭尾型」を多く用いて作文していると言える。

以上から、今回のタスクではCNとJPは共に「尾型」の文章構造を用いて作文する機会が多いことが分かった。また、「頭尾型」の文章構造はJPの特徴であると思われる。

6. 考察

課題1は「日本語学習者と母語話者は段落数の使用に違いがあるか」であった。意見文、論説文のような論理的な文章の場合、「序論－本論－結論」または「序論－総論－各論－結論」に分けるのが通常である（市川 1978; 木下 1981）。今回の作文でCNは3, 4段落で、JPは1, 2段落で作成した者が多かった。意見文の構造からみれば3, 4段落が適切であるので、JPよりもCNのほうが段落への意識が強いと考えられる。しかし、CNの段落意識、すなわち1, 2段落による文章構成で作成した人の割合は李（2011）の結果に近い。また、段落分けのない作文、5段落以上の作文はどちらも多いことから、二通（2001）と李（2011）の指摘の通り、CNもJPも文章を作成するとき、段落を意識して書く必要があることと改めて裏付けられたことになる。

続いて、課題2は「日本語学習者と母語話者は展開パターンに違いがあるか」であった。今回の作文でCNは「問題提起－意見－実証－意見」のパターンが半数を占めているが、JPは「問題提起－実証－意見」のパターンが3割強である。いずれも二通（2001）の結果と異なっている。これについては課題の出し方によって起因していると考えられる。すなわち、明確にAとBのどちらかの立場を求める指示文がある場合、主張の文が文章の頭に来やすいと予想できるからである。

また、段落と展開パターンを合わせて考えると、CNは4段落構成に「問題提起－意見－実証－意見」の流れで作成した人が多かった（5名）。次に多かったのは同じ流れで3段落構成であった（4名）。一方、JPは3段落構成に「問題提起－実証－意見」の流れで作成した人が多かった（4名）。次に多かったのは1段落構成に「問題提起－意見」、1段落構成に「意見－実証－意見」、2段落構成に「問題提起－実証－意見」の流れが多かった（各3名）。JPとCNのこの

ような差異から、次のような可能性が考えられる。すなわち、意見文を書くときに、主張が最後に来るという流れを書き手がある程度把握できていたとしても、段落の意識が薄いために、文章構造のバランスが崩れる恐れがある。また、文章に適切な改行が施されなければ、文章を最後まで読まなければ全体の意味の把握が困難であるため、読み手に負担を与えてしまう文章になっている可能性がある。これについて二通(2001)にも同様の指摘がある。

加えて、段落の字数の使用は展開パターンと関連があるかを調べた。ここでは3, 4段落による論理的な文章の構成を分析した。JPは200字未満の項目のみに使用があったが、CNは201から400字の使用があった。それら9名の文章を見ていくと、意見と実証が1つの段落に入っていたために、字数が多くなったということが観察された⁸⁾。しかし、今回は形式の改行と内容の改行が一致しているかについては分析を行っていないので、稿を改めて論じたい。

課題3は「学習者と母語話者は文章構造の型に違いがあるか」であった。今回の作文でCNとJPはいずれも尾型が多かったという結果が得られた。本稿ではメイナード(2014)で述べられた記述と同じような結果が得られた。メイナード(2014)は日本語の意見文で書き手の意見が「特に尾括型として談話の末尾に出ることが多い」と述べている。しかし、これはLee(2006)および伊集院・高橋(2012)の結果と異なっている。Lee(2006)では学習者も母語話者も双括型が多く、伊集院・高橋(2012)では母語話者に頭尾型が多かったが、学習者にはパターンが見られなかったことが報告されている。この結果が課題の出し方、母語による作成経験、論理的な文章を書くトレーニングの有無によるものなのか、更に調査する必要があると思われる。

続いて、段落と文章構造の型に関連があるかを分析した。CNは「1段落構成+尾型」(7名)が多かったが、JPに多かったのは「1段落構成+頭尾型」と「2段落構成+尾型」(各5名)であった。論理的な文章の構成は「序論、本論、結論」の3段法を採ることが一般的であるため、今回の作文でいずれも3段法の形式を逸脱している人が多かったと言える⁹⁾。それにも

かわらず、今回の作文では結論を最後に置く点はどちらにおいても観察された。これは、尾型の展開パターンが、投書の目的に対する課題の達成のための方法として、読み手の共感を呼ぶために、用いられるからであろう¹⁰⁾。

さらに、展開パターンと文章構造の型との関係について調べた。CNは「問題提起—意見—実証—意見+尾型」(7名)が多かったが、JPは「問題提起—実証—意見+尾型」(10名)が多かった。この結果を表6の数値と比べると、尾型を用いているCNには「問題提起—意見—実証—意見」以外の流れで作成していた人が多く、JPでは依然として「問題提起—実証—意見」の流れで作成していた(CN:15名→7名, JP:11名→10名)。このように、CNは意見文を作成しているときに、JPより頭の中で論理展開が行きつ戻りつ文章を推敲し、結論にたどり着くまでに多様な思考過程を経ており、JPと異なる展開パターンを見せることが推測できるが、JPにはそういった特徴が見られなかった。その原因はライティングの認知モデル(Flower & Hayes 1981)に関わっていると考えられる。つまり、CNが文章を生み出すまでに様々な要素に配慮しなければならず、そのため、要素の一方に注意が行き過ぎてしまうと、流れが変わってくるのではないかと考えられる。これについて、CNの母語で書かれた同じテーマの意見文を比較して分析する必要がある。

7. おわりに

本稿では日本語学習者と母語話者による投書の意見文における段落分けおよび文章構造について分析を行った。結果は以下の通りである。

① 段落分けについては、CNはJPよりも論理的な文章の構成「序論・本論・結論(3段法)」を意識して作成した者が多かったが、いずれも文章を作成する際に段落指導への工夫が必要である。

② 論理展開パターンについては、CNは「問題提起—意見—実証—意見」のパターンが半数を占めているのに対して、JPは「問題提起—実証—意見」のパターンが4割に満たなかった。段落と合わせて分析すると、いずれも適切な構成で作成した者が少ないことが明ら

かになった。

③ 文章構造については、CNとJPはいずれも尾型が多かったという結果が得られた。特にJPは頭尾型の使用が顕著である。段落と文章構造を合わせて分析すると、段落への意識が薄いにもかかわらず、主張の文が文章の最後に来ている点で投書の意見文の課題達成を満たしていると言えることができる。展開パターンと文章構造を合わせて分析すると、CNは結論にたどり着くまで多様な思考過程を経ており、異なる展開パターンを見せているが、JPはそういった特徴が見られなかった。

以上の結果より、意見文における段落意識の喚起や論理展開に関する指導法が必要ではないかと考えられる。今回の考察では、改行の適切さや母語による作成経験といった要因を分析することはできなかった。今後の課題である。

注

- 1) 市川 (1978) は改行による形式段落は恣意性があると述べ、文章の内部の文集合が内容上のまとまりとして、相対的に他と区別される部分に「文段」という概念を立てたが、佐久間 (2003) は「文段・話段」の総称としての「段」を文章談話の直接的な成分として考え、書き言葉では「文段」、話し言葉では「話段」と区別している。
- 2) 統括は「文章の内容を支配し、または、文章の内容に関与することによって、文章全体をくくりまとめる機能をいう」ということである (市川 1978: 157)。本稿では主張の文が統括の文と言えるかは議論する余地があるので、佐久間の用語を用いないことにした。
- 3) 資料は原稿を忠実に反映させる電子化データと、検索するのに便利な補正データがある。本稿では後者を用いた。
- 4) 日本語能力試験 (JLPT) を指す。
- 5) SPOTは筑波大学留学生センターが開発した日本語テストである。満点は65点である。SPOTの詳細は <http://ttbj.jp/p2.html> を参照されたい。
- 6) 全体の一致性に関して、CNの部は完全一致36.7%、部分的に一致46.7%、不一致16.6%であるが、JPの部は完全一致26.7%、部分的に一致70%、不一致3.3%である。

- 7) ことばの研究は研究目的によって望ましいものが異なる。よって、単語をどこに切るかが課題となっている。これについては柏野ほか (2000) を参照されたい。
- 8) 実証と意見の部分段落に分けて作成したCNは9名のうち、1名のみであった。
- 9) 「3段落+尾型」にはCNが4名、JPが4名いた。
- 10) 今回のタスクでは明示的に主張を示さないCNは3名、JPは1名いた。(例えば、JP: 市民は今こそ声をあげる必要があるだろう。CN: 私達のために、貴社が社会にこの事実を知らせて、助けていただけませんか。)

参考文献

- 浅井美恵子. 2002. “日本語作文における文の構造の分析－日本語母語話者と中国語母語話者の上級日本語学習者の作文比較－”. 日本語教育. 115号, 51-60.
- Flower, S. & Hayes, R. 1981. “A Cognitive Process Theory of Writing”. *College Composition and Communication*. 32 (4), 365-387.
- Grabe, W. and Kaplan, R.B. 1996. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Longman. New York.
- 長谷川哲子・堤良一. 2008. “アカデミックライティングにおける『分かりにくさ』の要因は何か?－意見文の分析を通じた一考察－”. 大阪産業大学論集 人文・社会科学編. 11, 21-34.
- 伊集院郁子・高橋圭子. 2012. “日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的特徴－『主張』に着目して－”. 日本語・日本語学研究. 第2号, 1-16.
- 市川孝. 1978. 国語教育のための文章論概説. 教育出版.
- 石黒圭編. 2014. 日本語教師のための実践・作文指導. くろしお出版.
- 金澤裕之編. 2014. 日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス. ひつじ書房.
- 国語学会編. 1980. 国語学大辞典. 東京堂出版.
- 柏野和佳子・小椋秀樹・田中牧朗・加藤安彦. 2000. “話し言葉コーパスにおける単位切りと品詞付与の方法”. 言語処理学会第6回年次大会発表論文集, 99-102.
- 木下是雄. 1981. 理科系の作文技術. 中公新書.

- Lee 風子. 2006. “留学生の書く日本語意見文の分析－日本人学生との比較において－”. 立命館法学別冊 ことばとそのひろがり. 4, 399-412. <http://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/law/lex/kotoba05/LEE.pdf>, (2017-6-30).
- 李宗禾. 2011. “中上級日本語学習者の意見文に見られる段落意識”. 明海日本語. 第16号, 23-35.
- メイナード・K・泉子. 2014. 談話言語学－日本語のディスコースを創造する構成・レトリック・ストラテジーの研究－. くろしお出版.
- 森岡健二. 1995. 新版 文章構成法. 東海大学出版会.
- 長尾高明. 1992. “文章と段落”. 日本語学. 11 (4), 26-32. 明治書院.
- 二通信子. 2001. “アカデミック・ライティング教育の課題－日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から－”. 北海学園大学学園論集. 110, 61-77.
- 日本語教育学会編. 2005. 新版日本語教育事典. 大修館書店.
- 佐久間まゆみ. 1990. “ケース8 文章の構造類型”. 寺村秀夫・佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一編. ケーススタディ 日本語の文章・談話. おうふう, 94-105.
- 佐久間まゆみ. 1999. “現代日本語の文章構造類型”. 日本女子大学紀要文学部. 第48号, 1-28.
- 佐久間まゆみ. 2003. “文章・談話における「段」の統括機能”. 北原保雄監修. 朝倉日本語講座7 文章・談話. 朝倉書店. 90-119.
- 梶本聡子. 1997. “意見文の構造－中・上級学習者の作文における問題点”. 多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集. 創刊号, 79-92.
- 田代ひとみ. 2007. “中級日本語学習者の意見文における論理的表現”. 横浜国立大学留学生センター教育研究論集. 14, 131-144.
- 田中真理・阿部新. 2014. Good Writingへのパスポート－読み手と構成を意識した日本語ライティング. くろしお出版.

【論文】

研究大学における学生参画型学習支援の省察的実践の組織化 —Student Learning Adviser 育成方策に関する一考察—

鈴木 学^{1)*}

1) 福島大学総合教育研究センター

本稿では、学生参画型学習支援の取組みである東北大学学習支援センターのSLA (Student Learning Adviser) 実践に着目し、SLAの育成に向けた組織的な方策について分析する。特に、SLA実践において創出される「省察」機会の特徴を明らかにし、研究大学における学習支援者育成の構造について検討するものである。

活動において他者の介在程度を示した「層」と、活動が展開される期間を示した「タイムスパン」との掛け合わせによってSLA育成の取組みは設計されている。大別すると①「個別×短期」、②「他者・集団×中期」、③「組織×長期」で異なる「省察」機会が創出されることが明らかとなった。①では日常の活動において他者との「ダイアログ」を中心としてSLA個人の「内省」が促進される。②では同質性の高い集団において「ディスカッション」による「批判的検証」が行われる。そして③では組織的枠組みの「改善」に向けた「省察」が行われる。この階層化された他者との協働にもとづく「省察」の入れ子構造がSLA実践における組織的な取組みの特徴となる。

1. はじめに

1.1 大学における学生参画型の取組みの動向

昨今、高等教育は「教育パラダイム」から「学習パラダイム」へのシフトが進んでいる (Barr & Tagg 1995)。日本においてもこの傾向は顕著であり、「廣中レポート」(文部省 2000) では、教員中心の大学から学生中心の大学へと視点の転換を求め、特に正課外教育や学生の学習の重要性を説くことで、高等教育段階における学生支援や学習支援の取組みを拡げるきっかけとして位置づいている。加えて、学生の力をこのような活動に活用する意義についても言及しており、教育活動の活性化のみならず教える側の学生への教育効果について明文化したことも特筆すべき点である。

実際に、高等教育段階で行われる学生支援の取組みは多様化の様相を見せている。日本学生支援機構 (2011, 2014, 2017) が学生支援関連の実施組織を、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留学生支援に分類していることから明らかである。さらには、ピア・サポート・プログラムとして学生の力を活用する立命館大学では、①学習支援、②新入生支援、③キャリア支援、④留学生

支援、⑤留学支援、⑥図書館利用支援、⑦情報システム利用支援、⑧国際平和ミュージアム支援、⑨広報支援、⑩入試支援、⑪キャンパス案内支援、⑫各学部独自の取組みのように多岐に渡る活動を展開している (沖 2015: 10-1)。活動の拡がりとしては現在の日本における学生参画型の取組みの俯瞰図として位置づけられよう。加えて、学生が参画するピア・サポート・プログラムの意義として、①支援される側の学生の喜びと成長、②支援する側の学生の喜びと成長、③教職員の喜びと業務の改善の3点が示されている (沖 2009: 132-3)。一口に学生参画型の取組みといっても、支援対象や領域の違いによって活動の範囲は極めて広範であり、TAやSA、ピア・サポーター、学生FDスタッフなどに代表されるように学生に期待される役割・専門性も大きく異なっているのが現状である。

一方で、高等教育の質保証に関する議論も活発に行われてきた。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」や2012年の中教審答申「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～」では、単位の実質化といった学習成果の質保証 (とりわけ授業外における学修時間の確保) の必要性や、学修支援に関する人的・物的環境の整備・充実に関して言

*) 連絡先: 〒960-1296 福島県福島市金谷川1番地 福島大学総合教育研究センター r791@ipc.fukushima-u.ac.jp

及している。結果として、これら質保証の要請に対する一つの解として学生参画型の取組みの可能性が模索されてきたといえる。しかしながら、元来「学習者」である学生を「支援者」として高等教育に参画させることには課題があることも事実である。具体的には、提供する支援の質を担保するために学生の養成・採用・研修といった組織マネジメントを誰がどのように設計し行うのかといった課題である。

1.2 研究の目的と方法

教育・研究を主とする大学において補助的なものとされがちであった学生支援の領域は、組織的かつ戦略的な教育的関与としての可能性を検討されなければならないといわれている（川島 2014）。正課カリキュラムとの連動による三重大の取組み「キャリア・サポーター資格教育プログラム」（中川 2015）や帝京大学の取組み「SCOT（Students Consulting on Teaching）」（ホートン広瀬・榊原 2014）はその一例であるが、学生参画型の取組みの拡がりに比して、組織的な運営基盤を有し上記の課題に対する具体的かつ戦略的な方策を展開している実践は管見の限り多くはない。実際に、日本学生支援機構の最新の調査結果分析からも、「学生に高度な内容の支援を担わせるためには、十分な研修や対応が必要となり、その手間がかかってしまうこと」や活動に参画する学生の物理的時間の確保の難しさについて言及されている（安部 2017）。つまり、学生参画型の取組みに関して量的拡大は一定程度進んだものの、質的深化には着手しきれていない現状にあるとみなさざるを得ない。

そこで本稿では、東北大学高度教養教育・学生支援機構学習支援センター（Center for Learning Support: 以下、CLS）のSLA（Student Learning Adviser）による学生参画型学習支援実践（以下、SLA実践）の長年にわたる蓄積から、「支援者」としての学生の育成に向けた組織的な関与について分析していく。なお、SLAの育成に関しては、足立・鈴木（2016）がSLAのための学習支援活動に対する「振り返り」観点とそのプロセスについてまとめており、主にSLA個人の「振り返り」の促進に焦点を当ててその構造を整理している。さらに鈴木（2017a）は、SLAの活動継続性

に着目し、SLAの活動モチベーションや自己成長認識についてその全体傾向を明らかにし、あわせて活動歴の長いベテランSLAに特化して成長・変容過程を示している（鈴木 2017b）。

これらの研究を基盤とし、各論稿において残された課題としても提示されているSLAの成長を担保する組織的な育成の取組みについて、その特徴と構造を明らかにすることが本稿の目的である。そのために、学生参画型学習支援領域における組織的な取組みの先進事例であるCRLA（College Reading & Learning Association）によるITTPC（International Tutor Training Program Certification: 国際標準チューター育成プログラム）に準拠した実践の特徴について分析することからはじめたい。その上で、ITTPCの実践分析から導かれた知見と課題に対応させる形で、SLA実践におけるSLA育成に向けた組織的な方策について考察していく。

2. ITTPCに準拠した組織的取組み

2.1 ITTPCの認定要件

大学における学習支援や補修教育、チュータリング、メンタリングを専門とした米国の学術団体CRLAは、各大学で実施しているチューター向けの研修に関して一定の要件を満たしていることを証明するITTPCという認証制度を展開している。米国を中心に1000以上の機関が認定を受けており、日本においても2002年に名桜大学言語学習センター（Language Learning Center: 以下、LLC）、2015年に公立はこだて未来大学メタ学習ラボ（Meta Learning Lab: 以下、MLL）が実施機関として認定を受けている。

ITTPCは3段階にレベル分けされており、レベルによって求められる内容が異なる。表1はレベル別の基準についてまとめたものである。研修項目だけでなく、具体的な研修時間も設定されており、レベル1であっても要求水準は高い。一方で、研修内容の選択肢の幅は広く、各大学の学習支援の実態に合わせて調整しやすいように配慮がなされている。レベル3まで取得するためには、最低でも16項目の研修を用意する必要があり、研修担当者も含めてこの体制を整備するためには運営組織が適切に機能していることが大前提となる。

表1. ITTPCの認定要件

認定レベル	レベル1 (Regular Certified Tutor)	レベル2 (Advanced Certified Tutor)	レベル3 (Master Certified Tutor)
研修時間	10時間以上	+10時間 (計20時間以上)	+10時間 (計30時間以上)
研修内容	以下の項目のうち8項目以上を含む	レベル1の復習 +以下の項目のうち4項目以上を扱う	レベル1・2の復習+以下の項目のうち4項目以上を扱う
研修項目	①チュータリングの定義と責任、②基本的なチューターガイドライン、③チューターセッションの始め方・終わらせ方、④学習理論・学習形態、⑤アサーティブネス・困難な学習者の扱い方、⑥チューターのロールモデリング、⑦目標設定と計画立案、⑧コミュニケーションスキル、⑨傾聴と言い換え、⑩文献参照スキル、⑪学習スキル、⑫批判的思考、⑬倫理遵守・セクハラ防止・剽窃防止、⑭問題解決モデル、⑮その他(大学独自設定項目)	①掘り下げ質問 ②優位脳学習 ③異文化コミュニケーション ④学習資源の活用 ⑤特定のスキル・特定分野におけるチュータリング ⑥学習行動の測定と変容 ⑦その他(大学独自設定項目)	①自己主導学習・脳記憶 ②特定対象集団のチュータリング ③高等教育における学習センターの役割 ④学習経験の構造化 ⑤チューター研修 ⑥集団マネジメントスキル ⑦その他(大学独自設定項目)
チューター経験	25時間以上	+25時間 (計50時間以上)	+25時間 (計75時間以上)
選抜基準	①科目担当教員の面接と書面での許可、あるいは面接とチュータートレーナーによる推薦 ②チュータリングを担当する科目の成績がAもしくはBであること		
評価基準	①評価プロセスが適切であること ②評価が定期的に実施されていること ③評価結果がチューター自身に知らされていること		

出所：鈴木ら (2011: 183), Schotka & et al (2014, 2015) より筆者編集

特筆すべきは、チュータリングやピア・サポートの「方法論」に関する理解やスキル向上が研修項目の大勢を占めていることである。各大学で展開される学習支援の取組みは、大学における位置づけ、学生の課題、運営体制等の諸条件によって異なる展開を示すものである。ITTPCはそれら学習支援実践の多様性を考慮しつつ、学習支援者の専門性として文脈に依存しにくい汎用性のある資質・能力を規定している。

2.2 日本における二つの実践の特徴

LLCは外国語学習者のサポートとその担い手であるチューターの技術向上を目的とした、学習支援の中でも外国語学習に特化した取組みである(津嘉山 2012; 谷川 2012: 102-10)。チューターの学生は学部学生かつ半数は留学生であることも特徴的である。LLCがITTPCの達成プログラムとしてチューターに求めている実践は表2の通りである。

特に⑤の規定のチュータートレーニングがITTPCの研修項目に該当するものであり、1学期間に16セッション行うことになっている。これら1学期間に設定された研修を受講することで昇級していく仕組みとなっており、3学期を通して同じセッションを継続して受講することでレベル3を取得することが可能になっている。これらのセッションはチューター自身(特に先輩チューター)で準備されるものが多く、その形式はパワーポイントによる口頭発表やディスカッション、ロールプレイ等である。またプロジェクトでは、チューターによる特定科目のミニ授業やウェブページの更新等、学習支援コンテンツの企画から環境・運営体制整備まで対象とする範囲は広い。この16週にわたる研修が機能する背景には、チューター募集の段階で業務内容に①言語サポート(チュータリング)と②LLC運営を含めていること、そしてチューターの条件のひとつに「週7.5時間以上(毎週金曜1回のトレ

表2. LLCにおけるITTPC達成プログラム

- ①成績証明書のコピーの提出
- ②チュータリング対象科目の成績が「優」以上であること
- ③監督者との面談
- ④先輩トレーナー(チューター)に実際のチュータリングを視察してもらう(最低2人の先輩の視察評価シートを提出)
- ⑤既定のチュータートレーニングを終了する
- ⑥最低1つのプロジェクトを完成させる
- ⑦1学期間に最低25時間以上のチュータリング経験がある
- ⑧チュータリングを利用した学生にアンケートを実施する(2名以上からのベストな結果を提出)
- ⑨自己評価表の提出(3回分)
- ⑩チューターリーダーの推薦署名
- ⑪マネージャーの推薦署名
- ⑫センター長の推薦署名

出所：谷川 (2012: 103) より筆者編集

ニングを含む)勤務可能であること」と注記にトレーニング必須の旨を掲げられていることが大きいだろう。

他方、MLLはレベル1に認定されている取組みで、チューターの主な業務として①チュータリング業務、②チューター研修の実施、③学内外に対しての学習支援プロジェクトの実施、④MLLの運営が挙げられている。①の対象内容は、プログラミング、情報デザイン、英語、数学、日本語文章の読み書きや大学における学習方法等全般にわたる(MLLのHPより)。公立はこだて未来大学自体がシステム情報科学部の単科大学であることから、チューター学生と支援を受ける学生の大学における学習履歴は共通する部分が多く、この点が学生によるチュータリングが機能する一要因といえる。②では週1回のランチタイム研修と各学期に1回開催される集中研修を行っている。この研修でITTPCの研修項目を満たす仕組みになっている。

MLLのチューター募集要項には、基本勤務として①ランチ研修(週1回:1時間)、②通常勤務(週3~4回・1回につき1.5時間)、③集中研修(各学期1回:6時間)、④予約が入った場合のチュータリング、⑤企画セッションの準備・実施、⑥各グループのミーティングを挙げており、週5時間超の勤務を設定している。あわせて、チュータリング希望科目に関連する授業の成績についても優良(B以上)であることを勤務条件に挙げている。

以上、両者の取組みに共通している点は、機関のミッションの軸にチューターの育成が含まれていること、それに伴ってチューターとしての定期的なトレーニング機会が業務の一部を占めていることが挙げられる。加えて、ITTPCの要件に沿った研修にもとづくと、組織全体の運営方法にも類似点が見出せる。①日常のチュータリング実践と②恒常的な研修、そして③各自のプロジェクト活動の三要素で構成され、いずれもチューターが主体となって展開されている点である。支援対象や物理的環境、勤務条件等がある程度共通の場合、今後の大学教育におけるチューター実践のモデルとして位置づけられる取組みであることは確かである。

2.3 SLA実践の文脈から生じる課題との対応

学習支援者としての汎用的な「方法論」に特化したITTPCと、それに準拠する両者の取組みからは学習支援の学問領域に紐づく「内容論」の側面に関連する研修は確認できない。制度としてはチュータリングを担当する科目の成績で担保する形式であるが、LLCでは一定の外国語の習熟度を条件にチューターを採用していること(その多くが留学生であること)、MLLではチューターの多くが支援対象学生と同様の授業を履修しているという経験値で補完できていることを背景に、採用後の「内容論」に関わる研修にはそれほど重きを置いていないことが分析できる。

しかしながら、SLA実践のような大規模総合・研究大学における学習支援では状況が異なる。不特定多数の学生を対象に支援を展開するSLA実践では、SLAと支援対象学生の専門(所属学部等)が異なるケースが大半であり¹⁾、学問系統によって学習内容・範囲・順番といった学生のレディネスの違いも影響することから、学習支援を行う上で、授業理解だけでは完結しないより本質的な学問理解がSLAには一定程度求められる。これは学習支援といってもLLC・MLLと同じ文脈で解釈することはできない類の課題といえる。つまり、学習支援者としての「方法論」もさることながら、担当科目に紐づく「内容論」に関わる専門性も考慮しなければならないSLA実践では、ITTPCとは異なる方向性からの仕組みも整備する必要があるということを示す。

加えて、SLAの平均勤務時間は週1回3~5時間(LLC・MLLに見られる恒常的な研修の時間は含まない)であり、CLSでの活動場所とSLAである学生が所属しているキャンパスが異なっている等の物理的制限の中で組織的な育成の仕組みを回さなければならぬ状況にもある。これらの要因を踏まえた上で、以降を論じていきたい。

3. CLSにおけるSLA実践

3.1 取組み概要

CLSでは、学部3年生から博士課程後期学生までをSLAとして雇用し、主に正課外において学部1・2年生を対象とした学習支援活動を行っている。組織体

制は、センター長（教員）、副センター長（教員）、直接的にSLAの指導・育成にあたる専任スタッフ3名（教員2名、事務員1名）、SLA約50名で構成される。2017年度で8年目を迎える実践であり、「学び合い」をコンセプトに、①個別対応型学習支援：学生のニーズに応じたチュータリングを基本とする支援（主に理系科目、ライティング、英会話）、②企画発信型学習支援：学びの機会を提案・提供する支援（英会話カフェや学習イベント）、③授業連携型学習支援：教員間連携による支援、④自主ゼミ支援：学生同士の学び合いのバックアップ（環境支援など）を展開している。

SLAは被支援学生にとって、①気軽さなどを発揮するピアとしての役割、②わかりやすさなど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経験値や俯瞰的視点、ロールモデルを提供する上級生（先輩）としての役割が認められ（足立 2017a）、自律的な支援主体としてSLAが位置づいている点が特徴的である。そのため展開される学習支援実践も個別対応型学習支援を中心にSLA自身によって「対応記録」として蓄積される。その際5つの振り返り観点（①学生自身の質問、②SLAが見立てた学生の課題、③対応意図・方針、④実際の手順・流れ、⑤全体的総括）にもとづいて分析され（足立・鈴木 2016）、このような日常的なOJT（On the Job Training）を繰り返しながら、それ以外のOff-JT（Off the Job Training）も組み合わせたSLA育成体制を構築している。

3.2 SLA育成体制の全体像

2016年度段階におけるSLAの育成体制の全体構造を示したものが図1である。実践開発の過程で、様々な改善を経て構築されたサイクルで、前述の通りSLA個々人の勤務時間が週1回3～5時間で必ずしも学習支援活動に関与する時間が多いとはいえない中で、活動において他者の介在程度を示した「層」と、活動が展開される期間を示した「タイムスパン」とを掛け合わせて、段階別に育成の方策を盛り込んでいる点が特徴である。ここでは、本サイクルを理解するための前提として各「層」における仕組みについて記しておきたい。

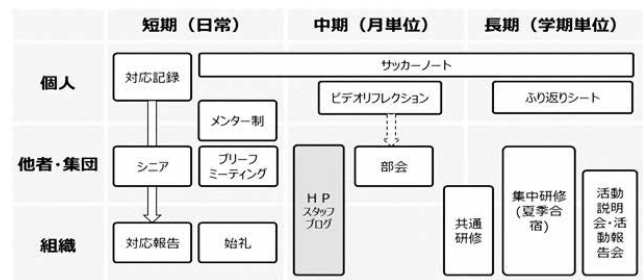


図1. SLA育成体制の全体構造
出所：足立（2017b）より

まず、第1層の「個人」はSLA一人ひとりを示している。SLAはそれぞれ自身の専門性にもとづく自律的な支援主体であることから、各自の文脈において諸活動に取り組むことが大前提となる。次に、第2層の「他者・集団」は同僚SLAとの関わりを示している。特に「部会」と「シニアSLA」について説明を加える必要があろう。「部会」はSLAの専門分野に応じて組織されるもので、物理、数学、化学、ライティング、英語、企画の6部会が設定されている。各専門分野に関する学習支援情報の共有や、月1回の定例ミーティング、部会毎の個別プロジェクトなどを実施する枠組みとして「部会」は機能している。一方の「シニアSLA」は、SLAの活動経験を2年以上有する博士課程前期以上のSLAが務めることができるポジションで、「CLSの諮問機関（相談役）であり、SLAのサポート役であり、CLS運営改善の先導役」である。専任スタッフとSLAの中間的な存在として、主にSLAの育成支援を担っている。そして、第3層の「組織全体」に関しては専任スタッフをはじめ他部会のSLAとの関わりなど、SLA自身の個人的な文脈とは異なる次元にある学習支援活動全体との関係性を示している。

4. 各段階における育成の方策

4.1 短期（日常）の方策

日常の学習支援活動においてOJTとして導入されている方策を時系列順に示すと、①専任スタッフによる始礼での情報共有（組織）、②メンター制による活動サポート（他者）、③シニアSLAによる指導・助言（他者）、④学習相談対応記録の作成（個人）、⑤専任スタッフへの学習相談対応報告（組織）、⑥SLA同士によるブリーフミーティング（集団）、⑦サッカーノートの記入（個人）が挙げられる。これがSLAの日常にお

ける学習支援活動のルーティンとなる。

まず、①始礼による全体の情報共有はSLAがその日の学習支援活動に従事する上でのレディネス形成に影響を与えている。週1回の勤務が基本のSLAにとって、前の週の学習相談傾向や残された検討課題といった情報を刷新することは、提供する学習支援の質を担保する（可能な限り全体で一定にする）上で重要となる。そして、実際の学習相談対応はSLA複数人体制で実施することを推奨しており、活動経験の浅いSLAには②メンター制を徹底している。他のSLAに対しても③シニアSLAを中心としたピアリフレクションの活動を実施している。具体的にはピアレビューシート（図2）²⁾に準じてレビューアである先輩SLAがレビューイであるSLAの相談対応を観察しながら指導・育成を行う。これはSLAを評価することが目的ではなく、レビューアのSLAの指導力向上も企図した取り組みである。相談対応終了後はその都度④記録を作成し、記述の5観点にもとづいて自身の対応の振り返りを行う。その後、学習相談対応記録を用いて⑤専任スタッフへの報告を行うが、その際「対話」によってより深い内省をSLAに促すことを目的としている。同時に、専任スタッフは「対話」から全体へと還元すべき要素の抽出も行っている。最後に勤務終了時には同シフトで活動するSLA同士で⑥ブリーフミーティングを行い、各専門分野をまたいで活動全体の振り返りと申し送り事項の洗い出しなどを行う。加えて、この一連の勤務中の活動において各SLAが特筆すべきと個人的に判断した内容を⑦サッカーノートという自己省察を目的としたノートに書き留め蓄積し

ていく方策も設けている。

以上が、日常におけるSLAの育成に資する取り組みである。これらの取り組みを成立させる上で、シフトの特性を踏まえておく必要がある。シフトは各時間帯に各種専門を担えるSLAを配置することになっている。必然的に専門が同じSLA同士は勤務時間が重複しないようなシフトの体系となっており、普段の活動では異質性の高い（専門の異なる）SLA集団で活動することが基本となる。この特性は、日常における育成活動は各種専門の向上ではなく、学習支援全般に資する能力（教育的な配慮や対人スキルなど）の向上を目的とするように方向付けする要因である。それ故、専任スタッフも含めて異質性の高い集団だからこそ意味のある「振り返り」と「共有」を核に育成の仕組みを構成している。

具体的にこの方針が反映されているわかりやすい方策としてピアレビューシートがある。レビュー項目は学習相談の「導入時」5項目、「本対応時」7項目、「終了時」3項目の計15項目からなる（表3）。これらの

表3. ピアレビューシートの項目

【導入時】

- ①これから対応に入るための良い雰囲気作りができた。
- ②ユーザーズカード、カルテの書き方等の案内や、SLAの利用の仕方の共通理解を図るなどし、SLAを利用してもらうにあたっての適切な誘導をすることができた。
- ③学生に聞き取りを行いながら、今回の質問内容の全体像を整理・把握することができた。
- ④対応にあたっての必要情報（時間制限等）や、質問事項に関わる周辺情報（学習状況、授業情報、課題かどうか等）を把握することができた。
- ⑤今回の対応方針・対応計画について、学生と共有することができた。

【本対応時】

- ⑦SLA側の発話量を調整し、学生が自身の疑問や思ったことを話せるように促せた。
- ⑧情報の視覚化、（SLAの）思考の言語化などをし、コミュニケーションを工夫できた。
- ⑨解説する際に図を描いたり、身近な例に関連付けるなど、学生の理解を深めるような工夫ができた。
- ⑩先輩としての良さを活かし、少し先の見通しを与えるなど、アドバイスができた。
- ⑪自身が1・2年次だった頃の経験値を活かすなどして、学生に寄り添った対応をすることができた。
- ⑫解説に要する時間を意識しながら、必要な情報を適切に取捨選択して解説できた。

【終了時】

- ⑬今日の対応の要点を整理したり、今日できるようになったことを示すなどして、対応の振り返りを行うことができた。
- ⑭質問以外の話題に触れるなどして「また来たいな」と思える雰囲気をつくることができた。
- ⑮適切な言葉を添えて、アンケートを配布したり、SLAに関する必要情報を提供することができた。

図2. ピアレビューシート（左：表面、右：裏面）

観点を示すと、「導入時」では①信頼関係の構築、②円滑な利用促進（事務的な手続きなども含む）、③コアヒアリング、④周辺ヒアリング、⑤計画の共有（本対応における契約）、「本対応時」は⑥対応学生が話せる環境創り、⑦情報の伝え方の工夫、⑧考えさせる工夫、⑨理解促進の工夫、⑩先輩の独自性 i：見通し、⑪先輩の独自性 ii：共感性、⑫時間管理・情報取捨選択、そして「終了時」には⑬振り返り・理解定着促進、⑭信頼関係構築、⑮今後の活用促進をポイントとしている。

いずれの項目においても、学習支援者として対人支援を実施する際の心構えや対応方法のルーティンに関する視点を重視していることがわかる。日常におけるSLA育成活動は各種専門のプロフェッショナルとしてではなく、「方法論」の面で学習支援者としての資質・能力形成に向けた「振り返り」を中心に行われていることが特徴である。

4.2 中・長期（月・学期単位）の方策

月・学期単位のSLA育成活動はOff-JTを中心に行われることになる。中期は他者・集団の層である「部会」、長期は組織の層である「CLS全体」の活動が核となっている。

「部会」はSLA実践が開始してから比較的早い段階で設置された枠組みである。活動を経る中で確立された主要な機能は、専門を同じにするSLA同士の「情報共有」と「勉強会」の2点である。先述の通り、各種専門に特化したSLA間の意見交換とそれに伴う専門性の向上は、日常における活動では担保しにくい環境にある。しかしながら、SLA実践において提供する学習支援サービスでは学問的な妥当性が求められる場面が多々あり、それをSLA全体として質保証することが重要なことから、これを牽引する機能として「部会」を位置づけている。

月に1度1.5～2時間で開催される「部会」では、前半の「情報共有」で質問傾向、学生傾向、各種対応事例、各SLAの悩みなどを共有し、後半の「勉強会」で対応検討、具体的な出題の検討、模擬対応等を実施している。これらの活動に向けて、中期の活動ではSLAの学生対応を録画し①ビデオリフレクション（個

人）を実施したり、②サッカーノート（個人）で論点を整理したり、さらには③HP・スタッフブログ（集団）を活用して各自「部会」の議題の共有や事前課題に取り組んだりしている。また、④他者の対応記録（個人）の検証も行っている。いずれの取り組みも「部会」活動の実質化に向けた事前準備等の工夫である。「情報共有」と「勉強会」の二部構成が基本の枠組みである一方で、各部会が置かれた課題状況に応じて独自の試みも行われている。一例として、図式化・イメージ解説に特化した学問内容に特化した対応スキルの向上（物理部会）、テキストの誤植リストの作成（化学部会）、対応記録に用いる独自の分類ラベルの設定（数学部会）、activityツールの整理とノウハウの共有（英語部会）等が挙げられる。

一方、学期単位で実施される取り組みとしては、①活動の振り返りシート（個人）、②活動説明会・活動報告会（組織）、③共通研修（組織）、④集中研修（組織）を実施している。必要に応じて専任スタッフと個別面談を実施したり、サッカーノートの確認を行ったり等、SLAが学期単位で学習支援活動の総括を行えるように専任スタッフが中心となってSLA個々人に働きかける体制を整えている。

具体的に①振り返りシートは i) 基本事項20項目（学生対応5項目、勤務全般9項目、部会活動等6項目）についての5段階評価、ii) 記述式アンケート8項目（表4）、iii) ミニレポート（自由記述）から構成される。個別面談の実施も視野に入れながら、SLA自身がこれまでの活動を振り返り、今後の学習支援活動に

表4. 振り返りシートの記述式項目（2016年度版）

- | |
|--|
| <p>①【ニーズ・モチベーション】あなたのSLAの活動に対する現在のモチベーション（ニーズ）は何ですか？上位3つを回答し、可能な人は、その割合を示してください。</p> <p>②【工夫・意識】あなたの対応上の工夫や意識していることを教えてください。</p> <p>③【成長】あなたが今期の活動全体を通じて、身についた・成長したと思う点を教えてください。</p> <p>④【課題】あなたのSLAの活動における現在の課題点・反省点を教えてください。</p> <p>⑤【目標】あなたの来期の活動目標を教えてください。</p> <p>⑥【他己評価】今期の活動の中で、「いいな」と思った他のSLAの対応や言動等がありましたか？あれば、だれのどんなふるまいか、教えてください。</p> <p>⑦【要望】センターへの要望や提案がある人は自由に書いてください。</p> <p>⑧【満足度】総合して、あなたの今期の活動の満足度（100点満点）とその理由を教えてください。</p> |
|--|

向けた目標設定に反映させるというSLA個々人のPDCAサイクルを回す仕組みである。次に②活動説明会・活動報告会では組織全体の目標や改善事項の共有を主目的としている。振り返りシートや後述する集中研修から導かれたSLAのニーズにも対応しながら、専任スタッフを中心に組織全体の共通認識を形成するための機会として位置づいている。そして③共通研修は基本的には講義型の勉強会で、カウンセリングマインド（「共感的理解」に関する内容）や他大学の学習支援実践の理解など、その時々に応じたコンテンツで実施している。最後に④集中研修（夏季合宿）は、今後の活動の改善とSLAのチーム力向上、学習支援だけでなく大学教育全体の知見を得ることを目的に実施している。i）前期総括会、ii）座談会、iii）研修会、iv）ワークショップの大枠で構成されており、ここで検討した内容・成果は後の活動に大きく影響を与える取組みとして位置づいている。

以上から、中期の取組みは学問の専門性の面で同質性の高いSLA同士による研鑽を目的として、集団による知見の「共有」と「批判的な検討」を中心に展開される。そして長期の取組みでは、SLAが学習支援を広い視野で相対的に捉えられるようになることと、学習支援者としてのアイデンティティの形成・モチベーションの向上を目的として組織全体による「改善」と「新たな知見の創出」が行われているといえる。

5. SLA育成の核となる「省察」機会

5.1 実践における「省察」の意義

これまでの記述からも明らかな通り、SLA実践では、OJTを基盤としてOff-JTを組み合わせることでSLA育成の仕組みが構成されている。実施される各種方策の最大の特徴として、SLA個々人の学習支援実践を起点とした「省察」を一貫して要求している点が挙げられるだろう。岩崎（2014）は学習支援に参画する学生の成長を促す上で、「自らの活動を反省的にふりかえる」作業の重要性を指摘し、「学生スタッフを研修する立場にある組織」に対し、「学生スタッフが対話することで日常的な業務を反省的にふりかえる機会を提供」することを求めている。そこで、実践における「省察」の意義について理論的に確認しておき

たい。

Moon(2004)は日常的にも教育的にも用いられる「省察」を3類型に分けて定義づけているが、特に、アカデミックな文脈においても効果を発揮する「省察」の意義として、①新しい学習に対して意味づけをすること（有意味学習）、②有意味学習により学んだことを抽出するプロセスからさらに学ぶこと、③既有知識や情報の整理によって学ぶことの3点を示し、「省察」のプロセスから波及する学びの深化拡張を説いている。つまり「省察」は質の高い学習プロセスの一端を担い、具体的には①自身の学習に知的な余地を与え、②学習の当事者意識を高め、③メタ認知を促すという学習行動そのものに好影響を及ぼすものであると価値づけることができる。

あわせて、「省察」の効果を高めるための諸条件や留意点についても提唱されている。「省察の深さ」はレベル別に、①描写的な書き方：「省察」をしておらず、単なる状況の描写に留まる状態、②描写的な「省察」：描写しつつも「省察」を行っているが、単独の視点での「省察」にとどまり、複数の視点から実践できていない状態、③対話的な「省察」：多様な視点から俯瞰できており、分析的かつ総合的な「省察」の状態、④批判的な「省察」：多様かつ批判的な分析ができ、歴史的かつ政治社会的な文脈からも位置づけられている状態の4段階に分けられる（Moon 2004; 和栗 2010）。単に個人的な反省としての「省察」ではなく、様々な文脈の中で相対的に分析・検証できる「省察」にまで質を上げるためには実践上の意図された工夫が重要であることが示唆されている。

以上から、「省察」は学習者を質の高い学習プロセスに導く要因であるが、質の高い「省察」に向けては、個人的な反省だけでは不十分であることが理解できる。対話的かつ批判的な「省察」に向けた取組みの重要性が指摘されている。

5.2 学習活動に対する組織的支援の理論枠組み

質の高い「省察」を創出するためには、SLA個人の「省察」のみならず、組織的な関与が必要不可欠であることは確かだろう。組織が個々人の学習活動の促進にいかに関与することができるのか、ここでは組織

的支援の理論的枠組みから知見を得たい。

Lave & Wenger (1991) は、実践においては持続的に相互交流を行う「実践コミュニティ」が形成され、はじめは周辺・部分的な活動からの参加であるが、徐々に正式に全般的な活動に参加するようになる「正統的周辺参加」を説く。あわせて「実践コミュニティ」における学習形態は、「認知的徒弟制」(Collins et al. 1989) という実践活動の中で徒弟的な教育を通して高次の認知的道具を獲得していく取組みとなる。

一方で、より専門性を高める共同体づくりの取組みとして「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」という概念も提唱されている (Dufour & Eaker 1998)。教員組織文化の変革の必要性を述べた本理論では、①外部研修ではなく日常の業務から学ぶこと、②業務の対象である子どもの成長のために行う討議を通じて協働することを前提としている。さらに Hord & Sommers (2008) はその特徴を①学習に向けた信念や価値観、方向性の共有、②援助的なリーダーシップ、③協働的な学習と応用、④構造的・関係的な条件の支援、⑤個々人の実践の共有の5点にまとめている。特に組織のリーダーの役割に着目し、「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」を実質化するための戦略の実行を求めている。それは、①共有される方向性の明確化、②方向性の実現に向けて実践者が専念できる計画の立案、③実践者の専門家としての成長の促進、④進歩の評価・確認、⑤支援の提供で、組織における学習文化の醸成に向けて重要な取組みとして位置づけられる。

加えて、学習活動における組織的支援の方策を検討する上で、組織的な知識創出過程を示した「SECIモデル」を確認しておきたい。野中・竹内 (1996: 91-2) は「知識が、異なる知とくに暗黙知と形式知の社会的相互作用をつうじて創造されるという前提に基づけば、四つの知識変換モードが考えられる」とし、①共同化 (Socialization)：個人の暗黙知からグループの暗黙知の創造、②表出化 (Externalization)：暗黙知から形式知の創造、③連結化 (Combination)：個別の形式知から体系的な形式知の創造、④内面化 (Internalization)：形式知から暗黙知の創造のプロセスを示している。本モデルにおいて「個人は知識の『創

造者』であり、組織は知識の『増幅器』である。しかし、変換の大部分が実際に起こるコンテキストは、グループ・レベルあるいはチーム・レベルである (野中・竹内 1996: 359)」という認識は、組織的支援を行う組織の役割の位置づけを規定した示唆に富む内容である。

以上をまとめると、「実践コミュニティ」のように組織における実践を通じて自然発生的に学習が創出される場合もあれば、「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」のように主にリーダーが場づくりの支援者となって協働的な学習機会を意図的に醸成することも求められている。この場合においても個人と集団両者の継続的な学習が重要であり、その仕組みの構築に向けたアプローチは様々である。しかしながら、組織学習のいずれの理論においても、日常の経験に価値を見出し、その経験から学習するためには「他者との関わり」が重要なファクターであることがわかる。ここから、組織的な支援の役割は個人・集団両方の学習に「他者との関わり」を組み込んだサイクルを創出することだといえよう。そして、知識創造の主体はあくまで個人であるとした上で、それを組織が援助する環境をいかに設計・整備できるかが重要であるといえる。

6. SLA実践の「省察性」を高める構造

6.1 基盤としてのSLA個人の「内省」

SLA実践におけるSLA育成の基盤には、SLA一人ひとりの日常的な学習支援経験を意味づける仕組みがあるといえる。学習支援経験を重ね、その都度対応記録の作成を行いながら振り返りの観点にもとづいた「内省」を繰り返すことは、最終的にはSLAが個人で学習支援の本質にアプローチし、その意味を見出せるようになるための土壌となる。たとえ学習支援に関する一般的な知識を有していたとしても、「知っていること」と「実践できること」には隔たりがあり、そこをSLA自身で架橋できるようになるためにも日々の学習支援経験を基盤とした「内省」をルーティン化することが重要である。

SLA個人として「内省」する機会は業務上のルーティンに複数组み込まれている。これ自体は他組織の活動においても業務日誌の作成などを通じて実践されていることであり珍しいことではない。しかし、SLA



図3. チーム対応（左）と対応報告（右）の様子

実践の特徴は、「内省」を個人で完結させない仕組みを組織的に整備している点にあるといえる。それはSLA一人ひとりの日常の活動に必ず他者を介在させることで、「ダイアログ」を意図的に発生させる仕組みである。「ダイアログ」は協働的な学習を促す効果を有し、問題点を探り出すのに有益とされる（Senge 1990）。例えば、SLAの勤務環境は日々のシフトにおけるチーム（異質性の高い集団）での学習相談対応やSLA同士のピアレビュー、専任スタッフへの対応報告、ブリーフミーティングなどである（図3）。チーム対応でいえば、自身の専門に関する科目の対応であれば中心に、専門外の科目であっても周辺に位置しながら学習支援に関わるといったように、緩やかに「正統的周辺参加」可能な環境が醸成されているといえる。さらには一口に他者といっても、学習支援という専門性の観点からは専任スタッフやシニアSLA、メンター

のように熟達度が異なる他者同士の集まりである。関わる他者によって視点の異なる「ダイアログ」にもとづく「振り返り」が創出されるこの日常的な勤務環境自体が、「内省」を単に個人の反省で終わらせない工夫といえる。

加えて、日々の学習支援経験を基盤に育成の仕組みを設計する場合、SLA一人ひとりがどのような学習支援経験を得られるかは極めて偶発的であり、たとえ組織的には学習支援者としての成長の段階を一定程度示していたとしても（表5）、経験の機会までを含めて意図的に設計するのは困難であるといわざるを得ない。その意味において、どのような経験を得るかといった部分ではSLAは必ずしも段階的に学習するとは限らない。故に、その時々予測できない経験・機会に応じて最も適切な他者が関わって「内省」を促す可能性を残している点は、SLA一人ひとりに応じた成長を支援するために大切な要素であるといえる。

6.2 同質性の高い他者との「批判的検討」

SLA実践では日常的な学習支援活動と並行して「部会」の活動にも重点が置かれている。日常のシフトが異質性の高い他者との協働の仕組みによって成り立っているのに対し、「部会」は同質性の高い他者との協働の仕組みである。

同じ「部会」に所属するSLA同士が学習支援の場で物理的に関わる頻度は、日常のシフトのSLAと比較すると少ないが、月単位の活動である「部会」では同じ専門という利を活かして成り立っている。その一つに、学習支援における「鍵的場面」が共有しやすいという利点がある。もともとその専門において近い文脈（学習経験）を共有している者同士、直接的に学習支援経験を積まずとも、他者からの情報提供による間接的な経験によって、ある程度の状況を共有し集団で検討を行うことが可能となる。先述の通り、SLA実践ではSLA間の学習支援経験の絶対数のバラつきがシフト等の影響で生じることは避けられないが、学習支援における「鍵的場面」に活動中遭遇できないということは十分にあり得る。この個々人によって差が生じざるを得ない部分を、他者・集団の「層」である「部会」が補完しているといえよう。始礼などによる組織

表5. SLAとしての成長段階（2015年度版）

	段階	ラベル	説明
及 第 点	0	解答	自分ができる
	1	伝える	わかりやすく説明ができる
	2	双方向/配慮	相手の思考・ニーズに合わせた対応ができる
	3	予測/洞察	相手の課題を分析して、それに必要な対応ができる
一 人 前	4	自覚/客観化	自分の得意・不得意が認識できる
	5	比較の力	自分・他者の方法のそれぞれの長所・短所を理解できる
	6	自己変容	他者の方法も取り入れることができる、複数の方法論を持つ
熟 達 者	7	概念化	自分のポリシーを説明する言葉を持つ
	8	責任	他者に指導・助言ができる

出所：東北大学高度教養教育学生支援機構学習支援センター（2016: 76）をもとに作成

全体での共有も比較的短い間隔で実施してはいるものの、文脈が同じである「部会」の方が効率的で的確、かつSLAにとっても直接的な意味を見出しやすい共有が可能となる。つまり「部会」は、他者からの間接経験をできる限り自身の直接経験に近づけるための仕掛けといえる。

もう一点、「部会」は「ダイアログ」だけではなく「ディスカッション」としてのチーム学習を展開する機会でもある。「ダイアログ」と同様に協働的学習を促進させる「ディスカッション」は意思決定に向けた最善の選択肢を絞り込むために用いられるべき手法である(Senge 1990)。各種専門に立脚した「部会」における検討課題は、一種の学問的な「妥当性」を視野に入れて議論しなければならないものも多く、その場合「部会」としての最善の判断を下さなければならない。各SLAが示した課題に対する選択肢を、「部会」で批判的に検証するという作業は、各科目専門における学習支援者としての成長を促進する機会といえよう。

6.3 組織全体の「改善」と立場を変えた「省察」

経験にもとづく学習モデルは個人が属している集団やコミュニティの前提を疑うメタ学習プロセスを考慮に入れておらず、それを踏まえる必要があるといわれる(松尾 2006)。言い換えると、組織のあたりまえや前提を検討する機会を設けることで、メタ学習プロセスを範疇とした「省察」が展開され得るということだ。

SLA実践では、立ち上げ以降常に開発にさらされてきた状況も相まって、現状を改善し続ける組織的な風土が醸成されている。故に、集中研修などでSLA自身に組織的課題を検討させ、自分たちの実践を規定

している既存の「基準」「枠組み」自体を疑わせ、新たな知見を創出することを求めてきた。振り返りアンケートや個別面談においても、この集中研修を自身の学習支援者としてのエポックメイキングに位置づけるSLAも多く、「学習支援者としてのアイデンティティの形成」に影響を及ぼすものである。

組織改善に向けてこれまで実施してきたワークショップのテーマは表6の通りである。2014年度のワークショップを経験したSLAは合宿アンケートの自由記述で「SLAとは何か？普段からぼんやりと考えてはいたが、それを客観化（文章で可視化）する良い機会であった。集中して取り組んだものの、まだまだ客観化できていない面も多い。これから思う存分悩み続けたい。」と述べており、学習支援者の役割をより広くかつ深く理解しようとする姿勢を明示している。集中研修以外にも、有志選抜メンバーでの他大学への調査訪問や合同研修会を実施するなど、外部との比較においてSLA自身が本SLA実践の特徴を相対化することが可能な機会も設けている。

SLAが自らの活動を相対化するのに効果的な仕掛けは、SLAの経験に伴って変化する役割を設定することが挙げられる。SLAは活動する中で、①初期：先輩SLAから指導を受けるメンティー、②中期：後輩SLAの指導役であるメンター、③中後期：「部会」をコーディネートする部会長、④後期：SLA全体の指導・育成を担うシニアSLAのように役割を変化させる機会が用意されている。立場を変化させることで「省察」の質に変化を及ぼし、より上位の「省察」の次元へとSLAを誘う工夫である。松尾(2011: 24)は成長の5段階モデルとして①初心者、②見習い、③（とりあえず）一人前、④中堅、⑤熟達者の階層を示し、一人前から中堅へと成長する際に「第一の壁」が、中堅から熟達者への過程で「第二の壁」があることを指摘する。SLA実践では、「第一の壁」をメンターや部会長の役割を経験させることで、そして「第二の壁」はシニアSLAを担わせることで乗り越えさせることを企図し組織的に支援している。

鈴木(2017a)によれば、SLAは学習支援活動を経験することで①「教育スキル」の認識を拡げて、②自己省察を促進させ、③同僚SLAと学び合う機会に意

表6. 集中研修のワークショップテーマ一覧

2011年度：「大学生に必要な10の力」
2012年度：「SLA成長日記を作る」
2013年度：「SLA採用試験を考案（改善）せよ」
2014年度：「SLAによるSLAのためのSLAループリッ クを作成せよ」
2015年度：テーマA「現在の業務を改善するための提 案を作成する」 テーマB「科目を超えたSLA共通の研修を 企画する」
2016年度：「これから学習支援を行う人（後輩SLA） に引き継ぎたいキーワード集を創る」

味を見出し、④活動に対して仕事としての責任感を抱くようになる傾向が確認されている。加えて、もともと自己成長に関わる活動動機を核にSLAに従事する学生が多いが、学習支援活動後には「学修する個人」としての成長だけでなく「コミュニティの構成員」としての成長にも意味を見出せるようになることが明らかになっている。この傾向の背景には、立場を変えて「省察」を続けることの影響が少なからずあると解釈できるだろう。

7. おわりに

7.1 総括

ここまで、学習支援者としての「方法面」における汎用的な資質・能力の育成だけでなく、学習支援の学問領域に紐づく「内容面」の専門性の向上も含めたSLAの成長を担保する組織的な育成の取組みについて分析してきた。その結果にもとづいて、SLA実践におけるSLAの成長を促す組織的な支援方策の構造についてまとめる。

まず、SLA実践においては階層化された他者との協働にもとづく「省察」機会が最大の特徴といえよう。大別すると①「個人×短期」、②「他者・集団×中期」、③「組織×長期」の次元に分けて展開されている。

①の次元では、実践者であるSLA自身の「内省」を促すことを主目的に、自身の科目専門とは異なる他者—ここでは、教育学を専門とする専任スタッフや、経験豊富なSLA（メンター・シニアSLA）との関わりにおいて、「ダイアログ」を手法とした「振り返り」を重視している。ここで行われる協働的な「省察」の特徴は、主に学習科学の見地から「方法論」の側面で学習支援者としての成長を促すものである。

②の次元では、SLA自身と科目専門を同じにする同僚SLAとの関わりにおいて、「ディスカッション」による「批判的検討」を重視している。ここでの協働的な「省察」は、担当する学問領域の専門性に立脚した「内容論」の側面で学習支援者としての成長を促す。

③の次元では、SLAの学習支援者としてのアイデンティティの形成と当事者意識を高めることを目的に、組織的な枠組みの「改善」に向けてSLA全員で組織的な「省察」を行う。組織における既存の「あた

りまえ」をより良い方向へと進化・発展させるための「省察」である。

以上から、SLA実践における組織的なSLA育成構造は、「次元の異なる『省察』の入れ子構造」であることが明らかとなった。そこには、より高次の「省察」をSLA一人ひとりに促すことを目的として、経験に応じてこれまでとは異なる新しい役割をSLAに付与するという工夫も盛り込まれている。このように、SLA実践では様々な「省察」の機会によって学習支援者の質が担保されているといえる。

7.2 考察と残された課題

最後に、「省察」機会の創出を核としたSLA実践における組織的関与の構造を図4に示した。組織的な知識創出過程を示した「SECIモデル」とそれに対応した「場」の概念（野中・紺野 1999）に照らし合わせて、CLSが提供する組織的援助としての相互作用促進の方策を①～⑧に位置づけたものである。まず①②は共同化に対応した「創発場」であり、学習支援実践・経験を共有する機会である。次に③④は表出化に対応した「対話場」で、ダイアログを通じて言語化・概念化する機会が該当する。そして⑤⑥は連結化に対応した「システム場」で、部会や集中研修において新たな体系を相互に検討する機会が当てはまる。最後に⑦⑧は内面化に対応した「実践場」で、SLA個々人に新しい概

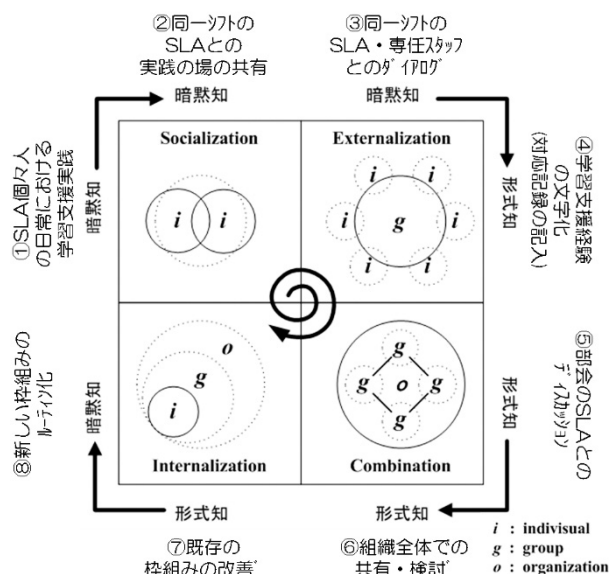


図4. CLSにおける省察的実践の組織化の構造
出所: Nonaka & Konno (1998: 43) をもとに筆者作成

念の定着を促すために改善を加えた取組みを示す。

CLSではこのような組織的な仕掛け—「場」をデザインすることで、SLAの協働的な「省察」による成長を促しているといえるだろう。それは同時に、CLSの組織としての新たな知の創造にもつながっており、学生参画型学習支援実践の継続性と可能性を担保し得る要因であると考えられる。

研究大学におけるSLA実践は学部学生から博士課程後期の学生までを含めた縦（学年構成）と横（学問領域）の多様性の両方を満たすことができる恵まれた環境にある。その環境要因が多様な他者との協働的な「省察」を可能にしていることはいうまでもない。

しかしながら、本稿で示した省察的实践にもとづくSLAの育成体制は学生参画型学習支援全般の質保証体制の構築に直結するものであるかは議論の余地がある。沖（2015）は日本は欧米に比較して訓練・研修が貧相であるとも述べているが、SLA実践はITTPCのような認証システムとは異なり、学問領域の専門性も射程に入れた独自の方向性を模索している。CLSでは活動開始段階においては学生の“未熟さ（≡伸びしろ）”を含みこんでSLAとして採用していることから、新規のSLAは「個」の単位でみれば質的に不十分な点は散見される。しかし、他方でチームでのフォローアップ体制を敷いており、組織的支援の充実により学習支援の質は保証されていると考えることができる。

何をもって質保証とするのか、どの段階（入口・出口）で質保証がなされていなければならないのかといった課題は未だ残されている。今後はSLAの選抜システムまでを分析の対象に含めて、研修・育成のあり方と一体的に分析していく必要があるだろう。あわせて、それらを担う専任スタッフの専門性と働き方の分析を行うことも今後の学生参画型学習支援の方向性を検討する上では重要な課題といえよう。

註

1. 特に理系分野に関しては、「理学」系を専門とする学生が大半を占めるSLAに対し、支援対象学生は「工学」「農学」系の学生が多く、各カリキュラム体系が異なることを前提に学習支援活動が展開される。
2. ピアレビューシートの表面は、計15項目に関して5

段階評価を行う部分と、レビュアー・レビューイのコメント欄からなる。裏面は15項目の具体的な行動を説明する補助資料となっている。

参考文献

- 足立佳菜. 2017a. “学習支援と協働学習—東北大学 Student Learning Adviser の事例を踏まえて—”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 27-40.
- 足立佳菜. 2017b. “学習支援者育成過程におけるピアフレクションの取り組み”. 第67回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会第3分科会発表資料.
- 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.
- 安部有紀子. 2017. “課外活動, 学生表彰, ピア・サポート, ボランティア活動”. 日本学生支援機構. 大学教育の継続的変遷と学生支援—大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査(平成27年度)より—, 55-74.
- 沖裕貴. 2009. “学生参画と教職協働が大学を変える”. 日本私立大学連盟大学時報. 325, 132-3.
- 沖裕貴. 2015. “「学生スタッフ」の育成の課題—新たな学生参画のカテゴリーを目指して—”. 名古屋高等教育研究. 第15号, 5-22.
- 川島啓二. 2014. “はじめに～学生支援の最新動向と今後の展望～”. 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—, 1-6.
- 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報告集. JSET11-1, 181-186.
- 鈴木学. 2017a. “学生チューターの活動モチベーション傾向分析”. 大学教育学会誌. 39(1), 115-124.
- 鈴木学. 2017b. “学生支援に従事する学生の変容過程に関する研究”. 福島大学総合教育研究センター紀要. 第23号, 17-24.
- 津嘉山淳子. 2011. “国際標準チューター育成プログラムITTPC導入による学生チューターの育成と学習支

- 援”. 名桜大学総合研究. 20, 63-69.
- 東北大学高度教養教育学生支援機構 学習支援センター. 2016. 学習支援センター (SLA サポート) 年次活動報告書—2015年度—.
- 中川正. 2015. “学生支援を組み込んだカリキュラムの構築—三重大学における教育質保証の試み—”. 名古屋高等教育研究. 第15号, 23-38.
- 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取り組み状況に関する調査 (平成22年度)」 集計報告 (単純集計)
- 日本学生支援機構. 2014. 「大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査 (平成25年度)」 集計報告 (単純集計)
- 日本学生支援機構. 2017. 「大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査 (平成27年度)」 集計報告 (単純集計)
- 野中郁次郎・竹中弘高著. 梅本勝博訳. 1996. 知識創造企業. 東洋経済新報社.
- 野中郁次郎・紺野登. 1999. 知識経営のすすめ. ちくま新書.
- ホートン広瀬恵美子・榊原暢久. 2014. “芝浦工業大学における学生参加型FD活動SCOTプログラム”. 京都大学高等教育研究. 第20号, 31-38.
- 松尾睦. 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.
- 松尾睦. 2011. 職場が生きる人が育つ「経験学習」入門. ダイアモンド社.
- 文部省高等教育局. 2000. 「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—」
- 和栗百恵. 2010. “「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—”. 国立教育政策研究所紀要. 第139集, 85-100.
- Barr, R. B., and Tagg, J. 1995. “From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education.” *Change*. 12 (6), 1325.
- Collins, A., Brown, J. S., and Newman, S. E. 1989. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed) . *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dufour, R., and Eaker, R. 1998. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Indiana: Solution Tree Press.
- Hord, S. M., and Sommers, W. A. 2008. *Leading Professional Learning Communities: Voices From Research and Practice*, California: Corwin Press.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moon, J. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, London: Earthscan.
- Nonaka, I., and Konno, N. 1998. The Concept of ‘ba’ : Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*. 40(3), 40-54.
- Schotka, R., Bennet-Bealer, N., Sheets, R., Stedje-Larsen, L., and Van Loon, P. 2014. Standards, outcomes, and possible assessments for ITTPC certification. https://www.crla.net/images/ITTPC/ITTPC_Standards_Outcomes_Assessments_Level_1.pdf, (2017-12-31)
- Schotka, R., Tina, K., O’ Neil, S., and Sheets, R. 2015. Standards Outcomes and Assessments Levels2 & 3 Tutor Training Programs. https://www.crla.net/images/ITTPC/ITTPC_Standards_Outcomes_Assessments_Levels_2_and_3.pdf, (2017-12-31)
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of Learning Organization*. ピーター・M・センゲ著. 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳. 2011. 学習する組織—システム思考で未来を創造する—. 英治出版.

【研究ノート】

高等教育研究と経営学理論の対話から見えてくる新視点 —革新的な大学組織の在り方を探索する学際的研究の試み—

大森 不二雄^{1)*}, 高橋 潔²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 立命館大学総合心理学部

要旨 本稿は、高等教育研究とイノベーション理論及びリーダーシップ理論の対話により、革新的な大学組織の在り方について学際的に探索した。その結果、得られた知見は、①高等教育政策及び高等教育研究のいずれも、経営学で研究されてきたガバナンスとイノベーションのトレードオフ的なジレンマに無自覚であること、②イノベーションに伴う不確実性を許容した資源配分の必要性、③イノベーションにとっての資金提供者の多様性と大学組織内の多様性の重要性、④変革型リーダーシップが効果的であること、⑤リーダーシップにおけるビジョンの重要性、⑥変革型リーダーシップや多様性がイノベーションと両立可能なガバナンスの可能性を示唆すること、⑦「経営主義VS.同僚制」という二項対立を超えた理論枠組の可能性、⑧変革型リーダー育成の課題、である。

1. 背景と課題：大学研究に必要な経営学的視点

1.1 大学の経営機能の強化

過去四半世紀、グローバル化や知識社会の到来等の社会変動が進む中、政府の政策と市場の圧力により、国際競争力向上のため、各国の大学は、経営機能の強化を求められてきた。

大学にも「経営」が求められるようになった変化の背景には、広く公共サービスにおける経営的視点、市場志向、競争の重視等があった。各国政府は、財務その他の権限の大学への委譲、教育評価等の質保証システムの導入、基幹的な機関補助の削減、研究評価結果の補助金配分への反映、競争的資金の増大、授業料の導入等の諸施策を通じ、国内外の大学間の競争激化と連携の活発化、産学連携・地域連携の強化等を促進してきた。こうした変化を一言で要約すれば、高等教育機関は、より少ないお金でより多くの仕事をするよう求められるようになった、とすることができる。

同時に、高等教育自体の変化も重要な要因である。教育面では、大衆化・普遍化及び成人学生・留学生等の増加によって多様化した学生への対応、雇用との繋がり、経済のイノベーション、地域貢献等のため、教育内容・方法の革新が求められ、汎用的スキル等の学

習成果を重視する組織的質保証が要求されている。ICT活用や国際化など社会変化への対応も必要になっている。研究面では、先端的な科学技術への重点投資、技術移転、産学連携等が、国際競争力強化等経済政策的な視点から推進されてきた。

また、公的資金による機関助成の減少傾向を補う官民や国際機関からの資金獲得の必要性、同様の財政上の必要性からの留学生や社会人を含む学生獲得競争、世界大学ランキングを意識した国際的な大学間競争の激化など、大学自体にも経営機能の強化へのインセンティブ（誘因）は高まってきた。

以上のように、大学に経営機能の強化を求める政策動向、並びに、こうした政策動向や市場（入口の学生市場及び出口の労働市場）の圧力を含む環境変化に 대응しようとする大学の経営機能強化の取組は、世界的な趨勢となっている。

加えて、日本では、低成長経済と人口減少社会に直面しているという独自要因も加わり、経済・社会におけるイノベーション創出の基盤を担うべき大学に対する期待と不満は共に大きい。このため、成長戦略の一環として、経済のイノベーションの基となる科学技術研究、グローバル人材やイノベーション人材の育成等が要求され、学術研究・大学教育自体のイノベーショ

*) 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

ンが求められている。そうした変革を可能にする大学の経営機能の強化が、後述する大学ガバナンス改革として、政府や経済界から要求されることになった。

世界的な趨勢としての大学の経営機能の強化は、政府の政策及び大学の取組いずれにおいても、総じて、全学的なマネジメントを強化するとともに、学部・研究科や学科・専攻等の教育研究組織単位の自律性を弱める方向で進められてきた。こうした潮流は、国家や市場による外部社会への関与要求により、アカデミアが境界で守られた主権領域ではなくなるとともに、大学の自律性の強化と大学教員の自律性の低下が並行して進行してきた (Henkel 2007) 複合的な変化として捉えることができる。

1.2 「同僚制」と「経営主義」の二項対立

上記1.2のような大学運営の在り方の変化、いわば企業の経営の導入は、20世紀終盤から現在に至る高等教育における世界的な潮流の一つとみなされている。これは、伝統的な「管理」(administration)から「経営」(management)へ、さらには「戦略経営」(strategic management)へ (Shattock 2000: 93; Dearlove 2002: 257) という変化として捉えることもできる。このように、高等教育においても「戦略」という用語が当たり前のように使われるようになった。著名な経営学者の定義によれば、「戦略とは、組織の主要な目標・政策及び一連の行為を首尾一貫した全体へと統合するパターン又は計画である」(Quinn 1980: 7)。

しかし、元来、大学組織は、このように合理的に統合された組織像とは程遠く、緩やかな編成原理で組織されている。組織論研究者として著名なカール・E・ワイク (Weick 1976) が緩やかな組織編成原理を「ルース・カップリング」(loose coupling)として提唱した際、教育機関を分析対象としたことは象徴的である。ワイクは、合理的な組織概念とは異なり、多くの現実の組織において、目的と手段の間、諸アクター (行為主体) 間など、組織の構成要素間の結び付きや対応関係がタイトではなく、ルースでしかないことに着目し、こうした組織編成原理をルース・カップリングと呼んだ。いわゆるフンボルト・モデルの大学が持つ専門分野ごとの組織単位あるいは個々の教員の緩やかな連合体と

しての「ギルド」的本質は、全学的な「経営」機能の必要性和との間で容易ならざるジレンマに直面する。

いわゆるアングロサクソン・モデルとして、企業的な大学経営が最も流布しているとされる英国、米国及び豪州においても、経営機能の強化には、一筋縄ではいかない複雑性が見られる。近年では、大学経営に関する政策言説や学術研究においても、企業経営について使用されてきたガバナンス、マネジメント、リーダーシップ等の概念が頻繁に使用されるようになっている。これら3か国の高等教育におけるリーダーシップとその効果・実績との結び付きに関する学術論文の包括的なレビュー研究 (Bryman 2009) は、全学レベルでの効果的なリーダーシップに見られる行動特性を列挙したが、そのリストには、大学の伝統ともいえる「同僚制的」(collegial) な要素と近年強調される「経営主義的」(managerial) な要素が混在している。これら諸国の高等教育機関といえども、依然として同僚制的な要素も重視されているのであり、マネジャー／リーダーは、企業的な経営主義と大学に伝統的な同僚制、公式の権限に基づくマネジメントと非公式な影響力を活用するリーダーシップ、といった二分法の狭間でバランスを取りながら、役割を果たしていることが垣間見える。二分法の間のバランスと言ってしまうが美しいが、二項対立のジレンマとの格闘とも呼ぶべき困難なものとも言えよう (大森 2012)。

例えば、海外分校等の国際戦略で知られるとともに英国有数の研究大学の一つでもあるノッティンガム大学に関する事例調査 (大森 2012) においては、教育研究組織の新設・改編や国際化戦略など資源の重点投資に当たって、研究大学としての地位の向上に向けて教育・研究上の課題と運営上の課題を統合し戦略的に方向付ける学長・副学長等によるイニシアチブとディスカッションの重要性、全学的政策・計画の策定・実施を支える専門家集団としての事務組織の重要性等とともに、学科長に権限委譲する分権的マネジメントと戦略的リーダーシップのバランス、意思決定におけるボトムアップとトップダウンの組合せ等、すなわち、「同僚制」(collegiality) と「経営主義」(managerialism) のバランスが見られた。

大学改革に関する日本の政策言説は、素朴なまでに

学長のリーダーシップによる全学的マネジメントや大学ガバナンスの有効性に信を置く。こうした中、羽田(2004)は、比較的早い時期に、米・英・豪等の企業の大学経営が、日本で言われるような学長のリーダーシップとトップダウン的な意思決定による単純な集権化ではなく、学部・学科等への権限委譲による分権化とセットになった「集権的分権化」と呼ぶべき構造を有することを明らかにした点で、特筆に値する。しかし、その後、こうした複眼的視点が大学政策に活かされることはなかったと言ってよいであろう。

大森(2014)は、経営・質保証等の大学改革で先行した英国において、同調性を促す「コンプライアンス」(規範遵守)文化が大学組織の創造性や「イノベーション」を妨げる弊害や、官僚的文化から起業家的文化への変革の必要性が論じられていることを明らかにした。他方、政策主導の質保証の効果として、緊密な協働の必要性から同僚制的関係が改善された面があることも指摘した(大森 2014)。

これまでの高等教育研究においては、トップダウンの戦略は実効性がないといった経営主義に否定的な研究が多く見られる一方、同僚制の組織文化の現状維持的な傾向を描写する研究もある。いずれにせよ、総じて「経営主義VS.同僚制」という「二項対立」の枠組内にある。海外の研究において「経営主義」の勃興によって衰退する「同僚制」という構図の描写が頻出するものの、多くの場合「同僚制」とは何を意味するのか定義すらされておらず、同僚制の意味を抽出した研究によると、一つ目の意味はコンセンサスによる意思決定であり、二つ目は教職員間の相互支援であるという(大森 2012)。問題の本質は、近年の改革以前の「同僚制」的とされる大学ガバナンスには、上述の通り協働が不足し、相互支援というより相互不干渉の状態にあったことである。過去を同僚制の黄金時代と見る、逆に現在の経営主義を処方箋とみなす、いずれの見方も学術的根拠は薄弱である(大森 2012)。

だとすれば、経営主義万歳でもなければ、古き良き同僚制に戻ればよいというわけでもない、今日の高等教育ガバナンスが置かれている複雑な状況を新たな視点から見直し、従来の同僚制と経営主義の二項対立に代わる新たな理論枠組を探究する必要がある。

1.3 経営学的視点の必要性

本稿は、そうした枠組みの手掛かりを得るために、高等教育研究と経営学理論の対話を試みる探索的研究である。これまでも高等教育研究者が経営学の知見を採り入れることは行われてきているが、管見の限り、我が国において高等教育研究者と経営学者との共同研究が顕著な成果を上げる段階には至っていない。

経営学理論のうち、本稿では、とりわけイノベーション理論とリーダーシップ理論に着目する。大学のガバナンスやマネジメントを論じるに当たっては、これらと密接に関連するリーダーシップに関する理論を参照する必要がある。イノベーション理論を参照する理由は、経済・社会におけるイノベーション創出の基盤を担うべき大学そのもののイノベーション、革新的(イノベティブ)な研究・教育及び組織・運営の在り方が政策課題となっているからである。すなわち、「革新的な大学」の在り方である。

経営学理論を参照する前に、高等教育研究において、革新的な大学に関する研究がどのような知見を提供しているか、先行研究を簡潔にレビューする。

1.4 革新的な大学に関する先行研究

大学そのもののイノベーションに関する研究で先行する英語圏の研究論文では、「変革のマネジメント」、「分散型リーダーシップ」、「起業家的大学」等の概念が頻出し、以下のとおり、これらの概念による研究が蓄積されてきたが、二項対立(経営主義VS.同僚制)に代わる新たな枠組が提示されているわけではない。

1.4.1 大学の変革に関する研究

海外では教育イノベーションなど大学の変革に関する研究が盛んである。例えば、教育戦略について学科との協議の重要性を指摘する研究(Newton 2003)、教育イノベーターが直面するジレンマを同僚制的な組織文化等の視点から考察した研究(Hannan & Silver 2000)等があり、変革の核心はリーダーシップだとされる(McRoy & Gibbs 2009)。

1.4.2 分散型リーダーシップ

学校や大学等の教育組織のリーダーシップ研究で

は、トップダウン型ではない、公式の地位に限らない多様なリーダーやフォロワーの相互作用を重視する「分散型リーダーシップ」(distributed leadership)が注目されている (Bolden *et al.* 2008). しかし、理論先行で実証に乏しいとのレビュー (Harris 2009) や、その効果は公式の地位にあるリーダーの支持に依存するとの実証研究 (Jones 2014) もある.

1.4.3 起業家的大学

「起業家的大学」(entrepreneurial university) という用語の初出は1983年 (Etzkowitz) に遡るが, Clark (1996&1998) による欧州5大学の事例研究が著名である. 起業家的大学に共通の特徴として, 経営陣の強化, 学部・学科等の活性化, 学科等による新財源探し, 特定の研究・教育プログラムへの重点投資等を挙げる. これに対し, 起業家精神以外の多様な文化が並存するとの分析 (Finlay 2004) もある.

2. 大学ガバナンスに経営学理論が提起する論点

2.1 イノベーション理論から考察する大学改革

本節は, イノベーション理論に関する日本有数の専門家の一人が, 大学を初めて検討対象として行った講演 (青島 2017) で示した論点を紹介しつつ, 高等教育研究にとっての含意を論じる.

2.1.1 イノベーションとガバナンスのジレンマ

青島 (2017) は, 企業の持続的な成長には, 経済価値を生み出すマネジメント, いわば「真っ当な経営」と, 革新をドライブする「イノベーション」が必要であると言う (図1参照). だが, これらの両立には本質的

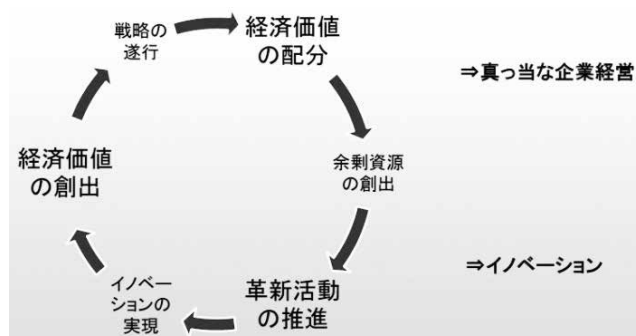


図1 営利企業の成長サイクル (青島2017より)

な難しさがああり, 経営上の課題となるとする.

青島 (2015) によると, いま企業経営で最も重視されるのは「イノベーション」と「ガバナンス」であるが, この2つは根本的に矛盾しており, ガバナンスを強化するほどイノベーションは起きにくくなる面がある. 透明性, 説明責任, コンプライアンスの下では, 技術的・経済的に不確実性が高く, 技術開発の成功も将来の利益もおぼつかないものにヒト・モノ・カネ・情報を継続的に投入できないからである.

加登 (2008) は, PDCAサイクルについても, イノベーションを妨げる同様の問題があることを指摘する. イノベーションは, 現状否定と既存の思考との決別であるが, PDCAサイクルでは計画や前提を疑うダブルループ学習は起きない, すなわち, 改善はできても, イノベーションが生まれない, というのである.

青島 (2017) のいう「真っ当な経営」が考えることは, 顧客価値の増大 (ニーズの本質的理解, 顧客の把握, 誰に何を提供するのか等), 生産性の増大 (プロセスの効率化, インセンティブの設計, 新技術の導入等), 配分価値の増大 (差別性, 希少性の創出), 価値の測定 (組織内部と外部 (投資家) に対する正確で客観的な測定) である (図2参照).

しかし, 青島 (2017) によれば, そこには対立する力が働く. すなわち, イノベーションの創出には, ゆとり, 遊び, 逸脱が必要である一方, 社会的な余剰の使い道について, 経済合理性という基準から広く透明



図2 企業の基本活動 (青島2017より)

性を確保し、民主的な合意形成プロセスで決めるような圧力が高まるほど、イノベーションに資源が動員されにくくなるという。説明責任、アカウンタビリティ、透明性、資本効率等を追及するガバナンスは、本質的に、イノベーションとは相性が悪い、というのである。

2.1.2 ジレンマに無自覚な高等教育政策・研究

ところが、こうした視点は、文部科学省や中央教育審議会等による政策文書、すなわち、日本の高等教育に係る政策言説においては、殆ど見られない。政府及びその審議会等における大学ガバナンス改革論議は、ガバナンスとイノベーションのトレードオフ的な関係に無自覚であると言ってよい。ガバナンス強化がイノベーション創出に繋がるとの素朴な前提に立っている節すらある。例えば、2014年の学校教育法等の改正(施行は2015年)により、審議機関としての教授会の権限を実質的に限定した、大学ガバナンス改革の基になった政策文書は、次のように述べている。「国立大学法人については、・・・グローバル化やイノベーションの創出という視点を踏まえつつ、各大学の特色を一層伸ばし、その機能を強化していくことが強く求められている。このため、・・・国立大学法人化のメリットを生かし、その機能を強化していくためのガバナンスを確保していく観点からも、・・・学長のリーダーシップの下で、教育研究組織や学内における資源配分について、恒常的に見直しが行われる環境を整備していく必要がある」(中央教育審議会大学分科会 2014: 15)。

そのベースは、昨今、大学政策を傘下に置いた感のある経済政策にある。『平成27年度 年次経済財政報告』は、「イノベーション活動に欠かせない企業の積極的な行動を促す上でコーポレート・ガバナンスの強化が重要となる」(内閣府 2015: 137)とまで断言しているのである。

これに対し、経営学においては、イノベーションとガバナンスの容易ならざる関係は、実証研究を含め様々に論じられてきたイシューなのである(例えば、馬場 2000; 古井 2007)。

しかし、高等教育研究においては、こうした経営学の知見や論点が採り入れられているとは言い難い。関連研究のレビューによれば、同僚制的な大学の組織文

化の中でトップダウンの大学ガバナンス改革が有効でないこと等を論じる傾向が強い(例えば、大場 2011)が、政策言説とは逆向きながら、「経営主義VS.同僚制」という「二項対立」の枠組内にある点では同様と言える。

2.1.3 不確実性の許容が必要

青島(2017)は、イノベーションの本質的属性としての「不確実性」について、以下のように指摘する。「イノベーション」は、単なる「発明」とは異なる。「価値」をもたらさなければ、イノベーションとは呼べない。社会に価値を生み出してはじめて、「事後的に」イノベーションと認識されるのである。そこに、イノベーション特有の課題がある。革新ゆえに高い不確実性を伴う。また、価値を生むには多様な資源を結集する必要がある。つまり、不確実性のある特異な革新的行為に対して、広く多様な人々からの支援と資源配分が必要となるという、一見矛盾した要求が存在するのである。

本質的に不確実性を伴うイノベーションに対する資源配分に関する青島(2017)の議論は、次のように展開される。通常の資源配分は、回収の確実性が高い合理的な資源配分であるのに対し、イノベーションプロセスへの資源配分は、(事前には)回収の不確実な合理性を欠く資源配分とならざるを得ない。すなわち、「逸脱した」資源配分、確実に目に見えるものに資源が配分される効率的な経済システムの中では生じにくい資源配分なのである。高い不確実性にもかかわらず、イノベーションの実現に必要な様々な資源が、革新の場に投入されなければならない。

これを可能にする鍵は、青島(2017)によれば、革新的なプロセスに資源を動員する理由を創造する正当化プロセス、いわば、資源動員の「創造的正当化」であるという。それは、客観的合理性を示すことができない中で、革新的な企てに対する資源動員を正当化するため、様々な理由を様々な相手に向かって駆使し、総動員していく創意工夫と努力の総体としての創造的なプロセス、動的過程であるとする。なお、創造的正当化については、武石・青島・軽部(2012)が事例研究により詳しく論じている。

経済合理性を超えたイノベーションの理由として駆使されるのは、例えば、夢・思い・覚悟への賛同（夢を支える論理）、トップのビジョン／企業理念（整合性）、企業が大切にするバリュー（技術重視等）、政策／社会の圧力、社会性（CSRとの関係）、世の中の流行／模倣（根拠の薄弱な因果推論）、ニーズの存在などである。創造的正当化は、自ら理由をつくり、思いを伝え、人を動かす。それは、しばしば漸進的なプロセスである。

以上のような企業経営とイノベーションの相克と克服のダイナミズムから、大学経営はどのような示唆を得られるか。今日、大学に対しては、希少資源の効率的活用（生産性増大）という「真っ当な経営」が求められると同時に、国のイノベーションシステムに貢献する大学発の「イノベーション」への期待と現状への不満が膨らんでいる。この点で、まさに企業と同様、イノベーションとガバナンスのジレンマに直面していると言えよう。ところが、高等教育政策と高等教育研究ともに、このジレンマにほぼ無自覚であることは前述した。

青島（2017）は、真っ当な大学経営の要請として、国家予算を投入する正当性を示す必要性から、生産性増大の要求、プロセスの透明性、説明責任（成果の見える化）等の観点から、ガバナンスの強化やガバナンス体制の見える化が求められているという。しかし、同時に、表1に示すように、大学の場合、企業と比べ、真っ当な経営は、圧倒的に困難であることを指摘する。

表1の提起する真っ当な大学経営の困難さについて、青島（2017）は、以下のとおり補足説明する。例えば、組織目的の共有を考えても、組織の提供物、顧客、創出すべき価値の解釈が多様であり、組織メンバー

表1 企業組織と大学組織（青島2017より）

	企業組織	大学組織
目的	比較的単純	複雑・多様
組織成員間での目的の共有	困難	極めて困難
成果の定量化	可能	困難
インセンティブ設計	相対的に易しい	相対的に複雑 （特に個人と組織目的の不整合、流動性）
資源配分の権限	経営陣に委譲	不完全な委譲

はそれぞれ強い個人目的をもつプロフェッショナルであることから、かつては、最低限の共通作業（組織的コミットメント）にとどめ、高い自由度を確保してきた。資源提供者が単一で、資源制約が弱く、メンバー間で目的が異なる同床異夢状態でも問題は起きなかった。しかし、資源制約が厳しくなり、真っ当な経営に対する圧力が高まり、組織目的の統一と共有が求められれば、当然、メンバー個人の目的間の衝突は起きる。合意形成プロセスが必要となるが、確立しているとは言い難い。また、成果の定量化、インセンティブ設計なども、大学組織であっても導入すべきことはあるが、目的が多様なままでは、適切な指標化や設計がままならない。

他方、イノベーション政策としての大学に対する要請は強まる一方であり、青島（2017）は次のように論じる。国際競争力の低下、国家のイノベーション力の低下、基礎研究力の低下（科学技術白書）、中国の急速な台頭等の中で、大企業に依存したイノベーションシステムの限界が露わになるとともに、大学を組み込んだ国のイノベーションシステムの構築が必要とされるようになってきている。国のイノベーションシステムとは、余剰資源を革新的アイデアに結合する仕組みであり、これまではそれを大企業内で行ってきた。しかし、資本効率が求められる大企業において、不確実性の高いイノベーションへの投資を継続することは難しくなっている。その代替的な役割が大学に求められるようになってきているのである。

青島（2017）は、大学が国のイノベーションを先導して国の競争力を高めるには、科学技術予算を増大するとともに、大学に真っ当な経営を導入することが必要とのロジックに対し、次の通り疑問を提起する。真っ当な経営は、資源配分の合理的な理由を求める。競争的資金も、戦略的傾斜配分だとしても、そこに正当性を確保できる合理的な理由が必要である。では、現時点で正当化される研究・教育に限定されがちな予算配分は、イノベーションを生み出すのだろうか。

2.1.4 多様性がイノベーションを生む

この問題の克服の道として、青島（2017）は、次の通り、資金源の多様化の必要性を論じる。国からの資

金は、本来、最も透明性を求められるものであり、国民に対する説明責任が強く求められるようになる中、上記の問題は深刻になる。多様な研究や教育を行うには、民主的な資源配分が求められる国庫からの特定の資金にだけ依存するのは好ましくない。大学の本分は、新たな知の創造であり、イノベーションである。イノベーションを創出するには、資源の継続的投入が必要であり、資源配分基準が合理性・透明性・生産性に偏る現状から脱却するには、資源提供者の多様性が必要となる。

イノベーションは、多様性から生まれることが多い。それを支える資源提供者の多様性も必要となることは、上述した。知識を生み出す側、すなわち、大学組織の多様性は、なおさら重要であろう。組織社会学では、組織内の多様な文化間の摩擦が組織のルーティーン（思考停止）から構成員を解き放ち、広く深い思考を促し、新たな価値を創造するイノベーションに繋がる、との知見が得られている（Stark 2009）。一様に優秀な人々よりも、能力はやや劣るが視点の多様な人々の集団の方が、成果を上げる（多様性は能力に勝る）との研究（Page 2007）すらある。閉鎖的社会関係を重視しがちで、「空気が読めない」（KY）で同質的仲間から浮くことを恐れる日本の風土（過同調）は、危惧すべきであろう。

村上（2015）は、日本の組織に固有の課題として、次のように、ダイバーシティ（多様性）マネジメントの能力不足を挙げる。米国で業績を残した日本人研究者は、帰国後に業績が低下する傾向がある。この問題は、大学等研究機関だけではなく、企業にもある。同質的な集団として機能してきた日本の組織は、外国人ばかりではなく、女性や博士号取得者など多様な従業員を活用することに課題を抱えている。なお、国際共著論文という指標で見ると、日本は、科学研究の国際化の趨勢から取り残されている（戸堂 2012）。

2.2 リーダーシップ理論から見た大学組織

高橋（2017）は、上述のイノベーションとガバナンスのジレンマについて、それを克服する可能性をリーダーシップ理論に求める。

海外の高等教育研究において、大学変革の核心は

リーダーシップにあるとされていることは、上記1.4.1で紹介したが、高等教育研究においてリーダーシップの効果が理論的に精緻化されているとは言い難い。例えば、大場（2011）の先行研究レビューによると、大学では参加と合意形成を促す双方向的リーダーシップが必要である等の知見が示されているが、総じてありていな規範的議論にとどまっている。

2.2.1 変革型リーダーシップ

数多あるリーダーシップ理論の中で、「変革型リーダーシップ（transformational leadership）」（金井 1989; 東 2005; 西 2008 等参照）と「ビジョナリー・リーダーシップ（visionary leadership）」（坂下 1995 等参照）とは、業務や組織を変革するためにビジョンを示すという共通の特徴を持ち、「未来志向」の切り口から組織に働きかけを行う類似した方向性を共有している。高橋（2017）は、これまでに行われてきた5つのメタ分析の結果に基づき、総じて、変革型リーダーシップは、組織のパフォーマンスを向上させ、部下の行動を好転させるために、最も効果的なスタイルであると指摘している。

2.2.2 マネジャーとリーダーの違い

「リーダーシップ」と「マネジメント」は、似て非なるものである（高橋 2017）。リーダーとマネジャーは、組織の中で役割が似ていて、なにかと同じように捉えられがちである。しかし、1980年代に台頭してきた変革型リーダーシップ理論やビジョナリー・リーダーシップ理論の考え方を深く理解すれば、「マネジャー」と「リーダー」ははっきりと区別される。優れたマネジャーは、部下一人ひとりの才能・知識・経験を業績に結び付けることに長けているのに対し、優れたリーダーは、より良い未来を描き、未来に向けて人々を団結させ行動させるという（Buckingham 2005 = 加賀山訳 2006）。端的に表現すれば、「マネジャーはものごとを正しく行い、リーダーは正しいことをする」（Bennis & Nanus 1985）というわけである。

高橋（2017）は、マネジャーとリーダーの差異を論じた Zaleznik（1977）を引用し、その違いを表2のように示している。

表2 マネジャーとリーダー
(Zaleznik1977を引用した高橋2017より)

マネジャー	リーダー
■ 問題解決 ■ 取り得る選択肢を狭める ■ 根回し・バランス ■ 和を重んじる自己像 ■ 社会化によって育つ ■ 集団主義 ■ 管理の文化	■ 課題発見 ■ 選択肢を広げる ■ 対峙する, 議論する ■ 超然とした自己像 ■ 個人的経験から伸びる ■ 個人主義 ■ エリートの文化

2.2.3 リーダーシップにおけるビジョンの役割

現代のリーダーシップ理論は, 「ビジョン」 (vision) の重要性を強調する。ビジョンとは, 組織や社会の将来像を言葉や絵で示したものであり, 利他的で社会性がある, 目標や計画とは一線を画す, フォロワーの頭の中で像を結ばなければ意味がない, 借りてきた言葉や一般論ではなく, リーダー自らの言葉や絵で訴えるものである, 等の特徴があるという (高橋 2017)。

また, ビジョンを通じたリーダーシップは, リーダーがフォロワーに指示命令をし, 裁量の余地を与えないトップダウンとは異なる。それが大きな影響力を発揮するのは, リーダーは細かな指示はせずに, 夢のあるビジョンや将来の方針性だけを指し示して, フォロワーが自らの判断と責任において, その実現に向けて動き始めるからである。魅力的な将来像がリーダーの口から語られることによって, フォロワーはリーダーの魅力に惹き付けられ, 心が動かされて, その夢の実現に主体的に関わっていくのである。

組織の将来について, メンバーの頭の中にイメージを掻き立て, わくわくするよう感情を呼び起こし, それぞれの能力を活かしながら協働していきたくするような, とっておきのメッセージやコミュニケーションこそが, ビジョンの真髄である。情報化社会が浸透した現代では, 人間は情報の渦に巻き込まれ, 正確な判断ができなくなる。そのとき, 過剰な情報に圧倒されず, 正しい方針を貫くためにも, ビジョンの大切さを認識する必要がある。

リーダーシップ研究においては, 変革におけるリーダーシップを重視し過ぎることに懐疑的な見解も存在する (例えば, 東 2005)。しかし, 変革型リーダーシッ

プ理論は, 強権的な上意下達を論じているわけではない。特に近年ではフォロワーの役割が重視されるようになってきている。例えば小野 (2014) によれば, 変革型リーダーシップには, フォロワーを目的に積極的に関与させるだけでなく, フォロワーの能力開発をサポートし育成していくという側面もあり, その結果, フォロワーのモチベーションが高まり, 集団・組織に積極的に関わり, パフォーマンスに繋がることが実証されているという。

2.3 高等教育研究にとっての経営学理論の含意

2.3.1 イノベーションと両立可能なガバナンス

以上にかんがみ, 高等教育研究にとって, イノベーション理論及びリーダーシップ理論から得られる示唆は, 全学レベルだけではなく, 学部・研究科等や教員個々のレベルにおいても, 自由な発想と創造性に基づくイノベーションを抑圧するのではなく, むしろ促進するガバナンスやリーダーシップの在り方であろう。

研究・教育のイノベーションのためには, 大学・学部等・教員いずれもが自律的で多様であると同時に, イノベティブな存在へと活性化しなければならない。教育の質保証については, 政策主導の基準等への同調性を促すだけのコンプライアンス (規範遵守) ではなく, 学問の自由に支えられた創造的な教育・研究と大学の自治に支えられた自律的変革による教育イノベーションを促進するものでなければならない (大森 2017)。

しかし, 教員の自律性は, 相互不干渉の個人的営みという従来型の大学ガバナンスの在り方ではなく, 緊密な協力と相互支援を伴う真の同僚制と一体のもでなければならない。また, 様々な専門分野の組織単位あるいは個々の教員の緩やかな連合体としてのギルド的な大学の在り方は, 単にボトムアップに委ねるだけで, イノベーションに不可欠な多様化・国際化を実現してくれるわけではない。

大学執行部によるリーダーシップに求められる重要な使命の一つは, 以上のようにイノベティブで前向きかつ協働的な組織文化を学内に醸成することである。高橋 (2017) が論じた変革型リーダーシップやビジョナリー・リーダーシップは, 組織論の強調する多

様性ととともに、そのためのヒントとなる。青島（2017）が大学についても間違いなく必要であるとする「真っ当な経営」と「イノベーション」を両立できるガバナンスの在り方、換言すれば、「経営主義VS.同僚制」という二項対立の枠組を超えた組織開発の手掛かりとなる。そうした組織開発については、合理的行為者でもある各レベル（全学、学部・研究科等、教員個々のレベル）を誘導するインセンティブ（誘因）を組み込んだシステム・デザイン（制度設計）も同時に考慮に入れる必要があろう（大森・高田・岡田 2017）。

こうした見方に整合的な先行研究として、例えば、Clark（1996: 426-428）は、起業家的／革新的な大学に共通する特徴として、強化された経営の中核のみならず、活性化した学科・学部等による新たな財源探し、重点投資等について述べた。また、英国の大学では、学科・専攻又は学部・研究科に予算・人事等の権限を委譲し、成果に対するアカウンタビリティを問う分権型マネジメントが広く普及している（Bolden *et al.* 2008: 18-26）。

2.3.2 変革型リーダー育成の課題

ところが、大学の変革・革新を主導するリーダーの育成については、日本的組織に共通する課題、並びに、日本の大学固有の課題がある。

高橋（2017）は、グローバル化した現代、喉から手が出るほどリーダーシップが求められていながら、我が国では、リーダーシップを身に付けていくことが不利な状況にあると言う。若い時にはリーダーシップは無用の長物であり、リーダーシップを積極的に身に付けていこうとするインセンティブがない。また、組織の中に、若い時からリーダーを積極的に育成していく風土もない、というのである。

「日本企業は現場とミドルでもつ」という通説がある（三品・日野, 2011）。日本企業では、定期異動と遅い昇進を人事制度に組み入れることによって、技能形成を促してきた（小池, 1991）。だから、マネジャーになるとしても、リーダーとしても、技能の形成に高いプライオリティが置かれてきた。しかし、組織の中で形成されてきた技能は、未来を予見し、ビジョンを語るには決して適しているとは言えない。換言すれば、

リーダーの資質は、現場のスキルと違う、というわけである。

次に、大森（2012）に依拠して、日本の大学固有の課題について論じる。OECDのレビュー（Newby *et al.* 2009）が日本の高等教育について指摘した本質的課題は、教学と経営を統合した戦略経営の不足に行き着く。日本の大学の多くにとって戦略経営を困難にしている要因は、このレビューが指摘するように、学部等改組や学生定員等が文部科学省の認可を必要とし、大学の裁量に委ねられていない法制度すなわち外部ガバナンスの制約と、学長選挙・学部長等選挙などの内部ガバナンスによる制約である。全学レベルであれ、部局レベルであれ、戦略経営があまり求められていない、あるいは非常に困難であるとすれば、戦略経営の職能を備えた経営人材は育ち難いし、活用され難い。

3. 結語：新たな理論枠組を求めて

我が国では、グローバル化時代における低成長経済と人口減少社会の閉塞感の中、イノベーション創出の基盤を担うべき大学に対する期待が増大している。そのため、大学組織もイノベティブな組織へと変わることが求められている。

政府主導の大学ガバナンス改革は、専ら学長のリーダーシップや全学的マネジメントを強調する趨勢にあるが、現在の大学改革がイノベーションにプラスになるとのエビデンスに基づいているのかとの問いは、先行する政策を後追いする傾向にある高等教育研究によって十分に答えられているとは言い難い。

本稿は、高等教育研究と経営学とりわけイノベーション理論及びリーダーシップ理論の対話により、大学を革新的にするためのガバナンスやリーダーシップの在り方について学際的に探索した。

その結果、浮き彫りになった知見は、①高等教育政策及び高等教育研究のいずれもが、経営学で研究されてきているガバナンスとイノベーションのトレードオフ的なジレンマに無自覚であること、②イノベーションの本質的属性としての不確実性を許容して経済合理性を超えた資源配分が必要とされること、③イノベーションの促進のためには、大学への資金提供者の多様性と大学組織内の多様性が重要であること、④未来志

向の変革型リーダーシップが組織パフォーマンス向上に効果的である可能性, ⑤リーダーシップにおいてビジョンが重要な役割を果たすこと, ⑥変革型リーダーシップや多様性がイノベーションと両立可能なガバナンスの可能性を示唆すること, ⑦これにより, 「経営主義VS.同僚制」という二項対立を超えた理論枠組の可能性も展望できること, ⑧大学の変革・革新を主導するリーダーの育成については, 日本的組織に共通する課題及び日本の大学固有の課題があること, である。

もとより, これらの知見は, 探索的に行った高等教育研究と経営学理論の対話の試みから得られた暫定的なものである。今後, さらに, こうした学際的な対話を拡大・深化するとともに, 理論研究から実証研究まで拡張し, 知見を確かなものにしていくことが, 残された課題である。

○参考文献

- 青島矢一, 2015, 「イノベーションには『創造的正当化』が必要だ」『RMS Message』Vol.40, pp.17-18.
- 青島矢一, 2017, 「企業経営から考える大学改革」教育関係共同利用拠点提供セミナー『大学組織を創造的・革新的にするための科学的知見の探究～組織論とリーダーシップ論から大学ガバナンスを再考する～』, 2017年9月8日(於:東北大学)。
- 馬場大治, 2000, 「コーポレート・ガバナンスとイノベーション—アメリカ型コーポレート・ガバナンスに対する批判的な諸議論を中心に—」『甲南経営研究』第41巻第1・2号, pp.207-232.
- Bennis, Warren & Nanus, Burt, 1985, *Leaders: Strategies for Taking Charge*, New York: Harper & Row. = 伊東奈美子訳, 2011, 『本物のリーダーとは何か』海と月社。
- Bolden, Richard, Petrov, Georgy and Gosling, Jonathan, 2008, *Developing Collective Leadership in Higher Education*, London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Buckingham, Marcus, 2005, *The One Thing You Need to Know: ... About Great Managing, Great Leading, and Sustained Individual Success*, New York: Free Press. = 加賀山卓朗訳, 2006, 『最高のリーダー, マネジャーがいつも考えているたったひとつのこと』日本経済新聞社。
- Clark, Burton R., 1996, "Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research", *Higher Education*, Vol.32, Iss.4, pp.417-430.
- 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)』。
- 中央教育審議会大学分科会, 2014, 『大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)』。
- 古井仁, 2007, 「株主圧力の高まりと日本企業のイノベーション—株式市場寄り化するガバナンスの研究開発活動への影響の試論—」『亜細亜大学国際関係紀要』第16巻第2号, pp.41-77.
- 東俊之, 2005, 「変革型リーダーシップ論の問題点—新たな組織変革行動論へ向けて—」『京都マネジメント・レビュー』第8号, pp.125-144.
- 金井壽宏, 1989, 「変革型リーダーシップ論の展望」『研究年報. 経営学・会計学・商学』第35巻, pp.143-276.
- 加登豊, 2008, 「日本企業の品質管理問題と人づくりシステム」青島矢一編『企業の錯誤／教育の迷走: 人材育成の「失われた一〇年」』東信堂, pp.151-182.
- 小池和男, 1991, 『大卒ホワイトカラーの人材開発』東洋経済新報社。
- 羽田貴史, 2004, 「企業の大学経営と集権的分権化」『大学論集』第34集, pp.21-40.
- 三品和広・日野恵美子, 2011, 「日本企業の経営者—神話と実像」『日本労働研究雑誌』第606号, pp.6-19.
- 村上由紀子, 2015, 『人材の国際移動とイノベーション』NTT出版。
- 内閣府, 2015, 『平成27年度 年次経済財政報告』。
- Newby, Howard, Weko, Thomas, Breneman, David, Johanneson, Thomas and Maassen, Peter, 2009, *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan*, Paris: OECD.
- 西 剛広, 2008, 「行動科学における変革型リーダーシップとコーポレート・ガバナンス—環境適応志向型の組織変革を目指して—」『明大商学論叢』第90巻第3号, pp.83-103.

- 大場淳, 2011, 「大学のガバナンス改革—組織文化とリーダーシップを巡って—」『名古屋高等教育研究』第11号, pp.253-272.
- 大森不二雄, 2012, 「英国における大学経営と経営人材の職能開発—変革のマネジメントとリーダーシップ—」『名古屋高等教育研究』第12号, pp.67-93.
- 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.
- 大森不二雄, 2017, 「内部質保証の効果的運用のための道標」早田幸政・工藤潤編『内部質保証システムと認証評価の新段階』エイデル研究所, pp.90-110.
- 大森不二雄・高田英一・岡田有司, 2017, 「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—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号, pp.75-88.
- 小野善生, 2014, 「フォロワーの視点から見たカリスマ的・変革型リーダーシップ」『関西大学商学論集』第58巻第4号, pp.53-87.
- Page, Scott E., 2007, *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 坂下昭宣, 1995, 「創業経営者のビジョナリー・リーダーシップと組織文化」『岡山大学経済学会雑誌』第26巻第3・4号, pp.105-119.
- Stark, D., 2011, *The sense of dissonance: Accounts of worth in economic life*, Princeton, NJ: Princeton University Press. = 中野勉・中野真澄訳, 2011, 『多様性とイノベーション—価値体系のマネジメントと組織のネットワーク・ダイナミズム—』日本経済新聞出版社.
- 高橋潔, 2012, 「リーダーシップの本質」『国民経済雑誌』第205巻第6号, pp.51-66.
- 高橋潔, 2017, 「リーダーシップ論から見た大学のガバナンス」教育関係共同利用拠点提供セミナー『大学組織を創造的・革新的にするための科学的知見の探究—組織論とリーダーシップ論から大学ガバナンスを再考する—』, 2017年9月8日(於:東北大学).
- 武石彰・青島矢一・軽部大, 2012, 『イノベーションの理
由—資源動員の創造的正当化』有斐閣.
- 戸堂康之, 2012, 「途上国化する日本を国際化が救う」『学術の動向』17(2), pp.66-73.
- Zaleznik, Abraham, 1977, "Managers and leaders: Are they different?", *Harvard Business Review*, 1977 (May-June), pp.67-78.

【研究ノート】

米国STEM教育における DBER (discipline-based education research) の勃興

—日本の大学教育への示唆を求めて—

大森 不二雄^{1)*}, 斉藤 準²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 帯広畜産大学人間科学研究部門

要旨 近年、学修成果を重視した大学教育の質保証が求められ、政策・研究とも学修成果のうち学士力等に見られる汎用的能力を重視する傾向にある。しかし、学問を基盤とする大学教育は、学問分野固有の知識技能と汎用的能力を一体的に育成する必要がある。本稿では、その具体的方法論として、米国等で急速に発展し日本では未だ殆ど紹介されていない「学問分野別教育研究」(DBER: discipline-based education research) の有効性に着目する。米国の状況を見ると、顕著な教育効果が確認されている一方で、そのエビデンスにもかかわらず、政策が期待するほどには普及を遂げていない。全米の現状と課題及び先進事例の調査から、日本にとっての示唆として、教育・人材・組織の一体的開発、高等教育研究等との連携、学内拠点・全国的拠点の整備等が挙げられる。

1. 背景：日本の大学教育の質保証の課題

近年の大学教育改革では学修成果を重視した教育の質保証が求められ、政策・研究とも学修成果のうち学士力等に見られる汎用的能力を重視する傾向にある。

しかし、学問を基盤とする大学教育は、分野ごとの専門的知識技能と汎用的能力を一体的に育成する必要がある。日本学術会議が策定してきた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は、そうした方向性に沿った学界を挙げての取組と言えようが、教育課程の実態に影響を及ぼしつつあるようには見えない。

その一因は具体的方法論を提示していないことに求められよう。

2. 米国における DBER の現状と課題

2.1. DBER とは何か

本研究は、具体的方法論として、日本では未だ殆ど紹介されていない DBER (discipline-based education research) に着目する。未だ日本語の定訳が無いと言ってもよいが、後述する意味を正確に伝えようとすれば、「学問分野に根ざした教育研究」といった訳となる。短く表現するなら、「学問分野別教育研究」といっ

た訳が考えられる。

米国学術研究会議の DBER に関する報告書 (NRC 2012) 等が詳述するように、DBER は、学習科学の知見を採り入れつつ、各学問分野固有の専門性の習得に向けて、(学生がどこでつまづくか、真の理解に到達しているか等) 当該分野の専門家しか為し得ない判断を行いながら、知識理解と応用力習得を促す教育方法の実践的かつ実証的研究である。

近年、DBER は、北米を中心に、物理学をはじめ、化学、生命科学、地球科学、天文学、工学等の科学・技術分野 (STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics) で急速に発展している。

なお、同報告書が冒頭の謝辞で言及している通り、近年の DBER の発展において、ノーベル物理学賞を受賞した物理学者であり科学教育研究者でもある Carl Wieman 氏 (現在スタンフォード大学教授) 主導の実践研究が果たした役割は、特筆すべきものがある。

他方、日本では、DBER について、物理学分野で時折紹介 (例えば、新田 2016) が行われる程度で、北米等の知見の導入や同様の実践研究が進展しているとは言いがたい現状にある。

*) 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

2.2 DBERと関連領域との異同

ここで、DBERと重なり合いもある関連領域として、日本でも既に広がりがある程度見られる学習科学や SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) との関係及び差異を説明しておく。

DBERは、(認知科学、教育心理学、脳科学等に基づく) 学習科学の知見を採り入れるが、各学問分野固有の専門性(分野固有の概念・実践・思考法等)の習得に向けた知見を目指す点及び教授・学習過程における当該分野の専門性の果たす中核的役割を重視する点において学習科学と異なる。例えば、学習者は、当該学問分野固有の概念理解等の困難に度々直面するのであり、これに対する学習支援は当該分野の専門家でないとい困難である。教育・学習科学一般には還元し得ないDBER独自の学際性がある (Dolan *et al.* 2017)。

また、SoTLが省察的实践による自身の授業改善と学問分野を超えた実践コミュニティを志向するのに対し、DBERは学問分野ごとの教授・学修に関する一般化可能な知見の蓄積を志向するなど、明らかな相違がある (NRC 2012: 11-12)。

2.3 米国STEM教育の抱える問題

次に、米国でDBERが発展してきた歴史的背景について簡潔に触れておく。

米国では、STEMという語ができるはるか以前から、特に第2次大戦中の軍事技術開発や冷戦中の宇宙開発競争等に象徴されるように、科学技術開発とそれに関連する研究・教育・人材育成を国家の根幹にかかわるテーマとする基本的理念がある (Gonzalez *et al.* 2012)。知識基盤社会におけるイノベーションが重視される現在においては、AI、ビッグデータ、IoT等の研究開発に関わる新たなSTEM人材育成への期待が急激に高まっている。

その一方で、米国は、STEM分野を専攻する学生を十分確保できず (Bradforth *et al.* 2015)、STEMの高度な素養を持つ市民及び労働力が不足するとともに、その人種間／性別間／留学生・自国生間の格差が大きい、という問題が議論されてきた。STEM学力アセスメントの国際間比較における低順位や、初等中等教育においてSTEM教育を担う教員の能力や環境

整備が不十分であるという問題も指摘されてきた。

そこで、近年、STEM教育改革に向けた様々な取組が積極的に行われてきており (Gonzalez *et al.* 2012; Committee on STEM Education 2013)、特に大学教育に関するものとして、米国大学協会 (Association of American Universities: AAU) による「STEM学部教育イニシアティブ」(Undergraduate STEM Education Initiative)、全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges and Universities: AAC&U) による「万華鏡プロジェクト」(Project Kaleidoscope: PKAL) 等がある。

こうした背景の下に、NSF等を通じた豊富な連邦資金の投入もあって、STEM分野においてDBERが急速に成長してきたのである。

2.4 DBERの成果：高い教育効果

米国では、DBERは、各科学分野における科学研究の一つの研究領域としての位置付けが確立しており (例えば、物理教育研究は、物理学研究の一領域。)、これまでに様々な知見が得られている (NRC 2012)。特にDBERのうち最も早く発展した物理教育研究 (Physics Education Research: PER) においては、統計的手法によるエビデンス (科学的根拠) に基づいて教育効果の認められた実践手法の蓄積が進んでおり、他のSTEM分野のDBERもこれに続いている。

こうしたDBERの発展により、科学的知見の蓄積も進んでいる。学部レベルのSTEM教育に関する225もの研究のメタ分析 (Freeman *et al.* 2014) によると、試験成績・不合格率などの指標を採っても、アクティブ・ラーニングが伝統的講義形式を大幅に上回る教育効果を示していることが分かった。また、物理学入門におけるピア・インストラクションの実践研究 (Crouch & Mazur 2001) は、概念理解及び計算問題のいずれについても、伝統的講義法よりも好成績をあげていることを示した。

図1の研究は、Science誌に掲載されたDBERによる実践研究の代表例の一つであり、教育経験の殆ど無いポスドク研究者によるDBERに基づく授業 (実験群) が、学生の授業評価で高評価の教員による講義方式の授業 (統制群) と比べ、顕著に高い学修成果を

得た研究の一例である。Wieman らの研究グループにより、カナダのブリティッシュ・コロンビア大学の工学専攻の学部1年生を対象とする物理学の授業で行われた。実験群で採用された教授法は、学生にチャレンジな問いや課題を与え、物理学者のような推論(結果の予測や根拠となる議論)を行うよう仕向け、頻繁なフィードバックを提供するものであった。

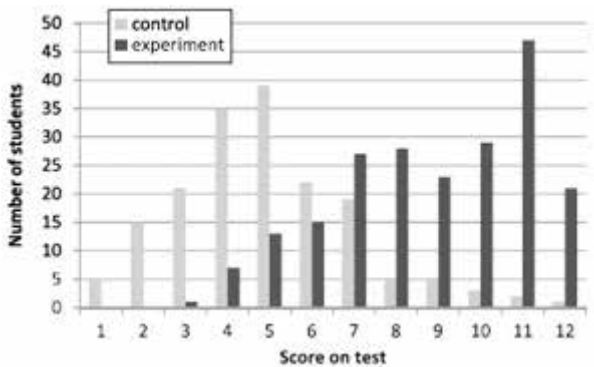


図1 経験豊富で学生の授業評価が高い教員による講義方式の授業(統制群)と博士号取得後まもないポスドク研究者によるDBERに基づく教授法の授業(実験群)それぞれの授業後のテスト得点の比較(Deslauriers, Schelew & Wieman 2011 より)

上述の研究成果は、米国のコロラド大学ボルダー校及びカナダのブリティッシュ・コロンビア大学の282人もの教員が235科目の授業でDBERに基づく授業法を採用するに至った、大規模な実践研究の一環として得られた。両大学の物理学教授を兼任していたWieman氏が主導した同実践は、理系各学科にわたる組織的な教育改革として最大規模と言われ、リーダーであった同氏自身の著書(Wieman 2017)によって詳細に分析・考察されている。

Wieman (2017) は、物理学者・科学教育研究者ながら、ミクロレベルの授業改善の普及如何を左右する決定的要因は、よりマクロな学科等組織の在り方であることを見出し、イノベーション理論や組織変革論等に基づく社会科学的な考察も試み、学科を挙げてのコミットメントやインセンティブの重要性を知見として提示した。日本の政策言説は全学的ガバナンス論に偏しているが、Wieman (2017) の研究成果は、学科マネジメントの決定的重要性を示唆する。また、教員の負担軽減や教育専門性を担うDBER専門人材の育成・活用の必要性を指摘している。こうした人材・組

織開発研究の側面は、STEM教育以外の大学教育研究・高等教育研究にとっても示唆に富む。

2.5 DBERの課題：普及が不十分

しかし、DBERにより見出された知見が実際の教育実践に十分に反映されているかどうかは、なお検証の必要がある。DBERの成果がFDワークショップ等の機会を通じて一定程度周知されてきてはいるものの、それらが実際の授業実践に採り入れられても、継続しないというデータも報告されている(NRC 2012)。

また、Fulmer (2014) によると、依然として授業は伝統的講義方式が主流である。Fulmer (2014) は、DBER研究が進展しているにもかかわらず、大規模な授業変革が進まない現状にDBER研究者や政策立案者が苛立ちを感じているとする。

DBERの普及が十分でない理由の一つとして、DBERが個々の学問分野内にとどまり、組織的・発展的な取組になっていないことが考えられる。DBERが大学内外の複数分野横断的・学際的な教員コミュニティの中で、高等教育研究やFD研究とも連携して展開されることが、更なる発展のために必要であろう(NRC 2012)。

2.6 普及に必要な人材・組織開発及び高等教育研究等との協力が課題

こうした中、北米の大規模大学での理系各学科にわたる組織的な教育改革としておそらく唯一のものと言われる取組について分析・考察したWieman (2017) の研究の意義は大きい。Wieman氏は社会科学的な考察も行っているが、今後は高等教育研究者等との共同研究が望まれよう。

Henderson, Beach & Finkelstein (2011) による網羅的な文献レビュー研究(下記2-(2)で詳述)が示すように、DBER先進地の北米でも、高等教育研究との知見の交流は殆ど見られず、DBERに基づく授業変革の普及を左右する人材・組織の要因の探究が広がっていない。

STEM(科学・技術分野)教育の変革に関する191の論文(1995年から2008年に刊行)をレビューしたHenderson, Beach & Finkelstein (2011) によれば、

科学教育研究者が教育内容・方法を扱うのに対し、高等教育研究者は政策を論じており、各研究は相互に孤立しがちで、知見は理論面でも実証面でも蓄積されていない。変革そのものも弱体であるという。

とはいえ、日本と比べれば、米国は、STEM教育改革の組織的取組がNSF等の支援もあって強力に推進されており、DBERをめぐる情勢も進展しつつある。

以下では、組織的STEM教育改革の先進事例として、コロラド大学ボルダー校におけるDBERの実践取組について、訪問調査の結果を概観する。

3. コロラド大学ボルダー校のDBER実践

筆者の一人は、2016年9月27日から30日にかけて、コロラド大学ボルダー校文理学部物理学科を訪問し、Steven Pollock教授及びNoah Finkelstein教授と面談し、同校の組織的STEM教育改革の状況を聴取する機会を得た。ここでは、特にDBERの観点から、その取組を見ておきたい。

3.1 STEM教育の拠点プロジェクト

同校のSTEM教育におけるDBERとその成果活用を中心となって推進しているのは、STEM学習センター (Center for STEM Learning: CSL) である。同センターは、その設立構想が米国国立科学財団 (National Science Foundation: NSF) によるI3 (Innovation through Institutional Integration) プロジェクトの一つとして2009年に採択され、その後2012年に正式に運営を開始した。翌2013年には米国大学協会 (Association of American Universities: AAU) によるSTEM学部教育イニシアティブ (Undergraduate STEM Education Initiative) のプロジェクト拠点の一つとして選定されている (Center for STEM Learning 2014)。その取組は、次のように多岐にわたる。

3.2 プロフェッショナル・ディベロップメント

同センターでは、プロフェッショナル・ディベロップメント (PD) という名称の下、ファカルティ・ディベロップメント (FD) として、教員向けセミナーやワークショップ、授業の相互評価やコンサルテーション、ウェブサイト上での様々な情報提供・リソースの公開

等により、DBERとそれにより得られた「科学的根拠に基づく」(evidence-based) 教育実践方略の普及を行っている。

ここでは、教育実践に関する教員同士の学習コミュニティ (Faculty Learning Community) の形成やそのネットワーク化、特にSTEMの各分野や高等教育研究等の複数の学問領域の教員同士による協働が重視されている (Henderson, Beach & Finkelstein 2011)。例えば、週に一度のペースで開催される「DBERセミナー」には、STEM教育に関わる様々な学部・学科から参加者が集まる。「学問分野に根ざした」DBERを特定の学問分野の内部に閉じさせるのではなく、領域横断的・学際的にも発展させようとする取組であると言える。

また、教員だけではなく、大学院生TAや学部生LA (Learning Assistant) の研修・教育も、PDに含まれている。例えば、物理学科では、教員による講義の前又は後に、TAとLAのチームが担当するチュートリアル・セッションがセットされており、DBERに基づく学習・教育理論や実践について理解しておくことは、彼らにとっても不可欠である。

さらに、いわゆるプレFDやPFF (Preparing Future Faculty) として、博士課程大学院生やポストドクター向けの研修も、PDプログラムの重要な対象とされている。それだけでなく、STEM分野における初等・中等教育 (K12) の教員養成も、ここでのPDプログラムの一環と捉えられている。実際、LAを経験した学生の1割程度が卒業後に高校のSTEM教員になっているという。K12と大学・大学院を合わせてK20の教員養成と位置付けられ、米国のSTEM教育改善の危機意識を反映して、地域や将来のSTEM教員養成という広い視野に立って取り組まれていることが注目される。

3.3 教育実践・評価とその支援

DBERの中心課題として、同センターでは、実際の授業・教育実践の評価、研究ベースでの実践・検証、さらには組織全体のSTEM教育改善状況の検証が行われている。授業の評価としては、学生による授業評価のほか、教員による相互評価 (ピアレビュー) や自

己評価 (Teaching Practice Inventory: TPI) 等が行われている。

こうした評価の質を高めるために、専門分野・学科ごとの授業評価ルーブリックの開発等が学科アクションチーム (Departmental Action Teams: DATs) によって検討されるなど、同センターを中心とした組織的な実践・研究が進められている (Finkelstein *et al.* 2015)。

授業内外における ICT 及び e ラーニングの活用、特に PhET (Physics Education Technology) と呼ばれる物理シミュレーション教材の開発・活用支援等についても、同センターがハブとして機能している。PhET は、学内の授業やチュートリアル・セッションのほか、初等中等教育にも活用されている。同様に、MOOCs や地域住民への公開講座、高大接続的な活動として高校生以下へアプローチする取組など、この面でも学外を含む幅広い教育実践・評価が行われている。

3.4 組織文化の変容や組織開発の支援

DBER に基づく STEM 教育改善に持続的に取り組んでいくためには、教員個々の取組あるいは個別の授業改善のレベルから、教員グループや学部・学科単位での取組、さらには全学レベルの取組へと拡大していくことが必要である。そのためには、教育実践・研究に対する組織全体の認識を変えていくこと、いわば組織文化を変容させていくことがとりわけ重要となる (Center for STEM Learning 2014; Corbo *et al.* 2016)。

その手法としては、教員ないし教員グループによる取組を徐々に押し上げていくボトムアップのアプローチと、執行部等からのトップダウンのアプローチ、さらには学部・学科の教育体系やカリキュラムあるいはシステムやリソースの整備等から拡大していくミドルアウトの活動、これら 3 レベルのアプローチのいずれにも取り組んでいくことが必要となる。そのためのセンターの活動として、教員・教員グループに対する PD や授業評価・支援、執行部への関連データの提供、学科アクションチーム等の組織形成支援、外部資金の獲得等が行われている。

とりわけ重要なのは、DBER や教育研究を専門分野における研究と同等の価値を持つものと位置付け、

DBER の知見に基づく教育改善実践を正当に評価することである。具体的には、これらの活動に対する教員表彰や報奨の実施及び昇進への反映、必要となる教育研究・実践のための資金提供やそれらに専念できる時間の確保等を含め、組織的なポリシーを整備していくことが必要である。

米国では、例えば米国物理学会の声明 (American Physical Society 1999) 等に見られるように、DBER を通常の科学研究と同等の研究活動として評価すべきことが、既に政策としては確立している。今回の訪問調査で面接聴取した Pollock 教授も Finkelstein 教授とともに物理教育研究 (Physics Education Research: PER) が専門だが、分野の専門性が重要となる PER/DBER を進めるにはやはり物理学科のスタッフとして、「科学教育を科学として」研究できるということが非常に重要であるということであった。

4. 日本の大学 STEM 教育への示唆

4.1 DBER の導入そのものが今後の課題

日本においても、従来より、各学問分野の大学教育研究、特に科学教育研究や工学教育研究は行われてきており、近年の高等教育研究の進展とともに、その関心は高まっていると言える。しかし、日本と米国とでは、STEM 教育に求められる要請や社会状況が異なることもあり、DBER という概念は殆ど知られておらず、ましてや科学研究の一領域、専門分野の研究と対等な研究であるという考え方が確立しているとは到底言えない。海外の進歩から大きく後れを取っている領域である (新田 2016)。

他方、初等中等教育においては、「授業研究」として知られる教授法や教材の開発が校内外の教員コミュニティによって古くから行われ、その成果が共有されてきた (右近 2016)。ここで重要なのは、そうした研究が教員個々の授業の中だけで行われてきたのではなく、あくまで教員コミュニティ、とりわけ校内の教員グループによって組織的に進められてきたことであろう。

日本の大学においても、科学・工学 (あるいは STEM) 教育研究は行われてきたが、それらは、学協会 (学会) コミュニティ、すなわち関心を同じくする

研究者によって形成される学外のコミュニティによって展開・共有されることはあっても、学内で組織的に行われることはほとんどなかったのではないかと、DBERを専門として研究・教育する教員ポストを設置する大学が増え続けている (Dolan *et al.* 2017) によると、2015年度に生物学分野だけで25以上の公募があったという) 米国とは雲泥の差がある。

総じて、日本の大学は、DBERの導入そのものが今後の課題である。とりわけ、DBER専任の教員ポストの設置が米国のように進む状況にない中、DBERに取り組む人材・マンパワーの確保が大きな課題となりそうである。マクロ的には、政府・大学執行部等がどれだけ重視するか懸かっていると言えよう。

4.2 人材・組織と教育の一体的開発が普及の鍵

米国にも課題はある。前述したように、米国でも、DBERの実践研究の成果としてのエビデンスに基づく教授法が、多くの教員の授業実践に直ちに普及・拡大している状況にはない。そして、この課題を克服する方策として、コロラド大学は、学内センターをハブとして、教育開発と人材開発や組織開発を一体的に進めるとともに、実践研究コミュニティーを形成する組織的取組を展開し、成果をあげていた。

日本において今後DBERを発展・普及させていくためには、米国ではあまり見られない高等教育研究者・FD担当者等との協力を確保し、教育開発と人材開発・組織開発を最初から一体的に推進することが効果的と考えられる。また、学内外における教員コミュニティ形成を促す組織的取組が有効と考えられる。その際、各学問分野内にとどまらず、高等教育研究者・FD担当者等を含む異分野横断的なネットワークによる連携的取組も併せて拡大していくこと (NRC 2012) が、日本のSTEM教育研究・DBERにおいても重要であろう。

当面、具体的には、以下のような取組をDBERという観点で整理し、深化することが考えられる。

4.3 学外コミュニティの形成

前述したように、学協会等においてSTEM教育研究の研究者コミュニティは形成されつつある。各コ

ミュニティ内だけにとどまらず、さらにコミュニティの外ともオープンに交流するには、他の科学分野の学会や高等教育・大学教育・教育工学等の関連学会とも組織的に連携していくことが考えられる。なお、米国においては、STEM分野の範囲内で連合したDBERコミュニティ形成が必要との議論がある (Henderson *et al.* 2017)。

また、DBERの実践研究の成果を広範囲に共有するには、出版や発表といった伝統的な研究成果の公開方法だけではなく、インターネット上のデータベース等、オンラインのリソースとして広く蓄積・公開する方法が考えられる。

4.4 学内拠点や全国的拠点の整備

DBERを強力に推進するには、やはりコロラド大学のセンターのように、ハブとなる組織を設置することが有効であろう。あるいは、特定の大学のための組織ではなく、共同利用拠点のようなものとして設置する方向性も考えられる。

5. 結語： DBERが明日の科学者を育てる

大学教育の質保証の観点から、DBERによる学問分野別の効果的な教授法に関する科学的知見の蓄積・活用は、非常に大きなメリットがある。

しかし、日本の大学の資源とりわけ人的資源の状況にかんがみれば、DBER振興のハードルは低くない。また、日本の科学研究の失速ぶりから、政策の優先順位は、教育よりも研究となりがちであろう。

だが、明日の科学研究を育てるのは、今日の科学教育である。このことを忘れてはならない。また、AIやビッグデータ等を含め、予想困難な時代において、科学リテラシーの高い市民を育成していくことのメリットは、計り知れない。さらに、DBER人材の育成・活用は、進学希望者が減少傾向にある博士後期課程の意義をも高めるであろう。

DBERの振興は、大学関係者と高等教育政策当局者のビジョンが問われるイシューの一つと言えよう。

○参考文献

American Physical Society, 1999, *Research in Physics*

- Education*, Statement Adopted by Council on 21 May 1999.
https://www.aps.org/policy/statements/99_2.cfm
- Bradforth, Stephen E., Miller, Emily R. *et al.*, 2015, "University learning: Improve undergraduate science education", *Nature*, Vol.523, Iss.7560.
- Center for STEM Learning, University of Colorado Boulder, 2014, *I3: Towards a Center for STEM Education: Final Report*.
- Committee on STEM Education, National Science and Technology Council, 2013, *Federal Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education 5-Year Strategic Plan*.
- Corbo, Joel C., Reinholz, Daniel L., Dancy, Melissa H., Deetz, Stanley, and Finkelstein, Noah, 2016, "Framework for transforming departmental culture to support educational innovation", *Physical Review Physics Education Research*, Vol.12, Iss.1, Published Online: 22 February 2016, pp.1-15.
- Crouch, Catherine H., and Mazur, Eric, 2001, "Peer instruction: Ten years of experience and results", *American Journal of Physics*, Vol.69, No.9, pp.970-977.
- Deslauriers, Louis, Schelew, Ellen, and Wieman, Carl, 2011, "Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class", *Science*, Vol.332, pp.862-864.
- Dolan, Erin L., Elliott, Samantha L., Henderson, Charles, Curran-Everett, Douglas, St. John, Kristen, Ortiz, Phillip A., 2017, "Evaluating Discipline-Based Education Research for Promotion and Tenure", *Innovative Higher Education*, Published Online: 29 May 2017, pp.1-9.
- Finkelstein, Noah *et al.*, 2015, *Towards a teaching framework for assessing and promoting teaching quality at CU-Boulder*, Report from the STEM Institutional Transformation Action Research (SITAR) Project, Center for STEM Learning, University of Colorado Boulder.
- Freeman, Scott, Eddy, Sarah L., McDonough, Miles, Smith, Michelle K., Okoroafor, Nnadozie, Jordt, Hannah, and Wenderoth, Mary Pat, 2014, "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol.111, No.23, pp. 8410-8415.
- Fulmer, Gavin W., 2014, "Policies for Broadening Implementation of Research-Based Pedagogy in Undergraduate STEM Education: Possible Models, Limitations, and Solutions", B. Zhang *et al.* (eds.), *International Conference on Science Education 2012 Proceedings: Science Education: Policies and Social Responsibilities*, Berlin: Springer.
- Gonzalez, Heather B., and Kuenzi, Jeffrey J., 2012, *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer*, CRS Report for Congress, Congressional Research Service.
- Henderson, Charles, Beach, Andrea, and Finkelstein, Noah, 2011, "Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature", *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 48, Issue 8, pp. 952-984.
- Henderson, Charles, Connolly, Mark, Dolan, Erin L., Finkelstein, Noah, Franklin, Scott, Malcom, Shirley, 2017, "Towards the STEM DBER Alliance: why we need a discipline-based STEM education research community", *International Journal of STEM Education*, Published Online: 21 August 2017, pp.1-4.
- Lukes, Laura A., LaDue, Nicole D., Cheek, Kim A., Ryker, Katherine, and St. John, Kristen, 2015, "Creating a Community of Practice Around Geoscience Education Research: NAGT-GER", *Journal of Geoscience Education*, Vol.63, No.1, pp.1-6.
- McDermott, Lillian C., 2013, "Improving the teaching of science through discipline-based education research: An example from physics", *European Journal of Science and Mathematics Education*, Vol.1, No.1, pp.1-12.
- National Research Council (NRC), 2012, *Discipline-Based Education Research: Understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*, Washington, D.C.: National Academies Press.

新田秀雄, 2016, 「研究領域としての物理教育」『日本物理学会誌』第71巻第1号, pp.40-43.

右近修治, 2016, 「日本の授業実践研究に学ぶ」『大学の物理教育』第22巻第2号, pp.55-59.

Wieman, Carl, 2017, *Improving How Universities Teach Science: Lessons from the Science Education Initiative*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

【研究ノート】

学士課程教育改革の効果を問う

—学位プログラムの構造化と学修成果に係る3つの指標—

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

本研究は、大学設置基準の大綱化から四半世紀に及ぶ学士課程教育改革が、単に目新しい諸施策の形式的な導入に終始するのではなく、本来問われるべき大学生の学修成果に影響を与えているのかについて、回答者の異なるふたつの質問紙調査の結果を使い実証的に検討する。結果として、次の3点が明らかとなる。(1) 具体的には3つの施策—ディプロマ・ポリシー、履修系統図、GPA—の該当状況から定義する「学位プログラムの構造化」が達成されている学部で学ぶ学生は10%に満たない。(2) 学位プログラムが構造化されているか否かは、そこで学ぶ学生における学修成果の直接指標と間接指標—学業成績と修得感—に表面的な違いはもたらさない。(3) 構造化された学位プログラムで学ぶ学生の学業成績と修得感の間には、正の相関関係がある。結論部では、今日の学士課程教育における上記第3の知見の意義を論じる。

1. 背景

1.1 教育改革の四半世紀

教育を「教育者の意図を学習者のうちに実現する営み」と単純に定義すれば、これまでのおよそ四半世紀に及ぶ学士課程教育の改革は、まさに、学生にとっての大学を研究機関から教育機関にするための試みであったと言える。その端緒となった大学審議会(1991)の答申では、学士の種類を無くし単に「学士」とした上で学位に位置付けること、科目区分としての一般教育を廃止して大学が主体的に教育課程を編成すること、そして大学が教育を含めた自らの活動を自己点検・評価することなどが提言された。これらの提言は多かれ少なかれ、その後の答申で矢継ぎ早に出される改革案の礎となってきた。

例えば学位に関しては、中央教育審議会(2005)でディプロマ・ポリシー(DP)が、その3年後には専門分野の学びを通して共通に獲得される学修成果の例示として学士力が提唱された(中央教育審議会2008)。また教育課程については、授業科目ごとの計画を明文化したシラバスに始まり、前出のDPと同時にカリキュラム・ポリシーが提案され、具体的な教授学習活動としてはアクティブラーニングが注目されている(河合塾編著2011、溝上2014、松下2015)。さ

らに教育評価という点では、認証評価制度の導入—厳密にはその準備段階で行われた試行的評価(串本2004)—が、教育目標の実現すなわち学修成果を可視化することを促しただけでなく、中央教育審議会(2012)ではアセスメント・ポリシーなるものも登場し、学修ポートフォリオやルーブリックの利用も進んでいる。

これらを含めた学士課程教育の諸改革がどのように進んできたのかは、行政による改革状況調査(最新版は文部科学省2017)だけでなく、先行研究においても紹介されてきた(清水・井門1997、有本編2003、絹川・館編著2004、杉谷編2011、吉田2013)。他方で本来問われるべき学修成果に与える影響という意味での改革の効果も、検証されてこなかったわけではない(例えば葛城2006、小方2008など)。しかし、これまでに行われた調査・研究の知見は、少なくとも次の2点において不十分であると言わざるを得ない。

1.2 本研究の独創性

第1に認識論上の問題として、先行研究では各種の改革を個々別々に捉えており、何らかの理論的背景を持つ改革の組み合わせには目が向けられていない。学士課程教育の改革をめぐるのは前出の諸施策に加え、Faculty Development, 授業評価, Grade Point Average (GPA),

*) 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@he.tohoku.ac.jp

ナンバリング、柔軟な学事暦等々、多くの試みがなされてきている。これまでの研究では、こうした個々の施策が—あるいは因子分析の結果に基づくそれらの組み合わせ¹⁾が—学修成果に与える影響を明らかにしてきた。これに対し本研究では、理論的な改革の統合理念のひとつとして「学位プログラムの構造化（主要な構成要素間の関連付け）」に着目し、その程度と学修成果に係る諸指標との関係を論じる。

学位プログラムの構造化を重要視するのは、個々の授業科目ではなくそれらの集合体であるプログラムを単位に教育を捉えることが、冒頭で述べた「教育機関としての大学」にとって必要不可欠点であるからだ。政策に関わる答申等を見ても、中央教育審議会（2005）で「今後は〔中略〕学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」（p. 27）と言及されて以降、最近では教育に関するポリシーの策定および運用に関するガイドライン（中央教育審議会大学分科会大学教育部会 2016）が示されたことからわかるように、プログラムという発想は教育改革の核心のひとつになっていると言える²⁾。

学位プログラムの類似概念には、教育プログラムがある。実際、川嶋（2013: p90）は学位プログラムが学位の5段階（短期大学士、学士、修士、専門職学位、博士）を区別すると理解した場合、各段階での専門分野の違いも踏まえた個性性を表現するには教育プログラムの呼称が相応しいとしている。しかし、学位プログラムの主体は「授与する」大学側とも「取得する」学生側とも取れるのに対し、教育プログラムの主体は論理的に言えばあくまでも大学側になる。Barr and Tagg（1995）以来、改革理念として至る所で掲げられる「何を教えるかから何を学んだかへの転換」を意識した時、その理念への配慮をより明確に示唆できる概念として、本稿では学位プログラムの方を採用する。

第2に、先行研究では独立変数と従属変数を同じ主体—教育をする側の教員、もしくは受ける側の学生—から得られた情報に頼って設定するという、方法論的な問題がある。教員調査を使った例である島（2013）は、教育改革と学修成果の間にある関係を学長の認識に基づき明らかにしている。また佐藤（2015）は、大学教育改革が本格化する前後の大卒者への調査結果を使っ

て、授業形態上の工夫と学修成果に対する自己評価の関係を分析している。これらに限らず、質問紙調査によって教育改革の効果を検証する場合は通常、教育者と学修者のどちらかが他方に関する情報を含めて回答することになる。

この方法で気がかりなのは、回答者が正確な情報を提供できない可能性である。学生の学修成果に関する認識は、どちらが答えてもそれほど正確ではないという意見もあり得るが、教育者に聞くよりは学修者本人に聞いた方が説得力は高い。それに回答者が教育者の場合、「これだけ色々な改革を行っているのだから、学修成果も高まっているはずである」といった予断もあるかもしれない。さらに深刻なのは、学生が教育について答える場合である。学んでいる学部・学科の教育目標などは学生が知らないとしても無理はなく、事実に係る質問項目においては、回答の処理に慎重を期する必要がある。

以上の背景を踏まえ、本研究では、学士課程教育改革を通じた学位プログラムの構造化が、そこで学ぶ大学生の学修成果に与える影響を、回答者の異なるふたつの質問紙調査の結果を使って実証的に検討する。続く第2節では、学位プログラムと学修成果に関する操作的定義を説明し、第3節で分析結果を概観した後、最終第4節において結果の含意を考察する。

2. 定義

2.1 学位プログラムの構造化

学位プログラムが構造化されている程度を、本稿では文部科学省による「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査【学部用】」（1976学部が回答、以下、学部調査）に含まれる3つの質問への回答を使って操作的に定義する。すべての回答が条件に合うものを「全て該当」とし、その他を当てはまる回答の数に応じて、「2つ該当」「1つ該当」「該当なし」に区別する。

3つの質問は、授業設計に関する研究から与えられた着想に基づき、学位プログラムの目標と、そこでの活動および評価に関係するものとした。この3者を関連付けることの重要性は、その呼び名こそConstructive alignment（Biggs 1999: 25）やIntegrated Course Design（Fink 2003: 62）など研究者によって異なるもの

の、大学での授業設計において共通して主張されている。授業科目の主要な構成要素を結びつけることで教育機能を高めるという発想が、授業科目の集合体としてのプログラムについても適用できると考えるのは不合理ではない。

学位プログラムにおいては、まず、目標が学生を主体にして記述されている必要がある。形式的に「何を教えるかから何を学んだかへの転換」を表すのはもちろん、中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）の整理においても、ディプロマ・ポリシーは学生の学修成果の目標とされているからだ。この点に関しては、学部調査の中でディプロマ・ポリシーの記述様式を尋ねているので、それが学生目線、あるいは学生の行動目標として設定されている場合は該当（1,976学部のうち51.2%）、教員目線で「教員が何をするか」ととどまっている場合は非該当（同じく28.9%）とした。

次に、プログラムとしての活動に相当する要素である。理想的には教育内容や教育方法が先の目標達成に相応しいかを問うべきであるが、学部単位の質問紙調査ではそこまで詳細な情報は得られない。そこで最低限、学位プログラムの目標に照らして提供されている授業科目に過不足がないか点検していることを期待し、履修系統図－学部調査では「学生に身につけさせる知識・能力と授業科目との間の対応関係を示し、体系的な履修を促す体系図、カリキュラムマップ、カリキュラムチャート等」と注記されている－の採用状況を定義の条件とした（「はい」＝該当56.6%、「いいえ」および「検討中」＝非該当42.1%）。

最後の構成要素である評価に関しては、目標として設定した学修成果のプログラム全体を通じた実現度合いを把握しているかが問題となる。卒業時点での学修成果となると、卒業試験や国家試験での把握が典型である。しかし単位制を採っている学士課程教育では、卒業試験を行っている学部は稀であるし、国家試験の出来が意味を持つ専門分野は限られている。かといって、各授業科目－仮にそれらが学位プログラムの目標を共有、あるいは分担しているとしても－では、成績評価で学修成果の一部を確認しているに過ぎない。こうした事情もあってか、今日では成績の単位数加重平均であるGPAを、進級や卒業の要件としている学部

が一定数存在する（「はい」＝該当32.6%、「いいえ」および「検討中」＝非該当66.0%）。GPAはプログラム全体を通じた学修成果の一指標であり、それが進級や卒業に影響を及ぼす状況下では、そうでない場合よりも、成績を付ける授業担当者のプログラム全体の目標に対する意識は強くなると考えられる。

これらの回答状況を整理し、学位プログラムの構造化の程度をまとめたものが表1である。回答学部全体に占める割合で見ると、「該当なし」が16.9%であるのに対し、「全て該当」は11.5%である。また「1つ該当」と「2つ該当」の内訳からは、評価の要素における該当率の低さを看取できる。

表1 学位プログラムの構造化

・該当なし	16.9% [334]	・2つ該当	34.2% [675]
・1つ該当	37.4% [739]	目標と科目	19.1% [378]
目標のみ	14.1% [279]	科目と評価	8.7% [172]
科目のみ	17.2% [340]	評価と目標	6.3% [125]
評価のみ	6.1% [120]	・全て該当	11.5% [228]

注：表中、[] 内は学部数を示している。

2.2 学修成果の指標

学習成果³⁾の指標は一般に、他者が学習者の能力を直に評価することで得られる直接指標と、学習者自身が自己評価した結果である間接指標に区別される。本稿ではベネッセ教育総合研究所が実施した「第2回 大学生の学習・生活実態調査」（4,911名が回答、以下、学生調査）への回答を使い、前者の例として「学業成績」を、後者の例として「修得感」を取り上げる。

学生調査では自らの成績について優（A）、良（B）、可（C）、不可（D）の割合を尋ねており、そのうち優の割合を学業成績の変数と定義した。優の割合は平均45%ほどで、同様の質問をした他の調査結果と似通っている（表2）。

表2 大学生が自己申告する成績の分布（%）

	N	優	良	可	不可
ベネッセ教育総合研究所 (2012)	3,751	44.8	31.3	18.4	5.5
東京大学 大学経営・政策 研究センター (2007)	48,233	44.6	33.2	22.9	—
国立教育政策研究所 (2016)	3,847	47.1	31.4	21.5	—

注：東京大学と国立教育政策研究所の調査では、不可を除いた回答を求めている。

間接指標である修得感は、14項目の学修成果に関する自己評価の平均値である。学生調査では28項目の学習成果について、身についた程度（「かなり身についた」=1～全く身についていない=4の4件法）と、「かなり身についた」場合はその場所や活動（11の場面からもっとも当てはまるものをひとつ選択）を聞いている。表3には、様々な学習成果が身についた程度の平均値（4を最大値として数が多いほど身についた程度が高くなるように変換してある）と、それぞれが身につ

いた場所として正課教育の場面（共通教育、講義形式の専門教育、その他形式の専門教育、卒業研究）が選ばれている割合（正課率）を示した⁴⁾。

身についたと実感する者が多い項目としては、「6. PCを使って文書・発表資料を作成し表現する」（平均値2.89）や「27. 社会の規範やルールにしたがって行動する」（同2.85）が挙げられ、反対に「28. 社会活動に積極的に参加する」（同1.92）や「13. 外国語で聞き、話す」（同2.15）は大学生活で身についたとは認識さ

表3 学習成果が身についた程度と獲得場面

項目	平均値	正課率
1 人と協力しながらものごとを進める	2.80	55.3%
2 自ら先頭に立って行動し、グループをまとめる	2.27	55.8%
3 異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる	2.69	65.7%
4 自分の知識や考えを文章で論理的に書く	2.72	87.1%
5 自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する	2.44	86.3%
6 PCを使って文書・発表資料を作成し表現する	2.89	91.1%
7 進んで新しい知識・能力を身につけようとする	2.77	68.9%
8 自分で目標を設定し、計画的に行動する	2.63	57.0%
9 自分の感情を上手にコントロールする	2.73	23.1%
10 自分の適性や能力を把握する	2.68	56.1%
11 自分に自信や肯定感をもつ	2.53	46.2%
12 外国語で読み、書く	2.24	74.9%
13 外国語で聞き、話す	2.15	63.2%
14 文献や資料にある情報を正しく理解する	2.75	88.1%
15 PCを使ってデータの作成・整理・分析をする	2.75	87.9%
16 多様な情報から適切な情報を取捨選択する	2.76	75.5%
17 ものごとを批判的・多面的に考える	2.77	73.3%
18 現状を分析し、問題点や課題を発見する	2.71	71.8%
19 問題を解決するために、数式や図・グラフを利用する	2.43	87.3%
20 実験や調査を適切に計画・実施する	2.43	86.6%
21 筋道を立てて論理的に問題を解決する	2.68	78.2%
22 既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す	2.49	66.0%
23 幅広い教養・一般常識を身につける	2.74	77.3%
24 専門分野の基礎的な知識・技術を身につける	2.84	90.8%
25 社会や文化の多様性を理解し、尊重する	2.69	59.1%
26 国際的な視野を身につける	2.36	56.1%
27 社会の規範やルールにしたがって行動する	2.85	31.0%
28 社会活動に積極的に参加する	1.92	25.3%

れていない。

また、正課率には「9. 自分の感情を上手にコントロールする」(23.1%)や「27. 社会の規範やルールにしたがって行動する」(25.3%)から、「24. 専門分野の基礎的な知識・技術を身につける」(90.8%)や「6. PCを使って文書・発表資料を作成し表現する」(91.1%)まで開きがある。

本研究では、学位プログラムという観点から、あくまでも正課活動に焦点を絞った学士課程教育の改革に注目しているため、分析に使う学習成果も、ここで言う正課率が高い項目に限定した方が合理的である。そこで表中で白抜き文字になっている正課率70%以上の14項目のみを選び、各回答者におけるそれらの平均値を、本稿での修得感と操作的に定義した。

3. 結果

3.1 データセット

序章で述べた通り本研究の特色のひとつは、教育に関する情報は教育者に、学修成果に関する情報は学修者に尋ねている点にある。そこで分析用のデータセットは、学生調査で学修成果を答えていた回答者の内、所属学部が学部調査から明らかになったケースを対象に、ふたつの調査の結果⁵⁾を結合することで作成した(N=3,256)。したがって、同じ学部にも所属する学生には、学位プログラムの構造化の程度について同じ値が付与されている。

図1には、データセットに含まれる学生が所属する学部に関して、学位プログラムの構造化の程度を示した。全体のバランスは表1に近くなっているが、「該当なし」と「2つ該当」の割合が若干大きい分、「1つ該当」と「全て該当」の割合が小さくなっている。

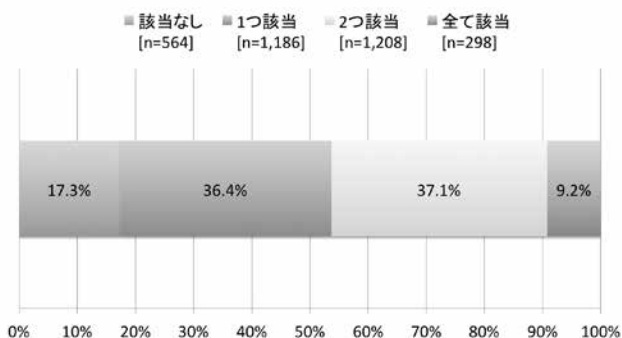


図1 学位プログラムの構造化

特に「全て該当」は9.2%に過ぎず、学位プログラムの主要構成要素が全て関連付けられた学部で学ぶ学生は、10人に1人もいないことがわかる。

学修成果指標のひとつである学業成績(「優」の割合)は、平均が44.4%、標準偏差は26.3(%)で、分布は図2の通りである。20%と70%にピークがあるふたこぶの形状になっている。また修得感の元になる14項目の信頼性係数(クロンバックの α)は.908と十分に高く、データセットにおける平均は2.66、標準偏差は0.54であった。図3のヒストグラムを見ると、2.50~2.99の階級に40%以上の回答が集まっている。

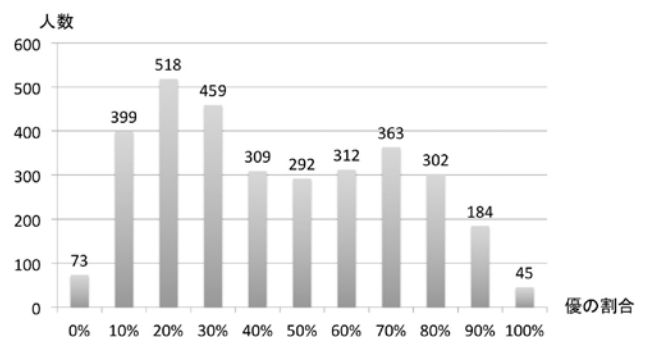


図2 学業成績の分布

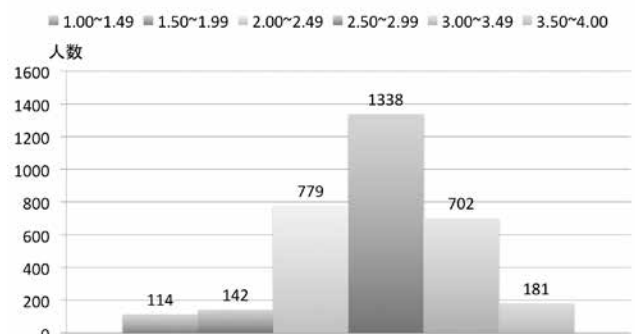


図3 修得感の分布

3.2 学業成績と修得感

それではこのデータセットを使って、学位プログラムの主要構成要素を構造化することで、学修成果の指標に見られる変化を知るために、構造化、学業成績、修得感の3変数を用いた分析の結果を見てみよう。

まずは従属変数に学修成果の直接指標である学業成績を設定した場合の分析結果である。図4では横軸にある構造化の程度を因子として、「優」の割合の平均値を比較している。最大が「該当なし」の45.9%で最

小が「2つ該当」の42.8%となっており、ほとんど差がない。分散分析の結果からも、有意差は確認されなかった ($F=2.362$, $p=.069$)。つまり、学位プログラムの主要構成要素が構造化されている学部で学ぶ学生の方が、そうでない学部で学ぶ学生よりも学業成績が良い、あるいは悪いといった相違はないということだ。

同様に図5では、従属変数を間接指標である修得感に置き換えて分析した結果を示しているが、構造化の値による顕著な差は見られない ($F=.985$, $p=.399$)。学位プログラムの構造化の程度が高いほど、そこで学ぶ学生自身の修得感が高まるわけでもないと言える。

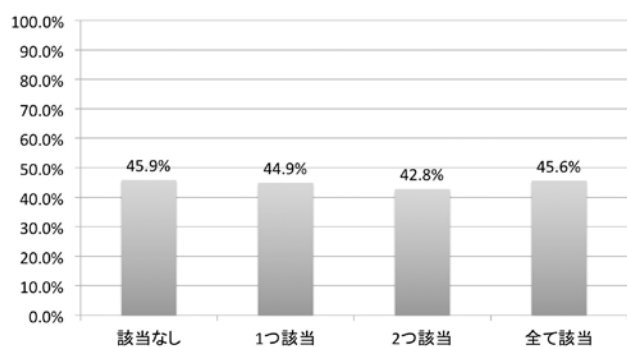


図4 構造化と学業成績

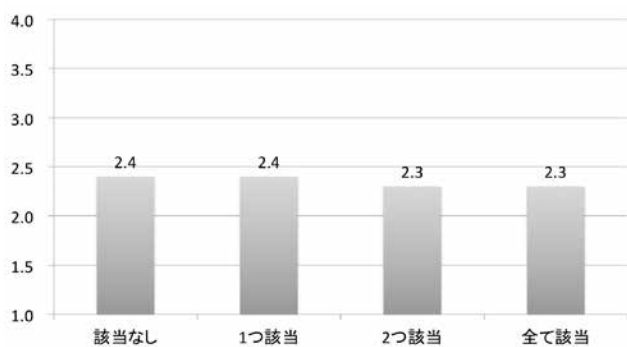


図5 構造化と修得感

3.3 学業成績と修得感の相関

これで分析を終えてしまうと、「学位プログラムの構造化は学修成果になんら影響を及ぼさないことが実証された」という結論が得られるのみである。そこでもうひとつ、学修成果に関連する注目すべき指標として、「直接指標と間接指標の相関係数」を考えてみたい。

今回のデータセットでは、各学生について学業成績と修得感というふたつの学修成果に関する変数が得られるため、複数の学生を対象にすれば、両者の相関係数を算出できる。図6には、前節と同様に構造化の程

度でデータを分けた上で、学業成績と修得感の相関係数を示した。

これを見ると、図4および5にある学修成果指標の場合とは明らかに異なり、構造化の値によって、相関係数に違いがあることがわかる。「該当なし」での $r=.162$ から、条件を満たしている学位プログラムの要素が増えるに従い相関係数も高まり、「全て該当」では $r=.368$ となっている。相関係数の絶対値は必ずしも十分に大きくはない—サンプルサイズが大きいため相関係数は全て統計的に有意 ($p=.000$) ではある—が、「全て該当」に限れば、学業成績と修得感の間にある正の相関を認めることができそうだ。

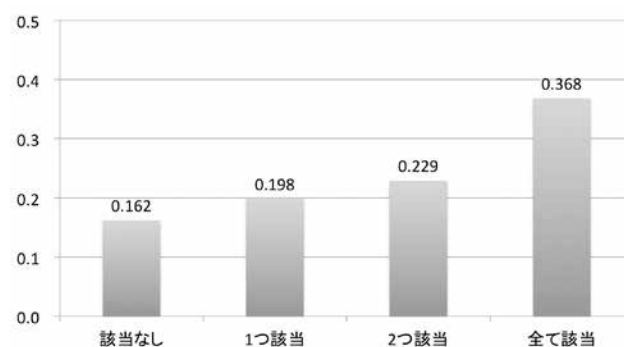


図6 学業成績と修得感の相関

4. 結論

4.1 知見と考察

本稿では、1990年代から続く学士課程教育改革が、単に目新しい諸施策の場当たり的な導入に終始するのではなく、本来問われるべき大学生の学修成果に影響を与えうるのかを検証してきた。その結果、次の3点が明らかになったと言える。

第1に、ここでの定義に従えば、学位プログラムの主要構成要素が完全に構造化された学部で学ぶ大学生は、全体の10%に満たない(図1)。学士課程教育改革の諸施策は、認証評価や各種補助金での審査が動因となり、個別には広く普及してきた。だが他方で、施策の本質的な意義への理解を欠いたままの、アリバイ作りの導入・実施も懸念されている⁶⁾。これに対し本稿では、学位プログラムの構造化というひとつの統合理念を提示し、具体的には3つの施策—ディプロマ・ポリシー、履修系統図、GPA—の該当状況から変数

を定義したところ、学位プログラムの主要構成3要素がすべて関連付けられている学部、あるいはそこで学ぶ学生はかなりの少数派であることがわかった。

表1に示した構造化の状況を見る限り、その原因は評価の要素、つまりGPAを進級や卒業の要件としている学部が少ないことにある。平成27年度の大学教育改革実施状況調査（文部科学省 2017）によれば、学部段階でGPAを導入している大学85%に及ぶが、それを進級や卒業の要件とするのは例外的で、一度要件としながらそれを撤回した事例も存在する。大学設置基準では卒業要件として在学期間と必要単位修得しか定めていないにもかかわらず、一定水準のGPAを課すことが求められるのは仕方がない面もある。しかし授業担当者が成績評価の意味を考える真剣さ⁷⁾が、成績評価が果たす役割の大きさに比例するとすれば、学位プログラムの構造化を図るためにGPAの位置付けを高めることは、有力な選択肢のひとつと考えられる。

第2に、学位プログラムが構造化しているか否かは、そこで学ぶ学生の学業成績と修得感に表面的な違いはもたらさない。本稿では学修成果に関して、直接指標である学業成績（「優」の割合）と、間接指標である修得感（14項目の学修成果に対する自己評価の平均値）を取り上げた。しかしいずれの指標に関しても、学生が学んでいる学位プログラムの構造化とはほとんど無関係であった（図4および5）。

ただし、この結果を持って、学位プログラムの構造化は無意味だと断定するのは早計である。学業成績に関して言えば、教育目標に沿って授業科目が提供され成績評価が行われたとしても、全体の成績が良くなるとは限らない。なぜならば適切な成績評価方法の採用は、「優」の割合を上げることにも下げることにも繋がる可能性があり、相殺が起り平均値が変わらなかったとしても不思議ではないからだ。修得感に関しても評価の主体が異なるとはいえ、明確な目標が与えられそれに準じた成績評価が行われる状況下では、より正確に高く自己評価することもあれば、低く自己評価することもあると考えられる。したがって、構造化によらず平均値がほぼ等しいことは、必ずしも残念な結果とは言いきれない。むしろ、学位プログラムの構

造化は成績や学生の自己評価を表面的に向上させるのではなく、それらがより適切な学修成果の指標となることに貢献しているのかもしれない。そして、この仮説の正しさを裏付けるのが、第3の知見である。

第3に、構造化された学位プログラムで学ぶ学生の学業成績と修得感の間には、正の相関関係がある（図6）。山田（2016: 43）は海外の先行研究を念頭に、「直接指標と間接指標の結果の相関の有無や強さをめぐっては、いまだ諸説ある状態」と述べているが、日本の学士課程における成績と修得感の相関については、これまで全国的な傾向は明らかとなっていなかった。だが前節第3項の分析からは、全体としての相関($r=.218$)に比べ、学位プログラムの構造化の条件が揃った学部においては、高い正の相関($r=.368$)が確認された。

3つの条件が揃った時に相関が高まる理由は、本稿における操作的定義で考慮した学位プログラムの構成要素を勘案すれば自ずと理解される。構造化された学位プログラムでは、卒業時の学修成果を表した目標が設定されており、その目標との関連が明確な授業科目において、目標の達成度として成績が与えられていることになっている。そのため、そこで学ぶ学生の成績の良し悪しと、学生自身の修得感が矛盾するとは考えづらい。反対の見方をすれば、条件がひとつでも欠けると3者を繋ぐ環は途切れてしまうので、「1つ該当」や「2つ該当」では相関が高まらない点も説明できる⁸⁾。条件の整った学位プログラムにおいては、学業成績と修得感の双方が、共通の目標を基準とした指標として機能するようになるということである。

4.2 学修成果指標の間に相関は必要か

さて、ここに至って我々が検討すべき最後の疑問は、学修成果の直接指標と間接指標は相関すべきか、である。当初設定された本稿の目的からは幾分逸脱するが、上記第3の知見の意義を確認するためには、論じておく必要があるだろう。

直接指標と間接指標の相関を求める議論には、ふたつの視点が考えられる。ひとつは直接指標を基軸として、間接指標の適切性を問う立場である。単純化して言えば、学修成果を判断する上で授業科目の成績や試験の可否を理想的な指標であると位置づけ、調査を通

じて把握した学生の自己評価がそれらと正の相関を有するならば、学生を対象とした調査は実施する価値あり、となる。この立場では、客観的な指標に比べ学生の自己申告は信頼性が劣るとの前提がある一方、その程度が許容範囲であれば手続き的に簡易な間接評価が推奨される。大学教育学会での課題研究をまとめた山田（2016）だけでなく、アメリカでのInstitutional Researchを舞台に論じたGonyea & Miller（2011）およびHerzog（2011）を含め、先行研究の大部分はこちらの立場になる。

これとは対照的に、もうひとつの立場では、間接指標を基軸として直接指標の適切性を問う。実態としてこちらの立場に立って行われる研究は多くないと思われる－管見の限りは、ない－が、理屈としては存在する。確かに信頼性の面では、学生の自己申告を基に成績を変えろということは考えられない。絶対評価か相対評価かを問わず、成績が学生の外部にある基準に照らして付けられる以上、基準の決定者たる教員よりも信頼性のある評価者は存在し得ないからだ⁹⁾。しかし、評価すべき学修成果を評価できているかという妥当性の面に関しては、必ずしも直接指標の方が適切だとは限らない。重要性に鑑みて学生調査では自己評価を聞いている学修成果に関し、成績評価などの直接評価では考慮していない場合が、まさにそれだ。

そして今日、そのような不整合の解消は現実的な課題として突きつけられている。大学が「象牙の塔」であり社会一般の関心の対象とは言えなかった時代は別として、進学率が高まり多くの大卒者が社会に輩出されるようになれば、必ずしも大学で学んだ専門知識を活かして働く者ばかりではない。そうした環境下では、教育機関として大学が認める学生の成績には、専門知識だけではなく、より幅広い学修成果（OECD 2005, 本田 2005, 松下編著 2010）が反映されて然るべきである。

学修成果の内容は色々な形で整理されてきており、例えばOECDにおける目下の議論では、コンピテンシーが包含するものとして知識、スキル、態度・価値観が位置付けられている（白井 2017）。幅広い学修成果となれば当然、3つの領域を全て視野に入れるべきだが、これまでの大学の成績は、主として知識に関す

る学修成果に基づいて付けられてきたものと想像される。もっともスキルに関しては、修得感の根拠となった正課率70%以上の項目に「4. 自分の知識や考えを文章で論理的に書く」や「17. ものごとを批判的・多面的に考える」が含まれていることから見ても、成績評価である程度は考慮されているのかもしれない。しかし同じ理由で、態度・価値観に関係する学修成果については、現状、成績から判断することはできそうもない。

無論、表3で挙がっている項目に限らず、成績に反映されるべき正課教育での学修成果については議論の余地がある。けれども各大学が単位や卒業の認定を通じて保証しようとする学修成果を念頭に置けば、学業成績と修得感－換言すれば直接指標と間接指標－の相関は、教育者と学修者における当該学修成果の共有度を映す指標となるため、相関係数が大きいに越したことはない結論できる。

このように考えると、本稿で修得感の定義に使用した14項目は、一般的に想定される幅広い学修成果の一例に過ぎず、そこに研究上の限界があることは否めない。知見の精緻化だけでなく、学士課程教育改革の効果を定点観測する上でも、学位プログラム単位での継続的な分析結果の蓄積が求められる。

◇謝辞

本稿で用いているデータの利用にあたっては、文部科学省の委託を受けた広島大学を中心とした研究グループ、およびベネッセ教育総合研究所からそれぞれ許可を得た。協力に対して記して感謝申し上げる。

◇注

- 1) 葛城（2006）は教育の質に係る14項目を因子分析にかけ4つの因子を抽出した上で、それらの因子得点が教育成果を規定する程度を分析している。また小方（2008）においても、教育プログラムの特徴は因子分析によって5つにまとめられている。ただし因子分析では相関が高い項目が関連づけられるだけで、そこに研究者が主体的に仮定する何らかの統合理念があるわけではない。
- 2) 個々の授業ではなく学士課程全体として学修成果がも

たらされる仕組みの整備が目指されていることは、国際動向にも配慮した結果であることが、日本高等教育学会編（2005）の特集や深堀編著（2015）を見るとわかる。

- 3) 本稿では学位につながる正課－換言すれば単位が授与される授業科目－での学びを学修、その例外の広く一般的な意味での学びを学習と表記し区別している。そのため本節でも、学生調査で尋ねた項目全体は学習成果、そのうち後述する正課率が高いものは学修成果として使い分けている。
- 4) 正課教育以外の獲得場面としては、「授業以外での自主学習」「留学・国際交流活動」「ボランティア・社会貢献活動」「部活動・サークル」「アルバイト」「人間関係」「就職活動」の7つが挙げられていた。
- 5) 調査結果の概要は、文部科学省（2012）とベネッセ教育総合研究所（2012）で既に公表されている。またデータの利用に関しては、研究目的に限ることを条件に、あらかじめ許可を得ている。
- 6) 施策の意義の理解が怪しい例としては、履修登録単位の上限設定（CAP制）があげられる。CAP制の導入率は78.7%（2011年当時）に及ぶものの、年間上限単位数の平均は47.7単位で、学生の履修行動を変容させるにはあまり意味のない値となっている。詳しくは串本（2014）参照のこと。
- 7) もちろん、これは大学の中だけの話ではなく、社会の中で大学の成績がどう見られているのかとも関連する。米国の調査（National Association for College and Employers 2014）では3分の2の企業がGPAを足切りの指標として使っているとされ、また英国の調査（Association of Graduate Recruiters 2012）では76.0%の企業が学位等級を使ってスクリーニングをすると答えている。一方で、日本では応募者絞り込みで成績を重視する企業が10～20%である（労働政策研究・研修機構 2013）事実は無視できない。
- 8) 第1の知見を考慮すると、評価に関する条件の影響力が気になるところだが、下表1*にある通り、評価のみ該当、あるいは評価を含む2条件が該当の場合に、相関が高くなるという事実はない。ここでも3条件が整うことの重要性が確認できる。

表1* 構造化による相関の詳細

	目標	活動	評価	目標+活動	活動+評価	評価+目標
n	435	601	150	794	277	137
r	.193	.203	.193	.238	.222	.204

- 9) 言うまでもなくこれは原理的な命題であり、信頼性の乏しい成績評価の存在を否定しているわけではない。基準があっても常に正確な判断がされているとは限らないし、そもそも基準がない場合も、おそらくある。

◇参考文献

- 有本章編. 2003. 『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部.
- Association of Graduate Recruiters. 2012. *The AGR Graduate Recruitment Survey 2012 Summer Review*.
- ベネッセ教育総合研究所. 2012. 「第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書」.
<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3159>, (2017-11-8).
- Barr, Robert and Tagg, John. 1995. "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education". *Change*. 27(6), 12-25.
- Biggs, John. 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- 中央教育審議会. 2005. 我が国の高等教育の将来像（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. 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）.
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会. 2016. 「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）, 「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン.
- 大学審議会. 1991. 大学教育の改善について（答申）.
- Fink, L. Dee. 2003. *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.

- Gonyea, Robert and Miller, Angie. 2011. "Clearing the AIR about the Use of Self-Reported Gains Institutional Research". *New Directions for Institutional Research*. 150, 99-111.
- Herzog, Serge. 2011. "Gauging Academic Growth of Bachelor Degree Recipients: Longitudinal vs. Self-Reported Gains in General Education". *New Directions for Institutional Research*. 150, 21-39.
- 本田由紀. 2005. 多元化する「能力」と日本社会:ハイパー・メリトクラシー化のなかで. NTT出版.
- 河合塾編著. 2011. アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか. 東信堂.
- 川嶋太津夫. 2013. "12. 学位プログラム". 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. 89-92.
- 絹川正吉・館昭編著. 2004. 学士課程教育の改革. 東信堂.
- 国立教育政策研究所. 2016. 平成26(2014)年度「大学生の学習状況に関する調査」基礎集計表 I. 大学昼間部(設置者別・性別・学年別集計). https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/kisola.pdf, (2017-11-8).
- 串本剛. 2004. "教育成果を用いた教養教育の評価活動－NIADによる試行を切り口として－". 高等教育研究. 日本高等教育学会編. 7, 137-155.
- 串本剛. 2014. 「第4章 学士課程教育の基本構造:卒業要件と履修単位の登録上限」広島大学高等教育研究開発センター『平成25年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業 大学教育改革の実態の把握及び分析に関する調査研究 事業成果報告書』. 57-65.
- 葛城浩一. 2006. "第3章 教育成果間の関連とその規定要因". 学生からみた大学教育の質－授業評価からプログラム評価へ－. 広島大学高等教育研究開発センター編. 39-54.
- 松下佳代編著. 2010. 〈新しい能力〉は教育を変えるか. ミネルヴァ書房.
- 松下佳代編著. 2015. ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房.
- 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.
- 文部科学省. 2012. 「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」の概要. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/09/10/1325048_11.pdf, (2017-11-8).
- 文部科学省. 2017. 大学における教育内容等の改革状況について(平成27年度). http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm, (2018.1.9).
- National Association for College and Employers. 2014. *The Job Outlook for the Class of 2015*. <https://www.umuc.edu/upload/NACE-Job-Outlook-2015.pdf>, (2017-4-26).
- 日本高等教育学会編. 2005. 学士学位プログラム(高等教育研究 第8集). 玉川大学出版部.
- OECD. 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, (2017-11-8).
- 小方直幸. 2008. "学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム". 高等教育研究. 日本高等教育学会編. 11, 45-64.
- 労働政策研究・研修機構. 2013. 「構造変化の中での企業経営と人材の在り方に関する調査」結果. <http://www.jil.go.jp/institute/research/2013/111.htm>, (2017-11-8).
- 佐藤昭宏. 2015. "どのような学びの機会が, 能力の獲得につながっているか?". 「大学での学びと成長に関する振り返り調査」速報版. ベネッセ教育総合研究所. 19-20. <http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=4701>, (2017-11-8).
- 島一則. 2013. "第1章 学士課程教育改革の諸方策と教学マネジメント～改革方針と現状との乖離?～". 平成24年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業 大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析 事業成果報告書. 広島大学高等教育研究開発センター編. 1-11.
- 清水畏三・井門富二夫編著. 1997. 大学カリキュラムの再編成: これからの学士教育. 玉川大学出版部.
- 白井俊. 2017. "OECDにおけるキー・コンピテンシーに関する議論と我が国の高等教育への示唆". IDE現代の高等教育. 587, 62-66.
- 杉谷祐美子編. 2011. 大学の学び: 教育内容と方法. 玉川

大学出版部.

東京大学 大学経営・政策研究センター. 2007. 全国大学生調査.

http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf, (2017-11-8).

山田礼子. 2016. “共通教育における直接評価と間接評価における相関関係－成果と課題－”. 大学教育学会誌. 38(1), 42-48.

吉田文. 2013. 大学と教養教育：戦後日本における模索. 岩波書店.

【研究ノート】

国際課題・途上国問題に関する学習活動の グローバル人材育成への有用性の検討 —国際協力機構および東北大学のプログラムの事例から—

富田 真紀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

本研究は、国際協力機構のフィールドスタディープログラム（東南アジアの途上国、以下、FSプログラム）、東北大学のスタディーアブロードプログラム（欧米諸国、以下、SAPプログラム）およびグローバルゼミを事例に、国際課題や途上国問題に関する学習活動のグローバルコンピテンシー向上への有用性を検証している。FSプログラムとSAPプログラムはどちらも短期海外派遣プログラムであるが、FSプログラム参加者はSAPプログラム参加者より参加後の「社会の一員としての自覚・責任感」が高いことが分かった。加えて、東北大学の海外派遣プログラム（SAPプログラム）と学内の授業（グローバルゼミ）を比較した結果、グローバルゼミ履修者の方がSAPプログラム参加者よりも履修後（参加後）の「社会の一員としての自覚・責任感」が高いことが確認された。この結果、グローバルコンピテンシーは、その内容によっては、単に海外経験を積むことよりも、国内外問わず国際課題に向き合い、解決策を考える過程がコンピテンシーの醸成に重要なのではないかと示唆された。

1. 研究の背景：日本の高等教育におけるグローバル人材育成と東北大学における取り組み

変化の激しいグローバル社会に対応できる人材の育成の重要性が世界的に認識され、日本においても文部科学省が2012～2016年に実施した「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」などに見られるように、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。

「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推進会議の中で、グローバル人材として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。2012年より開始した「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査（文部科学省 2012）をみると、語学力、異文化理解、チャレンジ精神など類似する項目が多いものの、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（富田 2017）。また、各大学においてグローバル人材育成に関する様々な取り組みが行われていると推察されるものの、グローバル人材育成に有効とされる明確な実践方法は確立されていないのが現状である。

東北大学では前述の「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」およびその後継の「スーパーグローバル大学創成支援事業」に採択され、2013年度より東北大学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、専門基礎力に加えて、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、および海外研鑽を積み、語学スコアを含む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

*）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

している（東北大学 N.D.）。同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、質の高いグローバルリーダーを一定数以上輩出することが課題となってきた。2016年度よりグローバルリーダーに認定されるための必修授業「グローバルゼミ」を立ち上げるなど制度改革・プログラム改善に取り組んできたものの、より質の高いグローバルリーダーを一定数以上安定的に輩出するためのメカニズムの構築が求められている（富田 2017）。

2. 持続可能な開発目標とグローバル人材育成

グローバル人材育成の研究は「国際教育」の中で扱われることが多い。その際、長・短期海外留学、アクティブラーニング、プロジェクトベースラーニング（PBL）、留学生との共修等、方法論やアプローチについて活発な議論をされることは多いものの、具体的に何を教えるべきかというコンテンツについての議論はあまり多くない。方法論とともに重要なのは、それらの方法論を用いて何を学ばせるかというコンテンツ（テーマ・イシュー）ではないだろうか。

2012年にUnited Nations Secretary-General Global Initiative on Educationが立ち上がり（United Nations N.D.）、2013年にユネスコにおいて具体的にグローバル市民教育について協議されて以降、ユネスコは国際的な諸問題に向き合い、その解決にむけて地域レベル及び国際レベルで積極的な役割を担うようにすることで、平和的で寛容な、包括的、安全で持続可能な世界の構築に率先して貢献することを目指すグローバル市民教育（Global Citizenship Education）の重要性を提唱してきた（文部科学省 日本ユネスコ国内委員会 N.D.）。さらに、2015年9月、ニューヨーク国連本部において161の加盟国の首脳に参加のもと、「国連持続可能な開発サミット」が開催され、その成果文書として193の国連加盟国の合意により「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」（SDGs）が採択された（国連広報センター N.D.）。当然ながら、日本もその目標達成に向けて努力することを約束している。SDGsには17の開発目標があり、その4番目が教育に関する目標となっており、さらにその7項目に持続可能な開発のためにグローバル市民教育を促進す

ることが挙げられている（SDG 4.7）¹⁾。

2015年までのミレニアム開発目標（MDGs）から2016年に持続可能な開発目標（SDGs）へ移行したことで、先進国も含めて国際課題について取り組むという色合いが濃くなり近年ユネスコを中心にグローバル市民教育について活発に研究・報告されている。日本においても、Educators' Summit for SDGs 4.7（Educators' Summit for SDGs 4.7 実行委員会 2017）などに見られるように、SDGsの枠組みの中でグローバル市民教育を捉える取組みが増えている。

こうした動きと重なるように、日本を含め、世界50か国以上が参加する15歳を対象にした国際学力試験PISA2018年版ではグローバルコンピテンシーについての調査が実施されることが決まっている。OECD（2016）のウェブサイト上に公開されているPISA2018のグローバルコンピテンシーに関する質問項目例をみると、貧困、飢餓、開発と経済成長、人権、難民・移民、環境、エネルギー、フェアトレードなど、国際開発・課題に関する知識や意識を問う項目を含み、グローバル市民として国際課題や途上国の問題を理解することの重要性が世界的に認識されていることがわかる。

このような世界的潮流を踏まえ、グローバル人材育成においてどのようなコンテンツを扱うべきか考えるとき、SDGsと絡めたコンテンツを取り込むことが有効な実践といえるのではないか。つまり、グローバル人材育成のための教養教育の一環として、国際課題や途上国の現状を学び、広い視野と教養を醸成することは有効な方法と考えられるのではないか。国際課題や途上国の現状と向き合うことを通し、国際関係、外交、ドナー（先進国）関係、異文化理解、異文化間協働、BOPビジネス、マイクロファイナンス、教育、人権、倫理、環境問題、保健・衛生、感染症、生態系、紛争などグローバル社会が2030年までに達成を目指すSDGsに係る多岐にわたる分野を学ぶことが可能であり、グローバル人材育成における教養教育と位置付けることは理に適う。

それでは、国際課題や途上国の現状に関する学習活動は、グローバルコンピテンシーを向上させる上でどの程度効果的なのであろうかという「問い」が生じる。

3. グローバル人材育成における留学の意義と異文化体験に影響を与える10の要因

グローバル人材育成を考える時、そのプログラムの内容、目的、期間によって効果が異なるため、より効果的な留学を体験すべきという意見はあっても、『留学交流』2017年5月号の新見ら(2017)の報告をはじめ、留学の効果に関する様々な研究がおこなわれていることから考えても、留学経験自体の重要性が疑われることはないだろう。日本政府もその重要性を認識し、日本学生支援機構(JASSO)において留学奨学金の給付に力を入れるほか、民間企業との連携により「トビタテ留学Japan」を構築するなど、送り出す留学生数を増やす努力をしてきた。日本学生支援機構(2006-2017)の「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」によると、協定に基づく、および基づかない日本人留学生数の総数は2009年から特に伸び始め、2015年には2.3~2.4倍に増えており、その中でも、特に短期の留学者数が急激に増えていることがわかる(深堀2017)。一方で、ある一時点での留学者数を示す国際機関の統計データでは、留学者数が減少傾向にあるという報告(太田2014)があるように、近年、学生の内向き志向が指摘され、学内での国際化の促進(内なる国際化)が重要視されているのもまた事実である。つまり、グローバル人材育成を考える上で、留学の重要性は理解しつつも、留学だけに頼ることなく学内での国際化に係る学習活動が重要であるといえる。

留学で得られるものの一つに異文化体験・異文化理解があると考えられる。留学先を先進国でなく途上国にすることはグローバルコンピテンシーを醸成する上でどのような効果をもたらすのであろうか。Paige(1993)は異文化体験に影響を与える10の要因(Intensity Factors)を挙げている。この中には、①自文化との違いの大きさと否定的な捉え方、②自文化中心主義と自文化優位性の認識、③異文化下での統制力のなさ、④異文化に浸かる度合い、⑤自文化からの隔離度合いなどがある。一般的に、途上国では先進国よりもインフラ整備状況が悪いことから(国際協力機構2004)、Paigeの言う①(生活の便利さ、快適さの欠落から)対象となる文化を否定的にとらえ、②自文化を優れているととらえる、③自分の思うように生活

できない、④(他に選択肢がないため)その場の環境に合わせる(浸かる)しかない、⑤自文化との接点を持ちにくい(例えば、通信環境が良ければ常に自らのコミュニティと繋がるができるが悪いとそれができない)という異文化体験をしやすく、障壁の高い環境に置かれることが多い。つまり、途上国では適応せざる負えない状況下に置かれることで自ら課題を発見し、限られた条件下で最適な解決策を模索する経験が結果的に柔軟性や精神的タフネス等を育み、異文化理解に留まらず、コミュニケーション力や積極性、課題解決力など、その他のグローバルコンピテンシーも醸成するのではないかと考えられる。

4. 本研究の方法

4.1 研究の目的

グローバルコンピテンシーを高める上で留学の重要性は広く認識されており、近年の留学者数、特に短期留学者数は増加傾向にあること、更に、近年内なる国際化を促進させていくという高等教育の潮流があることを踏まえ、本研究はグローバルコンピテンシーを醸成するためにどのような学習活動が効果的であるか、以下の方法によって検証することを目的とする。

1. 国際協力機構のフィールドスタディープログラム(以下、FSプログラム)参加者と東北大学のスタディーアブロードプログラム(以下、SAPプログラム)参加者の参加後のグローバルコンピテンシーおよび行動や価値観・考え方の比較
2. 東北大学のSAPプログラム参加者と東北大学のグローバルゼミ履修者の参加(履修)後のグローバルコンピテンシーおよび行動や価値観・考え方の比較

4.2 対象プログラム・科目の概要

1. FSプログラム

2017年2月中旬から3月上旬までの2週間のプログラムである。カンボジアとラオスと2つのプログラムがあり、カンボジアに20名、ラオス19名が参加した。参加者は全国各地の大学の1~4年生であった。途上国の開発現場を見学して現地の人から話を聞いたり、それを踏まえてディスカッションを行ったりする内容

となっている。加えて、プログラムの参加前に事前研修（3日）、帰国後に事後研修と報告会（3日）が実施されている。

2. SAPプログラム

2017年8～9月にかけて、アメリカは4週間の、ニュージーランドは5週間のプログラムが実施された。どちらも英語学習に加えて、現地の学生との交流や現地の多文化社会について学ぶような内容となっている。事前研修が4回、事後研修および報告会が各1回ずつ行われ（研修および報告会は各回2時間）、プログラム参加者には2単位が付与される。

3. グローバルゼミ

TGLプログラムでグローバルリーダーになるための必修科目と位置付けており、2単位が付与される。TGLプログラムで養成を目指す語学・コミュニケーション力、国際教養力、行動力の向上を目的としており、国際課題や途上国の現状などについて学びながら自分たちの意見・考えを深めるとともに、そのような課題や社会を理解した上で自分たちはどのように生き、どのように社会に貢献していくのかを考えることを目的とした少人数制（定員20名）のアクティブラーニング形式の授業となっている。併せて、授業を通して、学生と教員との信頼関係の構築に加え、学生同士の交流を深め共に刺激しあい学びあう関係を構築していくことも目指している。さらに、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することで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。

4.3 研究対象とするプログラム・科目の妥当性

国際協力機構（2016）は、FSプログラムの説明の冒頭で「JICAが有する開発途上国における知見と事業の現場はグローバル人材に求められる資質を伸ばすには最適の場のひとつ」と紹介した上で、「大学生が途上国の国際協力の現場でフィールド調査演習を行うことを通して、国際協力への第一歩を踏み出すきっかけを得ることやグローバルな視点と問題発見・解決能

力を身につけることを支援する」という目的を述べている。

また、東北大学はTGLプログラムにおいて「海外研鑽」を一つの柱に挙げており、TGLプログラム開始以降、SAPプログラムの開発と派遣に力を入れてきた。TGLプログラム開始前の2012年度は5プログラムで121名を派遣したのに対し、2016年度には19プログラムで330名を派遣しており、SAPプログラムの数および派遣者数は大幅に増加している。（表1参照）

表1 SAPプログラムの派遣推移

	2012	2013	2014	2015	2016
プログラム数	5	17	18	18	19
参加者数	121	275	285	297	330

データ：東北大学 高度教養教育・学生支援機構 留学生課

さらに、TGLプログラムでは、海外研鑽のみならず、学内での取組みを改善するため、2015年度に制度改革を行い、グローバルリーダーになるための必修科目「グローバルゼミ」を立ち上げた。グローバルゼミは、TGLプログラムの主軸となる授業と位置づけられている。つまり、FSプログラム、SAPプログラム、グローバルゼミは全てグローバル人材育成を念頭に実施された取組みといえ、これらのプログラム・科目の参加（履修）者を本研究の対象としてグローバルコンピテンシーを比較することは理に適う。

4.4 データ収集

4.4.1 アンケートの作成

TGLプログラムで定義したグローバル人材に必要な能力に加えて、文部科学省（2011）が定義するグローバル人材として求められる要素、Morais & Ogden（2010）のGlobal Citizenship ScaleやAssociation of American Colleges & Universities, ACCU（2009）のVALUE Rubrics等を含む先行事例を参考に、グローバルコンピテンシー測定アンケートを作成した。加えて、グローバルコンピテンシーに関連あると思われる日々の行動や本人の価値観・考え方に関する項目も上記アンケートに含めた。アンケートは、グローバルコンピテンシーの項目として、語学力、コミュニケーション力、異文化理解・適応力、自文化理解、国際時事へ

の理解・興味、課題解決力、協働力、自己確立、チャレンジ精神などの37項目、行動や価値観・考え方に関しては、外国人との交流、ボランティア活動への参加、初対面の人への積極的な働きかけ・交流などの21項目、その他、クラス（プログラム）間ネットワークを問う質問項目などから構成されている。

コンピテンシーについては保有しているかを「1. 全くもっていない」、「2. あまりもっていない」、「3. どちらとも言えない」、「4. ある程度もっている」、「5. 非常にもっている」の5段階評価で、行動および価値観・考え方については同意傾向を「1. 全くそう思わない」、「2. あまりそう思わない」、「3. どちらとも言えない」、「4. そう思う」、「5. 非常にそう思う」の5段階評価で訊いている。

4.4.2 アンケート調査の実施

- 1) FSプログラム（カンボジアおよびラオス）参加者計39名に対し、4.4.1のアンケートフォームの項目について、参加前の2017年2月上旬および帰国後の2017年3月中旬にオンライン調査を実施した。
- 2) SAPプログラムのうちアメリカ、ニュージーランドのプログラムに参加者42名に対し、帰国後の2017年10月に4.4.1のフォームを用いてアンケート調査（紙面）を実施した。時間の制約上、プログラムの最後に履修開始前とアンケート回答時の状況を自己評価してもらった。尚、学生には成績評価の対象とならないことを説明した上で回答してもらった。
- 3) TGLプログラムの中でグローバルリーダーになるための必修科目グローバルゼミの履修者38名に対し、授業最終回（2017年7月）に4.4.1のフォームを用いてアンケート調査（紙面）を実施した。時間の制約上、授業の最後に履修開始前とアンケート回答時の状況を自己評価してもらった。尚、学生には成績評価の対象とならないことを説明した上で回答してもらった。

4.5 分析方法

- 1) FSプログラムおよびSAPプログラム参加者が自己評価した参加後のグローバルコンピテンシーおよび日々の行動や価値観・考え方に差があるかアン

ケートの各項目についてt検定を実施して検証した。

- 2) SAPプログラム参加者およびグローバルゼミ履修者が自己評価した参加後のグローバルコンピテンシーおよび日々の行動や価値観・考え方に差があるかアンケートの各項目についてt検定を実施して検証した。

尚、FSプログラムについては、プログラムの前後に、SAPプログラムとグローバルゼミについては授業後のみ調査を実施しており、聞き方が異なるため、今回は伸び率や事前のデータは比較対象とせず、事後のコンピテンシーと行動に関する自己評価数値のみを分析対象とすることとした。

5. 分析結果

5.1 回答者数

各調査での回答者数は以下のとおりである。

表2 アンケート回答者数

実施	活動	詳細	回答者数
JICA	FS プログラム	カンボジア	9名（性別 男3, 女6） （学年1,2,3,4年：2, 1, 3, 3）
		ラオス	5名（性別 男3, 女2） （学年1,2,3,4年：1, 2, 2, 0）
		米国	22名（性別 男14, 女8） （学年1,2,3,4年：3, 17, 2, 0）
東北 大学	SAP プログラム	ニュージーランド	20名（性別 男14, 女6） （学年1,2,3,4年：12, 8, 0, 0）
	通常授業	グローバルゼミ（2クラス分）	38名（性別 男15, 女23） （学年1,2,3,4年：36, 2, 0, 0）

5.2 海外プログラム（FSとSAP）の比較

グローバルコンピテンシーの平均値は、数値としては2項目を除いて全てFSプログラム参加者の方がSAPプログラム参加者より高かったが、FSプログラム参加者の回答者が14名と少なかったため、統計的に有意差の出るものは少なかった。しかし、そのような中でも以下の2項目については、FSプログラム参加者の方がSAPプログラム参加者より統計的に高かった（表3参照）。

表3 FSとSAPの参加者のグローバルコンピテンシーの平均値に差があった項目

コンピテンシーの項目	FS	SAP	t値
社会の一員として積極的に社会に参加したいという考え	4.4	3.8	2.3*
社会的に弱い立場や困難な状況にある人を積極的に助けたいという考え	4.5	3.9	2.3*

*p<0.05

また、行動や価値観・考え方に関する項目についても、平均値の数値としてはFSプログラムに参加した学生の方がほぼ全ての項目において高かったが、サンプル数が少ないため多くの項目は統計的に有意な差は認められなかった。その中でも、統計的な差が確認できたものは、以下の3項目である（表4参照）。

表4 FSとSAP参加者の行動および価値観・考え方の平均値に差があった項目

行動、価値観・考え方	FS	SAP	t値
発言できる場において、ためらわずに自分の意見を言う	4.0	3.4	2.0*
積極的に慣れない環境に飛び込む	4.4	3.5	3.2**
予想外のことが起きても、その状況を楽しむ	4.2	3.6	1.9+

+p<0.1, *p<0.05, **p<0.01

尚、国際協力機構のFSプログラム参加者には4年生も3人いた。表3や表4の項目は就職活動等を経た4年生においては高く出る可能性を考慮し、念のため3年生までの11名のデータだけを用いて同様の分析をしたところ、有意確率の値が若干変わる程度で傾向に変わりはない。

5.3 東北大学のSAPとグローバルゼミの比較

SAPプログラム参加後とグローバルゼミ履修後のグローバルコンピテンシーの半数以上の項目において、自己評価の結果に統計的な差は見られなかった。差が見られたものでSAPプログラム参加者の方が高かった項目は、外国語力に関するものと異文化適応（異文化間コミュニケーション）に関するものであった。それに比し、グローバルゼミの学生の方が有意に高く評価していた項目は多くはないが、以下の3項目についてSAPプログラム参加者より高く評価しているこ

とが確認できた。

表5 SAP参加者よりグローバルゼミ履修者の方がグローバルコンピテンシーの平均値が高かった項目

コンピテンシーの項目	グローバルゼミ	SAP	t値
社会の一員として積極的に社会に参加したいという考え	4.3	3.8	2.9**
社会的に弱い立場や困難な状況にある人を積極的に助けたいという考え	4.2	3.9	1.8+
グループに方針や手順を提示する力	4.0	3.6	2.7**

+p<0.1, **p<0.01

また、行動および価値観・考え方については、「外国語での議論をする」という項目についてSAPプログラム参加者が高かったが、それ以外については差が出なかった。

6. 分析結果からの考察

今回はグローバルコンピテンシーの伸びという点での評価は難しかったが、事後という一時点でのグローバルコンピテンシーおよび行動や価値観・考え方を比較した結果、以下のことが確認できた。

1. 途上国に行ったFSプログラム参加者の方が先進国に行ったSAPプログラム参加者よりも「社会の一員として積極的に社会に参加したいという考え」や「社会的に弱い立場や困難な状況にある人を積極的に助けたいという考え」など、社会の一員としての自覚・責任感が遥かに高い。

2. グローバルゼミの履修者の方が4～5週間アメリカ・ニュージーランドで海外研修をしてきた学生よりも社会の一員としての自覚・責任感が遥かに高い。

1, 2をまとめると、FSプログラム参加者、グローバルゼミ履修者ともに、SAPプログラム参加者よりも社会の一員としての自覚・責任感が高いといえる。1に関しては、FSプログラムの方が短い（SAPの半分程度の期間）プログラムであるにもかかわらず、また、（FSの）サンプル数が少なく統計的に有意になりにくいにもかかわらず、社会の一員としての自覚・責任感が高いという結果である。さらに、2のグローバルゼミについては、①履修者（2017年前期）は2名を

除き1年生であり、多くの学生はグローバルゼミ履修後、1年生の夏から2年生の終わりまでにSAPプログラム等の海外留学プログラムに参加する、②グローバルゼミ履修者には海外に一度も出たことがないという学生も少なからずいた、という状況がある。それにもかかわらず、グローバルゼミ履修者の方が、2年生以上が半数以上（1年生15人、2、3年生27人）を占めるSAPプログラム参加者より、社会の一員としての自覚・責任感が統計的に高いという結果である。

前述の通り、FSプログラムは途上国の課題や現場の現状に向き合い解決策を考える内容のものであり、帰国後の事後研修や最終報告では学んだことを今後どう活かしていくかということを考える機会が与えられている。グローバルゼミの中では国際課題・時事について調べ、それをもとに自らの考えを発表し、ディスカッションをするという時間をとっている（授業時間：90分×3～4回分）。また、その上で自分はグローバル社会でどのように活躍するかを考えディスカッションする時間もとっている。つまり、FSプログラムとグローバルゼミの共通点は、どちらも国際課題・途上国の現状に向き合い、解決策を考え、その上で自分の在り方を考える機会が与えられているということである。これらの結果より、グローバルコンピテンシーの1つである「社会の一員としての自覚・責任感」の醸成には、単に海外に行くことよりも、国内外を問わずに国際課題や途上国の現状と向き合う経験をすること、その社会の現状を受け止めた上での自分の今後の在り方を考えることが重要であると示唆されたといえるだろう。

さらに、FSプログラムとSAPプログラムの参加学生の行動および価値観・考え方の違いをみると、FSプログラム参加者の方が「発言できる場において、ためらわずに自分の意見を言う」、「積極的に慣れない環境に飛び込む」、「予想外のことが起きても、その状況を楽しむ」など積極的に自分を表現し、チャレンジ精神をもって異文化適応していくような項目において高く評価していることがわかる。これは先行研究に示したPaige（1993）の異文化体験に影響を与える10の要因（Intensity Factors）に関してハードルの高い状況乗り越えることで身に付いたと考えられるのではな

いだろうか。

以上より、単に、（短期）留学するかどうかよりも、国際課題や途上国の現状などといった問題に向き合う過程で醸成されるグローバルコンピテンシーがあること、先進国よりも途上国に（短期）留学した方が醸成されるグローバルコンピテンシーがあること、どう教えるかだけでなく何を教えるかが重要であることを念頭においてグローバル人材育成に取り組む必要があることが推察できる。今回はサンプル数が少ないこともあり、他のグローバルコンピテンシーの項目について明確な傾向は確認できなかったが、今後サンプル数を増やしていくことでより分析を深めていきたい。

最後に、グローバルゼミ履修者はSAPプログラム参加者よりも自分の「グループに方針や手順を提示する力」についても高く評価していた（表5参照）。グローバルゼミでは、アクティブラーニング形式の授業を行っており、学生間のグループ活動や課題が非常に多いため、この成果ともとれるのではないかと。実際、クラス（プログラム）メンバー間の交流についての質問項目「クラス（またはプログラム）のメンバーから刺激を受け、モチベーションが高まった」においても、グローバルゼミの学生はSAPプログラム参加者と比較して有意に高い（グローバルゼミ=4.9, SAP=4.4, t 値=3.7**）結果を示していた。

7. 今後の課題

今回は国際協力機構のFSプログラムと東北大学のSAPプログラム、グローバルゼミとは前後のデータの取得方法が異なっていた。真にプログラムや授業等のインターベンションの効果を論じるには、到達点に加えて伸び率を考慮することが理想的である。一方、意識や考え方を問う項目ではインターベンションの前後で評価者本人の評価軸が変わるということがしばしば起きる（本来、何かを経験することで、もともと持っていた能力が下がることは考えにくい。しかし、実際にFSプログラム参加者の中には事後の評価を低く回答している事例があった）。今回SAPプログラムとグローバルゼミについては時間の制約と軸のブレを防ぐという視点から事後に事前と事後について評価してもらうという方法をとった。これは恣意性を作ってし

まった可能性があるかもしれない。今回は伸び率については言及していないが、伸び率を見る際には、どのようにデータ収集を行うべきか再度検討したい。

また、途上国の短期留学プログラムと先進国の短期留学プログラムにおける参加者のグローバルコンピテンシーや行動及び価値観・考え方などの比較を行う上で、本来できるだけ類似した母集団を対象にすることが望ましい。しかし、東北大学においてFSプログラムと同様に途上国で国際課題と向き合うような短期留学プログラムの提供は現状では非常に限られており、データ収集が難しかったため国際協力機構のFSプログラムを比較対象とした。次回以降のデータ収集の際により類似した比較対象において同様の研究を行えるか、可能性を検討したい。

謝辞

本研究は国際協力機構のフィールドスタディープログラムを統括する国内事業部市民参加推進課の協力を得て、同プログラム参加者に対してオンラインによるアンケート調査を実施させて頂いた結果を用いている。調査にご協力頂いた方々に感謝申し上げます。尚、ここで述べた見解は筆者のものであり、国際協力機構の統一的な見解を示すものではない。

注

- 1) 「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」(SDGs)はミレニアム開発目標(MDGs)の後継として、2015年に採択された、貧困に終止符を打ち、誰も置き去りにしないための、今後15年間の繁栄と福祉の共有を促進するための出発点となる目標と行動計画であり、193の国連加盟国が合意している。具体的には、貧困・飢餓、保健、教育、社会保障、雇用、不平等やインフラ、エネルギー、消費、生物多様性、海洋、産業化生態系などを含む17の目標と169のターゲットから構成されている(国連広報センター N.D.)。17の目標の4番目が教育(質の高い教育の確保)に関する目標となっており、これは更に7つに細分化されている。その7番目の目標(=SDG4.7)が「2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、

男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする」(訳 外務省 2015)であり、グローバル市民教育を含んだ内容になっている。

参考文献

- Educators' Summit for SDGs 4.7 実行委員会. 2017. "20171028 Educators' Summit for SDGs 4.7". <https://togetter.com/li/1166201>. (2017-11-12)
- Morais D.B & Ogden A.C. 2010. "Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale". *Journal of Studies in International Education*. DOI: 10.1177/1028315310375308.
- OECD. 2016. "PISA Global competency for an inclusive world". <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. (2017-11-12)
- Paige, R. Michael, ed. 1993. "On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education." In *Education for the Intercultural Experience*, ed. R. Michael Paige. pp. 1-19. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- United Nations. N.D. "Global Education First Initiative" <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>. (2017-11-16)
- 太田 浩. 2014. "日本人学生の内向き志向に関する一考察－既存のデータによる国際志向性再考－". ウェブマガジン『留学交流』. 2014年7月号. Vol.40. http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201407ryugakukoryu.pdf. (2017-11-12)
- 外務省. 2015. "我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ". <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf>. (2017-11-12)
- 国際協力機構. 2004. "ひとびとの希望を叶えるインフラへ".

- http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/11764495_01.pdf. (2017-11-12)
- 国際協力機構. 2016. “大学生国際協力フィールドスタディプログラム概要”.
https://www.jica.go.jp/partner/college/field_study.html. (2017-12-23)
- 国連広報センター. N.D. “持続可能な開発目標 (SDGs) とは”.
http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/ (2017-11-12)
- 新見有紀子・秋庭裕子・太田浩・横田雅弘. 2017. “学部レベルの海外留学経験がキャリアにもたらすインパクト—学位取得目的, 単位取得目的留学経験者と留学未経験者に対するオンライン調査結果の比較より—”. ウェブマガジン『留学交流』. 2017年5月号. Vol.74.
http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2017/_icsFiles/afeldfile/2017/05/10/201705ryugakukoryu.pdf. (2017-11-12)
- 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. N.D. 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)
- 富田真紀. 2017. “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”. 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号. 221-226.
- 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.
- 日本学生支援機構. 2006-2017. “協定等に基づく日本人学生留学状況調査”. http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/index.html. (2017-11-12)
- 深堀聡子. 2017. “学習の承認—海外留学することの意義を高める制度設計—”. ウェブマガジン『留学交流』. 2017年5月号. Vol.74.
http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2017/_icsFiles/afeldfile/2017/05/10/201705ryugakukoryu.pdf. (2017-11-12)
- 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/sankol-1.pdf. (2017-11-12)
- 文部科学省. 2012. 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 日本ユネスコ国内委員会. N.D. 参考5 GCED: Global Citizenship Education (地球市民教育) について.
<http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/003/shiryo/attach/1356893.htm> (2018-3-22)

【研究ノート】

The Importance of L1 Awareness in Teaching English as a Foreign Language:

Examples from Korean and Japanese EFL learners

Ryan SPRING¹⁾* and Eric SHEWACK²⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

2) Graduate School of International Cultural Studies, Tohoku University

This paper takes the stance that awareness of the L1 of students when teaching English as a foreign language can be especially beneficial to instructors, as knowing what students are thinking when trying to formulate English sentences can help instructors to know why certain mistakes are being made and can thus lead to improved ability to correct such errors. It supports the idea from a second language acquisition standpoint and then offers specific examples of how awareness of the students' L1 can be helpful to English instructors in Korea and Japan. Some examples include differences in how English, Japanese and Korean create polite speech through different speech levels, how attention to age influences the Korean and Japanese languages differently and how Korean pronoun usage differs from that of English pronoun usage. Then, ways in which this knowledge can be used practically in the EFL classroom are discussed. While the paper does not argue that fluency in the L1 is critical for EFL teachers or that complete knowledge of the L1 of students is required, it simply points to the benefits of having some knowledge of the surrounding language and culture of the students so as to better understand them and help make themselves understood in L2 English.

1. Introduction

There has been much debate as to the role of a learner's L1 in their learning of a second language. While some researchers minimize the importance of a learner's L1 there have been a number of studies that have noted that a learner's L1 can influence how they acquire a second language (Ellis, 1994; Murakami & Alexopoulou, 2015; amongst others), and other studies that argue that knowing about the differences can aid in the instruction of second or foreign languages (Yadav, 2014; Du, 2016; amongst others). This paper takes the stance that while a high level of proficiency in the learner's L1 may not be necessary for successfully teaching an L2, awareness of the linguistic properties of the L1 can aid significantly in this task. To illustrate this argument, we have taken specific examples from L1 Japanese and L1 Korean

learners of English, and will demonstrate how linguistic awareness can be useful when helping such learners to learn English as a foreign language.

2. Background

One of the most well-known ways that a learner's L1 can influence their acquisition of a second or foreign language is through language transfer (Weinreich, 1953; Porter & Duncan, 1953; etc.). Language transfer is when a learner applies knowledge of one language to another, and it often causes problems for foreign and second language learners past the critical period, as they often mistakenly use linguistic knowledge from their L1 in their L2, where it is not applicable (Johnson & Newport, 1989). These sorts of mistakes are known as negative transfer (Porter & Duncan, 1953).

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp

While some negative transfer is easily corrected, such as different spellings of a similar word in the L2, other aspects of negative transfer can be very difficult to overcome, such as pronunciation (Carter & Nunan, 2001; etc.) or differences in aspect markings (Braidì, 1999). However, perhaps the most difficult to overcome problems of negative L1 transfer are those stemming from peripheral language-influencing constructs such as cognition, culture and metaphor (Spring, 2015). According to Spring (2015), one of the reasons that these problems are particularly difficult to overcome is that there is a lack of clear linguistic clues that meaning has been misunderstood or interpreted incorrectly. In such situations, learners cannot improve unless they are given the specific background knowledge that is required to navigate such linguistic challenges correctly. In order for an instructor to help learners, it is thus helpful if he or she is aware of the particular challenges that a language learner is facing because of the influence of their L1.

While there are some instances in which knowledge of a wider culture or cognitive pattern can aid learners from a number of languages, there are several instances in which the problem is specific to a particular L1. For example, in Asian culture, there is much more attention paid to the age and rank of a person than in Western culture, and this is typically reflected cross-linguistically. For example, in Chinese, Korean, and Japanese, there are two words that equate to the English word for sister, one that refers to a younger sister, and one that refers to an older sister. However, in English, Spanish, German and French, there is only one word that conflates the two words used in most Asian languages, eliminating the need to mention whether or not the sister is older or younger. In such a situation, knowing the difference in Asian and Western culture or thinking could help absolve this problem. However, regardless of the fact that the cultures of China, Korea and Japan generally

put more importance on age and/or rank than western cultures, there are differences in the degree to which it is focused on and how it affects language. Thus, the problems that learners with these different L1s will experience when learning a western language, such as English, will not be entirely the same. To illustrate this point, this paper focuses on two specific examples from Korean and Japanese, two languages that are typologically very similar, in which negative transfer from the L1 affects the learning of L2 English in different ways. Based on these examples, we will then make an argument for how L1 awareness can aid EFL instructors for L1 learners from these two languages.

3. Differences in hierarchy

As mentioned in section 2, there is a general divide between western and Asian cultures with respect to how strictly age is revered. In Japanese, this manifests in language in a number of ways. First, familial and interpersonal relationships are often described, linguistically, in terms of age. For example, as mentioned in the previous section, Japanese lacks a completely equivalent word for sister, instead using two words, *onesan* (older sister) and *imouto* (younger sister), which are assigned depending on age. This is even applied in the event of twins, where one twin must be determined as the 'older' of the two, as there is no word in the Japanese language for sister or brother that leaves them on equal footing. Furthermore, at schools, companies, and other social institutions, Japanese people often divide themselves based on age or experience, with co-workers or school-mates who are older often being referred to as *senpai*, and those who are younger or less experienced being referred to as *kouhai*.

In Korean, a similar dichotomy is used for familial and interpersonal relationships. As previously mentioned in the case of Japanese, Korean also distinguishes relationships and their corresponding

titles based on age. However, Korean takes this practice a step further by taking the gender of the speaker into consideration. For example, a male speaker would address his older sister as *noona* and his older brother as *hyung*. On the contrary, a female speaker addresses her older sister as *unni* and older brother as *oppa*. Moreover, due to the highly collectivist nature of Korea, these titles are used not only within one's biological family, but also among contemporaries of relatively similar age in Korean society. The Korean language also contains the Japanese counterparts of *senpai* and *kouhai*, which are derived from the same Chinese characters but are pronounced *seonbae* and *hubae* in Korean, respectively.

However, it should be noted that the age-based hierarchy is much stronger in Korean culture. For example, though the Japanese language and culture often make distinctions based on age, it does allow for words within social structures that indicate even status such as *doukyuusei* (person in the same class and year), *doryou* (co-worker). While *senpai* and *kouhai* are more common when there is any difference in age, *doukyuusei* and *doryou* can be used when age, rank and experience are considered to be equal. Furthermore, while *senpai* and *kouhai* are often based on age in Japan, it is possible for one to be younger than one's *kouhai* or older than one's *senpai* in Japan, if one is considered to have more experience or be in a higher ranking position. For example, if a student entered a university at the age of 20, a 19 year old student who is a second year student would likely be considered *senpai* because of his higher rank and/or more years at the same institution. Though these situations are admittedly not common in Japan, in Korea it is more likely that age, rather than rank, would be the ultimate factor for determining how one addresses his or her peers. This is not to underscore or downplay the importance age plays in terms of address in Japanese. However, Korea's adaptation of

Confucian ideology puts a rather strong emphasis on age. This age-governed respect system maintains harmony between siblings in traditional households and extends beyond the household into interpersonal relationships in society as well. Koreans are expected to adhere to this moral code even when the age difference is just a matter of a few years. (Suárez-Orozco, et al. 2002). Of course, factors such as personal relationship to the individual and address terms can always allow for unorthodox situations such as the aforementioned Japanese example. However, as a general rule of thumb, age would more likely override rank in the Korean counterpart of this situation.

In contrast, though the English language does allow for words that distinguish between the social rank of individuals (*boss*, *superior*, *subordinate*, *employee*, etc.), these ranks are usually not assigned based on age. Though there is a natural tendency for one's boss or superior to also be older, it is not necessarily so. Furthermore, smaller distinctions are generally not made, and are almost never based on age. For example, a student with whom one went to school, but who was two years ahead, would generally be referred to as a *classmate*, and not a *senior*, a *mentor*, a *superior*, or any other such nomenclature that would indicate their social status or age in comparison to the speaker.

The affinity for hierarchy also affects polite speech in both Japanese and Korean, but again to differing degrees. In Japanese, there are a number of levels of formal speech, depending on the social distance and the distance in the speaker's social rank in comparison to the listener, and these affect how and/or which verbs will be used (Tsujimura, 1992). For example, if the social distance or discrepancy in rank is not considered so great, one can use simple polite speech. In this case, words generally take a *-masu* ending, such as in *tabemasu* (eat), *mimasu* (see) or *shimasu* (do). If the social distance and difference

in social rank becomes large, more respectful verb forms can be used, known as *sonkeigo* (respectful language) and *kenjougo* (humble language). In such cases, *kenjougo* is used to refer to oneself, and *sonkeigo* is used to refer to the listener, or the person who is being honored. When using these honorifics, the verb forms change drastically. For example, Table 1, below, shows the verb forms used for *eat*, *see* and *do* in Japanese honorifics.

Table 1 Verbs in simple polite, *sonkeigo* and *kenjougo* in Japanese

Verb	Simple Polite	Sonkeigo	Kenjougo
eat	<i>tabemasu</i>	<i>meshi-agaru</i>	<i>itadaku</i>
see	<i>mimasu</i>	<i>go-ran ni naru</i>	<i>haiken suru</i>
do	<i>shimasu</i>	<i>nasaru</i>	<i>itasu</i>

In Korean, a similar hierarchy of formal language exists in which verb forms are changed depending on social rank and social distance. Korean verbs are separated into two fundamental categories: 1) *jondaetmal* (formal speech) and 2) *banmal* (informal speech). However, these two major categories are further broken down into specific subcategories: *hapsho-che* (deferential form), *haeyo-che* (polite form), *hae-che* (intimate) and *haela-che* (plain).

Table 2 Verbs in plain, intimate, polite and deferential forms in Korean

Verb	Informal Speech		Formal Speech	
	Plain	Intimate	Polite	Deferential
eat	<i>meokn-eunda</i>	<i>meogo</i>	<i>meogoyo</i>	<i>meoksumnida</i>
see	<i>bonda</i>	<i>bwa</i>	<i>bwayo</i>	<i>bomnida</i>
do	<i>handa</i>	<i>hae</i>	<i>haeyo</i>	<i>hamnida</i>

In addition to the politeness, or lack thereof achieved through verb conjugation, the Korean language accommodates a suffix, *shi* which can be inserted into any of the aforementioned verb forms to create an honorific form. Also, verbs which denote certain actions (eat, sleep, drink, etc.) have

independent honorific forms. For example, the deferential-honorific form of the plain form *meokneunda* (to eat) is *jahpsushida*.

It is also worth noting that in addition to the previously mentioned forms of politeness and formality in the Korean language, other, though less common forms do exist. The most formal and polite of all forms, *hasoseo-che* was reserved for kings, queens and other high-ranking figures as well as important text such as scripture. However, this form is largely only heard in historical television series in modern Korean or seen in archaic documents. Another form which is virtually extinct but still heard in historical Korean television programs is *hao-che*. In terms of respect, it would fall roughly below *hapsho-che* and be used among equivalents or those of the same rank or lower, but never to those above the speaker. Lastly, *hage-che* which is a relatively neutral form in terms of politeness and formality still exists among the older generation. This results in a total of seven speech levels existing in Korean with *hapsho-che* (deferential form), *haeyoche* (polite form), and *haeche* (intimate) being the most commonly used.

In contrast, English has no such system for assigning honor or politeness through verb classes. Instead, English politeness is often conveyed in other manners, such as indirectness, insertion of modal verbs or changes in tense (Tyler, 2008). While English has a number of politeness strategies available to it and some surely overlap with Korean and Japanese (Brown & Levinson, 1987), the system of polite speech is not as strictly defined as in the verbal honorifics of Korean or Japanese.

4. Differences in pronoun usage

The Korean language consists of first-person and second-person pronouns and employs demonstratives in third-person cases. For example, instead of a true, solitary word for “she”, Koreans would say *keu nyeo* (*that girl*) in the third-person singular case and third-

person plural situations simply add the suffix *-deul*. Therefore, *keu nyeo* becomes *keo nyeo deul* to refer to them or “those girls.” Needless to say, this differs from third-person pronouns in both English and Japanese but is rather straightforward.

Furthermore, in Korean, first and second-person pronouns have dedicated lexical units which largely mirror their English counterparts of I, you, you (pl.) and we. However, these pronouns are often omitted when the person is understood through context or when a person’s title can be substituted in place of the pronoun. In Japanese, it is also the case that such pronouns are often omitted, which is likely due to the fact that both Japanese and Korean are pro-drop languages, which often allow for the subject of the sentence, or in some cases even the object to be dropped. In stark contrast, English only allows the dropping of the subject in commands, such as ‘(you) *Pick that up!*’ Outside of this one linguistic pattern, English is quite stringent in its necessity of a subject, and thus pronoun use is widely employed.

5. How L1 Awareness can be utilized in the EFL classroom

5.1 Examples of negative transfer in L2 English

As shown in sections 3 and 4, though both Japanese and Korean have a number of distinctions from English, they are in turn, distinct from each other in a number of ways. In this section, we will describe how these differences can hinder L1 Korean and L1 Japanese learners of English in both similar and different ways and how this is related to the specifics of each learner groups’ L1.

First, a common error that both L1 Japanese and L1 Korean learners of English make is the misguided incorporation of their L1 related hierarchical structures into their L2 English. For example, many L1 Japanese and L1 Korean learners of English tend to refer to their school mates and friends as their *seniors* or *juniors* in English. However, as noted by

Spring (2015), this is highly untypical of English and often confuses native speakers. This occurs because of negative transfer of both linguistic and cultural elements into L2 English.

Another common mistake made by L1 Japanese and L1 Korean learners of English is to assume that there is no politeness in English. Though learners are often aware that certain messages come across as rude or less polite than others, the lack of differing verb classes often causes learners to assume that there is no politeness or no polite words in English. However, this is not true. For example, Tyler (2008) indicates that increased indirectness through things such as embedded questions, modal verb insertion or the usage of past tense generally comes across as more polite in English. However, Tyler notes that many L2 learners of English are unaware of these usages and tend to instead memorize set sentences, such as ‘*can you help me?*’ without understanding where the sentence comes from or why it is polite. This tendency seems to hold true for both L1 Japanese and L1 Korean learners of English, as both have trouble with polite expressions in English (Hotta & Horie, 2012; Suh, 1999; Mapson, 2015; amongst others).

However, though Korean and Japanese native speakers may make some similar mistakes in L2 English, the specifics of their individual L1s do sometimes create specific problems for each different group of native speakers. For example, in addition to L2 acquisition problems that Koreans encounter due to hierarchy structure in L1, the Korean first-person singular and plural pronouns are ambiguous in nature, at least in certain cases. In other words, the first-person plural pronoun, *wuli*, is often chosen irrespective of number count or relationship between the speaker and hearer. This occurrence is largely thought to be a remnant of Korea’s interpretation of Confucianism and is reflected in how the Korean language operates both in terms of vocabulary and

grammar (Song 2009). A case in point example of pronoun misuse in L2 due to L1 interference would be a Korean ESL student who refers to his or her mother as “our mother” in English to a teacher who obviously is not a member of the student’s family. This is problematic for both the student as well as the teacher because the student is aware the teacher is not a member of his or her family, however, a teacher who is not aware of Korean pronoun behavior may assume the student does not have a firm grasp of English first-person pronouns. This specific example was chosen as *wuli* (our)+ mother is a highly collocational pattern.

However, not all relationships and their corresponding pronoun in Korean are as collocational. A study by Shewack (2017) found Koreans to be almost nearly split in their pronoun of choice for spouse with 50.8% opting for the first-person singular Korean equivalent of “my” with 49.2% preferring “our husband/wife.” This finding also concurs with Kim (2003) who finds that it is acceptable for Korean speakers to refer to their spouses with either the first-person singular or plural pronouns while still maintaining the same number count. Lack of awareness of this Korean pronoun feature could lead a teacher to falsely believe his or her student to be a polygamist.

Lastly, there is also reason to believe that age may be an underlying factor Koreans consider when given the choice of one pronoun over the other. A study by Kim (2013) found 90% of Korean elementary school students to use *nae* (my) with younger sibling, versus 81.7% to use *wuli* (our) with older sibling. Shewack (2017) also found similar results in regards to sibling hierarchy. This is not to conclude that the Korean language does not accommodate for pronoun number distinction. Pak (1982) suggests the number inconsistency between the two pronouns has been idiomaticized as a result of Korean familial collectivism and Kim (2013) draws the conclusion

that Koreans in the early stage of L1 acquisition follow sociolinguistic patterns to determine pronoun choice.

5.2 Curbing negative transfer in the EFL classroom

While it is not necessary to speak the L1 of an L2 learner fluently in order to be a successful teacher of the L2, it can be incredibly beneficial if the teacher has awareness of the L1. Because of the negative transfer that can occur, as described in section 5.1, L1 awareness can help a teacher by informing him or her why particular mistakes are made, which can be an important step for figuring out how to correct the problems.

For example, without knowledge of the hierarchical linguistic patterns built into the Korean and Japanese languages, it would be difficult to understand why students are making the kinds of mistakes that were pointed out in section 5.1. However, if the instructor is aware of how these languages work, it is easier for him or her to understand what the student means, where the mistake is coming from and to contrive ways to help the student overcome the adverse effects of negative transfer in these situations.

Furthermore, even if an instructor understands cultural elements, such as the hierarchical nature of many Asian societies, this knowledge alone might not be enough to help speakers overcome very specific L1 transfer problems. For example, a fundamental understanding of the behavior of first-person pronouns in Korean would be advantageous knowledge to any individual who plans to teach English to Korean students. Without a basic understanding of ways in which Korean pronouns veer from similar usage in English, misunderstandings rooted in cultural differences can become a hindrance to both teacher and student.

Thus, while there are a number of effective ways

that an instructor can teach English as a foreign language without speaking the first language of the student(s), such as active-learning and student-centered activities, having some knowledge of the students' L1 can help the instructor understand their students, achieve heightened communication, and give them an idea of the types of lessons and activities that should be created and cultivated to meet the specific needs of their students based on the negative L1 transfer that may occur when students from a particular L1 study English as a foreign language. Though there isn't necessarily a need to speak the students' L1 fluently, awareness of the L1 provides a strong advantage to instructors and can help to create better learning environments for students. This paper pointed to specific examples that are both shared and individual to Japanese and Korean speaking learners of L2 English, but the same concepts apply to native speakers of other languages who are learning English as well – particularly if they are learning it as a foreign language, where less immersion is possible and more efficiency is demanded in the classroom.

References

- Braidi, S. M. (1999) *The Acquisition of Second Language Syntax*. London: Oxford University Press.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R., and Nunan, D. (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du, Y. (2016) *The use of first and second language in Chinese university EFL classrooms*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, J. S. and Newport, E. L. (1989) Critical period effects in language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Hotta, T. and Horie, K. (2012) Nihongogakushusha no “kotowari” kodo ni okeru heiji no kosatsu: chukangengo goyoron bunseki wo tsujite [A consideration of hedging in the refusal acts of L2 Japanese learners: Through a pragmatic analysis of interlanguage]. *Goyoron Kenkyu*, 14, 1-19.
- Kim, J.N. (2003) The meaning and usage of the pronoun “wuri.” *Korean Semantics*, 13, 257-274.
- Kim, K. T. (2013) Acquisition and distribution of the Korean possessives Wuli and Nae among elementary schoolers. In Proceedings of the 2012 International Conference on Linguistics in Korea, 105-122, Seoul: The Linguistics Society of Korea.
- Mapson, R. (2015) ‘Teaching’ and ‘learning’ (about) (im)politeness in L1 and L2. In B. Pizziconi and M.A. Locher (Eds.) *Trends in Applied Linguistics Volume 22: Teaching and Learning (Im) Politeness*, 114-154. Berlin: DeGruyter.
- Murakami, A. and Alexopoulou, T. (2015) L1 influence on the acquisition order of English grammatical morphemes: A learner corpus study. *Studies in Second Language Acquisition* 38 (3), 365-401.
- Pak, S. (1982) *Kuke Inching Taymyengsaury Hwayongroncek Yenkwu: Coungcek Sicemul Cwungsimuro* [Study of Korean Person Pronouns: with Reference to Anaphoric Perspectives]. MA Thesis. Kookmin University, Seoul.
- Porter, L.W. and Duncan, C.P. (1953) Negative Transfer in Verbal Learning. *Journal of Experimental Psychology* 46 (1): 61-64.
- Shewack, E. (2017) The First Person Korean Pronouns Wuli and Nae: A Study of Selective Usage in a Collective Society. (master's thesis). Retrieved from database of Tohoku University Graduate School of International Cultural Studies.
- Song, J.J. (2009) *The Korean Language: Structure, Use and Context*. Routledge; Bilingual Edition.
- Spring, R. (2015) Getting in the right frame of mind to

learn English as a second language. *Bulletin of the Tohoku University Institute for Excellence in Higher Education* 1: 115-124. ISSN 2189-5945

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Qin-Hilliard, D. (2002) *Interdisciplinary Perspectives on the New Immigration Volume 4: The New Immigrant and the American Family*. New York: Routledge.

Suh, J. (1999) Pragmatic perception of politeness in requests by Korean learners of English as a second language. *Iral-international Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 37: 195-214.

Tsujimura, T. (1992) *Keigo ronko* [Studies on Honorifics]. Tokyo: Meiji Shoin.

Tyler, A. (2008) Cognitive linguistics and L2 instruction. In P. Robinson and N. C. Ellis (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 456-488. New York: Routledge.

Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Yadav, M. (2014) Role of Mother Tongue in Second Language Learning. *International Journal of Research* 2348-6848, 11. 572-582.

【研究ノート】

An Introduction to the Theory and Application of CLIL in Japan

Barry KAVANAGH¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

Abstract

CLIL within Japan is still within its infancy and while it is slowly being incorporated into the curriculum of some universities it is still very much a newcomer to the language teaching methodology table. This paper aims to serve as an introduction to those not familiar with CLIL and give an overview of current CLIL practice and how it has been received by both students and teachers.

Introduction

Content and language integrated learning (CLIL) originated in Europe and is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. CLIL launched in 1994 in conjunction with the European Commission and was based on the observation that mobility across Europe would necessitate a much higher proficiency level in particular designated languages. Marsh (2012) states that the motivation behind it was based on the bilingual initiatives established in Canada and the aim was to design and adapt the current language teaching methodology so that it would reach a wide range of students and provide them with a higher level of competence in foreign languages.

This paper aims to provide an overview of CLIL theory and methodology, including its definition and roots. This will be followed by an overview of the method in Japan and how it has been perceived by students and teachers. Finally, thoughts will be given on how CLIL can be promoted within Japan.

Definition and roots of CLIL

Graddol (2006) suggests that people are learning languages not just to be bilingual but also to do something with the language. Ball (2016) writes that English has become a vehicle for global communication and that the practical use of speaking different languages along with the cognitive and pragmatic abilities that this might confer is slowly being recognized. This he suggests is an area that the CLIL approach addresses in a setting where the learners do things with the language. Coyle et al. (2010) state that “CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (p.1). They emphasize the importance of cognitive engagement that facilitates effective learning. Activities such as group work, collaboration, problem solving and questioning help students learn the process of “constructing knowledge which is built on their interaction with the world” (p.29). The four C’s of culture, cognition, content and communication can be considered the cornerstones of CLIL that allow for a classroom setting that engages the learner in an environment with clear content and linguistic objectives.

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp

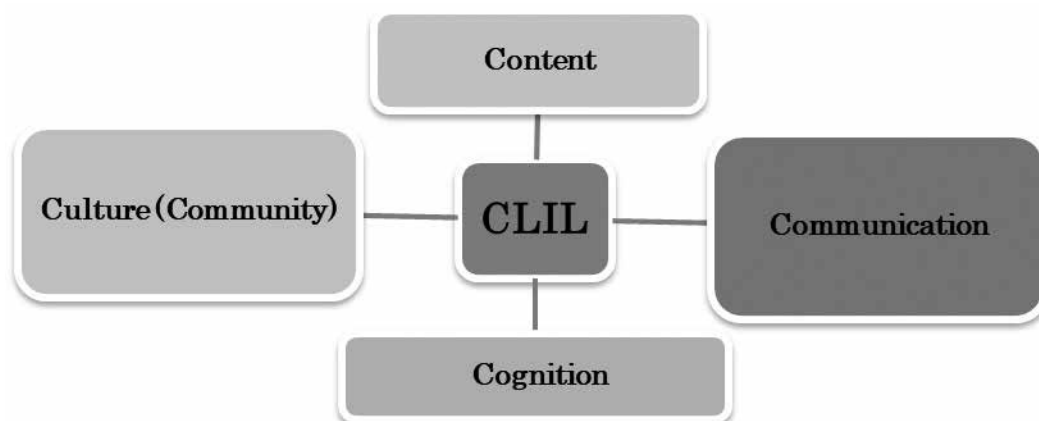


Figure 1. The four C's of CLIL

The four C's of CLIL are highlighted in figure 1 and are discussed below.

Content

As the name suggests this refers to the content of the class whether it be a chemistry lesson or a course on intercultural communication. The teacher or the institution that the teacher works at may decide the content of the class, but the actual CLIL methodology is very flexible. There are no fixed methods nor does CLIL stipulate any. The only thing that is rigid is the dual focus on the teaching of content and language. Most ELT teachers will already be aware of the classroom techniques it employs and as Sasajima and Kavanagh (2017) state CLIL is like a patchwork quilt whereby you can use a variety of learning and teaching methods.

Communication

The four skills of speaking, listening, reading and writing are covered within CLIL. However it differs to the traditional classroom in that teacher-talking time is reduced significantly and the class is more student-centered which helps promote active learning, a current buzzword within English teaching in Japan. The teacher decides the kind of communication the students will be involved in and in what shape, for example, as in group work, pair work and presentations. In addition, the class syllabus should

have a focus on what kind of communication is required for the successful completion of the course and to what level the class is pitched at as students may have varying levels of proficiency in the language the class is taught in. This relates to the concept of scaffolding which stems from the intermediate stage of learning development that Vygotsky's (1978) describes as 'the zone of Proximal Development' (ZPD). The metaphor describes how learners are helped to achieve things they are not ready to accomplish by themselves. Like real scaffolding the process is temporary and provides the platform from which learners can construct the next level of knowledge and understanding.

CLIL involves learning to use language appropriately whilst using language to learn effectively. There are three kinds of language states that need to be executed in order for learning to occur within the CLIL classroom. Coyle et al. (2010) talk of a language triptych that materials used within a CLIL class should be based on. They are:

1. **Language of learning:** This is the learning of key words and phrases to understand the content of the lesson.
2. **Language for learning:** This concerns the language students will need to execute classroom activities.
3. **Language through learning:** This allows room for

the unpredictable language learning which may occur as the course progresses.

Culture (Community)

This helps students use what they have learned in class to help them relate to and understand the world around them. The class can help learners have a better understanding of intercultural communication and other cultures within the community or classroom environment that they are studying in.

Cognition

In its basic terms, this refers to encouraging students to think by themselves and to ask questions, in short, to develop their critical thinking skills. This relates to Bloom's (1955) Taxonomy as low order thinking skills (LOTS). According to the theory students practicing LOTS learn to remember, understand and apply the new knowledge they have acquired by explaining it. Students are also encouraged to practice what Bloom (1955) calls Higher Order Thinking Skills (HOTS) that consist of analyzing, evaluating and creating. Coyle et al (2010) suggest that an effective CLIL course challenges learners to think independently by themselves and to participate in these higher order thinking skills. They also propose that CLIL is not just about the transfer of knowledge but also about helping students to construct their own understanding and to be academically challenged within the CLIL classroom. From a theoretical perspective CLIL borrows from

some of the aspects of Vygotsky's (1978) socio-cultural theory.

The benefits of CLIL can be seen to stem from the principles and practices of the 4 C's and are outlined in table 1 below.

The Practice of CLIL in Japan

English language education in Japan is a compulsory subject that is studied for six years. The word 'study' is important here, as it is studied like an academic subject with an emphasis on grammatical knowledge, memorization of sentence patterns and directed towards success in examinations. This is in contrast to acquiring a language or using it for communicative purposes in order to enhance cognitive skills such as critical thinking. These are the characteristics that form the foundations of CLIL methodology.

In a time of globalization the emphasis now is to try and reform the rather conservative and traditional approach to language teaching that Japan has been administering for years. Since 2011, The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) now requires all elementary schools to introduce compulsory English lessons for pupils in their fifth and sixth year. These classes (a total of 35 in the academic year) however will not be formally graded and the aim of this earlier introduction of English, they say, is to train children to communicate with others actively and encourage them to communicate with English speaking people

Table 1. The benefits of CLIL

Improves language competence and oral communication skills.	Increases learners' motivation and confidence in both the language and the subject.
Develops multilingual interests and attitudes.	Diversifies methods and forms of classroom practice.
Develops intercultural communication skills.	Provides opportunities to study content through different perspectives.
Builds intercultural knowledge and understanding.	Allows learners more contact with the target language.
Develops higher order thinking skills as well as lower order.	Complements other subjects rather than competes with them.

Adapted from Aspel (2012)

(Ikegashira et al. 2009). MEXT has further stated that English language education teaching objectives should aim to:

1. Develop an understanding of languages and cultures through varying experiences.
2. Promote a positive attitude towards communication and communicating.
3. Familiarize students with the initial basic sounds and expressions of the language.

In 2013 MEXT stipulated that at the upper end of Junior high school level, language activities should be conducted in English which essentially means that the teacher and students are only using English within the classroom. Yamano (2013) suggests that these new MEXT objectives as outlined above can tie in very neatly with the framework that seeks to articulate CLIL practices as defined by the 4 C's. In addition, Ikeda (2013b) writes that CLIL can play a role in positively influencing the current situation in Japan, as it has done in Europe, with respect to language learning, and education in general.

There now exists a group of scholars and educators within Japan who are promoting a discussion of CLIL as a successful language teaching approach that can cater for all areas and levels of education in Japan. J-CLIL is an academic association led by the respected Professor Shigeru Sasajima, who has published numerous books and articles on the subject matter. I have the privilege to work with him on workshops conducted here and in Tokyo and as the chair of the Tohoku J-CLIL chapter I am working towards organizing future seminars and conferences to share the experiences and knowledge of others who are working within the CLIL framework.

Ohmori (2014) writes that CLIL is still new to many teachers in Japan and Brown (2015) states that some Japanese university programs could be included under a broad definition of CLIL even though the

teachers themselves are unaware of CLIL as a teaching methodology. The majority of CLIL based courses in Japan could perhaps be divided into two groups, a language embedded approach and an adjunct CLIL framework based on the terminology created by Coyle et al (2010). The former group may focus more on language as reflected by the fact that these classes are conducted by language teachers, often foreign, who have a knowledge of the discipline or content that they are teaching. In this language embedded CLIL model Brown (2015) suggests that the teacher is sensitive to the language-learning needs of students and is able to give the students language-learning support. These CLIL classes are dual focused and have both language and content as course aims as illustrated in their syllabi. My own CLIL course, where Karate and Japanese culture is taught to a combined class of foreign exchange students and advanced Japanese learners of English, is a reflection of this. It has two course aims that aim to fulfill the learning desires of the two sets of students, specifically, to introduce foreign students to Japanese culture and Karate and to improve the English ability of the Japanese students through collaboration with foreign students in an international classroom setting (Kavanagh, 2018). These kinds of language embedded classes are also considered as a reflection of the soft or weak side side of CLIL that has an emphasis on both the language and content of the class.

The latter group, the adjunct CLIL model, can be defined as a hard version of CLIL whereby content is taught in the medium of a foreign language such as English, but the focus is not on language learning. Such CLIL classes that follow this model are usually done by non-language teachers and considered adjunct as students will need to have language preparation or support classes before or in tandem with this kind of CLIL course (Brown, 2015). For language teachers, the language embedded methodology is what we are involved in and it is this approach that forms the bulk

of CLIL teaching in Japan. Interestingly, it is in stark contrast to how CLIL is executed in Europe. Ohmori (2014) writes that in Japan “CLIL is adopted within English language education curricula, and not within the framework of teaching subjects. The instructors are basically language teachers and not content specialists like in European countries” (p.47).

In a bid to attract the best international students CLIL has been incorporated into courses at European universities. Coleman (2006) states three reasons for this. The first is that English is the lingua franca of academia; the second is that CLIL is seen as an innovative teaching methodology. The third is that education conducted through the medium of English is considered prestigious in that it can give numerous advantages for both job prospects and further educational opportunities.

In Japan the falling birthrate is resulting in a population of fewer students for universities to recruit from. This is leading many universities to open up enrollment opportunities for foreign students to study their major in Japan through the medium of English. Tohoku University’s Global Learning program is an example of this where students from IPLA (International Program of Liberal Arts) can take classes in English. As the classes are conducted in English enrolling into these courses does not require any form of Japanese language ability. For the majority of IPLA students, English is usually not the student’s first language but they all have a very high proficiency in it. It could be argued then, that in a broad sense, the Global learning center could be doing CLIL in its hard form although the classes are not packaged as such. In other words, these classes conducted in the medium of English focus on the subject content rather than the language of instruction. Brown (2015) mentions that Japanese government figures suggest that approximately a third of all university courses offer classes that may be considered CLIL. The popularity of CLIL he

suggests is that teachers and administrators understand the benefits of it and can adopt the approach based on its premise of an effective dual focus of language and content. The next section examines some of the literature which focuses on both teacher and student perspectives on CLIL classes and methodology.

Student and teacher perspectives on CLIL at university level

Some studies have looked at the reasons behind why students elect to choose CLIL based classes over more traditional based courses. In the Turkish context, Bozdogan & Karlidag (2013) looked at the perspectives of students who take a chemistry class in Turkish as opposed to a class with the same content conducted in the medium of English, in other words, a CLIL class. Students who opted for the latter stated that the CLIL course seemed prestigious and that they felt they were part of something innovative. Students also outlined the benefits of the CLIL approach in respect to how it improves their English proficiency and opens up a new world of English based literature which would not have been accessible in a Turkish only class.

Brown (2015) conducted a similar study where he examined the choices made by Japanese students who were offered traditional skills based classes such as reading and writing verses a CLIL based course of study. The students within his study stated that they opted for the CLIL class based on intellectual curiosity about the content of the class, an understanding of the benefits of CLIL and the feeling of accomplishment that the CLIL class instills in students.

Yoshihara et al. (2015) found that from a sample of 194 university students who participated in CLIL classes, that all students were positively inclined towards learning English through CLIL and that it was an effective way for the students to learn the language through topics that motivated them.

MacGregor (2016) interviewed 13 teachers who worked at universities in Japan and who identified themselves as practitioners of CLIL. She examined the teacher's opinions concerning the CLIL methodology, their definitions of it and their understanding of its characteristics and class materials. The teachers were found to have positive attitudes towards CLIL, as outlined in their responses below. The teachers stated that:

1. CLIL is motivating for teachers.
2. CLIL motivates students to further develop their language skills.
3. CLIL is goal orientated and students feel they are doing something special in an academic context.
4. CLIL is a useful methodology for language teachers who can adapt lessons based on the needs and level of their students.

In terms of a CLIL definition MacGregor (2016) found that all of the teachers understood the dual focus of the approach on both language and content. In addition, they all had a grasp on the characteristics of CLIL classes, including the use of authentic materials, the use of scaffolding, and the emphasis on critical thinking and group collaboration. She found however, that most of these teachers were unaware of the core principles of CLIL, specifically, the 4 C's, Blooms taxonomy or the language triptych. This was also reflected in the response and reaction of some Tohoku University faculty members who attended a workshop conducted by Sasajima and Kavanagh (2017). This would lead me to assume that along with other CLIL commentators such as MacGregor (2016) and Ikeda (2013) that more workshops and seminars are needed to support and educate teachers of the benefits and practical applications of CLIL. This could lead to a greater understanding and institutional recognition of the approach which may see it enter the mainstream curriculum in Japan as it does in

Europe.

Conclusions

Ikeda (2013a) writes that if CLIL is a toddler in Europe than it is a mere baby in Japan. This would suggest that CLIL is in its infancy. However, as outlined in this introductory paper, CLIL is a classroom methodology worth spreading and implementing further within the Japanese education system. It is a holistic approach that can deal with both content and language within one course and the weak or soft version of CLIL may be best suited for the educational setting in Japan especially at the junior and high school level.

The climate of a globalized society, reflected in universities in Japan offering courses in English, seems like a perfect match in which CLIL can flourish. There does however need to be a better understanding of the approach and how it can be implemented through teacher training, empirical research and faculty development workshops. As the Tohoku J-CLIL chapter chair this is something I will invest my time in.

References

- Aspel, C. (2012) Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany. *The International CLIL Research Journal*, 1(4), Retrieved from <http://www.icrj.eu/14/article5.html>, July 21st, 2017.
- Ball, P. (2016) *CLIL, English teachers and the three dimensions of content*. Retrieved from <https://www.factworld.info/cache/files/337.pdf>, July 27th, 2017.
- Bloom, B. (1955) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bozdogan, D., & Karlidag, B. (2013) A case of CLIL practice in the Turkish context: Lending an ear to students. *Asian EFL Journal*, 15(4), 89-110. Retrieved from <http://asian-efl-journal.com/journal-2013/>, July

- 27th, 2017.
- Brown, H. (2015) Factors Influencing the Choice of CLIL classes at University in Japan. *ELT World Online*.
- Coleman, J. A. (2006) English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39 (1), 1-14.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006) *English Next: Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language."* The British Council. Retrieved from http://vigdis.hi.is/sites/vigdis.hi.is/files/images/einangrun_enskumaelandi_folks.pdf, July 27th, 2017.
- Ikeda, M. (2013a) Editorial. *International CLIL Research Journal*, 2 (1). Retrieved from <http://www.icrj.eu/21/contents.html>, July 27th, 2017.
- Ikeda, M. (2013b) Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the 'Weak' version of CLIL. *International CLIL Research Journal*. 2 (1), 31-44.
- Ikegashira Atsuko, Matsumoto Yumi & Morita Yoshiko (2009) English Education in Japan – From Kindergarten to University. In: Reinelt, R. (Ed.) *Into the Next Decade with FL Teaching* Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan, p. 16-40.
- Kavanagh, B. (2018) 東北大学で行う留学生・日本人学生の空手と文合同授業について in 第67回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録. 54-57.
- MacGregor, L. (2016) CLIL in Japan: University teachers' viewpoints. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Focus on the learner*. Tokyo: JALT.
- Marsh, D. (2012) CLIL/EMILE, The European dimension: Actions, trends, and foresight potential. UniCOM Continuing Education Centre. Jvaskyla, Finland: Jvaskyla University.
- Ohmori, A. (2014) Exploring the Potential of CLIL in English Language Teaching in Japanese Universities: An Innovation for the Development of Effective Teaching and Global Awareness. *The Journal of Rikkyo University Language Center*, 32, 39-51.
- Sasajima, S. & Kavanagh, B. (2017) CLIL 理論と実践. Workshop presented at Tohoku University October 16th, 2017.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yamano, Y. (2013) CLIL in a Japanese primary school: Exploring the potential of CLIL in a Japanese EFL context. *International CLIL Research Journal*. Vol. 2 (1), 19-30.
- Yoshihara, R., Takizawa, K., & Oyama, K. (2015) Students Perceptions of CLIL and Topics in EFL University Classrooms. *The Journal of Humanities and Sciences*, 21(1), 19-37.

【研究ノート】

法案審議における「レッテル貼り」の認知言語学的分析試案 —なぜ「食い違い」から発展した言い争いは起こるのか—

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、主に国会での法案審議における短期的な「レッテル貼り」行為を認知言語学的に分析することを目的とする。まずレッテル貼り行為の基盤となる命名行為の前提条件を概観し、次に際立ち、アフォーダンス、複合ドメインの観点からレッテル貼り行為を分析する。国会に提出される法案は新規な「モノ」で、基本的な命名権利は法案提出者（与党）にある。法案の名前は他の「モノ」とは異なり、経済性を無視することができ、かつ他の「モノ」と比べて恣意的な命名行為を許す。更に、法案の「際立ち」は解釈者の恣意的な判断に因るところが大きい。また、法案がアフォーダする行為も、結局のところアフォーダの受け取り手の解釈に左右される。こうした解釈の揺れは、解釈者の背景知識である複合ドメインの適用方法の違いに帰結する。最後に、相手のレッテル貼り行為を「レッテル貼り」と糾弾する攻撃についてもメンタル・スペース理論やブレンディング理論を絡めながら言及する。

1. 序—「レッテル貼り」が起きやすい場所

2016年12月7日17時50分、「『年金カット法案』という決め付けに、若者は怒れ!」という記事が徳島勝幸氏（ニッセイ基礎研究所金融研究部年金総合リサーチセンター年金研究部長）によってインターネット上に配信された¹⁾。この記事の骨子は、与党が国会に審議事項として提出した「公的年金制度の持続可能性の向上を図るための国民年金法等の一部を改正する法律案」を、野党が「年金カット法案」として攻撃することは不当である、というものである。事実、国会での審議は与党と野党の不毛とも思える人格攻撃や法案名に関する双方の批判に終始し、肝腎の法案の内容の是非まで議論が行なわれていないように思われる²⁾。

もちろん、哲学談義から井戸端会議、果ては夫婦喧嘩まで、至る所で議論や談話のすれ違いや誤解は発生している。こうした答弁や口論では、しばしば「そんなつもりで発言したのではない」「あなたは私の言や意見を誤解している」という趣旨の弁明が現われる（管見では、法廷などに持ち出される諍いや闘争のほとんどはこの手の誤解によるすれ違いが原因である）。その中でも国会における「法案の審議」では、他の議論の場と比して突出してこの手の「言い訳」が見られる。

法案審議においては対象の法案の新規さ、曖昧性、

命名行為の不確実さなどから「言い訳」に端を発した「レッテル貼り」が横行しやすい。更に、国会論戦はその名が示すように戦いであり、出来るだけ自分たちの主張を通した相互理解を目指している。法案審議者たちは、（言葉は極端ではあるが）相手の失言をとらえたり、揚げ足をとらえてやろうとてぐすねを引いて待ち構えているので、「国会の法案審議」は「レッテル貼り」を観察するのに適した場所ということになる。

そう言った意味でも、国会審議は「レッテル貼り」や「食い違い」を言語学的に分析するのに格好の材料を提供する。2017年3月頃には、安倍晋三総理大臣（及び菅義偉官房長官³⁾）は野党からの追求や攻撃に対して、かなりの頻度で「レッテル貼り」、「印象操作」や「デマゴグ」という用語を用いて反撃している⁴⁾。

本稿の目的は、（特に議論が紛糾しがちな国会討論において）お互いの主張が行き違い、闘争の域にまで発展した結果に行なわれる、法案に対する「レッテル貼り」の実体を認知言語学的なアプローチから検討することである。従って、政治的・法律的に法案そのものの中身の善し悪しを分析することはしないことを断っておく。また、レッテル貼り行為には中・長期的なスパンのもの（例えば「タバコを吸う中学生は不良」という数十年前からある類）もあるが、本稿では主に

*）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 tabayashiyouchi@tohoku.ac.jp

口論などの際に行なわれる、比較的短期（あるいは一瞬）の「レッテル貼り」に限定する。

1.1 先行研究－「レッテル貼り」に関する研究の位置づけ

社会学的・社会言語学的に「レッテル貼り」行為を論じた萌芽的研究にBecker（1973）のラベリング理論（labeling theory）、最近の研究では岡本（2013）などがある。

ラベリング理論は「ある対象が何らかの理由があってそう呼ばれる」という古典的・伝統的な因果関係に基づく定義方法を否定する。例えば古典的定義は「入れ墨をしているからヤクザである」という論理構造をすんなり受け入れる。これは「ヤクザというレッテルを貼られるのは、入れ墨をしているのが原因である」という、単純な命名行為の動機を前提としている。

ところが、ラベリング理論は「逸脱などの行為は、他者からのラベリング（レッテル貼り）によって生み出される」と指摘する⁵。つまり、「入れ墨をしているからヤクザというレッテルを貼られる」のではなく、「社会的に逸脱をしている（≡ヤクザになる）というレッテルを貼られるから入れ墨を入れる」こともあるということだ。「レッテル貼り」という用語こそ用いていないものの、ジャーナリズム論の古典であるLippmann（1922）も同様の主張をしている。だが、ラベリング理論にせよLippmannの著にせよ、それらの主張は社会学的な視座に立脚しており、純粋に言語学的な考察は行なっていない。

一方、マスメディアの報道や政治家の発言などを言語学的に考察した論考は豊穡に存在する（総論としては東（1997）や山下（2014）など。個別の事案に関しては福田（2007）など。寺本（2014）は野心的で着想こそ斬新ではあるが、論の展開が大風呂敷を広げた割には粗雑である）。だが、これらの先行研究は社会言語学的・語用論的な視点が非常に強く、認知的な視野をほとんど取り入れていない。

認知言語学的視点からの政治論としてはLakoff（1996）他の一連の研究が秀逸である。しかし、Lakoffは議論の行き違いや議論者の双方の「無理解」について集中的に述べており、「レッテル貼り」の現

象を中心に解説していない。Lakoffの研究はある1つの説に対する話題参加者の相互理解（あるいは意図的な無視）についての総括になっており、「レッテル貼り」そのものについてはほとんど語っていない。なお、Lakoffはこれ以降も積極的かつ精力的に政治と言語の関係についての研究を行っており、今後注視すべきである。一方、生成文法の始祖Chomskyも政治的な発言を多く行っているが、Chomsky自身は言語学と政治学を厳しく峻別しているように見受けられる。

本稿の新しい点は、認知言語学的分析を、①国会における、②瞬間的な「レッテル貼り」に適用することである。以上から、本稿はある既存の論や主張に対する反証にはなっていない。

1.2 命名行為における前提－4つの命名基盤

我々が言語を用いて、法案を含めた全ての事象に対して呼び名や名前をつける行為、即ち「命名行為」を解説する際に、言語が持ついくつかの特徴に触れる必要がある。人間言語の特徴は多岐に渡るが、命名行為において特に重要なものは「言語の恣意性」と「言語の創造性」の2つである。

「言語の恣意性」とは、語の表す意味と音声的・文字的形態の間には基本的に因果関係がないことである。例えば、日本語の「犬」という語の音声/inu/と、その意味<イヌ>は、単に社会的な取り決めによって結び付けられているだけで、必然的な因果関係はない。もし他の日本語話者及び社会が同意すれば、ある日から<イヌ>を/neko/と呼ぼうと、あるいは/kone/と呼ぼうと機能的に問題はない。多くの語は、多かれ少なかれこの社会的合意に基づいて決められている。

ある新しい概念が社会に生じ、それを命名する必要に駆られた時（即ち「社会的合意」が発生する時）、命名者は先の恣意性の原理を基盤にして、主に4つの方法から命名行為を行なう。

1つは、その新しい概念に新しい名前をつける方法である。こうして生まれた語彙を「造語」や「新造語」「新語」などと呼ぶ。この方法は、「新しい概念には新しい呼び名を付与する」という対応からすると、言語の恣意性にも従っており、一見手っ取り早い。その反面、当該新語が人口に膾炙し、社会的にその言語体系

の語彙項目として定着するかどうかは未知数である。実際の例として、日本語では「遺伝子」や「ペガサス」など、フランス語ではナポレオン時代の *arrondissement* (区), *commune* (コミューン、最少の行政地区) (Nadeau & Barlow (2006: 121-2)) などがある。

2番目の方法は、既存の語がその新しい概念を表すように設定することである。つまり、元々別の意味を持っている既存の語に、新たな意味を1つ(以上)獲得させるのである。この方法は当該言語話者に新しい語を覚えさせるという労力を強制しない点で経済的であるが、一方、その語を用いた時に、話者に新しく増えた意味を無理のない範囲で、ないしは無意識に喚起させることができるかという問題もある。また、既存の語の意味が増えるということは、結果的に記憶に多大な負担を与えうることにもつながる。

既存の語を用いる場合には、下位分類として以下の3つの可能性がある。

(A) 古語を現代に「復刻」させて使用する。新しい概念に新しい名前を付けるという方法が「新造語」と呼ばれて未来指向を持つならば、古語の復活は過去指向である。この場合、当該言語集団がその古語の存在を認識していることが前提となる。

(B) 現存する語(ある言語に「言語固有の語彙項目として登録されている語彙」)に新しい意味を付与させるやり方。例えば、フランス革命時期のフランス語では、*révolution* (天文学用語で「周期」)に新しい意味である「革命」が与えられた。その他にも、フランス語の *nation* は「言語集団」という意味を持っていたが、「一地域に住む集合体」を表すようにもなる。(Nadeau & Barlow (2006: 120))。

(C) 外来語を輸入してそのまま(もしくは当該語彙を用いる言語の音韻体系・書写体系に合わせる形で変化した上で)用いる方法(これは第1の新語の創造とも重なりうる)。例としてはコンピューターのアイコンを操作する「マウス」などがある。この方法は、時に当該語彙の使用者に誤解を招く。例えば日本語の「ストライキ」と「ストライク」は、共に英語の *strike* を共通の語源とする。英語の *strike* は「仕事をサボタージュする」という意味の「ストライキ」と、野球やボー

リングなどの「ストライク」の両方の意味を持つ(同音異義語)。しかし、日本語の「ストライキ」に後者の意味はなく、また「ストライク」に仕事の放棄の意味はない。

第3に、既存の語と既存の語を組み合わせる新しい語を作り、そこに新しい概念を結びつける方法がある。この場合、「語」の定義が問題となる。ある既存の語に(既存の)派生的な要素を付け加えるだけならば「派生語」である。一方、それ自体を独立して使用することができる語彙の組み合わせの場合には、「合成語」となりうる。前者の例では「反キリスト主義」、後者の例では「雨傘」などがある。

第4に、既存の語彙的要素に新しい要素を付け加えたり、多少変形させて新しい語を作る方法がある。バブル時代に使われた「アッシー」「メッシー」などは「-シー」という既存(となりうる)語彙形態に語頭の要素を付与させたか、あるいは「足」や「飯(めし)」から変形させることによって生まれた語である。

上記の分類はあくまで段階的で、どこからどこまでを新語というのかなどの決定はできない。例えば、先に挙げた「アッシー」は、その語を知らない人は「足」とは全くの関連のない造語と見なす可能性がある。

言語変化の歴史ないしは語彙の創造において上の4つの方法が用いられている背景に、言語の「創造性」という特徴があることは前述した。この特徴がなければ言語は変化することもないし、新しい概念を表すこともできない。人間言語には、ある新しい概念を(主に言語変化や語彙の創造、輸入などを通して)表すことができるという強みがある。逆説的に言うならば、創造性がない動物の言語は、それだけで「ヒトの言語」よりも機能的に劣る。

以上に述べたように、言語の恣意性と創造性が「言語変化」や「造語」を保障している。ところが、実際の言語変化においては、この4つの方法のいずれを採用するにしても、社会的規約や人間の認知、当該言語の音韻・統語・意味・語彙体系を無視して勝手気ままに命名行為が行われるわけではない。次節以降では、それらの制約のうち、人間の認知に関わる側面についての理論的な背景を考察する。更に、レッテル貼りがどのような認知機構によって生じるのかも検討する。

1.3 「レッテル貼り」に応用できる理論的背景

認知言語学 (cognitive linguistics) とは、1970年代後半から当時言語学界の主流であった生成文法 (generative grammar) のアンチテーゼとして展開された言語理論である⁶。出現から30年以上を経た今、理論的枠組みもかなり精緻化・厳密化されているが、認知言語学の根本的な主張は出現当時からほとんど変わっていない。その中の1つに、大まかに言って「言語とは、単に現実の事象を客観的に写し取る手段ではなく、個人の主観や視点、一般的知識や文脈の意味が言語 (表現) に反映される」という命題がある。

認知言語学の枠組みの中で展開されるフレーム意味論 (frame semantics)、プロトタイプ理論 (prototype theory) やメンタル・スペース理論 (mental space theory) などは、個人の視点や語用論的知識、談話の文脈などの要素を特に重視している。例えばフレーム意味論では、発話者が持っている背景知識的な「場」や百科事典的知識である「フレーム」を念頭に置いている (Fillmore (1977), Fillmore (1982) 他を参照)。そして、「言語表現や言語運用は、個人の背景知識や百科事典的知識によって大幅に変わる」というテーゼに立脚して言語を分析している。

プロトタイプ理論は「通例用いられている語彙には、どの語彙が際立って人間に認知されるかという段階性がある」と主張する (Rosch (1975) 他を参照)。即ち、人間により認知されやすい対象は、それだけカテゴリーの成員の中心的役割を果たすことが多く、そしてそうされるだけの特徴 (素性) を備えている。

メンタル・スペース理論は、主に先行談話をベースにして現在行われる言語活動を説明する。先行談話は一般的知識にまで拡張されるが、「個人に内在する語彙や概念 (= ベースとなる一般的知識) を新出の概念に当てはめて説明・理解する」という点まで拡張されるという意味で、やはり人間の主観的認知機構を言語理解の拠り所になっている。

今まで挙げた3つの理論は、基本的に物事を人間が主体的に認知し、それを言語表現に反映させるという点で、発話者指向 (ないしは発話者の認知機構指向) と言うことができる。一方、個人の視点や人間の認知など「発話者発信」の観点ではなく、認知される側、

即ち「モノ」に焦点を当てた理論にアフォーダンス理論 (affordance theory) がある (Gibson (1979), 佐々木 (1994) 他を参照)。政治の世界でレッテル貼りをされる法案は多種多様な側面を持つために、それらの法案は解釈者に強力なアフォーダンスを提供する (3.4節参照)。

指向が人間からにせよモノからにせよ (つまり、方向性がどちらからにせよ) 認知言語学はその名の通り認知を主体に言語を考察する姿勢である。本稿では「主体的認知」を主眼として「レッテル貼り」を検討するが、補足的にそれ以外の諸理論も導入することがある。

2. 「レッテル貼り」が起こる背景

2.1 レッテル貼りをするための基本的前提

第一に、「レッテル貼り」は言語学的に見ると、先に言及した「命名行為」であるということを指摘しておく必要がある。与党によって国会に提出された「公的年金制度の持続可能性の向上を図るための国民年金法等の一部を改正する法律案」は、それまで誰も経験・知覚したことがない新しい「モノ」であるため、まずはその作成者たる官僚 (ないしは与党議員) が1.2節で示した条件下で命名する。

ところが、その名称は (恐らくその冗長性も手伝って) 広く人口に膾炙せず、マスメディアを始めとする法案に接した人物は、いわゆる「公的年金改革法案」と、比較的分かりやすく、かつ短い通称を創作して用いる。法案に対して通称を用いるのは、言語の経済性の観点からは至極効率的である。だが、法案名の短縮を行なう行為が常に万人の了解を得るわけではない。この通称に異議を唱える主に野党議員やその支持者たちが、「年金カット法案」という新たな名称を当該法案に付与することで、与党から見た「レッテル貼り」を行なう。

だが冷静に考えてみると、この一連のプロセスは、単に同時的ないしは暫時的に「命名行為」が行なわれたに過ぎない。ある未知の「モノ」をどう呼ぼうか (言語の恣意性から見ても) それは命名者の自由であるのに、なぜ片方がもう片方を糾弾することが許されるのか。その本質は、《イヌ》を日本人が /inu/ と呼ぶことを英語母語話者から批判されて、/dog/ と呼べと強

制されるのに等しい。

しかし、言語の恣意性には固有名詞という例外がある。《イヌ》は普通名詞のために「勝手気ままに」命名することは許されず、基本的に話者は社会的制約の中でその語の音と意味との結びつきを「天からの命令」のように受け取る。そこに話者の感情や希望が入ることはまずない⁷⁾。

これが固有名詞となると話は別になる。通常、ある新規の「モノ」が開発された時には、その創造者ないしは所有者が「モノ」に対して命名権を持つ。自分が産んだ子どもに命名をするのは親の自由であり、そこに第三者が不当に介入して、その命名行為を評価したり批判したりする権限はない。同様に、自分が新しい機械を発明したとすると、その命名権利は発明者に委ねられており、部外者が口出しをすることは許されない。

それでは、国会に提出された法案はどうだろうか。論理的には、新しい法案に対してはその法案の作成者が命名権を持つ。従って野党の「与党の命名に反対する行為」は、言語学的に許容されず、命名権を持つ与党によって「レッテル貼り」という負の烙印を押されることになる。

ところが、新しい法案が国会を通過して国民の代表たる国会議員によって承認されると、最終的にその法案は国民に帰属する。国会議員は政治機構的に「国民の代弁者」に過ぎず、従って与党が法案を作成することは、国民が法案を（二次的に）作成し、命名することと同義である。この筋から検討すると、やはり国民の代弁者である野党にも「命名権」があることになる。野党の「レッテル貼り」とそれに対する与党の批判は、ちょうど両者とも命名権を持つ父親と母親が、2人の間に産まれた子どもにどのような名前をつけるのかを争うことと似ているのだ。

従って、命名する権利は野党側にもあるはずではあるが、実際に叩き台として法案を国会の俎上に乗せるのは「最初の産みの親」たる与党である。法案を審議する上で「法案の仮名」は欠かせず、それ故最初の命名は必然的に与党が行うことになる。野党やマスメディアはそれを「いわゆる」という枕詞をつけて簡略化して表現することになるが、その「簡略化された表

現」が、本来の法案名を提起した与党にとっては「レッテル貼り」と見なされうる対象になる。

2.2 「名は体を表すか」問題

まず、与党が提出した法案の名前を見てみよう（後述するように、この時点で既にある種のレッテル貼りが起こっている）。当該法案の正式名は「公的年金制度の持続可能性の向上を図るための国民年金法等の一部を改正する法律案」であるが、一見して判別できる特徴は、異様なほど長く説明調だということである。通常のモノや人物、ペットの名前は、発話および書記、聞き手の理解の経済性などから、もっと短いのが普通である⁸⁾。ところが法案の場合は、この経済性を考慮する必要はない。法案の命名の背景には、正確さを追求するためには経済性を犠牲にしても構わないという暗黙の姿勢がある。更に、法案名が内容を正確に表すようにすることで、国民への説明義務を果たすという官僚の配慮が（恐らくは）ある。

ところが、この姿勢と官僚の（可能性として考えられうる）配慮は、実際のところ全く機能していない。法案の正式名称は極めて抽象的で、この法案が施行されると国民生活がどうなるのかという具体的なポイントがどこなのかがはっきりしない。例えば「持続可能性の向上を図る」ための方策を把握するためには実際の法案の中身を検討しなければならず、そして国会でその点が審議されないようでは国会の存在意義はない。法案名を見ただけで内容が詳らかに把握されるのであれば、国会の審議時間はもっと少なくて済むだろう。

この点で、与党は既に当該法案に「レッテル貼り」を行なっていることになる。つまり、法案そのものの内容及びそれがもたらしうる社会的な変化や影響がはっきりしないのに、「持続可能性の向上」という、その可能性の一部だけを取り上げて、それを法案名としているからだ。また、前述したようにこうした法案名は著しく名前の経済性を踏みにじっている。

当然のことながら、事実をはっきりと示すことができる命名などは存在しない。ある法案なり事物なりに対して、恣意的ではなく類推や連想、必然からある名称を付与する行為は常に事物の一部分しか捉えきれ

ず、そこには必ず命名者や受信者の「個人的解釈」が入ることになる。

言語は事実を写し取る鏡としては絶対的でないことに、言語学者を含めた研究者は早くから気付いていた。例えば前述のジャーナリスト Lippmann は以下のように述べている。

このような決定（著者注：政治的な決定）がそれぞれ下されるについては、事実についての「ある見方」が決定的なものとして採用され、また環境についてのある見方が推論の証拠として、また感情の刺激剤として受け入れられる。だが、事実についてのある見方とは、どのような見方なのか、なぜその見方が採用されるのか。

Lippmann (1922: 37)

Lippmann の主張はニュースを通して訴えられた政策を念頭に置いているが、これは全てのモノに対しても当てはまりうる。あるモノが決定的に「悪」と判断され、それが万人に受け入れられた時、何故人はその見方がある種の「神の啓示」のように絶対的で普遍のものと誤認するのか。歴史を振り返れば、ある時には善だったものが後世で悪になったもの、またその逆はいくらでもある。

言語学的視点から言語の限界を示唆した古典的な研究に Weisgerber (1929) がある。彼は現実と言語の狭間を「精神的中間世界 (geistige Zwischenwelt)」と呼び、言語表現は現実を間接的に表すだけで、現実には「言語」というフィルターがかかっていると主張する⁹。Weisgerber の考えを図式すると、以下のようになる。

現実 ⇔ 精神的中間世界 ⇔ 言語表現

Weisgerber は、現実と、現実を忠実に再現しようとした言語表現の間に別の「言語世界」を措定しているだけで、認識については何も述べていない。現実のモノは（一見したところ不動のものもあるかもしれないが）基本的には可塑性を持ち、流動的に変化し、一時も休まることはない。また、認知する者の解釈や認

知した瞬間の状況、認知に費やした時間、解釈者の気分・主義主張・意識・既知の知識、どの媒体からそのモノが提示されたのかなどの要素次第で、指向されたモノはいかようにも捉えられる。

即ち、言語表現のプロセスは以下ようになる。まず現実のモノがあり、次に解釈者の解釈がかかることでモノが抽象化される。更にそのモノを、解釈者が（一般的には）忠実に言語化する努力をする（ないしは努力するように聞き手から期待される）¹⁰。そして当該対象が言語表現として具現化される。以下がそのプロセスの図式である（下線部分は Weisgerber の主張にはない要素である）。

現実 ⇔ 解釈者の認識 ⇔ 精神的中間世界 ⇔
言語表現

解釈者の認識を考慮する際に、「個人で直接的に経験していない単なる伝聞知識は、抽象化されたバイアスがかかるもの」という一般的現象を思い出す必要がある。アメリカの思想家ラルフ・エマーソンは「自分とはかけはなれた事実は自分のよく知っている経験への改版に過ぎない」「(ある事実を) われわれのもっているよく似た事実への翻訳にとりかからねばならない」と述べている (Lippmann (1922: 202-3) 及び Emerson (1904: VIII) を参照)。

つまり、ある既存のモノに対してであれ、新規に生み出したモノであれ、命名者がそのモノの特性を忠実に命名に反映させることは論理的にも、そして実際問題としても不可能だということである。そこで命名者は認知的経済性に従って、そのモノが内在的に持っている特化した特徴を命名に利用することになる。

「特化した特徴」が一体どのようなものなのかは命名者の判断に一方的に委ねられうるため、全く同じモノに対して異なる名が冠せられるのは、ある意味で必然とも言える。この点で、「名は体を表す」ことはない。本稿の焦点である法案も例外ではない。

3. 認知的な視点からの法案と命名行為の分析

3.1 認知言語学的な「際立ち」-「鶏が先か卵が先か」の議論

仮にある名前や言語表現が「そのモノの全ての特性を完璧に過不足なく表す」ことができたとしても、メッセージの受信者はそれらの言語表現を正しく解釈することはない。そして、また仮に受信者がそれを正しく解釈することが出来たとしても、あまりに認知的な負荷が大きすぎて言語表現としては適さない。また、「正しく解釈をする」とはそもそも何なのかという哲学的な問いも検証しなければならない。実際のところ、ある言語表現は「事実を正確に切り取って表してはならない」のである。それは言語活動を著しく阻害し、もはや言語の機能を果たさないからである。

人間は、言語表現を用いるにあたって、その認知的負荷を軽減させるために無意識の選別を行なう。その選別の基礎となるのが、Langackerが主張する活性領域 (active zone) である (Langacker (1984) 他を参照)。Langackerは、矢が木に突き刺さっている情景を「矢が木に刺さっている」と表現するが、実は刺さっているのは矢尻であり、矢そのものではない、と言う。そして、矢尻のように直接対象に関連している個所を「活性領域」と名付けている。

活性領域という用語は、同じ認知言語学が主張するプロファイル (profile)、際立ち (salience)、参照点 (reference point)、換喩 (metonymy) などと (細部はさておき) 理論的枠組みにおいて類似しているため、いたずらに理論的要素を増やしているように管見では見受けられる。だが、その概念自体は言語現象を説明する上で非常に有効である。例えば、以下のような一見換喩表現とは考えられない換喩 (的) 表現も、実際には活性領域が機能している。

- (1) a. 電球が切れる。
- b. 自転車をこぐ。
- c. 洗濯機をまわす。

西村・野矢 (2013: 145)

(1a) で「切れる」のは電球ではなく電球の中のフィラメントである。同様に、(1b) で「こぐ」のはペダ

ルであり、(1c) で「まわ」っているのは洗濯槽 (または洗濯槽下部についているパルセータと呼ばれる羽根) である。これらの例には、「電球」「自転車」「洗濯機」が、それぞれ「フィラメント」「ペダル」「洗濯槽」を表しているとする換喩による分析、前者に対する後者を活性領域とする分析、前者が際立ちを持つという認知的分析などの様々な説明が適用可能である。

木に刺さった矢尻は際立ちを持たず、矢それ自体が認知的に際立つと (ほぼ) 万人が了解しているために、「木に矢が刺さっている」という表現が言語社会に認められている。「木には矢が刺さっていない、木に刺さっているのは矢尻である」と反論する人はいないとは言わないが、そうした反駁はむしろ社会からは奇異の眼で見られることになる。そうした反論者の意見を余すところなく組み止めると、実際の言語表現が成り立たなくことは疑いがなく、経済性の観点からも「認知的際立ち」は理にかなっている。

ところが、法案における際立ちは極めて不明瞭で、万人が納得できる類のものでないことが多い。更に前述の通り、法案の命名においては言語の経済性を勘案する必要はなく、そもそも「認知的な」際立ちを持っていないことも多い。

更に、LippmannやWeisgerberらが述べるように、言語表現は現実を正確に反映しておらず、かつ本稿が主張するように、原理的には言語表現の際に現実のどこを切り取るのが極めて個人的で、解釈者や命名者の認識に委ねられている。つまり、ある命名行為に反対する人間は、実は容易に異議申し立てを行なうことができるのである。そして、異議申し立てがある意味で「義務的な」国会論議などの場合、命名をした方とされた方 (または命名行為に参加できなかった方) との間で「個人的解釈」が鋭く対立することになる。この対立から否定的・攻撃的な感情が芽生え、双方が相手の個人的解釈を「レッテル貼り」と口汚く罵ることになる。

活性領域の概念は「法案のレッテル貼り」現象を正しく説明するが、何が際立ちを持ち、何が解釈者に訴えかけるのかの明確な指針がない。谷口 (2006) は「一般的に」と断った上で、以下の条件を挙げている。

- (2) a. 動きのあるものが、動かない安定したものより際立つ
b. はっきりと形のあるものが、形のないものより際立つ
c. 具体的なものが、抽象的なものより際立つ
d. 人などの生き物が、物体などの無生物よりも際立つ
e. まとまりのあるものが、広がったものよりも際立つ

谷口 (2006: 10)

(2) の各要件は正鵠を得ているが、「法案の中身」を対象とする場合、ほとんど適用できるものがない。例えば (2e) にしたところで、「法案のまとまり」を想像することは困難であろう。そのため、法案の何が際立ちを持つかは解釈者の個人的な認識によるところが大きく、勝手気ままな誇張を許すことになる。

「個人的な認識や解釈」が幅を利かせる認知機構の説明理論では、ある個人に最大限度まで関与するものが認知的際立ちを一番活性化させる。(2) の各要件は、結局は「個人に関与しうる影響が高いものほど際立つ」と述べているに過ぎない。動きがあり、はっきりと形があり、具体的でまとまりを持った生命体の方が、そうでないモノよりも個人への関与度が高い。この意味で、認知的際立ちとは瞬間的で個人関与的であるということができる。

例えば、ある物件を扱う不動産鑑定士は、その物件の所有者たる「生きた人間」よりも「動かず、無生物で、広がった」土地物件の方により注意を向けるのは当然である。一方、全く不動産に無知な人間が「所有者（人間）と土地がある状況」を見た場合、まず注目するのは「人間」である。こうした意味からも、(2) の一般論は「個人への関与度」というタームに集約される。

3.2 アフォーダンス理論による法案の「際立ち」

「認知的な際立ちを持つものは何か」という問題に対する認知言語学の回答のほとんどは、結局のところ「目立つから（ないしは個人に関与するから）際立つのだ」というトートロジー的なものに陥りがちである。

こうした循環論を打破すべく、Gibsonは言語学に「アフォーダンス」という概念を導入する。

アフォーダンス理論は、ある環境が人間の「身体をベースにした『行為の可能性』」（辻 (2002: 3)）を提供することに主眼を置いている。この時、ある環境が人間の認知に与えているのは「情報」であり、「刺激」ではない（佐々木 (1994: 63)）。例えば、ドアノブの形状は人間に「握る」という行為の可能性を提供（アフォード (afford)）する。通り抜けられる隙間は人間に「通り抜ける」という行為の可能性を提供する、という具合である。今までの認識とは逆に、働きかけるのは人間の認知的側面ではなく、環境だというのがアフォーダンス理論の中核をなしている。

では、正式名称「公的年金制度の持続可能性の向上を図るための国民年金法等の一部を改正する法律案」の何が人間の認知にアフォードするのか。上記法案の骨子は以下の通りである¹¹。

1. 短時間労働者への被用者保険の適用拡大の促進
2. 国民年金第1号被保険者の産前産後期間の保険料の免除
3. 年金額の改定ルールの見直し
4. 年金積立金管理運用独立行政法人の組織等の見直し
5. 日本年金機構の国庫納付規定の整備

この中で強烈に国民や政党（与党・野党問わず）にアフォードしたのが3番目の項目である。3番目の概略は、「物価の変動だけでなく、賃金の変動によっても年金額を変えうる」という規定であり、それ以外の項よりも国民や政策にアフォードする力が遥かに強い。それ以外の項目は、年金問題における地 (ground) であり、図 (figure) ではない。

具体的にみると、第1項は「短時間労働者」に限定されたアフォードを提供し、第2項は「国民年金第1号被保険者」のうち、産前産後期間を経るであろう（主に）若年層にしかアフォードしない。第4項と第5項は組織の内部における議論で、その組織に属していない大多数の一般国民にはほとんど無関係である。一方、第3項は全ての国民が年金の受給資格を持つという前

提からすると、全国民に等しく関与する。この意味で、第3項は法案から解釈者に能動的に「行為の可能性」をアフォードすると同時に、解釈者がこの項目に際立ちを感じるという点で、解釈者側からもモノ側からも、認知的な影響力を最高レベルにまで持つ。

年金関連の議論では「保険料納入者がどれだけのお金を将来手にすることができるか」が焦点に置かれることが多い。「年金」という名が示すように、上記法案が「金（銭）」を扱う以上、第3項がアフォードの際に中心的機能を果たすことは疑いないだろう（周知のように、与党と野党の議論のほとんどはこの第3項に集中している）。

問題は、第3項が「どのように」認知者にアフォードしているかである。例えば「椅子」であれば、その形状や機能から認知者に「座る」という行為をアフォードするため、「椅子に座る」という無標な（unmarked）表現を許容する。しかし、椅子は「立つ」という行為をアフォードしない。従って、「？椅子に立つ」という表現は許容度が低く、「椅子の上に立つ」という有標な（marked）表現を要求する。

当該法案に上記の分析を敷衍すると、第3項からアフォードされた与党は「年金カット法案」という命名行為（言語表現）を有標性が高いと判断し、一方野党は「年金の持続可能性を図る」という言語表現を容認度が低いと見なす。つまり、与党と野党の争いは、結局のところ「どちらが『椅子に立つ』という容認度が低い言い回しをしているのか」を議論していることになる。「椅子」や「座る」「立つ」とは異なり、人口に膾炙していない新規なモノ（法案）においては、アフォードする「行為の可能性」が対象によって異なるのである。

従って、アフォードする「法案」には何ら変化がないが、アフォードされた行為を有標的か無標的かを判断する「行為の受け手側」に、レッテル貼りかどうかの判断が委ねられることになる。

3.3 複合ドメインによる解釈の違い

新規のモノは解釈者に自由な（かつ恣意的な）解釈を許すが、その際に解釈者によって発動されるのが複合ドメイン（multiple domains）である（Langacker

（1987: Chapter 4）、Taylor（1989: Chapter 5）、Taylor & 瀬戸（2008: 第5章）他を参照）。複合ドメインとよく似た言語学的概念にフレーム（frame）がある（Croft & Cruse（2004）他を参照）。フレームとはある（言語的）知識を理解するのに必要な前提的知識であり、フレームは構造化されている。ドメインも、あるドメインを理解し、使いこなすためには別のドメインを前提とすることから、構造化されていると言うことができる。

まず、「ある対象が、解釈者に対して恣意的な解釈を許す」とは何かを改めて問おう。ある対象が疑問の余地なく一義的な意味を担うとするならば、誤解が生じる余地もないし、解釈に揺れが生じることもない。多義語（polysemy）が存在するのは、意味が（限定された範囲であるとは言え）「弾性」を持つからである（佐藤（1986）他を参照）。但し、意味が際限なく自由に柔軟性を持つわけではない。もし意味があらゆる意味で「弾性」を示したならば、世界の言語の単語は原理的にただ1つのものになるだろう。

それはさておき、佐藤は詳しく言及していないが、意味が弾性を持つとは、解釈者がそれぞれのドメイン（domain）を比較的自由に動員している、ということと同義である。

ドメインとは、ある言語使用者が持っている百科事典的知識のようなものである。ドメインやフレームは、言語学的にはもっと基礎的な「知識」を想定している。例えば英語のlandならば、想定されている知識は「海（sea）」である。groundならば「空（air）」であろう。また、語レベルではなく統語レベル、文（節）レベルでもフレームは喚起される。以下の文を参照。

（3）彼女は左手の薬指にダイヤを輝かせていた。

（3）を理解するには、①指にダイヤのような宝石をあしらった指輪をはめる習慣（つまり、ダイヤは単に彼女の指の上に転がっているわけではない）及び②左手の薬指に指輪をはめることで、「結婚している」ことを示す習慣（右手に指輪をする文化もある）、の2つの知識が必要である。

ドメインやフレームの「難易度」や「親密さ」は、

当該言語話者の置かれた環境に左右される。①と②のフレームは日本語社会に生きる人にとっては常識的なものであろうが、それらがポピュラーでない文化圏の人間が上記①と②のフレーム(及び話者が意図する(3)の意味)を理解するには、その知識を得るための「学習」が必要だろう。

ある1つの用語に複数の説明が百科事典に記載されているように、言語使用者もそれぞれ自分の「百科事典」から複数の項目を援用して言語を解釈しようとする。そうして援用されたドメインは、言語解釈において主に3つの性質を持つ。①ドメインは決して1つではなく複数が必要になること。②どのドメインを使用するのはおおよそ解釈者の恣意的な判断に任されていること。③仮に話者と解釈者が共通と思われるドメインを援用したとしても、ドメイン自体に揺れが生じること、である。

だからと言って発話理解に際し、完全に自由にドメインを用いることは出来ない。もし話者と聞き手が(互いを考慮せずに)勝手なドメインを用いるならば、言語表現における伝達は不可能になる。ドメインの動員について「おおよそ」という記述をしたのはこの理由に因る。また、あまりにも突飛なドメインはそもそも許容されず、いわゆる「典型例」を持つ。この意味で、語彙などのプロトタイプにおける「基本レベルカテゴリー (basic level category)」がドメインにも存在することになる¹²。

法案の解釈で与党と野党の「レッテル貼り」が行なわれる背景には、主にドメインの最後の特徴③が関係する。前節で、法案の骨子の第3項目が強烈に国民にアフォードすることを述べたが、同時に第3項目はある1つの(これは①の特徴を退ける)、決定された(これは②の特徴を退ける)ドメインを聞き手に提供する。

第3項目は「景気が良くなれば年金は上がり、景気が悪化すれば年金は下がる」というドメインを背景に持つ。野党は近年の景気悪化を理由に「年金が下がる」という解釈を優先させて「年金カット法案」というレッテルを貼るのに対し、与党は景気が回復することもありうるという理屈を建前とし、先細りする年金額を上昇させるチャンスがあるとして「年金を持続させる」というレッテルを貼る。「公的年金制度の持続可能性

の向上」云々という命名は、「年金を持続させる」という表れ以外のものではない。

ただ、この法案によって年金が上昇する可能性があるのにも関わらず、与党が「年金を上昇させる」という命名を行なわなかったのは、あまりに共通でない突飛なドメインは解釈者の許可を得られないということに理由がある。少子高齢化が極端に進む日本で、年金額が上昇する可能性は現実的にも少ないことは与党も承知しているのであろう。あからさまに嘘くさい「レッテル貼り」(即ち、一方の解釈からの攻撃的かつ相手のドメインを無視した命名行為)を避けるためには、極端なドメインを運用することは厳禁なのである。もし与党が「年金上昇のための」法案という命名を行なったならば、不適格なドメインを恣意的に援用させたという理由で、野党は一斉に「与党のレッテル貼り」と攻撃するだろう¹³。

つまり、レッテル貼り行為は複合ドメインが言語表現に参与することから生じるのではない。複合ドメインの何をどのように活性化させるかによって、レッテル貼り行為か否かが決定されるのである。そして、一方が活性化させたあるドメインがあまりにももう一方の百科事典的知識(≡ドメイン)とかけ離れている場合、一方が他方を「レッテル貼り」と攻撃することになる。

4. 「レッテル貼り」と糾弾する「レッテル貼り」

本節では、相手の主張に対して「レッテル貼り行為である」と攻撃する「レッテル貼り」について考察する。

「レッテル貼り」は相手が動員したドメインに対する批判の表明であることは前述した。そして、「生みの親」の権利としてある法案を命名した与党と、その命名が不適切だとして争う野党は、双方が運用したドメインを否定することによって相互に「レッテル貼り」を行う。アフォードンス理論での説明によると、これは法案がアフォードする行為の「解釈」を巡って争っていることに等しい。3.2節で述べたように、「椅子」ならば「座る」をアフォードし、「立つ」をアフォードしないことは社会ではほぼ容認されているが、動員されたドメインが「脚立」ならば「座る」と「立つ」

のどちらを積極的にアフォードするかは議論の分かれるところである。理論的には、法案の命名への「レッテル貼り」との攻撃は、「脚立に立つ」と「脚立に座る」のどちらが適当かを論争することと原理的に変わりはない。

あるレッテル貼り行為を「レッテル貼り行為である」と糾弾する人物に向かって、「あなたの『レッテル貼り発言』こそレッテル貼りである」と反対する論法は循環的である。糾弾された論客は相手に対して同様の反論をすることができ、それはどちらかが歩み寄らない限り、永遠に収束することはない。以上の2点から、「『レッテル貼り』と糾弾するレッテル貼り行為」は不毛の様相を呈す。

上記の認知言語学的プロセスは、相手のメンタル・スペースの否定に繋がる。通常の命名行為では、言語の経済性を無視しない限りは多かれ少なかれメタファーが利用される。

概念メタファー (conceptual metaphor) に代表される「言語表現に必須」ないしは「世界の認知的把握に必須」である基本的なメタファーが注目され始めたのは1980年前後からである。これらの一連の研究は確かに言語表現におけるメタファーの重要性を気づかせてくれるが、他方で修辞学的なメタファー (伝統的に「比喩」と呼ばれるもの) の「ことばの彩」を軽視している傾向がある (伝統的なことばの彩については Jakobson (1960) 他の優れた研究がある)。

ところが、メタファーのいくつかはターゲット領域とソース領域が明確でないものがある。以下の例を見よう。

(4) That surgeon is the butcher.

Gibbs (1994: 217) 及び Taylor & 瀬戸 (2008: 298)

(4) における「外科医」と「肉屋」のうち、どの要素をメタファー的に写像しても「あの外科医は手術が下手である」という意味を摘出することはできない。肉屋の中にはいくらかでも器用な肉屋がいるからである。

概念メタファーではあまり取り扱われない (4) のような「ことばの彩」を、メンタル・スペース理論及びブレンディング理論 (blending Theory) はうまく

説明する (概念メタファーについては Lakoff & Johnson (1980), ブレンディング理論については Fauconnier & Turner (2002), 坂原 (2000) 他を参照)。

ある法案名に対するレッテル貼りには、ことばの彩を強力に利用したものが多い。本稿で議題に挙げた法案の「レッテル貼り」を適用した命名は「年金カット法案」であり、他にも「戦争法」(それに対する「平和安全法」) など、刺激的な言葉が並ぶ。レッテル貼りは相手の認知に強烈なインパクトを残さなければ効果はない。そのために、一方の論客は国民やメディアに効果的に訴えかけるキャッチコピーを用意する必要がある。

そこで持ち出されるのがことばの彩を駆使したメタファーやメトニミーに代表される修辞表現である。これらの修辞はある現象のことばを通じた理解を助けるために用いられるため、必然的に分かりやすいターゲットが選択される。「年金カット」は当該法案を分かりやすくするための個別的メトニミー (当該法案と「年金がカットされる事態」は因果関係に基づく隣接関係にある) であり、当該法案に「年金カット」という文言がないからと言って、そのメトニミーが不適切ということにはならない ((4) の例文を参照)。このことは、「人生は旅である」というメタファーにおいて、一度も旅をしたことがない人物の生涯も「旅」というメタファーで語ることができることに似ている。だが、実際はある人の人生を語る上では「旅」のメタファーは欠かすことはできない。一方、当該法案を「年金カット」というメタファーを用いなくても語ることができるという点で、両者は異なる。

「レッテル貼り」を「レッテル貼り」で返す行為は、メタファー的には「更なる刺激的なメタファーの提案」である。同時に、ブレンディング理論の①入力スペース₁と入力スペース₂の否定、②スペース間マッピング (cross space mapping) の否定、③融合スペース (blended space) の否定 (及びそれに付随する「ことばの彩」を前面に押し出した創発構造 (emergent structure) の否定) にも関係する。このうち、③の融合スペースの構築には2つの入力スペースの要素が選択的に投射されるため、最も「反駁」に利用されやすい。メンタル・スペース理論では、「レッテル貼り」

を「レッテル貼り」で返す行為は、相手の融合スペースと創発構造を却下して自らの融合スペースを押し付けることで発動する。

前提として、命名はいくぶんなりとも修辭的要素が絡む。命名行為自体が「レッテル貼り」の一部でもあるとするならば、その修辭を生み出した機構のいずれかへの異論表明が「レッテル貼り」への「レッテル貼り」へと繋がることになる。

5. まとめと総括 -更なる問題提起

以上の考察から、言語の「恣意性」と「創造性」が不可欠という前提で、①認知的な際立ちという「目立ち」(解釈者の関心の度合いに関与)、②法案自体から発せられるアフォードダンス(法案の内包する働きかけの力)、③複合ドメイン(ないしはフレーム)の違い(解釈者の背景知識そのものの違い、ないしは適用の違い)という3つの理論で、「レッテル貼り」をおおよそ説明できることが示唆される。もちろん、認知言語学の範囲はこれだけではない。それでも、解釈者がどこに関心を払うか(①)、その解釈者が何故それに関心を払うか(③)、解釈者に訴えかける法案の力はどうなの(②)という3点が「レッテル貼り行為」では大きな力を秘めており、その意味でメンタル・スペース理論を用いた分析も上記①～③のどれかに収束されうる。第4節でメンタル・スペース理論(及びブレンディング理論とメタファー)を用いて行った検証は、そもその「レッテル貼り」の説明にも応用可能であろう。

本稿の議論は、簡便さを優先して「レッテル貼り」行為を「国会の法案審議の瞬間的」なものに限定している。今後は、社会学的視点から見たレッテル貼り行為や、中・長期的なレッテル貼りに対する言語学的な検証が課題となる。

参考文献

- 東照二. 1997. 社会言語学入門 -生きた言葉のおもしろさにせまる. 研究社.
- Becker, Howard. 1973. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. The Free Press. 村上直之訳. 2011. 完訳アウトサイダーズ ラベリング理論再考.

現代人文社.

- Croft, William. & Cruse, Alan. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Emerson, Ralph. 1904. *The Complete Works*. Vol. 12. Natural History of Intellect, and Other Papers. Houghton.
- Fauconnier, Gilles. & Turner, Mark. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books.
- Fillmore, Charles. 1977. "Scenes-and-Frame Semantics." In Zampolli, Antonio. (ed.), *Linguistic Structure Processing*. (Fundamental Studies in Computer Science 5). North-Holland. 55-81.
- Fillmore, Charles. 1982. "Frame Semantics." In The Linguistic Society of Korea. (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*. Hanshin. 111-138.
- 福田充. "イスラムはどう語られたか -国際テロ報道におけるイスラム解説の談話分析-." メディア・コミュニケーション研究所紀要. 第57号. 慶應義塾大学. 49-65.
- Gibbs, Ray. 1994. *The Poetic of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge University Press.
- Gibson, James. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin. 古崎敬訳. 1986. 生態学的視覚論 ヒトの知覚世界を探る. サイエンス社.
- Grice, Paul. "Logic and Conversation." In Cole, Peter. & Jerry, Morgan. (eds.), *Speech Acts. Syntax and Semantics*. Vol. 3. Academic Press. 41-58.
- Jackendoff, Ray. 1983. *Semantics and Cognition*. MIT Press.
- Jakobson, Roman. 1960. "Closing Statements: Linguistics and Poetics." in Sebeok, Thomas. (ed), *Style in Language*. John Wiley & Sons.
- 河上誓作編. 1996. 認知言語学の基礎. 研究社.
- Lakoff, George. 1996. *Moral Politics: What Conservatives Know That Liberals Don't*. University of Chicago Press. 小林良彰・鍋島弘治訳. 1998. 比喩によるモラルと政治 -米国における保守とリベラル. 木鐸社.
- Lakoff, George. & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We*

- Live By*. University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald. 1984. "Active Zones." *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 172-188.
- Langacker, Ronald. 1987. *Foundation of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Lippmann, Walter. 1922. *Public Opinion*. The Macmillan Company. 掛川トミ子訳. 1987. 世論(上)(下). 岩波書店.
- 丸山圭三郎. 1983. ソシユールを読む. 岩波セミナーブックス2. 岩波書店.
- Nadeau, Jean-Benoît. & Barlow, Julie. 2006. *The Story of French*. Alfred A. Knopf. 立花英裕・中尾ゆかり監訳. 2008. フランス語のはなし もうひとつの国際共通語. 大修館書店.
- 永井均. 1995. ウィトゲンシュタイン入門. ちくま新書.
- 西村義樹・野矢茂樹. 2013. 言語学の教室 哲学者と学ぶ認知言語学. 中公新書.
- 岡本真一郎. 2013. 言語の社会心理学 -伝えたいことは伝わるのか. 中公新書.
- Rosch, Eleanor. 1975. "Cognitive Representation of Semantic Categories." *Journal of Experimental Psychology*. General. 104(3). 192-233.
- 坂原茂編. 2000. 認知言語学の発展. ひつじ書房.
- 佐々木正人. 1994. アフォーダンス 新しい認知の理論. 岩波書店.
- 佐藤信夫. 1986. 意味の弾性-レトリックの意味論へ. 岩波書店.
- Saussure, Ferdinand De. 1916. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Payot.
- 谷口一美. 2006. 学びのエクササイズ 認知言語学. ひつじ書房.
- Taylor, John. 1989. *Linguistic Categorization*. Oxford University Press.
- Taylor, John. & 瀬戸賢一. 2008. 認知文法のエッセンス. 大修館書店.
- 適業収. 2016. 安倍でもわかる政治思想入門. KKベストセラーズ.
- 寺本涼馬. 2014. 言語学的視点から見た政治報道 -小泉政権下の政治報道にみる言葉の権力性-. 慶応義塾大学卒業論文.
- 辻幸夫編. 2002. 認知言語学キーワード事典. 研究社.
- 辻幸夫編. 2003. 認知言語学への招待. シリーズ認知言語学入門1. 大修館書店.
- Weisgerber, Leo. 1929. *Muttersprache und Geistesbildung*. Vandenhoeck and Ruprecht. 福本喜之助訳. 1969. 言語と精神形成. 講談社.
- 山下仁. 2014. "社会言語学から見た未来共生学の課題." 未来共生学第1号. 大阪大学. 80-107.
- 吉村公宏. 1995. 認知意味論の方法 -経験と動機の言語学. 人文書院.

注

- 1 ニッセイ基礎研究所ホームページ.
<http://www.nli-research.co.jp/report/detail/id=54185?site=nli> (2017年3月15日閲覧)
- 2 こうした傾向は2015年9月30日法律第76号及び第77号の総称である「平和安全法制」にも見られる. 与党は上記法案を「安保法案」や「平和安全法」と簡略化した. 野党が「戦争法」と呼んだことで. 総理大臣安倍晋三が「野党のレッテル貼り」と攻撃した.
- 3 2016年11月16日記者会見にて. 朝日新聞デジタル.
<http://www.asahi.com/articles/ASJCJ444QJCJUTFK00B.html> (2017年3月16日閲覧) も参照.
- 4 適業(2016: 151)は「批判されると. 脊髄反射的に『レッテルを貼るな』と言う安倍だが. その張本人はレッテルしか貼らない」という挑発的な言葉を述べている. 「レッテル貼りをするな」や「あなたはレッテル貼りをしている」という「レッテル貼り」については第4節で検討する.
- 5 論理式では. 入れ墨をしている (p) ならばヤクザである (q) は「 $p \rightarrow q$ 」で表されるが. ラベリング理論では「 $q \rightarrow p$ 」または「 $p \leftrightarrow q$ 」を認めることになる.
- 6 基盤的な考え方は既にソシユールやウィトゲンシュタインなどにも見られる. 詳しくはSaussure (1916), 辻 (2003), 丸山 (1983), 永井 (1995) 他を参照.
- 7 言語の恣意性に関する諸々の議論は. 古典的な

Saussure (1916), 丸山 (1983) 他を参照.

- 8 古典的な落語の前座噺「寿限無」は、言語の経済性を無視することで滑稽さを生み出している.
- 9 Jackendoff (1983: 5) は「投射された世界 (projected world)」という用語を用いているが、Weisgerber の精神世界の概念と大差はない. Taylor & 瀬戸 (2008: 35) も参照.
- 10 言語表現化のプロセスは、語用論的な意味での理想的なコミュニケーションを前提としている. Grice (1975) の述べる「協調の原理 (cooperative principles)」を犯すような会話においては、発話者は自分の解釈を言語化する努力を放棄する場合もありうる.
- 11 厚生労働省ホームページ
<http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000147284.html> (2017年8月2日) より.
- 12 基本レベルカテゴリーについては Rosch (1975), 吉村 (1995), 河上 (1996) 他を参照.
- 13 ジョージ・オーウェルのディストピア小説『1984』は、当局の行なう (恣意的なドメインの援用から来る) 命名行為を風刺している. 例えば尋問や拷問を行なう省庁を「愛情省」などと呼ぶ, という具合である.

【研究ノート】

中国の大学院における中国語国際教育の現状と課題 —北京語言大学の中国語国際教育修士課程を中心に—

張 立波^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

近年中国国内外の中国語学習者の激増や学習ニーズの多様化に伴い、国内外における中国語教員の需要は大幅に増え、その質の向上が課題となった。この課題を解決するため、中国では、中国語国際教育修士課程が設置されている。しかし、この修士課程をどのように実施しているかについては、十分な検討が行われていない。そこで本稿では、中国語国際教育で世界的に高い評価をされている北京語言大学の修士課程の実態を調査し、加えてそこに在籍する学生対象のアンケート調査を行った。その結果、コア科目においては、この課程の応用、実践を重んじ、複合型中国語教育人材の育成という教育目標と一致していると言える。また専門選択科目の半数以上は中国語教育研究に関する科目で、研究能力の養成も重視されていることが判明した。一方学生対象のアンケート調査結果からわかるように、教育実践演習等の教育内容の充実については更なる課題が明らかになった。

1. はじめに

中国の経済発展に伴い、中国語学習者も急増してきた。世界では中国語学習者は2004年に3000万人未満、2015年には1億5000万人を越えている¹⁾、全世界の中国語教育機関は71,861機関があり、170の国と地域で中国語科目や中国語専攻を提供している。また60国が法令によって国家教育制度に中国語教育を取り入れており、米国、日本、韓国、タイ、インドネシア、モンゴル、オーストラリア、ニュージーランドなどでは、中国語を第3言語から第2言語へ引き上げている²⁾。一方、中国では203の国と地域から留学生を受け入れており、その数は377,054人に達している（王 ほか 2015）。

これらに伴い、中国国内外における中国語教員の需要は大幅に増え、その質の向上も課題となり、従来型の中国語教育人材育成体制は、この現状に対応しきれなくなった。このような課題を解決するため、中国では、国内外の中国語学習ニーズに応える中国語教員養成プログラムがいくつか創設された。

中国における中国語教員養成に関する新たな展開について、これまで本格的な研究はあまり行われなかった。

日本におけるこれらに関する研究は、概ね二つ種類

にとどまる。一つは中国外交戦略の文脈における解釈に傾くもの、例えば、「中国語の海外展開戦略」（王 2005）、「中国の対外教育—孔子学院を中心に—」（馬場毅 2010）などがその例である。もう一種類は個人レベルの体験報告に留まるものであり、例えば「国外漢語教員来華研修項目」（山本 2010）がある。

このような現状を踏まえて、本稿は上記した中国語教員養成プログラムのうち、中国政府においては特に制度面、資金面、人材面などで力を入れる中国語国際教育修士課程（Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages、以下は中国語MTCSOLと略する）を取り上げ、最初に設置された中国語MTCSOLの大学の一つである北京語言大学の中国語国際教育修士課程を中心に、その具体的な内容を明かにし、その上、在籍する学生対象のアンケート調査の分析を通して、中国語国際教育修士課程の特徴と課題を明らかにする。

2. 中国における中国語MTCSOL設立の経緯と現状

中国経済の発展によって、世界中の中国への関心は高まり、世界各地で、中国語を習得しようとする人々の数は急速に増大してきている。中国教育部国家言語文字委員会が公開している「中国語言語生活状況報告

*) 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 libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

書(2005)」によれば、2005年全世界中国語学習者数は4000万近くとなっているが、実際に中国語国際教育に従事している者は未だ4万人に達していない。すなわち、中国語教員対学習者の割合は1:1000となっていることがわかる。特に東アジア、東北アジアでは、中国語教員数が不足している状態が顕著になっているという(陳 2008)。このような状況に対応するためにも、中国語教員の養成が至急の課題である。特に求められているのは、高度な専門能力である。それは、様々なニーズに対応でき、海外に適応できる柔軟なコミュニケーション能力をもつ人材の育成である。

実際、中国当局は早くも1983年から、幾つかの大学で「外国人向け中国語学科」を設置し、1986年には、修士課程をも設立した。1999年、北京語言大学は、外国人向け中国語教育の博士課程を設置した。これらの卒業生は外国人向け中国語教育のための専門人材の受け皿になるのが狙いである。しかし、これらの従来型の育成体制では、学部の場合は中国の国語学科教育内容と同一のもので、修士課程、博士課程は研究者の育成に重点を置いたため、中国語教育の現場に実際に求められている中国語教員のニーズに合致していないことが深刻な問題として表出してきた。このような問題を解決するにあたって、中国政府が中国語教員養成プログラムをいくつか創設した。そのうち、特に力を入れたのが中国語MTCSOLである。これは、2007年に、中国國務院学位委員会³⁾が「中国語国際教育修士課程コース学位教育を実験的に実施すること及び中国語国際教育修士課程コース学位教育指導委員会候補者の実施に関する通達」⁴⁾により、24の大学は試験的に中国語MTCSOLを設置するようになって、その後、数多くの大学がこのプログラムを設立した。このプログラムの目的は、応用、実践を重んじ、高水準の複合型中国語教育人材の育成である。

現在、中国語MTCSOLを設置した大学は計112校である。このうち、2016年から募集停止の大学は清華大学と中南大学で、2017年に当該課程を新設した大学は天津大学、燕山大学、江蘇大学3校であった。また、上海にある同済大学は非全日制のみ募集している。吉林華橋外国語学院は112校のうち唯一の私立大学である。中国語MTCSOLを設置した大学112校の分布に

ついて、中国23省のうち21省、5自治区のうち3自治区、4直轄市に分布しており、最も集中しているのは北京市で12校もある。設置数の最も少ない地域は山西省、貴州省、海南省、内モンゴル自治区であり、それぞれ1校のみである。設置されていない地域はわずか2省と2自治区である。このことから中国語MTCSOLの設置は新設されてから、わずか10年の間で全国に行き渡っていることがわかる。

募集者数は、公表されていない大学もあるが、公表されている大学を見てみると5~150人である。募集者数は大学によって異なるが、外国人向け中国語教育と研究において歴史の長さや実力のある大学ほど募集人数が多い。例えば、北京師範大学、北京語言大学、四川大学の募集人数はそれぞれ100~150名程度である。しかし、中には例外もある。例えば、山東大学は中国の985⁵⁾、211⁶⁾認定大学で、中国大学ランキング20⁷⁾にもかかわらず、2017年現在定員枠は5名しかない。募集人数が公表されている大学では、山東大学は最も少ない大学の一つである。全国的な統計は公表されていないため、年間募集人数が明らかになっていないが、およそ3000~5000名であると推定できる。

学制について、全国中国語国際教育修士課程コース学位教育指導委員会秘書処が作成した「全国中国語国際教育修士レベルコースモデルカリキュラム」(以下はモデル案と略する)によれば、中国語MTCSOLの学制は2年と定められている。それにしたがって、多くの大学は2年と設定している。しかし、一部の大学は2.5~3年と設定している。華中科技大学は全日制の学生が2年、非全日制の学生が3年と設定している。

中国語MTCSOLは通常文学学科や外国人向け中国語教育学科で設置されている。中には、外国語学科で設置されている大学もある。コースについて、ほとんどの大学は中国語国際教育のみのコースとなっているが、例外も見られる。例えば遼寧省の瀋陽大学においては外国語学院では、「中国語国際教育理論と実践」と「中華文化と多文化交流」の二つのコースを設置している。又、同大学の文法学院では、「中国語国際推進」と「中国語要素と教育指導」の二つのコースを設置している。このように、一つの大学では、中国語国際教育プログラムにおける四つのコースも設置されている

大学もある。これは数少ない例である。

中国語MTCSOLの学費は6000～20000元／年である。一部の大学は全日制の学生と非全日制の学生とそれぞれ学費を設定している。ほとんどの大学では非全日制の学費を全日制の学費より少し高めに設定しているが、河南理工大学は全日制の学費を8000元／年、非全日制の学費を7000元／年としており、全日制の学費が非全日制の学費より少し高めに設定されている。学費が公表されている大学では、煙台大学、新疆大学では学制は二年間で学費は最も安く、6000元／年と設定している。

このように、中国語MTCSOLは2007年に24大学で試験的に設置され、2017年の10年間では112校までに増えた。中でも外国人向け中国語教育では研究と教育において最も実力のある大学の一つは、北京語言大学が挙げられる。北京語言大学は中国が建国して間もなく設立した中国語教育及び中国語教員育成を中心とする専門大学である。現在では北京語言大学は外国人向け中国語教育において最も代表的な大学であり、当該大学の事例を通じて、中国語MTCSOLの現状と課題を明確にしているからと考えられる。

3. 北京語言大学中国語国際教育MTCSOL

北京語言大学の中国語MTCSOLは2007年に設置され、中国では最初に中国語MTCSOLを認定された24大学の一つである。北京語言大学においては、2014年～2016年の入学者数は150人、119人、99人である。年々減少しているが、各大学の募集人数から見れば、北京語言大学の入学者数は中国の同課程を持つ全大学のうち最も多い。本コースの教育目標は次の通りである。

熟練した中国語を第二言語とした教授能力と、優れた中国文化の伝達技術及び海外に適応できる柔軟なコミュニケーション能力の養成を目的としている。同時に世界に向けた中国語推進プログラムの実現に適し、様々なニーズに対応でき、応用、実践を重んじ、高水準の複合型人材の養成を目指す。具体的には以下の4点を挙げることができる。1. 優れた専門的能力及び知識意欲を備えていること。2. 熟練した中国語を第二言語とした教授能力を備え、先進的かつ効率的な授業の実践が可能であること。3. 中国文化を十分に理

解した上での推進活動と海外に適応したコミュニケーション能力を備えていること。4. 言語文化プログラムの管理及び統括能力調和能力を備えていること。

3.1 応募資格と選抜方法

応募資格は、モデル案によれば、大卒者または同等の能力があると認められる者である。

入学者の選抜は下記のように行われている。入学者の選抜試験は1次試験と2次試験がある。1次試験としての全国統一入試は毎年秋学期期末に実施される。1次試験の試験科目は、政治理論（国が統一的に出題する、100点）、英語（国が統一的に出題する、100点）、専門基礎科目1：中国語基礎（募集機関が独自に出題する、150点）、専門基礎科目2：中国語国際教育基礎（募集機関が独自に出題する、150点）。2次試験の試験科目は、筆記試験（募集機関が独自に出題する、100点、試験問題範囲は1次試験の専門基礎科目と同じである）、専門面接試験（募集機関が独自に出題する、100点）、英語面接試験（募集機関が独自に出題する、100点）。

採点について、最終点数は1次試験合計点×60%＋2次試験合計点×40%となっている。ただし、1次試験の政治理論と英語はそれぞれ国に決められている合格ラインに達さなければならない。また、1次試験トータル合格ラインと各試験科目の合格ラインをクリアした者を対象にした各募集機関において実施する2次試験を経て最終合格者が決定される。2次試験の当日は健康診断を受けることとなっている。

3.2 教育方法と学修期間

教育方法については、全日制で、カリキュラム学習と漢語国際教育の実践、漢語国際教育と中国文化推進及び伝達、学内または学外における指導教員による教育の合同教員養成方法を採用している。

学修期間について、三年（内カリキュラム学習は一年、実習は一年、卒業論文作成は一年）である。

3.3 単位取得と修了要件

カリキュラムは実用的な内容を以って教育指導を行う。国際漢語教師の条件を満たした人材となることを

目標に、対外中国語教育指導力、中国文化の推進及び伝達能力、海外に適応したコミュニケーション能力等の国際漢語教師の条件を満たした人材となることを目標に、上述した教育目的の達成を目指すコア科目を中心に、その他の科目を補充し、実践トレーニングに重点を置いた充実した内容となる。

モデル案によれば、中国語MTCSOLの学生は、修了するには必修科目と選択科目を合わせて38単位以上を取得しなければならない。北京語言大学の中国語

MTCSOLはそれに基づき、共通必修科目（7単位）、専門必修科目（10単位）、専門選択科目（60単位）、専門実践（4単位）に分け、学生に30単位の取得を求めている（表1）。また、修了するには、上記の科目30単位の他、教育実習及び学術活動6単位、学位論文4単位が必要である。

表1 北京語言大学における中国語MTCSOLのカリキュラムと単位

カリキュラム		名称及び単位数
共通必修科目（計7単位）		マルクス主義及び社会科学方法論（1単位）
		中国特色のある社会主義理論及び実践研究（2単位）
		英語1（2単位）
		英語2（2単位）
専門必修科目（計10単位）		中国語言語学（2単位）
		第二言語習得論（2単位）
		第二言語としての中国語の教授法（2単位）
		技能別の中国語の教授法（2単位）
		中華文化及びグローバルコミュニケーション（2単位）
専門選択科目（計56単位）	言語類	中国語と諸外国語の比較（韓国語、英語、日本語、ロシア語）（2単位）
		中国語における認知文法トピック研究（2単位）
		中国の言語（2単位）
		中国語談話分析トピック研究（2単位）
		中国語インタラクション言語学トピック研究（2単位）
		漢字概論（2単位）
		中国語音韻概論（2単位）
		中国語語彙概論（2単位）
		中国語文法概論（2単位）
	教学類	中国語テスト及び授業評価（2単位）
		授業調査及び案例診断（2単位）
		中国語教材トピック研究（2単位）
		中国語教授法の歴史（2単位）
		第二言語としての中国語の書面語教授法（2単位）
		漢字教授法研究（2単位）
		ビジネス中国語教授法研究（2単位）
	文化類	地域文化概論（国別）（2単位）
		現代中国概論（2単位）
		国際政治及び経済トピック研究（2単位）
	教育類	中華伝統芸能（上、下）（2単位）
		教授行動及び教師成長／教師成長概論（2単位）
		外国語教育心理学（2単位）
		教学モデル及び教学管理研究（2単位）
		児童心理発達及び成長（2単位）
	方法類	孔子学院研究（2単位）
		論文の読み書き（2単位）
		ビックデータによる社会系研究方法（2単位）
		コンパスによる言語分析方法（2単位）
	第二外国語	日本語（2単位）
		スペイン語（2単位）
学術活動及び教育実習（計6単位）		学術活動（2単位）
		教育実習（4単位）
学位論文（計4単位）		学位論文構想発表（2単位）
		学位論文口頭質問／面接試験（2単位）

注 北京語言大学国際教育学部の関係者が提供した資料を元に筆者作成

3. 4カリキュラム内容に関する考察

北京語言大学のカリキュラムはモデル案に基づき、北京語言大学の当該コースの入学者の本科生課程の専門及び社会的要請等に作成されたものである（表1を参照）。専門必修科目（10単位）においては、言語類が2単位、教学類が6単位、文化類（中華文化及びグローバルコミュニケーション）が2単位で、これは中国語MTCSOLの応用、実践を重んじ、複合型中国語教育人材の育成を教育目標としていることと一致している。また、共通必修科目では、英語が4単位で、これは卒業必要科目単位の1割を占めている。英語の研究文献や英語で中国語の授業を行うことを想定していると予想される。しかし、上記のモデル案では、50%のコア科目は外国語または二つの言語で授業を行うと規定しているが、北京語言大学ではすべての科目は中国語で行っている。これは北京語言大学の伝統である。専門選択科目60単位を見てみると、専門選択科目の半数以上は中国語教育研究に関する科目で、研究能力の養成も重視されていることがわかる。また、共通選択科目においては、第二外国語として日本語とスペイン語を開講している。これは日本やスペイン圏の国々の中国語学習ニーズに関係しているからだろう。同じく開講されているビジネス中国語教授法研究は社会的要請からだと考えられる。

近年、重視されている情報通信技術の活用法については、中国では、学部レベルの段階で身につけている学生が多いため、カリキュラムに入れなかったと関係者が言う。教育実践演習について、後述のアンケート調査では学生からの指摘が最も多かった。モデル案によれば、グループ学習、案例分析、現場研究、模擬授業などの形態で、在籍中、100以上の教育案例を学習すると述べているが、現時点では北京語言大学においては行われていない。

4. アンケート調査と分析

2017年9月に北京語言大学中国語MTCSOLに在籍している32名の学生を対象に、学生の属性、選択理由、中国語教育の経験、中国語MTCSOL教育の評価や要望等に関するアンケート調査（アンケートについての添付資料を参照）を実施した。全員からの回答を得ら

れた。その結果は次の通りである。

学生の性別を見ると、32名のうち、男性4名、女性28名である。教員も同じような傾向が見られる。筆者は三年間北京語言大学で実施されている中国語教員研修を受けていた。毎回8講座を受けているが、その内1講座か2講座は男性教員により行われた。香港の教育大学における中国語教員養成コースも男子学生が少ないという報告があった（今野 ほか 2017）。

出身校を見ると北京語言大学出身の学生は2名のみである。北京語言大学は外国人向け中国語教育では、研究と教育において最も実力のある大学であるが、総合大学でもなく、中国の985,211大学でもない。大学入学偏差値の高い大学と言われているが、中国の大学ランキングからみると100位に入っていない。学部生は将来就職のため、北京にあるまた他の都市の大学ランキングの高い大学に進学していると推測ができる。これについて、北京語言大学関係者のインタビューによると、確かに北京語言大学出身の学生は少ないと認めたとえ、原因は複数あると言って、まず、学部卒業生は将来の就職のため、従来の「学位」は「専門職学位」⁸⁾より社会的認知度が高いため、就職の時に有利になるため、公務員などにもなれる専門の大学院に進学するケースが多いと言う。

学部専攻について、32名のうち、中国語教育は16名で最も多い。英語言語文学は8名で二番目に多い。中国語言語文学は7名である。残り1名は国際ビジネスである。中国語MTCSOLに進学している者は主に中国語教育、英語言語文学、中国語言語文学の三つの専攻に集中していることが窺える。

年齢を見ると、22歳から28歳までである。全員が30代以下の学生である。

入学以前の正社員としての就業経験は、「経験がある」7人（22%）、「経験がない」25人（78%）。全体の8割弱の学生が正社員としての就業経験はない。

中国語国際教育経験について、「経験あり」23人（72%）、「経験なし」9人（28%）。「経験あり」23人のうち、「常勤教員としての中国語国際教育経験がある」7人である。7割以上の学生は中国語国際教育に関わっている。

選択理由について、「外国人に中国語を教えること

が好きである」19名（56%）、「外国にいきいたいから」は2名、「たまたま」は2名、「学部専攻がこれだったから」2名、「専門知識を深めたい。研究者になりたいから」は1名、「中国語教育に関する知識と経験を獲得したい」は1名、「外国に行って、外国人教師になれば、格好いいと思うから」1名である。「外国に行って、中国文化を広めたい」1名である。無回答は3名である。半分以上の学生が、外国人に中国語を教えることへの関心で選択している。

最後に、自由回答形式により、カリキュラムの内容や授業に対して改善点について、答えていただく項目を設けた。その結果をまとめると下記の通りである。北京語言大学中国語MTCSOLの学生は同大学の卒業生が少ない。7割以上の学生は中国語国際教育に関わっている。半分以上の学生が、外国人に中国語を教えることへの関心で選択している。ただし、カリキュラムの内容については、多くの学生が満足しておらず、言語としての中国語の授業や教育実践練習へのフィードバックを増やしてほしいとしている。このことから教育指導体制の更なる充実が求めているといえよう。

5. 考察とまとめ

以上の分析考察で明かにしたように、北京語言大学の中国語国際教育修士課程（MTCSOL）はカリキュラムの内容について、次のような特徴がある。まず、コア科目においては、この課程の応用、実践を重んじ、複合型中国語教育人材の育成という教育目標と一致している。つぎに、専門選択科目の半数以上は中国語教育に関する科目で、研究能力の養成も重視されていることがわかった。さらに共通選択科目においては、第二外国語として日本語とスペイン語を開講している。これは日本やスペイン圏の国々の中国語学習ニーズに関係しているだろう。同じく開講されているビジネス中国語教授法研究は社会的要請からだと考えられる。

この中国語MTCSOLについて、新設されてから、まだ十年であり、各大学はより良いカリキュラムの提供を模索してきている。より良い教育内容の提供は、北京語言大学を含めた多くの大学に共有された問題である。

学生の学習の実態把握（動機や希望を含む）とそこから得られたものは中国語MTCSOLの提供を前進させていくための土台でもある。筆者は行った調査から、次のような問題点を指摘する。

まず、実態についての感想の中では、とりわけカリキュラムの内容に関する意見、特に理論的授業と実践的授業のアンバランスについての指摘が多い。確かに筆者による北京語言大学の中国語MTCSOLに携わる担当者への聞き取り調査では、第二言語習得を専門とする教員はあまりいない、ほとんどの教員は中国語言語学を専門とし、海外における英語のような第二言語習得理論に関する知識は必ずしも豊富ではない。これにより、中国語MTCSOLカリキュラムの内容は、従来型の中国語修士課程の内容とは区別が付きにくい。

この点と関連して、本調査の自由記述の中に多くの学生が「教育実践演習を増やしてほしい」との意見が見られる。中国語MTCSOLは“応用、実践を重んじ、高水準の複合型人材の養成を目指す”と謳えるといえ、実際のカリキュラムでは、それらは必ずしも反映していない。北京語言大学の中国語MTCSOLでは、通常一年目で卒業必要単位を取得し、二年目で教育実習を行い、三年目に卒業論文の執筆となっている。問題は一年目の授業内容は、二年目の教育実習の内容とリンクしておらず、また教育実習中遭遇した問題がフィードバック体制がないため、学生がせっかく実習経験をいかしていないまま、三年目の卒論に没頭してしまう。

最後に、学生の就職に対する不安である。この専攻が好きだから選んでいる学生が多い、しかしながらその就職先の確保はかならずしも容易ではない。2017年北京語言大学の中国語MTCSOL卒業者は150人であるが、実際に中国内外において中国語教師として就職できたのはわずか20名だと言う。それには様々な理由が考えられる。そのうちもっとも顕著なのは、海外では中国語MTCSOLに対する認知度が低いことである。中国国内でも、来華留学生を対象とする中国語教育を実施している大学は約400余りに上っているが、これらの大学のほとんどは博士号の取得者のみを採用している。これより中国語MTCSOL卒業者の国内就職は難しくなる。

注：

- 1) 中国産業信息. 2017. “中国産業信息ウェブサイト”
<http://www.chyxx.com/industry/201606/427133.html>, (2017-11-08).
- 2) 光明日報. 2018. 光明日報ウェブサイト
http://news.gmw.cn/2017-10/28/content_26629387.htm, (2018-01-08)
- 3) 中国国務院学位委員会. 2017. “Science Portal China ウェブサイト” “(中国の高等教育機関の) 学位委員会は、一定の条件を備えた大学や科学研究機関に対して学位授与権限を付与し、学位授与権限を認められた大学の学科等の学位授与拠点が学位取得申請者の学術審査を行い、その結果を国務院および学委員会へ報告する.”
http://www.spc.jst.go.jp/policy/science_policy/organization/org_01.html, (2017-11-08)
- 4) 中華人民共和國教育部. 2017. “中華人民共和國教育部ウェブサイト (中国の高等教育機関の) 学位委員会は、一定の条件を備えた大学や科学研究機関に対して学位授与権限を付与し、学位授与権限を認められた大学の学科等の学位授与拠点が学位取得申請者の学術審査を行い、その結果を国務院および学委員会へ報告する”
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/200712/t20071210_82702.html, (2017-11-08)
- 5) Science Portal China. 2017a. “中国語国際教育修士課程コース学位教育を実験的に実施すること及び中国語国際教育修士課程コース学位教育指導委員会候補者の実施に関する通達 (原語: 关于开展汉语国际教育硕士专业学位教育试点工作和推荐全国汉语国际教育硕士专业学位教育指导委员会委员人选的通知) 1998年5月4日、江沢民が北京大学創立100周年大会で、「現代化の実現のため、中国は世界先進レベルの一流大学を持つべき」と提言した.これを受け、教育部は「21世紀に向けた教育振興行動計画」を実施する中で、「985プロジェクト」として世界一流の大学とハイレベルの大学を目指す一部の大学を重点的に支援することとなった.”
http://www.spc.jst.go.jp/education/higher_edct/hi_ed_3/3_1/3_1_4.html, (2017-11-08)
- 6) Science Portal China. 2017b. “「211プロジェクト」は「21世紀」へ向けて中国全土に「100余り」の重点大学を構築することから名付けられた国家プロジェクトである.”
http://www.spc.jst.go.jp/education/higher_edct/hi_ed_2/2_1/2_1_1.html, (2017-01-08)
- 7) 新東方教育. 2017. “山東大学ランキングは20位となっている. 2017年度中国大学ベスト100”
<http://gaokao.xdf.cn/201702/10612921.html>, (2017-11-08)
- 8) 中国の修士課程は大きく2種類に分かれている.一つは理論的な学習を重視し、学術研究を通し、学術学位 (Academic Degree) が授与される.もう一つは応用、実践を重んじ、高水準の複合型人材の養成を目標とし、専門職学位 (Professional Degree) が授与される.中国語MTC SOLは専門職学位である.

参考文献

- 馬場毅. 2010. “中国の対外教育—孔子学院を中心に—”. (電子ジャーナル) ICCS現代中国学ジャーナル.
- 今野文子, 趙秀敏, 三石大. 2017. “香港教育大学における中国語教員養成のカリキュラム”. 高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 207-212.
- 漢碩ネット. 2017. “中国語国際教育修士課程ウェブサイト”
<http://www.zwky.org/category-4-b0.html>, (2017-11-08)
- 王欣. 2005. “中国語の海外展開戦略”. 島根大学外国語教育センタージャーナル. 創刊号, 127-136. 第2巻, 第1号, 212-220.
- 王祖嫻, 吳応輝. 2015. “汉语国际传播发展报告 (2011-2014)”. 新疆师范大学学报 (哲学社会科学版). 第36巻第4期, 92-99.
- 北京語言大学. 2017. “漢語国際教育学部ウェブサイト”
<http://hjxb.blcu.edu.cn/>, (2017-11-08)
- 陳曦. 2010. “中国における専門職学位の動向”. 名古屋高等教育研究, 第10号, 237-251.
- 陳青妮. 2008. “论汉语国际教育硕士专业的课程设置”. 语言文字应用. 2009年8月第3期, 105-112.
- 劉俊莉. 2014. “汉语国际教育硕士专业的发展现状及问题”. 理论导报. 第10号, 59-61.

山本範子. 2010. “『国外漢語教師来華研修項目』参加報告”. 北星論集 (文). 第47巻, 第2号, 83-91.

全国汉语国际教育硕士专业学位教育指导委员会秘书处. 2011. “汉语国际教育硕士专业学位研究生指导性培养方案”, 1-16.

資料: アンケート調査

質問	答え	人数
1. 性別	男	7人
	女	25人
2. 年齢	22歳—24歳	21人
	25歳—28歳	11人
3. 入学以前に正社員としての就業経験があるか.	経験がある	7人
	経験がない	25人
4. 中国語国際教育経験があるか.	経験がある	23人
	経験がない	9人
5. 常勤中国語教員としての就職経験があるか.	経験がある	7人
	経験がない	16人
6. 選択理由	外国に行きたい	19人
	たまたま	2人
	学部専攻と同じ	2人
	知識を深めたい・研究者になりたい	1人
	中国語教育に関する知識と経験を獲得したい	1人
	外国に行って、中国語教師になれば、格好いい	1人
	外国に行って、中国文化を広めたい	1人
7. 中国語国際教育修士課程の実態についての感想を書いてください.		
1). カリキュラムやシラバス: ①実習が終わった後授業を行う. または, まず授業をして, 実習をし, 次に, 授業をする教育システムだったら, よいのではないかと思う. ②実践型の授業を増やしてほしい. ③一般教育学の授業, 人文類の選択科目, 第二外国語の言語種類を増やしてほしい. ④実践指導授業を増やしてほしい. ⑤一つまたは二つの第二外国語の授業を開講してほしい. ⑥国際中国語教育に関連するカリキュラムは中身が深く充実している. ⑦カリキュラムの基準化. ⑧内容は十分充実しているとは言えない. 教員 (大学) は私たちの学習や就職にもっと感心を持ってほしい. ⑨カリキュラムを基準化させ, 実践指導授業を増やしてほしい. ⑩授業を減らしてもいい. 授業のために必読する文献については宿題にし, 他の宿題量を控え, 深く研究する時間がほしい. ⑪宿題はコースの要件が反映でき, 関連授業をもっと増やしてほしい. ⑫実践型の授業が少ないと思う. それから授業では学生による模擬授業への費やす時間が多く, 先生の模擬授業へのフィードバックが少ない. ⑬言語としての中国語に関する授業が少ないため, 言語としての中国語で説明できない場合が多い. ⑭学習者によって具体的な教授法や教育学理論に基づく実践法をたくさん教えてほしい. ⑮学生が様々な教育実践をするよう奨励すべき. ⑯少人数クラスで, レポート形式をとり, 教員によるフィードバック. ⑰学部生の時に学んだものとはほとんど変わらない. 進歩したと実感が無い. ⑱養成コースには少し問題がある.		
2). 進路: ①卒業後, 教師になりたいが, それは外国人向けの教師ではない. ②卒業後, 博士課程に進学したい. ③教師になりたい. ④卒業後, 中国語教師ではない仕事をしたい. ⑤この専攻が好きで, 卒業後, 中国語国際教育に従事するだろうと思う. ⑥この職業はビジネス競争力がない. それは言語そのものからの問題ではなく, 政治, 社会の問題から起こった問題である. 卒業後, この仕事に就こうと思うが, でも, 十分な勇気が必要である. 一生この仕事を続けることができるかどうかは定かではない. ⑦たくさんの職業があり, 中国語教師のハードルが低い. 多くのよい機会は性格によって決められている. この仕事に従事したいならば, 能力と知識だけではなく, 最も重要なのは性格だと思う. ⑧卒業後, なんの仕事が見つからない場合, 対外中国語教師を選ぶ. ⑨卒業後, 中国語教師, または教材編集の仕事をしたい. ⑩卒業後, 仕事が見つかりにくいのではないだろうか. ⑪将来, もしかしたら, 中国語教育に関する仕事はしないだろう.		

【研究ノート】

A Study of Adverbs Presented in Textbooks for Japanese Learners

HAYASHI, Masako¹⁾*

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

It is difficult for Japanese learners to understand the meaning and usage of adverbs, only through the provided translated meanings in textbooks. To understand the meaning of adverbs, further explanation or picture cards are usually needed. Furthermore, vocabulary (which includes adverbs) is mainly taught in kanji class. However, many adverbs are typically not written in kanji, so it is difficult to give appropriate examples and instruction. Hence, some advanced level students are not good with adverbs. This paper aims to find and present methods of teaching adverbs. As a preliminary stage, it is necessary to investigate how and which adverbs are presented in Japanese textbooks. This will make it clearer what to do in the future for the development of teaching methods. Therefore, I gathered adverbs from several Japanese textbooks and investigated how and which adverbs are presented in Japanese textbooks.

As a result of the investigation, the following was clarified, there are few explanations of meanings and usage, examples of adverbs in sentences, auxiliary teaching materials such as picture cards, and exercise problems. Also, it turned out that the adverbs do not overlap so much in each proficiency level. It is possible that research on adverbs to be learned in each level is not very well developed. Based on this paper's findings, it is suggested that further research and development of adverb teaching methods and materials is necessary.

1. Introduction

The purpose of this paper is to present the results of a study on the kinds of adverbs presented in Japanese language education textbooks, and to find more effective methods to teach adverbs in Japanese language classes.

Because adverbs are not concrete content words such as nouns or verbs, but rather they are abstract content words, it is difficult to teach them with picture cards. Specific content words with substantial concepts such as nouns and verbs can be taught with picture cards. For example, nouns such as desk, shoe and car as well as verbs such as running, eating and sitting are easily taught with picture cards.

Even adjectives that are abstract words such as large, small, high and low are taught with picture cards and learners can easily understand the concept of these words. However, since adverbs are abstract content words, it is difficult to teach them using

picture cards.

Even in the case of abstract words, grammar items are often explained with picture illustrations. For example, the practice illustration cards in the Japanese textbook *Minna no Nihongo*, make it easier for the learner to understand. Grammar items with higher versatility include illustration cards but adverbs have low versatility, thus making it difficult to produce illustration books. Although some adverbs are grammatically important, there are unique rules in individual words, so their versatility is low and they are difficult to pick up in grammar explanations.

Furthermore, teaching vocabulary is often done mainly in kanji class. However, many adverbs are typically not written in kanji, so it is difficult to give appropriate examples and instruction.

It is difficult for learners to understand the meaning and usage of adverbs only with the translated meanings in textbooks. Of course, even

*) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. masako@tohoku.ac.jp

with other parts of speech such as verbs, adjectives and nouns, the range of translated words does not completely overlap. However, problems with adverbs are particularly noticeable. Therefore, even students who have passed level N1 of the Japanese Language Proficiency Test (hereafter JLPT) may not know adverbs very well.

Currently, I am searching for effective teaching methods of adverbs. To begin with, it is necessary to investigate which adverbs are presented in Japanese textbooks and how they are taught. This will make it clearer what to do in the future for the development of teaching methods. Therefore, in this paper, I describe the results of investigating the actual situation of adverbs in textbooks for Japanese learners.

I selected comprehensive textbooks from beginner to intermediate-level, and textbooks for JLPT preparation, mainly used by learners to learn vocabulary. Based on the results of this survey, I would like to explore more effective teaching methods of adverbs.

2. Research Methodology and Materials Used

2.1 Methodology

1. I first gathered adverbs from the textbooks shown in section 2.2; then checked which adverbs are listed in the dictionaries presented in section 2.3. Finally, for each level, I examined how adverbs from each book series overlap.
2. I examined how adverbs are presented in these textbooks. For example, whether or not they have translations, example sentences, explanations, picture cards, or exercises.
3. When deciding whether the word at hand was classified as an adverb or not, the respective part-of-speech classification of each textbook was used.
4. In cases of words that didn't have a part-of-speech classification, I referred to the classification of the dictionaries shown in section 2.3.

2.2 List of Comprehensive Japanese Language Textbooks

2.2.1 Beginner-level Comprehensive Textbooks

- Minna no Nihongo Shokyu I:
 - o Honsatsu Kanji-Kana
 - o Honyaku & Bunpo Kaisetsu Eigoban
- Minna no Nihongo Shokyu II:
 - o Honsatsu Kanji-Kana
 - o Honyaku & Bunpo Kaisetsu Eigoban
- An Integrated Course in Elementary Japanese Genki I (hereafter Genki I)
- An Integrated Course in Elementary Japanese Genki II (hereafter Genki II)
- Marugoto: Japanese language and culture Starter A1
- Marugoto: Japanese language and culture Starter A1 Goichou (online material)
- Marugoto: Japanese language and culture Elementary 1 A2
- Marugoto: Japanese language and culture Elementary 2 A2

2.2.2 Intermediate-level Comprehensive Textbooks

- Minna no Nihongo Chukyu I :
 - o Honsatsu
 - o Honyaku & Bunpo Kaisetsu Eigoban
- Minna no Nihongo Chukyu II :
 - o Honsatsu
 - o Honyaku & Bunpo Kaisetsu Eigoban
- Chukyu e Iko: Nihongo no Bunkei to Hyogen 55
- Chukyu o Manabo: Nihongo no Bunkei to Hyogen 56 (hereafter Chukyu o Manabo 56)
- Chukyu o Manabo: Nihongo no Bunkei to Hyogen 82 (hereafter Chukyu o Manabo 82)

2.2.3 JLPT Preparation Textbooks

- Shin Kanzen Masuta Goi: Nihongo Noryoku Shiken N1 (hereafter N1M)
- Shin Kanzen Masuta Goi: Nihongo Noryoku Shiken N2 (hereafter N2M)

- Shin Kanzen Masuta Tango: Nihongo Noryoku Shiken N3 Juyo 1800 Go (hereafter N3M)
- Nihongo So-matome N1 Vocabulary (hereafter N1S)
- Nihongo So-matome N2 Vocabulary (hereafter N2S)
- Nihongo So-matome N3 Vocabulary (hereafter N3S)

2.2.4 Adverb Textbooks

- Academic Japanese: Japanese Expressions Handbook Series 8 Hyo-gen yutakani suru fukushi (hereafter Expressions Handbook Fukushi)
- Practical Japanese Workbooks 3 Adverbs: Elementary/Intermediate
- Practical Japanese Workbooks 3 Adverbs: Advanced

2.3 List of Reference Dictionaries

- For Students of the Japanese Language: A Dictionary of Adverbials
- Shinmeikai Kokugo Jiten. Seventh Edition.
- Iwanami Kokugo Jiten. Seventh Edition.
- Gendai Kokugo Reikai Jiten. Fifth Edition.

3. Results

As a result of the study, the following points were found:

1. There are limited explanations of meanings, usage, examples sentences, exercise problems, and picture cards for adverbs in Japanese language textbooks included in section 2.2.
2. In comprehensive textbooks for beginners, only 35 adverbs overlapped in three beginner-level textbooks series and there were 125 distinct adverbs in total (refer to Table 1).
3. For the two JLPT preparation textbook series *Shin Kanzen* and *So-matome*, there were 22, 99, and 81 overlapping adverbs for N3, N2, and N1 JLPT levels respectively (Table 2).
4. The total amount of distinct adverbs found in all the textbooks in section 2.2 were 570 adverbs.

Table 1. Beginner-level Comprehensive Textbooks

Textbooks	No. of Adverbs
<i>Minna no Nihongo Shokyu I and II</i>	95
<i>Genki I and II</i>	87
<i>Marugoto: Starter A1 and A2</i>	53
Overlapping adverbs	35
Distinct adverbs	125
Overlap ratio	28%

As shown in table 1; the number of overlapping adverbs that the three books shared were 35 in total. The intersection of each book's respective adverb set produced 125 distinct adverbs. The overlap ratio is the ratio of the overlapping adverbs to the distinct adverbs.

Table 2. JLPT Preparation Textbooks

Textbooks	No. of Adverbs	Overlapping adverbs	Distinct adverbs	Overlap ratio
<i>N3M</i>	71	22	117	19%
<i>N3S</i>	68			
<i>N2M</i>	198	99	272	36%
<i>N2S</i>	173			
<i>N1M</i>	256	81	341	24%
<i>N1S</i>	166			

Table 2 shows a similar comparison as seen in Table 1, but for JLPT textbooks.

4. Discussion

4.1 Breakdown of Adverbs in the Textbooks

There are few explanations of meanings and usage, examples sentences, exercise problems and picture cards in comprehensive textbooks in both the beginner and intermediate levels.

For onomatopoeia adverbs, there are books supplemented with picture cards and visual education materials available online. For adverbs other than onomatopoeia, there are hardly any picture cards or visual teaching materials.

Additionally, there are only few exercises to practice adverb learning skills, and while grammar items have many exercises, there are few vocabulary memorization exercises. However, it is problematic that there are few established exercises in which

adverbs are practiced together with elements of the grammatical function.

4.1.1 Beginner-level Comprehensive Textbooks

There are 56 adverbs in *Minna no Nihongo Shokyu I*, and 39 adverbs in *Shokyu II* books; totaling 95. *Minna no Nihongo Shokyu I* and *II* has a translation of new words and grammar explanations. *Minna no Nihongo Shokyu I* has 12 language translations, and *Shokyu II* has 11 language translations. In addition to the above, the new vocabulary in *Shokyu I* has a translation for seven languages, and *Shokyu II* has a translation for five languages.

A total of 87 adverbs appear in *Genki I*, 45 in the conversation version of *Genki I*, 5 in reading comprehension, and 19 in the conversation version of *Genki II*, 18 in reading comprehension. In this textbook, all new words are translated only into English. There are 68 adverbs in which example sentences are featured. Of those example sentences, there are 41 English translations. There are 12 adverbs with grammar explanations.

The beginner textbook series *Marugoto* has 20 adverbs in *Starter A1*, 22 in *Elementary 1 A2*, and 11 in *Elementary 2 A2* totaling 53 adverbs. A vocabulary list has been uploaded to the official website, but there are no translations for other languages provided there. In the *Marugoto* series, there are 28 adverbs which have example sentences provided. There are no translations for other languages in the textbook. In the grammar notes uploaded to the website, example sentences and English translations are listed. There are no commercially available picture cards in this textbook. Even though there are pictures in the *Marugoto Starter I Goichou* wordbook which are available online on *Marugoto's* official website, pictures are available for other parts-of-speech, however they are not available for adverbs.

4.1.2 Intermediate-level Comprehensive Textbooks

In the intermediate textbook series *Minna no Nihongo Chukyu*, there are 62 and 82 adverbs listed in *Chukyu I* and *II* respectively. “New words” and “grammatical explanation” are multilingual, there are translations in 8 languages for *Chukyu I* and 7 languages for *Chukyu II*.

The textbooks, *Chukyo e Ikou*, *Chukyo o Manabo* 56, and 82, are a series of textbooks by the same author. They have 24, 48, and 87 adverbs respectively. New words and grammar explanations include English, Chinese and Korean translations, Vietnamese versions are also uploaded to the website.

4.1.3 JLPT Preparation Textbooks

At the time of the survey, the N3 version of the *Shin Kanzen Masuta Goi* series was not yet published, so the N3 version of the *Shin Kanzen Masuta Tango* series was used instead.

There are 256, 198, and 71 adverbs in the textbooks N1M, N2M, and N3M respectively. Among the three books, only N3M has English and Vietnamese translations for words and examples, while the other two are all in Japanese. Depending on the word, a short grammar explanation is included.

Nihongo So-matome Vocabulary N1, N2, and N3 textbooks are for the preparation of the JLPT examination. There are 166 adverbs in N1S, 173 in N2S, and 68 adverbs in N3S. The N1S to N3S words and example sentences have English, Chinese and Korean translations but do not have any grammar explanations.

4.1.4 Adverb Textbooks

The adverb textbook *Academic Japanese: Japanese Expressions Handbook Series 8: Hyo-gen o Yutakani suru Fukushi* has adverbs from middle to upper levels. All sentences have English translations, and there are explanations for “meaning and usage.” There are practice problems for each chapter as well

as additional information such as formal and informal usages, plus notes on correct usage.

The textbooks *Practical Japanese Workbooks 3 Adverbs: Elementary/Intermediate*, and *Advanced* have 207 and 178 adverbs respectively. They are categorized according to meaning and usage. There is a short explanation, but there is no translation. Also, there are many examples sentences, practice exercises, and additional information on “synonyms.”

4.2 Insufficient amount of adverbs

The total number of distinct adverbs shown in section 2.3 is approximately 2,500 adverbs. Among them, the total number of adverbs in the adverb dictionary *For Students of the Japanese Language: A Dictionary of Adverbials*, is 1248 words, even though the dictionary claims it has only 1120 adverbs. There are 203 specific-use or advanced adverbs classified as “literal,” “antiquity,” “dialect,” “spoken word,” “slang,” etc. These adverbs are for students who want to learn more linguistically specific adverbs, and should not be prioritized over the other adverbs. From the 1248 words, excluding the 203 advanced adverbs from the categories, the total number becomes 1035 adverbs.

Nonetheless, there were only 570 adverbs in all textbooks in section 2.2. In other words, studying with textbooks and adverb dedicated textbooks that are currently in common use, approximately half of the adverbs recommended for learning can be studied. For adverbs that students do not learn, they have to study and learn from the dictionary.

However, the semantic description listed in a dictionary is often insufficient. So, more adverbs should be taken up in textbooks.

There is an awareness that adverb learning is insufficient for learners. When I taught adverbs in kanji and vocabulary classes, I observed that although kanji can be learned through memorization, adverbs cannot be understood unless they are explained.

4.3 Overlapping issues

From the results, it seems that the overlap ratios of adverbs in each Japanese level (beginner-level comprehensive textbooks; and N3, N2, and N1 for JLPT preparation textbooks) are considerably low. In other words, it does not seem that there is an agreement among different authors, for instance on beginner-level adverbs, as they include considerably different sets of adverbs. This means that if two beginner students were to study from two different beginner textbooks respectively, they will end up learning different adverbs, as the overlapping adverbs per each level are few.

Furthermore, the Japan Foundation, which prepares the JLPT exam questions is not currently publishing level-specific vocabulary criteria. In other words, JLPT preparation textbooks (which are not officially released by the Japan Foundation) are providing test preparation strategies based on an arbitrary vocabulary list which each author decides. This discussion is concerned mainly with the following two questions:

1. What is the reason for the low number of overlapping words?
2. Where are words that do not overlap located?

As a result of examining these two questions, I found that adverbs published in N3M and not published in N3S are included in N2S. That is, a word spans two levels. Moreover, there are 109 words that were included in N1M, but there are words that are not published at all in N1S and N2S. In other words, I also found that some words in one textbook are not listed in other textbooks. Adverbs to be taught by level are not determined. This means that the degree of difficulty of adverbs for learners is not sufficiently investigated.

There is a high need among learners to acquire adverbs, passing the JLPT examination has become one of the goals of improving the motivation of Japanese learners. Therefore, the results of this

survey suggest that an investigation is required to make the adverb's difficulty level clearer. For example, the Japanese language education reference book for Japanese instructors, *Jissen Nihongo Kyoiku Sutandado* (Yamauchi H., 2013) lists all words that can be separated linguistically by topic (e.g. politics, law, etc.), and classifies them into three levels of difficulty: A, B, and C, with C as the highest level. However, words that cannot be separated by topic (e.g. *higashi* which means “east”), do not have level classifications. In general, almost all adverbs cannot be separated by topic and hence almost all adverbs are included under this classification. In other words, adverbs in general are not classified by difficulty in this book.

I have translated the following quote of Yamauchi, H. (2013, p. 528) from Japanese:

It seems that the level classification of “the concrete words which are not related to the topic” listed in this chapter is largely possible by examining the simple frequency of occurrence in corpora and the like.

If you make use of it for the education of spoken language, it would be better to examine frequency of occurrence by using a spoken language corpus, and if you use it for the education of written language, it seems that it may be better to examine frequency of occurrence by using a written language corpus.

If you feel that the level classification of the words in this chapter is necessary, you should try it.

Therefore, in the future, I will investigate the occurrence frequency in corpora and try to classify the level of adverbs.

5. Conclusion and future studies

5.1 Conclusion

1. There were few explanations of meanings and usage, examples sentences, exercise problems and picture cards in the comprehensive textbooks series.
2. In comprehensive textbooks for beginners, only 35 adverbs overlapped in the three textbooks series and there are 125 distinct adverbs in total (Table 1).
3. Regarding JLPT preparation textbooks, in JLPT N3 level, there were 22 adverbs which overlapped in both series, in JLPT N2 level, there were 99 overlapping adverbs, in JLPT N1 level, there were 81 overlapping adverbs (Table 2).
4. The total amount of adverbs in all the textbooks used in this study was 570 distinct words.

5.2 Future Studies

Based on the findings in this paper, I would like to develop effective adverb teaching methods in the future. First, I will investigate multiple dictionaries, collect and add adverbs that are missing, and investigate adverbs that should be learned with respect to each proficiency level. To compensate for the absence of picture cards, I aim to develop effective adverb teaching materials.

Japanese language textbook authors face a lot of limitations when it comes to publishing their textbooks. For example, the number of classes it takes to cover the textbook, the number of pages, the book's weight, etc. Furthermore, they are also limited by how much information or important points they should include in the textbook. It is common for authors to struggle with these limitations because there is a limit to what non-digital study materials can provide.

The best way to improve the lack of adverbs

presented in textbooks is the development of online digital teaching materials. With digital teaching materials, it is possible to include all the necessary contents without worrying about quantity restriction. Digital teaching materials can also improve the lack of grammar explanation listed first in the conclusion, as there can be space to add grammar explanations. Additionally, it is possible to attach visual educational materials, thus solving the problem regarding the lack of picture cards.

Reference

Yamauchi, H., Hashimoto, N., Kaneniwa, K., & Tajiri, Y. (2013). *Jissen Nihongo Kyoiku Sutandado*. Hituzi Syobo Publishing 『実践日本語教育スタンダード』

Reference Materials

Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (2011). AN INTEGRATED COURSE IN ELEMENTARY JAPANESE GENKI I SECOND EDITION. The Japan Times. 『初級日本語げんき I 第2版』

Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., & Tokashiki, K. (2011). AN INTEGRATED COURSE IN ELEMENTARY JAPANESE GENKI II SECOND EDITION. The Japan Times. 『初級日本語げんき II 第2版』

3A Corporation Ed. (2008). Minna no Nihongo Chukyu I Honsatsu [Main Textbook]. 3A Corporation. 『みんなの日本語 中級 I 本冊』

3A Corporation Ed. (2012). Minna no Nihongo Chukyu II Honsatsu [Main Textbook]. 3A Corporation. 『みんなの日本語 中級 II 本冊』

3A Corporation Ed. (2012). Minna no Nihongo Shokyu I Dai 2-Han Honsatsu Kanji-Kana [Main Textbook I Second Edition Kanji Kana]. 3A Corporation 『みんなの日本語 初級 I 本冊』

3A Corporation Ed. (2012). Minna no Nihongo Shokyu I Dai 2-Han Honyaku & Bunpo Kaisetsu Eigoban (Translation & Grammar Notes in ENGLISH -

Second Edition). 3A Corporation 『みんなの日本語 初級 I 翻訳・文法解説 英語版』

3A Corporation Ed. (2013). Minna no Nihongo Shokyu II Dai 2-Han Honsatsu Kanji Kana (Main Textbook II Second Edition Kanji Kana). 3A Corporation 『みんなの日本語 初級 II 本冊』

3A Corporation Ed. (2013). Minna no Nihongo Shokyu II Dai 2-Han Honyaku & Bunpo Kaisetsu Eigoban (Translation & Grammar Notes in ENGLISH - Second Edition). 3A Corporation 『みんなの日本語 初級 II 翻訳・文法解説 英語版』

Hayashi, O., & Matsui, S. (2016). Gendai kokugo Reikai Jiten Fifth Edition. Shogakkan. 『現代国語例解辞典』

Hirai, E., & Miwa, S. (2004). Chukyu e Iko: Nihongo no Bunkei to Hyogen 55 Dai 2-Han [Getting to the Intermediate Level: 55 Japanese Sentence Patterns and Expressions - Second Edition]. 3A Corporation 『中級へ行こう 第2版』

Hirai, E., & Miwa, S. (2007). Chukyu o Manabo: Nihongo no Bunkei to Hyogen 56 [Studying at the Intermediate Level: 56 Japanese Sentence Patterns and Expressions]. 3A Corporation 『中級を学ぼう 中級前期』

Hirai, E., & Miwa, S. (2009). Chukyu o Manabo: Nihongo no Bunkei to Hyogen 82 [Studying at the Intermediate Level: 82 Japanese Sentence Patterns and Expressions]. 3A Corporation 『中級を学ぼう 中級中期』

Inou, H., Honda, Y., Kurusu S., Maebo, K., Abo, Kimie., & Miyata, K. (2011). Shin Kanzen Masuta Goi: Nihongo Noryoku Shiken N1 [New Complete Master Series - The Japanese Language Proficiency Test: N1 Vocabulary]. 3A Corporation. 『新完全マスター 語彙 日本語能力試験 N1』

Inou, H., Honda, Y., Kurusu S., Maebo, K., Abo, Kimie., & Miyata, K. (2011). Shin Kanzen Masuta Goi: Nihongo Noryoku Shiken N2 [New Complete Master Series - The Japanese Language Proficiency Test: N2 Vocabulary]. 3A Corporation. 『新完全マスター 語彙 日本語能力試験 N2』

- Ishii, R., Saito, A., Koyano, M., Suzuki, H., Yamazaki, H., & Aoyagi, M. (2016). Shin Kanzen Masuta Tango: Nihongo Noryoku Shiken N3 Juyo 1800 Go [New Complete Master Series - The Japanese Language Proficiency Test: N3 Word Book]. 3A Corporation. 『新完全マスター 単語 日本語能力試験 N3 重要1800語』
- Nishio, M., Iwabuchi, E., & Mizutani, S. (2009). Iwanami Kokugo Jiten. Seventh Edition. Iwanami Shoten.: Tokyo 『岩波 国語辞典』
- Okada, J., Harioka, M., & Maruyama, I. (2002). Academic Japanese: Japanese Expressions Handbook Series 8 Hyo-gen wo yutakani suru fukushi. ALC Press Inc. 『アカデミック・ジャパニーズ 表現を豊かにする副詞』
- Oyama Emiko, Watanabe Setsu. (1993). Practical Japanese Workbooks 3 Adverbs: Advanced. Senmon Kyouiku Publishing Co., Ltd. 『実践日本語シリーズ 副詞上級』
- Oyama, E., Yoshida, N., & Watanabe, S. (1993). Practical Japanese Workbooks 3 Adverbs: Elementary/Intermediate. Senmon Kyouiku Publishing Co., Ltd. 『実践日本語シリーズ 副詞 初中級』
- Sasaki, H., & Matsumoto, N. (2010). Nihongo So-matome N3 Vocabulary. Ask Publishing. 『日本語総まとめ N3 語彙』
- Sasaki, H., & Matsumoto, N. (2010). Nihongo So-matome N2 Vocabulary. Ask Publishing. 『日本語総まとめ N2 語彙』
- Sasaki, H., & Matsumoto, N. (2010). Nihongo So-matome N1 Vocabulary. Ask Publishing. 『日本語総まとめ N1 語彙』
- Simamoto, M. (1989). "For Students of the Japanese Language: A Dictionary of Adverbials. Bonjinsya 『日本語学習者のための 副詞用例辞典』
- The Japan Foundation. (2013). JF Standard coursebook Marugoto: Japanese language and culture Elementary2 A2 Rikai Coursebook for communicative language competences. SANSHUSHA Publishing Co., Ltd. 『まるごと 日本のことばと文化 初級2』
- The Japan Foundation. (2013). JF Standard coursebook Marugoto: Japanese language and culture Starter A1 Rikai Coursebook for communicative language competences. SANSHUSHA Publishing Co., Ltd. 『まるごと 日本のことばと文化 入門』
- Yamada, T., Shibata, T., Sakai, K., Kuramochi, Y., Yamada, A., & Uwano, Z., et al. (2012). Shinmeikai Kokugo Jiten. Seventh Edition. Sanseido.: Tokyo. 『新明解国語辞典』

Acknowledgements

This project was made possible thanks to “The Promotion of Educational Development in FY 2017,” “Start-up research costs” and “Morinomiya Project for Empowering Women in Research” of Tohoku University. I sincerely appreciate their support as well as the students whose efforts helped make this project possible.

This report is based on the contents announced in “The 14th International Conference on Japanese Language Education in Malaysia” titled “Survey on adverbs presented in textbooks for Japanese learners.”

【研究ノート】

メディア上の潰瘍性大腸炎 —新聞報道の検証—

北 浩樹^{1)*}, 木内喜孝¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

潰瘍性大腸炎とは大腸にびらんや潰瘍が形成され、下痢や種々の程度の全身疾患を呈する原因不明の難病である。本疾患がメディア上でどのように報道されているかを調べるために、メディアとして読売新聞を選択し、2008年1月1日から2017年6月30日の9年6カ月にわたる新聞記事を検証した。その結果、以下のことが明らかになった。1. 同期間の記事数は228件であった。2. 潰瘍性大腸炎の概略について適切かつ簡潔に解説されていた。とくに連載記事「病院の実力」では、比較的詳細な症状や治療法、治療施設が紹介されていた。3. 潰瘍性大腸炎の患者として、安倍晋三首相の健康状態、就業状態が詳しく報道されていた。4. 同じ炎症性腸疾患としてクローン病が紹介されることが多かった。5. 潰瘍性大腸炎が難病で医療費の助成が行われていることが指摘されていた。

1. 緒言

潰瘍性大腸炎とは主として粘膜を侵し、しばしばびらんや潰瘍を形成する大腸の原因不明のびまん性非特異性炎症である。WHOのCouncil for International Organization of Medical Science (CIOMS) 医科学国際組織委員会で定められた名称と概念は、つぎの通りである。「主として粘膜と粘膜下層をおかす、大腸とくに直腸の特発性、非特異性の炎症性疾患。30歳以下の成人に多いが、小児や50歳以上の年齢層にもみられる。原因は不明で、免疫病理学的機序や心理学的要因の関与が考えられている。通常血性下痢と種々の程度の全身症状を示す。長期にわたり、かつ大腸全体をおかす場合には悪性化の傾向がある。」¹⁾ この潰瘍性大腸炎は「難病の患者に対する医療等に関する法律(難病法)」に基づいて指定難病に定められ、医療費の助成が行われている。なお、これら指定難病のなかで、潰瘍性大腸炎は大学生で最も有病率の高い疾患である。

この潰瘍性大腸炎は根治治療がなく長期間の療養を要するなど、患者にとっては社会生活を営むうえで辛い疾患であるにもかかわらず、社会での認知度は高いとは言い難い。さらに内部障害であるために社会には分かり難い疾患といえる。診療の場においても、下痢

による頻回な排便が「仕事を怠けている」と受け取られるなど、本疾患への無理解や誤解に基づく訴えを患者から聞くことが多い。このように本疾患が社会から十分に認知されていないために、様々な無理解や誤解が生じると考えられる。

社会に対して広く大量の医療情報の提供が可能なマスメディアにおいては、潰瘍性大腸炎に関する報道もみられる。しかし無理解や誤解に基づくと考えられる報道も散見され、その特記すべき一例として2007年の安倍晋三首相の唐突な辞任後の一連の報道が挙げられる。辞任理由の一つとして当初は健康上の問題が挙げられたが、これは後に潰瘍性大腸炎であることが明らかにされた。2012年の自民党総裁就任では、以前の唐突な辞任を潰瘍性大腸炎と関連させて蒸し返され、本疾患の医療情報に適切に言及することなく「下痢で首相を辞めた」、「こどもみたいだった」、「お腹が痛いまま再度首相になったらどうする」などの揶揄がメディア上にみられることもあった。この一連の報道は潰瘍性大腸炎が話題性をもって広く一般に報道された最初の事例と思われる。しかし、これらの報道は指定難病でもある本疾患を軽視し、過去の病態により特定の業務(本例では首相)を遂行できないと予測断定する無

*) 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 h-kita@m.tohoku.ac.jp

理解な報道である。このような報道は潰瘍性大腸炎に関する医療情報を適切に伝えていないのみならず、本疾患の無理解や誤解を助長し、かつ患者の社会的立場を毀損しかねないきわめて質の低い報道といえる。医療情報の質については、オンラインニュースの質が低いこと、情報源の独立性や治療による弊害の記述に大きなばらつきがあること²⁾、事実の誇張によって治療の進歩や緊急性、深刻さを不必要にあおること³⁾、研究の限界を捨象して過度に単純化していること⁴⁾などが報告されている。

メディアの影響力に鑑みると、社会における潰瘍性大腸炎に関連する医療情報は上記のような問題を有しながらも、主としてメディアから取り込まれているのが現状である。しかしメディアによる潰瘍性大腸炎に関する医療情報の報道の実態は明らかにされておらず、医学的な専門的見地からみて報道にある医療情報に誤りや不適切な記述がないか、さらには報道の質に関する検証もされていない。そこで我々は、潰瘍性大腸炎に関する医療情報がメディアによってどのように報道されているかの検証が必要と考えた。本研究ではメディアとして新聞を取り上げ、近年における潰瘍性大腸炎に関する記事を検索し、個々の新聞記事について医学的な専門的見地から医療情報の報道の実態を明らかにする。

2. 資料および方法

対象とする新聞を読売新聞とした。その新聞記事データベースである「ヨミダス歴史館」を用いて検索を行い、2008年1月1日から2017年6月30日までの9年6カ月にわたる潰瘍性大腸炎に関する記事を調査した。検索に際しては、キーワードを“潰瘍性大腸炎”として記事の全文検索を行い、ヒットした記事を精査したうえで潰瘍性大腸炎に関する記事のみを資料とし、以下の項目について調査した。

2.1. 記事数

検索ヒット数、資料とした記事数を調査した。

2.2. 記事内容

各記事を下記の1)から6)の項目に区分し(重複

を含む)記事数を調査したうえで、各項目の記事内容を調査した。

- 1) 研究成果：基礎研究、臨床研究の紹介記事
- 2) 患者紹介：特定の患者の紹介記事
- 3) 健康情報の連載記事：「病院の実力」、「医療ルネサンス」、「おしえてドクター」の連載記事
- 4) 難病：難病に言及した記事
- 5) 医療費助成：医療費の助成に言及した記事
- 6) クロウン病との併記：クロウン病に言及した記事

3. 結果

3.1. 記事数

検索ヒット数は231件、資料とした記事数は228件であった。なお、著作権などの理由により記事本文が公開されていない3件は除外した。

3.2. 記事内容

- 1) 研究成果：基礎研究が6件、臨床研究が2件みられた
- 2) 患者紹介：安倍晋三首相の33件が多く、他にはプロゴルファーの細川和彦、歌手の吉幾三、オリックス所属プロ野球選手の安達了一、女優のメアリージュン、元アメリカ大統領のJFケネディがみられた。
- 3) 健康情報の連載記事：「病院の実力」の54件、「医療ルネサンス」の4件、「おしえてドクター」の4件がみられた。
- 4) 難病：107件がみられた。
- 5) 医療費助成：25件がみられた。
- 6) クロウン病との併記：95件がみられた。

4. 考察

研究対象とした新聞は五大全国紙である読売新聞、朝日新聞、毎日新聞、産経新聞、日本経済新聞のうち、発行部数が最大で政治的に中庸とされる読売新聞を選択した。また潰瘍性大腸炎をはじめとした多くの疾患の社会的意義は医学の進歩や社会環境により変化するので、メディアによる当該疾患の報道も同様に変化すると考えられる。そのため本研究では近年における

潰瘍性大腸炎の報道実態の検証を目的として、研究期間を直近の9年6カ月間とした。記事内容の項目選択に際しては、事実の誇張によって治療の進歩を不必要にあおっていないか³⁾、研究の限界を捨象して過度に単純化していないか⁴⁾などを検証するために、1) 研究成果、および特定患者の臨床症状に関する検証として、2) 患者紹介、同疾患の概論および解説に関する検証として、3) 健康情報の連載記事、また潰瘍性大腸炎を特徴付ける難病・医療費助成に関する検証として、4) 難病、5) 医療費助成、および潰瘍性大腸炎と共に炎症性腸疾患に分類され、潰瘍性大腸炎と類似した疾患であるクローン病との差異の表現に関する検証として、6) クローン病との併記、の項目を設定した。なお引用した新聞記事の日付を括弧内に記した。

4.1. 研究成果

一般に研究成果は当該分野を専門とする研究者を対象として、専門用語を用いて書かれており難解なことが多い。一方、新聞は一般の読者を対象とすることから、読みやすく分かりやすいことが望まれる。したがって特に最先端の基礎的な研究成果を記事として解説することは容易ではない。本研究の記事では、制限のある紙面のなかで専門用語を可及的に避けて分かりやすく工夫して解説されていた。また事実の誇張によって研究の進歩を不必要にあおったり³⁾、研究の限界を捨象して過度に単純化したり⁴⁾するなどの質の低い報道の特徴はみられず、概して読者にとって分かりやすく質の高い報道と思われた。

本研究では潰瘍性大腸炎の原因に関する基礎研究6件と新規治療法に関する臨床研究2件がみられた。

本疾患の原因は不明であるが、遺伝因子、環境因子、腸内細菌、免疫機能などが関与すると考えられている。本研究でみられた本疾患の原因に関する基礎研究6件の記事は免疫機能メカニズム解明に関する紹介が多く、①腸内細菌が過剰に放出したATP（アデノシン三リン酸）が免疫システムの異常を引き起こすことを解明。治療法の開発につながる成果。（2008年8月22日）、②腸内免疫細胞の制御性T細胞が、免疫の暴走に関与するT細胞の増殖を止める働きがあることを解明。自らの免疫細胞を体外で増やした後に移植して

治す治療法の可能性。（2012年3月6日）。③免疫細胞が強くなり過ぎると自分自身の体も攻撃する免疫反応にブレーキをかけ、健康に保つ役割を担う制御性T細胞を発見。（2012年4月23日）などがあり、他には④パネート細胞がもつ小胞体ストレス応答とオートファジー機能の両機能を欠損させると炎症が生じることを突き止めた。パネート細胞で両機能を調節できる薬ができれば、炎症性腸疾患を克服できる可能性。（2013年10月16日）、⑤炎症を起こすたんぱく質が腸の内側に集まるのを防いでいる未知のたんぱく質（SAP-1）を発見。新たな治療薬の開発につながる可能性。（2015年7月21日）、⑥発症を抑えるたんぱく質として大腸内に多くみられるLypd8を特定。Lypd8を活性化させる物質が見つければ、治療薬につながる可能性。他の研究者のコメントとして「潰瘍性大腸炎の原因の一端を解明した点で画期的な成果だ。たんぱく質が働かなくなる原因など、詳しい検証に期待したい。」（2016年4月10日）があった。

臨床研究2件は新規治療法に関するもので、⑦抗生物質3剤を2週間服用するATM療法を行うと半数の患者の症状が著しく改善。（2010年6月3日）、⑧腸内細菌の乱れを抑制するための潰瘍性大腸炎への便移植。効果や安全性を確かめている段階で実際に治療の現場で使えるようになるかどうかは未知数。他の研究者のコメントとして「現状では過度に期待すべきではないが、多くの患者の福音になる可能性を秘めている。」（2014年8月21日）があった。

これらはすべて国内の研究成果の紹介であるが、②、⑤は米科学アカデミー紀要電子版、①、④、⑥はネイチャー電子版に掲載された、または掲載されることが付記されていた。このように海外の一流紙に掲載される研究成果を主に選択することによって、報道すべき記事としての価値を担保していると思われる。これに関連して⑥と⑧では、他の研究者のコメントを挿入することによって、研究成果への公正で客観的な評価を与えている。また基礎研究6件中5件が新規治療法や新薬の可能性に言及していた。これらの具体的な臨床応用例の付記は、難解になりがちな基礎研究の意義、記事としての価値を分かりやすくしていると思われる。臨床研究2件の新規治療法は共に潰瘍性大腸炎の

代表的なガイドラインである「潰瘍性大腸炎・クローン診断基準・治療方針」¹⁾には含まれておらず、一般的に推奨される治療法とは言い難い。⑧は糞便微生物移植法とされるもので、近年の研究では評価が分かれている^{5,6)}。ただし未だ適切なドナー便の選定や投与回数、投与経路、前処置などのプロトコルが確立されておらず、有用で移植効率の高い方法が確立されれば有用性が変わるかもしれない、今後のさらなる研究や臨床試験が望まれている⁷⁾。

4.2. 患者紹介

潰瘍性大腸炎の患者として最も多く記されていたのは安倍晋三首相で、全体の15% (233件中34件) の記事で紹介されていた。この安倍首相の潰瘍性大腸炎に関する話題は本研究の記事のみならず、メディアにて潰瘍性大腸炎なる疾患が広く一般に報道された最初の事例と思われる。その端緒は2007年9月12日、すなわち内閣改造後の所信表明演説からわずか2日後の辞任表明と翌日の入院にあった。同月下旬の記者会見では詳細を伏せたまま体調悪化が辞任の理由と説明されたが、翌年1月に月刊誌に寄せた手記で原因が潰瘍性大腸炎であることを明かにした (2012年1月5日)。この一連の騒動について、安倍首相は2012年2月号の文藝春秋の手記「わが告白 総理辞任の真相」にて、自ら病名の公表をはじめとした説明責任を果たしている。一般に病気は秘匿性の高い個人情報で、まして指定難病のような重い疾患が公表されることはまれである。結果として当該の疾患が認知されることも少ない。しかし、この告白が契機となって新聞をはじめとした多くのメディアが潰瘍性大腸炎に関する医療情報を伝えたといえる。本研究の記事でも、この安倍首相の一連の記事は潰瘍性大腸炎に関して詳しく記されていた。

安倍首相辞任の様子については「難病に苦しみぬいた末の決断だった。(途中略)『一日も早く辞めたほうがいいだろうと考えたのです』」(2012年1月5日)、「首相辞任の頃は頻繁に便意をもよおしてトイレに駆け込むまでに悪化していた」(2012年9月18日)のように、同疾患の患者の就業上の問題点が端的に記されている。また病歴として「発病は中学3年生のとき。14年前には体重が40キロ台に激減した。」(2012年9月18

日)、「98年ごろ、それまでに経験がなかったほど症状が悪化した。内視鏡検査をしたら、大腸全体の壁がはがれ落ちるほどただれて出血していました。」(2012年1月12日)と記されており、同疾患でよくみられる病状を伝えている。

薬物療法の成果について「40年くらい前に発病して、ずっと苦しんでいた。でも、今は良い薬ができてね。おかげでまったく症状が出なくなった。」(2012年4月8日)、「潰瘍性大腸炎という難病指定の病気が、医学的には完治はしていないが、十分に新しい薬でコントロールできている。」(2012年12月18日)のように肯定的に記されている。ただし、これらの記事には薬物療法で改善がみられない例や外科的処置が必要な例について言及されていない。紙面には制限があり安倍首相の病状とは直接関連しないとはいえ、潰瘍性大腸炎の予後の一面が記されているに過ぎないといえる。薬物療法について詳しく考察すると、処方された薬物について「安倍氏は、09年に日本でも発売された新薬が『決定的に効いた』ので体調も良いという。」(2012年10月11日)、「そんな安倍を救ったのが、09年に承認された新薬『アサコール』だ。」(2014年7月20日)のように記されている。これらの記事にある新薬は、ゼリア新薬と協和発酵が2009年に発売した潰瘍性大腸炎治療剤「アサコール錠(一般名:メサラジン)」である。また「発売元のゼリア新薬によると『有効成分が大腸に届くよう、これまでの錠剤を改良した』ものだ。」(2012年10月11日)との記述は、有効成分メサラジンにpH依存型放出調整特性を持たせたコーティングを施すことによって、下部消化管(回腸末端～大腸)に到達してからメサラジンを放出させ、特に炎症性腸疾患の下部消化管病変への効果が認められるように工夫されたことを解説している。このような新薬による治療の進歩についても簡潔に解説されていた。さらに新薬に関して注目すべきはドラッグ・ラグに言及した「新薬は日本では09年末に発売され、再登板への道が開けたが、首相は各国に比べて『25年も遅れた』と強調している。」(2013年9月15日)、「『欧米では約20年前から使われていた。(日本では)承認が遅れた。本当に残念です』安倍は対談で振り返った。」(2014年7月20日)の記事である。ドラッグ・ラグとは、海外で標準的に使用さ

れている医薬品が国内では使用できない未承認薬の問題と、海外先行で治験が行われ日本での新薬発売が海外よりも遅れ日本の新薬承認の審査に時間がかかるラグ（遅延）の問題である。このドラッグ・ラグは国と製薬会社によって改善が試みられているが、上記の潰瘍性大腸炎治療剤を例に安倍首相自らの経験による発言を報じた記事は、ドラッグ・ラグ改善への政治的アピールを強調するものといえる。

安倍首相に関連した潰瘍性大腸炎への無理解や偏見を指摘した「『おなか痛くてやめたなどとは小学生の言い訳』、『たかだか腹痛、下痢程度で』に代表される、潰瘍性大腸炎の無理解から生じる発言が相次いでいる。『患者を深く傷つけ、社会に誤解を生じるものだ』」（2012年10月11日）との記事がある一方で、「2007年7月の参院選に惨敗し、衆参ねじれ国会を生んだ。その後の突然の辞任は、潰瘍性大腸炎という持病が一因とされるが、政権を無責任に投げ出した印象が強く残っている。安倍氏には、『健康不安』やひ弱なイメージを払拭できるかどうか、問われよう。」（2012年9月27日）のような潰瘍性大腸炎の患者に対する否定的な印象を暗示するような記事、さらには「朝日新聞テヘラン支局の神田大介支局長が11日、同社公認のツイッターで、米ワシントンで開かれた日米首脳会談に臨んだ安倍首相について触れ、『安倍首相、大丈夫かな…またおなか痛くなっちゃうのでは。』と書き込んでいたことが分かった。第1次安倍内閣の退陣の一因となった持病の潰瘍性大腸炎を揶揄（やゆ）したとの批判がインターネット上に集まり、神田支局長はツイッターから投稿を削除した。」（2017年2月13日）の事例を記した記事がみられ、依然として潰瘍性大腸炎およびその患者への無理解や誤解、偏見が存在することを示している。これらの記事の多くは事実の誇張によって深刻さを不必要にあおっており質の低い報道³⁾と考えられる。一方、「首相辞任の頃は頻繁に便意をもよおしてトイレに駆け込むまでに悪化していた」（2012年9月18日）、「98年ごろ、それまでに経験がなかったほど症状が悪化した。内視鏡検査をしたら、大腸全体の壁がはがれ落ちるほどただれて出血していました。」（2012年1月12日）、「潰瘍性大腸炎という難病指定の病気が、医学的には完治はしていないが、十分に新し

い薬でコントロールできている。」（2012年12月18日）などの記事は客観的事実を誇張することなく伝えており、質の高い報道と考えられる。その他の患者例では各人物の紹介が記事の主体で、潰瘍性大腸炎を患っていることが付加的に記されただけであった。

潰瘍性大腸炎が患者の社会生活に与える深刻な障害の一つとして頻回な排便（便意切迫）がある。しかしこの障害を誇張し不必要にあおり揶揄する記事は質の低い報道といえる。本疾患への無理解や誤解を惹起しない質の高い報道のためには、障害の程度を適切に記載すると共に薬物療法にてコントロール可能な例があることを記載するなどの工夫が望まれる。

4.3. 健康情報の連載記事

読売新聞の健康や病気に関する主要な連載記事として「病院の実力」、「医療ルネサンス」、「おしえてドクター」がある。これらの全てに潰瘍性大腸炎が扱われており、紙面にて報道すべき価値のある疾患であると認識されていることが分かる。特に「病院の実力」は228件中54件と2割以上を占めていた。

「病院の実力」とは、読売新聞医療部が特定の疾患についての概略と、大学病院や公立病院などの主要病院における患者数や手術件数などの調査結果を記した一連の記事である。潰瘍性大腸炎は炎症性腸疾患の一部としてクローン病と共に、ほぼ各都道府県別に54件が掲載されていた。その内容は、前半に潰瘍性大腸炎の概略、一部の記事では当該地域で潰瘍性大腸炎を多く治療している医師による治療法をはじめとしたインタビュー記事を記し、後半の一覧表には全記事共通で2012年5月から2013年4月の1年間における新規患者数、症状が悪化した時に血液を体外に出して異常に活性化した白血球を取り除く血球成分除去療法を受けた患者数、大量出血や大腸が破れるなどした場合に大腸自体を切除する外科手術を受けた患者数が記載されていた。

一覧表の調査項目として選択された血球成分除去療法とは、①ステロイド依存例（ステロイド剤による改善有）の中等症に対して免疫調節剤で改善がみられない難治例、②ステロイド抵抗例（ステロイド剤による改善無）の中等症、重症の活動期の難治例に対して行

われる内科的処置である¹⁾。また大腸自体を切除する外科的処置は、①難治例：内科的治療で十分な効果がなく、日常生活、社会生活が困難なQuality of life低下例（便秘切迫を含む）、内科的処置で重症の副作用が発現、または発現する可能性が高い例。②腸管外合併症：内科的処置に抵抗する壊疽性膿皮症、小児の成長障害など。③大腸合併症：狭窄、瘻孔、low-grade dysplasia (a UC-Ⅲ) のうち癌合併の可能性が高いと考えられる例などに対して行われる¹⁾。このように調査項目として選択された血球成分除去療法と大腸自体を切除する外科手術の二つの調査項目は、潰瘍性大腸炎の重症例の治療経験数を示唆する項目であって、もう一つの調査項目である新規患者数と併せれば、概ね潰瘍性大腸炎に対する「病院の実力」を反映する適切な調査報道記事であるといえる。

読売新聞は紙面だけでなくウェブ上に医療・健康・介護の特別サイトとして「YOMIURI ONLINE yomiDr. (ヨミドクター)」を開設している。他の全国紙のウェブ上の特別サイトとしては、朝日新聞の「apital 医療・健康・介護」、毎日新聞の「医療プレミア 健康を楽しくするカラダに効くサイト」、産経新聞の「産経 health からだのレシピ」、日本経済新聞の「日経Gooday (グッデイ)」などがあり、各新聞社ともに医療情報の充実に努めている。本研究では新聞紙上の調査を行ったが、このようなウェブ上での潰瘍性大腸炎の報道、さらにはSNSなどのウェブ上における潰瘍性大腸炎の扱われ方の調査は今後の課題である。

4.4. 難病と医療費助成

一般に潰瘍性大腸炎は難病として解説されることが多く、全体の5割近く（228件中107件）の記事で難病と解説されていた。

患者にとって難病の潰瘍性大腸炎は病状自体の辛さに加えて、根治治療がなく療養が長期間にわたることから医療費の負担も大きい。そのため1972年に始まった特定疾患治療研究事業（医療費助成事業）にて、1975年に潰瘍性大腸炎が特定疾患に追加されたことを契機に医療費の助成が開始された。現在では2015年の「難病の患者に対する医療等の法律（難病法）」に基づく指定難病に定められ、住所地を管轄する最寄りの保

健所にて所定の手続きを行い認定されると指定医療機関における医療費自己負担分（保険診療）の一部が国や都道府県から助成される。また難病と併せて医療費助成に言及した記事が25件あり、潰瘍性大腸炎の社会的側面としての医療費助成の意義を伝えている。これらの記事は患者に対する医療費助成の周知と難病への行政サービスの周知に役立つ記事であるが、全体の約1割（228件中25件）で言及されているに過ぎない。難病法が定める指定難病は2017年4月開始分までで潰瘍性大腸炎をはじめとした330疾病、2017年度予算額は1,150億円に達している⁸⁾。新聞の読者、ひいては納税者である国民に潰瘍性大腸炎をはじめとした指定難病への医療費助成の意義が伝えられるためには、難病と医療費助成への更なる言及が望まれる。

上述のごとく、潰瘍性大腸炎への医療費助成の根拠が2015年を境に特定疾患治療研究事業（医療費助成事業）から「難病の患者に対する医療等の法律（難病法）」に移行した。潰瘍性大腸炎への医療費助成は第一次実施分から継続されたものの、この移行に際しての不安を以下の二つの記事が伝えている。①「現56疾患に含まれるが、新制度が想定する12万～13万人の上限より患者数が多い疾患の扱いは決まっておらず、今後の議論の課題だ。（途中略）患者数が10万人を超える潰瘍性大腸炎などの患者が参加するIBD（炎症性腸疾患）ネットワーク代表世話人の萩原英司さん（53）は、難病への研究や支援を強化する新制度を『一定の評価はできる』とする一方、『患者の人数だけで病気の深刻さが判断できるわけではない』と話す。就学、就労、介護サービスなどの総合的な対策が大事だとして『厚労省は制度の検討にあたり、患者と広く対話する姿勢を欠かさないでほしい』と訴える。」（2013年3月4日）、②「以前から助成対象だった患者には、負担増への不安が消えない。『重症度がどう評価されるのか心配している』と話すのは、腸に重い炎症を起こすクローン病や潰瘍性大腸炎の患者でつくるIBD（炎症性腸疾患）ネットワーク理事の吉川祐一さん（50）だ。炎症性腸疾患の患者は、疲れやすさなどデータに出ない症状が社会生活の支障になることがある。吉川さんは『客観データだけで軽症者とみなされた患者が対象から外れれば、大きな負担になる』と話す。」（2014年8月28

日)、本法において医療費助成の対象となる指定難病には、患者数が本邦において一定の人数(人口のおおむね千分の一(0.1%)程度に相当する数と厚生労働省令において規定)に達しないこと、客観的な診断基準(又はそれに準ずるもの)が確立していること、の要件が示されている。前項には①、後項には②について議論の余地があることを、患者団体からの意見を取材したうえで問題提起しているといえる。このように特定の疾患への医療費助成の予算措置を伴う立法の過程は、当事者である患者にとっては生活に直結する重大関心事である。しかし当事者である指定難病候補の患者は国民全体からみればきわめて少数に過ぎず、このような報道がなければ国民が関心を払い医療費助成に賛成するか否かの判断をする機会もないと思われる。そのため潰瘍性大腸炎の医療費助成への適用の継続に関する一連の記事は、難病への医療費助成についての論点を多方面から適切に報道した良質の記事といえる。

4.5. クロウン病との併記

クロウン病は潰瘍性大腸炎と共に炎症性腸疾患の主要な疾患であり、あわせて取り扱われることの多い疾患である。本研究では全体の約4割(228件中95件)の記事で潰瘍性大腸炎と共にクロウン病が記されていた。うち約5割にあたる54件は2011年7月3日から2013年10月6日にわたって掲載された「病院の実力」の連載記事である。これらの記事中では、炎症性腸疾患の範疇に属する主要な疾患として潰瘍性大腸炎と共にクロウン病が解説されていた。

クロウン病は潰瘍性大腸炎と同様に消化器官の粘膜に炎症または潰瘍を引き起こす原因不明の炎症性腸疾患の代表的な疾患である。そのため炎症性腸疾患の範疇で併記されることが多く、治療ガイドラインにおいても共に扱われている¹⁾。したがって新聞記事においても同様に両疾患が併記されることが多いと考えられた。潰瘍性大腸炎は主に大腸の粘膜に炎症が起こりびらんや潰瘍を形成するのに対し、クロウン病は口から肛門の消化管全層に炎症が起こり肉芽腫性炎症・縦走潰瘍や敷石像などの特徴的な腸病変や腸管狭窄や瘻孔を形成する。症状としての腹痛や発熱は共通するが、

潰瘍性大腸炎では血便、クロウン病では下痢、体重減少、腸閉塞、腸瘻孔、腸穿孔などを呈する。原則として潰瘍性大腸炎とクロウン病は全く異なる疾患と考えられているが、両疾患は一時期だけをみた場合には診断困難な場合があり、両疾患の中間的な所見を呈し確定診断が困難な例もある。

クロウン病が併記された記事のうち「病院の実力」の連載記事ではクロウン病は潰瘍性大腸炎と同様に比較的詳しい解説が記されていたが、その他の記事では共通点または相違点に着目して簡潔に記されていた。最も多かったのは炎症性腸疾患、原因不明、難病などの共通点に着目した記事であった。典型例としては「消化管の粘膜に慢性の炎症や潰瘍(ただれ)が起きる炎症性腸疾患には、主に『潰瘍性大腸炎』と『クロウン病』の2種類ある。」(2013年10月6日)、「代表的な炎症性腸疾患である『潰瘍性大腸炎』や『クロウン病』」(2013年10月6日)、「難病に指定されている潰瘍性大腸炎やクロウン病」(2014年7月6日)などがみられた。次に病態や症状の相違点に着目した「粘血便が出る『潰瘍性大腸炎』と、痔瘻(じろう)など肛門の病変に伴いやすい『クロウン病』」(2011年1月24日)、「炎症性腸疾患は、大腸の粘膜に炎症や潰瘍が生じる『潰瘍性大腸炎』と、口から肛門までの消化管にできる『クロウン病』に大別され」(2013年10月6日)などの記事がみられた。これらの記事には二つの疾患の共通点や相違点の記述に間違いや不適切な表現は認められず適切に解説されていた。

4.6. 今後の展開

本研究の限界として、対象を発行部数が最大で政治的に中庸とされる読売新聞とし、調査期間を近年における報道実態の検証のため直近の9年6カ月間と限定したことがある。より包括的に潰瘍性大腸炎の報道実態を検証するためには、対象を五大全国紙さらにインターネットやテレビなどの他のメディアへの拡大、およびメディア間での比較、調査期間の拡大、他の難病との比較などが考えられる。

5. 結論

新聞紙上における潰瘍性大腸炎の報道について、読売新聞の2008年1月1日から2017年6月30日の9年6カ月にわたる新聞記事を検証した結果、以下のことが明らかになった。

1. 同期間の新聞記事数は228件であった。
2. 潰瘍性大腸炎の概略について適切に簡潔に解説が行われていた。とくに連載記事「病院の実力」では、比較的詳細な症状や治療法、治療施設の紹介がされていた。
3. 潰瘍性大腸炎の患者として、安倍晋三首相の健康状態、就業状態が詳しく報道されていた。
4. 同じ炎症性腸疾患としてクローン病が紹介されることが多かった。
5. 潰瘍性大腸炎が難病で医療費の助成が行われていることが指摘されていた。

6. 謝辞

本研究は科研費15K00457の助成を受けた。

7. 引用文献

- 1) 厚生労働科学研究費補助金 難治性疾患等政策研究事業。「難治性炎症 性腸管障害に関する調査研究」(鈴木班). 平成28年度改訂版 潰瘍性大腸炎・クローン病 診断基準・治療指針 平成28年度分担研究報告書別 冊. <http://www.ibdjapan.org/pdf/doc01.pdf> (2018.1.6).
- 2) Smith DE, et al. 2005. Monitoring the quality of medical news reporting: early experience with media doctor. *Med J Aust* 183 (4): 190-193.
- 3) Moynihan R, et al. 2000. Coverage by the News Media of the Benefits and Risks of Medications. *N Engl J Med*. 342:1645-1650.
- 4) Lisa M, et al. 2002. News Media Coverage of Screening Mammography for Women in Their 40s and Tamoxifen for Primary Prevention of Breast Cancer. *JAMA*. 287(23): 3136-3142.
- 5) Moayyedi P, et al. 2015. Fecal Microbiota Transplantation Induces Remission in Patients With Active Ulcerative Colitis in a Randomized Controlled

Trial. *Gastroenterology*, 149 (1): 102-109.

- 6) Noortje G, et al. 2015. Findings From a Randomized Controlled Trial of Fecal Transplantation for Patients With Ulcerative Colitis. *Gastroenterology*, 149 (1): 110-118.
- 7) 牟田口真, 他. 糞便微生物移植法 (FMT). 腸疾患診療の現在 (プリンシプル消化器疾患の臨床). 292-293. 佐々木 裕 (編集). 初版. 中山書店. 2017.
- 8) 厚生労働省 難病の患者に対する医療等に関する法律の概要 -. <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-Kenkoukyoku/0000128881.pdf> (2018.1.6)

【研究ノート】

高等教育におけるコンピュータリテラシーの課題 —文字入力 of 学校教育における位置付けに焦点化して—

銀島 文^{1)*}

1) 国立教育政策研究所

本稿では、高等教育におけるコンピュータリテラシーの課題について、文字入力の学校教育における位置付けに焦点化して考察した。社会的な要請からも高等教育においてコンピュータをツールとして使いこなすことは今や必須といって過言でないが、いくつかの文献が描写する実態をもとに、高等教育のスタート地点におけるコンピュータリテラシーの不十分さがあることを明らかにした。次に、初等中等教育にさかのぼって、中学校や小学校のコンピュータリテラシーの実態を情報活用能力調査の結果をもとに考察した。そこからコンピュータを用いた文字入力の課題があることを指摘し、学習指導要領の改訂の動きを整理して考察した。最後に、コンピュータリテラシーの課題に通底する背景事情として、情報機器やシステムの急速な変化と日本語表記の複雑さを取り上げ、我が国独自の要因が絡み合った様相を呈していることを指摘した。

1. はじめに

社会における情報化の急速な進展に伴い、教育の分野においても情報化社会にどのように対応するのか議論が重ねられて今日に至っている。そして、その動きは一層加速しているように見える。平成29年6月9日には「未来投資戦略2017－Society 5.0の実現に向けた改革」が閣議決定され、そこでは「価値の源泉の創出」に対応すべく「教育・人材力の抜本強化」が掲げられている。これに呼応する形で「IT力強化集中緊急プラン」も策定されており、「あらゆる社会人が、データ・セキュリティ・プログラミング等の基礎的な知識、仕組み、考え方を理解」することが求められている（未来投資会議 2017: 3）。

大学のコンピュータリテラシー教育は、前述のいわば社会からの要請と高等学校までの情報教育の狭間に位置する。高等教育を成功裏に進めるためには、学習者にとってコンピュータを学習及び研究のツールとして使いこなすことが今や必須といって過言でない。本稿では、そうしたコンピュータリテラシーの課題について考察することを目的とする。なお、高等教育におけるアカデミックスキルとして、必要な情報を探索し入手するなどの能力を指して情報リテラシーなどと表現する場合もある（例えば、岡部 2017）。本稿ではコ

ンピュータ利用に関する基礎的な知識や技能を考察対象とし、コンピュータリテラシーと表現することにする。

2. 高等教育におけるコンピュータリテラシーの実態

ここでは、大学教育でのコンピュータリテラシーの実態について、いくつかの文献をもとに概観する。金井（2017）は大学新入生の情報教育の履修状況や機器操作の経験などにばらつきがあることを指摘している。これに関連して新ヶ江・泊（2016）は「小学校から高等学校までの情報教育の中で、基本的なコンピュータリテラシーを段階的に習得しているのが、当初は大学ではコンピュータリテラシー教育は不要になるのではないかと考えられていた。しかし、大学の新生のコンピュータリテラシーの格差の問題が多くの大学で指摘されるようになった。商業高校出身の学生はワープロ検定等の取得で大学のコンピュータリテラシー教育の授業より詳細に学習しており、進学校出身の学生はコンピュータ操作をあまり習っていない傾向がある」（p.247）と指摘している。石川ほか（2013）も、大学入学時の学生のコンピュータリテラシーについて、出身高校毎の「情報」に関する教育内容のばらつ

*) 連絡先：〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2 国立教育政策研究所

きがあり、大学での情報教育の難しさを助長していると指摘する。

高等学校の教科「情報」は、平成11（1999）年3月29日に告示された高等学校学習指導要領で新設、必修化され、平成15（2003）年から授業が開始された。その当時は「情報A」、「情報B」、「情報C」の3科目から一つ（2単位）を選択することとされていた。上述の文献が指摘する高等教育のスタート地点におけるコンピュタリテラシーの不十分さについては、教科「情報」の導入時からほぼ同様の状況が継続していることが伺える。例えば倉元（2006）が実施した調査の結果は、東北大学の合格者数重みによる集計から「情報A（実習中心）」の履修者が約47%と低いことを示している。また藤間真（2008）は、高校の学習指導要領から推定される教育とかけ離れた教育を受けてきた学生が無視できない比率でいることが、2006年夏に複数の大学から報告されたと指摘している。

他方で大学教育でのコンピュタリテラシーの実態について興味深い指摘が散見される。金井（2017）は、近年タッチタイピングの苦手な学生が増加しているように感じると述べ、スマートフォン・タブレットの普及によりタッチタイピングをする機会が少なくなっている事が原因と考えられるとしている。また、新ヶ江・泊（2016）は、パソコンの個人所有率を調査しており、それが減少してきていること、その原因としてスマートフォンの普及が考えられること、そして、キーボード入力が苦手な学生が最近多くなったと感じられるとしている。

3. 中等教育、初等教育段階の実態

高等教育のスタート地点におけるコンピュタリテラシーの不十分さについては前述の通りである。ここでは初等中等教育にさかのぼって、中学校や小学校でのコンピュタリテラシーの実態を考察する。考察対象は文部科学省が実施した情報活用能力調査の結果である（文部科学省、2015a, 2015b, 2017）。

情報活用能力調査は、児童生徒の情報活用能力について把握して学習指導の改善に活かすとともに、学習指導要領改訂の検討のためのデータを収集することを目的として実施されたものである。小学校5年生と中

学校2年生を対象とした調査は平成25（2013）年10月から平成26（2014）年1月に実施され、平成27（2015）年3月24日に調査結果が公表されている。コンピュータ使用型調査として実施され、文字入力に関する技能を測定する調査問題も含まれている。具体的には、以下の文章、全角換算で72文字を何文字入力できるかを調査している。入力に与える時間は小学校が5分、中学校が3分とされ、入力方法はローマ字入力を基本とされた（p.942）。

「わたしたち3はんは、自動車工場へ見学に行きました。働く人にインタビューをし、デジタルカメラを使って、写真をとりました。写真はCD-Rに保存しました。」

（すべて原文のまま。句読点は「、」「。」と表示され、「3」は全角数字、「CD-R」は半角英文字で表示されている。）

調査結果からは、「ローマ字入力に関して、小学生については、濁音・半濁音、促音の組合せからなる単語の入力に時間を要している傾向」があり、「中学生については、ひらがなとアルファベットの入力切り替えに時間を要している傾向がある」とされる（結果概要、p.6）。

小学生、中学生の1分間あたりの入力文字数とその分布は、表1と表2の通りである。分析対象者数については、コンピュータの不具合等で有効データを得ることができなかった者を除外し、小学生は3,181名、中学生は3,306名である。表からは、小学5年生の約8割は1分間あたりの入力文字数が10字未満であることがわかる。また、中学生の入力文字数の分布は小学生に比べてばらつきが見られる。結論として小学生、中学生ともに流暢に文字入力ができているとは言えない。

ところで現在、学習指導要領の改訂が進められており、小学校と中学校の学習指導要領は、平成29（2017）年3月に告示された。上述の情報活用能力調査の対象となった小中学生は、改訂前、現行の学習指導要領（平成20（2008）年3月告示）に基づく指導を受けてきた学年である。ここで、小学校、中学校の学習において

表1. 小学生、中学生の1分間あたりの入力文字数
(字)

	小学生	中学生
最小値	0	0
25%分位点	2.4	10.0
中央値	4.3	16.7
75%分位点	8.2	22.9
最大値	43.9	74.6
平均	5.9	17.4
標準偏差	5.2	9.8

注) 文部科学省(2015a)の図表9-1-2a (p.474), 図表9-1-3a (p.476)をもとに作成

コンピュータを用いた文字入力がどのように位置付けられているのか、現行の学習指導要領(文部科学省2008a, 2008b)と新学習指導要領(文部科学省2017a, 2017b)の記述をもとに考察する。具体的には、「コンピュータで文字を入力」することへの言及がなされている部分を抽出して比較する。該当部分を整理したのが表3である。

結論は以下のようにまとめることができる。まず、現行の学習指導要領ではコンピュータで文字を入力することへの言及が小学校・総則部分での1箇所のみであるが、新学習指導要領ではそれに加えて小学校・国語、小学校・総合的な学習の時間での言及がなされており3箇所に増えている。なお現行版においても、コンピュータや情報機器の活用に関する言及は複数見られる。

新学習指導要領は、小学校では移行期間が平成30年度、31年度とされ、平成32年度から全面实施となる。したがって、新学習指導要領による指導がなされて成果が表出するには、しばらく時間を要するであろう。更に、新学習指導要領で学習した児童生徒が高等教育の段階に進むまでの年数も必要である。小学校教育に導入されるプログラミング教育と相乗効果が期待できるかもしれない。しかしながら、いずれにしてもコンピュータでの文字入力について、現在大きな課題を抱えており、拡充の兆しがあるものの定着までに時間を要するように見える。

表2. 小学生、中学生の1分間あたりの入力文字数の分布
(字)

入力文字数	小学生の割合	中学生の割合
5字未満	55.4	7.6
5字以上10字未満	25.4	17.5
10字以上15字未満	13.0	19.8
15字以上20字未満	4.5	15.4
20字以上25字未満	0.9	21.5
25字以上30字未満	0.4	9.4
30字以上35字未満	0.2	4.0
35字以上40字未満	0.1	2.5
40字以上	0.0	2.3
計	100.0	100.0

注) 文部科学省(2015a)の図表9-1-2b (p.475), 図表9-1-3b (p.476)をもとに作成

4. 情報機器やシステムの急速な変化

ここでは、コンピュータリテラシーの課題に通底する背景事情について考察する。まず一つには、情報機器やシステムの急速な変化を考えることができる。金井(2017)や新ヶ江・泊(2016)が指摘するように、最近のスマートフォンの普及・浸透は大変な勢いである。この傾向は特に若年層に顕著ではないだろうか。これは同時にパソコン離れという現象にもつながっている可能性がある。例えば角川アスキー総合研究所(2016)は、女子小学生のスマートフォン使用率がパソコン使用率を超えたという調査結果を報告している。また、インターネット上のニュースサイトNEWSポストセブンでは、大学生がレポート作成の際にiPadやスマートフォンを使用しており、フリック入力を多用しているとの記事を2014年10月21日付けで掲載している。更にフリック入力自体も、文字を十字型に表示させるタイプや扇型に表示させるタイプなど多種多様な入力システムが開発・公開されつつある(例えば、桜井・増井(2013))。

つまり、使用される情報機器がパソコンからスマートフォンに変移してきており、他方では入力システムも変革し続けている。そのような中であって、高等教育においてどのようなコンピュータリテラシーの育成を目指せば良いのか、その見通しを持つことは容易ではないだろう。

表3. 小学校、中学校の学習指導要領における「コンピュータでの文字入力」の記述

	平成20年告示版	平成29年告示版
小学校 総則	「各教科等の指導に当たっては、児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、 <u>コンピュータで文字を入力する</u> などの基本的な操作や情報モラルを身に付け、適切に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。」（p.4-5）	「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また、各種の統計資料や新聞、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。あわせて、各教科等の特質に応じて、次の学習活動を計画的に実施すること。 ア 児童がコンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得するための学習活動 イ 児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」（p.8）
小学校 国語	なし	「第3学年におけるローマ字の指導に当たっては、第5章総合的な学習の時間の第3の2の（3）に示す、 <u>コンピュータで文字を入力する</u> などの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得し、児童が情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮することとの関連が図られるようにすること。」（p.25）
小学校 総合的な学習 の時間	なし	「探究的な学習の過程においては、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動が行われるよう工夫すること。その際、 <u>コンピュータで文字を入力する</u> などの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮すること。」（p.162）
中学校	なし	なし

注）下線は著者が追記

5. 日本語表記の複雑さ

コンピュータでの日本語の入力方式が現在も変換し続けており、多様なフリック入力方式が存在することは前述の通りである。ではなぜ、そのような状況になっているのだろうか。それには、日本語をコンピュータに入力するために複数のステップが必要であることと、それが日本語表記の複雑さに起因していることが挙げられる。

つまり、コンピュータを用いて文字入力をする場合、筆記具を用いて用紙に文字を書く場合と比較して、余分な複数の段階を要するのである。日本語の文章をコンピュータで入力しようとするとき、ローマ字入力方式を用いた場合であれば、日本語を一端ローマ字表記に置き換えて考える必要がある。更に該当するローマ字がコンピュータのキーボード上のどの位置にあるかを探してタイプする必要がある。ひらがな以外に漢字や片仮名等を表示させたい場合には、ローマ字を介して一端ひらがなを入力したあとに変換キーを押し、入

力文字候補として表示された中から、目的の漢字や片仮名等を探してエンターキーを押し、入力して確定する必要がある。数字や記号、英文字等を入力する場合は別途変換キーを用いる必要がある。ローマ字入力方式の代わりにかな入力方式を用いた場合であれば、ローマ字表記に置き換えて考える段階を省略できるが、その後の漢字への変換の段階等は同様である。

そして、その背景に横たわるのが日本語の表記の複雑な仕組みである。荒川（2009）は、「日本語には、ひらがな・カタカナ・漢字と、主要な表記の仕組みが三つもあり」、「実際に文字を書くときは、他にアルファベットやアラビア数字、それに「々」「ゝ」などの符号も使い」、「日本語は三つの表記システムを混ぜて表記を行う、世界でただ一つの言語」と述べている（p.20, 29-30）。もちろんこれらの表記の仕組みが、言語文化を豊かに魅力的にしていることも紛れもない事実である（例えば、高田・横山編（2014））。しかしながら、コンピュータ上で表現する際には、そのためのステッ

プが追加され難易度を高めることになる。例えば本城(2001)は、日本語入力がパソコン初心者にとっての障壁の一つであることから、操作法を習得しやすくするための「手引き」の表現方法を提案している。

6. おわりに

社会的にはIT人材の必要性が益々高まっており、その要求水準も高度化の一途をたどっている。しかしながら一方で、高等教育におけるコンピュータリテラシーにはいまだ課題が多い。高等教育における実態を、中等教育や初等教育と連結させて考察することにより、コンピュータを用いた文字入力に関連する課題が浮かび上がった。そしてこの課題は、背景事情として情報機器やシステムの急速な変化と日本語表記の複雑さを挙げることができる。これらは、わが国独自の要因とも言え、それらが絡み合った様相を呈していると言えるだろう。今後はこうした背景要因も視野に入れて研究と教育を進めることが求められるだろう。

引用文献

- 荒川洋平. 2009. 日本語という外国語. 講談社.
- 石川千温・渡邊慎哉・中村永友・皆川雅章・小池英勝・梅田充. 2013. “大学における新しいコンピュータリテラシー教育プログラムの展開”. 札幌学院大学総合研究所『情報科学』. 第33号, 47-58.
- 岡部幸祐. 2017. “高等教育のための情報リテラシー基準 2015年版の策定経緯と活用方法”. 大学図書館研究. Vol.105, 30-41.
- 角川アスキー総合研究所. 2016. “『子どもライフスタイル調査2016春』結果のお知らせ”. <http://www.lab-kadokawa.com/release/detail.php?id=0033>. (2017-3-4)
- 金井猛徳. 2017. “大学新入生の情報リテラシに関する調査と考察”. 大阪経大論集. 第68巻第1号. 大阪経大学会, 149-159.
- 倉元直樹. 2006. “新教育課程における東北大学の入試と教育接続－主に情報・理科, および, 入試広報の観点から－”. 東北大学高等教育開発推進センター 紀要. 第1号, 1-14.
- 桜井雄介・増井俊之. 2013. “QWERTY ソフトキーボー

- ド上のフリック日本語入力システム”. 研究報告ヒューマンコンピュータインタラクション. 2013-HCI-154巻(5). 情報処理学会, 1-4.
- 新ヶ江登美夫・泊羊子. 2016. “大学におけるコンピュータリテラシー教育”. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部 研究紀要. 第48号, 247-253.
- 高田智和・横山詔一編. 2014. 日本語文字・表記の難しさとおもしろさ. 溪流社.
- NEWSポストセブン. 2014. “(2014年10月21日付け記事) 若者のキーボード離れ加速 レポート・卒論でフリック入力も”. http://www.news-postseven.com/archives/20141021_282954.html. (2017-7-24)
- 藤間真. 2008. “情報教育の過去・現在・未来－マクロな視点から－”. 情報管理. 51(9), 667-683.
- 本城信光. 2001. “日本語入力操作法の手引き表現方法としての状態図の試作”. 第62回全国大会講演論文集 2001(1). 情報処理学会, 261-262.
- 未来投資会議. 2017. 未来投資戦略2017.
- 文部科学省. 2008a. 小学校学習指導要領.
- 文部科学省. 2008b. 中学校学習指導要領.
- 文部科学省. 2015a. “学校教育-情報活用能力調査(小中学校)”. <http://jouhouka.mext.go.jp/school/joukatu/index.html>. (2017-7-11).
- 文部科学省. 2015b. “情報活用能力調査(小中学校)の結果について”. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1356188.htm. (2017-4-20)
- 文部科学省. 2017a. 小学校学習指導要領.
- 文部科学省. 2017b. 中学校学習指導要領.
- 文部科学省. 2017c. “情報活用能力調査(高等学校)の結果について”. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1381046.htm. (2017-7-11).

【研究ノート】

発達障害傾向がある学生の保護者と 高等教育機関との連携を考える

—保護者支援の観点から—

佐藤典子¹⁾*

1) 東北大学教育情報学教育部／武蔵野音楽大学

本稿では、大学等の高等教育機関に在学する発達障害傾向を持つ学生の保護者と当該教育機関との連携について、保護者支援の観点から考察を行う。まず、発達障害等を抱える学生に対する支援の現状を踏まえ、主に国内の発達障害概念について整理した上で、比較的研究の多い、発達障害児およびその他の障害を持つ子どもの保護者を対象とした研究を概観する。特に、発達障害傾向を持つ子どもの保護者（主に母親）のストレスの高さを示す研究や、障害を持つ子どもの両親の認識の違いを指摘する研究、具体的な支援に関する研究を検討する。その上で、学生特有の問題を踏まえ、その保護者との連携を行うにあたって、このような発達障害児の保護者に焦点を当てた研究成果の活用も含め、どのような視点が必要であるか考察を行った。

1. はじめに

近年、日本の大学等における発達障害学生への対応の必要性は高まっている。平成17年（2005年）に施行された発達障害者支援法では、教育に関する第八条において、「国及び地方公共団体は、発達障害児（十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校、盲学校、聾（ろう）学校及び養護学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする。」とした上で、「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」と定めている（文部科学省、2005）。

日本学生支援機構（2017）の平成28年度（2016年）調査報告によると、全国の大学、短期大学及び高等専門学校の障害学生数は27,257人で、前年度（21,721人）より5,536人増えている。また、全学生（3,184,169人）に占める障害学生の在籍率は0.86%で、前年度（0.68%）より0.18ポイント増えており、学校種別で見ると、「大学」に在籍している障害学生は24,686人で、前年度（19,591人）より5,095人増えている。さらに、障害種別で見ると、最も多いのは「病弱・虚弱」の9,387人で前年度（6,462人）より2,925人の増、次いで「精神

障害」の6,775人で前年度（5,889人）より886人の増、「発達障害（診断書有）」は4,150人で前年度（3,442人）より708人の増が確認されている。このような、高等教育機関における発達障害学生数の増大を考慮しても、支援を充実させる必要があることは明らかである。

しかし、大学を含む高等教育機関における支援体制はまだ十分とは言えないようである。例えば、小林（2015）は、発達障害のある青年への支援に関する問題について概観する中で、高等学校における支援体制については学校によって大きく異なっており、特に進学校における支援が不十分であることを指摘し、そのような学生を受け入れることの多い高等教育機関では、さらに体制整備が遅れていると考えられ、事例や小集団での支援の実践研究が始まったばかりであるとしている。

ただし、先端的な取り組みも一部には行われている。例えば西村（2013）は、「トータル・コミュニケーション・サポート」という基本的なコンセプトにより行われている富山大学の発達障害学生支援について紹介している。ここでは、支援対象学生が発達障害の診断を持つ、持たないにかかわらず、すべてのコミュニケーションに関わることにについて支援するという特徴を持ち、特性を「矯正」するのではなく、彼らのユニーク

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内27-1 東北大学教育情報学教育部 noriko.sato.s5@dc.tohoku.ac.jp

さを生かすような支援を目指すことを重要な姿勢としている。

東北大学においても、障害のある学生への配慮に関するガイドライン（東北大学学生生活支援審議会、2016）を定め、その中で発達障害のある学生への配慮について、学生生活の中でおきやすい困難や、対応の実例を挙げたうえで、支援の必要性を示している。

丹治・野呂（2014）は、発達障害学生の支援事例が報告された論文を、支援内容別に支援方法と支援体制を分析することを通して、支援の現状と今後の課題を示している。その中では、対人関係スキル、生活スキル、授業の支援が多く報告されており、生活スキル支援では、個別面談とともに家庭との連携・連絡体制の必要性を指摘している。

このように、保護者との連携の必要性が指摘されているが、大学等の高等教育機関の学生の保護者対象の研究はほとんど行われていない。

その数少ない青年の保護者に関わる研究として、例えば小島（2014）は、大学における発達障害学生支援に関する保護者のニーズについてアンケート調査を行っている。学習面での支援、対人関係面での支援、その他の支援という3つのテーマに関して自由記述による回答を得ているが、調査対象者は小学生から大学生の発達障害の子どもを持つ保護者61名であり、そのうち大学生の保護者は2名のみである。また、小林（2015）は、発達障害のある青年への支援に関する問題を概観する中で、保護者支援の必要性についても提唱しているが、青年の保護者に関する情報は少なく、保護者支援の研究自体は、幼児期から児童期の保護者を対象としたカウンセリングや、ペアレントトレーニングの研究が近年報告されるようになっただけであることを指摘している。

本研究では、発達障害児の保護者対象の研究を中心に概観し、そのような研究において何が問題となり、現在どこまで明らかになっているか、またどのような支援が有効なのかについて整理する。そのうえで、大学等の発達障害学生の特徴を踏まえ、発達障害児の保護者対象の研究が活用できる面、発達障害傾向を持つ大学生の状況に特有の面について考察を行った上で、学生の保護者と大学等の高等教育機関との連携のため

に何が必要であるのかについて考察を行う。

2. 「発達障害」の定義と家族への支援について

本研究では、発達障害学生の保護者への対応について考えるため、発達障害児の保護者対象の研究を概観するが、その前に、この「発達障害」概念について整理しておきたい。

日本においては、先述の平成17年（2005年）に施行された発達障害者支援法が重要である。第二条の定義では、「発達障害」は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」とされている。さらに、「この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち十八歳未満のものをいう。」とされている。

この法律が成立する以前は、昭和35年（1960年）に施行された知的障害者福祉法（平成10年（1998年）改題／旧・精神薄弱者福祉法）に基づいて、知的障害の認められる者への公的支援は可能であったが、例えば同じ自閉性障害を持っていても知的障害が認められない場合には支援を受けられず、社会的な困難に直面するという問題があった。このような知的障害を持たない発達障害者への支援を求める運動を端緒として、発達障害者支援法が作られたが、そのあたりの経緯については、市川（2012）に示されている。

また、発達障害者支援法の第十三条では、発達障害者の家族への支援について、「都道府県及び市町村は、発達障害児の保護者が適切な監護をすることができるようにすること等を通じて発達障害者の福祉の増進に寄与するため、児童相談所等関係機関と連携を図りつつ、発達障害者の家族に対し、相談及び助言その他の支援を適切に行うよう努めなければならない。」とし、家族への支援についても努力すべきと示されたが、具体的支援内容の検討は不十分との指摘もある（岩崎・海蔵寺、2009）

国内の法律との関係で発達障害概念を捉えることも大切であるが、医学的な概念規定との関係性を明示す

ることも必要である。特に、2013年に公表されたアメリカ精神医学会の新しい診断基準であるDSM-5はそれ以前の基準であったDSM-IV-TRから13年ぶりに行われた改訂であり、日本国内への影響も大きい。

宮川（2014）は、改訂の指針としては、2004年に改訂された世界保健機構の国際疾病分類第10版であるICD-10とともに、2015年に改訂が予告されているICD-11（その後、改訂作業の遅れもあり、2018年1月時点でICD-11の最終成果物の採択は行われていない）の予測される動向を踏まえたものであるとした上で、改訂の概要と課題について以下のような所見を述べている。このDSM-5においては、「神経発達障害」という分類名称が採用され、中枢神経系の機能障害が推定されている障害とされている。さらに、その中には知的障害、コミュニケーション障害、自閉症スペクトラム障害、注意欠如・多動性障害、特殊な学習障害、運動障害の6つの障害が分類されている。このうちコミュニケーション障害と注意欠如・多動性障害以外の4つは、DSM-IV-TRから名称変更が行われたが、特に、それまで広汎性発達障害と呼ばれていたものが自閉症スペクトラム障害と改められたことは大きな変更であった。広汎性発達障害には、自閉性障害、レット障害、小児期崩壊性障害、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害という5つの下位分類を含んでいたが、別の障害として扱われることになったレット障害を除く4つの広汎性発達障害をまとめて示すものとして自閉症スペクトラム障害を用いると同時に、これまでのような下位分類及び個別の診断基準も廃止した。なお、この自閉症スペクトラム障害の診断基準A（社会的コミュニケーションと社会的相互作用の持続的障害）およびB（固定的・反復的行動パターン）、C（症状は発達初期に存在している）が診断において特に重要である。また、コミュニケーション障害に分類される障害として新しく登場した社会的コミュニケーション障害は、場の空気が読めない等のコミュニケーション上の症状のみの障害があてはまり、このような場合はDSM-5において自閉症スペクトラム障害には診断されない。

ところで、DSM-5の神経発達障害には、前述したように知的障害が含まれる。日本で発達障害の言葉が使

用される場合は、知的障害を含まないLD（学習障害）やAD／HD（注意欠陥多動性障害）等の限られた発達障害を示していることが多い。これは、発達障害者支援法第二条の規定の影響が大きいことを宮川（2014）は指摘しているが、そのような記述が行われているのは、知的障害者福祉法で支援対象とならなかった発達障害児・者への支援を念頭において法律が作成された背景もあるだろう。

平成19年（2007年）、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の通知文『「発達障害」の用語の使用について』（文部科学省、2007）は、これまで「軽度発達障害」という用語で表記してきたものを発達障害という用語で統一するが、行政上の発達障害と学術的な定義は異なるという注記をしている。このように、用語の定義に関しては国内でも錯綜しており、この分野の研究者が用いる用語も、研究発表時期や研究者の学問的背景等により、様々な用語が用いられているのが現状である。

本研究では、主に日本国内の定義で「発達障害」と呼ばれる特徴を持つ子どもあるいは青年について、特にその保護者に焦点を当てた研究を取り上げるが、このような用語の問題により、「発達障害」「軽度発達障害」「広汎性発達障害」「自閉症スペクトラム障害」「注意欠陥（または欠如）／多動性障害」等の様々な名称を使用している研究を取り上げることになり、できる限り引用した論文の表記と同じものを使用する。さらに、保護者のストレス等を検討する上で、発達障害以外の障害を持つ子どもの親を対象とした研究についても、特に重要と思われる研究については一部含めて検討する。

3. 発達障害の特徴から生じる問題と、保護者のストレスについて

3.1. 発達障害の特徴と「育てにくさ」

発達障害の特徴として、市川（2012）は、「数の多さ」、「外見上の分かりにくさ」、「境界の分かりにくさ」、「変化する可能性」、「家族全体として考える場合の存在」の5点を挙げている。大学等の高等教育機関における学生の中での発達障害学生の数については先述の通りであるが、「数の多さ」は、それだけ支援を必要とす

る対象者が多いということにつながる。「外見上の分かりにくさ」は、障害であることが見えにくいいため、支援を受けにくかったり、単なる「怠け」や「反抗」と誤解されやすかったり、診断が遅れて後述する二次障害が起きやすくなることが考えられるが、保護者について言えば、子どもが問題行動を起こした時に単なるしつけの問題とみなされ、周囲から不当に非難されることも有りうる。正常との「境界のわかりにくさ」は、支援が必要であるかが明確に定まりにくいことにつながるため、診断が遅れやすいことや、診断の確定が難しい場合もある。本人や周囲が支援を求め、必要性があれば支援対象とすべきと市川（2012）は指摘している。「変化する可能性」については、成長の過程で社会的困難度は変化する場合があります、周囲に理解ある家族、友人、教員に恵まれるかどうかで、元々の困難度が変わってくることが指摘されている。「家族全体として考える場合の存在」については、発達障害が遺伝的な問題を無視はできず、場合によっては身内に同じような傾向を持つ者がいる可能性もあるため、当該児・者の問題についてその家族が余計に気づきにくい可能性も指摘されている。

発達障害を抱えることがきっかけで、本人に起こりうる問題としては、まず、知的障害が無くても、学業上の問題が出やすいことが挙げられる。特にLDの場合、学習に関わるごく一部の能力に大きな落ち込みがあるために、学習に困難が生じることが指摘される。AD／HDについては、注意集中の問題が学習に影響する場合や、衝動性・多動性があるために集団生活での協調性を求められる日本の学校教育の中では特に本来の能力に見合った学力を身に付けることが困難になることも考えられる。知的障害を伴わない自閉症スペクトラム障害の場合、自分のこだわりの部分が学習することに向かえば、高い学力を身に付けることができる場合もあるようだが、グループ学習や、思考の柔軟性が求められる課題が出てくると学習に困難を示す可能性は高く、特に大学等の高等教育機関では、このような学習形態が増えるため問題が生じやすいことが予想される。

行動上の問題が出やすいこともよく指摘される。特にAD／HDで衝動性や多動性の問題が大きい場合

は、子ども同士のトラブルに発展しやすい。自閉症スペクトラム障害の場合は、対人的コミュニケーションの問題を生じやすいことが、中核的な問題でもある。さらに、周りの無理解や叱責の多さなどにより、反社会的問題が二次障害として出ることもある。

また、学業面での失敗や、友人関係のトラブル、家族や教師からの叱責が重なることで自尊心が低下し、場合によっては不登校や引きこもりにつながり、うつ病等の精神科系の病の発症という問題が出ることもある。

さらに、自分の発達段階に相応の友人関係を築くことが難しいため、社会適応がしづらくなり、交友関係を通しての社会性の発達、具体的な社会的スキルの獲得が望めなくなる。

このような問題を少しでも抑えるためには、家庭を中心とした環境からのサポートが大切だが、実際には、保護者自体も大きなストレスを抱えており、子どもへのサポートを十分に行えないだけでなく、むしろ子どもの問題を悪化させてしまうリスクが生じる危険もある。

発達障害児の保護者による虐待等のリスクの高さが指摘されることがある。保護者としては、子どもからの反応が独特であるため、かわいらしさを感じにくい、トラブルを起こすことが多いために、叱ることが多くなってしまう等から、虐待とのつながりが説明されることもある。ただし、子どもに医学的障害が無い家庭でも虐待は生じることがあり、逆にそのような障害を抱えた子どもの家庭であっても虐待につながらない場合が多いことから、リスク要因があったとしても、それを補償する要因があれば問題が生じないことも示されている（中根, 2007）。

教育現場において、保護者との連携は大切といわれる。保護者を支援することで、保護者が余裕を持って育児でき、子どもの障害から生じる問題を最小限にとどめ、子どもの社会適応を高めることが期待できる。また、先述のような虐待リスクの補償要因として働く可能性もある。

3.2. 子育て一般のストレスと、障害児の保護者を中心としたストレス研究

そもそも、子育てにおけるストレスは、すべての親に共通してみられる傾向があり、最近ではワークライフバランスの問題や、待機児童問題、保護者間のトラブルや、教育現場との葛藤なども取り上げられることが多くなっている。

そのなかでも障害のある子どもの母親は、障害のない子どもの母親より心理的、身体的にも負担が大きいことが指摘されている（田中,1996）。

例えば、奈良間ほか（1999）は、米国において育児ストレスを測定するために開発されたPSIの日本版を作成し、日本の乳幼児の母親を対象にその信頼性と妥当性を検討している。原版のPSIは、病児の親のストレスに関する研究に広く活用されており、慢性疾患の子どもの母親が、健康な子どもの母親に比較して、育児ストレスが高いことも見出されている。日本語版PSIの因子分析の結果からは、子どもの特徴に関わるストレスについて、「親を喜ばせる反応が少ない」「子どもの機嫌の悪さ」「子どもが期待通りにいかない」「子どもの気が散りやすい／多動」「親につきまとう／人に慣れにくい」「子どもの問題を感じることに」「刺激に過敏に反応する／ものに慣れにくい」の7因子が抽出されている。親自身に関わるストレスについては、「親役割によって生じる規制」「社会的孤立」「夫との関係」「親としての有能さ」「抑鬱・罪悪感」「退院後の気落ち」「子どもに愛着を感じにくい」「健康状態」の8因子が抽出されている。親のストレス因子についてはオリジナルの尺度の因子と類似していたようだが、子どもの特徴に関わるストレス因子については日本語版独自の因子が多く見られたようである。この尺度の子ども特徴に関わる因子の内容は、多くのものがそのまま発達障害児が持つ特徴にあてはまるのではないだろうか。

わが国で障害児を育てる親の問題に最初に注目したのは三木（1956）であると指摘した稲浪ほか（1994）は、HolroydのQRSの因子分析により、11尺度からなるQRS簡易版を作成し、障害児を育てる親のストレスを測定している。障害のない子の親と障害児の親を比べ、11尺度すべてについて、後者のストレスが高かった。子どもの性差による親のストレスに差は無く、年

少児親のストレスが年長児の親に比べて低く、重度重複障害児の親のストレスが、他の障害を親に比べて高かった。英国の障害児の親との比較研究もしている。

田中（1996）は、障害児を持つ家族180（家族360名）と、健常児を持つ家族210（420名）とを比較し、質問紙調査を行った。その結果、障害児を持つ母親は健常児を持つ家族に比べ、すべてのストレス項目が有意に高かった。なお、ストレスの測定には、稲浪ほか（1980）のQRS日本語版を参考にし、必要と思われるもの10項目を使用している。

障害児の親のストレスについては、これまで数多くの研究が行われているが、自閉症児の親は、他の障害児をもつ親よりもストレスが高いという結果も見出されている（植村・新美, 1985ほか）。

先述した稲浪ほか（1980）では、Holroydの開発した206項目、15尺度からなるQRSを和訳し、日本の障害児を育てる親のストレスについて調べ、アメリカのデータと比較している。日本のデータでは、自閉症児の母親が、精神薄弱児、肢体不自由児、視覚障害児の母親と比較して15尺度中6尺度で有意に高い心的ストレスが認められている。

坂口・別府（2007）は、自閉症児をもつ母親のストレスサッカの構造について明らかにしている。それ以前の障害児の親のストレスに関する研究を概観した上で、従来の質問紙がストレス反応、ストレスサッカ、認知評価段階が区分されずに混在している点を問題視し、また、障害児を持つ親全般を対象とした尺度であり、自閉症特有のストレスサッカが考慮されている尺度ではないことを指摘した上で、就学前の自閉症児を持つ母親のストレスサッカ尺度を作成している。その上で、自閉症児を持つ母親のストレスサッカについて、自閉症以外の障害児を持つ母親と比較し、自閉症児特有のストレスサッカを検討している。ストレスサッカ尺度については、最終的に41項目4因子となり、「サポート不足尺度」「問題行動尺度」「愛着困難尺度」「否定的感情尺度」と名づけられている。「問題行動尺度」「愛着困難尺度」については、自閉群の因子得点が有意に高く、「サポート不足尺度」「否定的感情尺度」については、両群に有意差は見られなかった。同時に実施したストレス反応尺度の得点については、自閉群のほう有意

に高かった。

このように、子育て一般のストレスの高さに注目する研究もあれば、障害児の保護者のストレスの高さに注目する研究も行われており、障害児の保護者のストレスの高さ、特に自閉症児の母親のストレスの高さを示す研究が複数見られる。

3.3. 発達障害、特に自閉症スペクトラム障害とAD／HDのある子どもを持つ親を対象とした研究

一時期、国内では軽度発達障害と呼ばれていた、主に自閉症スペクトラム障害やAD／HDの子どもを持つ親のストレスも特有のものがある。子どもの障害の程度が比較的軽度であるからと言って、保護者のストレスがそれに合わせて低いとは言えず、その障害に特有の困難から生じるストレスを感じている可能性があり、そこに焦点をあてた研究も出始めている。

松岡ほか（2013）では、広汎性発達障害児をもつ母親が体験している困難と心理的支援について明らかにするために、対象者10名に半構成的面接を行い、得られたデータを質的機能的に分析している。母親が体験している困難としては、「適切な医療・療育環境の不整備ゆえに増大する苦悩」「家事、療育、教育支援のために余裕のない日常」「手探りの子育て」「長期にわたって続く心理的揺れと子どもの将来への心配」「学校生活に関する心配とストレス」という5カテゴリーが見出された。母親が得ている心理的支援、および必要としている心理的支援は、「家族・友人・地域の協力者の理解と助言による支え」「家族や友人に相談できない状況」「気兼ねなく利用できる心理的支援への希求」「ゆとりの時間による気分転換」「子どもの長所や成長を確認することによる希望」「子どもの長所や成長に焦点を当てた支援への希求」という6カテゴリーが見出された。考察では、子どもの乳幼児期から継続している困難と、学齢期において体験する困難に分けて検討し、障害の特性と心理的支援に関する知識と技術を持つ専門家による母親への心理的支援や、母親への支援とともに子どもの長所や成長に焦点をあてた子どもへの支援の必要性を指摘している。

眞野・宇野（2007）は、注意欠陥／多動性障害（AD／

HD）児の行動特徴が母親の育児ストレスを高め、さらに養育態度に影響を及ぼすという仮説を設定し、母親の心理的プロセスを検討している。AD／HD児の母親と、健常児の母親を対象に、育児ストレスについては日本版PSI、養育態度についてはTK式診断的新親子関係検査を使用して質問紙調査を実施した。その結果、AD／HD児の母親の育児ストレスはすべての項目で有意に高く、否定的な養育態度（不満、非難、厳格、干渉、矛盾、不一致）をとる傾向が有意に多く見られた。重回帰分析も実施し、AD／HD群では、子どもに特徴的な行動（親を喜ばせる反応が少ない、不注意／多動）が母親の子に対する愛着を減少させ、さらに厳格で非難的な養育態度と結びついていることが示唆されている。

主に母親研究をここまではまとめて示した。次に、父親にも焦点をあてた研究について見ていきたい。

4. 障害を持つ子どもの母親と父親の認識の違い

障害を持つ子どもの保護者のストレスに関わる研究は、より長い時間子どもと接することが多い母親研究が中心であるが、中には父親にも焦点を当て、家族全体を視野に入れた研究が行われている。

田中（1996）は、先に述べた通り、障害児を持つ家族（母親・父親）と、健常児を持つ家族を対象とした質問紙調査を行い、障害児を持つ母親のストレスの高さを示したが、家族機能についても検討している。家族機能については、先行研究から選んだ尺度を用い、家族の凝集性と、適応性を調べている。その結果、「充実した家族の連帯感」は、健常児を持つ母親・父親で有意に高く、「家族の決まり」も定まっていた。また、夫婦関係や母親自身の悩みは満足した家族の連帯感によって軽減されていた。障害児を持つ家族の場合、高ストレスを示す母親は「充実した家族の連帯感」が有意に低かったのに対し、その家族の父親では有意に高く、父親と母親で家族認知の葛藤が生じている可能性を指摘している。

また、障害の告知は、大きな問題であり、そこに父母の受け止め方の差を見出した研究もある。山岡・中村（2008）は、高機能広汎性発達障害児・者をもつ父

母の障害の気づきと障害認識の相違を明らかにすることを目的とし、質問紙調査を実施している。診断前に、母親は父親よりも子どもの問題に幼児期早期から気づき深刻に悩んでおり、受診に対しては能動的であった。診断時において、告知は父母どちらにも精神的ショックを与えていたが、障害認識には差があり、母親の多くは肯定・否定の両面的感情をもち、障害であると認めたのに対し、父親の多くは否定的な感情のみをもち、障害を認めにくかった。また、母親の方が、積極的に障害を理解しようとしていた。

このように、保護者は必ずしも一枚岩ではない。両親の認識にズレが生じている場合は、子どもについての対応を検討する際に困難が生じる可能性もある。

5. 発達障害児の保護者に対する有効な支援とは？

八重樫・奥野（2016）は、発達障害を抱える当事者を対象にした支援と同時に、家族支援の重要性を示している。発達障害を抱える子どもを効果的に支援するためにも、その家族をサポートすることが必須であるとしている。これまでに行われてきた家族支援の具体例として、まず支援の段階から整理した上で、発達段階ごとの特徴についても言及したい。

支援の最初の段階として、まず子どもの障害に「気づき」、いかに「障害受容」をしていくかという問題がある。それが専門家からは「告知」という形になる。一般に子どもの障害の「気づき」に関しては、いくつかのパターンが考えられる。親が先に気づくか、親は気づかず乳幼児健診時や、普段接している就学前施設の養育者や、学校の教員、病院等で気づく場合なども考えられる。親が先に気づき、専門機関に相談している場合は、その専門機関で正確に診断ができるか、あるいは診断が可能で発達障害に詳しい機関に紹介することで適切な支援へとつながりやすい。教員や、専門機関の担当者から先に指摘される場合でも、親自身がある程度気づいていた場合は、話が進みやすいと考えられるが、一番難しいのは、親が全く気づいていなかった状態で、指摘された場合である。

発達障害に関しては、吉利ほか（2009）が、知的障害や自閉症と比較して障害が疑われてから診断・告知

を受けるまでの時間が長いことが先行研究により示されているとし、このようなタイムラグが起こる要因として、発達障害は診断の指標となる行動特徴が発達の過程の中で徐々に明らかになってくるため、早期の診断確定が難しいことを挙げている。

このような心的な負担の大きい「告知」の問題については、特に専門家の適切かつきめ細やかな対応が望まれるが、適切な医療・療育環境の整備は不十分で、そのような支援が現実的に行われることは困難が大きい。例えば、診断してもらえる信頼できる医療機関が少なく、診察までの待機時間が長くなる等、親が子どもの問題に気づいて専門機関にアクセスしようとしても、上手くつながれない現状がある。

家族は子どもの発達障害そのものに困難を感じるのではなく、発達障害により生じる子どもの行動への対処の仕方が分からないことで困難を感じるものであり、適切で有効な対処を遂行できるような心理的支援や教育的支援に、家族がどのようにつながっていくかが重要である（八重樫・奥野, 2016）。

保護者支援の具体的な方法としては、まず親子関係をより良くし、子どもの発達を促すために行われるペアレントトレーニングを上げることできる。子ども自身の社会的スキルを上げていくことも大切だが、親が子どもへの接し方をより有効なものに変えていくという意味での親のスキルの向上が、子ども自身の成長を促すだけでなく、そのことを実感できることで親自身も育児により積極的になれると考えられる。ただし、国内における発達障害のある子どもの親に対するペアレントトレーニングの現状と課題について検討した原口ほか（2013）によると、「根拠に基づく実践」という観点からは不十分なものであり、親子両方への効果評価を客観的に行っていく必要性が指摘されている。

また、子ども自身の怒りのコントロールに関するスキル向上だけでなく、保護者が子どもに対して適切な養育や教育を行うためにも、保護者のアンガーマネジメントに注目する必要があるだろう。例えば、横山（2010）は一般学生向けの心理教育プログラムの中でアンガーマネジメントワークショップを取り入れた試みを示しており、これは保護者にも有効と思われる。

保護者支援を行う専門家としては、子どもに薬物療

法等の医療的ケアが必要であれば、医療関係者が該当する。教育相談等の心理的アプローチが行われるのであれば、親子それぞれが対象となるカウンセリングや上記のようなスキルに関わるトレーニングを含むアドバイスを行うことが可能な、心理学の専門家が担当することが多いだろう。

支援を行う教育の専門家としては、就学前教育の養育者や、学校の教員がそれにあたる。吉利ほか（2009）は、特別支援教育の領域での、発達障害を持つ子どもの家族への支援を課題とし、障害の告知、ストレスの状況、教師による保護者支援の観点から研究動向を整理した上で、発達障害のある子どもの保護者は、比較的早くから障害の疑いを持ちながらも、診断を得るまでの長い期間を苦悩して過ごす場合が多く、子ども自身と子どもをとりまく環境の側面からのストレスにより、心理的・身体的に支援を必要としていることを示した。また、教師と保護者の理解が異なる傾向についても指摘し、学校の仕組みづくりについて提言しているが、このような視点を多くの教員が共有できていれば、保護者支援もより円滑に行われると考えられる。

専門家からの支援ではなく、同じ障害を持つ子どもの親同士が形成する「親の会」は、ピア・サポートとして機能すると考えられる。堀家（2014）は、親の会のメリットとして、障害に関する知識の増加、仲間がいることで子ども理解が進む、親の会そのものが居場所になり、心理的安定をもたらすことを挙げている。子どもの年齢が上がり、学校に入ると、子どもの学業の問題、周囲とのトラブル等で、特に障害を持っていない子どもの親との関係に問題が生じることも多く、その意味でも、親の会が発達障害児の親の心の支えとして機能する面もあるだろう。母親のストレスを和らげる緩衝要因としての機能も果たすものと思われる。

6. 発達障害学生とその保護者特有の問題について

大学等の高等教育機関の学生が、発達障害を抱えていた場合について考察するが、このような学生の場合、一般的に考えて、知的障害は無いが、あっても比較的軽いはずである。

発達障害については、本人が大学入学以前に告知を

受けている場合と、告知を受けていない場合があり、後者については、親や本人がある程度気づいていた場合と、全く気づいていない場合が考えられる。告知を受け入れることに困難を伴うことは、先述した研究でも示されていた。保護者が、我が子の状態を受け入れられるかは、既に告知されているかどうか、告知はされていなくても保護者自身がその問題に気づいていたかで大きく変わる。大学入学以前に気づいていなければ、保護者が受け入れることはますます困難であることが予想される。告知されていた場合でも、大学入学以前に通っていた小中高校、あるいは就学前教育において、類似の問題があったのか、入学以前のどの時点で告知がなされていたのかも関係すると考えられる。

早期に告知されていなかった場合は、相対的に障害は軽い可能性もある。障害の程度が軽く、大学入学に至るまで本人も周りも気づかずに来たのかもれない。そのため、特に対策が取られず、結果的にかえって問題が大きくなり、二次障害につながることもあるが、少なくとも大学入学までに至った学生については、診断がなされているのであれば、ある程度対応はこれまでも行われているであろうし、入学まで診断されていないのであれば、少なくとも今までは様々なサポート等が機能し、本人の能力の高さもあって問題が表面化せずに来たと考えられる。そういった意味での学生の能力や家庭のサポートに関する潜在力は大きいと考えられる。

しかし、それ以前の年代に比べると、発達段階的に学生に求められるものは大きい。学業は専門的で高度となり、特に親元から離れている場合は生活面で自分がやらなければいけないことが多くなる。また、卒業後の就職等のキャリア形成という課題もある。発達障害の問題を抱えていない学生にとっても、これらに起因する心理的な危機を乗り越えることは困難を伴うことを考えると、発達障害傾向のある学生が直面する問題が、いかに大きいかは推測可能であろう。

本研究では、学生支援のために保護者と高等教育機関がどのような連携を行うことが可能かについて検討するために、発達障害児やその他の障害児の保護者のストレス研究や保護者支援の研究を中心に取り上げてきたが、大学等の高等教育機関へ入学した学生と保護

者との関係は、これら先行研究の障害児と保護者との関係とは大きく異なる面もある。高等教育機関に在学する学生の多くは、青年期後期にあたり、心理社会的発達を考えると、親への心理的依存は弱まり、様々な意思決定もある程度は自力で行えるようになっているはずである。そういう意味では、本人への支援が上手く機能して、適応上の問題を早期に解決できれば、高等教育機関が学生の保護者と特に密接に関わる必要が無い場合も考えられるが、実際には保護者といかに連携できるかが重要になってくる場面が多いのではないだろうか。ただし、その保護者が学生の困難な状況を十分理解した上で、学生への適切なサポートを行うことができる状況にあるとは限らない。少しでも、保護者の理解を促し、ストレスを軽減する対応を取ることが、結果的には学生支援につながると考えられる。

7. 発達障害学生の保護者と高等教育機関との連携のためにできることは？

発達障害児とその親へのサポートがそのまま使える面と、高等教育機関の学生だからこそ配慮すべき面について検討していきたい。

まずは、障害の「気づき」を促す「告知」の問題がある。前章でも述べたが、あらかじめ保護者が気づいているかいなかで、望ましい対応が大きく異なる可能性がある。教育機関側としては、保護者の反応を確認しながら情報提供を行う必要があるだけでなく、学内での出来事等をどこまで保護者に知らせるかについて、学生本人への意思確認を行うことがより重要になってくるだろう。

社会的スキルの向上については、主に学生本人のスキルを向上させることが中心になると考えられる。保護者は、本人の成長を促すために、どのような対応が望ましいか知ることが中心であり、本人の力で自立が可能であれば、それを見守り支えることが保護者の役割となるであろう。むしろ、そのような親の気持ちを受け入れ、サポートするようなカウンセリングが有効ではないかと思われる。

また、希望を持つことの重要性を指摘したい。学生自身が今後のキャリア形成においてどのような道に進むことが可能であるかにもよるが、学生本人にとって

はもちろん、保護者にとっても自分の子どもが進む道について希望を持つことは重要と考えられる。場合によっては、学生が大学入学時に考えていた方向性とは大きく進路変更せざるを得ないことも生じてくる。その場合にどのように社会とかわかっていくことができるのかを本人が見つけ出せるように、保護者が支援していくことが重要であり、保護者が希望を持てなくなってしまうと、十分な支援が期待できなくなってしまう。

一方で、あまり親が過保護になりすぎてしまうことの問題を指摘する見方もある。田所（2016）は、発達障害の子どもの心理発達とキャリア教育について、青年の自立と親の子離れという観点から論じているが、親の心構えとして、子離れすることの重要性を取り上げ、適切に子どもを自立させ社会に適応させていくこと、その大前提として一生涯を見通した支援の計画を立てることの重要性を示している。

大学等の高等教育機関において、発達障害を抱える学生を支援する上で保護者に対応する際には、このような大仕事をしなければならない保護者への敬意を持ち、過度にならない支援を行いつつ、連携を図ることが重要ではないだろうか。また、既に行われている発達障害児を主な対象とした保護者支援に関わる諸研究を参考にしつつ、発達段階的に親からの自立が求められる時期に差し掛かっている高等教育機関の学生を支援するためには、まず学生本人がどこまで自力でできるのかを見越したうえで、保護者との連携のあり方について柔軟にとらえていく必要があるだろう。

8. 引用文献

- 原口英之・上野茜・丹治敬之・野呂文行. 2013. “我が国における発達障害のある子どもの親に対するペアレントトレーニングの現状と課題—効果評価の観点から—”. 行動分析学研究. 27(2), 104-127.
- 堀家由妃代. 2014. “発達障害児の親支援に関する一考察”. 佛教大学教育学部紀要. 13, 65-78.
- 稲浪正充・西信高・小椋たみ子. 1980. “障害児の母親の心理的態度について”. 特殊教育学研究. 18(3), 33-41.
- 稲浪正充・小椋たみ子・Catherine Rogers・西信高. 1994.

- “障害児を育てる親のストレスについて”. 特殊教育学研究. 32(2), 11-21.
- 市川宏伸. 2012. “発達障害－医療を中心に－”. リハビリテーション医学. 49(7), 421-427.
- 岩崎久志・海蔵寺陽子. 2009. “軽度発達障害児をもつ母親への支援”. 流通科学大学論集—人間・社会・自然編—. 22(1), 43-53.
- 小林真. 2015. “発達障害のある青年への支援に関する諸問題”. 教育心理学年報. 54, 102-111.
- 小島道生. 2014. “大学における発達障害学生支援に関する保護者のニーズ”. 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学. 62(2), 257-262.
- 眞野祥子・宇野宏幸. 2007. “注意欠陥／多動性障害児の行動特徴と母親の養育態度間の関連性”. 脳と発達. 39, 19-24.
- 松岡純子・玉木敦子・初田真人・西池絵衣子. 2013. “広汎性発達障害児をもつ母親が体験している困難と心理的支援”. 日本看護科学会誌. 33(2), 12-20.
- 三木安正. 1956. “親の理解について”. 精神薄弱研究. 1, 4-7.
- 宮川充司. 2014. “アメリカ精神医学会の改訂診断基準 DSM-5：神経発達障害と知的障害, 自閉症スペクトラム障害”. 椋山女学園大学教育学部紀要. 7, 65-78.
- 文部科学省. 2005. “発達障害者支援法”. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/001.htm, (2017-11-13).
- 文部科学省. 2007. “「発達障害」の用語の使用について.” http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/002.htm, (2017-11-13).
- 中根成寿. 2007. “障害は虐待のリスクか？－児童虐待と発達障害の関係について－”. 福祉社会研究. 8, 39-49.
- 奈良間美保・兼松百合子・荒木暁子・丸光恵・中村伸枝・武田淳子・白畑範子・工藤美子. 1999. “日本版 Parenting Stress Index (PSI) の信頼性・妥当性の検討”. 小児保健研究. 58(5), 610-616.
- 日本学生支援機構. 2017. 平成28年度（2016年度）大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.
- 西村優紀美. 2013. “発達障害のある大学生支援の社会的動向”. 季刊 ほけかん. 6, 14-12.
- 坂口美幸・別府哲. 2007. “就学前の自閉症児をもつ母親のストレスの構造”. 特殊教育学研究. 45(3), 127-136.
- 田所摂寿. 2016. “発達障害の子どもの心理発達とキャリア教育—青年の自立と親の子離れを考える—”. 作大論集. 6, 107-126.
- 田中正博. 1996. “障害児を育てる母親のストレスと家族機能”. 特殊教育学研究. 34(3), 23-32.
- 丹治敬之・野呂文行. 2014. “我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題”. 障害科学研究. 38, 147-161.
- 東北大学学生生活支援審議会. 2016. 障害のある学生への配慮に関するガイドライン. 東北大学.
- 植村勝彦・新美明夫. 1985. “発達障害児の加齢に伴う母親のストレスの推移—横断的資料による精神遅滞児と自閉症児の比較をとおして—”. 心理学研究. 56(4), 233-237.
- 八重樫大周・奥野雅子. 2016. “発達障がいを抱える家族への支援プロセスに関する一考察”. 現代行動科学会誌. 32, 20-30.
- 山岡祥子・中村真理. 2008. “高機能広汎性発達障害児・者をもつ親の気づきと障害認識—父と母との相違—”. 特殊教育学研究. 46(2), 93-101.
- 横山孝行. 2010. “学生相談の心理教育プログラムに関する文献的研究—ライフスキルの観点から—”. 東京工芸大学工学部紀要. 33(2), 62-70.
- 吉利宗久・林幹士・大谷育実・来見佳典. 2009. “発達障害のある子どもの保護者に対する支援の動向と実践的課題”. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 141, 1-9.

【研究ノート】

ランゲージングのL2文法習得に対する効果
—書記フィードバックにおける促進的役割—布川 裕行¹⁾*

1) 東北大学国際文化研究科

ランゲージングは、Vygotskyの発達心理学に由来する社会文化理論の観点から、Swain (2006)により第二言語習得論のひとつの概念として新しい息吹を与えられた。ランゲージングは思考を媒介するために言語を用いる行為であり、学習者の遭遇した問題への解決策を答えが出るまで考え抜くことを可能にして、「スピーキングやライティングの形を取る」(Suzuki, 2012)。ランゲージングの言語学習に果たす機能は、第二言語習得論のよりどころとする認知心理学からみたものと社会文化理論からみたものの両面から考えることができ、二つを融合した社会認知的アプローチの可能性もある。本研究では書記訂正フィードバックと、ライティングの形を取る書記ランゲージングのみを扱うことにする。近年、ランゲージングは多くの研究者によって研究がなされてきたが、書記訂正フィードバックと組み合わせた効果の研究はまだ少なく、理論的にも実践的にもわからないことが多い。今回は、国内外でこれまでに発表された7つの論文を概観し、今後の研究の方向性を探った。

1 ランゲージングとは

Krashenの提唱したインプット仮説に対し、Swainはアウトプット仮説を唱え、さらに、Swain (1995, 2005)で、アウトプット(output)の機能を、気づき(noticing)、仮説検証(hypothesis testing)、メタトーク(metatalk)の3つにラベルを貼り直した。後に、Bygate (2001)、de Bot (1996)やDeKeyser (1997)などによって流暢さ/自動化(fluency/automaticity)が加えられて、アウトプットの4つの機能が確立した。この中で、Swainはメタトークを最も重要な機能だと位置づけた。さらにSwain (2006a)では、ヴィゴツキー(Vygotsky)の社会文化理論(sociocultural theory: SCT)の観点から、メタトークをランゲージング(languaging)とした。Swain (2006a)では協同対話(collaborative dialog)はトーキング・イット・スルー(talking-it-through) (Swain & Lapkin, 2002)という点で、プライベート・スピーチ(private speech) (Negueruela & Lantolf, 2006)に似ているとされ、ランゲージングには協同対話とプライベート・スピーチを含むとしている。現在、ランゲージングは多くのSLA研究者によって研究されている(cf.Suzuki,2009)。

Swain (2009)によれば、アウトプットという術語

は言語の行動的イメージを全く表していないという。

個人が言語を使用するときは、認知(思考)を媒介(mediate)しているとし、言語使用の“advancedness”

(高度化)ということを考えれば、言語を「単なる意味を運ぶもの」として考えるのはあまりに単純過ぎるという(Swain, 2009: 95-96)。そういうわけで、彼女は、‘verbalizing’とか‘verbalization’ということばを使用し始めた(Swain, 2000)が、これらの用語もまた、スピーキング、ライティングの両方にではなく、スピーキングだけに言及しているのではないかという誤解を受けやすかったという。そこで、行動について伝達する‘dynamic, never-ending process of using language to make meaning’(意味をなすために言語を使用する動的で決して終了しない過程)を意味するlanguagingということばが浮かびあがってきたと言われている(Swain, 2009: 96)。

そもそも、ランゲージングということばは、Becker (1991a, 1991b)が初めて使用したと言われるが、そのベッカーは次のように言っている。

「言語についてのランゲージングはほかのすべてについてのランゲージングと同じようにありふれたものである」(Becker, 1991a: 229)。

また、ベッカーは次のようにも言っている。

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学国際文化研究科 nunokawa@jc4.so-net.ne.jp

「それ（普遍文法：筆者注）をこのように考えてみよう。Languageというようなものではなく、絶え間のないlanguageingだけ、すなわち人類の行動だけがあると仮定してみよう。子どもたちは、個別のlanguageingだけを聞くのである。（もしまだ考えが固まっていないなら）活発な記憶力を持っているので、子どもたちは、その個別のものをまねし、繰り返し、次第に個別の小さなテキストを新しいコンテキストに作り変えることを学ぶのである」（Becker, 1991b: 34）。

これらのことから、ベッカーの言うlanguageingとは、languageという人間の持つ概念そのものに対し、「実際に今現在ことばにしているもの」を指していると言える。キー・ワードは“reshape”（作り変える）であろう。実際、Vygotsky (1978, 1987), Barnes (1992), Wells (1999) らは、スピーキングとライティングは経験を「作り変える」ことによって、発達の手段として役に立つと議論している。つまり、Swain (2006a) が言う通り、「ランゲージングは考えが明確に表現され、形を変えて人工的形式にする媒介としての役目を果たす」（p. 97）のである。

さらに、Swain (2006a) は、Hall (1996) の心理療法としてのlanguageingの博士論文に触れ、「彼はランゲージングと意識、そして『再度ランゲージングする』、つまりランゲージングによって知識を再認識し再構築することの重要性について語る」（Swain, 2006a:97）と述べている。これはまさに、Swain and Lapkin (2002) で、第二言語学習のデータから見出した‘talking-it-through’ という概念の範疇の一つであると言えよう。それは、「話しながら知るにいたる」（coming-to-know-while-speaking）現象である。つまり、スピーキングあるいはライティングをしている間に、われわれは新しく、より深い理解に達するといえるのである（Swain, 2006b）。

以上から、スウェインはランゲージングを次のように定義している。

「ランゲージングは言語を通して意味をなし、知識や経験を形成する過程のことを言う」（Languageing refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. (Swain,

2006a: 98)。

スウェインはまた、「ランゲージングはスピーキングまたはライティングの形を取る」とも言っている（cf. Suzuki, 2012）。思考を媒介するために言語を用いる行為（≡ランゲージング）は、学習者が遭遇した問題への解決策を答えが出るまで考え抜くことを可能にするのである。また、ランゲージングは思考を、さらなる熟考に利用可能な人工物（artifacts）に変容させるのである（Bitchener & Storch, 2016: 76）。

ランゲージングの研究は、口頭ランゲージング（oral languageing; 以降OL）が早く行われた。理論的には、認知心理学（cognitive psychology）の面からは自己への説明（self-explaining）（eg., Chi, 2000; Siegler, 2002）、社会文化理論（sociocultural theory; 以降SCT）の面からは内在化のプロセス（the process of internalization）（eg., Galperin, 1969, 1992）が研究されてきた。また、OLの実証研究も多く行われてきた（eg., Egi (2007); Nabei & Swain, 2002; Qi & Lapkin, 2001; Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki, & Brooks, 2009）。しかしながら、書記ランゲージング（written languageing; 以降WL）の実証研究は4で述べる通り、豊富にあるわけではない。本研究では、書記訂正フィードバック（written corrective feedback; 以降WCF）とWLとの関係を調べることから、WLのみを扱うことにする。

2 ランゲージングの背景と機能

2.1 ランゲージングの背景—社会文化理論

Firth and Wagner (2007) は第二言語習得論（SLA）、方法論、研究、焦点化の再概念化が必要だとしている（p.296）。すなわち、言語の使用と習得における社会的背景、自己同一性、タスク、周囲の環境を確認した、より「全体論的な、言語と言語習得に対するアプローチと展望」（p.296）が必要だとしたのである。それ以前から、人類学、社会学、文化心理学の分野で、再概念化の兆しは見えていたが、SLAの分野においてもBlock (1996), Lantolf (1996), van Lier (1994) や、Lantolf の編集によるthe Modern Language Journal誌のa special issue of the MLJ in 1994 という特集などで機は熟していたといえる。こ

これらの理論的展望はロシアの心理学者ヴィゴツキーの Vygotsky (1978, 1987) に基づくもので、人間の精神の発達を理解しようとする試みに、人間の文化と歴史の研究を取り込むことが重要だと主張していた。この理論は、社会環境がただ単に精神発達の背景であるどころか、実にその根源なのだというスタンスにおいて、他の精神の理論とは根本的に異なっている。また、社会文化理論は個人を、「媒介手段とともに作動する動作主」(Wertsch, 1998) とみなしている。すなわち、人は自由な動作主ではなく、その行動は利用できる道具や、環境に存在する（あるいは欠乏している）アフォーダンスによって強調されたり、強制されたりするというのである。

SCTは言語を、伝統的なSLAとは根本的に異なる方法で考察している。伝統的な心理言語学は言語をすでに形成された思想の概念として見ているが、SCTは言語を、精神の道具、すなわち認知的発達に寄与し、思考の構成要素となる道具として見ている。認知的に複雑な行動を媒介するためのスピーキングやライティングの使用であると定義されているランゲージングを通して、個人は、認知的、情意的に発達するのである。話されたり書かれたりした言語を産出する行動は進行中の思考であり、複雑な概念を学習者が理解する手段である。これらの理解は、他者や自分たちや社会的、文化的な人工物によって達せられるものである。媒介的、心理学的、文化的に極めて重要である、ランゲージングという行動を通して、「学習者は自らの考えを明瞭な形でことばに表し、さらにそれを人工物の形に変え、そうすることによって、考えをさらなる熟考の情報源として利用する」(Swain, 2006a:106) ののである。

以上、ランゲージングと社会文化理論の密接な関係について述べたが、次の項ではランゲージングの認知心理学的、社会文化理論的機能について述べてみたい。

2.2 ランゲージングの機能

WLの機能については、第二言語習得論のよりどころとしている認知心理学からみたものと、ヴィゴツキーの発達心理学を踏まえた社会文化理論からみたものがあると思われる。

まず、認知心理学の観点から考えた場合、ランゲ

ージングの機能は、メモリー・エンコーディング (memory encoding) としてのものと、外部貯蔵機能 (external memory) としてのものの2つが考えられる。前者は、ランゲージングの過程で推測し、修正し、材料の深い理解にいたる機能であり、 Craik and Lockhart (1972), Slamecka and Graf (1978) が該当すると思われる。例えば、Craik and Lockhart (1972) の処理水準説 (Level of processing) は、記憶の処理の深さには、物理的処理、音響的処理、意味的処理の3つのレベルがあるといい、その順番に処理が深くなり、処理が深ければ深いほど記憶に残るといふ。これは簡単に言うと、例えば、単語を覚えるときに、スペリングに加えて音声を聞いて意味まで考えると覚えやすいということである。これに照らし合わせて、ランゲージングが深い処理まで行っていることは明らかであろう。後者の外部貯蔵機能については、Baddeley (2003) が該当すると思われる。Baddeley (2003) はワーキング・メモリと言語についての研究をしているが、ランゲージングが理解、推測、修正時のワーキング・メモリへの負担を軽減する可能性があることを示唆している。

Vygotsky (1981) による社会文化理論からみると、WLはプライベート・スピーチの概念が書記モード (written mode) に適用されて、書くことにより自己との内なる会話が外面化すると考えることができる (DiCamilla & Lantolf, 1994; Lee, 2008; Roebuck, 2000)。WLは目に見える形で書くが、自己媒介 (self-mediation) によるプライベート・スピーチと同等のものと考え、内在化された知識の人工的媒介手段とみなすことができる。さらに重要なことに、WLは、文字に残す過程で、OLよりも、完全な考えの表現が要求される。このことは、WLの方が、振り返り (reflection = languaging) ながら、時間をかけて向きあうことができるということを意味している。この点からもWLの優秀性がうかがえる。一方で、まだ文献には表れていないが、時間管理面や情意面でのマイナス要因が出てくとも考えられる。学習者への動機づけに気を配るべきであろう。

以上から、本研究では、ランゲージングをすることにより、実際に、推測、修正、深い理解を促進し

(memory encoding), 自己との内なる会話を外面化することができるのか, また, それによりターゲットの項目が媒介 (mediate) されるのかどうかを調べたい。また, 学習者の誤まりやすい目標文法項目について直接訂正したり, 説明したりする明示的な書記訂正フィードバック (以降WCF) は, 第二言語習得にとって重要な学習者の気づきを促すことが示されている (e.g., Bichener & Knoch, 2010) が, 明示的なWCFである直接訂正とメタ言語説明をランゲージングと組み合わせることにより, ランゲージングの「自己説明」や「内在化のプロセス」を促進して, よりしっかりと学習者の気づきを促し, ターゲットの項目の習得が促進されるということを調べたい。

2.3 社会認知的アプローチという観点・・・認知心理学と社会文化理論統合の可能性

前項では, 認知心理学と社会文化理論の両面からランゲージングの機能を述べたが, この項では, この二つを統合した社会認知的 (sociocognitive) 観点からSLAを考えてみたい。それは, 第一に, SLAに対する社会認知的なアプローチは, SLA以外の多くの研究や実践の領域・分野とつながっていく可能性があるからである。例えば, 文化 (culture) (e.g., Kramsch, 1993), 談話 (discourse) (e.g., Firth & Wagner, 1997), 授業論 (schooling) (e.g., Poole, 1992), 社会生態学 (social ecology) (e.g., Schumacher, 1997) 等々である。

Atkinson (2002) は社会認知的な観点を, 次のように定義している。

「Sociocognitive とは、『頭の中』と『世の中』の両方において同時に起こり相互に構築される, 言語と言語習得に対する観点のことである」(2002:525)。

明らかに, 言語は実践であり, 成果であり, 道具であり, その意味では社会的であろう。人々は社会の中で, また社会に関して行動するために, 言語というものを使うのである。それは, 他の物事, 考え, 感情, 行動や個性の中で, 言語を伝えたり, 構築したり, 言語で成し遂げるためであったり, 他人の存在を単に, しかし, しっかりと認めるためだったりする。これらの行動はどれも, 基本的には社会的環境なしには意味

をなさないのである。「すべての言語は使用されている言語だ」(M.A.K. Halliday, 1978) というであろう。

言語が確かに社会的であるように, 言語の習得もまた社会的である。他の社会的な慣習のように, 新生児は親や周囲から盛んにランゲージする (languageing) ように導かれる (Becker, 1988)。生まれた1日目から, それどころかそれ以前から (e.g., Foster, 1990) である。そのような認知的な能力といったものが, 極めて豊かな養育上の行動や場面で認識できる。社会認知的アプローチによれば, チョムスキーの “poverty of the stimulus” の議論とは正反対に, L1習得の最初の原則は, 場面の豊かさ “richness of the context” ということになるだろう。つまり, コミュニケーションの計画性が新生児や幼い子どもにあるのではなく, 保護者がしばしば子どもたちの行動を意図的なものとして解釈し (Foster, 1990), それを基に行動するのである。Newsonの言うように, 「人間の赤ん坊はすでに人間であるかのように取り扱われるがゆえに人間になる」 (Human babies become human beings because they are treated as if they already were human beings.) (Newson, 1979:16) のであろう。

1960年代の認知心理学革命の初期 (e.g., Brown, 1973; Corder, 1967) には, SLAの分野において, 第二言語の学習に対して, 概して高度に認知的な見解を採用した (e.g., Crookes, 1997; Firth & Wagner, 1997)。Atkinson (2002) によれば, 認知論者 (cognitivist) とは主に個々の頭の中でSLAが起こるという見方をする人々であり (p. 534), それゆえに, 個々を, 本質的に自動的に言語を習得する者であるとみなすのである (Pennycook, 1997)。このような観点からは, たとどこに社会的要因が入ってこようと, 習得の過程には間接的な影響しかないであろう (R. Ellis, 1994)。

もし “ランゲージング” の発達が, 社会的に媒介された (socially-mediated) 世界, すなわち正確に言えば, 社会と認知の進歩的な相互連結への関わりと適応によるものならば, 実質的に, インプットが主の概念や, (理想化された) 学習者や “一人だけの” バージョン (個人) に基づいたSLAでは不毛な試みとなるで

あろう (Atkinson, 2002:534).

また、ヴィゴツキー派の研究者 (e.g., Hall, 1997; Lantolf, 2000; Lantolf & Appel, 1994) も、これまで、先細りになりつつある認知的分野に異議を申し立ててきた。例えば、Lantolf and Appel (1994) は言語学習者を「共同の行動に生産的に参加する経験をする人というより、認知の力を時間の経過とともにただ広げ実らせる自分本位の生物体と」見ることを批判している (Lantolf & Appel, 1994:11). Firth and Wagner (1997) も、SLAの研究を「個人的で機械的 individualistic and mechanistic」と批判している (Firth & Wagner, 1997:288).

それに対し、社会認知的アプローチの主張のコアとなるものは、精神 (mind), 肉体 (body), そして世界 (world) は第二言語習得 (SLA) において統合的に機能するということだという (Atkinson, 2011: 143). さらに、社会認知的アプローチがSLAに与える示唆の一つは、教えることには価値があり、学ぶことと教えることは両輪で進むということであろう。このことに対しては、Crookes (1997) も R. Ellis (1997) も合意はしていない。しかしながら、社会認知アプローチで教えることもまた、彼らの主張する偶発的 (incidental) な学習につながるであろう。もし学習者が、ある意味のある社会的行動に参加することによって学ぶのなら、共に参加する者はその学習者の教師となるであろう。

以上、社会認知的アプローチについて概観したが、認知的なものと同時に社会文化理論的なものの両方を取り込むこの理論は、今後のSLAの発展を考えた場合、十分に考慮に値するものではないだろうか。

3 分析の対象とした論文

WL研究の引き金になったのはSuzuki (2012) である。この研究以来、これまでに、何人かの研究者がWCFにおけるWLについて調査している。本研究では、WCFとWLの研究が初出した2009年以降の7つの研究について、ナラティブ・レビューを行いたい。

レビューの対象としたのは、WCFとWLの効果を調べた次の7つの論文である。Suzuki (2009), Suzuki (2012), Ishikawa (2013), Ishikawa (2015),

Simard, Guénette, and Bergeron (2015), Ishikawa and Suzuki (2016), Moradian, Miri, and Nasab (2016). また、論文ではなく、口頭発表であったが、川口, 田村, & 福田 (2015) も検討し参考にしたい。

4 ナラティブ・レビュー

4.1 方法と過程

最初に、7つの研究の方法 (method) について概観してみよう (表1参照)。7つのWCF + ランゲージングの研究は、日本人の大学生対象の研究が多く、他にはケベック州のESLの高校生を扱ったSimard et al. (2015) とイランのEFLの中等学校生を扱ったMoradian et al. (2016) があるのみである。参加者は14人から49人にわたっている。その中で、Ishikawa (2013), Ishikawa (2015), Ishikawa and Suzuki (2016), Moradian et al. (2016) は、統制群 (Control) をもたず、参加者を2群または3群に分けている。統制群を設けたのは、Ishikawa (2013) と Ishikawa and Suzuki (2016) の2つの研究のみである。参加者の人数を考慮すれば仕方ないことと言えるが、できれば統制群を設ける方がよいと思われる。

過程 (procedure) については、各研究で工夫を凝らしている。WLはメタノート (metanote) とかヴァーバリゼーション (verbalization) とも呼ばれているが、参加者に課すタイミングは初稿の後や、直接訂正後が多い。使用されたWCFのタイプは、間接訂正、直接訂正、モデルとの比較 (comparison to the model text) と多岐にわたっている。ターゲットの文法事項を1つに絞っているのは3つの研究のみで、残りの4つは焦点化していない。焦点化したものの中で、ターゲットにした文法事項は時制の一致と仮定法過去であった。得点化 (scoring) は、WLを量的に分析するものが多いが、Suzuki (2012) はWLの質的研究が中心である。

4.2 間接訂正とモデルとの比較

7つのWLの研究をWCFのタイプ別に述べてみよう。7つの研究の中で、間接訂正 + WLを扱ったものにはSuzuki (2009) があるが、別の口頭発表の川口他 (2015) も間接訂正フィードバック + WLと間接訂正

なしのWLの効果調べた。その結果、WLは参加者のライティング（作文）の質を高めたが、フィードバックの顕著な効果は認められなかった。Suzuki (2009) は初稿の後にWLをし、その後で書き直し（revision）をさせ、語数平均、誤り平均、エラーのタイプと書き直しのタイプを調べたが、単語数の平均においては、「初稿≒書き直し」であり、誤りの平均においては、「初稿>書き直し」であった。また、うまくいった書き直しと、うまくいかなかった書き直しにおける、説明されたか、説明されなかったか、の数の関係においては、うまくいった書き直しでは、「説明された>説明されなかった」のに対し、うまくいかなかった書き直しでは、「説明された<説明されなかった」であった。つまり、WLされた項目については、書き直しがうまくいったと言えよう。このことから、Suzuki (2009) は、WLは口頭ランゲージングと似た認知機能（cognitive function）を持つが、間接訂正（indirect correction）では誤りに気づきにくい、また、自己説明（self-explaining）（cf. Chi, 2000）の効果については今後の研究が待たれると結論づけた。

間接訂正と近いフィードバックに、モデルとの比較がある。これは学習者の作文とネイティブなどの書いた模範作文を比較させて誤りに気づかせる方法である、Ishikawa (2013, 2015) がこれにあたる。Ishikawa (2013) は、日本人大学生に対して、メタノート（≒ランゲージング）の効果を統制群との比較で調査したものであり、Ishikawa (2015) では習熟度別の上位群、下位群の比較で調査したものである。2つの研究はデザインの上では異なるが、ともにStage 1では、「訳のタスク」と「訳+メタノート」を行い、Stage 2で提示された模範文と比較し、Stage 3はIshikawa (2013) では、事後テストとアンケートを行い、Ishikawa (2015) では、WLとアンケートを行っている。Ishikawa (2013) においては、文法ターゲットを時制の一致と定め事前、事後テストの得点を採用し、メタノートにおいては、文法に関するもの（G-notes）、語彙に関するもの（L-notes）、その他にかんするもの（O-notes）に分類してその数を数えた。その結果、文法に関して、実験群ではプレ<直後なのに対して、直後≒遅延であり、統制群ではプレ<直後

なのに対して、直後>遅延であった。文法項目に関して、実験群の優位性が確かめられた。また、メタノートの数に関しては、Stage 1からStage 2にかけて、G-notesは増加、L-notesは横ばい、その他に関しても横ばい、全体では微増という結果であった。このことから、Ishikawa (2013) は、メタノートはL2学習にプラスの影響を及ぼす可能性があると結論づけている。さらに、質問紙によると、メタノートは学習者に受け入れられており、口頭ランゲージングと比較すると、振り返りの時間を多くとれ、しかもワーキング・メモリがあまり要求されないという利点があるとしている。

一方、習熟度別の効果を調べた Ishikawa (2015) では、Ishikawa (2013) 同様にメタノート中の文法、単語、その他に関するノート数を数えた。ターゲット文法は前の研究と同じ「時制の一致」である。その結果、Stage 1からStage 2にかけて、文法に関しては上位群、下位群ともに増加し、単語に関しては上位群、下位群ともに減少し、その他のものでは上位群、下位群ともに減少したという。さらに、全体として見ると、上位群が微増したのに対し、下位群は増加したという。この結果、Ishikawa (2015) では（1）メタノートは、学習者が言語の使用や解決策を探すことを促進させるとともに、学習にはずみをつけるものとしての機能として働くことが仮定される、（2）メタノート独自の利点として、前の研究同様に、振り返りの時間を長く取れ、ワーキング・メモリも比較的要求されないために、持続性があり、スロー・ペースの学習ができる、（3）教師、生徒の両方に恩恵があり、単独学習でも、協同学習でも使用できる利点がある、と主張している。

4.3 直接訂正とメタ言語説明

Suzuki (2012) と Moradian, Miri, and Nasab (2016) は、直接訂正のフィードバックとWLの効果調べたもので、文法項目を焦点化しないデザインだという点でも共通するものがある。Suzuki (2012) は日本人大学生24名に対して、week 1に英作文をさせ、week 2においてランゲージング、学習者についてのアンケート、英作文の書き直しをさせた。Suzuki (2012) では、WLE（written languaging episode）の頻度を、文法（grammar）、単語（lexis）、不明（don't

表1 ランゲージングと書記訂正フィードバック

論文名	対象	年齢	人数	群の種類	過程	WLのタイミング	WCFのタイプ	文法焦点名	文法項目	得点化	結果	わかったこと
Suzuki (2009)	日本人大学生	18-19歳	24		week 1 初稿 week 2 written languaging week 3 revision	初稿の後	間接訂正	なし	全般	1st. Revisionの語 数平均、誤り平 均、エラータイプと revisionタイプ	単語平均 1st draft & revision エラー平均 1st > Rev. Successful rev. explained vs. not explained Unsuccessful explained > not explained Total Explained vs. not explained	WLはOLと似たcognitive functionを持 つ indirect は誤りに気づき にくい Self-explaining の効果 は今後の研究で
Suzuki (2012)	日本人大学生	18-21歳	24 男9 女15		week 1 初稿 week 2 1. languaging task (30') 2. Learner back ground questionnaire (20') 3. Revise essay (20')	初稿の後	直接訂正	なし	全般	WLE(written language episode) の頻度、Grammar, Lexis, Don't know, Total	WLE: 文法 > 単語 > それぞ れに有意差。 単語数 初稿 < 書き直し 文 初稿 > 書き直し 誤り 初稿 > 書 き直し	1. DCIに関するlanguagingは書き直しの 誤り訂正に効果がある。2. 単語と文法 の両方に効果がある。3. こ き直しと誤りの減少に効果がある。3. こ の結果はSwain (2006)の主張を支持す る。
Ishikawa (2013)	日本人大学生	大学2年生	14 男11 女3	実験群EG 統制群CG	Stage 1(8') EG 訳+ メタノート CG 訳 Stage 2 (3') EG モデ ルとの比較+メタノート CG モデルとの比較 Stage 3 EG, CG 事 後テスト+アンケート	Stage 1とStage 2	モデルとの比較 あり		時制の一致	事前、事後テスト: 文法ターゲット10 文 満点10点 メタノート: 文法、 語彙、その他 数 を数える G- notes, L-notes, O-notes	EG: プレ < 直後 > 遅延 CG: プレ < 直後 > 遅延 メタノート: 単語 > 文法 > その他 stage 1 ⇒ stage 2 文法: 増加 単語: 増加 誤り: 減少 合計: 増加	メタノートは2学習にプラスの影響をお よぼす可能性はある。 質問紙によると、メタノートは学習者に 受け入れられている。 口頭ランゲージングと比較してもメタノ ートは、振り返りを基とれ、しかもワーキ ングメモリがあまり要求されないという利 点がある。
Ishikawa (2015)	日本人大学生	大学1年生	24 男19 女5 うち上位群: 12(男8、女 4) 下位群: 12(男11、女 1)	上位群HG 下位群LG	メタノートの処遇の流れ (30') Stage 1 訳+メタノート (9') Stage 2 モデルとの比較 (5') Stage 3 アンケート	Stage 1とStage 2	モデルとの比較 あり		時制の一致 その他 G-notes, L- notes, O-notes	Stage 1 ⇒ stage 2 文法: HG 増加 LG 増加 単語: HG 減少 LG 減少 その他: HG 減少 LG 減少 合計: HG 増加 LG 増加	メタノートは学習者が言語の使用や解 決策を導くことを促進させるとともに学 習にはずみをつけるものとしての機能が 仮定される。メタノート独自のものとして 永続的でスローペース利点もある。 また、教師、生徒ともに認識があり、協 同学習にも使える。	
Simard et al. (2015)	ESLケベック州 高校生	11年生	49		text 1 直接訂正direct WCF+アンケート text 2 間接訂正 indirect WCF+アンケート text 3 直接訂正direct WCF+アンケート text 4 間接訂正 indirect WCF+アンケート	text 1~text 4 の 後	直接訂正と間接訂正なし		全般	1. verbalizationの 数をカテゴリご とに数える 2. WCFごとに verbalizationの割 合を計算する	1. verbalizationsは直接訂正でtext 2,4で 1,3で減少し、間接訂正のtext 2,4で 増えた。 2. 特徴 直接訂正: より特定の言語 について、より過剰化、より自己へ の批判 間接訂正: より一般的な言 語について、よりエンティティコメン ト、より試験官への批判 3. 直接と間接で、いくつかの違いが あった(詳細p.243-246)。	1. 直接の方が次の間接よりも verbalizationsが多い。しかし、トータルで は両方に差がない。 2. 「正しい」答えを与え、学習者に考えさ せることは言語に対する振り返りをさせ る。 3. 少なく書かせて、多くタイムリーにFD を与えることが大切だ。
Ishikawa and Suzuki (2016)	日本人大学生	大学1年生	40 うち(男31 女9)	+WL (written language) -WL (grammar exercise) Control	Pretest-immediate posttest-delayed posttest 認 知と production test。 処遇: 1. 目標文法の説明を説 明 2. +WL WLタスク -WL 文法練習 Session 1: dictoglossに ついてのハイロウスタ ディ 2. メインdictogloss タ スク 3. 直接訂正を学習す る。Languaging groupは ランゲージングもする (L1, L2可) 4. Revision	目標文法説明を説 明 直接訂正直後	文法説明 あり	present counterfact ual conditional (仮定法過 去)		recognition test: if Immediate posttest: Recognition testの+WLとcont、-WLとcontで有 意差 production test 5 つの尺度で、最高 70点	Pretest: 有意差なし Immediate posttest: Recognition testの+WLとcont、-WLとcontで有 意差 Delayed posttest: recognitionの+WL とcont、-WLとcontで有意差。 productionの+WLとcontで有意差。	1. WL(written language) は1,2学習を促 進する。 2. WLは文法演習よりも効果的である。
Moradian et al. (2016)	EFLイラン	12~16歳	38人	DWCF(直 接訂正)19 人 DWCF+Lan guaging 19 人	Session 1: dictoglossに ついてのハイロウスタ ディ 2. メインdictogloss タ スク 3. 直接訂正を学習す る。Languaging groupは ランゲージングもする (L1, L2可) 4. Revision	直接訂正直後	直接訂正	なし	全般	writingの正確さを Suzuki (2009, 2012)により normalized error scoreを計算する	1. 同群で初稿 < 書き直し。有意差あ り。 2. Pretest: DWCF > WCF+Languaging Posttest: DWCF < DWCF+Languaging 有意差あり。	1. 直接訂正はrevisionに比べて効果的 なmandatory toolである。 2. 直接訂正と書記ランゲージングは revisionに比べて正確性において有意な 改良が見られる。 3. 直接訂正と書記ランゲージングは単 なる直接訂正より効果的である。

know)の観点からスコアリングした。その結果、頻度では「文法>単語>不明」となり、それぞれの間に有意差があり、「文法 vs. 不明」、でもっとも効果量が多かった。また、初稿から書き直しでは、学習者の誤りが大きく減少した。この結果、Suzuki (2012)は次のように結論づけている。(1) 直接訂正に関するランゲージングは書き直しと誤り訂正に効果がある、(2) 単語と文法の両方に関するランゲージングは直後の書き直しと誤りの減少に効果がある、(3) この結果はSwain (2006a)の主張を支持する。

Moradian et al. (2016)は、EFLのイラン人学習者(12~16歳)38人を、DWCF(直接訂正)群とDWCF+ランゲージング群に分けて、session 1にディクトグロス(dictogloss)について学習したあとで、session 2にメイン・ディクトグロス・タスク、session 3に直接訂正を受けて、それについて学習し、ランゲージング群はランゲージングも行った。得点化は、writingの正確さをSuzuki (2009, 2012)に則ってnormalized error scoreを計算して行った。その結果、両群ともに「初稿>書き直し」となり、誤りは有意に減少した。また効果量も大きかった。また、プレテストでは、両群の差は見られなかったが、直後テストでは、直接訂正群よりも直接訂正+WL群の方が、有意に誤りが少なかった。このことから、Moradian et al. (2016)では、(1) 直接訂正は書き直しにかけて効果的な媒介ツール(mediatory tool)である、(2) 直接訂正とWLの組み合わせは、書き直しにかけて、正確性において有意な改善を行う、(3) 直接訂正とWLの組み合わせは、単なる直接訂正より効果的である、ということを主張している。この結果は、Suzuki (2009, 2012)とSwain (2006)の結果を支持していると思われる。

Simard, Guénette, and Bergeron (2015)はカナダにおけるESLの高校生49名を対象に行われたが、研究過程は、test 1からtest 4まで、直接訂正フィードバックと間接訂正フィードバックを交互に行うというものである。ターゲットの文法はなく、得点化はverbalization(=language)の数をカテゴリーごとに数え、直接訂正、間接訂正別に、verbalizationの割合を計算して行った。その結果、verbalizationは直接訂正フィードバックのtest 1とtest 3で減少し、間接訂

正フィードバックのtest 2とtest 4で増えた。また、verbalizationの特徴として、直接訂正では、より特定の言語について、過剰般化が見られ、自己への批判があったのに対し、間接訂正では、より一般的な言語についてのものが見られ、より多くのエンプティ・コメント、より多くの試験官への批判が見られたという。そこから、(1) 直接訂正フィードバックの方が、次に来る間接フィードバックよりもverbalizationが多いが、合計では両者に差がない、(2) 「正しい」答えを与え、学習者に考えさせることは言語に対する振り返りをさせる、(3) 少なく書かせ、多くのタイムリーなフィードバックを与えることが大切だ、ということがわかったという。

最後は、Ishikawa and Suzuki (2016)であるが、この研究は日本人大学生40名を対象にしており、参加者を+WL群、-WL群、統制群の3群に分けている。事前テスト、直後テスト、遅延テストのデザインで行われ、処遇では目標言語の説明を読んだ後、+WL群はWLを行い、-WL群は文法練習を行った。フィードバックのタイプは文法説明(metalinguistic explanation)で、目標文法は仮定法過去(present counterfactual conditional)である。得点化は理解テスト(recognition test)、産出テスト(production test)をIzumi and Bigelow (2000)とShintani, Ellis, and Suzuki (2014)を参考に行われた。その結果、事前テストでは3群で有意差は見られず、直後テストの理解テストで+WLと統制群、-WLと統制群で有意差が見られた。遅延テストでは、産出テストの+WLと統制群、-WLと統制群、産出テストの+WLと統制群で有意差が見られた。その結果、Ishikawa and Suzuki (2016)は、(1) WLはL2学習を促進する、(2) WLは文法演習よりも効果的である、と主張している。

5 考察

5.1 参加者、実験群、実験過程について

前項では、WCFにおけるWLの研究について、7つの研究の文献レビューを試みたが、その中で日本人の研究は、すべてが大学生対象であった。年齢要因や習熟度要因の観点から、高校での研究も待望されるところであるが、研究者が大学に所属していることが多

いことと、近年の倫理コードの厳しさから、高校での研究に関する諸問題をクリアするのが難しくなっているのだと推察される。

群の構成では、統制群を設定するかどうかの問題となると思われる。統制群は設定するのが望ましいが、実験に得られる人数には限界があることから、実際は難しいのではないだろうか。今回調べた7つの研究で統制群を設けていたのは2つだけであった。Ishikawa (2013) では参加者14名で統制群を設けたものの、Ishikawa (2015) では参加者24名であったが、習熟度に分けると統制群の設定は難しいと思われる。Ishikawa and Suzuki (2016) では、参加者40名と多めだったため+WL群、-WL群、統制群の3群に分けることができたのだと推察される。

実験過程において、フィードバックの書き直しの後に、さらに新しい作文で効果を調べるのが最近の傾向となっているが、WLの研究では、WL直後の効果を見るのが普通となっている。Suzuki (2009) のように、初稿の後、WLを行い、書き直しをさせるのが普通となっている。ユニークなデザインとして、Simard et al. (2015) は、直接訂正、間接訂正を交互に行い、その都度アンケート (verbalization) を行っている。Pretest, immediate posttest, delayed posttest のデザインでランゲージングの効果を調べているのは、Ishikawa and Suzuki (2016) である。ランゲージングの効果を調べるには、直後テスト、遅延テストで正確性や持続性を見るべきではないかと思われる。

5.2 ランゲージングとフィードバックの種類

ランゲージングがフィードバック・タイプによりどのような効果の違いがあるかは、目下の大きな関心事となっている。R. Ellis (2008) では、WCFを与える方略として大きく6つのタイプと、それに対する学習者の応答として大きく2つのタイプを挙げている。前者は、直接訂正、間接訂正、メタ言語説明、フィードバックの焦点、電子的なフィードバック、リフォーミュレーションの6つを方略としている。直接訂正は、例としてLalande (1982), Robb et al. (1986) を挙げているが、教師が学習者に正しい形を与えるものである。間接訂正は、教師が誤りの存在を指摘するが訂正は与

えないタイプであり、その中には誤りを指摘し、かつその場所を教えるものと、指摘だけのものがあるとしている。研究には前者が多いとし、例としてFerris and Roberts (2001) とChandler (2003) を挙げている。後者の研究にはRobb et al. (1986) を挙げている。メタ言語説明は教師が誤りの性質に関してメタ言語的な手がかりを与えるもので、余白に記号でフィードバックを与えるものと、短い文法的なコメントを与えるものがあるという。誤りの記号を与える研究が多く、Lalande (1982), Ferris and Roberts (2001), Chandler (2003) などの研究が挙げられている。因みに、Sheen (2007) は直接訂正と直接訂正+メタ言語説明の比較をしている。フィードバックの焦点については、学習者の誤りのすべてを訂正する非焦点化 (unfocused) 訂正フィードバックと焦点化 (focused) 訂正フィードバックがあり、多くが前者であると述べている。この点に関しては、まだしっかりと定説が定まっていないが、Kang and Han (2015) にあるように、最近では、焦点化した方が効果があるという意見が多い。電子的なフィードバックは、教師が誤りを指摘し、例や訂正のコメントを与えるファイルへのハイパーリンクをはる方法である。最後のリフォーミュレーションは、学習者のオリジナルの内容を保ちつつも言語をできるだけネイティブ・ライクにしようとするネイティブ・スピーカーの書き直しを含むとして、例えば、Sachs and Polio (2007) は、学習者の書き直しに関して、直接訂正とリフォーミュレーションを比較している。また、学習者のフィードバックへの応答としては、書き直しが要求されたものと、書き直しは要求されないものの、学習者が訂正を学習するように求められるものがあるという。R. Ellis は、2015年の宮城教育大学における講演会では、フィードバック・タイプは直接と間接とメタ言語説明の3つとしているので、その3つを軸に、モデルとの比較も取り入れるのがよいのではないだろうか。

その点で、今回調べた7つの研究は、間接訂正、モデルとの比較、直接訂正、メタ言語説明と、使われたフィードバックは網羅的である。間接訂正はSuzuki (2009), Simard et al. (2015) で行われているが、Suzuki (2009) においては、WCFは前述のように口

頭ランゲージングと似た認知機能を持っているが、間接訂正フィードバックは誤りに気づきにくいと結論づけている。Simard et al. (2015) は、直接訂正の方が間接訂正よりも verbalization は多いが、トータルでは両方に差がない、としているが、「正しい」答えを与え、学習者に考えさせることが言語に対する振り返りをさせる、というふうに述べて直接訂正を支持しているが、間接訂正は支持しているようには思えない。つまり、間接訂正を支持する研究は今回検討した研究にはないと言える。

次に、モデルとの比較はIshikawa (2013, 2015) が採用しているが、どちらもメタノートは、L2学習に効果があり、言語の使用や解決策を探すことを促進させるとしている。これは誤り訂正とモデルとの比較を比較し、モデルとの比較が誤り訂正よりも効果がない、としているSachs and Polio (2007) の研究を支持していないと思われる。しかし、Sachs and Polio (2007) では、フィードバックへの気づきは、続く書き直しの正確性と関係があるとしており、Ishikawa (2013, 2015) の場合はメタノート(≡ランゲージング)を行っているため、持続性とスロー・ペースというメタノートの利点が働き、効果が現れたとあってよいと思われる。

次に直接訂正であるが、Suzuki (2012), Moraidan et al. (2016) にWLとの組み合わせが効果的であることが記されている。直接訂正と間接訂正を交互に行ったSimard et al. (2015) においても直接訂正は支持されているといってもよいと思われる。この理由としては、直接訂正は学習者にとって間接訂正よりもはっきりとしており、明示的であることを挙げることができよう。また、直接訂正は、語順に関するものや慣用語句のような言語的に複雑な誤りに対して行う場合、間接訂正よりも効果的だと言われている。Bitchener and Ferris (2012) によれば、間接訂正は、学習者自身の問題解決を促すとされているが、直接訂正は初級レベルの学習者にとって有効であり、上級レベルの学習者にとっては、直接、間接の両方を有効に活用できるとしている。その点で、直接訂正の後にWLすることが効果的だという結果が出ていることは納得できる。

最後は、メタ言語説明であるが、Ishikawa and

Suzuki (2016) では、目標文法の説明を読んでから、WLを行っている。その結果、直後テストでは理解テストでのみWLの効果がみられたが、遅延テストでは理解テスト、産出テストともにWLの効果がみられた。このことから、フィードバックのひとつである文法説明はWLと組み合わせれば、持続的効果が得られるのではないかと思われる。WLを行わないフィードバックの研究において、メタ言語説明はShintani and Ellis (2013) と Shintani, Ellis, and Suzuki (2014) において調べられているが、前者においては、直接訂正と比較してメタ言語説明は誤り訂正テストと新しい作文において効果が見られたが、次の作文では効果が出なかったという。後者においては、新しい作文において正確さが測定されたが、メタ言語説明の効果は直接訂正よりも持続性が見られたといい、直接訂正はメタ言語説明よりも、複雑な統語構造に関してより効果があると結論づけている。以上から、メタ言語説明は、持続性はなく、複雑な統語構造には効果がないという結論になりがちであるが、前者の研究では自己報告 (self-report) において、直接訂正よりもメタ言語説明の方が規則に対して注意を膨らませ使えるようになったという。このことから、メタ言語説明は、WLと組み合わせれば、L2学習に効果がある可能性が考えられ、今後の研究が待たれるところである。

5.3 書記ランゲージングと習熟度

今回の7つの研究で、WLと習熟度の関係を調べたものはIshikawa (2015) だけである。この研究によれば、Stage 1 の訳+WLとStage 2 のモデルとの比較において、文法、単語、その他に関するメタノートでは習熟度の違いは見られなかったが、合計においては、上位者は微増だったのに対し、下位者に増加したという。このことから、WLが下位者に対して効果が見られる可能性も示唆している。しかしながら、これまでの研究では、直接訂正は高度の分析能力がある学習者に有効であり、メタ言語説明で高度な言語適性を持つ者に効果があるという (Sheen, 2011)。一方、Wigglesworth and Storch (2012) は、上位者の情意要因がライティングのフィードバックへの対応に影響を与えるという。また、Hyland (2003) では、文法的

な正確さを重視する学習者は、訂正フィードバックに対して肯定的に対応している。以上から、日本においては従来から文法指導が比較的しっかりと教えられてきたことから、習熟度にかかわらずフィードバックの効果が見込める可能性が高いと思われる。

習熟度の研究をするにはある程度以上の参加者が必要となろう。4.1と5.1でも述べたが、統制群を設定することも重要な要因であり、さらに習熟度を調べると必要とする参加者は大幅に増えることになる。今後の研究で留意すべき点である。

5.4 文法項目と焦点化

今回検討した7つの研究のうち、文法項目を焦点化したのはIshikawa (2013, 2015) とIshikawa and Suzuki (2016) の3つである。文法の焦点化については、Kang and Han (2015) のメタ分析によれば、ターゲット文法の焦点化と非焦点化ではどちらが効果があるかははっきりしないが、効果量は焦点化したものの方が大きいという。また、焦点化したWCFは、焦点化していない包括的なフィードバックよりも英語の冠詞や不規則動詞に関しては、効果が大きいことが実証されている (e.g., Shintani and Ellis, 2013; Shintani, Ellis, and Suzuki, 2014)。少なくとも、冠詞の学習においては、WCFは有効な指導法となる可能性がある。また、事前に訂正のターゲットとなる文法 (冠詞など) を学習者に伝えて英作文を書かせることで、フォーカス・オン・フォーム (focus on form) と組み合わせた指導法も簡単に教育現場で活用ができる (cf. 鈴木, 2017:66)。さらに、今回見てきたようにWLが文法習得に果たす役割は大きいと思われ、WCFのタイプによる効果の違いについて今後の研究が待たれるところである。

6 結論

これまで、WLとは何かについて述べ、次いで、主にWLをWCFの中で行う先行研究を調べ、研究の成果や問題点について述べてきたが、ここでは教育的示唆や今後の研究の課題を箇条書きし、まとめたい。

1. WLはアウトプットのメタトーク機能から発展してきたが、「メタトークを産出すればするほど、学

習者のアウトプットには気づきや仮説検証の認知プロセスが含まれる」(Itagaki et al., 2003: 40) ことから、WLの効果を調べることは価値があると言える。

2. 研究デザインは、書き直しだけでなく、新作文も調べるPretest, immediate posttest, delayed posttestのデザインを採用する必要がある。
3. WLは明示的なフィードバックで気づきが得られることから、直接訂正とメタ言語説明を中心に選定する方がよい。特に、メタ言語説明については、WLのセルフ・リビジョン性、ワーキング・メモリの負担軽減、効果の持続性、教育現場の負担軽減という観点から、直接訂正と比較して調べる価値がある。
4. できるだけ統制群を準備した方がよい。また、習熟度について調べたりすることも考えると、参加者はできるだけ多く準備した方がよい。
5. 目標文法は焦点化し、一項目か二項目にしぼった方がよいと思われる。実際の教育現場では、焦点化した文法項目を徐々に変えていくことで文法の全体像を示していくことができると考えられる。

謝辞

草稿の段階で温かくご指導いただきました指導教官の菅谷奈津恵先生、また有益なコメントと助言をいただきました査読者の皆様に深く感謝いたします。

参考文献

- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- Atkinson, D. (2011). A sociocognitive approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 143-166). New York, NY: Routledge.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.
- Barnes, D. R. (1992). *From communication to curriculum* (2nd edn). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Becker, A. L. (1988). Language in particular: A lecture. In D. Tannen (Ed.), *Linguistics in context: Connecting observation and understanding. Advances in discourse processes* (Vol. 29, pp. 17-35). Norwood, NJ: Ablex.
- Becker, A. L. (1991a). A short essay on languaging. In F. Steier (Ed.), *Reflexivity knowing as systemic social construction* (pp. 226-234). Newbury Park, CA: Sage.
- Becker, A. L. (1991b). Language and languaging. *Language & Communication*, 11 (1-2), 33-35.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*: Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Block, D. (1996). Not so fast: Some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics*, 17(1), 63-83.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard U. Press.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, M. Swain, & P. Skehan (Eds.), *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Chi, M. T. (2000). Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 5, pp. 161-238).
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11 (6), 671-684.
- Crookes, G. (1997). SLA and language pedagogy: A socioeducational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 93-116.
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555.
- DeKeyser, R. M. (1997). Beyond explicit rule learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(02), 195-221.
- Dicamilla, F. J., & Lantolf, J. P. (1994). The linguistic analysis of private writing. *Language Sciences*, 16 (3), 347-369.
- Egi, T. (2007). Interpreting recasts as linguistic evidence: The roles of linguistic target, length, and degree of change. *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (04), 511-537.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(01), 69-92.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- Foster, S. H. (1990). *The communicative competence of young children*. London: Longman.
- Galperin, P. I. (1992). Stage-by stage formation as a

- method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30, 60-80.
- Hall, L. M. (1996). *Languaging: The linguistics of psychotherapy. How language works psychotherapeutically: An explorarion into the art and science of "Therapeutic languaging" in four psychotherapies using general semantic formulations*. Unpublished Ph. D Disertation, The Union Institute. (Dissertation Abstract International A, 57(11), 4717)
- Hall, J. K. (1997). A Consideration of SLA as a Theory of Practice: A Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 301-306.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Ishikawa, M. (2013). Examining the effect of written languaging: the role of metanotes as a mediator of second language learning. *Language Awareness*, 22(3), 220-233.
- Ishikawa, M. (2015). Metanotes (written languaging) in a translation task: do L2 proficiency and task outcome matter? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 115-129.
- Ishikawa, M., & Suzuki, W. (2016). The effect of written languaging on learning the hypothetical conditional in English. *System*, 58, 97-111.
- Itagaki, N., Sugiyama, M., & Kubota, Y. (2003). Analysis of metalinguistic talk in grammar exercises: On the basis of the theoretical framework of the output hypothesis. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 14, 31-40.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition?*. *TESOL Quarterly*, 34(2), 239-278.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18.
- 川口勇作, 田村祐, 福田純也. (2015). 推敲時の筆記ランゲージングにおける学習者の注意配分とライティングの質の向上—フィードバックの有無に焦点をあてて. 全国英語教育学会熊本大会口頭発表.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.
- Lantolf, J. P. (1996). SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!". *Language Learning*, 46(4), 713-749.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lee, J. (2008). Gesture and private speech in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(02), 169-190.
- Moradian, M. R., Miri, M., & Hossein Nasab, M. (2016). Contribution of written languaging to enhancing the efficiency of written corrective feedback. *International Journal of Applied Linguistics*.
- Nabei, T., & Swain, M. (2002). Learner awareness of recasts in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Language Awareness*, 11(1), 43-63.
- Negueruela, E., & Lantolf, J. (2006). A concept-based approach to teaching *Spanish grammar Spanish second language acquisition: State of the art* (pp. 79-102).
- Newson, J. (1979). The growth of shared understandings between infant and caregiver. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp.207-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.),

- Autonomy and independence in language learning* (pp. 35-53). London: Longman.
- Poole, D. (1992). Language socialization in the second language classroom. *Language Learning*, 42(4), 593-616.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 277-303.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-96.
- Roebuck, R. (2000). Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. In j. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 79-95).
- Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a l2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100.
- Schumacher, E. F. (1997). *This I believe, and other essays*. Foxhole, UK: Green Books.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*: Springer.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 286-306.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two english grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131.
- Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. In N. Garnott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: A process-oriented perspective or studying development and learning* (pp. 31-58). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Simard, D., Guénette, D., & Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 233-254.
- Slamecka, N. J., & Graf, P. (1978). The generation effect: Delineation of a phenomenon. *Journal of experimental Psychology: Human learning and Memory*, 4(6), 592.
- Suzuki, W. (2009). Improving Japanese university students' second language writing accuracy: Effects of languaging. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 81-90.
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62(4), 1110-1133.
- 鈴木 渉 (2017) .『理論と実践例から学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』 東京：大修館書店
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of HG Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In j. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005) . The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 1, pp. 471-483).
- Swain, M. (2006a). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Swain, M. (2006b). Verbal protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool.

- In C. A. Chapelle & P. Dull (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives* (pp. 97-114). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Swain, M. (2009). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 285-304.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W., & Brooks, L. (2009). Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*, 93(1), 5-29.
- van Lier, L. (1994). Forks and hope: Pursuing understanding in different ways. *Applied Linguistics*, 15(3), 328-346.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 135-143).
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Vol. 1, Problems of general psychology* (RW Rieber & AS Carton, Eds., N. Minick, trans.): New York: Plenum Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). *Feedback and writing development through collaboration: A socio-cultural approach*. Berlin, Germany: DeGruyter Mouton.

【研究ノート】

東北大学全学教育基礎ゼミにおけるアクティブラーニングの実践 —ループリック評価を中心とした学習支援体制構築の試み—

近藤 百世^{1)*}

1) 東北大学国際文化研究科

近年、大学教育におけるアクティブラーニングが推奨されているが、未だにその課題を指摘する声も多く、導入には議論の余地があると考えられる。特に、教員が導入を躊躇する一因として、評価まで含めた総合的な実践例が少ないことが挙げられる。本稿では、東北大学全学教育基礎ゼミ（以下、基礎ゼミ）をモデルケースとし、アクティブラーニングの実践例の一つを提示する。特色として、自律的な学修者の育成を念頭に、評価法として注目されるループリックを中心に学習支援体制構築を検討した点が挙げられる。本基礎ゼミの授業形態は、前半に教員らが担当する一連のオムニバス型講義を行った後に、アクティブラーニング（グループワークやプレゼンテーションなど）を行う。それぞれの展開に併せた評価と支援体制を整えるため、2段階7つのループリックが設定された。これらの導入方法と工夫を提示した上でその効果を考察し、成果と課題を指摘した。最後に、ループリックを中心に学習支援体制を構築することの有効性と、コモンループリックの不在という根本的な課題について提言した。

はじめに

近年、社会的な要請に基づき、高大接続のみならず大産接続が意識され、大学教育に自律的な学修者育成の機能が求められるようになってきた。そのため、大学教育におけるアクティブラーニング（Active Learning, 能動的学修）の導入が推進され、教育の質的転換が検討されている。

中央教育審議会は2008年度の答申で、コミュニケーションや情報リテラシーといった汎用的スキルの育成を含む、大産接続を意識した教育への方向転換を要求した（中央教育審議会 2008）。そしてこの傾向は、2012年度の答申において更に具体的な方向を与えられ、アクティブラーニングの導入に向けて、ソフト・ハード両面をフォローした教育体制の構築を要求するに至った。そしてこの時、アクティブラーニングとは、「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」の総称である定義され、従来の座学による講義（知識伝達型授業）とは一線を画すものとされた（中央教育審議会 2012: 9）。

1. アクティブラーニングの課題

2008年度の答申から現在に至るまで、各大学でアクティブラーニング導入のための様々な取り組みが行わ

れてきた。これは、大学教育の側からも、アクティブラーニングの推進が主体的な学修者育成とそれに伴う高い学習効果を生むという利点を認め、意義ある取り組みと認識されたためである。しかし、記録として確認できる導入例はそこまで多くはない。その理由の一つに、アクティブラーニングへ向けたソフト面のインフラ整備が遅れている点が挙げられる（中山 2013: 15-16）。

この場合のソフト面とは、基礎的な知識はもとより、授業運営のためのプログラムや、グループワーク、プレゼンテーションに対する評価方法といった、具体的な方法論を想定している。また、より効果的な形で運用していくためには、方法論を共有することで、大学全体が一貫性を持って学修を支援する体制を（学内インフラとして）整備することも必要になる。そのためには、評価方法まで含めたアクティブラーニングの実践例を分析して、ソフト面の充実を図るための方法論を検討し、課題を具体化していく必要があるだろう。

2. ループリック評価の課題

アクティブラーニングの課題の一つに挙げられるのが、授業全体の評価方法である。アクティブラーニング型の授業は、グループワーク、フィールドワーク、

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

プレゼンテーションといった学生主体の活動が中心となり、教員はファシリテーターとしての役割を求められるようになるのが一般的である。そのため、評価の観点も、知識の定着と活用を測るテスト法から、活動への取り組み方や興味関心の深化といった数値化できない部分を評価する方法への転換が求められるようになってくる。そのような評価方法として注目されているのがルーブリック (Rubric) である。

ルーブリックとは「学修評価の基準作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される」(中央教育審議会, 2012, 「用語集」) ものと定義づけられている。これはアメリカ合衆国において発達した評価法で、従来のテスト法で数値化困難な事象を評価する方法として活用されてきた背景がある (Popham, 1997: 72-73; 吉田, 2011: 2-3; 山岸, 2014: 23-25)。日本の大学教育においては、グループワークやプレゼンテーション、レポートの評価での運用を期待されており、初年次教育やオムニバス形式の授業評価などに有効であると考えられている (沖, 2014: 73)。そのため、アクティブラーニング型の授業とルーブリックは相性が良く、有効な評価方法の一つであると考えられる。

沖によれば、日本の大学教育にルーブリック評価を導入する際に注意すべきは次の3点である。注意点①: 到達目標ごとの成績評価 (総括的評価) に透過性をもたせること (学生との共有)。注意点②: 成績評価 (形成的評価や個々の学習活動の採点) が公平で客観的かつ厳格に行われること。注意点③: 学生に対し学習成果のフィードバックが行われること (沖, 2014: 80)。この3点から分かるように、ルーブリック評価は従来の座学に用いられた評価より更に慎重な評価が求められ、担当教員の負担が増加するという問題点がある。注意点①②より、到達目標毎に細かな評価基準を設定してその都度学生に周知し、評価後は速やかにフィードバックを行わなければならないため、テスト法やレポートのみの評価と違い、学生と向き合う時間が格段に増加する。また、注意点③については、ルーブリック作成時点から公平性が保障された評価基準を設定する必要がある。この公平性については、教員が一からルーブリックを作成するのではなく、普遍的な評価

基準を設定し、そこからローカライズするという方法を通じて獲得していく必要があるだろう。

これらの問題について、アメリカでは、全米カレッジ大学協会 (AAC & U, American Association of Colleges & Universities) がバリュールーブリック (VALUE, Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education Rubric) を設定することで対応している。このバリュールーブリックを各大学や基準協会が採用してローカライズし、更に授業毎に担当教員が適用する方法をとっているのである¹⁾。既存の評価基準をシラバスの教育目標に沿って修正するという形でルーブリックを作成できるため、教員の負担は格段に減少する。また、バリュールーブリックからの派生型であるため、評価基準のバラつきが防がれ、公平性・一貫性が保障される。これらの基準となるルーブリックはコモンルーブリックとも呼ばれ、授業を跨いだ共通の評価基準ともなる (吉田, 2011: 3-11; 山岸, 2014: 25-28; 山田ほか, 2015: 24-25)。

このように、コモンルーブリックの不在など、日本におけるルーブリックの導入は未だ検討すべき事項が多く、本格的な活用には今少しの時間を必要とすると考えられる。

一方で、ルーブリックには、評価法としての側面だけでなく、学修者育成のための支援体制を支えるという側面があると考えられる。これは、注意点①③の持つ性質から生じるメリットであると捉えられる。ルーブリックは透過性を保障するために、活動開始前に共有されることが多いという特徴を持つ。そのため、学生はその科目で求められる学習の態度や到達目標を意識しながら活動することができる。また、教員にとっては、指導方針があらかじめ明らかとなっているため、ある程度一貫性のある指導が可能となる。

加えて、活動後、直ちにフィードバックが行われるため、学生にとっては、自身の活動に対する客観的な評価をその都度確認し、改善できるという利点がある。また、教員にとっては、このフィードバックの機会を通して、学生の学習段階に応じた的確なアドバイスすることが可能となる。

従来型の授業においては、テストやレポートなどの評価過程が学生に公開されたり、これらの成果に対す

る教員のアドバイスや所感が実際の教育に還元されたりすることは稀である。この一方通行であったそれぞれの視点が、ループリックを利用することで交錯し、交流する機会が生じるというのが、ループリック活用のもう一つの効能といえるのではないかと考えられる。

以上のことから、筆者は、アクティブラーニングの導入とループリックの活用を、主体的な学修者としての成長を促す契機であると捉え、これらを利用した学習支援体制の構築方法について実践的に検討することとした。

そのため、本稿では、東北大学基礎ゼミにおけるアクティブラーニング型授業の実践例を分析・考察し、その効果と課題を具体的に提示する。

3. 東北大学基礎ゼミにおける実践（2017年度基礎ゼミ「東日本大震災から復興へ」の例）

アクティブラーニング型の授業におけるループリックを中心とした学習支援体制の構築について、本稿では、2017年度に開講された東北大学基礎ゼミ「東日本大震災復興へ：感じ、考え、議論する」（以下、基礎ゼミもしくは本年度基礎ゼミ）を考察対象とする。その際、比較対象として、ループリック導入以前の2016年度に開講された同名の基礎ゼミ（前年度基礎ゼミ）にも適宜言及し、ループリック評価導入前後での具体的な変化を測っていきたい。

全学教育転換・少人数教育「基礎ゼミ」は、東北大学の新生のほぼ全員を対象に、入学後に開講される学部横断型の授業である。150以上もの課題の中から希望するテーマを選択させ、15名前後の少人数のゼミ方式で授業を展開する点が特徴的である。授業内容は教員によって大きく異なるが、学生の意識を高校までの受動的な学びから能動的な大学型の学びへと転換させ、専門教育に向けての基盤形成を図ることが共通の目的とされている²⁾。このカリキュラムは2002年度の試験的開始以降、学内外から高い評価を得ており、全国の「基礎ゼミ」を始めとした初年度におけるリベラルアーツ型教育の先駆的な存在となっている。

本報告の対象となる基礎ゼミは、開講2年目の比較的新しい講座である。学都仙台コンソーシアム復興大学³⁾での震災関連授業担当者を中心に、2016年度は5

名、2017年度は4名の分野の異なる教員が担当している⁴⁾。

筆者は、2016年度よりTA（Teaching Assistant）として、本基礎ゼミにおける学習支援を担当し、グループワークのファシリテータなど、アクティブラーニングの実践をサポートしてきた⁵⁾。そして、2017年度よりループリックが導入されたため、これを担当している。

3-1. 概要

本基礎ゼミは、1つのタームの中に様々な形態の授業を展開する複合型講義である。毎週月曜日の3、4講時の2コマ分を利用して実施された。

全体の流れを列挙すると、次の通りとなる。前半は教員による講義（講義パート）⁶⁾、中間に現場実習（被災地視察と仮設住宅での傾聴ボランティア体験）を挟み、後半に2回のグループワークと2回の発表の機会（アクティブラーニングパート）⁷⁾を設ける。そして、全ての授業終了後に最終レポートを提出させるというものである。本基礎ゼミを通して、講義、グループワーク、フィールドワーク、プレゼンテーション、レポートと、大学で展開される授業のほとんどを、テストを除いて一通り体験できるつくりとなっている。

2017年度を受講学生は12名であった。文学部と法学部以外の学生が揃い、学部間の交流が盛んになることが期待される構成となった⁸⁾。グループのメンバーはオリエンテーション時に教員側から告知され、男女比を意識して3つのグループに分けられた（4名×3グループ）。そして、このグループは変更されず、最終報告会まで固定された。

3-2. 学習支援体制の構築とループリックの設定

本基礎ゼミにおける学習支援体制の構築は、これらの授業形態と学生の性質に併せ、細やかな設定が要求された。これらの工夫を次に列挙する。講義パートでは、ミニットペーパー（Minute Paper）を導入して、理解度を確認する工夫をした。現場実習では学生の実体験を重んじて教員側からの働きかけを最低限に留め、実習の最後にグループワークを行って感想を共有し、問題意識を深める工夫をした。アクティブラーニ

ングパートでは、グループワークの利点が活かされるよう、ワークシートの配布や情報検索方法の周知するためのサポート教材を用意した。また、学術的なサポートや客観性の維持などのために、グループ毎に1～2名の教員をメンターとして配置した。また、2回の報告会においては、全ての学生・教員の意見が共有できるように感想用紙を用意してこれを回収し、フィードバック資料を作成した。そして、基礎ゼミ全体の成果を共有するために、最終報告会のスライド資料、最終レポート、授業や現場実習の写真などを収めた報告集を作成し、学生・教員全員に配布した。

よりよい支援体制を構築するためには、設定した学習支援の効果を図り、改良を行う必要がある。そのための具体的な評価方法として、2017年度基礎ゼミにおいて初めてループリック評価の導入が決定された。そして、基礎ゼミの授業タイプに併せ、下記の第2段階7つ（第1段階、第2段階①～⑥）のループリックを設定した。この時、様々な観点からの評価を取り入れるために、複数回にわたり、異なった形式で評価基準を設定することとした（表1）。

第1段階ループリック：授業全体の評価の観点を示す基準のループリックである（表2）。これは、基礎ゼミのシラバス⁹⁾と東北大学学士課程におけるGPA制度を参考に作成したものである¹⁰⁾。各項目（AA～D）の点数は評価比率により算出した目安であり、実際の採点に利用されるものではない。このループリックは、オリエンテーション時に配布され、項目確認を通して授業の全体像の把握と到達目標への共通理解形成に利用された。

第2段階ループリック①：講義（座学）評価用のループ

リックである。前半に展開される座学（教員によってはグループワークの時間もある）に対する評価である。こちらは、講義を担当する教員が設定した課題に学生が取り組み、担当教員がこれを評価する形式で行われた。教員一人につき8点分の持ち点があり、計40点分（8点×5名）が評価対象となった。評価基準は、講義内容の理解と論述の深まりの2点に絞られた。

第2段階ループリック②④：グループワーク評価用のループリック（両者の間に中間報告会があるため、順番は前後する）である。授業後半に2回行われるグループワークを評価する。各グループに1～2名の教員にメンターとしてついてもらい、ディスカッションの進め方、調査・分析方法の指導の傍ら、その活動全体について評価を行っていただいた（2名いた場合は両者の平均値を採用）。項目は議論内容の評価とグループワークの進め方の2点に絞り、総合的な評価となるよう工夫した。また、特に目立った動きをした学生に対しては、その貢献度に応じて、±2点前後の加点減点をしてもらうなど、個別評価の観点を残せるような配慮をした。評点は、次回授業時にTA経由で返却する形で周知した。

②と④は基本的に項目を同じに設定したが、④の方には、最終報告会へ向けて、授業外学習や準備を進める様子があるかといった発展的な観点が加わっている。

第2段階ループリック③⑤：発表会評価用のループリックである。中間報告会及び最終報告会を評価するためのループリックである。こちらは、それぞれの発表会で集計した5段階評価の点数の平均値を評点とするものである。評価は聴衆全員が行う形となる（すなわち報告するグループのメンバー以外の学生、教員、

表1：2017年度基礎ゼミにおけるループリックの概要

フェーズ	評価対象	評価者	使用教材など	配布のタイミング	配点	科目到達目標（表2）との対応
第1段階	授業全体		なし	オリエンテーション		
	① 講義	講義担当教員	ミニットペーパー	講義開始直前	5名×8点＝40点	科目到達目標①
第2段階	②④ グループワーク（2回）	メンター教員	ワークシート	現場実習時	5点×2回＝10点	科目到達目標②
	③ 中間報告会	発表者以外	フィードバック資料	報告会直前	8点	科目到達目標②
	⑤ 最終報告会	発表者以外	フィードバック資料	報告会直前	12点	科目到達目標②
	⑥ レポート	教員	報告集作成	授業最終回	30点	科目到達目標③

（筆者作成）

TAなど)。

この時、評価基準は発表内容と発表態度の2つに分け、どちらかに観点が偏ることがないように工夫をした。同時に、発表者へのコメントや全体の感想を書くスペースも設け、総合的に意見・感想・反省を収集するようにした。これらデータは、フィードバック資料にまとめられ、次週(③：2回目のグループワーク時、⑤：グループ毎にメールで)全員に配布された。

第2段階ルーブリック⑥：レポート評価用のルーブリックである。最終回の授業時にあらかじめ学生に配布し、レポート回収後に教員が評価を行うために設定された¹¹⁾。この時、細かな評点は告知されないという形をとった。教員側が学生に求めるレポートの水準やスタイルを明らかにする目的で事前配布の形式をとった。

以上2段階7つのルーブリックを中心として、どのような学習支援体制が構築されたのか、次項において、その成果と課題をまとめていきたい。

3-3. 授業での展開

<オリエンテーション、導入の方法>

オリエンテーションでは、授業全体の説明と教員側の

自己紹介の後、シラバスと共に第1段階ルーブリックが配布され、教員から授業内容が、TA(筆者)から評価方法の説明がそれぞれ行われた。この時、2段階7つの評価基準が用意されていることを紹介し、よりよい基準構築のために、常時質問・意見を受け付ける旨を周知している。この時、学生の中で数名、AAの項目や評価基準(表2)を指でなぞるなどして確認している様子が見られた。

全体説明の後、教員からグループ分けが発表され、グループ毎に簡単な自己紹介を含めたアイスブレイクとブレインストーミングが行われた。筆者はこの企画運営を担当した。先述の通り、このグループは最後の授業まで固定される予定であり、この企画はそのグループワークのための準備という位置づけであった。そのため、初動を失敗しないよう、細心の注意が払われた。

この時、アイスブレイクの資料として、京都産業大学のアイスブレイク集を参考に、本基礎ゼミ様にカスタマイズした自己紹介シートを用意した(図1)¹²⁾。自己紹介の方法として、学部、氏名、出身地を述べた後、この自己紹介シートの中から、2つテーマを選んで自己紹介をしてもらった。アイスブレイクは概ね好

表2：第1段階ルーブリック

科目到達目標	D (0-59点)	C (60-69点)	B (70-79点)	A (80-89点)	AA (90-100点)	評価比率
①心理学、歴史学、社会倫理学、科学技術論、メディア論の諸分野から学んだ「被災」や「復興」を考察する際の基本的な視点、解決されるべき課題等を説明できる。	(0-23点) 震災や復興を考察するための諸課題や視点を理解できず、各分野の基本に則して説明できない。	(24-27点) いくつか理解不足の点は見られるが、最低限の事項は説明できる。	(28-31点) 理解に大きな間違いがなく、各分野に則して基本的な説明できる。	(32-35点) 課題をほぼ間違いなく理解し、各分野に則して説明ができる。	(36-40点) 諸課題・視点について理解した上で、各分野に則して十分な説明ができる。	40%
②被災・復興地域での現場実習を踏まえ、復興をめぐる課題を具体的に把握し、それらをグループワークによって整理分析して他者に分かりやすくプレゼンテーションすることができる。	(0-17点) 現場実習を踏まえられず、グループワークにも非協力的で、十分な発表ができなかった。	(18-20点) 現場実習をある程度踏まえており、グループワークも無難にこなし、とわえず発表の形にはなった。	(21-23点) 現場実習を踏まえた課題を立て、グループワークによって整理・分析し、無難な発表をした。	(24-26点) 現場実習から妥当な課題を立て、グループワークを通して解決策を練り、一通り発表をすることができた。	(27-30点) 現場実習から意義深い課題を立て、グループワークによってそれを更に深く、他者に影響を与えるような立派な発表をした。	30%
③在学中あるいは卒業後の生き方として、この履修で学んだ成果をどのように活かすかについて、各自がそれぞれの立場から最終レポートにまとめる。	(0-17点) レポートを提出していない(0点)。あるいは、評価できるレベルに達していない。	(18-20点) 授業で学んだことなどが抽象的にまとめられ、最低限の感想が述べられている。	(21-23点) 授業で学んだことがある程度具体的にまとめられ、どう活かすかについても触れている。	(24-26点) 授業の成果が具体的にまとめられ、どう活かすかについてある程度具体的に述べられている。	(27-30点) 授業の成果がまとめられた上で自身の課題を提示し、資料・参考文献などを参照しながら、今後の展望について具体的に述べることができている。	30%

(筆者作成)

評で、どのグループも盛り上がりを見せ、好調な滑り出しを見せた。

続いて、ブレインストーミングとして、「情報交換：あの時、私は何をしていたか」と「討論：今、どのような問題があると思うか」の2つの問いを用意した。前者は、アイスブレイクに続いて自身のことを話しつつ、講義のテーマである「東日本大震災」を意識してもらうために設定した問いである。また、同日の記憶を共有することで、震災に対する捉え方の差異に気づいてもらう目的も含まれている。

後者については、情報交換で得た気づきなどを前提として、現在に目を向けさせるために用意した問いである。前者と異なり、抽象的な問いであるため、被災や被災地ボランティアの経験のない学生にとってはやや難しい問いであると考えられた。これには、震災の問題に対してより具体的な視角を持って取り組むべきだという気づきを促す意図があった。また、被災地の大学で学ぶということを意識してもらいたいという教員全員の願いも反映させている。

アイスブレイクからブレインストーミングへの流れはどのグループもスムーズで、討論内容も具体性が意識されていた。アイスブレイクで互いに打ち解けると、情報交換でお互いの話を聞く時間が長くとられるという傾向があった。同様の傾向は前年度の基礎ゼミでも確認されている。これは、アイスブレイクによって築かれた互いへの興味関心が、よりよいグループワークにつながることを示している。一方で、時間を意識して討論をするという意識に欠けてしまうため、TAや教員からの声掛けやタイムキーパーの役割の確認など

に工夫が必要であるという課題が挙げられた。

<講義パートでの学習支援>

講義パートでは、2名の教員が授業後半にグループでの討論の機会を設け、3名の教員が講義のみの授業を展開した。また、いずれの教員も、講義の中に、学生に質問を投げかけ答えさせるという対話を取り入れており、従来型の授業とは多少タイプが異なる授業を展開した。そのため、スムーズな対話が可能となるよう、各学生に名札が用意され、教員から見えやすい位置に設置されるという工夫がされた。

講義パートでの学習支援は、主に学生の興味関心を呼び起こし、自律的な学修を意識させることを目指した。この点について、筆者は、学生の理解度を教員に伝え、教員側からのフィードバックが学生に伝わるような仕組みが必要であると考えた。そのため、前項で述べたように、ミニットペーパーを活用することとなった。

ミニットペーパーは東北大学の学習支援の中で特に大きな効果を確認されている仕組みの一つである（関内、2007）。本基礎ゼミにおいては、この利点を活かしつつ、学生・教員に双方にとってよりよい効果を生むような工夫を加えた。

その工夫とは、ミニットペーパーの上部にルーブリック（第2段階ルーブリック①）を添付するというものである（図2）。これには次の3点の意図が含まれている。1点目は、学生がミニットペーパーを書く際に、その文章が教員に読まれるものであるということ強く意識させることである。2点目は、その基準に従って教員が評価をつけることで、教員自身が授業の反響を確かめて学生の考えを把握することができるという点である。3点目は、このミニットペーパーを返却することによってフィードバックがなされることである。

後述するが、前年度と比べると、2017年度の最終レポートはどの学生も分量が多く、単なる調べ学習ではなく、分析や考察の萌芽が見られるような文章が多かった。これは、ミニットペーパーを通して、自分の文章に客観的な観点を持ち、教員からの評価が返ってくることで、意欲的に課題に取り組むようになったためであると考えられる。また、全体を通して、文章力

あらためて自己紹介をしよう（目安：1人1分）。

① 一番無難に近い人からスタート！

② 学歴・名前・出身地を言ったら ↓ のゲームから2つ選んで自己紹介！

③ 時間回りで進めていこう。

2つ選んで自己紹介！

マイアム	ちょっとした自慢	シアタ体験	今、頑張っていること	今年の目標
今、ちょっと不安なこと	将来の夢	地元あるある	尊敬する人	実は私・・・
サークル	趣味	東北大って・・・	家族	フリートーク

2017年4月17日配布資料より（筆者作成）

図1：アイスブレイク資料

にも向上が見られたことから、ライティングスキルについても意識的になった様子がうかがえる。実際、回を追うごとにミニットペーパーに記されるコメントの分量は増え、内容も、講義内容を的確にとらえた上で課題に応えるという姿勢が形作られていったように見受けられた。

＜グループワーク、ディスカッションを評価し、支援する＞

アクティブラーニングパートでは、学生が主体的に学習を進めるため、教員やTAは彼らをサポートする側に回る。特に、グループワークやディスカッションにおいては、自律的な学修者支援のために、このような姿勢が求められている。しかし、前年度の経験から、学生自身の志向に任せると、グループ内の不和や議論の停滞が起こり、調査や考察の妥当性・整合性の問題がそのままとなってしまったり、思い付きの段階に留まってしまったりするなどの問題が生じることが想定されたため、適切なファシリテートの検討が求められていた。そして、これらは、前年度から使用しているワークシートやメンター制に、ループリック評価を組み合わせることである程度機能することが明らかとなった。

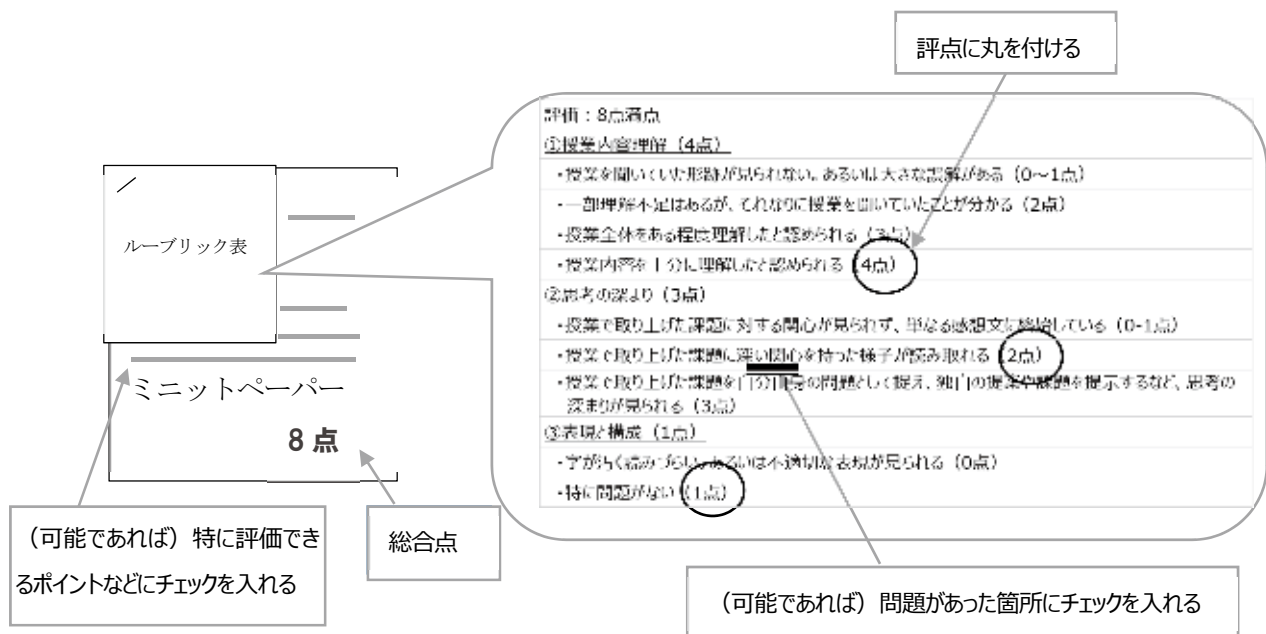
これらの背景には、学生がまだアカデミックな場で

のディスカッションに慣れていないという根本的な問題が存在する。また、教員の側にも、この問題を見極めたうえで、適切な方法で議論を調停しながらグループに介入するという意識が足りないという問題が存在した。

これらの課題を改善するために、メンター教員がグループワークに参加するタイミングを授業時間の後半に設定し、教員の役割を、ループリックによってグループワークを評価してもらうという立場に固定した。そして、教員が参加したタイミングで、学生たちにその時点までに議論された内容を教員に報告することを義務付けた。

これは、学生間のブレインストーミングが終わった段階でアウトプットの機会を設け、それに対して教員が整合性・妥当性を意識しつつ適切なアドバイスを出来るようにするための工夫である。教員に説明するという行為を通して、学生は自分たちの調査・分析内容を客観的に見直す機会を持ち、教員は学生の方向性を見定めたうえで適切な指導を行えるようになることが期待された。

この工夫によって、グループワークは前年度よりスムーズに展開した印象を受けた。特に、教員のコメントが、細かな所感を述べたり自身の知識を伝授するよ



「教員配布用資料」より（2017年4月筆者作成）

図2：授業ループリックによる評価概念図

うなタイプのものから、グループの方向性についてのアドバイスや、調査方法・資料検索方法などを伝授するようなものへ変化した点などが大きな成果であったと考える。

＜発表を評価し、考察を深めさせる工夫＞

本基礎ゼミでは、中間報告会と最終報告会の2回の発表の機会が設けられた。前者は、グループで取り組む課題と問題関心について報告を行い、後者は、総合発表を行った。

いずれも、学生が自分のグループ以外の取り組みについて目を向ける機会であり、自分たちの研究成果についても客観的な評価が下される場でもある。この他者性や客観性に気づいてもらうのが発表の大きな目的である。そのため、学習支援の方向性としては、これらの気づきを促し、効果的な成長へつなげるための工夫を必要とした。

前年度からの課題として、発表時のパフォーマンスへ評価の視点が集中し、研究内容への注目が不足するという問題が挙げられていた。具体的には、プレゼンテーションソフトを駆使し、キャッチーな表現を駆使して発表を行うグループへの評価が高く、これらを効果的に利用できず、発表の仕方がたどたどしいグループに対しては評価が厳しくなるというものである。この時、発表された内容そのものにはほとんど目が向けられず、本来の目的を見失っているように見受けられた。

これらを改善し、発表方法だけでなく、発表内容へも目を向けられるようになるために、ループリックによる評価基準の徹底が行われた。これは、授業開始前に評価シート（第2段階ループリック③⑤）を配布し、授業開始と共にこれらを読み上げる形で理解を共有した。この時、評価項目を「発表内容」と「発表方法」とに分けることで、学生に対し、発表はこの2つの視点から総合的に判断されるものであることを説明した。

その結果、学生のコメントは前年度と比較して研究内容に対するものが増加し、自分たちの発表と比較しながら評価を行うという思考の深まりも見られるようになった。また、否定的ではなく、批判的な意見が増え、改善方法や問題解決のためのアドバイスといった建設的なコメントも増加している。これは、ループリッ

クの導入によって評価基準が具体化された効果であると捉えられる。

また、前年度との違いとして、受講生全員が、評価シートの自由記述スペースへ多くのコメントを残したという点が挙げられる。その内容は様々であったが、いずれの学生も本基礎ゼミが彼らの学生生活にとって重要な位置づけとなっていた点、グループのメンバーや他の受講生へ謝意を表するコメントを残しており、授業全体の満足度が高かった様子がうかがえた。これらのコメントは、通常フィードバック資料にまとめられるものであったが、分量の多さ、コメント内容の充実から、急遽、後述する報告集に掲載して公式な文書として残すこととした。

＜レポート作成を支援する＞

レポート作成のために必要なライティングスキルは、大学の4年間だけでなく、社会に出てからも必要とされる重要な汎用的スキルの一つである。そのため、大学教育におけるライティングスキルの養成は、アクティブラーニングの支柱の一つにも位置付けられている。そこで、本基礎ゼミにおいても、学生のライティングスキルを養成できるような支援体制を考えることとなった。

これらの対策の一つが先述のミニットペーパーの利用である。ミニットペーパーを通して論理的な記述に慣れさせることを目的とした。そしてもう一つの取り組みが、グループワークにおけるワークシートの利用である。これらは、レポートや論文作成に必要な思考をそのまま項目化したものであり、順番につなげればそのまま論理的な発表やレポートが作成できるような仕組みとなっている。論理的思考の基本パターンをワークシートによってなぞることで、議論の立て方を学んでもらったのである。

この2つの過程を経て、最終レポートにおいて、ある程度の長さの文章であっても、整合性や一貫性を意識した文章を書けるようにしようという段階的なライティングスキル育成が行われた。

レポート評価のためのループリック（第2段階ループリック⑥）は、小論文の評価項目である、「テーマ設定」「主張の首尾一貫性」「論述の具体性」「論理性」「体裁」の5つを参考に作成された。昨年度までは、「レ

ポート作成のための基礎知識」¹³⁾という資料を配布していたが、それを止めて、ループリックに一本化した。

本基礎ゼミにおいて、最終レポートは成績評価に利用されるだけでなく、「報告集」に収録され、全員に配布されるという形でフィードバックがなされた¹⁴⁾。この冊子は教員のレポートボックスを介して学生に配布されるため、全員の反応を確認することはできないが、TAに感想を伝えてくれた何人かの学生の反応から、概ね好評であった印象が伝わってきた。

3-4. 成果と課題

本基礎ゼミにおける取り組みの成果は次の2点である。まずは、ループリックがある程度有機的な学修支援体制の構築に貢献できることが示された点である。ループリックによって評価基準が共有されることで、学生は到達目標を明確化することができ、教員は教員間で指導方針を定めやすいという利点が認められた。

2点目は、高大接続を意識した学習支援であった場合、大学側が学生にどのような学習態度や能力獲得を要求しているのか伝える手段となりうる点が示された点である。基礎ゼミのような初年度導入型の授業に求められる主な役割は、大学における学修がスムーズに展開するような下地作りであると考えられる。アクティブラーニングやループリックは、これらの学習支援に効果的な方法であり、これらの機会を通して大学で求められるスキルや意識をある程度の水準まで養成可能であると考えられる。

一方で課題として、次の2点が挙げられた。1点目は、ループリックによってある程度行動・思考が画一化されてしまい、当初のアクティブラーニングという目標にも関わらず、かえって自分たちで形式や方法論を試行錯誤する過程が疎かになってしまう点である。これは、特に発表方法やレポート作成において見られた課題である。

そして、2点目として、ループリックによる評価項目の細分化によって、作成者および評価者への負担が増加する点が挙げられる。本基礎ゼミにおいて2段階7つのループリックが利用されたが、これらの作成、運用、評価、集計には、従来の倍以上の時間がかかっ

た。特にループリックの作成者、評価担当者、数値の集計係にとって、細かすぎるループリックは負担が増加する点が明らかとなった。

しかしながら、コモンループリックの設立によって、2点目は解決可能な問題であると考ええる。

4. アクティブラーニングとループリック評価導入の課題

3. で明らかとなったように、ループリック評価は、実用化する際に複数の評価体制を取り入れていく必要がある。ループリックは、多様な評価基準・項目・対象と、授業形態をとる講座ほど効果的である。しかし、多様な形式を採用してアクティブラーニングを実現するには様々な困難があると考えられる。その一つが、時間と人員の確保である。本基礎ゼミは、少人数型講義である上に、複数の教員が在籍し、TAが学習支援を引き受ける体制が整っていた。それにもかかわらず、ループリックを中心に据えたアクティブラーニング体制の構築と学習支援体制の再編には、多くの時間を必要とした。この点から、アクティブラーニングは、一人の教員が大勢の学生を相手にするタイプの講義との相性が悪いといえる。あくまで、講義の性質を見極めたうえで、アクティブラーニングの機能をどの程度取り入れるかという点を考慮する必要があると考えられる。

また、本基礎ゼミの課題としても挙げられたように、ループリック評価は、ともすれば、評価項目を細分化し、負担の多い評価方法となりかねない危険性を孕んでいる。それを改善するためには、ループリック評価を一授業内に留めない工夫が必要であると考ええる。

少なくとも、教養科目全体の基準となるコモンループリックを作成し、そこから各授業に向けて評価をローカライズしていくという方法を取るべきである。例えば、東北大学においては、基礎ゼミ（一部展開ゼミを含む）を通したコモンループリックを設定し、そこから各授業にローカライズするのが適切な導入方法であろう。これは、大学教育における一貫性の問題とも深く関わる。コモンループリックの作成を通して、大学全体として学生の成長を促す仕組みを作成する必要があると考えられるのである。

まとめ

本基礎ゼミの実践から、アクティブラーニングにおいて、ルーブリックを中心とした学習支援体制の構築は様々な良い効果を生む可能性が示された。しかし、コモンルーブリックが確定していない段階での導入が、多くの問題を生じる可能性がある点も同時に指摘された。

その問題をまとめると、担当教員の物理的・精神的負担の増加と、大学教育における一貫性が弱体化する危険性の2点である。前者の根拠は前項で詳述のとおりである。後者については、ルーブリックを個別に作成する以上、どうしても個別の主観に依らざるを得ない点が問題の根底にある。ルーブリックには教員の意図をスムーズに伝える機能があるため、そこで示された基準が学生の思考や判断基準の根底に据えられるということである。そのため、学生の思考が大学の基準ではなくその教員の示す基準で画一化されてしまったり、教員毎に基準が変わることで、学生側に混乱が生じ、大学教育に対して不信感を抱いたりする可能性があると考えられる。アクティブラーニングやルーブリックは有用であるが、個別での展開には困難があり、また、危険性もあるという点を確認しておく必要があるだろう。

そのため、大学教育において、評価も含めて本格的にアクティブラーニング導入を検討するならば、前提として、大学教育全体あるいは大学レベルでコモンルーブリックを設定する必要がある点を再度提言しておきたい。

注

- 1) AAC & U. "VALUE". <http://www.aacu.org/value/>, (2017-03-15)
- 2) 東北大学全学教育基礎ゼミ HP (教育・学生支援部教務課全学教育実施係). "「学びの転換」を育む研究大学院型少人数教育：基礎ゼミを起点とした「大学での学び」の構築" 大学教育改革の支援プログラム. <http://www.ihe.tohoku.ac.jp/center/tgpm/index.html>, (2017-11-01)
- 3) 復興大学HP. [\[sendai.jp/\]\(http://sendai.jp/\), \(2017-11-10\)](http://www.fukkou-daigaku.gakuto-</div><div data-bbox=)

- 4) 平成26年度：心理学，言語学，歴史学，社会倫理学の教授・准教授。平成27年度：心理学，歴史学，メディア論の教授・准教授。そして，社会倫理学，工学の教授が講演者として招待された。
- 5) 筆者は2011年度から，TAあるいは授業SLA (Student Learning Adviser) の身分で，関内隆教授が担当した基礎ゼミ及び展開ゼミ (第2セメスターに開催される同名の授業)「西洋近現代史への誘い」のアシスタントを務めてきた。2016年度から本基礎ゼミを担当しているが，学習支援自体は，2011年度当初から担当しており，実践を通じた方法論の検討は筆者の一貫した研究テーマとなっている (例えば，近藤，2013)。
- 6) 2017年は3名の教員と2名のゲスト講師が講義を行った (教員のうち1名が2コマ連続講義を実施)。全6回の講義のうち，グループワークなどを取り入れた授業は3回，座学型の講義は3回であった。
- 7) 本基礎ゼミにおいては，授業全体としてアクティブラーニング形式をとっているが，この後半部は特にアクティブラーニングの性格が強いパートであるために，授業内ではアクティブラーニングパートと称した。
- 8) 教育学部2名，経済学部2名，理学部2名，医学部2名，薬学部1名，工学部2名，農学部1名 (男性8名，女性4名) 計12名となった。
- 9) 東北大学. 2017. 転換・少人数科目基礎ゼミ履修の手引き (シラバス). http://www2.he.tohoku.ac.jp/center/keiji/info/170321_kiso_syllabus.pdf, (2017-04-01)
- 10) 東北大学学務審議会. 2014. 東北大学学士課程におけるGPA制度に関する申し合わせ. <https://www.tohoku.ac.jp/japanese/disclosure/disclosure/09/education0902/015.pdf>, (2017-03-01).
- 11) ルーブリック作成当初は，複数の教員がレポートを評価することを想定して細かな項目が作られたが，大学への成績提出期限の関係上，教員1名が12本のレポート全てを評価することとなった。そのため，基本的に第1段階ルーブリックを利用してAA～Dまでの大まかな点数分けをしてもらい，細かな評価に困っ

た際に第2段階⑥ループリックを参照していただく形に変更した。

- 12) 京都産業大学キャリア教育研究開発センター F工房. 2012. キャンパスで使えるアイスブレイク集. <http://www.kyoto-su.ac.jp/path/career/f/action/pdf/icebreak.pdf>. 18, 42-43, (2016-03-30). このアイスブレイク自体は, 2014年度から筆者が担当するグループワークで継続して利用している. ただし, シートの内容については, その都度内容を修正している. 毎回「実は私・・・」と述部をぼかしたテーマを選択する学生が多かったため, 今回のシートでは, 「東北だって・・・」の項目を追加した. 主語を東北大としたのは, 入学間もない時期の学生が共有しやすいテーマであると考えたためである. 予想通り, この2つのテーマを選ぶ学生が多く, 次いで, 自己紹介の内容から話しやすい「地元あるある」が多く採用された印象である.
- 13) 2013年度から使用されていたTAの自作資料である. 2017年度より『東北大学レポート指南書』(東北大学学務審議会. 高度教養教育・学生支援機構. 2017)が新入生に配布されるようになったため, 使用を中止した.
- 14) 最終レポートの他に, 最終報告会で使用されたスライド資料, 現場実習(フィールドワーク)のまとめ, 各授業の様子(TAが撮影した写真等を含む), 授業期間2回わたってとられたアンケート調査の分析結果報告(心理学教授による)などが収録されている. 編集はTAに一任され, 印刷・出版作業は教員の一人とTAによって行われた.

参考文献

- 中央教育審議会. 2008. 学士課程教育の構築に向けて(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm, (2017-10-31)
- 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). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, (2017-10-31)
- 中央教育審議会. 2014. 新しい時代にふさわしい高大接続の実

現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について(答申)(中教審第177号). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf, (2017-10-31)

- 濱名篤. 2012. “ループリックを活用したアセスメント”. 中央教育審議会高等学校教育部会. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryu/_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509_05.pdf (2017-03-30)
- 堀井祐介. 2013. “成績評価ツールとしてのループリック”. e-Learning教育研究. 8, 61-65.
- 近藤百世. 2013. “東北大学全学教育基礎ゼミにおける学習支援活動: 関内ゼミ「西洋近代史への誘い」にSLAとして参加した経験から”. 東北大学高等教育開発推進センター紀要. 8, 151-161.
- 松下佳代. 2014. “学習成果としての能力とその評価—ループリックを用いた評価の可能性と課題—”. 名古屋高等教育研究. 14, 235-255.
- 松下佳代編. 2015. ディープ・アクティブラーニング, 勁草書房.
- McCarthy, J. Patrick・Anderson, Liam. 2000. “Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science”. Innovative Higher Education. 24. 4, 279-294.
- 中山留美子. 2013. “アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進におけるPBL教育の意義と導入の工夫”. 21世紀教育フォーラム. 8, 13-21.
- 西岡加名恵. 2016. “「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価 アクティブラーニングをどう充実させるか”. 明治図書出版.
- 沖裕貴. 2014. “大学におけるループリック評価導入の実際: 公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して”. 立命館高等教育研究. 14, 71-90.
- Popham, W. James. 1997. “What's Wrong -and What's Right- with Rubrics”. Educational Leadership. 55-2, 72-75.
- 関内隆ほか. 2007. “東北大学全学教育における授業実践・評価・改善サイクルの新たな取組: 「授業実践記録」作成と「ミニットペーパー」の活用”. 東北大学高等

教育開発推進センター紀要.2,197-210.

塩沢一平. 2014. “米国リベラルアーツ・カレッジによる教育とラーニング・アウトカムの評価 (Learning Outcome Assessment) の現状”. 経営情報学論集. 20, 13-21.

須田昂宏. 2015. “リアクションペーパーの記述内容をデータとしてどう活用するか：研究動向の検討を中心に”. 教育論叢.587, 19-34.

寺嶋浩介・林朋美. 2006. “ループリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発”. 京都大学高等教育研究. 12, 63-71.

東北大学学務審議会・高度教養教育・学生支援機構. 2017. 第10回東北大学「基礎ゼミ」「展開ゼミ」FD・ワークショップ（報告書）. <http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/06/da63829bb25ea5135847a8dfcb38a7a9.pdf>, (2017-11-10)

時任隼平. 2017. “＜実践研究報告＞アクティブラーニング型および講義型授業におけるループリック活用の事例研究”. 関西学院大学高等教育研究. 7, 79-88.

辻高明. 2017. “アクティブラーニングにおける学生間の他者評価の諸相と機能”. 秋田大学評価センター年報・研究紀要, 37-42.

山田嘉徳ほか. 2015. “学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討”. 関西大学高等教育研究. 20, 21-30.

山岸直司. 2014. “VALUEプロジェクトとVALUEループリックの戦略的意味：学習成果のアカウンタビリティ要求に対するアメリカ大学団体の対応”. 大学研究. 40, 19-33.

吉田武大. 2011. “アメリカにおけるバリューループリックの動向”. 教育総合研究叢書. 4, 1-12.

【研究ノート】

大学院生らを対象としたプレFDの効果検証に関するレビュー

今野 文子^{1)*}

1) 元・東北大学高度教養教育・学生支援機構

大学院生やポスドク等に対する大学教員養成の取組み（プレFD）が盛んな米国では、自然科学分野においても、その取組みの効果が検証されはじめており、自己評価以外の方法によるデータ収集と分析が行われている。大学院生がティーチングに関わることの効果を分析したFeldon et. al. (2011)は、大学院課程において研究のみに専念している大学院生よりも、ティーチングに関わっている大学院生の方が、仮説の立て方と実験設計のスキルが有意に向上していることを明らかにし、教育経験は基本的な研究スキルの向上に効果があることを確認した。また、ポスドクを対象としたティーチングスキル開発プログラムの効果を分析したDerting et. al. (2016)は、プログラム修了生は非修了生と比較し、よりアクティブラーニングや学生とのインタラクションを授業内で行っていると自己認識していると同時に、第三者による評価においても、修了生の方がより学習者主体の講義を展開していることを報告している。

1. はじめに

大学院生やポスドクらを対象として、将来の大学教員として必要な資質を養うことを目的とした取組みは、「プレFD」とも呼ばれ、日本国内においても2015年時点で、大学院授業開講型が9件、課外プログラム型が6件、TF制度型が3件実施されている（今野2016）。それぞれの取組みにおいては、参加者のアンケート結果に基づく報告や事後検証等が行われ始めてはいるものの、参加者の自己評価を拠り所にする段階にとどまっており、その他の評価方法による効果の分析や議論の深まりは、未だ今後の課題とされている。

大学院生らに対するプレFDが最も盛んなのは米国であり（田口ほか 2013）、大学院生がティーチングに関わることの効果や、プレFDの評価に関する論文が、教育に関連する論文誌だけではなく、Scienceなどのいわゆる理系の雑誌に掲載されている例が複数ある。そこで本稿では、国内の取組みについての評価方法を検討する際の参考にすべく、プレFDに関する効果を検証している二つの論文について報告する。

2. Feldon et. al. (2011) による検証

Feldon et. al. (2011) は、STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) 領域のいわゆる理系大学院生を対象に、教えることに費やした時間が、彼らの研究スキルにどのような効果をもたらしたかについて分析し、Science に “Graduate Students’ Teaching Experiences Improve Their Methodological Research Skills” として発表している。

2.1 研究の背景と方法

Feldon et. al. (2011) は、理系大学院生の多くが「できるだけ研究に専念し、教えることにかかわる時間は最低限にする」よう指導されており（Anderson et. al. 2011, Bianchini et. al. 2001）、指導教員の側も「研究活動がティーチングの質を向上させることはあっても、その逆はない」と信じている（Browner et. al. 2001, Robertson et. al. 2001）としながら、ティーチングの経験が研究能力の向上に効果があると報告しているいくつかの先行研究について紹介している。しかしながら、これらの多くが質的データを扱ったものであり、対象とする大学院生の研究能力を直接評価するような検証方法がとられていないことを指摘している。

*) 連絡先：〒986-1111 宮城県石巻市鹿又字新内田51-10 konno.my7@gmail.com

そこでFeldonらは、研究のみに専念している大学院生46人と、ティーチングも行っている大学院生49人の双方の研究計画書を対象に、そこに示されている研究方法に関するスキルの質についてルーブリック¹⁾を用いて評価し、比較した。

対象としたのは、米国東部にある3つの研究中心大学の修士／博士課程に在籍するフルタイムの大学院生である。研究のみに専念している大学院生は、ティーチングの義務がなく²⁾、RA（リサーチアシスタント）として働いていた。一方、ティーチングにも関与している大学院生は、研究に加えて学部生向け授業のTA（ティーチングアシスタント）や、GK-12³⁾に参加していた。

大学院生は、まず研究計画書作成のための講習を受け、計画書の評価基準について情報提供を受けたうえで、それぞれ自身の研究分野を対象とした研究計画書を作成し、初秋に1回目の提出を行った。その後、計画書の修正を行い、遅春に2回目の提出を行った。

Feldonらは、関連研究のレビューやSTEM研究に携わる教員らとの協働により、表1に示す観点を研究スキルとして取り上げることとした。データは、2007～2010年の3か年にわたって収集され、少なくとも2人の評価者によって採点し、採点者間でスコアに相違があった場合には、コンセンサスが得られるまで議論を行った。

2.2 研究の結果

大学院生らの既存の研究経験や科学的推論能力、初回の研究計画のスコアに関するもとの差異を統計的に処理したうえで、ティーチング経験のある大学院生と研究のみに専念している大学院生のスコアを比較したところ、仮説の質（図1）（mean difference = 0.272, $P = 0.006$; CI = (.106, 0.526)）と実験デザイン（図2）（mean difference = 0.317, $P = 0.002$; CI = (.106, 0.522)）に関して、ティーチング経験のある大学院生のほうが有意に高いスコアの伸びをみせていることがわかった。

Feldonらは、この結果はティーチングの経験が特定の研究スキルの向上に関係があることを示しており、従来の伝統的な大学院での訓練の方法を見直すべきであると指摘している。この結果は、これまでに信

表1 研究スキル評価の観点

Introduction	研究背景の設定 主要な文献の効果的使用 検証可能な仮説の立案
Results	実験デザイン 研究手法の有効性と信頼性への留意 分析データ選定の適切性 データ分析 結果の提示方法
Discussion	データに基づく結論の設定 制限の同定

Faldon ら（2011）をもとに筆者作成

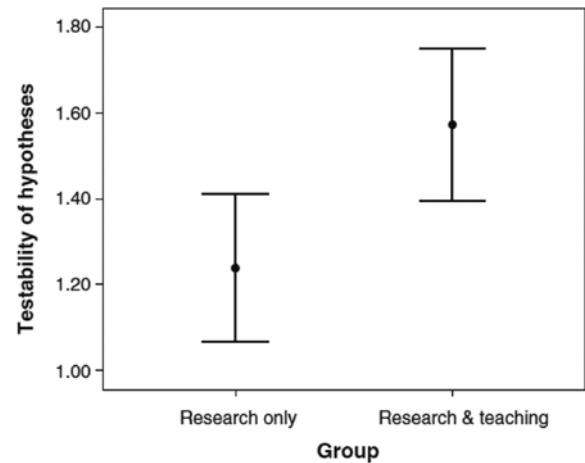


図1 仮説の質（検証可能性）に関するスコアの比較（Feldonら2011より）

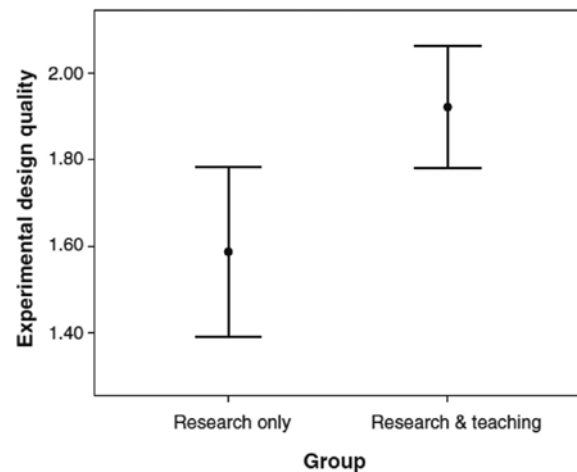


図2 実験デザインの質に関するスコアの比較（Feldonら2011より）

じられてきた「研究がよくできれば教育も自ずとうまくなるようになるが、その逆はない」という説を否定するものであり、ティーチングの経験が本質的な研究スキルの向上に貢献しうることを示したといえる。

3. Derting et. al. (2016) による検証

Derting et. al. (2016) は、ポスドクを対象とした2年間のプレFDプログラムの効果を検証し、*Science Advances* に “Assessing faculty professional development in STEM higher education: Sustainability of outcomes” として発表している。

3.1 研究の背景と方法

Derting et. al. (2016) が対象としたのは、The National Science Foundationによる、教員、大学院生を対象としたティーチングスキル向上プロジェクト FIRST IV (Faculty Institutes for Reforming Science Teaching) の修了生である。FIRST IVは、201人の生物学専攻のポスドクを対象に2年間のプログラムとして提供され、学部レベルの生物学コースにおいて学習者中心のアプローチによる教育が実践できるようになることを目標として、カリキュラム開発や授業実習などを行う。本プログラムでは、まず4日間にわたる夏季ワークショップを行い、大／小規模クラスにおける学習者中心のティーチングについて学ぶ。その後、それぞれのポスドクらは、学内の実授業において授業実習を行う。2年目には3～4日間のフォローアップ夏季ワークショップが行われ、それぞれが経験した教育実習をふり返り、課題について議論する。ふり返りにおいては実習の様子を撮影したビデオ映像を視聴し、メンターらとともに、それぞれの長所及びさらに取り組むべき課題の洗い出しを行う。また、授業評価アンケートの結果を参照しながら、自らが設計した授業を分析したうえで、2回目の授業実習を行う。これら2年間のプロセスにおいて、オンラインでメンターからのサポートが提供される。

プログラム内におけるポスドクらの授業は、目標とする学習者中心の内容が展開されるものとなったことが確認されているが (Ebert-May et. al. 2015)、彼らが大学教員として就職した後にも、学習者中心の授業

を行っているかどうかについて調査する必要があった。そこで、大学教員として職を得たプログラム修了生を追跡調査し、彼らのティーチングに関するデータの収集を行い、非プログラム修了生との比較を行った。比較においては、プログラム修了生が所属する同じ組織内の類似のポジションに在籍する非プログラム修了生とのペア18組を編成して分析を行った。そのほか、FIRST IVプログラムの実施前後のそれぞれ適切なタイミングにおいて、表2に示す調査がそれぞれ実施された。

3.2 研究の結果

まず、プログラム修了生と非修了生の間の差異について質問紙調査により確認したところ、FD研修等への参加度や、大学教員としての準備状況への自信、アクティブラーニングに関する知識や経験についての自己申告によるスコアには差がなかった。しかしながら、非修了生は修了生よりもアクティブラーニングを実際に授業に取り入れることにより大きな困難を認識しており、特に他学部の教員やTAとの協働に課題があると認識していることがわかった。

次に、意識調査によりそれぞれの教育実践について分析したところ、教育方略についての両グループの認識は類似しており、共に高い自己効力感を有していたが、非プログラム修了生の方が自身の教育能力について、より高い自己効力感を有していることがわかった。また、クラスサイズや仕事量などの教育環境に関する認識については、両グループ間に有意な差はなかった。

一方で、1回の授業あたりのアクティブラーニングの採用、学生との双方向的なやりとりの頻度については、プログラム修了生の方がより多く実施していると報告していた (図3)。第三者による授業参観による評価においても、プログラム修了生の方がより多くの学習者中心による手法を用いた授業を展開していることが明らかになった。図4は、Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP) を用いて両グループの授業を評価した結果である。RTOPは、25項目を5段階 (0 = not observed ~ 4 = very descriptive) で評価するルーブリック形式で構成されており、0～100点のスコアを算出できる (Sawada et. al. 2000)。プロ

表2 Derting et. al. (2016) における調査ツール一覧

ツール	目的	実施時期	項目数	回答形式	対象者数
Teaching Background Survey	ティーチングや教育に関する自信, 知識, 経験	調査開始時	79項目	順序尺度 記述式	18ペア
Approaches to Teaching Inventory	ティーチング方略に対する認識	プログラム開始時	22項目 2サブスケール	Likert 尺度	20ペア
Self-Efficacy Survey	自身の教育能力に対する自信	プログラム開始時	4項目	Likert 尺度	20ペア
Teaching Practice Survey	ティーチング実践と評価のためのアプローチに対する自覚的使用	プログラム終了時	30項目	Likert 尺度	11ペア
Experience of Teaching Questionnaire	ティーチング実践に影響を及ぼしうる環境要因に対する認識	プログラム終了時	32項目 5サブスケール	Likert 尺度	20ペア
Learning and Studying Questionnaire	プログラム受講の理由と学習, 研究に対する認識	プログラム開始時	56項目, 3領域 5サブスケール	Likert 尺度	13ペア
Experiences of Teaching and Learning Questionnaire	プログラムの要件, 習得項目, 教育学習環境, 学習と研究に対するアプローチに対する認識	プログラム終了時	77項目 4領域	Likert 尺度	11ペア
Reformed Teaching Observation Protocol	授業中にどの程度学習者中心の実践が行われていたかについての熟達者による評価	調査終了時	25項目 5サブスケール	順序尺度	修了生19人, 非修了生17人

Derting et. al. (2016) をもとに作成

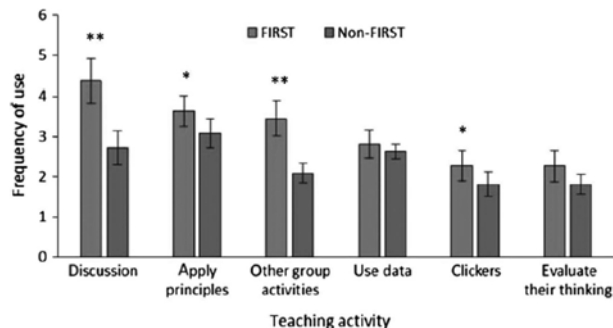


図3 授業中の活動の比較
(Derting ら2016より, $n = 11$ pairs, paired t test or Wilcoxon signed rank test, $*P < 0.05$, $**P < 0.01$)

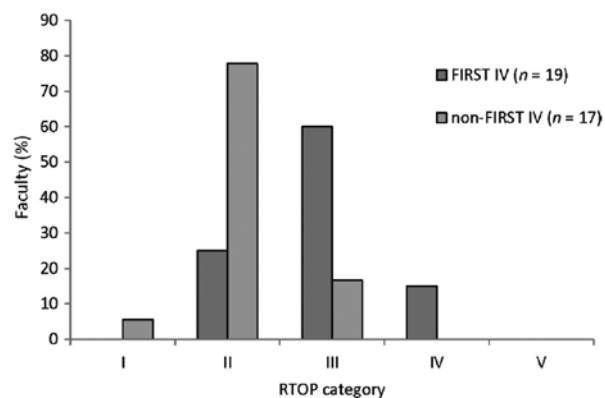


図4 RTOPスコアの比較 (Derting ら2016より)

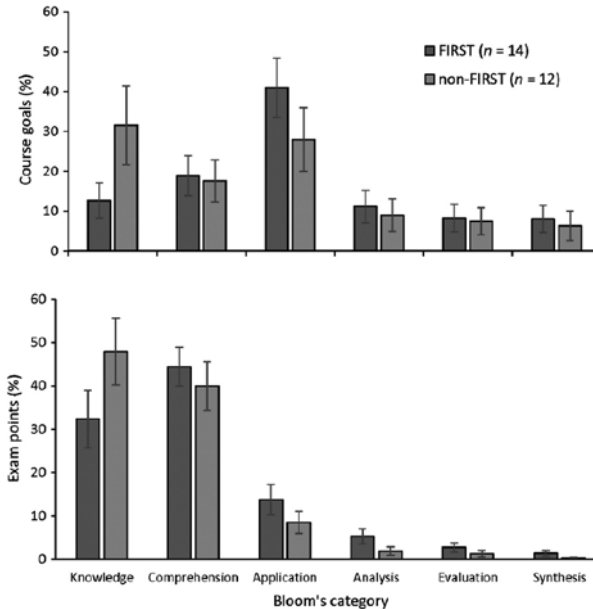


図5 授業目標と評価のレベルの比較
(Derting ら2016より)

グラム修了生の平均スコアは 51.8 ± 2.3 で、学習者に集中させたり活動させたりする学習者を効果的に巻き込むような授業展開がなされていると評価できるカテゴリⅢに位置していた。その一方、非修了生の平均値は 37.8 ± 1.9 で、学習者の参加が少ない講義形式を意味するカテゴリⅡに位置することがわかった。

しかしながら、シラバスに示されている授業目標のレベルについては、両グループ間に有意な差はみられなかった。図5は、授業目標と試験で評価される項目をBloom's taxonomyの項目に基づいて分類した結果である。項目によっては若干の件数の差がみられたものの、統計的に有位な差はなく、両グループともにKnowledge（与えられた客観的な知識、情報を暗記し、必要に応じて認識、想起できる）やComprehension（与えられた客観的な知識、情報の内容や論理の展開を把握し、必要に応じて知識を活用できる）といった比較的低い認知スキルを扱っていることがわかった。

4. まとめ

本稿では、大学院生やポスドクを対象としたプレFD等の取組みの評価について、当事者の自己報告による方法以外にどのような客観的方法をとりうるのかについて検討するために、先進的な取組みを行っている米国における研究結果を報告した。これらの分析では、研究計画書や実授業を対象に、ルーブリックを用いて客観的に評価することで、対象者のパフォーマンスを直接的に評価することを試みている。この結果、大学院生時代のティーチング経験が、仮説の立案や実験設計といった基本的な研究スキルの向上に効果を持つことや、ポスドク時にプレFDを受けた大学教員の方がより学習者主体の講義を展開していることが確認された。また、興味深いことに、必ずしも教育の分野ではなくSTEM領域において、こうした取組みの評価を行おうとする動きが活発にみられることがわかった。今後、日本における取組みについて、自己評価以外の方法による評価を検討していくうえで、これら米国のSTEM領域の動向は注目していく必要があるといえる。

注

- 1) 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であり、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもの（ステーブンス・レビ 2013）。
- 2) 米国の大学院生は、ティーチングアシスタントとして授業の一部あるいは少人数クラスを担うことがあり、カリキュラムによっては一定数の授業担当義務を課していることもある。
- 3) 米国のNational Science Foundationによるプログラムで、STEM領域の大学院生が大学院在籍中にK-12（幼稚園から高校まで）の授業に携わることで教育経験が得られるようデザインされている。詳しくは <http://www.gk12.org/> を参照されたい。

参考文献

- Anderson, W. A., Banerjee, U., Drennan, C. L., Elgin, S. C. R., Epstein, I. R., Handelsman, J., Hatfull, G. F., Losick, R., O' Dowd, D. K., Olivera, B. M., Strobel, S. A., Walker, G. C. and Warner, I. M. 2011. "Changing the Culture of Science Education at Research Universities" *Science*, 331, 152.
- Bianchini, J. A., Whitney, D. J., Breton, T. D. and Hilton-Brown, B. A. 2001. "Toward inclusive science education: University scientists' views of students, instructional practices, and the nature of science" *Science Education*, 86, 42.
- Browner, C. E., Felder, R. M., Allen, R. and Brent, R. 2001. "1999-2000 SUCCEED Faculty Survey of Teaching Practices and Perceptions of Institutional Attitudes Toward Teaching" http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/99faculty_survey.pdf (2018-14).
- Derting, T. L., Ebert-May, D., Henkel, T. P., Maher, J. M., Arnold, B., and Passmore, H. A. 2016. "Assessing faculty professional development in STEM higher education: Sustainability of outcomes." *Science Advance*, 2, e1501422.
- Ebert-May, D., Dertung, T. L., Henkel, T.P., Maher, J. M.,

- Momsen, J. L., Arnold, B., and Passmore, H. A. 2015. "Breaking the cycle: Future faculty begin teaching with learner-centered strategies after professional development." *CBE Life Science Education*, 14, sr22.
- Feldon, D.F., Peugh, J., Timmerman, B.E., Maher, M.A., Hurst, M., Strickland, D., Gilmore, J.A. and Stiegelmeyer, C. 2011. "Graduate students' teaching experiences improve their methodological research skills." *Science*, 333, 1037-1039.
- 今野文子. 2016. 大学院生を対象とした大学教員養成プログラム（ブレFD）の動向と東北大学における取組み. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 2, 61-74.
- Robertson, J., and Bond, C. H. 2001. "Experiences of the Relation between Teaching and Research: What Do Academics Value?" *Higher Education Research and Development*, 20(1), 5-19.
- Sawada, D., Piburn, M., Turley, J., Falconer, K., Benford, R., Bloom, I. and Judson, E. 2000. "Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP) TRAINING GUIDE" , http://physicsed.buffalostate.edu/AZTEC/rtop/RTOP_full/PDF/RTOPTrgGd_IN002.pdf (2017-11-7)
- スティーブンス, D. D.・レビ, A., J. / 佐藤浩章監訳. 2013. 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 (Stevens, D. D. and Levi, A., J. 2005. *Introduction to Rubrics: An assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Stylus Publishing.)
- 田口真奈, 出口康夫, 東京大学高等教育研究開発推進センター編著. 2013. 未来の大学教員を育てる 京大文学部・ブレFDの挑戦. 勁草書房

【報 告】

日本人学生の海外留学を促進する方策

—東北大学の留学相談者と留学未経験者を対象とする調査結果を基に—

高橋 美能^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では留学を阻害する要因調査から、日本人学生の海外留学を促進する方法を検討する。先行調査では、留学の阻害要因として費用や語学力の不足、健康・治安面の不安、就職活動との兼ね合い、留年の可能性などが挙げられ、留学の促進には奨学金の充実や4年間で卒業できる仕組みづくり、事前の語学力習得に向けた対策の必要性が指摘されている。筆者が東北大学で行った留学相談者と留学未経験者への調査でも、同様の結果が確認された。留学未経験者へのアンケート・インタビュー調査では、「日本の生活に満足している」「留学より課外活動」などの意見も見られたが、半数以上の回答者は「留学に興味がある」と答えており、当初「自ら情報収集するほど留学に意欲がない」と答えた学生がインタビューの中で留学情報を提供していくうちに興味が高まり、留学への意志を明らかにする学生も出てきた。このことは、一歩踏み込んだ支援が留学促進につながる可能性を示唆した。

1. はじめに

2014年に文部科学省の『スーパーグローバル大学創成支援事業（トップ型）』に採択された東北大学では、学生の海外留学の増加と質の向上を図っている。大学間学術交流協定校数は35ヶ国・地域 217機関、部局間学術交流協定校は60ヶ国・地域 482機関に及び（2017年10月時点）、国立大学の中でも最多を誇る。協定校数が多いことは、学生にとって留学先の選択肢が広がるだけでなく、多様な学生を受け入れるためキャンパスの国際化にもつながる。

実際、どれくらいの学生が学内の国際化を意識し、留学に興味を持っているのだろう。隔年で実施している2015年度の「東北大学学生生活調査のまとめ」によると、2595人（学部生1,496人、大学院生1,099人）中、52%の学生が「留学したいとは思わない」と回答している。同調査で本学入学後、大学内外の留学制度等を利用して留学したことがあると答えた学生は全体の11%であった。また、どんな形で留学したいかの質問に対しては、「1か月程度の語学留学」（27%）、「6か月程度の海外留学（単位取得を含む）」（16%）、「12か月程度の海外留学（単位取得を含む）」（9%）、「12か月以上の海外留学（単位取得を含む）」（6%）との回答が続き、留学する場合は短期間を希望する傾向が見

られる。

本稿では、留学に興味があり相談に来る学生とこれまで留学経験のなかった学生の異なる2集団に対して実施した調査結果を通して、本学の学生の留学阻害要因を明らかにするとともに、留学に必要な支援のあり方と、海外留学を促進する方策を検討する。なお、本稿で紹介する調査の実施、および内容については、東北大学高度教養教育・学生支援機構の研究倫理委員会の審査で承認を得ている。

2. 先行調査

本章では、これまで行われてきた留学の阻害要因や必要なサポートに関する調査結果を紹介する。

2007年に国立大学国際交流委員会留学制度の改善に関するワーキング・グループが87の国立大学に実施したアンケート調査では、留学の阻害要因として「帰国後、留年する可能性が大きい」「経済的問題で断念するケースが多い」「帰国後の単位認定が困難」が上位3位に挙がっていた（文部科学省 2014資料）。

2009年にベネッセ教育研究開発センターが実施した海外留学に関する調査では、留学経験者と未経験者それぞれに留学を決断する際の阻害要因と留学を断念した理由を尋ねている。留学経験者の阻害要因は「留学

*）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 mino.takahashi.c3@tohoku.ac.jp

にかかる費用が高く負担が大きかった」(35.7%)、「留学に必要な語学力が不足していた」(31.3%)、「健康や治安面で海外生活に不安を感じた」(19.5%)の順、留学未経験者でも「留学にかかる費用が高く負担が大きかった」(68%)、「必要な語学力が不足していた」(39.8%)、「家庭の事情(費用負担以外の事情)」(31.6%)の順であり(ベネッセ 2009年調査より)、費用や語学力の不足が共通して挙げられていたことがわかる。

小林(2011)は、「海外留学と国際教育交流」の受講生約100名を対象に「自分の理想の留学と実現に向けた問題点」についてレポートを書かせたところ、経済的な理由、語学力の不足、就職活動時期との兼ね合いが3大要因に挙げられたという(小林 2011: 3)。

池田(2011)は、2010年に茨城大学で実施した海外留学説明会時のアンケート結果をまとめている。茨城大学では、毎年5月に開催する海外留学説明会に、例年80名程度の学生が参加する。参加者の6～7割は1年生で、留学を決めるうえで重要な要因のトップに挙げられたのが「4年間で卒業できる」ことであり、次に「交流協定校である」「奨学金がもらえる」が続いたという(池田 2011: 5)。また、希望する留学先については6割以上が「英語圏」で、「次に中国、韓国」を挙げる。茨城大学ではアジアの協定校との研究交流が盛んなため、中国や韓国の大学への派遣人数枠が大きく、英語圏の留学枠は限られていることから、学生の希望と大学の期待にギャップがあるのではないかと指摘した(池田 2011: 6)。

2014年9月にブリティッシュ・カウンシルが全国の16～25歳の日本人学生と卒業後間もない男女を対象に留学に関する調査を行っている。これは自己記入方式のオンラインアンケート(日本語)で、2,004人から回答を得たが、そこでもやはり「留学の阻害要因として語学力の不足、費用、安全面の懸念」が挙げられたという。一方、留学を決めた理由としては、「語学力の向上」がトップであった。また、留学経験がある学生(12%)の留学目的としては、「語学力の向上」(79%)、「海外で働くため」(35%)、「友人や家族、教授に進められたから」(30%)の順、留学に関心のある学生(33%)の場合は、「語学力を向上させたい」(79%)、「海外留学がしたい」(53%)、「海外で働くきっかけにしたい」

(47%)、「もっと自立したい」(32%)、「研究分野の単位を取りたい」(31%)の順であったという。また希望留学先は、「米国(24%)、オーストラリア(16%)、英国(15%)、カナダ(11%)、ドイツ(7%)」と、英語圏だけで66%を占めていた(ブリティッシュ・カウンシル 2014年調査より)。

小島、内野、磯部、高田、二本松、岡本、三宅、神人、矢武、吉原(2014)は、学生の「内向き」志向と「外向き」志向が留学にどのような影響を及ぼすのかを調査分析し、「内向群は就職活動に役立つ経験、自己の内的成長、日本人アイデンティティは留学を通して得られにくいと考える傾向にあった」(小島ほか 2014: 25-26)と述べる。また、内向きな学生は外向きな学生に比べ、留学生活への不安を挙げる傾向が見られ、「留学決定前には、適切な情報を提供することで不安を軽減させるのが有効である」と説明する。さらに、「留学を迷っているときや留学決定後は、学生自身が抱える不安をしっかりと聴き、寄り添うことが重要」(小島ほか 2014: 26)と述べている。

以上は一例であるが、留学の阻害要因や留学希望先、に関する先行調査は、全国規模のものから、大学、また授業単位で実施されたものまで多岐に渡って行われてきた。その結果、留学の阻害要因としては、留学の費用・語学力の不足、健康・治安面の不安、就職活動時期との兼ね合い、4年間で卒業の有無が挙げられた。留学先としては英語圏の人气が高く、留学促進には奨学金の充実をはじめとする金銭面での支援、4年間で卒業できる仕組みづくりと単位互換、語学習得対策が必要であり、危機管理や留学情報、相談の充実なども期待されていることが明らかになった。

3. 留学相談者を対象とする調査/結果

東北大学では、春・夏の学期休み中の語学・テーマ別短期研修、1学期または1年未満の交換留学、理系大学院生向けの研究留学、ダブルディグリーなどの留学プログラムを提供しており、学内で5月と10月に説明会を行っている。

グローバルラーニングセンター(GLC)では、学部・大学院生の留学を促進すべく、毎週月曜日から金曜日まで曜日ごとに異なる教員が、留学に興味がある学生、

応募を考えている学生、応募後に相談のある学生を対象に留学アドバイジングを行っている。場所は1・2年生の多くが学ぶ川内キャンパスのグローバルラーニングセンター教員室で、昼休みの時間を中心に1人30分間の個別面談形式をとっている。相談に来る学生は予め留学目的や希望時期、国などの情報を記入した「相談シート」を持参する。面談予約はメールで行い、面談記録は共有フォルダに残し、教員間で閲覧できるようにしている。

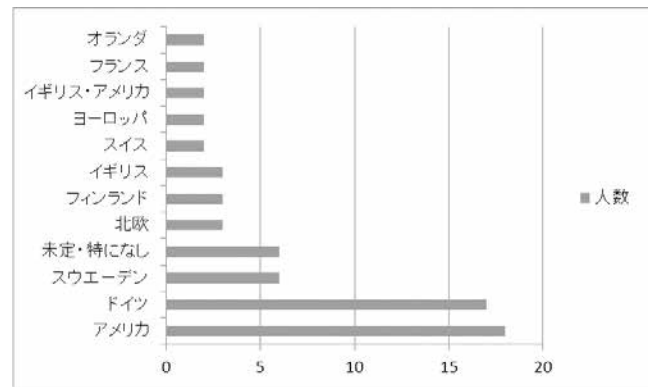
筆者は「相談シート」とは別に留学の阻害要因と大学に期待するサポートについてアンケートを取っている（アンケート内容は添付資料1を参照）。本稿では2015年6月～2016年10月の間、78名の学生の回答結果を分析する。同一学生が複数回相談に来る場合は、初回のみ回答してもらっている。本稿では記述された回答をキーワードに直して集計した。この作業は、より客観性を持たせるため、筆者と大学院生の2人で話し合いながら進めた。

回答者の内訳は、63名が学部生（工19名、文16名、経済13名、教育6名、法3名、医・農2名、理1名）、15名が大学院生（工・文・経済が3名、医・理・教育・法・情報科学・国際文化が1名）であった。相談者の学年は、1年13名、2年29名、3年11名、4年10名、博士前期1年10名、博士前期2年4名、博士後期1名で、78名中7名は留学生であった。

本学では毎年10月と6月の2回、大学間学術交流協定校への1学期、または1年未満の交換留学生を募集しているため、応募締切前の10月や6月は相談が集中する。相談内容は、78名の相談者のうち、3名が私費留学、2名が短期プログラム、1名が短期と交換留学の両方についての相談で、それ以外は全て交換留学に関する相談であった。留学希望期間は、短期と回答した学生が1名、1カ月間が2名、短期と交換留学の両方が1名、半年間が17名、1年間か半年間が4名、1年間が52名、3年間が3名、であった。

3.1 留学希望先

まず、留学希望先の結果は図1のようになった。



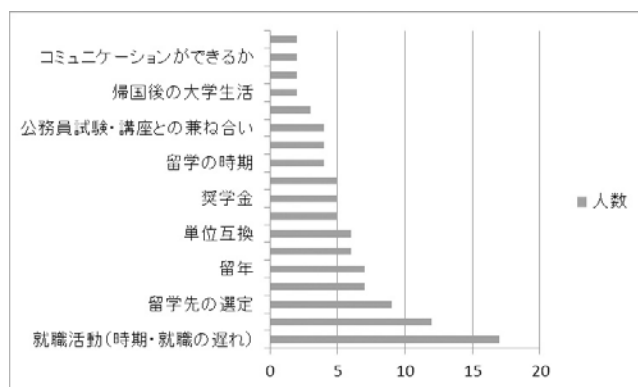
【図1：相談者が希望した留学先の国名】

英語圏であるアメリカの人気の高い。これは、2章の先行研究の結果と一致する。

希望留学先第2位はドイツである。ここ数年、本学ではドイツ留学を希望する学生が増えている。先行研究のブリティッシュ・カウンシルの調査でも同様の結果であった。本学の場合、自身の専門分野との関係でドイツを希望する学生もいるが、ドイツの大学では英語で受けられる科目が多いことも、人気の背景であろう。北欧の大学も同様である。その他の人気理由は、語学要件である。交換留学に応募するためには、語学要件を定めている協定校の場合、要件を満たす語学証明書の提出が必要だが、非英語圏の大学の場合、語学要件の定めがないことが多いため、「TOEFL-ITP 500, IELTS 5.5, TOEFLiBT®61のいずれかを満たす」という学内語学要件さえクリアすれば応募できるのである。ドイツや北欧の大学の場合、この学内条件が適用されるため、アメリカなどの英語圏ほど高い語学力を証明する必要がなく、応募者が多くなる傾向がある。

3.2 相談時に抱いていた不安

学生は相談時に図2のような不安を抱いている（複数回答有）。



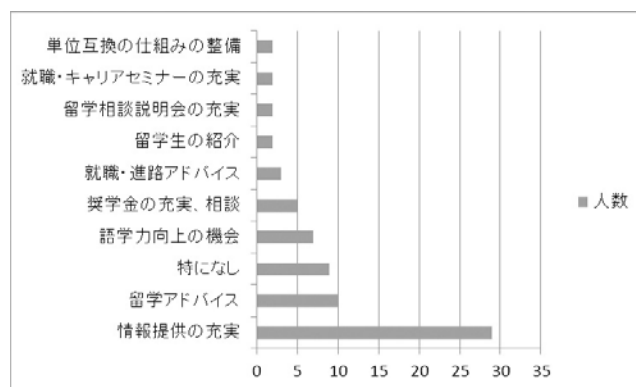
【図2：相談者の留学に対する不安】

理系の場合、学部卒業後大学院に進む学生も多いが、相談の時点では就職も視野に入れていることが分かる。帰国後の就職活動への悪影響は、理系・文系に共通した不安であると言える。そのほか、語学力の不足、留学先の選定、金銭面、留年の可能性が挙げられている。

本学では英語力強化について、次のような解決策を講じている。まず、TEA（Tohoku University English Academy）を設置し、授業の合間や放課後を利用して、英語学習に取り組むことのできるプログラムを提供した。加えて、英語学習カウンセリングや学内でのTOEFL iBT®実施などの環境整備を行った。金銭面については、GLCをはじめ、海外留学プログラムを実施する部局が、毎年日本学生支援機構の海外留学支援制度に応募し、留学予定者を支援する奨学金を獲得しているほか、成績優秀者の留学支援を目的とした大学独自のグローバル海外留学奨励賞を準備している。また、政府が官民協働で、意欲と能力のある全ての日本の若者が海外留学へのチャンスを実現できるようにとの目的で始められた奨学金「トビタテ！留学JAPAN」への応募を奨励しており、GLCの教員は応募者への書類・面接指導・サポートを行っている。

3.3 大学に期待するサポート

図3は学生が大学に必要だと感じているサポートについての回答結果である（複数回答有）。



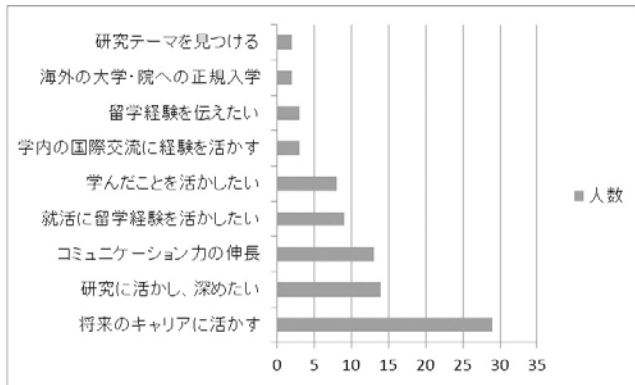
【図3：大学に期待する留学支援】

情報提供やアドバイスを希望する学生が多い。この点について、GLCでは2016年10月に地域担当教員制度を導入した。これは、北米、欧州、アジア・オセアニアの地域担当教員が派遣学生を留学前、留学中、帰国後までサポートする体制である。交換留学予定者に対しGLCでは2・3回の事前研修を行うとともに、地域担当教員にいつでも相談できる体制を取っている。交換留学予定者は研修時の課題を地域担当教員に提出し、個別にアドバイスをもらいながら出発準備にあたる。留学中や帰国後も、地域担当教員からのアドバイスや指導を受けることができる。

留学前の情報提供としては、5月と10月の説明会時に帰国者による報告会を行い、実際に留学を経験した先輩から留学成果を聞くことができる。また、留学経験者をグローバルキャンパスサポーター（GCS）として雇い、未経験者の相談対応や、部活に入っている学生向け説明会の開催、留学予定者を対象とした英語ディスカッションのイベント開催など、経験者自身が必要だと思う留学支援を行ってもらっている。

3.4 留学後の予定

留学後の進路や留学の成果の生かし方については、図4のような結果となった（複数回答有）。



【図4：帰国後の留学成果の生かし方】

留学を目指す学生の多くが、留学で得られる成果を自身の将来に生かしたいと考えている。図2で見たように、留学による就職活動の遅れを不安視する一方で、留学した暁には、習得した学問やコミュニケーション力、経験を発揮したいと考えているのである。帰国学生が留学で得た成果を赤裸々に語る報告会は、留学希望者のモチベーションが高まる機会となっている。

4. 留学未経験者を対象とする調査/結果

先にも言及したが、GLCでは留学経験者をグローバルキャンパスサポーター（GCS）として毎年約10名雇用し、学内の留学説明会や交換留学生向け事前研修時のサポートにあたってもらっている。今回はパイロット調査として、留学経験のないGCSの友人に2016年12月にアンケート用紙を配布、同月内の締切で回答を求め、回答者の中から任意でインタビューに応じる学生を募った（アンケート内容は添付資料2を参照）。アンケートの回収方法は、筆者の研究室の外に提出用の封筒を用意したのに加え、メール提出も受け付けた。期間は2017年1月5日～1月15日とし、インタビューは同年1月～2月に行った。アンケートの回答者は合計76名。内訳は、50名が学部生（工18名、文11名、教育8名、経済6名、理・薬学2名、法・農、医1名）、26名が大学院生（工20名、文・情報科学2名、教育・農1名）で、全員日本人学生であった。学年は1年12名、2年6名、3年17名、4年15名、博士前期1年17名、博士前期2年9名であった。集計時はアンケートの記述内容について筆者と大学院生の2人で話し合いながらキーワードに直した。

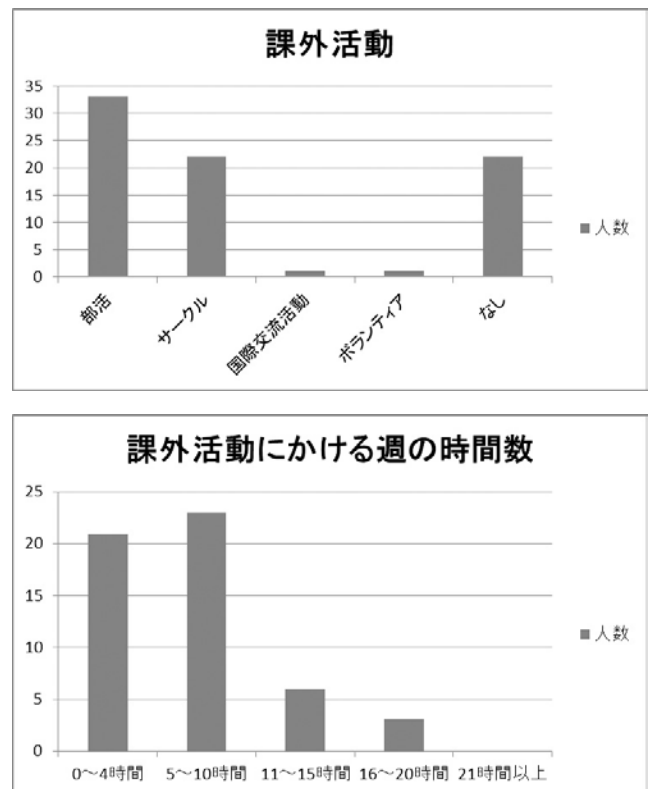
回答者のうち14名よりインタビューに応じるとの記載を得たため、依頼メールを送信したが、実際に返信がありインタビューを行った学生は4名にとどまった。インタビューの場所は筆者の研究室で質問内容は、1) 現在力を入れて取り組んでいること、2) 留学への興味・踏み切れない理由、3) 留学するのであれば必要だと思うサポートを中心に尋ねた。1人15分～30分間のインタビュー中は学生の意見を聞くだけでなく、必要に応じて留学に関する情報を提供するように努めた。

4.1 アンケート調査結果

課外活動の有無については図5のような回答となった。留学経験のない学生の7割が部活やサークル等の課外活動に参加していたが、課外活動参加者の6割は週の活動時間が10時間以内であった。

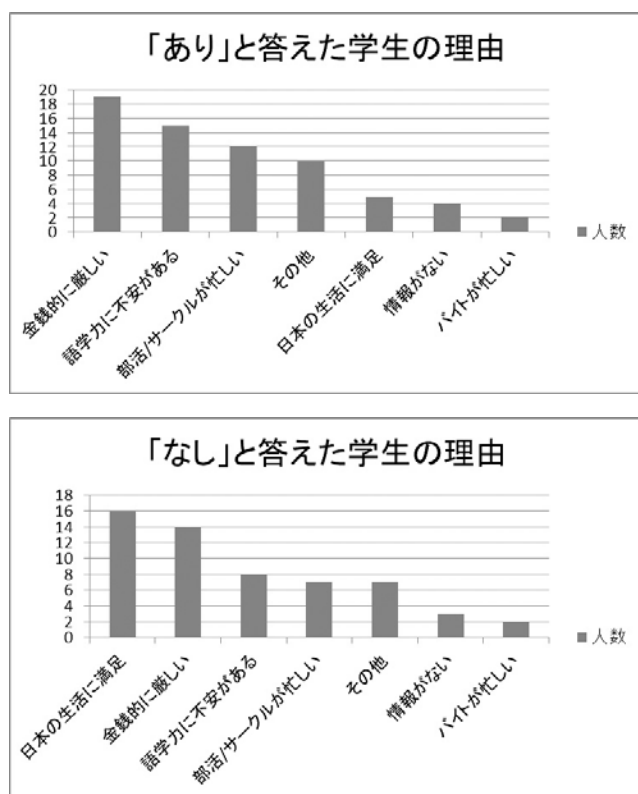
アルバイトの有無、時間数についても同様に尋ねたところ、「あり」と回答した学生が5割を越え、時間数は「5～10時間」が最多で、「0～4時間」、「11～15時間」が続いた。

学内の留学説明会に参加したことがないと回答した



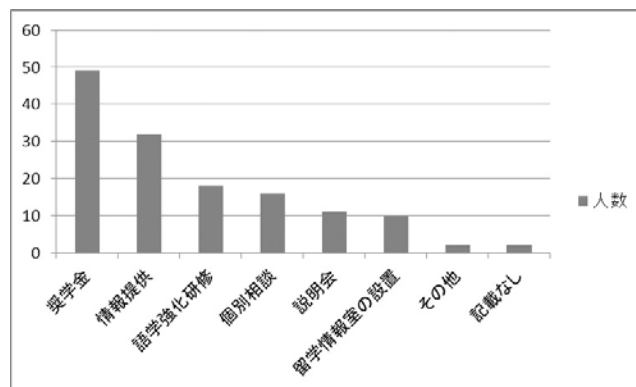
【図5：課外活動の種類と週の時間数合計】

学生は8割を超えた。その理由は「説明会がいつ開催されているのか知らない」、「知っていても行かない」、「忙しい」、「タイミングが悪い」、「予定が合わない」、「イメージがわからない」などであった。その一方で、留学への興味については5割以上となる40名の学生が「あり」と回答し、35名が「ない」、1名は記載なしであった。興味が「ある」にもかかわらず説明会に参加しない理由としては、「金銭面や語学力の不足」、「課外活動の忙しさ」が挙げられ、留学に興味がない学生の理由には「日本の生活に満足している」との回答が多く見られた（図6）。



【図6：留学に興味の「あり」・「なし」の理由】

また、必要なサポートについては図7のようになった。



【図7：留学するために必要なサポート】

先行研究でも見たように、ここでも金銭的な負担の大きさから奨学金を望む声の大きいことが分かる。

また、情報提供を希望する学生も多く、留学への興味の有無に拘わらず、情報を広く伝えることの重要性を示唆している。しかし、留学情報を提供するために開催している留学説明会に、8割の学生が参加していない現状を考えると、学生の留学を促進するためには、何か別の支援が必要なのではないかが示唆された。

4.2 インタビュー調査結果

インタビューを始めるにあたっては、学生に「インタビューの目的は学内の留学促進の方策を検討するため、留学経験のない学生から率直な意見を聞くことであり、学業成績や留学の応募に一切影響はありません」と説明し、同意を得た。インタビューに応じた学生4名は全員アンケートに「留学に興味あり」と回答していた。以下が4名の概要とインタビュー時の回答内容である（下線は筆者）。

・学生1

博士前期1年の男子学生。学部時代は運動部に所属、学部2年～3年の1年間はアルバイトもしていた。現在はいずれもしていないが、留学は考えていないという。教員免許を取るため必修授業が多く、勉強に専念したいからとのことであった。

インタビューでは、「留学にそこまで興味がある訳ではなかったので、自分で情報収集する意欲はなかった。留学経験者の話を聞いてすごいとは思ったが、自分がそうなりたいとは思わなかった。もし留学に行く

のであれば、出発までに語学力を付けておきたいし、そうでなければ十分な留学の成果は得られないと思っている。金銭面でもこれ以上親に負担をかけられない。」と話した。

以前海外研修で韓国に行った経験があり、同年代の学生が英語で会話する姿に刺激を受けたことがあったというが、この研修を留学とは捉えていないようだ。また、留学という何か特別な準備が必要であるとの思いが強く踏み切れないという。学内の短期留学プログラムを紹介し、奨学金についても説明したが、留学への意欲を示す様子は見られなかった。

・学生2

博士前期2年生の男子学生。学部時代から文化部に所属、今も週に2時間ほど活動している。学部時代はアルバイトもしていた。インタビューでは、「留学に興味はあるが研究が忙しく、チャンスがなかった。留学というと卒業が遅れるイメージがあり、自ら情報収集するほど興味はなかった」と話した。来年4月から希望の就職先に内定をもらっているため、今後留学の予定はない。計画通りに進路が決まり、学生生活に満足している様子が伺えた。

・学生3

学部3年の男子学生。運動部とアルバイトでの活動が週20時間に及び、日々忙しい。インタビューでは、「留学説明会に参加したことはない。留学に興味はあるが、部活を休めないし、金銭的にも厳しい。留学プログラムに参加した友人を見ていると事前研修等があり大変そうで、応募時期も早いと聞いたので、自分には無理だと思っている。また、留学で留年したくない。」と話した。

この学生には留学プログラムに春・夏休みだけの短期で授業と重ならないプログラムがあることや、事前・事後研修の回数と内容、大学からの手厚い財政的支援の存在を説明したところ、部活の引退後なら参加できそうだと意欲を示した。

・学生4

学部3年の女子学生。課外活動やアルバイトはしていない。1年生の頃文化部に所属していたが、勉強が忙しくなり退部した。卒業後は大学院への進学を希望しており、留学にも興味はあるが、目的を明確にし、

しっかり準備をしてから応募したいという。インタビューでは、「説明会に参加したことがあるが、金銭面や語学力に不安があるし、日本での生活に満足してもいるので、実際に行くかどうかは迷っている。治安も心配だ。」と留学に踏み切れない理由を語りつつ、「留学先で何が学べるのか、十分な情報があれば前向きに考えたい。」との姿勢も示した。留学前・留学中の大学のサポート体制や情報収集する方法を説明したところ、意欲を示し、インタビュー終了時には自身の留学の方向性が見えたと思ふ様子が見られ、このような情報を知りたかったと話した。

4名に共通していたのが、自ら情報収集するほどには留学に意欲がないことであった。前節でみたように、留学の情報提供を望む声がある一方、留学説明会に参加したことがない学生が8割を越えていた理由はここにある。

また、4名中3名から金銭面での負担が阻害要因に挙げられた。その他、留学するのであれば「万全の準備を」という意見が聞かれた。費用や留年の心配があるなかで取って留学するのなら、成果をしっかりと得たいと考えていることがうかがえる。インタビュー中留学に興味を示した学生には、情報提供を行ったため、具体的なイメージを持つことができた学生もいた。4名という限られた対象ではあったが、一歩踏み込んだ手助けをすることで留学への意欲が高まる、潜在的な留学希望者がいることも確認できた。

5. 考察とまとめ

本稿では、留学相談者と留学未経験者の2つの異なる集団に対する調査結果を紹介した。前者へのアンケートでは、留学先として英語圏や英語で授業が受けられる大学を希望する傾向が高かった。留学に対する不安としては、就職活動との兼ね合いや語学力の不足、留学先の選定や金銭面、留年の可能性が多く挙げられた。留学のサポートについては、情報提供やアドバイスを希望する声が多かった。また、多くの学生が帰国後は留学の成果を将来のキャリアに生かしたいと考えていた。留学希望者にとって留学先の情報収集は重要である。その意味で地域担当教員との対話や経験者に

よる留学報告会での体験談の発信は有効であろう。

学生の海外留学を促進するためには、まず、既に提供している留学情報やサポート体制の周知をはかることが重要である。今後は協定校のパンフレットを閲覧できる図書館の開設や経験者の報告書の閲覧等の工夫、オンラインでの情報提供なども必要であろう。帰国した学生より自分の留学先の同窓会WEBサイトを立ち上げ、留学サポートにあたりたいとの声も出てきているが、このような声を大学でどこまで支援するのも検討が必要である。

留学未経験者のアンケートとインタビュー調査では、自身の優先すべきものが他にあり、留学に興味はあってもそれとのバランスを考えて留学に踏み切れない様子が伺えた。阻害要因としては、留学相談者同様、金銭面や語学力の要因が大きかった。その後のインタビュー調査では、留学に興味はあるが、留学するのなら万全な準備をしたいと考えている学生がいることや、自ら情報収集するだけの意欲がなかったとの声を得た。留学を断念したことで希望の就職先が決まり、満足している様子も見られた。

学生一人ひとりの価値観はさまざまで、留学の重みも異なっていることが分かる。まず留学に興味のある学生への支援強化と留学の成果を伝える方法を充実させることが重要ではないだろうか。同時に、卒業期の遅れを不安に思う学生に対して、単位互換を進めるためのラーニングアグリーメントを導入したり、専門に入る前に留学から戻って来られるよう、留学相談や説明会で1・2年生の早い段階での留学を勧めることも、留学促進につながるだろう。また、インタビューに応じた学生の中には、当初自ら情報収集するほどには留学に興味はなかったが、目指す留学の方向性が明確になったことで意欲を高めた学生もいたことから、大学の留学支援の在り方を見直す必要性も示唆された。

本稿で紹介した調査対象はごく限られた集団である。これをパイロットとして、今後も留学相談者への調査を継続するとともに、留学未経験者に対しては大規模調査を行って、本稿で明らかとなった点をより客観的に分析し、本学の学生の傾向を把握するとともに、海外留学促進の具体的な対策を講じていきたい。

引用文献

- 池田庸子. 2011. “海外留学の意義とメリットを考えるー海外留学によって何が得られるかー”. ウェブマガジン「留学交流」. 1-10.
- 小林明. 2011. “日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策”. ウェブマガジン「留学交流」. 1-17.
- 小島奈々恵, 内野悌司, 磯部典子他. 2014. “日本人大学生の海外留学に関する意識調査ー『内向き志向』と留学意思の関係ー”. 広島大学保健管理センター研究論文集. 30巻, 21-26.
- 文部科学省. 2009. “大学の国際化について”.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/025/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2010/01/15/1287996_1.pdf#search=%27E5%A4%A7%E5%AD%A6%E3%81%AE%E5%9B%BD%E9%9A%9B%E5%8C%96%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6%EF%BC%8D%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%27, (2017-1-18).
- 東北大学. 2015. “平成27年度【東北大学生生活調査】のまとめ”.
http://www.tohoku.ac.jp/japanese/studentinfo/studentlife/09/studentlife0901/2015_jp.pdf, (2017-1-18).
- ブリティッシュ・カウンシル. 2010. “ブリティッシュ・カウンシルの留学に関する調査概要と結果”.
<https://www.britishcouncil.jp/about/press/20111114-mobility-research>, (2017-1-18).
- ベネッセ教育総合研究所. 2012. “大学データブック第3章 海外留学”.
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/dai_databook/2012/pdf/data_06.pdf, (2017-1-18).

添付資料1

留学相談者へのアンケート

留学相談にお越しいただいた皆さんに、以下の点についてご意見をお伺いしたいと思います。ご記入頂いた内容は、東北大学の留学プログラムの改善等で参考にさせて頂くことがあるかもしれませんが、一切個人情報の開示されませんので、ご理解頂ければと思います。また、個人が特定される表現は使用いたしませんので、ご安心ください。

1. 留学する時期や留学先を選ぶにあたり、心配していること、迷いはありますか？
2. 1を克服するために、大学に何かサポートを期待しますか？
3. 留学経験を帰国後どのように生かしていきたいと考えていますか？

添付資料2

留学未経験者へのアンケート

本アンケートは皆さんの海外留学の意向を調査し、今後の教育・支援の改善につなげるために実施するものです。調査結果は、皆さんの個人情報が分からない形で本学の留学促進につなげていきたいと考えています。上記の目的以外で調査結果を使用することはありませんので、ご協力お願いします。

1. 学部： _____ 2. 学年： _____
3. 課外活動の有無（複数回答可）： _____

部活（文科系/理科系）・サークル・国際交流活動・その他（具体的に） _____

4. 3の質問で活動『あり』と回答された方、週の平均的な活動時間を教えてください。複数所属している場合は、関連のあるもの全てについて回答してください。

部活・サークルの週の平均的な活動時間： _____ 時間

国際交流活動の週の平均的な活動時間： _____ 時間

その他の週の平均的な活動時間： _____ 時間

5. 学外での活動の有無（アルバイト等）： _____ ある・ない

6. 先の質問で『あり』と回答された方、活動内容と週の平均的な活動時間を記述してください。

活動内容： _____

週の平均的な活動時間： _____ 時間

7. 留学説明会に参加したことはありますか？： _____ ある・ない

8. 『ない』と回答された方、該当する理由を教えてください（複数回答可）。

いつ説明会をしているのか知らない・聞いたことはあるが参加したことはない・

特に興味がない・その他（具体的に） _____

9. 留学に興味がありますか。： _____ ある・ない

10. 『興味ある』と回答した方、留学に踏み切れない理由を以下から選んでください（複数回答可）。

留学に関する情報がない・部活/サークルが忙しい・バイトが忙しい・金銭的に厳しい・語学力に不安がある・日本の生活に満足している・その他（具体的に） _____

11. 『興味がない』と答えた方、以下の理由から当てはまるものを選んでください（複数回答可）。

留学に関する情報がない・部活/サークルが忙しい・バイトが忙しい・金銭的に厳しい・語学力に不安がある・日本の生活に満足している・その他（具体的に） _____

12. 留学をするのであれば、大学はどのような支援をすべきだと思いますか（複数回答可）。

留学情報室の設置・情報提供・留学個別相談・留学説明会・奨学金・

出発前の学内での語学強化研修・その他（具体的に） _____

ご回答内容によっては、直接お話を伺いたいと思っておりますが、インタビューに応じていただける方は、連絡の取れるメールアドレスを記載してください。

名前： _____ ， メールアドレス： _____

ご協力ありがとうございました。

【報 告】

社会とかかわり，体験し，学ぶ日本語プログラムの実践 —東北大学サマープログラムにおける試み—

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、東北大学で実施している留学生向け短期プログラム Tohoku University Japanese Program (TUJP) のプログラムデザインとその実践について報告する。長期留学への再招聘という目標のもと、TUJPでは、実際に接触場面を体験しながら日本語を学び、日本語学習のモチベーション向上に繋げるプログラムを、社会文化理論を理論的背景にデザインした。従来のプログラムでは、日本語学習の部分は、授業の中でだけで完結しがちであるが、本プログラムは授業だけではなく、接触場面も含めてプログラムデザインし、さらに接触場面を先にデザインしてから、そこで必要となる日本語を学ぶ授業をデザインすることで、参加者がより生きた日本語に触れられるよう工夫をした。2017年度のTUJP参加者のアンケートによると、実際の接触場面で学んだことを使い、その使用から新たな学びを得るという本プログラムに対し、参加者の満足度は非常に高かった。

1. はじめに

日本政府のグローバル戦略の一環としての「留学生30万人計画骨子」(文部科学省 2008)で、大学等の魅力を国際的に向上させるために短期留学、サマースクールなどでの交流促進、学生のモビリティの向上が掲げられている。それに伴い、6ヶ月未満のプログラムに参加した外国人留学生は、2014年から2015年にかけて、11,428人から15,015人に増加し、2010年と比較すると約3倍となっている(日本学生支援機構 2017)。特に2週間未満のプログラムで外国人留学生の数が急増しており、2014年から2015年にかけて、4,867人から7,133人と大きく伸びている(日本学生支援機構 2017)。

海外の学生の海外留学のニーズ全体が、長期間の留学から短期間ものへとシフトしてきていることも指摘されている。例えば、アメリカを拠点とし、世界150ヶ国、3,500以上の教育機関や団体、政府機関、民間企業などに所属する約10,000人の教員や職員、専門家などから成り、国際教育交流を推進する非営利団体 NAFSA は、発行している雑誌 International educator の中で2006年に、アメリカにおけるこれまでにない短期プログラムの増加を指摘している (Hulstrand 2006: 46-55)。ここでの短期プログラムとは、1週間から8

週間で実施されるものを指している。Mulholland (2014)によれば、その傾向はまだ継続しているようである。

こういった海外留学のニーズの変化に合わせて東北大学でも2011年からサマープログラムを開始し、初年度は文系のサマープログラム Tohoku University Japanese Program (TUJP)、理系のサマープログラム合わせて16名だったところが、現在では80名前後の学生が毎年参加している。応募者に関しても、飛躍的に伸びており、文系のサマープログラム TUJP に関しては、定員60名のところ、2015年には202名の応募があり、翌年から協定校内で選考をしてもらい、協定校からの応募者を3名までとしてもらった。2016年には99名、2017年には83名からの応募があった。

TUJP は、本学の学術交流協定校より優秀な留学生を招聘し、日本語教育や文化研修を通して日本理解を促進し、高度な専門教育に触れながら東北大学への交換留学や大学院進学への関心を高めてもらうための短期集中型プログラムである。このTUJPをきっかけに、よりたくさんの優秀な協定校の学生が交換留学や大学院への進学などで本学へ留学することをねらいとしており、日本語・日本文化に関心を持ち、将来的に日本語で高度の専門教育を受ける学生の層の開拓を試みている。

*) 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@tohoku.ac.jp

表1 他大学のサマープログラム実施内容

大学名	期間	募集学生	プログラム全体の目的・目標	プログラム内容	学習項目
O大学 (国立)	3週間	O大学の協定校の正規学生で日本語能力試験N4～N2レベル40名	1. 日本語環境の中で、既習の日本語知識・日本語能力を積極的に活用すること。 2. 日本語環境における日本語使用体験を通して、今後の日本語学習継続への意欲を高めること。	総合日本語学習 プロジェクトワーク 文化体験	自己紹介する 目標や計画を話す 人の話を聞いて、自分の意見を言うことができる 町の施設や店の情報を聞くことができる 許可を取ることができる 行事について説明したり聞いたりできる グラフや表を作成することができる データ情報について説明し、自分の考えを言うことができる 困った状況や事情を説明し、解決することができる 日本人の家で場面や関係性を考えて話すことができる 行事の習慣について説明したり、聞いたりできる 発表で使われる挨拶ができる 話し言葉と書き言葉の基本的な使い分けができる 自分が疑問に思っていることについて質問したり、情報を集めたりすることができる 日本で経験したことを語るすることができる お世話になった人にお礼を述べるすることができる
K大学 (国立)	2週間	K大学の東アジアの協定校6大学20名	1. 世界最高基準の日本研究の統合・体系化を見据えた日本語・日本文化教育の実践。 2. 日本-アセアンが互いに抱える諸問題の共有・解決を見据えた共同学習の実践	日本語学習講義(科学、人文学、文化) 文化体験 プロジェクトワーク	*参加者は以下の3つのクラスのうち1つを履修する (1) 基礎中心のクラス 誘う、断る/初対面の人と話す/依頼/メールを書く/許可を得る まとまった文章を読む/スピーチ (2) 聴解中心 マンガ「サザエさん」で学ぶ日本語 サイレント映画の会話を作る (3) 読解中心 京都に関するエッセイを読む/京都を舞台とした文学作品を読む 京都に関する新聞記事を読む/入試問題に挑戦する
W大学 (私立)	3週間 または 6週間	国内外において通常の家による12年の学校教育を修了して、ひらがなは既習の者	学習者の総合的な日本語力の向上	総合日本語学習 技能別日本語学習 課外活動(オプション)	*総合日本語のみ、または総合日本語と技能別日本語の両方から参加者は選択する (1) 総合日本語 教科書『初級日本語げんき』や『中級日本語教科書わたしの見つけた日本』、『生きた素材で学ぶ新中級から上級への日本語』などを使用し、それぞれのレベルにあったコミュニケーションスキルを伸ばす (2) トピックで話す日本語 身の回りのトピックについて簡単な日本語で表現できるようになる やり取りを通して他の人の言いたいことや考えていることを理解できるようになる (3) 聞く・かんがえる・話す 様々な場面での実践的な会話能力を伸ばす 聞き返したり、会話を長く続けたりすることができる 日常生活でよく接する会話を聞き取ることができる (4) 聞いて話そう日本語会話 くだけた会話で内容が理解できる 会話から人間関係や状況も把握することができる 相手や場面に応じて表現を使い分けられる
A大学 (私立)	8週間	日本または海外の高等教育機関に在籍しているまたは卒業し、TOEFL®などの英語試験で一定以上の成績を収めた学生	日本語を学習することができ、日本についてだけではなく、環太平洋アジアに対する知識を深めることができる 異文化理解や異文化コミュニケーションのスキルも高めることができる	日本語学習 文化体験 ホームステイ フィールドトリップ	日本語のクラスはレベルに応じて3つのクラスに分かれ、『初級日本語げんき』や『An Integrated Approach to Intermediate Japanese』をもちいて、体系的に日本語を学ぶ。 (1) 初級 簡単な文法構造や語彙、150の漢字を学ぶ 日本の文化についての理解を深める (2) 中級 日常生活で使用する語彙や文法をさらに学習する 日本文化や慣習、人間関係についての理解を深める (3) 中級 語彙や表現をさらに学習し、読解スキルを向上させる タスクや活動を通して流暢に話せるようにする

*各大学の募集要項や報告書などをもとに筆者が作成。よく似た活動と思われるものは、筆者が活動名などを統一した(例えば、プロジェクトワークなど)。

本稿では、世界的にニーズが伸びている短期プログラムに関して、東北大学で実施しているTUJPのプログラムデザインとその実践を報告したい。

2. 日本の大学における様々なサマープログラムの例と課題

日本の多くの大学でも短期プログラムが実施されており、その大半が夏に実施されているサマープログラムである。実践研究や実践報告などが少なく、具体的にどういった取り組みがなされているのか、十分に把握することは難しいが、大学のウェブサイトでの学生募集の内容や公開されているシラバスから判断できる限りの範囲で、主要大学で実施されているサマープログラムの情報をまとめた(表1)。この他にも大規模なサマープログラムを実施している大学はあるが、日本語科目の詳細が分からなかったものは表に含めていない。

表1から分かるように、日本語や日本文化を中心にしているプログラムもあれば、日本語科目も含まれているが、講義やプロジェクトなども含んでいるものもある。内容に関しては、既存の教科書を用いて実施しているところもあれば、トピックを設定して実施している大学もある。しかし、ほとんどの大学で日本語の授業は日本語のクラス内で完結している。教室の中で新しい表現や文型を学び、練習するだけで、教室の外とつながっていない。

海外で日本語を学ぶ学生が日本に来て日本語を学ぶ最大のメリットとしては、学んだ日本語を自分の生活の中で使えるということではないだろうか。特に初級段階の学生で身の回りのことを表現することを学んでいる学生たちにとっては、非常に有意義なことである。教科書を使って、教室の中だけで学んでいるだけでは、自分の大学で日本語を学んでいるのと変わらず、日本で学ぶ意味を見出せない。O大学の実践では、一部プロジェクトワークでの取り組みとつなげ、グループディスカッションに備えて「自分の意見をいう」や調査の準備に備えて「町の施設や店の情報を聞くことができる」、「許可を取ることができる」、発表に備えて「発表で使われる挨拶ができる」、「話し言葉と書き言葉の基本的な使い分けができる」といった内容を授業で

扱っている。これは授業で学んだことを実際の実践の場へつなげる仕組みになっているが、国内学生とのプロジェクトワークという接触場面に限られてしまっており、日本で生活しながら学んでいるということを十分には生かしきれていない。

表1に記されている大学において、総合的な日本語の教科書を用い、体系的に教えるプログラムが多い。2週間半というプログラムの期間で積み上げ式でのシラバスを用い、プログラムをデザインしたときに、学習者は何ができるようになり、学習者が自分の国に帰ったときにそれがどんな意味を持つのかということ考えた際に、2週間半の間で劇的に日本語が上達するということは、期間の短さゆえ考えにくいし、短期間の詰め込み学習で定着することは難しい。それよりは、帰国後もっと日本語を勉強したいと思わせたり、日本語を使うことに自信を持ったりすることに重きを置いたプログラムをデザインした方が、帰国してからの継続的な学習につながり、強いては本学への長期留学へ繋がりやすくなるのではと考えた。

3. 社会と関わる中で学ぶ

教室の外とつなげるということは、日本で日本語を学ぶメリットを最大限に生かす上で非常に重要というだけではなく、学ぶという観点から考えた際にも社会と関わりを持つため重要である。

ヴィゴツキーは学習とは他者との社会的交流を通じて起こるもので、人間の発達も社会的文脈の中で進むと考え、社会文化理論を提唱した(Lantolf 2000)。社会文化理論では、学習はより「有能な他者」の助けを得て、段階的に起こると考えられており、自分1人では達成できないが、他者の力を借りれば達成できる段階と、自分1人で達成できる段階があるとしている。そしてこの2つの段階の間隔を最近接発達領域(Zone of proximal development: ZPD)と呼び、はじめは他者の支援が必要なことでも、最終的には自分1人でできるようになることで、内化、そして発達が進むと考えている(Lantolf 2000, 山下 2005: 6-29, トムソン 2007)。言語学習の場面でも、接触場面でコミュニケーションをとっている相手の力を借りながら、コミュニケーションを成立させ、その中から学ぶということは

ありうる。例えば、自己紹介の仕方を学んだばかりの学習者が、ある日本語話者に初めて会った時に日本語で自己紹介を試みたとする。その時に「専攻」という言葉を習ったのだけれども、うまく発音できなかった。相手の日本語話者が文脈から察して「専攻？」と助け船を出してくれる。学習者一人ではできなかったことも、日本語に関して自分より「有能な他者」の力を借りることでコミュニケーションを成立させることができ、そして学習者にとっては「専攻」という言葉の習得につながるものになっただろう。学習者の自分の力では「専攻」という言葉を使えなかったが、日本語話者の力を借りることによって達成できた。この日本語話者が出した助け船は「スキャフォールディング（足掛け）」と呼ばれている（山下 2005）。TUJPでも様々な日本語話者と関わりを持つことで、「有能な他者」からスキャフォールディングを得て、自分 1 人で達成できる段階を拡張していくことができると考える。

4. プログラムの概要

4.1. プログラム全体の概要

本学のサマープログラム TUJP では、よりたくさんの優秀な協定校の学生が交換留学や大学院への進学などで本学を選択することねらいとしており、日本語・日本文化に関心を持ち、将来的に日本語で高度の専門教育を受ける学生の層の開拓を試みている。プログラム内容としては、体系的な日本語教育に加え、英語による専門科目の集中講義、体験型日本文化学習、課題解決型グループ研修、国内学生との知的・文化交流、地域社会との連携活動などを通して短期間で日本を理解・評価でき、かつ仙台という街を知り、東北大生や地域住民とのつながりを築けるような学習機会を提供している。具体的な全体のプログラムは付録にある通りである。

また、本学の国内学生も国際交流サポーターとして参加することで、本学の学生にも、コミュニケーション能力、異文化理解力、国際教養力を培う学習機会づくりを行った。具体的には、TUJP をサポートするボランティアチームを結成し、初日のホテルから大学までの送迎、フィールドトリップや授業の中での補助を行った。その他に 1 年生向けに全学教育科目の共通科

目として開講されている基礎ゼミで国内学生を対象として授業を開講し、TUJP 参加学生のためにキャンパスツアーを企画したり、一緒にプロジェクトを実践したり、TUJP 参加学生のために週末イベントを企画したりした。

実施期間は、7 月上旬から 8 月上旬にかけての 1 ヶ月で、2 週間半のプログラムを 2 期実施する。2017 年度は、7 月 3 日（月）から 7 月 18 日（火）までを第 1 期、7 月 24 日（月）から 8 月 8 日（火）までを第 2 期とし、プログラムを実施した。それぞれのプログラムは、100 時間相当の学習時間で、4 ECTS¹ 相当である。評価は、日本語クラスの参加点と最終日に行うスピーチで 50%、講義やワークショップへの参加点 30%、国内学生とともに実施するプロジェクトワーク 20% で、東北大学の全学教育科目の評価基準に従っている。プログラム終了後には、成績証明書及び修了証書を発行し、協定校に送付している。

参加対象学生は、世界各国・地域の 207 の大学間交流協定校のうち、学生交流の覚書を締結している機関の学部学生であり、専攻は問わない。TUJP は、日本学を中心的な内容とした文系プログラムとなっているが、学生の専攻は問わず広く募集をしている。交換留学や大学院進学につなげていくというプログラムのねらいゆえ、低学年での参加を推奨している。日本語・日本文化に関心を持ち、将来的に日本語で高度の専門教育を受ける学生の層の開拓を試みていることから、高い日本語運用能力を持った学生というよりはむしろ、日本語や日本文化には興味があるけれど、学んだことがない学生や、日本語を学び始めたばかりの学生など、学業成績は優秀であるがまた日本語運用能力が十分ではない初級から中級の学生を対象としている。日本語クラスはレベルに応じて 3 つに分けている。募集人数は各期 30 名ずつ、計 60 名であるが、本学が関係強化を重視する一部のロシアとアメリカの協定校については特別枠を設けている。それ以外の協定校は学内選考した上で、3 名までの推薦をお願いしている。

2017 年度は直前のキャンセルなどもあり、両期とも 29 名、計 58 名の学生が参加した。参加学生の出身大学は様々で、オーストリア、カナダ、中国、香港、ドイツ、インドネシア、マレーシア、オランダ、ロシア、

韓国、台湾、イギリス、アメリカの協定校から参加している。専攻も様々で、日本語を専攻している参加学生もいれば、医学、工学、経済学、法学など文系だけではなく、数多く理系の参加学生もいる。

4.2. 日本語のカリキュラム

TUJPの中で、日本語のカリキュラムはプログラムの中心的な位置づけにあり、社会とかかわり、体験し、学ぶというコンセプトのもとデザインした。通常であれば、日本語クラス全体の目標があり、各授業で目標を立て、それを達成できるような教室活動をデザインするところではあるが、本プログラムは、実際の接触場面で日本語を使用し、日本語話者とかかわりを持ち、その中から学ぶという目的を持った日本語クラスであったため、通常とは逆のプロセスで授業をデザインした。TUJPの中での接触場面を先にデザインし、その上でそこに必要な日本語を学べる日本語のクラスをデザインした(表2)。

「初めて会う」については、第1週目の火曜日の昼に東北大生と4～5名のグループになって学食で昼食

を食べるという接触場面を計画し、そこで必要な日本語をその日の午前中に学べるようにした。初級の参加学生は、自分の名前を言い、自分の出身や大学、専攻を紹介できるように準備した。初中級や中級の参加学生たちは、より色々なことが紹介できるようにし、初めて会った人と会話をどう広げるかなどまで発展させた。

「自分の国や文化について紹介する」では、小学校訪問、オープンキャンパスへの参加という接触場面の機会を利用し、自分と同じ年齢の大学生以外との接触場面の機会もデザインした。日本語のクラスを小学生や高校生に文化を紹介する準備をする時間と位置づけ、初級の参加学生は写真や持参した実物を見せながら、物を紹介する練習をした。指示語や形容詞を導入し、説明できるようにした。上のレベルの参加学生は、より豊かな説明になるように新しい表現や語彙を学んだり、小学生や高校生に話すときは大人と話すときと何が違うか、どのような工夫が必要かなどについて話し合ったりしたクラスもあった。

「日本人と知り合う」では、東北大生にインタビュー

表2 日本語クラスのシラバスとデザインした接触場面(初級)

	学習内容	文法事項	接触場面
Lesson 1 初めて会う	挨拶する 自己紹介する(名前、 出身、専門、趣味)	名詞文	東北大生と学食で昼食を食べる際に自己紹介する
Lesson 2 自分の国や文化について紹介する	写真を見せて説明する	指示詞「これ」 所有格「の」 形容詞の名詞修飾	オープンキャンパスまたは小学校訪問で写真や実物を見せながら、自分の国や文化について紹介する。留学生1-2名対高校生または小学校高学年の児童4-5名でグループになり、留学生が独話で説明する
Lesson 3 日本人と知り合う	日本人学生にインタビューする(名前、仙台や東北大学について)	質問「～はなんですか?」 「～はどこですか?」	昼休み後に学食にいる東北大生に話しかけ、インタビューをする
Lesson 4 レストランや店で買い物をする	レストランで食事する 店で買い物をする	助数詞 大きい数字 定型表現	コンビニやレストランに実際に行って日本語を使うことを宿題とする
Lesson 5 街での体験を話す	仙台的街中でやったこと、 食べたものなどについて話す	動詞の過去形(行きました、 食べました、飲みました、 見ました、買いました) 助詞「を」「へ」 場所+動作	授業の中で仙台ガイドマップを作成(授業の中で仙台的街中の地図を見ながら、自分がしたことやそのときに思ったことをクラスで共有し、一つの地図に書き込みをしたポストイットをみんなではりつけ、オリジナルの仙台ガイドマップ作りをする)
Lesson 6 スピーチをする	TUJPでの自分の経験を話す	形容詞	最終日に全員の前でスピーチをする
Lesson 7 ホームステイをする		家族や家の設備に関する 語彙 定型表現	南三陸または加美でホームステイする

するという接触場面を設定した。本学の全学教育科目が中心に行われる川内キャンパスの食堂では、お昼を食べ終わり、午後から授業がない東北大生たちが昼食後友人と話したり、スマートフォンでゲームをしたりと、くつろいだり、時間を潰していることが多い。そこも接触場面として設定することにした。そこで時間を潰している東北大生にTUJPの参加学生が話しかけ、インタビューをするという活動を実施した。日本語のクラスは、そのインタビューの準備をする時間とした。初級のクラスでは、仙台の街のことや大学のこと、おすすめの店などを聞く準備をした。「何」や「どこ」などを使った質問や、形容詞などを学習した。上のレベルの参加学生たちはテーマを持ってインタビュー調査のようなことを実施するクラスもあった。留学生と交流したい東北大生を募集すると、留学したい学生や、留学経験のある学生、留学生と友達になりたい学生など留学生とコミュニケーションをとることに対して慣れている学生が来ることが多い。初回の東北大生と一緒に昼食を食べながら日本語で自己紹介する活動では、そういった東北大生が多く集まっている。まだ日本語の音や日本語でのコミュニケーションに慣れていない参加学生たちにとっては非常にやりやすいと思うが、日本語の練習という意味では、東北大生がフォリナートークに非常に長けている場合もよくあるなど、スキヤフォールディングの部分が大きくなりすぎる可能性がある。食堂で時間を潰している東北大生たちは、必ずしもそういった留学生とのコミュニケーションに慣れている学生ばかりではなく、留学生と普段あまり接することがない国内学生たちも多い。スキヤフォールディングが小さくなったり、十分にもらえなかったりする可能性があり、TUJP参加学生にとっては、少し難易度は上がるが、学んだことを試したり、相手からスキヤフォールディングを引き出すストラテジーを身につけるには、効果的な接触場面となる。

参加学生は、期間中ホテルでの滞在となり、その宿泊先では食事の提供はない。そのため、期間中はほとんどの食事を外でする必要がある。レストランやお店、コンビニは、参加学生にとって避けては通れない接触場面である。「レストランや店で買い物する」では、

授業の中でその手当てをし、日本語で注文できたり、店員とやりとりできたりするような練習をする。

このプログラムの最終日には、スピーチをする時間を設けている。初級の参加学生はプログラム期間中に自分が撮った写真を見せながら話してもいいことにしており、参加学生たちはホストファミリーとの写真や他の参加学生との思い出の写真を見せて説明することが多かった。日本語のクラスでは、そのスピーチの準備と練習をした。

TUJPでは2期ともホームステイを実施している。TUJP-1は宮城県の北の沿岸部にある南三陸町で実施し、TUJP-2では北の内陸部にある加美町で実施している。仙台の中心部とは違い、3世代の同居も多く、親戚付き合いや近所付き合いも多いため、TUJPの参加学生はあらゆる接触場面に遭遇することになる。また住居も戸建がほとんどで、日本的な造りの家が多い。授業では、そのホームステイで必要になる日本語の学習を行うとともに、日本で家を訪問する際のロールプレイを国内学生のボランティアとともに実施する。靴を脱ぎ、その靴を揃えて「お邪魔します」と玄関をあがるところから始まる。ここまでにTUJP参加学生たちは、自己紹介や自分の国・文化の紹介を接触場面で実践してきている。これらをホームステイ先という少し異なる場面で実践する機会ともなる。

「街での体験を話す」は、この中で少し例外的なレッスンで、接触場面をデザインしてからクラスの活動を設計したわけではない。TUJP参加学生たちはプログラム期間中、仙台の街を散策し、今まで私たちが知らなかったような面白い場所や美味しいものを見つけてきたりする。この日本語クラスは、その面白い場所や美味しいものをクラスメイトに共有するという活動である。その面白い場所や美味しいものを探し出す過程で、TUJP参加学生たちは、あらゆる接触場面に遭遇しているだろうし、また自分が見つけたことをクラスメイトに日本語で紹介する際には、何かのための練習ではなく、他の参加学生が知らないことを日本語で伝えるという真のコミュニケーションが成立する。参加学生たちにはオリエンテーションであらかじめこの活動について説明し、面白い場所や美味しいもの、素敵な風景などを見つけた際にメモをしておくワークシー

トを配布している。

このようにプログラム期間を通して、日本語のクラスで接触場面でのコミュニケーションに向けた準備や練習を行い、実際の接触場面で学んだことを使ってみるというサイクルで授業を実施した。

5. TUJP 参加学生のアンケートから

プログラムが終了するタイミングで、本プログラムの日本語クラスに関してオンラインアンケートを実施した。各期参加者29名のうち、TUJP-1は22名から、TUJP-2は23名から回答があった。TUJP-1とTUJP-2のカリキュラム内容の違いとしては、文化紹介の対象が学校訪問先の小学生であることとオープンキャンパスに来た高校生であること、そしてホームステイの行き先である。よってTUJP-1とTUJP-2を別々に示した方がよい理由がない限りは、TUJP-1とTUJP-2の結果を合わせて一緒に示す。回答者の日本語レベルは以下の通りである。図内の数字は人数を示す。

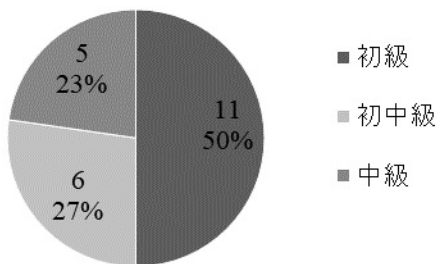


図1 TUJP-1の参加者のレベル内訳

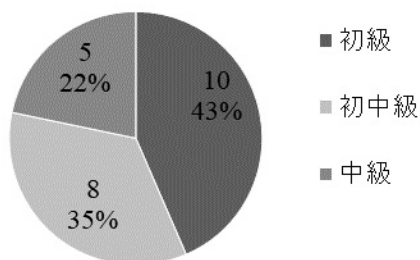


図2 TUJP-2の参加者のレベル内訳

このアンケートは、76～79%の回答率で、各レベルの回答率も母集団を反映していた。ある程度、実際の参加学生たちの意見を反映しているものと考えることができる。

日本語のクラス全体に対する満足度を、「大満足」、

「満足」、「どちらでもない」、「不満」、「とても不満」の5段階で聞いたところ、図3、図4のような回答が得られた。

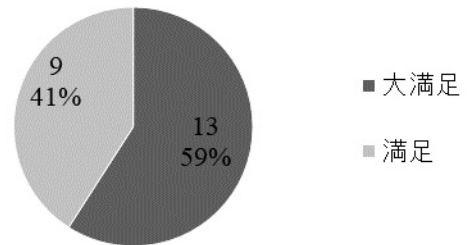


図3 TUJP-1日本語クラス全体に対する満足度

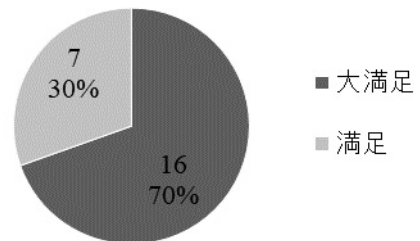


図4 TUJP-2日本語クラス全体に対する満足度

図3、図4が示すように、TUJP-1、TUJP-2の両方において非常に高い満足度となった。日本語のクラス全体に対する自由記述欄でも、多くの参加学生たちの内容や担当講師に対する高い満足度がうかがえた。アンケートから一部抜粋する（日本語訳は訳責筆者）。

- Very satisfied. 大変満足した
- Japanese class was really fun. I enjoyed a lot. 日本語のクラスはとても面白く、とても楽しかった。
- Very useful and teachers are interesting. とても役に立ったし、担当の先生たちはとても面白かった。

またこのプログラムがねらいとしている、日本語を学ぶ面白さ、日本語でコミュニケーションする楽しさを味わってもらい、さらなる日本語学習につなげるという点に関しては、一部の参加学生から次のようなコメントが見られた。

- Great! Want to learn more about Japanese. とてもいい！もっと日本語を学びたくなった。

- They energized me to continue studying Japanese even after the program finished. プログラムが終わった後であっても日本語の学習を続けていくエネルギーをもらった。

続いて，個々のトピックに関して見ていく。まずは自己紹介を取り扱ったレッスンについてである。

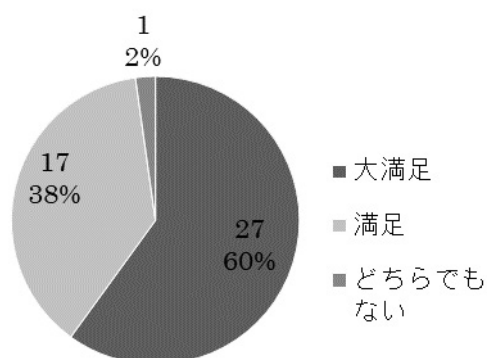


図5 TUJP日本語クラス「自己紹介」に対する満足度

このレッスンの日本語のクラスに関しては，TUJP-1の方でどちらでもないと答えている参加学生は1名いるものの，非常に高い満足度である（図5）。アンケートは5段階で満足度を聞いている。

自己紹介の授業の後に続く，接触場面である東北大生との昼食での日本語の使用度は図6が示す通りである。

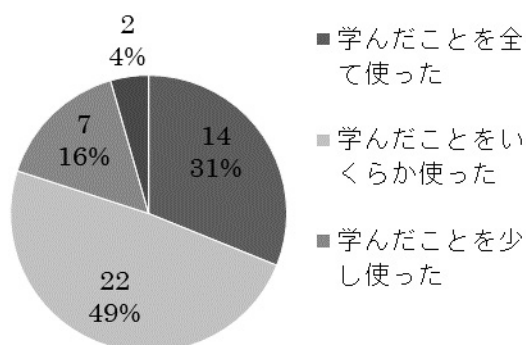


図6 TUJPの活動の中での日本語使用頻度（昼食）

午前中に日本語の授業を実施し，その後すぐに東北大生と一緒に昼食を食べ，日本語で自己紹介する機会を設けたこともあり，ほとんどの参加学生は日本語のクラスで学んだことを使用している（図6）。レベル

別での日本語使用の差はほとんどなかった。

次に国・文化紹介の準備のクラスについて見る。図7，図8が示すように，TUJP-2の方が比較的満足度が高い傾向にある。TUJP-2の方では午前中に準備をし，その日の午後にオープンキャンパスで高校生に自分の国や文化を紹介することになっていたため，より集中して準備に取り組み，より有意義なレッスンにすることができたからなのかもしれない。またTUJP-1の方は，第1週目の水曜日の午後に準備をして，実際の発表はその週の土曜日の小学校訪問で行われた。そのため，時間的に差し迫っておらず，授業が終わっても準備する余裕があったのと，小学校側の要望で急遽英語のアクティビティも訪問の際に実施することになり，日本語のクラスの時間を使ってその準備も少しせざるを得ない状況になったため，日本語学習に割ける時間が少なくなってしまったという影響もあるのかもしれない。

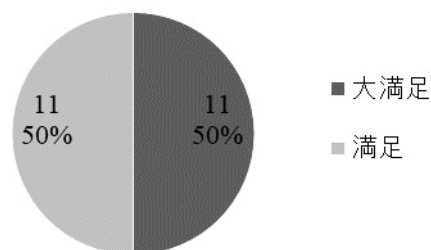


図7 TUJP-1日本語クラス「国・文化紹介」に対する満足度

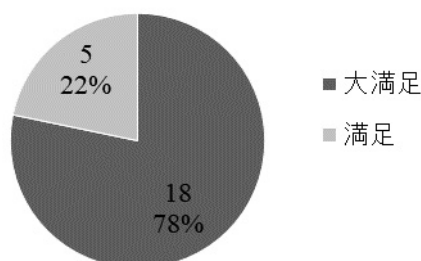


図8 TUJP-2日本語クラス「国・文化紹介」に対する満足度

授業での国・文化紹介の準備をした後の実際の接触場面での日本語の使用状況については，図9，図10の通りである。

TUJP-1の場合は，小学校ではクラスに分かれての

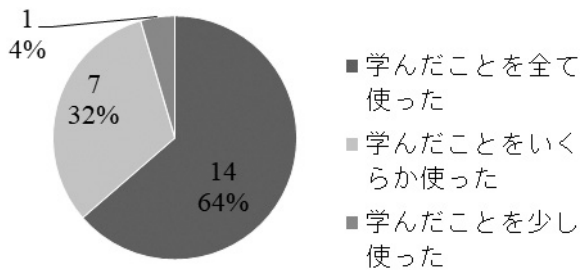


図9 TUJP-1の活動の中での日本語使用頻度（国・文化紹介）

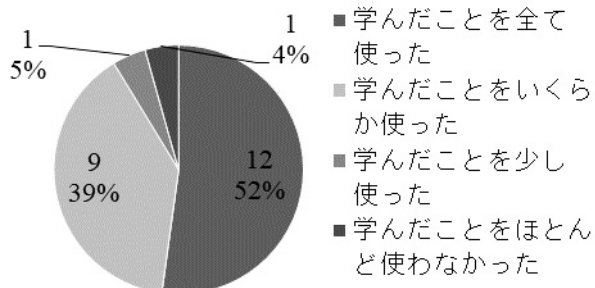


図10 TUJP-2の活動の中での日本語使用頻度（国・文化紹介）

活動になったため、TUJP参加学生が国紹介・文化紹介をするということを活動の中には組み込んでもらっていたが、最終的にはそれぞれの担任の先生によって、小学生のグループを変えてTUJP参加学生が何度も説明する機会を与えられた場合もあれば、みんなの前で一度発表して終わりだったクラスもあり、まちまちだった。TUJP-2の方では、オープンキャンパスで国や地域ごとにブースを設け、高校生が好きなブースに立ち寄るという形式にしたため、高校生にとって身近な国や地域には多くの聴衆が集まり、どの参加学生も最低4～5回は説明を高校生にしているが、参加学生間でばらつきが見られた。これらの事情が図9、図10に反映されていると考えられる。

インタビューを扱ったレッスンに関しては、TUJP-1では日本語のクラスに関して「どちらでもない」、「あまり満足ではない」と答えた参加学生がそれぞれ1名ずついたが、TUJP-1とTUJP-2とともに「大満足」、「満足」がほとんどを占めている（図11）。

後に続く接触場面での日本語の使用状況を見ると、会話形式がインタビューのため、会話の主導権をTUJP参加学生が持つことが多いので、学んだことを生かしやすい環境だったと言える。両期とも学んだこ

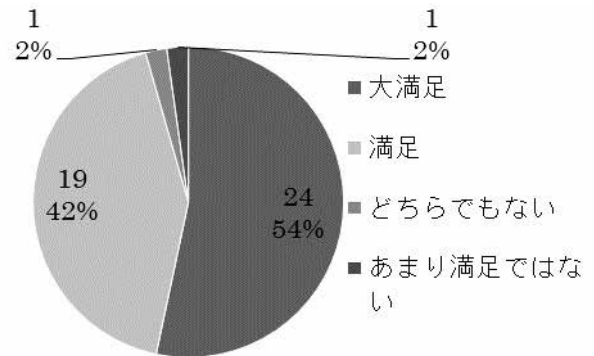


図11 TUJP日本語クラス「インタビュー」に対する満足度

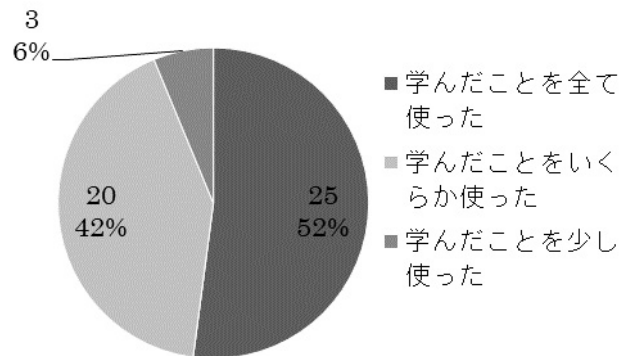


図12 TUJPの活動の中での日本語使用頻度（インタビュー）

とを全て使えたと答えた参加学生は半数を超えている（図12）。

TUJP-1もTUJP-2も同じように午前の授業でインタビューの準備をし、午後から食堂にいる東北大生にインタビューをした。全く知らない人に突然話しかけてインタビューをするという少しハードルが高いタスクのように思える。最初は話しかけられて驚く東北大生も多いが、留学生が一生懸命日本語で自分に質問する様子を見て、東北大生も一生懸命答えてくれる場合が多い。最初は両者が緊張していても最後にはお互い笑いながら楽しくインタビューを終えることが多い（図13）。

レストランのレッスンに関しては、「大満足」、「満足」が一定の割合を占めているものの、「どちらでもない」と答えた参加学生もいる（図14）。

授業を踏まえたレストランやお店での日本語使用に関しては、「学んだことを全て使った」、「学んだことをいくらか使った」と答えた参加学生が約8割いたが、「学んだことを少し使った」、「学んだことをほとんど

使わなかった」と答えた参加学生が10名もいる（図15）。



図13 インタビューの様子

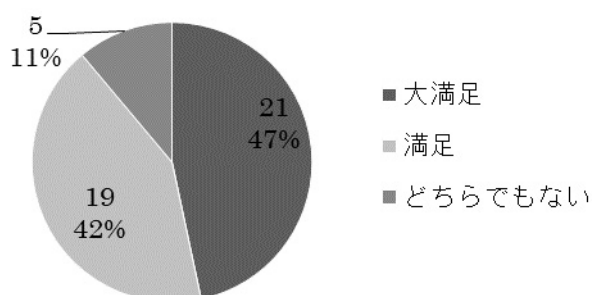


図14 TUJP日本語クラス「レストラン・ショッピング」に対する満足度

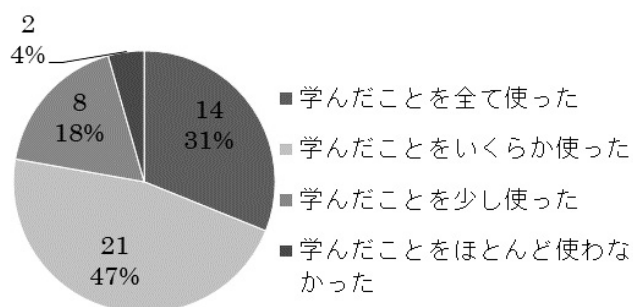


図15 TUJPの活動の中での日本語使用頻度（レストラン）

それらの理由は，自由記述の部分から少し垣間見られた。

- In my opinion, it would be better if in restaurant topic, the teacher introduce us some kanji that are related to food. For example, kanji of toriniku, butaniku, etc. So we will be able to know the ingredient of food that we want to buy food either

in restaurant, canteen, or convenience store. 先生が食べ物に関する漢字を紹介してくれると良かったと思う。例えば，鶏肉や豚肉という漢字。そうすることで，レストランや食堂，コンビニで買い物をするとき，原材料が分かる。

- The restaurant lesson would have been more beneficial earlier in the program before we are already accustomed to ordering food. レストランの回は参加学生が食べ物を注文するのに慣れる前のプログラムの中のもっと早い時期にあるともっといいと思う。

この2つのコメントから，参加学生がプログラム期間中に遭遇する接触場面により沿った形での授業の実施が求められていることが分かった。具体的には，レストラン・ショッピングの回の時期的な調整と内容のさらなる工夫が必要と考えられる。

仙台の街に関する回では，全体的に満足度は高いものの（図16，図17），TUJP-2の方が「大満足」と答えた参加学生が多い。このレッスンは，参加学生がプログラム期間中に自分たちが街の中で発見した面白いものや場所，美味しい食べ物などを互いに紹介し合うという内容なので，学生が持ち寄ったものの質でその授業の内容の充実度が変わる。これは，このレッスン担当の講師から懸念事項としてプログラム開始以前からあげられていた。オリエンテーションで気づいたことをメモするワークシートを配布するなど，参加学生たちが話す内容を膨らませる工夫は取っていたが，持ち寄った内容によるといところで満足度に差が出てしまったのかもしれない。

なお，仙台の街の授業の後に連動した活動はないので，日本語の使用頻度についてはアンケートで聞いていない。

このプログラムの最終日に行っているスピーチを準備するレッスンに関しては，半数以上の参加学生が「大満足」と回答している（図18）。これに関しては事前に準備した原稿をみんなの前で披露するという形式のため，日本語の使用頻度に関してはアンケートで聞いていない。

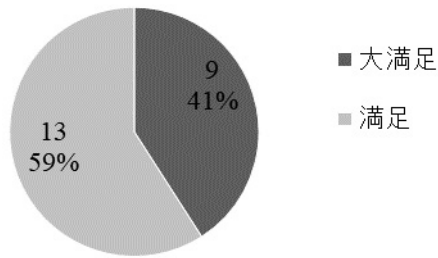


図16 TUJP-1日本語クラス
「仙台の街」に対する満足度

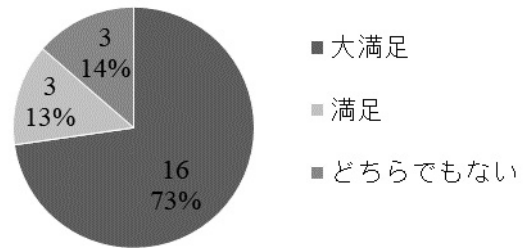


図19 TUJP-1日本語クラス
「ホームステイ」に対する満足度

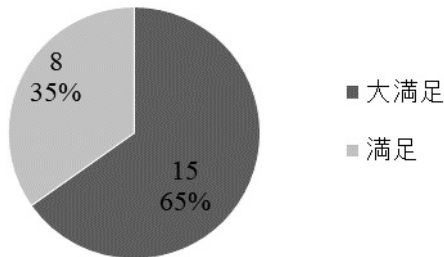


図17 TUJP-2日本語クラス
「仙台の街」に対する満足度

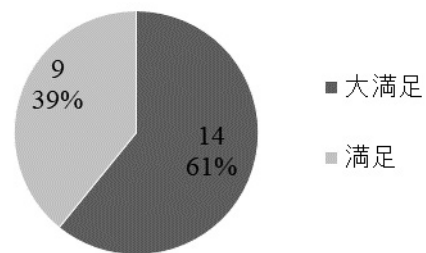


図20 TUJP-2日本語クラス
「ホームステイ」に対する満足度

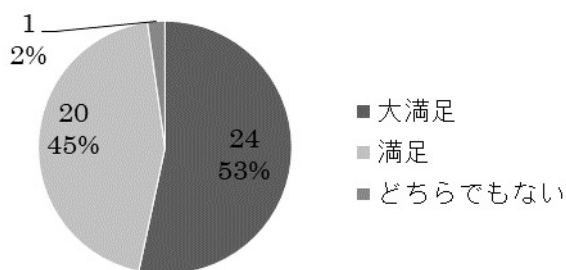


図18 TUJP日本語クラス
「スピーチ」に対する満足度

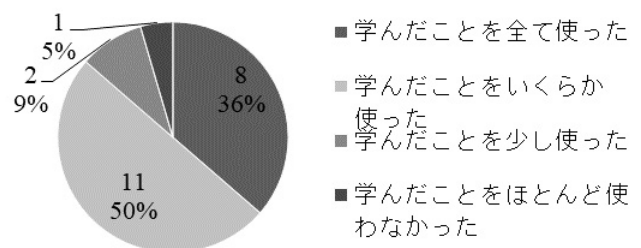


図21 TUJP-1の活動の中での
日本語使用度（ホームステイ）

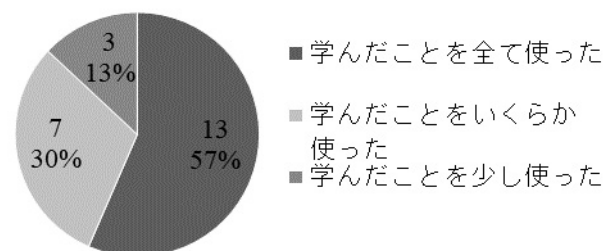


図22 TUJP-2の活動の中での
日本語使用度（ホームステイ）

ホームステイに関しては、両期とも「大満足」と答えた参加学生が過半数を超えている（図19、図20）。

ホームステイでの日本語の使用状況を見ると、「学んだことを全て使った」、「学んだことをいくらか使った」と答えた参加学生は全体の8割を超えている（図21、図22）。

初級に関しては特に日本で誰かのお宅を訪問する際のマナーや表現を中心に学んだ。初中級ではそれを応用させたものを授業内で扱った。中級の参加学生たちは、渡日経験もある参加学生が多かったので、訪問する地域のことなどを中心に学ぶ回とした。TUJP-1では東日本大震災や南三陸町での被害などについて事前学習し、TUJP-2では加美町の特産物やその地域のこ

とを学んだ。そのため、授業内容によって授業の中で学んだ日本語をホームステイ先でそのまま使えた参加学生と、そうではなかった参加学生というような差が出てきてしまったとも考えられる。

最後に、これらの日本語を使った活動に関する感想を求めた自由記述の一部を紹介する。このプログラム

のねらいであった準備をして接触場面に臨み，そこで実際に使用するというこのプログラムのデザインに対し，参加学生が高く評価していることがうかがえた。

- The activities helped us to use what we have learned in class. 活動は私たちが授業中に学んだことを使うのに役立った。
- Very good that you can use your new knowledge just after you have learned it. とてもよかった。新しいことを学んだ直後にそれを使うことができるから。
- Feel good to prepare and used it in real. 楽しく準備できて，リアルな場面で使えた。
- They were great activities that actively forced you to use your skills in the real world. いい活動があるおかげで本当の世界で日本語を積極的に使わなければならない状況になった。

しかしその一方で文法を体系的に学ぶことを期待していただろう参加学生や，言語を学ぶことと文法を学ぶことが強く結び付いているビリーフを持っているであろう参加学生たちからは以下のようなコメントもあった（原文ママ）。

- I prefer classes organized not by topics but a more organized system so we can learn deeper and more. トピックによってデザインされたのではなく，構造によってよりまとめられた授業がよかった。そうすればもっと深く，たくさん学べたと思うから。
- Mabe, it would be nice to focus not only on topics but on grammar as well. おそらくトピックだけに焦点を当てないで文法にも焦点を当てると良かった。
- I really enjoyed the classes but I sometimes got really confused about grammar as there wasn't too much grammar in the lessons so I find it a bit hard to structure sentences but content was very interesting and relevant. クラスは本当に楽しかったが，授業の中であまり文法の説明がなかったので，時々すごく混乱して文を作るのが難しかった。でも内容はとても面白く，とても関係のあるものだった。

- I enjoyed the Japanese classes, however I wanted to learn other new things (grammar) . I liked that we tried to enhance what we already knew, though. It helped trying to put it into practice. 日本語のクラスはとても楽しかったが，他の新しい文法事項を学びたかった。既に知っている知識をより良いものにしていくというのも好きなだけども。既に知っていることを実践でやってみるということに関して役に立った。

文法事項に関してコメントを寄せてくれた参加学生たちは，決して体験や実際の使用を通して学ぶという形式に不満をいっているわけではなく，それに対して高い評価をした上でさらに文法事項がその中で教えられることを求めているようだ。これは，参加学生のニーズやレディネス，日本語学習に対するビリーフに依拠するところが大きいと思う。多くの参加学生が本プログラムの意図を理解し，ポジティブなコメントを残していたが，プログラムのねらいや目的をオリエンテーションで説明したとしても，文法学習に対する強いニーズや言語学習に対するビリーフを持っている参加学生には十分に伝わらないようだった。学生募集の段階からリーフレットや募集要項にこのプログラムの日本語クラスとそれに付随した活動のねらいや目的を記載し，参加学生がサマープログラムを選ぶ時点で伝えていく必要があると考えた。また，完全な文法積み上げのシラバスにすることは難しいが，ある程度の文法説明を加えていくことは可能かと思うので，来年への課題としたい。

6. まとめ

本稿では，世界的にニーズが高まっている短期プログラムの1例として，東北大学で実施しているTUJPの日本語教育の部分に関するプログラムデザインとその実践について報告した。2週間半という短期のプログラムでありながらも，東北大学への長期留学への動機付けや日本語学習そのものへの動機付けとなるようなプログラムとなるよう，社会と関わり合いながら日本語を学べるプログラムをデザインし，運営した。TUJP参加学生の満足度は全体的にとっても高く，教室

内での準備と学習，そしてそれを実際の接触場面で使用し，その使用から新たな学びを得るという本プログラムに対し，参加者も高い評価をしているようであった。

その一方で，文法項目を体系的に学ぶことを期待していた参加学生や，そういった言語学習に対するニーズやレディネス，ビリーフを持った参加学生にとっては，なかなか意図が伝わりにくいプログラムであったようである。今後はオリエンテーションだけではなく，学生募集の段階からこの日本語プログラムの特性を広報し，十分理解してもらった上で応募してもらうようにする必要があると考えた。可能な限りの文法事項の補足説明も導入することを検討したい。また，「レストランに関するレッスンはプログラムの最初の方で扱ってほしい」などのコメントもあったので，今一度それぞれのレッスンについて授業後の活動と教室内活動がきちんと連動してデザインされているのかについて見直しをする必要がある。

参考文献

- Hulstrand, J. 2006. "Education Abroad on the fast track". International Educator. Vol. XV, No. 3, 46-55.
- Lantolf, J.P. Ed. 2000. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press.
- 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>, (2017-11-12)
- Mulholland, J. 2014. "Will the trend of short-term study abroad catch on?". British Council. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/will-trend-short-term-study-abroad-catch>, (2017-11-12).
- 日本学生支援機構. 2017. "平成27年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査結果". 日本学生支援機構. http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_p/data16.html, (2017-11-12).
- トムソン木下千尋. 2007. "学習環境をデザインするー学習者コミュニティとしての日本語教師養成コースー". 世界の日本語教育, 第17号, 169-185.
- 山下隆史. 2005. "学習を見直す". 文化と歴史の中の学習と学習. 西口光一編著. 凡人社, 6-29.

* 本研究は，平成28年度「短期研修者向け体験型日本語教材の開発」事業（東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育開発推進経費）の一環である。

注

- 1 ECTSとは，European Credit Transfer Systemの略で，1ECTSあたりの学習量は25～30時間とされ，異なる単位制度の間での円滑な単位互換をするための統一的な単位である。

東北大学日本語サマープログラム2017-2 (TUJP-2) スケジュール

	7/23(日)	7/24(月)	7/25(火)	7/26(水)	7/27(木)	7/28(金)	7/29(土)
1	8:50-10:20	開講式 大学紹介 オリエンテーシ ン	日本語[1]	日本語[3]	日本語[5]	フヤールド トラリア(1)	
2	10:30-12:00		日本語[2]	日本語[4]	日本語[6]	10:30-12:00 白石塚・大塚風 敷見学	
12:00-13:00		東北大生とランチ					
3	13:00-14:30	到着 ランチとキャン パスツアー フロジエトラ ン	Education in Japan	13:00-15:00 Super Global Cafe	授業パンタ ビュー	12:00-13:00 昼食(白石ウー めん)	自由行動
4	14:40-16:10					13:30-15:00 こけし祭り体験 (赤文取こけし 村)	
5	16:20-17:50						
		Open Campus		Open Campus			

1	8:50-10:20	7/30(日)	7/31(月)	8/1(火)	8/2(水)	8/3(木)	フーエル・ トリアツ(乙)	8/5(土)
			日本語[7]	NPO and Social capital in Japan	10:00-12:00 東京大学 災害科学 国際研究所 訪問	10:00-12:00 華道	9:00 スティー先出典	
2	10:30-12:00		日本語[8]	3.11 Disaster and Trauma History and experience		10:30-11:30 旧有博物館と民間 館蔵品をめぐって	9:30-12:00 浴衣着付けお 祭体験	
	12:00-13:00					12:30-13:30 星 寛一先生追悼の 展覧会		
3	13:00-14:30	自由行動	プロジェクト セッション	日本語[9]	University academics in the 21st century context	日本語[11]	(あら伊達道の 駅) 12:00-14:00 歴史学研究会 発表会について 星寛一先生追悼 展覧会	
4	14:40-16:10			日本語[10]	A short history of cooking manga	日本語[12]	14:00 加美町刊 物展覧会	
5	16:20-17:50						14:00-16:00 和太鼓体験	
						16:00	七夕前夜祭	

	8/6(日)	8/7(月)	8/8(火)	8/9(水)
8:50-10:20	自由行動 (学生会館 イベント)	Japanese law, society and the family	\$800-1100 発表会準備	
10:30-12:00		空手	11:00-12:00 大学院説明会	
12:00-13:00				
13:00-14:30		日本語1[3]	13:00-15:20 日本語/プロシエ カ勉強会	ホテルチエツア ント (11:00まで)
14:40-16:10		日本語1[4]	15:30-16:00 閉講式	
16:20-17:50			16:00-17:30 フェアウェルパ ーティ	

【報 告】

地域住民との国際共修で留学生は何を学んだのか —仙台すずめ踊りの実践を通して—

島 崎 薫¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は、2017年度に実施した地域住民と留学生が仙台すずめ踊りをともに練習し、仙台・青葉まつりに一緒に参加するという国際共修の授業での取り組みを報告するとともに、そこで留学生がどのようなことに気づき、学んだのかを学生たちの最終レポートをもとに概観する。本取り組みでは、2015年度、2016年度の実践を踏まえ、2017年度からはクォーター制で実施し、すずめ踊りやお囃子の練習をするだけでなく、同時並行で「集団意識」、「頑張り」、「道」の3つの文化概念を学び、教室でグループごとにディスカッションをする活動を取り入れた。それによって、学生たちはそれらの3つの文化概念を使って、地域住民の祭りに取り組む姿勢や練習の方法、踊り方・演奏の仕方、祭り本番でのパフォーマンスや衣装・化粧などを観察し、考察した。踊りや祭りの文化的な意味をより深く理解するとともに、日本社会や文化への理解を深めることができた。

1. はじめに

本学をはじめとした様々な大学で国際共修が実施されている。国際共修とは、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）。名称は、大学によって異なることも多く、「国際共修」という名前だけではなく、「多文化クラス」や、「異文化交流授業」などの名前が使われている場合もある。

これまでこういった「国際共修」、「多文化クラス」、「異文化交流授業」は、教室の中やキャンパスの中で完結する活動が多く、教室やキャンパスの外とのつながりの中で学ぶ国際共修の実践はほとんどなかった。

本取り組みは、教室やキャンパスの枠を超えた地域住民と留学生の国際共修の実現を目指した試みの1つである。本稿は、2015年度、2016年度の試みを踏まえて2017年度に実施した地域住民との国際共修でのアクション・リサーチをもとにした一考察である。

2. 地域住民との国際共修の意義、これまでの地域住民と留学生の活動

留学生が教室やキャンパスから出て、地域住民とともに学ぶことで、留学生が得られるものは大きい（島

崎 2017）。まず留学生にとっては、日本社会や日本文化を実際に見て触れる貴重な機会となるということだ。同じ世代の大学生だけではなく、子供からお年寄り、また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る。また教材に関しても、本など教室の中で扱えるものにとどまらず、地元の企業やお祭り、商店街、役所、学校など実際の出来事や場所、ものを生教材として使用することが可能になる。また、留学生と地域とのつながりを築くきっかけにもなる。異文化適応の過程におけるホスト国の住民や学生と良好な関係を持つことの重要性が、これまでの数多くの先行研究で示されている（Brislin 1981; 中川・神谷 2000; 園田 2011）。それにもかかわらず、国内学生や地域住民とのつながりを築くことに困難を感じている留学生は多い（大橋 1991; 加賀美 2007）。東北大学で2016年に留学生を対象に実施した生活調査でも、同国出身の友人の数に比べ、学内・学外とも日本人の友人の数が少ないことが分かっている。学内で日本人の親しい友人が全くいないと答えた留学生は23.1%、学外は43.3%であった（東北大学 2017）。少ない人数で、より深い関係性を築けている可能性もあるが、倉地（1988）によると、日本人の友人がいて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

*）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@tohoku.ac.jp

と指摘している。

これまで留学生と地域住民の活動は、単発交流型、または社会見学型と限定的であることが多かった（島崎 2017）。単発交流型の活動とは、一時的な交流活動で、継続性はなく、イベントとして行われる活動を指す。例えば、地域の小中学校に出向いて小、中学生と留学生が交流活動をするという取り組みが挙げられる。こういった取り組みは、数多く行われてきているが、継続性はなく1回限りという活動が多い。小、中学生の学びの場としてデザインされていることが多く、その中で留学生はリソースとして捉えられていることが多い。社会見学型の活動とは、留学生がゲストとして地域を訪問し、地域の実践やもの、場所を見せてもらったり、体験させてもらったりする活動である。その際には、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といった交流活動も含まれる。地域住民とともに何かを学ぶというよりは、地域にある資源を使って留学生が学ばせてもらうという形態である。このように留学生と地域住民との取り組みは、一過性のものが多く継続性に欠けるものが多い。そしてどちらか一方が学ぶためにデザインされた場になっていることが多かったと言える（島崎 2017）。

本取り組みでは、地域住民との関わりを取り組みの期間中継続的に実施し、双方向にとって学びの場となるようにデザインした。2015年度、2016年度の試みを踏まえて2017年度に実施した授業を報告するとともに、特に留学生がどのようなことを考察し、学んだのかを学生の最終レポートをもとに概観していきたい。

3. 本取り組みの概要

3.1 授業開講と祭りの背景

2014年から本学では、留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修の授業として仙台すずめ踊りに取り組んできた。仙台すずめ踊りとは、伊達政宗公が青葉城建設にあたり大阪堺から石工を呼んで作業をさせていた際に、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、始まりと言われている郷土芸能である。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.）。

東北大学では、2014年より毎年5月に仙台で行われる仙台・青葉まつりに留学生と国内学生の合同チームを編成し、参加している。地域住民を招いて踊りやお囃子を習い、地域住民とともに練習をし、そして仙台・青葉まつりに参加している。2017年は、「伊達政宗公生誕450年祭」として盛大に実施され、5000人が祭りに参加し、97万1000人が祭りを見に訪れた（河北新報 2017）。七夕祭りに次ぐ大規模な祭りで、仙台の街をあげての祭りとなっている。期間中は、市街地に交通規制がかかり、すずめ踊りのチームは祭連（ますら）と呼ばれるのだが、地元の小学校や地区の子供会などで祭連を結成していたり、仙台の老舗デパートや銀行をはじめとした地元企業の新人研修の一環として実施していたりする祭連も多い。いずれの祭連にも属していない市民のために、4月から週1回市民向け講座も開催されており、ベテランの踊り手やお囃子の人たちから教えてもらう機会を得られる。また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あり、誰でも気軽に参加できる市民のお祭りとなっている。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クを披露したり、工夫を凝らすことができる。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しやすい。

この授業は、留学生には「Understanding Japan through Miyagi's traditional culture」として、教授言語英語で開講している文系交換留学プログラム International Program on Liberal Arts (IPLA) の選択必修科目の1つとして開講されており、国内学生や日本語で開講されている交換留学プログラムの留学生、正規留学生など向けに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」として開講している。2017年度は42名の学生が履修した。国内学生は3名で、IPLA以外の交換留学生在が4名が履修し、それ以外はIPLAの学生が占めた。

3.2 これまでの実践と課題

前の授業担当者が2014年度に日本の伝統文化の授業の一部として試行的に実施した後、2015年度から筆者が授業担当し、すずめ踊りの練習と青葉まつりへの参加を通して日本の伝統文化について考える授業を展開してきた。

2015年度はセメスター制での実施で、週1回の授業であったため、4月の授業開講から青葉まつりに向けて授業内だけではなく、週末も使って練習に取り組んできた。仙台・青葉まつりが終わった後で、そこでの体験を振り返る形ですずめ踊りの練習や祭りへの参加で何を学んだのかをディスカッションし、レポートにまとめた。しかし、全て終わってしまった後での振り返りであったこと、自分の体験を振り返る際の手助けとなるようなものを特に提示出来なかったこともあり、学生によって体験をもとに考えたことや、そこからの学びの深さに大きな差があった。また、自分たち自身の基準で考察し、体験を振り返るので、学生によっては非常にステレオタイプのものの見方をしてしまった学生もいた（島崎 2016）。

2015年度の実践を踏まえ、2016年度では、オリエンテーションの段階から「文化」とはそもそもなにかということを考えたり、ステレオタイプについて知ったりする機会を設け、学生がより深く考えられるような材料を少し提供した。合わせて、練習中や祭りの間に自分たちの体験を通して気づいたことをメモするように指導し、事前にノートを準備するように伝え、実践した。しかし、実際の練習が始まってしまえば踊りを覚えることが最優先になってしまい、自分がやっていること、周りがやっていることに対して特に何かに気づいたりすることもなく、ノートもその日にどんな活動をしたのかという活動記録になってしまっていた。特に文化についてのインプットや、観察する方法についての手立てもなく、注目する焦点や、ものを見る切り口が曖昧だったことも活動記録だけに留まってしまった要因の1つだと思われる。

2015年度、2016年度は、東北大学の全学教育はセメスター単位で実施されており、本授業も第1セメスターで開講していた。2017年度よりクォーター制が導入されたのを受け、本授業も第1クォーターでの実施

に移行し、週2回の授業時間を確保することにした。週1回の授業では、仙台・青葉まつりまでの時間確保が難しく、ただすずめ踊りやお囃子を練習するだけになってしまい、新しい文化概念などについて学び、ディスカッションする機会がほとんどなかったため、学生がその練習や祭りにある文化的な要素を観察するための視点を持つことは難しく、気づきを生むことはできなかったと考えたからである。その結果、学生自身が自分の体験を振り返る際には、個人差が顕著に表れてしまい、自身の経験をもとにすずめ踊りや仙台・青葉まつりについて考察を深められる学生と、「楽しかった」だけで終わってしまう学生が出てしまった。そこで、2017年度は読み物を読んだり、グループでディスカッションしたりなどして、文化概念に関して知識を深め、すずめ踊りや仙台・青葉まつりを分析する切り口をつかめるようにした。練習でも、ただ単に踊ればよい、演奏できればよいという段階から、さらに時間をかけ、地域住民がどのように踊っているのか、どのように太鼓を叩いているのか、どのように練習に取り組んでいるのかといったことを観察し、分析するように促した。

3.3 授業内容

2017年度の授業は、以下の3つの学習目標を掲げ、開講した：

- すずめ踊りや仙台・青葉まつりとは何かを理解することができる
- 「集団意識」、「頑張り」、「道」といった文化概念を理解し、それらを用いて日本の現代社会についてディスカッションすることができる
- すずめ踊りや仙台・青葉まつりについて、それらの文化概念を使って分析することができる

この授業では、地域住民をインストラクターとして授業に招き、指導してもらおうと同時に、学生が地域で開催されている市民向け講習会に参加することを奨励し、地域住民との関わりの中で学べる授業としてデザインした（表1）。まず、4月11日のオリエンテーションで踊りを担当するか、笛や太鼓のお囃子を担当するかを決定した。なお、すずめ踊りや和太鼓を見たこと

表1 授業の内容とスケジュール

日時	内容	周囲との関わり
2017年4月11日（火） 8:50-10:20	オリエンテーション（授業概要、青葉まつり、スケジュールの説明など）	
2017年4月13日（木） 19:00-21:00	市民向け講習会①	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
2017年4月14日（金） 13:00-14:30	すずめ踊りの概要について 文化を学ぶことについてのブレインストーミング	
2017年4月18日（火） 8:50-10:20	すずめ踊り練習①	地域のすずめ踊りインストラクターからの指導 留学生のすずめ踊りの先輩からの指導
2017年4月21日（金） 13:00-14:30	ディスカッション①	
2017年4月23日（日） 10:00-12:00	お囃子練習①	地域の太鼓インストラクターからの指導
2017年4月25日（火） 8:50-10:20	すずめ踊り練習②	地域のすずめ踊りインストラクターからの指導 留学生のすずめ踊りの先輩からの指導
2017年4月27日（木） 19:00-21:00	市民向け講習会②	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
2017年4月28日（金） 13:00-14:30	ディスカッション②	
2017年5月2日（火） 8:50-10:20	すずめ踊り・お囃子合同練習①	
2017年5月2日（火） 19:00-21:00	市民向け講習会③	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
2017年5月7日（日） 10:00-12:00	お囃子練習③	地域の太鼓インストラクターからの指導
2017年5月9日（火） 8:50-10:20	すずめ踊り・お囃子合同練習②	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
2017年5月11日（木） 19:00-21:00	市民向け講習会④	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
2017年5月12日（金） 13:00-14:30	ディスカッション③	
2017年5月16日（火） 8:50-10:20	すずめ踊り・お囃子合同練習③	
2017年5月19日（金） 13:00-14:30	最終準備（衣装合わせ、入退場確認など）	
2017年5月20日（土）	仙台・青葉まつり	
2017年5月23日（火） 8:50-10:20	振り返り	

がない留学生がほとんどなので、初回のオリエンテーションでどちらを選択するかスムーズに決断ができるように2016年度の秋学期にすずめ踊りのワークショップを実施したり、同じくIPLAの選択必修科目である「Understanding Japan through Japanese traditional culture」の中で、和太鼓を取り上げるなど、選択のための材料を事前に与えた。学生は踊りとお囃子を選択した後、それぞれの練習に参加した。2017年度は9

名の学生がお囃子を選択した。踊りであれば、4月18日、4月25日を必須とし、お囃子はインストラクターの都合上、週末の開催となったが、4月23日、5月7日を必須とした。オリエンテーションでグループ分けを実施し、グループで少なくとも3回練習を実施することを課した。グループ練習として、市民向け講座にグループで参加することを奨励し、実際に多くのグループが市民向け講座に参加した。5月2日を初めて

の合同練習の機会とし、そこでグループの練習成果を他のグループの前で発表する場とし、そこまでに踊りや演奏が見本を見ないでできるようになるようにとした。それ以降の合同練習などでは、踊りや演奏の細部にまで気を配り、完成度を高める時間とした。踊りやお囃子の練習と並行して、Roger J. Davies & Osamu Ikeno (2002) の「The Japanese mind: understanding contemporary Japanese culture」の一部を教材とし、ディスカッションを行った。具体的には、4月28日のディスカッション①では「集団意識」を扱い、4月28日のディスカッション②では「頑張り」を取り上げ、最後の5月12日のディスカッション③では「道」について話し合った。踊りやお囃子のグループで、各回にファシリテーターを決め、書かれている内容についての確認、Davies & Ikeno (2002) の各章に設定されている問いについてグループで話し合った。それ以外にもファシリテーターの方で必要があれば、ディスカッションのトピックを設定するように指示した。それぞれのトピックに関して現代社会においてどのような場面で見られるか、どのような正の影響と負の影響があるのかなどを話し合っていた。学生たちは、この3つの文化概念を学び、それらの観点からすずめ踊りやお囃子の練習を観察したり、体験を通して考えたりすることを促した。自分のこの授業での体験をもとに、この3つの文化概念を使いながら、すずめ踊りや仙台・青葉まつりについて考察することを最終レポートとした。

成績評価は、積極的な参加が40%、グループ練習を含む宿題が20%、最終レポートが40%である。最終レポートは、以下の項目に関してそれぞれ10点ずつで、合計40点満点とした：

- 3つの文化概念を理解し、説明できるか
- 自分の体験について明瞭に説明できているか
- 考察や分析が深くなされているか
- 全体的な印象（長さ、構成など）

4. 学生たちの学び

ここでは参加学生が提出した最終レポートをもとに、集団意識、頑張り、道の3つの文化概念に関して、

学生が何を観察し、分析し、考察していたのかを見ていく。

4.1 集団意識

まず、多くの学生たちが仙台・青葉まつりでそれぞれの祭連がお揃いの法被を着て参加している様子に着目していた（以下、英文は原文ママ、訳責筆者）：

Concerning Shudan-ishiki I observed that different groups of dancers wore the same uniforms, had the same fans and flags to show which group they belong to.

（集団意識に関しては、踊りのそれぞれグループが彼らがどのグループに属しているのかを示すように同じユニフォームを着ていて、同じ扇子や旗を持っていた）

While watching the festival and the different groups performing you could clearly see unicity in each group by how they dressed and had put on their makeup. They were all matching. And so were we. We all wore the Tohoku festival happi so you could clearly see which group we belonged to.

（祭りや異なるグループのパフォーマンスを見ていると、彼らがどのように衣装を着て、化粧をしているかによってそれぞれのグループにおける統一感を明瞭に見ることができる。全て統一されているのだ。私たちもそうだった。私たちは東北大学の法被を着て、私たちがどのグループに属しているのかを明示的に示していた）

このように、衣装や化粧から、踊り手の所属や統一感を観察していた。このような明示的なもの以外にも、全体のパフォーマンスや周りの参加者の様子から、より深い集団意識についても考察を深めている。

At the very end the parade ended by clapping in the hands together, a common

way of ending a group activity in Japan. Its goal is strengthen the group belonging and giving the feeling of belonging to it. Additionally I could see some company employees performing together. I can imagine that firms support this activity as it strengthens the group, which is also good when working together in the enterprise.

(祭りの一番最後では、流し踊りは一緒に拍手をして終了した。これは、日本でグループで何か活動するときのよくある終わり方だ。その目標は、グループへの帰属感を高め、そこへの帰属感を与えることである。加えて、幾つかの会社の従業員たちが一緒にパフォーマンスをしているのを見た。会社はこのような活動がグループの結束を強めているので、活動を支援しているのだと想像した。会社と一緒に働く際にもこれはとてもいいことだと思う。)

市民向け講習会の最後には、必ず「伊達の一本締め¹⁾」を行い、互いにお礼を言い合って拍手して終わるという流れがあった。学生たちも毎回その一連の流れに参加していたことから、「よくある終わり方」と述べていると思われる。2015年度から毎年この市民向け講習会に参加し、一連の終わり方も一緒に行ってきたが、学生がこのような形で終わり方に着目し、その意味を考えるとすることはほとんどなかった。「集団意識」という概念について読み、事前にディスカッションしたゆえ、この終わり方という事象を見る視点を得ることができ、考えを深められたのではないだろうか。

次の学生も企業が参加する意義について考えている：

While wearing the happi together with everyone else in the class, it made me feel more part of the group. We were all connected and in this together, even though it was just the clothes that bound us together from the spectators point of view.

Also while practicing together for the festival, meeting after school and develop together created a strong bond with the rest of the group. In addition to this, after the festival we all shared a feeling of accomplishment, we had succeeded with something together and that made us feel more united. I think this is why some companies make their new employees attend and dance in the festival. What comes after working hard together, pushing each other and finally carry through this type of project, is strong group feeling and the mindset that we did together.

(クラスで他のみんなと一緒に法被を着ることによって、私はこのグループの一部なんだということを感じることができた。観客から見れば祭りのために私たちをつなげる単なる服であるけれども、私たちは繋がっていて、グループで1つにまとまっていた。祭りのために一緒に練習したり、放課後に会ったり、上手になっていく過程で、グループの他の人と強い繋がりが生まれた。これに加えて、祭りの後で私たちは達成感を共に共有し、一緒に一緒に何かを成功させ、その成功は私たちにさらなる結束性をもたらした。この結束性ゆえ、企業は新入社員に祭りに参加し、踊らせているのだと思った。一緒に打ち込んだり、お互いにぶつかり合ったりしながら、このようなプロジェクトを成し遂げた後に来るのは、一緒にこれをしたという強い集団意識と新しいものの見方である)

このようにすずめ踊り、仙台・青葉祭りの準備、そして祭り当日の彼らの経験や観察から、いかに集団意識が生まれ、帰属感が生まれ、人々が結束し、そしてそれが仙台という土地でどのような役割を果たしているのかまで学生たちは考えを深めることができた。昨年までの学生たちも、企業が参加していることには気づいていたが、集団意識とつなげてその意義を考える

までに至っていなかった。

4.2 頑張り

頑張りに関しては、集団意識と合わせて観察している学生が多く見られた。ある学生は、頑張りを以下のように定義付けた上で、仙台・青葉まつりで彼が体験した頑張りについて述べている。

Gambari, or Japanese patience and determination, can be simply clarified as doing one's best. (中略) To Gamubaru, when it is said for example at the initial stages of a project, could be compared as a promise to our siblings/family/friends not to disappoint them. It also has an orientation to group harmony.

(頑張り、つまり日本の辛抱強さや意思の強さは、簡単に言えば、最善を尽くすことと定義付けられる。(中略)例えばプロジェクトの最初の段階で言われるように、頑張ることは兄弟姉妹や家族、友人をがっかりさせない約束のようなものである。頑張りとは集団の調和にもつながるのだ)

彼の体験に基づいた考察は以下の通りである：

What is important here is not the perfection of the performance but the effect we put in it. The clearly noticed that we were giving our best, even if it wasn't perfect, they appreciated and encouraged us. They valued the effort.

(ここで重要なことは、パフォーマンスがどれくらい完璧かということではなく、私たちがそれにどれくらい労力を割いたかということだ。地域の人々が私たち留学生がたとえ完璧ではなくても、最善を尽くしていることに気づき、それに価値を置き、私たちを応援してくれた。彼らにとっての価値は、努力することなのである。)

日本文化では、結果よりも過程に価値が置かれることが多いことを観察している。また別の学生は、競争ではなく、互いに高め合うという頑張りには自国の文化との違いを感じ、比較しながら次のように述べている：

Different to Germany, where groups do contests and battle, at the Aoba festival the various groups encouraged each other by clapping and wanted everyone to do their best.

(対グループでコンテストや戦いをするドイツとは違って、青葉まつりでは様々なグループが拍手をして互いを応援し合っていて、みんなが最善を尽くせるように願っていた)

祭り全体が観客も含め、互いに応援し合う雰囲気であったことは、他の学生も指摘している。特に踊りの際に掛ける掛け声に着目していた学生が多かった：

The "sore" was one of the ways we used to cheer everyone up. It was more and more hard to keep saying "sore" during the parade, but as soon as you could hear it from your partners or even from the audience, it gave you a bit more energy to keep on dancing and smiling.

(「それ」という掛け声は、みんなを応援するのに使った方法の1つだった。流し踊りをしていると、だんだんだんだん「それ」と言い続けるのが難しくなってくる。でも自分のチームメンバーが「それ」と言っているのを聞いたり、観客からさえも聞こえてきたときには、さらに笑顔で踊り続けるエネルギーとなった。)

このように学生たちはすずめ踊りでの頑張りを完璧さに価値が置かれたものではなく、いかに労力を費やしたかというところに価値があり、そしてそれを追求するには、互いに競い合うのではなく、互いに応援し

合う関係にあることを観察している。ともに高みを目指すというところや、仲間が頑張っているから自分も頑張るというように集団意識的な要素も考察していたようである。

4.3 道

道に関して、多くの学生が指摘しているのは、練習での教え方である。説明はなく、見て学べ、真似て学べという姿勢に道の精神を感じた学生は多かった：

We learned the dance from “masters” by coping the moves. This was especially during the community enter practice where the instructors just started dancing and we were supported to learn by following what they did. To memorize the dance we repeated it very often, without feedback and clear instructions. I think this is the Do-sprit because we are expected to “feel” the Suzume odori without explanation.

(私たちは動きをコピーすることで「名人」からダンスを習った。これは特にコミュニティセンターでの練習のことで、教えてくれた人はただ単に踊り始めて、彼らの踊りに続くことで習うということになっていた。踊りを覚えるために私たちは何度も何度も繰り返して、そこにはフィードバックや明確な説明はなかった。これが道の精神なんだろうと思う。なぜなら私たちは説明されることなく、すずめ踊りを「感じる」とを求められていたからだ。)

確かに留学生ということで、ことばの問題があることは確かである。日本語で説明されても理解できずに、説明がなかったと感じる場合もある。しかし、日本語中級レベルの学生で、普段の練習の時は指導して下さる方と、他の留学生との通訳を買って出ている学生も、次のように述べている：

This style of studying was very unusual for

us, when our ohayashi group was taught how to play taiko. All teachers didn't explain us anything, but showed dozens of times how to play. They didn't explain us where the stops were, they just told us to listen to music and pay attention to other instruments' tunes, only after that we'll know, how to play. That is exactly how Do is performed –experience the art by yourself by following the path of master.

(お囃子グループが太鼓の演奏の仕方を教えてもらった時の学びのスタイルは、私たちににとってはあまりないことだった。全ての先生は私たちに何も説明しないけど、何度も何度もどうやって演奏するかを見せた。どこで演奏をやめるのかの説明もなかったし、音楽をただ聴くように、他の太鼓や笛の音に注意をしてとだけ私たちに言っていた。そうすることではじめて私たちは演奏の仕方を知ることができた。これはまさに道の精神が生かされている。つまり、名人の辿った道を辿ることで自分自身でその芸術を体験するということだ。)

頑張りのところでは、特に青葉まつり本番での様子から、結果ではなく過程を重視し、最善を尽くすことに重きが置かれていることを学生たちは分析していた。その一方で、練習に関しては、指導して下さった方々の中には、すずめ踊りにおけるあるべき姿があり、それを完璧に求める姿勢を観察し、それを道の概念と結びつけて観察している：

Our class instructors were looking at many details and wanted us to change mistakes by repeating the right moves continuously. For example they underlined how to hold the fans correctly, which is recognized more subtle and not perceived right way from audience. Additionally it was interesting to me that they tried to teach us even the

freestyle so that we could do it the right way. When we got our happi our teacher stressed that folding it correctly is very important and some people think this it is culture to do it the right way.

(私たちのクラスに教えに来てくださった方々は、たくさんの細かいことに着目していて、正しい動きを何度も繰り返すことによって私たちに間違いを直させようとしていた。例えば、正しい扇子の持ち方を強調し、それはよりとらえがたいもので、観客からその正しい持ち方は気付かれないようなことである。加えて、自由踊りさえも私たちに教えるようとしてくれたことは私にとって興味深かったし、教えてもらったおかげで私たちは正しく踊ることができた。私たちが法被を受け取った時も、私たちの先生は正しく折り目をつけて畳むことがとても大切で、これを正しくすることが文化であると考える人もいると言うことを強調していた。)

このように学生たちは、練習の中での指導者からの教え方、習い方のスタイルの違いを感じるとともに、おどり踊りにある種の「正しさ」が存在し、参加者はそこを目指して鍛錬しているということを観察し、それらを道の概念と結びつけていた。昨年までは、週1回の授業で、祭りまでの時間の少なさゆえに、自分の踊りを覚えるので精一杯だった学生も多く、地域の人の踊りに対する姿勢にまで目を向ける余裕がない学生が多かった。2017年度は、週2回の授業時間もあり、文化概念を学んだことで、地域の方々の踊りを見る学生の目も異なっていたのかもしれない。事実、学生たちは自分自身の踊りの細部にまで気を配り、前述のように扇子の持ち方について指摘していた学生もいたが、扇子の向きや角度にも注意を払って練習した。祭り本番のステージパフォーマンスでも、最後のポーズで扇子の違う色の側を表に出したり、隣の人との高さが違っていたりすることがよくあるのだが、2017年度はそういったことがなく、見事に揃っていたのも、学生の意識の違いによるところは大きい。

5. まとめと今後の課題

本実践では、2015年度より地域住民から踊りやお囃子を習い、ともに練習をし、5月に開催される仙台・青葉まつりに参加してきた。地域の人々とともに取り組む国際共修の中での学生の気づきや学びを最大限にしようと毎年授業デザインの改良を重ねてきた。特に学生が日本文化や社会に対して理解をより深められるような授業を目指した。初年度は、仙台・青葉まつりの後の授業で、それぞれの学びをグループで共有し、その後にレポートを書くという形をとったが、全てが終わってしまった後だと、深く内省できる学生とそうではない学生の差が顕著になってしまい、自身の文化的な感覚をもとに考える学生もいたので、ステレオタイプを助長してしまった部分もあった。それを改良すべく、翌年2016年度には、学生が活動の中で気づいたことをメモがとれるよう、ノートを準備することを促したが、学生が観察する視点や考える視点を特に支援していなかったため、何をしたかという単なる活動記録になってしまった。これら2年間の取り組みの課題を踏まえ、東北大学がクォーター制を導入したのを利用して、週2回の授業で実施することとして、学生が観察する視点や考える視点を持てるような支援をするべく、文化概念について一緒に読み物を読んだり、ディスカッションをしたりする時間を設けた。それによって、学生の内省の質が大きく変わった。授業内で扱った「集団意識」、「頑張り」、「道」という概念を踏まえた上で、練習や祭り本番中の地域の参加者や祭りの様子を観察し、分析することができたことで、学生により深い気づき、学びが起こった。「集団意識」に関しては、すずめ踊り、仙台・青葉祭りの準備、そして祭り当日の彼らの経験や観察から、いかに集団意識が生まれ、帰属感が生まれ、人々が結束し、そしてそれが仙台という土地でどのような役割を果たしているのかまで学生たちは考えを深めることができた。「頑張り」に関しては、いかに労力を費やしたかということに価値があり、そしてそれを追求するには、互いに競い合うのではなく、互いに応援し合う関係にあることを観察や自身の体験から、考察した。ともに高みを目指すというところや、仲間が頑張っているから自分も頑張るというように集団意識的な要素も合わせて

分析していた。「道」に関しては、名人を真似、学ぶという姿勢に自文化との違いを感じ、また完璧さや正しさを追い求める姿勢も観察していた。

しかし、まだ改良するべき点が多い。すずめ踊りやお囃子の練習をしつつ、同時並行で「集団意識」、「頑張り」、「道」という概念を学び、ディスカッションを行ったわけであるが、やはり学生によって分析や考察に差がある。例えば、集団意識に関しても衣装や化粧の祭連ごとの統一感、や祭全体での統一感に気づいても、地域住民の参加の様子を観察し、手締めの意味や企業が参加する意味まで考えられた学生は一部である。来年度以降は、ディスカッションや最後の振り返りでこういった着眼点を学生と共有しながら、より多くの学生がいろいろなことに気づき、考えられるようなきっかけをつくる必要がある。また使用した教材「The Japanese mind: understanding contemporary Japanese culture」は、2002年に発行されたため、扱われている事例が少し古かったり、準備されている設問と今の日本社会の状況に乖離があったりする部分がある。この教材を使い続けるのであれば、補足的資料があった方がより学生の理解も深まると思われる。可能であれば、別教材との差し替えも今後考えていきたい。

参考文献

- Brislin, R. W. 1981. Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction. Pergamon Press.
- 加賀美常美代. 2007. “大学キャンパスにおけるコミュニティ・アプローチによる留学生支援”. 臨床心理地域援助特論. 161-178.
- 河北新報. 2017. “<青葉まつり>杜の都に熱と余韻”. 河北新報ONLINE NEWS. http://www.kahoku.co.jp/tohokunews/201705/20170522_15006.html, (2017-11-12).
- 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. No.1, Vol.1, 170-186.
- 中川かず子・神谷順子. 2000. “大学生の教育・生活に関する態度と価値観,並びに大学教育に対する適応 異文化接触が大学教育適応に与える効果”. 学園論集. No.106,

33-49.

- 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. No.5, 49-65.
- 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. No.6, 143-156.
- 島崎薫. 2016. “日本文化のクラスにおけるアクティブラーニングの実践 —すずめ踊りプロジェクトでのアクションリサーチを通した一考察—”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第2号, 181-192.
- 島崎薫. 2017. “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—”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 227 -238.
- 園田智子. 2011. “短期交換留学生の異文化適応に関する調査報告:主観的適応感と関連要因を探る” 留学生交流・指導研究. No.14, 75-85.
- 東北大学. 2017. “2016年度東北大学留学生学生生活調査まとめ”. 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/wp-content/uploads/2017/10/J_International_Students_Survey_-2016.pdf, (2017-11-12).

* 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」の一環である。

注

- 1 東北の覇者となった伊達正宗公が「三国一の武将」になることを願って家臣たちが行った手締めとされている（仙台・青葉まつり協賛会 n.a.）。

【報 告】

東北大学川内北キャンパスグラウンドにおける環境放射能調査 —福島第一原発事故後の6年間の変化—

関根 勉¹⁾*, 藤本敏彦¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

要旨：福島第一原発事故後の環境放射能調査の一環として、東北大学川内北キャンパス・グラウンドにおける調査（2012年5月より2017年3月まで）の結果の概要をまとめた。調査内容は、（1）空間ガンマ線スペクトルの“その場（in situ）測定”と（2）土壌中の放射性核種の測定であり、半年ないし1年に1回の頻度で行った。得られた空間ガンマ線スペクトルでは、時間経過とともに人工放射性核種 Cs-134（半減期 2.06 年）に起因するガンマ線の計数率が減少していく様子が確認できた。土壌中のCs-137（半減期 30 年）は、地表から1 cm 深くなるごとにその濃度が急激に減少していたが、平均して1年間に0.3 cmほど地下方向に動いていることがわかった。また、2016年10月までにグラウンドの整備工事が行われたが、整備後の測定結果（2017年3月）では空間線量率および土壌中のCs-137濃度が減少するとともに、地表の表面近傍に放射性セシウムが局在する深度分布がなくなり、表層部分では一定となった。

1. はじめに

2011年3月に起こった福島第一原子力発電所事故では多量の放射性物質が環境中に放出され、東北および関東を含む広範囲の地域を大規模に汚染した。多数の住民の避難に始まり、環境汚染に伴う農作物や海産物の国内外の物流への影響、事故後の原子炉の処理問題、エネルギー利用や温暖化問題の再考等々、国内だけではなく全世界的な規模で、数え切れないほど多数の問題を引き起こした。

事故で放出された放射性核種の種類は多岐にわたるが^[1]、汚染された地域における空間線量率を主に決定づけたのは、初期の期間を除けばセシウムの放射性核種 Cs-134（半減期 2.06 年）と Cs-137（半減期 30 年）である。これまでの数年間では Cs-134 の壊変が進んだために空間線量率は下がっているが、Cs-137はさらに長期にわたって存在し続けることになるため、その意識を風化させてはならない。

環境における汚染調査は、学会、大学などの高等教育機関、行政機関や研究所などの多数の機関や国内外の研究者によって幅広く行われてきた。初期の調査に引き続き、土壌汚染に関する報告に加え、河川^[2]、日本近海^[3,4,5,6]や遠洋^[7]などにおける結果も次々と発表されている。また、動物^[8,9,10,11]や植物への取り

込み^[12,13]など、食物連鎖や放射線影響に関連する調査研究も数多く行われている。

教育に関連する分野にも大きな影響を与えたことは周知の事実である。人間の五感によって感知することができない放射線や放射能に対してどのように向かい合えば良いのか。教育現場において学生や生徒たちに現状をどのように理解してもらうのかなど、混乱も大きかった。安全性への不安や放射線・放射能教育の不十分さを背景として、その教育の重要性が社会において広く再認識されたのである。筆者らは、前述したような環境汚染の調査研究結果の知識をふまえるとともに、実際の教育現場における放射能・放射線調査を行い、教員・学生・生徒達にその結果をフィードバックしながら身近な環境放射能を理解するための教育活動にとりかかった^[14]。仙台近郊の宮城第一高校、石巻好文館高校、秀光中等教育学校、仙台育英高校^[15]などで協力いただいていた。

また、本学の川内北キャンパスのグラウンドにおいては、経年変化の情報が得られることを期待し、それを教材に取り入れるための基礎データを取得する目的で2012年より定点調査を開始した。その第一報^[16]では、飛来した放射性セシウムによる土壌汚染の度合いや、土壌の表層（5 cm）にその95%が吸着している

*）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 tsekine@m.tohoku.ac.jp

こと、および深さとともにその濃度が指数関数的に減少することを報告した。また放射性セシウムが細かい土壌粒子に効率的に吸着されていることなども見出した。これらは鉱物粒子、主に粘土鉱物への放射性セシウムの強い吸着性により説明されている^[17,18]。しかしながら前報告では事故後2年間程度のデータに止まっており、その後の状況変化を明らかにしておく必要があると考え、継続的な調査を行った。本報告では前報告^[16]に引き続き、原発事故から6年後の2017年3月までの変化についてまとめ、記録として残すこととした次第である。

2. 調査の概要

2-1. 土壌試料のサンプリング

東北大学川内北キャンパスグラウンドにおける土壌試料のサンプリング場所を図1に示した。南側グラウンドの南東角地に近く、授業やクラブ・サークル活動では使用することがない場所であったので、中期的に非侵襲の状態が保たれることが期待された。サンプリングの期日、方法等について表1にまとめたが、これは前報告^[16]に記載した情報に、2012年以降のサンプリング情報を付加したものである。

土壌試料は、採土器(DIK-110C, 大起理化工業(株))またはスクレーパープレート((株)塚原製作所製)を使用して採取した。前者は直径5 cm、深さ30 cmの円筒状コア試料を採取することのできる器具である。後者は、額縁状の金属板(内寸15 cm×30 cm)を地表に固定し、板状の金属切削器具で土壌を0.5 cmずつ削り出すことのできる器具である^[19]。前報告^[16]においてCs-137やCs-134は深さ10 cm以内にその大部分が吸着していることが明らかになっていたので、本報告では、より詳細に深度分布を調べることができるスクレーパープレートにより採取した試料について解析することとした。実際のサンプリングでは、表層から土壌を1 cmずつそぎ取るように集め、深さ8 cmまでを採取した。

採取した土壌試料は、石や草などをできるだけ取り除いてから、バットに広げて十分に乾燥した(35~40℃, 1週間程度)。乾燥後、その一部(約0.1 kg)を計りとり、ビニール袋に入れてプラスチック製の円

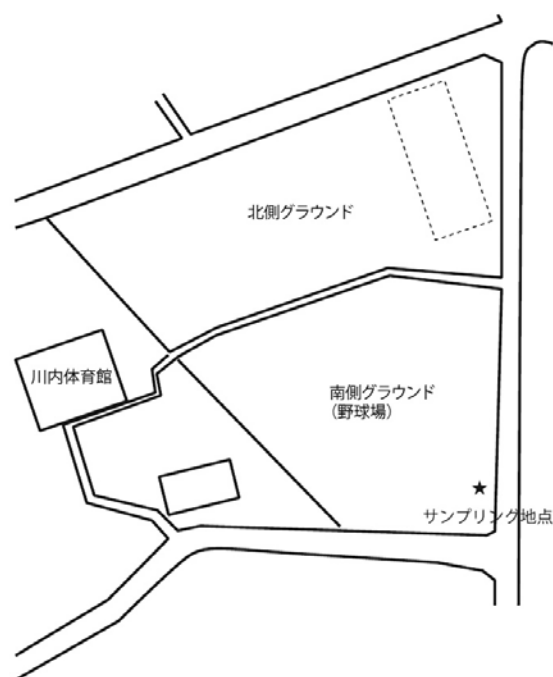


図1. 川内北キャンパスグラウンドの模式図とサンプリング地点。

筒容器(U-8容器、内径 約 4.5 cm、内寸長 6 cm)に密閉し、測定用の試料とした。なお放射能値は、乾燥させた土(乾土)1 kg 中に含まれる値として求めた。

川内北キャンパスグラウンドでは2015年3月から2016年10月にかけて、南側グラウンドの排水を改善するための暗渠排水設置工事および表層土約 25 cmの入れ替え工事が行われた。また北側グラウンドには盛土をし、その上に人工芝を設置するなどの改善工事が行われた。この工事により、それまで非侵襲であった図中のサンプリング場所の土壌環境は大幅に変化することとなった。2017年3月では、以前の場所におけるデータと比較して工事後の現状を把握するために、それまでの位置付近でのサンプリングと測定を行った(表1, 測定番号10, 11)。

2-2. 土壌試料の放射能測定

土壌試料に含まれる放射能の測定は、ゲルマニウム(Ge)半導体検出器(Ortec社製 GEM, 相対効率 30%)とマルチチャンネルアナライザ(セイコーイージョー & ジョー社製, MCA 7600)を組み合わせたガンマ線スペクトロメトリーにより行った。試料から放出されるガンマ線のエネルギー分析を行うことにより放射

表1. 川内北キャンパスグラウンドにおける土壌採取および測定記録.

測定番号	試料採取日	線量率 ($\mu\text{Sv h}^{-1}$) (地表)	土壌採取*	NaI(Tl) その場 測定の有無	備 考
1	2012/05/07	0.12	DIK	無	
2	2012/05/14	0.10	SP	無	
3	2012/11/14	0.09	SP	有	
4	2012/11/28	0.10	DIK	無	
5	2013/05/22	0.10	SP	有	
6	2013/12/11	0.08	SP	有	
7	2014/05/28	0.07	SP	無	
8	2014/11/19	0.07	SP	有	
9	2015/12/02	0.05	SP	有	
10	2017/03/08	0.04	SP	有	グラウンド整備工事後
11	2017/03/30	0.04	無	有	〃

* SP: スクレーパープレート (深さ 8 cm まで), DIK: コア試料 (深さ 30 cm まで)

性核種を同定するとともに、ガンマ線の計数率から試料中に含まれる放射エネルギーを決定することができる。計測時間は試料の放射能の強さに応じて調整し、8 時間から 2 日間程度とした。特に、放射性核種 Cs-134 と Cs-137 の計測について注意を払った。また、これらの放射能値は事故日に補正して表示することとした。天然の放射性核種 (ラジウム 226 (Ra-226, 半減期 1600 年), ラジウム 228 (Ra-228, 半減期 5.75 年), カリウム 40 (K-40, 半減期 12 億 8 千万年)) についても同時に定量したが、その濃度や、偏りのない一様な深度分布については前報告と同様であったので本報告では省く。

2-3. 空間ガンマ線スペクトルおよび線量率の測定

空間ガンマ線の“その場 (in situ) 測定”は可搬型のヨウ化ナトリウム検出器 (NaI(Tl), 3 インチ直径 × 3 インチ長, AMPTEK 社製 GAMMA-RAD5) を用いて行った。検出器を専用の三脚に取り付けて下向きに固定し、検出器下端の高さを地表 1 m に設定して測定した。測定時間は 3 分から 10 分間程度とした。

空間線量率測定には環境放射線モニタ (PA-1000 Radi, (株) 堀場製作所製) を用い、採取場所の地表表面における線量率を記録した。

3. 調査結果とその特徴

3-1. 空間ガンマ線スペクトルの経年変化

グラウンドのサンプリング地点 (図 1) において測定した空間ガンマ線スペクトルの代表例を図 2 に示した。図中には、経年変化をわかりやすく理解するために、表 1 より 4 つの測定例を選び出してプロットした。また、放射性セシウム及び天然の放射性核種 K-40 から放出されるガンマ線のエネルギー領域をカバーしたチャンネル範囲 (横軸) となっている。図中には、Cs-134 (605 keV (310 チャンネル), 796 keV と 802 keV (400 チャンネル), Cs-137 (662 keV, 330 チャンネル) および K-40 (1460 keV, 725 チャンネル) に起因するピークがはっきりと見られる。これらの中で、天然に存在する K-40 に起因するピークの高さは経年変化が見られず一定である。このことは、ほぼ均一濃度の K-40 が土壌中に含まれており、常に一定の放射線を放出し続けていることを示している。これとは対比的に、放射性セシウム (特に Cs-134) に起因するピークの高さが減少していることがわかる。Cs-134 の半減期は 2.06 年であるので徐々に減少しており、計算上では 6 年後には約 1/8 になる。また Cs-137 のピークも徐々に減少しているように見えるが、これは Cs-134 のガンマ線による散乱線が減少していることに起因しており、すなわちスペクトル上ではピークの下バックグラウンド自身が減少しているためである。図の左端のバックグラウンドのラインが時間経過とともに

に下がっていることを見ればそれが理解できる. Cs-137 の半減期は 30 年であるため, 6 年後では事故当時に比べ 87% になっているはずである.

図 2 中の Cs-134 から放出されるガンマ線 (400 チャネル付近のピーク) の計数値の変化に着目する. このピーク部分には Cs-134 から放出されるガンマ線 796 keV および 802 keV の寄与分と自然計数の寄与分が含まれている. その対数値を, 事故からの経過年数 t (y) に対してプロットすると図 3 が得られた. 図ではほぼ直線関係となっており, これは次式でフィットすることができる.

$$A(t) = A(0) \exp(-\lambda t) + A_{\text{BKGD}} \quad (1)$$

ここで $A(t)$ (s^{-1}) は経過年数 t (y) における計数値, $A(0)$ (s^{-1}) は事故時の計数値 ($t = 0$), λ (y^{-1}) は Cs-134 の壊変定数, A_{BKGD} はピーク部分の自然計数値である. (1) 式を用いてフィットした結果, λ は 0.33 (y^{-1}) となり, これより半減期は 2.1 年と与えられた. この値は Cs-134 の半減期の報告値 2.06 年とよく一致している. また自然計数 A_{BKGD} については, その桁数

が小さいため, この相関を求める際には配慮する必要がなかった.

2017 年 3 月におけるガンマ線スペクトルはそれまでのものとはかなり異なっていることがわかる. K-40 に起因するピークに変化は見られず一定であるが, Cs-134, Cs-137 に帰属されるピークは大幅に減少していることがわかる. 前述したように, 2105 年 3 月から 2016 年 10 月にかけて, 南側グラウンドでは暗渠排水設置および表層土約 25 cm の入れ替えを行うなどの整備工事を行ったため, 以前とは土壌が大幅に変わってしまった. したがって, それまでの測定で得られた一連のデータと連続的な比較を行うことはできない. ただし, ほぼ同場所において工事によってどのように変化したのかを知るためのデータとして位置付けることができる. 土の入れ替えを行ったとのことではあるが, ガンマ線スペクトルには Cs-134, Cs-137 のピークがわずかに現れている. Cs-137 のピーク強度はそれまでと比べると大幅に小さくなっており, それまでにあった Cs-137 が単に物理的な壊変で減少した結果とは考えづらい. 入れ替えによって持ち込まれた土にはわずかに放射性セシウムが混入していたか, 新たな

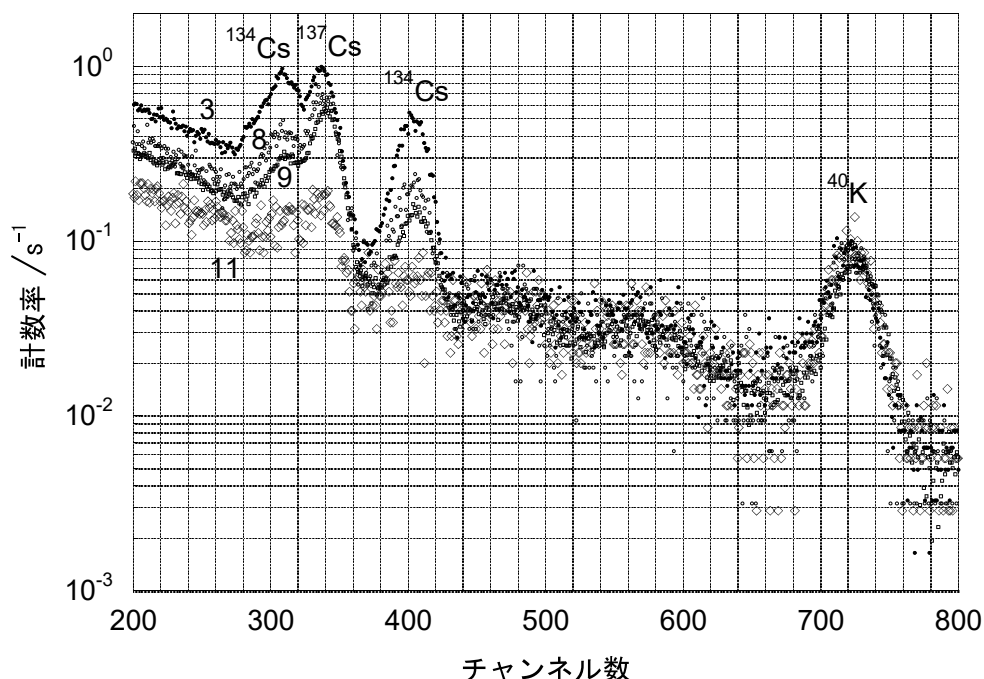


図 2. NaI (TI) 検出器を用いて得られたガンマ線スペクトル (地表 1 m). スペクトルに付した番号は表 1 中の測定番号に相当する. 番号 3 : 2012/11/14, 番号 8 : 2014/11/19, 番号 9 : 2015/12/02, 番号 11 : 2017/03/30.

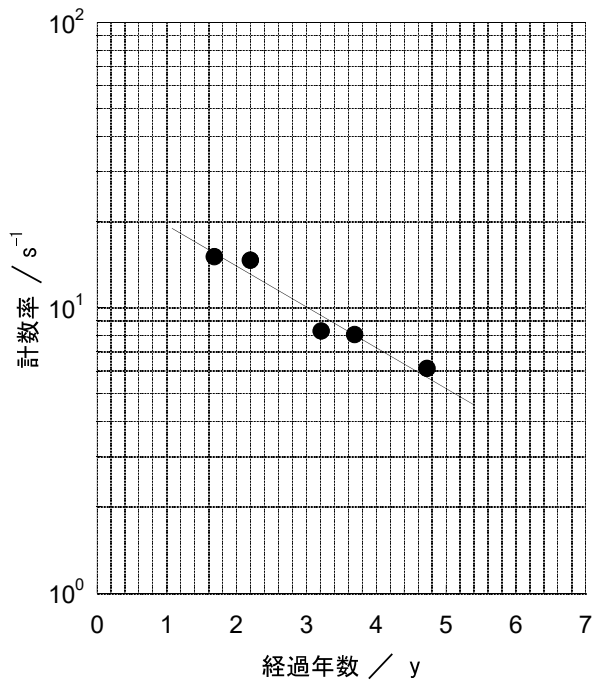


図3. Cs-134 のピーク（図2中の400チャンネル付近）計数率の時間変化.

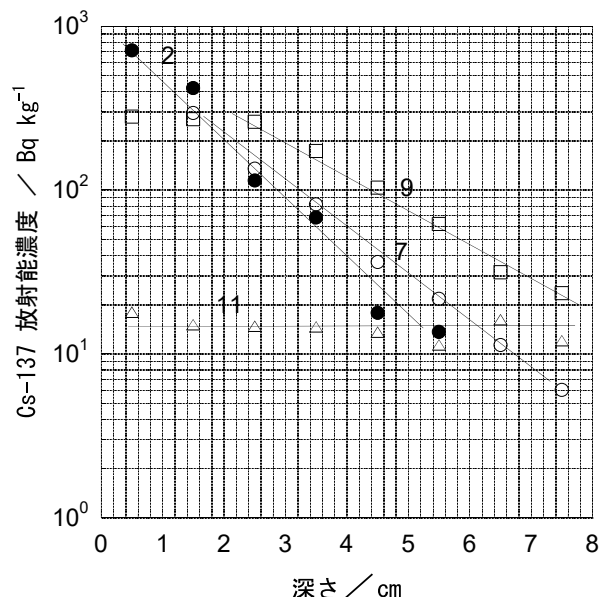


図4. Cs-137 濃度の深さ分布. 図中の番号は表1の測定番号を表す. 測定番号2: 2012/05/14, 測定番号7: 2014/05/28, 測定番号9: 2015/12/02, 測定番号11: 2017/03/08.

土と混合してその濃度が減少したと考えることができる. この濃度の絶対値については後述するが, いずれにしても川内北キャンパスの南側グラウンドにおける放射性セシウムは, 整備工事により激減したことが明らかとなり, 地表方面における線量率もかなり減少した(表1).

3-2. 土壌中の放射性セシウム濃度の経年変化

図4には, 土壌中の Cs-137 の濃度を深さごとにプロットしたが, 経年変化を理解しやすいように代表的な4つの測定例について示してある. 前項に引き続き, まず整備工事の影響について記す. 図4中で, 工事以前の深度分布は概ね似通っており, 深さとともにその濃度が指数関数的に減少する様子を示している. ところが工事後の分布は一変してしまい, 深さ8 cm までほぼ一定値を示すという結果が得られた. 前項での推察と同様に, 工事により表層土壌が入れ替わったか, 新たな土と混合されたことを示している. その値は $10 - 20 \text{ Bq kg}^{-1}$ であり, 最表層部 (3 cm ぐらいまで) では, 工事以前の値と比較すると $1/10$ 以下になった. 同場所のガンマ線スペクトル (図2) において, 放射性セシウムに起因するピークが工事後に激減していることと合致している.

なお, 図4に表したデータは事故時 (2011年3月) の日付に揃えて半減期補正を行い, 採取日時に問わず直接比較できるようにしてある. 極めて狭いサンプリング範囲を選んで土壌を採取したので, その濃度が高い最表面付近 (0 - 2 cm) では一定の値を示しても良さそうだが, 実際にはやや異なっており, $300 - 700 \text{ kBq kg}^{-1}$ の範囲で測定値はバラついていた. すなわち放射性セシウムによる汚染は極めて局所的であることを示しており, わずかな場所の違いでも2倍程度も異なることがわかる. そこで, これらの絶対値自体については, このサンプリング場所の平均値を与えるためのデータの一つとして位置付けて理解することとした. また最表面付近 (0 - 2 cm) では, 草やその根が多く含まれていたため土壌試料自体の採取に困難をきたす場合もあった. 以上より, 各データ群の取り扱いについては厳密にそれぞれの絶対値を比較するのではなく, 深度分布の相対的な評価に重点をおくこととし

た. すなわち, Cs-137 濃度の深さ方向への変化の傾向に焦点をあて, 特に最表面付近を除いた 3 cm よりも深い場所における濃度変化に着目した.

図 4 において, 深さ方向に対する Cs-137 濃度変化の傾きを比較すると, 2012 年のデータの勾配に比べ, 2014 年, 2015 年の勾配は年を追うごとに若干緩やかになってきていることがわかる. 深さ x (cm) に対して Cs-137 濃度 $C(x)$ (Bq kg^{-1}) が図 4 のように指数関数的に減少しているので, $C(x)$ は次のように表すことができる.

$$C(x) = C(0) \exp(-s(t)x) \quad (2)$$

ここで $C(0)$ は深さ 0 (cm) における濃度, $s(t)$ (cm^{-1}) は事故後の経過年数 $t(y)$ における深さ分布の傾きを与える係数である. 表 1 のそれぞれのサンプリングで得られた Cs-137 濃度のデータ (整備工事後は除く) を (2) 式を当てはめて $s(t)$ を求めた. 経過年数に対して表すと図 5 のようになったが, $s(t)$ の値が少しずつ減少していることがわかる. すなわち, その傾きが緩やかになるということは, わずかではあるが Cs-137 が徐々に地下方向に拡散していることを示している.

これを定量的に表すために (2) 式をもとにして, 事故後の経過年数 $t(y)$ において Cs-137 の全量が半分になるまでの厚み, 半減厚み $x_{1/2}(t)$ (cm), を求めると次のように表すことができる.

$$x_{1/2}(t) = 0.693 / s(t) \quad (3)$$

ここで (3) 式中の 0.693 は数値 2 の自然対数値を表す. 図 5 のデータ $s(t)$ の経過年数に対する依存性を基にして, (3) 式より $x_{1/2}(t)$ (cm) を計算することができる. このようにして求めた $x_{1/2}(t)$ を経過年数に対して図 6 にプロットした. 結果的には $x_{1/2}(t)$ が年とともに徐々に増加している様子が表されており, 事故から 6 年が経過した本年では, その中心値が深さ 2.5 cm となっている. また, それぞれの年の $x_{1/2}(t)$ の 1 年ごとの差を “移行長” として同図中に示したが, 年ごとの移行長はおよそ 0.3 cm と与えられた. チェ

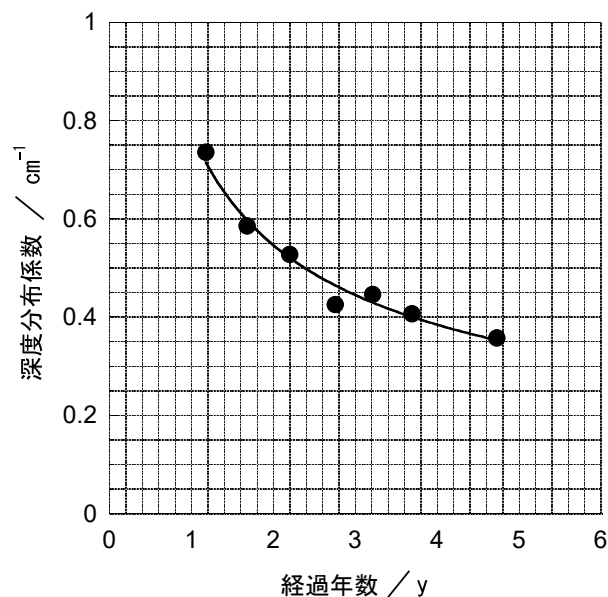


図 5. 深度分布計数 $s(t)$ ((2) 式中) の経年変化.

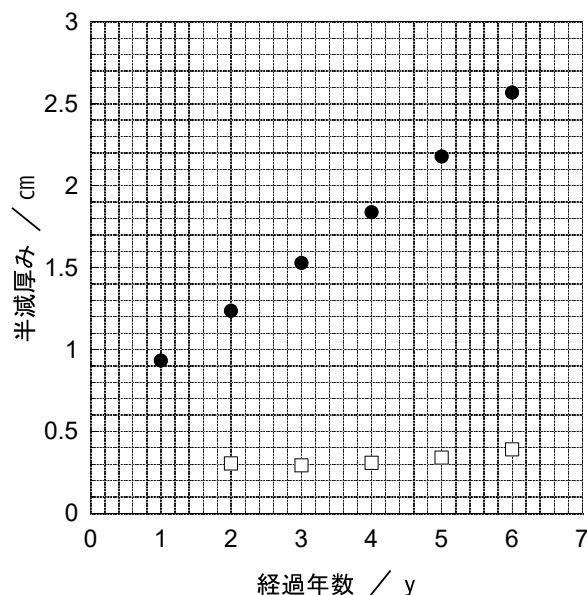


図 6. Cs-137 の土壤中での半減厚み $x_{1/2}(t)$ (●) と年ごとの移行長 (□) の経過年数依存性.

ルノブイリ原発事故後の調査を基に求められたCs-137 濃度の $x_{1/2}(t)$ の経年変化は、1年間で0.17~1.0 cmと報告されており^[20]、本結果はその範囲内に収まっていた。また旧警戒区域を含む福島、宮城の土壌（約130 試料）の深度分布を用いてCs-137 の地中への移動速度が推定されたが、1年間でおよそ0.47 cmと報告されている^[21]。無機質土壌においては、Cs-137 はその強い吸着性により移行しづらいと言われていたが、本調査結果もこれを裏付けることとなった。

4. まとめ

本学の川内北キャンパスグラウンドにおける放射能調査について、原発事故から6年後の2017年3月までの経年変化についてまとめた。半減期2.06年のCs-134の壊変の様子がグラウンド上で測定したガンマ線スペクトルからもはっきりと確認できた。また、土壌中のCs-137は地中に向けて指数関数的にその濃度が減少していた。ただし、年を経るごとに、わずかではあるが移動していることが確認でき、その移動長は1年間あたり、0.3 cmであることがわかった。さらに、2016年10月にかけて行われたグラウンドの整備工事により、表層土壌中のCs-137の濃度が極端に減少しただけでなく、その濃度分布には偏りがなくなって均一になったことが明らかになった。これをもって川内北グラウンドにおける継続的な調査には終止符を打つこととした。

最後になるが、本調査を始めるきっかけの一つに、事故直後の本学の教育環境における放射線量がはっきりとはわからなかったため、不安の声があがったことがあげられる。特にフィールドワークや体育の授業、サークルや運動部の部活動のように野外で活動を行う場合には、その実施の可否についても意見があった。該当地域における線量率は大まかにはわかっているが、目の前の現場の状況を理解し、安心して活動することのできるほうが教員・学生の双方にとっては良いであろう。本学川内北キャンパスグラウンドにおいては、グラウンド整備工事により実質的な環境改善が行われただけでなく、それによって土壌表層部の放射性セシウム濃度は激減した。だからと言って放射線の影響が皆無になるわけではない。図2中に示された

K-40のような天然の放射性核種からの放射線だけでなく、宇宙線にも太古の昔から常にさらされている状況にあることを理解することは重要である。さらには、医療技術の発達と普及が著しい日本では、医療被曝による一般人の年間被曝量が他国に比べて特に高い^[22]ことも意識しておくことは必要であろう。その評価も含めて複雑な社会的位置付けとなる放射線や放射能ではあるが、教育の現場ではまっすぐに向き合いたいものである。

謝辞

本調査は科学研究費基盤研究（C）（24501033）の支援を受けて行った。また、東北大学放射性物質汚染対策プロジェクトからも一部支援を受けた。ここに感謝申し上げる。

参考文献

- [1] G. Steinhauser *et al.*, Sci. Total Environ.,470-471 (2014) 800.
- [2] A. Sakaguchi *et al.*, J. Environ. Radioactivity,139 (2015) 379.
- [3] M. Inoue *et al.*, J. Environ. Radioactivity, 111 (2012) 116.
- [4] H. Kofuji, M. Inoue, J. Environ. Radioactivity, 124 (2013) 239.
- [5] M.Inoue *et al.*, Appl. Radiat. Isot., 81 (2013) 340.
- [6] M.Inoue *et al.*, J. Environ. Radioactivity, 137 (2014) 113.
- [7] Y.Kumamoto *et al.*, J. Environ. Radioactivity, 140 (2015) 114.
- [8] T. Fukuda *et al.*, PLOS ONE, 8 (2013) e54312.
- [9] E. Isogai *et al.*, Radiation Emergency Medicine,2 (2013) 68.
- [10] H. Yamashiro *et al.*, Sci. Rep., 3, 2850 (2013) .
- [11] K. Koarai *et al.*, Sci. Rep., 6, 24077 (2016)
- [12] G. Steinhauser *et al.*, PLOS ONE, 8 (2013) e57760.
- [13] K. Tagami *et al.*, J. Environ. Radioactivity, 111 (2012) 65.
- [14] 関根 勉, 原発事故を教訓とした地域密着型環境放射線教育の展開（科学研究費基盤研究（C）, 課題番号

24501033).

- [15] 例えば, 仙台育英学園サイエンスコラボ事業,
<https://www.sendaiikuei.ed.jp/hs/info/detail---id-190.html> (2017年11月10日閲覧).
- [16] 関根 勉ら, 東北大学高等教育開発推進センター紀要,
8 (2013) 129.
- [17] IAEA: Environmental Consequences of Chernobyl Accident and their Remediation: Twenty years Experience, Report of the Chernobyl Forum Expert Group 'Environment' , Radiological Assessment Reports Series, 8 (2006) .
- [18] 土のコロイド現象, 足立泰久・岩田進午編著, 学会出版センター, 2003年.
- [19] スクレーパープレートの紹介HP. <http://www.tukahara-ss.co.jp/labo-stand/> (2017年11月10日閲覧).
- [20] K. Rosen, I. Öborn, H. Lönsjö, J. Environ. Radioactivity, 46 (1999) 45.
- [21] 杉本和志, 「福島, 宮城の土壌中の放射性セシウム挙動 —深度分布および微細粒子への吸着—」, 修士論文, 東北大学 (平成25年).
- [22] 例えば, 環境省「放射線による健康影響等に関する統一的な基礎資料 (平成26年度版).
- 「CT 検査による医療被ばくの低減に関する提言」, 日本学術会議 (2017年 8 月 3 日).

【報 告】

東アジアの準英語圏・非英語圏における 英語学習サポートシステムの実態調査

—その経過と香港地域の大学の調査結果報告を中心に—

江藤 裕之^{1)*}, 北原 良夫²⁾, 長野 明子³⁾

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,

3) 東北大学大学院情報科学研究科

本稿は、東北大学高度教養教育・学生支援機構の高度教養教育開発推進事業に採択された「東アジアの非英語圏・準英語圏における特色ある英語教育システムの実態調査と英語学習サポートシステムの開発研究」の調査報告の一部である。香港地域の大学における英語教育、及び学生の英語自学自習サポートシステムについて調査した結果、調査対象とした大学における学部レベルの英語教育においては、英語教育を専門とする専属スタッフが、カリキュラム作成、授業実施、評価のすべてを担当し、また授業外のカリキュラム、特にライティングやスピーキングの個別指導や講習会の実施、自学自習のためのラーニングセンター、ウェブサイトの管理運営にも積極的に参画していることがわかった。本調査の結果は、東北大学の現状に合った実現可能な英語教育システム、特に学生の英語の自学自習サポートシステムを構築していく上で有益な示唆を与えてくれるものと考えられる。

1. 本調査の背景

1.1 解決すべき問題

ヒト、モノ、カネが自由に国境を越え、その動きが地球規模で拡大していく今日、専門分野を問わず、このグローバル化時代に活躍するための要件の1つに、説明力、交渉力といったコミュニケーションの手段としての語学力、すなわち英語の実践的運用能力が挙げられる。わが国においても、これからのグローバル化社会を牽引していく人材の育成が強く求められるなか、大学の英語教育において、いわゆる4技能を發展させた実践的・即戦力的な英語運用能力を学生に習得させること——とりわけ、英語による発信力(スピーキング、ライティング、プレゼンテーション能力)の強化——が期待されている。

しかし、大学入学試験も終わり、日常の生活では英語を使用する必然性がほとんどない、学生にとって英語学習のインセンティブに欠ける状況で、大学における英語授業の履修時間数も極端に限られていては、その期待に応えることは容易ではない。このような状況で学生の実践的英語運用能力を維持、發展させていくには、効率のよい授業カリキュラムの開発、教材・教

授法の開発、教員の教育力強化も重要であるが、それにもまして学生の英語自学学習へのサポートを充実させていかなくてはならない。その中で、英語学習に対する学生自身のモチベーションを高め、授業外の英語学習時間を確保し、その時間を有効活用して学生個人々人による英語学習を習慣化させていくことが重要になってくる。

では、そのためには何が必要だろうか？ どのような情報を学生に提供すべきか？ 学生の自学自習のために、どのような場や機会を提供すべきか？ 大学として授業外の英語学習に対して学生にどのようなサポートを行うべきか？ このような点について、限られた資源(人、時間、予算)の中で可能な限り問題を解決していくことが求められている。

1.2 本調査の構想の経緯

本調査の構想は、調査チームの代表の個人的な経験から生まれた。数年前のことであるが、香港理工大学を訪問した際に、学部生対象の英語教育を担当する教員から、近年、学生の英語運用能力、特にライティングの能力が目立って落ちていること、そのために大学

*) 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 hiroyuki.eto.d6@tohoku.ac.jp

として授業外に学生が自由に利用できる英語学習センターやウェブサイトを開設し、その拡充を図っていることを聞いた。

香港といえば、かつての英領ということもあり、英語がふつうに使われている印象があった。そのため、最初にこの話を聞いたときはいささか驚きを隠しえなかった。実のところ、今日の香港では、外国人が多く利用するホテルやレストラン等の施設や観光スポットを除いて英語はあまり通じない。それでも、香港の大学では英語が公用語（あるいは公用語の1つ）として用いられていることから、香港の大学生は英語に苦労しないのではないかと考えてしまう。しかし、中国への返還後20年近く経過した現在、状況はずいぶんと変化したようである。

香港の大学では、今日もなお、多くの場合、授業、課題・試験、教員とのコミュニケーション、必要な事務連絡等は英語で行われている。しかし、友人との会話、家族との会話等、キャンパスの外では、たいいていの学生は母語である広東語を話し、英語を使う頻度は激減するのだそうである。返還後は、大陸との行き来や、人口流入も多く、その多くは英語をよく解さない。また、中国政府の方針で香港の中小高では北京語（標準語・普通話）を教え、その使用頻度も多くなってきたようである。

このような状況で、香港といえども、大学生の英語力は以前に比べて下がっているらしく、その教員は「このままでは、英語だけでなく、大学そのもののレベルが、（英語を国の公用語の1つとしている）シンガポールの大学に大きく差がついてしまう」と嘆いていた。同じアジアでもっとも活気のある都市として似た状況にあるシンガポール（シンガポール国立大学、南洋理工大学等）をライバル視しているところが印象的であった。

このように、学生の英語運用能力について問題を抱えるのは日本だけではなく、英語が日常的に使われている印象のある香港の大学でも同じであることを知った。そして、このことから、外国語は使い続け（訓練し続け）なければ、その維持は難しいということを改めて痛感させられた。そこで、香港の大学における、学生の英語学習のサポートシステムの取り組みを詳し

く調べ、その内容を吟味することで、わが国の大学における英語指導に参考になる点を見出すことができるのではないかと考えた。

1.3 初期の目的と方法

以上の問題意識と経緯から、本調査チームは、準英語圏（英語を通用語として使用する国・地域）である香港において、特色ある英語教育を実施している大学を調査することにした。具体的には、英語教育担当者へのヒアリング調査、施設見学等を行い、各大学における英語教育システム、とりわけ、個々の学生のニーズに応える英語学習サポートシステムの開発と実践について調査する。この調査から期待される成果は次の点である。

- ・香港の大学が抱える英語教育におけるさまざまな問題の把握
- ・その問題に対する各大学の対応策の紹介
- ・調査結果の広報活動やこのテーマでのシンポジウムを通じての、調査・研究成果の発信、英語学習サポートシステムを軸にした大学間の国際的な連携構築
- ・東北大学の現状にあった、実現可能な英語教育システム、特に学生の英語の自学自習サポートシステムの考案、モデルの提示

2. 香港地域の大学における英語サポートシステムの調査結果

2.1 調査概要

事前調査として、インターネット上の関連サイト、印刷物、既存の人的ネットワークから、英語学習サポートシステムを中心に、特色ある英語教育を実践している香港地域の大学に関する情報を収集した。その情報をもとに調査対象校を決定し、平成29年2月7日～9日にわたり、本調査チームメンバー全員で、香港理工大学（2月7日）、香港中文大学（2月8日）、香港城市大学（2月8日）、香港科技大学（2月9日）の4大学を訪問した。

各大学において、英語教育の責任者にヒアリング調査を行い、教養課程の英語カリキュラムの理念と方法、各大学が抱える英語教育の問題点とその対応策につい

てのお話を伺い、東北大学における全学英语教育の問題点等に関する情報と意見を交換した。その後、各大学における英語学習サポートシステムについて、ウェブサイト上での取り組みに関する説明を受け、英語（外国語）学習センター等の関連施設を見学した。訪問先の詳細は下表の通りである。

大学名	英語教育担当部局	自学自習センター
香港理工大学 The Hong Kong Polytechnic University	English Language Centre (ELC)	Centre for Independent Language Learning (CILL)
香港中文大学 Chinese University of Hong Kong	English Language Teaching Unit (ELTU)	The Independent Learning Centre (ILC)
香港城市大学 City University of Hong Kong	English Language Centre (ELC)	Self-Access Centre (SAC)
香港科技大学 Hong Kong University of Science and Technology	Centre for Language Education (CLE)	Language Commons (LC)

では、各訪問校と英語学習サポートシステムの概要を紹介しよう。

2.1.1 香港理工大学 / CILL

香港理工大学（The Hong Kong Polytechnic University: PolyU）の歴史は1937年のGovernment Trade School創設にさかのぼるが、1994年に現在の名称となった公立の総合大学である。8つの学部（faculties and schools）から構成され、2,600名近いフルタイムのスタッフ（academic and research staff）と約28,000名の学生を擁し（2016年時点）、香港の大学では最大の学生数を誇る。街の中心部に位置する都市型大学である（cf. <https://www.polyu.edu.hk/web/en/home/index.html>）。

学部の英語教育は人文学部（Faculty of Humanities）に所属する英語センター（English Language Centre: ELC）が担当し、英語教育、英語教授法、応用言語学等を専門とする120名程のスタッフにより、カリキュラム作成、指導法の開発、授業の実施が行われている。なお、大学院レベルのアカデミックイングリッシュ教育（プレゼンテーションスキル、論文執筆も含む）もELCが担当している。そのミッションは、①学生のコ

ミュニケーションスキルを高め、研究者、専門職者として優秀な人材を育成すること、②学生の自立した生涯にわたる英語学習を推進すること、③大学だけでなく、香港の人々全般の英語運用能力推進のための支援をすることである（cf. <https://elc.polyu.edu.hk/>）。

香港理工大学における英語自学自習センターは、ELC附属のCentre for Independent Language Learning (CILL) である。後で詳述するが、ここでは、TOEFL, TOEIC, IELTS等の資格試験対策、アカデミックライティング等の英語学習に関するさまざまな情報の提供の他に、英語図書、視聴覚教材等の貸し出し、ミニレッスン、セミナー等を開催している。



（CILL 内部の様子）

2.1.2 香港中文大学 / ILC

香港中文大学（Chinese University of Hong Kong）は1963年に設立された香港の公立大学である。コロニアル風の趣のある香港大学に対抗して、中国の伝統文化をも教授するということから「中文」という名称を冠している。そのため、大学では英語の他に中国語による授業も行われ、中国学センター（Centre of China Studies）もある。香港郊外の沙田地区に位置する広大なキャンパスに8つの学部、約8,000名のスタッフのもと、約20,000名の学生が学ぶ。今日、香港大学、香港科技大学と並んで、香港を代表する大学となっている。なお、香港中文大学は、オックスフォード大学やケンブリッジ大学と同じカレッジシステムを採っている（cf. <http://www.cuhk.edu.hk/english>）。

学部の英語教育は、英語教育ユニット（English Language Teaching Unit: ELTU）に所属する60名からなるスタッフ（40名の専任スタッフ、20名の非常勤スタッフ）によって運営され、学生はEAP（English

for Academic Purposes), ESP (English for Specific Purposes), EPP (English for Professional Purposes) を組み合わせた4段階(合計9単位)の英語授業を履修しなければならない(cf. <http://eltu.cuhk.edu.hk/>).

ELTUのスタッフが管理・運営に携わるIndependent Learning Centre (ILC) では、英語学習、IELTS、TOEFL、TOEIC等の資格試験対策へのさまざまな資料を提供する他に、大学での研究スキルや論文作成のミニレッスン、セミナー等の開催や、インターネットを利用したサポートを行っている。そういったセミナーには、

Independent learning

Study skills at university

Academic reading

Active listening

Discussion and presentation skills

Effective writing, Critical thinking skills

といった多岐にわたるテーマが設定されている。また、英語の自学自習支援のためのe-learningにも力を入れており、コンピューター専門の専任スタッフもいる。なお、ILCは英語のみならず、中国語(普通話)の学習支援も積極的に行っている。



(ILC 内部の様子)

2.1.3 香港城市大学 / SAC

香港城市大学 (City University of Hong Kong: CityU) は、1994年設立の比較的新しい香港の公立大学である。4つのcollegeと4つのschoolを有する本大学は、その名が示す通り、香港市内の中心部(九龍塘)に位置しており香港理工大学と同じく都市型の大学である(cf. <http://www.cityu.edu.hk/>).

ここでの学部の英語教育は、English Language

Centre (正式名称はChan Feng Men-ling Chan Shuk-lin English Language Centre: ELC) のスタッフが担当している (cf. <http://www.cityu.edu.hk/elc/>).

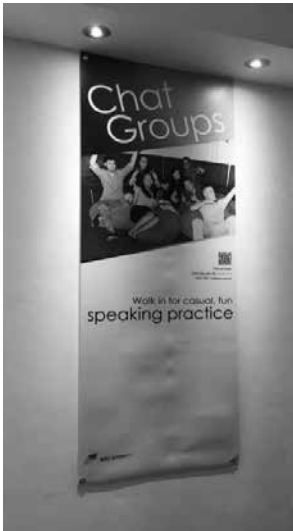
英語の学習サポートシステムはEnglish Language Support Services (ELSS) と呼ばれ、通常の授業でカバーできない内容について、学生が卒業するまで広範囲にわたる英語学習の支援を行っている (cf. <http://elss.elc.cityu.edu.hk/ELSS/home.aspx>). その内容としては、香港の大学生に重要な意味をもつIELTSのスコア増進のためのミニレッスン、プレゼンテーションスキル、ライティング、発音、スピーチ等のセミナー、インターネットによる英語学習プログラムの配信、そして、学生が自由に利用できるSelf-Access Centre (SAC) の運営がある。

SACは平日の10:00~20:00の間オープンしており、自習スペース、豊富に揃えられている英語の教科書、参考書、辞書、副読本、視聴覚教材等を自由に利用することができる。また、エッセイの書き方、英文法で犯しやすいミス、語彙の増やし方等のテーマ別のWorksheetも無料で配布されている。



(SAC 内部の様子)

今回訪問した他の大学と異なり、香港城市大学のELCでは、この自学自習制度 (Independent learning) を授業の中に組み込んでいる点が非常にユニークである。内容としては、CALLやICOSA等のオンライン



ネットワークを使用した自学自習が6時間、IETLSやライティングのセミナー等への参加が6時間、合計12時間の自主学習が単位取得の条件となっている。なお、ICOSAとは、香港教育大学、香港城市大学、香港浸會大学、香港理工大学、嶺南大学の5つの大学が共同開発したオンライン上の英語学習システムで、Inter-

institutional Collaborative Online Self-Access Projectの略である（cf. <http://icosahkbu.edu.hk/>）。

また、ELC内のフリールームを使用して、留学生を積極的に活用したChat Groups等の課外活動を行っている。これは、予約なしで参加可能な英語による自由な会話クラブで、50分程度であるが、学期中ほぼ毎日行われている。なお、Chat Groupに協力する留学生は必ずしも英語母語話（Chat Groupsのポスター）者ではなく、またTAとして賃金が支払われている。その他にもHelp-deskがあって学生の相談にのっている。

2.1.4 香港科技大学 / LC

香港科技大学（The Hong Kong University of Science and Technology）は、1991年に設立された香港郊外に位置する香港の公立大学である。科技大学という名称であるが、人文社会系の学部も有する総合大学で、ビジネススクールは世界でもトップクラスである。4つのschoolと学際プログラムオフィスからなり、約20,000名の学生と700名の専任教員を有している（cf. <http://www.ust.hk/>）。

ここには、2012年に創設された、人文社会学部所属のCenter for Language Education（CLE）という部局があり、学部生、大学院生の語学教育を担当したり、外国語の学習を支援したりするだけでなく、教員の語学支援も行っている（教員の場合は中国語のみ）。英語の専任スタッフは70名、中国語は20名である。英語と中国語（普通話）が中心となるが、第3外国語とし

てヨーロッパ系、アジア系の言語、またラテン語、ギリシャ語も扱っている（cf. <http://cle.ust.hk/>）。

CLEは、英語と中国語を中心にした語学の自学サポートシステムとして、The Informal Curriculum for Language Learning（iLANG）を提供し、学生が通常の授業ではカバーできないスキルの習得をサポートしている。英語学習に関するさまざまなミニレッスンやセミナー、Chat-cornerを開催する他、オンライン上での外国語学習も提供している。その他に、学生が自由に利用できるLanguage Commons（LC）もあり、スタッフが常駐し、他の大学と同様に、英語・中国語学習のための参考書、試験対策本、副読本、視聴覚教材等を十分に揃えている。



（LC内部の様子）

2.2 調査結果

以上、香港地域の4つの大学における、英語担当の部局、そして、英語の自学自習サポートシステムについて概要を説明したが、内容的に重なっている点が多い。その理由の1つとして、上記の大学の英語スタッフは（他の大学も含め）定期的に会合を重ね、意見交換・情報交換や共同作業を行っているとのことである。

以上の調査から香港地域の大学における英語学習を取り巻く状況、英語学習サポートシステムについての情報をまとめると次のようになる。

2.2.1 英語の位置づけ

香港の大学では授業、及び事務連絡で英語を使用することが多いが、大部分の学生の母語は広東語であり、英語はあくまでも第二言語として位置づけられている。その他にも、普通話（標準語）の習得が義務付けられている。また、学生は香港での就職のためにIELTSでの高得点（6.5～7.0 → イギリスの大学院入学レベル）が期待されている。

2.2.2 大学での英語教育

大学における英語教育は、全学レベルではEAP（English for Academic Purposes）、各学部レベルではESP（English for Specific Purposes）に重点が置かれている。英語クラスはどの大学でも1クラス20名前後で、専属スタッフ（常勤、非常勤）が担当する。英語担当スタッフの国籍は様々で、World Englishesを認めているものの、書き言葉としては標準的な英語を教授する。代表的なwriting manualとしては*Publication Manual of the American Psychological Association*（APA）、*MLA Handbook for Writing Research Papers*（MLA）等が指定されている。

2.2.3 英語学習サポート

各大学とも英語の自学自習（independent learning）のためのオンライン学習環境（e-learning）、学習施設（Self-access Center, etc）、ミニレッスン、セミナー等、かなり充実したサービスを提供している。また、上述のように、香港城市大学では、この自学自習制度を授業の中に組み込んでおり（単位取得の条件とする）、また留学生を積極的に活用したChat Groups等の課外活動を行っている。

以上の内容をまとめると右記の表のようになる。

上述したように、これら4大学はいずれも英語学習サポートシステムの充実度については大きな差はない。内容的に重なる部分が多いので、自学学習スペースが比較的充実していた香港理工大学のCentre for Independent Language Learning（CILL）を取り上げ、その内容を詳しく紹介しよう。

	香港理工 大学	香港中文 大学	香港城市 大学	香港科技 大学
学習スペース	✓	✓	✓	✓
パソコン	✓	✓	✓	✓
サロン、グループ学習、ゲーム	✓		✓	✓
参考図書、レファレンス	✓	✓	✓	✓
新聞、雑誌	✓	✓	✓	✓
DVD	✓	✓	✓	✓
Worksheet	✓		✓	
個別指導	✓	✓	✓	✓
ミニレッスン、セミナー	✓	✓	✓	✓
留学生による活動			✓	
自学自習が単位取得の条件			✓	
独自のウェブサイトの開発、更新	✓	✓	✓	✓
英語以外の言語	✓	✓	✓	✓
専属スタッフ	✓	✓	✓	✓

2.3 香港理工大学のCILLについて

2.3.1 概要

CILLについて、その公式パンフレットには次のように記載されている。

CILL is a self-access language learning centre, where you study by yourself, or with a group of friends. Qualified, experienced PolyU teachers offer you guidance, and are always happy to answer your questions. We help you acquire useful language learning skills to enrich your academic life at PolyU.

ここに記されているように、CILLは学生が一人で、あるいはグループで自主的に外国語を学習する場である。そこは単なる空間だけではなく、さまざまな情報が提供され、資料が整備され、質問コーナーが設置されたり、セミナー等が開催されたりしている。英語に関するものがほとんどだが、中国語（普通話）、及びその他の外国語についての書籍も若干ある。

CILLが提供する主なサービスは次の通りである。

Speaking Assistance Programme

Writing Assistance Programme

Help Desk
Learning Pathways
Certificate Award Scheme
Seminar Series
Cultural Materials Corner
Movies for Language Learning
Books for the Month
English Book Fair
CILL tour

特に、アウトプット（speaking, writing, presentation）能力向上についてはさまざまなセミナーを開催する他、個人的な質問や相談を受け付けている。

次に、CILL内で閲覧、貸出が可能な資料であるが、下記のように記載されている。

Language learning materials (English and other languages)
Language learning videos
Magazines and newspapers
Movies and TV programmes
Multimedia programmes
Practice examination materials (English and Putonghua)
Presentation room for booking

2.3.2 サービスの詳細

では、香港理工大学における以上のサービスと資料について詳しく見ていきたい。

CILLの開館時間は平日が9:30～20:00で、週末は土曜日のみ9:00～12:00となっている。先に述べたように香港理工大学は香港の中心部に位置する都市型の大学でその地の利を生かして、社会人対象のコースも多く設けられており、図書館は24時間オープンしている。CILLは資料の閲覧や貸し出し、セミナーやさまざまなアシストを受けるだけでなく、学生が自由に自学自習に使える場でもある。

閲覧可能な資料としては、辞書、文法書、ライティング関連の参考書・マニュアル本、ポキャブラリービルディングの本、副読本としての最新のペーパーバックが開架式の書棚に並べてある。英語の書籍が中心であるが、次に中国語（普通話）の書籍が多く、あとは



（辞書、文法書、参考書等の書棚）



（新聞と雑誌のラック）

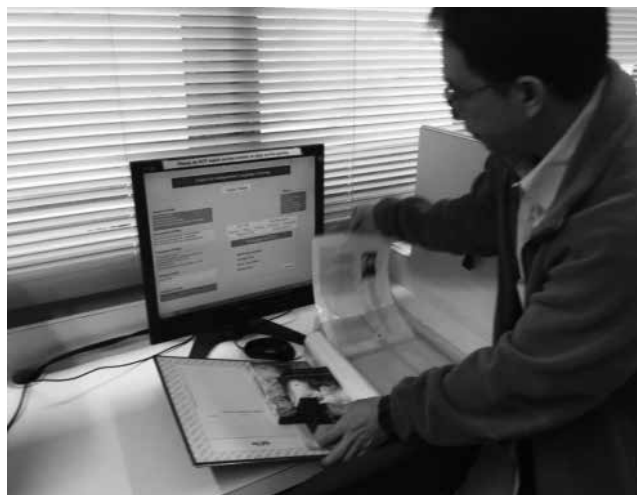
フランス語、ドイツ語、スペイン語、日本語等の本が並んでいる。

新聞・雑誌も充実している。新聞はInternational New York Times, The Straits Times等の他にSouth China Morning Post等の地元の英字新聞も閲覧可能となっている。雑誌はTIME, The Economist, Fortune, The National Geographic等英語圏でも一般読者向けの雑誌が用意されている。こういった新聞・雑誌は図書館でも読むことができるが、CILLにおいても提供され、学生は自由に読むことができる。

香港では就職の際に英語力、とりわけIELTSのス



(IELTS、TOEFL等の参考資料が並ぶ)



(教員作成の視聴覚教材の解説)

コアが重視されていることは先に述べた。そのため、香港理工大学をはじめとする香港の大学ではIELTS等の英語資格試験の対策に力を入れている。そのため、

CILLでは、IELTSをはじめ、ケンブリッジ英語検定、TOEFL、TOEIC、GMAT、GRE等、イギリス、アメリカの大学への入学の際に要求される英語資格試験、共通試験の問題集、参考書、対策本等が充実している。

こういったテキストの閲覧や貸し出しの他にも、イギリス、アメリカへの留学を志す学生の英語力増進を支援するために、IELTSやTOEFLのスコアアップを目指したセミナーが開催されている。

視聴覚教材としては、IELTSやTOEFLのリスニング問題対策の参考書や教材用CDの他に、映画やテレ

ビドラマシリーズのDVDも用意され、CILL内で鑑賞できるようになっている。非常にインパクトを受けた点は、こういったDVDを娯楽として鑑賞するだけでなく、あくまでも英語の勉強、そして英語圏文化を知るために視聴することが学生に求められており、そのためにCILL所属の教員が、それぞれのDVDについて、詳細な解説を作成し、学生の学習の便宜を図っている。その内容は、映画の内容の解説（文化的背景や扱っているテーマ等の鑑賞のポイント）、重要な英語表現、部分的なトランスクリプト等である。それが、映画のタイトル毎にファイルにまとめられている。学生は、この資料を参考にして、映画やテレビドラマシリーズの概要を理解するだけでなく、さまざまな英語表現を学び、自身の英語運用能力増強につなげている。

CILLには、資料閲覧や自習用のテーブル、DVD等を見るためのパソコンが設置されたブース、学生どうし、あるいは学生とチューターの談話スペース（ソファが数脚置かれていて、CNN等の英語ニュースを常時流しているモニターがある区画）の他に、小さな部屋がいくつか準備されている。たとえば、CILL Teaching Roomでは、CILLスタッフが個別に学生の相談に応じたり、小さなグループでの学習セッションやミニレッスン等が行われる。事前の予約が必要であり、使用頻度も限られているが、すべての学生にオープンである。

それ以外にも、個別の訓練に特化した部屋もある。CILLが提供するサービスの中に、Speaking Assistance



(さまざまな視聴覚教材)



(ミニレッスンが行われる部屋)

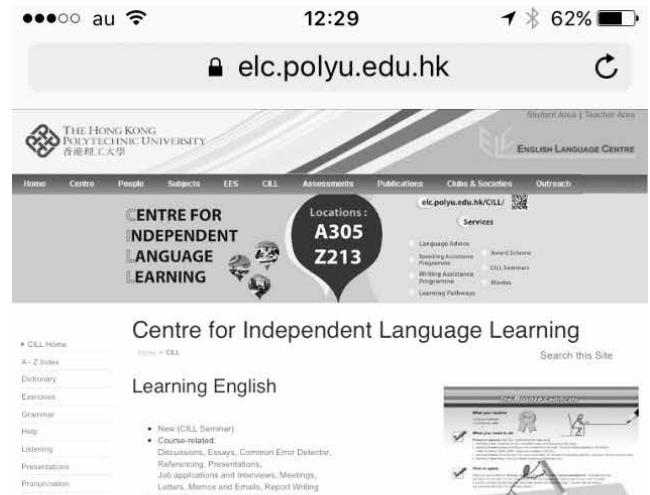
Programme, Writing Assistance Programmeが挙げられていたが、英語のスピーキング及びライティング指導のために使われる部屋が確保されている。それは、特にこの2つのスキルに関するアシストに学生の需要が集中するからということである。こちらも事前の予約が必要で、回数制限がある。また、プレゼンテーションの予行演習を目的とした部屋もあり、ここには必要な機材（スクリーン、プロジェクター）の他に、プレゼンテーションを録画して確認するための機材（ビデオカメラ、デッキ、モニター）も用意されている。この部屋は学生が単独で利用できるが、チューターの前で模擬プレゼンテーションを行いアドバイスを受けることもできる。

CILLでは、English Reading Clubや各種ミニレッスン、セミナーを開催し、学生の英語スキルアップを応援している。こういったセミナーは、単に英語運用能力を強化するだけでなく、就職に有利なスキル等も学べる場を提供している。

また、CILLでは英語の4技能、プレゼンテーショ



(さまざまなテーマのワークシート)



(CILL ウェブサイトのホームページ)

ンスキル等を磨くために参考にすべきポイント、学習のヒント、アドバイス、参考になるURL等を掲載したインフォメーションシートや、Listening, Speaking, Reading, Writing, Pronunciation, Grammar等の学習についてのワークシートも無料で配布している。

ヘルプデスクでは、CILL所属の教員がさまざまな質問に答えてくれるが、論文やエッセイのProof Reading（英語のチェックや校正）は受け付けない。

最後に、CILLのウェブサイト (<https://elc.polyu.edu.hk/cill/>) を紹介しよう。

CILLのウェブサイトでは、ELC/CILLが提供するさまざまなサービスの最新の情報にアクセスすることができる。さらに、このサイト上でSpeaking Assistance Programme (SAP) とWriting Assistance Programme (WAP) の予約をすることができ、また、以下のような、英語学習に便利な情報や自学自習のためのページにアクセスできる。

- Dictionary
- Grammar
- Listening
- Presentations
- Pronunciation
- Reading
- Speaking
- Vocabulary
- Writing

たとえば、Dictionaryをクリックすると、オンライ

ン上の各種辞書にアクセスすることができる。ライティングでは、メモ、E-mail、手紙、エッセイ、レポート等の基本的な書き方から、論文の参考文献一覧の作成法、アイデアのまとめ方、プラン等が細かく説明されている。また、それぞれのトピックに関してさらに情報を得たい学生のために、関連するウェブサイトへのリンクが張り付けられている。

また、The Writing and Reading Requirementsというページでは、Learning videoを視聴することができる（視聴したいテーマをクリックすると、YouTubeにジャンプする）。このウェブサイトのコンテンツ、及び200本以上のビデオクリップはすべてELCの教員の作成によるものである。

香港理工大学のみならず、他のいずれの大学も、自学自習のためのウェブサイトは非常に充実している。SAC等の自習スペースの確保や対面式のサポートも重視する一方で、ユビキタスな学習が可能なe-learningに力を入れていることがわかった。しかし、そのコンテンツはアウトソーシングするのではなく、あくまでも学生を直に知っている教員たち自らが協力しあい作り上げてきたものである。そして、こういったサイトは大学外にも公開し、誰でもアクセスが可能である（大学によっては一部の内容には学外者はアクセス不可となっている）。このことから、ELCの理念に挙げられていた、学生の英語運用能力を伸ばすという目的だけでなく、広く香港というコミュニティ全体に寄与するという目的が大切にされていることがわかる。

3. おわりに

3.1 調査から得られた示唆

以上、香港理工大学を中心に、香港地域の4大学における英語学習サポートシステムの調査結果を報告した。香港のように英語を使用する機会が多いように思える国際都市でさえ、意識的・積極的に英語を勉強しなければ、英語を使えるようにはなれない。今回、香港の大学生の努力、そして、その学生たちにさまざまな機会を提供する教員の熱意に感銘を受けた。

大部分の国民にとって、英語をほとんど使用せずとも生活に不便を感じないわが国では、学生が4技能を

バランスよく発展させた実践的英語運用能力を伸ばすには、授業以外の学習時間の確保が必要であることは言うまでもない。その際に、どのような形で学習の機会と方法を与えるか、学生のモチベーションを向上させるような自学自習プログラムはどのようなものかについて、香港の大学が提供している対面式手法（ミニレッスン、セミナー、個人面談）、オンライン学習環境（独自のウェブサイトの整備）、さまざまな情報の提供は今後の東北大学における英語教育全般の改善に大きな示唆を与えてくれた。

3.2 今後の課題と展望

東北大学においても学生の英語運用能力増強のためにさまざまな角度から英語教育に対する改革と支援が実施されている。Practical English Skills、英語多読（Extensive reading）授業、クォーター制導入にともなう短期集中型授業等、正課の授業における改革の他にも、TEA's English Program, Practical English Course等の課外英語学習コース、学習支援センター（SLA）での英会話やライティング指導、教育情報基盤センターが提供するeラーニングシステム（外国語学習Web教材 ALC NetAcademy2）、図書館に設置されている英語リーダーズ・コーナー、また、工学部・工学研究科が実施する工学部の学生を中心にした実践的英語運用能力強化のためのプログラム等、英語学習に関する多種多様な課外サービスが提供されている。

また、神田外語大学、九州大学、立命館アジア太平洋大学のSALC（Self-Access Learning Center）のように、学生の外国語学習への充実したサポートを提供している国内の大学もある。とりわけ、神田外語大学のSALCは国内外から非常に高い評価を得ている。

東北大学における試みは成果を上げているが、次のような問題も考えられる。

- ・ウェブサイトを通して提供する英語学習サポート情報のコンテンツのチェック体制。
- ・英語学習、留学、英語資格試験（TOEFL, TOEIC, IELTS）等の情報（書籍、参考書、視聴覚教材）の拡充とコンテンツのチェック体制。
- ・Writing center等の個別指導の拡充と担当スタッフ（英語母語話者の留学生によるTA等）の資質

の担保。

- ・ Workshopや個別相談の拡充と担当スタッフの資質の担保。
- ・ 正課の授業（全学教育英語担当部局）と課外の授業のリンク。特に、正課の授業を担当する教員の協力。

また、以下のような指摘にも考慮しなくてはならない。

- ・ 本調査は具体的に東北大学の英語教育にどのような課題があり、その課題を解決する方策を調査研究で明確にするという連関性が曖昧である。
- ・ 英語学習サポートシステムについて、eラーニング教材や授業外の学習支援等が想起できるものの、明確でない。

以上のような問題点を踏まえ、今後の調査の内容は大きく（１）英語学習サポートセンターの具体的な運営と取り組み、（２）インターネットを活用した英語学習サポートの具体的なコンテンツ作成と管理を中心に、それぞれに具体的な質問項目（組織、担当者、管理者、学習支援サービス内容、提供する資料、施設、行事等）を立て、ヒアリング調査、施設・設備見学を実施する。さらに、学習支援も含めたすべての英語教育の基盤となる英語教育の理念・目標もあわせて確認したい。

また、調査研究に重点を置くのではなく、今後の東北大学における英語学習サポートシステムの拡充、その全学英語教育との有機的連携（サポートシステムを授業に組み込んだ形の教授法開発等）、サポートシステムを学生の英語学習のモチベーションに結び付ける方略、さらに、調査結果から講義形式の授業のみならず、実践的な内容のアクティブラーニングの取入れ等も考慮した新たな英語の授業スタイルを提案していく。

今後の構想としては、対象とする大学を、香港だけでなく、広く東アジアの非英語圏、準英語圏に広げ、英語教育の運営や英語学習サポートシステムにおいて注目すべき実践を行っている大学を調査し、そこから得た知見をもとに、東北大学における英語学習サポートシステムの構築・改善を考案していきたい。

調査対象を東アジアの非英語圏、準英語圏の大学に

広げていく理由は次の通りである。東アジアの非英語圏（中国、台湾、韓国、タイ、インドネシア、ベトナム等）は、英語と言語の系統が異なる母語を話し、英語を国際言語（English as an international language）として使用し、外国語としての英語（English as a foreign language）を教授する点において、わが国の英語教育環境に類似しており、そこでの英語教育実践、英語学習サポートシステムにおける工夫は東北大学の英語教育において参考になる点があると予想される。

また、英語を公用語、もしくは通用語（English as a second language）として使用する準英語圏（香港、シンガポール、マレーシア、フィリピン等）も調査対象に含めたのは、これらの国・地域が教育現場において world Englishes vs. academic (standard) English の対立と融合を経験しているからである。香港英語、シンガポール英語、マレーシア英語、フィリピン英語がある一方で、大学、とりわけ、研究大学としての東北大学における英語教育としては、国際言語・国際共通語としての標準的な英語を教えねばならない。このような二重性を、これらの国や地域では他国に先駆けて経験しており、academic Englishとはどうあるべきか、どのようなものが求められているかの調査は東北大学における英語教育に有益な示唆を与えてくれるものと考えられる。

付記 1

本調査研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構の高度教養教育開発推進事業（研究テーマ「東アジアの非英語圏・準英語圏における特色ある英語教育システムの実態調査と英語学習サポートシステムの開発研究」）の助成を受けて実施した。

付記 2

パイロット調査として、平成28年11月～平成29年1月において、本調査チームの代表がサバティカルで滞在したマレーシアにおいて、マレーシアを代表するマラヤ大学（University of Malaya）、及びプトラ大学（University Putra Malaysia）の全学英語教育を担当する部署の責任者に面会し、Writing center、自学自習サポートシステム等についてヒアリング調査を実施し

た。マラヤ大学はLanguage UnitのHeadであるRema Menon氏（平成28年12月13日実施）、プトラ大学はCALC（Centre for the Advancement of Language Competence）のDirectorであるArshad Abd Samad教授にお話を伺った（同12月19日）。結論から言えば、学部生の英語教育を担当する責任部局である両組織とも、英語授業の内容やセミナー等の情報の紹介等を行うウェブサイトは公開しているものの、学生の英語自習をサポートする特別な施設、組織、プログラムはなく、英語担当の教員が必要に応じて学生のニーズに対処している。大学院生レベルの論文の英語のチェックについても、指導教員が行うか、学生個人が第三者機関を通じて個別に行っている。

また、両氏からのヒアリングを通して次の点を確認した。マレーシアは英語が通用語として広く使用されており、国民の大部分は日常レベルにおいては英語でコミュニケーションすることができ、そこからマレーシア人特有の英語も存在する。しかし、大学教育においては、決してブローケンな英語やマレーシア英語を許容せず、あくまでもアカデミックな英語を対象とし、その読み、書き、話す能力を習得させることを目的としている。英語のテキストを批判的、分析的に読む能力、また自己の主張を口頭であれ文章であれ英語で効果的に伝えるには適切な訓練が必要とのことで意見が一致した。さまざまな英語（Englishes）を許容するという立場から、マレーシア英語でもよいといった考えもあるが、発表や論文執筆等、正確なコミュニケーションが要求される場所では、標準的な規範英語の文法、語法の習得が必須となっている。

付記3

神田外語大学SALCには、平成29年10月20日に本調査チームメンバー全員で訪問した。

付記4

本稿に掲載している写真はすべて、本調査チームメンバーの撮影によるものである。訪問時に口頭で写真撮影、及び掲載の許可を取っている。

【報 告】

アクティブラーニングを取り入れたドイツ語授業の試み —ドイツ語学習とランデスクンデ学習の実践例—

カン ミンギョン¹⁾*, 遠藤コラー スサンネ¹⁾

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

近年、日本の教育の現場では「アクティブラーニング」という言葉が大きな注目を集め、小学校から大学に至るまでさまざまな試みがなされている。外国語教育の領域においてもアクティブラーニングによる教育・学習環境の改善に大きな期待が寄せられている。また、教養教育としての外国語教育には、外国語学習だけではなく、異文化に対する理解を深めることも重要な要素として含まれる。本稿では、ドイツ語教育の質的改善を目的とした取り組みの一つとして進めたプロジェクト「アクティブラーニングのためのドイツ語・ドイツ語圏地域文化の教材整備および授業開発」（平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構の教育開発推進経費の助成による）の成果報告として、アクティブラーニングを取り入れたドイツ語授業の実践例——ドイツ語学習（文法、会話、読解）およびランデスクンデ学習——を紹介する。

1. はじめに：アクティブラーニングとは

近年、日本の教育の現場では「アクティブラーニング（active learning）」¹⁾という言葉がキーワードのひとつとして注目を集め、小学校から大学に至るまで、教育・学習環境の改善のためのさまざまな試みがなされている。溝上（2016:3）によれば、アクティブラーニングは、1990年代初頭、米国のボンウェルとアイソン（Bonwell & Eison 1991）によって理論化された学習論であるという²⁾。「能動的学習」「主体的な学び」を重視する動きはアクティブラーニングという言葉が注目される前からすでに存在しており、その意味では、アクティブラーニングは必ずしも目新しい概念ではないのかもしれない。それにもかかわらずアクティブラーニングという言葉が大きく注目されるようになったきっかけは、2012年8月の中央教育審議会答申「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～」（通称、質的転換答申）において文部科学省の行政用語として登場した（成田 2016: 10-11）ことにある。

従来の教授法研究がいかに「よく教えるか」という教授者視点であったとするならば、アクティブラーニングでは、文字どおり、いかに「能動的に学ぶか」という学習者視点になっており、「教育（Teaching）」

から「学習（Learning）」へとパラダイムの変換が求められている点が最も重要なポイントと言える。また、知識の伝達・注入、知識の蓄積の結果としての成績よりは、むしろ学習の形態や過程（たとえば、プロジェクト活動における気づきや学習者同士のコミュニケーションなど）が重視される側面もある。日々変化する現代社会においては、自ら考えて行動し、周りとの協力して問題解決に挑む姿勢が求められており、これは教育の重要な課題の一つである。

一方、アクティブラーニングについての情報が溢れるなか、誤解を招きかねない部分もあることが度々指摘される。たとえば、①講義などによる知識の伝達型教育は不要なものと思えず、②アクティブラーニングを問題発見や課題解決型の学習にのみ限定し、知識の習得とは無関係なものとして捉える、といった誤解がそれに当てはまる（成田 2016: 11参照）。また、アクティブラーニング型授業も、代表例とされる問題解決型学習法（Problem Based Learning）、プロジェクト型学習法（Project Based Learning）、反転学習（Flipped Learning）といった学習法によるものに限られるわけではないと安永（2016: 5-6）は指摘する。アクティブラーニングやアクティブラーニング型授業をより幅広い概念として捉えようとする動きは、溝上（2014: 7）

*）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 kang@tohoku.ac.jp

によるアクティブラーニングの定義にも窺える。

一方的な知識伝達型の講義を聴くという(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。能動的学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

また、アクティブラーニングを理論化したボンウェルとアイソン (Bonwell & Eison 1991) は、その一般的な特徴として (a) ~ (e) の5点を挙げている (溝上 2014: 15) :

- (a) 学生は聴く以上のことをおこなう
- (b) 情報の伝達よりも学生の技能の発展のほうに力点が置かれる
- (c) 学生は高次の思考 (分析や統合・評価など) を働かせる
- (d) 学生は活動 (読む・議論する・書くなど) に従事する
- (e) 学生自身の態度や価値の探求がより強調される

以上のような認識のもと、ドイツ語授業の質的改善を目的とした取り組みの一環として、平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構の教育開発推進経費によるプロジェクト「アクティブラーニングのためのドイツ語・ドイツ語圏地域文化の教材整備と授業開発」を進めた。本稿では、その概要を示し、授業で実施したいくつかの試みを紹介する。またその成果および今後の課題について述べる。

2. 外国語授業とアクティブラーニング

外国語の学習には言語の4技能「聴く」「話す」「読む」「書く」活動が必然的に含まれる。その点では、ボンウェルとアイソンが挙げているアクティブラーニングの特徴 (a) (b) (d) はほとんどの外国語の授業に当てはまる要素である (上記参照)。受動的な行為と見なされる「聴く」の場合も (単に教員の話聴くだけでなく)、外国語のリスニングの部分では「アクティブ」に臨む必要がある。この意味において、外国語はアクティブラーニング型授業に適した領域のひとつ

と考えられる。しかし現実的には、たとえば、ドイツ語についての文法知識を与えることに大半の時間を使い、実際にドイツ語を使う活動の時間が十分に取れていない授業も少なくない。その要因の一つに、未だ教員主導の文法・訳読中心の授業が多いことが挙げられる。文法学習の必要性・重要性を否定するものではないが、とりわけ教養教育としての外国語教育の場合、文法だけで終わってしまうのは物足りない部分があることも否めない。このような場合こそ、アクティブラーニングの導入が有効であると考えられる。

溝上 (2016:36) は、授業の類型として、① 講義型、② 講義中心型、③ 講義+AL型³⁾、④ AL中心型の4つを提示し、①と②を伝統的授業、③と④をアクティブラーニング型授業にそれぞれ分類している。すなわち、③のように、従来どおり、教員主導の講義を行いつつ、それに学生の活動を加味していくことでアクティブラーニング型授業の実践が可能となる。初級レベルの外国語授業の場合、基本的に学ぶべき事項が一定量あるため、この「講義+AL型」が最も適切かつ効果的と考えられる。以降の3.2で示す授業の実践例も、主に「講義+AL型」を念頭においたものである。また、溝上によれば、④ AL中心型の授業は最近大学で活発に展開されており⁴⁾、むしろ「講義型」「講義中心型」から「講義+AL型」への転換が最も求められているという。

3. ドイツ語授業とアクティブラーニング

3.1 プロジェクトの概要

本プロジェクトの目的は次の2つであった。一つは、アクティブラーニング関連資料を収集し、教材研究を行うことであり、もう一つは、それらを活用してアクティブラーニングを取り入れたドイツ語授業の具体案を検討し、実践することであった。

まず、プロジェクトで収集した資料の種類は以下のとおりである。

- ・書籍 (主にドイツで出版されたもの)
- ・ドイツ語学習用ゲーム
- ・ランデスクンデ⁵⁾ 学習用の資料やゲーム
- ・ドキュメンタリーおよび映画 (DVD)
- ・検定試験用の学習書

・その他

なお、上記の資料は言語文化教育センター資料室(教育研究支援棟5の2階)に配置し、ドイツ語担当教員で共同利用できるようにしている。

次に、授業の実践については、ドイツ語学習とランデスクンデ学習の大きく2つの部分に分けて行った。前者はカンが、後者は遠藤が担当した。次節で詳しく述べる。

3.2 授業実践

東北大学全学教育の「基礎ドイツ語」は、週2回の1年通年の授業で、ドイツ語の基本的な語彙と文法を学び、聞く・話す・読む・書くの4機能の獲得を目標としている。会話中心、文法・講読中心、e-learningなど様々な授業が用意されている。本プロジェクトに関わっている2人の教員は、文法学習と合わせて、会話・読解練習および、可能な限りのアクティビティを組み合わせ、いわば総合的なドイツ語学習を目指した授業を行っている。以下では、それぞれが実施したアクティブラーニング型授業の実践例——ドイツ語学習(3.2.1)およびランデスクンデ学習(3.2.2)——について報告する。

3.2.1 ドイツ語学習

本節では、ドイツ語の文法・会話・読解練習に関する実践例を紹介する。

(1) 文法学習

外国語の授業で最も従来型の「講義」に当てはまるのは、おそらく「文法説明」の部分ではないだろうか。教員はついつい文法規則について「説明」しがちである。もちろんある程度説明することも必要であり、文法は言うまでもなく外国語学習において重要な要素のひとつである。しかし、文法をマスターしたとしても、それだけでその言語を習得したことにはならない。山本(2015)は、文法についても教え込むのではなく、まずは学生からわかったことや調べたことを発言させ、要点を学生にまとめさせる、いわば「教えない」授業を提案している。すなわち、文法規則を教えるのではなく、文法の学び方を学ばせることである。太田

(2017)も、明示的な文法説明は学習定着度の観点から必ずしも効果的とはいえないことを、実験結果に基づいて示している⁶⁾。以下では、筆者が授業で行った、アクティブラーニングによる文法学習の事例を紹介する。

テーマ設定

ドイツ語の名詞には性(男性名詞・女性名詞・中性名詞)、数(単数・複数)、格(1格/主格・2格/属格・3格/与格・4格/対格)の区別があり、これらの組み合わせによって冠詞の形が変化する。また前置詞は、前置詞ごとに結びつく名詞・代名詞の格が決まっている。たとえば、前置詞mit(～と一緒に、～を用いて)は名詞・代名詞の3格と結びつき(mit dem Freund「その友達と一緒に」/ mit ihm「彼と一緒に」)、前置詞für(～のために、～にとって)は名詞・代名詞の4格と結びつく(für den Freund「その友達のために」/ für ihn「彼のために」)。このような現象をドイツ語では「前置詞の格支配」と呼び、前者のような前置詞を「3格支配前置詞」、後者のような前置詞を「4格支配前置詞」と呼ぶ。また、前置詞in(～の中で、～の中へ)のように、3格とも4格とも結びつく「3・4格支配前置詞」と呼ばれるものもある。多くの市販の教科書は、格支配ごとに前置詞のリストを示し、それを踏まえ、前置詞と名詞を正しい形で結びつける練習問題をこなす構成になっている。これは、英語に慣れている学習者にとって、(主語・目的語といった文中での名詞の役割を示す意味での格変化とは違って、)にわかには納得しにくく、非常に複雑で難しい印象を与えるようである。そこでこの前置詞の部分をじっくり学んでもらえるよう、グループワークのテーマに選んでみた。対象は2017年度の基礎ドイツ語I-2(法学部・経済学部)のクラス(20名⁷⁾)である。グループワークの内容は以下のとおりである。

グループワークの実施

作業1(事前準備):

まず、事前準備として、すでに学んだ定冠詞(類)と不定冠詞(類)の格変化および人称代名詞の3・4格を再確認し、ペアで簡単な練習を行う時間を与えた。

次に、ドイツ語の前置詞を対応する英語とともに提示し、発音練習をしながらおおよその意味を推測できるようにした。

なお、以降のグループワークでは、教科書は一切使用せず、辞書も作業内容によって限定的に使用を認めた。また、教員は学生から手助けを求められたときのみ適宜ヒントを与え、文法説明は可能な限り控えた。

作業2（前置詞の格支配）：

各グループ（4人一組）には次の資料

- ・前置詞フレーズを含む単文が書かれたカード⁸⁾
- ・主要名詞の性・複数形が書かれた紙
- ・結果をまとめるワークシート

を配布し、まず、前置詞に後続する名詞の形（正確には冠詞の形）を基準に3つのタイプ（①3格と結びつく前置詞、②4格と結びつく前置詞、③3・4格両方と結びつく前置詞）に分類するよう指示した。この作業では、教科書も辞書も使わないことにした。そのため、特に複数形の名詞を含む例文についてはグループ内で意見が分かれる場面も多々見られたが、お互いに教え合いながら分類作業はほとんどのグループで順調に進められていた。

教員は机間巡回しながら、適宜ヒントを与えたり、分類が完成したグループには次の作業を指示したりした。次の作業は、①3格と結びつく前置詞と②4格と結びつく前置詞の2タイプのカードについて、辞書も使いながら、カードに書かれた文の意味を確認することであった。さらに余裕があるグループには、自分が知っている単語を使って自由に前置詞句を作ってみよう促し、前置詞の使い方に慣れさせた。

作業3（3・4格支配前置詞の使い分け）：

作業2で、前置詞の3格支配と4格支配は、基本的に前置詞の意味と関係なく、文法規則として決まっていることが明らかになった。しかし、③3格とも4格とも結びつく前置詞については、3格と結びつく場合は「場所」(Ich bin in der Mensa.「学食にいます」)、4格と結びつく場合は「方向」(Ich gehe in die Mensa.「学食に行きます」)という意味上の使い分けがある。続きの作業3では、③3・4格支配前置詞を

含むカードについて、同じ前置詞が3格と結びついている場合と4格と結びついている場合とをさらに下位分類し、それぞれの文の意味を確認しながら、3格の場合と4格の場合の使い分けについてグループで話し合ってもらったことにした。巡回していると、我々教員には思いもつかないようなユニークな意見もたくさん聞こえてきた。予習をしている学生がいるグループでは順調に結果をまとめていたが、答えにたどり着くまでかなり苦戦しているグループもあった。しかし興味深いことに、前者より後者の方で、話し合いはより盛り上がり、答えに気付いた時の達成感も大きかったように見受けられた。作業後は、クラス全体で発音練習を行い、簡単な会話練習で、同じ前置詞が3格名詞と結びついている場合と4格名詞と結びついている場合の違いについて再度確認を行った。

作業4（まとめと確認）：

作業4では、まず、作業2および作業3でわかったことを各自整理する時間を少し与えた。その後、なるべく資料を見ずに、ペア同士で簡単にポイントを説明し合う時間を設けた。Learning Pyramidによれば、他の人に教えることは学習定着度が最も高く(90%)、講義は学習定着度が最も低い(5%)という⁹⁾。ここでは、パートナーをほめたり、パートナーの説明を積極的に補ったり、訂正したりする場面が見られた。

最後に、作業2で配布したカードはすべて回収したうえ、カードと同じ文が前置詞句の部分のみ下線付き空欄で印刷されているプリントを配布し、文を完成させる練習を行った。早くできたペアまたはグループには答え合わせをしてもらい、時間内に終わっていない学生には次回までの課題とし、その日の授業は終了した。

以上、ドイツ語の前置詞の格支配を例に、典型的な文法学習のグループワークを紹介した。こういった文法学習は、教科書に書いてある規則を読んでドリルをたくさんこなしたほうが時間的には効率的なのかもしれない。それにもかかわらず、時間をかけてこのような活動を行うことに意義があるとするならば、それは第一に、学生たちが自分で考えて発見し発言できる時

間を確保することであり、第二に、他の人とコミュニケーションを取りながら協力して何かを成し遂げる経験ができることではないだろうか。なお、上記グループワークを行ったクラスの場合、期末の定期試験において前置詞の問題の正解率が非常に高く、一定の成果が確かめられた。

(2) 会話発表

会話練習は聴き取りや発音の練習はもちろん、文法や語彙の定着にも大きく役立つ、外国語学習において欠かせない部分の一つである。コミュニケーション・アプローチの教材では、テーマ別の会話スキットがたくさん用意されている。しかし市販の多くの教科書、特に文法学習を軸とした教科書では、各課の会話スキットも当然ながらその課で学ぶべき文法項目を中心に作られているため、その内容や語彙も限定的になりがちである。また、一部の主要表現を除けば、一度学んだ内容に繰り返し触れることが少ない傾向にある。通常は教員側が補足資料を用意して足りない部分を補うが、その代わり2016年度の基礎ドイツ語Ⅰ・Ⅱ（理学部・農学部）のクラス（16名）では、学生によるオリジナル会話の発表という活動を行った。以下に概要を示す。

まず、発表は、第1セメスターの後半（現在の第2クォーター）で1回、第2セメスターの後半（現在の第4クォーター）で1回、基本的に各自合計2回ずつとした。一緒に発表を行うペアは、第1セメスターでは学生たちに自由に組ませ、第2セメスターでは他の会話練習ゲームの結果で決めた。発表は1日1組のみとし、その日程は学生の自由エントリーで決めた。課題は、授業外でパートナーと協力して会話を作成し、発表日までに可能な限りセリフを覚えてくること、また会話の内容に関する質問を2つ以上用意することであった。なお、この授業外での課題は、多くの学生がスマートフォンのアプリLINEを利用して、実際にドイツ語でチャットをしながら作成しており、授業外でも学生同士が積極的にドイツ語でコミュニケーションを取るきっかけにもなっていた。毎回の発表は次のような流れで行われた。

- ① 発表者は会話の場面設定について説明し、難し

い単語を使っている場合は予め板書などでヒントを与える。必要に応じて、教員主導で発音練習をしておく。

- ② 用意したオリジナル会話を全員の前で披露する。
- ③ 会話の内容に関する質問を全員に投げかける。
この時点で答えがわかった人はノートにメモしておく。
- ④ もう一度会話を披露する。フロアの人は質問の答えを聴きとることに集中して会話を聴く。
- ⑤ 全体で質問の答え合わせをする。
- ⑥ 正解率が低かった場合や会話に難しい表現があった場合など、必要に応じて、会話のスキットを書画カメラで映し出し、全員で確認する。
- ⑦ 文法や語法の誤りがある場合は、教員が個別にフィードバックするが、訂正は最小限にとどめる。

以上のような流れで、授業の最初のおおよそ15分前後を要するが、程よいアイスブレイクとなり、その後の雰囲気作りにも効果的であった。また、発表する側にとっては文法・語彙・作文・発音の総合的な練習になり、聴く側にとっても聴き取りや文法と語彙の良い復習になったと思われる。一度学んだことを「わかった（つもり）」で終えるのではなく、実際に「使ってみる」ことで、「伝わった」または「聴きとれた」という達成感につながる点で、このような活動は特に意義があると言える。さらには、言いたいことを表現するために、積極的に単語を調べて使ってみたり、未習の文法事項に強い興味を示したりといった副次的な効果も認められた。

(3) 読解練習

読解練習もまた、会話練習と並んで、基本的かつ重要な外国語学習の一部分である。読解授業の一般的な流れは、予習をしているという前提で（または少し事前準備の時間を与えたのち）、一文ずつ読んで和訳してもらうというやり方が一般的なのかもしれない。しかしこのようなやり方では、学生は、指名されて発言する時以外はなかなかアクティブに参加できず、授業の多くの時間を「聴く」と「書きとる」という受動的な行為で過ごしがちである。

ここでは、2017年度の展開ドイツ語Ⅰ（文学部・教

育学部)のクラス(24名¹⁰⁾)で実施した読解練習のグループワークについて紹介する。この授業は, Deutsche Welle¹¹⁾がウェブ上に提供するtelenovela(テレビ小説)の字幕付き映像を観ながら, 文法の復習・語彙の増強とともに, 会話表現を学ぶことを主な内容としている。ドラマが主な教材となっており, 口語表現にたくさん触れられるというメリットはあるが, 一方では, 長文読解の機会は相対的に少なくなっていた。そこでこの授業の最後の2回を使って, 移民(Einwanderung)に関するテキスト「Neue Heimat(新たな故郷)」¹²⁾を用いたグループワークを実施した。このテキストは, ドイツの移民に関する基本情報(A), 実際にドイツへ移住した3人のインタビュー記事(B~D), ドイツに移住した他の5人の, ドイツについての第一印象を簡単にまとめたもの(E), の5つの部分で構成されている。なおこのテキストをグループワークの題材に選んだ理由は, 上記ドラマの主人公がブラジルからドイツにやってきた大学生であることに加え, 時事的なテーマとしてもタイムリーであり, テキストのレベルや長さもグループワークに適していると判断したからである。グループワークはジグソー(Jigsaw)学習法の形で行われた。ジグソー学習法(ジグソー法, 知識構成型ジグソー法)¹³⁾とは, グループ学習の一つであり, 「ホームグループ(ジグソーグループ)」と「エキスパートグループ」という2種類のグループ活動によって行われるものである(詳しくは, 友野(2015)および益川(2016)を参照)。

準備段階:

この授業で学生たちは普段から4~5人のグループ(ホームグループ(I~V))で座ることになっている。まず最初に, ホームグループで話し合って, テキストのA~Eのうち担当個所を決めてもらった。そして, 次々回の授業¹⁴⁾までに, 予習をしておくよう指示した。全員にテキストの全文を配布しており, 全文に目を通しておくこともできるが, 少なくとも担当個所については, ①グループのメンバーに説明できるよう内容をしっかり把握し, (一文ずつの和訳ではなく)「要点」をまとめてくること, ②文法や文の構造なども可能な限り確認しておくこと, ③不明な部分はマークしてお

くこと, の3点を課題として課した。

グループワークの実施

作業1 (エキスパート活動):

まず, 同じ個所を担当している人同士で新たにグループ(エキスパートグループ(A~E))を作り, 予習と課題を踏まえ, 担当個所の内容について確認をしてもらった。よくわからなかった個所についても, なるべくグループの中で協力して解決を試みるよう促した。教員は基本的に見守る役に徹し, グループで解決できない部分がある場合のみ, ヒントを与えたり, 説明したりした。各自要点を再度確認し, 必要に応じて訂正したうえで, ホームグループ(I~V)活動の準備を行った。

作業2 (ジグソー活動):

次に, ホームグループ(I~V)のメンバーで集まるよう席替えをし, 各グループにA担当からE担当まで全員揃うようにした。そして, A担当から順番に, 担当個所の内容を紹介し合うことにした。必要に応じて, キーワードやキーセンテンスを示し, 特に重要と思われる部分は文法の解説をしても良いが, なるべく一文ずつの和訳はせず, テキストの内容(要点)をグループのメンバーに伝えることに集中するよう指示した。

最後に, グループで確認した内容をベースに, 次の授業までにできる限りテキスト全体に目を通してくるよう指示し, グループワークの1日目は終了した。課題であった担当個所のまとめはホームグループごとに回収した。

作業3 (確認とまとめ):

グループワーク1日目の最後に回収した, 各担当個所のまとめはホームグループごとにA3一枚の紙にコピーして全員に配布し, それを見ながら前回までの内容をグループごとに簡単に振りかえてもらった。その後, テキストの内容に関する練習問題を配布し, グループ内のペアで取り組んでもらった。練習問題は, 上記Goethe Institutのカレンダーの内容に合わせて作成されたもので, 質問もドイツ語で, 答えもドイツ語で書くようになっている¹⁵⁾。学生たちはテキストの中の該

当箇所を少し変えつつ、文にまとめる練習を行った。時間的に余裕のあるグループには、口頭で質問と答えの練習をしてもらったり、テキストの内容について新たな問題を作って、グループの中で聞き合ったりしてもらった。

最後に、テキスト全体の内容を日本語で簡単にまとめ、それに関する感想を書かせて回収した。

ここまで、教員はテキストの内容について基本的に何も教えていない。見守る立場に徹し、助けを求められたときにほんの少しのヒントを与えただけである。それでも学生たちは要点を正確に把握し、応用問題も立派にこなしていた。テキストのレベルやクラスサイズにもよるが、教員の必要以上に丁寧な解説・説明は、時として、学生の能動的な学習の妨げになるだけなのかもしれないと改めて感じた。なお、個人の役割と責任を明確にすることでグループ活動の効果を最大化するジグソー学習法の有用性を再確認できた。

以上3.2.1では、ドイツ語の文法、会話、読解学習に関するアクティブラーニングの実践例を紹介した。次節では、ランデスクンデ学習の実践例を紹介する。

3.2.2 ランデスクンデ学習

ランデスクンデ (Landeskunde) [Land=国, Kunde=知識, 学問] とは、国々の歴史、文化、地理、政治、経済などについての総合的な知識を指す概念であり、しばしば「地誌学」「地理学」と訳される¹⁶⁾。日本でも、最近出版される教科書には、コラムやDVDなどの形で当該言語が使用される地域の文化事情を紹介しているものが増えている。しかし、外国語教育におけるランデスクンデへの取り組みはまだ十分とは言えないのが実情である。以下では、ドイツ語圏のランデスクンデ教材を用いた授業の実践例について報告する。

報告をはじめにあたり、まず本プロジェクトで購入したランデスクンデ関係教材を紹介し、ランデスクンデの持つ意義について説明しておく。

- ① 地図 (ヨーロッパの地図、欧州連合の地図、ドイツの地形図と政治的地図、ドイツ語圏の地図)
- ② ヨーロッパとドイツのジグソーパズル (Geo

Puzzle Europa, Geo Puzzle Deutschland)

- ③ ヨーロッパの国々、首都、隣国を知り、国どうしの比較ができるゲーム (Geo Cards Europa)
- ④ ドイツ語圏の国々の文化、町、名所についての一般的な知識を得るためのランデスクンデ学習ゲーム (Deutschlandreise [ドイツの旅] / Die Rundreise: unterwegs in den Deutschsprachigen Ländern [回遊—ドイツ語圏に旅立って] / Deutsch-Meisterschaft [ドイツ選手権大会])
- ⑤ ベルリンの町、歴史を知る学習ゲーム (Ein Wochenende in Berlin [ベルリンにおける週末] とベルリンの壁のドキュメンタリー映画)

言語を学習する際、ランデスクンデの知識は重要である。まず第一に、文法などの理解はランデスクンデと密接に結びついている。例えば、ドイツ語の2人称には、親称duと敬称Sieの二種類があるが、その区別や使い分けを理解するには、その背景にある文化事情を知ることが不可欠である。第二に、ランデスクンデについての知識を持つことは、当該言語に興味を持つ大きな誘引となる。ドイツ語圏は数多くの国々と地域を包括し、そのなかには、ドイツ語を公用語とするドイツ、オーストリアとリヒテンシュタインの他、ドイツ語を公用語の一つとしているスイス、ルクセンブルクとベルギー、さらに公用語ではないが、日常生活のなかでドイツ語を使用しているフランスの東部のアルサース地域、イタリア北部の南チロール地域などが含まれている。このように、ドイツ語圏には世界情勢に大きな影響力を持つ国々が含まれているので、学生にとってはドイツ語を学ぶ動機が形成されやすくなる。

以上のようにランデスクンデの有用性は明らかだが、限られた授業時間のうちに、広範囲にわたるランデスクンデをどう生かすか、何をトピックに選ぶのかは、選択肢があまりにも多く、どの教員も苦心していると思われる。筆者は通常の授業で、テキストの内容に合わせて、ビデオやCD教材を使用し、ドイツでの学生生活、若者文化、食文化、音楽など、学生が興味を持つテーマについて紹介し、またドイツ語ネイティブ・スピーカーとして自らの経験や感想を雑談として語るという形でランデスクンズの要素を取り入れてき

た。しかしこうしたやりかたでは、学生はドイツ語圏の事情を断片的かつ受動的に聞くだけで終わることが多く、学生が能動的に学習にかかわるための手段としてランデスクンデを生かしきれていなかった。

こうした反省を踏まえ、学生が自ら主体となり、ランデスクンデ知識を得ることは有効であるという仮説のもと、筆者が担当する「基礎ドイツ語 I -2」科目の履修者¹⁷⁾を対象に、第2クォーターの後半に、3回分の授業回数を使って、ランデスクンデに関するグループワーク形式の授業を行った¹⁸⁾。以下に、この試みの実際と学生の反応および成果を報告する¹⁹⁾。

グループワーク準備：

グループワークは工学部（25人）、法・経済学部（33人）と医・保健・薬・歯学部（35人）の3つのクラスを対象に、通常授業の一環として、それぞれ3コマを使って、大学の講義室（定員99人規模）を使用して実施した。工学部は5つのグループ（5人×5）、法・経済学部は6つのグループ（6人×3, 5人×3）、医・保健・薬・歯学部は6つグループ（6人×5, 5人×1）に分け、可動式机6台をまとめた1テーブルを1グループに配置した。1・2回目の授業の際は、ジグソーパズル作業のため、上記のテーブルに加え、1グループにつき可動式机4台からなる1テーブルを各グループに配置した。

（1）授業第1回目：ヨーロッパの国々を知ろう

グループワークを開始するにあたって、学生に以下の3回分の授業の目標について説明を行った。

第1回目	ヨーロッパの国々を知ること
第2回目	ドイツ語圏の国々を知ること ドイツの地理を知ること
第3回目	ドイツのミニ情報を作ること
第1～3回目	簡単なドイツ語でランデスクンデを表現できること

次に、教員が作成したランデスクンデに関するワークシート冊子（単語リスト、記入式地図、穴埋め式問題、会話練習などを含む）を各学生に配布した。また

参考資料として各グループに地図（ヨーロッパの地図、ドイツの地形図と政治地図）、ドイツの事情についてのパンフレットやガイドブックを渡した。その他、各グループに教員が作成した作業案内、問題文の和訳・解答のヒントの資料と日誌シートを配った。

その後、グループ毎の代表者を決めさせ、代表者に作業内容、問題文の和訳・解答のヒントの資料を管理させた。作業内容の指示にしたがって、また参考資料を逐次参照しながら、作業をするよう指示した。また問題文の和訳・解答のヒント資料はなるべく見ないで作業し、どうしても分からない場合だけ参照するよう指図した。また、ワークシート冊子の会話練習もグループで練習するよう指示した。授業終了時には、日誌シートにグループワークの進行状況と感想を記入するよう伝えた。

グループワーク実施：

1回目の授業目標（ヨーロッパの国々を知ること）にしたがい、各グループがワークシート冊子の課題項目順に、「方位Himmelsrichtungen」、「地球と大陸Erde und Kontinente」、「国と町Länder und Städte」に取り組んだ。その後「ヨーロッパの地域区分Territoriale Gliederung Europas」では、ヨーロッパの国々の位置や首都を確認し、続けて「ヨーロッパのミニ国家Zwergstaaten in Europa」、「ヨーロッパの君主国Europas Monarchien」に取り組んだ。

学生が作業をしている間、教員は巡回しながら、グループの進展を見守り、時々質問に応じた。授業の後半では、各グループに、参考資料を使わずにヨーロッパのジグソーパズルを完成させる課題に取り組ませた。最後に、完成したパズルを囲んでドイツ語の会話練習（「リヒテンシュタインの首都はなんと言うか」「リヒテンシュタインの首都はファドゥーツだ」など）をさせ、ヨーロッパの国々の位置とそれぞれの首都を再確認させた。

学生の感想：

授業の最後に各グループに感想を書かせた。その中には、「ヨーロッパの地理的情報を効率よく学べた」、「地理の知識の脱落を取り戻すことができた」、「ヨー

ロッパの国々や位置について楽しく会話しながら学習できた」、「ヨーロッパは国いっぱいあって面白い」、「ヨーロッパの今まで知らなかった小さい国を知ることができた」、「色々な国に行ってみたいと感じた」、「国と首都の名前もドイツ語版で知られたので良かった」などの感想があった。またパズルについては「パズルをやって、ヨーロッパの国々の位置関係やドイツ語名が理解できた」、「バルカン半島の部分が難しかった」、「パズルができたときの爽快感がハンパなかった。とても楽しかった」などの感想があった。

(2) 授業第2回目：ドイツ語圏の国々を知ろう／ ドイツの地理を知ろう

グループワーク実施：

各グループは最初に「ドイツ語を話す国々と地域 deutschsprachige Länder」という地図の記入に取り組み、ドイツ語のみを公用語とする国々、ドイツ語を公用語の一つとする国とその国の他の公用語、公用語ではないがドイツ語を話す地域を調べた。

その後各グループは項目「ドイツの隣国 Nachbarländer Deutschlands」、「ドイツの大都市 Großstädte Deutschlands」、「ドイツの川、湖と海 Flüsse, Seen und Meere」、「ドイツの地誌 Topographie Deutschlands」、「連邦州 Bundesländer」に従事した。各グループとも地図やガイドブックを参考しながら、順調に作業を進めた。

授業の後半は第1回目の授業と同じように、まず、ドイツ連邦州のジグソーパズルを参考資料を用いないで完成させた。次にドイツ語の会話練習（「バイエルン州の州都はなんと言うか」「バイエルン州の州都はミュンヘンだ」など）をしながら、連邦州の位置とその首都を再認識させ、また連邦州の面積と人口の比較をさせた。

学生の感想：

学生の授業の印象としては、「ドイツ語圏の国々の公用語について知ることができてよかった」、「ドイツの地理や隣国などについて、日本と比較しながら知識を得ることができて興味深かった」、「パズルを通して、ドイツのなかの連邦州の位置や地理についてよく分かった」などがあった。

(3) 授業第3回目：ドイツのミニ情報を作ろう

グループワーク実施：

各グループがドイツ連邦国家体制、連邦議会、連邦大統領、連邦首相について調べた後、全体のまとめとして、「ドイツのミニ情報 (Steckbrief Deutschland)」と題するドイツ紹介文を作成した。文章は穴埋め式になっており、学生は適切なドイツ語文を作成して文章を完成させる作業に取り組んだ。

余裕のあるグループには、日本の地図、簡単な表現と語彙をヒントとして与え、「日本のミニ情報 (Steckbrief Japan)」を作成させた。学生は作成した「ドイツのミニ情報」や参考資料を見ながら、自発的かつ熱心にドイツ語文づくりに励んだ。ほとんどのグループが「日本のミニ情報」も完成させた。教員は、グループの作業を見守りながら、時折「これでいいですか」と問いかけを行ったり、ヒントを与えたりした。授業の後半では、教員はパワーポイントを使って、ドイツの地誌についての風景写真、また「ドイツ語圏をつなぐライン川」の写真を見せながら解説をして、ワークシート冊子の全体の総括を行った。

学生の感想：

授業の最後にも書いてもらった感想の中には、特に「日本のミニ情報」を作る作業についての反応があり、「ドイツ語を使って、日本の紹介をするのは面白かった」、「日本の地理をドイツ語で表現するのは難しかったが、文の書き方が分かったし、文法の復習もできた」などがあった。また、教員が行った最後のまとめについては、「パワーポイントでドイツの風景写真を見たが、ライン川を下っていく流れに沿って紹介されていたので、ドイツの地理のイメージの実感がわいた」という意見があった。

以上がランデスクンデのグループワークの報告である。授業は3回行われたが、各グループとも熱心に作業に取り組んだ。グループワーク全体についての学生の感想としては、互いに意見を交わしながら、協力して作業をすることで楽しく学習できたという反応が圧倒的に多かった。またグループワークを通して何を学んだか、という点については、国々の位置関係や国々

のあり方などを学習できて達成感を感じたという学生や、ドイツ語を学ぶことで色々な国々が言語を通じてつながっているのだと自覚できた、と述べる学生が多数いた。モチベーションの点については、「各州の特徴をもっと知りたい」、「ドイツ語圏に旅をしたくなった」などという学生の発言もあり、今回の授業を通じて、学生のヨーロッパとドイツ語圏に対するイメージや関心が深化したことが窺われる。

こうした学生の反応を得られた理由は複数あると考えられるが、ジグソーパズルの完成といった課題に顕著にみられるように、遊び要素やゲーム要素も含んだグループ作業が、学生のやる気や関心を高める上で有効だったことは間違いないと思われる。ランデスクンデの更なるテーマとしては、ドイツ連邦州の特徴を調べる、EUの地域的特色と役割を理解する、ドイツの歴史（「過去の克服」²⁰⁾、ベルリンの壁、東西統一など）に触れる、日独関係を振り返るなど、トピックは豊富にある。今後も工夫を重ねて、ランデスクンデを授業に取り入れていきたい。

4. 今後の課題

以上本稿では、ドイツ語の授業で実施したアクティブラーニングの実践例——ドイツ語学習（文法、会話、読解）とランデスクンデ学習——をいくつか紹介した。それぞれの活動において学生の積極的な参加が見られ、一定の成果が認められた。

しかし、限られた授業時間のなか、多くの時間を要するアクティブラーニング型授業の実施は現実的に難しい面も少なくない。たとえば、グループワークの際、グループによって作業の進み具合に差がある場合の時間管理は容易ではない。また、少数ではあるが、モチベーションの低い学生への対応や、そもそもグループワークのような、他者とのコミュニケーションを伴う活動が苦手な学生への配慮も必要である。さらに、グループワークなどの活動における個人の貢献や学習成果をどのように客観的に評価するかという問題もある。「楽しかった！」だけで終わせないための工夫が必要である。以上の点を考慮しつつ、アクティブラーニングをより効果的に授業に取り入れる方法を今後も引き続き探っていきたい。

付記

本プロジェクトは平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構の教育開発推進経費の助成を受けたものである。

注

- 1) 用語の使い方として、「アクティブ」と「ラーニング」間に「・」を入れる場合と入れない場合がある。成田（2016: 12）は、「アクティブ・ラーニング」のように「・」を入れる場合、学習には受動的なもの（講義）と能動的なもの（学生の活動）があるという安易な二分法による誤解が生じる可能性があることを指摘し、溝上（2014）の「アクティブラーニング」を支持している。これに倣い本稿でも、「アクティブラーニング」を用いる。
- 2) アクティブラーニングの背景および発展については溝上（2016）を参照。
- 3) ALはactive learningの略である。
- 4) iPadのアプリを利用した授業や動画を作成してYouTubeに投稿する授業などもある。
- 5) ランデスクンデ (Landeskunde) は「地誌学」「地理学」と訳される。詳しくは、3.2.2を参照。
- 6) これについては、もちろん賛否両論、様々な見解がある。学習定着度は、教授法にのみよるものではなく、たとえ同じ明示的な文法説明であっても、教員の話し方や授業の雰囲気などによって結果は異なりうる。
- 7) 大学院生の聴講生2名を含む。
- 8) *Spiele* (Hueber) の資料をアレンジして独自に作成したものである。
- 9) Learning Pyramid (From: National Training Laboratories) によれば、平均学習定着度は、他の人に教える (90%)、自ら体験する (75%)、グループ討論 (50%)、デモンストレーション (30%)、視聴覚 (20%)、読書 (10%)、講義 (5%) の順に高いという。ただし、これに関する科学的根拠は十分ではないという指摘もある（竹内2015: 2参照）。
- 10) 聴講生（医学部）2名を含む。
- 11) Deutsche Welleは「ドイツの波」という意味で、ドイツの国際放送機関である。ウェブ上でニュース、ドイツの文化紹介、ドイツ語学習などの様々なコン

テンツを提供している (<http://www.dw.com/de>).

- 12) 出典: Goethe Institut の2017年カレンダーの6月の裏面.
- 13) 益川 (2016: 68) によれば, 「ジグソー学習法」がオリジナルで, 厳密には, 「知識構成型ジグソー法 (ジグソー法)」とは区別される. すなわち, 知識構成型ジグソー法は, 「正解到達型アクティブラーニング」ではなく, 「目標創出型アクティブラーニング」になるよう工夫がなされているという.
- 14) 欠席の可能性を考えて, 三週間前からアナウンスし, 二週間前に資料を配布・担当を割り振った. 一週間までにも担当箇所など若干の微調整を行った.
- 15) カレンダーの裏面および関連練習問題はGoethe Institut TokyoのホームページからPDFでダウンロードすることができる (www.goethe.de/kalender-didaktisierungen).
- 16) ランデスクンデという概念やランデスクンデの分野がどのように発展してきたかなどについてはBarkowski/Krumm (2010: 180-1) およびStorch (1999: 285-296) を参照.
- 17) 対象は東北大学の一年生で, 選択必修科目として90分授業を週2回, 1年間で60回受講することになっている.
- 18) グループワークが行われた時点で, 27回分の授業が終了していた.
- 19) その際, プロジェクトで購入した①地図と②ヨーロッパとドイツのジグソーパズルを利用した.
- 20) ドイツが第二次世界大戦後, ナチス時代の「加害責任」とどのように向き合ってきたかを指す概念である.

参考文献

- Barkowski, Hans/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). 2010. Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Tübingen: A.Franke.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. 1991. Active Learning: Creation excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- 亀倉正彦. 2016. 失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング. 溝上慎一 (監修). アクティブラーニングシリーズ7. 東信堂.

- 益川弘和. 2016. 知識構成型ジグソー法. 安永悟・関田一彦・水野正朗 (編). 2016. アクティブラーニングの技法・授業デザイン. 溝上慎一 (監修) アクティブラーニングシリーズ1. 東信堂, 67-87.
- 松下佳代. 2015. ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房.
- 溝上慎一 (編). 2016. 高等学校におけるアクティブラーニング 理論編. 溝上慎一 (監修). アクティブラーニングシリーズ4. 東信堂.
- 成田秀夫. 2016. アクティブラーニングをどう始めるか. 溝上慎一 (監修). アクティブラーニングシリーズ6. 東信堂.
- 太田達也/Bachmaier, Elvira. 2017. 文法規則の明示的説明の効果—冠詞の変化および定動詞の位置に関する実証研究—. 日本独文学会秋季研究発表会での口頭発表 (2017年9月30日, 広島大学).
- Storch, Günther. 1999. Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. München: W.Fink.
- 竹内理. 2015. 英語授業におけるアクティブラーニングの実質化をめざして. Teaching English Now Vol. 31. Fall 2015 (特集: アクティブラーニングの授業), 2-3.
- 友野清文. 2015. ジグソー法の背景と思想—学校文化の変容のために—. 学苑 総合教育センター・国際学科特集 No. 895. 昭和女子大学, 1-14.
- 山本崇雄. 2015. 生徒と共に創る「教えない」授業—自立した学習者の育成のためのアクティブラーニング. Teaching English Now Vol. 31. Fall 2015 (特集: アクティブラーニングの授業), 4-7.
- 安永悟. 2016. 協同学習による授業デザイン: 構造化を意識して. 安永悟・関田一彦・水野正朗 (編). 2016. アクティブラーニングの技法・授業デザイン. 溝上慎一 (監修) アクティブラーニングシリーズ1. 東信堂, 3-23.

【報 告】

日本におけるイスパニア文化への意識の変遷 —スペイン語初修者のアンケート分析¹⁾—

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、筆者が2017年4月及び同年7月に初修外国語としてのスペイン語履修者を対象に行なったアンケートを分析する。その結果を、同様の調査を行なった松田アンケート（1959年実施）及び坂東アンケート（2008年実施）と比較し、学生が潜在的に抱いている「イスパニア文化」がどのようなものかを検討する。結論として、①一般的日本人の「イスパニア観」は明治時代のそれとほぼ変わらずステレオタイプ的であること、②おおよそではあるが、初修のスペイン語を履修した学生もそのステレオタイプから脱却していないことを見る。最後に、日本におけるイスパニア文化に関する情報は質・量共に十分でないことを指摘し、今後の課題と提言としてイスパニア文化をより包括的に学生に教授することの可能性と効果を指摘する。

1. 序 -本稿の目的と用語の整理

本稿の目的は、日本人がスペイン及びスペイン語圏（以下「イスパニア」とする）に対して抱いている伝統的なイメージと、様々な交通手段、電話やインターネットをはじめとする情報網が整備された21世紀の現在のそれとを、アンケート調査や日西交流論などを通して比較検討することである。

なお、本稿で「スペイン」ではなく「イスパニア」という呼称を用いる理由は大きく3つある。1つ目は、「スペイン」という国が確立された時期が歴史家によって様々だからである。多くのイベリア史研究者が支持するスペイン国家樹立時期の定説は、レコンキスタが終了した1492年であるが、カスティーリャ王国の女王イサベルとアラゴン王国の王子フェルナンドが結婚してカトリック両王（Reyes Católicos）が誕生した1469年、果てはブルボン王朝が成立した18世紀と異論も入り乱れている。いずれの説を採用するにせよ、イスパニア研究に際し、スペイン国家樹立以前のイベリア半島及びカスティーリャ語が話されている（いた）地域を捨象することは好ましくない。

2番目は、スペイン国家が成立した時期と現在のスペインとでは、その国土、植民地、世界への影響力が著しく異なることである。従って、現在のスペインと国家成立直後の「スペイン」は、固有名詞こそ同じで

あれ、同列に扱うのは無理がある²⁾。

最後の理由は、周知のようにスペイン語はスペインだけで話されているわけではなく、メキシコや、主にブラジルなどを除いた中南米（いわゆるラテンアメリカ）でも公用語として使用されているからである。スペイン語初修者の中には「スペイン語」が広くラテンアメリカでも使用されていることを前提知識として持っていることがあり、また文化的にも、ラテンアメリカを無視してスペインを語ることはできない。

1.1 調査方法と調査対象、比較対象

現在、日本人が抱くイスパニアのイメージはその対象や年齢層、職業などによって多様であるため、本稿ではスペイン語を初めて履修する（主に）大学1年次生に対して行なった2回のアンケートの分析結果を踏まえて考察することにする。アンケートは2017年4月及び同年7月に東北大学の初修語としての「スペイン語」授業履修者（工学部所属、理学部・農学部所属、法学部・経済学部所属）を対象に実施した。最初のアンケート（以下「第1アンケート」とする）の回答者数は122名、2回目のそれ（以下「第2アンケート」とする）は121名である。

日本人のスペインに対する「伝統的な」イメージを確定することも難しいが、本稿ではルイス・フロイス

*) 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

の研究で知られる松田毅一が行なったアンケート（以下「松田アンケート」とする）及び坂東（2008: 206-7）の行なったアンケート（以下「坂東アンケート」とする）を基盤とする³。松田は、1959年夏に2000枚のアンケート用紙を用いて、東北から九州にかけて現地の住民にスペインの印象について調査している⁴。坂東は、2008年5月に「スペインの基礎知識」の授業に出席している新入生約100名にアンケートを実施している。松田アンケートと、坂東アンケート及び本稿のアンケートにはその規模、調査対象などかなりの乖離があるが、幸いなことに松田アンケートと坂東アンケートには約50年、坂東アンケートと本稿のアンケートにも約10年の期間が空いており、比較対象としては有効であろう。

1.2 先行研究のアンケート調査結果

松田アンケートの「スペインというとな何を連想するか」という問いに対する答えは以下の通りである（川成・坂東（2008: 206））。

①闘牛、②オペラ「カルメン」、③内乱、④コロネブス、⑤ジプシー、⑥フラメンコ、⑦ラテン音楽、⑧無敵艦隊、⑨フランシスコ・ザビエル、⑩16世紀の海外植民、⑪情熱、⑫ギター、⑬フランコ総統、⑭イサベル女王、⑮ピカソ、⑯ヴェラスケス、⑰カトリック教会、⑱葡萄酒、⑲イグナシオ・ロヨラ、⑳ピレネー山脈

坂東アンケートは「スペインについて抱いているイメージとは何か」と問い、以下のような結果になっている。

①フラメンコ、②闘牛、③パエリア、④サグラダ・ファミリア、⑤情熱、⑥アントニオ・ガウディ、⑦マドリッド、⑧バルセロナ、⑨太陽、⑩ドン・キホーテ、シエスタ、赤、⑪芸術、陽気、⑫ヨーロッパ、植民地、アルハンブラ宮殿、レアル・マドリッド、ギター、⑬ザラ、マンゴ、南米、スペイン料理、ザビエル、ロルカ、カルメン、オレンジ、パンプローナの牛追い祭り、カトリック

以上の数値を踏まえ、坂東は1959年の松田アンケートと2008年の坂東アンケートとの相違は、以下の5つの要素が原因であると指摘する（坂東（2008: 207-9））。

①スポーツの国: サッカー関連の語が増えたことに加え、テニスやF1などスペインで盛んなスポーツが日本に紹介されたこと。

②料理の国: カタルーニャのレストラン「エル・ブジ」の登場や、スペイン料理の世界的成功。「タパス・ピンチョス」のブーム。

③ファッションの国: スペインの一流ブランドロエベ（LOEWE）に加えて、ザラ（ZARA）やマンゴ（MANGO）の躍進。

④祝祭の国: スペインの三大祭りやトマティーナ（トマトの投げ合い）祭りなどの日本への膾炙。

⑤芸術の国: スペインは元々美術大国であり、エル・グレコの《受胎告知》を所蔵する倉敷の大原美術館などがあること、建築ではアルハンブラ宮殿に加えて、アントニオ・ガウディのサグラダ・ファミリアのインパクトが大きかったこと。

坂東の分析には異論もあるが、少なくとも「伝統的イメージ」である松田アンケートとの乖離を説明できるという点では正鵠を得ている。例えば松田アンケートの③内乱や⑬フランコ総統の項は、坂東アンケートでは出てこない。1959年はスペイン内乱（1936-1939）及びフランコ独裁政権（1939-1975）の影響が未だスペインに色濃く残っていた時期であるが、1975年にフランコ将軍が死去して時の国王フアン・カルロス1世が即位し、民主主義政治を確立してそれが当然と目される2008年では、フランコの名前は過去の遺産である。そうした時代の変化を反映するかのよう、松田アンケートに登場するイサベル女王、無敵艦隊、フランシスコ・ザビエルなどの項目は坂東アンケートでは出現せず、代わってレアル・マドリッド、サグラダ・ファミリア、ザラ、マンゴなどの「近現代的な」項目が並んでいる。

一方で、闘牛⁵、フラメンコ、情熱などの「伝統的イメージ」も坂東アンケートでは根強く残っているこ

とから、現在の日本人のイスパニア観は「伝統的なイメージを保持しつつ、近代化・ヨーロッパ化したスペイン」に根差していることが分かる。

本稿では、以上の2つのアンケート結果を先行研究と位置づけ、本稿のアンケートとの比較分析を行なう。

2. 本稿での第1アンケート結果とその分析

第1アンケートの概要は以下の通りである。

実施場所：東北大学川内キャンパス講義棟

実施時期：2017年4月24日、25日、26日

実施方法：教室内で一斉に行なう記述式、複数回答可

実施時間：10分（必要があれば、それ以上）

第1アンケートの内容は以下の通り。

Basic-Q1: あなたの年齢を教えてください。

Basic-Q2: あなたの性別を教えてください。

Basic-Q3: あなたのスペイン語学習暦は何年ですか。

Q1: あなたがスペイン語を履修した理由は何ですか。

Q2: あなたは、「スペイン」という言葉を聞くと、何を連想しますか。

Q3: スペインないしはスペイン語圏について、あなたが知りたいことは何ですか。

Q4: 自ら進んでスペインの文化や言語などに触れたり、勉強しようとした（ないしは既にしている）ことはありますか。あるとしたら、どのような媒体で、どのようなことに触れましたか。

Q5: スペイン語の先生に、「スペイン語」以外にどのような内容の授業を期待しますか。

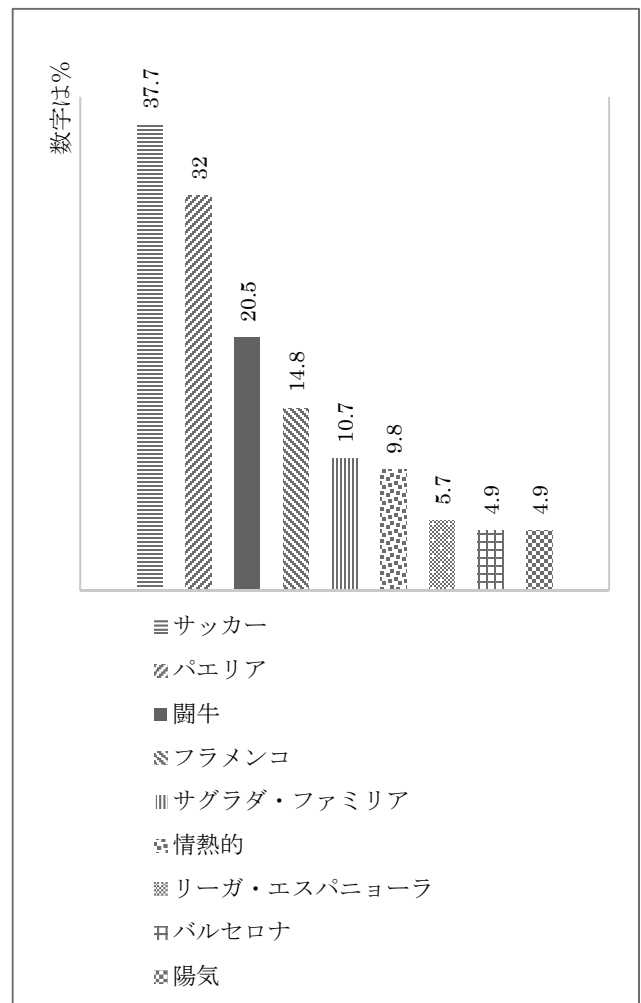
Q6: スペインやスペイン語について、現在知っていることは何ですか。

2.1 本調査における第1アンケート集計数値

第1アンケートの集計結果は以下の通りである（括弧内の実数は回答数、次は%を表す）⁶。表1を参照。

- ①サッカー（46（37.7%））、②パエリア（39（32.0%））、③闘牛（25（20.5%））、④フラメンコ（18（14.8%））、⑤サグラダ・ファミリア（13（10.7%））、⑥情熱的（12（9.8%））、⑦リーガ・エスパニョーラ（7（5.7%））、

- ⑧バルセロナ、陽気（6（4.9%））、⑩ヨーロッパ、マドリッド、地中海、無敵艦隊（5（4.1%））、⑭芸術、タンゴ、大航海時代（4（3.3%））、⑰植民地、豚、国旗（3（2.5%））、⑳中南米、アヒージョ、ガウディ、オレンジ、赤、太陽の沈まぬ国、音楽、ピレネー山脈、地中海性気候、オリーブ、ポルトガル、シエスタ、フランコ（2（1.6%））



【表1：「スペイン」という語の連想（8位まで）】

突出して多かったのがサッカー関係の語で、「サッカー」と「リーガ・エスパニョーラ」がそれぞれ1位と7位にランクインしている。次に多かったのが料理関係の語で、「パエリア」「アヒージョ」、更に「豚」「オレンジ」「オリーブ」などの農林水産物関連の語を足し合わせると、その総数は48（39.3%）で、「サッカー」をも上回る。一方で「伝統的なスペインのイメージ」である「闘牛」「フラメンコ」「陽気」「無敵艦隊」などの語彙や、地理的・歴史的な項目もかなりの数を占

めている。

2.2 先行調査との比較と分析

2008年に行なわれた坂東アンケートと比較すると、顕著な特徴は「近代的なスペイン」を象徴する語が思いの外少なく、更に相当数が偏っていること、「伝統的なスペインのイメージ」が坂東アンケートに比べて多いこと、固有名詞やある分野に特化した語彙が少なく、抽象的な語が目立つこと、などが挙げられる。これらの特徴の原因は、畢竟①母集団の性質、②アンケート実施の時期、の2つの要素に還元されよう。

まず母集団の性質であるが、坂東アンケートは、2008年5月に京都外国語大学外国語学部スペイン語学科「スペインの基礎知識」の授業履修者に対して行なわれている。京都外国語大学では、2008年前期（春学期）に「スペイン文化の基礎知識」という科目が開講されており（後期（秋学期）には「スペイン社会の基礎知識」が開講されている）、これらの科目は「専門語基礎科目」として、スペイン語学科に所属する学生は卒業までに必ず履修しなければならない。即ち、当該授業科目にはスペイン語を専攻する学生が出席しており、当然のことながら入学前には相応のイスパニアに対する興味があったことが推察される。

また、坂東アンケートは2008年5月に実施されており、新学期及び授業が始まってから少なくとも2週間以上が経過している。それまでの間、教員（坂東）はイスパニアに関する基礎知識の一端を学生に教授しているだろう。

本稿のアンケート対象者は東北大学の初修語としてのスペイン語科目履修者であるが、入学前後のイスパニアに対する興味・関心は、スペイン語専攻に所属する学生のそれより低いことが予想される（前述のように、今回の調査対象の学生は工学、農学、理学、法学、経済学をそれぞれ専攻している）。また、アンケート調査は前期（第1セメスター）のごく初期に行なっているので、教員が「イスパニア文化」について言及する機会はほとんどない。この2点から、坂東アンケートで固有名詞が頻出することと、第1アンケートで「伝統的なスペインのイメージ」が豊穡に見られる現象が説明されよう。

だが、これらは本調査においてマイナスの要因ではなく、むしろ「一般的日本人」の対イスパニア観を検討する上では肯定的な効果をもたらさう。坂東アンケートにおいて、スペイン語を専攻する学生のみを対象として「一般的な日本人像」を想定することは、少なくともスペイン語圏関連の調査において強力なバイアスになりうる⁷。一方、本稿の調査対象はいわゆる「文系」「理系」を専攻する学生が混在し、かつスペイン語を専攻しているわけではないので、より「一般的な日本人像」に近いことが予測される⁸。

以上の点を踏まえて更に第1アンケートを精査してみると、坂東がいみじくも指摘した「（スペインは）今やヨーロッパにとどまらず、世界の舞台で眩いばかりの存在感を示している。もはや古いイメージだけでは語れないスペインがそこにある」、「それにもかかわらず日本ではスペインといえば（中略）伝統的なイメージが支配的である」のは事実としても、「しかしまた、アンケート調査から、この50年の間に（中略）新しいタームが広がっていることもまた事実である」（坂東（2008: 207））という記述には容易に首肯しかねる。実際、本調査で明らかになったことは、1つには2017年現在でも、サッカーを除けば未だに「パエリア」「闘牛」「フラメンコ」「情熱的」「陽気」という、「古き良きスペインの伝統的イメージ」が一般的日本人を席卷していることである。2つ目は、「スペインはありていと言えば『太陽と情熱の国』であるが、近年（特にインターネットやマスメディアなどで）何となく世界から注目されている」といった程度の認識しか日本人は持っていないということである。

2.3 第1アンケートから見る日本のスペインに関する情報の偏重

まずは1つ目の「スペインの伝統的イメージが未だに日本人に根付いている」という点を検証しよう。興味深い事実は、松田アンケートでランクインされている「フランコ」「無敵艦隊」などが、坂東アンケートでは見当たらないにもかかわらず、第1アンケートで出現していることである（付言するならば、松田アンケートで14位に食い込んでいる「イサベル女王」は、第1アンケートでも1名から回答があった）。即ち、

松田アンケートは第1アンケートと極めて類似しているのである。

この事実が意味するところは、前述したように、何らかの理由でイスパニア文化に関する情報を能動的に得ていなければ、日本人は「伝統的なスペインのイメージ」しか享受できないということである。これはとりもなおさず、日本のマスメディアを始めとする情報網のレベルが未だに1960年前後（ないしは明治時代、第3節参照）であることを示唆する。

例外はサッカー及び料理関係の語彙である。第1アンケートでランキング1位に君臨した「サッカー」、7位の「リーガ・エスパニョーラ」（そして地名だけでなくサッカーチームとしての「バルセロナ」（8位）や「マドリード」（10位）も含みうる）などのチームは、1993年のJリーグ発足以来、日本中に吹き荒れたサッカーブームを反映していると言えるだろう。

Jリーグがスタートしたことによって、それまでどちらかというマイナーな競技で、常に野球の後塵を拝してきたサッカーというスポーツが、日本で俄かに脚光を浴びることとなった。それに伴い、サッカー大国スペイン及びラテンアメリカ各国のサッカーに関する情報が細大漏らさず日本列島を駆け巡った。実際、2017年現在ではJリーグに所属しているグルージャ盛岡（grulla = 鶴）、大宮アルディージャ（ardilla = リス）、横浜Fマリノス（marinos = 船乗り）、アスクラロ沼津（azul claro = 明るい青）、ガンバ大阪（gamba = 海老）、セレッソ大阪（cerezo = 桜）、アビスパ福岡（avispa = スズメバチ）の7チームがスペイン語を用いた名前を冠している。こうしたチーム名は、「スペイン＝サッカー」という連想の結果ないしは原因とも見なそう。

また、サッカースペイン代表は2010年の南アフリカ大陸で初優勝を飾ったが、彼らの日本での愛称は「無敵艦隊」である。現在の日本の「スペイン＝サッカー」という結びつきの強さを考えると、第1アンケートで10位に入った「無敵艦隊」は、1588年のアルマダの海戦でイングランド艦隊に敗れた歴史的な軍隊としての「無敵艦隊」ではなく、サッカースペイン代表のそれをも反映している可能性が高い。つまり、松田アンケートの「無敵艦隊」は歴史的な軍隊、第1アンケートの

「無敵艦隊」はサッカーチームの愛称（及び軍隊としてのそれ）をそれぞれ指し示していると言っていいたろう。

料理関係の語については、松田アンケートでは辛うじて18位に「葡萄酒」がランクインしているのに対し、第1アンケートではパエリア（2位）やアヒージョ（20位）などの具体的な料理名が見られる。これは、坂東の説明の妥当性（1.2節②参照）を裏づけると共に、2010年にスペイン料理がユネスコの無形文化遺産に登録された影響も示しうる⁹。

2つ目を検証するに当たって、第1アンケートの第14番目の項目を見よう。挙げられている語は「芸術」「タンゴ」「大航海時代」などであるが、そもそも「芸術」からして無難な回答と言わざるを得ない。「ピカソ」「ベラスケス」¹⁰（松田アンケートでは15位と16位にランクインしている）と言ったスペイン芸術に関する人名が、第1アンケートではほとんど出てこないのである。辛うじて出現したスペイン芸術に関わる人名は20位の「ガウディ」だけである（芸術分野以外の人名として挙げられたのは同20位の「フランコ」であり、「ザビエル」「イサベル」「マゼラン」などは僅かに回答数が1である）。これは、日本人が「スペインは芸術が盛んである」という漠然とした知識こそ得ているものの、具体的な情報には接近していない（例えば、ある特定の作家や芸術家などの芸術に積極的に接するなどの行動をとっていない）ことを意味する。

更に述べるならば、スペインに関して未だにいくつかの基本的な事実誤認がある。例えば「タンゴ」はスペインで有名でないとは断言できないが、恐らく回答者の意図するところは「アルゼンチンタンゴ」からの連想であり、アルゼンチン文化とスペイン文化を混同しているだろう。

また、「大航海時代」は、周知のようにスペインとポルトガルが中心となったヨーロッパが、インド航路発見やアメリカ大陸への到達を成し遂げた一連の事業である。だが、日本人に膾炙している代表的なスペイン人探検者はエルナン・コルテスやフランシスコ・ピサロくらいで、それ以外は主にポルトガル人が多数を占める¹¹。喜望峰に到達したディアスやインド航路を開拓したバスコ・ダ・ガマ、ブラジルに漂着したカブ

ラルはポルトガル人であるし、南アメリカ沿岸を探検したアメリカ・ヴェスプッチや北アメリカに到達したカボット親子はイタリア人である。コロンブスはスペイン女王イサベルから援助を受けたものの、イタリアのジェノヴァ生まれと考えられている。第1アンケートで「マゼラン」を挙げた回答者も、恐らくポルトガル人マゼランをスペイン人と誤認した可能性がある。

これらと関連して20位の「音楽」という項目についても、（恐らくはフラメンコやギター、オペラ「カルメン」からの類推と思われるが）具体的な名称は出てこない。スペインの音楽劇サルスエラやチェロの巨匠パブロ・カザルス、テノール歌手プラシド・ドミンゴなどは、いわゆる日本の「スペイン音楽通」だけのもので、実際に口端に上ることは少ない。

総括すると、現代の「平均的な」大学1年次生（18歳から22歳程度）は、スペイン語圏に関してはほぼ60年近く前の松田アンケートに準じた回答しかできないと言えよう。一方、坂東アンケートは、①スペイン語を専門に学習しようとしている学生を対象にしていること、②実際に教員が現場で、数週間ではあるが「スペイン語圏の実情」などを専門の授業内で講義していること、などから、その結果はプロトタイプの「一般的日本人」からは多少なりとも乖離していると分析できる。

3. 日本のイスパニア研究の遅れ

3.1 盲目的に取り入れた西欧のイメージ

以上から、イスパニアに関する日本（人）の認識は、少なくとも半世紀を経た今でも大幅な前進がないことが推測される。実は、日本のマスメディアはイスパニア文化に対するアンテナが異様に低い。例えば佐々木（2015: 18）は師である上智大学の神吉敬三の「わが国におけるスペイン紹介、あるいはこう言ってよければスペイン学の現状はいまだ明治時代である」旨の意見を紹介している。佐々木論文の初出は1975年3月14日号の「朝日ジャーナル」であるが、それから四半世紀以上経った2017年の第1アンケートの分析結果に鑑みても、こと「スペイン学」「イスパニア学」に関してそれほど目立った進展はない。

日本のイスパニア研究の遅れは、それ以外にも多く

の識者が警告を発している。例えば有本（1983: 3）は「スペインを情熱、フラメンコ、闘牛、シエスタ（昼寝）などで片付けるほど乱暴なことではない」と述べており、これらのタームは皮肉にも本アンケートで上位を占めている（その他にも増田（1992: 8）、池上他（1992: はじめに）などでも同様の指摘を見ることが出来る）。牛島他編（1999: 301-2）は、例外は評論家の堀田好衛のスペイン論であると指摘しているが、堀田は「スペイン通」として知られている論客で、専門的と言ってもよい数々のスペイン関連の作品を著していることから、およそ「一般的な」日本人ではない。

神吉が述べる「明治時代的スペイン像」には、1871年12月23日から1873年9月13日に欧州に派遣された岩倉使節団の影響が色濃く反映されていると思われる。もっとも、岩倉使節団の目的の1つに「西洋文明の調査」があったにもかかわらず、彼らはスペインには足を踏み入れていない。彼らのスペイン観はおおよそイギリス・フランス・ドイツなどからの受け売りであり、それらの国々も「ピレネーの向こうはアフリカ」の格言が示す通り、スペインを軽視していた。

例えば、当時の知識人とも言うべきイギリスが生んだ作家、サー・アーサー・コナン・ドイルの「シャーロック・ホームズシリーズ」の短編『ソア橋（*The Problem of Thor Bridge*）』にも、ブラジルを画一的な「情熱の国」と捉える描写が出てくる。ドイルの時代のイギリス国民は、恐らくブラジルもスペイン語を公用語とする他のラテンアメリカの国々に対しても、同様なイメージを抱いていたであろうことは想像に難くない。岩倉使節団とドイルの執筆時期がほぼ同じとあってみれば、スペイン（イスパニア）に対する印象も似たり寄ったりであろう。

そうした「偏りのある」西欧諸国のイスパニアに対するイメージを、日本人は半ば盲目的に引き継いだことはほぼ間違いない。つまり、岩倉使節団及び日本人は、当時の西欧のスペインに対する「偏見」をそのまま取り入れたということである。そしてそれ以降、マスメディアを始めとする日本のイスパニアの情報網は、およそ今日に至るまで更新されていないのである。もっとも、日本とスペインは日本軍のフィリピン進軍の影響で1945年4月12日に国交を断絶しており、1952

年に国交を回復するまで没交渉であったことも影響していよう。

3.2 日本が接したイスパニア文化の変遷

前節の考察の背景には、当然のことながら日本のイスパニアに対する歴史とその変遷が深く関わっている。そもそも、日本が最初に興味を抱いたスペイン語圏は本家の「スペイン」ではなく、ラテンアメリカ諸国である。周知のように、19世紀後半から20世紀前半にかけてコーヒーブームが世界中に沸き起こり、海外で一攫千金を夢見た日本人が大挙してラテンアメリカ諸国に押し寄せた（小澤（2011: 15））。ラテンアメリカ諸国の奴隷制度廃止（増田・山田編（1999: 238-40））と日本の人口過多がその動きに拍車をかけた。その時に必要だったのは、ラテンアメリカの文化的背景に関する知識などではなく、商売及び植民的計画を成立させるための語学力であった¹²。

日本政府も政策の面からこの事業を後押しし、1873年には現在の東京外国語大学の前身である東京外国語学校を設立した。だが、実際に国策としてスペイン語を重視するようになったのはそれから20年以上を要したようである。1890年1月10日の第9回帝国議会貴族院において、男爵渡辺清が「南米地方も条約談判するとか云ふことでありまして、彼の地方は多く西班牙语で、然れば、是は今入用がないと云ふて置くべきものではない」と発言している（『大日本帝国議会誌』第3巻及び浅香（2013: 60-1）を参照）。そして、この発言を受けて1899年に東京商業学校に外国語学校が付設されて東京外国学校が復活する。

この一連の流れで注目すべきは、帝国議会においてもヨーロッパのスペインは軽視されており、代わりに「南米地方の商業」が重視されていた点である。その証拠に、明治時代のスペイン語の学習書は大半が会話練習帳の色彩を帯びており、文法やスペイン語圏の文化についての解説はほとんど見られず、辞書出版の形跡もない（浅香（2013: 17）も参照のこと）。

こうした「語学偏重、文化軽視」の姿勢は学界にも波及した。1955年に初の全国的学会である「日本イスパニヤ語学会」が設立されたが、その名が示すように、研究対象はもっぱら語学に限定されていた。1975年に

語学偏重の反省から「日本イスパニヤ学会」に改称されたが、現在もスペイン語学やスペイン語教育などの研究発表が中心で、文化や歴史についての発表は少ない。

その影響は、日本がラテンアメリカ文学ブームに乗り遅れるという形で顕著に現われた。1960年代にコロンビアのガブリエル・ガルシア＝マルケスやペルーのマリオ・バルガス＝リョサなどの「魔術的リアリズム小説」が全世界を席卷し興奮の渦に巻き込んだが、日本では一部の好事家や研究者が関心を示しただけで、国や国民にまで敷衍した流行とはならなかった。また、ミゲル・デ・セルバンテスの『ドン・キホーテ』を会田由がスペイン語から直接完訳したのは1962年のことである（前篇1960年、後篇1962年）。それまで英語からの重訳であったものの、世界的ベストセラーとなった『ドン・キホーテ』の翻訳の遅滞やラテンアメリカ文学への無関心は、日本が如何にイスパニア文化に対して鈍感だったかを推し量る手掛かりとなる。

日本のマスメディアがスペインを大々的に取り上げたきっかけは、1992年の3つのイベント、即ちバルセロナオリンピック、セビーリャ万博、コロンブスのアメリカ大陸「発見」500周年記念行事である。それまで「西欧の辺境国」的な扱いであったスペインが、突如生の姿を携えて日本に上陸したことで、スペインの情報に貧困だったマスメディアはステレオタイプの「スペイン像」、即ち、「太陽と情熱の国」「フラメンコの国」といった明治時代の見識に飛びついた。だが、急に降って湧いた「スペインブーム」の効果も、包括的にイスパニア文化を理解するという姿勢が人口に膾炙するには程遠く、結局、日本の「イスパニア文化観」は、現在も明治時代の二番煎じに堕しているのである。

4. 本稿の第2 アンケートの調査と分析

前節では、日本人が未だにイスパニアへの伝統的なイメージを保持していることと、それに付随する日西交流史の背景を概観した。畢竟、日本人のイスパニア文化観は極めて貧弱で、100年前とさほど変わらないことが示唆されたが、それでは果たして週に2回スペイン語を「第二外国語」として履修するだけの学生が、イスパニア文化に関する「情報弱者」を脱することが

できるのかを本節以降で問う。

第2アンケートの概要は以下の通りである。

実施場所：東北大学川内キャンパス講義棟

実施時期：2017年7月10日、11日、12日

実施方法：教室内で一斉に行なう記述式、複数回答可

実施時間：10分（必要があれば、それ以上）

第2アンケートの内容は以下の通り。

Basic-Q1: あなたの年齢を教えてください。

Basic-Q2: あなたの性別を教えてください。

Basic-Q3: あなたのスペイン語学習暦は何年ですか。

Q1: あなたは「スペイン語圏文化入門」のリーフレットを読みましたか。

Q2: Q1で「全く読んでいない」と答えた方以外に伺います。どの項目が一番興味を惹かれましたか（複数回答可）。

Q3: 「スペイン語圏文化入門」のリーフレットの中で、取り上げて欲しいトピックがありますか。あるとしたら、どのようなことですか。

Q4: あなたは、スペイン語関連の授業を履修する前と、今では、「スペイン」という言葉に対して印象は変わりましたか。

Q5: Q4に関連します。スペインやスペイン語圏に対して（スペイン語履修前を想定しながら）今この瞬間連想することは何ですか。

Q6: あなたの「スペイン語科目」の成績はどれくらいだと思いますか。自分で自分に「スペイン語の成績」をつけるとしたらどれくらいか、という指標で教えてください（実際の成績とはまったく関係ありません）。

Q7: スペイン語の向上に、スペイン語圏の「文化的知識」は役立ったと思いますか。

Q8: スペイン語の授業を履修してから、授業以外でスペインやスペイン語圏に関する情報に触れましたか。あるとしたら、どのような媒体で、どんなことに触れましたか。

4.1 本稿の第2アンケートの調査結果

第2アンケートと第1アンケートの違いは以下の通

りである。

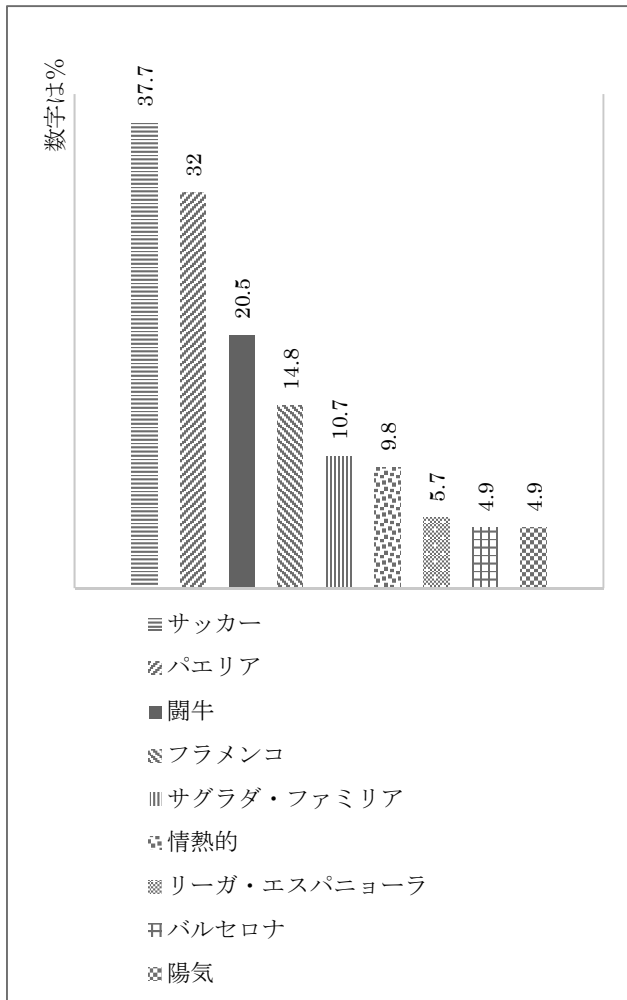
①著者が執筆した『スペイン語圏文化入門』と題する24ページの冊子を履修直後に学生に配布したこと。内容は「日本におけるイスパニア研究」「スペイン語の発達」「スペインの気候、地理、主な産物、農産物」「イベリア史とそれに関する地理的要因」「スペインの美術」「スペインの文学」「ラテンアメリカ各国」「ラテンアメリカの歴史」「ラテンアメリカの文学」である。巻末に「更に勉強したい学生のためのブックガイド」を付したが、これも含めて学生に通読を強制していない。

②通常の初修語としての「スペイン語」科目の合間に、著者が文化的な紹介の時間を不定期で設けて学生に講義をしていること。具体的には、スペイン世界遺産のDVD（TBSテレビ『世界遺産』）の鑑賞、福嶋教隆著『動く！スペイン語』（朝日出版社）に付随している文化紹介のDVDの鑑賞とその解説、その他、空いている時間を利用してイスパニア研究の変遷やスペイン語の発達と特徴などについて講義をした。

③語学科目の「スペイン語」を履修してから約3ヶ月が経過しており、学生がスペイン語学習を通じてイスパニア文化に興味を抱いた可能性があること。但し、筆者は学生に「イスパニア文化について調べること」といった類の課題は出していない。

第2アンケートの「スペインやスペイン語圏に対して今この瞬間（スペイン語を履修して3か月）連想することは何か」という問いに対する語彙のランキングは以下の通りである（表2参照）。

①サッカー（9（7.4%））、②情熱（8（6.6%））、③治安悪化（7（5.8%））、④男女の恋愛が盛ん、スペイン語が公用語の国が多い（6（5.0%））、⑥パエリア、文化、率直（5（4.1%））、⑨広場、歴史的建築物、ラテンアメリカ、スペイン語の難しさ（4（3.3%））、⑬スペイン語はほぼローマ字読み、闘牛、友好的、メキシコ（3（2.5%））、⑰明るい、陽気、ラテン、日本と異なる、スペイン国内で異なる言語を話す、魅力的な国、シエスタ、建築（2（1.7%））



【表2：3ヵ月後の「スペイン」の連想（8位まで）】

回答の絶対数が少ないのは、第1アンケートとは異なり、かなり多様な意見が出て回答が割れたことに起因する。その中でもランキングの上位に食い込んでいるのは、やはり「スペインの伝統的なイメージ」を体現させるタームで、サッカーや情熱、ラテン（アメリカ）、パエリア、シエスタなどが顔を見せている。一方、伝統的でありながら後退を見せたのはフラメンコ（1）やサグラダ・ファミリア（1）（0.8%）、タンゴ（0）などで、これらはいずれもランク20位以下である。

逆に新しくランクインしたのはほとんどがスペイン語に関する知識である。これは、第1・第2アンケートを行なった場所が「スペイン語」という語学授業の性質上、いきおいスペイン語に関する受講生自身の知識や想いなどが総花的に語られていることに因る。それ以外の特徴としては、第1アンケートと同じく固有名詞が陰を潜めていること、スペイン人の気質を表す

単語が多く現れたことなどが挙げられる。

以上から結論できることは、初修語としてのスペイン語科目を履修して3ヶ月が経過した後も、学生のイスパニア観は旧態依然のままで、第2アンケートの結果は第1アンケートや松田アンケートと大差ないということである。坂東アンケートでは松田アンケートや本稿の第1アンケートとは違った結果になっているのに、なぜ（多少なりともイスパニア文化について講義した後の）第2アンケートの結果は坂東アンケートのそれと類似しないのだろうか。

その答えは、恐らく学生のイスパニアに対する根本的な意識の違い（坂東アンケートの対象者はスペイン語を専門とする学生で、本アンケートの対象者にとって、スペイン語は付随的な「第二外国語」である）を別にすると、やはり授業の性質の違いによるものだと思われる。坂東が担当した「スペイン文化の基礎知識」は、既存の語学習得を目的とする「スペイン語」とは完全に独立して存在し、そこでは授業時間の全てをイスパニア文化の解説に充てることができる。一方、著者の担当した科目「スペイン語」は、あくまでもスペイン語の習得を目的としたものであり、イスパニア文化の講義は単なる付録でしかない。

だが、本アンケートの対象となった東北大学の学生は、スペイン語を単なる「必修の初修外国語」と位置づけ、義務的に（あるいは意に反して）履修しているわけではない。履修直後の第1アンケートで「進んでイスパニア文化に触れたか」という問いに「はい」と答えた学生は僅か13%（「はい」16名、「いいえ」90名、無記名16名）だったのに対し、3ヶ月間の「スペイン語」履修後の第2アンケートのそれは32%に跳ね上がる（「はい」39名、「いいえ」40名、無記名42名）。

また、筆者の『スペイン語圏文化入門』に多少なりとも目を通した学生は全体の56%に上る（「ほとんど読んだ」3名、「少し読んだ」65名、「ほとんど読んでいない」24名、「全く読んでいない」29名）。当該冊子の通読を強制していないことを考えると、これらの事実、スペイン語科目を履修後に学生が自主的にイスパニア文化に接しようとしたことを示唆している。

更に興味深いデータは、「スペイン語を習得する上で、イスパニア文化の知識は役に立つと思うか」とい

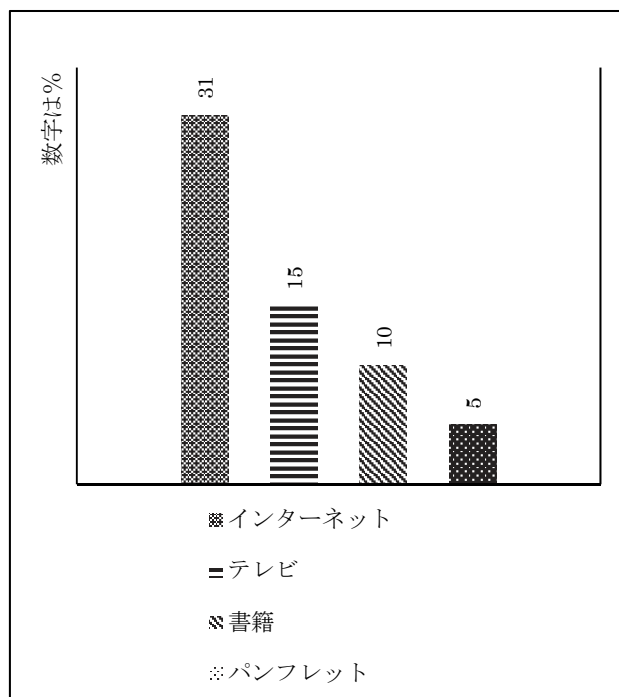
う問いには、実に96%の学生が「役に立つ」と答えていることである（「大いに役立つ」34名、「少し役立つ」82名、「あまり役に立たない」5名、「全く役に立たない」0名）。現在の第二言語習得理論は、ある言語が話されている地域の文化的知識が当該言語の語学力向上に利すること（少なくとも害にはならないこと）をほぼ自明としているが¹³、学生はそうした専門知識がなくとも直感的に「文化的知識と語学力には相関関係がある」ことに気付いているのである¹⁴。

更に、「文化的知識が語学習得に役立つ」と回答した学生の多くは、自分のスペイン語習得状況に比較的満足し、自己肯定感が強い傾向にある。実際、第2アンケートでも自分のスペイン語に高い自己採点（AAやA）をつけた学生は、積極的に「イスパニア文化の知識」を得ようとしている。

4.2 第2アンケート分析の総括

これらのデータを総括すると、おおよそ以下のような現状を推察することができる。即ち、スペイン語を履修するにあたって、学生は語学力向上のためには純粋にイスパニア文化に対する興味を持って、（受動的な場合もままあるものの）イスパニア文化の情報に接しようとする。そして、与えられた媒体は比較的積極的に利用しようとするが、少なくとも東北大学の初修語関連の授業においてはその情報は質・量共に貧弱である。『スペイン語圏文化入門』はたった24ページの小冊子であるし、筆者が授業時間の合間を縫って行なった「雑談的」文化講義の効果は推して知るべしである。

また、学生が自主的に接する媒体の31%はネット（39名中12名）である。ネットは手軽に情報を得るには適しているが、自分が接したい情報だけを切り取り、全体的・否定的な情報は容易に切り捨て、無視することができるというデメリットがある¹⁵。一方、テレビ（39名中6名（15%））や書籍（39名中4名（10%））、パンフレット（39名中2名（5%））などの媒体に接する学生もいるが、日本のマスメディアは基本的にイスパニアにあまり大きな関心を払っていないため、その情報は明治時代の伝統的なステレオタイプにとどまっている（表3参照）。



【表3：学生のスペイン関連情報アクセス先】

学生のイスパニアに対する知識が乏しいことを更に示しうるデータもある。『スペイン語圏文化入門』でどの項目が最も興味を惹かれたかという問いに対し、全体のトップである27%（124名中34名）の学生が「スペインの気候、地理、主な産物、農産物」を挙げている¹⁶。実際のところ、この項目はスペインに関する基礎的・百科事典的知識の記述に終始しており、他の項目に比べて専門性が劣る。つまり、学生はまず「未知の国であるスペインとは何か、場所も含めてその全体像を探る」ために地理的な記事に目を通していているという可能性もあるということである¹⁷。

結果として、学生がイスパニアに関する乏しくかつ古い知識を補おうとしても、アップデートされていない貧弱なデータしか手近にはない。そのため、当該調査の学生を含む「一般的な日本人」は、100年以上前のステレオタイプのスペインのイメージから脱却することができないのである。

5. 総括、今後の課題と改善に向けての提言

ここまでの議論で明らかになったことは以下の通りである。

①いわゆる「一般的な日本人」は、（マスメディア

も含めて) 現在でもイスパニアに対して(サッカーなどの一部の例外を除いて) 明治時代の認識しか持っていない。

②ある程度現状に即したイスパニア観を持つためには、(ちょうど坂東アンケートが示すように) それなりの専門的な知識を提供する場が必要である。

③第二外国語として「スペイン語」を履修しているだけの学生は、僅かな刺激(講義中の教官による雑談や小冊子など)によっても容易にイスパニア文化の知識欲が刺激されうる。

④そうした学生は、イスパニアに関する知識を欲しているが、それは恣意的かつ限定的である。

上の諸問題全てを解決するのは現在の日本ではほぼ不可能である。そもそも、スペインやラテンアメリカは未だに日本にとって地理的にも心理的にも遠い国である。いきなり僻地の国に関心を持てと言われても、大方の日本人は戸惑うし、そもそもイスパニア研究を専門外とする学生には他にすべきことが山ほどある。

だが、初修語としてスペイン語の語学科目を履修する学生にとっては、語学の効率的な習得の観点からもイスパニア文化をないがしろにすることは出来ない。スペイン語の運用能力を高めるためにはイスパニア文化の基礎的知識は不可欠であるし、本アンケートが示すように学生はそれを望んでもいる。

従って、学生の知的探究心を満たし、かつ語学能力を向上させるためには、まず語学科目の「スペイン語」以外にイスパニア文化を紹介・教授する何らかの補助的な「イスパニア文化論」の講義が必要である。実際、坂東が勤務している京都外国語大学の他に、この類の「イスパニア文化論」を開講している大学は数多く存在する。そして、総じてイスパニア文化の講義に重点を置いている大学は、語学としてのスペイン語科目の質も高い傾向にある(例えば上智大学や東京外国語大学など)。

そして、語学と文化論が切り離せないことを自明とするならば、スペイン語とイスパニア文化の両者を積極的に講義することで、学生の「イスパニア観」も変化し、最終的に日本人がスペインに抱く「旧態依然とした伝統的イメージ」から脱却する一助となると思わ

れる。

参考文献

- 浅香武和. 2013. スペイン語事始. 同学社.
- 有本紀明. 1983. スペイン・聖と俗. NHKブックス.
- 坂東省次. 2008. “スペインと日本”. 現代スペイン読本 知っておきたい文化・社会・民族. 川成洋・坂東省次編. 丸善書店. 201-13.
- Gardner, Robert and Lambert, Wallace. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.
- 原誠・小池和良. 1995. スペイン人が日本人によく聞く100の質問. 三修社.
- Horwitz, Elaine. 1987. “Surveying student beliefs about language learning”. In Anita Wenden and Joan Rubin (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall international (UK) Limited, 119-29.
- 市河三喜・市河晴子. 1933. 欧米の隅々. 研究社.
- 池上岑夫他. 1992. スペイン・ポルトガルを知る事典. 平凡社.
- 加藤清方. 2002. 外国人留学生に対する日本語教育と理科教育のカリキュラム連携に関する基礎研究. 科学研究費研究成果報告書. 東京学芸大学.
- 川成洋・坂東省次. 2008. 現代スペイン読本 知っておきたい文化・社会・民族. 丸善書店.
- 河野俊之. 1994. “日本語学習一般に対する学習者の信念について”. 日本語研修コース修了生追跡調査報告書. 名古屋大学留学生センター. 77-83.
- Lippmann, Walter. 1922. *Public Opinion*. The Macmillan Company.
- 丸山圭三郎. 1981. ソシユールの思想. 岩波書店.
- 増田義郎監修. 1992. スペイン. 新潮社.
- 増田義郎・山田陸男編. 1999. ラテン・アメリカ史Ⅰ. 山川出版社.
- 村松梢風. 1956. “スペイン.”, “俠盗・闘牛”. ヨーロッパの春: 女のいる風景. 読売新聞社.
- 小澤卓也. 2011. “コーヒーの味は歴史が決める. -グローバル・ヒストリー的アプローチ”. 立命館言語文化研究23巻2号. 9-25.

- 佐々木孝. 2015. スペイン文化入門. 彩流社.
- 白畑知彦編著. 2004. 英語習得の「常識」「非常識」第二言語習得研究からの検証. 大修館書店.
- 白井恭弘. 2008. 外国語学習の科学 第二言語習得論とは何か. 岩波新書.
- 牛島信明他編. 1999. スペイン学を学ぶ人のために. 世界思想社.
- 山内進編著. 2003. 言語教育学入門. 大修館書店.

注

- 1 本稿は、平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構「教育開発推進経費」の「事業名: スペイン及びスペイン語圏文化を紹介するリーフレットの作成」の成果報告である.
- 2 スイスの言語学者フェルディナン・ド・ソシュールも、ある語の形が変わらずとも他の語との関係が変わった場合、その語は言語という体系の中で差異を生み出しうると述べている（分かりやすい解説に丸山（1981: 108-9）などがある）.
- 3 松田アンケート、坂東アンケートとも具体的な数字を発表した媒体はない.
- 4 松田アンケートは、1959年から1960年にかけて松田がスペイン各地で行った日欧交渉史の講演のために用意されたもので、紙媒体での発表は管見では見当たらない. そのため、松田アンケートの結果は坂東（2008: 206）の記述を踏襲している.
- 5 原・小池（1995: 120）は、日本人は総じて闘牛が好きではないと述べている. しかし、いずれのアンケートでも闘牛が極めて上位にランクインしていることを見ると、現在の日本人は闘牛に対して非常に強い関心を持っていると言えよう. ただ、そのまえがきにおいて原は「著者（原）は日本および日本人について相当な偏見を抱いているらしい」と自虐的に述べていることや、伝統的には英語学者市河三喜・晴子や画家の村松梢風が闘牛に対して嫌悪（時に憎悪）の感情を抱いている（市河（1933）及び村松（1956））ことを見ると、闘牛に対する日本人のイメージは賛否両論あるということだろう（牛島他（1999: 295-6）も参照）.
- 6 複数回答が可能のため、合計が100%を超えている.
- 7 坂東は、アンケート結果において「最近の若者」という記載だけに留めていることから、当然のことながら当該調査で「一般的な日本人像」を想定しているわけではないと思われる.
- 8 本来ならばそれに加えて「地域差」「年齢層」「男女の均等性」などを考慮に入れなければいけないのは自明の理であるが、本調査では新入生のみを対象を限定している. また、統計学的に見ても僅か120人強の大学1年次生を調査しただけで「一般的な日本人像」を想定することは出来ない（そもそも「一般的な日本人」とは何かも確立することは不可能である）. 坂東アンケートとの比較はあくまで程度差である. そうした意味では、松田アンケートは坂東アンケート及び本稿での調査と比較して、その規模、対象者の属性の広範さなどの点からも、非常に本格的で特筆に値すると言えよう.
- 9 後述の第2アンケートでは、「実際にスペイン料理レストランに行って、パエリアやアヒージョを食べてきた」と記載した学生がいた.
- 10 松田アンケートでは「ヴェラスケス」となっているが、これはスペイン語でvがbの音で発音されることを知らず、英語（音声）学の知識で回答していることに由来する（ベラスケスのスペイン語綴りはVelázquezである）. この手の間違いは少なくなく、例えばエラリー・クイーン編『ミニ・ミステリ傑作選』（創元推理文庫）でも、英文学翻訳の重鎮である中村保男が「ミゲル・デ・セルバンテス（Miguel de Cervantes）」を「セルヴァンテス」と訳出している（p.244）.
- 11 コルテスやピサロは実際にはメキシコ及びペルーを「侵略」しただけなので、「大航海」の範疇に入るかどうかは議論の余地がある. スペインが大航海時代にその名を轟かせたのは、ある「スペイン人冒険家」が名高い業績を上げたからではなく、スペインという国家が冒険家のパトロンの役割を積極的に担っていたからであろう.
- 12 日本のラテンアメリカ諸国への移住政策の過程で、幾多の「アジア人迫害」が起きている. 例えば、1956年から1959年にかけてドミニカ共和国に移住した日本人は現地人からの略奪や迫害に遭った. 完全に和解したのは2006年である. 現在の多くの日系ラ

テンアメリカ人は、当時の日系移民が現地に同化した結果の産物である。

- 13 1998年に告示された小学校の学習指導要領の「総合的な学習の時間」では、(1)「総合的な学習の時間を使って「国際理解教育の学習の一環」として外国語会話を行うことができる」とあり、外国語会話はあくまでも従属的な扱いである。また、外国語学習において文化理解が重要であるという理論を積極的に唱えた研究にHorwitz (1987) がある。実際の効果に関する報告は、加藤 (2002)、河野 (1994) 他を参照。また、この議論については山内 (2003) を参照。
- 14 文化に対する知的好奇心と言語学習を結びつけた萌芽的な研究はGardner and Lambert (1972) である。この研究では、第二言語習得の動機づけを「道具的動機づけ (instrumental motivation)」と「統合的動機づけ (integrative motivation)」の2種類に分けている。文化的知識に関する動機づけは後者に当たる。当然のことながら、学習の動機づけは学習者が置かれている環境や必要性、切迫性の度合いなどに強力に左右されるため、この2分類を忠実に守って議論することはほとんど意味がない。白畑 (2004: 68-73) や白井 (2008: 74-6) を参照。白井 (2008: 176-7) は、文化的学習と語学学習の相乗効果は確実にあると断言している。
- 15 ジャーナリズム論の古典であるリップマンの『世論』でも、「自分の見慣れないものは見ず、自分の哲学に合致する事実に強い印象を受ける」という趣旨の記述がある (Lippmann (1922: 162))
- 16 第2位は「スペイン語の起源」と「スペインの美術」の18% (124名中22名) であり、最下位は「ラテンアメリカの文学」の2% (124名中2名) であった。
- 17 当然のことながら、学生が「スペインの地理」に純粋に興味を抱いて該当ページを開くことも大いにありうる。例えば、独立行政法人大学入試センターが発表した2014年の地理科目の受験者数は、地理Aと地理Bを合わせて地理歴史受験者全体の37.9%に上る (日本史A・Bは39.8%, 世界史A・Bは22.3%)。だが、それを差し引いても、当該冊子における回答数の偏重は特筆すべきものであることに変わりはない。

【報 告】

日本語初級学習者を対象とする文化教材の開発

薄井宏美^{1)*}, 佐藤保子¹⁾, 虫明美喜¹⁾²⁾, 佐藤勢紀子³⁾

1) 東北大学 非常勤講師, 2) 宮城教育大学 特任准教授,

3) 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

要旨 日本語教育において、社会・文化的な知識の教育も必要であるという見地から、日本語学習者を対象とする初級文化教材を開発した。同教材は日本語初級の学習者が入門段階から日本の社会・文化・習慣について学び、教室内外での文化体験、インタビュー活動などのタスクを通して、主体的に社会文化知識を習得できるようにすることを主な目的としている。教材は第一部のWarm Up 8課と、250字から450字程度の短い読解文を含む第二部32課に分けられ、第二部の各課は「本文」、「ことば」、学習者の自らの学びを促す「タスク」、「漢字」の4つの部分で構成されている。第二部の各課の32のテーマは、四季、習慣、人間関係、伝統、現代社会、その他に分類される。本報告では、同開発教材の概要および、これを教材として用いた「日本語研修コース」の読解授業の概要と受講者の感想を報告する。

1. はじめに

近年、留学生、特に英語コース参加者の大幅な受入れ増により、初級学習者が急増している。初級の日本語教育では、通常、日常生活で最小限必要な文法と会話、そして仮名と数百字の漢字を教えるが、留学生の日本社会への速やかな適応のためには、それだけでは不十分である。東北大学の国費留学生を対象とした外国人留学生日本語研修コース^{注1}（以下、「研修コース」）においても、2011年度以前は文法シラバスに基づいて、文法、会話、漢字などの教育を行っていた。異文化理解、日本文化、日本社会、習慣の違いなどの要素は、授業の中で各教師が断片的に取り上げることはあっても、シラバスとして組み込まれてはいなかった。

日本語教育において、言語やコミュニケーションの教育だけでは不十分であることは、1990年代にすでにネウストプニーによって指摘されている。ネウストプニーは、人間の行動の目標は社会・文化・経済的なインターアクションであるとし、日本語教育の目標はそのための能力であるとしている（ネウストプニー1995）。社会・文化・経済的なインターアクション、つまり社会文化行動を行うためにコミュニケーション行動があり、また、コミュニケーションの話題として

社会文化行動が入ることもある。例えば、「週末花見をしませんか」という誘いは、その言語行動そのものが目的ではなく、いっしょに花見をするという行動自体が目的である。また、花見に誘われたときに、「花」というのは桜のことであり、桜の名所と言われる所に出かけ、食事や飲酒を伴う可能性があるということを知らなければ、このコミュニケーションは困難になり、インターアクション自体が成立しないかもしれない。逆に言えば、知識があれば、日本語の運用に問題があったとしても、インターアクションは成功する可能性が高い。

以上のようなことから、筆者らは2011年度から、学習者が社会文化行動を行うために必要な知識を提供し、さらに学習者自らがその知識を検証し、深めていける教材を開発してきた。2012年度からは研修コースに読解クラスが開設され、そこで本教材を使用してきた。本稿では、開発してきた教材とその教材を用いた授業実践について報告する。

2. 既存の教材と本教材開発の意義

以下に、初級学習者を対象とした、文化・社会を扱う教材、読解を扱う教材の例を挙げる。

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 高等教養教育・学生支援機構 佐藤勢紀子 気付 東北大学 非常勤講師 h7r2m3@gmail.com

市販教材として、『初級日本語 げんき I 第2版』（飯野他, 2011）のように主となる文法や会話の内容に加えて日本の社会文化に関するコラム欄を設けるテキストや、『まるごと 日本のことばと文化 入門A1 かつどう』（国際交流基金編著, 2013）のように異文化理解を目的の1つとして据えたテキストも見られる。しかしながら、それらは「主」に対する「従」という位置づけであり、異文化の「理解」にとどまっている。『日本語でインターアクション』（ファン他, 2014）は、学習者のインターアクションそのものを目的とした数少ないテキストの一つであるが、初級後半から中級の学習者を主な対象としており、初級前半からこのテキストを使用するのは難しい。

また、本教材が採用した読解という形式で、初級レベルで使用可能な市販教材はいくつか存在するが、特に本教材のように文化や社会に重きを置いたものとしては、『できる日本語準拠 たのしい読みもの55』（できる日本語教材開発プロジェクト, 2013）（以下、『たのしい読みもの』）が挙げられる。『たのしい読みもの』は、「接触場面での読み」、「読み」から生まれる多様な対話、「自律的な読み学習」を目的として、第1部ではチラシやパンフレットのような学習者が日常生活で接する文字情報、第2部では日本の社会や文化を知り、読んだことで周りの人とのコミュニケーションにつながる読み物が取り上げられている。第2部の文章の長さとしては、250字程度のものもあるが、長いものでは2000字程度のものもあり、「読解」の活動が中心となる。

市販教材ではないが、webからダウンロードできる教材として、国際基金ロンドン日本文化センター『Teaching CHIKARA reading』がある。これは、英国の中等教育のために開発された日本文化理解を目指した教材で、ホームステイ、日本人のお祝い、地震などのトピックに分かれている。

その他、各教育機関で日本の社会、文化の理解を目指した教材開発が行われている。津覇（2017）では、新聞記事をもとに時事を扱った初級読解教材の開発が報告されている。また、義永他（2012）では、本教材と同様に日本語研修コースの学習者を対象とした教材開発が報告されている。そこでは、大学院生の研究生

活に関連したナラティブの読解を通して、学習者自身の研究生活への意識化、日本語学習へのモニター、日本語運用能力の向上を目指している。

こうした中で、本教材の開発にあたっては、日本の社会・文化・習慣について学び、実際にその活動を行うことや教室内外のインタビュー活動などのタスクを通して、学習者が主体的に社会文化知識を習得していくことを主な目的とした。読解文は話題を提供するために提示しているが、「読む」ことだけが目的ではない。読解をきっかけとしてある程度の知識を獲得し、タスクを通して理解を深めていくこと、さらには教室外で同じような話題・場面に接したときに各自の社会文化知識を形成していくことが重要なのである。

3. 教材の概要

3.1 本教材の目的

すでに述べたように、本教材の主たる目的は、学習者が日本の社会・文化・習慣について学び、実際にその活動を行うことや教室内外のインタビュー活動などのタスクを通して、主体的に社会文化知識を習得していけるようにすることである。学習者同士の情報交換・意見交換や日本人へのインタビューによって、日本に関する知識のみならず、異文化理解、さらには自文化への理解も深めることができると考えた。

話題を提供するための読解文は、上記の目的を達するための手段である。そのため、学習者がスムーズに内容を理解し、達成感が得られることを重視して、本文の長さを250～450字程度、提出する語彙も10語前後に留めた。

また、日本語の集中コースである研修コースの特徴を踏まえ、日々の日本語学習を振り返ることができること、日本語で活動を行うことによる達成感を感じることができることも意識して教材の開発を行った。

3.2 内容と構成

本教材は、大きく二つの部分に分けることができる。第一部は「Warm Up」であり、ひらがな・カタカナの練習や、漢字の認識などに重点をおくサバイバル的な内容を扱っている。第二部は、四季、習慣、伝統などのテーマに基づいた教材である。話題提供として読

表1 文化教材の構成と各課のテーマ

1	Warm Up	「やさい・くだもの」	21	習慣	「味噌汁」
2		「メニュー」	22		「お風呂」
3		「まち」	23		「おじぎ」
4		「サイン」	24		「お土産」
5		「パソコン」	25		「ジェスチャー」
6		「習い事」	26	人間関係	「お金を払う人」
7		「プレゼント」	27		「冠婚葬祭」
8		「歌と踊り」	28		「部活動」
9	四季	春「節分」	29	伝統	「着物」
10		春「ひな祭り」	30		「すもう」
11		春「桜」	31		「日本のリズム」
12		夏「花火」	32		「書道」
13		夏「七夕」	33		「茶道」
14		秋「月見」	34		「昔話一鶴の恩返し」
15		秋「食欲の秋」	35		「笑い話」
16		秋「七五三」	36	現代社会	「日本の会社」
17		冬「年末年始」	37		「男の役割・女の役割」
18		冬「成人式」	38		「男の言葉・女の言葉」
19	習慣	「すし」	39	その他	「アニメ」
20		「はし」	40		「仙台」

解文を提示し、テーマに沿ったタスクを行う。

本教材の構成と各課のテーマを表1に示す。

第一部のWarm Upでは、ひらがな・カタカナを学習したばかりで漢字の学習を始める学習者が文字の定着を図りながら日常生活に必要な言葉や知識を習得できるようにという狙いがある。例えば、「やさい・くだもの」では16の野菜や果物の名前を覚えながら、ひらがな・カタカナを復習することができる。「サイン」では、漢字で書かれている身の周りの表示、例えば「禁煙」などの意味を認識し、漢字で書かれた表示を探すタスクなどを通じて自ら漢字に興味を持って体験的に学習できる。さらに、「プレゼント」では母の日やお正月などに際して日本人が物品を贈る習慣を短い文から理解できるようになっている。このようにWarm Upでは、社会文化知識を獲得しながら、日本語の表記に慣れ、第二部のより長くまとまった文章につなげていけるような教材が用意されている。

第二部では、32のテーマを取り上げており、テーマはその内容から四季・習慣・人間関係・伝統・現代社会に分類される。第二部の各課は「本文」、「ことば」、「タスク」、「漢字」の4つの部分から構成されている。

話題を提供するための「本文」は、話題を提供し、語彙を提示するためのものである。本文をもとにクラス活動が十分行えるように、本文の長さはあまり長くならないようにしている。前半の「四季」では250～350字程度、後半の「習慣」から「その他」まではやや長くなり、300～450字程度である。本文は、漢字かな交じり文とし、漢字には読み仮名をつけた。本文に出てくる文型・文法は、ほぼ初級レベルに限定している。語彙については日本語初級語彙に文化的語彙も加わり初級語彙を上回った内容になっているが、細かいコントロールはせず、ある程度自然な表現を保つように心がけた。

「ことば」は、本文を理解するのに必要と思われる言葉や表現に英語訳をつけたものである。

「タスク」の部分では、「はなしましょう」「ききましょう」「やってみましょう」など、各テーマについて学習者が自ら学んでいけるようなタスクが設定されている。「はなしましょう」や「ききましょう」では、自分の国の習慣を紹介したり、クラスメイトの国の事情を質問したりして、広い視点からテーマを見つめ直すことができる。また、「インタビューしましょう」では、

教室の外に出て日本の学生などにインタビューすることがタスクとなっている。このタスクでは、本文から得た情報がどの程度一般的なことであるのか、または限定的であるのかにインタビューを通して気づくことができる。「やってみましょう」では、七夕飾りを作る、さまざまな場面のおじぎをするなどの活動から、自らの体験として文化を学ぶことができる。

「漢字」の部分では、テーマの題、及びその課のキーワードとなる漢字の言葉を、各課それぞれ3つ取り上げている。初級漢字88字、中級以上の漢字33字、合計121字を使用している。漢字の読みや意味は、本文で使用されている言葉に限定して提示しているため記憶しやすい。また、日本語のテキストでは縦書きのものを読む機会は少ないが、練習シートでは熟語については縦書きも提示している。

3.3 授業例

3.2で述べたように、教材の第二部の各課は本文、ことば（重要語彙、表現）、タスク（はなしましょう、ききましょう、やってみましょうなど）、漢字（トピックに関連する漢字、トピックの理解を助ける漢字）で構成されている。これらを授業の中でどのように扱うか、教材の「春「桜」」と「おじぎ」を例に紹介する。

なお、これらの教材を付録として本稿末に掲載する。

（1）導入

その日に扱うトピックについて、学習者がこれまでの経験やそれぞれの国の事情などを話す、教師が関連する写真を見せるなどの活動を行って、トピックを導入する。学習者の既存の知識を確認し、トピックへの関心を引き起こす活動である。

「春「桜」」であれば、学習者が桜を見た経験がある場合は、桜をどこで見たか、花見をしたかなどを話す。季節的に見ていないと考えられる場合は、何かの機会に実際に見たことがあるか、写真などで見たことがあるかなどを話すことができる。

「おじぎ」であれば、「おじぎ」という言葉を知っているかどうか、普段のおじぎの仕方、自国における初対面場面での挨拶の仕方・友人との挨拶の仕方などを話す。また、ここでトピックに関連する漢字を導入してもよい。

（2）語彙・漢字の導入

語彙と漢字を導入する。語彙は、発音練習、英語と日本語のマッチング、短文作りなどを通して、定着を図る。漢字は、トピックに関連する漢字として意味はもちろん、書き順や読みも練習する。

（3）本文

本文の扱い方は、内容や学習者のレベルによってさまざまである。

例えば、「春「桜」」は、筆者らが実施している授業スケジュールでは、学習者が初めて読むまとまった文章である。そのため、まず教師が本文を音読し、学習者に音から情報を取り、フレーズの切り方を確認させる。そして内容確認の読解タスクを与えて個人作業で読みの活動を行う。その上で、クラス全体での内容確認や質問を受け付ける。「おじぎ」はスケジュールの後半に取り上げるため、学習者も読むことに慣れてきている。学習者は教師の音読なしでも、自分の力で読んでいくことができるようになっている。あらかじめ用意された質問に答える読解タスクを行ったり、学習者が音読をして意味の確認を行ったりすることができる。

この本文の読みを通して、学習者はトピックに関する基本的な情報を得ることができる。本文には多少、未習の語彙や表現が含まれることもあり、一字一句理解することにこだわる学習者もいるが、内容に注目することにより、未習の語彙や表現を推測したり細部にこだわらずに読み流したりできるようになっていく。

（4）タスク

タスクは、各テーマについて、学習者が自ら学んでいけるようなタスクが設定されており、内容はそれぞれ異なる。

「春「桜」」では、「ききましょう」におけるクラス内インタビューと「インタビューしましょう」におけるクラス外インタビューが設定されている。「ききましょう」では、「桜の花が好きですか」という質問を通して、学習者の桜に対する考え方を共有することができる。また、「あなたの国で有名な花は何ですか」「あなたの国でお花見をしますか」という質問を通して、各国の花についての情報を得ることができる。花の種類を日本語で伝えることは難しいが、学習者はスマー

トフォンの写真などを使って、花を紹介していた。

「インタビューしましょう」では、教室外の日本人にインタビューすることが想定されている。花見をしたか、どこでしたか、という質問を通して、日本人の実際の行動を知ることができる。インタビューを通して、本文の内容の検証、確認、修正ができるのである。筆者らのこれまでの授業では、学習者は15分程度の短い時間に何人もの日本人に声をかけ、実に多様な情報を集めてくる。ただし、この活動については、事前の準備が必要である。インタビューを依頼するための表現などを教室で十分に導入・練習し、学習者の心理的負担を軽減する必要がある。寺嶋他（2015）では、中級の日本語学習者が学外の日本人へのインタビュー活動を行った際、最も不安に感じていたのは「自分の日本語力に対する不安」であったことが報告されている。本教材が対象としている初級の学習者であればその不安はさらに強くなると想定される。十分な準備を行い、インタビューで日本語運用の成功体験をすることで自分の日本語に自信を持つことができる。4.3で紹介する学習者のアンケートにもインタビューで初めて日本人と日本語で話したことが授業で印象に残ったという記述が見られた。一方で、自分の日本語を未熟だと感じ、インタビュー活動を嫌う学習者もある。このようなタイプの学習者には、日本語教師にインタビューをする、教室に来てもらったゲストにインタビューするなどの方法もあるだろう。

「おじぎ」のタスク「やってみましょう」では、さまざまな場面におけるおじぎの方法を実践する。「先生の研究室に「失礼します」と言って入るときのおじぎ」では、大学で学習者が日常的に遭遇する場面であるため、学習者は熱心に活動に取り組む。おじぎの方法にとどまらず、ノックの仕方（回数、強さ）、部屋に入るタイミングなど学習者同士で話しながら進めていく。実際にやってみることで、自国との相違に気づくこともできる。もちろん、おじぎは相手に敬意を示す行動であるため、日本式のやり方に抵抗を感じる学習者もあるだろう。このタスクはそのような場合も念頭において行う必要がある。

ここまで、授業の例を挙げた。これは筆者らの経験に基づいたものであるが、学習者の特徴や学習環境に

よって、さまざまな教材の扱い方ができると考える。

4. 2017年度前期の授業と受講者の感想

筆者らは2012年度から東北大学の研修コースで本教材を使用してきた。ここでは2017年度前期の授業を例に、シラバスとアンケート調査によって得られた受講者の感想を報告する。

4.1 授業の位置づけと受講者

本教材を使用した授業は、東北大学の日本語研修コースにおける日本語授業の一環として行われている。2017年4月から7月まで、1週間に2回90分の授業が全28回行われた。そのうち2回は試験であるため、実質的な授業は26回であった。研修コースの学生は、この授業の他に、文法・会話を学ぶ授業（1週間に8回（各90分））、漢字の授業（1週間に2回（各90分））、応用（1週間に1回（90分））、チュートリアル（研修生の人数にもよるが、1週間に30分程度）に出席している^{注2}。

2017年前期の受講者は、計16名で、7名と9名の2つのクラスに分けられた。国籍は、マレーシア（1）、ミャンマー（1）、バングラデシュ（1）、パキスタン（1）、インド（1）、イラン（1）、ヨルダン（1）、ボスニア・ヘルツェゴビナ（1）、英国（1）、スペイン（1）、ナイジェリア（2）、ボツワナ（1）、カメルーン（1）、米国（1）、パラグアイ（1）の15の国からなる（括弧内は人数）。また、研修コース修了後の進学先を見ると、工学研究科9名、環境科学研究科2名、理学研究科1名、医学系研究科1名、情報科学研究科1名、法学研究科1名、国際文化研究科1名となっており、大半が理系の学生であることがわかる。日本語レベルは、来日前に日本語学習歴がある受講者もいたが、全員東北大学の日本語プレースメントテストにより、入門レベル（初級前半レベル）と判定された学生である。

4.2 シラバス

シラバスは受講者の日本語学習の進捗状況に合わせて計画された。まずは日本語の文字に慣れるため、Warm Upを8回行った。その後、「四季」から5の

トピックを取り上げた。さらにその他のトピックから13のトピックを取り上げた。2回行われた試験では、「日本に来てびっくりしたこと」、「私の国と日本」というテーマでスピーチを課した。

毎回、授業の最後には日本語と英語でコメントシートを記入させた。これは受講者がその日の内容を振り返るためである。

4.3 受講者の感想

授業の内容について、2017年度前期の受講者にアンケートを行った。アンケートは授業の最終日に行い、無記名で回答してもらった。質問項目は日本語と英語が併記されており、回答は英語、または日本語で記入された。受講者は計16名であったが、回収されたアンケートは15名分である。以下で受講者の回答を報告する。なお、自由回答の記述は主に英語であったが、以下では意味を損なわないよう留意しつつ、日本語に翻訳したり要約したりしている。

まず、授業や教材が学習にどのように役に立ったと思うかを質問した。「1.とてもそう思う」から「5.ぜんぜんそう思わない」までの5段階で回答してもらった。アンケートの質問と回答を表2に示す。

日本文化への理解、異文化への理解、語彙を覚えることについて（質問1）～3))は、3分の2の受講者が「とてもそう思う」と回答している。筆者らの教材開発の目的通り、日本の文化・習慣ばかりでなく、異文化への理解も促進されたと感じていることがわかる。

語彙については、トピックに密接に関連する語彙が本文や漢字の部分で提示され、タスクで学習者が使用することによって学習者の印象に残ったと考えられ

る。実際にどの程度習得に結びついているかは更に調査が必要であるが、文法表現を理解するための例文に一度提示されるだけといったような語彙に比べて、受講者の記憶に残ったことは確かであろう。

話す能力、読む能力、漢字について（質問4）～6))も、ほとんどの受講者が「とてもそう思う」と「そう思う」と回答しており、自由回答でも「もっと話したい」、「もっと漢字を使いたい」といった積極的なコメントが見られた。

また、授業で印象に残ったテーマとその理由について質問し、自由回答で答えてもらった。受講者によって挙げられたテーマは、どれかに偏るものではなく、学習者の興味に応じて様々であった。一つのテーマに絞らず、「全体におもしろかった。知りたいと思っていたことを学ぶことができた」、「伝統的なことを学ぶのはおもしろい」という意見や国の習慣との類似に言及した回答もあった。また、教室外でのインタビューに言及し、「日本人と日本語で話したのは初めてだった」という感想も見られた。

個別のテーマに関するコメントとしては以下のようなものがあつた。

【歌と踊り】日本の伝統的なダンスをクラスのみんなと踊るのはおもしろかった。

【すもう】ルールがわかった。テレビで相撲を見た。

【おじぎ】修了セレモニーに役に立つ（修了証書を受け取る際のおじぎを練習した）。

【はし】自分の箸の使い方の間違いに気がついた。役に立つ。シンプルだけど複雑。

【昔話】昔話を読むことは文化を学ぶのにいい。

【七夕】建築が専門なので、七夕飾りの折り紙が面白かった。

表2 受講者へのアンケート調査の結果

質問	回答	1	2	3	4	5
1) 日本文化についての理解が深まったと思いますか。		11	3	1	0	0
2) いろいろな国の文化や習慣を知ることができたと思いますか。		10	5	0	0	0
3) 日本語の言葉・語彙を覚えるのに役に立ったと思いますか。		11	3	1	0	0
4) 日本語を話す能力がついたと思いますか。		6	8	1	0	0
5) 日本語の文を読む能力がついたと思いますか。		9	4	0	1	1
6) 漢字の勉強になったと思いますか。		6	5	2	1	1

1:とてもそう思う 2:そう思う 3:どちらとも言えない 4:あまりそう思わない 5:全然そう思わない

【着物】自分の国の伝統的な服について考えた。

授業の内容について授業外の時間にしたことや話したことについても質問し、自由回答で答えてもらった。全体に関するものとしては、「授業の内容をクラスメイト、家族、日本人の友人と話した」、「授業の後でインターネットで調べた」などがあつた。積極的にそのテーマに対する理解を深めようとしていることがうかがえる。また、「仙台のお土産を買った」、「寿司を食べた」など、授業で学習したことを実際にやってみたという回答が見られた。さらには、「日本人の家に行ったときや外食するとき、箸のマナーに気がつけた」「日本の祭りの飾りをよく見るようになった」「日本のアニメを見始めた」など、一度きりの行動ではなく、これまでの行動を修正したり、新しい習慣として取り入れたりする様子も見られた。

授業全体への感想や要望を聞いたところ、肯定的なコメントとしては以下のようなものがあつた。これらのコメントからは、学習者が授業の目的を理解し、その目的が達成されたことがわかる。

- ・このクラスは日本の文化を理解するのに役に立ったし、面白い。文化を理解することは共生社会のために大切だ。日本の文化を尊重して、誤解を避けることができる。
- ・このクラスは学習者にとって面白く、知識が得られる。楽しんだ。読み書きの練習になる。言語習得の助けになる。
- ・このクラスでは日本の文化を学ぶことができた。日本の社会にどのように入っていけばいいか学ぶことができた。
- ・インタラクティブでコミュニケーションの能力が上がった。

一方、授業への要望としては、「クラスでもっと漢字を使いたい」「読み書きだけではなく、聞く・話す応用練習をもっとしたい」といった回答があり、日本語学習に対する積極的な姿勢がうかがえた。また、「本文の文法がわからないことがよくあつた。もっと簡単な文にしたほうがいい。語彙の意味が分かっても文脈が読み取れないことがあつた」というコメントも見られた。

この最後のコメントについては、いくつかの要因が

挙げられる。第一に、言語的な要因である。コメントにもあるように、本文には文法のクラスで未習の表現も多少あつた。また、既習の表現であっても、文章として理解するまでには習得されておらず、理解の困難さを感じさせる要因となったと考えられる。第二に、日本語の文章の特徴である。主語や目的語などが省略された文章は日本語の文章としては自然であるが、初級の学生にとっては難しいものであると考えられる。しかしながら、このような日本語の文章の特徴に初級の段階から慣れていくことは、中級以降の学習に有用なのではないだろうか。第三に、内容である。筆者らは日本語学習者に日本の習慣や文化を理解してもらえようように本文を作成したつもりではあるが、そこではまだ日本文化・社会を理解している者としての「常識」が前提となっていて、日本語学習者にとって理解が難しい場合がある。例えば、「七夕」の由来を紹介する文章に登場した織姫と彦星は、「姫」という言葉からも織姫が女性であり、彦星が男性であることは母語話者には自明であるが、教材開発当初はそれについて何も言及していなかったため、学習者から質問が出た。挿絵を挿入したり、「姫」という漢字の女偏に注目させたりすることにより、このような問題を解決することができた。このような点については、学習者の反応を見ながら、今後も修正していきたいと考えている。

5. まとめと今後の課題

以上で述べてきたように、本教材はこれまでの文法、会話、漢字といったような日本語の言語、コミュニケーションの学習に留まらず、日本の文化、社会、習慣などを取り入れた社会文化知識・行動の学習を目的として開発されてきた。仮名から学び始める入門の段階でも使用できるようにしたことは、本教材の大きな特徴である。そして学習者は、本文の読解や様々な活動を通して、日本の社会・文化について、単なる知識としてではなく、体験として学習・習得していくことができる。

今後は授業を実施する中での学習者の反応や意見をもとに、さらに教材の改訂や授業方法の見直しを行い、日本語教育の現場で広く使用可能な教材として出版することを目指したい。

謝辞

本報告は、東北大学高度教養教育・学生支援機構平成28年度「教育開発推進経費」による教材開発事業「日本語初級学習者を対象とする文化読解教材の開発および出版」にもとづくものである。また、教材開発にあたり、研修コースの運営や読解授業を担当する先生方、受講者の皆さんに数々の貴重なアドバイスをいただいた。関係者各位に感謝の意を表したい。

注

- 1 「外国人留学生日本語研修コース」は大使館推薦で文部科学省の奨学金を受給し日本の大学・大学院に進学する国費留学生のために日本語予備教育を行うプログラムである。東北大学高度教養教育・学生支援機構では、東北大学の大学院に進学予定の研究留学生、宮城教育大学に配置予定の教員研修留学生、理工系学部進学予定の韓国からの留学生を各学期30名の定員で「外国人留学生日本語研修コース」の研修生として受け入れ、日本語の集中予備教育を実施している。本報告で「研修コース」と称しているのは、そのうち韓国の留学生を対象とする「日韓共同理工系学部留学生プログラム」(通称「日韓プログラム」)を除いた部分である。
- 2 文法・会話の授業では、『みんなの日本語 初級』(スリーエーネットワーク)を使用してきたが、2017年度前期には『まるごと 日本のことばと文化』(三修社)を使用したため、それに合わせて読解の授業の進度も調整した。漢字の授業では、『BASICKANJI BOOK 1』を使用している。漢字の授業は初級前半までしかカバーしていないため、読解授業の漢字学習である程度補っている。応用の授業では、『みんなの日本語』使用時には、同シリーズの聴解教材を使用し、応用練習を通じて日本語運用力の向上を目指していたが、『まるごと』を採用した2017年度前期には、文法・会話授業の発展的練習や試験を行っていた。チュートリアルは、各研修生の必要に応じた個人指導を行なう授業である。

参考文献

できる日本語教材開発プロジェクト (2013)『できる日本

語準拠 たのしい読みもの55 初級&初中級』(嶋田和子監修), アルク

飯野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011)

『初級日本語 げんき I 第2版』The Japan Times

J.V.ネウストプニー (1995)『新しい日本語教育のために』

大修館書店

国際交流基金編著 (2013)『まるごと 日本のことばと文化 入門A1 かつどう』三修社

国際基金 ロンドン日本文化センター『Teaching CHIKARA reading』(http://www.jpfr.org.uk/Language/teaching_chikara_reading.php) 閲覧日: 2017年11月6日

寺嶋弘道・戸坂弥寿美・井上佳子・高尾まり子 (2015)「学外でのインタビュー活動における日本語学習者の意識—日本語学習者が感じる不安と成長—」『日本語教育方法研究会誌』第22巻第1号, pp.6-7

津覇久子 (2017)「日本語初級学習者向けの時事読解教材『読んで社会とつながる』の開発の試み—非漢字圏の学習者に向けて—」『地域文化論叢』第18号, pp.35-75, 沖縄国際大学大学院地域文化研究科

吉田千春(編著)・竹田誠・徳永あかね・山田悦子(著) (2014)『日本語でインターアクション』(サウクエン・ファン監修), 凡人社

義永美央子・戎谷梓・村岡貴子 (2012)「大学院研究留学生のための基礎日本語教材の開発—日本語研修コースにおける実践から—」『多文化社会と留学生交流—大阪大学国際教育交流センター研究論集—』 pp.73-87

付録

資料1：第9課 春「桜」

春はる「桜」 Spring "Cherry Blossoms"

[illegible]

日本人は、桜の花がとても好きです^⑨。いろいろな桜の種類^⑩がありますが、ソメイヨシノ^⑪が一番好きです^⑫。4月は日本中^⑬がビシソク^⑭の桜の色^⑮になります^⑯。



Q cherry-blossom fruit



12 ヲメイヨシノ

***** ৯৯৮ *****

(1) 咲くとき	when it blooms	(6) 種類	a kind
(2) やや	and so on	(7) 多いです	many
(3) だんこ	a dumping	(8) 日本中	off over Japan
(4) など	and so on	(9) べにになります	to become
(5) へは...かたがてです	~ like (there) ...		

***** さきあしろう *****

- 1 桜の花が大好きです。
は い
- 2 あなたの顔で、着る花は何ですか。
い い え
- 3 あなたの顔で、お花見をしますか。
は い

***** インパルスしきょう *****

- 1 お花見をしましたか。
はい いいえ
- 2 どこで お花見をしましたか。
公園 川の近く 学校の近く そのほか ()
- 3 どうでしたか。

***** *thc* *****

- [illegible]

資料 2：第 23 課 おじぎ

おじぎ Bow

おじぎは大切なコミュニケーションの**方法**の一つです。「おはようございます」と言うとき、「ありがとうございます」と言うとき、「すみません」と言うときなど、いろいろなときにおじぎをします。

おじぎのしかたもいろいろあります。たとえば男いているとき、少しぶつかつてしまった**場合**は、頭を少しまげて「すみません」と言います。先生と約束したのに**30分遅れた**場合は、遅から曲げておじぎをします。また、茶道などの伝統的な習い事の始めと終わりには、遅っておじぎをします。



男の人のおじぎ
男の人のおじぎ
女の人のおじぎ

***** **ことば** *****

(1) 方法	a way, a method	(6) への	even though
(2) たとえば	for example	(7) 腰	lower back
(3) ぶつかつてしまう	hit by chance, accidentally hit	(8) 曲げる	to bend
(4) 場合	in case of	(9) 茶道	tea ceremony
(5) (頭を)下げる	to bow	(10) 習い事	hobbies

***** やってみましょう *****

きれいなおじぎのポイント

- ・腰から曲げる (頭だけではなく、体全体を曲げましょう。)
- ・視線 (おじぎをしながら、相手の目を見るのは失礼です。)
- ・手の位置 (体の横につける (男性) か、前に出して合わせます。)
- ・時間 (2秒の間で「1、2、3」と数えます。)

やってみましょう

1. 先生の研究室に「失礼します」と言って入るときのおじぎ

2. 国へ帰る前に、先生に「ほんとうにお世話になりました」と言うときのおじぎ

3. 道で友達に会ったときのおじぎ

4. 椅子に座って「よろしくお願ひします」というときのおじぎ

5. 落字練習 (a certificate of completion of a course) をもらうときのおじぎ

***** **かんじ** *****

1 頭	あたま	head	頭	()
2 下	さげ	to bow	下げる	()
3 曲	まげる	to bend	曲げる	()

【報 告】

全学教育におけるライティング課題の実施状況

—東北大学教員への面接調査から—

菅谷 奈津恵¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

筆者らは、東北大学の初年次生のライティング能力育成を目的とし、教材開発や提出レポートの分析等に取り組んできた。本稿では、その事業の一環として行った教員への面接調査について報告する。調査は全学教育科目を担当する教員11名に行い、第1セメスターでどのようなライティング課題が実施されているかを検討した。その結果、半数以上の教員が期末レポートに加えて複数のライティング課題を課していることがわかった。また、論証型レポートなどのアカデミックな課題だけでなく、自身の経験や学習を振り返る省察レポートも複数の科目で確認された。アカデミックな課題と省察レポートとでは担当教員が指摘する問題点に違いも見られ、前者では剽窃への懸念が、後者では経験や感情の言語化の難しさが挙げられていた。分析結果を踏まえ、大学で課される課題の多様性を学生、教員がともに意識すべきこと、フィードバックの機会を増やすべきことを指摘した。

1. はじめに

大学では学生の学びを深め、理解を測定するためにしばしばレポートが課される。本学の全学教育においても、初年次生には多くのレポートが課されている(串本ほか 2016; 菅谷 2017a)。だが、初年次生の多くは、入学前にレポートの作成経験を持たないか、経験があったとしても非常に限定されている。

筆者らは初年次生のライティング能力の向上を目的として、平成27年度に「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」ワーキンググループ(以下、レポートWG)を立ち上げた。その一環として既に『東北大学レポート指南書』という小冊子を作成し、2017年度の入学者に配布を行った。当冊子はレポートWGのメンバーが各自の担当授業で使用するほかに、教務課を通じて基礎ゼミ担当教員への活用も呼びかけている。学習支援センターのライティング支援や附属図書館の講習会でも冊子を活用し、全学的なライティング支援体制の構築を試みている。

紙幅の制約もあり、『東北大学レポート指南書』では文献を用いた論証型レポートに焦点を絞り、解説している。冊子の編集方針の決定に当たっては、他大学での先行事例の検討(菅谷・吉植 2016)や本学の全学教育科目の担当教員に対する面接調査(串本ほか

2016)、学生の提出レポートの分析(菅谷2017b)を実施した。その結果、学生には、問いの設定や参考文献の引用でつまずきが見られることが確認され、冊子内容の選択に反映を行った。

だが、本学教員への面接調査からは、学生に課されるレポートには文献に基づく論証型以外にも、様々なタイプのものがあることも判明している。例えば、「家で行う演習問題」(串本ほか2016: 239)のように、数式が紙面の大部を占める「レポート」も確認された。これは一般的な「レポート」のイメージとは異なる課題だと思われる。大学でのライティング指導実践を概観した大場・大島(2016)においても、「レポート」といった同一のラベルの下に多種多様な文章が含まれることを報告している。初年次生は多くの科目を履修する場合が多いため、同時期に並行して多様なレポートに取り組むことになると考えられる。

文章作成経験の乏しい学生にとっては、それぞれのレポートで何が求められているかを判断し、書き分けを行うのは容易ではない。初年次生に質問紙調査を行った渡辺・島田(2017)では、レポートのつまずきの主要因として、教員からの指示内容が理解できないことがあると指摘している。渡辺・島田(2017: 141)は、「レポートが何なのか、また提出するものが

*) 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 sugaya@m.tohoku.ac.jp

レポートとして認められるのかがわからない」との学生の回答を紹介している。

さらに、串本ほか（2016）では期末レポートを中心として報告を行ったが、実際には、学期末以外にも複数のライティング課題を課す科目があることが確認された。提出課題に対してフィードバックを行うかどうか、実施時期により違いが見られた。前掲の大場・大島（2016）でも同様に、ライティング課題の実施回数や課題タイプの組み合わせ方、フィードバックの方法は多様なことが報告されている。

学生の書く力を伸ばすためには、こうしたライティング課題の現状を把握し、それを踏まえた支援策を考える必要がある。そこで、本稿では串本ほか（2016）の調査データの再分析を行い、学期末以外も含めて全学教育でどのようなライティング課題が実施されているかを詳細に検討したいと考えた。

2. ライティング課題の分類

串本ほか（2016）は期末レポートの実態調査を主としていたこともあり、課題の分類は試行的なものであった。まず本章では、ライティング課題の分類について検討する。

2.1 串本ほか（2016）での分類

串本ほか（2016）では、調査実施に先立ち、レポートの分類として以下の4つを設定していた。

- ①共通の材料について要約するタイプ
- ②個別の材料について要約するタイプ
- ③共通の材料を使って論証するタイプ
- ④個別の材料を使って論証するタイプ

分類の一つ目の軸は、レポートに使用する材料（データ、情報）が受講生で共通したものであるか、あるいは各学生が選択する個別なものであるかという点である。二つ目の軸は、論証を求めるかどうかという点である。論証を含まずに、材料をもとにまとめるタイプを「要約」と名付けた。

レポートがいずれのタイプに当たるかは、面接時に講義担当教員に選択を求めたが、判断が難しいとの声

がしばしば上がった。とりわけ省察レポートを課す教員には、選択に困難が見られた。期末課題として省察レポートを課す科目は事例A、G、I、Kの4つがあったが、各教員には異なる分類が選択されていた（事例A④、事例G①、事例I②、事例K③）。実際には、4章で詳述するように、この4つの事例には共通点が多く、他の課題との特徴の違いも顕著であった。

より多様な課題に対応可能な分類として、本稿ではNesi and Gardner（2012）を参考にすることとした。Nesi and Gardnerは英語でのライティング課題を扱ったものであるが、広範囲にわたる学年・専門領域で大量の文章を収集している。その結果、実際に大学で課される多様なジャンルとその分布を把握することが可能となっている。各ジャンルの文章例や、使用語彙の頻度等も示しており、それぞれの特徴の理解に役立つ。先行研究には二通（1996）や二通（2003）、松田・小島（2017）など日本語でのライティング課題を調査したものもあるが、いずれも小規模に実施されたものである。調査方法もインタビューや質問紙調査であり、学生が提出した文章は検討されていない。

さらに、Nesi and Gardnerでは省察レポートのように、非伝統的なタイプの課題も大きく取り上げて解説していることも注目される。早稲田大学での取り組みが示すように、体験や感情を言語化する省察レポートは、今後、ますます重要となるジャンルだと思われる（早稲田大学平山育夫記念ボランティアセンター編2016）。

2.2 Nesi and Gardner（2012）による分類

本節では、Nesi and Gardnerによるライティング課題の分類について述べる。Nesi and Gardnerはイギリスの4つの大学で、学生が提出したライティング課題を収集し、コーパス化を行った。同時に、教員やチューター、学生への面接調査も実施し、収集テキストとともに検討を行った。対象学年は大学1年次から修士課程までであり、領域は人文科学、社会科学、生命科学、物理科学にわたる。

こうして収集された2858件の文章を、Nesi and Gardnerは13のジャンルファミリー（Genre family）に分類した。ジャンルファミリーとは、類似するジャ

ンルからなる集合体を指すものである。13のジャンルファミリーはさらに、以下の5つの社会的機能（目的）で整理されている。

（1）知識・理解を示す（Demonstrating knowledge and understanding）

基本的な技能や知識の習得を示すことを目的とするライティング課題には、「演習」（Exercise）、「説明」（Explanation）の2つのジャンルファミリーがある。「演習」の例として、専門用語の定義を述べるといった短答問題や、公式を用いた計算問題、統計学の演習問題などが挙げられている。Nesi and Gardner (2012: 75-77) の例のように、しばしば問1、問2などの小問に分けて提示され、数式や図表の使用割合が高い。

「説明」はその領域の重要な概念や仕組み、特徴などを説明する課題である。例えば、Nesi and Gardner (2012:69) は生命科学分野の提出課題として、目の構造を説明する文章を紹介している。理解していることを示すためには、教科書や参考資料の情報を単に書き写すのではなく、自分の言葉で的確に言い換えることが重要である。Nesi and Gardner (2012:69) では、目の構造に関する参考資料の原文も掲載し、学生がどのように言い換えを行い、レポートを完成させたかを示している。

（2）論理的思考を発達させる（Developing powers of independent reasoning）

論理的思考の養成を目的とした課題には、「批評」（Critique）と「論説文」（Essay）がある。「批評」では、対象の特徴を理解するだけでなく、その評価を行うことが求められる。例えば、本や映画のレビュー、製品や機器の評価分析などが挙げられている（Nesi & Gardner 2012: 95-96）。「論説文」は根拠に基づいて議論を展開しながら、主張を述べる文章である。序論、本論、結論の3部構成となる場合が多い。

Nesi and Gardnerのコースでは、「批評」と「論説文」は全専門領域の各学年で課されている。「論説文」は13のジャンルファミリーの中でも最も高頻度であり、特に、人文科学の1年次では課題の9割を超えている（Nesi & Gardner 2012: 50-52）。

（3）研究スキルを構築する（Building research skills）

研究スキルの養成を目的としたジャンルファミリーには、「研究報告」（Research report）、「方法論報告」（Methodology recount）、「文献調査」（Literature survey）がある。「研究報告」は、卒業論文などの本格的な論文である。他のジャンルファミリーに比べて、長い文章となる。「方法論報告」は生命科学、物理学で多く課されるタイプであり、その中心となるのは実験報告である。「文献調査」はテーマに沿って資料を検索し、注釈付きの文献リスト（annotated bibliography）や文献レビュー（literature review）を作成する課題であり、研究の導入として課されることが多い。

（4）専門的実践に備える（Preparing for professional practice）

専門的実践能力の養成を目的とした課題は、「事例研究」（Case study）、「設計仕様書」（Design specification）、「問題質問」（Problem question）、「提案書」（Proposal）の4つのジャンルファミリーからなる。これらは、どこに重点を置くかという違いはあるが、専門家として今後の実践・行動について提案を行うという点で共通している。「設計仕様書」は、製品やシステムの設計を行う課題で、製造業やコンピューターに関連する分野に多く見られる。「問題質問」は、法学などの社会科学領域に多く、専門家の観点から何らかの状況を分析し、提案をするものである。「事例研究」は特定の事例を分析し、判断・提案を行うものである。例えば、ビジネス領域の科目では実在または架空の企業に関する分析を行うといった課題例が挙げられている。「提案書」は、他の3つのジャンルファミリー同様に問題の特定や分析を含むものであるが、将来の計画の提案が焦点となるものであるという。

（5）自己や他者のために書く（Writing for oneself and others）

自己の成長や、非専門家への情報伝達を目的とする課題には、「叙述的報告」（Narrative recount）と「共感的ライティング」（Empathy writing）の2つが挙げられている。両者は、伝統的・学術的なライティン

グ課題とは、作成目的や文体的特徴が大きく異なる。「叙述的報告」は、個人的な行動や出来事を時系列に沿って報告するものである。自分の経験や学びを振り返る省察レポートは、「叙述的報告」に当たる。「共感的ライティング」は、新聞記事や手紙など、専門領域の知識を一般の読み手に伝達することを目的とする文章である。例えば、Nesi and Gardner (2012: 218) では、肥満に関する記者からの質問に専門家として答えるという栄養学の課題が紹介されている。

以上、Nesi and Gardner による13のジャンルファミリーを、5つの機能に沿って報告した。ライティング課題の多様性を反映した分類であるといえる。

3. 全学教育科目におけるライティング課題の概要

3.1 調査方法

本稿の資料は、串本ほか(2016)と同一のものである。調査対象は、2015年の第1セメスターに開講されたもののうち、「期末レポート」を課すことがシラバスに明記されていた科目である。調査協力への承諾が得られた教員11名に対し、レポートWGのメンバー2名が1組となり、約1時間の半構造化インタビューを実施した。質問項目や調査手順の詳細は、串本ほか(2016)を参照されたい。

前述のように、串本ほか(2016)では期末レポートを中心に報告を行ったが、本稿では学期末以外も含めたライティング課題を分析対象とする。課題の分類は、Nesi and Gardnerをもとにした。分類の際は、面接時での担当教員からの説明や、課題の指示文を参照したが、実際の提出レポートを確認できたのは一部にとどまる。したがって、課題の目的やジャンルの同定は、暫定的なものである。

3.2 全体的傾向

表1に主な分析結果をまとめる。事例のA～Jの記号は、串本ほか(2016)と同一であるが、課題の特徴により提示順を変えた。まず、「説明」や「研究報告」など、アカデミックな課題を課す科目(事例E, B, C, H, J, D, F)と、省察レポート(事例A, I, G, K)

のみを課す科目とに分類した。前者、後者ともに、使用言語が英語の科目が一つずつある(事例F, K)。事例Gは、日本語、英語のいずれかを選択して提出するという指定であった。アカデミックな課題を課す科目は、さらに、期末レポートのみを課す科目(事例E, B)と複数の課題を課す科目(事例C, H, J, D, F)とに分けた。

表のFBの欄は、何らかの形で学生に対するフィードバックを行っているものに「有」を記した。フィードバックを実施していない場合は「無」を記入し、実施の有無が確認できていない場合は空欄とした。11科目中でフィードバックの実施が確認された科目は、5科目であった。うち、期末レポートでフィードバックが行われているのは3科目にとどまる。

分量の欄で枚数表示があるものは、A4サイズでの換算枚数である。空欄は分量が未確認であることを示す。期末レポート以外の課題で空欄が散見されるが、これは調査時点の焦点が期末レポートであったため、指定の確認が不十分であったことによる。

機能(1)～(5)は、2.2節で取り上げたNesi and Gardner (2012)による分類である。様々な目的の課題が実施されていることがうかがえるが、「(4)専門的実践に備える」に該当するものは確認されなかった。ただし、前述のように、本調査の入手資料は限定されたものであったため、機能の分類も仮のものである。

表1 ライティング課題の概要

事例	科目類・群 (人数)	担当教員による 呼称	FB	分量 (枚数表記は A4サイズでの換算)	課題内容	機能*				
						(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
E	展開・自然科学 (10)	期末レポート	無	指定なし	指定テーマに関するデータ解析	✓				
B	展開・人文科学 (150)	期末レポート	無	400字 x 10枚以上	自分で設定した問いに対する論証		✓			
C	展開・社会科学 (147)	宿題1	有		用語の説明	✓				
		宿題2	有		指定テーマに関する調査・報告	✓				
		宿題3	有		指定テーマに関する調査・報告	✓				
		期末レポート	有	指定なし	自分で設定した問いに対する論証		✓			
H	基幹・人間論 (18)	中間レポート	無	課題1-2: 計4枚	指定の設定問についての調査・報告	✓				
				課題3-6: 計3-10枚	自分で設定した問いに対する調査結果の報告と意見・報告			✓		
		期末レポート	無	課題1-2: 600字以上 課題3: 600字以上	指定用語を用いた説明 指定テーマに関する論証	✓	✓			
J	基幹・社会論 (172)	小レポート1	有		用語の説明	✓				
		小レポート2	有		用語の説明	✓				
		小レポート3	有		教科書の要約と意見・感想		✓			
		小レポート4	有		教科書の要約と意見・感想		✓			
		最終レポート	無	3000字以上	指定テーマに関する論証		✓			
D	基幹・人間論 (30)	課題1			自己紹介					✓
		課題2			図書館の講習会への参加					
		課題3			SLAの訪問記					✓
		課題4	有	200字 x 2	テーマ候補案の報告			(✓)		
		課題5	有		テーマのアイデアリスト			(✓)		
		課題6			参考文献の注釈付き文献目録			✓		
		課題7		400-800字	大学教員の訪問記					✓
		課題8	有	200-400字	研究タイトルと目標規定文			(✓)		
		課題9	有		構想発表用のプレゼンファイル作成			(✓)		
		課題10	有		中間発表用のプレゼンファイル作成			(✓)		
		課題11	有		草稿執筆と修正			✓		
		課題12	有		草稿執筆と修正			✓		
		課題13	有	1万字以上	研究レポート完成版			✓		
F	展開・総合科学 (12)	宿題	有	(英語)	英語での履歴書作成					✓
		ミニレポート1	有	500語程度 (英語)	学内施設の見学報告					✓
		ミニレポート2	有	500語程度 (英語)	授業の関連テーマに関する報告	✓				
		ミニレポート3	有	500語程度 (英語)	興味のある企業に関する報告	✓				
		期末レポート	有	1,000語 (英語)	自由テーマに関する報告	✓				
A	展開・総合科学 (26)	中間レポート	有	2枚以内	学生生活の過ごし方に関する省察					✓
		期末レポート	無	3-4枚	今後の学生生活や将来に関する省察					✓
I	基幹・人間論 (45)	小レポート1		1-2枚	グループ発表に関する省察					✓
		小レポート2		1-2枚	グループ発表に関する省察					✓
		期末レポート	無	2-3枚	授業活動全体に関する省察					✓
G	展開・総合科学 (22)	最終レポート	無	2-3枚 (日英選択可)	授業で扱ったテーマや教室活動に関する省察					✓
K	展開・総合科学 (55)	期末レポート	無	600-800語 (英語)	授業での体験に関する省察					✓

* (1) 知識・理解を示す, (2) 論理的思考を発達させる, (3) 研究スキルを構築する, (4) 専門的実践に備える, (5) 自己や他者のために書く

4. 科目ごとのライティング課題の内容

続いて、それぞれの科目の課題内容や評価観点、担当教員から指摘のあった問題点を報告する。

4.1 アカデミックな課題を課す科目

4.1.1 期末レポートのみを課す科目

事例E

事例Eは、展開科目（自然科学）で、受講生は理系学部学生10名であった。期末レポートは複数の設問からなり、教員が与えた数値をもとに、データ解析を行うというものである。Nesi and Gardner (2012) のジャンルファミリーでは、演習 (Exercise) に該当する。分量の書式や指定はなく、「序論、本論、結論」のような決まった構成、形式があるわけではない。

事例Eでは、期末レポートの他に中間テストも実施している。中間テストは確率論の基本概念の理解を問うもので、手計算で回答する数学的な問題が出題された。期末レポートでは、計算機が必要となるような、より複雑な問題を課しているとのことである。調査時のセメスターでは見られなかったが、学生同士で答えを写したり、参考書を写したりといった剽窃がときおり発覚するという。複数の学生に共通した間違いがあったり、参考書の間違いがあったりする場合には、剽窃が判明するとのことである。

事例B

事例Bは展開科目（人文科学）で、受講生は150名にのぼる。期末レポートは授業に関連したテーマを選択し、自分で問いを立てて論じるもので、論説文 (Essay) に該当すると思われる。自由度が高く、毎年同じ課題を設定している。図表のキャプションや注の書き方など、基本的なフォーマットは、プリントを配布して説明している。だが、分野によって書き方が異なることにも留意させるべきだと指摘している。

担当教員が期待するのは、学生自身が好奇心を持って課題に取り組むことである。テーマ探しに時間を取ってほしいと考えるため、レポート課題は締め切りの約2カ月前から予告をしている。高評価となるレポートは、着眼点に独自性があり、論理的に書かれているものである。学生自身の個人的なことを述べただ

けの場合や、資料のマル写し等の剽窃が発見された場合には、評価は低くなる。ただし、例年受講生が多く、第2セメスターにも開講されているため、先輩学生のレポートが出されたとしても発見は困難であるという。

4.1.2 複数の課題を課す課題

事例C

事例Cは展開科目（社会科学）で、受講者は147名と大教室の講義である。期末テストの準備段階の課題として、宿題が3回課されている。1回目の宿題は、特定の用語について調べるというものである。指定フォーマットには、用語の説明を書く欄や、出典や自分の意見を書く欄が設けられており、引用表記の基本的な留意点が学習できるように工夫されている。2回目、3回目の宿題は、指定テーマの中から題材を選んで調べ、まとめるものである。

期末レポートではより大きなテーマが指定され、各自が問いを立てて調査を行う。字数指定はなく、自由度の高い課題となっている。採点は引用の適切さや論理性、オリジナリティの3つの観点で行う。講義をきっかけに、身近なものに問題意識を持って調べたものを高く評価するという。

提出された宿題と期末レポートには、ISTUを用いてフィードバックをしている。例えば、期末レポートでは上記の3つの観点毎に+、-などの記号で評価を記す。記号の他に、不足点や優れている点について一言コメントを書き入れる場合も多いとのことである。

レポート指導上の課題として、受講生が多いこともあり、学習意欲の差が大きいことを挙げている。優れたレポートと、そうでないレポートとが二極に分かれており、下の層をどうしたら底上げできるかが悩みであるという。動機づけの低い学生の場合、先輩から後輩へレポートのファイルが受け渡されている危険性があるが、チェックするのは困難だと指摘していた。

事例H

事例Hは基幹科目（人間論）で、受講者は18名である。中間レポート、期末レポートは、いずれも複数の設問で構成された複合的な課題である。中間レポートは、指定地域の図書館に関して調査をし、6つの設問

に答えるものである。課題1, 2は、所蔵資料数等の基本データを報告するものである。課題3-6は、自身が設定した問いについて調査を行い、その結果に基づいて図書館の位置づけの提言をするものである。課題1-6の順序を変えて再構成をすれば、一般的な調査型の研究レポートと同様の内容になると思われる。設問を分けて調査結果を詳しく尋ねるのは、文章を書くことよりも、その前段階の調査実施やデータの読みとりを重視しているためであるという。

期末レポートは3つの課題からなる。課題1, 2はそれぞれ5つの指定用語を用いて、図書館に関する事象を説明するものである。課題3は、社会情勢の変化を踏まえて、今後図書館が果たすべき役割について論じるというものである。各課題の長さは600字以上とし、上限は合計で6000字以内との設定である。

担当教員が困難を感じるのは、評価の適切さについてである。現状では、指示に対応していれば高得点をつけている。非常にしっかりと調査を行ったレポートも、手を抜いたレポートも、各課題の要件を満たしていれば満点となる。評価観点をどのように設定するか、客観的に説明できるようにするにはどうすればよいかは、悩みの種であるという。

事例J

事例Jは基幹科目（社会論）で、172名と受講生が多い。小レポート4つと期末レポートが課されている。小レポート1, 2は、それぞれ15語ずつの用語を解説するものである。用語の説明は、手書きで書かせているが、これはコピペでは用語の理解につながらないからであるという。

これ以降のレポートは、全てパソコンで入力したものを提出させている。小レポート3, 4は、教科書の指定部分を要約し、意見・感想を述べるものである。最終レポートは、教員が指定したテーマについて論理的に意見を述べるというもので、長さは3000字以上の指定である。最終レポートは時期的な制約もあり、フィードバックを行っていないが、小レポートで優秀な事例は授業中に紹介している。こうした優れたレポートが見られる一方で、全体的にレポートの質が下がってきているように感じるとのことである。

事例D

事例Dは基幹科目（人間論）の授業である。学期開始時の履修者は約30名だが、課題の負荷が高いこともあり、最終レポートを提出するのは半数程度であるという。最終レポートは各自が設定した問いに関する研究レポートであり、長さも10000字（A4で10枚程度）との指定である。実際には、15～30枚とボリュームのあるものが多いという。

最終レポート提出は課題13に当たり、これに至るまでの過程が12の課題に小分けにされている。途中段階の課題には、図書館の講習会への参加（課題2）など、ライティング課題には該当しないものもあるが、表2にはそのまま記載した。学習支援センターのSLA（Student Learning Adviser）を訪問した報告文など、叙述的報告と思われる課題も含まれる。12の課題はいずれも、最終レポート完成に必要な知識やスキルの育成を目指して設計されている。

個々の課題に対する指導は、非常にきめ細かく実施されている。クラウドサービスの活用によって、学生のテーマ探しから文献読解、文章執筆まで、教員は細やかなフィードバックを行っている。そのため、完成に至ったレポートは相応のレベルに達しており、AA評価となるという。だが、串本ほか（2016）で指摘されているように、こうした指導体制は教員の負担も大きく、指導可能な学生数はおのずと限定される。

事例F

事例Fは展開科目（総合科学）で、受講者は12名であった。英語でのプレゼンテーションや文章作成を通して、科学英語の運用力を身につけることを目的としている。初めに課すのは、英語での履歴書作成である。続く3つのミニレポートと期末レポートは、授業内でプレゼンテーションを行ったあとに、その内容を文章化して提出するという形式になっている。学生の母語ではないこともあり、字数はそれぞれ500語～1000語と比較的短いレポートである。

問題点として挙げたのは、プレゼンテーションの際に作成した原稿を、そのままレポートとして提出する学生が見られることである。ミニレポート時から繰り返し注意して、文章としてまとめるように伝えるが、

期末レポートでも直らない学生があるという。学生へのフィードバックにも悩みがあるという。明らかな誤字・脱字などは直しやすいが、不自然な表現や内容面の不足に対してはどこまでフィードバックをすべきかが難しいと述べていた。

本節では、アカデミックな課題を課す科目について報告した。多くの教員から上がったのは、剽窃が生じる危険性であった。剽窃を防ぐ方策として、様々な工夫が考えられる。例えば、ライティングに関するアメリカの代表的機関である Council of Writing Program Administrators では、使いまわしの課題を避ける、途中段階の草稿やメモを提出させるといった方法が紹介されている (Council of Writing Program Administrators 2003=2017)。

4.2 省察レポートのみを課す科目

事例 A, I, G, K は、省察レポートのみを課す科目である。うち、事例 I, G, K は留学生と日本人学生が受講する国際共修の科目である。

事例 A

事例 A は、展開科目（総合科学）で受講生は 26 名である。中間レポートと期末レポートを課しており、いずれも省察型である。授業内のグループワークやディスカッションを通じて、大学生活の過ごし方や自分の将来展望について考えたことを文章化するという内容である。長さは A4 版のレポート用紙での換算で、中間レポートが 2 枚以内、期末レポートは 3～4 枚である。中間レポートでは、総評をクラスで解説した後で採点済みのレポートを学生に返却する形式でフィードバックを行っている。期末レポートではフィードバックを行っていない。

レポートに含める内容として、それぞれ 3 項目、4 項目が指定されており、項目ごとに配点を決めて採点を行う。文章構成や書式は自由である。文体の指定も丁寧体で書く学生と常体で書く学生がいる。評価では、どれだけ自分のことを深く考えているかを重視しているとのことである。担当教員は本学での講義担当は初めてであり、受講生がレポートの書き方をどの程度学

んでいるかがわからず、採点時には形式面は重視していない。

レポートの書き方について学習支援センターの利用を促そうかとも考えたが、支援内容を把握していなかったため、断念したという。授業によって求めるレポートが異なるため、学習支援センターを活用する場合には、支援方針のすり合わせが必要だろうと述べている。事例 A で課するようなレポートで、伝統的なレポート形式の指導がされた場合にはそぐわないと考えたという。

事例 I

事例 I は、基幹科目（人間論）で受講生は 45 名である。当科目では、短期留学生を対象としたサマープログラムの一部を企画し、実行する。企画の途中段階でグループ発表が課されており、小レポート 2 つは、発表内容やその際のグループ活動に関する振り返りを行うものである。長さの上限は A4 で 2 枚との指示をしているが、提出されるレポートのほとんどは 1 枚に収まるものだという。期末レポートでは、サマープログラムに参加して気づいたことや、授業全体の活動を振り返って感じたこと、気づいたことを A4 用紙 2 枚程度で述べる。

評価観点は、指定項目に対応した記述がされているか、担当教員に伝わるように書かれているかという点である。事例 G の場合と同様に、自分の内省をどの程度、言語化できるかどうかは学生により違いが大きいという。事例 I の担当教員は、言語化を助ける支援を検討していきたいと述べていた。省察レポートの評価は非常に難しく、記述が不十分な場合も評価が甘くなりやすいとも述べていた。

事例 G

事例 G は、展開科目（総合科学）で、受講生は 22 名である。講義では多文化共生をテーマとして教師からの情報提供や、受講生同士でのディスカッションを行う。期末レポートは、最終講義日に複数の設問を記した A4 サイズのプリントを配布し、記述を求める。授業時間内に手書きで書き上げて提出する学生もいれば、持ち帰って手書きまたはパソコンに入力の上、後

日提出する学生もいる。設問内容は、講義で取り上げたテーマについて、自分の感情の変化を振り返り、それを言語化するというものである。作成言語は日本語でも英語でもよく、形式面は評価観点に入っていない。自分が考えたこと、体験したことを掘り下げて、自分の言葉で表現することが重視されている。「勉強になりました」といった一般的なことしか述べられていないレポートは、評価が低くなる。

事例Gの担当教員からは、当科目のレポートが通常のアカデミックレポートとは異なることが、繰り返し指摘されていた。客観的なレポート作成を求めるわけではなく、書くことによって内省を深めることを目的としているとのことである。日本人学生の中には、なかなか考えを言語化できない学生も見られる。「意見がない」「自分が何を考えているかなんて、考えたこともない」などの声が上がることがあるという。

事例K

事例Kは展開科目（総合科学）で、受講生は55名である。宮城の伝統行事に実際に参加し、地域文化を体験的に学ぶ。講義での使用言語は英語であり、レポートも英語で作成する。期末レポートでは、自分がこの授業で何を体験し、何を学んだかを振り返ることを求めた。評価では、体験を深く言語化できているものに高得点に与える。「～が大変だった」などの単なる感想に留まるものは、低い評価となるという。ただし、レポートの採点結果は、全体的に高くなったと報告していた。省察レポートとしての出来栄が不十分な場合でも、伝統行事への参加態度が熱心であったため、厳しい評価がしにくかったという。

レポートの質を高めるためには、今後は指示文の提示の仕方と評価の説明方法を改善したいと述べていた。調査時のセメスターでは、レポートの指示として問いを1つしか設定していなかった。設問を複数に分けることで、レポートで何が要求されているかを理解しやすくなると考えている。評価はループリックを提示して説明を行っていたが、学生には十分に伝わっていなかったと述べていた。

参考資料が必須となるような課題ではないが、何人かの学生は、自主的に参考文献を引用して、レポート

を作成していた。担当教員は、自主的に引用する学生は出典などもきちんと書けると指摘していた。

以上、省察レポートの実践では、厳密な評価が難しいとの声が多く聞かれた。Nesi and Gardner (2012)においても、大学教員はアカデミックなスタイルの文章の評価に慣れており、省察は評価が難しいことが言及されている。また、アカデミックなタイプの課題とは異なり、省察レポートでは、剽窃の懸念は上がらなかった。ただし、省察レポートが学生にとって容易かというところではない。事例A, G, I, Kでは、掘り下げの不足したレポートが多く見られたことを報告していた。経験や感情を言語化することに対して、多くの学生が困難を示すことは、岩井(2016)でも指摘されている。事例Kの担当教員が指摘するように、指示文を細分化して課題で何を求めているかを明確にするといった工夫が必要だと思われる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、面接調査の再分析を行い、全学教育科目のライティング課題の報告を行った。11科目という限定された調査ではあるが、それぞれの課題のタイプや課題を課す頻度、フィードバックの方法は様々であることがわかった。課題タイプにより問題点に違いも見られ、アカデミックな課題の場合には剽窃が、省察レポートの場合には経験や感情を言語化することの難しさが指摘されていた。

最後に、学生のライティング力を養成するための総合的な対応策として、以下を提案したい。

(1) ライティング課題の多様性を認識すること

学生には、大学のライティング課題の多様性を伝え、課題のタイプによって書き分けが必要なことを意識させるべきだと考えられる。『東北大学レポート指南書』がそうであるように、通常のレポート指導では、「序論、本論、結論」の3部構成で客観的・論理的に書くべきとの説明がなされることが多い。だが、事例Eや事例Hのように、3部構成ではなく複数の設問に回答する形式のレポートも存在していた。省察レポートでは、構成の整った文章を記すよりも、個人として感じたこ

とを矛盾も含めて言語化することのほうが重視される可能性もある。

教員の側も学生が取り組む課題が多様であることを意識し、課題の指示を明確にする必要がある。教員としては自明に思われる内容でも、学生にとっては「何が求められているかわからない」と映る可能性がある。例えば、「～について考えを述べよ」という同様の指示文が示されたとしても、体験を振り返る省察レポートと文献を引用して論理的に書くべき論証型レポートでは、書き方が異なるはずだ。だが、初年次生がその違いを読み取れるとは限らない。

レポートWGの支援としては、多様性への意識化を促進するために、代表的なライティング課題の例を収集することが考えられる。課題例をもとに、その文章の目的や特徴を考えさせるといった教材を用意することが挙げられる。

(2) 提出物へのフィードバックを増やすこと

自分が書いた文章が課題にふさわしいものであったかどうかを把握するには、教員からのフィードバックが必要である。今回の面接調査では、詳細な個別フィードバック（事例D）のほかに、優秀例の紹介（事例J）、記号や短いコメントによる簡略なフィードバック（事例C）等が見られた。ただし、学期中に一度もフィードバックがない科目も見られた。もちろん、受講生の多い科目で事例Dのような細やかなフィードバックを実施するのは困難であり、教員の負担が過重にならないよう配慮が必要である。

本稿ではフィードバック方法の一例として、ピア・レスポンス（peer response）を推奨したい。ピア・レスポンスはピア・フィードバック、ピア・レビューとも呼ばれ、学生同士でお互いの文章にコメントを合う活動である。東京海洋大を初め、多くの大学でも実践されており、大島ほか（2014）等の教材も出版されている。ピア・レスポンスの効果は、コメントを受けるだけでなく、コメントをすることにもあることが実証されている（Cho & MacArthur 2011; Lundstrom & Baker 2009）。自分の文章の長所・短所を客観的にとらえることは非常に困難だが、他者の文章に対してはわかりにくい点や優れた点に気づきやす

い。大島ほか（2014）でも、読み手として他者の文章を分析する経験は、自分が書く際に役立つことが指摘されている。今回の調査ではピア・レスポンスを実施している事例は見られなかったが、教員に過度の負担を強わずにライティング能力を伸ばす方法として、検討する価値がある。

以上が本稿からの提案だが、筆者らの調査対象科目はごくわずかであった。全学教育科目のライティング課題の全体傾向を理解するには、より網羅的な調査が必要となる。さらに、各課題の特徴を把握するために、実際に提出されたレポートも収集し、内容面や言語面での検討をすることも必要である。以上により、東北大学の初年次生のライティング能力の育成へとつなげていきたい。

付記

本稿は、高度教養教育開発推進事業「初年次のレポート作成とその指導を支援する共通教材の開発」による研究成果の一部である。調査に協力いただいた教員の方々に感謝する。

参考文献

- 岩井雪乃. 2016. “『体験の言語化』科目の開発過程：複数教員で展開するための標準化”. 体験の言語化, 早稲田大学平山育夫記念ボランティアセンター編. 成文堂. 115-131.
- 大阪大学全学教育推進機構. 2015. “「阪大生のためのアカデミック・ライティング入門」ライティング指導教員マニュアル 第2版”. http://www.celas.osaka-u.ac.jp/ourwork/academic_writing
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂. 2014. ピアで学ぶ大学生の日本語表現 第2版. ひつじ書房
- 大場理恵子・大島弥生. 2016. “大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向：学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて”. 言語文化と日本語教育. 51, 1-10.
- 串本剛・吉植庄栄・中川学・菅谷奈津恵. 2016. “東北大学の全学教育におけるレポート作成指導：講義担当

- 教員を対象とした面接調査の知見”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 2, 233-241.
- 菅谷奈津恵. 2017a. “大学初年次生の引用に関する経験と知識：質問紙調査の結果から（第52回日本言語文化学会研究会ポスター発表要旨）”. 言語文化と日本語教育. 52, 23-26.
- 菅谷奈津恵. 2017b. “大学の教養科目におけるレポート指導の効果：引用の習得を中心に”. 日本語教育方法研究会誌. 24(1), 78-79.
- 菅谷奈津恵・吉植庄栄. 2016. “大学オリジナルのレポート作成手引きの検討：東北大学における共通教材の開発を目指して”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 2, 243-252.
- 東北大学学務審議会/東北大学高度教養教育・学生支援機構. 2017. 東北大学学習・研究倫理教材 Part 2：東北大学レポート指南書.
- 二通信子. 1996. “レポート指導に関するアンケート調査の報告”. 学園論集. 86・87, 63-78（『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』科学研究費補助金基盤研究（A）中間報告書（代表：門倉正美，課題番号 14208022）267-278に再録，<http://academicjapanese.jp/publications02.html#list01>）
- 二通信子. 2003. “専門科目でのレポート課題の実態とレポート作成上の問題点：専門教員及び留学生へのインタビューから”. 日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ. 科学研究費補助金基盤研究（A）中間報告書（代表：門倉正美，課題番号14208022）89-100. <http://academicjapanese.jp/publications02.html#list01>
- 松田佳子・小島莊一. 2017. “留学生を対象とした「アカデミック・ライティング I」の実践報告：レポート作成の実態に基づいた授業デザインとその評価”. 外国語教育フォーラム. 11, 3-20.
- 早稲田大学平山育夫記念ボランティアセンター編. 2016. 体験の言語化. 成文堂
- 渡辺哲司・島田康行. 2017. ライティングの高大接続：高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ. ひつじ書房
- Cho, K., & MacArthur, C. 2011. Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73.
- Council of Writing Program Administrators. 2003. Defining and avoiding plagiarism: The WPA statement on best practices. <http://wpacouncil.org/positions/WPAplagiarism.pdf> (=2017, 吉村富美子監訳・菅谷奈津恵訳「盗用を定義し避ける：優れた実践に関する WPA の声明」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『責任ある研究のための発表倫理を考える』東北大学出版会, 147-157.)
- Lundstrom, K., & Baker, W. 2009. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43.
- Nesi, H., & Gardner, S. 2012. *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.

【報 告】

学生相談における親・家族からの相談の特徴

佐藤 静香^{1)*}, 吉武 清實¹⁾, 松川 春樹¹⁾, 中島 正雄¹⁾, 小島 奈々恵¹⁾,
中岡 千幸¹⁾, 佐々木 真理¹⁾, 長友 周悟¹⁾, 池田 忠義¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究は、学生相談における親・家族支援のあり方について検討するため、親・家族が学生相談機関へ自発来談した相談事例を分析し、その特徴を明らかにすることを目的とした。平成26年度（2014年度）から平成28年度（2016年度）の3年間に学生相談所に対応した相談事例のうち、親・家族のみで自発来談した98事例の家族相談事例を対象として分析した。この結果、親・家族は、学生の修学・卒業に関わる危機的状況を受けて来談している場合が多く、不登校・ひきこもり、単位取得不良、心身の不調、対人関係、就職・進路、発達障害・精神障害などの多岐にわたる問題について、親としての対応や大学での支援について相談したいというニーズを抱いて来談していることが明らかとなった。学生相談における親・家族からの相談の特徴や必要な支援について考察した。

1. 問題

青年期の学生を主な対象とする学生相談では、学生が心理的・社会的に成長し、自立していくことを支援する。かつては、「大学生は大人」という認識が現在よりも強く、親・家族が学生相談の場に登場することは少なかった。しかし近年では、学生の抱える問題の多様化や親子関係の変化等により、学生の親・家族が学生相談の場に登場する機会が増加している。また、家族支援の視点が有用な対象として発達障害学生への支援が挙げられているように（大町 2014, 吉村 2016）、障害者差別解消法の施行以降、学生相談担当者が障害学生支援担当者と連携しながら、親・家族と関わりをもつ機会も増えていると考えられる。

こうした変化を受けて、ここ10年ほどの間に、学生相談領域において、親・家族との連携・協働のあり方や、親支援のあり方を見直す作業が行われ始めている。例えば、齋藤（2006, 2015）は、親・家族とカウンセラーは、学生の自立を促し励ますために協力する存在として位置づけることが可能であり、カウンセラーは親・家族の関与に柔軟な構えを保持することが望まれるとしている。また、高石（2011）は、親も子どもからの自立への支援を必要とする成長途上にあるという視点を持ち、保護者と学生をユニットとして捉えて、両者

を「抱える」「育てる」モデルの援助理論を取り入れていくことの必要性を指摘している。さらに、“学生相談における「ファミリーサポートグループ」活動の試み”（松下・峰松・福盛 2007）などの親・家族支援を目的とする特徴的な実践活動、“親面接により学生の自立が促進された面接過程”（杉岡 2015）などの事例研究、家族支援に関する学生相談機関のカウンセラーを対象とした調査研究（斉藤・飯田 2009）も見られるようになってきている。

このように、今日の学生相談では、学生の自立に向けて親・家族を協力する存在として位置づける視点や、親と学生をともに育てるという視点が提案されている。一方、親が関与することの多い事例として、学生が修学面や心理面において危機状態に陥っている場合や、学生が障害を抱えて修学上の支援を必要としている場合があり、危機対応としての親・家族支援や、障害学生支援としての親・家族支援という観点も考慮に入れた親・家族支援のあり方について検討していくことが必要であると考えられる。

そこで本研究では、学生相談における親・家族支援のあり方について検討するため、学生相談機関へ親・家族が自発来談した相談事例を分析し、その特徴を明らかにすることを目的とする。

*) 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

2. 方法

2.1 大学および学生相談機関の概要

本研究で取り上げる大学は、学生数約18000人の総合大学であり、研究志向が強く大学院生数が多いことが特徴である。また、親元を離れて生活する学生が多いことも特徴である（平成29年4月入学者に占める県外出身者が84.8%）。学生相談の全学部署としては学生相談所が設置されていたが、平成26年（2014年）に障害学生支援の全学部署として特別支援室が新設され、学生相談所と特別支援室からなる、学生相談・特別支援センターとして組織化がなされた。学生相談・特別支援センターは高度教養教育・学生支援機構の業務センターとして位置づけられている。学生相談所と特別支援室はそれぞれ独立した相談スペースを有しているが、必要に応じて同席して相談に対応するなど、柔軟に連携・協働を行っている。本研究の対象となる平成26年度～28年度のスタッフ数は以下の通りであった。平成26年度は、学生相談所専任相談員5名、非常勤相談員2名、特別支援室専任相談員2名であった。平成27年度は、学生相談所専任相談員5名、非常勤相談員1名、特別支援室専任相談員2名であった。平成28年度は、学生相談所専任相談員6名、非常勤相談員3名、特別支援室専任相談員3名、センターのスーパーバイザー1名であった。

学生支援に関わる全学部署としては、保健管理センター、キャリア支援センター等も設置されており、いずれも高度教養教育・学生支援機構の業務センターとして位置づけられている。さらに、工学部・工学研究科および理学部・理学研究科では部局相談室が設置されている。学生相談・特別支援センターはこれらの部署と必要に応じて連携・協働を行っている。

2.2 対象

本研究では、学生相談所へ来談した親・家族の事例を対象とした。親・家族が学生相談機関へ来談するパターンとしては、①学生の来談が先にあり、相談員側から親・家族との連携を必要とする場合、②学生と親・家族が一緒に来談する場合、③親・家族のみが自発来談する場合がある。本研究で対象とする学生相談機関では来談者統計上、①、②については、原則として学

生を来談者とし、親・家族は来談者としてカウントしていない。そこで本研究では、③の親・家族のみが自発来談した場合の相談事例を対象とした。具体的には、平成26年度（2014年度）から平成28年度（2016年度）の3年間に学生相談所に対応した相談事例のうち、親・家族のみで自発来談した98事例の家族相談事例を対象とした（来所での相談に加えて、電話・メール等での相談を含む）。この際、複数の年度をまたいで継続来談していた事例は1事例としてカウントした。また、平成26年度（2014年度）以前から来談歴があった継続来談事例も含めた。なお、分析対象とした事例には、学生相談所相談員と特別支援室相談員が同席して面接を行った事例も含めたが、特別支援室相談員のみで対応した事例については含めなかった。

2.3 分析方法

家族相談事例98事例について、相談記録に基づき、家族来談者の内訳、学生の学年および学部・研究科、相談回数、主な相談内容などについて分析した。

このうち、主な相談内容の分析には、テキストマイニングの手法を採用した。テキストマイニングとは、自然に書かれたテキストデータの中から、“分析者にとって”意味のある語彙に注目し、出現頻度、品詞、類義語等の抽出された情報を基にカテゴリを作り、統計的手法を用いて解析することである。アンケート調査における自由記述回答の解析をはじめ、文章を解析したい様々な場面で活用できるが、分析結果から有意義な知見を得るためには、単純に大量のデータを解析するだけでなく、解析の目的を明確化するための分析者の洞察が必要となる（川嶋 2012）。これらの特徴から、相談内容というテキストデータについて、現場にいる学生相談担当者が分析を行う上で適した方法だと考えて採用した。具体的には、以下のような手続きを行った。はじめに、相談記録から各事例について主な相談内容を書き出した。続いて、テキスト分析用のソフトウェアである、SPSSのText Analytics for Survey 3.0.1を用いてキーワード抽出とカテゴリ化を行った。カテゴリ化にあたっては、同じ文字を含む語を集める言語学的手法を採用し、家族来談者の相談内容を把握するという目的に沿って、カテゴリに含まれ

るキーワードの修正や、カテゴリの結合・削除を行った。このようなカテゴリの再編成は、個々のデータの記述を確認しながら行った。さらに、カテゴリ間の関係性を把握するため、Webグラフによる視覚化を行った。

3. 結果

3.1 家族相談事例における来談者の内訳

母親と父親が別々に来談している場合はそれぞれ1事例としてカウントしたところ、母親が49事例(50%)、父親が44事例(45%)、両親で同時に来談が5事例(5%)であり、母親と父親がほぼ半数ずつであった(図1)。なお、平成26年度(2014年度)から平成28年度(2016年度)の3年間には、親以外の家族の来談はなかった。

3.2 学生の学年

家族来談者の初回来談時における学生の状況を把握するため、3年間の間に新規来談した91事例のうち、

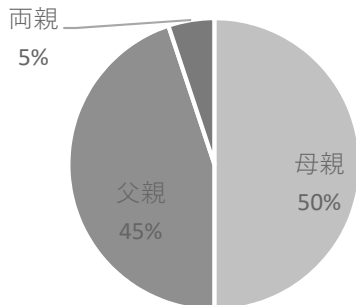


図1 家族相談事例における来談者の内訳

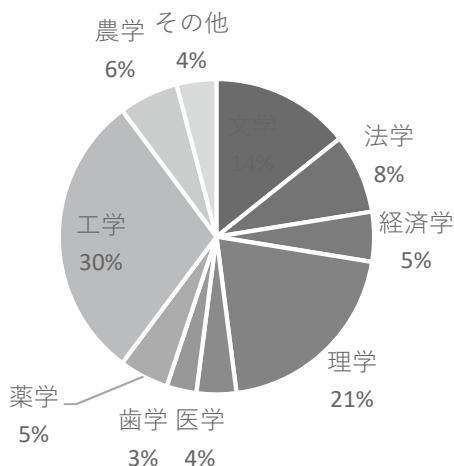


図3 家族相談事例における学部・研究科の内訳

学年不明の10事例を除いた81事例について、学年と、留年・休学の有無別に示したところ図2の通りであった。81事例中、親・家族の初回来談時点で学生に留年または休学の経験があり、正規の学年の年数以上在学していた事例は13事例(16.0%)であった。学年別では4年生が22事例と最も多く、そのうち9事例は、留年か休学により5年以上在学をしている事例であった。続いて2年生が16事例(留年・休学ありが2事例)、3年生が15事例(留年・休学ありが1事例)、1年生が13事例であった。大学院生では、M2が7事例(留年・休学ありが1事例)、M1が6事例、D1～D4が2事例であった。

3.3 学生の所属学部の内訳

家族相談事例における学生の所属学部・研究科の内訳を図3に示す。3年間で、ほぼ全ての学部・研究科の学生の家族が来談していた。工学部・工学研究科の学生の家族が最も高く30%を占めていたが、これは全学生数における工学部・工学研究科在籍学生の割合とほぼ一致している。続いて多かったのは、理学部・理

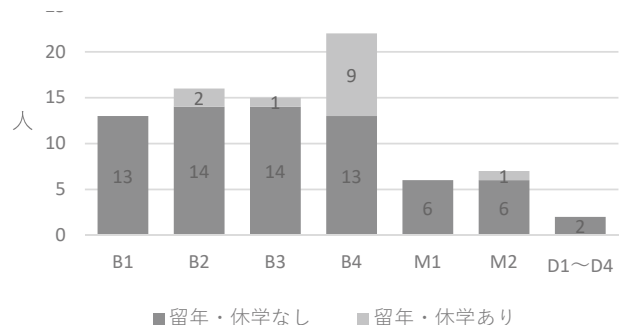


図2 家族相談事例における学生の学年

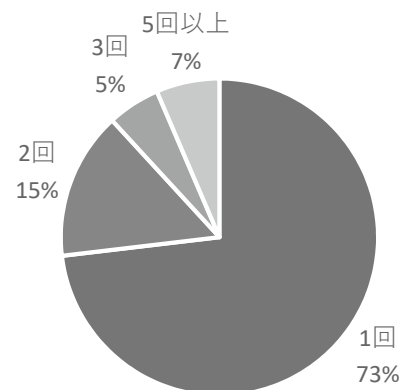


図4 家族相談事例における相談回数の内訳

学研究科の21%，文学部・文学研究科の14%であり、これらの割合は当該学部在籍学生の割合に比べてやや高かった。

3.4 相談回数

家族来談者の相談回数は、1回が68事例と73%を占めていた（図4）。続いて2回が15%，3回が5%であり、少ない回数での相談が大半を占めていた。しかし、5回以上の相談が行われた事例も、6事例（7%）あった。

3.5 主な相談内容

3.5.1 主な相談内容のカテゴリ

家族来談者の主な相談内容についてテキストマイニングにより分析した結果、10のカテゴリが得られた。カテゴリ名、カテゴリに含まれるキーワード例、人数とその割合を表1に示す。カテゴリは頻度の多い順に、「親としての対応」（31）、「不登校・ひきこもり」（30）、「心身の不調」（21）、「単位取得不良」（16）、「休学・退学」（12）、「対人関係」（10）、「就職・進路」（8）、「大学での支援」（7）、「発達障害・精神障害」（7）、「自殺念慮・自殺企図」（4）であった。これらのカテゴリのうち、「親としての対応」と「大学での支援」の2つは、家族が学生相談機関にどのような支援を求めているかに関する内容であり、親・家族の支援ニーズと捉えることができる。その他の8つは、親・家族が相談したい学生の問題内容と捉えることができる。やや質の異なるカテゴリが含まれているが、いずれも親・家族の相談内容として特徴的な内容と考えられた。

ため採用することとした。

家族の支援ニーズに関するカテゴリの具体的内容は以下の通りであった。「親としての対応」には、不適応状態にある子どもへのサポートの仕方や親としての対応のあり方について相談したい、などの内容が含まれた。「大学での支援」には、子どもに対して大学ではどのような支援をしてもらえるのか知りたい、などの内容が含まれた。

家族が相談したい学生の問題内容に関する8つのカテゴリの具体的内容は以下の通りであった。「不登校・ひきこもり」には、「子どもがまったく授業に行けていない」、「研究室へ来ていないと教員から連絡があった」、などが含まれた。「心身の不調」には、「無気力になっている」、「うつの疑いがある」、「かなり疲れている様子で心配」、などが含まれた。「単位取得不良」には、「成績不振で心配」、「留年してしまった」、などが含まれた。「休学・退学」には、「休学について教えてほしい」、「勉強についていけず大学を辞めたいと言いつつ状態になっている」、「教員からのハラスメント的対応の訴え」、などが含まれた。「就職・進路」には、「障害を抱えた学生の就職について」、「転学部について」、などが含まれた。「発達障害・精神障害」には、「発達障害の可能性があり、改善法や、大学でどんな支援を受けられるのかについて相談したい」、「統合失調症で休学していたが復学に際して相談したい」、などが含まれた。最後に、「自殺念慮・自殺企図」には、「死にたいという内容のメールがあった」、などが含まれた。

表1 家族の主な相談内容

カテゴリ名	カテゴリに含まれるキーワードの例	人数	%
親としての対応	対応、心配、知りたい、どうしたらいいものか	31	31.6
不登校・ひきこもり	不登校、ひきこもる、休む、行けない、出れない	30	30.6
心身の不調	不安、うつ、無気力、気分、精神状態、体調不良、疲れて	21	21.4
単位取得不良	単位取得不良、成績不振、落とした、留年、卒論	16	16.3
休学・退学	休学、休学手続き、復学、やめたい	12	12.2
対人関係	人間関係、教員、同期、恋人、部活、サークル	10	10.2
就職・進路	就職、進路、院試、転学部	8	8.2
大学での支援	何か支援してもらえるのか、考慮してもらえるか	7	7.1
発達障害・精神障害	発達障害、アスペルガー、統合失調症、パニック障害	7	7.1
自殺念慮・自殺企図	死にたい、自殺企図、行方不明	4	4.1

このように、家族が相談したい学生の問題内容は多岐にわたっており、その多くが、不登校・ひきこもりや心身の不調といった学生の危機的な状態に関連した内容であることが明らかとなった。

3.5.2 カテゴリ間の関係性

次に、カテゴリ間の関係性を見るため、Webグラフでの視覚化を行った。この図はカテゴリ間の重複の度合いを見るためのものであり、●（ノード）で示されたカテゴリ間の線の太さは、重複している共通のレコード数（人数）を示す。カテゴリ間の位置や距離に意味はない（川嶋・磯崎 2012）。

家族来談者が求める支援ニーズに関する「親としての対応」と「大学での支援」に注目し、Webグラフで視覚化した結果を図5・図6に示す。「親としての対応」は、「単位取得不良」、「心身の不調」、「不登校・ひきこもり」、「就職・進路」との重複度が大きかった。親としてどのように対応したらよいのか、という支援ニーズは、多くの問題内容と関連していたが、とくに

これらの問題で顕著に表明されていることが示された。また、「大学での支援」は、「不登校・ひきこもり」、「心身の不調」「発達障害・精神障害」との重複度が大きかった。この中で、「大学での支援」と「心身の不調」との重複の例としては、「治療のため授業を休むが大学として考慮してもらえるか」、「研究室の人間関係でうつ状態になったが研究室変更等が可能なのか」、といった内容が含まれた。「大学での支援」と「発達障害・精神障害」との重複の例としては、「発達障害の学生について、どのようなサポートを受けられるか知りたい」などの内容が含まれた。大学でどのような支援をしてくれるのか、という支援ニーズは、こうした問題で表明されやすいことが示された。一方、「自殺念慮・自殺企図」はいずれの支援ニーズとも重複していなかった。これは、重篤な事態に親も困惑し、どのような支援が可能かも含めて相談したい、という状態で来談していたためと考えられる。

家族が相談したい学生の問題内容の中から、「不登校・ひきこもり」、「心身の不調」、「発達障害・精神障

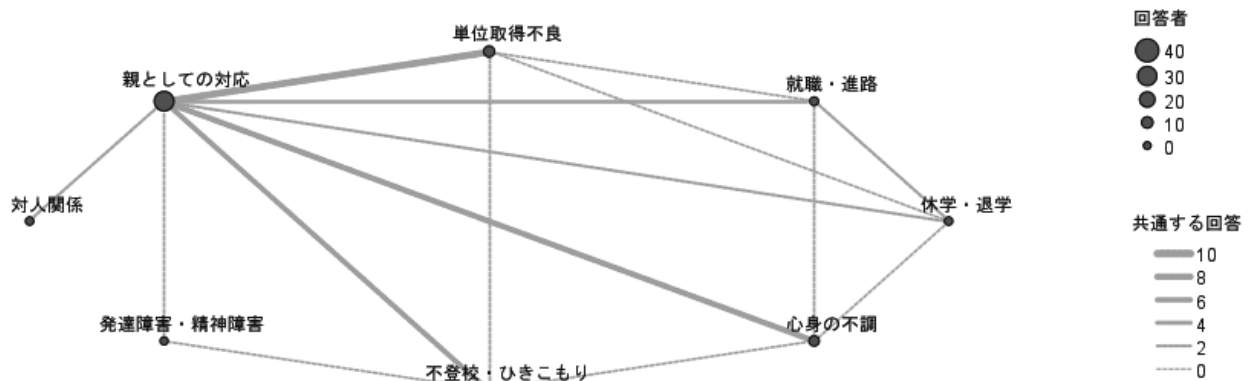


図5 「親としての対応」と他のカテゴリの関係性

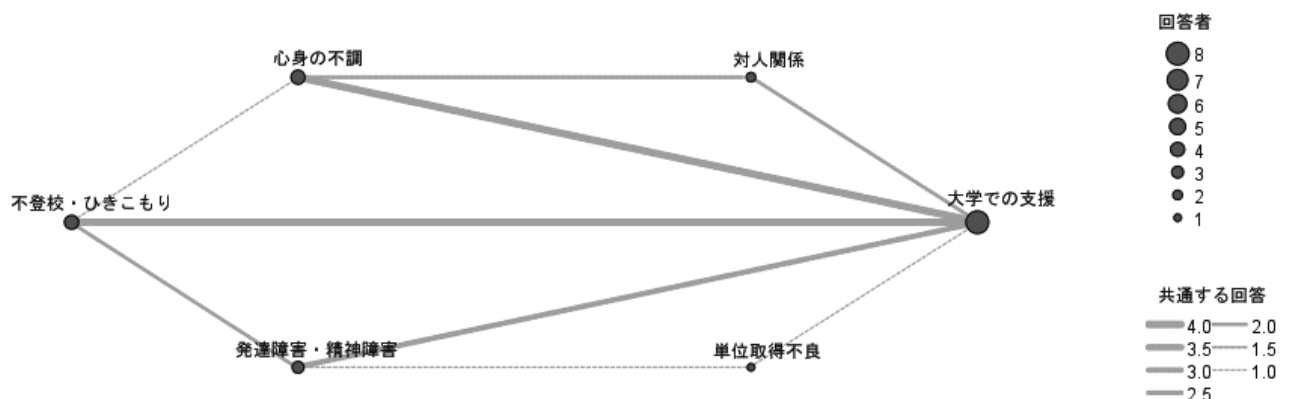


図6 「大学での支援」と他のカテゴリの関係性

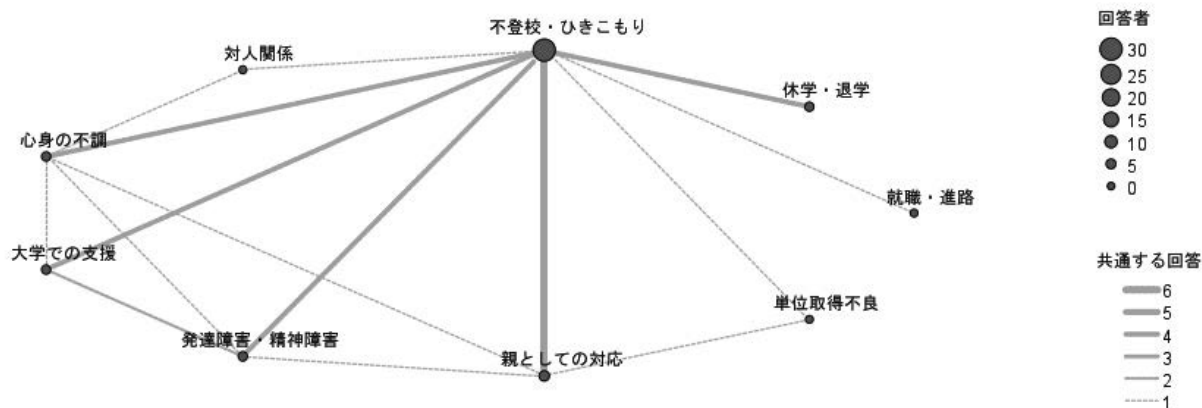


図7 「不登校・ひきこもり」と他のカテゴリーの関係性

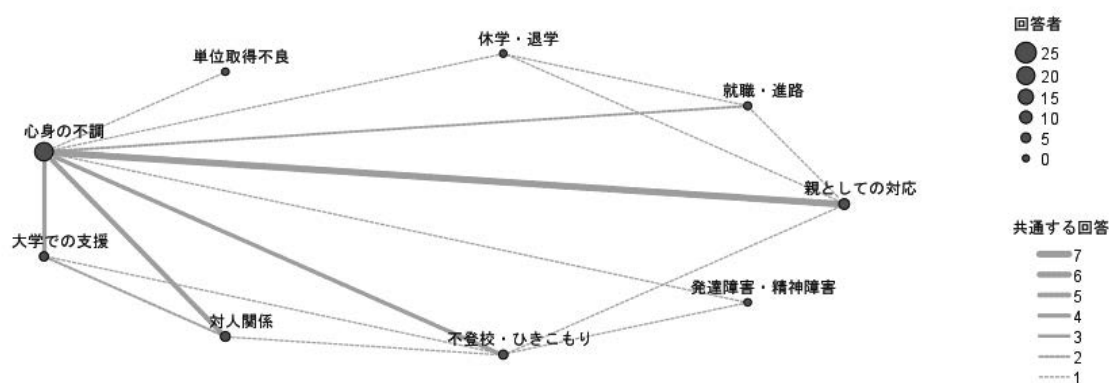


図8 「心身の不調」と他のカテゴリーの関係性

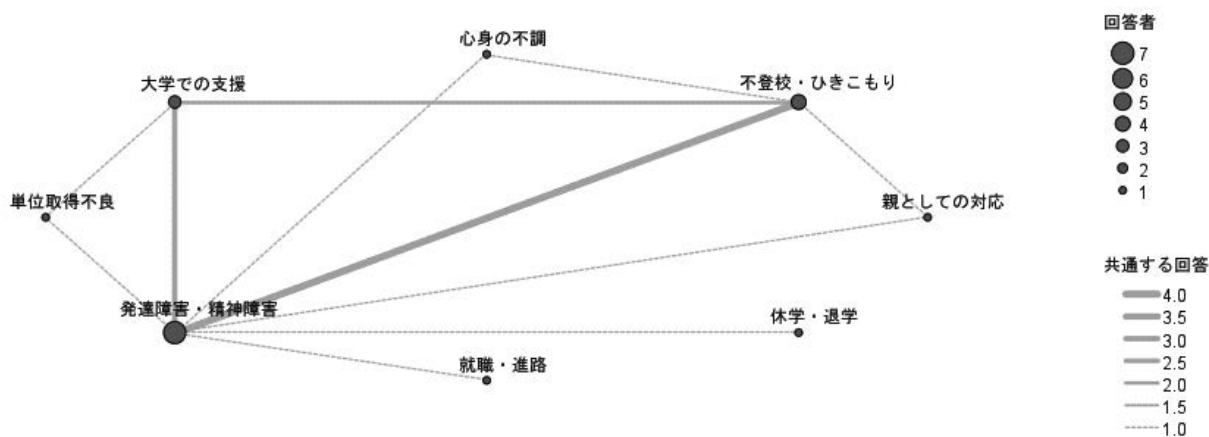


図9 「発達障害・精神障害」と他のカテゴリーの関係性

害」に注目し、視覚化した結果を図7～図9に示す。「不登校・ひきこもり」は、「親としての対応」「大学での支援」に加えて、「心身の不調」,「発達障害・精神障害」,「休学・退学」との重複度が大きかった。親が学生の不登校・ひきこもりについて相談に訪れる場合、それ以外のさまざまな問題が複合的に生じていることが多いことが示された。「心身の不調」では、「親

としての対応」,「大学での支援」,「不登校・ひきこもり」に加えて、「対人関係」との重複度が大きかった。図は示していないが、「自殺念慮・自殺企図」も「対人関係」との重複があった。学生が教員や他の学生との関係に悩み、心身の不調や自殺念慮・自殺企図に至っていると家族が考えて、相談に至っている場合があることが示された。「発達障害・精神障害」では、「不登

校・ひきこもり」と「大学での支援」との重複度が大きかった。発達障害・精神障害によるつまずきが、不登校・ひきこもりという形で表れやすく、大学での支援について相談したいというニーズと関連していることが示された。

4. 考察

4.1 家族相談事例における来談者の特徴

本検討における来談者の内訳は、母親と父親がほぼ半数ずつであった。他大学の学生相談機関と比較すると、例えば、2006年度から2010年度の甲南大学学生相談室における保護者利用のべ件数では、母親の来談が80%～90%であったと報告されている（高石 2011）。また、2013年度の広島大学保健管理センターカウンセリング部門において、家族とカウンセラーが連携して対応したケースのうち、66%は母親が相談者で、父親のみでの相談は5%であったと報告されている（磯部ほか 2015）。

家族相談事例のカウンターの仕方は学生相談機関によって異なっており、また本研究では相談事例数を扱っているが、甲南大学学生相談室のデータは利用のべ件数であるため、単純な比較はできないが、本研究で対象とした学生相談機関では、他大学の学生相談機関に比べて、父親の利用が多い傾向にあることが推測される。その理由としては、対象とした大学では全在学者に占める男子学生の割合が74.3%（平成29年5月現在）と高いこと、親元を離れて生活する学生が多いため、学生の兄弟姉妹の養育や祖父母の介護等により遠方から来談することが難しい母親に代わって父親が来談する場合があること、父親の子育てを促進するような社会的変化を背景として、父親の子育て関与への意識が増加している可能性があること、などが考えられる。いずれにしても、母親も父親も来談する状況は今後も継続し、増加していくことも予想される。発達心理学領域において検討されている、夫婦間の相互性を通じた親としての発達や家族の発達という視点（加藤・神谷 2016）なども参考にしながら、対応を工夫していく必要があるだろう。一方で、離婚・別居、死別等を含む、身近に頼れる家族・親族等がいない状況で、親が孤立無援で孤軍奮闘した末、虐待的対応や過

保護と思われる対応を行っているように見える場合もある。このような場合はとくに、学校臨床心理学領域で提案されているような、保護者を全人的に捉え、カウンセラー等が親の味方となって波長を合わせ包む（吉田 2009）といった視点を参考にしながら対応することが必要になってくると考えられる。

4.2 学生の学年から見える特徴

家族来談者の初回来談時における学生の学年を見ると、卒業期（4年生、M2）が多く、また、留年・休学により、正規の学年の年数以上在学していた事例が14.3%を占めていた。このことは、親・家族が、子どもの修学・卒業に関わる危機的状況を受けて、追い込まれた状態で来談している場合が多いことを示していると考えられる。そのため学生相談担当者としては、来談する家族が、不安や行き詰まり感、見通しの持てなさなどを抱きながら来談していることを念頭に置いた上で対応していくことが重要であると考えられる。

4.3 家族の相談内容の特徴

4.3.1 家族が相談したい学生の問題内容

親・家族の相談内容は大きく、家族の支援ニーズに関するものと、家族が相談したい学生の問題内容の二つに分けることができると考えられた。

はじめに、家族が相談したい学生の問題内容について考察する。家族が相談したい学生の問題内容は、修学に関わる問題、心身の状態に関わる問題、対人関係に関わる問題と多岐にわたっており、その多くが、学生の危機的な状態に関連した内容であった。高石（2011）は、大学が保護者への関与を避けられない課題として考えるようになった契機の一つとして、2000年前後よりひきこもりの問題が社会問題として注目されるようになったことをあげている。本研究の結果は、「不登校・ひきこもり」の問題が、親が自発的に学生相談機関へ来談する主要なきっかけのひとつであることを明らかにしたもので、高石（2011）の指摘を支持したものであるといえる。

また、齋藤（2015）は、最近の学生の相談傾向や学生特性、関わり方から、「現代的な諸問題」として、「いのちにかかわる諸問題」、「事件性のある諸問題」、

「ひきこもり系の諸問題」の3種があることを指摘し、学生本人が相談に訪れずに、親・家族がこれらの諸問題にどのように対応すべきかを考えるために相談に訪れる場合があることを指摘している。本研究で見出された、家族が相談したい学生の問題内容は、齋藤(2015)が指摘する現代的な諸問題と重なるところが大きいと考えられる。裏を返せば、親・家族からの相談には、学生が抱える問題の中でも、危機的で学生本人だけでは対処しきれないという困難な特徴を有した問題が顕著に含まれやすいといえる。さらに、飯田ほか(2009)は、学生相談の場に家族が登場するのは、学生の生死にかかわること、自傷他害の恐れがあるような緊急事態が起こった際や、不登校・ひきこもりが長期化し、学生本人が大学に来られない場合がほとんどであり、不安を抱え、緊迫した状況に置かれる家族への対応には様々な困難や工夫が必要となってくるとしている。これらの指摘も、本研究で得られた結果と一致する。学生の学年から見える特徴で述べた内容と重なるが、子どもの危機的状況に困惑して来談している親・家族の心情に十分に配慮した対応が必要となると考えられる。

一方、「発達障害・精神障害」の問題は、不登校・ひきこもりという形で表れやすく、大学での支援について相談したいというニーズと関連していることが示された。大学に求める支援の中でも、障害を持った学生に対する修学上の合理的配慮を明確に求めている相談は、対象とした時点ではそれほど多くはなかったが、今後は増加していくことが予想される。障害を持った学生に関する親・家族からの相談についてより詳しく把握するためには、障害学生支援の全学部署である特別支援室における親・家族からの相談事例を分析し、その特徴について検討していくことが必要である。

4.3.2 親・家族の支援ニーズ

次に、親・家族の支援ニーズへの対応について考察する。「親としてどう対応したらよいか」という支援ニーズに対応するには、まずは、学生の置かれた状況や、学生の心理状態について親へ説明することが必要になると考えられる。多くの場合、親・家族は、大学の修学システムや研究室の状況等に関する情報を十

分に持つておらず、また学生と離れて生活している場合も多いため、学生の状況を把握できずに不安を助長させている。大学のシステムや学生が困難に感じやすくつまずきやすい場面、それに応じて学生が陥りやすい心理等について情報を提供することで、親が冷静になり、学生の今後について建設的に考えられるような下地が整っていくと考えられる。同時に、思いがけない学生につまずきに遭遇した親の戸惑いや不安を共有し、受け止め、これまでの対応を十分に労うことも重要である。その上でカウンセラーは、学生の自立を促し励ますために、親・家族と協力する(齋藤 2006, 齋藤 2015)という視点をもって対応することが重要であると考えられる。

また、「大学ではどんな支援をしてくれるのか知りたい」という支援ニーズに対応するには、大学で対応可能な内容について親・家族へ情報提供するとともに、必要に応じて他部署との連携を行う必要がある。相談内容に応じて、授業を休む場合の連絡の仕方から、転学部・転学科、研究室・指導教員変更、障害を持った学生に対する修学上の合理的配慮、ハラスメント相談等、修学・学生支援に関わる幅広い内容の対応について、情報提供を行う必要がある。親・家族は、大学や学生相談機関に対して、実際には実現が困難な期待を抱いている場合もあるため、カウンセラーは親・家族の話を十分に聞きながら、期待と現実のすり合わせを行うことも必要になると考えられる。親・家族支援においては、学内の学生支援に関係する部署や学部・研究科との連携が不可欠である。FD等を通じた情報共有や、協働によるケース対応を通じた信頼関係の構築が重要になってくると考えられる。

4.4 おわりに

日本とアメリカにおける学生相談の発展経緯の比較検討を行った伊藤(2016)は、アメリカの状況との類比から、今後、日本の学生相談においても、学生・家族のサービスの享受者としての意識の高まりにより、学生への教育的対応、生活指導的対応に加えて、家族に対する心理教育的な対応に取り組むことがその中心的業務となっていくことも考えられるとしている。このような指摘からも、親・家族からの相談ニーズは今

後さらに高まることが予想されるため、学生相談担当者は親・家族からの相談への対応力を向上させていく必要がある。しかしながら、親・家族からの相談は、危機的な内容も多く、また、はじめから敵対的な態度である場合もあるため、とくに若く経験年数の少ないカウンセラーは対応に困難を感じやすい。斉藤・飯田(2009)の調査によると、家族支援に必要な資質として学生相談カウンセラーが挙げていたのは、「信頼を得られるような姿勢と人生経験、高い専門性」であった。援助者としてのこのような資質の向上を目指しつつ、現場にいるカウンセラー同士が相互に支援し合うことが重要になると考えられる。

本研究では、ひとつの大学の学生相談機関における、親・家族のみが発来談した相談事例を分析し、その特徴を検討した。一方、今回対象としなかった、①学生の来談が先にあり、相談員側から親・家族との連携を必要とする場合、②学生と親・家族と一緒に来談する場合の相談事例では、相談内容や支援ニーズが異なる可能性がある。今後は、これらの事例についても検討していくことが必要であると考えられる。さらに、他大学の事例と比較検討することを通して、個性や共通性を明らかにし、親・家族への対応力の向上につなげていくことが重要であると考えられる。

引用文献

- 加藤道代・神谷哲司. 2016. “夫婦ペアデータによる親としての発達意識の検討”. 東北大学教育学研究科研究年報, 64(2), 55-67.
- 川嶋敦子. 2012. “テキスト分析の概要”. SPSSによるテキストマイニング入門. 内田治・川嶋敦子・磯崎幸子. オーム社, 2-25.
- 川嶋敦子・磯崎幸子. 2012. “カテゴリパネル”. SPSSによるテキストマイニング入門. 内田治・川嶋敦子・磯崎幸子. オーム社, 114-147.
- 飯田昭人・寺田香・黒澤直子・斉藤美香. 2009. “対人援助領域における家族支援研究の動向と課題における考察”. 人間福祉研究, 12, 113-127.
- 磯部典子・内野悌司・高田純・小島奈々恵・二本松美里. 2015. “学生相談における家族ガイダンス”. 総合保健科学: 広島大学保健管理センター研究論文集, 31, 43-48.
- 伊藤直樹. 2016. “日本およびアメリカにおける学生相談の発展経緯の比較検討”. 学生相談研究, 37, 130-141.
- 松下智子・峰松修・福盛英明. 2007. “学生相談における「ファミリーサポートグループ」活動の試み”. 学生相談研究, 27(3), 191-203.
- 大町知久. 2014. “発達障害受容とキャリア再構築の心理援助: 学生相談に資する家族援助の視点”. 学生相談研究, 34(3), 201-212.
- 齋藤憲司. 2006. “親・家族が関与する相談事例への構えと対処—学生の自立をめぐる支援・連携・協働”. 学生相談研究, 27(1), 1-13.
- 齋藤憲司. 2015. 学生相談と連携・協働—教育コミュニティにおける「連働」. 学苑社.
- 斉藤美香・飯田昭人. 2009. “学生相談における家族支援の動向について”. 北翔大学北方圏学術情報センター年報, 2, 49-55.
- 杉岡正典. 2015. “親面接により学生の自立が促進された面接過程: 親機能の回復の意義”. 学生相談研究, 36(1), 1-11.
- 高石恭子. 2010. “保護者に向けた活動”. 学生相談ハンドブック. 日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会編. 学苑社, 221-234.
- 高石恭子. 2011. “学生期の親子関係と大学における親支援のあり方について—保護者対応から親と子の自立支援へ—”. 甲南大学学生相談室紀要, 18, 49-58.
- 吉田圭吾. 2009. “保護者への対応”. 学校臨床心理学特論. 滝口敏子・高石浩一編著. 放送大学教育振興会, 143-158.
- 吉村真奈美. 2016. “学生相談における家族支援—陰に陽に—”. 津田塾大学紀要, 48, 73-88.

【報 告】

基礎ゼミにおける意欲的な取り組みのための要素 —授業評価アンケートとヒアリング分析結果等から—

大橋 達郎^{1)*}

1) 東北大学経済学研究科

全学教育の基礎ゼミにおいては、学生の主体的な授業参加への意欲を促すことが担当教員には求められている。しかしながら、教員が自身の担当した基礎ゼミの長所や短所を評価して、全体的な評価の関連性との同一性や相違を理解し、その結果を授業の運用において活用するためにはどうすればよいかという点については、未だ各教員の主観レベルに留まっていることが多いのではないだろうか。

本論では、筆者の担当した基礎ゼミにおける「学生による授業評価アンケート」の結果分析と全体的なアンケート結果との比較検討を行った結果と、「学生へのヒアリング」において分かったアンケート項目以外の注目すべき点の検証結果から、教員と学生が基礎ゼミに意欲的に取り組む為に重要な要素とは何かについて考察した。

1. はじめに

筆者は東北大学の全学教育において、2016年度に1科目、2017年度に2科目の計3科目の基礎ゼミを担当する機会を得た。この他に、経済学部で2016年度からの2年間において、主に2年生を対象とした、学生によるプレゼンテーションを主体とした内容のプレゼミを3科目担当した。プレゼミは全学教育における基礎ゼミの前身といえる授業であり、基礎ゼミと同様の内容であるとともに、同じく「学びの転換」を図ることを目的とした授業であるといえる。

以上を合計すると、2016年度からの2年間で計6科目の基礎ゼミ及びプレゼミ（以下「基礎ゼミ等」という）を担当する機会を得た。

更に、今後も2018年度の前期においても基礎ゼミを2科目担当する予定である。これら全てを合わせると、2016年度から2018年度までの3年間で5科目の基礎ゼミ及び3科目のプレゼミ、総計で8科目の基礎ゼミ等を、主に2年生以下の学生を対象として担当する予定である。

通常基礎ゼミは、学部をはじめとするすべての部局において部局内ローテーション方式で担当者を決めている。短期間においてこれだけ集中して担当するという機会は減多になく、その意味では大変貴重な経験であった。

以上のような状況から、筆者の研究室は片平キャンパスにありながら、全学教育を履修している1-2年の学生と川内キャンパスにおいて多くの時間を共有できた。その時間において、筆者の授業に対する意見や質問、あるいは学生個々人のこれからの人生についての相談など、様々な意見交換をする機会を得ることができた。

また当初は意図していなかったが、学生達からの多くの質問等に対応することに加えて、川内キャンパス内で全学教育に携わる仕事をしている教員から話を聞く機会が増えた。こうして、これまでに接することのなかった多様な方面からの意見や経験を教わる機会を得ることができた。

このように多くの学生や教員と話をするうちに、基礎ゼミの定義である「学部に関わらず主として新入生を対象に全学的体制で行われる教育で、20人以下の少人数で教官と学生および学生相互間においてフェイス・トゥ・フェイスの親密な人間関係の中で、かつ学生の受け身ではない、主体性の元で行われる教育（以上、原文のまま）」（齋藤2007:11-20）について再考させられた。すなわち、どのような状況において最も効果的に教育が実現されるのか、特に学生が主体性をもって意欲的に授業に取り組むには何が必要で、そのためには教員はどのような授業の内容とすべきなの

*) 連絡先：〒980-8577 仙台市青葉区片平2-1-1 東北大学経済学研究科会計大学院 tatsuro.oohashi.e2@tohoku.ac.jp
8月以降のメールアドレス：chi_tsutarja@yahoo.co.jp

か、そして自分自身は何が不足していて、どのような改善を図るべきなのかといったことに興味を抱くようになっていった。

これらの課題について検討する為に、まずは東北大学学務審議会教育情報・評価改善委員会において実施されている「学生による授業評価アンケート実施結果報告書」を読んでみた。その上で、学生の総合的な授業に対する評価との相関性が高いと思われるアンケート項目は何かについて確認することから考察を始めた。更には、筆者が担当した授業における評価アンケートにおいて、筆者の授業に対して高い評価、若しくは低い評価は何かを洗い出した。

その結果、自ずと学生の主体性に結びつく項目の関連性を考察する流れとなった。このように分析を深めていくことにより、最終的には今後の基礎ゼミ等の授業において筆者がより注意を払うべき点や、学生にとってより効果的な授業としていくための指針を明確化することを目標とした。

これに加えて、アンケート項目にはない要素が学生の評価に影響を与える可能性や、主体性を促す他の要素がある可能性を考慮した。その検証を行うために、基礎ゼミを受講した学生達とできる限り多くの機会や時間を作り、アンケート調査項目以外で気になることを確認するべくヒアリング調査を行った。

2. 基礎ゼミに対する検討方法

2.1 研究事例

これまでに本学等における基礎ゼミをテーマとした研究事例は多く見うけられる。

発足当初の基礎ゼミの実践集として取りまとめられた「「学びの転換を楽しむ」－東北大学基礎ゼミ実践集－」(東北大学高等教育開発推進センター編2007)や、その中から特に成果と展望についてまとめた「東北大学における「基礎ゼミ」実施の成果と展望」(関内2007:72-89)など。他にも、基礎ゼミに対する受講者の意識・評価について検討されている「基礎ゼミの発展と履修の効用に対する受講者の評価」(猪股2010:101-121)、東北大学の全学教育における基礎ゼミの位置づけを示している「東北大学全学教育における教育マネジメントの変遷と現状－カリキュラム改革と

学生調査活用を中心に－」(関内2011:133-156)などの論文が、全学教育科目担当の教員による好分析例である。

また「1回の授業を運営する」(呂本2015:77-93)では、授業運営についての方法を分かりやすく紹介し、授業の本来の姿について多くの示唆に富んだ研究成果と共に、本学の全学教育における基礎ゼミ等の運営に際して大変参考となる指針を示している。

授業評価の内容については、授業評価研究の専門家・関係者各位による授業評価についての各種考察を冊子とした「学生による授業評価の現在」(東北大学高等教育開発推進センター編2010)から、多くの情報を得ることができた。

更に毎半期毎に公表されている「学生による授業評価アンケート実施結果報告書」(東北大学学務審議会教育情報・評価改善委員会編)では、平成28年度の報告書において、学生による全学教育科目に対する「総合評価」や「新しい知識や技能の習得」との高い関連性がある要素について分析が試みられている。ただし本報告においては、「紙面の量の関係から」という理由により、残念ながら全ての項目についての相関関係の分析は行われていない。半期ごとにアンケート項目の中から一つを選んで、他の項目との相関性分析が検討されるに止まっている。

本報告書を読んだ結果、学生の授業に対する総合評価は他のどの質問項目との相関性が高いのか、その項目は筆者の基礎ゼミに対する学生からの評価で比較検討した場合どのような状況になっていて、その相関性に相違はないのか、という問題意識が生じた。

更にこの様な問題意識から発展して、最終的に学生と教員の双方が互いに評価され、意欲を持つ基礎ゼミ等とする為には、アンケートにおける質問項目及びその他のどのような要素が重要なのかについてより一層興味を持つようになった。

但し基礎ゼミと一言で言っても、各年度におけるシラバス等が物語る通り、それぞれの基礎ゼミにおける授業の内容はかなり異なっている。この状況で学生の評価や意欲について、所謂「普遍の法則」が存在するのかどうかについては大いに疑問が残る。

このような問題意識から、2017年に発行された紀要

第3号における各種報告等を読み直してみた。ここでは、授業の方法と授業評価アンケートと小テストの成績を関連付けて調査している例（須藤ほか2017：369－377）、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授業の例（高橋ほか2017：253－265）などが見られる。これらの報告から、各教員がそれぞれの授業における状況をベースとした研究を主として行い、学習効果を上げるべく、有効な授業のやり方について、並々ならぬ興味関心を寄せて分析を行っていることが伺われる。

2.2 多様性への対応

このように各教員は、自身の担当した基礎ゼミにおける長所や短所を評価することを試みている。その一方で、その結果を総合的な各評価の関連性との同一性や相異を理解した上で、今後のゼミの運用に活用するためにはどうすればよいかという点については、未だ各教員の主観レベルに留まっていることが多いのではないかという印象を受けた。

これは、ほとんどの基礎ゼミ担当教員は断続的に授業を受け持っていることから、例えば学生が主体的に基礎ゼミ等に取り組むためには何が効果的なのかという命題ひとつをとっても、継続して検討してないことに原因がある。

その様な状況であるからこそ、一方で基礎ゼミの担当経験がある各教員は、自分の貴重な経験を今後の授業において普遍的に役立てることはできないかという気持ちが強く働き、研究対象として分析しようとする試みが行われているのではないだろうか。

因みに筆者自身を鑑みても、1年目は「プレゼンテーション主体型」の授業を実施し、その準備等でほとんど余裕が持てなかった。しかし2年目の基礎ゼミをどのように運営するかを考えた時に、1年目の経験を活かして内容を多様化させ、更には学生の興味を奮い立たせたいと考えるようになった。その様な動機づけから、「プレゼンテーション主体型」の授業と「フィールドワーク主体型（アンケート調査を含む）」の比較や、「両者の併用型」の効果はどのようになるのかなど、授業の内容を工夫して、学生の反応や効果を試したい気持ちが強くなっていった。

ただし2年目の基礎ゼミを運営する前は、それぞれの運営方法が相違しているにも拘わらず、注意を払うべき点は大筋では類似しているという考えで臨んでいた。しかし実際に運営してみると、それぞれの授業において効果的な授業の運営に必要な要素について微妙な差異が感じられ、それによって学生の満足度等に違いが生じていると感じた。

このような差異の原因を明確化すべく、①アンケート項目の分析 ②基礎ゼミ受講生に対してヒアリングを実施した。その成果から、基礎ゼミのスタイルによって、学生が意欲的になる授業や教員に対する評価が高いと考える項目に違いがあるのか、或いは学生が主体的に参加したくなるような基礎ゼミのスタイルは何かについて、重視すべき要因の明確化が出来ないかについて検討を行った。

この検討結果により、断続的或いは久しぶりに基礎ゼミ等を担当することとなった教員達に、効果的な基礎ゼミ等の運営のために注意・重視すべき事項が事前に明確化するとともに、学生達にとっても効果的な授業となることを期待している。

3. 授業の概要

3.1 各授業のシラバス

各授業のシラバスについては、表1にまとめてある。またそれぞれの授業を実施した期間は以下の通りである。

- ・015 お金で何が出来る？：2016年度前期
- ・016 就職活動を考える－経済学的視点より：2017年度前期
- ・017 行動経済学について：2017年度前期（前半5回は月1回の授業、残りは9月に集中講義）

表1 担当した基礎ゼミシラバス (2016-2017)

015 お金で何が出来る? 月3 (2単位). 対象学部: 全. 担当教員: 大橋 達郎 所属部署等: 経済学部・経済学研究科. 開講セメスター: 1. 科目ナンバリング: ZCS-IDS801J. 使用言語: 日本語. 1. 授業題目: お金で何が出来る? 2. 授業の目的と概要: 「お金」は誰もが日々使うものですが、お金の本質や使い方について、全てを理解している人は多くありません。 新入生のみならず、これから自分でお金を管理し、付き合っていくなくてはなりません。 本講義においては、意外と知られていないお金の種類や、有効な活用方法などについて生徒それぞれのテーマを設定し、グループになってプレゼンテーションを行います。 3. 学習の到達目標: まず、「お金」とは何かについて理解するために、お金の歴史や種類について考察します。 そしてお金の扱い、素として人々や組織について調査・考察を行います。 その上で各グループ毎に、興味を持ったテーマについて調査を行い、プレゼンテーションを行います。 4. 授業の内容・方法と進度予定: 第1回 オリエンテーション 第2回 お金について	第3回 金融機関について 第4回 金融行政について 第5～9回 学生によるプレゼンテーション 第10回 金融機関の見学会 第11～15回 学生によるプレゼンテーション ※金融機関の見学会実施日は、変動があります。 5. 成績評価方法: プレゼンテーションを担当し、それを成績評価の基礎とします。(60%) 他に期末レポートを課します。(25%) また普段の授業での出席点や、討論への参加態度なども参考とします。(15%) 6. 教科書および参考書: はじめての金融ガイド 金融庁 2005 金融庁 HP 基礎から学べる金融ガイド 金融庁 2007 金融庁 HP 7. 関連URL: 8. 授業時間外学習: 特別なことは必要としませんが、自分のプレゼンテーション、及びレポート作成のための学習を必要とします。 9. その他: 日本銀行等への、見学会を実施します。(詳細は今後検討)
016 就職活動を考えるー経済学的観点より 月3 (2単位). 対象学部: 全. 担当教員: 大橋 達郎 所属部署等: 経済学部・経済学研究科. 開講セメスター: 1. 科目ナンバリング: ZCS-IDS801J. 使用言語: 日本語. 1. 授業題目: 就職活動を考えるー経済学的観点より 2. 授業の目的と概要: これまでに習得する機会があまりなかったと思われる、人前で「話す」ことへの慣れを目的としています。 経済学を適用して、各自関心のあるトピックスをテーマに意思の伝達方法を習得していきます。 講義の内容は、主に以下の2つから構成します。 ・個人でのプレゼンテーションによる、自分の発表内容を伝達する訓練と発表者の評価 ・グループでの発表を通じて、意見を調整することの必要性和発表者の評価方法を習得 3. 学習の到達目標: 就職活動などで重要な以下のことを、経済学的な観点から効率的に習得し、実際に使えるようにします。 ・プレゼンテーションによる主張の伝達と評価 ・話し相手に応じた対応の必要性 4. 授業の内容・方法と進度予定: 第1回 オリエンテーション	第2～15回 受講生の発表 (1人&グループで) ※上記の2～15回において、日程の調整ができれば、以下の実施を検討します。 ・外部講師による講義 ・金融機関の見学会 5. 成績評価方法: 授業の出席と意見・質問等の参加状況: 60点 発表: 40点 (発表回数等は受講生数により決定します。) 6. 教科書および参考書: 7. 関連URL: 8. 授業時間外学習: 各自が発表する際の資料作成と、発表の準備等をお願いします。 9. その他: できるだけ多くの方が参加して、多様性が出る講義になることを希望しています。 経済学についての知識がない方も歓迎します。
017 行動経済学について 木5・集中講義 (2単位). 対象学部: 全. 担当教員: 大橋 達郎 所属部署等: 経済学部・経済学研究科. 開講セメスター: 1. 科目ナンバリング: ZCS-IDS801J. 使用言語: 日本語. 1. 授業題目: 行動経済学について 2. 授業の目的と概要: 行動経済学の本を読み、実証実験や外部視察等を通じて、行動経済学の理解を図ります。 3. 学習の到達目標: 行動経済学を人生や生活において活用することを目標とします。 4. 授業の内容・方法と進度予定: 第1回 オリエンテーション (2017/04/20 5講時) 第2～15回 受講生の実証実験&発表 (1人あるいはグループで) ※日程の調整次第で、2～15回において、「外部機関の見学会」を実施する予定です。 5. 成績評価方法: 授業の出席と意見・質問等の参加状況: 60点 発表: 40点 (発表回数等は受講生数により決定します。) 6. 教科書および参考書: 行動経済学 友野典男 光文社新書 2006/5/20 書籍 ファスト&スロー(上下) ダニエル・カーネマン 早川書房 2014/8/20 書籍 予想どおりに不合理 ダン・アリエリー 早川書房 2013/8/23 書籍 経済は感情で動く マッテオ・モッテリニ 紀伊国屋書店	2008/4/17 書籍 ヤバい経済学 スティーヴン・D・レヴィット 東洋経済新報社 2006/4/28 書籍 ヤバい経営学 フリーク・バーミューレン 東洋経済新報社 2013/3/1 書籍 決め方の経済学 坂井豊貴 ダイアモンド社 2016/7/2 書籍 行動経済学の逆襲 リチャード・セイラー 早川書房 2016/7/22 書籍 マンガでわかる行動経済学 ポーボー・プロダクション SBクリエイティブ 2014/12/16 書籍 マンガ 行動経済学入門 明治大学友野ゼミナール生 PHP 研究所 11-Feb 書籍 7. 関連URL: 8. 授業時間外学習: 上記の図書を読めるだけ多く読んでみて下さい。 9. その他: 4月20日5講時にオリエンテーションを、それ以外の授業は集中講義で行います。 第2回以降の日程は受講生と調整します。 経済学についての知識がない方も歓迎です。

3.2 プレゼンテーションを中心とした授業

最初に基礎ゼミ等の授業内容を決めるにあたって、高校教育までの教育方法では不足していると考えられるプレゼンテーション能力の向上を目指した。2016年度「015 お金で何ができる？」及び2017年度「016 就職活動を考える－経済学的観点より」の授業では、学生が少しでも多く発表するような設定とした。

この授業においては、学生の今後の研究や就職活動等において活用できるような経験を持つことを目的として、学生が自分で準備したものを複数回発表し、更に他者の発表を評価するようにした。

結果的には、概ね6割程度の学生は2回目以降の発表において技術の向上が現れ、採点が向上する傾向が表れた。その一方で、1割程度の学生には、逆に授業に対する取り組み姿勢の悪さが回を追うごとに顕在化し、連続して欠席をするなど、明らかにモチベーションが低下した傾向が見られた。結果、他の残り3割程度の学生に対して悪い影響を与えていた様子で、これらの学生に2回目の発表における評価点数が逓減する現象が見られた。

しかしいずれの授業においても、自主的に学習する意欲を保持している学生が5～6名程度は必ず存在し、授業終了後に熱心に質問をしてくるなどの事象が見られた。

更に2017年度の「016 就職活動を考える－経済学的観点より」の授業からは、特に高い意欲をもって授業に望んでいた学生の一人が、毎年9月末に行われている「基礎ゼミ成果発表会」に参加して、熱心に発表内容について研究に取り組んだ。結果、発表回においてプレゼンテーション賞を受賞するという優秀な成果を納めた。

このように数は1割程度ではあるが、いずれの授業においても、一定数の学生達は筆者が想定し要求していたレベル以上の成果を発揮していた。このことは、当初基礎ゼミ等に取り組む時点では全く想定しておらず、言わば「いい意味での想定外」の出来事であった。

またそれと同時に、筆者自身が学生達から大いに学ぶことができるという「嬉しい誤算」が生じた事象でもあった。

3.3 フィールドワーク+プレゼンテーションの授業

「017 行動経済学について」では、前半は学生がそれぞれの好きな研究テーマで集まり班を構成し、各班がアンケート調査や文献の研究を自主的に行った。後半は学生3～4名程度で編成した班別に、それぞれが自分で定めた行動経済学における「アンカリング効果」や「フレーミング効果」などのテーマをもとに、フィールドワークを中心に実施した。最終回には、それぞれの調査における課題や結果報告、反省点などを報告する研究成果発表会を開催して終了するという内容とした。

この授業ではテーマを2つ設定して、それに合わせた形で発表の機会も各自が2回ずつとしたが、時間割や期末テストの都合上、最終日に全てをまとめて発表することとなった。結果として、1回目のプレゼンテーションについて2回目までの間に反省する機会や時間がなくなったため、他の授業の様に、2回目のプレゼンテーションにおいて能力が著しく向上するという傾向は見られなかった。

しかしその一方で、当初は予想されていなかった効果がいくつか見られた。具体的には、最初に自分で選んだ書籍を一冊以上読むことを義務付けて、より効果的に新知識の習得を図れるような構造としたことにより、全体的な学生の各種調査における能力が向上した。これに加えて、学生が各自自由にテーマを決定し、どのような調査方法を採用するのかについて、各グループで相談する過程において、これまでに筆者が担当した各授業よりも学生の前向きな姿勢が見られた。結果として、予習復習に充てた時間外学習の時間は他のどの基礎ゼミよりも多くなった。

後述のアンケート調査結果において課題とされている、授業時間以外の学習に対して、学生が自主的に取り組むための方法について、示唆に富んだ結果となった。

ちなみにこの授業のみが、最終回の講義に全員が出席しており、全員が最後まで取り組む姿勢が途切れることなく見られるという効果があった。

4. アンケートの分析

4.1 全学教育全科目のアンケート項目相関関係

全学教育科目に対するアンケート調査結果を取りまとめた「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結果報告書」では、質問項目「⑪新しい知識や技能の習得」と他の項目との相関係数を分析した結果を掲載している。

この項目は端的に言えば学習成果の自己認識を聞いたものであり、これと正の相関が強い項目は、学修成果の向上に役立つものと推認されている。一貫して相関係数が大きいのは「④授業内容が系統的に整理」及び「⑤説明の分かりやすさ」である。分かりやすく整理されていてプレゼンテーションが上手な教員から、学生は知識や技能を獲得したと感じていることが分かる。他方で、「③授業時間以外の学習」の相関係数は概して小さく、授業時間外学習の多寡が必ずしも学生の学習成果の認識とは関連していない。

なお基礎ゼミの相関係数値は、他の全体的な科目よりもいずれも数値が低かったものの、相関関係そのものは全体とほぼ同じ傾向であった。

偶数セメスターにおいては基礎ゼミの授業が存在しないのだが、「平成28年度偶数セメスター学生による授業評価アンケート実施結果報告書」においては、「⑫授業を総合的に判断した評価」と他の項目との相関性を中心に上げている。

相関係数が高い質問項目は「④授業内容が系統的に良く整理されているか」及び「⑤説明の分かりやすさ」である。これは奇数セメスターを対象とした概要と同様であり、特に⑤が一番高い相関係数を示している授業が多い。一方で「③授業時間外における学習時間」及び「⑥授業を進める進度の適切性」については、一般的に相関係数は低い傾向が表れている。

但し前述のとおり、偶数セメスターにおいては基礎ゼミの授業が存在せず、従って基礎ゼミにおける⑫と他の項目の相関関係は不明である。ただし推測ではあるが、⑪と⑫の②から⑨までの各アンケート項目との相関性の関係は全く同様であり、従って⑪と⑫の相関性もかなり高い可能性があると推察される。

図1は、「平成28年度学生による授業評価アンケート実施報告書」をもとに作成した、授業の総合評価を中心とした各質問項目の相関図である。矢印の太さが相関関係の強弱を表している。

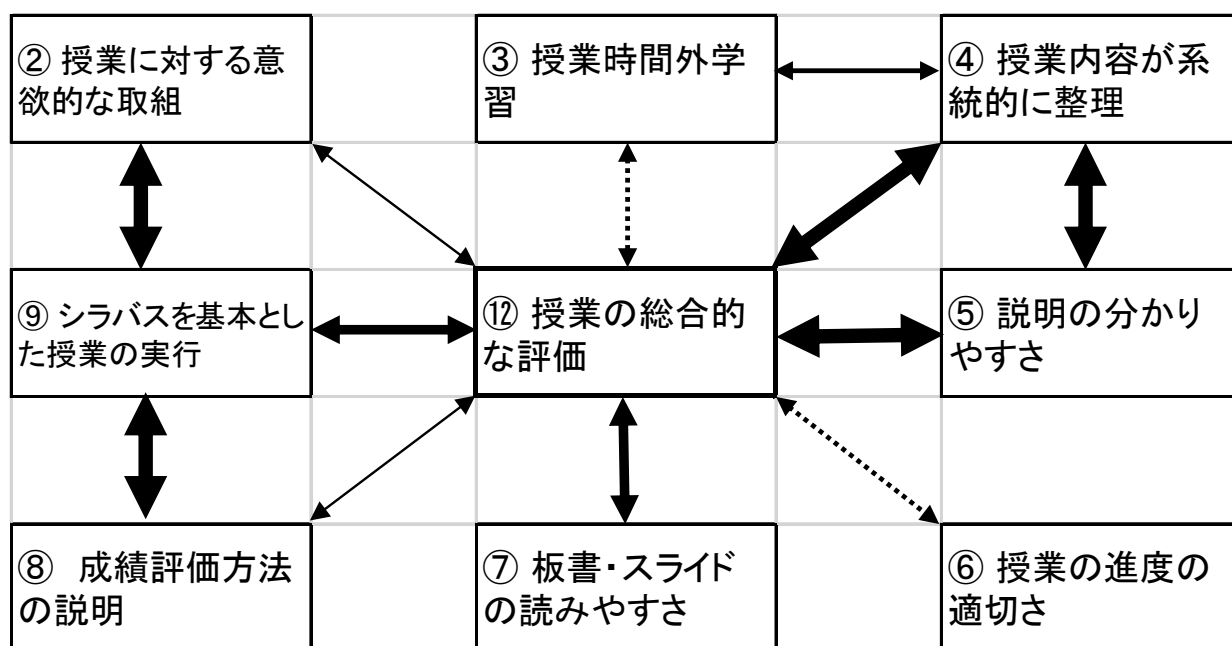


図1 授業評価アンケートにおける各項目の相関図

4.2 アンケート結果の分析（各授業毎）

以下、各授業におけるアンケート調査結果について分析を行った結果である。

（2016 お金で何ができる表2-1）

最も高い評価を得ているのは「⑥授業を進める進捗の適切性」である一方、「③授業時間外学習」が他の授業と比較すると大変少なく、3時間以上の学習を行った者はいなかった。他に「④授業内容系統的」や「⑦板書・スライド等」についての評価は3つの基礎ゼミアンケートを集計した数字よりも低い。

本授業は全学教育において筆者が初めて担当した授業であったが、学生が自主的に学習するためにはどのような授業方法が良いのかという課題を大きく感じる結果となった。更に、学生達は板書等の読みやすさにやや不満を感じ、系統だった授業となっていないと感じていたことが伺える。

（2017 就職活動について考える表2-2）

本授業のアンケート結果は、いずれの項目も平均評価点数が高い傾向がある。「⑫総合的評価」が4.9と大変高いことに加えて、ほとんどの項目における点数が5.0近辺であることなどから、学生達にハロー効果が生じていた可能性が高い。

その中でも特に顕著なのは「⑥授業を進める進捗の適切性」と「⑧成績評価方法についての説明」であり、いずれも全員が最高の評価としている。このうち、「⑧成績評価方法についての説明」は、前年の基礎ゼミにおいて、授業の途中で評価点数の配分を修正したことへの反省から、シラバスにおける最初のデフォルト設定に特に注意を払ったことが功を奏したと言える。そのことは「⑨シラバス」についての評価が高いことから伺える。

自由記入欄で「教養だけでなく、将来社会人になってからも活きるであろう技術や心構えを学ぶことができた。」「この授業を通じて、将来について考えることができた。」「私たちに思考させる時間を常にとってくれた。」という感想が寄せられている。学生におけるこのような感想が「⑩全学教育としてのふさわしさ」の点数にも結びついている。

（2017 行動経済学について表2-3）

本授業の特性は、「③授業時間外学習」が大変多く、その結果として「⑪新知識や技能の取得」が図られている点である。第3章で述べたとおり、本授業ではアンケート調査や文献の研究を自主的に行ってもらい、報告や発表も各班で協力して実施したことがこの結果に結びついたといえる。

このような方法が、総合的な評価に結びつくのかは検証が必要であるが、新しい知識や技能の取得には自主的な学習が効果的であると学生が感じていることが実証されている。

4.3 アンケート結果の分析（3 授業計表2-4）

以下は、相対的に評価の高低が現れた項目である。なお括弧書き内の数字は、2016年度前期における基礎ゼミ全科目の平均点である。

（授業の内容や方法）

⑥ 授業を進める進捗の適切性	4.9 (4.3)
⑧ 成績評価方法についての説明	4.8 (4.2)
④ 授業内容が系統的に良く整理	4.4 (4.2)
⑦ 板書、スライド等読みやすさ （全般的評価、学生の取組）	4.3 (4.0)
⑪ 新しい知識や技能の習得	4.8 (4.2)

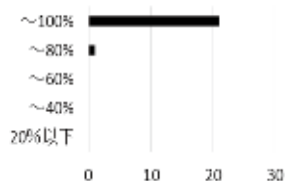
最も高い評価を得ている「⑥授業を進める進捗の適切性」については、前述のとおり全体評価との相関係数は他の項目に比べて低い傾向がある。一方で、全体評価との相関係数が高い「④授業内容が系統的に良く整理されているか」及び「⑤説明の分かりやすさ」について見ると、④は4.4（全科目平均点は4.2）、⑤は4.5（全科目平均は4.1）であった。いずれも平均を上回ってはいるが、授業内容が系統的に良く整理されているかという点が今後の課題という結果となった。他には「⑦板書やスライド等の読みやすさ」がやや低く4.3（全科目平均点は4.0）であった。

また全般的な評価項目である「⑪新しい知識や技能の習得」に対する評価は4.8と高い。2017年度の2科目がいずれも高く、特にフィールドワーク調査を行った基礎ゼミ受講生は、自主的な学習が本項目に結びついた成果といえる。

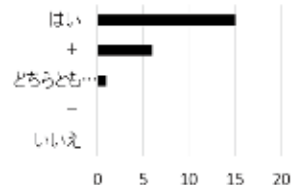
表2-1 2016お金で何ができる アンケート結果

質問事項		選択項目	回答数
A 学生の取組について	① この授業にどのくらい出席しましたか？	1 20%以下	0
		2 ~40%	0
		3 ~60%	0
		4 ~80%	1
		5 ~100%	21
		平均	5.0
	② この授業に意欲的に取り組みましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	1
		4 +	6
		5 はい	15
		平均	4.6
	③ 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？	1 全くしなかった	3
		2 30分程度	14
		3 1時間程度	3
		4 2時間程度	2
		5 3時間程度	0
		平均	2.2
B 授業の内容や方法について	④ 授業内容は系統的に良く整理されていましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	4
		4 +	10
		5 はい	8
		6 わからない	0
		平均	4.2
	⑤ 説明はわかりやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	3
		4 +	6
		5 はい	13
		6 わからない	0
		平均	4.5
	⑥ 授業を進める進度は適切でしたか？	1 遅すぎる	0
		2 -	0
		3 ちょうど良い	21
		4 +	1
		5 速すぎる	0
		6 わからない	0
		平均	4.9
	⑦ 板書やスライドの文字や数式は、読みやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	1
		3 どちらとも	6
		4 +	4
		5 はい	9
		6 わからない	2
		平均	4.1
	⑧ 成績評価方法について十分な説明がありましたか？	1 いいえ	1
		2 -	1
		3 どちらとも	0
		4 +	1
		5 はい	19
		6 わからない	0
		平均	4.6
	⑨ 授業概要(シラバス)を基本にして授業が行われましたか？	1 いいえ	0
		2 -	2
		3 どちらとも	2
		4 +	4
		5 はい	14
		6 わからない	0
		平均	4.4
C 授業の全般的評価	⑩ 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？	1 いいえ	1
		2 -	0
		3 どちらとも	3
		4 +	3
		5 はい	15
		6 わからない	0
		平均	4.4
	⑪ この授業で新しい知識や技能を習得できたと思いますか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	2
		4 +	5
		5 はい	15
		6 わからない	0
		平均	4.6
	⑫ 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？	1 非常に悪い	0
		2 -	0
		3 どちらとも	3
		4 +	11
		5 非常に良い	8
		6 わからない	0
		平均	4.2

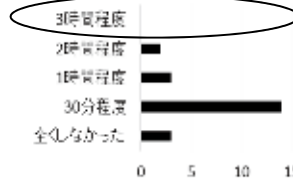
① 出席率



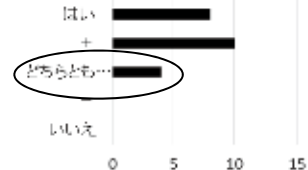
② 意欲的取組



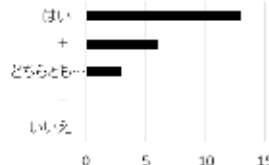
③ 授業時間外学習



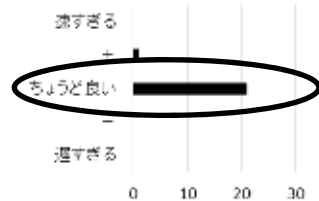
④ 授業内容 系統的



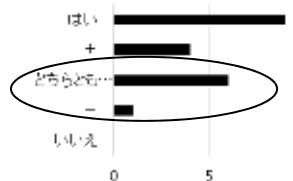
⑤ 説明



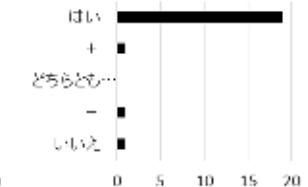
⑥ 進度



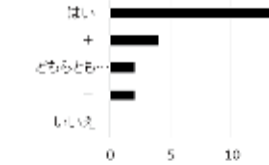
⑦ 板書・スライド等



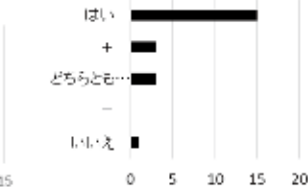
⑧ 成績評価方法



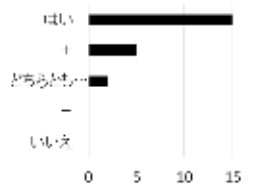
⑨ シラバス



⑩ 全学教育科目のふさわしさ



⑪ 新知識や技能の習得



⑫ 総合評価

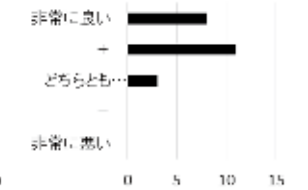


表2-2 2017就職活動について考える アンケート結果

質問事項		選択項目	回答数
A 学生の取組について	① この授業にどのくらい出席しましたか？	1 20%以下	0
		2 ~40%	0
		3 ~60%	1
		4 ~80%	2
		5 ~100%	15
		平均	4.8
	② この授業に意欲的に取り組みましたか？	1 いいえ	0
		2 -	2
		3 どちらとも	0
		4 +	4
		5 はい	12
		平均	4.4
	③ 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？	1 全くしなかった	4
		2 30分程度	2
		3 1時間程度	8
		4 2時間程度	2
		5 3時間程度	2
		平均	2.8
B 授業の内容や方法について	④ 授業内容は系統的に良く整理されていましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	1
		4 +	4
		5 はい	13
		6 わからない	0
		平均	4.7
	⑤ 説明はわかりやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	1
		4 +	3
		5 はい	14
		6 わからない	0
		平均	4.7
	⑥ 授業を進める進度は適切でしたか？	1 遅すぎる	0
		2 -	0
		3 ちょうど良い	18
		4 +	0
		5 速すぎる	0
		6 わからない	0
		平均	5.0
	⑦ 板書やスライドの文字や数式は、読みやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	3
		4 +	2
		5 はい	13
		6 わからない	0
		平均	4.6
	⑧ 成績評価方法について十分な説明がありましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	0
		4 +	0
		5 はい	18
		6 わからない	0
		平均	5.0
	⑨ 授業概要(シラバス)を基本にして授業が行われましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	0
		4 +	3
		5 はい	13
		6 わからない	2
		平均	4.8
C 授業の全般的評価	⑩ 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？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	0
		4 +	1
		5 はい	17
		6 わからない	0
		平均	4.9
	⑪ この授業で新しい知識や技能を習得できたと思いますか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	0
		4 +	3
		5 はい	15
		6 わからない	0
		平均	4.8
	⑫ 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？	1 非常に悪い	0
		2 -	0
		3 どちらとも	0
		4 +	2
		5 非常に良い	16
		6 わからない	0
		平均	4.9

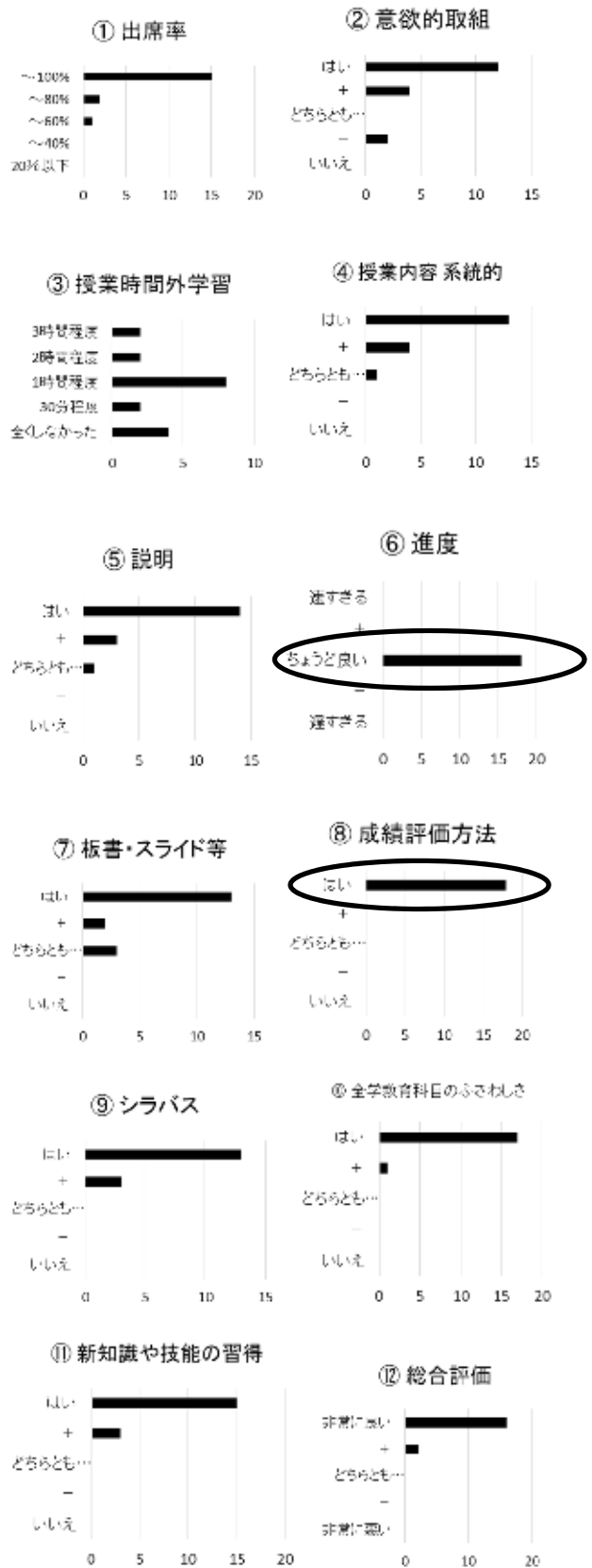


表2-3 2017行動経済学について アンケート結果

質問事項		選択項目	回答数
A 学生の取組について	① この授業にどのくらい出席しましたか？	1 20%以下	0
		2 ~40%	0
		3 ~60%	0
		4 ~80%	0
		5 ~100%	22
		平均	5.0
	② この授業に意欲的に取り組みましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	4
		4 +	7
		5 はい	11
		平均	4.3
	③ 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？	1 全くしなかった	0
		2 30分程度	9
		3 1時間程度	8
		4 2時間程度	2
		5 3時間程度	2
		平均	3.0
B 授業の内容や方法について	④ 授業内容は系統的に良く整理されていましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	2
		4 +	8
		5 はい	12
		6 わからない	0
		平均	4.5
	⑤ 説明はわかりやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	2
		4 +	7
		5 はい	13
		6 わからない	0
		平均	4.5
	⑥ 授業を進める進度は適切でしたか？	1 遅すぎる	0
		2 -	2
		3 ちょうど良い	16
		4 +	3
		5 速すぎる	0
		6 わからない	1
		平均	4.9
	⑦ 板書やスライドの文字や数式は、読みやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	2
		4 +	3
		5 はい	14
		6 わからない	3
		平均	4.6
	⑧ 成績評価方法について十分な説明がありましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	1
		4 +	3
		5 はい	18
		6 わからない	0
		平均	4.8
	⑨ 授業概要(シラバス)を基本にして授業が行われましたか？	1 いいえ	0
		2 -	1
		3 どちらとも	3
		4 +	7
		5 はい	8
		6 わからない	3
		平均	4.2
C 授業の全般的評価	⑩ 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？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	2
		4 +	7
		5 はい	12
		6 わからない	1
		平均	4.5
	⑪ この授業で新しい知識や技能を習得できたと思いますか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	0
		4 +	2
		5 はい	20
		6 わからない	0
		平均	4.9
	⑫ 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？	1 非常に悪い	0
		2 -	0
		3 どちらとも	3
		4 +	11
		5 非常に良い	8
		6 わからない	0
		平均	4.2

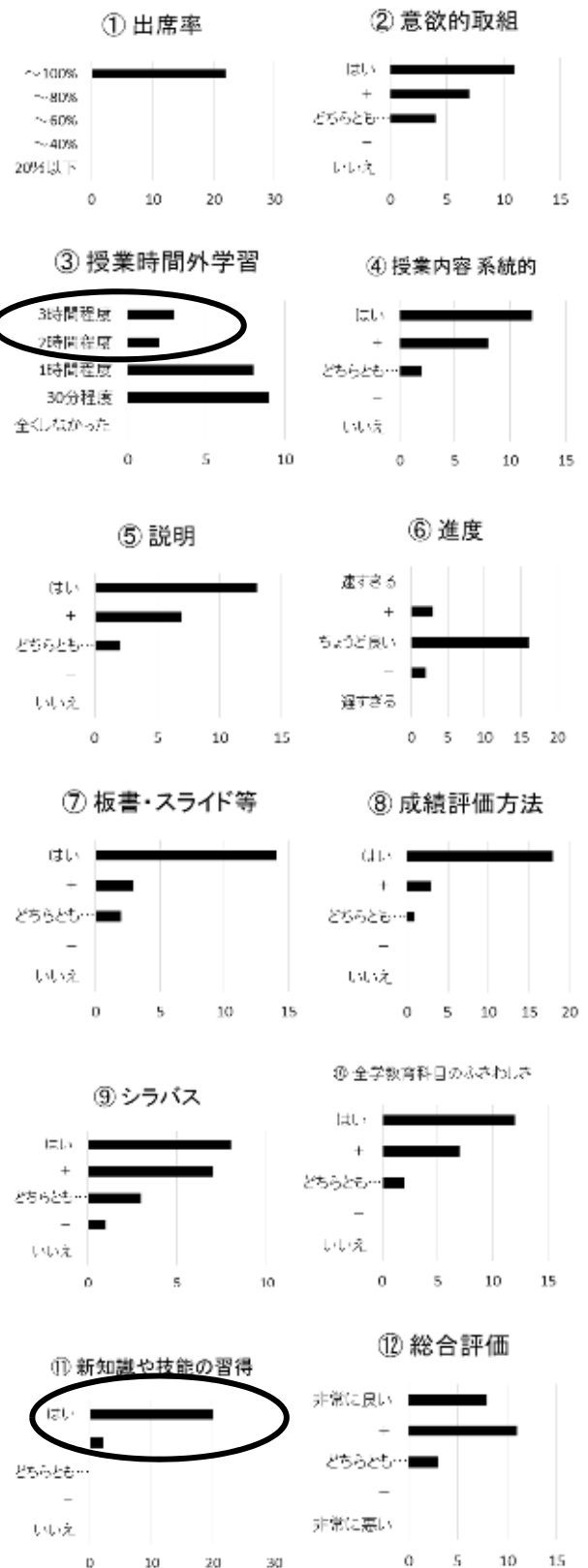
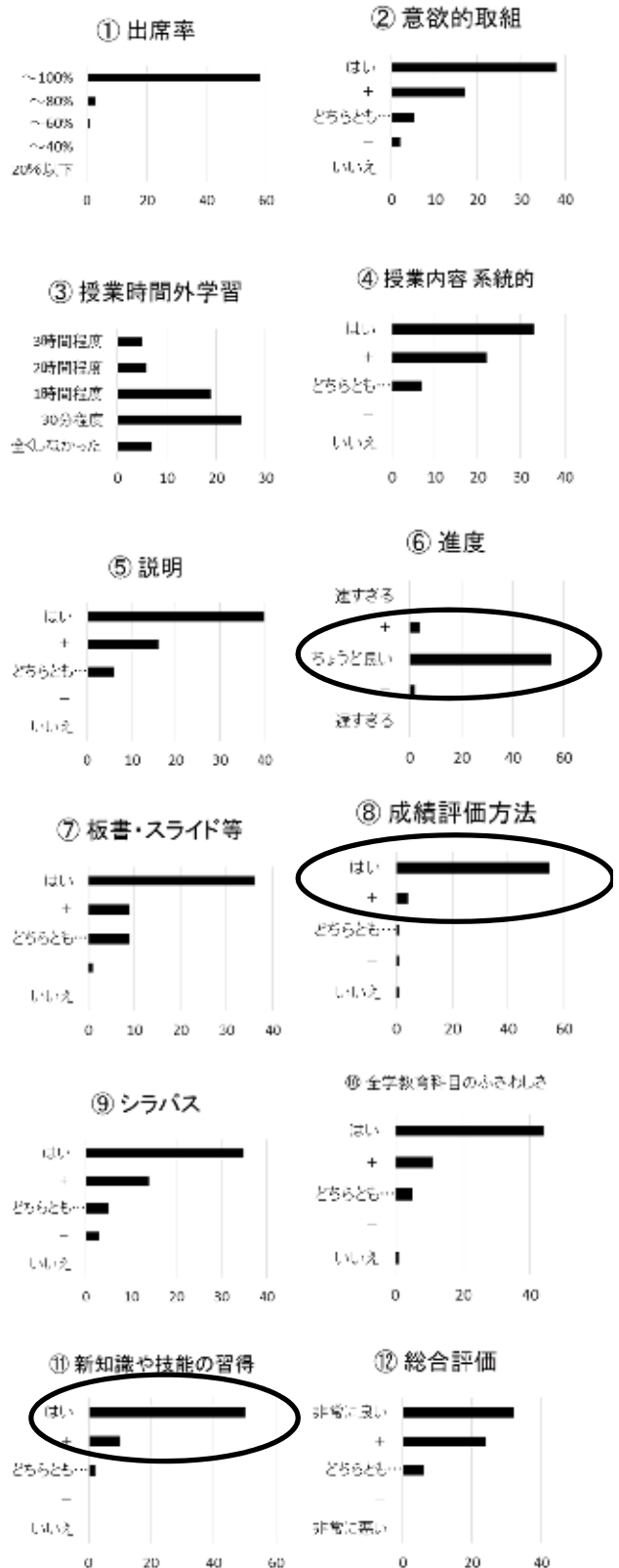


表2-4 基礎ゼミアンケート結果 総計

質問事項		選択項目	回答数
A 学生の取組について	① この授業にどのくらい出席しましたか？	1 20%以下	0
		2 ~40%	0
		3 ~60%	1
		4 ~80%	3
		5 ~100%	58
		平均	4.9
	② この授業に意欲的に取り組みましたか？	1 いいえ	0
		2 -	2
		3 どちらとも	5
		4 +	17
		5 はい	38
		平均	4.5
	③ 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？	1 全くしなかった	7
		2 30分程度	25
		3 1時間程度	19
		4 2時間程度	6
		5 3時間程度	5
		平均	2.6
B 授業の内容や方法について	④ 授業内容は系統的に良く整理されていましたか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	7
		4 +	22
		5 はい	33
		6 わからない	0
		平均	4.4
	⑤ 説明はわかりやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	6
		4 +	16
		5 はい	40
		6 わからない	0
		平均	4.5
	⑥ 授業を進める進度は適切でしたか？	1 遅すぎる	0
		2 -	2
		3 ちょうど良い	55
		4 +	4
		5 速すぎる	0
		6 わからない	1
		平均	4.9
	⑦ 板書やスライドの文字や数式は、読みやすかったですか？	1 いいえ	0
		2 -	1
		3 どちらとも	9
		4 +	9
		5 はい	36
		6 わからない	5
		平均	4.3
	⑧ 成績評価方法について十分な説明がありましたか？	1 いいえ	1
		2 -	1
		3 どちらとも	1
		4 +	4
		5 はい	55
		6 わからない	0
		平均	4.8
	⑨ 授業概要(シラバス)を基本にして授業が行われましたか？	1 いいえ	0
		2 -	3
		3 どちらとも	5
		4 +	14
		5 はい	35
		6 わからない	5
		平均	4.4
C 授業の全般的評価	⑩ 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？	1 いいえ	1
		2 -	0
		3 どちらとも	5
		4 +	11
		5 はい	44
		6 わからない	1
		平均	4.6
	⑪ この授業で新しい知識や技能を習得できたと思いますか？	1 いいえ	0
		2 -	0
		3 どちらとも	2
		4 +	10
		5 はい	50
		6 わからない	0
		平均	4.8
	⑫ 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？	1 非常に悪い	0
		2 -	0
		3 どちらとも	6
		4 +	24
		5 非常に良い	32
		6 わからない	0
		平均	4.4



5. 学生からのヒアリング

5.1 基礎ゼミにおけるヒアリング

少人数クラスのゼミにおいては、気軽に学生が話せる雰囲気を作っておくなら、学生からの声を聞くことが比較的容易であるといわれている（米谷 2010:5-36）。これは多人数クラスとの比較においてはその通りであろうが、全学教育の基礎ゼミ等においては若干事情が異なっている点もある。

例えば、基礎ゼミ等は実質的な期間が4か月弱である上、大学等における高等教育でのゼミナールを初めて経験する学生が殆どなので、教員に対する姿勢が高校時代の受け身の状態のままである。従って、お互いに話が出来るようになるまでに時間を要することが多く、短期間で教員と学生が関係性を構築することができなかった場合、学生からの声を聴くにはどうすればよいのかという課題が存在する。

このような苦勞が感じられる中、筆者が担当した各基礎ゼミにおける延べ60名以上の学生の内、約半数の30名程度からヒアリングを行うことができた。ただしヒアリングでできるだけ学生が時間を作れる機会を捉えて行った為、同じ意見が出ていてもその数を記録できず、それぞれの意見はいずれも筆者が複数以上の頻度で聴取できたものであるということにご注意願いたい。

以下は、その中で聞かれた意見を概ね多かった順番に記載している。

5.2 ゼミの選択基準

学生が筆者の担当する基礎ゼミを選択した理由について、主な理由は以下の通り。

- ・授業の採点方法：特に出席点の割合
- ・個人的に興味がある内容かどうか
- ・将来役に立ちそうなテーマかどうか

印象としては、いずれも事前に想定していた範囲内であった。一方で、基礎ゼミの授業選択時における希望順位が第一位ではなかったという学生が意外に多く、最初に担当した基礎ゼミの学生のうち、最も低い順位では第7希望だった学生も存在した。ただし、希望順位が低かった者が授業に対する姿勢に問題があるのか、そのような者は成績評価が低くなるのかという

ような傾向があるのかについては不明である。

5.3 授業に対する要望

授業に対する要望として、主に得られた回答は以下の通り。

- ・発表までの準備期間を長めにとってほしい
- ・経済学を中心とした、新たな知識の習得
- ・授業における説明資料のコピー配布
- ・教室環境の向上

発表までの準備期間についての要望は、発表が最初の方になった学生や、フィールドワークを実施した日と同じ週において結果発表を行ったケースにおいて多く聞かれた。

フィールドワークを実施した授業の学生と、経済学部以外の学生においては、新たな知識の取得に多くの満足感を得ていた傾向が見られた。

資料のコピー配布については、教員が作成した資料は必要なものはコピー配布を行っていたが、学生が発表する際には資料をコピー配布することが少ないという事情であった。

教室環境の向上については、パソコンとスクリーンを使用して授業を行っている際に、機材のトラブルが発生する頻度が高いことが挙げられている。また学部の授業が前後にある場合、キャンパス内の移動距離が遠いケースがあることへの不満が聞かれた。

また上記の他にも「いい単位が貰えること」という正直かつ率直な意見も存在した。他には、アンケートの分析においても見られたとおり、教員の授業内容が系統的に整理されていてわかりやすい説明を行うことを求める声が多く聞かれた。

5.4 教員に対する要望

正直な感想としては、この問いに対して学生の本当の意見を聞くことができたのか自信はない。というのは、時間をかけて話し合い、時にはいっしょに食事をしながら意見を伺うこともあったが、教員が学生に対してこの質問をした場合、必ず学生が答えるまでに少しの間考え込むことが多かったからである。

これは1年次の学生にとってのゼミの担当教員は、小学から高校における「担任の先生」というイメージ

に最も近い存在であった為と想像できる。彼らの感覚的に担任の先生に対して所謂「ヤバイ」発言をしたり、悪い印象を持たれたりしたくないという動機が働いたことは想像に難くない。

このような状況の下、教員に対する要望として得られた回答は以下の通りだった。

- ・メール送信時のリマインド
- ・時間内に授業を終了する
- ・講師の体験談を活用する
- ・わかりやすい説明、上手なプレゼンテーション
- ・簡潔で伝わりやすいシラバス及び講義のタイトル

メールが到達しているのかを確認したいという意見は予想以上に多く、毎日の様にスマホを使用して通信を行っている学生達と教員の認識には大きな差があると感じた。教員の側からすると、学生からのメールはかなりの数になることから、全てに対応するのは困難である。一方で、学生にとっては一回もしくは数回程度であることが多いことから、学生の方がより不安を感じる状況にあるという問題が存在している。

予想外に多かったのは、時間内に授業を終了することであった。次の時間帯に他の授業予定が入っているからという明確な理由がある学生の場合以外でも、授業において予定時間を超過することに対する反感情は予想以上に大きかった。

更に筆者の基礎ゼミ等において独特なのは、講師の体験談を求める学生が少なからず存在し、時には授業終了後に数時間程度、かつ複数回に渡って話を聞きたいと申し出る学生が少なくとも10人以上存在した。その内容は、主に就職活動の体験談や、就職後の各職場における雰囲気や仕事についての興味や質問等が多かった。この他、首都圏での生活や結婚や収入についての質問も多く存在していた。

学生達にとっては、講師の体験談、特に実社会での就業に関連する疑問への回答は需要が高いにも関わらず、そのような機会がある授業や教員が少ないことを意味している。

6. まとめ

約1年半の間に基礎ゼミ等を計6科目担当するという経験の中で、各々の学生と交流を持つ内に、ゼミという少人数形式の授業における教員と学生の関係を何らかの方法で客観的に捉えたいと考えるようになった。その方法として授業評価アンケートを活用し、相関性を発見しようという発想は、冒頭に記載した通り決して珍しいことではない。

本報告においては、まずは学務審議会教育情報・評価改善委員会作成のアンケートの分析から、基礎ゼミ等における「総合評価」や「新しい知識や技能の習得」に効果的な要素は何かを知ることを目標とした。結果は「授業内容が系統的に良く整理されている」ことや「説明の分かりやすさ」の相関性が高かったが、筆者の授業に関していえば、前者の「比較的授業内容が系統的に整理されているかどうか」についての改善が課題であることが分かった。

また学生からのヒアリングでは、アンケートの項目の他に授業に対して「教室の環境」という、一見授業内容や教員の素質とは無関係な要素が重要であった。また教員に対しては、プレゼンテーションやシラバスの重要性と共に「時間内に講義を終了する」ことや「講師の体験談を活用する」ことが求められていると判明した。特に学生からの教員の体験談に対する需要の高さについては、想定していた以上であると共に更なる供給を望む声が多いことが判明した。

学生の数が多い場合、アンケートは事務的な煩雑さや時間がかかるという問題があるが、学生の授業評価によるメリットは分析やヒアリングにより得られた情報を今後の授業に活かしていく為には大変有効なツールである。できれば担当した各授業の相関関係を分析できる様に、回答の匿名性を担保した上で、個別の学生の回答状況のデータがもらえるとありがたい。

最後に、本稿を執筆するにあたり東北大学高等教育開発推進センターや高度教養教育・学生支援機構における多くの教員、担当した基礎ゼミの受講生のうちヒアリングに協力して下さった学生への惜しみないご協力に対して、心から感謝の意を表する。

参考・引用文献

- 猪股歳之. 2010. “基礎ゼミの発展と履修の効用に対する受講者の評価”. 大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来. 東北大学高等教育開発推進センター編. 東北大学出版会, 101-121.
- 邑本俊亮. 2015. “1回の授業を運営する”. もっと知りたい大学教員の仕事 大学を理解するための12章. ナカニシヤ出版, 77-93.
- 齋藤紘一. 2007. “第1章 基礎ゼミの誕生と歩み”. 学びの転換を楽しむ－東北大学基礎ゼミ実践集－. 東北大学高等教育開発推進センター編. 東北大学出版会, 11-20.
- 関内隆. 2007. “東北大学における「基礎ゼミ」実施の成果と展望”. 大学における初年次少人数教育と「学びの転換」. 東北大学高等教育開発推進センター編. 東北大学出版会, 72-89.
- 関内隆. 2011. “東北大学全学教育における教育マネジメントの変遷と現状－カリキュラム改革と学生調査活用を中心に”. 教育・学習過程の検証と大学教育改革. 東北大学出版会, 133-156.
- 須藤彰三・串本剛. 2017. “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－”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 369-377.
- 高橋修・富田京子・猪股歳之. 2017. “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”. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 第3号, 253-263.
- 東北大学 学務審議会教育情報・評価改善委員会編. 2016. “学生による授業評価アンケート実施結果報告書”. 東北大学全学教育ホームページ. http://www2.hetohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_eq.html, (2017-8-28)
- 米谷淳. 2010. “学生からの声を生かす”. 学生による授業評価の現在. 東北大学出版会, 5-36.

【報 告】

スタジオ形式によるデザイン教育先進事例調査（その2）

—香港, 中国, シンガポール—

本江正茂^{1)*}

1) 東北大学大学院工学研究科 都市・建築学専攻

香港大学, 清華大学, SUTDの各大学でのスタジオ形式のデザイン教育について, 特にスタジオ (製図室等) とショップ (ワークショップ, 工房) の機能と運用について現地調査した. 各大学とも, キャンパスの特性を生かした形で校舎を整備し, スタジオとショップの環境を充実させている. ショップにはデジタル・ファブリケーションの機材が整備され, 専任スタッフによって管理されている. スタジオとショップは表裏一体であり, デザインのアイデアをその場ですぐに見える形に試作し, 評価し, 改善していくラピッドプロトタイピングのプロセスを確保している. 新たなタイプの事故のリスクに対する姿勢には大学ごとに違いが現れている. 学生間のコミュニケーションのための空間も整備されている. コラボレーションとコミュニケーションのための空間がスタジオ/ショップのシステムの中に織り込まれていることがデザイン教育の活性をもたらすからである.

1. はじめに

本報告は, 香港・北京・シンガポールの大学で実施されているスタジオ形式のデザイン教育の先進事例について現地調査した結果を報告するものである. 既報として米国西海岸のロスアンゼルス, サンフランシスコの大学を調査した「スタジオ形式によるデザイン教育先進事例調査」があり, 本報告はその続編と位置付けられる (本江 2015).

ここでいう「スタジオ」とは, 建築に限らず実践的なデザイン教育において広く普及している授業の形式である. スタジオマスターとよばれる教員が課題を設定し, 受講生がこれに応じて, 基本的には自主的に制作を行っていく. 途中, 定期的にスタジオマスターによる批評が行われ, 受講生は適宜修正をしていく. 完成した作品は, スタジオマスターにゲストを含めた講師陣によって講評を受ける. この一連のプロセスをもった授業の形式を「スタジオ」とよぶとともに, 作業を行う空間もまた「スタジオ」と呼ばれる. 本調査では, もっぱら後者の作業空間としてのスタジオについての調査をおこなっている.

さらに, スタジオに併設された「ワークショップ」あるいは単に「ショップ」とよばれる, 工作機械を備えた工房について調査している. ショップは, 通常の

製図等軽作業のための空間から独立した空間で, ボール盤や旋盤, フライス盤などの工作機械が使用できる. 最近では, 三次元プリンタやレーザーカッター, フラットベッドミル, ロボットアームなどコンピュータ制御の高度な工作機械を備えたショップも多く, コンピュータによるデザイン・データと工作機械を直結した「デジタル・ファブリケーション」への対応がすすんでいる.

2. 調査の背景と位置づけ

本調査は, 東北大学大学院工学研究科フィールドデザインセンターが実施している, 多規範適応型コラボレーションによるプロジェクト駆動型デザイン教育プログラムである「PBL (Project Based Learning) デザインスタジオ」の運用プロセスの開発に資することを期待して実施された. このPBLデザインスタジオは, 文部科学省による「次世代アントレプレナー育成事業 EDGE-NEXTプログラム」に採択された, 東北大学を主幹校とする「EARTH on EDGE」コンソーシアムによる人材育成プログラムの一つとなっている.

フィールドデザインセンターとは, 東北大学大学院工学研究科が2015年に設置した産学連携センターの一つであり, 都市・建築学専攻が仙台市と連携し, 文部

*) 連絡先: 〒980-8579 仙台市青葉区荒巻字青葉6-6-06 東北大学大学院工学研究科 都市・建築学専攻 motoe@tohoku.ac.jp

科学省が運用を行う社会システム改革と研究開発の一体的推進のプログラム「地域再生人材創出拠点の形成」の一環として実施した「せんだいスクール・オブ・デザイン」の継続事業として位置づけられているものである。

フィールドデザインセンターはまた、工学教育院科目「デザインとエンジニアリング」の実施を担当しており、本調査は、この授業の円滑な実施にも資するものである。この科目は、工学研究科等の様々な専攻の教員によるオムニバスの講義で、毎回、担当教員の講義と討議、ラボでのデモンストレーション等をセットとして実施しており、工学部・工学研究科の全学科から計30名ほどの履修者がいる。テクノロジーに社会的な意味を与えて社会と接続し、創造的未来を作り出すエンジニアを輩出することを目指した科目であり、デザインの統合力や直感的訴求力を活用した異分野統合の方法論についても学ぶ機会とし、各専門の活用可能性を開拓するものである。最終回には全員参加の簡単なワークショップを行っている。

さらに本調査に伴うデザイン教育の先進大学とのネットワーク形成により、今後の国際連携によるデザインスタジオ教育への発展が期待される。

3. 調査対象および日程

調査の対象および日程は以下の通りである。

- 香港大学 建築学部建築学科, 2015年12月7日～9日
- 清華大学 建築学院 建築系, 2016年12月26日～30日
- Singapore University of Technology and Design (SUTD), 2017年2月14日～15日

QS World University Rankings by Subject 2017によれば、香港大学／清華大学／東北大学はそれぞれ Architecture 分野では、10位／11位／101-150位、Engineering & Technology 分野では27位／10位／62位である。香港大学、清華大学はいずれも東北大学よりも高く、当該分野では世界トップレベルの評価を受けている。またSUTDについては学部構成が特殊なためか、この分野別大学ランキングには入っていない。

本調査の関心である教育施設整備状況自体が、ランキングの判定項目となっているわけではないが、デザイン教育におけるスタジオの重要性を考えれば、評価

と施設整備状況との間には一定の相関があると考えられる。

4. 香港大学

香港大学 The University of Hong Kong の建築学部 Faculty of Architecture は以下の5学科を擁している。

- Department of Architecture
- Department of Real Estate and Construction
- Department of Urban Planning and Design
- Division of Landscape Architecture
- Division of Architecture Conservation

各学科はそれぞれ独自のカリキュラムを持っているが、CAD (Computer Aided Design コンピュータ支援設計) 室や工房などの教育施設は共有されている。

香港島西部に位置する香港大学のキャンパスは大規模であるものの、規模の割には狭く傾斜地の入り組んだ地形にあって密度は高いため、校舎はいずれも中高層のビルとなっている。建築学部の入居する Knowles Building もまた比較的小さなフロアを積層した高層の建物となっている。そのため建築学部の校舎内には吹き抜けのような大空間はなく、小さな空間に分割されており、作業空間も学年ごとに階が分けられている。学科を超えて共用される各種のショップは、細分化された作業空間によるコミュニケーションの分断を補うものとして機能している。

4.1 CAD ラボラトリ

CAD ラボラトリは年中無休で終日24時間の利用が可能となっている。学生証で入室管理を行っており、事前予約は不要で、授業で占用されている時間以外は自由に利用できる。設置されているパソコンには、AutoCAD, Autodesk Building Design Education Suite, Autodesk Maya, Adobe CS Design Premium, Adobe Production Premium, Rhinoceros, Eview などのアプリケーションがインストールされている。このラインナップには特に特徴的なものはなく、一般的なものだと言えるが、三次元 BIM (Building Information Modeling 建築情報モデリング) のアプリケーションがあまり積極的に使われ

ていない点はむしろ意外であった。4台のプリンタ兼スキャナがオンライン接続されており、学内のネット環境からの印刷を受け付けることができるようになっている。

4.2 デジタル・ファブリケーション・ラボラトリ

デジタル・ファブリケーション・ラボラトリは平日、昼休みを除き午前9時から午後6時まで利用できる。オンラインシステムからの利用予約が必要で、学生証で入室管理を行っている。特に人気のある3Dプリンタは30分ごとに細かく時間指定して予約するようになっている。レーザーカッター6台、3Dプリンタ3台、CNC（computer numerical control コンピュータ数値制御）ルータ1台が設置されている。いずれも最新型かつ大判のものが多く、専門職員の管理のもと安定した運用がなされている。特にレーザーカッターは充実しており、学生の利用も活発であった。近年各地のデザインスクールに普及してきているロボットアームは設置されていなかった。



図1 香港大学 デジタル・ファブリケーション・ラボラトリ（著者撮影）



図2 香港大学 木工室（著者撮影）

4.3 木工室

木工室は月曜9時から6時、火曜から金曜は9時から4時までの利用時間が設定されている。予約は不要で学生証で入室管理を行っている。機器は一般的なもので、エッジサンダー、丸ノコ4台、バンドソー3台、糸鋸1台、(木工ではないが)フォームカッターがある。ハンドツールについては木工室外への貸し出しも行っている。材料としては、天然木や合板ではなく、品質が安定していて密実なMDF（Medium Density Fiberboard 中密度繊維板）が多用されている。木工室でもMDFは販売されており、事前にオンラインで支払いを済ませておくと木工室で受け取れる。



図3 香港大学 プリントショップ（著者撮影）

4.4 プリントショップ

平日11時から7時までの利用が可能。プレゼンテーション用の図面や冊子などはここで印刷・製本することができる。まとまった紙資料は製本した形で利用することが一般的なようで、学生たちもバインダーやクリアファイルではなく、きちんと製本された自作の冊



図4 香港大学 製図室（著者撮影）

子を多く使用していた。

4.5 展示スペース

スタジオの廊下などは、空間を埋め尽くすように学生作品の展示に利用されている。画鋏による簡易な掲示ではなく、パネル化したものを壁に釘で打ち付けたものが多く、本格的な展示だと言える。当然、撤去時には美術館と同様に、釘穴をパテ埋めして塗装する補修工程が必要になるが、そのコストを受け入れても、自由な表現とレイアウトを以って展示を行うことが優先されているようだ。

4.6 製図室

各種ショップが専門の職員によって直接管理されており、整頓された清浄な状態を保っていることと比べると、学生の作業空間である製図室は雑然としている。家具も、簡易な合板製のものがあえて使用されている。これは傷んだら交換すれば良い、傷つけることを恐れず自由に使って良い、というメッセージになっていると考えられる。学生たちはその付託に応じて、各自が自席を相当にカスタマイズしながら利用している。座席のレイアウトも学生が自主的に決めている。

5. 清華大学

北京の清華大学 建築学院 建築系 は中国を代表する建築系のデザイン高等教育機関である。キャンパスは北京市街地にあって、学部・研究科に相当する各学院が個性的な建築で覇を競っているように見える。建築学院の主要建築である「建築館」もまたキャンパス正門からの主動線に面する堂々としたファサードの5階建ての中層建築である。奥には別棟で建てられた新たな建築が立ち並んでいる。

5.1 建築館 学生用スタジオ

建築館の中間階に、学生用のスタジオ（製図室）が用意されており、3階が3-4年生用、4階が1-2年生用となっている。中央に廊下を通して左右に整然とブースが並んでいるのだが、天井高が3.5mとかなり高く、また一人当たりの席幅も2m程度あって広々としている。また、この高さを利用して、各席の前に高



図5 清華大学建築館（著者撮影）



図6 清華大学 学生用スタジオ（著者撮影）



図7 清華大学 新棟 講評スペース（著者撮影）

い収納棚が用意されており、大判の資料や模型などが積み上げられている。

背中合わせになった個人用のデスクとデスクの間には大きなテーブルがあり、振り返れば打ち合わせなどのグループワークや模型制作などを行うことができる。テーブルにはそれぞれディスプレイが備えられており、PCを接続することで直ちに資料の検討もできる。図面の制作やパソコン仕事などのデスクワークと、

模型制作などモードの異なる作業が並行して行われるのにも適した配置になっていると言える。

5.2 新棟

建築館が十分なフットプリントを持って水平にのびのびと展開する平面構成であるのに対し、建築館の奥に増築された新棟は、吹き抜けを介して、カフェ、講評スペース、展示スペースなどが立体的に連続する垂直的な構成を取っている。中央には、大規模な実物展示が可能なアトリウムがあり、調査日には学生の設計作品を原寸大で実際に制作した茶室が仮設展示されていた。

5.3 模型室

「模型室」と呼ばれているショップは別棟（建築館北楼）にあつて、スタジオからは一旦中庭に出てから入るようになっている。ショップには専任スタッフが3人常駐しており、ショップを管理するとともに、工作技術とノウハウの提供を行っている。空間は細分化されておらず、一部屋一部屋が大きく、一つの部屋に複数の機材が共存している点が特徴的である。特に木工室は大掛かりで、大判の合板をカットする大型のフラットベッドCNCカッター2台を端部におき、木工旋盤やボール盤、糸鋸などが壁沿いに並んでいて、中央に組み付けのための作業台が複数据えられ、反対側の端部にはロボットアームが一機設置されている。一つの空間の中に加工の手順に沿って機材が並んでおり、作業効率の高さを確保している。

木工室とは仕切られてデジタル・ファブリケーションのための空間が用意されており、レーザーカッター4台、3Dプリンタ2台がある。設置されているPCは単にファブ機材を動かすための簡易なものではなくスペックの高いものであり、ファブ機材からの出力を確認しながらデジタル・モデリングをその場で行うことができるようになっている。実際多くの学生がモデリングと出力を行き来しつつ作業を行っていた。

隣接して画材や模型材料を販売する店舗もある。店舗の品揃え、特に模型材料は木質材料から樹脂、金属に至るまで非常に多様で、学生は様々な素材を駆使して表現を行うことが求められていることがうかがわれた。



図8 清華大学 模型室フラットベッドCNCカッター（著者撮影）



図9 清華大学 模型室（著者撮影）

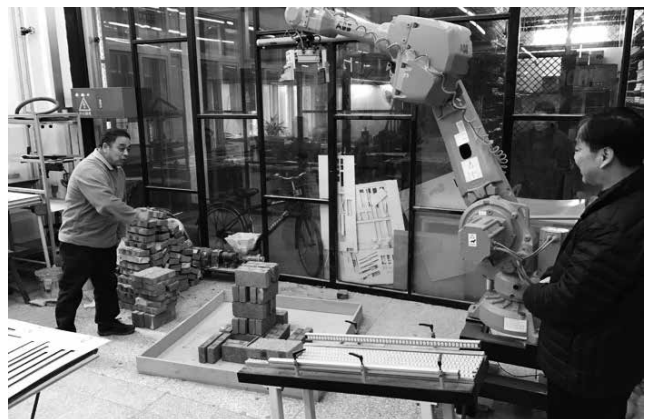


図10 清華大学 むき出しのロボットアーム（著者撮影）

このように非常に効率的な配置のショップではあるが、安全配慮には少々無神経なところがあるように思われた。例えば、ロボットアームが檻に入っておらず、アーム可動範囲内に簡単に人が入ってしまうこと、また緊急停止ボタンも目立つ位置にはないことなどは、厳密な設置基準を求められる日本の場合とは異なっている。また、階段室などで塗装スプレーが養生をしないまま使用されており、ストリートグラフィティさな

がらの状態になっている点は、おおらかな校風と見るか、管理不行き届きと見るか、評価が分かれるところであろう。

6. SUTD

SUTD (Singapore University of Technology and Design) は、チャンギー空港の近くのビジネス団地内にキャンパスを持つ新しいシンガポールの国立大学であり、その名の通り、テクノロジーとデザインに特化している。SMU (Singapore Management University) と対をなす新しいコンセプトの大学であり、都市国家シンガポールの成長戦略をそのまま大学の学部構成に反映させているものといえる。シンガポールを代表する総合大学であるNUS (National University of Singapore シンガポール国立大学) に比べても学費が高く設定されており、より専門性の高い高水準の学習環境を提供しようとしている。

SUTDの学生は、2年前期までは特定の学部には属するのではなく総合的な教育を受けつつ、第4セメスターからは4つの「柱」—— Architecture and Sustainable Design (ASD), Engineering Product Development (EPD), Engineering Systems and Design (ESD), Information Systems Technology and Design (ISTD) ——の中から自主的に専門科目を選定しながら、自身で立案した「デザイン・プロジェクト」の実現に向けて取り組んで行き、専任教員はそれぞれの専門性を持って学生のプロジェクトを支援するというカリキュラムの構造になっており、NUSなどに見られる伝統的な専門分野ごとに垂直統合された学部学科システムとは全く異なる。こうしたカリキュラムの設計にあたっては、米国のMIT (マサチューセッツ工科大学) と深く連携しており、MITとSUTDの教員の交流も大規模に行われている。

6.1 キャンパス

キャンパスは、流れるような曲線で構成された中層のコンプレックスで、低層部はシンガポールらしく連続するピロティで吹き放ちになっており、2～3階レベルの歩行者デッキで各棟が接続されている。

各教室には奥に補助的な小部屋が用意されていて、



図11 SUTD キャンパス全景（著者撮影）



図12 SUTD Fab Lab アセンブリスペース（著者撮影）



図13 SUTD Fab Lab 外観（著者撮影）



図14 SUTD Fab Lab 整理整頓を促す貼紙（著者撮影）

科目によって3Dプリンタが設置されたラピッドプロトタイピングの空間になっていたり、簡単な作業室であったりする。単に座学のためのスクール形式の教室ではなく、講義をきき、議論し、アイデアがあれば直ちに形にするというラピッドプロトタイピングの思想が、そのまま教室の形になっている。

6.2 SUTD Fab Lab

Fab Labと呼ばれる工房は路面に接する2階建ての空間になっていて、非常に大規模である。専用特化された空間として、マシニングセクション、板金セクション、3Dプロトタイピングセクション、木工セクション、電子工作セクションなどの機材を備えた個室が、メイカースペース Makers Spaceと呼ばれる流動的な作業空間でつながれている。各セクションには様々な機材があるが、どのセクションも整理整頓が行き届いていて、シンガポールらしい印象をもたらす。セクションの管理スタッフの努力だけのものではなく、メイカースペースは作業後には完全に片付けて帰ることが厳しく求められており、随所に貼紙で注意が喚起されている。

Fab Labのなかでも1階に設けられたアセンブリスペースは大変興味深い空間である。二層吹き抜けの大空間になっており、建物内のそれぞれのセクションやメイカースペースからよく見えるようになっている。各作業室で製作された部品を持ち寄って、このホールで組み立てるという利用イメージである。構内道路に面した大きなシャッターが開くようになっていて、トラックを乗り付けて、完成したプロダクトを直接搬出入できる。フロアは簡単にテーブルで仕切られていて、様々なものの組み立てが同時に行われている。調査時には、大きなポケモンのフィギュア、ドローン、電気自動車、ジオデジックドームの建築などが脈絡なく並んでいて、それぞれの組立作業が同時並行で行われていた。学科ごとの縦割りにならず、様々なものが同時に作られていく状況に身をおくことは、当然お互いの活動への関心を引き出し、また自発的なコミュニケーションを生み出すことになるだろう。

6.3 その他

Fab Labのほか、より高度で実験的な——すなわち非常に高価な——金属加工に対応した3Dプリンタなどを備えた、プロトタイピング自体を研究対象にしたラボや、トレーラーに3Dプリンタなどを乗せて移動式FabLabも用意されていた。これは高校での出前授業や市民参加イベントなどでも利用されるのだという。

図書館には、素材のライブラリがあって、様々な素材の実物見本が、物性を紹介する資料とともにおかれ、手にとって触ってみることができるようになっている。

7. まとめ

本調査では、アジアの中国文化圏にある香港大学、清華大学、SUTDで実施されているスタジオ形式によるデザイン教育の先進事例について、とりわけ学生の作業空間「スタジオ」と「ショップ」と呼ばれる工房について注目して、現地調査を行った。

既報では、アメリカ西海岸の大学の調査から、スタジオとショップとの関係や管理体制に、日本の大学との違いがあることを指摘した。アジア地域を対象とした今回の調査でも、同様の違いが指摘できる。

(1) スタジオとショップは表裏一体である

いずれの機関のスタジオにも充実したショップが併設されており、両者は一体と考えられており、学生たちがデザインのアイデアをその場ですぐに目に見え体感できるかたちに試作し、そのアイデアを評価し次に展開していくプロセスを支援している。「ラピッドプロトタイピング」とよばれるこの試作プロセスは、デザインの思考を駆動していくための本質的な活動として重視されている。

(2) 管理体制に課題がある

どのショップにも、技術のある管理者がおかれていることが多いが、基本的には学生が自由に使えるようになっている。一方で、ショップ管理のむずかしさも指摘されている。昨今の学生は手でモノを作った経験が少なくなっており、危険を冒したことがないので、こうすると危ないというセンスがない。大学のショップを学生に自由に使わせるところもあるが、危険は

ある。起こりうる事故に対して、大学は組織的には責任を取らず、教員に責任を押し付ける傾向にあり、それゆえ、各教員が訴訟に備えて保険に入るようになっている。近年のショップには、新しいデジタル機器やロボットなどが導入されており、従来ではありえなかった新たなタイプの事故の可能性がある。

今回の調査では、リスクを伴うショップの運営については大学ごとに考え方の違いが見られたものの、専任スタッフを擁し、積極的な活用を促している。ここには、スタジオとショップは一体であって、片肺では実質的なデザイン教育の環境とは言えないという認識が共有されていることが現れているといえよう。今日のデザインは製造工程との関係——とりわけその時点での先端テクノロジーとの関係を除いて構想することはできないからである。

また、キャンパスが狭いことをスタジオ／ショップを整備できない言い訳にはできない。香港大学もSUTDも、高密度なキャンパスの中で、必要なものは必要として高い優先順位でスタジオ／ショップの環境整備をしているのである。

今回の調査で気づかされたこととして、多様なコミュニケーションのための空間が充実していることが挙げられる。清華大学のデスクとテーブルのコンビネーションによる様々なモードの作業の共存を促す空間や、多ジャンルが隣り合って研究成果となるプロダクトの制作を行うSUTD Fab Labのアセンブリスペースなど、スケールは様々ではあるが、コラボレーションとコミュニケーションのための空間がスタジオ／ショップのシステムの中に織り込まれていることが、デザイン教育の活性をもたらすのであろう。

謝辞

本調査は、東北大学高度教養教育・学生支援機構による平成27年度から平成29年度の「高度教養教育開発推進事業」の助成により実施しました。現地での調査にご協力いただいた、香港大学 王維仁先生、清華大学 許懋彦先生、同 羅德胤先生、SUTD エルウィン・ヴィライ先生には大変お世話になりました。記して感謝いたします。

参考

本江正茂. 2015, “スタジオ形式によるデザイン教育先進事例調査”, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要 第1号, 185-194

東北大学大学院工学研究科フィールドデザインセンター, <http://www.fdc.eng.tohoku.ac.jp>

文部科学省次世代アントレプレナー育成事業 (EDGE-NEXTプログラム), http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1387770.htm

EARTH on EDGE コンソーシアム, <https://www.tohoku.ac.jp/japanese/2017/07/press20170718-03.html>

せんだいスクール・オブ・デザイン, <http://sendaischoolofdesign.jp>

QS World University Rankings, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/architecture>

【報 告】

大学生の授業外学習時間確保に向けた方策 —東北大学スペイン語教育における実践報告—

志柿光浩^{1)*}、三宅禎子²⁾

1) 東北大学大学院国際文化研究科,

2) 岩手県立大学高等教育推進センター、東北大学高度教養教育・学生支援機構非常勤講師

受講している授業に関連して日本の大学生が授業外学習に費やす平均的な学習時間は、単位制が前提とする時間数に対して著しく少なく、東北大学生も例外ではない。大学が認定する単位の国際的互換性確保の意味でも、十分な授業外学習時間を確保することは日本の大学が取り組むべき重要課題である。教養教育におけるスペイン語の授業を担当する筆者らは従来から、目標として設定したレベルのスペイン語運用能力の獲得には授業以外での十分な学習が不可欠であるという認識に立ち、受講学生が授業外でスペイン語の学習に取り組むようさまざまな方策を講じ、成果を挙げてきた。本稿では、大学における授業外学習時間の基準と実態について概観した後、筆者らの成果とそれに向けて行なってきた取り組みについて報告する。特に反転授業の概念に基づく授業設計、授業外学習を前提とした評価、授業外学習の促進に向けた足場がけといった取り組みについて報告する。

はじめに

日本の大学の学生が受講科目に関して授業時間外に費やす平均的な学習時間¹⁾が大学設置基準に定めた水準に対して不十分であることはつとに指摘されているとおりである。後述するように東北大学学生も例外ではない。この問題について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(2016:12)による報告書は次のように述べている。

大学生の学修時間（単位修得につながる授業内外の学習時間）が短いことに対する憂いは昔から聞かれるが、とりわけ近年では、国際的な教育の質保証の文脈から争点となっており、中央教育審議会（2012）の答申でも中心的な話題として取り上げられている。

ただこの問題は、上記答申でも指摘されている通り、単に学生の授業外学修を促すことで解決するものではない。授業外学修が可能になるような教育課程の編成が必要であり、何より授業担当者が単位制を意識した目標の設定を行い、授業設計をすることが求められる。

東北大学で20年以上にわたりスペイン語教育に携わってきた筆者らは、外国語の習得には十分な時間をかけて目標言語に接することが不可欠であるという外国語教育の基本原則に従い、授業時間外での学習時間の確保に特に配慮した指導実践を行ってきた。その結果として、筆者らの担当する授業を受講する学生の授業外学習時間は東北大学全学教育科目の平均的な水準を上回る状況が続いている。上記報告書がその必要性を指摘する、単位制を意識した目標設定と授業設計を筆者らは実践してきたと自負している。本稿では、筆者らが実践してきた指導方法について報告し、授業外学習時間の確保を通じた大学教育の改善に貢献することを目指す。なお、本稿は東北大学全学教育の授業を対象としている。

1 大学における授業外学習時間

1.1 大学設置基準の定める授業外学習時間

先に引用した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）の報告書では、東北大学授業担当者の間で授業外学習時間の現状がほとんど把握されておらず、また十分な学習時間が想定されていないという問題点が指摘されている

*) 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

(pp.17-18). このことを踏まえ、まず改めて日本の大学が前提とすべき授業外学習時間について確認しておきたい。

文部科学省ウェブページに次のようなQ&Aの記述がある²⁾。

Q3 日本の大学の現状について、「授業に出席しなくても単位が取れる」「勉強しなくても簡単に卒業できる」などの声を耳にしますが、これについて大学はどのような対策を講じているのでしょうか。

文部科学省が、自ら設定したこの問いに対して示している回答は以下の通りである。

我が国の大学教育は単位制度を基本としており、1単位あたり45時間の学修を必要とする内容をもって構成することが標準とされています。ここでいう1単位あたりの学修時間は、授業時間内の学修時間だけではなく、その授業の事前の準備学修・事後の準備復習を合わせたものとなっています。(以下省略、同ウェブページ)

同ウェブページではその上で、大学設置基準、昭和三十一年文部省令第二十八号、平成二十九年五月一日公布、第六章 教育課程（教育課程の編成方法）第二十一条を根拠として掲げている。第二十一条の条文は、卒業論文などに関して規定した第3項を除くと以下のとおりである³⁾。

第二十一条 各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする。

一 講義及び演習については、十五時間から三十

時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする。

二 実験、実習及び実技については、三十時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもつて一単位とすることができる。(原文ママ)

さて東北大学全学教育初修外国語の1年次を対象とした基礎科目は現在1クォーター（8週間）に90分の授業16回（計24時間）行うことで1単位としており、上記大学設置基準に従えば全体で45時間の学習時間を要する前提であるから、授業外での学習時間は21時間を要することになる。また平成30年度よりは2年次を対象とした展開科目でもクォーター制が導入され、こちらでは90分の授業を8回（計12時間）行うことで1単位としていることから、授業外での学習時間は33時間を要することになる。週あたりに換算すれば週2回の授業がある基礎初修語科目の場合は週約3時間、授業が週1回の展開初修語科目の場合は週約4時間の学習をそれぞれの科目に関連して授業外で行うことが前提とされていることになる。これが大学設置基準の定める授業外学習時間の量である。初修外国語以外の全ての科目についても同様のことが当てはまる。

1.2 日本の大学生の授業外学習時間

上述のとおり、日本の教育を統括する文部科学省が自らのウェブサイトで日本の大学の現状について、『授業に出席しなくても単位が取れる』『勉強しなくても簡単に卒業できる』などの声を耳にします」と述べているわけで、日本の大学生たちが総じて十分に勉強していないことは公に認められた事実である。この問題は平成24年8月28日付け中央教育審議会答申（中央教育審議会 2012）でも「5.学士課程教育の現状と学修時間」として取り上げられ、次のような指摘がなされている。

本審議会が学士課程教育の質的転換への好循環の始点として学生の学修時間の増加・確保に着

目したのは、我が国の大学生の学修時間が諸外国の学生と比べて著しく短いという現実を改めて認識したからに他ならない。大学制度において、前述のとおり 1 単位は授業前後の主体的な学修を含めて45時間の学修を要する内容で構成することが標準とされている。この単位制度は学修の主体性という大学における学修の本質に基づく仕組みであるとともに、体系的な教育課程と不可分に連動している。(pp.11-12)

答申の審議資料および答申の添付資料では大学生の授業外学習時間について東京大学大学経営・政策研究センターが2007年に実施した全国大学生調査のデータが引用されている⁴⁾。

この調査の「問17 典型的な1週間の平均的な生活時間を、学期中と休暇中の別に教えてください。」という設問における「授業・実験の課題、準備・復習」の項目に関する回答結果は図1に示した通りであった。

学期中、授業に関連した学習を全くしないと回答した学生が全体の12.9%、1週間に1～5時間と答えたものが全体の51.2%を占めている。上述のように演習科目で週3時間程度、講義科目で週4時間程度の関連学習が想定されていることからすると、そのような前提に対して日本の大学生の授業外学習時間は著しく少ないことが分かる。

同答申ではこのほか、日本の大学生の授業外学習時間はアメリカの大学生と比べても少なく、また著名な

大学でも同様の傾向があることを示す資料が示されている(中央教育審議会 2012: 58-60)。

1.3 東北大学生の授業外学習時間

東北大学が実施している全学教育を対象とした「学生による授業評価」で、各授業に関連する学習時間についての設問が定量的なものになったのは平成25年度以降である。

「A-3 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?」という問いに対して、以下の5つの選択肢が設定されている⁵⁾。

- 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⁶⁾

次ページ図2は、平成25年度後期と平成28年度後期の全学教育科目全体に関する回答の数値をグラフにしたものである。

選択肢の5を選択した者については学習時間を3時間とみなして平均学習時間を計算すると、平成25年度後期が0.67時間(約40分)、平成28年度後期が0.74時間で(約45分)と若干長くなっている。何れにしても全学教育科目の個々の授業についての授業外での学習時間を平均すると週あたり40分～45分であり、大学設置

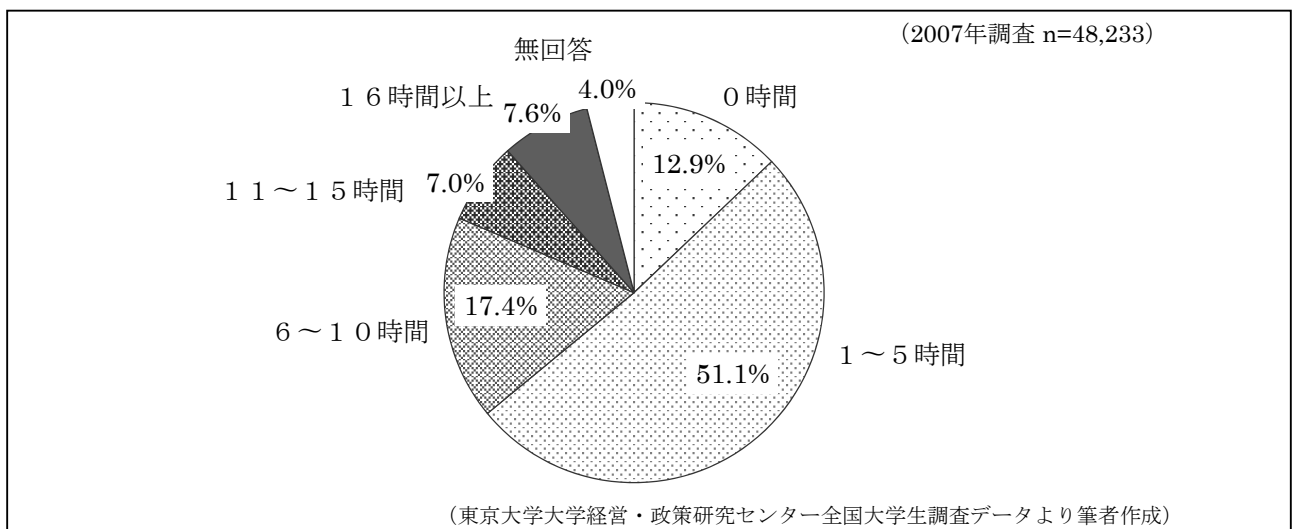


図1 日本の大学生の「授業・実験の課題、準備・復習」時間(1週間)

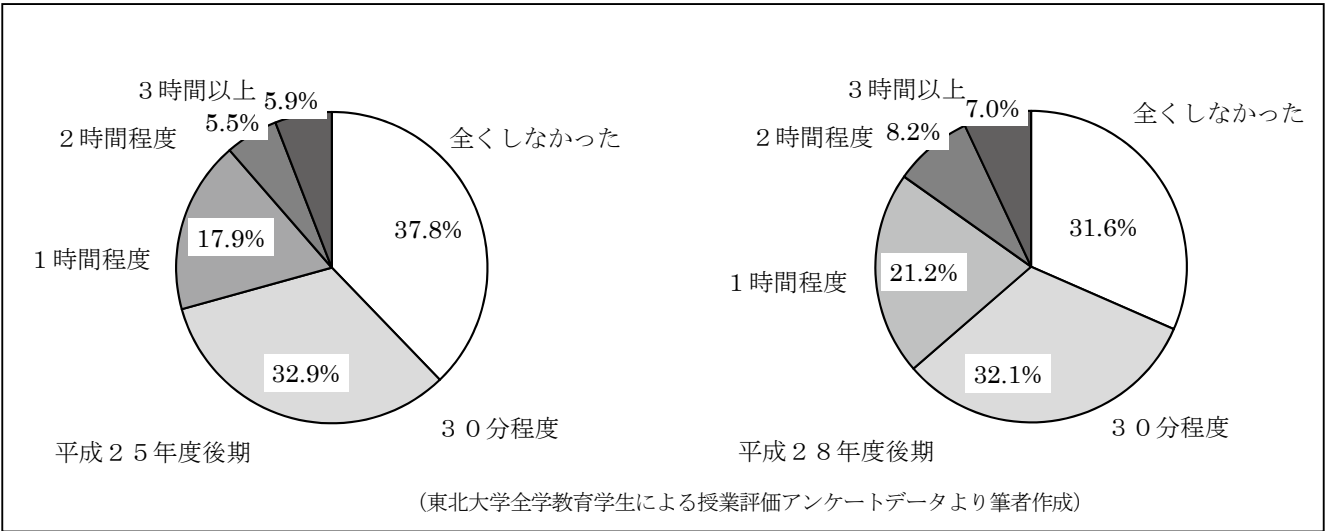


図2 東北大学生の授業外学習時間（全学教育授業1科目あたり1週間）

基準で想定されている授業外での学習時間には遠く及ばない。また、この4年間で若干改善してはいるが、授業外での学習を全く行わなかったという回答が全体の3割を占めている。東北大学の場合も、受講科目に関連した授業外学習時間は十分ではない。

上記の数値をさらに学問領域別にみてみよう。図3は平成28年度後期の全学教育授業評価の領域別の平均値をグラフにしたものである。理科実験については筆者らの担当するスペイン語の授業の学生たちの中にも、レポートの作成のために徹夜をしている者が少なくなく、多くの授業外学習時間が求められていることは想像に難くない。各領域と合わせてスペイン語科目の平均も同時に示したが、理科実験の値を除いては、

スペイン語科目の履修学生が授業外の学習に取り組んでいる平均時間数が他の領域の値に比べて高いことが分かる。

次ページ図4は外国語科目について語種ごとの授業外学習時間の平均値を示したものである。外国語科目の中でもスペイン語の平均値が相対的に高いことが示されている。スペイン語科目については、シラバスでも週4時間の授業外学習が必要であることを謳うなど、担当教員の間で授業外学習の重要性を共有することに努めてきた。その成果が一定程度現れていると考えられる。

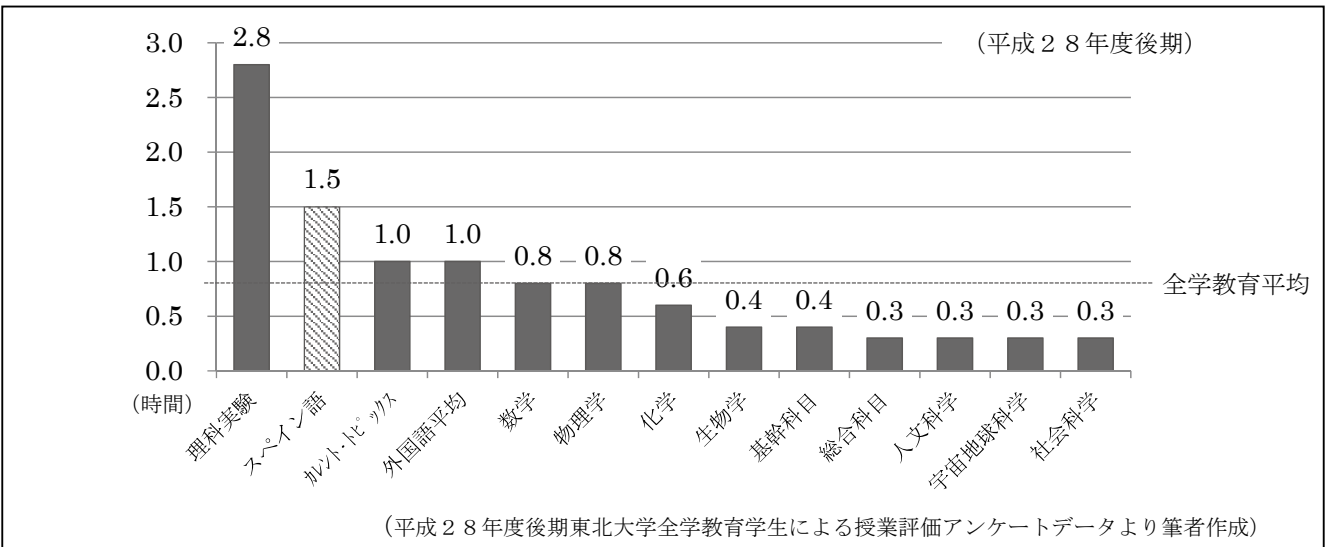


図3 東北大学生の授業外学習時間（全学教育領域別1科目あたり1週間）

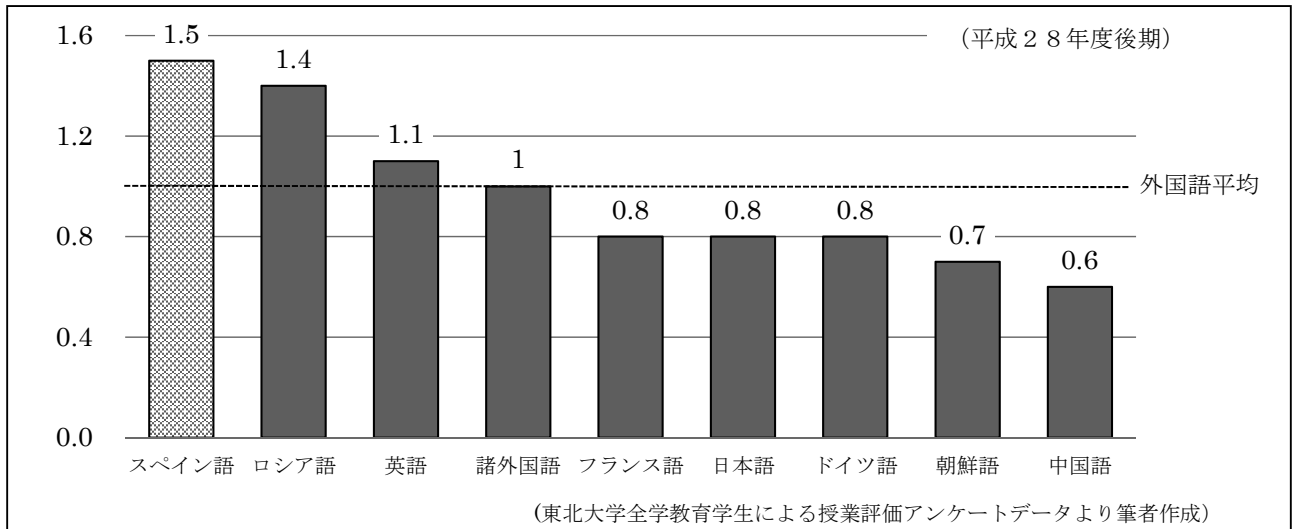


図4 東北大学生の授業外学習時間 (外国語語種別1科目あたり1週間)

2 筆者らが担当するスペイン語科目受講生の授業外学習時間

筆者らは外国語の習得には十分な時間をかけて目標言語に接することが不可欠であるという外国語教育の基本原則に従い、授業時間外での学習時間確保に特に配慮した指導を行ってきた。図5に示したとおり東北大学で筆者らが担当する授業を受講する学生の授業外学習時間はスペイン語、外国語、全学教育全体のそれぞれの平均的な水準に比べて長くなっている。

このことは別の見方をすれば、筆者らが担当する授業は、授業外での学習に取り組まなければ単位が認定されにくい授業だということであり、学生たちが口にする「楽勝科目」の逆である。実際、授業評価アンケー

トの自由記述欄には「宿題が多すぎる」「テストが多すぎる」というコメントも見られる。

しかしながら、筆者らの担当する授業に関する設問「C-12 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?」の回答傾向は相対的に高い。次ページ表1、図6は設問A-3の回答結果に基づく授業外時間の平均値と設問C-12の回答を0から4までの数値に換算した値の表とこれを用いて散布図を作成したものである。図の右上に行くほど、労多くかつ高い評価を得ていることになる。授業外での取り組みの度合いが高いことが、一定の成果を生み出していると言えよう。

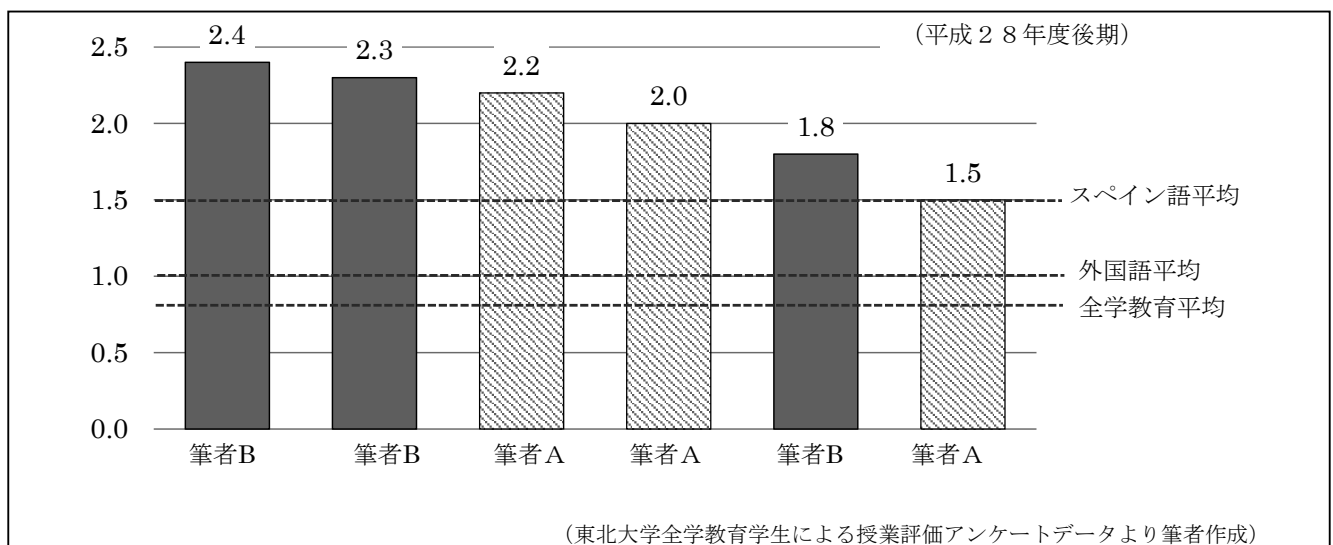


図5 筆者ら担当科目受講生の授業外学習時間 (1週間)

図 6. 1 2 指標による授業評価の概念図

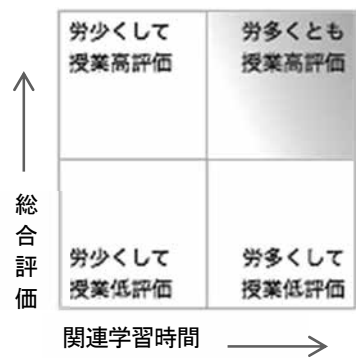


表 1. 1 全学教育各領域の 2 指標の値
(平成28年度後期)

科目	A3 (n)	A3平均	C12 (n)	C12平均
基幹科目	3, 293	0.4	3, 589	3.1
人文科学	1, 158	0.3	1, 406	3.3
社会科学	1, 224	0.3	1, 572	3.3
数学	2, 379	0.8	3, 983	2.9
物理学	1, 002	0.8	2, 334	2.9
化学	1, 090	0.6	1, 718	2.8
生物学	283	0.4	1, 194	3.1
宇宙地球科学	834	0.3	827	3.0
理科実験	699	2.8	769	2.5
総合科目	157	0.3	251	3.3
カルト・ビックス	955	1.0	817	3.3
外国語全体	10, 329	1.0	11, 439	3.2
スペイン語	610	1.5	651	3.4

(全学教育学生による授業評価アンケートデータにより作成)

図 6. 2 全学教育各領域の 2 指標による散布図
(表 1.1 による)

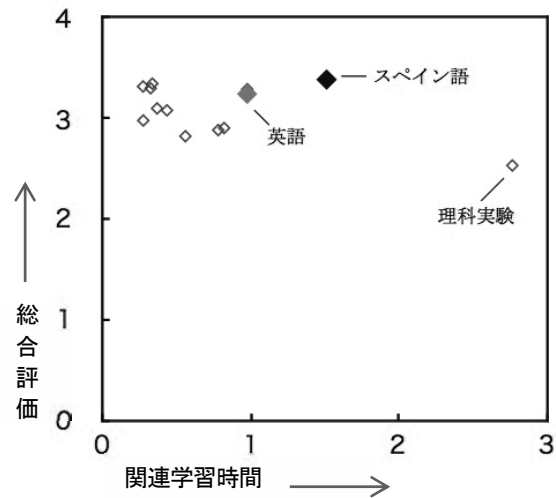
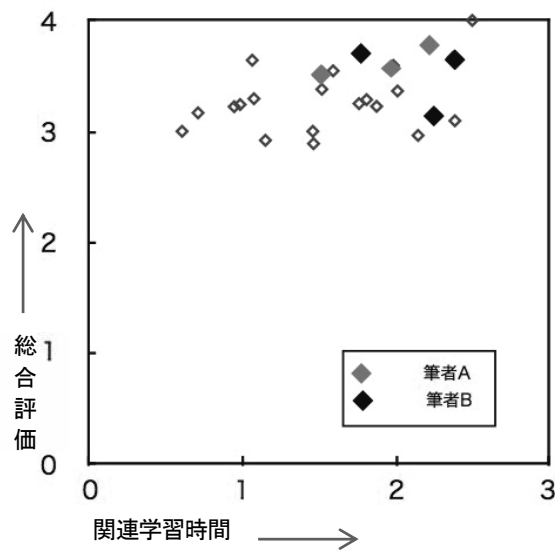


表 1. 2 スペイン語各クラスの 2 指標の値
(平成28年度後期)

担当者	A3 (n)	A3 平均	C12 (n)	C12 平均
	2	2.5	2	4.0
筆者B	8	2.4	9	3.7
筆者A	25	2.2	25	3.8
	22	2.4	21	3.1
筆者A	32	2.0	32	3.6
筆者B	21	2.3	20	3.2
筆者B	17	1.8	17	3.7
	43	2.0	33	3.4
	24	2.1	27	3.0
	40	1.9	40	3.2
	21	1.8	21	3.3
	33	1.6	33	3.5
	25	1.8	24	3.3
	28	1.5	28	3.5
筆者A	6	1.5	6	3.5
	29	1.5	29	3.4
	40	1.1	39	3.6
	12	1.5	11	3.0
	27	1.5	27	2.9
	34	1.1	34	3.3
	30	1.0	29	3.2
	36	0.9	36	3.2
	37	1.1	37	2.9
	12	0.7	12	3.2
	24	0.6	24	3.0

(全学教育学生による授業評価アンケートデータにより作成)

図 6. 3 スペイン語各クラスの 2 指標による散布図
(表 1.2 による)



3 筆者らの指導実践

3.1 反転授業を前提とした授業設計

「反転授業 (flipped classroom)」という概念が近年注目を浴びている⁷⁾。「授業で新しいことを学び、それを宿題で確認・強化する」というのが従来の授業に関する一般的なイメージであったとすれば、そうではなく、授業に来る前に課題に取り組み、授業では課題に取り組んだ成果をもとに仲間とともにその成果に基づいた活動を行いつつ学習を進める、という考え方である。

予習が重要な意味を持つ傾向がもともと強かった外国語の授業は「反転授業」の要素を本来的に備えていたと言える。ただし従来の外国語の授業は文字テキストを前提とする傾向が強かったことから、課題となる文章を前もって読み、語彙を調べ、訳をしてくるといったイメージが強かった。

これが音声でのやりとりを中心にすえた授業になると、文章を読み、単語を調べるといった活動に加えて、音声・映像を繰り返し視聴し、発話練習を行うという活動も必要になる。語彙や文法事項についても書いて処理できるレベルから、音声レベルでの処理が必要となる。そのような訓練を授業外で積んだ上で、授業ではクラスメート、ティーチングアシスタント、教師らと音声でのやりとりを実際に行ってみたり、授業外学習で理解できなかったことなどを質問するといった活動を行う。授業外学習の成果を授業の中で活かしながら学習を進めるというイメージである。筆者らの授業設計もこのような概念に基づいている。

3.2 授業外学習を要求する評価活動

筆者らは、受講学生のスペイン語運用能力の獲得に必要であるという認識と、十分な授業外学習時間をスペイン語学習への取り組みに当てるためのインセンティブとする意図も合わせて、以下のような多様な評価活動を授業に組み込んでいる。

英訳テスト
朗読テスト
動詞変化形暗唱テスト
音声産出形式語彙テスト

ディクテーション・テスト
ビデオ応答形式対話テスト
母語話者との対話形式テスト
スペイン語検定試験模擬テスト

それぞれの活動の具体的な内容と意図されている授業外学習活動については次ページ表1に示した通りである。

これらの評価活動は教師にとって少なからぬ負担となるが、学生が授業外で担当科目に関連する学習に積極的に取り組むことを意図するのであれば、教師自身も労力を厭わず、学生が授業外で行なっている学習活動に関わっていく必要がある。このような活動の継続的な繰り返しが、学習の質を高め、ひいては授業の質の向上につながる。

3.3 授業外学習時間を増やすための足場がけ

ただ授業外学習時間を増やせと促しても、その方法が分からなければ学生たちは困ってしまう。学生たちの取り組みを支える足場がけ (scaffolding) も重要である。この観点から筆者らが実践していることを以下に簡単に紹介する。

3.3.1 学習時間が鍵となることの説明

学期開始時に外国語の運用能力を習得するためにはどのように取り組むべきか、について説明しているが、その際に目標言語に身をさらすことの大切さを強調している。毎日取り組むことや練習量が鍵となることを、スポーツでも練習の積み重ねが重要であることを例に挙げながら説明している。

また毎月末にその月に取り組んだ授業外学習の内容と総時間数に関する報告を提出させ、コメントを付けて返している。また授業外学習の総時間数を最終評価に組み入れており、時間数を増やすよう折にふれて授業内で促している。

3.3.2 授業外学習のメニューに関する指導

どのような学習活動を行えばよいか指導することも重要である。特にスペイン語の音声に触れることの重要性を繰り返し伝え、授業外で必ず声に出して教科書

表1 授業外学習を前提としたさまざまな評価方法

評価形式	内容・ねらい	前提とされる授業外学習
英訳テスト	・主教材のスペイン語ビデオ・スクリプトの一部を抽出し、授業内で英訳。 ・適宜、スペイン語テキストに変更を加え、内容を学習目標により合致させ、英訳の暗記などを防止。 ・英語の既得知識をスペイン語学習に援用しながら、スペイン語テキストに取り組むことを促進。 ・理解しにくい箇所の認識。	・授業外で事前に、スペイン語教材ビデオ・スクリプトのテキストに取り組み、語彙学習を含め、テキストの理解を進める。 ・英訳することで英語に関する知識を援用し、スペイン語と英語の共通点と相違点に注目しながら、スペイン語の文や談話の構造、語彙や表現、時制の概念や形態変化規則について学習する。 ・内容理解のためには、状況設定が分かるビデオの視聴も必要。
音読テスト	・主教材のスペイン語ビデオ・スクリプトの一部を授業内で音読し、録画して提出。 ・教師が視聴して採点。発音の改善点を指導。 ・スペイン語のモデル音声の繰り返し視聴による多量の音声インプット。	・授業外で事前に、スペイン語教材ビデオのモデル音声を繰り返し聞き、それを真似て音読あるいはシャドーイングを行う。 ・聴解能力、発話能力の基礎訓練。 ・音声を重視した学習方法への馴致。
動詞変化形暗唱テスト	・スペイン語基本動詞の直接法現在・過去時制、接続法現在時制などの人称変化を授業内で暗唱し、録画して提出。 ・教師が視聴して採点、アクセントなどの注意点の指導。 ・スペイン語運用能力獲得に不可欠な動詞形態変化の理解と基礎訓練。	・授業外で事前に、スペイン語基本動詞の法・時制・人称による形態変化を暗唱。 ・スペイン語の基本的特徴を、継続的に体感。 ・授業内でのスペイン語によるやりとり活動や読解、作文に向けた基礎訓練。
音声産出形式語彙テスト	・例えば数や時間表現などの基本語彙や基本表現について、授業内で課題の指示を見て発音し、録画して提出。 ・教師が視聴して採点。 ・語彙を文字のほか音声イメージとして習得。	・課題として指示された語彙や表現について、授業外で事前に ISTU 上の音声モデルを用いるなどして発音する練習を行い、音声的に産出できるよう訓練。 ・音声レベルで産出できる語彙知識の獲得。
ディクテーション・テスト	・教材ビデオなどの音声素材を授業内でディクテーションして提出。 ・音声教材への取り組みの促進。 ・入力音声に基づく積極的な意味再構築活動としてのリスニング能力の訓練。	・授業外での教材ビデオ視聴訓練。 ・リスニング上の弱点の認識と克服に向けた学習法の模索。
ビデオ応答形式対話テスト	・授業内で、さまざまな質問を発する課題ビデオを視聴しながら、これにスペイン語で応答し、その様子を録画して提出。 ・やりとり能力の養成。	・授業外で事前にこのテストの準備のために作成された ISTU 上の練習用ビデオの視聴および応答練習。 ・リスニングとスピーキングの能力が同時に複合的に要求されるやりとり活動の訓練。
母語話者との対話形式テスト	・授業内で、母語話者と 1 対 1 の形式での対話テスト。 ・一定の条件内での対話能力の測定。 ・「話す能力」を重視した指導の集大成。	・さまざまな教材を用いた訓練の繰り返しによる準備。 ・真正な状況に近い設定でのスペイン語運用能力測定に向けた総合的な学習活動。
スペイン語検定試験模擬テスト	・スペイン語標準検定試験 DELE 対策問題集の問題への取り組み。 ・授業で扱う範囲を超えたスペイン語との接触。 ・スペイン語学習の全体像の把握。	・4 技能にわたる多様なテキストへの取り組み。 ・問題形式に応じた多様な学習形態。 ・将来の受験に向けたイメージの獲得。

を読むことを勧めている。聞いて答える、あるいは話す練習をする学習教材を教えておく。スペイン語を日本語訳にしてくる学生もいるが、それよりは音読したり英語訳をすることを勧める。以前は、日本語での文法説明のノートを提出してくる学生がそれなりにいたが、最近では皆無である。外国語学習の練習メニュー内容の方向性について助言し、従来からの外国語学習の中で固定化した学習スタイルを見直すきっかけを提供することも教師の重要な役目である。

毎学期開始時にはインターネット上にあるスペイン語学習教材のリストを作成し配布しているが、その際に教室で一度それらの教材を見せておくことが重要である。授業で一緒に見ておくことで、学習者の教材への興味を喚起することができる。

また学生同士で情報を共有させることも重要である。過去に受講学生が行なった学習法を紹介し、ヒントを与えるようにしている。通学時間にスペイン語音声教材を聞く、週末にスペイン語圏の映画を見たり料理のレシピを探して作ってみるなど、スペイン語漬けになるためにこれまでの学生たちが編み出した方法を伝えることで、学生たちは授業外学習の具体的なイメージを持つようになる。また、学生たちが面白く学習できる教材をインターネット上で見つけて報告して来ることも多く、それを全体でシェアするようにしている。

3.3.3 授業外学習の総時間を増やす工夫についての助言

外国語の学習に集中できる時間はそう長くないので、集中が必要な学習だけではなく、スペイン語に触れる時間そのものを増やすにはどうしたらよいか、模索することも勧めている。自分が好きなことだと時間を忘れるので、自分の好きなことをスペイン語学習と関連づけてみるように助言している。「嫌いなことはやりたくないよね。好きになったらたくさんやれるよね。」と話しながら、そのような心理的側面の説明を加えることも重要である。あらゆる機会を捉えて、スペイン語に触れる時間を増やすように仕向けていくのである。

趣味に費やす時間もスペイン語と関連づけることが

可能である。スペイン語圏の芸術の展覧会があれば見に行く、スペイン語圏の音楽のコンサートがあれば聞かに行く、スペイン語圏の料理を出すレストランがあれば食べに行く、好みのスペイン語圏の音楽を探す、スペイン語圏をテーマにした旅行番組を見る、日本のアニメをスペイン語で見る、など学生それぞれの好みにあった活動を見つけ出すことは必ずしも難しくはない。

ただし、自分の趣味に合わせた取り組みであっても、スペイン語学習の観点から注意すべきことがあれば助言することも重要である。例えばアニメのスペイン語版のセリフは難しいことも多いので、自分がストーリーを知っているアニメを見るよう助言している。また、音楽についてもスペイン語の歌詞の探し方などを教えておく。このような方法でスペイン語に多く触れるようになった学生はスペイン語そのものに興味を持ち、学習時間が増加することも多い。

スペイン語圏の映画を見たり、音楽を聞いたりした感想が授業外学習報告にあった時には「あの映画面白いよね」といった肯定的なコメントを返し、スペイン語圏の料理を作った時の写真を提出してきた時には「現地に行って実際に食べないとね」とコメントを返すなど、学生の取り組みを一層鼓舞していくことも欠かせない。

筆者らの指導する学生たちは押し並べて、趣味に関する活動にも真面目に取り組む傾向があり、楽しみながら学習に取り組む姿勢を身につけることで、学習効果も増していると言える。授業外学習に関しては教師自身が固定観念を取り払っていく必要がある。

4 授業外学習時間の確保に向けて

上述のとおり東北大学全学教育科目の授業で東北大学学生が授業外で取り組んでいる学習時間は、東北大学の認定している単位が前提としている学習時間に対して明らかに不足している。端的に言えば、東北大学は学習時間不足のまま単位を認定しているということであり、単位制の根幹が問われる。東北大学の認定した単位が国際的な通用性を持たないと判断される事態も予想され、大学として強い危機感をもってこの問題に対処していく必要がある。

その際に重要なことの一つは、学習者の学びを中心に据えた指導 (learner-focused teaching) の重要性を改めて認識することである。自分の講義、自分の授業にばかり意識が向いている間は、学習者の学びについての配慮は後回しになる。「私が教えたことを理解するのが学生の義務だ」と考えている間は、授業外学習時間への関心は生じない。「学生は私の話を聞いていればよい」ということになってしまう。

学習とは学習者の脳の変化であると理解する立場⁸⁾に立った場合、教師の講義を聞くだけで十分な脳の変化が生起するとは考え難い。ましてや多くの長期記憶の生成を通した多様な手続き知識の獲得を必要とする外国語の学習においては、教師の話を聞いたり、限られた分量のいわゆる練習問題を解いているだけで外国語ができるようになることを期待することはできない。

筆者らは、指導する学生たちがスペイン語の運用能力を身につけるようになるという目標を常に念頭に置き、できるだけスペイン語に接することこそが目標達成の最善の手段であるという信念のもとに指導を行ってきた。

東北大学の全学教育スペイン語教育では現在、1年次対象の基礎スペイン語修了時にCEFR A1レベル、2年次対象の展開スペイン語修了時にはCEFR A2レベルのスペイン語運用能力を獲得することを目標として設定している。このような目標を達成するためには、学生それぞれが授業外でも十分な時間をかけてスペイン語の学習に取り組むことが不可欠である。

また最近、3年次後期からスペイン語圏の大学に長期の留学をすることを希望する学生が増えているが、その場合には留学希望先大学への出願を行う2年次修了時点で国際的な留学生受け入れの最低限の指標であるB1レベルの能力を獲得しておくことが求められる。となれば、ますます授業外での学習時間の確保は重要性を増す。

一定レベルのスペイン語能力を限られた期間の中で獲得するには授業時間と授業外学習時間を合わせた学習時間を増やしていくしかないのであって、授業外学習を促進し、サポートしていくことは担当教師の役目として今後、さらに重要性を増していく。

このような状況は、スペイン語以外の言語の教育や、

外国語教育以外の分野の教育でも同様である。授業外での学習を促進し、これをサポートする能力が、大学教師にとって不可欠の特性として今後ますます認識されていくものと筆者らは予想している。

注

- 1) 本稿では引用箇所以外では「学修時間」ではなく、より一般的と思われる「学習時間」という用語を用いる。
- 2) 文部科学省. “トップ > 教育 > 大学・大学院, 専門教育 > 大学における教育内容・方法の改善等について > Q3 日本の大学の現状について, 「授業に出席しなくても単位が取れる」「勉強しなくても簡単に卒業できる」などの声を耳にしますが、これについて大学はどのような対策を講じているのでしょうか.”, http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm, (2017-11-13)
- 3) 現行の大学設置基準は以下のウェブページに記載されている。総務省. e-Gov法令検索. 大学設置基準. http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=331M50000080028&openerCode=1, (2017-11-13)
- 4) 東京大学大学経営・政策研究センター. “全国大学生調査”. <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html>, (2017-11-13). 本調査の概要と分野別の集計がpdfファイルで掲載されている。
- 5) 以下のウェブページで東北大学全学教育について平成17年度以降実施されてきた学生による授業評価アンケート実施結果報告書が最新版まで公開されている。 http://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_eq.html, (2017-11-13)
- 6) 実際には筆者らが担当する授業の受講学生の中には週3時間以上の授業外学習を行なっている学生も少なくない。また講義科目の場合には週4時間以上の授業外学習時間を前提としている場合が多い。その意味でこの設問に対する選択肢が3時間以上を最高位としていることには今後検討の余地があろう。
- 7) 例えば東京大学大学院情報学環・反転学習社会連携講座ウェブサイト. “学びの時間と空間を組み替える”. を参照。 <http://flit.iii.u-tokyo.ac.jp/index.html>, (2017-

11-13)

- 8) 学習を脳の変化として捉える立場を明確に主張している研究者として小泉英明が挙げられる。そのような立場からの学習及び教育の定義は例えば以下のインタビューに示されている。ベネッセ教育総合研究所. 2005. “脳科学から見る教育課題の本質”. BERD, No. 1. p. 27. http://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/2005/06/pdf/06berd_04.pdf, (2017-11-13)

引用文献

- 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）平成24年8月28日. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, (2017-11-13)
- 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. <http://www.cir.ihe.tohoku.ac.jp/sys/wp-content/uploads/2016/12/7e85e95fc74838falbc8f750d7cac153.pdf>, (2017-11-13)

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、3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)

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4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
佐藤智子	副島健作	北原良夫	中島正雄	小川 晋
米倉 等	吉野 博			
特集担当	佐藤智子	中島正雄	猪股歳之	

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第4号）

発 行 2018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

Effectiveness of Learning Global Issues and Development for Enhancing Students' Global Competencies: Examples from Japan International Cooperation Agency and Tohoku University <i>TOMITA, Maki</i>	259
The Importance of L1 Awareness in Teaching English as a Foreign Language: Examples from Korean and Japanese EFL learners <i>SPRING, Ryan and Eric SHEWACK</i>	269
An Introduction to the Theory and Application of CLIL in Japan <i>KAVANAGH, Barry</i>	277
A Tentative Consideration of "Mislabeling" in the Diet from the Perspective of Cognitive Linguistics: Why Do Quarrels Stem From Misunderstandings? <i>TABAYASHI, Yoichi</i>	285
The Current Situation and Issues within Chinese Graduate Schools: An Examination of a Masters Course in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages (MTC SOL) with a Focus on Beijing Language and Culture University <i>ZHANG, Libo</i>	299
A Study of Adverbs Presented in Textbooks for Japanese Learners <i>HAYASHI, Masako</i>	307
Coverage of Ulcerative Colitis in the Newspaper <i>KITA, Hiroki and Yoshitaka KINOUCHI</i>	315
Issues about Computer Literacy in Higher Education: Focusing on Typing on Computers in Elementary and Secondary Education <i>GINSHIMA, Fumi</i>	323
Consider Cooperation between Parents of Students with Developmental Disorder Tendency and Higher Education Institutions: From the Perspective of Parents Support <i>SATO, Noriko</i>	329
The Effects of Written Languaging on Improving L2 Grammatical Accuracy: The Mediating Role of Feedback Types and Target Grammar <i>NUNOKAWA, Hiroyuki</i>	339
Active Learning Approach in Introductory Seminar of Tohoku University: A Study for Implementing Rubric-Based Assessments in Student Learning Support <i>KONDO, Momoyo</i>	355
A Brief Review of the Effectiveness of Pre-Faculty Development in the USA <i>KONNO, Fumiko</i>	367
Reports	
Measurement of Promoting Japanese Students' Mobility: Based on Results of Survey Done to Students Who are Interested in Study Abroad and Who Have Not Had Study Abroad Before <i>TAKAHASHI, Mino</i>	373
Learning Japanese Language Through Activities: A Case Study of Tohoku University Japanese Program <i>SHIMASAKI, Kaori</i>	383
What Have International Students Learned Through an Intercultural Co-Learning Class with Local People?: A Case Study of Sendai-suzume Odori Project. <i>SHIMASAKI, Kaori</i>	397
Environmental Radioactivity in the Athletic Field of Kawauchi-kita Campus, Tohoku University: Six-year Tracing after the Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant Accident <i>SEKINE, Tsutomu and Toshihiko FUJIMOTO</i>	407
Survey on English Language Learning Support System in ESL and EFL Countries in East Asia: Its Progress and Research Findings from Visits at Universities in Hong Kong <i>ETO, Hiroyuki, Yoshio KITAHARA and Akiko NAGANO</i>	415
Active Learning Activities in German Classes <i>KANG, Minkyong and Susanne ENDO-KOLLER</i>	427
Changing Perspectives towards Hispania Culture in Japan: An Analysis of Questionnaires Carried Out by Japanese Learners of Spanish <i>TABAYASHI, Yoichi</i>	439
Cultural Based Teaching Materials for Elementary Learners of Japanese Language <i>USUI, Hiromi, Yasuko SATO, Miki MUSHIAKE and Sekiko SATO</i>	453
Genres of Writing Assignments in General Education Courses: Interviews with Instructors at Tohoku University <i>SUGAYA, Natsue</i>	463
Characteristics of Consultation for Parents and Families in Student Counseling <i>SATO, Shizuka, Kiyomi YOSHITAKE, Haruki MATSUKAWA, Masao NAKASHIMA, Nanae KOJIMA, Chiyuki NAKAOKA, Mari SASAKI, Syugo NAGATOMO and Tadayoshi IKEDA</i>	475
Motivated Factors for the Basic Seminars' Endeavors in Higher Education: From the Results of the Students' Classes Evaluation Questionnaire Survey and Hearing Analysis <i>OOHASHI, Tatsuro</i>	485
A Case Study on Advanced Design Education Program with Studio System (Part 2): Hong Kong, Beijing, Singapore <i>MOTOE, Masashige</i>	499
Securing Sufficient Study Hours outside of Class at Japanese Universities: A Report of Practices in Spanish Language Courses at Tohoku University <i>SHIGAKI, Mitsuhiro and Yoshiko MIYAKE</i>	507

BULLETIN OF THE INSTITUTE FOR EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION TOHOKU UNIVERSITY

No.4, 2018

TABLE OF CONTENTS

Special Featured Articles: Contemporary Challenges for Diversification and Complication in Student Support

Opening Remarks	1
Changes in Student Culture and Student Support	
TAKEUCHI, Kiyoshi and Koji HAMAJIMA	3
Current Situation and Issues of College/University Student Counseling: Preparing and Enhancing Student Counseling Institutions	
YOSHITAKE, Kiyomi	19
Strategic International Student Support in Australia: Emphasis on Student Engagement and Challenge in Promoting Employment	
SATO, Yuriko	29
A Review of the Empirical Studies on Effects of Student Grants in the United States	
KOBAYASHI, Masayuki	39
Current Issues of Mental Health Supports in Higher Education	
ITO, Chihiro	53
Physical Theory in Higher Education	
FUJIMOTO, Toshihiko, Miki MUSHIAKE and Hajime MUSHIAKE	57
The Current Situation and Issues of Career Support for International Students: A case study of the Center for Career Support, Tohoku University	
INOMATA, Toshiyuki, Osamu TAKAHASHI and Kyoko TOMITA	73
Assistance for Disabled Students in Class	
AONO, Toru	81
Supporting Sports and Cultural Activities of Students in Tohoku University	
NAGATOMI, Ryoichi	95

Articles

An Analysis of Influence of Internal Frames of Reference on the Formation of Academic Self-Concept in High School Girls: Based on I/E Model	
MIYAMOTO, Tomohiro and Junko SAGARA	99
A Study of Vocational Education Curriculum Based on National Competency Standards in High Schools: Focused on NCS in Korea	
TANAKA, Mitsuharu	107
Agricultural Situation in the State of Lower Saxony in the 1980's and the First Half of the 1990's	
KUZUU, Masanori	121
A Case Study on Global Citizenship Education through "Internalization at Home"	
MIZUMATSU, Mina	135
The Practice of Blended Learning for Beginning Learners of Chinese at Tohoku University: Evaluating the Developed Textbook "KOTOTOMO"	
ZHAO Xiumin, Libo ZHANG, Toshihiro UENO, Fumiko KONNO and Takashi MITSUISHI	149
Form Differences Between Japanese and Chinese from "Speaker" and "Timing of Speaking" Elements	
WANG, Qili	165
On the "Fashion of Speaking" of the Resultative State Caused by Intentional Event: A Contrastive Study of Intransitive and Passive Expressions in Japanese and Korean Language	
SOEJIMA, Kensaku	177
Home Country and Host Country Adjustment of Expatriates: Following the Adjustment Process	
KOJIMA, Nanae and Hiromi FUKADA	191
Analyze the Structure of Articles Published in Newspaper Column: A Case Study of YNU Written Language Corpus	
YANG, Minghan	203
Organization of Reflective Practice in the Student-Involving Learning Support: A Study on Training Method of the Student Learning Adviser	
SUZUKI, Manabu	213

Research Notes

New Perspectives from a Dialogue between Higher Education Research and Management Theories: Interdisciplinarily Exploring Organizational Conditions of Innovative University	
OHMORI, Fujio and Kiyoshi TAKAHASHI	227
The Rise of DBER (Discipline-Based Education Research) in the U.S. STEM Education: Exploring its Implications for Japanese University Education	
OHMORI, Fujio and Jun SAITO	239
The Impact of Undergraduate Education Reforms: the "Structured" Degree Program and Three Indicators of Learning Outcomes	
KUSHIMOTO, Takeshi	247